أثـــر استخدام استراتيجيـــة الدعائـــم التعليميـــة فـــى تنميـــة السجايـــا العقليـــة والاتجاه نحـــو دراسة الفلسفة لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى

إعداد

د/ إبراهيم محمد سعيد إبراهيم

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مُقدمة:

تتجه اهتمامات التربية حاليا إلى تعليم الطلاب استراتيجيات المستويات العليا للتفكير ، فالأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وغيرها من عناصر المنهج أصبحت تولى وجهتها شطر المستويات الأعلى للتفكير متجاوزة مستوى المعرفة والفهم ، فمحط النظر الآن هو أن يلخص الطالب قطعة مكتوبة ، أو يضع أسئلة عن المادة ، أو يكتب مقالا ، أو ينقد نصا ، أو يقارن أو يحكم . ولقد كانت حقبة الثمانينات والتسعينات من القرن العشرين نقطة ارتكاز لانطلاقة كبرى فى التدريس من أجل تنمية التفكير توطئة لعصر جديد يتطلب تطوير عمليات التعليم والتعلم ، ومن هنا كان المنحى التربوى الجديد الذى يسعى إلى تحقيق مجموعة من المعطيات والمهارات التى تحتاجها الظروف والأوضاع الجديدة لمواجهة جميع المشكلات التى تتحدى المتعلم والعقبات التى تقف فى طريقه .

فلم تعد العملية التعليمية قاصرة فقط على الاستيعاب والحفظ ، بل أصبحت تعنى بتعامل المتعلم مع شعوره وخصائصه الفكرية والوجدانية بقصد رعاية نموه وتطوير هذا النمو من مختلف جوانبه العقلية والعاطفية والسلوكية والاجتماعية والروحية تطويرا يحقق مصلحته ، كما يحقق الأهداف التربوية لأمته ، ويحقق قدرته على التعامل مع معطيات عصر جديد ، ومع ظروف المجتمع وتقدمه وازدهاره ليكون عضوا فعالا ، ولبنة فى بناء صرح أمته الحضارى .

ولأجل ذلك أصبحت مهمة المناهج والكتب الدراسية مساعدة المتعلم بعرض المعلومات عرضا فعالا يتحدى عقله ويثير نشاطه ويؤجج فعالياته ، وبما تقترح من طرق تؤدى إلى حل المشكلات المتعلقة بمحتوى المقرر الدراسى .

ورغم أن الكتابات فى هذا الميدان تتسم بالتعدد والثراء ، إلا أن مجال التدريس من أجل تنمية التفكير حظى باهتمامات أقسام علم النفس بالجامعات دون وصولها إلى مستوى المناهج وطرائق التدريس والكتب الدراسية اللهم إلا فى ميدان التفكير الناقد ، لكن جل الاهتمام أنصب على تكوين الملكة المعرفية للمتعلم ، وهذا لا يعد شرطا لتكوين المفكر الناجح ، فالمهم هو مساعدة المتعلم فى حل المشكلات وفى التعامل مع تراثه وبيئته ومجتمعه .

إن الإيجابية الكبرى التى أسهم بها علماء النفس فى مجال طرائق التدريس هى وصولهم إلى حقيقة مهمة مؤداها أن عمق تفكير الطالب - فى أثناء عملية التعليم - يؤدى إلى تعليم فعال ، وأن الطلاب ينتفعون من التدريس القائم على خطوات فكرية واضحة تسهم فى تحديد أهدافهم ، وأن المعرفة والأفكار التى اكتسبها الطلاب بهذا الأسلوب تنعكس على تحسين مستوياتهم فى عملية حل المشكلات ، فكان السؤال الذى أثار اهتمام رجال المناهج وطرق التدريس هو : كيف يمكن توظيف هذه الأفكار فى مجال المناهج وطرق التدريس والأنشطة التعليمية بالمدارس ؟

وإذا كانت العادة قد درجت على اعتبار أن مستويات التفكير العليا - كما أثبتها " بلوم Bloom " هى التحليل والتركيب والتقويم ، فثمة مستويات للتفكير تتخلل هذه المستويات الثلاثة مثل شحذ الهمة والتدقيق والتركيز والمقارنة والنقد والحكم .

لقد شهدت حقبة الثمانينات والتسعينات مجموعة كبيرة من الاختبارات التى اهتمت بهذه المستويات مثل اختبار " جامعة كاليفورنيا " [١] ، واختبار " كورنيل Cornil " للتفكير الناقد [٢] ، واختبار التفكير الفلسفى فى " جامعة نيوجرسى " [٣] ، واختبار عمليات التفكير العليا " لجون روس " G.Ross [٤] ، واختبار مهارات التقصى لفرانسيس بيرى F.Berry [٥] ، واختبار القدرة على القراءة المقارنة " لليندا فيليب " L.Phelip [٦] ، وغيرها من الاختبارات .

إن الجديد فى عالم التفكير هو اعتباره حلقة دائرية تتضمن عناصر أو مصفوفة تتفاعل وتندمج مثل عمليات الانتباه والإدراك والذاكرة والدمج والتعامل والتمييز وتداعى المعانى والاسترداد والاسترجاع وحل المشكلات واتخاذ القرارات ومهارات التأليف والتركيب والبحث والاستقصاء والتفاعل اللفظى [٧] .

ويؤكد " عبد الله محمود " على أن التعليم ليس هدفه كما معرفيا محددا بل إكساب المتعلمين قدرات وخبرات متنوعة فى تفكيرهم ووجدانهم وسلوكهم ، كما أن المواطن المصرى فى ظل العولمة يحتاج إلى اكتساب مجموعة من الصفات مثل التفكير المنطقى والقدرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسئولية واحترام الذات والآخرين والأمانة العلمية والمثابرة والقدرة على التفاعل مع المعلومات وحب الاستطلاع وغيرها من الصفات [٨] .

ويركز " عبد السلام عبد الغفار " على أننا نحتاج إلى أجيال حرة تدرك معنى الحرية وتحرص عليها ، لأننا نعيش فى عصر جديد يؤكد الديمقراطية ، فلابد من أن تتحول قيمة الديمقراطية إلى فلسفة اجتماعية وأسلوب للحياة ، وتصبح تنظيما من المعايير تنتظم منها العلاقات بين الفرد والآخرين [٩] .

وإذا كانت المواد الدراسية المختلفة تسعى إلى تحقيق هذا الهدف ، فإن المواد الفلسفية عامة والفلسفة خاصة تولى اهتماما بالتفكير ذى المستوى الأعلى والذى يتجاوز التذكر والفهم ، فهى نمط خاص من الفكر أو قل " أنها الفكر فى أعلى مراحله " [١٠] ، وهى " تفكير فى التفكير" كما يقول " سامى خشبه " [١١] .

فثمة علاقة وثيقة بين التفكير والفلسفة ، فتعليم الفلسفة يجعل التفكير فى قضاياها متجدد دوما ، إذ أن الفلسفة ليست مجرد مذاهب واتجاهات مختلفة ، ولكنها بالدرجة الأولى طريقة للتفكير ، واتجاه فى مواجهة المشكلات المختلفة ، ومن أجل ذلك فإن الاهتمام بتدريس مادة فلسفية يجب ألا يقتصر على تلقين المذاهب والاتجاهات الفلسفية للطلاب ، ولكن يجب التركيز على إكسابهم مهارات التفكير الفلسفى [١٢] .

إذن هدف الفلسفة يتجاوز تذكر المعلومات واسترجاعها لأنها تهتم بالمستويات العليا للتفكير ، فالأصل ألا يكون كتاب الفلسفة فى الثانوية العامة كغيره من الكتب الدراسية يسرد تاريخ الفلسفة والفلاسفة ، وفى هذا الصدد تشير " فاطمة طلبه " إلى اعتماد هذا الكتاب على السرد الوصفى دون الاهتمام بالمذاهب التى تعبر عن تطور الفكر الفلسفى ومضمونه الاجتماعى [١٣] .

والفلسفة بوصفها نشاطا عقليا يجب أن ينظر إليها من حيث أنها تستهدف تنمية حب الاستطلاع لدى المتعلم ، وتدعيم النظرة الاستقلالية لديه [١٤] ، بالإضافة إلى تزويده بالمهارات

النقدية التى تمكنه من اتخاذ القرارات الذكية ، وتنمى فى دارسها المثابرة والتروى والتواضع الفكرى والمرونة والدقة فى التفكير إلى جانب الإنصات والاستماع للآخر وتقديره ، وهذه هى سمات المفكر الجيد كما أوضحها " جلاثورن وبارون " Glathorn & Baron [١٥] .

يؤكد " موريس " Morris " ليس هناك فرع من فروع المعرفة أكثر تعلقا بالتفكير من الفلسفة ، فهما متداخلان تداخلا لا يمكن فصمه ، ويعرف الخبراء الفلسفة على أنها " بحث Inquiry قائم على التفكير المنطقى " ، فالفلسفة هى التفكير ، والفرع الوحيد من المعرفة الذى يتخذ التفكير موضوعا له ومنهجا للبحث فى آن واحد [١٦] .

لقد ظلت البحوث والدراسات – لفترات طويلة – تنصب على دور الفلسفة فى تنمية التفكير وخاصة المستويات العليا كما أوردها " بنيامين بلوم " B.Bloom ثم ما لبثت أن ارتدت إلى قياس التحصيل والفهم ، ثم عادت لقياس التفكير الناقد ، واتجهت أخيرا إلى محاولة بيان أثرها عند التدريس للأطفال مثل المحاولات التى قام بها " ماثيو ليبمان " M.Lipman و " كمال نجيب " و " تشارلز فيرهارين " وغيرهم

إن كل المحاولات والدراسات التى حاولت بيان تأثير الفلسفة على نمط التفكير كانت دائما عند حدود قياس المستويات العليا دون اختراق الجوانب الوجدانية من التفكير أو ما يسمى السجايا (الفضائل) العقلية ، وهو ما اتجهت إليه الأبحاث والدراسات فى أواخر الثمانينات والتسعينات من القرن العشرين بدلا من التركيز على الجانب العقلى من التفكير فقط الذى ظل يقيس الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ، وهو دور ارتبط بتدريس المنطق والفلسفة على وجه الخصوص .

فمن الدراسات التى اهتمت بارتباط الفلسفة بالجوانب الوجدانية من التفكير تأتى دراسة " جون أوستير " Oastier و "ميشيل زويبك " Czopek اللذان أكدا على أن منهج الفلسفة يرتبط ارتباطا وثيقا بهدف محدد وهو غرس القيم والفضلية العقلية لدى التلاميذ إلى جانب المعلومات والمعارف الفلسفية خاصة إذا كنا بصدد الفلسفة الدينية ، وكان التساؤل الرئيسى للبحث هو " ما الدروس الفلسفية التى يمكن أن تقدم لطلاب الكليات والتى يمكن أن تحقق نتائج فعالة على المستوى العقلى " وقد استخدم مقياسا مكونا من سبع وأربعين عبارة تقيس المفاهيم الفلسفية المرتبطة بالحرية العقلية والتروى واتخاذ القرارات والاستماع للآخرين [١٧] .

كما أثبتت دراسة " برنت جونسون " Johnson, Brent (١٩٨١) أن الفلسفة إلى جانب المنطق ترتبط بالتفكير و " الشغل " العقلى ، وقد حققت هذه الدراسة هدفها وهو محاولة إثبات أن الفلسفة يمكنها أن تزيد من معرفة الطالب بالحياة التى يعيشها والأفكار السائدة ، كما تشجعه على البحث عن المعرفة والاندفاع إلى النجاح ، وقد طبق البحث على عينة من طلاب الجامعات منهم حوالى ٢٠% من كليات الدراسات الإنسانية ، والباقين من الأقسام العلمية ، وأظهرت النتائج تفوق طلاب الأقسام الإنسانية على طلاب الأقسام العلمية فى أبعاد المقياس الذى تضمن محتواه مهارات التفكير الفلسفى [١٨] .

وفى بحث قدمه " رونالد ريد " Reed , Ronald استهدف استخدام الفلسفة إلى جانب المنطق فى إكساب الأطفال كيفية التفكير وتحسين تفكيرهم وتصوراتهم ، وقد تم ذلك من خلال تقسيم المجموعات إلى أربعة أقسام ، الأولى تناقش طبيعة ووظيفة السلطة المحلية ، والثانية تزودهم بالمعتقدات ، وأما الثالثة فقد طلب من الوالدين مكان السلطة وكذلك الكنيسة والمدرسة ، وأما الرابعة فقد اعتمدت على نماذج من الأنشطة المختارة والذكية ، وقد استخدمت بعض اختبارات " ليبمان " Lipman فى تدريس الفلسفة للأطفال [١٩] .

لقد اكتشف الأطفال من هذه الدراسة قدرتهم على حرية النقد والتعبير والمثابرة والتروى والاستماع للآخرين وغيرها .

ولقد قام " الفطايرى " (١٩٩٦) بدراسة استهدفت البحث فى استراتيجية ما وراء الإدراك Metacognition فى تنمية قراءة النص والميول الفلسفية ، ولقد تجاوزت هذه الدراسة قياس نمط التفكير إلى تنمية الجانب الوجدانى ، حيث دلت نتائجها على أن الاستراتيجية المقترحة قد أدت إلى تنمية مهارات قراءة النص الفلسفى بالصف الثانى الثانوى الأدبى ، وكذلك ما يتعلق بالميول الفلسفية حيث بلغت نسبة الفعالية ٠,٧١ [٢٠] .

وإلى ذلك أكدت نتائج دراسة " محمود أبو زيد " وهى من الدراسات الرائدة فى مجال طرق تدريس الفلسفة فى مصر على أن " الفلسفة تنمى القدرة على التفسير وممارسة أسلوب الحوار ولكنها لم تستطع أن تنمى المهارات الآتية [٢١] :

- احترام وجهة نظر الآخرين .
- عدم التسرع فى إصدار الأحكام .

- التفكير النقدى .
- تكوين أحكام موضوعية ومستقلة .
- السعى إلى المعرفة (حب الاستطلاع) .
- الرؤية المتكاملة .

أما دراسة " إلهام بلال " (١٩٩٢) فقد أكدت على أن أقل القيم تكرارا هى قيمة الاستقلال والإبداع ، وأن معلم الفلسفة لا تتوافر فيه قيم الديمقراطية والتسامح الفكرى فى الحوار ومن ثم يفتقر إلى طريقة التدريس الجيدة [٢٢] .

ونفس النتيجة توصلت إليها " فاطمة طلبة " (١٩٩٣) حيث أثبتت أن أسئلة الكتاب المدرسى لا تقيس النواحى الوجدانية ولا تشجع على الإبداع [٢٣] .

وقد استهدفت دراسة " عبد الله محمود " (١٩٩٣) البحث فى القيم فى كتاب الفلسفة فى ضوء المتغيرات التى يشهدها نهاية القرن العشرين ، وقد خرجت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن قيمة النقد فى المجال لوجدانى كانت أعلى القيم ، تليها قيمة عدم التسرع فى إصدار الأحكام والحرية والإيمان بالديمقراطية ، كما أكدت الدراسة خلو كتاب الفلسفة فى الأبواب الخمسة الأول من قيم الحوار وعدم التسرع فى إصدار الأحكام والإرادة والحرية .

وفى دراسة " سعيد زيدان " (١٩٩٤) استهدفت تنمية مهارات لتفكير الفلسفى استطاع الباحث أن ينمى أبعادا عشرة للتفكير الفلسفى وأهمها الشجاعة الفكرية والاتصاف بالاتزان وحرية النقد واحترام رأى الغير والتفكير المستقل وتشجيع الإبداع [٢٤] .

وهذا ما أكده بعض الفلاسفة على أن التفكير أكثر من مجرد مهارات أو أسلوب ، بل هو كما يقول " إنيس " Eniss [٢٥] ميولا ، ويسميها " بول Baul [٢٦] عواطف أو روح التفكير أو الجانب الوجدانى منه ، وما يجعله أقل آلية مما يصور عادة عليه .

وهذا الأخير Paul قد أوضح فى دراساته العديدة هذه الجوانب الوجدانية والتى أسماها السجايا العقلية أو الفضائل العقلية ، فهناك تسع سمات لهذه السجايا أو الفضائل تقع تحت ما يسمى الاستراتيجيات الوجدانية وهى على النحو التالى [٢٧] :

أ- **الاستقلال العقلى** : وهو الاستعداد والالتزام بالتفكير المستقل وتفكير الفرد لصالحه الخاص.

ب- **حب الاستطلاع العقلى** : وهو الاستعداد للتعجب من أحوال العالم والبيئة المحيطة وتتضمن الحاجة إلى البحث عن تفسيرات للتناقضات الظاهرة وإلى التأمل فى أسباب هذه التناقضات .

ج- **الشجاعة الفكرية** : وتعنى الوعى بالحاجة إلى المواجهة العادلة للأفكار والمعتقدات ووجهات النظر التى تشعر نحوها بمشاعر قوية ولم نعطها حقها من التمحيص .

د- **التواضع الفكرى** : وهو الوعى بحدود معرفتنا ويتضمن ذلك الحساسية للظروف التى قد يخدعنا فيها تمركزنا حول ذواتنا ، كذلك الحساسية للتميزات ومحدودية وجهات نظرنا .

ه- **التعاطف الفكرى** : وهو الإدراك بالحاجة إلى أن نتخيل أنفسنا مكان الآخرين لكى نفهمهم حق الفهم .

و- **النزاهة الفكرية** : وتعنى الإخلاص للمعايير الفكرية والأخلاقية المتضمنة فى أحكامنا على سلوك ووجهات نظر الآخرين .

ز- **المثابرة العقلية** : وتعنى الحاجة إلى متابعة الاستقصاءات والبحث عن الحقائق رغم الصعوبات والعوائق والاحباطات التى تواجهنا .

ح- **الإيمان بالعقل** : بمعنى الثقة بأن مصلحتنا ومصالح النوع البشرى بوجه عام سوف تخدم أحسن خدمة بإعطاء الحرية المطلقة للعقل .

ط- **العدالة الفكرية** : وهى أن نعامل كل وجهات النظر بالتساوى دون الرجوع إلى مشاعرنا ولا إلى مصالحنا أو إلى مشاعر ومصالح أصدقائنا أو محتمعنا الضيق .

وهذه الاستراتيجيات التسع قد أكدها غير واحد من المفكرين والعاملين فى مجال تدريس التفكير والفلسفة ، وإن جاءت بصياغات مختلفة منذ مطلع الثمانينات إلى أواخر القرن العشرين .

فقد توصل كل من " فيورشتين " Feuerstein ، " هوفمان " Hoffman ، " ميللر " Miller (١٩٨٠) ، وكذلك " جلاثورن و بارون " Glathorn & baron (١٩٨٥) ، " ستيرنبرج " Sternberg (١٩٨٤) ، " بركينج " Perking (١٩٨٥) ، " إنيس " Eniss (١٩٨٥) ، إلى أن هناك

خصالا محددة يشترك فيها المفكرون وجمعوها فى أربعة عشر خصلة وهى : المثابرة – التروى – الاستماع للآخرين بفهم وتفهم – التفكير التعاونى – مرونة التفكير – الميتا معرفة – السعى إلى الدقة – روح الدعابة – التساؤل وإثارة المشكلات – الاستعانة بالمعلومات المتحصلة واستخدامها فى المواقف الجديدة – المخاطرة – استخدام كل الحواس – الإبداع – التعجب – حب الاستطلاع [٢٨] .

إن المنحنى الأخير فى مسألة التفكير يهدف إلى جعل البعد الوجدانى ذا أهمية فى التفكير ، فنحن ندرس طمعا فى سمات معينة للعقل ، وفى بناءات عقلية تقيم أساسا للتأمل الأخلاقى ، بالإضافة إلى التأمل العقلى ، ونحن ننمى المهارات الصغرى والقدرات الأوسع نطاقا فى سياق المعايير والقيم العقلية [٢٩] .

وفى هذا الإطار فإن المنحى الجديد فى تدريس الفلسفة أصبح مهتما بثلاثة أسئلة [٣٠] :

الأول : فيم يفكر الطالب ؟
الثانى : كيف يفكر الطالب ؟
الثالث : ماذا يستفيد الطالب من هذا التفكير ؟

وهذه الأسئلة الثلاثة اختلفت أولوياتها لدى الباحثين والدارسين ، فالسؤال الأول يقيس التحصيل ، والسؤال الثانى تقيسه اختبارات التفكير ، أما السؤال الثالث فتقيسه المواقف العملية التى يفترض أن تتأصل فى سلوك وشخصية طالب الفلسفة .

وفى السؤال الثالث تحديدا يسعى التربويون إلى تكوين شخص يحسن التفكير ، منفتح الذهن ، يتجاوز المهارات الصغرى للتفكير (التحصيل) كما يتجاوز القدرات الأوسع نطاقا – كالنقد والجدل والاكتشاف والتعميم – إلى أن تتكون لديه سمات عقلية والتزامات أخلاقية [٣١] .

لذا تعددت البرامج التى تسعى لتحقيق هذه الغايات الثلاث ، ورغم أن كثيرا من هذه البرامج لا تزال تعانى من أنواع سوء الفهم عن مستوى المهارات الصغرى والقدرات الأوسع نطاقا ، إلا أنها جميعا فى غياب عن تفهم الحاجة إلى تدريس سمات العقل الضرورية للتفكير .

لقد آن الأوان لمعالجة هذه المشكلة ، فالطرق الحالية تقتصر على تشجيع التفكير بالمعنى الضيق (التحصيل) ، فالغاية فقط هى تدريس التفكير دون التفات جدى إلى القيم الفكرية

والمعايير أو إلى مسائل الخلق والدافعية ، الأمر الذى حدا بالمفكرين الجدد إلى تبنى أفكار حول طرق تدريس التفكير ، فهذا المنحنى يعتبر من الأفكار الجديدة على الأقل فى مجال الممارسة داخل حجرة الدراسة ، وتتضمن طرق تدريس التفكير أساسا خططا واستراتيجيات عقلية من أجل إنجاز عمليات عقلية وجسمية .

ومن الأفكار الجديدة فى مجال طرق تدريس التفكير - والفلسفة تفكير - ما يطلق عليه مسمى الدعائم التعليمية Scaffolds أو الأدوات التعليمية المساندة ، والتى أكد عليها كل من " بالينكار وبراون " (١٩٨٤) Palincar & Brown ، وكذلك " باريس ووكسون " (١٩٨٥) Paris & Wixson ، ومن قبلهم " برونر وتوبياز (١٩٨٢) Bruner & Tobias [٣٢] .

وتعتبر استراتيجية الدعائم التعليمية إجراءات ومواقف مؤقتة وقابلة للتعديل ، تستخدم لمساعدة المتعلمين فى المشاركة فى مهارة أو عملية عقلية تسير فى تزايد مستمر ، ويمكن التخلى تدريجيا عن استخدام الدعائم كلما أصبح المتعلم أكثر استقلالا ، وهى مفيدة فى المستويات العليا للتفكير [٣٣] .

إن البحوث والدراسات العلمية فى هذا الصدد استخدمت أنواعا عديدة من الدعائم التعليمية بغرض المساعدة فى مرحلة من مراحل التعليم حيث تضمنت فى المرحلة الأولية المعينات المعرفية أو التسهيلات وتمثيل العملية من قبل المدرس ، والتفكير الجهرى ، كما تضمنت الدعائم التعليمية توجيهات لفظية ، ومعينات،وسائل واقتراحات وتوجيهات من قبل المدرس ، وقيام المدرس بتمثيل العمل كلما لزم الأمر ، وكلما تقدم التعليم أصبحت المساندة تدار من قبل طلاب آخرين .

وقد قدم كل من " كولين ، براون ، نيومان " (١٩٩٠) Collins , Brown & Newman نموذجا لهذه الدعائم التعليمية اعتمدت على المعنيات المعرفية والتفكير الجهرى وتقديم نموذج لمقارنة الطلاب أعمالهم ، وقد أكسبت هذه الدعائم جميع الطلاب تكوين اتجاه ناقد لأعمالهم بأنفسهم ، وتبين أن هناك تناسبا عكسيا بين مستوى مهارة الطلاب وكمية تقديم الدعائم التعليمية " حيث أنه كلما زادت مهارة الطلاب كلما قلت عملية تقديم الدعائم والعكس صحيح " [٣٤] .

كما قدم كل من " ويد وزملاؤه " (١٩٩٠) Weed et al تصورا حول الدعائم (المساندات) التعليمية ، تفترض أنها تعليم متدرج يبدأ من القاعدة إلى القمة على اعتبار أن

الدعائم Scaffolds مثل تركيب المبنى لابد من بداية تتمثل فى البدء بالمعرفة وينتهى بالقمة وهى تحقيق الهدف ، ويتخلل ذلك موجة الفعاليات مثل إعطاء نصيحة أو توجيه أو ضرب مثال أو تغذية راجعة ، وقد قام هؤلاء بدراسات تجريبية كان من نتائجها إثبات فعالية هذه الدعائم والمساندات فى تعلم أنماط التفكير (٣٥) .

وفى دراسة قام بها " جونز " Jons أثبت فيها الأثر الإيجابى للدعائم التعليمية فى تدريس اللغة الإنجليزية وخاصة فى مجال سلوك حل المشكلات ، وقد أعطت عدة ملامح لهذه الدعائم أبرزها استغلال نشاط ما قبل التعلم والتفكير الجهرى وتمثيل المواقف والتغذية الراجعة ، وقد استخدم ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة واحدة ضابطة ، وقدم نوعاً من هذه الدعائم مع المجموعات التجريبية الثلاث ، حيث بلغت خطوات الدعائم المستخدمة فى المجموعات التجريبية ست وعشرين خطوة (٣٦) .

ومن خلال اطلاع الباحث على هذه الدراسات والتصورات فى مجال الدعائم التعليمية أمكنه الخروج بمراحل ست لهذه الدعائم يمكن أن تستخدم فى مجال تدريس الفلسفة من أجل تنمية التفكير وخاصة الجانب الوجدانى منه . وهذه المراحل الست على النحو التالى :

أولا : أنشطة ما قبل البدء فى التعلم :

يفترض أن تنفذ ثلاثة أنشطة قبل البدء فى التعلم وهى :

١- التأكد من أن المعلومات المدونة بالكتاب المدرسى مناسبة لقدرات المتعلم ، بمعنى أن الدعائم التعليمية ينبغى أن تكون مناسبة لمستوى نمو المتعلم ، ولقد أكد كل من " بالينكار وبراون " (١٩٨٤) Balincar & Brown ومعهما " فيجوتسكى " Fujotesky على دور المدرس فى التوجيه لاستخدام هذه الدعائم عند هذه الخطوة ، ولابد أن يتأكد المعلم من وجود معلومات أساسية وخلفية علمية لدى التلاميذ (٣٧) .

٢- تكوين دعائم محددة تساعد الطلبة على تعلم مهارة التفكير ، وهذا ما يطلق عليه المعينات المعرفية ، وهى الاقتراحات الخاصة بمهارة معينة التى من شأنها مساعدة الطالب على بناء جسر أو دعامة فى سبيل تجاوز الفجوة بين قدراته والهدف المطلوب مثل مهارة تكوين الأسئلة أو قراءة فقرة أو إدراك علاقات .

٣- التحكم فى مدى الصعوبة عن طريق البدء بالمواد البسيطة وزيادة الصعوبة تدريجيا أو تعلم كل خطوة على حدة ، والهدف من وراء ذلك هو تمكن المتعلم من البدء بالمستوى المناسب.

ثانيا : أنشطة عرض الاستراتيجيات المعرفية : وتتضمن :

١- تمثيل الخطوات والعمليات الفكرية فى المسائل غير الواضحة ، ويحدث ذلك عن طريق أمثلة عملية .

٢- التفكير الجهرى كلما تم اتخاذ قرار ، والتفكير الجهرى هو تمثيل العمليات الفكرية أثناء تطبيق الاستراتيجية ، فعندما يتعلم التلاميذ تكوين أسئلة ، يمكن أن يقوم المدرس بتمثيل العملية الفكرية المتمثلة فى البدء بأداة الاستفهام مثل كيف ؟ لماذا ؟ ، وعندما يتعلم الطلاب استراتيجية التلخيص يمكن أن يقوم المدرس بالتفكير الجهرى كلما تم اختيار الموضوع .

٣- التنبؤ بأخطاء الطلبة المحتملة وتصحيحها قبل الوقوع فيها ، ويظهر هذا التنبؤ عند عرض تلخيص أو تكوين فقرة أو استخراج عناصر أو كتابة سؤال أو تشخيص مشكلة ، وهو سمة مميزة للفلسفة أو المواد المرتبطة بالعمليات العقلية ، ومن ثم بمقدور المعلم أن يحدد الأخطاء المحتملة التى يمكن أن يقع فيها الطلاب .

ثالثا : توجيه ممارسات الطلاب فى المواقف الجديدة :

وهو ما يسمى التدريب الموجه الذى يتمثل فى تقديم تلميحات أو التذكير بالمعينات أو تقديم اقتراحات ، أو تحسين مواقف ، أو تبرير إجابات ، ويتم ذلك عن طريق التدريس بواسطة الطلاب ثم توجيههم ، أو العمل فى مجموعات قصيرة ، وعرض أمثلة ناقصة لاستكمالها من الطلبة ، وتهيئة البطاقات التوجيهية ليسجل فيها بعض المعينات .

رابعا : تهيئة الفرصة للطلاب بالتغذية الراجعة وتصحيح إجابتهم بأنفسهم :

ويمكن أن يتم ذلك عن طريق تقديم قوائم تدقيق للطلاب من أجل تقويم أعمالهم بأنفسهم، أو تدريبهم من قبل مدرسيهم وذلك باستخدام هذه القوائم ، وهذا أمر ينمى الاستقلالية والقدرة على التلخيص واحترام وجهة نظر الغير [٣٨] .

خامسا : تهيئة الفرصة للطلبة للتدريب المستقل على أمثلة جديدة :

ويتضمن ذلك بعض أنشطة التدعيم والتعزيز من أجل ربط الإجراءات والعمليات ببعضها ، وبعد ذلك تتم نقل المسئولية تدريجيا ، وفى هذه الخطوة قد يتم تلخيص التوجيهات والمساعدات من جهة المدرس ، ويتم تحويل دور المدرس من مدرس إلى مستمع جيد ومتعاطف، وفى خطوة أخرى يقارن الطلاب أعمالهم بنموذج من إعداد المدرس .

سادسا : تعميم عملية التطبيق على أمثلة ومواقف جديدة :

إن عملية التدريب الواسعة والشاملة على مواد متنوعة سواء على شكل منفرد أو أزواج أو مجموعات لها وظيفة أخرى هى التعليم على مقابلة مواقف مختلفة حيث تنفصل الاستراتيجيات عن ملابساتها الأصلية وتطبق بسهولة على أنواع مختلفة من القراءات وهذه القراءات تخدم ربط الاستراتيجية مع مجموعة غنية من المضامين [٣٩] .

هذا هو التصور عن الإجراءات التعليمية التى يطلق عليها اسم الدعائم التعليمية أو المساندات التعليمية .

مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث فى قصور منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية فى الإيفاء بالجوانب الوجدانية للتفكير ، حيث انصب الاهتمام على قياس التحصيل وأنماط التفكير العقلية دون الولوج فى الجانب الخلقى الذى يمكن أن يكون طالباً مفكراً لديه سجايا عقلية أو سمات فكرية محددة ، الأمر الذى يتطلب استخدام استراتيجيات تدريسية تعالج المقرر القائم بالمرحلة الثانوية يساعد على تحقيق هذه الجوانب وبالتالى تحقيق جزء مهم من أهداف تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية حيث أظهرت نتائج البحوث والدراسات السابقة بعض أوجه القصور فى تحقيق هذه السمات العقلية إضافة إلى التدنى فى اتجاهات الطلاب نحو دراسة الفلسفة كما أثبتها كل من " سعيد زيدان ، الفطايرى ، فاطمة طلبه ، عبد الله محمود " .

تساؤلات البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث فى التساؤلات الآتية :

١- ما السجايا العقلية التى ينبغى أن تتوفر لدى طلاب الثانوية العامة ؟

٢-ما صورة تدريس وحدة من كتاب الفلسفة بالصف الأول الثانوى باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية ؟

٣- ما أثر تدريس الفلسفة باستخدام الدعائم التعليمية فى تنمية السجايا العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

٤- ما أثر تدريس الفلسفة باستخدام الدعائم التعليمية فى تنمية اتجاهات إيجابية نحو تدريس الفلسفة ؟

حدود البحث :

يلتزم البحث بالمحددات الآتية :

١- طلبة وطالبات الصف الأول من الثانوية العامة الذين يدرسون مقرر الفلسفة والمنطق والتفكير العلمى .

٢- مدرستان ثانويتان من مدارس محافظة الإسماعيلية وهى موطن إقامة الباحث .

٣- وحدة الفلسفة المقررة على الصف الأول الثانوى .

مسلمات البحث :

يقوم هذا البحث على عدد من المسلمات يمكن إيجازها فيما يلى :

١- يمثل الجانب الوجدانى للتفكير أحد أهداف تدريس مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية .

٢- ثمة علاقة وثيقة بين التفكير والفلسفة .

٣- هناك اهتمام متزايد بالبحث فى الجوانب الوجدانية لعملية التعلم .

٤- كتاب الفلسفة والمنطق والتفكير العلمى المقرر على الصف الأول الثانوى قابل للتطوير فى ضوء الأهداف المرتبطة به .

٥- لا تزال الفلسفة تعانى من وجهات النظر المتباينة سواء على مستوى الدارسين أو أولياء الأمور [٤٠] .

أهداف البحث :

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١- تحديد مجموعة من السجايا (الفضائل) العقلية التى ينبغى أن تتوفر لدى دارس مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية .

٢- صياغة وحدة من كتاب الفلسفة المقرر على الصف الأول الثانوى فى ضوء المعالم المحددة لاستراتيجية الدعائم التعليمية .

٣- فتح طريقة جديدة فى مجال تدريس الفلسفة تسعى إلى البحث فى الجوانب الوجدانية - الأخلاقية لعملية التفكير تتجاوز عملية تحصيل الطلاب .

٤ - بيان أثر استخدام الدعائم التعليمية على اتجاهات الطلاب الذين يدرسون مادة الفلسفة بالثانوية العامة .

أهمية البحث :

من المتوقع أن تفيد نتائج البحث فى :

١- قد تشجع الاستراتيجية المستخدمة (الدعائم التعليمية) لتدريس الفلسفة فى بناء نماذج من الاستراتيجيات الأخرى وفى مواد أخرى كالمنطق وعلم النفس .

٢- مسايرة ظروف ومتغيرات العصر من حيث الاهتمام بالمكون الوجدانى والأخلاقى للتفكير فلا يكفى أن يعلم الطالب فقط ، وإنما يجب أن يتجه الاهتمام إلى ميوله واتجاهاته ونمط تفكيره إلى جانب تحصيله .

٣- قد تفيد فى تزويد معلمى وموجهى المواد الفلسفية باستراتيجيات للتغلب على نمطية التدريس المستخدمة حاليا .

٤- قد يفيد هذا البحث فى معرفة عوامل عزوف الكثير من الطلاب عن دراسة مادة الفلسفة واتجاهاتهم السالبة نحو الفلسفة والتفلسف .

منهج البحث :

يستخدم الباحث فى هذه الدراسة المنهج الوصفى فى الدراسة النظرية ، والمنهج شبه التجريبى فى الدراسة الميدانية .

مصطلحات البحث :

يقوم هذا البحث على مصطلحات ثلاثة وهى الدعائم التعليمية ، السجايا العقلية ، الاتجاه نحو دراسة الفلسفة .

١- الدعائم التعليمية : Scaffolds

ويتبنى الباحث التعريف الذى أورده كل من Palincar & Brown (١٩٨٤) ونصه " مجموعة إجراءات تدريسية ومؤقتة قابلة للتعديل ، وتستخدم لمساعدة المتعلمين فى المشاركة فى مهارات تسير فى تزايد مستمر " (٤١) .

ومن هذا التعريف يمكن الخروج ببعض محددات الدعائم التعليمية على النحو التالى :

- الدعائم التعليمية إحدى الاستراتيجيات التدريسية وليست طريقة تدريس منفصلة .
- تتكون الدعائم التعليمية من سلسلة إجراءات منتظمة ومتتابعة .
- هذه الإجراءات مؤقتة وليست دائمة وبالتالى فهى قابلة للتعديل والتغيير حسب الموقف التعليمى .
- الهدف من هذه الدعائم مساعدة المتعلمين فى إنجاز المهام المطلوبة سواء على المستوى المعرفى أو الوجدانى أو المهارى .
- هناك علاقة عكسية بين تقديم الدعائم ونمو المعرفة والمهارة ، فكلما أتقن الطالب مهارة معينة أو اكتسب نمطا من أنماط التفكير كلما قلت حاجته إلى الدعائم التعليمية والعكس صحيح .
- هذه الاستراتيجية التدريسية قائمة على مبدأ المشاركة بين المعلم والمتعلم داخل وخارج حجرة الدراسة .
- تصلح هذه الاستراتيجية لتدريس المواد المرتبطة بالتفكير مثل الفلسفة والمنطق والرياضيات.

٢- السجايا العقلية :

ويعرفها الباحث بأنها " الجوانب الوجدانية من التفكير والتى ترتبط بمجموعة من السمات العقلية كالتروى والمرونة وحب الاستطلاع وروح الدعابة والاستماع للآخرين والسعى

إلى الدقة العلمية وغيرها ، والتى يسعى معلم الفلسفة إلى غرسها فى عقل ووجدان الطالب " [٤٢].

ومن هذا التعريف يمكن الخروج بالملامح الآتية :

- السجايا العقلية عبارة عن مجموعة من الفضائل العقلية التى ترتبط بالمكون الوجدانى والأخلاقى للفرد .
- السجايا العقلية تمثل قمة العلاقة بين الأهداف المعرفية والأهداف الوجدانية .
- لابد أن تظهر هذه السجايا (الفضائل) العقلية فى صورة سلوك أو موقف أو اتخاذ قرار وليس فى صورة تحصيل واستيعاب .
- إن هذه السجايا متعددة ومتنوعة ومتباينة ويختلف فيها الأفراد .
- إن هذه السجايا يجب أن يتحلى بها معلم الفلسفة حتى يسهل غرسها فى عقول ووجدان الطلاب .
- إن بعض هذه السجايا تعد أحد أهداف تدريس مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية العامة .

٣- الاتجاه نحو المادة :

يمكن تعريفه إجرائيا بأنه " مفهوم يعبر عن مجموع استجابات الطلاب نحو مادة الفلسفة بالقبول أو الرفض " [٤٣] .

فروض البحث :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مقياس السجايا العقلية ككل وفى مكوناته الفرعية كل على حده فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى مقياس فى مقياس السجايا العقلية ككل وفى مكوناته الفرعية كل على حده فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى مقياس السجايا العقلية ككل وفى مكوناته الفرعية فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية كل على حده فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية كل على حده فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى .

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية .

٧- يوجد ارتباط دال بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس السجايا العقلية ودرجاتهم فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة .

إجراءات الدراسة :

أولا : العينة :

تم اختيار فصلين بطريقة عشوائية من بين فصول الصف الأول الثانوى بمدرستى أبو صوير الثانوية المشتركة وسرابيوم الثانوية المشتركة وكلاهما تتبع إدارة الإسماعيلية التعليمية ، وتكونت العينة من ٧٦ طالبا وطالبة قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٣٨) تلميذا، والأخرى ضابطة وعددها (٣٨) تلميذا .

وقد تم تحقيق التكافؤ بين المجموعتين من حيث التحصيل الدراسى السابق فى الفصل الدراسي الثاني من العام الماضى ١٩٩٩/٩٨ حيث تم حساب متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية

ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة باستخدام اختبار " ت " t.test للمقارنة بين المتوسطين ، وقد وجد أن قيمة " ت " هى ٠,٤١ وهى غير دالة إحصائيا .

كما تم تحقيق التكافؤ بين الفصلين من حيث نسبة الذكاء عن طريق تطبيق اختبار الذكاء المصور لـ " أحمد زكى صالح " ، حيث تراوحت نسبة ذكاء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بين ٨٤-١٠١ وتم استخدام اختبار " ت " للمقارنة بين المتوسطين ، ووجد أن قيمة " ت " ٠,٦٤ وهى غير دالة إحصائيا .

وقد وجد أن متوسط العمر الزمنى بين تلاميذ المجموعة الضابطة ١٤,٣ سنة ، أما متوسط العمر الزمنى لتلاميذ المجموعة التجريبية ١٤.١ سنة وهو فرق بسيط .

ولما كانت المدارس المختارة من قطاع الريف بمحافظة الإسماعيلية فإن تلاميذ هاتين المدرستين يتميزون بمستويات اقتصادية واجتماعية وثقافية متقاربة ، ويعتبر هذا فى حد ذاته ضابطا لمثل هذه العوامل التى ربما يكون لها تأثير فى نتائج البحث .

ثانيا : تصميم وحدتى الدراسة باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية وإعداد دليل للمعلم:

وقد تم ذلك فى ضوء الخطوات التالية :

١ - تحديد الأهداف العامة لوحدة الدراسة وترجمتها إلى أهداف إجرائية خاصة بكل درس من الدروس .

٢- تحديد الوسائل التعليمية ، فقد أعد لكل درس بعض الرسوم التوضيحية وجداول المقارنة التى توضح مشكلة الشك واليقين ، وخاصة المقارنة بين الشك المذهبى والشك المنهجى ، والمقارنة بين الاتجاه الوجدانى والاتجاه العقلى فى الإلزام الخلقى .

٣ - تحديد الأنشطة التعليمية التى يقوم بها الطلاب ، وتمثلت فى قراءة بعض النصوص المختارة التى تدعم تدريس الوحدة ، وكذا رسم بعض جداول المقارنة ، وقراءة النصوص بصوت مسموع وعقد مناظرة فلسفية داخل الفصل .

٤ – خطوات السير فى الدرس وفق استراتيجية الدعائم التعليمية وذلك على النحو التالى :

أ- تقديم أنشطة قبل البدء فى التدريس : وفى هذه الخطوة يتم تقديم بعض العبارات المرتبطة بالدرس ، ويترك للطلاب فرص التفكير ، ثم يطلب منهم كتابة ما يفكرون فيه ، وقراءة موضوع مرتبط بالدرس ، بحيث يكون الهدف من هذه الأنشطة تحقيق ما يلى :

- التأكد من أن المعلومات الواردة بالدرس مناسبة لقدرات المتعلم .
- تكوين بعض الدعائم التى تمكن الطالب من التفكير .
- معرفة أوجه الصعوبة والسهولة فى الدرس بحيث يبدأ المعلم بالمواد البسيطة .

ب- عرض المادة العلمية : وفى هذه الخطوة يعرض المعلم جزئيات المادة العلمية خطوة خطوة ضاربا أمثلة عليها ، ويشجع الطلاب على التفكير الجهرى أثناء التدريس ، كما يمكن للمعلم أن يقوم بتمثيل العملية الفكرية .

ج- التفكير الجهرى للطلاب بالصوت والحركة والإيماءة والإشارة ويربط ذلك بموضوع الدرس بحيث يشجع الطلاب أنفسهم على هذا التفكير ، ومن ثم يبدأ بالأخطاء المحتملة ويصححها قبل الوقوع فيها ، ويمكن أن يصاحب هذا التقليد الجهرى بعض الأمثلة .

د- رصد أخطاء الطلاب ثم تصحيحها وذلك من خلال متابعة الطلاب وتنفيذ أسلوب التفكير الجهرى ويتم ذلك عن طريق :

- التجوال على جميع الطلاب .
- رصد الأخطاء والصعوبات المشتركة .

ه- توجيه الطلاب إلى الممارسات فى المواقف الجديدة وذلك عن طريق :

- قراءة بعض الأمثلة التى سبق عرضها .
- توجيه الطلاب إلى التكرار ومراجعة ما سبق دراسته .
- الإجابات على تساؤلات جديدة لم يسبق عرضها عليهم .

و- تقديم التغذية الراجعة من خلال التلميحات والاقتراحات والتوصيات السابقة والإجابة على بعض الأسئلة وذكر الأمثلة .

ز- التدريب المستمر على أمثلة جديدة حيث يتم تعزيز الإجابات الصحيحة للطلاب ونقلهم إلى أمثلة جديدة ، ويستمع المعلم إلى هذه الأمثلة والشروح عن محاور الدرس ، كما يقسم الطلاب إلى مجموعات لجمع الأسئلة وتدوينها فى ورقة وتسليمها للمعلم .

ح- تعميم عملية التطبيق على مواقف جديدة ، ويتم ذلك بأساليب عديدة منها قراءة نص مكتوب ، أو كتابة نص جديد ، أو تلخيص أو استخراج عنوان رئيسى أو عناوين جانبية .

ط- التقويم : ويتم ذلك عن طريق بعض الأسئلة الشفوية والتحريرية المرتبطة بأهداف الوحدة، والتقويم المستخدم أولى وبنائى ونهائى حسب خطوات التدريس مع ملاحظة أن التقويم النهائى خاص بتطبيق أدوات البحث (مقياس السجايا العقلية - مقياس الاتجاهات) .

٥ - ضبط الاستراتيجية : بعد إعداد الوحدة باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية فى شكلها المبدئى تم ضبطها فى ضوء الأسس العلمية المرتبطة بهذا الشأن مثل اتساق مكوناتها العلمية وأسلوب التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية المستخدمة فى التدريس ، كما تم عرضها على مجموعة من المحكمين ، وبعد إجراء التعديلات المقترحة تم القيام بتجربة استطلاعية على عينة من تلاميذ الصف الأول الثانوى قوامها اثنا عشر تلميذا للتأكد من مدى مناسبة الاستراتيجية ، وقد اتضح للباحث استجابة الطلاب للتعامل بهذه الاستراتيجية ، وبذلك أخذت الدروس المصممة بهذه الاستراتيجية شكلها النهائى . ملحق رقم (٣)

ثالثا : أدوات الدراسة :

يستخدم الباحث فى هذه الدراسة أداتين هما مقياس السجايا العقلية ومقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ، وفيما يلى بيان لخطوات بناء هذين المقياسين :

أ- مقياس السجايا العقلية لطلاب الثانوية العامة :

تم إعداد مقياس السجايا العقلية باتباع الخطوات التالية :

١- تحديد الهدف من المقياس وهو قياس السجايا العقلية لدى طلاب الصف الأول الثانوى بعد دراستهم الفلسفة باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية .

٢- تم الاطلاع على بعض البحوث والدراسات السابقة التى اهتمت بإعداد واستخدام مقاييس السمات العقلية للشباب على النحو الذى ورد بدراسة (Eferman, 1979) عن سمات

الدوجماتية وعلاقته بالتفكير الخلقى [٤٤]، ودراسة (Minter Lilian, 1980) التى اهتمت بالدوماطيقية ومفهوم الذات [٤٥] ، ودراسة (Zavadowski, 1978) التى اهتمت بالانبساطية والثقة بالنفس ، والسيطرة ، والخضوع [٤٦] ، ودراسة (McDonald Denis, 1983) التى أظهرت الإحساس بالرضا والاستقلالية وتحمل المسئولية والإنجاز [٤٧] ، ودراسة (أشرف عطيه ، ١٩٨٩) التى انصبت على سمة المرونة والتصلب [٤٨] ، ودراسة (المرى ، ١٩٨٦) التى اهتمت بدافع حب الاستطلاع [٤٩] ، ومقياس الدوجماطيقية الذى أستخدمه " إبراهيم عبد الرحمن " [٥٠] ، ودراسة كل من " فاروق عثمان " [٥١] ، و " السيد على محمد " [٥٢] ، وغير ذلك ، وقد قام الباحث بصياغة أربعة وأربعين عبارة تعكس تسعة أبعاد رئيسية هى : المثابرة ، المرونة وعدم التعصب ، التروى، الاستماع للآخرين ، التفكير التعاونى ، دقة التفكير ، المخاطرة ، حب الاستطلاع، التواضع الفكرى ، وتمت صياغتها فى صورة مواقف محددة وعلى الطالب أن يتخذ قرارا بشأنها .

٣- تم عرض عبارات المقياس على مجموعة من المحكمين فى مجالات علم النفس التعليمى والصحة النفسية وطرق تدريس المواد الفلسفية للحكم على مناسبة العبارات ومدى انتمائها للمواقف التى تقيسها ، وفى ضوء الآراء تم تعديل صياغة بعض العبارات وحذفت بعضها الآخر ، وبلغ عدد العبارات فى ضوء آراء السادة المحكمين ٣٩ عبارة تقيس تسعة أبعاد رئيسية ، وهذه هى الصورة المبدئية للمقياس .

٤- تم تطبيق المقياس فى صورته الأولى على عينة استطلاعية مكونة من ٥٣ طالبا بفصل (٢/١) فى مدرسة الزقازيق الثانوية للبنات فى بدء العام الدراسى ٢٠٠٠/٩٩ ، ومن خلال هذا التطبيق تم حذف (٥) عبارات من المقياس ، إذ اتضح أن بعض العبارات اشتملت الإجابة فى حد ذاتها ولا تحتاج إلى قرار ، وبعضها لم تستطع التلميذات تحديد المقصود منها، وأصبح العدد النهائى لعبارات المقياس فى صورته النهائية (٣٤) عبارة تقيس مواقف محددة تعكس مجموعة من السجايا العقلية التى يجب أن تتوفر لدى طلاب الثانوية العامة ، والجدول التالى يبين مقياس السجايا العقلية بأبعاده الرئيسية وعباراته الفرعية .

جدول (١)

يبين أبعاد وعبارات مقياس السجايا العقلية

م	الأبعاد / العبارات	أرقام العبارات التى تمثلها	عددها
١-	المثابـــــــرة	١ ، ٢ ، ٣ ، ٤	٤
٢-	التـــــــروى	٥ ، ٦	٢
٣-	الاستماع للآخرين	٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١	٥
٤-	التفكير التعاونى	١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦	٥
٥-	المرونة وعدم التعصب	١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢	٦
٦-	دقة التفكير	٢٣ ، ٢٤ ، ٣٥ ، ٢٦ ، ٢٧	٥
٧-	المخاطـــــــرة	٢٨ ، ٢٩	٢
٨-	حب الاستطلاع	٣٠ ، ٣١	٢
٩-	التواضع الفكرى	٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤	٣
	المجمـــــــوع		٣٤

يتبين من الجدول السابق أن المقياس يتضمن تسعة أبعاد رئيسية تتضمن مواقف يتخـذ الطالب قرارا بشأنها بناءً عن قراراته وقناعاته ، وهذا المقياس من نوع الموقف ذو القـــرارات المتعددة ، حيث أن الطالب عليه أن يتخذ موقفا من أربعة مواقف لتعبر عن رأيه وشخصيته .

٥- لحساب معامل ثبات المقياس قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلـة (سبيرمان - براون) لأنها لا تستغرق زمنا طويلا ولا تتطلب جهدا زائدا ، وقد قام البـاحث بحساب معامل ثبات المقياس باستخدام المعادلة التالية :

$$ر_{ا} = \frac{٢ ر}{١ + ر}$$

وحيث أن معامل الارتباط بين الدرجات بلغ ٠,٨١ فإن معامل الثبات بلغ ٠,٨٩ تقريبا، وهو معامل يتمتع بقدر مرتفع من الثبات ويمكن الوثوق به .

وتم حساب معامل ثبات كل بعد من أبعاد المقياس على حدة وكذلك الأبعـــاد جميعـــها باستخدام معادلة " ألفا كرونباخ " Oc-Cronbeach وهى الصورة المعدلـــة لمعادلـــة " كيـــودر -

ريتشاردسون " ، ويوضح جدول (٢) قيم معاملات الثبات المختلفة لأبعاد المقياس المراد قياسها لدى تلاميذ العينة .

جدول (٢)

يوضح معاملات ثبات أبعاد المقياس الفرعية والأبعاد ككل

الأبعاد	المثابرة	التروى	الاستماع للآخرين	التفكير التعاونى	المرونة	الدقة فى التفكير	المخاطرة	حب الاستطلاع	التواضع الفكرى	الأبعاد ككل
معامل الثبات	٠,٦٨	٠,٧٧	٠,٨٧	٠,٧٤	٠,٧٩	٠,٨٨	٠,٧٩	٠,٧٢	٠,٨١	٠,٨٩

يتضح من الجدول أن معاملات ثبات المقياس الفرعية تتراوح بين ٠,٦٨ إلى ٠,٨٨ وهى معاملات ثبات مقبولة ويمكن الوثوق بها .

٦- وقد تم حساب صدق المقياس بطريقتين :

الأولى : الصدق المنطقى حيث أكد مجموعة المحكمين على أن أبعاد المقياس تقيس السجايا العقلية لدى طلاب الثانوية العامة .

الثانية : الصدق الذاتى : وقد تم حساب الصدق الذاتى عن طريق الجذر التربيعى لمعامل ثبات المقياس حيث بلغ صدق المقياس ٠,٩٤ .

٧- تم حساب زمن المقياس عن طريق متوسط الزمن الذى انتهى فيه الطلاب من إجابتهم ، وقد تبين للباحث أن مجموع الزمن لكل الطلاب بلغ ٢٣٨٧ دقيقة ، وبالقسمة على عدد طلاب العينة الاستطلاعية وجد أن متوسط زمن إجابة الطالب هو ٤٥,١ دقيقة تقريبا ، وهو ما يقارب زمن الحصة الدراسية بالمدارس الثانوية .

٨- وفى هذا الإطار قام الباحث بوضع مجموعة من التعليمات الخاصة بالمقياس والتى ترشد الطلاب إلى قراءة عبارات المقياس وكيفية الإجابة على المواقف ، وتحديد الزمن الخاص بالإجابة ، وقد قصد الباحث أن تكون التعليمات واضحة ومباشرة وقصيرة وتعطى مثالا على الإجابة .

٩- بالنسبة لتصحيح المقياس ، فقد أعطى الطالب درجة واحدة عن الإجابة الصحيحة ، ودرجة (صفر) عن الإجابة الخاطئة ، وبذلك تكون النهاية العظمى لدرجات الاختبار (٣٤) درجة ، والنهاية الصغرى (١٧) درجة .

وبذلك اصبح المقياس فى صورته النهائية (ملحق رقم ١) .

ب- مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة :

اعتمد الباحث فى مقياس اتجاهات الطلاب نحو الفلسفة على المقياس الذى أعده " محمد سعيد زيدان " والذى يتضمن أربعة أبعاد رئيسية على النحو التالى [٥٣] :

١- الاهتمام والاستمتاع بمادة الفلسفة ويتضمن ٢١ عبارة .

٢- تقدير قيمة مادة الفلسفة ويتضمن ١٦ عبارة .

٣- معلم مادة الفلسفة ويتضمن ١١ عبارة .

٤- طرق تدريس الفلسفة ووسائلها التعليمية ويتضمن ١٠ عبارات .

وبذا يكون المقياس مكونا من ٥٨ عبارة نصفها موجبة والنصف الآخر سالب ، وقد بلغ معامل ثبات المقياس ٠,٨٥ وهو معامل على قدر من القبول ، كما قام الباحث بحساب الصدق المنطقى والصدق الذاتى الذى بلغ ٠,٩٢ وهو معامل صدق مرتفع يؤكد أن المقياس وضع لقياس اتجاهات الطلاب نحو دراسة مادة الفلسفة .

وفى إطار البحث الحالى قام الباحث بحساب معامل ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة (سبيرمان - براون) للتجزئة النصفية وذلك على عينة استطلاعية قوامها (٥٣) طالبا بمدرسة السادات الثانوية بالإسماعيلية حيث بلغ معامل الثبات ٠,٩١ وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به .

وقد التزم الباحث الحالى بطريقة تصحيح المقياس الذى اعتمدها صاحب المقياس وفقا لطريقة " ليكرت " على النحو التالى :

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	أرفض	أرفض بشدة
العبارات الموجبة	٥	٤	٣	٢	١
العبارات السالبة	١	٢	٣	٤	٥

ونظرا لأن المقياس يتألف من ٥٨ عبارة فقد بلغت الدرجة الكلية للطالب ٢٩٠ درجة ، والدرجة الصغرى للطالب ٥٨ درجة .

كما اعتمد الباحث زمن تطبيق هذا المقياس وهو نصف ساعة (ملحق رقم ٢) .

رابعا : التطبيق القبلى لأداتى البحث :

١- طبق مقياس السجايا العقلية تطبيقا قبليا على تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة حيث تم التأكد من تكافؤ المجموعتين فى مستوى السجايا العقلية ، والجدول رقم (٣) يوضح نتـــائج التطبيق القبلى لمقياس السجايا العقلية .

جدول (٣)

يبين دلالة الفروق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس السجايا العقلية ككل وفى أبعاد المقياس الفرعية

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
المثابـــــرة	تجريبية	٣٨	١,٠٣	٠,٧١	٠,١١	غير دالة
	ضابطة	٣٨	١,٠٥	٠,٨٣		
التروى	تجريبية	٣٨	٠,٥٣	٠,٥٠	٠,٥٢	غير دالة
	ضابطة	٣٨	٠.٤٧	٠,٥٠		
الاستماع للآخرين	تجريبية	٣٨	٠,٦٨	٠,٦١	- ١,٠٧	غير دالة
	ضابطة	٣٨	٠,٨٤	٠,٦٧		
التفكير التعاونى	تجريبية	٣٨	٠,٨٤	٠,٥٩	- ٠,٩٢	غير دالة
	ضابطة	٣٨	٠,٩٧	٠,٦٣		
المرونة	تجريبية	٣٨	٠,٨٩	٠,٦٨	٠,٧٩	غير دالة
	ضابطة	٣٨	٠,٧٦	٠,٦٤		
دقة التفكير	تجريبية	٣٨	٠,٩١	٠,٦٠	١,٨٩	غير دالة
	ضابطة	٣٨	٠,٦٣	٠,٦٧		
المخاطرة الفكرية	تجريبية	٣٨	٠,٥٠	٠,٥٠	- ١,٤٢	غير دالة
	ضابطة	٣٨	٠,٦٦	٠,٤٧		
حب الاستطلاع	تجريبية	٣٨	٠,٦١	٠,٤٩	٠,٧٠	غير دالة
	ضابطة	٣٨	٠,٥٣	٠,٥٠		
التواضع الفكرى	تجريبية	٣٨	٠,٦٦	٠,٥٣	صفر	غير دالة
	ضابطة	٣٨	٠,٦٦	٠,٥٣		
المقياس ككل	تجريبية	٣٨	٦,٦٨	١,٦٤	٠,١٩٠	غير دالة
	ضابطة	٣٨	٦,٥٨	٢,٧٦		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) فى أبعاد مقياس السجايا العقلية ككل وفى الأبعاد الفرعية غير دالة إحصائيا ، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية ، حيث كانت

قيمة (ت) فى المقياس ككل ٠,١٩ ، وهى غير دالة إحصائيا ، بينما بلغت فى أبعاد المقياس على التوالى ٠,١١ ، ٠,٥٢ ، -١,٠٧ ، -٠,٩٢ ، ٠,٧٩ ، ١,٨٩ ، -١,٤٢ ، ٠,٧٠ ، صفر . وهى كلها قيم غير دالة إحصائيا حيث (ت الجدولية) عند مستوى ٠,٠٥ = ٢,٠٢١ ، عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٤٢٣ .

٢- طبق مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة تطبيقا قبليا على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ المجموعتين ، وجدول رقم (٤) يوضح نتائج التطبيق القبلى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة .

جدول (٤)

يبين دلالة الفروق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ككل وفى أبعاد المقياس الفرعية

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
الاهتمام والاستمتاع بالفلسفة	التجريبية	٣٨	١٧,٣٧	٣,٩٩	-٠,١٢	غير دالة
	الضابطة	٣٨	١٧,٤٩	٤,٣٦		
قيمة مادة الفلسفة	التجريبية	٣٨	١١,٥	٢,٤٣	٠,٧١	غير دالة
	الضابطة	٣٨	١١,٠٠	٣,٥٤		
معلم مادة الفلسفة	التجريبية	٣٨	٩,٦١	٢,٧٣	٠,٠٧	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٩,٥٦	٣,١٠		
طرق تدريس الفلسفة ووسائلها	التجريبية	٣٨	٩,٠٠	٢,٢٥	-٠,١٦	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٩,٠٨	٢,١٣		
الأبعاد ككل	التجريبية	٣٨	٤٧.٤٧	٦,٥٤	-٠,٦١	غير دالة
	الضابطة	٣٨	٤٦,٥٤	٦,٦٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) فى التطبيق القبلى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ككل وفى الأبعاد الفرعية غير دالة إحصائيا ، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق القبلى ، حيث بلغت قيمة (ت) فى المقياس ككل-٠,٦١ وهى قيمة غير دالة إحصائيا ، كما كانت قيمة (ت) فى أبعاد المقياس الأربعة -٠,١٢ ، ٠,٧١ ، ٠,٠٧ ، -٠,١٦ على التوالى وهى قيم غير دالة إحصائيا حيث (ت الجدولية) عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٤٢٣ ، وعند مستوى ٠,٠٥ = ٢,٠٢١ .

خامسا : إجراء تجربة البحث :

١- تم اختيار وحدة الفلسفة للصف الأول الثانوى لتدريسها للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية .

٢- تم تقديم مجموعة من الأنشطة لتلاميذ المجموعة التجريبية فى كل درس من الدروس ، وكانت عبارة عن قراءة مقالات وكتابة وتلخيص حول أحد الموضوعات ، وجمع المعلومات ، ووضع عنوان لمقال .

٣- عرض موضوع الدرس (المادة العلمية) فى شكل جزئيات بسيطة وخطوات متدرجة ، ويصاحب كل خطوة مثال شارح ، أو إيضاح ، أو تحليل لمفهوم ، أو شرح لمصطلح فلسفى ، وفى بعض الأحيان كان الباحث يقوم بتمثيل موقف ، أو يطلب من التلميذ أن يفكر بصوت مسموع حول قضية من القضايا .

٤- قام الباحث فى خطوة تالية من الدرس بإتاحة الفرصة للتلاميذ لكى يفكروا بأنفسهم ويستخدموا الحركات والإشارات ، ومن ثم يرصد مجموعة من الأخطاء ويصححها فور وقوعها .

٥- قام الباحث بتوجيه التلاميذ إلى الإجابات والمواقف الصحيحة وذلك بالتأكيد والتكرار والمراجعة لمحاور الدرس والإجابة على تساؤلات التلاميذ .

٦- قام الباحث بعمل تغذية راجعة لإجابات التلاميذ شارحا بعض الأمثلة الجديدة مما عزز إجاباتهم ، وفى بعض الأحيان طلب الباحث من التلاميذ أن يقسموا أنفسهم إلى مجموعتين لجمع الأمثلة والأجوبة وتدوينها أو إجراء تلخيصات لموضوع جديد ، أو وضع عنوان لمقال ، أو قصة .

٧- فى النهاية قام الباحث بعرض بعض الأسئلة الشفهية والتحريرية للتأكد من تحقيق أهداف الدرس .

سادسا : التطبيق البعدى لأداتى البحث :

طبق الباحث أداتى البحث على نفس تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء مباشرة من إجراء تجربة البحث فى الأبعاد الفرعية والأبعاد ككل ، حيث :

١- طبق مقياس السجايا العقلية على كلا المجموعتين للوقوف على أثر استراتيجية الدعائم التعليمية لدى الطلاب .

٢- طبق مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة على أفراد المجموعتين للوقوف على أثر الاستراتيجية على اتجاهات الطلاب .

وقد تم رصد الدرجات الخاصة بتلاميذ المجموعتين وتم معالجتها إحصائيا .

سابعا : الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدم الباحث فى المعالجة الإحصائية الأساليب الآتية :

١- المتوسطات .

٢- اختبار " ت " t.test .

٣- معامل الارتباط .

نتائج البحث :

فيما يلى عرض لنتائج البحث واختبار صحة الفروض :

- **اختبار صحة الفرض الأول :**

لاختبار صحة الفرض الأول والذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مقياس السجايا العقلية ككل وفى مكوناته الفرعية فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى " . وقد توصل الباحث إلى النتائج المدرجة بالجدول رقم (٥) .

جدول (٥)

يبين دلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى مقياس السجايا العقلية ككل وفى مكوناته الفرعية فى التطبيقين القبلى والبعدى

الأبعاد	المتوسط		م ف	مجـ ح^{2}ف	ت	الدلالة
	قبلى	بعدى				
المثابرة	١,٠٣	٢,٧٦	١,٧٣	٣٣,٧٩	١٠,٥٥	دالة عند ٠,٠١
التروى	٠.٥٣	١,٢٩	٠,٧٦	١١,٥٥	٨,٣٩	دالة عند ٠,٠١
الاستماع للآخرين	٠,٦٨	٢,٣٩	١,٧١	٥٤,٢٠	٨,٧١	دالة عند ٠,٠١
التفكير التعاونى	٠,٨٤	١,٧٩	٠,٩٥	١٣,٩٨	٩,٥٣	دالة عند ٠,٠١
المرونة	٠,٨٩	٢,٩٢	١,٠٣	١٨,٢٧	٩,٠٤	دالة عند ٠,٠١
دقة التفكير	٠,٩٥	١,٩٥	١,٠٠	١٤,٠٠	١٠,٠٢	دالة عند ٠,٠١
المخاطرة	٠,٥٠	١,١١	٠,٦١	٩,٩٦	٧,٢٥	دالة عند ٠,٠١
حب الاستطلاع	٠,٦١	٢,٠٨	٠,٤٧	٩,٧٧	٥,٦٤	دالة عند ٠,٠١
التواضع الفكرى	٠,٦٦	١,٦١	٠,٥٠	١١,٥	٥,٥٣	دالة عند ٠,٠١
الأبعاد ككل	٦,٦٨	١٧,٩٠	٨,٧٧	٣٧٨,٨٩	١٦,٨٩	دالة عند ٠,٠١

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التى درست باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس السجايا العقلية وذلك فى الأبعاد ككل حيث بلغت (ت) المحسوبة بينهما ١٦,٨٩ ، وهذه القيمة توضح أن الفرق بين التطبيقين القبلى والبعدى له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدى .

كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والتى درست باستخدام الدعائم التعليمية فى التطبيق القبلى والبعدى وذلك فى الأبعاد الفرعية المكونة لمقياس السجايا العقلية (المثابرة - التروى - الاستماع للآخرين - التفكير التعاونى - المرونة - دقة التفكير - المخاطرة - حب الاستطلاع - التواضع الفكرى) حيث بلغت (ت) المحسوبة بينهما على الترتيب كالتالى (١٠,٥٥ ، ٨,٣٩ ، ٨,٧١ ، ٩,٥٣ ، ٩,٠٤ ، ١٠,٠٢ ، ٧,٢٥ ، ٥,٦٤ ، ٥,٥٣) وهذه القيم توضح أن الفرق بين التطبيقين القبلى

والبعدى له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدى ، حيث أن قيمة (ت) الجدولية بلغت (٢,٤٢٣) مما يثبت صحة الفرض الأول .

ويعلل الباحث هذه النتيجة بالآتى :

١- تعليم التلاميذ باستراتيجية الدعائم التعليمية لوحدة الفلسفة المقررة عليهم وعدم الاعتماد على الأسلوب التقليدى فى التدريس ، والاهتمام بالأنشطة التعليمية والتفكير الجهرى وتدعيم التدريس بأمثلة جديدة والتطبيق على مواقف جديدة وغير ذلك من الساندات التعليمية جعل التلاميذ ينشطون عقليا ، وتعودوا على المثابرة على هذا النشاط ، والتروى فى إصدار الأحكام ، كما نمى لديهم حب الاستطلاع ، والاستماع لوجهات نظر الآخرين ، ودفعهم إلى الدقة فى التفكير، وغير ذلك من سجايا عقلية ، كما نمى لديهم الثقة بأنفسهم فجعلهم يخاطرون فى اتخاذ قرارات أو حل معضلات دون الركون إلى الاستسلام لأفكار مسبقة .

٢- إن هذا الفرق - نظرا لضبط الظروف التى كان من المحتمل أن تؤثر على نتائج التجربة- يرجع فقط إلى أثر استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية فى تدريس وحدة الفلسفة بالصف الأول الثانوى .

- **اختبار صحة الفرض الثانى :**

لاختبار صحة الفرض الثانى من فروض البحث والذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى مقياس السجايا العقلية ككل وفى مكوناته الفرعية فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى " ، فقد توصل الباحث إلى النتائج المدرجة بالجدول رقم (٦) .

جدول (٦)

يبين دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى مقياس السجايا العقلية ككل وفى مكوناته الفرعية فى التطبيق القبلى والبعدى

الأبعاد	المتوسط		م ف	مجـ ح²ف	ت	الدلالة
	قبلى	بعدى				
المثابرة	١,٠٥	١,٧٩	٠,٧٤	٢٥,٩٠	٥,٤٥	دالة عند ٠,٠١
التروى	٠,٤٧	١,١١	٠.٦٤	٩,٤٧	٧,٨٠	دالة عند ٠,٠١
الاستماع للآخرين	٠,٨٤	١,٦٦	٠,٨٢	١٧,٠٥	٧,٤٥	دالة عند ٠,٠١
التفكير التعاونى	٠,٩٧	١,٧٦	٠,٧٩	١٤,٩٧	٧,٦٦	دالة عند ٠,٠١
المرونة	٠,٧٦	١,٨٢	١,٠٦	٢٠,٨٧	٨,٧٠	دالة عند ٠,٠١
دقة التفكير	٠,٦٣	١,٧٤	١,١١	١٦,٨٤	١٠,٢٨	دالة عند ٠,٠١
المخاطرة	٠,٦٦	١,٠٩	٠,٤٣	٨,٩٠	٥,٤٠	دالة عند ٠,٠١
حب الاستطلاع	٠,٥٣	١,١٣	٠,٦٠	٩,٦٨	٧,٢٣	دالة عند ٠,٠١
التواضع الفكرى	٠,٦٦	١,٢٩	٠,٦٣	١٠,٥٨	٧,٢٦	دالة عند ٠,٠١
الأبعاد ككل	٦,٦٠	١٣,٣٤	٦,٧٤	٢٨٧,٦٩٠	١٤,٦٠	دالة عند ٠,٠١

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتى تدرس بالطريقة المعتادة فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس السجايا العقلية ككل حيث بلغت (ت) المحسوبة بينهما (١٤,٦٠) وهذه القيمة توضح أن الفرق بين التطبيقين القبلى والبعدى له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدى ، كما اتضح أيضا وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والتى درست بالطريقة المعتادة فى التطبيقين القبلى والبعدى وذلك فى الأبعاد الفرعية المكونة لمقياس السجايا العقلية حيث بلغت قيمة (ت) على التوالى (٥,٤٥ ، ٧,٨٠ ، ٧,٤٥ ، ٧,٦٦ ، ٨,٧٠ ، ١٠,٢٨ ، ٥,٤٠ ، ٧,٢٣ ، ٧,٢٦) وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغت (ت) الجدولية (٢,٤٢٣) مما يثبت صحة الفرض الثانى من فروض البحث .

ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن استخدام الطريقة المعتادة بشكل جاد ساعد على نمو السجايا العقلية لدى التلاميذ فى التطبيق البعدى للمقياس وهذا أمر له وجاهته العلمية حيث أنه

من الطبيعى أن التلاميذ حدث لهم نمو معرفى فى مادة الفلسفة المقررة عليهم ، وتعاملوا مع المحتوى بطريقة فعالة ، كما أن مؤشر النمو المعرفى قبل التدريس يوضح أن هناك قدرا من المعرفة لديهم مما يؤشر على وجود قابلية للتعلم - حتى مع استخدام الطريقة المعتادة - مما يلفت الانتباه إلى عدم إهمال الطريقة التقليدية فى التدريس ووضعها فى الحسبان مع محاولة تحسينها وإدخالها ضمن استراتيجيات التدريس التى لا غنى عنها .

كما يفسر الباحث هذه النتيجة بأن مادة الفلسفة لها طبيعتها النظرية الجدلية والتى تلتقى مع بعض سمات الطريقة المعتادة الأمر الذى يؤثر على عدم إغفال هذه الطريقة فى تدريس المواد ذات الطابع النظرى كالفلسفة والاجتماع .

- **اختبار صحة الفرض الثالث :**

لاختبار صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى مقياس السجايا العقلية ككل وفى مكوناته الفرعية فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية " فقد توصل الباحث إلى النتائج المدرجة بالجدول رقم (٧) .

جدول (٧)

يبين دلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس السجايا العقلية ككل وفى مكوناته الفرعية كل على حده

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
المثابـــــرة	تجريبية	٣٨	٢,٧٦	٠,٩٨	٤,٥٣	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	٣٨	١,٧٩	٠,٨٦		
التروى	تجريبية	٣٨	١,٢٩	٠,٦٠	١,٣٥	غير دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	٣٨	١,١١	٠,٥٥		
الاستماع للآخرين	تجريبية	٣٨	٢,٣٩	١,٠٤	٣,٣٢	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	٣٨	١,٦٦	٠,٨٤		
التفكير التعاونى	تجريبية	٣٨	١,٧٩	١,٠٠	٠,١٤	غير دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	٣٨	١,٧٦	٠,٩٠		
المرونة	تجريبية	٣٨	٢,٩٢	٠,٩٣	٤,٧٢	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	٣٨	١,٨٢	١,٠٧		
دقة التفكير	تجريبية	٣٨	١,٩٥	١,٠٥	٠,٩٣	غير دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	٣٨	١,٧٤	٠,٨٨		
المخاطرة الفكرية	تجريبية	٣٨	١,١١	٠,٦٤	٠,١٤	غير دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	٣٨	١,٠٩	٠,٥٨		
حب الاستطلاع	تجريبية	٣٨	٢,٠٨	١,٦٢	٣,٥٣	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	٣٨	١,١٣	٠,٥٧		
التواضع الفكرى	تجريبية	٣٨	١,٦١	٠,٥٩	٢,٢٨	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	٣٨	١,٢٩	٠,٦٠		
المقياس ككل	تجريبية	٣٨	١٧,١٠	٣,٢٨	٦,٤٢	دالة عند ٠,٠١
	ضابطة	٣٨	١٣,٣٤	٢,٨٠		

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والتى درست وحدة الفلسفة باستراتيجية الدعائم التعليميـــة ومتوسطى درجات المجموعة الضابطة التى درست وحدة الفلسفة بالطريقة المعتادة فى مقيـــاس السجايا العقلية ككل حيث بلغت (ت) المحسوبة بينهما ٦,٤٢ وهذه القيمة توضح أن هناك فروقـا لها دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية حيث (ت) الجدولية عنـــد هـــذا المستوى بلغت ٢,٤٢٣ .

واتضح من الجدول أيضا ما يلى :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس السجايا العقلية فى خمسة أبعاد هما (المثابرة ، الاستماع للآخرين ، المرونة ، حب الاستطلاع ، التواضع الفكرى) حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة على التوالى (٤,٥٣ ، ٣,٣٢ ، ٤,٧٢ ، ٣,٥٣ ، ٢,٢٨) وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ما عدا البعد الأخير فهو دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ حيث قيمة (ت) عند هذا المستوى ٢,٠٢٣ .

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس السجايا العقلية فى الأبعاد الأربعة الأخرى وهى (التروى ، التفكير التعاونى ، دقة التفكير ، المخاطرة الفكرية) حيث بلغت قيم (ت) على التوالى (١,٣٥ ، ٠,١٤ ، ٠,٩٣ ، ٠,١٤) وهى جميعها قيم غير دالة إحصائيا حيث (ت) الجدولية بلغت ٢,٠١ عند مستوى ٠,٠٥ ، ٢,٤٢٣ عند مستوى ٠,٠١ .

ويفسر الباحث هذه النتيجة فى ضوء النتائج التى أثبتها الفرضان السابقان حيث دلت النتائج على أن كلا من استراتيجية الدعائم التعليمية والطريقة المعتادة كان لهما الأثر فى تكوين مجموعة من السجايا العقلية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى الذين يدرسون مقرر الفلسفة ، إلا أن استراتيجية الدعائم التعليمية كان لها الأثر الأبعد والأكثر إيجابية فى تكوين هذه السجايا العقلية من الطريقة المعتادة ودليل ذلك أن استراتيجية الدعائم التعليمية تفوقت على الطريقة المعتادة فى أبعاد المقياس ككل ، كما أن الفروق بين المتوسطات يدل على ذلك . كما أن متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التى درست الفلسفة باستخدام الدعائم التعليمية كانت اعلى من متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التى درست بالأسلوب المعتاد فى الأبعاد التسعة الأولى وفى المتوسط العام للمقياس ككل .

كما يفسر الباحث تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فى متوسطات درجات المقياس ككل إلى تعرضهم لمتغير جديد هو استراتيجية التدريس بالدعائم التعليمية وظهر هذا جليا فى المثابرة ، والاستماع للآخرين ، والمرونة ، وحب الاستطلاع ، والتواضع الفكرى . أما عدم تفوقهم فى بقية أبعاد المقياس فيرجع إلى طبيعة مادة الفلسفة الذى

يستخدم الطريقة المعتادة مزيدا من النقاش والجدل والعصف الذهنى (قدح زناد الفكر) من جانب التلاميذ .

أما سبب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى أبعاد المقياس ككل فيفسرها الباحث بأن مجموع قيم (ت) فى الأبعاد الخمسة التى تفوقت أكبر من مجموع قيم (ت) فى الأبعاد الأربعة الأخرى مما جعل هناك دلالة إحصائية فى أبعاد المقياس ككل .

إن هذا التفوق لا يلغى أهمية الطريقة التقليدية التى اتبعت مع المجموعة الضابطة والتى أظهرت نتائج الجدول (٦) أنها كانت ذات تأثير فى تكوين سجايا عقلية لدى التلاميذ الأمر الذى يؤكد عدم إغفالها ومحاولة إدخال تحسينات عليها لزيادة كفاءتها فى التدريس .

وتؤدى هذه النتيجة إلى مؤشر مهم وهو أنه رغم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية فى المقياس ككل إلا إن هذا لا يجعلنا نغفل الأبعاد الفرعية للمقياس الأمر الذى يثبت عدم إغفال الجزئيات فى خضم النتائج الكلية للمقياس ومحاولة تفسيرها وإعطاء تعليل لها .

- **اختبار صحة الفرض الرابع :**

لاختبار صحة الفرض الرابع من فروض البحث والذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى " فقد توصل الباحث إلى النتائج المدرجة بالجدول رقم (٨) .

جدول (٨)

يبين دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية فى التطبيقين القبلى والبعدى

الأبعاد	المتوسط		م ف	مجـ ح٢ف	ت	الدلالة
	قبلى	بعدى				
الاهتمام والاستمتاع بالفلسفة	١٧,٣٧	٣٤,١٨	١٦,٨١	٢٧٤٢,١٩	١٢,٠٤	دالة عند ٠,٠١
قيمة مادة الفلسفة	١١,٥٠	٢٥,٢٦	١٣,٧٦	١٩١٨,١٢	١١,٧٨	دالة عند ٠,٠١
معلم مادة الفلسفة	٩,٦١	١٩,١٣	٩,٥٢	١٢٥٠,٠٨	١٠.١٠	دالة عند ٠,٠١
طرق تدريس الفلسفة ووسائلها	٩,٠٠	١٧,٥٠	٨,٥٠	٧٤٨,١٩	١١,٦٥	دالة عند ٠,٠١
الأبعاد ككل	٤٧.٤٧	٩٦,٠٨	٤٨,٦١	٧٣٩٤,٥٤	٢١,٢٠	دالة عند ٠,٠١

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ككل فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى حيث بلغت (ت) المحسوبة بينهما ٢١,٢٠ وهى قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدى لأن مؤشرات المتوسطات تدل على ذلك .

كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى أبعاد مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة كل على حده (الاستمتاع بالفلسفة ، تقدير قيمة الفلسفة ، معلم الفلسفة ، طرق تدريس الفلسفة ووسائلها التعليمية) ، فقد كانت قيم (ت) على التوالى (١٢,٠٤ ، ١١,٧٨ ، ١٠.١٠ ، ١١,٦٥) وكلها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ مما يثبت الفرض الرابع من فروض البحث .

ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية فى التدريس للمجموعة التجريبية وعدم اعتمادهم على الأسلوب المعتاد قد ساهم فى نمو اتجاهاتهم نحو الاهتمام بالفلسفة وتقدير قيمتها ومعلمها وكذلك طرق تدريسها والوسائل التعليمية المستخدمة معها ، وهذا الفرق يرجع إلى هذا العامل التجريبى بعد ضبط الظروف والعوامل الأخرى التى قد تؤثر على إجراء هذه التجربة ، فالتفاعل مع هذه الاستراتيجية القائمة على تقديم دعم ومساندة للتلاميذ أثناء التدريس قد حببهم فى دراسة المادة يدل على ذلك ارتفاع متوسطات التطبيق البعدى

عنه فى التطبيق القبلى بفارق ٤٨,٦١ وهو فارق يعد ذا دلالة إحصائيـــة أظهرتـــه قيمـــة (ت) المحسوبة والتى بلغت ٢١,٢٠ .

- **اختبار صحة الفرض الخامس :**

لاختبار صحة الفرض الخامس من فروض البحث والذى ينص علـــى أنـــه " توجـــد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى مقياس الاتجـــاه نحو الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى .

فقـــد توصـــل الباحث إلى النتائج المدرجة بالجدول رقم (٩) .

جدول (٩)

يبين دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية فى التطبيقين القبلى والبعدى

الأبعاد	المتوسط		م ف	مجـ ح^{2}ف	ت	الدلالة
	قبلى	بعدى				
الاهتمام والاستمتاع بالفلسفة	١٧,٤٩	٢٩,٢٤	١١,٧٥	٣٤٥٠,٣٨	٧,٥٠	دالة عند ٠,٠١
قيمة مادة الفلسفة	١١,٠٠	٢٤,٥٣	١٣,٥٣	٤٢٥٣,٧٨	٧,٧٨	دالة عند ٠,٠١
معلم مادة الفلسفة	٩,٥٦	١٨,١٦	٨,٦٠	١٠١١,٩٥	١٠,١٣	دالة عند ٠,٠١
طرق تدريس الفلسفة ووسائلها	٩,٠٨	١٧,٢٤	٨,١٦	٨١٢,٤٣	١٠,٧٣	دالة عند ٠,٠١
الأبعاد ككل	٤٦,٥٤	٨٩,١٦	٤٢,٦٢	٩٣٥٠,٢٩	١٦,٥٣	دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ١٦,٥٣ وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وهذه الفروق لصـــالح التطبيق البعدى للمقياس ، حيث أظهرت متوسطات التطبيق البعدى هذه الفروق .

كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميـــذ المجموعـــة الضابطة فى أبعاد مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة كل على حده (الاستمتاع بالفلسفة ، تقديـــر قيمة الفلسفة ، معلم الفلسفة ، طرق تدريس الفلسفة ووسائلها التعليمية) فقد كانت قيمة (ت) لـــهذه الأبعاد (٧,٥٠ ، ٧,٧٨ ، ١٠,١٣ ، ١٠,٧٣) على التوالى ، وكلها قيم ذات دلالة إحصائية عنـــد مستوى ٠,٠١ مما يثبت الفرض الخامس من فروض البحث .

ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن استخدام الطريقة التقليدية فى التدريس كان لها اثر ملموس فى نمو اتجاهات التلاميذ نحو دراسة الفلسفة بأبعاد المقياس الأربعة ، وبرجوع الباحث إلى مناخ تطبيق تجربة البحث وجد أن التدريس بطريقة الإلقاء للمجموعة الضابطة كان يصاحبه حوار ومناقشة واستخدام بعض الوسائل التعليمية مما حسن من استخدام الطريقة غير أن النظر إلى متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة كان أقل من متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى وهذا يحتاج إلى إثبات الفرض السادس من فروض البحث .

وهذه النتيجة تجعلنا نؤكد على عدم إغفال التدريس بالطريقة المعتادة (الإلقاء) مع إدخال بعض التحسينات عليها خاصة إذا كنا بصدد الدراسات الفلسفية والاجتماعية .

- **اختبار صحة الفرض السادس :**

لاختبار صحة الفرض السادس من فروض البحث والذى ينص على انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية لصالح المجموعة التجريبية "توصل الباحث إلى النتائج المدرجة بالجدول(١٠)

جدول (١٠)

يبين دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ككل وفى مكوناته الفرعية فى التطبيقين القبلى والبعدى

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
الاهتمام والاستمتاع بالفلسفة	تجريبية	٣٨	١٤,١٨	١٠,٥٩	٢,٢٤	دالة عند ٠,٠٥
	ضابطة	٣٨	٢٩,٢٤	٨,٢٣		
قيمة مادة الفلسفة	تجريبية	٣٨	٢٥,٢٦	٦,١٢	٠,٤٣	غير دالة
	ضابطة	٣٨	٢٤,٥٣	٨,٣٢		
معلم مادة الفلسفة	تجريبية	٣٨	١٩,١٣	٤,٠٥	٠,٨٧	غير دالة
	ضابطة	٣٨	١٨,١٦	٥,٤٨		
طرق تدريس الفلسفة ووسائلها	تجريبية	٣٨	١٧,٥٠	٤,٣٩	٠,٢٦	غير دالة
	ضابطة	٣٨	١٧,٢٤	٤,٠٥		
الأبعاد ككل	تجريبية	٣٨	٩٦,٨	١٢,٩٣	٢,٣٢	دالة عند ٠,٠٥
	ضابطة	٣٨	٨٩,١٦	١٢,٦٨		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ككل حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٢,٣٢ وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥ حيث (ت) الجدولية بلغت ٢,٠٢ عند هذا المستوى .

وبالنظر إلى الأبعاد الفرعية لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة وجدت فروق ذات دلالة إحصائية وذلك فى البعد الأول من أبعاد المقياس وهو الاهتمام والاستمتاع بمادة الفلسفة حيث تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فى هذا البعد فقد جاءت قيمة (ت) ٢,٢٤ وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ .

كما اتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى البعاد الثلاثة الأخرى وهى (تقدير قيمة مادة الفلسفة ، معلم الفلسفة ، طرق تدريس الفلسفة ووسائلها التعليمية) فقد كانت قيم (ت) المحسوبة (٠,٤٣ ، ٠,٨٧ ، ٠,٢٦) على التوالى وهى قيم غير دالة إحصائيا.

ويعنى ذلك تكافؤ النمو فى الاتجاهات بين تلاميذ المجموعتين فى هذه الأبعاد الثلاثة .

ويعلل الباحث هذه النتيجة فى ضوء نتائج البحث الواردة فى الجدولين (٩،٨) فقد ثبت أن استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية قد اثبت أن لها أثرا فى نمو اتجاهات التلاميذ نحو دراسة الفلسفة وهذا ما يدل عليه الجدول رقم (٨) ، وكذلك ثبت أن الطريقة المعتادة كان لها أثر فى نمو الاتجاه نحو دراسة الفلسفة لدى التلاميذ ، ويترتب على ذلك أن كلا الطريقتين قد أحدثتا أثرا ملحوظا فى نمو اتجاهات التلاميذ نحو دراسة الفلسفة وهو ما ظهر فى الجدول رقم (١٠) والخاص بنتائج الفرض السادس .

غير أن النظرة الفاحصة للمقياس ككل يعطى الأفضلية لتلاميذ المجموعة التجريبية التى استخدم معها استراتيجية الدعائم التعليمية حيث كان لها السبق فى التوجه العام لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ، كما أنها تفوقت فى البعد الأول وهو الاهتمام والاستمتاع بالفلسفة والذى بلغت مجموع فقراته (٢١ فقرة) من مجموع فقرات المقياس البالغ عددها (٥٨ فقرة) أى بنسبة ٣٦,٢٠% من مجموع فقرات الاختبار ، وهذا يعنى أن استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية فى تدريس وحدة الفلسفة لطلاب الصف الأول الثانوى أفضل من استخدام الطريقة المعتادة .

إلا أن هذه النتيجة لا تنفى – فى الوقت نفسه – أهمية استخدام الطريقة المعتادة وعـــدم إغفالها ومحاولة تحسينها ، كما تدل النتيجة أن استخدام الطريقة المعتادة لها فائدتها وجدواهـــا ، إذا توافر لها معلم جيد يعى استخدامها على وجه أفضل .

- **اختبار صحة الفرض السابع :**

لاختبار صحة الفرض السابع من فروض البحث والذى ينص على أنه " يوجد ارتباط دال بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقيـــاس الســـجايا العقلية ودرجاتهم فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة " ، فقد توصل البـــاحث إلى النتائج المدرجة بالجدول رقم (١١) .

جدول (١١)

يبين معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ فى مقياس السجايا العقلية ودرجاتهم فى مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة فى التطبيق البعدى لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

المجموعة	الضابطة (بعدى)	التجريبية (بعدى)
ن	٣٨	٣٨
مجـــ س ص	٤٧٦٠٥	٥٦٨٧٥
مجـــ س × مجـــ ص	١٧٩٩٦٥٤	٢١٤٣١٣٧
مجـــ س^{٢}	٦٩٨١	٩٤٧٧
(مجـــ س)^{٢}	٢٥٨٠٦٤	٣٤٤٥٦٩
مجـــ ص^{٢}	٣٢٨٣٢٥	٣٧٥١٤٥
(مجـــ ص)^{٢}	١١٤٧٨٥٤	١٣٣٢٩٨٠١
ر	٠,١٢	٠,٢٩

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١- وجود ارتباط موجب بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقيـــاس السجايا العقلية ودرجاتهم فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلســـفة ، إلا أن هذا الارتباط ليس له دلالة إحصائية حيث أن قيمة (ر) المحسوبة بلغت ٠,٢٩ وهى قيمـــة غير دالة إذ أنها أقل من ٠,٤٠ مما يعنى أنه ارتباط ضعيف [٥٤] .

٢- وجود ارتباط موجب بين درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس السجايا العقلية ودرجاتهم فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة إلا أن هذا الارتباط ضئيل للغاية حيث بلغ ٠,١٢ وهو ليست له دلالة إحصائية إذ أنه يقع فيما بين الصفر إلى أقل من ٠,٢٠ مما يعنى أنه ارتباط ضعيف للغاية ويمكن إهماله .

وتعنى هذه النتيجة أن العلاقة بين مقياس السجايا العقلية ومقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ليست علاقة قوية فلا هى علاقة طردية ولا هى علاقة عكسية ، وتشير هذه النتيجة إلى أن درجة الارتباط بين المقياسين فى التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية كان أعلى من المجموعة الضابطة مما يؤشر على فعالية المجموعة التجريبية وتفوقها على المجموعة الضابطة

ويفسر الباحث هذه النتيجة فى ضوء النتائج المدرجة بالجدولين (١٠،٧) الذين أوضحا تفوق الأداء البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة فى المقياسين وبنسب مئوية متقاربة .

إذا كانت السجايا (الفضائل) العقلية تنتمى فى الأصل إلى الجانب المعرفى إلا أن لها بعدها الوجدانى الذى يشكل خلق المتعلم ورصيده الاجتماعى ، فهذا يجعلها تشترك - وبقدر ما - مع الاتجاهات بوصفها بعدا وجدانيا خالصا ، وهذا القدر المشترك بين السجايا العقلية والاتجاهات هو الذى مثله الارتباط الضئيل بين المقياسين ، فإذا كان قد حدث نمو فى السجايا العقلية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى - مع تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية كما هو واضح فى الجدول رقم (٧) - فقد حدث وبنفس القدر نمو فى اتجاه تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى . وإن كانت المجموعة الأولى تفوقت على المجموعة الثانية - وهذا تفسير ثان لهذه النتيجة .

ملخص عام لنتائج البحث :

يمكن تلخيص النتائج التى خرج بها الباحث على النحو التالى :

أولا : ثبتت صحة الفرض الأول والثانى الخاصة بالتطبيقين القبلى والبعدى لمقياس السجايا العقلية بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية ، وقد أسفرت النتائج عن تفوق التطبيق البعدى على التطبيق القبلى وهو ما أظهره الجدولان (٦،٥) .

ثانيا : ثبت صحة الفرض الثالث من فروض البحث حيث تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس السجايا العقلية وهو ما أظهره الجدول (٧).

ثالث : ثبتت صحة الفروض الرابع والخامس والسادس من فروض البحث حيث :

أ- ثبت تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة عنه فى التطبيق القبلى (جدول ٨) .

ب- ثبت تفوق تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة عنه فى التطبيق القبلى (جدول ٩) .

ج- ثبت تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة على تلاميذ المجموعة الضابطة (جدول ١٠) .

رابعا : : ثبت صحة الفرض السابع من فروض البحث حيث:

أ- ثبت وجود علاقة موجبة – ولكن ضئيلة ليست لها دلالة إحصائية – بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس السجايا العقلية ودرجاتهم فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة (جدول ١١) .

ب- ثبت وجود علاقة موجبة – ولكن ضئيلة للغاية وليست لها دلالة إحصائية – بين درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس السجايا العقلية ودرجاتهم فى التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة (جدول ١١) .

إن هذه النتائج تؤكد على :

١- إن الوضع التجريبى الذى خضعت له المجموعة التجريبية كان له اثر واضح فى تفوق تلاميذ هذه المجموعة على تلاميذ المجموعة الضابطة سواء من حيث تكوين سجايا عقلية لديهم أو نمو فى اتجاهاتهم نحو دراسة الفلسفة ، ولكن كان التأثير أكبر للسجايا العقلية دليل على ذلك أن الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس السجايا العقلية كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ حيث بلغت (ت) المحسوبة ٦,٤٢ ، فى حين أن الفروق بين متوسطات التلاميذ على مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ حيث بلغت (ت) المحسوبة ٢,٣٢ ومعلوم أن دلالة المستوى ٠,٠١ أقوى من دلالة المستوى ٠,٠٥ وله ثقة اكبر .

٢- إن النظر إلى الأبعاد الفرعية لكل من مقياس السجايا العقلية والاتجاه نحو دراسة الفلسفة يدل على أن تأثير استراتيجية الدعائم التعليمية فى نمو السجايا أكبر من تأثيرها فى نمو الاتجاهات ، ففى الوقت الذى تفوق فيه تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس السجايا العقلية فى خمسة أبعاد من هذا المقياس ، تفوقت هذه المجموعة فى بعد واحد فقط من أبعاد مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة (قارن الجدولين ٧، ١٠) .

٣- إن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة كان له أثر واضح سواء بالنسبة للتطبيق البعدى لمقياس السجايا العقلية أو مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ، حيث أظهر الجدولان (٦، ٩) هذا الأثر الذى كان واضحا عند مقارنة المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة فى مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ، حيث لم توجد فروق فى ثلاثة أبعاد أساسية من أبعاد هذا المقياس وهى (تقدير قيمة الفلسفة ، معلم مادة الفلسفة ، طرق تدريس الفلسفة ووسائلها) وهذا يدل على زيادة تأثير المجموعة الضابطة وهو أمر له وجاهته المنطقية من حيث ضرورة وجود أثر لأية طريقة تدريسية بعد تطبيقها .

٤- إن النتائج التى أسفر عنها الفرضان الأول والثانى هى السبب فى المؤشرات التى جاءت بها نتيجة الفرض الثالث سواء فى أبعاد مقياس السجايا العقلية ككل أو فى أبعاد الفلسفة الفرعية، كما تؤكد هذه النتائج على الأثر الواضح لاستراتيجية الدعائم التعليمية التى تبنتها

المجموعة التجريبية حيث تفوقت فى خمسة أبعاد ، فى حين كان التكافؤ فى أربعة أبعاد من أبعاد المقياس .

٥- إن النتائج التى أسفر عنها الفرضان الرابع والخامس هى السبب فى النتيجة التى جاء بها الفرض السادس سواء فى أبعاد مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ككل أو فى أبعاده الأربعة الفرعية ، فإذا كان كل من المجموعة التجريبية والضابطة قد أحدثت أثرا فى التطبيق البعدى لهذا المقياس فكان لابد أن يظهر هذا التفوق المحدود (عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجة ثقة ٩٥%) فى الأبعاد ككل للمجموعة التجريبية ، ولكن بنظرة فاحصة للأبعاد كل على حده يظهر أن المجموعة التجريبية تفوقت فى بعد واحد ، فقد وجدت عدم التفوق فى الأبعاد الثلاثة الأخرى ، مما يؤكد مرة أخرى أن اثر الاستراتيجية المستخدمة ظهر واضحا فى نمو السجايا العقلية أكثر من الاتجاه نحو دراسة الفلسفة .

٦- إن الارتباط الضئيل بين التطبيق البعدى بكل من مقياس السجايا العقلية ومقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة لكل من المجموعة التجريبية والضابطة يعنى أن العلاقة بينهما ضعيفة وتؤكد على أن الزيادة فى أحدهما ليست بالضرورة ينتج عنه زيادة فى الأخرى (علاقة طردية) ، وأن الزيادة فى أحدهما لا تعنى التقليل من الأخرى (علاقة عكسية) ، إذ أن دلالة هذه الفروق ضئيلة للغاية وإن كانت هذه العلاقة فى المجموعة التجريبية والتى وصل معامل الارتباط فيها إلى ٠,٢٩ أوضح منها فى المجموعة الضابطة التى بلغ معامل الارتباط فيها إلى ٠,١٢ وهو ارتباط ضعيف .

٧- إن الأثر الذى أحدثته استراتيجية الدعائم التعليمية فى نمو السجايا العقلية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية كان أفضل من الأثر الذى أحدثته فى نمو الاتجاه نحو دراسة الفلسفة لدى نفس المجموعة ، يدل على ذلك قيم (ت) فى الجدولين (١٠،٧) فى المقياس ككل .

تفسير النتائج فى ضوء الدراسات السابقة :

- إن النتائج التى خرج بها البحث والتى أكدت على الأثر الواضح لاستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية فى تكوين السجايا العقلية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى تتفق وما خرجت بها دراسات (Collins, Brown & Newman., 1990) التى أكدت على فعالية هذه الاستراتيجية فى إنماء الجوانب الوجدانية للتفكير ، ودراسة (Weed, et al., 1990) التى

أثبتت فعالية هذه الدعائم والمساندات فى تعلم أنماط التفكير ، وكذلك دراسة (Jons) التى أثبت فيها الأثر الإيجابى للدعائم التعليمية فى مجال حل المشكلات العقلية .

- وتتفق النتائج التى خرج بها البحث فى مجال تأثير الدعائم التعليمية على الاتجاهات مع دراسة (Collins, et al., 1990) التى أثبتت أثر الدعائم على تكوين اتجاه ناقد لأعمال التلاميذ.

- وفيما يتعلق بالعلاقة بين السجايا العقلية والاتجاه نحو دراسة الفلسفة فتقترب النتائج مع النتائج التى خرج بها (Czopek & Oastrer) التى أكدت على ارتباط الفلسفة بالجوانب الوجدانية خاصة غرس القيم والفضائل العقلية ، وكذلك دراسة (سعيد زيدان) التى أثبتت وجود علاقة بين سمات التفكير الفلسفى والاتجاه نحو دراسة الفلسفة ، ودراسة (الفطايرى ، ١٩٩٦) التى أكدت على ارتباط الفلسفة بالمكون الوجدانى وخاصة الميول .

وبعد .....

فهذه الدراسة التى حاولت إيجاد أثر لاستراتيجية الدعائم التعليمية لا تدعى أن الأثر كان قويا سواء فى مجال الفضائل العقلية أو الاتجاه نحو دراسة الفلسفة ، فثمة صعوبات واجهت التطبيق ومفاجآت ظهرت فى النتائج دعت الباحث إلى الاعتراف بها وأظهرها أن المجموعة الضابطة دخلت فى تنافس ملموس مع المجموعة التجريبية فى كلا المتغيرين التابعين وخاصة فى مجال الاتجاهات ، ويعترف الباحث أن المتوسطات التى حصلت عليها مجموعتى التلاميذ فى التطبيق البعدى لم تكن عالية بل لم تتجاوز نصف مجموع درجات أبعاد كل مقياس ، ومن هنا يلزم القول بأن الاستراتيجية المستخدمة كانت ذات أثر ملموس فى جانب وأثر محدود فى جانب آخر وهو أمر يضطر الباحث إلى القول - رغم الضبط التجريبى - بأن استخدام هذه الاستراتيجية فى المجالات المرتبطة بالعقل أفضل من استخدامها فى المجالات المرتبطة بالوجدان ، مما أوجب على الباحث مجموعة من التوصيات التى من شأنها الدفع فى هذا الاتجاه بدراسات تعطى نتائج أكثر إيجابية وتسد ثغرات نحن فى حاجة إليها على مستوى الأهداف الوجدانية .

التوصيـــات والمقترحات :

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصى الباحث بما يلى :

أ - ضرورة الاهتمام بإبراز الجوانب الوجدانية للتفكير (السجايا العقلية) والتأكيد على أن الهدف ليس فقط الإلمام بجوانب مشرقة من التفكير الفلسفى وإنما خلق إنسان مفكر لديه التزامـــات أخلاقية على مستوى ممارسة الفكر .

٢- ضرورة الاهتمام بمسألة " تعليم التفكير " ومحاولة تطبيقه فى مجال تدريس الفلسفة ســـواء بالصف الأول الثانوى أو فى الصف الثانى الثانوى فى شعبتى الأدبى والعلمى .

٣ - أن يهتم القائمون على إعداد معلم المواد الفلسفية بكليات التربية باســـتخدام اســـتراتيجيات جديدة ومنها الدعائم التعليمية فى تدريس الفلسفة وخاصة مقررات طرق التدريس وتنفيـــذ ذلك من خلال التدريس المصغر ومتابعة ذلك فى فترة التربية العملية .

٤- لما كان الباحث قد توصل إلى نتائج مؤداها وجود أثر لاستراتيجية الدعائم التعليميـــة فـــى تنمية السجايا العقلية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى ، فإن الباحث يوصى بضرورة تبنـــى وتطوير هذه الاستراتيجية وتدريب المعلمين عليها بما يتناسب مع طبيعة المنـــاخ الحـــالى لحجرة الدراسة والزمن المخصص لتدريس الفلسفة بالمدرسة الثانوية .

٥- ضرورة وضع قائمة من السجايا العقلية المطلوب إنمائها فـــى طـــالب المرحلـــة الثانويـــة وتحويلها إلى مجموعة أهداف تتحقق من خلال تدريس المواد الفلسفية بالمرحلـــة الثانويـــة وتدريب المعلمين على بناء اختبارات لقياسها فى أداء المتعلم .

٦- ضرورة البحث عن استراتيجيات جديدة تنمى الاتجاه نحو دراسة الفلسفة وتقريبـــها إلـــى أذهان دارسيها ، وإظهار جدواها وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمـــع ، والاهتمـــام بمكانـــة معلمها ومنزلته فى المجتمع وتشجيع وسائل الإعلام والتثقيف للتعاون فى تحقيـــق اتجـــاه إيجابى نحو دراسة الفلسفة .

٧- لما كانت نتائج البحث قد أظهرت وجود ارتباط ضئيل بين السجايا العقلية والاتجـــاه نحـــو دراسة الفلسفة فإن الباحث يوصى بتنوع الأساليب والاستراتيجيات التدريسية فى تدريـــس الفلسفة حتى يمكن تحقيق مزيد من الأهداف على المستوى العقلى والوجدانى والمهارى .

بحوث مقترحة :

فى ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية :

١- إعداد دراسة مماثلة للدراسة الحالية على وحدة المنطق والتفكير العلمى بالصف الأول الثانوى العام .

٢- تدريس علم النفس باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية لتنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات النفسية المرتبطة بمرحلة المراهقة .

٣- برنامج مقترح فى الفلسفة الأخلاقية لتنمية السجايا العقلية لطلاب المرحلة الثانوية .

٤- دراسة حول دور معلم المواد الفلسفية فى تنمية السجايا العقلية لدى التلاميذ .

٥- السجايا العقلية لدى معلم المواد الفلسفية وانعكاساتها على اتجاهات التلاميذ نحو دراسة الفلسفة .

٦- أثر التكامل فى تدريس وحدات الفلسفة والمنطق والتفكير العلمى على تنمية السجايا العقلية والاتجاهات لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى .

٧- برنامج مقترح لتدريب معلم الفلسفة على استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية فى التدريس.

الهـــوامـــش :

1- Faction,Peter : The California Critical Thinking Skills Test, College Level, The California Academic Press, 217 Lacruz Ave, Millbrae, Calif. (1990), 94030.

2- Robert, H. Ennis and Jason Millman: Cornell Critical Thinking Test Level Z. Midwest Publications, P.O. Box 448, Pacific Grove, Calif. (1995), 93950.

3- Shipman , Virgina : Institute for Advancement of Philosophy for Children, Test Division. Montclair State College, Upper Montclair, (1983), N.Y, P. 8043.

٤- راجع اختبار عمليات التفكير العليا لجون روبن فى :

- جيمس كيبف ، هيربرت ويلبرج : التدريس من أجل تنمية التفكير ، ترجمة عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٩٥ ، ص١٥٥ .

٥- المرجع السابق : ص ص ١٥٥-١٥٦ .

6- Linda, M. Phillips and Cynthia Patterson: Test of Inference Ability in Reading Comprehension, Memorial University, ST. John's, Newfoundland, Canada, 1997, P.38.

٧- لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع راجع :

- جيمس كيبف ، هيربرت ويلبرج : التدريس من أجل تنمية التفكير ، مرجع سابق ، ص ص ١٩٣-١٩٧ .

٨- عبد الله محمد إبراهيم : منهج الفلسفة فى التعليم الثانوى والنظام العالمى الجديد ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ٢٣ ، ديسمبر ١٩٩٣ ، ص١٠٤ .

٩- عبد السلام عبد الغفار : مؤتمر التربية والنظام العالمى الجديد (الكلمة الافتتاحية) ، مجلة المؤتمر ، ج١ ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ١٩٩٢ ، ص ص ١٨-٢١ .

١٠- إمام عبد الفتاح إمام : مدخل إلى الفلسفة ، ط٣ ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٥ ، ص ص ١١-١٤ .

١١- أنظر : سامى خشبة : جريدة الأهرام ، ع ٣٨١٢٣ فى ١٩٩١/٥/٣ ، ص١٢ .

١٢- محمد سعيد أحمد أحمد زيدان : تعليم التفلسف ، ط١ ، القاهرة ، سفير للإعلام والنشر ، ١٩٩٨ ، ص٦٣ .

١٣- راجع : فاطمة محمد طلبة : تطوير منهج المواد الفلسفية فى المرحلة الثانوية فى ضـــوء الاتجاه التكاملى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعـــة عيـــن شمس ، ١٩٨٧ ، ص٤٢ .

١٤- سامى محمد على الفطايرى : فعالية استراتيجية ما وراء الإدراك فى تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ع ٢٧ ، ج١ ، ســبتمبر ١٩٩٦ ، ص ٢٢٥ .

١٥- قدم كل من جلاثورن Glathorn و بارون Baron نموذجا للمفكر الجيد مقابل المفكر الردئ وذلك فى عام ١٩٧٥ ، والواقع أن هذا النموذج القائم علـــى الحجـــج الفلســـفية مستمد أصلا من فكر جون ديوى Dewey غير أنهما تجاوزا هذا الفكر الـــتراثى وحلقا فى آفاق رحبة نحو التفكير الواعى Conscious أو الشعورى .

• راجع فى هذا الصدد :

Baron, J: Rationality and Intelligence. New York, Cambridge University Press, 1985, PP.517-518.

١٦- أنظر : بارى . ك . باير : ماذا تقدم الفلسفة لتدريس التفكير ، مقال منشور فى : قـراءات فى مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعـــى ، تعريـــب فيصـــل يونس ، مركز تنمية الإمكانات البشرية ، القـــاهرة ، دار النهضـــة العربيـــة ، ١٩٩٧ ، ص ٤٤ .

17- Oastier, J. and Czopek, M: An Empirical Study towards a Move Meaningful Philosophy. Washington, D.C, March - April 1985, P.79.

18- Johnson, Brent, M: Strengthening Humanities in Community Colleges Through the Development of Support at Country, State and National Levels. U.S., Maryland, 1981, PP.71-101.

19- Reed, Ronald, F: Some Presuppositions of Analytic Thinking, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, February 17-20, 1981, PP.111-140.

٢٠- سامى محمد على الفطايرى : مرجع سابق ، ص ص ٢٢٥-٢٥٨.

٢١- أنظر فى هذا الصدد : محمود أبو زيد إبراهيم : جدوى الفلسفة ـ كمادة دراسية فى تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية العامة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٨

٢٢- إلهام عبد الحميد فرج : أثر استخدام منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية على تعلـــم القيـــم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٢ .

٢٣- فاطمة محمد طلبة : تقويم كتاب الفلسفة المقرر على طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى أدبى ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، ع ١٩ ، ١٩٩٣ .

٢٤- أنظر : عبد الله محمد إبراهيم : مرجع سابق ، ص ص ٩٨-١٢١ .

٢٥- محمد سعيد أحمد أحمد زيدان : تنمية التفكير الفلسفى كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٤ .

٢٦- راجع فى هذا الإطار :

- Ennis, E: A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities, In Teaching Thinking Skills. New York, W.H. freeman, 1987, P.64.
- Paul, R: Dialogical Thinking: Critical Through Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passions. In Teaching Thinking Skills. New York, W.H. Freeman, 1987, P.55.

27- IBID, PP.58-64.

٢٨- أنظر : آرثر كوستا : البحث عن حياة زكية ، قراءات فى مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعى ، ترجمة فيصل يونس ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٧ ، ص ١٢٣ .

٢٩- المرجع السابق ، ص ٥٩ .

٣٠- راجع :

- Lipman, M. and Sharp, A: Philosophy in the Classroom, 2nd ed, Philadelphia, Temple University Press, 1980, P.126.

٣١- استعرض ريتشارد و . بول Richard, W. Paul : هذه السمات العقلية التى يتسم بها طلاب المدرسة العليا كجزء من التفكير الناقد الأخلاقى . راجع :

- Paul, R: Critical Thinking Handbook: K-3: A Guide for Remondelling Lesson Plans in Language Art, Social Studies, and Science, Rohnert Park, Calif. Foundation for Critical Thinking, Sonona State University, 1990, PP.31-39.

٣٢- جيمس كيبف ، هيربرت ويلبرج : التدريس من أجل تنمية التفكير ، ترجمة عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين ، مرجع سابق ، ص ص ٨٣-٨٤ .

33- Palincsar, A.S., and Brown, A.L: Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities, Washington, D.C., 1987, PP.24-31.

34- Collins, A., Brown, J.S., and Newman, S.E: Cognitive Apprenticeship. Essays in Honer of Robert Glaser, Edited by L. Resnick, Hillsdale, N.J, Erlbaum Associates, 1990 .

35- Weed. K., and Day. J.: Metamemory and Attributions as Mediators of Strategy Use and Recall, Journal of Educational Psychology, 1990, PP. 849-855.

36- Jones, E.D.: Curriculum – Based Assessment: Testing What is Tought and Teaching What is Tasted. Intervention in School and Clinic, 1998, PP.239-248.

٣٧- باراك روسنشاين ، جون جنثر : استخدام الدعائم التعليمية أو الأدوات المسندة فى تعليم استراتيجيات المستويات المعرفية . فى التدريس من أجل تنمية التفكير ، مرجع سابق ، ص ٨٦ .

٣٨- المرجع السابق ، ص ٩٥ .

٣٩- المرجع السابق ، ص ٩٦ .

٤٠- استند الباحث فى رصد هذه المسلمة إلى :

- محمد سعيد أحمد أحمد زيدان : تنمية التفكير الفلسفى ، دراسة تربوية ، ط١ ، مرجع سابق ، ص ٢٣ .
- سعاد محمد فتحى محمود : متطلبات تعليم الفلسفة فى المرحلة الثانوية ، المؤتمر العلمى لكلية التربية – جامعة طنطا ، ج٢ ، ٢٧-٢٨ أبريل ١٩٩٩ ، ص ١٤ .

41- Palincsar, A., and Brown, A.L.: Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities, Op. Cit, P.32.

٤٢- استند الباحث فى صياغة هذا التعريف الإجرائى على المراجع التالية :

- Ennis, R.: A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities, Op. Cit, P.58.
- Ennis, R.: A Logical Basis foı Measuring Thinking Skills, in Educational Leadership, Vol.46, 1985, P.46.
- Paul, R.: Dialogical Thinking, 1997, Op. Cit, P.56.
- Lipman, M.: What is the Thinking Skills Movement doing to American Schools?. Adress at the Conference on Thinking and Education of the Virginia Department of Education Williams-brug, September 25, 1987.

٤٣- محمد سعيد أحمد أحمد زيدان : تنمية التفكير الفلسفى ، دراسة تربوية ، ط١ ، القاهرة ، سفير للإعلام والنشر ، ١٩٩٩ ، ص ٢٩ .

44- Eiferman, D.: Moral Judgement and Dogmatism in Adult College Students, Journal of Psychological Review, 1979, Vol.18, PP.24-38.

45- Minter, L.: The Relationship between Selected Characteristics of Moral Health and Moral Judgement, Journal of Applied Psychology, 1986, Vol.70, PP.80-86.

46- Zavadosky, C.: The Relationship of Levels of Moral Judgement and Selected Personality Variables among College Students. Dissertation Abstracts International, 1978, Vol.39(3-A), P.1554.

47- Mc Donald, D.: A Study of Moral Development and Personality Relationship in Adolescents and Young Adults Catholic Students, Journal of Psychological Studies, 1983, Vol.31(2), PP.55-62.

٤٨- أشرف عطية : التفكير الخلقى وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى الشباب الجامعى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب - جامعة الزقازيق ، ١٩٨٩ .

٤٩- محمد المرى محمد إسماعيل : علاقة دافع حب الاستطلاع ببعض المتغيرات العقلية والمعرفية لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية العامة ، مجلة كلية التربية- جامعة الزقازيق ، ع١ ، ١٩٨٦ .

٥٠- إبراهيم عبد الرحمن محمد على : أثر استخدام قواعد هداية العقل لديكارت فى تدريس بعض المشكلات الفلسفية على الدوجماطيقية لدى طلاب كلية التربية . مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ٥٥ ، ديسمبر ١٩٩٨ .

٥١- فاروق السيد عثمان : التفكير الناقد وعلاقته بتخفيض مستوى التعصب لدى عينة من طلاب الجامعة ، القاهرة ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، س٧ ، ع ٢٧ ، ١٩٩٣ .

٥٢- السيد على محمد : اتجاهات طلاب كلية التربية بالمنيا نحو المدافعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ــ جامعة عين شمس ، ١٩٩٢ .

٥٣- انظر : محمد سعيد أحمد أحمد زيدان : تنمية التفكير الفلسفى ، دراسة تربوية ، مرجع سابق ، ص ص ١٧٩-١٨٨ .

٥٤- جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٦ ، ص ٣١٩ .