

العنوان:	فاعلية إستراتيجية الاستقصاء التعاونى فى تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة لدى عينة من طالبات الصف الثانى الثانوى
المصدر:	مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية -مصر
المؤلف الرئيسي:	بلابل، ماجدة راغب محمد
المجلد/العدد:	ع58
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2014
الشهر:	مارس
الصفحات:	121 - 178
رقم MD:	722584
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	ACI, EduSearch
مواضيع:	التدريس، الفلسفة، إستراتيجية الاستقصاء التعاونى، التفكير الناقد، الاتجاه، الصف الثانى الثانوى
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/722584



كلية التربية

قسم مناهج وطرق تدريس

**فاعلية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني
في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس
الفلسفة لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي**

إعداد

أ.م.د/ ماجدة راغب محمد بلابل

فاعلية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي

مقدمة:

التفكير من أجل النعم التي أنعم الله تعالى بها على عباده، فقد حثنا الله تعالى على التفكير في كافة أمور حياتنا، قال تعالى "أَوْ لَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ"، واقتضت حكمته تعالى أن يكون التفكير قرض عين على كل مؤمن؛ إذ في تفكير الإنسان صلاح لذاته وصلاح لمجتمعه.

والتفكير أهم ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى؛ فالتفكير أرقى العمليات العقلية التي توجد بدرجة راقية ومنتطورة عند الإنسان؛ حيث يمثل أحد أهم العمليات العقلية العليا، التي يشتمل عليها التنظيم العقلي المعرفي، ويشمل كل نشاط عقلي يستخدم الرموز، مثل: الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات، التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة، التي يفكر فيها الإنسان.

والتفكير سلوك عقلي متعلم، مبني على أساس استعداد خلقي عند الإنسان، الذي كرمه الله تعالى وميزه بالعقل المفكر المتدبر لأمر الحياة، وفق إمكانياته وقدراته (عبد الله نافع: 2002، 87).

والتفكير نشاط عقلي مرن، يقوم به الإنسان عندما تصادفه مشكلة ما، أو موقف غامض، يحتاج إلى تفسير، ويتضمن طرق ومهارات وخطوات متعددة، عن طريقها يصل الإنسان إلى حل للمشكلة أو الموقف الغامض، عن طريق التأمل أو الحدث أو تطبيق خطوات حل المشكلة أو الاستدلال الاستقرائي أو الاستنباط (سعيد لافي: 2000، 168).

والتفكير عملية ذهنية يطور فيها الإنسان ذاته، من خلال عمليات التفاعل، التي يشترك فيها المواد والخبرات والمواقف والأحداث، بهدف تطوير البنية المعرفية، والوصول إلى استنتاجات وافتراضات معان وتوقعات جديدة.

وينظر علماء القرن الحادي والعشرين إلى عملية التفكير، بدرجة كبيرة من الأهمية، وتمثل في أعمال العقل والحراك العقلي المستمر، نحو عمليات أكثر تعقيداً وتجريداً من تلك العمليات، التي كان ينظر إليها سابقاً في قضايا التربية؛ من فهم واستيعاب واستظهار، وغيرها من العمليات العقلية.

ومن ثم فإن التفكير هو العملية التي ينظم بها العقل خبراته، بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، بحيث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين العناصر في الموقف المشكل، مثل: إدراك العلاقة بين العام والخاص، وبين شيء معلوم وآخر مجهول.

والتفكير مهارة عقلية ملازمة للإنسان؛ فمنذ وجد على الأرض وهو يفكر فيما يدور حوله من جدل لقضايا سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو أخلاقية، تتم بين الناس في حياتهم اليومية (Harrell, M. 2011).

هذا وجاء الاهتمام بالتفكير استجابة طبيعية لما فرضه الوضع الاجتماعي الذي يعيشه الإنسان، متمثلاً في تحديات جديدة تواجهه، وتفرض عليه مواجهتها، لكي يبقى ويستمر في أفضل الأوضاع الممكنة، ومن ثم يمكننا القول: إن التفكير يشبه عملية التنفس عند الإنسان، فكلاهما ضروري لاستمرار حياة الإنسان.

وللتفكير ثلاثة مستويات؛ المستويات الدنيا وتتضمن التذكر وإعادة الصياغة حرفياً، والمستويات الوسطى وتتضمن طرح الأسئلة والتوضيح والمقارنة والتصنيف والترتيب والتطبيق والتفسير والاستنتاج والتنبؤ وفرض الفروض والتمثيل والتخيل والتلخيص والتحليل، والمستويات العليا وتتضمن اتخاذ القرار والتفكير الناقد وحل المشكلات والتفكير الابتكاري والتفكير ما وراء المعرفي.

والإنسان منذ وطئت قدمه أرض الخليفة، وبدأت الحياة الإنسانية على الأرض، وحتى وقتنا الراهن، قد واجهته كثير من المشكلات، التي تتحدى قدراته وتعوق تحقيق آماله وطموحاته، ولم يجد الإنسان سبيلاً لمواجهة ذلك، إلا باستخدام العقل الذي وهبه الله إياه وميزه واصطفاه به، ليتمكن عن طريقه من القيام بعمليات التفكير (Harrell, M. 2011, pp. 371-385).

ومن ثم فإن التفكير له جذوره التاريخية؛ فقد اهتم الفلاسفة بدراسة العقل باعتباره مقراً لعمليات الاستدلال التي يقوم بها الإنسان، وكان اهتمام الفلاسفة بدراسة الناتج عن عملية

التفكير، من خلال تطبيق قوانين المنطق عليه، لمعرفة مدى اتساقه مع الحقائق، وقد عني أرسطو من بعده جون لوك وهوبز وميلز بالتفكير، باعتباره مجموعة من الصور العقلية المترابطة، والمستخلصة من الخبرة الإدراكية للإنسان.

ومن ثم يمكننا القول: إن التفكير قد حظي باهتمام واسع في معظم الكتابات التربوية وتطبيقاتها العملية، كما حظي باهتمام الفلاسفة والمناطقة وعلماء النفس، ممن وضعوا المبادئ التي تحكم الاستدلال وسبل حل المشكلات، والوصول إلى أسبابها، وإيجاد حلول مناسبة لها.

ولما كان التفكير لا يتم في فراغ، إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى العقل، فقد نال أهميته التربوية، باعتباره عملية عقلية عليا راقية، بل أعلى مراتب النشاط العقلي، وأصبح تنمية التفكير هدفاً رئيساً للتربية، يتعين على مناهج الفلسفة الإيفاء بتحقيقه، وعلى القائمين بالعملية التعليمية التمكن من مهاراته، وإكسابها للطلاب خلال المواقف التعليمية.

ويعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير وصوره، وتكمن أهميته في جعل الطالب قادراً على إصدار الحكم السليم على المواقف والأحداث التي يتعرض لها، ومناقشة المسلمات والقيم التي تعود على أنها أحكام ثابتة ومطلقة، والقدرة على اتخاذ القرار السليم، أمام البدائل المتعددة، التي تواجه الإنسان، نتيجة للتغير العلمي والتكنولوجي والاجتماعي المتسارع، والقدرة على نقد التصرفات والقرارات، التي تتخذ أمام الإنسان بصفة متكررة، كما يسهم في مساعدة الإنسان في التكيف مع المواقف والمشكلات التي يتعرض لها المجتمع من حوله، وإيجاد الحلول المناسبة لها (Burk, B. 2014).

وبرزت أهمية التفكير الناقد في العصر الحالي، نتيجة للتطور التكنولوجي السريع، والتغير في كم المعرفة، وعدم مقدرة التربية بمفردها على مواكبة هذا التطور، الذي يسير بخطى سريعة، ولا تستطيع التربية اللحاق به (إبراهيم وجيه: 1966، 38).

ومن ثم فإن تربية العقول المفكرة، وتنمية مقدرتها على التفكير النقدي السليم، وتحكمها في كل ما يطرأ، وتحليلها للحلول الجديدة للمشكلات المطروحة، وانتقائها من بين البدائل والخيارات المتعددة، وتفحصها للمواقف من كل جوانبها المختلفة، أصبح يمثل مطلباً مهماً في الوقت الراهن، ويعد أفضل استثمار في عالم اليوم (إبراهيم عبد الرحمن: 1994، 164).

ولذا فقد أصبح تعليم الإنسان كيف يفكر تفكيراً ناقداً من أهم وظائف التربية، ومن ثم فقد نادت التربية الحديثة بضرورة استثمار هذا النوع من التفكير، وأولت الدول المتقدمة عناية كبيرة بتنمية مهارات التفكير الناقد، إدراكاً منها لأهميته، خاصة إزاء المواقف الجديدة (وليم هيرد كلباترك: 1970، 36).

ولذا فقد نادى المتخصصون بضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب؛ لمساعدتهم في التعامل مع مشكلات الحاضر والمستقبل، وإدراك الروابط بين الأحداث المختلفة، وفحص النتائج، واستنتاج المعلومات، والإفادة منها في اتخاذ القرارات في عملية الاختيار من بين البدائل المطروحة (مجدي عزيز إبراهيم: 2000، 68).

وتعد الفلسفة من المواد الدراسية التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد، إذا تم تدريسها بأساليب حديثة، تعتمد على الأبعاد العقلية والاجتماعية للطالب، وتقدم إجابات للقضايا والمواقف الفلسفية المتجددة، مثل: قضايا الحرية والعدالة والديمقراطية والعلاقة بين الذات والموضوع والتفكك الأسري، والصراع الخفي بين السلطة الدينية ورواد الفكر الفلسفي، ومحاولة تسييس الفكر والعقائد، واغتراب الشباب والانتماء، وصراع الحضارات، واحترام الأقليات، والقمع والعنصرية، والأخطار النووية، وغيرها من القضايا الفلسفية التي تستلزم التفكير الناقد (Daniel, M. 2011).

والفلسفة كمادة دراسية ثرية بالمواقف والآراء والقضايا الإشكالية، التي تختلف حولها الآراء، وبذلك فإن دراستها تكسب الطلاب دقة في الحكم ومهارة في النقد وسعة في النظر، وتتيح حواراً وجدالاً بين محليتنا وعالميتنا، باعتبارها بحثاً استدلالياً حراً، وتأملاً عقلياً، وارتفاعاً فوق مستوى الأحداث الجزئية، وإدراكاً للعلاقات الدقيقة الكامنة بين الأشياء في شمول وكلية؛ وإعادة الربط بينهما وتصنيفها، وصولاً إلى المبادئ والعلل الأولى (جابر عبد الحميد وعلاء كفاي: 1989، 779).

وتؤدي الفلسفة دوراً مهماً في عصر المعلومات والعولمة؛ حيث تكسب الطلاب القيم التي تجعلهم قادرين على التعايش مع العصر، واستشراف آفاق التقدم فيه؛ حيث تكسبهم القدرة على الحوار الإيجابي مع الآخر، وقبول الرأي والرأي الآخر، والتعامل بإيجابية مع الرأي المخالف، وتنمي

قيمة النقد، والقدرة على التأثير في الآخرين عبر القدرة على الإقناع العقلي وليس الإملائي (مصطفى النشار: 2003، 162).

وتسهم الفلسفة في تنمية العقلية الناقد؛ إذا تمكنت من تقديم الأفكار الفلسفية في إطارها الاجتماعي، موضحة الدوافع لظهور تلك الأفكار في زمان ومكان معين، ومن خلال عرض مواقف الفلاسفة والأزمات ومناقشة أسبابها ومظاهرها، والتفكير في تقديم حلول لها، فإنها تسهم في تنمية التفكير الناقد (إلهام عبد الحميد فراج: 2001، 121).

وتؤدي الفلسفة دوراً كبيراً في تنمية التفكير الناقد؛ حيث تحتوي على كثير من المشكلات والمواقف والأفكار والآراء، التي تعد مجالات لتنمية التفكير الناقد، ومن خلال وظائف الفلسفة الثلاث تتأكد هذه التنمية؛ فالوظيفة التحليلية تعمل على استخلاص الفلسفة لما هو مضمّر في أحكامنا وأفكارنا واعتقاداتنا، لتنقلها من الكمون إلى العلن، لنرى الأسس التي وراءها بصورة واضحة وصریحة، وتتيح الوظيفة التركيبية بناء تركيب طبيعة الواقع والحياة وهدفها حرية الإرادة والأخلاق، وتعمل الوظيفة الناقد على التوفيق بين وجهات النظر المختلفة حول الحقائق (زكي نجيب محمود: 1971، 262).

وتتطوي أهداف تدريس الفلسفة في مختلف دول العالم على تنمية التفكير الناقد؛ فيهدف تدريس الفلسفة في أمريكا وفرنسا إلى تكوين وجهة نظر عقلية، تفسر أحداث الحياة، ونقد المواقع وتغييره، وتقديم البراهين والحجج، والموصول إلى أحكام تتسم بالاستقلالية (Lloyd, D.I., 1967. p. 96).

ويلتقي التفكير الفلسفي بالتفكير الناقد في كثير من الوجوه؛ ومنها الشك المنهجي؛ الذي يعني عدم التسليم بكل ما يقال، أو عدم الإيمان بشيء قبل فحصه فحصاً دقيقاً والاستقلال أي الاعتماد على سلطان العقل والمنطق، والتخلي عن الآراء متى ثبت بطلانها، والنقد الموضوعي والتأليف بين الآراء المتعارضة، والكشف عن المغالطات الزائفة، والتجرد من العاطفة والانفعال (سامي الفطيري: 1995، 75).

ومما سبق يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة والتفكير الناقد، وما صراع الأفكار والمذاهب والنظريات الفلسفية، ومحاولة الوصول إلى آراء تركيبية وتحليلية ناقد فيها، إلا نوع من التفكير الناقد، المبني على وقائع معينة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة فتحية حسن (1983) والتي

أوضحت أن الفلسفة تسهم في النمو العقلي للطلاب، وتدفعه إلى تبني نمط التفكير الفلسفي، وتنمي مهارات عقلية كالتحليل والتعليل والمقارنة والنقد، وإدراك العلاقات والبعد عن التعصب والانغلاق على الذات والتسامح الفكري.

وأكدت الباحثة- خلال رؤيتها وخبرتها ودراساتها في ميدان تدريس الفلسفة- أن العلاقة بين الفلسفة والتفكير الناقد علاقة عضوية؛ حيث ترى الباحثة أن أهداف تدريس الفلسفة لا تتحقق على النحو الصحيح بدون التفكير الناقد، وأن التفكير الناقد- باعتباره عملية عقلية أو مجموعة من العمليات- لا يجد موضوعاً أفضل من الفلسفة كي ينمو ويتضح في أذهان الطلاب.

ومن ثم تعد الفلسفة مجالاً خصباً لتنمية مهارات التفكير الناقد؛ حيث تسهم في بناء مقدرة الطلاب على التفكير والتحليل والنقد ووزن الأدلة والحكم الصحيح على الأمور وربط السبب بالنتيجة، وتحررهم من قيد التعصب الفكري والعقلي وعدم التسرع في إصدار الأحكام والدعاوي، وبذاتهم الفلسفة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب (Lam, C. 2012) (نادية حسن إبراهيم، 1994).

ويكشف الواقع الحالي لتدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية، عن استخدام معلمي الفلسفة للطرائق التدريسية التقليدية، التي لا تتناسب مع هذه المادة، ولا تحقق أهدافها، ولا تنمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، ومما يؤكد ذلك نتائج الدراسات والبحوث السابقة، فقد توصلت دراسة كل من سمير عطية عريان 2003، ومحمد عبد الرؤوف 2004، ونادية حسن 2003، وإهام فراج 2001، والسيد منصور 2001، ومحمد سعيد زيدان 1998، ومحمد عثمان الخشاب 1998، وسامي الفطايري 1995، جوزيف بوخنسكي (1980)، وسعاد محمد 2001، إلى عدم ملاءمة طرائق تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية مع طبيعتها، وعدم تحقيقها لأهداف تعليم الفلسفة، وعدم تنميتها لمهارات التفكير الناقد في الفلسفة.

ومما أكد ذلك ما أوضحه المتخصصون، فقد أوضح محمد سعيد زيدان (1998) أن منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية يركز على المعرفة الفلسفية ويهمل إكساب الطلاب مهارات التفكير الفلسفي، وأن الفلسفة تحولت لمجرد سرد للأفكار والنظريات الفلسفية مما أدى إلى الابتعاد عن دراستها أو التخصص فيها، وهذا ما أكدته محمد عثمان الخشاب (1998) بقوله: إن تعليم الفلسفة يتسم بالتقليدية؛ لأنه يهتم بالحفظ ويقدم الآراء الجاهزة والنظريات المغلقة، ويسهم في

تكوين عقول عاجزة عن مواجهة التحديات وهذا ما أكدته إلهام فراج (2001) في قولها: لا يزال يقف منهج الفلسفة عند استهلاك النظريات والأفكار، بعيداً عن الفهم والتحليل والوعي والانتقاء الدقيق، ولا يخرج عن كونه نظريات تاريخية من إنتاج القدماء والمحدثين، مع فقد دلالتها، وأوضح محمد سعيد زيدان (1981) أن منهج الفلسفة لا يسهم في تنمية التفكير الناقد؛ حيث يقدم معلومات لا تثير التفكير الجدلي ويقدم عناوين لقضايا فلسفية عامة من أجل الحفظ فقط، وهذا ما أوضحه زكي نجيب محمود (1981) في قوله: إن أساتذة الفلسفة وقفوا بطلابهم عند حد أغلفة الكتب، دون أن يخلقوا فيهم القدرة الناقدة، التي من شأنه الفلسفة أن تخلقها في الطلاب، مما جعل البعض يرفض الفلسفة، ويعدها ضرباً من الكفر والإلحاد، وأن دراستها تفسد العقل، وهذا ما جعل (محمود أبو زيد: 1999) يؤكد أن تنمية التفكير الناقد لا يزال بطيئاً في مدارسنا؛ حيث تفتقر إلى لغة الحوار وتستند في الأحكام على العواطف والانفعالات ولا تسهم في تكوين عقلية قادرة على التفاعل بوعي مع مشكلات المجتمع؛ ومما يدعم ذلك ما أوصت به الدراسات والبحوث السابقة والمؤتمرات، فقد أوصت دراسة كل من محمود أبو زيد (1981) ومحمد سعيد زيدان (1981) وفاطمة محمد طلبة (1993) وصافيناز عفيفي (1981) ومحمود أبو زيد (1978) ومحمد سعيد زيدان (1993) وسعاد محمد (1986) وإلهام فراج (2001) وعفاف سعد (1992) والتي أوصت جميعاً بالاهتمام بتنمية التفكير الناقد في الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتأكيداً لما سبق، فقد لاحظت الباحثة خلال زيارتها لبعض المدارس الثانوية^(*) وحضورها بعض حصص المواد الفلسفية، اعتماد معلمي الفلسفة على الطرائق التقليدية، التي تعتمد على العرض المباشر للمعلومات، وتركز على المحتوى أكثر من تركيزها على الطالب الذي يكون سلبياً، وهذا ما أوضحه جابر عبد الحميد في قوله: "يفتقد الطلاب في الطرائق التقليدية فرص النشاط والمشاركة والتفاعل داخل الفصل؛ حيث يتصور المعلم الطلاب كأوعية فارغة تملأ بمعلومات حسنت تجزئتها" (جابر عبد الحميد: 1999، 63-65).

^(*) حضرت الباحثة بعض حصص تدريس الفلسفة ببعض المدارس الثانوية التابعة لإدارة بنها التعليمية، بمحافظة القليوبية عامي (2013/2014).

وأجرت الباحثة مقابلات (*) مع بعض موجهي ومعلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية، اتضح من خلالها أن غالبية معلمي الفلسفة يستخدمون أنماطاً تدريسية تقليدية، وأن غالبيتهم يقدمون حلولاً جاهزة للمشكلات الفلسفية وأن بعضهم لا يمتلك القدرة على الإقناع بالحجج والأدلة، مما يتناقض مع أدوار معلمي الفلسفة في تنمية مهارات التفكير الناقد والفلسفي.

وأوضحت الاتجاهات التربوية الحديثة أهمية دور الطلاب في العملية التعليمية، وزيادة فرص التفاعل، وعدم استخدام أساليب التسلط ومراعاة روح المودة بين المعلم والطلاب.

ومن الطرائق التدريسية التي قد تتناسب مع الفلسفة، وتناسب طبيعة طلاب المرحلة الثانوية، وتساهم في تحقيق أهداف الفلسفة، وتساهم في علاج أوجه القصور في الطرائق التقليدية المستخدمة-حالياً-في تدريس الفلسفة، طريقة الاستقصاء التعاوني وهذا ما أكدته الدراسات والبحوث السابقة وملاحظات الباحثة وما أجرته من مقابلات، محبات أبو عميرة (1997)، ونيس أدمز وماري هام (1999)، فتحي أحمد النمر (1994)، وصفي عصفور ومحمد طرخان (1999)، نادية حسن (2004) إلهام فرج (2001) محمود محمود الزناتي (1991) حسن محمد العارف (1996) سمير عريان (2003) سامي الفطاييري (1995) إبراهيم محمد سعيد (1993) سعاد محمد فتحي (2001) يس عبد الرحمن قنديل (1983) رضا هندي (2002) (Strawser, M. 2005).

والتعلم التعاوني هو أحد الاتجاهات الحديثة في التدريس، التي تهدف إلى ربط التعليم بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب الطلاب، ويرتكز على عناصر أساسية هي الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة التعاونية، والتفاعل وتبادل المعلومات بينهم، وتمكن كل منهم من المهام التعليمية المنوطة به، وتمتع أفراد المجموعة التعاونية بالمهارات الفردية والاجتماعية (محبات أبو عميرة: 1997، 181).

(*) أجرت الباحثة مقابلات مع عدد من موجهي ومعلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي-وفق نتائج الدراسات والبحوث السابقة وملاحظات الباحثة وما أجرته من مقابلات-في عدم ملاءمة طرائق التدريس المستخدمة حالياً في تعليم الفلسفة بالمرحلة الثانوية، وعدم تحقيقها لأهدافها، وعدم مقدرتها على تنمية التفكير الناقد في الفلسفة، الأمر الذي يظهره تدني مستوى الطالبات في مهارات التفكير الناقد في الفلسفة، ويؤكد الحاجة لاستخدام طرائق تدريسية حديثة ومعرفة أثرها في تنمية التفكير الناقد في الفلسفة لدى طالبات الصف الثانوي.

تساؤلات البحث:

يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما فاعلية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

1- ما فاعلية استخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في الفلسفة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

2- ما فاعلية استخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في الفلسفة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي؟

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يلي:

1- أنه يستخدم إحدى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وهي إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد، لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، مما يساعد معلمي الفلسفة وموجهيها في التعرف على إجراءات التدريس باستخدام هذه الإستراتيجية.

2- أنه يقدم نموذجاً إجرائياً، لكيفية استخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تدريس الفلسفة لطالبات الصف الثاني الثانوي، الأمر الذي يمكن الإفادة منه، في تطوير تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية.

3- أنه يقدم دليلاً للمعلم ودليلاً للطالب، وفق إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد، تساعد هذه الأدلة في استخدام هذه الإستراتيجية التدريسية.

4- قد تفتح نتائج هذا البحث المجال أمام دراسات وبحوث أخرى، باستخدام هذه الإستراتيجية، في تنمية مهارات أخرى، مثل: مهارات التفكير الفلسفي.

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف على فاعلية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في الفلسفة، لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

2- التعرف على فاعلية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية الاتجاه نحو تدريس الفلسفة لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

حدود البحث:

تحدد نتائج البحث بالحدود التالية:

1- مهارات التفكير الناقد في الفلسفة: كما تقاس باختبار/ إبراهيم وجيه محمود للتفكير الناقد (الصورة المعدلة).

2- عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدركتي بنها الثانوية بنات، والشيماء الثانوية بنات، بإدارة بنها التعليمية، محافظة القليوبية، لاعتبارات خاصة بالتطبيق.

3- استخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني، دون غيرها من استراتيجيات التعلم التعاوني الأخرى، لمناسبتها لتنمية مهارات التفكير الناقد.

4- وحدة مقترحة لتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة وفق إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.

فروض البحث:

اختبر البحث الحالي صحة الفرضيين التاليين:

1- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست بإستراتيجية الاستقصاء التعاوني والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة السائدة) في القياس البعدي لمهارات التفكير الناقد.

2- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست بإستراتيجية الاستقصاء التعاوني) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة السائدة) في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو تدريس الفلسفة باستخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.

إجراءات البحث:

1- منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث الوصفية التجريبية، التي تبحث في أثر متغير تجريبي على متغير تابع أو أكثر، حيث يشتمل البحث على متغير مستقل واحد، له مستويان:

إستراتيجية التدريس:

- إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.
- الإستراتيجية السائدة.

واشتمل البحث على متغيرين تابعين هما:

- مهارات التفكير الناقد.
- الاتجاه نحو تدريس الفلسفة.

2- عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثاني الثانوي بإدارة بنها التعليمية لاعتبارات خاصة بالتطبيق.

3-أدوات البحث:

* اختبار التفكير الناقد، إعداد/ إبراهيم وجيه محمود (الصورة المعدلة).

* مقياس الاتجاه نحو تدريس الفلسفة.

4-مواد المعالجة التجريبية:

1-وحدة مقترحة لتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الفلسفة.

2-دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير الناقد، وفق إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.

3-دليل الطالب لتنمية مهارات التفكير الناقد، وفق إستراتيجية الاستقصاء التعاونية.

5-التصميم التجريبي:

تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم امتداد المجموعة التجريبية والضابطة ذات القياس القبلي والبعدي.

6-الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبارات (T. Test).
- معامل ارتباط بيرسون.

خطوات البحث:

سار هذا البحث وفق الخطوات التالية:

أ-الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة بهدف:

* بيان أوجه الإفادة منها.

* بيان موقف البحث الحالي وموقفه منها.

* الإفادة منها في إجراءات البحث وتفسير النتائج.

ب-وضع إطار نظري للبحث: وذلك للوقوف على الأسس النظرية لمتغيرات البحث، وتم ذلك من خلال:

* الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والمؤتمرات والندوات.

* الإطلاع على الكتب والمراجع المتخصصة في الفلسفة.

ت-تحديات مهارات التفكير الناقد المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي وتم ذلك من خلال استخدام اختبار/ إبراهيم وجيه محمود للتفكير الناقد؛ حيث تم تحديد المهارات، وتم التأكد من صلاحيتها لعينة البحث الحالي.

ث-إعداد مقياس الاتجاه نحو تدريس الفلسفة، والتأكد من صلاحيته للتطبيق.

ج-إعداد مواد المعالجة التجريبية، وضبطها، وعرضها على المحكمين، لإقرار صلاحيتها.

ح-إجراءات التجربة الاستطلاعية، وحساب صدق وثبات أدوات البحث.

خ-اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرستي بنها والشيماء التابعة لإدارة بنها التعليمية.

د-تقسيم عينة البحث لمجموعتين (ضابطة-تجريبية) وفق التصميم التجريبي للبحث.

ذ-تطبيق أدوات البحث قبلياً، والتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث.

ر-تدريس الوحدة المقترحة المعدة وفق إستراتيجية الاستقصاء التعاوني للمجموعة التجريبية.

ز-تطبيق أدوات البحث بعدياً.

س-رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.

ش-تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

الإستراتيجية:

مجموعة إجراءات وممارسات، يتبعها المعلم داخل الفصل، للوصول إلى المخرجات في ضوء الأهداف التي وصفها، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم، التي تساعد على تحقيق الأهداف (أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل: 1996، 18).

ويقصد بها في البحث الحالي: إجراءات وممارسات منظمة ومرتبطة وفق تتابع محدد، يقوم بها معلم الفصل أو الطلاب أو كلاهما معاً، وتتضمن الأنشطة ونوع التفاعل الذي يحدث داخل الفصل، بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

إستراتيجية الاستقصاء التعاوني:

إستراتيجية تعليمية تعتمد على بحث وتقصي الطلاب للمعلومات، من المصادر المختلفة، في صورة مشروع جماعي، والتخطيط لعرضها على الطلاب وتلقي التغذية الراجعة منهم ثم كتابة التقرير النهائي (Eggen & Kauchak, 2000, p. 304)

ويقصد بها في البحث الحالي: إستراتيجية تعليمية يتم فيها تقسيم الطالبات لمجموعات (3-5) يعملن معاً كفريق، من خلال البحث والاستقصاء في مادة معدة لذلك، بحيث تؤدي كل طالبة المهمة المكلفة بها، وفق المهارات المطلوبة، وتعرضها على زميلاتها، وتتلقى التغذية الراجعة منهن، بما يساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد، والاتجاه نحو تدريس الفلسفة.

مهارات التفكير الناقد:

تتبنى الباحثة تعريف إبراهيم وجيه محمود، لأنه يناسب طبيعة الفلسفة وتناولها للقضايا والآراء الفلسفية الجدلية، ونظراً لأنه يناسب إستراتيجية الاستقصاء التعاوني، التي تستدعي أن تفكر الطالبة تفكيراً ناقداً، فيما تتعرض له من قضايا أو آراء أو مشكلات في الحياة.

ويقصد إبراهيم وجيه محمود بالتفكير الناقد: عملية تقوم تعتمد على الدقة في ملاحظة الوقائع، التي تتصل بالقضايا المراد مناقشتها وتقويمها، والتقيد بإطار العلاقة الصحيح، الذي تنتمي إليه هذه الوقائع، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة، ومراعاة موضوعية العملية كلها، وبعدها عن العوامل الذاتية، كالتأثر بالنواحي العاطفية أو الأفكار السابقة أو الآراء التقليدية.

المفاهيم الأساسية للبحث:

أولاً: التفكير الناقد:

مقدمة:

التفكير سلوك عقلي إنساني متعلم، مبني على أساس استعداد خلقي لدى الإنسان، فقد ميزه الله تعالى بالعقل المفكر المتدبر لأمر الحياة، وفق إمكانياته وقدراته.

ولا يقف التفكير عند حد الإدراك والفهم لما يقوله الآخرون؛ فهناك مطلبان مهمان هما التفاعل والتمثل، أي تفاعلا الإنسان مع ما يمر به من الآراء والنظريات والمواقف والقضايا، وتمثله للأفكار المكتسبة، من حيث ملاءمتها للتجارب والخبرات والمعتقدات والمعارف السابقة لديه (Burk, B 2014).

ويعد التفكير الناقد أحد أساليب التفكير وصوره، التي يتزايد الاهتمام بتنميتها لدى الأفراد في العصر الحالي، نتيجة للتطور التكنولوجي السريع، والتغير في كم المعرفة، وعدم مقدرة التربية-بمفردها-على مواكبة هذا التطور، الذي يسير بخطى واسعة؛ فأصبح الفرد في حاجة ماسة إلى اتخاذ القرار السليم الذي يحقق هدفه بطريقة مباشرة، وهذا القرار لا يتخذ إلا نتيجة التفكير الناقد (سامي جابر: 1994، 11).

ولذا فقد اهتمت الدول المتقدمة بالتفكير الناقد، إيماناً بأهميته في مواجهة الظروف المتغيرة في المجتمعات الحديثة؛ حيث لم تعد العادات المألوفة كافية لمواجهة المواقف الجديدة، فكل موقف جديد ينطوي على مشكلة تتطلب الدراسة والبحث والتفكير.

ومن ثم فقد أصبح تعليم الطالب كيف يفكر تفكيراً ناقداً من أهم وظائف التربية، وأصبحت مهاراته مهمة جداً في حياة الطلاب؛ لمساعدتهم في التغلب على مشكلات الحاضر والمستقبل.

ماهية التفكير الناقد:

اختلف مفهوم التفكير الناقد، باختلاف منحي وأسلوب الدراسات والأبحاث؛ فقد ركز السيكولوجيون في دراستهم للتفكير الناقد على كونه قدرات عقلية، في حين اهتم التربويون بالتفكير الناقد على أنه مهارات تنمي بالتدريب والممارسة.

فيعرف التفكير الناقد قاموسياً بأنه الفحص والتمحيص الدقيق لكافة المقدمات والأدلة، والتدرج البطيء خطوة بخطوة، مع الاسترشاد بالموضوعية إلى أقصى حد ممكن، بهدف التوصل إلى نتائج صائبة، تتصف بالصحة والصدق والثبات (أسعد زروق: 1979، 85).

وأوضح منير جبريل وسمير الجوابرة (2003) أن التفكير الناقد هو التفكير الذي يفحص ويبحث ويربط بين جميع السمات الموجودة في الموقف أو المشكلة، ويشتمل على جمع وتنظيم وتحليل المعلومات، والخروج بنتيجة ثابتة (منير جبريل وسمير الجوابرة: 2003).

والتفكير الناقد هو تفكير مميز ومنضبط واستفهامي، يهتم بتحديد ما يمكن قبوله عقلاً، من خلال أحكام ناقدة، معتمدة على دقة وموثوقية المعلومات، وعلى أدلة لتدعيم الإدعاءات (فيصل يونس: 1997، 47).

وأوضح جمال الشامي (1994) أن التفكير الناقد هو نوع من التفكير يعتمد على التقويم الدقيق للمقدمات وللبرهان، وصولاً إلى النتائج من خلال محكات، مع تجنب الأحكام المبنية على الجانب الانفعالي (جمال الشامي: 1994، 109).

وأكدت الجمعية الأمريكية للتفكير الناقد أن التفكير الناقد يتركز في القدرة على إصدار أحكام ذاتية منظمة، تعتمد على التفسير والتحليل والاستدلال والتقييم، في ضوء السياق الاجتماعي للفرد (Spicer, K. & Hanks, W. 1995, pp. 3-4).

وأوضح واطسن وجلبسر (Watson & Glaser 1962) أن التفكير الناقد هو المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء، في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلاً من القفز إلى النتائج واختبار صحة النتائج وتقييم المناقشات بطريقة موضوعية. (Watson, G.B. & Glaser, E.M. 1962. p. 82)

وأوضح فتحي النمر (1985) أن التفكير الناقد يتضمن معرفة طرق البحث المنطقي، التي تساعد في تحديد قيمة مختلفة الأدلة، والوصول إلى نتائج سليمة، واختبار صحة النتائج وتقييم المناقشات بطريقة موضوعية (فتحي النمر: 1985، 40).

وأكد محمود أبو زيد (1978) أن التفكير الناقد يعتمد على التقويم الدقيق للمقدمات وللبرهان والوصول إلى النتائج بمنتهى الحذر، مع اعتبار كل العوامل ذات العلاقة بالموقف (محمود أبو زيد: 1978، 82).

وأوضح أبو حطب (1973) أن التفكير الناقد يعد النهاية لعمليات الذاكرة والمعرفة والفهم والاستنتاج، ويمثل الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير (فؤاد أبو حطب: 1973، 291).

وبدراسة التعريفات السابقة للتفكير الناقد يتضح أن بينها قواسم مشتركة؛ ومنها تقييم الأدلة المتوفرة ومصادر المعلومات والابتعاد عن القفز إلى النتائج، وتوفير فرص للتدريب على صنع القرار.

وبتحليل التعريفات السابقة يتضح—أيضاً—أنها تؤكد على عدد من العناصر الأساسية التي ينبغي أن يشتمل عليها التفكير الناقد:

- انتقاد المعلومات التي تساعد على تقويم الأدلة والبراهين.
- التمييز بين الحقائق والآراء والأفكار السليمة والخطأ.
- الوصول إلى النتائج المستندة إلى مقدمات صحيحة.
- التزام الموضوعية في فحص القضايا والمواقف.
- تقويم المواقف والآراء في ضوء إطارها الخاص بها.
- الاعتماد على أكثر من مصدر في جمع الوقائع والبيانات.

أهمية التفكير الناقد:

التفكير الناقد من أهم مهارات التفكير، التي تسهم في التعرف على المعلومات الصحيحة وغير الصحيحة، الناتجة عن الانفجار المعرفي والتدفق الهائل للمعلومات، بحيث يمكن توظيف هذه المعلومات لتحقيق أهداف المجتمع.

وتكمن أهمية التفكير الناقد في أنه أصبح هدفاً أساسياً من أهداف التربية في العصر الحالي، وضرورة تربوية تحمي عقول الطلاب من التأثيرات الثقافية، التي ليست لها قيمة، والمنتشرة في المجتمع.

وبرزت أهمية التفكير الناقد في العصر الحالي، نتيجة للتغير الهائل في كم المعرفة؛ لذا أصبح الطالب في حاجة ماسة لاتخاذ القرار السريع، الذي يحقق أهدافه بطريقة مباشرة، وهذا القرار لا يتخذ إلا نتيجة للتفكير الناقد السليم (Watson, G.B. & Glasser, E.M. 1962).

ويهدف التفكير الناقد إلى تكوين العقل، بما يمكنه من إصدار الحكم على الأفكار والتصورات والأحكام الأخرى، لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقلياً قبل اعتمادها؛ فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما تروى، ولا تسرع إلى تصديقها، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة، للتحقق من مدى صحتها أو خطئها (عزينة السيد: 1995).

وبسلاح التفكير الناقد يستطيع الإنسان العيش في القرن الحالي بكل متطلباته، ولن يكتب التوفيق في هذا القرن إلا لمن يجمع بين العقلية المفكرة، وبين المعارف على اختلاف أنواعها، وبين الحفاظ على خصوصيات ثقافة المجتمع (Harrell, M. 2011).

وهنا يتأكد لنا الإجابة عن التساؤل الذي شغل علماء النفس فترات طويلة، وهو: لماذا التفكير الناقد؟ إضافة إلى كون الإنسان يستمع كل يوم إلى رسائل متنوعة، وعليه أن يقيمها، من أجل أن يفكر في مصدرها وسياقها وعدم اتفاقها مع بعضها، مما استلزم التفكير الناقد.

وينمي التفكير الناقد القدرة على الملاحظة، والنقد الموضوعي والمرونة، والقدرة على اتخاذ القرارات، وإيجاد حل للمشكلات الجدلية المعقدة، وإكساب مهارات الحوار والجدل والاستدلال والفحص والمرونة، وتقبل آراء الآخرين (فتحي جروان: 1999).

ويسهم التفكير الناقد في مساعدة الأفراد على مناقشة المسلمات والقيم، التي تعودوا على أنها أحكام ثابتة ومطلقة، ويجعل الأفراد مواطنين قادرين على التكيف مع المؤثرات والمشكلات، التي يتعرض لها المجتمع من حولهم، ويجعلهم أكثر قدرة على نقد التصرفات والقرارات (Eggen, p. D. & Kauchak, D.P. 2000)

ومما سبق يتضح أن التفكير الناقد يسهم في عمليات التوافق مع المجتمع الذي يتفاعل مع الإنسان، وأنه يعد السبيل الوحيد للتوصل إلى أحكام منظمة، مستندة على قاعدة معلومانية، تجعل الإنسان يصدر أحكاماً بناء على أدلة وبراهين، ويتوصل إلى استنتاجات وأحكام صائبة في ضوء ذلك.

خصائص التفكير الناقد:

يتسم التفكير الناقد بعدد من السمات، التي تميزه عن غيره من أنواع التفكير الأخرى، ومن هذه السمات ما يلي:

- أنه نشاط منتج إيجابي: ويقتضي أن يشارك الإنسان في خلق مظاهر حياته الشخصية.
 - أنه عملية وليس نتيجة: ويتطلب الشك الدائم في المسلمات؛ حيث لا توجد حقيقة مطلقة أو يقين كامل، تجاه أي قضية تكون موضع تفكير.
 - تتنوع مظاهر التفكير الناقد: فقد يظهر في صورة كتابات أو أحاديث أو سلوكيات.
 - إمكانية استشارته بالأحداث الإيجابية والسلبية: فعند ظهور وثائق جديدة تعيد الاعتبار لشخصية فلسفية، تستثير لدى الفرد التفكير وإعادة النظر، فيما لديه من مسلمات عن هذه الشخصية.
 - أنه نشاط انفعالي: إذ تعد الانفعالات أمراً أساسياً في التفكير الناقد.
 - التفكير الناقد ينمي القدرة على النقد بموضوعية وتوليد الأفكار واختيار المعاني والتعامل مع البدائل وصولاً إلى هدف معين.
 - التفكير الناقد مهارة قابلة للتنمية في كافة المراحل التعليمية، من خلال توفير المواقف والممارسات والأنشطة التي تسهم في ذلك (فاروق السيد عثمان: 1993، 23) (عبد المنعم الدرديري: 1994، 421) (فتحية حسني محمد: 1994).
- مما استلزم توافر عدد من السمات فيمن يفكر تفكيراً ناقداً، ومنها ما يلي:
- حب الاستطلاع الفكري: أي محاولة البحث عن تفسيرات للتناقضات وأسبابها.
 - النزاهة العقلية: أي التمسك بالمعايير التفكير والأخلاقية المتضمنة في أحكامنا على سلوك الآخرين.
 - العدالة الفكرية: أي المساواة في معاملة كل وجهات النظر، دون تحيز لإحداها دون الأخرى.

- الإيمان بالعقل: أي تشجيع الأفراد على الخروج باستنتاجاتهم الخاصة، من خلال تنمية ملكاتهم العقلية.
- التعاطف الفكري: أي تخيل أنفسنا في موقع الآخرين، والقدرة على تصور أفكارهم وآرائهم وأحكامهم.
- المثابرة العقلية: بمعنى ضرورة البحث عن الحقائق والأدلة والبراهين والحجج، رغم العقبات التي قد تواجهنا في ذلك (فتحي جروان: 1999، 63) (علاء الدين كفاي: 1997) (حسن عبد الباري: 1999) (Burk, B. 2014).

مما سبق يتضح أن التفكير الناقد ومن يفكر تفكيراً ناقداً يتسم بسمات تميزه عن غيره من أنواع التفكير الأخرى؛ فيكون منفتحاً على الأفكار الجديدة، ويناقشها بشكل موضوعي بعيداً عن العوامل الذاتية، ويستخدم مصادر علمية موثوقة، ويتأني في إصدار الأحكام، ويتمسك بالمعايير الفكرية والأخلاقية والعلمية في أحكامه.

مهارات التفكير الناقد:

تباينت مهارات التفكير الناقد بتباين وجهات نظر العلماء والمتخصصين والباحثين حول مهاراته وطبيعته ومكوناته ومنها (إبراهيم وجيه محمود: 1966، 131) (فتحي جروان: 1999، 66) (أحمد حسين اللقاني وبرنس رضوان: 1990، 19) (دنيس آدمز وماري هام: 1999، 26) (الجميل محمد عبد السميع: 1997):

- | | |
|---|--------------------------------------|
| -إدراك الحقائق الموضوعية. | -الدقة في فحص الوقائع. |
| -تقويم المناقشات والحجج. | -إدراك العلاقة الصحيح. |
| -التمييز بين الرأي والحقيقة. | -الاستدلال. |
| -تحديد قوة البرهان أو الإدعاء. | -الخروج بتعميمات. |
| -تعليل الظواهر المرتبطة بمجال الدراسة. | -التمييز بين المعلومات والإدعاءات. |
| -التنبؤ بمرتبات القرار أو الحل. | -تحديد مصداقية مصدر المعلومات. |
| -استخلاص المعلومات وتكوين الأسئلة. | -ربط الأسباب بالنتائج. |
| -التمييز بين المعلومات المرتبطة وغير المرتبطة بالموضوع. | -المقارنة بين وجهات النظر المتعارضة. |

ومما سبق يتضح تنوع مهارات التفكير الناقد، لتنوع مظاهره والنظرة إلى طبيعته واقتصرت الباحثة على مهارات التفكير الناقد، التي أعدها إبراهيم وجيه محمود وهي: الدقة في فحص الوقائع، وإدراك الحقائق الموضوعية، وإدراك العلاقة الصحيح، وتقويم المناقشات والاستدلال؛ حيث تم استخدام اختبار التفكير الناقد الذي أعده إبراهيم وجيه في ضوء هذه المهارات.

دور معلم الفلسفة في تنمية مهارات التفكير الناقد:

التفكير الناقد ليس موجوداً عند الإنسان بالفطرة؛ فمهاراته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب، وكل فرد قادر على القيام به، وفق مستوى قدراته العقلية والحسية والتصورية والمجردة.

ويؤدي معلم الفلسفة دوراً فاعلاً في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب؛ من خلال الإصغاء إليهم، وتشجيعهم على المناقشة وعرض أفكارهم ووجهات نظرهم، وتنمية ثقتهم بأنفسهم، وعدم السخرية منهم، وتوفير تغذية راجعة مشجعة لهم، وأن يتجنب الاستجابات التي توصي بالتهكم والسخرية (Daniel, M. 2011, P. 21).

ولكي يستثير معلم الفلسفة التفكير الناقد لدى الطلاب، ينبغي أن يؤدي بعض

السلوكيات ومنها:

- إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أفكارهم.
- الإصغاء لوجهة نظر الآخرين.
- توفير البيئة التعليمية المناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد.
- التركيز في المناقشات الصفية على التباين والبحث عن العمل.
- احترام قيمة الرأي الفردي مع عدم إغفال أهمية رأي الأغلبية.
- عدم الانقياد للآراء الشائعة التي يتناقلها الأفراد.
- تفسير الأحداث بتقديم المبررات والأدلة.
- إجراء المقارنات والموازنات وتسجيل الفروق وأوجه الشبه والاختلاف.
- تكوين اتجاهات إيجابية عند ممارسة التفكير الناقد.
- توضيح جوانب القوة والضعف في الآراء المتباينة.

- الالتزام بالمنحى التقييم الإيجابي، بعيداً عن الانتقادات الجارحة.
- التشجيع على القراءة الفاحصة.
- عدم التسرع في إصدار الأحكام الصائبة أو الخطأ.

(وصفي عصفور ومحمد طرخان: 1999، 32) (محمد محمود الحيلة: 2001) (نايفة قطامي: 2001، 133).

مما سبق يتضح أن معلم الفلسفة يمكن أن يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، من خلال عرض قضايا وآراء فلسفية، تنير اهتمام الطلاب، وتتطلب الحل والمناقشة، وتنمية قدرات الاستدلال وتدعم الحجج، وتسهم في التمييز بين الآراء والحقائق، وتدفعهم للخروج باستنتاجات وتعميمات، من خلال أدائه لبعض السلوكيات.

العلاقة بين التفكير الناقد والفلسفة:

تحتل مناهج الفلسفة في المرحلة الثانوية مكانة كبيرة؛ لأنها أحد آليات تنمية العقلية النقدية، التي تحل وتقرن وتستنبط وتمايز بين الأفكار، وتكسب الطالب إمكانية القدرة على الاختيار وإصدار الأحكام، وتكسبه الوعي بالتيار الفكري عبر التاريخ الإنساني قديماً وحديثاً.

وتسهم الفلسفة في إكساب الطلاب مهارات الحوار والتحليل والتفسير، واتخاذ القرار والوعي بالمسؤولية الذاتية والاجتماعية، وإبدال الرأي الخاص وتدعيمه بالأدلة، ومقاومة التعصب، والوقاية من أمراض التطرف والإرهاب والتفاعل مع قضايا المجتمع، وتخليص العقل من ظلمات الجهل والوعي والتقليد (قدريّة إسماعيل: 1998).

وللفلسفة دور في تنمية مهارات التفكير الناقد، من حيث مهارات البحث والتحليل الناقد، ووزن قيمة الأدلة، والربط بين الأسباب والنتائج، واكتشاف التفسيرات الخطأ، والمقارنة والحكم على قيمة المعلومات، على أساس المصادر المستقاة منها، والتمييز بين الحقائق ووجهات النظر، وتحليل وجهات النظر المتعارضة، واستخلاص النتائج، والخروج بتعميمات ومبادئ وقوانين

عامة (Bailey, C. 2008)

وتنشط دراسة الفلسفة الفكر وتشحذ الذهن؛ وتسهم في تصحيح الكثير من التصرفات، الناتجة عن الإفراط في الثقة بالنفس.

وإذا كان التفكير الناقد عملية ذهنية داخلية، تحدث داخل عقل الإنسان، وتتضمن مجموعة من العمليات العقلية، فإن الفلسفة عملية عقلية ذهنية خارجية ترتبط بالمواقف والقضايا الإشكالية، التي تختلف حولها الآراء، لذا فإن دراسة الفلسفة تكسب الطلاب دقة في الحكم، ومهارة في النقد، وسعة في النظر، وتعمل على إقامة حوارات وتأملات عقلية (عبد الفتاح المصري: 1998).

ومن ثم يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة والتفكير الناقد؛ حيث تتناول الفلسفة القضايا العامة، التي ينبغي أن يسير التفكير الناقد بمقتضاها، ليصل إلى نتائج صحيحة، ويتضمن تدريس الفلسفة بمعناه الحقيقي محتوى ومهارات التفكير الناقد في آن واحد؛ حيث لا ينفصل محتوى الفلسفة عن المهارات العقلية.

وفي ضوء ما سبق من عرض وتعليق، فإن على الفلاسفة أن يجعلوا أنفسهم حماة التفكير العقلاني وديمقراطية المجتمع ومقاومة التعصب، والعمل على تخليص العقل من الوهم والتقليد، وقبول الرأي والرأي الآخر، ومقاومة الجمود والتعصب والصراع المدمر.

أهمية تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية:

يعد تدريس الفلسفة مهمة بالغة التأثير لطلاب المرحلة الثانوية؛ لأنهم يتأثرون بما يدرسون أو بما يدرس لهم؛ حيث يقدمون أسئلة تتعلق بقضايا جوهرية في الحياة، وتقدم الفلسفة إجابات حول هذه القضايا؛ وتنمي مسؤولية الوعي بالواقع، وتحمل مسؤولية التغيير، وتقدم حلولاً للقضايا المعاصرة، وتنمية قيم الديمقراطية والعدالة واحترام الاختلاف والتسامح الفكري، وشحذ الفكر لمواجهة قضايا المجتمع.

وتعطي الفلسفة من صوت الحكمة وتبصر علماء العصر بخطورة النتائج، التي سيقودون إليها المجتمع الإنساني، بمواصلة الأبحاث العلمية، بعيداً عن القيم الأخلاقية والدينية، الحاكمة لحياة البشر وسنن الوجود الكوني (مصطفى النشار: 2003، 165).

وتسهم الفلسفة في غرس الثقة في قدرة العقل على التفكير، من خلال تقديم رؤى وأفكار، لمن ساهموا في إثراء الفكر العربي، وتنمي الحساسية الاجتماعية لدى الطلاب، من خلال تمكنهم من الحوار مع قوى المجتمع، بعيداً عن التعصب والاستبداد بالرأي، وتسهم في توظيف المعلومات والنظريات الفلسفية في خدمة قضايا المجتمع. (Bailey, C. 2008, P. 10).

وتتناول الفلسفة المشكلات الاجتماعية بشكل نقدي، وتتناول أنواع الصراع في المجتمع لتوجيهه، ودراسة القيم المتضمنة في مواقف الحياة المختلفة، وتركز على القيم الإيجابية في الشخصية المصرية، وتوظف النظريات الفلسفية التي يتضمنها المنهج في خدمة قضايا المجتمع (محمود أبو زيد: 1991، 43).

وتركز الفلسفة على تعظيم قدرات الإنسان، في اكتساب أكبر قدر من السعادة؛ التي تتيح لكل ملكات الإنسان أن تعمل وأن تتلقى نتاج عملها بتفائل وبنظرة يملؤها الثقة في مستقبل أفضل للبشر (مصطفى النشار: 1998).

ومما سبق يتضح أهمية الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية؛ حيث إن تعليمها لا يكسبهم فقط كيف يفكرون، وإنما يكسبهم—أيضاً—كيفية الوعي والتفاعل مع الواقع ومشكلاته؛ إذ إن الفلسفة ليست مجرد بحث في المجردات، وإنما مواجهة للمشكلات الخاصة بالإنسان في حياته الاجتماعية والفكرية، والمجتمع الذي ينبذ الفلسفة ولا يكثر بدورها في نخضة العقل، يحكم على نفسه بالتخلف والجمود.

أهداف تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية:

الفلسفة كما أوضح الفيلسوف الألماني هيغل "هي عصرها ملخصاً في الفكر"، بينما يرى سقراط أن الفلسفة وليدة الدهشة، والفلاسفة هم دائماً ضمير الأمم والشعوب، وهم دعاة الحكمة وأصحاب البصيرة النافذة، وهم عقل البشرية المفكر، الذي علينا أن نستمع إلى صوته وقت المحن والأزمات.

ويهدف تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية إلى تحقيق العديد من الأهداف ومنها ما يلي:

- تمكين الطلاب من التفكير الحر المستقل.
- المحافظة على التوازن بين القيم المادية والروحية.
- التصدي للتيارات الفكرية الهدامة.
- احترام العقل وتقديره.
- عدم التسرع في إصدار الأحكام والدعاوي.

- الوعي بالواقع وإدراك مشكلاته وقضاياه.
- اكتساب قيم التسامح الفكري وقبول الآخر.
- النظرة الشاملة الكلية في شتى الأمور.

(المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي: 1997، 7).

ومما سبق يتضح تنوع أهداف تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية، كما يتضح ارتباط أهداف تدريس الفلسفة بالتفكير الناقد، وترى الباحثة أنه يلزم لتحقيق الأهداف السابقة طرح قضايا فلسفية، تعبر عن الواقع والحاضر، وتراعي مشكلات المجتمع، وتدفع الطلاب للاكتشاف والتأمل، واستخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة تسهم في تنمية لدى الطلاب.

ثانياً: إستراتيجية الاستقصاء التعاونية:

مقدمة:

التعلم التعاوني هو أسلوب للتعلم الصفّي، يتم بموجبه تقسيم الطلاب لمجموعات غير متجانسة، يعمل أفرادها متعاونين ومتحملين مسؤولية تعلمهم وتعلم زملائهم، وصولاً إلى تحقيق الأهداف التعليمية.

ويزيد التعلم التعاوني من التفاعل بين الطلاب، وتبادل الأفكار والحكم بصورة جيدة على وجهات النظر، وتحليل الأفكار في جو من العمل الجماعي الجيد.

ويتيح التعلم التعاوني الفرصة لاكتشاف الأفكار الجديدة، والبرهنة على أفكار الآخرين في بيئة تتسم بالتعزيز، وتشجع الطلاب على تبادل المعرفة، وتنمي التحصيل وتطور الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب (ديفيد جونسون: 1998، 36).

إستراتيجية الاستقصاء التعاوني:

اقترح هذه الإستراتيجية شاران (1980) وتعتمد على جمع المعلومات من مصادر متعددة، يشترك الطلاب في جمعها، في صورة مشروع جماعي، ثم يخطط المعلم والطلاب معاً، ويكلف كل فرد في المجموعة بمهمة معينة، ويوجههم المعلم إلى مصادر متنوعة، ويشتركون في أنشطة

متعاونة، ثم يحلل الطلاب المعلومات، ويتم عرضها على طلاب الفصل، ويشترك المعلم مع الطلاب في وضع أسئلة للتقويم (محبات أبو عميرة: 1997، 196).

وتعتمد هذه الإستراتيجية على الفلسفة التقدمية لجون ديوي، الذي يرى أن الفصل صورة مصغرة للمجتمع، وأن الطالب يجب أن يكون نشطاً إيجابياً، متفاعلاً مع زملائه في مجموعة التعلم التعاوني، يبحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة (Sharan, Y. & Sharan, S. 1992, P. 6).

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تنمية مهارات البحث لدى الطلاب، والوصول إلى فهم عميق للمحتوى، واكتساب المهارات الاجتماعية المختلفة كالقياس والتواصل مع الآخرين، ومساعدة الطلاب على كيفية التعلم بشكل تعاوني (Eggen & Kauchak, 2000, P. 304).

ويكون الطالب نشطاً في تخطيط ما يتم دراسته، وكيفية تكوين المجموعات التعاونية، ثم يقوم أعضاء كل مجموعة بالتخطيط لطريقة البحث في الموضوع المراد دراسته، وتقسيم العمل بينهم، ثم تؤدي كل مجموعة دورها في عملية البحث والاستقصاء، ثم تحلل وتلخص ما توصلت إليه، وتعرضه على المجموعات التعاونية الأخرى بالفصل وتتلقى منهم ومن المعلم التغذية الراجعة (Owie, H. & Rudduck, J. 1988).

ومما سبق يتضح أن إستراتيجية الاستقصاء التعاوني يتوافر فيها أسس التعلم التعاوني، من حيث الاعتماد الإيجابي المتبادل، والتفاعل وجهاً لوجه، والمحاسبة الفردية، والمهارات الشخصية والاجتماعية؛ حيث تتيح الفرصة للطلاب للتفكير، من خلال تقديم أسئلة حول الموضوع، وجمع المعلومات من المصادر المختلفة، ويتناقشون معاً ومع المعلم، ويتلقون التغذية الراجعة، ويحيون عن الاختبارات، ثم تكافئ المجموعة ككل.

خطوات إستراتيجية الاستقصاء التعاوني:

1-تحديد الموضوعات وتنظيم الطلاب في مجموعات:

وتتم هذه الخطوة من خلال ما يلي:

أ-صياغة المعلم للموضوع الرئيسي للدرس في صورة مشكلة؛ لمساعدة الطلاب على معرفة مجال البحث وجذب انتباههم.

ب-يعرض المعلم على الطلاب مصادر معرفة متنوعة: مثل بعض الكتب، وبعض المجالات، ومشاهدة أفلام، والاستماع إلى محاضرات، ومقابلات مع معلمي الفلسفة، وتصفح بعض النصوص، ويطلب منهم اقتراح مصادر معرفة أخرى تفيدهم في عملية البحث.

ج-التخطيط التعاوني من خلال الفصل كله: وفيه يقسم المعلم الفصل لمجموعات من (3-5) ويوزع عليهم أوراقاً تعليمية، تحتوي على الأهداف ومصادر المعرفة وفي هذه الخطوة يتم التخطيط التعاوني، بتسجيل أسئلة الطلاب عن النص، ويثير معهم المعلم بغض الأسئلة مثل ماذا ندرس؟ كيف ندرس؟ من يفعل كذا؟ بهدف تقسيم العمل بينهم.

د-تصنيف الأسئلة في نقاط فرعية للموضوع: يعرض المعلم الأسئلة على الطلاب؛ بكتابتها على الصورة أو على صحيفة الحائط بالفصل، أو عمل نسخة منها لكل طالب، ويصنفها لموضوعات فرعية، يتم البحث عنها.

هـ-تكوين المجموعات ذات الاهتمام المشترك: يعرض المعلم عناوين الموضوعات الفرعية على الطلاب، بكتابتها على السبورة أمامهم، ويكون مجموعات ترغب كل منها في دراسة موضوع معين ويتيح لهم فرص التفاعل.

2-التخطيط التعاوني:

وفي هذه الخطوة تخطط كل مجموعة عملية البحث، فتضع أهدافاً ومهاماً وإجراءات تناسب مهمتها الفرعية، ويحددون المصادر التي يحتاجون إليها، وينبغي أن يساعد المعلم الطلاب في تحديد أدوارهم وتحديد مصادر المعرفة.

3- تنفيذ الاستقصاء التعاوني:

وفي هذه الخطوة ينفذ الطلاب الخطة التي صاغوها في الخطوة رقم (2) وتتضمن قيام الطلاب بأنشطة متنوعة، من خلال مصادر المعرفة المتاحة، ثم ينظمون هذه المعلومات ويلخصونها في شكل عناوين أو ملخص قصير، ويجتمع أفراد كل مجموعة لمناقشة ما تم عمله، ويتابع المعلم تقدم كل مجموعة، ويقدم لهم المساعدة اللازمة.

4- إعداد التقرير النهائي:

وفي هذه الخطوة يحلل الطلاب المعلومات التي حصلوا عليها في الخطوة رقم (3) ويقومونها، لتحديد الفكرة الرئيسة في المهمة التي يتعلمونها، ثم يخططون لكيفية عرض هذه المعلومات على زملائهم بالمجموعات التعاونية بالفصل، بشكل جذاب، ويساهم المعلم في اختيار طريقة العرض المناسبة، ويتناقش معهم، وصولاً إلى وضوح ودقة العرض.

5- عرض الناتج النهائي:

وفي هذه الخطوة تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه في المهمة الخاصة بها، على زملائهم في الفصل، بطريقة جذابة، كي يندمجوا في أعمال بعضهم، ويصلوا إلى فهم أفضل لموضوع الدرس، وعلى المعلم أن ينسق العروض الجماعية، للمجموعة من خلال عمل جدول، يوضح متى تبدأ؟ ومتى تنتهي؟ ومتى يأتي دور كل مجموعة في العرض الجماعي؟ ويتناقش المعلم مع المجموعات، ويحرص على أن يتبادل الطلاب مصادر المعرفة مع زملائهم في المجموعة الواحدة، والمجموعات التعاونية الأخرى بالفصل.

6- التقويم:

وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بتقويم البحث الجماعي، على مستوى الأفراد أو المجموعات ككل (الفصل كله) ويكتب تعليقات الطلاب بعد كل عرض من المجموعات التعاونية، ويمكن للطلاب والمعلم الاشتراك معاً في وضع اختبار للفصل كله، ويقدم المعلم تغذية راجعة لطلاب الفصل كله، ويقدم اختباراً جماعياً، يجيب عنه الطلاب بشكل فردي، ويكافئ المجموعة بناء على إسهام أعضائها (جابر عبد الحميد: 1999، 90).

(Eggen, P.D. & (Sharan, Y. & Sharan, S. 1992, PP. 55-64) (Cabrera, 1981) (Johnson, D. W & Johnson, R.T. 1989) Kauchak, 2000, pp.

304-308) (Frutwengler, C.B. 1992) (Ahuja, A. 1994) (Stevens, R. 1995)

الدراسات والبحوث السابقة:

ويتم عرضها في المحاور التالية:

أولاً: دراسات استخدمت إستراتيجيات متنوعة لتنمية التفكير الناقد:

اهتمت دراسة وليد عبد المنعم (2008) بالتعرف على مدى توافر القيم الدينية بمنهج الفلسفة بالصف الثاني الثانوي الأزهرى وإعداد تصور مقترح لمحتوى منهج الفلسفة في ضوء القيم الدينية، ولإجراء هذه الدراسة أعد الباحث استبانة للتعرف على أوجه القصور بمنهج الفلسفة، وقائمة بالقيم الدينية الواجب توافرها في هذا المنهج وأوضحت النتائج افتقاد منهج الفلسفة المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى لبعض القيم الدينية مثل الحرية والعدالة، وتم بناء مصفوفة بأهم القيم الدينية التي يجب أن يتضمنها هذا المنهج وتم بناء درس في ضوء مصفوفة القيم التي تم التوصل إليها.

اهتمت دراسة نادية حسن (2004) بالتعرف على فاعلية إستراتيجية دمج التفكيرين الإبداعي والناقد لتنمية مفهوم الذات والقدرة على إصدار الحكم في الفلسفة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولإجراء هذه الدراسة، تم إعداد اختبارين أحدهما لمفهوم الذات والآخر للقدرة على إصدار الحكم، وأوضحت النتائج فاعلية إستراتيجية دمج التفكيرين الإبداعي والناقد في تنمية كل من مفهوم الذات والقدرة على إصدار الحكم في الفلسفة.

اهتمت دراسة نادية حسن إبراهيم (2003) بالتعرف على تأثير تدريس الفلسفة باستخدام إستراتيجية تعليم التفكير الناقد لتعديل السلوك في تنمية تقدير الذات لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، ولإجراء هذه الدراسة، تم تطبيق اختباري التفكير الناقد وتقدير الذات، وأوضحت النتائج تنمية التفكير الناقد وتقدير الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.

اهتمت دراسة سمير عطية عريان (2003) بالتعرف على فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي ولإجراء هذه الدراسة، تم إعداد اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاه نحو التفكير

التأملي، وأوضحت النتائج تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الفلسفة لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

استهدفت دراسة سعاد محمد فتحي (2001) التعرف على أثر استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولإجراء هذه الدراسة، استخدمت الباحثة اختبار واطسن للتفكير الناقد، وأوضحت النتائج فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد.

اهتمت دراسة إلهام عبد الحميد فراج (2001) بتطوير منهج الفلسفة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذة ومعلمي وخبراء مناهج الفلسفة، ولإجراء هذه الدراسة، استخدمت الباحثة الاستبانة والمقابلة، وأوضحت النتائج قصور منهج الفلسفة عن تحقيق الأهداف المنشودة، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لصورة منهج مطور في الفلسفة.

أوضحت نتائج دراسة محمد عثمان الخشاب (1998) أن منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية يركز على الحفظ ويقدم الآراء الجاهزة والنظرية المغلقة، ويساهم في تكوين عقول عاجزة عن مواجهة القضايا الفلسفية.

أوضحت نتائج دراسة محمد سعيد زيدان (1998) أن منهج الفلسفة بالتعليم الثانوي يركز على المعرفة الفلسفية ويهمل إكساب الطلاب مهارات التفكير الفلسفية.

اهتمت دراسة ماري ديلاونوي (Mary, D. 1997) بتوضيح دور الفلسفة في تنمية مهارات الطلاب وإكسابهم القدرة على التحليل للمواقف الحياتية والتفكير المستقل والنقد للمشكلات.

اهتمت دراسة ليفي دايفيد (Levey, D. 1997) بالتعرف على أثر ما وراء الإدراك في تنمية التفكير الناقد في الفلسفة، ولإجراء هذه الدراسة، استخدمت الباحثة إستراتيجية ما وراء المعرفة، وأوضحت النتائج فعالية هذه الإستراتيجية في تنمية التفكير الناقد في الفلسفة.

بحثت دراسة سامي الفطايري (1996) في التعرف على فعالية إستراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص الفلسفي والميول الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية،

ولإجراء هذه الدراسة استخدم الباحث إستراتيجية النمذجة، وأوضحت النتائج فعالية إستراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص الفلسفي وتنمية الميول الفلسفية.

اهتمت دراسة سامي الفطايري (1995) بالتعرف على فعالية إستراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع في الفلسفة لطلاب الصف الثالث الثانوي، ولإجراء هذه الدراسة، استخدم الباحث اختبار إبراهيم سعيد، وأظهرت النتائج فعالية الإستراتيجية المقترحة في تنمية بعض مهارات الإبداع في الفلسفة لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

اهتمت دراسة إبراهيم محمد سعيد (1994) بالتعرف على فعالية استخدام الندوة والمناقشة الصفية في تدريس الفلسفة لطلاب الصف الثالث الثانوي ولإجراء هذه الدراسة، تم استخدام اختبار الوعي بمشكلة الشك واليقين، وأوضحت النتائج فعالية استخدام الندوة والمناقشة في تنمية الوعي بمشكلة الشك واليقين لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

اهتمت دراسة محمود الزناتي (1991) بالتعرف على فعالية استخدام الطريقة الاستقصائية في تدريس المنطق لطالبات الصف الثالث الثانوي على التفكير الناقد إعداد/ إبراهيم وجيه محمود وأعد اختباراً تحصيلياً، وأوضحت النتائج فعالية الطريقة الاستقصائية في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

اهتمت دراسة سعاد محمد فتحي (1986) بإعداد برنامج لتنظيم تعليم الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية، ولإجراء هذه الدراسة، تم إعداد اختبار تحصيلي وآخر لتبرير القيم لمعرفة وعي الطلاب بهذه القيم، وأوضحت النتائج قدرة الفلسفة كمادة دراسية على تحقيق انتماء الطلاب فكرياً واجتماعياً للمجتمع الذي يعيشون فيه.

اهتمت دراسة دافيد وليندا أنيس (David, A. & Linda, A. 1981) بالتعرف على تأثير المواد الفلسفية في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولإجراء هذه الدراسة تم تحديد أهداف المواد الفلسفية وتنظيم محتواها وطرائق تدريسها، وتم تطبيق اختبار واطسن جليسر، وأوضحت النتائج أن المواد الفلسفية لها تأثير كبير في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد.

ثانياً: دراسات استخدمت إستراتيجيات التعلم التعاوني:

اهتمت دراسة ليان (Lian, 2004) بالتعرف على فاعلية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في التحصيل الدراسي في الكيمياء والتفاعل الاجتماعي، ولإجراء هذه الدراسة، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً واستخدمت مقياساً للتفاعل الاجتماعي وأوضحت النتائج إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية التحصيل والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

واهتمت دراسة وليام (William, B. 2004) بالمقارنة بين إستراتيجيتي الاستقصاء التعاوني والتعلم الفردي في تحصيل مقرر العلوم الاجتماعية، وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً، وأوضحت النتائج فعالية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية التحصيل، مقارنة بإستراتيجية التعلم الفردي.

وقارنت دراسة عماد حامد (2003) بين إستراتيجيتي الاستقصاء التعاوني وإسهام التعاوني على التواصل الشفهي باللغة الإنجليزية، والاتجاه نحو التعلم التعاوني، وأعد الباحث اختباراً للقدرة على التواصل الشفهي ومقياساً للاتجاه، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق بين الإستراتيجيتين في تنمية التواصل الشفهي والاتجاه نحو التعلم التعاوني.

اهتمت دراسة رضا هندي جمعه (2002) بالتعرف على فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل والاتجاه والمهارات الحياتية نحو الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، ولإجراء هذه الدراسة، تم إعداد اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه واختبار مواقف حياتية، وأوضحت النتائج فعالية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل والاتجاه والمهارات الحياتية لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

واهتمت دراسة تشان (Chun, 1990) بالمقارنة بين فعالية استخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني والطريقة السائدة على التحصيل والاتجاه نحو علم التربة، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً واستخدم مقياساً للاتجاه، وأظهرت النتائج فعالية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية التحصيل والاتجاه لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

وقارنت دراسة شرمان (Sherman, 1988) بين إستراتيجتي الاستقصاء التعاوني والتنافس الفردي على تحصيل مقرر الأحياء، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق بين الاستراتيجيين في التحصيل الدراسي.

واهتمت دراسة فتحية سليمان (1997) بالتعرف على فاعلية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل في الجغرافيا، لدى طالبات الصف الأول الإعدادي، ولإجراء هذه الدراسة، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً، وأوضحت النتائج فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية، مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.

اهتمت دراسة جوردان وميتاس (Jordan & Metais, 1997) بالتعرف على فاعلية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ولإجراء هذه الدراسة، استخدم الباحثان اختبار المهارات الاجتماعية، أظهرت النتائج فاعلية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

اهتمت دراسة هابنك ديتلين (Habaneck, D. 1994) بالتعرف على التأثيرات المنهجية وغير المنهجية للتعلم التعاوني على طلاب الكليات، ولإجراء هذه الدراسة، استخدم الباحث اختبارين تحصيلين، واختباراً للتعلم، واعتمد على التعلم التعاوني الرسمي وغير الرسمي، واستخدام طريقة المحاضرة، وأوضحت النتائج فاعلية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل والتعلم الذاتي لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

تعليق على الدراسات السابقة:

- تعددت اهتمامات الدراسات السابقة؛ فمنها ما اهتم بالتعرف على فاعلية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني، ومنها ما اهتم بالتعرف على فاعلية إستراتيجيات أخرى في التعلم التعاوني، ومنها ما اهتم بإستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومنها ما اهتم ببناء برامج في تنمية التحصيل والاتجاهات وبعض المهارات.
- استخدمت الدراسات والبحوث السابقة أدوات متنوعة، لتحقيق أهدافها، منها الاختبارات ومقاييس الاتجاه ومقاييس التفاعل الاجتماعي، والاختبارات، وتحليل المحتوى، والاستبانات.

- تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات والبحوث السابقة، ما بين الطلاب المعلمين، والطلاب في المراحل التعليمية المختلفة (الجامعية-الثانوية-الإعدادية) وتباينت أعداد العينات المستخدمة في هذه الدراسات.
- أوضحت غالبية الدراسات والبحوث السابقة تدني مستوى طلاب المرحلة الثانوية في مهارات التفكير الناقد، واستخدام الطريقة السائدة في التدريس لدى غالبية المعلمين، ومن ثم كانت هذه الدراسات من الدوافع القوية للقيام بالبحث الحالي.
- أفادت الباحثة من الدراسات والبحوث السابقة في تدعيم الإطار النظري، وبناء الأدوات والتأكد من صدقها وثباتها، وتدعيم مشكلة البحث الحالي، الأمر الذي جعل البحث تلبية لما نادى به الدراسات والبحوث السابقة.
- والبحث الحالي يختلف عن الدراسات والبحوث السابقة جميعاً-عربية كانت أم أجنبية-في متغيراته، وفي مجال اهتمامه، وبنائه للأدوات ومواد المعالجة التجريبية، وهذا ما يميز البحث الحالي عن الدراسات والبحوث السابقة.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التجريبي، الذي يهتم ببيان أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر، ونظراً لأن البحث الحالي يهتم بقياس أثر استخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة، لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي، فإنه يعد من فئة البحوث التجريبية.

ثانياً: التصميم التجريبي:

تم استخدام التصميم التجريبي، المعروف باسم امتداد المجموعة التجريبية والضابطة، ذي القياس القبلي والبعدي، كما هو موضح بالشكل التالي:

01	X1	02
01	X0	02

شكل (1) التصميم التجريبي للبحث

ويتضح من الشكل السابق ما يلي:

(01) تعني القياس القبلي لمجموعي البحث.

(02) تعني القياس البعدي لمجموعي البحث.

(X1) تعني استخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني مع المجموعة التجريبية.

(X0) تعني استخدام الطريقة السائدة مع المجموعة الضابطة.

ثالثاً: متغيرات البحث:

تضمن البحث الحالي المتغيرات التالية:

أ- المتغيرات المستقلة: للبحث الحالي متغير مستقل واحد وهو إستراتيجية التدريس ولها مستويان:

* إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.

* الطريقة السائدة.

ب- المتغيرات التابعة: للبحث متغيران تابعان هما:

* مهارات التفكير الناقد.

* الاتجاه نحو تدريس الفلسفة.

ج- المتغيرات المتداخلة: وللتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، في المستوى المدخلي لمهارات

التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات طالبات

المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي باستخدام اختبار ت (T. Test) والجدول التالي

يوضح ذلك:

جدول (1) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية

والضابطة في القياس القبلي لمهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة

المتغير	ن	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		درجات الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
		ع	م	ع	م			
مهارات التفكير الناقد	40	10.72	33.63	9.70	32.90	39	0.952	غير دالة
الاتجاه نحو تدريس الفلسفة	40	14.41	58.65	13.61	58.78	39	0.169	غير دالة

حيث ن = العينة، م = المتوسط، ع = الانحراف المعياري.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين متوسط درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس القبلي قد بلغت (0.952) في اختبار التفكير الناقد، وبلغت

(0.169) في مقياس الاتجاه نحو تدريس الفلسفة، وهي قيم غير دالة عند مستوى (0.01) مما يعطي مؤشراً على تكافؤ مجموعتي البحث في المستوى المدخلي لمهارات التفكير الناقد، والاتجاه نحو تدريس الفلسفة، وبذا يعزل أثر المتغير الدخيل، الخاص بتفاوت المستوى المدخلي لدى الطلاب في مهارات التفكير الناقد، والاتجاه نحو تدريس الفلسفة.

الذكاء والعمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي:

بناء على الاختبار العشوائي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث إنهن ينتمين إلى مستوى تعليمي واحد، وهو التعليم الحكومي العام، وينتمين لمنطقة سكنية واحدة، ووظائف آبائهن تكاد تكون متقاربة، وقد افترضت الباحثة أن هذه العشوائية تضمن تجانس الطالبات في متغير الذكاء؛ حيث أكد حسين الدريني أن التوزيع العشوائي يكفل قدرًا من التجانس بين المجموعات (حسين الدريني: 1986، 745).

كما حرصت الباحثة على الرجوع لسجلات قيد الطالبات بالمدرسة؛ حيث تم كتابة اسم الطالبة وعمرهن الزمني، واتضح تكافؤ الطالبات في العمر الزمني، كما حرصت الباحثة، على ضبط العامل الاقتصادي والاجتماعي، من خلال اختيار العينة من بيئة جغرافية واحدة، تكاد تكون متقاربة في المستوى الاجتماعي، من حيث الظروف المعيشية، التي تتعرض لها الطالبات، وبسؤال الطالبات عن مهنة الأب والأم، اتضح تقارب المستوى الاقتصادي.

رابعاً: إعداد أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية:

أ- إعداد أدوات البحث:

1- اختبار التفكير الناقد:

قام بإعداد هذا الاختبار إبراهيم وجيه محمود، ويقاس القدرة على التفكير الناقد لدى الفرد، وقد شمل الاختبار منذ تم وضعه عدة تعديلات؛ نظراً لأن عناصر الاختبار تمثل مناقشات ومشكلات عامة ترتبط بالحياة اليومية والأحداث العالمية، الأمر الذي يتغير بمرور الزمن، ويؤدي بالتالي إلى فقدان بعض العناصر لقيمتها ودلالاتها، ويتضح ذلك مما يلي:

خواص الاختبار:

تكون الاختبار في صورته المبدئية من (238) عنصراً موزعة على ستة أقسام هي: الدقة في فحص الوقائع- إدراك الحقائق الموضوعية- إدراك إطار العلاقة الصحيح- تقويم المناقشات- الاستنتاج- الاستدلال.

إلا أن عملية التعديل الأول للاختبار عام (1975) أسفرت عن تقليل عدد عناصر الاختبار من جهة، وحذف أحد أقسامه (الاستنتاج) من جهة أخرى، وذلك لانخفاض معامل الثبات لهذا القسم، وبذلك أصبح العدد الكلي لعناصر الاختبار (129) عنصراً، موزعة على خمسة أقسام، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (2) أقسام اختبار التفكير الناقد في صورته المعدل وخواصها

الاختبار الكلي	الاستدلال	تقويم المناقشات	إدراك الإطار الصحيح للعلاقة	إدراك الحقائق الموضوعية	الدقة في فحص الوقائع	القسم الخواص
129	299	30	21	26	23	عدد العناصر
0.79	0.69	0.81	0.70	0.73	0.72	معامل الثبات

ونظراً للتغير السريع لمجريات الأحداث في العالم بصفة عامة، وفي منطقة الشرق الأوسط بصفة خاصة، فقد تمت مراجعة الاختبار مرة ثانية عام (1981) ومن ثم تغيير بعض الأمثلة التي تنصدر بعض الأقسام، وحذف عناصر من القسم الثاني (إدراك الحقائق الموضوعية) وبذلك أصبح إجمالي عدد عناصر الاختبار (126) عنصراً.

ومن ثم تكون هذا الاختبار من خمسة اختبارات فرعية وهي:

1- الدقة في فحص الوقائع: وتتمثل في القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن نتيجة ما صحيحة أو غير صحيحة، تبعاً لدقة فحص الوقائع المعطاة، وتعليمات هذا الاختبار في أنه يتكون من مجموعة فقرات، تليها مجموعة من الإجابات أو النتائج، وعلى الطالب أن يقرأ محتوى كل فقرة بدقة تامة ويفترض أنها كلها صحيحة، ثم يقرأ النتائج التي تأتي بعدها واحدة بعد الأخرى، وعليه أن يحكم ما إذا كانت النتيجة تتبع الوقائع الواردة في الفقرة أم لا، فإن كان يرى أن النتيجة تتبع الوقائع الواردة في الفقرة فعليه أن يملأ المربع الذي يوجد تحت كلمة صحيحة، إما إذا كان يرى أن النتيجة لا تتبع الوقائع الواردة في الفقرة، عليه أن يملأ المربع الذي تمت كلمة غير صحيحة.

2- إدراك الحقائق الموضوعية: وتتمثل في مقدرة الفرد على الوصول إلى نتائج معينة، على الوقائع والحقائق الموضوعية وحدها، بعيداً عن التأثير بالعواطف والتعصب، وغير ذلك من العوامل الذاتية.

3- إدراك إطار العلاقة الصحيح: وتتمثل في القدرة على إدراك إطار العلاقة الصحيح، والذي يربط الموضوع بمجموعة الظروف العلمية، التي ينتمي إليها أو بالمجال الذي يعمل فيه، أو الحكم على نتيجة ما بأنها صحيحة أو غير صحيحة، تبعاً لارتباطها بإطار العلاقة الصحيح.

4- تقويم المناقشات: وتتمثل في القدرة على إدراك الجوانب الهامة، التي تتصل مباشرة بموضوع ما، وتميز نواحي القوة والضعف فيه.

5- الاستدلالات المنطقية: وتتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين الوقائع المعينة التي تعطي له، بحيث أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماماً من هذه الوقائع، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها، وهذا للاختبار ورقة إجابة ومفتاح تصحيح.

-ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات هذا الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وكذلك بالنسبة للاختبارات الفرعية، وذلك عن طريق استخراج معامل الارتباط للدرجات الفردية والزوجية، ثم استخدام معادلة سيير مان براون.

-صدق الاختبار: أجرى لهذا الاختبار صدق محتوى، من خلال مرحلة وضع الأصل، ومن خلال مرحلة تعديله، كما أجرى له صدق تجريبي ويعتمد على ميزانين:

الأول: تقديرات المدرسين لعينة من الأفراد الذين طبق عليهم الاختبار بعد تعديله بالنسبة لقدرتهم على التفكير الناقد، ثم حساب معامل الارتباط بين تقديرات المدرسين وبين درجات الطلاب في القدرة على التفكير الناقد، وبلغ هذا المعامل (0.46) وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

الثاني: اختبار "واطسن جلاسر" للتفكير الناقد بعد تقنينه، فحسب معامل الارتباط بين درجات الطلاب "نفس العينة" وبين درجاتهم في اختبار "واطسن جلاسر" وبلغ هذا المعامل (0.59) وهو معامل ذو دلالة عند مستوى (0.01).

2-مقياس الاتجاه نحو تدريس الفلسفة:

أ-الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على اتجاهات طالبات الصف الثاني الثانوي نحو تدريس الفلسفة باستخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.

ب-الأبعاد الرئيسية للمقياس:

اعتمدت الباحثة في تحديد أبعاد المقياس، إلى الرجوع لذوي الخبرة والاختصاص في بناء المقاييس، وتم تحديد ثلاثة أبعاد رئيسية للمقياس، تتمثل فيما يلي:

- أهمية تدريس الفلسفة باستخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.
- الاهتمام بتدريس الفلسفة باستخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.
- الاستمتاع بتدريس الفلسفة باستخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.

ج-تحديد نوع المقياس:

استخدمت الباحثة طريقة التقرير الذاتي، التي تقدم مثيراً معيناً، يرتبط به ثلاثة مواقف، تختار الطالبة منها ما يناسبها، وما يعبر عن اتجاهاتها نحو تدريس الفلسفة بإستراتيجية الاستقصاء التعاوني.

د-تحديد مفردات المقياس:

حرصت الباحثة على أن سهلة وواضحة ومفهومة، وممثلة للأبعاد التي تندرج تحتها، وأن تتضمن العبارة مثيراً واحداً، كما حرصت على تجنب استخدام أدوات النفسي أو الإثبات، وتم صياغة ثلاثة مواقف، تمثل الاتجاه الموجب والمحايد والسالب، لكل مثير أو موقف.

هـ-تعليمات المقياس:

تم كتابة تعليمات للمقياس، تضمنت الهدف منه، وعدد مفرداته، وطريقة الإجابة عنه، وروعي فيها الوضوح والسهولة، وأن تكون مباشرة، بحيث توضح طريقة الإجابة عن مفردات المقياس.

و-المقياس في صورته الأولية وعرضه على المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته المبدئية على عدد (10) من المتخصصين في الفلسفة وطرائق تدريسها وعلم النفس، وقد أبدى بعض المحكمين بعض الملاحظات، التي روعيت عند إعداد الصورة النهائية للمقياس.

ز- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (30) طالبة بالصف الثاني الثانوي بمدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات بمحافظة القليوبية بهدف التعرف على مدى وضوح عبارات المقياس، وتحديد زمنه وحساب معامل ثباته، وأسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عما يلي:

1- **مدى وضوح عبارات المقياس:** استفسرت بعض الطالبات عن بعض عبارات المقياس، وتم مراعاة ذلك.

2- **تحديد زمن المقياس:** تم استخدام المعادلة التالية، لتحديد زمن المقياس.

$$25 \text{ دقيقة} = \frac{32 + 18}{2} \text{ الزمن}$$

3- **حساب معامل ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات المقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغ معامل ثبات المقياس (0.94) وهو معامل ثبات مرتفع، يطمئن لاستخدام المقياس في تعرف اتجاهات الطالب نحو تدريس الفلسفة باستخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.

ح- تقدير درجات المقياس:

تم إعطاء الموقف الذي يعبر تعبيراً إيجابياً نحو المثير ثلاث درجات، والموقف الذي يعبر تعبيراً محايداً درجتين، والموقف الذي يعد مثيراً سالباً درجة واحدة.

ط- الصورة النهائية للمقياس:

بعد الانتهاء من إعداد المقياس والتأكد من صدقه وثباته، أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (38) عبارة، ويمكنه قياس اتجاهات الطالبات (عينة البحث) نحو تدريس الفلسفة باستخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.

إعداد مواد المعالجة التجريبية، وتشمل:

1- وحدة مقترحة لتنمية مهارات التفكير الناقد، وفق إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.

2- دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير الناقد، وفق إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.

3- دليل الطالبة لتنمية مهارات التفكير الناقد، وفق إستراتيجية الاستقصاء التعاوني.

وفيما يلي توضح الباحثة كيفية إعداد هذه المواد والتأكد من صلاحيتها:

1- إعداد وحدة تنمية مهارات التفكير الناقد وفق إستراتيجية الاستقصاء التعاوني:

لإعداد الوحدة المقترحة، اطّلت الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث السابقة، التي أعدت وحدات تعليمية، كما اعتمدت على الإطار النظري للبحث الحالي، وخاصة فيما يتصل بإستراتيجية الاستقصاء التعاوني، وخطواتها الإجرائية، حيث حرصت الباحثة على توظيف هذه الخطوات إلى إجراءات تفصيلية مبسطة وميسرة، بحيث تناسب الطالبات، واشتملت هذه الوحدة على العناصر التالية:

أ- مقدمة:

أوضحت فيها الباحثة طبيعة التعلم التعاوني وأهميته ودور الطالبات فيه.

ب- موضوعات الوحدة:

اشتملت الوحدة على ثلاثة موضوعات، تضمن كل موضوع منها الأهداف والوسائل التعليمية وموجهات البحث (أسئلة البحث) والمصادر التعليمية التي يمكن أن ترجع إليها الطالبة في البحث والاستقصاء والمحتوى الذي تم تنظيمه في صورة مهام تعليمية، واشتمل كل موضوع على أربعة مهام تعليمية، تم عرضها وصياغتها بشكل ميسر، وفق إستراتيجية الاستقصاء التعاوني واشتملت الوحدة على العديد من الأنشطة بما يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة باستخدام هذه الإستراتيجية، واختتم كل موضوع من موضوعات الوحدة بالتقويم.

ج- تعليمات دراسة الوحدة المقترحة:

صاغت الباحثة عدداً من التعليمات للطالبات، توجهنهم للسير في دراسة العرض وفق إستراتيجية الاستقصاء التعاوني، ضمنتها في دليل الطالبة لدراسة الوحدة المقترحة.

د- صلاحية الوحدة المقترحة:

للتأكد من صلاحية الوحدة المقترحة، تم عرضها على (15) محكماً متخصصاً في الفلسفة وطرائق تدريسها وعلم النفس والمناهج وعدد (10) من معلمي وموجهي الفلسفة بالمرحلة الثانوية، وروعت توجيهاتهم في إعداد الصورة النهائية للوحدة.

هـ- الصورة النهائية للوحدة:

بعد إجراء التعديلات تم صياغة الوحدة في شكلها النهائي.

(2، 3) إعداد دليلي المعلم والطالبة لتنمية مهارات التفكير الناقد وفق إستراتيجية

الاستقصاء التعاوني:

لإعداد الدليلين تم الإطلاع على عدد من الدراسات والبحوث السابقة التي أعدت أدلة للطلاب أو للمعلمين، وتم الاعتماد على الإطار النظري للبحث، واشتمل كل دليل منهما على العناصر التالية:

أ-مقدمة:

أوضحت فيها الباحثة طبيعة التعلم التعاوني وأهميته ودور المعلم، والطالب فيه بما يجذب الانتباه ويثير دافعية الطالبات لدراسة الوحدة.

ب-خطوات تنمية مهارات التفكير الناقد وفق إستراتيجية الاستقصاء التعاوني:

اشتمل دليل المعلم على الخطوات الإجرائية، التي يسير المعلم في ضوءها لتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة بإستراتيجية الاستقصاء التعاوني، وعمدت الباحثة إلى جعل هذه الخطوات إجرائية، توضح للمعلم ما يفعله مع الطلاب بشكل واضح وميسر، وقدمت إرشادات وتوجيهات تسهم في زيادة فاعلية الإستراتيجية المستخدمة، واشتمل دليل الطالبة على تعليمات واضحة، تسير الطالبة في ضوءها في التعلم، وضمت الباحثة دليل الطالبة المصادر التي يمكن استخدامها في البحث والتقصي، كما اشتمل الدليلان على الأهداف العامة والسلوكية للوحدة المقترحة.

ج-موضوعات الدليلين:

اشتمل الدليلان على ثلاثة موضوعات، اشتمل كل منهما على الأهداف العامة والخاصة والمهام الجزئية لكل موضوع.

د-صلاحية الدليلين:

للتأكد من صلاحية الدليلين تم عرضهما على عدد (10) محكمين متخصصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس إضافة إلى (5) موجهين فلسفة وروعت توجيهاتهم في إعداد الصورة النهائية للدليلين.

هـ-الصورة النهائية للدليلين:

بعد إجراء التعديلات اللازمة، تم صياغة الدليلين في شكلهما النهائي.

خامساً: إجراء تنفيذ تجربة البحث:

- 1- التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الاتجاه على مجموعتي البحث.
- 2- التدريس للمجموعة التجريبية وفق إستراتيجية الاستقصاء التعاوني بعد عقد لقاءات مع معلمي الفلسفة للتأكد من كفاءتهم في استخدام هذه الإستراتيجية، وتقسيم الفصل لعدة مجموعة، كل مجموعة مكونة من أربع طالبات، والسير في التدريس وفق خطوات هذه الإستراتيجية، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة السائدة بالمدرسة مع معلم الفصل بشكل طبيعي دون تدخل من الباحثة.
- 3- التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ومقياس الاتجاه على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

نتائج البحث:

تضمن البحث الحالي فرضين أساسيين، اهتم الفرض الأول بالكشف عن أثر التدريس بإستراتيجية الاستقصاء التعاوني في مهارات التفكير الناقد واهتم الفرض الثاني بالكشف عن أثر التدريس بإستراتيجية الاستقصاء التعاوني في اتجاهات الطالبات نحو تدريس الفلسفة.

وفيما يلي عرض لنتائج البحث:

بعد أن انتهت مجموعتي البحث من دراسة مواد المعالجة (التجريبية أو السائدة) قامت الباحثة بتطبيق أداتي البحث بعدياً، بهدف التأكد مدى تحقق فروض البحث، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) إصدار (16) لحساب الفروق ودلالاتها باستخدام اختبار (ت) (T. test) وجاءت النتائج كما يلي:

أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول:

للتأكد من صحة الفرض الأول والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني والضابطة التي درست باستخدام الطريقة السائدة في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد، وتم استخدام اختبار ت (T. test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول ()

نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد ودلالاتها الإحصائية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	40	105.18	14.63	39	24.85	دالة عند مستوى 0.01
الضابطة	40	35.80	10.54	39		

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في القياس البعدي؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (105.18) وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (35.80) مما يؤكد تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الناقد، ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (24.85) وهي دالة عند مستوى (0.01).

وعلى ذلك يرفض الفرض الأول من فروض البحث أي أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

ثانياً: التحقق من صحة الفرض الثاني:

للتأكد من تحقق صحة الفرض الثاني والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست بإستراتيجية الاستقصاء التعاوني والضابطة التي درست بالطريقة السائدة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو تدريس الفلسفة، تم استخدام اختبار (ت) (T. Test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول ()

نتائج التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو تدريس الفلسفة ودلالاتها الإحصائية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	40	102.75	9.18	39	17.74	دالة عند مستوى 0.01
الضابطة	40	60.23	13.30	39		

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (102.75) في

حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (60.23) مما يؤكد تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو تدريس الفلسفة، ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو تدريس الفلسفة لصالح درجات المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (17.74) وهي دالة عند مستوى (0.01) وعلى ذلك يرفض الفرض الثاني من فروض البحث، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو تدريس الفلسفة لصالح درجات طالبات المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من نادية حسن (2004) ونادية حسن (2003) وسمير عريان (2003) وسعاد فتحى (2001) وماري ديلانوي (Mary, D. 1977) ولفي دافيد (Levey, D. 1997) وسامي الفطاري (1996) وسامي الفطاري (1995) ومحمود الزناتي (1991) ودافيد وليند أنيس (David A. & Linda, A. 1981) وقد يرجع ذلك إلى ما يلي:

- إتاحة الفرصة للطالبات للتعلم من خلال تنوع الخبرات والأفكار في المجموعة التعاونية التي يبذل فيها كل فرد أقصى ما لديه، ويستخدم جميع مصادر المعرفة المختلفة، مما يتيح الفرصة لتبادل الأفكار ووجهات النظر حول القضايا والمذاهب والآراء والمواقف الفلسفية بما يساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة.
- إتاحة الحرية للطالبة للبحث عن المعلومات في مصادر المعرفة المختلفة، وتنظيم عرضها أمام زملائها بالمجموعة التعاونية، مما ينمي الاستقلالية في التفكير والشعور بالثقة في النفس، مما يساهم بدوره في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة.
- استشارة دافعية الطالبات للتعلم، من خلال جعل الطالبة أكثر فاعلية وإيجابية في الموقف التعليمي، ومعرفة نتائج تعلمها، ومدى تقدمها من خلال التغذية الراجعة، مما يزيد من ثقة الطالبة بنفسها ويعمل على زيادة دافعيته للتعلم عن طريق التعزيز الموجب الذي يضمن الاستمرار في التعلم، مما أسهم بدوره في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة.
- نشاط الطالبة وإيجابيتها وتفاعلها مع زميلاتها في الموقف التعليمي حيث تبحث عن المعرفة في مصادرها المختلفة وتناقش مع الزملاء ومع المعلم وتتلقى منهم التغذية الراجعة، مما يتيح

الفرصة للتفكير وإبداء الآراء مما أسهم بدوره في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة.

توصيات البحث:

- 1- الاستفادة من أدوات البحث الحالي ومواد المعالجة التجريبية في إعداد الكتب الدراسية والأنشطة التعليمية اللازمة لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة.
- 2- العمل على بناء برامج تقدم أنشطة وتدريبات نتاج فيها الفرصة للطلاب على ممارسة مهارات التفكير الناقد.
- 3- ضرورة تدريب معلمي الفلسفة على إستراتيجية الاستقصاء التعاوني لما لها من أثر في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو تدريس الفلسفة.
- 4- ضرورة إعادة النظر في كتب الفلسفة بالمرحلة الثانوية بحيث تتضمن أنشطة وتدريبات تثير تفكير الطلاب وتنمي مهاراتهم الفلسفية والنقدية والابتكارية.

البحوث المقترحة:

- في ضوء نتائج البحث وتوصياته تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:
- 1- فعالية استخدام إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي الفلسفة بالمرحلة الثانوية وأثر ذلك على مهارات التفكير الفلسفي لدى طلابهم.
 - 2- أثر التفاعل بين إستراتيجيات العصف الذهني وخرائط المفاهيم والتعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - 3- تطوير كتب الفلسفة بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الفلسفي وأثره في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.
 - 4- دراسة تحليلية تتبعية لأخطاء الطلاب بالمرحلة الثانوية في مهارات التفكير الناقد في النصوص الفلسفية وتقديم برنامج لعلاجها.
 - 5- فعالية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني مقارنة بإستراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية كل من مهارات التفكير الفلسفي والإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- 6- فعالية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الفلسفة.
- 7- أثر تدريب معلمي الفلسفة على التفكير الفلسفي في تنمية مهارات التفكير الناقد والفلسفي والإبداعي لدى طلابهم.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم عبد الرحمن محمد علي: "أثر استخدام أسئلة ذات مستويات معرفية عليا على التحصيل والتفكير الناقد في مقرر التربية وطرق التدريس بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بأبها"، دراسات في الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الخامس والعشرون، 1994.
2. إبراهيم محمد سعيد إبراهيم: استخدام الندوة والمناقشة في تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، تصدر عن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الخامس والعشرون، 1994.
3. إبراهيم وجيه محمود: "دراسة تجريبية للعوامل المساهمة في تحسين التفكير الناقد" رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس، 1966م.
4. إبراهيم وجيه محمود: صورة معدلة لاختبار القدرة على التفكير الناقد، القاهرة: مجلة المكتبات، العدد الثالث، 1975.
5. أحمد حسين اللقاني وبرنس أحمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة: عالم الكتب، 1990.
6. أسعد زروق: موسوعة علم النفس، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1979.

7. إلهام عبد الحميد فراج: "تصور مقترح لتطوير منهج الفلسفة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر أساتذة ومعلمي وخبراء مناهج الفلسفة"، القراءة والمعرفة، تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثالث، 2001.
8. جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب العاشر، القاهرة: دار الفكر العربي، 1999.
9. جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاي: معجم النفس والطب النفسي (إنجليزي عربي)، الجزء الثاني، القاهرة: دار النهضة العربية، 1989.
10. جمال الدين الشامي: "أثر تفاعل الأساليب المعرفية والمعالجات على بعض أنماط التفكير والتحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة، 1994.
11. الجميل محمد عبد السميع: "مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى شريحة من طلاب الجامعة"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1997.
12. جوزيف بوخنسكي: مدخل إلى التفكير الفلسفي، ترجمة: محمود حمدي زقزوق، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1980.
13. حسن عبد الباري: مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث، 1999.
14. حسن محمد العارف: "أثر استخدام التعلم التعاوني على التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسياً في مادة العلوم" المؤتمر الثامن للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، 25-26 سبتمبر 1996.

15. حسين عبد العزيز الدريني: "وضع مقياس للأسلوب المفضل في التعلم"، التربية، العدد السادس، القاهرة: كلية التربية، جامعة الأزهر، 1986.
16. دنيس أدمز وماري هام: تصميمات جديدة للتعليم والتعلم، تشجيع التعلم الفعال في مدارس الغد، سلسلة الكتب المترجمة (11) القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 1999.
17. ديفيد جونسون وروجرت جونسون: التعلم الجماعي الفردي، التعلم والتنافس والفردية، ترجمة: رفعت محمود بهجات، القاهرة: عالم الكتب، 1998.
18. رضا هندي جمعة مسعود: "فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الثمانون، يوليو 2002.
19. زكي نجيب محمود: تجديد الفكر التربوي، الطبعة الرابعة، القاهرة: دار الشروق، 1971.
20. زكي نجيب محمود: هموم المثقفين، القاهرة: دار الشروق، 1981.
21. سامي جابر: "أثر استخدام القراءات الخارجية في الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي" رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1994.
22. سامي محمد علي الفطايري: "إستراتيجية مقترحة لتنمية الإبداع في الفلسفة بالمرحلة الثانوية"، مجلة التربية، العدد الثاني والعشرون، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1995.
23. سامي محمد علي الفطايري: "فعالية إستراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية"، مجلة كلية التربية، العدد (27)، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1996.

24. سعاد محمد فتحي محمود: "أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (19)، 2001.
25. سعاد محمد محمود فتحي: "برنامج لتنظيم موقف تعليم الفلسفة لزيادة فعالية تدريسها في المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية البنات، جامعة عين شمس، 1986.
26. سعيد عبد الله لافي: "برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية"، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، جامعة عين شمس، 2000.
27. سمير عطية عريان: "فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملية الفلسفي"، القراءة والمعرفة، العدد العشرون، فبراير 2003.
28. السيد محمد منصور: "مهارات التدريس اللازمة لمعلمي المواد الفلسفية لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بقدرات المعلمين الإبداعية دراسة تقويمية ميدانية"، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد (12)، العدد (46)، 2001.
29. صافيناز أحمد عفيفي: "تقويم طرق تدريس الفلسفة" رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية البنات، جامعة عين شمس، 1981.
30. عبد الفتاح المصري: "التعليم الفلسفي وآفاقه"، ندوة التعليم الفلسفي في مصر، المجلس الأعلى للثقافة، 1998.
31. عبد الله النافع: "التعليم بتنمية مهارات التفكير"، مجلة المعرفة، العدد (83)، وزارة المعارف بالسعودية، 2002.

32. عبد المنعم أحمد الدرديري: "التفكير الناقد ومفهوم الذات وعلاقتها بالدوجماتية لدى طلاب الجامعة"، مجلة كلية التربية بقنا، جامعة أسيوط، العدد العاشر، 1994.
33. عزيزة السيد: التفكير الناقد، دراسة في علم النفس المعرفي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995.
34. عفاف سعد حماد: "الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المواد الفلسفية بالتعليم الثانوي"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثالث عشر، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1992.
35. علا الدين كفاي: "منهاج مدرسي للتفكير"، مقالات في تعليم التفكير بقلم نخبة من الأساتذة المتخصصين، القاهرة: دار النهضة العربية، 1997.
36. عماد السيد حامد: "أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التواصل الشفهي والاتجاه نحو التعليم التعاوني لدى طلاب المدارس الثانوية" رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية بتفهننا الأشراف، جامعة الأزهر، 2003.
37. فؤاد أبو حطب: القدرات العقلية، القاهرة: الأنجلو المصرية، 1973.
38. فاروق السيد عثمان: قائمة سمات الشخصية الناقدة، مجلة علم النفس، العدد الثاني والعشرون، السنة السادسة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993.
39. مجدي عزيز إبراهيم: "إدارة التفكير السليم التحدي الحقيقي للمنهج"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعليم وتنمية التفكير، المجلد الأول، جامعة عين شمس، 2000.
40. محبات أبو عميرة: "تجريب استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (44)، 1997.

41. محمد سعيد أحمد زيدان: "تنمية التفكير الفلسفي كمدخل لتطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس، 1993.
42. محمد سعيد زيدان: "تنمية التفكير الفلسفي كمدخل لتطوير مناهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية" بحث مقدم إلى ندوة التعليم الفلسفي في مصر، المجلس الأعلى للثقافة، 1981.
43. محمد عبد الرؤوف خميس: "أثر تدريس وحدة مقترحة في الفلسفة على تنمية التفكير الفلسفي والاتجاه نحو الفلسفة لدى طلاب كلية التربية"، مجلة كلية التربية بدمهور، العدد (58)، جامعة الإسكندرية، 2004.
44. محمد عثمان الخشاب: "التعليم الفلسفي وإدارة العقل" بحث مقدم في ندوة التعليم الفلسفي في مصر، المجلس الأعلى للثقافة، 1998.
45. محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس وإستراتيجياته، الطبعة العاشرة، دار الكتاب الجامعي، 2001.
46. محمود أبو زيد: تطوير التدريس في الفلسفة والدراسات الاجتماعية، مركز الكتاب والنشر، 1991.
47. محمود أبو زيد إبراهيم: "جدوى تدريس الفلسفة كمادة دراسية في تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية العامة"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1978.
48. محمود محمود الزناتي: "فعالية الطريقة الاستقصائية في تدريس المنطق على نحو التفكير الناقد والتحصيل لطلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة طنطا، 1991.
49. المركز القومي للامتحان والتقويم التربوي: دليل تقويم الطالب في الفلسفة والمنطق، وزارة التربية والتعليم: قطاع الكتب، مطابع الأهرام، 1997.

50. مصطفى النشار: "الفلسفة ودورها في الحياة المعاصرة"، المؤتمر العلمي الخامس عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، 2003.
51. مصطفى النشار: مدخل جديد إلى الفلسفة، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، 1998.
52. منير جبريل وسمير الجوابرة: كيف تطور مهارات التفكير العليا (الإبداعي والناقد) لطلبة الصف التاسع في موضوع الهندسة التحليلية، الخليل: مكتب التعليم، 2003.
53. نادية حسن إبراهيم: "تأثير تدريس الفلسفة باستخدام إستراتيجية تعليم التفكير لتعديل السلوك في تنمية تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية"، القراءة والمعرفة، العدد العشرون، فبراير 2003.
54. نادية حسن إبراهيم: "صورة مادة الفلسفة عند الطلاب الدارسين لها في المرحلة الثانوية دراسة كشفية"، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية البنات، جامعة عين شمس، 1994.
55. نادية حسن إبراهيم: "فاعلية إستراتيجية دمج التفكيرين الإبداعي والناقد عند تدريس الفلسفة في تنمية مفهوم الذات والقدرة على إصدار الحكم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، المؤتمر العلمي الرابع (القراءة وتنمية التفكير)، جامعة عين شمس: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 2004.
56. نايفة قطامي: تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان: دار الفكر، 2001.
57. وصفي عصفور ومحمد طرخان: التفكير الناقد والتعليم المدرسي والوصفي، مجلة المعلم، 1999.

58. وليد عبد المنعم وهبة محمد: "تقويم محتوى منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية الأزهرية في ضوء بعض القيم الدينية دراسة وصفية"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2008.

59. وليم هيرد كلباترك: أصول المنهج الجديد، ترجمة: أبو الفتوح رضوان ومحمد الهادي عفيفي، القاهرة: الأنجلو المصرية، 1970.

60. يس عبد الرحمن قنديل: "مدى فاعلية الطريقة الاستقصائية لتدريس العلوم في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 1983م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Ahuja, A. (1994): The Effects of a cooperative Learning Instructional Strategy on the Academic Achievement, Attitudes Toward Science Class and Process skills, of Middle School Science Students. P.H. D, Ohio State University, UMI. Dissertation Service3. A Bell & Howell Company.
2. Bailey, C. (2008): The Tools of Women's Studies and Philosophy: Critical Thinking in Writing, Feminist Teacher: A Journal of the Practices, Theories, and Scholarship of Feminist Teaching, V. 18, N.2, P.91-100.
3. Burk, B. (2014): Critical analysis: A comparison of Critical Thinking Changes in Psychology and Philosophy Classes. Teaching of Psychology, Vol. 41(1).
4. Chuny, Y. (1999): "Comparison of Taiwan Science Students, Outcomes with Inquiry group versus Traditional instruction" The Journal of Educational Research (Washington, D.C.) V. 92, N. 6, PP.340-346.
5. Cowie, H. & Rudduck, J. (1988): Comparative Group work: An overview. London: BP Educational Service, Britannin House, Morrlane.

6. Daniel, M. (2011): Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children, *Educational Philosophy and Theory*, V. 43, N.5, P.415-435.
7. David, A. & Lindo, A. (1981): *Teaching Philosophy Does Philosophy improve Critical Thinking?* Ball State University, Muncie Indiana (U.S.A).
8. Eggen, P. D. & Kauchak, D. P. (2000): *Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills*. 3rd Ed, USA, Allen & Bacon.
9. Frutwengler, C. B. (1992): How to Observe Cooperative Learning Classrooms. *Educational Leadership*. 49, 4.
10. Habanek, D. (1994): "Effects of Format and Informal: Cooperative Learning Practices in the College Classroom", *D.A.I.*. V. 54. N.7.
11. Harell, M. (2011): Argument Diagramming and Critical Thinking in Introductory Philosophy Higher Education Research and Development, V. 30, N.3, P.371-385.
12. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989): Social Skill for successful Group Work. *Educational leadership*. 47, 4.
13. Jordan, D. W. & Metais (1997): "Implementing Cooperative Learning", *Contemporary Education*. V. 63, N.3.
14. Lam, C. (2012): *Educational Research and Evaluation*, V. 18, N.2, P.187-203.
15. Levey, D. (1997): *Tools of Critical Thinking Metathoughts for Pshychology*, Pepperdine U. Malibu, U.S.A. Internet.
16. Lian, S. (2004): "Using group Investigation for Chemistry in Teacher Education" *APESLT*. V.5, Issue 1, Article 6.
17. Lioyd, D. I. (1967): *Philosophy and Teaching* London: Ronlled and Kegan Paul. Henely and Boston.
18. Mar, D. (1997): *Teaching Philosophical Linking through children's Literature: an Applications of Dialogue and Story*. New York, U.S.A.
19. Scabrera, V. (1981): "Creativity in Strategic Planning", *D A.I.* V. 42, N.6.

20. Sharan, Y. & Sharan, S. (1992): *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. New York: College Press.
21. Sherman, L.W. (1988): "Comparative Study of Cooperative and Competitive achievement in two secondary Biology Classroom: The group investigative model versus an individually competitive goal structure" *Journal of Research in Science Teaching*. V. 26, N. 1, PP.55-64.
22. Spicer, K & Hanks, W. (1995): "Multiple Measures of Critical Thinking Skills and Pre disposition in Assessment of Critical Thinking", *The Annual Meeting of Speech Communication Association*.
23. Stevens, R. (1995): *Cooperative Learning and Literary Instructions*. Lawrence, PUB. Hillsdale, New Jersey.
24. Strawse, M. (2005): *Creating Philosophy: Using a Cooperative Learning Approach in the Classroom*. *Teaching Philosophy*, Vol. 28, Issue 2, P.115-134.
25. Watson, G. B. & Glasser, E. M. (1962): *Critical Thinking Appraisal (The Manual)*. New York. World Book.
26. William, B. (2004): *Collaborative Testing and test performance*, *Academic Exchange Quarterly*. Falli V. 8, Issue. 3.