جامعة سعد دحلب البليدة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

مذكرة ماجستير

تخصص: تعليمية ومشكلات التعلم

أثر طريقة المناقشة في مادة الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة .

من طرف :

بوطي محمد نور الدين

أمام اللجنة المشكلة من:

لورسي عبد القادر	أستاذ محاضر(أ) جامعة سعد دحلب البليدة	رئيسا
محي الدين عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي جامعة سعد دحلب البليدة	مشرفا و مقررا
بوطغان محمد الطاهر	أستاذ محاضر (أ) جامعة سعد دحلب البليدة	عضوا مناقشا
عباد مسعود	أستاذ التعليم العالي جامعة الجزائر 2	عضوا مناقشا

البليدة، جوان 2013

ملخص

لقد انطلقت هذه الدراسة من مشكلة مطروحة وهي قصور طرائق التدريس واهتمام مناهجنا الدراسية بالتحصيل الأكاديمي دون مراعاة الجانب المهم في الإنسان ألا وهو التفكير وإن نحن تحدثنا عن التفكير فنحن نعني التفكير الناقد على وجه الخصوص لما لهذا الأخير من أهمية .

وعلى هذا الأساس كان الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن أثر طريقة في التدريس ممثلة في طريقة المناقشة في مادة الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة ، حيث كان السؤال العام للدراسة كما يلي :

- ما أثر طريقة المناقشة في مادة الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و الفلسفة .

اتبع الباحث في دراسته هذه المنهج التجريبي لتحديد أثر المتغير المستقل (طريقة المناقشة) على المتغير التابع (تنمية التفكير الناقد) ، وذلك بانتهاج التصميم التجريبي ذو المجموعتين : المجموعة التجريبية (25 تلميذا وتلميذة) ، والمجموعة الضابطة (25 تلميذا وتلميذة) ، حيث كان اختيار العينة بطريقة قصدية ، وسعيا منه لتحقيق أهداف الدراسة استعان الباحث بأدوات البحث التالية : اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح ، اختبار التفكير الناقد ، ودليل المدرس في طريقة المناقشة ، إضافة إلى مذكرات تدريس مادة الفلسفة وفق طريقة المناقشة من تصميم الباحث .

لتتم المعالجة الإحصائية بواسطة الأساليب الإحصائية التالية : النسب المئوية ، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون ، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، التوزيع التائي (ت): اختبار (ت) لعينتين مترابطتين، مربع إيتا ، حجم التأثير .

وأسفرت الدراسة على النتائج التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي و البعدي .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجـــريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي و البعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي ، و ذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وتبين بأن هناك أثر كبير وايجابي لطريقة المناقشة في مادة الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة ، حيث بلغت قيمة مربع إيتا 0.58 ، في حين بلغ حجم الـتأثير 1.02 ، وهذا دليل على حجم التأثير الكبير والايجابي لطريقة المناقشة و نجاعتها كطريقة تعليمية فـــي تـــدريس الفلسفة ، وكذلك في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة ، مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

Abstract

The problem that triggered this study was the failure of the teaching methods in developing the learner's critical thinking. Current syllabuses give a high priority to acquisition over critical thinking despite the great importance of the latter.

The objective of this study, therefore, was to measure the impact of the discussion procedure in teaching philosophy on the development of the critical thinking of second year Secondary School student, Literature and Philosophy Stream. The research question was the following: What effect does the discussion procedure in teaching philosophy have on developing critical thinking in second year students majoring in Literature and Philosophy?

In his study, the researcher adopted the experimental method to determine the effect of the independent variable, that is the discussion procedure on the dependent variable, which is the development of critical thinking, using the experimental design of two groups: an experimental group of 25 students and a control group of 25 students, both consisting of boys and girls. The choice the sample was on purpose, and in order for the study to achieve its objective the researcher made use of the following research tools: Visual Intelligence Test by Ahmed Zaki Saleh, Critical Thinking Test, teacher's guide in the discussion procedure, and philosophy lesson plans based on the same procedure devised by the researcher.

The data were statistically processed using Percentages, the Arithmetic Means, the standard deviation, and the Pearson Correlation Coefficient, Student's t Test of two independent samples, t Distribution, two-corelated samples t Test, and the square of eta n2 to measure the impact and the great influence of the experimental treatment.and effect size .

The following results were reached:

- No differences of statistical significance at 0.01 between the Means of the control group grades and that of the experimental group grades in the prior critical thinking test.
- No differences of statistical significance at 0.01 level between the Means of the control group grades in the prior critical thinking test and that of the same group in the same kind of test done afterwards.
- There are statistically significant differences at 0.01 between the Means of the experimental group grades in the pre- and post-experiment critical thinking tests in favor of the latter.
- There are statistically significant differences at 0.01 between the Means of the experimental group grades and that of the control group ones in the post-experiment critical thinking test in favor of the former.

This showed a great positive effect of the discussion method in teaching philosophy on the development of the critical thinking of second year Literature and philosophy students. The value of eta Square reached 0.58 whereas the effect size reached 1.02, and this is an indication of the great positive didactic impact and efficiency of the discussion procedure in teaching philosophy compared with the usual one.

شـكر

الحمد لله رب العالمين حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه ثم الصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين وقدوة المسلمين والمعلمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين .

أما بعد أحمدك ربي حمدا يليق بجلالك وعظيم سلطانك على توفيقي لإتمام هذه المذكرة .

وأفيض بشكري إلى من كان لهما الفضل بعد الله ورسوله الكريم في تعليمي وتربيتي والدي العزيز ووالدتي العزيزة أسأل الله أن يطيل في عمرهما وأن يغفر لهما وأن يجزيهما عني وعن إخوتي خير الجزاء.

والشكر موصول هنا لسعادة الدكتور المشرف محي الدين عبد العزيز لدعمه وصبره وتوجيهه لي بخلاصة علمه وتجربته التي أفادتني كثيرا طيلة إنجاز هذا البحث .

كما أقدم عظيم امتناني وشكري لسعادة الأساتذة الكرام الأستاذ رئيس المشروع عبد القادر لورسي والأستاذة زهية مسعودي ، والأساتذة الموقرين: رشيد مسيلي ، مراد نعموني ، الربيع عبزوزي ، ناصر زبدي ، أحمد دوقة ، حسين بوداود ، وإلى كل الأساتذة الذين سيناقشون هذه المذكرة .

كذلك الشكر إلى كل أساتذة قسم الفلسفة بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة وقسنطينة، وأخص بالذكر هنا الأستاذ عصام عبد الحفيظ ، هذا دون أن ننسى أفراد الطاقم التربوي لثانوية طهيري عبد الرحمان بالجلفة.

كما أقدم عظيم وجزيل شكري إلى كل المعلمين والأساتذة الذين سهروا على تربيتي وتعليمي من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية .

وأود كذلك أن أقدم أزكى الشكر والتقدير لكل زملائي في العمل وعلى رأسهم السيد النعاس زبير ، حجاجي عيسى ، والأخت خيرة علة ، ولن أستثني في هذا المقام زميلي جمال بلبكاي .

والشكر في الأخير إلى كل من ساهم في إنجاز هذه الدراسة من قريب كان أو من بعيد .

وأختم قولي بما قلت أولا الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

الــفــهــرس

ملخص
شكر
الفهرس
قائمة الجداول
قائمة الملاحق
مقدمة 12
1. الإشكالية وأبعادها
1.1. الإشكالية.....15
2.1. فرضيات الدراسة.....19
3.1. أسباب اختيار الموضوع.....19
4.1. أهداف الدراسة.....20
5.1. أهمية الدراسة.....20
6.1. التحديد الإجرائي للمفاهيم.....21
7.1. الدراسات السابقة..... 23
8.1. حدود الدراسة.....41
2. الفصل الثاني: طريقة المناقشة
تمهيد.....42
1.2. مفهوم طريقة التدريس.....42
2.2. تصنيفات طرق التدريس.....43
3.2. مفهوم طريقة المناقشة 44
4.2. تاريخ طريقة المناقشة.....44
5.2. مبادئ التدريس بطريقة المناقشة.....46
6.2. مدخل الحوار والمناقشة وأهميته في مجال تدريس العلوم.....47
7.2. دواعي استخدام طريقة المناقشة..... 48

8.2. أهم الجوانب المساهمة في طريقة المناقشة.....49
9.2. معايير استخدام طريقة المناقشة..... 50
10.2. أشكال وصور المناقشة.....51
11.2. خطوات التدريس بطريقة المناقشة.....52
12.2. فئات الأسئلة المطروحة في المناقشة الصفية.....54
13.2. شروط توظيف أسئلة المناقشة.....55
14.2. خصائص المدرس الناجح في طريقة المناقشة.....55
15.2. دور المدرس والمتعلم في طريقة المناقشة.....56
16.2. نقائص التدريس بطريقة المناقشة.....57
17.2. محاسن التدريس بطريقة المناقشة.....58
خلاصة..... 59
3. الفصل الثالث: التفكير الناقد
تمهيد.....60
1.3. تحديد مفهوم التفكير.....60
2.3. أنواع التفكير.....61
3.3. تحديد مفهوم التفكير الناقد 61
4.3. تاريخ التفكير الناقد 62
5.3. أهمية التفكير الناقد.....63
6.3. تصنيف مهارات التفكير الناقد 64
7.3. مكونات التفكير الناقد 67
8.3. علاقة التفكير الناقد بالقدرات العقلية العليا والذكاء وأنواع التفكير.....68
9.3. معايير التفكير الناقد 70
10.3.سمات المفكر الناقد 72
11.3. الخطوات الإجرائية للتفكير الناقد عند إينس Ennis (1962) 73
12.3. استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد 76
13.3.عقبات التفكير الناقد 78
خلاصة..... 80

4. الفصل الرابع : تعليمية مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر

تمهيد..... 81

1.4. تحديد مفهوم التعليمية.....81

2.4. تحديد مفهوم الفلسفة.....81

3.4. تحديد مفهوم تعليمية الفلسفة.....81

4.4. المرتكزات التي تقوم عليها تعليمية الفلسفة..... 82

5.4.تاريخ تعليمية الفلسفة في العالم وفي الجزائر.....82

6.4. الأهداف العامة لتدريس الفلسفة.....83

7.4.طرائق تدريس الفلسفة.....84

8.4.الوسائل المعينة المستخدمة في تدريس الفلسفة.....87

9.4. اتجاهات حديثة في مناهج تدريس الفلسفة.....89

10.4. تعليمية المقال الفلسفي.....91

11.4. تعليمية النصوص الفلسفية.....95

12.4. موضوع التقويم في مادة الفلسفة.....98

13.4.مشكلات تدريس الفلسفة.....99

14.4. آفاق تدريس مادة الفلسفة.....101

خلاصة 102

5. الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد..... 103

1.5.الدراسة الاستطلاعية..... 103

2.5. منهج الدراسة 104

3.5.عينة الدراسة 104

4.5.الضبط الإجرائي للمتغيرات.....105

5.5.أدوات الدراسة 108

6.5.الأساليب الإحصائية.....115
خلاصة.....118
6.الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج
عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها.....119
عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها.....120
عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها..... 122
عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها 125
عرض نتائج الفرضية العامة و تحليلها.....128
- خاتمة 132
- الاقتراحات.....133
- التوصيات 134
- قائمة المراجع.....135
الملاحق

قائمة الجـداول

01	يوضح التصميم التجريبي للدراسة	104
02	توزع أفراد العينة	105
03	تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى التحصيل الأكاديمي	106
04	تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى التحصيل الأكاديمي لمادة الفلسفة	106
05	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء	107
06	تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي	108
07	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي	119
08	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي البعدي في اختبار التفكير الناقد	120
09	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي و البعدي	123
10	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة و التجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي	125
11	قيمة مربع إيتا و قيمة حجم تأثير المتغير المستقل.	128

قائمة الملاحق

01 اختبار التفكير الناقد

02 اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

03 دليل المدرس في طريقة المناقشة

04 مذكرات لتدريس مادة الفلسفة وفق طريقة المناقشة

05 نتائج أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد

مـقــدمــة

يشهد عالم اليوم تحولات في شتى ميادين الحياة ، مما يطرح على التربويين إشكالية الإنسان النوعي الذي يستطيع استغلال كل إمكاناته والتكيف مع هذه التحولات المتسارعة التي هي سمة العصر الذي نعيش فيه ، الأمر الذي يطرح على مصممي المناهج الدراسية مسايرة هذه التغيرات أثناء تخطيطهم لعناصر المنظومة التربوية التعليمية ، لأن هذا العصر يحمل في طياته تحديات عدة توجب على واضعي المناهج التعليمية السعي إلى إيجاد أو خلق الظروف المواتية لتكوين طالب نشط يكون له رأي في الأفكار والقضايا المطروحة والظواهر المحيطة به ، لا متعلم سلبي يخزن معلومات ولا يعرف كيف يستغلــها ومتى يستغلها ، لأنه من الأكيد أن عصر المعلوماتية أو ما يسمى عصر الانترنيت عصر كثرت فيـــه مصادر المعلومـــات الصادرة عن قنـــوات مختلفـــة ، وبالتالي أصبح من جملة الرهانات والتحديات الواجـــب مراعاتـــها في تخطيـــــط المناهـــج الدراســـية مراعاة الجانب الهام في الإنسان ألا وهو التفكير بأنواعــه العديدة ، لأن طالب اليوم بحاجـــة ماســة إلى تقويـــم ما يقدم إليــه وما يسمعه من معلومـــات وأفكـار ، ومن هنا برزت الحاجة إلى الاهتمام بالتفكير وتنميتــه وبالأخص التفكير الناقد ، وهذا مطلب إنساني فضلا على أنه واجــب راعته الشريعـــة الإسلامية ، لأن الله جعل الإنسان خليفته في هذه الأرض وميزه عن سائر المخلوقات بالعقل ، وجعل عقله وتفكيره مدار التكليف وتحمل أعباء المسؤولية ، وحثه بذلك إلى إعمال العقل في ملكوته بالتفكير والتدبر، لذا فلقد" كان موضوع التفكير الناقد من الأمور الرئيسية التي استندت إليها الدعوة الإسلامية كونه وسيلة الإنسان في اكتشاف سنن الكون ، ونواميس الطبيعة وفهمه وتطويعا لسعادتـــه والتبصـــر بحقائـــق الوجـــود ، والاستدلال على وجـــود الخالق وعظمته وتوحيده ، ولقد بلغ عدد الآيات التي وردت فيها مشتقات العقل ووظائفه والدعوة إلى إعماله نحو (644) آيـــــة كريمة مـــــن مجموعة آيات القرآن الكريم البـــالغة (6236) آية كريمة منها : قوله تعالـــى **((أولم يتفكروا في أنفسهم ما خلق السماوات والأرض وما بينهما إلا بالحق وأجل مسمى)) (الروم :08).** [1] ، ص34 - 35 .

إن الأهمية التي حظي ويحظى بها التفكير الناقد في الإسلام ، توجب علينا نحن أيضا كطلبة علم وباحثين في ميدان التربية والتعليمية السعي قدما نحو البحث عن أيسر السبل والطرق والاستراتيجيات التعليمية الكفـــيلة بتنمـــية التفكير وتعلـــيم مهاراته والتـــــفكير الناقـــد بوجـــه خاص بعـــيـــدا عن الـــخوض في الأساليب والطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين فقط ، وهذا الأمر شدد عليه المختصون في شؤون التربية ، إذ قـــال أحدهم" إن طريقـــة التدريس التي تعتمد على التفكـــير الناقـــد هي على العـــكس تمـــــاما من طريقة التدريس التي تعتمد على التلقين لأن الأخيرة تحول الإنسان إلى وعاء متلق وتضعف فيه كل تفاعل خلاق").[1] ،ص 38 .

لذا فإيمانا منا بأهمية التفكير في حياة الفرد والمجتمع وبالأخص التفكير الناقد الذي كثر فيه الحديث في الآونة الأخيرة ، حاولنا في هذه الدراســـة اقتراح طريقة تعليمـــية ممثلة في طريقة المناقشة بما أنـــها من طرق التعلم التفاعلية النشطة في مادة الفلسفة ، وجاء اختيار هذه المادة بالتحديد باعتبار مادة الفلسفة من المواد الحاثة على التفكير الناقد ، كما أن هذه المادة تعتبر تعليم التفكير مبدءا لها حيث يقول Liotard 1986 " إننا أمام مسؤولية أعمق من تعويد التلميذ على التفكير بنفسه ، بل يجب اعتبار ذلك مبدءا أخلاقيا بالنسبة إليه ." [2] ،ص 35 .

و حاولنا بعد ذلك مراقبة حجم تأثير هذه الطريقة على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة ، كما أن اختيار هذه الدراسة جاء متزامنا مع الإصلاحات الجديدة التي عكفت عليها وزارة التربية والتـعلـيـم ، إضافة إلى أنـهـا جاءت في وقـــت ندرت فيه الدراسات في الـوطــن العربي ، وخاصـــــة في المجتمع الجزائري فأغلب الدراسات شغلها الشاغل هو التحصيل الأكاديمي ، وهذا أمر في غاية الخطورة إذ أننا نهمل بذلك أهم شيء في الإنسان ألا وهو التفكير، لذا نجد أن التحصيل الدراسي كان ومازال بمختلف أشكاله المعيار الأكثر استخداما في تقويم تعلم الطلبة ونقلهم من مستوى إلى آخر وتوزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة ، لذا فقد أتت هذه الدراســـــة في وقـت نحـــن في أمس الـــحاجة إلى هذا النوع من البحـــــــــوث ، وجاءت أيضا من باب المساهمة ولو بجهد يسير في توجيه السياسة التربوية للدولة نحو الاهتمام بالتفكير ممثلا في التفكير الناقد ، وهذا نظرا للأهمية البالغة التي أصبح يعنى بها هذا الأخير ونجد هذا الاهتمام واضح وجلي للمتمعن في السياسات التربوية للدول المتقدمة ، لذا فنحن كطلبة وباحثين في مجال التعليمـــــية حاولنـــا تلافي القصور فيما يخـــص هذا النوع من الدراسات الحيوية من خلال تسليط الضوء على تنمية التفكير الناقد من خلال هذه الدراسة ، والتي حدد موضوعها في ما يلي : أثر طريقة المناقشة في مادة الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة .

ولقد عالج الـباحث هذا الموضوع من خلال خطة بحث مقسمة إلى جانبـــين، أولهما نظري مشـــكل من أربع فصول نظرية .

فالمقدمة جاءت للإحاطة بالموضوع المدروس من كل جوانبه وجاءت كتمهيد للولوج في معالجته .

أما فيما يخص **الفصل الأول** من الدراسة فلقد تضمن الإشكالية و أبعادها ، أهمية الدراسة وأسباب اختيار موضوع الدراسة وكذا أهدافها ، كما تضمن هذا الفصل التحديد الإجرائي لأهم المفاهيم التي صاحبت متغيرات الدراسة .

كما تم التعرض في هذا الفصل إلى أهم الدراسات التي تناولت طريقة المناقشة في مواد مختلفة وفي مراحل عمرية متباينة ، بعد ذلك تناولنا الدراسات التي تناولت التفكير الناقد ، ثم عرجنا على أهم الدراسات التي تناولت المتغيرين مجتمعين معا (طريقة المناقشة والتفكير الناقد).

وبخصوص **الفصل الثاني** فلقد تناولنا المتغير المستقل في الدراسة الذي تناولنا فيه طريقة المناقشة وعرضنا فيه ابتداءا تحديد مفهوم طريقة التدريس ، وأهم تصنيفاتها ، كما تناولنا فيه التعريفات التي تناولت تحديد مفهوم طريقة المناقشة ، تاريخها ، أهميتها كطريقة في التدريس، دواعي استخدامها أثناء التدريس ، أشكال وصـور المناقشة ، دور كل من المدرس والمتعلم ضمن هـــــذه الطريقة ، وأخيرا أهم النقائص التي تعتريها ، وكذا محاسنها كطريقة تعليمية.

في حين تناولنا في **الفصل الثالث** المتغير التابع في الدراسة ممثلا في التفكير الناقد فتطرقنا فيه بداية لمفـــــهوم التـفكير عامـــــة ومن ثم مفهوم التفكير الناقد، تاريخ التفكـــــير الناقد ، أهميته ، وكذلك أهم تصنيفات مهارات التفكير الناقد ، مكوناته ، معاييره ، خطواته ، سمات المفكر الناقد ، استراتيجيات تنمية التفكير الناقد ، علاقته بالقدرات العليا والذكاء وأنواع التفكير، وأهم العقبات التي تحول دون تنميته

أما **الفصل الـــرابـــع** من الدراسة فـــــلـــقـــــد كان موسومـــــــا تعليمـــــية مادة الفـــــلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجـــــــزائر، فتطرقنا بذلك لتحديد مفهوم التعليمية عامة ومن ثم تحديد مفهوم تعليمية الفلسفة ، أهداف تدريس مادة الفلسفة ، وعرجنا أيضا على أهم الطرق والوسائل المستخدمة في تدريـــــسها ، وكذلك الاتجـــاهـــات الحديثة في مـناهج الفلسفة ، إضافة إلى تطرقـــــنـــا إلى تعليمية كل من النص والمقال الفلسفي ، موضوع التقويم في مادة الفلسفة، زيادة على هذا فقد حصرنا أهم المشاكل التي تعترض تدريس مادة الفلسفة ، وكذلك آفاق تدريس هذه المادة .

في حين يشتمل الجانب التطبيقي على فصلين :

الفصل الخامس : ويستعرض منهجية البحث وكافة إجراءات الدراسة التجريبية ، حيث تناولنا فيه : الدراسات الاستطلاعية ونتائجها ، منهج الدراسة ، ضبط المتغيرات الدخيلة إجرائيا ، وكذلك الأدوات المستخدمة في الدراسة ، إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات المتحصل عليها من الدراستين الاستطلاعية والتجريبية ، وكذا مجالات الدراسة الزمكانية .

أما **الفصل السادس** فلقد خصص لعرض وتحليل البيانات الميدانية قبل وبعد التجريب ، إضافة إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات .

وأخيرا عرضت خاتمة للدراسة بأطرها النظرية والتطبيقية .

الفصل 1

الإشكالية وأبعادها

1.1.الإشكـالية:

لقد تطور التفكير الإنساني منذ نشأة المجتمعات الأولى وصولا إلى المجتمع الحديث ، فتميزت المرحلة الأولى بطرق بدائية في تفسير الظواهر الطبيعية المحيطة به ، والمتمعن في إنسان العصر الحديث يرى أن الوضع مغـــاير تمامًا. فإنســان الـــيوم أصـــبح يدرك العلاقات ومسبـبات الظـــواهر وأن بـــــعضــها يؤثر في الآخر ، ويدرك كذلك بوضوح محيطه بطريقة تجعله يستغله الاستغلال الأمثل والتطور الحاصل لخير دليل على ذلك . كما أن هذا العصر أصبح البحث فيه عن معايير الجودة الشاملة حتى في العقول البشرية ، حيث أعيد النظر في المناهج والبرامج التعليمية ، وحتى البحوث التعليمية التي تبحث في سبل ترقية العقل البشري واستغلاله الاستغلال العقلاني لتطوير سرح المجتمع وبناءه ، حيث يقول **عبد الفتاح (1993)** في هذا الصدد أن " ما تراكم وما تحقق من إبداعـــات في القرن العشـــرين يســـوغ لنا القول أن القـــــــرن الحادي والعشرين قد يكون قرن الذكـاء الإنساني، فالتفـــوق فيه سيكون للمجتمـــع الذي يعمل على تنمية تفكير أفراده ." [3] ،ص 23 .

لذا فإن المجتمعات الحديثة منوط بها تقدم مؤسساتها ، والمدرسة هي الوسط المناسب لذلك لأنها تعد أهم المؤسسات الرسمية وأهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، لذا وجب التخطيط الجيد لبرامجها المتنوعة وأنشطتها ، وذلك لخلق بيئة تساعد على اكتساب مهارات التفكير بأنواعه المختلفة والتي تأتـــــي في طليعتها مـــــهارات التفكير الناقد ، خاصة وأننا في عصر يتسم بكثرة مصـــــــــــادر المعلومات ، فمن باب أولى إكساب المتعلم مهارات التفكير الناقد التي تساعده على تمحيصها والبحث عن مصادرها وعن مدى مصداقيتها ، وبهذا سنضمن تخريج طلاب ضمن معايير تربوية علمية واضحة لديهم الاستعداد والقابلية للنقد ، وهذا ما سيدعم حقا دور المتعلم الايجابي ضمن الموقف التعليمي فيصبح بذلك من بين المتغيرات لا المعطيات ، كما أنه يفعل الدور المستقبلي للمتعلم في تـــحقيـــــق البناء الاجتماعي ، وهذا لأهمية التفكير الناقد في حياة الفرد والمتعلم خاصة ، كما أن تنمية التفكير الناقد أصبحت من الغايات الأساسية التي تسعى إليها الأنظمة التربوية في العالم ، حيث يرى **حبيب (2003)** أن" تعليم مهارات التفكير الناقد غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية لدول العالم ، وهدفا رئيسا للعملية التعليمية ، يتطلب إعداد الطلبة ليصبحوا ذوي قدرة كبيرة على كل من التفكير الناقد والقراءة الناقدة ." [4] ،ص 246 .

كما وضح **باول (poule)** أهمية التفكير الناقد في حياة كل فرد ، فهو يرى أن للتفكير الناقد أهمية بالغة في تنشئة المواطن الصالح الذي يشارك في اختيار المسؤولين ، ويؤكد على الحاجة إلى التفكير الناقد في الحياة المهنية والشخصية لكل الأفراد. [5] ،ص 52 .

من خلال ما سبق ذكره تتجلى لنا الأهمية البالغة التي يحظى بها التفكير الناقد من بين جملة العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان ، كما نستنتج أيضا أن تعليم وتنمية التفكير الناقد شيء يمكن لنا بلوغه ، لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يمكننا تنمية التفكير الناقد وماهي الوسيلة المفضية إلى ذلك ؟.

الجواب هو أن هذا الأمر يمكن حصوله ودليلنا في ذلك ما جاء في قول **إبراهيم كرم** (1996) " قد بينت بحوث كثيرة أن التفكير يمكن تعليمه كدراسة **ألان شونفيلد** 1983 ، **دراسة جولييت بطشون** 1989 ، **و دراسة عبد القوي** 1993 ، وأن العقل يمكن تدريبه على استخدام طرائق تدريس تعتمد على الاستقصاء ، وطرح الأسئلة ، والمناقشة ، والتفاعل الإيجابي بين التلاميذ والمعلم ." [6] ،ص 19 .

رغم المجهودات المعتبرة التي أقيمت في سبيل البحث عن أنجع الطرق والأساليب التعليمية الكفيلة بتعليم التفكير و تنميته إلا أن مجتمعاتنا العربية ومجتمعنا الجزائري على الخصوص بعيدا كل البعد فيما يخص هذا الأمر ، ودليلنا في ذلك ما جاء على لسان **نبيل بحري (2007)** " إن هناك مؤشرات كثيرة توحي للمتخصص بضعف هذه القدرة لدى التلميذ الجزائري ، وذلك لأن العملية التعليمية عندنا تقتصر على تبليغ مجموعة من المعارف يكون المعلم فيها مجرد قناة تمر خلالها هذه المعلومات بكثير من التقديس ، تجعل التلميذ يعتقد في صحتها اعتقادا مطلقا يستحيل معه قبول أي طرح مخالف حتى وإن كان هذا الاختلاف في المبنى وليس في المعنى ، مما يدفعه لاستعمال التعلم البنكي بعيدا عن الفهم والبناء الصحيح للمعرفة ".[7] ،ص 6 .

إن المؤشرات السابقة منطقية لحد ما خاصة وإن كنا نعلم أن في الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية لم تدرج مادة تعليم التفكير كمادة دراسية على العكس مما هو حاصل في الدول الغربية ، هذه النقطة هي التي جعلت الباحث يقوم بهذه الدراسة التجريبية الأولى من نوعها التي تستهدف تطبيق طريقة المناقشة كطريقة تعليمية أثبتت جدواها كطريقة فاعلة في تنمية التفكير الناقد ، وهذا الرأي له ما يدعمه وذلك فيما حدده **محمود غانم (2009)** في قوله " إن أساليب التدريس المرتكزة على الحوار والمناقشة ، دراسة الحالة ، الإستراتيجيات فوق المعرفية ، الحوار السقراطي ، لعب الأدوار ، تساعد على تعليم التفكير الناقد ".[8] ،ص 190 .

كما أن هناك مجموعة من الدراسات التجريبية الميدانية أثبتت فعالية هذه الطريقة التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد مثل دراسة كل من : **تاركينجتون Tarkington**(1989) ، **الزغبي** (2003) **التخاينة** (2004) ، **ودراسة محمد زياد الأسطل** (2010) .

ولقد ارتأى الباحث تطبيق هذه الطريقة لوحدها في مادة الفلسفة من باب إقحام المتعلم في معترك الحياة الفلسفية ، وذلك عملا بما قاله الفيلسوف الكبير **إمانويل كانط (e.kant)** " لا يمكننا أن نتعلم أي فلسفة بل يمكننا فقط تعلم التفلسف ." [9] ،ص 561 .

إن تطبيق هذه الطريقة في تدريس مادة الفلسفة لا تتعارض والمقاربة بالكفاءات التي تنشد متعلما يساهم في بناء المعرفة ، كونها تعتمد على تواصل لفظي يفضي إلى حل مشكلة ما أو فك غموض يعتري قضية ما ، إضافة لما سبق فإن الباحث ومن خلال عمله كمدرس فلقد درس هذه المادة في شكل حصص تدعيمية في إطار عقود ما قبل التشغيل ، ولقد لمس الباحث خلال مدة عمله عدة نقائص تخص تعليمية هذه المادة ، وهذا ما صرح به التلاميذ الذين أكدوا لي في عدة مواضع أن أغلبهم يتلقون دروس الفلسفة فقط ، دون أن يكون لهم دور ايجابي ضمن الموقف التعليمي ، وهذا المشكل كان قد أشار إليه **زواوي بغورة (2000)** في نــص حديــثه الآتي " مــن الناحية المعرفية الفلسفية نجد غلبة المرجــع على المصدر ، والقول على النص والشكل على المضمون ، والتلقين على التفكير ." [10] ،ص 96 .

فإذا كانت طريقة تدريس الفلسفة تعتمد على التلقين فقط هذا الأمر سابق الخطورة ، وهذا لأن طبيعة مادة الفلسفة كما يُجمع على ذلك المختصون في حقل تعليمية هذه المادة ، أنها مادة لا تستهين بقيمة السؤال في بناء الدرس الفلسفي ، وها لأن روح الفلسفة لا تتفق والتلقين بقدر ما تتفق مع الجدل والحوار والمناقشة ، إضافة إلى أنها ومنذ الأزل كانت عبارة عن أسئلة وأجوبة ، ويكفي أن نستقرء التاريخ كي تتأكد لنا صحة هذه المعلومات ، وهذا الأمر كان قد تطرق له **جاك دريدا (1990)** في قوله " فلا أحد ينبغي أن يخاطر بوحدة المادة الفلسفية وأصالة أنماط التساؤل والبحث والمناقشة التي شكلت تلك المادة عبر التاريخ ".[11] ،ص 627 .

إن خير دليل على أن تعليمية الفلسفة في الجزائر مازالت لم ترقى إلى المستوى المطلوب الملتقى العلمي الوطني الذي احتضنته المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة بعنوان **تعليمية الفلسفة في الجزائر الواقع والآفاق أيام 18 ، 19 أفريل 2011** والذي جاء في إحدى مداخلاته التالي" ألا يثبت واقع تدريسنا اليوم أن الدرس الفلسفي أصبح يعاني السطحية والعمومية والدوغماتية بالإضافة إلى غياب الروح النقدية والفراغ الفلسفي والمعرفي في معظم جوانبه ، وهو ما يجعلنا أيضا نطرح إشكالية كفاءة الأساتذة الموجودين في الميدان ومدى تكوينهم المعرفي والبيداغوجي." [12]

إن ما طرح من مشاكل تخص تعليمية هذه المادة في هذا الملتقى الثالث من نوعه في الجزائر يجعلنا نحاول جاهدين تكثيف الجهود للبحث عن تعليمية تتوافق وهذه المادة ، خاصة وأنها من المواد الحاثة على التفكير بأنواعه والتفكير الناقد بوجه خاص ، كما أن تدريس هذه المادة يشكل حقلا خصبا لتحقيق التربية الفكرية ، وهذا ماجا جاء على لسان **عبد المجيد انتصار (1997)** حيث جاء على لسانها " أن المادة الفلسفية تسمح بتربية فعل التفكير ، وذلك من حيث أن القضايا الفلسفية المجردة والإشكاليات الفلسفية والطابع البنائي المنطقي الاستدلالي للقول الفلسفي ، إن ذلك يثير لدى القارئ إمكانية ممارسة

أنشطة ذهنية ويكون لديه فاعليات فكرية .. إذ يتم الحديث فيها عن تنمية قدرات عقلية وتعويده على التفكير النقدي ." [13] ،ص 15 .

إن العرض السابق كنا قد أشرنا فيه إلى تدني الاهتمام بالتفكير الناقد في مناهجنا التعليمية وفعالية طريقة المناقشة كطريقة تعليمية ، والنفق المظلم الذي تكابده تعليمية مادة الفلسفة كونها مادة حاثة على التفكير الناقد هو الذي جعل الباحث ينزل إلى الميدان سعيا منه إلى تطبيق طريقة المناقشة كطريقة لتدريس مادة الفلسفة ومعاينة أثر هذه الطريقة في تنمية التفكير الناقد ، وعليه فقد جاءت هذه الدراسة لتجيب عن سؤال عام جوهري هو :

- ما أثر استخدام طريقة المناقشة في مادة الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة ؟

وتندرج تحت هذا السؤال العام الأسئلة الفرعية الآتية :

1 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية اختبار التفكير الناقد القبلي ؟

2 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي و البعدي ؟

3 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي و البعدي ؟

4 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي ؟

2.1. فرضيات الدراسة :

انطلاقا من طرح وصياغة إشكالية الدراسة يمكننا صياغة الفرضية العامة على النحو التالي :

لطريقة المناقشة أثر كبير وايجابي في مادة الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة .

وتنبثق عن الفرضية العامة الفرضيات الجزئية الآتية :

1 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي .

2 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي و البعدي .

3 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي و البعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي .

4 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

3.1. أسباب اختيار الموضوع :

هناك جملة من الأسباب التي دفعت الباحث لانجاز هذه الدراسة من بينها ما يلي :

- حداثة وجدة الموضوع المطروق ، فموضوع التفكير الناقد والتعليمية أو ما يسمى الديداكتيكا موضوعان كثر فيهما الحديث في الآونة الأخيرة ، نظرا للتطلعات المستقبلية التي تسعى الدول وفي مقدمتها الدول الغربية .

- تلبية لتوصيات ومقترحات الملتقيات العلمية والندوات الفكرية والبحوث الأكاديمية التي شددت على البحث في سبل تجويد المخرجات العلمية ممثلة في المتعلم ، والحديث هنا عن الملتقى العلمي الوطني الذي احتضنته المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة أيام 19/18 أفريل 2011 .

- المقاربة بالكفاءات تنص على تعزيز دور المتعلم الايجابي ضمن الموقف التعليمي وكذا الاهتمام بالطرق التفاعلية والتعاونية أثناء التدريس وهذه الدراسة لن تخرج عن هذا النطاق ، بما أنها تسعى إلى تسليط طريقة تعليمية تفاعلية في مادة الفلسفة ومراقبة حجم تأثير هذه الطريقة في تنمية التفكير الناقد .

- الشعور بالمسؤولية حول واقع تدريس الفلسفة في المدرسة الجزائرية جعل الباحث يسعى للمساهمة ولو بقدر يسير في الخطط الإصلاحية التي تنشدها الدولة الجزائرية ممثلة في وزارة التربية والتعليم وكل الساهرين على شأن تعليمية مادة الفلسفة في مرحلة الثانوي.

- تحويل الاهتمام بالتحصيل الدراسي إلى مواضيع لا تقل أهمية كموضوع التفكير بأنواعه والتفكير الناقد على وجه الخصوص نظرا للأهمية التي يمكن أن يحفل بها هذا الأخير في زمن العولمة وما تحمله هذه الأخيرة من تجليات .

- محاولة الباحث فتح الباب للدراسات التجريبية التي تفتقر إليها جامعاتنا ، نظرا لأهمية و وثوقية النتائج التي من الممكن الحصول عليها من خلال هذا النوع من الدراسات .

- قلة الدراسات التي تناولت تعليمية مادة الفلسفة ، فهذه المادة لم تحظى بالاهتمام الكافي في مقابل المواد التعليمية الأخرى التي حظيت بدراسات مكثفة .

4.1. أهداف الدراسة :

لقد سعت هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يجملها الباحث في النقاط التالية :

- تقصي أثر استخدام طريقة المناقشة في مادة الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة .

- التعرف على ماهية التفكير الناقد وإدراك أهم العوامل المساهمة في تنميته وتعلم مهاراته .

- التعرف على طريقة المناقشة من حيث هي طريقة تفاعلية نشطة تدعم الدور الايجابي للمتعلم وتجعله متغيرا لا معطى .

- الخروج باقتراحات وتوصيات تساعد المهتمين بتعليمية مادة الفلسفة من أساتذة ومفتشين وخبراء ومصممي مناهج مادة الفلسفة ، وكذلك الطلبة الباحثين في مجال ديداكتيك مادة الفلسفة .

- تقديم أنموذج عملي إجرائي لتدريس مادة الفلسفة وفق خطوات طريقة المناقشة .

- إثراء المكتبة الجامعية ومكتبة علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بها النوع من الدراسات التي تفتقر إليه مكتباتنا الجامعية الجزائرية .

5.1. أهمية الدراسة : تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة في ما يلي :

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية المتغيرات التي تناولتها الدراسة والمتمثلة في طريقة المناقشة وموضوع التفكير الناقد.

- تقدم هذه الدراسة أنموذجا عمليا إجرائيا لكيفية تطبيق طريقة المناقشة في الدرس الفلسفي .

- قد تكون الدراسة المتناولة هي الأولى من نوعها في الوطن العربي والجزائر في حدود علم الباحث ، إذ تناولت تسليط طريقة المناقشة في تدريس مادة الفلسفة ومراقبة أثر هذه الطريقة في تنمية التفكير الناقد.

- تسلط الضوء على موضوع التفكير الناقد في وقت كثر فيه الحديث عن الاستثمار في العقول البشرية وذلك نتيجة للثورة المعلوماتية وما حملته هذه الأخيرة من تجليات .

- قد تساهم هذه الدراسة في لفت انتباه القائمين على إعداد المناهج خاصة منها مناهج مادة الفلسفة إلى الاهتمام بموضوع التفكير الناقد وطريقة المناقشة ، ومادة الفلسفة من حيث هي مادة تحث على التفكير والتفكير الناقد.

- ندرة الأبحاث التي تهتم بتعليمية مادة الفلسفة رغم أن المواد الأخرى قد حظيت بالاهتمام وهذه الدراسة جاءت لسد هذه الحاجة لمثل هذه الدراسات .

- تتماشى هذه الدراسة والمقاربة بالكفاءات والتي تنص على تفعيل دور المتعلم الايجابي ضمن الموقف التعليمي وهذه الدراسة لا تتعارض وهذا الرأي لان طريقة المناقشة تجعل التلميذ متغير لا معطى ، كما أنها لا تهمل كذلك في المقابل دور المدرس من حيث هو موجه ومرشد .

- تساهم هذه الدراسة إعادة تقييم وتطوير طرائق تدريس مادة الفلسفة.

- قد تمثل هذه الدراسة مرجعا هاما لطلبة والباحثين في ميدان علم النفس المعرفي و التعليميات العامة وتعليمية مادة الفلسفة .

- هي من الدراسات الجزائرية القليلة التي استعملت المنهج التجريبي، فأغلب الدراسات الجزائرية أخذت منحى وصفي خاصة في مجالي علم النفس وعلوم التربية .

6.1. التحديد الإجرائي للمفاهيم :

1.6.1. مفهوم طريقة التدريس :

1.1.6.1. مفهوم الطريقة لغة :

"الطريقة : الطريق والسيرة والمذهب وجمعها طرائق . "[14] ،ص 566 .

2.1.6.1. مفهوم طريقة التدريس اصطلاحا :

تعرف طريقة التدريس على أنهـــا " عملية نقل المـعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلم بأيسر الســـبـل من خلال الإعداد المدروس للخطوات اللازمة ، وذلك بتنظيم مواد التعلم والتعليم واستعمالها لأجل الوصول إلى الأهداف التربوية وتوليد الاهتمام لدى المتعلم للوصول به إلى الأهداف المنشودة ." [15] ،ص 47.

2.6.1. مفهوم طريقة المناقشة :

1.2.6.1. مفهوم المناقشة لغة :

المناقشة من " (ناقشه) مناقشة ، ونقاشا ، استقصـــى في حسابـــه ، ويقال ناقشه الحســـاب وناقشـــه في الحساب و- المسألة : بحثها . [14] ،ص 946 .

2.2.6.1. مفهوم طريقة المناقشة اصطلاحا :

يعرض الطنطاوي وأحمد (1976) طريقة المناقشة بأنها " تمثل المحادثة التي تدور بين المدرس والتلميذ حول موضوع الدرس.هذا التعريف لم يعط المعنى الشامل لطريقة المناقشة إذ تم حصرها في المدرس والتلـــميذ وكأن الحوار يدور بين اثنين فقط والواقع فإن طريقة المناقشة تعتـمد على النقاش الجماعي وإلى فسح المجال أمام جميع التلاميذ في الحصة الدراسية إلى الاشتراك فيه ." [16] ،ص 68 .

3.2.6.1. تحديد مفهوم طريقة المناقشة إجرائيا :

طريقة المناقشة في الدراسة الحالية يقصد بها مجموعة من الاجراءات و الخطوات التي تسمح لمدرس مادة الفلسفة بعرض المحتوى المعرفي للمادة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة باستخدام أنمـاط المناقشة الثـنائية والجماعية ونمط مناقشة المجموعات الصـغيرة ، في المجال التعلـيمي " الحياة بين التنافر والتجاذب".

3.6.1. مفهوم التفكير:

1.3.6.1. مفهوم التفكير لغة :

" فكر في الأمر تفكيرا أعمل العقل فيه ، ورتب ما يعلم ليصل به إلى المجهول . وفكر في المشكلة أعمل الروية فيها ليصل إلى حلها . [17] ،ص 317 .

2.3.6.1. مفهوم التفكير اصطلاحا :

يحدد **إسماعيل إبراهيم علي (2009)** التفكير بأنه " مفهوم فرضي يشير إلى عملية داخلـية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي ، تفاعلي انتقائي ، قصدي ، موجه نحو البحث عن حل لمشكلة ما ، أو اتخاذ قرار بشأن قضية معينة ، أو إشباع رغبة في فهم مسألة ما ، أو معرفة كلام معين ، أو الإجابة عن سؤال ما أو ابتكار شيء جديد ، أو التحقق من معنى معين ، ويتعلمه الفرد في ظروف البيئة المتاحـة ، لا يمكن ملاحظة هذه العملية بل يستدل عليها من خلال ما يلاحظ على الفرد من سلوك داخلي أو ظاهري إذ تتراكم خلالها مجموعة الخبرات التي تواجهه ." [1] ،ص 15 .

4.6.1. مفهوم التفكير الناقد:

1.4.6.1.مفهوم التفكير الناقد اصطلاحا :

يرى **محمد محمود غانم (2009)** أنه " نشاط عقلي مركب وهادف محكوم بقواعد المنطق والاستدلال ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها ، غايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكات مقبولة ويتألف من مجموعة من المهارات يمكن استخدامها بصورة مجتمعة ، وتصنف ضمن ثلاث فئات هي الاستقراء ، مهارات الاستنباط ومهارات التقييم ." [8] ،ص 39 .

2.4.6.1. تحديد مفهوم التفكير الناقد إجرائيا :

هي الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة على مقياس التفكير الناقد المطبق في الدراسة الحالية pertti .v.j و Ili-Luoma والمستمد من اختبار tous حول فهم العلوم ، حيث تحسب الإجابة الصحيحة بدرجة ، ولا تحسب الإجابة الخاطئة.

5.6.1. مفهوم تعليمية مادة الفلسفة:

1.5.6.1. مفهوم التعليمية لغة :

يحدد مفهوم التعليمية لغة كالآتي: " مصطلح التعليمية هو محاولة ترجمة كلمة (ديدداكتيك) Didactique ،Didacticos ، ذات الأصل الإغريقي Didaskein وتعني التدريس،إذا كانت

الديداكتيك عند اليونان تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح مذاهب فلسفية ومعارف علمية وتقنية ، وقد تطور مدلول الكلمة ليصبح علما موضوعه طرائق التدريس . [18] ،ص 56 .

2.5.6.1. مفهوم التعليمية اصطلاحا :

" إن التعليمية تخصص جديد في حقل علوم التربية هدفها تقديم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليمية وبعبارة أدق فإن التعليمية تدرس القوانين العامة للتعليم بغض النظر عن محتوى مختلف المواد ، فموضوعها النشاط التعليمي و التعلمي أي نشاط التعليم والتعلم في ترابطها وفق العملية العلمية ذاتها . "[19]

3.5.6.1. مفهوم الفلسفة لغة :

" لفظ (الفلسفة) مشتق من اليونانية وأصله (فيلا – صوفيا) ومعناه محبة الحكمة ".[20] ،ص 15

4.5.6.1. مفهوم الفلسفة اصطلاحا :

" يرى الفيلسوف الألماني هيجل أن الفلسفة هي شكل من أشكال النشاط الإنساني به تصل الروح الإنسانية إلى وعي بإمكانياتها . الوعي بإمكانيات الروح هذا هو هدف التفلسف ، فالتفلسف أمر نظري لكنه يستهدف معرفة امكانيات الإنسان الروحية حتى يتغير ويغير العالم المحيط به . "[21] ،ص 43 .

5.5.6.1. مفهوم تعليمية مادة الفلسفة :

نعرض هنا تعريفا لتعليمية الفلسفة ، والذي يرى أصحابه أن تعليمية الفلسفة هي " الكيفية التي تمكن فردا أو جماعة في طور التكوين (أطفال ، مراهقون ، راشدون) من تعلم التفلسف داخل المدرسة أو داخل المدينة . وتشير أيضا إلى الخطوات التي يقوم مدرس أو منشط بتشغيلها لمرافقة هذا التعلم (أي وضعيات أدوات وأي دعامات ..إلخ) ." [22] ،ص 238 .

6.5.6.1. تحديد مفهوم تعليمية الفلسفة إجرائيا :

هي مجموعة من المبادئ والخطوات التي تحدد السير في عرض المحتوى التعليمي لمادة الفلسفة وفق طريقة المناقشة .

7.1. الدراسات السابقة :

إن الدراسة الحالية والدراسات المعروضة في هذا الفصل ما كانت لتأخذ طريقها لولا تراكم المعرفة الإنسانية عـــبر العصور والأزمنة فهي غير منقطعة عما سبقها من دراسات وبحوث فهي لم تأتي من العدم ، لذا فإن الدراسات السابقة تعد نقطة بداية وانطلاق للباحث ، فمنها يمكنه الإحاطة بجميع النقاط والمشاكل التي يمكن أن تعترض مسيرة بحثه تجنبا لأي خطأ يكلف الباحث الكثير ، وإيمانا بأهمية الدراسات السابقة في تخطيط البحث العلمي حاول الباحث تسليط الضوء على أهم الدراسات التي تناولت المتغير الأول في الدراسةً طريقة المناقشة ً ثم الدراسات التي تناولت المتغير الثانيً التفكير الناقدً وفي الأخير الدراسات التي تناولت المتغيرين مجتمعينً طريقة المناقشة والتفكير الناقدً ، ولقد راعى الباحث

في عرضه لهذه الدراسات تقسيمها إلى بحوث عربية أولا ثم بحوث أجنبية ثانيا مراعيا في ذلك الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

1.7.1. الدراسات التي تناولت المتغير الأول ً طريقة المناقشة ً :

1.1.7.1. الدراسات العربية :

دراسة روعة جناد (2004) :

عنوان الدراسة : أثر طريقتي المنظم المتقدم والمناقشة في تعليم مبادئ علم النفس وفقا لمستويات (بلوم) في المجال المعرفي .

هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر طريقتي المناقشة ، والمنظم المتقدم في تعليم مبادئ علم النفس للسنة الثانية ثانوي علمي في محافظة اللاذقية ، والمقارنة بينهما على صعيد المستويات المعرفية الستة للأهداف عند **(بلوم)** .

أدوات الدراسة : ضمت الدراسة الأدوات البحثية الآتية :

- برنامجا تعليميا أولا، صممت فيه الموضوعات النفسية المختارة وفقا لطريقة المنظم المتقدم.
- برنامجا تعليميا ثانيا ، صممت فيه الموضوعات النفسية المختارة وفقا لطريقة المناقشة .
- اختبارا تحصيليا قبليا / بعديا ضم مجموعتين من الأسئلة من تصميم الباحثة .

منهج الدراسة : استخدم المنهج التجريبي ، حيث صممت التجربة باستخدام مجموعتين تجريبيتين .

عينة الدراسة : ضمت عينة الدراسة (100) طالب وطالبة في أربع شعب دراسية ، من طلبة الصف الثانية ثانوي علمي من ثانويتين من محافظــة اللاذقية ، وزعت إلى مجموعتين تجريبيتـــين ، ضمت المـــــجموعة الأولى (52) طالبا وطالبة ، قسمت إلى شعبتين : الأولى ضمت (20) طالبة والثانية ضمت (32) طالبا ، تعلموا بطريقة المنظم التقدم ، وضمت الثانية (48) طالبا وطالبة ، قسمت إلى شعبتين ، ضمت الأولى (20) طالبة والثانية (28) طالبا ، تعلموا الموضوعات ذاتها بطريقة المناقشة بالمجموعات الصغيرة ، وكانت مدة الدراسة التجريبية ستة (06) أسابيع ممثلة في 12 حصة .

نتائج الدراسة : تم التوصل إلى النتائج الآتية :

- تفوق تعلم المبادئ النفسية بطريقة المناقشة ، على تعلمها بطريقة المنظم المتقدم ، في مستويات التحليل والتركيب والتقويم ، وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ولم تظهر فروق دالة إحصائيا بينهما بالنسبة لمستوى التطبيق .
- تفوق تعلم المبادئ النفسية بطريقة المنظم المتقدم ، على تعلمها بطريقة المناقشة في مستوى التذكر بشكل دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ولم تظهر فروق دالة إحصائيا بينهما بالنسبة لمستوى التطبيق . [23] .

دراسة محمد سليمان صليبي (2006) :

عنوان الدراسة : أثر تطبيق الطريقة الحوارية على المستوى التحصيلي في مادة الأحياء لطلبة الصف الأول ثانوي.

هدف الدراسة :

- تصميم برنامج تعليمي لوحدة التغذية مصمم وفق الطريقة الحوارية لمعرفة الفرق بين تدريس الوحدة بطريقة الحوار والطرائق الإلقائية.
- معرفة العلاقة بين طريقة التدريس ومستوى تحصيل الطلبة في مادة العلوم .
- بناء اختبار تحصيلي لوحدة التغذية لقياس المستوى التحصيلي للمتعلمين .

أدوات الدراسة :

- برنامج تعليمي يتضمن دروس وحدة التغذية من كتاب علم للصف الأول ثانوي مصمم بطريقة الحوار
– اختبار تحصيلي خاص بوحدة التغذية لقياس المستوى التحصيلي للمتعلمين .

منهج الدراسة : اتبع الباحث المنهج التجريبي ، وكان التصميم التجريبي لمجموعتين ، مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية.

عينة الدراسة : اختار الباحث عشوائيا ثانويتين من ثانويات القنيطرة الرسمية إحداهما للذكور وأخرى للإناث ، وكذلك تم اختيار شعبتين من الصف الأول ثانوي في كل مدرسة ، حيث قسم الباحث عشوائيا وبطريقة القرعة الشعب الأربعة المختارة في الثانويتين ، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية ، حيث ضمت المجموعة التجريبية (ذكور + إناث) 60 طالبا وطالبـــة ، والمجموعة الضابطة (ذكور + إناث) 60 طالبا وطالبة وكانت مدة الدراسة التجريبية (04) أسابيع بمعدل حصتين دراسيتين في الأسبوع .

نتائج الدراسة :

- وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية (ذكور + إناث) لصالح المجموعة التجريبية .
- عدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في كل من المجموعة الضابطة والتجريبية .
- وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية (ذكور) لصالح ذكور المجموعة التجريبية .
- وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين ضابطة وتجريبية (إناث) لصالح إناث المجموعة التجريبية .

- تفوق أفراد المجموعة التجريبية (إناث + ذكور) على أفراد المجموعة الضابطة (ذكور + إناث) في الاختبار التحصيلي البعدي المباشر ، يعكس فاعلية الطريقة الحوارية . [24] .

أحمد بن عبد الله الخلف (2006) :

عنوان الدراسة : أثر استخدام المناقشة المصحوبة بالتعزيز اللفظي والمادي في التحصيل الدراسي في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة .

أهداف الدراسة :

- هدفت الدراسة إلى معرفة أثر طريقة المناقشة المصحوبة بالتعزيز اللفظي والمادي في التحصيل في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة .

- معرفة أي الطريقتين المناقشة فقط والطريقة التقليدية وطريقة المناقشة المصحوبة بالتعزيز اللفظي في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب .

أدوات الدراسة :

- اختبار تحصيلي قبلي وبعدي في الموضوعات التي تم تدريسها للطلاب أثناء تجربة البحث مكون من خمسة وثلاثون سؤالا موضوعيا ، لقياس تحصيل الطلاب

- اختبار القدرات العقلية لمعرفة مدى تكافؤ المجموعات الثلاث في مستوى الذكاء .

- استطلاع للآراء للتعرف على المعززات اللفظية والمادية المؤثرة في طلاب الصف الثاني متوسط المجموعة التجريبية الأولى فقط.

منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي ، واعتمد على تصميم مجموعتين تجريبيتين وواحدة ضابطة.

عينة الدراسة : تم اختيار مجتمع البحث بشكل قصدي ، وقد تكون من جميع طلاب الصف الثاني متوسط بمجمع الملك سعود التعليمي وعددهم (221) طالبا ، وتمثلت عينة البحث العشوائية في (86) طالبا تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات ، حيث استخدمت طريقة المناقشة والتعزيز اللفظي والمادي مع المجموعة التجريبية الأولى وعدد أفرادها (29) طالبا ، بينما استخدمت طريقة المناقشة مع المجموعة التجريبية الثانية وعـــــدد أفرادها (28) طالبا ، والطريقة التقـليدية مع المجموعة الثالثـة الضابطـــة وعدد أفرادهـــا (29) طالبا، أجريت الدراسة التجريبية في الفصل الدراسي الثاني لعام (1425 – 1426 هجري) واستمرت مدة الدراسة التجريبية (04) أربعة أسابيع .

نتائج الدراسة :

- توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية في متوسـط تحصـيل الطلاب بـين المجموعـة التجريبـية الأولى ، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب بين المجموعة التجريبية الثانية ، والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب بين المجموعة التجريبية الأولى ، والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية. [25]

2.1.7.1. الدراسات الأجنبية:

دراسة روثمان Rothman (1980) :

عنوان الدراسة : مقارنة بين طريقة المحاضرة وطريقة المناقشة وأفضليتهما في تعليم العاجزين في عمليات التعلم بالنسبة لطلبة الدراسات العليا.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة التعليم بالمحاضرة ، والتعليم بالمناقشة والحوار ، وأثر كل طريقة في فاعلية اكتساب المعلومات من قبل الطلبة نحو الأطفال الذين لديهم مشكلات خاصة في التعلم .

وكان من نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست بطريقة الحوار والنقاش ، والمجموعة التي درست بطريقة المحاضرة وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التي درست بأسلوب المناقشة والحوار. [24] ،ص 691 .

دراسة Challen and Brazdil (1999) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام قواعد أسلوب المناقشة في تعليم مناهج الكيمياء لثلاث حالات من المجموعات الصغيرة ، عن طريق طرح مشكلة وتحليلها وذلك بالمقارنة مع أسلوب المحاضرة ، أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية .

- استخدم في الدراسة منهج دراسة الحالة.

خلصت الدراسة إلى أن أسلوب المناقشة أفضل من أسلوب المحاضرة ، ويمكن لأسلوب المناقشة أن يعطي مالا تستطيع المحاضرة أن تعطيه ، كما أن إجابات الحالات الثلاثة للمناقشة ، كانت ايجابية جدا ، وأقروا بأن النشاط ذو قيمة ، ويساعد على الفهم ، كما أكدوا أن المناقشة تحتاج لوقت أكثر ، ويجب عدم ختم النقاش بشكل مفاجئ ، وغير ذلك من النتائج . [23] ،ص 468-469 .

دراسة تيري Terry (1999) :

وهدفت هذه الدراسة إلى فحص السياقات للمناقشة الصفية الرياضية ، حيث يشارك الطلبة فيها بحل الاختلافات فيما بينهم من خلال النقاش الصفي ، مما يدعم نظرية بياجيه (Piaget) والنظرية البنائية بأن التفكير ينتج في لحظات السكون والتعارض التي تحدث عادة ما تحدثها المناقشة التي تؤكد التفكير والتبرير، . وقد تم تحديد طرق التدريس التي تحمل هذه الخصائص ، ومن ثم التحري عن دور المعلم في خلق هذه السياقات ، وفحص العلاقات المتداخلة التي تؤدي إلى تعلم الطلبة . وقد شارك في الدراسة طلاب الصف الثاني ومعلمتهم ، التي اختيرت من من بين (18) معلما ومعلمة ، وشاركت في جلسات

التدريب ، لذلك كان تدريسها متناسقا مع المعايير الرياضية ، حيث اعتمدت بيانات الدراسة على (50) درسا مسجلا بالفيديو للمعلمة الصف الثانـــي جمعت خلال الفصل ، وكان يتم تصوير درسين كل شهـر، وخلال الحصص الصفية عمل الطلبة زمريا من خلال أنشطة ، تركز على حل المسألة الرياضية يتبعها مناقشة صفية ، ويتخللها شرح وتبرير من قبل الطلبة ، وتوضيح خطوات تفكيرهم .

وقد أظهرت نتائج الدراسة القدرة على تكوين المعرفة المفاهيمية المرتبطة بتنمية التكير والتبرير لدى الطلبة من خلال قيادة المناقشة الصفية . [26] ،ص 48-49.

2.7.1.الدراسات التي اهتمت بالمتغير الثانيً التفكير الناقدً :

1.2.7.1. الدراسات العربية :

دراسة مليكة مدور (2005) :

عنوان الدراسة : وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط التفكير لدى عينة من متربصي معاهد التكوين المهني

هدف الدراسة :

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط و التفكير العلمي عند متربصي التكوين المهني .
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط والتفكير الناقد عند متربصي التكوين المهني .
- الكشف عن الفروق بين الجنسين في كل من وجهة الضبط والتفكير العلمي والناقد .
- الكشف عن الفروق بين متربصي السداسي الأول ومتربصي السداسي الرابع في كل من وجهة الضبط والتفكير العلمي والناقد .

أدوات الدراسة :

- مقياس وجهة الضبط .
- مقياس التفكير الناقد .
- مقياس التفكير العلمي .

منهج الدراسة : اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي .

عينة الدراسة : شملت عينة الدراسة الإجمالية 154 متربصا ومتربصة بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين ببسكرة شملت (86) متربص ، و(84) متربصة .

نتائج الدراسة :

- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين وجهة الضبط الداخلية وأنماط التفكير العلمي والتفكير الناقد .
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين وجهة الضبط الخارجية وأنماط التفكير العلمي والتفكير الناقد .
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتربصين الذكور والإناث ذوي وجهة الضبط (الداخلية و الخارجية) في مستوى درجات التفكير العلمي والتفكير الناقد .

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متربصي شعب الكهرباء ومتربصي الإدارة والتسيير ذوي وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية) في متوسط درجات التفكير الناقد والتفكير العلمي .

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متربصي السداسي الأول ومتربصي السداسي الرابع ذوي وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية) في متوسط درجات التفكير الناقد والتفكير العلمي .

وفي الأخير خلصت إلى أنه مهما كانت وجهة الضبط لدى المتربص داخلية أم خارجية فهذا ليس له علاقة بنمط تفكير معين . [27] .

دراسة نبيل بحري (2007) :

عنوان الدراسة : محددات القدرة على التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية .

أهداف الدراسة :

- التعرف على القدرة على التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، وعلاقتها ببعض المتغيرات كالجنس ، التخصص ، التحصيل الدراسي والعلاقات السائدة في الأسر وداخل الأقسام الدراسية من وجهة نظر التلاميذ .

- التعرف على بعض الحقائق الميدانية التي من شأنها أن تسمح بوضع تقييم موضوعي لنوعية مخرجات المنظومة التربوية.

أدوات الدراسة : استخدم الباحث مقياس التفكير النقدي المعد من قبل كل من Pertti.V.J و Ili.Luoma. والمستمد من اختبار Tous.

- مقياس الاتجاهات نحو العلاقة أساتذة تلاميذ، المقياس من تصميم الباحث بعد الإطلاع على الدراسات السابقة من بينها دراسة M.Giller 1973، وقد أعتمد في ذلك على مقياس ليكرت .

- مقياس اتجاهات التلاميذ نحو الأسرة ، وهو أيضا من تصميم الباحث ، وقد اعتمد فيه أيضا على مقياس ليكرت .

منهج الدراسة : اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي .

عينة الدراسة : أجريت الدراسة في ثانوية بئر توتة بالجزائر العاصمة ، حيث تكونت العينة من (304) تلميذ يمثلون 90،70 % من العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوزعين على أربعة شعب هي شعبة العلوم طبيعة وحياة ، شعبة آداب وعلوم إنسانية ، شعبة تسيير واقتصاد ، شعبة آداب ولغات أجنبية .

نتائج الدراسة :

- تلاميذ المرحلة الثانوية لا تعوزهم القدرة على التفكير الناقد بشكل تام .

- عدم وجود فروق بين التلاميذ في درجة القدرة على التفكير النقدي تبعا لمتغير الجنس(ذكور، إناث).

- عدم وجود فروق في درجة القدرة على التفكير الناقد تبعا للتخصص الذي يدرسه التلاميذ .

- عدم وجود علاقة بين الاتجاهات التي يحملها التلاميذ نحو العلاقات التي تربطهم بكل من المعلمين وأفراد أسرهم ودرجات قدرتهم على التفكير النقدي. [7]

دراسة عودة أبو سنينة (2007):

عنوان الدراسة : أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأنروا في الأردن .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأنروا .

- اختبارا تحصيليا بعد تحليل الفصل الرابع والخامس (المناخ والموارد المائية من المرجع المقرر)، مع إعداد جدول مواصفات له حيث اشتمل الاختبار على جميع مستويات بلوم ، معرفة ، فهم ، تطبيق وتحليل ، تركيب ، تقويم ، وبلغ مجموع فقراته 40 فقرة .

- اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (2000) : الذي قامً مرعيً وً نوفلً بتعريبه واستخراج دلالات صدق وثبات الصورة الأردنية ، وتكون الاختبار من خمس مهارات ، من التحليل (06) فقرات ، من الاستقراء (06) فقرات ، من الاستنتاج (04) فقرات ، الاستدلال (12) فقرة ، والتقييم (06) فقرات ، و مجموع فقرات الاختبار (34) فقرة .

منهج الدراسة : المنهج المستعمل في الدراسة هو المنهج التجريبي ، وكان تصميم الدراسة التجريبية لمجموعتين ، مجموعة تجريبية ، ومجموعة ضابطة .

عينة الدراسة : تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الثالثة في كلية العلوم التربوية ، والبالغ عددهم 131 طالبا وطالبة موزعين على خمس شعب ، وتم اختيار شعبتين من الشعب الخمسة بالطريقة العشوائية البسيطة وتم تخصيص إحداهما كمجموعة تجريبية تضم (25) طالبا وطالبة ، وأخرى ضابطة بلغ عدد الطلبة فيها (28) طالبا وطالبة ، وكانت المدة التجريبية ثلاثة (03) أسابيع بمعدل ثلاث ساعات أسبوعيا.

نتائج الدراسة :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التفكير البعدي لصالح المجموعة التجريبية . [28]

دراسة هيلات وآخرون (2008) :

عنوان الدراسة : أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ .

هدف الدراسة :

- تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر .

- تقصي أثر استخدام الوثائق التاريخية مقارنة بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الناقد .

- تحسين طرائق تدريس التاريخ ، والعودة إلى دراسة التاريخ عبر الوثائق التاريخية .

- إفادة مؤلفي الكتب ومصممي المناهج في تضمين كتب التاريخ ومناهجه وثائق تاريخية متعلقة بالأحداث التاريخية .

أدوات الدراسة :

- بناء مادة تعليمية من كتاب التاريخ للصف العاشر والمتعلق بالدولة العثمانية، وذلك لوفرة الوثائق التاريخية المتعلقة بهذه الفترة ، مع جمع أكثر من (65) وثيقة تغطي الوحدة .

- اختبار التفكير الناقد (للبيئة الأردنية) وهو اختبار واطسون جليسر (Watson- Glaser) للتفكير الناقد وطوره في صورته العربية عبد السلام وسليمان سنة (1982) وللبيئة الأردنية البرصان سنة (2001).

منهج الدراسة : استخدم المنهج الشبه تجريبي من نوع تصميم قبلي وبعدي لمجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبيتين.

عينة الدراسة : تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم منطقة إربد للعام الدراسي (2007- 2008) وتكونت عينة الدراسة من (165) طالبا وطالبة ، من طلبة الصف العاشر موزعين في أربعة شعب ، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة .

المجموعة التجريبية شعبتين ، الشعبة الأولى عدد الطلاب (41) طالبا ، والشعبة الثانية عدد الطالبات فيها (42) طالبة .

المجموعة الضابطة ، موزعة على شعبتين ، الشعبة الأولى عدد الطلاب (41) طالبا ، والشعبة الثانية عدد الطالبات فيها (41).

استغرقت المدة المخصصة للدراسة التجريبية (08) حصص صفية .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- هنالك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية المعدلة الخاصة بكل مهارة من مهارات التفكير الناقد البعدي تعزى لاختلاف المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية .

- وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) لمتغير الطريقة على جميع مهارات التفكير الناقد البعدي .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، وبين المجموعات التجريبية التي درست باستخدام الوثائق التاريخية ، مما يشير إلى فاعلية استخدام الوثائق التاريخية في تطوير آداء الطلبة على مقياس التفكير الناقد الكلي مقارنة بالطريقة التقليدية . [29] .

دراسة مفلح بن دخيل بن مفلح السعدي الأكلبي (2008) :

عنوان الدراسة : فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول ثانوي .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في :

- التحصيل الدراسي في جميع المستويات حسب تصنيف (بلوم) ورفاقه للأهداف المعرفية والسلوكية الستة .

- مهارات التفكير الناقد التالية : (معرفة الافتراضات ، التفسير ، تقويم المناقشات ، الاستنباط الاستنتاج منفردة ومجتمعة).

أدوات الدراسة :

- بطاقة تحليل محتوى لمواد التربية الإسلامية .

- دليل المعلم .

- تحضير كتابي للموضوعات محل الدراسة حسب الطريقة التعاونية .

- إعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار المتعدد وفق مستويات بلوم للأهداف المعرفية الستة في الموضوعات محل الدراسة ً كل ما سبق من إعداد الباحث ً

- اختبار مهارات التفكير الناقد المعد من قبل ً فاروق عبد السلام ً و ً ممدوح سليمان ً المقنن على البيئة السعودية .

منهج الدراسة : طبقت الدراسة المنهج الشبه تجريبي وفق تصميم مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة ، كذلك المنهج الوصفي المتمثل في تحليل المحتوى .

عينة الدراسة : اختار الباحث مدرسة ثانوية الأمير سلطان بالمملكة العربية السعودية ، حيث كان عدد فصول الصف الأول ثانوي (03) فصول ، فقد تم اختيار فصلين منها بالطريقة العشوائية ، ليكون إحداهما المجموعة التجريبية ممثلة في (24) طالبا ، والأخرى ضابطة ممثلة في (24) طالبا أيضا . ولقد استغرق زمن تطبيق الدراسة التجريبية سبعة (07) أسابيع دراسية .

نتائج الدراسة :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي في مستويات الأهداف المعرفية التالية (تذكر ، فهم ، تحليل ، بالإضافة إلى مستويات الأهداف المعرفية الدنيا مجتمعة) .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مستويات الأهداف المعرفية التالية (تطبيق ، تركيب ، تقويم ، بالإضافة إلى مستويات الأهداف المعرفية العليا مجتمعة ، وكذلك عند جميع الأهداف السلوكية مجتمعة ً الاختبار ككل ً .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند المهارات التالية : (التفسير ، تقويم المناقشات ، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند اختبار جميع مهارات التفكير الناقد مجتمعة) .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي عند المهارات التالية :
(معرفة الافتراضات ، الاستنباط ، الاستنتاج).

- وجود فعالية لإستراتيجية التعلم التعاوني بمستوى متوسط من حيث حجم القيمة العلمية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في جميع مستويات الأهداف المعرفيـــــة والسلوكية في اختبار التحصيل الدراسي ، وجميع مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية ، عند تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول ثانوي. [30] .

2.2.7.1. الدراسات الأجنبية :

دراسة هيث Heath (1964) :

كانت أول دراسة قام بها هيث حول تأثير كل من البرنامج والإستراتيجية التعليمية على التفكير الناقد أين قارن مجموعتين من الطلبة إحداهما درست بالطريقة التقليدية (الإلقاء) والأخرى كان العمل فيها يتم على شكل مجموعات يتعلم فيها الطلبة اكتساب المعارف وهي المجموعة التجريبية ، وكانت هذه الأخيرة أظهرت تفوقا في تعلم المعاني ، أي استعمال الأسئلة ذات الطابع النقدي والتعريف بالمبادئ الأساسية وذلك تبعا لإستراتيجيتهم في تعلم الأشياء . في حين ظهر أن التعلم دون فهم (الذاكرة والتطبيق) له تأثير سلبي على التحصيل إذ أن الطلبة لم ينجحوا في بنود الذاكرة ، وأظهرت الدراسة أن المجموعة التجريبية أحسن من المجموعة الضابطة فيما يخص التفكير الناقد ، مما يعني أن هناك فروقا حقيقية بين المجموعتين ، في حين تتساوى المجموعتين في نتائج اختبار الذاكرة والتطبيق إذ لا توجد

دلالة إحصائية للفروق ، إن النتائج التي توصل إليها هيث (Heath) تبرهن أن هناك تساوي في التعلم التخزيني بين المجموعتين ، وتفوق المجموعتين ، وتفوق المجموعة التجريبية في القدرة على المعالجات النقدية ومما يمكن استنتاجه أيضا أن الأسلوب التعليمي لديه دور في تحصيل التلميذ ، فالتعليم الذي يستهدف قياس المعلومات حول موضوع ما (الذاكــرة) يدفع التلميـذ إلى اعتماد أسلوب التعلم التخزيني ، أما الامتحانات يكون الهدف منها فهم وتحليل المبادئ والمفاهيم الأساسية للعلوم تجعل المتعلم يعتمد إستراتيجية ذاتية في التعلم . [27] ،ص 45-46 .

دراسة Baldwin ay (1981) :

تمت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية حول التعلم الموجه وسيرورة التفكير عند التلاميذ الموهوبين في التعليم الابتدائي وذلك من خلال تقويمه لبرنامج تعليمي الهدف منه تنمية المستويات العليا للتفكير عندهم : كالحكم والحس الناقد ، توصل أن للبرامج التعليمية دور كبير في إثارة قدرات التفكير المختلفة خصوصا القدرة على التفكير الناقد ، حيث أنه كلما كانت المادة المعروضة للتعلم مرنة ومتنوعة في طروحاتها كلما تعددت فرص اختيار ما يجب تعلمه وهذا ما يدفع به إلى تنشيط قدراته في التحليل والتركيب ، وإبراز مميزات ونقائص كل الاختبارات المعروضة عليه ما يوصله إلى الحكم (التقويم) الصحيح حول المعلومات الواجب تعلمها . [27] ،ص 46 .

دراسة رايس Rice (1992) :

جاءت هذه الدراسة بعنوان زيادة مهارات التفكير الناقد عند طلبة الصف الرابع من خلال نشاطات (حل المشكلات) أجريت الدراسة في جامعة نوقا في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث صممت التجربة لدمج مهارات التفكير الناقد في مناهج الصف الرابع لزيادة قدرة الطلبة على استخدام استراتيجيات التفكير الناقد على الحالات المناسبة .

ركزت هذه الدراسة على تنمية ست مهارات للتفكير الناقد وهي : التصنيف ، التحديد المتسلسل والاستنتاج ، التناظر ، الاستقراء ، وحل المسائل الرياضية . وقد تم إعداد سلسلة من أوراق العمل متعددة الأهداف لتوفير الممارسة في كل مهارة على أساس يومي وكتيب حل المسائل ، وهو كتيب للرياضيات يحتوي نشاطات حل المسائل الرياضية بصورة يومية ، وتم إخضاع الطلاب لاختبارات قبلية واختبارات بعدية على مهارات التفكير الناقد وحل المسائل الرياضية ، وتبين من تحليل البيانات أن القدرة على حل المسائل الرياضية قد تحسنت وأن الطلاب قد حققوا مهارات التفكير الناقد ، ولكنهم لم يحققوا مهارات حل المشكلات . [5] ،ص 19.

3.7.1.الدراسات التي تناولت المتغيرين معا (طريقة المناقشة والتفكير الناقد) :

ولقد قسمناها في دراستنا هذه أيضا إلى بحوث عربية وأجنبية وهي كالتالي :

1.3.7.1.الدراسات العربية :

دراسة الزغبي (2003) :

عنوان الدراسة : أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه وطريقة المناقشة وطريقة العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن .

أدوات الدراسة :

- اختبار تحصيلي .
- اختبار التفكير الناقد .

منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج التجريبي ، تصميم المجموعات فيه أربع مجموعات ، مجموعة ضابطة وثلاث مجموعات تجريبية .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من ثماني شعب من شعب الصف الثامن الأساسي وبلغ عددهم (199) طالبا وطالبة وتم توزيعهم عشوائيا إلى أربع مجموعات ، المجموعة التجريبية الأولى درست بطريقة الاكتشاف الموجه ، الثانية درست بطريقة المناقشة ، المجموعة التجريبية الثالثة درست بطريقة العصف الذهني ، وقد بلغ عدد أفراد المجموعات التجريبية (147) طالبا وطالبة ، أما أفراد المجموعة الضابطة فقد بلغ عددهم (52) طالبا وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية .

نتائج الدراسة :

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والطريقة في كل من الاختبار التحصيلي البعدي المباشر ، واختبار التفكير النقدي البعدي المباشر لأفراد العينة ، كما أظهرت النتائج أن استخدام طرائق الاكتشاف الموجه وطريقة المناقشة وطريقة العصف الذهني في التعلم يؤدي إلى زيادة التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة والاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة من الزمن ، أي تصبح المعلومة راسخة في الأذهان مدة أطول . [31] ،ص 37 .

دراسة التخاينة (2004) :

أجريت الدراسة بهدف الكشف عن أثر ثلاث طرق هي (طريقة المناقشة الجماعية) و (طريقة الوحدات) و(الطريقة الاعتيادية) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ فتكونت عينة الدراسة من (58) طالبة ، قسمت إلى ثلاث مجموعات : مجموعتين تجريبيتين وواحدة ضابطة وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعات التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة وتفوق طريقة المناقشة الجماعية على طريقة الوحدات في تنمية التفكير الناقد [29] ،ص 266

دراسة محمد زياد الأسطل (2010) :

عنوان الدراسة : أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل الطلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد .

هدف الدراسة :

- هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط (المناقشة النشطة والمحاضرة المعدلة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تحصيل طلاب الصف التاسع أساسي في مادة التاريخ .

- ما أثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم النشط (المناقشة النشطة والمحاضرة المعدلة) مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تنمية تفكيرهم الناقد في مادة التاريخ لدى طلاب الصف التاسع أساسي .

أدوات الدراسة :

- قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي يقيس مدى التحصيل في مقرر التاريخ عند طلاب عينة الدراسة ، وذلك بعد تحديد المحتوى الذي سيقوم بتدريسه والممثل بدروس الوحدة الثانية كاملة في الفصل الدراسي الأول ، واقتصر هذا الاختبار على (50) فقرة تقيس مدى التحصيل لدى الطلاب ، حسب المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للأهداف التربوية .

- قام الباحث باختيار اختبار كاليفورنيا (2000) لقياس مهارات التفكير الناقد الذي أعده في صورته العربية ، وطورته للبيئة العربية مريم الربضي سنة (2004) ليناسب البيئة الأردنية . ويتكون هذا الاختبار من (34) فقرة تقيس مهارات التفكير الناقد من خلال الاختبارات الفرعية الآتية : (تحليل ، استقصاء ، استنتاج ، استدلال ، تعميم).

- إعداد خطة تدريسية في ضوء الأهداف العامة لتدريس مقرر التاريخ للصف التاسع أساسي ، ومحتوى الوحدة الثانية (الحياة الاقتصادية في الدولة الإسلامية) ، حيث قام الباحث بنفسه بإعدادها .

منهج الدراسة : قام الباحث بإتباع المنهج الشبه تجريبي لثلاث مجموعات وهي المجموعة التجريبية الأولى درست بطريقة المناقشة النشطة ، المجموعة التجريبية الثانية درست بطريقة المحاضرة المعدلة ، والمجموعة الثالثة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية ، حيث تعرضت جميع المجموعات اختيار التفكير الناقد والاختبار التحصيلي قبليا وبعديا .

عينة الدراسة : لقد تم استخدام الطريقة العشوائية التجميعية لاختيار عينة الدراسة ، حيث وقع الاختيار على ثلاث مدارس من مدارس مجتمع الدراسة ، وتم اختيار شعبة واحدة من كل مدرسة من هذه المدارس بالطريقة العشوائية ، وتم توزيعها عشوائيا ، فكان أفراد المجموعتين التجريبيتين وأفراد المجموعة الضابطة كالتالي : المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس وفق طريقة المناقشة النشطة (38) طالبا ، المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس وفق طريقة المحاضرة المعدلة (36) طالبا ، المجموعة الثالثة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية (34) طالبا .

نتائج الدراسة :

- يوجد فروق دالة إحصائيا في التحصيل البعدي بين إستراتيجيتي المناقشة النشطة وإستراتيجية المحاضرة المعدلة ولصالح إستراتيجية المناقشة النشطة .

- هناك فرق دال إحصائيا في التحصيل البعدي لطلاب الصف التاسع الأساسي الذين درسوا التاريخ بإستراتيجية المناقشة النشطة والطريقة الاعتيادية لصالح إستراتيجية المناقشة النشطة.

- هناك فرق دال إحصائيا في التحصيل البعدي لطلاب الصف التاسع الأساسي الذين درسوا المادة نفسها بإستراتيجية المحاضرة المعدلة والطريقة الاعتيادية لصالح إستراتيجية المحاضرة المعدلة .

- هناك فرق دال إحصائيا في اختبار التفكير الناقد البعدي لطلاب الصف التاسع الأساسي الذين درسوا مادة التاريخ باستخدام إستراتيجية المناقشة النشطة وإستراتيجية المحاضرة المعدلة لصالح إستراتيجية المناقشة النشطة .

- هناك فرق دال إحصائيا في اختبار التفكير الناقد البعدي لطلاب الصف التاسع أساسي الذين درسوا مادة التاريخ بإستراتيجية المناقشة النشطة والطريقة الاعتيادية لصالح إستراتيجية المناقشة النشطة .

- هناك فرق دال إحصائيا في اختبار التفكير الناقد البعدي لطلاب الصف التاسع الأساسي بين الطلبة الذين درسوا مادة التاريخ بإستراتيجية المحاضرة المعدلة والطريقة الاعتيادية لصالح إستراتيجية المحاضرة المعدلة . [31]

2.3.7.1.الدراسات الأجنبية :

دراسة تاركينجتون Tarkington(1989) :

استقصت هذه الدراسة أثر طريقة المناقشة في تنمية القدرة على التفكير الناقد ، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة في المجموعة التجريبية ، و(25) طالبا وطالبة في المجموعة الضابطة ، حيث تم اختيار مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج في تعلم الأدب للصف السابع منظما في محاضرات ومناقشات في مجموعات طلابية تعاونية ، بينما درست المجموعة الضابطة البرنامج نفسه بالطريقة التقليدية ، وقد أعطي أفراد المجموعتين قبل وبعد التجربة اختبار ًكورنل ً للتفكير الناقد ، وأظهر تحليل البيانات أن أداء الطلبة في المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد قد زاد بشكل دال إحصائيا على أداء طلبة المجموعة الضابطة على الاختبار ذاته ، كما أظهرت المقابلات التي أجريت مع طلبة المجموعة التجريبية أن هذا الأسلوب قد ساعدهم على تفهم المعلومات ، وتحسين درجاتهم ، وزادت من ميولهم لقبول ووجهات نظر الطلاب الآخرين . [31] ،ص 34 – 35.

تعقيب على الدراسات السابقة :

لقد وجد الباحث من خلال عرضه للدراسات التي تناولت متغيرات بحثه (طريقة المناقشة والتفكير الناقد) أن الدراسات التي تناولت المتغير الأول (طريقة المناقشة) اهتمت في أغلبها بأثر هذه الأخيرة

على التحصيل العلمي الأكاديمي ، وإن اهتمت بالتفكير الناقد فنجدها أنها لم تهتم به منفصلا عن التحصيل الدراسي ، وهذا ما لمسه الباحث في كل من الدراسات التالية : دراسة روعة جناد (2004) ودراسة سليمان الصليبي وعبد الله الخلف (2006) ، وكذلك دراسة تيري Terry (1999) ، إضافة إلى دراسة كل من روثمان Rothman (1980) ومحمد زياد الأسطل (2010) ودراسة الزغبي سنة (2003) .

- معظم الدراسات السابقة اهتمت بمقارنة طريقة المناقشة بطرق واستراتيجيات تعليمية أخرى في تنمية التفكير الناقد ماعدا دراسة تاركينجتون Tarkington (1989) التي اهتمت بأثر طريقة المناقشة في تنمية التفكير الناقد والتي تشابهت إلى حد ما مع الدراسة الحالية .

- تباينت الدراسات المعروضة من حيث المنهج المستخدم في الدراسة ، فنجد أن هناك دراسات وصفية وأخرى تجريبية إلا أن هذه الأخيرة كانت هي الغالبة ، أما الدراسات الوصفية فهي قليلة ماعدا دراسة نبيل بحري (2007) ، ودراسة مليكة مدور (2005) ، ودراسة روثمان Rothman (1980) ، كما عاين الباحث نقطة جد مهمة أن الدراسات العربية الجزائرية كانت في مجملها دراسات وصفية قليلة وهذا ما ورد في كل من دراسة نبيل بحري (2007) ومليكة مدور (2005) .

- تنوع واختلاف العينات المستغلة في الدراسات ، فالبعض اختار مرحلة الثانوي كدراسة روعة جناد (2004) ، ومحمد سليمان الصليبي (2006) ، ونبيل بحري (2007) ، ودراسة كل من هيلات ومفلح ابن دخيل الأكلبي (2008) ، ودراسة الزغبي (2003). أما فيما يخص مرحلة التعليم الأساسي أو المتوسط فنجد دراسة تاركينجتون Tarkington (1989) ، ودراسة التخاينة (2004) ، كذلك دراسة محمد زياد الأسطل (2010) ، إضافة إلى دراسة عبد الله الخلف (2006) ، أما التعليم الجامعي أو التعليم العالي فنجد كل من دراسة عودة أبو سنينة (2007) ، ودراسة رايس Rice (1992) ، وفي مرحلة التعليم الابتدائي وردت دراسة كل من Baldwin ay (1981)، كذلك دراسة روثمان Rothman (1980). وفيما يخص مؤسسات التكوين المهني فحظ هذه الأخيرة ضئيل بالمقارنة بمراحل التعليم بأنواعه ، لذا فقد وردت الدراسة الوحيدة لمليكة مدور (2005) التي عنيت بمتربصي مؤسسات التكوين المهني .

- تنوع المواد التعليمية المستغلة في الدراسات خاصة التجريبية منها ، فنجد أن الدراسات الواردة قد مست أغلب المواد التعليمية ومنها مادة التاريخ والرياضيات وعلم الأحياء ومادة علم النفس والجغرافيا والكيمياء ، الأدب والتربية الإسلامية ، أما بقية المواد ومنها مادة الفلسفة موضع الدراسة الحالية فكانت أقل حظا من المواد السالفة الذكر .

- كانت المدة المختارة للدراسات التجريبية قد تراوحت بين (03) أسابيع كأصغر مدة للدراسة كدراسة عودة أبو سنينة (2007) و(04) أشهر كأكبر مدة للدراسة وهذا ما نجده في دراسة محمد سليمان

الصليبي (2010) ، أما بقية المدد المنحصرة بين هاتين المدتين فكانت (06) و(07) أسابيع ، و(08) حصص صفية.

- العديد من الدراسات السابقة عنيت بتنمية مهارات التفكير الناقد وبالرغم من اختلافها في الأسلوب أو الطريقة والإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الناقد ، لذا فإننا نجد دراسات قاست أثر طريقة أو إستراتيجية تدريس معينة مثل طريقة العصف الذهني ، الوحدات ، المناقشة ، المنظم المتقدم ، المحاضرة المعدلة ، وإستراتيجيات حل المشكلات والعصف الذهني ، كذلك وردت دراسة هيلات (2008) التي تباينت قليلا مع الدراسات السابقة الذكر في كونها استخدمت برنامجا تعليميا باستخدام الوثائق التاريخية ، لكن العموم قد أثبتت كل هذه الطرق والإستراتيجيات والأساليب جدواها في تنمية التفكير الناقد في مدة أعلاها (07) أسابيع .

- اختلفت التصميمات التجريبية المعروضة في الدراسات السابقة فنجد الأتي :

- دراسات استخدمت تصميم مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية وهذا ما نلاحظه في دراسة عودة أبو سنينة (2007) ، ودراسة محمد سليمان الصليبي (2006) ، دراسة هيلات (2008) ، كذلك دراسة الزغبي (2003) ، ودراسة تاركينجتون Tarkington (1989) ، إضافة إلى دراسة هيث .

- دراسات استخدمت تصميم مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة مقارنة ، كدراسة التخاينة (2004) ، ودراسة عبد الله الخلف (2006) ، كذلك دراسة محمد زياد الأسطل (2010)

- دراسة استخدمت تصميم مجموعتين تجريبيتين والمقارنة بينهما كدراسة روعة جناد (2004).

- تنوع الأدوات المستخدمة في الدراسات ، لذا فإننا نجد أن هناك من استعمل اختبارات تحصيلية ، برامج تعليمية مصممة من طرف الباحثين ، اختبارات ومقاييس للاتجاهات وللتفكير الناقد والقدرات العقلية ، استطلاع للآراء ، دليل المعلم ، وثائق تعليمية .

- اختلاف وتنوع المقاييس المستخدمة لقياس التفكير الناقد حسب متطلبات البحث فنجد مقياس التفكير الناقد لفاروق عبد السلام ً و ً ممدوح سليمان ً ، كذلك اختبار ً كورنل ً واختبار ً كاليفورنيا (2000) إضافة إلى اختبار كل من Pertti.V.J و Ili.Luoma ، و الذي استغل في الدراسة الحالية .

- جل الدراسات التي عنيت بالتحصيل الدراسي قاست هذا الأخير بإعداد اختبار تحصيلي وفق الصنافة المعدة من قبل ً بلوم Bloom كما أعدت جدول مواصفات للاختبار التحصيلي .

- كل الدراسات السابقة المعروضة والتي تناولت أثر طريقة المناقشة في تنمية التفكير الناقد أظهرت قوة تأثير هذه الطريقة بالإيجاب في تنمية التفكير الناقد وخير دليل على ذلك هو دراسة محمد زياد الأسطل (2010) ، دراسة الزغبي (2003) ، والتخاينة (2004) ، وأخيرا دراسة تاركينجتون Tarkington (1989) .

- أثبتت طريقة المناقشة جدواها كطريقة فاعلة ونشطة في مختلف المراحل الدراسية ، حتى المرحلة الابتدائية وهذا ما ورد في دراستي كل من روثمان Rothman (1980) ، ودراسة Baldwin ay(1981).

- اتفقت جميع الدراسات التي استعملت المنهج التجريبي في أن الطريقة التي درس بها أفراد المجموعة الضابطة هي طريقة المحاضرة أو ما يطلق عليها طريقة الإلقاء.

- الدراسات العربية الواردة غلب عليها طابع الحداثة والجدة فهي في أغلبها دراسات حديثة ، كما أنها في معظمها دراسات عملية تجريبية ، وهذه نقطة ايجابية تحسب لها ، لذا فإننا نجد أقدم دراسة عربية معروضة في هذه المذكرة هي دراسة الزغبي (2003) وأحدثها دراسة محمد زياد الأسطل (2010) .

أما فيما يخص نقاط تقاطع وتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة ، فقد تشابهت الدراسة الحالية في قياس أثر استخدام طريقة المناقشة في تنمية التفكير الناقد مع كل من دراسة الزغبي (2003) ، و كذلك دراسة كل من التخاينة (2004) ، ودراسة محمد زياد الأسطل (2010) ، وتشابهت إلى حد بعيد تقريبا مع دراسة تاركينجتون Tarkington (1989) كون هذه الدراسة قاست أثر طريقة تعليمية واحدة ، كما رأى الباحث أن دراسته تشابهت مع الدراسات السابقة سالفة الذكر في تخطيط برنامج دراسي لوحدة تعليمية تعلمية ، أما فيما يخص الأدوات الموضوعة في الدراسة فقد استعمل اختبار التفكير الناقد الذي استعمله كل من الباحث نبيل بحري (2007) ، والباحثة مليكة مدور (2005).

أما ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة خاصة التجريبية منها كون هذه الدراسة طبقت طريقة تعليمية تفاعلية ممثلة في طريقة المناقشة في مادة الفلسفة التي لاحظ الباحث أنها من المواد التي لم تنل قسطا وحظا وافرا من الاهتمام من طرف الباحثين والطلبة خاصة في الجزائر، وهذا ربما راجع لطبيعة المادة وهذا ربما هو السبب الذي ترك الباحثين والمختصين يحجمون على انجاز دراسات من هذا النوع وهذا قد يضفي على الدراسة الحالية طابع الجدة والحداثة كون الدراسة لأول مرة تطبق في الجزائر خاصة وأنها جاءت متزامنة مع الإصلاحات الجديدة التي تعكف عليها وزارة التربية والتعليم ، والجزائر في حاجة إلى هذه الدراسات العملية التي من الممكن أن تساهم نتائجها في تعزيز الإصلاحات الجديدة التي مست قطاع التربية والتعليم

وفيما يخص حدود استفادة الباحث من الدراسات السابقة المعروضة في البحث الحالي ، فيجملها الباحث في النقاط التالية :

- صياغة وتحديد كل من المقدمة والإشكالية والفروض وأهداف الدراسة .
- تحديد المدة الزمنية المخصصة للدراسة التجريبية .
- المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها.
- اختيار أدوات الدراسة والمتمثلة في اختبار التفكير الناقد الذي استعمله الباحث نبيل بحري (2007) والباحثة مليكة مدور (2005).

- مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية .

من خلال ما سبق ذكره تتجلى لنا الأهمية البالغة التي تمثلها الدراسات السابقة بالنسبة للباحث ، كون الدراسات السابقة هي الخيط القائد للباحث في كل مراحل البحث التي تصادفه ، فهي بذلك توفر للباحث عناء الجهد والمشقة وتوفر الوقت وتوصل الباحث إلى النتائج المرجوة من بحثه ، فالمعرفة تراكمية ولولا هذه الدراسات ما كانت لتكون هذه الدراسة ونأمل أن تكون هذه الدراسة مطية ومرجعا قد يستفيد منه الطلبة والباحثون في المستقبل القريب إنشاء الله عز وجل.

8.1. حدود الدراسة :

1.8.1 الحدود المكانية :

لقد أجريت الدراسة في ثانوية طهيري عبد الرحمان الكائن مقرها بعاصمة ولاية الجلفة .

2.8.1 الحدود الزمانية :

لقد حددت المدة الزمنية للدراسة بأول يوم نزلنا فيه إلى الميدان ، إذ قام الباحث بتطبيق إجراءات الدراسة خلال الموسم الدراسي 2011/2010 ، أما فيما يخص الدراسة التجريبية فلقد كانت بداية من 06 فيفري إلى غاية 21 أفريل من سنة 2011 ، بواقع أربع حصص دراسية في الأسبوع لتدريس مادة الفلسفة وفق طريقة المناقشة ضمن المجال التعليمي" الحياة بين التنافر والتجاذب".

3.8.1. الحدود البشرية :

أجريت الدراسة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، و يمثلون في هذه الدراسة 50 تلميذا وتلميذة ، موزعين بالتساوي على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

الفصل 2

طريقة المناقشة

تمهيـــد:

يشهد العصر الذي نعيش فيه تطورات متسارعة ومتلاحقة في شتى المجالات والميادين ، وميدان التربية والتعـلـــيم ليس بمعزل عن ذلك فهــو الآخر تأثــر بهذا التطور العلمــي والتـكـنـــولوجي الهائـــل .

فنجد أنه قد تغيرت النظرة إلى المتعلم وكذا إلى الطرق والأساليب التي تكفل التحصيل الجيد والنوعي للمتعلم ، فظهرت طرائق واستراتيجيات تعليمية حديثة ، وعدلت بعض الطرق التعليمية القديمة وكيفت لتتماشى مع متطلبات المدرسة الحديثة ، ومن بين هذه الطرق نجد طريقة المناقشة والتي نحاول في هذا الفــصل تسليط الضوء فيه على مفهوم طريقة " المناقشة " ،تاريخــها ، مبادئـها ، دواعــي استخدامـــــها ، أشكالها وصورها ، دور كل من المدرس والمتعلم فيها ، إضافة إلى التطرق إلى أهم النقائص التي تعتريها كطريقة في التدريس وكذا محاسن استخدامها كطريقة تعليمية .

1.2. مفهوم طريقة التدريس :

إن لطرق التدريس أهمية بالغة في العملية التعليمية ، لذا كان لزاما على المدرس أن ينتقي الطريقة المناسبة لنقل المحتوى التعليمي والمعرفي لأي مادة دراسية كانت ، كذلك تحري الدقة والموضوعية في اختيارها وفي تنفيذها ، وتظهر أهمية الطريقة في كون أن أهداف الدرس المحددة سلفا لن تتحقق إلا باختيار الطريقة المناسبة لأي موقف تعليمي كان ، ولقد ظهرت تعريفات عديدة اهتمت بتحديد مفهوم طريقة التدريس ، يعرضها الباحث في الآتي :

يعرف العاني و الجميلي (2000) طريقة التدريس بأنها " مجموعة من الفعاليات التي يقوم بها المدرس أو الطالب معززة بأفضل الوسائل التعليمية لغرض تحقيق التعلم "[32] ،ص 34.

ويحددها السبحي (1996) في أنها " خطة متكاملة لتنفيذ جزء أو أجزاء من المحتوى التعليمي الوارد في المقرر الدراسي للمتعلمين ، يتضمن الأهداف السلوكية الخاصة ويحدد لكل هدف الإجراءات أو النشاطات التي يقوم بها المعلم والمتعلم ، وكذلك الوسائل التي تساعد على تفعيل الإجراءات والأنشطة في تحقيق الأهداف التربوية ." [33] ،ص 155.

ويرى أبو الهيجاء (2001) :" أن الطريقة في المجال التعليمي هي النمط أو الأسلوب الذي يمكن أن يتكرر في الظروف المتشابهة عند التعامل في المواقف التعليمية والموجهة بقصد نحو تحقيق هدف أو أهداف تعليمية ." [34] ،ص 172.

من التعريفات السابقة الذكر يتبين لنا أن طريقة التدريس هي عبارة عن أنشطة وإجراءات مدروسة ومخططة يقوم بها المدرس أثناء الموقف التعليمي من أجل تيسير المادة العلمية وجعلها في متناول المتعلم ، والطريقة وحدها لا تكفي إلا إذا دعمت بوسائل معينة ، ومنهاج تعليمي مخطط ومدروس بدرجة عالية في الدقة والوضوح ، إضافة إلى إنتقاء الطريقة المناسبة للموقف التعليمي ، وهنا الحديث يجرنا إلى عرض أهم التصنيفات لطرق التدريس المعتمدة في الأنظمة التربوية .

2.2. تصنيفات طرق التدريس :

لقد تنوعت طرق التدريس ، فالبعض منها قائم على جهد المدرس وأدائه في الفصل ، وبعضها يقوم على التفاعل واشتراك كل من المدرس والمتعلم ، وبعضها يكون على عاتق المتعلم ، في ظل بقاء المدرس مرشدا وموجها ، ولكي نفهم عن كثب ماذا نعني بتصنيفات طرق التدريس المختلفة والمتباينة نحاول في هذه النقاط عرض أهم طرق التدريس المتداولة في المناهج الدراسية مع ابراز أهم التصنيفات المندرجة ضمنها :

1.2.2. طرق التدريس القائمة على جهد المعلم وحده مثل :

طريقة الإلقاء ومن صورها المحاضرة أو الوصف أو القصة ، طريقة المربي الألمانيً هاربارتً ذات الخطوات الخمسة ، طريقة العرض أو البيان العلمي وهي طرق تدريسية فعالة ومهمة تعتمد على جهود المعلم وحسن أدائه وعرضه .

2.2.2. طرق التدريس القائمة على جهد المعلم والمتعلم مثل :

طريقة الحوار والمناقشة ، طريقة الاكتشاف الموجه ، طريقة اللجان ، الطريقة الاستقرائية ، طريقة الوحدات ، طريقة المشروع ، طريقة التدريس بالفريق المتعاون ، ومن مميزات هذه الطرق أنها تشرك المتعلم في عملية التعلم ، وتتيح أمامه لكي يكون إيجابيا مشاركا ، وبالتالي فإن المعلومات أو المفاهيم التي يتوصل إليها تكون واضحة في ذهنه وتبقى في ذاكرته مدة أطول ، ويكون استيعابه وإدراكه لها أفضل ، كما أنها تحبب الطلاب في الدراسة فيقبلون عليها بمزيد من الدافعية والنشاط ، تساهم في إكساب الطلاب العديد من المهارات .

3.2.2. طرق تدريس قائمة على جهد المتعلم :

وتسمى هذه الطرق بطرق التعلم الذاتي أو الفردي التي تعتمد على الطرق الكشفية ، وفيها يقوم المتعلم بعملية التعلم بمفرده وفقا لقدراته واستعداداته ، ويقوم المعلم بدور محدد في الإرشاد والتوجيه ، وتختلف هذه الطرق من طريقة إلى أخرى وفقا لحجم ونوعية الجهد الذي يقوم به المتعلم مثل :ً طريقة الاكتشاف الحر ، طريقة تمثيل الدور ، طريقة التعلم البرنامجي ، طريقة حل المشكـلات ، طريقة الرزم التعليمية طريقة التعليم الإرشادي ، طريقة العلم بالعمل . [35] ،ص 40 – 41.

بعد عرضنا لأهم التصنيفات الموجودة بشأن طرق التدريس ، نرى أن الكاتب حاول إبراز محاسن الطرق التعليمية التي تعتمد على جهد المدرس والمتعلمين ، والتي ذكر من بينها طريقة الحوار والمناقشة والتي سنحاول في هذا العرض توضيح مفهوم طريقة المناقشة ، وعرض أهم المحطات التي تقربنا وتوضح لنا أكثر جدوى هذه الطريقة في التدريس ، مع ابراز أهم نقائصها ومحاسنها .

3.2. مفهوم طريقة المناقشة :

يرى عماد عبد الرحيم (2007) طريقة "المناقشة " أنها من إحدى طرق التعلم التي تتمحور حول المتعلمين من جهة وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى ، بحيث تثار الآراء والأفكار والحلول في وجو ديموقراطي تسوده قيم الاحترام والتقبل والموضوعية بغية الوصول إلى نتائج معينة أو تحقيق نتاجات التعلم المرجوة." [36] ،ص 90 .

كما يرى محمود الحيلة (2002) طريقة " المناقشة" على "أنها طريقة تعليمية تعلمية محورة لحد كبير عن طريقة التدريس بالمحاضرة أو الإلقاء وذلك لأنها تتعمد من حيث المبدأ على لون من ألوان الحوار الشفوي بين المعلم وطلبته ، وتعد بعامة من الطرق والأساليب التي تضمن اشتراك الطلبة اشتراكا إيجابيا في العملية التعليمية التعلمية. "[37] ،ص 108.

"ويحدد بدوي (1980) هذه الطريقة بأنها أسلوب في التعليم يتم فيه تبادل الآراء بين المدرس والطلبة وبتقسيم الطلاب إلى مجموعات ويعين لكل مجموعة مسؤولا من بينهم يدير مناقشة الموضوع المعني.

ويعرض نادر وآخرون (1977) طريقة المناقشة بأنها تمثل نوعا من الحوار اللفظي بين المدرس والتلاميذ بعضهم بعضا . وهنا يقصد بالحوار هو ليس الحوار ما بين اثنين فقط أي بين المعلم والطالب وإنما الحوار الجماعي والذي يترتب بمداه من عملية المناقشة "[16] ،ص 68.

وبشكل عام يمكن القول من خلال استعراضنا لهذه التعاريف أن طريقة "المناقشة " هي من إحدى الطرق النشطة رغم قدم استعمالها كطريقة في التدريس ، وأنها طريقة أثبتت جدواها كطريقة فاعله بما أنها تضمن التفاعل بين المدرس والمتعلم وبين التلاميذ أنفسهم كما أنها طريقة يتوزع فيها الجهد على المعلم والمتعلم معا ، ودور التلميذ ضمنها دور إيجابي وفعال ، إضافة إلى أنها أن طريقة قد تكسب التلميذ ثقة في النفس وتكسر حاجز الخوف والخجل عنده ، بشرط أن يستطيع الأستاذ توفير الجو الملائم الذي تسوده الموضوعية ويسوده الاحترام المتبادل والروح العلمية ليتسنى لكل متعلم التعبير عن فكرته والدفاع عنها في إطار علمي بحت .

4.2. تاريخ طريقة المناقشة :

إن أسلوب المناقشة قديم قدم الحضارة الإنسانية ، فلقد كانت الحضارات والأمم القديمة تستخدم أسلوب الحوار والمناقشة في تبليغ أفكارها ومعتقداتها ومبادئها ، فالمتأمل والمتمعن في تاريخ الحضارة الإسلامية والحضارة اليونانية يدرك ذلك جيدا ، لذا نجد أن الطريقة الحوارية استخدمت في تبليغ الفكر الفلسفي اليوناني .

فنجد أن " أول من استخدم هذه الطريقة سقراط ، وهي طريقة تقوم على التهكم وبواسطتها يتمكن سقراط من أن يزعزع ما في نفس صاحبه من اليقين الذي يعتقده والذي لا أساس له .

- وتتكون الطريقة الحوارية من ثلاث مراحل :

1. مرحلة اليقين :

الذي لا أساس له من الصحة وهي مرحلة يراد بها إظهار جهل الخصم وغروره وإدعائه العلم .

2. مرحلة الشك:

وهي مرحلة إثارة التساؤلات والإجابة عنها حتى تظهر للمتكلم جهله ويقع في حيرة وأن المعلومات السابقة لديه غير يقينية .

3. مرحلة اليقين بعد الشك:

وهي مرحلة يقصد منها البحث من جديد في الموضوع ومعرفة الأمثلة التي توضح الحقيقة وتميزها عن غيرها ، وهي مرحلة تقوم على أساس الإدراك العقلي لا على أساس التصديق الساذج ".[38] ،ص 134.

والمتأمل في التراث الإسلامي يبدوا له ذلك جليا أيضا من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة المطهرة ، وذلك لأن "أسلوب الحوار والمناقشة من الأساليب التي استخدامها القرآن الكريم والحديث الشريف واتخذها طريقة لتعليم المسلم وتوجيهه وغرس العقيدة الصحيحة وتأصيل العادات والفضائل الحسنة "[39] ،ص 65.

فلقد استخدم رسولنا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام هذا الأسلوب (أسلوب الحوار) في العديد من المواقف ، لذا حرص المربون المسلمون على إتباع هذا الأسلوب والإشادة بأهميته ، وفي هذا المجال" يؤكد ابن خلدون أن الطريقة الصحيحة في التعليم هي التي تهتم بالفهم والوعي والمناقشة لا الحفظ الأعمى عن ظهر قلب، ويشير إلى أن ملكة العلم إنما تحصل بالمحاورة والمناظرة والمفاوضة في المواضيع العلم .

والواقع أن المربين المسلمين قد اهتموا بأسلوب المناظرة والحوار في التدريس، واعتبروه أسلوبا مفضلا مجديا في التعليم حيث يقول الزرنوجي " إن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من القضاء شهر بأكمله في الحفظ والتكرار"[40] ،ص 122.

وهذا على حد قول العلامة رمضان البوطي (1985)"فالقرآن إذا يناقش ويحاور ، يثير النظر إلى الأدلة ويعرض لها ، ويدع ثمارها ونتاجها مكشوفة في تضاعيف الكلام دون أي نص على هذه النتائج ، بل يترك الربط و الاستنتاج للسامع المتأمل ." [41] ،ص 38.

وما تزال طريقة المناقشة كذلك يعنى بها في وقتها الحالي كطريقة فاعلة " ففي مطلع القرن العشرين طالب جون ديوي بتحويل المدرسة إلى مركز ديمقراطي يتعلم في ضوئها الديمقراطية وممارستها

بالأسلوب العلمي في المواقف التعليمية التي تثري حياة المتعلم المستقبلية وبذلك فإن طريقة المناقشة والحوار عادت بصيغة جديدة." [42] ،ص 116.

ولقد حثت مشاريع تدريس العلوم على استخدام هذه الطريقة ، فمشاريع العلوم المتكاملة ، ومشروعي هارفارد و نافليد للفيزياء قد أكدت جميعا على استخدام العمل الميداني ، أو إجراء تجارب مخـبرية معينة، وتنبع أهمية المناقشة هنا من الضرورة بلورة فهم واضح لدى الطلبة لما كانوا يقومون به ، فضلا عن التطوير فهمهم بشكل أكثر عمقا "[43] ،ص 131.

5.2. مبادئ التدريس بطريقة المناقشة :

طريقة التدريس بأسلوب المناقشة كأي طريقة تدريس أخرى تعتمد في تطبيقها على مبادئ وأسس مدروسة لتحافظ على توازنها وكذلك على امكانية تنيفيذها داخل الفصل الدراسي ، ولتكون ضمن التصنيف المدرجة فيه. والمبادئ التي تقوم عليها طريقة المناقشة هي كما يلي :

1.5.2. المشاركة :

وهـــي المشاركة اللفظية والحركية بين المتعلمين والمدرس لنقل المعارف بإثـــارة ويقظة ومبادرة وروح النقد ، وتبادل الأدوار و التناوب عليها ، وخاصة أدوار المستقبل والمرسل ، وتغيير الأدوار للمتعلم الواحد من سائل إلى مجيب إلى منفذ للعمليات التعليمية المبرمجة في الدرس ، واكتشافهم بأنفسهم الحلول وقبول التصريحات من الآخرين من خلال تدخلاتهم وتقييم العمل بالتعاون والاتفاق .

2.5.2. التسلسل:

ويقصد به التدرج في المعلومات وموضوع الدرس ، ويتم الانتقال من السهل إلى الصعب ومحاولة التوفيق بين وتيرة تعلم المتمدرسين ومراحل الدرس ، وطريقة الشرح وزمن محدد للتفكير أو تنمية مهارة معينة ، ولا يتم الانتقال بخطوات لاحقة دون تمرس واكتساب المتعلم للفكرة أو المهارة السابقة.

3.5.2 المجمع التعليمي :

وهو العمل الجماعي والتعاوني ما بين المتعلم والمدرس، وما بين المتعلمين أنفسهم ،بملاحظة تجارب الآخرين المختلفة ، وتعاونهم بتعديل تصريحات ومهارات الآخرين للأجوبة و الأداءات المطلوبة لتكوين حل نموذجي ، أو على الأقل الإجابة عن جانب من السؤال ، وهو ما يسمح بتبادل التجارب والخبرات وتطويرها ، وتحقيق المجتمع الخارجي متعدد الخدمات والأدوار داخل الفصل الدراسي ، لتحقيق الروح الجماعية ، وتنمية الشعور الجماعي واستقبال المصير المشترك ، وتعلم قواعد إنجاز الهدف الجماعي .

4.5.2. العقد:

ويتمثل في العلاقة الرسمية البيداغوجية التي تسمح المدرس مسؤولا عن حيثيات الدرس وتحقيق أهدافه ، واختياره للزمن والوسائل اللازمة ، وتنسيقه ما بين المتعلمين وموضوع الدرس ، والعلاقة غير الرسمية بين المعلم والمتعلمين التي تفرض المساعدة والتوجيه والإجابة والتسلسل للوصول للكفاءات

المراد إكسابها وطريقة تنظيم المشاركة الفردية والجماعية في التدخلات المختلفة ، وكيفية الحفاظ على النظام التعليمي واحترام الآخرين لبعضهم البعض والتناوب في المواقف المختلفة .

5.5.2. الكفاءة:

و ذلك من خلال تعديل الأجوبة والتصريحات المقدمة من المتعلمين واكتشافاتهم الموحدة والمتعددة لمحاور الموضوع الدراسي وتعلمهم العمل في إطار قانون جماعي يفرض المنافسة في إيجاد الحل والتعاون لتحقيق الهدف ، والتبادل المعرفي لاكتساب القدرات التعليمية المنتظرة نهائيا ، أي كفاءات تعليمية مبرمجة يستغلها المتعلم في حياته اليومية وكفاءات اجتماعية تتمثل في تبادل الأدوار وتوظيف الجميع في مواقف تعليمية أو يومية قد يواجهها المتعلم في الحياة الخارجية ، وهي تحضير للحياة الاجتماعية " [44] ،ص 11.

ورأيي كباحث من خلال عرض مبادئ التدريس وفق طريقة المناقشة أن هذه الأخيرة تستند إلى حقيقة مفادها أن المتعلم اجتماعي الطابع لا يستطيع في العديد من المواقف التصرف بمفرده دون مشاركة ومحاورة الآخرين والرجوع إليهم والاستفادة منهم والتعاون معهم في إنجاز الأعمال واقتراح الحلول والمناقشة أو تنفيذ المهمات . وانطلاقا من ذلك فطريقة الحوار هي من إحدى طرق التعلم التي تتمحور حول المتعلمين وفيها يقوم المعلم بتقديم موضوع التعلم والتدرج فيه من السهل إلى الصعب وذلك في إطار عقد تعليمي تسوده قيم الاحترام والموضوعية والمشاركة الفعالة بغية الوصول إلى تحقيق الكفاءات المطلوبة وتحقيق نتاجات التعلم المرجوة والمسطرة ضمن المنهاج الدراسي.

6.2. مدخل الحوار والمناقشة وأهميته في مجال تدريس العلوم :

تعد المناقشة وسيلة الاتصال الفكري بين المعلم وتلاميذه وقد يكون الحوار موقفا تعليميا فعالا وهو أسلوب قديم في التعليم يرجع إلى أرسطو و سقراط حيث كان يتبعه في توجيه فكرة تلاميذ وتشجيعهم على البحث في القضايا التي كانت تعرض عليهم وينقل هذا الأسلوب المتعلم من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي حيث يهتم التلميذ بالتفكير وإبداء الرأي ، ويكتسي هذا الأسلوب أهمية بالغة في تدريس العلوم وذلك من خلال :

- التعرف على معلومات التلميذ السابقة التي يمكن للمعلم اتخاذها أساسا لتعلم جيد .
- إثارة اهتمام التلاميذ بالدروس العملية عن طريق توجيه أنظارهم إلى بعض المشكلات التي تدعوا إلى التفكير الإيجابي وحلول لها.
- توجيه التلاميذ إلى كيفية وضع خطة لبحث مشكلة ما وتفسير البيانات والخصائص الناتجة.
- الوقوف على تتبع التلاميذ للدروس وتصحيح أخطائهم".[45] ،ص 293.
- كما نجد أنها "تساعد على زيادة فعالية واشتراك التلاميذ في الموقف التعليمي،فهي تتيح لكل منهم الفرصة للمشاركة في الحديث وإبداء الرأي سواء كان بالموافقة أوبا لرفض أو حتى بمجرد الاستماع

وعلى هذا تعتبر من طرق التدريس الديناميكية التي تملأ الفصل بالحيوية وتبعد الموقف التعليمي عن الرتابة و الملل." [46] ،ص 310.

ووجهة نظر الباحث أن طريقة المناقشة تفعل الدور الحقيقي للتلميذ على أنه عضو فعال ضمن المجموعة التربوية ، كما أنها تقدم تغذية راجعة فورية، حيث يسهل للمدرس تقويم المحاولات، كما أن ذلك يساعده على اكتشاف نواحي القصور المصاحبة للعملية التعليمية ليضع برنامجا علاجيا يعالج المشكلات التعليمية الملاحظة،إضافة إلى أنها تطور عملية الاتصال ،وتكون لدى التلميذ اتجاهات ايجابية نحو المدرس والمادة التعليمية، فيزداد بذلك حبهم للمادة الدراسية وكذلك يقوى الجانب العلائقي الوجداني بين المدرس والمتعلمين لأن مجال طرح أفكار المتعلمين واسع فبإمكانهم حتى نقد ما يقوله المدرس في بعض الأحيان شرط أن تكون الأفكار معقولة وموضوعية .

7.2. دواعي استخدام طريقة المناقشة :

إن طريقة " المناقشة " كأي طريقة تعليمية أخرى ، فهي لا يمكن أن تناسب أي وضعية تعليمية كانت ولا يمكن للمدرس أن يستعملها في كافة الدروس وفي كافة الوضعيات التعليمية، فيلجأ المدرس إلى استخدام طريقة الحوار والمناقشة في الحالات التالية :

"عندما يكون لدى الطالب مجموعة معلومات عامة يريدون تفسيرها أو إعادتها ليضمنوا ضبطها وحفظها إذ في هذه الحالة يكون لدى الطالب بعض المواد الأولية عن الموضوع قد حصلوا عليها من مطالعاتهم وملاحظاتهم . ففي الدرس الذي يجري على أسلوب المناقشة يستطعون بواسطته حفظ هذه المواد وصوغها في قالب معين يستطيعون بواسطته حفظ هذه المواد في ذاكرتهم وكثيرا ما تتبع هذه الطريقة في بحث المشاكل الاجتماعية.

عندما تكون المادة التي يراد تقديمها إلى الطلاب مرنة بحيث لا تكون هناك ضرورة لإتقان مقدار معين منها أو يمكن تبديل بعض أجزاء هذه المادة بأجزاء أخرى وهذا يتم في مناقشة الحوادث الجارية التي يستقيها الطلاب من قراءاتهم في المجلات أو الجرائد أو الكتب غير المقررة التي تقع بين أيديهم إذ يأتي كل طالب بشئ معين منها بل الهدف إطلاع الطلاب عليها بصورة عامة لغرض توسيع مدى تفكيرهم وجعلهم على علم من حوادث الحياة ومشاكل المحيط. "[47] ،ص 11.

وفي هذا الصدد يمكن إضافة ما قالته سلمى زكي (1999) :

يلجأ المعلم إلى استخدام المناقشة في الحالات التالية :

- عندما تكون أعداد التلاميذ/ الطلبة مناسبة ، بحيث لا تكون الصفوف مكتظة بهم .
- عندما لا يكون مطلوبا من المعلم تغطية كمية كبيرة من المادة التعليمية في فترة زمنية قصيرة .
- حيث يرغب المعلم بمعرفة المفاهيم والمعلومات الاستدراكية السابقة لدى التلاميذ / الطلبة من أجل البدء بموضوع جديد .
- حينما يكون الهدف تنمية التفكير الناقد البناء والتفكير الابتكاري عند التلاميذ / الطلبة .

- حينما يكون الهدف تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلبة مثل احترام الآراء المتعارضة ، وحب الاستطلاع العلمي .... وغيرها .

- حيث يهدف المعلم إلى توضيح الأسباب المختلفة التي أدت إلى وصول التلاميذ / الطلبة إلى نتيجة معينة .

- للكشف عن مدى انتباه التلاميذ /الطلبة واستماعها للموضوع ، وفي ضوء ذلك يعدل المعلم من الأسلوب المستخدم في العرض .

- لجذب انتباه الطلبة إلى موضوع الدرس ، وذلك بطرح مجموعة تساؤلات يطلب من التلاميذ / الطلبة إبداء آرائهم فيها وخاصة كمقدمة لتكون إنطلاقة المعلم منها حول مادة الدرس التعليمية

- لتسهيل توظيف المعلومات ، بمعنى التأكيد على نقل ما يتعلمه التلاميذ / الطلبة داخل حجرات الدراسة إلى واقع حياتهم اليومية وذلك من خلال طرح الأسئلة حول موضوعات تعرض لها الطلبة في حياتهم فعلا. [48] ،ص 63 -64.

8.2 . أهم الجوانب المساهمة في طريقة المناقشة :

من خلال العرض الذي تناول تعريف طريقة المناقشة ، نرى أن هناك أربعة جوانب هامة تتكرر دائما والتي حددها محمد إسماعيل مقصود (2009) في ما يلي :

1 . المعلم : وهو المخطط الجيد لموضوع المناقشة والمعد لأسئلتها إعدادا جيدا حتى لا يفلت زمام الأمور ، وتتحول المناقشة إلى جدل سوفسطائي ، وبالتالي يبتعد الموضوع عن الأهداف المخطط له ،إن المعلم هو القادر على صوغ الأسئلة على مستويات متعددة وصولا إلى مهارات التفكير العليا ، وهو القادر على استخدام الأسئلة الاستخدام الجيد ، المؤدي إلى خلق نوع من التفاعل الوجداني بينه وبين الطلاب لتسود الألفة جو المناقشة ويطفو الاحترام المتبادل ، ولاريب أن المعلم هو الذي يمتلك مهارات الاتصال كالإصغاء والتواصل البصري وعدم المقاطعة ....إلخ.

2 . الطلاب : تمثل مجموعة الطلاب الطرف الثاني من الموقف التعليمي القائم على المناقشة ، والذين ينبغي أن تتوافر لديهم مهارات الاتصال ، والذين ينبغي يعلموا بأهداف المناقشة أو أن يشاركوا في تخطيطها والوقوف على خطواتها ودور كل منهم فيها .

3 . موضوع المناقشة : وقد يكون قضية أو مشكلة تستحوذ على انتباه الطلاب وتتناسب ومستواهم وترتبط بمجريات حياتهم حتى تتحقق الدافعية لمناقشتها .

4 . مصادر التعلم : وهذه غاية في الأهمية لعملية المناقشة وعليها تتوقف عملية استمطار الأفكار من جانب الطلاب وكذا إثراء عملية المناقشة. [49] ،ص 184- 185.

هذا العرض السابق ، يأكد لنا أن كل عنصر من هذه العناصر يمثل حلقة هامة في طريقة المناقشة الناجعة ، وأن أي خلل أو غياب لعنصر من هذه العناصر يمكن أن يمثل عائقا حقيقيا في طريق قيادة

الصف بأسلوب المناقشة ، لذا يتعين على مصممي المناهج أن يراعوا في ذلك المستوى التكويني التأهيلي للمدرس وهنا الحديث عن انتقاء مدرسين سبق لهم وأن تلقوا خلال فترة تكوينهم ودراستهم مقياس الديداكتيك أو ما يسمى بالتعليمية ، وانتقاء الدروس التي تتناسب والبنية المعرفية للمتعلم ، إضافة إلى البحث الدقيق عن مصادر متنوعة تتناسب وطريقة المناقشة .

9.2. معايير استخدام طريقة المناقشة :

منذ زمن طويل ساد الاعتقاد بأن المناقشة كطريقة للتدريس تروج لعمليات التفكير والمشاركة من جانب الطلاب وهي في معظم الأحوال تفعل ذلك ، إلا أن في بعض الأحيان قد تكون لنوع معين من أساليب المناقشة تأثير عكسي يؤدي إلى قطع عمليات التفكير لدى الطلاب ، وإن ما يفعله المدرس بحق هو إثارة لممارسة السؤال والإجابة والتي لا تؤدي إلى مناقشة صحيحة داخل الفصل أو ممارسة أنشطة ولكنها يمكن أن تشجع لدى المتعلمين السلبية والاعتمادية ، لذا فإن الباحثين والمختصين قد حددوا جملة من الاحتياطات الواجب مراعاتها من طرف المدرس متمثلة في ما يلي :

-" غالبا ما نطرح الأسئلة لمساعدة التلاميذ المترددين في إجاباتهم ، ولذلك نجد أنه في بعض الأحيان نشترط على التلاميذ أن يتحدثوا بصورة مختصرة للإجابة على الأسئلة المباشرة ، فالمطالبة الصحيحة تتطلب تعليلا منطقيا بواسطة الطلاب وتتطلب زمنا طويلا للتعبير عن أفكارهم وتفسيرها ، وكثرة الأسئلة تتطلب إجابات سريعة تؤدي إلى قطع عمليات التفكير لديهم ." [45] ،ص 303.

- " أحيانا قد لا يكون الشخص مستعدا للمناقشة ولذا يحاول أن يلحق بالآخرين لمعرفة ما يدور بطرق مختلفة مما يفقده السيطرة على دوره في المناقشة ، لذا فإن المسؤولية الإحاطة المسبقة يجب أن يعلم بها جميع أفراد المجموعة ، بما في ذلك صحة المعلومات اللازمة للتحضير حتى لا تتعرض كامل المناقشة إلى الانهيار ، وبالإضافة فإن دقة التحضير مهمة ، وعليه فإن القصور في الإعداد أو التحضير قد يشوش على كامل المجموعة ويقود إلى خطأ القصد . [50] ،ص 102.

- كذلك " استخدام الأسئلة فقط في بعض الأحيان ينتج عنه تبادل الأدوار بين المعلم والتلاميذ ، لكي يشجع التلاميذ لتحمل مسؤولية الاستمرارية في المناقشة بدلا من أن يكونوا فقط مجرد أهداف يصوب المعلم أسئلته نحوهم ، كما تستخدم الأسئلة أحيانا للتركيز على جزء دقيق من المعلومات أو فكرة محدودة وهذه الممارسة يمكن أن نعطي نتيجة مخالفة لنفس المعلومة ." [45] ،ص 302.

- يراعي عند اختيار موضوع المناقشة المبادئ التالية :
- أن يكون الموضوع أو المشكلة مهمة وتستحق المناقشة.
- أن تحفز المشكلة التفكير الجاد والعميق
- أن يتدفق الموضوع مع ميول الطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم
- أن يكون للمشكلة أو موضوع المناقشة أكثر من حل أو تفسير
- أن تتفق المشكلة في حجمها مع الوقت المحدد . [51] ،ص 482.

10.2. أشكال وصور المناقشة :

تختلف المناقشات من حيث الهدف ، وفي ضوء أهداف الدرس ، وعدد طلاب الصف وكذا الإمكانيات المتاحة ، تنفذ إستراتيجية المناقشة في عدة أشكال (صور) منها :

1.10.2. المناقشة الثنائية :

" وتكون على نوعين النوع الأول مناقشة ثنائية مابين المدرس والتلميذ ،حيث يقوم المدرس بطرح الأسئلة والإجابة ويدور النقاش فيما بينهما إلى أن يتم التوصل إلى الإجابة الحقيقية وبإشراف المدرس لأنه يتدخل في حالة كون المناقشة لم تؤد إلى الحلول الحقيقية أو في حالة إدراكه عدم جدية النقاش وموضوعيته وعندما يجد بأن النقاش بدأ يتعدى الهدف المحدد من أجله".[16] ،ص 70.

2.10.2. المناقشة الجماعية :" يشترك فيها كل طلاب الصف ، ويشترك ألا يزيد العدد على ثلاثين طالبا ، حتى يتسنى لكل منهم الفرصة بالمشاركة الإيجابية في المناقشة ، ويفضل إعادة تنظيم مقاعد الطلاب في شكل دائرة حتى يرى كل منهم الآخر .

وتستخدم المناقشة الجماعية إذا كان الهدف من الدرس هو تبادل الأفكار والآراء والتواصل إلى نوع معين من الاتفاق حول موضوع معين ، أو اتخاذ بعض القرارات بشأن خطة عمل أو مشروع ما ، أو حل مشكلة معينة ".[52] ،ص 24.

3.10.2. مناقشة المجموعات الصغيرة :

"يقسم التلاميذ في هذه الطريقة إلى مجموعات صغيرة لا يزيد عدد أفراد كل منها عن سبعة تلاميذ من بينهم قائد المجموعة ، تخصص فترة زمنية قصيرة حوالي 5 إلى 6 دقائق يناقش فيها أعضاء كل مجموعة الموضوع المطروح وينتهون فيه إلى قرار . يطلق على هذا النوع من المناقشات (6 * 6) للدلالة على أن عـــدد أفراد المجموعة لا يزيد عن ستة أفـــراد ، والفترة الزمنية المتاحة لا تزيد عـــن ست دقائق "[53] ،ص 233.

" وفي نهاية المدة الزمنية المسموحة للمناقشة يعرض رائد كل مجموعة وجهة نظر مجموعته وما توصلت إليه من قرارات واقتراحات حول موضوع المناقشة ، ويدون المعلم هذه الآراء ويناقشها مع باقي المجموعات للاتفاق عليها ." [52] ،ص 25.

4.10.2.الندوة:

تعتبر الندوة نوعا من أنواع المناقشة وتشترك فيها مجموعة من الأفراد ، يتراوح عددهم بيـــــن 5 - 7 ، يعرض كل منهم جانبا من جوانب موضوع معين ، وفق تخطيط سابق واستعداد من كل أعضاء الندوة .

وقد يكون أعضاء اللجنة من بين تلاميذ الفصل أولهم أنفسهم ، أو من الشخصيات البارزة في الموضوع المراد مناقشته .

وللندوة قائد يدير دفة الحوار بحـيث يتيــح الفرصة المتكاملة لكل عضو من الأعضاء من حيث الزمـــــــن ، ويمنع المقاطعات أو المشاحنات التي قد تحدث بين الأفراد الندوة . وحينئذ قد يفتح المجال لتوجيه الأسئلة من المستمعين.

يستمع التلاميذ للحوار الدائر بين أعضاء الندوة ، ويسجلون ملاحظاتهم ، ويستعدون بأسئلتهم التي قد يودون توجيهها لهؤلاء الأعضاء في نهاية الندوة .

وقد تستخدم مدرسة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) هذه الطريقة مثلا عند عودة بعض المسؤولين من وزارة التموين و الاقتصاد وربات البيوت لمناقشة دور المستهلك وواجباته، أو قد تكلف المدرسة مجموعة من التلميذات بالبحث والقراءة حول موضوع معين ، مثل (أسباب سوء التغذية وعواقبها) ، ثم توزع عناصر الموضوع على التلميذات ، وتحدد لهن بعض المراجع لتجميع المادة العلمية ،أو تكلفهن بعقد لقاءات مع بعض المتخصصين ، لتجميع آرائهم حول الموضوع ، وفي اليوم المحدد للندوة ، تقوم التلميذات بدور أعضاء الندوة ، وتقوم واحدة منهن بدور القائد ." [46] ،ص 321.

5.10.2. المناظرة :

تشبه المناظرة الندوة من حيث عدد الأعضاء وطريقة تنظيمها إلا أن أعضاء المناظرة ينقسمون عادة إلى قسمين يتبنى كل قسم منها وجهة نظر مخالفة أو معارضة لوجهة نظر القسم الثاني حول موضوع معين ، وهي كالندوة قد يقوم بالمناقشة فيها أشخاص متخصصون يدعوهم المدرس إلى فصله وتدور المناظرة أمام التلاميذ ، أو تتكون المناظرة من بعض تلاميذ الفصل أنفسهم .

وللمناظرة قائد يدير المناقشة ويلخص الآراء ، ويعطى الفرصة المتكافئة للأعضاء لإبداء الرأي . وفي نهاية المناظرة تتاح الفرصة للتلاميذ لتوجيه الأسئلة ولمناقشة الأعضاء حول آرائهم .

تفيد المناظرة في تعليم التلاميذ واحترام وجهات النظر المغايرة لآرائهم الشخصية ، وأن يفرق الفرد بين اتجاهه نحـو الرأي . كما تفيد المناظـــــرة في حالة اشتراك التلاميذ أنفسهم في تعليمهم كيفية التعبير الدقيــق ، عن الفكرة التي يريد طرحها ، والقدرة على اختيار الألفاظ بدقة ، والتفكير المنطقي . [53] ،ص 234.

من خلال استعراضنا لأنواع المناقشة الممكن استعمالها داخل الصف يتبين لنا أن طريقة المناقشة هي إستراتيجية في حد ذاتها .

حيث تقول كوثر كوجك (2001) في هذا الصدد :" تعتبر المناقشـة طريقــة من طرق التدريس ، إذا استخدمت مع طرق أخرى في إستراتيجية أوسع . وتعتبر إستراتيجية إذا كانت هي الإطار الواسع ، والذي يضم بداخله طرقا أخرى ." [46] ،ص 310.

11.2. خطوات التدريس بطريقة المناقشة :

هنالك العديد من الخطوات التي يجب إتباعها في طريقة المناقشة لكي يصل المدرس إلى بلوغ نتاجات التعلم المرجوة وفيما يلي عرض شامل لهذه الخطوات :

الخطوة الأولى : الإعداد للمناقشة :

تمثل هذه الخطوة الأولى الأساس في هذه الطريقة ويتوقف عليها نجاح الخطوات الأخرى حيث يقوم المدرس بالتعرف على مصادر المعلومات و تحديدها والإطلاع عليها وتحديد نوع المعلومات التي سوف يقوم بتقديمها للتلاميذ ويقوم بإعداد الأسئلة المناسبة للمناقشة مع التلاميذ .

الخطوة الثانية : الترتيب :

يقوم المدرس بتقسيم المادة التي قام بإعدادها وتوزيع الأسئلة وتحديد نوع المناقشة وفترتها وعدد المشتركين فيها حيث يفضل بعض المدرسين أن تكون النقطة الأولى في الترتيب هو ما يتعلق بخبرات التلاميذ والمعلومات التي يمتلكونها والمواضيع التي تكون قريبة من التلاميذ والإعتماد على المناقشات القصيرة ومن ثم تحديد المناقشة إلى ذات الموضوع البعيد عن خبرات التلاميذ .

الخطوة الثالثة : التنفيذ :

يقوم المدرس بالإعداد للمناقشة وترتيب ما سوف يطرحه في الحصة الدراسية تأتي مرحلة التنفيذ وتكون من خلال إتباع الخطوات التالية :

- يقوم المدرس بكتابة عنوان الموضوع على السبورة وكتابة عناصره الأساسية والتي تمثل المحاور التي سوف ترتكز عليها المناقشة وتمثل محاور النقاش وتحديد هدف كل محور والهدف العام للحصة ككل.
- يقوم المدرس بتحفيز التلاميذ وإثارة ميولهم ودوافعهم وتشويقهم للموضوع وذلك من خلال الربط ما بين خبرة التلاميذ والتي اكتسبوها في الحصة السابقة مع ما يطرح في الحصة الحالية وذلك بهدف التوصل إلى تسلسل منطقي في تلقي المعلومات وفي ربطها بخبراتهم السابقة .
- يقوم المدرس بإثارة وجذب انتباه التلاميذ ودفعهم للاهتمام بالدرس من خلال طرح الأسئلة المثيرة للجدل والمناقشة والتي تدفعهم إلى التأمل والتفكير من أجل البحث عن الإجابات الصحيحة .
- يقوم المدرس بفتح الحوار والمناقشة ما بينه وبين التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم ويقوم هو بالإشراف والتوجيه نحو الإجابة الصحيحة . [16] ،ص 69-70.

الخطوة الرابعة : التقويم :

تـهدف هذه الخـطوة إلى الـتعرف على درجـة تحقق الأهـداف وفهم الطلبة للموضوع الذي تم نقاشه ، حيث يوجه المعلم بعض الأسئلة الشفوية أو الكتابية للطلبة ، أو يعرض عليهم مشكلة محددة ويطلب إليهم حلها في ضوء الاستنتاجات التي تم تعلمها ، كما يستمع إلى استفسارات وأسئلة الطلبة ويحاورهم فيها .

كما تتضمن هذه الخطوة تقويم سير المناقشة ، وإظهار الإيجابيات والسلبيات والمشكلات التي واجهت الطلبة خلالها سواء أكانت مشكلات معرفية أم مهارية ، وذلك للتغلب عليها في المواقف الحوارية القادمة.

الخطوة الخامسة :الإغلاق :

وفيها يشعر المعلم الطلبة بانتهاء المناقشة ، وقد يحدد فيها بعض الواجبات أو التعيينات المنزلية التي تعلم الطلبة وتدفعهم إلى توظيف ما تعلموه في حياتهم اليومية . [54] ،ص 176.

ويرى الباحث أن هذا العنصر يوافق تماما ما ينص عليه التدريس وفق المقاربة بالكفاءات الذي سعى فيه المختصون إلى مراعاة أهمية توظيف المعرفة خارج جدران المدرسة لأنه ما من فائدة لو بقيت المعرفة في أذهان التلميذ دون أن يجربوها في نطاقها الواسع ويستفيدوا منها لأنه من باب أولى ليست المعاينة كالخبر.

12.2. فئات الأسئلة المطروحة في المناقشة الصفية :

إن طريقة المناقشة مرهون نجاحها كطريقة فاعلة بالأسئلة التي يقدمها المدرس وبنوعية هذه الأسئلة كذلك ، فعلى المدرس أن يكون مرنا في انتقاء الأسئلة المتنوعة التي يخدم بها درسه .

لأن الأسئلة المتنوعة التي يطرحها المعلم تهدف إلى تحقيق أمور عديدة ، وعليه يمكن تقسيمها إلى الفئات التالية نقلا عن سلمى زكي (1999) ، والتي حددتها كما يلي :

1.12.2. أسئلة الحقائق :

وتتناول هذه الأسئلة أفكارا و مفاهيم ، وحقائق سبق للتلاميذ / الطلبة أن تعرفوا إليها ، ومن خلال شرح مسبق للمعلم ، أو من خلال أدائهم لها وممارستها في حياتهم اليومية.

ومن أمثلتها ما يأتي : ماذا يعني مفهوم" التدريس" ؟ ما عاصمة " ليبيا " ؟ ما الأجزاء الرئيسية للخلية .

2.12.2. أسئلة المشكلات :

وهي أسئلة تجميعية تتطلب حلولا مقترحة من التلاميذ / الطلبة لمشاكل أو قضايا تعترضهم أو تعترض مجتمعهم ، ويجب أن تتحدى هذه الأسئلة قدرات التلاميذ بحيث لا تكون سهلة تماما فتسبب لهم اللامبالاة، ولا تكون صعبة جدا فتسبب لهم الشعور بعدم القدرة على الحل أو الإحباط .

ومن الأمثلة عليها ما يأتي : ما أوجه الاختلاف بين التدريس و التعليم ؟ كم خمسة في العدد 42 ؟.

3.12.2. أسئلة تفريعية :

وتتطلب هذه الأسئلة سعة في الخيال والتصور مما يؤدي بصاحبها في أغلب الأحيان إلى الإبداع .

ومن أمثلة هذه الأسئلة ما يأتي : ماذا تفعل لو كنت مكان أرخميدس حين اكتشف قاعدته ؟، ماذا كنت تسمي الخلية لو أنك اكتشفتها بدلا من روبرت هوك ؟.

كيف يمكن أن تكون نتيجة تعلمنا لو أننا نتعلم جميعنا و دائما بطريقة التعليم المبرمج دون مدرس ؟.

4.12.2. أسئلة التقويم :

وهي الأسئلة التي يطلب فيها إصدار حكم أو قيمة أو تفضيل مثل : هل تفضل العيش على القمر وغيرها. [48] ،ص 65-66.

كما أنه يحكم على الإجابات على أساس قدر الإجابة في الدفاع عن الاستجابة، وقد يسأل المدرس الطالب أحيانا أن يقرر رأيه الشخصي في هذه الحالات هذه الآراء يدافع عنها ويحكم عليها على أساس إطار المرجع الذي يخص الطالب.

على سبيل المثال (لو أقيمت انتخابات رئاسة اليوم كيف ستقيم تأثير نقص الطاقة على النتيجة ؟) في هذه الحالة يمكن أن يحمى السؤال من إطار المرجع المعطى من قبل المدرس . تتأثر أسئلة التقييم في كل من الاعتبارات العقلية والعاطفية ، وبعض الاستجابات سوف تميل إلى كونها منحازة ، وبين ما هو متوقع أن تكون كذلك عند مناسبتها فإن التأكيد المستمر على نقد مقبول مطلوب . [50] ،ص 83 - 84.

13.2. شروط توظيف أسئلة المناقشة :

في ما يلي أهم الشروط التي ينبغي على المدرس أن يراعيها في حال استعماله طريقة المناقشة ، والتي تسمح له بقيادة الفصل إلى الأهداف المنشودة ، وفق المعايير التي تتطلبها هذه الطريقة التعليمية ، والتي يعرضها محمد السيد علي (2006) في النقاط الآتي ذكرها :

- التوزيع العادل للأسئلة على الطلاب .
- عدم اقتراح الإجابة عند طرح السؤال .
- التركيز على النقاط الرئيسية أو الهامة عند طرح السؤال .
- تحديد نوع الأسئلة على أساس المعلومات والخبرات المتوافرة لدى الطلاب .
- توجيه الأسئلة بعد الانتهاء مباشرة من كل فقرة تعليمية . [52] ،ص 23.

أما أبو العز سلامة (2002) فنجده يعطي تفصيلا أكثر وضوحا للشروط اللازمة عند استخدام أسئلة المناقشة فهو يحددها في ما يلي :

- مرر السؤال إلى الفصل عندما يسأل ، اجعل طالبا آخر يكرر السؤال بأكمله .
- اسأل طالبا كي يتكلم بصوت مرتفع ليستطيع أن يسمعه الفصل بأكمله .
- تجنب أن تظهر محادثة خاصة مع الشخص الذي سأل السؤال .
- تجنب الأسئلة الملتوية (أو الغامضة) .
- عندما يكون الوقت المنقضي في إجابة السؤال طويلا ربما يدمر البراهين الدقيقة التي تنموا لدى التلاميذ . [45] ،ص 304 – 305.

14.2. خصائص المدرس الناجح في طريقة المناقشة :

هناك مجموعة من الخصائص والمهارات المطلوب توفرها لدى المدرس ، لكي نحكم عليه من خلالها أنه قد نجح في إدارة الدروس بطريقة المناقشة نجملها كما أجمع عليها المختصون في مجال التربية والتعليم في يلي :

1 – تحضير المعلم المسبق لقضية المناقشة أو معلوماتها : إن التدريس عملية مركبة متداخلة تبدأ بالتحضير وتنتهي بالتقييم وعليه فالتحضير الدقيق الذي يضع في اعتباراته عملية التعليم قادر مبدئيا على ضمان قسط كاف من النجاح لهذه العملية عند حدوثها .

2- معرفة المعلم لعلم النفس :إن امتلاك المعلم لخلفية كافية في علم النفس قد تساعد في تقدير تقدم تلاميذه الفكري وإدراكه للأسباب الكافية وراء سلوك أو حالة نفسية يبديها التلاميذ كما تمكنه من قيادة عملية الحوار والتحكم في مسارها بتوجيه الأسئلة المناسبة وإعطاء المعلومات التي يتطلبها الموقف التعليمي كما ونوعا وكيفا .

3- مهارة المعلم في مادة تخصصه أو القضية التي يدور حولها الحوار : إن هذه الصفة ليست أساسية فقط لطريقة تعليمية بعينها كالحوار مثلا ، بل للتدريس بوجه عام حيث بدون هذا العمق يصبح التدريس ركيكا مشوشا لا حياة فيه ، وإذا رأينا التعليم كعملية تفاعل يقوم المعلم خلالها بإعطاء معلومات وخبرات محدودة للتلاميذ ، فإن هذه العملية تبدوا عرضة للفشل لافتقاد المعلم لهذه المعلومات حيث إن فاقد الشيء لا يعطيه. [51] ،ص 54 – 55.

ويضيف الباحث أيضا بعض الخصائص المطلوبة عند المدرس الذي يدرس وفق طريقة المناقشة التي أوردها نبيل عبد الهادي (2000) كما يلي :

- تعمق المعلم في مادة تخصصه أو القضية التي يدور حولها الدرس.
- أن يتمتع المدرس بمهارة في صياغة الأسئلة وتوجيهها .
- أن يكون لديه إلمام في العلوم التربوية وعلم النفس .
- أن يقوم بالتحضير المسبق للمادة .
- أن يتمتع بالقدرة على الانتباه الدائم لإجابات التلاميذ ، ليقيم مستوى الحوار بينهم ، حتى يتسنى له توجيههم بصورة صحيحة . [55] ،ص 84.

15.2. دور المدرس والمتعلم في طريقة المناقشة :

لقد حدد السامرائي (1994) دور المتعلم والمدرس في إدارة المناقشة في ثلاثة مستويات هي على الشكل التالي :

أ – طريقة المناقشة التي يديرها المعلم ويشارك فيها :

يقوم المعلم باختيار الموضوع الذي سيناقشه والتخطيط له وإعلام التلاميذ بذلك الموضوع ويساعد المعلم تلاميذه بإعطائهم قائمة أسماء ومصادر متعلقة بموضوع المناقشة لإعطاء التلاميذ فرصة لقراءة الموضوع والوقوف على محتوياته ليستطيعوا المناقشة والإجابة عن الأسئلة .

ب – طريقة المناقشة التي يديرها المعلم ولا يشارك فيها :

يقتصر دور المعلم هنا على توجيه المناقشة وتنظيمها وتوجيه سيرها التوجيه العملي ، أما من يقوم بالمناقشة فهم التلاميذ وحدهم ، فيكون دورهم فعالا فهم يعدون الموضوع ويحضرونه ويناقشونه من بداية الحصة حتى نهاية الوقت المحدد للدرس ويكتفي المعلم بتقديم ملاحظاته وتوضيح بعض الحقائق .

ج – طريقة المناقشة التي يديرها أحد التلاميذ :

يأخذ أحد التلاميذ هنا دور المعلم وهو الذي يدير المناقشة ويحق للتلاميذ المناقشين إعداد الدرس والبحث عن بعض الحقائق حوله ويقدم لهم المعلم قائمة بالمصادر حول الموضوع لتساعدهم في مناقشة الموضوع وجمع المعلومات حوله ، ويتبادل كل تلميذ بما لدى زميله من معلومات حصل عليها ونتائج توصل لها ، وبذلك يكون التلميذ هو المركز ، أما الدروس والمواضيع فهي اشياء تدور حوله ، ويكون دور المعلم هنا كفرد من التلاميذ ويمكن أن يتدخل عند الضرورة بعد استئذان رئيس المناقشة .

د – طريقة تقسيم الصف إلى عدة مجموعات :

عندما يكون عدد التلاميذ كبيرا يمكن تقسيمهم إلى زمرات أو مجموعات وكل مجموعة تناقش أحد الموضوعات أو جزء منها وكل مجموعة تنتخب رئيسا لها ليدير خطة مناقشة الموضوع ودور المعلم هنا التنقل بين هذه المجموعات وتدوين الملاحظات ، وبعد الانتهاء من مناقشة الموضوعات تجتمع المجموعات ويبدي المعلم رأيه في نشاطات وفعاليات المجموعات ويستعرض الملاحظات حول ما قدمه التلاميذ سواء كان سلبيا أو ايجابيا ، فهذا من شأنه تعريف التلاميذ ثمرة الايجابيات فيقوونها ويتلافون الجوانب السلبية . [56] ،ص 55.

16.2. نقائص التدريس بطريقة المناقشة :

كما أن لكل طريقة تعليمية محاسنها فمن الجانب الآخر هنالك نقائص وطريقة المناقشة ليست بمنأى عن ذلك فمن النقائص المصاحبة لطريقة المناقشة ما يلي :

- " يرى بعض المربين انه ليست كل الموضوعات يمكن تدريسها بطريقة الحوار والمناقشة ففي الموضوعات الفلسفية لا تزال قضايا مطروحة أما موضوعات العلوم فقد حسمت وتوصل العلماء فيها إلى نتائج ، كما يتعذر استخدام هذه الطريقة في بعض الدروس التي تقتضي اكتساب مهارات فردية مثل إجراء تجارب كيميائية. "[45] ،ص 310.

-" قد لا تعدوا المناقشة حوارا شفويا لفظيا واللغة اللفظية تتضمن درجة عالية من التجريد ، وما لم تدعم الخبرات المكتسبة بوسائل سمعية وبصرية تساعد على اكتساب الخبرة الحسية المباشرة فإنها توصل الطلبة لمفاهيم منقوصة أو مبتورة و بعيدة عن الواقع ." [57] ،ص 215 - 216.

- " يكون الدرس فيها بطيئا ، وقد تختلط الأمور على المعلم إذا لم يستطع تحديد موضوعه فيتسبب ذلك بتشعب الموضوعات . " [58] ،ص 55.

- " لا تتناسب الأعداد الكبيرة من الطلاب إضافة إلى أنها مكلفة من الناحية الاقتصادية ، كما أنها لا تغطي قدرا كبيرا من المادة الدراسية . "[52] ،ص 23.

- كما أنه " في حالة عدم تمكن المدرس من السيطرة على الصف وسير المناقشة فإن ذلك سوف يقود إلى ظهور بعض المشاكل في الصف كعدم انضباط الطلبة وعدم إمكانية السيطرة عليهم .
- قد لا يستطيع التلاميذ الذين لديهم خجل وعدم الإمكانية والقدرة على المناقشة والكلام من الاشتراك في المناقشة مما يولد لديهم ردود فعل عكسية تجاه هذه الطريقة ويترك لديهم أثرا نفسيا سلبيا . "[16] ،ص 75 – 76.

إن هذه النقائص التي تصحب طريقة المناقشة لو تأملناها جيدا لوجدنا أن بعض طرق التدريس لم تسلم منها ، والحديث هنا ليس عن التخلي عن هذه الطرق لكن الحل هو السعي إلى ايجاد الظروف الملائمة التي تمكننا من استغلال الجوانب الايجابية في طريقة التعليم المنتهجة وذلك لتلافي نواحي القصور التي قد تصحبها أحيانا ، وذلك بتوفير أساتذة ومعلمين سبق لهم وأن تعرفوا على طرق التدريس أثناء تكوينهم البيداغوجي في المدارس المخصصة لهذا الغرض ، كأن يدرسوا مقياس التعليمية خلال كل مراحل تكوينهم ودراستهم وليس الاقتصار على هذا المقياس في السنة الأخيرة من التكوين وهذا كما هو حاصل في مدارس تكوين الأساتذة .

17.2. محاسن التدريس بطريقة المناقشة :

هناك عدة ايجابيات تتقاطع فيها طريقة المناقشة مع طرق تعليمية أخرى ، وهناك ايجابيات تنفرد بها كطريقة فاعلة تعليمية نشطة ، يجملها الباحث كالآتي :

- تجعل الطالب مركز الفعالية بدل المدرس ، وفي هذا فهي تنصاع للفكرة التربوية الحديثة التي تؤكد على أن مركز الجاذبية في المجال التعليمي ، يجب أن يكون الطالب وحول هذا الطالب يجب أن تدور المساعي التربوية والجهود التعليمية . [47] ،ص 112.
- يصلح استخدامها في كافة المراحل الدراسية مع الصغار والكبار على حد سواء ، كما أنه يصلح استعمالها في كافة التخصصات العلمية والأدبية والإنسانية . [36] ،ص 91.
- تزيد في احترام الطلاب لمدرسيهم ، حيث يشعرون بمدرسهم وهو يشاركهم الدرس مشاركة فعلية والمعلم يجب أن تكون له مهارات خاصة وبعد نظر . [58] ،ص 53.
- تعد بمثابة تقويم وتعزيز فوري وتغذية راجعة ومنها يتأكد المعلم من مدى تحقق الأهداف التعليمية ،كما أنها تزود الطلاب بالفرص المناسبة لممارسة الاتصال الشفهي . [52] ،ص 206.
- إتاحتها فرصة العمل الجماعي والتعاون ، وتنميتها مهارات التفكير الناقد وأهمية الحقائق والأدلة المستندة إلى العلم والنقاش ، وتنمية المهارات الاجتماعية من خلال التدريب على الكلام والمحادثة وإشاعة روح التسامح الفكري والحس الجماعي بين المتعلمين . [42] ،ص 117- 118.
- إنها طريقة تشجع على المبادأة وتدعوا إلى الإبداع سيما إذا استعمل فيها الأسلوب النظامي ، فثقة المدرس بطلابه وفسحه المجال لهم لأن ينتخبوا الأسلوب ويقرروا كيفية سير المناقشة ويبحثوا عن المادة

بأنفسهم لعامل من العوامل التي تربي فيهم الميل إلى المبادأة وتدعوهم إلى الابتكار والإبداع . [47] ،ص 113.

- تعتبر من الطرق المهمة التي تزرع الشجاعة في نفوس التلاميذ وتخلصهم من الخجل وتنمي روح المشاركة لديهم ، والقدرة على الكلام وطرح الآراء ، كما أنها تنمي التلاميذ على الأسلوب القيادي وتحمل المسؤولية . [16] ،ص 74.

خـــلاصة :

من خلال هذا العرض النظري المتعلق بطريقة المناقشة لاحظنا أن هذه الطريقة طريقة فاعلة إذا ما قورنت بطرائق التدريس الأخرى ، فهي لا تهمل لا المدرس ولا المتعلم فكلاهما ذو أهمية ضمن الموقف التعليمي ، واتضح لنا أيضا أن هذه الطريقة ورغم قدمها كطريقة في التدريس ، إلا أنها لا تتعارض والمقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم من بين المتغيرات لا من بين المعطيات فهي تكرس دوره الإيجابي وتفعله ، وتضمن كذلك الدور الإيجابي للمدرس الذي يقف عمله عند حدود التوجيه ، لذا فهذه الطريقة تستحق أن تبقى مدرجة في المناهج التعليمية بجانب استراتيجيات وطرائق التعليم النشطة خاصة في المواد العلمية والاجتماعية ، وبخاصة مادة الفلسفة ، والتي ستحظى في بحثنا بفصل خاص بتعليميتها من حيث هي مادة تعليمية .

الفصل 3

التفكير الناقد

تمهيـد :

يعرف عالم اليوم تغيرات وتحولات في شتى مناحي الحياة ، ولن نستثني هنا المدرسة ، هذا الأمر الذي جعل التربويين يطرحون إشكالية المتعلم النوعي ، الذي يمكنه التكيف مع هذه التحولات ومع الزخم المعلوماتي الهائل ، حيث يكون متعلما ايجابيا لا يستقبل المعلومات فقط ويحفظها ، بل يدقق في مصادرها ويمحصها حتى يتسنى له استيعابها وتوظيفها في فضائها الرحب خارج أسوار المدرسة ، كذلك ينشد التربويون متعلما قادرا على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب ، فمتعلم اليوم تواجهه أفكار وقضايا متباينة ، لذا فالمتعلم يحتاج إلى ما يقدم إليه ، ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى البحث عن الأساليب والطرق والاستراتيجيات المفضية إلى تنمية التفكير والتفكير الناقد بوجه خاص ، ولكي نفهم عن كثب ماذا يعني التفكير الناقد ، يحاول الباحث في هذا الفصل بداية التطرق إلى مفهوم التفكير وما يتعلق بالتفكير الناقد وأهميته ، مكوناته، معاييره، خطواته الإجرائية ، و أهم الاستراتيجيات لتنميته ، وكذا علاقته بأنواع التفكير الأخرى و بالقدرات العليا ، وأهم العقبات التي تعترضه.

1.3. تحديد مفهوم التفكير:

"يعرض **سولسو** التفكير بأنه مفهوم يتضمن ثلاثة جوانب أساسية ، يشير الجانب الأول إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة والتجهيز داخل الجهاز المعرفي للفرد وتحدث هذه العمليات في الدماغ ، أما الجانب الثاني فيشير إلى أنه يستدل على هذه العمليات من خلال سلوك أو مجموعة من السلوكات فيما يشير الجانب الثالث إلى أن التفكير موجه ، أي أنه عملية هادفة نحو حل المشكلات أو توليد البدائل ". [59] ،ص 28.

ويذهب الخليلي (2005) في تحديد التفكير في كونه " التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما فيكون هذا الغرض هو الفهم ، أو اتخاذ القرار ، أو التخطيط ، أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما أو الإحساس بالبهجة أو الخيال الجامح او الانغماس في أحلام اليقظة ". [60] ،ص 133.

أما ملحم سامي (2001) فيقدم تعريفا للتفكير على أنه " وسيلة عقلية يستطيع الإنسان أن يتعامل بها مع الأشياء ، والوقائع والأحداث ، من خلال العمليات المعرفية التي تتمثل في استخدام الرموز والمفاهيم والكلمات . " [61] ،ص 212.

ويعرف التفكير أيضا بأنه "العملية الذهنية يتم بواسطتها الحكم على واقع الأشياء ، وذلك بالربط بين واقع الشيء والمعلومات السابقة عن ذلك الشيء مما يجعل التفكير عاملا مهما في حل المشكلات". [62] ،ص 23.

من خلال التعريفات التي سبق عرضها يتضح للباحث أن التفكير يمثل سلوكا داخليا معقدا يمكن الإنسان من التعامل مع المواقف والمشكلات التي تواجهه أثناء تفاعلاته الحياتية ، لأنه من خلاله يتمكن من فهم طبيعة الأشياء والسيطرة عليها ، بالإضافة إلى تمكينه من اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام وحل المشكلات ، وابتكار أشياء جديدة ذات قيمة ومعنى.

2.3. أنواع التفكير :

للتفكير أنواع متعددة وهناك تصنيفات عديدة اختار الباحث منها التصنيف الذي يتماشى مع هذه الدراسة والتصنيف الذي يجمع عليه معظم الخبراء .

1. التفكير البصري.
2. التفكير الاستدلالي .
3. التفكير التأملي .
4. التفكير الناقد .
5. التفكير الإبداعي.
6. التفكير المنظومي." [62] ،ص 39.

3.3. تحديد مفهوم التفكير الناقد :

يحدد مارزانو وروبرت (2004) التفكير الناقد على أنه "تفكير تأملي ومعقول مركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه وما نؤمن به ، أو ما نفعله وما يتطلب ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب ".[63] ،ص 15.

ويرى العتوم (2009) أنه " تفكير محكوم بقواعد المنطق والتحليل ، يمارس فيه الفرد الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط ." [64] ،ص 73.

كما أن ريان (1999) يعرف التفكير الناقد في كونه عبارة عن " عمليات تحليل المشكلة وفحص حقائقها وأسسها ، والوصول إلى نتائج لها أسانيدها ".[65] ،ص 398.

ويعرض حسني (2001) التفكير الناقد على أنه " يعني كل إجراءات التفكير بدءا من اتخاذ القرار حتى تحليل الأجزاء ، كما يعني كل العلاقات اللازمة للتفسير ، وقد يقصد به في سياقات أخرى تلك المهارات المشتقة من تصنيف " بلوم " في المستوى السادس من مستويات المجال المعرفي . "[66] ،ص 60.

أما **دانيال** (2004) فيعرض التفكير الناقد على أنه تفكير يهتم " بالتعقل ، والأمانة العلمية ، والانفتاح العقلي ، على عكس الانفعالية والجمود العقلي ، والانغلاق العقلي ، ولهذا فإن التفكير الناقد يتضمن إتباع الدليل إلى حيث يقود ، والأخذ بعين الاعتبار جميع الاحتمالات ، والاستناد إلى التعقل أكثر من الانفعال والأخذ بعين الاعتبار أيضا وجهات نظر الآخرين وتفسيراتهم ، وتقييم آثار الدوافع والانجازات

والاهتمام بإيجاد الحقيقة أكثر من الاهتمام بأن يكون على حق ، وعدم رفض وجهات النظر الشائعة ، وعدم السماح للتحيز بالتأثير على القرارات المنوي اتخاذها ." [59] ،ص 227.

ونستعرض هنا أيضا التعريف الذي قدمه جابر (2008) للتفكير الناقد على أنه " الاستخدام المناسب للشك التأملي في مجال المشكلة قيد الاهتمام ، ويحدد ويميز عن كثب مجالات المشكلة هذه في المواد الدراسية ". [67] ،ص 33.

من خلال التعريفات السابقة التي تناولت التفكير الناقد يمكن استخلاص بعض الجوانب التي تميز التفكير الناقد عن غيره من أنواع التفكير الأخرى ومنها :

- يوظف التفكير الناقد المهارات العقلية بفعالية كبيرة للوصول إلى نتائج قائمة على الأدلة والبراهين الواضحة.
- التفكير الناقد عملية تقويمية لكافة العناصر والجوانب السلبية و الإيجابية.
-يستعمل المهارات المشتقة من تصنيف " بلوم " Bloom في المستوى السادس من مستويات المجال المعرفي.
- يستخدم التفكير الناقد الأساليب الموضوعية للوصول للنتائج والحلول المناسبة.
- يبتعد عن الذاتية والتحيز ويقترب كثيرا من الموضوعية .

4.3. تاريخ التفكير الناقد :

إن جذور التفكير الناقد موغلة في القدم ويمكن إرجاعها إلى الممارسات التدريسية للفيلسوف اليوناني " **سقراط** " قبل نحو(2500) سنة ، عندما كان يوجه سلسة من الأسئلة لمحاوريه تجعلهم عاجزين عن تبرير ثقتهم المنطقية في ما يعرفونه ، وقد سميت طريقة هذه في توجيه الأسئلة بمنهج سقراط في التساؤل ، أو الطريقة الحوارية ، أو منهج توليد الأفكار وهي تعد أفضل استراتيجية في التدريس ، وقد سلط سقراط في طريقته الضوء على الحاجة عند التفكير إلى التوافق بين الوضوح والمنطق ، وحدد جدول عمل للتفكير الناقد التقليدي تبدأ بالشك التأملي في المعتقدات العامة المألوفة والتفسيرات ، ثم فرز تلك الأدلة المعقولة والمنطقية من تلك التي تخضع لمصالحنا الذاتية والفطرية ، إلا أنها تفتقر إلى الدليل الوافي ، أو الأساس المنطقي لتبرير اعتقادنا .

لقد أعقب ممارسات سقراط وتطبيقاتها التفكير الناقد لـ" أفلاطون " الذي دون أفكار سقراط و أرسطو و الشكوكيين اليونانيين الذين أكدوا أن الأشياء كثيرا أما تختلف عما هي عليه في الظاهر ، وان العقل المدرب فقط هو الذي يكون على استعداد للتفكير في الأمور التي تبدوا فيها لنا على السطح (المظاهر الخادعة) للوصول إلى الحقائق الموجودة فيها تحت السطح (الحقائق العميقة للحياة). ومن هذا التقليد اليوناني القديم انبعثت الحاجة لدى كل فرد يسعى إلى فهم الحقائق العميقة إلى التفكير بشكل متناسق لتتبع المدلولات على نحو عريض وعميق لأن التفكير الشامل والمنطقي والمتجاوب مع الأسئلة والاعتراضات يستطيع أن يأخذ بأيدينا إلى هذا الفهم [1] ،ص 30.

ولقد بدأت حركة التفكير الناقد بمفهومها الحديث مع عمل الفيلسوف **جون ديوي (John Dewey)** في الفترة الواقعة ما بين عامي (1910- 1939) عندما استخدم في كتابة " كيف نفكر" ؟ "How we think" المصطلحين الآتيين التفكير الانعكاسي التأملي (Réflective Thinking) والاستقصاء "inquiry"الذين اعتمدهما في أسلوبه العلمي ، ثم جاء الباحث (إدوارد جلاسر) وآخرون في الفترة الواقعة ما بين عامي (1940 -1961) فأعطوا مصطلح التفكير الناقد معنى أوسع ليشمل زيادة على ما ذكر اختبار العبارات ، ثم جاء" روبرت إينس" وزملاؤه ليستثنوا التفكير بأسلوب حل المشكلات ، والأسلوب العلمي ، حيث تضمن المصطلح تقويم العبارات فقط وذلك في المدة ما بين عامي (1961 – 1979) ولاحقا اتسع معنى التفكير الناقد ليشمل التفكير بأسلوب حل المشكلات بفضل جهود إينس (Ennis) وذلك في المدة ما بين عامي (1980 -1992) ." [1] ،ص 31.

5.3. أهمية التفكير الناقد:

لقد ازدادت الحاجة إلى الاهتمام بمهارات التفكير الناقد نظرا لنوعية المتعلم الذي تسعى المناهج الحديثة ، وكذلك حاجة المتعلم لمهارات التفكير الناقد لكي يكون أكثر فعالية في اتخاذ القرارات التي تخص حياته المستقبلية وكذلك لتعـــــزيز دور المتعلم كمتغير لا من بين المعطيات ضمن العملية التعليميـة ، حيث تبرز أهمية التفكير الناقد في ما يلي :

1-" يـؤدي التفكير الناقد إلى مراقبة المتعلمين لمهارات تفكيــرهم وضبطها وبذلك تكون أكثر دقة وصحة الأمر الذي يساعدهم في صنع القرار والبعد عن التطرف في الرأي والانقياد العاطفي ." [68] ،ص 115.

2 -" العولمة الثقافية وسهولة تعرض بعض الأفراد للانبهار ، وقد يكون بالتالي الانسياق اللاعقلاني وراء أفكار وثقافات وأساليب مختلفة ، وهنا يبرز دور التفكير الناقد في مساعدة الفرد في تنقيح الأفكار والاتجاهات والآراء التي يعترض لها الفرد ، ويبني تصرفاته على أسس واضحة ومتينة . " [69] ،ص 49.

3 -"يشهد مجال التربية أمريكا تغييرا ملحوظا في الجامعة فعلى مستوى الجامعات اشترطت " جامعة كاليفورنيا " على كل متعلم مقررا للتفكير الناقد انتظامه في الدراسة ." [70] ،ص 8.

4-" احتياج سوق العمل إلى نوعيات جديدة من الأفراد الذين يتسمون بالقدرة على تحليل المواقف الحياتية بصورة نقدية والقدرة على حل المشكلات المتعددة الناتجة عن تعقد الحياة المعاصرة ." [69] ،ص 48.

5-" التفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى تشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وفعم أعمق له على اعتبار أن التعليم في الأساس عملية تفكير .

6- التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه وبالتالي تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة ، مما يساعد على وضع القرارات في حياتهم اليومية ونبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي ."

[5] ،ص 81 - 82.

7-" أشارت ثلاثة تقارير رئيسية صادرة عن الولايات المتحدة إلى أهمية التفكير الناقد وهي الانخراط في التعليم 1984 م ، وأمة في خطر1983م، والتعليم العالي للانبعاث الأمريكي 1984م، حيث دعة هذه التقارير إلى إعداد جيل يتعلم بالتفكير الناقد ولديه القدرة على ممارسة النقد الذاتي البناء ويكون قادرا على المشاركة في النشاط السياسي ." [71] ،ص 40.

8-" يحسن التفكير الناقد وعي الطلبة وخصوصا في الجامعات إذ يجب عليهم أن يتفاعلوا مع القضايا المطروحة على الساحة العالمية والإقليمية والمحلية ، ويكون لديهم القدرة على التعامل مع هذه القضايا بروح ناقدة ." [5] ،ص 83.

يتضح للباحث أن تعليم التفكير الناقد على الخصوص أصبح ضرورة ملحة وجب تعليمه في المدرسة الجزائرية على الخصوص نظرا لتحديات العولمة ومتطلبات السوق العالمية ، لذا يتعين الباحثين والمختصين في مجال إعداد المناهج التعليمية البحث عن السبل والاستراتيجيات المساعدة على تعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد الكفيلة بالنهوض بقطاع التربية والتعليم إلى مصاف الدول المتقدمة، وتوفير جهد وعناء جلب خبراء أجانب الذي تكلف ميزانية جلبهم أموالا طائلة .

6.3. تصنيف مهارات التفكير الناقد :

كما حصل الاختلاف بين المختصين والباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية في تحديد مفهوم التفكير الناقد ، نجد أيضا أن هذا التباين الواضح قد مس أيضا تحديد مهارات التفكير الناقد ، لذا نجد أن هناك تصنيفات عديدة نورد أهمها في بحثنا هذا :

1.6.3. تصنيف (أودل و دانيالز) (Udall & Daniels):

يصنفان مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات على النحو التالي :

1.1.6.3. مهارات التفكير الاستقرائي :

التفكير الاستقرائي هو عملية استدلال عقلي تستهدف الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة . فلو شاهدت وأنت في طريقك إلى العمل سيارتي أجرة صغيرتين تقطعان إشارة ضوئية حمراء ، ثم وصفت الحادثة لصديق لك وأنهيت كلامك بالقول ً جميع سائقي الأجرة مستهترون لا يراعون الإشارات الضوئية ً فإنك تكون تجاوزت حدود المعلومة التي انطبقت في حقيقة الأمر على سائقين فقط ، وعممتها على فئة سائقي سيارات الأجرة الصغيرة بدون استثناء . [72] ،ص 66 - 67.

2.1.6.3. مهارات التفكير الاستنباطي :

التفكير الاستنباطي هو عملية استدلال منطقي تستهدف التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة ، ويأخذ البرهان الاستنباطي شكل تركيب رمزي

أو لغوي ، يضم الجزء الأول منه فرضا أو أكثر يمهد الطريق للوصول إلى استنتاج محتوم . بمعنى أنه إذا كانت الفروض أو المعلومات الواردة في الجزء الأول من التركيب صادقة ، فلا بد أن يكون الاستنتاج الذي يلي في الجزء الثاني صادقا ، ولتوضيح ذلك نورد المثال الآتي :

- الفروض/المقدمات : - جميع الرياضيين أناس لديهم عضلات مفتولة .

- جميع لاعبي التنس الأرضي المحترفين رياضيون .

- الاستنتاج : - جميع لاعبي التنس الأرضي المحترفين أناس لديهم عضلات مفتولة . [72] ،ص 72.

3.1.6.3. مهارات التفكير التقييمي :

التفكير التقييمي يعني النشاط العقلي الذي يستهدف إصدار الحكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها وتعرف ميكر (Meeker,1969) القدرة على التقييم بأنها القدرة على التوصل إلى اتخاذ قرارات وإصدار أحكام حول المحكات والحلول والبدائل واختيار أفضلها ، وقد طور عدد من الباحثين قوائم تقدير لقياس مهارات التفكير التقييمي أو القدرة على التقييم بالاعتماد على مكونات نموذج ًجلفوردً في البناء العقلي ومن الأمثلة على ذلك مقياس الباحث ميكر (Meeker,1969) ومقياس بيرود في حل المشكلات ومقياس رنكو و سميث (Runco& Smith).

ويتكون التفكير التقييمي من ثلاث مهارات أساسية :

أ . إيجاد محكات أو معايير تستند إليها عملية إصدار الأحكام .

ب . البرهان أو إثبات مدى دقة الادعاءات .

ج . التعرف على الأخطاء أو الأفكار المغلوطة منطقيا وتحديدها . [72] ، ص 76 - 77.

2.6.3. تصنيف فاسيون (facione) :

لقد حدد فاسيون (facione) مهارات التفكير الناقد في ما يلي :

1 . مهارة التفسير :

تشير مهارة التفسير إلى التعبير عن الفهم والمعنى ، أو الدلالة المستندة إلى خبرة واسعة من التجارب والمواقف والمعطيات ، والقوانين ، والإجراءات والمعايير . وتشمل مهارة التفسير المهارات الفرعية الآتية : مهارة التصنيف ، ومهارة استخلاص المغزى أو الدلالة ، ومهارة توضيح المعنى .

2 . مهارة التحليل :

يقصد بمهارة التحليل تحديد العلاقات الاستدلالية المقصودة والعقلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات ، أو الصيغ الأخرى للتعبير ، ويقصد بها التعبير عن اعتقاد أو حكم على تجارب أو معلومات أو آراء . ويعتبر الخبراء أن فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها ضمن مهارات التحليل الفرعية .

3 . مهارة التقييم :

إن قياس مصداقية العبارات أو أية تعبيرات أخرى ، تصف فهم وإدراك الشخص ، حيث تصف تجربته ، ووضعه وحكمه ،واعتقاده ، ورأيه ، وبالتالي قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة ، أو أي شكل آخر للتعبير . وتشتمل مهارة التقييم على مهارتين فرعيتين هما ، تقييم الادعاءات ، وتقييم الحجج .

4 . مهارة الاستنتاج :

تشير هذه المهارة إلى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة ، أو أي شكل آخر للتعبير . كما يقصد بالاستنتاج القدرة على تكوين جدال أو نقاش من خلال خطوات منطقية . ومهارات الاستنتاج الفرعية هي مهارة فحص الدليل ، ومهارة تخمين البدائل ، ومهارة التوصل إلى استنتاجات .

5 . مهارة الشرح :

يشير تعريف تعريف مؤتمر هيئة الخبراء لمهارة الشرح بأن يكون الفرد قادرا على إعلان نتائج تفكيره المنطقي ، ومن ثم تبرير ذلك التفكير في ضوء الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والمفاهيم ، وطرق وأساليب المنطق ، والمقاييس والسياق ، كما يتضمن أيضا عرض الفرد لتفكيره المنطقي على شكل حجج مقنعة .

وتشتمل مهارة الشرح على ثلاث مهارات هي مهارة إعلان النتائج ، ومهارة تبرير النتائج ، ومهارة عرض الحجج.

6 . مهارة تنظيم الذات :

تبدو مهارة تنظيم الذات من أكثر المهارات الفرعية إثارة للاهتمام ، لأنها تسمح لذوي التفكير الناقد الجيد أن يعملوا على تحسين تفكيرهم ، بمعنى آخر فإن الفرد يطبق التفكير الناقد على نفسه . ويعرف مؤتمر هيئة الخبراء مهارة تنظيم الذات بأنها مراقبة الفرد لنشاطاته المعرفية بشكل واع . وتشتمل هذه المهارة على مهارتين فرعيتين هما : مهارة اختبار الذات ، وتصحيح الذات . [59] ،ص 243 - 244.

3.6.3. تصنيف (نايفة قطامي) :

فقد ذكرت أن التفكير الناقد يتضمن المهارات الآتية :

- الاستقلال في التفكير عن الآخرين أو الظروف البيئية المحيطة بالفرد .
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات .
- الأخذ بعين الاعتبار الجوانب المختلفة للموضوع ، وتحقيق النظرة الشاملة له .
- فهم وتطبيق قواعد المنطق .
- التمييز بين الحقائق القابلة للإثبات وبين الادعاءات .
- تحديد الأدلة والحجج الغامضة من الواضحة.
- تجنب الأخطاء الشائعة في التفكير المنطقي .

- تحديد الدقة وتوضيحها في العبارات والألفاظ .
- البحث عن بدائل متعددة للأمر الواحد .
- تنمية الملاحظة الدقيقة المتعمقة .
- التمييز بين المعلومات أو الادعاءات أو المبررات ذات الصلة بالموضوع وغير ذات الصلة .
- القدرة على التعامل بمرونة وتحد . [73] ،ص 48.

4.6.3. تصنيف إينس (Ennis 1985):

فقد اقترح قائمة تشمل اثني عشر مظهرا من مظاهر التفكير الناقد، والمرتبطة جميعا بمظاهر الحكم ووضح هذه الأحكام على النحو التالي :

- استيعاب وفهم معنى الجملة .
- الحكم فيما إذا كان هناك غموض في سطر من الأسطر .
- الحكم فيما إذا كانت جمل معينة تناقض بعضها .
- الحكم فيما إذا كانت النتيجة تتبع بشكل ضروري .
- الحكم فيما إذا كانت جملة من الجمل محددة بشكل كاف .
- الحكم فيما إذا كانت جملة معينة هي بالفعل تطبيق لمبدأ معين .
- الحكم فيما إذا كانت جملة من جمل الملاحظة الصدقة ويعتمد عليها .
- الحكم فيما إذا كان الاستنتاج الاستدلالي أمرا مطلوبا .
- الحكم فيما إذا كان قد تم التعرف على المشكلة .
- الحكم فيما إذا كان شيء ما ما هو مجرد افتراض .
- الحكم فيما إذا كانت جملة ما ، قد تمت صياغتها من قبل جهة ما ، وهي مقبولة .

الحكم فيما إذا كان تعريف ما كافيا . [74] ،ص 341 - 342.

7.3. مكونات التفكير الناقد :

ينطوي التفكير الناقد على خمس مكونات ، تذكرها (السيد عزيزة) في ما يلي :

1.7.3. القاعدة المعرفية : وتتمثل فيما يعرفه الفرد ويعتقده تجاه موقف معين ، وهي ضرورية لحدوث الشعور بالتناقض عند الفرد .

2.7.3. الأحداث الخارجية : وتمثل المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض .

3.7.3. النظرية الشخصية : وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية ، بحيث تكون طابعا مميزا لهً وجهة نظر شخصيةً وتمثل الإطار الذي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية ، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه .

4.7.3. الشعور بالتناقض أو التباعد : فمجرد الشعور بذلك يمثل دافعا ، تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد .

5.7.3. حل التناقض : وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد ، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة وهكذا .فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد . [70] ،ص 71 – 79.

من خلال ما سبق ذكره أستخلص الآتي :

- أن هذه المكونات منها ما هو ذاتي متعلق بالفرد بحد ذاته.
- هذه المكونات منها ما هو موضوعي أي خارجي متعلق بموضوعات العالم الخارجي التي تستثير تفكير الفرد وانتباهه .
- لن يحصل تفكير ناقد إلا بحضور هذه المكونات مجتمعة غير منقوصة.

لذا كان لزاما على المدرسة توفير كل السبل الكفيلة باستثارة انتباه وتفكير المتعلمين ، وهنا الحديث عن تحديث المناهج ، وإعادة النظر في الاستراتيجيات والبرامج الموجودة في المدرسة الجزائرية بوجه خاص ، كذلك تكثيف البرامج التكوينية الخاصة بالأساتذة والمعلمين والمشرفين التربويين ، وعلى صعيد البحث العلمي توفير كل الظروف المساعدة للباحثين والمختصين في مجال التربية والتعليم ، واستغلال هذه البحوث في مجال تطوير المناهج والبرامج التعليمية ، بدل أن تبقى هذه البحوث في الرفوف تراوح نفسها .

8.3. علاقة التفكير الناقد بالقدرات العقلية العليا والذكاء وأنواع التفكير :

يتقاطع التفكير الناقد مع أنواع التفكير الأخرى بشكل متفاوت ، وبالعديد من المصطلحات ذات العلاقة كالذكاء ، والتفكير الإبداعي ، والتفكير في حل المشكلات ، والتفكير العلمي ، والتفكير المنطقي والتفكير الاستنتاجي ، والقدرات العقلية العليا ، ولكي تتضح لنا معالم هذا التقاطع بوضوح يعرضها الباحث الآتي:

1.8.3. علاقة التفكير الناقد بالقدرات العقلية العليا :

يتجاوز التفكير الناقد بمفهومه العريض ما يعبر عنه بقدرات التفكير العليا التي تشمل وفق **بلوم** قدرات التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم ، والتفكير الناقد يضم بالإضافة إلى هذه القدرات : الملاحظة وطرح الأسئلة وتوضيحها والتفاعل مع الآخرين فضلا عن جملة من النزعات أو الاتجاهات .

ومن هنا فإن العلاقة بين القدرات العقلية والتفكير الناقد علاقة وطيدة ، لا سيما في مجال تهيئة الظروف التي تؤدي إلى تفكير قادر على استيعاب المواقف . فقد يكون التفكير مشوشا وذلك إذا لم يرتكز على طبيعة الموقف الذي يحتاج إلى قدرات عقلية ، وقد يكون التفكير شبه علمي وذلك إذا كان التركيز ضعيفا وقد يكون تفكيرا ناقدا إذا كان مستوى التفكير والقدرات العقلية عاليا جدا . [1] ،ص 44.

2.8.3. علاقة التفكير الناقد بالذكاء :

يشير الباحث سميث (Smith) في مجال العلاقة بين التفكير الناقد والذكاء إلى أن الذكاء يؤثر بشكل فاعل في قدرة التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص ، إذ بينت دراسة سميث أن العلاقة بين قدرات التفكير الناقد والذكاء كانت ايجابية وقوية لدى مختلف الأعمار .

وفي السياق نفسه أشارً سوراز و بيكنزً إلى أن وجود قدر مرتفع من الذكاء متطلب أساسي في تعلم مهارات التفكير الناقد . [59] ،ص 257.

3.8.3. علاقة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي :

إن التفكير الناقد والتفكير الابتكاري يجريان معا يدا في يد ، وخطوة بخطوة ، والابتكار ليس مجرد أمر مختلف من أناس إلى آخرين ، وإنما هو أمر يتصل بتناول أفكار مختلفة في عملها عما سبقها من الأفكار الأخرى ، فالأصالة هنا لا تعني إلا الجدة والصدق.

وتلك العلاقة المتبادلة بين التفكيرين ، الناقد و الابتكاري يتناول "لورين كرين" يقول : عندما يفشل التعقل يجئ دور التخيل ، وعندما لا يكون الحدس مفيدا ، ولا ثمرة له ، يجئ دور التعقل والاستدلال .

والتفكير الابتكارى كالتفكير الناقد ، يستخدم في مواضع عديدة ضمن استراتيجية حل المشكلة ، واتخاذ القرار ، وتكوين المفهومات ، فالتفكير في البدائل المتاحة هو مظهر من مظاهر التفكير الابتكاري ضمن اتخاذ القرار ، والبدائل المتاحة ذاتها كغيرها من المنتوجات الأخرى للتركيب الابتكاري ، هي نفسها مادة التفكير الناقد ، ففي أثناء انخراط الفرد في الحكم على مدى أصالة البدائل بالنسبة للمشكلة أو القرار يكون البديل الواحد منها ، أو عدة بدائل هي نفسها المنتج المطلوب الوصول إليه . [66] ،ص 66.

4.8.3.علاقة التفكير الناقد بالتفكير العلمي :

يسعى التفكير العلمي كما هو متعارف عليه إلى فهم ظاهرة أو حدث ما ، من خلال تكوين و تفسير علمي (فرضية علمية) ، واختباره بمطابقة التنبؤات التي تشتق منه بالوقائع، أو المشاهدات التي تعبر بها الظاهرة عن نفسها .

ويتضمن التفكير العلمي بذلك تقويم التفسير العلمي المفترض في ضوء الوقائع التي جمعت (الأدلة الأمبريقية) ، أي التحقق من صدقه ، وهو ما يسعى إليه التفكير الناقد ، فالنتائج التي يتم التوصل إليها لا يؤخذ بها إلا بعد إخضاعها إلى النقد ، وعلى ذلك فأهم ما يميز التفكير العلمي أنه تفكير ناقد . وما الاتجاهات العلمية كالموضوعية والانفتاح العقلي ، والتريث في قبول الأحكام ، وإخضاع المعلومات والبيانات إلى معايير للحكم على صحة الاتجاهات في التفكير الناقد ، إلا أمور رئيسية في الحصول على استنتاجات صادقة يثق فيها العلماء .

5.8.3.علاقة التفكير الناقد بالتفكير المنطقي الاستنتاجي :

يعد التفكير المنطقي الاستنتاجي جزءا من التفكير الناقد ، وذلك لأن التفكير المنطقي الاستنتاجي في جوهره يعني بالعلاقة بين المقدمات والنتيجة التي تنبع منها بالضرورة ، أو بالعلاقة بين الفرضية والدليل الذي يقدم تأييدا لها . في حين أن التفكير الناقد يعني زيادة على ذلك ، بالحكم على صدق المقدمات التي تقوم عليها النتيجة ، أو الأدلة المؤيدة للفرضية ، ويفحص معاني المفاهيم والألفاظ التي تضمنتها هذه المقدمات ، أو الأدلة. [1] ،ص 43 - 44.

6.8.3. علاقة التفكير الناقد بالتفكير التحليلي :

يتناول الباحثون التفكير التحليلي في بعض السياقات كمرادف لمفهوم التفكير الناقد ، أو على الأقل باعتباره مكونا من مكونات عملية النقد والتقويم وهو ما رصده بعض المهتمين منهم بالمفهوم في الأصل اللغوي لكلمة ً نقدً ، فيشير ماي فيلد mayfield إلى أن كلمة النقد في اللغة الإنجليزية critical يرتبط جذرها اللغـوي بالكلمة اليونانيـــة keri و هي تعني أن تقطع ، أو أن تأخــذ الشيء بعيدا وتعزلـــه ، أو بمعنى أدق أن تحلله ..، ويرجع الخلط بين التفكير التحليلي والتفكير الناقد إلى أن اعتماد الأخير على الأول وهو ما تبرزه بعض التعريفات المقدمة للتفكير الناقد ، والتي تشير بأنه إخضاع الفرد المعلومات للتحليل والفرز والتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى تأكد من صدقها وثباتها بغرض التمييز بين الأفكار السليمة وتلك الخاطئة . ورغم هذا الخلط الذي تبدى لدى البعض بين المفهومين فأغلب الباحثين الباحثين يجدون فروقا واضحة بين ما نقصده بالتحليل وبين ما نقصده بالنقد ، فيسعى التحليل إلى تفتيت الأفكار إلى أجزائها دون إصدار حكم ، في حين يهتم التفكير الناقد بإصدار حكم على نوعية الأفكار ، بعد المفاضلة بينها ، ومحاولة استنتاج ما ليس ظاهرا فيها ، بما يمكننا من اختيار الأفضل من بينها . [75] ،ص 12.

9.3. معايير التفكير الناقد :

يقصد بمعايير التفكير الناقد هي تلك المواصفات العامة المتفق عليها كالآتي ، ومن أبرز هذه المعايير ما أورده الباحثان **إيلدر وبول** (Edler& Paul,1996) في ما يلي :

1.9.3.الوضوح (Clarity) : يقصد بهذا المعيار وضوح العبارة أو الفكرة ، فإذا لم تكن العبارة واضحة لا نستطيع معرفة مقاصد المتكلم ومن ثم لا نستطيع الحكم عليها بأي شكل من الأشكال . ولكي يدرب المدرس طلبته على الالتزام بوضوح العبارات في استجاباتهم ، يسألهم على وفق الآتي :

- هل تستطيع أن تفصل هذه النقطة بصورة أوسع ؟ .
- هل يمكن أن تعبر عن هذه الفكرة بطريقة أخرى ؟
- هل يمكن أن تعطيني مثالا على ما تقول ؟
-هل يمكن بيان معنى هذه العبارة ؟ [1] ،ص 65.

2.9.3. الصحة (Accuracy) : يقصد بمعيار الصحة أن تكون العبارة صحيحة وموثقة .

وقد تكون العبارة واضحة ولكن ليست صحيحة ، كأن نقولً معظم الناس في الأردن يعمرن أكثر من 65 سنةً ، دون أن يستند هذا القول إلى إحصاءات رسمية أو معلومات موثقة . ومن الأسئلة التي يمكن أن يثيرها المعلم لاستقصاء درجة صحة العبارة :

- هل ذلك صحيح بالفعل ؟
- كيف يمكن أن نفحص ذلك ؟
- من أين جئت بهذه المعلومة ؟
- كيف يمكن التأكد من التأكد من صحة ذلك ؟ [72] ،ص 79 .

3.9.3.الدقة (Précision) : يقصد بالدقة في التفكير إعطاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير من دون زيادة أو نقصان ويستطيع المدرس أن يوجه الطلبة لهذا المعيار عن طريق توجيه السؤالين الآتيين :

- أيمكنك أن تكون أكثر تحديدا ؟ًفي حالة الإطناب في الجوابً
- أيمكنك إعطاء تفصيلات أكثر ؟ًفي حالة الإيجاز الشديد في الجوابً [1] ،ص 65.

4.9.3.الربط (Relevance) : يعني الربط مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة ، ويمكن للمعلم أو الطالب أو أن يحكم على مدى ارتباط أو العلاقة بين المشكلة وما يثار حولها من أفكار أو أسئلة عن طريق ملاحظة المؤشرات التالية :

- هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة ؟
- هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو داحضة للموقف ؟

وحتى يتسنى التمييز بين العناصر المرتبطة بالمشكلة والعناصر غير المرتبطة بها لابد من تحديد المشكلة أو الموضوع بكل دقة ووضوح . [8] ،ص 186.

5.9.3.الاتساع (Breadth): يوصف التفكير الناقد بالاتساع أو الشمولية عندما تؤخذ جميع المشكلة أو الموضوع بالاعتبار .ولتقييم مدى توافر هذا المعيار، يمكن إثارة عدة أسئلة من نوع :

- هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بالاعتبار ؟.
- هل هناك جهة أوجهات لاينطبق عليها هذا الوضع ؟.
- هل هناك طريقة أخرى لمعالجة المشكل أو السؤال ؟ [72] ،ص 81.

6.9.3.المنطق (Logic) : من الصفات المهمة للتفكير الناقد أن يكون تفكيرا منطقيا في تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح ، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة ، ويمكن إثارة الأسئلة الآتية للحكم على منطقية التفكير الناقد :

- هل هذا معقول ؟
- هل يوجد تناقض بين الأفكار والعبارات ؟

- هل تؤدي المبررات أو المقدمات إلى هذه النتيجة بالضرورة ؟ [1] ،ص 66.

7.9.3. العمق (Depth) : تفتقر المعالجة الفكرية للمشكلة أو الموضوع في كثير من الأحوال إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة أو تشعب الموضوع .

فعلى سبيل المثال فإن مشكلة التدخين مشكلة معقدة نتيجة ارتباطها ومضاعفاتها التي تتجاوز الفرد إلى المجتمع . فإذا استخدمنا عبارةً التدخين ضار بالصحةً لحث الشباب أو المراهقين على عدم التدخين أو تركه ،ثم توقفنا عند هذا الحد ،فإن تفكيرنا ينقصه العمق المطلوب لمعالجة المشكلة ،بالرغم من أن العبارة واضحة ودقيقة ومحكمة ومرتبطة بالموضوع . [72] ،ص 80.

من خلال ما سبق عرضه من معايير للتفكير الناقد ،يتضح للباحث أن هذه المعايير بمثابة موجهات لكل من المدرس والمتعلم ، إذ ينبغي مراعاتها والتقيد بها في تقييم عملية التفكير بوجه عام والتفكير الناقد بوجه خاص، وعلى المدرس أن يراقب نفسه أولا في تواصله مع تلاميذه وفي معالجته للمعضلات التربوية حال حصولها ، حتى يكون سلوكه أنموذجا يقتدى به من طرف التلاميذ ، كما يجب على المدرس أن يتابع استجابات تلاميذه وحواراتهم بكل اهتمام ، ويتوقف لمناقشتهم كلما دعت الضرورة إلى تأكيد أهمية واحد أو أكثر من هذه المعايير ، وهذا من أجل سلامة تفكير تلاميذه ، ودعم النمو السليم للتفكير عامة والتفكير الناقد بوجه خاص .

10.3. سمات المفكر الناقد :

هنالك مجموعة معتبرة من السمات أو الخصائص التي نستطيع من خلالها الاستدلال على أن هذا الشخص يمتلك سمات المفكر الناقد ، يورد الباحث منها ما يلي :

- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية .
- يتعامل مع مكونات الموقف بطريقة منظمة .
- يحاول تجنب الأخطاء عند استدلاله في الأمور .
- يتساءل عما يبدوا غير معقول أو غير مفهوم له .
- لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيء .
- يعرف متى يحتاج لمعلومات أكثر .
- يعرف اختلاف الآخرين في الآراء .
- يبحث عن الأسباب والبدائل .
- يبني مفرداته اللغوية بحيث يكون قادرا على فهم ما يقوله الآخرون وعلى نقل أفكاره بوضوح .
- متفتح على الأفكار الجديدة . [76] ،ص 16- 17.

كما يرى باير (bayer) أن المفكر الناقد يتميز بمجموعة من الخصائص الأساسية المهمة فيما يلي تفصيل لها :

- توافر القابليات والميول ، أو النزعات ، أو العادات العقلية المهمة .

- توافر المحكات المناسبة .
- القدرة على المجادلة .
- الاهتمام بالاستدلال .
- الاهتمام بوجهات النظر الأخرى .
- توافر إجراءات تعمل على تطبيق المحكات. [59] ،ص 231.

وهنا يورد الباحث مثالا توضيحيا نقلا عن (فتحي جروان) لتوضيح صفات المفكر الناقد :

- سأل أحدهم زميله : هل تعتقد أنه من الممكن صناعة طائرة تتسع لعشرة آلاف راكب ؟

- أجابه زميله : ما هذا السؤال السخيف ؟ كيف يمكن لطائرة ثقيلة كهذه أن ترتفع عن الأرض ؟

إن إجابة كهذه تشير إلى أن صاحبها لا يتصف بصفات من يفكر تفكيرا ناقدا ، لأنه غير منفتح على الأفكار الجديدة ، ولأنه غير خبير بهندسة الطيران حتى يدعم رأيه ، وأنه بحاجة إلى معلومات أكثر حول الموضوع . [72] ،ص 64.

كما أن الحارثي (2003) يشير إلى أنه لا يمكن للطلبة أن يكتسبوا سمات المفكر الناقد دون تطبيق عملي وممارسة فعلية للنقد والتوصل إلى قرارات لإصدار الأحكام في ضوء معايير لذلك ينبغي أن يكون للمدرس دور ، في تمرين الطلبة على تقويم الأفكار والأشياء و الأحداث من خلال سلسلة مفتوحة من التساؤلات . [77] ،ص 95.

من خلال ما سبق ذكره يجمل الباحث ما تم عرضه من جملة سمات المفكر الناقد كالتالي :

أ. خصائص معرفية : كالبحث عن النتائج والأسباب .

ب. خصائص وجدانية اجتماعية : كعدم التسرع بالإجابة والمرونة والبعد عن أحادية الرأي ، وتقبل الآخرين .

ج.خصائص حدسية : كالتفريق بين المتشابهات ، والتفريق بين الخطأ والصواب .

11.3. الخطوات الإجرائية للتفكير الناقد عند إينس (1962) Ennis:

انطلاقا من كون التفكير الناقد في شكله القاعدي هو التقييم الصحيح للأحكام المعروضة ، يقدم (Ennis) مجموعة من الخطوات التي تمثل حسبه الطريق الأسلم لتفادي الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المفكر الناقد وهي كما يلي :

1.إدراك معنى الحكم : بمعنى أن يعرف الشخص الدلائل والبراهين المؤيدة والمضادة للحكم ، ونشير هنا إلى أن ما يجب معرفته عن الحكم ليس مشروطا بكونه أكثر دقة من الحكم المعني ، فلو قلنا مثلا أن ًالخشب يطفو على الماء فليس شرطا أن يكون الشخص قادرا على إدراك أن الحكم تطبيق ً لدافعية أرخميدس ً حتى نقول أنه أدرك المعنى ، وإنما يكفي أن تكون له القدرة على فهم أن ذلك يقتضي أن يكون الخشب أخف من الماء .

2. تقدير الغموض الموجود في التفكير: وهو خطوة أكثر تعقيدا من الأولى، ذلك أنها تتطلب فهمين متميزين للحكم ، أحدهما كيف تم إثباته ، والثاني كيف تم تطبيقه ، ومقارنة المعنيين للتحقق منهما فإن لم يكونا متماثلين فهذا يعني أن الغموض يعتري الحكم .

3. تقدير التناقض الموجود بين الأحكام : ويستخدم في وضع القرارات حيال الاستقراءات غير المبررة، كما تستعمل لرفض الأحكام المتناقضة من منطلق أنها تمثل مصدر الفهم الخاطئ ، وهذا يمثل أحد جوانب البعد المنطقي .

4. تقدير لزوم النتيجة : وهو أكثر الأمور المقصودة كلما تعلق الأمر بالتفكير المنطقي ، إنه الحكم على الاستقراء ، حيث تكون النتيجة لازمة إذا كان نقيضها يتعارض وتأكيدات القاعدة التي بنيت عليها ، وهو أيضا جانب ممتد عن البعد المنطقي في التفكير النقدي .

5- تقدير كفاية الحكم : وتقتضي هذه الخطوة إبعاد كل الأحكام التي يعتريها الغموض أو العامة .

[7] ،ص 85 - 86.

6. تقدير حدود القاعدة أو المبدأ الذي أنبني عليه الحكم من الناحية التطبيقية : وتعني أن يدرك الشخص أن إنزال المبادئ والقواعد منزلة الواقع يجعلها لا تقوى على الثبات أمام بعض الحدود والاستثناءات .

7. تقدير ثبات التصريح القائم على الملاحظة: يرتبط ثبات التصريحات القائمة على الملاحظة بمجموعة من الشروط أهمها:

أ . شروط مرتبطة بالملاحظ نفسه ، بأن يكون صدوقا ومحايدا ، غير منفعل ، كفء متمرس في الملاحظة ، وأن لا تكون له أفكارا مسبقة عن المنحنى الذي ستأخذه الملاحظة .

ب . الظروف التي تتم فيها الملاحظة ، بأن تتوفر بيئة ملائمة للملاحظة ، وأن يكون تدخل الملاحظ ممكنا

ت . أن يكون التصريح نتيجة ملاحظة مباشرة وأن يكون مؤكدا ، وأن تتوفر إمكانية التأكد منه .

ث. هل تمت عملية التسجيل أثناء الملاحظة ، وهل قام بها الشخص الذي أدلى بالتصريح .

ج . أن التصريحات القائمة على الملاحظة أكثر ثباتا من الاستدلالات التي تقوم عليها .

8. تقدير ما إذا كانت نتيجة الاستقراء مبررة : حيث ترتبط صحة هذه الأخيرة بعدد من الشروط أهمها:

- مدى وجود عدد كبير من الحالات الموثوق فيها. .

- مدى توافق الاستقراء والبناء الواسع للمعرفة ، أي عدم تحيز العينة ، ويتحقق ذلك بعدم الميل إلى اتجاه ما في عملية المعاينة .

- مدى عدم وجود حالات مناقضة لنتيجة الاستقراء ، فإذا قلنا مثلا أن الجزائري متقلب المزاج فصحة هذه النتيجة مرتبطة بوجود أغلبية من الجزائريين مزاجهم متقلب . [7] ،ص 87 - 88.

9. تقدير ما إذا كانت المشكلة محددة بما فيها الكفاية : وتندرج تحت هذه العبارة عدة أوجه من التقدير :

- التأكد من أنه تم تحديد الشيء المرغوب .
- التأكد من أنه تم انتقاء هدف قابل للقياس .
- أن يتلاءم القرار والوسيلة والواقع الذي يطبق فيه .

10. تقدير ما إذا كان الأمر مجرد افتراض : وتندرج تحت هذه العبارة العديد من القدرات المختلفة منطقيا مما يجعلها معقدة إلى حد ما ، وعليه يمكن تناولها من خلال ملاحظة استعمالات كلمة افتراض .

- الاستعمال التكذيبي؛ عندما يتعلق الأمر بعدم وجود حقائق داعمة للشيء المعتقد ، كأن نقول لأحد ما أنك تدعي المعرفة بالقانون .
- الاستعمال الاستنتاجي ويكون ذلك عند تسجيل خاتمة حول موضوع ما ، كأن نقول مثلاً أعتقد أن سبب الإخفاق في الامتحان هو عدم التركيزً .
- الاستعمال الافتراضي ؛ هذا النوع من الاستعمال يبقى سابق للخاتمة سواء كانت استقرائية أم استدلالية.
- الاستعمال الادعائي ؛ كأن نقولً أن أخطاء الحكومة هي سبب حالنا اليومً ، فهذا ادعاء يتضمن افتراض أن الحكومة قد ارتكبت أخطاء ، فإن لم يكن الأمر كذلك فسوف لن يكون هناك معنى لتأكيد أو نفي الادعاء .

11. تقدير مدى ملاءمة التعريف : وهو مرتبط بمدى مساهمة التعريف في بناء النظام المعرفي ، فلو أخذنا مفهومين متنافسين لمصطلح الذكاء :ً الذكاء قدرة فطرية على حل المشكلاتً ،ً الذكاء هو القدرات المدرسيةً ، فإن الحكم سيكون أن التحديد الأول أكثر ملائمة من التحديد الثاني ، كونه مرتبط بمدى مساهمته في الجهد العام للنظام المعرفي . [7] ،ص 90.

12.تقدير ما إذا كانت تصاريح السلطات المخولة مقبولة : وهذا جانب يتطلب نمو كافة أبعاد التفكير النقدي من منطلق أنه معني بتطبيق المبادئ ، وأبعد من ذلك وفي حدود إمكانيات المقيم يتطلب تقييم الرأي بغض النظر عن مصدره. هذا ويؤكد (ennis) على وجوب أن تكون المعايير واضحة وصريحة وأن تطبق بحكمة كبيرة . [7] ،ص 92.

12.3. استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد :

هناك العديد من الاستراتيجيات التي تطبق في المدارس الحديثة لتنمية مهارات التفكيـر الناقد يحاول الباحث تسليط الضوء على أهمها كما يلي :

1.12.3. الاستراتيجية الأولى : استراتيجية سميث :

تقود دعائم هذه الاستراتيجية على عرض خطة تعليمية لمهارة تقويم مصادر المعلومات كإحدى مهارات التفكير الناقد ، وذلك بالاستناد إلى استراتيجية معالجة المعلومات التي تؤكد على الفهم والتعليل .

وقد أشار صاحب الإستراتيجية إلى وجود عدة معايير ضرورية لتقويم صحة مصادر المعلومات ، و التي يمكن أن يثق من خلالها الأفراد بصحة تلك المصادر ، إذا اتسقت مع هذه المعايير ، وتشتمل مهارة الحكم على صحة مصادر المعلومات القدرة على المساءلة ، والتفسير من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة ، وتتضمن هذه الإستراتيجية الإجراءات التعليمية – التعلمية الآتية :

1 . مقدمة الدرس .

2 . عرض الدرس .

3 . التدريب على مهارات التفكير الناقد .

4 . خاتمة الدرس .

2.12.3 الإستراتيجية الثانية : إستراتيجية أوريلي :

إن الخطوة الأولى في هذه الإستراتيجية لجعل الفرد يفكر تفكيرا ناقدا هي جعله متشككا فيما يقرأ ويسمع ، وكي يصبح الطلبة ماهرين في التفكير الناقد عليهم أن يتدربوا على خطوات مهارات التفكير الناقد ، والعمل على تكرار هذه الخطوات حتى يتم إتقانها من قبل المتعلمين .

وقد وقع اختيار أوريلي على مهارة تحديد الدليل وتقييمه لبيان وشرح إستراتيجيته ، ونورد فيما يلي الخطوات أو الإجراءات المكونة لهذه الإستراتيجية :

1 . يبدأ المعلم تعليم وعرض مهارة تحديد الدليل وتقييمه من خلال لعب الأدوار مثلا حول حادثة سرقة محفظة خارج غرفة الصف في ساحة المدرسة .

2 . يقود المعلم بمحاورة الطلبة في تقرير ما حدث من خلال طرح أسئلة .

3 . يمارس الطلبة مهارة تحديد الدليل من خلال توظيف عملية التساؤل بطرح بعض الأسئلة من مثل :

- هل هو عبارة عن شاهد ؟.
- هل ثمة وثيقة مكتوبة ؟.
- هل يتوافر دليل ملموس؟.

4 . بعد أن يتوصل الطلبة إلى تحديد الدليل ، يتعلمون تقييم الدليل ، ومن ثم عليهم أن يجيبوا عن الأسئلة الأربعة الآتية :

- هل الدليل المتوافر أساسي أم أنه دليل ثانوي ؟.

- هل يملك صاحب الدليل سببا للتحريف والتشويه في محتوى الدليل ؟.
- هل ثمة أدلة أخرى تدعم هذا الدليل ؟.
- هل يعتبر هذا الدليل عاما أم خاصا ؟.

يمكن للطلبة أن يجربوا هذه الإجراءات من خلال مادة التاريخ أو أي مادة ، أو موقف تعليمي تعلمي بإشراف المعلم ، وقد وضع أوريلي مرجعا إرشاديا بعنوان ًدليل التفكير الناقد ً للمساعدة في تطبيق هذه الإستراتيجية في تنمية التفكير الناقد .

3.12.3. الإستراتيجية الثالثة : إستراتيجية باير :

وتشتمل استراتيجية باير على الخطوات الإجرائية الآتية :

- الخطوة الأولى : تقديم المهارة .
- الخطوة الثانية : شرح المهارة نظريا .
- الخطوة الثالثة : العرض التوضيحي للمهارة .
- الخطوة الرابعة : مناقشة العرض التوضيحي (مراجعة ما قام به المعلم).
- الخطوة الخامسة : تطبيق المهارة عمليا .
- الخطوة السادسة : التفكير التأملي فيما قام به الطلبة من عمل .

وتعتبر مرحلة تقديم المهارة مفصلة من أهم مراحل تعليم المهارة ، ولذا لابد أن يحرص المعلم على التركيز على خصائص المهارة وجعلها بؤرة اهتمام الطلبة .

4.12.3. الإستراتيجية الرابعة : إستراتيجية مكفارلند :

تعتبر إستراتيجية مكفارلند (1985) من الإستراتيجيات الهامة في تعليم التفكير الناقد لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية ، ومرحلة الروضة ، وتنقسم هذه الإستراتيجية إلى إستراتيجيتين فرعيتين على النحو الآتي :

أ . استراتيجية الكلمات المترابطة : تسهم إستراتيجية الكلمات المترابطة في تعليم الطلبة وتدريبهم على تمييز المادة ذات العلاقة من المادة غير ذات العلاقة ، ومن ثم التوصل إلى تعميم يعبر عن معيار الترابط ويمكن التعبير عن هذا التعميم شفهيا ، وهذا يتم في مرحلة الروضة حتى الصف الثاني ، ويتم التعبير كتابيا للصفوف الأعلى .

وفي هذه الإستراتيجية يتم استبعاد كلمة غير ذات صلة من قائمة مثلا جملة تحتوي على خمس كلمات مثلا (أب ، أم ، أخ ، سيارة ، أخت) .

ب . إستراتيجية الدفاع عن وجهات النظر : تهدف هذه الإستراتيجية إلى تقديم التدريب القادر على تطوير الحجج ذات الصلة بتدعيم وجهة نظر حول موضوع أو قضية ما ، فبعد عملية جمع المعلومات

عن موضوع دراسي معين ، والذي تدور حوله وجهات نظر معينة ، يقوم المعلم بتوجيه طلبته إلى ما يلي :

1 . العمل على اقتراح وجهات نظر حول الموضوع المطروح .

2. اختيار وجهة نظر واحدة من بين وجهات النظر المطروحة .

3. تكليف الطلبة بالعمل على تقويم كل سبب من منطلق دقته ، والاختيار المحدد للكلمات التي تعكس وجهة النظر بأفضل طريقة .

4 . تكليف الطلبة بترتيب عدة عبارات داعمة لوجهة النظر للتوصل للدفاع الأكثر إقناعا .

5 . الطلب إلى الطلبة اختيار وجهة نظر أخرى مختلفة ، بحيث تدور حول الموضوع نفسه ، وخلال (10-15) دقيقة يطور فيها كل طالب منفردا حججا منطقية لدعمها .

6 . تشجيع الطلبة على المشاركة في الموضوع المطروح ، من خلال افتراض وجهة نظر ، و مناقشتها مع شخص آخر يتبنى وجهة نظر معاكسة (مناظرة) ، أو العمل على كتابة فقرتين تلخصان وجهتي النظر المختلفتين ، أو كتابة مقال لصالح إحدى وجهات النظر المختلفة .

من خلال هذه الإستراتيجية يمكن أن يتعلم الطلبة أن العبارة قد تكون صحيحة ، ولكنها قد تكون في الوقت نفسه مناسبة ، أو غير مناسبة لتأييد وجهة نظر معينة ، كما يتعلم الطلبة أيضا أن العبارة قد تكون مناسبة إلا أن لغتها وترتيبها قد يؤثران على درجة الإقناع أثناء الدفاع عن موقف ما .

كما يمكن أن تساعد هذه الإستراتيجية الدفاع عن وجهة النظر على البدء بحوارات شفوية حول شخصيات تعرضت إلى مواقف فيها إشكالية عاطفية ، أو جدلية ، مما قد يساعدهم في مراحل لاحقة على فهم بناء لعدة وجهات نظر مختلفة . [59] ،ص 259 – 264.

13.3. عقبات التفكير الناقد :

إن عملية تنمية التفكير وتعليمه ذات أهمية كبيرة ، خاصة إذا كنا نبحث تجويد مخرجات التعليم و مدخلاته ، ففي الأخير لا يهمنا كم المعلومات التي سيتحصل عليها المتعلم ، بقدر ما يهمنا جوانب أخرى أكثر أهمية في المتعلم ،كتنمية التفكير والتفكير النقدي على الخصوص ، فلا يعقل أن يتقبل المتعلم المعلومة دون أن يمحصها ويتأكد من مصدرها حتى يسهل له استيعابها ، خاصة وأن مدارسنا اليوم في طور التدريس بالكفاءات ، حيث أن دور المدرس في هذه المقاربة هو دور موجه لا ملقن ، فعلى المتعلم البحث عن المعلومة والتأكد منها ومن مصداقيتها إضافة إلى توظيفها في نطاقها الواسع ، لكن المشكلة لا تكمـــن في هــذا ، بل إن المشكلة تكمـن في أن أساليب التدريـــــس القديمة هي التي مازالت هي السائـــدة ، هذه الأخيرة لا تشجع على التفكير بالمعنى الذي نبحث عنه ، لأن هذه الأساليب مازالت تتعامل مع المتعلم على أنه من المعطيات لا من المتغيرات ، طبيعة التعليم فيها بنكي تخزيني ، وهذا ما يشكل عائقا كبيرا وعقبة أمام التفكير الناقد ، لكن لو دققنا النظر لوجدنا أن هناك عقبات أخرى تحول

دون تعليم التفكير الناقد ، أذكر من بينها ما أشار إليه بعض المختصين في حقل علم النفس والعلوم التربوية ولعل من أهمها :

1. اعتقاد الكثيرين أن الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للطالب والمعلم في آن واحد ، مما يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي المذهل الذي لا يمكن لكتاب أو مرجع واحد تغطية جوانب الموضوعات التي تطرق إليها مهما كانت مختصرة أو موسعة .

2. اعتماد الكثير من المعلمين على السبورة فقط في غالب الأحيان لتوضيح جوانب الدرس وندرة استعمال الوسائل التعليمية الحديثة الكثيرة والمتنوعة التي تشجع على تبادل الأفكار والآراء وإثارة كثير من النقاط للنقاش والحوار المثمر في عصر الحاسوب .

3. تركيز العديد من المعلمين على الأسئلة التي لا تقيس سوى مهارات التفكير الدنيا ولا سيما الحفظ منه مما يجعل الاستظهار وسيلة للطلبة من أجل الحصول على درجات أو علامات مرتفعة في ظل تشجيع المعلم لذلك ، وهذا ما يعطل في الغالب من عملية التفكير لديهم .

4. ندرة تقبل المعلم لمعلومات أو أفكار أو أسئلة تخرج عن موضوع الدرس أو عناصره المختلفة، مما يحد من التفكير لدى التلاميذ ، بل ولدى المعلم ذاته .

5. تجنب العديد من المعلمين طرح الأسئلة التي تثير التفكير الحقيقي ، مثل الأسئلة العميقة ، ما رأيك فيما حدث ؟ ، هل أنت مع هذا الرأي أو ذاك ولماذا ؟ ، ما هي الحلول التي تقترحها لمشكلة حوادث المرور القاتلة ؟ ، كيف تعالج القضية ؟ . [78] ،ص 71.

وهنا نورد أيضا ما نقله مفلح (2007) عن مجموعة مختصين في علم النفس المعرفي وعلوم التربية فيما يخص معوقات التفكير الناقد والتي صنفوها كالآتي:

أ. معوقات شخصية : ومنها التمحور حول الذات ، التعب الجسدي ، الإرهاق العصبي ، الأحكام المسبقة ، الانطباع الخطأ ، التصلب في الرأي ، الحماس المفرط ، الخضوع للعادات والتقاليد ، الانغماس في الشهوات ، عدم تقبل الأفكار الجديدة .

ب. المعوقات الأسرية : ومنها تدني المستوى الاقتصادي للأسرة ، ارتفاع نسبة الأمية ، أحادية المسؤولية في تربية الأبناء .

ج. المعوقات المدرسية : ومنها المنهج المدرسي ومشكلاته ، عدم وجود إستراتيجية وطنية واضحة لتعليم التفكير أو الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم في مراحل التعليم ، عدم وجود برامج خاصة أو برامج إرشادية أو خطط للمتابعة ، كذلك الاهتمام بالتحصيل على حساب مهارات التفكير ، قلة الحوافز والتشجيع المعنوي للمبدعين .

د .المعوقات المجتمعية : ومنها قتل روح الابتكار عند أفراد المجتمع ، هيمنة الأنشطة الجماعية على الأنشطة الفردية .

ه . المعوقات التنظيمية : ومن ذلك الأنظمة المؤسسية ، والفلسفة الإدارية ، ونمط القيادة . [30]

خلاصـة :

بناء على ما تم تناوله في الإطار النظري للدراسة ، والمتعلق بالتفكير الناقد ، خلصنا إلى حقيقة مفادها أن تعليم التفكير والتفكير الناقد بخاصة أصبح ضرورة يفرضها عصرنا الراهن بما يحمله من تجليات العولمة ، وتحول العالم إلى قرية كونية صغيرة ، وتفجر المعلومات ، والتطور المتسارع في مجال العلم والتكنولوجيا ، لذا على المختصين في مجال إعداد المناهج والبرامج التعليمية ، أن يسعوا إلى جعل تعليم التفكير ،والتفكير الناقد خاصة من بين الأولويات ، وأن يجعلوه في طليعة انشغالاتهم ، لأن عصر التلقين قد ولى وانتهى عهده ، والمطلوب اليوم هو خلق كل الظروف الملائمة لمساعدة المدرسة والمدرسين على تجويد المخرجات التعليمية ، ولن يتأتى لهم ذلك إلا بجعل اهتماماتهم منصبة حول إيجاد السبل الكفيلة بتنمية التفكير والتفكير الناقد ، من خلال إدراج استراتيجيات تعليمية تستثير تفكير المتعلمين وتنقل دور المتعلم من الدور التقليدي السلبي إلى الدور الحديث الايجابي الذي يكفل له المشاركة في أخذ القرار والبحث عن الحقائق ، بعيدا عن الاعتماد السلبي على غيره ، ودليله في هذا تفكيره النقدي .

الفصل 4

تعليمية مادة الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر

تمهيـــد :

إن تخصص التعليمية حديث العهد مقارنة بالتخصصات الأخرى التي يشهدها حقل علوم التربية ، إلا أن هذه الحداثة لم تقف عائقا كي يجد هذا التخصص مكانته بين التخصصات الأخرى الموجودة في علوم التربية ، كما أنه صار يعنى باهتمام كبير من طرف المختصين بشؤون التربية والتعليم ، فظهرت بذلك التعليمية العامة و التعليميات الخاصة بكل مادة تعليمية على حد سواء ، ومادة الفلسفة ليست أقل شأنا من المواد التعليمية الأخرى ، فقد حظيت بتعليمية خاصة بها ، حتى وإن جاء هذا الاهتمام متأخرا ، وهذا ما سنعرضه في هذا الفصل الذي سلطنا فيه الضوء على تحديد مفاهيم كل من التعليمية ، والفلسفة ، وتعليمية مادة الفلسفة ، إضافة إلى أهداف تدريس هذه المادة ، كذلك أهم الطرق والوسائل المفضية إلى تعلم هذه المادة ، مع التعريج على أهم المشكلات التي تعترض تدريس وتعلم مادة الفلسفة .

1.4. تحديد مفهوم التعليمية :

نورد هنا التعريف الذي قدمهً الدريج على أنها : هي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية – معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي – الحركي . [79] ،ص 14.

2.4. تحديد مفهوم الفلسفة:

يعرض إبراهيم محمد تركي (2006) الفلسفة على أنها " المحاولة الفكرية للوقوف على حقيقة الكون من حيث مبدئه ومصيره (بما فيها الإنسان) وتفسير ما يجري فيه من ظواهر عقلية أو مادية أو روحيـــــة ، لاستخدامها فيما يعود على الإنسان بالخير والتقدم." [80] ،ص 22.

3.4. تحديد مفهوم تعليمية الفلسفة :

يحدد عبد اللطيف الفرابي (1994) تعليمية الفلسفة بأنها" دراسة وضعيات وسيرورات تعليم وتعلم الفلسفة قصد تحسينها وتطويرها ، والتفكير في المشكلات التعليمية التي يثيرها تعليم وتعلم هذه المادة.. وترتبط هذه الدراسة بحقول معرفية عديدة ، كحقل المادة ، وطبيعة فعل التفلسف ، آلياته واستراتيجياته ..حقل البيداغوجيا ويتعلق الأمر بنوعية طرائق التدريس الأكثر ملائمة لطبيعة الفلسفة ، وحقل السيكولوجيا ويتعلق بالمتعلم ومواصفاته ، والعوائق السوسيو- وجدانية و الإبيستومولوجية التي تحول دون تفوقه في تعلم الفلسفة ".[81] ،ص 76.

4.4. المرتكزات التي تقوم عليها تعليمية الفلسفة :

إن أهم مجالات البحث في التعليمية عامة هو المثلث التعليمي أو ما يسمى المثلث الميمي والمتكون من المدرس والمتعلم والمحتوى التعليمي ، وتعليمية الفلسفة كي تضمن استمرارها عليها أن لا تغفل هذه العناصر أو المرتكزات ، فمرتكزات تعليمية الفلسفة يعرضها المكي التواتي (2001) في ما يلي :

أ ً– العنصر الأول : وهو يهتم بالمعلم من حيث تكوينه المعرفي والتربوي ، كما يهتم بالطرق والوسائل التي يعتمد عليها في تبليغ مادة الفلسفة .

ب – العنصر الثاني : وله مضمون معرفي ً ابستمولوجي ً ، ويتعلق بخصائص مادة الفلسفة ، على اعتبار أنها مادة تربوية تساهم في تكوين المعلمين وإعدادهم لمواصلة التعليم أو العمل.

ج – العنصر الثالث : له محتوى بيداغوجي يتمثل في تحليل في تحليل وفهم قدرات المتعلم الذي يتعامل مع الأستاذ ً [82] ،ص 15 – 16.

من خلال هذا العرض الموجز يبدوا للباحث أن مجالات اهتمام تعليمية مادة الفلسفة هو نفسه الذي نجده في مجالات تعليمية المواد الأخرى ، التي تسعى إلى الإلمام بهذه العناصر ، سواء كان المدرس أو المتعلم أو المادة التعليمية ، فكل هذه العناصر ذات أهمية ، كما أن هذه العناصر متكاملة ومتمازجة فيما بينها ، والحذر يبقى مطلوبا في حالة إغفال عنصر من هذه العناصر .

5.4. تاريخ تعليمية الفلسفة في العالم وفي الجزائر :

قبل الحديث عن تاريخ تعليمية مادة الفلسفة جدير بنا أولا أن ننبه هنا إلى نقطة من الأهمية بمكان فالحديث عن تعليمية أي مادة تعليمية ليس هو نفسه الحديث عن تدريسها ، الشيء نفسه عندما نتحدث عن تعليمية مادة الفلسفة ، إن تدريس الفلسفة عرفته الإنسانية منذ آلاف السنين ، لكن تأسيس ديداكتيك الفلسفة حديث العهد ، ويعزز هذا القول ما حدده حسين بوداود (2006) نقلا عن (فليب سارمجان) وكذلك (ميشال توزي) أن تأسيس ديداكتيك الفلسفة هو شيء حديث جدا لم يظهر في فرنسا سوى في التسعينات ، عكس ما هو عليه الأمر بالنسبة لديداكتيك المواد الأخـــــرى ، والتي ظهرت منذ السبعــينات ، غير أن المساهمة لإعداد ديداكتيك تعلم التفلسف ، كان منذ سنة 1988 كما يصرح ً **توزي** نفسه في مواضع أخرى ، بل أن أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه كانت حول ً نحو ديداكتيك لتعلم التفلسف في سنة 1992 . [18] ،ص 89.

أما في الجزائر فإن ملامح التعليمية في تدريس الفلسفة كانت مع إعادة هيكلة التعليم الثانوي سنة 1992، فلقد كانت مناسبة لإدخال تغييرات وتحسينات على برنامج الفلسفة ، وإن كانت هذه التحسينات قد انصبت على الأهداف التربوية وعلى منهجية المادة مع الإشارة إلى بعض الأساليب التقويمية .أما محتويات البرنامج ، فلم يمسها التغيير إلا بصفة عرضية كالحذف أو الإضافة . ومعنى هذا ، أن البرنامج الجديد الذي يحضر في مطلع سنة (1992 ،1993) اهتم على الخصوص ، بالنواحي المنهجية معتمدا في ذلك على ما استجد في عالم تدريس الفلسفة أو تعليميتها ، وبالفعل ، فلقد تضمن البرنامج

مفاهيم وأفكارا لم تكن موجودة من قبل ودعا صراحة إلى تبني بعض تعليمية الفلسفة وبعض النماذج التطبيقية قصد تمكين الأساتذة من توظيف معطياتها في مختلف الحصص .

[82] ،ص 16.

إضافة إلى ذلك فقد أطر **توزي** ملتقى حول ديداكتيك الفلسفة من خلال وثيقة عمل حول الموضوع اعتمدت في برنامج الجامعة الصيفية لسنة 1998 . و بالموازاة نظمت ملتقيات حول الفلسفة والتعليمية يومي 9 ، و 10أفريل 2001 ، من طرف قسم الفلسفة بوهران ، نشرت أشغاله بمنشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي بعنوان (الفلسفة والديداكتيك) كما اهتمت كما اهتمت المجموعة المتخصصة لمادة الفلسفة بموضوع ديداكتكا الفلسفة من خلال بعض ملتقياتها . [18] ، ص 89 – 90.

6.4. الأهداف العامة لتدريس الفلسفة :

إن لكل مادة تعليمية مدرجة في المناهج الدراسية النظامية أهداف عامة تشترك في نقاط وغايات معينة لكن هذا التقاطع ليس شيئا ثابتا ، فلكل مادة دراسية خصوصياتها التي تميزها عن سائر المواد التعليمية الأخرى ، ومادة الفلسفة لها أهدافها الدراسية التي تجعلها متميزة عن باقي المواد الدراسية وخاصة المواد الاجتماعية منها ، ولكي يتوضح لنا ها التميز أكثر نحاول في هذه النقاط إجمال أهم أهداف تدريس مادة الفلسفة ، والتي يحددها كل من محمود أبو زيد (1991) و أبو الفتوح رضوان وفتحي يوسف (1987) كما يلي :

1 . تنمية القدرة على التفكير الموضوعي العلمي القائم على معرفة الأسباب والمسببات والقائم على الذكاء البشري ، هو الطريق إلى المشاركة وتحمل المسؤولية والفلسفة من حيث هي تدريب ذهني ، تنمي لدى الفرد الحكمة ، وتعينه على الاستجابة للمواقف بروح موضوعية . فالتفكير الفلسفي ، بما يلقيه من ضوء تحليلي ناقد ، يرد المشكلة إلى ظروفها ومسبباتها الاجتماعية الموضوعية ، ويجعلها تحت وعي المجتمع وبصره . وعلى ذلك فإن مسؤولية إعداد الإنسان المتمرس على اسلوب التفكير الموضوعي والمتبصر لنتائج تفكيره .

2 . تنمية التفكير النقدي فالصورة الشائعة عنه هي الصورة السلبية ، ولكن التصور الصحيح عن التفكير النقدي يجب ان يختلف عن ذلك ، من حيث انه عملية تبنى على أحكام متميزة ، وتقديم دقيق للموضوع الخارجي . وبالتالي فإن عناصر التفكير النقدي تتلخص في جميع الوقائع عن طريق الملاحظة الدقيقة للوقائع ومناقشة هذه الوقائع مناقشة واقعية تؤسس على البحث الموضوعي ، والفلسفة من حيث هي نقد وتحليل وتفسير تفتح الطريق أمام الإنسان لتحقيق فعل العلو والتجاوز .

3 . تنمية النزعة العقلانية والاستمرار في تنمية معارف الطلاب ، ومهاراتهم العقلية ، ومدركاتهم الكلية بشكل واسع ويقتضي ذلك أن يتضمن منهج الفلسفة مبحث في الشك وتعليم الطلاب الشك وتدريبهم على ممارسته ، لا بمعنى الشك المنهجي كما هو عند ديكارت حيث يشك وينكر ، ثم يعود ، وإذا به مؤمن اشد الإيمان فيما قد شك وأنكر . بل أننا في حاجة إلى ذلك الشك الجذري ، بحيث لا نجعل موضوعه المبادئ

العامة للوجود والحقيقة القصوى . لكن ليكون موضوع هذا الشك العقلي الجذري هو تلك القيم والسمات المريضة في شخصيتنا وثقافتنا القومية .

4. تنمية الحساسية العالمية والانفتاح على العالم ، ففي هذا الربع الأخير من القرن العشرين أثر هذا التطور التكنولوجي ، بما أحدثه من وسائل مواصلات واتصال قربت بين الدول والشعوب ... وفي هذا ليس بمقتضى أمامنا سوى أن يدرس طلابنا في المدارس الثانوية جوانب الفكر العالمي في مذاهبه الفلسفية المعاصرة في إطارها وظروفها الاقتصادية والاجتماعية . [83] ،ص 32.

5 . تمكين الطالب من فهم الفلسفة وهذا يقتضي عرض نماذج فلسفية بحيث يفهم الطلاب أن أهم ما تتصف به الفلسفة هو الطابع الكلي المقابل للطابع الجزئي ، ولذلك فإنها تعبر عن المفهوم الكلي للطبيعة والإنسان في مجتمع وزمان معينين ولابد من التفريق بين المعاني الكلاسيكية ، المرفوضة الآن بحكم العصر ، وبين المعاني الاجتماعية للفلسفة التي حولت الفلسفة من التفكير التأملي إلى التفكير بالمنهج العلمي الناقد . [83] ،ص 29 - 31.

6 . تكوين الذوق الجمالي الذي يساعد الفرد على تذوق الجمال في الطبيعة والأشياء والفن و الأدب .

7 . تكوين مجموعة من القيم تحكم مواقف الفرد في أمور حياته الخاصة والعامة ، تحقق الانسجام في تصرفه إزاء هذه الأمور مع المرونة اللازمة لتكييفها حسب مقتضيات المواقف .

8 . تكوين اتجاه عام نحو الحق وتكوين عادة أخذ جانب الحق دائما مهما كلف الإنسان ذلك من عنت أو تضحية محتملة . [84] ،ص 63.

إذن هذه هي أهداف تدريس الفلسفة ، ونقصد بذلك أنها الأهداف التي يجب أن يعمل مصمموا المناهج على تحقيقها ، والمدرس أيضا عليه أن يخطط طريقته ومناهجه وأن يكيف مادة دروسه بحيث تتحقق تلقائيا من مجرد تدريس مادة الفلسفة ، لأن الشيء الغير هادف لا يوصل إلى هدف ، والهدف الذي لا يستهدف عن قصد وعن عمد لا يمكن أن يتحقق فعلى مدرس الفلسفة أن يهندس المواقف التعليمية بحيث تقود التلميذ إلى رؤية هذه الأهداف والاقتناع بها وتدفعه إلى تحقيقها لنفسه .

7.4. طرائق تدريس الفلسفة :

1.7.4. طريقة الإلقاء :

هي من أوائل الطرق التي تم استخدامها في التدريس منذ وقت طويل ، ويطلق عليها أيضا اسم طريقة المحاضرة ، وهي أكثر ارتباطا بمناهج المواد عن مناهج النشاط ، لذلك يشيع استخدامها في تدريس مناهج المواد الفلسفية خاصة ، وغالبية مناهج المواد الدراسية الأخرى عامة ، والتي تنتشر في برامجنا التعليمية . [85] ،ص 56.

يحتاج المعلم إلى استخدام الإلقاء في تدريس الموضوعات الجديدة والعميقة التي لا يمكن استنتاجها من الطلبة ، أو التي ليس في قدرتهم تحصيلها وفهمها وحدهم ، حيث يتولى المعلم هذه المهمة توفيرا للوقت واختصارا للجهد ، ومن أمثلة هذه الموضوعات : مباحث الفلسفة وعصورها التاريخية ، آراء

الفلاسفة ونظرياتهم . علاقة الفلسفة بالمجتمع ودورها في حل مشاكله (الفلسفة)، تعريف علم المنطق ومباحثه الرئيسية ، الاستدلال بأنواعه وقوانينه المختلـفة ، مناهـج البحث العلمـي بأنواعها وخطواتـها (المنطق) مقارنة الدوافع الأولية بالدوافع الثانوية ، نظريات تفسير السلوك والتعلم والذكاء ، قياس الانفعالات والعواطف ، خصائص القدرات العقلية وأنواعها المختلفة (علم النفس) . [85] ،ص 60 – 61.

2.7.4. الطريقة الاستقرائية :

الاستقراء كطريقة من طرائق العقل العامة هو انتقال العقل من الحوادث والحالات وتفسيرها ، وتعد هذه الطريقة التي يسلكها العقل في كشف القوانين والحقائق من طرائق التدريس التي يستخدمها المدرس في أداء درسه .

فمثلا حينما يريد المدرس شرح درس الإدراك يبدأ بالأمثلة المأخوذة من الطلاب والدالة على الجوانب المختلفة لظاهرة الإدراك ، وعلى العوامل المكونة لهذه الظاهرة بدءا من الإحساس إلى التفسير الذي يضاف إلى هذا الإحساس لتتكون المعرفة لدى الإنسان ، وبعد هذه الأمثلة يقود الطلاب من خلال الأمثلة المتنوعة إلى كشف التفسير العلمي لظاهرة الإدراك وإلى تعريفه : الإدراك معرفة العالم الخارجي عن طريق الحواس . وهكذا يمكن استخدام هذه الطريقة في كثير من الدروس وبخاصة في تلك التي تبحث الظواهر والوقائع العلمية ، ولاشك أن التعريف أو القانون الذي يصل إليه الطالب بهذه الطريقة يترك في نفسه أثرا بالغا ويرسخ في ذهنه ، ويكسب العقل فعالية متجددة ، ويعود الطالب على الاعتماد على النفس وكشف الحقائق . [86] ،ص 184.

3.7.4. طريقة الوحدات :

هي محاولة للتخلص من تجزئة المنهج والجمع بين المواد الدراسية والأنشطة التعليمية . فالوحدة الدراسية موضوع أو مشكلة قائمة على الميل والاهتمام يتطلب حلها التمكن من مجموعة واسعة المعلومات والخصائص المرتبطة بعضها ببعض، وينطوي تحتها أوجه متعددة من النشاط والخبرة المعدة والمنظمة التي يقوم بها المتعلمون . [86] ،ص 174.

ويقتضي الأمر عند التدريس بطريقة الوحدات عدم التقيد بترتيب الموضوعات الواردة في المنهج المقرر إذا لم يكن المنهج موضوعا في الأصل على هيئة وحدات دراسية ، حيث يضطر المعلم إلى إعادة ترتيب محتوياته وتجميع موضوعاته بالطريقة التي تؤدي على تكوين وحدة دراسية . [85] ،ص 86.

أما الوحدات القائمة على المادة الدراسية ، فإن أمثلتها في المواد الفلسفية كثيرة متعددة ، حيث يستطيع المعلم اختيار أحد موضوعاتها الرئيسية ، ويجمع حوله بقية الموضوعات الفرعية المرتبطة به والمتكاملة معه . وفي ما يلي بعض الأمثلة لموضوعات متنوعة للمواد الفلسفية تصلح كوحدات دراسية : أ . تاريخ الفلسفة : الإنسان في الفلسفة اليونانية ، الإنسان وعلاقتهً باللهً في الفلسفة الإسلامية ، المنهج في الفلسفة الحديثة ، الحرية عند الفلاسفة المعاصرين .

ب . مشكلات الفلسفة : وسائل المعرفة ، مشكلة طبيعة المعرفة ، مشكلة الشك واليقين ، الفلسفة وتطوير المجتمع ، الإنسان بين الحرية والجبرية .

ج . علم الأخلاق : الخير والشر عند الفلاسفة اليونانيين ، الأخلاق بين المثالية والواقعية في الفلسفة الحديثة ، هل الأخلاق علم معياري أم تجريبي .

د . علم المنطق : الحدود والقضايا المنطقية ، الاستدلال المباشر بالتقابل أوبا لعكس، الشكل الأول من الاستدلال القياسي ، التفكير الرياضي ، التجريب بين العلوم الطبيعية والإنسانية . [85] ،ص 92 - 93.

4.7.4. طريقة الحوار :

يعتبر الحوار من طرق التدريس الهامة ، وذلك بالنسبة لمجموعة المواد الدراسية ذات الطابع العقلي والتي تتكون من آراء متعارضة ومذاهب متعددة ، مثلما هو الحال في موضوعات مادة الفلسفة بالذات . إن الحوار هنا يعتبر وسيلة ناجحة لتدريس هذه الآراء وتلك المذاهب ، وذلك في صورة حيوية وبطريقة جذابة تضفي كثيرا من الطرافة على الدرس ، لذلك نجد أن الحوار تعتبر من أقرب طرق التدريس للروح الفلسفية ، لأن الجدال بين الطرفين المختلفين في الآراء يزيد من خصوبة التفكير ويرفع من مستوى القدرات العقلية للفرد الذي يسعى إلى تدعيم موقفه بالأدلة المنطقية السليمة من خلال الحوار الجاد .

وهناك من يطلق على الطريقة الحوارية الطريقة السقراطية أيضا ويحدد لها خطوات إذ من المحاورات التي كتبها **(أفلاطون)** على لسان **(سقراط)** نتبين معالم طريقة سقراط في الحوار والتعليم فهي تجري في خطوات ثلاث متتالية :

1 . أسئلة تمهيدية استطلاعية يوجهها المعلم إلى التلميذ عن موضوع معين ليتبين المعلم من إجابات التلميذ مدى الصحة واليقين في معرفته بالموضوع المثار .

2 . مرحلة التجاهل السقراطي (المشهورة بالتهكم) ، فمن خلال ادعاء المعلم الجهل يسائل تلميذه أن يجيب عن أسئلة معينة ، حتى يجد نفسه في محرجة التناقض في معرفته ، فيثير استطلاعه تحريا للحقيقة.

3 . مرحلة التوليد أو الاستنتاج التي تمكن التلميذ من الوصول إلى معرفة يقينية من خلال إجابته على أسئلة متدرجة صيغت بمهارة وعناية [18] ،ص 103.

5.7.4. طريقة المشكلات :

من أشهر المربين الذين دعوا إلى هذه الطريقة **جون ديوي** (1859-1952) المربي الأمريكي ، وقد حول المربون التربويون أفكار جون ديوي إلى طريقة تدريسية عرفت بطريقة حل المشكلات تهدف إلى استثارة مواقف غامضة في أفكار التلاميذ تتطلب حلا مقبولا بأسلوب علمي صحيح وتعتبر هذه الطريقة في مثل أهمية طريقة الحوار ، وذلك بالنسبة لتدريس المواد الفلسفية ، لأنها تتوافق مع طبيعتها وخصائصها . فالمواد الفلسفية في جوهرها عبارة عن سلسلة متشابكة من المشكلات التي تتفاوت من

حيث العمق والاتساع والأهمية وحيث أن المحور الأساسي للتعليم هو الحياة العامة ، لذلك فإن استخدام طريقة المشكلات في التدريس يكون أقرب إلى واقع الفرد الحقيقي والتي قد يكون بعضها له طابع عقلي مجرد مثل الفلسفة ... وتختلف طريقة المشكلات عن طرق التدريس المختلفة في أنها لا تتطلب من التلاميذ جمع المعلومات الفلسفية والنفسية والاجتماعية من الكتب المدرسية وغيرها من مصادر العلم لذاتها ودون تقويم ناقد ومحلل لها ، وإنما تضع التلاميذ في مواقف تستثير تفكيرهم وتدفعهم إلى البحث والدراسة وجمع المعلومات اللازمة لمواجهة هذه المواقف وإيجـــــاد حلول لها . [18] ،ص 106 - 108.

8.4. الوسائل المعينة المستخدمة في مادة الفلسفة :

1.8.4. اللوحة الوبرية : وسيلة هامة تعين المعلم على تدريس على تدريس علم المنطق خاصة وذلك في موضوعات متعددة مثل العلاقة بين المفهوم و الماصدق ، والتعريف بالحد أو بالرسم ، التام أو الناقص ، والتقابل بين القضايا في مربع أرسطو والاستدلال القياسي وغيرها وذلك بواسطة البطاقات المتعددة التي يسهل تثبيتها على اللوحة الوبرية ثم نزعها أو تغييرها .

2.8.4. اللوحة الإخبارية : إحدى اللوحات التعليمية الهامة أيضا في مجال المواد الفلسفية ، وهي بمثابة لوحة نشرات دورية تضم إنتاج الطلبة من مقالات أو صور توضيحية ورسومات تخطيطية لبعض تجارب علم النفس أو بعض الآراء الفلسفية ، وقد تضم أيضا أسماء بعض الكتب الفلسفية الهامة مع نبذة موجزة عن مضمونها ، أو يوضع فيها شكل توضيحي مبتكر لمربع أرسطو ، ويمكن أن تشمل اللوحة الإخبارية على جزء خاص بأخبار ومنجزات جماعة النشاط في المواد الفلسفية وغير ذلك من الموضوعات التي تجذب انتباه الطلبة وتفيدهم في الوقت نفسه . [85] ،ص 128 – 129.

3.8.4. التمثيليات والمسرحيات : تعد التمثيليات والمسرحيات والتي لها مظهر ترفيهي ذات أهمية تعليمية واجتماعية فهي تعتمد على الحركة وتجمع بين الصوت والصورة والإثارة ، ويمكن من خلالها أن يتعرف الطلاب على كثير من الموضوعات التي تتصدى الفلسفة للبحث فيها كمفهوم الواجب والخير والشر والحرية والمسؤولية وغيرها ، وإذا أحسن المدرس انتقاء النص المناسب ممن قام بكتابته فلاسفة أدباء فإنه يمكن أن يكون ما يمثل بالفعل على المسارح وسيلة جديدة تعبر عن الأفكار الفلسفية بأسلوب مسرحي يرغب بمشاهدته الطلاب ، فالتمثيل طريقة مفيدة لتعزيز التعلم عند الطلاب حيث تجعلهم يمثلون الأدوار التي تبدوا لهم على صلة وثيقة بالموضوع الذي يناقشونه . [86] ،ص 285.

ويمكن أن يكون موضوع التمثيليات المدرسية محاورات سقراط مع السوفسطائيين ، مثلا حين يستخدم الطلبة مغالطات السوفسطائيين مع أهالي أثينا ، ويوضحون كيف تصدى سقراط للرد عليهم بمنهجه التهكمي وطريقته الجدلية في توليد المعاني الخاصة بالشر والخير والفضيلة وغيرها مما يتصل بالأخلاق خاصة وكما وردت في المنهج المقرر ، ويمكن أيضا أن تدور التمثيلية حول النزاع بين عطاء وأستاذه

الأشعري ، مصورا الجدل الفلسفي والديني الذي كان بينهما في المسجد ، يمكن تصوير هذا كله في هيئة تمثيلية مدرسية صغيرة يؤديها الطلبة بأنفسهم داخل الفصل طوال حصة كاملة تخصص لذلك ، ولا شك أن أثارها ستظل باقية في أذهان الطلبة الذين مثلوها وحفظوا أدوارهم فيها ، وكذلك الطلبة الذين شاهدوها أو ساعدوا في تأليفها وصياغتها . [85] ،ص 142 – 143.

4.8.4. المتاحف والمعارض : تساعد زيارة بعض المتاحف على تدريس الفلسفة ، خاصة متاحف الحضارة التي تعطي للطالب صورة كاملة عن ظروف الحضارة ، وعلاقتها بظهور مذاهب فلسفية معينة ، كما أن الطالب يعيش بنفسه هذا الجو الحضاري داخل المتحف ، من أمثلة هذه المتاحف نجد متحف الحضارة المصرية القديمة والمتحف اليوناني والمتحف الإسلامي والمتحف القبطي . [85] ،ص 134- 135.

وقد تكون المتاحف والمعارض تعليمية مدرسية داخل المدرسة يقيمها الطلبة بأنفسهم ، وغالبا ما تضم المعارض عددا من الوسائل التي تشترك معا في درجة تجريدها وواقعيتها من :

- صور فوتوغرافية ، مثل صور كبار الفلاسفة سقراط ، ديكارت ، كانط ، ماركس ، بيكون ..إلخ .

وذلك في الفلسفة ، ويمكن عرض الكثير من الصور التي توضح موضوعات مختلفة يجمعها الطلاب من الصحف والمجلات وبخاصة المتخصصة منها ، وقد يضم المعرض نشرات وكتيبات تصدرها المؤسسة الثقافية ذات العلاقة .

- أشكال توضيحية ، يمكن عرضها لتوضيح موضوعات معينة ، مثل علاقة الألفاظ الجزئية بالكلية وعلاقة التباين ، والاستغراق في القضايا الحملية والعلاقة بين العالم الحسي والعالم المعقول . [85] ،ص 280.

5.8.4. المحاضرات والندوات : تعتبر من الوسائل اللفظية التي تتفق مع طبيعة كثير من المواد النظرية عامة والمواد الفلسفية خاصة ، والمحاضرة يلقيها أستاذ يكون متخصصا في المادة بينما الندوة يشترك فيها مجموعة من الأفراد ، ومن المستحسن أن تنتهي المحاضرة بندوة تضم الأستاذ والمعلمين والطلبة يناقشون فيها ما أرادوا الاستفسار عنه ، مما ورد في المحاضرة حيث تأخذ الندوة هنا طابع الجدل والمناقشة بطريقة منظمة وإعداد مسبق لها . [85] ،ص 126 – 127.

6.8.4. الصور : ويقصد بها جميع الصور الفوتوغرافية أو الصور المرسومة ، سواء كانت ملونة أو غير ملونة ، مرسومة على ورق أو خشب أو معدن .

ويحقق استخدام الصور في المواد الفلسفية الفوائد التالية :

أ . تعد الصورة تسجيلا دقيقا لشيء ما أو حادثة ما ، يوضح هذا التسجيل معلومات هامة عن شكل الشيء وعلاقة أجزائه .

ب . تثير الصورة انفعالات هامة تساعد على تعديل الاتجاهات ، أو تنمية اتجاهات ايجابية عند الطلاب.

ج . تعمل الصورة على تحقيق دراسة الحوادث البعيدة زمانيا ومكانيا . [86] ،ص 273.

7.8.4. الخرائط الزمنية : إنها تصلح للاستخدام في تدريس الفلسفة أكثر من المنطق وعلم النفس ، وهي تستهدف عرض العصور الزمنية لتاريخ الفلسفة عامة ، أو لحقبة معينة من تاريخها ، كالفلسفة في العصر الإسلامي مثلا أو أي عصر آخر من عصورها التاريخية ، والهدف من هذه الخرائط الزمنية مساعدة الطالب على فهم العلاقات التي تربط بين الفلسفة أو المذاهب في شتى عصور الفلسفة أو داخل نطاق العصر الواحد ، وهي توضح للطالب تطور المذهب الفلسفي الواحد على مر العصور وبواسطة مجموعة الفلاسفة من أتباع المذهب في مختلف عصور الفلسفة ، ويمكن عمل الخرائط الزمنية في الفلسفة على لوح عريض من الخشب أو الورق المقوى . [85] ،ص 132 – 133.

9.4. اتجاهات حديثة في مناهج تدريس الفلسفة :

1.9.4. الفلسفة التطبيقية كأساس لوضع مناهج الفلسفة :

تهتم الفلسفة التطبيقية بضرورة أن ترتبط الفلسفة بحياة الناس والطلاب الدارسين وتكون وثيقة الصلة بمشكلاتهم الحياتية وتساؤلاتهم اليومية ، فلن يفيد الإنسان العادي أو الطالب ذلك القدر الكبير من الفلسفة النظرية المجردة ، فهو في احتياج أشد لأن يتعلم كيف يكون إنسانا في المجتمع الذي يعيش فيه ، وكيف يتصرف أمام كافة المواقف والمشكلات الحياتية والارتباط بالواقع الحي المعاش والارتباط بالحس العام المشترك الموجود في عالم الطالب . [87] ،ص 13 -14 .

ويرى أصحاب مفهوم الفلسفة التطبيقية أن الفلسفة هنا فعل في مقدور كل طالب القيام به ، فإذا ما أردنا تشجيع العقلانية بين الناس ، وإذا ما أردنا تفكيرهم الذاتي في مسائل الحياة المتعددة .

2.9.4. تدريس الفلسفة للأطفال كأساس لوضع مناهج الفلسفة :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الفلسفة عمل كل فرد ولا ترتبط بعمر زمني معين ، وكثيرا ما تستثير أحداث الحياة المختلفة ذهن الفرد فيسأل أسئلة فلسفية متنوعة ، ومن ثم فيمكن للطفل أن يثير ويطرح بعض الأسئلة الفلسفية التي تثير وأثارت مناقشات جدلية مختلفة بين الفلاسفة .

ولا يعني تقديم الفلسفة للأطفال تقديم تاريخ الفكر الفلسفي المعروف في الدراسة الأكاديمية في أقسام الفلسفة بالجامعات ، ولكن تقديم معيار منطقي يحكم عملية تفكيرهم ويوجههم الوجهة السليمة . [87] ،ص 15- 17.

وقد تحددت غايات تدريس الفلسفة للأطفال في الآتي :

1 . تحسين قدرات التفكير عند الأطفال وتنمية التفكير الفلسفي لديهم .

2 . تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل .

3 . نمو الوعي والفهم الأخلاقي .

4 . النمو الذاتي والنمو في العلاقات الشخصية .

3.9.4. التفكير الناقد كأساس لوضع مناهج الفلسفة :

إن تعليم التفكير كهدف تربوي لا يتم تلقائيا من مجرد تعليم أي مادة دراسية ، فتحقيق الهدف يظل رهنا بالجهود المقصودة الموجهة إليه ، فالتفكير الناقد لا ينشأ أو ينمو من فراغ بل لابد له من المناخ الذي يؤدي إلى اكتسابه وتنميته ثم ممارسته . [87] ،ص 19-21.

هذا والتفكير الناقد كأساس لوضع مناهج الفلسفة فضلا عن قيمته في تسليح الطالب بالعقلية الناقدة ، فهو مطلب ملح وضروري في عصرنا هذا ، والفلسفة هي الفرع الوحيد من المعرفة الذي يتخذ من التفكير موضوعا ومنهجا في آن واحد ، ومن ثم فليس هناك فرع من فروع المعرفة أكثر تعلقا بالتفكير من الفلسفة ، والفلسفة تقوم على الاستدلال الذي هو الاستنتاج المنظم للمعلومات وفقا لقواعد المنطق وذلك في شكل حجج وبراهين أو سلاسل من القضايا التي تقدم للبرهنة على صدق ادعاء معين ، والفلسفة تفكير ناقد ، فعند فحص الأفكار الفلسفية يرى الأفراد المختلفين عناصر مختلفة عن الموضوع اعتمادا على موضعهم الآن ، والفلسفة حوار يهدف إلى الوصول إلى الحقيقة ويتضمن تقديم الأدلة وتحليلها والاستدلال المنطقي وتحديد المسلمات و المترتبات ، 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 يعبروا عن وجهات نظرهم ويدافعوا عنها بحجج قوية واضحة ، وإكساب الطالب السمات الوجدانية المصاحبة للتفكير الناقد . [87] ،ص 24 – 25.

4.9.4. المفاهيم الفلسفية كأساس لوضع مناهج الفلسفة :

للمفاهيم أهمية كبيرة مع مادة الفلسفة ، فهي تعد واحدة من أهم جوانب التعلم في الفلسفة لأنها تعتبر بمثابة مفاتيح للتفكير الفلسفي ، والفلسفة شأنها شأن أي مادة دراسية أخرى لها مفاهيمها الخاصة بها والتي تستخدم للدلالة على معنى محدد وتتطلب ضرورة الالتزام بها . [87] ،ص 26.

ويعرف المفهوم على أنه" تصور عقلي مجرد في شكل رمز أو كلمة أو شبه جملة للدلالة على شيء أو موضوع أو ظاهرة علمية معينة ، ويتكون نتيجة ربط الحقائق بعضها ببعض وإيجاد العلاقات القائمة بينها ." [88] ،ص 332.

ويقصد بالمفهوم في الفلسفة تصور للخصائص المشتركة بين وجهات النظر المختلفة المرتبطة بواحدة من المشكلات الفلسفية التي يتم التعبير عنها بألفاظ محددة مثل مفهوم العدالة والإلزام والحرية والجبرية .

وتعلم المفاهيم الفلسفية فضلا عن أنه ينمي في المتعلم مجموعة من القدرات مثل القدرة على التحليل والتفسير وإدراك العلاقات والمقارنة والتصنيف فهو أيضا يقلل من اللفظية ويحقق الوظيفية ويساعد على ربط المواد الدراسية بعضها ببعض ، ويتطلب التخطيط للمنهج القائم على المفاهيم الفلسفية ضرورة بناء المنهج بناءا متتابعا يراعى فيه الخبرات التعليمية السابقة للطالب عن المفاهيم حتى يمكن تعديل الفهم

الخاطئ فيها ، وإضافة المفاهيم الجديدة إليها ، كما يتطلب أيضا التدرج بالمفاهيم فينتقل بالطالب من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم المركبة . [87] ،ص26 – 27.

10.4. تعليمية المقال الفلسفي :

1.10.4. تحديد مفهوم المقال الفلسفي :

لقد ظهرت عدة تعريفات للمقال الفلسفي ، حتى وإن اختلفت هذه التعريفات في ضبط مفهوم المقال الفلسفي من حيث الصياغة اللغوية إلا أنها لم تتباين كثيرا في تحديد مفهومه من حيث المضمون حيث جاءت التعريفات كالآتي :

يعرض محمود يعقوبي (1981) المقال الفلسفي على أنه " صناعة ودراية وإبداع ، فالصناعة يمكن اكتسابها بالتدريب ، والدراية يمكن الحصول عليها بالمطالعة ، والإبداع يمكن تحقيقه بالتفكير وإعمال الرأي ، لذلك على التلميذ أن يقرأ كثيرا وأن يكتب كثيرا وأن يكون يقظا في القراءة والكتابة والتأمل ".[89] ،ص 3.

ويحددها عبد القادر عدناني (1993) عى أنها " تعتبر المرآة العاكسة لشخصية التلميذ العلمية . والفكرية وهي المؤشر الذي يحدد مستواه أو عداد السرعة . [90] ،ص 1.

من خلال هذه التعريفات يمكن القول أن المقال الفلسفي جهد شخصي ذاتي للتلميذ ، يحرر فيه التلميذ المقال الفلسفي بالاعتماد على تصوراته في المادة بعيدا عن الأسلوب الأدبي مع الحرص كثيرا على تناوله بأسلوب فلسفي بحت.

2.10.4. أهداف المقال الفلسفي :

هناك مجموعة من الأهداف يسعى مصمموا مناهج الفلسفة تحقيقها لدى المتعلم من خلال التدريب على مهارات صياغة مقال فلسفي يحدده الباحث كالآتي :

1 . تدريب التلاميذ على تكوين الرأي الشخصي في المشاكل الفكرية من خلال البحث المكتوب .

2 . تدريبهم على تطبيق منهجية البحث الفكري التي يتمثلونها خلال الدروس وتحليل النصوص .

3 . تعويدهم على مواجهة المشاكل الفلسفية وحدهم من حيث هي مشاكل الحياة التي تعترض سبيل الإنسان المسؤول .

4 – مراقبة آثار ما يتمثلونه من الأفكار والمنهجية ، ومدى قدرتهم على التصرف فيما يتمثلونه [91] ،ص 68.

كما يمكن اكتشاف أهداف المقالة الفلسفية في مستوى بلوغ الرسالة ، ومستوى تحقيق جملة من الكفاءات :

أ. في مستوى التعبير عن مدى استيعاب المتعلم وفهمه لما درسه وتعلمه .

ب. في مستوى تمكين المتعلم من إبراز كفاءته وهي كما يلي :

1. في مستوى استخدام اللغة التعبيرية والفلسفية .

2 . في مستوى البناء الفكري الجديد .

3 . كفاءته في إبراز التناقض قبل المشكلة وتعليقها .

4. كفاءته في عرض الأطروحة بموضوعية في نسقها المنطقي .

5 . كفاءته في احترام الرأي وفي نقده وما يستوجبه النقد من أخلاقيات .

6 . كفاءته على حسن استثمار المثال والاستشهاد .

7. ممارسة الاختبار والفحص مع تعيين الإبداع والتفكير والتقويم والتناقض والتضاد والتقابل والتطابق مع الحجة العقلية .

8. عرض الرأي والدفاع عنه بالحجة . [92] ،ص 26.

إذا المقال الفلسفي هو جهد شخصي للمتعلم ، يستثمر فيه الكاتب للمقال الفلسفي مكتسباته المعرفية وخبراته التعليمية من أجل معالجة موضوع ما باتخاذ منهجية معينة ، وهذا الشيء الذي لا يتعارض والمنهجية العلمية الحديثة ، والمتمثلة في التدريس بالكفاءات فنرى أن الذي يتعلم تحرير مقال فلسفي يسهل عليه تحرير أي مقال لأن أول الدروس في المنهجية يكتسبها التلميذ أثناء التدريب على تحرير مقال فلسفي .

3.10.4. أجزاء المقال الفلسفي :

للمقال الفلسفي مكوناته وبنيته الخاصة والتي تميزه عن سائر أنواع الدرس الفلسفي ، ولكي يتضح هذا التباين نعرض الآتي :

1. المقدمة : ليست المقدمة مجرد تمهيد شكلي للدخول في جوهر الموضوع بل هي مرحلة أساسية في المقال تعكس مدى فهم المترشح لمختلف أبعاد الشكل الذي يثيره الموضوع [93] ،ص 21. لذلك لابد أن تشتمل المقدمة على العناصر الفرعية الآتية :

أ . الجزء الأول : الجزء التمهيدي : الغاية منه الوصول إلى الموضوع بعد وضعه في إطاره المرجعي فالتمهيد هو تحديد لموطن الإشكال وإبرازه انطلاقا من فكرة عامة .

ب . الجزء الثاني : طرح الإشكال : وفي الجزء الثاني من المقدمة يشير التلميذ إلى المشكل ال>ي يتضمنه نص الموضوع بأسلوب تساؤلي لا يقر ولا ينفي أي جانب منه ولا يشوه الموضوع ،ويتم طرح المشكلة من خلال عدد من الأسئلة من الأفضل ألا يتجاوز الخمسة ، ينطلق طرح المشكل من سؤال رئيسي ، ومنه تتفرع الأسئلة التي تكون العناصر الفرعية للمقال ، بحيث ترتب بصفة متدرجة منطقية توحي بالتخطيط المزمع إتباعه ، وهكذا فإن المقدمة ليست مجرد فكرة ساذجة يقع بسطها في بضعة أسطر ، بل هي إثارة لمشكلة محدودة وضبط المسائل التي تتفرع عنها . [82] ،ص 66 – 67.

2.التوسيع : لقد كانت المقدمة حجر الزاوية في بناء المقالة نحاول الآن أن ننظر في أدوات هذا البناء وفي مادته وفي نوعية هندسة البناء . إذا العمل الهام يبتدئ هنا ويظهر في عملية التوسيع والتحليل ولا

نعني بالتحليل الاستطراد العفوي.. بل توجهنا لعرض الأفكار المتعلقة بالمشكلة فكرة فكرة في تلازم منطقي بحسب الطريقة التي يستوجبها الموضوع ، وبحسب الحل الذي نسعى إليه ، فمن حيث الطريقة نجد أن كل مشكلة تفرض الطريقة التي تعالج بها ، كما أن كل طريقة تستدعي مضمونا معينا ، وعلى هذا فلا نستعرض في الآراء والأفكار والنظريات الفلسفية والمعطيات العلمية إلا الجانب الذي يستدعيه حل المشكلة القائمة . [90] ،ص 53.

3.الخاتمة : إن الخاتمة هي في الآن نفسه امتداد منطقي أخير لكل التحاليل والمناقشات التي يتم إنجازها خلال جوهر المقال وتتضمن الخاتمة :

- حوصلة تأليفية للنتائج الجزئية التي حققها التفكير خلال المسار المتدرج للمقال .

- وفي الحالة التي تكون فيها هذه الحصيلة متناقضة يكون من الضروري التذكير بطرفي التناقض وذلك باعتماد صيغةً من ناحية ومن ناحية أخرىً أو صيغةً إذا بدا ضمن تحليل أولى كذا ..فإن التفكير العميق في الإشكال ينتهي إلى كذا .ً [93] ،ص 26.

وتتميز الخاتمة في المقال الفلسفي بما يلي :

- يجب أن تكون مرتبطة ارتباطا منطقيا ، بما سبق عرضه من قبل .

- إنها ضرورية ضرورة الأجزاء الأخرى للمقال .

- إنها تعكس خاصيتين أساسيتين هما الصرامة المنطقية والروح التركيبي ، فالصرامة المنطقية تشعر القارئ بوجود علاقة ضرورية بين الخاتمة وباقي أجزاء المقال ، والخاتمة بهذا المعنى تلزمنا بها الضرورية المنطقية ، وهو ما يؤكد أن المقال بناء فكري ونسق منطقي ، والروح التركيبي في الخاتمة من خلال الكيفية التي يتم بها انجاز الحوصلة بدون تكرار ما ورد الأجزاء الأخرى للمقال . [82] ،ص 68 – 69.

4.10.4. معايير كتابة المقال الفلسفي :

كتابة المقال الفلسفي تخضع لمواصفات ومعايير ، يمكننا من خلالها أن نحكم على جودة ودقة إنشاء مقال فلسفي وهذه المعايير كالآتي :

1. المعيار اللغوي : إن الكتابة الصحيحة يجب أن يراعي صاحبها دوما قواعد الدلالة وقواعد التركيب عندما يريد أن يجسد أفكارا ينقلها إلى الغير في صورة دقيقة وواضحة . ولا يتم له ذلك إلا إذا حرص على المطابقة بين الدال والمدلول بحيث يوظف كلمة دون غيرها من الكلمات الأخرى لتعبر عن معنى معين دون المعاني الأخرى . ومعنى ذلك أن قارئ المقال لا يتمثل الفكرة ويفهمها إلا عندما يعبر عنها صاحبها بوضوح ودقة ، إن احترام قواعد اللغة في الكتابة شرط ضروري ، لتسهيل عملية التواصل القائمة على وحدة القوانين المستعملة في نظم الكلام بين الكاتب والقارئ ولا شك أن الذي يمارس الكتابة في الفلسفة يتعلم حتما رويدا أن أسلوب الكتبة المتميز بمصطلحاته وتقنياته وفنياته. [82] ،ص 63.

2 . المعيار المعرفي : ويتمثل في مجموعة المعلومات التي يكون التلميذ قد اكتسبها من خلال حياته المدرسية خاصة وحياته الاجتماعية عامة . إن هذا الزاد المعرفي يمثل الرصيد الثقافي الذي يمكن التلميذ من كتابة مقالاته ، ويمكن حصر المعيار المعرفي في ثلاثة أنواع وهي :

أ . المعطيات العلمية : إنها حقائق موضوعية على التلميذ أن يكون نزيها وأمينا في نقلها وتوظيفها توظيفا سليما وفي محلها .

ب . آراء المفكرين : ينبغي للتلميذ أن يتحلى بالموضوعية والروح النقدية في نقله لآراء المفكرين وأقوالهم وعليه أن يميز بين نقلها الحرفي فيكتب قال المفكر قال المفكر الفلاني ويضع القول بين مزدوجتيـن ، ونقلها بالمعنى فيكتب يرى فلان كذا وكذا ، وتفسيرها وتأويلها وفي هذه الحالة يصرح بذلك مع وجوب التأكد من نسبة القول لصاحبه .

ج . الآراء الشخصية : كل الآراء والمواقف التي في المقالة ولم تنسب إلى أصحابها أو إلى جهة من الآراء والمواقف الشخصية لصاحب المقال الذي يجب أن يدعمها بالحجج والأدلة ويقدمها في قالب لغوي وصورة منطقية تسنح للقارئ بفهمها . [94] ،ص 175 – 176.

3 . المعيار المنطقي : تستهدف المقالة في أساسها الإقناع عن طريق تأييد رأي الحجج وتنفيذ الرأي النقيض بالحجج أيضا ، إن إثبات الرأي لا ينحصر في حدود نقض الرأي المخالف بل بالبرهنة على صحة الموقف وعلى فساد المخالف في آن واحد ، ويكون إبطال موقف ما بفحص الحجج التي يستند إليها ، وبيان فسادها من الناحية المادية ومن الناحية الشكلية وهو ما يقتضي أن يقوم بالاستدلال على فساد الاستدلال الذي اعتمده صاحب الموقف ، إن المعيار المنطقي يعطينا القدرة على فحص استدلالات الآخرين ، فنعرف إذا كانت صحيحة أم فاسدة وفي نفس الوقت نرتب أفكارنا ونصوغها في صورة منطقية وسليمة . إنه يعلمنا كيفية ضبط تصوراتنا ، وتوظيف كلمات اللغة بكل دقة لأنه إذا أسيء توظيفها فالعبارة لا تؤدي المعنى المقصود منها وقد توهم قارئ المقالة بالتناقض وإن كان غير موجود [82] ،ص 64.

5.10.4. طرائق معالجة المقال الفلسفي :

لكي لا تبقى المقالات الفلسفية حبيسة الجمود ، ومصدر ذهنيات ضيقة جدا ، فإن المقاربة بالكفاءات تبيح لنا تفعيل بعض الطرائق ، وفتح المجال للمبادرات الشخصية ، ومن هنا وفي هذا السياق توجد ست طرائق هي كما يلي :

1 . الطريقة الجدلية : قبل المرور إلى تحديدها ضمن نسق الدرس الفلسفي ، وجب أولا تحديد الجدل كما ورد في المعجم الفلسفي على أنه ً هو طريقة الفكر الذي يعرف ذاته ، ويعبر عن موقفه بتأليف حكم مركب جامع بين الأحكام المتناقضة ً [17] ،ص 394.

والطريقة الجدلية تقتضي عرض الأطروحة (+) ومقابلتها بنقيضها (-) للوصول إلى تركيب

[(+) × (-)] أو تجاوز [(↑)] كـــــــرأي شخـــصي. [96] ،ص 64.

2 . طريقة المقارنة : لقد وردت في المعجم الفلسفي على أنها ً هي المنهج الذي يقارن بين الصور المختلفة لصنف من الظواهر ، أو نوع من الموجودات ، أو عضو من الأعضاء ، أو وظيفة من الوظائف .ً [95] ،ص 406.

وطريقة المقارنة تقتضي عادة عرض مواطن الاختلاف بين مفهومين أو طرفين (≠) ، ثم مواطن الاتفاق بينهما (≈) وأخيرا طبيعة العلاقة بينهما . [96] ،ص 47.

3. طريقة الاستقصاء : إن الاستقصاء هو أم المناهج ومصدرها والأساس الملهم للمقالات خرجـــت منه ألوان من الطرائق المختلفة للكتابة الفلسفية وهي على أنواع ثلاثة هي :

أ . طريقة الاستقصاء بالوضع : التي تقتضي عرض (منطق) الأطروحة (+) ، ثم الدفاع عنه بحجج شخصية خاصة بالمختبر (+) لتنتهي إلى عرض منطق الخصوم (+) ونقده (-) .

ب . طريقة الاستقصاء بالرفع : التي تقتضي عرض (منطق) الأطروحة (+) ، ثم إبطاله من طرف المختبر (-) ، لتنتهي إلى عرض منطق المناصرين للأطروحة (+) ودحضه (-) .

ج .طريقة الاستقصاء الحر : التي تصاغ في وضعية مشكلة ، ويمكن التعبير عنها بالإشارات التالية : (←) (↔↔↔...) (→) ، أي المنطلق (←) وحلقات المسار أي محاولة الحل (↔↔↔...) والمنتهى (→)

4 . طريقة التحليل الخاصة بالنصوص المشكلة : التي تقتضي تحليل النص باعتباره أطروحة مقترحة (+) ، ثم تقويم للدفاع عنه (+) أو لانتقاده (-) ، أو لاكتشاف الايجابيات والسلبيات ، وصولا إلى بناء رأي شخصي ، قد يكون تدعيما للأطروحة (+) ، أو رفعا لها (-) ، أو تركيبا

[(+) × (-)]أو تجاوزا [(↑)]. [96] ،ص 49 – 50.

11.4. تعليمية النصوص الفلسفية :

باعتبار المقال الفلسفي جزء مهم من أجزاء الدرس الفلسفي ، كما أن التدريس بواسطة النصوص الفلسفية لا يقل أهمية عن المقال الفلسفي ، فهو كما بينت أهميته عبد المجيد انتصار (1997) عل أنه ً يعتبر ركنا أساسيا من أركان الدرس الفلسفي ، فبينما يتجه هذا الدرس إلى خلق تواصل تفكيري بين المتعلم وخطاب الفلسفة فإنه يجد في النص الفلسفي مادة هذا التواصل ، ويلقى فيه وسيلة تكفل تحقيق الأنشطة التفكيرية ، المعرفية والمنهجية ، التي يقصد درس الفلسفة إكسابها للمتعلم .ً [13] ،ص 47.

1.11.4. أهداف تدريس النصوص الفلسفية :

إن أهداف تدريـــس النصوص الفلسفيـــة تتقاطع مع أهداف تدريـــس المقال الفلسفي في بعض النقـــاط ، وتنفرد بأهداف تميزها عن المقال الفلسفي ، حاول الباحث إجمالها في ما يلي :

1 . إلمام الطلاب بالتقليد الفلسفي والتعاليم الفلسفية من خلال القراءة الموجهة للنصوص الفلسفية .

2 . إكساب الطالب المهارات الحقيقية الفعالة في التفكير .

3 . القدرة على المشاركة الناقدة في المناقشات الفلسفية المهمة.

4 . توجيه الطلاب إلى أن يعبروا عن وجهات نظرهم ويدافعوا عنها بحجج قوية [87] ،ص 29.

5 . تدريب التلميذ على منهجية القراءة والفهم .

6 . تدريبهم على الدقة في الفهم والمناقشة من خلال الانتقال من اللغة الطبيعية غير الدقيقة إلى اللغة المنطقية الدقيقة من أجل الوصول إلى التجريد المنطقي والصفاء الفكري .

7 . تمكين التلميذ من القراءة الفلسفية والفهم للمضامين . [91] ،ص 65-66.

أما الأهداف المنشودة من خلال تدريس النصوص الفلسفية حسب البرنامج والتي تتناسب مع أغراض الكتاب ومع مستوى المتعلم فقد حددت في ما يلي :

أ . تقديم معارف مختلفة .

ب . توسيع فكرة وتحليلها .

ج . الإجابة عن سؤال مصرح به أو مضمر .

د . محاولة حل مشكلة فلسفية .

ه . الفصل في مشكلة .

و . تحديد موقف من قضية أو مسألة فكرية بالإبداع أو بالوضع والرفع .

ز . الاتصال المباشر بمادة فكرية جاهزة .

ح . التعامل مع بعض الأساليب اللغوية الفلسفية وما تتضمنه من تراكيب ومصطلحات .

ط . الاستئناس بموقف أو رأي لافتتاح درس أو لتدعيم أو لتوضيح نقطة منه أو مناقشتها لاستثماره في بناء مقالة كأداة استشهاد أو وجهة نظر . [92] ،ص 26.

لهذا نجد أن التدريس بواسطة النصوص يحتل مكانة غاية في الأهمية ، لا تقل أهمية عن المقال الفلسفي ففي تدريسها يظهر الطالب مهاراته وكفاءاته في التعامل معها ، من خلال وضعها في إطارها الفلسفي واستخراج الحجج منها ومناقشتها ، كما أنه إضافة إلى ذلك من خلال استنطاقه للنصوص الفلسفية يحاول أن يرتقي إلى مستوى الفيلسوف ، حيث يتحاور معه من خلال نصه ، وهذا الشيء يشحذ همم المتعلمين ويزيدهم ثقة في أنفسهم ، لأنهم سيقيمون علاقة مع الفلاسفة على اختلاف مشاربهم ومعتقداتهم وعصورهم .

2.11.4. طريقة تدريس النصوص الفلسفية :

عند تدريسنا لأي نص فلسفي نتبع مرحلتين هما مرحلة الفهم ومرحلة البناء :

1.2.11.4. المرحلة الأولى : (مرحلة الفهم) وتشتمل على :

- قراءة النص قراءة معبرة عن معاني التعبيرات صوتيا وحركيا مع احترام علامات الوقف كالنقطة والفاصلة ....الخ .

- شرح وتحليل مصطلحات وعبارات النـــــص عن طريق الأسئلة ، والمناقشة مع التلاميذ ، وفي ضوء ذلك تصنف عبارات النص في جدول ، ففي هذه المرحلة نشرح ونوضح بالأمثلة ، ثم نحلل ونناقش ثم نستنتج ، علما أن هناك كيفيات في الشرح ، فالكيفية الأولى يتم الفصل بين شرح مصطلحات النص وبين شرح عبارات النص ، على أن نوظف معطيات شرح المصطلحات أثناء عملية ضبط العبارة ، والكيفية الثانية ندرج شرح المصطلحات مع شرح العبارات ، بحيث نشرح المصطلحات لاستعمالها في شرح العبارات وتوضيحها ، وفي الهامش يضبط الأستاذ معنى المصطلح ، إن عملية الفهم تقتضي من الأستاذ أن يوظف تقنيات متعددة ، لأن الشرح يفيد التوضيح ، ويتم عادة بواسطة أمثلة ، كذلك أن عملية الفهم تقتضي أيضا التحليل الذي يقود إلى التفسير، ونشير هنا إلى الكيفية التي نتبعها في تصنيف العبارات تكون كالتالي :

- تحديد جدول في السبورة يتكون من ثلاث خانات ، تصنف فيه العبارات حسب وظيفتها ، عبارات دالة على المشكلة ، عبارات دالة على الموقف ، عبارات دالة على الحجة . [94] ،ص 113 – 114 .

2.2.11.4. المرحلة الثانية : (مرحلة البناء) وتوظف فيها كل معطيات المرحلة الأولى ، فهي إذن عمل تركيبي لما تم انجازه في الفهم ، وتشتمل هذه المرحلة على :

- التعريف بصاحب النص : تتناول فيه حياته بإيجاز ومميزات عصره ، ونزعته .

- الإطار الفلسفي : وفيه نعمل على ربط النص بالمذهب الذي ينتمي إليه النص .

- المشكلة : نعتمد في تحديدها على عبارات النص التي سبق شرحها وتوضيحها وتحليلها واستنتاج الفكرة المعبرة عنها في مرحلة الفهم ، وطرحها يعتمد على مبدأ التدرج أي من العام إلى الخاص ، لأن الطرح العام لا يتضمن عناصر المشكلة .

- الموقف : يحدد هو الآخر اعتمادا على مرحلة الفهم . وهو في حقيقة أمره يعبر عن أحد عناصر المشكلة ، وهذا إن كان النص يتعلق بإقامة حجة خاصة . ثم بعد ذلك على تحديد نوع الموقف .

- الحجة : تضبط هي الأخرى من خلال ما تم انجازه في المرحلة الأولى ، حيث نعتمد في ضبطها على مبدأ التدرج من الخاص إلى العام ، إذ نعمل على تحديد عناصرها بالتدريج وهذا بحسب ما هي واردة في النص ، ثم بعد ذلك نستنتج نوع الحجة .

- نقد الحجة : فالنقد يوجه للحجة ، هل هي كافية أم غير كافية مع التبرير . فنقد الحجة يتم عن طريق الإتيان بالحجة المضادة ، أي اتجاه مضاد .

- الاستنتاج : نقيم فيه النص حسب طبيعته . [94] ،ص 115.

من خلال هذا العرض يظهر جليا توافق هذه الطريقة في تحليل النصوص وتعليمية النصوص الفلسفيـــة ، فإن كان سابقا يتم الانتقال من المبنى إلى المعنى ، فإننا أصبحنا بهذه الطريقة نسلك العكـــس ، ففي هذه الطريقة يتم الانتقال من المعنى إلى المبنى ، وذا ما نجده واضحا وجليا في مرحلة البناء ، فجميع مكوناتها تعتمد بدرجة أولى مع المرحلة الأولى المتمثلة في مرحلة الفهم ، كما أن المقاربة الجديدة أو التناول الجديد الذي ينشد المقاربة بالكفاءات يهتم بمقدار ما يفهمه المتعلم لا بمقدار ما يحفظه فما جدوى أن نحشو أذهان التلاميذ بمعلومات لا يحسن التصرف فيها والاستفادة منها .

12.4. موضوع التقويم في مادة الفلسفة :

لقد أصبح موضوع التقويم في الفعل التربوي يحظى بأهمية كبيرة لدى المشتغلين بحقل التربية والتعليم ومادة الفلسفة كغيرها من المواد التعليمية لكي تحقق الغاية من وجودها كمادة دراسية ، وجب الاهتمام بكل جوانب التقويم سوءا الكفاءات المستهدفة ، أو المحتوى التعليمي ، أو التعليميات الممارسة ، أي أن ينصب موضوع التقويم على مكونات النموذج التعليمي جميعها ، والتي حددت كالآتي :

1. تقييم الأهداف :

عندما يشخص الأستاذ المدرس نتائج تدريسه ، ويتمكن من تبين أن الخلل يتمثل في الأهداف التي صاغها . فكيف يمكن معرفة موطن هذا الخلل في متغير الأهداف ؟

أ . في اختصار الأهداف : فقد تكون الأهداف المنتقاة لم تراعي معايير اختيار الهدف كمستوى التلاميذ و مكتسباتهم ، أو شروط تحقيق الهدف من حيث الوسائل والوقت وحوافز التلاميذ أو في تكوين الأستاذ المدرس نفسه .

ب . في تحديد الأهداف : أي مدى درجة عموميتها أو إجرائيتها ، فقد يقتصر على تحديد أهداف عامة قابلة للتأويل أو الاختلاف دون أن يدرك التلاميذ نية المدرس .

ج . في تصنيف الهدف : فالأهداف التي صنفها قد لا تلائم الإنجازات التي يقوم بها التلاميذ .

د . في إجرائية الهدف : فالهدف قد يكون غير مصوغ إجرائيا من حيث الفعل .

2 . تقييم المحتوى :

عندما يشخص الأستاذ المدرس نتائج تدريسه ، ويتمكن من تبين أن الخلل يتمثل في المحتويات التي قدمها للتلاميذ . فكيف يمكنه تلمس موطن هذا الخلل في المحتوى ؟

أ . العلاقة بين الهدف والمحتوى : قد تكون الأهداف توحي بمجال والمحتويات تتعلق بمجال آخر . ومثال ذلك مدرس حدد هدفا يتعلق بنقد نظرية الفيلسوف في إشكالية ما ، واقتصر في المحتوى على عرض وتحليل هذه النظرية فقط .

ب . هيكلة المحتوى : فقد لا يلائم المدرس ، في تنظيم المحتويات بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة الممكن تحديدها بين المكتسب القديم والجديد .

ج . الأهمية النسبية للأهداف : فكل هدف داخل سيرورة التعليم يحتل أهمية معينة من حيث كثافته أو مدة إنجازه .

د- ملائمة المحتوى لمستوى واهتمامات التلاميذ : فقد يقدم محتويات لا تلائم مستويات أو اهتمامات التلاميذ وبذلك لم يستوعبوا أو لم يهتموا بهذه المحتويات .

3 . تقييم الطرق والوسائل :

عندما يشخص الأستاذ المدرس نتائج تدريسه ويتمكن من تبين ان الخلل يتمثل في الطرق والوسائل التي استعملها . فأين موطن الخلل ؟

أ . ملائمة الطرق للأهداف : فقد يحدد المدرس أهدافا معينة ويتبع طرقا غير ملائمة .

ب. مدى تحكمه في الطرق : فقد يوظف مدرس طريقة معينة وهو لا يتحكم في مقتضيات تدريسها .

ج . مدى ملائمة الطرق لمعطيات مؤسسية : وذلك مثل القانون المؤسسي للمدرسة وساعات العمل وعدد التلاميذ .

د . مدى ملائمة الطرق لمعطيات سوسيو ثقافية : مثل درجة تقبل طريقة معينة من طرق المحيط الاجتماعي والقيم الثقافية والأخلاقية .

ه . مدى ملائمة الوسائل أو الأدوات المستعملة : فقد تكون الوسائل غير ملائمة للأهداف .

4 . تقييم التقييم :

عندما يشخص الأستاذ المدرس نتائج تدريسه ، ويتمكن من تبين أن الخلل يتمثل في أدوات القياس والتقييم التي استعملها ، فأين يكمن الخلل ؟

أ . ملائمة أدوات التقييم للأهداف : يتميز التقييم بالصلاحية عندما تكون الأسئلة ملائمة للأهداف التي حددنا .

ب . ملائمة شروط الإنجاز : فقد نحدد شروطا للإنجاز غير ملائمة ، مثل وقت الإنجاز أو الوضعية التي سيكون عليها التلميذ ، أو الأدوات المسموح بها أو المحظور استعمالها .

ج . معايير الإتقان المطلوبة : فقد يكون المعيار الذي حدد للأجوبة الصحيحة غير ملائم .

ب . مدى دقة صياغة الأسئلة : إذ يحدث أحيانا أن التلاميذ لا يفهمون الأسئلة لالتباس ما [82] ،ص 31 -33.

13.4. مشكلات تدريس الفلسفة :

إن تدريس الفلسفة أو بالأحرى تعليم التفلسف لا يتأتى لنا إلا بمعالجة المشكلات التي تعرفها الفلسفة من حيث هي مادة ، والحقيقة هو أن العاملين في تدريس الفلسفة يلمسون عددا من المشكلات التي تحول دون استيعاب المتعلمين لهذه المادة ، وتحول أيضا دون إدراك المدرس للطريقة التعليمية المثلى التي

تمكنه من إيصال المعلومة للمتعلم ، هذا الشيء الذي يدفعنا لمحاولة إجمال وعرض أهم المشاكل التي تعترض المدرس والمشتغلين في تصميم مناهج مادة الفلسفة ، والمتعلمين ، فمشكلات الفلسفة عديدة نذكر أهمها :

1. مشكلات تتعلق بطالب المرحلة الثانوية الذي يدرسها لأول مرة فكثيرا ما يكون ذلك الطالب ضحية ظروف لا دخل له فيها حيث أنه يقبل على دراستها وهو مبطن في الغالب بموقف من عدم التقبل أو الرفض . [97] ،ص 140.

2 . مشكلات تتعلق بطبيعة مادة الفلسفة ، إن الفلسفة تكاد تنفرد بخاصية رئيسية وهي أن مسائلها لم يصل الفلاسفة والمفكرين بصددها إلى رأي يحسم ما يدور وما دار حولها من مناقشات . [97] ،ص 143 - 144.

3. التجريد والغموض تكاد الجمهرة الكبرى من المشتغلين بالفلسفة تتفق على أن الفلسفة بطبيعتها لا تبحث إلا في الموضوعات الكلية والتي تغلب عليها صفة العمومية والتجريد . [97] ،ص 146.

4. قصور طرائق تدريس المواد الفلسفية عن تحقيق الأهداف التربوية ، ذلك أن أغلب مدرسي الفلسفة يتبعون الطريقة الإلقائية في تدريسهم للمواد الفلسفية لأنهم يفتقرون إلى أساليب التدريس الأخرى كإثارة المشكلات الفلسفية ومناقشتها مع الطلاب ، والوصول إلى حلول ملائمة ، ومطالعة النصوص الفلسفية والربط بينها وبين الموضوعات الفلسفية . [86] ،ص 361.

5. ضعف طرائق تقويم مادة الفلسفة حيث يعبر عن ذلك ميشال توزي (2005) في قوله ً يتضح من الدراسات الدوسيمولوجية أن الاعتباطية تطغى في مجال الفلسفة .ً[98] ،ص 104.

6 . نقص الإعداد العلمي لبعض قطاعات مدرسي الفلسفة ، إذا كان مدرس الفلسفة هو المنفذ الأول لأهداف الفلسفة ، والمطبق لمناهجها ، كان لابد أن نرى أثره في إيصال المعلومات إلى طلابه ، و تحقيق الأهداف التي تؤلف الفلسفة التربوية ، فلا يكفي أن يكون لدينا منهاج صالح ، وفلسفة تربوية جيدة ليأتي التدريس جيدا ، بل لابد من توافر مدرس ناجح ، يقوم على تدريس المنهاج ، ويحاول تحقيق الأهداف التي تنطوي عليه . [86] ،ص 367.

7. ضعف مستوى الطلاب ، يعاني الكثير من الطلاب من قلة رصيدهم المعرفي والخبري ، بحيث يصعب عليهم فهم ما يسمعونه أو يقرؤونه في كثير من الأحيان . ويواجه المعلم صعوبات كثيرة في إيصاله المعلومات والمعارف الفلسفية إلى هؤلاء المتعلمين ، وبخاصة أنه يتناول موضوعات عامة مجردة لا يمكن للطلاب الضعاف أن يفقهوا مما يقال أمامهم من المسائل الفلسفية شيئا . [86] ،ص 371.

8 . عدم التطابق بين محتويات البرامج الدراسية والحجم الساعي المخصص لها ، ذلك أن من خصوصيات مادة الفلسفة ، أنها مادة تتطلب التدريس عن طريق الحوار ، وهو الأمر الذي يتطلب وقتا كبيرا . [18] ،ص 127.

14.4. آفاق تدريس مادة الفلسفة :

إن بين الديداكتيك والفلسفة صلة وطيدة ، وأن إحداهما ضرورية لمعرفة الأخرى ، ومن هنا نلاحظ أن القائمين على ملتقى (الفلسفة والتعليمية) بوهران وعلى (مجلة السياق الاجتماعي) كانوا يدركون بعمق علاقة الفلسفة بالديداكتيك، نلمس هذا من خلال هذين المقطعين المحررين ، إذ جاء في مقدمة الطبعة :" ضمن هذا التصور العام نقدم للقارئ الكريم هذا الكتاب موضوعه الفلسفة وأكاد أقول التفلسف فالهدف هو محاولة الربط بين الديداكتيك كتناول حديث نسبيا ، لا يزال يبحث عن نوع من المشروعية ، الجديد الذي يسعى إلى التجدر من جهة ومن جهة أخرى ، القديم المتجدد الذي كان يدعى ذات يوم أم العلوم . تلك التي لا تزال مصدر الرؤى الكلية مصدر المسائلات الكبرى ، مبدعة المفاهيم و البراديجمات التي لولاها لبقي الإنسان عبدا للحلول التقنية والمادية الضيقة جاهلا لأبعاد ما ينتج وما يستهلك . ومن هنا فالفلسفة تحتل مكانا متميزا ضمن خارطة الاختصاصات ، إن لم تكن هي التي تعطي لهذه الحياة ألوانا وطعوما وأدوات منهجية للتفكير وجاء في مقدمة الكتاب يشهد الحقل التربوي / التعليمي في الآونة الأخيرة ميلاد جهود معتبرة تسعى في معظمها ورغم تنوع مقارباتها إلى محاولة تأسيس تعليمية للفلسفة من خلال التفكير في مفاهيمها ومبادئها وأبعادها التطبيقية ، وما الاهتمام المتزايد إلا بحث مستمر عن علاقة الخطاب الفلسفي أساسا بالممارسة التربوية والتعليمية تحديداً ، من هنا يأتي الاهتمام بتعليمية الفلسفة ليس فقط من خلال تدريس مادة الفلسفة بقاعة الدرس ، وإنما بما قبل ذلك ، من خلال تحديـــد وصياغة الأهـــداف ، ومن خلال بناء برامج ، وخاصة فيما يتعلق بما يسمى (النقل الديداكتيكي) . و كذلك للاهتمام بما بعد الفعل البيداغوجي من خلال تقويم العملية التعليمية برمتها .

ومجمل القول ، إننا نعتقد بأن أستاذ الفلسفة بتدريسه الجيد لهذه المادة ، قد يفتح آفاقا واسعة للبيداغوجيا وللديداكتيك ، خاصة ، وسيقدم خدمات جليلة ، ليس لتحقيق أهداف الفلسفة فقط بل ولكل المواد الدراسية الأخرى في إطار المنظومة التعليمية .

كما يمكن أن نخلص في الأخير إلى تقرير أن تدريس الفلسفة – مهما اختلفت وجوهه عبر التاريخ الطويل ، ومهما كانت طبيعته سواء كانت تعليمية أو تعلمية وسواء اتجه الفعل التربوي فيه من أعلى إلى أسفل ، أي من المعلم إلى المتعلم ومن الكبير إلى الصغير أو اتخذ مسارا أفقيا بين الطرفين أو تحول لدى المتكون إلى تكوين ذاتي – يحتاج إلى الاستئناس بالديداكتيك ، كما يحتاج أي نشاط جدي إلى خطة في العمل . [18] ، ص 128 – 129.

خـلاصـــــــــة :

بعد أن عرضنا أهم النقاط في تعليمية الدرس الفلسفي ، تبين لنا من خلال هذا الفصل ، أن مادة الفلسفة كغيرها من المواد لها خصوصياتها ، وأنها مادة تلتقي مع كثير من المواد في بعض النقاط وتتباين معها في نقاط أخرى ، فتعليمية الفلسفة وإن كانت تنتمي إلى حقل التعليمية العامة إلا أنها تستدعي من المخططين للمناهج عناية خاصة وتخطيطا دقيقا يستوفي كل عناصر الدرس الفلسفي ، ومادة الفلسفة أحوج إلى تعليمية دقيقة تراعي أهم الطرق والوسائل المعينة و المفضية لاستيعابها كمحتوى معرفي تعليمي ، إضافة إلى اختيار المحتوى التعليمي المناسب الذي يتوافق والفلسفة كفكر وتراث ، فإن راعينا بحق كل هذه النقاط استطعنا حقا تجويد المخرجات التعليمية (المتعلمين الأكفاء) الذين تعول عليهم المنظومة التربوية والمجتمع ككل .

الفصل 5

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد :

يشمل هذا الفصل عرضا للإجراءات المنهجية المتناولة في الدراسة الحالية ، بدءا بالدراسة الاستطلاعية وكذا المنهج المتبع في الدراسة ، عينة الدراسة ، أدوات الدراسة ، والأساليب الإحصائية المستخدمة في مثل هذا النوع من الدراسات التجريبية لتحليل البيانات المتحصل عليها ، وفي ما يلي وصف كامل للعناصر السابق ذكرها مع شرح الإجراءات المصاحبة لكل عنصر من هذه العناصر .

1.5. الدراسة الاستطلاعية :

قبل الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة ، كان من الجدير ومن الأهمية بمكان القيام بدراسة استطلاعية وذلك لغرض " التعرف على أية مشكلات يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة الأصلية ، مما يمكنه من حل هذه المشكلات غير المتوقعة في هذه المرحلة من الدراسة ، مما يوفر علينا كثيرا من الوقت والجهد عند القيام بالدراسة فيما بعد ولذلك فإن الدراسة الاستطلاعية تستحق ما يبذل فيها من جهد ولذلك فهي تعتبر مهمة وبخاصة للباحث المبتدئ ." [97] ،ص 87.

لهذه الأسباب أجريت الدراسة الاستطلاعية على مجموعة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة بثانوية لغريسي عبد العالي الكائن مقرها بولاية الجلفة، حيث بلغ عدد أفراد العينة 36 تلميذا وتلميذة ، والاختيار هنا كان قصديًا ، إذ تم تطبيق اختبار الذكاء المصور لصاحبه أحمد زكي صالح ، حيث كان التطبيق الأول يوم 2011/01/03 ، وبعد مرور 16 يوما طبق الباحث الاختبار على نفس العينة ، وبعد تصحيح الاختبار قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات اختبار أحمد زكي صالح المتحصل عليها من التطبيقين الأول والثاني .

وفيما يخص صدق الاختبار، فقد قام الباحث بحساب الصدق الذاتي والمتمثل في جذر معامل الثبات.

و خلال الدراسة أيضا تم تطبيق اختبار التفكير الناقد لكل من Pertti .v.j و Ili-Luoma على نفس العينة وهذا أيضا بقصد التأكد من صدقه وثباته، وقد تم حساب الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق حيث أجري التطبيق الأول أيضا يوم 2011/01/03، وذلك بفارق زمني قدره 16 يومًا ، وفيما يخص الصدق فقد قام الباحث بحساب الصدق الذاتي .

ومن ثم فقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية لاختباري الدراسة (اختبار الذكاء المصور ، واختبار التفكير الناقد لـ: Pertti .v.j و Ili-Luoma)، حيث سيتم التطرق إليهما بالتفصيل أثناء عرض أدوات الدراسة.

2.5. منهج الدراسة :

إن المنهج العلمي كما يحدده **صلاح الدين شروخ** (2003) هو" مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة . "[100] ،ص 92.

انطلاقا من هذا فالمنهج العلمي يتحدد بهدف الدراسة وفروضها ، وبغية تحقيق أهداف الدراسة ونظرا لطبيعة البحث وتحريا للدقة والموضوعية عكف الباحث إلى استخدام **المنهج التجريبي** القائم على تطبيق طريقة المناقشة في تدريس مادة الفلسفة ومراقبة مدى تأثير هذه الطريقة التعليمية على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة ، وهذا لأنه منهج يتصف بالدقة العالية والموضوعية لأنه " يتميز عن غيره من المناهج بدور متعاظم للباحث لا يقتصر فقط على وصف الوضع الراهن للحدث أو الظاهرة بل يتعداه إلى تدخل واضح ومقصود بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة أو الحدث من خلال استخدام إجراءات أو إحداث تغييرات معينة ومن ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها ." [101] ،ص 83.

و نظرا أيضا لطبيعة المنهج التجريبي الذي يقتضي وضع **تصميم تجريبي** يتناسب مع الدراسة ومع أهدافها، فقد اعتمد الباحث على التصميم التجريبي ذو المجموعتين ، إحداهما مجموعة ضابطة تدرس وفق الطريقة الاعتيادية المنتهجة من طرف أستاذة المادة والمتمثلة في طريقة طريقة الإلقاء وكذا طريقة حل المشكلات ، و الأخرى تجريبية تدرس وفق طريقة المناقشة المعتمدة في الدراسة الحالية ، وفي ما يلي جدول توضيحي للتصميم التجريبي المعتمد في الدراسة :

نوع المجموعة	القياس القبلي	المعالجات "طريقة التدريس المستعملة "	القياس البعدي
ضابطة	اختبار التفكير الناقد	طريقة المناقشة	اختبار التفكير الناقد
تجريبية		الطريقة الاعتيادية	

جدول رقم (01) : يوضح التصميم التجريبي للدراسة.

3.5. عينة الدراسة :

عينة الدراسة وكما عرفها **صلاح الدين شروخ** أنها " جزء من الظاهرة الواسعة الماصدق والمعبرة عنه كله ، تستخدم كأساس لتقدير الكل الذي يصعب أو يستحيل دراسته بصورة كلية ".[100] ،ص 24.

لذا فمن البداية فقد عمد الباحث على اختيار عينة تكون ممثلة للمجتمع الأصلي تمثيلا صحيحا وكاملا وكان الاختيار هنا قصديا لقسمين دراسيين من أقسام السنة (الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة) يتشكلان من (50) تلميذا وتلميذة بثانوية طهيري عبد الرحمان بولاية الجلفة ، وذلك بعد التأكد من تكافؤ تلاميذ القسمين في عامل الذكاء، وأيضا التأكد من عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي القبلي بينهما في التحصيل الدراسي العام والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة ، فوزع التلاميذ إلى مجموعتين بطريقة

عشوائية المجموعة الأولى وهم تلاميذ قسم (01) شعبة آداب وفلسفة وهم يمثلون أفراد المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في مادة الفلسفة وعددهم (25) تلميذا وتلميذة ، أما المجموعة الثانية هم تلاميذ قسم (02) شعبة الآداب والفلسفة وهم تلاميذ المجموعة التجريبية والذين طبقت عليهم الطريقة المعتمدة في الدراسة الراهنة " طريقة المناقشة" وعددهم (25) تلميذا وتلميذة .

وقد تم اختيار هاته المرحلة الدراسية بالذات لأسباب يجملها الباحث كالآتي :

- اقتصار تدريس مادة الفلسفة على السنتين الأخيرتين في الطور الثانوي.
- صعوبة تطبيق هذه الدراسة على تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي، لكونهم مقبلون على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.
- كون هاته المرحلة حسب الخبراء مناسبة لممارسة التفكير الناقد.

و الجدول التالي يبين توزيع أفراد العينة في كل من المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية :

اسم المؤسسة	القسم	المجموعة	عدد الذكور	النسبة المئوية	عدد الإناث	النسبة المئوية	المجموع
ثانوية طهيري عبد الرحمان بولاية الجلفة	1 آفل 1	الضابطة	09	%36	16	%64	25
	1 آفل 2	التجريبية	10	% 40	15	% 60	25
	المجموع		19	%100	31	%100	50

جدول رقم (02) : يوضح توزع أفراد العينة.

4.5. الضبط الإجرائي للمتغيرات :

إن طبيعة الدراسات والبحوث التجريبية تقتضي ضبط كل المتغيرات التي يمكن أن تعوق مسار البحث وكذا النتائج المتوخاة منه ، ليستطيع الباحث اكتشاف العلاقة السببية بين المتغيرين المتغير المستقل والمتغير التابع ، فالباحث في دراسته هذه يحاول دراسة أثر طريقة المناقشة في مادة الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة ، وبما أن " الهدف الرئيسي من أي تجربة هو معرفة أثر المتغير أو المتغيرات المستقلة على المتغير التابع ، فإذا كان الأثر الملاحظ كما يقاس في المتغير التابع قد حدث فقط بفعل المتغير المستقل ، فإن التجربة تكون قد حققت أهدافـــــها فليس من السهل التأكد من أن ما يلاحظه الباحث من استجابات في المتغير التابع هي فعلا من تأثير المتغير المستقل وحده ، إذ يمكن أن يتأثر المتغير التابع ببعض المتغيرات الأخرى . "[99] ،ص 189.

لذا فقد حرص الباحث على ضبط المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن تفسد العلاقة السببية بين المتغيرين المتغير المستقل ممثلا في طريقة المناقشة ، المتغير التابع ممثلا في التفكير الناقد ، ومن أمثلة الضبط ما يلي :

1.4.5. النتائج الدراسية :

1.1.4.5. التحصيل العام للتلاميذ :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى التحصيل الأكاديمي ، تم الاستعانة بالنتائج القبلية للتلاميذ أثناء الفصل الدراسي الأول ، ومن ثم حساب متوسط درجات التلاميذ في الاختبار التحصيلي باستخدام اختبار (ت) لتوضيح دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية والجدول أدناه يوضح ذلك :

البيـانـات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	(ت)	دلالة (ت)
المجموعة الضابطة	25	9.32	1.10	1.21	1.77	غير دالة عند 0.01
المجموعة التجريبية	25	9.92	1.25	1.56		

جدول رقم (03) : يوضح تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى التحصيل الأكاديمي.

يتبين من الجدول رقم (03) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الدراسة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي العام، حيث بلغت قيمة (ت)1.77 ، وهي قيمة غير دالة .

2.1.4.5. التحصيل في مادة الفلسفة :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى التحصيل الأكاديمي لمادة الفلسفة ، فقد تم الاعتماد على نتائج التحصيل الدراسي للمادة لمعرفة دلالة الفروق بينهما ، مع استخدام اختبار (ت) لمقارنة متوسطي درجاتهم ، والجدول الآتي سيوضح ذلك :

البيـانـات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	(ت)	دلالة (ت)
المجموعة الضابطة	25	8.19	2.56	6.55	0.85	غير دالة عند 0.01
المجموعة التجريبية	25	8.82	2.59	6.71		

جدول رقم (04) : يوضح تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى التحصيل الأكاديمي لمادة الفلسفة.

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن قيمة (ت) قد بلغت 0.85 ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة فيما يخص التحصيل الأكاديمي لمادة الفلسفة.

2.4.5. مستوى الذكاء :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى الذكاء تم تطبيق اختبار الذكاء المصور لصاحبه (أحمد زكي صالح) على المجموعتين ، ثم حساب متوسط درجات التلاميذ في نفس الاختبار ، مع استخدام اختبار (ت) لتبيان الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، والجدول التالي يوضح ذلك :

البيـانـات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	(ت)	دلالة (ت)
المجموعة الضابطة	25	40.65	4.94	24.40	1.40	غير دالة عند0.01
المجموعة التجريبية	25	42.44	4.31	18.58		

جدول رقم (05) : يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء.

من خلال استقراءنا للجدول أعلاه يتبين لنا أن قيمة (ت) 1.40 غير دالة إحصائيا، و من ثم لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة، وبالتالي فإن مجموعتي الدراسة متكافئتين من حيث مستوى الذكاء .

3.4.5.النتائج القبلية لاختبار التفكير الناقد :

نظرا لطبيعة الدراسات التجريبية التي تقتضي تحقيق التكافؤ بين أفراد كل من المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة قبل إدخال المتغير المستقل ، تم التحقق من تكافؤ تلاميذ المجموعتين فيما يتعلق بقدرات التفكير الناقد لديهم قبل الشروع في المعالجة التجريبية ، لذا تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين ، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي :

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	دلالة (ت)
المجموعة الضابطة	25	6.48	1.96	3.84	48	0.37	2.70	غير دالة عند 0.01
المجموعة التجريبية	25	6.28	1.79	3.20				

الجدول رقم (06): تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي.

من خلال استقرائنا للجدول رقم(06) يتبين أن تلاميذ المجموعتين متكافئتين فيما يخص قدرات التفكير الناقد القبلي، و ذلك ما تشير إليه قيمة اختبار (ت) " 2.70" ، أي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهذا مؤشر إيجابي للشروع في المعالجة التجريبية والدراسة الأساسية.

4.4.5.عامل السن:

لتحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، فيما يخص عامل السن تم استبعاد التلاميذ المعيدين في كلا المجموعتين ، و بذلك أصبح متوسط العمر الزمني لأفراد العينة 18 سنة.

5.4.5. الظروف الفيزيقية :

تجدر الإشارة هنا أن تلاميذ المجموعتين يزاولان دروسهما في نفس الظروف ، والمتعلقة بالتكييف كذلك تموقع القسمين ، التدفئة ، والتكييف ، الإضاءة .

6.4.5.المدرس :

كلا الفصلين تدرسهما نفس الأستاذة ، وهذا ما وفر علينا عناء البحث عن أستاذ موحد لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة .

7.4.5. المستوى الاجتماعي :

بعد الرجوع إلى ملفات التلاميذ ،تم التأكد من تكافؤ المجموعتين حيث تم الإطلاع على الحالة الأسرية و الاجتماعية لأفراد الدراسة ، و هذا طبيعي بما أن تلاميذ المجموعتين يسكنون في أحياء متجاورة ، كما أن أغلب أوليائهم هم من طبقة الموظفين أصحاب الدخل المتوسط .

5.5. أدوات الدراسة :

1.5.5. اختبار التفكير الناقد :

لقد عمدنا في هذه الدراسة على استعمال الاختبار المترجم من طرف الباحث **نبيل بحري** والذي استخدمه في دراسته التي كانت موسومة بـ : محددات القدرة على التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية و المعد من قبل كل من pertti .v.j و Ili-Luoma والمستمد من اختبار tous حول فهم العلوم والذي يقيس كفاءة التفكير العلمي عند تلاميذ الثانوية . عدل الباحثان بنود الاختبار لتقيس التفكير النقدي متبنين في ذلك المسار الذي اتخذ Ili-Luoma (1990) في بنائه لاختبار التفكير المنطقي مع الحرص على أن يشمل الاختبار على الأقل الأبعاد الثلاثة للتفكير النقدي وهي : البعد العاطفي ، البعد المقارن في التفكير والبعد الافتراضي في التفكير ، علما أن التفكير المقارن حسب ما أكد ذلك Ili- (1990) Luoma في دراسته حول التفكير المنطقي يمثل ميزة أساسية من مميزات التفكير المحسوس عند

(بياجي) ، كما أن التفكير الافتراضي ميزة من مميزات التفكير المجرد ، وعليه فالعنصر المضاف في هذا الاختبار هو البعد العاطفي ولذلك فلقد تم انتقاء عينة البنود المشكلة للاختبار على الأسس التالية :

1 . وجوب ان يتضمن البند البعد العاطفي .

2 . وجوب أن يكون ضمن بنود الاختبار بنودا معرفية ، لها ارتباط قوي بالعمليات العقلية العليا ومتحررة ما أمكن من المحتويات المعرفية (لا تتطلب بعض المعارف الخاصة).

3 . أن تكون بدائل الإجابة قابلة للترتيب ضمن أسئلة الاختيار المتعدد تبعا لتصنيف solo ، الذي وضعه كل من biggs و collis (1982) لدراسة الفروق في قدرات التفكير ، وذلك من خلال التمييز بين البنية المعرفية لتفكير التلاميذ وبنية إجاباتهم ، أو ما أسميناه ببنية مخرجات التعلم الملحوظة ، وهذا من منطلق أن البنية المعرفية للتلميذ هي بنية افتراضية وحسب ، وعليه فهي غير قابلة للقياس بشكل مباشر مثلما هو الشأن بالنسبة لبنية إجاباته . إن تصنيف solso يوفر مقاربة إجرائية لقياس مراحل نمو التفكير حسب **بياجي** من خلال استجابات التلميذ . توثق العلاقة في بحث هذه المقاربة بين البنية المعرفية الافتراضية وبين بنية إجابة التلميذ بإقصاء المعارف السابقة واستعمال بنود حل المشكلات . فعندما لا يوفق التلميذ في استعمال المعلومات الملائمة يتحدث كل من biggs و collis على مرحلة النمو المعرفي ما قبل البنية ويقابلها عند **بياجي** مرحلة التفكير ما قبل العمليات ، أما مرحلة التفكير الإجرائي المحسوس عند **بياجي** فتتفرع عند الباحثين إلى ثلاث مراحل ، تسمى مرحلة النمو المعرفي المتعدد البنيات ، تبدأ باستعمال التلميذ لمعلومة ملائمة واحدة فقط وتصل إلى فهم المشكلة وإدراك العلاقات . أما عندما يكون التلميذ قادرا على وضع الفرضيات وتعميم النتائج على الوضعيات الأخرى فيسميها الباحثان بمرحلة النمو المعرفي المجرد الممتد ويقابلها عند بياجي مرحلة التفكير التجريدي .

بعد اختيار البنود قام الباحثان بمعالجتها وتحليلها واختبار ترتيب إجابات التلاميذ عليها بالاعتماد على نموذج تحليل الإجابة لـ : **راش** rasch ، وهو نموذج منطقي يتضمن معلم Téta θ يتعلق بالفرد ويقيس وضعية الشخص بالنسبة للسمة الكامنة ومعلم b يتعلق بوضعية البند (موقع البند) على نفس البعد . فالنموذج إذن يحدد العلاقة بين المعلمين واحتمال pij أن يعطي المفحوص i إجابة تدل على السمة الكامنة في البند (الإجابة المشفرة) . وتعرف هذه العلاقة رياضيا بمعادلة : pij=e .

هذا ويقوم نموذج rasch على فرضيتين أساسيتين هما :

1 . الاستقلالية المشروطة بين البنود : وتعبر عن فكرة أن المصدر الوحيد للتباين المشترك للإجابات هو السمة الكامنة ، على شرط أن نبقي على θ ثابت ، فيصبح الارتباط بين البنود صفريا .

2 . ثبات تمييزية البنود : التمييزية خاصية يتميز بها نموذج rasch وتعني الانحدار الأقصى لمنحنى الخاصية مضروب في ثابت ، يمكن ملاحظته عند نقطة انعطاف المنحنى ، فكلما كان التمييز عاليا كلما كان التغير في احتمال أن يعطي المفحوص الإجابة المشفرة عاليا ، وهذا بتغير θ . ونشير هنا إلى منحنيات البنود في النموذج لها نفس الشكل بشيء من التباعد بينها مما يعني أنها لا تختلف إلا بمعلم

واحد وهو موقعها في السمة الكامنة . فالتغير في θ يمثل تغير في pij متماثل بالنسبة لكل البنود . إن ثبات التمييزية تعطي سلالم راش RASCH خاصية هامة وهي أنه إذا كانت صعوبة البند أ عالية عن صعوبة البند ب فإن احتمال الإجابة بشكل صحيح على البند ب سيكون أعلى من احتمال الإجابة على البند أ وذلك مهما كانت درجة الشخص . وعليه فالنموذج متسلسل ، ولكنه على خلاف النموذج التحديدي لـ Guttman يقبل بأن يعطي المفحوص الإجابة الصحيحة عن البند الأصعب ويخفق في الإجابة عن البند الأقل صعوبة ، باعتبار ان التسلسل لا يعني إلا احتمال الإجابة الصحيحة .

تجدر الإشارة إلى أن أغلب النماذج المنتشرة هي نماذج أحادية البعد – كما هو الحال بالنسبة لنموذج rasch - يفترض فيها أن السمة الواحدة كافية للحكم على إجابة المفحوص . كما أن المتغيرات المرتبطة بكل من المفحوص والبند مستقلة تماما ، فالقيمة Téta θ درجة المفحوص في السمة الكامنة مستقلة تماما عن البنـود المستعملـة بمعنى أنها لا تتـأثر بخصائـتص البند ، كـما أن قيـمة معالم البند (السهولة ، الصعوبة) مستقلة تماما عن عينة الأفراد المستعملين لحسابها . وهذه خاصية يصفها كل من rogers و hombleton، swaminathan بانها حجـر الزاوية في نظريـة الإجابـة عن البـــند ، وأنها ما يميز النماذج عن النظرية التقليدية للإجابة الصحيحة . ففي هذه الأخيرة ترتبط خصائص البند بعينة الأفراد المفحوصين ، كما أن درجات الأفراد ترتبط بنوعية البنود المستعملة (سهلة أو صعبة) . وهذا ما ينزع عن النتائج الخام أية دلالة ، كما أنه يمنع من مقارنة النتائج المحصلة بوسائل قياس أخرى ، مما اضطر المقاربة الكلاسيكية لمحاولة تجاوز هذه العقبات بتعيير وتقنين النتائج ، وإن كان الأمر في حقيقته لا يعدو أن يكون إلا هروب للأمام ونقل المشكلة مادامت النتائج المعيارية تابعة لعينة التعيير .

تشكل الاختبار من خمسة عشر بندا يتبع كل بند بخمس إجابات محتملة يختار فيها المفحوص الإجابة الأكثر ملائمة .

ونستعرض في مايلي بندين لإعطاء فكرة عن الاختبار :

البند 1 : أذكر مما يلي العبارة التي تعبر تعبيرا شاملا عن ما يدرسه العلماء ؟

أ . الذرة ، الإشعاعات ، الحياة .

ب . السوائل ، الطاقة ، الكائنات الحية .

ج . النباتات ، الحيوانات ، الكائنات الحية .

د . النباتات ، الحيوانات ، الكائنات المجهرية .

ه .السوائل اللزجة ، الأرض ، النجوم .

العبارة ب هي الأكثر تعبيرا عما يدرسه العلماء ، إذ ينبغي على تلاميذ المستوى الثالث حسب تصنيف solo أن يكونوا قادرين على تجاوز المعلومات التي تعطيها العبارات ، بمعنى يكونوا قادرين على وضع قائمة عن مختلف ميادين العلم . وتعتبر العبارة أ ثاني أحسن عبارة تغطية لما يدرسه العلماء وهي

تتناسب والمستوى الثاني من تصنيف solo ، في حين تبقى الاختيارات ج ، د ، ه مؤشرات عن عدم اكتمال القدرة على المقارنة .

البند 14 : يجري الباحثون الكثير من التجارب لتحديد ما إذا كانت نظرية **إنشتاين** تتنبأ فعلا بتأثير الجاذبية على الضوء ، يظهر هذا العمل أنه :

أ . من الوظائف الهامة للنظرية أنها تثير الكثير من الأبحاث .

ب . من المهم الحصول على تقدير ملائم لسرعة الضوء .

ج . أن الرحلات الفضائية لم تغط الوقائع الجديدة التي تحتاج إلى الشرح .

د . أن النظرية تحتاج عادة إلى وقت أطول حتى تقبل .

ه . سيبقى من يشكك في قيمة أي نظرية .

العبارة أ هي الاختيار الأفضل ، فتلميذ هذا المستوى مطالب بأن يفهم أنه من وظائف النظرية أنها تثير فرضيات جديدة للاختبار ، بمعنى آخر أن يكون قادرا على اقتراح فرضيات ، وهي أهم خاصية من خصائص هذا المستوى في تصنيف solo . أما العبارة ج فتدل على قدرة التلميذ على التفكير المقارن لأنه تمكن من فهم أن الوقائع الجديدة لا تلغي النظريات ، وأن هناك حاجة لحلول جديدة تضم المعطيات الجديدة . أما العبارة ب لا تعتبر معلومة ملائمة (المستوى الأول) ، أما العبارتان د و ه فلم يؤخذ منهما إلا بعد واحد ولذلك فهما من المستوى الأول . وهكذا بنيت باقي البنود بنفس الكيفية .

قام الباحث نبيل بحري أستاذ في جامعة الجزائر في إطار تحضيره لأطروحة دكتوراه دولة في علم التربية بترجمة الاختبار عن اللغة الاصلية (الإنجليزية) ، وطلب من أستاذين من قسم الترجمة بجامعة الجزائر القيام بنفس العمل للتأكد من صحة الترجمة . بعد انتهاء الأستاذين من ترجمة الاختبار اجتمع بهما الباحث لمناقشة الاختلافات في ترجمة بنود الاختبار – ونشير هنا إلى التطابق الكبير في الصيغ المقترحة ، ويبدو أن ذلك يعود إلى كون بنود الاختبار عبارة عن بنود قصيرة لا تحتمل الكثير من التأويل – وهكذا تم الاتفاق على الصيغة النهائية . وللتأكد من صدق الترجمة طبق الباحث الاختبار في صيغتيه العربية والإنجليزية على عينة من طلاب السنة الثانية قسم الترجمة (30 طالب) بفاصل زمني بين التطبيقين (عشرة أيام) ، ثم قام بحساب الارتباط بين نتائج الطلبة في الاختبار في صيغته الأصلية ونتائجهم في الصيغة العربية وقدر الارتباط بين النتيجتين بـ : 0.83 .

تصحيح الاختبار :

يصحح الاختبار برصد علامة واحدة (1) لكل إجابة صحيحة ، ثم تجمع العلامات لتشكل الدرجة النهائية في الاختبار . [18] ،ص 167 - 173. (وللإطلاع أكثر انظر الملحق رقم 01).

الخصائص السيكومترية للاختبار في الدراسة الراهنة :

رغم أن الاختبار مبني وفق نموذج راش Rasch الذي يفترض فيه أن الاختبار مبني وفق النظرية الحديثة للقياس ، و نظرا لطبيعة الدراسة والبحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية فقد قام الباحث بالتأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير الناقد كما يلي :

1 . الثبات :

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي النتائج نفسها تقريباً إذا أعيد تطبيقه على العينة نفسها مرة ثانية، ولقد قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة مشكلة من 36 تلميذا وتلميذة بفاصل زمني بين التطبيقين الأول والثاني قدره 16 يوما، حيث بلغ معامل الاستقرار 0.76، وهي قيمة عالية تدل على ثبات الاختبار، ومن ثمة صلاحيته للتطبيق في الدراسة الراهنة.

2 . الصدق :

يمثل الصدق واحدا من الخصائص الضرورية والأساسية للاختبار ويعد خطوة مهمة وأساسية لا بد من توفرها والتحري عنها قبل تطبيق الأداة أو استخدامها ، كما أن الاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس الظاهرة قيد البحث والدراسة .

وقد تحقق الباحث من صدق المحكمين عن طريق عرض أداة البحث على خمس أساتذة يحوزون على شهادة الدكتوراه ، ومختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية في بعض الجامعات ، إذ طلب الباحث من كل أستاذ بيان رأيه في مدى صلاحية أداة البحث الحالي ، وهذا بعد إعطاء فكرة عن الاختبار، ولقد أجمعوا على إمكانية تطبيقه دون إضفاء أي تعديلات .

وإضافة إلى طريقة صدق المحكمين قام الباحث أيضا باستخراج الصدق بطريقة الصدق الذاتي ،من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار ، وبما أن معامل ثبات الاختبار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق يساوي (0.76) إذن معامل الصدق الذاتي للاختبار يساوي (0.87). وهي قيمة مرتفعة تدل على صدق الاختبار ، وعليه فهو صالح للاستخدام في الدراسة التجريبية.

2.5.5. اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح :

وصف الاختبار :

هذا الاختبار من إعداد أحمد زكي صالح، وهو من النوع غير اللفظي، لأنه لا يعتمد على اللغة إلا كوسيلة لشرح تعليمات الاختبار للمفحوصين، أما الأداء على الاختبار نفسه فلا يحتاج إلى اللغة.

ويهدف الاختبار إلى قياس القدرة العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمار من الثامنة إلى السابعة عشرة وما بعدها، ويتكون الاختبار من 60 بندا متجانسا، يتكون كل بند من 5 أشكال، أربعة منها متشابهة والخامس مختلف، ويطلب من المفحوص اكتشاف الشكل المختلف. وزمن إجراء الاختبار 10 دقائق.

وللاختبار كراسة أسئلة وكراسة تعليمات، كما أعدت له معايير في صورة مئينيات ونسب ذكاء للأعمال. [102] ،ص 131.

إجراءات الاختبار :

يفضل أن يجرى الاختبار في الصباح، حيث يكون الفرد نشطا ، ويتيسر له أن يعطي أفضل أداء عقلي ممكن، وفي حالة تطبيق الاختبار على تلاميذ المدارس، فالوقت المناسب لذلك هي الفترة الصباحية، مع تجنب الحصة الأولى حتى نضمن إزالة عوامل الطريق .

ويمكن تلخيص خطوات إجراء الاختبار كما يلي :

- يطلب من كل فرد أن يكتب اسمه بخط واضح على كراسة الأسئلة، و أيضا عمره أو تاريخ ميلاده،ثم يكتب تاريخ يوم الاختبار " لا بد من مراجعة بيان العمر الزمني على سجل رسمي حتى نتأكد منه تماما".
- يتأكد الفاحص من كتابة البيانات ، وهي : الاسم، العمر، و التاريخ.
- يطلب الفاحص من الأفراد الممتحنين فتحة كراسة الاختبار على الصفحة (2) ، ويبدأ في قراءة التعليمات، وشرح الهدف من الاختبار.
- يطلب من الممتحنين الإجابة عن (6) أسئلة أولية " أي خارج (60) سؤالا "، حيث يبدأ الفاحص بمناقشة أجوبة الأسئلة الثلاثة الأولى وأسبابها (كل سؤال على حدا).
- ينتقل بعد ذلك الفاحص إلى الأسئلة الثلاثة المتبقية (6/5/4) ، ويطلب من المفحوصين الإجابة عليها دفعة واحدة ، ثم يناقش الإجابات الصحيحة ، ويشرح طريقة الإجابة إذا استدعى الأمر ذلك .
- بعد الانتهاء من شرح الأمثلة يطلب من الجميع أن يضعوا الأقلام ويقول الفاحص " سنبدأ الاختبار الآن وستعطى (10) دقائق للإجابة عن الأسئلة ، إذا انتهيت من الصفحة انتقل على الصفحة التالية مباشرة ، ولا تضيع وقتا طويلا في سؤال واحد ."
- لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك ، وعند سماع الباحث يعلن انتهاء الوقت المخصص للإجابة ضع القلم ثم سلم ورقة الإجابة وكراسة الأسئلة .
- المطلوب منك أن تبحث عن الشكل المختلف بين أفراد المجموعة الواحدة وضع عليه علامة (×).
- والآن ابدأ الإجابة .

طريقة التصحيح واستخراج المعايير :

مفهوم السنة الزمنية في هذا الاختبار هو مفهوم السنة العادية ، بمعنى أن طفل الثامنة من كان عمره ثماني سنوات وأقل من تسع ، والتاسعة من كان عمره تسع سنوات وأقل من عشر .

والطريقة التي نستخرج بها نسبة ذكاء الفرد أو درجته المئوية كما يلي:

1 . يصحح الاختبار وفق المفتاح الخاص .

2 . يحسب الصواب بدرجة ولا يحسب الخطأ أو المتروك .

3 . تجمع الإجابات الصحيحة .

4 . يحدد العمر الزمني للفرد على ضوء ما جاء في الفترة السابقة .

5 . نبحث عن الدرجة الخام التي نالها الفرد في العمود المناسب لعمره الزمني ، ونضع حولها دائرة .

6 . نقرأ المئين المقابل أو نسبة الذكاء المقابلة .

7 . نحدد وضع الفرد بالنسبة لأقرانه .

وبيان المعايير عبارة عن جدول مقسم على خانات يمثل الأعمار الزمنية ، ويتضمن كل عمود توزيعا خاصا للدرجات ، ويوجد على اليمين خارج الجدول العام أرقام تدل على المئويات ، أي الترتيب المئوي للفرد بين أفراد العينة المتفقة معه في العمر الزمني في هذا الاختبار ، ويوجد على يسار الجدول أرقام تدل على نسبة الذكاء المقابلة .

كما نلاحظ وجود ثلاث خطوط متقطع الأولى عند المئوي الخامس والعشرين (25) ، ويمثل حدود الفئة الدنيا في جميع الأعمار ، والثاني عند المئوي الخمسين (50) ، ويمثـــــل حدود الفئـــــة الأقل من المتوســـط ، والثالث عند المئوي الخامس والسبعين (75) ، ويمثل حدود الفئة فوق المتوسط ، أما الدرجات التي تتبع فوق هذا الخط فتمثل أصحاب المستويات الممتازة في هذا الاختبار . ولاستخراج الدرجة الميئينية أو نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام التي نالها الفرد في الاختبار فما علينا إلا نحدد العمر الزمني للفرد ، ثم نبحث عن العمود المخصص لهذا العمر ، ونبحث عن الدرجة التي تحصل عليها الفرد ، ثم نضع حولها دائرة ، ونرسم خطا أفقيا بالمسطرة ، ونقرأ الدرجة الواقعة على اليمين فتكون الدرجة المئوية ، ثم نقرأ من ناحية اليسار فنجد نسبة الذكاء .

الخصائص السيكومترية للاختبار :

- تتراوح معدلات ثباته بين 0.75 و 0.85 عن طريق التجزئة النصفية أو تحليل التباين .

- ويبلغ معامل ارتباطه باختبار المصفوفات حوالي 0.50 ، إضافة إلى كونه متشبع بالعامل العام بمقدار 0.62. [103] (أنظر الملحق رقم 02).

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية :

1. ثبات الاختبار: قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح على عينة عددها 36 تلميذا وتلميذة يدرسون في قسم واحد بثانوية لغريسي عبد العالي بالجلفة ، وقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفارق زمني قدره 16 يوما ، وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson تحصل الباحث على قيمة 0.78 وهي قيمة تدل على القيمة المرتفعة لثبات الاختبار.

2. صدق الاختبار: فيما يخص صدق الاختبار، فلقد قام الباحث بحساب الصدق الذاتي للاختبار، وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات ، وتحصل على قيمة 0.88، وهي قيمة مرتفعة تدل على صدق الاختبار.

3.5.5. دليل المدرس :

لقد قام الباحث بتصميم دليل للمدرس نظرا لما تمليه طبيعة الدراسة ، وقد جاء هذا الدليل لتوضيح أسلوب السير في تقديم الدروس وفق طريقة المناقشة ، وكذلك تحديد أهم أنماطها وأشكالها ، إضافة إلى أن هذا الدليل يوضح دور كل من المدرس والمتعلم ضمن طريقة المناقشة ، وكذلك يبين أهم أساليب التقويم في طريقة التدريس السالفة الذكر ، وتمثلت أهم أهداف هذا الدليل التطبيقي في ما يلي :

- التعريف بطريقة المناقشة باعتبارها طريقة تفاعلية نشطة .
- تغيير النظرة السلبية لهذه الطريقة ، والتي ترى أن هذه الطريقة في التدريس طريقة سلبية لا تخدم المتعلمين .
- تحديد أهم الخطوات لتنفيذ طريقة مناقشة فاعلة داخل الفصول الدراسية .
- إبراز أهم أنماط وأنواع المناقشة الصفية .
- تحديد طبيعة الأسئلة التي تتضمنها طريقة المناقشة مع توضيح محاذير استعمالاتها .
- توضيح أساليب التقويم المتضمنة في طريقة المناقشة ، وذلك من خلال تقديم بطاقة عملية تطبيقية لكل نوع من التقويم . (انظر الملحق رقم 03).

لقد تم عرض الدليل في صورته المبدئية على مجموعة متكونة من خمسة أساتذة جامعيين لإبداء رأيهم فيه ، ولقد قدم هؤلاء الأساتذة ملاحظاتهم في شأنه لتتم عملية تخريج هذا الدليل في صورته الختامية وذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة عليه .

4.5.5. مذكرات التدريس:

قام الباحث وبمعية أستاذ ثانوي لمادة الفلسفة من خريجي المدرسة العليا للأساتذة بتصميم مذكرات لتدريس مادة الفلسفة وفق الطريقة النقاشية ضمن المجال التعلمي" الحياة بين التنافر والتجاذب " ، تعرض على أستاذة المادة لتتم بواسطتها تدريس أفراد المجموعة التجريبية، حيث روعي أثناء تخطيطها إمكانية تطبيقها في الدرس الفلسفي وفق المنهاج والمقاربة الجديدة للمادة ، إذ تم عرض هذه المذكرات في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة قدر عددهم بـ : 08 أساتذة ، من ضمنهم أستاذين متخصصين في تعليمية مادة الفلسفة ، ثلاثة أساتذة متخصصين في علوم التربية ، بالإضافة إلى ثلاثة أساتذة يشغلون منصب أستاذ تعليم ثانوي في مادة الفلسفة ، وأعطى كل منهم ملاحظاته والتي أخذت بعين الاعتبار أثناء تصميم المذكرات في شكلها النهائي . وللإطلاع أكثر (أنظر الملحق رقم 04).

6.5. الأساليب الإحصائية :

قام الباحث باستعمال مجموعة من الأساليب الإحصائية التي رأى أنها مناسبة لتحليل بيانات الدراسة، والتي تمثلت في الآتي:

1.6.5. النسب المئوية: وهي من الأساليب الإحصائية المستعملة بكثرة في البحوث والدراسات النفسية والتربوية.

2.6.5. المتوسط الحسابي :

تم استخدامه في هذه الدراسة بغية حساب متوسط درجات التلاميذ في كل من اختبار التفكير الناقد، التحصيل الأكاديمي القبلي للتلاميذ، التحصيل الأكاديمي في مادة الفلسفة، واختبار الذكاء المصور.

إذ يعد المتوسط الحسابي " أكثر مقاييس النزعة المركزية استخداما وأهمية، ويحدد المتوسط الدرجة الوسطى في التوزيع، ويحسب بطريقة مباشرة بجمع جميع الدرجات وقسمتها على ن". و يتم حسابه وفق القانون الآتي :

$$م = \frac{مج (س)}{ن}$$

حيث: م: المتوسط. مجـ (س): مجموع الدرجات.
ن: عدد الحالات (عدد الدرجات). [99] ،ص 493.

3.6.5. الإنحراف المعياري : يعد من " أهم مقاييس التشتت ، وهو يقوم في جوهره على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطها كما تدل تسميته عليه".

و يحسب الانحراف المعياري كما يلي :

$$\text{الانحراف المعياري} = \sqrt{\frac{مجـ(س-م)2}{ن}}$$

حيث: يدل الرمز س على الدرجة.

و الرمز م على المتوسط.

والرمز ن على عدد الدرجات. [104] ،ص 105 – 106.

4.6.5. معامل الارتباط بيرسون :

تم استخدام هذا المعامل لحساب درجة الارتباط بين التطبيقين عند حساب الثبات .

$$ر = \frac{ن مجـ س ص - مجـ س \times مجـ ص}{\sqrt{[ن مجـ س2 - (مجـ س)2][ن مجـ ص2 - (مجـ ص)2]}}$$

حيث : يدل الرمز مج س ص على مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة في الاختبارين.

- ويدل الرمز مجـ س × مجـ ص على حاصل ضرب مجموع درجات الاختبار الأول س في مجموع درجات الاختبار الثاني ص.
- يدل الرمز مجـ س2 على مجموع مربعات درجات الاختبار الأول س.
- يدل الرمز (مجـ س)2 على مربع مجموع درجات الاختبار الأول س.
- يدل الرمز مجـ ص2 على مجموع مربعات درجات الاختبار الثاني ص.
- يدل الرمز (مجـ ص)2 على مربع مجموع درجات الاختبار الثاني ص. [104] ،ص 244 – 245.

5.6.5. التوزيع التائي (ت):

لحساب دلالة معامل الارتباط. ويحسب بالقانون التالي:

$$t= \frac{r\sqrt{n-2}}{\sqrt{(1-r^2)}}$$ [105] ،ص 226.

6.6.5. اختبار (ت) لعينتين مترابطتين:

استخدم في هذه الدراسة بغرض حساب متوسط الفروق بين تلاميذ المجموعة الواحدة في كل من القياس القبلي و البعدي.

وهو أحد استخدامات اختبار T والغرض منه هو اختبار فرضية حول متوسطي عينة واحدة.

ولتطبيق هذا النموذج من اختبار T (لعينة واحدة) يتم استعمال الصيغة التالية :

$$To = \frac{\overline{D}}{s\overline{D}}$$

حيث أن :

$\overline{D}$: متوسط الفرق بين درجات أفراد العينة في الوضعية الأولى ودرجاتها في الوضعية الثانية.

S: الانحراف المعياري للعينة. [106] ،ص 145 – 146.

7.6.5. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين:

استعمل في هذه الدراسة بغرض معرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من القياس القبلي و البعدي ، وذلك وفقا للمعادلة الآتية :

$$ت= \frac{م1 - م2}{\sqrt{\left[\frac{1}{ن2} + \frac{1}{ن1}\right]\left[\frac{ن1\, ع_1^2 + ن2\, ع_2^2}{ن1+ن2-2}\right]}}$$

حيث يدل الرمز م1 على متوسط المتغير الأول.

- يدل الرمز م2 على متوسط المتغير الثاني.
- يدل الرمز ن1 على عدد أفراد المتغير الأول.
- يدل الرمز ن2 على عدد أفراد المتغير الثاني.
- يدل الرمز $ع_1^2$ على تباين المتغير الأول .
- يدل الرمز $ع_2^2$ على تباين المتغير الثاني . [104] ،ص 336.

8.6.5. مربع إيتا :

واستخدم في هذه الدراسة ضمن الأساليب الإحصائية ، بغية معرفة أثر طريقة المناقشة(المتغير المستقل في تنمية التفكير الناقد .

وذلك حسب المعادلة التالية :

$$n^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$$

حيث :

t^2 :(ت). مربع قيمة

Df : درجة الحرية.

9.6.5. حجم التأثير(Effect si ze) :

يستعمل حجم التأثير لمعرفة مقدار تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع وذلك حسب المعادلة التالية :

$$\text{Effect size} = \frac{M\ post - Mpre}{SD\ \ pre}$$

حيث:

M post: متوسط المجموعة بعد المعالجة (الاختبار البعدي).

M pre : متوسط المجموعة قبل المعالجة (الاختبار القبلي).

SD pre: الانحراف المعياري للمجموعة قبل المعالجة (الاختبار القبلي).

[107] ،ص 85 -86.

خـــلاصة :

لقد تم في هذا الفصل التعرض أولا لاجراءات الدراسة الاستطلاعية ، والتي مكنتنا من التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المستعملة (اختبار الذكاء المصور واختبار التفكير الناقد) كما تم في هذا الفصل تناول التصميم التجريبي المنتهج في الدراسة ، وكذا الضبط الإجرائي للمتغيرات الدخيلة ، لننتقل إلى عرض أهم أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في معاجة البيانات المتحصل عليها من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية .

الفصل 6

عرض وتحليل النتائج

عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها :

تنص الفرضية الأولى على أنه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي .

وللتأكد من مدى صحة هذه الفرضية تم حساب (ت) ستيودنت لمتوسطين مستقلين :

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	دلالة (ت)
المجموعة الضابطة	25	6.48	1.96	3.84	48	0.37	2.70	غير دالة
المجموعة التجريبية	25	6.28	1.79	3.20				

جدول رقم (07) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي .

يبدوا من خلال الجدول رقم (07) أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي في اختبار التفكير الناقد بلغ 6.48 بانحراف معياري قيمته 1.96 وذلك عند المجموعة الضابطة ، في مقابل المجموعة التجريبية التي بلغ المتوسط الحسابي عندها 6.28 بانحراف معياري قدره 1.79.

كما يتبين من الجدول ذاته أن قيمة (ت) المحسوبة 0.37 وهي قيمة أقل من قيمة (ت) المجدولة والتي قدرت بـ : 2.70 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وذلك بدلالة الطرفين ، مما يعني أن المجموعتين متكافئتين في مستوى اكتسابهم للتفكير الناقد وذلك في القياس القبلي .

إن النتيجة السابقة طبيعية ومنطقية خاصة وان الباحث منذ الوهلة الأولى سعى على مكافأة المجموعتين (المجموعة الضابطة ، المجموعة التجريبية) وذلك قبل الشروع في التجريب ، وذلك بالتحقق من جميع العوامل أو المتغيرات الطفيلية وذلك من أجل ضمان نتائج حقيقة تخدم البحث ، فقام الباحث بضبط بعض المتغيرات كالمستوى العقلي ممثلا في الذكاء فوجد بذلك أن مستوى الذكاء متقارب بين المجموعتين مما يعني أن الفروق بين المجموعتين في مستوى الذكاء غير دالة إحصائيا ، إضافة إلى استبعاد التلاميذ المعيدين ، وهذا الأمر لا يقل أهمية عن متغير الذكاء فمستوى أعمار التلاميذ كان متقاربا كذلك، وبالرجوع إلى المستوى الاجتماعي الذي ينتمي إليه التلاميذ نجد أنهم من نفس المستوى الاجتماعي كون

التلاميذ يسكنون في نفس المنطقة وفي أحياء متجاورة ، السمة الغالبة على سكانها أنهم من شريحة الموظفين أصحـاب الدخل المتوسـط ، أما فيما يخص الظـــروف الفيزيقـية التي يتمدرس فيها التلاميذ فهي جد متشابــهة ، فتموقع القسمين هو نفسه ، كما أن أغلب الأساتذة الذين يعكفون على تدريس المجموعة الضابطة هم نفسهم الذين يدرسون الصف الخاص بالمجموعة التجريبية ، إضافة إلى أن أستاذ مادة الفلسفة موضع الدراسة هي التي كلفت منذ بداية السنة الدراسية بتدريس القسمين معا ، وبالرجوع إلى جدول استعمال الزمن اليومي فهناك تقارب من حيث استعمال الزمن لكلا القسمين ، أما فيما يخص معايير الانتقال والتوجيـه إلى شعبة الآداب والفلسفة ، نجد كذلك أن القاسم مشترك ، فالتلاميذ الموجودون في شعبة الدراسة لكلا القسمين كان معيار توجيههم على أساس مجموعة من المواد تسمى لدى المختصين في التوجيه المدرسي بمواد التوجيه أو المواد الأساسية المصحوبة بمعاملات خاصة ، وذلك مثل مادة اللغة العربية ، ومادة الاجتماعيات ، ومادة اللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية ، اللغة الإنجليزية).

فعندما يوجه التلميذ إلى شعبة الآداب والفلسفة السنة الثانية ثانوي تراعى هذه المواد في مجالس التوجيه والقبول الخاصة بالسنة الأولى شعبة آداب ، فيحسب على أساس هذه المواد معدل القبول والتوجيه للسنة الثانية ثانوي شعبة (آداب وفلسفة)، أي أنه يعطى لكل مادة معدل خاص بها ، أما بقية المواد الأخرى التي يدرسها في السنة الأولى فهي غير معتمدة في مقاييس القبول والتوجيه.

إن النقاط المذكورة آنفا هي التي ساهمت في النتيجة السابقة ، حيث أن الفروق لم تكن دالة بين مجموعتي الدراسة ، مما مكننا من السير في الدراسة التجريبية للوصول إلى نتائج مقبولة وموضوعية تخدم الدراسة الحالية .

عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها:

تنص الفرضية الثانية على أنه**:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي .

وللتأكد من مدى الصحة المتوافرة في هذه الفرضية تم حساب (ت) ستيودنت لمتوسطين مترابطين:

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	دلالة(ت)
قياس قبلي	25	6.48	1.96	3.84	23	1.05	2.80	غير دالة
قياس بعدي	25	6.68	1.54	2.37				

جدول رقم (08) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي و البعدي في اختبار التفكير الناقد .

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي للمجموعة الضابطة قد بلغ 6.48 مع انحراف معياري قدره 1.96 ، أما بالنسبة للقياس البعدي للمجموعة الضابطة فكان المتوسط الحسابي 6.68 مع انحراف معياري قدره 1.54 .

ويتضح كذلك من الجدول نفسه أن قيمة (ت) المحسوبة 1.05 وهي قيمة أقل من قيمة (ت) المجدولة والتي قدرت بـ: 2.80 ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وذلك بدلالة الطرفين لأن اتجاه الفرضية غير محدد ، وعليه فإنه لا توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي و البعدي، ومنه نستنتج تحقق الفرضية الأولى .

إن النتيجة المتوصل إليها مردها إلى الطريقة التعليمية المعتمدة من طرف أستاذة المادة والتي تعتمد عادة في طريقة تدريسها الطريقة الإلقائية مدمجة مع طريقة حل المشكلات ، و نحن حينما نستقصي النقائص التي تخص الطريقتين السالفتين الذكر نجد أن الطريقة الإلقائية قد تصحبها عدة نقائص في حال اعتمدت كطريقة في التدريس كونها " لا تنمي عملية البحث عن المعلومات وحب الاستطلاع لدى التلاميذ لأنهم يدركون جيدا بأن الموضوع سوف يشرح قبل الدرس إضافة إلى أن مشاركة التلميذ محدودة ، وفي بعض الأحيان لا توجد أي مشاركة بالشكل الذي يجعله سلبيا اتجاه عملية التعلم ".[16] ،ص 83.

مما سبق ذكره نستنتج أن الطريقة التعليمية إن كانت لا تسعى لتنمية روح البحث والاكتشاف لدى المتعلم هذا عامل قد يساهم في محدودية التفكير لديه وذلك لأنه يدرك مسبقا أنه معطى وليس متغيرا نشطا ضمن الموقف التعليمي فلا يساهم بذلك في بناء معرفته بناءا ذاتيا من خلال المناقشة والحوار وهذا لأن المدرس الذي " يقوم بعرض المادة العلمية أو الموضوع ولا يسمح للطلبة أو للتلاميذ بالمناقشة والسؤال وإنما دورهم فقط الاستماع وتدوين المعلومات . "[16] ،ص 81.

بما أن المدرس هو الذي يتحكم في زمام هذا أمر سابق الخطورة ، فإن مجال الحوار والمناقشة قد يضيـــق ، وهذا ما قد يغيب لدى التلمـــيذ فرصة الإدلاء برأيه والاستـدلال على الأفكـــــــار المطروحـــة للمعالجة ، كذلك يفقد إمكانية تمحيص الأفكار الواردة إليه وتحليلها وتلك أمور يحتاجها التفكير الناقد .

وبالرجوع إلى النقائص المصاحبة لطريقة حل المشكلات نجد أن هذه الطريقة في التدريس لا تمكن المتعلم من " التوصل إلى الحلول الصحيحة وهذا سوف يؤثر على حالتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية وعلى مستواهم التعليمي ." [16] ،ص 95.

إضافة إلى ما سبق ذكره وجب علينا هنا التنبيه إلى نقطة مهمة هي أن الطريقة المعتمدة في تدريس مادة الفلسفة في الإصلاح الجديد عرفت عدة انتقادات من بينها ما صرحت مرابطين سامية (2011) من خلال مداخلتها التي ألقتها في الملتقى الوطني الثاني الذي احتضنته المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة يومي 18-19 أفريل 2011 والذي كان موسوما بـ : الملتقى الوطني الثاني تدريس الفلسفة في الجزائر واقع وآفاق ، فلقد جاء في موضوع مداخلتها أنه " إذا سلمنا فعلا أن بيداغوجيا الكفاءات ركزت على ضرورة

طرح المشكلات والإشكاليات في بداية كل درس بشرط أن يصل التلميذ بنفسه إلى طرح هذه المشكلات والتساؤلات ، فإن ما هو ملاحظ في الواقع أن أغلب المشكلات يتم التصريح بها في بداية كل درس وكل نص فلسفي ..بالإضافة إلى عدم انسجام المشكلات الجزئية مع الإشكالية الكلية أو العامة وهذا اللاانسجام يتجلى بصورة واضحة في أغلب محاور البرامج والتي تم التعسف في إدراج مشكلات جزئية بعيدة إلى حل ما معها . "[12].

كما نجد أن الطيطي حمد (2002) كان يدرك جيدا النقائص التي يمكن إيجادها في حال تطبيق طريقة حل المشكلات حيث قال في شأن هذه الطريقة أنه " قد يتحول توظيف هذه الطريقة إلى مجرد جهود تبذل لدراسة موضوعات تنتهي بنتائج تكون في الغالب غير مهمة بالنسبة للتلاميذ . "[108] ،ص 214- 215

من خلال هذا العرض السابق يتبين أن النقائص التي يمكن أن تصحب هاتين التعليميتين قد أفضت إلى النتيجة السابقة الذكر، والتي وجدنا فيها أن الفروق في درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد القبلي و البعدي غير دالة إحصائيا ، وهذا يعني أن الطريقة المعتادة لم تكن مؤثرة في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة الضابطة ، وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة كل من **دراسة** Challen and Brazdil (1999) ،أحمد بن عبد الله الخلف (2006) و دراسة محمد سليمان صليبي (2006)، والتي أثبتت نجاعة وفعالية طريقة المناقشة في التدريس مقارنة بالطرق الأخرى، وخاصة الطريقة الإلقائية أو ما تسمى بالطرية التلقينية ، و التي تبين عدم جدواها كطريقة في التدريس لكونها لا تخلو من المشكلات أو نقائص إذا ما قورنت بفاعلية الاستراتيجيات الأخرى في التدريس ، إذ لاحظ الباحث من خلال تجربته في التدريس بعض المشكلات والصعوبات المتعلقة بالطريقة الإلقائية مثل:

- سلبية التلاميذ أنفسهم، وخصوصا إذا انهمك المدرس في الإلقاء، ونسى تماما أنه يجب إشراكهم معهم.
- قناة الاتصال بين المدرس و المتعلمين ذات اتجاه واحد .
- تسبب للمتعلم شرود الذهن لأن الطريقة تتطلب منه المتابعة المستمرة لسرد المعلومات .
- هي من الطرائق التعليمية الباعثة على نفور التلاميذ من الدرس.
- هي طريقة لا تتناسب وروح الفلسفة التي تتناسب أكثر مع الحوار والمناقشة ، كما ان مادة الفلسفة هي مادة دسمة لحوار الأفكار فلا يعقل أن تعرض مادتها دون فسح مجال للحوار والمناقشة .
- تصلح هذه الطريقة مع طلبة المستويات العليا كالجامعة مثلا.

عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها:

تنص الفرضية الثالثة على أنه**:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي .

وللتحقق أكثر من مدى صحة هذه الفرضية قمنا بحساب (ت) ستيودنت لمتوسطين مترابطين ، والجدول التالي يبين ذلك :

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	دلالة (ت)
قياس قبلي	25	6.28	1.79	3.20	23	5.67	2.50	دالة
قياس بعدي	25	8.12	1.53	2.34				

جدول رقم (09) : يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي و البعدي .

يتبين من الجدول رقم (09) أن المتوسط الحسابي لاختبار التفكير الناقد للمجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ 6.28 مع انحراف معياري قيمته 1.79، أما فيما يخص المتوسط الحسابي لنفس المجموعة في اختبار التفكير الناقد البعدي فقد بلغ المتوسط الحسابي 8.12 بانحراف معياري قدره 1.53.

كما أن الجدول السابق يبين لنا أيضا أن قيمة (ت) المحسوبة هي 5.67 ، وهي قيمة تفوق قيمة (ت) المجدولة 2.50 ، كما أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وذلك بدلالة الطرفين على الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي ، من خلال ما سبق ذكره نستنتج تحقق الفرضية الثالثة .

إن التقدم الحاصل لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد أحسن دليل على أن تدريس الفلسفة بطريقة المناقشة من شأنه أن يساهم في زيادة التفكير الناقد لدى المتعلمين وهذا لأن طريقة المناقشة تقحم التلاميذ في بناء معارفهم بناءا ذاتيا وموضوعيا ، ذلك لأن المتعلم بمشاركته في حلقات النقاش داخل الفصل تجعله يصرح بأفكاره ، ويصغي بانتباه لما يقوله الآخرون فيحدد بذلك أوجه القصور والقوة في أفكاره ، إضافة إلى أن هذه الطريقة تفسح المجال أمامه لنقد أفكار زملائه المتباينة فيحدد كذلك نواحي القصور والقوة فيها وهذا لأن من مهارات التفكير الناقد التي حددها باير (beyer) " التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب ذات العلاقة بالموضوع وتلك التي تقحم على الموضوع ولا ترتبط به وتحديد مصداقية مصدر المعلومات والتعرف على المغالطات المنطقية ." [72] ،ص 62 إضافة إلى ما سبق طرحه فإن طريقة المناقشة تسمح للمتعلم المشاركة في حلقات النقاش الصفي بطريقة ثنائية (طالب ، متعلم) ، وبطريقة جماعية كذلك (تلميذ ، تلميذ) ، فيساهم مع زملائه ومدرسه بالتوقف بالتحليل، والشرح ، والتقويم لكل فكرة تطرح في محطات الدرس المختلفة ، كل هذا يستدعيه التفكير الناقد وتوفره طريقة المناقشة ، وبذلك يجد التلميذ نفسه في موقف وموقع هام يزيد من ثقته بذاته وقدراته العقلية وهذا يسمح له ببناء معارفه ومكتسباته بناءا ذاتيا وموضوعيا ، فتجده مستعدا للمشاركة في كل مراحل الدرس ، فلا يقف بذلك موقف المتعلم السلبي الذي ينتظر المدرس لكي يحشوا دماغه بمعلومات وأفكار لا يعلم المتعلم فيها أين ومتى وكيف يوظفها ، ولكي يفعل دور المتعلم النشط ضمن الموقف

التعليمي وجب استثماره في بناء معارفه بناءا شخصيا ذاتيا بين الحين والآخر ، وهذا الأمر تستطيع طريقة المناقشة أن توفره لأن المتعلم يعد فيها " عنصرا محوريا قد يفوق المعلم في المناقشة فهو الشخص المصغي لرفاقه ومعلمه ، وهو الذي يحلل الأفكار والآراء التي يسمعها ويعقب على ما يقال معترضا أو موافقا ، وهو المقدر للأمور ومقترح الحلول للموضوع المطروح للنقاش ." [31] ،ص 4 كما أن الباحث يرى أن التوصل إلى تفوق المجموعة التجريبية في تنمية تفكيرها الناقد مرجعه إلى التسلسل المنطقي الذي صاحب كل مراحل ونماذج الدروس المصممة في إطار الدراسة ، لأنه ليس من المعقول أن نخلص إلى نتيجة معينة أو حل لمشكلة ما دون إتمام سابقتها ، وهذا بإشراك المتعلم إضافة إلى أنواع التقويم المرحلية التي يشرف عليها المدرس والمتعلمين كذلك ، حيث يوافقنا القول هنا أحمد زكي (1972) حين يقول في هذا الصدد أن " وظيفة المناقشة هو ربط الطالب صاحب طريقة القفز إلى النتائج بالمجموعة لأن المجموعة تسأل كيف تأتت هذه النتيجة ؟ وهذا التفكير في مناقشة الحلول لا يكسب الطالب عادة وزن الأفكار قبل إبدائها والتعبير عنها فحسب ، بل تكسبه عادة التعاون مع الغير فكريا حتى يستطيع الوصول إلى الغرض وهو حل المشكلة المعروضة أمامه ." [109] .

كما أن النتيجة الايجابية السابقة الذكر مردها إلى أن طريقة المناقشة هي من الطرق النشطة المساهمة في تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد لأنها تجعل المتعلم يمارس دوره الايجابي في بناء مكتسباته ، لا دور المتلقي السلبي ذلك أن التعلم النشط كما يذكر تشكرينك وزيلدا (chickering، zelda) هو " ذلك التعلم الذي يشجع على القراءة والكتابة ، والمناقشة والمشاركة في حل المشكلات ، والأهم من ذلك هو المشاركة في الأنشطة التي تثير مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم ." [31] ،ص 16.

زيادة على ما سبق ذكره إن طريقة المناقشة تجعل المتعلم يتجاوز المراحل الدنيا للمعرفة إلى مستويات أعلى في التفكير ، أي يتجاوز بذلك مرحلة الحفظ والاستظهار والتعلم البنكي الذي يعتمد على الذاكرة بشكل كبير إلى مرحلة التعلم باستعمال التحليل ، والتركيب والتقويم ، وذلك من خلال المناقشات المخططة تخطيطا جيدا ، والتي تجرى داخل الفصل الدراسي ، ولهذا القول ما يدعمه حيث ذكر محمد زياد (2010) أن المتعلمين الذين تمارس عليهم هذه الطريقة تجعلهم " لا يقتصرون على الجانب المعرفي فحسب بل يتعلمون مهارات التفكير العليا ، إضافة إلى تعلمهم كيف يعملون مع آخرين يختلفون عنهم." [31] ،ص 16.

إن النتيجة التي أكدت على زيادة التفكير النقدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية تشابهت إلى حد ما مع دراسة تاركينجتون tarkington (1989) ، دراسة الزغبي (2003) ، دراسة التخاينة (2004) و دراسة محمد زياد الأسطل (2010) ، والتي تبين من نتائجها أن طريقة المناقشة ذات فعالية كبيرة في حالة اعتمادها كطريقة للتدريس ليس في مادة الفلسفة فحسب بل في جميع المواد التعليمية ، إذ تعمل على تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين ، وهذه الطريقة لاتقف عند هذا الحد فحسب بل إنها وكما بينته البحوث

السابقة أنها ذات فعالية كبيرة في التحصيل الأكاديمي الذي يعتبر التفكير الناقد أحد مقوماته، فلا يعقل أن يكون التلميذ متفوقا في دراسته الأكاديمية دون امتلاك التفكير الناقد ، خاصة إن تعلق الأمر بمادة كمادة الفلسفة .

عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها:

تنص الفرضية الرابعة على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

وللتأكد من مدى الصحة المتوافرة في هذه الفرضية تم حساب (ت) ستيودنت لمتوسطين مستقلين:

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	دلالة (ت)
المجموعة الضابطة	25	6.68	1.54	2.37	48	3.27	2.43	دالة
المجموعة التجريبية	25	8.12	1.53	2.34				

جدول رقم (10) : يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة و التجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي .

من خلال قراءتنا للجدول رقم (10) يتبين لنا أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية يفوق المتوسط الحسابي لتلاميذ المجموعة الضابطة ، هذا لأن المجموعة التجريبية بلغ المتوسط الحسابي عندها 8.12 مع انحراف معياري قيمته 1.53 وهي قيمة تفوق المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي بلغ المتوسط الحسابي فيها 6.68 مع انحراف معياري قدره 1.54.

كما أن الجدول رقم (10) يوضح لنا أن قيمة (ت) المحسوبة 3.27 هي أعلى من قيمة (ت) المجدولة التي وجدناها بدلالة الطرف الواحد 2.43 ، وهي قيمة دالة إحصائيا على الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في قياس التفكير الناقد البعدي ، ومنه نستنتج تحقق الفرضية الرابعة.

إن النتيجة المتوصل إليها ترجع قطعا إلى ايجابية طريقة المناقشة في تنمية التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وهذا لكونها طريقة للتعلم النشط فهي تسمح للمتعلمين بممارسة التفكير بجميع أنواعه بما في ذلك التفكير الناقد ، وذلك لما توفره هذه الطريقة من مساحة للحرية يدلي فيها المتعلم بدلوه فيساهم مع زملائه ومدرسه في بناء معرفته بناءا ذاتيا وموضوعيا .

وبالنظر إلى المجموعة الضابطة نجد أن أفرادها لم يحرزوا تقدما ذو دلالة في تنمية تفكيرهم النقدي وهذا لأن الطرق التعليمية المعتمدة عندها قلصت سبل استثارة التفكير لديهم ، والنتيجة المتوصل إليها خير برهان على ذلك لأن الطرق التي انتهجتها أساتذة مادة الفلسفة والمتمثلة في طريقتي الإلقاء وحل

المشكلات ، فكل طريقة من هذين الطريقتين تصحبهما نقائص أو معوقات تحول دون نجاعتها كطريقة تعليمية ، أولا نذكر ما يتعلق بطريقة الإلقاء التي تعتبر عند الكثير من الباحثين التربويين من الطرائق القديمة أو التقليدية التي تجاوزتها البيداغوجيا الحديثة والتي أثبتت عدم جدواها كطرق نشطة يعتمد عليها في تنمية التفكير ويوافقنا هنا القول حسن عصر (2001) في قوله " لا يمكن أن يدرس التفكير بالطريقة التقليدية التي تستخدم فيها الكتب المدرسية ، على النحو المعروف بتكرار التدريبات الصماء المعتادة من دون أي معونات تدريس تجعل التفكير يقظا ناشطا أو بالإجابة عن الأسئلة وفقا لما يريده المعلمون من الحفظ والتكرار ، والاستدعاء الجيد المتطابق تماما مع ما هو مقرر في الكتاب المدرسي. "[66] ،ص 107.

زيادة على ما سبق ذكره فإن هذه الطريقة تجعل المتعلم لا يجند كل معارفه ومهاراته ، وهذا منطقي إن كان المتعلم يعلم مسبقا أن فرصة المشاركة في الدرس مقيدة فهو لا يساهم مساهمة ذاتية في بناء معرفته كونه متلقي للمعرفة فقط وليس مشاركا فيها ، لهذا السبب نجده لا يستخدم كل ما بحوزته من أنماط التفكير المتنوعة فهو عندما يواجهه موقف غامضا أو مشكلة ما فلن يجد لها حلولا وفي حالة وجوده حلا لها فلن تكون تلك الحلول بمعزل عما تلقاه من المدرس أو ما حفظه من الكتاب المقرر عليه في المنهاج الدراسي، وهنا نجد أن حسنى عبد الباري عصر يشاطرنا القول في قوله أنه " عادة ما يهمل الـــــطلاب الإجراء الذهني ويحاولون حفظ المادة الدراسية أولا وختاما ، حتى ولو لم يفهموا إجراءاتها الذهنية، لأنهم اعتادوا أن تكون أسئلة الامتحانات معينة بالمادة وحفظ المعلومات المتصلة بها ." [66] ،ص 116.

إن القول السابق يؤكد لنا أمرا في غاية الخطورة وهو أن المتعلم الذي يتلقى المعرفة دون المشاركة في بنائها يجعله هذا الأمر محصور التفكير أو بعبارة أخرى جامد التفكير ، لا يكلف نفسه عناء البحث عن المعلومة وتقويمها ، فتقع المسؤولية كلـــــــها بذلك على عاتق المدرس فنجده مساهما في كل أطـــــوار الدرس ، وإن تفحصنا دور المتعلم في هذه الطريقة وجدناه دورا سلبيا يكون فيه من جملة المعطيات لا المتغيرات الفاعلة ضمن الموقف التعليمي ، لهذا السبب انتقدت الطريقة التلقينية من طرف المختصين في أمور التربية والتعليمية ، فوجهوا لها انتقادات لاذعة كونها طريقة لا تتماشى والتطور الحاصل اليوم الذي اتسم به القرن الحادي والعشرين ، كما أنها لا تتوافق مع تطلعات النظم التربوية الحديثة التي وجهت اهتمامها بما يحصل في البنية المعرفية للمتعلمين لا بكمية المعلومات المتوافرة لديهم ، فالنظام التربوي القديم أو بعبارة أخرى المنهاج التقليدي هو الذي لا يعنى بردود أفعال المتعلمين تجاه المعرفة حيث ينظر إليهم نظرة دونية ، ويكفي أن نرى أو نستقرأ المنهاج القديم حتى نكتشف أن الطريقة الإلقائية كانت الأكثر تداولا فيه ، فهي تمثل عصب الطرق التقليدية في المناهج التعليمية القديمة ، خاصة فيما يتعلق بالمواد الاجتماعية التي تعتبر مادة الفلسفة موضوع دراستنا واحدة منها ، وهنا نجد أن اللقاني (1990) قد سلط الضوء على هذه النقطة بالذات حين يقول " تعتبر هذه الطريقة طريقة شائعة في

تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية بشكل عام ، ولعل المواد الاجتماعية أكثر المواد استخداما لها ، ومهما ركزت هذه الطريقة الإلقائية على زيادة المعلومات والحقائق التي تزود بها المتعلمين إلا أنها غير قادرة على إكسابهم مهارات التفكير . "[110] ،ص 121.

زيادة على القول السابق الذكر نجد أن غارسيون وأندرسون (2006) لا يذهبان بعيدا عن هذا القول فهما يؤكدان على النتائج السلبية لطريقة الإلقاء على التفكير عامة وعلى التفكير الناقد بوجه خاص ويبدوا هذا جليا في نص قولهم الآتي : " إن طريقة الإلقاء تعتمد بشكل كبير على نقل المعلومات وليس على تشجيع التفكير النقدي أو فهم الأفكار ، وذلك أن إملاء الكلام والإفراط في استخدام التعليمات المباشرة سوف يقلل من التفاعل والتفكير النقدي مما يؤدي إلى نتائج سلبية بدلا من الحصول على تعلم عالي المستوى ." [111] ،ص 73.

وبانتقالنا إلى طريقة حل المشكلات فهي كسابقتها لا تكاد تخلوا من نقائص ، في نظر الباحث كانت سببا في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الناقد في القياسين القبلي و البعدي ، وهذا راجع لكون هذه الطريقة يتحمل فيها المتعلم العبء وحده ، كما أن هذه الطريقة وإن كانت تصلح في بعض المواد إلا أن هذه الطريقة غير مناسبة لمادة الفلسفة ، فهي تصلح مع متعلمين لهم مكتسبات وخبرات في المادة المدروسة ، ونحن إن استقرأنا إقرار هذه المادة في المنظومة التربوية نجد أن المتعلم حديث العهد بها ولم يملك الخبرات والمكتسبات والدراية الكافية للتعامل معها في شكل مشكلات لأن هذه المادة يدرسها التلميذ في الطور الأخير من المراحل الدراسية ، كما أن هذه الطريقة تتطلب وقتا كبيرا وأربع ساعات المقررة في المنهاج الدراسي للسنة (الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة) في نظر الباحث غير كافية لذلك ، فمعالجة المشكلات العامة والمشكلات الجزئية تتطلب وقتا كبيرا ، ولعل هذه النقطة المتعلقة بالنقائص التي تصحب طريقة حل المشكلات قد تعرض لها الطيطي حمد (2002) حين قال " قد يتحول توظيف هذه الطريقة إلى مجرد جهود تبذل لدراسة موضوعات تنتهي بنتائج تكون في الغالب غير مهمة بالنسبة للتلاميذ ، وقد يؤدي توظيف هذه الطريقة إلى اختيار موضوعات صعبة أو غير ذات قيمة ، ولا تؤدي إلى دراسة ما يجب أن يدرس ، وقد تستغرق المشكلة وقتا طويلا ، فلا تكون طريقة سريعة مقبولة لتعلم حقيقة معينة أو قاعدة ، أو تعميم بل يغدوا مناقشة تضيع وقت التلاميذ ." [108] ،ص 214 – 215.

كل هذه الأسباب السالفة الذكر ساهمت في عدم تقدم تلاميذ المجموعة الضابطة في ما يخص اختبار التفكير النقدي ، وهذا مرجعه ومرده إلى أن المتعلم حينما لا يجد حلا مقبولا لمشكلة تعترضه أو تعجزه هذا ربما قد يكون سببا لنفور التلميذ من المشكلة فتقل بذلك ثقته في نفسه وهذا قد يؤدي إلى خلل في بنيته المعرفية وبالتالي جمود تفكيره ، وإن قلنا التفكير فهذا الأخير يشمل التفكير الناقد عنده .

إن تفوق المجموعة التجريبية وتقدمها فيما يخص اختبار التفكير الناقد سببه أن طريقة المناقشة تتضمن حلولا للنقائص التي تعتري الطريقتين السابقتين الذكر (طريقة الإلقاء وطريقة حل المشكلات) ، فالجهد

هنا متوزع اعتداليا بيــن المدرس والتلميذ ، فهي تعتبر من الطرائـــق التي يتقاسم فيها المعلم والتلميذ الجهد ، كما أنها طريقة تصلح حتى مع الأطفال الصغار ودليلنا في ذلك ما جاء في دراسة **روثمان** Rothman **(1980)** التي أثبتت فيها طريقة المناقشة نجاعتها .

عرض نتائج الفرضية العامة و تحليلها:

تنص الفرضية العامة على أن :

لطريقة المناقشة أثر كبير وايجابي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة .

قام الباحث بحساب قيمة مربع إيتا n^2 (eta Squard) إضافة إلى حجم التأثير (effect size) للتأكد من مدى تأثير المتغير المستقل (طريقة المناقشة) على المتغير التابع (تنمية التفكير الناقد)، وذلك بالاستئناس بنتائج المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد القبلي و البعدي.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	قيمة مربع ايتا n^2 Eta Squard	قيمة حجم التأثير Effect Size
طريقة المناقشة	تنمية التفكير الناقد	5.67	0.58	1.02

جدول رقم (11) : يبين قيمة مربع إيتا و قيمة حجم تأثير المتغير المستقل.

يتبين من خلال قراءتنـــا للــجدول رقم (11) أن القيـمـــــة المتحــصل عليها لمـربـع إيتا n^2 قد بلغت 0.58، وهذا دليل على أن 58 % من التباين الكلي في المتغير التابع (تنمية التفكير الناقد) سببها الأثر الايجابي للمتغير المستقل والمتمثل في دراستنا هذه في طريقة المناقشة .

أما فيما يخص حجم التأثير 1.02، هي قيمة تدل على حجم التأثير الكبير للمتغير المستقل على المتغير التابع والمتمــثل في تنمية التفكـــير الناقد ، هذا إن رجــعنا إلى معايـير الدلالة التي اقترحـــها كـوهين (Cohen) كالآتي :

أقل من 0.41 : حجم تأثير صغير .

من 0.41 – 0.70 : حجم تأثير متوسط .

أكبر من 0.70 : حجم تأثير كبير . [107] ،ص 97.

بما أن مقدار حجم التأثير أكبر من 0.70 هذا دليل على الأثر الكبير والايجابي لطريقة المناقشة في تنمية التفكير الناقد ، وهذا لأن طريقة المناقشة فسحت المجال أمام المدرس والتلميذ لتوجيه المناقشات في اتجاهين أو نمطين متباينين اتجاه ثنائي على نمط كرة الطاولة أي أن قناة الاتصال تكون محصورة بين المدرس والتلميذ ، أما النمط الثاني فيكون الاتصال جماعيا على نمط كرة السلة ، أي أن قنوات الاتصال تكون بين التلاميذ أنفسهم ، فالدروس المصممة والمحكمة في هذه الدراسة لم تحصر في المناقشات

التقليدية التي عادة ما تكون بين المدرس والتلميذ ، بل تجاوزت ذلك إلى مناقشات منظمة اشترك فيها التلاميذ أنفسهم في تسيير حلقات النقاش وبتوجيه وإشراف من المدرس .

كذلك سمحت الطريقة المعتمدة في تخطيط دروس الفلسفة بتقديم تغذية راجعة سريعة لكلا الطرفين ، وبالتالي سمحت لكل من التلميذ والمدرس بإجراء تقويم ذاتي وموضوعي للأفكار والمشكلات المعروضة في الدروس المخططة ، كما أن التعليمية المتبناة وفق متطلبات الدراسة وفرت الجهد على كل من المتعلم والمدرس وهذا ما جنبنا إرهاق ذهن التلميذ ، هذا الشيء الذي قد يتسبب له في الشك السلبي والملل ، وهذا لأن طريقة المناقشة كما ذكرنا آنفا أنها من الطرائق التفاعلية والنشطة التي تأخذ في حسبانها الدور المحوري للمتعلم هذا دون إهمال دور المدرس الذي يبقى في دور الموجه والمشرف الدائم و الحقيقي لحلقات الحوار والمناقشة .

فضلا على ما سبق شرحه إن الأسئلة المصممة في مذكرات التدريس المعروضة على أفراد المجموعة التجريبية تميزت بالآتي :

- تدرجها في الصعوبة فهي بذلك تراعي التفكير المنطقي التسلسلي للتلميذ وهذا عامل ايجابي كان قد ساهم في إعمال وحث التفكير لدى المتعلمين في الاتجاه الصحيح ، فالأسئلة المستخدمة هي أسئلة التفكير التي قال عنها عبد الله (2003) أنها هي " تلك الأسئلة التي يطرحها المعلم على طلبته تحتاج الإجابة عنها إلى التأمل والتفكير ، وهي مهمة في إثارة الفعاليات العقلية . "[112] ،ص 78.

- استخدام فئات متنوعة لأسئلة المناقشة والتي كانت كالآتي : (أسئلة الحقائق ، أسئلة المشكلات ، أسئلة تفريعية ، أسئلة التقويم) ، وهذا ما سمح بتنمية ذات مستوى عالي للتفكير الناقد لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة .

- الأسئلة المستخدمة في مذكرات التدريس (الخطة اليومية للتدريس) لم تهمل جانبا هاما في حياة التلميذ المستمد من تجاربه التي عايشها ، فنجد أن بعض فئات الأسئلة المستخدمة في الدراسة لمست هذا الجانب المتعلق بخبرات التلاميذ ، وهذا لا يتعارض والمنهاج الجيد المحكم الذي هو عبارة عن " ناتج التفاعل بين الخطط الهادفة الموضوعة ليتم تدريسها في المدارس من جهة ، وبين الخلفية الثقافية للطالب وشخصيته وإمكاناته من جهة أخرى ، على أن يكون ذلك التفاعل في بيئة حيوية و فعالة ." [113] ،ص 37 .

إن الأسئلة الموضوعة في كل الدروس المصممة ، لا تتعارض وهذه النقاط الهامة المذكورة سابقا ، فالطريقة المعتمدة سمحت بتحقيق استقلالية التفكير عند التلاميذ ، وذلك لأن المذكرات المخططة فيها جانب كبير من المرونة ، وذلك من خلال الأسئلة المدرجة فيها ، فهي تمكن التلاميذ من مناقشة الأفكار ،وإبداء الآراء والمواقف حتى وإن كانت بسيطة بساطة خبرات ومكتسبات التلاميذ في هذه المرحلة الدراسية ، وهذا لأن " تدريب المعلم للتلاميذ على التفكير المستقل هو المؤشر الصالح للمفاضلة بين التعليم الناجح وغير الناجح ، ومن الطرائق التدريسية التي تخلق مثل هذه

المهارات ، الطرائق التفاعلية التي تعد المناقشة من ضمنها ، هذه الطريقة تحقق تفاعلا ديناميكيا بين المعلم والطلبة ." [23] ،ص 460.

إننا حينما ننتقل إلى المجموعة الضابطة نجد خلاف ما عليه المجموعة التجريبية التي خضعت للدروس المصممة وفق طريقة المناقشة ، ذلك أن المجموعة الضابطة لم تجد مجالا واسعا لمناقشة الأفكار التي تصب في الدرس ، فهامش الحرية ضيق لا يخدم حركة الفكر عند التلميذ ، وهذا لأن طريقة الإلقاء (الطريقة التلقينية) لا تستخدم الأسئلة كما هو معروف عنها إلا في بداية الدرس وفي نهايته ، أي أن عملية التقويم تكون ممثلة في التقويم التشخيصي وأخيرا في التقويم التجميعي أو ما يسمى بالتقويم (التحصيلي)، الذي يكون في ختام الحصة الدراسية ، كما أن استخدام الأسئلة بطريقة حل المشكلات لا تتدرج في الصعوبة ، وهذا عامل سلبي يعيق عملية التفكير ويثبطها ، وهذا الكلام يوافقه ما قاله كل من ردينة أحمد و حذام يوسف (2005) اللذان جاء في فحوى حديثهما أن المتعلمين لا يمكنهم " التوصل إلى الحلول الصحيحة وهذا سوف يؤثر على حالتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية وعلى مستواهم التعليمي ." [16] ،ص 95.

بالإضافة إلى ما سبق الحديث عنه ، فإن طريقة حل المشكلات يصعب فيها على التلميذ استيعاب المحتوى المعرفي للمادة ، وهذا عامل سلبي آخر قد ساهم في إعاقة حركة التفكير الناقد للتلاميذ وهذا ربما عامل ولد لديهم مشكل الضجر والملل الذي يتسبب لهم في تشتيت الانتباه والتفكير ذلك أن " هذه الطريقة قد لا تسمح للتلاميذ بفهم المادة الدراسية بشكل مفصل ودقيق لأن التلاميذ قد يسعون إلى الوصول إلى أي حل يعتقدون بأنه الحل الصحيح ولكنه قد يكون غير متكامل وبذلك سوف يكتسبون معلومات ناقصة وغير كافية ." [16] ،ص 96.

إن استعمال طريقة الإلقاء تتسبب هي الأخرى في قصور في التغذية الراجعة ، وهذا سبب لانحراف التفكير عن النهج الصحيح الذي ينشده المنهاج الدراسي ، لأن قلة التواصل بين المدرس والتلميذ تقلل فرصة إدراك تفكير الآخرين ، وهذا بدوره قد يقلل من فرصة التقويم لكلا الطرفين (مدرس – تلميذ)، وهذا قد أثر في حركة التفكير الناقد للمتعلمين المنتمين لأفراد المجموعة الضابطة وذلك لأن الأسئلة المستخدمة في الطريقة الإلقائية تكون في بداية الحصة الدراسية ، أي اقتصار التقويم هنا على التقويم التمهيدي أو التشخيصي ، الذي يكون عادة في مستهل الحصة الدراسية ، وكذلك يكون الاقتصار على التقويم الختامي الذي يكون في ختام الدرس ، ويهمل بذلك نوع هام من التقويم ألا وهو التقويم البنائي أو المرحلي الذي يحتاج إلى وقت كبير لما له من أهمية ، كما أن هذا النوع من التقويم السمة الغالبة عليه كثرة الأسئلة التي تستهدف الإطلاع على مستوى الاستيعاب والتفكير لدى التلاميذ ، لذا فإن التلاميذ لا يكلفون أنفسهم إجهاد تفكيرهم إن كانوا يعلمون مسبقا أن فرصة مشاركتهم في الدرس ضئيلة ، كما انه وإن وجدت هذه الأسئلة فإن هذه الأسئلة لا تستهدف مستويات

تفكيرهم العليا كالتفكير الناقد مثلا ، فتكون بذلك الأسئلة متقوقعة في مستوى التذكر والمستويات الدنيا للتفكير التي تستهدف الحفظ والاستظهار .

من خلال ما سبق تبرز لنا الأهمية البالغة لطريقة المناقشة ، هذا لأنها طريقة تجاوزت كل النقائص التي صاحبت الطريقتين أو التعليميتين السابقتين المسلطتين على تلاميذ المجموعة الضابطة ، واستطاعت طريقة المناقشة أن تحقق زيادة ملحوظة للتفكير النقدي لأفراد المجموعة الضابطة ، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على فاعلية هذه الطريقة في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة ، خاصة وإن تعلق الأمر بمادة كمادة الفلسفة ، وهذا لأن طريقة المناقشة تناسب المواد التي فيها مجال خصب للنقاش كمادة الفلسفة ولا يسعنا أن نقول إلا ما قاله إبراهيم قاعود (1986) في هذا الصدد " طريقة المناقشة هي إحدى الطرائق الفاعلة في تدريس الدراسات الاجتماعية خاصة وإن هناك مصطلحات ومفاهيم وأحداث جدلية خلافية تزود دارسي الدراسات الاجتماعية بمادة أساسية للنقاش ." [114] ،ص 36 .

خـــاتـــمـــة

حلي بنا في الأخير بما أننا تبنينا التناول الحديث "المقاربة بالكفاءات" ، وذلك على سبيل تجويد مدخلات التعليم ومخرجاته الاهتمام بكل الجوانب التي تمس شخصية المتعلم ، فليس المهم وحده الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي وإهمال الجوانب الأخرى المساهمة في تحسين هذا الأخير وتجويد سبله ، وعلى سبيل المثال التفكير بأنواعه المختلفة ، وأخص بالذكر هنا التفكير الناقد الذي يعتبره الباحثون والمختصون في مجال علم النفس المعرفي وعلوم التربية من أرقى أنواع التفكير ، والذي أصبح يعنى به مؤخرا في المـــناهج الحديثة ، حتى أنه خص في بعض البلدان المتطورة بمادة مستقلة سميت مادة تعليم التفكير الناقد ، تعلم التلاميذ التفكير النقدي ، لكن هذا الاهتمام لم يصل صداه إلى بلادنا العربية وأخص بالذكر هنا الجزائر التي لم تدرج مادة تعليم التفكير في مناهجنا الدراسية ، يحدث هذا رغم أن نظامنا التربوي في الجزائر أخذ منحى حديث يعنى بكل جوانب التعليم والتعلم ، والحديث هنا عن التعليم وفق البيداغوجيا الجديدة الممثلة في المقاربة بالكفاءات ، ولكي نلحق بركب هذه الدول المتقدمة في إطار تعليم التفكير من خلال المناهج الدراسية ، جدير بنا البحث عن السبل والطرق والاستراتيجيـات المفضيـة لذلك لهذا السبب حاول الباحث من باب سـد هذا الفـراغ ، ومن باب ما يمليه عليه تخصصه الأكاديمـي (التعليمية ومشكلات التعلم) السعي إلى إيجاد طريقة تساهم في تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ ، ولقد اختار مادة الفلسفة دون سواها لكونه درسها ، إضافة إلى أنها مادة محفزة للتفكير وحاثة عليه ، كذلك من أجل الخروج بهذه المادة من النفق المظلم الذي تكابده ، وها ما صرح به الباحثون في الملتقى الذي احتضنته مدينة قسنطينة أيام 18-19 أفريل 2011 ، وهذا لأن هذه المادة في ظن الكثير من تلامذتنا أنها مادة باعثة على النفور ، كما أن الكثير من التلاميذ خاصة المتمدرسون في شعبة الآداب يرونها مادة مقصية خاصة وإن تعلق الأمر بامتحان مصيري كامتحـــان **(شهادة البكالوريا)** ، لذا سعـى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى اقتراح طريقة تعليمية نشطة وتفاعلية ممثلة في طريقة المناقشـــة ، وهذا لأن العديد من الباحثين والمختصيـــن أكدوا على أهميتها في زيـادة التحصيل الأكاديمي ، وفي تنمية التفكير والتفكير الناقد على الخصوص ، وللتحقق من ذلك أجرى الباحث دراسة ميدانية تجريبية كانت موسومة بـ : أثر طريقة المناقشة في مادة الفلسفة في تنمية التفكير الناقـــد لـــدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبـــــة الآداب والفلســـفة ، وكان محل الدراسة ثانوية **طهيري عبد الرحمان** بالجلفة ، ولقد توصل الباحث عند الانتهاء من هذه الدراسة إلى الأثر الكبير الذي تلعبه طريقة المناقشة في تنمية التفكير النقدي ، حيث لم يجد الباحث فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على اختبار التفكير الناقد المقترح في القياسين القبلي و البعدي ، في مقابل ذلك وجد فروقا تحمل دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست وفق طريقة المناقشة في القياسين القبلي والبعدي وذلك على نفس الاختبار ، كما اكتشف الباحث فروقا ذات

دلالة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في اختبار التفكير الناقد البعدي ، وكانت النتيجة هنا لصالح المجموعة التجريبية ، زيادة على هذا فلقد استنتج الباحث الأثر الكبير والايجابي لهذه الطريقة في تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ ، وهذا دليل صريح وواضح على نجاعة هذه الطريقة في مادة الفلسفة ، وأثرها الواضح والايجابي في آن واحد في زيادة التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية ، لذا لا يسعنا في الختام إلا أن نقول أن هذه الطريقة جديرة بأن يعنى بها أثناء تصميم المناهج الدراسية كطريقة فاعلة ونشطة ، وذلك لما توفره هذه الطريقة من حرية للتفكير والمناقشة وإبداء الآراء من خلال هامش الحرية الكبير التي تتسم به.

الاقتراحات :

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية ، ارتأى الباحث تقديم مجموعة من المقترحات لما لها من أهمية في تعليم التفكير والتفكير الناقد ، ولما لها من فائدة لتعليمية أفضل لمادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي ، فجاءت المقترحات على الوجه التالي :

1 . ضرورة إدراج مادة مستقلة بذاتها في مناهجنا الدراسية تعنى بتعليم التفكير والتفكير الناقد .

2 . الاهتمام بطريقة المناقشة أثناء تخطيط المناهج الدراسية كطريقة تعليمية رائدة .

3 . ضرورة تطبيق استراتيجيات تعليمية حديثة تدعم مهارات التفكير بأنواعه داخل الفصول الدراسية .

4 . السهر على تكوين طلبة المدارس العليا للأساتذة ، وذلك من خلال إدراج مقياس تعليمية المادة ، وتعليمية المواد في كافة المراحل الدراسية ، وليس الاكتفاء بتدريس هذا المقياس في السنة الأخيرة للتخرج.

5 . استحباب استخدام طريقة المناقشة في مادة الفلسفة ، وذلك لأنها من أقرب الطرائق لروح الفلسفة .

6 . الاهتمام بمتغيرات أخرى غير التحصيل الدراسي خاصة ما تعلق منها بالتفكير من طرف الطلبة والباحثين والمختصين التربويين .

7 . ضرورة رسكلة وتكوين الأساتذة أثناء الخدمة على كيفية تنفيذ الطرائق النشطة بما فيها طريقة المناقشة داخل الفصول الدراسية ، وذلك من خلال برامج ، ملتقيات ، دورات تكوينية تتضمن وسائط متنوعة للإيضاح .

8 . ضرورة الرجوع للتراث الإسلامي والاستفادة من الطرق التي كان يستعملها النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) في تعليم أصحابه ، وهذا من باب التأصيل للطريقة .

9 . الحرص على التنسيق بين كل من وزارتي التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، للاستفادة أكثر من هذه الأخيرة في مجال إعداد المناهج والبرامج التعليمية التي تعكف عليها الوصاية .

10 . الرجاء في الأخير الاستفادة من هذه الدراسة والدراسات السابقة خاصة المحلية منها في بلورة صياغة جديدة لمناهج التدريس عامة ، ومناهج تدريس مادة الفلسفة خاصة .

التوصيات :

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج ومقترحات فإنه يمكن الإفادة باقتراح مجموعة من العناوين تصلح لأن تكون دراسات عملية ذات أهمية بالغة :

1 . أثر طريقة المناقشة في تنمية التفكير الفلسفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة .

2 . أثر طريقة المناقشة على التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

3 . أثر طريقة المناقشة في تنمية بعض المفاهيم الفلسفية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة .

4 . أثر طريقة المناقشة في تنمية التفكير المنطقي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة.

5 . أثر طريقة المناقشة في تنمية بعض المفاهيم الخلقية في مادة التربية الإسلامية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .

قائمة المراجع :

1– اسماعيل إبراهيم علي ، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق ، (2009) ، عمان ، الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط 1 .

02- Liotard Francois,le Cours Philosophique et la gréve des philosophes,ed Osiris,Paris,1986.

3– عبد الفتاح جلال، (1993) ، تجديـــد العملية التعليمية في جامعة المستقبل ، مجلة العلوم التربويـــة ، جامعة القاهرة ، المجلد (01) ، العدد (01) .

4- مجدي عبد الكريم حبيب ، (2003) ، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط 1.

5– ظافر بن دريـــس الدوســـري ، (2008/2007) ، مستوى التفكيـــر الناقد في الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي واختبار القدرات العامة عند طلبة الصـف الثالث ثانـــوي دراســـة ميدانية بالمملكة العربية السعودية ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي ، تحت إشراف الدكتور بديرينة محمد العربي ، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا ، جامعة الجزائر .

6– إبراهيم كرم ، (1996) ، مهارات التفكير ، مجلـة تصـدر عن مركـز البحـوث التربويـــة والمناهج ، الكويت ، العدد (16) .

7– نبيل بحري ، (2007) ، محددات القدرة على التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التربية ، تحت إشراف الأستاذ : عباد مسعود ، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة الجزائر .

8– محمود محمد غانم ، (2009) ، مقدمة في تدريس التفكير ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن ، ط 1 .

9- Kant Emmanuel, Critique de la raison pure, traduit par Saygues et Quadrige, P.U.F ,3eme édition, Paris,1990.

10- مراد وهبة ، منى أبوسنة ، (2000) ، ابن رشد اليومً الإرهاب وتدريس الفلسفةً ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

11- Derida Jacques,Droit a la philosophie, Gallile,Paris,1990.

12– مرابطين سامية ، مداخلة بعنوان : " تدريس الفلسفة بين المتناقضات واقع التـخلف أم دافع تطور"، فعاليات الملتقى الوطني الثاني تدريس الفلسفة في الجزائر واقع و آفاق، جامعـــة منتوري قسنطينة، الموقع : http://www.umc.edu.dz، تاريخ السحب : 29 أفريل 2011.

13– عبد المجيد انتصار ، (1997) ، الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة ً من أجل ديداكتيك مطابق ً ، الدار البيضاء ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط 1 .

14– مجمع اللغة العربية ،(2004) ، المعجم الوسيط ، مصر ، مكتبة الشروق الدولية ، ط 4 .

15– محمود داود سليمان الربيعي ، (2006) ، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة ، اربد ، عالم الكتب الحديث ، ط 1 .

16– ردينة عثمان أحمد ، حذام عثمان يوسف ، (2005) ، طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة ، عمان ، الأردن ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط 1 .

17– جميل صليبا ، (1982) ، المعجم الفلـــسفي بالألفاظ العربية والإنكليزية واللاتينية ، بيـروت لبنان، دار الكتاب اللبناني ، ج 1 .

18– حسين بوداود (2005/ 2006) ، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر ،أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التربية ، تحت إشراف الدكتور عباد مسعود ، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة الجزائر.

19– عبد القادر لورسي ،(2010/2009) ، محاضرة بعنوان " التعليمية ونظريات التعلم " مقدمة في شكل ورقة مطبوعة لطلبة الماجستير تخصص علوم التربية التعليمية ومشكلات التعلم ، جامعة سعد دحلب البليدة .

20– محمود يعقوبي ، (2005) ، الوجيز في الفلسفة ، دراية ، الجزائر ، دار الكتاب الحديث ، ط4 .

21– مجاهد عبد المنعم مجاهد ، (ب ت) ، مدخل إلى الفلسفة ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

22– مفيد قوشة ، فريال آيت أويحيى ، أرنو دوري ، كريستينا بلالوفسكا ، (2009) ، الفلسفة مدرسة الحرية ، باريس ، منشورات اليونسكو ، ط 1.

23– روعة جناد ، (2007) ، أثر طريقتي المنظم المتقدم والمناقشة في تعليم مبادئ علم النفس وفقا لمستويات بلوم في المجال المعرفي ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد (23) ، العدد (01) .

24– محمد سليمان الصليبي ، (2010) ، أثر تطبيق الطريقة الحوارية على المستوى التحصيلي في مادة الأحياء لطلبة الصف الأول ثانوي ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد (26) ، العدد (1+2) .

25- أحمد عبد الله الخلف ، (2006/2005) أثر استخدام المناقشة المصحوبة بالتعزيز اللفظي والمادي في التحصيل الدراسي في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، جامعة الملك سعود،الموقع http//www.ksu.edu.sa ، تاريخ السحب : 26 فيفري 2011.

26– أحمد علي خلف أبو عبيد ، (2007) ، أثر برنامج تدريبي في تدريس الرياضيات مستند إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعلم الرمزي في تنمية مهارات الاتصال اللفظي والقدرة القرائية والعلاقات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ، أطروحة مقدمة استكمالا لمتطلبات منح درجة الدكتوراه فلسفة التربية تخصص مناهج الرياضيات وطرق تدريسها ، تحت إشراف الدكتور رمضان صالح رمضان أبو الفتوح ، كلية الدراسات العليا ، قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

27– مليكة مدور ، (2004،2005) ، وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط التفكير لدى عينة من متربصي معاهد التكوين المهني ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المعرفي ، تحت إشراف الدكتورة بوشلاق نادية ، جامعة الحاج لخضر باتنة .

28– عودة أبو سنينة ، (2008) ، أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافيا لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونروا في الأردن ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث المجلد (22) العدد (05) .

29– صلاح هيلات ، محمد جوارنة ، وليد عيادات ، صادق شديفات ، (2009) ، أثر استخدام الوثائق التاريخية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، المجلد (05) ، العدد (03) .

30- مفلح بن سعيد الأكلبي، فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول ثانوي ، منتدى مكتبتنا العربية، الموقع : http//www.almaktabah.net ، تاريخ السحب : 01 فيفري 2011.

31– محمد زياد الأسطل ، (2010) ، أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد ، رسالة ماجستير مقدمة استكمالا لمتطلبات منح درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، تحت اشراف الأستاذ غازي جمال خليفة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا .

32– طارق علي العاني ، أكـرم جاسم الجميلي ، (2000) ، طـرائق التـــدريس والتدريب المـهنـي طرابـــلس، ليبيا ، المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين ، ط 1 .

33– عبد الحي أحمد السبحي ، فوزي صالح بنجر ، (1996) ، طرق التدريـــــس واستراتيجـــياته ، جـدة ، دار زهران للنشر ، ط1 .

34– فؤاد حسن أبو الهيجاء ، (2001) ، أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة ، عمان، الأردن دار المناهج ، ط1 .

35– حمد عبد العزيز الخرب ، عبد الفتاح سعد عبد الرحمان ، (2003) ، طرق التدريس العامة بين التقليد والتجديد ، الرياض ، مكتبة الرشد ، ط 1 .

36– عماد عبد الرحيم الزغلول ، شاكر عقلة المحاميد ، (2007) ، سيكولوجية التدريس الصفي ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط1 .

37– محمد محمود الحيلة ، (2002) ، طرائق التدريس واستراتيجياتـــه ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي ، ط 2 .

38– عبد الرحمان عبد السلام جامل ، (2002) ، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ، عمان ، الأردن ، دار المناهج ، ط 3 .

39- شحاتة حسن ، (1996) ، تعلم الدين الإسلامي بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية ، ط 2 .

40 – غبان محروس أحمد إبراهيم ، (1995) ، أصول التربية الإسلامية ، الرياض ، دار الخريجي للنشر والتوزيع .

41– محمد سعيد رمضان البوطي ، منهج تربوي فريد ، باتنة ، الجزائر ، دار الشهاب للنشر والتوزيع.

42– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، (2003) ، المدخل إلى التدريس ، عمان ، الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع .

43– نشوان يعقوب حسين ، (1989) ، الجديد في تعليم العلوم ، عمان ، دار الفرقان .

44 -Roland christensen, former une pensée autonome, de boeck sd, Belguim, 1994.

45- أبو العز سلامة ، (2002) ، طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير ، عمان ، الأردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط 1 .

46– كوثر كوجك ، (2001) ، اتجاهات حديثـــــحة في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط 1.

47– شاكر الأمين ، (2005) ، الشامل في تدريس المواد الاجتماعية ، عمان ، الأردن ، دار أسامة للنشر والتوزيع .

48– سلمى زكي الناشف ، (1999) ، طرق تدريس العلوم ، عمان ، الأردن ، دار الفرقان ، ط1 .

49– محمد اسماعيل عبد المقصود ، (2009) ، استراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية ، الإسكندرية مصر ، دار المعرفة الجامعية ، ط 1 .

50– عبد اللطيف حسين فرج ، (2007) ، طرق التدريس في التعليم العالي ، عمان ، الأردن ، دار حامد للنشر والتوزيع .

51– محمد زياد حمدان ، (1985) ، طرق سائدة للتدريس الحديث ، عمان ، الأردن ، دار التربية الحديثة .

52– محمد السيد علي ، (2006) ، استراتيجيات تدريس العلوم ، مصر ، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع ، ط 1 .

53– صلاح خضر ، (1993) ، قراءات في مناهج وطرق التدريس ، نصر ، القاهرة ، الدار العربية للنشر والتوزيع .

54– ماجد زكي الجلاد ، (2007) ، مهارات تدريس القرآن الكريم ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط 1 .

55– نبيل عبد الهادي ، (2000) ، نماذج تربوية تعليمية معاصرة ، دار وائل للطباعة والنشر.

56– السامرائي هاشم ، (1994) ، طرق التدريس العامة وتنمية التفكير ، إربد ، عمان ، دار الأمل للنشر والتوزيع .

57– إبراهيم بسيوني عميرة ، فتحي الديب ، (1982) ، تدريس العلوم والتربية العلمية ، القاهرة ، دار المعارف ، ط 2 .

58– هدى علي جواد الشمري ، سعدون محمد الساموك ،(2005) ، الطرق العلمية لتدريس الحديث والسيرة والفقه من التربية الإسلامية ، عمان ، الأردن ، دار وائل للنشر ، ط 1 .

59– صالح محمد أبو جادو ، محمد بكر نوفل ، (2007) ، تعليم التفكير النظرية والتطبيق ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط 1 .

60– الخليلي أمل عبد السلام ، (2005) ، الطفل ومهارات التفكير ، عمان ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، ط 1 .

61– ملحم سامي محمد ، (2001) ، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية ، عمان الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط 1.

62– عبيد وليم ، عفانة عزو ، (2003) ، التفكير والمنهاج المدرسي ، بيروت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ط 1 .

63– مارزانو ، روبرت دافردن ، (2004) ، أبعاد التفكير، ترجمة يعقوب حسين نشوان و محمد خطاب عمان ، الأردن ، دار الفرقان ، ط2 .

64– عدنان يوسف العتوم ، موفق بشارة ، عبد الناصر ذياب الجراح ، (2009) ، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط2.

65– ريان فكري حسن ، (1999) ، التدريس أهدافه أسسه أساليبه ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط 4 .

66– حسنى عبد الباري عصر ، (2001) ، التفكير ومهاراته واستراتيجيات تدريسه ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، ط 1 .

67– جابر عبد الحميد جابر ، (2008) ، أطر التفكير ونظرياته ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط 1 .

68– الخضراء فادية عادل ، (2005) ، تعليم التفكير الابتكاري والناقد دراسة تجريبية ، عمان ، الأردن ، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع ، ط 1 .

69- عـبد الحميد شاكر ، أحمد أنور ، خليفة السويدي ، (2005) ، مقدمة عــربية في مهارات التفكير ، دبي ، الإمارات العربية المتحدة ، دار القلم للنشر والتوزيع ، ط 1 .

70– عزيزة السيد ، (1995) ، التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي ، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية .

71– عثمان فاروق السيد ، (1993) ، التفكير وعلاقته بتخفيض مستوى التعصب لدى عينة من طلاب الجامعة ، مجلة علم النفس ، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد(37) سنة (07) .

72– فتحي عبد الرحمان جروان ، (1999) ، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، عمان ، الأردن ، دار الكتاب الجامعي ، ط 1 .

73– نايفة قطامي ، (2004) ، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، عمان ، الأردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع والطباعة ، ط 2 .

74– ناديا هايل السرور ، (2005) ، تعليم التفكير في المنهج المدرسي ، عمان ، الأردن ، دار وائل للنشر ، ط 1 .

75– أيمن عامر ، (2007) ، التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب ، القاهرة ، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث ، ط 1 .

76– برانز دون وآخرون ،(2006) ، التفكير النقدي مهارة القراءة والتفكير المنطقي ، ترجمة العاني سناء ومراجعة وتعديل محمد جهاد الجمل ، العين ، دار الكتاب الجامعي .

77– الحارثي إبراهيم أحمد ، (2003) ، تعليم التفكير ، الرياض ، مكتبة الشقري ، ط 3 .

78– جودت أحمد سعادة ، (2003) ، تدريس مهارات التفكير ، عمان ، دار الشروق للنشر ، ط 1 .

79– داود بورقيبة (2009) فعاليات الملتقى الوطني تعليمية الرياضيات في المدرسة والجامعة الواقع والآفاق ، جامعة عمار ثليجي الأغواط .

80- إبراهيم محمد تركي، (2006) ، ما الفلسفة ، الإسكندرية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ط 1.

81– عبد اللطيف الفرابي (1994) ، معجم علوم التربيــة ، الدار البيضاء ، مطبعة النجاح الجديدة، ط 1.

82- مديريات التعلــيم ، (من 15 إلى 17 جانفـي 2001) ، أشـغال الملتــقى الثاني في مــادة الفلسفة ، ثانوية مليحة حميدو تلمسان .

83- محمود أبو زيد ، (1991) ، تطويـــر التدريـس في الفلسفة والدراسات الاجتماعية ، نصـــر، مصــر مركز الكتاب للنشر ، ط1 .

84- أبو الفتوح رضوان، فتحي يوسف مبارك ، (1987)،المواد الاجتماعية في التعليم العام – أهدافها- مناهجها وطرق تدريسها ، القاهرة ، دار المعارف ، ط 3 .

85– سماح رافع ، (1976) ، تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي في مصر والدول العربية طرقه ووسائله وإعداد معلميه ، مصر ، دار المعارف .

86– صالحة سنقر ، ملكة أبيض ، (1986) ، طرائق تدريس الفلسفة والتربية ، دمشق ، مطبعة خالد بن الوليد .

87– سعاد محمد فتحي محمود ، (2004) ، اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال ، القاهرة مصر ، ط1 .

88– وليد أحمد جابر ، (2005) ، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية ، عمان الأردن دار الفكر للنشر والتوزيع ، ط 2 .

89– محمود يعقوبي ، (1981) ، المدخل إلى المقالة الفلسفية للمترشحين لشهادة الباكالوريا ، الجزائر مكتبة الشركة الجزائرية، ط1 .

90– عبد القادر عدناني ، (1993) ، دليل المقالة الفلسفية ، بوزريعة ، الجزائر ، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد .

91– آكلي قوقام (1994/1993) ، المحتوى التربوي والتفكير الاستدلالي في مادة الفلسفة في الأقسام النهائية ، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير ، تحت إشراف الأستاذ الطيب بالعربي ، جامعة الجزائر .

92- وزارة التربية الوطنية، برنامج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي ، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، 2008.

93– محمد الغنوشي ، الحبيب كتيتة ، (1987) ، منهجية المقال الفلسفي في البكالوريا عرض نظري وتطبيقي، سوسة ، تونس ، منشورات دار المعارف للطباعة والنشر .

94– حبيب تيلوين ، موسى عبد الله ، (ب ت) ، الفلسفة والديداكتيك ، وهران ، دار الغرب .

95- جميل صليبا ، (1982) ، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والإنكليزية واللاتينية ، بيروت، لبنـــان، دار الكتاب اللبناني ، ج 2 .

96- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي لجميع الشعب ، 2008/2007.

97- فاطمة طلبة ، محمود أبوزيد ، (ب ت) ، طرق تدريس المواد الفلسفية ، القاهرة، مكتبة الإسكندرية.

98– ميشال توزي ، (2005) ، بناء القدرات و الكفايات في الفلسفة ، ترجمة حسين أحجيج ، مراجعة عبد الكريم الغريب والهادي مفتاح ، المغرب ، منشورات عالم التربية ، ط 1 .

99– رجاء محمود أبو علام ، (2004) ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، القاهرة، مصر، دار النشر للجامعات ، ط 4 .

100– صلاح الدين شروخ ،(2003) ، منهجية البحث العلمي للجامعيين ، عنابة، دار العلوم للنشر.

101– حسان هشام ، (2007) ، منهجية البحث العلمي ، بدون دار نشر ، ط 2 .

102- سليمان الخضيري الشيخ ، (1990)،الفروق الفردية في الذكاء ، القاهرة، مصر، دار الثقافة للطباعة والنشر.

103- أحمد زكي صالح، نسخة عن اختبار الذكاء المصور، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو.

104- فؤاد البهي السيد ، (1978) ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، الكويت ، دار الكتاب الحديث، ط3 .

105- محمود بوسنة ، (2007)، علم النفس القياسي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

106- محمد بوعلاق، (2009) ، الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، الجزائر ، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

107- سامية ابراهيمي ،(2009) ، أثر إستراتيجية التعلم التعاوني لنتعلم معا في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنـــة الأولى متوسط دراسة تجريبية ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص المناهج والتربية العلاجية ، تحت إشراف الدكتور محي الدين عبد العزيز ، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا ، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ، جامعة سعد دحلب البليدة .

108– محمد حمد الطيطي ، (2002) ، الدراسات الإجتماعية طبيعتها أهدافها طرائق تدريسها ، عمان الأردن ، دار المسيرة ، ط 1 .

109- كوثر جميل سالم بلجون ، الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التفكير الناقد، جامعـــة أم القرى، الموقع : uqu. Edu.sa/page/ar/58677، تاريخ السحب : 23 جانفي 2012.

110– أحمد حسين اللقاني ، رضوان أحمد برش ، محمد فارعة حسن ، (1990) ، تدريس المواد الاجتماعية ، القاهرة ، عالم الكتب .

111– غارسيون ، أندرسون تيري ، (2006) ، التعلم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين ، ترجمة محمد رضوان الأبرش ، مراجعة عبد الغاني المحتسب ، الرياض ، مكتبة العبيكان ، ط 1 .

112– عبد الله حسام ، (2003) ، طرق تدريس العلوم لجميع المراحل الدراسية ، عمان ، الأردن ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، ط 1 .

113- مجدي عزيز ابراهيم ، (2003) ، تنظيمات حديثة للمناهج التربوية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط1 .

114- إبراهيم القاعود ، (1986) ، المعاصر في طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية ، الأردن ، منشورات جامعة اليرموك ، ط 1 .

المــلاحـــق

ملحق (01)

اختبار قياس التفكير الناقد

عزيزي التلميذ

إننا نعرض عليك في هذا الاختبار خمسة عشر (15) سؤالا يعقب كل سؤال خمسة (5) إجابات مختلفة، أحدها يمثل الإجابة الصحيحة، والمرجو منك قراءة كل الإجابات قراءة جيدة، ثم اختيار الإجابة الصحيحة، وذلك بأن تضع علامة (X) أمام العبارة التي ترى أنها صحيحة. أما إذا لم تتأكد من الإجابة الصحيحة، فحاول قدر استطاعتك تخمينها، وإذا أردت أن تغير إجابتك فلك ذلك، ولكن لابد من إلغاء الإجابة السابقة تماما.

ونرجو منك عزيزي التلميذ ملاحظة ما يلي:

1- يشار إلى الأسئلة بالأرقام 1،2،3،.... الخ، ويشار إلى الإجابات بالأحرف أ، ب، ج، د، هـ . حيث يشير كل واحد من هذه الحروف إلى أحد الاختيارات المحتملة للإجابة عن السؤال.
2- حاول أن تجيب عن كل الأسئلة بعد قراءتها بعناية.

أخيرا عزيزي التلميذ نشكرك على تعاونك معنا.

والآن يمكنك أن تبدأ الإجابة:

1- أذكر مما يلي العبارة التي تعبر تعبيرا شاملا عن ما يدرسه العلماء؟

أ. الذرة، الإشعاعات، الحياة.

ب. السوائل، الطاقة، الكائنات الحية.

ج. المواد، المساحات، الموجات.

د. النباتات، الحيوانات، الكائنات المجهرية.

ه. السوائل اللزجة، الأرض، النجوم.

2- أذكر مما يلي أحسن وصف للقانون العلمي؟

أ. افتراض جيد حول الكيفية التي تتم بها الأشياء في الطبيعة.

ب. القاعدة التي يتبعها العالم أثناء عمله.

ج. تصريح يلخص الكيفية التي تتم بها الأشياء في الطبيعة.

د.تلخيص لنتائج تجربة في شكل رموز رياضية.

ه.وصف للأحداث الطبيعية باستعمال الأفكار النظرية.

3- أجرى عالم الكثير من التجارب حول الغازات، ولاحظ أنه عند تسخينها (أي الغازات) يزداد حجمها على أن يبقى الضغط نفسه فصرح قائلا: " تحت الضغط الثابت حجم كمية معينة من الغاز يختلف مباشرة باختلاف درجة الحرارة" . ماذا يعتبر هذا التصريح؟

أ. تشكيل لنظرية علمية.

ب. اختبار لفرضية علمية.

ج. تصريح بقانون علمي.

د.استنتاج من نظرية الحركة.

ه.إعلان عن نتيجة تجربة علمية.

4- أذكر مما يلي أحسن وصف للتجربة العلمية؟

أ. الملاحظات المستخدمة لوصف الظواهر الطبيعية.

ب. الملاحظات المسجلة تحت شروط محددة، لاختبار فرضية ما.

ج. الدراسات التي نستخدم فيها الأجهزة العلمية للتحقق من القوانين العلمية.

د.الدراسات التي كانت نتيجة الشروط الخاصة لتدعيم الملاحظات العامة.

ه.القياسات المستخدمة لإيجاد الثوابت الفيزيائية بدرجة كبيرة من الدقة.

5- إذا أراد عالم أعشاب تحديد أهم العوامل المساهمة في نمو بعض النباتات، فما هو الشيء الذي لا يمكن أن يساعد مما يلي؟

أ. تشكل فرضية يحدد فيها العوامل التي يعتقد أنها تساهم في نمو النباتات .

ب. إيجاد معادلة رياضية تمثل منحنى نمو النباتات.

ج. التفكير في عوامل نمو النباتات الأخرى.

د. البحث عن الموضوع في المكتبات.

ه. مناقشة موضوعه مع عالم أعشاب.

6- لو أن عالما تنبأ أن نتائج تجربته ستكون على نحو ما، لكن في النهاية كانت النتائج مخالفة لذلك التنبؤ، لو كنت في مكانه ما هو أهم رد فعل يمكن أن تصدره؟

أ. "ليتني لم أضع تنبؤ قبل إنهاء التجربة".

ب. "سأحسن التجربة وأجعل نتيجتها تتفق والتنبؤ الذي وضعته".

ج. "لو كانت لدي وسائل أحسن للتجريب، لتحصلت على نتائج صحيحة".

د. "لو أني أعدت التجربة لكانت النتيجة على الوجه الذي أردته".

ه. "هناك شيء ما خاطئ في تنبؤي إما التجربة وإما ملاحظاتي".

7- لما لا تتفق حقيقة جديدة مع نظرية سبق التحقق من صحتها، أذكر الذي يمكن أن يفعله العلماء مما يلي؟

أ. إلغاء النظرية القديمة والبحث عن نظرية جديدة مكانها.

ب. تعديل الحقيقة الجديدة وجعلها تتفق مع النظرية القديمة.

ج. الاحتفاظ بالنظرية القديمة لأنه تم التحقق من أنها مفيدة وتجاهل الحقيقة الجديدة.

د.تعديل النظرية وجعلها تتفق مع الحقيقة الجديدة.

ه. إقرار التجارب للتحقق من الحقيقة الجديدة.

8- ما هو هدف النظرية العلمية؟

أ. إعطاء الإجابات النهائية للمشكلات من الاكتشافات العلمية.

ب. تعطي توجيهات للاستفادة من الاكتشافات الطبيعية

ج. تربط بين الوقائع وتشرح الأحداث الطبيعية.

د.توحي بالطرق الحسنة لإجراء التجارب العلمية.

ه.تطرح الأسئلة التي تقود إلى الأبحاث الهامة.

9- توصل في القرن 19 العلم " نيوتن" إلى نظريته حول الجاذبية، وقبلها الفيزيائيون، وفي القرن 20 اقترح العالم " إنشتاين" نظرية أخرى بديلة وهي النسبية قبلها الفيزيائيون أيضا. فهل هؤلاء الفيزيائيين بقبولهم لنظرية إنشتاين يعتبرون أفكار نيوتن:

أ. خاطئة لأنه ليس له خبرة كبيرة.

ب. مفهوم يمكن أن تحتويه نظرية إنشتاين.

ج. صالحة إلا في الأحداث المتعلقة بالنظام الشمسي.

د. أحسن من أفكار إنشتاين لأنها يمكن أن تحل الكثير من المشكلات الفيزيائية.

ه. أفكار لها أهمية تاريخية لا يمكن الإطالة في عمرها.

10- لو أن فلكي (عالم فلك) قال أنه لاحظ نمو بعض النباتات في كوكب من الكواكب، فهل يعتبر هذا صحيح؟

أ. لأن ملاحظات أخرى مستقلة تؤكد ذلك.

ب. نوعية النباتات التي تم التعرف عليها.

ج. شهادة حكومة بلده.

د. لأن علماء آخرين يقولون بوجود الأكسجين في ذلك الكوكب.

ه. لأن ذلك العالم الفلكي مختص أيضا في علم النباتات.

11- بين يديك خمسة (5) إجابات؛ ما هي الإجابة التي تعبر حقيقة عن هدف البحث العلمي

أ. التحقق مما تم اكتشافه من العلوم.

ب. وصف وشرح الظواهر الطبيعية في شكل مبادئ ونظريات.

ج. اكتشاف وجمع وترتيب أكبر عدد ممكن من الكائنات الحية والميتة.

د. يوفر لشعوب العالم المنتجات الكفيلة بضمان حياة تسودها الرفاهية.

ه. جعل العالم أكثر تقدما من الناحية التكنولوجية.

12- لو طلبنا من فلكي أن يشرح لنا لماذا تبدو بعض النجوم أكثر إضاءة من الأخرى فإن من أكثر الاحتمالات أن تكون إجابة في شكل:

أ. منطقي أن تكون بعض النجوم البعيدة مختلفة في درجة إضاءتها.

ب. المبادئ والقوانين العلمية.

ج. التركيز على المعادلات الرياضية.

د. المعطيات الفلكية الصحيحة.

ه. نظريات العالم المتطور.

13- لو أن تلميذ من التلاميذ كان واسع الخيال، لكنه لم يصبح عالما في المستقبل، أذكر مما يلي العبارة التي يمكن أن تفسر ذلك؟

أ. لم يكن لديه الحرية في التفكير.

ب. أصحاب الخيال الواسع يصبحون عادة فنانين.

ج. لعله كان مهتما بأمور أخرى غير العلم.

د. العلم يهتم بالوقائع ولا مجال فيه للخيال.

ه. العلم تميزه الموضوعية، الشيء الذي يستحيل بالنسبة للشخص الذي يستعمل خياله كثيرا.

14- يجري اليوم الباحثون الكثير من التجارب لتحديد ما إذا كانت نظرية إنشتاين تتنبأ فعلا بتأثير الجاذبية على الضوء، هذا العمل يبين أنه:

أ. من الوظائف الهامة للنظرية أنها تثير الكثير من الأبحاث.

ب. من المهم الحصول على تقدير ملائم لسرعة الضوء.

ج. أن الرحلات الفضائية لم تغط الوقائع الجديدة التي تحتاج إلى الشرح.

د.أن النظرية تحتاج عادة إلى وقت أطول حتى تقبل.

ه.سيبقى دائما من يشكك في قيمة أي نظرية.

15- **فكرة النموذج تلعب دورا هاما في التفكير العلمي. فالذرة مثلا تشبه نظاما شمسيا مصغرا مشكلة من إلكترونات تدور في مجرات، ونوية تحتوي على بروتونات ونيترونات. أذكر مما يلي التعبير الخاطئ لهذا النموذج.**

أ. النموذج صورة عقلية لا ينبغي أن تمثل الواقع.

ب. النموذج يحتوي على أقل عدد ممكن من الافتراضات.

ج. يمثل النموذج ما يمكن أن يلاحظه العلماء باستعمال أجهزة متطورة.

د.النماذج عبارة عن محاولات، وبالتالي يجب أن تعدل في كل مرة.

ه.النماذج مفيدة لأنها تعبر عن غير المعروف في شكل معروف.

مفتاح تصحيح اختبار التفكير الناقد:

رقم البند	الإجابات				
	أ	ب	ج	د	ه
01		x			
02			x		
03			x		
04		x			
05		x			
06					x
07				x	
08			x		
09			x		
10		x			
11		x			
12		x			
13			x		
14			x		
15			x		

ملحق (02) : اختبار الذكاء المصور

الدكتور احمد زكي صالح

اختبار الذكاء المصور

الاسم _____

السن _____

تاريخ اليوم _____

الدرجة	المقابل

توقيع المصحح

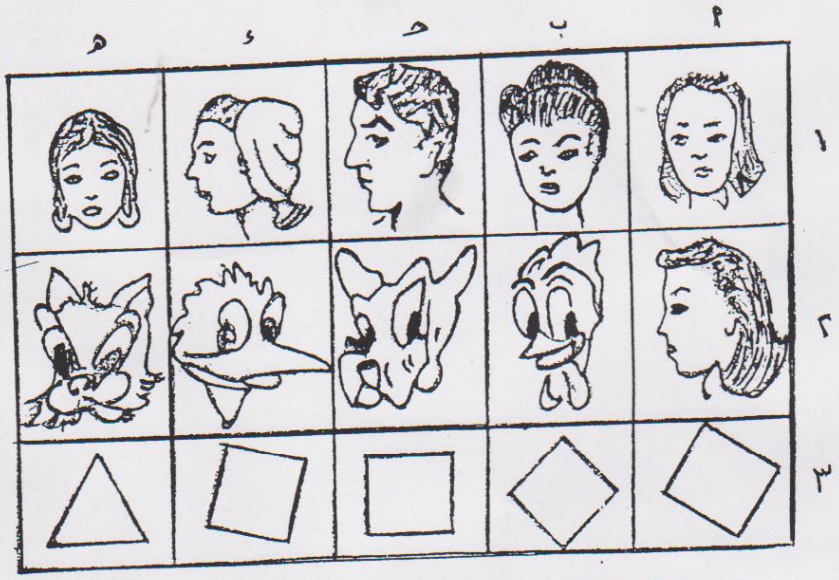
تعليمـــات

يهدف هذا الاختبار الى قيـاس القدرة على ادراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والاشـياء .

ويوجد فى هذا الاختبار مجموعات من الصـور . كل مجموعة تتكون من خمس صور أو خمسة أشكال ، أربعة منها متفقة او متشابهة فى صفة واحدة او اكثر ، وشكل واحد فقط هو المختلف عن الباقين .

والمطلوب منك فى هذا الاختبار ان تبحث عن هـذا الشـكل المختلف بين افراد المجموعة الواحدة وتضع عليه علامة (×) .

والآن فلنتدرب على بعض الامثلة حتى نتاكد من فهمنا لهـذا النـوع من المشاكل : ابحث عن الشكل المخالف فى كل مجموعة من المجموعات الآتية وضع عليه علامة (×) .



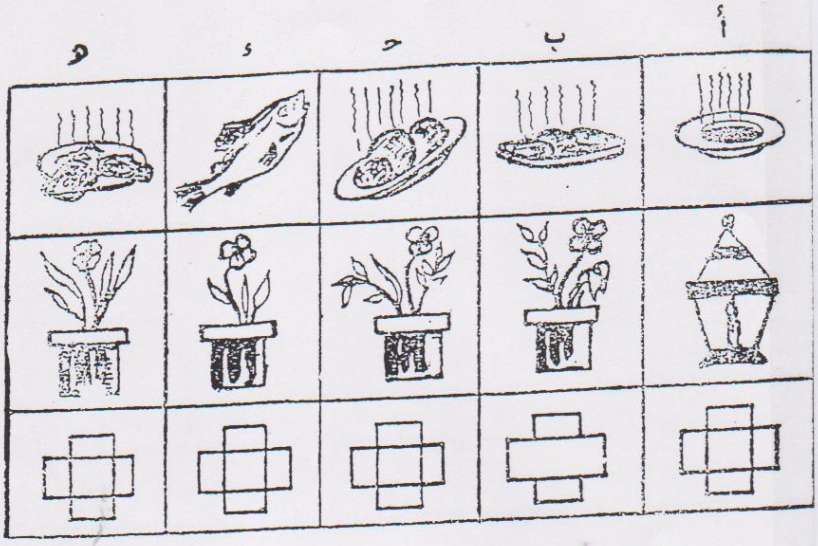
ما هو الشكل المخالف فى المجموعة رقم (١) ؟

لاحظ أن كل الصور تعبر عن « بنت » أو « سيدة » ما عدا الصورة (جـ) فهى تعبر عن رجل ، ولذلك يجب أن نضع عليها علامة (×) .

أما فى المثال رقم (٢) فان الشكل المخالف هو (أ) ، لماذا ؟

وفى المثال رقم (٣) فان الشكل المخالف هو (هـ) ، لماذا ؟

والآن أجب عن الأسئلة التالية بنفسك وحينما تنتهى منها ضع القلم .



الاجابة الصحيحة فى المثال رقم (٤) هى (د) لماذا ؟

والاجابة الصحيحة فى المثال رقم (٥) هى (أ) لماذا ؟

والاجابة الصحيحة فى المثال رقم (٦) هى (ب) لماذا ؟

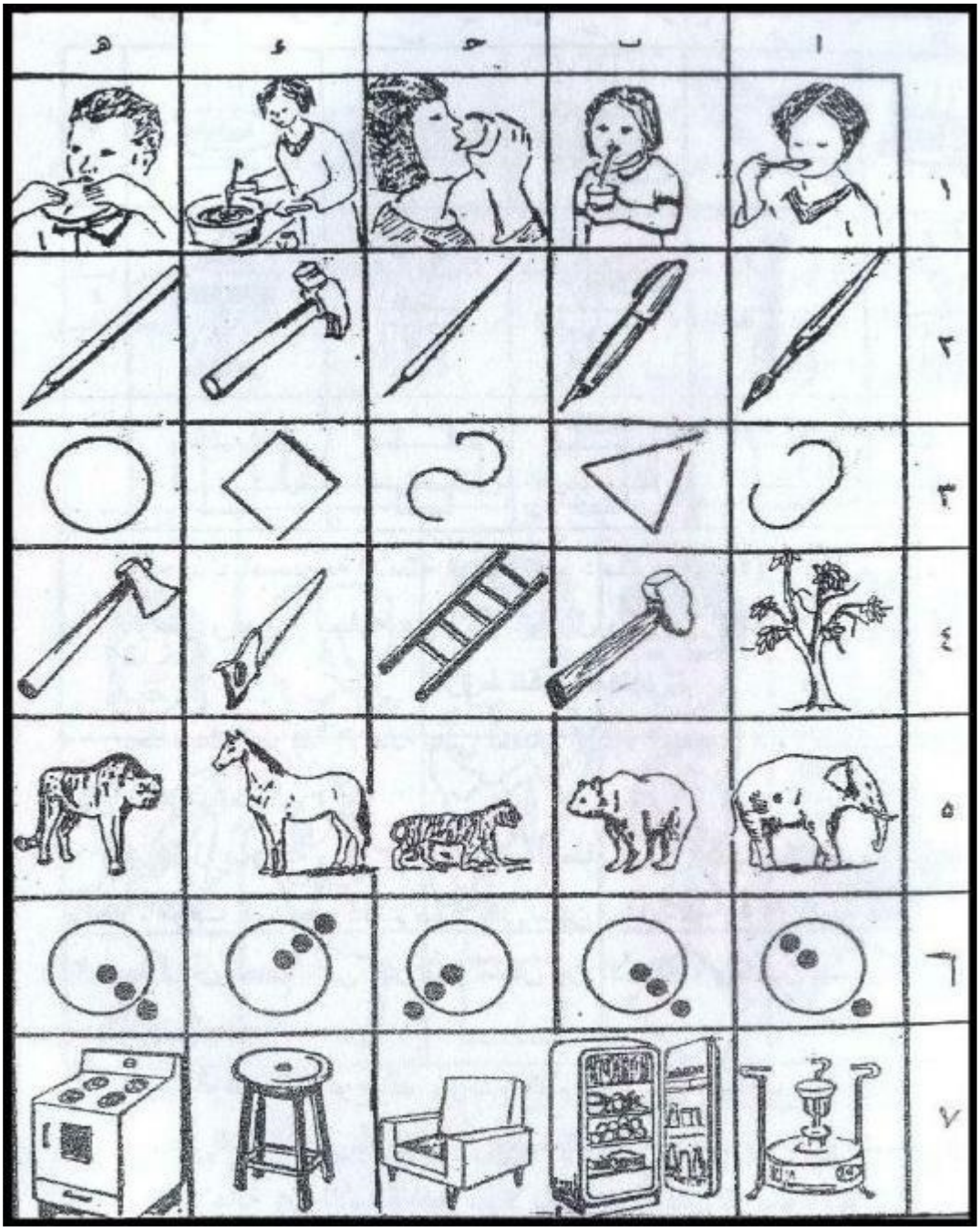
والآن قد فهمت هذا النوع من المشاكل . المطلوب منك الآن ان تعمل بسرعة ودقة ولا ترتكب أخطاء ولا تضيع وقتا طويلا فى سؤال واحد . ستعطى عشرة دقائق فقط للاجابة عن الأسئلة فى هذه الكراسة ، وهى ستون سؤالا .

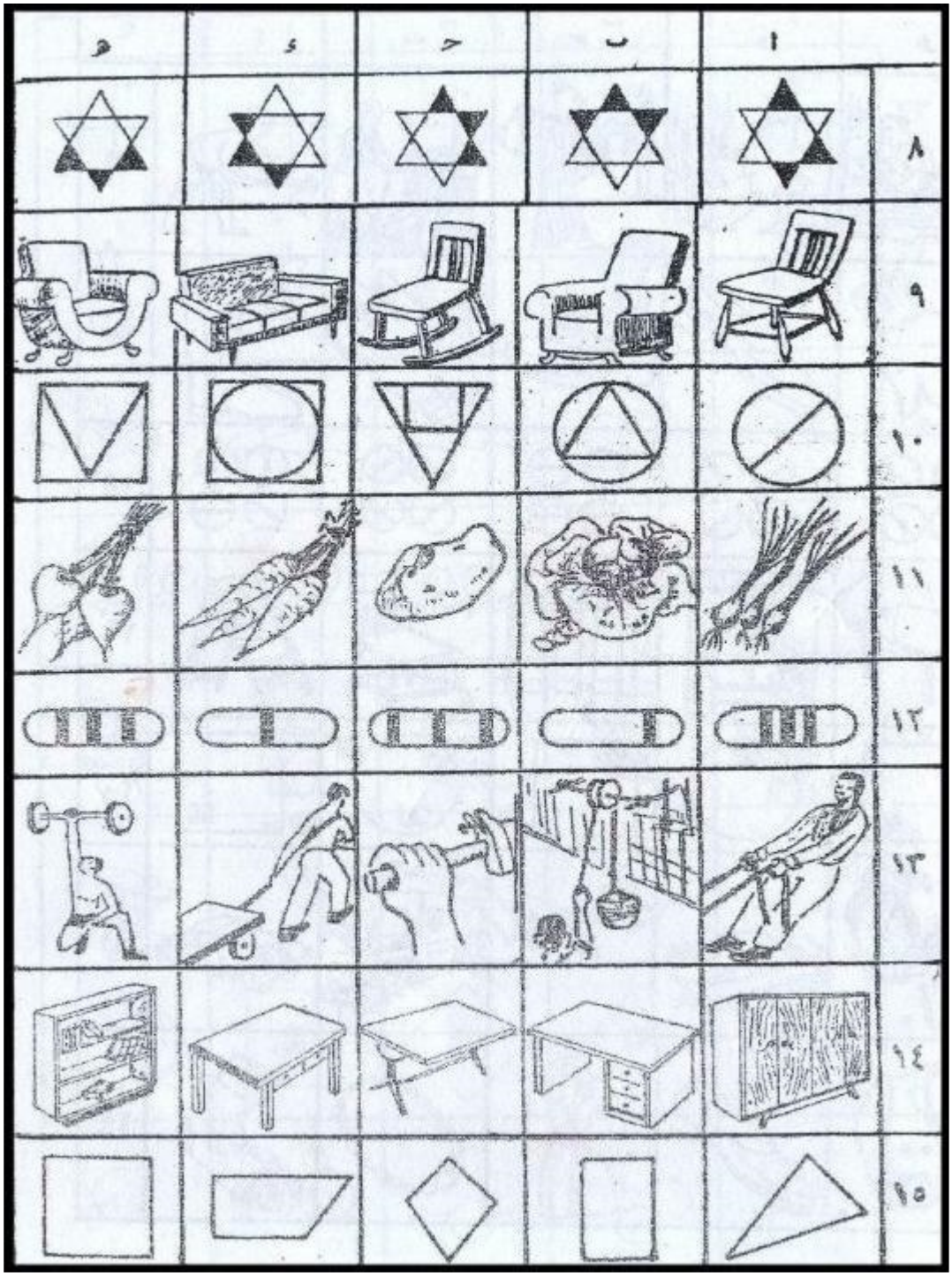
ليس من المفروض أن تحل كل الأسئلة . لا تضيع وقتا طويلا فى سؤال واحد

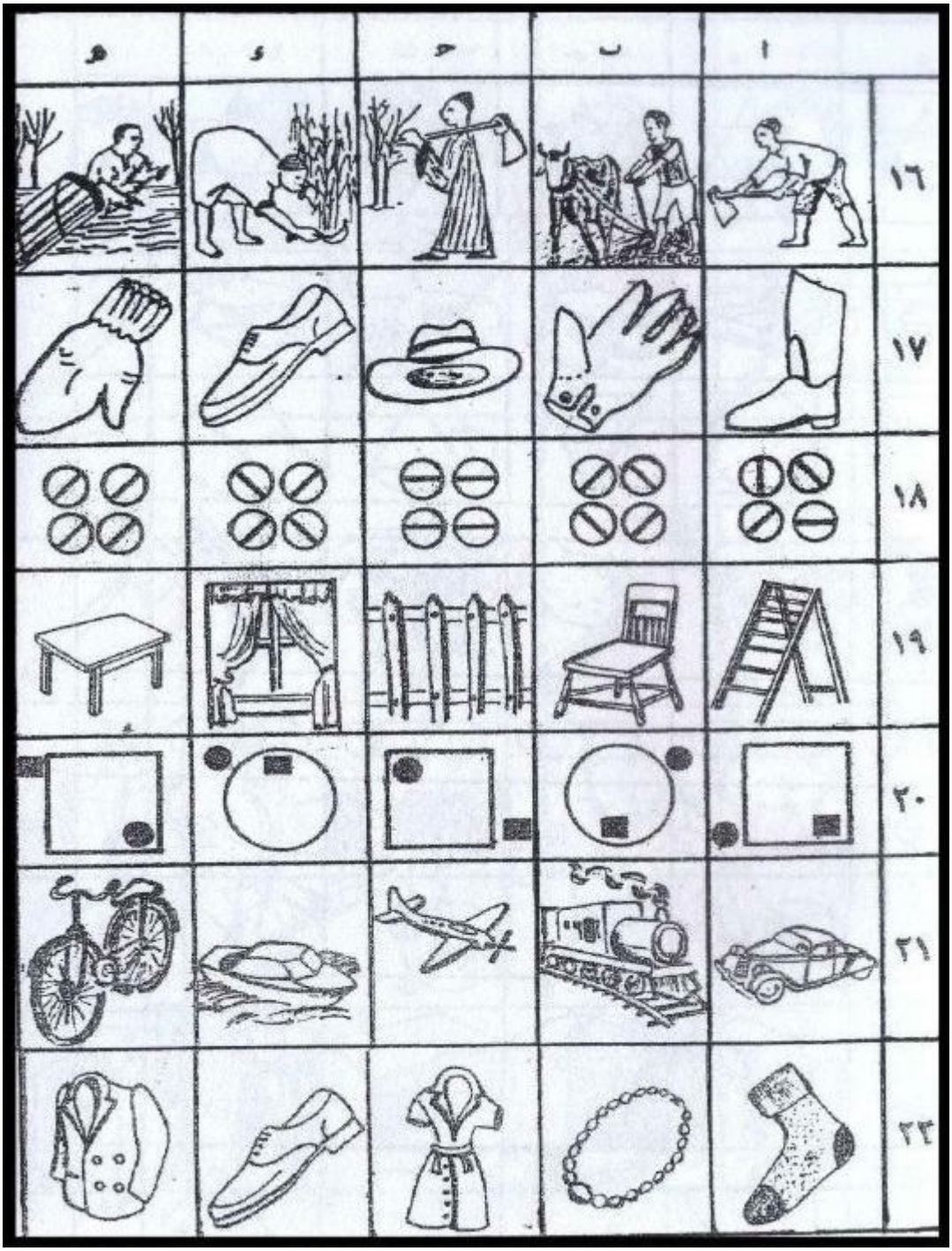
حالما تعطى تعليمات بالاجابة ابدا واستمر فى الاجابة عن أسئلة الاختبار حتى يطلب منك أن تضع القلم .

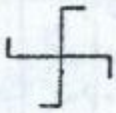
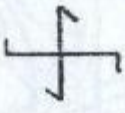
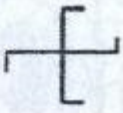
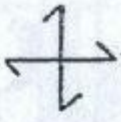
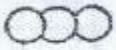
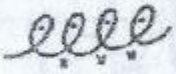
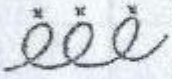
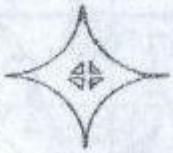
لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يؤذن لك .

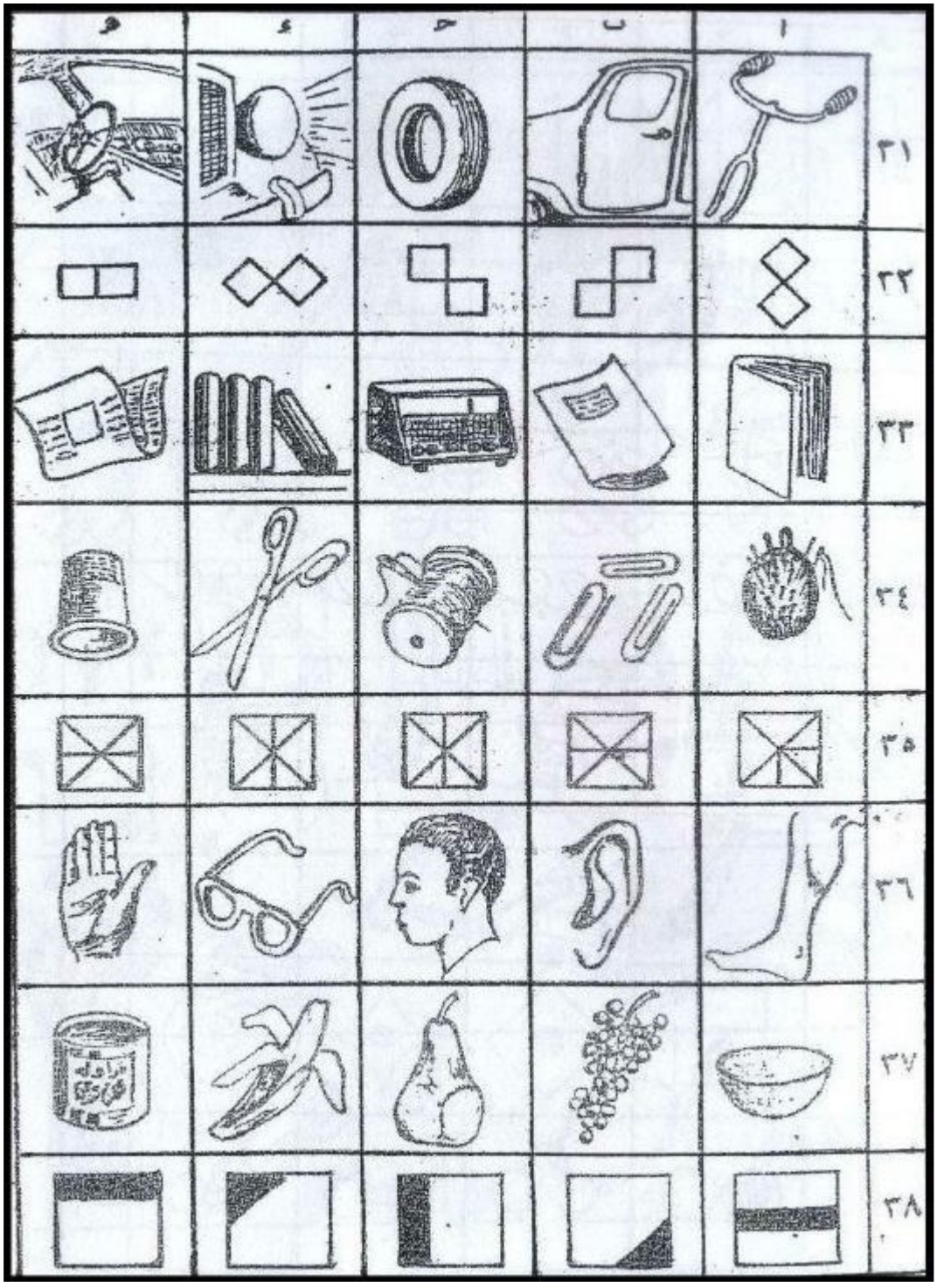
ولا تسأل أسئلة كيلا تضيع وقتا .

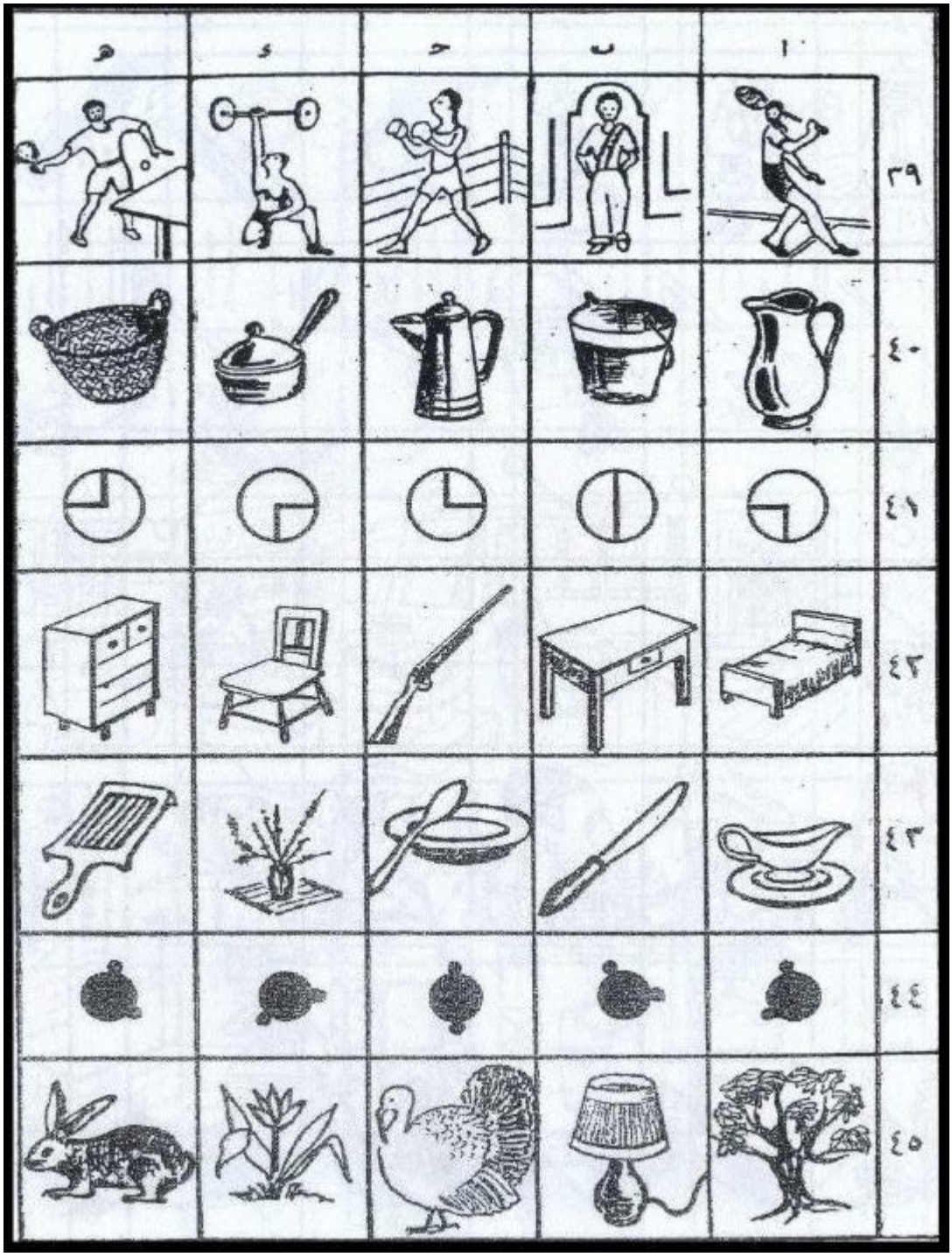

ا
ب
ح
ء
هـ
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧

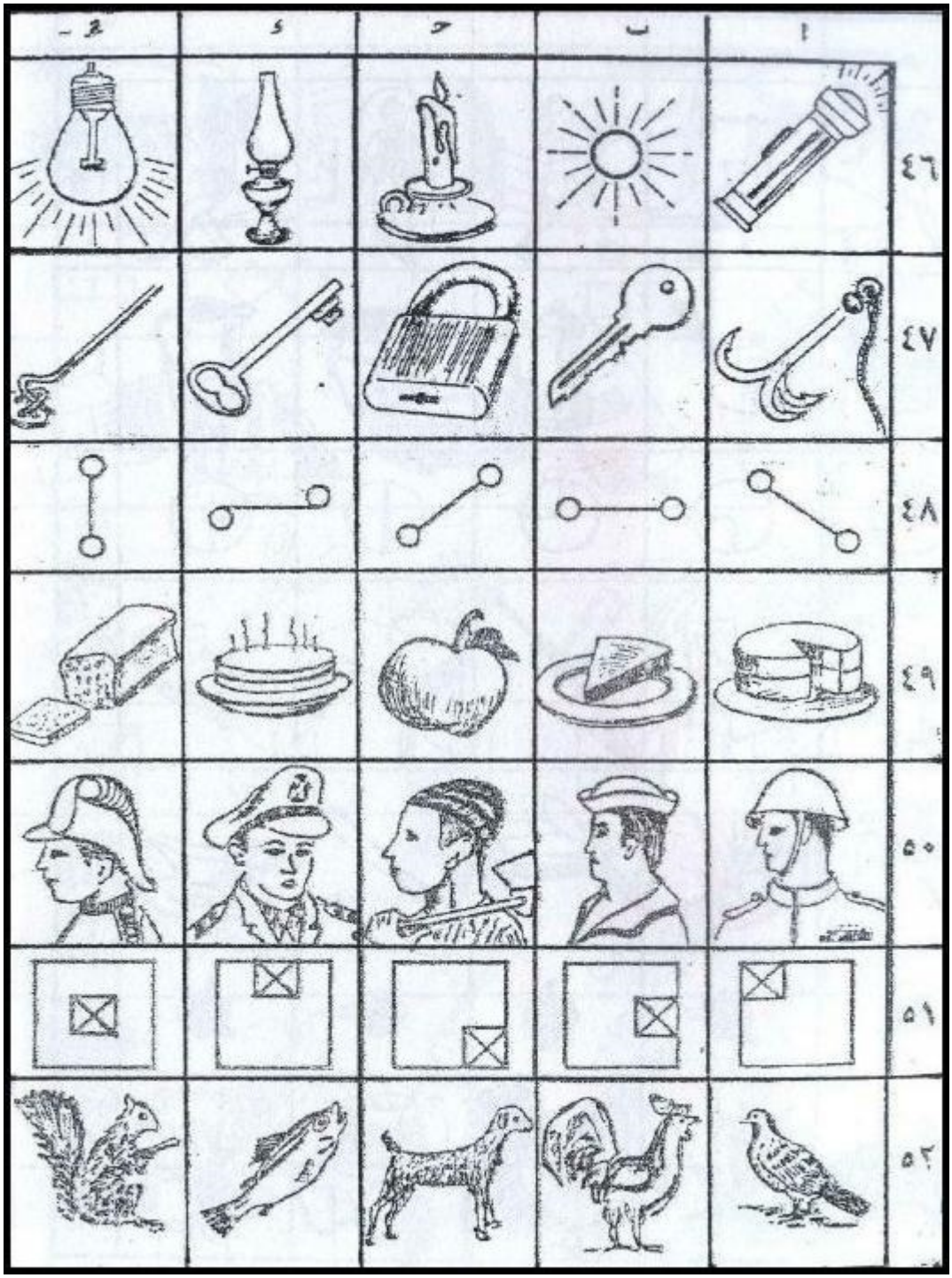

ا
ب
ح
ء
هـ
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥

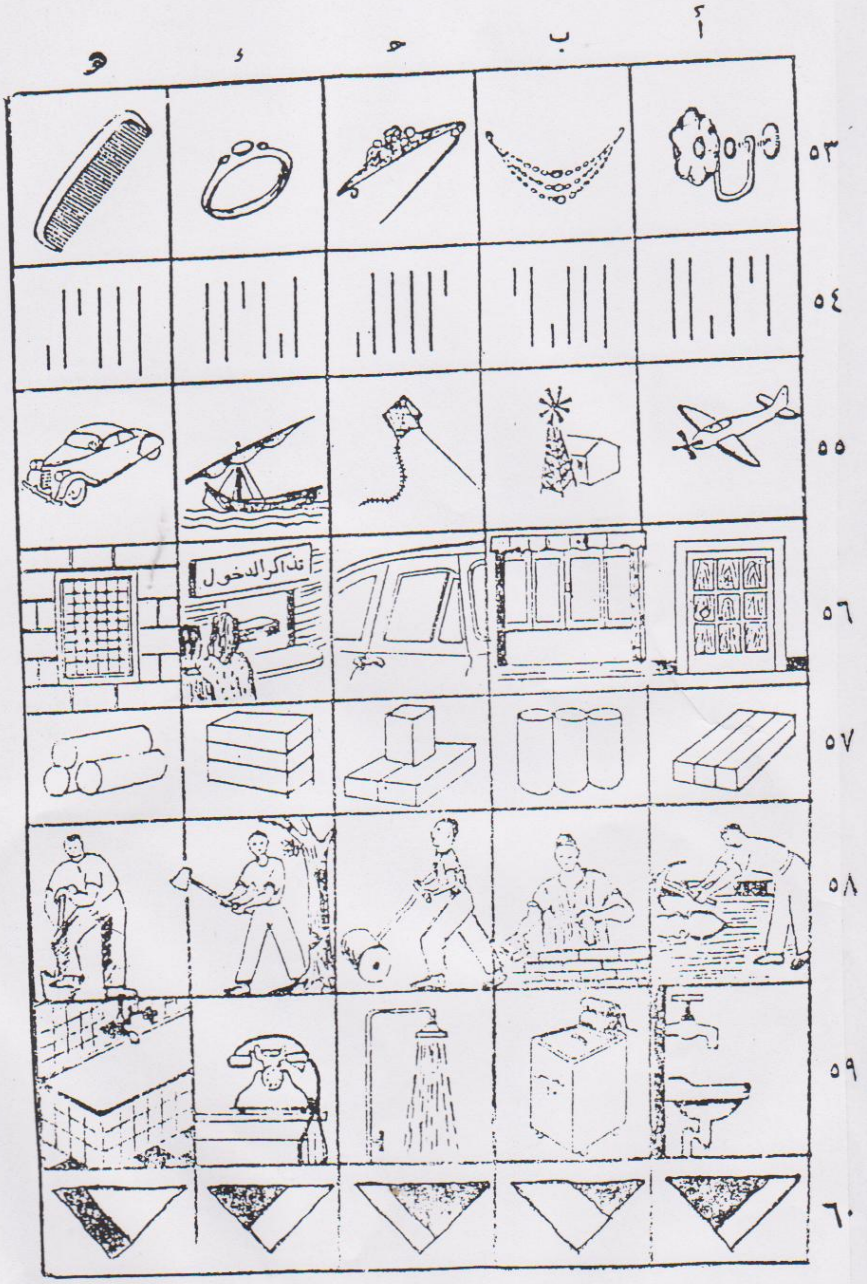

ا
ب
ج
د
هـ
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢

هـ	د	جـ	ب	أ	
					٢٣
					٢٤
					٢٥
					٢٦
					٢٧
					٢٨
					٢٩
					٣٠


و
ه
د
ج
ب
ا
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨


ه
د
ج
ب
ا
٣٩
٤٠
٤١
٤٢
٤٣
٤٤
٤٥


ا
ب
ح
د
هـ
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢


أ
ب
حـ
ء
هـ
٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠
تذاكر الدخول

مفتاح تصحيح الاختبار:

السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب
1	د	16	جـ	31	أ	46	بـ
2	د	17	جـ	32	هـ	47	أ
3	هـ	18	أ	33	جـ	48	د
4	أ	19	د	34	بـ	49	جـ
5	د	20	أ	35	أ	50	جـ
6	أ	21	د	36	د	51	هـ
7	جـ	22	بـ	37	هـ	52	د
8	أ	23	بـ	38	أ	53	هـ
9	د	24	د	39	بـ	54	جـ
10	أ	25	بـ	40	هـ	55	هـ
11	بـ	26	د	41	بـ	56	أ
12	بـ	27	د	42	جـ	57	جـ
13	هـ	28	هـ	43	د	58	بـ
14	أ	29	د	44	جـ	59	د
15	أ	30	جـ	45	بـ	60	هـ

ملحق (03)
دليل المدرس في طريقة المناقشة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية والتعليم

دليل المدرس في طريقة المناقشة

جانفي 2011

محتويات الدليل :

تجدون في هذا الدليل ما يلي :

1 – مفهوم طريقة المناقشة .

2 – المبادئ العامة لطريقة المناقشة .

3 – متطلبات تنفيذ طريقة المناقشة .

4 – دواعي استخدام طريقة المناقشة .

5 – خطوات تنفيذ طريقة المناقشة داخل الفصل الدراسي .

6 – مميزات طريقة المناقشة .

7 – محاذير استخدام طريقة المناقشة.

8 – فئات الأسئلة المستعملة في طريقة المناقشة .

9 – محاذير استعمال أسئلة المناقشة.

10 – شروط توظيف أسئلة المناقشة .

11 – أنواع المناقشات داخل الفصل الدراسي .

12 – تقويم طريقة المناقشة .

13 – المراجع المعتمدة في إعداد الدليل .

دليل المدرس :

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيد المرسلين ، وقدوة المعلمين ، نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين :

أما بعد :

يسرني أخي المدرس أختي مدرسة مادة الفلسفة أن نضع بين أيديكم هذا الدليل المنهجي المحكم لطريقة المناقشة ، والتي يعتبرها العديد من المختصين في علوم التربية والتعليمية من الطرائق التفاعلية النشطة التي تجعل المتعلم قطب الرحى في العملية التعليمية و التعلمية ، وبما أن الجزائر تبنت التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مناهجنا التعليمية ، وجب علينا إعادة النظر في الطرق والاستراتيجيات التعليمية المعتمدة في تدريسنا للمواد التعليمية بما فيها مادة الفلسفة التي تعتبر حسب شهادة المختصين في علوم التربية أنها من المواد الحاثة على التفكير هذا إن نحن وجدنا الأسلوب أو التعليمية التي تناسب روحها ، من هذا المنطلق ارتأينا تصميم هذا الدليل المنهجي لطريقة المناقشة ، وهذا لنسعى بالخروج من النفق المظلم الذي تكابده تعليمية هذه المادة في مدارسنا الثانوية رغم الإصلاحات والجهود الحثيثة التي قامت بها الوصاية ، لذا فلقد حاولنا إعادة النظر في هذا الدليل إلى طريقة نشطة ممثلة في طريقة المناقشة ، هذه

الأخيرة لا تتعارض وروح الفلسفة التي بدأت بحوارات سقراط وأفلاطون ، فحاولنا في هذا الدليل تحديد مفهوم طريقة المناقشة ، مع التطرق لأهم مبادئها العملية ، متطلبات تنفيذها داخا الفصل الدراسي ، خطواتها أنماطها ، الأسئلة التي تتضمنها هذه الطريقة ومحاذير توظيفها ، إضافة إلى تحديد دور المدرس فيها ، وفي الأخير حاولنا انتقاء نموذج عملي عبارة عن بطاقات تقويم توضح كيفية التقويم الذاتي والجماعي وتقويم المدرس لذاته في طريقة المناقشة .

1- ماذا نعني بطريقة المناقشة ؟

هنالك العديد من التعريفات التي تناولت طريقة المناقشة ، نحاول تسليط الضوء على بعض منها فطريقة المناقشة كما يراها محمد اسماعيل عبد المقصود (2009) أنها " إحدى الطرق الكشفية للتعلم وهي عبارة عن استبطان محتوى الموضوع من خلال تبادل عمليات التحليل لجوانبه اعتمادا على الأسئلة الشفوية . " (محمد اسماعيل عبد المقصود ، 2009 ، ص 174)

ونجد أن عماد زغلول وشاكر المحاميد (2007) يحددانها في كونها " إحدى طرق التعلم التي تتمحور حول المتعلمين ، وفيها يقوم المعلم بتقديم موضوع التعلم وادارة الحوار الشفوي بينه وبين المتعلمين من جهة وبين المتعلمين انفسهم من جهة اخرى ، بحيث تثار الآراء والأفكار والحلول في جو ديمقراطي تسوده قيم الاحترام والتقبل والموضوعية بغية الوصول على نتائج معينة أو تحقيق نتاجات التعلم المرجوة . " (عماد عبد الرحيم زغلول ، شاكر عقلة المحاميد ، 2007 ، ص 90)

2- ما هي المبادئ العامة لطريقة المناقشة ؟

لكي تحقق طريقة المناقشة والحوار أهداف عملية التعلم لدى المتعلمين ينبغي على المعلم مراعاة المبادئ التالية :

- وضوح أهداف المناقشة .
- وضوح الأسئلة المطروحة .
- ملائمة الأسئلة لموضوع التعلم وخصائص المتعلمين .
- ملائمة الأسئلة والأنشطة لزمن النشاط أو الحصة الدراسية .
- خلو الأسئلة من الأخطاء اللغوية والعلمية .
- تدرج الأسئلة وتسلسلها على نحو منطقي حسب طبيعة الموضوع .
- تدرج الأسئلة من السهل إلى الأصعب .
- إتاحة المجال للمتعلمين للنقاش والحوار .
- ضبط المناقشة وتنظيمها بشكل فعال من قبل المعلم .
- ربط موضوع التعلم والنقاش بحاجات المتعلمين والمسائل الحياتية .

- توفر عناصر التقبل والاحترام والدعم والتعزيز .

- ضمان المشاركة الايجابية من قبل جميع المتعلمين .

- تكييف موضوع الدرس ليكن قابلا للحوار والمناقشة . (عماد عبد الرحيم زغلول ، شاكر عقلة المحاميد ، 2007 ، ص 92).

3- ماهي متطلبات تنفيذ طريقة المناقشة ؟

من أجل أن يرى الدليل طريقه في التنفيذ على أرض الواقع ارتأينا أن نضع بعض التعليمات لزملائنا أساتذة مادة الفلسفة التي نراها ضرورية للاسترشاد بها على النحو التالي :

1 – إعداد مصادر تعليمية ووسائل ومعينات كالصور والكتب الخارجية والقواميس الفلسفية ، أو الأفلام التعليمية لموضوع المناقشة .

2 – تهيئة سبورات متنقلة توضع قرب كل مجموعة هذا في حالة اعتماد المدرس على طريقة المجموعات الصغيرة ، وذلك لكتابة النقاط المهمة أثناء إدارة المناقشات .

3 – تهيئة الفصل حسب نوع المناقشة (جماعية، ثنائية، مجموعات صغيرة)، وذلك عن طريق القيام بتعديلات فيما يخص وضعية جلوس التلاميذ مع تجنب الطريقة العادية أو التقليدية في الجلوس.

4 - تنظيم جلوس التلاميذ بحيث يكونون قريبين من بعضهم البعض حتى يتسنى لهم النقاش بهدوء .

5 – تعزيز المشاركة الايجابية للتلاميذ ، وذلك باستخدام أساليب التعزيز اللفظي كقول بارك " الله" فيك أحسنت ، ممتاز واصل ، أو التعزيز الغير لفظي كإصدار إشارات عن طريق تعابير الوجه باعثة على الاطمئنان والرضا والثقة في النفس .

6 – إعداد أوراق العمل التي تركز على النقاط المهمة أو الأسئلة التي تدور حولها المناقشة.

7 – صياغة الأسئلة مع مراعاة الصنافات التعليمية كصنافة بلوم مثلا التي تستهدف مجالات متباينة ومتنوعة .

4- لماذا نلجأ لاستخدام طريقة المناقشة ؟

تجيبنا هنا سلمى زكي الناشف (1999) فتقول : يلجأ المعلم إلى استخدام طريقة المناقشة في الحالات التالية :

1 – عندما تكون أعداد التلاميذ / الطلبة مناسبة، بحيث لا تكون الصفوف مكتظة بهم.

2- عندما لا يكون مطلوبا من المعلم تغطية كمية كبيرة من المادة التعليمية في فترة زمنية قصيرة.

3 – حين يرغب المعلم معرفة المفاهيم والمعلومات الاستدراكية السابقة لدى التلاميذ / الطلبة من أجل البدء بموضوع جديد.

4 – حينما يكون الهدف هو تنمية التفكير الناقد البناء ، والتفكير الابتكاري عند التلاميذ / الطلبة .

5 – حينما يكون الهدف تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلبة مثل احترام الآراء المتعارضة ، وحب الاستطلاع العلمي ... وغيرها .

6 – حين يهدف المعلم إلى توضيح الأسباب المختلفة التي أدت إلى وصول التلاميذ / الطلبة إلى نتيجة معينة .

7 – للكشف عن مدى انتباه التلاميذ / الطلبة واستماعهم للموضوع، وفي ضوء ذلك يعدل المعلم من الأسلوب المستخدم في العرض.

8 – لجذب انتباه الطلبة إلى موضوع الدرس، وذلك بطرح مجموعة من التساؤلات يطلب من التلاميذ / الطلبة إبداء آرائهم فيها وخاصة كمقدمة لتكون انطلاقة المعلم منها حول مادة التدريس.

9 – لتسهيل توظيف المعلومات، بمعنى التأكيد على نقل ما يتعلمه التلاميذ / الطلبة داخل حجرات الدراسة إلى واقع حياتهم اليومية . (سلمى زكي الناشف، 1999، ص 63، 64)

ملاحظة وتعقيب:

إن هذا العنصر الأخير السابق لا يتعارض والتناول الحديث المستخدم في المنظومة التربوية في الجزائر ، فمثلا في مادة الفلسفة يمكن طرح السؤال التالي : تحدث عن موقف انفعالي مررت به في حياتك الخاصة ، وهذا يساعد في بناء المعرفة في درس الإنفعالات، والأمثلة على هذا الدرس عديدة مثلا كذلك درس العادة ، درس الحرية والمسؤولية والجزاء ... وغيرها من الدروس ، فهذه الدروس قد لمس التلميذ بعض معانيها في تجاربه الحياتية الخاصة ، ومن الممكن استنباطها والتحدث عنها .

5- ما هي الخطوات العملية اللازمة لتنفيذ طريقة المناقشة داخل الفصل الدراسي بصفة ناجحة ؟

تسير طريقة المناقشة وفق الخطوات الآتية :

الخطوة الأولى: التمهيد: وفيها يمهد المعلم لموضوع المناقشة بأحد الأساليب المعروفة، فقد يمهد:

- من خلال إثارة مشكلة معينة ترتبط بالموضوع، والطلب من الطلبة النظر فيها وتحليلها وإبداء آرائهم حيالها.
- طرح مجموعة من الأسئلة العامة والسهلة.
- سرد قصة قصيرة مناسبة ومثيرة للاهتمام .
- توظيف الأحداث الجارية.
- مشهد تمثيلي مختصر.
- وسيلة تعليمية كلوحات الصور ، ولوحات المواقف والمشاهد وغيرها.

الخطوة الثانية: تنظيم المناقشة وإجراؤها: وتتضمن هذه الخطوة مجموعة إجراءات عملية يكون المعلم قد خطط لها تخطيطا منظما ومسبقا ، و هي تأخذ الجزء الأكبر من الحصة ، ويتم خلالها ما يأتي :

1 – بيان الأهداف المتوخاة من الحوار والمناقشة، وإشعار الطلبة بأهميتها ، وربطها بالموضوع أو المشكلة التي سيتم الحوار حولها ، تقسيمها إلى موضوعات فرعية وعناوين رئيسية وتدوين ذلك على السبورة .

2 – تحديد نوع المناقشة ودور المعلم والطالب فيها ، فقد تكون مناقشة يديرها المعلم ويشارك فيها ، أو يديرها المعلم ولا يشارك فيها ، أو مناقشة تعاونية من خلال تقسيم أفراد المناقشة إلى مجموعات فرعية

تقوم كل منها على مناقشة موضوع محدد أو مجموعة موضوعات على حدا ثم يفتح المجال للمناقشة الجماعية بعد ذلك .

3 – متابعة سير المناقشة بما يتلاءم مع أهداف محددة ، وضبطها ومراقبة سلوك الطلبة وتوجيههم إلى توظيف مهارات الحوار والمناقشة .

4 – الاستماع إلى آراء الطلبة سواء أكانت متمخضة عن المجموعات أم الآراء الفردية، واستخلاص النتائج وكتابتها على السبورة.

5 – مناقشة النتائج وبيان جوانب قوتها وضعفها، وإثارة تفكير الطلبة للحكم على مدى صحتها ودقتها وموضوعيتها العلمية ، والمقارنة بينها ، وتحديد أولويات اعتمادها كحلول للمشكلة المطروحة، أو التنبؤ بنتائج القرار أو الحل الناتج عنها .

6 – التوصل إلى مجموعة الاستنتاجات والحلول النهائية، وعرضها وذكر أمثلة عليها، وربطها بواقع الطلبة ومشكلاتهم.

الخطوة الثالثة: التقويم:تهدف هذه الخطوة إلى التعرف على درجة تحقق الأهداف وفهم الطلبة للموضوع الذي تم نقاشه حيث يوجه المعلم بعض الأسئلة الشفوية أو الكتابية للطلبة ، أو يعرض عليهم مشكلة محددة ويطلب إليهم حلها في ضوء الاستنتاجات التي تم تعلمها ، كما يستمع إلى أسئلة الطلبة ويحاورهم فيها .

كما تتضمن هذه الخطوة تقويم سير المناقشة ، وإظهار الايجابيات أو السلبيات والمشكلات التي واجهت الطلبة خلالها ، سواء أكانت مشكلات معرفية أو مهارية، وذلك للتغلب عليها في المواقف الحوارية القادمة.

الخطوة الرابعة: الإغلاق : وفيها يشعر المعلم الطلبة بانتهاء المناقشة ، وقد يحدد فيها بعض الواجبات او التعيينات المنزلية التي تدعم تعلم الطلبة وتدفعهم على توظيف ما تعلموه في حياتهم اليومية. (ماجد زكي الجلاد ، 2007 ، ص 175، 176).

6- ما هي المميزات التي يمكن أن تحظى بها طريقة المناقشة ؟

إن مميزات هذه الطريقة يمكن إيجازها في ما يلي :

أ – تدفع التلاميذ إلى المشاركة والاستمتاع بها وتشجعهم على ذلك .

ب – يستطيع المدرس التعرف على مستوى تلاميذه بشكل جيد وعلى استعدادهم النفسي وثقتهم بأنفسهم وإمكاناتهم على المشاركة والنقاش .

ج – تنمي القدرات الفكرية والمعرفية للتلاميذ وتدربهم على التحليل والاستنتاج .

د – يكون التلميذ فيها مركز النشاط والفاعلية.

ه – تنمي لدى التلاميذ حب التعاون والعمل الجماعي .

و – تنمي التلاميذ على الأسلوب القيادي وتحمل المسؤولية .

ز – تعتبر من الطرق المهمة التي تزرع الشجاعة في نفوس التلاميذ وتخلصهم من الخجل وتنمي روح المشاركة لديهم والقدرة على الكلام وطرح الآراء.

ح – تنمي القدرة على الحوار والمناقشة والجرأة .

7- ما هي أهم النقائص والمحاذير التي تصحب طريقة المناقشة ؟

من النقائص والمحاذير التي تصحب طريقة المناقشة ما يلي :

أ – قد يتم التركيز على طريقة المناقشة وليس على الأهداف المحددة بالشكل الذي ينهك التلاميذ ويولد الملل لديهم وعدم الرغبة في ممارستها والعمل بها.

ب – إن إعطاء إدارة المناقشة لأحد التلاميذ قد يضعف دور المدرس وأثره في المناقشة والتوجيه والإرشاد.

ج – قد تقود المناقشة إلى مواضيع بعيدة عن الهدف مما يولد تشتت لدى التلاميذ وعم التركيز على الموضوع والهدف المحدد من المناقشة .

د – قد لا يستطيع التلاميذ الذين لديهم خجل عدم الإمكانية والقدرة على المناقشة والكلام من الاشتراك في المناقشة مما يولد لديهم ردود فعل عكسية تجاه هذه الطريقة ويترك لديهم أ ثرا نفسيا سلبيا .

ه – قد يسيطر على المناقشة عدد محدد من التلاميذ بالشكل الذي لا يسمح للتلاميذ الآخرين في الحصة الدراسية من المشاركة في المناقشة.

و – قد يتعرض بعض التلاميذ إلى الإحراج أو التجريح من قبل زملائهم لطرحهم معلومات أو رأيا خاطئا.

ز – قد لا يستمع التلاميذ لما يطرحه زملاؤهم وذلك لانشغالهم بتحضير سؤال أو بإعداد رأي لطرحه مما يجعلهم يفقدون التواصل مع الموضوع وعدم التركيز على جميع ما دار في المناقشة .

ح – في حالة عدم تمكن المدرس من السيطرة على الصف وسير المناقشة فإن ذلك قد يؤدي إلى ظهور بعض المشاكل في الصف كعدم انضباط الطلبة . (ردينة عثمان أحمد ، حذام يوسف عثمان ، 2005، ص 74 ، 76) .

8- ما هي فئات الأسئلة المطروحة في طريقة المناقشة ؟

تهدف الأسئلة المتنوعة التي يطرحها المعلم إلى تحقيق أمور عديدة ، وعليه يمكن تقسيمها حسب تصنيف سلمى الزكي (1999) نقلا عن (جالاجر وأشنر) إلى الفئات التالية :

1 – أسئلة الحقائق : وتتناول هذه الأسئلة أفكارا ، ومفاهيم ، وحقائق سبق للتلاميذ أن تعرفوا إليها ، ومن خلال شرح مسبق للمعلم ، أو من خلال أدائهم لها وممارستها في حياتهم اليومية .

ومن أمثلتها ما يأتي في دروس الفلسفة : ماذا نعني بمفهوم ً الشغل ً ؟ الحرية ؟ ماهي أهم مكونات الدولة ؟

2 – أسئلة المشكلات : وهي أسئلة تجميعية تتطلب حلولا مقترحة من التلاميذ لمشاكل أو قضايا تعترضهم أو تعترض مجتمعهم ، ويجب أن تتحدى هذه الأسئلة قدرات التلاميذ ، بحيث لا تكون سهلة تماما فتسبب لهم اللامبالاة ، ولا تكون صعبة جدا فتسبب لهم الشعور بعدم القدرة على الحل أو الإحباط .

ومن أمثلتها في الدرس الفلسفي ما يلي : ما أوجه الاختلاف بين الدولة والأمة ؟ ما أوجه التباين بين العاطفة والهيجان ؟

3 – أسئلة تفريعية : وتتطلب هذه الأسئلة سعة في الخيال والتصور مما يؤدي بصاحبها في أغلب الأحيان إلى الإبداع ومن أمثلة هذه الأسئلة مايأتي : ماذا تفعل لو كنت في مكان أرخميدس حين اكتشف قاعدته ؟ ماذا كنت تسمي الخلية لو أنك اكتشفتها بدلا من روبرت هوك ؟

4 – أسئلة التقويم : وهي الأسئلة التي يطلب فيها إصدار حكم أو قيمة أو تفضيل ، وأمثلتها في درس الفلسفة ما يلي :

هل تميل للمدرسة الموضوعية في تفسير الإدراك أو المدرسة الذاتية ؟ هل أنت مع من يقولون أن القطيعة في العلم شرط للموضوعية ؟ (سلمى زكي الناشف ، 1999 ، ص 65، 66 بتصرف) .

وفي جميع الأحوال ، يتوجب أن يكون السؤال في مستوى الجودة المطلوب حتى يتحقق الغاية من طرحه ، خاصة وأن مادة الفلسفة لها من الخصوصية ما تجعلنا كثيري الحذر أثناء انتقاء الأسئلة المستخدمة في الدرس .

9- متى لا يستخدم المعلم الأسئلة ؟

هناك أوقات غير ملائمة لطرح الأسئلة تتمثل في مايلي :

أ – عندما لا يمتلك الطلاب المعرفة أو الخبرات الكافية للإجابة عن الأسئلة .

ب – عندما يكون الطلاب المنشغلين في إنجاز مهمة معينة وهنا سيقطع السؤال تفكيرهم وينتقل بهم إلى نقطة أخرى .

وأخيرا يمكن القول لأن المعلم ينبغي أن يختار التوقيتات المناسبة لتقديم الأسئلة . (محمد اسماعيل عبد المقصود ، 2009 ، ص 187).

10- ما هي شروط توظيف أسئلة المناقشة ؟

في هذا الصدد يوضح محمد السيد علي (2006) أهم الشروط الكفيلة بنجاح طريقة المناقشة ، فيحدها على النحو الآتي :

لكي تصبح طريقة المناقشة طريقة فعالة في تدريس العلوم ، لا بد من مراعاة الشروط التالية :

- يجب أن لا يتجاوز حجم مجموعة المناقشة ثلاثين طالبا وألا يقل عن اثنين .
- أن يكون الطلاب على قدر من الدراية والعلم بالموضوع المراد مناقشته .
- أن يعد المعلم الأسئلة التي يرى أن يدور حولها موضوع المناقشة إعدادا متقنا ، بحيث تكون مبسطة ومتتابعة وهادفة ، ومن النوع الذي يدفع إلى التفكير والاستفسار وحب الاستطلاع ، ويؤدي إلى تنمية قدرة الطلاب على إدراك العلاقات . (محمد السيد علي ، 2006 ، ص 21).

11- ما هي أنواع المناقشات الممكن استخدامها داخل الفصل الدراسي ؟ :

تختلف المناقشات من حيث الهدف ، وفي ضوء أهداف الدرس ، وعدد طلاب الصف وكذا الإمكانيات المتاحة ، تنفذ إستراتيجية المناقشة في عدة أشكال (صور) اخترنا منها ما يتماشى والمنهاج وما يتماشى والقدرة العقلية لتلاميذ مرحلة الثانوي.

-1- المناقشة الثنائية : " وتكون على نوعين النوع الأول مناقشة ثنائية مابين المدرس والتلميذ ،حيث يقوم المدرس بطرح الأسئلة والإجابة ويدور النقاش فيما بينهما إلى أن يتم التوصل إلى الإجابة الحقيقية وبإشراف المدرس لأنه يتدخل في حالة كون المناقشة لم تؤد إلى الحلول الحقيقية أو في حالة إدراكه عدم جدية النقاش وموضوعيته وعندما يجد بأن النقاش بدأ يتعدى الهدف المحدد من أجله" (ردينة عثمان الأحمد ، حذام عثمان يوسف ، 2005، ص70).

-2- المناقشة الجماعية :"يشترك فيها كل طلاب الصف ، ويشترك ألا يزيد العدد على ثلاثين طالبا ، حتى يتسنى لكل منهم الفرصة بالمشاركة الإيجابية في المناقشة ، ويفضل إعادة تنظيم مقاعد الطلاب في شكل دائرة حتى يرى كل منهم الآخر .

وتستخدم المناقشة الجماعية إذا كان الهدف من الدرس هو تبادل الأفكار والآراء والتواصل إلى نوع معين من الاتفاق حول موضوع معين ، أو اتخاذ بعض القرارات بشأن خطة عمل أو مشروع ما ، أو حل مشكلة معينة ". (محمد السيد علي ، 2006 ، ص 24).

-3- مناقشة المجموعات الصغيرة :"يقسم التلاميذ في هذه الطريقة إلى مجموعات صغيرة لا يزيد عدد أفراد كل منها عن سبعة تلاميذ من بينهم قائد المجموعة ، تخصص فترة زمنية قصيرة حوالي 5 إلى 6 دقائق يناقش فيها أعضاء كل مجموعة الموضوع المطروح وينتهون فيه إلى قرار . يطلق على هذا النوع من المناقشات (6 * 6) للدلالة على أن عدد أفراد المجموعة لا يزيد عن ستة أفراد ، والفترة الزمنية المتاحة لا تزيد عن ست دقائق " (صلاح خضر ، 1993 ، ص233).

" وفي نهاية المدة الزمنية المسموحة للمناقشة يعرض رائد كل مجموعة وجهة نظر مجموعته وما توصلت إليه من قرارات واقتراحات حول موضوع المناقشة ، ويدون المعلم هذه الآراء ويناقشها مع باقي المجموعات للاتفاق عليها ." (محمد السيد علي ، 2006 ، ص 25).

12- كيف تقوم طريقة المناقشة ؟

لكي تحقق طريقة المناقشة الأهداف المتوخاة منها كطريقة نشطة وجب على المدرس تقويم طريقة تدريسه ، فلقد حاولنا هنا تقديم بطاقة لتقويم العمل الذاتي الفردي ، وبطاقة للتقويم الجماعي ، وأخيرا بطاقة لتقويم المعلم لمعرفة مدى تحكمه في طريقة المناقشة ، وهذه البطاقات أعدها الباحث محمد اسماعيل (2009) عبد المقصود ويمكن الاستفادة منها حتى وان تعلق الأمر بمادة الفلسفة فهي قابلة للتطبيق بغض النظر عن المادة المدرسة ، فهي صممت على النحو التالي :

أولا : بطاقة التقويم الذاتي الفردي :

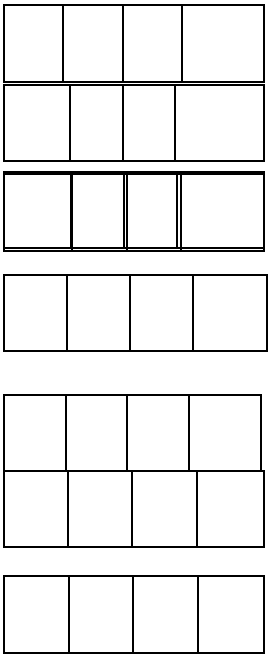
أ – تعليمات استخدام البطاقة :

- تتكون البطاقة من عدد من البنود تدور حول مدى مساهمة الطلاب في عملية المناقشة .

- الاستجابات متدرجة من 01 :04 ويمثل الرقم (01) أدنى عمليات المساهمة ويمثل الرقم (04) أقصاها .

- في نهاية البطاقة مساحة خالية للتعليقات والآراء .

- نموذج لبطاقة التقويم الذاتي : يمثل النموذج التالي مثالا للتقويم الذاتي الفردي .-



1 – ساهمت في المناقشة .

2 – احترمت الآراء الخاطئة لزملائي.

3 – تقبلت آراء زملائي المناقضة لرأيي .

4 – تقبلت مساعدة زملائي .

5 – تحملت مسؤولية العمل في جماعة .

6 – كنت مشجعا لزملائي أثناء المناقشة .

7 – أفادتني المناقشة في ايضاح جوانب الموضوع .

8 – مارست التفكير أثناء عملية المناقشة .

تعليقات وآراء :

.....

.....

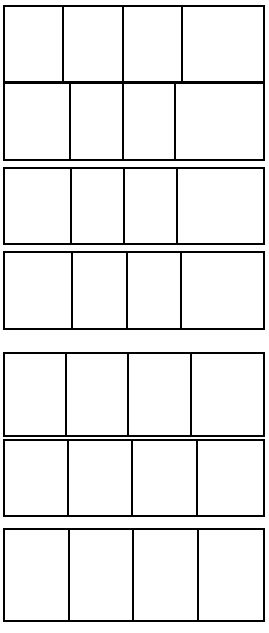
.....

ثانيا : بطاقة التقويم الجماعي :

ويمثل النموذج الثاني مثالا للتقويم الجماعي .

من فضلك التق مع أفراد مجموعتك واشترك معهم في استخدام البطاقة التالية للوقوف على مدى استفادتك من المناقشة .

مجموعتنا :



1 – حققت أهدافا كثيرة .

2 – حققت الانضباط أثناء المناقشة .

3 – شاركت بالمعلومات والأفكار .

4 – اتخذت آراء مبنية على آراء الآخرين .

5 – استمعت جيدا للآخرين .

6 – شجعت الآخرين على المشاركة .

7 – مارست مستويات عليا من التفكير .

تعليقات وآراء :

.....
.....
.....

ثالثا : **تقويم المدرس الذاتي** :

للمعلم الدور الأكبر في تقويم عملية المناقشة ويمكنه القيام بهذه العملية من خلال التساؤلات التالية :

1 – إلى أي مدى تم تحقيق أهداف المناقشة ؟

2 – ما الأهداف التي لم تتحقق بشكل جيد ؟

3 – ما مستوى الأسئلة التي طرحها التلاميذ ؟

4 – ما الأهداف التي تحققت ولم يكن مخطط لها ؟

5 – هل تمت إدارة عملية المناقشة بشكل جيد ؟

6 – كيف تم تنظيم وقت المناقشة وإدارته ؟

7 – إلى أي مدى التزم الطلاب بآداب المناقشة ؟

8 – إلى أي مدى أفادت المصادر التعليمية عملية المناقشة ؟

9 – ما المصادر التعليمية التي كان يمكن أن تفيد المناقشة بشكل أكبر ؟

10 – إلى أي مدى استفاد الطلاب من تلك المصادر ؟

11 – هل تم إتباع كل من التقويم التكويني والتقويم النهائي أثناء المناقشة ؟

وهكذا هناك العشرات من الأسئلة التي يمكن أن يطرحها المعلم لتقويم المناقشة ، ولعل من نافلة القول الإشارة إلى أن المناقشة لها أكثر من نمط ، ولكل نمط أسئلته المستخدمة . (محمد اسماعيل عبد المقصود ، 2009 ، ص 177 ، 179).

13- المراجع المستخدمة في إعداد الدليل :

01 – محمد السيد علي ، (2006) ، استراتيجيات تدريس العلوم ، مصر ، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع ، ط 1 .

02 – صلاح خضر ، (1993) ، قراءات في مناهج وطرق التدريس ، نصر ، القاهرة ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، بـ ط .

03– محمد اسماعيل عبد المقصود ، (2009) ، استراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية ، الإسكندرية ، مصر ، دار المعرفة الجامعية ، ط 1 .

04 – ردينة عثمان أحمد ، حذام عثمان يوسف ، (2005) ، طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة ، عمان ، الأردن ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط 1 .

05 – ماجد زكي الجلاد ، (2007) ، مهارات تدريس القرآن الكريم ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط 1 .

06 – سلمى زكي الناشف ، (1999) ، طرق تدريس العلوم ، عمان ، الأردن ، دار الفرقان ، ط1 .

07 – عماد عبد الرحيم الزغلول ، شاكر عقلة المحاميد ، (2007) ، سيكولوجية التدريس الصفي ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط1 .

ملحق (04)

مذكرات لتدريس مادة الفلسفة وفق طريقة المناقشة

مذكرة تدريس بطريقة << المناقشة >>

المادة: فلسفة **التاريخ: ..../...../2011م**

المجال التعليمي: الحياة بين التنافر والتجاذب **نوع النشاط التعليمي: درس نظري**

الوحدة التعليمية: الشعور بالأنا والشعور بالغير **الفئة المستهدفة: 2آداب وفلسفة**

الكفاءة القاعدية: القدرة على تحليل الوضعية المشكلة **الحصة رقم: 1**

<< هل شعور ذاتي بذاتها متوقف على معرفة الغير؟>>

التعليمية : طريقة << المناقشة >>

المرجع :الكتاب المدرسي ، ص 241.

الوضعيات التعليمية التعلمية	المدة	نمط الحوار "المناقشة"	نوع التقويم
1- وضعية الانطلاق: طرح أسئلة متنوعة تستهدف التذكير بالمشكلة السابقة قصد ربط التعلمات بعضها ببعض.	**5د**	**(مدرس ⟵ تلميذ) نمط لعبة كرة الطاولة.**	**تقويم تشخيصي للمكتسبات القبلية لمعاينة النقائص.**
2- مرحلة بناء التعلمات: **يفتتح الأستاذ دراسة مشكلة بقراءة ما جاء في المقدمة ص: 241، مع كتابة عنوان الوضعية المشكلة.** **بعد ذلك يطرح المشكل الآتي: هل شعور الإنسان بذاته متوقف على معرفته لغيره ؟** **يقوم الأستاذ محاولات التلاميذ.** **- يطالب بعض التلاميذ بقراءة الوضعية المشكلة الأولى الآتية.** **-إذا واجهت مشهدا من مشاهد الحياة اليومية ورأيت أمامك امرأة دموعها تسيل تصدر ألفاظا غير مفهومة تشبه كل الأصوات وحركات جسمها يبدوا عليها الاضطراب فما عساك أن تقول ؟** **- بعد تقويم الأستاذ للإجابات يعيد طرح سؤال أخر** **- إذا كان لابد لك من إصدار حكم ماهي الأسئلة الواجب طرحها؟** **يقوم الأستاذ الإجابات حتى يتوصل التلاميذ إلى طرح الأسئلة التالية:** **مؤشر الكفاءة: هل المرأة تبكي بكاء حزن أو بكاء الفرح؟** **- يطرح الأستاذ بعد ذلك السؤال التالي ماهي الاحتمالات الواردة في بكاء المرأة ؟** **يصغي ويقوم الإجابات حتى يحقق التلاميذ الآتي:**	**45د**	**(مدرس⟵ تلميذ)**	**تقويم تكويني مرحلي بنائي**

تابع للحصة رقم 1 التاريخ:...../...../2011.

المجال التعليمي: الحياة بين التنافر والتجاذب

الوضعيات التعليمية التعلمية	المدة	نمط "المناقشة"	نوع التقويم
مؤشر الكفاءة: - قد تبكي من شدة الفرح . **- قد تبكي من شدة الحزن.** **- قد تسيل عيناها لأنها ممثلة وعملها يقتضي ذلك.** **- قد تسيل دموعها لالتهاب مزمن في مدمعها.** **بعد تقويم الإجابات يشرح الأستاذ الآتي للتواصل مع الغير هناك ثلاثة احتمالات:** **1- احتمال التأثر معا أي التشارك الفعلي في الم أو فرح كما هو الحال في الوضعية المطروحة.** **2- احتمال مقاسمة الغير في هذا الانفعال مع اعتباره انفعالا لهذا الغير سواء كان بحضوره أو عن طريق التفكير فيه قصدا.** **3- احتمال التفهم الذي لايقتضي الاتحاد وهو مجرد انك تفهم هذا الشخص الذي يعاني من محنة أو ينتابه انفعال الفرح.** **يشرح الأستاذ التالي:من خلال ماسبق ذكره نستنتج أن استجابة الناس لغيرهم تختلف من فرد لآخر** **مثال: فقد لا نستجيب بالضحك لنكتة ما في الوقت الذي يستجيب فيه غيرنا بالضحك وقد لاتبكي لما يبكي له** **السؤال المطروح هل كل واحد هو المقياس الفصل في الحكم على الآخرين؟** **بصيغة أخرى يقوم الأستاذ الإجابات التي تنتهي في الأخير إلى الأتي** **مؤشر الكفاءة: ينتهي التلاميذ في الأخير إلى أننا لسنا دائما المقياس الفصل في الحكم على الآخرين وليست دائما أحكامنا صائبة حتى لو تعلق الأمر بالحكم على أشخاص ينتمون إلى ثقافتنا ومروا بنفس التجارب التي ممررنا بها.**		**(مدرس ←—— تلميذ)**	
بعد هذا يقول الأستاذ الآتي : قد نفشل أحيانا في معرفة غيرنا والحكم الصائب عليهم،هل في مقابل ذلك نعرف أنفسنا؟ أو نشعر بها كذات مغايرة للآخرين. **يصغي الأستاذ لمحاولات التلاميذ ليترك السؤال معلقا لفترة للانتقال إلى وضعية مشكلة أخرى << الطريق إلى معرفة الذات >>** **يكتب التلاميذ.**	**10د**	**(مدرس ←—— تلميذ)**	**تقويم تحصيلي ختامي**

مذكرة تدريس بطريقة << المناقشة >>

المادة: فلسفة **التاريخ: ..../...../2011م**

المجال التعليمي: الحياة بين التنافر والتجاذب **نوع النشاط التعليمي: درس نظري**

الوحدة التعليمية: الشعور بالأنا والشعور بالغير **الفئة المستهدفة: 2آداب وفلسفة**

الكفاءة القاعدية: القدرة على تحليل الوضعية **الحصة رقم: 2**

<< الطريق إلى معرفة الذات >> **المدة: 1ســا**

التعليمية: طريقة المناقشة .

المرجع: الكتاب المدرسي ص 243،244.

الوضعيات التعليمية التعلمية	المدة	نمط "المناقشة"	نوع التقويم
1- وضعية الانطلاق: طرح أسئلة متنوعة تستهدف التذكير بالمشكلة السابقة قصد ربط التعلمات بعضها ببعض يقوم الأستاذ الإجابات **ليطرح بعد ذلك السؤال التالي:إذا كنا نفشل أحيانا في معرفة غيرنا، فهل في مقابل ذلك نحن ندرك ذواتنا؟**	**5د**	**(مدرس ⟵ تلميذ)** **نمط لاعب كرة الطاولة.**	**تقويم تشخيصي تنبؤي.**
2- مرحلة بناء التعلمات: يكتب الأستاذ نص الوضعية على السبورة **2-1- يكلف الأستاذ بعض التلاميذ بقراءة نص الوضعية** **- لو طرحنا عليك أو على غيرك سؤالا ما عسا هان يجيب من أنت؟ قد يقول أن فلان أو أنا فلان بن فلان ... ابن فاطمة الزهراء بنت النبي << صلى الله عليه وسلم >>** **- أو أنا من اكتشف الدورة الدموية الصغرى.** **- أو عندما يقول في سياق حديثه أنا لعبت الدور السينمائي الفلاني.** **2-2- يطرح الأستاذ السؤال التالي: هل المتحدث المجيب يقصد الذات في حد ذاتها في الاحتمالات السابق ذكرها؟.** **مؤشر الكفاءة: يصل التلاميذ إلى الإجابات الآتي ذكرها** **- الجواب بفلان يحدد اسمه في البيت وفي العائلة أو في سياق وضعية اجتماعية ما.**		**(مدرس ⟵ تلميذ)**	**تقويم تكويني بنائي مرحلي**

تابع للحصة رقم 2 التاريخ:...../...../2011.

المجال التعليمي: الحياة بين التنافر والتجاذب

الوضعيات التعليمية التعلمية	المدة	نمط "المناقشة"	نوع التقويم
الجواب الثاني: لا يحدد فقط أصله العائلي من خلال سلسلة الأسماء التي يعرضها بل يشير إلى انتسابه إلى البيت الشرفي الذي يصله إلى النبي "محمد" << صلى الله عليه وسلم >> عن طريق ابنته فاطمة. **الجواب الثالث: يقصد به مكانته العلمية في تخصص من التخصصات** **2-3- يواصل الأستاذ التعامل مع هذه الوضعية ومع مثال آخر يطرح السؤال التالي: ماذا ترى وأنت واقف أمام المرآة ؟.** **يقوم الأستاذ الإجابات المتنوعة كالتالي: إن قلت أرى وجهي أو راسي ا وارى روحي (أو نفسي أو عمري) لوافقتنا في القول بان رؤية الوجه أو الرأس بالمفهوم العامي في الجواب الأول، هي إن لم يكن المقصود بها الوجه بالمعنى الفيزيولوجي هي نوع من التعبير لدى صاحبها عن ذاته السطحية التي لاتتغلغل في أعماقها.** **2-4- يواصل الأستاذ طرح التساؤلات بطرح السؤال التالي:** **- عندما تطرح على شخص سؤال من أنت ؟** **-ماهي الإجابات الممكنة لهذا السؤال ؟** **مؤشر الكفاءة: يتواصل التلاميذ إلى إيجاد بدائل متعددة لهذا السؤال** **أنا فلان،أو أنا شخص،أو أنا هو أنا،أنا جزائري أو أنا تلميذ في السنة الثانية ثانوي، أو أنا هو جسمي** **لكن كيف يتموقع هنا الأنا بالنسبة إلى الجسم ؟ فهل جسمي هو أنا أو هو لي ؟** **يقوم الأستاذ الإجابات ليعاود معالجة الوضعية من جهة أخرى من خلال هذا التمهيد.** **رؤية الروح أو النفس (أو العمر بالعامية) أمام المرآة تثير بعض الاحتمالات منها** **1- هل هي كل ماتظهره المرآة من جسمك** **2- أو هي كل مايريده الغير أو المجتمع أن يراك عليه.** **3- أو هو بعض أو جزء مايعبر وجود أناك** **- هاهو الاحتمال الذي يمكن ب هان تتخطى به النطاق المادي والفيزيولوجي والاجتماعي لتقف على ذاتك في مقرها السيكولوجي << النفسي >> ؟** **مؤشر الكفاءة: يصل التلاميذ إلى الإجابة بالاحتمال الثالث.** **- بعد ذلك يشرح الأستاذ الآتي: من الاحتمال الثالث يمكنك أن تتخطى النطاق المادي والفيزيولوجي والاجتماعي لتقف ذاتك في مقرها السيكولوجي ومن هنا تبدأ معرفة الأنا بالشعور.**	**45د**	**(مدرس ⟵ تلميذ)** **(مدرس ⟵ تلميذ)**	**تقويم تكويني بنائي**
في الأخير يطرح الأستاذ أسئلة متنوعة تستهدف التقويم الختامي للمكتسبات. **مع طرح سؤال في الأخير يمهد لمعالجة الوضعية اللاحقة هل يمكن أن نفصل شعورنا بذاتنا عن معرفتنا بها؟**	**10د**	**(مدرس ⟵ تلميذ)**	**تقويم ختامي تحصيلي.**

مذكرة تدريس بطريقة << المناقشة >>

المادة: فلسفة **التاريخ: ..../...../2011م**

المجال التعليمي: الحياة بين التنافر والتجاذب **نوع النشاط التعليمي: درس نظري**

الوحدة التعليمية: الشعور بالأنا والشعور بالغير **الفئة المستهدفة: 2آداب وفلسفة**

الكفاءة القاعدية: القدرة على تحليل الوضعية **الحصة رقم: 3**

<< معرفة الذات تتأسس عن طريق الوعي >> **المدة: 1ســا**

التعليمية: طريقة << المناقشة >>

المرجع: الكتاب المدرسي ص 249،248،247،246،245،244.

الوضعيات التعليمية التعلمية	المدة	نمط "المناقشة"	نوع التقويم
1- وضعية الانطلاق: يطرح الأستاذ أسئلة متنوعة تستهدف دائما التذكير بالتعلمات السابقة قصد ربط التعلمات بعضها ببعض يقوم الأستاذ الإجابات **- بعد ذلك يفتتح الأستاذ معالجة الوضعية بسؤال تمهيدي** **هل يمكن أن نفصل شعورنا بذاتنا عن معرفتنا بها ؟**	**5د**	**(مدرس ⟵ تلميذ)**	**تقويم تشخيصي تنبؤي.**
2- مرحلة بناء التعلمات: يكتب الأستاذ نص الوضعية على السبورة **<< معرفة الذات تتأسس عن طريق الوعي >>** **بعد هذا يكلف التلاميذ بتحديد المصطلحات التالية:** **الوعي، الذات ، الأنا ، الغير ، الحدس.** **يصغي لمحاولات التلاميذ** **- بعد ذلك يشرح كل كلمة على حدى بالاعتماد على ماجاء في الكتاب المدرسي ص: 246،245.** **- يستهل بعد تحديد المصطلحات معالجة المشكلة بالتمهيد التالي:** **إذا كان الشعور بالبرد ظاهرة فيزيولوجية فان الشعور بالإحساس الداخلي كالهدوء والإيمان والعاطفة هو ظاهرة نفسية.** **يطالب الأستاذ التلاميذ بتحديد عوالم هذين الشعوريين** **1- الشعور بالبرد،الحرارة،الرطوبة.** **2- الشعور بالإيمان والهدوء.**		**(تلميذ ⟵ تلميذ)** **نمط لاعب كرة السلة (مناقشة المجموعات الصغيرة)**	**تقويم تكويني بنائي مرحلي**

تابع للحصة رقم 3 التاريخ:...../...../2011.

المجال التعليمي: الحياة بين التنافر والتجاذب

الوضعيات التعليمية التعلمية	المدة	نمط "المناقشة"	نوع التقويم
مؤشرالكفاءة: يصل التلميذ إلى تصنيف الشعور الأول في العالم الخارجي،وتصنيف الشعور الثاني في العالم الداخلي،يصل أيضا التلميذ إلى تصنيف الشعور الأول ضمن العالم الفيزيولوجي،المادي،الحسي. وتصنيف الشعور رقم 2 ضمن العالم النفسي المعنوي الباطني. - بعد ذلك يكلف الأستاذ التلاميذ بالإجابة عن السؤال التالي: من بين هذين العالمين العالم الداخلي والعالم الخارجي ماهو العالم الأقرب إليك والذي تشعر فيه بالحميمية بعد إجابات التلاميذ وفور انتهاء التلميذ من الإجابة يعلل اختياره. - يعالج الأستاذ الوضعية من باب القول إن الشعور بالبرد أو الحرارة هو شعور "بشئ" والشعور بما يجري في العالم الباطني هو شعور تلقائي وحميمي وإذا ألحقنا به "شئ" قلنا الأنا هو شعور الذات بذاتها أو لذاتها، والكائن الشاعر بذاته هو في النهاية موجود،وانه يدرك ذاته من خلال حدس يسمح له ببناء تمثيل ذهني عن ذاته والحق انه من الصعب هنا فصل الشعور بالذات عن معرفتها لأنه من أجل أن نعرف ذواتنا من الضروري أن نكون موجودين وحتى نكون موجودين لابد من الشعور بالذات يجسده بعضهم في التفكير أمثال ديكارت أو بالحدس أمثال برغسون. - يكلف الأستاذ التلاميذ ذكر وتحديد صور التفكير وبصيغة أخرى مظاهر التفكير وأشكاله ؟ مؤشر الكفاءة: يحدد التلاميذ الآتي: التأمل ، الوعي الشك صورة من صور التفكير. - بعد كل هذا يكلف الأستاذ التلاميذ بقراءة موقف أصحاب فكرة أن معرفة الذات تتأسس عن طريق الوعي الموجود تحت عنوان: "الوعي وتشكيل الذات" ص:247،246. - يطالبهم بتحديد نقاط القوة والضعف في الموقف مع استخراج الحجة التي استند إليها أصحاب الموقف. - نفس الشئ بالنسبة لموقف المعارضين على التفسير بالوعي ص: 249،248،247. يحدد ون نقاط الاختلاف والاتفاق معهم في جو يغلب عليه طابع المناقشة المنظمة والهادفة.	45د	(تلميذ ⟵ تلميذ) (مناقشة المجموعات الصغيرة)	تقويم تكويني مرحلي بنائي
في الأخير يمهد الأستاذ لمعالجة الوضعية اللاحقة بالسؤال التالي: من خلال ملاحظتنا لهذا الاختلاف المحتدم بين هذه المواقف ،هل كل محاولة لمعرفة الذات لاجدوى من ورائها ؟ وأن معرفتنا لأنفسنا مستحيلة ؟	10د	(مدرس ⟵ تلميذ)	تقويم ختامي تحصيلي

مذكرة تدريس بطريقة << المناقشة >>

المادة: فلسفة **التاريخ: ..../...../2011م**

المجال التعليمي: الحياة بين التنافر والتجاذب **نوع النشاط التعليمي: درس نظري**

الوحدة التعليمية: الشعور بالأنا والشعور بالغير **الفئة المستهدفة: 2آداب وفلسفة**

الكفاءة القاعدية: القدرة على تحليل الوضعية **الحصة رقم: 4**

<< معرفة الذات تتأسس عن طريق المغايرة والتناقض >> **المدة: 1ســـا**

التعليمية: طريقة الحوار << المناقشة >>

المرجع: الكتاب المدرسي ص: 250.

الوضعيات التعليمية التعلمية	المدة	نمط الحوار "المناقشة"	نوع التقويم
1- وضعية الانطلاق: يطرح الأستاذ أسئلة متنوعة تستهدف التذكير بالتعلمات السابقة قصد ربط التعلمات بعضها ببعض. **- بعد تقويم الإجابات يطرح الأستاذ: السؤال الآتي كسؤال تمهيدي لمعالجة الوضعية،هل معرفتنا لأنفسنا وذواتنا أم مستحيل؟**	**5د**	**(مدرس ←—— تلميذ)**	**تقويم تشخيصي تنبؤي**
2- مرحلة بناء التعلمات: **يكتب الأستاذ عنوان الوضعية على السبورة:** **<< معرفة الذات تتأسس عن طريق المغايرة والتناقض >>** **يطرح بعدها الأستاذ سؤالا يلج به معالجة الموقف الأول من الوضعية:** **هل إدراك ذاتي وتميزها يحصل لنا عن طريق الأخر بواسطة العقل؟ مع تعليل الإجابة.** **يحاول الأستاذ طرح السؤال بطرق متعددة كي تحصل له الإجابة.** **بعد تقويم الإجابات يكلف التلاميذ وباستعمال القلم الرصاص قراءة الشق الأول من الموقف الوارد تحت عنوان:معرفة الذات بين المغايرة والتناقض ص 250.** **والعمل هنا ثنائي (تلميذ تلميذ).** **وتسطير الكلمات المبهمة الواردة في الموقف لتتم مناقشتها وشرحها كل مفردة وكل عبارة على حدى.** **- كذلك تسطير كل الحجج التي استند إليها أصحاب الموقف والمنضوية تحت عنوان:معرفة الذات تتوقف على التقابل والمغايرة.**		**(مدرس ←—— تلميذ)** **(تلميذ ←—— تلميذ)** **(مناقشة المجموعات الصغيرة)**	**تقويم تكويني مرحلي بنائي**

تابع للحصة رقم 4 التاريخ:...../...../2011.

المجال التعليمي: الحياة بين التنافر والتجاذب

الوضعيات التعليمية التعلمية	المدة	نمط الحوار "المناقشة"	نوع التقويم
ـ بعد ذلك يكلف التلاميذ بعرض الحجج مع التأكيد على الحجة الدامغة التي استند إليها أصحاب الموقف،وذلك بان يطرح الأستاذ السؤال التالي: ماهي الحجة الدامغة التي استند إليها أصحاب الموقف ؟ مؤشر الكفاءة: يصل التلاميذ إلى الإجابة بـ: العقل،التفكير،المقارنة،الشعور لايمكن أن يقع له إدراك وهو مستقل تماما عن الأشياء والموضوعات المشعور بها. ـ يطرح الأستاذ السؤال التالي بعد ذلك هل دائما العقل صائب في إصدار الأحكام على الآخرين؟ أليس الأولى أن نطرح السؤال التالي : هل دائما نحن على صواب في إصدار الأحكام نحو ذواتنا؟ مؤشر الكفاءة: يصل التلاميذ إلى الإجابات التالية: العقل ليس دائما هو نقطة الفصل في الحكم على الموضوعات ولا حتى الحكم على الذات كحالة المخمور مثلا فهو لا يدرك ما حوله من موضوعات،ولا يدرك حتى ذاته لأنه واقع تحت تأثير الخمر. ـ بعد كل هذا يطرح الأستاذ السؤال التالي : ماهي نقاط اتفاقكم واختلافكم مع أصحاب هذا الموقف؟ يقوم الأستاذ الإجابات ليطرح بعد ذلك السؤال التالي: هب مثلا انك من أصحاب هذا الموقف ماهي الحجج الممكنة التي يمكن أن تدعمهم بها؟ ملاحظة (العمل هنا يكون عن طريق أفواج يترأسها تلميذ على رأس كل فوج،والمناقشة موجهة من طرف الأستاذ).		(مدرس ⟵ تلميذ)	تقويم تكويني مرحلي بنائي
بعد تقويم المناقشة من طرف الأستاذ،يطرح الأستاذ أسئلة متعددة تمكنه من تقويم ختامي للتعلمات. ليطرح بعد ذلك سؤالا أخيرا يكون تمهيدا لمعالجة الجزء الثاني من الموقف،يصغي فيه لمحاولات التلاميذ، السؤال هو التالي: أليس الصواب إن وعي الذات لايصبح قابلا للمعرفة إلا بفعل وجود الأخر والصراع معه؟.	10د	(مدرس ⟵ تلميذ)	تقويم ختامي تحصيلي

مذكرة تدريس بطريقة المناقشة

المادة: فلسفة **التاريخ: ..../...../2011م**

المجال التعليمي: الحياة بين التنافر والتجاذب **نوع النشاط التعليمي: درس نظري**

الوحدة التعليمية: الشعور بالأنا والشعور بالغير **الفئة المستهدفة: 2آداب وفلسفة**

الكفاءة القاعدية: القدرة على تحليل الوضعية **الحصة رقم: 5**

<< معرفة الذات تتأسس عن طريق المغايرة والتناقض >> **المدة: 1ســـا**

التعليمية: طريقة الحوار << المناقشة >>

المرجع: الكتاب المدرسي ص: 252.

الوضعيات التعليمية التعلمية	المدة	نمط الحوار "المناقشة"	نوع التقويم
1- وضعية الانطلاق: يطرح الأستاذ أسئلة متنوعة يستشف من خلالها نواحي التقدم والقصور في تحصيل المعارف السابقة. **- ثم يطرح سؤالا تمهيديا لمعالجة الجزء الثاني من الموقف: معرفة الذات تتأسس عن طريق التناقض** **السؤال هو: هل إن وعي الذات والشعور بها لن يحصل إلا بفعل وجود الأخر والصراع معه ؟** **يقوم الأستاذ محاولات التلاميذ ليمر لمرحلة:**	**5د**	**(مدرس ⟵ تلميذ)**	**تقويم تشخيصي تنبؤي**
2- مرحلة بناء التعلمات: **يكتب الأستاذ عنوان الوضعية على السبورة:** **- يكلف التلاميذ في ايطار عمل ثنائي قراءة ماجاء في الموقف المندرج تحت عنوان: << معرفة الذات تتأسس عن طريق التناقض >> ص: 252،مع استخراج الحجج الواردة في الموقف لمناقشتها،وتسطير الكلمات المبهمة لشرحها.** **بعد ذلك يطالبهم باستخراج الحجة الأساسية التي استند عليها أصحاب الموقف،مع طرح السؤال التالي: هل هذه الحجة كافية لتبرير موقفهم ؟** **بعد تقويم المحاولات يطرح السؤال التالي : لو كنت تبنيت هذا الموقف،ماهي الحجج التي يمكنك أن تدعمهم بها ؟** **- نفس الشئ بالنسبة إلى ماجاء في موقف المعارضين يكلفهم بقراءة ماجاء في موقفهم ص:253.** **ليطرح السؤال التالي: ماهي نقاط القوة والقصور في هذا الموقف وهل الحجج التي التي استند إليها أصحاب الموقف كافية لدعم موقفهم ؟**	**45د**	**(تلميذ ⟵ تلميذ)** **(مناقشة المجموعات الصغيرة)**	**تقويم تكويني مرحلي بنائي**

تابع للحصة رقم 5 التاريخ:...../...../2011.

المجال التعليمي: الحياة بين التنافر والتجاذب

الوضعيات التعليمية التعلمية	المدة	نمط "المناقشة"	نوع التقويم
بعد ذلك يطالبهم بالاتي: لو تبنيت موقف أصحاب المعارضين ماهي الحجج التي يمكنك أن تدعمهم بها ؟ يقوم الأستاذ الإجابات ليطرح بعد ذلك السؤال التالي بصيغ مختلفة حتى تحصل له الإجابة، هل المغايرة على الدوام عامل صراع ألا ترون إن هذا يناسب مملكة الحيوانات ومنطق الغاب ؟ - بعد إتمام تقويم المحاولات يكلفهم بقراءة ماجاء في موقف التواصل مع الغير يؤسس المعرفة بالذات مع تسطير الكلمات الغامضة لشرحها اعتمادا على التلاميذ ثم على الأستاذ في الأخير. يكلف التلاميذ بمناقشة الفكرتين المندرجتين تحت عنوان << الحذر من طمس الغير >> مثنى مثنى ص:255،254. ثم مناقشة جماعية بتوجيه من الأستاذ الشئ نفسه بالنسبة للتواصل عند سارتر والتواصل عند غابريال مرسيل،لكن مع توضيح نقاط الاختلاف والاتفاق بين هذين المفكرين. يقوم الأستاذ الإجابات. - بعد التمهيد التالي: إن وعي الذات لايصبح قابلا للمعرفة إلا بفعل وجود الأخر والتواصل معه في جو يدعوا إلى التنافس والبروز،يطرح الأستاذ الأسئلة التالية: 1- ألا ترون إن اتصالنا بالآخر قد يفقدنا حريتنا في بعض الأحيان؟ 2- هل يمكننا تحقيق التواصل من دون ان .....في الأخر؟ يقوم الأستاذ الإجابات بعد ذلك يوضح الوضعية من خلال الطرح المجرد والعملي بالاعتماد على ماجاء في الكتاب ص : 258،257.	10د	(مدرس ⟵ تلميذ) (تلميذ ⟵ تلميذ) (مدرس ⟵ تلميذ)	تقويم تكويني مرحلي بنائي
في الأخير يطرح الأستاذ أسئلة متنوعة يستهدف من خلالها معاينة مدى تقدم التلاميذ في اكتسابهم للمعارف،ومعاينة نواحي القصور أيضا.		(مدرس ⟵ تلميذ)	تقويم ختامي تحصيلي

ملحق (05)

نتائج أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الناقد

المجموعة / الترتيب	نتائج أفراد المجموعة الضابطة		نتائج أفراد المجموعة التجريبية	
الرقم	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
1	5	6	4	6
2	7	6	6	8
3	3	4	3	5
4	9	8	8	11
5	8	7	8	12
6	7	6	7	9
7	5	5	6	8
8	8	8	7	8
9	10	9	9	10
10	10	9	9	9
11	8	9	8	8
12	7	8	7	8
13	6	7	6	9
14	5	6	5	7
15	4	5	4	9
16	5	4	6	9
17	8	7	7	7
18	9	8	9	8
19	6	7	6	8
20	7	8	7	7
21	5	6	4	8
22	4	5	4	6
23	3	4	3	7
24	6	7	6	6
25	7	8	8	8
المتوسط الحسابي	6.48	6.68	6.28	8.12
الانحراف المعياري	1.96	1.54	1.79	1.53