فعالية استراتيجية ما وراء الإدراك
فى تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية
بالمرحلة الثانوية

دكتور / سامى محمد على الغطايرى

مقدمة :

تسعى الفلسفة كشكل من أشكال المعرفة الإنسانية ، إلى عدم الوقوف من الحياة موقفاً سلبياً ، بل تحث على المشاركة بالرأى ، وعلى التفكير البعيد عن الأهواء الذاتية والنزعات الشخصية ، وهى بذلك تعبر عن اتجاهات متباينة ، ومذاهب فكرية معينة ، تعد قابلة للتحليل والنقد .

والفلسفة بحكم طبيعتها يغلب عليها التجريد والكلية والبعد النسبى عن مجال الخبرة المباشرة للطلاب (٣٨ :٢٧٧) لذا فإن تدريسها يجب أن ينظر إليه كنشاط من شأنه تنمية وتعميق حب الاستطلاع لدى المتعلم ، وتدعيم النظرة الاستقلالية لديه (٥٠ : ٤٩) بالإضافة إلى توفير المعلومات وتنمية القدرات والمهارات النقدية التى تمكن من اتخاذ القرارات الذكية (٤٠ : ٣٨٣) ، ومن المهم أن يرتاد المعلمون مع طلابهم فرص التدارس الفلسفى ، ليشعر المتعلم بأن عمله له مغزى ومعنى ، فتعليم الفلسفة - باعتبارها قضايا إنسانية - يجعل التفكير فى تلك القضايا متجدداً دوماً ، وأن تغيرت طريقة التساؤل ومنهج البحث واتجاه الباحث ، فى تفسير أو معالجة تلك القضايا . ولعل أبرز مضامين ذلك بالنسبة لتعلم الفلسفة ، وجوب التركيز على المشكلات الفلسفية ومناقشتها من خلال تحليل المذاهب والاتجاهات الفلسفية عبر العصور (١١ : ٧٨)

غير أن التعرف على مختلف لاتجاهات والمذاهب الفلسفية يرتبط بسؤالين ، فهناك السؤل عن حجية فقرات خاصة ، وهناك السؤال عن كيفية تفسير الفقرات التى تقبل ، فقد تقبل حجية فقرة على أسس معقولة وهنا يثار التساؤل عن تفسيرها ، فالمشكلة التى تثار حول معرفة الآراء الفلسفية هى ما تعنيه بالضبط كلمات أو جمل معينة .. وفى بعض الأحيان يعاق فهم قارئ محدث بالإبهامات الفلسفية ، والدلالة النحوية ، وهى صعوبة ليس لها علاج آمن ولكنها تتطلب تيقظاً مستمراً فى الحكم والتوافق مع السياق (٧ : ٢٣) . وهنا قد يضطر المعلم إلى القراءة مع طلابه أكثر من مرة لتفسير الكلمات الصعبة واعطاء بيانات موجزة عن صلة بعض النصوص الفلسفية بحياة الفيلسوف ومشكلات المجتمع الغالبة على عصره ، وبذلك يتحول القارئ إلى الطريقة الاستنتاجية التى تتطلب نشاط المتعلم واسهاماته فى تفسير النص واستيعاب فحواه (٦ : ٧٤) . ولهذا فإن معلم الفلسفة مطالب بالقيام بدور نشط فى مساعدة المتعلم على تعلم قراءة محتوى النص الفلسفى قراءة واعية من الكتاب المدرسى .

وقد أوضحت بعض الكتابات التربوية خلال العشرين سنة الماضية أن كثيراً من الطلاب لديهم مشكلات فى التعلم من الكتب المدرسية ، فقد أشار بومان وسيرا Bumann & Serra (١٩٨٤) إلى وجود صعوبات فى تحديد الفكرة الرئيسة ، إذ لاتوجد بشكل صريح فى الفقرة أو النص لدى الطالب ، فأكثر من نصف الأفكار المتضمنة فيها أفكاراً ضمنية (١٧ : ٢٤ - ٤٠)

وتشير فاطمة طلبة (١٩٩٣) فى هذا الصدد أن كتاب الفلسفة ومشكلات الإنسان ، ليس إلا كغيره من الكتب المدرسية الأخرى ، فهو الإطار والمرجع والمصدر الذى يتضمن محتواه المعرفة الفلسفية والمهارات العقلية والقيم والمشكلات القديمة والوسطى والحديثة والمعاصرة ، غير أنه قد أصبح سرداً لتاريخ الفلسفة والفلاسفة ، وتعالج

موضوعاته بنظام واحد وهو السرد الوصفى دون الاهتمام بالمذاهب الفلسفية التى تعبر عن تطور الفكر الفلسفى ، ومضمونه الاجتماعى . فالكتاب يواجه صعوبة فى انقرائيته بالنسبة للطلاب ، لأنه يتضمن خبرات جديدة وبناء معرفياً يتطلب جهداً كبيراً لمتابعته (٩ : ٤٢)

ولما كان الكتاب المدرسى للفلسفة لايعد مجرد وسيلة معينة على التعلم فحسب ، بل هو أساس التدريس وجوهره ، والركيزة الأساسية التى يستند إليها تدريس الفلسفة ، باعتباره حلقة الاتصال بين المعلم وطلابه ، لأنه يقدم قدراً مشتركاً من المعلومات والحقائق التى نظمت بطريقة جيدة ، واختبرت على أساس علمى بهدف بلوغ الأهداف المنشودة (٩ : ٢١) فإنه من اللاحظ أن هذا الكتاب يتضمن بعض النصوص الفلسفية التى تمثل آراء الفلاسفة والمفكرين فى بعض الموضوعات التى شغلت اهتماماتهم ، وقد يلحق بها بعض التفسيرات والتعليقات التى توضحها أو تبسطها ، ومن ثم يقرأ الطلاب للفلاسفة ، والمفكرين ، ليكونوا على صلة بينية الفلسفة وطبيعة موضوعاتها ومصطلحاتها .

وتشير الاتجاهات الحديثة فى تدريس الفلسفة إلى ضرورة الاهتمام بتعليم وتدريب الطلاب على قراءة النصوص الفلسفية ، ففى فرنسا ينصب الاهتمام على تعليم ممارسة الحرية فى التفكير والوصول إلى أحكام تتسم بالاستقلالية ، بحيث تمكنهم من انجاز مسئولياتهم الاجتماعية ، وتدريبهم على التفكير المنطقى ، وقد برز الاهتمام فى تحقيق ذلك بتدريب الطلاب على النصوص الفلسفية لبعض الفلاسفة مثل أفلاطون وفيدون وجورجياس وديكارت وغيرهم (٣٢ : ١٧٠) وفى ايطاليا انصب الاهتمام فى تدريس الفلسفة على دراسة المتعلم لقراءة النصوص ، حيث تتاح الفرصة أمامه لقراءة النصوص الفلسفية الكلاسيكية والكتب الفلسفية فيما لايقل عن ثلاثة كتب على الأقل فى الفلسفة (٢٥ : ١٠١) .

ونظراً لما تتسم به النصوص الفلسفية الواردة بمحتوى الكتاب المدرسى من التجريد والتعقيد أحياناً ، إلى حد يصعب معه ادراك المتعلم لمضمونها ، فإن الحاجة تبدو ماسة لقراءة محتواها بصورة واعية ، كسبيل لتجنب الغموض والليس فى فهمها ، فكما يشير شيك وشيك Cheek & Cheek (١٩٨٣) فإن المواد التعليمية فى كل مجال من مجالات المحتوى لها شكلها التنظيمى الخاص بها ، ومصطلحات فنية معينة ، وأسلوب كتاب مميز وحتى أفضل القراء يحتاجون إلى فن القراءة فى المحتوى لكى يحققوا أقصى تعلم (١٩ : ٦)

والفلسفة بحكم طبيعتها التجريدية لها مصطلحاتها ومفاهيمها الخاصة ، والتى يجد المتعلم المبتدئ صعوبة فى فهمها وتعلمها ، لذا فهو فى حاجة إلى قراءة المحتوى الفلسفى على نحو يمكنه من تعلمها ، ويختلف هذا الشكل من القراءة عن القراءة المدرسية ، ذلك أن تعلم المحتوى به مجموعة من الأفكار تسير وفق تتابع معين ، فالمهارات تنمو وظيفياً وليس بشكل مباشر ، لأن المهارة التى يختارها المعلم تتحدد بمادة المحتوى المحققة لدرس معين وليس العكس (٣٤ : ٧٠٦)

وتأتى أهمية القراءة فى مجال المحتوى من أنها أحد العوامل المؤثرة فى تنمية رصيد المعلومات وتطوير الخطط والاتساق الفكرية ، وتشكيل الأبنية المعرفية لدى الطلاب (٢٣ : ٥٨٦) . باعتبار أن القراءة إحدى مجالات النشاط اللغوى ، التى تمثل تقنية ترتبط بحياة الأمم والجماعات وتعد مفتاح المعرفة ووسيلة الاتصال الفاعلة (٢ : ١٠) فهى عملية تحليلية بنائية تفاعلية ، لايقصد بها مجرد معرفة الكلمة المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة ، بل إنها تتعدى ذلك إلى فهم ما يقرأ ، واستحضار معناه ، والاستنتاج والتفكير النقدى أيضاً ، وكل ذلك يتطلب من القارئ أن يربط بين ما يقرأه بخبرته السابقة ، وأن يفسر المادة المقروءة ، وأن يقومها مستعيناً فى ذلك بقدرته على التخيل والتفكير (١ : ٣١)

وترتيباً على ذلك فقد حظى تعليم القراءة فى مجال المحتوى باهتمام واسع من قبل واضعى المناهج فى الولايات المتحدة الأمريكية ، فقد زود معلمى المواد المختلفة بأفكار مهمة فى كيفية دمج هذه المهارات القرائية فى تدريس المحتوى (٣٤ : ٨) ، كما حظى باهتمام بعض الباحثين لتعرف فعاليته فى بعض المتغيرات ، فقد هدفت دراسة فيلين وسكويكارت Flynn & Schweickart (١٩٨٦) إلى تعرف أساليب التعامل مع محتويات المادة المقروءة ، وتوصلاً إلى وجود اختلاف بين الذكور والإناث فى أساليب التناول والمعالجة المتبعة فى القراءة فقد أبدى الذكور رغبة فى استخدام أسلوب مجابهة النص كمدخل للوصول إلى أهم الأفكار والمعانى والعلاقات المتوفرة ، فى حين أظهر الإناث رغبة فى اتباع آلية التفاعل وبشكل لافت للنظر (٢٨ : ٨٢) .

وتوصل جاكوبز وبايرز Jacobs & Pairs (١٩٨٧) إلى تفوق الإناث على الذكور فى مدى الوعى بالفنيات والأساليب القرائية المستخدمة لمعالجة نص القراءة ، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور كانوا أكثر براعة فى التعامل مع أفكار الكاتب ، والوصول إلى المعانى البسيطة ، وكانت الإناث أقدر على ايجاد أنماط من التفاعل قد تسهم فى تطوير الحوار والمحادثات الذاتية ، مع الكاتب ، بشكل يفوق الذكور الذين يميلون إلى قبول أو رفض ما يشتمل عليه المقروء من أفكار وآراء (٣٦ : ٢٥٥)

وهكذا فإن القراءة فى مجال المحتوى توحى بالحاجة إلى متعلمين قادرين على فحص محتوى النصوص ، وما لم يكن لدى المتعلم خلفية كافية من المعرفة والخبرة عن المفاهيم والقضايا الأساسية التى يشتمل عليها النص ، فلن يستطيع فهمه وتحديد مصطلحاته وإثارة التساؤلات الذاتية عنه . فالفهم الواسع للقراءة فى مجال المحتوى لن يتحقق بصورة إجرائية ، إلا إذا توفر لدى المتعلم قدراً من المعرفة باستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب ، ودرجة مناسبة من الوعى باستخدام ما تتطلبه من أنظمة ذهنية وعمليات أدائية مصاحبة (٤٤ : ٣٥)

وهناك ما يشير إلى أن معرفة المتعلم بخبرات ما وراء الادراك Metalognition ووعيه بها ، وقدرته على ادارتها واستخدامها فى مواقف القراءة فى مجال المحتوى Content Area يؤدى بشكل أو بآخر إلى التقليل من صعوبات التعلم ، ويسهم فى الوقت ذاته فى الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة والتوظيف (٢ : ١٠)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك وجهتى نظر بشأن أصل استراتيجيات ما وراء الإدراك ، أما احداهما فهى إن هذه الاستراتيجيات يمكن اكتسابها عن طريق المتعلمين من خلال توصيل أو نقل معرفة ما وراء الإدراك (عن طريق المعلومات اللفظية) يتبعها تطبيق عملى ، ويتمثل هذا المدخل فى البرامج الدراسية فى استراتيجيات حل المشكلات ، أما الأخرى فترى أن استراتيجيات ما وراء الادراك تنشأ من تعميم عدد من الاستراتيجيات المحددة موجهة نحو المهمة ، وعادة ما يكون ذلك بعد مجموعة متنوعة لابأس بها من خبرات حل المشكلات عن طريق التعلم (٣٠ : ٧١)

واستناداً إلى وجهتى النظر السابقتين يعرف ما وراء الادراك بأنه " المعرفة بالنشاطات والعمليات الذهنية ، وأساليب التعلم ، والتحكم الذاتى التى يستخدمها الطلاب قبل وأثناء وبعد القراءة للحصول على المعانى المتوفرة فى المقروء (٤٨ : ٣٥٣) ويوضح ويد ورينولدز Wade & Reynolds (١٩٨٩) ما وراء الادراك بأنه " قدرة الفرد على التفكير فى الشئ الذى يتعلمه ، وتحكمه فى هذا التعلم ، ولكن قبل أن يكون المتعلم قادراً على التحكم فى تعلمه ، لابد أن يكون على وعى بما يتعلمه فى موقف معين (٤٩ : ٦) أما كوستا Costa (١٩٩١) فيوضح ما وراء الإدراك بقوله " إذا انتبهت إلى أنك فى حالة حوار مع عقلك ، وأنك تراجع قرارك الذى اتخذته فإنك تمارس ما وراء الإدراك (٢١ : ٢١١) وعلى ذلك فإدراك ما بعد الإدراك يقصد به

ادراك الادراك Cognition about lognition (٢٦ : ٢١ - ٢٦) . أما فلافل Flavell (١٩٧٩) فيرى أنه "التشغيل الداخلى الذى يستغل الاستراتيجيات المعرفية لضبط العمليات الأخرى للتعلم والتذكر" (٢٧ : ٩٠٦ -٩١١)

يتبين من التعريفات السابقة أن استراتيجيات ما وراء الادراك لايمكن ملاحظتها مباشرة ، ولكن يمكن استنتاجها من الأداء الذى يستدعى استخدام مهارات عقلية معينة ، فالباحثون عادة ما يكتشفون استراتيجيات عندما يطلبون من المتعلمين أن يفكروا بطريقة جهرية أثناء تعلمهم أو تذكرهم أو أثناء حل المشكلات (٣٠ : ٧١) ومن هنا يشير مفهوم ما وراء الادراك إلى مراقبة الذات أثناء القراءة ، ويعبر عن وعى المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير وأساليب الدراسة ، والفنيات المصاحبة للعمليات القرائية ، والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التى يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية القراءة وتوجيه مسار التعلم بصورة ذاتية نحو الهدف المنشود من القراءة للحصول على نتائج فعالة ومؤثرة (٢٩ : ٦ - ١٠) . فمن المهم أن يوجه المتعلم لنفسه اسئلة ذات صلة بمحتوى النص ، وأن يتحمل مزيداً من المسئولية عن تعلمه ، من خلال المشاركة النشطة فى عملية القراءة .

وإذا كان لاستراتيجية ما وراء الادراك العديد من وجهات النظر ، فقد اختلف الباحثون حول تصنيفها ، وإن كان هناك العديد من أوجه الاتفاق حول الجوانب الخاصة بها ، إلا أنها تختلف فى توصيفها على الأبعاد التى تحددها ، فقد صنفها البعض فى مجالين رئيسين هما : المعرفة الإدراكية أى المعرفة بمفهوم الادراك وطبيعته ، والمعرفة التنظيمية المتعلقة بأساليب ووسائل تنظيم الادراك (٣٦ : ٢٥٥ - ٢٧٨) وتصنف المعرفة ذات العلاقة بماهية الادراك إلى المعرفة التصريحية Declarative Knowledge أى معرفة الطالب باستراتيجيات القراءة شائعة الاستخدام ، والمعرفة الاجرائية Procedural Knowledge وتعنى معرفة القارئ بكيفية استخدام وتوظيف آليات القراءة فى المواقف القرائية المحددة . والمعرفة الشرطية Conditional Knowledge وتعنى معرفة الطالب بالسبب الذى من أجله استخدم استراتيجية قرائية بعينها ، أما المعرفة بتنظيم الادراك فتضم استراتيجية المراقبة الذاتية للفهم Monitoring Strategies ، والتخطيط للتعلم Planning of Learning ، وإدارة المعلومات Information Manage-ment وتعديل التعلم أو التعامل مع جوانب الغموض فى النص المقروء Debugging Strategies واستراتيجيات التقويم Evaluation Strategies (٣ : ٩٦ - ٩٧)

وفى نفس الاتجاه ، ولكن باختلاف فى التوصيف يعتقد كل من براون وأرمبرستر وبيكر Brown, Armbruster & Baker (١٩٨٦) أن ما وراء الادراك يتكون من نمطين من الادراك ، الأول : معرفة الشخص باستراتيجيات التعلم من المادة المقروءة ، والآخر : يتعلق بتحكم الشخص فى سلوكه أثناء القراءة لأغراض مختلفة ، فالقارئ يراقب قراءته وموقف تعلمه ، ويخطط استراتيجيات التعلم ويكيف جهوده بشكل ملائم ويقوّم مجهوداته المستمرة للفهم (١٨٠ : ٤٩)

ويحدد والن وفيلبس Wilen & Phillps (١٩٩٥) مكونين رئيسين لما وراء الادراك وهما الوعى Awremess والسلوك Action ، فوعى الشخص بسلوكه المعرفى خلال المهمة التعليمية يتضمن الوعى بالغرض منها ، والوعى بما يعرفه بالفعل عنها ، والوعى بما هو فى حاجة إلى معرفته ، والوعى بالاستراتيجيات والمهارات التى تيسر التعلم . أما السلوك فيعنى قدرة الفرد على التخطيط لاستراتيجيات تعلمه ومعالجة أية صعوبات تظهر باستخدام استراتيجيات تعويضية ، وقدرته على ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتى لسلوكه (٦٠ : ١٣٥ : ١٣٦)

وتأسيساً على ما سبق يرى كثير من الباحثين أن السبيل لزيادة وعى الطلاب بالعلوم والمعارف والخبرات المتحصلة ، هو اكسابهم القدرة على استخلاص استراتيجيات تحديد الغرض من القراءة ، وكيفية تنشيط وتوظيف المعرفة السابقة فى مواقف القراءة ، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة فى المقروء وممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعانى ، ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الفهم ، كالمراجعة والمساءلة الذاتية ، وعمل استنتاجات والتنبؤ بمجريات الأحداث واعداد الملخصات (٤٣ : ١٤٧ - ١٤٨)

وهناك ضرورة إلى أن يكون لدى الطلاب مصدر متصل للمهارات المعرفية ، والمهارات وراء المعرفية ، والاستراتيجيات التى يمكنهم استدعاؤها حينما يشاركون فى العديد من العمليات المعرفية ، كما يجب أن يكون لدى الطلاب القدرة على استخدام هذه المهارات والاستراتيجيات باستقلالية متزايدة فى تعلمهم الخاص (١٣٥ : ٢٣٥) . فالمتعلم ربما يصبح على وعى بمثل هذه الاستراتيجيات ، وقد يكون قادراً على وصفها ، وفى هذه الحالة يقال عن المتعلم أنه يمتلك معرفة ما وراء الادراك (٣٠ : ٧١) .

وقد يلجأ المتعلم إلى استخدام استراتيجيات الادراك الواعى عندما يواجه صعوبات فى فهم ما يقرأ ، وبذلك فإن استراتيجية ما وراء الادراك تناسب الطلاب فى المرحلة الثانوية ، حيث إنهم قادرون على التحكم فيما يفعلون ، وعليه فمن المهم أن يتعلم الطلاب كيف يرقبون سلوكياتهم الذهنية ، والأدائية ، وكيف يمارسون أساليب الضبط الذاتى لما يبذلونه من صور الانتباه والتركيز ، وما يفرضونه على أنفسهم من مهارات متزامنة ، وكيف يقيمون ذاتياً مدى تقدمهم أثناء التعلم (٣ : ٩٩) . وهنا يتعين التركيز على تدريب الطلاب على اختيار أو اتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة سوء الفهم أثناء القراءة ، وذلك من خلال وضعهم فى مواقف طبيعية تستدعى قيامهم بأنشطة ، وعمليات تفكيرية تنمى لديهم الوعى والقدرة على استخدام أساليب التعلم الذاتية (٣ : ٩٩) .

وبذلك انطلقت الدراسات المحدودة لمجال ما وراء الادراك فى اتجاهات متباينة ، فقد توصل **تريجاسكس ودانيس** Tregaskes & Daines (١٩٨٩) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مدى وعى الطلبة باستراتيجيات القراءة المستخدمة ، ومتوسط العمر الزمنى لهم (٤٧ : ٥٢ - ٦٠) . وتبين من دراسة **بريسلى وكاتالا** Pressley & Ghaatala (١٩٩٠) أن الطلاب الذين حققوا المستويات العليا من الوعى باستراتيجيات القراءة لأغراض الفهم كانوا أفضل من أقرانهم الذين استخدموا استراتيجية الاستيعاب والذين حققوا مستويات متوسطة ، ومستويات دنيا من هذا الوعى باستراتيجيات القراءة ذاتها (٣٩ : ١٩ - ٣٣) وتوصل **سوانسون** Swanson (١٩٩٠) إلى أن فئة الطلاب الذين كان لديهم وعى أفضل ، تمكنوا من اختيار استراتيجيات أكثر فعالية ، وأكثر مناسبة لمواقف القراءة ، وللأهداف المنشودة ، وأن الاستيعاب كان أفضل لدى الطلاب الذين كانوا على وعى بالأساليب والوسائل والفنيات ذات العلاقة بما وراء الادراك والتى وظفت فى مواقف القراءة (٤٦ : ٣٠٦ - ٣١٤) . وأشار **دول وآخرون** Dole et. al. (١٩٩١) إلى إمكانية تعليم الطلاب فى مختلف مراحل التعليم ، ما وراء الادراك ، وذلك باتباع أساليب وطرائق تدريس متقدمة تركز على مشاركة الطلاب فى مواقف تعتمد على الأنشطة وآليات التعلم التعاونى أسلوباً لتحقيق هذه الغاية (٢٣ : ٢٣٩ - ٢٦٤) وهدفت دراسة **جاكوبوتيز** Jacobwitz (١٩٩٠) إلى معرفة فعالية استراتيجية ما وراء الادراك فى تنمية مهارة المتعلم فى تحديد الفكرة الرئيسة فى النص ، والاستراتيجية المقترحة تكونت من مجموعة من أسئلة يطرحها القارئ على نفسه قبل قراءة النص وأثناء القراءة ، وبعد القراءة ، وتهدف إلى ايجاد غرض للقراءة ، وتجعل القارئ أكثر اندماجاً مع المادة المقروءة ، وكشفت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة ، بالإضافة إلى زيادة اتجاهاتهم المعرفية تجاه الاستراتيجية المقترحة ، واظهارهم عزمهم على تطبيقها فى المستقبل (٣٥ : ٦٢٠ - ٦٢٤)

وبالرغم من اختلاف الدراسة الحالية عن مجموعة الدراسات السابقة فى كثير من الجوانب ، لعل أبرزها استخدام استراتيجية ما وراء الادراك فى الدراسة الحالية بهدف تنمية مهارات قراءة النص الفلسفى ، وتنمية الميول الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، إلا أنها قد أفادت البحث الحالى فى إثارة تساؤلين أساسيين للانطلاق فى الدراسة الحالية ، يتعلق أحدهما بالمهارات اللازمة لقراءة النص الفلسفى ، ويتعلق الآخر بنماذج التخطيط للتدريب المباشر فى معرفة ما وراء الادراك .

فمن الملاحظ أن محتوى كتاب الفلسفة يتضمن العديد من القضايا الجدلية التى يمكن من خلالها اكساب الطلاب مهارات قراءة النص الفلسفى ، كالتعبير الذاتى وابداء الرأى والتحليل والربط والتفسير والاستنتاج والمقارنة بين وجهة النظر والرأى من ناحية ، والحقيقة من ناحية أخرى . وبالتالى فمحتوى كتاب الفلسفة يعد مجالاً خصباً لتهيئة المواقف التعليمية لتدريب الطلاب على فحص الحقائق وربطها وعرض النتائج فى صورة صحيحة متحررة من التميز والتعصب الأعمى ، والمناقشة المنطقية والخروج بأحكام مدعمة بالأدلة والحجج ، وادراك أن كل نتيجة فلسفية يمكن اعتبارها فرضاً قابلاً للقبول أو الرفض ، فى ضوء ما يستجد من أدلة . ومن خلال الاطلاع على العديد من الكتابات التربوية والدراسات السابقة فى مجال الفلسفة تم الاقتصار على بعض المهارات التى يمكن توجيه جهد التنمية نحوها فى هذا البحث ، وتتمثل فيما يلى :

١- المعرفة بالمفاهيم الفلسفية :

قد يواجه الطلاب صعوبة كبيرة فى فهم المعنى الحقيقى للنص الفلسفى ، أو للمادة الفلسفية المقروءة ، بسبب سوء تحديد المصطلحات الفلسفية ، فالاهتمام بالمفاهيم الفلسفية فى حد ذاته يعد محاولة لتجنب الغموض ، وتكوين القدرة على معرفة التعريفات والحكم على صحتها ، وتعمل المفاهيم أيضاً على تنظيم المعلومات المتباينة وتصنيفها تحت أنماط معينة لتوضيح العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى ، وتساعد المفاهيم أيضاً على تنظيم القدرة العقلية ، كما تساهم فى البحث ، عن طريق معلومات وخبرات إضافية (٤١ : ٧٢) لذا يجدر بمعلم الفلسفة أن يفحص المحتوى قبل قيامه بتدريسه وتبين ما إذا كانت هناك مفاهيم جديدة عليه توضيحها ، أو تصنيفها تحت موضوعات معينة ، أو اشتقاق معنى المفهوم من سياق الكلام فى النص أو استنتاج معنى المفهوم من علاقته بمفاهيم أخرى فى النص .

٢- تحديد الفكرة الرئيسة للنص الفلسفي :

وتتضمن تحديد العلاقة بين ما هو رئيس وما يدعمه ، فالفكرة الرئيسة التى تعرض بشكل صريح فى النص ، قد تكون فى البداية أو فى الوسط أو فى النهاية ، وقد تكون جملة واحدة ، وقد يكونها المتعلم من جملتين أو أكثر فى النص ، وقد تعرض الفكرة بشكل ضمنى ، وهنا يقوم المتعلم باستنتاجها وصياغتها بأسلوبه الخاص ، ويجب أن يبدأ تدريب الطلاب على تحديد الفكرة الرئيسة بتحديد الفكرة الصريحة وتمييزها عن الأفكار المدعمة لها ثم الانتقال إلى تدريبه على تحديد الفكرة الرئيسة الضمنية والأفكار المدعمة لها (٤٥ : ١٨٢)

٣- تفسير النص الفلسفى :

ويتمثل فى قدرة المتعلم على ادراك العلاقات الفلسفية من نصوص معينة تعطى له ، ونتائج مستمدة منها ، بحيث يستطيع أن يحدد ما إذا كانت هذه لنتائج تتبع بدرجة معقولة النصوص المعينة أم لا .

٤- استنتاج المعانى الضمنية من النص الفلسفى :

يتضمن الاستنتاج قدرة المتعلم على استخلاص معان أكثر عمقاً من المادة المقروءة . فالكاتب لايعرض كل أفكاره بشكل صريح وواضح وإنما يترك الكثير منها ليستنتجه القارئ ، والقراء المتميزون يسعون بطبيعتهم للبحث عن المعانى الخفية والأكثر عمقاً والتى تفهم ضمناً من العبارات . (٣٧ : ١٩٢)

٥- استنباط النتائج من القضايا الفلسفية :

يبدأ الاستنباط من التعريفات والمسلمات الأولية التى يفترض صحتها ، ثم السير خطوة بخطوة للوصول إلى القوانين والنظريات العامة ، حيث يقوم المتعلم باستخلاص النتائج من المقدمات ، والاستنباط كمهارة قرائية يتطلب من المتعلم أن يتعرف على الحدث ولماذا يأخذ مكانه ، أو لماذا يقع ظرف معين ، ولابد أن يكون الطلاب مدركين لمفهوم علاقات السبب والنتيجة ، قبل أن يطلب منهم أن يبحثوا عنها فى المادة التعليمية ، فإدراك الطلاب لعلاقات السبب والنتيجة يساعدهم فيما بعد فى ادراك الفكرة الرئيسة (٤٢ : ٣) .

٦- التمييز بين الرأى والحقيقة :

تستعمل كلمة حقيقة fact لتشير إلى أية جملة يقصد بأنها صحيحة trul (٢٤ : ٢١٣) وبذلك فإن التمييز بين الرأى والحقيقة يعنى قدرة المتعلم على تمييز الحقائق التى تعبر عن آراء أو مشاعر أو تفضيلات من مجموعة أزواج من العبارات وتحديد العبارات التى يمكن اثباتها وتلك التى تعبر ببساطة عن رأى الكاتب ، ويجب أن يناقش الطلاب فى الفرق بين الرأى والحقيقة ، فالفصل بينهما قد لايكون قاطعاً ، والهدف من ذلك هو فحص العبارات وتقويمها والحكم عليها . ويجب أن يتعلم الطلاب أن يحددوا مفاتيح فى المادة المقروءة تشير لآراء مثل (بعض الناس .. يعتقد أن ... البعض يرى) وأن ينمو حساسية للدلالات والألفاظ المجملة ، ويكتشفوا التميزات ، والتعامل مع الحقائق التى يمكن اثباتها ، والتعامل أيضاً مع العبارات الزائفة التى تكتب وكأنها حقائق (٢٢ : ١٠٩)

٧- التمييز بين الحجج والأدلة فى النص الفلسفى :

وهنا يمكن للطالب أن يميز بين الحجج القوية والضعيفة من خلال ادراك الجوانب المهمة التى تتصل مباشرة بموضوع معين ، وتميز نواحى القوة والضعف فيها ، ويتضمن تقويم الحجج النقد المدعم بالحجج والأدلة ، والوصول إلى الحقائق والتعرف على العلاقات بينها والتمييز بينها وبين الآراء والتأكد من صدق المصادر التى يستند إليها .

ويمكن للمعلم أن يستخدم بعض المبادئ لتدريس تلك المهارات الفلسفية ، والتى ترتبط أساساً بما وراء الادراك ، ففى المستوى الأول يمكن أن يتعلم الطلاب استراتيجيات ما وراء معرفية بسيطة مثل السؤال عن غرض مهمة معينة ، ماذا أحاول أن أفعل الآن ؟ ويمكن للمعلم أن ينشط هذه المهارة بطرح السؤال واجابته بصوت مرتفع بالإضافة إلى مناقشة المهارة ، وحينئذ يمكن للمعلم أن يطلب من الطلاب تكوين تفكيرهم فى مهام متزايدة فى صعوبتها . وفى المستوى الثانوى يستطيع الطلاب أن يتعلموا استراتيجيات وراء معرفية (١٣ : ٢٣٩ - ٥٤٠) .

ويقترح كل من ولن وفيليبس Wilen & Phillips (١٩٩٥) استراتيجية لتدريس المواد الاجتماعية فى ضوء فكرة ما وراء الادراك ، ويمكن الاستعانة بها فى مجال تدريس الفلسفة ، وتتضمن هذه الاستراتيجية الخطوات التالية (٦٠ : ١٣٥ - ١٣٦) .

أولاً : تقديم المهارة Introduction of the Skill

وذلك بوساطة المعلم مباشرة أو من خلال مادة تعليمية مقروءة يعدها المعلم ، ويتضمن ذلك تعريفاً للمهارة وأهميتها وعملية التفكير المتضمنة فيها وتوضيحاً لها بأمثلة ولاأمثلة مع عرض لبعض الأخطاء التى يتوقع وقوع الطلاب فيها ، وأسبابها وكيفية التغلب عليها .

ثانياً : النمذجة بوساطة المعلم Modeling by the Teacher

حيث يقدم المعلم نموذجاً للعمليات العقلية المتضمنة فى المهارة فالمعلم يتظاهر أنه يفكر بصوت مرتفع أمام طلابه ، موضحاً كيف تستخدم المهارة فقد يقرأ المعلم مقطعاً من الكتاب أمام الفصل ، ويمارس الاستجواب الذاتى ليعبر لفظياً عما يدور فى رأسه .

ثالثاً : النمذجة بوساطة المتعلم Modeling by the learner

إذ يقوم كل طالب بنمذجة المهارة مثلما فعل المعلم ، ولكن فى نقرة جديدة ، ثم يقارن المتعلم عملياته فى النمذجة بعمليات زميل له يجلس بجواره ، بحيث يعبر كل منهما للآخر عما يدور فى ذهنه وبذلك يصبح المتعلم مدركاً لعمليات تفكيره والمعلم يتأكد من فهم المتعلم بناء على ما يقوله .

يتبين من العرض السابق أن محور الاهتمام فى استراتيجية ما وراء الادراك يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر هو بنفسه فى حل المشكلات بدلاً من مجرد اعطائه اجابات محددة ، أو القاء المعلومات والحقائق الفلسفية عليه ليقوم بحفظها واستظهارها . والاهتمام بأفكاره ومداخله فى حل المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التى يواجهها فى فهم الموضوعات التى تمثل مشكلة ، انطلاقاً من ضرورة تنظيم التعليم بصوت مرتفع Thinking a Loud بما يتناسب وحاجات واهتمامات المتعلم ومستوى مهاراته الخاصة . إذ يطلب من المتعلم أن يفكر بصوت مرتفع أو أن يذكر بصوت مرتفع كل شئ عن كل ما يحدث داخل ذهنه لحظة أدائه للمهمة (٣٠ : ٧١ - ٧٢) .

ومن هنا يأتى الاهتمام بالاستراتيجيات المعرفية ووراء المعرفية فى مجال قراءة المحتوى ، ولايعنى التأكيد على هذه الاستراتيجيات مجرد الاهتمام بالعمليات العقلية لدى المتعلم فحسب وإنما ينبغى تعرف أثره على الجوانب الوجدانية لديه ، ولما كانت مادة الفلسفة غنية بالمهارات القرائية ، فإن كثيراً من البحوث التى أجريت فى مضمارها لم تعكس الجانب الوجدانى لدى المتعلم كنتاج لتعلمها ، ولما كانت الميول الفلسفية إحدى نواتج التعلم الوجدانية لمادة الفلسفة ، فإنه من الأهمية بمكان تعرف مدى اكتساب المتعلم بها بعد أن يمر بخبرة تعلم الفلسفة باستخدام استراتيجية ما وراء الادراك .

ويبدو صحيحاً أن الطلاب عندما يوجد لديهم ميل يعملون لمدة أطول ، ويقومون بأعمال أصعب ، وتحت سيطرة ذاتية أعظم ، منها عندما يعملون دون أن يوجد لديهم ميل (٥ : ١٠٤) والمتعلم عندما يستجيب لموضوع ما يكون مؤدى هذه الاستجابة أن يقوم بمعرفة المعطيات التي يحتويها هذا الموضوع ويعمل على زيادة معلوماته حول تلك المعلومات التى تميزه عن الآخرين الذين لديهم استجابة نحو هذا الموضوع (٥ : ١٠٤) فعلى سبيل المثال عندما يستجيب المتعلم لدراسة الفلسفة ، نجده يهتم بالموضوعات الفلسفية ويسعى لمعرفتها فى حياته العملية من خلال قراءاته الخاصة ، بل يتعدى الأمر ذلك إلى أن يبحث فى الموضوعات الفلسفية ، وهنا يكون مستوى الميل مرتفع فاليل يعمل بذلك على دفع نشاط المتعلم وسلوكه .

وتجدر الإشارة هنا إلى محدودية الدراسات التى اهتمت بدراسة أثر استخدام استراتيجية ما وراء الادراك فى تنمية الميول بصفة عامة ، والميول الفلسفية بصفة خاصة ، وبالرغم من ذلك فقد اهتمت بعض الدراسات ببيان تأثير بعض المتغيرات على الميول ذات الصلة بمجال قراءة المحتوى ، ومن ذلك على سبيل المثال دراسة **اندرسون Anderson (١٩٨٢)** والتى هدفت إلى معرفة أثر العرض المكثف أو المحدود للصحافة على قدرة الطلاب على القراءة ، وعلى مدى وعيهم واهتماماتهم بالأحداث الجارية ، وأكدت هذه الدراسة حدوث تحسن فى اهتمامات الطلاب ومعرفتهم بالأحداث الجارية (١٦ : ٢٢٩) وأكدت دراسة **مطاوع السباعى (١٩٨٥)** أن العوامل المدرسية وعلى رأسها عدم وجود حصة للقراءة الحرة ضمن الجدول المدرسى ، وعدم تشجيع المدرسون للطلاب ، وعدم الربط بين القراءات الخارجية والمقرر الدراسى وعدم الاستفادة من قراءات الطلاب الحرة فى أعمال الامتحانات كانت وراء عزوف الطلاب عن القراءة الحرة (١٤ : الملخص) وهدفت دراسة **هامريك وهارتى Hamrick & Harty (١٩٨٧)** إلى معرفة تأثير إعادة تسلسل محتوى العلوم على تحصيل العلوم واتجاهات وميول الطلاب نحوها . وأظهرت الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا العلوم بعد سلسلة المحتوى ومراجعته وترتيب فصول الكتاب المدرسى ، وتحديد العلاقات المتشابهة بين المفاهيم الرئيسة على طلاب المجموعة الضابطة وبخاصة فى مقياس الميول نحو العلوم (٣٣ : ١٥ - ٢٥) .

يتبين من عرض مجموعة هذه الدراسات وجود اختلاف واضح بينها وبين البحث الحالى ، من حيث الاهتمامات الخاصة بكل منها ، إذ يهتم البحث الحالى بمعرفة أثر استخدام استراتيجية ما وراء الادراك فى تنمية المهارات القرائية لمحتوى النص الفلسفى ، والميول الفلسفية الذى يدرس للمرة الأولى فى المرحلة الثانوية ويتضمن الكثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم التى تعد جديدة فى بنيتها على المتعلم ، وهى تصلح لتنمية العديد من المهارات المرتبطة بقراءة النص الفلسفى ، غير أن النقد الذى وجه إلى هذا المحتوى مرده إلى الأسلوب الذى ينظم به وطريقة معالجته للموضوعات الفلسفية ، وكذا طريقة تقديمه وعرضه من قبل المعلمين للطلاب ، وعلى ذلك فالاتجاه الحديث فى تدريس الفلسفة لايعنى الاستغناء عن المادة العلمية أو إهمالها وإنما يرمى إلى تهيئة المواقف التعليمية التى تنمى لدى الطلاب القدرة على التعبير الذاتى ، وابداء الرأى ، بجانب الميول الفلسفية التى تدفع الطلاب لممارسة الأنشطة الفلسفية المتميزة .

مشكلة البحث :

تعد مادة الفلسفة من المواد الدراسية التى تقدم للمتعلم فى نهاية المرحلة الثانوية ويتسم محتواها بالتجريد والبعد النسبى عن مجال خبرة المتعلم ، إذ يتضمن العديد من القضايا والمشكلات الفلسفية التى يصعب على المتعلم فى بدء دراسته الفلسفية معاناة قراءة أساليب الفلاسفة وآرائهم حولها . وهنا قد يلجأ بعض المعلمين إلى قراءة بعض فقرات محتوى الكتاب المدرسى لتفسير المصطلحات الصعبة ، أو التأكيد على بعض الآراء والحجج الفلسفية التى يشعر المتعلم بغموضها ،أو عدم قدرته على فهم محتواها ، والأمر الغالب فى تدريس هذه المادة الاعتماد على الطرق التقليدية والأساليب الأكاديمية فى الشرح ، إذ يميل كثير من المعلمين إلى سرد موضوعاتها ، أو كتابة ملخصات مبتسرة حولها ، ليرجع الطلاب إليها للحفظ والمراجعة ، مما أدى إلى نفور الطلاب من هذه المادة وحرصهم على حفظها وترديدها دون فهم واستيعاب لمعانيها ، بهدف اجتياز امتحان آخر العام .

وقد انعكس واقع تدريس الفلسفة على قراءة المتعلم لمحتوى كتاب الفلسفة ، فمن خلال الملاحظات التى سجلها الباحث من خلال زياراته لبعض الفصول فى حصص تدريس الفلسفة ، تبين أن الطلاب يتلقون مساعدة

تعليمية محدودة من المعلمين فى قراءة محتوى كتاب الفلسفة ، وقد أشار عدد من الطلاب إلى أنهم عاجزون عن قراءة هذا المحتوى بمفردهم ، وأنهم فى حاجة ماسة لمساعدة المعلمين لهم ، كما أبدوا تخوفاً كبيراً من حفظهم للمادة وسرعة نسيانها ، مما يترتب عليه حصولهم على درجات منخفضة فى الامتحان .

ويثير هذا الأمر تساؤلاً حول مدى تمكن الطلاب من مهارات قراءة النص الفلسفى والتى تمثل نقطة ارتكاز فى تعلم الفلسفة ، واستلزمت الإجابة عن هذا التساؤل تطبيق اختبار فى مهارات قراءة النص الفلسفى على عينة استطلاعية من الطلاب بالمرحلة الثانوية . وقد تبين من نتائج تطبيق هذا الاختبار على عينة استطلاعية من الطلاب بلغت ثلاثين طالباً ، وثلاثين طالبة ، أن أربعة طلاب قد تمكنوا من تحديد المفاهيم الفلسفية لخمسة نصوص فلسفية فى حين تمكنت طالبة واحدة من ذلك . واستطاع أربعة طلاب من تحديد الفكرة الرئيسة لأربعة نصوص فلسفية ، بينما تمكنت طالبتان من ذلك . واستطاع خمسة طلاب الوصول إلى التفسير الصحيح لخمس نصوص فلسفية بينما تمكنت ثلاث طالبات من ذلك ، وتمكن أربعة طلاب من استنتاج المعنى الضمنى لأربعة نصوص فلسفية بينما تمكنت طالبتين من ذلك ، واستطاع طالبين استنباط النتائج الصحيحة من خمسة نصوص فلسفية وتمكنت طالبتين من ذلك أيضاً . ولم يستطع أى من الطلاب تمييز الحجج والأدلة الفلسفية من خمسة نصوص فلسفية ، بينما تمكنت طالبتان من ذلك . وتمكن طالب واحد من التمييز بين الرأى والحقيقة ، بينما لم يكن لدى الطالبات قدرة على ذلك .

وإذا كان هناك تدنى فى مهارات قراءة النص الفلسفى لدى طلاب العينة فقد كان هناك انخفاض مماثل فى مستوى تحصيلهم لمادة الفلسفة ، فعند تطبيق اختبار تحصيلى فى الفلسفة فى وحدة " الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الاسلامى " تبين أن متوسط تحصيل الطلاب فى هذا الاختبار بلغ (٤٢,٤٢) وأن متوسط تحصيل الطالبات بلغ (٤١,١١) وهو مستوى تحصيلى منخفض فى هذه المادة .

وبمقابلة بعض طلاب وطالبات العينة السابقة ، وسؤالهم عن مدى اهتمامهم بمادة الفلسفة ، وعن ميولهم الفلسفية بصفة عامة ، تبين أنهم يعانون صعوبة كبيرة فى فهم هذه المادة ، وأنهم يحفظونها عن ظهر قلب ، ولكنهم سرعان ما ينسون ما تعلموه منها ، وقد انعكس ذلك على رغباتهم وميولهم الفلسفية ، إذ أشار أربعة طلاب أنهم قد يفكرون فى التخصص فى أقسام الفلسفة فى المرحلة الجامعية وأشارت طالبة واحدة إلى أنها تفكر جديا فى التخصص فى هذه المادة بالمرحلة الجامعية ، نظراً لحبها الشديد لها برغم العوائق التى تجدها فى تعلمها ، بينما لم يبد الطلاب الآخرون أى اهتمام أو ميل نحو الفلسفة وتعلمها .

وتأسيساً على ما سبق كان من الأهمية البحث عن استراتيجية تفيد فى تنمية مهارات قراءة النص الفلسفى ، والميول الفلسفية ، وكذا فى تحسين مستوى تحصيل الطلاب فى مادة الفلسفة ، ولما كانت استراتيجية ما وراء الادراك من المستحدثات الجديدة فى هذا الشأن ، وقد أدى استخدامها إلى نتائج ايجابية فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى ، والجوانب المعرفية فى مجالات دراسية غير مجال الفلسفة لذا كان اهتمام البحث الحالى بها ، لبيان فعالية استخدامها فى تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية ، ومن هنا تحددت مشكلة البحث فى التساؤل الرئيسى التالى :-

*** ما فعالية استخدام استراتيجية ما وراء الادراك Metalognition فى تدريس مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية العامة ؟**

ويتفرع من هذ التساؤل الأسئلة التالية :-

س١ : ما فعالية استخدام استراتيجية ما وراء الادراك فى تنمية مهارات قراءة النص الفلسفى ، والتحصيل ، والميول الفلسفية ، لوحدة " الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى " ؟

س٢: ما أثر استخدام استراتيجية ما وراء الادراك فى تنمية مهارات قراءة النص الفلسفى والتحصيل والميول الفلسفية لوحدة " الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى " ؟

س٣: ما نسبة المردود التعليمى فى اكتساب الطلاب لمهارات قراءة النص الفلسفى والتحصيل والميول الفلسفية لوحدة " الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى والعائد إلى استخدام استراتيجية ما وراء الادراك " ؟

حدود البحث :

اقتصر البحث على المحددات التالية :-

١- وحدة " الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى " من مادة الفلسفة بالصف الثالث الثانوى أدبى .

٢- عينة من طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى من البنين والبنات من مدرستين ثانويتين بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية .

٣- الاقتصار على سبع مهارات لقراءة النص الفلسفى وهى (المعرفة بالمفاهيم الفلسفية- تحديد الفكرة الرئيسة للنص الفلسفى - تفسير النص الفلسفى - استنتاج المعنى الضمنى من النص الفلسفى - استنباط النتائج من القضايا الفلسفية - تمييز الحجج والأدلة فى النص - التمييز بين الرأى والحقيقة).

٤- اعداد نموذج لوحدة " الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى " فى ضوء استراتيجية ما وراء الادراك والمقترحة من قبل ولن وفيلبس (١٩٩٥) (٦٠ : ١٣٥ - ١٣٦) .

أهمية البحث :

من المتوقع أن تفيد نتائج البحث فى :-

١- تطوير تدريس مادة الفلسفة فى المرحلة الثانوية من خلال الاهتمام باستراتيجيات غير نمطية فى التدريس تهتم بتعليم المحتوى بالقراءة ، وتعرف أثر ذلك على التحصيل ومهارات قراءة النص الفلسفى والميول الفلسفية .

٢- قد يسهم النموذج المعد فى تعليم محتوى الفلسفة بالقراءة الواعية فى بناء نماذج أخرى فى وحدات تعليمية أخرى وفى مواد فلسفية أخرى .

٣- تزويد معلمى وموجهى الفلسفة فى المرحلة الثانوية باستراتيجية جديدة فى مجال تدريس الفلسفة ، بما قد يساعدهم على تغيير الطرق التقليدية والأساليب الأكاديمية المتبعة فى تدريس هذه المادة .

٤- تبصير الطلاب والمعلمين والموجهين بالمهارات القرائية اللازمة لتعلم الفلسفة وتدريب الطلاب عليها مما قد يفيد فى تعلم الطالب ذاتياً من المحتوى دون تدخل مباشر من المعلم ، كما يفيد المعلمين فى كيفية توجيه المتعلم وتدريبه على ممارستها داخل الصف .

٥- مسايرة طبيعة العصر من حيث الاهتمام بالعمليات العقلية لدى المتعلم ، وإثارة دوافعه لتعليم نفسه بنفسه والتأكيد على ايجابيته وتفاعله فى العملية التعليمية مما قد يفيد فى الارتقاء بالميول الفلسفية لدى الطلاب وهى من الجوانب التى لاتلقى عناية كبيرة فى تدريس هذه المادة .

مصطلحات البحث :

ما وراء الادراك :

يتبنى الباحث تعريف براون وآخرون Brown et. al. (١٩٨٦) بأن ما وراء الادراك هو " اتجاه فى تعليم المهارات المعرفية يؤكد على وعى المتعلم بعمليات التفكير المتضمنة فى المهمة التعليمية ، وقدرته على التحكم والسيطرة على محاولات التعلم ، ووعيه بالأداء من خلال التقويم المستمر لأدائه (١٨ : ٤٨ - ٤٩)

ويلاحظ على هذا التعريف أنه يرتبط بمجال البحث الحالى ، حيث يتم الاهتمام بتدريس وحدة تعليمية من محتوى كتاب الفلسفة من خلال تدريب الطلاب على مهارات قراءة النص لفلسفى ، وحثه على حصر انتباهه ووعيه فى المهام التعليمية التى يكلف بدراستها ، مع تدريبه على التفكير المستمر فى المهام التعليمية ، وما يتعلق منها بالوعى بالمهمة ، والوعى بالأداء والممارسة وغيرها مع التأكيد على ضرورة اتقان الطالب للمادة المتعلمة من خلال تقديم التغذية الراجعة لما يقع فيه من أخطاء .

مهارات قراءة النص الفلسفى :

ويقصد بها فى البحث الحالى " مجموعة المهام القرائية الضرورية والخاصة بتعلم محتوى مادة الفلسفة والمرتبطة بمعرفة المفاهيم الفلسفية ، وتحديد الفكرة الرئيسة ، وتفسير النص ، واستنتاج المعانى الضمنية ، واستنباط النتائج من المقدمات الفلسفية ، وتقويم الحجج والتمييز بين الرأى والحقيقة .

ويلاحظ أن هذا التعريف الاجرائى يرتبط بالمهارات الفلسفية التى تم الاقتصار عليها فى هذا البحث لتوجيه استراتيجية ما وراء الادراك نحو تنميتها من خلال النصوص الواردة بمحتوى كتاب الفلسفة بالمرحلة الثانوية وكذا النصوص الخارجية المرتبطة بها والتى توضح آراء بعض المفكرين الإسلاميين فى القضايا والمشكلات الفلسفية المتضمنة فى المحتوى . وتدريب الطلاب على المهام القرائية التى تيسر لهم تعلم النصوص الفلسفية .

الميول الفلسفية :

ويقصد بها فى البحث الحالى " استجابات تنشأ لدى الفرد عن خبرة معينة تظهر على هيئة مجموعة من الأنشطة والهوايات التى يمارسها أو المهنة المستقبلة التى يرغب فى ممارستها نتيجة لنزعة وجدانية تدفعه لأن يمارس هذه الاستجابات دون غيرها ، ويظهر هذا من خلال الإجابة على مقياس الميول الفلسفية :

فروض البحث :

١- استخدام استراتيجية ما وراء الادراك ذات فعالية وكفاءة فى تدريس وحدة الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى .

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى اختبار مهارات قراءة النص الفلسفى (بصرف النظر عن الجنس ، وعند وضع الجنس فى الاعتبار) .

٣- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة

الضابطة فى اختبار التحصيل (بصرف النظر عن الجنس ، وعند وضع الجنس فى الاعتبار) .

٤- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى مقياس الميول الفلسفية (بصرف النظر عن الجنس ، وعند وضع الجنس فى الاعتبار) .

٥- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (بنين وبنات) المجموعة التجريبية فى اختبارات مهارات قراءة النص الفلسفى ، والتحصيل ، والميول الفلسفية .

٦- استخدام استراتيجية ما وراء الادراك له مردود تعليمى فى اكتساب الطلاب لمهارات قراءة النص الفلسفى والتحصيل والميول الفلسفية .

إجراءات البحث :

أولا : إعداد دليل للمعلم فى وحدة الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامي - وفق مهارات قراءة النص الفلسفى وباستخدام استراتيجية ما وراء الإدراك المقترحة من قبل **ولن وفيليبس (١٩٩٥)** ولإعداد هذا الدليل تم القيام بالخطوات التالية : -

١- تحديد مهارات قراءة النص الفلسفى التى يسعى البحث الحالى إلى تنميتها لدى الطلاب . وقد استقر الأمر من قبل المحكمين على سبع مهارات رئيسية وتتمثل فى مهارات (المعرفة بالمفاهيم الفلسفية - تحديد الفكرة الرئيسية للنص الفلسفى - تفسير النص الفلسفى - استنتاج المعنى الضمني من النص الفلسفى - استنباط النتائج من القضايا الفلسفية - تمييز الحجج والأدلة فى النص - التمييز بين الرأي والحقيقة).

٢- تحديد النصوص الفلسفية التى يمكن استخدامها فى تدريس وحدة " الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الفلسفى " . وقد وقع الأختيار على (٤٠) نصاً من المراجع العلمية ، وكتب الفلسفة الإسلامية .. بالإضافة إلى بعض النصوص الواردة فى الكتاب المدرسى . وبعرض قائمة النصوص الفلسفية على المحكمين ، أقروا بصلاحية (٣٢) نصاً تصلح للدراسات الحالية وتقع فى إطار موضوع الوحدة .

٣- تقسيم الوحدة إلى مجموعة من الدروس ، وقد تمثلت فى ستة دروس رئيسية هي (ظروف نشأة الفرق الإسلامية - الجهمية ونفى خلق الأفعال ، والمعتزلة وتأكيد حرية الارادة - الأشعرية والتوسط بين الجبرية والحرية - الحرية من وجهة نظر الفلاسفة (ابن رشد) - الحرية من وجهة نظر الصوفية - الحرية من وجهة نظر المصلحين (محمد عبده)

٤- تحديد الأهداف العامة للوحدة ، وترجمتها إلى أهداف اجرائية لكل درس من الدروس الستة .

٥- تحديد الوسائل التعليمية ، وقد أعد لكل درس مجموعة من النصوص الفلسفية التى تتناسب مع موضوعه ، كما أعدت بعض الرسوم التخطيطية ، لبيان الحركات الفكرية فى الإسلام وأهم الفرق الإسلامية والمشكلات الدينية ، وتعدد الفرق الإسلامية ، كما تم اعداد جداول للمقارنة بين المفكرين الإسلاميين حول أرائهم فى المسائل الكلامية كالجبر والأختيار ، والقضاء والقدر ، والعدل والتوحيد ، وأدلتهم على هذه الأراء .

٦- الأنشطة التعليمية ، وقد أستخدمت بعض الأنشطة التعليمية والتمهيدية التى تمثلت فى قراءة الطلاب للنصوص الفلسفية المختارة والخاصة بكل درس ، واستخدم الأنشطة المرحلية من خلال قراءة الطلاب للفقرات الفلسفية المقررة بمحتوى الكتاب المدرسى وتطبيق مهارات قراءة النص الفلسفى عليها ، من خلال التفكير بصوت مسموع . علاوة على استخدام الأنشطة الختامية والتى يتم من خلالها اختبار الطلاب فى مهارات

قراءة النص الفلسفى بعد قراءتهم لبعض النصوص الفلسفية المختارة من الكتب والمراجع الخارجية ، ومن محتوي الكتاب المدرسى .

٧ - خطوات السير فى الدرس :

يسير الدرس وفق الاستراتيجية التى حددها ولن وفيلبس (١٩٩٥) على النحو التالى : -

(أ) تقديم المهارات :

يدرس الطلاب - بأسلوب التعليم الذاتى - مادة علمية حول مهارات قراءة النص الفلسفى ، ثم يناقش المعلم طلابه حول هذه المهارات ، ويحثهم على استخدامها عند قراءتهم للفقرات والنصوص الفلسفية المقررة المقررة عليهم ، بما يمكنهم من فهمها على نحو أفضل . ثم يوضح لهم ما ورد فى هذه المادة العلمية من تعريف لكل مهارة ، وأهميتها والأمثلة المطابقة وغير المطابقة لها ، مع عرض أهم الأخطاء التى يتوقع أن يقع فيها الطالب وأسبابها وكيفية التغلب عليها . وهنا ما يجعل الطالب على وعى بالمهمة

(ب) النمذجة بوساطة المعلم :

لتنمية وعى الطلاب بالمهارة ، يقوم المعلم بتطبيق مهارات قراءة النص الفلسفى على نص يقوم بقراءته على الطلاب قراءة جهرية ثم يتظاهر بأنه يمارس المهارات القرائية لأول مرة ، ويوجه نفسه لفظياً وكأنه يفكر بصوت مسموع مستخدماً الاستجواب الذاتى ، الذى يتطلب كثيراً من المهارة والخبرة فى صياغة اسئلة متدرجة للمهارات المراد اكتسابها . مثال ذلك :

تقديم نص للشهرستانى يقول فيه " الأصول معرفة البارى تعالى بوحدانيته ..... ( )

(راجع ملحق : ١)

يقوم المعلم بقراءة هذا النص قراءة جهرية ، ، ثم يطرح على نفسه تساؤلاً مؤداه " ما الذى فهمته من هذا النص ؟ . وللأجابة على هذا التساؤل يجب أن نسأل عن بعض المفاهيم الناقصة والجديدة فى هذا النص ؟ فالنص يرد فيه بعض المفاهيم الناقصة مثل مفهوم علم الكلام ، وعلم اصول الفقة . وهنا يستجوب المعلم نفسه حول معنى هذه المفاهيم ، ويبين كيف يمكنه التوصل إلى تعريفها وذلك إما بالرجوع إلى بعض المراجع العلمية ، أو بالرجوع إلى الكتاب المدرسى ، أو بمساعدة المعلم .

وما أن يصل المعلم إلى إجابة حول هذه المفاهيم حتى يتساءل عن الأفكار الرئيسية فى النص ، وهنا يحاول البحث عن الأفكار الصريحة فى النص والتى قد تظهر فى بداية النص أو فى وسطة أو فى نهايته ، وقد يصل إلى مجموعة من الأفكار الرئيسية الصريحة فى النص . وفى حالة عدم وضوحها ،، يحاول طرح أفكاراً ضمنية لم يذكرها الكاتب مباشرة . وعن طريق هذا الاستجواب يتوصل إلى أن النص به الكثير من الأفكار الرئيسية مثل الاصول والتوحيد ، والطاعة والشريعة ، أو موضوع علم الكلام ، وعلم الفقة ..... وغيرها . ومن الملاحظ أن بعض هذه الأفكار قد يكون صريحاً وبعضها قد يكون ضمنياً ثم عليه أن يختار أنسب هذه الأفكار . وهنا يحاول المعلم ان يتساءل أولاً عن الأفكار الصريحة فى النص ، ثم يتبع ذلك بالتساؤل عن الأفكار الضمنية .

وهكذا من خلال التعبير اللفظى والاستجواب الذاتى عما يدور فى ذهن المعلم يتساءل عن أنسب تفسير لهذا النص وهو أن كاتبه قد يكون أصولياً . أو أنه من أهل الطاعات ، أو أنه يميز بين الأصول والفروع أو أنه يعطى

تفسيراً لعلم الكلام بأنه العلم الذى يعتمد على المعرفة والاستدلال العقلي وان علم الفقة يعتمد على القياس والأجتهاد ..... وهكذا إلى أن يقف القياس على التفسير الأكثر منطقية من غيره .

وما أن ينتهى المعلم من وضع تفسير مناسب للنص ، يتساءل عن المعنى الضمنى الذى يعبر عن النص ولم يصرح به الكاتب صراحة ... وقد يتوصل إلى عدة معان ضمنية يختار من بينها المعنى الأكثر منطقية للنص . وبالمثل وعن طريق التظاهر بالتفكير بصوت مسموع فى النص والاستجواب الذاتى يمكن للمعلم ان يصل إلى إجابات محددة حول مهارات قراءة النص الأخري كاستنباط النتائج من القضايا الفلسفية والتمييز بين الرأي والحقيقة ، وتمييز الأدلة والحجج الفلسفية . وبذلك ينتهى المعلم من المهارات السبع .

(ج) النمذجة بوساطة المتعلم :

يطلب المعلم من الطلاب القيام بمثل ما قام به فى فقرات ونصوص فلسفية من محتوى الكتاب المدرسى ، مستخدمين فى ذلك الاستجواب الذاتى فى تنفيذ المهارات القرائية على النحو الذى قام به المعلم ، ثم يناقش الطلاب داخل الفصل حولها . ويطلب من الطلاب التعبير عما يدور فى أذهانهم اثناء قراءة النص ، ويقوم بتصحيح الأخطاء التى قد يقع فيها الطلاب ، وهذا ما يعرف (بالتحكم والسيطرة على محاولات التعليم) ، وقد يطلب المعلم من الطلاب بيان كيف أمكنهم التحقق من المهمة القرائية (الوعى بالأداء) . ثم يطلب من كل طالب ان يمارس المهارات فى فقرات جديدة من محتوى الكتاب المدرسى ثم يناقشهم فى الاجابات التى توصلوا إليها (ممارسة)

٨ - التقويم :

يستخدم التقويم الأولى فى بداية تقديم النص لتعرف أهم المهارات القرائية التى يجيدها الطالب وتلك التى لا يجيدها . ويستخدم التقويم البنائى اثناء الاستجواب الذاتى الذى يقوم به المتعلم فى تعلم كل مهارة من مهارات قراءة النص الفلسفي ، كما يستخدم التقويم النهائى والخاص بتطبيق أدوات البحث الثلاث (الأختبار التحصيلى ، واختبا مهارات قراءة النص الفلسفى ، واختبار الميول الفلسفية)

٩ - قائمة بالمراجع التى يمكن الاستعانة بها فى تعلم الوحدة .

ولضبط دليل المعلم عرض على مجموعة من المحكمين الذين قاموا بتعديل بعض الجوانب التعليمية فيه ، ثم أقروا بصلاحيته ، وقد قام الباحث بطبيق دروس الوحدة على ستة طلاب للتأكد من مناسبتها لهم ، وتم تعديل الوحدة فى ضوء الصعوبات التى ظهرت لدى الطلاب وأصبح دليل الوحدة فى صورته النهائية (ملحق : ١)

ثانيا: أدوات البحث

يستخدم الباحث عدة أدوات ، ومنها اختبار مهارات قراءة النص الفلسفى لوحدة " الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الإسلامى " واختبار تحصيلى لهذه الوحدة ، واختبار فى الميول الفلسفية وفيما يلى بيان لخطوات بناء هذه الأختبارات

(أ) اختبار مهارات قراءة النص الفلسفى :

* يتكون هذا الاختبار فى صورته المبدئية من (٤٠) مفردة لقياس مهارات قراءة النص الفلسفى ، وهي من

نوع الاختيار من متعدد ، بالاضافة إلى ثلاث مفردات تتطلب الإجابة عليها ذكر التبرير .

* تم عرض الاختبار فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين فى مجال الاختبارات وكذا القائمين على تدريس مادة الفلسفة ، وذلك للتأكد من صلاحية الاختبار من حيث : قياسه لمهارات قراءة النص الفلسفى ، وسلامة التعليمات وصلاحية النصوص وما يليها من اختبارات ، وعدد الأسئلة التى يتكون منها الاختبار وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه . وتم تخفيض عدد أسئلة الاختبار إلى (٣٢) سؤالاً فى ضوء أراء المحكمين بعد حذف الأسئلة الصعبة .

* اجمع المحكمون على صلاحية الإختبار فى صورته المبدئية وتم إجراء تجربة استطلاعية للاختبار على عينة مكونة من (١٥) طالباً ، لمعرفة مدى مناسبته لهم وتم تعديل بعض الفقرات والعبارات التى وجد الطلاب صعوبة فى فهمها . وتم تطبيق الاختبار . على عينة أخري من الطلاب بلغت (٣٠) طالباً ، لضبطه وحساب ثباته وصدقه وزمنه ، ثم أعيد تطبيقة مرة أخري بعد خمسة عشرة يوماً على نفس العينة ، واستغرق تطبيق الاختبار ساعة واحدة . وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى التطبيقين الأول والثانى ، باستخدام برنامج التحليل الاحصائى Spss / Pc+ كان معامل الارتباط (٨٩ ,) وهو دال عند مستوى (٠١ , ٠) . ويلاحظ أن هذا الاختبار على درجة عالية من الثبات ، وهذا ما يجعله صالحاً للتطبيق . وقد بلغ معامل صدقه (٩٤ , ٠) .

ثم صياغة الاختبار فى صورته النهائية لتطبيقه ميدانياً على عينة البحث ، ووضع لكل سؤال درجة واحدة ، أما الأسئلة الخاصة بالتمييز بين الرأي والحقيقة فلكل سؤال درجتان ، وبالتالى بلغت النهاية العظمى للاختبار (٣٥) درجة ، وقد اشتمل الاختبار على سبعة اختبارات لمهارات قراءة النص الفلسفى . وتم اعداد مفتاح لتصحيح الأختبار (ملحق : ٢)

(ب) الاختبار التحصيلى :

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل الطلاب فى وحدة (الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى) . ولذا تم تحليل جوانب التعليم المعرفية المتضمنة فيه فى ضوء تصنيف بلوم ، وذلك باتخاذ الجملة ذات المعنى وحدة لتحليل المحتوى . وللتأكد من ثبات عملية التحليل حللت الوحدة أكثر من مرة وتم التوصل إلى نفس النتائج التى اسفرت عنها عملية التحليل الأولى . وتم تحديد الوزن النسبى للأهداف ، وتقدير الزمن المخصص لكل موضوع ، وكذا عدد الصفحات ، واعداد جدول مواصفات لعدد أسئلة الإختبار التحصيلى فى المستويات المعرفية المختلفة (تذكر - فهم - تطبيق - تحليل) . وقد بلغ عدد الأسئلة فى صورتها المبدئية (٤٠) سؤالاً .

تم صياغة مفردات الاختبار ، وكانت من نوع الصواب والخطأ ، والاختيار من متعدد ، والاكمال . وقد عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد من وضوح مفرداته ، ومدى اتساق بدائلها ،وتمثيل كل مفردة للمستوى المعرفى الذى تقيسه ، وعدل الاختبار فى ضوء آراء المحكمين ، وأسفرت هذه الخطوة على اشتمال الاختبار التحصيلى على (٢٥) سؤالاً (١٠) اسئلة من نوع الصواب والخطأ ، و (١٠) من نوع الاختيار من متعدد ، (٥) اسئلة من نوع الاكمال .

ولضبط الاختبار طبق على عينة بلغت (٣٠) طالباً ، (٣٠) طالبة من غير العينة الأصلية للبحث ، وأعيد تطبيقه مرة أخرى بعد (١٧) يوماً على نفس العينة ، واستغرق زمن تطبيق الاختبار (٤٥) دقيقة ، ولحساب معامل ثبات الاختبار ، حسب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثانى ، وذلك باستخدام برنامج التحليل الاحصائى SPSS/ PC+ وبلغ معامل الثبات (٨٩,) وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به ، وقد استخدم فى

حساب صدق المحترى صدق المحكمين ، والصدق التجريبي وقد بلغ (٠,٩٤) . وبناء على ذلك وضع الاختبار التحصيلى فى صورته النهائية ، كما وضع له مفتاح للتصحيح (ملحق : ٣)

(جـ) مقياس الميول الفلسفية :

هدف هذا المقياس إلى قياس الميول الفلسفية التى يمكن أن يكتسبها الطلاب من خلال دراسة موضوع " الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى " باستخدام استراتيجية ما وراء الادراك .

ولا عداد مفردات المقياس ، حددت ثلاثة مجالات رئيسة لاشتقاقها وتمثلت فى المجالات التالية :-

* المجال الأدبى :

وفى هذا المجال يهتم الطالب بالإطلاع والكتابة والتعامل باللغة وتذكر الأقوال المأثورة وقراءة الأدب والشعر ونظمه والقاء القصائد وقد اختبر هذا المجال لضبط استجابة الطالب للميل الفلسفى .

* الميل الفنى :

ويفضل الطالب فى هذا المجال العمل الابتكارى والابداعى كالرسم والنحت وتصميم الأزياء والزخرفة وتنظيم الحدائق وتنسيق الزهور وقد استخدم هذا المجال لضبط استجابة الطالب للميل الفلسفى .

* الميل الفلسفى :

ويهتم الطالب فى هذا المجال بدراسة الفلسفة ، وفروعها ، والاطلاع المستمر على قضاياها ومشكلاتها ، والمؤلفات العلمية الخاصة بها ، وكذا ممارسة الأنشطة والهوايات المرتبطة بها .

واعتمد الباحث لصياغة مفردات المقياس على عدة مصادر مثل كتب اللغة العربية المقررة فى المرحلة الثانوية ، والمجالات الأدبية والأنشطة والهوايات والمهن الأدبية والبرامج التليفزيونية الأدبية ، وكذا بعض كتب التربية الفنية ومقرراتها والمجالات والهوايات والأنشطة والمهن الفنية ، علاوة على الكتب والمراجع العلمية والمؤتمرات الفلسفية ، وكذا الاستعانة ببعض المقاييس التى أعدت فى مجال الميول مثل مقياس الميول المهنية لأحمد زكى وغيره من المقاييس .

وقد روعى فى صياغة مفردات المقياس أن تمثل سلوكاً لفظياً ، وأن تكون كل مفردة واضحة ومحددة من حيث معناها ، وألفاظها وأن تحتوى على ثلاث استجابات لتلائم الميل الذى تقيسه ، وأن توزع الاستجابات توزيعاً عشوائياً وبناء على ذلك كله بلغ عدد مفردات المقياس (٢٥) مفردة .

ولتقدير الدرجات أعطى للاستجابة التى تعبر عن الميل الفلسفى درجة واحدة ولم تعط أى درجات للاستجابات الدالة على الميل الأدبى أو الفنى باعتبار أن كل منهما تمثل عوامل ضبط . وبذلك تكون الدرجة التى يحصل عليها الطالب فى المقياس هى جميع الدرجات التى يحصل عليها فى كل مفردة .

ووضعت تعليمات المقياس فى الصفحة الأولى ، وتضمنت الهدف من المقياس ووصفاً مختصراً له ، ومثالاً لكيفية الإجابة على فقراته ، وتنبيهاً إلى أنه لاتوجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة طالما أنها تعبر عن الشعور الحقيقى للطالب .

وتم عرض المقياس فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين للتحقق من مدى صدق المقياس فى العبارات التى تقيس الميول الفلسفية ، ومدى شمول مفردات المقياس للمجالات الثلاثة ، وتعرف مقترحاتهم حول المقياس بصفة عامة . وفى ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض مفردات المقياس أو استبدال بعضها وحذف البعض الآخر ، وأصبح المقياس مكوناً من (٢٠) مفردة .

طبق المقياس على عينة استطلاعية أولى بلغت (١٥) طالباً ، (١٥) طالبة لمعرفة مدى مناسبة عبارات المقياس لهم ، وكذا مدى فهمهم له ، وبعد اجراء التعديلات المناسبة عليه ، أجريت تجربة استطلاعية على عينة بلغت (٣٠) طالباً ، (٣٠) طالبة بهدف حساب زمن الاختبار ومعامل ثباته وصدقه ، ولحساب زمن الاختبار سجل الزمن الذى استغرقه أسرع طالب فى الاجابة على مفردات المقياس وبلغ (١٢) دقيقة ، وكذلك الذى استغرقه أبطأ طالب وبلغ (١٨) دقيقة ، وبذلك أصبح الزمن المناسب للمقياس (١٥) دقيقة .

ولحساب معامل ثبات الاختبار استخدم البرنامج الاحصائى SPSS / PC+ ووجد أنه قد بلغ (,٧٥) واستخدم لحساب صدق الاختبار طريقة المقارنة الطرفية حيث تم ترتيب المفردات ترتيباً تنازلياً ثم حساب معامل الصدق لكل مفردة ، وقد اعتبرت المفردة التى يقل معامل صدقها عن (,٢٠) مفردة غير صادقة وتستبعد ، وقد بلغ معامل الصدق (,٨٧) بالإضافة إلى الاستعانة بصدق المحكمين .

وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (٢٠) مفردة ، ومجموع درجاته (٢٠) درجة ، وزمن تطبيقه (١٥) دقيقة ومعامل ثباته (,٧٥) ومعامل صدقه (,٨٧) ، وبهذا أصبح المقياس معداً وجاهزاً لقياس الميول الفلسفية (ملحق : ٤) .

ثالثاً: عينة البحث

تم اختيار العينة الأساسية للبحث من مدرسة أحمد عرابى الثانوية بنين ، ومدرسة الزقازيق الثانوية بنات ، وقد بلغ مجموع الطلاب فى كل فصل (٣٦) طالباً ، بعد تثبيت المتغيرات المرتبطة بالسن والمستوى الاجتماعى والاقتصادى والقدرات العقلية ، واستبعاد الطلاب الباقين للإعادة ، وقد طبقت اختبارات البحث الثلاثة تطبيقاً قبلياً وهى اختبارات قراءة النص الفلسفى ، والتحصيل ، والميول الفلسفية ، وأسفرت هذه الخطوة على النتائج التى يوضحها الجدول التالى :

جدول (١) نتائج اختبارات (ت) لمتوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبارات البحث الثلاثة

المجموعة	الفصل	العدد	اختبار قراءة النص الفلسفى			اختبار التحصيل			مقياس الميول الفلسفية		
			المتوسط	ت	الدلالة	المتوسط	ت	الدلالة	المتوسط	ت	الدلالة
تجريبية بنين	٣/٣	٣٦	٢,٨٦	,٤٦	غير دالة عند مستوى ,٠٥	,٠٨	,٣٣	غير دالة عند مستوى ,٠٥	٣,٦٥	,٥٥	غير دالة عند مستوى ,٠٥
ضابطة بنين	٢/٣	٣٦	٢,٦٩			١,١٣			٣,٤٨		
تجريبية بنات	٢/٣	٣٦	٢,٥٤	,٩٣	غير دالة عند مستوى ,٠٥	,٠٧	,١٧	غير دالة عند مستوى ,٠٥	٣,٥٠	,٢٤	غير دالة عند مستوى ,٠٥
ضابطة بنات	٤/٣	٣٦	٢,٢٨			,٠٩			٣,٥٨		

يتبين من الجدول السابق أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى أن مجموعات البحث متكافئة وذلك فى اختبارات البحث الثلاثة .

وقد تم الاستعانة بمعلم الفلاسفة بمدرسة أحمد عرابى الثانوية بنين ، ومعلمة الفلسفة بمدرسة الزقازيق الثانوية بنات ، وذلك لتنفيذ الوحدة على المجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة من قبل " ولن وفيلبس " ، بجانب تدريسهم للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ، وتم عقد لقاءات مع كل معلم للتدريب على خطوات السير فى الاستراتيجية وكيفية تدريسها والأنشطة التى يقوم بها الطلاب .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

للتحقق من صحة فروض الدراسة استخدمت المعادلات الإحصائية التالية :

(١) لقياس فعالية الاستراتيجية على كل من مهارات قراءة النص الفلسفى ، والتحصيل ، والميول الفلسفية استخدمت المعادلة التالية (٤ : ٢٥٩ - ٢٦٠)

$$\text{الفعالية} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

$$\text{الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

(٢) لقياس أثر استخدام استراتيجية ما وراء الادراك فى تدريس وحدة الانسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى استخدمت المعادلة التالية :

$$\text{اختبار ت} = \frac{\text{م}_1 - \text{م}_2}{\sqrt{\frac{\text{ع}_1^2}{\text{ن}_1 - 1} + \frac{\text{ع}_2^2}{\text{ن}_2 - 1}}}$$

(٣) لقياس المردود التعليمى لاستراتيجية ما وراء الادراك استخدمت المعادلة التالية :

$$\text{المردود التعليمى} = \frac{\text{م}_2 - \text{م}_1}{\text{م}_1} \times ١٠٠$$

وفيما يلى عرض للنتائج التى تم التوصل إليها فى ضوء فروض البحث :

الفرض الأول :

وينص على أن " استخدام استراتيجية ما وراء الادراك ذا فعالية وكفاءة فى تدريس وحدة الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى " ، وللتأكد من صحة هذا الفرض تم التوصل إلى النتائج التى يوضحها الجدول التالى :

جدول (٢) يوضح الفعالية والكسب المعدل لبلاك لاستراتيجية ما وراء الادراك فى وحدة الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى لكل من مهارات قراءة النص الفلسفى والتحصيل والميول الفلسفية لدى طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى

البيان / المجموعة	الفعالية			الكسب المعدل		
	قراءة النص	التحصيل	الميول الفلسفية	قراءة النص	التحصيل	الميول الفلسفية
التجريبية (بنين - بنات)	,٧٤	,٧٥	,٧١	١,٤١	١,٦٧	١,٣
التجريبية (بنين)	,٨٦	,٨٥	,٧٢	١,٦٢	١,٧	١,٣١
التجريبية (بنات)	,٦٤	,٨٢	,٧١	١,٢٣	١,٦٤	١,٢٩

يتبين من الجدول السابق أن استراتيجية ما وراء الادراك لها فعالية عالية عند تدريس وحدة الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى ، حيث بلغت فى اختبار مهارات قراءة النص الفلسفى (,٧٤) بالنسبة للمجموعة التجريبية (بنين - بنات) و (,٨٦) للمجموعة التجريبية بنين و (,٦٤) للمجموعة التجريبية بنات ، وهذه القيم قريبة من الواحد الصحيح مما يدل على أن الاستراتيجية لها فعالية عالية فى اكساب الطلاب مهارات قراءة النص الفلسفى المحددة بالبحث ، يؤكد ذلك أن نسبة الكسب المعدل لبلاك كانت (١,٤١) ، (١,٦٢) ، (١,٢٣) لكل مجموعة على الترتيب السابق ، وهى قيم مناسبة تقع فى المدى الذى حدده بلاك من (١ - ٢) وهى تدل على فعالية استراتيجية ما وراء الادراك فى تنمية مهارات قراءة النص الفلسفى المحددة . وتتفق هذه النتائج مع دراسة (قيلين وسكويكارت) ودراسة (جاكوبز وبابرز) . وتعزى هذه النتائج إلى ما توفره هذه الاستراتيجية من إثارة لوعى المتعلم وتفكيره بعمق فى المادة المقروءة ، وكذا شعور المتعلم بمغزى ما يتعلمه وبخاصة بعد أن تدرب الطالب على مراقبة ذاته أثناء القراءة وسيطرته الذاتية على محاولات التعلم التى يقوم بها .

ويتبين من الجدول أيضاً أن استراتيجية ما وراء الادراك لها فعالية عالية فى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية (بنين - بنات) ، والمجموعة التجريبية (بنين) والمجموعة التجريبية (بنات) لمحتوى وحدة الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى ، حيث بلغت نسبة الفعالية (,٧٥) ، (,٨٥) ، (,٨٢) على التوالى وهى قيم قريبة من الواحد الصحيح ، وكانت نسبة الكسب المعدل (١,٦٧) ، (١,٧) ، (١,٦٤) وهى قيم قريبة من المدى الذى حدده بلاك من (١ : ٢) مما يدل على أن الاستراتيجية لها فعالية عالية فى التحصيل ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من بريسلى وكاتالا ، وسوانسون ، ودول ، وجاكوبويتز ، وتعزى هذه النتائج إلى أن معرفة الطلاب بكيفية استخدام وتوظيف آليات القراءة فى تحصيل المادة العلمية ، ومعرفتهم بالأسباب التى من أجلها تستخدم استراتيجيات ما وراء الادراك بالإضافة إلى اهتمامهم بالتخطيط للتعلم وادارة المعلومات وتعديل التعلم كل ذلك كان له فعالية ملحوظة فى تحصيلهم للوحدة .

ويشير الجدول إلى أن استراتيجية ما وراء الادراك كان لها فعالية عالية فى اكساب الطلاب الميول الفلسفية ، فتشير النتائج المبينة بالجدول إلى وجود فعالية لدى طلاب المجموعة التجريبية (بنين - بنات) والمجموعة التجريبية (بنين) والمجموعة التجريبية (بنات) حيث بلغت نسبة الفعالية فى الميول الفلسفية (,٧١) ، (,٧٢) ، (,٧١) وهى قيم قريبة من الواحد الصحيح ، وقد بلغ الكسب المعدل لبلاك على التوالى (١,٣) ، (١,٣١) ، (١,٢٩) وهى قيم

قريبة من المدى الذى حدده بلاك وهو (١ - ٢) مما يدل على أن استراتيجية ما وراء الادراك لها فاعلية عالية فى تنمية الميول الفلسفية وتعد هذه النتائج نتاج لاستخدام استراتيجية ما وراء الادراك فى تدريس الفلسفة فلاشك أن ادراك المتعلم لما يتعلمه ، وتفاعله معه ، ومشاركته فى أنشطة وشعوره بأن ما يتعلمه له معنى وقيمة قد اكسبه ميلاً نحو مادة الفلسفة التى كانت مبهمة بالنسبة له وغامضة وما أن تفاعل مع مواقفها حتى استطاع أن يكون ميلاً نحوهما ، وهذا ما لم تعالجه أى من الدراسات السابقة . وبذلك يتم التأكد من صحة الفرض الأول .

الفرض الثانى :

وينص على أنه " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى اختبار مهارات قراءة النص الفلسفى" (بصرف النظر عن الجنس ، وعند وضع الجنس فى الاعتبار)

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التوصل للنتائج التالية :-

جدول (٣) يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ف) وقيمة (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار قراءة النص الفلسفى

البيان / المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	ع	ف	ت	الدلالة
التجريبية (بنين - بنات)	٧٢	٢٦,٤٥	٤,٧٨	٢,٣	١٧,٨٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة (بنين - بنات)	٧٢	١٤,٤١	٣,١٣			
التجريبية (بنين)	٣٦	٢٩,٢٢	٣,٦٢	١,٣٠	١٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة (بنين)	٣٦	١٤,٩٢	٣,١٨			
التجريبية (بنات)	٣٦	٢٣,٤٧	٣,٩٣	١,٧٣	١٣,٦٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة (بنات)	٣٦	١٣,٨٩	٢,٩٩			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى اختبار مهارات قراءة النص الفلسفى فقد بلغت قيمة (ت) (١٧,٨٣) لصالح المجموعة التجريبية (بنين - بنات) و (١٦) لصالح المجموعة التجريبية (بنين) ، (١٣,٦٩) لصالح المجموعة التجريبية (بنات) على اعتبار أن قيمة (ت) دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) ولا ترجع هذه النتائج إلى عامل الصدفة وإنما لاستخدام استراتيجية ما وراء الادراك وما تتيحه للمتعلم من التفكير بصوت مسموع ، والوعى بما يقوم المتعلم بتعلمه ، وكذا فحص المتعلم لمحتوى النص الفلسفى ، وإثارته للاسئلة حوله ، بجانب معرفته وتدريبه على استراتيجية ما وراء الإدراك والتى تؤكد لديه القراءة من أجل الاستيعاب ، حيث يمارس المتعلم أنشطة ذهنية وعمليات أدائية مصاحبة للقراءة بجانب سيطرته الذاتية على مواقف التعلم كسبيل لتحقيق الهدف من عملية القراءة علاوة على التدريب المستمر على مهارات قراءة النص الفلسفى كالمعرفة بالمفاهيم الفلسفية ، وتحديد الفكرة الرئيسة .. وقد شجع هذا التدريب على إثارة تفكير الطلاب وتشويقهم نحو تعلم النصوص الفلسفية .

وبذلك يرفض الفرض الصفرى الأول .

الفرض الثالث :

وينص على أنه " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى اختبار التحصيل (بصرف النظر عن الجنس ، وعند وضع الجنس فى الاعتبار) . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التوصل للنتائج التالية :

جدول (٤) يوضح المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى وقيمة (ف) وقيمة (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل

البيان / المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	ع	ف	ت	الدلالة
التجريبية (بنين - بنات)	٧٢	٢٥,٠٨	٢,٩٧	١,١٥	١٣,٣٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة (بنين - بنات)	٧٢	١٨,١٨	٣,١٩			
التجريبية (بنين)	٣٦	٢٥,٥٦	٢,٧٢	١,٧٤	٩,١	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة (بنين)	٣٦	١٨,٦١	٣,٥٩			
التجريبية (بنات)	٣٦	٢٤,٦١	٣,١٤	١,٥٤	٨,٧٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة (بنات)	٣٦	١٧,٢٧	٣,٨٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة ، حيث بلغت قيمة (ت) (١٣,٣٣) وهى دالة لصالح المجموعة التجريبية (بنين - بنات) ، وبلغت (٩,١) لصالح المجموعة التجريبية بنين ، كما بلغت (٨,٧٤) لصالح المجموعة التجريبية بنات وذلك فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل ، وترجع هذه النتائج إلى أن دراسة المتعلم بفهم ووعى للمحتوى الفلسفى له أثر دال على تحصيل الطلاب لمادة الفلسفة ، حيث أتاحت استراتيجية ما وراء الادراك الفرص أمام الطلاب للاعتماد على أنفسهم وأعمال فكرهم فى النصوص الفلسفية المتضمنة فى محتوى الكتاب المدرسى ، مما أدى بالتالى إلى تذكر المتعلم للمادة المتعلمة وفهمه لها عن وعى وكذا تطبيقه لاستراتيجية ما وراء الادراك فى مواقف تعلمية مختلفة من محتوى الوحدة ، نظراً لما يبذله لمتعلم من صور الانتباه والتركيز حيث يوضع فى مواقف تستدعى قيامهم بأنشطة وعمليات تفكيرية تنمى لديهم الوعى باستخدام الأفكار والقضايا الفلسفية المتضمنة فى الوحدة فى مقابل المجموعة الضابطة التى اعتاد طلابها على الحفظ والاستظهار .

وبذلك يرفض الفرض الصفرى الثالث .

الفرض الرابع :

وينص على أنه " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة فى مقياس الميول الفلسفية (بصرف النظر عن الجنس ، وعند وضع الجنس فى الاعتبار) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التوصل للنتائج التالية :

جدول (٥) يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ف) وقيمة (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الميول الفلسفية

المجموعة / البيان	عدد الطلاب	المتوسط	ع	ف	ت	الدلالة
التجريبية (بنين - بنات)	٧٢	١٥,٢٨	٢,٤٣	١,٧٩	١٦,٧٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة (بنين - بنات)	٧٢	٧,١٨	٣,١٧			
التجريبية (بنين)	٣٦	١٥,٣٩	٢,٣٧	٢	١٠,٨٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة (بنين)	٣٦	٧,٧٨	٢,٣٦			
التجريبية (بنات)	٣٦	١٥,٧	٢,٤٩	١,٣	١٣,٤٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الضابطة (بنات)	٣٦	٦,٥٨	٢,٨٥			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجة المجموعة الضابطة فى مقياس الميول ، حيث بلغت قيمة (ت) (١٦,٧٩) لصالح المجموعة التجريبية (بنين - بنات) و (١٠,٨٧) لصالح المجموعة التجريبية (بنين) و (١٣,٤٢) لصالح المجموعة التجريبية (بنات) ، وهذا يؤكد التأثير الايجابى لاستراتيجية ما وراء الادراك فى تنمية الميول الفلسفية لدى طلاب المجموعة التجريبية ، وبذلك فإن هذه الاستراتيجية لاتعمل فقط على تنمية الجوانب المعرفية فحسب وإنما لها تأثيرها على الجانب الوجدانى المتمثل فى تنمية الميول الفلسفية ، وبخاصة أن الطلاب لم يقف تعلمهم عند حد الحفظ والاستظهار الآلى وإنما تعدى ذلك إلى التفكير فيما يقومون بتعلمه بحيث يصبح له معنى فى حياتهم ، وبخاصة أن الاستراتيجية المستخدمة تتيح للمتعلم تخطيط استراتيجية تعلمه ومعالجة أية صعوبات تظهر باستخدام استراتيجيات تعويضية ، كما تعمل على تشويق المتعلم وتثير اهتمامه نحو المادة المتعلمة ، وبالتالى كان لها أثر واضح فى تنمية الميول الفلسفية لدى الطلاب وجاءت هذه النتيجة جديدة تماماً فلم تشر أى من الدراسات السابقة إلى أثر هذه الاستراتيجية على الميول ، وبذلك يرفض الفرض الصفرى الرابع .

الفرض الخامس :

وينص على أنه " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات بنين وبنات المجموعة التجريبية فى اختبارات مهارات قراءة النص الفلسفى ، والتحصيل ، والميول الفلسفية " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التوصل إلى النتائج التالية :

جدول (٦) يبين المتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى وقيمة (ف) وقيمة (ت) للمجموعتين التجريبية (بنين) والتجريبية (بنات) فى التطبيق البعدى لاختبارات البحث الثلاثة

الاختبار	البيان / المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	ع	ف	ت	الدلالة
مهارات قراءة النص الفلسفى	التجريبية (بنين)	٣٦	٢٩,٤٢	٣,٦٢	١,١٧	٩,٣٧	دالة عند مستوى ٠١,
	التجريبية (بنات)	٣٦	٢٣,٤٧	٣,٩٣			
التحصيل	التجريبية (بنين)	٣٦	٢٥,٥٦	٢,٧٢	١,٣٣	١,٩٣	غير دالة عند مستوى ٠٥,
	التجريبية (بنات)	٣٦	٢٤,٦١	٣,١٤			
الميول الفلسفية	التجريبية (بنين)	٣٦	١٥,٣٩	٢,٣٧	١,١	,٥٤	غير دالة عند مستوى ٠٥,
	التجريبية (بنات)	٣٦	١٥,١٧	٢,٤٩			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (بنين) ومتوسطات المجموعة التجريبية (بنات) لصالح المجموعة التجريبية (بنين) حيث بلغت قيمة ت (٩,٣٧) . بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (بنين) ومتوسطات المجموعة التجريبية (بنات) فى كل من التحصيل والميول الفلسفية حيث بلغت قيمة (ت) (١,٩٣) ، (,٥٤) . ويعزى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة التجريبية فى اختبار مهارات قراءة النص الفلسفى إلى المحاولات المستمرة من قبل الطلاب للتركيز على النقاط والعناصر البارزة فى محتوى النصوص الفلسفية وممارستهم لأساليب التقويم الناقد للأفكار والمعانى الفلسفية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة " بريسلى وكاتالا" فيما يتعلق بأن الطلاب الذين حققوا المستويات العليا من الوعى باستراتيجيات لقراءة لأغراض الفهم كانوا أفضل من أقرانهم الذين استخدموا استراتيجية الاستبعاب ، فقد لوحظ أن الطالبات يعتمدن بصورة كبيرة على استراتيجية الاستبعاب ، وكانت هناك محاولات متعددة لتعديل مسار هذه الاستراتيجية وجعلها بفهم واع . وتتفق هذه الدراسة من نتائج دراسة **فيلين وسكويكارت** فى وجود اختلاف بين البنين والبنات فى أساليب التعامل مع محتويات المادة المقرؤة ، إذ يوجد بين البنين والبنات اختلاف فى أساليب التناول والمعالجة المتبعة فى القراءة ، فقد أبدى الذكور رغبة فى استخدام أسلوب مجابهة النص كمدخل للوصول إلى أهم الأفكار والمعانى والعلاقات المتوفرة ، فى حين أظهرت البنات رغبة فى اتباع آلية التفاعل . بينما تختلف مع دراسة جاكوبز ويابز فى تفوق الإناث على الذكور فى مدى الوعى بالفنيات والأساليب القرائية المستخدمة لمعالجة نص القراءة ، بينما تتفق مع نفس الدراسة فى أن الذكور كانوا أكثر براعة فى التعامل مع أفكار المفكر الإسلامى والوصول إلى المعانى البسيطة مع ميلهم إلى قبول أو رفض ما يشتمل عليه المقرؤ من أفكار وآراء ، وبذلك يعزى تفوق طلاب المجموعة التجريبية (بنين) على المجموعة التجريبية (بنات) إلى استخدام استراتيجية ما وراء الادراك فى تدريس مهارات النص الفلسفى .

ويبين الجدول أنه لايوجد أثر دال للجنس فى كل من التحصيل والميول الفلسفية ، بالرغم من أن المتوسطات الحسابية كانت أكبر بالنسبة للمجموعة التجريبية (بنين) . ويعزى ذلك إلى أن استراتيجية ما وراء الادراك لاتهتم بالحفظ الآلى وإنما بالتفكير الواعى فى محتوى المادة الفلسفية ، لما لها من قدرة على معالجة الصعوبات التى تظهر

فى التعلم من خلال التعامل مع جوانب الغموض فى النص الفلسفى المقروء ، كما أتاحت الاستراتيجية المستخدمة الفرصة أمام الطلاب للتخطيط وإدارة المعلومات والتقويم بالإضافة إلى اتباع أساليب وطرائق تدريسية تركز على مشاركة الطلاب فى مواقف تعتمد على الأنشطة وآليات التعلم التعاونى مما جعل القارئ أكثر اندماجاً مع المادة المقرؤة ومع غيره من المتعلمين أثناء القراءة بصوت مسموع ومراجعة بعض الزملاء فيما تم التوصل إليه .

وهكذا يرفض الفرض السادس فيما يتعلق بمهارات قراءة النص ويقبل فيما يتعلق بالتحصيل والميول الفلسفية

الفرض السادس :

وينص على " أن استخدام استراتيجية ما وراء الادراك له مردود تعليمى فى اكتساب الطلاب لمهارات قراءة النص الفلسفى والتحصيل والميول الفلسفية " .

جدول (٧) يوضح نسبة المردود التعليمى العائد إلى استخدام استراتيجية ما وراء الادراك بين مجموعات البحث

المجموعة	العدد	المتوسط			المردود التعليمى		
		قراءة النص	التحصيل	الميول الفلسفية	قراءة النص	التحصيل	الميول الفلسفية
التجريبية (بنين - بنات)	٧٢	٢٦,٤٥	٢٥,٠٨	١٥,٢٨	٨٤٪	٣٧,٩٥٪	١١٢,٨٪
الضابطة (بنين - بنات)	٧٢	١٤,٤٨	١٨,١٨	٧,١٨			
التجريبية (بنين)	٣٦	٢٩,٤٢	٢٥,٥٦	١٥,٣٩	٢٥٪	٣,٨٦٪	١,٤٥٪
التجريبية (بنات)	٣٦	٢٣,٤٧	٢٤,٦١	١٥,١٧			
التجريبية (بنين)	٣٦	٢٩,٤٢	٢٥,٥٦	١٥,٣٩	٩٧٪	٣٧,٣٥٪	٩٧,٨١٪
الضابطة (بنين)	٣٦	١٤,٩٢	١٨,٦١	٧,٧٨			
التجريبية (بنات)	٣٦	٢٣,٤٧	٢٤,٦١	١٥,١٧	٦٩٪	٤٢,٥٪	١٣١,١٦٪
الضابطة (بنات)	٣٦	١٣,٨٩	١٧,٢٧	٦,٥٨			

يتبين من الجدول السابق أن استراتيجية ما وراء الادراك كان لها مردوداً تعليمياً تمثل فى الزيادة التى حققت على مختلف الاختبارات ، فكانت هذه الزيادة ٨٤٪ لصالح طلاب المجموعة التجريبية (بنين - بنات) عند مقارنتهم بالمجموعة الضابطة (بنين - بنات) فى قراءة النص الفلسفى وقد حققت المجموعة التجريبية زيادة فى اختبار التحصيل تقدر بـ (٣٧,٩٥٪) عن طلاب المجموعة الضابطة كما حققوا زيادة قدرها (١١٢,٨٪) فى الميول الفلسفية مما يدل أن لهذه الاستراتيجية عائداً كبيراً فى تدريس الفلسفة سواء فى تنمية مهارات قراءة النص الفلسفى أو فى التحصيل، ومما يلفت النظر أن مقدار هذه الزيادة قد جاء أكثر من الضعف عند طلاب المجموعة التجريبية فيما يتعلق بالميول وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجية تدريبية تعتمد على إثارة تفكير الطلاب ، وتدريبهم على الوعى بما يقومون بتعلمه له أثر كبير فى زيادة ميولهم نحو المادة الفلسفية المتعلمة .

وعند مقارنة المجموعة التجريبية (بنين) بالمجموعة التجريبية (بنات) تبين أن هناك مردوداً تعليمياً لتدريس الفلسفة باستخدام استراتيجية ما وراء الادراك فقد حققت هذه الاستراتيجية زيادة فى مهارات قراءة النص الفلسفى لدى البنين تقدر بـ (٢٥٪) وزيادة فى التحصيل لدى البنين تقدر بـ (٣,٨٦٪) وزيادة فى الميول الفلسفية تقدر بـ (١,٤٥) وهذا يؤكد أن البنين كانوا أكثر تفاعلاً مع الاستراتيجية ، وهذا ما تؤكد عليه بعض الدراسات مثل دراسة (فيلين وسكويكارت) ، دراسة (جاكوبز وبايزر) .

وعند مقارنة المجموعة التجريبية بنين بالمجموعة الضابطة بنين ، تبين أن هناك مردوداً تعليمياً لاستخدام استراتيجية ما وراء الادراك فى تدريس وحدة الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الدينى الإسلامى ، فقد حققت هذه الاستراتيجية زيادة فى مهارات قراءة النص الفلسفى تقدر بـ ٩٧٪ وفى التحصيل زيادة تقدر بـ (٣٧,٣٥٪) وفى الميول الفلسفية زيادة تقدر بـ (١٩٧,٨١) لصالح طلاب المجموعة التجريبية بنين وهذا يدل على أن استخدام الطريقة المعتادة فى تدريس الفلسفة يعد مجهوداً ضائعاً لايتناسب مع طبيعة هذه المادة ، وأنه إذا ما وفر المناخ التعليمى المناسب لتدريس هذه المادة فإنه سيعطى مردودا تعليمياً عالياً .

وقد حققت استراتيجية ما وراء الادراك مردوداً تعليمياً عند مقارنة المجموعة التجريبية (بنات) بالمجموعة الضابطة (بنات) فقد حققت هذه الاستراتيجية زيادة فى مهارات قراءة النص الفلسفى لدى بنات المجموعة التجريبية تقدر بـ (٦٩٪) وفى التحصيل زيادة تقدر بـ (٤٢,٥٪) وفى الميول الفلسفية زيادة تقدر بـ (١٣١,١٦٪) وتشير هذه النتائج إلى ضرورة اتباع أساليب تدريس غير نمطية فى تدريس الفلسفة مع الأخذ فى الاعتبار الطبيعة التجريدية لهذه المادة ، وضرورة استخدام عناصر استراتيجية ما وراء الإدراك فى تدريس مادة الفلسفة بصفة عامة وفى النصوص الفلسفية على وجه الخصوص ، وبذلك يتم التحقق من صحة الفرض السادس .

ملخص النتائج والتوصيات :

١- فيما يتعلق بمهارات قراءة النص الفلسفى

أشارت النتائج التى تم التوصل إليها إلى وجود فعالية عالية لاستراتيجية ما وراء الادراك المتبعة فى البحث الحالى ، فى تنمية مهارات قراءة النص الفلسفى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى أدبى ، حيث بلغت هذه الفعالية عند المجموعة التجريبية (بنين - بنات) (٠,٧٤) ، وكانت نسبة الكسب المعدل (١,٤١) ، وبلغت عند المجموعة التجريبية (بنين) (٠,٨٦) ونسبة الكسب المعدل (١,٦٢) ، بينما بلغت عند المجموعة التجريبية بنات (٠,٦٤) وكانت نسبة الكسب المعدل (١,٢٣) .

وأكدت النتائج أن الاستراتيجية كان لها أثر ايجابى فى تنمية مهارات قراءة النص الفلسفى ، حيث تبين تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة (بصرف النظر عن الجنس وعند وضع الجنس فى الاعتبار) حيث بلغت قيمة ت (١٧,٨٣) وهى قيمة دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية (بنين - بنات) . وبلغت (١٦) لصالح المجموعة التجريبية (بنين) وبلغت (١٣,٦٩) لصالح المجموعة التجريبية (بنات) .

وتشير النتائج إلى تفوق بنين المجموعة التجريبية على بنات المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة ت (٩,٣٧) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) . كما أكدت النتائج أن استراتيجية ما وراء الادراك لها مردود تعليمى ، أو عائد كبير فى اكتساب طلاب المجموعة التجريبية لمهارات قراءة النص الفلسفى بصورة تفوق طلاب المجموعة الضابطة،

حيث تبين النتائج أن الناتج العام للاستراتيجية كان (٨٤٪) بمعنى زيادة مستوى طلاب المجموعة التجريبية فى مهارات قراءة النص الفلسفى على مستوى طلاب المجموعة الضابطة بنسبة (٨٤٪) .

ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن استراتيجية ما وراء الادراك المستخدمة فى البحث الحالى يمكن أن تكون بديلاً عن الطريقة المعتادة والمتبعة فى تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية . فقد كان لهذه الاستراتيجية فعالية عالية وتأثير ايجابى وزيادة واضحة فى المردود التعليمى فى التدريس ، حيث أتاحت الاستراتيجية فرصاً عديدة للطلاب فى التعامل مع المادة المتعلمة ، من خلال قيامهم بعمليات عقلية ترتبط بفهم ما يقرأ واستحضار معناه ، كسبيل لتحديد الأفكار الرئيسة أو تفسير النص ، أو استنباط النتائج من القضايا الفلسفية ، أو التمييز بين الرأى والحقيقة . كما أن نمذجة تقديم هذه المهارات من قبل المعلم ، ثم محاكاة المتعلم لما قام به المعلم ، ومحاولته المستمرة فى التحكم والسيطرة والضبط الذاتى علاوة على وعى المتعلم بالمهام المكلف بها ، وممارسته لها ، مع تقديم التغذية الراجعة ، كل ذلك يفسر تفوق طلاب المجموعة لتجريبية فى مهارات قراءة النص الفلسفى على طلاب المجموعة الضابطة .

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات المرتبطة بتأثير استراتيجية ما وراء الادراك فى مهارات القراءة، وبخاصة دراسة جاكوبوتيز (١٩٩٠) ودول (١٩٩١) ، حيث أشارت إلى اظهار الطلاب لعزمهم على تطبيق هذه الاستراتيجية فى المستقبل ، وإلى إمكانية تعليم الطلاب فى مختلف مراحل التعليم ما وراء الإدراك .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن النتائج المرتبطة بالفروق بين الجنسين (البنين - البنات) قد كشفت بوضوح عن اختلاف تعامل البنين والبنات مع النصوص الفلسفية ، حيث تبين ميل الطلاب على التركيز على النقاط والعناصر البارزة فى النص ، وممارستهم لأساليب التقويم ، بينما اعتمدت الطالبات على الاستيعاب ، وهذا يفسر تفوق بنين المجموعة التجريبية على بناتها ، وفى ذلك اتفاق مع دراسة كل من **فيلين وسكويكارت (١٩٨٦) وجاكوبز وبايرز (١٩٨٧)** حيث أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين فى أساليب التعامل والمعالجة فى القراءة ، حيث أبدى الذكور رغبة فى مجابهة النص ، كما أن الذكور كانوا أكثر براعة فى التعامل مع أفكار الكاتب ، ويرى الباحث أن استخدام استراتيجية ما وراء قد أتاحت للطلاب فرصاً عديدة لمراقبة قراءاتهم وتخطيط استراتيجية تعلمهم ، والوعى بسلوكهم المعرفى خلال المهمة ، وغير ذلك من الجوانب المرتبطة بالاستراتيجية ، والتى كان لها صدى لدى البنين بصورة أكبر من البنات بحسب ما تشير إليه النتائج .

واستناداً إلى النتائج السابقة يوصى الباحث بما يلى :

(أ) ضرورة الاهتمام بالمهارات الفلسفية أثناء تقديم المشكلات الفلسفية فى المرحلة الثانوية . وتقديم استراتيجيات تدريسية مناسبة لتنميتها لدى الطلاب ، مع ضرورة الاهتمام بالعمليات العقلية التى يستخدمها البنين والبنات فى التعامل مع هذه الاستراتيجيات .

(ب) اعداد أدلة للموجهين والمعلمين فى مجال تدريس الفلسفة لبيان أهم الاستراتيجيات الجديدة فى التدريس ، وبخاصة استراتيجيات ما وراء الادراك نظراً للصلة الوثيقة التى تربطها بتدريس الفلسفة . مع بيان كيفية تنفيذ هذه الاستراتيجيات فى المواقف الصفية كسبيل لتنمية مهارات قراءة النص الفلسفى لدى الطلاب .

(جـ) تعديل صياغة محتوى مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية بحيث يشتمل على نصوص فلسفية للفلاسفة فى العصور المختلفة ، لتدريب الطلاب على قراءاتها وتفسير معناها وصولاً إلى المعنى الذى يقصده الفيلسوف بالفعل .

٢- فيما يتعلق بتحصيل مادة الفلسفة

أشارت النتائج إلى فعالية الاستراتيجية المتبعة فى التحصيل ، حيث بلغت هذه الفعالية (٠,٧٥) لدى المجموعة التجريبية (بنين - بنات) و (٠,٨٥) لدى المجموعة التجريبية (بنين) و (٠,٨٢) لدى المجموعة التجريبية (بنات) وقد بلغت نسبة الكسب المعدل لكل مجموعة على حدة (١,٦٧) ، (١,٧) ، (١,٦٤) على الترتيب . وأكدت النتائج أن استراتيجية ما وراء الادراك كان لها أثر إيجابى فى رفع مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ، حيث تبين تفوقهم على طلاب المجموعة الضابطة (بصرف النظر عن الجنس وعند وضع الجنس فى الاعتبار) حيث بلغت قيمة ت (١٣,٣٣) و (٩,١) و (٨,٧٤) وهى قيم دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) لصالح طلاب المجموعة التجريبية . كما أكدت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بنين وبنات المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة ت (١,٩٣) . هذا وقد تأكد أن استراتيجية ما وراء الادراك لها مردود تعليمى كبير حيث تبين أن الناتج العام لنسبة المردود التعليمى (٣٧,٩٥٪) بمعنى زيادة تحصيل طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة بمقدار (٣٧,٩٥٪) وزيادة تحصيل المجموعة التجريبية (بنين) على طلاب المجموعة الضابطة بمقدار (٣٧,٣٥) ، وزيادة تحصيل المجموعة التجريبية (بنات) على المجموعة الضابطة (بنات) بمقدار (٤٢,٥٪) .

ويمكن تفسير النتائج السابقة إلى أهمية استخدام استراتيجية ما وراء الادراك فى تدريس مادة الفلسفة كبديل للطريقة المعتادة والتى تعتمد على الحفظ والاستظهار ، وكتابة الملخصات . حيث تهتم الاستراتيجية المستخدمة فى هذا البحث بالتفكير العقلى والتفكير بصوت مسموع والذى يرتكز على الوعى بالمهام التعليمية وتكوين وجهات نظر مستقلة ، والتفكير فى القضايا والمشكلات الفلسفية من خلال المهارات ذاتها . وإذا كانت الاستراتيجية بما تقدمه من جوانب مهمة فى التعليم والتعلم قد أدت إلى وجود فروق بين الجنسين من حيث مهارات قراءة النص الفلسفى فإنها تعد مناسبة لكليهما من حيث التحصيل حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق فى هذا المجال .

وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصل إليه كل من برسلى وجاتالا (١٩٩٠) وسوانسون (١٩٩٠) حيث تشير إلى أن الاستيعاب كان أفضل لدى طلاب المجموعة التجريبية والذين كانوا على وعى بالأساليب والفنيات ذات العلاقة بما وراء الادراك . وبناء عليه فإن زيادة مستوى تحصيل الطلاب فى الفلسفة فى البحث الحالى يعزى إلى ممارستهم لكثير من فنيات ما وراء الادراك مثل مراقبة النشاطات الذهنية واللغوية وتركيز الانتباه وعمل الاستنتاجات وغيرها .

وبناء على ذلك يوصى الباحث بما يلى :

(أ) ضرورة تنويع استراتيجيات ما وراء الادراك ، واستخدام أساليب وفنيات تتفق وطبيعة مادة الفلسفة ، وتطويعها لتناسب المستويات المعرفية المختلفة (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ....)

(ب) التأكيد فى طرق تدريس الفلسفة على فهم المتعلم وتفكيره فى القضايا الفلسفية والتأكيد على الحوار والمناقشة وحل المشكلات بين الطلاب مع ضرورة اعطاء الطالب الفرصة لتقديم وجهات نظره حول القضايا المطروحة .

(جـ) الاهتمام بتقديم التغذية الراجعة ، وأساليب التقويم الأولى والبنائى والنهائى لتعديل مسارات التعلم لدى الطلاب ، وتوجيههم نحو اتقان فهم القضايا الفلسفية المتضمنة فى المحتوى .

٣- فيما يتعلق بالميول الفلسفية

أشارت النتائج إلى فعالية استراتيجية ما وراء الادراك فى تنمية الميول الفلسفية لدى طلاب المجموعة التجريبية ، وقد بلغت هذه الفعالية لدى المجموعة التجريبية (بنين - بنات) (٠,٧١) وكانت نسبة الكسب المعدل لها

(١,٣) وبلغت لدى المجموعة التجريبية (بنين) (٧٢,) وكانت نسبة الكسب المعدل لها (١,٣١) وبلغت لدى المجموعة التجريبية بنات (٧١,) وكانت نسبة الكسب المعدل (١,٢٩) . وأوضحت النتائج أن للاستراتيجية تأثير ايجابى على الميول الفلسفية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة (بصرف النظر عن الجنس وعند وضع الجنس فى الاعتبار) حيث بلغت قيمة ت (١٦,٧٩) لصالح المجموعة التجريبية (بنين - بنات) وبلغت (١٠,٨٧) لصالح المجموعة التجريبية (بنين) (١٣,٤٢) لصالح المجموعة التجريبية (بنات) . وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بنين وبنات المجموعة التجريبية ، حيث بلغت قيمة ت (,٥٤) ، وكان للاستراتيجية مردود تعليمى كبير حيث بلغت نسبة زيادة الميول الفلسفية لدى المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة (١١٢,٨٪) ، وبلغت نسبة الزيادة لدى المجموعة التجريبية بنين (٩٧,٨١٪) وكانت نسبة الزيادة (١٣١,١٦٪) لدى بنات المجموعة التجريبية بينما لم يكن هناك فروق فى العائد من استخدام الاستراتيجية بين (بنين وبنات) المجموعة التجريبية وإن كانت النتائج تشير إلى زيادة ميول البنين بمقدار (١,٤٥) عن البنات فى هذه المجموعة .

ويمكن تفسير هذه النتائج بأهمية استخدام استراتيجية ما وراء الادراك فى تنمية الميول الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية . فما تقدمه الاستراتيجية من عناصر منظومية ، تتمثل فى الوعى بالمهام التعليمية ، والعمليات ، والسيطرة على محاولات التعلم ، قد أتاح للطلاب التعامل مع المادة باهتمام لذا كانوا يعملون لمدة أطول ويقومون بمهام تعليمية أصعب ، وكانوا أكثر حرصاً على زيادة معلوماتهم . وقد انعكس المناخ التدريسى لاستخدام الاستراتيجية على اندماج الطلاب مع المادة المقروءة ، وتشير هذه النتائج أيضاً إلى أن الاهتمام بالميول الفلسفية لدى الطلاب قد دفعهم نحو تعلم موضوعات الفلسفة عن حب ، وإلى التفكير بصوت مسموع فيها ، وإلى مناقشة الطلاب لبعضهم البعض ومراجعتهم لما توصلوا إليه من استنتاجات وبذلك انغمسوا فى مهام قراءة النص الفلسفى بدافعية ذاتية .

وبناء على هذه النتائج يوصى الباحث بما يلى :

(أ) ضرورة الاهتمام بالجوانب الوجدانية فى تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية واتباع أساليب تدريسية غير نمطية كسبيل لتنميتها .

(ب) اعداد مقاييس فى الميول الفلسفية ، واعداد المعلمين بها ، واعداد أدلة تتيح لهم استخدامها قبل تدريس مادة الفلسفة وبعد تدريسها لتعرف مقدار النمو الحادث وتعديل المسار التدريسى بما ينمى هذه الميول لدى الطلاب .

المقترحات :

فيما يلى مقترحات لبحوث ودراسات أخرى فى مجال هذا البحث :

١- تأثير استخدام استراتيجية ما وراء الادراك فى انتقال أثر التعلم والاحتفاظ به فى مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية

٢- دراسة مقارنة لبعض استراتيجيات ما وراء الادراك من حيث التأثير على التفكير الناقد فى الفلسفة بالمرحلة الثانوية .

٣- فعالية استخدام استراتيجية ما وراء الادراك فى اكتساب الطلبة المعلمين لمهارات قراءة النصوص الفلسفية بكليات التربية .

٤- برنامج مقترح لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على استراتيجيات ما وراء الادراك فى مجال مادة الفلسفة .

المراجـــع

(١) المراجع العربية

١- احمد عبدالله احمد ، فهيم مصطفى محمد : **الطفل ومشكلات القراءة** ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٢ .

٢- حمدان على نصر : **تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٩٠ .

٣- حمدان على نصر ، عقلة الصاوى : مدى وعى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الادراك الخاصة بمواقف القراءة لاغراض الاستيعاب ، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية العربية للمناهج وطرق التدريس ، ع (٣٤) ، ديسمبر ١٩٩٥ .

٤- عادل ابراهيم البـاز : **فعالية تدريس منهج مطور للهندسة الفراغية فى المرحلة الثانوية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة الزقازيق ، ١٩٨٧ ، صص ٢٥٩ - ٢٦٠

٥- عبد الرءوف محمد الفقى : **علاقة أسلوب التقصي والتفكير الناقد والميل نحو المادة بتحصيل مادة التاريخ لطلاب الصف الثانى الثانوى الأدبى** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٨ .

٦- عبد المجيد عبد الرحيم : **تدريس العلوم الفلسفية** ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، الطبعة الأولى ، ١٩٨٤

٧- على سامى النشار وأخرون : **هيراقليطس فيلسوف التغير وأثره فى الفكر الفلسفى** ، القاهرة : دار المعارف ، الطبعة الأولى ١٩٦٩ .

٨- فاطمة محمد طلبة : تطوير منهج المواد الفلسفية فى المرحلة الثانوية فى ضوء الأتجاه التكاملى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٧ .

٩- فاطمة محمد طلبة : تقويم كتاب الفلسفة المقرر على طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى أدبى ، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع (١٩) ، مارس ١٩٩٣ .

١٠- فتحية حسنى محمد : **تطوير منهج الفلسفة للصف الثالث الثانوى أدبى دراسة تقويمية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ١٩٨٣ .

١١- فتحية حسنى محمد : دراسة تقويمية للبرامج المتلفزة للمواد الفلسفية الصف الثالث الثانوى أدبى ، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (٨) يوليو ١٩٩٠ .

١٢- محمود أبو زيد ابراهيم : **جدوى الفلسفة كمادة دراسية فى تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٨ .

١٣- محمود أبو زيد ابراهيم : **تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية** ، القاهرة : مركز الكتاب للنشر ، الطبعة الأولى ، ١٩٩١ .

١٤- مطاوع السباعى أحمد : **ميول تلاميذ الصف التاسع للقراءة الحرة ، ومدى اتفاقها مع موضوعات القراءة المقررة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٥ .

(٢) المراجع الاجنبية

15- Anderson, T. H. : " Study Strategies and Adjunct Aids "In Rand J. S; Bertram C. B. and William F. B (Eds.), **Theoretical Issues in Reading Comprehension**, Hillsdale, N. J. : Erlbum, 1980 .

16 - Anderson, Thelma : " Assessing The Impact of Newspapers, In Education Programs : Changes in Student Attitudes, Newspaper Reading and Political Awareness Newspaper. **Readership Project Research Report,** Newspaper Advertising Bureau, Inc. New York, 1982 .

17 - Baumann, James F. and Serra, Judith, K. : "The Frequency and Placement of Main Ideas in Children's Social Studies Textbooks", **Journal of Reading Behavior,** Vol. 16, No. 1, 1984.

18 - Brown, A. L. and Armbrusten, L. Baker : The Role of Metacognition in Reading and Studying, In J. Orasann (ed.) **Reading Comprehension : From Research to Practice**, Hillsdale , N. J. : Lawrence Erlbaum, 1986 .

19 - Cheek, Earl H. and Marth Acollins Cheek : "**Reading instruction Through Content Teaching** " Columbus, Ohio, Bell Howell Company, 1983 .

20 - Cook, D. : **A Guide for Curriculum Planning Reading,** Madison, W. I., Wisconsin Department of Public Instruction, 1986 .

21 - Costa, Arthutr : Mediating the Metacognitive " A Resource Book for Teaching Thinking, Alexandria, Virgenia, **Association for Supervision and Curriculum Development**, 1991 .

22- Devine Thmad, G. : **Teaching Study Skills**, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1991 .

23 - Dole, J. et al. : Moving from the old to the New " Research on Reading Comprehension Instruction", **Review of Educational Research**, Vol. 61, 1991 .

24- Donald, E. O. and Smith, B. O. (ed.) **Curriculum Development : Issues and Insight**. Rand McNally Collge Publishing Company, Chicago, 1978 .

25- Edwin, F. : **Teaching the New Social Studies in Secondary School**, London Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.

26- Flavell, J. H. : Speculations about the Nature and Development of Metacognition. in F. Weinert and R. Kluwe (Eds.) **Metacognition Motivation and Understanding** Hillsdall, N. J. Erlbaum, 19 .

27- Flavell, J. H . : Metacognition and Cognitive Monitorin g : A New Area of Psychological Inquiry, **American Psychologist**, 34, 1979 .

28- Flynn, Elizabeth, A. and Patrociniop Sehweichart : **Gender and Reading : Essays on Readers, Texts, and Content, Baltimor**: Johns Ilopkinsup . 1989 .

29- Fradd, S. H. and Wilen, D. K. : Instrcutional Assessment : **An Integrative Approach to Evaluating Students Performance**, New York : Addison Weley Publishing Company, 1994 .

30 - Gagne, R. M. et al. : **Principles of Instrcutional Design**, Harcourt Brace Jovanovich, college Publishers, New York, 1992

31- Graflen, Lindk, : Learing from Reading , What Happens When Students Generate Their own Background Information, " **Journal of Reading**, Vol. 26, No. 7, 1983 .

32- Griffiths, J. : Philosophy in School **(M. A. Diss.)**, London University, 1979 .

33- Hamrick, Linda and Harty, Harold : Influence of Resequencing General Science Content on the Science Achievement Attitudes Toward Science and Interest in Science of Sixth Grade Students, **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. 24, No. 1, 1987 .

34 - Herber, Harold, L. : **Teaching Reading in Areas, Englewood, Cliffs**, N. J., Prentice - Hall, Inc., 1978 .

35- Jacobowitz, Tina AIM, A. : Metacognitive Strategy for Constructing the Main Idea of Text. **Journal of Reading**, 33 (8), 1990 .

36- Jacobs, J. E. and Pairs, S. G. : Children's Metacognition About Reading : Issues in Cognition Measurement, and Instruction. **Educational Psychologist**, Vol. 1, 1987.

37- Karlin, Robert : Teaching Reading in High School : Improving Reading in Content Area Indianapolis : **BOBBS - Merrill Educational Publishing** , 1977 .

38- Levensky , M . : Teaching and Learning Philosophy in a Classroom **Metaphilosophy** , Vol. 2, No. 3, July , 1971.

39- Lressley, M. and Ghatala E. S. : Self - Regulated Learning Monitoring Learning from Text, **Eductional Psychologist** , Vol . 25 , 1990 .

40- McMahon, W . E. : The Teaching of Philosophy Subject Matter VS Pedagogy, **Teaching Philosophy**, Vol. 1, No. 4, Fall, 1976 -

41- Mallan, John, T. and Hereh, Richard : No Givers of Direction in the Classroom Inquiry and Secondary Social Studies, **Volume 3, W. B.** Sanders Company, Philadelphia, 1972.

42- O' Connor, John, R. : **Exploring World History**, New York : Globe Book Company, Inc., 1987.

43- Palencsar, A. S. and Brown, A. L. : Reciprocal Teaching : Activities to Promote Reading with your Mind, In T. L. Harris and E. J. Cooper (Eds.) **Reading Thinking and Concepct Development**, New York : College Board Publications, 1985.

44- Palincsar, A. S. et al : Facilitator's Manual for Teaching Reading as Thinking, Washington D C. **Association for Supervision and Curricculum Development**, 1985.

45- Sanders, Norrism : **Classroom Questions** , Harper and Row, New York, 1966.

46- Swanson, H. L. : Influence of Metacognition Knowledge and Attitude on Problem Solving. **Journal of Education Psychology**, Vol. 82, 1990 .

47- Trgaskes, Mark R. and Delva Daines S. : Effects of Metacognitive Strategies on Reading Comprehension. **Reading Research and Instructhon**. 29, 1989

48- Vaker, L. and Brown, A. L. : "Metacognition Skills and Reading", in P.P Pearson (Ed.) : **Handbook of Reading Research**, NewYork, Longman,1984 .

49- Wade, Suzann, E. and Ralphe, E. Reynolds : Development Metacognitive Awareness, **Journal of Reading**, 1989.

50- Wiggins, G. : Philosophy and High School Curriculum. **View Point in Teaching and Learning**, Vol. 56, No. 4, Fall, 1980.

51- Wilen, W. and Phillips John, Arul : Teaching Critical Thinking : A Metacognitive Approach, **Social Education**, March, 1995.