جامـعة قاصـــــــدي مربـاح -ورقلـة-

كـلية العلوم الإنسانية والاجتـماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث L M D

تخصص : تعليمية المواد وجودة التعليم

أثر تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد

دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي

إعداد الطالب: إشراف:

محمود بن دب أ.د. عبد الله لبوز

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الأستاذ	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	نادية بوشلالق	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
02	عبدالله لبوز	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
03	نورة بوعيشة	أستاذ محاضر –أ-	جامعة ورقلة	مناقشا
04	فاطيمة غالم	أستاذ محاضر –أ-	جامعة ورقلة	مناقشا
05	حسين بوداود	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مناقشا
06	ناصر جلالي	أستاذ محاضر –أ-	جامعة الأغواط	مناقشا

السنة الجامعية: 2019 /2020

بسم الله الرحمن الرحيم

إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُوْلِي الأَلْبَابِ ﴿١٩٠﴾ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىَ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ﴿١٩١﴾

(آل عمران)

بسم الله الرحمن الرحيم

لَوْ أَنزَلْنَا هَٰذَا الْقُرْآنَ عَلَىٰ جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ ۚ وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ (21)

(الحشر)

إهداء

إلى من علمتني الأخلاق وربتني على طاعة الله ورسوله صلى الله عليه وسلم، أمي الحبيبة بارك الله في عمرها

إلى أختي وزوجها وأولادهم: حبيب، ريان، نجيب، زهرة، أريج

إلى من جسد معنى الصداقة ووقف بجانبي وشجعني وكان خير معين وخير محفز: د. لبصير سفيان، د. مرباح تقي الدين، د. بن العربي مليكة.

إلى من جسدت معنى العطاء والكرم، وكانت الأخت العطوف، الأصيلة: سعاد بالعروسي.

إلى عائلتي الدراسية زملائي في الدفعة الذين عشت معهم غمار هذه الرحلة وتعلمت منهم الكفاح والاصرار: محمد بالأكحل، مخلوف قرميط، عبد الحميد بن سعدة، أحمد لكحل، مليكة بوسعيد، حدة خروبي، نجاة شبوح.

إلى كل من علمني حرفاً من شيوخ الكتّاب ومدرسي الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعة.

إلى كل من ساندني وساعدني وتمنى نجاحي

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع شكرا وعرفانا، من باب "لم يشكر الله من لم يشكر الناس"، راجيا من المولى عز وجل أن يجازيهم عني خير الجزاء، وأن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم وأن ينفع به العباد والبلاد.

محمود بن دب

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، اللهم صلّ وسلم على سيدنا محمد المصطفى وعلى آله وأصحابه الأطهار الأخيار، صلاة تخرجنا به من ظلمات الوهم، وتكرمنا بها بنور الفهم، وتوضح بها لنا ما أشكّل حتى يفهم، فإنك تعلم ولا نعلم، وأنت علام الغيوب، وبعد:

لا يسعني وأنا أتأمل اكتمال هذا الأطروحة بفضل من الله ومنّه وكرمه، إلاّ أن أقف وقفة شكر وتقدير إلى من كان قبوله الإشراف عليا فخرا، وكانت توجيهاته وإرشاداته لي دليلا، وكان كرمه ذخرا، وكانت أخلاقه تعليما بالحال والمقال، وتواضعا بالعلم نعمة من الله القوي المتعال، أستاذي الفاضل: أ.د.عبد الله لبوز.

إلى كل أساتذتنا الكرام الذين لم يبخلوا علينا بنصائحهم وبوقتهم وعلى رأسهم: أ.د بوشلالق نادية، أ.د. بوجمعة سلام، أ.د. وازي الطاوس، أ.د. باعلي زهية، د. نورة بوعيشة، د. غانم فاطمة.

أسمى معاني الشكر والتقدير لأعضاء هيئة المناقشة الكرام، الذين قبلوا مناقشة هذه الأطروحة من أجل تنقيحها وتصويبها.

إلى كل من ساهم من بعيد أو من قريب، نقدم لهم أسمى عبارات الود والتقدير والاحترام..

محمود بن دب

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي، وقد اتبع الطالب الباحث المنهج شبه تجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من تلاميذ السنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة تم اختيارها بطريقة عشوائية، حيث تكونت من (32) تلميذا، ولتحقق من فرضيات الدراسة تم الاعتماد على اختبار التفكير الناقد "لمحمد أنور إبراهيم، 2001" الذي كيفه للبيئة الجزائرية "زيوش أحمد، 2013"، و"دليل الأستاذ" من إعداد الطالب الباحث، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأداتين تم تطبيقها على العينة، وحللت النتائج إحصائيا باستخدام اختبار (ت) (T-test) لعينتين مترابطتين، للمقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي بالاستعانة ببرنامج (SPSS) النسخة (20)، وكذلك قياس حجم أثر الاستراتيجية باستخدام معامل كوهن "Cohen" وقد أسفرت الدراسة النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد الدرجة الكلية، لصالح التطبيق البعدي.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة التفسير، لصالح التطبيق البعدي.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة الدقة في فحص الوقائع، لصالح التطبيق البعدي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة إدراك الحقائق الموضوعية.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح، لصالح التطبيق البعدي.

6-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة التطرف في الرأي، لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: مادة الفلسفة، استراتيجية العصف الذهني، مهارات التفكير الناقد.

Abstract:

The paper aims at understanding the effects of teaching philosophy using brainstorming on enhancing secondary school students' critical thinking skills. The researcher used a para-empirical method applying pre and after application on the research group. The research group include (32) secondary school students (Literature and Philosophy Stream) who were chosen randomly. In order to test the hypotheses, the critical thinking test of "Mohamed Anwar Ibrahim" introduced in (2013) as well as the teacher's guide were adopted. The former source is applicable to Algeria after it was adapted by "Zayouche Ahmed" and the latter source was conducted by the researcher. After the empiricism, the findings were analyzed statistically using "T-Test". As for comparing the pre-and post-test, the program SPSS edition (20) was utilized. The impact strategy was observed using "Cohen Model". The findings are as the following:

- There are statistical differences between students as far as the critical thinking test pre and post-tests in favor with the post test.
- There are statistical differences between students as far as the critical thinking test (Interpretation skill) in favor with the post-test.
- There are statistical differences between students as far as the critical thinking test (Clarity in analysing facts skill) in favor with the post-test.
- There are statistical differences between students as far as the critical thinking test (Reckoning objective facts skill) in favor with the post-test.
- There are statistical differences between students as far as the critical thinking test (Comprehensing the relationship's context skill) in favor with the post-test.
- There are statistical differences between students as far as the critical thinking test (Expression opinion skill) in favor with the post-test.

Keywords: Philosophy, Critical thinking skills, Brainstorming

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
إهداء	
شكر وتقدير	
مستخلص الدراسة باللغة العربية	أ
مستخلص الدراسة باللغة الانجليزية	ب
قائمة المحتويات	ت
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	د
قائمة الملاحق	د
مقدمة	1
الـفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1-مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	7
2-فرضيات الدراسة	14
3-أهمية الدراسة	15
4-أهداف الدراسة	16
5-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	16
6-حدود الدراسة	17
الفصل الثاني: الاطار النظري	
المبحث الأول: تدريس الفلسفة	
تمهيد	21
1-التدريس	21
2-تعليمية الفلسفة	23
3- الفلسفة في المرحلة الثانوية	27
4- مشكلات تدريس الفلسفة	29

5-علاقة الفلسفة بالتفكير الناقد	30
6-الدراسات السابقة المتعلقة بالفلسفة	32
المبحث الثاني: استراتيجية العصف الذهني	
1-مفهوم الاستراتيجية	38
2-تعريف العصف الذهني	39
3-مبادئ العصف الذهني وقواعده	41
4-الخلفيات النظرية للعصف الذهني	43
5-خطوات ومراحل العصف الذهني	45
6-أنواع العصف الذهني وتقنياته	49
7- ميزات التدريس بالعصف الذهني	53
8-معوقات العصف الذهني	54
9-الدراسات السابقة المتعلقة بالعصف الذهني	54
المبحث الثالث: مهارات التفكير الناقد	
1-التفكير	60
2-التفكير الناقد	63
3-مهارات التفكير الناقد	66
4-تعليم التفكير الناقد	70
5-التفكير الناقد كأساس لوضع مناهج الفلسفة	78
6-الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الناقد	80
خلاصة الفصل	83
الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	85
1-منهج الدراسة والتصميم التجريبي	85
2-ميدان الدراسة	86
3-الدراسة الاستطلاعية	88

4-أرغونوميا القسم	89
5-أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية	91
6-إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية	105
7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	107
الفصل الرابع: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	110
1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.	110
2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.	122
3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.	126
4- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.	130
5- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.	136
6- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة.	139
خلاصة عامة	143
اقتراحات الدراسة	144
قائمة المراجع	146
الملاحق	160

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	طريقة (Scamper)	51
02	مجتمع الدراسة	87
03	أفراد عينة الدراسة	88
04	أهم العوامل الفيزيقية للقسم	90
05	درجات مقياس التفكير الناقد	92
06	قيم معاملات الارتباط بين المحور والدرجة الكلية	93
07	قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمحور التفسير	94
08	قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمحور الدقة في فحص الوقائع	94
09	قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمحور إدراك الحقائق الموضوعية	95
10	قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمحور إطار العلاقة الصحيح	95
11	قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمحور التطرف في الرأي	96
12	نتائج اختبار ت للفرق بين متوسط المجوعة العليا ومتوسط المجموعة الدنيا	97
13	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ alpha-cronbach	98
14	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ alpha-cronbach لكل مهارة	98
15	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	99
16	المحتوى المختار والكفاءات المستهدفة	101

17	الخطة الزمنية لتدريس المشكلة المختارة	102
18	مقترحات المحكمين	104
19	قيم حجم التأثير	108
20	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في الدرجة الكلية للاختبار	110
21	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة التفسير	122
22	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة الدقة في فحص الوقائع	126
23	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة إدراك الحقائق الموضوعية	130
24	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح	136
25	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة التطرف في الرأي	139

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	خطوات العصف الذهني	49
02	بروفيل الاستعداد لدمج مهارات التفكير	78
03	يوضح تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي المعتمد في الدراسة	86

قائمة الملاحق

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	ترخيص الجامعة	I
02	ترخيص مديرية التربية	IV
03	قائمة المحكمين	VI
04	اختبار التفكير الناقد مع مفتاح التصحيح	VIII
05	دليل الأستاذ	XX
06	صفحة جامعة كامبريدج لمستوى الأثر	XXXV
07	مخرجات spss	XXXVIII

مقـدمة

مقدمة:

حظي مفهوم التفكير باهتمام كبير من طرف العلماء وخاصة المختصين منهم في مجال التربية، وذلك لما يشهده عصرنا الحالي من تطورات تكنولوجية ومعلوماتية متسارعة تفرض تكوين مواطنين يتأقلمون معها ليكونوا بذلك عناصر فاعلة في مجتمعاتهم من أجل تطورها وتقدمها، وهذا ما وضع الدول الساعية للتقدم والرقي أمام حتمية إعادة النظر في منظوماتها التربوية بما يحقق ذلك، كونها تلعب الدور الريادي بين المؤسسات التي تعنى بتكوين المواطنين القادرين على رفع التحديات في جميع المجالات وتنمية مجتمعهم.

إن ضرورة التعليم من أجل التفكير الذي تفطنت له الدول المتقدمة لتكون بذلك السباقة إليه، سجلت الدول الاسلامية تأخرا ملحوظا فيه، حيث يرى (القمش والجوالده، 2016) "أن التعليم يعاني في بعض البيئات التعليمية من سيطرة التعليم النظري التقليدي القائم على فلسفة التلقين، وأن المعلم هو المصدر الأول للمعرفة، وقد يكون هذا ليس عيب التعليم نفسه بقدر ما هو مشكلة في مستوى التنفيذ من قبل المعلمين والتي قد يعود سببها إلى عدم الجدية في العمل. ويظهر هذا الخلل بشكل واضح من خلال تربية الطلبة على العقلية المغلقة، وحصر دورهم فقط في مجرد التلقي والتنفيذ، وبالتالي يحرم الطالب من واحدة تعد من أعظم النعم التي وهبها له الخالق سبحانه وتعالى وهي نعمة التفكير". (القمش والجوالده، 2016، 95) هذه النعمة كانت الدول الاسلامية الأولى بالتركيز عليها في منظوماتها التربوية، كون أن لها منهاجاً إسلاميا جعله الله سبيلا لعباده لخلافته في الأرض وعمارتها، جاعلا من التفكير عبادة ومناطا للتكليف، وسبيلا إلى معرفة الله واكتشاف الكون والغور في أعماق النفس البشرية. "وغني عن البيان أن تعليم التفكير كاتجاه معاصر، حصل على اهتمام منقطع النظير في المؤسسة التربوية وغيرها من المؤسسات الاجتماعية التي أصبحت تعلق أهمية قصوى على تطوير قدرات أفراد المجتمع في مختلف مواقعهم في مجالات التفكير والابداع، اعتقاداً له ما يبرره بأن التفكير هو الثروة الحقيقية التي لا تنضب إذا ما أحسن استثمارها واستغلالها بطريقة مناسبة وكفؤة".(أبو جادو نوفل، 2007، 19)

إن نجاح أي مؤسسة والمنتمين إليها منوط بالعديد من المقومات التي تسهل الوصول إليه، وهذا المقومات منها ما هو مشترك بين جميع المؤسسات، ومنها ما تختص به مؤسسة دون الأخرى على حسب تخصصها وتوجهها وأهدافها، وعلى حسب كفاءة أفرادها، "ويلعب التفكير دوراً مهماً في تقدم ونجاح الأفراد داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، لأن أداءاهم في المهمات الأكاديمية التعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعدها (كالعلاقات مع الآخرين ومتطلبات العمل) هي نتاجات تفكيرهم، وبناء على ذلك يتحدد مدى نجاحهم أو اخفاقهم. وعليه، فإن فرص الأفراد في النجاح تتقلص إذا لم يقم المعلمون بتوفير الخبرات المناسبة

لتعليم الطلبة وتدريبهم على تنفيذ عمليات ومهارات التفكير اللازمة للمهمات الأكاديمية والمهمات العامة خارج المدرسة". (القمش والجوالده، 2016، 51)

إن تعليم التفكير يرتبط بدراسة أنماطه المتعددة، ومعرفة السبل التي تؤدي إلى تنميتها لدى المتعلمين، ويعد التفكير الناقد من بين أهم هذه الأنماط إلا لم نقل أكثرها أهمية، ويرتكز هذا الاعتقاد على ما أكدته العديد من الدراسات في الآونة الأخيرة (سيتم التطرق لبعضها في مبحث التفكير الناقد) على أهميته في إعداد متعلمين نشطين قادرين على التحكم وإدارة تعلمهم وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي وبالتالي مواكبة تطورات عصرهم، بل وأهميته في نمط حياة الأفراد عموما، حيث يرى (حليمة، 2015) أن التفكير الناقد "ينطبق على كل ما نفكّر فيه من أمور الدّنيا والآخرة، مشاعر، رغبات، وعادات، وتقاليد، شرائع ودين، تربية وتعليم، وسياسة واقتصاد، وصحة وطب، ومهارات الاستماع والتّكلّم والقراءة والكتابة، ومسائل وقضايا، وإبداع وابتكار، وغيرها كثير". (حليمة، 2015، 56)

إن هذا السعي إلى تعليم التفكير الناقد الذي ظهر حديثا بشكل ضروري، صاحبه ظهور العديد من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، التي كانت الشغل الشاغل للباحثين التربويين لمعرفة مدى فاعليتها في تنمية مهارات التفكير عموما، ومهارات التفكير الناقد خاصة، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات التي تم تناولها استراتيجية العصف الذهني، حيث أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد، ومما يدعم تصور الطالب هو نتائج العديد من الدراسات التي تناولتها على غرار دراسة كل من (اليوسف، 2007)، ودراسة (الجابري، 1428هـ)، ودراسة (الحربي، 2002)، ودراسة (إبراهيم وعبد الكريم، 2006) ودراسة (الزعبي، 2003)، والملاحظ أنه تم اجراء هذه الدراسات وغيرها على العديد من المواد التي يتم تدريسها في المؤسسات التربوية، إلا أنه لم يتم تناولها في مادة الفلسفة (في نطاق الباحث) التي تعتبر مادة تعنى بالفكر والتفكير، ويعود هذا التغافل عن هذه المادة المهمة، إلى ما نتج من الانعكاسات السلبية عن عصر الحداثة الذي يعتمد على كل ما هو رقمي وتكنولوجي في سبيل البحث عن المعرفة، والاعتماد على الآلة في التفكير بدل إعمال العقل بالتفكير، مما أدى إلى انتشار تصورات خاطئة في العديد من الدول (خاصة العربية منها) في كون أنها مادة جوفاء مملة لا يرجى منها فائدة عملية لتطوير الأوطان.

لقد عانت وما زالت تعاني الفلسفة من اتهامات سلبية ارتبطت بها، ولم يكن ما أسفر عنه عصر الحداثة من تطور تكنولوجي السبب الوحيد في النفور من تعلم مادة الفلسفة فقط، بل يشير (مالك، 2016) إلى أن هناك أسباب أخرى مهّدت للنفور من الفلسفة وإخراجها من مجال المعارف المدرسية الضرورية، وهي مناهجها وكل ما

يعود إليها من تأليف وطرق تدريس وتقييم وأساليب إعداد الأساتذة. والمقصود هنا هو أنّ المشكلة هي في ما يقدّم وينسب إلى الفلسفة، في حين أنّ الفلسفة شيء آخر. (مالك، 2016، 10)

لقد ظهرت الفلسفة منذ القديم بفضل أفكار فلاسفة أشغلوا فكرهم في العديد من مناحي الحياة، وإن تدريسها في المؤسسات التربوية يجب أن يتبع منهجية تساعد على تحقيق التفكير لدى متعلميها، وهذا ما يؤدي بنا إلى القول "إن درس الفلسفة إذن هو درس تفكيري، ومن ثم تتبلور ضرورة إنجازه بطرق وأساليب تطابق روحه وماهيته، روح مادته الفلسفية، وماهية أهدافه التربوية. فمادام الانتاج الفلسفي وأهداف تدريسه يتسمان بسمة "التفكيرية" فإنه يصبح ضروري تعليم الفلسفة، وتعلمها، بطرق وأساليب تتحدّد بتلك السّمة نفسها، أي سمة التفكيرية". (الانتصار، 1997، 16)

مما سبق يتضح لنا أن الفلسفة مادة تعنى بالفكر والتفكير، لكنها تبقى صماء جوفاء لا تحقق هدفها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين إذا لم يتم تدريسها بما يوافق روحها الفلسفية بطرق واستراتيجيات تدريسية ملائمة لذلك، ولقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن أثر تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي، وذلك من خلال هيكل منهجي يتكون من أربعة فصول وهي:

الفصل الأول: اهتم بما يتعلق بمشكلة الدراسة واعتباراتها، وجاء فيه مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، فرضياتها، أهميتها، أهدافها، التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة ، وحدودها.

الفصل الثاني: تناول الخلفية النظرية للدراسة، وتم تقسيمه إلى مباحث بما يتوافق مع متغيرات الدراسة وهي:

المبحث الأول: جاء تحت عنوان "تدريس الفلسفة" تم فيه تسليط الضوء على مفهوم الفلسفة وتعليميتها، وواقع ومشكلات تدريسها للمرحلة الثانوية في الجزائر، علاقة الفلسفة بالتفكير الناقد، والتطرق إلى الدراسات التي تناولت الفلسفة.

المبحث الثاني: جاء تحت عنوان "استراتيجية العصف الذهني"، ويهدف إلى التعرف على العصف الذهني كاستراتيجية حديثة في التدريس، من حيث مفهومها ومبادئها وقواعدها، والخلفيات النظرية التي اعتمدت عليها، خطواتها ومراحلها وأنواعها وتقنياتها، ومن ثم تحديد مميزات التدريس بها ومعوقاتها، والتطرق إلى الدراسات السابقة التي تناولتها.

المبحث الثالث: جاء تحت عنوان "مهارات التفكير الناقد" ويبرز هذا المبحث مفهوم كل من التفكير والتفكير الناقد ومهاراته، تعليم التفكير الناقد ومكوناته وفوائده واتجاهاته، التطرق له كأساس لوضع مناهج الفلسفة، والدراسات السابقة التي تناولتها.

الفصل الثالث: وهو ما يمثل الاجراءات الميدانية للدراسة، وفيه توضيح للمنهج والتصميم التجريبي المستخدم في الدراسة ، ميدان الدراسة من مجتمع وعينة، الدراسة الاستطلاعية، أرغونوميا القسم، وأدوات الدراسة وخصائها السيكومترية، إجراءات الدراسة الميدانية، والأساليب الاحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع: تناول عرض وتحليل لنتائج الدراسة إحصائيا وتفسيرها حسب ترتيب فروضها، وهذا في ضوء الخلفية النظرية للدراسة ونتائج الدراسات السابقة، تختمها مجموعة من الاقتراحات، وقائمة المراجع المستعان بها والملاحق.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

1-مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

2-فرضيات الدراسة

3-أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

6-حدود الدراسة

1-مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

لقد أصبح بناء المدارس وإعداد النظم التعليمية التي تتماشى والعصر الحالي، من الآفاق التربوية المتجددة التي توليها الدول بالغ الأهمية، وذلك لأنها تعتبر من الركائز التي تبنى عليها الحضارة وترتقي بها الأمم، وبالنظر للعجز الذي أثبتته المدارس التقليدية في إعداد هذا النمط من المواطنين القادرين على مواكبة التطورات التكنولوجية والتغيرات السريعة خاصة في مجال المعلوماتية الحاصلة اليوم، جعل الدول أمام حتمية استحداث مدارس حديثة تواكب هذا التطور، يسعها إعداد أفراد يتمتعون بمهارات التفكير التي تساعدهم على التكيف مع عصر المعرفة والعولمة والتفاعل الإيجابي معها، وتمكنهم من التعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتاحة بشكل كبير، مما يسهل عليهم التكيف مع حاضرهم وبناء مستقبلهم بشكل فعال.

إن السعي إلى إدماج مهارات التفكير في المدارس، أدى إلى تناوله بشكل كبير من قبل التربويين في العديد من الدراسات التي أكدوا من خلالها على أهمية تنميته لدى التلاميذ بكل أنماطه، خاصة مهارات التفكير الناقد التي اعتبروها من أهمها، وأكدوا على إدراجها في النظم التعليمية، وذلك بالاستناد كذلك على ما أسفرت عليه مخرجات النظم التقليدية من عجز في تحقيق ذلك، نتيجة أنها أصبحت تلعب دورا سلبيا في العملية التعليمية من حيث أن المتعلمين أصبحوا متلقين غير قادرين على نقد المعلومة والسعي عن البحث عنها.

كما يعد امتلاك التفكير الناقد هدفاً تعليميا ضرورياً ومطلباً تربويا يسعى المربون إلى تحقيقه وتنميته لدى المتعلمين في عصر تتزايد فيه التطورات في مجال العلم والتكنولوجيا والاتصالات، وثورة المعلومات وتدفقها، فالفرد الذي يمتلك القدرة على التفكير الناقد يكون مستقلا في تفكيره، قادراً على اتخاذ القرارات الصائبة في حياته، ويحكم على الأمور وفق معايير واضحة ومحددة كما أن التفكير الناقد يمكّن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل، والتي لن تكون في اكتساب الكم الهائل من المعلومات والحقائق فحسب، وإنما في اكتساب الأساليب المنطقية في استنتاج الأفكار وتفسيرها، وإتقان عملية التعلم من خلال ربط عناصره ببعضها، وتطوير مهارات الطلبة التي تسهم في إعدادهم وتأهيلهم للنجاح في هذا العالم. (القواسمة وأو غزلة، 2015، 113)

ومن هنا فقد أضحت مهمة المناهج والكتب المدرسية بالدرجة الأولى مساعدة المتعلم على عرض المعلومات عرضا فعالا يتحدى عقله ويثير نشاطه ويؤجج فعاليته ولعل المشكلة الحقيقية التي تجابه المعلمين هي تعليم الطلاب كيف يفكرون، فمازال المعلمون يتعثرون في تنمية التفكير عند طلابهم، ومازالت الحاجة قائمة وماسة إلى استراتيجيات تعليم تساعد المعلم في تحقيق هذا الهدف. (محمود، 2004، 21) وحتى لا نحمل المعلم كل

المسؤولية في ذلك، فإنه مرتبط بمنظومة تربوية لا يمكن الخروج عن حدودها، فهذا التعثر ينسب للمنظومة ككل.

ولقد أصبح من الجلي أن مهارات التفكير ليست موهبة يختص بها أفراد معينين دون عن غيرهم، حيث يشير إلى ذلك (أبو أسعد، 2010) بقوله أن الأطفال لا يولدون ولديهم القدرة على التفكير الناقد أو أن هذه القدرة تتطور بشكل تلقائي لديهم مع نموهم الطبيعي بل إن التفكير الناقد يتم تعليمه. (أبو أسعد، 2010، 149)

في هذا السياق يشير (عبد الحميد، 2006) أن طلاب المدرسة الإعدادية والثانوية يبلغون مرحلة تتسم بالتحدي الهرموني، مرحلة من النمو الفيزيقي والعقلي أكثر درامية من أي مرحلة أخرى منذ طفولتهم المبكرة، ولقد أتاحت لهم التغيرات المعرفية القدرة على التفكير المجرد، والالتفات إلى رؤى ومنظورات بديلة، وأن يفهموا عواقب قراراتهم الشخصية وأن يتخذوا هذه القرارات، وأن يفكروا في تفكيرهم، وهؤلاء المراهقون يحتاجون مكانا آمنا يجربون فيه هذه القدرة النامية على الاستدلال والاستبطان والتفكير في قضايا، وهم في حاجة أيضا إلى تعليم قصدي ليرشد ويوجه نمو قدراتهم على التفكير ويمكنهم من توظيفها. (عبد الحميد، 2006، 32)

كما يعتبر التفكير الناقد ضروريا في حياة الفرد وفي المجتمع، فإن"الحقيقة التي لابد أن نلتفت إليها هي أننا بدون فكر نقدي لا يمكن أن ندرك أو أن نتحقق من أي يقين. إن الفكر النقدي هو ما يفك الارتباط العاطفي لنا بأي فكرة أو بأي معتقد. ولنكن مؤمنين دائما بأن أي فكرة إنما تقبل الصواب أو الخطأ أو التعديل، وأن الامتحان النقدي الذي نمارسه إزاءها هو ما يجعلنا نتقبلها أو نرفضها أو نعدلها، والقبول أو الرفض أو التعديل هنا سيكون له أساس عقلي وليس لمجرد التعاطف أو الارتباط العاطفي مع هذه الفكرة أو تلك". (النشار، 2013، 125)

إن الأهمية البالغة للتفكير الناقد تفرض على المنظومة التربوية أن يكون هدفا أساسيا تحققه في مخرجاتها، وهذا بدوره يقودنا إلى القيام بدراسات دورية نتقصى من خلالها المستوى الحقيقي الذي وصل إليه التلاميذ في امتلاكهم لمهارات التفكير الناقد، من أجل تعزيزها وتدارك العجز المسبب في عدم تنميتها، ومدى تحقيق هذا الهدف، وفي هذا الصدد فإن المتفحص للواقع التربوي من خلال الدراسات التي تناولت مستويات التفكير الناقد، يجد أن هذه المستويات لم تصل إلى المأمول، على غرار دراسة كل من (روعة عارف جناد، 2018) ودراسة (الحدابي والأشول، 2010)، ودراسة (حمدان وعباس، 2014) ودراسة (Basri and al, 2019).

إن هذا التدني المثبت في مستوى التفكير الناقد الذي تشهده مدارسنا في العالم العربي، يضعنا أمام حتمية دراسة الأسباب الكامنة وراء ذلك، من أجل التعرف على عوائق نجاح العملية التعليمية–التعلمية في تحقيق هذا

الهدف التربوي الأساسي، أو أنه غير موجود كهدف أساسا في أهداف المنظومة، ومحاولة إيجاد الحلول لتلافي هذا النقص، ويكون ذلك بتناول العناصر الأساسية في العملية، المتكونة من المعلم والمتعلم والمادة المعرفية واستراتيجيات التدريس المتبعة في مدارسنا.

تشترك العديد من العناصر في نجاح العملية التعليمية، ومن أهم عناصر نجاح عملية تعليم التفكير ومهاراته هي وجود المعلم المؤهل والفعّال، إذ يؤدي المعلم دوراً رئيساً في العملية التربوية بشكل عام وفي العملية التدريسية بشكل خاص، وأن يكون واعيا بوجود علاقة وثيقة بين التعلم والتفكير وعليه أن يفعّلها من خلال استراتيجيات تعليمية توفر فرص التفكير، وإعمال الذهن في أثناء الموقف التعليمي. (عزيز ومهدي، 2015، 128) كما أن وجود المعلم المؤهل لوحده لا يساعد في تنمية مهارات التفكير الناقد، إنما وجب بناء المناهج الدراسية وتضمينها هاته المهارات في جميع المواد التعليمية، حتى تكون وسيلة مساعدة فعالة في يد المعلم والمتعلم على حد سواء، ومن هذه الناحية فإن مادة الفلسفة تعتبر من أكثر المواد التي تعنى بالفكر والتفكير، وهذا ما أشار إليه (باي، 2012) في أن "ما يميز درس الفلسفة عن غيره من دروس المواد التعليمية الأخرى، هو أن مشكلة درس الفلسفة أن علاقته بالمؤسسة التعليمية قصدية ووظيفة تكوينية تأبى الخضوع لنفس المواصفات والمعايير، التي تخضع لها بقية المواد الدراسية، إنها علاقة تعيد إنتاج العلاقة القائمة بين الفلسفة كممارسة وبين المجتمع سواء السياسي أو المدني، بغض النظر عن نوعية القيم التي يتبناها هذا المجتمع".(باي، 2012، 160)

إن التأخر الذي تشهده المجتمعات العربية في شتى المجالات، لم تسلم منه دائرة المعارف والمنظومات التربوية، حيث يرى (مالك، 2016) أن "الاستفاقة المتأخرة لثقافتنا العربية على صدمة الحداثة الأوروبية، ومسارعتها إلى اللحاق بها، أملا بالخلاص من واقع انحطاطي اتّفق رواد نهضتنا على اختزاله بالعلم الطبيعي، مهملين ما عداه من فكر إنساني؛ وتأتي الفلسفة ودورها التأسيسي في المقدمة. (مالك، 2016، 9) وهذا ما يقودنا إلى التساؤل الذي ما زال يطرح نفسه حول فائدة تدريس الفلسفة، في عصر ما فتيء الزحف العلمي يضيق من مجال المباحث الفلسفية، وأن للفلسفة ضرورة من الناحية المنطقية فقط، وليس لها غاية عملية، وعلى العموم فإن الاجابة على هذا التساؤل نختصره في الهدف المرجو من الخطاب الفلسفي في التعليم الثانوي، حيث ترمي إلى خلق القدرة على الجدل العقلي، والمناقشة المدعمة بالأدلة اليقينية، تنمية الروح الفلسفية، وحرية التفكير، مع تأكيد ضرورة التسامح العقلي، وعدم التعصب. (بلخيري، 2014، 95)

ومن بين أهم مرامي تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية هي تعويد التلاميذ استخدام النظرة النقدية في تناول الحقائق وفحصها، وذلك بدلا من قبولها دون اقتناع، وهذا ما يتعارض والطريقة التقليدية في التدريس المتمثلة

في التلقين، وكما يهدف منهاج الفلسفة للسنة ثانية ثانوي كما جاء في مقدمة الكتاب المدرسي إلى تفعيل عملية التفلسف (التفكير النقدي)، وطريقة سيرها المنهجي، وتعاملها مع مختلف النشاطات التعلمية المقررة، وبهذا الصدد يقول "كانط" أنه "ليس هناك فلسفة نتعلمها، إنما نستطيع أن نتعلم كيف نتفلسف".

إن السعي إلى تحقيق هدف تعليم التفلسف للمتعلمين، يجب أن تشترك العديد من العناصر فيه، من منهاج وتوفير المحتوى الذي يتماشى وذلك، من اختيار النصوص التي تستثير التلاميذ خاصة وأنهم في مرحلة المراهقة، "كما أن نجاح تدريس الفلسفة يتوقف على الأهداف المسطرة، وعلى البرامج الموضوعة، فإنه يتوقف على كفاءة الأستاذ وعلى قابلية التلميذ أيضا". (بوداود، 2007، 285)

إن تعلم الفلسفة باعتبارها تفكيرا نقديا يتطلب صيغتين: صيغة نظرية تتمثل في الاطلاع على المصطلحات والمفاهيم ومواقف الفلاسفة ونظرياتهم ومذاهبهم وأنساقهم، وأخرى عملية تتمثل في القيام بالنشاط الفلسفي ذاته؛ أي ممارسة فعل التفلسف. ولذلك فتقدم التلميذ في اكتشاف الفكر الفلسفي يتطلب تأهيلا منتظما لاكتساب مفاهيم ومعلومات فلسفية تستثمر كأداة للتحليل وإلماما بأوجه استعمالها؛ كما يتطلب اكتساب المهارات المنطقية العملية اللازمة للتفلسف. (دريس، 2011، 32)

لقد أثبتت الطرق التقليدية في التدريس خاصة التلقينية منها ضعفها الكبير في تحقيق أهداف الفلسفة وذلك أنها تتطلب استخدام الملكات العقلية وإعمال الفكر، وذلك أن الفلسفة "درس تفكيري، ومن ثم تتبلور ضرورة إنجازه بطرق وأساليب تطابق روحه وماهيته، روح مادته الفلسفية، وماهية أهدافه التربوية. فمادام الانتاج الفلسفي وأهداف تدريسه يتسمان بسمة "التفكيرية" فإنه يصبح ضروري تعليم الفلسفة، وتعلمها، بطرق وأساليب تتحدّد بتلك السّمة نفسها، أي سمة التفكيرية". (الانتصار، 1997، 16)

لقد لاقت الفلسفة من المشتغلين بها مثل ما لاقت من منتقدي تعليمها، حيث يشير (حشلافي، 2016) إلى "أن الفهم الضيق للأساتذة والمتعلمين لما ينبغي تعليمه وتعلمه من الفلسفة حال دون تعليم طرائق ومناهج التفلسف وقد يكون من المفيد جدا الإشارة إلى ظاهرة عامة ساهمت في تعطيل مهمة الفلسفة وجعلتها لا تحقق مهمتها ألا وهي التلقين المفرط للفلسفة". (حشلافي، 2016، 240)

إن من بين الأسباب التي تحول دون تحقيق أهداف تعليم الفلسفة ما أكدته العديد من الدراسات التي تناولت مادة الفلسفة من حيث المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافها، على غرار دراسة (امحمد، 2016) ودراسة (باي، 2012) ودراسة (بن قدور، 2018) ودراسة (جوهاري، 2019) ودراسة (موهوب، 2015) التي سلطت

الضوء على واقع تعليمية الفلسفة وأهم العوائق التي تواجهها، لتخلص إلى أن من بين أهم المعوقات طريقة التدريس التلقينية التي لا تسمح للفلسفة بتحقيق الغاية المرجوة منها المتمثلة في تعليم الطالب كيف يتفلسف، وهذا ما ذهب إليه (De Pasquale, 2001) المشار إليه في (مالك، 2016) بأن المشكلة الحقيقية في تعليم الفلسفة حالياً، هي تحديدا في إيجاد أشكال للتّواصل بين الفلسفة والشّباب. (مالك، 2016، 84)

كما أن هذا الخلل الذي يشهده تدريس الفلسفة باستخدام طرق التلقين التي لا ترقى إلى تحقيق أهدافها وتأدية مهامها، يوصلنا إلى خلق القطيعة الفكرية في عقول التلاميذ، إذ نحن نلقنهم المشكلات الفلسفية وآراء الفلاسفة تلقينا، ثم نطلب منهم مجحفين إنشاء وكتابة مقالات فلسفية تعبر عن آرائهم الشخصية بشكل إبداعي، وهذا ما اعتبره (امحمد، 2016) أنه ساهم بشكل كبير في تعطيل مهمة الفلسفة، حيث يقول أن " من يتصفح واقع تدريس الفلسفة عندنا يلحظ غياب المنهجية المناسبة لتدريسها ولعل ذلك يعود إلى الفهم الخاطئ لبنيتها وطبيعتها فالفلسفة ليست موضوعا بل نشاطا وتبعا لذلك فان الانسان لا يدرسها بل يمارسها". (امحمد، 2016، 236)

لقد سعت الجزائر وعلى غرار دول العالم الساعية إلى تحديث منظوماتها التربوية بما يضمن لها التقدم والتطور والتأقلم مع العصر الحالي، إلى إجراء اصلاحات في منظومتها التربوية بانتقالها من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات، وهذا ما انعكس على تدريس جميع المواد وتعليمياتها، وخاصة الفلسفة التي كانت وما زالت تطرح إشكالية هل يتعلم تلامذتنا من الفلسفة "بماذا نفكر" أو "كيف نفكر"؟

إن التركيز على تنمية القدرات الفكرية لدى التلاميذ، وهو ما عبّر عنه الكتاب المدرسي بـ "تجسيد القطيعة التي تبنَّاها البرنامج الجديد مع التصورات التقليدية في ممارسة التفلسف. وأصل هذه القطيعة، انتقال مركز الفعل التربوي من الأستاذ إلى المتعلم"، والمقصود من تعليم التفلسف ليس تخرج فلاسفة حكماء، وإنما تخريج مواطنين صالحين يتمتعون بالتفكير الناقد، وهذا ما يقودنا إلى التساؤل حول ما هي الفئة العمرية الأنسب لتعليم الفلسفة، وما هي الطريقة الأنجع في تحقيق أهم أهدافها وهو التفلسف؟.

يشير (بوداود، 2007) أن تعليم التفلسف لطلاب المرحلة الثانوية ضروري، إعدادا لهم لدخول الجامعة أو جامعة الحياة. (بوداود، 2007، 28) وهو ما ذهب إليه "ليبمان" في قوله "أن طريقة الإلقاء والمواعظ تعد ذات قيمة قليلة في مجال تعليم التفكير، وأن الفرض الذي يرى ضرورة تعليم المنطق في المرحلة الجامعية إنما هو فرض خاطئ كونهم تبنوا عادات تفكير بالفعل، وعليه يرى أنه يجب أن تدريسها في المراحل الأولى التي تسبق المرحلة الجامعية".(محمود، 2004، 121)

أما فيما يخص الطريقة المثلى في تدريس الفلسفة، فقد بينت نتائج الأبحاث مؤخرا أن طريقة المحاضرة التقليدية التي يقدم فيها المعلم المعارف وينصت المتعلمون خلالها إلى ما يقوله هي السائدة. كما تبين أن هذه الطريقة لا تسهم في خلق تعلم حقيقي، وظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرائق تدريس تشرك المتعلم في تعلمه. (رمضان، 2016، 41)

ويرى (الشمري، 2019) أن استراتيجيات التدريس المستخدمة تشكل عاملاً مهماً في مدى نجاح نظام التعليم، ويعود السبب في ذلك إلى أن تعليم جميع الطلبة على اختلاف قدراتهم واحتياجاتهم أو فئاتهم، يتطلب استخدام الاستراتيجيات التدريسية التي أُثبتت علميا ولها حجم تأثير أعلى من (0.46) حيث تعد استراتيجيات فعالة وناجحة في تحقيق ما يراد تعلمه وإنجازه في المنهج التعليمي العام والخاص.(الشمري، 2019، 20)

والتفلسف هو الطريقة الخاصة التي يجب أن تدرس بها الفلسفة وهو عبارة عن طرح أسئلة ومناقشتها، ويجب ألا يجزم بأمر فلسفي إلا بعد تعقل وتفكير عميق في هذا الأمر ويجب أن تستعمل الكتب الفلسفية ليس لكي نتعلم حقائق وإنما كي نحث الأفراد على التفكير وكي يفهموا ويصدروا أحكامهم ذلك لوضع نهايات للحقائق التي يعرضها المؤلف. (محمد، 2011، 159)

تأسيسا على ما سبق ذكره في كون أن المعلم هو العنصر الفعال في اختيار استراتيجية التدريس المناسبة للموقف التعليمي وللمادة المدرسة، ونظرا للأهمية البالغة لتعليم مهارات التفكير الناقد، فقد أجريت العديد من الدراسات التي أثبتت أثرها وفاعليتها في تعليم التفكير الناقد متمثلة في العديد من المتغيرات كحفظ القرآن في دراسة (الشراري، 2008)، واستخدام الألغاز في دراسة (نصار، 2009)، والعديد من البرامج كاستخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في دراسة (العتيبي، 2007)، وبرنامج ريسك "Risk" في دراسة (فقيهي، 2006) ودراسة (العكول والسعودي، 2016)، والعديد من طرق واستراتيجيات تدريسية على غرار استراتيجية تدريس الأقران في دراسة (أبو شعبان، 2010)، والتعليم باللعب في دراسة (الشبول، 2004)، واستراتيجية التعلم التعاوني في دراسة (علي، 2012) ودراسة (شطناوي، 2001)، وأثر الطريقة الحوارية في دراسة (زريقات، 2009)، واستخدام لعب الدور في دراسة (محمد، 2011).

كما يعتبر العصف الذهني من بين الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تتلاءم وتدريس مادة الفلسفة، وذلك أن "هذه الاستراتيجية تتلاءم مع العديد من المواقف التعليمية سواء أكانت حلا للمشكلات، أو توليد أسئلة أو

أفكار حول عرض مرئي. والكلمة الجوهرية هنا هي توليد الأفكار. ويشعر الطلبة أنهم يتفاعلون مع المادة بطرق لم يعرفوها سابقا". (رمضان، 2016، 47)

ويضيف (مايرز، 1993) أنه "مهما كانت البراعة في المحاضرة، فإنها لن تشجع التفكير الناقد ما لم يتح الوقت الكافي للطلاب لإثارة الأسئلة، والتفاعل مع ما يقدم لهم من مادة. (الجابري، 1428هـ، 5)

وقد أثبتت استراتيجية العصف الذهني فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد، على غرار دراسة (اليوسف، 2007) التي تناولته في مقرر طرق تدريس التربية الاسلامية، ودراسة (الجابري، 1428هـ) التي تناولته في مقرر الرياضيات، ودراسة (الحربي، 2002) التي تناولته في مقرر الأحياء، ودراسة (إبراهيم وعبد الكريم، 2006) التي تناولته في مادة الجغرافيا، ودراسة (الزعبي، 2003)، إلا أن ما لاحظه الطالب–على حد علمه– هو ندرة الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة الفلسفة خاصة لتنمية مهارات التفكير الناقد، كما أن ما تشهده مادة الفلسفة من نفور من التلاميذ وأوليائهم بسبب تكوين أفكار خاطئة حول هذه المادة، والنظرة النمطية من أنها مادة لا فائدة عملية ترجى منها، أو من خلال الحرب التي تشن عليها من بعض المتطرفين في كونها مادة إلحادية، وكذا التطور الملحوظ في إعداد البرامج التعليمية وفي تكوين الأساتذة على الطرق التدريسية الحديثة، ونظرا للأهمية البالغة لتعليم مهارات التفكير الناقد، شكلت دافعا قويا للطالب على الخوض في الدراسة الحالية لمعرفة أثر استخدام العصف الذهني كاستراتيجية لتدريس مادة الفلسفة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، وعليه يمكننا طرح التساؤلات التالية:

التساؤل الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد بعد تطبيق استراتيجية العصف الذهني؟

التساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في مهارة التفسير بعد تطبيق استراتيجية العصف الذهني؟

التساؤل الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة الدقة في فحص الوقائع بعد تطبيق استراتيجية العصف الذهني؟

التساؤل الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة إدراك الحقائق الموضوعية بعد تطبيق استراتيجية العصف الذهني؟

التساؤل الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح بعد تطبيق استراتيجية العصف الذهني؟

التساؤل السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة التطرف في الرأي بعد تطبيق استراتيجية العصف الذهني؟

2-فرضيات الدراسة:

بعد استعراض الأدب النظري حول متغيرات الدراسة، تم ضبط وصياغة الفرضيات حتى يتم التحقق إحصائيا منها، وهي كالتالي:

2-1-الفرضية الأولى:

وتنص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في الدرجة الكلية بعد تطبيق استراتيجية العصف الذهني، لصالح التطبيق البعدي".

2-2-الفرضية الثانية:

وتنص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة التفسير بعد تطبيق استراتيجية العصف الذهني، لصالح التطبيق البعدي".

2-3-الفرضية الثالثة:

وتنص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة الدقة في فحص الوقائع بعد تطبيق استراتيجية العصف الذهني، لصالح التطبيق البعدي".

2-4-الفرضية الرابعة:

وتنص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة إدراك الحقائق الموضوعية بعد تطبيق استراتيجية العصف الذهني، لصالح التطبيق البعدي".

2-5-الفرضية الخامسة:

وتنص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح بعد تطبيق استراتيجية العصف الذهني، لصالح التطبيق البعدي".

2-6-الفرضية السادسة:

وتنص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي

ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة التطرف في الرأي بعد تطبيق استراتيجية العصف الذهني، لصالح التطبيق البعدي".

3-أهمية الدراسة:

-ترتبط أهمية هذه الدراسة بأهمية موضوع تنمية مهارات التفكير الناقد، وخاصة تفعيل دور مادة الفلسفة في ذلك، كونها أكثر مادة تعنى بتحفيز الفكر والنقد لدى التلاميذ.

-قد تساهم هذه الدراسة في إثراء وتطوير تعليمية مادة الفلسفة، وتكريس مبدأ المقاربة بالكفاءات القائم على فاعلية المتعلم، من خلال استراتيجية العصف الذهني كأحد الاستراتيجيات الحديثة.

-قد تغير هذه الدراسة الأفكار الرائجة عند التلاميذ عن الفلسفة في أنها مادة جافة ومملة، وذلك من خلال تغيير طريقة التدريس التلقينية، الى العصف الذهني الذي يعتبر ممتعا ومحفزا للتفكير.

4-أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-معرفة أثر تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إدراك إطار العلاقة الصحيح، التطرف في الرأي) لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

2-إعداد دليل للأستاذ لتدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

وقد ارتأينا أن تتركز أهداف الدراسة في الهدفين الرئيسين سابقي الذكر، حتى لا تتشعب دراستنا وتخرج عن اطارها الذي وضعت من أجله.

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

5-1-الأثر: جمعه آثار وأثور، وفي لسان العرب الأثر هو ما بقي من رسم الشيء، والتأثير إبقاء الأثر في الشيء، وأثر في الشيء ترك فيه أثراً. (ابن منظور، 2008، 56)

يعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه التغير (سلبيا أو إيجابيا) الذي يحدث في مستوى المتغير التابع (مهارات التفكير الناقد) بسبب المتغير المستقل (تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني)، لدى أفراد عينة البحث، ويظهر ذلك في الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي.

5-2- استراتيجية العصف الذهني: وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة على أنها هي مجموع الإجراءات والممارسات التي يقوم بها تلاميذ السنة ثانية ثانوي تحت إشراف وتوجيه الأستاذ أثناء تعلمهم لموضوعات الفصل الثاني من منهاج الفلسفة للسنة ثانية ثانوي، المخطط لها كأسلوب تدريسي يقوم على المناقشة الجماعية والمعدة لحل المشكلات الفلسفية، بهدف توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار بحرية تامة وفي فترة زمنية محددة لتحقيق أهداف مادة الفلسفة في هذه السنة.

5-3-التفكير الناقد: ويعرفه صاحب المقياس (زيوش، 2013) بأنه نشاط عقلي هادف يقوم على مهارات عقلية خاصة بالاستدلال والذي يؤدي بدوره إلى نتائج جيدة في التفسير وإخضاع المعلومات والبيانات لعملية الفرز والتحليل وإدراك ما في المعلومات من حقائق بطريقة موضوعية وإصدار أحكام متميزة على هذه المعلومات متمثلة في التقويم فضلا عن الدقة في فحص الوقائع وإدراك العلاقة الصحيحة دون تطرف في الرأي أو تأثير بالنواحي العاطفية.

5-4-مهارات التفكير الناقد:

وهي المهارات التي اعتمدها صاحب المقياس (زيوش، 2013) الذي يقيس الأبعاد التالية:

5-4-1-التفسير: يعرف بأنه قدرة الفرد على الوصول إلى نتائج متعلقة ببعض المقدمات المختصرة المعطاة فضلا عن التدليل المنطقي عما إذا كانت هذه النتائج تتبع المقدمة المعطاة أم لا.

5-4-2-الدقة في فحص الوقائع: تعرف بأنها " قدرة الفرد على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن نتيجة ما صحيحة أو غير صحيحة تبعا لدقة فحصه للوقائع المعطاة ".

5-4-3-إدراك الحقائق الموضوعية: تعرف بأنها " قدرة الفرد على الوصول إلى نتائج مبنية على الوقائع الموضوعية وحدها، بعيدا عن التأثر بالنواحي العاطفية ".

5-4-4-إدراك إطار العلاقة الصحيح: يعرف بأنه " قدرة الفرد على إدراك إطار العلاقة الذي يربط موضوع المناقشة بمجموعة من الظروف التي ينتمي إليها أو المجال الذي يعمل فيه".

5-4-5-التطرف في الرأي: يعرف بأنه " ذلك الرأي الذي يجنح إلى نقطة النهاية في أحد الطرفين الموجب أو السالب بالنسبة لموضوع معين ".

6-حدود الدراسة:

6-1-الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة ثانية ثانوي بثانويات مدينة الأغواط شعبة آداب وفلسفة، وذلك لأن هذه الشعبة هي الوحيدة المعنية بدراسة مادة الفلسفة في السنة ثانية بخلاف الشعب الأخرى التي تدرسها ابتداء من السنة ثالثة ثانوي.

6-2-الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة التجريبية بثانوية "عمار دهينة" بمدينة الأغواط.

6-3-الحدود الزمنية: أجريت الدراسة خلال السنة الدراسية 2018-2019.

6-4-الحدود المنهجية: وهي مرتبطة بالأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية وهي:

-اختبار التفكير الناقد "لمحمد أنور إبراهيم، 2001" الذي كيفه للبيئة الجزائرية "زيوش أحمد، 2013".

-دليل الأستاذ من إعداد الطالب الباحث.

الفصل الثانـي

الاطار النظري

المبحث الأول

تدريس الفلسفة

تمهيد

1-التدريس

2-تعليمية الفلسفة

3- الفلسفة في المرحلة الثانوية

4- مشكلات تدريس الفلسفة

5-علاقة الفلسفة بالتفكير الناقد

6-الدراسات السابقة

تمهيد:

إن الاهتمام بالتعليمية (الديداكتيك) عامة، وتعليمية الفلسفة خاصة ما زال جديد العهد في الجزائر، حيث يولي المهتمين بهذا المجال بالغ الأهمية بالتدريس وتطويره، وسنحاول في هذا الفصل أن نستعرض الاطار النظري الذي يهتم بتعليمية الفلسفة خاصة من حيث مفهومها واستحداثها في الجزائر، ونلقي الضوء على أهم المشكلات التي تعاني منها الفلسفة في تدريسها في المرحلة الثانوية، ثم نتطرق بعدها إلى استراتيجية العصف الذهني كاستراتيجية حديثة في التدريس، وبعدها نتناول التفكير الناقد من حيث مهاراته وطرق تعليمه، وعلاقته بالفلسفة.

1-التدريس:

يعتبر التدريس أداة يستعملها المعلم لتطبيق المنهج، وللوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المسطرة، وقد أكد علماء التربية على الأهمية البالغة للتدريس في العملية التعليمية التعلمية، وفيما يأتي نستعرض بعض التعريفات التي تناولت مفهوم التدريس:

يعرفه (الدريج، 1991) بأنه: "نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، كما أنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتمّ اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي-تعليمي". (الدريج، 1991، 13)

ويعرف التدريس بأنه: "نشاط إنساني هادف ومخطط، وتنفيذي، يتم فيه تفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة". (شبر وآخرون، 2014، 24)

ويعرف بأنه "كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المدرس في موقف تدريسي معين، وكافة الإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف". (عطية، 2013، 259) ويعرفه (GpCourseware, 1983) المذكور في (قطامي وآخرون، 2008) بأنه "عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة ولاستجابة المتعلم دور جزئي فيها، ويجب أن يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من خلال نتائجها وهي تعلم المتعلم.(قطامي وآخرون، 2008، 20)

وعملية التدريس هي عبارة عن الأخذ والعطاء أو الحوار والتفاعل، بين المدرس وتلميذه في غرفة الصف أو قاعة المحاضرات، أو في المختبرات. (الحويجي والخزاعلة، 2012، 18)

ويشير مفهوم التدريس إلى العملية المقصودة المنظمة والتي تتفاعل خلالها عناصر العملية التدريسية (المعلم والطالب والمنهاج) والتي تتم وفق إجراءات علمية مخطط لها، وتسعى إلى تحقيق غايات وأهداف مرغوب فيها لدى الأفراد، وتشرف على تخطيطها وتنفيذها وتقويمها جهة رسمية متخصصة.(الزغول، 2012، 301)

إن فهم المعلم لمعنى التدريس ومعرفة عناصره وطبيعته وما يرافقه من استعمال اللغة، وعلاقات بين الطالب والمعلم له أثر كبير في عملية تدريس التفكير، وفهم معنى التدريس هام جداً بالنسبة لكل المعنيين بالعملية التعليمية التعلمية وخاصة لمدرس التفكير. (غانم، 2017، 147)

إن العنصر الأساسي الذي يميز التدريس من غيره من الأنشطة، هو الذكاء واستخدام التفكير وقوى التفكير العليا مثل التحليل، التركيب، التقويم، فالتدريس يتضمن أساساً إعطاء الأسباب، عرض الشواهد ذات الصلة وتبرير الأعمال. (غانم، 2017، 151)

كما يعرفه (امبوسعيدي وآخرون، 2019) أن التدريس الفعال هو ذلك النوع من التدريس الذي يسعى من خلاله المعلم إلى جعل عملية التعلم ذات معنى لدى الطلبة، فتبقى المعلومات لأطول فترة ممكنة، ويكتسب الطلبة من خلاله المهارات اللازمة للعمل والحياة، كما يتم من خلاله تنمية الاتجاهات الايجابية والميول نحو عملية التعلم. (امبوسعيدي وآخرون، 2019، 22)

أما (السيد علي، 2012) فيرى التدريس الفعال هو الذي يسعى إلى:

أ- توجيه التلاميذ وقيادتهم كي يكونوا قادرين على فهم عالمهم.

ب-عرض جوانب الحياة ومشاركتها واكتشافها.

ج- مساعدة التلاميذ على إيجاد المعلومات داخل أنفسهم.

د- توجيه وإرشاد مصمم لحث التلاميذ على استغلال إمكاناتهم الكاملة. (السيد علي، 2012، 344)

ويندرج التدريس تحت ثلاث عمليات أساسية:

-الأولى: عملية التصميم "التخطيط" ويتم بمقتضاها تنظيم مدخلات التدريس في صورة خطة تدريسية بشكل معين لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

-الثانية: عملية التنفيذ، ويتم فيها تطبيق هذه الخطة واقعياً في الفصول الدراسية.

-الثالثة: عملية التقويم، ويتم فيها الحكم على مدى تحقيق نظام التدريس لأهدافه. (سحتوت وجعفر، 2014، 15)

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التدريس منظومة له مدخلات وعمليات ومخرجات، وهو عملية مقصودة تفاعلية بين المعلم والمتعلم والمنهاج، تجمعه بيئة تدريسية واحدة، تتيح نقل الخبرات والمعارف، ولتحقيق أهداف محددة.

2-تعليمية الفلسفة:

2-1-مفهوم التعليمية:

التعليمية لغة: إن كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه وتنوبه ونعني عن إحضاره إلى مرآة العين. (وزارة التربية الوطنية، 9)

أما في اللغة الفرنسية "Didactique" هي صفة اشتقت من الأصل اليوناني "Didaktitos" وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا البعض، أو أتعلم منك وأعلمك وكلمة "Didasko" تعني أتعلم و"Didaskien" تعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فن التعليم. (لورسي، 2016، 19)

أما اصطلاحا فإن مفهوم التعليمية مازال يشكل نقطة خلاف بين المختصين، وذلك عائد إلى اختلافهم حول مدى علمية التعليمية، وحول تبعيتها للبيداغوجيا أو استقلاليتها عنها، وبالاستناد إلى (بوداود، 2007) الذي تناول هذا الموضوع بدراسة مقارنة لهذا الاختلاف، مستعرضا آراء بعض العلماء الذين يؤيدون علمية التعليمية والمعترضون عليها معتبرينها تابعة للبيداغوجيا، وأنها ليست علما مستقلاً بذاته على الأقل في المرحلة الحالية وهذا لا يمنع استقلاليتها في المستقبل، وفيما يأتي نستعرض بعض التعريفات التي وردت في مفهوم التعليمية:

يرى لافالي (Lavallée) أن الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي. (بوداود، 2007، 66)

وعلى غرار الذين يرون أنها علم، يرى آبلي هانس (Aebli Hans) أنها علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها: كيف نستدرج التلميذ لاكتساب هذه الفكرة أو

هذه العملية؟ أو تقنية عمل ما؟ هذه هي المشكلات التي يبحث الديداكتيكي عن حلها باستحضار معرفته السيكولوجية بالأطفال وبتطويره التعليمي. (المرجع السابق، 62)

أما (لورسي، 2016) فيرى أنها تلك الدراسة التي تطبق مبادئها على مواد التعليم، وهي تقدم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليمية. (لورسي، 2016، 21)

ويعرفها (الدريج،1994) بأنها "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس-الحركي".(الدريج، 1994، 3)

2-2-مفهوم الفلسفة:

سنحاول في هذا المبحث أن نورد بعض التعاريف حتى نتعرف على مفهوم الفلسفة بغض النظر عن الاختلافات لدى الفلاسفة في مفهومه، وذلك عائد إلى اختلاف مذاهبهم ولهذا الاختلاف بابه الذي لا يمت للدراسة الحالية بصلة ولا يسعنا أن نتطرق إليه، فهو له بابه الذي يمكن الاطلاع عليه في الدراسات التي تناولت الفلسفة من ذلك المنظور، وفيما يأتي بعض المفاهيم:

إن لفظ فلسفة مشتق من اليونانية وأصله (فيلا – صوفيا)، ومعناه محبة الحكمة. ويطلق على العلم بحقائق الأشياء، والعمل بما هو أصلح. (صليبا، 1982، 160)

والفلسفة في منظور (ابن سينا): هي الوقوف على حقائق الأشياء كلها على قدر ما يمكن الإنسان أن يقف عليه.(القني، 2016، 145)

وفي تعريف (الجرجاني): هي التشبه بالإله بحسب الطاقة البشرية لتحصيل السعادة الأبدية.(بوداود، 2007، 38)

والفلسفة بمعناها العام هي كل ما يبرر ما أقوم به من اختيار وسط بدائل، وممكنات عديدة، ألقاها في ظروف مختلفة، وهذا يعني أن الاختيار ليس عملية بسيطة، بل هو عملية معقدة، يكمن وراءها مجموع ما لدى الانسان من اتجاهات، ورغبات، ومواقف، وهذا يعني أيضا أن لكل إنسان فلسفة. (جعفر، 2002، 13)

وكما أن لكل إنسان فلسفة يختص بها ويتميز بها عن غيره، فإنه قد يشترك مجموعة من الأفراد في فلسفة معينة، فنقول فلسفة مجتمع أو دولة، أو فلسفة المؤسسة أو الشركة أو منظمة.

والفلسفة هي "عبارة عن نشاط عقلي نقدي منظم ومميز، يهدف إلى تحليل الموجودات المحسوسة واللامحسوسة في الوجود: الكون، الحياة، الطبيعة، وما بعد الطبيعة" (جوهاري، 2019، 204)

وتعرفها (بلخيري، 2014) بأنها "عبارة عن نشاط عقلي، يسعى به الانسان إلى فهم طبيعة الكون، والكائنات، ومعايشة جل الظواهر على اختلاف أنماطها، وطبيعتها حتى يصل إلى تفسير أدوارها، وفهم آلية سيرورتها، ومن ثم تحسين طرق التعامل معها في ظل ما سجله عنها من ملاحظات، وباستخدام ما يناسبها من أساليب وأدوات". (بلخيري، 2014، 50)

وهي تلك المعرفة التي تتميز بالشمولية والوحدة والتعمق في التفسير والتعليم، وهي المادة الدراسية المبرمجة للتعليم الثانوي لتحقيق أهداف وتعلم محتويات محددة، وتمكن وظيفة الفلسفة في مجملها أنها تشتغل بالأفكار الأساسية والمفاهيم، وهي تقوم بالإثارة والبحث في الوجود والكون والمعرفة والقيم قصد فهم وإدراك العلاقات وإزالة عوامل التناقض واقتراح خطط جديدة للنمو. (خميس، 2014، 216)

2-3-مفهوم تعليمية الفلسفة:

جاء في معجم علوم التربية أن تعليمية الفلسفة هي دراسة وضعيات وسيرورات تعليم وتعلم الفلسفة، قصد تطويرها وتحسينها والتفكير في المشكلات الديداكتيكية التي يثيرها تعليم هذه المادة وتعلمها. (بوداود، 2007، 87) وإن تميز الفلسفة عن باقي المواد التعليمية، جعل المهتمين بتدريسها يواجهون إشكالا في وضع ديداكتيكا للفلسفة، حيث تتميز كمعرفة بخصائص داخلية، منها أنها لا تتضمن معرفة علمية، يمكن تحويلها ديداكتيكيا إلى معرفة يمكن أن تدرس (إذ لا توجد أهداف معرفية تحددها المذكرات الرسمية)، كما لا يوجد أي إجماع حول حقيقة المعرفة التي ينبغي تدريسها، إذ أن تعلم طرق التفكير أمر أساسي بالنسبة لتنوع المضامين الممكنة، كما أنها لا تعرف مادتها تدرجا داخليا، يفرض على التلميذ وينظم طريقة تعلمه، كحرية اختيار ترتيب المحتويات، لذلك ينبغي مراعاة هذه الخصوصية، التي تميز التفكير الديداكتيكي في الفلسفة، بالتعارض مع ديداكتيكا المواد العلمية بالخصوص. (باي، 2012، 162-163)

ونستعرض فيما يلي دور كل عنصر من عناصر العملية التعليمية:

. المدرس: يتحول من مخبر بالمعلومات فقط، إلى مهتم بتكوين المهارات العقلية المتوخاة في تدريس الفلسفة، وذلك عندما يوجه تعليمه إلى ممارسة البرهان الاستدلالي في درس الفلسفة.

. المتعلم: يتحول من مستمع مستهلك وسلبي يحفظ المادة الفلسفية، في أحسن الأحوال إلى مدرك لمنطقها وقادر على كشف آلياتها، وذلك عندما يتجه تعلمه إلى استلهام البعد الاستدلالي.

. المحتويات: تتحول المادة الفلسفية من عرض معلوماتي جاهز ومعطى للحفظ والترديد، إلى مادة للتفكير والحوار والتساؤل والتقييم النقدي.

. الطرائق أو الأساليب: تتحول من الإلقاء والتلقين البنكي إلى التربية التفكيرية والنشيطة. (القني، 2016، 146)

2-4-تعليمية الفلسفة في الجزائر:

تعتبر تعليمية الفلسفة في الجزائر حديثة حداثة التعليمية بحد ذاتها، كما أن ديداكتيك الفلسفة ظهر حديثا بالمقارنة مع ديداكتيك المواد الأخرى، كما أنها لم تعطى الاهتمام اللازم بها، حيث تشير (دريس، 2011) إلى أن التعليمية في الفلسفة لم تطبق بنفس سرعة تطبيقها في المواد الأخرى، وذلك لغياب التأطير بل وانعدامه، فلا الجامعة تحتوي على أساتذة متخصصين، أو حتى وجود هذا الجانب الحيوي والاهتمام به، ولا القطاع المختص يملك خبراء فيه.(دريس، 2011، 31)

كما أن الاختلاف حول علمية التعليمية من تبعيتها للبيداغوجيا، ألقى بظلاله على الفلسفة وتدريسها، حيث يشير (بوداود، 2007) إلى ضرورة التمييز بين تدريس الفلسفة الذي هو قديم، وتعليمية الفلسفة كتخصص حديث، وأن ظهورها الأول كان في سنة 1993، وقد توجت بعدة ملتقيات حيث أطر(ميشال توزي) (Michel Tozzi) ملتقى حول ديداكتيكا الفلسفة من خلال وثيقة عمل حول الموضوع، اعتمدت في برنامج الجامعة الصيفية لسنة 1998، وبالموازاة نظمت ملتقيات حول (ديداكتيكا المواد) عموما، و(ديداكتيكا الفلسفة) خصوصا. وعقد ملتقى حول (الفلسفة والتعليمية) يومي 9 و10 أفريل 2001، من طرف قسم الفلسفة بوهران، نشرت أشغاله بمجلة (منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي) بعنوان (الفلسفة والديداكتيك). كما اهتمت المجموعة المتخصصة لمادة الفلسفة من خلال بعض ملتقياتها. (بوداود، 2007، 87-90)

وإلى جانب ذلك ومن أجل تدارك التأخر في تعليمية الفلسفة تم تكوين مجموعة من الأساتذة في تعليمية المادة، كما تخصص فيها أساتذة جامعيون قاموا بضبط المفاهيم الأساسية المرتبطة بالمادة، فكانت الخطوة الأولى إلى جانب إستضافة المؤطرين المختصين في تعليمية الفلسفة. لكن كان الأهم إجراء التدريبات الميدانية حتى لا يبقى الأمر نظريا. (دريس، 2011، 31)

ومما سبق نستنتج أن تطور تعليمية الفلسفة في الجزائر يسير بوتيرة جد بطيئة بالرغم من الأهمية البالغة لهذه المادة من جهة، وأهميتها من ناحية تدريسها للمرحلة الثانوية التي تعتبر حساسة نظرا للمرحلة العمرية للتلاميذ.

3-الفلسفة في المرحلة الثانوية:

تعد المرحلة الثانوية مرحلة محورية ومهمة في بناء شخصية التلميذ، كما أن الدول المتقدمة تضعه ضمن أولوياتها في سبيل التقدم والرقي، والتعليم الثانوي يقع بين مرحلتين أساسيتين هي المتوسطة والجامعية وهي بذلك تعتبر مرحلة انتقالية هامة في حياة التلميذ، كما أنها تتزامن وفترة حرجة من حياة الانسان وهي مرحلة المراهقة التي تتسم بالتغيرات الجسمية والسلوكية التي تؤثر على شخصية الفرد، وهذا ما يضعنا أمام أهم الرهانات في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الفلسفة، وهو الإجابة عن السؤال الذي يبقى مطروحا وهو: ما هي فائدة تدريس الفلسفة؟ خاصة في هذه المرحلة؟.

إن تدريس الفلسفة في هذه المرحلة لا يهدف إلى تكوين فلاسفة، وإنما بناء شخصية التلاميذ في شتى الجوانب، حيث أورد (عبد الله محمد إبراهيم) إلى أن تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية يمكن أن يؤدي أدواراً مهمة بالنسبة لشتى جوانب النمو المختلفة للمتعلم، والتي تتمثل في النمو العقلي والاثراء الروحي والصلاح الأخلاقي والنمو الاجتماعي.(محمد، 2011، 152) وتضيف (بلخيري، 2014) بأنها ترمي إلى إخراج الانسان من الجهل، واكتساب المعرفة لذاتها، بباعث من اللذة العقلية، لأن الانسان شغوف بحب الاطلاع، ولا يقنع بما توصل إليه من معارف، وبالخصوص إذا كانت هذه المعارف ضمنية، لأن المعرفة الفلسفية الحقيقية هي التي تقوم على اليقين، وتكون مؤكدة، هذا من الناحية المنطقية، أما من الناحية العملية فإن ما يرتبط بالمسائل الفلسفية خاصة الميتافيزيقية هو معرفة كيف يروض الانسان نفسه على الفضيلة والتمييز بينها وبين الرذيلة، وبين ما هو الأصح ويعود بالنفع وما هو غير ذلك، وبعبارة أخرى فإننا إذا قلنا: إن من يعلم أن الشجاعة فضيلة تقع وسط رذيلتين هما الجبن والتهور، فأنه يمكن أن يروض نفسه على ممارسة الشجاعة، وأن يخلص نفسه مما عسى أن يكون عالقا بها من جبن وتهور. (بلخيري، 2014، 95)

كما أن تدريس الفلسفة يختلف عن تدريس أي مادة أخرى، حيث مع تبني وزارة التربية الوطنية لمقاربة جديدة تعتمد على المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية-التعلمية عوض المعلم، فقد أخذ تدريس الفلسفة منحى جديدا يتمثل في تجسيد القطيعة مع التصورات التقليدية في ممارسة التفلسف، حيث جاء في كتاب السنة ثانية ثانوي للفلسفة تثمين لفضل هذه المقاربة على مادة الفلسفة في بلادنا وتعليميتها، خاصة

فيما يخص تفعيلها لعملية التفلسف الذي هو تفكير ناقد بالأساس، وتحرير الطالب من عادة التلقي التي لا تتوافق والهدف التربوي للفلسفة.

والتفلسف هو الطريقة الخاصة التي يجب أن تدرس بها الفلسفة وهو عبارة عن طرح أسئلة ومناقشتها، ويجب ألا يجزم بأمر فلسفي إلا بعد تعقل وتفكير عميق في هذا الأمر ويجب أن تستعمل الكتب الفلسفية ليس لكي نتعلم حقائق وإنما كي نحث الأفراد على التفكير وكي يفهموا ويصدروا أحكامهم ذلك لوضع نهايات للحقائق التي يعرضها المؤلف. (محمد، 2011، 159)

ويرى (الانتصار، 1997) أن التفلسف هو برهنة حجاجية يمارسها الفيلسوف. وذلك ما يستدعي، على المستوى البيداغوجي، استلهام هذا المكون الأساسي لمقال الفلسفة من ممارسة الفيلسوف، لكي يصبح مكونا بارزا لدرس الفلسفة بالنسبة لممارسة المدرس، من أجل تأسيس أسلوب تعليمي لمادة الفلسفة مطابق لروح الممارسة الفلسفية ذاتها، وملائم للأهداف المتوخاة من تعليم المادة موضوع حديثنا. ويلزم أن ينظر إلى هذا التأسيس الديداكتيكي في ضوء الوضع الجديد للمادة الفلسفية في حقلنا التعليمي، وذلك من حيث إن هذه المادة:

أ- أصبحت تتجسّد، في البرامج الحالية، في صيغة "مفاهيم" وهي ما يشكّل محورا لحجاج الفلاسفة، وموضوع تعارضهم ومحاوراتهم.

ب- كما أصبحت مادة تعرض، أمام المتعلم، بواسطة نصوص، والتي تشكل الفضاء، اللساني والمعرفي، الذي يأتي فيه الفلاسفة ببراهينهم الحجاجية، ويجادلون فيه بحثا عن صلاحية قولهم.

(الانتصار، 1997، 30-31)

وعلى العموم قد ترمي الفلسفة بوجه عام إلى خلق القدرة على الجدل العقلي، والمناقشة المدعمة بالأدلة اليقينية، تنمية الروح الفلسفية، وحرية التفكير، مع تأكيد ضرورة التسامح العقلي، وعدم التعصب، التعود على استخدام النظرة الكلية الشاملة في فحص شؤون الحياة، وعدم الاكتفاء بالعلل، القريبة المباشرة، وإنما يجب البحث في العلل الحقيقية البعيدة التي تفسر الحقيقة الكلية، تكوين رأي شخصي عقلي يفسر أحداث الحياة بالأدلة المنطقية السليمة، إشباع حب المعرفة المتزايد عند الشباب في مرحلة المراهقة، وتفسير شتى ظواهر الوجود في ضوء المبادئ العقلية، التعود على استخدام النظرة النقدية في تناول الحقائق، وفحصها، وذلك بدلا من قبولها دون اقتناع، تأكيد ارتباط الفكر بظروف المجتمع، والعصر الذي تنشأ فيه. (بلخيري، 2014، 95-96)

4-مشكلات تدريس الفلسفة:

إن حداثة مفهوم تعليمية الفلسفة عموما وخاصة في الجزائر، جعل الفلسفة تعاني في تدريسها إلى جملة من المشكلات التي تحول دون تحقيق أهدافها، والتي من شأنها أن تجعل تدريسها عقيما، مكونا لدى التلاميذ اتجاهات سلبية نحوها، ويمكن إرجاع هذا الخلل إلى بعض المشكلات التي يعانيها تدريس الفلسفة في الجزائر وهي:

1-ضعف الدارسين في اللغة وجهلهم تقريبا بأهم قواعد نظمها وصور التصرف في التعبير بها، ومن شأن هذا الضعف في اللغة أن يكون حائلا دون الفهم عند التلقي ودون الإفهام عند الإصدار.

2-ضعف المعارف العلمية كما وكيفا لدى الدارسين إلى درجة أن أصبح سببا حاسما في توجههم أو توجيههم إلى الشعب الأدبية في الثانوي وإلى الدراسات الإنسانية والاجتماعية في الجامعة. ومن شأن هذا الوضع أن يفقد دراسة الفلسفة مادتها الضرورية التي تتمثل في أوثق المعارف المتاحة للإنسان التواق إلى المعرفة الكلية.

3-عدم معرفة الدارس للفلسفة باللغة العربية شيئا عن كثير من أمهات الفلسفة التي تركها الفلاسفة الأصلاء في اللغات الأخرى في القديم وفي الحديث، وذلك بسبب عدم نقل أهم النصوص ذات الخطر الفلسفي إلى اللغة العربية وأن النزر القليل الذي نقل منها في القديم نقل في لغة عربية رديئة المباني مبهمة المعاني، وأن ما نقل منها في العصور المتأخرة جد قليل في عدده وليس خطيرا في موضوعه.

4-جمود البرامج وعدم مواكبتها لما يجد في ميادين البحث الفلسفي، أو عدم وظيفيتها، لأن برامج الفلسفة في الثانوي أو في العالي يجب أن تلتقي فيها ثلاثة اعتبارات، هي طبيعة المضامين ومقدارها وكفاءة المدرس على تبليغها، واستعداد الدارس لاستيعابها، ومن شأن إهمال أي واحد من الاعتبارات أن يعرقل وظيفة الفلسفة.

(بوداود، 2007، 125-126)

5-الفهم الضيق للأساتذة والمتعلمين لما ينبغي تعليمه وتعلمه من الفلسفة حال دون تعليم طرائق ومناهج التفلسف وقد يكون من المفيد جدا الإشارة إلى ظاهرة عامة ساهمت في تعطيل مهمة الفلسفة وجعلتها لا تحقق مهمتها ألا وهي التلقين المفرط للفلسفة.

6-قيام من وضع البرنامج الخاص بمادة الفلسفة بتحديد الكفاءات ثم تحرير المادة الفلسفية على ضوء ذلك، بمعنى أخر بحثوا عن المادة المعرفية التي تحقق الكفاءات فكان عليهم الانطلاق من العكس ضف إلى ذلك

فهذه البرامج تخدم واقع المجتمعات الغربية كونها تتضمن الكثير من المصطلحات والمفاهيم الغربية التي اقل ما يقال عنها انها غامضة التي لم تضبط ضبطا محكما فلازلنا لم نخلق لتفكيرنا مفاهيم وهذا ما نوه به الجابري عندما قال "إن مهمة الفلسفة اليوم هي خلق المفاهيم". (حشلافي، 2016، 242)

7-عدم الانسجام والملاءمة الفعالة بين التكوين النظري من جهة والتطبيق الميداني من جهة أخرى، وكأن الطالب يدرس شيئا ليطالب بتدريس شيء آخر، غير الذي تلقاه وتعلمه لمدة سنوات بالجامعة.

(دريس، 2011، 30)

8-اصطدام تدريس الفلسفة في الثانوي مع مرحلة المراهقة التي تمتاز بالعدوانية والاندفاع وحدة التوترات المتمثلة فيما يسمّى بالتناقض الوجداني. (موهوب، 2015، 5)

9-إشكالية **التحويل الديداكتيكي**[1] في مادة الفلسفة، واختلافه عن باقي المواد المدرسية، ويعود ذلك حسب (مالك، 2016) إلى ما قد يلحق بها من التّشويه والتبسيط المفرط أو التغيير الكلي للمعرفة، وأن الذين انتقدوا هذا التحويل أعلنوا أنّ الأولويّة تبقى للمعرفة الأصليّة. (مالك، 2016، 65)

10-الصراع الفكري بين المتعصبين للدين والمشتغلين بالفلسفة، والذي أدى إلى نشر أفكار خاطئة في المجتمع عن الفلسفة كونها إلحاد وهرطقة وأنها مادة لا فائدة عملية منها، وأن الموجهون لها هم المصنفين تعليميا بالضعاف، وكذا جمودها والملل الذي يلحق بالمتعلم في طرحها، مما أفقدها مكانتها الحقيقية، وأدى إلى تكوين اتجاهات سلبية نحوها لدى التلاميذ وأولياء أمورهم، وبالتالي نفورهم منها واعتبارها مادة ثانوية فقط.

5-علاقة الفلسفة بالتفكير الناقد:

تعتبر الفلسفة مادة فكرية تستثير الدماغ في قضايا فلسفية معقدة، والفيلسوف هو بطبيعة الحال مفكر، وإن تدريس الفلسفة لذو أهمية بالغة في تنشيط وتنمية تفكير التلاميذ، بتناول قضايا مفتوحة وترك المجال لهم لإبداء أفكارهم وآرائهم، وهذا ما يلزم علينا في تدريسها إتباع طرق تدريسية غير التقليدية التلقينية التي تتعارض والهدف من تدريسها. "ففي الفلسفة، كلّ فيلسوف يبني عمله على أنقاض أعمال الآخر؛ ولكن لا يوجد أيّ عمل نهائيّ لا يقبل النقد في كلّ أجزائه".(مالك، 2016، 78)

[1]التحويل الديداكتيكي هو التحويل من المعرفة المعرفية إلى المعرفة المدرسية بشكل يستطيع المتعلم استيعابها حسب خصائص المرحلة العمرية التي يمر بها.

كما ترى (عمر، 2017) أن الفلسفة هي الفرع الوحيد من المعرفة الذي يتخذ من التفكير موضوعا ومنهجا في وقت واحد، لأن الفلسفة تقوم على الاستدلال وفقًا لقواعد المنطق، وذلك في شكل حجج وبراهين للبرهنة على صدق ادعاء معين، وعلى هذا يمكن القول أن امتلاك الطلاب لمهارات الحجج له دور مهم في التفكير بشكل عام. (عمر، 2017، 23)

إذا أمعنا التأمل في ما ينتجه الفلاسفة في نصوصهم، فإننا نجد إبداعهم الفلسفي في منطلقه هو تفكير ذاتي، لهذا الفيلسوف أو ذاك، في الحياة. فكل فيلسوف يفكر بطريقته الخاصة في قضايا الحياة الإنسانية، ولذلك نجد أشكالا مختلفة من التفلسف في تاريخ الفلسفة. فالفكر الفلسفي هو فكر حر، يؤسس فيه المتفلسف أفكاره انطلاقا من حجج يبنيها هو نفسه، لكي يتحمل مسؤوليتها ويكون قادرا على الدفاع عنها. فالفيلسوف يعيش في الحياة، مع الناس، ولكنه يتخذ منها مسافة نقدية لكي يفكر فيها. (الشبة، 2016)

وعليه فعلى أستاذ الفلسفة أن ينتقل بالدرس الفلسفي من درس تلقيني الغاية منه فقط نقل المعارف والمعلومات، إلى درس فلسفي فيه تنمية لمهارات التفكير خاصة منها التفكير الناقد، ويقول كانط "ليس هناك فلسفة نتعلمها، إنما نستطيع أن نتعلم كيف نتفلسف".

ولذلك فما يمكن أن نعلمه للتلميذ وندربه عليه، لا يعدو أن يكون جملة من المهارات والتقنيات التفكيرية التي يستخدمها هذا الفيلسوف أو ذاك، أثناء ممارسته لفعل التفلسف. (الشبة، 2016)

وإذا بحثنا عن الرابط بين الفلسفة والتفكير الناقد نجد كلمة التفلسف، فما هو التفلسف؟

يعرف "كارل ياسبيرس" التفلسف في كتابه (نهج الفلسفة): "فالتفلسف معناه التيقظ للإفلات من روابط الضرورية الحيوية، وتتم هذه اليقظة حين نلقي نظرة منزهة عن كل غرض على الأشياء" (بلخيري، 2014، 51)

كما يعتقد (بوداود، 2007) أن تعليم التفلسف لطلاب المرحلة الثانوية ضروري، إعدادا لهم لدخول الجامعة أو جامعة الحياة. (بوداود، 2007، 28)

إن من المسلمات الأساسية للتفكير الفلسفي أنه تفكير "نقدي تحليلي"، لأن الفيلسوف يبدأ دوما صراحة، أو ضمنا بتحليل المعارف، والتصورات، والآراء، والنظريات السائدة تحليلا نقديا، يستهدف بيان حقيقتها، أو زيفها(...) ويتسم الموقف الفلسفي بأنه موقف تعليق مؤقت للحكم بشأن أي موضوع لا يجد دليلا كافيا على صحته. (بلخيري، 2014، 55)

وإن من الأهداف الأساسية لتدريس الفلسفة هي تربية فعل التفكير، وذلك من حيث إن القضايا الفلسفية المجردة والإشكاليات الفلسفية والطابع البنائي المنطقي الاستدلالي للقول الفلسفي، كما أن أهدافها تحدد بأنها ذات بعد تفكيري إذ يتم الحديث فيها عن تنمية القدرات العقلية لدى المتعلم، وتعويده على التفكير النقدي، واكسابه مهارات الطرح الإشكالي واتخاذ المواقف وتقييم الأفكار والوقائع. (القني، 2016، 149-150)

6-الدراسات السابقة المتعلقة بالفلسفة:

-الدراسة الأولى: دراسة (بوداود، 2007) الموسومة ب "تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر (دراسة تحليلية -نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية)" حيث يتناول فيها الاشكاليتين العامتين التاليتين:

-هل الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مناسبة لتدريس هذه المادة حسب آراء التلاميذ والأساتذة والمفتشين؟

-هل البرامج التي وضعت لتدريس مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي بالجزائر مناسبة لتدريس هذه المادة حسب آراء التلاميذ والأساتذة والمفتشين؟

مستخدما المنهج الوصفي على ثلاثة عينات هي:

-عينة من التلاميذ الدارسين لمادة الفلسفة بكل ثانويات المنتشرة على تراب ولاية الأغواط.

-عينة أساتذة مدرسين لمادة الفلسفة بالولاية نفسها، وآخرين بولايات أخرى.

-عينة من مفتشي مادة الفلسفة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن نجاح تدريس الفلسفة، مثلما يتوقف على الأهداف المسطرة، وعلى البرامج الموضوعة، فإنه يتوقف على كفاءة الأستاذ وعلى قابلية التلميذ معا.

-الدراسة الثانية: دراسة (محمد، 2011) الموسومة ب" فاعلية استخدام لعب الدور في تدريس مادة الفلسفة في تنمية التفكير الناقد ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية" حيث هدفت للأجابة عن التساؤل التالي:

-ما فاعلية استخدام لعب الدور في تدريس مادة الفلسفة في تنمية التفكير الناقد ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

وقد جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة الاستنتاج في اختبار التفكير الناقد عند مستوى دلالة (0.05) لصالح التطبيق البعدي، في مهارة التفسير في اختبار التفكير الناقد عند مستوى دلالة (0.05) لصالح التطبيق البعدي، في مهارة التعرف على الافتراضات في اختبار التفكير الناقد عند مستوى دلالة (0.05) لصالح التطبيق البعدي، في مهارة تقويم الحجج في اختبار التفكير الناقد عند مستوى دلالة (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

-**الدراسة الثالثة:** دراسة (بلخيري، 2014) الموسومة ب "كفاية منهاج الفلسفة في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية -دراسة ميدانية بثانويات ولاية تبسة-" حيث ركزت على كفاية مكونين أساسيين هما المحتوى والعملية التقويمية، حيث حاولت الإجابة على التساؤلات التالية:

-هل محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات؟

-هل العملية التقويمية (الأدوات، والأساليب) المدرجة لمادة الفلسفة، والمقررة بالمنهاج التربوي تساهم في تحقيق الأهداف المسطرة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات؟

-هل يوجد اختلاف بين التلاميذ في تمثل أهداف المنهاج وفقا للجنس؟

وقد اعتمدت على المنهج الوصفي، مستخدمة أداتين هما الاستمارة للتلاميذ، والمقابلة للأساتذة، على عينة بلغت 190 تلميذ وتلميذة، و08 أساتذة تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل لتلاميذ السنة ثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة المنتقلين إلى السنة ثالثة ثانوي من نفس التخصص.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق نسبيا الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات من وجهة نظر عينة الأساتذة، حسب نتائج المقابلة، وعينة التلاميذ حسب نتائج الاستمارة.

-أثبتت النتائج أن العملية التقويمية (الأدوات، والأساليب) المدرجة بالمنهاج تساهم نسبيا في تحقيق الأهداف المتوخاة عند عينة التلاميذ حسب نتائج الاستمارة، وتساهم في تحقيق الأهداف عند عينة الأساتذة حسب دليل المقابلة، باعتبار الظروف الراهنة من كثافة المنهاج، ضيق الوقت...

-بينت النتائج وجود فروق نسبية بين الجنسين لصالح الإناث، في تمثل أهداف المنهاج عند مستوى دلالة 0.05.

-**الدراسة الرابعة:** دراسة (القني، 2016) الموسومة ب "تحليل نوعية القيم المتضمنة في منهاج الإصلاح التربوي الجديد -دراسة تحليلية استكشافية لمنهاج مادة الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي-" وقد هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف وتحليل القيم المنضوية في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي في ضل الإصلاح التربوي الجديد، وإبراز دور القيم في العملية التربوية وكذلك تبيان الاستراتيجية الحقيقية للإصلاح التربوي الناجح. حيث اعتمد على منهج تحليل المحتوى للقيم الموجودة في كتاب المدرسي للمادة الفلسفة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وفيها استخدم معامل كاي مربع لتحديد الفروق الموجودة بين القيم في الترتيب، وخلصت نتائج الدارسة إلى:

-تصدرت القيم الاجتماعية المرتبة الأولى ثم القيم السياسية ثم تلتها القيم الدينية، ثم أعقبتها القيم النظرية ثم القيم الجمالية، وفي المرتبة الأخيرة القيم الاقتصادية، في منهاج مادة الفلسفة. وأفرزت الدارسة إلى أن هنالك تقارب في تواجد القيم ما بين القيم النظرية والقيم الجمالية، والقيم النظرية والقيم الدينية، والقيم الجمالية والقيم الدينية، ومن جهة تباعد القيم وجدّ أن هنالك تباعد كل القيم (الخمس) مع القيم الاقتصادية.

- كما جاء ترتيب القيم الاجتماعية في المقام الأول ثم تلتها القيم السياسية، ثم القيم الجمالية ثم القيم الدينية ثم القيم النظرية، ثم في الأخير القيم الاقتصادية في منهاج شعبة آداب وفلسفة.

– وجاء ترتيب القيم النظرية في المرتبة الأولى ثم القيم الدينية ثم القيم الجمالية ثم القيم الاجتماعية ثم القيم السياسية ثم القيم الاقتصادية في منهاج الشعب العلمية.

–التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الفلسفة، يتضح لنا ما يلي:

1–تعتبر الدراسات على المستوى المحلي التي تناولت تعليمية الفلسفة جد قليلة، بالنظر إلى الأهمية البالغة لهذا المتغير.

2–استهدفت هذه الدراسات في تناولها لتعليمية الفلسفة وتدريسها، عينة تلاميذ المرحلة الثانوية، وهو ما تتفق معه الدراسة الحالية.

3–تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فقد هدفت دراسة (بوداود، 2007) إلى معرفة الأهداف التي صيغت لتدريس الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي، أما دراسة (بلخيري، 2014) فهدفت إلى معرفة كفاية منهاج الفلسفة في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية، في حين هدفت دراسة (القني، 2016) إلى تحليل نوعية القيم المتضمنة في منهاج الإصلاح التربوي الجديد، وهي دراسة استكشافية لمنهاج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (محمد، 2011) من حيث هدف معرفة أثر استخدام استراتيجية حديثة في تنمية التفكير الناقد.

4–أن نتائج بعض الدراسات العربية تؤكد ضرورة الاستغناء عن التدريس التقليدي لمادة الفلسفة الذي يعتمد على التلقين، والاتجاه نحو استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة التي أثبتت فاعليتها في تحقيق أهداف الفلسفة خاصة تنمية مهارات التفكير الناقد.

5–أن الدراسة الحالية وبالرغم من اشتراكها مع الدراسات السابقة في مجال الاهتمام بتدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية، إلا أنها تختلف عنها في المحاور التي تم التطرق إليها، من حيث الأهداف وتمثلات التلاميذ لها والبرامج والعملية التقويمية والقيم المتضمنة في المنهاج، فقد ركزت الدارسة الحالية على الجانب التدريسي من حيث استخدام استراتيجية العصف الذهني وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد.

6-اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج شبه التجريبي في دراسة (محمد، 2011)، في حين اختلفت عن دراسة (بوداود، 2007) و(بلخيري، 2014) التي استخدمت المنهج الوصفي ودراسة (القني، 2016)التي استخدمت منهج تحليل المحتوى.

المبحث الثاني

استراتيجية العصف الذهني

1-مفهوم الاستراتيجية

2-تعريف العصف الذهني

3-مبادئ العصف الذهني وقواعده

4-الخلفيات النظرية للعصف الذهني

5-خطوات ومراحل العصف الذهني

6-أنواع العصف الذهني وتقنياته

7-ميزات التدريس بالعصف الذهني

8-معوقات العصف الذهني

9-الدراسات السابقة

1-الاستراتيجية:

لقد ظهرت الاستراتيجية كمصطلح في الميدان العسكري، وهي السبيل المنظم والمخطط له من أجل الوصول للهدف المسطر، وتم إدخاله في مجال التربية للدلالة على الاستراتيجية التعليمية، وكما أشار (السليتي، 2015) إلى أن هناك خلط لدى المعلمين بين الاستراتيجية التعليمية والوسائل التعليمية، فالاستراتيجية يقصد بها " كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للطلبة من قبل المعلم لتحقيق هدف ما، وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المعلم لضبط الصف وإدارته، هذا وبالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه الطلبة والترتيبات الفيزيقية التي تسهم في عملية تقريب الطالب للأفكار والمفاهيم المبتغاة". (السليتي، 2015، 8)

ويرى (زيتون، 2003) أن استراتيجية التدريس عبارة عن "إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقا، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها، وبأقصى فعالية ممكنة". (الحلاق، 2010، 105)

ويعرف (القواسمة وأبو غزلة، 2015) استراتيجية التدريس بأنها "مجموعة الاجراءات والخطوات المتتابعة والمخطط لها، والتي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، أو في الموقف التعليمي، لتحقيق أهداف واضحة ومحددة". (القواسمة وأبو غزلة، 2015، 161)

ويجدر ذكر أن هناك فرق بين استراتيجية التدريس وأسلوب التدريس وطريقة التدريس بالرغم من الصلة الوثيقة بينهم، فطريقة التدريس هي الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل المحتوى للطالب أثناء قيامه بالعملية التعليمية، أما أسلوب التدريس فهو مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، واستراتيجية التدريس هي مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا.(أبو أسعد، 2010، 115) فاستراتيجية التدريس هي أعم وأشمل من الطريقة والأسلوب وهي تتضمنهم، ويرى (شبر وآخرون، 2014) أن الطريقة تمثل أحد وسائل الاتصال التي توظفها الاستراتيجية لتحقيق ذلك التعلم الفعال، وهذا يعني أن الاستراتيجية اشمل من الطريقة، وأن الطريقة ونوعها تمثل أحد البدائل أو الخيارات التي تتخذها الاستراتيجية بهدف تحقيق التعلم الفعال، وتيسير عملياته وضبط محددات تنفيذه. (شبر وآخرون، 2014، 27)

الاستراتيجية هي سلسلة متكاملة، نسبيا طويلة ومعقدة من الإجراءات المختارة من أجل تحقيق هدف وجعل الأداء يبلغ المدى الأقصى. (لورسي، 2016، 184)

وتعرف أيضا بأنها طرق محددة لمعالجة مشكلة أو لمباشرة مهمة ما، وهي أساليب عملية لتحقيق هدف معين وهي أيضا تدابير مرسومة للتحكم في معلومات محددة، والتعرف عليها.(سحتوت وجعفر، 2014، 23)

إن استراتيجية التعليم هي الخطة التنفيذية لعملية التدريس، وقد نعرفها بأنها خطوات متتالية ومتسلسلة يقوم بها المعلم بهدف تحقيق نتائج مرضية منها وأهدافا مرغوبا فيها عند الطلبة. ووجود هذه الاستراتيجية ماثلة في الذهن ويقي المعلم من أن يقوم بخطوات غير مقصودة في الخطة، أو أعمال ارتجالية داخل الحصة.

(ريان، 2006، 269)

ويعرفها (علي، 2011) بأنها "مجموعة القرارات التي يتخذها المعلم بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها في أثناء تنفيذ مهامه التدريسية، بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة سلفا". (علي، 2011، 157)

وتشمل الاستراتيجية العناصر التالية:

-الأهداف التدريسية.

-التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليس وفقا لها في تدريسه.

-إدارة الصف وتنظيم البيئة الصفية.

-استجابات الطلاب الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها. (علي، 2011، 84)

مما سبق نستنتج أن الاستراتيجية التدريسية هي مجموعة من الإجراءات المخطط لها، من أجل أن تطبق بشكل منظم داخل غرفة الصف بغية الوصول للهدف المسطر وبأقصى فاعلية، وبالاستعانة بالوسائل التعليمية المتاحة، وطرائق وأساليب التدريس الملائمة لكل موقف تعليمي.

2-تعريف العصف الذهني:

العصف في اللغة عصف:(عصفا وعصوفا) الريح هبت بقوة، وعصف الدهر بالرجل :أهلكه، وعصف الزرع: جزه قبل ان ينضج. أما الذهن وجمعه أذهان، وهو العقل والفطنة. (ابن منظور، 1993، 173-259) أما الذهني فهي مشتقة من الذهن، وهو الفهم والعقل، والذهن أيضاً حفظ القلب، وجمعهما أذهان.(ابن منظور، 2008، 64)

يعتبر العصف الذهني من أكثر الاستراتيجيات شيوعا في مجال التربية، إلا أن (معمار، 2006) يرى أنها برنامج وليست استراتيجية، وذلك لكون أن له استراتيجية ومبتكر للطريقة ومهارات. (معمار، 2006، 204) إلا أننا

في دراستنا الحالية اعتمدنا ما يعتقده الكثير من الباحثين في كونها استراتيجية لأننا نحصرها في مجال التربية ولا نستخدم مفهومها العام.

وتعتبر استراتيجية العصف الذهني واحدة من أساليب تحفيز التفكير والإبداع الكثيرة التي تتجاوز في أمريكا أكثر من ثلاثين أسلوبا، وفي اليابان أكثر من مئة أسلوب من ضمنها الأساليب الأمريكية ويستخدم العصف الذهني كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية. (الحويجي والخزاعلة،2012، 138)

ظهر العصف الذهني في مجال الدعاية والإعلام، ليتم الاستعانة به في مجالات أخرى، وهذا ما جعل تعاريفه تتعدد، ومن أهمها تعريف (أليكس أوزبورن) الأب الشرعي للعصف الذهني الذي يعرفه بأنه "مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادة التعليمية في صورة مشكلات تسمح للمتعلمين بالتفكير الجماعي لإنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي تدور بأذهانهم مع إرجاء النقد أو التقييم إلى بعد الوقت المحدد لتناول المشكلة".(Osborn, 2001)

وقد عرفه (محمد، 2004) بأنه "توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار". (السامرائي والخفاجي، 2014، 70)

ويعرفه (القواسمة وأبو غزلة، 2015) الذي يعتبره أحد استراتيجيات تدريس وتنمية التفكير بأنه " أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة". (القواسمة وأبو غزلة، 2015، 167)

ويعرفه (شحاتة، 2008) بأنه " أسلوب تدريس في التفكير الإبداعي يهدف إثارة التفكير وقدح الذهن وابتكار الأفكار وتوليدها واقتراح الحلول المتعددة". (شحاتة، 2008، 252)

ويرى (معمار، 2006) أن العصف الذهني هو أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة. (معمار، 2006، 205)

ويقصد به توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار. (شبر وآخرون، 2014، 224)

ويعرف أيضا "هو نشاط منظم يتخذ من أسلوب المناقشة الجماعية التي تشجع بمقتضاه أفراد مجموعة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة بشكل عفوي تلقائي حر وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تطرح حلولاً لمشكلة معينة مختارة سلفا ومن تم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها بإشراف مسير لها ويستخدم العصف الذهني في البرامج التدريبية أيضاً، وذلك للحد من الأسلوب الإلقائي المباشر". (غزال، 2016، 24)

كما يعرف أيضا بأنه "استراتيجيات المناقشة الجماعية التي تشجع على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي تلقائي حر في ضوء مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق الأفكار التي تخص حل مشكلة معينة، ثم تحليل وتصنيف تلك الأفكار واختيار الملائم منها.(العفون وجليل، 2013، 68)

ويعرف –أيضا– بطريقة استمطار الأفكار وتعتمد على طرح موضوع ما أو مشكلة معينة على الطلاب، وإعلامهم بكل جوانبها والعوامل المؤثرة فيها، ثم الطلب منهم تقديم حلول فورية شفوية. ويقوم المعلم بتدوين هذه الحلول وتصنيفها دون محاولة تقويمها أو التعليق عليها. وبذا يتمكن المعلم من جمع أكبر عدد ممكن من الحلول الممكنة والمقترحة للمشكلة. ثم بعد ذلك يتم تقديم هذه الحلول واختيار منها المناسب بعد انتهاء جلسة الاستمطار (العصف). (علي، 2011، 92)

ومن خلال التعريفات السابقة يعرف الطالب الباحث استراتيجية العصف الذهني على أنها استراتيجية تدريسية تقوم على المناقشة الجماعية، لحل مشكلات معينة في زمن محدد، بهدف توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بحرية تامة وفي مناخ غير نقدي، مع إرجاء تقييمها وجعله كمرحلة ختامية تبقى مفتوحة لمناقشات أخرى.

3–مبادئ العصف الذهني وقواعده:

لكل استراتيجية مبادئ تقوم عليها تختلف عن الاستراتيجيات الأخرى، والعصف الذهني من بين هاته الاستراتيجية التي لها مبادئ أساسية تعتمد عليها في نجاح تطبيقها، ويرى عدد من الباحثين أن العصف الذهني يتأسس على مبدأين رئيسيين ويرتكز على أربعة قواعد، أما المبدئين الرئيسيين هما:

3-1-إرجاء التقييم:

لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة، فنقد الأفكار وإخضاعها للتقويم يحد من رغبة المشاركين في طرح المزيد منها، ويشغلهم في تمحيص أفكارهم قبل إخراجها، وهو كفيل بأن يفقد الفرد المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل نتيجة الخوف من النقد، مما يوقف عملية توليد الأفكار، لذا يجب أن تخصص مرحلة العصف الذهني بالكلية لإخراج الأفكار وإبداعها دون النظر في تقويمها.

(القواسمة وأبو غزلة، 2015، 168)

3-2-الكم يولد الكيف:

قاعدة الكم يولد الكيف على رأي المدرسة الترابطية، والتي ترى أن الأفكار مرتبة في شكل هرمي وأن أكثر الأفكار احتمالاً للظهور والصدور هي الأفكار العادية والشائعة المألوفة، وبالتالي فللتوصل إلى الأفكار، غير العادية والأصلية يجب أن تزداد كمية الأفكار. (الحويجي والخزاعلة، 2012، 139)

أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة. (القواسمة وأبو غزلة، 2015، 168) وعلى المعلم أن يكون محفزا جيدا لتفكير التلاميذ، وأن يتدخل عندما يتوقف سيل الأفكار بتشجيعهم لإعطاء أفكار أحسن وأفضل.

ويترتب على هاذين المبدأين الرئيسيين أربعة قواعد يرتكز عليها العصف الذهني في نجاحه، نذكرها فيما يأتي:

1-لا يجوز انتقاد الأفكار التي يشارك فيها أعضاء الفريق أو طلبة الصف مهما كانت هذه الأفكار سطحية أو تافهة.

2-التركيز على الكم، إذ إن العدد الكبير من الأفكار ربما يشمل الفكرة الأصيلة.

3-الأفكار المطروحة ملك للجميع ويستطيع أي عضو أن يدمج بين فكرتين.(القمش والجوالده، 2016، 155)

4-حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعها. (الحويجي والخزاعلة، 2012، 140)

إن استخدام العصف الذهني في التدريس، يتطلب معلماً ملماً بهذه المبادئ والقواعد السالفة الذكر، وأن يمنع أي خرقا لها، وأن يلعب دور الموجه والمدير للجلسة، بحيث تكون تدخلاته في إطار منظم وفي محلها، لخلق البيئة

التي تسمح من تحقيق الأهداف المرجوة من جلسات العصف الذهني، وكل هذا لا يتأتى إلا بالاستعانة بهذه المبادئ والقواعد في التخطيط للدرس من أجل تلافي ما يمكنه أن يعكر جو هذه البيئة التعليمية.

4-الخلفيات النظرية للعصف الذهني:

يعتبر (أوزبورن) الأب الشرعي لاستراتيجية العصف الذهني، إلا أنه لم يكن باحث نفسيا بل كان يشتغل في مجال الدعاية والاعلام، إلا أن المتمعن في هذه قواعد ومبادئ الاستراتيجية، يجد أنها تستند على خلفيات نظرية:

4-1-التربية الاسلامية: لقد استخدم النبي محمد –صل الله عليه وسلم- العصف الذهني كأسلوب تربوي منذ القدم، وقد دلت العديد من الآيات والأحاديث الشريفة والمواقف في السيرة النبوية، حيث كان يؤكد على الشورى بين المسلمين التي تقوم على الاستماع إلى جميع الأفكار والأخذ بأحسنها بعد تقييمها، وعدم احتكار الأفكار، وكان –صل الله عليه وسلم- يتقبل ويسمع الآراء من أي كان وأيا ما كانت الفكرة، حيث أمر الله عز وجل نبيه على التواضع والاستماع إلى أصحابه والأخذ بآرائهم في العديد من المواقع، وقد نزلت سورة كاملة بإسم "سورة الشورى" ، ونجد فيها الآية الكريمة: «**وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ**» (سورة الشورى، 38). وقد جاء في تفسير هذه الآية أن من صفات المؤمنين أنهم لا يبرمون أمرا حتى يتشاوروا فيه ليتساعدوا بآرائهم. (ابن كثير، 145) وفي قوله عز وجل" «**فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ**» (سورة آل عمران، 159) لقد حث الله عز وجل نبيه على أن لا يكون فظًا في تعامله مع أصحابه، وأن يتقبل كل أفكارهم مهما كانت.

ومن الأحاديث النبوية الشريفة نذكر الحديث الذي رواه عبد الله بن عمر أن رسول الله –صل الله عليه وسلم- قال: « إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لاَ يَسْقُطُ وَرَقُهَا، وَهِىَ مَثَلُ الْمُسْلِمِ ، حَدِّثُونِي مَا هِيّ » فَوَقَعَ النَّاسُ في شَجَرِ الْبَادِيَةِ ، وَوَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ . قَالَ عَبْدُ اللَّهِ فَاسْتَحْيَيْتُ . فَقَالُوا يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَخْبِرْنَا بِهَا. فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ –صل الله عليه وسلم-: « هِيّ النَّخْلَةُ ». قَالَ عَبْدُ اللَّهِ فَحَدَّثْتُ أَبِى بِمَا وَقَعَ فِي نَفْسِي فَقَالَ لأَنْ تَكُونَ قُلْتَهَا أَحَبُّ إِلَيّ مِنْ أَنْ يَكُونَ لِي كَذَا وَكَذَا" رواه البخاري.

ومن هذا الحديث نرى أن رسول الله –صل الله عليه وسلم- يستخدم أسلوب العصف الذهني مع أصحابه في حفز تفكيرهم عن طريق السؤال، وتقبل آرائهم وأفكارهم، للوصول إلى الحل الأمثل، دون قيود أو تخوف، كما قد

دلت الكثير من المواقف في السيرة النبوية على مبدأ العصف الذهني، فنذكر على سبيل المثال عندما نزل المسلمين منزلا ببدر لم يعجب أحد الصحابة فاستفسر من رسول الله –صل الله عليه وسلم– إن كان هذا وحي رباني أم أنه الحرب والخديعة، فقال النبي بأنه الحرب والمكيدة، فأشار الصحابي بغير ذلك المنزل الذي نزله الجيش وبضرورة تغييره، وهذا ما استقبله رسول الله –صل الله عليه وسلم – بصدر رحب وأجازه، والمواقف والآيات الكريمة والأحاديث الشريفة كثيرة لا يتسع المقام لذكرها، يستطيع القارئ العودة إليها في التفاسير والسيرة المعطرة فيجد ضالته.

4–2–النظرية الترابطية: من المبادئ أو القواعد أو الشروط التي تلتزم بها طريقة العصف الذهني أن عدد الأفكار أهم من نوعها أثناء الجلسة وهذا المبدأ الكم قبل الكيف أثناء الجلسة يقوم على افتراض مستمد أصلا من النظرية الترابطية ومؤداها أن أقرب التداعيات إلى الذهن هي الأفكار المعتادة أو المألوفة أو هي الأفكار الأكثر قبولا لدى الآخرين ولكي نصل إلى الأفكار الأصلية أو التي تتسم بالتفرد أو المهارة لابد من أن تستند أولا على ذخيرتها من الأفكار التقليدية والتداعيات الغريبة والمألوفة ومحاولة الخلاص من أسرها سيطرتها على تفكيرنا.

4–3–نظرية التحليل النفسي: من خلال مقارنة بسيطة بين تقنيات التحليل النفسي الفرويدي في التداعي الحر، وأسلوب العصف الذهني نجد تأثير التحليل النفسي التقليدي أو الفرويدي في العصف الذهني، فالمريض الذي يعالج بطريقة التحليل النفسي بعد أن يبدأ في الاسترخاء على أريكة تقليدية إذ تتوفر له الراحة والاسترخاء التام يطلب منه المعالج أن يحكي كل شيء يخطر على باله مهما كان تافها والهدف من ذلك هو تحرير الجانب المكبوت وفك القيود والوصول بالفرد إلى أسباب صراعه وحل عقده. (غزال، 2016، 24)

4–4–النظرية المعرفية: التي تؤكد على العمليات المعرفية كالفهم والتفكير والاستدلال والاستبصار كمثيرات أساسية في عملية التعلم، وتركز النظرية المعرفية في التعلم المعرفي على افتراض أن التعلم يتضمن إعادة ترتيب الأفكار والخبرات السابقة، وتكوين أفكار جديدة.(العدوان والحوامدة، 2011، 121–122) وهذا ما ترتكز عليه استراتيجية العصف الذهني في استمطارها للأفكار الجديدة والتي تكون بالاستناد على الخبرات السابقة أو البناء على أفكار الآخرين.

4–5–النظرية البنائية: وتنص هذه النظرية على أن وجود المتعلم في بيئة تعلم اجتماعية فاعلة، يحدث تفاعل نشط بين التراكيب المعرفية السابقة والتراكيب المعرفية الجديدة في مناخ اجتماعي تعلمي، يتولد عن هذا التفاعل بناء معرفة جديدة، وأن من بين الأسس التي يقوم عليها التعليم البنائي هي استخدام تصورات الطلاب ومفاهيمهم

وأفكارهم في توجيه الدرس وقيادته، وإتاحة الفرصة لاختبار أفكارهم حتى وإن كانت خاطئة، وإتاحة الفرصة أمام للطلاب للبحث والتنقيب عن المعرفة للوصول إلى حلول المشكلات المعروضة وذلك من خلال المناقشة والحوار والتنافس فيما بينهم. (السامرائي والخفاجي، 2014، 54-57) والعصف الذهني يضمن هذه البيئة الديمقراطية الآمنة الخالية من النقد التي تسمح بالتفاعل النشط بين التراكيب المعرفية للتلاميذ السابقة للوصول إلى تراكيب معرفية جديدة.

4-6-المدرسة الوظيفية: التي اهتمت بالتفكير على أساس أن له قيمة نفعية، أي الحصول على أنماط من الاستجابات لها قيمة عند الفرد، وقد وضع "ديوي" خطوات التفكير التأملي، وهي: الشعور بالمشكلة، تحديد وتعريف المشكلة، اقتراح حلول ممكنة، استنباط ما يتضمنه الحل المقترح، إجراء الملاحظات والتجارب الي تقبل الحل أو ترفضه. (الأشقر، 2011، 33) ويعتبر العصف الذهني تفكير تأملي، تتضمن خطواته الخطوات التي وضعها "ديوي".

ومما سبق نلاحظ أن العصف الذهني لم يكن في بداية ظهوره مبنيا على أسس علمية، فقد بدأ كطقس من الطقوس الدينية الهندوسية تحت مسمى "براي بارشنا"، ليبتدع منها أوزبورن الذي اشتغل في مجال الدعاية والاعلام العصف الذهني ولكن كذلك دون أسس علمية، ليتكفل ذلك بعده العديد من الباحثين النفسيين على عاتقهم هذه المهمة، ولكن عند التمعن في هذه الاستراتيجية نجد أنها قد أخذت من كل نظرية الشيء الذي جعل منها استراتيجية علمية لها مبادئها وقواعدها التي تستند عليها.

5-خطوات ومراحل العصف الذهني:

قسم (معمار، 2006) العصف الذهني إلى الخطوات التالية:

1-تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع)

قد يكون بعض المشاركين على علم تام بتفاصيل الموضوع في حين يكون لدى البعض الآخر فكرة بسيطة عنها وفي هذه الحالة المطلوب من قائد الجلسة هو مجرد إعطاء المشاركين الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من لوحة تفكيرهم ويحصره في مجالات ضيقة.

2-إعادة صياغة الموضوع

يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد فقد تكون للموضوع جوانب أخرى.

وليس المطلوب اقتراح حلول في هذه المرحلة وإنما إعادة صياغة الموضوع وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

3-تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني

يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمسة دقائق يتدرب المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد المشغل.

4-العصف الذهني

يقوم قائد المشغل بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في المرحلة الثانية ويطلب من المشاركين تقديم أفكارهم بحرية على أن يقوم كاتب الملاحظات بتدونها بسرعة على السبورة أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها، ويمكن للقائد بعد ذلك أن يدعو المشاركين إلى التأمل بالأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها.

5-تحديد أغرب فكرة

عندما يوشك معين الأفكار أن ينضب لدى المشاركين يمكن لقائد المشغل أن يدعو المشاركين إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة وأكثرها بعدًا عن الأفكار الواردة وعن الموضوع ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة وعند انتهاء الجلسة يشكر قائد المشغل المشاركين على مساهمتهم المفيدة

6-جلسة التقييم

الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية ولكن في الغالب تكون الأفكار الجيدة دفينة يصعب تحديدها ونخشى عادة أن تهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية. (معمار، 2006، 209)

ويرى المطيري (AlMutairi, 2015) أن العصف الذهني يمر بثلاثة خطوات أساسية:

الخطوة الأولى: تحضير المجموعة

وذلك بإعداد البيئة التي ستجرى فيها الاجتماع بأن تكون مريحة وتتوفر فيها الإضاءة والأدوات والموارد اللازمة، وخاصة المعلومات التي نحتاجها في طرح المشكلة وإجاد الحلول.

الخطوة الثانية: تقديم المشكلة

التعريف بالمشكلة التي يراد حلها بوضوح، ووضع المعايير التي يجب الوفاء بها. وجعل من الواضح أن هدف الاجتماع هو توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار، ومنح المشاركين وقتًا هادئًا في بداية الجلسة لكتابة أكبر عدد ممكن من أفكارهم الخاصة. ثم الطلب منهم المشاركة بأفكارهم، مع إعطاء الجميع فرصة عادلة للمساهمة.

الخطوة الثالثة: توجيه المناقشة

تعتبر هذه الخطوة من أكثر الجوانب قيمة في العصف الذهني، حيث يلعب مسير المجموعة دور الموجه لكي لا تخرج المناقشة عن سياقها، والمشجع حتى لا يتوقف سيل الأفكار.

ويرى (الحويجي والخزاعلة، 2012) أن مراحل حل المشكلة في الجلسات العصف الذهني هي:

-صياغة المشكلة.

-بلورة المشكلة.

-توليد الأفكار التي تعبر عن حلول للمشكلة.

-تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها. (الحويجي والخزاعلة، 2012، 141.)

ومما سبق نستخلص أن للعصف الذهني ثلاثة خطوات أساسية هي:

-مرحلة ما قبل العصف الذهني.

-مرحلة العصف الذهني.

-مرحلة التقويم.

وتسير إجراءات العصف الذهني كما يلي:

1-تقسيم المشاركين إلى مجموعات.

2-يكون حجم المجموعة بين 5-8 أفراد، ومراقبة جميع المجموعات للتأكيد من أنها جميعها تطبق القواعد السالفة الذكر.

3-ذكر المشكلة المطروحة للنقاش، وتوضيحها بعناية.

4-التأكد من أن كل طالب يفهم المشكلة موضوع النقاش.

5-تشجيع كل طالب على المشاركة برأيه لحل المشكلة.

6-التوضيح بأنه لا ينبغي لأحد أن يقوّم اقتراحات الآخرين.

7-تكليف طالبين بتدوين الملاحظات.

8-تحديد الوقت وإعطاء إشارة للبدء والانتهاء.

9-الطلب إلى المتعلمين أن يجيبوا عن الأسئلة التي تتبع النشاط.

10-عندما ينتهي الوقت المحدد للنشاط، يطلب إلى الطلبة أن يعودوا إلى مجموعاتهم وأن يقدموا تقريرا شفويا عن النشاط والإجراءات. (جابر، 2005، 172)

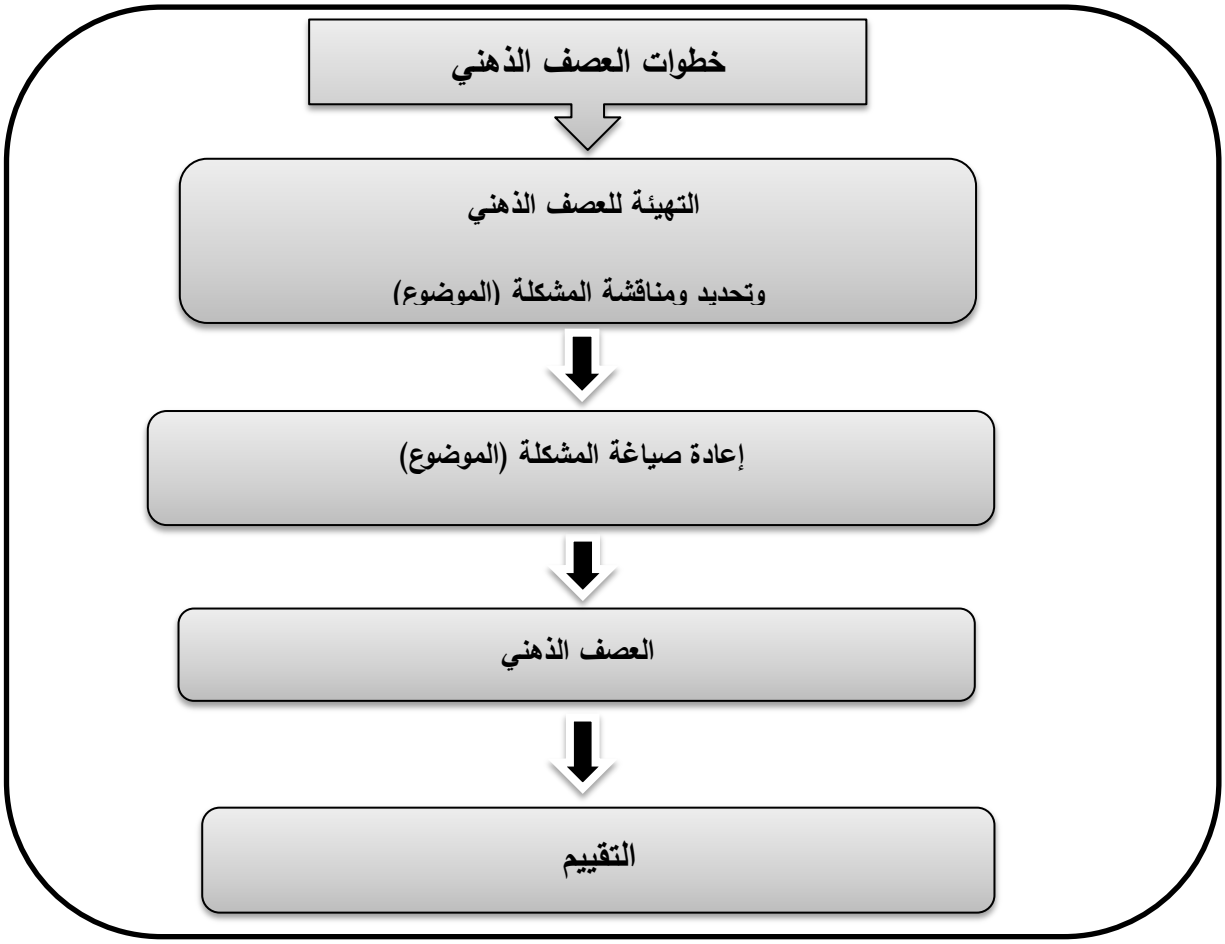
ويتم التقييم بإحدى طريقتين:

-التقييم عن طريق جميع أفراد المجموعة.

-التقييم عن طريق الفريق المصغر: ويتكون من الرئيس وثلاثة من أفراد المجموعة يتم اختيارهم من قبل المجموعة أو من قبل الرئيس. (القواسمة وأبو غزلة، 2015، 171)

-ويضيف (الحربي، 2002، 52) طريقة ثالثة وهي المزاوجة بين الطريقتين السابقتين وهو ما تم اعتماده في هذه الدراسة.

شكل رقم (01): يوضح خطوات العصف الذهني



6-أنواع العصف الذهني وتقنياته:

يمكن استخدام العصف الذهني بصورة فردية أو جماعية، إلا أن العصف الذهني الجماعي هو الذي أثبت فاعليته وذلك أن الأفكار تأتي من أكثر من فرد، فكل فرد طريقة تفكيره والزاوية التي ينظر إليها للموضوع، وكذلك التحفيز للأفكار بواسطة المجموعة والقدرة على البناء على أفكار الآخرين، ويقسم العصف الذهني إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي:

1-العصف الذهني التقليدي.

2-العصف الذهني الحديث.

3-العصف الذهني الالكتروني.

وفيما يأتي تفصيل لهذه الأنواع الثلاثة:

6-1-العصف الذهني التقليدي: إن الرؤية العادية للعصف الذهني هي أن يجلس مجموعة من الأفراد في مكان محدد لتوليد الأفكار بشكل تلقائي حر، وعليهم الالتزام بعدم إصدار الأحكام أو النقد على الأفكار عند توليدها، وعلى أفراد المجموعة العمل على تحسين الأفكار التي تم اقتراحها خلال الجلسة، وذلك بالسماح للآخرين بالعمل على الربط بين تلك الأفكار ودمجها مع بعضها البعض وتطويرها من أجل الوصول إلى أفكار أفضل، إلا أن هذا النموذج يتعرض للعديد من السلبيات منها:

1-تكرار الأفكار.

2-لا يضمن مشاركة جميع الأعضاء.

3-لا يعطي نتائج إيجابية عند تطبيقه بشكل فردي.

4-لا يضمن تماما الوصول إلى حلول أو أفكار جديدة.

5-عادة ما يسيطر على النقاش عدد محدود من الأفراد.

6-لا توجد مثيرات للتخلص من العادات المعيقة للتفكير.

7-يحتاج القائم بالعصف الذهني إلى تقديم التشجيع المستمر للمشاركين. (القريشي، 2008، 32)

6-2-العصف الذهني الحديث: وهو يتبع نفس خطوات وقواعد العصف الذهني التقليدي الذي أسسه أوزبون، إلا أنه لتلافي عدم الوصول لمرحلة التأزم والجفاف الفكري الذي يعتبر من بين سلبيات العصف الذهني القديم، تم دمج بعض التقنيات من أجل التجديد وتكوين مجموعة مثيرات لضمان توليد أفكار أكثر إيجابية وأكثر تنوعا، ويشير كل من (معمار، 2006) و(القواسمة وأبو غزلة، 2015) و(القريشي، 2008) و (البارودي، 2015) إلى مجموعة من تقنيات وأساليب العصف الذهني، وهي:

1-الكلمات العشوائية: الهدف من استخدام الكلمات العشوائية هو تكوين مثير لتوليد الأفكار من خلال تحويل المسار الفكري من نمط إلى آخر.

2-الصور العشوائية: يمكن استخدام الصور كمثير لتوليد الأفكار وذلك من خلال التأمل فيها وطرح الأسئلة المختلفة عن بعض جوانبها للخروج بجسر الفكرة ثم الربط بين مفاهيم الصورة والفكرة المدروسة. ويستحسن أن تكون الصورة غير معروفة أو جديدة وذلك لإنتاج مثيرات أكثر تساعد على توليد الأفكار.

3-طريقة سكامبر (Scamper): تعتمد هذه الطريقة على طرح أسئلة محددة وتلقى الإجابة عليها فذلك قد يسهم في ابتكار أفكار جديدة. ولعل هذه الطريقة هي الأبرز في العصف الذهني الحديث وهي:

الجدول رقم (01):

يوضح طريقة (Scamper) (معمار، 2006، 212)

الاختصار	المعنى	الأسئلة المقترحة
S	SUBSTITUTE بدل	ماذا يمكن أن نستخدم بدلا من أحد الأجزاء؟ ما البديل للمكونات، الطريقة، المكان، الزمان؟
C	COMBINE ربط	هل يمكن ربط مواد مختلفة، إضافة مكونات أخرى؟
A	ADAPT تكييف	هل يمكننا أن نعدل بحيث يناسب حالات معينة وأغراض متعددة، أن فكرة مشابهة، أو في موقف مغاير؟
M	MODIFY عدل	هل يمكننا تغير التصغير، التكبير، الخصائص الخارجية؟
P	PUT TO OTHER USES استخدامات بديلة	هل هناك استخدامات أخرى، طريقة جديدة في الاستخدام تتلاءم موقف معين؟
E	ELIMINATE احذف	ما هي الأجزاء غير الضرورية، وماذا يمكن أن نحذف؟
R	REARRANGE الاسترجاع أو إعادة الترتيب	ماذا يمكن أن نغير في ترتيب النظام، أو عند قلب النموذج؟

4-الهروب من المسلمات: وتعني تحديد مكونات أو أجزاء شيء ما، ثم حذف أحد تلك المكونات، ثم التأمل في مدى إمكانية ظهور أفكار جديدة بعد التخلص من أحدى تلك المسلمات أو المكونات.

5-تقنية الشجرة: تقوم فلسفة هذه التقنية على أن الساق في الشجرة جزء مهم جداً منها، فهو يحمل الغصون والفروع والأوراق والثمار، وسيقابل فكرة الساق في تقنية الشجرة ما يعرف بالفكرة الأساسية التي ستنطلق منها الأفكار الفرعية، ولهذا الغرض تستخدم لوحة كبيرة من الورق ملصق عليها مجموعة من الأوراق مع بعضها

بعضا، بحيث تكفي المساحة لرسم شجرة كبيرة مع أوراق عديدة لها، وبعد أن ينتهي المشاركون من تثبيت البطاقات، يبدأ المدرب مع المشاركين ما يعرف في عالم الزراعة بالتقليم وإزالة الأوراق الصفراء أو المريضة، ويقابها في أسلوب الشجرة التقليم وإزالة الأوراق المتكررة، بمعنى التي لا حاجة منها.

6-رمي الكرة: في هذا الأسلوب يعطى للطلاب في حلقة العصف الذهني كرة صغيرة، ويطلب من كل واحد منهم أن يقذفها إلى زميل له بأسرع وقت، لكن عليه لكي يتخلص من الكرة أن يطرح فكرة في موضوع العصف الذهني. ومن تتأخر الكرة لديه لنصف دقيقة يعتبر خاسرا، والهدف من هذا الأسلوب هو أولا إدخال شيء من المرح على المجموعة، وثانيا صرف تركيز الطلاب عن نقد الفكرة، بحيث يطرح أي فكرة تأتي إلى ذهنه دون التفكير في صلاحيتها، كما أنه يشغل الآخرين عن النقد.

7-إكمال القصة: في هذا الأسلوب يقوم المعلم بطرح قصة، وعندما يصل إلى موقف مشوق على شكل مشكلة تتطلب حلا، يتوقف ويطلب من الطلاب أن يتخيلوا تتمة لهذه القصة ويطرحوا كل الخيارات الممكنة.

6-3-العصف الذهني الالكتروني: ويتم من خلاله الاستعانة بأجهزة الحاسب الآلي (الكمبيوتر) وقد يتم ذلك بصورة فردية أو جماعية، واستخدام أجهزة الحاسب الآلي (الكمبيوتر) في البداية يكون بصورة فردية، حيث يتم إمداد الفرد ببعض الكلمات والحلول الخاصة بالمشكلة المطروحة من خلال جهاز الحاسب الآلي (الكمبيوتر) لإثارة المزيد من الأفكار لديه، ثم يتم استخدام الحاسب من خلال جلسات جماعية، حيث يجلس الأفراد وأمام كل منهم جهاز حاسب آلي (كمبيوتر) ويقوم كل منهم بإنتاج الأفكار حول المشكلة المطروحة دون أن يكون هناك اتصال لفظي بينهم، بينما يتم الاتصال من خلال أجهزة الحاسب الآلي (الكمبيوتر) حيث تكون متصلة معا، بحيث تظهر جميع الأفكار الخاصة بالمشاركين أمام كل منهم على شاشة الحاسب الآلي (الكمبيوتر).

(القمش والجوالده، 2016، 156)

ويجدر بالذكر أنه في ظل التطور التكنولوجي الذي يشهده عصرنا الحالي، لم يعد يقتصر الاستخدام على جهاز الحاسب الآلي (الكمبيوتر)، حيث تشهد مدارسنا الانتشار الرهيب للهواتف الذكية التي تعتبر أجهزة يمكن استخدامها من قبل المعلم، ويمكن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، حيث يقوم المشاركون بطرح أفكارهم حول المشكلة المطروحة في تعليقات تظهر للجميع، وذلك بعد أن يتم الموافقة من قبل الجميع على قواعد العصف الذهني قبل الخوض في الجلسة، ويجب كذلك أن يديرها شخص أو أشخاص مطلعين على الاستراتيجية، من خلال التوجيه والتنظيم وعدم السماح لأي خرق لهاته القوانين.

7-ميزات التدريس بالعصف الذهني:

1-يثير الدافعية والنشاط والحيوية لدى الطلبة.

2-يشجع على التفكير الإبداعي.

3-ينمي الثقة بالنفس.

4-يوفر الحرية للطلبة للتعبير عن آرائهم.

5-التفكير بموجبه حرّ يخلو من القيود والمحددات.

6-يدرب الطلبة على إحترام آراء الآخرين وتقبل وجهات النظر الأخرى.

7-يدرب الطلبة على الأسلوب العلمي في المناقشة.

8-ينمي روح التعاون والعمل الجماعي لدى الطلبة.

9-يكون المتعلم بموجبه محور العملية التعليمية والعنصر الفاعل فيها. (عطية، 2009، 454)

10-سهل التطبيق: فلا يحتاج إلى تدريب طويل من قبل مستخدميه في برامج التدريب.

11-اقتصادي: لا يتطلب عادة أكثر من مكان مناسب وسبورة وطباشير وبعض الأوراق والأقلام.

12-ينمي عادات التفكير المفيدة. (السليتي، 2015، 94)

13-الاقتراب والابتعاد: حيث يقرأ الشخص النشط وبدون ملاحظات ويتقصى الحلول ويطلع على ما أنجزه الآخرون ثم يبتعد عن الفكرة حتى يراها بكامل أبعادها.

14-إشراقة الفكر: يترك الشخص الفكرة في ذهنه تتخمر بعد محاولات عدة لحلها.

15-موازنة الأحكام والقرارات: حيث يقوم المتعلم بعزل الحلول غير العملية عن طريق موازنتها إذ توجد حلول بديلة ممكنة تعمم ويكون لها قيمة وشأن. (شحاتة، 2008، 254)

16-تساعد المعلمين على معرفة مستويات المخزون الذهني لطلابهم.

17-تنمي مهارات النقد والتقييم والمقارنة والتحليل. (حسن، 2014، 158)

8-معوقات العصف الذهني:

شخصت "أمابايل" (Amabile) جملة من عوائق أو معرقلات للتفكير والتي تعود إلى أسباب شخصية واجتماعية أهمها:

1-عوائق إدراكية تتمثل بتبني الإنسان لطريقة واحدة بالتفكير والنظر إلى الأشياء من جانب واحد فقط.

2-عوائق نفسية تتمثل في الخوف من الفشل أو الضغط الناتج عن العمل الزائد.

3-عوائق تتعلق بشعور الإنسان بضرورة التوافق مع الآخرين والإحساس بالملكية الفردية والسيطرة على العمل.

4-عوائق تتعلق بالتسليم الأعمى للافتراضات وقلة المصادر والمعلومات.

5-عوائق تتعلق بالتسرع في الحكم على الأفكار الجديدة والغريبة. (السامرائي والخفاجي، 2014، 54-57)

6-القيود المفروضة ذاتيا وذلك بأن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه وقت تعامله مع المشكلات. (البارودي، 2015، 45)

ويضيف (القمش والجوالده، 2016، 160):

7-عوائق تتعلق بمزاجية الطالب بعدم ضرورة التعامل مع الآخرين.

8-تشعب عملية العصف الذهني في بعض الأحيان وتوسعها بشكل كبير دون جدوى من هذا التشعب في تحقيق الهدف المطلوب.

9-هناك صعوبة في التزام الطلبة دوما بقواعد العصف الذهني المشار إليها سابقا الأمر الذي يجعل المعلم متيقظا دوما لذلك، لتنبيه الطالب.

9-الدراسات السابقة المتعلقة بالعصف الذهني:

<u>الدراسة الأولى:</u> دراسة (نعيمة، 2016) الموسومة ب "أثر تقنية العصف الذهني في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي" وهدفت هذه الدارسة إلى معرفة أثر تقنية العصف الذهني في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة من التعليم ثانوي في ضوء متغيرات المستوى التعليمي والاقتصادي للأسرة، كما

هدفت إلى التعرف على مدى فعالية التقنية في خفض قلق الامتحان لدى التلاميذ. ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج التجريبي، وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة. كما اعتمدت على في جمع بيانات الدراسة على أداة قلق الاختبار من إعداد (خلادي يمينة، غزال نعيمة) حيث تمت الاستعانة بمقياس "نبيل الزهار" المتكون من 20 فقرة، كما تم بناء برنامج تقنية العصف الذهني الذي يضم 9 جالسات، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

-هناك فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى قلق الامتحان لصالح القياس البعدي.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والقياس التتبعي في مستوى قلق الامتحان.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي لمستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة من التلاميذ تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب، والأم) (منخفض، مرتفع).

-لا توجد فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي لمستوى قلق الامتحان لدى عينة الدراسة من التلاميذ تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي للوالدين (الأب، والأم) (منخفض، مرتفع).

<u>الدراسة الثانية:</u> دراسة (الحربي، 2002) الموسومة ب "أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعر" وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعر، وقد تم إتباع المنهج الشبه تجريبي على عينة عشوائية متعددة المراحل التي بلغت (63) تلميذا تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، واستخدم الباحث أداتين هما: اختبار التفكير الناقد من إعداد (عبد السلام، وسليمان) واختبار تحصيلي من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط التحصيل البعدي بين تلاميذ المجموعة التجريبية و تلاميذ المجموعة الضابطة في تنمية (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنتاج) بعد ضبط التحصيل القبلي عند مستوى (0.05).

-لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط التحصيل البعدي بين تلاميذ المجموعة التجريبية و تلاميذ المجموعة الضابطة في تنمية الاستنباط بعد ضبط التحصيل القبلي عند مستوى (0.05).

-توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط التحصيل البعدي للأهداف المعرفية من تصنيف بلوم بين تلاميذ المجموعة التجريبية و تلاميذ المجموعة الضابطة بعد ضبط التحصيل القبلي عند مستوى (0.05).

-توجد علاقة دالة إحصائيا بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني عند مستوى (0.05).

-**الدراسة الثالثة:** دراسة (القريشي، 2008) الموسومة ب "أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ في تنمية التفكير الابداعي والتحصيل والاحتفاظ: دراسة تجريبية على طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة" وهدفت الدراسة إلى أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ في تنمية التفكير الابداعي والتحصيل والاحتفاظ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الشبه تجريبي على عينة تكونت من (64) طالبة، قسمت إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي من إعداد الباحثة واختبار تورانس للتفكير الابداعي الصورة اللفظية (أ) تقنين (محمد حمزة أمير خان)، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

-تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الابداعي في الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة الكلية.

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاحتفاظ بالمعلومات.

-**الدراسة الرابعة:** دراسة (اليوسف، 2007) الموسومة ب "فاعلية استخدام العصف الذهني والبرمجية التعليمية المحوسبة في تنمية التفكير الناقد وزيادة التحصيل الدراسي في مقرر طرق تدريس التربية الاسلامية لدى طالبات كلية إعداد المعلمات مكة المكرمة" وهدفت الدراسة إلى فاعلية استخدام العصف الذهني والبرمجية التعليمية المحوسبة في تنمية التفكير الناقد وزيادة التحصيل الدراسي، لدى طالبات مقرر طرق تدريس التربية الاسلامية مقارنة بالطريقة المعتادة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإجراء دراسة شبه تجريبية، على عينة مكونة من (126) تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى درست المقرر بطريقة العصف الذهني فقط، والمجموعة التجريبية الثانية درست المقرر بطريقة العصف الذهني والبرمجية التعليمية المحوسبة، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة، وقد استخدمت أداتين هما: اختبار التفكير الناقد من إعداد عبد

السلام وسليمان (1982) مقنن على البيئة السعودية، واختبار تحصيلي من إعداد الباحثة، وبرمجية تعليمية محوسبة لمقرر طرق تدريس التربية الاسلامية من إعداد الباحثة، وأسفرت النتائج عن:

-وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات كل من المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج) لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية.

-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات كل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في مهارات التفكير الناقد التالية (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات)، بينما يوجد فروق دالة إحصائيا بينهما في مهارتي الاستنباط والاستنتاج، لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات كل من المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة في التحصيل البعدي لمهارات التفكير الناقد ككل، لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا في التحصيل البعدي لمهارات التفكير الناقد ككل بين المجموعة التجريبية الأولى و المجموعة التجريبية الثانية.

-وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي البعدي بين متوسط درجات كل من المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعتين التجريبيتين.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الاختبار البعدي لكل من مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لكلا المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة.

-التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير العصف الذهني، يتضح لنا ما يلي:

1-تعتبر الدراسات على المستوى المحلي التي تناولت استراتيجية العصف الذهني جد قليلة، بالنظر إلى الأهمية البالغة لهذه الاستراتيجية في التدريس وخاصة في مادة الفلسفة.

2-استهدفت هذه الدراسات في تناولها لأثر العصف الذهني، عينة تلاميذ المرحلة الثانوية، وهو ما تتفق معه الدراسة الحالية، ما عدا دراسة (اليوسف، 2007) التي استهدفت عينة طالبات إعداد المعلمات.

3-تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الحربي، 2002) التي هدفت إلى معرفة أثر العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد، ودراسة (اليوسف، 2007) التي هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد، وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة (نعيمة، 2016) التي هدفت إلى معرفة أثر تقنية العصف الذهني في خفض قلق الامتحان، ودراسة (القريشي، 2008) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الابداعي.

4-تؤكد نتائج الدراسات السابقة على الأثر الايجابي في استخدام العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتفكير الابداعي وفي التحصيل الدراسي وفي خفض قلق الامتحان.

5-أن الدراسة الحالية وبالرغم من اشتراكها مع الدراسات السابقة في مجال الاهتمام بالتدريس باستخدام العصف الذهني، إلا أنها تختلف عنها في المواد التعليمية، حيث ركزت الدراسة الحالية على مادة الفلسفة، في حين استهدفت الدراسات السابقة مواد التربية الاسلامية والتاريخ والأحياء.

6-اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج شبه التجريبي، وذلك لمعرفة أثر العصف الذهني كدراسة كل من (الحربي، 2002) و(القريشي، 2008) و(نعيمة، 2016) ولمعرفة فاعلية العصف الذهني في دراسة (اليوسف، 2007).

المبحث الثالث

مهارات التفكير الناقد

1-التفكير

2-التفكير الناقد

3-مهارات التفكير الناقد

4-تعليم التفكير الناقد

5-التفكير الناقد كأساس لوضع مناهج الفلسفة

6-الدراسات السابقة

الخلاصة

1-التفكير:

ميّز الله عز وجل الانسان وكرمه بالتفكير، وجعله مناط التكليف، وهو يختلف عن الكائنات الحية الأخرى بهذا النظام المعقد الذي شغل اهتمام الباحثين، والتفكير ككلمة يعوزها التحديد مما جعل الباحثين فيها يعطون مفاهيم وتعريفات متباينة مستندين على أسس ونظريات واختلاف نظراتهم إلى ماهيته، وفيما يلي نستعرض بعض التعريفات التي تناولت التفكير:

الفكر في المعجم الفلسفي هو "اعمال العقل في الأشياء للوصول إلى معرفتها". (صليبا، 1982، 154)

ويعرف "ديبونو" (Debono, 1995) التفكير بأنه "مهارة يمارس بها الفرد نشاطه استنادا إلى الخبرة، أو هو اكتشاف مترو أو متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف". (الحلاق، 2010، 28)

ويشير (Debono, 2003) في موقع آخر على أن التفكير هو العملية التي يمارس عليها الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف. (نوفل وأبو عواد، 26،2010)

وعرفه (لافي، 2006) بأنه "النشاط العقلي الذي يمكن أن يقوم به الفرد عندما تواجهه مشكلة معينة تحتاج إلى تفسير، ويستطيع من خلال هذا النشاط العقلي التوصل إلى حل لهذه المشكلة، ويزداد هذا النشاط العقلي أو ينقص وفقا لطبيعة المشكلة، ومدى صعوبتها، ضرورتها للفرد". (لافي، 2006، 35)

ويعرفه "رسل" (Rassal) بأنه "عملية تقويم أو تصنيف وفق معيار سابق متفق عليه وهو اختبار منطقي للوقائع بعيدا عن المؤثرات العاطفية. (الزغول، 2012، 281)

ويقول "أوسجود" (Osgood) فيه "إن التفكير تمثيل داخلي للأحداث والوقائع والأشياء الخارجية عن طريق استخدام الدلالات والرموز التي تقوم مقامها". (السليتي، 2015، 220)

ويرى (العياصرة، 2011) بأن التفكير "عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء، لتحقيق هدف معين بدوافع وفي غياب الموانع، بحيث يتكون الإدراك الحسي من الإحساس بالواقع والانتباه إليه، أما الخبرة فهي ما اكتسبه الانسان من معلومات عن الواقع ومعايشته له، وما اكتسبه من أدوات التفكير وأساليبه.

(العياصرة، 2011، 25)

ويرى (عطية، 2014) أن التفكير يتضمن عمليات عقلية معقدة، وهو خليط من عمليات نفسية، وكيميائية، وعصبية متداخلة مع بعضها ينجم عنه التفكير الذي به يعالج العقل الانساني المعضلات الحسية، والمعلومات المسترجعة فيكوّن الأفكار أو يستدل عليها أو يصدر حكما معيناً عليها. (عطية، 2014، 129)

ويعرف (القواسمة وأبو غزلة، 2015) التفكير بأنه "المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل تشكيل الأفكار، ومن ثم إدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية، واتخاذ القرارات وحل المشكلات" وأن التفكير في الموقف التعليمي الصفي يقصد به "الطريقة (الطرق المختلفة) التي يظهرها الطالب في الإجابة عندما يتم توجيه السؤال، أو يوضع في موقف تعلمي مثير ومقصود". (القواسمة وأبو غزلة، 2015، 23)

وعرفه (خوالده، 2010) بأن التفكير عملية عقلية وجدانية متواصلة، يقوم بها الإنسان ما دام عقله سليماً، وعلى وجه الخصوص حين يعترض لمعضلة أو حين يرغب في تحقيق مكسب، وتتأثر بثقافة الانسان وخبراته وبيئته بالظروف المحيطة به، وتفيده في حل مشكلاته واتخاذ قراراته. أو هو إعمال العقل في أمر ما، والبحث فيه للوصول إلى حقيقته، وأنه خاص بالإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى. (خوالده، 2016، 201)

ويعرف أيضا بأنه كل نشاط ذهني أو عقلي يتضمن سيلاً من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل، فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد، فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سيلاً أو تواردا غير منظم من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن. (الحويجي والخزاعلة، 2012، 32)

كما أن أصحاب المدرسة السلوكية يرون بوجوب تعامل علم النفس مع سلوكيات تجريبية ملحوظة، وبما ان التفكير عملية معرفية داخلية لا علاقة لها بالسلوك ولا يمكن ملاحظتها مباشرة لذا لا يمكن ان يكون جزءاً من علم النفس. (حسن، 2014، 14)

ويرى ماير (Mayer, 1992) أن التفكير يحدث عندما يحل شخص مشكلة، ويضيف أن التفكير مفهوم مركب يتضمن أربعة جوانب أساسية وهي:

1. التفكير كعملية: والتي تتمثل في عمليات المعالجة والتجهيز داخل النظام المعرفي للفرد.
2. التفكير عقلي – معرفي: إذ يتمّ داخل العقل الإنساني، ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة مباشرة.
3. التفكير موجّه: حيث يظهر في سلوك موجهه لحل مشكلة ما.
4. التفكير نشاط تحليلي – تركيبي لعمل المخ. (القمش والجوالده، 2016، 25)

وقد صنف "نيومان" (Newmann, 1991) مهارات التفكير في فئتين:

1-مهارات التفكير الدنيا: (Lower Thinking Skills) وتعنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود كاكتساب المعرفة، وتذكرها، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، وبعض المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق. وهي مهارات من الضروري تعلمها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.

2-مهارات التفكير العليا: (Higher Thinking Skills) وتتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا. وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي، واستخدام معايير أو محكات متعددة للوصول إلى النتيجة. وتشمل المهارات التفكير الناقد والإبداعي، وما وراء المعرفي والاستدلالي وغيرها. (الحلاق، 2010، 29)

كما أشار (عطية، 2014) إلى مستويين للتفكير هما:

أ-المستوى المعرفي Cognitive

ويتضمن:

-التفكير الناقد.

-التفكير الابتكاري أو الابداعي.

-التفكير الاستدلالي.

ب-المستوى فوق المعرفي Metacognitive

ويتضمن:

-المعرفة حول المعرفة.

-التخطيط والمراقبة.

-التقييم. (عطية، 2014، 131)

ومما سبق نلاحظ اختلاف الباحثين في إعطاء مفهوم موحد للتفكير، وذلك لاختلاف توجهاتهم العلمية والتعقيد الذي يميز التفكير بحد ذاته، وقد انقسموا في تعريفهم للتفكير إلى ثلاثة أصناف، صنف عرفه تعريفا عاما فهو عملية عقلية أو ذهنية تكون نتيجة لمثير لأحد الحواس أو لحل مشكلة، وصنف ثاني عرفه كسلوك له قوانين وضوابط، وصنف ثالث ذهب إلى أن التفكير عملية عقلية محضة، وعليه فإن الباحث يعرف التفكير بأنه "عملية عقلية أو ذهنية تأتي في سياق نفسي–اجتماعي–معرفي، نتيجة لمثيرات داخلية أو خارجية كانت، من أجل الوصول لحل مشكلة "، وقد قسم الباحثين التفكير إلى أنماط عديدة، وفيما يأتي سنتناول التفكير الناقد كأحد هذه الأنماط التي تنتمي إلى المهارات العليا للتفكير.

2–التفكير الناقد:

كما سبق التطرق إليه في التفكير واستعراض تعاريفه التي أبانت عن تباينها، فإن التفكير الناقد كذلك تتباين فيه التعاريف، وذلك لتعقيده من جهة، ولتباين الخلفيات النظرية والعلمية للباحثين الذين تطرقوا له بالدراسة، وفيما يأتي نستعرض بعض هذه التعاريف:

لغة النّقدُ بضمّ الدّال هو " فنّ تمييز الصّحيح من السّقيم، والجيّد من الرّديء، ومنه نقد النّص أو الكلام أو الكتاب أي ميّز صحيحه من سقيمه ورديئه". (نور الدين، 2005، 1057)

أما التفكير الناقد فيعرفه "واطسون وجليسر" (Watson & Glasser): التفكير الناقد هو المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تدعمها بدلا من القفز المتسرع إلى النتائج، بحيث يتضمن المعرفة بمهارات التقصي المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة. (زيوش، 2013، 49)

ويعرف التفكير الناقد بأنه "فكر نشط ومتواصل ومتأن نابع من الأسس التي تدعمها المعرفة والاستنتاج الذي يميل إليه، وبمعنى أخر عملية عقلية ومعرفية معقدة يقوم بها الفرد عندما يواجه حدث ما أو مشكلة أو موقف يمارس من خلال هذه العملية مجموعة من الأنشطة والمهرات العقلية المتداخلة والمتكاملة في تحليل الموقف أو الحدث أو المشكلة، وتفحص مكوناته وتقويمها لإنتاج أفكار جديدة يستطيع من خلالها إصدار حكم واتخاذ القرارات". (المرزوقي وعبد الكريم، 2015، 257)

ويرى (العياصرة، 2011) التفكير الناقد بأنه "تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه، وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء". (العياصرة، 2011، 30)

ويعرف التربويون التفكير الناقد بأنه عبارة عن القدرة على تقييم المعلومات وفحص الآراء مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة حول الموضوع قيد البحث. (غانم، 2017، 227)

ويمكن وصف التفكير الناقد بأنه تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه، وهو فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء.(القواسمة وأبو غزلة، 2015، 112)

ويشير (العتوم، 2012) إلى أن التفكير الناقد هو تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج.

(العتوم، 2012، 244)

ويعرفه (الويشي، 2013) بأنه "تفكير يبحث عن المعلومات والحقائق في المادة الدراسية، والتعامل معها وفق معايير متفق عليها للحكم على صحتها، وإعادة ترتيبها وصياغتها بشكل يناسب المهام العلمية والقضايا الواردة".

(الويشي، 2013، 46)

ويعرف بأنه تفكير منطقي تأملي مسؤول ييسر عمليات الوصول إلى إصدار حكم، أو اتخاذ قرار في ضوء معايير، أو محكات محددة، ويقوم على التقويم الذاتي، ودرجة تحسس الموقف وعناصره. (عطية، 2014، 132)

وعرفه "جون ديوي" على أنه تفكير تأملي يرتبط بقدرة الفرد على النشاط والمثابرة وهو تفكير حذر يتناول دراسة وتحليل المعتقدات وما هو متوقع من المعارف استنادا إلى أرضية حقيقية تدعمها القدرة على الاستنتاج.

ويعرفه (معمار، 2006) بأنه "تفكير تأملي يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه بعد تفحيص وتدقيق عميق. إذ العقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما تروى لها، ولا تسرع إلى تصديقها، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة لتتحقق من مدى صحتها أو خطئها. (معمار، 2006، 138)

ويرى (علي، 2011) أن هذا النمط من التفكير يشمل إخضاع المعلومات التي لدى الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى ثبت صدقها وثباتها، وذلك بغرض التمييز بين الأفكار السليمة والأخرى الخطأ. (علي، 2011، 200)

فيما يرى "باير" (Bayer, 2003) أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات التي تستعمل منفردة أو مجتمعة، أو بأي تنظيم آخر، لكنه أكثر تعقيدا من مهارات التفكير الأساسية؛ فالتفكير الناقد من وجهة نظره،

يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة، حيث يسأل عن مدى صدقها، أو جدارتها، أو أهميتها أو دقتها، كما يتضمن طرقاً للتفكير تدعم حكمه، ويؤكد باير أن التفكير الناقد ليس مرادفاً لصنع القرارات أو حل المشكلات.

ويرى (خوالده، 2016) بأنه "هو اختبار وقياس فرضيات بهدف معرفة مدى تطابقها مع الواقع أو تختلف معه، وذلك بهدف إصدار الأحكام عليها. (خوالده، 2016، 235)

وقد ميّز بعض المفكرين بين التفكير النقدي المحكم والتفكير النقدي الضعيف، أما التفكير النقدي المحكم فهو ذلك الذي يطبق الأسئلة النقدية على كل الأفكار والمعتقدات بما فيها معتقدات وأفكار المفكر النقدي ذاته.

(النشار، 2013، 126)

وفي ضوء ما ورد من تعريفات نستنتج ما يلي:

– لا يوجد تعريف مشترك للتفكير الناقد، وأنها غطت جوانب متعددة من مهاراته المختلفة.

–اختلاف بعض العلماء حول أن التفكير الناقد مرادف لحل المشكلات، أو أنه ليس مرادفاً لصنع القرارات وحل المشكلات، أو أن حل المشكلات أحد عملياته.

–أن الباحثون استمدوا معلوماتهم عن التفكير عامة وعن التفكير الناقد خاصة من عدة مصادر أهمها هي علم النفس والفلسفة وعلم جراحة الأعصاب، آخذين بعين الاعتبار أن تعليم التفكير لا يتم بمعزل عن البيئة الاجتماعية المحيطة كما أشار لذلك (خوالده، 2016، 200).

–أنه خاص بالإنسان دون المخلوقات الأخرى، ويمكن تعليمه وتنميته.

–ربط بعض الباحثين التفكير والتفكير الناقد بما ينتقل عن طريق الحواس الخمس، في حين ذهب البعض إلى تقسيمه إلى نوعين، تفكير مقصود والذي يكون نابعاً من الارادة الذاتية للشخص، وتفكير غير مقصود وهو الذي يكون بما ينتقل عن طريق الحواس، كما قسمه بعضهم إلى تفكير علمي يكون وفق أسس علمية من أجل الوصول إلى حل مشكلة تثير الدماغ، وتفكير عفوي لا يكون فيه جهد ولا يشترط أن يكون مرتبطا بالعالم الواقعي.

–التفكير الناقد هو تفكير هادف، يسعى إلى حل المشكلات التي تعترض الفرد.

3-مهارات التفكير الناقد:

لقد بيّن الباحثون على أنه يوجد فرق بين التفكير ومهارة التفكير، فكما أشار (الحويجي والخزاعلة، 2012) إلى أن التفكير هو عبارة عن عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استبدالها أو الحكم عليها، في حين أن مهارات التفكير هي عبارة عن عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات. فمثلاً مهارة ركل الكرة، مهارة فن الطبخ.

(الحويجي والخزاعله، 2012، 53)

كما يمكن تعريف مهارات التفكير على أنها العمليات المعرفية الادراكية التي يمكن استخدامها في مواقف عملية محددة وهي بمثابة اللبنات الاساسية في بنية التفكير حيث ان التدريب يسهم في تحسين التفكير.

(القواسمة وأبو غزلة، 2015، 241)

وتشير المهارة –على وجه العموم– إلى القدرة على أداء عمل معين (قول أو فعل) بشكل فعّال في ظروف معينة ضمن نشاط محدد. ويقصد بمهارة التفكير قدرة الفرد على ممارسة واستخدام العمليات المعرفية (العقلية) عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات، أي جمعها وتخزينها واستدعائها عند الضرورة لتحقيق أهداف تعليمية متنوعة. (علي، 2011، 198)

وتعرف المهارة في العملية التعليمية بأنها "قدرة المتعلم على استخدام المبادئ والقواعد والإجراءات والنظريات ابتداء من استخدامها في التطبيق المباشر وحتى عمليات التقويم".(عبد الرؤوف، 2015، 125)

واعتبر العديد من الباحثين التفكير الناقد كأحد مهارات التفكير، وللتفكير الناقد كذلك مهارات، اختلف الباحثون في تحديدها، ووضعوها في تصنيفات تبعا لتعدد التعريفات والأطر النظرية المفسرة للتفكير الناقد، مما أفرز عن الكثير من التصنيفات والعديد من المهارات، وفيما يأتي نذكر أشهرها:

تصنيف "واطسون وجليسر" الذي قسمها إلى المهارات التالية:

1-التعرف على الافتراضات.

2-التفسير.

3-الاستنباط.

4-الاستنتاج.

5-تقويم الحجج.

وتعتبر هذه المهارات الخمسة، الاختبارات الفرعية في اختبار التفكير الناقد الشهير لواطسون وجليسر.

أما قائمة "باير" (Beyer) فقد ضمت المهارات التالية:

1.التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والادعاءات أو المزاعم القيمية.

2.التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة.

3.تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة.

4.تحديد مصداقية مصدر المعلومات.

5.التعرف على الادعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة.

6.التعرف على الافتراضات غير المصرح بها.

7.تحري التحيز.

8.التعرف على المغالطات المنطقية.

9.التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج.

10.تحديد قوة البرهان أو الادعاء.

11.اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.

12 .التنبؤ بمترتبات القرار أو الحل. (غانم، 2017، 235)

أما تصنيف "فاسيون" (Facione, 1998) تضمن المهارات الأساسية التالية:

1-التفسير.

2-التحليل.

3-التقويم.

4-الاستدلال.

5-الشرح.

6-تنظيم الذات. (العياصرة، 2011، 34)

وقد حددها "روبرت انيس" (Robert Ennis, 1995) الذي يعتبر أحد قادة حركة التفكير الناقد في أمريكا الشمالية في إثنتي عشرة مهارة للتفكير الناقد، هي على النحو التالي:

1-فهم معنى العبارة.

2-الحكم بوجود غموض في الاستدلال.

3-الحكم فيما إذا كانت العبارة متناقضة.

4- الحكم فيما إذا كانت النتيجة تتبع بالضرورة.

5- الحكم فيما إذا كانت العبارة محددة بوضوح.

6- الحكم فيما إذا كانت العبارة تطبق مبدءاً.

7- الحكم فيما إذا كانت المشاهدة موثوقة (الدقة).

8- الحكم فيما إذا كانت النتيجة مبررة بقدر كاف.

9- الحكم فيما إذا كانت المشكلة معرفة.

10- الحكم فيما إذا كان الشيء يمثل افتراضاً.

11- الحكم فيما إذا كان التعريف محدداً بدقة.

12- الحكم فيما إذا كانت العبارة نصاً مقبولاً.

ويمكن تلخيص تلك المهارات في ثلاث مجموعات كلية:

1.التعرف على المشكلة، وتوضيحها بدقة.

2.اتساق المعلومات منطقيا.

3.حل المشكلة، واستخلاص النتائج. (الأشقر، 2011، 77)

أما (لافي، 2011) فقد ذكر أن مهارات التفكير الناقد:

–الدقة في فحص الوقائع: وتتمثل في القدرة على فحص البيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن نتيجة ما صحيحة، أو غير صحيحة تبعا لدقة فحص الوقائع المعطاة.

–إدراك الحقائق الموضوعية: وتتمثل في قدرة الفرد على الوصول إلى نتائج مبنية على الوقائع الموضوعية وحدها بعيدا عن التأثر بالنواحي العاطفية، والتعصب، وغير ذلك من العوامل الذاتية.

–إدراك إطار العلاقة الصحيح: وتتمثل في قدرة الفرد على إدراك إطار العلاقة التي تربط الموضوع بمجموعة الظروف العلمية التي ينتمي إليها أو بالمجال الذي يعمل فيه، والحكم على نتيجة ما بأنها صحيحة أو غير صحيحة تبعا لارتباطها بإطار العلاقة الصحيح.

–تقويم المناقشات: ويتمثل في إدراك الجوانب المهمة التي تتصل مباشرة بموضوع معين، وتتميز نواحي القوة والضعف فيه.

–الاستدلال: ويتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة، أو موقف الفرد منها.

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على مهارات التفكير الناقد (الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إدراك إطار العلاقة الصحيح) بالإضافة إلى المهارات التالية:

– التفسير: يعرف بأنه قدرة الفرد على الوصول إلى نتائج متعلقة ببعض المقدمات المختصرة المعطاة فضلا عن التدليل المنطقي عما إذا كانت هذه النتائج تتبع المقدمة المعطاة أم لا.

– التطرف في الرأي: وهي ذلك الرأي الذي يجنح إلى نقطة النهاية في أحد الطرفين الموجب أو السالب بالنسبة لموضوع معين. قد تختلف المصطلحات التي تطلق على المهارة في بعض المراجع والدراسات، ونشير

إلى أنه قد ترد هذه المهارات بمعناها وتختلف في مصطلحاتها في بعض المراجع والدراسات، وعليه سيتم تفسير نتائج هذا البحث بالتركيز على معاني المهارات وإن اختلفت المصطلحات، كما أن مهارات التفكير الناقد كثيرة ومتعددة، إلا أنها مترابطة في أغلبها ارتباطا يجعلها تتداخل فيما بينها، وقد يجعلها تتشابه مع أنماط التفكير الأخرى، وهذا ما أدى كما يشير(القمش والجوالده، 2016) إلى أن يصبح مصطلح التفكير الناقد من أكثر المصطلحات التربوية لبساً، ويساء استعماله من قبل الكثير من التربويين عند محاولتهم تحديد مهارات التفكير وعملياته مثل: أسلوب حل المشكلات والتفكير التأملي والتفكير التحليلي، والتفكير الواضح والتفكير المنطقي، والتفكير المستقبلي وكشف العيوب والتمييز والتناقض واستخدامها للتعبير عن التفكير الناقد.

(القمش والجوالده، 2016، 100)

كما سيتم الاعتماد في البحث الحالي على المهارات التي يعتقد الطالب الباحث أن لها علاقة بالفلسفة وبتعليمها وبتحقيق أهدافها، إذ أن الدروس التي تعرض على التلاميذ، تقدم على شكل مشكلات فلسفية تستثير تفكيرهم وتستدعي منهم بذل الجهد في إيجاد الحلول لها، هذا إذا ما استخدمت الاستراتيجية التدريسية المناسبة، أما إذا ما استخدمت الطريقة التقليدية فذلك من شأنه أن يقصي الروح النقدية التي تتميز بها الفلسفة، كما أن هذه المهارات من شأنها أن تساعد التلاميذ في حياتهم اليومية، وخاصة في ظل الانتشار الواسع لاستخدام التكنولوجيا، والتعلق المفرط للتلاميذ بالمواقع الاجتماعية واستيقائهم للمعلومات والمعارف من خلالها، من أجل التمييز بينها فيما هو صالح وما هو غير ذلك.

4-تعليم التفكير الناقد:

لقد أصبح من الجلي الأهمية البالغة للتفكير الناقد خاصة في عصرنا الحالي، وقد نادى العديد من الباحثين بجعله أحد الركائز التي تقوم عليها المؤسسات التربوية، من أجل تكوين تلاميذ يتمتعون بمهارات التفكير الناقد التي من شأنها أن تساعدهم في حياتهم اليومية والتأقلم مع العصر الحالي وما يحمل من تغيرات في شتى المجالات، وخاصة من أجل بناء المجتمع العصري الذي ينافس على التقدم الفكري والحضاري، ويرى (العياصرة، 2011) أن التفكير الناقد يأتي في قمة "هرم بلوم"، وهو أرقى أنواع التفكير، ويكون من وجهة نظر بلوم القدرة على عملية إصدار حكم وفق معايير محددة. (العياصرة، 2011، 54)

إن التفكير الناقد يتضمن إثارة الأسئلة والتساؤل وهذا مهم بالنسبة للمتعلم حيث يتعلم إثارة الأسئلة الجيدة وكيفية التفكير تفكيراً ناقداً وذلك من أجل التقدم في مجال التعلم والتعليم وفي مجال المعرفة، حيث إن المجال المعرفي يبقى حيا ومتجددا طالما هناك أسئلة تثار وتعالج بجدية. (حسن، 2014، 50)

ويرى (لافي، 2011) أنه يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال صياغة الدروس في صورة مشكلات تستدعي تفكيرا من المتعلمين للوصول إلى حلها، ويتم ذلك من خلال تركيز المناهج الدراسية على المشكلات التي تهمهم، والمشكلات البيئية، والتركيز على المعتقدات والخرافات الخاطئة في المجتمع، وتشجيع الطلاب على المناقشة والبحث، والتنقيب عن المعلومات.

4-1-مكونات تعليم التفكير الناقد:

تجمع تعليمية المادة بين ثلاثة أقطاب، تمثل في النهاية "مثلث ديداكتيكي"، وهذه الأقطاب هي: المُدرس، المتعلم والمادة المعرفية، علما أن نجاح المهام التعليميّ يتوقف على توسيع شبكة التّفاعل والتّزاوج بين: المُدرس والمعرفة/المدرس والمُتعلم/المتعلم والمعرفة مباشرة. (زين العابدين، 2013، 58)

وعليه فإن نجاح الدرس في تحقيق هدفه في تحصيل المتعلمين للمعرفة من جهة، وفي نجاحه في تعليمهم التفكير الناقد، يتوقف بالأساس على تآزر أقطاب المثلث الديداكتيكي التي تعتبر مكونات لتعليم التفكير الناقد، وفيما يأتي تفصيل لهذه المكونات: (لافي، 2011) (عزيز ومهدي، 2015)(إبراهيم، 2006)(الربيعي، 2016)

1-المناهج: وقد اختلف علماء التربية في تحديد مفهوم المنهج بين نظرة تقليدية وأخرى حديثة، فالتقليدية ترى أنه المواد الدراسية المنفصلة، أو على أنه المحتوى المقرر الدراسي، أما النظرة الحديثة فترى أنه الخبرات التعليمية، أو على أنه انماط التفكير الانساني، أو أنه الغايات النهائية التي نسعى إلى تحقيقها، أو على أنه خطة عمل تربوية مكتوبة أو على أنه نظام انتاج، ومن هذا المنطلق، يجب أن تحقق المناهج الدراسية عدة أهداف من أهمها تنمية التفكير عامة والتفكير الناقد خاصة، وذلك من خلال إعداد المناهج الدراسية على أساس مشاركة المتعلمين مشاركة فعالة في اكتشاف المعارف والمهارات، وتأصيل عادة التفكير السليم لديهم.

2-المعلم: إن وجود المعلم المؤهل والفعّال يمثل أهم عناصر نجاح عملية تعليم التفكير ومهاراته، إذ يؤدي المعلم دوراً رئيساً في العملية التربوية بشكل عام وفي العملية التدريسية بشكل خاص، وأن يكون واعيا بوجود علاقة وثيقة بين التعلم والتفكير وعليه أن يفعّلها من خلال استراتيجيات تعليمية توفر فرص التفكير، وإعمال الذهن في أثناء الموقف التعليمي، وبطبيعة الحال يستوجب أن يمتلك المعلم مقومات التفكير الصحيح.

3-المتعلم: وهو يعتبر الأساس في العملية التعليمية-التعلمية، وإذ يرى العديد من الباحثين أن التفكير الناقد يمكن تعلمه إذا توفرت البيئة الملائمة لذلك، وإن تهيئة المتعلمين لتعلم التفكير الناقد يجعلهم ينتقلون من انتظار تقديم المعرفة الجاهزة، إلى نمط التعلم الذاتي، وبالتالي خلق أنماط تفكيرية تشتمل على مهارات التفكير الناقد.

وبعد تطرقنا لمكونات الثلاثة التي هي في الأساس أقطاب المثلث الديداكتيكي، يمكن أن نضيف مكون رابع له بالغ الأهمية في العملية التعلمية عموماً، وفي تعليم التفكير الناقد خاصة، وهو الذي ذكره (لورسي، 2016) باسم المركبات السياقية للمثلث التعليمي (الديداكتيكي)، وهو بدوره يتكون من ثلاثة سياقات هي:

1-سياق العلاقة معلم -معرفة: ولدقيق التحليل السياقي لهذه العلاقة نقول استنادا إلى أعمال "لابورت" (Labort, 1995) أن ما يبدو ناقصا في التعليم عامة ليس المحتوى فهو مستفيض بل ما ينقصه هو البنية فمن غير المفيد أن يتعلم الفرد أكبر قدر ممكن من الأشياء إذا كان هذا الفرد لا يعرف كيف تترابط هذه الأشياء فيما بينها وذلك مرورا بكل المواد، وعلى المعلمين أن يعلموا أن المطلوب منهم ليس أن يعرفوا كل شيء حول كل المواد المدرّسة وإنما المطلوب منهم بالعكس هو مجهود لفهم اللغات المختلفة المستخدمة في هذه المواد حتى يمكن تجنيب المتعلم خطر الانغلاق داخل حدود المواد.

2-سياق العلاقة متعلم-معرفة: هذه العلاقة بين المتعلم والمعرفة المنبثقة من المواد المدرسة هي ذات أبعاد ثلاثية يمكن تجسيدها على النحو التالي:

-علاقة المتعلم مع نفسه (البعد السيكولوجي)

- علاقة المتعلم مع الآخرين (البعد الاجتماعي)

-علاقة المتعلم مع العالم (البعد الابستمولوجي)

ومن المسائل الجوهرية في التعلمات المدرسية فهم كيف يحدث لدى المتعلم المرور من المعارف الإجرائية إلى المعارف التقريرية ومن المعارف التقريرية إلى المعارف الإجرائية (أي من الواحد إلى الأخرى وبالتبادل) اما المهمة فهي عبارة عن هدف يراد بلوغه في ظروف محددة كحل مشكل في الرياضيات أو كتابة موضوع إنشائي ...إلخ، بينما يطابق القالب الموادي وضوح المادة.

3-سياق العلاقة معلم-متعلم: إن القواعد التي تحكم هذه العلاقة يجب أن تتجه في جزئها الأكبر نحو إشباع الحاجات النفسية الأساسية للمتعلم. ذلك لأن المتعلم لا يمكنه تحقيق ذاته وإشباعها ما دامت مثلما موضح بشكل

دقيق في أعمال ماسلو (Maslow, 2013) حاجاته إلى الأمن، والانتماء والكرامة، والحب، والاحترام والتقدير غير مشبعة. (لورسي، 2016، 120-123)

إن إشباع هذه الحاجات يطبع بعمق شخصية المتعلم وتاريخه التعليمي. هذا التاريخ الذي على المعلم أن يعيه بوضوح ويبدو لنا أن نتائج دراسات "بلوم" (Bloom, 1979) في هذا الصدد مرجعية حيث نقرأ فيما ورد أن تاريخ المتعلم يتموقع في لب التعلم المدرسي. وأن كل متعلم يباشر حصة دراسية أو برنامجا تعليميا يدخل فضاء القسم وهو يحمل ماضي حضّره بشكل خصوصي وفردي للتعلمات التي يطلب منه انجازها.

4-2-فوائد تعليم التفكير الناقد:

لقد أثبتت العديد من الدراسات بأن لتعليم التفكير الناقد عدة فوائد نذكر منها: (معمار وآخرون، 2009)(إبراهيم، 2009)(البارودي، 2015)(العتوم،2012)

1-يساعد المتعلمين على ممارسة السلوك السوي حيث أن كثيراً من أسباب الانحراف تعود إلى ممارسة السلوك دون تفكير سليم، مما يؤثر على فرص نجاحهم الدراسي وعلى حياتهم اليومية.

2-مساعدة التلاميذ في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين.

3-تقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة والحكم عليها بنوع واضح من الدقة.

4-التحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الناس وأفكارهم.

5-استغلال الأحداث اليومية المختلفة في اختيارها كنقاط تفكير تساهم في نقاشها والتعمق بها.

6-يحسن قدرة المتعلم على التعليم الذاتي ويساعده على البحث الجاد في الكثير من الأمور.

7-يجعل المتعلمين أكثر صدقا مع أنفسهم، والتعرف على ما لا يعرفونه، ولا يخافون أن يعترفوا بأنهم على خطأ، ويمكنهم من التعلم من أخطائهم، وتكون أفكارهم أكثر استقلالية.

8-إن تعليم التفكير الناقد يكسب المتعلمين منهجية في دراسة الكثير من المواد التعليمية، بحيث يستطيعون تقييمها ودراستها موضوعياً.

4-3-اتجاهات تعليم التفكير الناقد:

لقد انقسم التربويين في توجهاتهم نحو تعليم التفكير الناقد إلى اتجاهين، أما الاتجاه الأول فقد ذهبوا إلى تعليمه من خلال المنهاج الدراسي، في حين يذهب أصحاب الاتجاه الثاني إلى تعليمه كمادة مستقلة عن المنهاج الدراسي، وقد ظهر حديثا اتجاه ثالث جمع بين الاتجاهين السابقين، وفيما يأتي ذكر لهاته الاتجاهات الثلاثة: (أبو جادو ونوفل، 2007)(العتوم، 2012)(قطامي، 2013)(القواسمة وأبو غزلة، 2015)(رزوقي وعبد الكريم، 2015)(غانم، 2017)

1-تعليم التفكير الناقد من خلال المنهاج المدرسي: وينادي أصحاب هذا الاتجاه بدمج التفكير الناقد في المنهاج الدراسي، بحيث يركز المدرس على تعليم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية، ويتزعم هذا الاتجاه كل من (Norris,1985 ; Nicoll,1996 ; Lee,1998 ;Smith,1999 ; Ennise,2004) وهم من أكدوا على تضمين المنهاج مهارات التفكير الناقد ابتداءً من منهاج رياض الأطفال. ويدافع أنصار هذا الاتجاه عن وجهة نظرهم من خلال المميزات التالية:

-تسهم مهارات التفكير الناقد المتضمنة في المنهاج المدرسي في مساعدة الطلبة على التغلب على الصعوبات الأساسية في التعليم المدرسي وخاصة مهارات القراءة والكتابة والرياضيات، وغيرها من المواد الدراسية.

-تكسب الطلبة فهماً أعمق للمحتوى التعليمي-التعلمي بما يتضمنه من مفاهيم وحقائق ومبادئ، مما يزيد من ارتباط المواد الدراسية بوظائف حياتهم اليومية، وبالتالي يجعل من المادة ممتعة.

-تُحفز (Motivate) الطلبة على توظيف عمليات التفكير المتنوعة؛ بغية الوصول إلى الفهم الصحيح، ومن ثمّ اتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة.

-ان الاهتمام بتعليم التفكير يجب ألا يرتبط في اذهان التلاميذ باعتباره مادة منفصلة عن الحياة سواء داخل المدرسة أو خارجها او يرتبط بوقت معين ومعلم معين بل لابد ان يشعر التلميذ بأنه عنصر اساسي بالحياة.

وأوضح (Ennis) أن هذا الاتجاه يمكن أن يتم بطريقتين وهما الآتيتين:

1-طريقة الدمج (Infusion): ويتم فيها تعليم الطلبة أن يفكروا تفكيراً ناقداً في الموضوعات التي تشتمل عليها المادة الدراسية مع التركيز الصريح على المبادئ التي يقوم عليها التفكير الناقد ومهاراته، أي أن المدرس في هذه الطريقة يركز على قدرات التفكير الناقد في تعليم عناصر المحتوى المختلفة للمادة الدراسية.

2-طريقة الانغماس (Immersion): وتشبه الطريقة الأولى من حيث إنها تشير للتفكير الناقد في المحتوى الدراسي، وتجعل الطلاب ينغمسون فيه إلا أن المبادئ العامة للتفكير الناقد هنا لا تعطى للطلاب بشكل صريح بمعنى أن المدرس يوفر "لتعلم عناصر المحتوى التعليمي للمادة الدراسية" جواً يتسم بالتفكير بصورة عامة، والتفكير الناقد بصورة خاصة دون أن يلفت انتباههم إلى المبادئ والمعايير التي تميز أنواع التفكير السائد في الجو الدراسي.

2-تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المنهاج الدراسي: ويشير هذا الاتجاه إلى إمكانية تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة خارج المنهاج الدراسي، باعتباره قدرة، أو مهارة عامة، ومن هنا يمكن تعليم التفكير الناقد بواسطة برامج خاصة بهذا النوع من التفكير. وبهذا بمكن تطبيق هذه البرامج خارج الغرف الصفية، وتهدف هذه البرامج إلى الارتقاء بتفكير الطلبة في كثير من الجوانب التي تتعدى التحصيل. ويتزعم هذا الاتجاه كل من (De Bono, 1986 ; Clary,1992 ; Shepherd,1998 ; Antepohl,2003) الذين أكدوا على بناء برامج منعزلة عن المواد الدراسية، ويعد "كوستا" و"إدوارد دي بونو" من أكثر القادة التربويين الذين يؤيدون هذا الاتجاه، وتتلخص وجهة نظر أنصار هذا الاتجاه من خلال النقاط التالية:

-يتحدد المحتوى التعليمي-التعلمي بزمن يجب إنجازه من خلال الزمن المحدد، وذلك أن تعليم التفكير الناقد يستند أساساً إلى إشباع الموضوع الدراسي قيد البحث، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المتباينة، لتكوين وجهة نظر خاصة بالفرد. من هذا المنطلق فإن الزمن سيعمل على تقييد المشاركين في تنفيذ تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد بالمستوى المطلوب من خلال المواد الدراسية المختلفة.

-إنّ العمل على تعليم مهارات التفكير الناقد كمادة مستقلة يزيد من دافعية الطلبة من خلال إداركهم للموضوع الذي يدرسونه.

-في كثير من الأحيان قد لا يتوافر مدرس يُحسن تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال المواد الدراسية، وبالتالي فإن تعليم التفكير كمادة مستقلة قد يكون أجدى.

-إن مهارات التفكير الموجودة في أي موضوع دراسي لا تتجاوز أصابع اليد وتوشك أن تقتصر على مهارات تصنيف المادة العملية وتحليلها وأساليب إدارة دفة الحوار والمناقشة.

-إنّ تعليم مهارات التفكير من خلال الموضوعات الدراسية ليس غاية أي ليست قائمة على تعليم التفكير لذاته، بقدر الاهتمام بالمادة الدراسية ذاتها.

-إن مهارات التفكير القليلة التي يكتسبها المتعلم من خلال الموضوع الدراسي لا تفيد كثيراً في الحياة العملية التي تتطلب مستوى أرقى من مهارات التفكير وقدرة مبدعة في استخدام هذه المهارات.

3-الاتجاه التوفيقي: لقد ظهر حديثاً اتجاه توفيقي ينادي بتعليم التفكير الناقد داخل المنهاج الدراسي، ولكن كمادة مستقلة عن المنهاج الدراسي من خلال عرض قضايا عامة جانبية ومساندة للمادة الأكاديمية ليجمع بين الاتجاه الأول والثاني معاً.

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على الاتجاه الأول والذي ينادي بدمج التفكير الناقد في المنهاج المدرسي، وذلك لعدة اعتبارات نذكرها في النقاط التالية:

1-يهدف منهاج الفلسفة للسنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة إلى تحقيق جملة من الكفاءات، أهمها جعل المتعلم مركز الفعل التربوي، وهو ما عبر عنه في الكتاب المدرسي ب "تجسيد القطيعة التي تبنَّاها البرنامج الجديد مع التصورات التقليدية في ممارسة التفلسف. وأصل هذه القطيعة، انتقال مركز الفعل التربوي من الأستاذ إلى المتعلم". (إشكاليات فلسفية، وزارة التربية الوطنية)

2-توخي النسقية التي تم تبنيها في طرح القضايا الفلسفية في منهاج الفلسفة للسنة ثانية ثانوي، والتي من شأنها أن تستهدف مهارات التفكير الناقد.

3-تفعيل عملية التفلسف (التفكير النقدي)، وطريقة سيرها المنهجي، وتعاملها مع مختلف النشاطات التعلمية المقررة في منهاج الفلسفة للسنة ثانية ثانوي.

4-عدم وجود وقت زمني يمكن تخصيصه لتعليم مهارات التفكير الناقد بشكل مستقل عن المنهج.

5-الهدف من الدراسة وهو معرفة أثر تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد.

6-إن تعليم التفكير الناقد ضمن المنهاج الدراسي من شأنه أن يساعد التلاميذ على تعزيز تعلم المحتوى والتحصيل.

وتعطي (قطامي، 2013) مبررات لدمج التفكير في المنهج وهي:

1-يمكن تحسين نوعية تفكير الطلبة ضمن سياقات ومحتوى شرعي.

2-حتمية نمو التفكير للطلبة وافتراضه هدفاً لجميع الطلبة ضمن المنهاج.

3-يمكن تعليم التفكير في جميع مواد المنهاج الدراسي والمواقف الحياتية.

4-التوجه نحو التطبيق في تعلم المواد الدراسية وإعطاء أهمية كبيرة لذلك.

5-زيادة كفاءة وقدرة المتعلم في التفكير في محتوى التعلم مما يؤدي إلى زيادة في الفهم والتحصيل.

6-الدمج متطلب طبيعي لتعلم التفكير في المكان والمحتوى وهو المنهاج.

7-إن إدخال مهارات التفكير ودمجها في المنهج تلبية منطقية لوقائع التعلم والتعليم في الصف بدلاً من قطع التفكير أو تحييده منفصلاً بعيداً عن المحتوى العلمي.

كما نجد أن برنامج الفلسفة للأطفال الذي قدمه الفيلسوف الأمريكي "ماثيو ليبمان" (Mathew Lipman) في منتصف السبعينيات في تعليم فلسفة التفكير يتفق مع تفكير الدمج أيضاً، لأن القضية موضوع التفكير تصبح قضية في المنهج.

وكما سبق ذكره (في مبحث مكونات تعليم التفكير الناقد)، أنه من أجل نجاح تعليم التفكير الناقد يجب تظافر ثلاثة مكونات هي المنهاج والمعلم والمتعلم، وتعتبر (قطامي، 2013) من الذين دعوا إلى تعليم مهارات التفكير من خلال دمجه في المنهج، وأوضحت أنه لكي ينجح المعلم في عملية دمج مهارات التفكير في المنهج لابد من توفر استعدادات قبلية كما حددها "روبرت جانييه" وهي:

1-الميل الطبيعي لتعلم مهارات التفكير.

2-احترام وتقدير مهارات التفكير.

3-الميل لممارسة عمل وأداء مهارات التفكير.

4-تبني فكرة العملية في المهارات.

5-الانفتاح الذهني على الخبرة والتسامح مع هذه الطريقة.

6-التباهي والفخر بالمهارة لممارسة مهارة التفكير.

7-الاتصاف بالقدرة على ممارسة مهارات التفكير في أية معلومة.

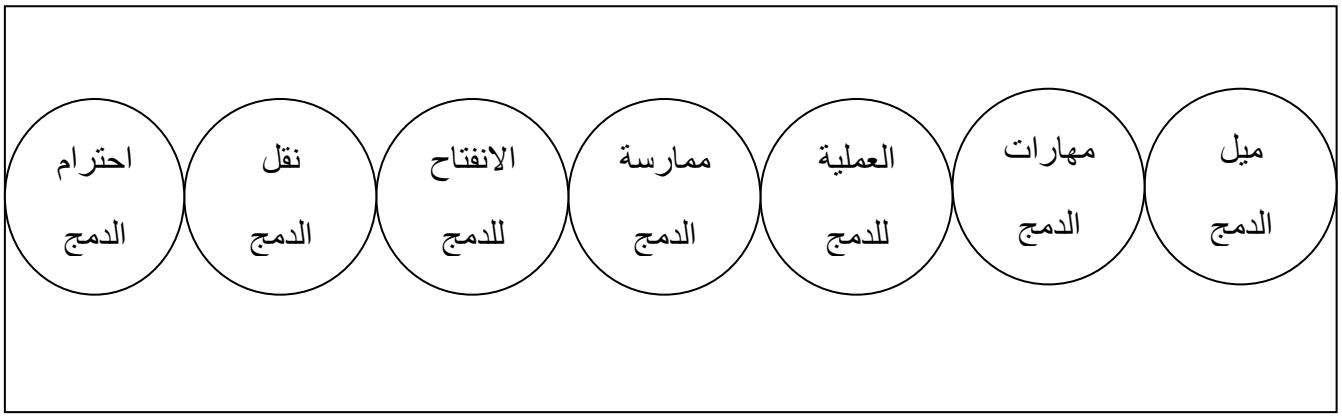
8-استيعاب وفهم مفردات فكرة الدمج وتمثلها ذهنياً.

9-احترام وتبني فكرة نقل التعلم والتدريب لاستخدام مهارات التفكير.

10-احترام الأداء لممارسة مهارات التفكير وتقدير نتائجها مهما كانت.

الشكل رقم (02):

بروفيل الاستعداد لدمج مهارات التفكير (قطامي، 2013، 97)



5-التفكير الناقد كأساس لوضع مناهج الفلسفة:

يعتبر التفكير الناقد كأساس لوضع المناهج في الفلسفة فضلاً عن قيمته في تسليح الطالب بالعقلية الناقدة، فهو مطلب ملح وضروري في عصرنا هذا، والفلسفة في علاقتها بالتفكير الناقد نجد أن الفلسفة هي الفرع الوحيد من المعرفة الذي يتخذ من التفكير موضوعاً ومنهجاً في آن واحد، وهي أكثرها تعلقاً بالتفكير، والفلسفة تفكير ناقد، والفلسفة حوار يهدف إلى الوصول إلى الحقيقة ويتضمن تقديم الأدلة وتحليلها والاستدلال المنطقي وتحديد المسلمات والمترتبات وكل ما سبق لن يتم ما لم يقم الفرد بالتفكير الناقد. هذا ويمكن تحديد الغايات العامة للمناهج القائمة على التفكير الناقد في الفلسفة في الآتي:

-إكساب الطلاب المهارات الحقيقية الفعالة في التفكير والقدرة على المشاركة الناقدة في المناقشات الفلسفية، وتوجيه الطلاب إلى أن يُعبروا عن وجهات نظرهم ويدافعوا عنها بحجج قوية واضحة، وإكساب الطالب السمات الوجدانية المصاحبة والضرورية للتفكير الناقد. (محمود، 2004، 24)

وبالرجوع لمنهاج الفلسفة للسنة ثانية ثانوي، نجد ما سبق يتجلى فيما يتعلق بالدروس في عدد من الجوانب: في الكفاءات التي تستهدف تحقيقَها، وفي تعاملها مع الفكر الشمولي الذي يربط المشكلة بإشكاليتها، وفي تفعليها لعملية التفلسف (كتفكير نقدي)، وطريقة سيرها المنهجي، وتعاملها مع مختلف النشاطات التعلمية المقررة، وفي نظام أدواتها التقنية.

فالفلسفة غاية وسيلتها التفكير الناقد، كما أن التفكير الناقد غاية ووسيلتها الفلسفة، فهذه العلاقة المتبادلة بينهما، يجعلها متلازمين في طرحهما وتناولهما، ومع الاتهام الذي التصق بالفلسفة كمادة معرفية ليس لها فائدة تطبيقية، فإن هذا العلاقة تفند ذلك وتجعل منها مادة ذات أهمية كبيرة، خاصة في عصرنا الحالي الذي أصبح يفرض على المؤسسات بناء مناهجها على أساس تنمية التفكير والتفكير الناقد خاصة.

وكما يرى (الشبة، 2016) أنه يجب الانتقال من كون الدرس الفلسفي درس إيديولوجي إلى درس نقدي، ومن هنا يصبح الدرس الفلسفي ليس درسا في المعرفة فقط، بل هو درس في الحياة؛ وإذا كنا ندعو إلى درس في التفكير، ونسعى من خلاله إلى أن نجعل التلميذ قادرا على الدفاع عن أفكاره والتعبير عنها بحرية، وممارسة النقد على كل ما يأتيه من الآخر سواء كان فردا أو جماعة أو مؤسسة، فإن الهدف الأساسي من ذلك هو أن يصبح ممتلكا لاستقلالية في التفكير، تجعله قادرا على التفكير لوحده وبشكل ذاتي دون السقوط تحت أية وصاية كيفما كان مصدرها. وإذا تحقق مثل هذا المطمح، فإنه ولا شك سيجعلنا أمام أفراد قادرين على تأسيس مجتمع ديمقراطي وحداثي، تسود فيه قيم النقد والحوار والحرية والعقلانية، وغيرها من القيم الفلسفية الحداثية، وإذا كنا ندعو إلى درس فلسفي تفكيري وحجاجي، فإن وظيفة المدرس ليست هي أن يلقن للتلاميذ معتقداته الدينية أو الإيديولوجية أو معتقدات غيره، بل وظيفته الأساسية هي مساعدتهم على اكتساب المهارات والقدرات العقلية التي من شأنها أن تمكنهم من مناقشة أفكار الفلاسفة أو غيرهم من جهة، وإنتاج أفكارهم الخاصة من جهة أخرى. ومن هنا ننتقل من درس في الأفكار إلى درس في التفكير.

6-الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الناقد:

-**الدراسة الأولى:** دراسة (العتيبي، 2007) الموسومة ب " أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى : معرفة أثر استخدام برنامج الكورت (توسعة مجال الإدراك والتفاعل) في تنمية مهارات التفكير الناقد و تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض تكونت من 40 طالبا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد قسمت العينة إلى قسمين: تجريبية وضابطة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الناقد لصالح التجريبية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد لصالح القياس البعدي.

-**الدراسة الثانية:** دراسة (شطة، 2015) الموسومة ب " التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية بمدينة الأغواط"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين التفكير الناقد والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط، وتكونت عينة الدراسة من 300 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، كما استخدمت هذه الدراسة أداتين هما: مقياس التفكير الناقد ل (محمد أنور ابراهيم) الذي قام (زيوش، 2013) بتعديل فقراته في ضوء متطلبات البيئة الجزائرية، ومقياس التوافق الدراسي ل "م.ب. يونجمان" الذي أعده وكيفه على البيئة العربية "حسين عبد العزيز الدريني"، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد والتوافق الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التفكير الناقد.

-**الدراسة الثالثة:** دراسة (الشراري، 2008) الموسومة ب " أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف" وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف، واتبعت الدراسة المنهج شبه تجريبي، وتم التطبيق على عينة بلغت 100 طالبة من مدارس تحفيظ القرآن، و120 طالبة من مدارس التعليم العام، معتمدا كأداة للدراسة على اختبار يقيس مهارات التفكير الناقد بالاعتماد على آيات مختارة من القرآن من إعداد الباحثة، حيث أسفرت نتائج الدارسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الحافظات) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة

(غير الحافظات) في (مهارة الاستنباط، مهارة الاستدلال بالنص، مهارة الاستنتاج، مهارة البحث عن العلاقات، مهارة التفسير).

-**الدراسة الرابعة:** دراسة (أبو شعبان، 2010) الموسومة ب "أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة" وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من بين طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم

الإنسانية (الأدبي) وهي عبارة عن فصلين أحدهما يمثل المجموعة التجريبية والآخر يمثل المجموعة الضابطة وعدد الطالبات في كل مجموعة منهما (40) طالبة، و قد تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التدريس بالأقران بينما تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية العادية المتبعة، وقد استخدم اختبار للتفكير الناقد من إعداد الباحث كأداة للدراسة، وقد توصلت الدارسة للنتائج التالية:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعات التحصيل في المجموعة الضابطة و قريناتهن الطالبات مرتفعات التحصيل في المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعة الضابطة و قريناتهن الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

كما أظهرت النتائج أن حجم تأثير استراتيجية التدريس بالأقران كان كبيرا في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى الطالبات.

-**الدراسة الخامسة:** دراسة (بكيرات، 2015) الموسومة ب "مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في تدريس مادة التاريخ دراسة ميدانية في متوسطات مدينة ورقلة" وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدل تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية بمدينة ورقلة لمهارات التفكير الناقد (ككل وفي كل مهارة على حدى) من خلال ملاحظتهم أثناء تدريسيهم لمادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط، فضلا عن تحديد الفروق بين متوسطات الدرجات تعزى لمتغير الجنس، وطبيعة التكوين، والإطار المهني، وتكونت عينة الدراسة من (94) مدرساً ومدرسة من مدرسي المواد الاجتماعية لمرحلة التعليم المتوسط وتم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، حيث أعد الباحث شبكة ملاحظة شملت خمسة أبعاد تضمنت الممارسات المتعلقة بمهارات التفكير الناقد اللازمة لمدرسي المواد الاجتماعية لمرحلة التعليم المتوسط وهي: التفسير، الاستنتاج، الاستقراء، التحليل، والتقويم. وبينت نتائج الدراسة الآتي:

-أن درجة ممارسة مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ككل متوسطة، وعالية بالنسبة لكل من مهارتي التفسير والاستنتاج، ومتوسطة بالنسبة لكل من مهارتي الاستقراء والتحليل، ومنخفضة في مهارة التقويم.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها مدرسو المواد الاجتماعية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم لمادة التاريخ عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس، ولمتغير التكوين، ولمتغير الإطار المهني.

-التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير مهارات التفكير الناقد، يتضح لنا ما يلي:

1-استهدفت هذه الدراسات في تناولها للتفكير الناقد، عينة تلاميذ المرحلة الثانوية، وهو ما تتفق معه الدراسة الحالية، ما عدا دراسة (الشراري، 2008) التي استهدفت عينة طالبات الصف الثالث المتوسط، ودراسة (بكيرات، 2015) التي استهدفت عينة مدرسي المواد الاجتماعية بالمتوسط.

2-تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (العتيبي، 2007) و(الشراري، 2008) و(أبو شعبان، 2010) التي هدفت إلى معرفة الأثر في تنمية التفكير الناقد، واختلفت معها في المتغير المستقل المتمثل في برنامج الكورت وحفظ القرآن واستراتيجية تدريس الأقران، في حين اختلفت مع دراسة (بكيرات، 2015) التي هدفت إلى معرفة مدى تطبيق مهارات التفكير الناقد من طرف المدرسين، ودراسة (شطة، 2015) التي هدفت إلى معرفة علاقة التفكير الناقد بالتوافق الدراسي.

4-تؤكد نتائج الدراسات السابقة على الأهمية البالغة لتنمية التفكير الناقد وإدراجه في التعليم، وهذا ما ينعكس بشكل إيجابي على المستوى التعليمي وعلى المجتمع عموما.

5-إن الدراسات السابقة على المستوى المحلي التي تناولت التفكير الناقد في العديد من المواد التعليمية، إلا أنه هناك ندرة للدراسات التي تطرقت إليه في الفلسفة، بحيث تعتبر أكثر مادة تعنى بالتفكير عموما وبالتفكير الناقد خاصة.

6-اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العتيبي، 2007) و(الشراري، 2008) (أبو شعبان، 2010) من حيث استخدام المنهج شبه التجريبي، وذلك لمعرفة الأثر في تنمية التفكير الناقد، في حين اختلفت مع دراسة (شطة، 2015) و(بكيرات، 2015) التي استخدمت المنهج الوصفي.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل بالتفصيل النظري لمتغيرات الدراسة، وذلك بالتطرق إلى الفلسفة من حيث تدريسها وتعليميتها والمفاهيم المتعلقة بها، وتسليط الضوء على واقع تدريسها في الجزائر خلال المرحلة الثانوية، والمشكلات التي تعيق تدريسها، وكذا العلاقة التي تربطها بالمتغير التابع للبحث المتمثل في التفكير الناقد، وهذا الأخير الذي تم التطرق له من خلال مفهومه ومفهوم مهاراته المتعلقة به، وتوضيح اتجاهات تعليمه، والفوائد المرجوة منه، والإشارة إلى وضعه كأساس لمناهج الفلسفة، كما تم التطرق إلى إحدى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، والتي تعتبر في البحث الحالي من أبرزها لتدريس الفلسفة لتحقيق هدف تنمية مهارات التفكير الناقد، حيث تم تصنيف تعريفات استراتيجية العصف الذهني، وتوضيح مبادئها وخطواتها وأنواعها، والتطرق إلى الخلفيات النظرية التي تستند عليها، وإبراز مميزاتها والعوائق التي قد تواجه استخدامها في التدريس، كما تم عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت هاته المتغيرات الثلاثة، لنستخلص في الأخير مقاربة أن تحقيق الهدف الأبرز لتدريس الفلسفة والمتمثل في تنمية مهارات التفكير الناقد، يحتاج إلى تطبيق استراتيجيات تدريسية حديثة، وكانت استراتيجية العصف الذهني لما تتمتع به من خصائص الأبرز بينها لذلك تم دراستها في بحثنا الحالي.

الفصل الثالث

الاجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1-منهج الدراسة

2-ميدان الدراسة

3-أدوات الدراسة

4-إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية

5-صعوبات الدراسة

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

يأتي هذا الفصل بعد تطرقنا للجانب النظري من موضوع الدراسة، وهو يتضمن توضيحا للطريقة والاجراءات المنهجية المتبعة لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في معرفة أثر تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي، حيث سنتطرق فيه للمنهج المستخدم، ثم مجتمع الدراسة وعينتها، وتليه الأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية، وبعد ذلك إجراءات التطبيق، وأخيرا التقنيات الإحصائية المستخدمة.

1-منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

يساعد تحديد المنهج الباحث على وضوح الطريقة التي سينتهجها في اختبار فروض دراسته إثباتا أو نفيا، وقد اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي، وذلك لمعرفة الأثر الناجم عن المتغير المستقل المتمثل في تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني، في المتغير التابع المتمثل في مهارات التفكير الناقد، وفي هذه الدراسة تم اختار المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي، حيث يرى (عطية،2009) أنه "من أبسط التصميمات التجريبية لأنه يجري على مجموعة واحدة فقط، وبذلك فهو من الناحية النظرية يوفر ضبطا أفضل على افتراض الأفراد هم أنفسهم قبل إدخال المتغير المستقل وعند إدخاله مما يجنب الباحث الكثير من متاعب المكافأة بين المفحوصين". (عطية، 2009، 186)

كما قد نحصر عملنا في مجموعة واحدة بإخضاعها للاختبارين القبلي والبعدي، لكن دون الاعتماد على مجموعة المراقبة. انطلاقا من درجة المراقبة المعتمدة فإننا نتكلم بالأحرى، وفي بعض الحالات، عن شبه التجريب أو التجريب القبلي الذي يحترم من جهة أخرى القواعد الأخرى للتجريب. (موريس، 2004، 213)

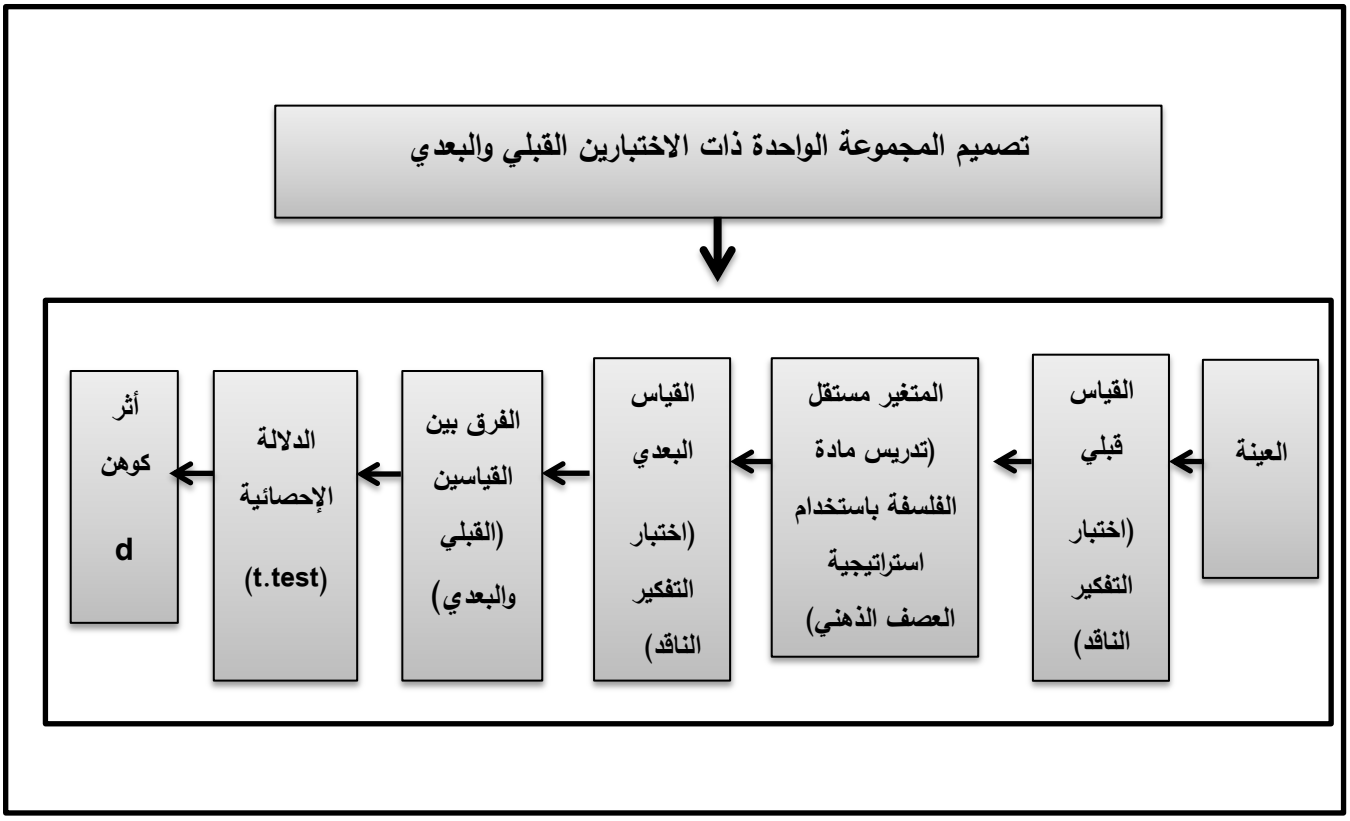
كما يرى (زيتون، 2004) أن هذا النوع من التصميمات يعد مناسبا عندما يكون وجود مجموعة ضابطة مصدرا لمعلومات مضللة، خاصة عندما تكون غير منعزلة عن تأثير المتغير المستقل موضوع الاهتمام، وبالتالي يصبح الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيه كثير من التحفظات. (زيتون، 2004، 207)

وتفاديا لأي معلومات مضللة قد تكون دخيلة على البيانات التي تم جمعها باستخدام الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية وبالتالي قد تشكك بمصداقية النتائج، تم اختيار المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي، كما تم اختيار الموسم الدراسي الثالث من أجل تطبيق

التجربة، حيث تم دراسة المجموعة التجريبية الموسمين الأول والثاني باستخدام الطريقة التقليدية التلقينية، وبهذا تكون مجموعة ضابطة في موسمين لتتحول إلى مجموعة تجريبية في الموسم الثالث.

الشكل (03):

يوضح تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي المعتمد في الدراسة



نلاحظ من الشكل رقم (03) التصميم التجريبي الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، والذي يعتمد على المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي من أجل معرفة الفروق بينهما بعد تطبيق استراتيجية العصف الذهني، وكخطوة أخيرة حساب أثر كوهن (d) لتأكيد الدلالة الإحصائية.

2-ميدان الدراسة:

2-1-مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة بثانويات مدينة الأغواط للموسم الدراسي 2019/2018 والبالغ عددهم (671) تلميذا، بواقع (288) ذكور و(383)إناث، والجدول رقم (02) يوضح ذلك:

الجدول رقم (02):

يوضح مجتمع الدراسة

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	**288**	**%42.92**
أنثى	**383**	**%57.07**
المجموع	**671**	**%100**

المصدر: مديرية التربية لولاية الأغواط (الموسم الدراسي 2019/2018)

يلاحظ من الجدول أن نسبة الإناث في السنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة بثانويات مدينة الأغواط هي الغالبة حيث بلغت (57.07%) بواقع (383) تلميذة، بينما بلغت نسبة الذكور نسبة (42.92%) بواقع (288) تلميذ، في حين بلغ المجموع الكلي (671) تلميذ وتلميذة.

ويعود اختيار تلاميذ السنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة لسببين رئيسين نذكرهما:

أ-المرحلة العمرية: حيث يعيش التلاميذ مرحلة المراهقة والتي تعتبر فترة حرجة في حياتهم، وما تحمله من تغيرات في جميع الجوانب، وما تتميز به من أهمية في نمو التلميذ وبناء شخصيته واتجاهاته وميوله، كما أنها مرحلة تتميز بارتباطهم بالتكنولوجيا الحديثة وما توفره لهم من الكم الهائل من المعلومات خاصة مواقع التواصل الاجتماعي، وتعتبر هذه الفترة هي الأساس في تكوين أنماط التفكير التي سيكون لها بالغ الأثر في حياتهم المستقبلية.

ب-دراسة مادة الفلسفة: التي ترمي إلى حرية التفكير واكتساب روح التفكير الناقد خاصة، حيث أن تلاميذ شعبة آداب وفلسفة هم المعنيون فقط بدراسة منهج الفلسفة كمادة أساسية دون الشعب الأخرى التي تتطرق لهذه المادة ابتداء من السنة الثالثة ثانوي.

2-2-عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من أقسام السنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة من **15** ثانوية تشتمل عليها مدينة الأغواط، وكان ذلك بعد الدراسة الاستطلاعية التي تم فيها زيارة هاته الثانويات وإجراء مقابلات مع أساتذة الفلسفة البالغ عددهم (32) أستاذ بواقع (07) ذكور و(25) إناث، وكان محور هاته المقابلات مع

الأساتذة واقع طريقة تدريسهم لمادة الفلسفة، كما تم عرض دراستنا عليهم قصد معرفة مدى استعدادهم للتعاون في تطبيقها، وقد أبدى (22) أستاذا استعدادهم لذلك، أم بقيت الأساتذة فلم يبدوا استعدادهم متحججين بعدة أسباب أهمها تأخرهم في سير المنهاج وضيق الوقت وكذا تخوفهم من التجربة بحد ذاتها، ولذلك تم حصر الاختيار في أقسام الثانويات التي يدرسها الأساتذة الذين أبدوا استعدادهم للتعاون واستبعاد الأساتذة الذين لم يبدوا استعدادا لذلك، وقد وقع الاختيار على قسم السنة ثانية شعبة آداب وفلسفة بثانوية "عمار دهينة" والذي يعتبر القسم الوحيد بالثانوية لهذه الشعبة، ويبلغ عدد التلاميذ به (35) تلميذا، وأثناء التطبيق تم استبعاد (03) تلاميذ بسبب الغياب المتكرر، لتستقر العينة على (32) تلميذا وفي الجدول التالي وصف للعينة:

الجدول رقم (03):

يوضح أفراد عينة الدراسة

الجنس	العدد	المستبعدين	العدد النهائي	النسبة المئوية
ذكور	11	1	10	%31.25
إناث	24	2	22	%68.75
المجموع	35	3	32	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن نسبة الإناث كانت هي الغالبة ب (68.75 %) بواقع (22) تلميذة، في حين كانت نسبة الذكور هي (31.25 %) بواقع (10) تلاميذ، وهذا بعد استبعاد (03) تلاميذ (ذكر وأنثيين)، لتستقر عينة الدراسة على (32) تلميذ وتلميذة.

3-الدراسة الاستطلاعية:

قبل الخوض في تطبيق التجربة كان لزاما على الباحث النزول إلى الميدان لإجراء دراسة استطلاعية تساعده على معرفة خصائص مجتمع الدراسة، وكذا التعرف على الصعوبات التي قد تواجهه أثناء تطبيق التجربة قصد تلافيها وإيجاد حلول استباقية لها، كما تساعد الدراسة الاستطلاعية على التعرف على الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة ومدى صدقها وثباتها وبالتالي صلاحية وامكانية استخدامها، وقد تدرجت دراستنا الاستطلاعية بعدة مراحل نذكرها:

1-استخراج ترخيص القيام بدراسة علمية من جامعة "قاصدي مرباح بورقلة". (والملحق -01- يبين ذلك)

2-بتاريخ 2018/11/04 وبواسطة الترخيص المستخرج من الجامعة، تم استخراج ترخيص بزيارة المؤسسات التربوية من مديرية التربية بولاية الأغواط، وذلك حتى يكون العمل قانونيا وحتى نلقى التسهيلات من طرف إدارة الثانويات في إجراء الدراسة. (والملحق -02- يبين ذلك)

3-استخراج إحصاءات من مديرية التربية بولاية الأغواط خاصة بمدينة الأغواط تشتمل على:

-عدد الثانويات بالمدينة، والبالغ عددها 15 ثانوية.

-عدد أساتذة الفلسفة بثانويات مدينة الأغواط، والبالغ عددهم "**32**" أستاذا بواقع "**7**" ذكور و"**25**" أنثى.

-عدد تلاميذ السنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة بمدينة الأغواط.

4-إجراء مقابلات مع أساتذة الفلسفة بمدينة الأغواط، وحضور بعض دروسهم للاطلاع على طرق التدريس التي يستخدمونها، وكذا معرفة مدى إلمامهم بطرق التدريس الحديثة وباستراتيجية العصف الذهني خصوصا، ومعرفة مدى استعدادهم للتعاون في تطبيق التجربة، وكذا الحصول على مذكرات الدرس التي يستخدمها الأساتذة وتحليلها والمقارنة بينها، من أجل الاعتماد عليها في بناء الدليل الذي يستخدم في البحث الحالي.

5-بعد حصر عدد الثانويات التي أبدى أساتذة الفلسفة استعدادهم للتعاون في تطبيق الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية حتى تمثل العينة الأساسية في الدراسة، وحتى يتم عزل العينة الاستطلاعية عنها.

6-اختيار عينة استطلاعية قصد تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في اختبار التفكير الناقد من أجل معرفة خصائصه السيكومترية، وقد تكونت العينة من "**100**" تلميذا شعبة آداب وفلسفة للسنة ثانية ثانوي بمدينة الأغواط تم توزيع اختبار التفكير الناقد عليهم بمساعدة بعض الأساتذة، وقد تم استرجاع "**90**" لتستقر العينة الاستطلاعية على هذا العدد.

7-بعد اختيار العينة العشوائية التي تمثل العينة الأساسية في الدراسة، تم الاتفاق مع أستاذ القسم المختار من أجل تكوينه في التدريس باستخدام استراتيجية العصف الذهني، حيث استمر التكوين مدة شهر بواقع لقاء كل أسبوع، أي بواقع 4 لقاءات، تم فيها شرح "دليل الأستاذ" الذي سيستخدم في التجربة، وكذا الاجابة عن كل تساؤلاته حول الاستراتيجية وتوضيح الغموض حولها قبل المباشرة في التجربة.

4-أرغونوميا القسم:

تلعب أرغونوميا القسم دورا مهما في فعالية الأداء التعليمي وفي التفاعل بين المعلم والمتعلم، "حيث أن حجرات الدراسة لها تأثير واضح وعميق على صحة الطلاب وراحتهم النفسية بشكل ينعكس على مشاركتهم في الأنشطة التعليمية وعلى فعالية الأداء التربوي" (منصوري وبودالي، 2017، 132)

ولتلك الأهمية تم دراسة خصائص القسم الذي ستطبق فيه التجربة، حيث تمتاز ثانوية "عمار دهينة" بطابع عمراني حديث يراعي خصائص اللازمة للبيئة التي تساعد على التعلم، حيث تم افتتاحها في الموسم الدراسي 2015/2014، ويزاول 560 تلميذا بها الدراسة، وعدد أساتذة الفلسفة بالثانوية 3 أساتذة، كما أن قسم السنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة بثانوية "عمار دهينة" يعتبر الوحيد في هذه الثانوية، وهو قسم يقع بجانب الإدارة مما يساعد على الهدوء في المحيط الخارجي، كما أنه يتربع على مساحة كافية لاستيعاب عدد التلاميذ البالغ عددهم 35 تلميذا بشكل مريح وبشكل لا يعيق التنقل بين الصفوف، ولا يعيق أيضا في توزيع التلاميذ على شكل مجموعات أثناء تطبيق التجربة، كما أنه يحتوي على 3 نوافذ كبيرة مطلة على الساحة مما يوفر التهوية والإضاءة اللازمين وبالشكل الكافي، كل هذه العوامل تشجع على تطبيق التجربة واستبعاد بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تعيق نجاحها، وتسمح بعزو الأثر في هذه التجربة إلى المتغير المستقل، وفي الجدول التالي تفصيل لأهم العوامل الفيزيقية للقسم:

الجدول رقم (04):

يوضح أهم العوامل الفيزيقية للقسم

أرغونوميا القسم	
العوامل الفيزيقية	**قسم عينة الدراسة**
الموقع	يقع القسم بجانب الإدارة وهو ما يمنع التلاميذ من التجمع في محيط القسم وبالتالي التخلص من الضوضاء التي قد تصدر من التجمعات والتي تعيق عملية الاتصال الفعالة.
المساحة	يتربع القسم على مساحة تعتبر مثالية بالنسبة لعدد التلاميذ البالغ 35 تلميذا، مما يجنب مشكل الاكتظاظ الذي يعتبر سببا في إعاقة الاتصال وإجهاد المعلم، وكذا تعتبر مساعدة في تطبيق استراتيجية العصف الذهني في هذه الدراسة التي تعتمد على المجموعات.
الإضاءة	للقسم 3 نوافذ تطل على الساحة مما يوفر إضاءة كافية ومريحة وغير مجهدة للعينين.
التهوية	كما سبق ذكره أن القسم يحتوي على ثلاثة نوافذ كبيرة تساعد على التهوية الصحية وتلطيف الجو.

5-أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام أداتين، الأداة الأولى تم استخدامها كأداة للقياس لمعرفة مستوى مهارات التفكير الناقد قبل وبعد تطبيق التجربة، أما الأداة الثانية تم استخدامها في التجربة وذلك بتطبيق استراتيجية العصف الذهني، وفيما يلي شرح لهاتين الأداتين:

5-1-أداة القياس:

بعد الاطلاع على عدة دراسات تتضمن مقاييس واختبارات حول موضوع التفكير الناقد، تم الاعتماد في هذه الدراسة من أجل قياس مهارات التفكير الناقد على اختبار التفكير الناقد "**لمحمد أنور إبراهيم، 2001**" الذي كيفه للبيئة الجزائرية "**زيوش أحمد، 2013**"، وذلك للمبررات التالية:

1-تم إعداده في بيئة عربية مشابهة للبيئة الجزائرية.

2-تم تقنينه للبيئة الجزائرية.

3-تم استخدامه في دراسات جزائرية وفي البيئة الجزائرية وعلى عينة مشابهة لعينة الدراسة خاصة دراسة (شطة، 2015) التي تم تطبيقها في نفس بيئة الدراسة الحالية وفي نفس المستوى الدراسي.

4-تمتعه بخصائص سيكومترية عالية.

5-مهارات التفكير الناقد التي يقيسها، حيث أن هذا المقياس يقيس كل من مهارات التفسير والدقة في فحص الوقائع وإدراك الحقائق الموضوعية و إطار العلاقة الصحيح والتطرف في الرأي، وهي المهارات التي يرى الطالب الباحث أنها لها أهمية بالغة في تمتع التلاميذ الثانوي بها، وذلك لأنها تساعد التلميذ على التأقلم مع الأحداث السريعة والكم الهائل من المعلومات التي يتميز بها عصرنا الحالي، كما أنها لها علاقة كبيرة بمادة الفلسفة.

5-1-1-وصف الأداة:

يتكون الاختبار من 63 درجة وهو اختيار من ثنائي، حيث كل إجابة تتطابق مع مفتاح التصحيح يعطى لها درجة، في حين الخاطئة يعطى لها صفر، والاختبار ينقسم إلى خمسة محاور تمثل خمسة مهارات للتفكير الناقد وهي:

-المحور الأول: يقيس مهارة التفسير ويتشكل من 15 بند.

-المحور الثاني: يقيس مهارة الدقة في فحص الوقائع ويتشكل من 11 بند.

-المحور الثالث: يقيس مهارة إدراك الحقائق الموضوعية ويتشكل من 16 بند.

-المحور الرابع: يقيس مهارة إطار العلاقة الصحيح ويتشكل من 8 بنود.

-المحور الخامس: يقيس مهارة التطرف في الرأي ويتشكل من 13 بند.

والجدول رقم (05) يوضح درجات المقياس:

الجدول رقم (05):

يوضح درجات مقياس التفكير الناقد

المهارة	عدد البنود	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
التفسير	**15**	**0**	**15**
الدقة في فحص الوقائع	**11**	**0**	**11**
إدراك الحقائق الموضوعية	**16**	**0**	**16**
إطار العلاقة الصحيح	**8**	**0**	**8**
التطرف في الرأي	**13**	**0**	**13**
المجموع	**63**	**0**	**63**

يوضح الجدول رقم (05) عدد بنود مقياس التفكير الناقد بالنسبة لكل مهارة ولكل مهارة على حدى، والتي تراوحت بين (8 و63) بند، والدرجات الدنيا لها والمتمثلة في صفر (0) درجة، في حين تراوحت الدرجات العليا بين (8 و63) درجة.

5-1-2-الخصائص السيكومترية للأداة:

قبل تطبيق الأداة على الأفراد الذين تم اختيارهم عن طريق المعاينة ليشكلوا عينة البحث، لابد من التأكد من مدى صلاحية الأداة، فبعد تحديد عينة من خلال الدراسة الاستطلاعية، ارتأينا الوقوف عند بعض الخصائص السيكومترية للأداة من صدق وثبات، حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية شملت 90 تلميذا من تلاميذ السنة

ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة بمدينة الأغواط، وهذه العينة لا تشتمل على عينة الدراسة الأساسية ولا تدخل فيها.

أولا–صدق الأداة:

صدق الاختبار هو "قياس الاختبار فعلا وحقيقية ما وضع لقياسه" (مجيد، 2014، 40) وهو بذلك يعبر عن مدى صلاحية الاختبار، بحيث أنه يقيس ما وضع لقياسه فقط، وفي هذه الدراسة تم استخدام عدة طرق للتأكد من صدق الأداة نفصلها فيما يأتي:

1–الصدق التكويني: وفي هذه الطريقة نقوم بإيجاد مؤشر الاتساق الداخلي للاختبار والمتمثل في معاملات الارتباط بين كل محور من محاور الاختبار والدرجة الكلية.

الجدول (06):

يوضح قيم معاملات الارتباط بين المحور والدرجة الكلية

الرقم	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	التفسير	0.575	دال عند 0.01
2	الدقة في فحص الوقائع	0.322	دال عند 0.01
3	إدراك الحقائق الموضوعية	0.495	دال عند 0.01
4	إدراك إطار العلاقة الصحيح	0.222	دال عند 0.05
5	التطرف في الرأي	0.562	دال عند 0.01

يبين الجدول رقم (06) أن معاملات ارتباط محاور الاختبار قد تراوحت ما بين (0.222) و(0.575)، وأن كل من محاور التفسير والدقة في فحص الوقائع وإدراك الحقائق الموضوعية والتطرف في الرأي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، في حين أن محور إدراك إطار العلاقة الصحيح دال عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على أن الاختبار دال إحصائيا وبالتالي فهو صادق.

2–الصدق البنائي:

وفي هذه الطريقة نقوم بإيجاد مؤشر الاتساق الداخلي للاختبار والمتمثل في معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه.

2-1-محور التفسير:

الجدول (07):

يوضح قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمحور التفسير

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.438**	9	**0.308**
2	*0.267	10	**0.541**
3	**0.596**	11	**0.553**
4	*0.253	12	*0.269
5	**0.485**	13	**0.300**
6	**0.305**	14	**0.328**
7	*0.266	15	**0.494**
8	**0.648**		

يوضح الجدول رقم (07) أن معاملات ارتباط بنود الاختبار في محور التفسير قد تراوحت ما بين (0.253) و(0.648)، وأن كل من البنود (1، 3، 5، 6، 8، 9، 10، 11، 13، 14، 15) دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، في حين أن كل من البنود (2، 4، 7، 12) دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهو بذلك صادق.

2-2-محور الدقة في فحص الوقائع:

الجدول (08):

يوضح قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمحور الدقة في فحص الوقائع

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
16	**0.525**	22	**0.498**
17	**0.721**	23	**0.562**
18	**0.457**	24	**0.542**
19	**0.432**	25	**0.451**
20	**0.569**	26	**0.541**
21	**0.571**		

2-3-محور إدراك الحقائق الموضوعية:

الجدول (09):

يوضح قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمحور إدراك الحقائق الموضوعية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
27	**0.358**	35	*0.232
28	**0.483**	36	**0.447
29	**0.527**	37	**0.535
30	**0.654**	38	**0.677
31	*-0.236	39	**0.457
32	**0.595**	40	**0.654
33	**0.469**	41	**0.665
34	**0.638**	42	**0.562

يوضح الجدول رقم (09) أن معاملات ارتباط بنود الاختبار في محور إدراك الحقائق الموضوعية قد تراوحت ما بين (0.232) و(0.677)، وأن كل من البنود (27، 28، 29، 30، 32، 33، 34، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42) دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، في حين أن كل من البنود (31، 35) دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهو بذلك صادق.

2-4-محور إطار العلاقة الصحيح:

الجدول (10):

يوضح قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمحور إطار العلاقة الصحيح

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
43	**0.632**	47	**0.618
44	**0.596**	48	**0.652
45	**0.633**	49	**0.701
46	**0.655**	50	**-0.448

يوضح الجدول رقم (10) أن معاملات ارتباط بنود الاختبار في محور إطار العلاقة الصحيح قد تراوحت ما بين (-0.448) و(0.701)، وأن كل البنود (من 43 إلى 50) دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهو بذلك صادق.

2-5-محور التطرف في الرأي:

الجدول (11):

يوضح قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمحور التطرف في الرأي

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
51	**0.568**	58	**0.394**
52	*0.544	59	**0.519**
53	**0.654**	60	**0.669**
54	**0.503**	61	**0.459**
55	**0.654**	62	*0.368
56	**0.549**	63	**0.662**
57	**0.640**		

يوضح الجدول رقم (11) أن معاملات ارتباط بنود الاختبار في محور التطرف في الرأي قد تراوحت ما بين (0.368) و(0.669)، وأن كل من البنود (51، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 63) دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، في حين أن كل من البنود (52، 62) دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وهو بذلك صادق.

3-الصدق التمييزي:

في هذه الطريقة نقوم بالمقارنة بين الفئات المتطرفة، وذلك بعد ترتيب القيم المحصل عليها تنازليا (من أعلى الدرجات إلى أدناها)، وحساب دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا التي تمثل كل مجموعة منهما نسبة (27%) من المجموع الكلي، باستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين وذلك لمعرفة القدرة التمييزية للاختبار.

الجدول رقم (12):

نتائج اختبار ت للفرق بين متوسط المجوعة العليا ومتوسط المجموعة الدنيا

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	**40,7083**	**2,11576**	**17.088**	**0.000**	**دال إحصائيا**
المجموعة الدنيا	**30,7500**	**1,91675**			

يتضح من الجدول رقم (12) أن متوسط المجموعة العليا بلغ (40,7083) بانحراف معياري (2,11576) وهو أعلى من متوسط المجموعة الدنيا الذي بلغ (30,7500) بانحراف معياري (1,91675)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) (17.088) بقيمة احتمالية (0.000) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط المجموعة العليا ومتوسط المجموعة الدنيا لصالح المجموعة العليا، وعليه نقرر أن المقياس على درجة عالية من الصدق التمييزي.

ثانيا–ثبات الأداة:

يعتبر الثبات إلى جانب الصدق من الشروط الضرورية لمعرفة صلاحية المقياس، وثبات الاختبار هو "أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد" (عبد الرحمن، 2008، 177) وفي هذه الدراسة تم حساب الثبات بطرقة ألفا كرونباخ alpha–cronbach للمقياس ككل، ولمهارات التفكير الناقد التي تمثل محاور المقياس المتمثلة في (التفسير، الدقة في فحص الوقائع، إدراك الحقائق الموضوعية، إدراك اطار العلاقة الصحيح، التطرف في الرأي)، كما تم الاستعانة بطريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس ككل، وفي التالي تفصيل للطريقتين:

1–الثبات بطريقة ألفا كرونباخ alpha–cronbach:

تم حساب الثبات في هذه الدراسة بطريقة (ألفا كرونباخ) وذلك باستخدام رزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية (SPSS) الاصدار 20، وقد تم تقدير معامل الثبات كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (13):

يوضح الثبات بطريقة ألفا كرونباخ alpha–cronbach

الأداة	عدد البنود	عدد الأفراد	معامل الثبات
مقياس التفكير الناقد	**63**	**90**	**0.786**

يتبين من الجدول (13) أن معامل ثبات الأداة بطريقة الفا كرونباخ alpha–cronbach بلغت (0.786) وهي درجة عالية تدل على ثباته ويمكن الوثوق في نتائجه وهو صالح للتطبيق في الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لثبات الأبعاد الخمسة للأداة فالجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (14):

يوضح الثبات بطريقة ألفا كرونباخ alpha–cronbach لكل مهارة

المهارة	عدد البنود	معامل الثبات
التفسير	**15**	**0.796**
الدقة في فحص الوقائع	**11**	**0.783**
إدراك الحقائق الموضوعية	**16**	**0.849**
إطار العلاقة الصحيح	**8**	**0.715**
التطرف في الرأي	**13**	**0.791**

يتبين من الجدول رقم (14) أن معامل ثبات الأداة بطريقة الفا كرونباخ alpha–cronbach لكل مهارة من مهارات المقياس الخمسة تراوحت بين (0.715) و(0.849) وهي معاملات عالية مما يدل على ثباته ويمكن الوثوق في نتائجه وهو صالح للتطبيق في الدراسة الحالية.

2–الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

في هذه الطريقة لحساب الثبات، تم تقسيم الاختبار الى قسمين، قسم يحمل البنود الفردية والقسم الآخر يحمل البنود الزوجية، وحساب معامل الارتباط بين القسمين باستخدام معادلة" بيرسون" (Person) ، وتصحيح هذا المعامل، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(15):

يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

نصفي الاختبار	عدد البنود	معامل الثبات قبل التصحيح (بيرسون)	معامل الثبات بعد التصحيح (جوتمان)
النصف الأول	**32**	**0.781**	**0.843**
النصف الثاني	**31**		

يتبين من الجدول رقم (15) أن معامل الثبات قبل التصحيح وصل (0.781)، وبعد تصحيحه باستخدام معادلة "جوتمان" (Guttman) وصل معامل الثبات إلى (0.843) وهو معامل مرتفع وبالتالي فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

5-2-أداة التجريب:

أعتمد في هذه الدراسة على المنهج الشبه تجريبي، مما أستوجب إعداد أداة للتجريب وهي دليل تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني، وفيما يلي شرح للأداة:

5-2-1-مبررات اختيار المشكلة الفلسفية:

في هذه الدراسة تم اختيار المشكلة الفلسفية الثانية "الحرية والمسؤولية" من الإشكالية السادسة "الحياة بين التنافر والتجاذب (العلاقات بين الناس)"

ولذلك لعدة أسباب نذكرها في النقاط التالية:

1-تم اختيار هذه المشكلة بعد الاطلاع على المشكلات الفلسفية المقررة على تلاميذ السنة ثانية آداب شعبة آداب وفلسفة من التعليم الثانوي ومناقشتها مع المحكمين والمشرف، وذلك لكونها الأكثر ملاءمة للتدريس باستخدام استراتيجية العصف الذهني.

2-يعد موضوع "الحرية والمسؤولية" موضوعا يشد انتباه التلاميذ ويحفز تفكيرهم خاصة في المرحلة العمرية التي يمرون بها وهي فترة المراهقة، التي تضطرب فيها المفاهيم ويحاول فيها المراهق الاستقلالية في تفكيره وميوله وتكوين اتجاهاته.

3-ارتباط موضوع المشكلة المختارة "الحرية والمسؤولية" ارتباطا كبيرا بالحياة اليومية التي يعيشها التلاميذ، مما يحفزهم على المشاركة وإبداء أفكارهم وآرائهم، وذلك لامتلاكهم المسبق لتصورات واتجاهات قبلية على هذا الموضوع، وهذا ما يساعد على تدريسها وفق استراتيجية العصف الذهني التي تتطلب امتلاك المتعلمين ولو القدر اليسير من المعلومات حول الموضوع المراد تدريسه.

4-توقيت تدريس هذه المشكلة الفلسفية، التي تكون في الموسم الدراسي الثالث، وذلك بعد أن تم دراسة الموسمين الأول والثاني باستخدام الطريقة التلقينية التقليدية، وبذلك تسمح بمقارنتها مع الطريقة الجديدة المعتمدة في البحث الحالي.

5-2-2-وصف الأداة:

لقد ارتأينا في هذا الدليل التبسيط من أجل سهولة استخدامه من طرف الأستاذ، وهو يحتوي على كل ما يحتاجه أستاذ الفلسفة في تدريسه للمشكلة الفلسفية الثانية "الحرية والمسؤولية" من الإشكالية السادسة "الحياة بين التنافر والتجاذب (العلاقات بين الناس)" من مادة الفلسفة للسنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني، وفيما يلي سنقدم وصفا للدليل:

1-مدخل الدليل:

في بداية الدليل تم إعطاء نبذة مختصرة عن استراتيجية العصف الذهني، تم فيها إعطاء تاريخها ومفهومها والمبادئ التي تقوم عليها وكذا القواعد التي تعتمدها في التطبيق، وذلك من أجل إعطاء فكرة للأستاذ عن الاستراتيجية التي هو بصدد استخدامها.

2-المحتوي المختار والكفاءات المستهدفة:

في هذه الفقرة تم الاعتماد على آراء وتوجيهات المشرف والمحكمين في اختيار المحتوى الذي سيعتمد في هذه الدراسة لإعداده وفق استراتيجية العصف الذهني، أما الكفاءات المستهدفة فتم اعتماد الكفاءات المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية في مادة الفلسفة للسنة الثانية ثانوي، حتى لا يكون هناك اخلال بسير الدروس، والجدول رقم (16) يوضح ذلك:

الجدول (16):

يوضح المحتوى المختار والكفاءات المستهدفة

<u>الكفاءة الشاملة (النهائية):</u> ممارسة خطوات التفكير الفلسفي الأساسية من أشكلة، مفهمة وحجاج، من خلال استثمار خطاب الفكر الفلسفي في سياقه التاريخي.				
الكفاءة الختامية	**الكفاءات المحورية والكفاءات الخاصة**	**<u>المحتوى المعرفي</u>** **في الحياة بين التّنافر والتّجاذب**		
أن يمارس المتعلم فعل التفلسف من خلال طرح القضايا الفلسفية المرتبطة بالحياة اليومية، (فهمها ومحاولة حلها)	**الممارسة الفعلية للتفلسف:** 1-فهم القضية فهما عقلانيا. 2-تطبيق المنهجية الملائمة لتحليلها والتمكن منها. 3-بلورة الحل المناسب للسياق.	**<u>الإشكالية:</u>** **إن حركة التنافر والتجاذب التي تحكم حياة الناس، قد تطغى عليها مظاهر العنف واللاتسامح حيث تضطرب حدود الحرية والمسؤولية، وتفتر العلاقة التكاملية التي تجمع بين هذا الأنا وذاك. فكيف إذن، يطمح الناس والحالة هذه، إلى العيش في ظل عولمة يعود فيها الشتات إلى شمله؟**	**<u>المشكلة الثانية:</u>** **الحرية والمسؤولية**	**<u>طرح المشكلة:</u>** إذا كانت المسؤولية مشروطة بالحرية، فماذا يبقى لها من مشروعية أمام المناصرين للجبر والحتمية؟

المصدر: منهاج مادة الفلسفة والكتاب المدرسي والتدرجات السنوية

<u>3-الخطة الزمنية لتدريس المشكلة المختارة:</u>

حيث تم في هذه الفقرة إعطاء الخطة الزمنية التي ستستغرقها هذه التجربة، والجدول (17) يوضح ذلك:

الجدول (17):

يوضح الخطة الزمنية لتدريس المشكلة المختارة

رقم الدرس	الدرس	عدد الحصص
1	**-عرض وشرح خطوات العصف الذهني** -إجراء حصة تدريبية باستخدام استراتيجية العصف الذهني تمهيدا لإجراء التجربة.	**1**
2	**-مقدمة: طرح المشكلة.** تحديد الوضعية المشكلة عرضا وتحليلا.	**1**
3	**1-كيف يمكن اختزال المشكلة في الشرط لا في المشروط؟**	**2**
4	**2-كيف يمكن رد حقيقة المشكلة إلى المشروط لا إلى الشرط؟ هل يعقل الحديث عن شيء يتوقف ثبوته أو نفيه على مجهول؟**	**2**
5	**3-ألا يتمثل مصدر المشكلة وحلها في عظمة الإنسان؟** **خاتمة** حل المشكلة	**1**
المجموع		**7**

4-أهداف الدليل:

يتم فيها شرح الأهداف التي يتوقع تحقيقها عند استخدامه لهذا الدليل، وقد تم تقسيمها إلى أهداف متعلقة بالأستاذ، وأهداف متعلقة بالتلميذ تنقسم هي الأخرى إلى ثلاثة أقسام هي: أهداف معرفية، أهداف وجدانية، وأهداف مهارية.

5-سير الدروس:

وفيها شرح مفصل لسير الدرس وكل ما يحتاجه الأستاذ أثناء التدريس، من الكفاءات المستهدفة وكيفية التقويم ومراحل الدرس ودور المعلم والانجاز والمضامين المعرفية، وقد تم الاعتماد في إنجازها على الكتاب المدرسي ومذكرات أساتذة الفلسفة. انظر الملحق رقم (05)

5-2-3-إعداد الأداة:

تم إعداد "دليل الأستاذ" الذي أعتمد عليه في هذه الدراسة كأداة للتجريب وفق استراتيجية العصف الذهني، وبعد الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة، لم يجد الباحث دليلا للأستاذ يتماشى وهدف الدراسة الحالية، وقد تم الاعتماد في إعداده على مذكرات أساتذة الفلسفة للتعليم الثانوي وآراء الأساتذة المختصون والمشرف وعلى بعض الدراسات السابقة، وفيما يأتي تفصيل لمراحل إعداد الدليل:

1-الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوعي العصف الذهني وتدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية.

2-الاطلاع على محتوى دروس مادة الفلسفة للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

3-مقابلة متخصصين من أجل الاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم في تصميم الدليل واختيار الدروس التي سيعتمد عليها في الدليل.

4-تصميم الدليل في صورته الأولية وعرضه على المحكمين من أجل تعديله.

5-عرض الدليل في صورته الأولية على المشرف من أجل التشاور معه وأخذ ملاحظاته وإخراجه في صورته النهائية التي ستعتمد في الدراسة.

ونظرا لخصوصية مادة الفلسفة، تم مراعاة نقاط هامة في إعداد الدليل المستخدم، وهي:

1- الانطلاق من الفلسفة ذاتها كونها منهجية ذاتها، وهذا ما يميزها عن باقي المواد الدراسية.
2- تم بناء الدليل على أساس الأركان الأساسية للتفلسف (المفهمة والأشكلة والحجاج)، وهي ما يعتبر روح الفلسفة المتمثلة في اقتران كونها مادة تعليمية ونمط للتربية الفكرية، والتي نادى بها العلماء على غرار (مالك، 2016) و(الانتصار، 1997).
3- الاعتماد على مذكرات أساتذة الفلسفة ومنهاج المادة، حتى تبقى الدروس في سياقها الذي وضعت فيه من طرف وزارة التربية.
4- مراعاة جعل الدليل مرناً في استخدامه من طرف الأستاذ، وذلك كون استراتيجية العصف الذهني محددة ومضبوطة الخطوات، إلا أنها في نفس الوقت تفسح مجالا واسعا للإبداع من طرف المعلم والمتعلم.

5- تقييم الأفكار يكون على ضوء الحجج والبراهين، وذلك لكون المشكلات الفلسفية لا تعتمد على حل واحد.

5-2-4-الخصائص السيكومترية للأداة:

أولا-صدق الأداة:

من أجل التحقق من صدق دليل الأستاذ المعتمد في هذه الدراسة، تم الاعتماد على صدق المحكمين، وذلك بعد اخراجه في صورته الأولية، لإعطاء توجيهاتهم وملاحظاتهم من تعديل وحذف واقتراح لهذا الدليل، كما تم عرضه على المشرف الذي اعطى ملاحظاته وتوجيهاته التي تم أخذها بعين الاعتبار في التعديل والحذف. والملحق رقم (03) يوضح أسماء المحكمين

وقد طلب من المحكمين إبداء ملاحظاتهم من حذف أو تعديل أو اقتراحات إضافية، وقد تم اعتماد نسبة 80% من اتفاق المحكمين في الأخذ بالملاحظة، والجدول (18) يوضح ذلك:

الجدول (18):

يوضح مقترحات المحكمين

الموضوع	موافق	حذف	تعديل	الأسباب
عنوان الدليل	ــــــــــــ	ــــــــــــ	تم تعديله من "دليل المعلم" إلى "دليل الأستاذ".	لأن الدراسة طبقت في الثانويات.
المحتوي المختار والكفاءات المستهدفة	تم الموافقة عليه بنسبة 90%	ــــــــــــ	ــــــــــــ	لاشتماله على موضوعات مفتوحة ومحفزة للنقاش، لا يتناسب تدريسها والطريقة التلقينية التقليدية، بل تتطلب طرق حديثة.
الخطة الزمنية لتدريس المشكلة المختارة	ــــــــــــ	ــــــــــــ	تم تعديلها بزيادة عدد الحصص.	وذلك لتتناسب والاستراتيجية، حيث أنه في الطريقة التقليدية كان

				يعتمد على التلقين، في حين أن استراتيجية العصف الذهني تعتمد على التحكم في الوقت بشكل مضبوط ومحدد، وإعطاء مساحة من الوقت للتلاميذ من أجل توليد الأفكار.
أهداف الدليل	تم الموافقة عليها بنسبة 95%			
سير الدروس وكيفية التطبيق			تم تعديل من أسلوب العصف الذهني المعتمد على المناقشة الجماعية إلى أسلوب العصف الذهني المعتمد على المزج بين المناقشة الجماعية والمجموعات.	وذلك لضمان مشاركة جميع التلاميذ في النقاش، وإعطاء الفرصة لإبداء آرائهم وأفكارهم، وكسر حاجز الخجل، وتعويد التلاميذ على المسؤولية.
مراحل العصف الذهني	تم الموافقة عليها 100%			وذلك لأن مراحل العصف الذهني في الدليل تتماشى ومراحل الاستراتيجية المستخدمة.

6-إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

بعد الحصول على التسهيلات والموافقة من مديرية التربية تم الشروع في تطبيق التجربة وفق الإجراءات التالية:

1-زيارة ثانوية العينة المختارة وأخذ التسهيلات من المدير ومقابلة أستاذ الفلسفة وكذا زيارة القسم ودراسة خصائصه ومدى تجاوبها مع التجربة، ومقابلة العينة وتعريفهم بالدراسة وأنها لغرض البحث العلمي ولا تؤثرا على تحصيلهم الدراسة بل وقد تساعدهم في ذلك.

2-تكوين الأستاذ المشارك في التجربة لمدة شهر تكوينا يسمح له بالتعرف على استراتيجية العصف الذهني وكذا دليل الأستاذ المستخدم في التجربة، وقد امتد التكوين لمدة شهر قبل الشروع في تنفيذ التجربة بواقع أربعة لقاءات (لقاء كل أسبوع)، تم فيها شرح "دليل الأستاذ" الذي سيستخدم في التجربة، وكذا الاجابة عن كل تساؤلاته حول الاستراتيجية وتوضيح الغموض حولها قبل المباشرة في التجربة.

3-تم بعدها القيام بالقياس القبلي بإعطاء التعليمات اللازمة التي تم الاتفاق عليها مع الأستاذ المطبق وبعد ذلك توزيع اختبار التفكير الناقد المستخدم في البحث على العينة للإجابة عليه في زمن قدره 60 دقيقة.

4-بعدها تم الشروع في التجربة وذلك بتدريس المشكلة الثانية الحرية والمسؤولية من الإشكالية السادسة: الحياة بين التجاذب والتنافر باستخدام باستراتيجية العصف الذهني عبر سبعة حصص امتدت من 2019/04/14 إلى 2019/05/05 بواقع حصتين في الأسبوع.

5-تم تطبيق القياس البعدي بنفس الآلية التي تم بها التطبيق القبلي، وذلك بتوزيع اختبار التفكير الناقد المستخدم في البحث على العينة في زمن قدره60 دقيقة.

6-بعدها تم تصحيح الاختبار ورصد النتائج المتحصل عليها من القياسين القبلي والبعدي ومعالجتها إحصائيا باستخدام الحزمة الإحصائية **(spss)** النسخة 20 من أجل معرفة صحة فرضيات البحث، وذلك بعد أن تم استبعاد بيانات 3 أفراد من العينة وذلك بعد تغيبهم مرتين عن التجربة.

وكأي بحث علمي، فإنه قد تعترض سبيل الباحث لتحقيق أهداف بحثه بعض الصعوبات، وعليه فإن البحث الحالي قد اعترضته بعض الصعوبات التي تم التعامل معها وتجاوزها، وهي:

-رفض التعاون من بعض الأساتذة مع الباحث في تطبيق التجربة لعدة أسباب أهمها تخوفهم من التجربة ومن تعطيل سير الدروس وعدم إتمام المنهج في الوقت، وقد تم التعامل مع هذه المشكلة بإقصائهم من العينة التي سيتم الاختيار العشوائي منها والإبقاء على الأساتذة الذين أبدوا استعدادا للتعاون.

-عدم تجاوب بعض المحكمين في تحكيم الأدوات التي قدمت لهم، وبالتالي لم يتم استرجاعها.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وكذلك من أجل التحقق من صحة فرضيات البحث، تم استخدام بعض التقنيات الإحصائية وهي كالآتي:

-النسب المئوية.

-المتوسط الحسابي.

-الانحراف المعياري.

-معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Cronbach).

-معامل ارتباط بيرسون.

-اختبار ت T.test للعينات غير المستقلة (المرتبطة):

نظرا لأن عينة الدراسة كانت متمثلة في قسم واحد وهو الوحيد في الثانوية لشعبة آداب وفلسفة، ولعدم القدرة على تقسيمه إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) تم الاعتماد على تصميم المجموعة الواحد ذات التطبيق القبلي والبعدي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي، تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية الاصدار 20 (SPSS 20).

-معامل أثر كوهن:

تم حساب الأثر باستخدام معادلة كوهن "**Cohen**" وفق المعادلة التالية:

$$\text{حجم التأثير (ح)} = \text{ت} \sqrt{\frac{2(1-\text{ر})}{\text{ن}}}$$

حيث أن: ن= حجم العينة

ر= معامل الارتباط بين درجات القياسين (القبلي والبعدي). (الدردير، 2006، 79) و(مراد، 2011، 246)

ولمعرفة حجم التأثير تم الاعتماد على مستويات التأثير التالية: (Peter, 2019)

جدول رقم (19):

يوضح قيم حجم التأثير

قيمة د	حجم التأثير
0.2	**تأثير ضعيف**
0.5	**تأثير متوسط**
0.8	**تأثير قوي**

المصدر: الموقع الرسمي لجامعة كامبريدج (الملحق رقم 6)

وقد أضاف ساويلوسكي (Shlomo.Sawilowsky, 2009) في دراسته عن أحجام التأثير، أنه في بعض الحالات النادرة قد يتجاوز الواحد (1) ويعتبر بذلك تأثير قوي جدا.

الفصل الرابـع

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

4- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.

5- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.

6-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة.

تمهيد:

يأتي هذا الفصل ليرصد النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة، من خلال استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة ومناقشتها وتفسيرها على ضوء الدراسات السابقة والاطار النظري الذي توفر للطالب الباحث، وكذا إعطاء مقترحات وتوصيات لأبحاث مستقبلية ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية، حيث تم حساب دلالة الفروق الإحصائية لمعرفة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" لعينيتين مرتبطتين، إلا أنه لم يتم الاقتداء ببعض الباحثين الذين يكتفون بالدلالة الإحصائية لمعرفة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت"، حيث ارتأينا في دراستنا هذه أن نتعرف على حجم التأثير الذي يحدثه تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي، ويعود ذلك إلى ما يراه بعض الباحثين على غرار (الدردير، 2006) الذي يرى "أن الدلالة الاحصائية قد تكون مضللة أحيانا، فحجم التأثير هو الوجه المكمل للدلالة الاحصائية". (الدردير، 2006، 77) وبما أنه تم استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، تم الاعتماد في حساب الأثر على معادلة كوهن "Cohen" كونها المناسبة لذلك.

1-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

1-1-نص الفرضية الأولى: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في الدرجة الكلية، لصالح التطبيق البعدي".

1-2-عرض نتائج الفرضية الأولى:

الجدول رقم (20):

يوضح الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في الدرجة الكلية للاختبار

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ح)
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	33.21	3.50	31	7.556	0.000	دال عند 0.01	1.136
	البعدي	37.5	3.96					

يتضح من بيانات الجدول رقم (20) أن متوسط التطبيق البعدي بلغ قيمة (37.5) بانحراف معياري (3.96) وهو أعلى من متوسط التطبيق القبلي البالغ (33.21) بانحراف معياري (3.50)، كما جاءت نتيجة اختبار "ت"

(7.556) بقيمة احتمالية (0.000)، وعليه نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التطبيق القبلي ومتوسط التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي الأعلى متوسط، كما يلاحظ أن حجم التأثير بلغ (1.136) وهو يدل على أنه أثر قوي جدا.

إن وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي، وحجم التأثير القوي الذي جاء مؤكدا على الدلالة الاحصائية لاختبار "ت"، يدل على الأثر الإيجابي لتدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي، وبهذا تتحقق الفرضية.

1-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تشير النتيجة المتحصل عليها إلى أن هناك أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ أفراد العينة، ويعزو الطالب الباحث ذلك إلى العامل التجريبي للدراسة المتمثل في تدريس الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني، وذلك بالاعتماد على المؤشرات التالية:

-البيئة الصفية: توفر هذه الاستراتيجية بيئة صفية آمنة للتلاميذ من خلال حرية إبداء الرأي والأفكار دون التخوف من مقابلتها بالنقد والاستهزاء، وأن كل الأفكار مهمة مهما كانت نوعيتها، وهذا ما يزيد من ثقة التلاميذ بأنفسهم، لغياب النقد المباشر الذي يوقف توليد الأفكار وعزوف التلاميذ عن المشاركة، في حين أن الفلسفة تهدف إلى تنمية التفلسف لدى التلاميذ، وهذا لن يتأتى إلا بمثل هكذا بيئة صفية تسمح بحرية التفكير، وهذا ما تؤكده (حسن، 2014) في أن من مميزات العصف الذهني هو تزويد الأفراد ببيئة آمنة لا يوجد فيها أي عقاب أو استهزاء بأفكارهم وآرائهم. (حسن، 2014، 158) كما أن التفكير الناقد لا يعد موهبة يختص بها أفراد دون عن غيرهم، حيث تعتقد "هارندك" (Harndek , 1979) أن كل طالب يستطيع أن يفكر تفكيرا ناقدا إذا أتيحت له فرصة التدريب والممارسة العقلية في الصفوف الدراسية، وأن مجرد الانتقال من حالة الموافقة، أو الرفض المباشر والسريع لفكرة ما، يعد خطوة إيجابية في اتجاه تنمية التفكير الناقد. (الحلاق، 2010، 50) كما يرى (هيجل) أن الحرية الفكرية أساس تعلم التفلسف حيث قال: "ولا يمكن أن تظهر الفلسفة إلا حين يحس الفكر أنه حر" (امحمد، 2016، 238) وهذا ما يحققه العصف الذهني كأحد أهدافه من تأمين لحرية التفكير للمتعلم، الذي يعتبر حسب (مالك، 2016) أنه يستتبع بهدف آخر هو تنمية قدراته العقلية والفكرية، وهذا الهدف الأخير يؤدّي إلى تنمية الهدف الثالث أي تنمية الفكر النّقدي. (مالك، 2016، 171)

-الأسئلة المفتوحة: يعتبر طرح الأسئلة مفتاحاً لحفز التلاميذ على التفكير، وليس ذلك وحسب، وإنما يرى (العياصرة، 2011) أن أهمية الأسئلة داخل غرفة الصف تكمن في "توجيه تفكير الطلبة نحو مستويات أعلى من التفكير".(العياصرة، 2011، 227)، كما أن أهمية الأسئلة داخل غرفة الصف تكمن في أنها "أفضل وسيلة اتصال بين المعلم وطلابه وبين الطلاب مع بعضهم البعض".(العياصرة، 2011، 227) وفي هذا الصدد، فإن استراتيجية العصف الذهني تعتمد على أسلوب الأسئلة المفتوحة، مما يجعلها تتفق ومواضيع الفلسفة التي هي عبارة عن مشكلات تتطلب حلول، وأن آراء الفلاسفة في هذه المواضيع لا تعتبر حلول نهائية، مما يستوجب التطرق لكل هذه الآراء دون إقصاء أحدها، مما يضع التلاميذ أمام مشكلة تفقدهم اتزانهم الذهني وتستوجب عليهم حلها، وذلك بفحص الآراء المطروحة وتقويمها وتبني أحدها والدفاع عنه، أو توليد أفكار إبداعية خاصة بهم، وترى (رمضان، 2016) أن هذه الاستراتيجية تتلاءم مع العديد من المواقف التعليمية سواء أكانت حلا للمشكلات، أو توليد أسئلة أو أفكار حول عرض مرئي. والكلمة الجوهرية هنا هي توليد الأفكار. ويشعر الطلبة أنهم يتفاعلون مع المادة بطرق لم يعرفوها سابقا. (رمضان، 2016، 47) وإن تدريس الفلسفة بطريقة التلقين من شأنه أن يفقدها جوهرها المتمثل في التفلسف والذي هو عبارة عن تفكير ناقد، وبالتالي نفور التلاميذ عن دراستها والفشل في اكتساب الكفاءات المرجوة منها، وهذا ما ذهب إليه (طافش، 2004) في أن أهمية العصف الذهني تكون عملية تدريبية على مهارات النقد. (القمش والجوالدة، 2016، 153) مما يجعلها تتلاءم مع تدريس الفلسفة.

كما أن أسلوب العصف الذهني يصلح في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة (السامرائي والخفاجي، 2014، 68)، وهو ما ينطبق على المشكلة الفلسفية التي تم تناولها في البحث الحالي، والمتمثلة في مشكلة "الحرية والمسئولية" وهو موضوع يثير ويشد انتباه تلاميذ السنة ثانية ثانوي، وذلك نظرا للمرحلة العمرية التي يمرون بها وهي مرحلة المراهقة التي تتسم بنزوع المراهق للاستقلالية وبناء الشخصية الذاتية ومحاولة إثبات الذات وإيجاد المكانة الاجتماعية، وإن طرح هذه المشكلة باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس لا يحقق الهدف من تدريسها، وكما أشار "أوزبورن" (Osborn) في أن العصف الذهني هي طريقة للتفكير، وكذا ما جاء على لسان الفلاسفة في أن الفلسفة هي إعمال العقل والبحث عن الحكمة، فالمتفلسف هو في حقيقة الأمر مفكر، ومما سبق نخلص إلى أن جوهر الاتفاق بين الفلسفة والعصف الذهني، أن هذا الأخير يثار فيه النقاش حول موضوع من أجل إيجاد حلول وإجابات عديدة لكن جميعها مقبولة، وكذا في الفلسفة التي تعتبر موضوعاتها مفتوحة حيث لا تعتمد أحادية الاجابة، وهذا الاتفاق بينهم يخلق الابداع، حيث يرى

(العياصرة، 2011) "أن الأسئلة المباعدة[1] تتيح الفرصة للتلميذ كي يطور قدراته في الاستعمال المبدع للمعلومات في الدرس من خلال التفكير في بدائل متعددة وطرق متنوعة في استعمال المعلومات للتوصل إلى الإجابات المحتملة للسؤال المطروح"(العياصرة، 2011، 232) وهذا ما تعتمده استراتيجية العصف الذهني.

–دمج تعليم التفكير الناقد في منهج الفلسفة: تتضمن الفلسفة على غرار باقي المواد المدرسية العديد من مهارات التفكير الناقد، بل وقد تتفوق عليها من حيث عددها، فهي تعتمدها كمنهجية وكمضمون، وترتكز عليها في تعليمها وتعلمها، وإن تدريسها بالطريقة التلقينية يؤدي إلى عدم ظهور هذه المهارات وتنميتها، في حين أن الخطوات المنهجية التي تتبعها استراتيجية العصف الذهني في تدريسها، يساعد على التدريب عليها، حيث يرى (مالك، 2016) أنه مهما كان محتوى المنهاج مهّماً، إذا لم يعط بالطريقة المناسبة ووفق منهجيّة معيّنة، فإنّه يبقى من دون فائدة تذكر. (مالك، 2016، 167)

إن تعليم مهارات التفكير الناقد ضمن منهج الفلسفة، ووفق منهجية مناسبة، يزيد من فرصة تنميتها لدى المتعلمين، حيث يرى (القواسمة وأبو غزلة، 2015) أن تدريس مهارات التفكير الناقد ضمن المواد الدراسية الصفية التي يتفاعل معها الطلبة وفق المنهاج المقرر، وتدريب الطلبة على ممارسة التفكير الناقد وفق وسط محدد ومنظم ومسلسل له عدد من المزايا والفوائد نذكر منها زيادة استعداد الطلبة لممارسة التفكير الناقد.(القواسمة وأبو غزلة، 2015، 125) وتعتبر الفلسفة مادة تعنى بمواضيع ذات الصلة الوثيقة بالحياة اليومية التي تستثير التفكير، وإن تدريسها باستخدام استراتيجية العصف الذهني التي تفتح المجال للنقاش والحوار، يؤدي إلى زيادة تفاعل التلاميذ معها، حيث يرى (الانتصار، 1997) أن الفلسفة، في جوهرها، تفكير "لا وثوقي" Antidogmatique. وإنها بذلك لن تكون بحثا عن الحقيقة، بل هي تساؤل يوقظ الحوار.(الانتصار، 1997، 24)

إن الخوض في الموضوعات الفلسفية يتطلب استخدام المهارات العليا للتفكير، وتدريسها بالعصف الذهني يجعل منها تحدي للتلاميذ لحلها، حيث يرى أتكنسون (Atkinson) المشار إليه في (القمش والجوالده، 2016) أن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد. (القمش والجوالده، 2016، 63)

[1] هي الأسئلة مفتوحة الإجابة وليس لها إجابة صحيحة واحدة.

كما أنّها تحقّق هدفاً مهماً من أهداف تعليم الفلسفة وهو التّفكير النقديّ عند الطّالب، إذ كيف يتعلّم الطّالب التّفكير إن لم يكن هناك مادّة للتّفكير؟ وكيف نهرب من التلقّي السّلبي للمعرفة (...) نتعلّم أن نفكر فلسفيا انطلاقا من مادّة فلسفيّة وهي النّصّ. (مالك، 2016، 140) ونخلص مما سبق أن الفلسفة كمادة تعليمية وضعت لتنمية التفكير عامة والتفكير الناقد خاصة، وأن تدريسها بما لا يتناسب وهذا الهدف يجعل منها مادة جوفاء لا فائدة ترجى منها.

-علاقة التفكير الناقد بالتفكير الابداعي: يعتبر كل من التفكير الناقد والتفكير الابداعي من مستويات التفكير العليا، كما أن العصف الذهني يعتمد بشكل أساسي على التفكير الإبداعي وينميه لدى المتعلمين، وذلك من خلال سعيه إلى إيجاد أفكار جديدة من خلال المكتسبات السابقة للمتعلمين، حيث ترى (البارودي، 2015) أن أسلوب العصف الذهني يعتمد أساساً على تزاوج الأفكار بين الأفراد بعضهم البعض بهدف إنتاج أفكار جديدة، أو تزاوج الأفكار الحديثة مع القديمة، وهنا يأتي دور التفكير الابداعي، حيث يعتبر الإبداع هو أحد أهم الأدوات التي تجعل أداء الفريق متميزاً. (البارودي، 2015، 78)

إن معرفة العلاقة بين هذين النمطين من التفكير (الناقد والابداعي) يعتبر خطوة أساسية للوصول إلى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد والعصف الذهني، وهذا ما سيتم مناقشته في هذا العنصر.

إن العلاقة بين نمطي التفكير (الناقد والابداعي) هي علاقة تكاملية، حيث يعتمد أحدهما على الآخر، وإن غياب أحدهما له أثر كبير على الآخر، كما يرى (القواسمة وأبو غزلة، 2015) أنهما من أشكال التفكير عالي الرتبة، التي تتطلب استخدام مهارات التفكير المتقدمة. (القواسمة وأبو غزلة، 2015، 114)

كما يرى (العياصرة، 2011) "أن الفرد الذي يفكر تفكيرا إبداعيا يكون قادرا على النقد وتبني وجهة نظر معينة والبحث عن الأدلة التي تدعم الرأي أو القرار المراد اتخاذه".(العياصرة، 2011، 56) وهذا ما ذهب إليه (جروان، 1998) من أن التفكير الإبداعي يشير إلى القدرة على خلق أفكار جديدة وأصيلة، والعمل على ربط الأسباب بالنتائج في المشكلات المطروحة، ويعمل التفكير الناقد على استيعاب الأفكار الإبداعية للتفسيرات الخاصة بالمشكلات المطروحة مما يعني أن مهارات التفكير الإبداعي تحتاج إلى التفكير الناقد.(المرجع السابق، 56) وهذا ما يجعلنا نستخلص أن التدريس باستراتيجية العصف الذهني ينمي التفكير الابداعي، مما يؤدي بالضرورة إلى تنمية التفكير الناقد.

نستنتج مما سبق أن العصف الذهني يعتمد بالأساس على التفكير الابداعي، كما أن التفكير الناقد له علاقة وطيدة بالتفكير الابداعي، وأن وجود الأفكار الابداعية يساعد على تنمية التفكير الناقد، وهذا ما تم ملاحظته في جلسات تدريس الفلسفة باستخدام العصف الذهني، من ظهور أفكار إبداعية لدى المتعلمين.

-الجدلية في الفلسفة: يقوم التدريس بالعصف الذهني على طرح التساؤلات بشكل منهجي من أجل أن يصل المتعلم للحل بنفسه من جهة، ويحاول من خلال ذلك الاطلاع على جميع جوانب المشكلة المطروحة من جهة أخرى، فهو بذلك يجمع بين منهجين فلسفيين هما، الجدل السقراطي[1]، الذي "أقرّ معظم الفلاسفة بأنّه هو الطريق الأكمل بين الطّرق التعليميّة الفلسفية". (مالك، 2016، 113) والمنهج الهيغليّ الذي يهدف إلى فهم مشكلة ما أو واقع معيّن من كلّ جوانبه، دافعا العقل المفكّر إلى قمة التناقض الذي حسب (هيجل) يحفز العقل على التفكير.

(مالك، 2016، 126)

هذه الطّريقة تدفعهم إلى تحدّي أنفسهم واستثارة قدراتهم العقليّة والفكريّة. كما أنّها تساعدهم على التّمرّس في الإجراءات الفكريّة الفلسفيّة، من أشكلة ومفهمة وحجاج، ولقد اعتبر "توزي" أنّ الحوار الفلسفي في الصّفّ هو طريقة ديداكتيكيّة يجب بناؤها وتطويرها، إنها محاولة الجماعة للدّخول في تواصل لغويّ، والالتزام بأخلاقيات حوارية، والقيام بالجهد اللازم لربط المفاهيم والمشكلة بالقضية الرئيسيّة عن طريق الأشكلة والمفهمة والمحاجّة الفكرية (Tozzi, 2001, 200). إذاً، فبالإضافة إلى أنّ هذا الحوار ينشّط العمل الفكريّ الفلسفيّ، فإنه يخلق أيضا نوعاً من تقبّل آراء الآخر المختلف عن المتعلّم، فهو عندما يصغي إلى آراء رفاقه المختلفة عن رأيه يتعلّم كيف يتقبّل هذه الآراء ويحترمها، تماماً كما يبادله رفاقه الاحترام حول آرائه بدون استخدام العنف في فرض رأي على آخر. (مالك، 2016، 116)

إن مرحلة إعادة صياغة المشكلة، تعتبر من أبرز مراحل استراتيجية العصف الذهني، فهي التي يتهيئ المتعلمين بواسطتها إلى الدخول بكل تركيز في الدرس الفلسفي كونها وضعية الانطلاق، "ويرى (كنط) أنّ لحظة الأشكلة هي لحظة التّفلسف بإمتياز".(مالك، 2016، 122)

-المرحلة العمرية: يمر تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمرحلة المراهقة، التي تعتبر مرحلة حساسة ومميزة بخصائصها التي لها كبير الأثر في تكوين شخصيتهم المستقبلية، لذا كان لزاما تكييف التدريس بما يتلاءم

[1]-الجدل السقراطي هو الطريقة التي استخدمها سقراط في تعليم الفلسفة، وكانت تتميز بطرحه المستمر للأسئلة من أجل توليد الأفكار.

وخصائص هذه المرحلة بما يسمى بالتحويل الديداكتيكي، وبما يتلاءم معها من طرق تدريسية تساعد على نقلها إلى المتعلم، واستخدام استراتيجية العصف الذهني في التدريس لهذه الفئة العمرية يعتبر مثاليا، نظرا إلى ما يؤكده (عبد الحميد، 2006) من أن مخ المراهق الحديث السن يستثار استثارة أمثل في بيئة مساندة، متحدية لتفكيره ومع الاندماج الشديد فيها، والمدرسون الذين يقلصون دورهم التقليدي وهو تقديم المعرفة، يساعدون التلاميذ على التفكير وممارسته في سياق آمن، ويستطيعون أن يتوقعوا تحسين تفكير تلاميذهم ويتغير دورهم ليكون دور المفكر الصفي. (عبد الحميد، 2006، 36) ويحدد "بياجي" المرحلة العمرية التي يبدأ فيها الطفل إعمال فكره المنطقي بسن الاثنتي عشر سنة، ما يعني أنّ الطفل في هذا العمر يكون قادرا على وضع الفرضيات وإجراء المحاكمات الاستدلالية والاستنباطية المنطقية. (مالك، 2016، 89) وهذا ما يعتمد عليه مهارات التفكير الناقد من استدلال واستنباط ومنطق.

كما أن موضوع المشكلة الفلسفية التي تم تناولها في البحث الحالي، والمتمثل في مشكلة "الحرية والمسئولية"، يعتبر موضوعا يثير تفكير فئة المراهقين، وقد يجدون فيه تعبيرا عن استقلاليتهم التي ينشدونها، بالإضافة إلى المجال الذي يعطى لهم في استراتيجية العصف الذهني للتعبير وبكل حرية عن آرائهم وأفكارهم، مما يساعدهم على الانخراط في الدرس، وبالتالي مساعدتهم على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، وهذا ما تؤكده آراء أصحاب النظرية المعرفية على أنه إذا ما سمح للذهن بأن يطلق العنان في حل المشكلة فإن الأفكار ستتدفق دونما كابح بغض النظر عن مدى تحقيقها، والمبدأ هنا هو "فكر ثم قيم وتحقق فيما بعد". (غزال،2016، 118)

–<u>التفاعل الصفي:</u> تعتمد استراتيجية العصف الذهني بواسطة المجموعات على التفاعل بين التلاميذ من أجل التعاون لحل المشكلة الفلسفية المطروحة عليهم، ويشير "جونز" (Jones, 1996) إلى أن التعاون مع الآخرين من وسائل تطوير مهارات التفكير الناقد. (القمش والجوالده، 2016، 116)

كما أن الطريقة الحوارية من أنجع الطرق في تدريس الفلسفة، لأنها تحول المعرفة إلى وسيلة لتحقيق كفاءة وليس غاية في حد ذاتها، إذ ينتقل بالفكرة من البسيط إلى المركب وتفاعل بالحوار والحجج والبراهين(القني، 2016، 147)، كما أن الحوار يدفع بالمتعلّمين إلى مزيد من المشاركة في الصّفّ، ويزداد تقديرهم للفلسفة التي يتلقّونها والمعرفة التي يتوصّلون إليها. (مالك، 2016، 116)

إن التفاعل بين التلاميذ ضمن استراتيجية العصف الذهني هو نمط تفكيري جماعي، يخلق جوا صفيا يتنافس فيه التلاميذ لإبداء آرائهم التي تكون مضبوطة بالصبغة الفلسفية من إعطاء الحجج والبراهين، وهذا ما يقودنا إلى ما

أشار إليه (العياصرة، 2011) في أن التفكير الناقد هو قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة، مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي، (...) يمكن لكل لفرد، أن يزاول هذا النمط من التفكير بصورة ذاتية، أو من خلال التفاعل مع الآخرين. (العياصرة، 2011، 79) كما أن اعتماد نظام المجموعات في هذه الاستراتيجية له دورا كبير في التفاعل داخل الصفي، حيث أن "العمل ضمن مجموعة الرفاق يمثل حسب (ديبونو، 2001) موقفا طبيعيا في التفكير، أكثر مما هو في حالة العلاقة بين معلم وطالب".

(العياصرة، 2011، 112)

تقوم استراتيجية العصف الذهني بتهيئة المناخ التعليمي المناسب في غرفة الصف، حيث أن المناخ الصفي المبني على ديناميات المجموعة والمشاركة الديمقراطية هو الذي يوطد مناخ جماعي متماسك، يقدر فيه التعبير عن الرأي، الاستكشاف الحر، والتعاون، والدعم، والثقة بالنفس، والتشجيع. (العياصرة، 2011، 126)

-الحافزية: هي دافعية التلميذ للتعلم، وتلعب دورا مهما في العملية التعليمية التعلمية، حيث كلما زادت حافزيته للتعلم زاد نسبة نجاح تحقق الكفاءات المستهدفة، ومهارات التفكير الناقد تعتبر من الكفاءات المرجوة من منهاج الفلسفة، وبما أن العصف الذهني يعتمد على حفز التفكير والابداع، فإنها تعتبر استراتيجية تحفيزية في تدريس التلاميذ، ويمكن قياس الحافزية حسب (فاتح، 2020) عبر مؤشرات يمكن حصرها في باراديجمات ثلاثة هي:

1-الانخراط: وهو المشاركة الفاعلة وقد يكون انفعاليا، نفسيا، معرفيا أو سلوكيا.(فاتح، 2020، 6) وهذا ما تم ملاحظته عند تدريس الفلسفة باستخدام العصف الذهني في المشاركة الفاعلة لجميع التلاميذ بدون استثناء، وهذا نتيجة لإعطاء الفرصة للجميع وتوفير جو ديمقراطي لتوليد الأفكار وعدم نقدها مهما كانت، وتحملهم المسؤولية عند التداول على قيادة المجموعة.

2-المثابرة: وهي الميل الواعي إلى الاستمرارية معرفيا ونفسيا في نشاط تعلم ما رغم المعيقات والصعوبات وترتبط بالزمن الذي يستثمره المتعلم في الدراسة والتعلم.(المرجع السابق، 6) وهذا ما لاحظناه من استغراق وتركيز التلاميذ في العملية التعليمية التعلمية أثناء تدريسهم الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني، وانعدام التشويش والفوضى وعدم الخروج عن الموضوع كمؤشرات لذلك.

3-الاستمرارية: تشير إلى المدى الزمني للفعل والانخراط فيه، ولعلها أكبر التحديات في نشاط الحافزية، إذ سرعان ما يصاب الفرد بالملل والاحباط، وكلما كانت قدرته على تكييف دوافعه مع إكراهات العامل الزمني وإن طال كبيرة، كلما كانت حافزيته أكبر. (المرجع السابق،6) ونظرا لكون استراتيجية العصف الذهني عملية مشوقة

تخلق جو تنافسيا، فإنها تساعد على تلافي عامل الملل الذي يسببه الدرس الفلسفي بالطريقة التقليدية التلقينية، وبالتالي يصبح صيرورة متجددة ومستمرة.

تعتبر المشكلة الفلسفية التي تناولها البحث الحالي معقدة نسبيا، وأن الخوض فيها من قبل المراهقين خاصة، يعطى لها بعدًا يختلف عن تناولها بالطريقة التلقينية، وقد أكد (علوان، 2012) أن المناقشة الصفية لبعض المواضيع المعقدة نسبيا تسبب استقصاءً ذكيا واثراءً في التفكير الناقد والاستدلال اللفظي والقدرة على استخلاص الشواهد والاستنتاجات من كل أنواع النصوص المكتوبة. (علوان، 2012، 308)

ويرى أصحاب النظرية التحليلية أن الطالب يستجيب للمادة أو الموقف التعليمي إذا ما رأى أنه يلبي له رغبته ويحقق له الارتياح والسعادة أياً كان مصدرها. (القمش والجوالده، 2016، 61) والسعادة في هذا الموضوع تتحقق من خلال إبداء المراهق رأيه في موضوعا يهمه ويشغله، في جو يستطيع أن يخرج ما يخبو في مكنوناته.

كما أن اعتماد نظام المجموعات والنقاش الجماعي في الاستراتيجية، يزيد من الحافزية إلى الانخراط في تعلم الفلسفة، حيث يرى (العياصرة، 2011) أن من مزايا الاستراتيجية القائمة على العمل الجماعي أنه يثير الدافعية للتعلم والمنافسة بين المجموعات لتحقيق الأهداف المشتركة. (العياصرة، 2011، 113)

-خفض الخجل: يعتبر العصف الذهني من أفضل الاستراتيجيات التدريسية التي تلائم التلاميذ الذين يعانون من الخجل ويمتنعون عن المشاركة، وبالتالي تبقى أفكارهم حبيسة أذهانهم، ويبقون متعصبين للفكرة الوحيدة ولا يطورونها أو يبنون عليها أو يسعون إلى توليد أفكار أخرى أكثر إبداعية منها، مخافة تلقي النقد والسخرية، والعصف الذهني بنظام المجموعات المصغرة المعتمد في البحث الحالي، من شأنه أن يكسر هذا الحاجز من الخوف والخجل لدى التلاميذ الذين يجدون صعوبة في طرح أفكارهم أمام مجموعات كبيرة من التلاميذ وأمام الأستاذ، وهذا يساعدهم في التدرج في طرح أفكارهم ومناقشتها أمام أقرانهم ثم طرحها أمام الجميع، كما أن ما توفره الاستراتيجية من فتح مجال الحوار والمناقشة وإبداء الآراء في جو ديمقراطي يسمح بتقبل جميع الأفكار مهما كانت، وإرجاء الحكم عليها الذي من شأنه أن يكبتها قبل ظهورها، أيضا تعتبر عوامل مساعدة على ذلك، وبالتالي المشاركة وتنمية تفكيرهم النقدي، ويرى (عطية، 2014) أنه "إذا كان الغرض من التفكير الناقد الوصول إلى قرارات فإنه يتطلب التمهل في إعطاء الأحكام واتخاذ القرارات حتى يتم التحقق من الأمر بعد فحص الآراء وتقويم المعلومات والاطلاع على وجهات النظر المختلفة حول الموضوع".(عطية، 2014، 133) وهذا ما يتفق مع قواعد العصف الذهني الذي تنص على إرجاء التقييم في اتخاذ القرارات والأحكام بعد الاطلاع على جميع الأفكار والآراء. كما أن (ماسلو) افترض في هرمه للحاجات، أن الانسان لا يستطيع أن يصل إلى قمة الهرم

الذي يمثل الابداع حتى يشبع ما قبله من حاجات، ومن بينها حاجات الأمن التي "تشير إلى رغبة الفرد في السلامة والأمن والطمأنينة، وفي تجنب القلق والاضطراب والخوف". (القمش والجوالده، 2016، 60)

كما يرى (ديبونو، 2001) أن من فوائد العمل الجمعي مساعدة الطلبة الخجولين والطلبة القلقين حول سلامة أفكارهم أن يعملوا بثقة أكبر ضمن المجموعة.(العياصرة، 2011، 112)

–المنافسة والمتعة: يعتبر العصف الذهني استراتيجية تدريسية تنافسية تعاونية في آن واحد، ذلك أنها تخلق جوا تتنافس فيه المجموعات، في حين أنها تفرض على التلاميذ التعاون فيما بينهم داخل المجموعة للتوصل للأفكار، كما إن تدريس الفلسفة باستخدام العصف الذهني هو بمثابة بث الروح في المادة التي كانت تعتبر جافة ومملة عند استخدام الطريقة التقليدية التلقينية التي تتعارض والهدف الأساسي لتدريسها المتمثل في تعليم التلاميذ التفلسف الذي هو تفكير ناقد، عكس ما هو المعتقد السائد حول أن تدريسها يسعى إلى تكوين فلاسفة وهو أمر غير مرغوب فيه من قِبَل التلاميذ وأوليائهم، ولقد ذهب (ابراهيم وعبد الكريم، 2006) إلى أن التدريس باستخدام العصف الذهني ينمي لدى الطلبة روح التنافس اضافة إلى الحصول على نتائج ايجابية في التعليم.

(ابراهيم وعبد الكريم، 2006 ، 85)

كما أن اعتماد مجموعات مصغرة يخلق جوا تنافسيا بين التلاميذ، وبالتالي السعي إلى أفكار أكثر إبداعية تستدعي إعمال التفكير، ويرى (العياصرة، 2011) أن من مزايا الاستراتيجية القائمة على العمل الجماعي أنه "يثير الدافعية للتعلم والمنافسة بين المجموعات لتحقيق الأهداف المشتركة". (العياصرة، 2011، 113)

تعتمد استراتيجية العصف الذهني على منحنى زمني منظم يقضي على الرتابة التي تسبب الملل، والذي بدوره يؤدي الى نفورهم من التعلم، وهذا المنحنى يؤدي إلى توفر المتعة للمتعلم وبذلك تزيد من اندماجه في الدرس، كما أن تناول مواضيع تمس الواقع بطريقة الحوار والنقاش، تتنقل به من الملل الذي يسببه "التخبط في النظريات الفلسفية القديمة، التي لا يرى أنّها تمتّ إلى واقعه بصلة". (مالك، 2016، 123) إلى مواضيع تفتح له المجال للتفكير وجو دراسي يسمح له بطرح أفكاره، حيث يرى (Ferry et Renault, 1999) المشار إليه في (مالك، 2016) أنه لا يمكن تحجيم الهدف الأساسيّ من تعليم الفلسفة في الثّانويات إلى مجرّد عرض لتاريخ الأفكار أو تعليم مجموعة من المصطلحات يجب حفظها مع بعض النظريّات، إنّما الهدف الأوّل هو خلق الحسّ النقديّ.(مالك، 2016، 139)

كما أن جو الحوار والمناقشة في الاستراتيجية يؤدي إلى شد انتباه التلميذ لموضوع الدرس، حيث يرى (العياصرة، 2011) أن أهمية الأسئلة داخل غرفة الصف تكمن في "إثارة اهتمام الطلبة وحفزهم على المشاركة" و"لفت انتباه الطلبة للإصغاء والتركيز وخاصة الطلاب الذين يعانون من ضعف في الانتباه" (العياصرة، 2011، 227)

وتتفق هاته النتائج مع ما توصلت إليه كل من دراسة (الحربي، 2002) التي هدفت إلى معرفة أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول ثانوي في مقرر الأحياء، ولتحقيق هدف الدراسة تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست بطريقة العصف الذهني، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتم استخدام اختبار التفكير الناقد من إعداد (عبد السلام وسليمان)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق طريقة العصف الذهني في جميع مهارات التفكير الناقد، ما عدا مهارة الاستنباط التي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

وبينت دراسة الدوسري (2005) التي هدفت إلى معرفة أثر كل من طريقتي الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة قطر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل من طريقة الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد.

ودراسة (إبراهيم وعبد الكريم، 2006) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد، ولتحقيق هدف الدراسة تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تم تدريسها بطريقة العصف الذهني، ومجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وتم استخدام مقياس التفكير الناقد الذي أعده (السامرائي، 1994)، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق طريقة العصف الذهني.

ودراسة (اليوسف، 2007) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام طريقة العصف الذهني والبرمجة التعليمية المحوسبة في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مقرر طرق تدريس التربية الاسلامية، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإجراء دراسة شبه تجريبية، حيث طبقت على ثلاثة مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى درست المقرر بطريقة العصف الذهني فقط، والمجموعة التجريبية الثانية درست المقرر بطريقة العصف الذهني والبرمجية التعليمية المحوسبة، والمجموعة الثالثة كانت الضابطة ودرست بالطريقة المعتادة، وتم استخدام اختبار التفكير الناقد من إعداد (عبد السلام وسليمان، 1982)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة

إحصائيا بين متوسط درجات كل من المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية.

ودراسة (الجوالده، القمش، التل، 2013) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع في المدارس الحكومية، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست باستخدام العصف الذهني وضابطة تعلموا بالطريقة الاعتيادية، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام العصف الذهني.

ودراسة (الجابري، 1428هـ) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول ثانوي في مقرر الرياضيات، ولتحقيق هدف الدراسة تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست بطريقة العصف الذهني، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتم استخدام اختبار التفكير الناقد من إعداد (عبد السلام وسليمان)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها وفق طريقة العصف الذهني.

2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

2-1-نص الفرضية الثانية:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة التفسير، لصالح التطبيق البعدي".

2-2-عرض نتائج الفرضية الثانية:

الجدول رقم (21):

يوضح الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة التفسير

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	قيمة (ح)
مهارة التفسير	القبلي	7.90	2.29	31	2.11	0.043	دال عند 0.05	0.368
	البعدي	8.48	1.62					

يتضح من بيانات الجدول رقم (20) أن متوسط التطبيق البعدي بلغ قيمة (8.48) بانحراف معياري (1.62) وهو أعلى من متوسط التطبيق القبلي البالغ (7.90) بانحراف معياري (2.29)، كما جاءت نتيجة اختبار "ت" (2.11) بقيمة احتمالية (0.043) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط التطبيق القبلي ومتوسط التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي الأعلى متوسط، كما يلاحظ أن حجم التأثير بلغ (0.368) وهو يدل على أنه أثر متوسط.

إن وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة التفسير لصالح التطبيق البعدي، وحجم التأثير المتوسط الذي جاء مؤكدا على الدلالة الاحصائية لاختبار "ت"، يدل على الأثر الإيجابي لتدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة التفسير لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

2-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

يتبيّن من خلال نتائج الفرضية الثانية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في مهارة التفسير، وهذه الفروق هي لصالح التطبيق البعدي، وبهذا تتحقق الفرضية الثانية القائلة بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق

القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة التفسير، لصالح التطبيق البعدي"، ويعتقد الطالب الباحث أن هذا يعزى إلى العامل التجريبي وهو تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني، ويمكن عزو هذه النتيجة كما يراها الطالب الباحث إلى الأسباب التالية:

-**إرجاء التقييم:** إن إعطاء الوقت الكافي للتلميذ للتفكير في الموضوع المطروح عليه في الدرس بشكل كافي وتأجيل التقييم كمبدأ في التدريس باستخدام استراتيجية العصف الذهني، يمكن التلميذ من التوصل إلى نتائج متعلقة ببعض المقدمات المختصرة المعطاة في بدايته، وتصور مساقات لحلول للمشكلة الفلسفية، حيث يقوم التلاميذ في مرحلة العصف الذهني بطرح جميع الأفكار التي قد ترد في ذهنه مهما كانت جودتها، ليصلوا بذلك إلى **الإفناء الذهني**[1] وهذا من شأنه أن يوقف عملية اجترار **المفاهيم**[2] القبلية التي تم تلقينهم إياها ويصبحوا بدلا عن ذلك منتجين لها أي مفكرين، فالمفهمة هي " عمليّة فكريّة تقوم على تحويل الفكرة إلى مفهوم، ولكن في غالبيّة الأحيان يمتلك المتعلّم تصوّرا مسبقا للفكرة المطروحة، مثلاً: إذا ذكرت كلمة "حريّة" يتبادر إلى ذهنه "أن يفعل ما يريد". (مالك، 2016، 157). وفي هذا السياق يرى (Tozzi, 2002) "أن القيام بالمفهمة يعني أن يطرح هذا التصوّر الأوّل على بساط البحث للتأكّد من صوابيّته". (مالك، 2016، 157)

-**مبدأ الفكرة ملك للجميع:** هو مبدأ يمنع احتكار الفكرة من قبل صاحبها، وللآخرين البناء على الفكرة التي تم طرحها وتطويرها وتحويرها لإنتاج فكرة أو أفكار أخرى، مما يسمح بالتدليل المنطقي على الفكرة الجديدة، كما يسمح باستحضار الأفكار التي قد تكون أفكار أخرى عبارة عن روابط لها، وينمي هذا المبدأ العمل الجماعي لدى المتعلمين مما يزيد من حيوية الفصل ونشاطه وبث روح المنافسة فيه.

-**جو المنافسة:** الذي يسود تدريس مادة الفلسفة باستخدام نظام المجموعات في استراتيجية العصف الذهني، حيث يجتهد التلاميذ في الوصول إلى تفسيرات إبداعية للمشكلات الفلسفية بناءً على المقدمات المطروحة لديهم، والبحث عن التدليل المنطقي لها، لكسب التحدي وإثبات تميزهم عن أقرانهم، كما أن حرية الاختلاف وتقبل آراء الآخرين ونبذ التطرف في الرأي في استراتيجية العصف الذهني، تمكن التلميذ من التدليل المنطقي وربط النتائج بمسبباتها الحقيقية، وتفسيرها تفسيرا منطقيا.

---

[1] هو التخلّي عن كلّ ما يحويه ذهن الانسان من قيم ومبادئ تلقّنها منذ صغره من مجتمع غارق بالقوانين.(مالك، 2016، 38)

[2] الجدير بالذّكر هنا، هو أنّ العمل بالمفاهيم هو غير العمل بالأفكار، فالمفهوم هو أكثر تجريداً وأكثر عموميّةً من الفكرة التي تقترب أكثر فأكثر من الواقع. (المرجع السابق، 122)

يتميز العصف الذهني بأنه أسلوب تفكير جماعي يعتمد على عدم احتكار الفكرة من قبل صاحبها، وأن للآخرين الحق في البناء عليها وتطويرها، يسمح بالتدليل المنطقي وذلك عن طريق ربط النتائج بمقدماتها، حيث تعتبر أفكار الآخرين مقدمات يمكن الارتكاز عليها للوصول إلى أخرى تكون أكثر إبداعية.

إن التعرف على المواقف والآراء المختلفة للفلاسفة لمشكلة معينه، وحرية تبني أو نقد إحداها، تسهل على التلاميذ وضع أرضية تكون منطلق لتفسيراتهم، مما يسمح لأذهانهم بالتفكير بصورة منفتحة وعدم الانغلاق على أفكار ذاتية معينة، وبالتالي القدرة على التفسير على ضوء هذه المقدمات أولا، وعلى ضوء تجميع هذه التفسيرات المختلفة لزملائهم ثانيا.

-**طبيعة النص الفلسفي:** يتميز تدريس المواضيع الفلسفية كالموضوع المطروح في البحث الحالي المتمثل في "الحرية والمسؤولية"، بأنها من المواضيع التي تثير تفكير تلاميذ الثانوي خاصة وأنهم يمرون بمرحلة المراهقة وما تتسم به من نزوعهم للاستقلالية، وهذا ما يحتم تناوله في سياق منهجي فلسفي بعيدا عن التناول العشوائي الغير علمي، حيث تعتمد استراتيجية العصف الذهني المستخدمة على إعطاء مقدمات مختصرة متعلقة بالموضوع المطروح، جاعلين منها أرضية لبناء أفكارهم مما يسمح لأذهانهم بالتفكير بصورة منفتحة وعدم الانغلاق على أفكار ذاتية معينة، وبالتالي القدرة على التفسير على ضوء هذه المقدمات أولا، وعلى ضوء تجميع هذه التفسيرات المختلفة لزملائهم ثانيا، وهذا ما يتسق مع طبيعة النص الفلسفي وكيفية تدريسه، خاصة وأنهم يدرسون مادة الفلسفة لأول مرة، في حين أن الانطلاق المباشر في الموضوع بدون مقدمات يجعل من الخوض فيه مبني أساسا على التفكير العاطفي من جهة، وفي حين تدريسه بالطريقة التقليدية التلقينية يلغي روح التفلسف فيه من جهة أخرى، وقد نادى (الانتصار، 1997) بتدريس الفلسفة بما يتوافق مع روحها وأهدافها التي وضعت لها، وذلك باتباع طرق تدريسية تتميز بالأسلوب البرهاني الحجاجي، وذلك أن "التدريس البرهاني للفلسفة هو التعامل مع مادتها المعرفية ونصوصها باعتبارها سلما حجاجيا" (الانتصار، 1997، 41) ويقصد بالتدريس البرهاني هنا هو إعطاء مقدمات يستند عليها المتعلم في بناء أفكاره، وهذا ما يتفق مع استراتيجية العصف الذهني التي تبدأ بإعطاء نصوص وآراء لفلاسفة حول الموضوع المدروس، ليتم بعدها انتاج الأفكار من قبل المتعلمين في مرحلة العصف، "وتتحول بذلك مادة الفلسفية من عرض معلوماتي جاهز ومعطى للحفظ والترديد إلى مادة للتفكير، وللحوار والتساؤل والتقييم النقدي" (الانتصار، 1997، 42) كما أن "اتخاذ النص الفلسفي كمادة يتمّ الاشتغال عليها، وكأداة تصل المتعلم بالخطاب الفلسفي، كمضمون معرفي وطريقة للتفكير...، هو اتجاه يستدعي أسلوب

التدريس البرهاني الحجاجي للمادة الفلسفية (النص)، كما أنه ينمو ويكتمل به؛ إذ أن هذا الأسلوب يسمح بوضع المتعلمين في موقف تواصلي تفكيري مع المادة الفلسفية، أي النص، مضمونا ومنطقا". (الانتصار، 1997، 47)

إن تدريس الفلسفة في الثانوي، يعتمد اعتمادا كبيرا على اختيار النصوص الملائمة، وفي هذا الصدد يرى (الانتصار، 1997) أنه "لا يكفي أن نستحضر النص الفلسفي كمادة أساسية في تعلم الفلسفة وتعلمها، إذا قصدنا تحقيق التربية التفكيرية المتوخاة، بل يتطلب الأمر أن ندرّس النص الفلسفي بأسلوب مطابق لـ ((بنائه الاستدلالي))". (الانتصار، 1997، 48)

إن ما تتميز به النصوص الفلسفية المقررة للسنة ثانية آداب وفلسفة من طرح الموضوع الفلسفي في قالب يجمع بين الآراء المختلفة حوله (بين المؤدين والمعارضين)، دون التحيز إلى رأي معين، وهذا التنوع من شأنه أن يترك للمتعلم حرية اختيار رأي معين أو نقده أو عدم قبولها جميعا، والتميز بفكرة ينتجها هو، ليكون بذلك النص نصاً استدلاليا، "يتطلب من دارسه، ومدرّسه أيضا، العمل على التواصل معه بأسلوب تفكيري يتخذ فيه البناء البرهاني الحجاجي النصيب الأوفر". (الانتصار، 1997، 48)

إن اختيار موضوع "الحرية والمسؤولية" في هذه الدراسة، وتدريسها باستخدام استراتيجية العصف الذهني، يرتكز على أساسين هما:

1-ضرورة اختيار المواضيع التي تثير التفكير، وتصل بالمتعلم إلى إعطاء الأحكام الشخصية المبنية على أساس علمي، حيث نادى (مالك، 2016) أنه "يجب التّشديد على ضرورة أن يهدف تعليم الفلسفة إلى معالجة المواضيع الكبرى، ومعرفة كيفيّة الحكم عليها". (مالك، 2016، 175)

2-ربط الفلسفة بواقع المتعلم، حيث لا تكون الفلسفة مجرد كلام فارغ بالنسبة له، وأنه تختص بفئة معينة هي الفلاسفة، وهذا ما نادى به (مالك، 2016) من أن التّعليم يجب أن يكون على علاقة بالحياة الواقعية. (مالك، 2016، 176)

-**العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد:** يعتبر العصف الذهني تفكيرا إبداعيا، كما أن الأبحاث تشير إلى أن العلاقة بين أنماط التفكير هي علاقة تكاملية تشاركية، وهذا ما يظهر في العلاقة بين التفكير الابداعي والتفكير الناقد، حيث أنه لا يمكن أن نفكر بأحد هذين النمطين دون استخدام الآخر، ويتجلى هذا بصورة واضحة في مهارة التفسير، حيث يرى (جروان، 1998) بأن "التفكير الإبداعي يشير إلى القدرة على خلق أفكار جديدة وأصيلة، والعمل على ربط الأسباب بالنتائج في المشكلات المطروحة، ويعمل التفكير الناقد على استيعاب

الأفكار الإبداعية للتفسيرات الخاصة بالمشكلات المطروحة مما يعني أن مهارات التفكير الإبداعي تحتاج إلى التفكير الناقد". (العياصرة، 2011، 56)

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج كل من دراسة (اليوسف، 2007)، ودراسة (العتيبي، 2007)، ودراسة (إبراهيم وعبد الكريم، 2006) ، ودراسة (الجابري، 1428هـ).

3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

3-1-نص الفرضية الثالثة:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة الدقة في فحص الوقائع، لصالح التطبيق البعدي".

3-2-عرض نتائج الفرضية الثالثة:

الجدول رقم (22):

يوضح الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة الدقة في فحص الوقائع

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	قيمة (ح)
مهارة الدقة في فحص الوقائع	**القبلي**	**5.96**	**1.35**	**31**	**2.411**	**0.022**	**دال عند 0.05**	**0.389**
	البعدي	6.71	1.39					

يتضح من بيانات الجدول رقم (21) أن متوسط التطبيق البعدي بلغ قيمة (6.71) بانحراف معياري (1.39) وهو أعلى من متوسط التطبيق القبلي البالغ (5.96) بانحراف معياري (1.350)، كما جاءت نتيجة اختبار "ت" (2.411) بقيمة احتمالية (0.022) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط التطبيق القبلي ومتوسط التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي الأعلى متوسط، كما يلاحظ أن حجم التأثير بلغ (0.389) وهو يدل على أنه أثر متوسط.

إن وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة الدقة في فحص الوقائع لصالح التطبيق البعدي، وحجم التأثير المتوسط الذي جاء مؤكدا على الدلالة الاحصائية لاختبار "ت"، يدل على الأثر الإيجابي لتدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة الدقة في فحص الوقائع لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

3-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

يتبيّن من خلال نتائج الفرضية الثالثة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في مهارة الدقة في فحص الوقائع، وهذه الفروق هي لصالح التطبيق البعدي، وبهذا تتحقق الفرضية الثالثة القائلة بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة الدقة في فحص الوقائع، لصالح التطبيق البعدي"، ويعتقد الطالب الباحث أن هذا يعزى إلى العامل التجريبي وهو تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني، ويمكن عزو هذه النتيجة كما يراها الطالب الباحث إلى الأسباب التالية:

قد يعود السبب إلى المرحلة العمرية، حيث تتميز فترة المراهقة بالتغيرات الكثير على تطرأ على جميع جوانب شخصية المتعلم، وإن التدريس باستخدام الطريقة التقليدية التلقينية لا تتلاءم وعقلية المراهق الذي يسعى إلى تلبية حاجاته العديدة، والبحث عن الاستقلالية وإثبات الذات، ويرى (الزعبلاوي، 1990) "أنه تكثر الحاجات العقلية في مرحلة المراهقة وتتنوع نظرا للترقي في النمو العقلي منذ بداية هذه المرحلة، ومن هنا يبدأ المراهق في إعادة النظر في المعلومات والمعارف السابقة ليختبرها وليزنها بعقله النامي الذي يتسع أفقه بكل خبرة جديدة يمر بها". (الجابري، 1428هـ، 20) فالمراهق في هذه المرحلة يصبح ميالاً إلى تفحص الوقائع وأكثر تدقيقا في التفاصيل من أجل تكوين استنتاجاته الخاصة، كما أن تعريض الأفكار المطروحة في العصف الذهني للتقييم يساعده على تنمية القدرة على التمييز بين درجة احتمالية الصحة أو الخطأ، تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

كما أن تدريس المشكلة الفلسفية باستخدام استراتيجية العصف الذهني يمنع فيها أن يحتكر تلميذ فكرة ما، فهي ملك للجميع ويمكن لتلميذ آخر أن يبني عليها فكرة أخرى، وهذا يساعد في ربط صحة النتيجة بدقة الوقائع والبيانات، لا ربطها بصاحبها الذي طرحها، وبالتالي قبول الادعاء أو رفضه، كما تسمح الاستراتيجية بالنظر

لجميع الآراء المختلفة وإرجاء تقييمها إلى أن يتم جمع عدد كبير منها، وهذا من شأنه أن يساعد على ظهور جميع الآراء التي كانت قد لا تظهر إذا كان التقييم آنيا، مما يعطي الوقت الكافي للتدقيق في فحص الوقائع المعطاة، حيث يذكر "باير" (Beyer) أن من خصائص التفكير الناقد القابليات العقلية المهمة المتمثلة بالتشكك والعقل المتفتح وتقدير الدليل والاهتمام بالدقة والوضوح والنظر إلى مختلف وجهات النظر، وتغيير المواقف في ضوء الأسباب الجديدة (...) والاهتمام بوجهات النظر الأخرى بحيث ينظر إلى المشكلة من زوايا مختلفة، آخذاً في اعتباره وجهات نظر الآخرين التي يجب الاستماع إليها والإفادة منها، بهدف الوصول إلى قرار أكثر دقة وصواباً في نهاية الأمر. (القمش والجوالده، 2016، 117)

قد يعود السبب إلى التضارب الذي يجده المتعلم بين تمثلاته السابقة وبين ما يعرض عليه في الدرس الفلسفي خاصة المواضيع التي لها علاقة وطيدة بالحياة الواقعية، وإن تدريس هكذا مواضيع بطريقة تعطى له فيها الحرية لإبداء آرائه وأفكاره مثلما هو الحال في استراتيجية العصف الذهني، تجعله يعيد النظر في تمثلاته السابقة واضعا إياها في موضع النقد والتقييم، حيث يرى (مالك، 2016) أن النص الفلسفي يلعب على هذا الصعيد دورا مزعجا، لأنه لا يدخل ضمن ثقافة المتعلم وعالمه الخاص، فهو يضع تمثلاته الثقافية ضمن أبعاد نقدية، ويسعى في بعض الأحيان إلى أن يغيّر هذه التمثّلات التي تلقّاها المتعلم في السابق من خلال النّقد الذي يطبقه عليها.

(مالك، 2016، 140)

قد يعود السبب إلى مبدأ الكم قبل الكيف في استراتيجية العصف الذهني، الذي يؤدي إلى الوصول إلى أفكار دقيقة عن طريق طرح جميع الأفكار في شكل عاصفة تعصف بالأفكار العادية والمتداولة، وهذا ما ذهب إليه (مالك، 2016) في أن "هذه التّمييزات بين المفاهيم تسمح للفكر بالخروج من العاصفة الذهنيّة والهروب من كلّ التباس والوصول إلى تفكير دقيق وإلى أفكار واضحة متمايزة". (مالك، 2016، 147)

قد يعود السبب إلى توافق تدريس الفلسفة واستراتيجية العصف الذهني، حيث أن الفلسفة تهدف إلى أن يتخلى المتعلم عن أفكاره الذاتية وعدم التعصب لها، وأن يفكر تفكيرا موضوعيا من جهة، واستخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريسها التي توفر خطوات منهجية تضع جميع الأفكار موضع النقد والتقييم من جهة أخرى، حيث يشكل هذا التوافق حلا لمشكلة الأحكام المسبقة لدى المتعلم، والتي تعتبر عائقا أمام الأفكار الإبداعية، وقد تؤدي به إلى الذاتية والتطرف في الرأي، وفي هذا الصدد يعتبر (مالك، 2016) أن حلّ مشكلة الأحكام المسبقة يكمن في تعليق هذه الأحكام ووضع كلّ المعتقدات والتشيّعات للآراء والمذاهب جانباً، بهدف دراسة المسألة المطروحة من مختلف جوانبها بشكل حياديّ. (مالك، 2016، 174)

إن إشراك التلاميذ في عملية سير الدرس، يبث عندهم روح المسؤولية في تحري احتمالية الصحة والخطأ مما يؤدي بهم إلى فحص جميع الوقائع والتدقيق في مدى ارتباطها بالموضوع، ومدى تأثيرها عليه، ويعتبر جذب انتباه المتعلم المراهق إلى الدرس واندماجه فيه من المشكلات التي يعاني منها الأساتذة، ولتلافي هذا المشكل كان لزاما التركيز على أن تكون مواضيع الفلسفة ذات علاقة وطيدة بواقع المتعلم، حتى نضمن جذب انتباهه، ويرى (لافي، 2011) الذي ذكر مهارة الدقة في فحص الوقائع كأحد مهارات التفكير الناقد، أنه يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال صياغة الدروس في صورة مشكلات تستدعي تفكيرا من المتعلمين للوصول إلى حلها، ويتم ذلك من خلال تركيز المناهج الدراسية على المشكلات التي تهمهم، والمشكلات البيئية، والتركيز على المعتقدات والخرافات الخاطئة في المجتمع، وهذا ما نلتمسه في المشكلة المختارة في الدراسة الحالية التي تتناول موضوع يهم تلاميذ هذه المرحلة، وتشجيع الطلاب على المناقشة والبحث، والتنقيب عن المعلومات، وهذا ما تهدف إليه استراتيجية العصف الذهني.

تعتمد مهارة الدقة في فحص الوقائع على اتخاذ القرار الصحيح، بالاعتماد على دقة فحصه للوقائع المعطاة، وقد أثبتت دراسة (الزيادات والعدوان، 2009) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة اتخاذ القرار تعزى لطريقة العصف الذهني.

وتتفق نتائج الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة (الجوالده والقمش والتل، 2013) ودراسة (اليوسف، 2007) ودراسة (الجابري، 1428هـ) ودراسة (إبراهيم وعبد الكريم، 2006).

4- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

4-1-نص الفرضية الرابعة:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة إدراك الحقائق الموضوعية، لصالح التطبيق البعدي".

4-2-عرض نتائج الفرضية الرابعة:

الجدول رقم (23):

يوضح الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة إدراك الحقائق الموضوعية

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مهارة إدراك الحقائق الموضوعية	القبلي	9.28	1.65	31	1.56	0.129	غير دال
	البعدي	9.87	1.71				

يتضح من بيانات الجدول رقم (22) أن متوسط التطبيق البعدي بلغ قيمة (9.87) بانحراف معياري (1.71) في حين جاء متوسط التطبيق القبلي البالغ (9.28) بانحراف معياري (1.65)، كما جاءت نتيجة اختبار "ت" (1.56) بقيمة احتمالية (0.129) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط التطبيق القبلي ومتوسط التطبيق البعدي.

إن عدم وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة إدراك الحقائق الموضوعية يدل على عدم وجود أثر لتدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة إدراك الحقائق الموضوعية لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

4-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

يتبيّن من خلال نتائج الفرضية الرابعة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في مهارة إدراك الحقائق الموضوعية، وبهذا نرفض الفرضية الرابعة القائلة بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في

التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة إدراك الحقائق الموضوعية، لصالح التطبيق البعدي"، وعلى الرغم من قناعة الطالب الباحث من الأثر الايجابي لتدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد، وهو ما تحقق في نتائج المهارات ككل وفي كل مهارة على حدى، إلا أن النتائج المتحصل عليها في مهارة إدراك الحقائق الموضوعية جاءت على غير المتوقع، ويمكن عزو هذه النتيجة كما يراها الطالب الباحث إلى الأسباب التالية:

قد يعود السبب إلى التنشئة الاجتماعية واعتياد التلاميذ على نمط معيشي محدد جعلهم لا يتمتعون باستقلالية التفكير، ويفرض عليهم نمط محدد من التفكير، مما أدى إلى عدم نمو بعض مهارات التفكير، حيث يرى (غانم، 2017) أن من أسباب تدني ممارسات التفكير في المدرسة، التنشئة الاجتماعية التي تغرس في نفس الطفل، الاستسلام، والسلبية، والانسحاب، وهذه لا تربي التفكير. (غانم، 2017، 29)

كما أن التلميذ في السنة ثانية ثانوي يعيش مرحلة المراهقة التي تعتبر حساسة، ويجب مراعاة خصائصها في تعليمه وتعلمه، ومن أجل ذلك كان لزاما في بناء منهاج الفلسفة أن تكون موضوعاته تستثير تفكيره وتجعله يندمج فيها ويشعره بالانتماء للبيئة الصفية وللمادة، حيث يرى (مالك، 2016) أن الاحتكاك المباشر مع الفلسفة يشعر المتعلّم بأنّ المسألة تعنيه شخصيًّا، وأنّه في صميم العمل الفلسفيّ، لا مجرّد غريب ينظر إلى المادّة من الخارج. (مالك، 2016، 144)

قد تعود هذه النتيجة إلى عامل الوقت الذي يبدو أنه غير متناسب مع الالمام بالمادة بشكل كافي، حيث يرى (أبو جادو ونوفل، 2007) أن المحتوى التعليمي–التعلمي يتحدد بزمن يجب إنجازه من خلال الزمن المحدد، وذلك أن تعليم التفكير الناقد يستند أساساً إلى إشباع الموضوع الدراسي قيد البحث، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المتباينة، لتكوين وجهة نظر خاصة بالفرد. من هذا المنطلق فإن الزمن سيعمل على تقييد المشاركين في تنفيذ تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد بالمستوى المطلوب من خلال المواد الدراسية المختلفة، وهذا ما أشار إليه (القمش والجوالده، 2016) في أن الكثير من المشتغلين في سلك التعليم يعتقد أن تحقيق هدف "كيف نفكر" شاق وصعب ويحتاج إلى الكثير من الوقت الذي لا يتوافر أمام أعضاء هيئة التدريس مما ينعكس على قدرات الطلبة وقابليتهم لتطوير التفكير الناقد. (القمش والجوالده، 2016، 121)

قد يكون البرنامج الفلسفي عائقا في حد ذاته، وذلك لعدم تلاءمه مع الأساليب التدريسية التي تطابق روحه الفلسفية، من ناحية كثافة البرنامج في مقابل قصر الحجم الساعي بحيث لا يسمح بتناول كل موضوع بالشكل

الكافي، وخاصة من حيث الإحاطة بجميع الوقائع المرتبطة به، في حين أن استراتيجية العصف الذهني تعتمد على التداعي الحر في استمطار الأفكار، وهذا من شأنه كبح تدفق الأفكار. حيث يرى (القمش والجوالده، 2016) أن بعض العاملين في قطاع التعليم يعللون هذا الفشل إلى أن المناهج المدرسية أصبحت كبيرة وممتلئة بالتفاصيل والمعلومات التي تجبر المتعلم للتوقف عن هدف الحفظ والفهم أحيانا ولكن نادرا ما تحقق هدف التقويم "كيف نفكر" أي التفكير الناقد. (القمش والجوالده، 2016، 121) وهذا ما ذهب إليه (الانتصار، 1997) عندما تساءل إلى أي حد تساعد أو تعوق نوعية البرامج المقررة في الفلسفة، والحصص المخصصة لتدريسها، والوسائل المتوفرة لذلك،...، ممارسة تعليم فلسفي بأسلوب يطابق روح الفلسفة وأهدافها؟؟

كما قد يعود السبب إلى عدم تحيين المحتوى الفلسفي، بحيث يرتكز في ذلك على ربطه بما يتوافق مع الواقع المعاش للمتعلم، ومحاولة إسقاط القديم منه على العصر الحالي، حتى لا تصبح مادة مملة ينفر منها المتعلم، وهذا يؤدي بدوره إلى عدم نجاعة الاستراتيجيات الحديثة في تدريسه، فقد نادت العديد من الدراسات على تجديده كونه لم يرقى إلى تحقيق الأهداف التي وضعت له، وكما يرى (أمحمد، 2016) أنه منذ عشرين عام يعاد الكلام والنقاش الحاد في بلدان عربية حول البرامج الفلسفية وتطوير البحث في العلوم الانسانية لكن دون جدوى حيث يؤكد بعض المختصين العرب في الفلسفة أن تدريس الفلسفة في البلدان العربية كان اجترارا ونقلا لأفكار الغير خصوصا منذ ثلاثين سنة الماضية ولم يكن هناك إبداع حقيقي.

وكما تم توضيحه في الجانب النظري من أن بناء منهج الفلسفة يجب أن يكون بالاعتماد على أركان محددة، فقد وضع "توزي" شروط هي بمثابة قواعد شكليّة تساعد الحجاج على تحقيق غاياته وتعطيه قوّةً وصلابة، من بينها: "ألاّ تكون وصفيّة وألاّ تعتمد على العاطفة". (مالك، 2016، 163)

قد تعود هذه النتيجة إلى تعوّد التلاميذ على النمط التقليدي الذي كانوا يدرسون به، وهذا مما أدى إلى تعودهم على بناء أفكارهم على النواحي العاطفية وعلى خبراتهم السابقة التي تكون غير مؤسسة على معايير موضوعية، والتسرع في اتخاذ القرارات مما يجعلهم لا يستعينون بالوقائع الموضوعية المتعلقة بالموضوع، كما أن فلسفة الطريقة القديمة القائمة على التلقين، تؤدي إلى تعوّدهم على نمط تلقي المعلومة من عند الأستاذ وبناء عادة عقلية سلبية في التعلم، يحث يعتقد "مارزانو" (Marzano) أن عاداتنا العقلية تؤثر في كل شيء نعمله، وعادات العقل الضعيفة تؤدي عادة إلى تعلم ضعيف بغض النظر عن مستوانا في المهارة أو القدرة.

(القمش والجوالده، 2016، 221)

وفي هذا الصدد يضيف (القمش والجوالده، 2016) أن من بين المشكلات التي تعترض تعليم مهارات التفكير الناقد هي توقع الطلبة الحصول على إجابات محددة من المعلم بدلاً من الوصول إلى هذه الإجابات من خلال التحليل والنقد والتفكير الجاد. (القمش والجوالده، 2016، 126) إن هذا التوقع يجعل من المتعلم سلبيا في تعلمه، وبالتالي عدم تنمية مهارات التفكير لديه.

إن التدريس بالطريقة التقليدية يؤدي بالمتعلم إلى تبني التفكير العاطفي في الموضوعات العلمية، وهذا من شأنه أن يجنح به عن الموضوعية، ويرى (علي، 2011) أن التفكير العاطفي هو ذلك النمط من التفكير الذي يعتمد على الخبرات التي يمر بها الفرد وما تحويه من عواطف وانفعالات وأحاسيس ومشاعر. (علي، 2011، 202) في حين يرى (العياصرة، 2011) أن من متطلبات التفكير الناقد، البعد عن النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة والتعصب لها. (العياصرة، 2011، 38)

كما قد يعود السبب إلى أن تدريس الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني يعتمد على مكتسبات قبلية في الموضوع قيد الدراسة وإن كانت قليلة، إلا أن التلاميذ ليس لهم الاهتمام الكافي بموضوعات الفلسفة عموما، ولا يبذلون المجهود في الاطلاع على الموضوع الفلسفي قبل دراسته، وذلك راجع أيضا لعامل التعوّد السابق الذكر في أن التلاميذ يأتون للقسم من أجل تلقي المعلومة جاهزة، وهذا ما ذهب إليه (علوان، 2012) في أن المهمات التي تمتلك درجة محددة من الحداثة، ولكنها ليست خارج خبرات الطلبة تنشئ أفضل النتائج. أم الحداثة الكبيرة فتجعلها غير مؤثرة لأن الطلبة لا يمتلكون خبرة سابقة متعلقة بالموضوع ليبنوا عليه إطار مرجعي". (علوان، 2012، 234) كما أنهم يدرسون الفلسفة لأول مرة.

ويعتمد التدريس باستخدام استراتيجية العصف الذهني على الحوار والمناقشة الجماعية، إلا أن النقاش والحوار يصبح عقيما إذا كان حول موضوع يجهله المتعلمين أو حديثي عهد به، وفي هذا الصدد يرى (القمش والجوالده، 2016) أن من بين المشكلات التي تعترض تعليم مهارات التفكير الناقد هي أن يدخل الطلبة في مناقشات مع الآخرين رغم عدم توفر المعلومات النظرية أو الأساسية للدخول في المناقشة. (القمش والجوالده، 2016، 126)

قد يعود السبب إلى اعتياد الأستاذ المشارك في الدراسة على نمط عمله التدريسي المألوف، مما يصعب عليه تطبيق استراتيجية حديثة في التدريس على أكمل وجه، وتذكر (قطامي، 2013) أن من معوقات دمج تعليم مهارات التفكير في المنهج هي خوف المعلم من الجديد وتغير دوره، كما يشير (الحويجي والخزاعلة، 2012) إلى أن غياب التأهيل العلمي والتربوي لمعلم مهارات التفكير الناقد وبالتالي فإن قدراته على تعليم وتعلم مهارات

التفكير الناقد ستكون موضع شك، إضافة إلى عجزه في البعد التربوي الذي يمكنه من تبني استراتيجيات تعليمية–تعلمية تتناسب وحاجات المتعلمين.

كما قد يعود السبب إلى عدم تمتع الأستاذ بمهارات التفكير الناقد والكفايات اللازمة لتنمية هاته المهارات لدى التلاميذ، حيث أنها تتطلب معلما كفؤا ومتمكنا من الطرق التدريسية واستخدام الوسائل التعليمية والتحكم في الوقت والتخطيط للدرس بما يساعد على تحقيق هدف تنمية مهارات التفكير، كما قد يكون هناك تقصير من واضعي المنهج، حيث تم إعطاء الأهمية لباقي المهارات على حساب هذه المهارة، متغافلين عن أهميتها البالغة، وقد يعزى ذلك، إلى غموض أهداف تدريس الفلسفة بالنسبة للمتعلمين (ولبعض المعلمين)، مما يرسخ في أذهانهم أنها مثل المواد الأخرى، في حين أن ميزتها تكمن في كونها مادة للتفكير، كما تم تأكيد أساتذة الفلسفة الذين تم مقابلتهم في الدراسة الاستطلاعية على انتشار ظاهرة اعتماد التلاميذ على حفظ القوالب الجاهزة للمقالات الفلسفية التي تباع على شكل حوليات أو تتوفر في شبكة الانترنت، مما يجعلهم لا يولون اهتماماً إلى تحرير مقالات فلسفية من إنتاجهم الفكري الخاص، وفي هذه الحالة فإن الأستاذ ينتفي عنه أن يكون سببا في عدم تنمية هذه المهارة من حيث أنه مجبر على الالتزام بالبرنامج المسطر من طرف الوزارة.

كما أن "برونو" اعتبر أنّ هناك صنفين من الأساتذة؛ الصّنف الأوّل هو مثال الفيلسوف الذي ينزل إلى مستوى طلابه، والصّنف الثاني الذي يحضّر الطلاّب للامتحانات إذ يعطي الوصفات الضروريّة للنّجاح. (مالك، 2016، 222) وإن أمثال الصنف الثاني لا يجعلون من تلاميذهم سلبيين في تلقي المعرفة فحسب، بل ويصبحون براغماتيين واتكاليين في التعلم وهذا أمر بالغ الخطورة، إذ يرى (مالك، 2016) أن "هؤلاء قد يعدّون الطّالب للامتحانات الرسمية، وتكون نتائج طلابهم مذهلة، ولكنّهم لا يعلّمون التّفلسف". (مالك، 2016، 222)

كما قد يكون السبب لضعف يعاني منه التلاميذ في بعض القدرات، حيث يرتكز طرح الفكرة على عدة معايير، أهمها معيارين هما (القدرات اللغوية والقدرات التواصلية) التي تلعب دورا مهما في طرح التلاميذ لأفكارهم، وإن أي ضعف في هذين المعيارين من شأنه أن يؤدي إلى الإحجام عن طرح أفكارهم، وبالتالي عدم تطوير تفكيرهم وعدم التفكير، ويبقى استخدام التفكير العاطفي هو الغالب، في حين يرى (العياصرة، 2011) أنه ينبغي أن يتسم المفكر الناقد بأنه "يحاول الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي".(العياصرة، 2011، 40) أو قد يعود السبب إلى ضعف التلاميذ في هذه المهارة، أو عدم وجود تلاميذ متفوقين فيها في المجموعات، أو وجودهم في مجموعات دون أخرى، ويكون هذا سببه اختيار المجموعات حيث أشار (شو، 2015) أن تشكيل

المجموعة الذي يتم بطريقة سوسيومترية محدد قوي للسلوك التعاوني لانجذاب كل فرد منهم تجاه الآخر، ويكونون أكثر تعاونا من الجماعات المكونة من أفراد لا ينجذب كل منهم إلى الآخر. (قاجة، 2017، 165)

قد يعود السبب إلى العامل الزمني لتطبيق التجربة، حيث لا توجد دراسات أكدت على وقت زمني محدد يمكن اعتماده للتأكد من تنمية مهارات التفكير الناقد، والفروق الفردية للتلاميذ في زمن تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، إلا أن التكرار يعتبر عاملا مهما في ذلك، حيث يرى (علوان، 2012) أنه إذا كان على الطلبة أن يطوروا من كفاءتهم في أية مهارة تفكير مستجدة حديثا فعليهم أن يفعلوا ذلك مرارا ليصبح ذلك التفكير أوتوماتيكيا وجزء من ذخيرتهم المعرفية. (علوان، 2012، 234)

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (اليوسف، 2007) ودراسة (الجابري، 1428هـ) ودراسة (إبراهيم وعبد الكريم، 2006).

5- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

5-1-نص الفرضية الخامسة:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح ، لصالح التطبيق البعدي".

5-2-عرض نتائج الفرضية الخامسة:

الجدول رقم (24):

يوضح الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	قيمة (ح)
مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح	القبلي	5.18	1.11	31	2.865	0.007	دال عند 0.05	0.423
	البعدي	5.93	0.91					

يتضح من بيانات الجدول رقم (23) أن متوسط التطبيق البعدي بلغ قيمة (5.93) بانحراف معياري (0.91) وهو أعلى من متوسط التطبيق القبلي البالغ (5.18) بانحراف معياري (1.11)، كما جاءت نتيجة اختبار "ت" (2.865) بقيمة احتمالية (0.007) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط التطبيق القبلي ومتوسط التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي الأعلى متوسط، كما يلاحظ أن حجم التأثير "ح" بلغ (0.423) وهو يدل على أنه يوجد أثر متوسط.

إن وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح لصالح التطبيق البعدي، وحجم التأثير المتوسط الذي جاء مؤكدا على الدلالة الإحصائية لاختبار "ت"، يدل على الأثر الإيجابي لتدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

5-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

يتبيّن من خلال نتائج الفرضية الخامسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح، وهذه الفروق هي لصالح التطبيق البعدي، وبهذا تتحقق الفرضية الخامسة القائلة بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح، لصالح التطبيق البعدي"، ويعتقد الطالب الباحث أن هذا يعزى إلى العامل التجريبي وهو تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني، ويمكن عزو هذه النتيجة كما يراها الطالب الباحث إلى الأسباب التالية:

قد يعود السبب إلى أن الفلسفة تحتاج إلى استخدام نمط تفكيري يساعد المتعلم على ربط موضوع المناقشة بالظروف التي ينتمي إليها أو المجال الذي يعمل فيه من أجل الوصول إلى فهم دقيق للموضوع الفلسفي، ويعتبر هذا النمط تفكيرا نقديا، ويرى (علي، 2011) أن هذا النمط من التفكير يشمل إخضاع المعلومات التي لدى الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى ثبت صدقها وثباتها، وذلك بغرض التمييز بين الأفكار السليمة والأخرى الخطأ. (علي، 2011، 200) وهذا ما يتلاءم مع العصف الذهني الذي يناقش الموضوع من جميع جوانبه ويخضع المعلومات للتقييم لاستخلاص أقربها للصحة بالاستناد على المعلومات المطروحة في النص.

قد يعود السبب إلى أن استخدام استراتيجية العصف الذهني التي تعطي حرية التفكير للمتعلم، وتفتح أمامه الحدود للإبداع، وتجنبه الزامية الاقتداء بصاحب النص في تفكيره، يعتبر محرراً لتفكير المتعلم، الذي كان حسب (مالك، 2016) أسيراً لاستخدام النصوص الذي يعتبر ملزما للفكر، (مالك، 2016، 143) ويكون بذلك النص الفلسفي في استراتيجية العصف الذهني مجرد وسيلة ومرجعا يستند عليه، حيث يضيف (مالك، 2016) أن النص يجب أن يشرح ويناقش، ولا تعني المناقشة التفكير "مثل" بل التفكير "مع"، (مالك، 2016، 142)

قد يعود السبب إلى تدريس موضوع "الحرية والمسؤولية" باستخدام استراتيجية العصف الذهني، وهو موضوع وثيق الصلة بواقع المتعلم المراهق، والذي يجد في الحرية المعطاة له لإبداء رأيه وأفكاره السبيل إلى وضع أفكاره المسبقة موضع النقد والتقييم، والتعرف على خبرات أقرانه والتعلم منها، حيث يرى (مالك، 2016) أن "من أهداف الفلسفة أن تربّي المتعلّم على الابتعاد عن الأحكام المسبقة والأفكار الموروثة أو أقلّه التأكّد من صحّتها

قبل تبنّيها". (مالك، 2016، 174) كما أن مقاربة المواضيع الفلسفية والواقع المعاش للمراهق، يستدعي منه استخدام التفكير الناقد، خاصة مهارة إدراكه لإطار العلاقة الذي يربط موضوع المناقشة بمجموعة من الظروف التي ينتمي إليها أو المجال الذي يعمل فيه، ويرى (لافي، 2011) أنه يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال صياغة الدروس في صورة مشكلات تستدعي تفكيرا من المتعلمين للوصول إلى حلها، ويتم ذلك من خلال تركيز المناهج الدراسية على المشكلات التي تهمهم، والمشكلات البيئية، والتركيز على المعتقدات والخرافات الخاطئة في المجتمع، وهذا ما نلتمسه في المشكلة المختارة في الدراسة الحالية التي تتناول موضوع يهم تلاميذ هذه المرحلة، وتشجيع الطلاب على المناقشة والبحث، والتنقيب عن المعلومات، وهذا ما تهدف إليه استراتيجية العصف الذهني.

قد يعود السبب إلى أن كلا من العصف الذهني والفلسفة يرتكزان على الطرح المستمر للأسئلة، التي تعتبر جد مهمة في التفاعل الصفي، مما يزيد من فاعلية استخدام التلاميذ لمهارات التفكير العليا لتحليل موضوع الدرس المناقش، حيث يرى (العياصرة، 2011) أن أهمية الأسئلة داخل غرفة الصف تكمن في أنها تساعد الطلبة على تطوير المفاهيم وكشف العلاقات.(العياصرة، 2011، 227) ويضيف (مايرز، 1993) أنه "مهما كانت البراعة في المحاضرة، فإنها لن تشجع التفكير الناقد ما لم يتح الوقت الكافي للطلاب لإثارة الأسئلة، والتفاعل مع ما يقدم لهم من مادة. (الجابري، 1428هـ، 5) كما أن التساؤل المستمر يضع المتعلم في حالة من التناقض، قد تناقضا بين أفكاره السابقة وما يطرح أمامه من حجج وبراهين، أو تناقضا بين حججه وحجج زملائه، وهذا من شأنه أن ينمي تفكيره النقدي، لربط الحجج والبراهين في إطار علائقي يخرجه من حالة التناقض هذه، و يرى (هيجل) أن "كلّ شيء يقوم على الناقض، وعندما يدفع العقل المفكّر إلى قمة تناقض، عندها فقط يصحو فيه المختلف والمتعدّد الأشكال ويتحرّك في داخله". (مالك، 2016، 126)

وتتفق مع دراسة (اليوسف، 2007) ودراسة (الجابري، 1428هـ)، وتختلف مع دراسة (إبراهيم وعبد الكريم، 2006).

6- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

6-1-نص الفرضية السادسة:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة التطرف في الرأي ، لصالح التطبيق البعدي".

6-2-عرض نتائج الفرضية السادسة:

الجدول رقم (25):

يوضح الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة التطرف في الرأي

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	قيمة (ح)
مهارة التطرف في الرأي	القبلي	4.87	2.28	31	2.442	0.021	دال عند 0.05	0.378
	البعدي	6.12	2.33					

يتضح من بيانات الجدول رقم (24) أن متوسط التطبيق البعدي بلغ قيمة (6.12) بانحراف معياري (2.33) وهو أعلى من متوسط التطبيق القبلي البالغ (4.87) بانحراف معياري (2.28)، كما جاءت نتيجة اختبار "ت" (2.442) بقيمة احتمالية (0.021) أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط التطبيق القبلي ومتوسط التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي الأعلى متوسط، كما يلاحظ أن حجم التأثير "ح" بلغ (0.378) وهو يدل على أنه يوجد أثر متوسط.

إن وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة التطرف في الرأي لصالح التطبيق البعدي، وحجم التأثير المتوسط الذي جاء مؤكدا على الدلالة الإحصائية "ت"، يدل على الأثر الإيجابي لتدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارة التطرف في الرأي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

6-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

يتبيّن من خلال نتائج الفرضية السادسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في مهارة التطرف في الرأي، وهذه الفروق هي لصالح التطبيق

البعدي، وبهذا تتحقق الفرضية السادسة القائلة بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة التطرف في الرأي، لصالح التطبيق البعدي"، ويعتقد الطالب الباحث أن هذا يعزى إلى العامل التجريبي وهو تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني، ويمكن عزو هذه النتيجة كما يراها الطالب الباحث إلى الأسباب التالية:

قد يعود السبب إلى أن العصف الذهني باعتباره استراتيجية تعتمد على الحوار والمناقشة، فهي تهدف بالأساس إلى إشراك التلاميذ في العملية التعليمية–التعلمية، وجعل دورهم إيجابي فيها، وهذا من شأنه أن يعطي المجال لإبداء الآراء حتى وإن كانت مخالفة لرأي الأستاذ، هذا الأخير الذي يكون دوره مقتصرا على التوجيه والحرص على تطبيق قواعد ومبادئ الاستراتيجية، من حيث ضرورة احترام آراء الآخرين مهما كانت وتقبلها وعدم نقدها، وهو المناخ الذي يبدو أكثر ملاءمة بحسب كل من الباحثين (Klenz, 2003 ; Marzano et al, 1988 ; Paul , 2003) هو توافر تلك البيئة التي تدعم الأمان النفسي، والحرية الفكرية للمتعلمين، والتي من خلالها يحترم الفرد الأخر دون قيم مسبقة. (أبو جادو ونوفل، 2007، 251) إن مثل هذا المناخ الصفي يساعد التلاميذ على استخدام مهاراتهم التفكيرية العليا، خاصة منها التفكير الناقد، وهذا الأخير الذي يرى (العتوم، 2012) أنه يساعد في صنع القرار الحكيم في الحياة اليومية، والبعد عن التطرف.

إن اعتماد التدريس باستخدام استراتيجية العصف الذهني على مبدأ حرية الاختلاف وتقبل آراء الآخرين، يمكن المتعلم من التدليل المنطقي وربط النتائج بمسبباتها الحقيقية، وتفسيرها تفسيرا منطقيا، دون الخوف من تلقي الانتقادات، وهو ما يحاكي روح الفلسفة التي تتسم بعرض المشكلة الفلسفية بكامل أوجهها مشفوعة بمختلف الآراء التي تناولتها بين مؤيد ومعارض، وهذا ما تم توفره في النصوص الفلسفية المختارة للسنة الثانية ثانوي، كما أنها تفتح باب الحوار الفلسفي في الصف، الذي يعتبر على حسب (Tozzi, 2001, 200) " طريقة ديداكتيكيّة يجب بناؤها وتطويرها، إنها محاولة الجماعة للدّخول في تواصل لغويّ، والالتزام بأخلاقيات حوارية، والقيام بالجهد اللازم لربط المفاهيم والمشكلة بالقضية الرئيسيّة عن طريق الأشكلة والمفهمة والمحاجّة الفكرية".(مالك، 2016، 126)

أن تدريس الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني من شأنه أن يقصي الدوغمائيّة، التي هي حسب (مالك، 2016) التصلب في الرأي وتلقيّ التعاليم الفلسفيّة دون إمكانية النقاش فيها، هذا ما يحدث عادة في الطريقة التلقينية التي تقوم على إملاء الدروس على الطلاب دون أن يتمكنوا من مناقشتها. (مالك، 2016، 67) في حين أن من متطلبات التفكير الناقد، البعد عن اخذ وجهات النظر المتطرفة. (العياصرة، 2011، 38)

قد يعود السبب إلى تقييم الأفكار وتصنيفها الذي يعتبر عاملا مشترك بين العصف الذهني والفلسفة، فهو من جهة خطوة أخيرة ومهمة في استراتيجية العصف الذهني، ومن جهة أخرى هو روح للفلسفة، وإن تدريس الفلسفة باستخدام العصف الذهني بمثابة بث الروح فيها، فهذه الخطوة كفيلة بمساعدة التلاميذ على تنمية التمييز بين الأفكار، وإن عدم التسرع في تقييمها أو نقدها يعطي مجالا أكبر للاطلاع على مختلف الآراء الفلسفية ووضعها موضع النقد والتقييم من جهة، والأفكار التي ينتجها التلاميذ من جهة أخرى، مع الالتزام بتقبلها واحترامها، حيث يرى (عطية، 2014) أنه "إذا كان الغرض من التفكير الناقد الوصول إلى قرارات فإنه يتطلب التمهل في إعطاء الأحكام واتخاذ القرارات حتى يتم التحقق من الأمر بعد فحص الآراء وتقويم المعلومات والاطلاع على وجهات النظر المختلفة حول الموضوع". (عطية، 2014، 133) في حين يرى (مالك، 2016) "أنّ إشكالية التقييم في مادّة الفلسفة تعود إلى طبيعة المادّة التي تقوم على تعدّد النظريات، والاختلاف في الآراء بين الفلاسفة، حول المسألة الواحدة؛ ممّا يدفع المتعلّمين إلى تبنّي وجهة نظر وتغليبها على أخرى. كما يحقّ للمتعلّم أن يتفلسف بعيدًا عن الآراء الفلسفيّة السائدة، وأن يبرّر فلسفته. (مالك، 2016، 191) ولقد أكد (العياصرة، 2011) "أنه ينبغي على المعلم، تدريب الطلبة على معرفة وجهات النظر المختلفة حول موضوع ما أو قضية بعينها، وتحديد الدوافع وراء ذلك كله؛ وذلك خوفا من حدوث التحيز عند تكوين وجهة النظر".(العياصرة، 2011، 222)

قد يعود السبب إلى نظام مجموعات العصف الذهني المعتمد في الدراسة الحالية، حيث يكون تبادل الأدوار، وهذا ما قد يساعد على عدم احتكار الكلمة وفرض الرأي وبالتالي نبذ التطرف في طرح الأفكار، كما أن مناقشة الموضوعات التي تعتبر لها الصلة الوثيقة بالواقع المعاش للمراهق، والتي تعتبر على درجة من الصعوبة مما يستثير تفكير المتعلمين، يرى (علوان، 2012) أن المناقشة الصفية لبعض المواضيع المعقدة نسبيا تسبب استقصاءا ذكيا واثراءا في التفكير الناقد والاستدلال اللفظي والقدرة على استخلاص الشواهد والاستنتاجات من كل أنواع النصوص المكتوبة. (علوان، 2012، 308)

قد يعود السبب إلى أن استراتيجية العصف الذهني تضع الأحكام المسبقة موضع النقد والتقييم، وهذا يؤدي بالمتعلمين إلى الموضوعية في إصدار الأحكام، وتؤدي إلى تغيير مواضيع كانت تبدو لدى التلاميذ أنها ثابتة، وبالتالي يمكنهم ذلك تمييز المتطرف من الأفكار، كما أن من أركان الفلسفة "المفهمة" والتي من خطواتها حسب (مالك، 2016) "التساؤل والتعبير عن التمثّلات العفوية التي يملكها المتعلّم ووضعها في مواجهة تمثّلات أقرانه وآراء واعتقادات المعلّم والفلاسفة الكبار. (مالك، 2016، 159)

قد يعود السبب إلى أن دليل الأستاذ الذي تم بناءه واستخدامه في الدراسة الحالية، تم بناؤه على أساس الحجاج الذي يعتبر أحد أركان الفلسفة، مما يساعد على تنمية قدرة المتعلم على التمييز بين الحجج الفلسفية من الحجج الغير فلسفية، وبالتالي تمييزه للمتطرف من الآراء من غير المتطرف، حيث إن إعطاء المتعلم للحجج الغير مؤسسة على أسس قوية وعلمية، أو قد تكون على أسس عاطفية تؤدي به إلى عدم تمييزه للمتطرف من الرأي، وهذا ما يلغيه الحجاج، حيث يري "توزي" (Tozzi, 2012) المشار إليه في (مالك، 2016) أن الحجاج هو القدرة على دعم أطروحة والتحقق منها، أو الاعتراض عليها بواسطة أفكار مؤسّسة بشكل قويّ وبراهين فكرية. (مالك، 2016، 167) كما أن الحجاج لا يمكن أن يظهر إذا ما تم تدريس الفلسفة باستخدام التلقين، في حين أن العصف الذهني يعتبر مثاليا لاستخدامه، ذلك أنه يفتح المجال أمام المتعلمين لإبداء آرائهم والدفاع عنها.

خلاصة عامة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي، وذلك للأهمية البالغة لتنمية مثل هذه المهارات لتكوين مواطنين يستطيعون مواجهة تغيرات العصر الحالي والمستقبلي، وإيمانا من الطالب الباحث بضرورة تضمينها المواد الدراسية خاصة مادة الفلسفة التي تعتبر مادة التفكير، وبعد الخوض في الدراسة الميدانية التي تبعت الدراسة النظرية، جاءت النتائج لتشير إلى:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد الدرجة الكلية، لصالح التطبيق البعدي، والأثر المتوسط الذي يدعم الدلالة الإحصائية، مما يدل على تحقق الفرضية الأولى.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة التفسير، لصالح التطبيق البعدي، والأثر المتوسط الذي يدعم الدلالة الإحصائية، مما يدل على تحقق الفرضية الثانية.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة الدقة في فحص الوقائع، لصالح التطبيق البعدي، والأثر المتوسط الذي يدعم الدلالة الإحصائية، مما يدل على تحقق الفرضية الثالثة.

4- لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة إدراك الحقائق الموضوعية، مما يدل على عدم تحقق الفرضية الرابعة.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة إدراك إطار العلاقة الصحيح، لصالح التطبيق البعدي، والأثر المتوسط الذي يدعم الدلالة الإحصائية، مما يدل على تحقق الفرضية الخامسة.

6-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد في مهارة التطرف في الرأي، لصالح التطبيق البعدي، والأثر المتوسط الذي يدعم الدلالة الإحصائية، مما يدل على تحقق الفرضية السادسة.

وفي الأخير تجدر الاشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة، مرتبطة بحدودها البشرية والمكانية والزمانية والمنهجية والأدوات المستخدمة فيها، كما يأمل الطالب الباحث من أن يستفاد من هذه الدراسة من قبل المختصين في المجال التربوي، من أجل تدعيم القطاع باستراتيجية تدريسية حديثة والتي لها الأثر الايجابي في تنمية مهارات التفكير الناقد التي تعتبر بالغة الأهمية لتكوين مواطنين فاعلين في عصر كثير التغيرات، كما يأمل أن تكون فاتحة لدراسات مشابهة حتى يكون هناك التغيير المأمول في مجتمعنا.

اقتراحات الدراسة:

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة آفاقا واقتراحات للمهتمين بها في الميدان هي:

*بالنسبة للدراسات يقترح الطالب الباحث إجراء دراسات على:

-مراجعة وإجراء دراسة نقدية لمحتوى مناهج الفلسفة مدى تضمنها لمهارات التفكير الناقد، وإثرائها بمهارات التفكير الناقد التي لا ينميها المحتوى الحالي لمنهج الفلسفة خاصة مهارة إدراك الحقائق الموضوعية.

-إعادة النظر في الحجم الساعي لمادة الفلسفة بما يتناسب مع كونها مادة للتفكير وليست مادة للتلقين وحشو المعارف.

-إجراء دراسات أخرى على استراتيجيات تدريسية حديثة أخرى في تدريس مادة الفلسفة.

-دراسة مهارات التفكير الناقد في المراحل التعليمية والشعب والمواد الأخرى.

-دراسة مدى توافر الأساتذة عامة وأساتذة الفلسفة خاصة لمهارات التفكير الناقد ومدى تطبيقهم لها.

-دراسات أثر اعتماد الذكاءات المتعددة في التدريس على تنمية مهارات التفكير الناقد.

*كما يقترح الطالب الباحث على الجهات الوصية إعطاء بالغ الأهمية بالنقاط التالية للوصول لجودة التعليم بما يخص تعليمية الفلسفة وتدريسها:

-تعميم تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني وتكوين الأساتذة عليها.

-تدريب الأساتذة على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وإشراكهم في دورات تسمح لهم بتبادل الخبرات.

-إجراء دورات تدريبية للأساتذة لتنمية مهارات التفكير عموما، ومهارات التفكير الناقد خصوصا.

-إطلاق تسمية "تعليم التفلسف" بدلا من "الفلسفة"، لأننا نستهدف منها التفكير الذي لا يمكن اختزاله إلى ذاكرة، متفقين بذلك مع رأي (وفاء شعبان) المذكور في (مالك، 2016، 14) في اتفاقها مع "كنط" الذي نادى بذلك.

وفي الختام نأمل أن تكون دراستنا حافزا للباحثين الآخرين من أجل التعمق في دراسة أثر تدريس مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد، والتطرق إلى الجوانب التي لم تشملها الدراسة الحالية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1-القرآن الكريم.

2-إبراهيم، بسام عبد الله (2009)، **التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

3-إبراهيم، مجدي عزيز (2006)، **تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين –ضرورة تربوية في عصر المعلومات–**، ط1، مصر: عالم الكتب.

4-ابن كثير، أبي الفداء إسماعيل بن عمر، **تفسير القرآن العظيم**، المجلد العاشر، بيروت: المركز الثقافي اللبناني.

5-ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (1993)، **لسان العرب**، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

6-ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (2008)، **لسان العرب**، ط1، الجزائر: دار الأبحاث.

7-أبو شعبان، نادر (2010)، **أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الأدبي) بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

8-أبو أسعد، صلاح عبد اللطيف (2010)، **أساليب تدريس الرياضيات**، ط1، الأردن: دار الشروق.

9-الأشقر، فارس راتب (2011)، **فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم**، ط1، الأردن: دار زهران.

10-امبوسعيدي، عبد الله؛ والبريدية، عزة؛ والحوسنية، هدى (2019)، **استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

11-أمحمد، حشلافي (2016)، **الفلسفة: العوائق والحلول**، الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، العدد الثالث، جوان 2016، 236-247.

12-البارودي، منال أحمد (2015)، **العصف الذهني وفن صناعة الأفكار**، ط1، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

13-باي، أعمر ناصر (2012)، **معوقات تعليمية الفلسفة**، معارف، قسم 2، العدد: 12جوان 2012، 159-172.

14-بلخيري، سليمة (2014)، **كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

15-بن قدور، نور الدين (2018)، **واقع الفلسفة في العالم العربي المعاصر: عوائق وأزمة في الابداع**، مجلة دراسات، المجلد: 07، العدد: 01، 30-49.

16-بوداود، حسين (2007)، **تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

17-جابر، وليد أحمد (2005)، **طرق التدريس العامة-تخطيطها وتطبيقاتها التربوية-**، ط2، الأردن: دار الفكر.

18-جعفر، عبد الوهاب (2002)، **مبادئ الفلسفة وإشكالياتها**، مصر: منشأة المعارف.

19-جناد، روعة عارف (2018)، **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي وعلاقته ببعض المتغيرات (دراسة ميدانية في المدارس الرسمية في مدينة اللاذقية)**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد: 40، العدد: 05، ص193-212.

20-الجوالده، فؤاد عيد؛ القمش، مصطفى نوري؛ التل، سهير ممدوح (2013)، **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد: 31 (1)، تشرين الأول 2013، 11-50.

21-جوهاري، سمير (2019)، **واقع تعليمية الفلسفة في الجزائر (دراسة وصفية تحليلية)**، مجلة البحوث والدراسات، المجلد:16، العدد (01)، 201-224.

22-الحدابي، عبد الملك والأشول، أحمد (2010)، **مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز**، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد (5).

23- الحربي، علي بن سعيد بن مطر (2002)، **أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

24-حسن، هناء رجب (2014)، **التفكير -برامج تعليمه وأساليب قياسه-**، ط1، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

25-حشلافي، امحمد (2016)، **الفلسفة: العوائق والحلول**، مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، العدد الثالث: جوان 2016، 236-247.

26-الحلاق، علي سامي (2010)، **اللغة والتفكير الناقد -أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية-**، ط2، الأردن: دار المسيرة.

27-حليمة، أحمد مصطفى (2015)، **جودة العملية التعليمية -آفاق جديدة لتعليم معاصر-**، ط1، الأردن: دار مجدلاوي.

28-حمدان، ميساء وعباس، بلسم (2014)، **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وعلاقته بمتغيري الجنس والبيئة (دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة اللاذقية)**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد: 36، العدد: 04، ص303-317.

29-الحويجي، خليل بن إبراهيم؛ الخزاعلة، محمد سلمان (2012)، **مهارات التعلم والتفكير**، ط1، المملكة العربية السعودية: دار الخوارزمي.

30-خميس، عبد العزيز (2014)، **برنامج إرشادي لتحسين الأداء التعليمي في مادة الفلسفة، أموذج المقال الفلسفي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة مدينة ورقلة**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 15 جوان، ص213-222.

31-خوالده، أكرم صالح محمود (2016)، **اللغة والتفكير الاستدلالي**، ط1، الأردن: دار الحامد.

32-الدردير، عبد المنعم أحمد (2006)، **الاحصاء البارامتري واللابارامتري -في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية-**، ط1، مصر: عالم الكتب.

33-الدريج، محمد (1991)، **تحليل العملية التعليمية: مدخل إلى علم التدريس**، ط2، الرباط: كلية علوم التربية، مركز تكوين مفتشي التعليم.

34-الدريج، محمد (1994)، **تحليل العملية التعليمية: مدخل إلى علم التدريس**، ط1، الرياض: دار عالم الكتب.

35-دريس، نعيمة (2011)، **تعليمية الفلسفة بين التكوين النظري والتدريب العملي**، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر،العدد:9، جويلية 2011، 28-41.

36-الدوسري، راشد أحمد (2005)، **أثر استخدام كل من طريقة العصف الذهني والاستقصاء في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة قطر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

37-الربيعي، محمود داود (2016)، **المناهج التربوية المعاصرة**، ط1، الأردن: دار الصفاء.

38-رمضان، منال حسن (2016)، **استراتيجيات التعلم النشط**، ط1، الأردن: دار الأكاديميون.

39-ريان، محمد هاشم (2006)، **مهارات التفكير وسرعة البديهة-وحقائب تدريبية-**، ط1، الأردن: دار حنين.

40-زريقات، وليد (2009)، **أثر الطريقة الحوارية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

41- الزعبي ، إبراهيم سلامة(2003) : **أثر كل من طريقة الاكتشاف الموجه والعصف الذهني والمناقشة في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بالأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

42-الزغول، عماد عبد الرحيم (2012)، **مبادئ علم النفس التربوي**، ط2، الامرات: دار الكتاب الجامعي.

43-الزيادات، ماهر مفلح؛ والعدوان (2009)، **أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن**، مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 17، العدد 2، ص: 465-490، http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/

44-زين العابدين، مغربي (2013)، **العقد الديداكتيكي في الدرس الفلسفي**، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، العدد: 13، 54-64.

45-زيوش أحمد (2013)، **دور النشاط البدني الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 3، الجزائر.

46-سحتوت، إيمان محمد؛ وجعفر، زينب عباس (2014)، **استراتيجيات التدريس الحديثة**، ط1، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.

47-سعاد، محمد فتحي محمود (2004)، **اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال**، ط1، مصر: إتراك.

48-السليتي، فراس (2015)، **استراتيجيات التدريس المعاصرة**، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث.

49-السمرائي، قصي محمد؛ و الخفاجي، رائد إدريس (2014)، **الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس**، ط1، الأردن: دار دجلة.

50-السيد علي، محمد (2012)، **قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

51-الشبة، محمد (2016)، **من أجل درس فلسفي حواري ومفعم بالحياة**، مدونة محمد الشبة الفلسفية، https://philochebba.blogspot.com/2016/10/blog-post_93.html تم استرداده على الساعة: 21:03 بتاريخ: 18-03-2018.

52-شبر، خليل إبراهيم وجامل، عبد الرحمن وأبو زيد، عبد الباقي (2014)، **أساسيات التدريس**، الأردن: دار المناهج.

53-الشبول، أريج (2004)، **أثر التعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث الجغرافيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

54- شحاتة، حسن (2008)، **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**، الدار المصرية اللبنانية.

55-الشراري، العنود (2008)، **أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

56-شطة، عبد الحميد (2015)، **التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، دراسة ميدانية بمدينة الأغواط**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

57-شطناوي، بهيسة (2001)، **أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية في التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

58-الشمري، زيد (2019)، **استراتيجيات التدريس المثبتة علمياً وذات حجم تأثير في جميع مستويات التعليم**، ط1، الكويت: مكتبة زمزم الإسلامية.

59-صليبا، جميل (1982)، **المعجم الفلسفي**، الجزء الثاني، لبنان: دار الكتاب اللبناني.

60-عبد الرؤوف، طارق (2015)، **برنامج الكورت والقبعات الست للتفكير**، ط1، مصر: دار الكتب المصرية.

61-عبد الرحمن، سعد (2008)، **القياس النفسي النظرية والتطبيق**، ط5، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، مصر.

62-عبد الحميد، جابر (2006)، **تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار-استراتيجيات للمدرسين-**، ط1، مصر: دار الفكر العربي.

63-العتوم، عدنان يوسف (2012)، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، ط3، الأردن: دار المسيرة.

64-العتيبي، خالد (2007)، **أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

65-عزيز، حاتم؛ ومهدي، مريم (2015)، **المنهج والتفكير**، ط1، الأردن: دار الرضوان.

66-عطية، محسن علي (2009)، **البحث العلمي في التربية –مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية**-،الأردن: دار المناهج.

67-عطية، محسن علي (2009)، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، الأردن: دار المناهج.

68-عطية، محسن علي (2013)، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، ط1، الأردن: دار المناهج.

69-عطية، محسن علي (2014)، **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، ط1، الأردن: دار المناهج.

70-العفون، نادية حسين؛ وجليل، وسن ماهر (2013)، **التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات**، ط1، الأردن: دار المناهج.

71-العكول، غادة والسعودي، خالد (2016)، **أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ "RISK" في التحصيل ومهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الاسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 2، 2016، 223-237.

72-علوان، عامر إبراهيم (2012)، **تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير**، ط1، الأردن: دار صفاء.

73- علي، لينا عز الدين (2012)، **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني –دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق**- رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.

74-علي، محمد السيد (2011)، **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

75- علي، محمد السيد (2011)، **موسوعة المصطلحات التربوية**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

76-عمر، سعاد محمد (2017)، **استخدام البرهان الحجاجي في تدريس الفلسفة لتنمية بعض المهارات الحجاجية والحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد: 41 (الجزء الثاني)، 15-58.

77-العياصرة، وليد رفيق (2011)، **التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه**، ط1، الأردن: دار أسامة.

78-غزال، نعيمة (2016)، **أثر تقنية العصف الذهني في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي دراسة شبة تجريبية ببعض ثانويات مدينة ورقلة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

79-فاتح، كوثر (2020)، **الحافزية في الدرس الفلسفي**، تم استرداده بتاريخ: 2020/03/22 من موقع تعليم جديد:

https://drive.google.com/file/d/1Cl1W2DCvonVaN_vgw-sReddJJVsCv7Xo/view

80-فقيهي، رانيا (2006)، **برنامج ريسك "Risk" وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

81-قاجة، كلثوم (2017)، **أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الثاني ثانوي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

82-القريشي، ابتهاج (2008)، **أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ في تنمية التفكير الابداعي والتحصيل والاحتفاظ: دراسة تجريبية على طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

83-قطامي، نايفة (2013)، **نموذج شوارتز وتعليم التفكير**، ط1، الأردن: دار المسيرة.

84-القمش، مصطفى نوري؛ والجوالده فؤاد عيد (2016)، **تعليم التفكير**، ط1، الأردن: دار الثقافة.

85-القني، عبد الباسط (2016)، **تحليل نوعية القيم المتضمنة في منهاج الإصلاح التربوي الجديد –دراسة تحليلية استكشافية لمنهاج مادة الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

86-القواسمة، أحمد حسن؛ أبو غزلة، محمد أحمد (2015)، **تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث**، ط2، الأردن: دار صفاء.

87-لافي، سعيد عبد الله (2011)، **القراءة وتنمية التفكير**، مصر :عالم الكتب.

88-لورسي، عبد القادر (2016)، **المرجع في التعليمية -الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس-**، الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

89-مالك، بيار (2016)، **الفلسفة وتعليمها**، ط1، لبنان: دار النهضة العربية.

90-محمد، نسرين جلال إبراهيم (2011)، **فاعلية استخدام لعب الدور في تدريس مادة الفلسفة في تنمية التفكير الناقد ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، مصر: جامعة الفيوم.

91-محمود، سعاد محمد فتحى (2004)، **اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال**، ط1، مصر: ايتراك للنشر والتوزيع.

92-مجيد، سوسن شاكر (2014)، **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

93- مذكرات أساتذة الفلسفة للتعليم الثانوي بمدينة الأغواط.

94- مراد ، صلاح أحمد (2011)، **الأساليب الاحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

95-معمار، صلاح صالح (2006)، **علم التفكير**، ط1، الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

96-معمار، صلاح؛ الجبهان، إبراهيم؛ أبو حجر، محمد؛ المزيد، محمد؛ الدلقان، سطام؛ العفرج، عبد الحكيم؛ القهيدان، عبد الرحمن (2009)، **6 طرق لتنمية تفكير طفلك**، ط1، الأردن: دار ديبونو.

97-منصوري، مصطفى وبودالي، يمينة (2017)، **الأرغونوميا المدرسية في خدمة التعليم وتطويره**، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 34، سبتمبر 2017، ص 127-138.

98-موهوب، أمال (2015)، **تدريس الفلسفة في الجزائر أمام التحديات المعاصرة**، التربية والابستمولوجيا، 5 (9)، 106-116. تم استرداده بتاريخ: 2018/09/13 الساعة: 19:17 من: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/43852

99-موريس، أنجرس، ترجمة: بوزيد صحراوي، كمال بوشوف، سعيد سبعون، مصطفى ماضي (2004)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، الجزائر: دار القصبة للنشر.

100-الانتصار، عبد المجيد (1997)، **الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة من أجل ديداكتيك مطابق**، ط1، الدار البيضاء: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

101-النشار، مصطفى (2013)، **التفكير الفلسفي المبادئ-المهارات وتطبيقاتها**، ط1، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

102-نصار، إيهاب (2009)، **أثر استخدام الألغاز في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

103-نعيمة، غزال (2016)، **أثر تقنية العصف الذهني في خفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي -دراسة شبه تجريبية ببعض ثانويات مدينة ورقلة-**، دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

104-نور الدين، عصام (2005)، **معجم نور الدّين الوسيط**، ط1، بيروت: دار الكتب العلميّة.

105-نورة بوعيشة (2014)، **فاعلية أنشطة تدريسية في تنمية أداء حل وضعية مشكل (مسألة) في الرياضيات في ضوء استراتيجيات الميتامعرفية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

106-هند بنت عبد الله بن سند اليوسف (2007)، **فاعلية استخدام العصف الذهني والبرمجية التعليمية المحوسبة في تنمية التفكير الناقد وزيادة التحصيل الدراسي في مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية لدى طالبات كلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة**، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

107-وزارة التربية الوطنية، **إشكاليات فلسفية -السنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

108- وزارة التربية الوطنية (2018)، **التدرجات السنوية "مادة الفلسفة" –السنة ثانية ثانوي آداب وفلسفة،** الجزائر.

109-وزارة التربية الوطنية، **تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية،** سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

110-وزارة التربية الوطنية (2006)، **منهاج مادة: الفلسفة –السنة ثانية من التعليم العام والتكنولوجي- شعبة: آداب /فلسفة،** الجزائر.

111-الويشي، السيد فتحي (2013)، **استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق،** ط1، مصر: دار الوفاء.

112-Antepohl, W: Domeig ; Forsberg, P.(2003).**A follow up of medical graduates of a problem –based learning**. Medical Education, Vol.37 Issue 2,p155.

113- AlMutairi, Abdullahi Naser Mohammad. (2015). **The Effect of Using Brainstorming Strategy in Developing Creative Problem Solving Skills among male Students in Kuwait: A Field Study on Saud Al-Kharji School in Kuwait City**. Journal of Education and Practice. Vol.6, No.3, 2015, 136-145.

114-Basri, H., Purwanto, As'ari, A. R., & Sisworo. (2019). Investigating Critical Thinking Skill of Junior High School in Solving Mathematical Problem. International Journal of Instruction, 12(3), 745-758.

115-Bloom, B.J (1979) :caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, traduit de l'Américain par Viviane de Landsheere. Editions Labor Bruxelles.

116-Clary, J. V. (1992). A content Analysis of Commercially Prepared Thinking Skills program. DAI-A.53(6).P.198.

117-De Pasquale, M. (2001). L'enseignement de la philosophie en Italie. Dans Grataloup N.et Guinchard J.-J. (Coord.), Enseigner la philosophie aujourd'hui: Pratiques et devenirs (p. 102-108). Paris: CNDP.

118-Harnadek, A.(1979).Deductive Thinking Skills and Inductive Thinking Skills. (2nd).pacific Grove, CA: Midwest publication.

119-Labort, H (1995): Echec et mathématique- In désordre, rupture et échec s/d Robert Féger- Presse de l'université du Québec.

120-Lee, A. A. (1998). Critical Thinking for the New Millennium: A pedagogical Imperative. Presented at the annual meeting of the national historically black colleges and university Faculty Development symposium.

121-Maslow A (2013) :Etre humain-la nature humaine et sa plénitude, Groupe Eyrolles, Paris, Troisième tirage, Traduit de l'américain par Agnès Prigent et Laurence Nicolaieff.

122-Norris, S. (1985).Synthesis of Research on Critical Thinking. Educational Leadership, 42(1) p.413.

123-Osborn, A, applied Imaginalin prin ciples and proced ures of 158reative problem solving, 3rd ed, Charles Scribnerls Some, united states of America, 2001.

124-Peter Watson (2019), **Rules of thumb on magnitudes of effect sizes**, Retrieved 27 july 2019 from Cambridge University web site:

http://imaging.mrc-cbu.cam.ac.uk/statswiki/FAQ/effectSize

125- Sawilowsky, Shlomo S. (2009). New Effect Size Rules of Thumb. Journal of Modern Applied Statistical Methods. November 2009, Vol 8, No 2, 597-599.

126-Shepherd, G. (1998).The Prop Method: A problem- Based Learning Methods effect on Critical Thinking Skills of Fourth Grads Social Students. DAI-A. 59/03, p779.

127-Smith, R.(1999). The Study of Geography: A means to Strengthen Student Understanding of the World and to Build Critical Thinking Skills.DAI.37 (1), p:37-48.

128-Tarkington , A .(1989). Improving Critical Thinking Skills Using .Paideia Seminars in Seventh Grade Literature Curriculm. Dissertation Abstracts International. 50(4) : p869.

الملاحق

ملحق رقم 1

ترخيص الجامعة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مصلحة التكوين العالي لما بعد التدرج وما بعد التدرج المتخصص

الرقم: 03 / 2018

الموضوع : تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد....

في إطار التعاون بين الجامعة والمؤسسات الوطنية، يقوم قسم علم النفس وعلوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتدريب طلابه علميا وعمليا على انجاز البحوث والدراسات الميدانية، وذلك بهدف إعدادهم وتكوينهم لخدمة قضايا البحث العلمي وتحقيق أهداف منظومة التعليم العالي في بلادنا.

ومن أجل ذلك تسعدنا مشاركتكم إيانا في تحقيق هذه الأهداف وذلك بتقديم تسهيلات للطلبة أثناء تقدمهم إلى مؤسستكم.

اسم الطالب: بن دب محمود

التخصص: تعليمية المواد وجودة التعليم

المستوى: السنة الثالثة دكتوراه

الإشراف: الدكتور عبد الله لبوز

موضوع الدراسة: أثر تدريس مادة الفلسفة في استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الاغواط

نحن على يقين بأنكم ستبذلون الجهد الكافي في إطار مايسمح به القانون لتقديم التسهيلات الضرورية لطلابنا.

تقبلو منا فائق التقدير والإحترام

ورقلة في: 13 جوان 2018

رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية

ملحق رقم 2

ترخيص مديرية التربية

الجمهوريـة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
وزارة التربية الوطنيـة

مديرية التربية لولايـة الأغـواط
مصلحـة الموظفيـن و التفتيش
مكتـب التكويـــن و التفتيش

الرقم 496 / م ت ت /2018

الأغواط في :2018/11/04.

مديـــر التربيـــــة

إلـــى

السيدات و السادة : مديري الثانويات

بولاية الاغواط

(للتنفيذ)

الموضوع: ترخيص بزيارة المؤسسات التربوية .

المرجع : ارسال جامعة ورقلة رقم : 18/03 بتاريخ :2018/11/13.

بناء على الإرسال المشـــــار إليه في المرجـــع أعلاه، يشرفـــني أن أطلب منكم السماح للطالب

- بن دب محمود

بإجراء بحث ميداني في مؤسســـتكم و تحت مسؤوليتكم ، ومساعدة المعني و عليه ضرورة احترام النظام الداخلي للمؤسسة حفاظاً على السير العادي للدراسة .

نسخة الى:

-السيد/ مدير جامعة قاصدي مرباح –ورقلة .

هام جدا : إن أي إخلال بالنظام الداخلي للمؤسسة يلغى فوراً هذا الترخيص .

مدير التربيـــــة

عن وزيرة التربية و بتفويض منها
المكلف بمهام مدير التربية
الإمضاء: عبد النبي سنوسي بريكي

ملحق رقم 3

قائمة المحكمين

قائمة المحكمين

الرقم	المحكم	التخصص	جهة العمل
1	أ.د. سلام بوجمعة	علوم تربية	جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–
2	د. عياط لمين	علوم التربية	جامعة عمار ثليجي –الأغواط–
3	أ.د. لبوز عبد الله	علم النفس التربوي	جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–
4	د. جلالي ناصر	علم النفس المدرسي	جامعة عمار ثليجي –الأغواط–
5	أ.د. بوفاتح محمد	علم النفس المدرسي	جامعة عمار ثليجي –الأغواط–
6	د. كروم خميستي	علم النفس الاجتماعي	جامعة عمار ثليجي –الأغواط–
7	د. لبصير سفيان	علم النفس الاجتماعي	جامعة عمار ثليجي –الأغواط–
8	د. قويدري علي	علم النفس العيادي	جامعة عمار ثليجي –الأغواط–
9	هلوب محمد	مفتش تعليمية الفلسفة للتعليم الثانوي	مديرية التربية لولاية الأغواط
10	شيخاوي نور الدين	أستاذ الفلسفة	ثانوية عمار دهينة –الأغواط–
11	براهيمي عائشة	أستاذة الفلسفة	ثانوية أبو بكر الحاج عيسى –الأغواط–

ملحق رقم 4

اختبار التفكير الناقد مع مفتاح التصحيح

اختبار التفكير الناقد ومفتاح التصحيح

1-التفسير:

تعليمات:

كل تمرين فيما يلي يتكون من فقرة قصيرة يتبعها عدة نتائج مقترحة.

افترض لتحقيق الهدف من هذا الاختبار أن كل شيء وارد في الفقرة المختصرة صادق، والمشكلة هي أن تحكم على ما إذا كان كل استنتاج مقترح يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة منطقيا وبغير شك كبير أم لا.

إذا كنت تعتقد أن النتيجة المقترحة تترتب على الفقرة بدرجة معقولة من اليقين حتى ولم تترتب عليها بالضرورة وعلى نحو مطلق، فضع في ورقة الإجابة علامة (**X**) في الخانة التي عنوانها النتيجة (مترتبة)، إذا كنت تعتقد أن النتيجة لا تترتب على الحقائق الواردة في الفقرة بدرجة معقولة من اليقين فضع في خانة الإجابة علامة (**X**) في الخانة التي عنوانها (غير مترتبة).

في بعض الحالات قد يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة أكثر من نتيجة مقترحة وفي حالات أخرى لا يترتب على الفقرة أية نتيجة مقترحة.

1- النظام العالمي الجديد ما هو إلا محاولة من قبل الغرب لإيجاد مبرر، ومخرج للسيطرة على ثروات الشرق دون استعماره عسكريا.

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
01	النظام العالمي الجديد ما هو إلا محاولة إيجاد نظام جديد للعلاقات بين الشرق والغرب تتسم بالاتحاد والتعاون المطلق.		+
02	النظام العالمي الجديد هدفه منع اللجوء إلى الحروب وحظره في حل النزاعات الإقليمية.		+
03	أكبر دليل على أن النظام العالمي الجديد يحترم مصالح الغرب فقط ضد الشرق انه اتخذ مبررا لشن حرب الخليج.	+	
04	النظام العالمي الجديد نظام ابتدعه الغرب لخدمة مصالحه فقط.	+	

2- إن غرق السفينة السورية في خليج أبي قير بالإسكندرية وبه كميات كبيرة من حامض النيتريك هو خطورة كبيرة على الحياة البحرية في هذه المنطقة ومعلوم أن حامض النيتريك يتفاعل مع الأملاح الموجودة في مياه البحر ويكون مركبات سامة ويسبب أمراضا سرطانية.

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
05	النباتات البحرية في هذه المنطقة تعيش بطريقة عادية.		+
06	الحديث عن وجود أمراض سرطانية هو إدعاء ويجب أن لا نصدقه.		+
07	مياه البحر لا تتأثر بأي حامض.		+

3- يقول علماء الاجتماع أن مستوى المعيشة في الشمال أفضل من الجنوب دائما .

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
08	المهاجرون من الجنوب إلى الشمال يرتفع مستوى معيشتهم.	+	
09	يوفر الشمال المدارس والمؤسسات والرعاية والاهتمام.	+	
10	لا يتمتع أهل الشمال بصحة نفسية جيدة عن أهل الجنوب.		+

4- قانون التعريب جعل اللغة العربية الأولى والرئيسية في الدراسة، وأصبحت اللغة الانجليزية والفرنسية لغة ثانية حرصا على القومية والهوية العربية للشعب الجزائري.

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
11	جميع اللغات على درجة متساوية من الأهمية ولذلك يدرسها الطلاب.		+
12	تعلم اللغتين الانجليزية والفرنسية يجعلنا ننفتح على العالم الغربي.	+	

5- يتفوق الرجال عن النساء في العمليات الميكانيكية .

الرقم	العبارة	مترتبة	غير مترتبة
13	بعض السيدات أفضل من الرجال في الجانب الميكانيكي.		+
14	كل الرجال يتفوقون في الجانب الميكانيكي عن السيدات.	+	
15	العمل المكتبي للرجال أكثر من النساء.		+

2. الدقة في فحص الوقائع:

تعليمات:

يتكون كل تمرين في هذا الاختبار من فقرة قصيرة تأتي بعدها بعض النتائج. اقرأ محتويات كل فقرة بدقة ثم اقرأ النتائج التي تأتي بعدها واحدة بعد الأخرى. واحكم إذا كانت كل نتيجة تتبع الوقائع الواردة في الفقرة أم لا، فإذا كنت ترى أنها تتبعها املأ المربع الذي أمام رقم النتيجة (في ورقة الإجابة) تحت كلمة صحيحة أما إذا كنت ترى أن النتيجة لا تتبع الوقائع الواردة في الفقرة املأ المربع الذي تحت كلمة غير صحيحة.

وفيما يلي مثال، وتوضح العبارات التي بين قوسين فيه الأسباب التي جعلتنا نحكم على النتيجة بأنها صحيحة أو غير صحيحة.

مثال: تعتبر الصين من حيث قوتها العسكرية دولة من المرتبة الثانية وهي تلعب دورا خطيرا في الحرب الباردة التي تشكل كثيرا من مناطق العالم ذات الأهمية بالنسبة للغرب.

أ–الصين ثاني دولة في العالم من حيث القوة العسكرية (هذه الإجابة غير صحيحة، لأن الفقرة تتضمن أن الصين دولة من المرتبة الثانية التي يمكن أن تشكل عددا من الدول يسبقها عددا آخر في المرتبة الأولى وليست الدولة الثانية على وجه التحديد).

ب–منطقة جنوب آسيا هي أكثر مناطق الحرب الباردة حساسة وأهمية للغربيين، (هذه الإجابة غير صحيحة لأنه جاء في الفقرة أن منطقة جنوب آسيا حساسة ولها أهميتها عند الغربيين ولكنها لم تحدد أنها أكثر مناطق العالم حساسية وأهمية).

ج–الصين لها أهميتها الخاصة بالنسبة للحرب الباردة في منطقة جنوب آسيا، (الإجابة غير صحيحة، وتؤكدها البيانات الواردة في الفقرة).

1– تكلم الدستور الجزائري عن دور المرأة المهم في المجتمع مما يؤكد حرص الدولة على فاعلية دور المرأة في تنمية وطنها، وهناك منتديات لتوعية المرأة للقيام بدورها المهم وتفعيل هذا الدور في المشاركة السياسية الواردة في الدستور الجزائري أي أنه يجب التوعية بالحقوق والواجبات السياسية للمرأة.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
16	أوضاع المرأة في الجزائر تحسنت بشكل كبير.	+	
17	الضغوط الأسرية على المرأة تجعلها غير قادرة على المشاركة السياسية.		+
18	المرأة الجزائرية أصبحت أكثر وعيا بحقوقها وواجباتها السياسية عن غيرها في المغرب العربي.	+	

7- سوف تظل مسألة نقل التكنولوجيا الحديثة من الدول الصناعية المتقدمة إلى الدول النامية هي قضية جوهرية ومن أبرز المسائل المتعلقة في حوار الشمال الجنوب، حيث أن الدول النامية لا تطمع سوى في مساعدتها على اكتساب ما يتحقق من تقدم وتطور تكنولوجي لتأمين الحد الأدنى من الاكتفاء الذاتي لشعوبها.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
19	نقل التكنولوجيا الحديثة إلى الدول النامية يساعدها على تحقيق الاكتفاء الذاتي من متطلبات الحياة الضرورية.		+
20	الدول النامية مستمرة في الحوار مع الشمال لتوفير احتياجاتها من التكنولوجيا الحديثة.	+	
21	الجنوب دائما في احتياج لتكنولوجيا الشمال.	+	

8- في عصر العولمة وانتشار المعلومات، جرت مفاوضات كامب ديفيد الثانية في سرية تامة ووسط تعتيم إعلامي متعمد، ولم تنجح شبكات الإنتًرنت ووسائل الإعلام بكل ما وصلت إليه من تقدم مذهل من اختًراق الغرف والكشف عما يحدث بداخلها.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
22	تأثير العولمة يظل فقط في أيدي السياسيين.	+	
23	العولمة أحيانا ما تفسد ألأجواء المطلوبة لاتخاذ القرارات أثناء المفاوضات.	+	
24	العولمة أكذوبة كبيرة يمارسها الغرب على الشرق.	+	
25	قد تؤثر العولمة على السياسي في اتخاذ لبعض قراراته.	+	
26	ما حدث في مفاوضات كامب ديفيد الثانية يعتبر رده على العولمة.		+

3-إدراك الحقائق الموضوعية:

تعليمات:

يبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بفقرة تشمل على بعض الحقائق وبعد كل فقرة سنجد عددا من النتائج، اقرأ كل نتيجة على حدة وقرر هل هي صحيحة أو غير صحيحة، لا تجعل عاطفتك أو تعصبك يؤثران في حكمك، ولا تنقاد لنتيجة لمجرد أنك تميل إليها، تمسك فقط بالحقائق المعطاة وأحكم ما إذا كانت النتيجة تتبع الحقائق أم لا، فإذا كنت ترى أن النتيجة صحيحة املأ المربع الذي أمام رقمها (في الإجابة) تحت كلمة صحيحة، أما إذا كنت ترى أنها غير صحيحة املأ الربع الذي تحت كلمة غير صحيحة.

وفيما يلي مثال، وتوضح العبارات التي بين القوسين الأسباب التي جعلتنا نحكم على النتيجة بأنها صحيحة أو غير صحيحة.

يعتمد الحكم في جنوب إفريقيا على اضطهاد الملونين، وقد عمدت دول كثيرة إلى مقاطعة جنوب إفريقيا لهذا السبب.

أ–اضطهاد الناس بسبب لونهم غير إنساني ولذلك تقاطع جنوب إفريقيا (هذه النتيجة صحيحة لأنها تعتمد على سبب موضوعي ولأنها تأخذ بما أخذت به دول كثيرة).

ب–إذا غيرت جنوب إفريقيا من سياستها تجاه الملونين نعيد النظر في علاقتنا معها.

(هذه النتيجة صحيحة، لأن علاقتنا بجنوب إفريقيا ترتبط موضوعيات بسياستها تجاه الملونين فمن البديهي أن تتميز هذه العلاقة إذا تغيرت سياستها).

ج– لا تتوقع من جنوب إفريقيا من سياستها تجاه الملونين (هذه النتيجة غير صحيحة عاطفية لا تأخذ في الاعتبار إمكانية لأن تغير جنوب إفريقيا في المستقبل سياستها تجاه الملونين، وهذا أمر ممكن حدوثه).

9–بين الحين والحين ينادي بعض المهتمين بالتعليم بضرورة تعريب الدراسة في بعض الكليات العملية، بمعنى أن يتم تدريس العلوم الطبية باللغة العربية على اعتبار أن هذا سيوفر فهم أفضل وتطبيق أحسن لتلك العلوم إسوة ببعض الجامعات في المنطقة العربية.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
27	تعريب بعض علوم الطب يؤدي إلى عدم تطويرها وتخلفها.		+
28	تعريب كل العلوم الجامعية لدينا أمر ضروري حفاظا على قوميتنا		+

	العربية.		
29	يجب تدريس علوم الطب باللغة العربية لأن الغربيين لا يدرسوا الطب بلغتنا العربية.		+
30	لا يمكن إهمال تدريس العلوم باللغة الإنجليزية في جامعاتنا.	+	

10-يدور نقاش حاد بين رجال الدين والعلماء والمهتمين حول قضية نقل الأعضاء البشرية من شخص إلى شخص آخر، حيث يؤيد البعض نقل الأعضاء ويرفض الآخرون نقل الأعضاء البشرية.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
31	يجب إنشاء بنوك للأعضاء البشرية.	+	
32	يجب نقل الأعضاء البشرية في حالة وفاة فقط بناء على وصية المتوفى.	+	
33	نقل الأعضاء يعتبر جريمة أخلاقية.		+

11- يجب أن يتفهم الآباء جيدا لطبيعة المرحلة التي يمر بها أبنائهم وضرورة معاملتهم بطرق أفضل تقوم على فهم صحيح لطبيعتهم حتى لا يصابون باضطراب ينقص من قدرتهم كأفراد، وأنه يجب على الآباء ألا يتدخلون في شؤون أبنائهم الخاصة حتى يستطيعون التفكير الصحيح والاعتماد على النفس وتحقيق الذات.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
34	يجب ألا يتدخل الآباء في شؤون أبنائهم تماما.		+
35	لغة الحوار والتفاهم هي أفضل لغة بين الأبناء والآباء.	+	
36	يجب أن يعامل الآباء أبنائهم كما عامل أجدادنا آباءنا.		+

12-تشكل قضية السلام وتطبيع العلاقات نقطة جوهرية في ملف الصراع العربي الإسرائيلي على الرغم من اختلاف الآراء حول شكل هذا السلام وضمانات تطبيقه.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
37	الوصول على الصيغة للنقاش السلمي مع إسرائيل لا يعني بالضرورة تطبيع العلاقات.	+	
38	الوصول على السلام مع التطبيع الكامل للعلاقات مع إسرائيل أمر صعب الوصول عليه.	+	

39	تسعى إسرائيل لتطبيع العلاقات مع الدول العربية المجاورة ونشر السلام.		+

13-تنشر بعض الصحف أخبارا تتعلق بمشاهير المجتمع أو رجال السياسة وليس بالضرورة أن تكون هذه الأخبار صحيحة كلية (تمام) حيث يلجأ بعض الكتاب إلى اطلاق الشائعات لإضفاء البريق الصحفي على موضوعاتهم.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
40	الشائعة أحيانا قد تكون وسيلة لاستطلاع الرأي العام.	+	
41	هناك حاجة ماسة لتعديل العناوين والأخبار وجعلها أكثر جاذبية.	+	
42	لا يمكن بأي حال من الأحوال القضاء على الشائعات في الصحف.		+

4-إدراك إطار العلاقة الصحيح

تعليمات:

إطار العلاقة الصحيح هو الإطار الذي يربط الموضوع بالظروف التي لها صلة به أو المجال الذي يعمل فيه، فإذا كنا نتكلم عن احد ملوك التاريخ مثلا فلابد من أن نرجع إلى الإطار التاريخي الذي يحدد معالم الفترة التي عاش فيها حتى يكون حكما عليه في ضوء معرفتنا بمجموعة الظروف التي يحددها الإطار التاريخي، وإذا كنا نناقش ظاهرة علمية فلا بد من أن نرجع إلى الإطار العلمي الذي يوضح كل ما يصل بالنظرية أو النظريات التي تفسر الظاهرة حتى لا تخرج تفسيراتنا عن المضمون الذي يحدده الإطار العلمي الذي تنتمي إليه الظاهرة.

ويبدأ كل تمرين في هذا الاختبار بفقرة تشتمل على بعض الحقائق وبعد كل فقرة ستجد عددا من النتائج، اقرأ كل نتيجة وقرر هل هي صحيحة أو غير صحيحة في ضوء العلاقة التي تتضح لك من الحقائق الواردة في الفقرة، فإذا كنت ترى أن النتيجة صحيحة املأ المربع الذي أمام رقمها (في ورقة الإجابة) تحت كلمة صحيحة أما إذا كنت ترى أنها غير صحيحة املأ المربع الذي تحت كلمة غير صحيحة.

وفيما يلي مثال، وتوضح العبارات التي بين قوسين فيه الأسباب التي تجعلنا نحكم على النتيجة بأنها صحيحة أو غير صحيحة.

مثال: كان قدماء المصريين يعتقدون أن الملك لا يموت، فهو بعد موته يقدر له حياة جديدة وأنه يخرج بعد موته كل صباح ليركب أحد الزوارق ليتلقى الشمس عند ولادتها في شرق الدنيا ولذلك صنعوا لملوكهم مراكب الشمس التي كانت توضع بجوار مدافنهم.

أ- لا أتصور أن يفكر شخص أن ملك لا يموت.(هذه النتيجة غير صحيحة، لأنها تستند إلى الإطار التاريخي الذي يبين فكرة المصريين عن الملوك وحياتهم الجديدة).

ب-كان للملوك عند القدماء المصريين قداسة غير عادية.(هذه النتيجة صحيحة لأنها تتفق مع الإطار التاريخي كما توضح معالمه الحقائق الواردة في الفقرة).

14-تتمتع الصحافة في بلدان العالم المتقدم بحرية كبيرة، ويمكن لمثل هذه الصحف وكذلك أجهزة الإعلام مناقشة وطرح أدق القضايا والمشكلات داخل المجتمع وعرضها على الرأي العام بمنتهى الوضوح على عكس الإعلام في العالم النامي.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
43	مناقشة الصحافة لبعض القضايا أحيانا ما يحدث اضطراب في الرأي العام.	+	
44	الصحافة ووسائل الإعلام في العالم النامي غالبا ما تكون متحيزة.		+
45	مناقشة الصحف لبعض القضايا الحساسة في مجتمع ما دليل على تقدم الحريات في هذا المجتمع.	+	
46	لا يعرف الأفراد في الدول النامية أخبارهم المهمة والحساسة من إذاعات أجنبية.		+

15-يتعاطى بعض طلاب الجامعة أنواع متعددة من الكحوليات والمخدرات نظرا لبعض الظروف والأحداث الاجتماعية والاقتصادية المتعلقة بهم وقد أعلنت الصحف الرسمية وتقارير الجهات انتشار هذه الظاهرة بشكل ملحوظ مما يدعو إلى دق ناقوس الخطر.

الرقم	العبارة	صحيحة	غير صحيحة
47	النشاط الطلابي داخل الجامعة يتأثر نتيجة تعاطي المخدرات.	+	
48	تعاطي المخدرات والكحوليات يضر بالقدرة الإنتاجية للمجتمع.	+	
49	ينخفض مستوى تحصيل طلاب الجامعة الذين يتعاطوا المخدرات.	+	
50	ظاهرة تعاطي المخدرات نتيجة لصعوبة الظروف الاقتصادية	+	

	والاجتماعية.		

5-التطرف في الرأي

تعليمات:

فيما يلي عدد من الفقرات تتضمن كل فقرة منها بعض البيانات عن موضوع من الموضوعات العامة، ويلي كل فقرة من هذه الفقرات عدد من العبارات ترتبط جميعا بالموضوع الذي تناقشه الفقرة، اقرأ هذه الفقرات الواحدة بعد الأخرى وكذلك العبارات التي تليها ثم قرر بالنسبة لكل عبارة هل هي متطرفة أم غير متطرفة في ضوء الحقائق الواردة في الفقرة.

مثال توضيحي: يشكو الريف عادة من تركيز الخدمات الصناعية في المدن الكبيرة وخاصة القاهرة والإسكندرية وكانت الصناعة حتى وقت قريب لا تمتد إلى الريف كثيرا مما يؤدي إلى التركيز على الزراعة.

أ- ليس بالريف أي نوع من الصناعات (متطرف).

ب- لازال الاهتمام في القرية موجها كله للزراعة (متطرف).

ج- القاهرة والإسكندرية أكثر مدن جمهورية مصر العربية تصنيعا (غير متطرف).

والآن اقرأ الفقرات التالية والعبارات التي تليها وقرر هل هي متطرفة أم غير متطرفة.

16-نشهد اليوم ما يسمى بالغزو الثقافي الغربي في محاولة للتأثير على عاداتنا وتقاليدنا وذلك من خلال وسائل الإعلام والكثير من البرامج التي تبث لنا أشياء عبر شاشات التلفزيون لا تتناسب مع أسلوب تنشئتنا الاجتماعية مما يشعر البعض من المشاهدين بالتشكيك في قيمة وعادته وسلوكياته وبالتالي يصبح في مفترق الطرق.

الرقم	العبارة	متطرف	غير متطرف
51	الإعلام الغربي يحاول التشكيك في قيمنا وهويتنا.		+
52	الإعلام الغربي يجب أن يرفض تماما أو يقاطع.	+	
53	يجب أن نأخذ من الإعلام الغربي ما يناسب عاداتنا وتقاليدنا وثقافتنا وتنشئتنا الاجتماعية.		+
54	الاعلام الغربي يجب ان يخضع للحوار والمناقشة والحكم.		+

17–قامت اللجنة الثقافية بالجامعة بإقامة ندوة حول العولمة في بلادنا وقد استضافت اللجنة بعض رجال الفكر والدين والمثقفين.

الرقم	العبارة	متطرف	غير متطرف
55	أقاطع هذه الندوة وأحث الزملاء على ذلك نظرا لخطورة العولمة.	+	
56	أناقش رجال الفكر والدين في الندوة بالحجة والمنطق حول آثار العولمة الإيجابية والسلبية.		+
57	العولمة ظاهرة نفهمها جميعا فلا داعي لحضور الندوة والنقاش.	+	
58	اللجنة الثقافية بالجامعة لا تهتم بهذه الندوات.	+	

18–لم تعد الزيادة السكانية وحدها هي العائق الوحيد أمام جهود التنمية، بل يتوازى معها وعلى نفس القدر من الأهمية، خصائص الفرد وقدرته على التعامل مع العصر الجديد بأدواته التي تعتمد اعتمادا كليا على استخدامات العلم والتكنولوجيا.

الرقم	العبارة	متطرف	غير متطرف
59	قدرة الأفراد على التعامل مع التكنولوجيا يزيد من برامج التنمية في المجتمع.		+
60	الفرد أهم أداة لمسايرة النظام العالمي الجديد.		+
61	الزيادة السكانية لا تعوق برامج التنمية.	+	

19–قضية زواج الشباب الجزائري من أجنبيات قضية يجب أن ينتبه إليها المسؤولين في الدولة نظرا لخطورة ذلك على الشباب الجزائري، وأيضا لأثاره الخطيرة على تفريق شمل الأسرة الجزائرية التي يضرب بها المثل في الترابط والانضباط والاستقرار.

الرقم	العبارة	متطرف	غير متطرف
62	ترابط وانضباط واستقرار الأسرة الجزائرية كفيل بالقضاء على هذه الظاهرة.		+

63	الزواج العرفي من أجنبيات يجب أن توضع عليه قيود صارمة من قبل المسؤولين.		+

ملحق رقم 5

دليل الأستاذ

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

دليل الأستاذ في تدريس

المشكلة الثانية: **الحرية والمسؤولية**

من

الإشكالية السادسة: **الحياة بين التجاذب والتنافر**

من كتاب الفلسفة المقرر للسنة ثانية ثانوي آداب

باستخدام استراتيجية العصف الذهني

إعداد

محمود بن دب

إشراف

أ.د. عبد الله لبوز

محتويات الدليل:

أولا: مقدمة.

ثانيا: نبذة عن استراتيجية العصف الذهني.

ثالثا: المحتوى المختار والكفاءات المستهدفة.

رابعا: الخطة الزمنية لتدريس المشكلة الفلسفية المختارة.

خامسا: أهداف الدليل.

سادسا: سير الدروس باستخدام استراتيجية العصف الذهني.

أولا: مقدمة:

أخي/أختي أستاذ (ة) مادة الفلسفة...

إن تداعيات العصر الحديث، من تطور تكنولوجي ومعرفي، أدى إلى ظهور اتجاهات حديثة في التربية تنادي بضرورة استخدام الطرق التدريسية الحديثة التي من شأنها أن تنتقل بالمتعلم من موقفه السلبي في العملية التعليمية التعلمية، إلى لعب دورا إيجابيا ونشط فيها، وبذلك يصبح قادر على التكيف مع مستجدات عصره، وتطوير سلوكه الذي يشمل المعرفة والوجدان والأداء.

كما لا يخفى أن تدريس الفلسفة بالطريقة التقليدية أثبت فشله الذريع في تحقيق أهدافها، مما جعل منها مادة منبوذة غير مرغوبة، ولقد بات لزاما إعادة الاعتبار لهذه المادة الهامة، وهذا عن طريق اتباع منهجيات تدريسية تحترم خصوصيات مادة الفلسفة التي تختلف عن باقي المواد، من حيث أنها مادة للتفكير مضموناً ومنهجيةً.

لقد ظهرت العديد من الاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت فاعليتها في التدريس، ويعتبر العصف الذهني من بينها، "وهي واحدة من أساليب تحفيز التفكير والإبداع الكثيرة التي تتجاوز في أمريكا أكثر من ثلاثين أسلوبا، وفي اليابان أكثر من مئة أسلوب من ضمنها الأساليب الأمريكية".(الحويجي والخزاعة،2012،138) وهو نمط من التفكير النشط ينقل تربيتنا التقليدية من أساليب الحفظ الآلي الرتيب للمعلومات التي يسيطر عليها القول اللفظي إلى مستويات أرقى من التفكير المبدع في هذا العصر الذي تراكمت فيه المعلومات.(شحاتة، 2008،253)

وفيما يلي، نضع بين يديك هذا التصور المقترح لدليل يهدف إلى مساعدتك في تدريس المشكلة الثانية "**الحرية والمسؤولية**" من الإشكالية السادسة "**الحياة بين التجاذب والتنافر**" من كتاب "إشكاليات فلسفية" للسنة ثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة باستخدام استراتيجية العصف الذهني، وهو يحتوي على كل ما قد يحتاجه أستاذ الفلسفة لتطبيق هذه الاستراتيجية، ولقد ارتأينا التبسيط في طرحه ليسهل عمل الأستاذ ويكون لديه فكرة شاملة عن هذه الاستراتيجية، حيث سنتناول في البداية نبذة عن الاستراتيجية المقترحة، ثم نتطرق إلى المحتوى المختار لتدريسه بهذه الاستراتيجية، والكفاءات المستهدفة من ذلك بدون إخلال بالكفاءات التي وضعتها وزارة التربية الوطنية، ثم نوضح الخطة الزمنية لتدريس المشكلة الفلسفية المختارة، ثم نوضح الأهداف المتوخاة من هذا الدليل، وفي الأخير سير الدروس الذي تم تصميمه وفق مذكرات الدروس التي تم التحصل عليها من قبل أساتذة الفلسفة للتعليم الثانوي.

ثانيا: نبذة مختصرة عن العصف الذهني:

1-تاريخ العصف الذهني: يعد "أليكس أوزبورن" (Alex Osborn) مبتكر هذه الطريقة، عندما كان يشتغل في مجال الدعاية والإعلان، كردة فعل منه على عدم تقبله للأسلوب التقليدي في الاجتماعات والمؤتمرات الذي أثبت فشله في الوصول إلى حلول للمشكلات بصورة مبتكرة ومبدعة، مما جعله في سنة 1938 يبتكر هذه الطريقة ويواصل في تطويرها إلى غاية سنة 1953 أين توصل إلى وضع القواعد والمبادئ المنظمة لإجرائها في كتابه "الخيال التطبيقي" ، وفي سنة 1954 أسس مؤسسة "التعليم الإبداعي" للتدريب على التفكير الإبداعي مستخدما هذه الطريقة. في سنة 1955 أنشأ "أوزبورن" أول معهد لحل المشكلات الابداعية. وبما أن "أوزبورن" لم يكن عالما نفسيا متخصصا، لم يهتم بصياغة الأسس النظرية لطريقة العصف الذهني، وهذا الأمر الذي تكفل به العديد من العلماء من بينهم "بارنز" (Parenz ،1967) من تطوير وتعديل للطريقة بمساعدة أعضاء مؤسسة التعليم الإبداعي، وتابع علماء النفس والمهتمون بمجال الابتكار تنمية دراساتهم وأبحاثهم حول العصف الذهني.

دخل استخدام طريقة العصف الذهني العديد من المجالات في حل المشكلات بطريقة ابتكارية، ومن بينها المجال التربوي باعتبارها طريقة من طرق التدريس التي أثبتت فاعليتها في المجال الابتكاري. (الحربي، 2002)

2-مفهوم العصف الذهني:

هناك العديد من التعريفات التي تناولت العصف الذهني، نذكر منها ما يختص بمجال التربية:

يعرفه (القواسمة وأبو غزلة، 2015) الذي يعتبره أحد استراتيجيات تدريس وتنمية التفكير بأنه " أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة".(القواسمة وأبو غزلة، 2015، 167)

ويعرفه (محمد، 2004) بأنه "توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار". (السامرائي والخفاجي، 2014، 70)

ويعرفه (شبر وآخرون، 2014) بأنه "توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار.(شبر وآخرون، 2014، 224)

3-مبادئ العصف الذهني:

أ-تأجيل الحكم على قيمة الأفكار: وذلك في مرحلة العصف الذهني إلى حين الانتهاء من توليد أكبر عدد ممكن منها، لتأتي بعد ذلك مرحلة التقييم التي يكون فيها تقييم الأفكار.

ب-الكم يولد الكيف: إن توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار كفيل بأن يوجه الذهن إلى توليد أفكار جديدة أصيلة.

4-قواعد العصف الذهني:

أ-ضرورة تجنب النقد بجميع أشكاله، لأن ذلك كفيل بكبح سيل الأفكار.

ب-إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما كان نوعها أو مستواها ما دامت متعلقة بالمشكلة.

ج-إنتاج أكبر كم ممكن من الأفكار حول المشكلة، فهذا من شأنه أن يوصل إلى انتاج أفكار أصيلة.

د-الاستفادة من أفكار الآخرين والبناء عليها، فالفكرة ليست حكرا لصاحبها.

ثالثا: المحتوى المختار والكفاءات المستهدفة:

الكفاءة الشاملة (النهائية): ممارسة خطوات التفكير الفلسفي الأساسية من أشكلة، مفهمة وحجاج، من خلال استثمار خطاب الفكر الفلسفي في سياقه التاريخي.		
الكفاءة الختامية	**الكفاءات المحورية والكفاءات الخاصة**	**المحتوى المعرفي** **في الحياة بين التّنافر والتّجاذب**

أن يمارس المتعلم فعل التفلسف من خلال طرح القضايا الفلسفية المرتبطة بالحياة اليومية، (فهمها ومحاولة حلها)	**الممارسة الفعلية للتفلسف:** 1-فهم القضية فهما عقلانيا. 2-تطبيق المنهجية الملائمة لتحليلها والتمكن منها. 3-بلورة الحل المناسب للسياق.	**<u>الإشكالية:</u>** **إن حركة التنافر والتجاذب التي تحكم حياة الناس، قد تطغى عليها مظاهر العنف واللاتسامح حيث تضطرب حدود الحرية والمسؤولية، وتفتر العلاقة التكاملية التي تجمع بين هذا الأنا وذاك. فكيف إذن، يطمح الناس والحالة هذه، إلى العيش في ظل عولمة يعود فيها الشتات إلى شمله؟**	**<u>المشكلة الثانية:</u>** **الحرية والمسؤولية**	**<u>طرح المشكلة:</u>** إذا كانت المسؤولية مشروطة بالحرية، فماذا يبقى لها من مشروعية أمام المناصرين للجبر والحتمية؟

<u>رابعا:</u> الخطة الزمنية لتدريس المشكلة المختارة:

رقم الدرس	الدرس	عدد الحصص
1	**-عرض وشرح خطوات العصف الذهني** -إجراء حصة تدريبية باستخدام استراتيجية العصف الذهني تمهيدا لإجراء التجربة.	**1**
2	**-مقدمة: طرح المشكلة.** تحديد الوضعية المشكلة عرضا وتحليلا.	**1**
3	**1-كيف يمكن اختزال المشكلة في الشرط لا في المشروط؟**	**2**
4	**2-كيف يمكن رد حقيقة المشكلة إلى المشروط لا إلى**	**2**

	الشرط؟ هل يعقل الحديث عن شيء يتوقف ثبوته أو نفيه على مجهول؟	
5	**3-ألا يتمثل مصدر المشكلة وحلها في عظمة الإنسان؟** **خاتمة** حل المشكلة	**1**
المجموع		**7**

<u>خامسا:</u> أهداف الدليل:

يهدف دليل الأستاذ إلى:

-تعريف الأستاذ باستراتيجية العصف الذهني.

-إعطاء الأستاذ نموذج لإعداد درس فلسفي باستخدام استراتيجية العصف الذهني يمكنه الاستعانة به في إعداد دروس أخرى.

-تعريف الأستاذ بالدور الذي يقوم به أثناء تدريسه باستخدام استراتيجية العصف الذهني.

-تعريف الأستاذ بدور التلاميذ أثناء التدريس باستخدام استراتيجية العصف الذهني.

-تعريف الأستاذ كيف يدير الوقت بشكل فعال باستخدام هذه الاستراتيجية.

-تعريف الأستاذ كيف يدير الحوار والنقاش وإعطاء الفرص المتكافئة لجميع التلاميذ.

يتوقع من هذا الدليل أن يحقق الأهداف التالية لدى التلاميذ:

<u>الأهداف المعرفية:</u>

-يعرف رأي مناصري الحرية

-يعرف رأي نفاة الحرية من حتميين وجبريين وأهل الكسب والتحرر

-يفسر عظمة الإنسان في كونه كائن القيم لأنه حضين المسؤولية وراعيها

-يفرق بين عظمة الإنسان في ميزان العلية العلمية، وعظمته في ميزان العلية الفلسفية

-يعرف عظمة الإنسان في كونه خليفة في الأرض مكلف بمهمة

-يميز بين الحرية والمسؤولية

-تمييز الأفكار الأقوى حجة

الأهداف الوجدانية:

-يكون اتجاها ايجابيا نحو المسؤولية والحرية

-يقدر قيمة الحرية

-يشعر بقيمة المسؤولية عن أفعاله

-ينبذ التطرف في الرأي

-فهم الحرية وتقدير المسؤولية وكيفية ممارستها

-التمييز بين ما هو نظري وما هو عملي (ممارسة)

-التخلص من معاناة صراع الأفكار حول مفهومي الحرية والمسؤولية.

-ينمي سلوك إيجابي نحو العمل الجماعي.

أهداف مهارية:

-يكتب مقالا عن الحرية والمسؤولية.

-يحاور زملاءه ويناقشهم باحترام وبأسلوب علمي.

-يتقن مهارة الاتصال والتواصل.

-يتدرب على القيادة والمسؤولية من خلال نظام المجموعات.

-يجمع بين صورتين من التفكير: بصورة ذاتية، ومن خلال التفاعل مع الآخرين.

-تمكين المتعلم من القدرة على التفلسف من خلال اكتساب آلياته: المفهمة والأشكلة والمحاجة.

<u>سادسا:</u> سير الدروس باستخدام استراتيجية العصف الذهني:

الحصة الأولى:

الحصة: درس نظري **الاشكالية:** الحياة بين التنافر والتجاذب (العلاقات بين الناس) **المشكلة:** الحرية والمسؤولية **التقويم:** شفوي، كتابي، مرحلي، ختامي، ذاتي. **الكفاءة المستهدفة:** مقاربة الحرية بالمسؤولية كقضية للتأمل الفلسفي.		
المراحل	**سير الدرس ودور المعلم**	**الانجاز والمضامين المعرفية**
شرح الاستراتيجية	**يشرح الأستاذ استراتيجية العصف الذهني ويهيئ التلاميذ بتدريبهم عليها، وتعيين المجموعات.**	**-يقوم الأستاذ بشرح استراتيجية التدريس باستخدام العصف الذهني للتلاميذ (سبق شرحها في الدليل).** **-يقوم الأستاذ بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات (5 تلاميذ في المجموعة) وتعيين قائد وكاتب لكل مجموعة، بحيث يتداول عليها في كل حصة، والتعيين يكون بموازنة المجموعات بحيث تحتوي كل مجموعة خليطا من التلاميذ المتباينين.** **-اختيار الأستاذ لموضوع عام وبسيط يقوم من خلاله بتدريب التلاميذ على الاستراتيجية.**
طرح المشكلة	**-طرح أسئلة تشخيصية لبداية الدرس** (لماذا تحاسبون عند ارتكابكم للخطأ ؟) **-يطرح الأستاذ**	**-منطوق المشكلة:** **-إن القراءة الأولية للقضية المطروحة، تقودنا مباشرة إلى القول بأن المشكلة التي يجب معالجتها هي تلك التي تتعلق بالمسؤولية ما دامت مشروطة بالحرية، ولا معنى لها في غيابها. ولكن الاختبار المتأني يجعلنا نتساءل على العكس من ذلك، عما إذا لم يكن من الممكن اعتبار الشرط مشروطا بدوره، ونقع في مسألة، أيّهما يعتبر المبدأ: المسؤولية أم الحرية؟ إن المنطق السليم يوحي لنا، بادئ ذي بدء، بأن المسؤولية تثبت**

	المشكلة. -وضع التلاميذ أمام مفارقة (paradoxe) تستفز تفكيره. -توضيح الأستاذ ما قد يلتبس على التلاميذ.	بثبوت شرطها، وترفع برفعه. ولكن، ألا يمكن مع ذلك، إثبات المسؤولية كقاعدة أولى، ثم الانصراف إلى تبرير وجودها عن طريق الحرية؟ ومعنى هذا، أن المشكلة في الحقيقة مزدوجة، تدعونا تارة، إلى الانطلاق من الحرية كشرط لتأسيس المسؤولية، وتارة أخرى، إلى اعتبار هذه المسؤولية شرطا يبرر ويستوجب وجود الحرية. وهنا، نجد أنفسنا أمام قضية لا تختلف عن الإشكالية من حيث هي ميؤوس من حلها. وللوصول -تفاؤلا- إلى نتائج مقنعة، نحاول الرد على الأسئلة الثلاثة التالية: كيف يمكن اختزال المشكلة في الشرط لا في المشروط؟ وكيف يمكن رد حقيقة المشكلة إلى المشروط لا إلى الشرط؟ ألا يتمثل مصدر المشكلة وحلّها في عظمة الإنسان؟ ولكن قبل الرد عليها، نمهد للقضية المطروحة بتحديد وضعية مشكلة، يمثل فيها قاضي محكمة وسجين، فنعرضها ونحلل مضمونها.
إعادة صياغة المشكلة.	-يطلب الأستاذ من التلاميذ إعادة صياغة المشكلة.	-يقوم الأستاذ بترك المجال لكل مجموعة للنقاش فيما بينها من أجل صياغة المشكلة. -ثم يكون النقاش جماعي بحيث يقرأ قائد كل مجموعة ما توصلت إليها المجموعة. -اختيار صياغة واحدة من بين اقتراحات المجموعات.
العصف الذهني	-يلعب الأستاذ في هذه المرحلة دور المحفز والموجه.	-يطرح الأستاذ المشكلة بالصياغة التي تم الاتفاق عليها، ويحث التلاميذ على إيجاد حلول لها. -يترك المجال لكل مجموعة للنقاش فيما بينها من أجل إيجاد الحلول للمشكلة. -إعطاء المجموعات لاقتراحاتها (يقرأها قائد كل مجموعة)، ويتم تسجيلها على السبورة.
تقييم الأفكار	-يناقش الأستاذ مع التلاميذ الحلول المتوصل إليها.	-النقاش (جماعيا) حول الأفكار المتوصل إليها من طرف المجموعات. ويكون بتقييم الأفكار بعرض قائمة لكل مجموعة تحتوي على 10% من الأفكار الأقوى حجة التي تعدها المجموعة والحلول التي تم التوصل إليها وتسجيلها في السبورة، ثم يقوم قائد المجموعة بتلاوتها على الجميع.

الحصة الثانية:

الحصة: درس نظري **الاشكالية:** الحياة بين التنافر والتجاذب (العلاقات بين الناس) **المشكلة:** الحرية والمسؤولية **التقويم:** شفوي، كتابي، مرحلي، ختامي، ذاتي. **الكفاءة المستهدفة:** مقاربة الحرية بالمسؤولية كقضية للتأمل الفلسفي.		
المراحل	**سير الدرس**	**الانجاز والمضامين المعرفية**
طرح المشكلة	**-طر ح المشكلة**	**كيف يمكن اختزال المشكلة في الشرط (الحرية) لا في المشروط (المسؤولية)؟**
عرض الآراء	**-عرض رأي مناصري الحرية ومناقشته (عصف ذهني على مستوى المجموعة)**	**-عرض رأي مناصري الحرية** **-ترك المجال لكل مجموعة للنقاش فيما بينها.** **-ثم يكون النقاش جماعي بحيث يقرأ قائد كل مجموعة ما توصلت إليها المجموعة.** **-تدوين الأفكار المتوصل إليها من طرف المجموعات في السبورة.**
	-عرض آراء نفاة الحرية من حتميين وجبريين وأهل الكسب والتحرر ومناقشتها (عصف ذهني على مستوى المجموعة)	**-عرض رأي مناصري الحرية** **-ترك المجال لكل مجموعة للنقاش فيما بينها (عصف ذهني على مستوى المجموعة)** **-ثم يكون النقاش جماعي بحيث يقرأ قائد كل مجموعة ما توصلت إليها المجموعة.** **-تدوين الأفكار المتوصل إليها من طرف المجموعات في السبورة.**

التقويم	**-نقاش جماعي.**	**-النقاش (جماعيا) حول الأفكار المتوصل إليها من طرف المجموعات. ويكون بتقييم الأفكار بعرض قائمة لكل مجموعة تحتوي على 10% من الأفكار الأقوى حجة التي تعدها المجموعة والحلول التي تم التوصل إليها وتسجيلها في السبورة، ثم يقوم قائد المجموعة بتلاوتها على الجميع.**

الحصة الثالثة:

الحصة: درس نظري

الاشكالية: الحياة بين التنافر والتجاذب (العلاقات بين الناس)

المشكلة: الحرية والمسؤولية

التقويم: شفوي، كتابي، مرحلي، ختامي، ذاتي.

الكفاءة المستهدفة: مقاربة الحرية بالمسؤولية كقضية للتأمل الفلسفي.

المراحل	**سير الدرس**	**الانجاز والمضامين المعرفية**
طرح المشكلة	**-طرح المشكلة**	**كيف يمكن رد حقيقة المشكلة إلى المشروط لا إلى الشرط؟ هل يعقل الحديث عن شيء يتوقف ثبوته أو نفيه على مجهول؟**
	-المشكلة الجزئية الأولى.	**- ماذا لو افترضنا أن الشرط ثابت مع أهل الحرية؟** **-ترك المجال لكل مجموعة للنقاش فيما بينها. (عصف ذهني على مستوى المجموعة)** **- يقرأ قائد كل مجموعة ما توصلت إليها المجموعة.** **-تدوين الأفكار المتوصل إليها من طرف المجموعات في السبورة.**
	-المشكلة الجزئية الثانية	**-أليس من الشرعي طرح قضية المسؤولية قبل طرح قضية الحرية؟** **-ترك المجال لكل مجموعة للنقاش فيما بينها (عصف ذهني على مستوى المجموعة)** **- يقرأ قائد كل مجموعة ما توصلت إليها المجموعة.** **-تدوين الأفكار المتوصل إليها من طرف المجموعات في السبورة.**

التقويم	**-نقاش جماعي.**	**-النقاش (جماعيا) حول الأفكار المتوصل إليها من طرف المجموعات. ويكون بتقييم الأفكار بعرض قائمة لكل مجموعة تحتوي على 10% من الأفكار الأقوى حجة التي تعدها المجموعة والحلول التي تم التوصل إليها وتسجيلها في السبورة، ثم يقوم قائد المجموعة بتلاوتها على الجميع.**

الحصة الرابعة:

الحصة: درس نظري

الاشكالية: الحياة بين التنافر والتجاذب (العلاقات بين الناس)

المشكلة: الحرية والمسؤولية

التقويم: شفوي، كتابي، مرحلي، ختامي، ذاتي.

الكفاءة المستهدفة: مقاربة الحرية بالمسؤولية كقضية للتأمل الفلسفي.

المراحل	**سير الدرس**	**الانجاز والمضامين المعرفية**
طرح المشكلة	**-طر ح المشكلة**	**ألا يتمثل مصدر المشكلة وحلها في عظمة الإنسان؟.**
عرض الآراء	**- (عصف ذهني على مستوى المجموعة)**	**-عظمته في كونه كائن القيم لأنه حضين المسؤولية وراعيها** **-ترك المجال لكل مجموعة للنقاش فيما بينها.** **-ثم يكون النقاش جماعي بحيث يقرأ قائد كل مجموعة ما توصلت إليها المجموعة.** **-تدوين الأفكار المتوصل إليها من طرف المجموعات في السبورة.**
	- (عصف ذهني على مستوى المجموعة)	**-عظمته بين ميزاني العلية العلمية والعلية الفلسفية** **-ترك المجال لكل مجموعة للنقاش فيما بينها (عصف ذهني على مستوى المجموعة)** **-ثم يكون النقاش جماعي بحيث يقرأ قائد كل مجموعة ما توصلت إليها المجموعة.** **-تدوين الأفكار المتوصل إليها من طرف المجموعات في السبورة.**
	- (عصف	**-عظمته في كونه خليفة الله في الأرض مكلف بمهمة.**

	ذهني على مستوى المجموعة)	-ترك المجال لكل مجموعة للنقاش فيما بينها (عصف ذهني على مستوى المجموعة) -ثم يكون النقاش جماعي بحيث يقرأ قائد كل مجموعة ما توصلت إليها المجموعة. -تدوين الأفكار المتوصل إليها من طرف المجموعات في السبورة.
التقويم	-نقاش جماعي.	-النقاش (جماعيا) حول الأفكار المتوصل إليها من طرف المجموعات. ويكون بتقييم الأفكار بعرض قائمة لكل مجموعة تحتوي على 10% من الأفكار الأقوى حجة التي تعدها المجموعة والحلول التي تم التوصل إليها وتسجيلها في السبورة، ثم يقوم قائد المجموعة بتلاوتها على الجميع.
خاتمة: حل المشكلة.		-عرض ما تم التوصل إليها في جلسات العصف الذهني، وتوحيد الأفكار الأقوى حجة، والوصول إلى حلول نهائية للمشكلة.

الملحق

رقم 6

صفحة جامعة كامبريدج

لمستوى الأثر

Rules of thumb on magnitudes of effect sizes

The scales of magnitude are taken from Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (see also here). The scales of magnitude for partial ω2 are taken from Table 2.2 of Murphy and Myors (2004).

There is also a table of effect size magnitudes at the back of Kotrlik JW and Williams HA (2003) here. An overview of commonly used effect sizes in psychology is given by Vacha-Haase and Thompson (2004). Whitehead, Julious, Cooper and Campbell (2015) also suggest Cohen's rules of thumb for Cohen's d when comparing two independent groups with an additional suggestion of a d < 0.1 corresponding to a very small effect.

Kraemer and Thiemann (1987, p.54 and 55) use the same effect size values (which they call delta) for both intra-class correlations and Pearson correlations. This implies the below rules of thumb

from Cohen (1988) for magnitudes of effect sizes for Pearson correlations could also be used for intra-class correlations. It should be noted, however, that the intra-class correlation is computed from a repeated measures ANOVA whose usual effect size (given below) is partial eta-squared. In addition, Shrout and Fleiss (1979) discuss different types of intra-class correlation coefficient and how their magnitudes can differ.

The general rules of thumb given by Cohen and Miles & Shevlin (2001) are for eta-squared, which uses the total sum of squares in the denominator, but these would arguably apply more to partial eta-squared than to eta-squared. This is because partial eta-squared in factorial ANOVA arguably more closely approximates what eta-squared would have been for the factor had it been a one-way ANOVA and it is presumably a one-way ANOVA which gave rise to Cohen's rules of thumb.

Effect Size	**Use**	**Small**	**Medium**	**Large**
Correlation inc Phi		0.1	0.3	0.5
Cramer's V	r x c frequency tables	0.1 (Min(r-1,c-1)=1), 0.07 (Min(r-1,c-1)=2), 0.06 (Min(r-1,c-1)=3)	0.3 (Min(r-1,c-1)=1), 0.21 (Min(r-1,c-1)=2), 0.17 (Min(r-1,c-1)=3)	0.5 (Min(r-1,c-1) 0.35(Min(r-1,c-1)=2) 0.29 (Min(r-1,c-1)=3)
Difference in arcsines	Comparing two proportions	0.2	0.5	0.8
η^2	Anova	0.01	0.06	0.14
omega-squared	Anova; See Field (2013)	0.01	0.06	0.14
Multivariate eta-squared	one-way MANOVA	0.01	0.06	0.14
Cohen's f	one-way an(c)ova (regression)	0.10	0.25	0.40
η^2	Multiple regression	0.02	0.13	0.26
κ^2	Mediation analysis	0.01	0.09	0.25
Cohen's f	Multiple Regression	0.14	0.39	0.59
Cohen's d	t-tests	0.2	0.5	0.8
Cohen's ω	chi-square	0.1	0.3	0.5

الملحق

رقم 7

مخرجات

Spss

Version 20

الخصائص السيكومترية

1-الثبات:

1-1- بطريقة "ألفا كرونباخ":

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	90	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	90	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,786	63

1-1-1-ثبات بعد مهارة التفسير:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,796	15

1-1-2-ثبات بعد مهارة الدقة في فحص الوقائع:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,783	11

1-1-3-ثبات بعد مهارة إدراك الحقائق الموضوعية:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,849	16

1-1-4-ثبات بعد مهارة إطار العلاقة الصحيح:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,715	8

1-1-5-ثبات بعد مهارة التطرف في الرأي:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,791	13

1-2-التجزئة النصفية:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	90	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	90	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,761
		N of Items	32[a]
	Part 2	Value	,831
		N of Items	31[b]
	Total N of Items		63
Correlation Between Forms			,781

Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	,850
	Unequal Length	,850
Guttman Split-Half Coefficient		,843

a. The items are: السؤال 1, السؤال 3, السؤال 5, السؤال 7, السؤال 9, السؤال 11, السؤال 13, السؤال 15, السؤال 17, السؤال 19, السؤال 21, السؤال 23, السؤال 25, السؤال 27, السؤال 29, السؤال 31, السؤال 33, السؤال 35, السؤال 37, السؤال 39, السؤال 41, السؤال 43, السؤال 45, السؤال 47, السؤال 49, السؤال 51, السؤال 53, السؤال 55, السؤال 57, السؤال 59, السؤال 61, السؤال 63.

b. The items are: السؤال 2, السؤال 4, السؤال 6, السؤال 8, السؤال 10, السؤال 12, السؤال 14, السؤال 16, السؤال 18, السؤال 20, السؤال 22, السؤال 24, السؤال 26, السؤال 28, السؤال 30, السؤال 32, السؤال 34, السؤال 36, السؤال 38, السؤال 40, السؤال 42, السؤال 44, السؤال 46, السؤال 48, السؤال 50, السؤال 52, السؤال 54, السؤال 56, السؤال 58, السؤال 60, السؤال 62.

2-الصدق:

2-1-الصدق التمييزي

Group Statistics

	العينات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التفكير	العليا	24	40,7083	2,11576	,43188
	الدنيا	24	30,7500	1,91675	,39125

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التفكير	Equal variances assumed	,017	,898	17,088	46	,000	9,95833	,58275	8,78532	11,13135
	Equal variances not assumed			17,088	45,558	,000	9,95833	,58275	8,78501	11,13166

2-2-الصدق التكويني:

Correlations

		المجموع	مهارة1	مهارة2	مهارة3	مهارة4	مهارة5
المجموع	Pearson Correlation	1	,575**	,322**	,495**	,222*	,562**
	Sig. (2-tailed)		,000	,002	,000	,035	,000
	N	90	90	90	90	90	90

	Pearson Correlation	,575**	1	,243*	,047	-,023	-,052
مهارة1	Sig. (2-tailed)	,000		,021	,663	,830	,626
	N	90	90	90	90	90	90
	Pearson Correlation	,322**	,243*	1	-,103	-,024	-,126
مهارة2	Sig. (2-tailed)	,002	,021		,334	,822	,237
	N	90	90	90	90	90	90
	Pearson Correlation	,495**	,047	-,103	1	-,068	,146
مهارة3	Sig. (2-tailed)	,000	,663	,334		,521	,170
	N	90	90	90	90	90	90
	Pearson Correlation	,222*	-,023	-,024	-,068	1	-,021
مهارة4	Sig. (2-tailed)	,035	,830	,822	,521		,844
	N	90	90	90	90	90	90
	Pearson Correlation	,562**	-,052	-,126	,146	-,021	1
مهارة5	Sig. (2-tailed)	,000	,626	,237	,170	,844	
	N	90	90	90	90	90	90

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

2-3-الصدق البنائي:

1-قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمهارة التفسير

		مهارة1
مهارة1	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	90
السؤال1	Pearson Correlation	,438**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال2	Pearson Correlation	,267*
	Sig. (2-tailed)	,011
	N	90
السؤال3	Pearson Correlation	,596**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90

السؤال4	Pearson Correlation	,253*
	Sig. (2-tailed)	,016
	N	90
السؤال5	Pearson Correlation	,485**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال6	Pearson Correlation	,305**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	90
السؤال7	Pearson Correlation	,266*
	Sig. (2-tailed)	,011
	N	90
السؤال8	Pearson Correlation	,648**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال9	Pearson Correlation	,308**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	90
السؤال10	Pearson Correlation	,541**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال11	Pearson Correlation	,553**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال12	Pearson Correlation	,269*
	Sig. (2-tailed)	,010
	N	90
السؤال13	Pearson Correlation	,300**
	Sig. (2-tailed)	,004
	N	90
السؤال14	Pearson Correlation	,328**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	90
السؤال15	Pearson Correlation	,494**
	Sig. (2-	,000

	tailed)	
	N	90

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

2-قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمهارة الدقة في فحص الوقائع:

		مهارة2
مهارة2	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	90
السؤال16	Pearson Correlation	,525**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال17	Pearson Correlation	,721**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال18	Pearson Correlation	,457**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال19	Pearson Correlation	,432**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال20	Pearson Correlation	,569**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال21	Pearson Correlation	,571**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال22	Pearson Correlation	,498**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال23	Pearson Correlation	,562**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال24	Pearson Correlation	,542**

	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال25	Pearson Correlation	,451**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال26	Pearson Correlation	,541**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3-قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمهارة إدراك الحقائق الموضوعية:

		مهارة3
مهارة3	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	90
السؤال27	Pearson Correlation	,358**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	90
السؤال28	Pearson Correlation	,483**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال29	Pearson Correlation	,527**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال30	Pearson Correlation	,654**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال31	Pearson Correlation	-,236*
	Sig. (2-tailed)	,025
	N	90
السؤال32	Pearson Correlation	,595**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال33	Pearson Correlation	,469**

	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال34	Pearson Correlation	,638**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال35	Pearson Correlation	,232*
	Sig. (2-tailed)	,028
	N	90
السؤال36	Pearson Correlation	,447**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال37	Pearson Correlation	,535**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال38	Pearson Correlation	,677**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال39	Pearson Correlation	,457**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال40	Pearson Correlation	,654**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال41	Pearson Correlation	,665**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال42	Pearson Correlation	,562**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4-قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمهارة إطار العلاقة الصحيح:

		مهارة4
مهارة4	Pearson Correlation	1

	Sig. (2-tailed)	
	N	90
السؤال43	Pearson Correlation	,632**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال44	Pearson Correlation	,596**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال45	Pearson Correlation	,633**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال46	Pearson Correlation	,655**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال47	Pearson Correlation	,618**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال48	Pearson Correlation	,652**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال49	Pearson Correlation	,701**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال50	Pearson Correlation	-,448**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

5-قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمهارة التطرف في الرأي:

		مهارة5
مهارة5	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-	

	tailed)	
	N	90
السؤال51	Pearson Correlation	,568**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال52	Pearson Correlation	,544**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال53	Pearson Correlation	,654**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال54	Pearson Correlation	,503**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال55	Pearson Correlation	,654**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال56	Pearson Correlation	,549**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال57	Pearson Correlation	,640**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال58	Pearson Correlation	,394**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال59	Pearson Correlation	,519**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال60	Pearson Correlation	,669**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال61	Pearson Correlation	,459**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90

السؤال62	Pearson Correlation	,368**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90
السؤال63	Pearson Correlation	,662**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	90

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

مخرجات (T test)

اعتدالية التوزيع:

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
pre	,116	32	,200*	,957	32	,220
post	,106	32	,200*	,978	32	,735

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

نتائج فرضيات الدراسة

1-الفرضية الاولى:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	البعدي	37,5000	32	3,50115	,61892
	القبلي	33,2188	32	3,96545	,70100

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القبلي & البعدي	32	,638	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	البعدي - القبلي	4,28125	3,20518	,56660	3,12566	5,43684	7,556	31	,000

2-الفرضية الثانية:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	البعدي	8,8438	32	1,62856	,28789
	القبلي	7,9063	32	2,29107	,40501

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القبلي & البعدي	32	,512	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	البعدي - القبلي	,93750	2,51367	,44436	,03122	1,84378	2,110	31	,043

3-الفرضية الثالثة:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	البعدي	6,7188	32	1,39664	,24689
	القبلي	5,9688	32	1,35562	,23964

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القبلي & البعدي	32	,583	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	البعدي - القبلي	,75000	1,75977	,31109	,11554	1,38446	2,411	31	,022

4-الفرضية الرابعة:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	البعدي	9,8750	32	1,71803	,30371
	القبلي	9,2813	32	1,65070	,29180

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القبلي & البعدي	32	,683	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	البعدي - القبلي	,59375	2,15316	,38063	-,18255	1,37005	1,560	31	,129

5-الفرضية الخامسة:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	البعدي	5,9375	32	,91361	,16150
	القبلي	5,1875	32	1,11984	,19796

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القبلي & البعدي	32	,651	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	البعدي - القبلي	,75000	1,48106	,26182	,21602	1,28398	2,865	31	,007

6-الفرضية السادسة:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	البعدي	6,1250	32	2,33832	,41336
	القبلي	4,8750	32	2,28247	,40349

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	القبلي & البعدي	32	,615	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	البعدي - القبلي	1,25000	2,89605	,51195	,20586	2,29414	2,442	31	,021