وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

أثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة – دراسة ميدانية بإحدى ثانويات سوق أهراس–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه لـ م د في علوم التربية

تخصص تربية وأنظمة تعليمية

إعداد الطالب: محمد رجايبية

إشراف الأستاذة: حنان بشتة

أعضاء لجنة المناقشة:

اسم الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
صيفور سليم	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل	رئيساً
بشتة حنان	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل	مشرفاً ومقرراً
مجيدر بلال	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل	عضواً مناقشاً
بكيري نجيبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل	عضواً مناقشاً
ختناش محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	عضواً مناقشاً
شوشان عمار	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	عضواً مناقشاً

السنة الجامعية: 2024/2023

سُورَةُ العَلَقِ
بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ
اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ٢ اقْرَأْ وَرَبُّكَ
الْأَكْرَمُ ٣ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ٤ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ٥ كَلَّا إِنَّ
الْإِنسَانَ لَيَطْغَىٰ ٦ أَن رَّآهُ اسْتَغْنَىٰ ٧ إِنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ الرُّجْعَىٰ ٨ أَرَأَيْتَ
الَّذِي يَنْهَىٰ ٩ عَبْدًا إِذَا صَلَّىٰ ١٠ أَرَأَيْتَ إِن كَانَ عَلَى الْهُدَىٰ ١١ أَوْ أَمَرَ
بِالتَّقْوَىٰ ١٢ أَرَأَيْتَ إِن كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰ ١٣ أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَىٰ ١٤ كَلَّا لَئِن
لَّمْ يَنتَهِ لَنَسْفَعًا بِالنَّاصِيَةِ ١٥ نَاصِيَةٍ كَاذِبَةٍ خَاطِئَةٍ ١٦ فَلْيَدْعُ نَادِيَهُ
١٧ سَنَدْعُ الزَّبَانِيَةَ ١٨ كَلَّا لَا تُطِعْهُ وَاسْجُدْ وَاقْتَرِب ١٩

الإهداء

إهداء

اهدي هذا العمل المتواضع إلى روح والدي العزيزين رحمهما الله وأسكنهما فسيح جنانه، وإلى روح أساتذتي: حديد يوسف، لبيض عبد المجيد، خلاصي محمد. كما أهديه إلى زوجتي الحبيبة وأبنائي الأعزاء – لمين ساجد عبد الرحمان، جوليا، وسيلفيا – وإلى كل الأساتذة الكرام.

شكر وتقدير

أسمى عبارات التقدير و الشكر والامتنان أتوجه بها إلى:

أستاذتي المشرفة بشتة حنان التي رافقني طوال فترة انجاز هذا البحث على جميل صبرها وكرم أخلاقها وحسن توجيهها.

إلى جميع أعضاء لجنة المناقشة

إلى زوجتي الحبيبة على مساندتها وصبرها ودعمها

إلى السيد مدير ثانوية مخانشة نافع: عثامنية عمار

إلى أصدقائي عمار موايسية وفارس بوريون أساتذة مادة الفلسفة

إلى جميع أفراد عينة الدراسة من أساتذة وطلبة

إلى مديرية التربية لولاية قالمة، والاستاذ القدير علوي عبد الحميد

وفي الأخير إلى جميع من ساعدني من قريب أو بعيد على انجاز هذا العمل.

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإهداء	—
شكر وتقدير	—
فهرس المحتويات	—
قائمة الجداول	—
قائمة الملاحق	—
ملخص الدراسة باللغة العربية والإنجليزية	—
مقدمة	—
الجانب النظري	—
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	—
1-اشكالية الدراسة وتساؤلاتها	15
2-دواعي ومبررات الدراسة	19
3-أهداف الدراسة	20
4-أهمية الدراسة	21
5-حدود الدراسة	21
6-أدوات الدراسة	22
7-متغيرات الدراسة	22
8-التعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة	22
9-الدراسات السابقة	23
10-فروض الدراسة	39
خلاصة الفصل	40
الفصل الثاني: الإطار المرجعي النظري لمتغيرات الدراسة	
أولاً: النظرية البنائية والتعلم الاستقصائي	44

1-مفهوم النظرية البنائية	44
2-الملامح الإبستمولوجية للبنائية	44
3-افتراضات البنائية	45
4-البنائية والمدخل الاستقصائي	46
ثانياً: أنموذج التدريس	47
1-مفهوم أنموذج التدريس	47
2-الاختلاف بين النموذج التعليمي والنموذج التعلمي	49
3-الأسئلة التي تطرح لتقييم النموذج التعليمي	50
ثالثاً: المدخل الاستقصائي	50
1-مفهوم الاستقصاء	50
2-الاسس النفسية والفلسفية للاستقصاء	57
3-الفرق بين الاستكشاف والاستقصاء وحل المشكلات	58
4-الاستقصاء كطريقة وكنتاج للتعلم	58
5-أهمية الاستقصاء	59
6-أشكال الاستقصاء	59
7-نماذج الاستقصاء	64
8-الجوانب التي يمكن تقويمها أثناء التعلم	73
رابعاً: أنموذج سكمان الاستقصائي	73
1-مفهوم أنموذج سكمان الاستقصائي	73
2- الافتراضات التي يستند عليها أنموذج سكمان	78
3-مراحل أنموذج سكمان الاستقصائي	80
4-خطوات تطبيق أنموذج سكمان	81
5-صور تطبيق أنموذج سكمان	82
6-أهداف التدريس باستخدام أنموذج سكمان	83

7–دور الطالب ودور المدرس في أنموذج سكمان	84
8–أهمية أنموذج سكمان الاستقصائي	85
9–العوامل التي تساعد على نجاح أنموذج سكمان	87
10–صعوبات ومعوقات تطبيق أنموذج سكمان	88
التفكير الناقد	90
1–مفهوم التفكير الناقد	92
2–التفكير الناقد والاعتقاد والمعرفة	96
3–مكونات التفكير الناقد	97
4–المهارات المعرفية للتفكير الناقد	97
5–الخطوات التي يسير بها المتعلم لتحقيق التفكير الناقد	106
6–دور المدرس في التدريب على التفكير الناقد	109
7–معايير التفكير الناقد	109
8–خصائص التفكير الناقد	112
9–سمات التفكير الناقد	113
10–جوانب تنمية التفكير الناقد	114
11–مراحل عملية ممارسة التفكير الناقد	116
12–تعليم التفكير الناقد	117
13–استراتيجيات تنمية التفكير الناقد	119
14–قياس التفكير الناقد	124
15–معوقات تعليم التفكير الناقد	126
16–البرامج والتطبيقات التي أثبتت فعاليتها في تنمية التفكير الناقد	127
تعليم الفلسفة	131
1–اقسام تعليم الفلسفة	131

2-مفهوم مادة الفلسفة	131
3-المعرفة الفلسفية المدرسة بالثانوي	132
4-مشكلات ومعوقات تدريس الفلسفة بالثانوي	132
5-مقاربات تدريس الفلسفة	137
6-الكفاءات المطلوبة من مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي	138
7-مجالات الكفاية في الفلسفة	140
8-التقويم في مادة الفلسفة	142
9-كيفية تقويم الكفاءات استنادا إلى معايير الأداء	143
10-أهداف الدرس الفلسفي	146
11-أهداف دراسة النص	147
12-أهداف المقالة	147
13-أهداف العرض	148
14-أهداف الانتاج الفلسفي	149
15-أدوات التقويم المعتمدة في مادة الفلسفة	149
16تحديد الأهداف في الفلسفة	154
17- الهدف النواة في الفلسفة	155
18-الهدف الكفائي في الفلسفة	156
الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة	159
أولاً: الدراسة الاستطلاعية	161
1-أهدافها	161
2-مجالاتها	161
3-اجراءات الدراسة الاستطلاعية	162
ثانياً: تقنيات منهجية الدراسة الأساسية	176
1-مجتمع الدراسة	177

2-عينة الدراسة	177
3-التصميم التجريبي	178
4-التصميم العاملي	178
5-الحصول على المعلومات والمعالجة الاحصائية	181
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	187
عرض النتائج	187
مناقشة النتائج	196
الخلاصة	202
الاقتراحات	203
المصادر والمراجع	203
الملاحق	214

قائمة الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	جدول يبين مهارات التفكير الناقد الرئيسية وما ينطوي تحتها من مهارات فرعية	106
2	جدول يبين الخطوات التي يسير بها المتعلم لتحقيق مهارات التفكير الناقد	108
3	جدول يبين تقسيم استراتيجيات التفكير الناقد	119
4	جدول يبين معايير تقويم الكفاءة في شكل مقال	144
5	جدول يبين معايير تقويم الكفاءة في شكل نص	146
6	جدول يبين طرق كتابة المقال الفلسفي	152
7	جدول يبين كيفية صياغة الأهداف في الفلسفة	154
8	جدول يبين مقارنة بين الهدف الكفائي والهدف	157

	الإجرائي	
9	جدول يبين الوزن النسبي للإشكالية رقم 5	164
10	جدول يبين مصفوفة الكفاءات	165
11	جدول يبين المعايير المستخدمة لتقييم الكفاءة والمؤشرات الخاصة بكل معيار	168
12	جدول يبين معامل ارتباط بيرسون لقياس ثبات الاختبار التحصيلي	169
13	جدول يبين معاملات الارتباط لعدد من المحكات والعلامات على اختبار كاليفورنيا 2000	172
14	جدول يبين معامل الارتباط للاختبارات الفرعية والاختبار الكلي على اختبار كاليفورنيا 2000	173
15	جدول يبين أفراد العينة التجريبية والضابطة والجنس	177
16	جدول يبين التصميم التجريبي للدراسة	178
17	جدول يبين التصميم العاملي للدراسة	179
18	جدول يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للاختبار التحصيلي القبلي	181
19	جدول يبين تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في اختبار التحصيل القبلي	182
20	جدول يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لاختبار التفكير الناقد القبلي	183
21	جدول يبين تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في اختبار التفكير الناقد القبلي	184
22	جدول يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في اختبار التحصيل البعدي	187
23	جدول يبين تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة	188

	الفروق في اختبار التحصيل البعدي	
24	جدول يبين اختبار شيفيه لدلالة الفروق	189
25	جدول يبين مجموع المربعات بين المجموعات والمربع الكلي	190
26	جدول يبين قيمة إيتا مربع	191
27	جدول يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في اختبار التفكير الناقد البعدي	191
28	جدول يبين تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في اختبار التفكير الناقد البعدي	193
29	جدول يبين اختبار شيفيه لدلالة الفروق	194
30	جدول يبين مجموع المربعات بين المجموعات والمربع الكلي	194
31	جدول يبين قيمة إيتا مربع	195

قائمة الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	شكل يمثل مخطط لعناصر أنموذج سكمان الاستقصائي	64
2	يمثل مخطط لعناصر أنموذج كاربلوس إيتل وزملائه	66
3	يمثل مخطط لعناصر أنموذج هيرد الاستقصائي	67
4	مخطط لعناصر أنموذج باير الاستقصائي	68
5	مخطط لعناصر أنموذج النمر الاستقصائي	69
6	مخطط لعناصر أنموذج نشوان الاستقصائي	71
7	مخطط لعناصر أنموذج زيتون الاستقصائي	72
8	شكل يمثل أنموذج سكمان الاستقصائي	78
9	شكل يمثل التأثيرات التعليمية والتغذية الراجعة التي	80

	يوفرها أنموذج سكمان الاستقصائي	
10	الكفاءات والقدرات وملمح التخرج الذي تسعى له مادة الفلسفة سنة ثانية ثانوي	142
11	شكل يمثل كيفية الاشتغال الكفائي	143

قائمة الملاحق:

رقم الملحق	عنوانه	رقم الصفحة
1	البرنامج التعليمي وفق أنموذج سكمان	215
2	الاختبار التحصيلي والاجابة النموذجية	248
3	أسماء المحكمين	253
4	اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد والاجابة النموذجية	253
5	ترخيص اجراء الدراسة الميدانية الأساسية	272
6	ترخيص أجراء الدراسة الاستطلاعية بولاية قالمة	273
7	ترخيص أجراء الدراسة الاستطلاعية بولاية سوق اهراس	274

الملخص:

أثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة – دراسة ميدانية بإحدى ثانويات ولاية قالمة–

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر فاعلية أنموذج سكمان الاستقصائي على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة بثانوية مخانشة نافع (بني مزلين) التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في السنة الدراسية 2022/ 2023، تم إجراء الدراسة من خلال تصميم عاملي تمثل في إدراج متغير طريقة التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي والطريقة الاعتيادية) كمتغير مستقل أول، وإدراج متغير الجنس (ذكر وأنثى) كمتغير مستقل ثاني، من أجل معرفة تفاعلهما فيما بينهما وتأثيرهما على المتغيرين التابعين (التحصيل الدراسي والتفكير الناقد)، واستخدم الباحث اختبارين الأول خاص بالتحصيل الدراسي من اعداد الباحث، والثاني خاص بالتفكير الناقد، حيث طبق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد النسخة المعدلة للبيئة الأردنية (2000)، وتم استخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS في المعالجة الإحصائية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نموذج سكمان الاستقصائي والطريقة الاعتيادية ولصالح نموذج سكمان الاستقصائي في التحصيل، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نموذج سكمان الاستقصائي والطريقة الاعتيادية ولصالح نموذج سكمان الاستقصائي في التفكير الناقد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس (ذكر وأنثى) في التحصيل والتفكير الناقد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس فيما يخص التحصيل والتفكير الناقد.

The Summary:

The effectivness of Suchman’s Inquiry Model in the enhancement of critical thinking for second-year Secondary School students in philosophy - a field study in one of the secondary schools in Guelma.

This study aimed to explore the effectiveness of Suchaman’s Inquiry model on the academic achievement and the enhancement of critical thinking in philosophy for Second year secondary school students in Mechancha Nafea (Bni Mezline) High school belonging to the Directorate of Education of Guelma Province For the Academic year 2022/2023.

The study was conducted through a factorial design that included the teaching method variable (Suchman's inquiry model and the regular method) as the first independent variable and including the gender variable (male and female) as the second independent

variable,in order to know their interaction between them and their impact on the two

dependent variables (academic achievement and critical thinking),The researcher used to tests,the first of which was about the academic achievements,prepared by the researcher and the second is related to critical thinking,where the California critical thinking test version was applied modified for the Jordanian environement(2000).And the statical packages was used in the statical processing.and the results showed that there are statically significant differences between Suchman’s Inquiry model and the regular method,and in the favour of Suchman’s Inquiry model in achievement,there are also statically significant differences between Suchman’s Inquiry model and the regular method , in the favour of Suchman’s Inquiry model in critical thinking ,and the absence of statically significant differences attributed to gender (male and) female in acheivement and critical thinking ,and no statically significant differences in the inetraction between teaching method and gender regarding achievement and critical thinking.

مقدمة

مقدمة

يعد المدخل الاستقصائي في التدريس مدخلا بالغ الأهمية لأنه يمثل قاعدة أساسية لتعلم الكثير من المواد التعليمية وإمكانية استخدامه في جميع الأطوار التعليمية، فهو جوهر العلوم الطبيعية الحديثة، حيث تم اعتماده في المعايير الوطنية للتربية العلمية (NSES) National Science Education Standards التي أصدرها المجلس الوطني للبحث بأمريكا، كما يمثل أساس الرياضيات الحديثة واللغة الانجليزية والإنسانيات، وفي الوقت الحاضر أصبح المحور الأساسي أيضا في الدراسات الاجتماعية الحديثة كما نصت عليه المعايير الوطنية للدراسات الاجتماعية (NCSS,2002) ومادة الفلسفة كمادة أساسية من مواد الدراسات الاجتماعية مواضيعها متشابكة وتحتاج إلى إعمال العقل لحل إشكالياتها المتشعبة لذلك فالأولى في تدريسها الاّ نقف عند الطرائق التقليدية التي تفقدها معناها، بل يجب اعتماد نماذج تدريسية تزيد من أهميتها وتعيد الحياة لها ولدارسها وكذلك مدرسها، ومن بين النماذج التي تلقى رواجا واستحسانا والصالحة لتدريس جميع المواد والمستويات هو أنموذج سكمان الاستقصائي أو ما يعرف بأنموذج التدريب على الاستقصاء، سعى سكمان من وراء هذا الأنموذج إلى تغيير نمطية التعليم، بحيث يصبح المتعلمون يفكرون كعلماء صغار، فالطالب يقوم ببذل جهد في الحصول على معلومات تفسر له المشكلة التي يواجهها، فعندما يوجه له سؤال محير أو موقف غامض أو مشكلة تحتاج إلى حل فإنه يشعر بعدم المعرفة، فيلجأ إلى خبراته السابقة ويبحث عن الحلول ويحاول اكتشاف الإجابة، إنه يستخدم حواسه وتفكيره لإزالة الغموض أو الحيرة أو عدم الوضوح، هذا ويذهب عالم الاجتماع الفرنسي ادغار موران Edgar Morin أنه لكي يكون فهمنا للكون أكثر وأعمق علينا أن نكف عن شرح الكون بواسطة نظريات بسيطة وسطحية، وهي بالضرورة اختزالية، وأنه من الضروري اليوم فهم الكون من خلال باراديغم " paradigme" التعقيد أو التركيب، وفي هذا الصدد يقول: " إن التفكير البسيط أداة لحل المشكلات البسيطة دون أن تكون هناك مشكلة في التفكير، بينما التفكير المركب أو المعقد لا يحل المشكلات بنفسه ولكن يقدم المساعدة لاستراتيجية قادرة على حلها" فهو بذلك يقدم دعوة للابتعاد عن سطحيات الأمور واستخدام أساليب التفكير العليا التي يوظفها المتعلم لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجه واقعه المتغير والمعقد، لكن الحاجة الوحيدة التي تبقى ثابتة في عالم متغير هي حاجة التلاميذ إلى تعلمهم كيف يتعلمون وكيف يجدون حلولا للمشكلات التي تواجههم عندما تعجز خبراتهم ومعارفهم عن إعطاء إجابات جاهزة لذلك، فتدريس الفلسفة في غرفة الصف أشبه تقريبا بعمل المسرح حيث نحاول خلق مناخ درامي في جو يكون فيه شدّ وتوتر فعلي وإثارة كافية لإحداث عملية التعلم خصوصا في البداية، فهذا المناخ الدرامي يجب أن يستحوذ على الانتباه ويخلق نوع من التخيل للأحداث الجارية وهو ذاته التفكير الذي من أجله

وجد الدرس، لكن في المسرح الإنسان مُسائل لنفسه، أما في التعلم فهو مُسائل لنفسه ومعلمه وزملائه وكل من يحتك بهم، هذا وحدد المجلس القومي للدراسات الاجتماعية في مرحلة الطفولة سنة 1989 الهدف الرئيسي للتعليم؛ بأنه إعداد التلاميذ وتجهيزهم بالمعرفة والفهم للماضي بوصفه ضرورة ملحة لمواجهة مشاكل الحاضر والتخطيط للمستقبل، فمادة الفلسفة كمادة جوهرية تمكنهم من المشاركة في عالمهم من خلال مساعدتهم على فهم علاقتهم مع الآخرين، وعلاقتهم بالمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والوظيفتين الرئيستين للمدارس هما مساعدة المجتمع من خلال تكوين مواطنين فاعلين ومشاركين، ومساعدة التلاميذ على أن يعيشوا حياة سعيدة تتاح لهم من خلالها القدرة والإمكانية لتوظيف طاقاتهم الكامنة، فنحن نعلمهم للحاضر ونعمل على تهيئتهم للمستقبل، لأنهم سيعيشون في مجتمع غير مجتمعنا، لذا يجب أن ننتبه لمجتمع المستقبل ونعد تلامذتنا للعيش فيه، فالتدريس لم يعد يركز على نقل معارف ثابتة بل يركز على إعداد الشباب لحياة مقنعة لهم في عالم متغير ومساعدتهم على أن يستقصوا بأنفسهم، لأن الأشخاص في سن التعلم يمضون وقتا خارج المؤسسات التعليمية أكثر من داخلها، وجانبا كبيرا من الوقت الذي يمضونه خارجا مازال مخصصا أيضا للتعلم، فالطلاب يستمرون في التعلم حتى بعد التخرج من المدارس أو التسرب منها، ونمط حياتنا قائم على المساهمة والجزاء، لذلك يجب تعليم شبابنا كيفية الاستفادة من قدراتهم بطريقة موضوعية، لذلك ينبغي أن تكون مهمة الفلسفة تعليم التلاميذ الكيفية التي يحددون بها تصوراتهم بشأن الواقع بطرق أكثر صدقا وموضوعية وثبات، وكذلك تدريسهم الكيفية التي يُقوّمون بها ما يعرضه الآخرون بوصفه حقيقة، وكيفية البحث والتقصي بأنفسهم، لذلك يجب أن نعلم التلاميذ كيف يعرفون لا أن يعرفوا فقط ما يعتقد أو يراه شخص آخر، فالاستقصاء متاح للتدريس الصفي وأكبر شيء يساعد الطالب كي يتعلم بنفسه، فالخبرة والبحث قد تمخضا عن اقتراحات مفادها أن عملية تحديد المفاهيم والتعميمات والمهارات العقلية يمكن إجراؤها بصورة أفضل من خلال التدريس الاستقصائي، وحسب وزارة التربية الوطنية أن فتح شعبة الفلسفة يهدف بالأساس إلى إعادة الاعتبار لمادة الفلسفة باعتبارها عنصراً أساسياً في بناء وتكوين فكر التلاميذ وتمكينهم من أساليب التفكير الحر والنقد البناء والحكم الموضوعي، للوصول به إلى استقلالية الرأي، لذلك فبالنظر إلى هذه الغايات، والنظر إلى التفكير الناقد على أنه التقييم الواعي والمدروس للأفكار والمعلومات من أجل الحكم على جدارتها أو قيمتها، وهو ينطوي على التساؤل والتحدي وتقييم الأفكار، تكون وزارة التربية الوطنية قد تبنت في شرحها للغايات من تدريس الفلسفة على مفهوم التفكير الناقد أساساً، وهو ما يحتم أثناء تدريس هذه المادة الأخذ بعين الاعتبار هذه المبادئ، وتشجيع الأساتذة على أخذ زمام المبادرة لاستخدام الطرائق التعليمية التي من شأنها بلورة هذه المفاهيم.

لذلك نحاول من خلال هذه الدراسة تقصي فاعلية أحد النماذج التعليمية التي لاقت رواجاً كبيراً في مجال التعليم، ونادى بها العديد من الباحثين، والمتمثل في أنموذج سكمان الاستقصائي، محاولين إبراز فعاليته على التحصيل الدراسي وكذلك فعاليته في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، وذلك من خلال اتباع الخطة التالية:

قسم الباحث هذه الدراسة إلى مقدمة عامة ودراسة نظرية تطرق فيها إلى الأدب النظري الملم بمفاهيم الدراسة، حيث انطلقنا من الفصل المنهجي أين أوضحنا فيه اشكالية الدراسة وتساؤلاتها، إضافة إلى دوافع ومبررات اختيار الموضوع، وتحديد المصطلحات، وكذلك استعراض الدراسات السابقة حول الموضوع والتي استعان بها الباحث في تصميم البحث، والفرضيات الكفيلة بالإجابة عن هذه الأسئلة.

ثم تطرقنا إلى الفصل الثاني والذي كان حول المدخل الاستقصائي وأنموذج سكمان، وكانت فيه إشارة إلى مفهوم الأنموذج التدريسي وكذلك مبادئ النظرية البنائية، ثم تطرقنا إلى المدخل الاستقصائي وأنموذج سكمان، ليختتم الفصل بخلاصة.

أما الفصل الثالث فقد تم تخصيصه للتفكير الناقد حيث تم استعراض كل ما له علاقة بهذا الجانب.

أما الفصل النظري الرابع فكان حول تعليم الفلسفة في الثانوي، وشمل مادة الفلسفة من جانب تعليمها.

أما الجانب الميداني فتكون من فصلين، فصل خاص بإجراءات الدراسة، والفصل الآخر لعرض ومناقشة وتفسير النتائج، ليختتم الفصل بخلاصة واقتراحات.

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي (خلفية الدراسة وأهميتها)

1-اشكالية الدراسة وتساؤلاتها.

2-دواعي ومبررات الدراسة.

3-أهداف الدراسة.

4-أهمية الدراسة.

5-حدود الدراسة.

6-متغيرات الدراسة.

7-الدراسات السابقة.

8- فروض الدراسة.

1- اشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

نظرا للتطورات الحاصلة في جميع الميادين البيداغوجية والتكنولوجية والعلمية، وتجدد العلم وتطوره فإنه وجب علينا مواكبة هذا التطور والمضي قدما نحو الأحسن، ولا سبيل في بلوغ ذلك إلا إذا استثمرنا في الرأس مال البشري بحسن تكوينه وتعليمه لأنه وسيلة وغاية التغيير، لذلك وجب الاهتمام بتحديث الأساليب والطرائق التدريسية والمحتويات واستراتيجيات التقويم، وطرق التفكير، واعتماد البيداغوجيات الحديثة في التدريس، والتعليم اليوم يحتم على ممارسيه أن يكونوا ملمين بجانبين مهمين للعلم: جانب العلم كمادة، وجانب العلم كطريقة، فكان لابد من اللجوء إلى استخدام نماذج تدريسية تعمل على إثارة التفكير وتنمية قدرة المتعلمين على البحث والاستقصاء للتوصل إلى المعرفة. وفي هذا الصدد، شهدت المناهج التعليمية تطوراً في الطرائق التدريسية في جميع المراحل التعليمية، فلم يعد الاهتمام بالمعرفة العلمية في المقام الأول، بل تحول هذا الاهتمام بشكل ملحوظ نحو إكساب المتعلمين مهارات عمليات التعلم عن طريق استخدام الطرائق والنماذج التعليمية الحديثة، وهو ما تبناه المدخل الاستقصائي في التعليم بمختلف نماذجه، حيث جاء كرد فعل على الممارسات التقليدية التي طالت العملية التعليمية، والتي كان يطلق عليها "طريقة المطبخ" نظرا لما كان يتم تجهيزه وإعداده خطوة بخطوة لتعلم المتعلمين دون إتاحة أدنى فرصة لهم للمشاركة أو التفكير ما مهد لظهور عبارة عدم الملاءمة (Inadaptation) لتشغل حيزا طويلا في الوسط التربوي: عدم ملاءمة البرامج، عدم ملاءمة الطرائق، عدم ملاءمة الوسائل، عدم ملاءمة ميول ورغبات المتعلم... وهو الأمر الذي دفع بالباحثين والتربويين لضرورة التغيير، ومن بين المنادين بفكرة التغيير هو سكمان – Schuman – الذي أعد أنموذجا في التدريس سعى فيه إلى تغيير نمطية التدريس، بحيث يصبح المتعلمون باستخدام هذا الأنموذج يفكرون كعلماء صغار، ويندرج أنموذج التعلم الاستقصائي لسكمان تحت نمط التعلم البنائي، ويهدف إلى تدريب الطلبة على البحث المنهجي باستخدام تقنية الاستقصاء، فهو من النماذج التعليمية التي تتيح للفرد فهم الخبرات التي تمر عليه والتي تحتاج إلى التفكير، حيث تتطلب من المتعلمين أن يستخلصوا بأنفسهم المعاني من الخبرات التي يمرون بها وممارسة العديد من العمليات العقلية، فهو ليس بالعملية السهلة لكن يؤدي إلى عمل مفيد ومثمر وممتع للمتعلم، لذلك يرى هارلو (Harlow) أن التعلم القائم على الاستقصاء يساعد المتعلمين على استيعاب المفاهيم وتطبيقها على مواقف حياتية جديدة، وينمي مهارات الاستقصاء العلمي والثقافة

العلمية ومهارات التفكير المختلفة، إضافة إلى ذلك ينمي قدرات المتعلم الابتكارية ومهارة حل المشكلات، ويرفع مستوى فهمهم للعلم، ويزيد دافعيتهم للتعلم، كما يذهب أولينير (Oliner) إلى أن الاستقصاء من الاستراتيجيات التي تساعد على مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة في الأنشطة التعليمية، وأنه وسيلة فعالة وأساسية لتحفيز التفكير وخاصة التفكير بمستوى عالي، وأن هذه الاستراتيجية وضعت لإغناء بيئة الطالب من أجل استخدام قدراته العقلية ولقضاء وقته في تحقيق أهداف تربوية مهمة، لذلك فالاستقصاء يعبر عن ثلاثة معانٍ: محتوى علمي، مهارات عملية، طريقة للتدريس، والمقصود بالمحتوى العلمي المعارف التي يفترض أن يتعلمها التلاميذ ذات الصلة بالاستقصاء كطرح الأسئلة، تحديد المتغيرات، جمع البيانات وتفسيرها، أما المهارات العملية يقصد بها المهارات التطبيقية ذات الصلة بالاستقصاء كضبط المتغيرات واستخدام الأدوات، أما الاستقصاء كطريقة تدريس هي ممارسة الأستاذ مع المتعلمين، وأنموذج سكمان الاستقصائي الغاية منه هي تنمية المهارات الإدراكية في البحث ومعالجة المعلومات ومصطلحات المنطق والسببية التي تمكن الطالب من الاستقصاء بطريقة مرنة ومنتجة، ويعتقد سكمان أن الإنسان إذا ترك لوحده فإنه يغذي عقله المتفتح بعملية الاستقصاء، ويتم ذلك عن طريق ثلاث وظائف: مواجهة البيئة، معالجة المعلومات التي تحصل عليها، إعادة تنظيم الفرد لمعلوماته، فهو عبارة عن أنموذج تعليمي تعلمي يحصل فيه المتعلم على حد أدنى من التوجيه من طرف المدرس، ليقوم المتعلم بالبحث أو إيجاد جواب للمشكلة، أو الوصول إلى اكتشاف جديد بالنسبة له فيما يتعلق بمعلومة أو خبرة، والغرض هنا ليس اكتشاف إجابة جاهزة مأخوذة من كتاب، بل العمل على تطوير إجابة من قبل المتعلم نفسه بناءً على استقصائه، وهذا يعني أن الطالب في بحثه عن جواب لمشكلة ما، فإنه يتأمل ويبحث في العديد من المراجع المرتبطة بالمعلومة ولها صلة بالمشكلة. (قطامي، 2007، 191). وقد أشار قطامي (1998) إلى أنه من الممكن استعمال هذا الأنموذج في المراحل العمرية المختلفة وذلك أن عملية التساؤل والتقصي عملية ذهنية تنمو وتتطور عبر مراحل النمو المختلفة، إضافة إلى كون هذا الأنموذج قابلا للاستعمال في مختلف المواد الدراسية سواء كانت أدبية أو علمية، لذلك فإن أنموذج سكمان من النماذج الحديثة التي تشجع على البحث والتفكير، وتطلق الطاقات الكامنة عند الطلبة في جو من الحرية والألفة والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار والتساؤلات، ويكون المتعلم في قمة التفاعل مع الموقف.

وبما أن الاستقصاء يشكل أهمية كبيرة في العملية التعليمية – التعلمية ولمختلف المواد الدراسية من خلال إكساب الطلبة المهارات التفكيرية العليا، فإنه يجب أن تمكّن المعارف المكتسبة في المرحلة الثانوية (في جميع المواد) من تنمية الإحساس بمعنى الجهد، والنزاهة الفكرية، واهتمام التلاميذ وفضولهم، فالتلاميذ يمارسون عادات فكرية عليا، مثل التحليل، التلخيص، وضع الإشكاليات، إعداد فرضيات، النقد... (المرجعية العامة للمناهج 39)، والمتعلم في المرحلة الثانوية يصبح تفكيره أكثر نضجا ويتميز بالتجريد، ويصبح تحليله منطقي، ويستخدم العديد من تقنيات التفكير وخصوصا التفكير النقدي، حيث تزداد حاجته إليه في هذه المرحلة نظرا للتغيرات العديدة الحاصلة في نفسه وجسمه ومحيطه، لذلك فالتفكير الناقد ذو أهمية كبيرة في مساعدة المتعلم على مواجهة التغيرات السريعة التي يشهدها عالم اليوم والتعامل بكفاءة مع المشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المجرد، من خلال اكتساب القدرة على الاختيار الجيد، والقدرة على اتخاذ القرار التي تعتمد على قياس البدائل وتقويمها وهو جوهر التفكير الناقد. فمن خلال هذا التفكير يتعلم المتعلم كيف يسأل ومتى يسأل، كيف يستدل ومتى يستخدم الاستدلال. ويمكن أن نعتبر التفكير الناقد أحد أنواع حل المشكلات لكنه لا يتبع خطوات حل المشكلات المعتادة، حيث أنه من الضروري أن يخضع المتعلم النتائج للنقد والتقويم والمقارنة. (الحارثي، 2016، 22)، فالتفكير الناقد هو التفكير المعتمد على مهارات التفكير العليا: التحليل والتركيب والتقويم بهدف البحث عن الحقيقة، فهو مجموعة من المهارات العقلية التي تقوم على اختبار دقة المعلومات والتأكد من صدق مصادرها في ضوء الأدلة والبراهين وصولا إلى النتائج، والحكم على صحتها من خلال تقويمها ومناقشتها بطريقة موضوعية لاتخاذ القرار السليم. وتعتبر الحاجة إلى التفكير وضرورة تنميته ذات أهمية بالغة ذلك أنه لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة وليس موجودا بالفطرة عند الإنسان، فمهاراته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب وصبر، ومن بين المواد الدراسية المشجعة على التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة هي مادة الفلسفة، كون تعليم الفلسفة لا يسعى الى تنمية جانب واحد من شخصية المتعلم بل يسعى الى ان يطال هذه الشخصية ككل، كما انه لا يحضر المتعلم الى تخصص معين في المستقبل بل يحضره للحياة، وتتضح اهمية الفلسفة في التعليم في ذلك الاهتمام الذي توليه معظم دول العالم لهذه المادة، حيث يتم تدريسها عادة في الطور النهائي من التعليم الثانوي في السنة او السنتين الأخيرين كتتويج لحصيلة التعليم السابقة، كما أن بعض الدول مثل الجزائر أدرجت شعبة كاملة لهذه المادة أطلقت عليها شعبة آداب وفلسفة لتضم المواد الاجتماعية والانسانية ككل، ومادة الفلسفة ليست

كغيرها من المواد الدراسية التي تناقش موضوعات قد تكون بعيدة عن الانسان نفسه وعن حياته، بل إن ما تناقشه الفلسفة هو الحياة ذاتها، فالإنسان غايتها ووسيلتها، لذلك فهي من المواد التي تهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التفكير العليا، لذلك فالتفكير والفلسفة متداخلان ولا يمكن فصلهما، وما دامت الفلسفة عبارة عن آراء ووجهات نظر، فليس المطلوب من التلاميذ التسليم بها بل مناقشتها وتحليلها والحكم عليها، والدرس الفلسفي لا يمكنه تحقيق كفاءات المادة المطلوبة إلا إذا كان درسا حواريا تشاركيا بين المدرس وجماعة الفصل، بحيث يمنح للمتعلمين المبادرة والفرصة من أجل المساهمة في بناء الدرس، لكن للأسف، ولأسباب ذاتية وموضوعية، نجد الكثير من مدرسي الفلسفة يعتمدون في إنجازهم لدروسهم الطريقة –الإلقائية– الإخبارية والبنكية، التي تستهدف شحن الذاكرة وقصف ذهن المتعلم بالأفكار والمعلومات، مع إغفال إكسابه المهارات والقدرات التفكيرية والقيمية، ضف إلى ذلك تعليم الفلسفة في بلادنا يتسم بهيمنة المنطق الوصفي الذي يعتمد التجميع والمراكمة دون عمق في التحليل، فهو عبارة عن ركام معرفي يدور حول المفهوم، ويقدم في الغالب كمأثور أدبي وكموروث فكري يفتقر إلى التكامل والترابط، ولا يمثل إلا ذاكرة آلية ميتة، وفيما يخص تدريسها ليس هناك نمط تدريس متفق عليه بين مدرسي الفلسفة بقدر ما هناك شبه إجماع على أن تدريسها لا يتماشى والطرق الكلاسيكية التلقينية الدوغمائية، ويذهب ميشال توزي أن ما يحد من نجاعة كل تدريس للفلسفة، هو تمسك التلميذ بتمثلاته التي غالبا ما يتم تجاهلها وعدم أخذها بعين الاعتبار، ورفض الأساتذة لإنشاءات التلاميذ الشفوية أو الكتابية وجعلهم في المقابل متصلين عنوة بالمعرفة الفلسفية، ما يزيد من رفضهم للفلسفة وإبداء مواقف عدائية، أو إضفاء صبغة شبه علمية على تلك التمثلات (المصطنعة) تتحلل وتنهار بمجرد أن تتاح لها الفرصة، ونتفاجأ من ضعف مستوى التلميذ مع أنه معيد للسنة، وهذه كلها مؤشرات تعيدنا إلى التساؤل عن صلة التلاميذ بتعلم الفلسفة، وتصرفنا كما لو كانت تمثلاتهم غير موجودة ولا تؤثر على تعلمهم. لذلك فواقع تدريس متعلمينا في مرحلة التعليم الثانوي لمادة الفلسفة أصبحت تعكسه تلك النتائج المتدنية والمقلقة في نفس الوقت، فمشكلة تدني تحصيل الطلبة في مادة الفلسفة من المشكلات التي أصبحت تعصف بتدريس هذه المادة، حيث أصبح من اللّافت للانتباه عزوف الطلبة على دراسة هذه المادة، وكذلك عزوفهم عن التوجه إلى هذا الاختصاص، كما تظهر العديد من التقارير أن العلامات المتدنية في هذه المادة تترجم في عدم قدرة الطلاب على النقد والتحليل وابداء الرأي، وعدم قدرتهم أيضا على شرح النصوص وفهم المقولات الفلسفية، ضف إلى ذلك ضعف مهارات الكتابة الإنشائية الفلسفية،

(بريزي، 2015). مما يستدعي دراسة معمقة لمعرفة هذه المشكلات، ومن خلال دراستنا الحالية سوف نتطرق إلى محاولة معالجة تدني تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة في مادة الفلسفة، من خلال تدريسها بأنموذج سكمان الاستقصائي، لمعرفة فاعليته على تحصيل هذه المادة، وكذلك فعاليته في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال دراسة ميدانية بإحدى ثانويات ولاية قالمة، منطلقين من التساؤلات التالية:

ما أثر استخدام أنموذج سكمان الاستقصائي على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي في مادة الفلسفة؟

وينبثق من هذا التساؤل التساؤلات الجزئية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى طريقة التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؟

3- هل هناك تفاعلات ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) بين طريقتي التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى) في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى طريقة التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية)؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؟

6- هل هناك تفاعلات ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) بين طريقتي التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة؟

2- دواعي ومبررات الدراسة:

من أسباب اختيارنا لهذا الموضوع هو قلة الدراسات التي تتطرق بالدراسة الميدانية لمادة الفلسفة، حيث يتم عادة التطرق إلى أفكار الفلاسفة أو الباحثين ونقدها أو مناقشتها، لكن تناول تعليم الفلسفة بيداغوجيا يكاد يكون منعدما، وهو ما دفعنا للتطرق إلى هذا الموضوع لعله يكون سابقة لاستلهام باحثين آخرين في هذا المجال، وتسليط الضوء على هذه المادة التي رغم أهميتها تبقى مهمشة ليس على المستوى العربي والإقليمي فقط وإنما على المستوى العالمي، لذلك تم التطرق إلى هذه المادة من خلال تدريسها بأنموذج ينتمي إلى المدخل الاستقصائي وينطوي تحت التعلم البنائي، والمتمثل في أنموذج سكمان الاستقصائي، محاولين إبراز فاعليته في تحصيل مادة الفلسفة وكذلك فعاليته في تنمية التفكير الناقد لتلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة أثر استخدام أنموذج سكمان الاستقصائي على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي في مادة الفلسفة.
- معرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة.
- معرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة.
- معرفة إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى).
- معرفة إذا كانت هناك تفاعلات ذات دلالة إحصائية بين طريقتي التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى) في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة.
- معرفة إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى).

- معرفة إذا كانت هناك تفاعلات ذات دلالة إحصائية بين طريقتي التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة.

4-أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع المعالج كونه يتطرق بالدراسة لتأثير متغيرين مستقلين على متغيرين تابعين، لكن المميز في هذه الدراسة كونها تتطرق إلى مادة فلسفية عادة لا يتم معالجتها تجريبيا، وهو ما دفعني للبحث فيه لعله يكون بمثابة لفتة لهذه المادة الحاضرة في مناهجنا الثانوية، والغائبة عن كل الدراسات البحثية، إضافة إلى كثرة الدراسات التي تناولت أنموذج سكمان الاستقصائي وفعاليته في المواد العلمية، لتبقى الدراسات الاجتماعية قليلة جدا، إضافة إلى اشتراك أنموذج سكمان الاستقصائي والتفكير الناقد ومادة الفلسفة في كونهم مناهج للتفكير ويركزون على الجوانب المنهجية أكثر من تركيزهم على الجوانب المعرفية، وهو ما دفعني لدراسة التفاعل فيما بينهم.

5-حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، وفي مادة الفلسفة.

5-1-الحدود الزمنية:

تمت الدراسة الاستطلاعية سنة 2022/2021 قبل نهاية الفصل الثاني إلى غاية نهاية الفصل الثالث، ثم الدراسة الميدانية سنة 2023/2022 قبل نهاية الفصل الثاني إلى غاية نهاية الفصل الثالث.

5-2-الحدود الموضوعية:

تم التطرق إلى تدريس الإشكالية الخامسة من منهاج السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة، والتي تحمل عنوان (في الحياة بين التنافر والتجاذب) والتي بدورها تضم الإشكاليات التالية:(الشعور بالأنا والشعور بالغير، الحرية والمسؤولية، العنف والتسامح، التنوع الثقافي والعولمة).

5-3-الحدود المكانية:

تمت الدراسة بثانوية مخانشة نافع (بني مزلين) التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة، وتم اختيار تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة في مادة الفلسفة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية درست وفق أنموذج سكمان الاستقصائي، ومجموعة ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية.

6-أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد ما يلي:

6-1-البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج سكمان الاستقصائي.

6-2_ الاختبار التحصيلي من إعداد الباحث وتضمن سؤالين مقاليين.

6-3_ اختبار التفكير الناقد، وتم الاعتماد على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (2000) المعدل على البيئة الأردنية للعبدالات 2003.

7- متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل الأول: تمثل في طريقة التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي والطريقة الاعتيادية).
- المتغير المستقل الثاني: تمثل في الجنس (ذكر وأنثى).
- المتغير التابع الأول: تمثل في التحصيل في مادة الفلسفة.
- المتغير التابع الثاني: تمثل في التفكير الناقد.

8-التعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة:

أنموذج سكمان الاستقصائي:

هو أنموذج تدريسي يندرج تحت أنماط التعلم البنائي، وهو عبارة عن مجموعة من الخطوات المنهجية المتسلسلة، التي إذا تحكم الأستاذ في مقتضياتها أتاح الفرصة للمتعلم كي يلعب دور العالم الصغير، فيمارس إجراءات شبيهة بالإجراءات التي يستخدمها العلماء في الحصول على المعرفة.

التفكير الناقد:

التفكير الناقد هو عبارة عن نشاط عقلي مركب هادف محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويعتمد على التقييم الواعي والمدروس للأفكار والمعلومات من أجل الحكم على جدارتها أو قيمتها، استناداً إلى معايير أو محكات منطقية.

التحصيل:

مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات ومعارف، بحيث يمكنهم البرهنة على تعلمهم إذا تم أختبارهم، ويتم قياسه من عند المتعلم من خلال مظاهره الخارجية في وضعيات مختلفة.

تعليم الفلسفة:

تعليم الفلسفة هو الاهتمام بجانبين يتمثل الجانب الأول في المعارف العقلية والآخر مرتبط بالمعارف المنهجية.

9-الدراسات السابقة:

قام الباحث بتقسيم الدراسات العربية والأجنبية إلى ثلاث محاور:

أولاً: الدراسات التي تناولت أنموذج سكمان والتفكير الناقد.

ثانياً: الدراسات التي تناولت نموذج سكمان وأنواع التفكير الأخرى.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت الاستقصاء والتفكير الناقد.

وقام الباحث بترتيبها من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الدراسات التي تناولت أنموذج سكمان الاستقصائي والتفكير الناقد:

دراسة الصرايرة (2007):

تحت عنوان: "فاعلية التدريس باستخدام نموذج سوخمان الاستقصائي في التحصيل في مادة الأحياء وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك".

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية التدريس باستخدام نموذج سكمان الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأحياء لدى طلبة الصف العاشر أساسي في محافظة الكرك، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي لمحافظة الكرك التابعين لمديرية المزار الجنوبي، وكانت عينة الدراسة عينة قصدية من مدرستين واحدة للبنات والأخرى للبنين،

وبلغت عينة الدراسة (136) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين؛ تجريبية (65) طالباً وطالبة، وضابطة (71) طالباً وطالبة.

استخدم الباحث اختبارين: اختبار تحصيلي من إعداد الباحث، واختبار التفكير الناقد المعدل للبيئة الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نموذج سكمان الاستقصائي والطريقة الاعتيادية تعزى لنموذج سكمان.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد تعزى إلى نموذج سكمان الاستقصائي.
- عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية لنموذج سكمان الاستقصائي يعزى إلى النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).
- عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية لتنمية التفكير الناقد تعزى إلى النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) أو التفاعل بين طريقة التدريس والنوع الاجتماعي.

دراسة أبو خرمة (2013).

تحت عنوان: "أثر التدريس باستخدام الرحلات المعرفية ونموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد والدافعية واكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن أساسي في مادة العلوم في المدارس التابعة لمشروع مدارس الأردن.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام الرحلات المعرفية ونموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد والدافعية واكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن أساسي في مادة العلوم في المدارس التابعة لمشروع مدارس الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدم الباحث اختبار التفكير الناقد، واختبار المفاهيم العلمية، ومقياس الدافعية، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة ضاحية الأمير حسن للبنات وبلغ عددها (108) طالبة، ومدرسة القادسية الثانوية للبنات وبلغ عددها (108) طالبة، توزعن إلى ثلاث مجموعات: اثنان تجريبيتان وعددها (76) طالبة وضابطة عددها (36) طالبة وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل من اختبار المفاهيم العلمية واختبار التفكير الناقد بين نموذج سكمان الاستقصائي والطريقة التقليدية لصالح نموذج سكمان الاستقصائي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل من اختبار المفاهيم العلمية واختبار التفكير الناقد ومقياس الدافعية بين الرحلات المعرفية والطريقة التقليدية لصالح الرحلات المعرفية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل من اختبار المفاهيم العلمية ومقياس الدافعية بين الرحلات المعرفية ونموذج سكمان الاستقصائي لصالح الرحلات المعرفية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التفكير الناقد بين الرحلات المعرفية ونموذج سكمان الاستقصائي لصالح نموذج سكمان.

دراسة الحشاش (2018).

بعنوان: أثر استراتيجية سكمان في تنمية مهارات التفكير الناقد والتغير المفهومي في مبحث العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية سكمان في تنمية مهارات التفكير الناقد والتغير المفهومي في مبحث العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، حيث استخدم المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة في طالبات الصف الرابع الأساسي برفح، حيث بلغ عددها (72) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (36) طالبة، وضابطة (36) طالبة، وقامت الباحثة بإعداد اختبارين: الأول خاص بالتفكير الناقد، والثاني خاص بالتغير المفهومي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الناقد ككل وفي كل مهارة على حدى: (التقييم، المناقشة، التنبؤ بالافتراضات، التفسير، الاستنتاج) لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتغير المفهومي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (Nurkholilah, winsyaputra, 2020).

تحت عنوان: أثر نموذج التدريب على الاستقصاء على مهارات التفكير الناقد لدى طلاب SMA NEGERI 1 STABAT.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر نموذج التدريب على الاستقصاء (سكمان) على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب SMA NEGERI 1 STABAT ، استخدم المنهج شبه التجريبي، وكان مجتمع الدراسة هم طلاب SMA NEGERI 1 STABAT في العام الدراس (2018 – 2019) بلغ عددهم الإجمالي (186) طالبا ممثلين في 6 فصول، وتم اختيار عينة البحث بطريقة العينة العشوائية العنقودية، بإجمالي 36 طالبا لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، طبق عليهم اختبارين قبل المعالجة وبعدها، الأول اختبار تحصيلي مقالي يتكون من 5 أسئلة، إضافة إلى اختبار التفكير الناقد.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنموذج التدريب على الاستقصاء على حساب التعليم التقليدي في الاختبار التحصيلي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنموذج التدريب على الاستقصاء على حساب التعليم التقليدي في اختبار مهارات التفكير الناقد.

دراسة رزق (2020).

بعنوان: "أثر استخدام نموذج سوكمان الاستقصائي على تنمية مهارات التفكير الناقد في تدريس مادة الرياضيات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية"

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام نموذج سوكمان الاستقصائي على تنمية مهارات التفكير الناقد في تدريس مادة الرياضيات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين على عينة قدرها (50) تلميذة من الطور الابتدائي في الصف الرابع بمدينة مكة، أعدت الباحثة اختبار التفكير الناقد وتوصلت للنتائج التالية:

- لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد على مستوى الدرجة الكلية.
- وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات التفكير الناقد.

ثانياً: الدراسات التي تطرقت لأنموذج سكمان الاستقصائي وأنواع التفكير الأخرى:

دراسة الزهاوي (2001).

بعنوان: "أثر استخدام انموذج سكمان في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام انموذج سكمان في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، تألف مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني متوسط في المدارس النهارية التابعة لمديرية التربية ببغداد (الرصافة) وتكونت عينة البحث من (77) طالباً موزعين إلى: تجريبية تضم (40) طالبا وضابطة تضم (37) طالبا، وقامت الباحثة باعدا اختبارين للتفكير العلمي والتحصيل، وتوصلت لما يلي: (صبري،2002).

- وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل العلمي لمادة الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي لمادة الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة صبري (2002).

بعنوان: "أثر استخدام انموذجي سكمان ورايجلوث في التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام انموذجي سكمان ورايجلوث في التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء، اختار الباحث عشوائيا عينة من مركز محافظة نينوى بلغ عددها (99) طالباً من طلاب الصف الخامس العلمي في ثانوية الشهيد عدنان خير الله للبنين، بواقع (33) طالباً لكل من المجموعتين التجريبيتين والضابطة، قام الباحث بإعداد اختبارين للتحصيل العلمي والتفكير الاستدلالي، وخلص للنتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التفكير الاستدلالي للمجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق نموذج سكمان، وبين متوسط درجات التفكير الاستدلالي للمجموعة الثانية التي درست باستخدام نموذج رايجلوث.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل العلمي للمجموعة الأولى التي درست وفق نموذج سكمان والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية، بينما كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل العلمي للمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام نموذج رايجلوث والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية ولمصلحة المجموعة التجريبية الثانية.

دراسة المخامرة (2011).

تحت عنوان: "أثر استخدام استراتيجية سوخمان الاستقصائية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في تفكيرهم الهندسي ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية سوخمان الاستقصائية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في تفكيرهم الهندسي ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات، تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية جنوب الخليل، تم اختيار عينة قصدية من ثانويتي بنات الكرمل وذكور الكرمل، حيث شملت العينة (145) طالبا وطالبة يمثلون أربع شعب بالمدرستين، كل مدرسة شعبتان، احداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتم استخدام أداتين: الأولى اختبار (فان هيل) لقياس مستوى التفكير الهندسي، والثاني استبانة لقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، وخلصت إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة احصائيا في استجابات الطلبة في اختبار التفكير الهندسي تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في استجابات الطلبة في اختبار التفكير الهندسي تعزى إلى الجنس.

- عدم وجود فروق دالة احصائيا في استجابات الطلبة في اختبار التفكير الهندسي تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

- وجود فروق دالة احصائيا في دافعية الطلبة تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة احصائيا في دافعية الطلبة تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في دافعية الطلبة تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

دراسة أبو رومية (2012).

تحت عنوان: "أثر استخدام استراتيجية سكمان في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الحادي عشر آداب".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية سكمان في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الحادي عشر آداب، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر لفرع العلوم الإنسانية التابع للمدارس الحكومية بمحافظة خانيونس، وبلغت عينة الدراسة (66) طالباً وطالبة بطريقة قصدية منهم (33) تجريبية و(33) ضابطة، وقام بإعداد اختبار لقياس مهارات التفكير الرياضي متكون من (30) فقرة، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين في اختبار مهارات التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين منخفضي التحصيل في اختبار مهارات التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين مرتفعي التحصيل في اختبار مهارات التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة أبو نواس (2014).

بعنوان: "فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية يستند إلى نموذج سوخمان في التفكير فوق المعرفي وتقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السابع في الأردن.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي في اللغة العربية يستند إلى نموذج سكمان في التفكير فوق المعرفي وتقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السابع في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (61) طالبا من طلبة السابع أساسي بمدرسة هزاع الأساسية التابعة لمديرية التربية قصبة الكرك، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين: التجريبية (30)، والضابطة (31)، حيث

خضعت التجريبية لبرنامج تعليمي يستند إلى نموذج سكمان في التفكير فوق المعرفي، أما الضابطة درست وفق الطريقة العادية، حيث أعد الباحث ثلاث اختبارات: الأول خاص بالتفكير فوق المعرفي، والثاني خاص بتقدير الذات، والثالث لقياس الدافعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي في اللغة العربية المستند إلى نموذج سكمان في التفكير فوق المعرفي وتقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة القرالة (2015).

بعنوان: "أثر استخدام دورة التعلم السباعية وأنموذج سكمان الاستقصائي لتدريس العلوم في اكتساب عمليات العلم والتفكير التقاربي والتباعدي".

هدفت الدراسة للكشف عن أثر استخدام دورة التعلم السباعية وأنموذج سكمان الاستقصائي لتدريس العلوم في اكتساب عمليات العلم والتفكير التقاربي والتباعدي، حيث تكونت عينة الدراسة من (89) طالبة من طالبات الصف الثامن التابعة لمديرية التربية بمحافظة الكرك، واستخدم المنهج شبه التجريبي بثلاث مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة، درست المجموعة الأولى بدورة التعلم السباعية متكونة من (28) طالبة، والمجموعة الثانية درست باستخدام أنموذج سكمان الاستقصائي متكونة من (31) طالبة، والمجموعة الثالثة درست بالطريقة العادية متكونة من (30) طالبة.

استخدمت ثلاثة اختبارات لقياس كل من: مهارات عمليات العلم التكاملية، اختبار التفكير التقاربي، واختبار التفكير التباعدي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اكتساب عمليات العلم ومهارات التفكير التقاربي والتباعدي لدى طالبات الصف الثامن تعزى لدورة التعلم السباعية مقارنة بالطريقة العادية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب عمليات العلم تعزى لدورة التعلم السباعية مقارنة بأنموذج سكمان. (الأرطم، وشاح، 2022).

دراسة الشافعي وآخرون (2019).

بعنوان: "فاعلية نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، تكونت عينة البحث من (60) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة بقسم إدارة المنزل جامعة المنوفية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية عددها (30) طالبا، وضابطة عددها (30) طالباً، وتم اعداد اختبار لمهارات التفكير المنطقي ومقياس الطموح الأكاديمي، واتبع البحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتم التوصل للنتائج التالية:

- وجود فروق دالة احصائيا في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنطقي ومقياس الطموح الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق دالة احصائيا بين درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنطقي ومقياس الطموح الأكاديمي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الطموح الأكاديمي ومهارات التفكير المنطقي.

دراسة إبراهيم، ومحمد (2020).

بعنوان: فاعلية أنموذج سكمان الاستقصائي في تحسين مهارات التفكير التقاربي والتباعدي والاتجاهات نحو اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية أنموذج سكمان الاستقصائي في تحسين مهارات التفكير التقاربي والتباعدي والاتجاهات نحو اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي، واشتملت العينة على (105) طالبا وطالبة من الصف الرابع الاعدادي، تم اختيارهم عشوائيا من مدرستي الرميلة للبنين والعلا للبنات التابعين لمديرية التربية بالأنبار.

أعد الباحث اختبار لمهارات التفكير التقاربي والتباعدي من نوع الأسئلة المقالية مكون من (6) مجالات وموزع على (15) فقرة، وكذلك استبانة في اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر استراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التقاربي والتباعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات التفكير التقاربي والتباعدي لصالح الجنس، كما أشارت النتائج أن

اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية كانت إيجابية وبدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة تعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث في الاتجاه نحو اللغة العربية.

دراسة الأطرم ووشاح (2020).

بعنوان: "أثر برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج سكمان في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في الأردن"

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج سكمان في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في الأردن، تم اعتماد المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المدارس الحكومية التابعين إلى مديرية لواء الموقر، تم اختيارهم بطريقة قصدية وتقسيمهم إلى مجموعتين بطريقة عشوائية: تجريبية (30) وضابطة (30).

استخدم الباحثان مقياس لمهارات التفكير التأملي من إعدادهما، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت الاستقصاء والتفكير الناقد:

دراسة عبد الكريم وأحمد (2001).

بعنوان: "أثر التدريس بنموذج الاستقصاء العادل في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو بعض القضايا البيئية لطلاب الصف الأول الثانوي".

هدفت الدراسة للكشف عن أثر التدريس بنموذج الاستقصاء العادل في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو بعض القضايا البيئية لطلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمت المنهج التجريبي، تم اختيار المجموعة التجريبية من مدرسة أم خنان الثانوية المشتركة والمجموعة الضابطة من مدرسة المنوات الثانوية المشتركة، وتم إعداد اختبار للتفكير الناقد، واختبار تحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو القضايا البيئية، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة احصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة احصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة احصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو القضايا البيئية.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات كل من الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه نحو القضايا البيئية.

دراسة ناظر (2005).

بعنوان: "أثر استخدام مدخل الاستقصاء الموجه في تدريس مادة الأحياء على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام مدخل الاستقصاء الموجه في تدريس مادة الأحياء على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة، واستخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (191) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي يمثلن ستة فصول في ثانويتين بالمدينة المنورة، وتم استخدام اختبارين: الأول اختبار تحصيلي لقياس تنمية مستويات المفاهيم العلمية في مادة علم الأحياء، والثاني اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في تحصيل المفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية

دراسة وحشة (2011).

بعنوان: "أثر استراتيجيتي الاستقصاء والمنظم المتقدم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في الدراسات الاجتماعية".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيتي الاستقصاء والمنظم المتقدم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، تكونت

عينة الدراسة من (189) طالبا وطالبة موزعين على ستة شعب من طلبة الصف العاشر في مدارس مديرية لواء الأغوار الشمالية الحكومية، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية في مدرستي كريمة الثانوية للبنات والشونة الثانوية للبنين، وتم أعداد اختبار للتفكير الناقد وكذلك اختبار تحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي لصالح استراتيجيتي المنظم المتقدم والاستقصاء.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل البعدي لصالح استراتيجيتي المنظم المتقدم والاستقصاء.
- عدم وجود أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس لدى الطلبة في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- عدم وجود أثر للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس لدى الطلبة في التحصيل.

دراسة البيريني (2013).

بعنوان: "أثر استراتيجية الاستقصاء في التحصيل ومهارات التفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي".

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر استراتيجية الاستقصاء في التحصيل ومهارات التفكير الناقد في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، واستخدم المنهج التجريبي، وتم إعداد اختبار للتحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية، واختبار للتفكير الناقد من إعداد الباحثة، واختيرت العينة بطريقة قصدية من مدارس محافظة حمص بلغ عددها (60) تلميذا وتلميذة قسمت إلى مجموعتين: تجريبية (30) تلميذا وضابطة (30) تلميذا، وخلصت الدراسة إلى ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي ككل ومهارات التفكير الناقد الفرعية: (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد ككل ومهاراته الفرعية: (الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، معرفة الافتراضات، تقويم الحجج) والفروق لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس التفكير الناقد ومتوسط درجاتهم في اختبار التحصيل في التطبيق البعدي.

دراسة (Hidayati, Amaluddin, and Surdin, 2016).

بعنوان: أثر الاستقصاء الموجه في القدرة على التفكير الناقد وبناء شخصية الطالب في مادة الجغرافيا.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الاستقصاء الموجه في القدرة على التفكير الناقد وبناء شخصية الطالب في مادة الجغرافيا، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع البحث من طلاب الصف الحادي عشر للعلوم الاجتماعية بالمدرسة الثانوية العليا الحكومية للعام الدراسي (2014 –2015) والمكون من ثلاثة فصول، والأداة المستخدمة هي اختبار تحصيلي مقالي متكون من أربعة أسئلة واختبار للتفكير الناقد.

وأظهرت النتائج أن هناك تأثير لنموذج الاستقصاء الموجه في القدرة على التفكير الناقد وبناء شخصية الطلبة في موضوع الجغرافيا، وتنمية جوانب الشخصية الأخرى كالصدق، الانضباط، المسؤولية، الاهتمام، التعاون، التهذيب، الاستقلالية. وانعكاس ذلك على أنشطة الطلاب: كصيغة المشكلات، تطوير الفرضيات، جمع البيانات واختبارها، واستخلاص النتائج.

دراسة (Maknun, 2020).

بعنوان: تنفيذ نموذج التعلم الاستقصائي الموجه لتحسين استخدام المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المدارس الثانوية المهنية.

هدفت الدراسة إلى تطبيق نموذج التعلم الاستقصائي الموجه لتحسين استخدام المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المدارس الثانوية المهنية، تم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الضابطة العشوائية ذات الاختبار القبلي والبعدي بإحدى المدارس الثانوية المهنية في باندونج جاوة الغربية بإندونيسيا، تكونت العينة من 56 طالبا منهم 28 طالبا يمثلون المجموعة التجريبية و28 طالبا يمثلون المجموعة الضابطة الذين تعرضوا إلى الاستقصاء

الموجه والتعلم التقليدي على التوالي، حيث تم إعداد اختبار تحصيل المفاهيم والذي تكون من 20 سؤال من نوع الاختيار من متعدد، واختبار للتفكير الناقد متكون من 20سؤال من نوع الاختيار من متعدد.

وأظهرت النتائج أن متوسط تحصيل الطلاب لمفاهيم الفيزياء أعلى بالنسبة للمجموعة التجريبية والتي درست بالاستقصاء الموجه مقارنة بالمجموعة الضابطة والتي درست بالأسلوب التقليدي. كما أن متوسط مهارات التفكير الناقد للطلاب أعلى بالنسبة للمجموعة التجريبية والتي درست بالاستقصاء الموجه مقارنة بالمجموعة الضابطة والتي درست بالأسلوب التقليدي.

التعقيب والاستنتاجات من هذه الدراسات السابقة:

- تعدد تسميات نموذج سكمان الاستقصائي بتعدد الدراسات، فهناك من استخدم مصطلح سوخمان كدراسة الصرايرة (2007)، ودراسة المخامرة (2011)، ودراسة أبو نواس (2014)، وهناك من استخدم مصطلح سوشمان كدراسة الشافعي وآخرون (2019)، وهناك من استخدم مصطلح سوكمان كدراسة رزق (2020)، وهناك من يفضل سكمان كدراستنا ودراسة كل من: الزهاوي (2001)، صبري (2002)، أبو رومية (2012)، أبو خرمة (2013)، القرالة (2015)، الحشاش (2018)، إبراهيم، الحاج محمد (2019)، وهناك من استخدم التدريب على الاستقصاء كدراسة عمرو (2004)، لكن تسميته في الدراسات الأجنبية "Suchman" تبقى واحدة.

- هناك اختلاف أيضا في العديد من الدراسات حول نظرتهم لهذا النموذج الاستقصائي، فهناك من تناوله بالدراسة على أساس أنه نمط تدريسي كدراسة الزعبي (2007)، وهناك من تناوله على أنه طريقة تدريس كدراسة خطايبة وعبيدات (2006)، وهناك من تناوله على أنه أسلوب تدريس كدراسة الشلاه (2013)، وهناك من تناوله على أساس أنه مدخل كدراسة ناظر (2005)، في حين تناوله كل من: المخامرة (2011)، أبو رومية (2012)، الحشاش (2018) على أنه استراتيجية تدريس، وتناوله كل من: الصرايرة (2007)، الزهاوي (2001)، صبري (2002)، ودراستنا على أساس نموذج (أنموذج) تدريسي.

- لم يقتصر استخدام نموذج سكمان الاستقصائي على مادة دراسية بعينها، فقد استخدم مع المواد الأدبية والعلمية وكذلك الاجتماعية، فدراسة الصرايرة (2007) تطرقت له في مادة الأحياء، ودراسة الشافعي (2019) تطرقت له في مقياس الاقتصاد، ودراسة الحشاش

(2018) تطرقت له في مبحث العلوم والحياة، ودراسة رزق (2020) تطرقت له في مادة الرياضيات، ودراسة فرحان والعامري (2012) تطرقت له في مادة منهج البحث التربوي، ودراسة عمرو (2004) تطرقت له في مادة التربية الإسلامية، ودراسة الشلاه (2013) تطرقت له في مادة الأدب والنصوص، ودراسة إبراهيم (2020) تطرقت له في مادة اللغة العربية، ودراسة صبري (2002) تطرقت له في مادة الفيزياء، ودراسة حميد (2020) تطرقت له في مادة علم الاجتماع، ودراستنا الحالية تطرقت له في مادة الفلسفة.

- لم يقتصر استخدام نموذج سكمان على مستوى دراسي معين أو مرحة دراسية معينة، فمن بين الدراسات التي تطرقت للمستوى الجامعي نجد دراسة كل من: الشافعي (2019)، الزعبي (2007)، فرحان (2012)، ومن بين الدراسات التي تطرقت للمستوى الثانوي نجد دراسة كل من: دراستنا الحالية، الصرايرة (2007)، العمرانية (2010)، أبو رومية (2012)، ومن بين الدراسات التي تطرقت إلى المستوى المتوسط والاعدادي نجد دراسة كل من: الحشاش (2018)، عمرو (2004)، خطابية وعبيدات (2006)، أبو نواس (2014)، ومن بين الدراسات التي تطرقت للمستوى الابتدائي نجد: دراسة رزق (2020)، ومن الدراسات التي تعاملت مع فئة المدرسين نجد: دراسة الأطرم ووشاح (2020).

- دراسة فعالية وتأثير نموذج سكمان الاستقصائي على التفكير مست جميع أنواع التفكير، فنجد دراسة كل من: رزق (2020)، الصرايرة (2007)، الحشاش (2018)، ودراستنا الحالية تطرقت للتفكير الناقد، ونجد دراسة الشافعي (2019) تطرقت للتفكير المنطقي، ودراسة صبري (2002) تطرقت للتفكير الاستدلالي، ودراسة إبراهيم ومحمد (2020) تطرقت للتفكير التقاربي والتباعدي، ودراسة أبو نواس (2014) تطرقت للتفكير فوق المعرفي، ودراسة أبو رومية (2012) تطرقت للتفكير الرياضي، ودراسة الأطرم ووشاح (2020) تطرقت للتفكير التأملي.

- هناك دراسات تطرقت لفعالية وتأثير نموذج سكمان بمفرده على متغيرات تابعة كدراسة كل من: الصرايرة (2007)، أبو رومية (2012)، أبو نواس (2014)، العمرانية (2010)، حميد (2020)، إبراهيم ومحمد (2020)، الشلاه (2013)، ودراستنا الحالية ... ومن الدراسات التي استخدمت نموذج سكمان مع نماذج أخرى نجد دراسة كل من: عمرو (2004)، الباوي وصبري (2009)، صبري (2002).

- تطرقت كل الدراسات لاختبارات التحصيل حسب نمط ومستوى التعليم، جل الدراسات استخدمت اختبار الاختيار من متعدد إلا دراستنا ودراسة إبراهيم، ومحمد (2020) استخدمت الاختبار المقالي، لكن اختبارات التفكير هناك من قام بإعدادها بنفسه كدراسة كل من: صبري (2002)، أبو نواس (2014)، أبو رومية (2012)، الشافعي (2019)، وهناك من اعتمد على الاختبارات العالمية المقننة والمعدلة على البيئات العربية كدراستنا ودراسة كل من: الصرايرة (2007)، المخامرة (2011).

- تباينت الدراسات في طرق تنفيذ البرامج التدريبية ومدة التجربة واختيار العينة، ففي بعض الدراسات يقوم الباحث بعملية التدريس بنفسه كدراسة كل من: الباوي وصبري (2009)، أبو رومية (2012)، حمدي وحميد (2009) ... وفي بعض الدراسات الأخرى تم تدريب المعلمين وفق البرامج التدريبية المعدة مسبقاً كدراسة كل من: أبو نواس (2014)، عمرو (2004)، الصرايرة (2007). أما فيما يخص عدد أفراد العينة ومدة التجربة فقد كان متبايناً أيضاً وذلك راجع لطبيعة المجتمع الأصلي في حد ذاته فمثلاً في دراستنا كان العدد قليل نسبيا لقلة أقسام السنة الثانية آداب وفلسفة في الثانويات حيث عادة نجد قسمين في الثانوية ولا يتعدى كل قسم 30 طالبا وطالبة، وكان عدد أفراد العينة في دراسة رزق (2020) 50 تلميذة مقسمة الى مجموعتين تجريبية وضابطة ولم تذكر الدراسة مدة التجربة، في حين بلغ عدد أفراد العينة في دراسة فرحان والعامري (2012) 54 طالباً وطالبة مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ولم تذكر الدراسة مدة التجربة، أما دراسة الصرايرة (2007) بلغ أفراد العينة 136 طالباً وطالبة مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة واستمرت التجربة ستة أسابيع بواقع حصتين في الأسبوع، أما دراسة عمرو (2004) بلغ أفراد العينة 242 طالباً وطالبة موزعين على مدرستين وتظم كل مدرسة ثلاث شعب واستمرت التجربة أربع أسابيع بواقع حصتين في الأسبوع.

- إجماع الدراسات السابقة المعروضة على فعالية نموذج سكمان الاستقصائي، حيث تشير كلها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنموذج سكمان الاستقصائي وتوصي بضرورة اعتماده وتفعيله، وهو ما يعطيه صفة النموذج العام الذي يصلح لجميع المواد الدراسية والمستويات التعليمية.

- معظم الدراسات التي تناولت نموذج سكمان الاستقصائي هي دراسات ميدانية تجريبية تؤكد وتنفي فعاليته، لكن الدراسات التي تتناول هذا النموذج بالتحليل والمقارنة مع بقية النماذج تكاد تكون غائبة، وهو ما يبقي هذا النموذج يفتقر إلى الجانب النظري.

الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- ركز الباحث في استعراضه للدراسات السابقة على الدراسات التي تناولت نموذج سكمان الاستقصائي وفعاليته على الأنواع المتعددة للتفكير بصفة عامة، والتفكير الناقد بصفة خاصة، لذلك نجد هذه الدراسة تتفق بدرجة كبيرة مع دراسة كل من الصرايرة (2007)، الحشاش (2018)، رزق (2020) في أنها تناولت فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد لكن دراسة الصرايرة تطرقت لمادة الأحياء في الصف العاشر، ودراسة الحشاش تطرقت لمبحث العلوم والحياة في الرابع الأساسي، ودراسة رزق تطرقت لمادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية، لذلك هذه الدراسات تناولت المواد العلمية أما دراستنا تطرقت لمادة الفلسفة في السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة.

10-فروض الدراسة:

تضمنت الدراسة الفرضيات التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى طريقة التدريس. (لا يوجد تأثير لمتغير طريقة التدريس).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى الجنس. (لا يوجد تأثير لمتغير الجنس).

3- لا يوجد تأثير تفاعلي بين طريقة التدريس والجنس في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى طريقة التدريس. (لا يوجد تأثير لمتغير طريقة التدريس).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى الجنس. (لا يوجد تأثير لمتغير الجنس).

6- لا يوجد تأثير تفاعلي بين طريقة التدريس والجنس في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة.

خلاصة الفصل:

فيما استعرض الباحث جملة من الدراسات التي تناولت نموذج سكمان الاستقصائي وفعاليته على أنواع التفكير الأخرى: كالتفكير المنطقي، التفكير الاستدلالي، التفكير التقاربي والتباعدي، التفكير فوق المعرفي، التفكير الرياضي، والتفكير التأملي، لكونها تشترك وتتداخل بصورة أو بأخرى مع التفكير الناقد.

كما استعرض الباحث بعض الدراسات التي تناولت أحد نماذج الاستقصاء في علاقتها مع التفكير الناقد: كاستراتيجية الاستقصاء، مدخل الاستقصاء الموجه، نموذج الاستقصاء العادل، لكونها تمثل نوع من أنواع الاستقصاء وتشترك مع نموذج سكمان الاستقصائي بصورة أو بأخرى، وهذا كله من أجل الربط والتحليل وإجراء المقارنات بين نتائج هذه الدراسات.

الفصل الثاني

المدخل الاستقصائي وأنموذج سكمان

أولاً: النظرية البنائية والتعلم الاستقصائي:

1- مفهوم النظرية البنائية.
2- الملامح الابستمولوجية للبنائية.
3- افتراضات النظرية البنائية.
4- البنائية والمدخل الاستقصائي.

ثانياً: أنموذج التدريس:

1-مفهوم أنموذج التدريس.

ثالثاً: المدخل الاستقصائي:

1- مفهوم الاستقصاء.
2- الأسس النفسية والفلسفية للتعلم بالاستقصاء.
3- الفرق بين الاستكشاف والاستقصاء وحل المشكلات.
4- الاستقصاء كطريقة وكنتاج للتعلم.
5- أشكال الاستقصاء.
6- الجوانب التي يمكن تقويمها أثناء التعلم الاستقصائي.

رابعاً: أنموذج سكمان الاستقصائي:

1- تعريف أنموذج سكمان الاستقصائي.
2- الافتراضات التي يستند عليها أنموذج سكمان.
3- مراحل أنموذج سكمان الاستقصائي.
4- خطوات تطبيق أنموذج سكمان الاستقصائي.

5- صور تطبيق أنموذج سكمان الاستقصائي.

6- أهداف التدريس باستخدام أنموذج سكمان الاستقصائي.

7- دور الطالب ودور الأستاذ في أنموذج سكمان الاستقصائي.

8- أهمية أنموذج سكمان الاستقصائي.

9- العوامل التي تساعد في نجاح أنموذج سكمان الاستقصائي.

10- صعوبات ومعوقات تطبيق أنموذج سكمان الاستقصائي.

أولاً: النظرية البنائية والتعليم الاستقصائي:

1- مفهوم النظرية البنائية:

يعرف جوزيف نوفاك (Joseph Novak 1986) البنائية بأنها الفكرة (التصور) التي يبنيها البشر، أو هي عملية بناء معنى داخل أفكارهم نتيجة جهد مبذول لفهمها أو استخراج معنى منها، ويقول إن هذا البناء يتضمن في بعض الأحيان تمييزاً لأنظمة جديدة في الأحداث أو الأشياء واختراع مفاهيم جديدة أو توسيع مفاهيم قديمة، وتمييز علاقات جديدة، وإعادة بناء الأطر المفاهيمية لإيجاد علاقات جديدة ذات مستوى أعلى. (الهويدي، 2010، 46).

ويعرفها فون جلاسرفيلد (Von Glasserfeld, 1988) المشار إليه في (الدليمي، 2014، 20) وهو من أكبر منظري البنائية المعاصرين وأبرزهم، حيث يرى أن البنائية "عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي المعرفي" أي تؤكد على أن المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي، بل تبنى بشكل فعال.

فالتعلم من منظور البنائية هو عملية تكيف المتعلم مع عالمه، حيث يعدل معرفته استجابة للتناقضات التي تنشأ من تفاعله مع عالم الخبرة، فالبنائية تؤكد على ضرورة ربط التعلم اللاحق بالسابق، فالفرد يتعلم من خلال البناء الفعال لمعرفته وبمقارنة معلوماته الجديدة مع فهمه القديم، فيكون الفرد بذلك في مرحلة عدم الاتزان المعرفي، ويصل إلى مرحلة الاتزان عند تكوين المعنى الجديد أو توكيد المعنى القديم.

2- الملامح الابستمولوجية للبنائية:

هناك العديد من الخطوط العامة التي تعبر عن الملامح الابستمولوجية للبنائية منها: (زيتون وزيتون، 2003، 30).

- البنائية عبارة عن رؤية ابستمولوجية ترى أن الواقع يبنى بواسطة الذات العارفة، بمعنى أن المعرفة ليست أبداً مجرد صور أو نسخة من الواقع، ولكنها تنتج عن بناء الواقع من خلال أنشطة الذات العارفة.

- إن نشاط الذات العارفة يعد أمراً جوهرياً لبناء المعرفة، لذلك يرى بعض منظري البنائية أن نشاط المتعلم والمعرفة شيئا واحدا، ومن هذا المنطلق يرفض منظرو البنائية مبدأ نقل المعرفة كوسيلة لاكتسابها.
- إن معيار الحكم على المعرفة لدى البنائيين ليس في كونها مطابقة للواقع المعبرة عنه، بل في كونها عملية، بمعنى تعمل على تسيير أمور الفرد وحل المشكلات المعرفية، فالمعرفة عند البنائيين وسيلة، فهي عبارة عن أدوات لحل المشكلات.
- إن المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة بل ترتبط بها وتلازمها، بمعنى أنه قرينية سياقية (أي ذات علاقة بالخبرة)، ومن ثمة فإنه لا يتشابه شخصان في معرفتهما عن شيء معين، إذ لكل مشخص بصمته المعرفية التي تميزه.

3- افتراضات النظرية البنائية:

3-1-التعلم عملية بنائية نشطة، مستمرة، وغرضية التوجه: (العويشق، 1423هـ، 11-16).

يتضمن هذا الافتراض المضامين الآتية:

- التعلم عملية بنائية: هذا يعني أن التعلم عملية إبداع مستمرة وذو معنى.
- التعلم عملية نشطة: هذا يعني أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً لاكتساب المعرفة بنفسه.
- التعلم عملية غرضية التوجه: يسعى المتعلم من خلاله إلى تحقيق أغراض معينة، تجيب عن تساؤلاته، أو تحل مشكلاته، أو ترضي النزعة الذاتية لديه.

3-2-تتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم مشكلة أو مهمة حقيقية:

حيث يؤكد البنائيون على أهمية أن تكون مهام التعلم ومشكلاته حقيقية وذات معنى، وذات علاقة بخبرات المتعلم الحياتية.

3-3-تتضمن عملية التعلم إعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي:

لا يحدث التعلم من خلال الأنشطة الذاتية فقط، وإنما يتم أيضا من خلال المشاركة لما توصل إليه الفرد مع الآخرين، وذلك من خلال التفاوض والنقاش.

3-4-المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى:

معرفة المتعلم القبلية شرط أساسي لبناء المعنى، لذلك فالتفاعل بين المعرفة القبلية والمعرفة الجديدة يعتبر أهم مكون للتعلم ذي معنى.

3-5-تهدف عملية التعلم إلى إحداث تكيفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم:

يقصد بالضغوط المعرفية عناصر الخبرة التي يمر بها المتعلم ولا تتوافق مع توقعاته، وبالتالي تمنعه من تحصيل النتائج كما يريدها، لذلك فعندما يتعرض المتعلم إلى ضغوط معرفية فهو يقوم بالتكيف معها عن طريق إحداث تغيرات في التراكيب المعرفية، حيث يطورها أو يوسعها أو يستبدلها.

4-البنائية والمدخل الاستقصائي:

يبين (عياش والصافي) المشار إليه في (المخامرة، 2011، 16) أن النظرية البنائية ليست نموذجا تدريسيا، ولكنها تمثل إطارا نظريا حول كيفية حدوث التعلم، ووضحوا الافتراضات التي تجمع وتبين التوافق التام بين افتراضات ومفاهيم البنائية والمدخل الاستقصائي، على النحو التالي:

- الخبرة السابقة (Prior Experience) تتبنى البنائية الفكرة القائلة بأن الطلبة يحضرون إلى المؤسسات التعليمية وهم محملين بمعارف ومعتقدات سابقة، والمتعلم يبني تعلماته على أساس توظيف خبراته السابقة في حل المشكلات المطروحة، وهو نفس الشيء الذي يقره التعلم الاستقصائي.
- البناء الشخصي للمعنى (Personal Construction Of Meaning).
- التعلم السياقي المشارك (Contextual & Shared Learning).
- تغيير الأدوار لكل من المدرسين والطلبة (Changing Roles For Teachers & Learners).
- التعلم النشط (Active Learning).

ويضيف (أبو زينة) أن النظرية البنائية تقوم على ثلاثة افتراضات من شأنها توضيح مدى التوافق بين البنائية والمدخل الاستقصائي في التعليم والتعلم وهي:

- بناء المعرفة وتشكيلها وليس نقلها.

- التعلم عملية نشطة يقوم بها المتعلم.
- النمو المفاهيمي للمتعلمين يكون نتيجة العمل المشترك.

يمكننا القول مما سبق عرضه عن مفهوم البنائية والمدخل الاستقصائي، أن كلاهما ينظران إلى المعرفة على أنها تبنى بصورة نشطة من طرف المتعلم، ولا يتم استقبالها بطريقة سلبية، كما يركزان أيضا على دور الخبرة في بناء تعلم ذي معنى يساهم في عملية تكيف الفرد، وذلك في ظل السياقات الحياتية ذات معنى بالنسبة للمتعلم.

ثانياً: أنموذج التدريس:

1-مفهوم أنموذج التدريس:

لغة: الأُنموذج بضم الهمزة ما كان على صفة الشيء، أي صورة تتخذ على مثال صورة الشيء ليعرف منه حاله، وقد سمى الزمخشري كتابه في النحو بـ: الأنموذج. (الساعدي، 2020، 8).

جاء في معجم الوسيط بأن الأُنموذج هو المثال الذي يُعمل عليه الشيء كالأنموذج، والجمع نماذج.

يرى (الخزاعلة) أن أنموذج التدريس عبارة عن نمط معين من التعليم وأداة للتفكير؛ إذ يحوي مجموعة من المفاهيم المرتبة لتوضيح ماذا يفعل المدرس والطلبة وكيف يتفاعلون داخل الصف الدراسي، ويهدف كل أنموذج تدريسي إلى تحقيق نتيجتين: الأولى تدريس المحتوى، والثانية تدريس نوع معين من التفكير، ويكون له أثر في توجيه مسار التعليم عن طريق الاستنتاج والاكتشاف والإدراك الشخصي للمعلومات، مما يزيد من عملية التفاعل وتوليد الأفكار الجديدة في ضوء الخبرات السابقة. (النعيمي، 2016، 373).

يعرف نموذج التدريس على أنه تصميم تعليمي يصف عملية تحديد وإنتاج المواقف البيئية الخاصة التي تسبب للطلاب التفاعل بطريقة تحدث تغييرًا معينًا في سلوكهم. كما يعرّف بروس جويس وويل 1972(Bruce Joyce & M. Weil) نموذج التعليم بأنه الخطة أو النمط الذي يمكن استخدامه في تشكيل المناهج، وتصميم وحدات المواد التعليمية، أو لتوجيه التدريس في غرفة الصف وأماكن أخرى. ولهذا فهو يعطيه مفهوما شاملا يضم تطوير المنهج والمادة التعليمية وكذا طرائق التدريس وبيئة التعلم. (Pateliya, 2013).

وتعّرف سوزان اليس ((Susan S. Ellis نماذج التعليم بأنها استراتيجيات مبنية على نظريات التربويين وعلماء النفس والفلاسفة وغيرهم، الذين يبحثون في كيف يتعلم الفرد. ويحتوي النموذج على مبادئ أو أسس، وسلسلة من الخطوات (أفعال وسلوك) التي ينبغي أن يقوم بها المعلم والمتعلم، إضافة إلى وصف للأنظمة المساندة الضرورية، وطرائق تقويم تطور المتعلم.

وفقًا لـ (N.K.Jangira and Azit Singh 1983): "نموذج التدريس هو مجموعة من المكونات المترابطة مرتبة في تسلسل يوفر إرشادات لتحقيق هدف محدد. فهي تساعد في تصميم الأنشطة التعليمية والمرافق البيئية، وتنفيذ هذه الأنشطة وتحقيق الأهداف المنصوص عليها ". (Maheshwari,2013).

فالأنموذج التدريسي عملية تنظيم الخبرات التعليمية وجعلها مرتبة ترتيباً منطقياً، يضمن سير الدرس على وفق ما هو صحيح ومخطط له مسبقاً، للوصول إلى الأهداف النهائية في العملية التعليمية. ويفترض جويس وويل 1986 (Bruce Joyce & M. Weil): أن النموذج التدريسي خطة يمكن استعمالها في عمل المدرس حيث يترتب عليه في حال تبنيه لنموذج تدريسي معين أن يمارس سلوكات محددة مثل: استثارة اهتمام المتعلم وتوجيه انتباهه، شرح البنى المفاهيمية وتزويده بالتغذية الراجعة المثبتة على نظرية التعلم التي يستند إليها سواء كانت معرفية أو سلوكية أو اجتماعية وغيرها، فاستعمال النماذج التعليمية يهدف إلى معاملة التدريس كعلم يفيد بما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعلم ونظرياته من مبادئ وتعميمات ونظريات وتوظيفها في التدريس الصفي. (زاير وعباس جري،2020).

وتوجد نماذج تعليم عديدة، بعضها عام وصالح للتطبيق في تدريس مختلف المواد التعليمية، وبعضها خاص تم تطويره لتدريس مواد تعليمية بعينها. ومن أمثلة النماذج العامة النموذج الاستكشافي، النموذج الاستقرائي، نموذج سكمان الاستقصائي، نموذج كوكز الاستقصائي، النموذج التعاوني، نموذج المناقشة الصفية، النموذج السلوكي، نموذج التعليم المباشر، نموذج العرض التوضيحي، نموذج المحاكاة، نموذج التعليم غير المباشر لكارل روجرز (العمل الذاتي)، نموذج تمثيل الأدوار، نموذج المعمل، نموذج حل المشكلات، وغيرها من نماذج التعليم. وتمثل النماذج المستوى التعليمي الأكثر عمومية حيث يمثل كل منها التوجه الفلسفي للتدريس. إنها تجعل من الممكن اختيار استراتيجيات وطرق وتقنيات التدريس وكذلك الأنشطة الطلابية في

وضع تعليمي محدد للغاية. (Ministère de l’Éducation de la Saskatchewan 1993).

نموذج التدريس هو نسق تطبيقي لنظريات التعلم داخل غرفة الصف، وهو مخطط إرشادي يعتمد على نظرية تعلم معينة، ويقترح مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التي من شأنها توجيه عملية تنفيذ نشاطات التعليم والتعلم بما يسهل تحقيق الأهداف التعليمية، وتساعد نماذج التدريس المعلم في تخطيط نشاطاته التعليمية وتنفيذها في مناخ صفي ملائم يكفل تعليما فعالا، ينعكس في أداء أو تحصيل مرغوب فيه. (إبراهيم، 2010، 20).

مما سبق عرضه يمكن أن نعرف النموذج التعليمي بأنه مجموعة من العناصر والخطوات المشتركة والمنظمة التي يتطلبها الموقف التعليمي، والتي تترجم في صيغ سيكولوجية وتربوية يتفاعل معها الطالب ويوظفها ليحقق الأهداف المرجوة من التعليم دون الخروج عن السياق النظري الذي أستخلص منه النموذج، فهو بذلك يعرف بالجانب النظري كإطار منهجي من جهة، ومن جهة أخرى يجسده إجرائيا في شكل قالب صالح للتطبيق، وهو ما يجعله مميزا عن غيره ويمكن تفريقه عن بقية النماذج الأخرى. فنماذج التعليم تحتوي على العديد من الأفكار نوضحها في النقاط التالية:

- هي تجسيد لرؤية فلسفية في زمن ما.
- جملة من العناصر والخطوات المتصلة والمنتظمة.
- نشاط تفاعلي مرتبط بأهداف محددة مسبقا.
- سيناريو يحاكي مواقف تعليمية قد تكون واقعية أو مجردة.

2-الاختلاف بين النموذج التعليمي والنموذج التعلمي:

تجدر الاشارة للاختلاف بين النموذج التعلمي والنموذج التعليمي حيث يوضح ذلك برونر (Bruner 1966) أن نماذج التعلم تتصف بطابع وصفي، حيث تؤكد على الأوضاع والشروط التي يكتسب فيها المتعلم بعض المهارات أو الكفاءات بعد حدوث التعليم، أي أنها تصف كيفية حدوث التعلم، في حين تتسم النماذج التعليمية بطابع توجيهي، حيث تقترح مجموعة من القواعد على نحو مسبق تمكن من انجاز تحصيل أفضل، كما توفر بعض التقنيات لقياس الأداء

وتقويمه، وتعتمد العديد من النماذج التعليمية على الاستفادة من نظريات ونماذج التعلم المختلفة. (نشواتي، 547،2003).

3-الأسئلة التي تطرح لتقييم النموذج التعليمي:

ولتقييم نموذج ما، تُطرح الأسئلة التالية: هل النموذج مبتكر؟ هل تمكن من جلب فهم جديد للواقع؟ ما هي درجة تعميمه؟ كم عدد العناصر والعمليات البنائية التي تمكن من هيكلتها بشكل فعال؟ هل سيسمح باكتشاف حقائق وعلاقات جديدة أو أساليب جديدة؟ ثم ما هي التوقعات من ورائه لإتاحة فرصة للبحث وتطور المعرفة؟ وما هي الأهمية الاستراتيجية لهذه التوقعات؟ وأخيرا كيف يساعد النموذج على تطوير الاجراءات والحصول على نتائج دقيقة؟ (دفاتر التربية والتكوين، 2017، 98). كما أنه من الضروري أن يتوفر النموذج على درجة عالية من المرونة حتى لا يشكل عقبة أمام العمليات التنظيمية أو إعاقة عملية استخدامه. (الحارثي،103،2013).

لذلك يمكن أن نخلص إلى أن الغاية من النماذج التعليمية ليس خلق قوالب متحجرة تزيد من تعقيد عملية التعلم بدل تسهيلها، فالمرونة في التطبيق أكبر ميزة للحكم على نجاعة النموذج دون فقدانه لخاصيته، كما تتضح أهميته في شموليته والأهداف التي يغطيها أثناء تطبيقه خصوصا المتعلقة بتكوين شخصية الطالب من جوانب معرفية ووجدانية ومهارية.

ثالثاً: المدخل الاستقصائي:

1-مفهوم الاستقصاء:

الاستقصاء مشتق من كلمة (قَصّى)، وهي بمعنى بعد، (والقصوى أو القصيا) هي الغاية البعيدة، يقول تعالى {إذ أنتم بالعدوة القصوى} (سورة الأنفال، آية 42)؛ أي البعيدة، والمسجد الأقصى؛ أي الأبعد، ويقال لمن أبعد في ظنه أو تأويله: رميت المرمى القصي، (واستقصى في المسألة أو تقصى) أي بلغ قصواها؛ بمعنى غايتها، (وكذا تقصيت الأمر أو استقصيته). وتُعَرّبُ (تترجم إلى العربية) كلمة (Inquiry) إلى العديد من المرادفات، فتأتي بمعنى استعلم، تحرى، تقصى، بحث، سأل عن، استعلم عن. (زيتون، 2003: 267).

الاستقصاء من أكثر المصطلحات تعقيدا فقد يعني أمورا مختلفة حسب الأشخاص والسياقات، ويرجع أصل كلمة استقصاء Inauiry إلى اللاتينية، ويتكون من مقطعين: الأول In أو Inward

ويعني داخلي، والثاني quirer ويعني الفعل يسأل to question. لذلك Inquiry لا تعني طرح الأسئلة فقط asking questions بل طرح السؤال في داخل الشيء وجوهره Into لذلك تتضمن التصور بعمق والنفاذ لداخل الشيء بصورة أكثر عمقا. (زيتون، 2007، 328).

وقد ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: {وقالت لأخته قصيه فبصرت به عن جنب وهم لا يشعرون} (القصص آية 11)، والقص هو تتبع الأثر، ويقصد بالاستقصاء: فحص مجموعة من الظواهر بطريقة منهجية بغرض شرحها أو فهمها أو فحص موقف غير واضح لاكتشاف الظواهر التي ينطوي عليها.

وأشار القرآن الكريم إلى العديد من الآيات التي تتضمن حورا استقصائيا، فعلى سبيل المثال ما حدث لسيدنا إبراهيم عليه السلام مع قومه كي يحثهم على البحث عن الحقيقة بأنفسهم ، يقول تعالى: { فجعلهم جُذذا إلا كبيرا لهم لعلهم إليه يرجعون۞ قالوا من فعل هذا بآلهتنا إنه لمن الظالمين ۞ قالوا سمعنا فتى يذكرهم يقال له إبراهيم ۞ قالوا فأتوا به على أعين الناس لعلهم يشهدون ۞ قالوا أأنت فعلت هذا بآلهتنا يا إبراهيم ۞ قال بل فعله كبيرهم هذا فاسألوهم إن كانوا ينطقون ۞ فرجعوا إلى أنفسهم فقالوا إنكم أنتم الظالمون ۞ ثم نكسوا على رؤوسهم لقد علمت ما هؤلاء ينطقون ۞ قال أفتعبدون من دون الله ما لا ينفعكم شيئا ولا يضركم ۞ أُف لكم ولما تعبدون من دون الله أفلا تعقلون} (الأنبياء، الآيات 58-67).

أي أن الاستقصاء يعنى بتطوير المهارات المعرفية للبحث ومعالجة وتجهيز المعلومات، واكتساب مفاهيم المنطق والسببية التي تجعل الأستاذ أهلا لأداء مهمته.

لا يوجد اتفاق في الأدب التربوي على تعريف واضح للاستقصاء، حيث ينظر إليه أحيانا بأنه عملية تفكير وأحيانا أخرى على أنه طريقة تدريس، وهناك من ينظر إليه على أنه عملية تفكير وتدريس معا، ويرى بعض التربويين أن محاولة إيجاد تعريف للاستقصاء هو أمر غير مجدي، لأنه عبارة عن عملية والعملية تتضمن في معناها التطور والتغيير. (الفكي، 2004: 35-36).

ومن الأسباب التي جعلت وضع تعريف للاستقصاء صعب ارتباطه بمصطلحات أخرى مثل: الاكتشاف، حل المشكلات، التفكير التأملي، التفكير الناقد، اتخاذ القرارات، ولقد توصل جاري مارسون وزملائه إلى أن مصطلحات الاكتشاف والتفكير الناقد والتفكير التأملي هي مصطلحات عقلية، أما حل المشكلات والطريقة العلمية واتخاذ القرار تعتبر طرق تدريس. (الفنيش، 1992، 96)

وهناك بعض التربويين لا يحبذون تحديد معنى الاستقصاء وحصره بتعريف مغلق، بل يجب مراجعته باستمرار، لأنه عبارة عن عملية تتضمن معنى التطور والتغيير. (جواد، 2016، 336).

المدخل الاستقصائي في التعليم جاء كرد فعل على الممارسات التقليدية التي طالت العملية التعليمية، والتي كان يطلق عليها "طريقة المطبخ" نظرا لما كان يتم تجهيزه وإعداده خطوة بخطوة لتعلم المتعلمين دون إتاحة أدنى فرصة لهم للمشاركة أو التفكير ما مهد لظهور عبارة عدم الملاءمة (Inadaptation) لتشغل حيزا طويلا في الوسط التربوي: عدم ملاءمة البرامج، عدم ملاءمة الطرائق، عدم ملاءمة الوسائل، عدم ملاءمة ميول ورغبات المتعلم... وهو الأمر الذي دفع بالباحثين والتربويين لضرورة التغيير. (أمبو سعيدي، البلوشي، 2009، 197).

هو نشاط موجه من قبل المدرس يتيح للطلبة ممارسة عملية الاستقصاء بغية تحقيق أهداف معينة.

كما يوصف التدريس الاستقصائي بأنه أحد مداخل أو توجيهات أو منظورات التدريس يسمى بالمدخل الاستقصائي، ويوصف في بعض الأحيان بأنه إحدى طرائق التدريس ويسمى الطريقة الاستقصائية.

على الرغم من ارتباط مفهومي عملية الاستقصاء كما يمارسها الطلبة وبين التدريس الاستقصائي كنشاط يمارسه المدرسون إلا أنه يمكن التمييز بينهما، فعملية الاستقصاء عملية ذاتية تكون من طرف الطلبة داخل الأقسام وخارجها، في حين أن التدريس الاستقصائي نشاط موجه يقوم به المدرس داخل الصف. (الأسدي، المسعودي، 2015، 153).

التدريس الاستقصائي من أبرز أنواع التدريس المثيرة للاهتمام في الوقت الحاضر، ويمثل قاعدة أساسية في تدريس الكثير من المواد ومختلف المستويات التعليمية، فهو جوهر العلوم الطبيعية الحديثة، وأساس الرياضيات الحديثة، ويؤدي دورا أساسيا في تدريس اللغة الانجليزية والإنسانيات والفنون، وفي الوقت الحاضر أصبح التدريس الاستقصائي المحور الأساسي في تدريس الدراسات الاجتماعية الحديثة أيضا. (باير، الجبر، 1994، 27)

الاستقصاء من الطرق التي نفهم بها الخبرات التي تمر علينا والتي تحتاج إلى التفكير، حيث تتطلب من المتعلمين أن يستخلصوا بأنفسهم المعاني من الخبرات التي يمرون بها وممارسة

العديد من العمليات العقلية، فهو ليس بالعملية السهلة لكن يؤدي إلى عمل مفيد ومثمر وممتع للمتعلم.

الاستقصاء ليس بالأمر الجديد في الأدبيات التربوية لكن لم يتم ممارسته بالشكل المطلوب، ولعل أحد الأسباب وراء ذلك يرجع إلى تعددية المصطلحات المستخدمة في تحديد المفهوم، ذلك أنه يوصف أحيانا بأنه مقاربة أو مدخل Approach وأحيانا أخرى بأنه طريقة، كما يوصف في الغالب بأنه استراتيجية، وهناك مصطلحات أخرى يوصف بها التدريس الاستقصائي نذكر منها: التفكير التأملي، حل المشكلات، التفكير الناقد، التدريس الاستهلالي، الاستكشاف، وهذه المصطلحات لا تعني نفس الشيء ذلك أن بعضها يشير إلى طرق للتفكير والبعض الآخر يشير إلى طرق التدريس، وكل تلك المصطلحات لن تجد وصفا توصف به أحسن من لفظ استقصاء. (باير، الجبر، 1994، 33).

التعلم القائم على الاستقصاء حسب هارلو (Harlow) يساعد المتعلمين على استيعاب المفاهيم وتطبيقها على مواقف حياتية جديدة، وينمي مهارات الاستقصاء العلمي والثقافة العلمية ومهارات التفكير المختلفة، إضافة إلى ذلك ينمي قدرات المتعلم الابتكارية ومهارة حل المشكلات، ويرفع مستوى فهمهم للعلم، ويزيد دافعيتهم للتعلم. (أبو الركب، خطايبة، 2019، 609).

أما أولينير (Oliner) يذهب إلى أن الاستقصاء من الاستراتيجيات التي تساعد على مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة في الأنشطة التعليمية، وأنه وسيلة فعالة وأساسية لتحفيز التفكير وخاصة التفكير بمستوى عالي، وأن هذه الاستراتيجية وضعت لإغناء بيئة الطالب من أجل استخدام قدراته العقلية ولقضاء وقته في تحقيق أهداف تربوية مهمة. (صبري، 2002، 50).

هذا ويؤيد كل من فليك وليدرمان (Flick & Lederman, 2004) تعدد معاني الاستقصاء التي يستخدمها المختصون في التربية، حيث يريان أن الاستقصاء يمكن أن ينظر إليه: كمخرج تعليمي؛ يعبر عن المهارات والمعارف المكتسبة المتصلة بالاستقصاء التي يحصلها المتعلم، كما يمكن أن ينظر إليه كطريقة تدريس يمارسها المدرس في حجرة الدراسة وتستهدف تعلم المحتوى العلمي.

كما يشير كل من ليدرمان ونيس (Lederman & Niess, 2000) أن الاستقصاء يعبر عن ثلاثة معانٍ: محتوى علمي، مهارات عملية، طريقة للتدريس، والمقصود بالمحتوى العلمي المعارف التي يفترض أن يتعلمها التلاميذ ذات الصلة بالاستقصاء كطرح الأسئلة، تحديد

المتغيرات، جمع البيانات وتفسيرها، أما المهارات العملية يقصد بها المهارات التطبيقية ذات الصلة بالاستقصاء كضبط المتغيرات واستخدام الأدوات، أما الاستقصاء كطريقة تدريس هي ممارسة الأستاذ مع المتعلمين.

أما أندرسون (Anderson, 2007) من خلال استقرائه للمعاني الواردة في معايير التربية العلمية يرى أنها تفرق بين ثلاثة معانٍ للاستقصاء وهي: الاستقصاء العلمي، التعلم الاستقصائي، والتدريس الاستقصائي، حيث يمثل الاستقصاء العلمي الطرق المتعددة التي من خلالها يدرس العلماء العالم الطبيعي ويقدمون تفسيرات بالاعتماد على الأدلة المستقاة من تلك الممارسة، أما التعلم الاستقصائي فالمقصود به تحويل تعلم التلاميذ إلى تعلم نشط من خلال جعل التعلم عملية يمارسها المتعلم بنفسه، أما التدريس الاستقصائي فيقصد به استخدام المدرس لطرق تدريس تعتمد على الاستقصاء. (الشمراني، 2012، 129-130).

التدريس الاستقصائي يمثل نوعا من الاستراتيجية التدريسية بحيث تختار فيه مجموعة معينة من الأساليب التعليمية تكون أبسطها مبنية على الإيضاح والسرد وأعقدها مبني على البحث والاستقصاء، وهو ما ذهب إليه فنتون Fenton أن هذه الاستراتيجيات من الممكن تمثيلها بشكل أفقي له طرفان بالغا التطرف أحدهما الإيضاح والآخر الاستقصاء وبينهما يمكن وضع أي نوع آخر.

التدريس الاستقصائي في باطنه يحمل أكثر ما يبدو في ظاهره فهو مبني على مبادئ سليمة من نظريات التعلم لأنه عبارة عن بحث تقسم فيه الأدوار بين المعلم والمتعلم ليصلا في النهاية إلى المعرفة، يستخدم مع جميع المستويات التعليمية ويستخدم جميع العمليات العقلية.

التدريس الاستقصائي يعمل على تطوير النمو العقلي للإنسان ويزود المتعلم بمختلف التقنيات التي تؤهله للحياة والتعلم وهو ما ذهب إليه كل من رينر وستافورد (Renner & Stafford, 1973) أن التدريس الاستقصائي يشجع على النمو العقلي، ولكون المدارس لا تستطيع تزويد الطلبة بكل المعلومات التي سيحتاجونها في حياتهم فإنه من الضروري أن نعلمهم كيف يتعلموا، والتدريس الاستقصائي مؤهل لذلك. (الوهر، 2016، 134).

ويجمع الكثير من التربويين على أن تدريس العلم كاستقصاء شيء أساسي لا يمكن تجاهله في التدريس وهو ما أكده جانيه 1963 أن التعلم يحصل عندما يصبح الطلبة قادرين على تكييف أساليب الاستقصاء العلمي استجابة لأي مشكلة جديدة غير محلولة يعانون منها، ويذهب شواب

(Schwab, 1966) أن هناك ثلاثة أسباب تجعلنا نتبنى التدريس الاستقصائي تتمثل فيما يلي: (الوهر، 2016، 134).

- الحاجة الملحة لإنتاج علماء.
- الحاجة إلى قيادة مثقفة.
- الحاجة إلى مجتمع مثقف.

ونظر التربويون إلى التدريس الاستقصائي بعدة طرق، فمنهم من ركز على الطبيعة النشطة للطلبة، ومنهم من ربطه بالعمل اليدوي، ومنهم من ربطه بالتعلم المبني على الخبرة أو التعلم القائم على النشاط، وآخرون ربطوه بالاكتشاف أو بتطوير المهارات العملياتية المرتبطة بالأسلوب العلمي، ورغم أن هذه المفاهيم مترابطة، إلا أن التدريس الموجه للاستقصاء ليس مرادفا لأي منها، فالطلبة لا يتعلمون الاستقصاء بمجرد تعلم كلمات مثل: فرضية واستدلال، ولا بحفظ خطوات المنهج العلمي بل بممارسته بشكل مباشر. (الوهر، 2016).

وتركز المعايير الوطنية لتدريس العلوم في الولايات المتحدة على أن التربية العلمية بحاجة إلى إعطاء الطلبة ثلاثة أنواع من المهارات والفهم، فهم بحاجة إلى تعلم المبادئ والمفاهيم العلمية، وامتلاك المهارات الإجرائية المتوافرة لدى العلماء، وفهم طبيعة العلم بوصفه شكلا من أشكال الجهد الإنساني، لذلك فالطلبة بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على تصميم استقصاءات تختبر أفكارهم، وفهم أسباب فاعلية مثل هذه الاستقصاءات. (الوهر، 2016).

لذلك سوف نستعرض بعض التعريفات الواردة في الأدب التربوي للاستقصاء:

يعرفه الأستاذ بأنه:" طريقة تعليمية تعلمية من جهة ومنهج تفكير من جهة أخرى، فالمعلم من جهة يطرح موقف أو أكثر من موقف مثير ومتحدي لأفكار الطلاب، والطلاب من جهتهم يقومون بممارسة عمليات الاستقراء والاستنتاج وحل المشكلات لهذا الموقف وذلك من خلال محاولاتهم فرض الفروض واختبارها". (الأستاذ، 1997: 30).

وتعرفه هيلين كاربنتر Helen Carpenter بأنه "العملية التي أكثر ما يكون فيها الطفل مستقلاً في إدراكه للعلاقات بين العوامل في بيئته، أو بين الأفكار التي لم يكن لديه روابط ذات معنى من قبل" (قطامي، 2007، 191).

يرى أبو رومية (2012) " أن الاستقصاء عملية لمحاولة حل مسألة جديدة أو غير مألوفة بواسطة البحث عن معلومات، وحقائق ثابتة، وفحص واختبار المعلومات وتنظيمها وتوسيعها، وعمل استنتاجات فيما يتعلق بالمشكلة واختبار صحتها ومن ثمة تعميمها وعرض صورة نهائية حول حل هذه المشكلة. (عوض المقيد، 2016).

عرفه (زيتون 2010 نقلا عن سكمان):" هو الطريقة الطبيعية التي يتعلم بها الناس عندما يتركون لوحدهم يتعلمون، أو ما يقوم به الأطفال عندما يتركون لوحدهم يتعلمون، فهم يطرحون الأسئلة، ويلاحظون، ويجمعون المعلومات، ويصنفون، ويقيسون، ويجربون، وينقلون أفكارهم إلى بعضهم البعض"(العجلان، 2018).

الاستقصاء هو الدمج بين عمليات العلم والمعرفة العلمية واستخدام التفكير النقدي والاستدلال العلمي بهدف بناء الفهم العلمي، حيث يمارس الاستقصاء عند: طرح الأسئلة، تصميم الأنشطة، جمع البيانات، تنظيم البيانات وتحليلها، التفكير بصورة منطقية ونقدية حول العلاقة بين الأدلة والتفسيرات، استخدام الأدلة المستخلصة من الملاحظات والمعرفة العلمية الحالية لبناء وتقييم التفسيرات البديلة ثم توصيل هذه التجارب والتفسيرات للآخرين. (أمبو سعيدي، البلوشي، 2009، 201).

كما عرفه (فوربس ودافيس – Forbes & Davis 2010): نوع من التعلم الذي يستخدم فيه المتعلم مهاراته واتجاهاته لتوليد المعلومات وتنظيمها وتقديمها من خلال التوجيه وطرح الأسئلة والإجابة عليها والقيام بالأنشطة اللازمة وفق أهداف محددة. (راشد، 2011، 153).

لذلك نعرف الاستقصاء على أنه حالة عقلية معززة بحب الفضول والاستطلاع يوظف فيها المستقصي مهارات التفكير العليا كالتأمل والنقد...، فهو منهج في التفكير يعتمد على الشك العقلاني ويقوم على مبدأ التعلم الذاتي وينطلق دائما من إشكاليات تدفع بالمتعلم للانغماس في حلها، كما يتبنى فلسفة التعلم مدى الحياة، فهو نشاط بحثي ذو جوانب عقلية ووجدانية ومهارية، منظم يهدف إلى وصف العلاقات بين الأشياء والأحداث وتفسيرها تفسيرا علميا بعد أن كانت غامضة وتتحدى التفكير، لذلك فالاستقصاء يتضمن النقاط التالية:

- هو عبارة عن مجموعة من الإستثارات يتعرض لها المتعلم تدفعه الى الاستجابة بشكل معين.
- تعلم ذاتي ينطلق دائما من اشكاليات تدفع بالمتعلم للانغماس في حلها.

- يوظف مهارات التفكير العليا كالتأمل والنقد...
- يربط المتعلم بالحياة.
- حالة عقلية معززة بحب الفضول والاستطلاع.
- منهج في التفكير يعتمد على الشك العقلاني.

2-الأسس النفسية والفلسفية للتعلم بالاستقصاء:

يعتمد التعلم الاستقصائي في إطاره الفلسفي والنفسي على النظرية البنائية ذلك أنه يحدث التعلم عندما يعاني الأفراد من عدم اتزان معرفي نتيجة التناقض بين أفكارهم والأفكار التي يواجهونها في بيئاتهم، ولإعادة الاتزان إلى معرفتهم عليهم أن يتمثلوا الأفكار الجديدة ويغيروا بنيتهم العقلية لاستيعابها. (أمبو سعيدي، البلوشي، 2009، 200).

ويضيف (أبو الركب، خطايبة، 2019، 609) أن فلسفة الاستقصاء تعود في أساسها إلى الفلسفة البراغماتية التي ازدهرت على يد وليم جيمس وجون ديوي خلال القرنين التاسع عشر والعشرين والتي تؤكد على أن التربية هي الحياة ذاتها وليس الاستعداد لها، واهتمت بالتعلم من خلال العمل، وعلى نشاط المتعلم في اكتساب المعلومات والخبرات من العالم الطبيعي حوله، وضرورة استخدام هذه المعارف وتطبيقها في الحياة لتكون ذات معنى، ويشير ديوي إلى أن مواجهة المتعلم لمشكلة تتحدى تفكيره تجعل تفكيره ينمو ويتحسن، والعقل يكون في قمة النشاط عندما تواجهه مشكلة ما وهذا هو لب الاستقصاء.

فالاستقصاء أحد استراتيجيات التعلم النشط المبني على أسس الفلسفة البنائية والتي بدورها تمثل أهم الاتجاهات الحديثة في التعليم، حيث تولي أهمية كبرى لمجهود الطلبة في الوصول إلى المعلومات بنفسهم بإشراف من مدرسهم، حيث ترى الفلسفة البنائية أن التعلم عملية نشطة ومستمرة وغرضية تتضمن نشاطا من طرف المتعلم في تكوين وإعادة بناء معرفته. (الفضلي، 2014، 09)

وتعود البداية الفعلية لظهور الاستقصاء إلى سنة (1916) على يد جون ديوي (John Dewey) حيث ينظر للاستقصاء على أنه ذلك التحول الموجه لأحد المواقف غير المحددة إلى مجموعة من المكونات أو المحددات المميزة بقصد تحويل عناصر الموقف الأصلي غير المتماثل إلى كل موحد. (الفضلي، 2014، 09). وشرح جون ديوي في كتابه كيف نفكر (How

WeThink) الأبعاد النفسية للاستقصاء مبينا أن حب الاستطلاع وتدريب العقل نقطة مهمة وجوهرية في الاستقصاء. (الحسناوي، 2019، 58).

3-الفرق بين الاستكشاف والاستقصاء وحل المشكلات:

يستخدم العديد من الباحثين مفهومي الاستقصاء والاستكشاف بمعنى واحد، إلا أن (Sund & Troberge) ينظران إلى المفهومين بمعنى مختلف، فالاستكشاف يحدث عندما ينشغل المتعلم باستخدام العمليات العقلية كالملاحظة، القياس، التصنيف، التنبؤ، الاستدلال، ويتوصل إلى اكتشاف بعض المفاهيم والمبادئ العلمية، وفي المقابل فإن الاستقصاء مبني على الاستكشاف ولا يحدث دون العمليات العقلية الموجودة في الاستكشاف، لكنه يعتمد بشكل رئيسي على الجانب العملي؛ وبالتالي يصبح الاستقصاء مزيجا من عمليات عقلية وعمليات عملية.

أما جانيه (Gagne) فيرى أنه هناك فرق بين الاستكشاف والاستقصاء، فالاستكشاف هو الهدف من تدريس العلوم، وهو يتضمن تعلم الطلبة للمفاهيم والمبادئ العلمية، أما الاستقصاء يتضمن سلوكا علميا متقدما، كما في تحديد المشكلة، وتصميم التجربة، وصياغة الفرضيات، وتقويم خطوات التجربة.

ويذهب برونر ((Bruner) إلى أن الاستقصاء أوسع من الاستكشاف، إلا أن الاستكشاف عملية لازمة لإنماء قوانين الاستقصاء العلمي. (صبري، 2002، 54).

كما أنه توجد حدود فاصلة بين طريقة حل المشكلات والاستقصاء، ويظهر الفرق بينهما أثناء خطوات حل المشكلة؛ ففي الاستقصاء بعد الوصول إلى النتائج يتم اختبارها ثم تطبيقها ثم تعميمها، أما طريقة حل المشكلات يتم الوصول إلى النتائج فتقبل دون اختبارها ثم يتم تعميمها، كذلك طريقة حل المشكلات مغلقة النهاية أما طريقة الاستقصاء مفتوحة النهاية.

ويخلص سكوتر بأنه عندما نتأمل فإننا نستقصي، وعندما نستفسر استفسارا علميا فإننا نستقصي، وعندما نحاول حل مشكلة فإننا نستقصي، ولهذا فإن الاستقصاء في الحقيقة: نقدي، افتراضي، تحليلي، علمي، كما أنه حدسي وشخصي، وبالتالي فهو يجمع بين وظيفتي العمليات العقلية وطريقة التدريس. (الفكي، 2004).

4-الاستقصاء كطريقة وكنتاج للتعلم:

هناك تفريق بين الاستقصاء كطريقة تدريس والاستقصاء كنتاج للتعلم، فالمعنى الأول يتم استخدامه للحديث عن الطرق المتبعة من طرف الأساتذة لمساعدة المتعلم على التعلم، أي التركيز على الجانب المنهجي لنجاح عملية الاستقصاء، بينما المعنى الثاني يتمثل في ممارسة الاستقصاء من طرف المتعلمين لتنمية فهمهم حول المعرفة العلمية، وتنمية مهارات الاستقصاء لديهم. (أمبو سعيدي، البلوشي، 2009، 201).

5-أهمية الاستقصاء في عملية التعليم والتعلم:

لخصها (زيتون، 2007، 329) حسب ما نصت عليه المعايير الوطنية الأمريكية في التربية العلمية (NRC, 1996).

- الاستقصاء أساسي في التدريس وينطوي على العديد من المناحي التي يمكن توظيفها بشكل أو بآخر، ولكنه ليس الوحيد الكفيل بذلك.
- يتضمن الاستقصاء عمليات العلم (العمليات العقلية) الأساسية، المتداخلة منها والتكاملية.
- يتضمن الاستقصاء طرح الأسئلة وبناء التفسيرات.
- يتضمن الاستقصاء فحص واختبار التفسيرات العلمية من خلال التجريب.
- يتضمن الاستقصاء الاتصال ونشر النتائج، والتواصل مع الآخرين ومشاركتهم فيها.
- الاستقصاء يتضمن التفكير الناقد والنظر إلى الاحتمالات المختلفة والبديلة.
- يتضمن الاستقصاء تحقيق التحديات مع الاعتراف دائما بعدم نهائية المعرفة.

6-أشكال الاستقصاء:

هناك أشكالا متعددة من الاستقصاء تختلف باختلاف معيار التقسيم، لذلك سنستعرض بعض هذه التقسيمات: (الوهر، 2016).

6-1-تقسيم الاستقصاء حسب العمليات العقلية المتضمنة فيه:

ينقسم الاستقصاء وفقا للعمليات العقلية المستخدمة فيه إلى أربعة أنواع هي:

6-1-1-الاستقصاء الاستقرائي:

فالاستقراء مبني على النظر في الجزئيات والأمثلة الفردية ومحاولة الوصول إلى العناصر المشتركة فيما بينها، والعلاقات التي تربطها، بحيث نتوصل إلى قاعدة عامة تنطبق على هذه

الجزئيات أو الأمثلة، وتضعها في إطار واحد، فالعملية التي ننتقل فيها من حالات خاصة إلى قاعدة عامة نسميها استقراء.

ويمكن القول إن الاستقصاء الاستقرائي يقوم على وضع الطالب أمام موقف أو ظاهرة بحاجة إلى تفسير، أو سؤال بحاجة إلى جواب، ومن ثم يقوم هو بفحص الأمثلة والجزئيات للوصول إلى القاعدة العامة. وخير مثال على استخدام هذا النوع من الاستقصاء في التدريس النموذج الاستقصائي الذي طوره ريتشارد سكمان، والذي يسمى" نموذج التدريب الاستقصائي" وقد طوره لمساعدة الطلبة على فهم الظواهر الطبيعية عن طريق البحث النشط عن المعنى.

6-1-2-الاستقصاء الاستنتاجي:

الاستنتاج عملية معاكسة للاستقراء، فالاستقراء يكون من الخاص إلى العام، ومن الأجزاء إلى الكل، ومن الأمثلة إلى القاعدة، لكن في الاستنتاج يتم الانتقال من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الأجزاء، ومن القاعدة إلى الأمثلة، لذلك يتم عرض قاعدة أو قانون معين وشرحه وتوضيحه للطلبة، ثم نطلب من المتعلمين استخدام معرفتهم بالقواعد والنظريات التي درسوها في الحكم على هذه الحالات.

6-1-3-الاستكشاف:

يرجع الفضل في التدريس الاستكشافي إلى عالم النفس الأمريكي "جيروم برونر منظر حركة تحديث المناهج في ستينيات القرن الماضي. والاكتشاف بالنسبة له هو إعادة تنظيم الفرد لمعلوماته السابقة، أو تحويلها تحويلا مناسبا بشكل يمكن من رؤية أو استبصار علاقات جديدة؛ أي اكتشافها، ويميز ديتريك (2012) Dettrick المشار إليه في (الوهر 2016) بين الاستقصاء والاكتشاف من خلال أن الاستقصاء عملية مستمرة مفتوحة النهاية، أما الاكتشاف فيركز على إغلاق عملية ما أو حقيقة أو قاعدة أو قانون مطلوب في المنهاج. كما يرى أن الاكتشاف يستدعي نظرة وضعية منطقية للعالم؛ فالحقيقة هناك، وما علينا سوى إماطة اللثام عنها واكتشافها، في حين ينبثق الاستقصاء من نظرة بنائية للعالم تقوم على أننا لا نكتشف الواقع؛ وإنما نبني له صورة في أذهاننا قائمة على فهمنا ورؤيتنا له، فالحقيقة ليست الواقع وإنما هي رؤيتنا لهذا الواقع.

6-1-4-حل المشكلات:

يرى سميث هنري (2010) Smith Henry أنه يمكن النظر إلى الاستقصاء الموجه كصيغة من التعلم القائم على المشكلة لأن المعلم يزود الطلبة بسؤال (مشكلة) لا يعرفون إجابته، ومن ثم يتوقع منهم أن يحددوا طريقة العمل التي ستؤدي إلى الحل.

6-2-تصنيف الاستقصاء حسب دور المعلم والمتعلم فيه: (زيتون، 2007)

6-2-1-الاستقصاء المبني (المنمط) Structured Inquiry:

يكون فيه الدور الأكبر والبارز للمعلم، من خلال تدخلاته الكلية في طرح الأسئلة، وتحديد المشكلات، وتوضيح الإجراءات المتبعة، ومهمة الطالب هي إتباع التعليمات بدقة.

6-2_2-الاستقصاء الموجه Guided Inquiry:

يكون فيه دور المعلم جزئيا، حيث يتحدد دوره بطرح الأسئلة والمشكلات، أما دور الطالب أن يطور الإجراءات والتصميمات والتقصي وتحري المشكلة المطروحة.

6-2-3-الاستقصاء الحر المفتوح Free (open) Inquiry:

يكون دور المعلم وتدخلاته في حدها الأدنى، أو تكاد تكون معدومة، ودور الطالب: طرح الأسئلة، اقتراح المشكلات، إجراء التصميمات، القيام بالاستقصاء.

6-3-تصنيف الاستقصاء حسب طبيعة المعالجة:

يفرق (الأستاذ) المشار إليه في (أبو رومية، 2012، 22). أنه هناك نوعين من الاستقصاء وهما الاستقصاء المفاهيمي والاستقصاء التجريبي:

6-3-1-الاستقصاء المفاهيمي: يبدأ من خلال عرض مثيرات تتضمن خصائص متناقضة أو أمثلة إيجابية وأخرى سلبية تتحدى تفكير الطلبة وتثير فضولهم إلى بحثها واستقصاء خصائصها من أجل إيجاد مفهوم يفسر الموقف الغامض.

6-3-2-الاستقصاء التجريبي: يبدأ بحدث أو ملاحظة عابرة تثير حب الاستطلاع لدى الطلبة، مما يقودهم إلى اقتراح فرضيات واختبارها تجريبيا.

6-4-تصنيف جوزيف شواب Schwab لأشكال الاستقصاء: (1966)

يقترح شواب أربع صور للاستقصاء يذكرها (الوهر، 2016، 48) كما يلي:

1- قيام أدلة المختبر أو الكتب المقررة بوصف أساليب البحث للإجابة عن أسئلة مطروحة واكتشاف علاقات لا يعرفها الطلبة.
2- طرح أسئلة من خلال المواد الدراسية، وتكليف الطلبة بأن يقرروا الأساليب التي يمكن أن يستخدموها للتوصل إلى إجابات لهذه الأسئلة.
3- مواجهة الطلبة بظواهر دون كتب مقررة، ومن ثمة يقومون بطرح الأسئلة وجمع المعلومات واقتراح تفسيرات علمية قائمة على استقصائهم الخاص.
4- الاستقصاء في الاستقصاء: وفيها يزود المعلمون الطلبة بقراءات وتقارير عن البحث العلمي، ومناقشة المشكلات وتفسير البيانات والاستنتاجات التي توصل إليها العلماء، واستعراض التفسيرات البديلة والتجارب المختلفة، وكذلك المتضاربة، ومن خلال هذه النظرة يبني الطلبة فهما عن كيفية تكوين المعرفة العلمية وكيفية إنتاجها.

6-5-تصنيف هيرون لمستويات الاستقصاء:

قسم هيرون (1971) Herron الاستقصاء إلى أربعة مستويات يوردها (الوهر، 2016، 49) كما يلي:

- المستوى الأول: الاستقصاء التوكيدي: وفيه يزود المعلم الطلبة بسؤال معين، وبطريقة الإجابة، وتكون الإجابة معروفة لديهم أصلا، وبالتالي يكون عليهم تنفيذ طريقة الحل المعطاة لهم، والتأكد من صحة الجواب الذي كانوا يعرفونه سلفا.
- المستوى الثاني: الاستقصاء المنظم: وفيه يزود المعلم الطلبة بسؤال معين، وبطريقة إجابته، لكنهم في هذه الحالة لا يعرفون الإجابة مسبقا. وبالتالي يكون عليهم تنفيذ طريقة الحل، والتوصل إلى الإجابة.
- المستوى الثالث: الاستقصاء الموجه: وفيه يزود المعلم الطلبة بسؤال معين، لكنه لا يزودهم بطريقة الحل، ولا بإجابة السؤال، وبالتالي يكون عليهم تصميم طريقة للحل، والتوصل إلى الإجابة.
- المستوى الرابع: الاستقصاء المفتوح أو الكامل: وفيه يتم تحدي الطلبة وحثهم على التفكير بأنفسهم في سؤال قابل للفحص وتطوير طريقة للوصول إلى الجواب الذي لا يعرفونه مسبقا.

6-6-تصنيف الاستقصاء وفقا لكمية الإرشاد التي يتلقاها الطالب أثناء قيامه بعملية الاستقصاء:

الاستقصاء الكامل: يشير أولسون ولوكس-هورسلي (Olson & Horsley – Loucks2000) في كتابهما بعنوان "الاستقصاء في المعايير الوطنية لتدريس العلوم" إلى أن هناك خمسة ملامح أساسية للاستقصاء تنطبق عبر جميع الصفوف وإذا توافرت هذه الملامح كلها في الاستقصاء فإنه يسمى استقصاء كاملاً، وهذه الملامح هي: (الوهر، 2016).

1- يشارك المتعلمون في أسئلة موجهة نحو الاستقصاء.
2- يعطي المتعلمون الأولوية للدليل الذي يسمح لهم بأن يطوروا تفسيرات الأسئلة الموجهة للاستقصاء ويقيموها.
3- يصوغ المتعلمون تفسيرات من الأدلة لمعالجة الأسئلة العلمية.
4- يقيم المتعلمون تفسيراتهم في ضوء التفسيرات البديلة، وبشكل خاص تلك التي تعكس فهما علميا.
5- يوصل المتعلمون التفسيرات المحتملة للآخرين ويبررونها.

الاستقصاء الجزئي:

تقوم كل أشكال الاستقصاء على إشراك الطلبة في إجابة سؤال غير معروف الإجابة (على الأقل بالنسبة للطالب)، وفي بعض الحالات يطرح الطلبة السؤال بأنفسهم، لكن في أحيان أخرى يزود الطلبة بالسؤال المطلوب إجابته، وفي هذه الحالة يعد الاستقصاء جزئياً، فعندما يبدأ المعلم بتحديد تجربة ويطلب من الطالب إجراؤها، أو يقوم بعرض كيفية عمل شيء ما بدلا من جعل الطلبة يستكشفونه ويطورون أسئلتهم وتفسيراتهم الخاصة بشأنه، يكون جزء من الاستقصاء مفقودا لذلك يعتبر جزئيا.

6-7-تقسيم الاستقصاء إلى مستويات حسب درجة تعقيد المهمة الاستقصائية ومركز ضبطها:

يرى وينج (Wenning (2004 أنه يمكن وضع الاستقصاء في مستويات متفاوتة، بناء على بعدين أساسيين هما:

6-7-1-مستوى التعقيد الفكري (العقلي)، وهو يعبر عن عمليات التفكير اللازمة للاستقصاء، ويزداد باستمرار من التعلم الاستكشافي إلى الاستقصاء الفرضي.

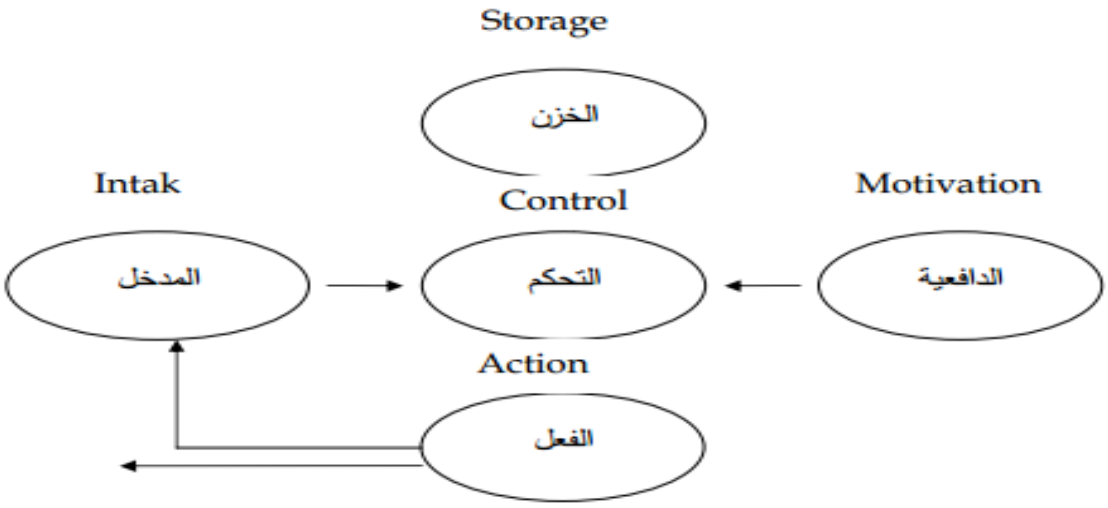
6-7-2-مركز الضبط، وهو يعبر عن الجهة التي تتحكم في عملية الاستقصاء، بمعنى المعلم أو الطالب وهو ينتقل من المعلم الذي يتحكم بشكل تام في التعلم الاستكشافي إلى الطالب الذي يتحكم بشكل تام في الاستقصاء الفرضي .

7-نماذج الاستقصاء:

تعددت نماذج الاستقصاء واختلفت باختلاف فلسفة مقدميها من جهة، وطبيعة العلم الذي يدرس من جهة ثانية، وطبيعة الأهداف التي يرجى تحقيقها من جهة ثالثة، وطبيعة الطلاب الذين يدرسون من جهة رابعة، لذلك سوف نورد مجموعة من هذه النماذج منها الأجنبية ومنها العربية:

7-1-نموذج سكمان:

ويطلق عليه نموذج "التدريب على الاستقصاء" وهو نمط من الاستقصاء بالأسئلة، حيث يقوم الطلاب بطرح الأسئلة على الأستاذ من أجل جمع المعلومات اللازمة لهم لتفسير الموقف المشكل موضوع الدرس، وعلى الأستاذ أن يكتفي بإجابتهم بنعم أو لا، دون أن يقدم لهم شرحا أو تفسيرا، كما أنه لا يحكم على فرضياتهم، وإنما يقودهم إلى الحكم على مدى معقوليتها في جو من التدريب العلمي، والشكل رقم (1) يوضح مخططا لعناصر هذا النموذج.



شكل (1) يمثل مخطط لعناصر نموذج سكمان الاستقصائي نقلا عن (كامل ابراهيم، 2008، 138).

حيث أنه لكل عنصر من عناصر النموذج وظيفة خاصة به كما يلي:

أ- الخزن: عملية تخزين خبرة الفرد وما لديه من أنظمة ومفاهيم ومعاني سبق له تعلمها، ويحدث الخزن عندما يواجه الفرد بموقف شبيه أو له علاقة بالخزن.

ب-التحكم والضبط: تأتي وظيفة التحكم من القدرة على تمكن الفرد من اختيار وضبط ما يتم استرجاعه من خزن خبرات سابقة، فيساعد ذلك على التكيف مع الموقف الجديد وتفسيره، وتقع وظيفة التحكم بين وظيفتي كل من المدخل والخزن.

ج- المدخل: عندما يواجه الفرد بموقف جديد فإن المدخل يسمح للمعلومات بالانتقال من اتجاه الخزن مرورا بالوظيفة الوسيطة، ولهذه المعلومات دور في إثارة التذكر أو الخزن.

د- الفعل: وله وظيفتان وهما إنتاج ظروف بيئية وتوليد معلومات جديدة.

هـ -الدافعية: ترتبط بوظيفة التحكم بشكل كبير لدرجة أنها تتكون فيه وتتأثر بها الدافعية فتغلق حلقة الاستقصاء، ولذلك فهي تحدد اتجاه الاستقصاء وتتأثر بالتغذية الراجعة لما ينتج حقيقة عن الاستقصاء. (رزوقي وعبد الأمير، 2005: 111-112).

7-2-نموذج جارولیمك (Jarolimek): (راشد،2011: 154).

يؤكد نموذج جارولیمك الاستقصائي على مهارات طرح الأسئلة، ويسير وفقا للخطوات التالية:

أ- تعريف المشكلة.

ب-تكوين الفرضيات.

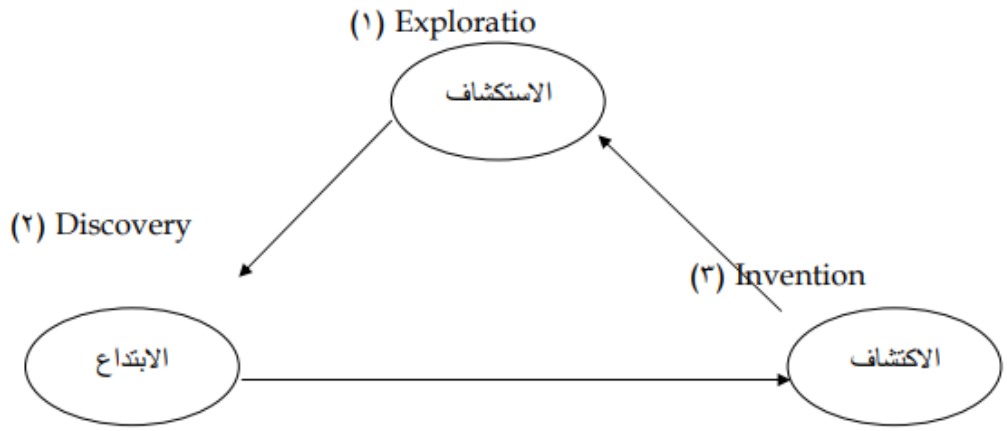
ج- جمع البيانات.

د- اختبار الفرضيات.

هـ-الوصول إلى نتائج مبنية على الأدلة.

7-3-نموذج كاربلوس إيتل وآخرون (Karplus Etal. Model & Others):

يطلق عليه نموذج "الدورة الاستقصائية" ويهدف إلى تنمية التفكير لدى الطلبة، والوصول بهم إلى مرحلة التفكير العملياتي الصوري. والشكل رقم (2) يوضح عناصر هذا النموذج.



شكل (2): يمثل مخطط لعناصر نموذج كاربلوس إيتل وزملائه الاستقصائي.

ويشير هذا المخطط إلى مرور الطالب بثلاث مراحل عقلية في الدورة الاستقصائية وهي:

أ- مرحلة الاستكشاف: وفيها يقوم الطالب بسبر غور ميدان جديد عليه فيتكون لديه اطارا فكريا.

ب-مرحلة الابتداع وفيها يتم إطلاق الأسماء على الأفكار التي تم التوصل إليها.

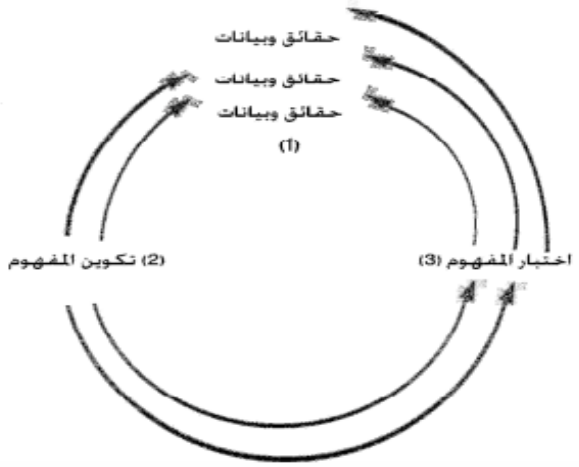
ج- مرحلة الاكتشاف: وفيها يتم توسيع المفاهيم التي ابتدعها وتوظيفها مما يؤدي إلى توليد مفاهيم جديدة تصبح بدورها مادة الاستقصاء لدورة استقصائية جديدة. (الحشاش، 2018).

7-4-نموذج هيرد (Hurd Model): (أبو رومية، 2012، 29) نقلا عن: (مقاط، 2006).

ويطلق عليه "الدورة التعليمية" ويتضمن ثلاث مراحل أيضا هي:

جمع الحقائق والبيانات عن الشيء أو الحدث أو الموقف، ثم تكوين المفهوم العلمي، ثم اختيار المفهوم وتقييمه وتوظيفه في سياقات جديدة.

والجدير بالذكر أن الدورة التعليمية تبقى مفتوحة النهاية ليقوم الطالب بسلسلة استقصاء جديدة والشكل رقم (3) يوضح هذا النموذج.



شكل (3): يمثل مخطط لعناصر نموذج هيرد الاستقصائي.

7-5-نموذج ثيلين Thelen (نموذج التحدي الاجتماعي):

يهدف هذا النموذج إلى تنشئة وتكوين المواطن الصالح ضمن العلاقات التي تسود المجتمع، وينطلق هذا النموذج من فكرة مفادها أن غرفة الصف هي وحدة اجتماعية يتفاعل أفرادها على أسس ديمقراطية، ويوضح ثيلين خطوات العملية الاستقصائية كما يلي: (الفكي،2004).

- يقدم المعلم مشكلة مثيرة للطلاب.
- يفكر الطلاب في المشكلة ويجمعون المعلومات حولها.
- يربط الطلاب بين المعلومات التي جمعوها وخبراتهم السابقة.
- يضع الطلاب فرضيات لمعالجة المشكلة.
- يناقش الطلبة في مجموعات الفرضيات ويضعون خطة لاختبارها.
- دراسة النتائج التي تم التوصل إليها.
- يشارك الطلاب بعرض وجهات نظرهم بحرية حسب طريقتهم المختارة.

7-6-نموذج باير Bayer: (راشد، 2011: 155-156).

قدم باير نموذجه وفقا للخطوات الخمس التالية:

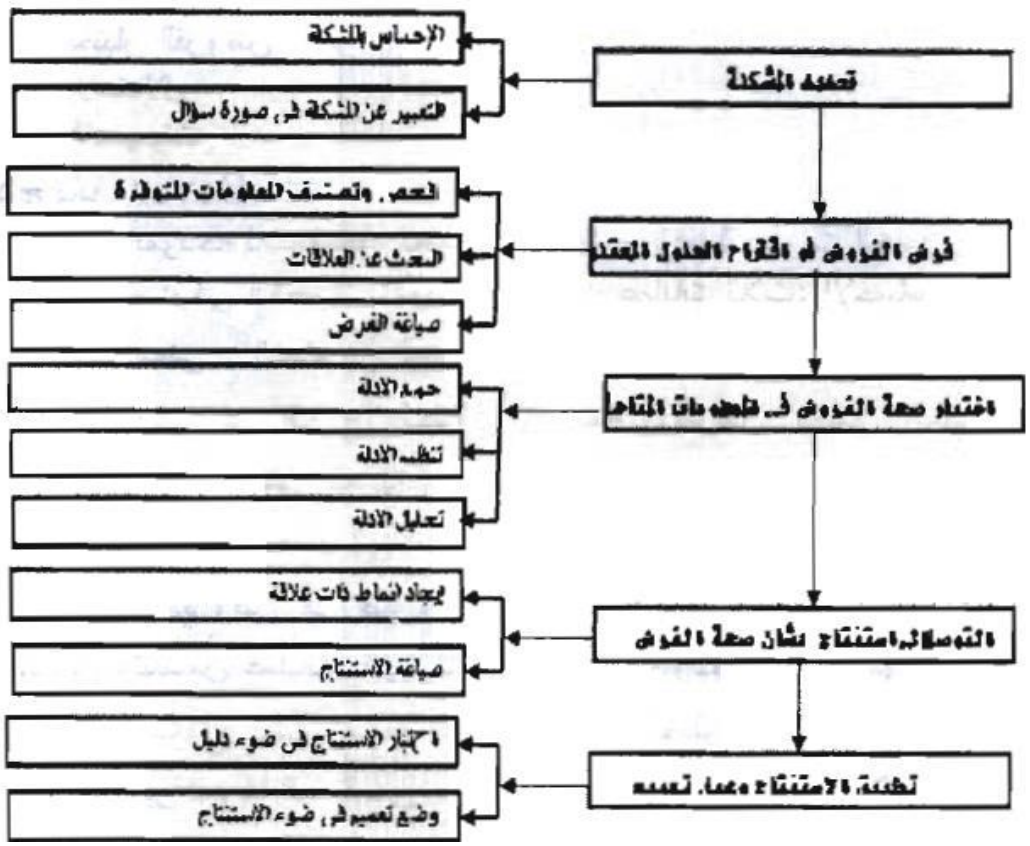
أ- تحديد المشكلة: وتتضمن عمليات ثلاث: الإحساس بالمشكلة – جعل المشكلة ذات معنى – التحكم في المشكلة.

ب-فرض الفروض أو اقتراح الحلول المحتملة: الفرض تخمين علمي يمثل إجابة ممكنة، ويتضمن عددا من العمليات العقلية تبدأ بفحص وتصنيف المعلومات المتوفرة ثم البحث عن العلاقات للتوصل إلى استنتاج منطقي وتنتهي بصياغة الفرض.

ج- اختبار صحة الفروض في ضوء المعلومات ذات الصلة: وتعتبر خطوة جوهرية بالنسبة للاستقصاء وتتضمن عمليات عديدة منها تجميع الأدلة وتنظيمها وتحليلها.

د- التوصل إلى استنتاج بشأن صحة الفرض: هذه الخطوة لا يكتمل الاستقصاء بدونها لأنها الغاية التي يسير المستقصي نحوها مدفوعا بما لديه من حب الاستطلاع.

هـ-تطبيق الاستنتاج والقيام بالتعميم: يتم فحص الاستنتاج وإخضاعه للاختبار في ضوء المعلومات المتوفرة ذات الصلة، وتتضمن عمليتين: اختبار الاستنتاج في ضوء دليل جديد – وضع تعميم بشأن النتائج. والشكل رقم (4) يوضح عناصر وخطوات نموذج باير الاستقصائي.



شكل (4) يمثل خطوات وعناصر نموذج باير الاستقصائي.

7-7-نموذج ماسيلاس (Massialas): (راشد، 2011: 155)

يسير نموذج ماسيلاس الاستقصائي وفقا للخطوات التالية:

أ- التوجيه.

ب-صياغة الفروض.

ج- التعريفات.

د- اختبار الفروض.

هـ-الاستدلال.

و- التعميمات.

7-8-نموذج النمر:

الفرضيات والبيانات تساعد الطالب على تفسير المشكلة أو الظاهرة، وبالتالي يتكون فهما واضحا لدى الطالب حول الظاهرة موضوع الدرس، وتستمر الدورة الاستقصائية بوجود ظاهرة جديدة قد تطرحها البيانات التي حصل عليها الطالب خلال استقصائه وهكذا. والشكل رقم (5) يمثل عناصر هذا النموذج.

شكل (5): يمثل مخطط لعناصر نموذج النمر الاستقصائي.

7-9-نموذج شواب (استقصاء المختبر المنظم) (Structured laboratory inquiry):

تم إعداد هذا النموذج لتطوير دراسة العلوم البيولوجية لكنه يصلح لتدريس مجالات العلوم الأخرى، ويقوم جوهر هذا المشروع على تدريب الطلبة على استخدام تقنيات وطرائق مشابهة لما يقوم به علماء البيولوجيا في أبحاثهم.

ويسعى شواب من وراء هذا النموذج إلى:

- نشوء المعرفة يتم من خلال تفسير الطلبة للبيانات التي يحصلون عليها.
- تفسير البيانات يتم في ضوء المفاهيم والافتراضات التي تتغير مع الزمن.
- تغيير هذه المبادئ والمفاهيم يصاحبه تغير في المعرفة أيضا.
- التغير الحاصل في المعرفة هو نتاج لكوننا أصبحنا نعرف أكثر وأفضل مما كنا نعرف سابقا.

التركيز الأكبر في هذا النموذج لا يقع على المحتوى وإنما على النقد التأملي للأسباب البحثية وعمليات التفكير التي يقوم بها العلماء. (الوهر، 2016، 139).

7-10-نموذج نشوان:

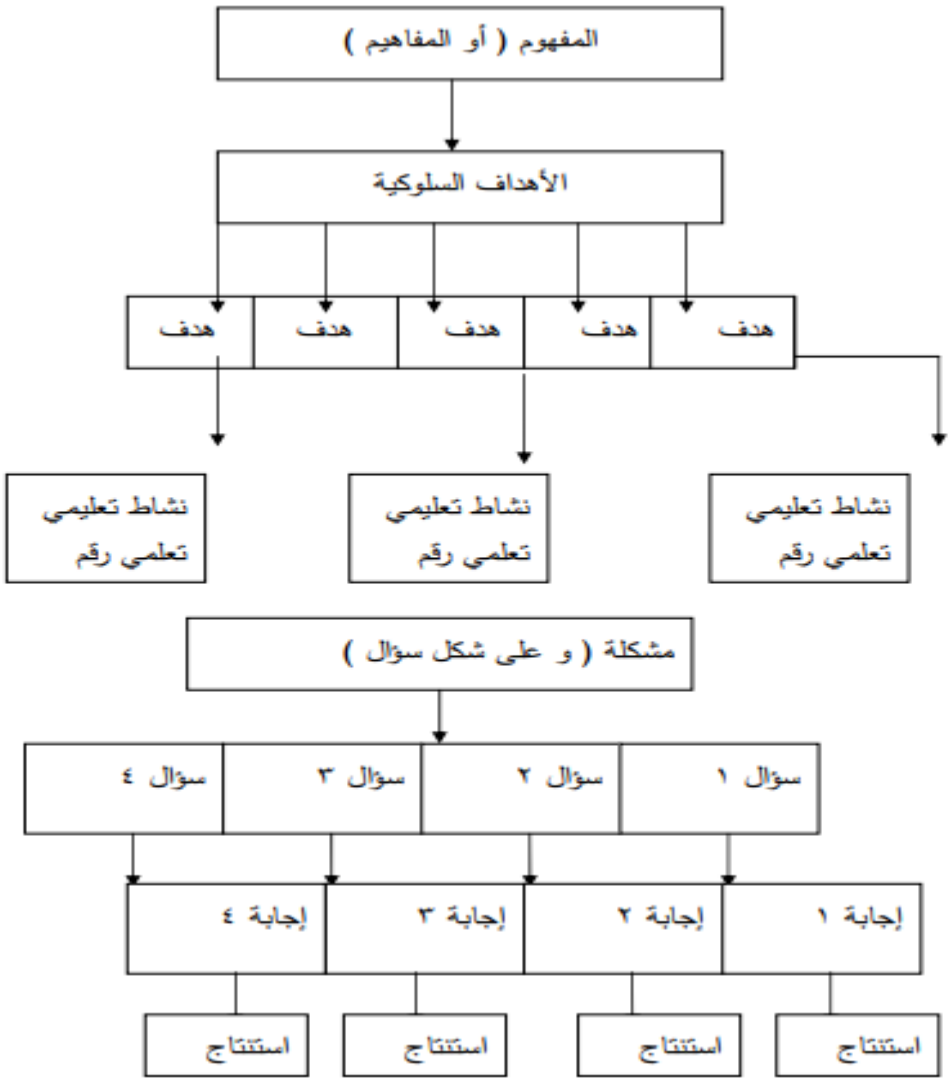
يعتمد هذا النموذج على الاستقصاء الموجه، ويتكون من الخطوات التالية:

أ- تحديد المفهوم المراد تعلمه.

ب-تحديد الأهداف السلوكية التي سيبلغها المتعلم وذلك على شكل نتاجات سلوكية.

ج- تحديد الأنشطة التعليمية التي تحقق كل هدف، بحيث يتضمن كل نشاط العناصر التالية:

- صياغة المشكلة على شكل سؤال رئيس.
- يتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية.
- مجموع الإجابات عن الأسئلة الفرعية يشكل إجابة كاملة للسؤال الرئيس.
- مجموع الاستنتاجات التي يتم التوصل إليها بالاستقراء، تشكل إدراك المتعلم للمفهوم موضوع الدرس. والشكل رقم (6) يوضح عناصر هذا النموذج.



شكل (6): يمثل مخطط لعناصر نموذج نشوان الاستقصائي.

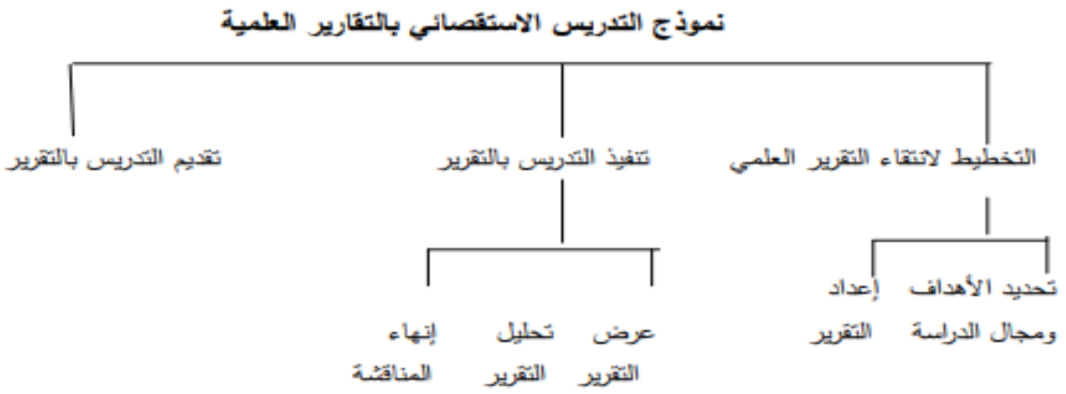
7-11-نموذج زيتون:

يعتمد نموذج عايش زيتون على التقارير والبحوث العلمية المنشورة في المجلات العلمية، فالتقرير العلمي يمكن أن يثير مشكلة في تحديد أجزائه مثل: المشكلة – الفروض – التصميم التجريبي – النتائج ، كما يمكن أن يثير مشكلة العلاقة بين السؤال مدار البحث من ناحية والفروض من ناحية أخرى ، وقد يثير مشكلة العلاقة بين النتائج التجريبية والاستنتاجات المستخرجة منها، كما قد يثير مشكلة تقويم البيانات التي يحصل عليها الباحث من حيث مدى مناسبتها، يضاف إلى ذلك أن التقارير قد تقدم نتائج متعارضة ومتناقضة ظاهريا وتحتاج إلى تفسير واستقصاء، ومثل

هذه المشكلات وغيرها يمكن أن تتيح الفرصة لمناقشة مثيرة تحتاج إلى تقصي، ويمر هذا النموذج بعدة مراحل نوردها كما يلي:

- التخطيط لانتقاء التقرير العلمي ويشمل تحديد الأهداف ومجال الدراسة وإعداد التقرير.
- تنفيذ التدريس بالتقرير ويشمل عرض التقرير وتحليله وإنهاء المناقشة.
- تقويم التدريس الاستقصائي.

والشكل رقم (7) يوضح مراحل هذا النموذج في مخطط.



شكل (7): يمثل مخطط لمراحل نموذج زيتون الاستقصائي.

تعليق على هذه النماذج:

وفي ضوء ما تم عرضه ورغم تعدد نماذج الاستقصاء إلا أنها تتناول بطريقة أو بأخرى ذلك الإنسان المتعلم الذي يسعى جاهدا لتقصي الحقائق وإعمال العقل والتفكير في حل المشكلات، وتمثل هذه النماذج وجهات نظر مختلفة للتدريس الاستقصائي لكنها متقاربة إلى حد كبير والفروق بينها بسيطة، ومهما تعددت يبقى هدفها واحد هو وصول المتعلم إلى حل المشكلة والإجابة عن سؤال الدراسة، وتشترك كلها في العناصر الأساسية لعملية الاستقصاء والتي تتمثل في:

- الانطلاق دائما من موقف محير أو مشكلة مطروحة.
- استخدام المصادر والوسائل المتعددة في البحث.

- الدور الايجابي والنشط للطلاب.
- التفكير بطريقة علمية وإتباع خطوات البحث العلمي.
- تطوير العمليات العقلية العليا.

8-الجوانب التي يمكن تقويمها أثناء التعلم الاستقصائي: (الوهر، 2016، 261).

- المعرفة المفاهيمية للعلوم، وتتضمن كلا من:

أ. المعرفة العلمية: وتشمل الحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعميمات والقوانين والنظريات والنماذج العلمية.

ب. الفهم: ويشمل الأفكار العلمية والعلاقات بينها، وطرق استخدامها في تفسير الظواهر والتنبؤ بها وتطبيقها في مواقف جديدة، وتمثيل المفهوم بعدة طرق، والتمييز بين ما هو علمي وما ليس بعلمي.

ج- القدرات (الممارسات) الاستقصائية: وذلك من خلال ملاحظة الطلبة والاستماع لهم؛ لتقييم قدرتهم على استخدام البيانات في بناء تفسيرات معقولة قائمة على المنطق والدليل، وبناء النماذج، وصياغة الفرضيات، وتفسير الأشكال البيانية، والتواصل مع الآخرين، إلخ.

د- فهم الاستقصاء نفسه، وهو ما يوجد لدى الطلبة كثير من المفاهيم الخطأ عنه، إذ يقومون بتغيير متغيرات كثيرة في وقت واحد، ويعالجون متغيرات لا علاقة لها بالفرضيات، ويتجنبون الفرضيات القابلة للرفض، ويبحثون عن المعلومات التي تثبت الفرضية في الغالب.

هـ- التفكير التأملي.

ن- حل المشكلات.

و- التفكير الناقد .

ي- الاتجاهات: والتي تشمل كلا من احترام الدليل، والمرونة في التفكير، والتأمل النقدي.

رابعاً: أنموذج سكمان الاستقصائي:

1- مفهوم أنموذج سكمان:

هو أنموذج تدريسي يعتمد على مواجهة الطلاب بأحداث متناقضة، أو مشكلات محيرة، تدفعهم إلى التفكير، وتتطلب قيامهم بتصميم طريقة لحل الحدث أو المشكلة من خلال ثلاث مراحل: مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ، ومرحلة التقويم.

على الرغم من أن التدريب على الاستقصاء يركز على العمليات الاستقصائية إلا أنه يؤدي أيضا إلى تعلم المحتوى في أي موضوع من موضوعات المنهج، لذلك طور سكمان أنموذجا متكاملا قابلا للتكييف مع جميع مجالات المناهج سواء الابتدائية أو الثانوية. (جابر، 2005، 210)

فأنموذج سكمان الغاية منه تنمية المهارات الإدراكية في البحث ومعالجة المعلومات ومصطلحات المنطق والسببية التي تمكن الطالب من الاستقصاء بطريقة مرنة ومنتجة، ويعتقد سكمان أن الإنسان إذا ترك لوحده فإنه يغذي عقله المتفتح بعملية الاستقصاء، ويتم ذلك عن طريق ثلاث وظائف:

- مواجهة البيئة.
- معالجة المعلومات التي تحصل عليها.
- إعادة تنظيم الفرد لمعلوماته.

هذا يعني أن الإنسان عندما تواجهه بيئة محيرة فإنه يحتاج إلى استكشاف وتقصي المعلومات المحيطة به وعندما يحصل على هذه المعلومات فإنه يقوم بإعادة صياغتها في صورة جديدة حتى يتمكن من إعادة تنظيم معرفته. (كامل إبراهيم، 2008، 140).

فهو عبارة عن أنموذج تعليمي تعلمي يحصل فيه المتعلم على حد أدنى من التوجيه من طرف المدرس، ليقوم المتعلم بالبحث أو إيجاد جواب للمشكلة، أو الوصول إلى اكتشاف جديد بالنسبة له فيما يتعلق بمعلومة أو خبرة، والغرض هنا ليس اكتشاف إجابة جاهزة مأخوذة من كتاب، بل العمل على تطوير إجابة من قبل المتعلم نفسه بناءً على استقصائه، وهذا يعني أن الطالب في بحثه عن جواب لمشكلة ما، فإنه يتأمل ويبحث في العديد من المراجع المرتبطة بالمعلومة ولها صلة بالمشكلة. (قطامي، 2007، 191).

إن التحدي أمام كل من يريد تحسين التربية هو إنشاء نظام تربوي يستجيب لحب الاستطلاع الطبيعي للأطفال ويحافظ على دافعيتهم للتعلم، ليس فقط أثناء سنوات دراستهم، وإنما أثناء

حياتهم كلها، وإننا بحاجة إلى إقناع المعلمين والآباء بأهمية أسئلة "لماذا" التي يطرحها الطلبة. ومن الروايات المثيرة للاهتمام في هذا المجال أثر والد عالم الفيزياء المشهور "فاينمان" في جعله يصبح عالما، حسب (Olson &Loucks-Horsley, 2000) ففي صيف أحد السنوات قال أحد الأطفال لفاينمان "ما نوع هذا الطائر؟" فأجاب فاينمان " لا أعرف "، عندها قال له الولد "ألم يعلمك والدك أي شيء؟ ولكن والد فاينمان كان قد علمه عن الطيور بطريقته الخاصة، فقد قال له يوما: أنظر إلى ذلك الطائر، إنه "الطائر المغرد"، يمكنك أن تعرف اسم هذا الطائر بكل اللغات في العالم، ولكن عندما تنتهي من ذلك، سوف لن تعرف عنه شيئا، لذا دعنا ننظر إلى الطائر ونرى ما يفعل، فهذا هو المهم (الوهر، 2016، 16)، والمتأمل في هذه القصة الصغيرة يدرك أنه ليس من المهم أن يكون لنا عقل كبير وإنما أن نعرف كيف نستخدمه، وليس المهم أن نتعلم من الآخرين وإنما أن نبني تعلمنا بأنفسنا.

أنموذج سكمان يندرج ضمن الاستقصاء المفاهيمي، فهو طريقة في التدريس من خلالها يتعلم الطلبة المفاهيم العلمية، وهناك نماذج أخرى للاستقصاء المفاهيمي نذكر منها نموذج كاربلوس (Karplus) ونموذج هيرد (Hurd). (خطايبة، عبيدات، 2006، 182). وهناك نماذج مستحدثة ومطورة لنموذج (كاربلوس) منها نموذج (Five E's) وهناك نموذج آخر يسمى (Seven E's). وكل هذه النماذج تقوم على النظرية البنائية في التعليم، فتعلم المفاهيم العلمية يعد عملية نشطة، فعند مواجهة المتعلم بموقف مشكل يتحدى ما يملك من بنية مفاهيمية سابقة، يقوم بدوره باستدعاء المعرفة السابقة لديه ذات الصلة محاولا إعادة تنظيمها، ويكافئ عمله هذا تشكيل فرضية ثم محاولة اختبارها، فتركيز النماذج الاستقصائية على بنية الموضوع المعرفي واستخدامها وإنتاجها وتقييمها من قبل الفرد المتعلم تجعل منها نماذج فعالة لتعلم المفاهيم واكتساب عمليات العلم على حد سواء. (الزعبي، 2007).

وعرفه (الهزايمة) بأنه أسلوب تدريس وتقويم في آن واحد، أساسه التعلم الذاتي واستثارة التفكير لدى الطلبة بإشراف وتوجيه المدرس، ويعتمد المنهج العلمي في البحث للوصول إلى حل المشكلة. (الشلاه، 2013، 1065).

كما عرفه جونسون وجونسون وهولبت 1995 بأنه " تقسيم الطلاب على مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة وغرضها الرئيسي هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح. (فرحان والعامري، 2001: 242).

وهو ما يذهب إليه فاناجا Vanaja المشار إليه في (حبيب، 2012) أن النموذج يعتمد على طريقة الفريق أكثر من الطريقة الفردية، لذلك فهو يحتاج إلى ظروف صفية مفتوحة، حيث يكون دور المدرس كمرشد ومدير تعليمي، والطلاب نشطون من خلال هذا النموذج.

وعرفه (جمل 2005–136) بأنه تدريب التلاميذ على منهجية البحث في التعلم باستخدام أسلوب التساؤل الذي يثيره المعلم من أجل تطوير وجهات نظر أولية غير متوقعة، ويستثير خبراتهم السابقة من خلال طرح خبرات معاكسة، بهدف إثارة التشكيك لديهم من أجل إعادة تعلمها بأسلوب متطور يكون فيه التلميذ نشطا فاعلا.

كما عرفه (علي، 2008، 298) أنه تدريب الطلاب على البحث المنهجي من خلال عمليات الاستقصاء، وذلك لتمكينهم من تكوين تعميمات حول حدث غير متوقع يثير دهشتهم على الرغم من أنه مألوف لديهم. (الشافعي وآخرون، 106).

طور ريتشارد سكمان (Richard Suchman) عام 1962 في جامعة الينوي الأمريكية نموذجا للتعلم الاستقصائي لطلبة المرحلة الإعدادية، وطبقه على مادة العلوم الطبيعية، وهو من النماذج المقبولة في الأوساط التربوية بعد تجربته في ميدان العلوم.

ويندرج نمط التعلم الاستقصائي لسكمان (suchman) تحت أنماط التعلم البنائي، ويهدف إلى تدريب الطلبة على البحث المنهجي باستعمال تقنية الاستقصاء العلمي للظواهر وممارسة إجراءات شبيهة بالإجراءات التي يستخدمها العلماء في الحصول على المعرفة وتنظيمها وتوليد الفروض والنظريات، فهو بذلك محاكاة لسلوك العلماء في بحثهم لظاهرة أو مشكلة معينة. (زيتون 2001،231).

يطلق على أنموذج سكمان نموذج التدريب على الاستقصاء، وهو نمط من الاستقصاء بالأسئلة، حيث يقوم الطلاب بطرح الأسئلة على الأستاذ من أجل جمع المعلومات اللازمة لهم لتفسير الموقف المشكل موضوع الدرس، وعلى الأستاذ أن يكتفي بإجابة طلابه بنعم أو لا، دون أن يقدم لهم شرحا أو تفسيرا، كما أنه لا يحكم على فرضياتهم، وإنما يقودهم إلى الحكم على مدى معقوليتها في جو من التدريب العلمي. (أبو رومية، 2012).

وقد أشار قطامي (1998) إلى أنه من الممكن استعمال هذا الأنموذج في المراحل العمرية المختلفة وذلك أن عملية التساؤل والتقصي عملية ذهنية تنمو وتتطور عبر مراحل النمو

المختلفة، إضافة إلى كون الأنموذج قابلا للاستعمال في مختلف المواد الدراسية سواء كانت أدبية أو علمية. (قطامي، 1998، 215).

يقوم أنموذج سكمان الاستقصائي على مبدأ أساسي يتمثل في المشاركة شبه الكاملة للطلبة في العملية التعليمية –التعلمية، ويرى سكمان أن أنموذجه يساعد المتعلم ليتواصل ويطور أفكاره ضمن عمليات التعلم والخبرات التي يمر بها، ويفترض أن التعلم يبدأ بالتفاعل بين المتعلم والبيئة، والحياة عبارة عن سلسلة متعاقبة من المواجهات بين الفرد والبيئة قد تكون قليلة أو متعددة.

كما أن أنموذج سكمان يعمل على تنمية المهارات الإدراكية في البحث، ومعالجة المعلومات واستخدام المنطق، مما يمكن الطالب الاستقصاء بطريقة مرنة ومنتجة، وإعطاء الطلاب مدخلا جديدا في التعلم يمكنهم من بناء المصطلحات والمفاهيم وتحليل الأحداث المترابطة، واكتشاف الصلات بين المتغيرات، والاستفادة من مصدران من مصادر الدوافع الذاتية وهما: الجزاء الناتج من الخبرة الإيجابية في الكشف، والإثارة الكامنة في المشكلة نفسها.

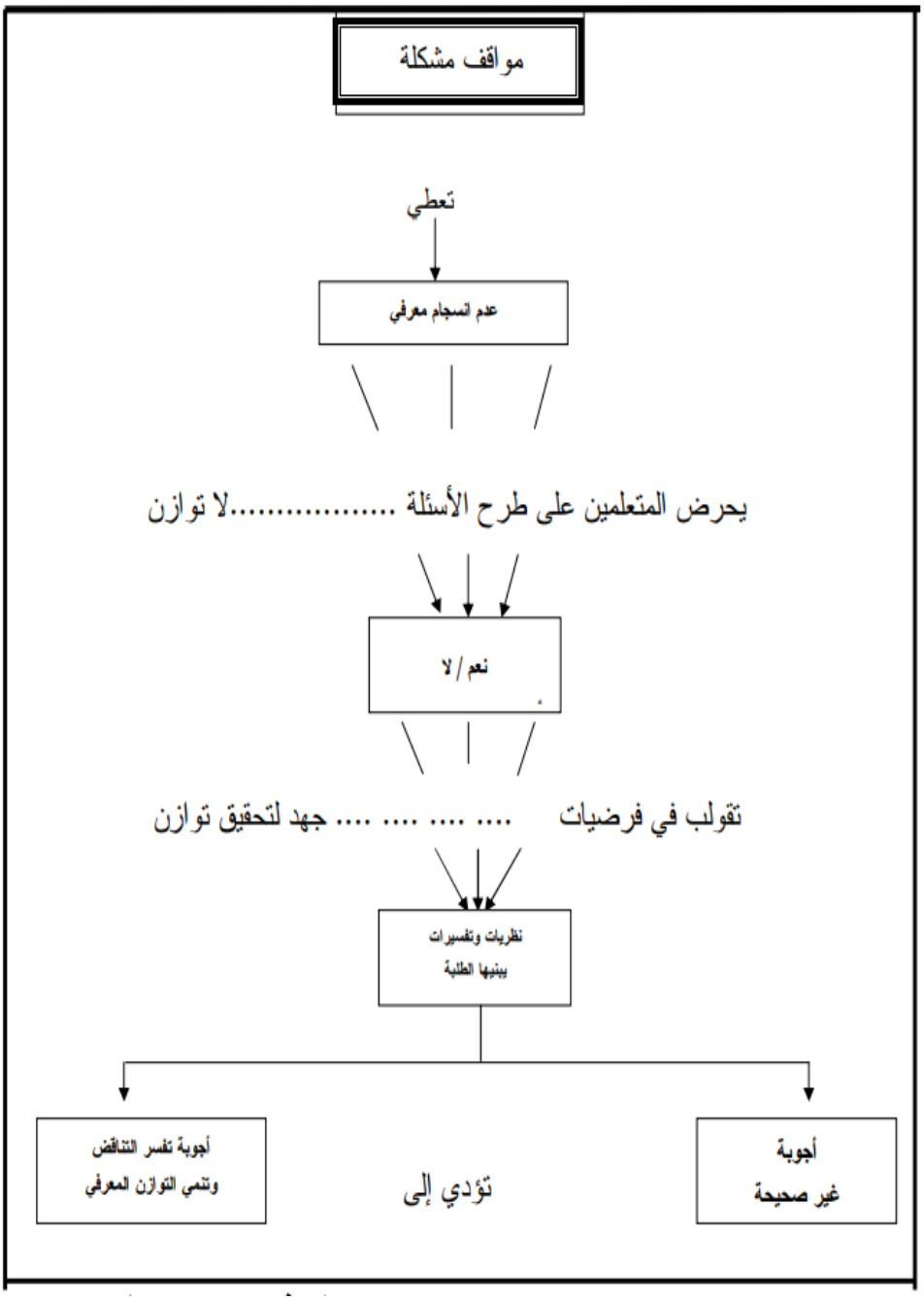
وانطلاقا من الافتراض القائل بأن الاستقصاء هو السعي وراء المعنى، فقد استنتج سكمان أن هناك مثيرات تدفع الأفراد لزيادة تعقيد بناءاتهم الفكرية، من أجل السعي بصورة دائمة لجعل كل ما يواجههم من أمور له دلالات ومعان أعمق. (الحشاش، 2018).

لذلك فإن نموذج سكمان من النماذج الحديثة التي تشجع على البحث والتفكير، وتطلق الطاقات الكامنة عند الطلبة في جو من الحرية والألفة والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار والتساؤلات، ويكون المتعلم في قمة التفاعل مع الموقف.

سعى سكمان من وراء هذا الأنموذج إلى تغيير نمطية التعليم، بحيث أًصبح المتعلمون يفكرون كعلماء صغار، فالطالب يقوم ببذل جهد في الحصول على معلومات تفسر له المشكلة التي يواجهها، فعندما يوجه له سؤال محير أو موقف غامض أو مشكلة تحتاج إلى حل فإنه يشعر بعدم المعرفة، فيلجأ إلى خبراته السابقة والبحث عن الحلول ومحاولة اكتشاف الإجابة، إنه يستخدم حواسه وتفكيره لإزالة الغموض أو الحيرة أو عدم الوضوح. (ذوقان، 2007، 123).

ويمكن توضيح أنموذج سكمان الاستقصائي كما وضحه الغافري المشار إليه في(عمرو، 2004). كما يلي:

الشكل رقم (8) يمثل أنموذج سكمان كما حدده الغافري.



2-الافتراضات التي يستند عليها أنموذج سكمان:

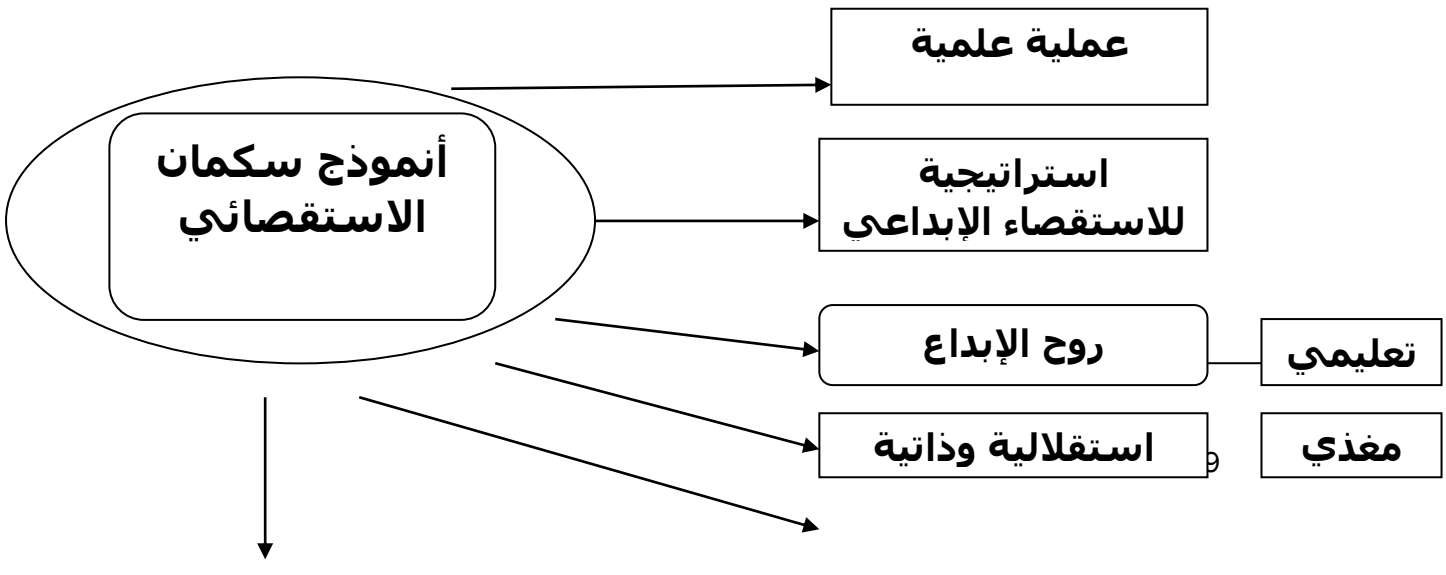
- إمكانية تعلم الطلبة بأنفسهم: يتبنى سكمان مفهوم التعلم الذاتي، بحيث يمكن إعداد وتطوير متعلمين مستقلين بما لديهم من معارف ومهارات وخبرات وأساليب، للوصول إلى المعرفة.
- تدريب الطلبة على الاستقلال المعرفي الاستقصائي: وذلك من خلال تدريبهم على السير وفق الطريقة الاستقصائية، وتفسير القضايا المألوفة تفسيرا علميا.

- الإنسان بطبيعته محب للاستطلاع راغبا في الاكتشاف: الطلبة تواجههم مواقف تعليمية– تعلمية، والمعلم هو المعني بتنظيم حب الاستطلاع لدى الطلبة في هذه المواقف وفق مواد وخبرات ملبية لذلك.
- المعرفة بجميع أنواعها ليست ثابتة وهي مؤقتة وخاضعة للتغيير والتعديل والتطور: يجب تنمية هذا المبدأ عند المتعلمين وحثهم على التفكير المستمر فيما يحيط بهم من ظواهر، وعدم التسليم على نحو أعمى بما هو قائم من مبادئ ونظريات، وليس هناك إجابات نهائية أو حاسمة في ميدان العلم. (الحشاش، 2018).
- يعتقد سكمان مثله في ذلك مثل برونر وتابا وأوزبل، بإمكانية تطوير حب الاستطلاع والتساؤل عند الطلبة بطريقة مباشرة.
- لا تقتصر افتراضات سكمان على وصف الجانب المعرفي، أو الدافعي للمتعلم، بل تتناول الجانب العاطفي أيضا.

ويلخص كل من جويس وويل وجهة نظر سكمان كما يلي: (قطامي، 2007، 194).

- يتساءل الناس بشكل طبيعي عندما يواجهون مشكلة محيرة.
- يستطيع الناس إدراك أفكارهم، كما يستطيعون زيادة وعيهم بها واكتساب القدرة على تحليل استراتيجياتهم التفكيرية.
- يمكن تعليم الطلبة استراتيجيات تفكير جديدة بصورة مباشرة، كما يمكن ضم هذه الاستراتيجية على الاستراتيجيات التي توجد لديهم.
- يثري الاستقصاء التعاوني تفكير الطلاب ويعلمهم احترام وجهات نظر الآخرين.

لذلك يمكن تحديد التأثيرات التعليمية والتغذية التي يوفرها أنموذج سكمان الاستقصائي كما يلي:



التسامح مع الأخطاء

الطبيعة المؤقتة للمعرفة

الشكل رقم (9) يمثل التأثيرات التعليمية والتغذية التي يوفرها أنموذج سكمان الاستقصائي. (Opara & Oguzor, 2011, 191)

3-مراحل أنموذج سكمان الاستقصائي: (عفانة والجيش، 2008: 201).

يتم تطبيق أنموذج سكمان الاستقصائي من خلال خمس مراحل:

المرحلة الأولى: عرض المشكلة أو الحدث ومواجهته، وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات التالية:

1- عرض المشكلة من طرف المعلم.
2- توضيح استراتيجية التعلم الاستقصائي بمعنى الإجراءات الواجب إتباعها.
3- المشكلة يجب أن تكون ملائمة لقدرات الطلاب المعرفية.
4- إعداد مشكلات تستوجب التقصي بدل المشكلات البسيطة والاعتيادية.
5- التدرج في الانتقال من المشاكل البسيطة إلى الأكثر تعقيداً.

المرحلة الثانية: مرحلة جمع المعلومات والبيانات وتتضمن:

1- يسمح الأستاذ للطلبة بطرح أسئلة قصيرة الإجابة، من نوع الأسئلة التي تبتدئ ب "هل" ...؟ والإجابة عليها من طرف الأستاذ بنعم أو لا.
2- مناقشة الطلاب بالأفكار التي يتم التوصل إليها والتي تمكنهم من الوصول إلى تفسيرات.
3- مساعدة الأستاذ للطلاب في الوصول إلى المعلومات عن طريق استخدام التجارب والاختبارات والمصادر.

المرحلة الثالثة: مرحلة التجريب واختبار المعلومات:

1- الأسئلة التي يطرحها الطلاب تشكل الفرضيات الأولية.
2- تحتمل هذه الفرضيات الصواب والخطأ.

3- يقوم الأستاذ بتزويد طلابه بمفاهيم التجريب الأساسية (كضبط المتغيرات، السبب، الأثر...)

4- يترتب عن عمليات التقصي والتجريب تطوير الفرضيات والنظريات.

المرحلة الرابعة: مرحلة التفسير وتتضمن:

1- على الطلاب في هذه المرحلة القيام بعملية تحليل وتقويم شاملة لكل المعطيات.

2- إمكانية اتخاذ قرارات تقويمية عديدة تتعلق بنوعية الأسئلة، وأسلوب جمع المعلومات، وطرق صياغة الفروض وتشكيل النظريات.

3- يمكن للطلبة إصدار أحكام تقويمية تتعلق بطريقة التعلم وأساليب التقصي.

4- ينبغي على الأستاذ تزويد طلابه بالمهارات العقلية الضرورية، كالتمييز والتحليل والتركيب.

5- اعتماد معلومات حقيقية عند إصدار الأحكام، واستخدام المعايير والمحكات.

المرحلة الخامسة: عملية الاستقصاء وتتضمن:

1- تعميق الاستقصاء وفهم الظاهرة.

2- تدريب الطلاب على إجراء عمليات تقويمية للأسئلة التي طرحت سابقا.

3- تدريب الطلاب على العمليات العقلية العليا كالاستدلال، الربط، التقويم ...

4- صياغة تعميمات متعلقة بالخيارات التي تم استقصاؤها.

4-خطوات تطبيق أنموذج سكمان الاستقصائي: (الحشاش، 2018).

- شرح الطريقة للمتعلمين: يقوم الأستاذ بشرح طريقة عمله وفقا لنموذج سكمان ويحدد ما هو مطلوب من المتعلمين فعله، ويركز على أمرين: الأول خاص بتقسيم الطلبة إلى العارضين والسائلين، والثاني الخاص بصياغة أسئلة نعم أو لا.
- تقسيم المتعلمين: يقسم الأستاذ الصف إلى مجموعتين رئيسيتين، مجموعة العارضين للتجارب المتنوعة، ومجموعة المستكشفين الذين سيكتشفون ما وراء تلك الظواهر.
- التفكير في الحدث المتناقض: يطلب الأستاذ من الطلبة العارضين التفكير في تجارب أو أحداث متناقضة حول الموضوع الخاص بالدرس.

- تصميم الحدث المتناقض أو المشكلة: يعطي الأستاذ الطلبة العارضين الوقت الكافي لتصميم تجاربهم وجمع الأدوات اللازمة.
- تحضير أوراق العمل: يصمم الأستاذ ورقة عمل تحوي التجارب أو الإشكاليات المتفق عليها وذلك لكي يقوم الطلبة المستكشفون بكتابة الاستنتاجات التي توصلوا إليها بعد كل عرض.
- تهيئة الطاولات والتجهيزات: يتم تخصيص طاولة لكل عارض في أماكن متباعدة في غرفة الفصل ليعرض عليها أدواته وتجهيزاته.
- تقسيم الطلبة المستكشفين: يتم تقسيم الطلبة المستكشفين إلى مجموعات صغيرة مساوية لعدد الطلبة العارضين، وذلك لتتوزع المجموعات إلى عارض ومناقش.
- بدأ المرور على العارضين: يبدأ المستكشفون بالتلقي من العارضين أعمالهم، والبدء بطرح أسئلة نعم أو لا حتى الوصول إلى تفسير أو حل المشكلة، ثم كتابة الحل في ورقة العمل، ويتم تخصيص زمن 05 دقائق للوقوف أمام كل عارض.
- غلق الأنشطة: يقوم الطلبة العارضون باستعراض التفسيرات الدقيقة لتجاربهم أو ما يعرضونه، وتتم مناقشته من قبل بقية الفصل.
- تقييم المجموعات: تتم المفاضلة بين مجموعات المستكشفين بعدد ودقة التفسيرات أو الحلول الصحيحة التي توصلوا إليها.

5-صور تطبيق أنموذج سكمان:

يمكن تطبيق أنموذج سكمان الاستقصائي وفق ثلاث صور: (أمبو سعيدي والبلوشي، 2009، 221).

الصورة الأولى: التطبيق في غرفة الصف من خلال تقسيم المتعلمين إلى عارضين ومستكشفين، ثم يقوموا بتغيير الأدوار كلما تغيرت المواضيع.

الصورة الثانية: التطبيق من خلال احتفالية أو معرض، حيث تقوم مجموعة من المتعلمين المتطوعين بدور العارضين لتجارب معينة، والمستكشفون هم زوار للمعرض.

الصورة الثالثة: يقوم المدرس بدور العارض، والمتعلمون هم المستكشفون، ويسألون المدرس أسئلة يجيب عنها بنعم أو لا حتى يصلوا إلى التفسير الصحيح للمشكلة.

6-أهداف التدريس باستخدام أنموذج سكمان:

يهدف أنموذج التعليم الاستقصائي لسكمان إلى مساعدة الطلاب على تطوير مهارات وقدرات عقلية ضرورية لاستثارة التساؤلات والبحث عن أجوبة نابعة من رغبتهم في الاستطلاع، لذلك اهتم سكمان بمساعدة الطلاب على ممارسة عملية التساؤل التلقائي أو المستقل، ولكن بطريقة منهجية ومنظمة، إنه يريد من الطلاب أن يتساءلوا عن السبب في حدوث الظواهر والحوادث على النحو الذي تحدث فيه، وأن يحصلوا على معلومات ويعالجوها بطريقة منطقية، وأن يطوروا استراتيجيات عقلية عامة يمكن استخدامها في تفسير الظواهر وضبطها والتنبؤ بها، وأن يتدرب الطلبة على ممارسة دور العلماء في التفكير فيما يواجهونه من مواقف وأحداث، وتوظيف طاقاتهم في البحث والاستقصاء والتساؤل في العملية التعليمية –التعلمية بشكل فاعل، فقد جاء هذا الأنموذج لتحقيق الأهداف التالية: (الصرايرة، 2007).

1- تغيير النظرة إلى الطالب من السلبي إلى الايجابي، وتحديد الظروف المناسبة التي تزيد من استقلالية تفكيره.
2- التركيز على دور المتعلمين في تفاعلهم مع الخبرات التي يواجهونها.
3- فهم عمليات التفكير التي يجريها المتعلم عند مواجهة موقف معين أو مشكلة.
4- استثارة التفكير لدى المتعلم.
5- زيادة نمو وتطور المتعلم وفق عناصر بيئته ومجتمعه ووفقا للموارد المتاحة.
6- تنمية شخصية المتعلم في جوانبها الثلاث: المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية.
7- تدريب الطالب على ممارسة التفكير الذاتي والتفكير التعاوني في معالجة القضايا المختلفة.
8- مساعدة المتعلم على استخدام الخبرات والاستراتيجيات المتعلمة في المواقف المختلفة.

كما حدد (أمبو سعيدي والبلوشي، 2009: 216-218) عددا من الأهداف التي يحققها أنموذج سكمان الاستقصائي للمتعلم وهي:

- تنمية قدرات حل المشكلات: فمن خلال عرض مشكلة على المتعلمين يبدأ الطلاب في حلها بطرح الأسئلة وفرض الفروض.
- لعب دور العالم الصغير: حيث يصبح تفكيرهم ممنهج ويتبعون خطوات المنهج العلمي.
- تنمية قدرة التساؤل: تتيح الفرصة للمتعلم كي يتساءل مرارا وتكرارا.

- صياغة الفرضيات: تساؤلات الطلبة المتعددة تولد فرضيات متنوعة يقوموا الطلبة بطرحها والتأكد من مدى صحتها.
- طرح الأسئلة السابرة: وهي مهارة تحتاج إلى مستوى عال من الذكاء والفطنة حيث يتم التدرج في صياغتها وطرحها بصورة تؤدي في نهاية المطاف للوصول إلى التفسير الصحيح أو حل المشكلة.
- تنمية الفضول العلمي: فمواجهة المتعلمين بمشكلة تصيبهم بنوع من الحيرة وعدم الاتزان المعرفي وهو ما يدفعهم إلى بذل الجهد للوصول إلى حالة الاتزان.
- التشويق والمتعة: إن إعطاء المبادرة للمتعلمين في إدارة تعلمهم بأنفسهم يضفي على الموقف التعليمي جو من المتعة والإثارة.
- تنمية التفكير العلمي: من خلال فرض الفروض، اختبار صحتها، تفسيرها، الوصول إلى الاستنتاجات وتعميمها.
- تنمية الذكاءات المتعددة: الذكاء الطبيعي، الذكاء اللغوي، الذكاء البصري، الذكاء الاجتماعي، الذكاء المنطقي الرياضي.

7-دور الطالب ودور الأستاذ في أنموذج سكمان الاستقصائي:

أولا دور الطالب: يتحدد دور الطالب وفق هذا الأنموذج بما يلي: (الصرايرة، 2007).

1- يقوم بجمع المعلومات حول القضايا المطروحة.
2- يولد ويكون تعميمات ومبادئ ونظريات لتفسير القضايا المطروحة.
3- الاستقلالية في ممارسة التفكير.
4- السعي إلى اكتشاف طرق وتقنيات تتيح له التطور في مجالات متنوعة وجديدة.
5- يستخدم منهجية البحث العلمي.
6- يتدرب على التفكير التعاوني.
7- يكون نشط وحيوي وفعال في العملية التعليمية –التعلمية.
8- يجيد تقنيات النقاش والمحاورة والمحاجة بالبراهين والأدلة.
9- تحليل وفهم الاستراتيجيات الذهنية الاستقصائية.
10- يتدرب على اتخاذ القرار حول القضايا التي تم طرحها.

ثانيا دور الأستاذ: يتحدد دور الأستاذ وفق هذا الأنموذج بما يلي: (قطامي، 2007، 196-197).

- المخطط: يتضمن تخطيط نشاطات التعلم مسبقاً وعلى مدى واسع في ضل الأهداف المرجو تحقيقها.
- المقدم: تقديم الدروس بالتوظيف الجيد للموارد المتاحة، بحيث تشكل تحدي للمتعلم كي يبحث عن حل للمشكلات.
- المتسائل والمدعم للتساؤل: يحث المتعلمين على التساؤل ودفعهم للتفكير والنقاش، بحيث يحس الطلبة أنهم أحرار في طرح الأسئلة والتعبير عن أفكارهم بكل أريحية.
- المدير: يجب أن تكون إدارة الصف بعيدة عن الروتين، وتحتوي على قدر من المرونة في التعامل مع المواقف، حتى تكون إدارة القسم تشاركية يتحمل فيها الطالب جوانب من المسؤولية.
- المكافئ: يجب أن يعطى التقدير والتشجيع لمن يستحقه، حتى نثمن الجهد المبذول من طرف الطلبة، ويدرك كل طالب إمكاناته ومدى قربه أو بعده عن الأهداف المسطرة.
- المرسخ للقيم: لأنه قبل الحديث عن القيم يجب أن يدرك الطلبة أن القيم هي قضايا مطروحة قابلة للنقاش ويتم فحصها بدقة، ويعمل الأستاذ على تكريس مبدأ الاختلاف وليس الخلاف.
- دور المقيم التكويني: لأنه أثناء تكوين المتعلمين تتوفر التغذية الراجعة، ويكون من السهل تعديل وتغيير آراء الطلبة ومواقفهم.

8-أهمية أنموذج سكمان الاستقصائي وفعاليته:

أكدت العديد من الدراسات أهمية نموذج سكمان الاستقصائي وفعاليته نستعرض منها ما يلي:

- ينمي التفكير التأملي وهذا ما أكدته دراسة (الأرطم ووشاح، 2022) التي أثبتت فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في الأردن.
- ينمي التفكير الناقد والتحصيل وهذا ما أكدته دراسة (الصرايرة، 2007) التي أثبتت فاعلية التدريس باستخدام نموذج سكمان الاستقصائي في تحصيل مادة الاحياء وتنمية التفكير

الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وكذلك دراسة (خميس، 2015) التي أثبتت فاعلية استخدام استراتيجيتي بوسنر وسوشمان في تدريس التربية الإسلامية في التحصيل وإكساب مهارات التفكير الناقد.

- ينمي التفكير فوق المعرفي، وتقدير الذات، ودافعية الإنجاز، وهذا ما أكدته دراسة (أبو نواس، 2014) التي أثبتت فعالية التدريس باستخدام نموذج سكمان على التفكير فوق المعرفي وتقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السابع في مادة اللغة العربية.
- ينمي التفكير الاستدلالي وهذا ما أكدته دراسة (صبري، 2002) التي أثبتت فاعلية التدريس باستخدام نموذج سكمان في التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء.
- ينمي الاتجاه نحو التعلم الذاتي، والتحصيل وهذا ما أكدته دراسة (جواد، 2016) التي أثبتت فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الفيزياء.
- ينمي التفكير الرياضي وهذا ما أكدته دراسة (أبو رومية، 2012) التي أثبتت فاعلية استخدام نموذج سكمان الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الحادي عشر آداب.
- ينمي التحصيل والميول وهذا ما أكدته دراسة (كامل إبراهيم، 2008) التي أثبتت فعالية استخدام نموذج سكمان الاستقصائي في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وميلهن نحو مادة الفيزياء.
- ينمي مهارات التفكير التقاربي والتباعدي وهذا ما أكدته دراسة (إبراهيم والحاج محمد، 2020) التي أثبتت فاعلية استخدام نموذج سكمان الاستقصائي في تحسين مهارات التفكير التقاربي والتباعدي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مادة اللغة العربية.
- ينمي عادات العقل ومهارات حل المشكلات وهذا ما أكدته دراسة (أبو الركب وخطايبة، 2020) التي أثبتت فاعلية استخدام نموذج سكمان الاستقصائي في تنمية عادات العقل ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وكذلك دراسة (إسماعيل، 2016) التي أثبتت فعاليته في تحصيل مادة الجغرافيا ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

- ينمي الفهم القرائي وهذا ما أكدته دراسة (الشلاه، 2013) التي أثبتت فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص.
- ينمي التحصيل وتكوين البنية المفاهيمية المتكاملة وهذا ما أكدته دراسة (الزعبي، 2007) التي أثبتت فعالية استخدام نموذج سكمان الاستقصائي في التحصيل وتكوين البنية المفاهيمية.
- ينمي التفكير الهندسي والدافعية وهذا ما أكدته دراسة (المخامرة، 2011) التي أثبتت فعالية نموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الهندسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.
- ينمي التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي وهذا ما أكدته دراسة (الشافعي وآخرون، 2019) التي أثبتت فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي.
- ينمي مستوى الأداء المهاري في كرة القدم وهذا ما أكدته دراسة (محمود وآخرون، 2018) التي أثبتت فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي على الأداء المهاري لبعض المهارات الأساسية في كرة القدم لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ينمي التفكير والاتجاهات العلمية والتحصيل وهذا ما أكدته دراسة (حبيب، 2012) التي أثبتت فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي على التحصيل الدراسي والتفكير والاتجاهات العلمية لدى طلبة الصف السابع الأساسي.
- يحسن مهارات الكتابة وهذا ما أكدته دراسة (بن طريف، 2022). التي أثبتت فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي في تحسين مهارات الكتابة في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

9-العوامل التي تساعد في نجاح أنموذج سكمان الاستقصائي: (الحشاش، 2018).

- على الأستاذ أن يشرح للطلاب طريقة العمل بشكل واضح وصحيح كي يمكنهم التفاعل معها بإيجابية.

- على الأستاذ أن يحدد المشكلة موضوع الدراسة بدقة حتى لا يكون هناك مجال للخطأ في فهمها.
- على الأستاذ مراعاة الفروق الفردية وتحديد القدرات الفكرية والعلمية لكل الطلاب، بحيث تكون الصورة واضحة للأستاذ عن نشاط كل طالب والنتائج التي سوف يصل إليها.
- على الأستاذ أن يسمح بحرية التفكير، ويرحب بجميع الأفكار.
- على الأستاذ أن يقدم الحدث أو المشكلة بطريقة تشجع الطلاب وتحفزهم على التفكير في الحل الصحيح.
- أن يضفي جو من المرح خلال الموقف التعليمي.
- أن ينتبه إلى كل ما يطرحه الطلبة من أفكار وأسئلة حتى وإن كانت غير مألوفة.
- على الأستاذ تدوين كل الأسئلة والأفكار بشكل واضح أمام الطلاب.
- على الأستاذ أن يدير المناقشة بشكل يسهم في استمرار أسئلة نعم أو لا إلى أن يصل الطلبة إلى التفسيرات الصحيحة.

10-صعوبات ومعوقات تطبيق أنموذج سكمان الاستقصائي: (الحشاش، 2018).

- صعوبة تحويل بعض الموضوعات الدراسية إلى أنشطة استقصائية تتضمن مشكلات يمكن استقصاؤها من قبل الطلاب.
- قد لا يتناسب مع جميع المتعلمين، لأنه قد يكون ملائما لفئة محدودة من الطلاب المتفوقين أو أصحاب الخبرة الواسعة.
- يتطلب توافر إمكانيات مادية معينة مثل الفصول والورشات والأدوات والأجهزة ومصادر التعلم من أفلام، صور، شرائط، مسجلات، ...
- يحتاج إلى نوعية خاصة من المعلمين لديهم مهارات واتجاهات ايجابية نحو هذا النوع من التدريس.
- لا يتناسب مع أنظمة التعليم في بعض البلدان.
- لا تصلح هذه الطريقة مع مجموعات عدد أفرادها كبير.
- قد تكون الأفكار كثيرة ومتشعبة مما يجعل المتعلمين يبتعدون عن الهدف الأساسي ولا تحقق الجلسة الأهداف المرجوة.

- تحتاج إلى وقت طويل. (عفانة والجيش، 2008: 202)
- صعوبة وضع أهداف تعليمية محددة على نحو سلوكي، لعدم قدرة الأستاذ على التنبؤ بجميع نتاجات التعلم المتوقعة، بمعنى صعوبة التحديد المسبق.
- صعوبة تحديد الأهداف متعلقة بصعوبة التقويم، فالأهداف التعليمية غير المحددة بدقة وغير القابلة للملاحظة والقياس، لا تكون إجراءات تقويمها دقيقة بدرجة كافية.

الفصل الثالث:

التفكير الناقد

1- مفهوم التفكير الناقد.

2- التفكير الناقد والاعتقاد والمعرفة.

3- مكونات التفكير الناقد.

4- المهارات المعرفية للتفكير الناقد.

5- الخطوات التي يسير بها المتعلم في التفكير الناقد.

6- دور المدرس في التدريب على التفكير الناقد.

7- معايير التفكير الناقد.

8- خصائص التفكير الناقد.

9- سمات التفكير الناقد.

10- جوانب تنمية التفكير الناقد.

11- مراحل عملية ممارسة التفكير الناقد.

12- تعليم التفكير الناقد.

13- استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد.

14- قياس التفكير الناقد.

15- معوقات تعليم التفكير الناقد.

16- البرامج والتطبيقات التي أثبتت فعاليتها في تنمية التفكير الناقد.

التفكير الناقد:

1-مفهوم التفكير الناقد:

هو الذي نلجأ إليه عندما نحاول فحص رأي معين لكي نقرر مدى صحته، حيث ينتهي بإصدار أحكام أو الموازنة بين موضوعين أو أكثر للمفاضلة بينهم، فهو من أنماط التفكير الهامة التي نلجأ إليها في الكثير من المواقف المعقدة.

يختلف الباحثون في تحديد مفهوم التفكير الناقد وذلك لاختلاف اهتماماتهم العلمية من جهة، وتعدد الظواهر وتعقدها من جهة أخرى. (جميل، 2012).

فيستخدم اصطلاح التفكير الناقد للإشارة إلى صياغة الاستدلالات المنطقية، أو تطور نماذج الاستدلالات المنطقية المترابطة، وهنا لا يوجد فرق بينه وبين مفهوم المنطق بوجه عام، فالاستدلال هو جوهر المنطق وموضوعه، وصياغة الاستدلالات المنطقية هو العمل الذي يقوم به المنطقي لمعرفة صحة الاستدلالات من عدمها.

وإذا اقتربنا قليلا من الممارسة الفعلية للاستدلالات المنطقية ومعايير صحتها نجد تعريفات كثيرة للتفكير الناقد تقدمه بوصفه وسيلة الحكم المعقول على ما نعتقد، وما نقوم به، لذلك ارتبط التفكير الناقد بالأحكام التي نصدرها أو الحلول التي نتبناها لحل المشكلات، فهو بذلك وسيلة لاختبار الحلول المقترحة لمعرفة صحتها.

وهناك منظورات أخرى للتفكير الناقد تعطي أبعاداً جديدة لهذا الفرع من المعرفة الإنسانية، وهذا البعد يؤكد على غرضية التفكير الناقد وتوجهه نحو تحقيق أغراض معينة، ويقترب من الممارسة الفعلية والتطبيق العملي، ويشير إلى المهارات المعرفية التي تزيد من احتمال ناتج مرغوب فيه، فهو يتضمن تقييماً لعملية التفكير والاستدلال المرتبط بنتيجة ما، خاصة التي يقوم عليها اتخاذ القرار، لذلك يسمى التفكير الناقد بالتفكير الموجه، لأنه يركز على الناتج المرغوب فيه.

الهدف من التفكير الناقد هو تحقيق فهم وتقييم وجهات النظر وحل المشكلات؛ فهو تقييم يخضع للعقل ويتصف بالأمانة الفكرية ويتطلب عقلاً متفتحاً، فهو تتبع الدليل إلى حيث يعود، ويعول على العقل لا العاطفة، ويهتم بالصدق أكثر من اهتمامه بالصحة؛ أي يهتم بالتطبيق أكثر من

مجرد الصحة الصورية، لذلك فالتفكير الناقد يهدف إلى تحليل الاعتقادات وتقييمها لتمييز ما هو مقبول وما هو غير مقبول وفقا لمعايير عقلية خالصة.

ومن هذا المنطلق يمكن التمييز بين معنيين للتفكير الناقد، حيث أنه إذا تم استخدامه للتحليل والمحاورة ومهاجمة الآخر والتقليل من قيمة من لا يتفق معنا، فإننا نتحدث عن المعنى الضعيف للتفكير الناقد، أما المعنى القوي للتفكير الناقد هو الذي يحرر الفرد من حالة العجز عن إدراك وجهات نظر الآخرين، وهناك من الباحثين من يرى أن التفكير الناقد يتضمن سياقين متداخلين هما: سياق الاكتشاف الذي يعد الجانب الاختراعي الإبداعي، وسياق الاستدلال الذي يمثل تقديم الحجج والأدلة

تعريف التفكير الناقد:

التعريف اللغوي:

مصطلح (Critical) في الإنجليزية مشتق من (Criticus) اللاتينية، أو (kritikos) اليونانية، والذي يعني القدرة على التمييز أو اصدار الأحكام، كما تعني أيضا الحكم، وكلمة (Kriterion) التي تعني المعايير، وكلمة (Criterin) وتعني المقاييس، لذا فإن الكلمة اجمالاً تعني الحكم الفطن المبني على معايير.

وفي اللغة العربية ورد الفعل نقد في قاموس لسان العرب بمعنى: ميز الدراهم وأخرج الزيف منها، وجاء في المعجم الوسيط: نقد الشيء نقداً بمعنى نقده ليختبره. (الجمال، 2019).

وورد في المعجم الوسيط بمعنى نقَدَ الشيء نقداً؛ أي نقره ليختبره، أو ليميز جيده من رديئه، ويقال نقد الطائر الفخَّ بمنقاره، ونقدتُ رأسه بإصبعي، ونقدَ الدراهم والدنانير وغيرهما نقداً؛ أي ميز جيدها من رديئها، ويقال نقد الشعر، ونقد النثر؛ أظهر ما فيهما من عيب أو حسن... والناقد الفني؛ كاتب عمله تمييز العمل الفني جيده من رديئه، وصححه من زيفه، والجمع نُقَادٌ ونَقَدَةٌ. (خميس، 2015).

ويستخدم التفكير الناقد للدلالة على معان عديدة منها: التفكير التحليلي، التفكير التأملي، حل المشكلات، مهارات التفكير العليا حسب تصنيف بلوم، التفكير المستقل، التفكير الواضح، الشك في كل شيء، الكشف عن العيوب... (قطامي، 2004، 275).

التفكير الناقد هو التقييم الواعي والمدروس للأفكار والمعلومات من أجل الحكم على جدارتها أو قيمتها، وهو ينطوي على التساؤل والتحدي وتقييم الأفكار.

ويعرفه هلبرن Helpern المشار إليه في (الشيمي، 1998، 28) بقوله: "يستخدم مصطلح التفكير الناقد للدلالة على التفكير الغرضي، المنطقي، والهادف، إنه ذلك النوع من التفكير المتضمن في حل المشكلات وتكوين الآراء والاستنتاجات، وتبيين أوجه التشابه واتخاذ القرار".

ويعرفه قطامي بأنه قدرة الفرد الذاتية في التعامل مع ما يعطى إليه، أو ما يطلب منه أداؤه، بحيث لا يتعامل مع كل ما يعطى إليه كمسلمات، بل عليه أن ينظر فيه ويكون له رأي شخصي مستند إلى اثباتات ذاتية مقنعة بقبول أو رفض أو تعليق الحكم على أمر ما. (قطامي، 2004، 274).

يعرفه نوفاك Novak بأنه منهج في التفكير يتميز بالحرص والحذر في الاستنتاج ويقوم هذا المنهج على الأدلة المناسبة، ويرفض الخرافات ويقبل علاقات السبب والنتيجة، ويقر بأن النتائج لابد وأن تتغير في ضوء الأدلة والبراهين الجديدة.

هذا ويذهب واطسون وجلاسر Watson & Glaser أن التفكير الناقد هو مركب من الاتجاهات والمعارف والمهارات، ويتضمن هذا المركب ما يلي:

1- اتجاهات التقصي التي تتضمن القدرة على التعرف على أبعاد المشكلة وقبول الأدلة والبراهين الصحيحة.

2- المعارف المرتبطة بطبيعة الاستدلال الصحيح أو المعتمد على قواعد المنطق.

3- المهارة في استخدام وتطبيق الاتجاهات والمعارف السابقة.

وتعقب نانسي توتن Nancy Totten المشار إليها في (الشيمي، 1998، 30) على تعدد تعريفات التفكير الناقد، لكن توجد قواسم مشتركة بينها في اشتمالها على مفاهيم لتحليل وتقييم المعلومات تتضمن المقدرة على:

أ- تقييم اعتمادية (صدق) مصدر ما.

ب-التمييز بين الرأي والحقيقة.

ت-تحديد الافتراضات أو الأطروحات الكامنة.

ث-إدراك التحيز والخلل في المنطق وافتقاد الصلاحية.

التفكير الناقد هو تفكير ذاتي التوجه، ذاتي الانضباط، ذاتي الرقابة، وذاتي التصحيح، يتطلب معايير صارمة للامتياز وقيادة واعية في استخدام هذه المعايير، ويستلزمها اتصال فعال، وقدرات حل المشكلات، وإصرار على كبح جماح الأنانية الفطرية الذاتية، أو الأنانية المجتمعية. (بول وإيلدر، القاضي، 3).

ويعرفه جروان المشار إليه في (خميس، 2015) تعريف جامع بأنه: "عبارة عن نشاط عقلي مركب هادف محكوم بقواعد المنطق والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها، وغايته التحقق من الشيء وتقييمه استناداً إلى معايير أو محكات مقبولة" ويرى أنه بالرغم من الاختلافات الظاهرة في تحديد مفهوم التفكير الناقد لدى العديد من الباحثين إلا أن هناك قواسم مشتركة بينهم تلخص في النقاط التالية:

- ليس التفكير الناقد مرادف لاتخاذ القرار أو لحل المشكلة، كما أنه ليس مرهونا باتباع استراتيجية منظمة لمعالجة أي موقف.
- يستلزم التفكير الناقد إصدار الحكم من جانب الذي يمارسه.
- يحتاج التفكير الناقد إلى مهارات استخدام قواعد المنطق والاستدلال المنظم للأمور.
- يتضمن التفكير الناقد عدداً من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدرب عليها.

هذا وتلخص (قطامي، 2004، 276) التفكير الناقد عل أنه عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة، دون الالتزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء أو الموضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل اصدار حكم حول قيمة الشيء أو التوصل إلى استنتاج أو تعميم أو قرار أو حل لمشكلة موضوع الاهتمام.

لذلك يمكننا القول مما سبق أنه وبغض النظر عن تعدد التعريفات إلا أنها تتضمن عناصراً مشتركة تمثل القدرات والعمليات اللازمة للتفكير الناقد، ويمكن أن نستخلص من جملة التعريفات السابقة ما يلي:

- التفكير الناقد عملية عقلية قابلة للإنماء والتطوير.
- التفكير الناقد إعمال للعقل وتنشيطه.

- يمكن تنمية التفكير الناقد من خلال تطوير المهارات الخاصة به.
- يمنح للفرد أدواراً جديدة: كالمفكر، المنظم، الحكم، المعالج، المفسر، العالم...
- التفكير الناقد سمة مرغوب فيها.
- يخلص دائماً باتخاذ القرار بناءً على أسس وشواهد منطقية.
- اعتماده على إجراء المقارنات المنطقية لتبيان المفارقات.
- التأني في اصدار الأحكام إلى حين توفر الحجج والبراهين.
- التفكير الناقد مناهض للتحيز والتناقض.
- تنمية التفكير الناقد هو أبرز أهداف التربية الحديثة.

2-التفكير الناقد والاعتقاد والمعرفة:

إن القول بأن التفكير الناقد هو تحليل للمعرفة وتقييم لها للحكم عليها في النهاية بالصدق أو الكذب، هو قول مجانب للصواب تماماً، ذلك أن المعرفة لا يتم تقييمها للحكم عليها بالصدق أو الكذب، لأن المعرفة دائماً هي معرفة بالحقائق، ولا يمكن أن نطلق على معلومة أنها معرفة إلا إذا سبق لنا تحليلها وتقييمها بأنها صادقة بالفعل، وإلا لم نطلق عليها معرفة.

ولكن ما نقيمه ونحلله للحكم عليه بالصدق أو الكذب هو "الاعتقاد"، فالاعتقاد لا يشكل معرفة، كقولك أعتقد أنني سددت فاتورة الكهرباء الشهر الماضي، فمثل هذا التصريح يجوز فيه الحديث عن الصدق أو الكذب، لأنها لا تشكل معارف بل مجرد اعتقادات، ولكي تتحول إلى معارف لابد من توافر شرطين: هما الصدق والتسويغ؛ فإذا ثبت أن الاعتقاد مطابقاً للواقع ويكون بذلك معتقداً صادقاً، فهذا معناه أنك قد عرفت الأمر على حقيقته، وقد اتضح لك بالفعل أنك قد سددت الفاتورة في الشهر الماضي، فتحول اعتقادك إلى معرفة بهذا الأمر، لكن صدق الاعتقاد وحده لا يكفي أن يشكل معرفة، بل يجب تحديد الطريقة التي عرفت بها صدق المعتقد، كقولك لقد عثرت على الفاتورة، وهي التي تدل على سدادك للمبلغ المطلوب منك، وهذا هو تسويغ المعتقد، أي الطريقة التي على أساسها أصبح المعتقد صادقاً، وبالتالي أصبح يشكل جزءاً من معرفتك. (جميل، 2012، 201-202).

لذلك فالتفكير الناقد يتعامل مع الاعتقادات لمعرفة صدقها أو كذبها، لا مع المعارف التي هي بحكم تعريفها صادقة، فالاعتقاد تخمين أو افتراض لسنا من البداية على ثقة في كونه مطابقا للواقع، أما المعرفة حتى على فرض أنها قابلة للتغيير وليست مطلقة، فقد ثبت لنا بالدليل أنها صادقة وليس هناك أي دليل حتى الآن على كذبها، فهي بالنسبة لنا حقيقة ثابتة إلى أن يأتي دليل ضدها.

ولكن ليس معنى هذا أن المعارف لا تخضع للتفكير الناقد بالتحليل والتقييم، بل يمكن تحليلها وتقييمها من زوايا أخرى غير زاوية الصدق والكذب، كأن نقيمها من حيث ملاءمتها أو عدم ملاءمتها، أو مدى حاجتنا إليها في هذا الوقت أو ذاك...

3-مكونات التفكير الناقد: (جميل، 2012، 206).

يتطلب التفكير الناقد خمسة مكونات ضرورية، ولكل واحدة علاقة وثيقة ببقية المكونات، وهي:

- القاعدة المعرفية: وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد، وهي ضرورية من أجل حدوث الشعور بالتناقض.
- الأحداث الخارجية: وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض.
- النظرية الشخصية: وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعاً مميزاً له، ويتم في ضوئها تفسير الأحداث الخارجية.
- الشعور بالتناقض أو التباعد: مجرد الشعور بالتناقض هو في حد ذاته عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.
- حل التناقض: وهي مرحلة تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد، حيث يسعى الفرد جاهداً إلى حل التناقض بعمليات متعددة، وهو أساس التفكير الناقد.

لذلك يمكننا القول أنه لكي يكون هناك تفكير ناقد لابد من وجود هذه المكونات الأساسية، والتي تتفاعل وتتكامل فيما بينها، وتشكل في كليتها ما نسميه بالعملية؛ لذلك فكل عملية هي مجموعة من الخطوات قد تكون متسلسلة، وقد تكون متباينة، لكن الشرط الأساسي فيها أن هذه الخطوات ضرورية، وكل خطوة تحتاج إلى ما يتمها أو ما يسبقها.

4-المهارات المعرفية للتفكير الناقد:

تباين الباحثون في تحديد مهارات التفكير الناقد كما تباينوا في تحديد تعريفه، لذلك نجد العديد منهم وضع قوائم لمهارات التفكير الناقد التي يمكن تنميتها من خلال المناهج والبرامج الدراسية، ونستعرض البعض منها كما يلي:

يقسم الهاشمي مهارات التفكير الناقد إلى ثلاث فئات كما يلي: (عطية، 2014، 134)

أ- فئة التفكير الاستقرائي الذي هو استدلال صاعد ويتضمن:

- تحديد العلاقات وربط الأسباب بالمسببات.
- تحليل المشكلات المفتوحة.
- الاستدلال التمثيلي.
- الاستنتاج.
- تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع.
- معرفة العلاقات وإدراك العناصر المكونة للمشكلة وفهمها بطريقة تمكن من حلها أو إعادة تركيبها.

ب-فئة التفكير الاستنباطي الذي هو استدلال نازل يوصل إلى استنتاج معين بالاعتماد على مقدمات موضوعية ويتضمن:

- مقدمة كبرى.
- مقدمة صغرى.
- نتيجة.

ج-فئة التفكير التقويمي الذي يعني النشاط العقلي، ويهدف إلى إصدار حكم على قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها، ويتكون من المعايير التي تستند إليها الأحكام والبرهنة، ومعرفة الأخطاء والأفكار غير الصحيحة الواردة.

وقامت فيريت (2000) بتطوير قائمة من ثلاثة أبعاد للتفكير الناقد، يتضمن كل بعد مجموعة من الأبعاد الفرعية، على النحو التالي: (عبد السلام، 2020، 74-76).

- البعد الأول: الاستراتيجيات الانفعالية وتتكون من:

. التفكير باستقلالية.

. تطوير البصيرة الذاتية للفرد.

. ممارسة التحكم الذاتي العقلي.

. استكشاف الأفكار التي تتضمن المشاعر.

. تطوير التواضع العقلي والأحكام المتشككة.

. تطوير الجرأة العقلية.

. تطوير الترابط العقلي.

. تطوير المثابرة العقلية.

. تطوير الثقة في العمل.

- البعد الثاني: الاستراتيجيات المعرفية – القدرات الكبيرة وتتكون من:

. صقل التعميمات وتجنب الافراط في التبسيط.

. مقارنة المواقف المتماثلة من خلال عملية التبصر.

. تطوير وجهة النظر للشخص من خلال استكشاف المعتقدات، الجدالات، والنظريات.

. توضيح وتحليل معاني المفردات أو الجمل.

تطوير معايير التقويم وتوضيح القيم والمقاييس.

. تقييم مصداقية مصادر المعلومات.

. التساؤل بعمق.

. تحليل وتقييم الجدالات والتفسيرات والمعتقدات.

. إيجاد الحلول وتقييمها.

. تحليل الأعمال والسياسات وتقييمها.

. القراءة بشكل ناقد.

. الاستماع بشكل ناقد.

. إيجاد علاقات بين الأنظمة.

. ممارسة النقاش السقراطي.

. التعقل الذي يستند إلى الحوار.

. التعقل الذي يستند إلى المجادلات المنطقية.

- البعد الثالث: الاستراتيجيات المعرفية – المهارات الصغيرة:

. مقارنة المثاليات من خلال ممارسة الحقيقة، ومن ثمة البحث عما يناقضها.

. التفكير بدقة حول التفكير من خلال استخدام الكلمات الناقدة.

. اختبار المزاعم وتقييمها.

. ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف المهمة.

. تمييز الحقائق ذات العلاقة من غيرها.

. القيام باستنتاجات معقولة أو تنبؤات أو تفسيرات.

. تقييم الاثباتات والحقائق المزعومة.

. إدراك المتناقضات.

. استكشاف التضمينات.

ويصنف واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 1980) المهارات الرئيسية للتفكير الناقد على النحو التالي:

- التعرف على الافتراضات: وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات محددة وعدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة. (العتوم وآخرون، 2009، 78).

- التفسير: والمقصود به القدرة على تحديد المشكلة والتعرف على التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج مقبولة أم لا.

- الاستنباط: ويشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.

- الاستنتاج: ويشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة، ويكون له القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

- تقويم الحجج: وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات.

ويصنف كل من اوديل ودانييلز (Udall & Daniels, 1991) مهارات التفكير الناقد كما يلي:

- مهارات التفكير الاستقرائي: تتمثل في عملية الاستدلال العقلي التي تستهدف التوصل إلى الاستنتاجات والتعميمات.

- مهارات التفكير الاستنباطي: تتمثل في عملية الاستدلال المنطقي.

- مهارات التفكير التقويمي: تتمثل في القدرة على اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام.

أما تصنيف فاسيون (Facione, 1998) فقد بين أن التفكير الناقد يتكون من المهارات المعرفية الأساسية التالية:

- التفسير: وهو الاستيعاب والتعبير عن دلالة واسعة من المواقف والمعطيات والتجارب والقواعد والمعايير، ويشمل عدة مهارات فرعية كالتصنيف، استخراج المعنى، وتوضيحه. (العتوم وآخرون، 2009، 78).

- التحليل: ويشير إلى تحديد العلاقات الاستقرائية والاستنتاجية بين: العبارات، الأسئلة، المفاهيم، والصفات، وله مهارات فرعية منها: فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها.

- التقويم: ويشير إلى مصداقية العبارات، أو إدراك الشخص، وتضم مهارات تقويم الادعاءات، وتقويم الحجج.

- الاستدلال: وهو تحديد العناصر اللازمة لاستخلاص نتائج معقولة، وله مهارات فرعية هي: فحص الدليل، تخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات.

- الشرح: وهو إعلان نتائج التفكير وتبريره في ضوء: الأدلة، المفاهيم، القياس، السياق، والحجج المقنعة، والمهارات الفرعية للشرح هي: إعلان النتائج، تبرير الإجراءات، وعرض الحجج.

- تنظيم الذات: وهي مقدرة الفرد على: التساؤل، التأكد من المصداقية، تنظيم الأفكار، والنتائج، وله مهارتان هما: اختبار الذات وتنظيم الذات.

وحدد باير (Bayer, 1999) عشرة مهارات معرفية للتفكير الناقد وهي: (العتوم وآخرون، 2009، 79).

- التمييز بين الحقائق القابلة للبرهان والاثبات وبين الادعاءات التي يدعيها الآخرون.

- التمييز بين الاثباتات والأدلة الموضوعية والعشوائية التي ترتبط بالادعاءات.

- القدرة على تحديد مصداقية الخبر.

- تمييز الادعاءات والبراهين الغامضة من الموضوعية.

- القدرة على تقدير درجة تحيز الآخرين.

- القدرة على تمييز المغالطات التي تبدو منطقية.

- تمييز الافتراضات المتضمنة في النص.

- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق خلال عملية الاستدلال.

- تحديد قوة البرهان أو الدليل أو الادعاء.

ويقترح نيدلر Kneedler اثنتي عشر مهارة للتفكير الناقد كما يلي: (خميس، 2015).

- القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية: تسهم هذه المهارة في تحديد الأجزاء الرئيسية للبرهان أو الدليل.

- تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف: تسهم هذه المهارة في تحديد الخصائص المميزة للموضوع، ووضع المعلومات في تصنيفات مختلفة.

- تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع: تكون من خلال إجراء مقارنات فيما بين الأمور التي يمكن إثباتها أو التحقق منها، وتمييز المعلومات الأساسية من المعلومات الهامشية.

- صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة.
- القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.
- القدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات أو الرموز الموجودة مرتبطة ببعضها.
- القدرة على التحقق من القضايا البديهية التي لم تظهر صراحة في البرهان والدليل.
- تمييز الصيغ المتكررة.
- القدرة على تحديد موثوقية المصادر.
- تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة لوضع معين.
- تحديد قدرة البيانات وكفايتها ونوعيتها في معالجة الموضوع.
- توقع النتائج الممكنة أو المحتملة من حدث أو مجموع أحداث.

ويذهب ستيفن (Steven, 1998) إلى أن تمكن الطلبة من مهارات التفكير الناقد يتطلب منهم القدرة على انجاز المهارات التالية: (العتوم وآخرون، 2009، 80).

- صياغة الفرضيات وتحديدها.
- استنباط واستخلاص المعلومات.
- التمييز بين الحقيقة والرأي والادعاء.
- التمييز بين المعلومة المرتبطة بالموضوع من عدمها.
- التعرف على المتناقضات المنطقية.
- تحديد دقة المعلومة واستيعابها والتأني في الحكم عليها.
- تحديد الادعاءات أو الحجج الغامضة والمتداخلة.
- التنبؤ بنتائج القرار أو الحل.
- تقرير صعوبة البرهان.
- تحديد قوة حجة ما أو ادعاء معين.

من خلال عرض بعض مهارات التفكير الناقد لمجموعة من الباحثين يتبين أن غالبيتها يتكرر في هذه التصنيفات، كما يتبين الاختلاف في تقسيم هذه المهارات فهناك من يستعرضها بإيجاز وهناك من يستعرضها بالتفصيل، لكن الأساس يبقى نفسه كون التفكير الناقد يستلزم مهارات أساسية ومحورية لابد من توافرها: كالتحليل، الاستدلال، التفسير، والتقويم، وهي التي من خلالها يمكننا أن نقيس مدى تنميتها لدى الفرد.

فالتفكير الناقد يتطلب العديد من المهارات، وعادة ما يتم عرضها في ستة مهارات: (جميل، 2012، 212-214).

1- التفسير: ويعني الفهم والتعبير عن المعنى أو الدلالة لعدد كبير ومتنوع من: الخبرات، أو المواقف، أو المعطيات، أو الأحداث، أو الأعراف، أو الاعتقادات، ... ويعني أيضا التعرف على المشكلة ووصفها بدون تحيز، والكشف عن الدلالة وتوضيح المعنى، وكذلك التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.

2- التحليل: ويعني تحديد العلاقات الاستدلالية المقصودة والفعلية بين الأقوال والمسائل والمفاهيم والأوصاف، أو أي صورة أخرى من صور التمثيل الذي يقصد به التعبير عن الاعتقاد أو الحكم أو الآراء أو الخبرات...، ويمكن أيضا أن نضم إلى ذلك اختبار الأفكار والكشف عن الحجة، وتحليل الحجج كمهارة جزئية من مهارات التحليل، ومن الأمثلة على التحليل: تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين اتجاهين في حل مشكلة مفترضة، وتوضيح العلاقات بين الجمل والفقرات وعلاقتها بالغرض من النص، أو رد موقف معين إلى أجزائه الرئيسية التي يتكون منها، وإيجاد العلاقة بين هذه الأجزاء.

3- التقييم: تقدير مدى مصداقية القول أو التمثيل الآخر، والذي يكون بمثابة تقدير أو وصف لإدراك الشخص أو خبرته أو موقفه أو حكمه واعتقاده، وكذلك تقدير القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية الفعلية أو المقصودة بين العبارات والأسئلة والأوصاف، أو أية أشكال تمثيلية. ومن أمثلة التقييم: المقارنة بين قوة التفسير البديل أو ضعفه، ومدى مصداقية مصدر المعلومات، والتأكد من أن نتيجة الحجة تأتي من المقدمات بدرجة عالية من الثقة.

4- الاستدلال: وهو تحديد العناصر التي نحتاجها للوصول إلى نتائج معقولة ووضع الروابط والفروض، حتى تتاح لنا المعلومات المناسبة لنستنبط النتائج التي تلزم عن المعطيات، أو الأقوال، أو الأوصاف، أو غيرها من صور التمثيل. ومثال على ذلك: عندما نحاول أثناء

القراءة رسم أو وضع معنى استناداً على العناصر، أو التنبؤ بما سوف يحدث في المستقبل بناءً على ما نعلمه عن قوى العمل في موقف راهن.

5- التوضيح: هو القابلية لتقديم فكر الفرد بشكل قوي ومترابط، وهذا يعني أولا أن نضع ونبرر هذا الفكر في حدود الاعتبارات: البرهانية، والتصورية، والمنهجية، والمعيارية، والسياقية، تلك التي تنبني على أساسها نتائج الفرد، ومثال على ذلك: أن نصوغ نتائج بحث ما ونصف المنهج والمعايير المستخدمة للوصول إلى هذه النتائج، أو توضيح الدليل الذي قادنا إلى رفض أو قبول المؤلف لموضوع ما.

6- التنظيم الذاتي: ويعني الوعي الذاتي لمراقبة وتصحيح تفسير معين قدمته، واختبار وتصحيح استدلال قمت به، كذلك يمكنك من مراجعة وإعادة صياغة أحد تفسيراتك التي قدمتها، ويمكنك أن تختبر قدرتك على اخبار نفسك، والتصحيح لنفسك.

ويعني أيضاً قيامك بعمل مراجعة لنفسك حين تكون مستمعاً إلى محدثك، لكي تكون على يقين من أنك فهمت ما قاله هذا الشخص بالفعل دون أن تتدخل بأفكارك لتنبه نفسك بضرورة أن تنفصل بآرائك وافتراضاتك عن آراء مؤلف النص وافتراضاته.

ويمكن توضيح المهارات الرئيسية وما يندرج تحتها من مهارات فرعية في الجدول التالي: (عبد السلام، 2020، 81).

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية
مهارة التفسير.	- مهارة التصنيف. - مهارة استخلاص المغزى. - مهارة توضيح المعنى.
مهارة التحليل.	- مهارة فحص الأفكار. - مهارة تحديد الحجج. - مهارة تحليل الحجج.
مهارة التقييم.	- مهارة تقييم الادعاءات.

	- مهارة تقييم الحجج.
مهارة الاستنتاج.	- مهارة فحص الدليل. - مهارة تخمين البدائل. - مهارة التوصل إلى استنتاجات.
مهارة الشرح.	- مهارة اعلان النتائج. - مهارة تبرير النتائج. - مهارة عرض الحجج.
مهارة تنظيم الذات.	- مهارة اختبار الذات. - مهارة تصحيح الذات.

جدول رقم (1) يمثل المهارات الرئيسية وما ينطوي تحتها من مهارات فرعية.

5-الخطوات التي يسير بها المتعلم لتحقيق مهارات التفكير الناقد: (جميل، 2012، 197).

1- جمع سلسلة من الدراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة.

2- استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.

3- مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.

4- تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الآراء المتعارضة.

5- تقييم الآراء بطريقة موضوعية والبعد عن التحيز والذاتية.

6- البرهنة وتقديم الحجج على صحة الرأي أو الحكم الذي تتم الموافقة عليه.

7- الرجوع إلى المزيد من المعلومات إذا ما استدعى البرهان والحجة ذلك.

هذا وأدرج إدوارد غلاسر Edward Glaser القدرات والمؤهلات الأساسية التالية للتفكير الناقد: (فيشر، العي، 2011، 20).

- إدراك المشكلات.

- البحث عن وسائل عملية لحل هذه المشكلات.
- جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع وتنظيمها.
- إدراك الافتراضات والقيم غير المحددة.
- استيعاب اللغة واستخدامها بدقة ووضوح.
- تفسير البيانات.
- تقييم الأدلة والتصريحات.
- إدراك العلاقات المنطقية بين المسائل.
- استنباط نتائج وتعميمات مضمونة.
- المقارنة بين النتائج التي تم التوصل إليها والتعميمات المبررة.
- إعادة تنظيم أنماط الاعتقادات على أساس من الخبرة الواسعة.
- إطلاق أحكام دقيقة على أمور وخصائص بعينها في الحياة اليومية.

وحددت قطامي دور الطالب في ممارسة التفكير الناقد، بأنه فاعل نشط وليس متلقيا سلبيا، واستعرضتها كما يلي:

- يبحث عن المعلومة المتعلقة بموضوعه.
- يعمل على التعرف على المفاهيم والأفكار.
- يعمل على التعرف على مصادر المعلومات واستخدامها.
- ربط المعلومات وتنظيمها بما يمكن أن يؤدي إلى إطار للأفكار.
- يمارس التفكير التقاربي.
- يمارس التفكير التباعدي.
- يمارس عملية الاستنتاج المنطقي.
- تقييم العملية النقدية ونواتجها.

- يقوم بالتطبيق العملي للمعرفة التي حصلها.
- تحديد الفجوات في المعلومات التي حصل عليها.
- إصدار تقييمات أو أحكام على الأشياء أو المتوافقات أو الإشكالات.

ويمكن اختصار هذه الخطوات في جدول كما يلي:

المرحلة	المهمات
1- الملاحظات	تتطلب أن يتفحص المتعلم كل المعلومات والبيانات المتعلقة بالموقف التعليمي في بيئة التعلم.
2- الحقائق	تتطلب من المتعلم أن يحدد الحقائق والمعلومات التي تتميز بدرجة عالية من المصداقية والموضوعية.
3- الاستدلال	تتطلب من المتعلم اختبار الحقائق التي استخلصها في المرحلة السابقة.
4- الافتراضات	تتطلب من المتعلم تكوين عدد من الافتراضات أو المسلمات حول الموضوع.
5- الآراء	تتطلب من المتعلم أن يطور آراءه وفق قواعد المنطق حول موضوع التعلم.
6- الحجج	تتطلب تحديد الحجج والأدلة والبراهين حول الموقف التعليمي.
7- التحليل الناقد	تتطلب تحديد الملاحظات والحقائق والاستدلالات والافتراضات والآراء والحجج السابقة وتحليلها ليتمكن المتعلم من تطوير موقف واضح يستطيع به مواجهة الآخرين.

جدول رقم(2) الخطوات التي يسير بها المتعلم لتحقيق مهارات التفكير الناقد.

6-دور المدرس في التدريب على التفكير الناقد: (قطامي، 2004، 289).

- يقوم بتهيئة بيئة فاعلة وغنية بالإشراف التربوي لدفع الطلاب لممارسة التفكير الناقد.
- يشجع على إبداء الرأي.
- يعمل على خلق جو ديموقراطي يحترم حق الآخر في التعبير.
- طرح المشكلات المثيرة لاهتمام الطلبة.
- إدارة وتوجيه عملية النقاش داخل الصف.
- يعمل على تعزيز اهتمام الطالب ودافعيته.
- محاورة الطلبة.

7-معايير التفكير الناقد والأسئلة التي يمكن استخدامها لتطبيق هذه المعايير:

المقصود بمعايير التفكير الناقد تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، وهي بمثابة موجهات لكل من الطالب والمدرس، وتتمثل في: (جميل، 2012، 203-205). (بول وإيلدر، القاضي، 10-13).

7-1-الوضوح:

وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن نستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، وبالتالي لن نستطيع الحكم عليها بأي شكل من الأشكال.

ويمكن للمدرس تدريب المتعلمين للالتزام بوضوح العبارات من خلال الأسئلة التالية:

- هل يمكن أن تعبر عن الفكرة بطريقة أخرى؟
- هل تستطيع أن تفصل هذه النقطة أكثر؟
- ما الذي تقصده بقولك...؟
- هل يمكن أن توضح قولك بمثال؟

7-2-الصحة:

يقصد بها أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة، وقد تكون العبارة واضحة وليست صحيحة.

ويمكن للمدرس تدريب طلبته من خلال طرح الأسئلة التالية:

- من أين جئت بهذه المعلومات؟
- هل ذلك صحيح بالفعل؟
- كيف يمكن التأكد من صحة ذلك؟
- كيف يمكن أن نفحص ذلك؟

7-3-الدقة:

الدقة في التفكير تعني استيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير عنه بلا زيادة ولا نقصان.

ويمكن للمدرس توجيه المتعلمين من خلال السؤالين التاليين:

- هل يمكن أن تكون أكثر تحديداً؟ في حالة الإطناب.
- هل يمكن أن تفصل أكثر؟ في حالة الإيجاز الشديد.
- هل يمكن أن تكون أكثر دقة؟

7-4-الربط:

ويقصد به العلاقة بين السؤال أو المداخلة أو الحجة أو العبارة بموضوع النقاش أو المشكلة المطروحة.

ويمكن للمدرس طرح الأسئلة التالية:

- هل تعطي هذه الأفكار أو الأسئلة تفصيلات أو إيضاحات للمشكلة؟
- هل تتضمن هذه الأفكار أو الأسئلة أدلة مؤيدة أو رافضة للموقف؟
- كيف لذلك أن يتعلق بالمشكلة؟
- كيف لذلك أن يؤثر على المسألة؟
- كيف سيساعدنا ذلك في حل القضية؟

7-5-العمق:

ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة في كثير من الأحوال مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة، وألا يلجأ في حلها على السطحية.

ويمكن للمدرس طرح الأسئلة التالية:

- كيف تخاطب إجابتك التعقيدات الموجودة في السؤال؟
- كيف تأخذ في الحسبان المشاكل في السؤال؟
- ماهي العوامل التي جعلت هذه المشكلة صعبة؟
- أين تكمن تعقيدات هذا السؤال؟
- ماهي الصعوبات التي يجب أن نتعامل معها؟

7-6-الاتساع:

يقصد به أخذ بعين الاعتبار جميع جوانب المشكلة أو الموضوع.

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها:

- هل هناك حاجة لأخذ وجهة نظر أخرى بعين الاعتبار؟
- هل هناك جهة، أو جهات لا ينطبق عليها هذا الوضع؟
- هل هناك طريقة أخرى لمعالجة المشكلة أو السؤال؟

7-7-المنطق:

من الصفات المهمة للتفكير الناقد أن يكون منطقياً في تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

ويمكن طرح الأسئلة التالية للحكم على منطقية التفكير:

- هل ذلك معقول؟
- هل يوجد تناقض بين الأفكار أو العبارات؟

- هل المبررات أو المقدمات تؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة؟
- هل كل هذا الأمر مع بعضه البعض ذو معنى؟
- هل ما تقوله يتناسب مع البرهان؟

7-8-الانصاف:

يفكر الانسان من وجهة نظره الخاصة التي تميل إلى تقوية موقفه، والانصاف يقتضي معالجة وجهات النظر ذات الصلة بمسؤولية ودون الرجوع إلى المشاعر والمصالح الفردية، لذلك من المهم المحافظة على معيار الانصاف في طليعة تفكيرنا، وبالأخص عندما تستدعي الحالة منا النظر إلى أشياء لا نحبذها، أو الإقلاع عن شيء نحبذه.

ويمكن طرح الأسئلة التالي:

- هل نأخذ كل وجهات النظر بعين الاعتبار؟
- هل نشوه ونحرف بعض المعلومات من أجل الحفاظ على وجهة نظرنا المتحيزة؟
- هل نحن مهتمون أكثر بمصالحنا الراسخة أكثر من الصالح العام؟
- هل لي مصلحة شخصية في هذه القضية؟
- هل أنا أمثل بشكل عاطفي وجهات نظر الآخرين؟

8-خصائص التفكير الناقد: (الزغول،2012،284).

أ- التفكير الناقد يمثل نشاطا إيجابيا خلاقا يشعر الأفراد بالقيمة والثقة بأنفسهم وما يقومون به من أنشطة حيال المواقف الحياتية المتعددة التي يتعاملون معها.

ب-التفكير الناقد هو عملية ونتاج في نفس الوقت، فهو يعكس العملية العقلية التي تقوم الفهم والاستدلال والحكم وإصدار القرارات إضافة إلى ما يترتب على هذه العملية من نواتج.

ت-التفكير الناقد قد يكون سلوكاً ضمنياً داخلياً يصعب تمييزه إلا إذا ظهر في شكل نواتج تتمثل في الكفاءات أو الأقوال أو الإيحاءات أو الأفعال، وقد يكون على شكل سلوك صريح ومباشر كما يظهر في اتخاذ القرارات الفورية أو الحل السريع للمشكلات

ث-التفكير الناقد قد يستثار بالمواقف والأحداث السلبية والايجابية، فالأحداث المتعددة السارة منها وغير السارة التي يمر بها الأفراد تدفعهم إلى إعادة النظر وتقييم مثل هذه المواقف واتخاذ الإجراءات المناسبة من أجل مساعدتهم على التكيف.

ج- التفكير الناقد ينطوي على جوانب انفعالية، فعندما يفكر الفرد في موقف ما، يتطلب منه الأمر إعادة تقييم بعض الجوانب، ولا سيما تلك التي ترتبط بمعتقداته وأفكاره وطريقة حياته، فيكون مدفوعاً للقيام بذلك بسبب القلق أو الخوف من النتائج المترتبة على الاستمرار في استخدام مثل تلك الأفكار والمعتقدات وأساليب الحياة.

9-سمات التفكير الناقد وخصائه:

هناك بعض السمات التي يتميز بها المفكر الناقد منها: (الويشي، 2013، 50-51) (العتوم، وآخرون، 2009، 73-75).

- يسأل أسئلة وجيهة.
- تقبله لعدم فهمه.
- تحديد وتحليل ما لديه من أفكار وفق معايير محددة.
- فحص ودراسة الافتراضات والموازنة بينها وبين الحقيقة وعكسها.
- إيجاد حلول جديدة.
- يعطي تغذية راجعة لما لديه من أفكار.
- يفحص المهام العلمية بدقة.
- يرفض المعلومات التي يثبت عدم صلاحيتها أو صلتها بالموضوع.

هذا وتحدد سمات التفكير الناقد التي ينبغي للمتعلم أن يمتلكها بإتقانه لجميع مهارات التفكير الناقد الوارد ذكرها في التصنيفات كما يلي:

- يبحث عن أسباب المشكلة وتحديدها تحديدا واضحا.
- استخدام المصادر المتعددة.
- محاولته الحصول على المعلومات الصحيحة والتركيز على النقاط الرئيسية.

- تمحيص المعلومات ومحاكمتها منطقيا وبدرجة عالية من العقلانية للوصول إلى الحقيقة.
- مراعاة الموقف غي حالته الكلية.
- يكون منفتح الذهن.
- يحاول أن يكون دقيقا.
- استخدام التجريب واعتماده التنبؤ والتمييز بين العلاقات.
- تفسير الحقائق في ضوء الأدلة والبراهين.
- التقييم الدوري لما تم تنفيذه للتأكد من صحته.
- القدرة على اتخاذ أحكام منطقية وفعالة.
- يستطيع التعلم ذاتيا.
- الميل إلى العدل في التعامل مع الآخرين.
- الثقة العالية بالنفس.
- لا يميل إلى المسايرة والمجاراة.
- القدرة على الملاحظة وتقدير أوجه الشبه والاختلاف غير الظاهرة.
- واع لما يجري في أذهان الآخرين ويفهم وجهات نظرهم وافتراضاتهم.
- لديه مهارات اتصالية عالية.
- يتساءل عن كل شيء لا يفهمه ويوجه الأسئلة بطريقة مناسبة.

10-جوانب تنمية التفكير الناقد:

يرى هوفمان (1991) المشار إليه في (الزغول 2012، 286-287) أن عملية تنمية التفكير الناقد لدى الأفراد يجب أن تنطوي على ثلاثة مكونات، ويشتمل كل منها على عدد من الإجراءات المتمثلة فيما يلي:

- المكونات الوجدانية: Affective Components

وتتمثل في مجموعة من العوامل العاطفية التي يمكن أن تسهل أو تعيق التفكير الناقد وتشمل:

1- تقديم الحقيقة على الاهتمام الشخصي: ويتمثل في ضبط الذات وتقبل الآراء المخالفة.

2- تقبل التغيير: وتعني الانفتاح والرغبة في التغيير وعدم التصلب.

3- التعاطف: وتعني قبول أفكار ومشاعر وسلوكات الآخرين، وعدم الانغلاق أو التمركز حول الذات.

4- الترحيب بالأفكار غير المألوفة وإخضاعها إلى الفحص والتدقيق والنقد الموضوعي.

5- تحمل الغموض: وتعني إدراك الفرد أن المواقف المعقدة والحلول المتعلقة بها قد تحتمل الصحة أو الخطأ

6- تجنب التحيز الشخصي أو التفسيرات الذاتية الخاطئة.

- المكونات المعرفية: Cognitive Components

وتشمل مجموعة من العوامل والعمليات المعرفية التي تتضمن في التفكير الناقد وهي:

1- التفكير دائما نحو المستقبل وعدم التأثر بآراء وأفكار الآخرين.

2- تحديد المشكلة على نحو دقيق وواضح لمنع حدوث الغموض، أو جمع معلومات غير مناسبة للموقف أو المشكلة.

3- تحليل المعلومات والبيانات لتحديد قيمتها ومدى ارتباطها بالموقف أو المشكلة.

4- توظيف أشكال أخرى من العمليات العقلية، أو أنماطا أخرى من التفكير أثناء معالجة الموقف، مثل التفكير الاستنتاجي، الاستدلالي، الحواري، والجدلي.

5- التجميع أو التركيب، ويتمثل في الربط بين العناصر المختلفة التي ينطوي عليها الموقف أو المشكل على نحو معين لإظهار قيمته ومعناه.

6- تجنب التعميمات الزائدة، وعدم تمثيل الخبرات على مواقف أخرى ليست مماثلة للموقف الراهن، أو استخدام خبرات من مواقف سابقة غير مناسبة لتوظيفها في الموقف الحالي.

7- توظيف العمليات الماورائية، والتي تتمثل في إدراك وتحليل وتقييم العمليات العقلية التي تم توظيفها في معالجة الموقف المشكل.

- المكونات السلوكية: Behavioral Components

وتتضمن الأنشطة الضرورية للتفكير الناقد وهي:

1- تأخير اصدار الأحكام حتى يتوفر قدر كاف من المعلومات.

2- استخدام مفاهيم ومصطلحات دقيقة بحيث يسهل تعريفها واختبارها تجريبياً.

3- تجميع المعلومات والبيانات المناسبة التي ترتبط بالموقف أو المشكلة.

4- التمييز بين الرأي والحقيقة، فالرأي هو تعبير يعكس شعور أو تصور الفرد حيال موضوع ما، قد يكون صائباً أو خاطئاً، في حين تمثل الحقيقة عبارة يمكن إثبات صحتها.

5- تشجيع المناقشات والتساؤلات وإثارة التحدي.

6- الاستماع على نحو فعال للآخرين.

7- تعديل الأحكام في ضوء المعلومات والحقائق الجديدة.

8- توظيف المعرفة أو المعلومات على مواقف جديدة.

11-مراحل عملية ممارسة التفكير الناقد:

التفكير الناقد كعملية معرفية قابلة للتعلم يحدث من خلال المعالجة الذهنية المتعمقة للمعلومات بإخضاعها للفحص والاختبار والتقييم، لذلك يمكن أن تتم هذه العملية بتدرج وتسلسل، وقد لا تكون كذلك فتتم بصورة غير خطية، وهذه المراحل هي: (قطامي، 2004، 284-285).

أولا: البحث عن المعلومة: وتتضمن الأنشطة التالية:

- الانتباه.
- معرفة المفاهيم
- تحديد التناقض.
- تنظيم المعرفة.
- معرفة المصادر واستخدامها.

ثانيا: ربط المعلومات: وتتضمن النشاطات التالية:

- عمل الصلات والروابط بين الأجزاء.
- تحديد النماذج المشابهة أو الاستقراء أو النقد.
- التفكير التقاربي.
- الاستنتاج المنطقي.
- طرح الأسئلة.
- تطبيق المعرفة.
- التفكير التباعدي.

ثالثا: التقويم: وهذه المرحلة تتضمن الأنشطة التالية:

- الحل المؤقت للتناقض.
- تقييم النتائج.
- تقييم العملية.

رابعا: التعبير عما يفكر فيه تفكيرا ناقدا، وحتى نصل إلى هذه المرحلة فإن حل التناقض يكون بصفة مؤقتة أو أولية، وهو معرض للتغذية الراجعة لتعديل الحل في ضوء المعلومات الجديدة والرؤى البديلة.

خامسا: التكامل ووضع ما تم جمعه في نظام للوصول إلى الرأي أو الحكم، وهي تحدث في نهاية النشاط، حيث يشعر المفكر بحالة من الارتياح المعرفي، إلى غاية حدوث تحديات وتناقضات جديدة تثير عملية التفكير الناقد من جديد.

بعد استعراضنا لمراحل التفكير الناقد نلاحظ وجود تشابه شبه تام بين هذه المراحل ومراحل نموذج سكمان الاستقصائي، حيث يعتمدان كلاهما على الانطلاق من الشعور بالتناقض أو المواقف المثيرة، واستخدامهما للتساؤلات في جمع البيانات، وإصدار الاحكام وفقاً للشواهد، لذلك يمكننا القول أن التفكير الناقد في الأساس هو نوع من الاستقصاء، والاستقصاء بدوره يتضمن التفكير الناقد.

12-تعليم التفكير الناقد:

من أكبر التحديات التي تواجه الأنظمة التربوية في العالم هي القدرة على تعليم وتمكين الطلبة من اكتساب مهارات التفكير الناقد، وذلك لما له من تأثير على بناء شخصية قوية ومتفتحة، تتحمل المسؤولية وقادرة على النجاح في مختلف مجالات الحياة، والتفكير الناقد كغيره من أنواع التفكير الأخرى مكتسب وقابل للتعليم، غير أنه لا يمكن تعلمه ذاتيا من القراءة والمطالعة والتدريب الذاتي، أو من خلال الانخراط في الأنشطة الأسرية أو جماعات الرفاق، حيث لابد من توفر برامج خاصة ومدربين ماهرين وخطط منظمة وهادفة، وعند التدريب على التفكير الناقد هناك العديد من الأهداف التي يجب على المدرب أن يأخذها بعين الاعتبار وهي: (العتوم وآخرون، 2009، 81-84).

- تركيز جميع أنشطة المتعلم حول المهمة التي يتعامل معها.
- مساعدة المتعلم على تطوير شعوره بامتلاك القدرة على المهمة.
- اختيار مهمات ذات صلة ببيئة المتعلم وثقافته.
- العمل على تحدي قدرات المتعلم.
- تشجيع المتعلم على مقارنة وجهات نظره مع وجهات نظر أخرى.
- توجيه المتعلم لتأمل الموارد المتوفرة لديه.
- توجيه المتعلم للتمييز بين الحقيقة والرأي.
- توجيه المتعلم لمعاينة الافتراضات المتوفرة لديه.
- تذكير المتعلم بضرورة أن يكون مرناً ومنفتحاً أمام التفسيرات أو الأسباب أو الحلول الممكنة.
- توجيه المتعلم لتحسس مواقع الغموض والمتناقضات في المهمة.
- تركيز انتباه المتعلم على الصورة الكلية للمهمة وإدراك العناصر الجزئية.
- إبقاء المتعلم منفتحاً ومتقبلاً لجميع مصادر المعرفة الممكنة.
- إعطاء المتعلم حرية اختيار مسار البحث والتقصي.
- توجيه المتعلم إلى ضرورة إجراء تقويم مستمر للأهداف والعمليات والمنتج، وما يصاحبه من نجاح أو فشل.

ويمكن تعليم التفكير الناقد بطرق عديدة منها:

تعليم التفكير الناقد من خلال المنهاج الدراسي: ينادي أصحاب هذا الاتجاه بدمج التفكير الناقد في المنهاج الدراسي، ويكون تركيز المدرس على تعليم التفكير الناقد من خلال المادة الدراسية، ويمكن توظيف العديد من الطرق والأساليب: كالمحاضرات، المختبرات، الواجبات المنزلية، البحوث والتقارير، التمارين الكمية، والامتحانات.

تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المنهاج الدراسي: ويشير هذا الاتجاه إلى إمكانية تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة عن المنهاج الدراسي، باعتباره قدرة أو مهارة عامة، ويمكن هنا تعليم التفكير الناقد بواسطة برامج خاصة بهذا النوع من التفكير، ويمكن تطبيق هذه البرامج خارج غرف الصف، وتهدف هذه البرامج إلى الارتقاء بتفكير الطلبة في كثير من الجوانب التي تتعدى التحصيل.

الاتجاه التوفيقي: ظهر هذا الاتجاه حديثاً حيث ينادي بتعليم التفكير الناقد داخل المنهاج الدراسي، ولكن كمادة مستقلة كغيره من المواد الدراسية ليجمع بين الاتجاه الأول والثاني معاً.

13-استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الناقد:

الاستراتيجية هي مجموعة من الإجراءات التعليمية التعلمية المنظمة والمتسلسلة التي يتبعها كل من المدرس والطلبة لتحقيق التعلم، أو هي مجموعة من الخطوات التي تحوي في داخلها الكثير من الأنشطة التعليمية والتقنيات التي تساعد على بلوغ الأهداف.

وهناك العديد من الاستراتيجيات التي تحاول تعليم التفكير الناقد، حيث صنفها بينكر وجونسون وكريكلو (Binker, Jenson, and Kreklau, 1990) إلى نوعين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (3) يمثل تقسيم استراتيجيات التفكير الناقد. (العتوم، وآخرون، 2009، 87-88).

الاستراتيجيات الانفعالية Affective Strategies	الاستراتيجيات المعرفية Cognitive Strategies
استراتيجيات تركز على التفكير باستقلالية تامة.	استراتيجيات تركز على التعميم والابتعاد عن التبسيط.

استراتيجيات تعمل على تطوير القدرة على التبصر.	استراتيجيات تركز على تطوير الحجج والبراهين والحقائق.
استراتيجيات تطوير العقل المنفتح وتوازن بين الانفعالات والأفكار.	استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على عقد المقارنات بين المعتقدات والحجج والأفكار والحقائق ومعرفة أوجه الشبه أو التناقض.
استراتيجيات تركز على تطوير الجرأة والمبادأة.	استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على النقد والتقويم للحلول والأفكار والحقائق والافتراضات.
استراتيجيات تركز على تطوير سمات الإخلاص والصبر والتحمل	استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على التساؤل.
استراتيجيات تركز على تطوير الثقة بالحجج والبراهين والأسباب.	استراتيجيات تركز على تطوير التفكير بالتفكير والوعي به.

وفيما يلي نستعرض بعض الاستراتيجيات التي توظف لتنمية مهارات التفكير الناقد:

13-1-الاستراتيجية الاستنتاجية لتطوير مهارة التفكير الناقد لباير Bayer:

تمر هذه الاستراتيجية بخمس مراحل رئيسية وهي:

- تقديم المدرس للمهارة أمام الطلبة.
- قيام الطلبة بتطبيق هذه المهارة.
- متابعة وتخمين ما يدور في أذهان الطلبة وهم يطبقون هذه الاستراتيجية.
- تطبيق استنتاجات الطلبة لهذه المهارة لاستخدامها مرة أخرى.
- مراجعة ما يدور في أذهان الطلبة وهم يطبقون هذه المهارة.

وتسمح هذه الاستراتيجية بالمشاركة في عملية التعلم بصورة فعالة وتلقي عليهم مسؤولية التعلم من خلال تقديم المهارة وتطبيقها من قبل الطلبة وإدراكهم ما يدور في أذهانهم عند التطبيق ثم تكرارها من قبلهم عدة مرات إلى أن يصلوا إلى مرحلة الإتقان.

13-2-استراتيجية (Smith) لتقدير صحة المعلومات:

يرى سميث أن هذا العصر كثرت فيه المؤلفات، وزادت فيه وسائل الاعلام وتطورت سبل الاتصال، وازدادت الاشاعات والدعايات والمصادر المروجة للأخبار الصادقة والكاذبة، وأمام هذا الزخم الهائل من المعلومات فإن الحاجة أصبحت ملحة للحكم على مصداقية هذه المصادر، كالصحف والمجلات والأخبار، وهذا لا يتم إلا من خلال التفكير الناقد الذي يميز بين الذين يعتمدون على الخطب وإثارة المشاعر وبين الذين يعتمدون على الأدلة والبراهين، وتساعد هذه الاستراتيجية الطالب على الرجوع إلى المصادر المعتمدة والموثوقة التي من الممكن التأكد من صحتها.

13-3-استراتيجية مونرو وسلاتر Munro & Slater للتفكير الناقد:

يرى هذان الباحثان أن غالبية المعلمين أثناء قيامهم بالعملية التعليمية يستعملون كتباً تركز على معلومات حقيقية محدودة، ويقدمون لتلامذتهم معلومات واسعة وغير محدودة داخل الفصل، وأن معظم اختباراتهم مبنية على محتوى أساسه التذكر واسترجاع المعلومات، ومن أهم خطوات تعليم التفكير الناقد وفقا لهذه الاستراتيجية هو التمييز بين الحقيقة والرأي، وأن على التلاميذ استعمال عددا من المهارات الأساسية في المدرسة وأن يحددوا المفاهيم لكي يتمكنوا من التمييز بين الحقائق والآراء، وأن يعرف التلاميذ مزايا وخصائص المفاهيم التي يستعملونها في أداء هذه المهارة النقدية، وفي هذه الحالة يجب عليهم معرفة خصائص مفاهيم الحقائق والآراء، لأنها تزودهم بإطار يجعلهم قادرين على التمييز بين الحقيقة والرأي.

13-4-استراتيجية مكفر لاند Mcfarland للكلمات المترابطة: (عبد السلام، 2020، 85-94).

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تقديم أمثلة تساعد على تعليم مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع وغير ذات الصلة، ويمكن توضيحها من خلال الآتي:

- طرح مجموعة متنوعة من الكلمات، بحيث تتألف كل مجموعة من سبع كلمات تدور حول موضوع معين يعرفه الطلبة من خلال خبراتهم المتنوعة، وأن يكون في المجموعة الواحدة ست كلمات ذات صلة بالموضوع وكلمة واحدة ليس لها أي صلة به.

- مناقشة الطلاب بصورة جماعية وعقد جلسات تدريبية تحت اشراف المدرس حتى يصبحوا قادرين على تحديد الكلمات الست التي لها صلة بالموضوع وتمييز الكلمة التي ليس لها صلة وشطبها.

- مطالبة الطلبة بتركيب الكلمات الست الباقية في عبارة أو جملة تبين الطريقة التي ترتبط بها معا وتتصل بالموضوع المدروس وملاءمته له.

- تشجيع الطلاب على التفكير بأساليب منطقية صحيحة بحيث يتم تركيب الكلمات الست في عبارة أو جملة واحدة ذات صلة بالموضوع.

13-5-استراتيجية أوريلي: O'relly

الخطوة الأولى في هذه الاستراتيجية لجعل الفرد يفكر تفكيرا نقديا هي جعله يشكك فيما يقرأ ويسمع، ولكي يصبح الطلبة ماهرين في التفكير الناقد عليهم أن يتدربوا على خطواته والعمل على تكرارها حتى يتم اتقانها من قبل المتعلمين، وقد وقع اختيار أوريلي على مهارة تحديد الدليل وتقييمه لبيان وشرح استراتيجيته ونورد فيما يلي الخطوات والإجراءات المكونة لهذه الاستراتيجية:

- يبدأ المدرس تعليم وعرض مهارة تحديد الدليل وتقييمه من خلال لعب الأدوار.

- يقوم المدرس بمحاورة الطلبة في تقرير ما حدث من خلال طرح الأسئلة.

- يمارس الطلبة مهارة تحديد الدليل من خلال توظيف عملية التساؤل بطرح الأسئلة.

- بعد توصل الطلبة إلى تحديد الدليل يتعلمون تقييم الدليل، ومن ثمة عليهم الإجابة عن الأسئلة الأربعة الآتية:

1- هل الدليل المتوفر أساسي أم أنه ثانوي؟

2- هل يملك صاحب الدليل سببا للتحريف والتشويه في محتواه؟

3- هل ثمة أدلة أخرى تدعم هذا الدليل؟

4- هل يعتبر هذا الدليل عام أم خاص؟

13-6-استراتيجية هينز (Hains, 2004) النموذج المنظم من خلال الأسئلة: (العتوم، وآخرون، 2009، 88-89).

يقترح هينز نموذجاً منظماً لتعليم التفكير الناقد من خلال طرح خمسة أسئلة، حيث يعتبر تطبيق هذه الأسئلة وسيلة فعالة توفر مستويات من التفكير المنظم ويحسن من مستوى التفكير الناقد لدى الأفراد، وهذه الأسئلة كما يلي:

- ما الذي نسعى إلى تحقيقه؟ لابد للمفكر المنظم الناقد من تحديد الهدف من أفعالهم وتفكيرهم قبل الشروع في أي فكرة أو مشروع.
- هل نعرف متى نستطيع تحقيق أهدافنا؟ إن المفكر المنظم الناقد لابد أن يسخر عدد من القواعد لتحديد الزمن اللازم لتحقيق إنجازاته مثل: الدقة، الوضوح، العمق، المنطق، والتركيز.
- أين نحن الآن في تفكيرنا؟ يجب أن يعرف المفكر المنظم الناقد موقعه من تفكيره، ويكون قادراً على تحديد درجة عمق مستويات تفكيره خلال إنجازه لأية مهمة.
- كيف ننتقل من مرحلة ما في التفكير إلى مرحلة الهدف؟ يجب على المفكر المنظم الناقد أن يكون قادراً على اتخاذ القرارات والإجراءات الكفيلة بنقله من مراحل التفكير المختلفة إلى مرحلة يتحقق من خلالها الهدف المنشود.
- ما الذي يحدث في بيئتنا ويؤثر على تفكيرنا؟ إن المفكر المنظم الناقد يتعرف ويتفاعل مع التغيرات البيئية التي تواجهه أو يمكن لها التأثير على نظام تفكيره.

ويعتقد هينز أن تطبيق هذا النموذج المكون من خمسة أسئلة يساعد المفكر المنظم الناقد على تحسين مخرجات تفكيره وأعماله وقدرته على التفاعل مع البيئة الخارجية.

13-7-نموذج روبرت فيشر (Robert Fisher) في تنمية التفكير الناقد للأطفال:

يتكون من عدد من الملامح التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تدريب الأطفال على التفكير الناقد وهي:

- طرح الأسئلة الجيدة: يعد السؤال الجيد دعوة إلى التفكير تؤدي إلى حدوث استجابة محددة عند الأطفال، والسؤال الجيد يولد العديد من الأسئلة الفرعية ويجذب انتباه الفرد ويشجعه على عقد المقارنات وتفسير المواقف المتعددة.

- كيفية الإجابة على الأسئلة: يجب أن تتنوع الأسئلة لتستقطب إجابات متباينة من الأطفال، ذلك أن بعض الأسئلة قد تكون لجذب الانتباه، أو استثارة التفكير، أو توجيه التفكير بطريقة معينة.

- استخدام الصمت: إن استخدام الصمت أحياناً قد يساعد الطفل على التفكير بشكل أعمق، أو مراجعة ردود أفعاله السابقة وتعديلها.

- استخدام الاستدلال: يجب أن تتضمن برامج تدريب الأطفال على التفكير الناقد على أنشطة تدعو الأطفال إلى ممارسة الاستدلال المنطقي من خلال المقارنة ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف ووصف الأشياء بالطرق المجردة.

- نمذجة الخبرة: يجب تدريب الأطفال على نمذجة الخبرة من خلال وضع الخبرة في فئات أو مجموعات وممارسة التصنيف والتتابع والتنظيم للمفاهيم والعلاقات، من أجل بناء قواعد للفهم تساعدهم في صقل خبرات المستقبل.

- فهم الآخرين والذات: يتطلب التفكير الناقد من الطفل أن يكون صورة موضوعية وسليمة عن نفسه وعن الآخرين من حوله، وينصح المدرسين باستخدام وسائل عديدة لتحقيق هذا الغرض مثل: القصص، لعب الأدوار، المناقشات الجماعية، وطرح الأسئلة.

14-قياس التفكير الناقد (تقويم تعليم التفكير):

المقصود هنا هو العملية التي يتحقق من خلالها هل نجح المعلم في تعليم التفكير؟ وبأي درجة؟ وللتحقق من ذلك يوجد العديد من التوجهات التي تم تبنيها في تقويم كفاءة نجاح المعلم في تعليم التفكير، ولعل التوجه المفضل يكون من خلال القيام بنوعين من التقويم هما:

الأول: تقويم عمليات مهارات التفكير، فإذا ثبت تعلم هذه المهارات بالمستوى المطلوب كان ذلك دليلا ومؤشرا أساسيا على النجاح في تعليم التفكير.

الثاني: تقويم الأداء (سلوكيات/ ممارسات) أثناء عملية التفكير، فإذا كان الأداء يساعد على تنمية عمليات مهارات التفكير فذلك يعد مؤشرا آخر على النجاح في تعليم التفكير.

هناك محاولات كثيرة لقياس التفكير الناقد، ونذكر الأكثر شيوعا منها: (عبد السلام، 2020، 82-84).

- اختبار واطسون وجليسر: (Watson & Glasser).

يعد هذا الاختبار من أكثر الاختبارات شيوعا تم إعداده سنة 1964، صمم لطلاب الصف التاسع فما فوق، ويتكون من خمس مهارات فرعية هي: معرفة الافتراضات، الاستنتاج، الاستقراء، تقويم الحجج، والتفسير. وتتكون كل مهارة من المواقف المتبوعة بعدد من العبارات التي تتطلب من الفرد أن يتخذ موقفا نحوها يظهر درجة ممارسته لمهارات التفكير الناقد. وتم العديد من الباحثين بتقنينه وتعديله على البيئة العربية أمثال كل من: جابر وهندام عل البيئة المصرية، عبد السلام وسليمان على البيئة السعودية...

- اختبار نيوجيرسي للمهارات الاستدلالية:

طورته فيرجينيا شيبمان عام 1983، ويتكون من خمسيون سؤال يستخدم مع تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى طلاب الجامعة، ويقيس المهارات التالية: القياس المنطقي، التناقض، العلاقات السببية، تحديد الافتراضات، الاستقراء، والاستدلال.

- اختبار كورنيل: (Cornell).

تم اعداده سنة 1980، في مستويين: الأول يبدأ من الصف الرابع حتى المرحلة الجامعية، والثاني يغطي المرحلة الثانوية حتى مرحلة الرشد، وقد صمم الاختبار في شكل مواقف نقاش جماعي حول قضايا عامة يطلب من الشخص في النهاية الحكم على مدى صحة بعض النتائج التي تسفر عنها المناقشات ومدى اتساقها مع الواقع، ويقيس الاختبار المهارات التالية: الاستنتاج، الاستقراء، تحديد التعرف، تحديد المسلمات، ومصداقية العبارات والمعاني.

- اختبار انيس وير: (Annis, Weir).

وهو اختبار مقالي متعدد الأوجه أعد هذا الاختبار سنة 1989، وهو مصمم للمرحلة الثانوية والجامعية، ويقيس عدد كبير من أبعاد التفكير الناقد، ويسمح للمفحوص بالحرية في تقويم المناقشات والتمحيص بشكل فردي، حيث يتضمن الاختبار خطاب مكتوب يطلب من الفرد تبرير وتقويم صحة أفكاره.

- اختبار كاليفورنيا: (California Critical Thinking Skills Test).

أعد هذا الاختبار فاشيون سنة 1992، للطلاب من الصف العاشر حتى المرحلة الجامعية، ويتكون من صورتين تحتوي كل منهما على (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ويقيس هذا الاختبار مهارات: التحليل، التقويم، الاستنتاج، الاستدلال الاستنباطي، الاستدلال الاستقرائي.

15-معوقات تعليم التفكير الناقد: (عبد السلام، 2020، 70-71).

1- توقع الطلبة الحصول على إجابات من المدرس بدل الوصول إلى هذه الإجابات من خلال التحليل والنقد والتفكير.

2- قلة الصبر عند بعض الطلبة، وسرعتهم في مناقشة البدائل والفرضيات قبل دراسة الموقف والتفكير فيه بشكل فعال.

3- عدم رغبة بعض الطلبة في مناقشة أفكار الآخرين، أو الأفكار المطروحة للنقاش.

4- فشل بعض الطلبة في التفكير بعمق عند الحاجة إلى تطوير أو الوصول إلى بدائل أو فرضيات حول الموقف.

5- دخول بعض الطلبة في مناقشات مع الآخرين رغم عدم توفر المعلومات النظرية أو الأساسية للدخول في المناقشة.

وهناك العديد من العوامل الأخرى التي من الممكن أن تعيق عملية التفكير الناقد منها: (الويشي، 2013، 67).

- نمطية المعلم في عرض المحتوى واستخدامه للأساليب والاستراتيجيات التقليدية.
- اكتظاظ الفصول الدراسية بأعداد كبيرة من الطلاب.
- الذاتية في تفسير القضايا، والفهم السطحي لها وعدم التعمق فيها.
- عدم اهتمام المدرس بتنمية هذا النوع من التفكير لدى الطلبة.
- عدم رغبة الطلبة في التعمق في الفهم والتفكير.
- طريقة التدريس المتبعة في المدارس والتي تعتمد على التلقين وليس التفكير.
- رفض المدرسين التعاطي مع الأساليب الحديثة المتبعة في عمليتي التعليم والتعلم.
- محدودية معارف المعلمين تجعلهم لا يجازفون بطرح المواضيع التي تتطلب النقد.

- حرمان المتعلمين من المساحة الكافية لحرية التعبير وإبداء الرأي.
- التزام المتعلمين بالمنهاج والكتاب المدرسي وعدم تطويرهم لمهاراتهم.

16-البرامج والتطبيقات التي أثبتت فعاليتها في تنمية التفكير الناقد:

- تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال برنامج ريسك (Risk) وهذا ما تطرقت له دراسة (فقيهي،2006) التي توصلت لفعالية هذا البرنامج في تنمية جميع مهارات التفكير الناقد لدى طالبات قسم العلوم الاجتماعية.
- تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال استراتيجية (K.w.L) وهذا ما تطرقت له دراسة (عرام، 2012) التي توصلت لفعالية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال نموذج وودز، وهذا ما تطرقت له دراسة (أبو جلنبو، 2015) التي توصلت لفعالية هذا النموذج في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال استراتيجية جيجسو (Jigsaw) وهذا ما تطرقت له دراسة (المطوق، 2013) التي اثبتت فعاليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد لصالح الطلاب والطالبات.
- تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال نموذج سكمان الاستقصائي، وهذا ما تطرقت له دراسة كل من (رزق، 2020) و (الصرايرة، 2007) و (الحشاش، 2018) حيث اثبتوا فعالية هذا النموذج في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت (توسعة مجال الادراك والتفاعل) وهذا ما تطرقت له دراسة (العتيبي، 2007) التي توصلت إلى فعالية هذا النموذج في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال نموذج مارزانو (Marzano) وهذا ما تطرقت له دراسة (العثمان، 2019) التي أثبتت فعالية هذا النموذج في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال استراتيجية تدريس الأقران، وهذا ما تطرقت له دراسة (أبو شعبان، 2010) التي أثبتت فعالية هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

- تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال المدونات الالكترونية، وهذا ما تطرقت له دراسة (أبو زيد، 2018) التي أثبتت فعاليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- تدريس التفكير الناقد من خلال الروابط الرياضية، وهذا ما تطرقت له دراسة (الأغا، 2012) التي أثبتت فعاليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.
- تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال أنشطة التربية البيئية وهذا ما تطرقت له دراسة (أبو جزر 2005) التي توصلت إلى فعالية طريقة التدريس في تنمية مهارات: التنبؤ بالافتراض، تقييم المناقشات لصالح الاناث.

هذه أمثلة بسيطة على نماذج وبرامج استخدمت لمعرفة تأثيرها وفعاليتها على تنمية التفكير الناقد، والملاحظ من خلال الاطلاع على هذه الدراسات هو اعتمادها على نماذج وأساليب تدريسية تعطي قيمة للمتعلم ونشاطه بدل الاهتمام بالمعلم أو المادة التعليمية، في صورة واضحة إلى افتقار معظم الأنظمة التعليمية العربية إلى الأساليب الحديثة التي من شأنها تعليم التفكير بأنواعه المختلفة ولا سيما التفكير الناقد.

الفصل الرابع:

تعليم الفلسفة

تعليم الفلسفة

1- أقسام تعليم الفلسفة.
2- مفهوم مادة الفلسفة.
3- المعرفة الفلسفية المدرسة بالتعليم الثانوي (التحويل الديداكتيكي).
4- مشكلات ومعوقات تدريس الفلسفة (أزمة التدريس الفلسفي).
5- مقاربات تدريس الفلسفة.
6- الكفاءات المطلوبة في مادة الفلسفة.
7- مجالات الكفاية في الفلسفة.
8- التقويم في مادة الفلسفة.
9- كيفية تقويم الكفاءات استنادًا إلى معايير الأداء.
10- أهداف الدرس الفلسفي.
11- أهداف دراسة النص.
12- الإنتاج الفلسفي.
13- أدوات التقويم المعتمدة في مادة الفلسفة.
14- تحديد الأهداف في الفلسفة.
15- الهدف النواة في الفلسفة.
16- الهدف الكفائي في الفلسفة.

فصل تعليم الفلسفة

المقصود من هذا الفصل تعليم الفلسفة هو مادة الفلسفة التي تعطى في المرحلة الثانوية كمادة أكاديمية.

1-أقسام تعليم الفلسفة:

يتم تقسيم تعليم الفلسفة إلى أربعة أقسام:

أ- تعليم جامعي متخصص، والمقصود هنا اختصاص الفلسفة. (مالك، 2016، 58).

ب-تعليم جامعي غير متخصص، والمقصود هنا الاختصاصات التي تتضمن مواداً فلسفية.

ت-تعليم مدرسي متخصص، والمقصود هنا فرع الآداب والانسانيات، أو ما تطلق عليه وزارة التربية الوطنية الجزائرية شعبة آداب وفلسفة، حيث يتم التركيز بشكل أساسي على تعليم الفلسفة.

ث-تعليم مدرسي غير متخصص، والمقصود هنا باقي الفروع التي تتضمن مادة الفلسفة بشكل ثانوي.

2-مفهوم مادة الفلسفة:

وخير تعريف للفلسفة بعيدا عن التيارات الفلسفية ما يصرح به كانط Kant " نستطيع أن نطلق على الفلسفة بالمعنى العام تسمية علم القواعد العليا لاستعمال العقل" (مالك، 2016، 24). وفي حديثه عن تعليم الفلسفة يرى أنها تتكون من قسمين قسم خاص بالمعارف العقلية والآخر خاص بالمعارف المنهجية، وهو ما جعل هذه المادة تأتي كتتويج وتدرس في السنوات الأخيرة من التعليم الثانوي.

يقول توزي أن القضية الأساسية للفلسفة هي قضية منهجية سواء تعلق الأمر فيها بالبحث عن الحقيقة، أو أثناء قولها وتبليغها، فتعلم الفلسفة معناه تعلم التفكير، وتعلم التفكير لا يأتي إلا إذا أقدمنا عليه بأنفسنا، وهو ما ذهب إليه كانط بعبارته الشهيرة "أن يجرؤ كل تلميذ على التفكير اعتماداً على ذاته" فالحديث عن تعليم الفلسفة يذكرنا دائما بأننا لسنا بصدد إنتاج موضوع ما، وإنما بصدد تكوين شخص وبناء فكر مستقل. (توزي، 2005).

هذا ويضيف فيليب ميريو أن تدريس الفلسفة يجمع بين ((بيداغوجيا المرافقة)) التي تخلق التمكن وليس التبعية، و((بيداغوجيا المخاطرة)) التي تمنح الثقة دون أن تصادر الحرية.

يوجد إجماع بين مدرسي الفلسفة أن تعليم الفلسفة هو تمكين التلاميذ من تعلم فكر حر، تأملي ونقدي، فالأمر لا يتعلق بتزويد التلاميذ بمعرفة جاهزة، أو بعض التقنيات الإجرائية التي تؤدي للبلاغة وليس الفلسفة، فالفكر المراد هنا هو فكر مفهومي، إشكالي وحجاجي متعلم، وأن نضع نصب أعيننا أن كل تدريس هو موجه لشخص معين، وهذا الشخص له محددات تاريخية واجتماعية وثقافية، لذلك على التدريس أن يراعي أساساً واقع المتعلم ومخاطبة عقله.

3-المعرفة الفلسفية المدرسة بالطور الثانوي: (التحويل الديداكتيكي).

المعارف المدرسية التي تدرس في الثانوية هي معارف لها أساسها المعرفي لكن تعرضت لعملية التحويل الديداكتيكي حتى تتناسب مع عمر الطالب ومستواه المعرفي خاضعة إلى قواعد التربية والنمو العقلي. لذلك يصرح " شوفالار Chevallard" قائلا " لكي يكون تعليم هذا العنصر من المعرفة ممكننا يجب أن يخضع لبعض التغييرات التي تجعله قابلاً للاستيعاب من قبل المتعلم، فالمعرفة التي تُعلم ليست بالضرورة المعرفة المحددة في الأصل للتعليم، هذا هو السر الكبير الذي يخفيه مصطلح التحول الديداكتيكي خلفه". (مالك، 2016، 64).

لكن هناك من يرى أن عملية التحويل الديداكتيكي هي عملية تشويه وتغيير للمعرفة لذلك يصرح "هالتيه Halté" قائلا "فكرة التحويل الديداكتيكي تحمل في طياتها – شئنا أم أبينا –أن نأخذ من هنا لنضع هناك، وإننا لدى قيامنا بهذا الأمر ننتزع المعرفة من مكانها الأصلي لنضعها في إطار آخر، غريب عنها مما يفقدها قيمتها ومعناها".

ويشير (مالك، 2016، 66) "أن بعض التربويون يرون هذا التحويل الديداكتيكي ليس مجرد انحراف للمعرفة المعرفية وحسب؛ بل أكثر من ذلك، إن تحويل المعرفة المعرفية إلى معرفة مدرسية هو نوع من إخضاع الأساتذة للمعرفة التي تنتجها الجامعة وأصحاب الاختصاص من دون أن يكون لهم دور في صنعها، فالأستاذ حين يأخذ المعرفة المحولة لينقلها إلى المتعلمين من دون أن يكون له دور في صناعتها يصبح مجرد ناقل للمعرفة، ويذكرنا ذلك بطريقة التعليم التلقينية القديمة، ولكنها في هذه الحالة نوع من التلقين المموّه".

وتضيف "فرنسواز رافين" أن تعليم الفلسفة للطلاب من خلال محاولة التفكير الفلسفي أمامهم وتلقينهم المعلومات لا يكفيان، ضف إلى ذلك إعطاء المفاهيم تلقائيا بمعزل عن محتواها هو قتل للفكر الفلسفي. (مالك، 2016، 68).

4-مشكلات ومعوقات تدريس الفلسفة بالطور الثانوي: (أزمة التدريس الفلسفي).

من بين المعوقات التي تواجه المهتمين بتدريس الفلسفة هي إشكالية وضع ديداكتيك لها، كون الفلسفة كمعرفة تتميز بخصائص داخلية لا تتضمن معرفة علمية يمكن تحويلها ديداكتيكيا إلى معرفة تدرس، إذ لا توجد أهداف معرفية تحددها المذكرات الرسمية، كما لا يوجد أي اجماع حول حقيقة المعرفة التي يجب تدريسها، إضافة إلى ذلك فمضمونها لا يمكن أن يحدث له ما يحدث للمعرفة العلمية، بحيث يمكن القول عنه أنه أصبح باطلا بظهور فلسفات جديدة، أو تم تجاوزه، أو التصريح أن المعرفة العلمية المعاصرة قد تجاوزت المعرفة العلمية القديمة، لأن المعرفة الفلسفية المعاصرة لا يمكن لها أبدا أن تتجاوز المعرفة الفلسفية القديمة، فليست المعرفة الفلسفية كالمعرفة العلمية التي يمكن أن نقيس تطورها أو تراكمها، ومادتها لا تعرف تدرجا منطقيا داخليا كما هي عليه المواد الدراسية الأخرى التي تستلزم التدرج المنطقي.

ويضيف (ناصر باي، 2012) أن التدريس الناجح في الفلسفة يقوم على دراسة الشروط التي تمكن الطالب من تملك الطريقة الفلسفية، أي التدريس الذي يركز على طريقة التلميذ وليس خطاب الأستاذ، والانطلاق من وجهة نظر من يتعلم التفلسف وليس من يتفلسف مسبقا أمامهم، فما ينبغي على الأستاذ أن يشتغل عليه هو الطريقة أو المنهجية.

ومن الناحية التقنية لا يمكن أجرأة حرية الفكر الفلسفي كما سعت إليه مقاربة التدريس بالأهداف، خاصة وأن تدريس الفلسفة يهدف حسب عبارة كانط الشهيرة إلى أن "يجرؤ كل تلميذ على التفكير اعتمادا على ذاته". (ناصر باي، 2012)

هناك من يرى أن مشكلة تعليم الفلسفة ليس في الفلسفة في حد ذاتها بل في طريقة تعليمها وطريقة طرحها أمام الطلاب، لأن العديد من الأساتذة يقدمون هذه المادة بقالب مسيءٍ لها، فالمشكلة مرتبطة بأشكال التواصل وطرائق التقديم، حيث يعتمد غالبية الأساتذة على الطريقة التقليدية التي عادة تلزم الطلاب بقراءة النصوص الفلسفية، ثم يشرح الأستاذ النص ويوسع شرحه بكتابة درس بطريقة تلقينية، ويتأكد الأستاذ من مدى اكتساب الطالب للدرس من خلال اقتراح مواضيع للمعالجة والشرح، وهو ما يؤسس لتولد قطيعة بين الدرس والتطبيق، فيجد المتعلم نفسه وحيدا أمام الموضوع الفلسفي خصوصا أنه لم يتمرن على ذلك بل لاحظ أستاذه يقوم به أمامه. (مالك، 2016، 84). ويضيف "توزي Tozzi" أن الدروس التقليدية تؤدي إلى ظاهرة شبيهة بتلك التي تحدث عنها "فرويد" حيث يسجل الطالب خطاب الأستاذ وتبقى تمثلاته الحسية وطرقه العادية في التفكير كما هي، أي أنه يخرج من الصف من دون أن يغير أدنى شيء من معارفه.

ويلخص "ديديه غولبير Didier G" ما سبق بقوله " إذا كان المتعلمون لا يتقبلون الأسئلة الفلسفية والمشكلات الفلسفية المطروحة عليهم، فهذا لا يعني العدم أو نهاية عصر التفكير واستخدام العقل، إنما يعني اختتام طريقة تفكير معينة كنا نضن أنها صالحة لكل الأزمنة ولا يمكن تخطيها". (مالك، 2016، 85).

ويركز (القباج) على البعد السيكولوجي الذي يرى أن له قيمة كبيرة في التأثير، ذلك أن الفلسفة تحمل في صلبها الضد الرافض للتعود، لأنها تشترط الحرية والتفكير، وتقاطع كل ما يسقطها في المعتاد. (القباج، 1987، 19).

في ضل الصعوبات التي يعاني منها الطلاب في الفلسفة والتي تظهر في نتائجهم المتدنية في هذه المادة دفع بهم إلى التذمر منها والسعي إلى تركها وصولا للمطالبة بإلغائها، أمام هذا الواقع المؤسف لا يكفي أن يقف المعلم ويتفلسف أمام المتعلمين لكي يتعلموا الفلسفة من تلقاء نفسهم، أو أن يلقنهم الفلسفة تلقينا ليتعلموا، لقد أصبحوا هم يعلمون فن التعليم عندما يقولون للمعلم منطقنا في التعلم يختلف عن منطقك في التعليم. فالفلسفة يجب أن تعلم، وتعليمها يتطلب أساتذة وأنظمة ومنهجيات ومؤسسات، ولكنه أولاً وآخراً ليس سوى تعليم حرية التفكير. (مالك، 2016، 134).

يرى الدكتور بيار مالك أنه لكي يكون هناك تساؤل فلسفي يجب أن يتوفر شرطان أساسيان: الأول أن يكون الإنسان قد عاش حدثاً أو موقفاً معيناً، والثاني أن يكون لديه خبرة في العالم وفي المواضيع التي يمكن الانطلاق منها. (مالك، 2016، 24). لأن الفلسفة ليست منعزلة عن محيطها الاجتماعي، فعملية استعراض الأستاذ كيفية التفلسف أمام الطلاب لا تجعلهم يفكرون فلسفيا بمفردهم، وهو ما يزيد من الفجوة وبعد الطلاب عن هذه المادة، لدرجة تساؤلهم عن جدوى تعلمها وما الفائدة منها، ويعطينا الدكتور (بيار مالك) بلغة الأرقام تراجع نسبة تسجيل الطلاب في فرع الآداب والإنسانيات بالطور الثانوي بدولة لبنان في الفترة من (2003 إلى 2012) كما يلي: (2003-2004: 4711 طالب)، (2004-2005: 3961 طالب)، (2006-2007: 3323 طالب)، (2009-2010: 2723 طالب)، (2011-2012: 2613 طالب)، فهذه الأرقام خير دليل على تناقص أعداد الطلاب وعدم رغبتهم في دراسة هذا التخصص وبالأحرى هذه المادة الأساسية. (مالك، 2016، 16).

تظهر إشكاليات تدريس الفلسفة من خلال عملية التقويم، فالعلامات المتدنية في هذه المادة تترجم في عدم قدرة الطلاب على النقد والتحليل وابداء الرأي، وعدم قدرتهم أيضا على شرح النصوص وفهم المقولات الفلسفية، ضف إلى ذلك ضعف مهارات الكتابة الإنشائية الفلسفية، ويلخص الدكتور "بريزي" جملة الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء عملية التقويم فيما يلي: (بريزي، 2015).

صعوبة قراءة عبارات الموضوع من حيث الشكل المنطقي واللغوي للعبارة، ومن حيث دلالة المفاهيم الواردة في الصياغة، فعادة ما تكون قراءة الطالب سطحية وسريعة واختزالية.

صعوبة التنظيم الفكري والمنهجي لعناصر الإجابة، كعدم الربط المنطقي للأفكار، استعراض الأمثلة والأقوال دون تحليلها، التفكير التحصيلي باجترار الفكرة نفسها أو تكرارها.

موقف الطلاب من القضايا المطروحة؛ كاتخاذ موقفاً وثوقياً أو سلبياً جاهزاً غير خاضع للتحليل والنقاش.

صعوبة استعمال المعرفة الفلسفية والاستشهادات والمراجع الفلسفية، وتتمثل في صعوبة الموازنة بين الذاكرة ومنطق الكتابة، بين الصرامة المنطقية والافاضة في ذكر الاستشهادات، إضافة إلى الخلاصات غير المضبوطة.

الاعتماد على السرد والحفظ وعرض الأفكار دون روابط منطقية، وابداء الرأي دون توضيح ودون محاججة.

يرجع العديد من الباحثين وعلى رأسهم الدكتور بلعالية دومة أن من أسباب عوائق تدريس الفلسفة هي الممارسات التي ينتهجها عموم أساتذة الفلسفة والمسؤولين الرسميين المكلفين بإدارة وتسيير البرامج الدراسية الفلسفية في الثانوي أو غيره، وكذلك التشبث بالتصور الكلاسيكي للفلسفة الذي عززته البرامج الدراسية لفترة طويلة، منوهين أن العوائق ذاتها هي سبب ميلاد الممارسة الفلسفية، والتي بدورها تمثل ممارسة للفكر في أشد أزماته، والأزمة ذاتها هي نمط وجود الفلسفة. (بلعالية دومة،)

تعليم الفلسفة في بلادنا يتسم بهيمنة المنطق الوصفي الذي يعتمد التجميع والمراكمة دون عمق في التحليل، فهو عبارة عن ركام معرفي يدور حول المفهوم، ويقدم في الغالب كمأثور أدبي وكموروث فكري يفتقر إلى التكامل والترابط، ولا يمثل إلا ذاكرة آلية ميتة. (موسى)

وفيما يخص تدريسها ليس هناك نمط تدريس متفق عليه بين مدرسي الفلسفة بقدر ما هناك شبه إجماع على أن تدريسها لا يتماشى والطرق الكلاسيكية التلقينية الدوغمائية.

وبما أن الفلسفة هي صناعة للمفاهيم (يرى جيل دولاز) أنها "تكتسب حضورا فاعلا في المجتمع بما تحدثه من تأثيرات على قراراتنا وخياراتنا، إذ تكسبها طابع الجدية بما تثيره فيها من شعور بالمسؤولية والحرية والالتزام" (بلعالية دومة،).

إن ما يحد من نجاعة كل تدريس للفلسفة، هو التمسك العنيد للتلميذ بتمثلاته التي غالبا ما يتم تجاهلها وعدم أخذها بعين الاعتبار، ورفض الأساتذة لإنشاءات التلاميذ الشفوية أو الكتابية وجعلهم في المقابل متصلين عنوة بالمعرفة الفلسفية، ما يزيد من رفضهم للفلسفة وإبداء مواقف عدائية، أو إضفاء صبغة شبه علمية على تلك التمثلات (المصطنعة) تتحلل وتنهار بمجرد أن تتاح لها الفرصة، ونتفاجأ من ضعف مستوى التلميذ مع أنه معيد للسنة، وهذه كلها مؤشرات تعيدنا إلى التساؤل عن صلة التلاميذ بالتدريس الفلسفي وتصرفنا كما لو كانت تمثلاتهم غير موجودة ولا تؤثر على تعلمهم. توزي 64

التدريس الفلسفي قد وضع أولا وقبل كل شيء من أجل التلميذ لا لتوفير مستمع جيد للأستاذ

هذا ويضيف (مالك، 2016، 78) أنه لا نستطيع أن نتعلم الفلسفة في العمق لأنها لم تكتمل بعد، خصوصا عندما لا يجد فيها المتعلم تلك الإجابات الصادقة والصريحة لأسئلته كما هو الحال في باقي العلوم، زد إلى ذلك كثرة الأسئلة وتنوعها وتعدد المواقف عادة ما تصيب الطالب باليأس.

أزمة التدريس الفلسفي: تبدأ من:

- تقلص درجة الاعتراف الاجتماعي والمؤسسي للفلسفة: عجز في جدوى مادة بدون غاية مهنية؛ فقدان قسم الفلسفة لنفوذه بانخفاض نسبة التلاميذ وفراغه من جوهره العلمي، المشاريع المتكررة لتقليص عدد ساعات تدريس المادة، أو جعلها مادة اختيارية وذات ساعات تدريس قليلة جداً، ضف إلى ذلك معاملات ضعيفة جدا.

- القلق الذي تشعر به هيئة مدرسيها: الذي يتمثل في الخوف من إلغاء المادة أو وضعها تحت الحماية، والرفع من عدد الفصول والتلاميذ، صعوبة واستحالة في بعض الأحيان تدريس تلاميذ لا مبالين ومعادين للمادة.

- النتائج الكارثية: المتمثلة في نقاط الامتحانات التي تجعلنا نتساءل حول قدرة التلاميذ على متابعة هذا النوع من التعليم، أو حول قدرة هيئة التدريس على جعل التلاميذ يستوعبون المادة، لأنه أكثر من 70% من المترشحين ينجحون رغما على مادة الفلسفة، وهو ما زاد من فقدان قيمتها. (توزي، 2005).

مس تدريس الفلسفة عدة تغيرات؛ سواء في مناهجها، أو طرائق تدريسها، أو طرق تقويمها، فتحول البرنامج إلى منهاج، والهدف إلى كفاءة، والمحور إلى إشكالية، والدرس إلى مشكلة، واستحداث الاستقصاء بالوضع والاستقصاء بالرفع، وكذلك الوضعية الإدماجية في تحليل النص. (بن وهلة، 368).

عن فتح شعبة الفلسفة يهدف بالأساس إلى إعادة الاعتبار لمادة الفلسفة باعتبارها عنصراً أساسياً في بناء وتكوين فكر التلاميذ وتمكينهم من أساليب التفكير الحر والنقد البناء والحكم الموضوعي، للوصول به إلى استقلالية الرأي. (العدد الخاص من الجريدة الرسمية، 2009، 135)

5-مقاربات تدريس الفلسفة:

يتم تناول موضوع الفلسفة وفق العديد من المقاربات والمناهج التي استعملها الفلاسفة والباحثين، كتقسيمها إلى مدارس ومراكز، كالمدرسة الفيتاغورية، والمدرسة السفسطائية، والمدرسة الطبيعية، ... أو استخدام المقاربات كالمقاربة التاريخية، المقاربة الجغرافية، أو استخدام مصطلح المذاهب الفلسفية، لكن تدريس الفلسفة يستند إلى المقاربات التالية:

- المقاربة التاريخية: تعتمد هذه المقاربة على الحقب الزمنية ورصد مختلف التطورات حسب المراحل والفترات والعهود التاريخية (الفلسفة اليونانية، الفلسفة الرومانية، فلسفة العصور الوسطى، ...)
- المقاربة الموضوعاتية: أو مقاربة المضامين حيث تنطلق من مواضيع محددة وكيف تناولتها الفلسفة.
- المقاربة البنيوية التكوينية: تعتمد على القراءة البنيوية الداخلية للنص، والقراءة التاريخية، وكذلك القراءة الإيديولوجية.
- المقاربة التداولية: تعتمد على تداول الفلسفات بالدراسة والنقد.
- المقاربة المفاهيمية: كما نادى بذلك جيل دولوز (Gilles Deleuze) بمعنى التركيز على المضامين والمدلولات الذهنية، والخصائص والمميزات التي يتفرد بها المفهوم.

- المقاربة الأسلوبية: تهتم بالأسلوب والكتابة. (حمداوي، 2019).

وهناك مقاربات أخرى: كالمقاربة البيوغرافية، والمقاربة الميتودولوجية، والمقاربة التكوينية التوثيقية.

أما فيما يخص طرائق تعليم الفلسفة في التعليم الثانوي فإنها تدرس من خلال ثلاثة أشكال؛ إما من خلال تاريخ الفلسفة، أو من خلال النصوص، أو من خلال المفاهيم.

6-الكفاءات المطلوبة من مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي:

تصنف الكفاءات المطلوبة من مادة الفلسفة إلى ما يلي: (المرجعية العامة للمناهج، 2008، 32)

أ- كفاءات ذات طابع تواصلي: والمقصود هنا كل ميادين التواصل والتبادل الشفهي وغير الشفهي، ومختلف لغات التواصل تعتبر وسائط لتنمية مثل هذه الكفاءات.

ب-كفاءات ذات طابع منهجي: وهي كفاءات تتكون من قدرات ومعارف إجرائية تهدف إلى تجنيد القدرات وتطبيق الإجراءات لحل الوضعيات المشكلة، وتكييف وإعداد إجراءات جديدة قصد حل وضعيات مشكلة جديدة لم يتم التطرق لها.

ت-كفاءات ذات طابع معرفي: وهي الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفاءات، وتمكين المتعلم من التعرف على المضامين الفلسفية وفهمها في سياقها الفلسفي والتاريخي.

ث-كفاءات ذات طابع اجتماعي (الشخصية والجماعية): هي مجموع الكفاءات الإدماجية التي من شأنها تجنيد الموارد الشخصية أو الجماعية لتحقيق المشاريع داخل القسم وخارجه، والتي من شأنها أن تكون منفتحة على مجالات معرفية أخرى كالقانون والسياسة والأدب....

فعملية التصنيف هنا ليس الغاية منها وضع هذه الأنواع في قوالب متحجرة بل من أجل تسهيل عملية الفهم فقط، لأنه في الحقيقة مثل هذه الأنواع من الكفاءات تتداخل وتتفاعل وتتكامل بدرجات مختلفة حسب طبيعة الموقف أو المشكلة.

ويضيف (بن دودة، 61) أن الكفاءات النهائية المنتظرة من مادة الفلسفة تتمثل فيما يلي:

- القدرة على الأشكلة.
- القدرة على المفهمة.

- القدرة على المحاججة.

الأشكلة: فاعلية فكرية تتمثل في بناء مشكل فلسفي انطلاقا من الوعي بالمفارقات، أو إدراك الخطأ الحاصل بفعل الانتباه، فهو يعني معضلة أو أزمة تحيل إلى وضعية حرجة ومقلقة تستلزم حلولاً وأجوبة أصيلة لا تكون جاهزة للصرف المباشر، فالمشكل الفلسفي ليس صياغة سؤال يتطلب حلاً بل يحدد معضلة أساسية من شأنها أن تقود إلى استراتيجيات بحث لا إلى حل بمعنى الكلمة. (منوبي، 2015).

ويذهب توزي أن الأشكلة من وجهة نظر تعلم التفلسف تقتضي القدرات التالية: (توزي، 49)

- المساءلة: وتعني جعل تأكيد ما (بديهة أو تعريف) أمرا إشكاليا ومشكوكا فيه؛ أي وضعه موضع سؤال، أو على شكل سؤال.
- اكتشاف مشكلة فلسفية: انطلاقا من مدلول، أو من خلال العلاقة بين المفاهيم، أو خلف سؤال.
- صياغة المشكلة بشكل تناوبي: أي بشكل يمكن من الحصول على عدة إجابات (الحلول الممكنة تبعا للافتراضات التي ينطلق منها، إجابات على أسئلة أخرى ترتبط بالمسألة الأولى والحجج التي نستدل بها.

المفهمة: مرحلة أولية من مراحل التفكير الفلسفي، يتم فيها بناء المفهوم وإعطائه معنى بالانتقال به من المستوى المتداول إلى المستوى الأكثر ضبطاً ودقة، ووضعه في محكات الدلالة الفلسفية واللغوية ومختلف الحقول المعرفية الأخرى، لأن المفهوم الفلسفي مفهوم سياقي ليس منعزلاً قائماً بذاته بل هو كينونة تاريخية ينشأ وينمو داخل الخطاب الفلسفي. (بريزي، 2015، 28).

ويضيف توزي أنه لا وجود لتفكير فلسفي دون مفهمة المدلولات، وأن المدلول له علاقة ثلاثية: (توزي، 38).

- باللغة: لأنه يعبَّر عنه بكلمة تندمج في نسق التواصل.
- بالفكر: لأن المدلول يحيل على فكرة أو مفهوم.
- بالواقع: لأن ذلك المفهوم يُعَدُّ موضوعا فكرياً يستهدف العالم.

فالفلسفة إذن تمفصل بين الفكر واللغة والواقع، لذلك يمكن مفهمة مدلول معين، إما بإنشاء معنى مفهومه بالاشتغال على اللغة (اشتغال: اشتقاقي، تاريخي، دلالي...) أو انطلاقا من المترادفات والمتضادات، والتمييز بين الاستعمال المألوف والاستعمال الفلسفي.

المحاججة: فعالية خطابية وبلاغية استدلالية مبررة بأهداف إقناعية تواصلية، فالحجاج الفلسفي يرتبط باللغة والبلاغة والمنطق والحقيقة، فهو عملية مركبة من بنيات مختلفة ولكنها متناسقة فيما بينها. (منوبي، 2015).

هي كفاية أساسية في تعلم التفلسف، وفق منهج عقلاني لفحص الأسئلة والحكم عليها إذا ما كانت حسنة الطرح أم لا، قابلة للحل أم لا، وأي الأجوبة ممكنة ومحتملة، أو قليلة التلاؤم، فهي تمثل الصيغة العقلانية لديداكتيكية تعلم الفلسفة. (توزي، البراهمي، 2021، 10).

تحدد هذه الكفاءات الثلاث من خلال ثلاث عمليات أساسية يقوم بها التلميذ:

- القراءة: قراءة النص الفلسفي وفهم معناه.
- الكتابة: كتابة مقال فلسفي سواء كان جدلي أو استقصائي أو تحليل نص.
- الحوار: التواصل مع الآخرين.

يطرح توزي مجموعة من الملاحظات التي تصادفنا دائما: "إنك لا تدافع سوى عن وجهة نظر واحدة، حجاج مختلف، إنك تتناقض، استدلال مشوه، حاجج عوض أن ترصف الأمثلة، ليس الاستشهاد حجاجاً، ... هذا يعني أن القدرة على الحجاج أمر أساسي بالنسبة للتعلم الفلسفي، وأدنى ما تقتضيه الحجة ما يلي:

- لا يجب أن تناقض ذاتها.
- يجب عليها أن تكون متناسقة مع الأطروحة المدافع عنها.
- يجب عليها أن تكون متناسقة مع حجج أخرى تدافع عن نفس الأطروحة.

7-مجالات الكفاية في الفلسفة:

هناك عدد معين من الأمور التي يتعين على الطلبة معرفتها والإلمام بها ووضعها قيد الاستعمال، حتى يتمكنوا من حل المشكلات المطروحة، وتتوزع هذه الإجراءات الضرورية إلى خمس فئات وهي: (غريب، 2014، 350-353).

7-1- معرفة الاستراتيجيات: يتعلق الأمر هنا بمعرفة متطلبات استراتيجيات العمل وطرق استعمالها من طرف الطلبة، فمعرفة الاستراتيجيات هي أساس التعلم، ويتعين على الطلبة أن يكونوا قادرين على تحمل مسؤولية فهم وتطبيق هذه الاستراتيجيات، لذلك فعملية التعلم تقتضي في جزء كبير منها مساعدة الطلبة على التفاوض بشأن نقل مسؤولية التعلم من المدرس إلى الطلبة، ومساعدتهم على الاستعمال الفعال لهذه التقنيات

والاستراتيجيات، ليس لأنها توصلهم إلى تحقيق الأهداف المرجوة، بل لأنها تمثل كفايات شخصية ومهنية تستخدم مدى الحياة، لذلك يتعين على الطلبة الوعي بالمسارات التي تؤول لها هذه الاستراتيجيات لأنها ستمثل مجموعة خيارات تبرهن على مدى قدرتهم على حل المشكلات.

7-2- التعرف على الذات: يمكن الإشارة هنا إلى وعي الطلبة بمميزاتهم الشخصية التي تؤثر على يسر أو صعوبة التعلم، لذلك سيكون عليهم اكتشاف مهارات تقنية تساعدهم في التغلب على نقاط ضعفهم، وكذلك وعيهم بطرق تعلمهم المفضلة وامكانياتهم، لذلك سيكون جزء من مواردهم مخصص لتذليل هذه الصعوبات، سواء كان داخل الصف أو خارجه.

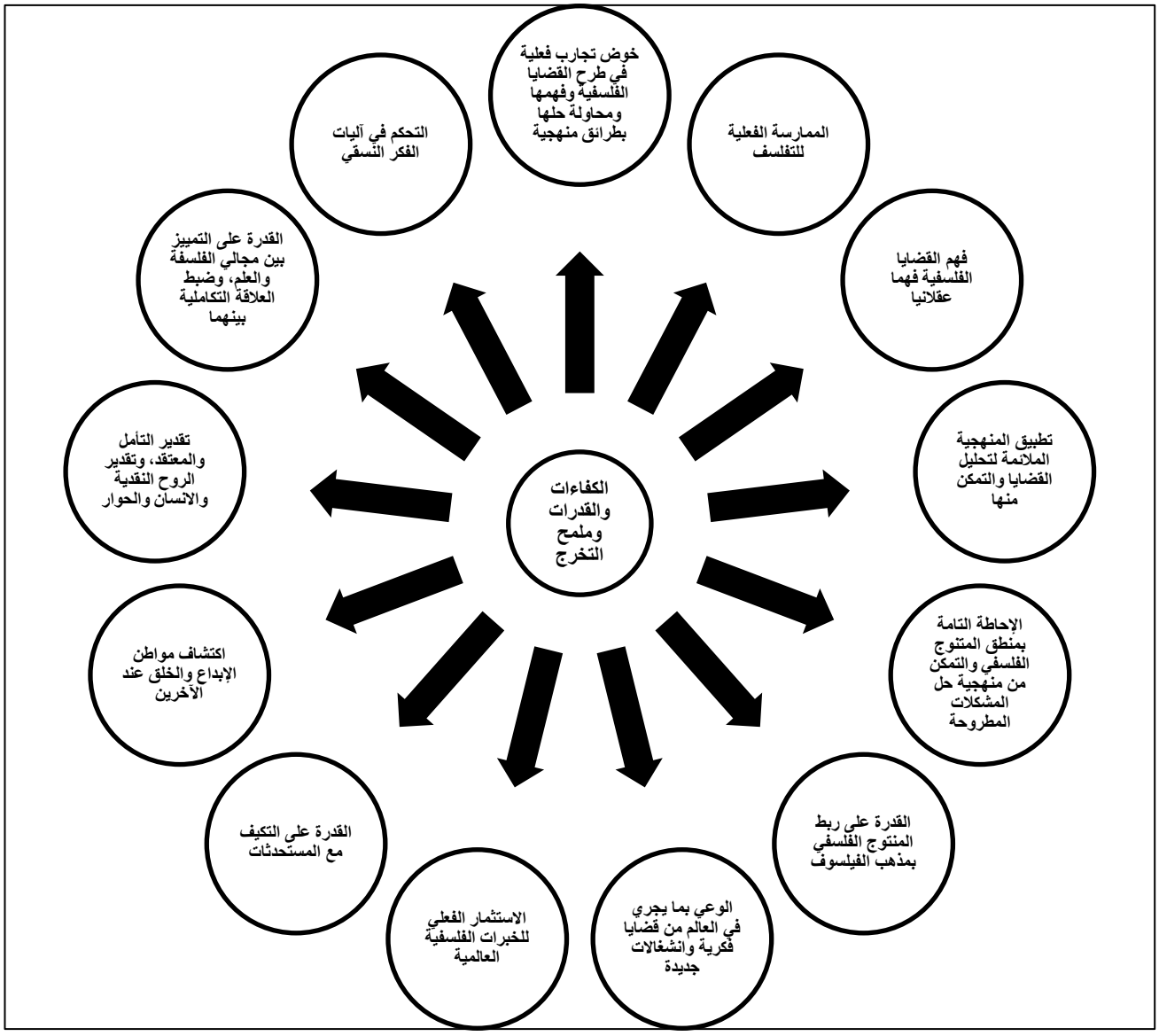
7-3- التعرف على المهمة: يجب أن يدرك جيداً المتعلم المطلوب منه سواء كان المطلوب منه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، لأنه سيكون من مهام الطلبة أنجاز مهمات معينة قد تكون فردية أو جماعية، في القسم أو في المنزل، وعلى أساس انجاز وإتقان هذه المهمات يكون تقييم الطالب.

7-4- التعرف على السياق: بحديثنا عن السياق نكون قد ألقينا الضوء على الإطار الاجتماعي التشاركي والمحيط الذي يتم التعلم فيه، فمعرفة الطالب بما هو متوقع منه، والمدة الزمنية المخصصة للعمل، وقواعد السلوك المطلوب، وغيرها من أمور إيجابية للعيش المشترك، تساعد الطالب في تنظيم مواقفه تجاه تعلمه واتجاه الآخرين.

7-5- التعرف على المحتوى: هنا يتعلق الأمر برصد إلى أي مدى تساعد المعرفة الحالية للمحتوى المتعلم على بناء المعنى، وربطه بمعارفه السابقة، لأن هذه الروابط تسهل فهم المعلومات الجديدة وجعلها أكثر استدامة في الذاكرة، وتسهل عملية استرجاعها وقت الحاجة إليها، لأن الكفاية تتطلب تجنيد المعارف والمكتسبات لربطها وإعادة تنظيمها كي تشكل حلولاً للمشكلات المطروحة.

لذلك يمكن تحديد الكفاءات والقدرات وملمح التخرج الذي تسعى له مادة الفلسفة للسنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة من خلال الشكل التالي:

شكل رقم (10) يحدد الكفاءات والقدرات وملمح التخرج الذي تسعى له مادة الفلسفة للسنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة.



8-التقويم في مادة الفلسفة:

وظيفة التقويم في المقاربة بالكفاءات هي تحديد مستوى المتعلم بالنظر إلى القدرات والكفايات المستهدفة انطلاقا من امكانياته وخصوصياته، ولن يتحقق ذلك إلا باستحضار مفهومين رئيسيين يرتبطان مباشرة بعملية التقويم هما: المعيار والمؤشر.

8-1- المعيار: يعرفه روجيرس Roegiers بأنه صفة تميز انجاز مهمة معقدة، ويمكن صياغته إما باستعمال اسم اصطلح عليه إيجابا (الملاءمة، الانسجام، الدقة، الابداع، السرعة...) وإما باستعمال اسم مرفق بمتمم اصطلح عليه (استعمال جيد، تأويل صحيح، انتاج ذاتي...) وإما باللجوء إلى سؤال (هل أنجز التلميذ عمله بشكل نظيف؟ ...).

فعملية تحديد المعايير لتقويم الكفايات لها المزايا التالية: (التومي، 2008، 136_138)

_منح نقطة أكثر دقة للتلميذ. _ تثمين العناصر الإيجابية في انجاز التلاميذ. _ تشخيص تعثرات التلاميذ بشكل دقيق.

لذلك ينبه روجيرس إلى ضرورة الاعتماد على عدد جد محدود من المعايير لأن تحكم التلميذ في معيار ما تحكمه قاعدة (2/3) والتي تضمن على الأقل ثلاث فرص لكل تلميذ من أجل تقويم مدى تحكمه في المعيار المنشود، فإذا نجح التلميذ في فرصتين من أصل ثلاث يتم الجزم بتحكمه في ذلك المعيار، وتعتبر هذه العتبة أدنى مستويات التحكم في معيار ما.

والمعايير نوعان:

_ معايير الحد الأدنى (Critères minimaux) حيث تعد هذه المعايير إشهاديه، نقر من خلالها نجاح المتعلم أو إخفاقه.

_ معايير التميز (Critères de perfectionnement) لا تصرح بنجاح المتعلم لكنها تكشف عن مستوى أداء كل متعلم مما يسمح بترتيبهم تفاضليا.

ويستند هذين النوعين من المعايير إلى قاعدة (3/4) حيث نخصص نسبة (1/4) على الأكثر من مواضيع التقويم أو سلم التنقيط لمعايير التميز ونسبة (3/4) لمعايير الحد الأدنى مما يكثف من حظوظ التلاميذ في النجاح.

8-2- المؤشر:

المعيار له خصائص عامة ومجردة ولا يمكن أن يتحقق إلا من خلال مجموعة من المؤشرات، فالمؤشر يمثل معطى كميا أو كيفيا قابلا للملاحظة والقياس وعلامة دالة على بلوغ الهدف المنشود.

9-كيفية تقويم الكفاءات استناداً إلى معايير الأداء:

لتقويم الكفاءات استناداً على معايير الأداء لابد من توافر الشروط التالية:

_ أن تكون الكفاءة مصاغة بشكل قابل للتقويم.

_ أن تتضمن مواضيع التقويم أنشطة لتقويم الموارد إضافة إلى وضعيات مركبة للتأكد من مدى قدرة التلميذ على إدماج هذه الموارد.

_ أن يكون التقويم مصاغ بشكل يتيح للتلاميذ فرصا متعددة للتأكد من درجة تحكمهم في الكفاءة.

9-1-معايير تقويم الكفاءات في حالة مقال:

المحطات	الشكـــــــل و كفاءاتـــــــه		*اللغة كمهزة وصل بين الشكل و المضمون لغة الربط و التعبير *الأسلوب الفلسفي: لغة و مصطلحات	المضمـــــون و كفاءاتـــــه	سلم التنقيط
طرح الإشكالية	1 من حيث هو خطة: *البداية: مدخل ..... *المسار: الدافع إلى السؤال *النهاية: السؤال	2 من حيث هو منطق فكري و تقنيات منهجية * المقدمات المسلم بها * إبراز التناقض * ما هي الإشكالية و الغرض منها؟		الإطار المادي و محتواه المعرفي المناسب حسن انتقاء و استثمار المعلومات	03.50 00.50 +
محاولة حل الإشكالية	1 من حيث هو خطة ذات مراحل على حسب الطريقة *البداية: التصريح بطريقة المعالجة و بمراحلها *المسار: التصريح بالغرض الذي يجب تحقيقه تدريجيا *النهاية: الربط بين المسار و محطة حل الإشكالية	2 من حيث هو منطق فكري و تقنيات منهجية * المنطق العام للفكرة أو القضية أو الأطروحة * أسس بنائها الفكري و منطلقاته * استنتاج لمحاولة حل الإشكالية		الإطار المادي و محتواه المعرفي المناسب من *فهم صحيح *و تحديد دقيق *و تحليل سليم *و تركيب محكم *و نقد مفحم تأييدا أو تفنيدا *و موقف مؤسس *و تبيين بالمثال و الاستشهاد حسن انتقاء و استثمار المعلومات	11.00 01.00 +
حل الإشكالية	1 من حيث هو خطة: *البداية: الانطلاقة من الاستنتاج *المسار: موقع الإشكالية منه *النهاية: الإجابة عن السؤال	2 من حيث هو منطق فكري و تقنيات منهجية * النتائج المحصل عليها * علاقة الإشكالية بهذه النتائج * الخروج برأي مؤسس قد يكون نهائيا و قد يكون مفتوحا على مجالات بحث أوسع		الإطار المادي و محتواه المعرفي المناسب حسن انتقاء و استثمار المعلومات	03.50 00.50 +
المجموع	09		02	09	20

الجدول رقم (4) يمثل معايير تقويم الكفاءة في شكل مقال.

أهداف المقالة يمكن اكتشافها في مستوى بلوغ الرسالة، وفي مستوى تحقيق جملة من الكفاءات :

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

ب . في مستوى تمكين المتعلم من إبراز كفاءاته وهي كما يأتي:

_ في مستوى استخدام اللغة التعبيرية والفلسفية، وما تفترضه من مصطلحات.

_ في مستوى البناء الفكري الجديد، ومحطاته الثلاث.

_ في مستوى التأمل الشخصي.

_ كفاءته في إبراز التناقض قبل طرح المشكلة وتعليقها.

_ كفاءته في عرض الأطروحة بموضوعية، في نسقها المنطقي.

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

_ كفاءته في البرهنة المؤسسة على الإقناع بالحجة والدليل، واستخلاص النتائج.

_كفاءته على حسن استثمار المثال والاستشهاد.

_ ممارسة الاختبـــار والفحص مع تعيين الإبداع والتفنيد والتقويم والتناقض والتضاد والتقابل والتعاكس والتطابق والحجة العقلية.

_ عرض الرأي والدفاع عنه بالحجة والبرهان.

9-2-معايير تقويم الكفاءات في حالة نص:

يخضع تحليل النص مثله مثل المقالة الفلسفية إلى نفس سلم التنقيط (4 – 12 – 4) ويبقى الاختلاف شكلي فيما يتعلق بالمقدمة والتأطير وكذلك الأمر بالنسبة للاستنتاج في الحالتين.

التدرّج في اكتساب الكفاءات (اللغة الفلسفيّة من خلال تحليل نص)	تهيئة القدرة على التفكير الفلسفي الإستنتاجي لدى التلميذ (في الإنتقال من قضايا عامّة إلى قضايا خاصّة)
1.استخراج مفاتيح النص و استبدالها بألفاظ عاديّة 2.استبدال الأفكار الموجودة في النص بأفكار : مساندة أو معارضة لها في الحياة العمليّة أو على مستوى التنظير الفلسفي	1. إستنطاق النص بإستخراج الفكرة العامّة الموجودة في النص و إحالتها إلى وضعيّة مشكّلة مدرجة في النص. 2.استخراج الحجج الموجودة في النص وتبيان نوعيّتها (مادّية\معنويّة\..) 3.تقييم لنص من حيث المحتوى والشكل

الجدول رقم (5) يمثل معايير تقويم الكفاءة في شكل نص فلسفي.

10-أهداف الدرس الفلسفي:

يمكن أن نذكر منها ثمانية وهي:

أ- إن الدرس النظري على الرغم من أنه لم يعد يحظى بالنشاط الأوفر من حيث الحجم الزمني والحجم المادي، إلا أن مهمته ما تزال أضخم، وأوسع في تبليغ رسالة الفلسفة، وفيما تنميه من قدرات وكفايات.

ب- إنه يوضح المقاصد، والأهداف التي يدعو المقرر إلى تحقيقها.

ت-إنه يرسم حدود المادة المعرفية، ونوعية الأساليب اللغوية، والمنهجية التي يستأنس بها التلميذ.

ث-إنه مصدر تعلمي حي، يفيد التلميذ في تلقي رسالة أستاذه في عملية الطرح مثلا، والعرض والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، ويدعو إلى المشاركة فرادى، وجماعات في بناء حل الإشكالية.

ج- إن الطرائق المنهجية التي يتوفر عليها تقديم الدرس تفتح المجال واسعا لتحقيق جملة من الكفايات، والأهداف بالمقارنة مع الأنشطة الأخرى، إذ أن هناك جدلية بين الطرائق المنهجية في التعلم، والأهداف المرتسمة له.

ح- إنه يحدد طبيعة الأنشطة التربوية الأخرى من نصوص، ومقالات، وعروض، ومؤانسة الإنتاج وتقويمه، ومستوى تحقيقها وتداخلها.

خ- إنه يحدد المجال الذي يجب أن تتجه إليه هذه الأنشطة.

د- إنه أخيرا يمتن العلاقة بين جميع الأنشطة التعلمية، ويخلق أسباب الانسجام فيما بينها.

11-أهداف دراسة النص:

أما الغايات التي تسعى النصوص إلى تحقيقها، فإنها تتناسب مع أغراض الكتاب، ومؤلفيه، وهذه الأغراض لا تتعدى على الأرجح ست مهام:

أ- تقديم معارف مختلفة .

ب-توسيع فكرة أو تحليلها .

ت-إجابة عن سؤال مصرح به، أو مضمر .

ث-محاولة حل مشكلة فلسفية .

ج- الفصل في مشكلة .

ح- تحيد موقف من قضية، أو مسألة فكرية بالوضع، أو الرفع.

أما على مستوى المتعلم، فإن أهداف النص يمكن حصر أهمها في النقاط السبع الآتية:

أ- الاتصال المباشر بمادة فكرية جاهزة .

ب- التعامل مع بعض الأساليب اللغوية الفلسفية، وما تتضمنه من تراكيب، ومصطلحات.

ت-الاطلاع على تصور، أو وجهة نظر في قضية مطروحة.

ث- الوقوف على منطق المادة الفكرية المطروحة .

ج- الاستئناس بموقف، أو رأي لافتتاح درس، أو لتدعيمه، أو لتوضيح نقطة منه، أو مناقشتها لاستثماره كأداة في بناء مقالة، أو كاستشهاد، أو كوجهة نظر.

ح- فرصة لإكساب المتعلم كفايات متعددة منها القراءة الفلسفية، والتحليل السليم، والاستماع إلى رأي الغير، والروح النقدية، وأخيرا الانطلاق منه كمشروع لبناء مقالة.

12-**أهداف المقالة:**

يمكن اكتشافها في مستوى بلوغ الرسالة، وفي مستوى تحقيق جملة من الكفايات:

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

ب –في مستوى تمكين المتعلم من إبراز كفاياته، وهي كما يأتي:

* في مستوى استخدام اللغة التعبيرية، والفلسفية، وما تفترضه من مصطلحات.

* في مستوى البناء الفكري الجديد، ومحطاته الثلاث.

* في مستوى التأمل الشخصي.

* كفايته في إبراز التناقض قبل طرح المشكلة، وتعليقها.

* كفايته في عرض الأطروحة بموضوعية في نسقها المنطقي.

* كفايته في احترام الرأي الآخر، وفي نقده، وما يستوجبه النقد من أخلاقيات.

* كفايته في البرهنة المؤسسة على الإقناع بالحجة، والدليل، واستخلاص النتائج.

* كفايته على حسن استثمار المثال، والاستشهاد.

* ممارسة الاختبار، والفحص مع تعيين الإبداع، والتفنيد، والتقويم، والتناقض، والتضاد، و التقابل، والتعاكس، والتطابق، والحجة العقلية.

* عرض الرأي، والدفاع عنه بالحجة، والبرهان.

13–**أهداف العرض:**

يناسب هذا الإجراء المقاربة بالكفايات، التي تنقل الدور المركزي من المعلم إلى المتعلم، فهو يساعد على تحقيق الاستقلالية للمتعلم، ويفتق عددا من قدراته المهنية العالية، و يحقق جزءا مهما من ميوله، ورغباته، ويصل به إلى تجسيد جملة من الكفايات منها:

أ –الاتصال بالمصادر .

ب –التمييز بينها، وبين المراجع، والكتب المدرسية.

ت –وقراءة الكتب، ومطالعتها، وحب التوثيق.

ث –والتدرب على تقنيات التلخيص، واقتباس المعلومات.

ج –والتأليف بين الأفكار، وإثبات صفحاتها، وأسماء مؤلفيها، والأمانة العلمية في نقلها.

ح –التعرف على مناهج البحث العلمي ميدانيا، والتدرب على ممارسة مقدمات البحث العلمي.

خ– – تحقيق الذات.

د– تنمية كفاية العمل الفردي، والعمل الجماعي.

ذ– تنمية كفايته على التحليل، والتركيب، والتنظيم.

ر– وأخيرا إنتاج كفاية فن المخاطبة المباشرة، وفن تبرير الرأي، وتعليل تصور، أو تأويل.

14–أهداف الإنتاج الفلسفي:

يمكن حصرها في الكفايات السبع التالية التي تخدمها:

أ– الإحاطة التامة بمنطق الإنتاج، وما تستوجبه من التحكم في منهجية هذا الإنتاج في حل المشكلة، وتفهم ربطه بمذهب الفيلسوف.

ب–هذا فضلا عن أنه يحقق الاتصال المباشر بالفيلسوف.

ت– الاطلاع على بعض مؤلفاته، ونهل المعلومات من المصدر من غير واسطة.

ث–التمكن من اكتساب عدد من المصطلحات الفلسفية في سياق الإنتاج الذي يهتم به.

ج– تصحيح الأفكار، والأحكام المسبقة حول الفيلسوف، أو حول موضوع إنتاجه، واكتشاف محتواه الأصلي.

ح– الخروج بنظرة شمولية عن منهجية الإنتاج، وأفكار صاحبه، والفوز الفعلي بالتفكير التركيبي، والنسقي.

خ–ومما لا شك فيه هو أن هذه الكفايات المتنوعة لها التأثير الحسن على كل الأنشطة التي تخدم تعلم الفلسفة.

15–أدوات التقويم المعتمدة في مادة الفلسفة:

هنالك عددا من أدوات التقويم المعتمدة في مادة الفلسفة للسنة الثانية ثانوي بغرض تحقيق أهداف المنهاج، ولعل أشهر الأدوات المعتمدة في تقويم تحصيل هذه المادة، ناهيك عن كونها أداة للتدريس ووسيلة فعالة للكشف عن مدى تمثل التلاميذ للمادة المعرفية نذكر:

15–1–المقالة الفلسفية: تعرف المقالة الفلسفية بأنها عملية عقلية تبتدئ بمشكلة مطروحة، وتنتهي إلى إيجاد حل لها، أو كما يعرفها جميل صلبيا في معجمه الفلسفي أنها عمل فكري يتم بواسطة عمليات فكرية متدربة، متعاقبة. وعرفها الفيلسوف والرياضي الألماني لايبنتز أنها عملية

يتم فيها الانتقال من قضية إلى أخرى في نظام. والمقالة الفلسفية انطلاقا من تسميتها التي تشير إلى الخاصية المهمة فيها، وهي أنها مقالة ذات خطاب فلسفي، أي أنها ليست مقالة أدبية، حتى نعتمد فيها على أسلوب السرد، والإنشاء، وليست مقالة تاريخية حتى نعتمد فيها على أسلوب الوصف، وجمع الحقائق، بل هي مقالة فلسفية تعتمد على التقنيات الفلسفية، وعلى آليات تحليل المقالات الفلسفية، وإلا لم تعد كذلك. إن كتابة المقالة الفلسفية صناعة، ودراية، وإبداع، فالصناعة يمكن اكتسابها بالتدريب، والدراية يمكن الحصول عليها بالمطالعة، والإبداع يمكن تحقيقه بالتفكير، وإعمال الرأي، لذلك يجب على التلميذ أن يقرأ كثيرا، وأن يكتب كثيرا، وأن يكون يقظا في القراءة، والكتابة، والتأمل، وهذا أمر يتطلب منه مداومة الحرص على التحسن، ومواصلة بذل الجهد لاستكمال النقائص، لاسيما الثقة بالنفس، والجد في العمل، ويجدر به أن يدرك أن بلوغ الجودة في الكتابة إنما يكون بالممارسة لا بالحفظ، وبالمعاناة، لا بالتقليد.

-الجوانب التي وجب مراعاتها في المقالة الفلسفية: هنالك عدد من الجوانب التي يجب مراعاتها في كتابة مقالة فلسفية، و التي إن روعيت قد تنبئ عن كفاية، و تمكن في بنائها، وتتمثل جملة تلك الجوانب في:

15-1-1-**الجانب الشكلي:** وفيه يجب أن تتكون المقالة الفلسفية من ثلاثة خطوات أساسية هي المقدمة، والعرض والخاتمة.

أ -المقدمة: هي تمهيد، أو مدخل للموضوع، نذكر فيه الدوافع التي دفعت السائل إلى السؤال تحتوي على طرح الإشكال، ويجب أن تنتهي بمشكلة مطروحة، تكون في صيغة استفهامية.

ب -العرض: ويحتوي على محاولة حل المشكلة المطروحة، من خلال مواقف، وآراء، ونظريات الفلاسفة، والمفكرين مدعمة بالبراهين والحجج، هذا في حال الجدل، والاستقصاء بأنواعه، أما في حالة تطبيق طريقة المقارنة، فيحتوي العرض على مواطن الاختلاف، والاتفاق، والتداخل.

ت -الخاتمة: وهي الاستنتاج العام الذي يخرج به الطالب من خلال مناقشة الموضوع، وتحليله وهي تحتوي على حل الإشكال.

15-1-2- **جانب المضمون، أو المحتوى:** وهو يشمل ما يلي:

أ -المضمون اللغوي: وفيه يتم تجنب الأخطاء اللغوية من إملائية، ونحوية، وصرفية، وتركيبية، وتعبيرية، والمقالة الجيدة هي التي نحافظ فيها على البنية اللغوية.

ب –المضمون الفلسفي: وفيه يتم توظيف المفاهيم، والمصطلحات الفلسفية، والبعد عن الأسلوب الأدبي المحض، مع وجوب توظيف نظريات الفلاسفة، وأقوالهم المأثورة، مع الموضوعية في الطرح.

ت –المضمون المنطقي: ويتعلق بتسلسل أفكار المقالة، وترابطها، وتماسكها، وعلاقتها بالحل، وخلوها من التناقض، ولا يتأتى الحفاظ على البنية المنطقية، وانسجام المقالة إلا بالالتزام بجملة من القواعد المنطقية كمبدأ عدم التناقض، والذاتية.

15-1-3-طرائق كتابة المقالة الفلسفية:

تتعدد طرائق كتابة المقالة الفلسفية بتعدد، وتنوع الصيغ التي يطرح بها السؤال الفلسفي، فهناك الطريقة الجدلية، والاستقصائية بالوضع، والرفع، والاستقصاء الحر، وطريقة المقارنة، كما أن هناك في كتابة المقال حول النص طريقة خاصة به.

وفيما يلي توضيح لهذه الطرق المعتمدة:

المحطات الثلاث	الطريقة الجدلية	طريقة المقارنة	طريقة التحليل الفلسفي للنص
مقدمة: طرح الإشكالية.	– احتمال وجود رأيين متناقضين أي مختلفين كما، وكيفا.	– احتمال وجود مواطن تشابه بين طرفين متقابلين مختلفين.	– الإطار الفلسفي للنص: نذكر فيه الدوافع التي دفعت الكاتب إلى كتابة النص، مع تحديد المشكلة في صيغة استفهامية.
العرض: محاولة حل الإشكالية.	1– الأطروحة الأولى: الأدلة والنقد.	1– ذكر مواطن الاختلاف.	– تحديد موقف صاحب النص.
	2– الأطروحة الثانية: الأدلة والنقد.	2– ذكر مواطن الاتفاق.	– ذكر الأدلة مع تحديد نوعها.
	3– التركيب: إما رأي وسط، وإما تجاوز للرأيين.	3– ذكر مواطن التداخل (التأثير المتبادل بين الرأيين المتقابلين).	– التركيب المنطقي للأدلة. – مناقشة الحجج، ونقدها
الخاتمة: حل الإشكالية.	– الفصل في المشكلة المختلف فيها، والتي كان حولها الجدال، أي إعطاء حل مناسب لما تم طرحه في العرض.	– الفصل في طبيعة المشكلة بتحديد طبيعة العلاقة بين الرأيين المتقابلين.	– محاولة إيجاد حل المشكلة المطروحة، وتقييما نهائيا للنص.

المحطات الثلاث	الاستقصاء بالوضع	الاستقصاء بالرفع	الاستقصاء الحر
طرح المشكلة.	– المطلوب الدفاع عن رأي يبدو غير سليم.	– المطلوب إبطال رأي يبدوا سليم.	– تعليق المشكلة مع مبادرة تحديد المسلمات، والتصريح بالخطة المنطقية الحرة.
محاولة الحل.	عرض منطق الأطروحة.	عرض منطق الأطروحة.	مسار محاولة حل المشكلة في خطة لا هي جدلية، ولا هي مقارنة ولا هي ...
	نقد خصوم الأطروحة.	نقد أنصار الأطروحة.	
	تدعيم الأطروحة بحجج شخصية.	إبطال الأطروحة بحجج شخصية.	
حل المشكلة.	التأكيد على مشروعية الدفاع.	التأكيد على مشروعية الإبطال.	إيصال المنطلق بالنتائج.

جدول رقم (6) يمثل طرق كتابة المقال الفلسفي.

15-2-النص الفلسفي:

يكون التلميذ الذي يأتي إلى الفصل دامجا قبليا لبنية ثقافية، هي التي يفكر من خلالها في العالم، وفي نفسه، ودور النص الفلسفي الذي غالبا ما يكون مقلقا، ومشاغبا بسبب كونه على العموم لا يضرب بجذور في المحيط الثقافي للتلميذ، ويطمح دائما من حيث هو نص فلسفي إلى وضع التمثلات الثقافية في منظور نقدي، هو أنه يسمح له بتحويل تمثلاته التي تلقاها عبر التربية، وسنوات التمدرس السابقة من خلال النقد، و يعرضها له، فالنص إذن عبارة عن أداة لأشكلة ثقافة التلميذ من طرفه هو نفسه، كما أن النص يوفر للتلميذ من جهة أخرى الأدوات اللازمة للقيام بهذه الأشكلة، من خلال ما يقترحه عليه من جهاز مفاهيمي، وتقنيات الحجاج التي يوظفها، ومن خلال المجهود الفكري الشامل، والمتماسك الذي يشهد عليه، يضاف إلى هذا أن العمل الذي نجريه على النصوص بمعية التلاميذ يجعلهم قادرين على ضبط، واستيعاب، مساءلة، وتحويل هذه التصورات، وهذه التقنيات.

وعليه يجب أن نحذر من خطر زيغان وظيفة النص الفلسفي عن وجهتها في تعليمنا، إذ من شأن سحر كتابة الرواد، وسلطتهم القائمة أبدا، أن تقود التلاميذ إلى جعل محتوى النصوص معرفة عقائدية (والمناظرات الفلسفية حروبا دينية)، يحدث هذا كل مرة يعزل فيها النص عن تجربته الإشكالية، التي يدعو إلى التفكير فيها، أي كلما أغفلنا أخذ الوقت الكافي لإظهار، وإبراز تمثلات التلاميذ التي ينبغي أشكلتها.

عند هذا المستوى لا يتعلق الأمر بالنسبة لنا بالقيام بعمل مؤرخ للفلسفة، أو الشارح لنص معين، أو كاتب بعينيه، وإنما باعتبار النص أولا وقبل كل شيء مجرد ذريعة لتعلم التفلسف، وركيزة ديداكتيكية للتفكير في فكر يتجلى بوصفه:

أ- مجهزا بمفاهيم يتصورها، ويتعين علينا أن نحاول إيضاح معناها، وفهم علاقاتها.

ب- مؤشكلا سنقوم بالنفاذ إلى استفهامه، ومساءلته بذاته.

ت-حجاجيا ينبغي مفصلة أجوبته، ومجابهته نقديا بذاته. إن النص الفلسفي إذ قاطرة تنسج مباشرة سيرورة عمليات كل من المفهمة، الأشكلة، والحجج .وقد أشرت في الجدول أعلاه إلى طريقة كتابة مقال حول النص، والخطوات التي يجب أن تراعى في كتابة أنواع

المقالات، وعلى العموم فالجدول السابق يوضح ما يجب أن يتمثله التلميذ من كفايات تعلم القول الفلسفي، والتفلسف.

تخضع تقنية تحليل النص الفلسفي إلى مجموعة من المراحل الواجب إتباعها بغية الوصول إلى النتائج المرجوة. هذه المراحل هي كالتالي :

المرحلة الأولى: قراءة النص بتمعن.

المرحلة الثانية: استخراج العبارات غير المفهومة بهدف فهمها .

المرحلة الثالثة: قراءة النص مرة أخرى بعد شرح العبارات المبهمة .

المرحلة الرابعة: تحويل النص إلى إشكالية، بمعنى آخر، صياغة الفكرة الرئيسة التي يدور حولها النص وتحويلها إلى إشكالية. ولكي نكتشف أطروحة النص يجب ان نجيب عن الأسئلة التالية: ماذا يثبت الكاتب؟ ماذا يطرح؟ عن ماذا يدافع عنها؟ ماهي الفكرة الأكثر أهمية وحضوراً في النص.

المرحلة الخامسة: الإجابة على السؤال الذي طرحناه ولكن ليس نقلاً من النص بل بطريقتنا الخاصة وأسلوبنا الشخصي.

16-تحديد الأهداف في الفلسفة:

يرى توزي أنه على عكس كل المواد الدراسية التي تحدد فيها الأهداف بدقة، فإن البرامج والكتب المدرسية في الفلسفة لا يمكن أن نجد فيها إلا الغايات، مثل تكوين الروح النقدية، التربية على الحرية، تنوير المواطن، ... لذلك فالأهداف البيداغوجية بما تحمله من دلالة تجد نفسها مرتبطة بعمومية الغايات وغموضها وشموليتها، وهو ما دفع بقول بعضهم أنه لا يمكن أجرأة الأهداف في الفلسفة وإنما غايات فقط بالنظر إلى مطلب حرية الفكر الذي لا يقبل الاختزال.

مثال على تطبيق التدريس بالأهداف في الفلسفة على شكل جدول. (توزي، 2005، 32)

الهدف			شروط تعريف هدف بيداغوجي	صياغة الهدف النوعي
الشامل	العام	النوعي		
القدرة على النجاح	القدرة على النجاح	القدرة على النجاح	1 – بيان الظروف التي ينبغي أن يتجلى فيها السلوك 2 – وصف نشاط للمتعلم	خلال إنجاز إنشاء كتابي في أربع ساعات دون الاعتماد على أية وثيقة.

في امتحانات الفلسفة	في الانشاء الكتابي الذي يطرح موضوعه مشكلة	في تحرير مقدمة ذلك الانشاء	يمكن التعرف عليه من خلال سلوك ملحوظ 3 – الإشارة إلى المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه النشاط النهائي للمتعلم وإلى المعايير التي ستفيد في تقييم النتيجة 4 – وصف مضمون القصد البيداغوجي وصفا مشتركاً	حرر مقدمة كاملة ومنفصلة عن الجزء الأول تستجيب للمعايير التالية: - الانطلاق من الوقائع، المذاهب، و–أو الاستشهادات. - تسليط الضوء على عنصر أو عدة عناصر متناقضة. - البرهنة على أن هذه المسألة تعتبر مشكلة واقعية. - الإعلان عن المخطط

جدول رقم (7) يوضح الأهداف في الفلسفة.

من خلال هذا المثال يتضح التقيد الحرفي بالبرنامج ومحدودية الأهداف، وسيطرة المنتوج النهائي والمحتوى على العمليات والطرائق، فالعمليات الذهنية الأساسية في الفلسفة يتعذر ملاحظتها بهذا الشكل، فالأشكلة والمفهمة والحجاج تتميز بدرجة من التعقيد تجعلها تفلت من مثل هذه التصنيفات.

17–الهدف النواة في تعلم الفلسفة:

استخدم الهدف النواة من قبل ج –ب أسطولفي في ديداكتيك العلوم التجريبية، وهو يعني التركيز على ما هو مهم وأهم في تدريس المادة، بتحديد الحد الأدنى من الأهداف المشتركة التي يجب تحقيقها بين عموم التلاميذ من جهة، ومن جهة أخرى بحصر ما نسميه النواة الصلبة، أو النقاط الأساسية لتعلم الفلسفة، لذلك فكل نقطة نحددها يتعين عليها أن تكون جوهر الفلسفة حتى نستطيع تمييزها في شخصها كمادة دراسية عن بقية المواد، وفي عمقها بما تعالجه من موضوعات، لذلك يستوجب الاهتمام بالفئة المعنية من التدريس من جهة وكذلك ما تستوجبه المادة من جهة أخرى؛ وهو ما يعني تحديد مستوى الضرورة بين الممكن واللازم معاً، لذلك فالهدف النواة هو مفهوم ديداكتيكي يصوغ محتوى قابل للاستيعاب يتسم بالدينامية بين ما يجب

اكتسابه وهو الفلسفة، وبما يمكن تملكه عندما يكون الفرد تلميذا في الصف الثانوي. (توزي، 34).

يقترح توزي ثلاثة أهداف نواتية تحظى بإجماع كل هيئات التدريس، وتخترق جميع البرامج تقريبا:

- 1-القدرة على المفهمة الفلسفية لمدلول ما.
- 2-القدرة على الأشكلة الفلسفية لمسألة أو مدلول ما.
- 3-القدرة على الحجاج الفلسفي على أطروحة ما.

وهنا توجد أهداف نواتية للتعلم الفلسفي، ما دام يتعين على التلميذ إذا أراد أن يتفلسف أن يتمرن على تحديد المفاهيم وتحليلها، وبناء الإشكاليات، وتبرير أحكامه، في حين لا يمكن للتلميذ أن يتفلسف دون استخدامه لبعض المفاهيم، واستخراج المشكلات، وتبرير مواقفه، وهذا يحيلنا للتساؤل قليلا: (توزي،35 -36).

- ماذا يمكن أن يكون المفهوم الفلسفي، إذا لم يكن مجالا لأسئلة ينبغي مفهمتها وأشكلتها؟
- ما لذي ننتظره من المقالة الفلسفية، إذا لم يكن هو التمفصل المتماسك لأشكلة المسألة ومفهمة مدلولاتها، وضبط حجاج مناسب؟
- ما الغاية من التطرق للنصوص والمؤلفات الفلسفية، إذا لم يكن ذلك المجهود البيّن لمفهمة محتواها، وتحديد إشكالياتها، والبرهنة على أطروحاتها.

فتمكن التلميذ من القدرة على المفهمة والأشكلة والحجاج، يعني توصله للخيط المنهجي، الذي يسمح له بمجاراة البرنامج، ومعالجة الإنشاء الكتابي معالجة فلسفية، والاستعداد للامتحان، والتعلم الفعلي للتفلسف.

18-الهدف الكفائي في الفلسفة: "Objectif Compétenciel" (بيشو)

إن انحراف بيداغوجيا الأهداف أو ما يطلق عليه بيداغوجيا "الميكرو-أهداف" على مسارها الإيجابي في تفعيل التعلم وسوء تدبير العلاقة بالمعرفة، فسح المجال أمام بيداغوجيا الكفايات أو ما يطلق عليه " الماكرو-أهداف" وذلك من خلال منح معنى للتعلمات بربطها بسياقها الوضعياتي (الأشخاص والسياقات)، حيث يتم التطرق إلى ذلك من خلال ما يسمى ب: "الأهداف الكفائية" (ماكرو-أهداف)، والتي بدورها تسمح للمتعلم من جهة بتدبير ما يقوم به بكيفية تكاملية، تناظمية، شمولية، ومن جهة أخرى تمكن المدرس بتدبير الوضعيات الكفيلة لتحقيق ذلك.

فالهدف الكفائي ظهر كبديل للانحراف الذي سببه الهدف الاجرائي، فهو ليس الكفاية المستهدفة أو المنتظرة، بل هو عبارة عن مقصد أو تلك "الغائية دون هدف / Finalité sans fin" أي النظر إلى الأشياء من زاوية التقصيد، لا التأثير الذي بلورته المقاربة بالأهداف.

الهدف الكفائي هو هدف عابر/ Transitoire، مقصدي/ Finaliste يتموضع بين المحتوى والكفاية المراد بلوغها؛ بمعنى المعرفة المراد تحويلها إلى كفاية، فتدبير الهدف الكفائي يعني تدبير الأهداف الكفائية العامة في علاقتها بالأهداف الكفائية الخاصة، ولكن بشكل كفائي أيضا، فليس الهدف هو من يتحكم في الكفاية بل العكس.

مقارنة بين الهدف الاجرائي والهدف الكفائي:

معايير المقارنة	الهدف الإجرائي	الهدف الكفائي
المحتوى	- نظرة تجزيئية تقطيعية - تدبير بسيط لمكوناته - الهدف في خدمة المحتوى الخاضع للاستثارة والاستجابة - الهدف ممر للمحتوى - التقويم (محتوياتي)، يتعامل مع التحويل كمؤشر للإنجاز وليس كفاعل في بناء التعلمات	- نظرة نسقية تمفصلية نظامية مقاصدية - تدبير لولبي لمكوناته - المحتوى والهدف في خدمة الكفاية - المحتوى يقتضي ضرورة التنظيم والتجانس - الهدف والمحتوى ممر للكفاية - تقويم ميتا معرفي
العلاقة بالمعرفة	الذكاء في خدمة المحتوى والهدف وبالتالي: - انحسار فعالية التعبئة والتحويل نتيجة الإفراط في الاشتغال على وضعيات مختلفة - انحصار المناسبة والملاءمة في وضعيات التعلم المنغلقة على ذاتها، ومنحها بعدا	الهدف والمحتوى في خدمة الذكاء وبالتالي: - تحرير لمفاهيم معرفية أكثر ملاءمة - الاهتمام بوضعيات تعلم خارج السياق التداولي؛ بمعنى منحها بعدا قيميا، أي إمكانية دمج مدخل القيم في مدخل الكفايات

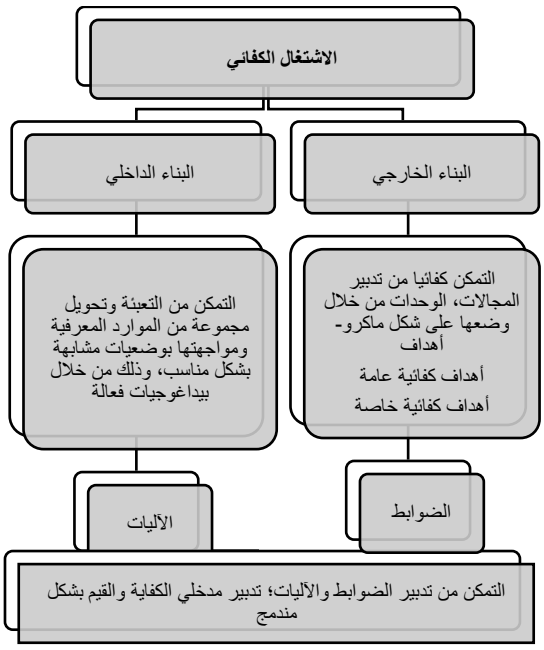
	تقويميا ضيقا - فقدان المعنى للمعارف المدرسية	- إمكانية تفجير المعنى والدلالة للتعلمات المكتسبة

جدول رقم (8) يمثل مقارنة بين الهدف الكفائي والهدف الاجرائي.

كيفية الاشتغال على الهدف الكفائي:

يتميز الاشتغال على الهدف الكفائي بالاهتمام ببنائين داخلي وخارجي:

- الأول ينصرف نحو معالجة أهداف التعلم بشكل (ماكرو–كفائي) يتناول مسألة تدبير الأهداف في علاقتها بالمجالات والوحدات.
- الثاني (ميكرو–كفائي) يتناول السيرورة البنائية للاشتغال الكفائي.



شكل رقم (11) كيفية الاشتغال الكفائي.

لذلك فالقضايا الفلسفية هي قضايا منهجية بالأساس، وقول الحقيقة لا ينفصل عن كيفية تبليغها، والتفكير في قضية ما يتوقف على معرفة كيفية التفكير فيها، وأن معالجة الأسئلة لا تعني تقديرا للأجوبة بقدر ما تتوقف على الدراية بمنطق السؤال وضرورته وأصله ومقتضياته وكيفية طرحه ومعالجته، وهذا يعني باختصار أن القضية الفلسفية الأساسية هي قضية منهجية؛ سواء تعلق الأمر فيها بالبحث عن الحقيقة، أو حين تروم قولها وتبليغها. (ناصر باي، 2012)

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولاً: الدراسة الاستطلاعية.

ثانياً: الدراسة الأساسية.

ثالثاً: الاجراءات

تمهيد:

في ضوء بناء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، وكذلك التراث النظري المتطرق إليه، نستعرض في هذا الفصل الإجراءات الميدانية التي من خلالها تمت الدراسة، حيث نتطرق إلى تحديد المفاهيم الإجرائية، تحديد ميدان الدراسة، تحديد العينة وخصائصها، تحديد وإعداد أدوات الدراسة، تحديد التصميم التجريبي والعاملي، تحديد المعالجة الإحصائية المناسبة.

لذلك سوف يتم التطرق في القسم الأول للدراسة الاستطلاعية، وفي القسم الثاني نتطرق إلى الدراسة الأساسية.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

1-أهدافها:

في ضوء الصياغة الإجرائية لمشكلة الدراسة وأبعادها النظرية قام الباحث باستطلاع ميدان التجريب وإمكانية تطبيق أنموذج سكمان الاستقصائي مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وكذلك عرض الفكرة على أساتذة المادة والتدرب المبدئي على حيثيات أنموذج سكمان الاستقصائي، وكذلك الاطلاع المباشر على المنهاج والتدرجات السنوية والحجم الساعي لكل إشكالية.

2-**مجالاتها:**

2-1-المجال الزمني: من 2022/04/11 إلى غاية 2022/04/15 وذلك حسب ترخيص مديرية التربية لولاية سوق اهراس. ملحق رقم (1).

من 2022/04/18 إلى غاية 2022/05/12 وذلك حسب ترخيص مديرية التربية لولاية قالمة وكذلك مدير المؤسسة. ملحق رقم (2).

2-2-المجال المكاني: تنقل الباحث في الأسبوع الأول إلى ثانوية حدادي حمانة التابعة لولاية سوق أهراس لكن لبعض العراقيل التنظيمية اضطر لتغيير الولاية.

ليواصل الباحث دراسته الاستطلاعية بثانوية مخانشة نافع التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة.

2-3-المجال البشري: تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، وكذلك أساتذة المادة.

3-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

3-1-عينة الدراسة: تمثلت في جميع طلبة السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة حيث بلغ حجم العينة 42 تلميذ وتلميذة، وهي عينة قصدية.

3-2-اعداد أدوات الدراسة:

طور الباحث كلا من:

_ البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج سكمان الاستقصائي، ملحق رقم (3).

_ الاختبار التحصيلي، ملحق رقم (4).

_ اختبار التفكير الناقد، ملحق رقم (5).

3-2-1-البرنامج التعليمي المستند إلى نموذج سكمان الاستقصائي:

اتبع الباحث جميع إجراءات وخطوات تنفيذ أنموذج سكمان الاستقصائي، وتضمنت الخطة التدريسية ما يلي:

_ تحديد الأهداف العامة من البرنامج، مقدمة الدليل (التعريف الاجرائي لأنموذج سكمان الاستقصائي).

أهمية الدليل. (شرح الغرض منه وسبل تطبيقه).

_ تحديد النتاجات التعليمية المنتظرة، حدود الإشكالية والمشكلات الجزئية التي تغطيها وفقاً للمقرر الدراسي.

_ تحديد المحتوى التعليمي (المادة العلمية) التي ستدرس بنموذج سكمان الاستقصائي.

_ إعداد استراتيجيات التقويم المناسبة.

_ تحديد عدد جلسات (حصص) البرنامج.

_ تحديد زمن كل جلسة (حصة).

_ تخطيط وتصميم جلسات تنفيذ الأنشطة والخبرات وفقا لدليل الأستاذ.

ـ إجراءات سير وتنفيذ الدروس وفقاً لأنموذج سكمان الاستقصائي، حيث قام الباحث بإعداد الوثائق التالية: بطاقة تقنية لكل مشكلة جزئية، مخطط سير الحصة لكل مشكلة جزئية تم تقسيمه إلى نصفين؛ جزء خاص بالأستاذ، وجزء خاص بالمتعلم، حتى يتضح أكثر دور كل منهما أثناء الحصة التعليمية وسهولة التحكم في الوقت، إضافة إلى إعداد مذكرة الدرس التي تمثل المحتوى المعرفي المدروس. كما هو موضح في الملحق رقم (3).

تم اختيار مواضيع المادة العلمية وفق الإجراءات التالية:

_ تحديد الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة للعام الدراسي 2021/ 2022 تحت عنوان إشكاليات فلسفية.

_ تحديد الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة للعام الدراسي 2021/ 2022 تحت عنوان نصوص فلسفية مختارة.

_ تحديد التدرج السنوي للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة للعام الدراسي 2021/ 2022.

_ تحديد الإشكالية الخامسة والتي تحمل عنوان (في الحياة بين التنافر والتجاذب) والتي بدورها تضم الإشكاليات التالية:

1_ الشعور بالأنا والشعور بالغير.

2_ الحرية والمسؤولية.

3_ العنف والتسامح.

4_ التنوع الثقافي والعولمة.

_دراسة محتوى الإشكالية السادسة في الحياة بين التنافر والتجاذب.

_ إعداد البرنامج في صورته الأولية وعرضه على المحكمين.

_ إعداد البرنامج في صورته النهائية بعد الأخذ بملاحظات واقتراحات المحكمين.

3-2-2-الاختبار التحصيلي:

استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً مقالياً أعده بغرض قياس التحصيل في مادة الفلسفة من خلال الإشكالية الخامسة، حيث قام بصياغة الاختبار وفق الخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من الاختبار: هدف هذا الاختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة في مادة الفلسفة، وفي محتوى الإشكالية رقم خمسة والتي تضم أربعة مشكلات جزئية.

ب-حدود الاختبار: اقتصر هذا الاختبار على قياس مدى تحقيق الطالب للكفاءات المسطرة وفقاً للتدرج السنوي 2022/2021 من خلال الإشكالية الخامسة والمشكلات الجزئية التي تغطيها، حيث تم حساب الوزن النسبي لمحتوى هذه الإشكالية كما هو موضح في الجدول رقم: (9).

رقم الاشكالية	عدد الإشكاليات الفرعية	عدد الكفاءات الختامية	عدد الكفاءات المحورية	عدد الكفاءات الخاصة	الحجم الساعي	النسبة المئوية
الأولى	01	01	01	02	15 سا	%13.88
الثانية	02		01	03	16 سا	%14.81
الثالثة	04		01	04	13 سا	%12.03
الرابعة	02		01	02	16 سا	%14.81
الخامسة	04	01	02	04	35 سا	%32.40
السادسة	01	01	01	02	13 سا	%12.03

جدول رقم (9) يمثل الوزن النسبي للإشكالية الفلسفية الخامسة.

وبناءً على عدد الكفاءات المحورية والتي عددها اثنان قام الباحث بصياغة اختبار تحصيلي يتكون من سؤالين ويضم كل سؤال أربع كفاءات خاصة، هي: فهم القضية فهما عقلانياً، تطبيق المنهجية الملائمة لتحليلها والتمكن منها، استثمار فعلي لخبرات فلسفية عالمية، وتكييف المعرفة مع المستحدثات.

ت-إعداد المصفوفة حسب الكفاءات المطلوبة، والموارد المعرفية اللازمة لتحقيق هذه الكفاءات، والأهداف النواتية المشتركة للكفاءة، وكذلك ظروف ومعايير الإنجاز، والحجم الساعي الكفيل لتحققها.

وتجدر الإشارة هنا كون مادة الفلسفة لا يمكن معالجتها بطريقة اختزالية في شكل أهداف إجرائية كما سبق توضيحه في الجانب النظري، فإنه يتحتم علينا دراسته من منظور المقاربة بالكفاءات، لذلك نتحدث هنا عن المصفوفة بدل جدول المواصفات.

والجدول رقم (10) يوضح مصفوفة الكفاءات والقدرات وملمح التخرج الذي تسعى له مادة الفلسفة للسنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة، من خلال الإشكالية الخامسة الحياة بين التجاذب والتنافر.

الكفاءات الختامية	الكفاءات المحورية	الكفاءات الخاصة (مؤشرات الكفاءة)	عنوان المشكلة	الأهداف النواتية	الموارد المعرفية المطلوبة	ظروف الانجاز	معايير الانجاز	الحجم الساعي
يتوصل المتعلم إلى خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها ومحاولة حلها بطرائق منهجية	الممارسة الفعلية للتفلسف	-فهم القضية فهما عقلانيا. - تطبيق المنهجية الملائمة لتحليلها والتمكن منها. - بلورة الحل المناسب للسياق.	1/ الشعور بالأنا والشعور بالغير.	-القدرة على المفهمة الفلسفية لمدلول ما.	- ضبط المفاهيم والتصورات. - معرفة الأنا بين الشعور والمغايرة. - طبيعة العلاقة بين الأنا والغير.	- الاستعانة بالكتاب المدرسي إشكاليات فلسفية. - أنشطة جماعية. - أنشطة فردية.	- مراعاة الجانب الشكلي: المقدمة، والعرض والخاتمة. جانب المضمون، أو المحتوى: وهو يشمل: المضمون اللغوي، المضمون الفلسفي، المضمون المنطقي.	05 سا
			2/ الحرية والمسؤولية.	-القدرة على الأشكلة الفلسفية لمسألة أو مدلول ما.	- ضبط المفاهيم والتصورات. - الحرية والتحرر. - المسؤولية. - نوعا المسؤولية. - المسؤولية بين الحرية والحتمية. - الحرية والمسؤولية (النزعة العقلية). - الحتمية والمسؤولية (النزعة الوضعية).			05 سا
	الوعي بما يجري في العالم من قضايا فكرية وانشغالات جديدة	-استثمار فعلي لخبرات فلسفية عالمية. - تكييف المعرفة مع المستحدثات	3/العنف والتسامح.	-القدرة على الحجاج الفلسفي على أطروحة	- ضبط المفاهيم والتصورات. - العلاقة بين العنف والتسامح. مقابلة العنف بالعنف تعيد إنتاجه.			05 سا
			4/التنوع					05 سا

			الثقافي والعولمة.	**ما.**	**-التسامح مبدأ إنساني سامي.** **- ضبط المفاهيم والتصورات.** **- العلاقة بين العولمة والخصوصيات الثقافية.** **- طبيعة العولمة.** **- صراع الحضارات.** **- العولمة ونظرية تكامل الحضارات.**			

ث- لا يتم التركيز في الكفاءات الفلسفية الختامية على الجوانب المعرفية، وإنما يتم التركيز على الجوانب المنهجية أكثر، لذلك طبيعة الأسئلة تكون عادة في شكل ثلاثة أسئلة اختيارية (يجيب المتعلم على سؤال واحد فقط) ويكون السؤال موجزاً جداً، حتى يبرهن المتعلم على قدرته عن المفهمة، والأشكلة والحجاج، فالسؤال يحتوي على العديد من العمليات الجزئية المدمجة تستلزم من المتعلم أن يكون على دراية كبيرة بجوانب الموضوع حتى يتسنى له الإجابة.

ج- المشكلات الجزئية التي تعالجها الإشكالية، يمكن اختبار المتعلم في واحدة منها فقط وليس كلها، لأن كل إشكالية تبرهن على الكفاءة الختامية وليس جزء منها، لذلك يمكن أن يكون السؤال عبارة عن مقال؛ إما جدلي أو استقصائي، أو تحليل نص.

لذلك اعتمد الباحث على سؤالين: سؤال جدلي وسؤال استقصائي، حيث تناول السؤال الأول موضوعاً جدلياً، فيما تناول السؤال الثاني موضوعاً استقصائياً، وتم اعتماد تصحيح الاختبار وفقاً للإجابة النموذجية، ولما تقتضيه كل جزئية من علامة حسب ما هو معتمد في منهجية التقويم لدى وزارة التربية الوطنية في هذه المادة كما هو موضح في الجدول رقم (4).

المحطات	الشكـــــــــل و كفاءاتـــــــــه		المضمـــــــون و كفاءاتـــــــــه	سلم التنقيط
طرح الإشكالية	1 من حيث هو خطة *البداية: مدخل..... *المسار: الدافع إلى السؤال *النهاية: السؤال.....	2 من حيث هو منطق فكري و تقنيات منهجية * المقدمات المسلم بها * إبراز التناقض * ما هي الإشكالية و الغرض منها؟	الإطار المادي و محتواه المعرفي المناسب حسن انتقاء و استثمار المعلومات	03.50 00.50 +
محاولة حل الإشكالية	1 من حيث هو خطة ذات مراحل على حسب الطريقة *البداية: التصريح بطريقة المعالجة و بمراحلها *المسار: التصريح بالغرض الذي يجب تحقيقه تدريجيا *النهاية: الربط بين المسار و محطة حل الإشكالية	2 من حيث هو منطق فكري و تقنيات منهجية * المنطق العام للفكرة أو القضية أو الأطروحة * أسس بنائها الفكري و منطلقاته * استنتاج لمحاولة حل الإشكالية	الإطار المادي و محتواه المعرفي المناسب من *فهم صحيح *و تحديد دقيق *و تحليل سليم *و تركيب محكم *و نقد مفحم تأييدا أو تفنيدا *و موقف مؤسس *و تبيين بالمثال و الاستشهاد حسن انتقاء و استثمار المعلومات	11.00 01.00 +
حل الإشكالية	1 من حيث هو خطة *البداية: الانطلاقة من الاستنتاج *المسار: موقع الإشكالية منه *النهاية: الإجابة عن السؤال	2 من حيث هو منطق فكري و تقنيات منهجية * النتائج المحصل عليها * علاقة الإشكالية بهذه النتائج * الخروج برأي مؤسس: قد يكون نهائيا و قد يكون مفتوحا على مجالات بحث أوسع	الإطار المادي و محتواه المعرفي المناسب حسن انتقاء و استثمار المعلومات	03.50 00.50 +
المجموع	09		09	20

*اللغة كمهزة وصل بين الشكل و المضمون
*لغة الربط و التعبير
*الأسلوب الفلسفي: لغة و مصطلحات

جدول رقم (4) يبين معايير تقويم الكفاءة في شكل مقال.

وقد تم تصحيح الاختبار بأن يحصل الطالب على العلامة الكاملة على كل جزئية إذا كانت الإجابة صحيحة، أو بعض من العلامة إذا كانت الإجابة ليست صحيحة كاملة.

وقد راع الباحث رفقة أساتذة المادة عند صياغة أسئلة الاختبار أن تكون وفقاً لشروط صياغة الاختبار التحصيلي الجيد، والتي نذكر منها:

- أن تقيس الأسئلة الكفاءات التي صممت من أجلها.
- أن تعالج الأسئلة محتوى المشكلات المدروسة.
- أن يتسم الاختبار بدرجة عالية من الصدق والثبات.
- أن تتسم الأسئلة بالدقة والوضوح ومناسبتها لمستوى الطلبة.
- أن يكون محتوى السؤال أو فقرات الاختبار مرتبطة بمحتوى الإشكالية.

وبذلك تضمن السؤال الأول ثلاث عمليات مرحلية حيث يتم إعطاء أربع نقاط على تحديد الإشكال وطرحه، واثنا عشر نقطة على محاولة حل الإشكالية، وأربع نقاط على حل الإشكالية كما هو موضح في الجدول رقم (4).

أما السؤال الثاني فهو أيضا يعالج بنفس الطريقة، لتصبح العلامة النهائية للامتحان من خلال السؤالين هي أربعون 40 درجة يتم قسمتها على اثنان 02 للحصول على العلامة النهائية للطالب.

ويمكن توضيح المعايير المستخدمة لتقييم الكفاءة والمؤشرات الخاصة بكل معيار كما هو موضح في الجدول رقم (11).

المعيار	نوعه	مؤشرات تحقيقه
معيار الشكل	**من حيث هو خطة**	**- بداية صياغة السؤال ونهايته** **- دوافع طرح السؤال** **- التصريح بطريقة المعالجة ومراحلها**
	من حيث هو منطوق فكري وتقنيات منهجية	**- المقدمات المسلم بها** **- ابراز التناقض** **- المنطق العام للقضية أو الفكرة المطروحة**
معيار المضمون	**الإطار العام ومحتواه المعرفي المناسب**	**- الفهم الصحيح** **- التحديد الدقيق** **- التحليل السليم**
	حسن انتقاء واستثمار المعلومات	**- التركيب المحكم** **- الموقف المؤسس** **- الاستشهاد واستخدام الأمثلة**
معيار الأسلوب الفلسفي للربط بين الشكل والموضوع	**اللغة كهمزة وصل بين الشكل والمضمون**	**- استخدام اللغة التعبيرية والفلسفية السليمة**
	الربط والتعبير لغة ومصطلحات	**- البناء الفكري واستخلاص النتائج**
معيار البناء	**طرح وصياغة الإشكالية**	**- إبراز التناقض قبل طرح المشكلة** **- طرح الإشكالية بإيجاز**
	محاولة حل الإشكالية	**- عرض الأطروحة بموضوعية، في نسقها المنطقي**

	حل الإشكالية	**- البرهنة المؤسسة على الإقناع بالحجة والدليل، واستخلاص النتائج** **- طرح الحل المناسب للإشكالية**

الجدول رقم (11) يمثل معايير تقويم الكفاءة والمؤشرات الخاصة بكل معيار.

عرض الاختبار على مجموعة من أساتذة ومفتشي المادة وكذلك مجموعة من المحكمين وعددهم (4) لإبداء آرائهم حول صلاحية الاختبار لقياس ما وضع من أجله، وفي ضوء الملاحظات المقدمة تم اعتماد الاختبار والمتكون من سؤالين مقاليين، الأول استقصائي والثاني جدلي.

طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية وتكونت هذه العينة من (42) طالباً وطالبة بثانوية مخانشة نافع (بني مزلين) التابعة لولاية قالمة في العام الدراسي 2022/2021 من أجل ضبط مدة الاختبار، وثباته، ووضوح فقراته، وحددت مدة ثلاث ساعات كحد أقصى للإجابة عن الاختبار.

ولقياس ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيقه على العينة الاستطلاعية لمعرفة مدى وضوح الأسئلة ومدى مناسبتها لمستوى الطلبة، وكذلك وضوح تعليمات الإجابة، حيث أعاد الباحث تطبيق الاختبار نفسه على العينة الاستطلاعية نفسها بعد (15 يوماً).

صحح الباحث الاختبارين وقام بحساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

Correlations

		1تطبيق	2تطبيق
1تطبيق	Pearson Correlation	1	.910**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	42	42
2تطبيق	Pearson Correlation	.910**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	42	42

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

جدول رقم (12) يبين معامل ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن الاختبار يتمتع بثبات جيد حيث سجل معامل ثبات قدره (0.91) عند مستوى الدلالة (α = 0,01)

معامل الصعوبة:

تم حساب معامل الصعوبة باستخدام معادلة صعوبة الفقرات الانشائية، والتي تحسب من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة على السؤال}}{\text{عدد الطلاب} \times \text{درجة السؤال}}$$

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{409,75}{840} = 0,48$$

لذلك فدرجة الصعوبة تقدر بـ: 0,48، ويرى بلوم (Bloom) أن الاختبارات تعد جيدة إذا كانت في مستوى صعوبتها بين (0,20 و0,80) وبالتالي فالاختبار يتمتع بدرجة صعوبة جيدة.

3-2-3-اختبار التفكير الناقد:

اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد المعدل للبيئة الأردنية 2000

California Critical Thinking Skills Test – 2000 (CCTST)

استخدم الباحث في هذه الدراسة نموذج من الاختبار الصادر سنة 2000 لقياس مستوى التفكير الناقد عن مؤسسة كاليفورنيا للنشر الأكاديمي (California Academic Press) من إعداد (Facion & Facion) والذي قامت بتعريبه العبدالات (2003) حيث يتكون الاختبار من (34) فقرة من أسئلة الاختيار من متعدد، لها إجابات من أربعة بدائل وبعضها من خمسة بدائل، بواقع علامة واحدة على كل إجابة صحيحة، وهذا الاختبار مصمم للاستخدام مع طلبة الصفوف من العاشر إلى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، أما فيما يخص اللغة الأصلية للاختبار فهي

اللغة الإنجليزية. حيث ينطوي هذا الاختبار على ثلاث إصدارات: A(1990) و B(1992) و C (2000).

هذا وتقسم فقرات الاختبار المكونة من (34) فقرة إلى خمسة (5) أقسام تقيس بدورها خمسة مهارات فرعية من مهارات التفكير الناقد وهي: التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، والاستقراء. حيث تتوزع الفقرات على المهارات الفرعية (أبعاد المقياس) كما يلي: (العبدالات، 2003).

- التحليل: 3، 6، 7، 11، 13، 18، عدد الفقرات (6).
- التقويم: 22، 24، 31، 32، 33، 34، عدد الفقرات (6).
- الاستدلال: 9، 14، 15، 23، عدد الفقرات (4).
- الاستنتاج: 4، 1، 5، 10، 12، 20، 21، 26، 27، 28، 29، 30، عدد الفقرات (12).
- الاستقراء: 2، 8، 16، 17، 19، 25، عدد الفقرات (6).

أما مهارة تنظيم الذات فلا يمكن الوصول إليها بسهولة وبمعزل عن المهارات الأخرى وتمارس من قبل المفحوص أثناء إجابته على الاختبار، وبذلك يكون لاختبار كاليفورنيا ستة (6) درجات؛ درجة كلية لمهارات التفكير الناقد وخمسة (5) درجات فرعية: التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، والاستقراء. (العبدالات، 2003).

صدق وثبات الاختبار في صورته الأصلية:

يعد هذا الاختبار من أحسن اختبارات قياس التفكير الناقد والذي يشتق مصداقيته الواقعية من تعريفه الشامل للتفكير الناقد، والمهارات التي يقيسها هذا الاختبار هي: التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، والاستقراء. وتوضح العبدالات الإجراءات المتبعة للكشف عن صدق الاختبار في صورته الأصلية كما يلي:

صدق المحتوى:

تم تحويل المجال السلوكي المتعلق بالتفكير الناقد إلى فقرات انطلاقا من تعريف خبراء (دلفي) (Delphi) لمفهوم التفكير الناقد، وتغطي الفقرات المختارة مجال المهارات المعرفية الخمس

للتفكير الناقد كما حددها الخبراء وهي: (التحليل، التقويم، الاستدلال، الاستنتاج، والاستقراء)، كما قام معدو الاختبار بأخذ رأي المحكمين حيث أجمعوا على ملاءمة هذه الفقرات لقياس مهارات التفكير الناقد الخمس التي أعد لقياسها.

الصدق التجريبي (التمييزي):

طبق هذا الاختبار على مجموعتين من المفحوصين إحداها تلقت تدريبا في التفكير الناقد، والأخرى لم تتلقى أي تدريب، وقد أظهرت نتائج الاختبار البعدي فروقا دالة إحصائياً في مستوى التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

الصدق الظاهري:

أعتمد هذا الاختبار من قبل لجان الهيئات التدريسية في الكليات التي أوصت بتبني هذا الاختبار في مؤسساتهم لغرض استخدامه في امتحانات مستوى التفكير الناقد، كما استخدم من قبل طلبة الدراسات العليا في الأطروحات التي تضمنت قياس التفكير الناقد، كما تؤكد الأسئلة المتضمنة في الاختبار صدق البناء.

صدق المحك:

يشير الأدب النظري إلى ارتباط التفكير الناقد ببعض المتغيرات كالتحصيل، الذكاء، اختبارات Scholastic Aptitude Test (SAT) واختبارات Graduate Recorde (GRE) Test وغيرها، وقد أثبت ذلك التجريب.

والجدول رقم (13) يبين معاملات الارتباط بين عدد من المحكات والعلامات على اختبار كاليفورنيا California Critical Thinking Skills Test – 2000 (CCTST) وهي جميعها ذات دلالة إحصائية. (الكركي، 2007)

جدول رقم (13) يمثل قيم معاملات الارتباط بين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وبعض المحكات:

المتغير	معامل الارتباط
العلامة الكلية GRE	0.719*
تحليل GRE	0.708*

لفظي GRE	*0.716
كميGRE	*0.582
اختبار واطسن –جليسرCTA	*0.542
لفظيSAT	*0.545
رياضياتSAT	*0.440

دال احصائيا ($0.001>\alpha$)

الثبات: تم التأكد من ثبات الاختبار بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (KR20) حيث بلغت قيمته (0.80) وهذا يدل على ثبات مناسب للاختبار مما يبرر استخدامه.

صدق وثبات اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد نموذج (2000) المعدل للبيئة الأردنية:

قامت العبدالات (2003) باستخدام اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد النموذج (2000) بعد تعديله للبيئة الأردنية وقامت بالتأكد من صدق الاختبار المعدل للبيئة الأردنية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين، إضافة إلى إيجاد الارتباطات الداخلية بين الاختبارات الفرعية الخمسة وبين كل اختبار فرعي والاختبار الكلي، وقد كانت قيمة معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية الخمسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) وتراوحت قيمها بين (0.751 – 0.946) كما كان معامل الارتباط بين الاختبارات الفرعية الخمسة والدرجة الكلية ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) وذلك لجميع الاختبارات الفرعية، ويظهر الجدول رقم (14) معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية الخمسة وبين كل اختبار فرعي والاختبار الكلي:

الاختبار الفرعي	التحليل	التقويم	الاستدلال	الاستنتاج	الاستقراء
التقويم	*0.852	–	–	–	–
الاستدلال	*0.826	*0.751	–	–	–
الاستنتاج	*0.917	*0.896	*0.917	–	–
الاستقراء	*0.903	*0.946	*0.845	*0.893	–
الكلي	*0.954	*0.943	*0.903	*0.971	*0.966

وتشير نتائج الجدول رقم (14) إلى أن الارتباطات الداخلية بين الاختبارات الفرعية الخمسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) وأن قيمة معاملات الارتباط بينها عالية حيث تتراوح بين (0.751 – 0.946) مما يدل على أن المهارات المعرفية في اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد تعمل بشكل متداخل ومترابط، أي أن الدرجات على الاختبارات الفرعية غير مستقلة، كما تشير النتائج إلى أن معامل الارتباط بين الاختبارات الفرعية الخمسة والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) وذلك لجميع الاختبارات الفرعية وتؤلف هذه النتائج دلالة على صدق البناء للاختبار. (العبدالات، 2003).

ثبات الاختبار:

تم إيجاد ثبات الاختبار للصورة المعدلة للبيئة الأردنية بطريقة الإعادة حيث طبق الاختبار على عينة من (32) طالبة، وأعيد تطبيقه بعد أربعة أسابيع، وبلغ معامل ثبات الاختبار (0.69) كما تم إيجاد ثبات الاختبار الكلي باستخدام معامل الاتساق الداخلي للفقرات وفق معادلة كرونباخ (ألفا) حيث بلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية للاختبار (0.74) مما يشير إلى ثبات مناسب للاختبار.

مبررات استخدام اختبار كاليفورنيا:

تم استخدام اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد لما يتمتع به من خصائص عديدة نذكر منها:

- هذا الاختبار معد خصيصا لمستوى المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية الأولى، ودراستنا هذه تلقي الضوء على مرحلة الثانوية.
- سهولة تطبيق الاختبار لأنه يتكون من (34) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، فلا يحتاج إلى وقت طويل للإجابة عنه أو لتصحيحه.
- عدم تحيز الاختبار لتخصص أكاديمي معين، أو جنس، أو ثقافة، أو تراث أدبي....
- المصطلحات المستخدمة سواء في الصورة الأصلية أو المعدلة تشمل موضوعات مألوفة وتتماشى مع سن المفحوصين.

- تمتع هذا الاختبار في صورته الأصلية بمؤشرات صدق عالية (صدق المحتوى، الصدق البنائي، صدق المحك، درجة ثبات عالية) كما يتمتع بصدق وثبات جيدين في صورته المعدلة.

التدابير المنهجية:

قام الباحث بتغيير طفيف على مستوى السؤالين رقم (1) حيث استبدل الباحث تسميات الفرق الرياضية بتسميات لفرق رياضية جزائرية وكذلك استبدال مصطلح باص بالحافلة في الأسئلة رقم (28، 29، 30) دون أن يحدث تغيير في محتوى السؤال أو عباراته.

ثانياً: تقنيات منهجية الدراسة الأساسية.

1-منهجية الدراسة.

2-عينة الدراسة.

3-حدود الدراسة.

4-إجراءات تطبيق أدوات الدراسة.

5-الحصول على المعلومات والمعالجة الإحصائية.

الدراسة الأساسية:

يتضمن هذا الفصل وصفا لكيفية إنجاز الدراسة، والإجراءات المتبعة، من خلال وصف مجتمع الدراسة وتحديد العينة، تحديد أدوات الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وصف لتصميم الدراسة وتطبيقها، المعالجات الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات واستخراج النتائج، ثم مناقشة النتائج.

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة، تم التطرق لأثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التحصيل ودراسة التفاعل بين الأنموذج والجنس على التحصيل كمحور أول، وكمحور ثاني تم التطرق لأثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد ودراسة التفاعل بين الأنموذج والجنس على التفكير الناقد.

1-مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة بولاية قالمة للسنة الدراسية 2022/ 2023، حيث بلغ عددهم 1613 تلميذ وملميذة.

2-عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية حيث أجريت الدراسة بثانوية مخانشة نافع (بني مزلين) التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في السنة الدراسية 2022/ 2023، حيث بلغ العدد الإجمالي للعينة (34) تلميذ من بينهم (13) ذكور و(21) إناث. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (17) تلميذ وتلميذة من بينهم (07) ذكور و (10) إناث، والمجموعة الضابطة تكونت من (17) تلميذ وتلميذة من بينهم (06) ذكور و (11) إناث. والجدول رقم (15) يوضح ذلك.

المجموعة	عدد التلاميذ	الجنس	
		الذكور	الاناث
التجريبية	17	07	10
الضابطة	17	06	11

المجموع	34	13	21

جدول رقم: (15) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة.

3-التصميم التجريبي:

يعد تحديد التصميم التجريبي المناسب ذو أهمية بالغة في البحث لأنه يضمن الهيكلة السليمة لمجريات الدراسة، حيث يعرفها الأستاذ لخضر عزوز بأنها مناهج تهدف لفحص فرضيات البحث للتأكد من صحتها أو خطئها، وتختلف هذه التصميمات عن بعضها البعض حسب الدقة في ضبط المتغيرات العارضة، وبالتالي تعتبر هذه التصميمات كمستويات مختلفة في تنظيم التجريب والوصول إلى نتائج دقيقة.

حيث تم استخدام منهج المجموعات المتكافئة (التجارب القبلية البعدية باستعمال مجموعتان شبه تجريبيتان) وذلك بعد التأكد من تكافؤ المجموعتان التجريبية والضابطة قبل المعالجة التجريبية، لذلك تم استخدام التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي باستخدام مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، والجدول رقم (16) يوضح ذلك.

المجموعة	تكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	المجموعتين	أنموذج سكمان	التحصيل
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	التفكير الناقد

شكل رقم (16) يوضح التصميم التجريبي.

4-التصميم العاملي:

هذا ولما كان الهدف من هذه البحث إدراج متغير الجنس كمتغير مستقل ثاني من أجل معرفة تفاعله مع المتغير المستقل الأول وتأثيرهما على التحصيل والتفكير الناقد، فقد تم استخدام التصميم العاملي، والذي يعرفه الأستاذ لخضر عزوز بأنه: "التصميمات العاملية تمكننا من دراسة العلاقة بين متغيرين إثنين أو أكثر من متغير مستقل أو تابع ودراسة تفاعلاتهم".

لذلك فالتصميمات العاملية تسمح بدراسة شبكة العلاقات السببية بين تلك المتغيرات وتفاعلاتها الرئيسية والثانوية، المركبة والبسيطة، إذ يمتلك كل تصميم عاملي تقنياته واجراءاته ومعالجته التجريبية والاحصائية. (النعيمي، 2021، 120).

وللحصول على التصميم العاملي المناسب يطبق القانون التالي: عدد أنماط المتغير المستقل الأول في عدد أنماط المتغير المستقل الثاني وهكذا دواليك، ويمكن تمثيل التصميم العاملي من خلال جدول، أو ما يسمى بالشجر العاملي.

لذلك نحدد التصميم العاملي لهذه الدراسة في الجدول رقم (17).

الطريقة / الجنس	**ذكر**	**أنثى**
انموذج سكمان	**(انموذج سكمان ذكور)**	**(أنموذج سكمان إناث)**
طريقة اعتيادية	**(طريقة اعتيادية ذكور)**	**(طريقة اعتيادية إناث)**

جدول رقم (17) يبين التصميم العاملي للدراسة.

وبذلك سوف نستخدم هذا التصميم العاملي مع المتغير التابع الأول (التحصيل الدراسي) ثم نستخدمه مع المتغير التابع الثاني (التفكير الناقد).

وبناءً على هذا التصميم العاملي يتم اختيار التحليل الإحصائي، لذلك فالمعالجة الإحصائية الكفيلة بتحقيق تساؤلات الدراسة هو تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA)، وهو تحليل أكثر تعقيداً من تحليل التباين الأحادي، ويستخدم عندما يكون هناك متغيران مستقلان لكل منهما على الأقل شرطين، أو مستويين، أو معالجتين يراد دراسة تأثيرها على المتغير التابع. (النعيمي، 2021، 126).

وعند استعمال التحليل العاملي يحصل الباحث على نوعين من المعلومات يتعلق الأول بالآثار الرئيسية (Main Effects) أي معرفة تأثير كل متغير مستقل في المتغير التابع على حدى، أما النوع الثاني من المعلومات التي يمكن أن نستقيها من استعمال التصميم العاملي هو البحث عن آثار التفاعلات (Interactions Effects).

تعريف تحليل التباين ثنائي الاتجاه:

أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه أو في اتجاهين أو المزدوج يهتم بدراسة متغيرين مستقلين على متغير تابع واحد، فهو يستخدم في الدراسات التي تستوجب قياس تأثير متغيرين مستقلين معاً يحتويان على مجموعة من الفئات أو المستويات على متغير تابع واحد، حيث ينقسم التباين في درجات المتغير إلى أربعة أقسام وهي:

- تباين يرجع للمتغير المستقل الأول.
- تباين يرجع للمتغير المستقل الثاني.
- تباين يرجع للتفاعل الثنائي بين المتغيرين المستقلين.
- تباين الخطأ.

فرضيات التباين ثنائي الاتجاه:

في تحليل التباين ثنائي الاتجاه توجد ثلاثة فروض صفرية:

- فرض صفري للمتغير المستقل الأول.
- فرض صفري للمتغير المستقل الثاني.
- فرض صفري للتفاعل بين المتغيرين المستقلين.

وبذلك تكون مهمة تحليل التباين في الاتجاهات التالية:

- دراسة تأثير المتغير المستقل الأول على المتغير التابع، من خلال البحث عن الفروق بين متوسطات المجموعات الفرعية للمتغير المستقل الأول في درجات المتغير التابع.
- دراسة تأثير المتغير المستقل الثاني على المتغير التابع، من خلال البحث عن الفروق بين متوسطات المجموعات الفرعية للمتغير المستقل الثاني في درجات المتغير التابع.
- دراسة تأثير التفاعل بين المتغيرين المستقلين معاً على درجات المتغير التابع.

شروط استخدامه:

- استقلالية المجموعات موضع المقارنة؛ أي أن تكون المجموعات غير مترابطة ولم يتكرر تطبيق الاختبار عليها.

- تجانس تباين بيانات المتغير التابع في المجتمعات موضع الدراسة؛ أي أن يكون للمجتمعات التي استمدت منها المجموعات موضع المقارنة نفس التباين ولكن لها متوسطات مختلفة، ويمكن التغاضي عن هذا الشرط في حالة تساوي المجموعات موضع المقارنة في عدد مفرداتها.
- أن تكون بيانات المتغير التابع تتبع توزيعاً طبيعيا اعتداليا.
- أن يكون المتغير التابع مصنف ضمن المقاييس الكمية المتصلة.

5-الحصول على المعلومات والمعالجة الاحصائية:

قام الباحث بفحص تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل القبلي (حيث اعتمد فيه على علامات الطلبة في الفصل الثاني والذي يسبق تنفيذ الدراسة، وتم الحصول على علامات الطلبة من كشوف النقاط للفصل الثاني من العام الدراسي 2022/ 2023، وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما هو مبين في الجدول رقم (18).

Descriptive Statistics

Dependent Variable: درجة الطلبة

ذكر أنثى	تجريبية ضابطة		Statistic	Bootstrap[a]			
				Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
		Mean	7.9671	.0000	.0000	7.9671	7.9671
	ذكر	Std. Deviation	1.60715	.00000	.00000	1.60715	1.60715
		N	7	0	0	7	7
		Mean	10.4400	.0000	.0000	10.4400	10.4400
تجريبية	أنثى	Std. Deviation	2.92643	.00000	.00000	2.92643	2.92643
		N	10	0	0	10	10
		Mean	9.4218	.0000	.0000	9.4218	9.4218
	Total	Std. Deviation	2.71285	.00000	.00000	2.71285	2.71285
		N	17	0	0	17	17
		Mean	9.5000	.0000	.0000	9.5000	9.5000
	ذكر	Std. Deviation	2.63629	.00000	.00000	2.63629	2.63629
		N	6	0	0	6	6
ضابطة		Mean	10.3409	.0000	.0000	10.3409	10.3409
	أنثى	Std. Deviation	2.90532	.00000	.00000	2.90532	2.90532
		N	11	0	0	11	11
	Total	Mean	10.0441	.0000	.0000	10.0441	10.0441

		Std. Deviation	2.76026	.00000	.00000	2.76026	2.76026
		N	17	0	0	17	17
		Mean	8.6746	.0000	.0000	8.6746	8.6746
	ذكر	Std. Deviation	2.19543	.00000	.00000	2.19543	2.19543
		N	13	0	0	13	13
		Mean	10.3881	.0000	.0000	10.3881	10.3881
Total	أنثى	Std. Deviation	2.84198	.00000	.00000	2.84198	2.84198
		N	21	0	0	21	21
		Mean	9.7329	.0000	.0000	9.7329	9.7329
	Total	Std. Deviation	2.71332	.00000	.00000	2.71332	2.71332
		N	34	0	0	34	34

جدول رقم (18) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار التحصيلي القبلي.

يلاحظ من خلال الجدول رقم (18) الاختلافات الظاهرية في المتوسطات الحسابية للاختبار التحصيلي القبلي لمجموعتي الدراسة، ولمعرفة دلالة الفروقات تم استخدام تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA) والجدول رقم (19) يوضح ذلك:

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: درجة الطلبة

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Model	3252.042[a]	4	813.010	115.194	.000	.939
المجموعة	4.108	1	4.108	.582	.451	.019
الجنس	21.943	1	21.943	3.109	.088	.094
المجموعة * الجنس	5.322	1	5.322	.754	.392	.025
Error	211.733	30	7.058			
Total	3463.775	34				

الجدول رقم (19) يمثل نتائج تحليل التباين الثنائي لعلامات أفراد المجموعتين كما تم الحصول عليها في الفصل الثاني.

يبين الجدول رقم (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الجنس والمجموعة، وكذلك التفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث سجلت قيمة الدلالة المعنوية على التوالي 0.451،

0.088، و0.392، مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تنفيذ التجربة في التحصيل الدراسي.

1- قام الباحث بفحص تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الناقد قبل تنفيذ التجربة كاختبار قبلي، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين على الاختبار، والجدول رقم (20) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين على مقياس التفكير الناقد القبلي:

Descriptive Statistics

Dependent Variable: الدرجات

تجريبية ضابطة	ذكر أنثى		Statistic	Bootstrap[a]			
				Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
نموذج سكمان	ذكر	Mean	7.5714	.0000	.0000	7.5714	7.5714
		Std. Deviation	1.81265	.00000	.00000	1.81265	1.81265
		N	7	0	0	7	7
	أنثى	Mean	8.8000	.0000	.0000	8.8000	8.8000
		Std. Deviation	2.89828	.00000	.00000	2.89828	2.89828
		N	10	0	0	10	10
	Total	Mean	8.2941	.0000	.0000	8.2941	8.2941
		Std. Deviation	2.51905	.00000	.00000	2.51905	2.51905
		N	17	0	0	17	17
الطريقة الاعتيادية	ذكر	Mean	9.1667	.0000	.0000	9.1667	9.1667
		Std. Deviation	2.13698	.00000	.00000	2.13698	2.13698
		N	6	0	0	6	6
	أنثى	Mean	8.4545	.0000	.0000	8.4545	8.4545
		Std. Deviation	2.20743	.00000	.00000	2.20743	2.20743
		N	11	0	0	11	11
	Total	Mean	8.7059	.0000	.0000	8.7059	8.7059
		Std. Deviation	2.14373	.00000	.00000	2.14373	2.14373
		N	17	0	0	17	17
Total	ذكر	Mean	8.3077	.0000	.0000	8.3077	8.3077
		Std. Deviation	2.05688	.00000	.00000	2.05688	2.05688
		N	13	0	0	13	13
	أنثى	Mean	8.6190	.0000	.0000	8.6190	8.6190
		Std. Deviation	2.49952	.00000	.00000	2.49952	2.49952
		N	21	0	0	21	21

	Mean	8.5000	.0000	.0000	8.5000	8.5000
Total	Std. Deviation	2.31268	.00000	.00000	2.31268	2.31268
	N	34	0	0	34	34

يلاحظ من خلال الجدول رقم (20) الاختلافات الظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في اختبار التفكير الناقد القبلي لمجموعتي الدراسة، ولمعرفة دلالة الفروقات تم استخدام تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA) والجدول رقم (21) يوضح ذلك:

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الدرجات

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	9.625[a]	3	3.208	.577	.635	.055
Intercept	2309.000	1	2309.000	415.101	.000	.933
المجموعة	3.121	1	3.121	.561	.460	.018
الجنس	.533	1	.533	.096	.759	.003
المجموعة * الجنس	7.526	1	7.526	1.353	.254	.043
Error	166.875	30	5.562			
Total	2633.000	34				
Corrected Total	176.500	33				

جدول رقم (21) يبين تحليل التباين الثنائي لاختبار التفكير الناقد للقياس القبلي.

الجدول رقم (21) يمثل نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات أفراد المجموعتين في القياس القبلي لاختبار التفكير الناقد.

يبين الجدول رقم (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الجنس والمجموعة، وكذلك التفاعل بين الجنس والمجموعة، حيث بلغت قيمة الدلالة المعنوية على التوالي 0.460، 0.759، و0.254، مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تنفيذ التجربة في اختبار التفكير الناقد.

يتضح مما سبق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) في الاختبار القبلي لأدوات الدراسة في: اختبار التحصيل واختبار التفكير الناقد.

المعالجة الإحصائية:

قصد الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وبعد التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة قبل المعالجة التجريبية اعتمد الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

1- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التحصيل.
2- تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA) للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالتحصيل الدراسي.
3- اختبار شيفيه لدلالة الفروق وتحديد حجم الأثر لفاعلية نموذج سكمان على التحصيل.
4- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التفكير الناقد.
5- تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA) للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالتفكير الناقد.
6- اختبار شيفيه لدلالة الفروق وتحديد حجم الأثر لفاعلية نموذج سكمان على التفكير الناقد.

الفصل السادس:

عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج:

لما كان الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن أثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة، تم التطرق لأثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التحصيل ودراسة التفاعل بين الأنموذج والجنس على التحصيل كمحور أول، وكمحور ثاني تم التطرق لأثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد ودراسة التفاعل بين الأنموذج والجنس على التفكير الناقد.

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالمحور الأول: أثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة، والتي تعالج الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى طريقة التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؟
- هل هناك تفاعلات ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) بين طريقتي التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى) في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة؟

للإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على الاختبار البعدي كما هو موضح في الجدول رقم: (22).

Descriptive Statistics

Dependent Variable: التحصيل الدراسي

التجريبية والضابطة	جنس الطالب		Statistic	Bootstrap[a]			
				Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
أنموذج سكمان	ذكر	Mean	13.5714	.0000	.0000	13.5714	13.5714
		Std. Deviation	.97590	.00000	.00000	.97590	.97590
		N	7	0	0	7	7
	أنثى	Mean	12.9880	.0000	.0000	12.9880	12.9880

		Std. Deviation	.94357	.00000	.00000	.94357	.94357
		N	10	0	0	10	10
		Mean	13.2282	.0000	.0000	13.2282	13.2282
	Total	Std. Deviation	.97240	.00000	.00000	.97240	.97240
		N	17	0	0	17	17
		Mean	11.9167	.0000	.0000	11.9167	11.9167
	ذكر	Std. Deviation	.78528	.00000	.00000	.78528	.78528
		N	6	0	0	6	6
		Mean	12.2273	.0000	.0000	12.2273	12.2273
الطريقة الاعتيادية	أنثى	Std. Deviation	1.12057	.00000	.00000	1.12057	1.12057
		N	11	0	0	11	11
		Mean	12.1176	.0000	.0000	12.1176	12.1176
	Total	Std. Deviation	1.00046	.00000	.00000	1.00046	1.00046
		N	17	0	0	17	17
		Mean	12.8077	.0000	.0000	12.8077	12.8077
	ذكر	Std. Deviation	1.21258	.00000	.00000	1.21258	1.21258
		N	13	0	0	13	13
		Mean	12.5895	.0000	.0000	12.5895	12.5895
Total	أنثى	Std. Deviation	1.08630	.00000	.00000	1.08630	1.08630
		N	21	0	0	21	21
		Mean	12.6729	.0000	.0000	12.6729	12.6729
	Total	Std. Deviation	1.12314	.00000	.00000	1.12314	1.12314
		N	34	0	0	34	34

جدول رقم (22) يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد العينة على الاختبار التحصيلي البعدي حسب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) وجود اختلافات ظاهرية بين هذه المتوسطات وللتأكد من ذلك تم استخدام تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA) والجدول رقم (23) يوضح ذلك.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: التحصيل الدراسي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared

Corrected Model	12.260[a]	3	4.087	4.175	.014	.295
Intercept	5137.215	1	5137.215	5247.876	.000	.994
المجموعة	11.659	1	11.659	11.910	.002	.284
الجنس	.149	1	.149	.152	.699	.005
المجموعة * الجنس	1.597	1	1.597	1.632	.211	.052
Error	29.367	30	.979			
Total	5502.144	34				
Corrected Total	41.628	33				

جدول رقم (23) يمثل نتائج تحليل التباين الثنائي لعلامات طلبة عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس حيث بلغ مستوى الدلالة المعنوية(0.002) وهي أقل من مستوى الدلالة (α= 0,05) وهي قيمة دالة احصائياً، كما نلاحظ عدم وجود دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس حيث بلغ مستوى الدلالة المعنوية(0.699)، وكذلك عدم وجود دلالة إحصائية فيما يخص التفاعل بين طريقة التدريس والجنس حيث بلغ مستوى الدلالة المعنوية(0.211).

الدلالة العلمية:

لتقدير حجم الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (التحصيل) تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe لدلالة الفروق وتحديد حجم الأثر:

من خلال الجدول السابق (23) تم رصد فروق ذات دلالة إحصائية بلغت (0.002) تعزى لطريقة التدريس في التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة، ولمعرفة حجم الأثر فقد تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe لدلالة الفروق وتحديد حجم الأثر، كما هو مبين في الجدول رقم: (24).

Dependent Variable: التحصيل الدراسي

(I) التجريبية والضابطة	(J) التجريبية والضابطة	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.[b]	95% Confidence Interval for Difference[b]
					Lower Bound
أنموذج سكمان	الطريقة الاعتيادية	1.208*	.350	.002	.493
الطريقة الاعتيادية	أنموذج سكمان	-1.208-*	.350	.002	-1.922-

جدول رقم (24) يمثل نتائج اختبار شيفيه لقياس حجم تأثير المتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (التحصيل في مادة الفلسفة).

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج سكمان الاستقصائي على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، ويتجلى ذلك في متوسط الفرق حيث تم تسجيل متوسط الفروق لصالح أنموذج سكمان الاستقصائي قدر بـ: 1.208 وبإشارة موجبة، في حين تم تسجيل متوسط الفروق لصالح الطريقة الاعتيادية بـ: -1.208 وبإشارة سالبة، وقدر مستوى الدلالة المعنوية بـ: 0.002 وهي دالة إحصائياً.

الدلالة العملية:

لقياس الدلالة العملية نستخدم مربع إيتا (Eta Squared) حيث يسمى مربع إيتا أحيانا بنسبة الارتباط، أو قوة العلاقة بين المتغيرين (المستقل والتابع)، وينتمى إلى الإحصاء الوصفي، ويحدد حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع تحديدا كميا، ويستخدم مع المجموعات المستقلة.

$$\eta 2 = \frac{\text{SSBetween Groups}}{SSTotal}$$

والجدول رقم (25) يمثل مجموع المربعات بين المجموعات والمربع الكلي:

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
التحصيل الدراسي التجريبية والضابطة	Between Groups	3.292	1	3.292	.440	.512
	Within Groups	239.657	32	7.489		
	Total	242.950	33			

ومن خلال حساب قيمة إيتا مربع نتحصل على النتيجة التالية: جدول رقم (26).

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
التحصيل الدراسي * التجريبية والضابطة	.116	.014

جدول رقم (26) يبين قيمة إيتا مربع.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) أن قيمة إيتا مربع 0.14

هذا ويتم تفسير قيمة حجم الأثر لـ مربع إيتا (η^2) وفق الجدول التالي:

قيمة η^2	0.01	0.06	0.14 فما أكبر
حجم التأثير	تأثير صغير	تأثير متوسط	تأثير كبير

إذن بما أن قيمة مربع إيتا 0.14 فإن حجم تأثير أنموذج سكمان الاستقصائي على التحصيل الدراسي هو تأثير كبير.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالمحور الثاني أثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة، والتي تعالج الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى طريقة التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؟
- هل هناك تفاعلات ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) بين طريقتي التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة؟

للإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد كما هو موضح في الجدول رقم: (27).

Descriptive Statistics

Dependent Variable: الدرجات

تجريبية ضابطة	ذكر أنثى		Statistic	Bootstrap[a]			
				Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
نموذج سكمان	ذكر	Mean	11.0000	.0000	.0000	11.0000	11.0000
		Std. Deviation	1.38444	.00000	.00000	1.38444	1.38444
		N	7	0	0	7	7
	أنثى	Mean	11.4000	.0000	.0000	11.4000	11.4000
		Std. Deviation	1.89737	.00000	.00000	1.89737	1.89737
		N	10	0	0	10	10
	Total	Mean	11.2353	.0000	.0000	11.2353	11.2353
		Std. Deviation	1.66881	.00000	.00000	1.66881	1.66881
		N	17	0	0	17	17
الطريقة الاعتيادية	ذكر	Mean	9.4167	.0000	.0000	9.4167	9.4167
		Std. Deviation	1.35708	.00000	.00000	1.35708	1.35708
		N	6	0	0	6	6
	أنثى	Mean	9.3182	.0000	.0000	9.3182	9.3182
		Std. Deviation	1.55359	.00000	.00000	1.55359	1.55359
		N	11	0	0	11	11
	Total	Mean	9.3529	.0000	.0000	9.3529	9.3529
		Std. Deviation	1.44444	.00000	.00000	1.44444	1.44444
		N	17	0	0	17	17
Total	ذكر	Mean	10.2692	.0000	.0000	10.2692	10.2692
		Std. Deviation	1.54940	.00000	.00000	1.54940	1.54940
		N	13	0	0	13	13
	أنثى	Mean	10.3095	.0000	.0000	10.3095	10.3095
		Std. Deviation	1.99045	.00000	.00000	1.99045	1.99045
		N	21	0	0	21	21
	Total	Mean	10.2941	.0000	.0000	10.2941	10.2941
		Std. Deviation	1.80956	.00000	.00000	1.80956	1.80956
		N	34	0	0	34	34

يمثل جدول رقم (27) يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على اختبار التفكير الناقد البعدي حسب مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

نلاحظ من الجدول رقم (27) وجود اختلافات ظاهرية بين هذه المتوسطات وللتأكد من ذلك تم استخدام تحليل التباين الثنائي (TWO WAY ANOVA) والجدول رقم (28) يوضح ذلك.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الدرجات

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	30.814[a]	3	10.271	3.989	.017	.285
Intercept	3381.224	1	3381.224	1313.187	.000	.978
المجموعة	26.843	1	26.843	10.425	.003	.258
الجنس	.182	1	.182	.071	.792	.002
المجموعة * الجنس	.497	1	.497	.193	.664	.006
Error	77.245	30	2.575			
Total	3711.000	34				
Corrected Total	108.059	33				

جدول رقم (28) يمثل نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات طلبة عينة الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس حيث بلغ مستوى الدلالة المعنوية(0.003) وهي أقل من مستوى الدلالة (α= 0,05) وهي قيمة دالة احصائياً، كما نلاحظ عدم وجود دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس حيث بلغ مستوى الدلالة المعنوية(0.792)، وكذلك عدم وجود دلالة إحصائية فيما يخص التفاعل بين طريقة التدريس والجنس حيث بلغ مستوى الدلالة المعنوية(0.664).

الدلالة العملية:

لتقدير حجم الأثر للمتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (التفكير الناقد) تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe لدلالة الفروق وتحديد حجم الأثر:

من خلال الجدول السابق (28) تم رصد فروق ذات دلالة إحصائية بلغت (0.003) تعزى لطريقة التدريس في التفكير الناقد لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة، ولمعرفة حجم الأثر فقد تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe لدلالة الفروق وتحديد حجم الأثر، كما هو مبين في الجدول رقم: (29).

Pairwise Comparisons

Dependent Variable: الدرجات

(I) تجريبية	(J) تجريبية	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.[b]	95% Confidence Interval for Difference[b]
					Lower Bound
الطريقة الاعتيادية	نموذج سكمان	1.833*	.568	.003	.673
نموذج سكمان	الطريقة الاعتيادية	-1.833-*	.568	.003	-2.992-

جدول رقم (29) يمثل نتائج اختبار شيفيه لقياس حجم تأثير المتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (التفكير الناقد).

نلاحظ من خلال الجدول رقم (29) تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج سكمان الاستقصائي على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية، ويتجلى ذلك في متوسط الفرق حيث تم تسجيل متوسط الفروق لصالح أنموذج سكمان الاستقصائي قدر بـ: 1.833 وبإشارة موجبة، في حين تم تسجيل متوسط الفروق لصالح الطريقة الاعتيادية بـ: -1.833 وبإشارة سالبة، وقدر مستوى الدلالة المعنوية بـ: 0.003 وهي دالة إحصائياً.

الدلالة العملية:

لقياس الدلالة العملية نستخدم مربع إيتا (Eta Squared) حيث يسمى مربع إيتا أحيانا بنسبة الارتباط، أو قوة العلاقة بين المتغيرين (المستقل والتابع)، وينتمى إلى الإحصاء الوصفي، ويحدد حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع تحديدا كميا، ويستخدم مع المجموعات المستقلة.

$$\eta 2 = \frac{SSBetween\ Groups}{SSTotal}$$

والجدول رقم (30) يمثل مجموع المربعات بين المجموعات والمربع الكلي:

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
درجة الطالب * التجريبية والضابطة	Between Groups	1.441	1	1.441	.263	.611
	Within Groups	175.059	32	5.471		

Total	176.500	33			

ومن خلال حساب قيمة إيتا مربع نتحصل على النتيجة التالية: جدول رقم (31).

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
درجة الطالب * التجريبية والضابطة	.090	.008

جدول رقم (31) يبين قيمة إيتا مربع.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) أن قيمة إيتا 0.008

هذا ويتم تفسير قيمة حجم الأثر لـ مربع إيتا (η^2) وفق الجدول التالي:

قيمة η^2	0.01	0.06	0.14 فما أكبر
حجم التأثير	تأثير صغير	تأثير متوسط	تأثير كبير

إذن بما أن قيمة مربع إيتا 0.008 وهي أقل من 0.01 فإن حجم تأثير أنموذج سكمان الاستقصائي على التفكير الناقد هو تأثير صغير.

يمكننا القول من خلال عرض النتائج السابقة ما يلي:

- وجود أثر ذو دلالة إحصائية لـ أنموذج سكمان الاستقصائي على التحصيل الدراسي لطلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة. وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على التحصيل الدراسي لطلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة. وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس على التحصيل الدراسي لطلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة. وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.
- وجود أثر ذو دلالة إحصائية لـ أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد لطلبة السنة الثانية ثانوي. وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على التفكير الناقد لطلبة السنة الثانية ثانوي. وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس على التفكير الناقد لطلبة السنة الثانية ثانوي. وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.

مناقشة النتائج:

سبقت الإشارة في عرض النتائج أن الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن أثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة، وتم التطرق لـ: أثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التحصيل، أثر متغير الجنس على التحصيل، وكذلك دراسة التفاعل بين الأنموذج والجنس على التحصيل كمحور أول، وكمحور ثاني تم التطرق لـ: أثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد، أثر متغير الجنس على التفكير الناقد، وكذلك دراسة التفاعل بين الأنموذج والجنس على التفكير الناقد، لذلك سوف نناقش هذه النتائج وفقاً لمحورين:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالمحور الأول أثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة، والتي تعالج الأسئلة التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى طريقة التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية)؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؟
2- هل هناك تفاعلات ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) بين طريقتي التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى) في تحصيل طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة؟

أسفرت نتائج المحور الأول بعد إجراء سلسة من المعالجات الإحصائية تمثلت في حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي، واختبار شيفيه، ومعادلة إيتا مربع عن فاعلية أنموذج سكمان الاستقصائي على التحصيل الدراسي في مقابل الطريقة الاعتيادية، وتأتي هذه الدراسة لتؤكد مرة أخرى فعالية هذا الأنموذج عل التحصيل، وتتفق مع دراسة كل من:

دراسة (الصرايرة، 2007) التي أثبتت فاعلية التدريس باستخدام نموذج سكمان الاستقصائي في تحصيل مادة الاحياء وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وكذلك دراسة (خميس، 2015) التي أثبتت فاعلية استخدام استراتيجيتي بوسنر وسوشمان في تدريس التربية الإسلامية في التحصيل وإكساب مهارات التفكير الناقد، ودراسة (كامل إبراهيم، 2008) التي أثبتت فعالية استخدام نموذج سكمان الاستقصائي في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط وميلهن نحو مادة الفيزياء، وكذلك وكذلك دراسة (إسماعيل، 2016) التي أثبتت فعاليته في تحصيل مادة الجغرافيا ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، و دراسة (الزعبي، 2007) التي أثبتت فعالية استخدام نموذج سكمان الاستقصائي في التحصيل وتكوين البنية المفاهيمية، وكذلك دراسة (حبيب، 2012) التي أثبتت فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي على التحصيل الدراسي والتفكير والاتجاهات العلمية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ودراسة (عمرو، 2004) التي أثبتت فاعلية استخدام نموذجي التدريب على الاستقصاء والمعرفة السابقة والمكتسبة في تحصيل الطلبة المباشر والمؤجل، ودراسة (Nurkholilah, winsyaputra, 2020) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنموذج التدريب على الاستقصاء على حساب التعليم التقليدي في الاختبار التحصيلي.

بعد استعراض بعض الدراسات التي بينت فعالية أنموذج سكمان الاستقصائي عل التحصيل واتفقت مع الدراسة الحالية يمكن أن نفسر هذه النتيجة كما يلي:

نموذج سكمان يعمل على تنمية المهارات الإدراكية في البحث، ومعالجة المعلومات واستخدام المنطق، مما يمكن الطلبة من الاستقصاء بطريقة مرنة ومنتجة، وإعطائهم مدخلا جديدا في التعلم يمكنهم من بناء المصطلحات والمفاهيم وتحليل الأحداث المترابطة، واكتشاف الصلات بين المتغيرات، والاستفادة من مصدران من مصادر الدوافع الذاتية وهما: الجزاء الناتج من الخبرة الإيجابية في الكشف والاستفسار، والإثارة الكامنة في المشكلة نفسها، وهو ما أصبحت تفتقده الطرق المعتادة في التدريس خصوصا لما نتحدث عن مادة حية كمادة الفلسفة التي بدورها تتنافى مع كل الممارسات التي لا تدفع بالطالب إلى التفكير وإعمال العقل، وتضيف "فرنسواز رافين" أن تعليم الفلسفة للطلاب من خلال محاولة التفكير الفلسفي أمامهم وتلقينهم المعلومات لا يكفيان، ضف إلى ذلك إعطاء المفاهيم تلقائيا بمعزل عن محتواها هو قتل للفكر الفلسفي"، فعملية استعراض الأستاذ كيفية التفلسف أمام الطلاب لا تجعلهم يفكرون فلسفيا بمفردهم، وهو ما يزيد من الفجوة وبعد الطلاب عن هذه المادة، لدرجة تساؤلهم عن جدوى تعلمها وما الفائدة منها،

ويعطينا الدكتور (بيار مالك، 2016) بلغة الأرقام تراجع نسبة تسجيل الطلاب في فرع الآداب والإنسانيات بالطور الثانوي بدولة لبنان في الفترة من (2003 إلى 2012) كما يلي: (2003-2004: 4711 طالب)، (2004-2005: 3961 طالب)، (2006-2007: 3323 طالب)، (2009-2010: 2723 طالب)، (2011-2012: 2613 طالب)، فهذه الأرقام خير دليل على تناقص أعداد الطلاب وعدم رغبتهم في دراسة هذا التخصص وبالأحرى هذه المادة الأساسية.

نموذج سكمان الاستقصائي الذي ينتمي إلى النظرية البنائية ويجسد أفكارها، هدفه الأساسي هو تعويد الطلبة على التفكير بعقول العلماء، أي اتباع خطوات العلماء في التفكير وحل المشكلات قمنا بدراسة أثره على التحصيل في مادة الفلسفة التي غايتها أيضا البحث عن الحقيقة وإعمال العقل، وبذلك نتطرق بالدراسة لموضوعين يشتركان في سعي كليهما إلى تنمية التفكير وإعمال العقل، وكذلك اشتراكهما في خاصية العمومية، فنموذج سكمان نموذج عام يصلح لتدريس جميع المواد وجميع الأطوار، ومادة الفلسفة أيضا مادة عامة موضوعاتها متشعبة وشاملة لكل مناحي حياة الانسان، لذلك فمادة الفلسفة هي مجال خصب لمثل هذا الأنموذج الذي يمكن أن يعيد لها الحياة كمادة دراسية، ويعيد الحياة لمدرسها ودارسها.

إن الهدف الأساسي من هذا النموذج هو التعليم أو التدريس وفق منهجية واضحة يتقاسم فيها محورا العملية التعليمية الأدوار والمهام، حيث يتجلى الدور الكبير للأستاذ في الإعداد والتسيير، والدور الأكبر للمتعلم في البحث والتقصي والتفسير، ومن تسميته تتضح أهميته حيث يعرف بالتدريب على الاستقصاء، أي تمكين المتعلمين من منهجية البحث بدل إعطاء المعلومة فهو يتماشى مع فكرة التعلم مدى الحياة، ويشجع على تحمل المسؤولية في التعلم، وحل المشكلات بكفاءة، ويشجع على نمطي التعلم الفردي والجماعي في نفس الوقت، واستغلال دوافع الفرد الداخلية.

فنموذج سكمان يعد منهجا للحياة أكثر من اعتباره نموذجا للتعليم لأنه لا يعطي معلومات جاهزة بل يزود المتعلم بمنهجية تعلمية يستعملها في المؤسسة وخارجها، والمتأمل جيدا في هذا النموذج يلاحظ أنه يعتمد على ثلاث أنواع من التقصي، تقصي بالأسئلة، وتقصي بالفرضيات والاحتمالات، وتقصي بالنتائج وهو الأمر الذي جعله يتخطى طريقة حل المشكلات بتقصيه للنتائج بدل قبولها وتعميمها.

كما أسفرت هذه الدراسة عن عدم وجود دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس حيث بلغ مستوى الدلالة المعنوية(0.699)، وكذلك عدم وجود دلالة إحصائية فيما يخص التفاعل بين طريقة التدريس والجنس حيث بلغ مستوى الدلالة المعنوية (0.211). وهي غير دالة احصائياً، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الصرايرة، 2007) و (الشعيلي، 2005) اللتان توصلتا إلى عدم وجود دلالة إحصائية تعزى إلى النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) وعدم وجود تفاعل بين طريقة التدريس والنوع الاجتماعي، وكذلك دراسة (عمرو، 2004) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة المباشر والمؤجل تعزى لجنس المتعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس وجنس المتعلم.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالمحور الثاني أثر أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة، والتي تعالج الأسئلة التالية:

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى طريقة التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؟

5- هل هناك تفاعلات ذات دلالة إحصائية عند (α= 0,05) بين طريقتي التدريس (أنموذج سكمان الاستقصائي، والطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكر، أنثى) في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة؟

أسفرت نتائج المحور الثاني بعد إجراء سلسة من المعالجات الإحصائية تمثلت في حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي، واختبار شيفيه، ومعادلة إيتا مربع عن فاعلية أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد، وتأتي هذه الدراسة لتؤكد مرة أخرى فعالية هذا الأنموذج على التفكير الناقد وأنواع التفكير الأخرى، وتتفق مع دراسة كل من:

دراسة الصرايرة (2007) التي أثبتت فعالية أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد في مادة الأحياء لدى طلبة الصف العاشر أساسي، وكذلك دراسة (Nurkholilah, winsyaputra, 2020) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنموذج التدريب على الاستقصاء على حساب التعليم التقليدي في اختبار مهارات التفكير الناقد، ودراسة

(الحشاش، 2018) التي أثبتت أيضا فاعلية أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسة رزق (2020) التي توصلت إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات التفكير الناقد. أما فعالية أنموذج سكمان الاستقصائي على أنواع التفكير الأخرى عديدة نذكر منها: دراسة الأطرم ووشاح (2020) التي أثبتت فعالية أنموذج سكمان في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في الأردن، ودراسة، ودراسة أبو رومية (2012) التي أثبتت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين في اختبار مهارات التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة المخامرة (2011)التي أثبتت وجود فروق دالة احصائيا في استجابات الطلبة في اختبار التفكير الهندسي تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، و دراسة الزهاوي (2001) التي أثبتت وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي لمادة الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية.

بعد استعراض بعض الدراسات التي بينت فعالية أنموذج سكمان الاستقصائي على التفكير الناقد واتفقت مع الدراسة الحالية يمكن أن نفسر هذه النتيجة كما يلي:

يذهب واطسون وجلاسر Watson & Glaser أن التفكير الناقد هو مركب من الاتجاهات والمعارف والمهارات، ويتضمن هذا المركب ما يلي: اتجاهات التقصي التي تتضمن القدرة على التعرف على أبعاد المشكلة وقبول الأدلة والبراهين الصحيحة، المعارف المرتبطة بطبيعة الاستدلال الصحيح أو المعتمد على قواعد المنطق، والمهارة في استخدام وتطبيق الاتجاهات والمعارف السابقة، ويعبر هارلو (Harlow) على التعلم القائم على الاستقصاء بأنه يساعد المتعلمين على استيعاب المفاهيم وتطبيقها على مواقف حياتية جديدة، وينمي مهارات الاستقصاء العلمي والثقافة العلمية ومهارات التفكير المختلفة، إضافة إلى ذلك ينمي قدرات المتعلم الابتكارية ومهارة حل المشكلات، ويرفع مستوى فهمهم للعلم، ويزيد دافعيتهم للتعلم، وهذا إن دلّ فإنما يدل على أن عملية التفكير الناقد هي عملية تقصي بالأساس، وعملية الاستقصاء بدورها مبنية على النقد والتمحيص.

ويلخص (أمبو سعيدي، البلوشي) أنه في عملية الاستقصاء ندمج بين عمليات العلم والمعرفة العلمية واستخدام التفكير النقدي والاستدلال العلمي بهدف بناء الفهم العلمي، حيث يمارس

الاستقصاء عند: طرح الأسئلة، تصميم الأنشطة، جمع البيانات، تنظيم البيانات وتحليلها، التفكير بصورة منطقية ونقدية حول العلاقة بين الأدلة والتفسيرات، استخدام الأدلة المستخلصة من الملاحظات والمعرفة العلمية الحالية لبناء وتقييم التفسيرات البديلة ثم توصيل هذه التجارب والتفسيرات للآخرين. فالتدريس الاستقصائي في باطنه يحمل أكثر ما يبدو في ظاهره فهو مبني على مبادئ سليمة من نظريات التعلم لأنه عبارة عن بحث تقسم فيه الأدوار بين المعلم والمتعلم ليصلا في النهاية إلى المعرفة، يستخدم مع جميع المستويات التعليمية ويستخدم جميع العمليات العقلية، وتركز المعايير الوطنية لتدريس العلوم في الولايات المتحدة على أن التربية العلمية بحاجة إلى إعطاء الطلبة ثلاثة أنواع من المهارات والفهم، فهم بحاجة إلى تعلم المبادئ والمفاهيم العلمية، وامتلاك المهارات الإجرائية المتوافرة لدى العلماء، وفهم طبيعة العلم بوصفه شكلا من أشكال الجهد الإنساني، لذلك فالطلبة بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على تصميم استقصاءات تختبر أفكارهم، وفهم أسباب فاعلية مثل هذه الاستقصاءات. (الوهر، 2016).

ويشير سكوتر بأنه عندما نتأمل فإننا نستقصي، وعندما نستفسر استفسارا علميا فإننا نستقصي، وعندما نحاول حل مشكلة فإننا نستقصي، ولهذا فإن الاستقصاء في الحقيقة: نقدي، افتراضي، تحليلي، علمي، كما أنه حدسي وشخصي، وبالتالي فهو يجمع بين وظيفتي العمليات العقلية وطريقة التدريس. فهو طريقة تعليمية تعلمية من جهة ومنهج تفكير من جهة أخرى، فالمعلم من جهة يطرح موقف أو أكثر من موقف مثير ومتحدي لأفكار الطلاب، والطلاب من جهتهم يقومون بممارسة عمليات الاستقراء والاستنتاج وحل المشكلات لهذا الموقف وذلك من خلال محاولاتهم فرض الفروض واختبارها.

ويضيف (باير، الجبر، 1994، 33). تعددية المصطلحات المستخدمة في تحديد مفهوم الاستقصاء، ذلك أنه يوصف أحيانا بأنه مقاربة أو مدخل Approach وأحيانا أخرى بأنه طريقة، كما يوصف في الغالب بأنه استراتيجية، وهناك مصطلحات أخرى يوصف بها التدريس الاستقصائي نذكر منها: التفكير التأملي، حل المشكلات، التفكير الناقد، التدريس الاستهلالي، الاستكشاف، وهذه المصطلحات لا تعني نفس الشيء ذلك أن بعضها يشير إلى طرق للتفكير والبعض الآخر يشير إلى طرق التدريس، وكل تلك المصطلحات لن تجد وصفا توصف به أحسن من لفظ استقصاء.

لذلك فمعظم الدراسات التي تطرقت لفاعلية نماذج الاستقصاء في تنمية التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة، عادة ما تثبت فعاليتها، كون عملية الاستقصاء تستغل التفكير المنطقي (التفكير المتأني الذي يسير خطوة بعد خطوة)، وتستغل أيضا التفكير البديهي (التخمين، إبداء وجهة نظر ثم الولوج إلى الاستنتاج)، وكذلك التفكير الاستهلالي (البداية من معلومات متفرقة أو أجزاء من المعلومات إلى معلومات شاملة)، والتفكير الاستنباطي (البداية من كل المعلومات ذات الصلة بالموضوع والانتهاء بخاتمة)، وكذلك التفكير الناقد (التقييم الواعي والمدروس للأفكار والمعلومات من أجل الحكم على جدارتها أو قيمتها)، ... فجميع أنماط التفكير توظف بصورة متكررة ومتبادلة في شكل ذهاب وإياب للوصول إلى الفكرة أو الحل، فهذه العملية لا تقف عند جدران القسم أو المدرسة بل تستدعي الخبرة وتفعلها وتستدعي المفاهيم من أي اختصاص فلا تقف عند حدود المادة بل تعمل بمبدأ تكامل المعارف وتداخلها، وأنموذج سكمان الاستقصائي بوصفه ذلك الأنموذج الذي يدرب الطلبة على التفكير بعقول العلماء، ما هو إلا سبيل لإعمال العقل والتفكير السليم.

كما أسفرت هذه الدراسة عن عدم وجود دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس حيث بلغ مستوى الدلالة المعنوية(0.792)، وكذلك عدم وجود دلالة إحصائية فيما يخص التفاعل بين طريقة التدريس والجنس حيث بلغ مستوى الدلالة المعنوية(0.664)، وهي غير دالة احصائياً، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الصرايرة، 2007) التي توصلت لعدم وجود دلالة إحصائية تعزى إلى النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) وعدم وجود تفاعل بين طريقة التدريس والنوع الاجتماعي في تنمية التفكير الناقد.

خلاصة الدراسة:

لقد تطرق الباحث إلى دراسة فاعلية أنموذج سكمان الاستقصائي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة، وتوصل إلى أن هذا الأنموذج يعطي إضافة فعلية لتدريس مادة الفلسفة وينمي مهارات التفكير الناقد، وهو ما يدعم دراساته السابقة في هذا المجال، حيث توصلت دراسة (رجايبية وبشتة، 2022) تحت عنوان: منهج الفلاسفة في تعليم الفلسفة وعلاقته بنماذج التدريس الحديثة –استقصاء سكمان أنموذجا– أن أنموذج سكمان الاستقصائي بما يحمله من مميزات جعلت منه ذلك الأنموذج المتوازن الذي يستطيع التأقلم وبسهولة مع منطق تدريس أي مادة، ولم يعد يقتصر استخدامه على المواد العلمية فقط، بل

أصبحت المواد الأدبية والاجتماعية تعتمده، ومحاولتنا من هذه الدراسة على مادة الفلسفة تأتي لتأكيد فكرة عموميته، وتماشيه مع الفلسفة كمادة تعليمية ومع طريقة تدريسها كإطار منهجي، إضافة إلى توافره على قدر عالي من المرونة تجعل منه ذلك الأنموذج الذي يأخذ من أي مادة غاياتها ويعطي لها نفساً جديدا لتدريسها، كما توصلت أيضا دراسة (رجايبية وبشتة، 2021) والتي كانت تحت عنوان: التكامل المعرفي في الدراسات الاجتماعية –نموذج سكمان الاستقصائي وفعاليته في تدريسها– أن أنموذج سكمان الاستقصائي يتماشى مع المعايير الدولية لتدريس الدراسات الاجتماعية، ويتماشى مع فلسفة التكامل المعرفي كمطلب علمي وبيداغوجي، ولا يتعارض مع كل مستحدث أو مستجد في مجال التدريس، لأنه يعمل على تدريب المتعلمين على التفكير المنهجي سواء داخل المدرسة أو خارجها، ولا يكتفي بحل المشكلات المطروحة وإنما يخضع تلك الحلول والنتائج للتقييم وبحث سبل توظيفها في آفاق جديدة، وهو ما يميز المدخل الاستقصائي عن حل المشكلات.

الاقتراحات:

- الاهتمام أكثر بالمدخل الاستقصائي في التعليم، واستخدام مبادئه في تجويد العملية التعليمية لما له من فوائد.
- استخدام أنموذج سكمان الاستقصائي لتدريس الدراسات الاجتماعية بصفة عامة ومادة الفلسفة بصفة خاصة.
- الاهتمام بمادة الفلسفة كمادة تعليمية، وإجراء الدراسات التي تتناولها من جانبها التعليمي لأنها تكاد تكون منعدمة.
- إجراء الدراسات والمقارنات النظرية بين أنموذج سكمان الاستقصائي والنماذج الأخرى.

قائمة المصادر والمراجع:

- أبو جزر، حازم رشدي، (2005). تعليم التفكير الناقد من خلال أنشطة في التربية البيئية لطلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة. رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت فلسطين.

- أبو جلنبو، صفاء. (2015). أثر استخدام نموذج وودز في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم العامة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة.
- أبو زيد، هالة محمد. (2018). أثر استخدام المدونات الالكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط الأردن.
- أبو شعبان، نادر خليل. (2010). أثر استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية (الادبي) بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة.
- أبو الركب، أسماء وخطايبة، عبد الله. (2020). أثر استخدام استراتيجية سوخمان الاستقصائية في تنمية عادات العقل ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد 28 رقم 6، (608-630).
- أبو رومية، مصطفى محمد عبد الله. (2012). أثر استخدام استراتيجية سكمان في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الحادي عشر آداب. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة.
- أبو نواس، جمال حسن. (2014). فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية يستند إلى نموذج سوخمان في التفكير فوق المعرفي وتقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السابع في الأردن. أطروحة دكتوراه منشورة. جامعة عمان العربية.
- إبراهيم، فاضل خليل. (2010). المدخل إلى طرائق التدريس العامة. دار ابن الاثير للطباعة والنشر جامعة الموصل.
- إبراهيم، هيثم صالح، والحاج محمد، الأمين صالح ناصر. (2020). فاعلية أنموذج سكمان الاستقصائي في تحسين مهارات التفكير التقاربي والتباعدي والاتجاهات نحو اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مركز البحوث النفسية، المجلد 31، العدد 2 (153-188).
- إبراهيم، هيثم صالح. (2020).فاعلية انموذج سكمان الاستقصائي في تدريس مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي وأثره على تحصيلهم النحوي. مجلة نسق، عدد 26. (604- 617).

- الأرطم، خولة يوسف، ووشاح، هاني عبد الله. (2022). أثر برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج سكمان في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في الأردن. المجلة التربوية الأردنية، المجلد السابع، العدد الثالث. (251- 274).
- الأستاذ، محمود. (1997). أثر استخدام أسلوب الاستقصاء في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي والإبداع العلمي لدى طلاب الصف الثامن أساسي بمدارس وكالة الغوث غزة مقارنا باستخدام الأسلوب التقليدي. رسالة دكتوراه غير منشورة. أم درمان الإسلامية السودان.
- الأسدي، سعيد جاسم والمسعودي، محمد حميد. (2015). استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة في الجغرافيا. عمان، دار صفا للنشر والتوزيع، ط 1.
- إسماعيل، رضى السيد. (2016). فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي. كلية التربية جامعة الفيوم.
- أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس والبلوشي، سليمان بن محمد. (2009). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1.
- الأغا، هاني عبد القادر. (2012). أثر تدريس وحدة مقترحة قائمة على الروابط الرياضية في تنمية مهارات التفكير الناقد وتقدير القيمة العلمية للرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر بمحافظات غزة. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر غزة.
- باير، باري ك (BEYER،BARRY K)، ترجمة الجبر، سليمان بن محمد. (1994). الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية استراتيجية للتدريس. الرياض، مكتبة العبيكان، ط 1.
- بريزي، عبد الله. (2015). تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي المغربي. سلسلة ملفات بحثية، في تدريس الفلسفة. مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.
- بن دودة، مليكة. تدريس الفلسفة من خلال المقاربة بالكفاءات. قسم الفلسفة جامعة وهران.
- بن طريف، إيمان. (2022). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نموذج سكمان الاستقصائي لتحسين مهارات الكتابة في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة الكرك. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، العدد 3 رقم 5، (103-124).
- بلعالية دومة، ميلود. بيداغوجيا الممارسة الفلسفية في الجزائر. جامعة حسيبة بن بوعلي.

- بن وهلة، توفيق. الدرس الفلسفي لتلامذة التعليم الثانوي –الممارسة الديداكتيكية بالجزائر نموذجا –مجلة عالم التربية. (365–378).
- بول، ريتشارد، وإيلدر، ليندا، ترجمة القاضي، أحمد. الدليل المصغر لـ: التفكير الناقد المفاهيم والأدوات.
- بيشو، عمر. (). ديداكتيك الكفايات والإدماج،
- توزي، ميشيل، أحجيج، حسن، وسبيلا، محمد. (2005). بناء القدرات والكفايات في الفلسفة. منشورات عالم التربية، ط1
- توزي، ميشيل، البراهمي، عبد الوهاب. (2021). معجم في تعلم التفلسف والممارسات الفلسفية الجديدة.
- التومي، عبد الرحمان. (2008). منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات.
- جابر، وليد أحمد. (2005). طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. عمان، دار الفكر. ط 2.
- الجريدة الرسمية. (ديسمبر 2009). إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية الجزء الأول. المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر.
- الجمال، محمد عاطف. (2019). التفكير الناقد والطموح للموهوبين.
- جميل، عصام زكريا. (2012). النطق والتفكير الناقد. دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 عمان.
- جواد، مهدي محمد. (2016). فاعلية أنموذج سكمان في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الفيزياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل. العدد 26 (331–362).
- الحارثي، عبد الله صالح. (2013). المساءلة التربوية، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- حبيب، ندى يوسف. (2012). أثر استخدام نموذج سوخمان على التحصيل الدراسي والتفكير والاتجاهات العلمية لدى طلبة الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية نابلس فلسطين.

- الحسناوي، حاكم موسى. (2019). فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية. عمان، دار ابن نفيس للنشر والتوزيع. ط 1.
- الحشاش، فاطمة أحمد مسلم. (2018). أثر استراتيجية سكمان في تنمية مهارات التفكير الناقد والتغير المفهومي في مبحث العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة.
- حمدي، خالد جمال، وحميد، سلمى مجيد. (2009). أثر استخدام انموذجي سكمان الاستقصائي ودرايفر في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة التاريخ. مجلة ديالي، العدد 38.
- حميد، حوراء عبد الرزاق. (2020). أثر استراتيجية سكمان في التحصيل الدراسي لمادة علم الاجتماع لدى طالبات الصف الرابع الأدبي. مجلة كلية التربية جامعة واسط، العدد 40، الجزء الثاني. (441- 480).
- حمداوي، جميل. (2019). تجديد الدرس الفلسفي في ضوء المقاربة التساؤلية. دار الريف للطبع والنشر، المملكة المغربية.
- خطايبة، عبد الله محمد وعبيدات، فاضل علي. (2006). أثر استخدام طريقة سوخمان الاستقصائية في التحصيل الآني والمؤجل في مادة العلوم لطلبة الصف السابع أساسي. دراسات العلوم التربوية. المجلد 33، العدد 1. (181-198).
- خميس، سامر أحمد. (2015). فاعلية استخدام استراتيجيتي بوسنر وسوشمان في تدريس التربية الإسلامية في التحصيل وإكساب مهارات التفكير الناقد. أطروحة دكتوراه. كلية التربية جامعة دمشق سوريا.
- دفاتر التربية والتكوين. (2017). اي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية؟ المملكة المغربية. العدد 12.
- الدليمي، عصام حسن. (2014). النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1.
- راشد محمد راشد. (2011). أثر استخدام نموذج باير للاستقصاء العلمي في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مصر: مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة المنوفية، العدد الثاني.

- رزق، حنان عبد الله. (2020). أثر استخدام نموذج سوكمان الاستقصائي على تنمية مهارات التفكير الناقد في تدريس مادة الرياضيات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، عدد 134، ج1. (217- 258).
- رزوقي، رعد مهدي وعبد الأمير، فاطمة. (2005). طرائق ونماذج في تدريس العلوم. بغداد، مكتبة الغفران. ط 1.
- زاير، سعد علي، خضير، عباس جري. (2020) . تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الانسانية، الدار المنهجية للنشر. ط1
- الزعبي، طلال عبد الله. (2007). أثر استخدام نمط سوخمان الاستقصائي في تحصيل المفاهيم العلمية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة وزيادة نسبة الممارسات الاستقصائية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. دراسات العلوم التربوية. المجلد 34، العدد 2. (411- 428).
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2012). مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، ط2.
- زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. علم الكتب، ط1
- زيتون، عايش محمود. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان، دار الشروق، ط 1.
- زيتون كمال عبد الحميد. (2003). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتاب. ط1
- الساعدي، حسن. (2020). المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه. بغداد، مكتبة الشروق للطباعة والنشر ديالي بعقوبة، ط2.
- الشافعي، سهام أحمد رفعت. غريب محمد، نورا إبراهيم. وشعبان شرف، فاطمة رجب. (2019). فاعلية نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، العدد 15. (94- 149).

- الشمراني، سعيد بن محمد عبد الله. (2012). مستوى تضمين السمات الأساسية للاستقصاء في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، الإمارات العربية المتحدة، العدد 31 (ص 122–151).
- الشلاه، حيدر محمد هـ ح. (2013). فاعلية أسلوب سكمان الاستقصائي في الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الأدب والنصوص. مجلة جامعة بابل/ العلوم الإنسانية. المجلد 21، العدد 4. (1060–1091).
-
- صبري، وعد محمد نجاة. (2002). أثر استخدام انموذجي سكمان ورايجلوث في التفكير الاستدلالي والتحصيل العلمي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء. أطروحة دكتوراه منشورة. جامعة ابن الهيثم بغداد.
- الصرايرة، رائد نهار سليم. (2007). فاعلية التدريس باستخدام نموذج سوخمان الاستقصائي في التحصيل في مادة الأحياء وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك. رسالة ماجستير منشورة. جامعة مؤتة.
- عبد السلام، محمد. (2020). التفكير الناقد دراسة نظرية وتطبيقات عربية وعالمية. مكتبة نور.
- عبد الكريم، سحر محمد وأحمد، نعيمة حسن. (2001). أثر التدريس بنموذج الاستقصاء العادل في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو بعض القضايا البيئية لطلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الخامس "التربية العلمية للمواطنة" الجمعية العلمية للتربية المصرية، المجلد 2.
- العبدالات، سعاد. (2003). أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر أساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر، وبشارة موفق. (2009). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2.
- العتيبي، خالد بن ناهس. (2007). أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة.

- العثمان، ثريا تسلم هادي. (2019). أثر نموذج مارزانو (Marzano) في تنمية مهارات التفكير الناقد بالتربية الوطنية لطالبات العاشر أساسي في محافظة الزرقاء بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية –المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. العدد 9 المجلد 3، (18–32).
- العجلان، مهاء. (2018/2017). استراتيجيات التدريس (الاستقصاء) الفصل الدراسي الثاني. المملكة العربية السعودية. وزارة التعليم، مكتب تعليم النهضة، رؤية 2030.
- عرام، ميرفت سليمان. (2012). أثر استخدام استراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة.
- العمرانية، هاجر بنت علي. (2010). أثر استخدام طريقة سكمان الاستقصائية في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة عمان.
- عمرو، أيمن محمد. (2004). أثر التدريس باستخدام نموذجي التدريب على الاستقصاء والمعرفة السابقة والمكتسبة في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية. أطروحة دكتوراه. جامعة عمان.
- عطية، محسن علي. (2014). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
- عوض المقيد، رانية خليل. (2016). أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء الموجه في تنمية حل المسألة الرياضية والتفكير الرياضي في مبحث الرياضيات لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر غزة.
- العويشق، ناصر بن حمد. (1423هـ). النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم.
- غريب، عبد الكريم. (2014). مستجدات التربية والتكوين. منشورات عالم التربية.
- فرحان، شذى عادل، والعامري، أحمد داوود. (2012). أثر انموذج سكمان في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية جامعة ديالي في مادة منهج البحث التربوي. مجلة الفتح، العدد 51. (238– 255).

- الفضلي، أنفال مبارك. (2014). أثر الأنشطة الاستقصائية البيئية في تحصيل طالبات الصف الثامن المتوسط وتفكيرهن الإبداعي في مادة العلوم. رسالة ماجستير في التربية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- فقيهي، رانيا أحمد. (2006). برنامج ريسك (RISK) وأثره في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة. رسالة ماجستير، جامعة طيبة المملكة العربية السعودية.
- الفكي، سلافة بشير احمد. (2004). أثر التدريس بطريقة الاستقصاء على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لطلاب الصف الثانوي بمحلية أم درمان. رسالة ماجستير مناهج وطرق تدريس.
- الفنيش، احمد علي. (1992). التربية الاستقصائية أصولها النظرية وتطبيقاتها العلمية. طرابلس ليبيا: الهيئة القومية للبحث العلمي.
- فيشر،آلك، ترجمة العي، وفاء. (2011). التفكير الناقد مقدمة. دار الكتاب الجامعي، ط1، الامارات العربية المتحدة.
- القباج، محمد مصطفى. (1987). تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي. دار الغرب الإسلامي.
- قطامي، نايفة. (2004). مهارات التدريس الفعال. دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1،
- قطامي، يوسف. (2007). تعليم التفكير لجميع الأطفال. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.
- قطامي، يوسف. (1998). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.
- كامل إبراهيم، نسرين. (2008). أثر استخدام أنموذج سكمان في تحصيل طالبات الصف الثاني وميلهن نحو مادة الفيزياء. مجلة كلية التربية للبنات. المجلد 19، العدد 2. (136-155).
- الكركي، وجدان خليل. (2007). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراه منشورة في الفلسفة تخصص علم النفس التربوي، جامعة عمان.
- مالك، بيار. (2016). الفلسفة وتعليمها. دار النهضة العربية. ط1، بيروت لبنان.

- مالك، بيار. (2017). الفلسفة للصف الثالث الثانوي الدروس، المنهجية، نصوص ومواضيع، نبذة عن أهم الفلاسفة.
- محمود، بهاء ومحمود، باهي والسيد، عادل وعبد الله، محمد. (2018). فاعلية التدريس بنموذج سوشمان الاستقصائي على مستوى الأداء المهاري لبعض المهارات الأساسية في كرة القدم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة سوهاج لعلوم وفنون التربية البدنية والرياضية، العدد الأول، (154-182).
- المخامرة، إنعام إبراهيم علي. (2011). أثر استخدام استراتيجية سوخمان الاستقصائية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في تفكيرهم الهندسي ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات. رسالة ماجستير منشورة. جامعة القدس.
- المرجعية العامة للمناهج. (2008/01/23). القانون التوجيهي رقم 08-04.
- المطوق، هاني فايز. (2013). أثر استخدام استراتيجية جيجسو (jigsaw) في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الثامن بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة.
- منوبي، غباش. (2015) الفلسفة في تونس.
- موسى، عبد الله. إشكالية الدرس الفلسفي، جدلية المعرفي والتعليمي. جامعة وهران.
- ناصر باي، أعمر. (2012). معوقات تعليمية الفلسفة. مجلة معارف، قسم 2، العدد 12، (159 -172).
- ناظر، نوال حسن إبراهيم. (2005). أثر استخدام مدخل الاستقصاء الموجه في تدريس مادة الأحياء على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة الأزهر.
- نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع. ط4.
- النعيمي، فتحي حمدي لطيف. (2016). أثر أنموذج سكمان في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة نسق. العدد 11. (367-402).
- النعيمي، مهند محمد عبد الستار. (2021). التصاميم التجريبية وتحليلاتها الإحصائية. بغداد، مكتبة الشروق بعقوبة، ط1.

https://www.researchgate.net/profile/MuhandAlnuymi/publication/359063885_Experimental_designs_and_statistical_analyses_altsamym_altjrybyt_wthlylatha_alahsayyt/links/6226208684ce8e5b4d0e4904.

- الهويدي، زيد. (2010). أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية. العين الامارات العربية المتحدة دار الكتاب الجامعي. ط2.
- وحشة، حسين نمر العلي. (2011). أثر استراتيجيتي الاستقصاء والمنظم المتقدم في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في الدراسات الاجتماعية. دكتوراه منشورة. جامعة عمان.
- الوهر، محمود طاهر. (2016). الاستقصاء والتدريس الاستقصائي في العلوم.
- الويشي، السيد فتحي. (2013). استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1.
- Hasni, Abdelkrim ET Belltete, Vincent ET Potvin, Patrice. (2018). Les Demarches D'investigation Scientifique À L'école, UN outil de réflexion sur les pratiques de classe. Centre de recherche sur l'enseignement ET l'apprentissage des sciences. Université de Sherbrooke, Québec.

- Hidayati, Desi Nuril, Amaluddin, La Ode, and Surdin. (2016). The Effect Guided Inquiry to Critical Thinming Ability to Stuedent Character in Geography Subject. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Volume 79. 1 st International Conferance on Geography and Education (ICGE 2016).
- Maheshwari, V.K. models of teaching, Posted on November 28, 2013. http://www.vkmaheshwari.com/WP/?p=1312
- Maknun, Johar. (2020). Implementation of Guided Inquiry Learning Model to Improve Understanding Physics Concepts and Critical Thinking Skills of Vocational Higth School Students. International Education Studies, vol 13, no 6, (117 -130).
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan 1993, Approches Pédagogiques Infrastructure.
- Nurkholilah & winsyaputra, Ritonga. (2020). The Effect of inquiry training learning model on student critical thenking skills in SMA NEGERI 1 STABAT. Indonesian Physics Education Research, Volume 01, N1, pp (36 -42).

- Opara, Jacinta A & Oguzor, Nkasiobi S. (2011). Inquiry Instructional Method and the School Sience Curriculum. Journal of Social Sciences. 3(3). (188-198).
- Pateliya, Yogeshkumar p. An Introduction to Modern Models of Teaching a / International Journal for Research in Education Vol. 2, Issue: two, February 2013 (IJRE) ISSN: 2320-091X.
- Udall, Anne J & Daniels, Joane M.A. (1991). Creating the Thoughtful Classroom: Creating the Thoughtful Strategies to Promote Student Thinking. Edité par Zephyr Press.

الملاحق:

ملحق رقم (1) البرنامج وفق أنموذج سكمان

البطاقة التقنية

المادة: فلسفة

القسم : الثانية آداب وفلسفة

عنوان الإشكالية: الحياة بين التجاذب والتنافر

عنوان المشكل : الشعور بالأنا والشعور بالغير

الأستاذ (ة):

التاريخ: / / 2023

الحجم الساعي للإشكالية: 35 ساعة

الحجم الساعي للمشكلة: 08 ساعات

الوقت المحدد: (ساعتان لكل حصة)

عدد الحصص: نظري03

الكفاءة الختامية

يتوصل إلى خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها ومن ثمة الارتقاء إلى محاولة حلها

الكفاءات المحورية

الممارسة الفعلية للتفلسف

الوعي بما يجري في العالم من قضايا فكرية وانشغالات جديدة

الكفاءات الخاصة

- فهم القضية فهما عقلانيا.
- تطبيق المنهجية الملائمة لتحليلها والتمكن منها.
- بلورة الحل المناسب للسياق.
- استثمار فعلي لخبرات فلسفية عالمية.
- تكييف المعرفة مع المستحدثات.

المشكل

هل شعور الإنسان بذاته متوقف على معرفته لغيره؟ وهل يكفي أن يكون مغايرا للآخرين حتى يكون هو؟

كيف نميز بين الأنا، والذات والغير، للوصول إلى أن الوعي هو الذي يحدد معرفة الذات؟

المحتوى المعرفي

- ضبط المفاهيم والتصورات.
- الحكم بالمماثلة.
- الطريق إلى معرفة الذات.
- التمييز بين الأنا والذات والغير.
- معرفة الذات بين المغايرة والتناقض.
- التواصل مع الغير يؤسس المعرفة بالذات.

الأهداف الوسطية (النواتية)

*أن يتمكن الطالب من الأشكلة. *أن يتمكن الطالب من المفهمة. *أن يتمكن الطالب من المحاججة.

الموارد المادية المجندة

كتاب إشكاليات فلسفية كتاب نصوص فلسفية مختارة مقولات فلسفية مشهورة مراجع ومصادر أخرى

السبورة ولواحقها تقسيم الطلاب وإعادة هيكلة القسم من أجل سلاسة سير الحصة وتقسيم الأدوار.

مخطط سير الحصة النظرية وفق نموذج سكمان الاستقصائي.

الإشكالية: الحياة بين التجاذب والتنافر.

المشكلة: الشعور بالانا والشعور بالغير

الحصة رقم 01

المحتوى المعرفي: ضبط المفاهيم والتصورات. – الحكم بالمماثلة. – الطريق إلى معرفة الذات. التمييز بين الانا، الذات، والغير

الخطوة	الوقت المحدد	دور ومهام الأستاذ	دور ومهام الطالب
التمهيدية	**5 دقائق**	استقبال الطلبة -تهيئة القسم -شرح طريقة العمل -توضيح الأدوار –خلق مركز اهتمام التذكير ببعض المبادئ الفلسفية مثل: -عبر عن رأيك ككائن عاقل والتمس لدى الآخر الكائن العاقل. الاختلاف سبب التميز. -الناس مختلفين وليسوا سيئين. -لا تسعى إلى إقناع الآخرين بقدر ما تسعى إلى الاستكشاف بمعيتهم. -تقبل اعتراض الآخرين ليس كاعتداء، وإنما كمناسبة لتدقيق فكرك الخاص وتعميقه، بل وتغييره. -استهدف المستمعين بواسطة حجاج عقلاني وقابل لأن يكون كونيا...	الاستفسار –طرح الأسئلة
الأولى: عرض الموقف المشكل	**10 إلى 15 دقيقة**	طرح المشكلة: (يمكن للأستاذ انتقاء أية وضعية مشكلة يراها تخدم الموقف). من خلال وضعيتين: -إذا صادفتك يوما امرأة دموعها تسيل، ويبدو عليها الاضطراب، وتصدر ألفاظا غير مفهومة، فما حكمك هنا؛ هل تبكي بكاء حزن، أم فرح، أم ماذا؟ تتعدد الأحكام لكنك ستصدر حكما ناتجا عن المماثلة بينك وبينها في مثل هكذا حالة، وهذا يعني أنك المقياس الفصل، لكن قد لا تستجيب بالضحك لنكتة ما ويستجيب غيرك، إذن هناك مفارقة ولا تصيب دائما في حكمك على الغير، وإذا فشلنا في معرفة غيرنا فهل في مقابل ذلك نعرف أنفسنا؟ وهل ندرك ذاتنا ونشعر بها كذات مغايرة لذوات الآخرين؟ -لو طرح عليك أو على غيرك سؤال: من أنت؟ ستجيب أنا فلان. أو أنا فلان ابن فلان ابن فلان... أو أنا صاحب السيارة الحمراء، أو أنا من طرف فلان... ففي هذه الإجابات هل المتحدث يقصد الذات في حد ذاتها؟ فالجواب الأول يحدد اسمه في العائلة، والثاني يحدد نسبه، والثالث يحدد ملكيته... وهذه الإجابات كلها لا تحمل إشارة إلى (أنا) المتكلم كذات شاعرة، فهل جسمي هو أنا أم هو لي؟ .... إذن السؤال المطروح: **هل شعور الإنسان بذاته متوقف على معرفته لغيره؟ وهل يكفي أن يكون مغايرا للآخرين حتى يكون هو؟**	الانتباه والتركيز في الموقف المش ومحاولة معايشته.

		كيف نميز بين الأنا، والذات والغير، للوصول إلى أن الوعي هو الذي يحدد معرفة الذات؟	
الثانية: جمع المعلومات والبيانات من خلال تساؤلات الطلبة	**30 دقيقة**	تقسيم الطلبة إلى مجموعتين (العارضين والمناقشين). تزويد الطلبة بالمصادر والوسائل اللازمة للعمل. توجيه أسئلة الطلبة الصحيحة والخاطئة حتى تتولد الأسئلة السابرة. تهيأ الأستاذ لاستقبال جميع الأسئلة الصحيح منها والخاطئ. تثمين إجابات الطلبة بالتعقيب عليها حتى لا يهمش أحد.	طرح الأسئلة على الأستاذ من أ إجراء قائمة بالحلول الصحي والخاطئة. تكوين الافتراضات. جمع المعلومات وتبويبها. مجموعة المناقشين تحضر مجمو من الأسئلة لطرحها على مجمو العارضين
الثالثة: اختبار المعلومات التجريب	**30 دقيقة**	تجهيز الصبورة لكتابة طريقة العرض تنظيم طريقة العرض والتدخل وقت الحاجة تقسيم الوقت والتحكم فيه. كتابة النقاط الواضحة والمتفق عليها. المساعدة في فك شيفرة النقاط المستعصية.	تتقدم مجموعة العارضين بتقديم توصلوا إليه من مفهمة وحجاج. تطرح مجموعة المناقشين الأسئلة ع العارضين حتى تتوسع دا الاستقصاء. المواجهة من طرف العارضين والد عن مقترحاتهم.
الرابعة: التفسير	**25 دقيقة**	إعادة تجهيز السبورة لكتابة المحتوى المتفق عليه. عرض المفاهيم وحصرها. تدعيم المحتوى بالتفسيرات المنطقية وأراء الفلاسفة. الإجابة عن التساؤلات التي طرحت في المشكلة.	المشاركة في صياغة المحتوى. استحضار الشواهد والبراهين. طرح الأسئلة حول الأمور المبهمة ا لم تتضح بعد. الانخراط الشخصي لكل تلميذ في م المفهوم.
الخامسة: تعميق الاستقصاء	**15 دقيقة**	الوصول إلى الحل النهائي للمشكلة، لكن يفتح الأستاذ المجال لتساؤلات أخرى تمهيدا للحصص المقبلة حتى لا يتوقف الطلبة عند قبول الحل فقط. تكليف الطلبة باستحضار مواقف مشابهة يمكن تطبيق عليها النتائج التي توصلوا لها في هذه الحصة. استثمار مجهودات الطلبة وما توصلوا إليه في الحصص التطبيقية. **ما يمكن استنتاجه هو أن الأسس التي تمكن لمعرفة الذات والآخر، مهما كانت قيمتها وأثرها، فإنها تبقى أطروحة فكرية مجردة تفتقر للممارسة العملية مع الغير.**	تكوين الطلبة للمفاهيم الجديدة الم على تساؤلاتهم واستقصائهم بنف للمعلومة. استحضار الأمثلة الواقعية المشا وتعميق المقارنات التي تتن التشابهات والمتعارضات. الاستعانة بالموارد الخارجية لتع الفهم أكثر.

مخطط سير الحصة النظرية وفق نموذج سكمان الاستقصائي

الإشكالية: الحياة بين التجاذب والتنافر.

المشكلة: الشعور بالانا والشعور بالغير

الحصة رقم 02

المحتوى المعرفي: معرفة الذات بين المغايرة والتناقض.

الخطوة	الوقت المحدد	دور ومهام الاستاذ	دور ومهام الطالب
التمهيدية	**5 دقائق**	استقبال الطلبة -تهيئة القسم -شرح طريقة العمل -توضيح الأدوار – تذكير -خلق مركز اهتمام	الاستفسار –طرح الأسئلة – إ وجهات النظر
الأولى: عرض الموقف المشكل	**10 إلى 15 دقيقة**	طرح المشكلة: (يمكن للأستاذ انتقاء أية وضعية مشكلة يراها تخدم الموقف). س/ هل يمكن أن تستيقظ يوما وتتأمل في ذاتك وتكتشف أنك لست أنت بل شخص آخر؟ ج/ لا س/ لكن جسمنا يتغير. ج/ الجسم ليس هو الذات. س/هل يعني هذا أن الذات لا تتغير وتضل ثابتة؟ س/ هل يعني هذا أننا نشعر دائما بأننا الشخص نفسه؟ -الانسان هو ذلك الكائن المدني بطبعه، يعيش مع غيره في مواقف تتسم بالتفاعل والتكامل وكذلك التجاذب والتنافر، في دينامية مستمرة، ومن خلال هذه الحركية يدرك ذاته وفي نفس الوقت يتميز بها عنهم، ولقد كان الاعتقاد السائد لدى الفلاسفة أن معرفة الذات تتوقف على الشعور، وهو حدس نفسي يطلع به الفرد مباشرة على ما يجري في نفسه، لكن صفة المدنية التي يتصف بها الانسان تفرض وجود الآخر لإدراك الذات، **فهل معرفة الذات تتوقف على وجود الوعي أم وجود الغير؟** - من المشاكل النفسية التي ظلت تؤرق الإنسان هي محاولة التعرف على الذات في مختلف الصفات التي تخصها؛ بحيث اتجه محور الاهتمام إلى تشكيل بنية الأنا عبر الغير الذي بإمكانه مساعدته إلا أن ذلك لم يكن في حال من الاتفاق بين الفلاسفة الذين انقسموا إلى نزعتين الأولى تعتقد أن مشاركة الأخر أي الغير أضحت أمرا ضروريا والنزعة الثانية تؤكد على وجوب أن يتشكل الأنا بمفرده عبر الشعور وأمام هذا الاختلاف في الطرح نقف عند المشكلة التالية: **هل الشعور بالأنا يتوقف على الغير؟ وبعبارة أوضح وأحسن هل الشعور بالأنا مرتبط بالآخر أم انه لا يتعدى الشخص؟**	الانتباه والتركيز في الموقف المشكل
الثانية: جمع المعلومات والبيانات من خلال تساؤلات	**30 دقيقة**	تقسيم الطلبة إلى مجموعتين (العارضين والمناقشين). تزويد الطلبة بالمصادر والوسائل اللازمة للعمل. توجيه أسئلة الطلبة الصحيحة والخاطئة حتى تتولد الأسئلة	طرح الأسئلة على الأستاذ من أ إجراء قائمة بالحلول الصحي والخاطئة. تكوين الافتراضات.

الطلبة	السابرة. تهيأ الأستاذ لاستقبال جميع الأسئلة الصحيح منها والخاطئ. تثمين إجابات الطلبة بالتعقيب عليها حتى لا يهمش أحد.		جمع المعلومات وتبويبها. مجموعة المناقشين تحضر مجمو من الأسئلة لطرحها على مجمو العارضين
الثالثة: اختبار المعلومات التجريب	تجهيز الصبورة لكتابة طريقة العرض تنظيم طريقة العرض والتدخل وقت الحاجة تقسيم الوقت والتحكم فيه.	**30 دقيقة**	تتقدم مجموعة العارضين بتقديم توصلوا إليه من مفهمة وحجاج. تطرح مجموعة المناقشين الأسئلة ع العارضين حتى تتوسع دا الاستقصاء.
الرابعة: التفسير	إعادة تجهيز السبورة لكتابة المحتوى المتفق عليه. عرض المفاهيم وحصرها. تدعيم المحتوى بالتفسيرات المنطقية وأراء الفلاسفة. الإجابة عن التساؤلات التي طرحت في المشكلة.	**25 دقيقة**	المشاركة في صياغة المحتوى. استحضار الشواهد والبراهين. طرح الأسئلة حول الأمور المبهمة ا لم تتضح بعد.
الخامسة: تعميق الاستقصاء	الوصول إلى الحل النهائي للمشكلة، لكن يفتح الأستاذ المجال لتساؤلات أخرى تمهيدا للحصص المقبلة حتى لا يتوقف الطلبة عند قبول الحل فقط. تكليف الطلبة باستحضار مواقف مشابهة يمكن تطبيق عليها النتائج التي توصلوا لها في هذه الحصة. **يمكن القول في الختام أن الشعور بالأنا يكون جماعيا عبر الأخر كما انه يرتبط بالأنا انفراديا ومهما يكن فالتواصل الحقيقي بين الأنا والأخر يكون عن طريق الإعجاب بالذات والعمل على تقويتها بإنتاج مشترك مع الغير الذي يمنحها التحفيز والتواصل.** **إن معرفة الانا لذاته تتم بفضل وجود الغير، وتمتد في الوقت نفسه إلى الآخر المغاير له، والمغايرة ليست على الدوام عامل صراع، فالمغايرة نفسها عامل للتقارب والتفاهم.**	**15 دقيقة**	تكوين الطلبة للمفاهيم الجديدة الم على تساؤلاتهم واستقصائهم بنف للمعلومة. استحضار الأمثلة الواقعية المشابهة. الاستعانة بالموارد الخارجية لتع الفهم أكثر.

مخطط سير الحصة وفق نموذج سكمان الاستقصائي

الإشكالية: الحياة بين التجاذب والتنافر.

المشكلة: الشعور بالانا والشعور بالغير

الحصة رقم 03

المحتوى المعرفي: التواصل مع الغير يؤسس المعرفة بالذات. بين الطرح المجرد والممارسة العملية.

الخطوة	الوقت المحدد	دور ومهام الاستاذ	دور ومهام الطالب
التمهيدية	**5 دقائق**	استقبال الطلبة -تهيئة القسم -شرح طريقة العمل -توضيح الأدوار –خلق مركز اهتمام	الاستفسار –طرح الأسئلة
الأولى: عرض الموقف المشكل	**10 إلى 15 دقيقة**	طرح المشكلة: (يمكن للأستاذ انتقاء أية وضعية مشكلة يراها تخدم الموقف). استثمار تجربة أستاذ يحكي عن نفسه كيف كان غير	الانتباه والتركيز في الموقف المشكل

		متسامح، وبعد تغيير مؤسسة العمل تأثر بطيبة وسماحة عمال المؤسسة الجديدة ما جعله يندمج معهم ويكتسب سلوكاتهم. - أن اختلاف التصورات والمواقف لا يبرر ضرورة التناحر مهما بلغت حدتها طالما انه بإمكان الانسان أن يستبدل علاقته السلبية بغيره إلى علاقة ايجابية من خلال التواصل عن طريق التعاون والمحبة والتعارف لكن كيف يمكن أن يكون التواصل أساسا لمعرفة الذات ومعرفة الغير؟ **فهل يجب ان يبقى الاتصال مجرد فكرة نظرية بعيدة عن الواقع؟** **إذا أردنا تطبيقه فما هي الوسائل والطرق الكفيلة بتحقيقه؟**	
الثانية: جمع المعلومات والبيانات من خلال تساؤلات الطلبة	**30 دقيقة**	تقسيم الطلبة إلى مجموعتين (العارضين والمناقشين). تزويد الطلبة بالمصادر والوسائل اللازمة للعمل. توجيه أسئلة الطلبة الصحيحة والخاطئة حتى تتولد الأسئلة السابرة. تهيأ الأستاذ لاستقبال جميع الأسئلة الصحيح منها والخاطئ. تثمين إجابات الطلبة بالتعقيب عليها حتى لا يهمش أحد.	طرح الأسئلة على الأستاذ من أجل إجراء قائمة بالحلول الصحيحة والخاطئة. تكوين الافتراضات. جمع المعلومات وتبويبها. مجموعة المناقشين تحضر مجموعة من الأسئلة لطرحها على مجموعة العارضين
الثالثة: اختبار المعلومات التجريب	**30 دقيقة**	تجهيز الصبورة لكتابة طريقة العرض تنظيم طريقة العرض والتدخل وقت الحاجة تقسيم الوقت والتحكم فيه.	تتقدم مجموعة العارضين بتقديم ما توصلوا إليه من مفهمة وحجاج. تطرح مجموعة المناقشين الأسئلة على العارضين حتى تتوسع دائرة الاستقصاء.
الرابعة: التفسير	**25 دقيقة**	إعادة تجهيز السبورة لكتابة المحتوى المتفق عليه. عرض المفاهيم وحصرها. تدعيم المحتوى بالتفسيرات المنطقية وأراء الفلاسفة. الإجابة عن التساؤلات التي طرحت في المشكلة.	المشاركة في صياغة المحتوى. استحضار الشواهد والبراهين. طرح الأسئلة حول الأمور المبهمة التي لم تتضح بعد.
الخامسة: تعميق الاستقصاء	**15 دقيقة**	الوصول إلى الحل النهائي للمشكلة، لكن يفتح الأستاذ المجال لتساؤلات أخرى تمهيدا للحصص المقبلة حتى لا يتوقف الطلبة عند قبول الحل فقط. تكليف الطلبة باستحضار مواقف مشابهة يمكن تطبيق عليها النتائج التي توصلوا لها في هذه الحصة. **لابد من الانطلاق من نظرة كلية موحدة وهي انه لا معرفة لهذا أو ذاك دون علاقة تنهض على جملة من القيم الايجابية قوامها الشعور بالذات من جهة ومعرفة بالآخرين من جهة ثانية فيكتمل الوعي بالذات بوجود الآخرين والعمل معهم في ظل الاحترام والتعاون.**	تكوين الطلبة للمفاهيم الجديدة المبنية على تساؤلاتهم واستقصائهم بنفسهم للمعلومة. استحضار الأمثلة الواقعية المشابهة. الاستعانة بالموارد الخارجية لتعميق الفهم أكثر.

مذكرة الدرس:

إن التفاعل الاجتماعي، يقتضي ضرورة تشكيل نسيج من العلاقات بين الأفراد، تربط بينهم علاقة التأثير والتأثر، التجاذب والتنافر... والكل يسعى للتعبير عن ذاته، وإثبات وجوده، وتمييزها

عن الغير، وهذا ما يدفعنا إلى التساؤل: هل شعور الإنسان بذاته متوقف على معرفته لغيره؟ وهل يكفي أن يكون مغايرا للآخرين حتى يكون هو؟

كيف نميز بين الأنا، والذات والغير، للوصول إلى أن الوعي هو الذي يحدد معرفة الذات؟

أولا: التمييز بين الأنا، الذات والغير:

1. مفهوم الأنا:

لغة: يقصد به ضمير المتكلم.

اصطلاحا:

أنا عند الفلاسفة العرب تشير إلى النفس المدركة.

وعند البعض الآخر: الإحساس بعملية التفكير، وإدراك المحيط الخارجي. والأنا ماهية ثابتة، وفردانية واعية، تدرك حقيقتها المتميزة.

2 . الذات:

لغة: هي النفس أو الشخص، وفي اللغة ذات الشيء: نفسه وعينه.

المعنى الفلسفي: جوهر قائم بذاته، وأنه ثابت لا يتغير على الرغم مما يلحقه من الأعراض.

3 . الغير:

لغة: هو الآخر، المختلف عن الأنا والمستقل عنها.

اصطلاحا: الغير يطلق على كل موجود يكون خارج الذات المدركة(الأنا)، ومستقلا عنها.

ثانيا: معرفة الذات تتوقف على الوعي:

إن الوعي أو الشعور الداخلي(الاستبطان) يسمح بمعرفة الذات وعلاقتها مع الآخرين، ذلك أن كل ذات تعي ذاتها، وتعرف حقيقة أناها، وما يجري بها من انفعالات، فالوعي إذن هو المرجع الأساسي المحدد لحقيقة الأنا الذاتي، في إثبات وجوده وتفاعله مع الغير.

–ديكارت: إن هذه الحقيقة توصل إليها ديكارت من خلال فكرة الكوجيتو:" أنا أفكر إذن أنا موجود"، فالنفس البشرية أو الذات لا تنقطع عن التفكير(الوعي)، إلا إذا انعدم وجودها، يقول:" فالشعور هو الذي به أعلم أنني موجود، وأن الغير موجود، وأن العالم موجود".

–الفلسفة الوجودية(سارتر): إن إدراك الوجود الحقيق يقتضي الوعي الإنساني الكامل الذي يسعى لخلق ماهيته، من خلال الاختيار الحر.

–الفلسفة الظواهرية (إدموند هوسرل): يرى "أن الشعور هو دائما شعور بشيء"

ثالثا: اعتراضات على التفسير بالوعي:

لقد وجهت لهذا الاتجاه مجموعة من الانتقادات يمكن جمعها فيما يلي:

- إن الوعي الذاتي قد يكون مجرد تأمل ميتافيزيقي، واستبطان ذاتي، يعبر عن أوهام لا تعبر عن حقيقة الذات وجوهر تميزها (التضخيم، المبالغة...)
- كما ان اعتبار الوعي هو المؤسس للذات ووجودها، قد يكون مجرد خداع، وانطباعات خاطئة، تعبر عن ظلال الحقيقة، وليس جوهرها، وهذا ما أشار إليه أفلاطون في أسطورة الكهف.
- إن الشعور ليس دائما حقيقيا في نظر سبينوزا، فقد يحدث أن يكون وهميا، وهذا ردا على ديكارت.
- فرضية اللاشعور في علم النفس "لفرويد"، تثبت أن هناك مساحات واسعة في الذات لا يستطيع الوعي الذاتي الوصول إليها.
- إن وعينا بذواتنا، هل هو نفسه حكم الغير علينا، كمخالف لنا؟ أم أن معرفة الغير لذاته تقتضي حكما مغايرا عنا؟ وهل يمكن لهذا الغير أن يتحول إلى أساس لمعرفة دواتنا؟ أو أداة لذلك؟

معرفة الذات بين المغايرة والتناقض:

أولا: معرفة الذات تتأسس على المغايرة:

– موقف الفلاسفة العقليين: إن الذات تتعرف على نفسها على أنها فردية مستقلة متميزة عن الآخر عندما تقابل الغير، وهذا ما أكده ديكارت وبركلي، وهذه المعرفة تتم بواسطة العقل، وذلك من خلال أحد عملياته . المقارنة . بين الذات والغير، حيث تحدد الذات جوانب التشابه والاختلاف بينها وبين الآخر، مما يعني أن وجود الغير قد يكون دافعا أساسيا لضبط وتنمية وعي الذات لذاتها.

إذن: إن أساس التعرف على الذات والشعور بالأنا حسب باركلي وديكارت قد لا يتحدد إلا من خلال الغير أو الأخر. وذلك عن طريق العقل.

ثانيا: معرفة الذات تأسس على التناقض:

إن معرفة الأنا وإدراك حقيقة الذات من هذه الوجهة التي يمثلها هيجل تقوم على العلاقة الجدلية

بين الأنا والآخر، ويمكن توضيح ذلك من خلال جدلية هيجل الشهيرة المعبرة عن علاقة التناقض التي تجمع السيد بالعبد، فالسيد يرتفع عن الأشياء المادية وعن العمل ويسخر العبد كبيان لسيادته لخدمته، أما العبد فينخرط في العمل، ويسخر قدراته للتأثير في الأشياء، وتشكيلها وفق إرادته،

وبمرور الوقت ينسى السيد طريقة التأثير في الأشياء، ويصير تابعا للعبد، ومن هنا يصير كل واحد منهما يدرك حقيقة نفسه وقيمة ذاته.

من هذه الجدلية يظهر كل "أنا" مستقل عن الآخر، ومقابل له وجها لوجه، كلا يسعى لإثبات ذاته أمام الآخر، باعتماد الصراع والتناقض.

إذن: إن معرفة الذات على أساس المغايرة أو التناقض تستلزم وجود الغير كضرورة لوجود الوعي بالذات، لأن الغير يعتبر من أبعاد مكونات الأنا وتفاعلاته.

ثالثا: اعتراضات على التفسير بالمغايرة والتناقض:

- إن الصراع ليس مفهوما أخلاقيا خاصة عندما يتحول إلى عنف، وهذا ما نلاحظه في صراع الحضارات.
- النظر إلى الصراع على أنه خلاف وانفصال يؤدي إلى نشر ثقافة اللا تسامح، التنافر الوحشي.
- إن معرفة الأنا لذاته تتم بفضل وجود الغير والآخر المغاير له، والمغايرة هذه ليست على الدوام عامل صراع، فالمغايرة تولد التقارب والتفاهم يقول تعالى:" لولا دفاع الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض"، ويقول شوفاليه:" الأنا لا يمكنه أن يتحقق إلا مع النحن".

رابعا: معرفة الذات تتأسس على التواصل مع الغير:

إن الاعتراف بأن " الأنا" والغير"، لكل عالمه الخاص، لا يعني عدم إمكانية تحقيق التواصل بين الأنا والآخر، بل قد يكون التواصل هو الأساس الأنسب لمعرفة الذات، لكن هذا التواصل لا يتم بشكل سوي إلا عن طريق الوعي بالمماثلة والتشابه بيننا وبين الآخر، وكذلك الإحساس المشترك في الوجود والنزوع إلى المستقبل الأفضل، وكذلك اعتماد اللغة كوسيلة للتواصل بالغير، والحوار معه.

لقد أكد برغسون أن الاتصال بالغير غالبا ما يعتمد على اللغة، لكنه يقصرها في تناول الأفكار المشتركة في عالم الأشياء المادية ولا يمكنها ولوج عالم الأفكار الشخصية العميقة.

لقد ذهب ميرلوبونتي إلى أن إدراك الغير والتواصل معه يكون عن طريق الوجود معا، وعليه يمكن القول أن التواصل بين الأنا والغير يمكن لمبدأ التعادل بين الذات والغير، واعتراف كلاهما بالآخر.

1- مفهوم الأنا :

- الأنا من الناحية اللغوية : هي الضمير المتكلم
- من الناحية الاصطلاحية : هي كلمة تشير إلى النفس المدركة يعرفها ابن سينا " ماهية ثابتة

وقارة خلف كل الأعراض و المتغيرات التي لا يتوقف بدنه عن معرفتها "
– من الناحية الفلسفية :كلمة تطلق على الذات الواعية المفكرة و العارفة لنفسها والتي تأتي في مقابلها الموضوعات الأخرى التي تتميز عنها و تشير في علم النفس إلى :الذات من جهة وعيها بذاتها وتميزها عن الغير

2– مفهوم الذات :

الذات من الناحية اللغوية : تعني النفس أو العين كقولنا ذات الشيء معناه نفسه وعينه
من الناحية الاصطلاحية :الذات هي النفس أو الشخص
من الناحية الفلسفية : فهي الجوهر الثابت القائم بذاته والذي لا يتغير على الرغم ما يلحقه من تغير مثل الصحة والمرض والغنى والفقر كما تعني الذات الماهية المعبرة عن حقيقة الموضوع أو الشيء مثل قولنا ماهية الانسان معناه حقيقته وجوهره الذي يميزه عن غيره مثل خاصية التفكير

يقول شوفالييه:" الأنا لا يمكنه ان يتحقق إلا مع النحن "

3– مفهوم الغير :

–الغير في اللغة العربية :هو المخالف المعارض
– من الناحية الفلسفية : الغير هو خلاف الأنا أو الهوية أو اللا أنا أو الأخر الذي يشير إلى موجود خارج الذات المدركة مغايرا لها و مستقلا عنها

* يعترض الكثير منا على أحكام يصدرها غيرنا على كل ما يصدر عنا بدعوى أنهم ليسوا اعرف بذواتنا منا وفي هذا إشارة إلى أن معرفة الذات تكون من خلال الاتصال المباشر معها لكن في المقابل كثيرا ما تهمنا أحكام غيرنا باعتبار أن هذا الغير جزء من حياتنا سواء اختلفنا أو كنا متفقين معه كل هذا يقودنا إلى تساؤلات تتعلق بمعرفتنا بذواتنا هل من خلال التواصل المباشر معها أم من خلال ما يمدني به الأخر من تصورات ؟

يعتقد العقليون أمثال :"ديكارت " وأنصار الاتجاه الحدسي أمثال " برغسن وأنصار علم النفس الاستبطاني ان الوعي أو الشعور الداخلي أو الاستبطان هو أساس المعرفة بالذات وعلاقتها مع الآخرين ذلك لان : * الشعور أو الوعي هو الوحيد القادر على نقل ما يجري داخل الذات من تغيرات وتحولات

*كما إن الشعور بالذات يقابل المعرفة بها وما يختلجها من مشاعر وأفكار وتصورات وما يتبع ذلك من تميز في السلوكات

*ثم إن الشعور بالذات هو شعور بوحدة الأنا وبالتالي تميز الأنا عن الغير ومن ثمة فان معرفة الذات والوعي بها أساس في تشكيل بنائها، وقد عبر عن هذه الحقيقة سقراط بقوله " اعرف نفسك بنفسك " إذ التموقع في هذا الوجود مشروط بمدى معرفتنا لذواتنا وقد شكلت نظرية الوعي أساس

تشكل الذات عند الفرنسي ديكارت من خلال مقولة الكوجيطو أو ما يعرف بيقين النفس و التي عبر عنها بقوله " أنا أفكر إذا أنا موجود " فبالوعي تتحقق صفة الوجود الفعلي والحقيقي للإنسان ولا وجود للإنسان بدونه إذ هو في حالة عدم يقول " إنني شيئا يفكر ويتخيل أيضا ويحس رغم إن الأشياء التي أحسها وأتخيلها قد لا تكون شيئا خارج ذاتي" وقد عبر عن هذه الحقيقة كذلك الفيلسوف الفرنسي مين دي بيران بقوله " قبل أي شعور بالشيء فلابد من إن الذات وجود "وقوله " إن الشعور يستند إلى التمييز بين الذات الشاعرة و الموضوع المشعور به " كما يعد برغسن هنري زعيم الاتجاه الحدساني من أنصار هذا الطرح إذ حسبه إن تميز الفرد عن العالم الموضوعي ومعرفته بنفسه كشخصية متميزة عن الأخر بسلوكه وأفعاله وأفكاره وعواطفه و رغباته لا تتاى من غير وعيه بذاته وذلك بحدسها بلغة برغسن من خلال التأمل فيما يعتريها من هزات وتقلبات وبهذا الحدس يعي ذاته كجزء متميز ويرى العالم الأمريكي وليام جيمس انه " عندما أفكر اشعر دائما بنفسي أي بذاتي كلها مزدوجة جزء معروف وجزء عارف جزء موضوعي وجز سيئ "

مناقشة: لا ننكر قيمة وعي الأفراد بذواتهم وما يؤدي ذلك إلى ضبط في السلوك لكن في المقابل هناك اعتراضات بالجملة على هذا التفسير نذكر منها:
–يبدوا أن هذا التفسير عير علمي لسقوطه في فخ الذاتية وما يستند إلى الأحكام الذاتية يكون غالبا عرضة لأخطاء كما انه يقع في فخ المطلقية طالما أننا لا نستطيع عن طريق منهج معين معرفة الحقيقة، ثم إن تصور ديكارت يقدم لنا الذات وكأنها معزولة عن العالم الخارجي وفي هذه الحالة بالذات لا تصنع إلا أوهاما طالما إنه ليس للشعور مضمون فهو بحد ذاته فراغ كما إن عملية الاستبطان عملية مستحيلة إذ لا يعقل إن يكون الانسان ذاتا مدروسة و ذاتا دارسة فكما إن العين يستحيل إن ترى نفسها فانه يستحيل في المقابل إن تشاهد الذات ذاتها وأخيرا فان الشعور كمؤسس للانا مصدر للخداع وقد عبر عن هذه الحقيقة سبينوزا من حيث أن الشعور وهم لجهلنا بحقائق الأشياء ونخلص من خلال هذا انه كيف إذا يتسنى لي معرفة الآخر وأنا لا استطيع معرفة ذاتي.
*أمام الاعتراضات السابق يبدو إن كل محاولة لمعرفة ذاتنا من خلال وعينا بذاتنا تبدو مهمة مستحيلة و غير مجدية الأمر الذي يستلزم إن نطلب معرفة ذواتنا من خلال وجهة نظر غيرنا لان حكم الغير علينا على الرغم من عدم دقته إلا انه يعتبر خطوة في بلورة صورة مميزة عن أنفسنا إلا إن علاقتنا بهذا الآخر قد تكون في صور شتى نحصرها في المغايرة والتناقض وعليه: هل معرفة الذات لذاتها يتم من خلال الشعور بالمغايرة أو بالتناقض؟

أن عمق الوعي بالذات يقتضي وجود طرف آخر مقابلا له وكلما زاد وعينا بهذا الآخر زاد عمق تمايز الذات عن الذوات الأخرى كموضوعات تقابلها ومغايرة لها و وسيلة الانسان في ذلك عقله كون المعرفة في نهايتها قائمة على فعل الفكر هذا الأخير الذي يقوم على عمليات عقلية كثيرة تحقق هذه المعرفة ومن بينها التحليل التركيب الاستنتاج و الاستقراء والمقارنة و التمثل وهو بوظيفته هذه إنما يقوم ب : – تحديد جوانب التشابه والاختلاف من خلال المقارنة بين أفعالنا وأفعال الغير فيلاحظ العقل وجود صفات مشتركة وفق قانون المماثلة فإذا رأى الانسان غيره مبتسما يحكم عليه بالرضا وهذا يعني انه نقارن بين ما نعرفه على أنفسنا وما نعرفه عن غيرنا لنصل إلى معرفة تامة بذواتنا.

– الفصل بين الذات وغيرها والمقابلة بينها وبين ما هو مختلف عنها ويحصل بذلك التمايز عن الغير باعتباره موضوع تأمل وقابل للفحص من خلال كيفياته وصيفاته فتتحقق للذات هويتها المتميزة

– تتعرف على نفسها على أنها فردية مستقلة متميزة عندما تقابل الآخرون .

–اعتراف الذات الواعية على ان الأخر هو أيضا متميز ومختلف عنها . وهذا ما عبر عنه موقف الفلاسفة العقليون خصوصا ديكارت وباركلي من حيث أن الشعور بالتمايز منبعه أن الانسان يستطيع بعقله من عزل الكائنات من اجل التفكير فيها عند مقارنته بين أفعال الذات وأفعال الغير وعلى هذا فان العقل يرى الأشياء ليس بمعزل عن الشعور بها إذ لا إدراك لشعور مستقل عن الأشياء و كيفياتها فتتكون المعرفة بالذات من خلال المقابلة و المغايرة

* أن الاختلاف جوهر الحياة ومن بين صور الاختلاف التناقض و الذي ينبني على وجود طرفين أو موضوعين مستقلين عن بعضهما لكن دون أن يؤدي الصراع بينهما إلى زوال احدهما وبهذا المعنى فان وجود الذات أو الأنا يعني في المقابل وجود الآخر و التي تعد العلاقة بينهما علاقة صراع مستمر ومن خلال هذا الصراع تتحدد معرفة الذات بذاتها من خلال :

– الوعي بالأخر من اجل التغلب عليه وهذا يتطلب الوعي بالذات وفي هذا محاولة للتحرر منه ودليل على ضرورة وجوده

– إدراك التمايز بين الذات وبين الآخر من حيث أنهما مستقلين عن بعضهما وذلك بتبني قيم متخالفة ومتناقضة وهذا ينطوي على إثبات للذات واعتراف بالآخر الذي يعتبر شر لابد منه

يتبنى هذا الموقف هيجل من خلال " الجدلية المثالية " حيث يرى أن وجود الأخر ضروري لوجود الوعي بالذات من خلال جدلية السيد والعبد إذ أن السيد والعبد شخصان بينهما علاقة تناقض : فالسيد لا يقتل ولا يعمل على إزالة خصمه العبد لتحقيق مآربه.أما العبد فمن خلال العمل الذي يسخره له سيده يدرك انه يؤثر في الأشياء وانه يؤثر في سيده فكلاهما يدرك ذاته من

خلال الآخر، ان التناقض هو صراع بين خصمين كل منهما موضوع مستقل يريد ان يثبت نفسه من خلال الأخر وليس من خلال الانتصار عليه وعدم الاعتراف به.وجود الغير ضروري لإثبات وجود الأنا ووجود الأنا ضروري للغير, فالغير شر لا بد منه .

مناقشة : لا ننكر دور الآخر في بلورة الوعي بالذات ومعرفتها لكن ما يعترض عليه : –أن المغايرة والتقابل دعوة للانعزالية والتفرد.

البطاقة التقنية

القسم : الثانية آداب وفلسفة

عنوان الإشكالية: الحياة بين التجاذب والتنافر

عنوان المشكل : الحرية والمسؤولية

التاريخ: / / 2023

الحجم الساعي للإشكالية: 35 ساعة

الحجم الساعي للمشكلة: 08 ساعات

الوقت المحدد: (ساعتان لكل حصة)

عدد الحصص: نظري03

الكفاءة الختامية

يتوصل إلى خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها ومن ثمة الارتقاء إلى محاولة حلها

الكفاءات المحورية

الممارسة الفعلية للتفلسف

الوعي بما يجري في العالم من قضايا فكرية وانشغالات جديدة

الكفاءات الخاصة

- فهم القضية فهما عقلانيا.
- تطبيق المنهجية الملائمة لتحليلها والتمكن منها.
- بلورة الحل المناسب للسياق.
- استثمار فعلي لخبرات فلسفية عالمية.
- تكييف المعرفة مع المستحدثات.

المشكل

إذا كانت المسؤولية مشروطة بالحرية، فماذا يبقى لها من مشروعية أمام المناصرين للجبر والحتمية؟

-كيف يمكن اختزال المشكلة في الشرط لا في المشروط؟

-كيف يمكن رد حقيقة المشكلة إلى المشروط لا إلى الشرط؟

المحتوى المعرفي

- **ضبط المفاهيم والتصورات.**
- **اختزال المشكلة في الشرط (الحرية) لا في المشروط (المسؤولية).**
- **رد حقيقة المشكلة إلى المشروط لا إلى الشرط.**
- **مصدر المشكلة وحلها في عظمة الانسان.**

الأهداف الوسطية (النواتية)

*أن يتمكن الطالب من الأشكلة.*أن يتمكن الطالب من المفهمة.*أن يتمكن الطالب من المحاججة.

الموارد المادية المجندة

كتاب إشكاليات فلسفية كتاب نصوص فلسفية مختارة مقولات فلسفية مشهورة مراجع ومصادر أخرى

السبورة ولواحقها تقسيم الطلاب وإعادة هيكلة القسم من أجل سلاسة سير الحصة وتقسيم الأدوار.

مخطط سير الحصة النظرية وفق نموذج سكمان الاستقصائي.

الإشكالية: الحياة بين التجاذب والتنافر.

المشكلة: الحرية والمسؤولية.

الحصة رقم 01

المحتوى المعرفي: ضبط المفاهيم والتصورات. – اختزال المشكلة في الشرط (الحرية) لا في المشروط (المسؤولية)، –آراء مناصري الحرية.

الخطوة	الوقت المحدد	دور ومهام الأستاذ	دور ومهام الطالب
التمهيدية	**5 دقائق**	استقبال الطلبة -تهيئة القسم -شرح طريقة العمل -توضيح الأدوار –خلق مركز اهتمام	الاستفسار –طرح الأسئلة
الأولى: عرض الموقف المشكل	**10إلى 15 دقيقة**	طرح المشكلة: (يمكن للأستاذ انتقاء أية وضعية مشكلة يراها تخدم الموقف). س – إذا خيرت بين العمل ومواصلة الدراسة فما عساك أن تختار؟ ج – البعض سيختار العمل نظرا للحاجة المادية له (تحقيق الذات، بناء المستقبل، تحقيق الأحلام، شراء سيارة) والبعض سيختار العلم والدراسة لما فيها من منافع معنوية (التميز عن الجهال، التقرب من الله ... س – هل في اختيارك هذا هناك من أجبرك عليه؟ ج – لا، بل هو اختيار مبني على التبصر والوعي. س – هل معنى ذلك أنك اخترت أفعالك بحرية تامة دون قيد وبمحض إرادتك؟ ج – نعم س – ماذا تقصد من قولك هذا؟ ج – إنني حر افعل ما أشاء. س –هل أنت بالفعل حر تفعل ما تشاء بعيدا عنما يدعوك أو يدفعك إلى الفعل أو الترك؟ ج – الحقيقة لست متأكدا ولست دائما افعل ما أشاء س – لماذا؟ ج – لأنني اشعر أحيانا إنني مجبر س: معنى ذلك آن تعريفك للحرية ليس مضبوطا ولا يحدد حقيقتها او مفهومها الصحيح؟ ج – ربما س – فإذا افترضنا أن تعريفك كذلك أي تفعل ما تشاء فكيف تفسر: مثال: شخص وصلته فاتورة كهرباء باهظة فهل ترى انه يفعل ما يشاء؟ ج -لا يستطيع. س -لماذا؟ ج – لأنه مجبر على الدفع فهو لا إرادة له ولا اختيار في هذا الأمر.	الانتباه والتركيز في الموقف المشكل ومحاولة معايشته.

		س – انطلاقا من التعرف الشائع ألا ترى بأنه حدد الحرية بصورة مطلقة أما القاموس الفلسفي فقد ربطها من زاوية الإكراه؟ ج – نعم س – ألا ترى بأنك وقعت في تناقض، عناد فكري بين القدرة على الاختيار وعدم الاستطاعة أي مقيد، صغ هذا التعارض في مشكلة وقعت فيه. س – انطلاقا من المفهوم الاصطلاحي للحرية في كونها قدرة الفرد على الاختيار فما الذي يثبت أنها موجودة بالفعل ج – هي موجودة على أساس الوعي س –فإذا افترضنا صحة هذه المسلمة فما هي مبررات إثبات صحتها. **إذن كيف نفسر أفعال البشر: هل نفسرها على أساس الاختيار أم على أساس الجبر؟ هل الانسان حر أم مقيد؟**	
الثانية: جمع المعلومات والبيانات من خلال تساؤلات الطلبة	**30 دقيقة**	تقسيم الطلبة إلى مجموعتين (العارضين والمناقشين). تزويد الطلبة بالمصادر والوسائل اللازمة للعمل. توجيه أسئلة الطلبة الصحيحة والخاطئة حتى تتولد الأسئلة السابرة. تهيأ الأستاذ لاستقبال جميع الأسئلة الصحيح منها والخاطئ. تثمين إجابات الطلبة بالتعقيب عليها حتى لا يهمش أحد.	طرح الأسئلة على الأستاذ من أجل إجراء قائمة بالحلول الصحيحة والخاطئة. تكوين الافتراضات. جمع المعلومات وتبويبها. مجموعة المناقشين تحضر مجموعة من الأسئلة لطرحها على مجموعة العارضين
الثالثة: اختبار المعلومات التجريب	**30 دقيقة**	تجهيز الصبورة لكتابة طريقة العرض تنظيم طريقة العرض والتدخل وقت الحاجة تقسيم الوقت والتحكم فيه.	تتقدم مجموعة العارضين بتقديم ما توصلوا إليه من مفهمة وحجاج. تطرح مجموعة المناقشين الأسئلة على العارضين حتى تتوسع دائرة الاستقصاء.
الرابعة: التفسير	**25 دقيقة**	إعادة تجهيز السبورة لكتابة المحتوى المتفق عليه. عرض المفاهيم وحصرها. تدعيم المحتوى بالتفسيرات المنطقية وأراء الفلاسفة. الإجابة عن التساؤلات التي طرحت في المشكلة.	المشاركة في صياغة المحتوى. استحضار الشواهد والبراهين. طرح الأسئلة حول الأمور المبهمة التي لم تتضح بعد.
الخامسة: تعميق الاستقصاء	**15 دقيقة**	الوصول إلى الحل النهائي للمشكلة، لكن يفتح الأستاذ المجال لتساؤلات أخرى تمهيدا للحصص المقبلة حتى لا يتوقف الطلبة عند قبول الحل فقط. تكليف الطلبة باستحضار مواقف مشابهة يمكن تطبيق عليها النتائج التي توصلوا لها في هذه الحصة. **-إن الشعور بالحرية غير كاف لإثباتها وبذلك فالأطروحة التي تؤكد أننا أحرار رغم صحة الكثير من أفكارها منطقيا إلا أن الواقع يفندها في ظل التأسيس للحرية البعيدة عن الواقع.** **سبينوزا:** **" يظن الناس أنهم أحرار لأنهم يدركون رغباتهم ومشيئاتهم ولكنهم يجهلون الأسباب التي تسوقهم إلى أن يرغبوا ويشتهوا "**	تكوين الطلبة للمفاهيم الجديدة المبنية على تساؤلاتهم واستقصائهم بنفسهم للمعلومة. استحضار الأمثلة الواقعية المشابهة. الاستعانة بالموارد الخارجية لتعميق الفهم أكثر.

مخطط سير الحصة النظرية وفق نموذج سكمان الاستقصائي
الإشكالية: الحياة بين التجاذب والتنافر.
المشكلة: الحرية والمسؤولية.
الحصة رقم 02
المحتوى المعرفي: رد حقيقة المشكلة إلى المشروط لا إلى الشرط.

الخطوة	الوقت المحدد	دور ومهام الاستاذ	دور ومهام الطالب
التمهيدية	**5 دقائق**	استقبال الطلبة -تهيئة القسم -شرح طريقة العمل -توضيح الأدوار –خلق مركز اهتمام	الاستفسار –طرح الأسئلة
الأولى: عرض الموقف المشكل	**10 إلى 15 دقيقة**	طرح المشكلة: (يمكن للأستاذ انتقاء أية وضعية مشكلة يراها تخدم الموقف). مثال: أسرة ما تلزم أبناءها على ممارسة الانحراف كالسرقة فهل من واجب الابن الامتثال لسلطتها؟ ج: الإنسان بإمكانه أن يتجاوز الواجب بمعنى يمكن له العمل به كما لا يمكن التقيد به. س: على أي أساس؟ ج: الأساس العقلي. س: ماذا تقصد؟ ج: الإنسان قادر على اختيار أفعاله بمحض إرادته لأنه حر. س: من برر هذا الاعتقاد؟ ج: الفيلسوف ايمانويل كانط. س: بالنظر إلى ما ذهب إليه مناصري الحرية حين قالوا بالشعور كشهادة نفسية، أخلاقية، اجتماعية ألا يدعونا هذا بالتساؤل عن قيمة الشعور خاصة كون الإنسان جزء من الواقع؟ ج: نعم س: ماذا يترتب عن ذلك؟ ج: لا قيمة للشعور إذا لم يكن أداة لإثبات الحرية، ففاقد الشيء لا يعطيه. س: ألا يصبح الشعور مجرد اعتقاد ومحتوى فارغ لا يؤسس لعلاقة الإنسان بالواقع؟ ج: نعم هو كذلك. س: هل ما زلت تعتقد أن الإنسان يستطيع أن يختار بحض إرادته؟ وهل الشعور معيار الحرية؟ ج: أكيد لا، الشعور بالحرية غير كاف لإثبات وجودها س: مما سبق ماذا تستنتج؟ ج: أن الأطروحة القائلة: " إننا أحرار " رغم صحة الكثير من أفكارها منطقيا الآن الواقع يفندها في ظل التأسيس للحرية بعيدا عن الواقع. - لنلاحظ الوضعية التالية: مرض الكورونا كوفيد. س: هل هذا المرض قيد حريتنا؟ ج: نعم. س: ما هي الاثار التي خلفها هذا المرض؟ ج: خلف خسائر بشرية ومادية.	الانتباه والتركيز في الموقف المشكل

		س: هل نبقى مكتوفي الأيدي امام هذا الوباء؟ ج: لا بل علينا التحرر منه. س: وهل هذا المرض أمر سهل؟ ج: بل هو جد صعب لأن هناك الكثير من الحتميات والعوائق التي تعترضنا. س: ما هي هذه الحتميات؟ ج: -حتمية طبيعية: طبيعة الفيروس. -حتمية نفسية. -حتمية اجتماعية. -حتمية بيولوجية. س: وهل هذه الحتميات يمكن تجاوزها؟ ج: نعم يمكن بواسطة العلم والعمل. س: فيما تفيدنا تفسير الحتمية؟ ج: للتحرر منها. **لذلك إذا كانت المسؤولية مشروطة بالحرية، فماذا يبقى لها من مشروعية أمام المناصرين للجبر والحتمية؟**	
الثانية: جمع المعلومات والبيانات من خلال تساؤلات الطلبة	**30 دقيقة**	تقسيم الطلبة إلى مجموعتين (العارضين والمناقشين). تزويد الطلبة بالمصادر والوسائل اللازمة للعمل. توجيه أسئلة الطلبة الصحيحة والخاطئة حتى تتولد الأسئلة السابرة. تهيأ الأستاذ لاستقبال جميع الأسئلة الصحيح منها والخاطئ. تثمين إجابات الطلبة بالتعقيب عليها حتى لا يهمش أحد.	طرح الأسئلة على الأستاذ من أجل إجراء قائمة بالحلول الصحيحة والخاطئة. تكوين الافتراضات. جمع المعلومات وتبويبها. مجموعة المناقشين تحضر مجموعة من الأسئلة لطرحها على مجموعة العارضين
الثالثة: اختبار المعلومات التجريب	**30 دقيقة**	تجهيز الصبورة لكتابة طريقة العرض تنظيم طريقة العرض والتدخل وقت الحاجة تقسيم الوقت والتحكم فيه.	تتقدم مجموعة العارضين بتقديم ما توصلوا إليه من مفهمة وحجاج. تطرح مجموعة المناقشين الأسئلة على العارضين حتى تتوسع دائرة الاستقصاء.
الرابعة: التفسير	**25 دقيقة**	إعادة تجهيز السبورة لكتابة المحتوى المتفق عليه. عرض المفاهيم وحصرها. تدعيم المحتوى بالتفسيرات المنطقية وأراء الفلاسفة. الإجابة عن التساؤلات التي طرحت في المشكلة.	المشاركة في صياغة المحتوى. استحضار الشواهد والبراهين. طرح الأسئلة حول الأمور المبهمة التي لم تتضح بعد.
الخامسة: تعميق الاستقصاء	**15 دقيقة**	الوصول إلى الحل النهائي للمشكلة، لكن يفتح الأستاذ المجال لتساؤلات أخرى تمهيدا للحصص المقبلة حتى لا يتوقف الطلبة عند قبول الحل فقط. تكليف الطلبة باستحضار مواقف مشابهة يمكن تطبيق عليها النتائج التي توصلوا لها في هذه الحصة. **خلاصة القول إن الحرية أمنية بعيدة والتحرر واقع يتحقق من خلال عدم الاستسلام للحتميات بمعنى أن الحرية هي ليست القيام بكل ما يريد الإنسان بل هي القيام بما تسمح به القوانين بمختلف أنواعها باعتبار القانون لا يعارضها بل ينظمها.** **يقول موريس ميرلوبونتي: " الفرد لا يتمتع بالحرية المطلقة ولا يخضع بشكل كلي للضرورة فكلا إعلان لحرية تامة هو مجرد ضرب من الخيال وكل نفي تام يظل كذلك "**	تكوين الطلبة للمفاهيم الجديدة المبنية على تساؤلاتهم واستقصائهم بنفسهم للمعلومة. استحضار الأمثلة الواقعية المشابهة. الاستعانة بالموارد الخارجية لتعميق الفهم أكثر.

مخطط سير الحصة النظرية وفق نموذج سكمان الاستقصائي
الإشكالية: الحياة بين التجاذب والتنافر.
المشكلة: الحرية والمسؤولية.
الحصة رقم 03
المحتوى المعرفي: مصدر المشكلة وحلها في الانسان.

الخطوة	الوقت المحدد	دور ومهام الاستاذ	دور ومهام الطالب
التمهيدية	**5 دقائق**	استقبال الطلبة -تهيئة القسم -شرح طريقة العمل -توضيح الأدوار –خلق مركز اهتمام	الاستفسار –طرح الأسئلة
الأولى: عرض الموقف المشكل	**10 إلى 15 دقيقة**	طرح المشكلة: (يمكن للأستاذ انتقاء أية وضعية مشكلة يراها تخدم الموقف). تعرف هذه الفترة من أعماركم بفترة المراهقة، وهي فترة الانتقال من الطفولة إلى البلوغ، لكن في هذه الفترة بالذات كان ينظر لكم بخاصية المسؤولية أكثر من خاصية الحرية، لذلك كانت دائما تواجهكم تبعات أفعالكم في البيت وخارجه، وتتردد على مسامعكم دائما إشارة إلى مسؤوليتكم دون التطرق إلى حريتكم، فالمسؤولية دائما تسبق الحرية. أو كقول عائلتك لك إنك مسؤول عن أخيك في المدرسة أو الطريق فتتقبلها دون أي رفض، ولم تراعي عائلتك لحريتك في القبول أو الرفض. ولنفترض أنك كلفت بحراسة شيء ما وكنت مدعم بكلب حراسة، وللأسف تعرضت لعملية سرقة دون أن تشعر، فاللوم والمساءلة من المنطقي أن توجه لك، دون أن توجه إلى الحيوان، لأنك إنسان عاقل. **فهل بإمكان الانسان أن يكون مسؤول وحر في نفس الوقت؟**	الانتباه والتركيز في الموقف المشكل
الثانية: جمع المعلومات والبيانات من خلال تساؤلات الطلبة	**30 دقيقة**	تقسيم الطلبة إلى مجموعتين (العارضين والمناقشين). تزويد الطلبة بالمصادر والوسائل اللازمة للعمل. توجيه أسئلة الطلبة الصحيحة والخاطئة حتى تتولد الأسئلة السابرة. تهيأ الأستاذ لاستقبال جميع الأسئلة الصحيح منها والخاطئ. تثمين إجابات الطلبة بالتعقيب عليها حتى لا يهمش أحد.	طرح الأسئلة على الأستاذ من أجل إجراء قائمة بالحلول الصحيحة والخاطئة. تكوين الافتراضات. جمع المعلومات وتبويبها. مجموعة المناقشين تحضر مجموعة من الأسئلة لطرحها على مجموعة العارضين
الثالثة: اختبار المعلومات التجريب	**30 دقيقة**	تجهيز الصبورة لكتابة طريقة العرض تنظيم طريقة العرض والتدخل وقت الحاجة تقسيم الوقت والتحكم فيه.	تتقدم مجموعة العارضين بتقديم ما توصلوا إليه من مفهمة وحجاج. تطرح مجموعة المناقشين الأسئلة على العارضين حتى تتوسع دائرة الاستقصاء.
الرابعة: التفسير	**25 دقيقة**	إعادة تجهيز السبورة لكتابة المحتوى المتفق عليه. عرض المفاهيم وحصرها. تدعيم المحتوى بالتفسيرات المنطقية وأراء الفلاسفة. الإجابة عن التساؤلات التي طرحت في المشكلة.	المشاركة في صياغة المحتوى. استحضار الشواهد والبراهين. طرح الأسئلة حول الأمور المبهمة التي لم تتضح بعد.
الخامسة: تعميق الاستقصاء	**15 دقيقة**	الوصول إلى الحل النهائي للمشكلة، لكن يفتح الأستاذ المجال لتساؤلات أخرى تمهيدا للحصص المقبلة حتى لا يتوقف	تكوين الطلبة للمفاهيم الجديدة المبنية على تساؤلاتهم واستقصائهم بنفسهم

		الطلبة عند قبول الحل فقط. تكليف الطلبة باستحضار مواقف مشابهة يمكن تطبيق عليها النتائج التي توصلوا لها في هذه الحصة. **خلاصة القول إن موضوع المسؤولية والحرية يرتبط أشد الارتباط بجوهر الإنسان، فكما نقول فلسفيا بأن الإنسان حيوان عاقل نقول أيضا بأنه كائن مسؤول بقطع النظر عن وضعه أو أحواله وسنه، فمهما كانت تبعات أعماله خطيرة فإنه يبقى متشرفا بأمانة المسؤولية، باعتبارها غاية للإنسانية جمعاء.**	للمعلومة. استحضار الأمثلة الواقعية المشابهة. الاستعانة بالموارد الخارجية لتعميق الفهم أكثر.

مذكرة الدرس:

مدخل:

تصدر على الانسان مجموعة من السلوكيات – منها ما هو طبيعي تتحكم فيه الغريزة، ومنها ما هو آلي تتحكم فيها العادة، ومنها ما هو ناتج عن قرارات الانسان الواعية تتحكم او تقوم على الارادة الحرة.

مفهوم الحرية:

أ–الشائع: هي ان افعل ما اشاء.

ب–اللغوي: الحرية من حرر والحر بالضم خلاف العبد، حر الفاكهة خيارها، والحر كل شيء فاخر من ذلك الفرس الحر هو العتيق والأصيل، والحرية هي الارض الرملية الثيبة الطيبة الصالحة للنبات.

ج–اصطلاحا: يعرفها –محمود يعقوبي –" بأنها قدرة الإنسان على التصرف في سلوكه بالفعل او الترك وفق لاختيار يقوم به من بين عدة ممكنات."

_يدل مفهومها هذا على قدرة إلا رادة الإنسانية على الاختيار والتصرف، فالإنسان منبع أفعاله ومصدرها

–مفهوم الإكراه:

– لغة: مشتقة من كلمة – كره بمعنى – حمل الغير على ما لا يرضاه قهرا.

– اصطلاحا:

سيطرة قوة خارجية على إرادة الشخص فتلغي حريته في الاختيار أو تعيقها، إن هذا التعريف يشير على احتمال غياب الحرية أو انعدامها.

– إبراز المفارقة: بالرجوع آلة مفهوم الحرية يتبين أمران:

–الإقرار تارة إن الإنسان حر يختار أفعاله بإرادته أو بمعزل عن أي شرط أو قيد.
–الإقرار تارة أخرى بأنه مقيد وجبر ويخضع لمختلف الاكراهات الداخلية والخارجية
إذا كان الإنسان كائنا عاقلا واعيا يشعر فهو حر وإذا كانت تصدر عنه أفعال مرغمة عليه فهو مقيد.
منطوق المشكلة: كيف نفسر أفعال البشر: هل نفسرها على أساس الاختيار أم على أساس الجبر؟
هل الإنسان حر أم مقيد؟
– محاولة حل المشكلة:
– إثبات وجود الحرية:
– الموقف: الإنسان حر، والحرية مبدأ مطلق لا يفارق الإنسان (أي أن الإنسان لا يمكن إلا إن يكون حرا)
– المسلمة: الانسان كائن عقل واعي، فهو يشعر أن الفعل نابع عن إرادته الحرة، والفعل الحر يصدر عن شخصية الإنسان بجميع جوانبها.
– الحجاج:
الحجة النفسية: شهادة الشعور
–إن الإنسان يشعر في قرارة نفسه بان أفعاله صادرة عنه نتيجة لوعيه وإرادته ولاختياره التام.
المعتزلة: "الإنسان يحس في نفسه وقوع الفعل بحسب الدواعي والصوارف، فإذا أراد الحركة تحرك وإذا أراد السكون سكن ".
–إن إرادة الإنسان تتمثل في الاختيار الحر المستقل عن العوائق الخارجية وهذا ما تثبته التجربة النفسية المباشرة.
–يقول ديكارت: " إن حرية إرادتنا يمكن أن نتعرف عليها دون أدلة وذلك بالتجربة المباشرة وحدها التي لدينا عنها "

– " إننا واثقون من حريتنا ن لأننا ندركها إدراكا مباشرا فلا نحتاجّ إلى برهان بل نحد سها حدسا "

–يعتقد برغسون أن الحرية معطى مباشر للشعور فهو عين ديمومة الذات، والفعل الحر يصدر في الواقع للنفس بأجمعها.
– يقول برغسون: " إن الفعل الحر ليس ناتجا عن التروي والتبصر إنه الفعل الذي يتفجر من أعماق النفس "
حجة أخلاقية:

أ/ المعتزلة:

الإنسان مسؤول عن أفعاله ويتحمل تبعاتها ومن التناقض أن يكون مسؤولا عن أفعال لم تصدر عن إرادته (مشروعية التكليف عدل الله)

-إن حرية الشعور الداخلي كافية للدلالة على أننا أحرار.

ب/كانط:

إن الحرية مصادرة من مصادرات العقل العملي، فالواجب لا يكون ممكنا إلا بالحرية ووجوده دليل وجودها، لأنه متى كان عليك واجب كانت لديك القدرة على أدائه، وهذا هو معنى قوله:

" إذا كان يجب عليك فأنت تستطيع "

حجة اجتماعية:

-عن وجود القوانين منذ القديم ووجود العقاب عند مخالفتها دليل على قدرة الإنسان على الاختيار أي دليل على قدرة الإنسان على احترام هذه القوانين أو مخالفتها

حجة الوجودية:

سارتر: " إن الإنسان لا يوجد أولا ليكون بعد ذلك حرا وإنما ليس ثمة فرق بين وجود الإنسان ووجوده حرا إنه كائن أولا ثم يصير بعد ذلك هذا أو ذاك "

-الحرية ملازمة للإنسان لأنها من ماهيته

النقد:

القول بحرية الإرادة المطلقة هو تجاوز لقوانين الكون ولا تحدها أسباب مؤثرات غنه ضرب من الخيال لأنه مناف لكل مبادئ المعقولية التي يتصف بها الإنسان.

الشعور وهن وخداع وهذا ما يؤكده لايبتنز بقوله:

" ولهذا ضعفت الحجة التي قدمها السيد ديكارت لإثبات استغلال إعمالنا الحرة بواسطة شعور قوي مزعوم، إننا لا نستطيع أن نحس بالضبط استقلالنا ونحن لا نشعر دائما بالأسباب التي غالبا ما يمتنع إدراكها "

-سبينوزا: " يظن الناس أنهم أحرار لأنهم يدركون رغباتهم ومشيئاتهم ولكنهم يجهلون الأسباب التي تسوقهم إلى أن يرغبوا ويشتهوا "

-إن الشعور بالحرية غير كاف لإثباتها وبذلك فالأطروحة التي تؤكد أننا أحرار رغم صحة الكثير من أفكارها منطقيا إلا أن الواقع يفندها في ظل التأسيس للحرية البعيدة عن الواقع.

2/عرض نقيض الأطروحة: نفاة الحرية:

الموقف: الإنسان مجبر وسلوكه يخضع إلى جملة من الحتميات التي تعيق حريته وتقيد قدرته على الاختيار، فلا إرادة له ولا اختيار.

المسلمة: وجود الإنسان محدد، وأفعاله مشروطة بشروط داخلية وأخرى خارجية.

الحجج:

الضرورة (الرواقية):

إن العالم يخضع في حركته ونشاطه إلى ضرورة مطلقة، وكل الحوادث الطبيعية والبشرية يتحكم في مجراها نظام ثابت وقوانين عامة تظهر في سلسلة من العلل والأسباب المترابطة، والإنسان كجزء من هذه الطبيعة تسري على أفعاله قوانين الطبيعة ونظامها.

الجبرية (الجهمية):

-ينطلق هؤلاء من فكرة أن الله خالق كل شيء، وقدرته كلية وإرادته مطلقة وكل شيء خاضع لضرورة متعالية هي القدرة الإلهية بما في ذلك الإنسان، فالله قدر على الإنسان وجوده وحدد حياته ومماته، ولهذا فإن الإنسان مسير في حياته ولا فعل لأحد في الحقيقة إلا الله وحده فهو الفاعل وأن الناس تنسب إليهم أفعالهم عل المجاز:

يقول جهم بن صفوان:

" لا فعل لعبد أصلا وأن حركاته بمنزلة حركات الجمادات لا قدرة للعبد عليها، ولا قصد ولا اختيار "

-الإنسان لا يملك قدرة على اختيار أفعاله بإرادته لأن أفعاله كلها صادرة عن الله تعالى ومقدرة عليه سواء كانت خيرا أم شرا فكل شيء في اعتقادهم جبر حتى الثواب والعقاب.

. أنصار الحتمية:

-إن الحتمية قانون عام يحكم العالم ومؤداه: " كل ما يحدث هو تابع بالضرورة لسوابقه بحيث لا يكون سوى محصلة ممكنة "

- تنطبق الحتمية على كل الظواهر والأحداث بما في ذلك الإرادة الإنسانية، فالحتمية لا تترك مجالا للحرية المطلقة، والحتميات متعددة:

أ/ الحتمية الفيزيائية:

إن الإنسان لا يعدو أن يكون جسما يسري عليه نظام القوانين ما يسري على جميع الأجسام فيخضع لقانون الجاذبية ويتأثر بالعوامل الخارجية.

ب/الحتمية الفيزيولوجية:

إن كل واحد عند الولادة يكون حاملا للعتاد الكروموزوم والخصائص الأساسية للمزاج ... فهو يخضع لشبكة من القوانين والعليات بالبيولوجية.

ج/الحتمية النفسية: (مدرسة التحليل النفسي):

إن مواقفنا الواعية هي مرآة عاكسة أيضا للرغبات المدفونة والمكبوتة في لا شعورنا.

د/الحتمية الاجتماعية:

إن الفرد بقدر ما ينتمي إلى الجماعة بقدر ما تقل حريته وتقل مبادراته الفردية، فهو محكوم عليه بإخضاع سلوكه لشروط وقواعد سنها المجتمع.

يقول ايميل دوركا يم: " إذا تكلم الضمير فينا فان المجتمع هو الذي يتكلم "

النقد:

-إن وجود قوانين في الطبيعة لا يمنع العاقل من تسخيرها وتوظيفها من اجل القيام باكتشافات ومن اجل تغيير العالم.

-إن الأسلوب الذي استخدمه أهل القضاء والقدر بدع والى التعطيل وترك العمل والركون إلى القدر فهو لا يدعو إلا للكسل.

-يقول لايبتنز:" فإذا كان ما يجب أن يحدث سيحدث بالضرورة فما الفائدة من بذل الجهد "

-إن هذا القول قد يوقف القوانين المألوفة عن العمل فلا يعرف عنها الإنسان متى تقع وإلا أين وكيف تقع فمن غير المعقول على الفكر البشري أن يدخلها في حسابه مادامت تشذ عن الحساب المألوف.

التركيب:

-الإقرار بالحرية المطلقة غير ممكن والتأكيد بالقيد التام أمر غير معقول.

-يتضح لنا إن الإنسان حر في أفعاله وتصرفاته ولكن حريته مشروطة بالأسباب أو القوانين التي تحيط به وبهذا يكون فيلسوف قرطبة قد مهد السبيل لطرح مشكلة الحرية طرحا واقعيا.

-ضرورة التسليم بالحتميات فهي شرط ضروري لممارسة الحرية وهذا عن طريق التحرر منها بالعمل والعلم وهذا ما دعا إليه كل من كارل ماركس، إنجلز، إيمانويل موني: " كل حتمية هي جديدة يكتشفها العالم تعد نقطة تضاف إلى سلم أنغام حريتنا ".

حل المشكلة:

فحوى القول إن الحرية أمنية بعيدة والتحرر واقع يتحقق من خلال عدم الاستسلام للحتميات بمعنى أن الحرية هي ليست القيام بكل ما يريد الإنسان بل هي القيام بما تسمح به القوانين بمختلف أنواعها باعتبار القانون لا يعارضها بل ينظمها.

يقول موريس ميرلوبونتي: " الفرد لا يتمتع بالحرية المطلقة ولا يخضع بشكل كلي للضرورة فكلا إعلان لحرية تامة هو مجرد ضرب من الخيال وكل نفي تام يظل كذلك "

* يرى كانط: أن الواجب يتضمن الحرية: (إذا كان يجب عليك فأنت تستطيع).

مـلاحظـة: فالمسؤولية تتضح في الجزاء العقوبة وكلاسيكيا تبرر أخلاقيا، لأنها مرتبطة بالقانون ألأخلاقي نفسه، والضمير الخلقي للفرد.

مناقشة:

إن أنصار الموقف ألأخلاقي أهملوا ما لدور العقوبات ألاجتماعية من أهمية. كما أن جهود مكافحي الجريمة توصلوا إلى تقسيم المتهمين إلى من يستحق القصاص ومن يستحق العلاج ومن يستحق التطعيم والتحصين بصفتهم جميعا كائنات مسؤولة.

ألا يتمثل مصدر المشكلة وحلها في الإنسان؟

أولا: عظمته في كونه كائن القيم لأنه حضين المسؤولية وراعيها:

الإنسان يعرف بخاصية المسؤولية أكثر من الحرية، وهذا مند طفولته، فالمسؤولية خاصية جوهرية لا نحتاج إلى التساؤل عن شروطها.

ثانيا: عظمته بين ميزاني العلية العلمية والعلية الفلسفية:

إن تقدير المسؤولية يدعو إلى التميز بين ما يلي:

-العلية العلمية: هي مبدأ صالح لعلم الأشياء يهتم بالعلاقة السببية التي تجمع العلة بالمعلول.

-العلية ألأخلاقية والفلسفية: هي مبدأ صالح لعلم البشر يهتم بالإنسان من حيث هو مصدر الأفعال.

ثالثا: عظمته في كونه خليفة الله في الأرض مكلف بمهمة:

إن العبرة من خلق الإنسان وجعله خليفة لله لينضر كيف يتصرف خيرا أو شرا فيعامله الله على حسب عمله، فهو مكرم ومكلف أصلا.

الخـاتمـة: (حل المشكل)

إن موضوع المسؤولية والحرية يرتبط أشد الارتباط بجوهر الإنسان، فكما نقول فلسفيا بأن الإنسان حيوان عاقل نقول أيضا بأنه كائن مسؤول بقطع النظر عن وضعه أو أحواله وسنه، فمهما كانت تبعات أعماله خطيرة فإنه يبقى متشرفا بأمانة المسؤولية، باعتبارها غاية للإنسانية جمعاء.

البـــطـاقـــة التـقـنـيـة

المـــــادة : فـــــلـســـــفـــــة

القســـــم : الثـانـيـة آداب وفـلـسـفـة

عنوان الإشكالية: الحياة بين التجاذب والتنافر

عنوان المشكل : الـــــعـنـف والـتـسـامـح

الأسـتـاذ (ة):

التـــــاريـــخ: / / 2023

الحجم الساعي للإشكالية: 35 سـاعـة

الحجم الساعي للمشكلة: 10 سـاعـات

الـوقـت الـمحدد: (06 ساعات)

عـدد الـحـصـص: نظري03

الكـفـاءة الـختـامـيـة

يتوصل إلى خوض تجارب فعلية فى طرح القضايا الفلسفية وفهمها ومن ثمة الارتقاء إلى محاولة حلها

الكـفـاءات الـمحـوريـة

الممارسة الفعلية للتفلسف

الوعي بما يجري في العالم من قضايا فكرية وانشغالات جديدة

الكـفـاءات الـخـاصـة

- فهم القضية فهما عقلانيا.
- تطبيق المنهجية الملائمة لتحليلها والتمكن منها.
- بلورة الحل المناسب للسياق.
- استثمار فعلي لخبرات فلسفية عالمية.
- تكييف المعرفة مع المستحدثات.

الـمشكـل

إذا كان من الحكمة مواجهة العنف باللاعنف واللاتسامح بالتسامح، فكيف نهذب مبدأ التناقض القائل بأن المتناقضين لا يجتمعان؟

الـمحـتـوى الـمـعـرفي

- ضبط المفاهيم والتصورات.
- العلاقة بين العنف والتسامح.
- مقابلة العنف بالعنف تعيد إنتاجه. - العنف والطبيعة الإنسانية.
- التسامح مبدأ إنساني سامي.

الأهداف الوسطية

*أن يتمكن الطالب من الأشكلة. *أن يتمكن الطالب من المفهمة. *أن يتمكن الطالب من المحاججة.

الموارد المادية المجندة

كتاب إشكاليات فلسفية كتاب نصوص فلسفية مختارة مقولات فلسفية مشهورة مراجع ومصادر أخرى

السبورة ولواحقها تقسيم الطلاب وإعادة هيكلة القسم من أجل سلاسة سير الحصة وتقسيم الأدوار.

مخطط سير الحصة النظرية وفق نموذج سكمان الاستقصائي
الإشكالية: الحياة بين التجاذب والتنافر.
المشكلة: العنف والتسامح
الحصة رقم 01

المحتوى المعرفي: ضبط المفاهيم والتصورات، مقابلة المثل بالمثل (العين بالعين)، أسباب العنف وتعليلاته.

الخطوة	الوقت المحدد	دور ومهام الأستاذ	دور ومهام الطالب
التمهيدية	**5 دقائق**	استقبال الطلبة -تهيئة القسم -شرح طريقة العمل -توضيح الأدوار –خلق مركز اهتمام	الاستفسار –طرح الأسئلة
الأولى: عرض الموقف المشكل	**10 إلى 15 دقيقة**	طرح المشكلة: (يمكن للأستاذ انتقاء أية وضعية مشكلة يراها تخدم الموقف). إن مبدأ عدم التناقض في المنطق الصوري يقتضي بعدم اجتماع النقيضين أبدا، لكن الحكمة الإنسانية تستوجب منا مواجهة العنف باللاعنف، واللاتسامح بالتسامح، فكيف يتم هذا الانتقال من المعاني الصورية إلى مجال المفاهيم الأخلاقية، وهل هذا من شأنه أن يهذب العلاقة بين النقيضين؟ - هناك مبدأ يقول أن لكل فعل ردة فعل مساوية في القوة ومعاكسة في الاتجاه، ولنفترض أن أحد والديك تعامل معك بعنف، هل من اللائق أن ترد عليهم بنفس الأسلوب؟ **هل مقابلة العنف بالعنف حلاً للمشاكل ومن شأنه القضاء على العنف؟** **ما المقصود بالسن بالسن والعين بالعين؟** **لكن هل هذا المنطق العامي يسمى عدلا أم هو قانونا للغابة؟** **لكن هل الحياة الانسانية تخضع بالمثل، أم أن الحقيقة غير ذلك ؟.**	الانتباه والتركيز في الموقف المشكل ومحاولة معايشته.
الثانية: جمع المعلومات والبيانات من خلال تساؤلات الطلبة	**30 دقيقة**	تقسيم الطلبة إلى مجموعتين (العارضين والمناقشين). تزويد الطلبة بالمصادر والوسائل اللازمة للعمل. توجيه أسئلة الطلبة الصحيحة والخاطئة حتى تتولد الأسئلة السابرة. تهيأ الأستاذ لاستقبال جميع الأسئلة الصحيح منها والخاطئ. تثمين إجابات الطلبة بالتعقيب عليها حتى لا يهمش أحد.	طرح الأسئلة على الأستاذ من أجل إجراء قائمة بالحلول الصحيحة والخاطئة. تكوين الافتراضات. جمع المعلومات وتبويبها. مجموعة المناقشين تحضر مجموعة من الأسئلة لطرحها على مجموعة العارضين
الثالثة: اختبار المعلومات التجريب	**30 دقيقة**	تجهيز الصبورة لكتابة طريقة العرض تنظيم طريقة العرض والتدخل وقت الحاجة تقسيم الوقت والتحكم فيه.	تتقدم مجموعة العارضين بتقديم ما توصلوا إليه من مفهمة وحجاج. تطرح مجموعة المناقشين الأسئلة على العارضين حتى تتوسع دائرة الاستقصاء.
الرابعة: التفسير	**25 دقيقة**	إعادة تجهيز السبورة لكتابة المحتوى المتفق عليه. عرض المفاهيم وحصرها.	المشاركة في صياغة المحتوى. استحضار الشواهد والبراهين.

		تدعيم المحتوى بالتفسيرات المنطقية وأراء الفلاسفة. الإجابة عن التساؤلات التي طرحت في المشكلة.	طرح الأسئلة حول الأمور المبهمة التي لم تتضح بعد.
الخامسة: تعميق الاستقصاء	**15 دقائق**	الوصول إلى الحل النهائي للمشكلة، لكن يفتح الأستاذ المجال لتساؤلات أخرى تمهيدا للحصص المقبلة حتى لا يتوقف الطلبة عند قبول الحل فقط. تكليف الطلبة باستحضار مواقف مشابهة يمكن تطبيق عليها النتائج التي توصلوا لها في هذه الحصة.	تكوين الطلبة للمفاهيم الجديدة المبنية على تساؤلاتهم واستقصائهم بنفسهم للمعلومة. استحضار الأمثلة الواقعية المشابهة. الاستعانة بالموارد الخارجية لتعميق الفهم أكثر.

مخطط سير الحصة النظرية وفق نموذج سكمان الاستقصائي
الإشكالية: الحياة بين التجاذب والتنافر.
المشكلة: العنف والتسامح
الحصة رقم 02
المحتوى المعرفي: من العين بالعين إلى العين بالأجمل، سلبيات العنف، إيجابيات أللاعنف.

الخطوة	**الوقت المحدد**	**دور ومهام الأستاذ**	**دور ومهام الطالب**
التمهيدية	**5 دقائق**	استقبال الطلبة -تهيئة القسم -شرح طريقة العمل -توضيح الأدوار –خلق مركز اهتمام	الاستفسار –طرح الأسئلة
الأولى: عرض الموقف المشكل	**10 إلى 15 دقيقة**	طرح المشكلة: (يمكن للأستاذ انتقاء أية وضعية مشكلة يراها تخدم الموقف). **هل أللاعنف يعكس شخصية ضعيفة أ م قوية ؟** - **هل من المنطقي وضع قيود للتسامح ؟**	الانتباه والتركيز في الموقف المشكل ومحاولة معايشته.
الثانية: جمع المعلومات والبيانات من خلال تساؤلات الطلبة	**30 دقيقة**	تقسيم الطلبة إلى مجموعتين (العارضين والمناقشين). تزويد الطلبة بالمصادر والوسائل اللازمة للعمل. توجيه أسئلة الطلبة الصحيحة والخاطئة حتى تتولد الأسئلة السابرة. تهيأ الأستاذ لاستقبال جميع الأسئلة الصحيح منها والخاطئ. تثمين إجابات الطلبة بالتعقيب عليها حتى لا يهمش أحد.	طرح الأسئلة على الأستاذ من أجل إجراء قائمة بالحلول الصحيحة والخاطئة. تكوين الافتراضات. جمع المعلومات وتبويبها. مجموعة المناقشين تحضر مجموعة من الأسئلة لطرحها على مجموعة العارضين
الثالثة: اختبار المعلومات التجريب	**30 دقيقة**	تجهيز الصبورة لكتابة طريقة العرض تنظيم طريقة العرض والتدخل وقت الحاجة تقسيم الوقت والتحكم فيه.	تتقدم مجموعة العارضين بتقديم ما توصلوا إليه من مفهمة وحجاج. تطرح مجموعة المناقشين الأسئلة على العارضين حتى تتوسع دائرة الاستقصاء.
الرابعة: التفسير	**25 دقيقة**	إعادة تجهيز السبورة لكتابة المحتوى المتفق عليه. عرض المفاهيم وحصرها. تدعيم المحتوى بالتفسيرات المنطقية وأراء الفلاسفة. الإجابة عن التساؤلات التي طرحت في المشكلة.	المشاركة في صياغة المحتوى. استحضار الشواهد والبراهين. طرح الأسئلة حول الأمور المبهمة التي لم تتضح بعد.

الخامسة: تعميق الاستقصاء	**15 دقيقة**	الوصول إلى الحل النهائي للمشكلة، لكن يفتح الأستاذ المجال لتساؤلات أخرى تمهيدا للحصص المقبلة حتى لا يتوقف الطلبة عند قبول الحل فقط. تكليف الطلبة باستحضار مواقف مشابهة يمكن تطبيق عليها النتائج التي توصلوا لها في هذه الحصة.	تكوين الطلبة للمفاهيم الجديدة المبنية على تساؤلاتهم واستقصائهم بنفسهم للمعلومة. استحضار الأمثلة الواقعية المشابهة. الاستعانة بالموارد الخارجية لتعميق الفهم أكثر.

مخطط سير الحصة النظرية وفق نموذج سكمان الاستقصائي.
الإشكالية: الحياة بين التجاذب والتنافر.
المشكلة: العنف والتسامح
الحصة رقم 03
المحتوى المعرفي: التسامح وطبيعته، والحكمة من فك قيوده.

الخطوة	الوقت المحدد	دور ومهام الأستاذ	دور ومهام الطالب
التمهيدية	**5 دقائق**	استقبال الطلبة -تهيئة القسم -شرح طريقة العمل -توضيح الأدوار –خلق مركز اهتمام	الاستفسار –طرح الأسئلة
الأولى: عرض الموقف المشكل	**10 إلى 15 دقيقة**	طرح المشكلة: (يمكن للأستاذ انتقاء أية وضعية مشكلة يراها تخدم الموقف). **إذا كان من الحكمة مواجهة العنف باللاعنف، واللاتسامح بالتسامح، فكيف نهذب مبدأ التناقض القائل بأن المتناقضين لا يجتمعان؟**	الانتباه والتركيز في الموقف المشكل ومحاولة معايشته.
الثانية: جمع المعلومات والبيانات من خلال تساؤلات الطلبة	**30 دقيقة**	تقسيم الطلبة إلى مجموعتين (العارضين والمناقشين). تزويد الطلبة بالمصادر والوسائل اللازمة للعمل. توجيه أسئلة الطلبة الصحيحة والخاطئة حتى تتولد الأسئلة السابرة. تهيأ الأستاذ لاستقبال جميع الأسئلة الصحيح منها والخاطئ. تثمين إجابات الطلبة بالتعقيب عليها حتى لا يهمش أحد.	طرح الأسئلة على الأستاذ من أجل إجراء قائمة بالحلول الصحيحة والخاطئة. تكوين الافتراضات. جمع المعلومات وتبويبها. مجموعة المناقشين تحضر مجموعة من الأسئلة لطرحها على مجموعة العارضين
الثالثة: اختبار المعلومات التجريب	**30 دقيقة**	تجهيز الصبورة لكتابة طريقة العرض تنظيم طريقة العرض والتدخل وقت الحاجة تقسيم الوقت والتحكم فيه.	تتقدم مجموعة العارضين بتقديم ما توصلوا إليه من مفهمة وحجاج. تطرح مجموعة المناقشين الأسئلة على العارضين حتى تتوسع دائرة الاستقصاء.
الرابعة: التفسير	**25 دقيقة**	إعادة تجهيز السبورة لكتابة المحتوى المتفق عليه. عرض المفاهيم وحصرها. تدعيم المحتوى بالتفسيرات المنطقية وأراء الفلاسفة. الإجابة عن التساؤلات التي طرحت في المشكلة.	المشاركة في صياغة المحتوى. استحضار الشواهد والبراهين. طرح الأسئلة حول الأمور المبهمة التي لم تتضح بعد.
الخامسة: تعميق الاستقصاء	**15 دقيقة**	الوصول إلى الحل النهائي للمشكلة، لكن يفتح الأستاذ المجال لتساؤلات أخرى تمهيدا للحصص المقبلة حتى لا يتوقف الطلبة عند قبول الحل فقط. تكليف الطلبة باستحضار مواقف مشابهة يمكن تطبيق عليها النتائج التي توصلوا لها في هذه الحصة.	تكوين الطلبة للمفاهيم الجديدة المبنية على تساؤلاتهم واستقصائهم بنفسهم للمعلومة. استحضار الأمثلة الواقعية المشابهة. الاستعانة بالموارد الخارجية لتعميق الفهم أكثر.

مذكرة الدرس:

طرح المشكلة

إن مبدأ عدم التناقض في المنطق الصوري يقتضي أن النقيضين لا يجتمعان أبدا، لكن الحكمة ألإنسانية تستوجب مواجهة العنف باللاعنف واللاتسامح بالتسامح. فكيف يتم هذا الانتقال من المعاني الصورية إلى مجال المفاهيم ألأخلاقية، و هل هذا من شأنه أن يهذب العلاقة بين النقيضين؟ وماهي الحكمة من ذلك؟

محاولة حل المشكلة

I- ما هو قانون مقابلة المثل بالمثل في القصاص؟

هو قانون قديم أيدته الكتب السماوية والدساتير، وكان الوسيلة المناسبة لروح العدل والإنصاف حيث كانوا يقابلون العنف بالعنف، ومع تطور الحياة تدرج الإنسان في مراجعته قصد تهذيبه بإدخال مفهوم التعويض والإصلاح إلا أن قانون العين بالعين عاد من جديد في مفهومه المادي والانتقامي باسم محاربة الجريمة وتكريس الديمقراطية ومحاربة الشر بالشر. هذا ما نتج عنه انحطاطا لمفهوم الإنسان وظهور العمليات الانتحارية والاستشهادية التي وقع الخلاف في مشروعيتها.

ما هو العنف وما أسبابه وتعليلاته؟

أولا: مـا هو العـنف؟

لغة: الخرق بالأمر، وقلة الرفق.

أما في الاصطلاح فيعرف العنف على أنه يشمل كل سلوك يتضمن الاستخدام الفعلي للقوة المادية، لإلحاق الأذى والضرر بالذات، وبالأشخاص الآخرين، وتخريب الممتلكات للتأثير على إرادة المستهدف.

-عنف مادي: كالتعدي الجسدي (الضرب، الجرح، القتل).

-عنف معنوي: كالإساءة إلى شخص الغير ومعتقداته (دينه وثقافته).

ويعرف هالغارد فيشر:" العدوان هو أي نشاط هدام أو تخريبي من أي نوع، يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بشخص آخر، إما عن طريق الجرح الفيزيقي، أو طريق سلوك الاستهزاء، والسخرية والضحك ".

ثانيا: ما هي أسبابه وتعليلاته؟

-إن العنف ظاهرة معقدة تحكمها عوامل مختلفة ومتداخلة، لذا هو مصدر اهتمام العلوم تحديدا علم الاجتماع، علم النفس وعلم البيولوجيا، وعلم الجريمة.

1- أسبــابه:

-الأسباب الاجتماعية والاقتصادية:(فقر مدقع، يتم، توجيه تربية غير مسؤولة، تفكك أسري واجتماعي. ....).

-الأسباب السياسية والثقافية: (الاحتلال، الحكم الاستبدادي، تقييد الحريات، انهيار القيم الأخلاقية. ....).

-الأسباب النفسية: (الحسد، الغيرة المرضية، وفقدان الأمل والحرمان. ....) ويركز فرويد على عملية الكبت لذا يقول: "إن الضغط الاجتماعي يتحول نفسيا إلى كبت لدى الفرد ليعود في سلوك عدواني ضد ما يعتبره المسؤول عن معاناته....."

يبرز العنف في كل مناحي الحياة وأشكالها: في المدرسة، والجامعة، والبيت والأندية الرياضية، والأحزاب السياسية ...

وعليه تعتبر الدراسات الحديثة العنف مرضا اجتماعيا، أو اضطراب اجتماعيا، أكثر من كونه جريمة، بالرغم من أنه ظاهرة قابلة للدراسة العلمية إلا أن حدوده تختلف باختلاف البيئة الثقافية التي يكون فيها.

2- تعليلات العنف لدى بعض المتفلسفين:

أ-التعليل الفلسفي: العنف هو أصل العالم ومحركه ويذهب هرقليطس: " إن القتال هو أبو سائر الأشياء وملك كل شيء ". وهو القوة كمصدر للسلطة ويقول كلكلاس: " إن القانون الحقيقي هو قانون الأقوى، ويمكننا أن نعرف من هو الذي ننحني أمامه".

ب-التعليل البيولوجي: داروين الصراع من أجل البقاء للأقوى.

ج-وهو قصد عدواني من أجل نفي الآخر: من زاوية فينومينولوجية يعود أصل العنف إلى قصد عدواني متجه نحو شيء أريد نفيه: نفي الآخر الذي أحقد عليه وأكرهه يقول غسدروف: "إن ازدواجية الأنا والآخر تتألف في شكل صراع. والحكمة من هذا التأليف هو إمكانية الاعتراف المتبادل والتوافق والاحترام المتبادل. وعندما تنحل هذه العلاقة، يهدم العنف ما كان يسمح بالتواصل".

د-التعليل النفسي: هو ميل عدواني طبيعي عند فرويد، فالعنف هو أصل الإنسان وسلوكياته. فهو ميل عدواني طبيعي يتعايش مع ميل طبيعي آخر يقابله يتجه نحو الحياة فأصل العنف هو الصراع بين دوافع الحياة والموت الصراع الأبدي بينهما.

هـ-التعليل الماركسي: العنف أصل البناء، أي أنه يولد مجتمعا جديدا.

و-التعليل القانوني والأخلاقي: إنه الوسيلة أمام الظلم وغايته استرجاع الحق وتحقيق العدل، فالعنف (الإيجابي) فتبرره الأخلاق إذ يقول: ماو تسي تونغ: " نقوم بالحرب من أجل السلم لا الحرب من أجل الحرب".

✍استنتاج: مع كل هذا يمكن القول إن مجمل هذه التعليلات تنظر إلى العنف من زاوية معينة، ومن المنطلق الذي يناسب توجهها الفكري، لذلك من الصعب أن نقف على تعليل مقنع للجميع فحقيقة العنف مهما كان الاجتهاد في تبريرها من جهة قبولها، أو رفضها يبقى العنف طريقا سلبيا للتكيف، وسلوكا شاذا لا يجب الاتصاف به، وفوق هذا لا ينسجم مع الكرامة الإنسانية.

ما السبيل على الحكمة التي تقابل الشر بالخير، وتنصرف من العين بالعين إلى العين بالأجمل؟

أولا: سلبيات العنف:

1- العنف لا يولد إلا العنف عاجلا أم آجلا.

2- ينتشر العنف بانتشار مسبباته والعكس صحيحا.

3- إن العنف ليس قدرا محتوما، لأنه يمكننا محاربته بمحاربة أسبابه.

4 – إن العنف المبرر في حالة الهجوم و كأداة ضرورية لرده لا يمكن أن يكون في الواقع ، إلا حجة للمجرمين.

5 -إن العنف ينبئ بنكوص ما هو إنساني نحو ألا إنساني.

ثانيا: ايجابيات اللاعنف: إن اللاعنف ليس ضعفا ولا تراجعا، وإنما هو أسلوب في محاربة الشر دون تغذيته فهو استراتيجية للتحكم في المعركة. يقول غاندي:"... الصفح هو أكثر إنسانية من القصاص... فللأعنف هو قانون الجنس البشري كما أن العنف هو قانون البهيمة."

– ما التسامح و ما طبيعته و ما الحكمة من فك قيوده ؟

أولا: إن الذين حددوا مفهوم التسامح وضعوا له قيودا:

1-إن التسامح في الحس المشترك، هو الموقف الذي يبيح لشخص ما قبول أساليب الآخرين في التفكير والحياة.

2- بالمعنى الأخلاقي تختلف درجته من شخص إلى أخر، ومن ظرف إلى أخر عند الشخص الواحد.

* مـلاحظة:

من الحجج التي يلجئون إليها لإبراز صورة تقييدها ومن ثمة، ضبط طبيعة التسامح يمكن عرض ستة نقاط منها:

أ- إن الفضيلة المطلقة التي لا تملك نظاما، ولا حدا تقف عنده، قد تنقلب إلى نقيضها.

ب-إنه يعاكس القوة والعنف، وقد ينقلب إلى نقيضه، وهو أللأتسامح إذا لم يتوقف عند حده.

ج- ارتبط التسامح عبر التاريخ بمحاربة الحقد وخاصة في المجال الديني.

د-إن القيم ألأخلاقية نسبية، والتسامح نسبي تحده ضوابط اجتماعية من تراث أدبي وتاريخي وعقائدي.

هـ-لا تسامح إلا بتراضي الطرفين.

و-إن الفيلسوف هونتا نغتن ينصح الغربيين بالحذر من نزع السلاح " وبفهم أعمق " للحضارات الأخرى لأن حرب الحضارات تتهيأ لتخلف الحرب الباردة كظاهرة مركزية للسياسة العالمية.

استنتاج:

وهكذا إذن لا تسامح إلا متى عرف صاحبه مبلغ حدوده، ومجال صلاحياته فهو مشروط بنبذ العنف على اختلاف أشكاله، ومتوقف على تراضي المتسامحين. و لكن هل هذه الشروط في الحقيقة لصالح التسامح؟ آلا يمكن اعتبارها عقبات في وجهه؟

ثانيا: ما الحكمة من فك قيوده؟

إن مذهب تقييد التسامح بشروط، باطل وذلك من مستويين من حيث الشكل، ومن حيت المضمون.

1- من حيث الشكل:

أ- إن منطق الأطروحة يتقوض من أساسه، لأن التسامح على العكس من ذلك يقبل النقيض ولا يرفضه وأيضا تقيد التسامح باسم النسبية معناه خنقه، وجعله تحت رحمة الأهواء والتقديرات الذاتية الضيقة.

ب-إن رفض العنف هو عنف هو عنف بدوره.

ج- إن التعايش السلمي الذي يتحدث عنه الفيلسوف هونتا نغتن هو مطلب مشروط بالحذر.

2- من حيث المضمون:

أ- إن التعريف ألأخلاقي الذي انطلقوا منه، لتعرف ضيق وخانق من حيث أنه يجعل التسامح مشروطا، والشرط مثبط يقضي عليه ولا يحصنه ويمنعه لا يشجعه على أن يبقى مصدر رحمة وتعايش وقبول الغير بسلبياته وإيجابياته.

ملا حظه: إن التسامح لا يشمل المجال الديني فقط؛ فالإسلام يعلن إ ن الإنسانية جمعاء تشترك في التكريم من غير اختصاص فليس ثمة شعب الله المختار في الإسلام.

ب- إن التسامح لا يساير تحولات الناس إلا أنه ثابت عالمي ومبدأ مطلق. إ ن الفضيلة لا معنى لها خارج الحياة الاجتماعية التي لا تتوقف عن التغير.

ملاحظة: من آ ثار التسامح الديني الدى مارسه الإسلام من أ دب المناقشة الدينية ومجادلة أهل الكتاب مجادلة أسا سها العقل والمنطق وعمادها الإقناع لقوله تعالى: " ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة؛ وجادلهم بالتي هي أ حسن." سورة النحل 125.

استنتاجات:

1-يبادر التسامح بقبول النقيض، دون إزعاج ولا انزعاجا مهما كانت الحواجز محرجة.

2-التسامح هو بمثابة الإحسان، حيث انه من الطاعات الزائدة عن المفروض.

3–وفى فلسفة كانط وسلوك المتصوفة فالتسامح من أجل التسامح، أو من أجل توحيد الله وشكره ومحبة عباده.

4 –حفاظا على شمولية التسامح ومطلقتيه يدعوا جون لوك إلى الفصل بين السلطتين (سلطة السماء، وسلطة الأرض).

5 –إن الاختلافات بين العقائد والقيم، وبين الحضارات والثقافات لا تزول بسهولة، فعلينا أن نتعلم التعايش مع الحضارات المختلفة وهذا ما أشار إليه روجي غارودى فيلسوف الحوار الحضاري.

(حل المشكلة)

إذا كان العقل قاسمنا المشترك، وكانت سلوكيات العنف

واللا تسامح تصدر عنا كبشر، إلا أن الحكمة ليست في متناول الجميع من حيث إنها تطرح على جانب، كل العمليات الحسابية الضيقة والأقيسة المنطقية، إنها تسعى وتناضل إلى لم شتات العناصر المتعددة، مهما كانت متنوعة ومتنافرة لترقى بها فوق منطق البهيمة وفوق الاعتبارات اللاإنسانية،

لان الإنسان بالرغم من أنه كائن القيم السامية تغشى بصره غرائزه العمياء وميوله الجامحة فتغيب عنه الحكمة، وما هي سوى أسلوب تسير حياتنا واحتمال بعضنا البعض في ظل ثقافة اللاعنف الإيجابي، وثقافة الحوار والتسامح والصفح الجميل، ضالتها فلسفة " وعسى أن تكرهوا شيئا وهو خير لكم ".

ملحق رقم (2) الاختبار التحصيلي والاجابة النموذجية.

السؤال الأول: جدلي

هل المساواة المطلقة شرط ضروري لتحقيق العدالة الاجتماعية؟

الإجابة النموذجية:

مراحل الاجابة	عناصر الاجابة	العلامة الجزئية	العلامة الكلية
طرح المشكلة	المدخل: الإحاطة بمعنى الفضائل الأخلاقية عامة، والعدالة الاجتماعية خاصة، أو أي تمهيد وظيفي.	1.5	4/4

	إبراز العناد: تضارب الآراء حول كيفية تجسيد العدالة الاجتماعية في الواقع، فالبعض يؤسسها على مبدأ المساواة المطلقة، والبعض الآخر يربطها بمبدأ التفاوت. -طرح المشكلة: كيف يمكن تحقيق العدالة الاجتماعية؟ هل بتجسيد المساواة المطلقة، أم بمراعاة مبدأ التفاوت بين الأفراد؟	1 1.5	
محاولة حل المشكلة	1-عرض الاطروحة: لا يمكن تحقيق العدالة الاجتماعية إلا بتجسيد المساواة المطلقة بين الأفراد. (سقراط، شيشرون، فلاسفة القانون الطبيعي، الاتجاه الاشتراكي...) -الحجج: العدالة الحقة تعني المساواة المطلقة بين جميع الأفراد في الحقوق والواجبات، وأي تفاوت يعد ظلماً. -إذا كان التفاوت بين البشر من صنع المجتمع ويقوم على الاستغلال فهو ظلم يجب محاربته تجسيدا للعدالة الاجتماعية. -الأمثلة والأقوال: النقد: إن الأفراد متفاوتون في القدرات وفي الجهد المبذول، فليس من العدل أن نسوي بينهم في الاستحقاق.	1 1.5 0.5 1	12/12
	2-نقيض الأطروحة: العدالة الاجتماعية تتحقق بمراعاة مبدأ التفاوت بين الأفراد (أفلاطون، هيجل، نتشة، الاتجاه الرأسمالي، بعض علماء البيولوجيا...) -الحجج: يولد الأفراد متفاوتون في قدراتهم مما يؤدي إلى التفاوت في الجهد المبذول، هذا يقتضي التمييز بينهم في	1	

	الاستحقاق والمكافأة. -إن التفاوت الاجتماعي يبرره التفاوت الطبيعي (الفروق الفردية) -التفاوت بين الأفراد والأمم ناتج عن التفاوت في العمل، وبالتالي يجب احترامه. -الأمثلة والأقوال: -النقد: لا يجوز أخلاقياً تبرير التفاوت الاجتماعي (الطبقية) والتمييز العرقي بالتفاوت الطبيعي. (كثيرا ما كان التفاوت ظلم).	1.5 0.5 1	
	3-التركيب: إذا كانت العدالة هي تحقيق التوازن بين الحقوق والواجبات، فهي تقتضي العمل وفق مبادئ وهي: (تكافؤ الفرص، الاستحقاق والكفاية، العدل في التوزيع، العدل في القصاص). -الأمثلة والأقوال.	3 1	
حل المشكلة	-الاستنتاج: لا يمكن تحقيق العدالة الاجتماعية بالمساواة المطلقة فقط لأن ذلك يؤدي إلى الاجحاف والظلم، وعليه ينبغي أيضا مراعاة مبدأ التفاوت. -مدى انسجام الاستنتاج مع منطق التحليل.	3 1	4/4
		المجموع	20/20

السؤال الثاني: استقصائي.

"العنف لا يولد إلا العنف" دافع عن الأطروحة.

الإجابة النموذجية:

مراحل الاجابة	عناصر الاجابة	العلامة الجزئية	العلامة الكلية
طرح المشكلة	المدخل: طرح فكرة شائعة الانسان كائن اجتماعي بطبعه لا يحفظ وجوده إلا في إطار الجماعة، وتفرض عليه هذه الأخيرة الاحترام والتعاون...	1.5	4/4
	إبراز العناد: طرح نقيضها: لكن واقع العلاقات الإنسانية يؤكد طغيان مظاهر العنف والا تسامح....	1	
	-طرح المشكلة: طرح التساؤل حول كيفية الدفاع عن الأطروحة القائلة "العنف لا يولد إلا العنف"	1.5	
محاولة حل المشكلة	1-عرض منطق الاطروحة: العنف أمر سلبي يقتضي مواجهته بالا عنف والتسامح، العنف يولد العنف فهو أسلوب بدائي غير متحضر ولا أخلاقي... مع الشرح والتوسع.	1	12/12
	-الحجج: (الدفاع عن الاطروحة) يرى مجموعة من الفلاسفة أن العنف لا يولد إلا العنف من بينهم "غاندي" حيث يقول: "الا عنف هو قانون الجنس البشري، كما أن العنف هو قانون البهيمة" وكذلك نجد "غوبلر" "لا يوجب التسامح على المرء التخلي عن معتقداته والدفاع عنها، بل يوجب عليه الامتناع عن نشر آرائه بالقوة"	1.5	
	-الأمثلة والأقوال: + الشرح.	0.5	
	2-نقيض الأطروحة: العنف أمر إيجابي مبرر، فهو ضرورة لابد منها. من أشهر الفلاسفة نجد "كليكلاس"	1	

	"القانون الحقيقي هو قانون الأقوى" أي العنف مصدره القوة. فرويد "العنف ميل عدواني طبيعي في الانسان" الغريزة العدوانية، التعليل الأخلاقي (العنف وسيلة شريفة لسمو غايتها، استرجاع الحقوق، إرساء القضاء على الظلم والاستغلال. توظيف الأمثلة والأقوال –النقد: العنف ليس مصدر بناء بل مصدر هدم للعالم وللإنسان والمجتمع، ولو كان العنف ميل طبيعي لوجد عند جميع البشر، وتغيير الواقع لا يحدث بالعنف بل بالتسامح. الأمثلة والأقوال + الشرح	1.5 0.5 1	
	3–قابلية الأطروحة للدفاع عنها والأخذ بها. –الأمثلة والأقوال.	3 1	
حل المشكلة	–مدى انسجام الخاتمة مع منطق الاطروحة. –توظيف الأمثلة والأقوال. – في الأخير يمكن القول أن الأطروحة القائلة "أن العنف لا يولد إلا العنف" صحيحة ويمكن الدفاع عنها.	3 1	4/4
		المجموع	20/20

الملحق رقم (3) أسماء المحكمين.

اسم الاستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة

بشتة حنان	استاذ محاضر أ	جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل
حديد يوسف	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل
ختناش محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1
شوشان عمار	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1

ملحق رقم (4) اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.

تعليمات الاختبار:

1- يتكون الاختبار من (34) سؤالا متساوية في الدرجة.

2- كل سؤال يتكون من نص يليه ما بين أربعة إلى خمسة اختيارات.

3- المطلوب منك أن تقرأ النص بعناية وتمعن ثم تختار أنسب الاختيارات التي تلي النص وتضع الرمز بالخانة المناسبة والكائنة بورقة الإجابة لكل اختيار.

4- احرص على أن توزع وقتك بالتساوي على أسئلة الاختبار.

السؤال الأول:

لقد خطط لفرق الدرجة الثانية في الأردن أن تكون متكافئة، ولكن ربما وجدت فروق ضئيلة بين هذه الفرق. افرض أن فريق وفاق سطيف تغلب مساء الجمعة الماضية عل فريق اتحاد العاصمة الذي كان قد تغلب على فريق شبيبة القبائل مساء الجمعة السابقة.

افترض أنه يوم الجمعة القادم سيتقابل فريق وفاق سطيف مع فريق شبيبة القبائل فمن المتوقع أن تنتهي هذه المباراة ب:

أ- الفوز المؤكد لوفاق سطيف.

ب-الفوز المحتمل لفريق وفاق سطيف والخسارة الممكنة له.

ج- الخسارة المحتملة لفريق وفاق سطيف والفوز الممكن له.

د- الخسارة المؤكدة لفريق وفاق سطيف.

هـ- التعادل بين الفريقين.

السؤال الثاني:

يقال أنه: "حتى تومس جيفرسون (من مؤسسي الولايات المتحدة الأمريكية) لجأ إلى استعمال لغة المراوغة في بعض الأحيان" هذا القول يبرر حجة: "أن كل سياسي يحتاج إلى إرضاء جمهور الناخبين حتى لو كان رجل دولة عظيم، وحيث أن جيفرسون رجل سياسي، فما كان بإمكانه أن يرضي جمهور الناخبين بدون استعمال لغة المراوغة في بعض الأحيان."

على فرض أن ما ورد في هذه الحجة صحيح فإن القول بأن جيفرسون لجأ إلى لغة المراوغة في بعض الأحيان:

أ- لا يمكن أن يكون خاطئاً.

ب-من المرجح أن يكون صحيحاً ولكن يمكن أن يكون خاطئاً.

ج- من المرجح أن يكون خاطئاً ولكن يمكن أن يكون صحيحاً.

د- لا يمكن أن يكون صحيحاً.

السؤال الثالث:

على فرض أن: "الأشخاص الذين يبحثون عن التحدي والمغامرة هم فقط الذين يجب أن يلتحقوا بالجيش." هي عبارة صحيحة، فأي البدائل التالية تعبر عن نفس الفكرة؟

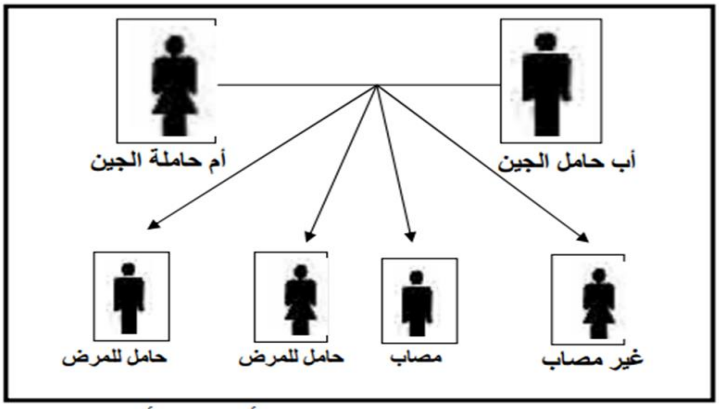
أ- إذا كنت تبحث عن التحدي والمغامرة فيجب عليك الالتحاق بالجيش.

ب-إذا التحقت بالجيش فيجب أن تبحث عن التحدي والمغامرة.

ج- يجب أن لا تبحث عن التحدي والمغامرة إلا عن طريق التحاقك بالجيش.

د- يجب أن لا تلتحق بالجيش إلا إذا كنت تبحث عن التحدي والمغامرة.

السؤال الرابع:



إذا كان كلا الوالدين حاملين لمرض وراثي فإن فرصة تأثيره على أبنائهم تصل إلى حوالي 75%. يوضح الرسم الموجود أعلى السؤال النمط المحتمل لانتقال هذا المرض من الوالدين إلى أبنائهم. في حالة ولادة طفل لهما فإن الاحتمالات المتوقعة لهذا الطفل تكون على النحو التالي: أن يكون هذا الطفل حاملا للمرض بنسبة تصل إلى 50%، أن يكون مصابا فعليا بالمرض تصل إلى 25%.

افترض أن الزوجين خالد ومها قد أثبت الفحص الطبي لهما أنهما حاملان لمرض وراثي ويفكران في إنجاب طفل، وأن المعلومات الوراثية الواردة في هذا النص صحيحة فماذا يمكن أن يحدث:

أ- سيكون طفل هذين الزوجين إما حاملا للمرض أو مصاباً به.

ب-بالرغم من أن احتمال الإصابة مرتفع قد يولد الطفل غير مصاب بالمرض.

ج- سيفكر الزوجان بالمخاطر المتوقعة فيقرران عدم الإنجاب.

د- سوف يقرر الزوجان أن يكفلا طفلا.

السؤال الخامس:

جملة "المنجمون يكذبون" تحمل نفس معنى:

أ- كل منجم بالضرورة هو كاذب.

ب-كل كاذب هو بالضرورة منجم.

ج- هناك على الأقل منجم واحد يكذب.

د- الناس لا يكذبون إلا إذا كانوا منجمين.

هـ- كل ما سبق من عبارات يحمل نفس المعنى.

السؤال السادس:

"ليس كل المتقدمين لوظيفة معينة يصلحون لها" تحمل نفس المعنى:

أ- لا أحد من المتقدمين للوظيفة مؤهل لها.

ب-بعض المتقدمين للوظيفة ليس مؤهل لها.

ج- هناك شخص مؤهل لهذه الوظيفة ليس من بين المتقدمين لها.

د- كل المتقدمين للوظيفة ليسوا مؤهلين لها.

السؤال السابع:

إن الكائنات المجهرية في البركة هي من النوع الذي يتكاثر بشكل عام في الماء فقط وفي درجة حرارة فوق نقطة التجمد. نحن الآن في فصل الشتاء والبركة متجمدة تماماً، لذلك إذا كانت هناك كائنات مجهرية من النوع الذي نجري عليه أبحاثنا فهي لا تتكاثر في الوقت الحاضر.

افترض أن هذه الرواية صحيحة، فإن الاستنتاج الوارد في نهايتها:

أ- لا يمكن أن يكون خاطئاً.

ب-من المرجح أن يكون صحيحاً ولكن يمكن أن يكون خاطئاً.

ج- من المرجح أن يكون خاطئاً ولكن يمكن أن يكون صحيحاً.

د- لا يمكن أن يكون صحيحاً.

السؤال الثامن:

تمعن في الرواية التالية: "كان نيرون إمبراطورا رومانيا في القرن الأول بعد الميلاد. جرت العادة أن يشرب أباطرة روما الخمر في كؤوس مصنوعة من مواد قصديرية فقط. وكان كل من يستعمل الأواني القصديرية ولو مرة واحدة يصاب بالتسمم بالرصاص، وهذا النوع من التسمم يكشف عن نفسه دائما من خلال إصابة صاحبه بالجنون."

إذا كان كل ما ورد في هذه الرواية صحيحاً فإن العبارة الصحيحة مما يلي هي:

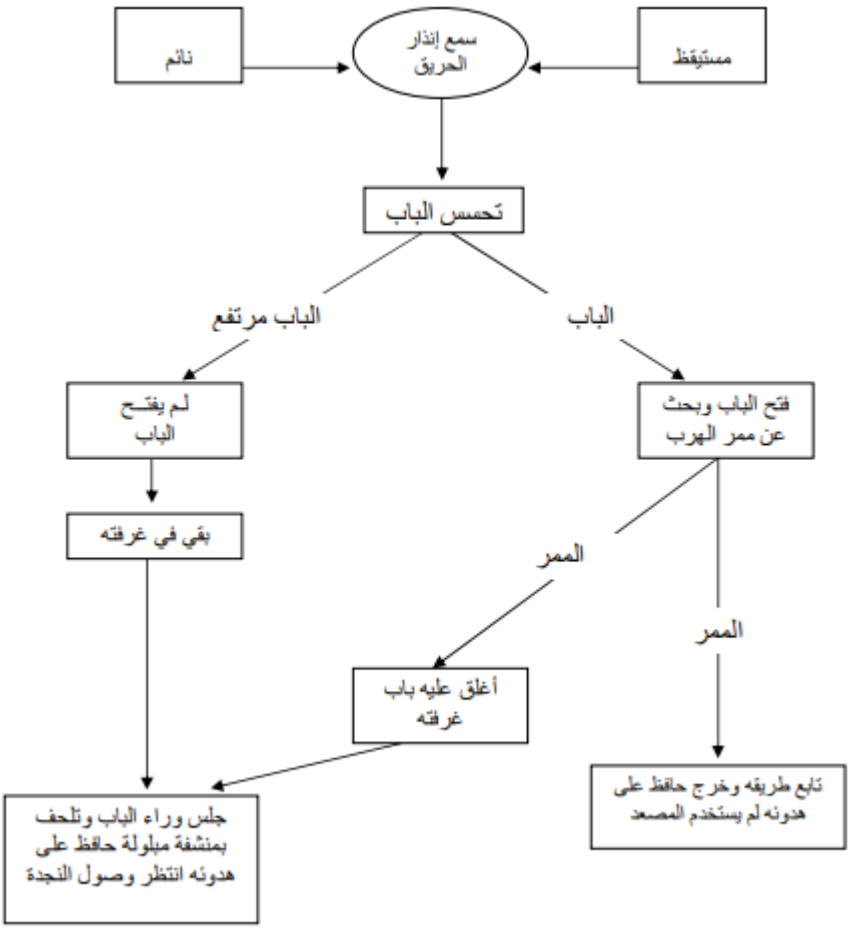
أ- أولئك الذين يعانون الجنون كانوا قد استعملوا الأواني القصديرية ولو مرة واحدة.

ب-بغض النظر عن أمر آخر، فقد كان الإمبراطور نيرون مجنوناً بالتأكيد.

ج- كان استعمال الأواني القصديرية امتيازاً مقصوراً على أباطرة روما.

د- كان التسمم بالرصاص شائعاً بين مواطني الإمبراطورية الرومانية.

السؤال التاسع:



استناداً إلى المخطط أعلاه، لو كنت في غرفتك في الطابق الرابع ففي فندق من عشرة طوابق تشاهد التلفزيون، وسمعت إنذار الحريق فمن المرجح أن:

أ- تخرج عن طريق الدرج.

ب-تذهب للنوم.

ج- تخرج عن طريق المصعد.

د- تبقى في الغرفة.

هـ- تتحسس الباب.

السؤال العاشر:

اعتماداً على المخطط نفسه الوارد في السؤال التاسع افرض أنك استيقظت من نومك على صوت إنذار الحريق، وعندما تحسست الباب وجدته عاديا، ثم تفحصت الممر فوجدت جريدة الصباح أمام باب كل غرفة وبجانب أحد الأبواب رأيت صينية مملوءة بالأكواب والفناجين الفارغة والأطباق المتسخة، ورأيت بعض النزلاء يحملون حقائبهم ينتظرون في هدوء المصعد للنزول، وكان هذا المصعد أقرب إلى غرفتك من الدرج. في مثل هذه الحالة فمن المرجح أن:

أ- تخرج مستخدماً الدرج.

ب-تبقى في غرفتك.

ج- تحزم أمتعتك.

د- تنزل بواسطة المصعد.

هـ- تتصل بالاستعلامات لطلب النصيحة.

السؤال الحادي عشر:

تمعن الخبر التالي عن أحد الشركات: "لقد تم حديثا إنشاء العديد من الدوائر الجديدة المتخصصة جدا في الشركة، وهذا يثبت أن الشركة معنية جداً بطرق أكثر تطوراً للوصول إلى السوق."

يمكن وصف هذا الخبر بأنه يفتقد إلى:

أ- استنتاج أن هذه الشركة ستقوم قريباً بأداء أفضل في الوصول إلى السوق.

ب-استنتاج أن إدارة الشركة أرادت التوصل إلى طرق جديدة للوصول إلى السوق.

ج- مقدمة منطقية نصها: " كانت الشركة تعاني من الفشل في الوصول إلى السوق قبل تطوير هذه الدوائر الجديدة."

د- مقدمة منطقية نصها: " تعمل هذه الدوائر على طرق جديدة ومتطورة للوصول إلى السوق.

هـ- استنتاج أن الشركات الجديدة موجودة أساساً وإن لم يكن بشكل استثنائي لخدمة مصالح مالكيها.

السؤال الثاني عشر:

أجريت دراسة في أمريكا على أطفال في سن الرابعة كانوا قد التحقوا ببرنامج "الأيام السعيدة" المقام في إحدى المدارس ولمدة تسعة أشهر وحرصوا على الحضور يومياً، واستخدم في هذه الدراسة اختبار لقياس درجة استعداد هؤلاء الأطفال للالتحاق بالروضة. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال الذين واظبوا على الحضور يومياً قد حصلوا على معدل (58) نقطة في الامتحان المقنن لدرجة الاستعداد للروضة، وأن الأطفال الذين حضروا فقط في الفترة الصباحية قد حصلوا على معدل (52) نقطة وأما أولئك الذين حضروا في الفترة المسائية فقد حصلوا على معدل (51) نقطة.

وفي دراسة ثانية أجريت على أطفال في نفس العمر التحقوا بالكنيسة طوال يوم ولمدة تسعة أشهر، تبين أن هؤلاء الأطفال قد حصلوا على معدل(54) نقطة على نفس الاختبار.

وفي دراسة ثالثة أجريت على أطفال من نفس العمر، ولكنهم لم يلتحقوا بأي برنامج وينحدرون من أسر فقيرة، فتبين أن هؤلاء الأطفال قد حصلوا على (32) نقطة على نفس الاختبار. وتعتبر الفروق بين هذه المعدلات ذات دلالة إحصائية.

يعتبر الفرض الأكثر قبولا والمبني على هذه المعطيات:

أ- يعتبر الطفل الذي حصل على (50) نقطة فأكثر هو الأكثر استعداداً للالتحاق بالروضة.

ب-هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات قبل صياغة فرضية مقبولة.

ج- الالتحاق ببرامج رعاية خاصة فيما قبل المدرسة غير مرتبط بالاستعداد للالتحاق بالروضة.

د- يجب أن نخصص مساعدات مالية للأطفال ذوي الأربع سنوات كي يتمكنوا من الالتحاق ببرامج الرعاية.

هـ- الالتحاق ببرامج رعاية خاصة فيما قبل المدرسة مرتبط بالاستعداد للروضة.

السؤال الثالث عشر:

فكر في النص التالي: (1) لم تكن بولندا دولة ملكية عام (1926). (2) كثير من المؤرخين الأوروبيين يعتبرون أن الحرب العالمية الأولى وضعت النهاية للأنظمة الملكية في أوروبا. (3) عندما بدأت الحرب العالمية الثانية كان قد أتى جيل جديد ولم يجد أية أنظمة ملكية في أوروبا أو في العالم الغربي ما عدا تلك الأنظمة الشكلية. (4) على كل حال سيكون من الخطأ أن نعتقد أننا شهدنا نهاية الحكم الملكي دون أن ننظر بجدية إلى الشرق الأوسط.

أن أفضل وصف للقطعة السابقة هو كونها:

أ- محاولة توضيح أن العبارة رقم (1) صحيحة.

ب-محاولة توضيح أن العبارة رقم (2) صحيحة.

ج- محاولة توضيح أن العبارة رقم (3) صحيحة.

د- محاولة توضيح أن العبارة رقم (4) صحيحة.

هـ- لا شيء مما سبق، لأنه لم يحاول أحد الوصول إلى برهان.

السؤال الرابع عشر:

توجد في كلية ما سبعة أندية طلابية تحمل الأرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) يتوجب على عميد هذه الكلية أن يختار خمسة أعضاء، واحدا من كل نادي للعمل في إحدى اللجان الهامة: أية تشكيلة من خمسة أعضاء ستكون مقبولة إذا ما التزمت بالشروط التالية:

الشرط الأول إذا اختير شخص من النادي رقم (1) فلا يمكن اختيار شخص آخر من النادي رقم (5). الشرط الثاني إذا اختير شخص من النادي رقم (3) فيجب اختيار آخر من النادي رقم (5). الشرط الثالث إذا عين شخص من النادي رقم (2) فيجب أن يعين في اللجنة عضو رقم (6).

فيما يلي خمسة تشكيلات محتملة لأشخاص اللجنة. أي من هذه التشكيلات استجابت للشروط الثلاثة؟

أ- 1، 2، 4، 5، 6.

ب-2، 3، 4، 5، 6.

ج- 2، 3، 4، 6، 7.

د- 1، 4، 5، 6، 7.

هـ- 1، 2، 3، 6، 7.

السؤال الخامس عشر:

اعتماداً على نفس النص الوارد في السؤال الرابع عشر، افرض أن العميد قرر أن يختار شخصا من النادي رقم (7) في هذه الحالة أي نادي آخر لا يمكن تمثيله في اللجنة؟

أ 5. ب 4. ج 3. د 2. هـ 1.

السؤال السادس عشر:

لقد ارتفعت كلفة وقود الطائرات بشكل سريع منذ كارثة ناقلة النفط Exxon في ألاسكا عام (1989) واندلاع حرب الخليج الثانية عام (1991).وفي نفس الفترة ارتفعت أيضا وبشكل حاد كلفة عدة مشتقات بترولية.هاتان الحقيقتان تثبتان أن وقود الطائرات هو أحد مشتقات البترول.

أن أفضل تقييم للحجج الواردة في هذا الخبر هو أنها دالة على:

أ- تفكير جيد لأن وقود الطائرات من مشتقات البترول.

ب-تفكير جيد ولكن ليس كل الحقائق مطروحة بدقة.

ج- تفكير سيء فقد ارتفعت كلفة الغذاء في نفس الفترة، ولكن هذا لا يثبت أن وقود الطائرات غذاء.

د- تفكير سيء فلا يستطيع المرء استخلاص استنتاجات حول وقود الطائرات بناءاً على حقائق متعلقة بمشتقات البترول.

السؤال السابع عشر:

مع خيوط الفجر الأولى قبيل الفجر جلس رامي بهدوء ضاغطا بأنفه على زجاج غرفة نومه الباردة، كان يرغب بشدة أن يشرق الصباح حتى يستطيع أن يخرج من المنزل ليلعب بكرته، لقد تمنى مراراً أن تشرق الشمس، وبينما هو كذلك بدأت الشمس بالظهور، ولكنه استمر بالتمني واستمرت الشمس تتحرك عاليا في الأفق وأيقن أن الصبح قد تحقق. ولم ينتبه إلى برودة الطقس

في غرفته، وعندما فكر فيما انشغل به قرر أنه يستطيع أن يحول أية ليلة باردة موحشة إلى ليلة صيفية يليها صباح مشرق وسعيد كلما أراد ذلك.

إن أفضل تقييم لما استنتجه رامي هو أنه استنتاج:

أ- ضعيف فكون الشيء حصل بعدما تمناه، لا يعني أنه قد حصل لأنه تمناه.

ب-ضعيف فالشمس تشرق مع أو بدون تمنيه ذلك.

ج- جيد فرامي لا يعدو كونه طفلاً.

د- جيد فلا يوجد دليل يثبت أنه لو لم يتمنى حدوث الشيء لما كان حصل.

السؤال الثامن عشر:

افترض أن أحد علماء علم النبات قد قال في محاضرة له عن نبات الحدائق أن: "الورد يعرض العديد من الألوان"

ما هو التفسير الأفضل لهذا القول من بين التفسيرات التالية:

أ- هناك أزهار تحمل أكثر من لون واحد.

ب-هناك شيء ما يحمل أكثر من لون ولكنه ليس زهرة.

ج- جميع الأزهار تحمل ألوانا متعددة.

د- ليس كل وردة تحمل نفس اللون.

هـ- كل ما سبق مقبول كتفسيرات لما قاله العالم.

السؤال التاسع عشر:

"يبدو أن هناك رأيين شائعين يحبذان تطبيق عقوبة الإعدام، أحدهما يستند إلى: الخوف الشديد من هذه العقوبة سوف يردع الآخرين عن ارتكاب جرائم فظيعة مشابهة لتلك التي طبق فيها حكم الإعدام. والطرح الثاني يقول أن: عقوبة الإعدام تبدوا اقتصادية أكثر من البديل الآخر ألا وهو السجن مدى الحياة. ولكن الدراسات العلمية التي أجريت حتى الآن تظهر أن السجن المؤبد هو الأكثر اقتصادية، فكون الناس يعتقدون أن عقوبة الإعدام توفر المال لا يغير من الحقائق الاقتصادية التي كشفت عنها تلك الدراسات في شيء لذلك يجب إلغاء هذه العقوبة.

إن أفضل تقييم للحجج التي أوردها المتحدث لما وصل إليه من نتائج هو أنها حجج:

أ- ضعيفة فلم تعكس علاقة الرأي العام بهذه القضية.

ب-ضعيفة فلم تتعامل مع الطرق المتعلقة بردع الآخرين عن الجريمة.

ج- جيدة فهي تظهر أنه على الأرجح يجب إلغاء عقوبة الإعدام.

د- جيدة ولكنها واقعياً خاطئة فيما يتعلق بعقوبة الإعدام.

السؤال العشرون:

"لا داعي للقلق يا سمير، سوف تتخرج يوما ما، أنت طالب جامعي أليس كذلك؟ وكل الطلبة الجامعيون يتخرجون عاجلاً أم آجلاً".

على فرض أن جميع العبارات الداعمة للاستنتاج الوارد في النص صحيحة فإن هذا الاستنتاج:

أ- لا يمكن أن يكون خاطئاً.

ب-من المرجح أن يكون صحيحاً ولكن يمكن أن يكون خاطئاً.

ج- من المرجح أن يكون خاطئاً ولكن يمكن أن يكون صحيحاً.

د- لا يمكن أن يكون صحيحاً.

السؤال الحادي والعشرون:

تعتمد الإجابة على هذا السؤال على الرسم أسفل النص:

توجد ثلاث بطاقات تحمل الأرقام (1 ، 2 ، 3) ويحمل كل منها حرفاً من الحروف الأبجدية مطبوعا على وجه المثلث، أي البطاقات أو البطاقة التي يجب أن تقلبها لتثبت أنه: "إذا كان هناك الحرف (ك) على أحد الأوجه يجب أن يكون الحرف (ب) على الوجه المقابل" دائماً صحيحاً:

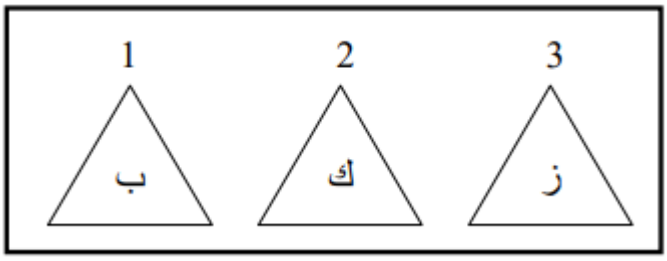
أ- البطاقة رقم (1) فقط.

ب-البطاقة رقم (2) فقط.

ج- البطاقات رقم (1) و (2) و(3).

د- البطاقات رقم (1) و (2) فقط.

هـ- البطاقات رقم (2) و (3) فقط.



السؤال الثاني والعشرون:

أجريت دراسة في أمريكا على طلبة إحدى المدارس الثانوية فوجد أن 75% من هؤلاء الطلبة الذين كانوا يتعاطون العقار (ك) مرتين أو أكثر يومياً ولمدة ستين يوماً يعانون تدهوراً ملحوظاً في وظائف الكبد، وعن طريق إجراء التجارب وبدرجات عالية من الثقة تم استبعاد أن تكون هذه النتائج قد حدثت بالصدفة.

إذا كانت المعلومات المتحققة عن هذه الدراسة صحيحة فإنها تؤكد على أن:

أ- تعاطي العقار (ك) يرتبط بتدهور عمل الكبد عند المراهقين.

ب-تعاطي العقار (ك) يسبب تدهور الكبد عند المراهقين.

ج- النوع الاجتماعي ليس عاملاً في العلاقة بين تعاطي العقار (ك) وتدهور الكبد.

د- لدى الباحث الذي أجرى هذه الدراسة سبب شخصي ليثبت أن صغار الشباب يجب أن لا يتعاطوا العقار (ك).

هـ- القوانين الخاصة بسماح تعاطي العقار (ك) في سن معينة قديمة ويجب تغييرها.

السؤال الثالث والعشرون:

تمعن في الحجة التالية:

إذا كان الشخص (س) أقصر من الشخص (ع)، والشخص (ك) أقصر من الشخص (س).

والشخص (م) أقصر من الشخص (ك)، فإن الشخص (ك) أقصر من الشخص (ل).

ما هي المعلومة التي يجب أن تضاف ليتحتم أن تكون النتيجة صحيحة، على فرض أن جميع المقدمات صحيحة؟

أ- الشخص (س) أطول من (ل).

ب-الشخص (ع) أطول من (ل).

ج- الشخص (ل) أطول من (س).

د- الشخص (ل) أطول من (م).

السؤال الرابع والعشرون:

"تحتوي أوراق اللعبة العادية (الشدة) المكونة من 52 ورقة أربع ملوك وأربع ملكات وأربع أولاد. هذه الأوراق الاثنا عشر هي الوحيدة في الشدة ذات الصور، أما بقية الأوراق فهي مرقمة من الاص إلى رقم عشرة. افترض أنك أعطيت مجموعة من أوراق الشدة الاثنين وخمسين بعد خلطها جيدا. فإننا نستطيع في ضوء معلوماتنا عن الشدة استنتاج أن بين 52 ورقة لعب يوجد بالضبط أربعة أولاد وأربعة ملكات وأربعة ملوك".

إن أفضل تقييم لطريقة كاتب هذا النص في توضيح الاستنتاج هو:

أ- ضعيفة لإثبات شيء، كقولنا السماء زرقاء لأنها زرقاء.

ب-جيدة فالاستنتاج يشكل إعادة صياغة دقيقة للحقائق المعطاة.

ج- جيدة فطريقة تقديم الحجج تأخذ بعين الاعتبار بشكل كامل كل ورقة في مجموعة ورق اللعب (52).

د- ضعيفة فشلت في أن تأخذ بعين الاعتبار الميزة الكامنة في سحب ورقة لعب ذات صور.

السؤال الخامس والعشرون:

السرية جزء هام في العلاقة بين المريض والطبيب، لكن حماية الناس من أذى خطير مهم أيضا. لا يستطيع أحد أن يقول أي القيمتين أكثر أهمية. يمكن أن ينشأ عن هذا معضلات مؤلمة، فعلى سبيل المثال قد يعلم الطبيب أن المريض سيؤذي شخصا ما أو يتعرض للأذى من قبله، كما في حالة إساءة معاملة الطفل. هذا يضع الطبيب في موقف صعب بخصوص ما إذا كان عليه أن يحافظ على السرية أو يبلغ السلطات المعنية لرفع الخطر المتوقع.

إن أفضل تقييم لطريقة تقديم المتحدث للحجج هو:

أ- تفكير جيد لأنه لا يمكن المساومة في السرية.

ب-تفكير جيد لأن هاتين القيمتين في المنظور المجرد تتعارضان مع بعضهما البعض.

ج- تفكير سيء لأنه في منظور الممارسة اليومية يختار الأطباء قيمة دون أخرى.

د- تفكير سيء لأن القانون ينص بوضوح على أن حماية الطفل هي الأكثر أهمية.

السؤال السادس والعشرون:

السؤال (26) والسؤال (27) مترابطان، للإجابة على هذين السؤالين استعمل الحالة الافتراضية التالية:

الباص الذي ينتقل بين المطار ومكتب تأجير السيارات لا يستوعب أكثر من عشرة ركاب، وهناك (36) شخصاً ينتظرون في مكتب تأجير السيارات ليذهبوا إلى المطار وهناك (14) شخصاً ينتظرون في المطار ليأتوا إلى المكتب. إذا بدأ الباص رحلته من المطار، ولم يظهر أشخاص آخرون يريدون ركوب الباص للانتقال في أي الاتجاهين. كم رحلة على الباص أن يقوم بها بين المطار والمكتب لإيصال خمسين شخصاً كلاً إلى المكان الذي يقصده.

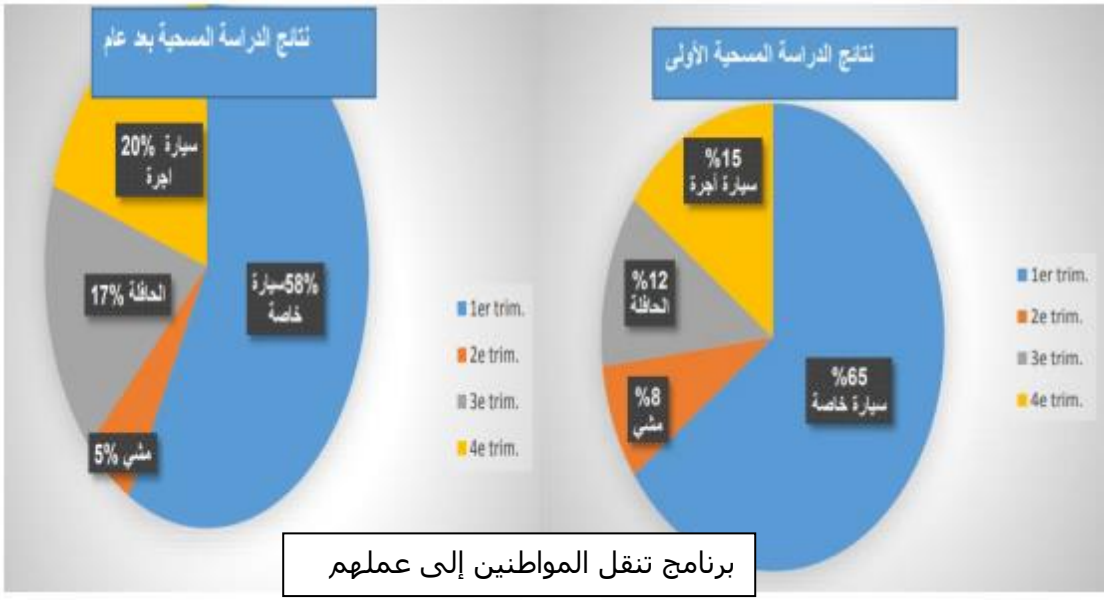
أ- .5 ب- 6. ج- 7. د- 8.

السؤال السابع والعشرون:

بعد أن خرج الباص في رحلته الثانية من المطار متجهاً إلى مكتب تأجير السيارات وصل (25) مسافراً لمحطة الباص في المطار منتظرين الذهاب إلى المكتب. فكم من الرحلات الإضافية على الباص أن يقوم بها في كل الأنحاء لإيصال العدد الإضافي من الركاب وهو (25)؟

أ- 0 صفر. ب- 1. ج- 2. د- 3.

السؤال الثامن والعشرون:



برنامج تنقل المواطنين إلى عملهم

الأسئلة ذات الأرقام (28) و(29) و(30) مرتبطة الرسمين التاليين:

بعد إجراء الدراسة المسحية الأولى، أجريت الدراسة المسحية الثانية بعد مرور عام كامل فتبين أن نسبة الموظفين الذين يستخدمون سياراتهم الخاصة انخفض إلى:

أ- 89% من الحجم الأصلي.

ب- 93% من الحجم الأصلي.

ج- بشكل متناسب مع الزيادة في استخدام سيارات الأجرة والحافلات.

د- بشكل متناسب مع النقص في الانتقال مشياً على الأقدام.

السؤال التاسع والعشرون:

مقدار الزيادة في نسبة استخدام سيارات الأجرة يمكن أن يقدر ب:

أ- النمو في استخدامها بنسبة 33%.

ب-زيادة في استخدامها بنسبة 25%.

ج- التحول بنسبة 5% من السيارات الخاصة إلى سيارات الأجرة.

د- أنه أعلى من الزيادة في نسبة استخدام الحافلات.

السؤال الثلاثون:

بعد أسبوع من جمع بيانات الدراسة الاستطلاعية الأولى، بدأت الشركة بتطبيق نظام حوافز لتشجيع استخدام سيارات الأجرة أو الحافلات كبدائل عن السيارات الخاصة. أي من البدائل التالية أقل توافقاً مع البيانات المعطاة:

أ- انخفضت نسبة استخدام السيارات الخاصة بدرجة ملموسة.

ب-يبدوا أن الحوافز مقابل استخدام سيارات الأجرة والحافلات أخذت مفعولها.

ج- ازدادت نسبة الموظفين المستخدمين للحافلات.

د- حوالي نصف من كانوا يذهبون مشياً على الأقدام يستخدمون الحافلات حاليا.

السؤال الحادي والثلاثون:

افترض أنه كلما تساقطت الثلوج تصير الشوارع والأرصفة مبتلة وزلقة.

بناء على هذا الافتراض فأي من العبارات التالية يجب أن تكون صحيحة؟

أ- إذا كانت الأرصفة والشوارع زلقة ومبتلة، فإن الثلوج تتساقط.

ب-إذا لم تكن الثلوج تتساقط، فإن الشوارع والأرصفة ليست زلقة.

ج- إذا كانت الأرصفة مبتلة أو الشوارع زلقة، فإن الثلوج تتساقط.

د- إذا كانت الأرصفة زلقة ولكن الشوارع جافة، فإن الثلوج تتساقط.

هـ- إذا كانت الثلوج تتساقط، فالأرصفة مبتلة والشوارع زلقة.

الأسئلة (32) و(33) و(34) تعتمد على السيناريو التالي:

يفشل مساعدك في إرسال طرد هام رغم تعليماتك المسبقة له بإرساله ، وعلمت أن ذلك الطرد لن يصل أبدا إلى الجهة المقصودة في البداية، عندما سألت مساعدك عن ذلك الطرد كان يغضب ويصر على أنه أرسله في الوقت المحدد، ولكنه في النهاية يدرك أنك لم تصدقه، فيعترف أنه قد تركه بالخطأ في مكان ما، ويبدأ بتقديم الأعذار من مثل: انشغاله الشديد في القيام بغير ذلك من الأعمال الموكلة إليه، وبعد ساعتين يأتي إليك قائلا: أنه وجد الطرد تحت كومة من الأشياء وقد تم إرساله إلى الجهة المقصودة. هنا تجد نفسك في حيرة من أمرك ما الذي عليك أن تفعله مع

هذا الموظف، فتلجأ إلى طلب النصيحة من مديرك فيقول لك: "اطرد ذلك الموظف"، ولكنك لا توافقه قائلا: "لا أعتقد أن ضياع طرد يستدعي الفصل أو الطرد من العمل". إضافة إلى أنه لا يمكننا فصل هذا الموظف دون إعطائه إنذاراً مكتوباً مسبقاً كما هو منصوص عليه في العقد مع نقابة العمل." ويجيب المدير "اطرد موظفك على كل حال، وعندما تقوم بذلك عليك أن تخبره أنك أنت الذي أصر على طرده من العمل."

السؤال الثاني والثلاثون:

فكر فيما يلي: إذا كانت هناك مشكلة تتعلق بخرق محتمل للعقد بسبب طرد المساعد، ويريد مديرك أن تكون قادراً على القول أن طرد المساعد هي فكرتك أنت وليست فكرته هو. بناء على السيناريو أعلاه فإن هذه العبارة:

أ- هي القضية المطروحة بالتحديد.

ب-مقبولة ولكنها قد لا تكون هي القضية.

ج- غير مقبولة ولكنها يمكن أن تكون هي القضية.

د- بدون شك ليست هي القضية.

السؤال الثالث والثلاثون:

يخبرك صديق لا يعمل معك أنك إذا ما وضعت عقد العمل مع النقابة جانباً، فإنك تملك سبباً كافياً لطرد مساعدك من العمل، فقد كذب عليك، وهو غير منظم ويفقد أشياء مهمة، ولم يقم باستشارتك بشأن إرسال الطرد متأخراً بعد أن عثر عليه.

يمكن القول أن منطق الصديق:

أ- ضعيف لأن صديقك لا يعرف ظروف العمل في مكتبك.

ب-ضعيف لأن صديقك لم يعط مساعدك الفرصة ليدافع عن نفسه.

ج- جيد لأن أداء مساعدك ضعيف فقد أساء إلى عملك وسمعتك.

د- جيد لأن مساعدك تصرف بطرق غير مقبولة.

السؤال الرابع والثلاثون:

تقول لك ابنتك التي تبلغ الثانية عشر من العمر: "إذا طردت مساعدك فإنك ستواجه متاعب مع نقابة العمال، ولكن إذا لم تطرده فإنك ستواجه مشكلة مع مديرك. في كل الأحوال ستقع في مشكلة في نهاية المطاف. يمكن القول أن منطق ابنتك:

أ- ضعيف لأن ابنة الثانية عشر لا يتوقع منها أن تدرك الأمور.

ب-ضعيف لأنك لا تعرف على وجه الدقة ما الذي يمكن أن تفعله النقابة.

ج- جيد لأنه لا يوجد كما يبدو أمامك خيارات أخرى.

د- جيد لأن لديك دائما خيار الاستقالة من عملك.

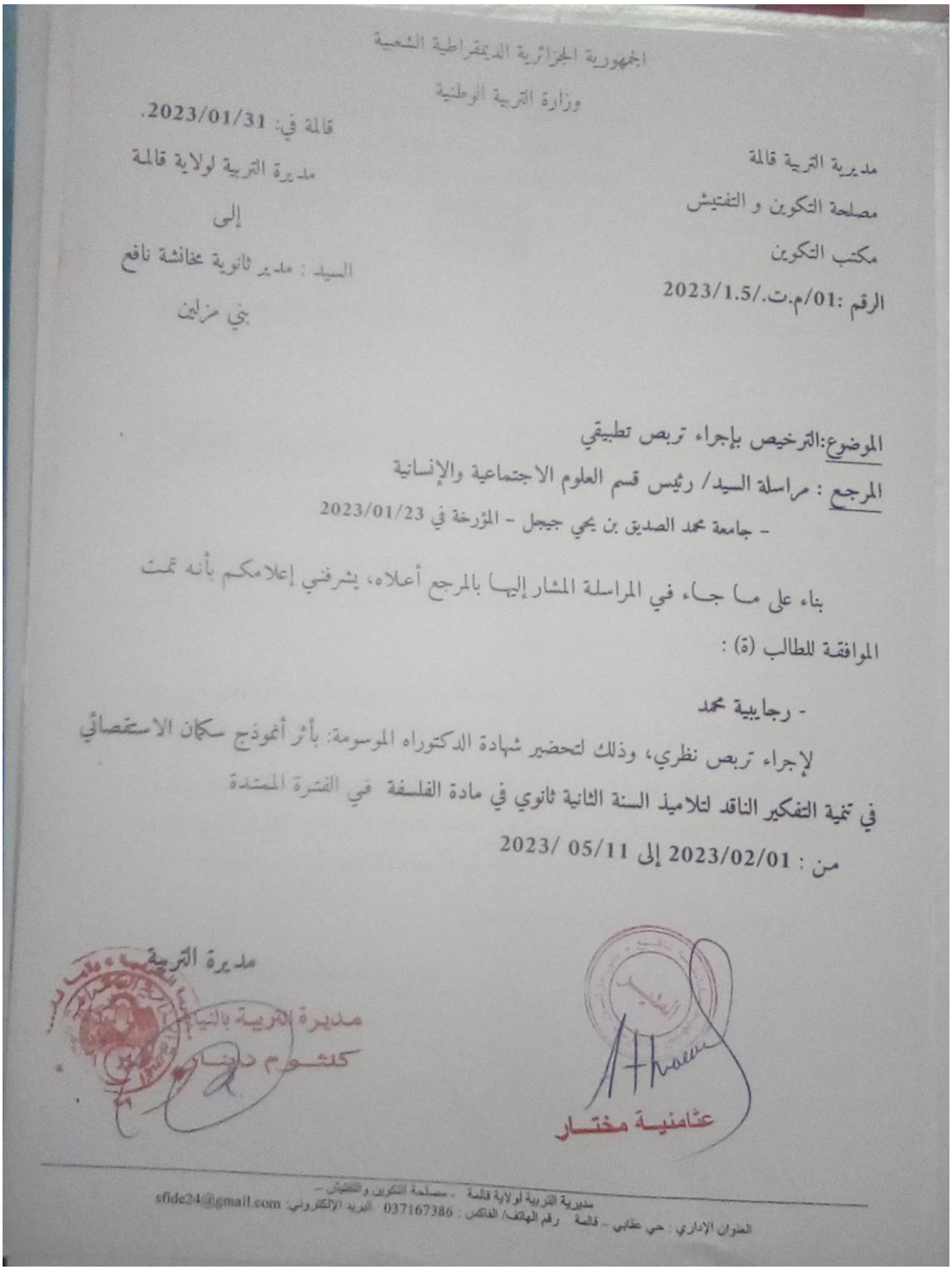
---------- انتهت الأسئلة -

نموذج الإجابة الصحيحة لاختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (2000).

الرقم/ البدائل	أ	ب	ج	د	هـ
1		X			
2		X			
3				X	
4	X				
5					X
6		X			
7	X				
8			X		
9	X				
10					X
11	X				
12					X
13					X
14		X			

		X			15
				X	16
			X		17
	X				18
		X			19
			X		20
	X				21
				X	22
		X			23
				X	24
				X	25
			X		26
	X				27
		X			28
		X			29
	X				30
X					31
			X		32
				X	33
		X			34

ملحق (5) ترخيص اجراء الدراسة الميدانية.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

قالمة في: 2023/01/31.

مديرية التربية قالمة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

الرقم :01/م.ت./2023/1.5

مديرة التربية لولاية قالمة

إلى

السيد : مدير ثانوية مخانشة نافع

بني مزلين

الموضوع:الترخيص بإجراء تربص تطبيقي

المرجع : مراسلة السيد/ رئيس قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية

- جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل - المؤرخة في 2023/01/23

بناء على ما جاء في المراسلة المشار إليها بالمرجع أعلاه، يشرفني إعلامكم بأنه تمت الموافقة للطالب (ة) :

- رجايبية محمد

لإجراء تربص نظري، وذلك لتحضير شهادة الدكتوراه الموسومة: بأثر أنموذج سكان الاستقصائي في تنمية التفكير الناقد لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في مادة الفلسفة في الفترة الممتدة من : 2023/02/01 إلى 2023/ 05/11

مديرة التربية

مديرة التربية بالنيابة

كلثوم دلباح

عثامنية مختار

مديرية التربية لولاية قالمة - مصلحة التكوين والتفتيش -

العنوان الإداري : حي عظابي - قالمة رقم الهاتف/ الفاكس : 037167386 البريد الإلكتروني: sfde24@gmail.com

ملحق (6) ترخيص اجراء الدراسة الاستطلاعية بمدينة قالمة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية قالمة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

قالمة في: 2022/04/18
مدير التربية لولاية قالمة
إلى
السيد : مدير ثانوية مخانشة نا
بني مزلين

الرقم :17/م.ت./2022/1.5 .

الموضوع:الترخيص بإجراء تربص تطبيقي
المرجع : مراسلة السيد/ رئيس قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية
- جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل -

بناء على ما جاء في المراسلة المشار إليها بالمرجع أعلاه،

يشرفني إعلامكم بأنه تمت الموافقة للطالب (ة) :

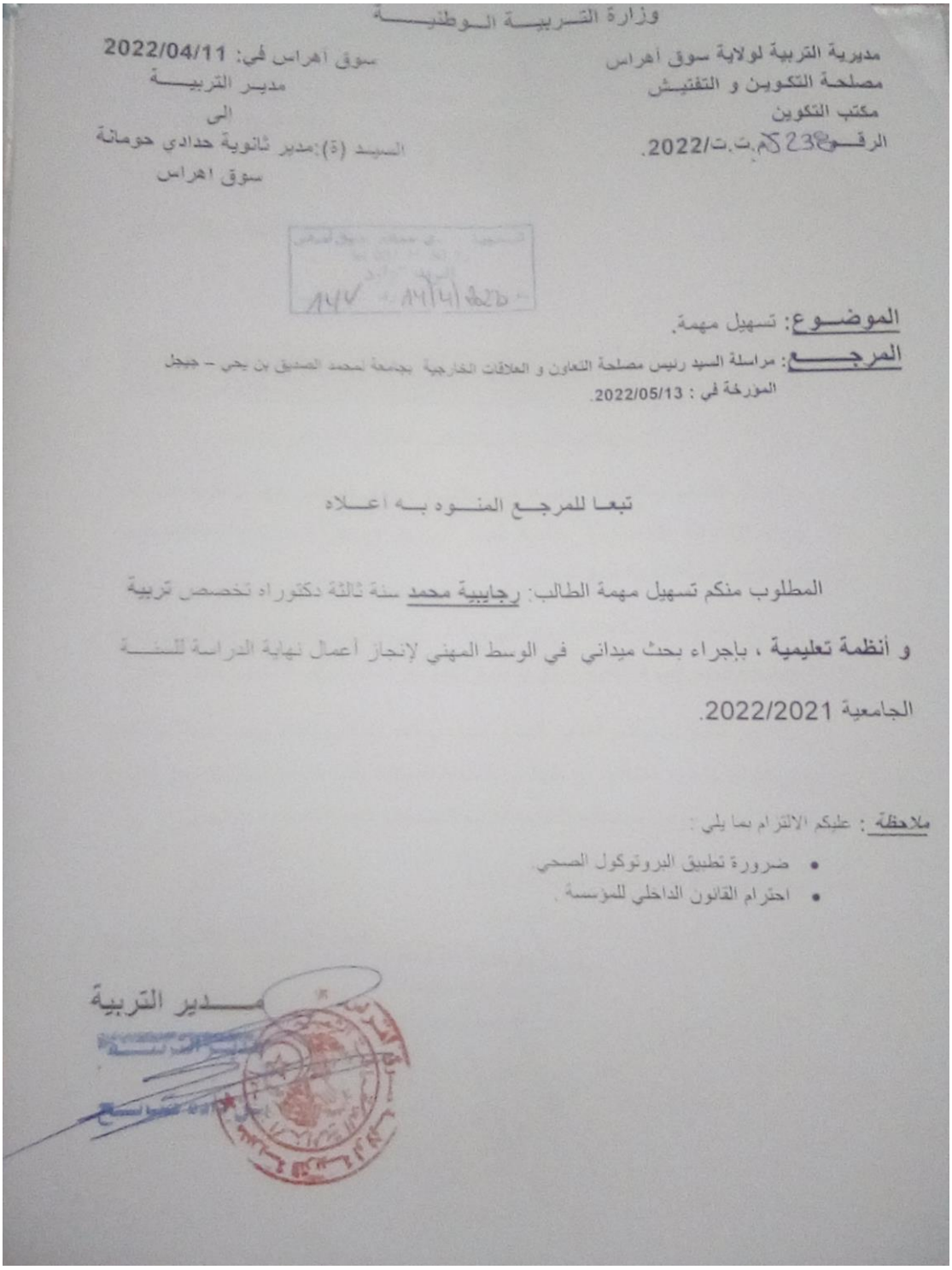
- رجايبية محمد

لإجراء تربص نظري، وذلك لتحضير شهادة الدكتوراه في الفترة الممتدة
من : 2022/04/18 إلى 05/12 /2022

مدير التربية
مدير التربية
كمال بوسطيل

ملاحظة :
على المعنيين التقيد بالتدابير الصحية والوقائية من فيروس كورونا وفقا للبروتوكول الصحي المعتمد

ملحق (7) ترخيص اجراء الدراسة الاستطلاعية سوق اهراس.



وزارة التربيـــة الـوطنيـــة

مديرية التربية لولاية سوق اهراس
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
الرقـم 238 م.ت.ت/2022.

سوق اهراس في: 2022/04/11
مديـر التربيـــة
الى
السيد (ة):مدير ثانوية حدادي حومانة
سوق اهراس

الموضـوع: تسهيل مهمة.

المرجـــع: مراسلة السيد رئيس مصلحة التعاون و العلاقات الخارجية بجامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل
المؤرخة في : 2022/05/13.

تبعـا للمرجـع المنـوه بـه اعـلاه

المطلوب منكم تسهيل مهمة الطالب: رجايبية محمد سنة ثالثة دكتوراه تخصص تربية و أنظمة تعليمية ، بإجراء بحث ميداني في الوسط المهني لإنجاز أعمال نهاية الدراسة للسنة الجامعية 2022/2021.

ملاحظة : عليكم الالتزام بما يلي :

- ضرورة تطبيق البروتوكول الصحي.
- احترام القانون الداخلي للمؤسسة.

مـــدير التربية