الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمـــي
جامعة العربي بن مهيدي ـ أم البواقـي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

رقم التسجيل :.....

الرقم التسلسلي:.....

وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

ـ دراسة ميدانية بثانويات ولاية باتنة ـ

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعـــداد الطالبة:

نزيهـة بوجـــار

إشـــــراف:

أ.د. زين الدين مصمودي

لجـــنة المناقـــشة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الـصفة
أ. د. العربـي فرحاتـــي	أستاذ التعليم العالي	جامعـــة الحـاج لخضـر باتنـة	رئـيســـا
أ.د زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي	مشـرفـا ومقررا
أد. قتيحـــة بـن زروال	أستـاذة محاضـرة ـأـ	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي	عضوا منـاقشـا
أ. د نور الدين جبالـي	أستاذ التعليم العالي	جامعـــة الحـاج لخضـر باتنـة	عضوا منـاقشـا

السنة الجامعية:

2013ـ 2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمـــي
جامعة العربي بن مهيدي ـ أم البواقـي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

رقم التسجيل :.....

الرقم التسلسلي:.....

وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

ـ دراسة ميدانية بثانويات ولاية باتنة ـ

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعـداد الطالبة:

نزيهـة بوجـار

إشـــراف:

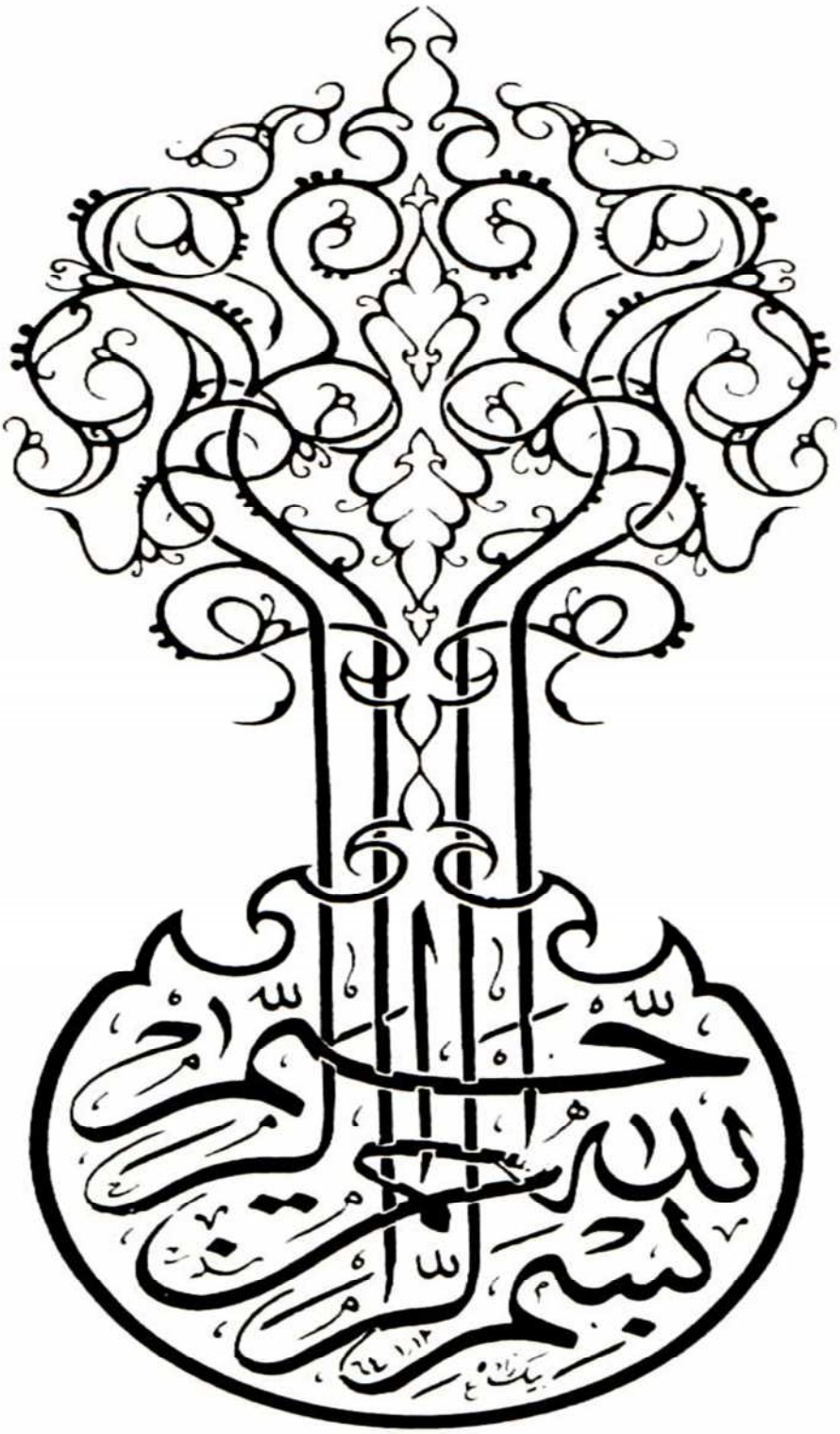
أ.د. زين الدين مصمودي

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ. د. العربي فرحاتي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الحاج لخضر باتنة	رئيسا
أ.د زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي	مشرفا ومقررا
أ.د. قتيحة بن زروال	أستاذة محاضرة ـأ ـ	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي	عضوا مناقشا
أ. د نور الدين جبالي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الحاج لخضر باتنة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:
2013 ـ 2014

تاريخ المناقشة
2014/11/20


بسم الله الرحمن الرحیم

شـــــــكر وعـــــــــــرفان

*** **الحمد والشكر لله أولا و اخيرا ، فهذا من فضل ربّي علي ،**

*** أتقدم بخالص الشكر، وجزيل العرفان ، للأستاذ الدكتور الفاضل، "***مصمودي زين الدين***" ، الذي شرّفنا بقبوله الإشراف على بحثنا هذا المتواضع ، ولن ننسى ماحيينا ثقته التي وضعها فينا، ونصائحه القيّمة وتوجيهاته السديدة، التي زرعت فينا روح البحث العلمي، فبورك فيك أستاذنا الفاضل ، وجعلك الله صرحا للعلم و المعرفة .* ومعذرة إن أخطأنا ، فذلك من جهلنا وتقصيرنا. وإن أصبنا فمن رحمة ربنا بنا **وشكرا مرة أخرى..

*** الشكر موصول إلى التي ساهمت في نجاحنا دون أ ن تعرفنا أو نعرفها السيدة الفاضلة : " مصمودي كواشي بديعة " ، فجزاك الله عنا خير الجزاء وأصلح الله لك ذريتك . ***

** كما أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة الذين تكّرموا بقراءة الرسالة و إبداء ارائهم القيّمة ، الدكتورة المتميزة : أ. بن زروال فتيحة من جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي ، الدكتور الأستاذ المتواضع : العربي فرحاتي ، والدكتور الفاضل : أ. جبالي نور الدين ، من جامعة الحاج لخضر. باتنة .**

** لكل من ساعدني في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد تحية شكر وتقدير، ويجدر هنا ذكر مدير مكتب التعليم الثانوي بمديرية التربية لولاية باتنة ، ومدراء ثانويات الولاية ، وأخص بالذكر مديرة ثانوية بروال بلقاسم بن الصالح - تامشيط سابقا - السيدة و الأخت الفاضلة : ليلى افروجن. وإلى كل من قابلُته من أساتذة قسم الفلسفة بجامعة باتنة و جميع الموظفين بمكتبات : جامعة أم البواقي ، جامعة بسكرة ، جامعة باتنة ، الجامعة المركزية قسنطينة . ولأساتذة مادة الفلسفة في جميع ثانويات ولاية باتنة شكر خاص لمساعدتي في انجاز الدراسة الميدانية .

** و أتقدم بشكر خاص جدا : لمركز التوجيه المدرسي و المهني – بباتنة - بطاقمه الاداري ومستشاريه عبر الولاية ، كلٌ باسمه الخاص ، للأخت العزيزة الدكتورة "سلطاني لويزة " التي طالما كانت نعم الأستاذة و نعم الصديقة ، الأستاذ الفاضل : ختاش محمد ، الدكتور والاستاذ الفاضل ابو القياس النفسي : معمرية بشير . وأساتذتي الأفاضل : أ. غوناني ابراهيم وعائلته الكريمة – أ. بوبيش جمال – أ. تامن بلقاسم – أ. بخوش حمزة، و الأستاذة : تومي زهرة ** والى كل من علّمّني ، من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الجامعية ، تحية تقدير و احترام **

** تحية كشفية لقادة الكشافة الاسلامية الجزائرية بولاية باتنة الذين لم يبخلوا علي بالمساعدة ، وأخص بالذكر : القائد قلمامن محمد الزين ، ولن أنسى مساعدة الاخ العزيز : عمر بوجار، المستشار: بدة مسعود . وعون الابن البّار : مصعب سعدوني ، ووالده الكريم : كمال سعدوني . والصديقات الوفيّات : حدّادي نادية ، بثينة بوعروقن وياسمينة خندودي ** ألف شكر للجميع على المساعدة ...

اهـــــــــــداء

** إلى كل طالب علم ، أُهدي خُلاصة جهدي **

*إلى روح والدي الطاهرة المحّب للعلم ، الذي طالما تمنى بلوغي إلى أعلى المستويات ، في الدنيا و الاخرة ، رحمك الله" أبي" الغالي وأسكنك فسيح الجنان. وموعدنا هناك إنشاءالله

** إلى نبع العطف وفيض الحنان ، التي ما فتئت تحثّنا على طلب العلم ، ومكارم الأخلاق . "أمي" الغالية حفظك الله ورعاك ، وعذرا إن قصّرت في حقك.

** إلى الصابرين معي على درب العلم : السيد المحفّز الدائم :"كمال سعدوني" رفيق الحياة الذي يثق فيّ أكثر مما أثق في نفسي ،

ـ أبنائي الأحبّة : مصعب الصبور المحبوب من الجميع ـ رميساء الطموحة للأفضل ـ أنس المتفوق الرائع ، ولكتاكيتي الصغار: عبد المنعم المتميّز ـ طه سليم و عبد البديع الرائعين ، فمعذرة منكم جميعا لاقتطاعي وقت كان من حقكم **

** الى إخوتي الأعزّاء : عمر- أحمد – عبد المجيد – اسماعيل – محمد - السعيد – أسامة إلى زوجاتهم : صورية ، حفصية، مليكة ، جميلة ، سهام ، وهيبة ، سارة ، وإلى جميع أولادهم : مريم (أم امنة) ، هاجر ، اسماء ، خولة ، عبير ، خليل ، يزيد ، سيف ا لاسلام وحرمه : بسمة ، إلى : عبد السلام ، زينب ، خديجة ، عبد الرحمان، شيماء، رحمة، عبدالله ، اميرة ، اية ، سلسبيل، ملاك ، عبد المعز، يوسف، ثابت، كوثر،إ خلاص، وإلى أخواتي العزيزات : سمية ، امنة، صباح ، إلى أزواجهن و أبنائهن : أنفال، عبد البارئ، نورا لهدى، ريان ، تقي الدين، ايمان، عبد الرحيم ،أكرم ، ومحمّد صهيب.**

* الى "لالّة ربيعة"،عمي محمد ، خالتي زينة، وابنائهما : محند ، خالد، حسين ، مراد زوجاتهم : فريدة، نسيمة، ربيعة، كريمة ، وإلى ابنائهم :يانيس، محمد، علاءالدين،عبد الحق، ميساء، هبة ، أيوب ، إلى :عيسى، موسى، بلال ، رمضان وكل الاهل والاقارب.

* إلى صديقاتي وأخواتي: سهام شنيخر التي ساعدتني كثيرا ، الخنساء، وجميع الناشطات في جمعية البسمة للمراة والطفل بوادي الطاقة ، أستاذتي الفاضلة زينات ، مليكة داودي ، هبة ، حورية ديمية، فاطمة، يسمينة ، وسيلة ، * اهداء الى متخرجي دفعة ماجستير **2014** وعلى رأسهم : أختي خضراوي دنيا، روفيا، والقائمين على قسم العلوم الاجتماعية بجامعة ام البواقي، خاصة : نسيمة ، امنة ، نادية ، والى كل من يعرفني أهدي هذا العمل.*

الطالبة الباحثة: نزيهـــــــة بوجار

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
فهرس المحتويات	
قائمة الاشكال والرسوم البيانية	
قائمة الجداول	
ملخص الرسالة	
مقدمة	أ ، ب
الفصل التمهيدي: الإطار المنهجي للدراسة	
تحديد الاشكالية	**07**
فروض الدراسة.	**09**
أهمية الدراسة.	**10**
أهداف الدراسة.	**10**
أسباب اختيار موضوع الدراسة.	**11**
مصطلحات الدراسة.	**11**
الدراسات السابقة.	**13**
الفصل الثاني: عملية التفكير و مهاراته	
تمهيد.	**27**
مفهوم التفكير.	**28**
خصائص التفكير.	**39**
أنواع عملية التفكير.	**43**
مهارات التفكير وتطبيقاتها التربوية.	**47**

أهمية عملية التفكير.	**58**
معوقات عملية التفكير.	**60**
خلاصة.	**65**
الفصل الثالث: دور المناهج التعليمية في تنمية مهارات التفكير (الفلسفة نموذجا)	
تمهيد.	**68**
مفهوم المنهج التعليمي.	**69**
مفهوم الفلسفة.	**77**
واقع وآفاق تدريس الفلسفة في نظامنا التربوي.	**84**
طبيعة تفكير تلميذ المرحلة الثانوية.	**87**
تعليم التفكير في المناهج التعليمية.	**90**
خلاصة.	**96**
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
منهج الدراسة.	**99**
الدراسة الاستطلاعية ومجالاتها.	**100**
طريقة إجراء الدراسة الاستطلاعية.	**101**
نتائج الدراسة الاستطلاعية.	**102**
الدراسة الاساسية ومجالاتها.	**103**
مجتمع الدراسة وعينته.	**103**
أداة الدراسة.	**107**
الخصائص السيكومترية للأداة.	**111**
صدق الأداة.	**111**
ثبات الأداة.	**113**
المعالجة الاحصائية المستخدمة.	**116**

الفصل الخامس: نتائج الدراسة و مناقشتها

تذكير بفروض الدراسة	**119**
نتائج الفرضية العامة	**120**
نتائج الفرضيات الفرعية	**125**
نتائج الفرضية الأولى	**125**
نتائج الفرضية الثانية	**127**
نتائج الفرضية الثالثة	**130**
مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة	**135**
اقتراحات للدراسة	**138**
فهرس المراجع	
أولا: المراجع العربية	
ثانيا: المراجع الأجنبية	
ملاحق الدراسة	

فهرس الجداول

رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
01	عينة الدراسة الاستطلاعية.	100
02	توزيع العينة حسب متغير الجنس.	105
03	توزيع العينة حسب متغير الخبرة.	105
04	توزيع العينة حسب متغير التخصص.	106
05	مهارات التفكير و عدد الفقرات عليها وأرقام الفقرات لكل مهارة في الاستبيان.	110
06	العبارات المعدلة في الاستبيان.	112
07	نتائج حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية.	115
08	استجابات العينة نحو المحور الأول والنسب المئوية لها والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج كا^2 لكل فقرة	121
09	استجابات العينة نحو المحور الثاني والنسب المئوية لها والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج كا^2 لكل فقرة	121
10	استجابات العينة نحو المحور الثالث والنسب المئوية لها والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج كا^2 لكل فقرة	122
11	استجابات العينة نحو المحور الرابع والنسب المئوية لها والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج كا^2 لكل فقرة	122
12	استجابات العينة نحو المحور الخامس والنسب المئوية لها والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج كا^2 لكل فقرة	123
13	استجابات العينة نحو المحور السادس والنسب المئوية لها	123

	والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج كا^2 لكل فقرة	
14	استجابات العينة نحو المحور السابع والنسب المئوية لها والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج كا^2 لكل فقرة	124
15	استجابات العينة نحو المحور الثامن والنسب المئوية لها والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج كا^2 لكل فقرة	124
16	نتائج اختبار "ت" لفحص الفروق بين الجنسين.	125
17	نتائج المتوسطات و الانحرافات المعيارية لأفراد العينة حسب متغير الخبرة.	127-128
18	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعا لمتغير الخبرة لدى أفراد عينة الدراسة.	128-129
19	نتائج المتوسطات و الانحرافات المعيارية لأفراد العينة حسب متغير التخصص.	130
20	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة تبعا لمتغير التخصص المدرّس من قبل أفراد عينة الدراسة.	132
21	نتائج المقارنات البعدية .	134

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الـــــــمـــــــلـــــحـــــق	الصفحة
01	الصورة الأولية للاستبيان.	
02	قائمة الأساتذة المحكميـــــــن.	
03	الصورة النهائية للاستبيان.	
04	تصريح الموافقة والزيارة الميدانية.	
05	إحصائيات مصلحة التنظيم التربوي للمناصب المفتوحة لأساتذة مادة الفلسفة على مستوى ثانويات ولاية باتنة.	

فهرس الأشكال و الرسوم البيانية

رقم الشكل	الـــــــشـــــــكـــــــــل	الصفحة
01	عناصر التفكير ومكوناته رتشارد پـــــول وليندا إلدر.	41
02	أنماط التفكير عند نيومان.	44
03	تصنيف بلوم وزملاؤه وجيلفورد لمهارات التفكير.	50
04	تصنيف الجمعية الأمريكية للإشراف وتطوير المناهج لمهارات التفكير الأساسية.	52-51
05	تأشير المصادر التعليمية لتطبيق مهارات التفكير.	53
06	الدائرة النسبية الممثلة لمتغير الجنس.	105
07	الدائرة النسبية الممثلة لمتغير الخبرة.	106
08	الدائرة النسبية الممثلة لمتغير التخصص.	107

ملخص الدراسة

الهدف: يهدف هذا البحث إلى التعرف على وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الاجراءات المنهجية :

إعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي ، بعينة قوامها (138) فردا مشكّلين نسبة تعادل (82.14 %) من المجتمع الأصلي المتكون من مجموع أساتذة مادة الفلسفة عبر جميع ثانويات ولاية باتنة ، وقد طّبق عليهم إستبيان مصّمم من طرف الباحثة خاص بوجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

النتائج : تمت معالجة البيانات الخام بعد تصنيفها وتبويبها ، باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) الاصدار العشرين (20) ، وقد أفضت النتائج إلى:

- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .**

وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، ويعود ذلك إلى طبيعة عينة الدراسة و إختلاف المجموعات فيها من خلال تدريس مادة الفلسفة للشعب الادبية والشعب العلمية و من خلال تدريسها للشعبتين من طرف أستاذ واحد ، فهنا تظهر الدلالة الاحصائية في وجود فروقات .

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس ، حيث بينت النتائج عدم وجود فروق في إستجابات الأساتذة والأستاذات نحو الفقرات والمحاور المتعلقة بمهارات التفكير.**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الخبرة ، ويعود ذلك لطبيعة أفراد العينة وسنوات الخبرة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة تبعا لمتغير التخصص الذي يدرسه كل أستاذ وأستاذة، حيث تجلت الفروقات في مهارات (التحليل، الابداع ، والاستدلال) مّما أثّر على دلالة الفروق في الفرضية الثالثة وبالتالي تم قبول الفرض البديل ، بدل الفرض الصفري . لوجود فروقات في الشُعب (التخصصات) العلمية و الأدبية .

الكلمات المفتاحية

- **التفكير**
- **مهارة التفكير**
- **الفلسفة**

Rèsumè

Objectif

Cette recherche vise l' identification du point de vue des enseignants du cycle secondaire . du dèvloppement des capacitès de rèflexion à travers la matière de la philosophie chez les èlèves de la troisième annèe secondaire.

Procèdures mèthodologiques

La recherche s'est fondée sur une méthode d'analyse descriptive de l'échantillon qui est composé de (138) personnes, équivalent à la proportion d'individus formant (82.14) de la communauté d'origine est composé de tous les professeurs de philosophie, à travers toutes les écoles secondaires de Batna. Ainsi, un questionnaire conçu par la chercheuse a été appliqué sur eux concernant le point de vue des enseignants du cycle autour du développement des capacités du développement de réflexion à travers la matière de philosophie chez les élèves de la troisième année secondaire.

Résultats :

Les basees de données ont été traitées après avoir les classer, en utilisant des programmes d'analyse statistique des sciences sociales SPSS, la version(20). Les résultats conduit à :

_ présence de différences statistiquement significative de point de vue des enseignants du cycle secondaire vis-à-vis du développement des habiletés et de capacités de réflexion à travers la matière de philosophie chez les élèves de la troisième année secondaire.

Cela signifie que l'hypothèse nulle qui indique qu'il n'ya pas de diffèrences statistiquement significatives . est rejetèe . en de la nature de l'èchantillon d'ètude et les diffèrents groupes qui . à travers l'enseignemeent de la philosophie pour les filières littèraires et scientifiques et à travers leur enseignement des deux divisions par le même professeur . cela montre l'existence des différences statistiques significatives .

Absence de différences statistiquement significatives de point de vue des enseignants du cycle secondaire autour du développement des capacités de réflexion à travers la matière de philosophie chez les élèves de 3 as . en fonction de la variable sexe. Ou les résultats ont montré qu'il n'y a pas de dîfférences dans les rèactions des enseignants en ce qui concerne l'exécution des paragraphes et des thèmes liés à la capacité de réflexion.

- **Il n'y a pas de différences statistiquement significatives de point de vue des enseignants du secondaire et leur perspective vis-à-vis du développement des capacités de réflexion à travers la matière de philosophie dans chez les élèves de la troisième année secondaire vu ,la variable en fonction de l'expérience ,et en raison de la nature de l'échantillion et les années d'expérience.**
- **la présence de différences statistiquement significatives de point de vue des professeurs du secondaire sur le développement des capacités de réflexion à travers de la matière de la philosophie chez les élèves de la 3AS ,en fonction de la variable (spécialisation) qui est enseigné par chaque enseignant , comme en témoignent les différences (analyse de la créativité et le raisonnement) .ce qui a influencé la troisième hypothèse de la signification des différences .**

Conséquent , l'hypothèse alternative a été acceptée ,plutôt que l'imposition de nulle ,à
- **cause des différences qui existent dans les filières scientifiques et littéraires.**

Les Mots Clé

- **Réflexion**
- **Capacité de réflexions**
- **-philosophie**

Abstract

Objective of the study :

This research aims to identify the secondary school teachers' point of view in the development of thinking skills through philosophy among of the third year of secondary education.

Methodological procedures :

The research adopts the descriptive analytical method with a sample of 138 respondents, wich is the equivalent of 82.14% of the original community consisting of teachers of philosophy through all secondary school of the wilaya of Batna.

A questionnaire designed by the researcher was applied. This survey is special to secondary school teachers' viewpoint on the development of thinking skills through philosophy among pupils of the third year of secondary education.

Results :

After the raw data has been classified and tabulated ,it has been processed using (SPSS) the twentieth edition, and the results have led to :

-The presence of statistically significant differences in secondary school teachers' viewpoint in the development of thinking skills through philosophy among students of the third year of secondary education. This means rejecting the null hypothesis which states that there are no statistically significant differences. This is due to the nature of the study sample and differing groups through the teaching of philosophy to the literary and the scientific streams on one hand and through teaching of the two streams by one teacher on the other. Here appears the statistical significance in the presence of differences.

-The absence of statistically significant differences in secondary school teachers' viewpoint in the development of thinking skills through philosophy among students of the third year of secondary education depending on the variable of sex, where the results show absence of differences in the teachers' responses about the paragraphs and axes related to thinking skills.

-The absence of statistically significant differences in secondary school teachers' viewpoint in the development of thinking skills through philosophy among students of the third year of secondary education depending on the variable of experience, and due to the nature of the sample and years of experience. This is due to the nature of the sample and the years of experience.

-The absence of statistically significant differences in secondary school teachers' viewpoint in the development of thinking skills through philosophy among students of the third year of secondary education depending on the variable of specialization taught by each teacher where differences are reflected in the analysis, creativity and heuristics skills. This affects the significance of differences in the third hypothesis. Thus the alternative hypothesis was accepted instead of the null hypothesis because of the existence of differences in literary and scientific disciplines.

Keywords

- Thinking
- Thinking skills
- philosophy

مقدمة

مقدّمـــــــــــــــة:

إهتم التربويون خلال الربع الاخير من القرن العشرين إهتماما بالغا بموضوع التفكير وعكفوا على دراسة مهاراته و مستوياته دراسة وافية تناولت عناصره الأساسية المشتملة في أهميته وأهدافه و أنماطه وخصائصه و وظائفه و تطبيقاته في جميع المراحل الدراسية .

ونظرا لأهمية مهارات التفكير في العملية التربوية و التعليمية، فإن التربويون إعتبروه هدفا رئيسيا من أهداف التربية و محورا لأساليب التدريس في العديد من المناهج الدراسية بهدف إعداد المتعلمين إعدادا سليما لمواجهة المستقبل ومتطلباته، لذا جاءت هذه الدراسة المعنونة ب:"**وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**" ، إيمانا منا بضرورة الإهتمام بتعليم التفكير و تنمية مهاراته من خلال المواد الدراسية المختلفة، واتخذنا مادة **الفلسفة** نموذجا لها، باعتبارها حقلا خصبا لتنمية العديد من مهارات التفكير العلمي العليا والدنيا من فهم ونقد واستنباط وإبداع وتحليل واستنتاج ومقارنة الى غير ذلك من المهارات، والتي سيتم التعرف على فعاليتها من وجهة نظر أساتذة مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية، لخبرتهم الميدانية في مجال تدريس الفلسفة وتفاعلهم اليومي مع التلاميذ .

وقد اتبعنا في هذه الدراسة الخطة التالية:

أولا: الجانب النظري، وقد شمل ثلاث فصول رئيسية تبعا لمتطلبات موضوع الدراسة، حيث مثل الفصل الاول الاطار المنهجي للبحث، فشمل بذلك تحديد اشكالية الدراسة وصاغ فروضها مع التطرق الى أهداف وأهمية الدراسة والدوافع لإختيار موضوع الدراسة، مع تحديد الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، والتعليق على كل دراسة على حدى ليتم بعدها التعليق العام على جميع الدراسات السابقة .

أما الفصل الثاني فقد شمل عملية التفكير بالشرح والتفصيل بكل ما يتعلق بها من خصائص و أنواع ومهارات مع التركيز على ذكر تطبيق مهارات التفكير عبر المناهج الدراسية ومدى أهميته في العملية التعليمية التعلمية، والتركيز على شرح مهارات التفكير التي تم

إستغلالها أو إستخدامها في المحاور الخاصة بإستبيان الدراسة، كما تم التطرق إلى أهم العراقيل التي تعيق تعليم و تنمية مهارات التفكير.

و خُصّص الفصل الثالث للتعرف على دور المناهج التعليمية في تنمية مهارات التفكير، واُتُخّذ منهاج مادة الفلسفة نموذجا، وكان لزاما التطرق إلى مفهوم المنهج التعليمي و الفلسفة وأهم أهدافه إضافة إلى طبيعة تفكير تلميذ المرحلة الثانوية وواقع تدريس مادة الفلسفة في نظامنا التربوي، مع الاشارة الى أهمية تعليم التفكير في المناهج التعليمية.

ثانيا : الجانب الميداني، ويشمل الفصلين الرابع والخامس، حيث يشملان بدورهما إجراءات الدراسة الميدانية من خلال التطرق إلى منهج الدراسة المتّبع، و إجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية، إضافة إلى الأساليب الاحصائية المستخدمة، ليتم في الاخير عرض و تحليل النتائج و مناقشتها وفقا لفروض الدراسة . كما تمّ في الختام تقديم توصيات واقتراحات تكملة لموضوع الدراسة إلى جانب المراجع المعتمدة في الدراسة الحالية سواء العربية منها أو الأجنبية، والذي يعتبر مجرد شبه نافذة تطل على افاق موضوع جد هام يحتاج الى البحث الجاد والمستمر للرفع من مستوى المردود التربوي، ومستوى البحث العلمي الذي يتطّلع إليه كل طالب علم و كل باحث .

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

1- تحديد إشكالية البحث.

2- صياغة فروض البحث.

3- أهمية البحث.

4- أهداف البحث.

5- أسباب اختيار موضوع الدراسة.

6- تحديد المصطلحات.

7- الدراسات السابقة.

أولا : تحديد اشكالية البحث:

لقد ارتكز نمط التعليم على الطرق التقليدية في معظم الأنظمة التربوية للدول المتقدمة والنامية لمدة طويلة ونظرا للتطور المتسارع في المعارف والعلوم المختلفة أو ما يعرف بالانفجار المعرفي التكنولوجي، فإنّ الأنظمة التربوية تطورت بدورها لتواكب متطلبات العصر الحالي مما جعل الكثير من المهتمين بالطرائق التدريسية والمناهج الدراسية ينظرون للمواد الدراسية وطرق تعليمها بأنها تستوجب التجديد والتطوير حيث أنّ أي مقرر دراسي في المنهج محكوم بما يقدمه من قدرة على تنمية مهارات عقلية أصيلة، مثل التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات وغيرها من مهارات التفكير العليا، بل وأصبح شغل المربين العناية بالتفكير الإنساني من حيث معناه ومقداره ونوعه وطرائق وأسلوب التعلم منطلقين من أنّ تنمية العقل البشري أهمّ وأبقى من الحفاظ على المعرفة، وبهذا فإنّ تعليم التفكير أصبح ضرورة حتمية لكل مجتمع أراد التطوير واللحاق بالركب الحضاري والمساهمة في صياغته .

فمهمة التعليم اليوم هي حفز المتعلم على التفكير والسؤال الذي يطرح نفسه: هل تتحدد عناصر المنهاج من وجهة نظر الكبار لما يجب أن يتعلمه ويصف ويفهم ذاته ومن حوله في إطار العولمة والثورة المعلوماتية الشديدة أحيانا، والعنيفة أحيانا أخرى، وترجع أهمية دراسة التفكير في شخصية الإنسان لأنها تمثل أبرز الجوانب الإنسانية وخواصها الأساسية لذلك فمن الضروري أن يتعلم التلاميذ كيف يفكرون، وإذا لم يتعلموا هذا أثناء حياتهم الدراسية (الأكاديمية) فيكون السؤال هو كيف يتسنى لهم أن يستمروا في جودة إعمار الأرض، وخاصة ونحن نرى في جل المجالات اليوم أنّ التّــفوق والتّــميز يعود في الأساس إلى التفكير قبل أيّ شيء آخر.[1]

لذلك أضحى من أهم أهداف التربية الحديثة: تعليم التلاميذ كيف يفكرون وكيف يحلون مشاكلهم في الواقع المعاش خارج مدارسهم وهذا ما كرست في تحقيقه المقاربة الجديدة التي

1–محمد صالح الامام ، عبد الرؤوف محفوظ اسماعيل 2010 (التفكير الابداعي والناقد. رؤية معاصرة) الوارق للنشر.ط1. عمان ص 12

تبنتها الإصلاحات التربوية طوال العشرية الأخيرة في نظامنا التربوي الجزائري والموسّمة ببيداغوجيا الكفاءات.

ومن هنا جاءت أهمية تعليم وتعلّـــــم التفكير كعملية عقلية راقية تسهم في تطور الإنسان وتقدم المجتمع على حد سواء، ويعتبر اكتساب مهارات التفكير في المجال التربوي هام جدا لأنه يجعل المعلم ملمًّا بقدر معقول من أنماط التعليم، كما يعطيه ثقة أكبر في نفسه وزيادة في نشاطه ودافعيته، أما المتعلم فيساعده في مواقف تعليمية متعددة مثل: تقييم آراء الآخرين والحكم عليها والنظر إلى القضايا من وجهات نظر مختلفة إضافة إلى تعزيز عملية التعلم والاستمتاع بها ورفع مستوى الثقة بالنفس وتحرير عقل الطالب من القيود على الإجابة عن الأسئلة [1].

وبذلك فإنّ تعلم وتعليم مهارات التفكير تجعل من التّلميذ متعلّما ناقدا لا متلقيا راكدا.

ونظرا لكون التدريس يهدف الى تيسير عملية التعلم كي تتيح الفرصة للمتعلم لاكتساب نواتج التعلم المتمثلة في جوانب الخبرة وهي: المعلومات- المعارف- المهارات الحركية والعقلية- المثل والقيم والاتجاهات وأساليب التفكير...فاستدعت بذلك الحاجة إلى البحث عن إمكانية تنمية مهارات التفكير في المناهج الدراسية من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية. وارتأينا أن نأخذ في دراستنا هذه مادة الفلسفة كنموذج للمواد الدراسية ، نظرا لأَهميتها كعلم قائم بحد ذاته وجّدتها في المسار الدراسي للتلميذ ، إذ تُدّرس في نظامنا التربوي في نهاية مرحلة التعليم الثانوي لمختلف التخصصات العلمية (الُشعَب العلمية والأدبية).

وفي مستوى السنة الثانية والثالثة ثانوي بالنسبة للتخصصات الأدبية فقط ، إضافة الى اعتبار الفلسفة والتفكير متداخلان ولا يمكن فصلهما، فالفلسفة عبارة عن اراء ووجهات نظر وعلى الطالب عدم التسليم بها بل مناقشتها وتحليلها والحكم عليها وهذا ما يساعده على التفكير وتنمية مهاراته والقدرة على اصدار الاحكام والتمييز بينها(الصواب والخطأ والنقد الى غير ذلك).وهذا ما يجعلنا نطرح التساؤل التالي:

[1]-احمد جودتسعادة.2008 (تدريب مهارات التفكير) دار الشروق ط1.الاردن ص ص 77-78

– هل تساهم مادة الفلسفة في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية؟

باعتبار أنّأستاذ مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية هو الأكثر إحتكاكا بالتلميذ وبواسطة خبرته في التدريس يمكنه التعرف على أهم مهارات التفكير التي تنميها الفلسفة لدى التلاميذ، وبالتحديد تهدف المشكلة الحالية الإجابة على الاسئلة التالية :

– ماهي أهم مهارات التفكير التي تنميها مادة الفلسفة لدى التلاميذ من وجهة نظر اساتذة المرحلة الثانوية؟

– وهل تختلف وجهة نظر اساتذة المرحلة الثانوية تبعا لمتغيري الجنس والخبرة في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ من خلال مادة الفلسفة؟

– ما هي وجهة نظر اساتذة المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة تبعا لمتغير التخصص العلمي للشعب التي يدرسونها/الشعب العلمية، والشعب الادبية ونميز هنا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التخصصات العلمية والادبية ، لدراستهم مادة الفلسفة في هذه المرحلة النهائية للتعليم الثانوي.

ثانيا: –صياغة فروض الدراسة :

الفرضية العامة :

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر اساتذة المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير من خلال الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

الفرضيات الجزئية :

1–لا توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر اساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس .

2– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر اساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الخبرة .

3-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر اساتذة المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير من خلال مادةالفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لتدريسها للتخصصات الدراسية (الشعب العلمية والادبية)

ثالثا : - أهمية البحث:

تتجلى اهمية موضوع هذا البحث في:

*معرفة اتجاهات الاساتذة نحو مادة الفلسفة ، ومدى مساهمتها في تنمية التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للتخصصين العلمي والادبي.

*المساهمة في تحسين اداء الاستاذ في تدريس مادة الفلسفة .والاهتمام بالطرق الحديثة للتدريس.

*الاهتمام بمحتوى المناهج الدراسية عموما، وبالمنهج الدراسي لمادة الفلسفة خصوصا وبتزامن تدريسها مع مرحلة عمرية جد هامة تتفتق فيها القدرات العقلية المختلفة الا وهي مرحلة المراهقة لدى التلاميذ.

رابعا: - أهداف البحث :

يهدف موضوع الدراسة الحالية الى:

*التعرف على وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

*الكشف عن الفروق الموجودة بين الجنسين من الأساتذة والأستاذات حول وجهة نظرهم في تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي .

*التعرف على أثر الخبرة في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى التلاميذ في السنة ثالثة ثانوي .

*التمكن من معرفةوجهة نظر أساتذة مادة الفلسفة في المرحلة الثانويةمن خلال أثر التخصصات التي يدرّسونها /للشعب العلمية والأدبية /في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ.

تأتي هذه الدراسة كمحاولة للوقوف على وجهة نظر اساتذة مادة الفلسفة في مدى قدرتها على تنمية مهارات التفكير للتلاميذ وبكيفية تعليم التفكير عن طريق مادة الفلسفة.

خامسا: –أسباب اختيار الموضوع:

إن أهم اسباب اختيار هذه الدراسة هو الرغبة في البحث حول هذا الموضوع المتعلق بمهارات التفكير والذي يثير اهتمام الطالبة الباحثة ، ويثير اهتمام المختصين ويتناسب مع البحوث التربوية الحديثة وطبيعة مواضيعها، وبتزامن الدراسة مع التقويم المرحلي للإصلاحات التربوية الأخيرة التي مسّت القطاع التربوي، حيث كانت التغييرات في منحى والواقع التربوي في منحى آخر، أردنا إضافة ولو بسيطة ومتواضعة في مجال البحث التربوي، وخاصة مع نقص الدراسات التي اهتمت بموضوع التفكير–خصوصا– في مادة الفلسفة على المستوى الوطني، ونظرا لما عُرف من عزوف للتلاميذ عن دراسة هذه المادة الهامة –عموما– وبالتعرف على دور المناهج التعليمية في تنمية مهارات التفكير المختلفة من خلال مادة الفلسفة ، يمكن ادماج ذلك في الإصلاحات التربوية المتجددة، هذا إن وُجدت النوايا الصادقة للتغيير، والجهود الفعّالة للتقويم والإصلاح التربوي، وذلك ما يحقق فعلا الأهداف التربوية المنشودة، فاعتقادنا أنّ التعرف على وجهة نظر الأساتذة في تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة قد يساهم ولو بالقدر اليسير في إعادة الإعتبار لهذه المادة، وبالإهتمام أكثر في تنمية مهارات التفكير في باقي المواد عبر المنهاج الدراسي.

والله من وراء القصد

سادسا: – مصطلحات الدراسة:

1–التفكير :

يعّد التفكير عنصرا اساسيا في البناء العقلي –المعرفي الذي يمتلكه الإنسان، وهو يؤثّر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الاخرى، كالإدراك، والتصور، والذاكرة، وبجوانب الشخصية العاطفية، والانفعالية، والاجتماعية، وتعريفات التفكير كثيرة نذكر منها:

–تعريف (beyer.2001): التفكير عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها، فهو في ابسط تعريفه: عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير، يتم إستقباله عن طريق واحدة أو أكثر من

الحواس الخمسة، وهو في معناه الواسع: عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبر، ويبدأ التفكير عادة عندما لا يعرف ما الذي يجب عمله بالتحديد.[1]

2-مهارة التفكير:

يرى ويلسون (wilson.2003) : أنّ مهارات التفكير هي العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات، وحفظها، وتجريبها من خلال إجراءات مثل التحليل، والتخطيط، والتقييم للوصول إلى استنتاجات، وصنع القرارات[2]

3 -تلميذ المرحلة الثانوية:

التلميذ هو كل شخص يتابع دراسته بمؤسسة تعليمية بهدف التعلم والتكوين وقد يكون طفلا أو مراهقا أو راشدا، والمرحلة الثانوية هي المرحلة التي تأتي بعد مرحلة التعليم بالمدرسة الأساسية -سابقا-أو الابتدائية-حاليا-والتي استغرقت فيها تسع سنوات، والتعليم الثانوي معد استقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الابتدائي على أساس الشروط المحددة من طرف وزارة التربية، وستغرق الدراسة فيها مدة ثلاث سنوات تنتهي بحصول الطالب الناجح على شهادة البكالوريا تؤهّله للإلتحاق بالجامعة، وحسب المادة (02)من مرسوم رقم(76)

المؤرخ في 16-4-1976 فإنّ:«مؤسسة التعليم الثانوي مؤسسة عمومية للتعليم، تتمتع بالشخصية المعنوية،

والاستقلال المالي، وتوضع تحت وصاية الوزير المكلف بالتربية، تحدث هذه المؤسسة بموجب مرسوم وتغلق وتلغى على نفس الشكل» .[3]

---

[1]-سلم محمد قارة وعبد الحكيم محمود الصافي 2010(تضمين برنامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية) دار الثقافة ط1. الأردن ص 12

[2]- نفس المرجع السابق ص 13

[3]-محمد بن حمودة 2006 (علم الادارة المدرسية. نظرياته وتطبيقاته في الجزائر) دار العلوم للنشر. عنابة الجزائر ص 106

4-مادة الفلسفة:

الفلسفة تمثل البحث عن الحقيقة، وليس هناك غير البحث عن الحقيقة.[1]

وهي هنا تمثّل المحتوي المعرفي الذي يتضمنه المقرر الدراسي من وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2013-2014) لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بكل تخصصاتهم (الشعب العلمية -الشعب الادبية).

سابعا:-الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة القاعدة المرجعية والإنطلاقة لأي دراسة لاحقة في نفس الموضوع وبمتغيرات مختلفة، والدراسة الحالية لم ترد في الدراسات السابقة خاصة الوطنية منها، أما الدراسات الغربية والعربية فقد تناولت مواضيع: الفلسفة -التفكير ومهاراته في العديد من الدراسات، كما تناولت معظمها أنواع التفكير الإبداعي والنقدي وحل المشكلات...الخ من عمليات ومهارات التفكير.وهي مذكورة هنا حسب تسلسلها الزمني.

- [1] erikweil1967 (logique de la philosophie) dixiemeedition .librairiephilosophique.j.vrin .paris .p 89

7-1-الدراسات العربية:

7-1-1-دراسة درويش(1987):

هدفت الدراسة إلى تنمية الابداع وقدرات التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الاول ثانوي عن طريق استخدام تدريبات معينة ، تكونت عينة البحث من 97 طالبا كمجموعة تجريبية و97 طالبا كمجموعة ضابطة ، حيث تعّرضت المجموعة التجريبية لخبرات تدريب مختلفة، وأظهرت النتائج حدوث تحسن ملموس في مستوى أداء هذه المجموعة فيما يتعلق بمقياس مهارات الابداع المختلفة، وذلك نتيجة لخبرات التدريب التي تعرضت إليها مقارنة بأداء المجموعة الضابطة.[1]

-تعليق على الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي للتعرف على اداء الطلبة بعد تعرضهم لخبرات تدريب مختلفة لتنمية الابداع وقدرات التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الاول ثانوي. والاستفادة في الدراسة الحالية تكون بمعرفة تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ (والتفكير الابداعي نوعا منها)، من خلال التعليم والتدريب.

7-1-2 -دراسة أحمد عبد اللطيف (1990):

هدفت الدراسة الى تحديد أهم المعوقات للتفكير الابتكاري كمايدركها المعلمون في مراحل التعليم العام، حيث قام الباحث بإعداد قائمة بهذه المعوقات، طبقت على (283) من معلمي التعليم العام ومعلماته، وأوضحت النتائج أن حجم المعوقات الخاصة بالتفكير التي تتعلق بالأسرة، والمعلم، ومحتوى المنهج، والإدارة المدرسية، ونظام التعليم، قد تركزت بحجم أكبر في نظام الحلقةالثانية من مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف:5-6-7-8-9) ، ثمّ مرحلة التعليم الثانوي، وأخيرا الحلقة الاولى من مرحلة التعليم الاساسي(الصفوف:1-2-3-4).[2]

1-محمد جاسم ولي العبيدي-باسم محمد العبيدي- الاء محمد العبيدي 2001 (تنمية التفكير الابداعي في التربية والتعليم كنموذج حديث) ديبونو للطباعة. ط1- الأردن ص78

2- محمد العبيدي واخرون نفس المرجع السابق ص 79

-تعليق على الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى تسليط الضوء على المعوقات التي تحول دون إكساب المتعلمين في مراحل التعليم العام مهارات التفكير الابتكاري، من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام ، وقد أفادت الدراسة الحالية في التعرف على اهم المشكلات التي تعيق تعليم وتنمية مهارات التفكير في مرحلة التعليم الثانوي.

7-1-3-دراسة كرم(1993):

هدفت الى تحديد المشكلات التي تواجه المعلمين في تدريس مهارات التفكير وتنميتها ووضع تصور متكامل للمناهج وطرق تدريس مهارات التفكير، مستخدما اداة وزارة التربية والتعليم المعدة لتطوير اساليب تقويم المنهاج بالكويت ، والمتكونة من 24 فقرة شملت المحتوى الدراسي وطرائق التدريس .وطبقت على عينة مكونة من 500 معلما ومعلمة ، وتوصلت الدراسة الى ان 59 من المعلمين يوافقون على استثارة المحتوى لتفكير المتعلم و36 منهم لا يوافقون ، وحوالي 5 لم يبدوا رايهم ، وفي الجانب الثاني فقد وافق 80 على تطوير اساليب التدريس و16 منهم لا يوافقون على تركيز وتوجيه المعلم لأسئلة تثير التفكير، و4 لم يبدو رأيهم.

-تعليق على الدراسة:

لقد هدفت هذه الدراسة الى تسليط الضوء على تعليم التفكير وتنمية مهاراته من خلال المحتوى الدراسي وطرائق التدريس مستخدمة المنهج الوصفي في استقراء اراء المعلين ، فتعليم التفكير وتنميته يمثل اهمية خاصة ، وان هناك حاجة حقيقية لتعليم التفكير، واكساب مهاراته للمتعلمين امر يجب اخذه بعين الاعتبار وذلك من خلال مواد تعليمية معدة أومن خلال المنهاج الدراسي المقرر، وتستفيد منها الدراسة الحالية في معرفة مدى استثارة المنهج الدراسي لتفكير التلميذ وتنميته له، من خلال المقرر الدراسي لمادة الفلسفة كنموذج من وجهة نظر أساتذة المادة في التعليم الثانوي.

7-1-4 -دراسة مصطفى(1994):

وقد هدفت الى التعرف على اثر تعليم التفكير وتنميته من خلال استراتيجيات متعددة على التحصيل، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتطبيق استراتيجية التفكير التأملي والاستقرائي وذلك على مجموعة تجريبية متكونة من 50 طالبة بالمدرسة الاهلية للبنات بعمان من خلال توظيف مادة تعليمية خاصة بذلك، وفي نهاية التجربة قام بتطبيق اختبار لقياس مستوى التحصيل، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ايجابية بين تعليم التفكير وتنمية وتحصيل الطالبات، وأنّه يمكن تعليم التفكير في جميع المباحث الدراسية.[1]

-تعليق على الدراسة:

تُؤكّد دراسة مصطفى(1994) على أنّ تعليم التفكير وتنميته يمثّل اهمية خاصة، وان هناك حاجة حقيقية لتعليم التفكير، وأن إكساب مهارات التفكير للمتعلمين أمر يجب أخذه بعين الاعتبار من مواد معدة لذلك اومن خلال المنهاج الدراسي المقرر، وهذا ما يهمنا في دراستنا الحالية، أي اكساب مهارات التفكير وتنميتها من خلال مادة الفلسفة -كنموذج- في المنهاج الدراسي ويتم التعرف عليها من خلال اراء أساتذة المادة.

7-1-5- دراسة نادية السرور(1996):

هدفت إلى معرفة اثر برنامج تعليم التفكير (الماستر ثنكر) على تنمية المهارات الإبداعية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية ، تكونت عينة البحث من 73 فردا من طلبة البكالوريوس المسجلين في مساق(الموهبة والتفوق)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الابداعية لصالح المجموعة التجريبية.[2]

-تعليق على الدراسة:

لقد عنت الدراسة بالكشف عن المهارات الابداعية من خلال تعليم التفكير ، باستخدام المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج، وما يستفاد منها في الدراسة الحالية هو التعرف على اهمية

1- أبحاث محكمة 2010 (المنهاج التربوي وقضايا العصر)مؤتمر كلية التربية السابع22-25 تشرين الاول2007 كلية اليرموك.عالم الكتاب الحديث ط1 - إربد . الأردن ص 130 .

2- محمد جاسم العبيدي واخرون 2001 (تنمية التفكير الابداعي في التربية والتعليم كنموذج حديث) مرجع سابق ص 80

تنمية مهارات التفكير من خلال تعليم التفكير منفردا أوفي المنهج الدراسي، وما يهمنا اكثر تعليمه في المنهج الدراسي.

7-1-6-دراسة الهام عبد الحميد(2001):

سعت الدراسة الى التعرف على مشكلات تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية ووضع تصور لتطوير منهج الفلسفة والتغلب على هذه المشكلات وذلك من وجهة نظر اساتذة وخبراء مناهج الفلسفة، وقد أوضحت النتائج: عدم مراعاة منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية لاحتياجات الطلاب، كما أوصت بضرورة تدريب معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية على استخدام طرق حديثة تسهم في تنمية مهارات الطلاب الأكاديمية، وتنمي لديهم مهارات الابداع .[1]

-تعليق على الدراسة:

تطرقت هذه الدراسة الى ضرورة الاهتمام بوضع منهج تعليمي في مادة الفلسفة يراعي متطلبات تلاميذ المرحلة الثانوية، ويساعد على تنمية مهارات التفكير وعلى رأسها الابداع وذلك من خلال التعرف على أهم المشكلات التي تواجه الاساتذة عند تدريسهم لمادة الفلسفة، كما تطرقت الى اقتراح تصور لتطوير منهج الفلسفة من خلال وجهة نظر الاساتذة وخبراء مادة الفلسفة، وهذا هو وجه الاستفادة من هذه الدراسة، إضافة الى المنهج الوصفي المستخدم في الإجراءات الميدانية.

7-1-7-دراسة نادية حسن(2003):

اهتمت بتنمية تقدير طلاب المرحلة الثانوية لذواتهم وذلك من خلال استخدام تعليم التفكير الناقد في مادة الفلسفة كاستراتيجية لتعديل السلوك، وكان من ضمن نتائج الدراسة عدم مناسبة الطرق التقليدية للتدريس مع طبيعة الفلسفة وما لها من اهداف.[2]

1-امير محمد خيري عبد الشافي طايل2010 (فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني الالكتروني في تنمية بعض مهارات التفكير الابداعي في مادة الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو المادة).كلية التربية .العريش. مصر. ص26

2 - امير محمد خيري 2010 . نفس المرجع السابق . ص26

-تعليق على الدراسة:

بينت دراسة نادية حسن أهمية الطرق الحديثة لتدريس مادة الفلسفة والتي من شأنها تنمية مهارات التفكير الناقد، وقد استخدمت استراتيجية التفكير الناقد كأداة لتعديل السلوك من خلال تقدير الطلاب لذواتهم وخاصة وهم في مرحلة يميلون فيها كثيرا الى الاهتمام بتكوين شخصياتهم. واستفادت الدراسة الحالية من مدى أهمية التغيير من أساليب التدريس التقليدية في مادة الفلسفة لتلاميذ المرحلة الثانوية.

7-1-8 -دراسة سمير عريان(2003):

وكانت حول فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تحصيل الطلاب في الصف الاول ثانوي لمادة الفلسفة واثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي وقد اوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية الاتجاهات الايجابية نحو مادة الفلسفة واستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تسهم في تنمية مهارات التفكير الابداعي.[1]

-تعليق على الدراسة:

لقد عنت هذه الدراسة بالأساليب الدراسية الحديثة التي تساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، مستخدمة المنهج التجريبي للكشف على فاعلية استخدام طريقة جديدة في تدريس الفلسفة لطلاب الصف الاول ثانوي وأثر ها على تحصيلهم الدراسي واتجاهاتهم نحو المادة ، وهذا هو وجه الاستفادة في الدراسة الحالية، أي التعرف على دور المناهج التعليمية في تنمية التفكير ومهاراته.

7-1-9- دراسة عادل بامطرف(2007):

وهي دراسة وصفية هدفت الى التعرف على المشكلات في ميدان تدريس مادة مبادئ الفلسفة للصف الثالث ثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، أجريت في محافظتي: عدن ولحج باليمن، وقد صمم الباحث استبانة تتكون من 62 فقرة في 7 محاور تخص كل المشكلات المتعلقة بمادة الفلسفة شملت :الاهداف الدراسية-الكتاب المدرسي-طرائق تدريسها-مشكلات التقويم-مشكلات متعلقة بالمعلم والمتعلم، وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات

1- نفس المرجع السابق. ص27

دلالة احصائية بين المعلمين والمعلمات في المشكلات المتعلقة بأهداف المادة وبالمعلم والتقويم لصالح المعلمين. وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية متعلقة بالمشكلات الأخرى، كما أسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين والمتعلمات تبعا لمتغير الحبرة والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مشكلات تقويم مادة مبادئ الفلسفة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة .[1]

-تعليق على الدراسة:

هدفت دراسة بامطرف الى إلقاء الضوء على مشكلات تدريس مادة مبادئ الفلسفة في المرحلة الثانوية ، وقد أشارت الدراسة الى ضرورة الاهتمام بمادة مبادئ الفلسفة والعمل على حل كافة الصعوبات التي تواجهها، بما يؤدي إلى تطوير تدريس المادة وتحقيق أهدافها .كما أكدّت على ضرورة الاهتمام بدافعية الطلبة تجاه المادة عن طريق استخدام طرائق التدريس الحديثة كالمحادثة والحوار والمناقشة والأسئلة وتوفير الوسائل التعليمية، وقد استفادت الدراسة الحالية من موضوع الدراسة، واتفقت معها في عينة الدراسة(الأساتذة والأستاذات)، واختلفت في موضوع الدراسة الحالي الذي يمس تنمية مهارات التفكير في مادة الفلسفة من خلال وجهة نظر أساتذة وأستاذات المادة، وكليهما مسّت تلاميذ الصف الثالث ثانوي.

7-1-10-دراسة دياب 2007:

وقد هدفت الى التعرف على واقع منهاج الرياضيات ومسوغات تصميمه، ومهارات التفكير التي ينبغي تضمينها في هذه المادة، وما مدى اهتمام منهاج الرياضيات وتركيزه على تعليم التفكير لدى طلبة المرحلة الأساسية وذلك من وجهة نظر معلميهم، مستخدما لذلك أداة تحليل المحتوى الدراسي لكتب الرياضيات المقررة لصفوف المرحلة الابتدائية، لتحديد مهارات التفكير التي يجب توفرها في المنهج الدراسي.

كما استخدم بطاقة ملاحظة السلوك التدريسي للمعلم، واستبيان موجه الى معلمي مادة الرياضيات، وقد أوصت الدراسة على اعادة النظر في محتوى المنهاج للكشف عن فرص

1- عادل محمد عوض بامطرف2007 (مشكلات تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات) رسالة ماجستير .عدن .اليمن. انظر الموقع:-www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php ?id=16592(2013/02/24)

التفكير وإثرائه بمادة تعليمية تعمل على تعليم التفكير، وتنمية مهاراته مع الاهتمام بتدريب المعلمين وإعدادهم لتعليم التفكير وتنمية مهاراته.[1]

-تعليق على الدراسة:

إن تطرق دراسة دياب لتعلم التفكير وتنمية مهاراته في منهاج الرياضيات، أكدت ضرورة التجريب المبدئي لمنهاج أي مادة تعليمية بعد تصميمه قبل تطبيقه الموسع، وأشارت الى افتقار الرياضيات إلى الكثير من مهارات التفكير رغم وجود عدد من فرص تعليم التفكير يتيحها المحتوى الدراسي، وهذا وجه الاستفادة في الدراسة الحالية اي إمكانية تعليم التفكير وتنمية مهاراته من خلال المادة الدراسية، واتخذت في الدراسة الحالية مادة الفلسفة نموذجا، والبعض من مهارات التفكير التي تنميها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7-2-الدراسات الاجنبية:

7-2-1- دراسة جلوريا كروتز: في منتصف الستينات:

والتي استعانت فيها بالأحداث الجارية والمحيطة بالعينة للتدريب على مهارات التفكير الناقد، وتكونت العينة التجريبية من ثلاثين طالبا من المدرسة الثانوية والضابطة من اثنتين وعشرين طالبا من نفس المرحلة، ثمّ عرضت المجموعة التجريبية على مدى عشرة اسابيع للتدريب على تناول الأحداث الجارية ومناقشتها بصورة تدفع عملية التفكير الناقد بينما درست المجموعة الأحداث الجارية بالطريقة المعتادة، وكشفت النتائج عن فروق ذات دلالة بين المجموعتين على مهارات التفكير الناقد والتي تكونت من: مهارة التحليل، واستخدام المصادر، وتقويم المسلمات، والاستدلال، وتفسير وجهات النظر .[2]

1- سهيل رزق دياب (المنهاج التربوي الفلسطيني الذي نتطلع اليه في مادة الرياضيات-يعلم التفكير وينمي مهاراته) جامعة القدس المفتوحة 2007 غزة -عن مؤتمر التربية السابع. ص ص 123-144

2-عزيزة السيد.. بدون سنة. (التفكير الناقد. دراسة في علم النفس المعرفي) دار المعرفة الجامعية..دط. الازاريطة .مصر. ص 125

-تعليق على الدراسة:

أفادت الدراسة أهمية تعليم التفكير عن طريق التدريب على مهاراته المختلفة، بصورة فعالة، عن طريق دمج مهارات التفكير في البرنامج الدراسي الذي أعطى نتائج إيجابية، حيث استخدم المنهج التجريبي الملائم لعملية التدريب على مهارات التفكير الناقد.

أمّا دراستنا الحالية فقد هدفت إلى التعرف على تنمية مهارات التفكير عن طريق المادة الدراسية والمنهج المقرر من وجهة المعلمين والمعلمات، واستفادت من التعرف على تعليم التفكير من خلال التدريب عليه وعلى تنمية مهاراته المختلفة.

7-2-2- دراسة باسكال(1976) pascal:

هدفت الى معرفة فاعلية ثلاث طرق في تدريس طلبة الصف الحادي عشر من حيث اثرها في تنمية التفكير الناقد، وهذه الطرق هي: طرح الأسئلة أثناء التدريس، واللعب والتمثيل، والطريقة الصفية العادية، شملت الدراسة240طالبا وزعوا عشوائيا على ثلاث مجموعات، وقد أظهرت النتائج تفوقا في أداء الطلبة الذين درسوا بالطريقة الصفية العادية في إختبار التفكير الناقد.[1]

-تعليق على الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي لمعرفة أثر الطرق الحديثة على تنميه التفكير الناقد لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، وهذا يبين اثر البرامج وأساليب التدريس في تنمية مهارات التفكير وتعليمه لدى المتعلمين، مما يدعو الى الإهتمام بتصميم المناهج الدراسية والطرق الحديثة في التدريس.

7-2-3- دراسة كابلان-kaplan- 1983:

قام بدراسة تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية وقد تكونت العينة من 16 طالب وطالبة تلقوا برنامج تدريبي من ست جلسات ولمدة أسبوع، أما المجموعة الثانية الضابطة فقد تكونت من 17 طالبا وطالبة لم يتلقوا أي تدريب، كما تكون البرنامج على التحليل المنطقي واتخاذ القرار من خلال حل ثمان مشكلات، وقد قام الباحث بتطبيق اختبار القضايا

1 -علي سامي علي الحلاق 2007 (اللغة والتفكير الناقد-اسس نظرية واستراتيجيات تدريسية) دار المسيرة .ط1 . عمان الاردن ص 127 -

المنطقية (issues logical) من إعداد rest–1975– وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القدرة على التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية .[1]

-تعليق على الدراسة:

أكّدت هذه الدراسة فاعلية التدريب على التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية غير أنّ الباحث ركز

في برنامجه التدريبي على تدريب الطلاب على حل مشكلات تتطلب تحليل منطقي لأحداثها واتخاذ القرار لبعض المشكلات دون التدريب على أساليب اخرى.

7-2-3- دراسة كانو وهيويت، 2000، cano&hewittM:

هدفت هذه الدراسة إلى تناول العلاقة المتداخلة بين تعليم التفكير وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي ، حيث أجريت الدراسة على عينة من طلبة المدارس في إسبانيا مكونة من (210) طالب وطالبة، واستخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير التي أعدّها ستيرنبرج عام 1991 والمكونة من (104) فقرة لقياس أساليب التفكير، وكذلك قائمة لقياس أساليب التعلم، وتمّ تطبيق هذه الأدوات باللغة الإسبانية، وحسب الباحثان متوسطات درجات التحصيل لطلبة عيّنة الدراسة، وكذلك معاملات الارتباط، وقد توصلا الى وجود علاقة منخفضة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وعلاقة إيجابية بين أساليب التفكير وتعليمه وبين التحصيل.[2]

-تعليق على الدراسة:

لقد سلّطت هذه الدراسة الضوء على أهمية تعليم التفكير وفقا لأهمية أساليب التعلم، وأكدت على أنّ تعليم التفكير وتنمية مهاراته له آثار إيجابية على التحصيل الدراسي للمتعلمين كما هو الشأن لأساليب التعلم، والتعرف على أهمية تعليم التفكير ومهاراته وأثره على تحصيل المتعلمين هوما نستفيد منه في الدراسة الحالية.

1- خالد بن ناهد بن محمد العتبي 2001 (فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية) ماجستير. السعودية.ص 48

2- ابحاث محكمة 2010 . (المنهاج التربوي وقضايا العصر) مرجع سابق.ص 131

7-3-تعليق عام حول الدراسات السابقة:

بعد استعراضنا لبعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصّلة المباشرة أو غير المباشرة بموضوع مهارات التفكير وتنميته في مادة الفلسفة من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، نلاحظ ما يلي:

-تركيز معظم الدراسات على تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال فاعلية برامج وطرق تدريسية مختلفة لدى تلاميذ المراحل الدراسية: كدراسة باسكال(1976)- ودراسة كروتز في الستينات.

-الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الاستدلالي كدراسة كابلان(1983).

-تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس مادة الفلسفة، وأهم المعوقات لتدريس وتعليم مهارات التفكير.

وقد اعتمدت أغلب هذه الدراسات المنهج التجريبي لمعرفة أثر الاستراتيجيات العديدة وفاعليتها في تعليم التفكير ومهاراته وأساليب التعلم المختلفة.

-تميز الدراسات المتناولة مادة الفلسفة، بتركيزها على المشكلات في ميدان تدريس الفلسفة للصف الثالث ثانوي من وجهة نظر المدرسين كدراسة بامطرف(2007) ومن وجهة نظر اساتذة وخبراء مناهج الفلسفة كدراسة إلهام عبد الحميد(2001).واعتمدت في دراساتها المنهج الوصفي الملائم للوصف والتحليل ...الخ.

فنرى أنّ الاهتمام مركز لمعظم الدراسات على طرق التدريس واستراتيجياته المختلفة والحديثة، التي تسهم في تنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة في المناهج الدراسية، حيث ركزت الكثير من الدراسات على مهارات التفكير الابداعي والناقد باعتبارها من مهارات التفكير العليا التي تنطوي تحتها العديد من العمليات العقلية والمهارات المتعلقة بالتفكير.

وتبحث الدراسة الحالية في تنمية مهارات التفكير في مادة الفلسفة لدى التلاميذ من خلال وجهة نظر أساتذة المادة في المرحلة الثانوية، ووجه الاستفادة من الدراسات السابقة يتمثل في التعرف على أهم مهارات التفكير التي تنميها مادة الفلسفة من خلال طرق تدريسها، وأهمية الاهتمام بالمقررات الدراسية في المنهج الدراسي لمادة الفلسفة ومدى مراعاتها

لاحتياجات التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية، حيث كانت الفائدة هي التعرف على أهم المشكلات التي تعيق تدريس هذه المادة والتي تمثلت أساسا في المناهج الدراسية والمعلمين لمادة الفلسفة. إضافة إلى التعرف على أهمية تعليم التفكير ومهاراته وأثر الطرق والأساليب الحديثة في التدريس .

الفصل الثاني

عملية التفكير ومهاراته

تـمهيـد.

1- مفهوم التفكير.

2- خصائص التفكير ومستوياته.

3- أنواع التفكير.

4- مهارات التفكير وتطبيقاتها التربوية.

5- أهمية التفكير.

6- معوقات تعليم التفكير.

خـلاصـة

تمهيد :

الفكر هبة إلهية وهبها اللهُ تعالى لبني البشر حصرا وميّزهم بها عن سائر المخلوقات إضافة إلى ميزات أخرى ، فلو تمّعنا في دوافعه لوجدناها أكثر تعددا، وهو في ملاحظاته أكثر دقة، وفي تعلمه أكثر فطنة، لكن تميزه يظهر في أهم وظيفة للعقل ألا وهي: **الـــتّـــفـــكـــيـــــر.**

وقد اهتم التربويون خلال الربع الأخير من القرن العشرين إلى الوقت الراهن اهتماما بالغا بموضوع التفكير وعكفوا على دراسة مهاراته ومستوياته دراسة وافية تناولت عناصره الأساسية المتمثلة في أهميته وأهدافه وأنماطه وخصائصه ومعوقاته وتطبيقاته في جميع المراحل الدراسية، ونظرا لأهمية مهارات التفكير في العمليتين التربوية والتعليمية فقد اعتبره التربويون هدفا رئيسيا من أهداف التربية ومحورا لأساليب التدريس في العديد من المناهج الدراسية بهدف إعداد المتعلمين إعدادا سليما لمواجهة المستقبل ومتطلباته.

وهذا ما سنحاول التطرق إليه بعد التعرف على ماهية التفكير، وأهم خصائصه ومكوناته، إضافة إلى الإشارة إلى أنواع التفكير ومهاراته الأساسية وتطبيقاته وأهمية التفكير في العملية التعليمية التعلمية.

أولا: تعريف التفكير

1-1-التعريف اللغوي:

التفكير في اللغة: فَــكَرَ في الأمر فَكْرًا: أعمل عقله فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به الى المجهول، (أفْكَرَ) في الأمر: فكَّرَ فيه- فهو مُفَكّر. فَكَّرَ في الامر، مبالغة في فَكَرَ، وهو أشيع في الاستعمال من فَكَرَ.

وفي المشكلة أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها، فهو مفكر.(الفكرة) الصورة الذهنية لأمر ما والجمع: فِــكْر.[1]

وعرفه ابن منظور بأنه: "إعمال الخاطر في الشيء".[2] كما ورد في المعجم الوسيط أنه إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها.[3]

1-2-التعريف الاصطلاحي:

يعتبر موضوع التفكير من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا في مجال علم النفس التربوي، وقد عني باهتمام كبير من طرف الباحثين والمربين في جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية، وذلك لما له أهمية في القدرة على مجابهة المشكلات التي قد تعترض الأفراد في الجوانب المختلفة للحياة الاجتماعية أو الاقتصادية أو الفكرية أو التربوية أو السياسية أو غيرها، وقد اختلفت وجهات نظر العلماء والمختصين حول تعريف التفكير باختلاف المبادئ والأسس النظرية ونذكر منها التعريفات التالية:

- يرى Barell أن التفكير بمعناه البسيط يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس، أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الوقف أو الخبرة.[4]

---

[1] محمد السيد. محمد الزعبلاوي 1997 (تربية المراهق بين الاسلام وعلم النفس) مؤسسة الكتب الثقافية. بيروت لبنان الطبعة الثالثة . ص 74.

[2] ابن منظور2003 (لسان العرب).طبعة مراجعة ومصححة. الجزء السابع.دار الحديث القاهرة. ص 146

[3] مجمع اللغة العربية (المعجم الوسيط).الجزء الثاني .المطابع الاميرية. القاهرة الطبعة الثالثة. ص 724

[4] Bareel.j 1991.(students preconceptin introductrory meachaines).amercan journal of science .vol 50 .n 02 p 21l

– وتعرف قطامي التفكير بأنه عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة، دون التزام بأي ترتيب معين للتحقق من الشيء، أو الموضوع ، وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم، أو قيمة الشيء، أو التوصل إلى استنتاج أو تقييم أو حل للمشكلة موضوع اهتمام.[1]

– ويعتبر Clark التفكير مفهوما معقدا ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري، فقد توصلت البحوث والدراسات البيولوجية والعصبية حول تكوين الدماغ البشري فهو يولد 25 واط من الطاقة في حالة الوعي، وتنقل المعلومات فيه بسرعة 220 ميل في الساعة، وتنتقل بين جانبي الدماغ الأيمن والأيسر بلايين الوحدات (Bits) من المعلومات في الثانية، علما أن ما يستخدمه الإنسان من طاقة الدماغ أقل من 5% فقط.[2]

– ويرى ماير1992(Mayer) أن التفكير يحدث عندما يحل شخصا مشكلة مضيفا أنّ التّفكير مفهوم مركب يتضمن أربعة جوانب أساسية هي :

1– التفكير كعملية: والتي تتمثل في عمليات المعالجة والتجهيز داخل النظام المعرفي للفرد.

2– التفكير نشاط عقلي–معرفي–: إذ يتم داخل العقل الإنساني، ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة مباشرة.

3– التفكير موجه: حيث يظهر في سلوك موجه لحل مشكلة ما.

4– التفكير نشاط تحليلي تركيبي لعمل المخ.[3]

–كما توصل كل من كوستا و لوري الى أن التفكير أو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية، وذلك لتشكيل الأفكار، وهو قيام الفرد أثناء هذه المعالجة بإدراك الأمور والحكم عليها، كما يرى Solso(1998) أن التفكير عملية يتشكل بها تمثل عقلي جديد خلال نقل المعلومات

---

[1] قاطمي نايفة 2004 (مهارات التدريس الفعال).دار الفكر للطباعة والنشر– عمان– ص 56

[2] Clark.A(1992) :the mind ;(2nd),NY;jhon wiley and sons;P 142

[3]– سالم محمد قارة– عبد الحكيم الصافي 2010(تضمين الكورت لتعليم التفكير في المتاهج الدراسية) دار الثقافة.ط1. الاردن . ص 12

بوساطة نشاط داخلي معقد معتمدا على العقل، حيث يشتمل على التمثيل ، وحل المشكلات والتلخيص ، والاستنتاج.[1]

وهنا يقدم Salso تحليلا لعملية التفكير باعتباره سلسلة من العمليات الذهنية التي تحدث كاستجابة لمعلومات جديدة متضمنة التخيل، التعليل، الإحكام، وحل المشكلات.

– ويرى **باير**(Bayer 2001)، بأنّ التفكير عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذو معنى من خلال الخبرة التي يمر بها، في حين يرى ويلسون Wilson 2002، أنه يمثل عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها، بينما اعتقدت **هايمان** وزميلها **سلوميانكو** (Slomianko2002) بأن التفكير عبارة عن عملية نشطة تشتمل على أحداث كثيرة تتراوح ما بين الأحلام اليومية العادية البسيطة إلى حل المشكلات الصعبة المعقدة، وأنها تشكل حوارا داخليا مستمرا ومصاحبا لأفعال متعددة مثل: القيام بواجب معين أو ملاحظة منظر ما أو التعبير عن وجهة نظر محددة.[2]

– ويعّرف Debano 1985 التفكير بأنه العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه الى أرض الواقع، مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف.[3]

– أما **ريّان** فيعّرفه بأنه: جملة من العمليات العقلية التي تجرى داخل عقل الإنسان، بهدف الربط بين الحقائق والمفاهيم والمعلومات والمبادئ والبيانات المتعلقة وتوظيفها في حل المشكلات التي يواجهها، أو في الإجابة عن الأسئلة والتساؤلات التي تنشأ من خلال تفاعله مع عناصر البيئة التي يعيش فيها.[4]

---

1 – نفس المرجع السابق .ص 13

[2] جودت أحمد سعادة 2003 (تدريس مهارات التفكير، مع مئات الامثلة التطبيقية)دار الشروق للنسر والتوزيع. الطبعة الاولى الاصدار الاول. عمان. الاردن ص 39

[3]عدنان يوسف العتوم 2004–1425ه (علم النفس المعرفي. النظرية والتطبيق).دار المسيرة للنشر والتوزيع .الطبعة الاولى. عمان. الاردن ص 137

[4]محمد هاشم ريان 2011 (التفكير الناقد والتفكير الابداعي، تعليمها وتعلمها للرقي الحضاري والتقدم العلمي).مكتبة الفلاح. الطبعة الاولى . الكويت ص 21

– وعرّفته موسوعة علم النفس التربوي بأنه كل نشاط ذهني أو عقلي يتضمن سيلا من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل، فالتفكير لا يحدث إلاّ إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد، فهو مفهوم افتراضي يتضمن سيلا أو تواردا غير منظم من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن.[1]

– وعُرّف التفكير بأنّه نشاط عقلي يستخدم الرموز بدلا من الأشياء والأشخاص والمواقف عندما يتعامل معها معاملة واقعية ويعتمد على استرجاع الخبرات التي تعلمها الفرد من قبل ويشتمل على أغلب العمليات العقلية التذكر الانتباه التصور والتخيل... والرموز مثل الألفاظ، الأرقام والخرائط والإشارات[2]

وبما أن التفكير من الميزات التي يتصف بها الإنسان دون غيره من الكائنات فإنّ هذا التفكير غير محدد بمعنى أنه قادر على الابتكار والابداع، وهو عملية ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة أو هو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو بين عدة موضوعات، بغض النظر عن نوع تلك العلاقة[3].

ومما سبق يمكن تعريف التفكير بمعناه العام: كل نشاط عقلي أدواته الرموز، أي أنّه يستعيض عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها، بدلا من معالجتها معالجة فعلية واقعية، والرمز هنا كل ما ينوب عن الشيء أو يشير إليه و يعبر عنه والرموز المستخدمة كثيرة –كما أشرنا سابقا– تتضمن الصور الذهنية، والمفاهيم والكلمات والأرقام والإماءات والذكريات وكذلك الخرائط الجغرافية والعلامات الموسيقية والصّيغ الرياضية...الخ. وكما يتضمن التفكير الإدراك الحسي، فإنه يتضمن أيضا التعلم، فالتفكير من جهة، يعتمد على الخبرات المتعلمة سابقا (التعلم

---

[1] العتوم .الجراح. بشارة 2007 (تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية)دار المسيرة. الطبعة الاولى. الاردن .. ص 19

2–عبد الحميد السيد وزكرياء أحمد الشربيني 1998 (علم نفس الطفولة. الاسس النفسية والاجتماعية والهدي الاسلامي)دار الفكر العربي .الطبعة الاولى. القاهرة. ص ص 300–301

[3] محمد جاسم محمد 2004 (علم النفس التربوي وتطبيقاته)مكتبة دار الثقافة. الطبعة الاولى الاصدار 1 .الاردن. ص 254

والتذكر) كما أننا من جهة أخرى نقوم أثناء عملية التفكير بتنظيم معلوماتنا السابقة بطرق جديدة حيث أننا نتعلم أشياء جديدة لا نعرفها مسبقا.

أما التفكير بمعناه الخاص: فيقتصر على حل المشكلات حلا ذهنيا والمشكلة التي يقوم التفكير بإيجاد حل لها تعني كل عائق يعوق النشاط الإنساني بمختلف صوره ونحن حين نتغلب على العوائق بالتفكير نكون بذلك قد قمنا بحل المشكلة، فالتفكير سلوك معقد جدا يدخل في كل نشاط آخر يقوم به الإنسان.[1]

– كما يرى كل من العتوم والجراح وبشارة أنّ التفكير عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير و يتم استقباله عن طرق واجد أو أكثر من الحواس الخمسة، وهو فهم مجرد كالعدالة والظلم والحقد والشجاعة، لأنّ النشاطات التي يقوم بها الدّماغ عند التّفكير هي نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، وما نلمسه في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير، ويبدأ الفرد بالتفكير عادة عندما لا يعرف ما الذي يجب عمله بالتحديد[2].

كما يعرف التفكير بأنّه عملية أو نشاط يحدث في عقل الإنسان، و يحدث التفكير لأغراض متعددة منها:

–الفهم والاستيعاب –اتخاذ القرار–التخطيط و حل المشكلات– الحكم على الاشياء– الإحساس بالبهجة و الاستمتاع – التخيل – الانغماس في أحلام اليقظة.

وهو عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي و إدراك، ولا تتم بمعزل عن البيئة المحيطة، بل تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياق الثقافي الذي تتم فيه.[3]

فالتفكير، نظام معرفي يقوم على استخدام الرموز العاكسة للعمليات العقلية الداخلية، أمّا بالتّعبير المباشر عنها أو بالتعبير الرمزي ومادة التّفكير الأساسية هي المعاني والمفاهيم والمدركات، أي أنّ التفكير عملية إدراكية لأنّه يتم داخل عقل الإنسان، وينطوي على حسن استخدام المعرفة في النظام الإدراكي، كما يمكن استنباطه من سلوكه فقط، وهو عمل موجه نحو هدف ما يتمخض عن سلوك من شأنه أن يحل المشكلة، ومن ثم فالتــّفكير يبدأ بمشكلة و ينتهي بحلها.

---

[1] حسين علي 2005 (المنطق وفن التفكير) الدار المصرية السعودية.د.ط.القاهرة .ص ص29–30.

2 – العتوم– الجراح– بشارة (تعليم مهارات التفكير) مرجع سابق ص 154

3 – وليد رفيق العياصرة 2013 (مهارات التفكير الابداعي وحل المشكلات) دار اسامة .الطبعة 1 .عمان . ص 24

ولأهمية التفكير في حياة الإنسان ربطه الفيلسوف الفرنسي "**رينيه ديكارت**" بالوجود الإنساني في مقولته الشهيرة "أنا أفكر إذن أنا موجود"، فالتفكير من وجهة نظره دليل على وجود الإنسان.[1]

أما علماء البيولوجيا فقد عرفوا التفكير بأنه المحاولات التي يبذلها الكائن الحي عندما يحاول أن يحل ما يواجهه من مخاطر، و مشكلات في بيئته، و بالتفكير يتغلب على ما يصادفه من صعاب، و به يتمكن من فهم بيئته، والتكيف معها. [2]

فالتفكير يُنظر إليه على أنه تخصصية فريدة يمتاز بها الكائن البشري عن سائر الحيوانات الأخرى فهو يمثل سلوكا معقدا يُمكّن الإنسان من التعامل والسيطرة على الموجودات البيئية والمواقف المختلفة التي يواجهها أثناء تفاعلاته الحياتية ويعمل على تمكين الفرد من اكتساب المعارف والمعلومات، وتطوير أنماط السلوك وفهم طبيعة الأشياء وتفسيرها وحل المشكلات والاكتشاف والتخطيط واتخاذ القرارات، وبالرغم من وجود الاتفاق بين الاتجاهات النظرية حول اعتبار التفكير خاصية بشرية فريدة إلا أن هناك اختلاف في الآراء حول طبيعة التفكير، ويرجع مثل هذا الاختلاف الى تعدد الافتراضات حول الطبيعة الإنسانية والسلوك الذي يصدر عنها، وما ترتب عن مثل هذه الافتراضات من تفسيرات لهذه الطبيعة، وعمليات التعلم، وهذا ما أدى إلى وجود تعريفات مختلفة للتفكير[3]

حيث أشار الشنطاوي إلى أنّ التّفكير نشاط معرفي يشير إلى عمليات داخلية كعمليات معالجة الموضوعات، وترميزها والتي لا يمكن ملاحظتها، وقياسها على نحو مباشر ، بل يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد لدى انهماكهم في حل مشكلة معينة.[4]

---

1 – سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم 2011 (مبادئ علم النفس العام) مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع. الطبعة.القاهرة.مصر. ص ص 253–254

2 – محمد شطوطي و منزر قيروان 2011 (منهجية البحث الفلسفي) دار المواهب .ط1– الجزائر ص 42

3 – رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول 2009 (علم النفس المعرفي) دار الشروق الطبعة 1 الاصدار.عمان،الاردن..ص257.

4– عبد الكريم شنطاوي 1990 (طرق تعليم التفكير للاطفال) دار صفاء للنشر والتوزيع..دط..عمان.ص 23

كما نجد أنّ المدرسة الحسية التجريبية في الفلسفة تعد الإحساس تفكيرا في حد ذاته، فيقول في هذا المعنى: **(دستوت دي تراسي)** بأن نفكر دوما هو أن نحس وهو ليس إلّا أن نحس ، ويعتمد الإنسان في التفكير على عدة ملكات أو وظائف عقلية ووجدانية و نزوعية كالمخيلة والميول والعواطف والإحساس من حيث هي ذات منحى معرفي.[1]

1-3- تعقيب على التعريفات السابقة

إنّ استقراء متأن للتعريفات سابقة الذكر لمفهوم التفكير يؤكد على تعّقد مفهوم التفكير وتعدد أبعاده وتشابكها، والتي تعكس تعّقد العقل البشري وعملياته وتبين لنا أنه كغيره من المفاهيم المجردة التي يصعب علينا قياسها مباشرة أو تحديد ماهيتها بسهولة، لذلك نجده في الكتب والمراجع المختلفة بمسميات وأوصاف عديدة.

و بذلك يمكن أيضا استخلاص جوانب أساسية للتفكير تؤكد بأن :

- التفكير عملية عقلية وهي المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من أجل تشكل الأفكار ومن ثم إدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية واتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- يساهم في حل المشكلات التي قد تواجه الفرد في جميع مناحي حياته.
- يتضمن القدرة على استخدام الذكاء والعمليات الرمزية والتمثيلية والنفسية.
- يتضمن استخدام العمليات العقلية (كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال)
- يتضمن استخدام العمليات النفسية (كالإدراك والإحساس والتخيل...).
- التفكير عملية معرفية وجدانية.
- التفكير عملية معرفية تمكن الفرد من التعلم ذي المعنى من خلال الخبرة التي يمر بها فالتفكير إذن في أبسط تعريف له هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ بحثا عن معنى في موقف أو خبرة، او لحل مشكلة ما.

ونستنتج أيضا أن التفكير نشاط عقلي منظم أو غير منظم يقوم به الدماغ عند تعرضه لمثير يتم استقباله عن طريق حواسه بهدف التوصل الى استنتاجات ذات معنى.

[1]- عبد الكريم المراق واخرون 1990 (معجم علم النفس التربوي) .تونس. .ص 59

وهذا ما يعني أن كل البشر يفكّرون ويستخدمون في شتى مجالات حياتهم التفكير الطبيعي –غير منظم– ماذا يأكل؟ ماذا يشرب؟ يشتري هذا أو ذاك؟.....الخ.

أما النشاط المنظم فيقوم العقل بمعالجة المدخلات بواسطة مجموعة كبيرة من المهارات أطلق عليها مهارات التفكير، التي سوف نتطرق اليها بعد التعرف على أهم الاتجاهات النظرية المفسرة للتفكير.

1-4- الاتجاهات النظرية المفسرة للتفكير:

لقد مر التفكير الإنساني بمراحل متعددة عبر التاريخ ولقد وصف كل من "جون ديوي John Dewey" وأوجست كونط "Auguste conte" هذه المراحل كما يلي :

أ- مرحلة التفكير الاحيائي: ويعتقد الناس في هذه المرحلة أنّ الأشياء تتحرك حركة ذاتية وكل شيء يتحرك وهو بمعزل عن الاشياء الاخرى وفي كل شيء توجد قوى حيوية تحركه ولكل شيء روح خاصة به.

ب – مرحلة التفاعل : وفي هذه المرحلة أدرك الانسان بأن هناك علاقات تقوم بين موجودات الكون والتي يؤثر بعضها في بعض.

ج – مرحلة الفاعلية : وفي هذه المرحلة عرف الإنسان أنّه من الصعب تحديد صفات الجزء وهو مستقل عن الكل الذي يحتويه، ولقد تبلورت هذه النظرية على يد أينشتين Einstien المعروفة باسم "النظرية النسبية" فالشيء لا يفهم إلاّ في ضوء علاقات مع الأشياء الأخرى[1].

حيث يرى هنا كونط أن الأشياء ليس لها ذاتها حقيقة تعرف، وإنّما المعروفة تنبع من أنفسنا حين تصاغ الأشياء الخارجية في قوالب أو مقولات عقلية.

ولقد تطرقت غالبية النظريات والاتجاهات المختلفة في علم النفس إلى مفهوم التفكير، وحاولت تفسيره وفق مبادئها ومفاهيمها، ويمكن تلخيص أهم هذه النظريات كما يلي:

[1] موسوعة علم النفس والتربية 2000–2001 (أهداف علم النفس،التفكير القائم على السلطة)الجزء الثالث Editocreps : int.بيروت لبنان . ص 179.

1-4-1- النظرية السلوكية:

كما تركز المدرسة السلوكية على تفسير التفكير بشكل مباشر، وإنما اعتبرت أن الخبرة أو التعلم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير والاستجابة هي بمثابة التفكير، ويرى السلوكيون الجدد أن المثيرات الضمنية والتعزيزية تلعب دورا هاما في تشكيل السلوك وحدوث التعلم من خلال الدور الذي تلعبه هذه المثيرات في تنمية التفكير والاستفادة من معلومات الذاكرة، ويعد التركيز على الخبرة ودورها في التعلم بمثابة اعتراف من السلوكيين الجدد بدور التفكير، لأنّ الخبرة لا يمكن أن تحدث دون التخزين في الذاكرة والاسترجاع لهذه الخبرات عند الحاجة[1] ويعتقد السلوكيون أن التفكير يتضمن حديثا خفيا covert speech وأفعالا حركية ضمنية أخرى واتقان التفكير يتمّ بالتكرار والممارسة والخبرة[2].

1-4-2-النظرية المعرفية : تعد من أهم النظريات المفسرة للتفكير من خلال دراسة الأسس الفسيولوجية لمعرفة، واتجاه معالجة المعلومات، ونظرية بياجيه :

أ- الاتجاه الفسيولوجي : فسر السلوك الإنساني بشكل عام، والتفكير بشكل خاص من خلال ربط سلوك الإنسان بما يجري داخل الجسم من عمليات فسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي، والغدد، والحواس وغيرها، كما أن محاولة التفكير يتطلب فهم ما يجري داخل الدماغ، بدلا من التركيز على محاولة فهمها كعملية معرفية مجردة ودراسة التفكير تتطلب التعرف على مناطق الإدراك والانتباه، والحواس واللغة، والذاكرة، والتعلم، وغيرها والتعرف على طبيعة تركيب هذه المناطق ودورها في ضبط هذه العمليات المعرفية، ومعرفة آلية انتقال المعلومات في هذه الأجزاء حتى يحدث التفكير.

ب- اتجاه معالجة المعلومات: تبلور مع تطور نظم الحواسيب والاتصال، وبدأ العلماء بدراسة الخطوات والمراحل التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل

---

[1] عدنان يوسف العتوم ،عبد الناصر ذياب الجراح،موفق بشارة 2007 (تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية). دار المسيرة .الأردن.الطبعة الأولى.. ص31.

[2] جون.ز.اندرسون 2007 (علم النفس المعرفي وتطبيقاته) ترجمة محمد صبري سليط ــ رضا مسعد جمال.دار الفكر .ط2 .الأردن ص481.

والتنظيم ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب، ولذلك فإن العديد من المهتمين بالتفكير يحاولون النظر إلى الإنسان على أنه يعمل كالحاسوب من حيث تكوين المعلومات ومعالجتها، وبلغه أخرى، يشترك الحاسوب والإنسان بوجود مدخلات وعمليات ومخرجات خلال التعامل مع العالم الخارجي.

جـــ- نظرية بياجيه في النمو المعرفي: حيث يعتقد بياجيه أن هناك وظيفتان أساسيتان للتفكير هما التنظيم والتكيف، وأكد على أهمية تطور التفكير وفقا لمراحل النمو المعرفي التي تتميز بسلسلة من عمليات التنظيم ونزعات التكيف الداخلية والخارجية في كل مرحلة، وهذه المراحل هي: مرحلة العمليات الحس-حركية ، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة التفكير المجرد، وبذلك فإن النظرية المعرفية ترى أن التفكير هو سلسلة من النشاطات المعرفية غير المرئية التي تسير وفق نظام محدد، ويلعب الدماغ دورا مباشرا في تنظيمها، بحيث تنمو وتتطور مع نمو الفرد معرفيا وفق عوامل الخبرة والنضج.

1-4-3- النظرية الجشطالتية:

أشار كوهلر " Köhler" رائد هذا الاتجاه إلى أهمية تحقيق الفهم الكلي للظواهر، حيث اعتبر أنّ الكل لا يساوي مجموع الأجزاء، وترى النظرية أنّ التفكير يجب أن يتم بصورة كلية، من خلال النظرة الكلية للموقف، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر الوقف، وذلك بالاستبصار المعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل، وهناك قوانين الإدراك المؤثر على الإدراك والتفكير كقانون الصورة والخلفية قانون الإغلاق والتشابه...الخ، مما يوجه التفكير وفق هذه القوانين.

1-4-4- نظرية فيجوستكي:

يعتقد أن هناك تطورا من الأشكال الدنيا إلى الأشكال العليا من التفكير خلال عملية النمو والتطور، ولذلك يكون هناك انتقال للتحكم من البيئة الى الفرد (من التنظيم الخارجي الى الذاتي).[1]

[1] العتوم. بشارة.الجراح 2007 (تنمية مهارات التفكير) مرجع سابق .ص ص 31-34.

فالتنظيم الذاتي يعني أن الطلبة يستخدمون العملية بهدف تعلم شيء، أو التكيف مع شيء ما بشكل واع، كما يؤكد أن التفكير له أصل اجتماعي، حيث ينمو مع التطور النفسي الاجتماعي، يمر به من جيل الى جيل من خلال التفاعلات الداخلية بين الأشخاص الأكثر كفاءة مثل الآباء والمدرسين، والأقل كفاءة مثل الأطفال، ويعتبر من أفضل أشكال التفكير الإنساني.

1-4-5- نظرية منتسوري :

وضعت عدة افتراضات، وهي أن المشاكل والضغط النفسي تعيقان عملية التفكير، وأن توفير الحرية للطفل يساعد في عملية التفكير، وأن التعلم الفردي يساعد على النمو المعرفي، وأن تربية الحواس لدى الطفل تساعد على الحرية في التفكير.

1-4-6- نظرية التحليل النفسي:

وترى أن تعلم التفكير، يتم من خلال التنسيق بين الأنا الأعلى و الأنا، بحيث تتشكل منظومة متكاملة لكيفية التفكير. ولهذا تتم في بعض الأحيان إذا لم يتم إشباع الباعث الفطري مرحلة التحليل و التذكر ، وهذه في مجملها عمليات عقلية تؤدي إلى تطور التفكير و تعلمه.

وممّا سبق يمكن القول بأن التفكير التحليلي عملية ذهنية يسير فيه الفرد وفق خطة منظمة ، يبدأ فيها مواجهة المواقف والصعوبات بحيث يتم إدراكه في المحصلة النهائية وهذا يتم على نوعية المعلومات التي يتلقاها ، وكيفية تنظيمها ، ومن ثم يصل إلى حلول مبدئية و مؤقتة ، ومن ثم يقوم بإخضاعها للتحقق و التجريب للوصول إلى نتيجة تساعده في الحل، ويستخدم هذا التفكير في مجالات عديدة من المواد كالعلوم ، الرياضيات و التاريخ ، التي تحتاج إلى تحديد الظاهرة ، و تحديد مكوناتها ، والأسباب المؤدية إلى ظهورها ، لذلك لابد من تعليمه وتعليم مهاراته المختلفة في مدارسنا لأنه يقوي العمليات الذهنية لدى الطلبة ، ويجعلهم قادرين على التفسير العلمي الموضوعي البعيد كل البعد عن الذاتية. [1]

[1] نبيل عبد الهادي.نادية بن مصطفى2001 (التفكير عند الاطفال).دار صفاء.الطبعة الاولى.الاردن. ص ص ص: (20-21 -34)

ثانيا: خصائص عملية التفكير ومستوياته:

2-1-خصائص التفكير:

يتميز التفكير كعملية عقلية معرفية بالخصائص التالية :

-1- التفكير نشاط عقلي غير مباشر: يعتمد على الظواهر الخارجية وانعكاس العلاقات والروابط بين الظاهرات والأشياء والأحداث في وعي الانسان.

-2- التبصر بالظاهرة من حيث العمومية: أي في شكلها التجريدي، وليس في شكلها الحسي المحدود، فالتفكير يعتمد على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظاهرات.

-3- التفكير يرتبط بالنشاط العملي للإنسان: وهو الأساس الحقيقي لكل تغير للواقع المحيط بالإنسان، والتفكير الإنساني جزء عضوي وظيفي من بنية الشخصية ككل، فنظام الحاجات والدوافع والعواطف والانفعالات لدى الفرد ويوجهه، وهذا يعني أن التفكير ليس عملا ذهنيا خالصا. وإنما هو انعكاس للمكونات المختلفة التي تؤلف بنية الشخصية.[1]

وتشمل عملية التفكير العادي موقف عقلي نفسي يتّسم بما يلي:

- أنه يتوجه لحل مشكلة ما و هو يتجاوز الاستجابة الحسية
- يغلب فيه مستوى واحد من الوعي
- تقبل هذه المحاولة للتفكير الاختبار بمتطلبات الواقع، ومدى تحقيقها لهدفها.
- و ترتبط وحدات التفكير (الأفكار) مع بعضها البعض لتحقيق الهدف المرجو.[2]

وباتفاق العديد من العلماء يمكن تلخيص خصائص للتفكير على النحو الاتي:

1ــ التفكير نوع من السلوك الذهني المترابط والمتواصل ، كأنه حديث مضمر بين الفرد ونفسه ، مع أن بعض الناس قد يفكر بصوت مسموع.

2ــ يحتاج التفكير إلى أداة تعبر عنه وهي اللغة، غير أن اللغة لا تتبع التفكير وتطابق الألفاظ دائما ، فالتفكير أسرع وأدق من ألفاظ اللغة إذ أن اللغة نشأت في الأصل لتلبية الشؤون البيئية.

---

[1] أنس شكشك 2007 (التفكير. خصائصه ومميزاته) كتابنا للنشر. الطبعة الاولى. المنصورية .لبنان. ص 109

[2] يحي الرخاوي 2014 (التفكير) arabpsynet@gmail.com2 – العدد 2346 السنة السابعة. 2014/02/14 نشرة الانسان والتطور

3ــ يستطيع المرء توجيه تفكيره حسب إرادته، وقد تنتابه خواطر تلقائية في توجيه ذلك التفكير.

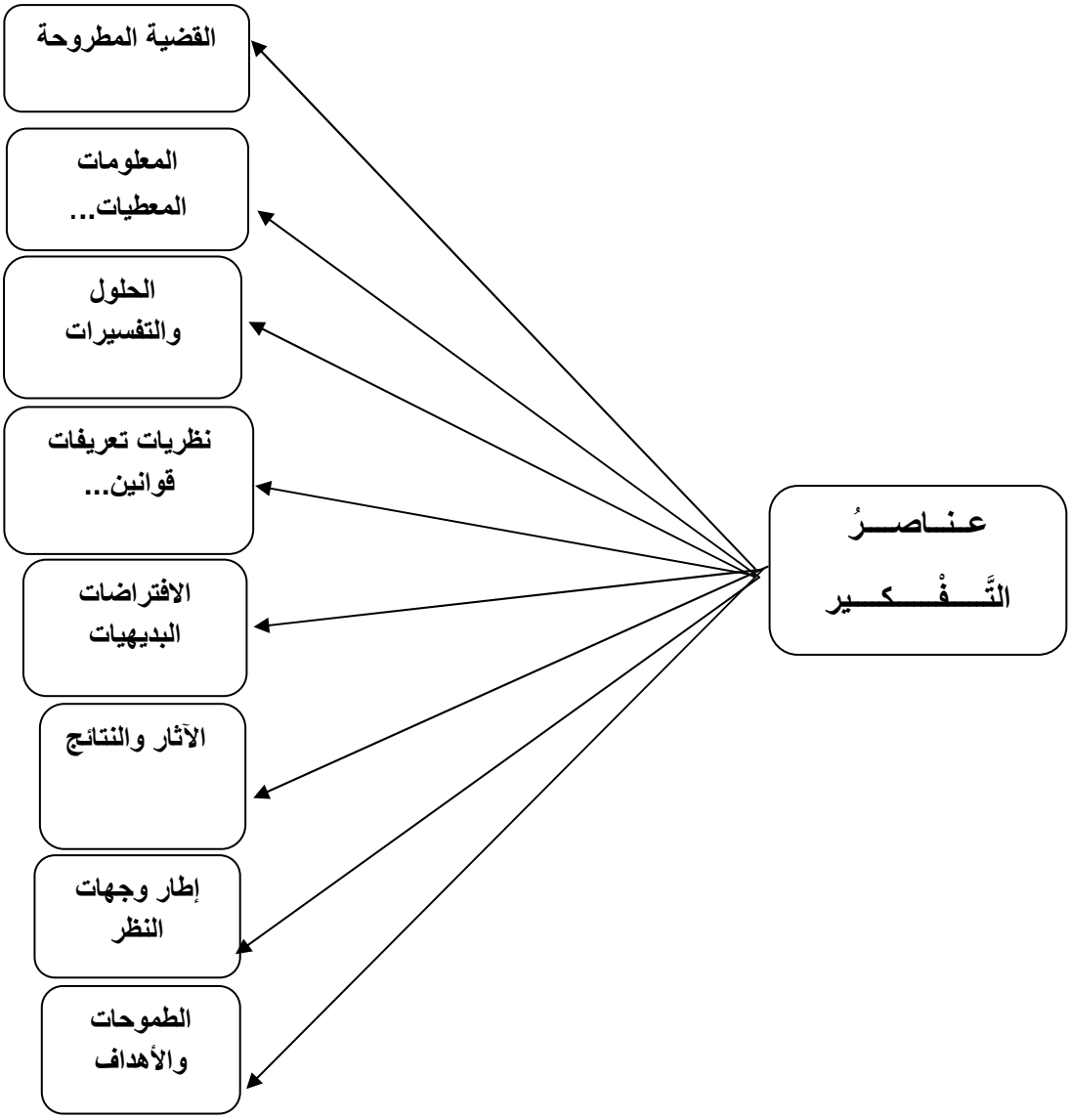
4ــ يعتمد التفكير على الألفاظ لكي يصل إلى نتيجة، ولكن هذه الألفاظ كما تحمله من معاني، قد تقود التفكير إلى نتائج أخرى مختلفة عن مبتغاه.[1]

وعلى هذا فإنه يمكن تمييز التفكير في أضيق نطاق بأنه تيار من المعاني يمر في مجرى الذهن ، عندما يتحدى الإنسان مشكلة لم يصادف مثلها من قبل وتعمل المشكلة على تعيين الاتجاه الذي تتخذه الفروض والمقارنات حتى ينتهي الفكر إلى النتيجة الراجحة التي تكون أكثر احتمالا وأقوى ارتباطا بجميع ظروف المشكلة.

ولا يمكن التفكير ، طبعا ، دون استرجاع ما تعلمناه من خبرات في الماضي ثم إعادة تنظيمها لإيجاد الحل للمشكلة الحاضرة .

[1] حنان سعيد الرحو 2005 (أساسيات في علم النفس) الدار العربية للعلوم .لبنان.الطبعة.ص185

ولقد لخّص كل من /**ليندا إلدر** و **ريتشارد بول** / عناصر التفكير ومكوناته في عدّة نقاط يمكن إختصارها حسب الشكل (1) الموضّح كالتالي: [1]



شكل (01) عناصر التفكير ومكوناته

و يمكن من خلال ما سبق تلخيص **خصائص التفكير** في النقاط التالية:

-1-التفكير سلوكي هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، وإنّما يحدث في مواقف معينة.

-2- التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته.

[1] Richard paul et linda Elder (Pensée critiqueM concepts et instruments)mini-guide.foundation for thinking press 2008.p 05-

-3- التفكير الفعّال هو التفكير الذي يوصل الى افضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.

-4- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير.

-5- يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير(فترة التفكير)، والموقف والخبرة.

-6- يحدث التفكير بأشكال و أنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقية، مكانية، شكلية)، لكل منها خصوصية[1].

2-2- خطوات التفكير ومستوياته:

يفصّل لنا **(جون ديوي)** في كتابه (كيف نفكر؟) خطوات التفكير العلمي على النحو الآتي :

1ــ الشعور أو الإحساس بالمشكلة.

2ــ تحديد المشكلة أو وصفها أو تعريفها.

3ــ وضع الحلول المبدئية لحلها أو فرض الفروض.

4ــ اختبار صحة الفروض عن طريق الاستقراء العلمي.

5ــ إصدار الحكم بصحة أو خطأ الفرض الموضوع.[2]

أي أنّ الفرض يبدأ بمواجهة مشكلة معينة تستثير تفكيره فيكون هنا في موقف الإحساس بالمشكلة كموضوع رياضي مثلا يستدعي الحل بطريقة معينة أو موضوع اقتصادي أو قضية أسرية أو تعليمية تحتاج إلى حل ورأي سليم وسديد، ويضع هنا الفرد التساؤلات و الاحتمالات الممكنة في إيجاد حلول للمشكلة من خلال المعلومات المرتبطة والمتعلقة بها، وكلما كان الفرد على مستوى معين من الذكاء نجد أن فروضه لن يفرضها بالنسبة للمشكلة تعتمد على أساس علمي معين ومن خلالها يبدأ الفرد التجريب والانتقاء لأكثر الفروض احتمالات لحل المشكلة،

1-عدنان يوسف العتوم 2004 (علم النفس المعرفي.النظرية والتطبيق) دار المسيرة.ط1 - الاردن ص 198

[2] موسوعة علم النفس والتربية 2000-2001 (المدرسة والتثقيف-التربية والتعلم الحديث)الجزء 8 Edito Creps. ص176

أي أكثرها وضوحا ودقة ، وتستبعد الفروض الأخرى ، بعدها يقارن نتائج حله للمشكلة بنتائج غيره في مواقف تفكير مشابهة للتأكد من صحة نتائجه وتفكيره.[1]

وذكر حسين علي مستويات التفكير، كما يلي:

- **المستوى الحسي:** إن التفكير يتعذر أو يستحيل إذا لم يعتمد على موضوعات وأشياء ماثلة أمام حواس الفرد ومؤثرة فيها، فالتفكير في مستوى الإدراك الحسي يدور حول أشياء ومعان حسية لا حول صفات ومعاني مجردة. فالطفل –مثلا– إذا اعترضته مشكلة لجأ في حلها الى طريقة المحاولة والخطأ الحسية الحركية، لأن هذه الطريقة تقوم على المعالجة الفعلية لا الذهنية للموقف.

- **المستوى التصويري:** فيه يستعين التفكير بالصور الحسية المختلفة، وهو أكثر شيوعا عند الاطفال منه عند الكبار من حيث مقداره ووضوح الصور.

- **التفكير المجرد:** هو التفكير الذي يعتمد على معاني الأشياء، وما يقابلها من ألفاظ وأرقام لا على ذواتها المادية المجسمة أو صورها الذهنية.

وهو التفكير الذي يرتفع عن مستوى الجزئيات العينية الملموسة والأشياء الخاصة الى مستوى المعاني والقواعد والمبادئ العامة. [2]

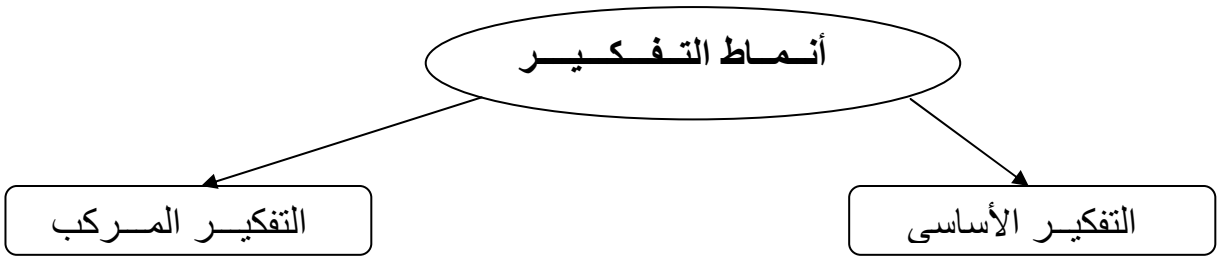
ثالثا: أنواع التفكير:

يعد التفكير من أكثر الموضوعات التي تختلف الرؤى حوله، وتتعدد أبعادها وتتشابك، والتي تعكس تعقد العقل البشري، وتعقد عملياته، وتبين لنا أنه كغيره من المفاهيم المجردة – الذكاء مثلا– والتي يصعب علينا قياسها مباشرة أو تحديد ماهيتها بسهولة لذا فقد استخدمه العلماء بمسميات وأوصاف عدة، ليميزوا بين نوع وآخر من أنواعه، وليؤكدوا بذات الوقت على تعقده، وصعوبة الاحاطة بجميع جوانبه، فنجدهم يتحدثون عن أنماط مختلفة من التفكير: الناقد، الإبداعي، التأملي، الرياضي، العلمي، المعرفي، ما وراء المعرفي، الاستدلالي، الحدسي، التباعدي، التقاربي ...الخ، وهناك من يرى أنه يمكن تصنيف التفكير الى مستويات حسب

[1] محمد جاسم محمد (علم النفس التربوي وتطبيقاته)المرجع السابق ص 485

[2] حسين علي (المنطق والتفكير) مرجع سابق ص 35 .

درجته تعقيد كل نمط من أنماط التفكير المختلفة، حيث يصنف نيومان(Newman 1999) مهارات التفكير في فئتين رئيسيتين هما[1]:



الحدسي	– المجرد
– العملي	– الناقد
– الملاحظة	– التأملي
– التصنيف	– الإبداعي
– التطبيق	– الاستدلالي
– المقارنة	– الاستقرائي
– التعرف	ماوراءالمعرفي.
–التذكر	

شكل (02) أنماط التفكير عند نيومان

وهناك من يورد أشكالا، وأنماطا أخرى للتفكير، وذلك على أساس من الأزواج المتناظرة، وذلك على النحو الآتي – مثلا–:

3–**1**– **<u>التفكير التقاربي مقابل التفكير التباعدي</u>** : Convergent thinking Vs divergent thinking حيث يتطلب النوع الاول من الفرد التوصل الى اجابة صحية واحدة للسؤال أو المثير المطروح على الفرد وتتكفل به اختبارات الذكاء المعروفة في الاوساط التربوية، في مقابل التفكير التباعدي الذي يشير الى تعدد الاستجابات، والانطلاق بحرية وهذا ما يميز الشخص المبدع.

[1] عدنان العتوم.الجراح،بشارة 2007 (تنمية مهارات التفكير.نماذج نظرية وتطبيقات عملية) مرجع سابق .ص 25

3-2- <u>التفكير المادي مقابل المجرد</u> :Concerte thinking Vs Abstract thinking

يشير المادي أو المحسوس الى التفكير الذي يتم بوجود محسوسات أو أشياء ملموسة، ويركز على الجزئيات ويفتقر إلى وجود الفكرة الكلية أو المفهوم العام، أما المجرد فيتمثل في القدرة الذهنية التي تمكن الفرد من حل المشكلات المعقدة من خلال استخدام المجردات والتعميمات التي تجمع بين الجزئيات.

3-3- <u>التفكير الاستدلالي مقابل التفكير الحدسي</u> : Reasonning thinking Vs Intuitive thinking

الاستدلالي يعني إقامة الدليل، ويتضمن التفكير الاستنباطي وهو انتقال الحكم من العام إلى الخاص، والتفكير الاستقرائي وهو انتقال الحكم من الخاص إلى العام، أما التفكير الحدسي فيتمثل في الحكم أو المعنى أو الفكرة، أو الإدراك المباشر والمفاجئ الذي يصل إليه الشخص دوما معرفة مستمدة من عملية التفكير الاستدلالي[1] غير ذلك كالتفكير الواقعي مقابل الخيالي، أو البسيط مقابل المعقد.

أما أشمان وكنواي فقد خلصا إلى ستة أنماط تتصل بالتفكير :

- ميتامعرفة Metacognitive.
- التفكير الناقد Critical thinking.
- التفكير الابداعي .
- عمليات معرفية.
- مهارات تفكير محورية(كالتمثيل، التصوير، والتلخيص...)
- فهم دور المعرفة المعاصرة.[2]

ويمكن تقسيم التفكير حسب الموضوع الذي يدور حوله الى نوعين:

أ- التفكير الاجتراري (التخيلي. Autistic thinking).

ب- التفكير الاستدلالي (الموجه. Reasonning).

---

[1] صالح محمد أبو حادو ، محمد بكر نوفل 2010(تعليم التفكير.النظرية والتطبيق)دار المسيرة.الطبعة الثالثة.الاردن. ص 35

[2] جابر عبد الحميد جابر2010 (أطر التفكير ونظرياته) دار المسيرة،الطبعة الثانية.الاردن..ص 36.

أ- **التفكير الاجتراري (Autistic thinking) أو التفكير التخيلي :**

وهو التفكير غير الموجه الذي يحدث نتيجة تداعي الافكار تلقائيا دون وجود هدف محدد يتجة اليه التفكير كما يحدث في أحلام اليقظة وفي أثناء التداعي الحر للأفكار، وهو مجرد تعبير عن رغبات أو حاجات، ولا يعتمد إلا على علاقات بسيطة غير حقيقية، ولا أساس لها في العالم الخارجي غالبا، ولذلك فإن هذا النوع أقرب إلى التخيل أو شرود الذهن منه إلى التفكير.

ب- التفكير الاستدلالي(Reasonning) أو التفكير الموجه:

وهو التفكير الموجه الذي ترتبط فيه سلسلة الرموز بطريقة تخضع لضبطنا وتحكمنا بحيث يكون التفكير موجها لتحقيق هدف معين أو حل مشكلة معينة، ويمكن النظر الى التفكير الاستدلالي بوصفه عملية معرفية يتم فيها جمع وتنظيم الخبرات السابقة بطريقة ما تؤدي إلى حل مشكلة جديدة لم يعرف الكائن الحي حلا لها، كما يمكننا تقسيمه الى قسمين :

أ- تفكير نقدي : (Critical thinking)أو تقويمي، ونلجأ إليه عندما نحاول فحص رأي معين فنقر مدى صحته، وينتهي بإصدار الأحكام أو الموازنة بين موضوعين أو أكثر للمفاضلة بينهما.

ب- التفكير الإبداعي (الابتكاري Creative thinking): وهو يستخدم التفكير النقدي لا لمجرد مراجعة وأي معين، بل لإنتاج شيء جديد ذي قيمة، ويتضمن اختراع شيء يخدم غرضنا معينا، أو ابتكار شيء جديد في ميادين شتى، أو اكتشاف علاقات جديدة أو الوصول إلى حل المشكلات[1].

والفرق بين التفكير الاجتراري والاستدلالي يتمثل في :

- أن تسلسل الأفكار في التفكير الاستدلالي تخضع لضبطنا وتحكمنا، بينما تسلسل الأفكار في التفكير الاجتراري غير خاضع للضبط والتحكم ويتم بطريقة ما لا يدلنا فيها كما يحدث في الأحلام وأحلام اليقظة.

- يكون التفكير الاستدلالي موجها نحو هدف معين كحلّ مشكلة قائمة، وطبيعتها تحدد هدف التفكير الاستدلالي واتجاهه، أما التفكير الاجتراري، فليس له هدف واضح محدد يشعر به الانسان.

[1] حسين علي (المنطق والتفكير) مرجع سلبق .ص ص 36-37.

- التفكير الاستدلالي الواقعي، بينما التفكير الاجتراري يميل إلى الخيال، والبعد عن الواقع.
- عادة يتبع التفكير الاستدلالي خطوات منطقية منظمة، بينما التفكير الاجتراري لا يراعي قواعد المنطق كما يحدث في الأحلام[1] .

رابعا : مهارات التفكير وتطبيقاتها التربوية :

4 -1- مهارات التفكير:

إن تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي يقودنا إلى العمليات التي تركز على تخزين المعلومات(التّذكر) وتجهيز (التّفكير) ويمتد في مدى واسع ابتداء من الاستدعاء البسيط لوحدة من المعلومات الى العمليات الابتكارية التي تتطلب تركيب الأفكار والمواد والربط بينها.

ولعل تصنيف بلوم للأهداف التربوية في الميدان المعرفي عام 1956 يعتبر الأهم والاشهر في المجال التربوي

-استعمالا- حيث ركّز على أهداف التفكير ويشير بها إلى الطرق العامة في العمل والتعامل مع المادة الدراسية، حيث تنقسم هذه المهارات والقدرات إلى خمس فئات رئيسية الفهم: التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.[2]

إن مصطلحيْ التفكير، ومهارات التفكير ليسَا مترادفين، فـــالتفكير هو استثمار المعلومات الحسية والإدراك المستذكر (Recalled perception) مثل المعلومات والأفكار المخزونة في الذاكرة ،من أجل الحصول على معنى أنّها عملية تكوين الأفكار وتقديم الأحكام، إننا نفكر لعدة أسباب منها: حل المشاكل، الاستيعاب، الحكم على قيمة ما، الكفاءة ، الدقة ، إصدار الأحكام ، التفهم ، إن هذه القضايا هي أنشطة عقلية معقدة متكونة من عمليات متعددة الجوانب، ومن الاستثمار المثير للمعرفة والمعلومات الواسعة.

ومن جانب آخر، إن مهارات التفكير هي عمليات عقلية دقيقة وحساسة تتداخل مع بعضها عندما نبدأ بالتفكير، لقد تم تشخيص العديد من هذه المهارات مثل: التذكر، تمييز المناسب من غير المناسب، التبويب التنبؤ، الحكم على مصداقية الادعاءات، التركيب، استنتاج

[1] حسين علي (نفس المرجع السابق) ص 38

[2] هاني الجزار2012 (استراتيجيات علم النفس التربوي وفقا لأحدث طرائق البحث العلمي في عصر المعلومات).دار الكتاب الحديث. القاهرة. الطبعة الاولى ص 25-26.

العلاقات والوصول إلى النتائج، إن هذه المهارات، وما شابهها هي الأساس الذي يقوم عليه التفكير المؤثر، إنها تستعمل مرارا وتكرارا لتنفيذ أيّة مهمة أو عملية تفكيرية هدفها الوصول الى معنى، أو رؤيا، أو معرفة.[1]

ويمكن تعريف مفهوم المهارة على أنها القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مطور لهذا العرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة أما مفهوم مهارات التفكير فقد عرف عرفها ويلسون (wilson 2002) على أنها تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول الى استنتاجات وضع القرارات أو هي عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الاشياء وتدوين الملاحظات، إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الاشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات.[2]

ويمكن تعريف مهارات التفكير بأنها عمليات معرفية إدراكية يمكن اعتبارها بمثابة لبنات أساسية في بنية التفكير، حيث تعتبر مهارات التفكير على درجة كبيرة من الأهمّية للطلبة في مختلف المراحل الدراسية.[3]

أما الفونو (1990) فيعرف مهارات التفكير بأنها مجموعة أساسية ومتقدمة من المهارات وفروعها التي تتحكم بالعمليات الذهنية للفرد، وتحوي هذه المهارات وفروعها التي تتحكم بالعمليات الذهنية للفرد، ويحوي هذه المهارات على المعلومات والتنظيم، والمعرفة وعمليات التغير المعرفي ويعرفها شوارتز (1990) بأنها كفاية تسهم في بعض أنواع التفكير.

---

[1] باري باير 2007 (المرجع في تدريس مهارات التفكير،دليل المعلم) ترجمة مؤيد حسن فوزي. دار الكتاب الجامعي.الطبعة الثانية.الامارات ص 12 .

[2] جودت أحمد سعادة 2003 (تدريس مهارات التفكير–مع مئات الامثلة التطبيقية–) دار الشروق الطبعة الاولى الاصدار الاول.الاردن ص 31

[3] صالح محمد أبو جادو .محمد بكر نوفل 2010 (تعليم التفكير.النظرية والتطبيق).دار المسيرة.الاردن.الطبعة الثالة .ص 74.

ويعرفها أخرون بأنها عمليات عقلية نقوم بها من أجل المعلومات وحفظها وتجريبها من خلال إجراءات التحليل والتقييم للوصول الى استنتاج وضع القرارات.[1]

ويتكون نموذج عمليات التفكير ومهاراته، من الآتي:

ــ مهارات التفكير الأساسية، وتشمل: المعرفة، والاستدعاء، والاستيعاب، والتفسير، والملاحظة، والتطبيق والمقارنة، والتصنيف، والتلخيص، وتنظيم المعلومات.

ــ عمليات مركبة، وتشمل: التفكير الناقد(استنباط، استقراء، تقويم). والتفكير الإبداعي(التخيل، الأصالة، المرونة، الطلاقة)، وحل المشكلات(التحليل، التركيب، التقويم)، واتخاذ القرارات(تحديد الهدف، توليد حلول ممكنة، دراسة الحلول، ترتيب الحلول حسب الأفضلية، تقديم أقوى حلين أو ثلاثة، اختيار أفضل الحلول).

ــ عمليات فوق معرفية، وتشمل: التخطيط، المراقبة، التقييم[2].

وهناك إمكانية متاحة لأن يكتسب الأفراد مهارات التفكير المتجسدة في قدرتهم على الشرح والتعريف، والفهم، وممارسة العمليات العقلية المطلوبة، بسرعة وإتقان، ومن التصنيفات المشهورة في هذا المجال: المهارات التي اقترحها بلوم وانلجهارت وفيرست و هيل وكراثول،1967 ، وجيلفورد والموضّحة في الجدول التالي:[3]

1– عيسى سعد العوفي.عبد الرحمن علوي الجميدي 2010 (القاموس العربي الاول لمصطلحات علوم التفكير) ديبونو للطباعة والنشر.الاردن–الطبعة الاولى ص 223–224.

2 – مجدي عزيز إبراهيم 2005 (المنهج التربوي وتعليم التفكير) عالم الكتب..الطبعة الاولى.القاهرة ص 99

3– محمد جهاد جمل 2006 (اساليب الكشف عن المبدعين و المتفوقين وتنمية التفكير والابداع) دار الكتاب الجامعي ط 2 –العين الامارات ص 193

تصنيف بلوم وزملاؤه		تصنيف جيلفورد	
-المعرفة	knowledge	-وحدات	units
-الفهم	comprehension	-فئات طبقات	classes
-التطبيق	application	-علاقات	relations
-التحليل	analysis	- نظم	systems
- التركيب	synthesis	- تحولات	transformtion
- التقويم	evaluation	- متضمنات	implications

شكل (03) يوضح تصنف بلوم و زملاؤه وجيلفورد لمهارات التفكير

بصفة عامة هناك تصنيفات عدة لمهارات التفكير وإن تعليمها سيحقق انقلابا نوعيا في طريقة تدريس المناهج الدراسية وفي تحسين نوعية المخرجات للعملية التعليمية وبالتالي انعكاسه على خطط تنمية البلاد، ومن بين أهم هذه المهارات الدنيا والعليا نذكر:(حل المشكلات- الألعاب التعليمية- العصف الذهني- مهارات التفكير الناقد-مهارات التفكير الإبداعي- مهارات التفكير الرياضي-الاستقراء- الاستنباط ...الخ) والتي من شأنها تكوين شخصية العلمية المفكرة التي تتجاوز حدود المعلومة المرتبط بالمقرر الدراسي إلى توظيفها في مواقف أخرى تعليمية أو عملية.[1]

كما يمكن جمع مهارات التفكير الأساسية التي لخصتها الجمعية الأمريكية للإشراف وتطوير المناهج عن أبعاد التفكير[2] في الصفحة التالية على الشكل الآتي:

[1]-حبيب مجدي عبد الكريم (دراسات في اساليب التفكير) مكتبة النهضة المصرية.د ط. 1995 مصر ص ص 29-30

[2]جون لانغريهر (تعليم مهارات التفكير.تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين) ترجمة .منير الحوراني.دار الكتاب الجامعي.الامارات.الطبعة الاولى 2002 ص 17-18

شكل(04) تصنيف الجمعية الأمريكية للإشراف و تطوير المناهج لمهارات التفكير الأساسية

مهارات التركيز ←	توجيه اهتمام شخص ما نحو معلومات مختارة. 1- تعريف المشكلات ، توضيح مواقف المشكلة. 2- وضع الأهداف، تحديد الاتجاه والهدف.
مهارات جمع المعلومات ←	الحصول على المعلومات المناسبة. 3- المراقبة- الحصول على المعلومات من خلال حاسة واحدة أو أكثر. 4- طرح الأسئلة –السعي للحصول على معلومات جديدة من خلال صياغة اسئلة جديدة.
مهارات التذكر ←	تخزين المعلومات واسترجاعها. 5- الترميز –تخزين المعلومات بذاكرة طويلة الأمد. 6- الاستذكار –استرجاع المعلومات من ذاكرة طويلة الأمد.
مهارات التنظيم ←	ترتيب المعلومات بحيث يمكن استخدامها بفعالية أكثر. 7- المقارنة –ملاحظة التشابهات والاختلاف كيانين أو أكثر. 8- التصنيف –وضع الكيانات في مجموعات حسب الصفات المشتركة 9- الترتيب –تسلسل الكيانات طبقا للمعيار المعطى.
مهارات التحليل ←	توضيح المعلومات الموجودة بالتعريف والتمييز فيما بين المركبات والصفات 10- تعريف الصفات والمركبات –تحديد خصائص أو أجزاء شيء ما. 11- تعريف العلاقات والأنماط –تحديد الطرق التي ترتبط بها العناصر.

مهارات ← الاســـــتـــــنـــباط	استخدام المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة. 12- الاستدلال–التعليل فيما هو أبعد من المعلومات المتوفرة لملء الثغرات 13- التنبؤ –توقع أو تكهن حوادث مستقبلية. 14- التفصيل –استخدام المعلومات السابقة لإضافة معنى الى معلومات جديدة. 15- التمثيل –إضافة معنى جديد عن طريق تغيير شكل المعلومات.
مـــهـــــارات ← التـــــكـــامـــــل	ربط وتوحيد المعلومات . 16- التلخيص –استخلاص المعلومات بفعالية وتقنين. 17- إعادة البناء –تغيير بنية المعرفة الموجودة ليتم دمجها مع المعلومات الجديدة.
مهـــــارات ← الـــتـــــقـــيـــيـــم	تقييم معقولية و جودة الافكار. 18- تأسيس معايير–وضع قواعد لإصدار الاحكام. 19- التحقق –التأكد من دقة الادعاءات. 20- تعريف الأخطاء –إدراك المغالطات المنطقية.

4-2- تطـــبـــيـــق مهـــارات الـــتـــفكـــير:

تحتاج مهارات التفكير الى الاستخدام المستمر كجميع المهارات الأخرى إذا ما أريد الاحتفاظ بها وتهذيبها. حيث أنه يجب على معلم الفصل أن يكون في حالة بحث دائم عن الفرص لتطبيق مهارات تفكير معينة على المواد الملائمة في المناهج، مثلا، في حصة الرياضيات لا تضيع فرصة مقارنة أو تصنيف الأشكال الهندسية، وفي حصة العلوم يمكن إعطاء تعميم حول خصائص مجموعات معينة من العينات، وفي حصة التاريخ أبرز الاستنتاج و الافتراضات التي تمت في التحليل التاريخي لحادثة ما، وهكذا... أي أنّه في كل الأنشطة يقوم المدرس بغرس مهارة التفكير المحددة في الموضوع من إحدى مواد المنهاج، وهذا هو الموضوع المثالي، ففي كل مرة نتوقف فيها للإشارة إلى مهارة تفكير محددة بهذه الطريقة، تأتي بالمعارة لتصبح محور

التركيز: إذ يتم تعزيز ارتباطها بمواضيع الحياة الواقعية كما تصبح المصطلحات والعمليات المرتبطة بتلك المهارة جزءا طبيعيا من التفكير المستقبلي للطالب.

لذلك يجب على جميع المدرسين أن ينظروا إلى أنفسهم على أنهم معلمو تفكير بدلا من ناشري محتويات ومعلومات. ويمكن تأشير الكتب الدراسية المقررة والمصادر التعليمية الأخرى، حيث يستطيع الطالب –مثلا– تلخيص القراءة بعرض مرئي لتسلسل المفاهيم المرتبطة عن طريق الربط بين المصطلحات، وهذا التأشير طريقة للاشتراك في العمل وقد تكون فكرة جيدة للعمل من خلال كتاب مقرر مع قائمة تفقد تماثل تلك المبينة في الشكل التالي[1] :

1- المقارنة	- يتم تقديم شيئين على الأقل بخصائص متماثلة تماما أو مختلفة تماما من أجل المقارنة
2- التصنيف إلى فئات	- يتم تقديم مجموعة مختلفة من الأشياء المتشابهة والتي يمكن وضعها في فئات حسب خصائص مشتركة.
3- التحليل	- تكون هناك أشياء متوفرة للتحليل تضم مجموعة مختلفة من الأخبار والأشكال، والاستعمالات، والأنماط، والأساليب، والعلاقات.
4- التعميم	- يتم إعطاء مجموعة مختلفة من البيانات أو الأمثلة من أجل شيء مشترك فيها ويتم منه استنباط المعلومات.
5-التمثيل	- يتم إعطاء معلومة شفهية أو مشكلة يمكن بسهولة تمثيلها على شكل رسم تخطيطي أو بياني أو جدول...الخ.
6- التقييم	- بيانات أو تقارير قبل أفراد تكون متوافرة ويمكن تقييمها من حيث التحيز، الملاءمة، ودقة الإدّعاء، والحقيقة.
7- الاستدلال	- تكون هناك ملاحظات أو بيانات متوفرة لإتاحة المجال للخروج باستنتاجات محتملة.

شكل (05) : تأشير المصادر التعليمية لتطبيق مهارات التفكير

[1] جون لانغريهر (نفس المرجع السابق) ص ص 26-27

إنّ تطبيق مهارات التفكير مطلب لذكاء الفرد، وقد شبه العالم ديبونو العلاقة بين الذكاء وتعليم مهارات التفكير بالعلاقة بين محرك السيارة و مهارة قيادتها أو إطاراتها، كما أنّه مطلب مكمل لعملية التعليم: فتعليم مهارات التفكير بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أيّ نوع من المعلومات أو المتغيرات المستقبلية ويساعد أيضا في الرفع من مستوى الكفاءة الفكرية للطالب.[1]

أمّا ليبمان ومعاونيه فقد قسّموا مهارات التفكير التي تنميها "الفلسفة من أجل التفكير" إلى التصنيفات التالية:

1- مهارات تكوين المفهوم (concept formation skills): نستدل عليها من خلال بعض الأسئلة مثل: ماذا نعتقد، و ماذا نعرف، وهي تتضمن تنمية فهم المفاهيم من خلال: تحديد و تصنيف وإمتداد روابط المفهوم و كذلك الإطار المرجعي للمفهوم.

2- مهارات الاستقصاء والبحث(enquiry skills): ونستدل عليها من خلال بعض الاسئلة مثل : ماذا نريد أن نكتشف، كيف نكتشف، وهي تتضمن: البحث عن الأسئلة، اكتشاف القضايا في جماعة الاستقصاء، تعلم كيف نلاحظ و نشرح و نسأل.

3- مهارات التفكير والاستنتاج باستخدام الوقائع و المقدمات(reasoning skills):ونستدل عليها من خلال بعض الاسئلة مثل : كيف يمكن أن نفسر ونتبادل الآراء، وهي تتضمن: فهم وتفسير وتبادل المعاني والأفكار مع الآخرين، ويجب إضافة الميول الناقدة، الابتكارية، التعاونية إلى هذه المهارات حتى تكون مؤثرة.[2]

ومهارات التفكير الكثيرة لا يمكن الفصل فيها بهذا الاختصار، ويمكن إعادة التذكير بالبعض منها، والتي يمكن للمعلم أن يستفيد منها في تعليم التفكير لمتعلميه، ونذكر هنا على سبيل المثال لا الحصر بعض **المهارات** التي استخدمت في بناء **الاستبيان** الخاص بالدراسة الحالية التي بين أيدينا والتي يمكن لمعلم مادة الفلسفة استغلالها لتعليم وتنمية التفكير ، مثل :

1- ديبونو 2008 (تنمية التفكير باساليب مشوقة) ديبونو.ط1 . الاردن . ص 23

2- مجدي عبد الكريم غريب2003 (تعليم التفكير في عصر المعلومات) دار الفكر العربي.الطبعة الاولى القاهرة. ص 81

1- مهارة المقارنة:

التي تعني العمل على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المعلومات المعطاة، أو المعلومات التي يتم البحث

و الاستقصاء عنها، وذلك يساعد المتعلم على تنظيم المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة بطريقة يسهل استرجاعها، ويشير هنا فورشتاين (feurstein) إلى أنّ مهارة المقارنة تتضمن مجموعة من العمليات المعرفية، هي: الدقة، و التمييز، وإصدار الحكم على أوجه الشبه والاختلاف، والتي تعتبر الخطوة النهائية لمهارة المقارنة، وتعلم مهارة المقارنة من البسيط إلى المركب أي بمعنى فحص شيئين أو أمرين أو فكرتين أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف.

2- مهارة التحليل:

والتي تتجلى في عملية فحص الاجزاء المتوافرة في المعلومات والعلاقات فيما بينها، فيتمكن المتعلم بذلك من تحديد و تمييز المكونات ، والسمات ، والادعاءات ، والافتراضات ، والأسباب ، فمهارة التحليل وظيفتها هي البحث في الخصائص الداخلية للأفكار، حيث أنها موطن التفكير الناقد كما عرفه الفلاسفة .[1]

فتعني بذلك مهارة التحليل القدرة على تجزئة المعلومة المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها، وإقامة علاقات مناسبة بين هذه الأجزاء.

3- مهارة الاستدلال:

وتعّرف مهارة الاستدلال بأنّها نوع من البرهان الاستقرائي و الاستنباطي ، حيث أنّ البرهان الاستنباطي هو مقدرة الفرد على تحديد مبدأ موجود بطريقة منطقية ، فيما يشير البرهان الاستقرائي إلى التعميم والتصريح المنطقي اعتمادا على مشاهدة حالات متباينة ، وتبدو أهمية هذه المهارة كونها ضرورية لتفسير الأنشطة التي تدور بين أفراد البشر المختلفة ، كما تشير

[1]-صالح محمد ابو جادو –محمد بكر نوفل(تعليم التفكير.النظرية والتطبيق) مرجع سابق ص ص 88-95

الى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة ، أو أيّ شكل آخر للتعبير.[1]

4- مهارة النقد:

ويعني عمل شيء له معنى من العالم الذي يحيط بنا عن طريق الفحص الدّقيق لتفكيرنا وتفكير الآخرين من أجل توضيح الفهم الخاص بنا والعمل على تنميته وتطويره فهو حسب العديد من المربين عبارة عن فهم المجالات المختلفة، والتّحقق من المغالطات المتعددة، والتفريق بين المسلمات والنتائج النهائية، والعمل على الفصل بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، بل يراه آخرون مثل أنجلو (angelo) بأنّه عبارة عن التطبيق العالمي أو الدولي لمهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب وحلّ المشكلات والاستنتاج والتقويم.[2]

وهذا يعني تحدّي الافتراضات والدلائل والحقائق والآراء والحجج السابقة و الملاحظات وتحليلها ليتمكن المتعلم من تطوير موقف واضح يستطيع به مواجهة الآخرين وتقديم رأيه وحججه، ويتحقق له القدرة على إيجاد الأسئلة بهدف إجراء الفحص الدقيق للموضوع أو القضية، و اكتشاف مواطن الضعف والقوة بالاستناد إلى معايير مقبولة.

5 - مهارة الاستنتاج:

والتي تقوم على دراسة ومناقشة القواعد العامة خلال تطبيقها على القضايا الخاصة، وذلك للتحقق من صحة هذه الاخيرة. فهي تنقل المتعلم من الكل الى الجزء ومن القاعدة العامة الى الامثلة الجزيئية الصغيرة.[3]

فتعني مهارة الاستنتاج القدرة على تكوين جدال أو نقاش أو مناظرة من خلال خطوات منطقية بالاعتماد على إيجاد معلومات جديدة من المعلومات السابقة المتوفرة.

---

[1]- محمد ابو جادو - نوفل - نفس المرجع السابق ص 100

[2]- جودت احمد سعادة 2003(تدريس مهارات التفكير.مع مئات الامثلة التطبيقية) مرجع سابق ص 103

[3]- نفس المرجع السابق ص 134

6 – مهارة التفسير:

التفسير هو عملية عقلية غايتها إضفاء معنى على خبراتنا الحياتية أو استخلاص معنى منها، فعندما نقدم تفسيرا لخبرة ما فإنّنا نقوم بشرحها أو شرح المعنى الذي أوحت به إلينا، ويمكن لنا فحص دقة التفسير في ضوء الحقائق المعطاة للتأكد مما إذا كانت البيانات تدعم التفسير بالفعل.[1]

فمهارة التفسير تعني القدرة على فهم المشكلة وشرحها والتعرف إلى التفسيرات المنطقية ، وممارسة التصنيف واستخراج المعنى من المعطيات ، وتحديد دقة المعلومات ومصادرها.

7– مهارة وضع الفرضيات:

فالفرضية تعبير يستخدم عموما للإشارة إلى أي استنتاج مبدئي أو قول غير مثبت، ويخضعه الباحثون للفحص و التجريب من أجل الوصول إلى إجابة أو نتيجة معقولة تفسر الغموض الذي يكتنف الموقف أو المشكلة، فالفرضيات تقود إلى عملية البحث عن مزيد من المعلومات ، والمعلومات المتوفرة تشكل المادّة التي تبنى عليها الفرضيات.[2]

فهذه المهارة تجعل المتعلم قادرا على التّعرف على صدق المعلومات أو الحقائق أو المغالطات وصياغة الفرضيات، وقد يكون الافتراض صحيحا أو خطأ ، والحكم عليه يتم بموجب أدلة أو معلومات تثبته أو تنفيه.

8– مهارة الابداع:

وتتضمن توليد وتعديل الأفكار بهدف التوصل إلى نواتج تتميز بالأصالة والطلاقة و المرونة والإفاضة والحساسية للمشكلات ، ويعتمد على الخبرة السابقة للفرد ، وعلى قدرة الفرد في عدم التقيد بحدود قواعد المنطق، أو ما هو بديهي ومتوقع من الناس.[3]

وتعتبر مهارة الإبداع من مهارات التفكير العليا التي تتطلب استخدام واسع للعمليات العقلية، تجعل المتعلم قادرا على حل المشكلات باستخدام معايير متعددة للوصول إلى النتائج، كما تتيح له المجال لتفتيق قدراته و مهاراته المختلفة، فتساهم في تكوين الشخصية السوية للمتعلم.

1–فتحي عبد الرحمان جروان 2002 (تعليم التفكير.مفاهيم و تطبيقات) دار الفكر.الطبعة 1 – الاردن ص 187

2– نفس المرجع السابق ص 253

3–علي سامي علي الحلاق 2007 (اللغة والتفكير الناقد.اسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية) دار المسيرة. ط1 . الاردن ص 31

خامسا: أهمية تعليم التفكير

في رسالة كتبها رئيس جامعة ستانفورد (Stanford) بالولايات المتحدة الأمريكية وقعتها 36 كلية في 18سبتمبر1987، ورد فيها قوله «...لا يمكن الابقاء على تفوقنا العلمي بنخبة قليلة وطاقة عمالية كبيرة قاعدية تمارس أعمالا روتينية...ملايين سكان عالم اليوم يمتلكون هذا...مما يعني وجوب تربية شريحة واسعة من الشعب تكون قادرة على التفكير النقدي، الإبداع، والتخيل...»[1]، فنحن في عصر تغيرت فيه المفاهيم والتعلم الفعال كمهارات التفكير أصبح حاجة تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي حياة الانسان والنجاح في مواجهة هذه التحديات يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقاتها كما أنّ عصر التغيرات المتسارعة يفرض على المربين التّعامل مع التربية والتّعليم على أنّهما عمليتّان مستمرتّان، لأنّهما تستمرّان مع الإنسان كحاجة ضرورية لتسهيل تكيفه مع المستجدّات وهذا يستدعي تعلم مهارات جديدة.

كما يضيف جروان (1999) أن أهمية التفكير وتعلمه تكمن في أن:

-1- التفكير ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف نواميس الحياة.

-2- التفكير الحاذق لا ينمو تلقائيا، إنّما يتطلب تعليما منظما هادفا، ومرنا مستمرا، ولا يتحقق هذا اللّون من التفكير الا بالمران والقدرة الطبيعية والكفاية والتفكير.

-3- دور التفكير في النجاح الدراسي والحياتي، فالتعليم الواضح المباشر لعمليات التفكير اللازمة لفهم موضوع معين يمكن أن تحسن مستوى تحصيل الطالب، ويعطيه إحساسا بالسيطرة الواعية على تفكيره.

-4-التفكير قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معا في عالم اليوم والغد فالمناخ الصفي الآمن المتمركز حول الطالب هو التعليم النوعي الذي يوفر فرصا للتفاعل والمشاركة ويتيح للمتعلم فرصة للتفكير، لأن تعليم مهارات التفكير ويرفع من درجة الاثارة والجذب للخبرات الصفية ويجعل دور الطالب إيجابيا وفعالا.[2]

---

[1] Paul Richard(critical thinking in north America) a new theory of knowledge .learning and literacy .Argumentation 1989.May p197

1- جروان عبد الرحمان. 1999 (تعليم التفكير .مفاهيم وتطبيقات).دار الكتاب الجامعي العين.الامارات العربية المتحدة.الطبعة الأولى.ص 12-17

-5- يؤدي تعليم التفكير الى التعامل بنجاح مع معطيات العصر والمعلوماتية التي نعيش في ضلالها ونتفاعل معها.[1]

فالتفكير -إذن-أصبح موضوع الساعة وشهد اهتماما متزايدا، إضافة للأسباب المذكورة أنفا، نذكر اهمية تعليمه في الآتي:

-أ- اهتمام الإسلام به وجعله أساس العلم والإيمان، فقد وردت 16 أية في القران الكريم تدعو الى التفكير، و 48 اية تدعو الى التبصر، كقوله-تعالى-((إن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل و النهار لآيات لأولي الألباب، الذين يذكرون الله قياما و قعودا و على جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات و الأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار)).[2]

- ب - تحول الفكر التربوي من النظرية السلوكية في التعلم الى النظرية المعرفية منذ عام 1975 فالسلوكيون يفسرون عملية التعلم بأنها تحدث نتيجة لتغيرات تحيط بالمتعلم دون ربطها بالتغيرات التي تحدث داخل عقل المتعلم، فيعرفون التعلم بانه عملية تغير في السلوك ويحدث نتيجة لتعرض المتعلم لمثيرات .فيبدي استجابة معينة تجاهه ومن اهم إفرازات هذه النظرية ظهور الأهداف السلوكية والثواب والعقاب والتعزيز، وغيرها بينما تفسر النظرية المعرفية حدوث عملية التعلم نتيجة لحدوث تغيرات داخل البنية المعرفية في عقل المتعلم، وقد قامت هذه النظرية على افكار جانييه وبياجيه و اوزبل ومن اهم افرازات هذه النظرية في التربية الاهتمام بكيفية اكتساب المعرفة وليس نقل المعرفة ويعتبرون التفكير احد الادوات الاساسية في اكتساب المعرفة وانتاجها.

- ج - الانفجار المعرفي الذي يشهده العصر الحالي فقد اصبحت المعرفة البشرية تتضاعف كل ثلاث سنوات الأمر الذي يصعب عملية نقلها والاحاطة بها الامر الذي يحتم الاهتمام بالتفكير باعتباره الأداة الاساسية لفهم المعرفة، عن طريق تحليلها.

1- أنس شكشك 2007 (التفكير خصائصه وميزاته) كتابنا للنشر.المنصورية.لبنان.الطبعة الاولى.ص 125.

2- -سورة ال عمران الايتان :(190- 191)

– د – الاهتمام بالجانب التطبيقي (التكنولوجي) للعلم . والذي يعد التفكير الابداعي الأداة الأساسية لأحداث التكنولوجيا، فمعظم الإنجازات العملية التي حققتها البشرية كانت نتاج ذلك النوع من التفكير.اضافة الى انه يعد التفكير وسيلة اساسية لتنمية شخصية المتعلم بشكل متكامل ، حيث يصبح مواطنا صالحا قادرا على حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه.

وتمثلت قمة الاهتمام بالتفكير في انعقاد سبعة مؤتمرات عالمية للتفكير اخرها عقد في سنغافورة في الفترة الممتدة من 1–6 يوليو 1997، إضافة الى العديد من المؤتمرات الاقليمية والمحلية (كمؤتمر القاهرة يوليو 2000) .[1]

إضافة إلى أن أهمية التفكير تكمن في التحقق من الاختلافات المتعددة بين اراء الناس وأفكارهم وتعزيز عملية التعلم والاستمتاع بها مع رفع مستوى الثقة بالنفس لدى التلاميذ وتقدير الذات لديهم والنظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الاخرين ورفع معنويات المعلمين وثقتهم بأنفسهم ، مما ينعكس ايجابا على اداء التلاميذ وأنشطتهم المختلفة

فاصبح بذلك التفكير من اهم متطلبات القرن العشرين، ووجب على كل الانظمة التربوية اعادة النظر في مناهجها الدراسية لتفعيل عملية التفكير ومهاراته المختلفة.

ونرى في كثير من دول العالم اهتماما جليا بالتفكير، في مناهجها التربوية حيث طورت البرامج التربوية العديد من أنشطتها الهادفة الى تدريب الطلبة على التفكير، فيرى شانس(chance) انه نتيجة الانفجار المعرفي اصبح الناس اكثر اعتمادا على القدرة في معالجة المعلومات ،لذلك ينبغي تنمية التفكير بأنواعه لدى الطلبة لمواجهة متطلبات العصر.[2]

سادسا: معوقات التفكير

إن أهم ما يعيق التفكير يمكن حصره في ثلاثة أمور هي :

–أ– الادراك الحسي: تتمثل معوقات الإدراك الحسي في عدم القدرة على رؤية الوضع مثل رؤية العوارض دون رؤية المشكلة الحقيقية ورؤية جانب واحد من الموضوع وترك الجوانب الأخرى.

---

[1]– سليمان عبد الواحد يوسف ابراهيم2011 (مبادئ علم النفس العام)مؤسسة طيبة .ط1 . القاهرة . مصر . ص ص 259–260

[2]–قطامي نايفة–قطامي يوسف2000 (سيكولوجية التعلم الصفي) دار الشروق.الطبعة1 –عمان الاردن ص 411.

–ب– المعلومات: تتمثل في نقص المعلومات واستخدام معلومات خاطئة أو وجود معلومات زائدة عن الحاجة .

–ج– الوضع النفسي: تتمثل معلومات الوضع النفسي في فقدان الرغبة بالعمل والدراسة وعدم الاستماع للآخرين، والأخذ بآرائهم وعدم فقدان الثقة بالنفس والعزم والتصميم والانفتاح الذهني، ولابد من إضافة أثر البيئة أي ما يحيط بالطالب من تأثيره على تفكيره علاوة على أن التفكير مرتبط بالبيئة الاجتماعية والثقافية والحالة الجسدية وبالمثيرات من حوله فإن الجو العائلي والمدرسة لهما تأثيرهما البالغ في تفكير الطالب قد يكون مشجعا وقد يكون مثبطا، ولا يغيب عنا أننا بالتفكير وحده نتدبر أمور حياتنا كلها.[1]

هذا بصفة عامة، ويمكن ذكر عراقيل أخرى تعيق التفكير منها :

- أساليب التدريس التقليدية.
- التركيز على مقدار المادة الدراسية تجاه التفكير الإبداعي والتفكير الابتكاري والتفكير الناقد.
- ضعف الإمكانات المادية.
- الخوف من الفشل ومن النقد.
- كثرة المقاطعات أثناء بزوغ الفكرة.
- عادات التفكير غير السليمة.
- استخدام الأسئلة الضعيفة .
- العقاب على التساؤل.
- التركيز على النجاح في الامتحانات التي تقيس الحفظ والتذكر.
- الضغوط النفسية والتعب.
- مشتتات الانتباه.
- قضاء وقت طويل أمام برامج التلفاز.
- عوامل ثقافية كحل الواجبات للأطفال من طرف أولياء أمورهم.

[1] أنس شكشك (التفكير.خصائصه ومميزاته) مرجع سابق . ص 126

- الملوثات البيئية التي تعيق عمل الدماغ.[1]

والشيء المؤسف أن الفحص الدقيق للمناهج المدرسية والممارسات الصفية يكشف عن معوقات تحول دون نجاح التطوير التربوي وتعليم مهارات التفكير مثل الافتراض الواسع الانتشار الذي مفاده أن عملية تراكم كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وهذا مركز على حشو عقول الطلبة بالمعلومات عن طريق التلقين والمحاضرة مع فساد الاختبارات التي لا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد وتقويم، اضافة إلى الفلسفة العامة للمدرسة ودورها في المجتمع ،حيث أنها تركز على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدل التركيز على توليدها واستعمالها .

ويعتبر مفهوم التفكير مشكلة كبيرة تواجهها الهيئات التعليمية والإدارية ،لتباين التعريفات والاتجاهات النظرية في معالجة مفهوم التفكير مما صعب على المعلمين تحقيق شيء ملموس باتجاه أساليب فعالة عن تعليم مهارات التفكير والحصول على نواتج تعلم مرتبطة بمستويات التفكير العليا.[2]

ولا يخفى على احد ذلك الدور الذي يقوم به المعلم، بالنظر الى التأثيرات التي يحدثها لدى المتعلمين، والتي تنعكس سلبا على المجتمع، فلقد أصبح بالإمكان الحكم على مستوى المدرسة من خلال ملاحظة مختلف مظاهر المجتمع و درجة تطوره ومستوى وعي أفراده، لذلك فان رسم اي خطة تنموية لا يمكنها تحقيق أهدافها، مهما توفر لها من امكانات و شروط إذا لم تتوفر على المعلم الكفء.[3]

هذا المعلم القادر على تنمية مهارات التفكير لدى متعلميه بأسلوبه الشيق و شخصيته المؤثرة.

فقد اثبتت الكثير من الدراسات والتجارب ان المتعلمين هم الذين يصنعون معرفة المعلم "معلوماته" وقدرته على تقديم تلك المعلومات وعرضها، وذلك عند تقديرهم لجوانب شخصيته.[4]

---

[1] محمد هاشم ريان 2011. (التفكير الناقد والتفكير الإبتكاري) مرجع سابق . ص 64.

2–فتحي عبد الرحمن جروان 2002 (تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات) مرجع سابق .ص24.

3–محمد لبيب النجيحي 1965 (الأسس الإجتماعية للتربية) مكتبة الانجلو العربية .د ط .القاهرة ص 371

4 –احمد كريم –شوقي البوهي–إيتسام مصطفى عثمان 2003(مهنة التعليم ودور المعلم فيها) شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.مصر.ص 25 .

لذلك عليه الحرص بتقديم معلوماته بصورة مبسطة تصل الى اذهان التلاميذ، مع فرض شخصيته في الفصل الدراسي بطريقة تجمع بين اللين والصرامة

فالتفكير– كما أشرنا– يبدو واضحا على المتعلم و شخصيته من المعلم، لأنّ فاعلية التعلم تتأثر بدرجة كفاءة و ذكاء و اتجاه و ميول شخصية المعلم ،كما يؤثر التفاعل بين سلوك المعلم و سلوك المتعلم، في نتائج التعلم، وترتبط شخصية المعلم الواعي الذكي بطرقة تدريس فعالة، قائمة على اساس من التفاعل بينه وبين المتعلمين.

والمعلم يستطيع إن أراد أن يكسب تلاميذه مهارات التفكير التأملي لحل المشكلات، والتفكير الابتكاري لمعالجة المواقف المختلفة، و التفكير الاستدلالي الذي يقوم على الاستنتاج للوصول الى صحة حكم معين من عدة احكام ، والتفكير الترابطي الذي ينتج عن العلاقة التي يكونها الفرد بين ما يواجهه من مثيرات وما يظهره من استجابات فكرية أو عملية.[1]

ولكي لا يكون المعلم عائقا أمام تعليم التفكير وتنمية مهاراته، فإنّ الاتجاهات الحديثة في التدريس أولت اهتماما بالغا بمسألة تنمية تفكير المتعلم و استخدام المستويات العليا من التفكير كالتحليل و التركيب و التقويم، كما حثت المعلمين على عدم الاقتصار على المستويات الدنيا من التفكير المتمثلة بالحفظ و الاستظهار كما دعتهم الى تنويع أهداف التدريس بما يضمن نموا شاملا لعقل المتعلم، وقد أكدت أبحاث علم النفس الحديث أن التفكير ينمو بالممارسة و التدريب تماما كنمو عضلات الجسم بالتدريب العضلي، فكلما ازداد التدريب على التفكير كلما نما وتحسن.[2]

ولتحسين التفكير لابد من اتباع عدة طرق هامة لذلك، فكما أن الانسان يستطيع بالرياضة ان يحسن من لياقته البدنية، فهو يستطيع كذلك ان يحسن من تفكيره بطرق عديدة من أهمها : الحوار، والقراءة، و اجتناب أخطاء التفكير ومزالقه.

1– دون بارنس–اركن بورجدورف–ستانلي ونك 2006 (التفكير النقدي مهارة القراءة والتفكير المنطقي) ترجمة:سناء العاني.دار الكتاب الجامعي ط2 –العين ص 203

2–محمد مقداد و شمسان المناعي 2010 (فاعلية برنامج تدريبي على الاتجاهات نحو الابداع وتنمية التفكير الابداعي عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في مملكة البحرين) دراسة في : دورية دراسات نفسية.العدد2 –اوت دار الخلدونية الجزائر.ص34.

فالحوار هو النافذة الفكرية والشعورية بين الفرد والاخرين والذي يستغني عنه يعيش منغلقا على ذاته ،يرى الامور من زاويته الشخصية فقط.

و المطلوب من الحوار هو شرح وجهة نظر الاطراف المختلفة بعضها لبعض ،فالتنوع في الاراء مطلوب كالوحدة.

اما القراء والكتابة ،فان القارئ الواعي يضيف الى خبرته خبرات الاخرين فيعيش حياته بشكل أعمق و أغنى .فيعي أفكار الاخرين بإضافة أفكار الى فكره، وعندما سئل عبقري الفيزياء نيوتن عن سر نجاحه وإنجازاته قال: لقد وقفت على أكتاف العمالقة الذين جاؤوا قبلي (اي انه قرأ ما كتبوه واستفاد منه و أضاف إليه)

و الكتابة بدورها ترتبط ارتباطا متينا بالتفكير، و هي عامل مساعد على التركيز وهي تحفظ الفكر، وقد صدق من قال:" العلم صيد والكتابة قيد". فالأفكار السريعة الهروب ، تقتنص بتقييدها عن طريق الكتابة حتى لا تضيع الى الابد، كما يجب عدم التسرع في الاستنتاج، او الاساءة في التعميم[1]، لان ذلك يعتبر من الاخطاء الشائعة التي تعيق التفكير السليم .

1-احمد البراء الاميري 2005 (فن التفكير) مكتبة العبيكا ن.الطبعة الاولى.السعودية. ص ص 25- 29

خلاصة:

نخلص في نهاية هذا الفصل بأن التفكير يعد أكثر من ضرورة تربوية حتمية للرقي في كل مجتمع يطمح الى مسايرة العصرنة و التكنولوجيا الحديثة ، وهو السبيل لحل المشكلات ، و تذليل الصعوبات ، وبزوغ المواهب و الابتكارات ، وهو عملية عقلية معرفية ووجدانية راقية تُبنى و تُؤسّس على محّصلة باقي العمليات النفسية و العقلية ، وهو أرقاها و أعلاها.

و التفكير عملية مستمرة في الذهن لا تتوقف مادام الانسان حي يرزق، لذلك وجب على الأنظمة التربوية الإهتمام بها و إدراج تعليم التفكير وتنمية مهاراته في المناهج الدراسية ، وهذا ما سنحاول التطرق إليه في الفصل الثالث من خلال التعرف إلى دور المناهج التعليمية في تنمية وتعليم مهارات التفكير.

الفصل الثالث

دور المناهج التعليمية في تنمية مهارات التفكير(الفلسفة نموذجا)

تـمـهـيد.

1- مفهوم المنهج التعليمي.

2- مفهوم الفلسفة.

3- واقع وآفاق تدريس الفلسفة في نظامنا التربوي.

4- طبيعة تفكير تلميذ المرحلة الثانوية.

5- تعليم التفكير في المناهج التعليمية.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر المنهاج الدراسي جميع الخبرات المقصودة التي يتعرض لها الطالب داخل المؤسسة التعليمية في أي مرحلة تعليمية و هو الخطة التعليمية و التعلمية المشتملة على عناصر رئيسية هي الأهداف، المحتوى والطرائق التدريسية و الوسائل التعليمية و التقويم، و من أهم أهداف تطوير المنهاج تنمية المهارات العقلية المختلفة ومهارات التفكير إذا ما اعتبرناها كعملية عقلية في حد ذاتها.

وهذا ما سوف نتطرق إليه في هذا الفصل بتعرفنا على ماهية المنهج ودوره في تنمية مهارات التفكير، وبما أنّ موضوع الدراسة يتعلق بتنمية مهارات التفكير في مادة الفلسفة، فقد خصص جزء من الفصل لماهية الفلسفة كنموذج لمنهاج تعليمي، مع الإشارة إلى خصائص تلميذ المرحلة الثانوية كما التطرق إلى واقع وآفاق تدريس مادة الفلسفة في نظامنا التربوي، وعلاقة المنهج بالتفكير.

أولا: ــ مفهـــــــوم المـــنهـــــــج التعليمي

ــ1ــ1ــ تعريف المنهج التعليمي :

قال تعالى: ((**ولكّل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا**)) سورة: "المائدة 48 "ويعني المنهاج هنا الطريق الواضح، وهي مأخوذة من نهج الطريق أي سلكه، و"المنهج" و"المنهاج" جمعه مناهج ومنه منهج أو منهاج التعليم .

ونقول: نهج نهجا، نهج الأمر: أبانه وأوضحه، ونهج الطريق سلكه، ونهج، نهج، ونهوجا: بمعنى وضح .[1]

فالمنهج التعليمي هو العمود الفقري للعملية التربوية، فهو الذي يحدد الأغراض والمقررات وحجم ساعات الدراسة، والوسائل المستعملة وطرق التدريس والتقويم، وغيرها من الجوانب التربوية، فهو تجسيد وترجمة للفلسفة التربوية للمجتمع إلى واقع تعليمي يشكل محتوى العملية التعليمية .[2]

ومن هنا نستخلص أن المنهج عملية شاملة وأي خلل في تصميماتها يؤدي إلى التأثير السلبي على العملية التربوية ككل، وما يترتب من ذلك من صعوبة في تجسيد أهداف المجتمع، لهذا كان موضوع المناهج ــ ولازال ــ مجالا للبحوث والدراسات، لإلقاء الضوء غلى خصوصياتها وانعكاساتها من أجل البحث عن أحسن السبل لتجسيد أهداف المجتمع وفلسفته التربوية، ولقد عرفت المناهج من حيث اهتماماتها وطرق تجسيدها تطورا كبيرا. فأصبحت أكثر تفتحا على الواقع وأكثر مرونة، ومنحت فرصة أوسع لتصرف المدرس والتلميذ حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمعلم مجرد موجه ومنشط لها، وعلينا التمييز من ثلاثة مصطلحات أو مفاهيم وهي :

1/ منهج أو منهاج أو methode .

2/ منهاج بيداغوجي la methode pedagogique.

3/ منهاج دراسي أو ما يسمى بالفرنسية le curiculum .

1– السعيد يطوي 2010 (السراج الوهاج في المناهج التربوية الحديثة) " دور المعلم والمتعلم " دار الشيماء للنشر والتوزيع، الجزائر.ص12

2– محمود ابو زيد ابراهيم 1986 (المضمون الاجتماعي للمناهج) مؤسسة الخليج العربي . ص 13

1ــ المنهاج أو المنهج :methode هو الطريق الواضح والتساؤل عن المنهج هو التساؤل عن السبيل المتبع، وقد كان موضوع البحث في مناهج البحث من بين أهم الموضوعات التي اهتم بها المنطق الحديث، كما أن الابستمولوجيا اهتمت بدراسة مناهج البحث والمعرفة العلمية أما الميتودولوجيا la methodologie فهي ذلك الجزء الخاص في المنطق بدراسة مناهج مختلف أنظمة المعرفة .

2ــ المنهاج البيداغوجي: la methode pédagogique أو المناهج البيداغوجية وهي مجموع الوسائل المستعملة لبلوغ أهداف تربوية معينة، وهذه الوسائل تختلف بإختلاف الهدف التربوي الذي نسعى إلى تحقيقه، كما تختلف هذه الوسائل أو الطرائق بحسب فئة الأطفال الذين تتوجه إليهم التربية وكذلك بحسب المادة الدراسية

3ــ المنهاج الدراسي: la curriculum

يحدد **.د. لاندشير** g.de lands shere. المنهاج الدراسي بأنه جملة من الأفعال التي نخططها لاستثارة التعليم فهي تشمل تحديد أهداف التعليم ومحتوياته وأساليب تقويم مواده الدراسية بما فيها الكتب المدرسية والوسائل التعليمية كما يشمل مفهوم المنهاج بهذا المعنى مختلف الاستعدادات العقلية بالتكوين الملائم للمدرسّين.[1]

فالمنهج التعليمي عبارة عن مجموعة من الخبرات التعليمية التعلمية التي تقدمها المدرسة لطلبتها سواء أكانت داخلها أم خارجها من خلال منظمة وأنشطة فاعلة تحت اشرافها وتوجيهها , وتعمل على تقويمها بغرض تحقيق النمو الشامل والمستمر لشخصياتهم .[2]

---

[1]–اوزي احمد 1993 (المنهاج الدراسي وحاجات الطفل).مجلة علوم التربية .العدد–5–اكتوبر. ص 24

[2]/ صبحي حمدان أبو جلالة 2007 (مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي) دار الشروق .الطبعة1. الإصدار الأول. الأردن، ص 16

وهو خطة مكتوبة تصف مجال البرنامج التربوي المعلن للمدرسة أي هو عبارة عن مجموع المقررات الدراسية. وتعّرفه بذلك **إليزابيت ماكاي** / E Maccia 1970 . بأنه : محتوى التعليم الذي يُقّدم للتلاميذ.[1]

كما عُرّف المنهج على أنه خطة عمل أو وثيقة مكتوبة تتضمن استراتيجيات لتحقيق الغايات والأغراض التربوية المرغوبة، واشتهر بهذا التعريف "**رالف تايلر وهيلدا تابا** "، وهو يُمثل وجهة نظر خطّية في المنهج، وتتابع خطوات المخططين الواحدة تلو الأخرى وتكون محددة سلفا، لكل خطة بداية ونهاية، وعمليات (أو وسائل) لكي تتقدم البداية نحو النهاية . وأكثر أنصار هذا التعريف هم السلوكيون والإداريون، والمنظوميون، فعلى سبيل المثال: عرّف **(جالن سايلور)** المنهج بأنه:" خطة توفر مجموعة من فرص التعلم للأشخاص المتعلمين" وعرفه ديفيد برات بأن" المنهج هو مجموعة منظمة لنواتج التعليم أو التدريب الرسمي"، ويعّبر **جون ويلز وجوزيف بوندي** عن رأيهما في المنهج بأنه:" خطة للتعلم (حيث تحدد الأهداف) أي التعلم أهم".

ويمكن تعريف المنهج بشكل عام بأنه يتعامل مع خبرات، وهذه النظرة تعتبر كل شيء يمّر به الطفل مدرسة حتى خارج أسوار المدرسة (بما أنه مخطط) كجزء من المنهج .[2]

وهذا التعريف يعود إلى المربي "**جون ديوي**" في تعريفه للتربية والخبرات وكذلك إلى "**كاسويل وكامبل**" في الثلاثينيات حيث عرف المنهج على أنه : "كل الخبرات التي يمر بها الطفل تحت إشراف المدرسة وتوجيهها "، و يقول "**شيفر دراجان**" أن المنهج يتكون من خبرات الأطفال التي تقدمها لمدرسة بشكل مستمر تحت توجيهها . وهو يمثل "بيئة خاصة لمساعدة الأطفال في تحقيق ذاتهم من خلال مشاركتهم مشاركة فاعلة في المدرسة". ويؤكد **ايزنر:** (أن المنهج هو مخطّط تقدمه المدرسة لطلبتها، ويتكّون من سلسلة مخطّطة سلفا للخبرات التربوية ومجال واسع من الخبرات التي يكتسبها داخل المدرسة) . و يعرفه "**هايس**" بأنه جميع الخبرات

[1]/ زكريا اسماعيل أبو الضبعات2007 (المناهج أسسها ومكوناتها) دار الفكر. طبعة1 . الأردن ص 18

[2]عادل أبو العز سلامة 2008 (تخطيط المناهج المعاصرة) دار الثقافة ط1.الاصدار الاول . عمان ص 51.

التي يكتسبها الأفراد في برنامج تعليمي يكون مخطّطا من حيث البحث النظري والسياسة المهنية الحاضرة و المنصرمة .[1]

فالمنهج كان يعني مجرد تقديم معلومات للتلميذ مرتبة في كتب مدرسية يطلق على مجموعها "المفردات الدراسية"، فكان هذا النوع يركز على المعارف التي ما على المعلم إلا نقلها كما هي لتلاميذه، وما على الأخيرين إلا حفظها واستظهارها وتذكرها حين الطلب (الاختبار أو سؤال المعلم ....). وكان هذا المنهج يهمل بقية جوانب شخصية التلميذ النفسية، والاجتماعية و العقلية، كما أهمل آليات تنفيذ المنهج من التحليل والتركيب والتقويم واقتصاره على جانب التذكر فقط . وانتقل مفهوم المنهج من الإهتمام بالمادة العلمية فقط إلى الاهتمام بالطفل المتعلم الذي أصبح مركز العملية التعليمية والتربوية، وقد تبنى هذا المفهوم أصحاب المدرسة التقدمية ورائدها **جان جاك روسو**، و**جون ديوي** وغيرهما، وذلك على نقيض ما تدعو إليه ولم يعجب ذلك المدرسة الاجتماعية التي ترى أن التربية عملية تفاعل بين الفرد وبيئته ومجتمعه . والتفاعل يتم عن طريق الاحتكاك المباشر بين العنصرين الأساسيين التلميذ والبيئة وبينهما المادة المتعلمة في شكل خبرات مربّية.

لذا أصبح مفهوم المنهج بشكل أشمل ويعني كلا من الطفل بمراحل نموه ومطالبه والمجتمع بحاجاته ومطالبه أيضا، أي أن هدف التربية من خلال المنهج هو العمل على نمو الشخصية الإنسانية من أجل الحياة السعيدة لنفسها والمجتمع .[2]

وقد تغير مفهوم المنهج في العصر الحديث، بحيث أنه لم يعد يمثل مجموعة المواد الدراسية التي تدرس منفصلة عن بعضها البعض بطريقة تلقينيه، و انما تنظر التربية الحديثه إلى المنهج على أنه يتكون من جميع الخبرات التربوية التي تزود المدرسة تلاميذها بها، سواء كان ذلك داخل الفصل أو خارجه بُغية تحقيق أهداف معينة تختلف من مجتمع لآخر .

كما تشترك طرق التدريس الحديثة في خاصية أساسية وهي جعل التلميذ إيجابيا نشطا في العملية التعليمية، وفي بيئته وتعويد التلميذ على التفكير العملي المنطقي السليم والمنظم وتنمية قدرته على تنظيم وترتيب الحقائق والمعلومات وتصنيفها مع ضرورة تماشي

---

[1]–نفس المرجع السابق ص52

[2]–زكريا اسماعيل أبو الضبعات 2007 (المناهج أسسها ومكوناتها) مرجع سابق ص 168

التربية من حيث محتواها وطرائقها وأهدافها مع مستويات التلميذ العقلية ويعتبر الكتاب المدرسي أحد الادوات الرئيسية التي يستخدمها المنهج المدرسي في سبيل تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى المجتمع إلى التوصل إليها عن طريق التربية المدرسية .[1]

2- مكونات المنهج و أُسُـــسُـــــهَ:

اختلف التربويون أيضا في تسمية ما يتضمنه المنهج، فالبعض يطلق غلى التضمينات مكونات المنهج على اعتبار أن المنهج ليس الكتاب المدرسي أو المقررات الدراسية فحسب . بل يشمل المحتوى وتنظيمه وطرق التدريس، وأساليب التقويم، كما أنّ البعض الآخر يطلق على محتويات المنهج، على اعتبار أن كل ما يتعلق بالمنهج هو جزء منه حتى المبنى المدرسي، أو المراجع العلمية والوسائل التعليمية، والأنشطة التي يمارسها التلميذ، كل هذه الجوانب تعتبر من المحتويات.

والمحتوى "content of curriculum" كما هو معروف هو المادة العلمية وما تحتوي عليها من خبرات مربية، ولقد حدد **تيلر** و**تابا** Tyler and taba المكوّنات الأربعة الأساسية لتخطيط المنهج وهي :

1 / ــ صياغة الأهداف 2 / ــ اختيار المحتوى.

3/. تنظيم المحتوى 4 / ــ تقويم المنهج.

ويعود بناء المنهج المدرسي على أساس الأهداف إلى المربي الأمريكي Bobbitt بوبيت، الذي أكّد على ضرورة تنظيم المادة الدراسية لتحقيق هذه الأهداف أما محتوى المنهج فيشمل الخبرات التي يختارها المختصون، ويتم تنظيمها في صورة محتوى دراسي، والتقويم يتمثل في الامتحانات إلى آخره .[2]

---

[1]- موسوعة علم النفس والتربية 2000-2001 (المدرسة والتقيف. التربية والتعلم الحديثة) جزء الثامن.
ص160psycholog edito creps wordd of

[2]-عادل ابو العز سلامة 2008 (تخطيط المناهج المعصرة) مرجع سابق ص ص: 29-30 .

فقد ظهرت توجهات عديدة للمناهج ولكن جميعها تتمحور حول قطبين أساسيين هما : المادة المدرسة و التلميذ.

إنّ تصميم أي نوع من أنواع المناهج المدرسية يقسم بحسب أسلوب تنظيمها وحسب الفلسفة التربوية التي تستند إليها إلى ثلاثة أقسام هي :

القسم الأول:– ويعني بالمناهج التي تدور حول المادة الدراسية وهي على ثلاث أنواع: – منهج المواد المنفصلة – منهج المواد المرتبطة– منهج المجالات الواسعة.

القسم الثاني: ويعني بالمناهج التي تدور حول ميول التلاميذ ونشاطاتهم من أمثلتها منهج النشاط .

القسم الثالث: ويعنى بالمناهج التي تدور حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومطالب حياتهم، ومن أمثلتها: المنهج المحوري . و هذه الأنواع المختلفة ليست منفصلة عن بعضها البعض بل هي متشابكة ومتداخلة الى حد كبير، فالمنهج القائم على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم لا بُدّ من أن يُراعي ميول التلاميذ وأن يقوم على نشاطاتهم كما أنّ المنهج القائم على نشاط التلاميذ وميولهم، محاولاً إشباع حاجاتهم، وكلا النوعين من المناهج لا يقلل من أهمية المواد الدراسية.[1]

وبِمـــا أن المنهج يمثل مجموع الخبرات التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ في مرحلة خاصة من مراحل نموهم بقصد المساعدة على تحقيق أقصى ما يمكن من النمو لهم، ومن الرفاهية لمجتمعهم . ولكي يساعدوا في حل مشكلات بيئتهم، فإن هناك أسس ينبغي أن يبنى عليها المنهج، أهمُّـــــهـــــا:

- ينبغي أن تكون الخبرة المربيّة هي وحدة بناء المنهاج .
- ينبغي أن يكون المنهج وثيق الصلة ببيـــئة التلاميذ .
- إباحة المجال للتلاميذ لممارسة المبادئ والقيم المتضمنة في فلسفة المجتمع .
- مراعاة المنهج لخصائص نمو التلاميذ .
- استخدام أساليب سليمة لتقويم خبرات التلاميذ وأعمالهم .[2]

---

[1] ماجد الخطايبة 2001 (بناء المنهج المدرسي) دار الشروق عمان، الاردن. الطبعة الاولى. الاصدار الاول. ص34

[2] محمد صابر سليمان و آخرون 2006 (بناء المناهج وتخطيطها) دار الفكر الطبعة الاولى. عمان.. ص ص 14–15

وهذا يعني أن المنهاج في أي بلد يرتكز على فلسفة التربية وأهدافها في هذا البلد، وهذه الفلسفة تعتمد في كثير من الأحوال على الأسس التالية:

- الأساس الفكري العقائدي لهذا البلد.
- الأساس الاجتماعي.
- الاساس النفسي.
- الاساس المعرفي.

إنّه لمن الضروري عكس هذه الأسس في محتوى المادة الدراسية وأساليب وطرق التدريس.[1]

لتحقيق ذلك يجب وضع تخطيط فعّال ودقيق اثناء تصميم المناهج، ويتطلب التخطيط التفاتا يتسم بالتأمل والتفكير والتعمق فيما ينبغي أن يتعلمه التلاميذ، وطبيعة الموضوع، وخلفية المتعلمين، وميولهم، ومهاراتهم، وكيف يندمج التلاميذ بطريقة لها معنى في المحتوى ويتطلب التخطيط الماهر معرفة متقنة بالموضوع.[2]وبحيثيات واليات تصميم المناهج بصورة سليمة.

وقد تغير المنهج في العصر الحديث، بحيث أنه لم يعد يمثل مجموعة المواد الدراسية التي تُدرس منفصلة عن بعضها البعض بطريقة تلقينية، وإنما تنظر التربية الحديثة إلى المنهج على أنه يتكون من جميع الخبرات التربوية التي تزوّد المدرسة تلاميذها بها، سواء كان ذلك داخل الفصل أو خارجه بغية تحقيق أهداف معينة تختلف من مجتمع لآخر.[3]

كما تشترك طرق التدريس الحديثة في خاصية أساسية وهي جعل التلميذ إيجابيا نشطا في العملية التعليمية، وفي بيئته وتعويد التلميذ على تنظيم وترتيب الحقائق والمعلومات وتصنيفها مع ضرورة تمشي التربية من حيث محتواها وطرائقها وأهدافها مع مستويات التلميذ العقلية.[4]

---

[1] مصطفى أحمد جباري 2008 (المنهاج التربوي والعولمة). عالم الكتب الحديث الطبعة الأولى. الأردن .ص 27.

2–محمد عبد الهادي حسين 2007 (المناهج المتعددة والطريق الى الفهم والاستيعاب)دار الكتاب الجامعي.ط1 . العين. الامارات ص41

[3] . موسوعة علم النفس والتربية 2000–2001 (المدرسة والتثقيف–التربية والتعليم الحديثة) الجزء الثامن– ص212 .

[4] –نفس المرجع السابق صفحة 176

وبذلك فإن المناهج التعليمية هي القاعدة المحورية التي تتحكم في العملية التربوية من طبيعة القرارات والكتب المدرسية والوسائل وخبرات المدربين وطرق التدريس، وغيرها من العوامل المرتبطة بالنسق التربوي كَـــكُـــل .

وقد زادت أهمية المناهج في عصر اتّسم بالتطور السريع وتعقد الحياة وتشابك مشاكلها. وأصبح الضغط متزايدا على التربية لمسايرة هذه التطورات ولـــهذا يجب أن تعْطَى للمناهج أهمية قصوى وتبنى بطرق سليمة بحيث تكون مرنة متفتحة على الواقع ومرتكزة على التلميذ مساهمة في تلبية حاجياته ومتطلبات الحياة الاجتماعية والمهنية.[1]

كما كرسّت جهود الباحثين في مجال التعليم، وعلم النفس التربوي، وعلم الإجتماع التربوي وكذا جهود القائمين على بناء المناهج الدراسية، كلها على اعتبار ان المتعلم هو محور العملية التعليمية، إلى تنمية قدراته المعرفية والانفعالية و الحسية الحركية، وتحضيره لإنشاء الرغبة التعليمية ثمّ إشباعها، وتكييف ميوله وتهذيبه ، وتلبية احتياجاته التربوية مع تعديل سلوكه فوظيفة المنهاج الدراسي من هذا المنطلق هي تحقيق هذه الأفعال، فكان لزاما بذلك على صناع المناهج الدراسية مراعاة طبيعة المتعلم وخصائصه في مراحل النمو المختلفة حتى يسهم ذلك في تصميم المنهاج وتنفيذه بقدر كبير.[2]

1- بوفلجة عيسات 1995 (مواصفات المناهج الدراسية المتفتحة –قراءات في المناهج التربوية).جمعية الاصلاح الاجتماعية التربوية الطبعة الاولى –باتنة .. ص 256.

[2]–اللقاني ،احمد حسين، 1995 (المناهج بين النظرية والتطبيق) عالم الكتب. القاهرة. مصر. الطبعة الرابعة . ص 139

ثانيا: مفهوم الفلسفة

2-1-تعريف الفلسفة :

إن الرّأي السائد أن الفلسفة ملكة العلم، فلكي تفكر أو بالأحرى تتفلسف، يجب أن تتخذ موقف المُشاهد المتأمل بموضوعية وتركيز، وبعد الاستغراق الكافي يصل الفرد الى حقيقة مـــا، وقد حدد الفيلسوف أفلاطون أن الانسان لكي يصبح فيلسوفا يجب أن تكون له القدرة على إدراك الحقيقة لما وراء الأشكال الظّاهرية، وقال **أرسطو طاليس** أن ادراك الحقيقة يكون بواسطة الفكر المنطقي فهو الذي يمكنه من رؤية الحقيقة، وقال -أيضا- إن العقل دليل لمعرفة السلوك السّوي وأن معرفة السلاك السوي ليس بكاف، بل يجب العمل بمقتضى هذه المعرفة

كما أوضح **سُقراط** أن الفيلسوف دائما يستعمل المناقشة والجدل للحصول على معرفة الأشياء كما هي عليه، ولا يتوقف إلا بعد أن يتمكن بالبصيرة ذاتها فهم وإدراك الذي هو حسن في ذاته، فالاستقصاء يجري في عروق الفلسفة طوال تاريخها العريق، مما ارتبطت دائما في دراسة الفكر بإصرار، على أساس أن الفكر هو السمة الأساسية للإنسان.[1]

فما هي الفلسفة ؟ وما هو واقع تدريسها في نظامنا التربوي الجزائري؟ وما علاقتها بتنمية مهارات التفكير المختلفة ؟

لقد شاع قديما أن الفلسفة موضوع لا تتناوله إلا عقول الخاصة والحقيقة أن الفلسفة كتفكير ليست بعيدة عن حياة الانسان بل هي مرتبطة بالحياة اليومية، مدرستها العالم، وموضوعها ظواهر الكون، وكتبها العقل الانساني.

-إن كلمة فلسفة وفيلسوف مأخوذتان من **(فيلوس)** ومعناها محبّ و**(سوفيا)** ومعناها الحكمة . ومنه فإن الفيلسوف يعني مُحّب الحكمة، وليس حكيما، فالحكيم وحده هو **الله تعالى.** اما التفلسف، فهو البحث في ماهية الأشياء وأصولها وعلاقة بعضها ببعض، وليس يخلو إنسان

[1] مجدي عزيز إبراهيم 2005 (المنهج التربوي وتعليم التفكير)عالم الكتب. القاهرة. الطبعة الاولى. ص 111

من هذا العمل وقتا ما. وستدوم الفلسفة ما دام هناك عقل بشري يفكر، ويتأمل ويسعى في هذا الوُجود.[1]

وإذا كانت الفلسفة كما عرفها **إيريك** هي البحث عن الحقيقة، وليس هُناك غير البحث عن الحقيقة ،[2] فإن الانسان مطالب بالعمل الجاد من أجل تحقيق أكبر قدر من السعادة له ولغيره . ومن هنا يتبين لنا أن الفلسفة نشاط إنساني إيجابي تعني طلب المعرفة والبحث في الوجود والكشف عن المجهول وعما وراء الأشياء وهي التفكير والتأمل في الوجود وفي كل ما هو موجود. بإعمال العقل بشكل دائم ومستمر.

إذا كانت الفلسفة نشاطا عقليا حدوده هي حدود العقل الفطري الذي لم تكيفه التربية ولم تقيده الافكار المسبقة، فهو يطلب الحق والحقيقة ولا يصنعهما ولا يحول بينه وبينها أي حائل غير عقلي، بل يطلبها في جميع الاتجاهات الممكنة، فإن الدرس الفلسفي هو لغة وأفكار وأدلة وسياقات ثقافية مختلفة تدرس عن طريق سرد النظريات ومناقشة الاشكاليات، فالدرس الفلسفي هو الاطار العام الذي تناقش فيه النظريات الفلسفية التي اعتمدت في بناءها على العقل الحر غير المقيد لا بفعل تربوي ولا بأفكار سابقة. وتكمن عملية تدريس الفلسفة في تطبيق وحدات الدرس الفلسفي وهي النص والمقالة، ومن خلالهما يتكون مستوى التحليل والنقد والبناء،[3] أما وظيفة أستاذ الفلسفة فهي تعليم التفلسف، ويكون للتجربة الدور الاساسي في إعطاء الآراء المختلفة وذلك باطلاع التلاميذ على واقع الخلاف وحجج المفكرين في المسائل الفلسفية الخلافية دون فرض رأيه، بل يرجح الاختيار الذي ترجحه الضرورة العقلية.[4]

---

[1] محمد شطوطي 2009 (المدخل الى الفلسفة العامة) دار طليطلة. المحمدية . الجزائر ص 16

[2] Erik Weil. 1967 ,La logiquede la philosophie, dixiém édition, Librairie philosophique , Vrin ;Paris.. P89 [2]

3- محمد يعقوبي 1998 (آراء حول تدريس الفلسفة) مقال عن مجلة المبرز.العدد1.جويلية-سبتمبر. المدرسة العليا للاساتذة-بوزريعة-الجزائر. الآداب والعلوم الانسانية ص17.

4- حليد قادة 2000 (الدرس الفلسفي بين التبليغ والتلقي) مقال ضمن مجلة المبرز. عدد خاص بالملتقى الوطني في تعليمات العلوم الانسانية .ماي ص 50

وقد فكر علماء التربية والتعليم في كيفية تذليل الوسائل التعليمية وهذا ما اصطلح عليه بالتعليمية وهي دراسة لوضعية وسيرورات التعليم قصد تطويرها وتحسينها، والتفكير في مشكلاتها التعليمية التي تثير تعليم وتعلم هذه المادة والفلسفة المؤسسة لها فضاءاتها ومضامينها المحددة ولها أهدافها الموجهة والمحملة ضمن نسق تربوي وثقافي.[1]

إن العملية التعليمية التعلمية للدرس الفلسفي هي علاقة بين المعلم والمتعلمين، يكون موضوع لقائهم هو درس في الفلسفة.

لكن يجب أن نميز هنا بين مجموعة من الوضعيات والشروط، إذ توجد اختلافات في المستويات الدراسية، واختلاف في الشُعب التي تدرس فيها مادة الفلسفة، أي هناك اختلافات بين تلميذ مبتدئ في دراسة الفلسفة، كما هو الشأن بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي في الشعب الادبية، وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالنسبة للشُعب العلمية، وبين تلاميذ السنة الثالثة بالنسبة للشُعب الادبية، التي سبق لتلاميذها أن درسوا الفلسفة في السنة الثانية ثانوي كما هو الشأن عندنا في الجزائر.[2]

اذن تعتبر الفلسفة –عموما–اسلوب منهجي في التفكير في كل ما هو موجود، يسعى الى معرفة الاشياء حية وغير حية من حيث هي كل، معتمدا في ذلك على التحليل والتركيب والنقد والتأمل، وعلى هذا، فإن الفلسفة طبيعة ضرورية للإنسان، فنحن نبحث دوما عن هيكل شامل، تحظى فيه مكتشفاتنا المتفرقة بمغزى كلي عام، لذلك فان الفلسفة ليست فرعا من فروع المعرفة فحسب ،شانها شان الفن والعلم والتاريخ، بل انها تضم – أيضا وبالفعل – تلك الفروع في ابعادها النظرية

و المعرفية و المنهجية وتسعى الى إنشاء صلات بينها، والفلسفة تحاول بذلك تقييم التماسك في مجموع مجال الخبرة الانسانية بأسره، و تنظر الى الافتراضات الاساسية لفروع المعرفة الأخرى، فنحصل –مثلا– على فلسفة التربية إذا ما تناولت الفلسفة التربية ،فتحاول بذلك فهم الواقع ككل، بتفسيره بأسلوب عام ومنهجية دقيقة، كما تسعى فلسفة

---

[1]–عبد الله موسى 2001 (الفلسفة والديداكتيك) سلسلة المنشورات لمخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي. دار الغرب. وهران الجزائر ص 7

[2] – صانع عباس 2003 (التعليمية في تدريس مادة الفلسفة) مجلة المربي العدد–16–المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر –ص 50

التربية الى فهم التربية في كليتها الاجمالية، وتفسيرها بواسطة مفاهيم عامة تتولى اختيارنا للغايات والسياسات التربوية. [1]

2 -2 أهداف تدريس الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي

يؤكد لنا **هوبز** بان الغاية او مجال الفلسفة هو اننا قد نستعمل لمنفعتنا أثارا رأيناها من قبل، او قد تنتج تلك الاثار نفسها التي نتصورها في اذهاننا عن طريق انطباق الاجسام بعضها على بعض، كلما سمحت المادة والقوة والاجتهاد بذلك، من أجل الحياة البشرية..... أن غاية المعرفة القوة ومجال كل تأمل هو أداء فعل ما أو شيء ما.[2]

أمّا الغاية من تدريس مادة الفلسفة فهي ضمان تكوين التلميذ تكوينا متماسكا تتكافئ فيه المعارف والمواقف بما يكفل للمتعلم اكتساب منهج في التفكير والعمل، كذلك جعل التلميذ ملما بجملة المسائل الفلسفية في اشكاليات تتم بلورتها انطلاقا من اعمال كبار الفلاسفة والمفكرين، إضافة الى تمكين المتعلم من التحلي بروح الاستماع إلى الآخر، وعدم التشبث بالراي الخاص والراي السابق، كما يستخدم قدراته و يرقيها من خلال فكره المبدع الذي يندمج مع المواضيع والنصوص الفلسفية المقترحة، و بالتالي تزويد التلاميذ بوسيلة تربوية تساعدهم على دراسة الفلسفة وفهم معانيها فهما بعيدا عن الغموض و الالتباس.[3]

ومنه تقريب مادة الفلسفة من الأذهان و تبسيط المعلومات وتوضيحها بالأمثلة، وضبطها بالشواهد عند الضرورة وتمكين التلاميذ من المفاهيم الاولية التي تقتضيها عملية التفلسف حتى يكون اكثر استعدادا لمواجهة مشاكلها الكبرى، اضافة الى تعليم التفكير، حيث يقول بيوكوفاريس

---

[1] –مصطفى هجرسي 2003 (التربية والفلسفة. اية علاقة) عن مجلة المربي–نفس المرجع السابق ص ص 60–61

[2] –فردريك كوبلستون 2003 (تاريخ الفلسفة)ترجمة :محمود سيد احمد. المجلس الاعلى للثقافة. القاهرة– مصر. المجلد 5–الطبعة 1– ص19

[3] –جمال الدين بوقلب حسن 2006 (اشكاليات فلسفية)الكتاب المدرسي للسنة الثانية والثالثة ثانوي).الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.ط1–.الجزائر.ص76

(biokofaris) بان التفكير هو الاستنتاج ليس نوعا مستقلا من التعليم، انه جزء لا ينفصل عن أي درس أو تمرين أو خبرة تربوية.[1]

وهذا يعني ان الاستنتاج عملية عقلية لا يخلو اي درس او تمرين منه، فهو مهم لأنه يوصلنا الى حوصلة نهائية لما تم من قبل، وهذا دليل على الفهم بالاعتماد على التفكير للوصول الى ذلك.

فالممارسة الفعلية للتفلسف هي من الغايات البيداغوجية السامية التي يسعى الى تحقيقها تدريس الفلسفة–حاليا– وهنا سيتم الاتصال بالمشكلات الفلسفية عن طريق العقل و الجوارح يعمل المتعلم بينها على فهمها و تحليلها على اساس المنطق السليم والتمّكن منها واحتضانها بما يملك من منهجية عقلانية و رأي سديد.[2]

أمّا إذا عدنا للوراء قليلا في تاريخ المنظومة التربوية الجزائرية فإننا نجد ان المّذكرة 179 الصادرة بتاريخ 28سبتمبر1976 أو ما عرف بأمرية 76، نجدها من أهم المصادر التي تزودنا بأهداف تدريس مادة الفلسفة والتي تنطلق أساسا من أربعة مبادئ ينبغي أن توجه عمل مدرسي الفلسفة والفكر الاسلامي وهي:

–1– الموضوعية، الفكر النقدي، الفكر التركيبي.

–2– الارتباط بمعطيات الواقع.

–3– التفتح على العالم المعاصر ومختلف التغييرات التي تعرفها الحياة العصرية.

–4– التعود على طرح ومناقشة اشكاليات محددة بدقة مع مراعاة الوحدة والانسجام والوضوح في طرحها ومعالجتها.

كما حددّت المذكرة ما ينبغي أن يكتسبه التلميذ في الأقسام النهائية من التعليم الثانوي من دراسته للفلسفة والفكر الاسلامي فيما يلي:

---

[1]–رونا اوتشيدا واخرون 2004 (اعداد التلاميذ للقرن 21) ترجمة محمد نبيل نوفل .الدار المصرية اللبنانية.ط1 ص51

[2]–عبدالله بن جبار 2007 (الممتاز في دليل استاذ مادة الفلسفة 3ثانوي–جميع الشعب) منشورات بغدادي.الجزائر– ص16

* تمكينه من رؤية شمولية وعميقة لجميع المشاكل التي تطرحها الحياة على مستوى العمل ومستوى المعرفة

* تكوين شخصية متزنة و متوازنة ومزودة بالحس السليم .

* تعويد التلميذ على صياغة الاشكاليات التي تمكنه من رؤية واضحة للحقائق التي يحياها.

* التمكن من اتخاذ مواقف سليمة بكل وعي ومسؤولية.

* تنمية ملكات التحليل والتركيب والتقويم لدى التلميذ.

* تزويده بمعرفة فلسفية دقيقة تعطي الاسبقية للكيف على الكم.[1]

هذا في المقاربة القديمة بيداغوجيا الأهداف، أمّا بعد تبّني المنظومة التربوية للمقاربة الجديدة المعروفة ببيداغوجيا الكفاءات، فإنّنا نجد أنّ الكفاءات المستهدفة من البرنامج المقرر في مادة الفلسفة – للتلاميذ في المرحلة الثانوية بمختلف شُعبها– تتمثل في الاتي:

* المتعلم في اخر السنة للثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة، يكون قد احرز ثلاث كفاءات أساسية ختامية، و هي:

–1– يتوصل التلميذ الى ممارسة التأمل الفلسفي في قضايا فكرية تتعلق بفلسفة العلوم وفلسفة التسامي إلى الوحدة

–2– يتوصل الى الاتصال المباشر بمصدر الخبر ومعالجته .

–3– يتوصل التلميذ الى ممارسة التأمل الفلسفي في قضايا فكرية تتعلق بالإنسان ومحيطه .

وتنضوي تحتها كفاءات محورية تستوجب بدورها كفاءات خاصة يحققها المتعلم في هذه الشعبة كالتحكم في الخطاب المتعلق لإرجاع كل نشاط نفسي وثقافي إلى عملية الادراك الذي تتاتى منه مسؤولية التفكير وبذلك مسؤولية تشكيل العلاقات فيما بين المحيط و فيما بين الناس الى غير ذلك من الكفاءات التي لا يتسع المقام لشرحها.[2]

---

[1]–محمد الدريج 2000 (التدريس الهادف) قصر الكتاب.البليدة. الجزائر –ص ص 189–190

2–عبدالله بن جبار 2007 (الممتاز في دليل استاذ مادة الفلسفة.3 ثانوي. جميع الشعب) مرجع سابق ص11

* أما فيما يخص الكفاءات المراد تحقيقها في شعبة اللغات الاجنبية، وكذا شعب: العلوم التجريبية، تقني رياضيات، التسيير والاقتصاد، فهي مشتركة عموما، بحيث تحرز كفاءتين أساسيتين ختاميتين وهما:

-1- كفاءة التحكم في اليات الفكر النسقي.

-2- كفاءة خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها و الإرتقاء إلى محاولة حلها بطرائق منهجية.[1]

ولكل كفاءة ختامية كفاءات محورية – ايضا – تتدرج تحتها كفاءات خاصة أو مرحلية، وهي كلها تهدف الى جعل المتعلم قادرا على الفهم و التحليل والتركيب وعقد المقارنات و ممارسة الافتراض وبناء المسّلمات...الخ

وهذا ما يؤكد لنا ان بيداغوجيا الكفاءات ماهي الا امتداد مطور لبيداغوجيا الاهداف وفق متطلبات العصر والتغيرات الحاصلة في النظام الاجتماعي وعلى كل الاصعدة التربوية والاقتصادية والسياسية والعلمية والعالمية.

1 –نفس المرجع السابق ص 19

ثالثا: –واقع وافاق تدريس الفلسفة في نظامنا التربوي:

إنّ واقع تدريس متعلمينا في مرحلة التعليم الثانوي أو حتى الجامعي لمادة الفلسفة لا يكاد يختلف في نتيجة نقل المعارف وتصويرها أحيانا، بدل تنمية مهارات النقد والإبداع والاستدلال : فهل التدريس الحقيقي للفلسفة ينصّب على مخاطبة الذاكرة أم على مخاطبة الفكر وتفعيله؟ في الوقت الذي نُسلّم بأن معظم ما يبقى حيا في ذاكرتنا هي تلك المعلومات التي لها علاقة بالمنهاج الدراسي.[1]

الاجابة إذا نعثر عليها عند الطلبة والتلاميذ، والاساتذة، بل نجدها أيضا في واقع المجتمع الجزائري جوهرها: الدراسة هي نقل للمعارف التي ينفعل بها المتعلم ليس إلا وجود مناهج وطرق معتمدة في التدريس غير معقلنة ولا تتناسب مع الأطر الاجتماعية والثقافية التي دأب عليها التلميذ، هي عبارة عن دروس ومشكلات إما أنها تفوق عمره العقلي من حيث التجريد، لا يفهمها إلا إذا فهم عناصر المشكلة، إما أن فهمها يحتاج من المتعلم أن يكون واسع المعرفة والاطلاع. وهذا غير متوفر. وبالتالي يغيب التفلسف الحقيقي.

ونلاحظ أن ما ينعكس على التلميذ في التعليم الثانوي يسافر به إلى الجامعة، وبذلك فإن التدريس في هذه الحالة لا يؤهل المتعلمين لمواجهة الحياة المعقدة.[2]

بالرغم من الاصلاحات التربوية المتكررة وإعادة النظر في التعليم الثانوي، وإدخال التعليمية في البرنامج منذ التسعينات، والانتقال من التلقين الى الحوار في طرق التدريس للفلسفة–نظريا– إلا أن ذلك لم يثمر أمام ضحالة الرصيد اللغوي الثقافي عند المتعلمين والمعلمين على حد سواء في بعض الاحيان لآن طرائق التدريس القديمة ما زالت تُمارس في الكثير من المؤسسات التربوية وهي تنفر المتعلمين من المادة في مختلف الشُعب والتخصصات، حيث تعتمد طريقة كلاسيكية على حفظ المعارف ونقلها من جيل الى أخر، والاستاذ هو المصدر الوحيد للمعلومات الصحيحة يلّقن أكبر كمية من المعارف ويجتهد في تراكمها، دون مراعاة قدرة الاستيعاب لدى المتعلمين في غياب الوسائل التعليمية، ولا يبقى إلا السبورة والكتاب

1– راسل أكوف، دانييل فرينبيرغ 2009 (وضع التعليم على النهج الصحيح). ترجمة: لبنى عامر. الدار العربية للعلوم.ط1 . ص 25.

2– موسى فتاحين 2011 (مشكلة تدريس الفلسفة في الجزائر بين التأريخ للأفكار الفلسفية وممارسة الفعل الفلسفي). مقال عن مجلة الحكمة. العدد8.السنة الثالثة ..كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. الجزائر. ص 242

المدرسي والمطبوعات، وينتهج كثير من الأساتذة طريقة الاملاء اساسها تراكم المعلومات فتُؤدي إلى الملل وكبح روح المبادرة أما المتعلم فيتلقى المعلومات ويحفظها ليسترجعها في آخر كل فصل دراسي.[1]

لذلك وجب مراعاة تطوير وتكوين معلم المادة قبل تطوير المضمون في عملية تطوير منهج الفلسفة حيث يجب أن يتصف بصفات المدرس الناجح وخاصة قدرته على فهم الطلبة ومعرفة خصائصهم وميولهم واستعداداتهم، إضافة إلى ضرورة تمكنه من مادته وكل ماله صلة بها، ومعرفة كل ما طرأ عليها وأفضل المصادر لها وبها.[2]

فعند تطوير منهج الفلسفة يجب مراعاة الاسس التالية:

1-تطوير من أجل أن يسهم منهج الفلسفة في الاشتباك مع قضايا المجتمع المحلي الواقعية والمستقبلية.

2- تطوير لكي يسهم منهج الفلسفة في الارتباط بالفكر الفلسفي المعاصر العلمي.

3- التطوير من أجل تحقيق أهداف منهج الفلسفة لا سيما تكوين العقلية النقدية أو المتفاعلة والواعية للقضايا المحلية والعالمية.[3]

وإذا كان الهدف من تطوير منهج الفلسفة هو أن يتعلم الطالب كيف يدير عقلهُ وكيف يفكر وينتقد وكيف يتجاوز الواقع ويبدع، وكيف يواجه مشكلات العصر وقضاياه، فإن أهم المقترحات التي يمكن اعتمادها في طريقة التدريس تتلخص فيما يلي :

1-الاعتماد على المناقشة الجادة ونقل الحوار من الفلاسفة الى التلاميذ، ومن الماضي الى الحاضر.

2- طرح أسئلة تحتمل إجابات متفردة وعمل عصف ذهني حولها.

1- زهراء كشان 2003 (الفلسفة بين الواقع التقليدي وتصورات برامج الفلسفة المستحدثة) مجلة المربي العدد16.المركز الوطني لوثائق التربوية الجزائر. ص 56

2- محسن علي عطية 2009 (المناهج الحديثة وطرائق التدريس). دار المناهج.الأردن.ط.2009.ص369.

3-إلهام عبد الحميد فرج 2012 (المناهج وطرائق التعليم والتعلُّم منظور ثقافي). مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات. القاهرة. ط3. ص 72

3- طرح المشكلة وإثارة انتباه الطلاب حولها.

4- مسرحة الفلسفة وتمثيلها.

5- اقتراح بحوث يقوم بها الطلاب في موضوع فلسفي ثم عرضها ومناقشتها من خلال لجنة من طلاب الفصل مع المعلم.

6- الاهتمام بالمعلّم وطرق التدريس.[1]

والواجب تغيير الطريقة حسب متطلبات المرحلة العمرية للتلميذ، حيث أن المعرفة بخصائص القدرات العقلية لتلميذ المرحلة الثانوية توضح لنا أن هذا الطالب لا يناسبه التلقين كطريقة في التدريس ولا يلبي احتياجات قدراته العقلية النامية بل أن التلقين يؤدي الى وأد هذه القدرات قبل اكتمال نموها أو يبطئ من تطور النمو العقلي لديه ومن ثم فإن الحوار كطريقة للتدريس تتفق واحتياجات الطلاب في تلك المرحلة، ويتضح ذلك من خلال:

- الرغبة في التعبير عن وجهة نظره الشخصية في المشكلات العامة، والحوار يتيح تحقيق هذه الرغبة، إضافة إلى امكانية نمو القدرات الادراكية وتصحيح آرائه من خلال النقاش.
- الحوار يجعل الدرس جذابا ومثيرا للاهتمام مهما كانت صعوباته أو طوله بسبب رغبة التلميذ في المشاركة في الحوار الدائر والتعبير عن نفسه وهذا ما يدفعه الى الانتباه واليقظة لمتابعة الدرس.
- رغبة الكاتب في النقد والاصلاح يتحقق بطريقة الحوار والنقاش الذي يُرضي لديه الميل الى الاستقراء واستنباط.
- طريقة التدريس بالحوار تدرب الطالب على الكثير من العمليات العقلية العليا كالفهم والربط والتفسير والتحليل والنقد والاستنباط والاستقراء، كما يساعد على النمو اللغوي والتفاعل مع الآخرين وتقبُّل النقد....[2]

فالحوار إذًا كطريقة في التدريس لطالب المرحلة الثانوية يمكن أن تساهم بدور أساسي في الوفاء بمتطلباته التربوية في تلك المرحلة، حيث يساعده على النمو العقلي والتوافق النفسي

1-إلهام عبد الحميد فرج 2012 (المناهج وطرائق التعليم والتعلُّم منظور ثقافي). مرجع سابق. ص 99 -

1- نفس المرجع السابق . ص ص 242-243

وبناء ثقته بنفسه من خلال اتباع أسلوب حواري جيّد وهذا ما نفتقر إليه في مؤسستنا التربوية وفي معظم الفصول الدراسية بها.

لأن ما نلاحظه في الواقع المدرسي الجزائري يناقض ذلك لأن المعلم في حد ذاته مرتبط بوقت محدّد ومنهاج معين عليه إتمامه وتنفيذ البرنامج المسطّر في آجاله. إضافة إلى النقص الملحوظ في التكوين المستمر للمعلم ولمكونيه في حدّ ذاتهمـــ، فلا نجد أي معلم أو مكوّن كفـء، ويبقى التلميذ مترنحا بين كثافة البرامج وقلة الخبرة وعدم الاستيعاب للمادة العلمية المقدمة إليه.

رابعا: طبيعة تفكير تلميذ المرحلة الثانوية :

تُعّد مرحلة التعليم الثانوي من أكثر المراحل التعليمية النظامية قيمة وأهمية لتمتعها بمنزلة كبيرة لدى جل النظم التعليمية – في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء – باعتبارها تقود الى الفرص التعليمية العالية، المرغوب فيها من قبل عامة الملتحقين بها من جهة، ومن جهة ثانية باعتبارها الوسيلة الرئيسية لتكوين الإطارات الفنية الوسطى، القادرة على تكوين القاعدة المادية والاقتصادية للمجتمع لأنه عن طريقها تتكون الأعداد الهائلة من الشباب للحياة في جميع المجالات الاقتصادية والصناعية والثقافية، وحتى قطاع الخدمات الاجتماعية، وذلك لما لها من أثر في نفوسهم وتأثير في تكوين شخصياتهم في عالم سريع التغير، عليهم أن يواجهوا مشكلاته بنجاح، ويضطلعوا بمسؤولياتهم الفردية والاجتماعية فيه ولهذا حظيت وتحظي هذه المرحلة بالاهتمام المتزايد، وذلك ضمن المحاولات الاصلاحية التي تبذلها الدولة الجزائرية من أجل زيادة انتاجها وتحسين مردوديتها والرفع من قيمتها وخاصة في ظل الاصلاحات الجارية، وذلك بغية مواكبة التطور والتغير السريعين في المجالين العلمي والتكنولوجي.[1]

ويؤدي الانتقال من المدرسة الإعدادية(المتوسطة) الى المدرسة الثانوية في أول هذه المرحلة الى اطّراد الشعور بالنضج والاستقلال. وتعد هذه المرحلة همزة وصل بين مرحلة المراهقة المبكرة التي تعقب البلوغ ومرحلة المراهقة المتأخرة التي تفضي الى النضج. ولعل

1–برو محمد 2010 (أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية) دار الامل الجزائر .ص 259.

أبرز ما تمتاز به هذه المرحلة يتمثل في استيقاظ احساس الفرد بذاته وكيانه، وفي ظهور القدرات الخاصة التي يستدل منها على الميول المستخدمة في التوجيه التعليمي والمهني.

وتبرز جوانب النمو المختلفة جسميا انفعاليا اجتماعيا ومعرفيا. حيث يتميز الجانب المعرفي – الذي يهمنا في هذه الدراسة– بهدوء سرعة نمو الذكاء حيث يقترب من الوصول الى اكتماله في الفترة (15–18 سنة) ويزداد نمو القدرات العقلية، وخاصة القدرات اللفظية والميكانيكية والسرعة الادراكية، ويظهر الابتكار خاصة في حالة المراهقين الاكثر استقلالا وذكاء وأصالة في التفكير والاعلى في مستوى الطموح، ويستمر التذكر المعنوي في نموه طوال هذه المرحلة، وينمو التفكير المجرد والابتكار وتتسع المدارك وتنمو المعارف ويستطيع المراهق وضع الحقائق مع بعضها بعضا، بحيث يصل الى فهم أكثر من مجرد الحقائق نفسها بل يذهب الى ما وراء ذلك[1]،فتكثر الحاجات العقلية عنده وتتنوع ويبدأ المراهق في إعادة النظر في المعلومات والمعارف السابقة ليختبرها وليزنها بعقله النامي الذي يتسع أفقه بكل خبرة جديدة يمر بها، ومن أهم الحاجات العقلية التي تحتاجها الحاجة الى التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك[2]، حيث يميل الى النظر العقلي في الكائنات والظواهر الاجتماعية في بيئته، وذلك لغرض دعم وتوليد المعلومات السابقة أو نقضها اذا لم يجد سبيلا الى فهمها وتقبلها، ولذلك تكثر تساؤلات مراهق عن بعض القضايا التي تستعصي على عقله حين يعمد منفردا الى التفكير فيها، وهذا يوجب على الآباء والمربين التزام الصدق في الاجابة والتفسير[3].

و لنظرية **بياجيه** J.Piaget الدور الاكبر في بيان طبيعة النمو العقلي، وربّما كان دور هذه النظرية أكثر وضوحا في مرحلة المراهقة حيث تتميز في نمو التفكير المجرد –حسب Piaget– بالخصائص التالية :

1– **التمييز بين الواقع والممكن :** يستطيع المراهق أن يأخذ في اعتباره كل الحلول الممكنة بالنسبة لمشكلة ما، قبل أن يقرر أي من هذه الحلول هو الذي ينطبق بالفعل على ذلك الموقف المشكل، وهو في ذلك يتبع المنهج الفرضي الاستدلالي في التفكير.

[1] محمد السيد الزعبلاوي 1997 (تربية المراهق في الاسلام وعلم النفس) مرجع سابق . ص 465.

[2] صالح محمد ابو جادو 2011 (علم النفس التربوي) دار المسيرة .الطبعة الثامنة.الاردن. ص ص 86–87

[3] الزعبلاوي 1997 (تربية المراهق في الاسلام وعلم النفس) المرجع السابق. ص 465.

2- **استخدام الرموز من الدرجة الثانية:** يستطيع أن يستخدم رموزا للتعبير عن رموز أخرى، وهو ما يجعل التفكير أكثر مرونة، إن الكلمات يمكن أن يحمل أكثر من معنى ويساعده هذا المستوى من النضج في فهم التعبير المجازي والصور البلاغية، هذا من ناحية اللغة، أما من ناحية القدرة العددية فيستخدم رموزا للتعبير عن أعداد والتي هي نفسها رموزا، كما أنه يستطيع إدراك العلاقات المنطقية بين العبارات والاحداث.

3- الربط بين المتغيرات: وتعني قدرة المراهق على أخذ عدة متغيرات في الاعتبار في نفس الوقت، كما أنه يستطيع إدراك التعبير عن العلاقة الكمية بين هذه المتغيرات في صورة نسب.

والملاحظ أن الفروق في النواحي التحصيلية تتخذ شكلا آخر مقارنة بمرحلة التعليم السابقة (الابتدائية) حيث يبدأ التفوق في مادة من المواد بصورة واضحة أكثر من مواد أخرى أي بمعنى ظهور قدرة بشكل أكبر من القدرات الاخرى، مما يدل بأن القدرات العقلية اللازمة للنجاح الدراسي تتمايز في بداية مرحلة المراهقة.[1]

حيث يميل التلميذ في هذه المرحلة الى تنمية معلوماته ومهاراته العقلية بشكل واضح غير أنه يصبح أقل رغبة في التذكر الآلي في هذه المرحلة من العمر مقارنة بحاله في مراحله السابقة، ولظاهرة تنوع النشاط العقلي أهميتها في اكتشاف ميول الطلاب وفي تنمية مهارات التفكير لديهم بدرجة أكثر إضافة إلى نُضج الاستعدادات الخاصة بالطلاب والميول المهني لديهم في هذه المرحلة. ولكن هناك فروقا فردية يجب على المعلم ملاحظتها ومعرفة الخصائص المتعلقة بالنمو العقلي ممّا يُساعد ذلك على توجيه التفكير السليم لدى الطُّلاب بما يحقق مطالب هذه المرحلة للنمو.[2]

---

[1] محمد بن يحيى زكرياء، فضيلة حناش 2009 (علم نفس الطفل والمراهق). المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. الجزائر.. ص ص 82-83.

[2] فهيم مصطفى 2002 (مهارات التفكير في مراحل التعليم العام) رياض الأطفال الابتدائي-الإعدادي-الثانوي. دار الفكر العربي. ط1 . ص21 .

خامسا: تعليم التفكير في المناهج التعليمية

يرى (**Noris**) أن التفكير ليس خيارًا تربوياً فحسب، وإنما ضرورة تربوية لا غنى عنها. ويعزو ذلك إلى جملة من الاعتبارات منها: أن تنمية التفكير لدى الطلبة تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، إذ أن التعلم في أساسه عملية تفكير، وأن توظيف التفكير في التعليم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة، إلى نشاط عقلي، مما ينعكس على إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وربط عناصره ببعضها البعض.[1]

وبذلك فإن تعليم مهارات التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفعالية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل ويساعد على رفع مستوى الكفاءة الفكرية للطالب.[2]

و التفكير الجيد ليس مرادفا للذكاء، فهناك الكثير من الاشخاص الاذكياء الذين لا يتفحصون البدائل ولا يستمعون لوجهات نظر الاخرين وهؤلاء على الرغم من ذكائهم. ليسوا مفكرين جيدين.

ويرى الكثير من الخبراء في هذا المجال أن الذكاء هو قدرة الدماغ الفطرية وان التفكير هو المهارة التي نوظف بها هذه القدرة.

فتعليم التفكير يهدف إلى تسليح الاطفال بأدوات لاستخدام قدراتهم الفطرية بشكل أكثر فعالية.

حيث يرى جروان (1999) ان تعليم التفكير يعني تعليم الطلبة بصورة مباشرة أو غير مباشرة، كيفية تنفيذ مهارات التفكير الواضحة المعالم، كالملاحظة والمقارنة، والتصنيف، والتطبيق، وغيرها بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، أو في إطاره شريطة أن يكون التركيز على مهارة التفكير في حدّ ذاتها. [3]

---

[1] (Noris.1985 :Syntheses of Research on critical thinking Educational leadership).Vol,42,No-8-P40

[2] ديبونو 2008 (تنمية التفكير بأساليب مشوقة) ديبونو.ط2.عمان.الاردن ص23.

[3] جروان عبد الرحمن 2002 (تعليم التفكير. مفاهيم وتطبيقات) مرجع سابق ص 424.

ويقصد هنا بتعليم التفكير بصورة مباشرة أو غير مباشرة الاتجاهين:

- الاتجاه الأول: يرى ضرورة تعليم التفكير بشكل مباشر وواضح، بحيث يكون التركيز على مهارات التفكير، ومن أبرز هذه البرامج:

1-مساق تعليم التفكير: تسريع البناء المعرفي من خلال تعليم العلوم. Thinking skills course cognitive acceleration through science Education case.

2-الفلسفة للأطفال.Philosophy for Children.

3-برنامج الكورت. The cognitive research trust (Cort).

- الاتجاه الثاني:والذي ينادي بدمج مهارات التفكير بالمواضيع التعليمية ومن أشهر من يمثل هذا الاتجاه :

1-برنامج تنشيط تفكير الأطفال من خلال المنهاج. Activating children's thinking skills (acts) through the hole curriculum.

2-برنامج ريتشارد باول لاعادة صياغة الخطط التعليمية Richard Paul's Model for remodeling lesson plans.

فبالرغم من التباين بين الاتجاهين، فإنهما يتفقان على أن التفكير قابل للتعلم ومن واجب المعلمين مساعدة طلابهم على التفكير بشكل جيد.[1]

فهناك-إذن- علاقة وثيقة بين عملية التفكير وعملية التعلم، ففي المواقف التعليمية توجد مشاكل معينة تواجه الكائن الحي وتخلف عنده نوعا من التوتر والقلق لا يزول إلا عندما ينقلب على المشكلة أي عندما يتعلم طريقة حلها، فالمشكلة موقف يتعذر الوصول إلى حله بالطرق المعتمدة بل بالتفكير الذي يعتبر وظيفة عقلية عُليا يمكن التدريب عليها -كما أشرنا سابقا- وتوجيه الفرد فيها، ولذا نجد أن التربية الحديثة تستهدف تدريب التلاميذ على أساليب التفكير العلمي الدقيق والمنظم.[2] وقد أكدت الدراسات في علم النفس المعرفي التي اجريت على الاطفال (بين 1962-1965 Torance) باستخدام الاختبارات المختلفة، أن هناك عناصر مجزأة تطور

---

[1] دعاء احمد فهيم جبر 2007 (تفكير مغاير. تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الاطفال.) مرجع سابق. ص 21 .

[2] محمد جاسم محمد 2004 (علم النفس التربوي وتطبيقاته) مكتبة دار الثقافة. الطبعة الاولى الاصدار الاول. الاردن. ص 488

الاستجابات الاصلية والمرتبطة بالخصائص الشخصية والبيئية، حيث يمكن تطوير القدرة على الابداع –مثلا– بطريقة منهجية عن طريق التمارين والتعليم[1] أي تعليم التفكير بالممارسة المنهجية داخل المؤسسات التعليمية، لذلك يعد التعلم باستثارة التفكير في القضية المراد تعليمها من افضل أنواع التعليم، بمعنى يمكن أن تسأل عدة أسئلة حول الموضوع المراد تعلمه أو اثبات حقيقته للمتعلم. وهناك دعوة من الله تعالى في الكثير من السور والآيات لكي نفكر ونتدبر ونعلم بالمقارنة والبحث والنظر والتفكير والتأمل، ومثال ذلك قوله تعالى "الذِين يَذْكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والارض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقِنا عذاب النار".[2]

لذلك فإن التفكير قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معا في عالم اليوم والغد المتميز بالتدفق المعرفي المتجدد والمتزايد مما تبرز أهمية تعلم مهارات التفكير وعملياته، التي تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها.

كما أن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الاثارة، والجذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور الطلبة في الصف إيجابيا فاعلاً، وينعكس بصور عديدة من بينها: تحسن مستوى تحصيلهم الدراسي، ونجاحهم في الاختبارات المدرسية بتفوق، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسؤوليتها، ومحصلة هذا كله تعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع.[3]

إن التحديات التي أفرزتها ثورة التكنولوجيا المعلوماتية أمام التعليم كثيرة ومتعددة بحيث أصبح التغيير سمة سائدة في المجالات جميعها وبخطوات متسارعة. وإذا كانت مدارسنا وجامعاتنا تسعى لتوفير الفرص المناسبة لتطوير مهارات التفكير لدى طلبتها بصورة منظمة وهادفة ينبغي عليها السعي الفعلي لمساعدتهم على التكيف مع متطلبات عصرهم من خلال

---

[1] Bernard cadet 1998 (psycologie cognitive)serge et France perrot.Editeurs.Paris.P227

[2] سورة آل عمران الآية 191.

[3] سلم محمد قارة و محمود الصافي 2010 (تضمين الكورت لتعليم التفكير في المنهج الدراسية) دار الثقافة.ط1.الاردن. ص 17

مناهج دراسية تتواكب مع هذه التوجهات، فتعليم مهارات التفكير أصبح هدفا تربويا لمدارس وجامعات اليوم وتعليم هذه المهارات أصبح يشكل العمود الفقري للإصلاح التربوي المعاصر.[1]

وهذا ما يتطلب عند مراجعة المنهج إلى مراعاة ما يلي:

أ-إعادة النظر في المواد العلمية (كتب ومقررات وطرق تدريس ووسائل تعليمية) مع إعطائها الأهمية القصوى لأنها تعتبر محورًا للتقدم العلمي.

ب-بناء المقررات الدراسية وفقًا لمفاهيم بأبعادها المختلفة والأخذ بأحدث الطرق والأساليب في تدريسها.

جـ- زيادة الاهتمام بالدراسات العلمية والعملية.

د-تنمية مهارات التفكير العلمي والتخطيط.

هـ- تنمية القدرة على الخلق والابتكار لدى التلاميذ.[2]

وصحيح أن المناهج المعاصرة لا تخلو من إشارات إلى تنمية التفكير ومهاراته، لكنها كلها لا تتجاوز الكلمات إلى التنفيذ، ولا يبدو دليل معين واحد يوضح كيف ينمي التفكير، ويطور مهاراته في العملية التعليمية، والى أي مدى يحدث هذا التطور، وتلك التنمية.

ولا يمكن الثقة في أن هذه التنمية وذاك التطور يحدثان ضمنا من خلال المحتوى التعليمي، وممارسات المعلمين، لأن تنمية التفكير وتطوير مهاراته أمران يوجبان تطوير المنهج ذاته بدءًا من أهدافه حتى التقويم، وهذا ما لا يحدث في المناهج التقليدية التي ما تزال متمركزة على المعرفة، وتقدس الكتاب المدرسي، وكلماته المطبوعة التي يراها واضعوها أنها غير باطل ما فيها رغم التطور الذي نشهده في هذا العالم .[3]

---

[1]- أبو جلالة صبحي حميدان 2007 (مناهج العلوم وتنمية التفكير الابداعي) دار الشروق.ط1 الاصدار الاول. الاردن.. ص15

[2]- حلمي أحمد الوكيل 2000 (تطوير المناهج -أسبابه-أسسه-أساليبه-خطواته).دار الفكر العربي. القاهرة مصر.ص.125.

[3]حسن عبد البارئ عصر 1999 (مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي) المكتب العربي الحديث الاسكندرية.ص22

وما يلاحظ ان هناك إهمالا في تعليم التفكير وإثرائه، لأسباب بعضها راجع إلى فلسفة التربية، وبعضها راجع إلى المنهج، أو إلى إعداد المعلم، وأهم الأسباب الذي يتصور التفكير غير مستقل بذاته، وجعله من بين المهارات الاساسية كالقراءة، والحساب، والكتابة.

والتفكير ليس مهارة، ولا تنتجه مهارة، وإنما هو المصدر، وأصل اشتقاق كافة مهارات العقل، وهو أساس أي تطور يصيب المهارات نفسها.[1]

كما ينبغي على المعلم النظر إلى عملية تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب على أنها هدف البرنامج التعليمي، وليس حصيلة تعليم مناهج وأنشطة فقط. ومع امكانية تعميم أساليب التفكير على مستوى المدرستين المتوسطة والثانوية فإن الطلاب هنا بحاجة إلى المعلم الكفء الذي يستطيع إثارة الأسئلة في أذهانهم تجاه المشكلات التي يطرحها عليهم في مناخ يسود المودة والألفة.

وقد قام ميلز(miles-1996) بدراسة عن /ثورة تطوير المناهج وتعليم التفكير/ ذكر انه من الضروري احداث التكامل بين المحتوى التعليمي و طرق التدريس مع مهارات التفكير الاساسية داخل المناهج الدراسية، ومن هنا يكون الدور الرئيسي الذي تقوم به عمليات التفكير الا وهو الجمع بين استراتيجيات التفكير والتفاعل مع العديد من المواقف الحياتية، ولذلك يلزم تفعيل عمليات تعليم مهارات التفكير في المناهج التعليمية و اعادة صياغة وهيكلة المناهج في صورة جديدة، وهو ما يتطلب ضرورة تدريب الطلاب على استخدام تطبيقات مهارات التفكير و الاستكشاف والمناقشة والتحليل والدفاع عن الآراء والمعتقدات الشخصية والعمليات العقلية المعرفية ،وبهذا يتطور التعليم الفعال للطلاب ليقابل احتياجات المجتمعات المتطورة في الالفية الثالثة والقرن الحادي والعشرين.[2]

فقد أثبتت التجارب العالمية الجدوى الفعلية والتحسن النوعي المباشر في عملية التعلم والتعليم إذا ما قرنت بالاهتمام المدروس بمهارات التفكير من خلال دمجها في استراتيجيات التدريس، أو من خلال تطبيق منهج مستقل بالمهارات التفكيرية على غرار برنامج الكورت لديبونو الذي اشرنا اليه انفا. والذي يطبق في الكثير من بلدان العالم المتطورة تعليميا، بل ونصت سياستها التعليمية صراحة على ان تنمية مهارات التفكير لدى الطالب مطلب أساسي يجب مراعاته عند التخطيط او التنفيذ التربوي، فمثلا يعتبر في كندا تعلم مهارات التفكير

1- نفس المرجع السابق ص 23

2-مجدي عبد الكريم غريب 2003 (تعليم التفكر في عصر المعلومات) مرجع سابق -ص 488

الاساس المهم للتدريس، أما في شيلي فان الاختبارات الرسمية للتفكير الناقد هي الاساس للالتحاق بالجامعة، ويعتبر الدور الاساس للمدرسة في اليابان هو تنمية القدرة على التفكير.[1]

ومن ثم فان مجال المعرفة هو مجال لتنشيط التفكير، وممارسته، وتيسيره وتحقيق غرضه، وتحديد اتجاهه، والتمكن من اي من مهارات التفكير، او استراتيجياته، لا تعين عليه المواد الدراسية وحدها، وانما يعينه كذلك الشغف بتلك المواد والحرص عليها، والرغبة في اجراءات التفكير المتضمنة في تلك المادة، وقد يتضاءل التمكن من التفكير و إجراءاته، أو يكون محدودا ،بالجهل، او بالفهم الخطأ للمادة الدراسية المقدمة، من طرف المعلم او المتعلم او منهما معا.[2]وكما أشرنا سابقا، فإن المناهج التعليمية بمفهومها الحديث تمثل دورا أساسيا على مستوى عمليتي التعليم والتعلم، وتصبح أكثر فاعلية في عصر تكنولوجية المعلومات و العولمة.[3]

لذلك وجب الاهتمام بتعليم التفكير عن طريقها، والتدريب على مهاراته المختلفة.

1–قادي خديجة عمار1999 (ملامح التفكير التي يحتاجها طالب المرحلة الثانوية ودور العملية التعليمية في توجيه تفكير الطلاب) كلية التربية جامعة ام القرى السعودية ص 42 .

[2]–حسني عبد الباري عصر 2005 (التفكير. مهاراته. و استراتيجيات تدريسه) مركز الاسكندرية للكتاب.ط1 الازاريطة .مصر .ص 113

[3]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي 2006 (المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل) دار الشروق ط1 الاصدار الاول عمان الاردن ص 40

خلاصة

مما لا شك فيه ان لكل مجتمع مشكلاته الخاصة التي تنبع من طبيعة ظروفه وتتنامى اذا ما عجزت الدولة عن حلها، ومشكلات مجتمعنا تحتاج لتدخل قصدي من قبل مؤسساته و المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية يمكنها التدخل عبر مناهجها الدراسية لتحقق التفاعل مع الواقع ومشكلاته، وتقدم حلولا مقترحة من خلاله لمعالجة القضايا المختلفة للمجتمع، والمشكلة الاساسية في المناهج الدراسية انها لا زالت تكرس منهجية الحفظ وتبتعد في مضامينها عن الواقع و ازماته، وهذا ما يلاحظ على تدريس مادة الفلسفة التي تعرف عزوفا كبيرا من طرف المتعلمين بسبب نفورهم الدائم لعدم معرفتهم لغاياتها السامية من ناحية ولعدم قدرة المعلم على ايصال المعلومات بأساليب شيقة و بسيطة.

وتبقى المناهج التعليمية بحاجة الى اعادة النظر بصفة دقيقة وجادة و فعالة خاصة مع التطور المعرفي الهائل. الذي يشاهده عصرنا الحالي، الذي يركز على التفكير وتنمية مهاراته سواء ضمن المناهج الدراسية او بتعليم التفكير خارجها، ومنهج الفلسفة حقل خصب لتنمية مهارات التفكير ،هذا ان توفرت الظروف المناسبة لذلك بدءا من المنهج الدراسي لمادة الفلسفة بحد ذاتها اضافة الى تكوين المختصين لتصميم المناهج المتقنة وصولا الى المعلم الكفء البارع في تنمية مهارات التفكير لدى طلابه من خلال مادة الفلسفة بأسلوبه الفعّال والمتميز.

الجانب الميداني

الفصل

الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- الدراسة الأساسية.

إجراءات الدراسة الميدانية

تتناول الباحثة في هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي اتبعتها في دراستها، ويشمل المنهج المستخدم للبحث، والدراسة الاستطلاعية بعرض مجالاتها المكانية والزمانية والبشرية، والطريقة المتبعة في استطلاعها لجمع البيانات للدراسة ونتائج الدراسة الاستطلاعية، كما يشمل الدراسة الأساسية أو النهائية وذلك بتعريف ميدان الدراسة، مع التطرق إلى أدوات جمع البيانات وعينة الدراسة النهائية، والأساليب الإحصائية المستخدمة

أولا : منهج الدراسة:

يعتبر المنهج الطريقة التي يتّبعها الباحث في دراسته لمشكلات ما لاكتشاف الحقيقة.[1] وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملائمته لأغراض الدراسة، فهو يستهدف تقرير خصائص موقف معين أي وصف عوامل الظاهرة مع التحليل بعمق للبيانات المبوبة، ليستخلص الباحث بعدها تعميمات ذات مغزى تساهم في تقدم المعرفة[2]، وهذا ما يؤكده أيضا (هوايتي، hawayti) بأن البحوث الوصفية لا تنحصر في مجرد جمع الحقائق، بل ينبغي أن يتجه الباحث الى تصنيف البيانات والحقائق وتحليلها تحليلا دقيقا كافيا، للوصول إلى تعميمات بشأن الموقف أو الظاهرة موضوع الدراسة[3].

1- صلاح الدين شروخ (2003) .منهجية البحث العلمي للجامعيين. دار العلوم للنشر والتوزيع. دط. الجزائر ص117

2-عبد الفتاح محمد الدويدار(2000).مناهج البحث في علم النفس. دار المعرفة الجامعية. الازاريطة . ط2. مصر ص 174

3- عبد الباسط محسن (1976). أصول البحث الاجتماعي. مكتبة وهبة. دط القاهرة مصر، ص 24

ثانيا :الدراسة الاستطلاعية:

2-1- مجالات الدراسة الاستطلاعية:

2-1-1- المجال المكاني: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية ببعض ثانويات ولاية باتنة المتوفرة على مناصب مفتوحة لأساتذة مادة الفلسفة

2-1-2-المجال الزماني : استغرقت الدراسة الاستطلاعية طوال مدة الفصل الثالث للسنة الدراسية 2013/2012 بالنسبة لأساتذة مادة الفلسفة في بعض ثانويات الولاية، كما تم زيارة أساتذة الجامعة بقسم الفلسفة بتاريخ 22 أفريل 2013 والذين درّسوا من قبل المادة في المرحلة الثانوية، وكانت الزيارة بغرض جمع المعلومات حول موضوع الدراسة .

2-1-3- المجال البشري : شملت عينة الدراسة الإستطلاعية مجموعة من أساتذة وأستاذات مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي بولاية باتنة الذين تم إختيارهم بطريقة قصدية، وذلك لقربهم من مقر إقامة الباحثة وعملها كمستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، أتاح لها فرصة التواصل مع الأساتذة لجمع أكبر قدر من المعلومات حول موضوع الدراسة.

جدول (1) : يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

المكان	عدد الأساتذة	الذكور	الإناث
ثا. بلدية وادي الطاقة	03	01	02
ثا. بروال بلقاسم بن الصالح- باتنة-	04	00	04
ثانويات دائرة أريس	04	02	02
ثانويات دائرة ثنية العابد	04	02	02
المجموع	15	05	10

2 -2- طريقة إجراء الدراسة الاستطلاعية:

2-2-1- المقابلة:

إضافة إلى جمع المعلومات عن طريق الكتب والمراجع والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية المختلفة، قامت الطالبة بإجراء مقابلات لبعض أساتذة مادة الفلسفة في التعليم الثانوي لبعض ثانويات ولاية باتنة، وبقسم الفلسفة في جامعة باتنة قابلت مجموعة من أساتذة المادة الذين درسوا – سابقا- مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية. وكانت المقابلة عبارة عن طرح أسئلة مفتوحة حول قدرة مادة الفلسفة على تعليم التفكير لدى تلميذ المرحلة الثانوية. وحول أهم المهارات التي تنميها المادة لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي، وقد أفاض الأساتذة في الرد على التساؤلات بكل ما يحيطهم من واقع وهواجس تدريس هذه المادة التي تعرف عزوفا كبيرا من طرف التلاميذ، وقد أرجع ذلك الأساتذة إلى الخلفية المكتسبة للنظرة السلبية تجاه مادة الفلسفة من قبل بعض التلاميذ، إضافة إلى عدم تمكن التلميذ من استيعاب مواضيعها لتدريسها له في اخر المرحلة الثانوية أي في السنة الثالثة ثانوي فقط بالنسبة لتلاميذ الشُعب العلمية وبداية من السنة الثانية ثانوي بالنسبة للشعب الأدبية، وغالبا لن تكتمل للتلميذ الرؤية حول مادة الفلسفة – حسب آراء أغلب الاساتذة – إلا بعد التخصص الاكاديمي في الجامعة بدراستها . كما أجمع جل الأساتذة الذين تمت مقابلتهم، بأن الفلسفة هي المادة الوحيدة القادرة فعلا على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ كالاستدلال والتحليل والنقد والتركيب، والاستنتاج والابداع والفهم . والتفسير...إلى غير ذلك من مهارات التفكير العديدة الدنيا والعليا، كما أشاروا إلى منهاج المادة والبرنامج الدراسي الذي أثقل كاهل التلميذ والأستاذ معا، فهو مطالب بتوصيل المعلومات في وقت قياسي لإنهاء البرنامج في آجاله المحددة، من ناحية، وباستخدام الطرق البيداغوجية الحديثة، المتعلقة ببيداغوجيا الكفاءات، من ناحية أخرى، فيجد نفسه في صراع مع الزمن، ونقص للوسائل المعينة له على التدريس الجيد، من جهة، وفي حيرة التلميذ، وعدم تقبله ونفوره من المادة، من جهة أخرى .

وقد التمست الطالبة ذلك، من خلال آراء التلاميذ – ايضا – بحكم عملها كمستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، عن طريق المقابلات الفردية والجماعية للتلاميذ، التي تقوم بها في اطار مهامها المنوطة بها . حيث كان ذلك من أهم انشغالات التلاميذ المطروحة في المستويين الثانية والثالثة ثانوي بل وأنتقل تخوفهم إلى تلاميذ السنة أولى ثانوي للجذعين المشتركين : علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب.

2-3 – نتائج الدراسة الاستطلاعية:

في ضوء الدراسات السابقة، والتراث النظري لموضوع مهارات التفكير في مادة الفلسفة، وبناءا على الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الطالبة الباحثة، استقرت على بناء أداة للدراسة. وهي عبارة عن استبيان لوجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ في السنة ثالثة ثانوي.

وقد ركزت الطالبة في محاور الاستبيان على مهارات التفكير التي أشار إليها أغلب أساتذة مادة الفلسفة، في مرحلة التعليم الثانوي، واختارت منها **ثمان** مهارات متداولة في أهداف تدريس الفلسفة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، لكل منها مجموعة من البنود، لتتكون في الاخير الاستمارة من **40** فقرة في صورتها الأولية. قبل عرضها على المحكمين لتصحيحها وتعديلها. (أنظر ملحق رقم 01). وقد حوت محاور البنود المهارات التالية:

- 1- مهارة التفسير (من الفقرة 1 إلى الفقرة 5)
- 2- مهارة الاستنتاج (من 6 الى 10) ــ
- 3- مهارة إدراك الفرضيات والبراهين والادلة (من 11 الى 15)
- 4- مهارة التحليل (من 16 الى 20)
- 5- مهارة المقارنة (من 21 الى 25)
- 6- مهارة النقد (من 26 الى 30)
- 7- مهارة الابداع (من 31 الى 35)
- 8- مهارة الاستدلال (من 36 الى 40) .

ثالثا: الدراسة الأساسية:

3-1- مجالات الدراسة الاساسية :

3-1-1ـ المجال الزماني: تم تطبيق الاستبيان في الفصلين الأول والثاني للسنة الدراسية 2014/2013 وذلك انطلاقا من تاريخ 2013/11/26 إلى 2014/01/30. وذلك وفقا لتصريح الزيارة الميدانية المؤشرة من طرف السيد مدير مديرية التربية لولاية باتنة.(أنظر الملحق رقم 04).

3-1-2ـ المجال المكاني: خصت الدراسة جميع ثانويات ولاية باتنة، حيث مّست مختلف ثانويات مدينة باتنة وضواحيها، والثانويات التابعة لجميع دوائر وبلديات ولاية باتنة. (أنظر الملحق 05).ويوضح الملحق الخامس عدد المناصب المفتوحة لأساتذة مادة الفلسفة عبر ثانويات ولاية باتنة. والتي تم فيها تطبيق أداة الدراسة .

3-1-3ـ المجال البشري: مسّت الدراسة أساتذة وأستاذات مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي (بولاية باتنة) .

3-2- مجتمع وعينة الدراسة:

3-2-1- مجتمع الدراسة:

إن مرحلة إنتقاء عناصر مجتمع البحث التي تشتمل العينة مهمة جدا ،ويعتبر مجتمع البحث في العلوم الإنسانية مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا، والتي ترتكز عليها الملاحظات. [1]

لقد تكون مجتمع الدراسة الحالية من مجموع أساتذة وأستاذات مادة الفلسفة في مختلف ثانويات ولاية باتنة. حيث بلغ عددهم خلال الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية: 2014/2013

1-موريس أنجرس (2001).منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية. تدريبات عملية. ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون. دار القصبة. الجزائر ص 298

عدد (168) أستاذ وأستاذة حسب المناصب المفتوحة لتدريس هذه المادة بثانويات الولاية (73 ثانوية) وهذا كما ورد في إحصائيات مكتب التعليم الثانوي عن مديرية التربية لولاية باتنة.

3-2-2- عينة الدراسة:

يعد اختيار العينة من الخطوات والمراحل المهمة للبحث، لأن أهميتها تنعكس على نتيجة البحث إذا أردنا نتائج صحيحة ولاشك أن الباحث يفكر في عينة البحث منذ بداية تحديد مشكلة بحثه وأهدافه لان طبيعة البحث وفروضه وخطته تتحكم في خطوات تنفيذه واختيار عينته وأدواته[1]

اشتملت عينة الدراسة على نسبة من مجتمع الدراسة البالغ 168 أستاذ وأستاذة، بعد الاحتفاظ بعينة الدراسة الاستطلاعية، المتكونة من (10) أساتذة وأستاذات لبعض ثانويات ولاية باتنة، وبالاحتفاظ بالعينة التي حُسب بها معامل ثبات الاستمارة (20) أصبح مجتمع البحث يتكون من **138** فرد، وهي العينة الممثلة للدراسة، بنسبة **(82.14%)** من مجتمع الدراسة خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام الدراسي: 2013-2014 . وقد عمدت الطالبة في اختيار العينة بهذه الطريقة إلى طبيعة الموضوع، وندرة ايجاد أساتذة مادة الفلسفة بعدد كاف في الثانويات، وذلك بغية تحقيق مصداقية لنتائج الدراسة.

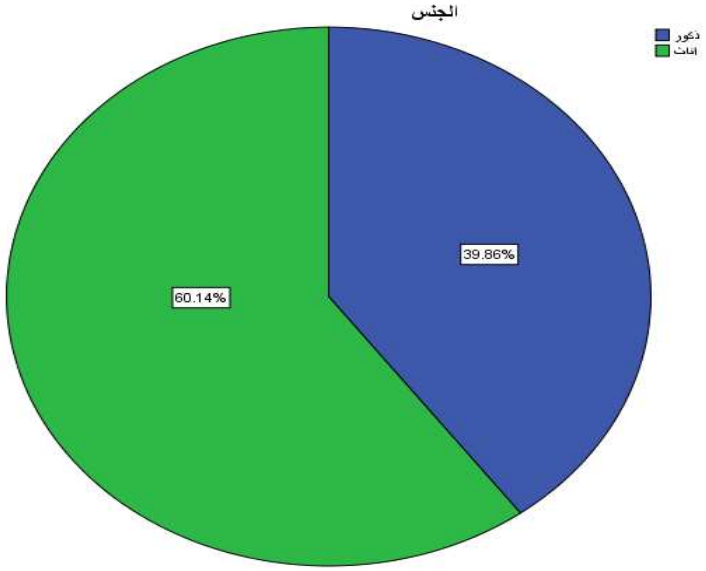
وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية (random sampLe) وهي عينة مختارة دون ترتيب أو نظام مقصود، فكل أفراد المجتمع الذي إخترنا منه العينة كان لهم فرص متساوية في الاختيار ولم يكن هناك تحيز فيه.[2] والجداول التالية توضح لنا توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والخبرة والتخصص العلمي :

1-عبد المنعم الدردير (2006).الاحصاء البارامتري واللابارامتري، في إختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. عالم الكتب.ط1. القاهرة. ص 21

2-عباس محمود عوض (1999) علم النفس الاحصائي. دار المعرفة الجامعية .دط. ص 87

جدول رقم (02): **توزيع العينة حسب متغير الجنس**

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	**55**	**%39.86**
الإناث	**83**	**%60.14**
المجموع	**138**	**%100**

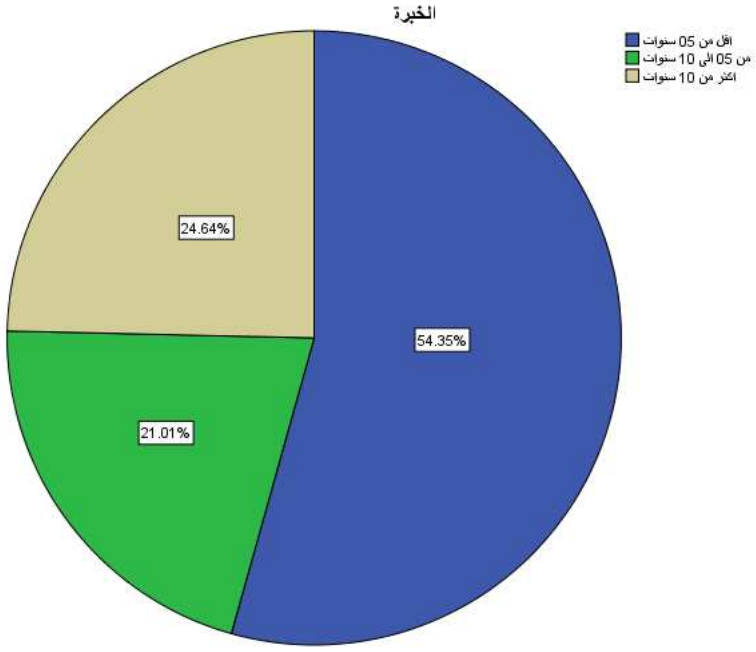


دائرة نسبية تمثل نسبة الذكور والاناث

ويمثل الجدول التالي توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الخبرة

جدول رقم (03): **يوضح توزيع العينة حسب متغير الخبرة**

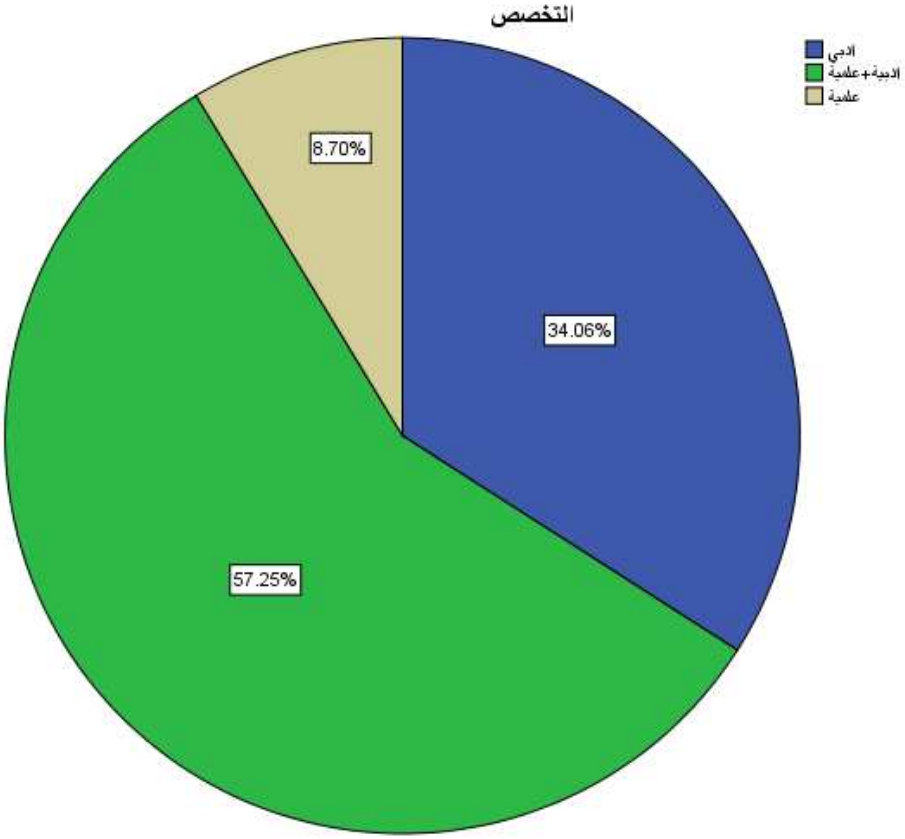
سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	75	%54.35
من 5 – 10 سنوات	29	%21.01
من 10 سنوات فأكثر	34	%24.64
المجموع	138	%100



أما توزيع العينة حسب متغير التخصص العلمي الذي يدرسّه كل أستاذ، فيبينه الجدول التالي:

جدول رقم (04): **يوضح توزيع العينة حسب متغير التخصص العلمي**

التخصص العلمي	العدد	النسبة
أدبي	47	%34.06
علمي	12	%08.70
أدبي +علمي	79	%57.24
المجموع	138	%100



دائرة نسبية تمثل نسبة توزيع العينة حسب التخصص

3-3- أدوات الدراسة:

تعتبر الأداة الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات أو تصنيفها وجدولتها وهي ترجمة للكلمة الفرنسية (technique)، وتستخدم في البحوث الاجتماعية الكثير من الوسائل والتقنيات، وذلك حسب ما يقتضيه نوع وطبيعة المعلومات المستهدفة، فقد تفيد المقابلة أو الاستمارة عندما يكون نوع المعلومات يتعلق بآراء ومواقف واتجاهات الأفراد نحو موضوع معين، [1] وللحصول على المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، أعتمد فيها على أداتي المقابلة والاستبيان.

1- خالد حامد (2008) .منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والسلوكية. جسور للنشر والتوزيع، ط1 الجزائر ص130

3-3-1- المقابلة:

المقابلة عملية تتم بين الباحث وشخص اخر أو مجموعة أشخاص، تطرح من خلالها أسئلة تسجل الاجابات عليها بغرض جمع المعلومات اللازمة حول موضوع البحث[1]، ولأجل جمع المعلومات المتعلقة بموضوع دراسة "وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير في مادة الفلسفة لدى التلاميذ "، قامت الطالبة بمقابلة مسؤول مكتب التعليم الثانوي على مستوى مديرية التربية لولاية باتنة، لتستعلم عن عدد المناصب المفتوحة لأساتذة مادة الفلسفة بولاية باتنة، وقد قدم السيد المسؤول المعلومات اللازمة لذلك مستغربا في البداية موضوع الدراسة المتعلق بمادة الفلسفة التي ينفر أغلب التلاميذ منها. ويقّل عدد الأساتذة المدرسين لها.

فقّررت بذلك الطالبة الباحثة زيارة قسم الفلسفة بجامعة الحاج لخضر بباتنة، لمقابلة بعض أساتذة مادة الفلسفة، لجمع المعلومات من أساتذة كان لهم الخبرة السابقة في تدريس المادة بالثانويات، وأكدوا بدورهم عزوف التلاميذ عن دراسة مادة الفلسفة وأكدوا على أهمية موضوع الدراسة وأفاضوا بالحديث عن مهارات التفكير المختلفة التي تنميها مادة الفلسفة، من فهم واستدلال ونقد وتحليل وتصنيف وتفسير واستقراء.....الخ، وكانوا مستغربين ايضا لاختيار الباحثة مادة الفلسفة كنموذج لموضوع الدراسة، وأبدوا سعادتهم لاهتمام طلبة علم النفس التربوي بدراسة هذا الموضوع، كما أعربوا على تعاونهم التام لإنجاح هذه الدراسة .

ولأن عينة الدراسة الحالية مسّت أساتذة مرحلة التعليم الثانوي فقد قامت الطالبة بزيارة ميدانية إلى بعض الثانويات القريبة من مقر إقامتها، ومن مقر عملها، لمقابلة شبه موجهة لأساتذة مادة الفلسفة، لتقوم بطرح أسئلة عليهم متعلقة بموضوع الدراسة، أهمها:

- هل تنمي مادة الفلسفة مهارات التفكير ؟ وماهي أهم هذه المهارات ؟
- وهل هناك اختلاف في مهارات التفكير التي تنميها مادة الفلسفة بالنسبة للتخصصات أو الشعب الأدبية والعلمية التي يدرسها الأستاذ ؟

2- منذر الضامن (2009). أساسيات البحث العلمي. دار المسيرة .ط2. عمان الاردن ص 96

- كما طرحت أسئلة حول أسباب عزوف التلاميذ عن دراسة مادة الفلسفة ؟
- وقد أفاض الاساتذة في الاجابة عن الاسئلة، بكل ما يخص من هواجس تدريس مادة الفلسفة التي تعتبر أم العلوم، والتي تحتاج الى نقلة نوعية لاستعادة مكانتها وقد خلصت الطالبة من خلال المقابلات إلى تحديد الأداة المناسبة للبحث، والمتمثلة في الاستمارة أو الإستبيان.

3-3-2- الإستبيان :

الاستبيان (questionnaire) عبارة عن مجموعة من الاسئلة المصممة للوصول من خلالها إلى الحقائق التي يهدف إليها البحث . [1]

ويعتبر من أبرز الطرق التي يحصل عليها الباحث في مجال العلوم الاجتماعية والسلوكية على بيانات كمية وكيفية، ومن ثم يعمل على تحليلها تحليلا إحصائيا أو تحليلا معتمدا على مضمونها. وهومن الادوات البحثية البسيطة المرتبطة باتجاهات وخبرات الافراد وعلاقتهم بمواقف معينة.[2]

وقد قامت الباحثة ببناء أداة لدراستها والمتمثلة في الاستبيان، الذي يهدف الى التعرف على استجابات الاساتذة ووجهة نظرهم حول مدى اهتمام وتركيز المنهاج التربوي في مادة الفلسفة على تنمية مهارات التفكير لتلاميذ المرحلة الثانوية، بتخصصاتهم العلمية والادبية، وقد شمل بعض أهم مهارات التفكير التي أكّدها الاساتذة في الدراسة الاستطلاعية، والتي من شأنها تنمية مهارات التفكير في مادة الفلسفة.

اعتمدت الباحثة على هذه الاستبانة في التوصل إلى نتائج البحث الحالي. حيث يتكون الاستبيان من (45) فقرة موزعة على (8) محاور متعلقة بثمان مهارات من بعض مهارات التفكير التي اختيرت وفقا لنتائج الدراسة الاستطلاعية، وهي موضحة في الجدول التالي :

1- محمود السيد ابو النيل (1985).علم النفس الاجتماعي. دراسات عربية وعالمية). دار النهضة العربية. الجزء 2، ط4. بيروت .لبنان ص 281 -

2-يعقوب يوسف الكندري(2005) . الاستبيان. تصميمه وطرق المعالجة الاحصائية في العلوم الاجتماعية والسلوكية. دار الأحباب.ط1. بيروت لبنان ص 13

جدول رقم (05) **يوضح : مهارات التفكير وعدد الفقرات عليها، وأرقام الفقرات لكل مهارة في الاستبيان**

مهارات التفكير	عدد الفقرات	رقم الفقرات
1- التفسير	**6**	**من الفقرة 1 إلى الفقرة 6**
2- الاستنتاج	**5**	**من الفقرة 7 إلى الفقرة 11**
3- إدراك الفرضيات والبراهين	**6**	**من الفقرة12 إلى الفقرة 17**
4- التحليل	**5**	**من الفقرة 18 إلى الفقرة 22**
5- المقارنة	**5**	**من الفقرة 23 إلى الفقرة 27**
6- النقد	**7**	**من الفقرة 28 إلى الفقرة 34**
7- الإبداع	**6**	**من الفقرة 35 إلى الفقرة 40**
8- الاستدلال	**5**	**من الفقرة 41 إلى الفقرة45**
المجموع الكلي	**45**	**45 فقرة**

كما تم تدريج الاستبيان بشكل خماسي حسب نظام " ليكرت " الخماسي، حيث وزعت الدرجات على الفقرات كالاتي:

- موافق بدرجة كبيرة جدا (5 درجات)
- موافق بدرجة كبيرة (4 درجات)
- موافق بدرجة متوسطة (3 درجات)
- موافق بدرجة قليلة (2 درجة)
- موافق بدرجة قليلة جدا (1 درجة)

– 4– الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :

- **3-4-1- صدق الأداة:**

يقصد بصدق الأداة أن تقيس فعلا ما أعدت أو صممت لأجل قياسه. وقد قامت الطالبة بتوجيه الاستبيان الى مجموعة من الأساتذة المتخصصين، بهدف تحكيم الاداة (أنظر الملحق رقم 02 التي تضمّ قائمة المحكمين). حيث عرضت على مجموعة من هيئة التدريس بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة الحاج لخضر بباتنة وجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، كما تم عرضه على أستاذي اللغة العربية ذوي خبرة بثانوية بروال بلقاسم بن الصالح باعتبارها مقر عمل للطالبة للمراجعة اللغوية، وكان كل ذلك بهدف التأكد مما يلي:

- مدى قياس كل بند للمحور(المهارة) الذي وضع لقياسه
- مدى صحة الصياغة اللغوية.
- مدى ملائمة الصياغة لمستوى أساتذة التعليم الثانوي
- وقد كانت العبارات حسب أراء المحكمين مقبولة في أغلبها، باستثناء بعض العبارات المركبة التي تم تعديلها، وهي مجملة في البنود (4– 26 – 29– 31 – 34)، وقد رعت الطالبة أغلب آراء وملاحظات المحّكمين لما لهم من تجربة وخبرة وممارسة، حيث تم – مثلا – حذف كلمة القدرة المكررة في العبارات التالية : (3– 20– 24– 25– 36– 38) وأبقت عليها فقط في العبارتين (39– 40) كما حولت كل أفعال العبارات إلى فعل المضارع لكونها عبارات تقريرية، وأضافت كلمتي مادة الفلسفة لتوضيح المعنى أكثر وربط المنهج الدراسي بعملية التفكير، واعتمدت الطالبة على رأي المحكمين وإجماعهم كمؤشر على صدق محتوى الاستبيان، حيث تم تطبيق معادلة **لوشي** لحساب مجموع صدق البنود التي تنص على الآتي: [1]

1–محمد بلال الزعبي وعباس الفلاطحة (2000)، النظام الاحصائي SPSS،جمع وتحليل البيانات دار وائل .ط1 الاردن ص 216

$$\text{ص م} = \frac{\text{ون} - \frac{\text{ن}}{2}}{\frac{\text{ن}}{2}}$$

حيث أن : ص م : صدق المحكمين ن و : الموافقين على البند، أي عدد المحكمين الذين اعتبروا المفردة تقيس ن: العدد الإجمالي للمحكمين .

وبعد إجراء العمليات الحسابية كانت النتيجة هي : ص م = **0.81** أي أن صدق الأداة يقارب الواحد وهي نتيجة تدل على قابلية الأداة لقياس ما أعدّت له .

والجدول التالي يوضح لنا العبارات المعدلة.

جدول رقم **(06): يوضح العبارات المعدلة للإستبيان**

العدد	العبارة الأصلية	رقمها في الاستبيان الاولي	العبارة المعدلة ورقمها في الاستبيان في صورته النهائية
01	تحديد درجة الحكم على مدى صحة نتيجة أو خطأها ودرجة الغموض في العبارة ومدى اتساقها	04	يحدد درجة الحكم على مدى صحة نتيجة أو خطأها (4)
			يحدد درجة الغموض في العبارة (5)
02	تحليل الحقائق والافتراضات والبراهين والاستدلالات والآراء والقدرة على المناقشة	26	يحلل الحقائق والافتراضات والاستدلالات والآراء (28) يناقش الآراء والافتراضات والحقائق (29)
03	تمييز الادعاءات من النتائج والقدرة على ايجاد الأسئلة الفاحصة للموضوع أو القضية.	29	يميز الادعاءات من النتائج (32) يجد الاسئلة الفاحصة للموضوع أو القضية (33)
04	توليد وتعديل الافكار والقدرة على تركيب العناصر بصورة مبتكرة وجديدة	31	يضيف اجابات وأفكار جديدة بأقصى سرعة (35) ينتج افكارا جديدة مبتكرة غير عادية ومميزة(36)
05	التوصل إلى نواتج تتميز بالحدة والمرونة والأصالة.	34	يجد حلولا وطرقا وتطبيقات مختلفة (39)

3-4-2- ثبات الأداة :

تعرف الأداة الثابتة بأنها الأداة التي تعطي نتائج متقاربة إذا طبقت أكثر من مرة في ظروف مماثلة ومن النادر إيجاد مقياس صادق ولا يكون ثابتا، فالمقياس الصادق هو مقياس ثابت لكن العكس ليس صحيحا . وهنالك عدة طرق تستخدم للتحقق من ثبات القياس منها:

أ- طريقة الاعادة (Test Retest Method).

ب- طريقة الصور المتكافئة (Equivalent forms Method)

ت- طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency Method).

هذه الأخيرة التي اعتمدتها الباحثة لحساب الثبات من خلال إحصائيات الفقرة باستخدام **معامل ألفا كرنباخ**، حسب القاعدة التالية :

$$\left(\frac{\text{ع ف}^{2}}{\text{ع ك}^{2}} - 1\right)\frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} = \alpha$$

حيث أن: (ن) عدد الفقرات

(ع² ف) تباين الأداء على الفقرات

(ع² ك) تباين الدرجات الكلية للاختبار.[1]

وقد اقترح (Cronbach ,1951) هذه الطريقة المناسبة لاختبارات القوة التي تشتمل على مفردات متعددة الدرجات أو فقرات الاستبيانات التي تتطلب إجاباتها الاختبار من بين بدائل متعددة. [2]

وبعد حساب متوسط أداء الاساتذة على كل فقرة من فقرات الاستبيان وعلى الاستبيان ككل، تم ايجاد المتوسط الإجمالي للاستبيانات التي حسب بها الثبات، والذي يساوي **(3.38)** اما

1-محمد خليل عباس وأخرون، (2009).مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة.ط2.عمان الاردن ص ص 266-271.

1- صلاح الدين محمود علام (2006).،الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر. ط1 .عمان الاردن ص 100

مجموع الدرجات الكلية للفقرات ومجموع الاستجابات للأساتذة على كل فقرة فيساوي (3049)، وتم إيجاد تباين درجات الاساتذة على كل فقرة بطرح الدرجة التي حصل عليها على الفقرة من متوسط الدرجات عليها وتربيع الناتج وقسمته على عدد الافراد، كما تم إيجاد تباين الدرجة الكلية على الاستبيان وذلك بطرح الدرجة الكلية لكل فرد من المتوسط العام للدرجات وتربيع الناتج وقسمته على عدد الافراد.

وبتطبيق معادلة ألفا كرنباخ وجدنا :

$$\left(\frac{1117.9}{9367.7} - 1\right)\frac{45}{44} = \alpha$$

$$(0.11 - 1)1.02 =$$

$$(0.89)1.02 =$$

$$0.90 = \alpha$$

أي أن معامل الثبات للاستبيان يساوي **0.90**، وهذا يدل على درجة جيدة لثبات الاستبيان، حيث يتضح مما سبق أن الاستبيان يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات تطمئن الطالبة من صحة البيانات التي سيتم الحصول عليها، ويظهر صلاحية الاستبيان للتطبيق على أفراد العينة الفعلية للدراسة.

فعند حساب الخصائص السيكومترية لأي استبيان فإن القيم تكون مقبولة في الصدق إذا وجدت قيمته أكثر من (0.70)، وتكون قيمة الثبات مقبولة أذا كانت أكثر من (0.80)، مما يجعل الأداة قابلة للقياس.[1]

كما عمدت الطالبة الباحثة إلى حساب ثبات الإختبار بطريقة التجزئة النصفية، حيث يبين الجدول التالي إحصائيات حساب الثبات، التي وجدت قيمة الارتباط بيرسون (0.78) بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون كانت نتيجة معامل التجزئة النصفية (0.87).

1-كامل محمد المغربي(2011) .أساليب البحث العلمي في العلوم الانسانية والاجتماعية. دار الثقافة للنشر والتوزيع.ط4.عمان الاردن ص 128

جدول رقم (07) :نتائج إحصائيات حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية

ألفا كرونباخ	الجزء الاول	القيمة	0.933
		عدد العناصر	23
	الجزء الثاني	القيمة	0.940
		عدد العناصر	22
	العدد الاجمالي للعناصر	45	
إرتباط بير سون	0.785		
معامل سبيرمان براون	الطول المتساوي	0.879	
	الطول غير المتساوي	0.879	
معامل جوتمان للتجزئة النصفية	0.879		

5- المعالجة الاحصائية:

يعد البرنامج الاحصائي SPSS مختصر من الكلمات (statistical package for social sciences) وتعني "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "، وهي أكثر البرامج الاحصائية شيوعا، حيث يمكن استخدامه في تحليل الاستبيانات والاختبارات ويمكن أيضا استدعاء وتصدير ملفات من وإلى برامج احصائية أخرى وبسهولة .[1]

وهناك عدة إصدارات للبرنامج، وقد كان البرنامج رسميا معروف ب ال spss، أصبحت "إحصاءات spss" ومع إصدار (17) وما بعده إحصاءات "pasw" وبالتحديد مع إصدار (18)، لتعرف الإصدارات المستقبلية من البرنامج (الإصدار 19 فأعلى) باسم إحصاءات "ibm spss"، وكان التغيير في العلامة التجارية سابقا، يعكس الامتداد المهم للبرنامج إلى مجالات ذات توجه الأعمال. [2]

وقد اعتمدت الطالبة الباحثة البرنامج spss الإصدار (20)، لتحليل البيانات إحصائيا، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الاتية : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل، وعلى كل فقرة من فقراتها، وإختبار (ك مربع).

- اختبار تحليل التباين الأحادي (anova)
- معادلة (كرونباخ ألفا) لحساب الثبات (التجزئة النصفية)
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين الجنسين

1-منى محمد الذيب (2009).الثقافة التحليلية للاختبارات التحصيلية. مكتبة الضامري.ط1 .سلطنة عمان ص 42

2-ويليام وانر (2013).استخدام الرزمة الاحصائية الاجتماعية في طرق البحث والاحصاء الاجتماعي .ترجمة ذياب البداينة . دار الفكر ط1 عمان الاردن ص 20

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

1- التذكير بفروض الدراسة.

2- نتائج الفرضية العامة.

3- نتائج الفرضية الفرعية.

4- مناقشة النتائج.

5- اقتراحات الدراسة .

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولا: تذكير بفروض الدراسة:

الفرضية العامة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر اساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

الفرضيات الجزئية:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر اساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر اساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الخبرة

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر اساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لتدريسها للتخصصات الدراسية المختلفة.

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد التحقق من فروض الدراسة المتعلقة بوجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير خلال مادة الفلسفة لدى التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي، و لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطبيق الاستبيان المصمّم لغرض الدراسة، على عينة متمثلة في أساتذة مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي عبر ثانويات ولاية باتنة، وقد تم تفريغ البيانات التي حصل عليها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم SPSS، و تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية منها :

- المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، و اختبار (كا مربع)، والنسب المئوية للتعرف على نتائج الاستجابات الكلية لكل فقرة ، وذلك لفحص الفرضية العامة والاجابة على التساؤل الرئيسي

– إختبار "ت" .« t » test لحساب الفروق بين الجنسين (ذكور و إناث)، المتعلق بالفرضية الاولى.

– إختبار التباين الأحادي anova، لفحص الفرضية الثانية .

– المقارنات البعدية لارتباطات المجموعات، لفحص الفرضية الثالثة، بعد ايجاد فروق دالة إحصائيا.

ثانيا : نتائج الفرضية العامة :

والتي تنص على أنّه: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر اساتذة المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

للتحقق من فروض الدراسة و للإجابة على التساؤل الرئيسي المتمثل في:

هل تساهم مادة الفلسفة في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية؟

للإجابة على التساؤل المطروح، اعتمدت الباحثة حساب الاستجابات الكلية لكل محور والنسب المئوية لكل بند لتفسيرها. وتم حساب الفروق بين التكرارات المتوقعة والواقعة، باستخدام اختبار ك مربع chi square–test، الذي يحسب كالتالي:

$$\text{كاي}^2 = \frac{2\left(\frac{\text{ك}}{\text{م}} - \frac{\text{ك}}{\text{ن}}\right)2}{\frac{\text{ك}}{\text{ن}}}$$

حيث يدل الرمز $\frac{\text{ك}}{\text{م}}$ على التكرار الملاحظ التجريبي.

حيث يدل الرمز $\frac{\text{ك}}{\text{ن}}$ على التكرار النظري أو المتوقع أو الفرضي.

أو : $\text{ك}^2 = \text{مج} \frac{^2(\text{ت و} - \text{ت م})}{\text{ت م}}$

ت و: التكرار الواقعي، ت م: التكرار المتوقع[1].

[1] العربي فرحاتي (2012) ،البحث الجامعي بين التحرير والتصميم والتقنيات).دار أسامة للنشر و التوزيع ط1 عمان الأدرن ص 137.

و توضح الجداول التالية استجابات أفراد العيّنة نحو كل بند بالمحاور الثمانية المتعلقة بمهارات التفكير من خلال النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و كا^2 لكل بند ومحور:

الجدول رقم (08) : يوضح استجابات العينة نحو المحور الأول: مهارة التفسير و النسب المئوية لها مع المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و نتائج كا^2 لكل فقرة ومحور.

رقم الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا^2	الدلالة الإحصائية	المجموع
1	41	58	33	05	01	3.96	0.866	85.188	0.000	138
2	25	68	36	09	00	3.79	0.815	17.058	0.000	138
3	22	37	51	20	08	3.33	1.089	40.188	0.000	138
4	18	49	57	14	00	3.51	0.848	40.841	0.000	138
5	26	49	45	15	03	3.58	0.988	55.333	0.000	138
6	18	61	49	10	00	3.63	0.802	51.739	0.000	138
المجموع	150	322	271	73	12	3.58	5.408	275.608	0.000	
النسبة	18.12%	38.89%	32.73%	08.81%	1.45					

الجدول رقم (09) : يوضح استجابات العينة نحو المحور الثاني: مهارة الاستنتاج و النسب المئوية لها مع المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و نتائج كا^2 لكل فقرة ومحور.

رقم الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا^2	الدلالة الإحصائية	الجموع
7	13	61	48	15	01	3.51	0.839	94.609	0.000	1138
8	22	56	46	12	02	3.61	0.908	75.188	0.000	1138
9	28	67	38	04	01	3.85	0.801	105.986	0.000	138
10	10	43	57	25	03	3.23	0.907	73.304	0.000	1138
11	14	54	58	11	1	3.50	0.813	101.058	0.000	138
المجموع	87	281	247	67	08	3.54				
النسبة	12.61	40.72	35.80	9.71	1.06					

الجدول رقم (10) : يوضح استجابات العينة نحو المحور الثالث : مهارة إدراك الفرضيات و البراهين و النسب المئوية لها مع المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و نتائج كا^2 لكل فقرة ومحور.

رقم الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا^2	الدلالة الإحصائية	الجموع
12	**13**	**49**	**54**	**18**	**04**	**3.36**	**0.927**	**73.087**	**0.000**	**138**
13	**14**	**42**	**52**	**28**	**02**	**3.28**	**0.950**	**59.536**	**0.000**	**138**
14	**17**	**60**	**43**	**17**	**01**	**3.54**	**0.889**	**80.406**	**0.000**	**138**
15	**11**	**37**	**62**	**27**	**01**	**3.22**	**0.877**	**81.710**	**0.000**	**138**
16	**17**	**60**	**49**	**11**	**01**	**3.59**	**0.835**	**94.319**	**0.000**	**138**
17	**13**	**48**	**54**	**22**	**01**	**3.36**	**0.887**	**74.826**	**0.000**	**138**
المجموع	**85**	**296**	**314**	**123**	**10**	**3.39**				
النسبة	**10.27**	**35.75**	**37.92**	**14.85**	**1.21**					

الجدول رقم (11) : يوضح استجابات العينة نحو المحور الرابع : مهارة التحليل و النسب المئوية لها مع المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و نتائج كا^2 لكل فقرة *ومحور*.

رقم الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا^2	الدلالة الإحصائية	الجموع
18	09	38	63	26	02	3.19	0.868	85.696	0.000	138
19	07	47	64	17	03	3.28	0.826	103.014	0.000	138
20	05	38	69	22	04	3.13	0.827	105.841	0.000	138
21	05	37	58	34	04	3.04	0.883	76.855	0.000	138
22	09	54	53	22	00	3.36	0.828	44.319	0.000	138
المجموع	35	214	307	121	13	**3.20**				
النسبة	5.07	31.02	44.49	17.54	1.88					

الجدول رقم (12) : يوضح استجابات العينة نحو المحور الخامس: مهارة المقارنة و النسب المئوية لها مع المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و نتائج كا^2 لكل فقرة ومحور.

رقم الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا2	الدلالة الإحصائية	الجموع
23	**12**	**54**	**51**	**19**	**02**	**3.40**	**0.884**	**80.333**	**0.000**	**138**
24	**26**	**57**	**46**	**09**	**00**	**3.72**	**0.844**	**39.449**	**0.000**	**138**
25	**12**	**54**	**57**	**15**	**00**	**3.46**	**0.803**	**51.391**	**0.000**	**138**
26	**23**	**69**	**29**	**16**	**01**	**3.70**	**0.907**	**93.449**	**0.000**	**138**
27	**11**	**47**	**56**	**19**	**05**	**3.29**	**0.930**	**74.029**	**0.000**	**138**
المجموع	**84**	**281**	**239**	**78**	**08**	**3.51**				
النسبة	**12.17**	**40.73**	**34.64**	**11.30**	**1.16**					

الجدول رقم (13) : يوضح استجابات العينة نحو المحور السادس: مهارة النقد و النسب المئوية لها مع المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و نتائج كا^2 لكل فقرة ومحور

.رقم الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا^2	الدلالة الإحصائية	الجموع
28	09	29	70	24	06	3.08	0.905	95.116	0.000	138
29	11	45	53	24	05	3.24	0.956	63.304	0.000	138
30	15	35	48	33	07	3.13	1.059	39.246	0.000	138
31	08	35	61	29	05	3.09	0.916	74.899	0.000	138
32	05	32	56	38	07	2.93	0.925	67.725	0.000	138
33	06	43	54	33	02	3.13	0.878	75.551	0.000	138
34	10	40	54	.29	05	3.15	0.958	60.623	0.000	138
المجموع	04	259	396	210	37	**3.10**			0.000	
النسبة	06.63	26.81	10.99	21.74	3.83					

الجدول رقم (14) : يوضح استجابات العينة نحو المحور السابع: مهارة الإبداع و النسب المئوية لها مع المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و نتائج كا^2 لكل فقرة ومحور.

رقم الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا^2	الدلالة الإحصائية	الجموع
35	04	16	53	52	13	2.61	0.916	77.725	0.000	138
36	05	12	53	48	20	2.52	0.968	67.870	0.000	138
37	09	19	61	41	08	2.86	0.956	76.058	0.000	138
38	06	26	61	36	09	2.88	0.936	72.507	0.000	138
39	04	23	54	45	12	2.72	0.942	65.986	0.000	138
40	07	18	51	44	18	2.65	1.030	51.638	0.000	138
المجموع	35	114	333	266	80	2.70				
النسبة	4.23	13.77	40.22	32.12	9.66					

الجدول رقم (15) : يوضح استجابات العينة نحو المحور الثامن: الاستدلال و النسب المئوية لها مع المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و نتائج كا^2 لكل فقرة ومحور

رقم الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا^2	الدلالة الإحصائية
41	34	56	37	09	02	3.80	0.935	70.188	0.000
42	20	50	47	17	04	3.47	0.983	58.759	0.000
43	25	53	41	18	01	3.60	0.956	59.101	0.000
44	16	57	45	20	00	3.50	0.882	33.884	0.000
45	24	56	41	15	02	3.62	0.946	65.696	0.000
المجموع	119	272	211	79	09	3.59		287.6	
النسبة	17.25	39.42	30.58	11.45	1.30				

توضح لنا الجداول السابقة أنه، وبعد حساب قيم كا^2 لجميع البنود و المحاور، وبعد تحديد قيم كا^2 الجدولية عند مستوى الدلالة (0.001) و درجة الحرية 4 في معظم البنود، حيث تساوي قيمة كا^2 الجدولية (18.46)، باستثناء البنود (رقم : 2- 4- 6 – 22 – 24 – 25) التي حددت قيمة كا^2 الجدولية ب (26.27) عند مستوى الدلالة (0.001) ودرجة الحرية 3، نلاحظ أن جميع قيم كا^2 المحسوبة أكبر من قيم كا^2 الجدولية، مما يعني وجود دلالة إحصائية، وهذا يدل حسب القوانين الإحصائية المعروفة، رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، لأن

الفرق بين التكرار النظري و التكرار التجريبي في كل فقرة (بند) وفي كل محور(مهارة) دال إحصائيا، أي رفض الفرضية العامة (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي) . وقبول الفرض البديل (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي) .

ثالثا: نتائج الفرضيات الفرعية:

3-1-الفرضية الاولى:

و تنص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية في تنمية مهارة التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

و لمعالجة نتائج الفرضية تم حساب اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين الجنسين (ذكور-إناث) وكانت نتائج الاختبار موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (16): **يوضح نتائج إختبار" ت" لفحص الفرضية الخاصة بالفروق بين الجنسين**

مهارات التفكير	الجنس	ن عدد الافراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التفسير	ذكور	55	21.4909	3.92463	0.772-	غير دالة
	اناث	83	22.0120	3.85877		
الاستنتاج	ذكور	55	17.7273	3.45047	0.306-	غير دالة
	اناث	83	17.8916	2.81551		
ادراك.الفرضيات	ذكور	55	20.3636	4.29627	0.054	غير دالة
	اناث	83	20.3253	3.94508		
التحليل	ذكور	55	16.2909	3.43550	0.858	غير دالة
	اناث	83	15.7952	3.24511		

المقارنة	ذكور	55	18.0364	3.44246	1.363	غير دالة
	اناث	83	17.2651	3.12380		
النقد	ذكور	55	22.5091	4.96981	1.523	غير دالة
	اناث	83	21.2410	4.66850		
الابداع	ذكور	55	16.6727	4.59893	0.899	غير دالة
	اناث	83	15.9639	4.49511		
الاستدلال	ذكور	55	18.2182	3.70030	0.538	غير دالة
	اناث	83	17.8434	4.19198		
الكلية	ذكور	55	151.3091	25.73862	0.700	غير دالة
	اناث	83	148.3373	23.50261		

بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإيجاد قـيّم ت المحسوبة وجدنا، أن الدرجة الكلية بالنسبة للذكور غير دالة احصائيا ويعادل المتوسط الحسابي قيمة (151.30) بانحراف معياري قيمته (25.73)، والدرجة الكلية بالنسبة للإناث غير دالة احصائيا بمتوسط حسابي قيمته (148.33) وانحراف معياري قدره (23.50) وذلك عند مستوى الدلالة 0.001 . و أنّ مهارات التفكير الثمانية لمختلف المحاور غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.001)، مّما يؤكد على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال مادة الفلسفة تبعا لمتغير الجنس (ذكور و إناث)، وهذا يجعل الفرضية الاولى مقبولة، ولعل هذه النتيجة تدل على أن الأساتذة والأستاذات لم يظهر بينهم اختلافات تؤدي الى ظهور فارق إحصائي في استجاباتهم نحو فقرات الاستبيان، وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة (بامطرف 2007) حول أثر بعض المتغيرات في إجابات الأساتذة و الأستاذات نحو مشكلات تدريس مادة الفلسفة تبع لمتغير الجنس، وربما يعود ذلك إلى طبيعة العينة و مجتمع الدراسة.

3-2- الفرضية الثانية:

وتنص على أنه : لا توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الخبرة .

وقد تمّت معالجة نتائج هذا الفرض بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل محور أو مهارة، و بحساب التباين الأحادي (anova) ، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (17) : توزيع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة حسب متغير الخبرة لاستجاباتهم نحو مهارات التفكير

مهارات التفكير	متغير الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التفسير	اقل من 05 سنوات	75	21.2133	3.88098
	من 05 الى 10 سنوات	29	22.0690	4.18271
	اكثر من 10 سنوات	34	22.8824	3.43568
	المجموع	138	21.8043	3.87931
الاستنتاج	اقل من 05 سنوات	75	17.3467	2.92932
	من 05 الى 10 سنوات	29	18.5862	3.23505
	اكثر من 10 سنوات	34	18.2353	3.14362
	المجموع	138	17.8261	3.07311
ادراك.الفرضيات	اقل من 05 سنوات	75	19.6400	4.06913
	من 05 الى 10 سنوات	29	21.4483	4.20532
	اكثر من 10 سنوات	34	20.9412	3.76540
	المجموع	138	20.3406	4.07323
التحليل	اقل من 05 سنوات	75	15.3200	3.27216
	من 05 الى 10 سنوات	29	16.8276	3.41288
	اكثر من 10 سنوات	34	16.7647	3.09505
	المجموع	138	15.9928	3.31882
المقارنة	اقل من 05 سنوات	75	17.1867	3.31945
	من 05 الى 10 سنوات	29	17.8966	2.99219
	اكثر من 10 سنوات	34	18.1471	3.34059
	المجموع	138	17.5725	3.26424
النقد	اقل من 05 سنوات	75	21.0933	4.69380

	من 05 الى 10 سنوات	29	22.2414	5.19378
	اكثر من 10 سنوات	34	22.7647	4.65187
	المجموع	138	21.7464	4.81340
الابداع	اقل من 05 سنوات	75	15.6800	4.34387
	من 05 الى 10 سنوات	29	15.9655	5.43456
	اكثر من 10 سنوات	34	17.7353	3.85580
	المجموع	138	16.2464	4.53343
الاستدلال	اقل من 05 سنوات	75	17.8533	4.25121
	من 05 الى 10 سنوات	29	18.1724	4.00953
	اكثر من 10 سنوات	34	18.1471	3.45650
	المجموع	138	17.9928	3.99360
الكلية	اقل من 05 سنوات	75	145.3333	23.41940
	من 05 الى 10 سنوات	29	153.2069	26.38774
	اكثر من 10 سنوات	34	155.6176	23.55138
	المجموع الكلي :	138	149.5217	24.36948

جدول رقم (18) :يبين نتائج تحليل التباين الاحادي لاستخراج دلالة الفروق على الدرجة الكلية للأداة في مهارات التفكير من وجهة نظر الاساتذة تبعا لمتغير الخبرة

مهارات التفكير		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة فـF	الدلالة
التفسير	بين المجموعات	1993.978	2	67.739	2.293	غير دال
	داخل المجموعات	2061.717	135	33.870		
	المجموع	39.687	137	14.770		
الاستنتاج	بين المجموعات	1254.139	2		2.136	غير دال
	داخل المجموعات	1293.826	135	19.844		
	المجموع	84.658	137	9.290		
ادراك. الفرضيات	بين المجموعات	2188.335	2		2.611	غير دال
	داخل المجموعات	2272.993	135	42.329		
	المجموع	74.417	137	16.210		
التحليل	بين المجموعات	1434.576	2		3.501	غير دال
	داخل المجموعات	1508.993	135	37.209		
	المجموع	25.434	137	10.626		

المقارنة	بين المجموعات	1434.341	2		1.197	غير دال
	داخل المجموعات	1459.775	135	12.717		
	المجموع	74.349	137	10.625		
النقد	بين المجموعات	3099.775	2		1.619	غير دال
	داخل المجموعات	3174.123	135	37.174		
	المجموع	101.720	137	22.961		
الابداع	بين المجموعات	2713.903	2		2.530	غير دال
	داخل المجموعات	2815.623	135	50.860		
	المجموع	3.203	137	20.103		
الاستدلال	بين المجموعات	2181.789	2		.099	غير دال
	داخل المجموعات	2184.993	135	1.602		
	المجموع	2972.980	137	16.161		
الكلية	بين المجموعات	78387.455	2		2.560	غير دال
	داخل المجموعات	81360.435	135	1486.490		
	المجموع الكلي		137	580.648		

يبين الجدولين السابقين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة (0.001) على الدرجة الكلية للأداة تبعا لمتغير الخبرة من وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية، أي قبول الفرضية الثانية للدراسة . وهذه النتيجة تدل على أن عامل الخبرة ليس له أثر في تنمية مهارات التفكير في مادة الفلسفة من خلال وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية، و بالتالي يجب البحث عن متغيرات أخرى، ونلاحظ هنا أن قيمة "ف" تساوي الى (2.56) بدرجة حرية (2) عند مستوى الدلالة (0.001) بمتوسط مربعات قيمته (580.648) في الدرجة الكلية ... والفرضية الثالثة قد بحثت في متغير التخصص الذي يدرّسه كل أستاذ و أستاذة .

3- 2- الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لتدريسها للتخصصات الدراسية المختلفة(العلمية والأدبية) .

وقد تمت معالجة الفرضية باستخدام تحليل التباين الاحادي (ANOVA)، لاكتشاف الفروق في استجابات الافراد نحو محاور الاستبيان، تبعا للتخصص الذي يدرسّه كل أستاذ وأستاذة، والجداول التالية توضح ذلك :

جدول رقم (19): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة نحو مهارات التفكير من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير التخصص العلمي المدّرس

		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفسير	ادبي	47	21.8085	4.56660
	ادبية+علمية	79	22.0253	3.41556
	علمية	12	20.3333	3.84550
	المجموع	138	21.8043	3.87931
الاستنتاج	ادبي	47	17.6170	3.30055
	ادبية+علمية	79	18.2152	2.90742
	علمية	12	16.0833	2.74552
	المجموع	138	17.8261	3.07311
ادراك.الفر ضيات	ادبي	47	20.4255	4.50480
	ادبية+علمية	79	20.5823	3.92757
	علمية	12	18.4167	2.81096
	المجموع	138	20.3406	4.07323
التحليل	ادبي	47	15.3404	3.95231
	ادبية+علمية	79	16.5823	2.84473
	علمية	12	14.6667	2.87096
	المجموع	138	15.9928	3.31882

المقارنة	ادبي	47	17.5532	3.73473
	ادبية+علمية	79	17.7975	2.99735
	علمية	12	16.1667	2.85509
	المجموع	138	17.5725	3.26424
النقد	ادبي	47	21.0851	5.40463
	ادبية+علمية	79	22.4557	4.52570
	علمية	12	19.6667	3.31205
	المجموع	138	21.7464	4.81340
الابداع	ادبي	47	15.3830	4.72069
	ادبية+علمية	79	17.1772	4.33164
	علمية	12	13.5000	3.47720
	المجموع	138	16.2464	4.53343
الاستدلال	ادبي	47	17.7447	4.09383
	ادبية+علمية	79	18.5823	3.83843
	علمية	12	15.0833	3.47611
	المجموع	138	17.9928	3.99360
الكلية	ادبي	47	146.9574	27.43210
	ادبية+علمية	79	153.4177	22.53749
	علمية	12	133.9167	15.65223
	المجموع	138	149.5217	24.36948

والجدول التالي يبين لنا نتائج تحليل التباين الأحادي للارتباطات بين المجموعات وداخل المجموعات المتعلقة بالتخصصات التي يدرسها الاساتذة للتلاميذ.

جدول رقم (20) : يبين نتائج تحليل التباين الاحادي ANOVA لاستخراج دلالة الفروق على الدرحة الكلية للأداة تبعا لمتغير التخصص

تحليل التباين الاحادي ANOVA						
		درجات المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبارF	الدلالة
التفسير	بين المجموعات	29.825	2	14.912	.991	غير دال
	داخل المجموعات	2031.893	135	15.051		
	المجموع	2061.717	137			
الاستنتاج	بين المجموعات	50.461	2	25.231	2.739	غير دال
	داخل المجموعات	1243.365	135	9.210		
	المجموع	1293.826	137			
ادراك.الفرضيات	بين المجموعات	49.372	2	24.686	1.499	غير دال
	داخل المجموعات	2223.621	135	16.471		
	المجموع	2272.993	137			
التحليل	بين المجموعات	68.558	2	34.279	3.213	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	1440.435	135	10.670		
	المجموع	1508.993	137			
المقارنة	بين المجموعات	27.732	2	13.866	1.307	غير دال
	داخل المجموعات	1432.043	135	10.608		
	المجموع	1459.775	137			
النقد	بين المجموعات	112.202	2	56.101	2.473	غير دال
	داخل المجموعات	3061.921	135	22.681		
	المجموع	3174.123	137			
الابداع	بين المجموعات	193.998	2	96.999	4.995	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	2621.625	135	19.419		
	المجموع	2815.623	137			
الاستدلال	بين المجموعات	131.925	2	65.962	4.337	دال عند 0.01
	داخل المجموعات	2053.068	135	15.208		
	المجموع	2184.993	137			
الكلية	بين المجموعات	4430.388	2	2215.194	3.887	دال عند 0.05

	داخل المجموعات	76930.047	135	569.852		
	المجموع	81360.435	137			

نلاحظ من الجدولين السابقين وجود دلالة إحصائية لاستجابات أفراد العينة نحو ثلاث 03 محاور تخص كل من : مهارة التحليل ومهارة الابداع و مهارة الاستدلال، وذلك حسب التخصص الذي يدرسه كل أستاذ والمتوزع على المجموعات (الشعب) : الادبية – العلمية – الادبية و العلمية معا . حيث أن :

- التباين بين المجموعات وداخلها في مهارة التحليل كانت بقيمة (ف = 3.213) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بدرجة حرية 2 بين المجموعات ودرجة حرية 135 داخل المجموعات، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا في وجهة نظر الأساتذة حول تنمية مهارة التحليل تبعا للتخصص المدرس لصالح التخصص (العلمي +الأدبي)، وكان المتوسط الحسابي لمهارة التحليل = 15.99 بانحراف معياري يقدر ب: 3.31882

- التباين بين وداخل المجموعات في مهارة الابداع كانت بقيمة (ف = 4.995) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بدرجة حرية 2 بين المجموعات و 135 داخلها، وهذا يعني وجود دلالة احصائية حول تنمية مهارة الابداع تبعا للتخصص، وكان المتوسط الحسابي لمهارة الابداع =16.2464 بانحراف معياري يقدر ب :4.53343

- التباين بين وداخل المجموعات في مهارة الاستدلال كانت بقيمة (ف=4.337) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بدرجة حرية 2 بين المجموعات و135 داخلها، وكان المتوسط الحسابي لمهارة الاستدلال =17.9928 بانحراف معياري يقدر ب: 3.99360

- لذلك كان التباين الاحادي في الدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

بقيمة (ف = 3.887)، وهذا يستدعي معرفة المجموعات التي تسببت في وجود الفروق، أي بمعرفة إتجاه دلالة الفروق بين المتوسطات في حالة المجموعات :(الادبية –العلمية –الادبية والعلمية معا)

وهذا عن طريق اختبارات متابعة المقارنات المتعددة بين المتوسطات والذي يبينه الجدول التالي :

جدول رقم (21) : **يبين نتائج المقارنات البعدية لمهارات : التحليل و الابداع والاستدلال المسببة في الفروق.**

المقارنات البعدية	التخصص (ج)	التخصص (د)	الدلالة
التحليل	ادبي	ادبية+علمية	.041
		علمية	.525
	ادبية+علمية	ادبي	.041
		علمية	.061
	علمية	ادبي	.525
		ادبية+علمية	.061
الابداع	ادبي	ادبية+علمية	.029
		علمية	.189
	ادبية+علمية	ادبي	.029
		علمية	.008
	علمية	ادبي	.189
		ادبية+علمية	.008
الاستدلال	ادبي	ادبية+علمية	.246
		علمية	.037
	ادبية+علمية	ادبي	.246
		علمية	.004
	علمية	ادبي	.037
		ادبية+علمية	.004
الكلية	ادبي	ادبية+علمية	.144
		علمية	.094
	ادبية+علمية	ادبي	.144
		علمية	.009
	علمية	ادبي	.094
		ادبية+علمية	.009

يبين لنا الجدول رقم (21) نتائج المقارنات البعدية ،أي بعد الكشف على المجموعات التي سببت الفروق الدالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في المحاور المتعلقة بمهارات : التحليل، الاستدلال، و مهارة الإبداع، حيث تم تقسيم المجموعات حسب التخصص الذي يدرسه الأساتذة : التخصص (ج) و التخصص (د) فكانت النتائج الموضحة في الجدول تقارن الفروقات بين المجموعات المتعلقة بالتخصصات أو الشُعب المدّرسة، (ادبي، علمي ، علمي + أدبي) و دلت النتائج في الدرجة الكلية على دلالة الفروق بين المجموعة (ادبية +علمية) التخصص (ج) و المجموعة (علمية) التخصص (د)، بدلالة (0.009) في الدرجة الكلية للمقارنات البعدية عند مستوى الدلالة (0.05) .

رابعا : مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة :

لقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

*وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أي أنّ الفرضية الصفرية العامة غير مقبولة ونلاحظ أنّ الفروقات واضحة في الاستجابات بتمركزها في معظم المحاور من خلال التكرارات والنسب المئوية في البديلين(كبيرة ومتوسطة) باستثناء المحور السابع الخاص بمهارة الإبداع حيث تتمركز الاستجابات في البديلين(متوسط وقليلة) وبمتوسط حساب قليل مقارنة بالمتوسطات الحسابية للمحاور الأخرى، ويقدر بـــ: (2.70) وهذا دليل على اتفاق الأساتذة في وجهة نظرهم حول قلة تنمية مهارة الإبداع في مادة الفلسفة لدى التلاميذ وهذا ما يمكن إرجاعه إلى العديد من الأسباب منها: ما يتعلق بالتلميذ، والأستاذ والمنهاج الدراسي، إضافة إلى نقص التدريب على تنمية مهارة الإبداع وقدرات التفكير الإبداعي، والذي أكدته دراسة درويش (1987) التي أظهرت تحسن ملموس في مستوى أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لخبرات تدريب مختلفة وهي عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

ويتفق ذلك مع دراسة أحمد عبد اللطيف (1990) التي حدّدت معوقات التفكير الابتكاري كما يدركها المعلمون والمعلمات في مراحل التعليم العام ومنها المرحلة الثانوية التي تركزت بها(بدرجة ثانية) حجم المعوقات الخاصة بالتفكير المتعلقة بالأسرة والمعلم ومحتوى المنهج،

والإدارة المدرسية، ونظام التعليم وكل هذه العوامل قد تساهم في إعاقة تنمية مهارة الإبداع، وباقي مهارات التفكير كما أكدّتها دراسة كرم (1993) من وجهة نظر المعلمين و المعلمات كما نلاحظ تمركز المتوسطات الحسابية للمهارات الباقية بين (3.10 إلى 3.54) بنسب متقاربة ومتوسطة لكل مهارة (باستثناء مهارة الإبداع كما أشرنا)، ويمكن إرجاع ذلك إلى مشكلات تدريس مادة الفلسفة وعدم مراعاة منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية لاحتياجات التلاميذ، كما أوضحت ذلك دراسة إلهام عبد الحميد (2001).

أسفرت النتائج للدراسة الحالية على أنه :

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغيري الجنس والخبرة، وهي تتفق في نتائجها مع دراسة بامطرف (2007) الهادفة إلى التعرف على المشكلات في ميدان تدريس مادة مبادئ الفلسفة لصف الثالث الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وهذا الاتفاق يمكن إرجاعه إلى طبيعة العينة ومجتمع البحث.

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا للتخصص وهذا يعني عدم قبول الفرض الصفري (لا توجد فروق دالة إحصائية)، وقد تمركزت الفروقات في المجموعات (التخصص :علمي–أدبي–علمي+ أدبي) في المحاور (3–7–8) المتعلقة بمهارات : (التحليل– الإبداع– الاستدلال)، حيث أنّ دلالة الفروق في هذه المهارات توضح أهميتها في تنمية مهارات التفكير، كما تؤكد على ضرورة التعليم التفكير ومهاراته عبر المنهاج الدراسي للمواد كما أشارت ذلك دراسة ذياب (2007)، والتي أوصت أيضا بالاهتمام بتدريب المعلمين على تعليم وتنمية مهارات التفكير، كما أشار كابلان (1983) في دراسته حول تنمية التفكير الاستدلالي إلى وجود فروق دالة إحصائيا في القدرة على التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية، قد اتفقت مع الدراسة الحالية في وجود فروق دالة إحصائيا في مهارة الاستدلال أو التفكير

الاستدلالي، كما أسفرت دراسة الأهدل (2006)[1] الهادفة إلى تنمية التفكير ورفع مستوى التحصيل بتعليمها لبعض مهارات التفكير منها مهارة التحليل والمقارنة، إلى وجود فروق دالة إحصائيا وتنسجم في ذلك مع الدراسة الحالية وقد خلصت إلى فاعلية تعليم التفكير من خلال منهج على تنمية مهارات التفكير ورفع مستوى التحصيل وتشير نادية سرور (2000)[2] الى أن مهارات التفكير تُكسب التلميذ فهما أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية بالإضافة إلى تنشيط المادة الدراسية باستمرار ولذلك يلزم تفعيل عمليات تعلم مهارات التفكير في المناهج التعليمية وإعادة صياغة وهيكلة المناهج الدراسية في صورة دراسية وهذا يتطلب ضرورة تدريب التلاميذ على استخدام مهارات التفكير، وقبل ذلك يجب تدريب المعلمين أولا حتى يحدث تطور بصورة فعالة تقابل احتياجات الألفية الثالثة، ومنهج مادة الفلسفة ثري بمهارات التفكير التي تحتاج إلى مزيد من التفعيل و الاهتمام في تعلُمها وتعليمها في الفصول الدراسية.

1– نصار عبد الرزاق (2011) .فعالية استراتيجة الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الاساسي في محافظة شمال غزة . رسالة ماجستير. جامعة الازهر .غزة . فلسطين ص94

2 – نصار عبد الرزاق 2011 . نفس المرجع السابق . ص 5

اقتراحات للدراسة :

من خلال نتائج الدراسة الحالية ، خلصت الباحثة الى ضرورة وأهمية :

- مراجعة وتحديد أهداف مادة الفلسفة في المنهاج والكتاب المدرسي ليتمكن الأستاذة من صياغتها بشكل سلوكي يعين نشاط التلاميذ.
- الاهتمام بتدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي.
- الاهتمام بموضوع تعليم التفكير وتنمية مهاراته في مادة الفلسفة.
- رعاية أساتذة مادة الفلسفة وتوفير فرص للتكوين المستمر، ورفع كفاياتهم التخصصية والمهنية بما يساعدهم في الإعداد الجيد في المادة (بما يناسب البيداغوجيا الجديدة التي تبنتها الإصلاحات التربوية الجديدة).
- تصحيح بعض الأفكار السلبية والثقافة السائدة حول مادة الفلسفة ومعالجة مشكلة عزوف التلاميذ عن دراستها.
- التنويع من طرائق و تقنيات التدريس الحديثة في مادة الفلسفة، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة وتغيير أسلوب الأستاذ في تعامله مع التلاميذ أثناء تدريسه لمادة الفلسفة.

فيما يخص مواصلة عملية البحث في موضوع تدريس مادة الفلسفة تقترح الطالبة الباحثة:

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية من وجهة نظر التلاميذ في المرحلة الثانوية، والطلبة في المرحلة الجامعية.
- إجراء دراسات حول استخدام الطرق الحديثة في تدريس مادة الفلسفة (كطريقة الحوار مثلا).
- اقتراح دراسات في فاعلية تنمية بعض مهارات التفكير في مادة الفلسفة، وفي المواد الدراسية المختلفة.

قائمة

المراجع

قائـــــــــمَـــــــــةُ المَـــــــراجِـــــــــعْ

- ***<u>الكتب العربية</u>***:

1/ أبحاث محكمة ، (2010)، المنهاج التربوي وقضايا العصر. مؤتمر كلية التربية السابع. 22–25 تشرين الأول. ط1، عالم الكتاب الحديث. الأردن .

2/ أنس شكشك، (2007)، التفكير. خصائصه ومميزاته، ط1، كتابنا للنشر. المنصورية. لبنان.

3/ أحمد البراء الاميري، (2005)، فن التفكير، ط1، مكتبة العبيكان. السعودية.

4/ إلهام عبد الحميد فرج، (2012)، المناهج وطرائق التعليم والتعلم من منظور ثقافي ط3، مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات. القاهرة. مصر.

5/ أحمد كريم ــ شوقي البوصي ــ ابتسام مصطفى عثمان، (2003)، مهنة التعليم ودور المعلم فيها. شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، مصر

6/ العربي بلقاسم فرحاتي، (2012)، البحث الجامعي بين التحرير والتصميم و التقنيات، دار أسامة للنشر والتوزيع. الطبعة الاولى. عمان . الاردن.

7/ السعيد يطوي، (2010) السراج الوهاج في المناهج التربوية الحديثة، دار الشيماء للنشر. الجزائر.

8/ اللقائي أحمد حسين، (1995)، المناهج بين النظرية والتطبيق عالم الكتب. ط4. مصر

9/ برو محمد، (2010) أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية. دار الامل للطباعة. الجزائر. .

10/بوفلجة عيسات (1995)، مواصفات المناهج الدراسية المتفتحة –قراءات في المناهج التربوية، ط1، جمعية الاصلاح الاجتماعية التربوية، باتنة.

11/ باري باير، (2007)المرجع في تدريس مهارات التفكير. دليل المعلم، ترجمة: مؤيد حسن فوزي. ط 2، دار الكتاب الجامعي. الإمارات.

12/ جابر عبد الحميد جابر، (2010)أطر التفكير ونظرياته، ط2. دار الميسرة. الاردن .

13/ جمال الدين بو قلب حسن، (2006) اشكاليات فلسفية، الكتاب المدرسي للسنة الثانية والثالثة ثانوي، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

14/ جودت أحمد سعادة، (2003) تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. ط1دار الشروق. الأردن.

15/ جون. ز. اندرسون، (2007)علم النفس المعرفي وتطبيقاته، ترجمة محمد صبري سليط. رضا مسعد جمال. ط2، دار الفكر. الأردن.

16/ جون لانغريهر، (2002) تعليم مهارات التفكير. تدريبات عملية لأولياء الامور والمعلمين والمتعلمين، ترجمة منير الحوراني، ط1. دار الكتاب الجامعي. الامارات.

17/ جروان عبد الرحمان، (1999) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط1، دار الكتاب الجامعي. . الامارات.

18/ جروان عبد الرحمان جروان، (2002) تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1. دار الفكر. الأردن.

19/ حبيب مجدي عبد الكريم (1995) دراسات في اساليب التفكير، مكتبة النهظة المصرية. د ط. مصر.

20/ حسين علي، (2005)المنطق وفن التفكير، الدار المصرية السعودية. د ط. القاهرة.

21/ حنان سعيد الرحو (2005)، أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم. دط . لبنان.

22/ حلمي أحمد الوكيل، (2000)، تطوير المناهج. أسبابه. أساليبه خطواته. دار الفكر العربي. مصر.

23/ حسن عبد الباري، (1999) عصر مداخل تعليم التفكير واثراؤه في المنهج الدراسي. المكتب العربي الحديث. الاسكندرية . مصر.

24/ خالد حامد (2008) . منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والسلوكية. جسور للنشر والتوزيع، ط1 الجزائر

25/ ديبونو، (2008) تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ط1، ديبونو للنشر والتوزيع. عمان، الأردن

26/ دون بارنس وآخرون، (2006) التفكير النقدي. مهارة القراءة والتفكير المنطقي. ترجمة سناء العاني. ط 2، دار الكتاب الجامعي. العين. الامارات.

27/ دعاء أحمد فهيم( )، تفكير مغاير. تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الأطفال.

28/ راسل ألوف. دانييل فرينييرغ ، (2009) ، التعليم على النهج الصحيح ترجمة: لبنى عامر. ط1، الدار العربية للعلوم.

29/ رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغلول، (2009) علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق. الاصدار3 . عمان. الأردن.

30/ رونا أوتشيدا وآخرون (2004)، اعداد التلاميذ للقرن 21، ترجمة محمد نبيل نوفل. ط1، الدار المصرية اللبنانية. لبنان.

31/ زكريا اسماعيل ابو الضبعات (2007) المناهج. أسسها ومكوناتها، ط1، دار الفكر. الأردن.

32/ سلم محمد قارة وعبد الحكم محمود الصافي، (2010)، تضمين الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية. ط1. دار الثقافة. الاردن .

33/ سليمان عبد الوحيد يوسف ابراهيم، (2011)، مبادئ علم النفس العام . ط، 1مؤسسة طيبة للنشر. القاهرة. مصر.

34/ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. (2006) المنهاج التعليمي والتدريسي الفاعل، ط1. دار الشروق. الاصدار1.

الاردن .

35/ صالح محمد ابو جادو، محمد بكر نوفل (2010)، تعليم التفكير . النظرية و التطبيق، ط3. دار المسيرة، الاردن.

36/ صبحي حمدان ابو جلالة ، (2007) مناهج العلوم و تنمية التفكير الابداعي، ط1، دار الشروق الاصدار1 ، الاردن .

37/ سليمان عبد الوحيد يوسف ابراهيم، (2011)، مبادئ علم النفس العام . ط، 1مؤسسة طيبة للنشر. القاهرة. مصر.

38/ صلاح الدين شروخ، (2003) ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر، عنابة، الجزائر.

39 / صلاح الدين محمود علام (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر. ط1 . عمان الاردن

40/ عبد الباسط محسن (1976). أصول البحث الاجتماعي. مكتبة وهبة. دط القاهرة . مصر

41/ عزيزة السيد، التفكير الناقد . دراسة في علم النفس المعرفي، دار المعرفة الجامعية. د ط. د س. مصر

42/ عبد المنعم الدردير (2006). الاحصاء البارامتري واللابارامتري، في إختبار فروض البحوث النفسية والتربوية و الاجتماعية. عالم الكتب. ط1. القاهرة. مصر

43/ عبد الفتاح محمد الدويدار(2000). مناهج البحث في علم النفس. دار المعرفة الجامعية. الازاريطة . ط2. مصر

44/علي سامي الحلاق، (2007) اللغة والتفكير الناقد. اسس نظرية و استراتيجيات تدريسية. ط1. دار المسيرة، عمان الاردن .

45/عبد الحميد السيد وزكرياء احمد الشربيني، (1998)، علم نفس الطفولة. الاسس النفسية والاجتماعية والهدي الاسلامي، ط1، دار الفكر العربي . القاهرة .

46/عبد الكريم المراق واخرون، (1990)، معجم علم النفس التربوي، مؤسسة للنشر، تونس .

47/ عبد الكريم شنطاوي، (1990)، طرق تعليم التفكير للاطفال دار صفاء للنشر دط، عمان.

48 /عدنان يوسف العتوم–عبد الناصر ذياب الجراح–موفق بشارة، (2007)، تنمية مهارات التفكير. نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، ط1 دار، المسيرة. الأردن.

49 /عدنان العتوم (2004)علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط1. دار المسيرة. عمان الأردن.

50 /عيسى سعد العوفي وعبد الرحمن الجميدي، (2010) القاموس العربي الاول لمصطلحات علوم التفكير، ط1. ديبونو للطباعة والنشر. الاردن.

51 /عادل أبو العز سلامة، (2008) تخطيط المناهج المعاصرة، ط1. دار الثقافة. الاصدار الاول. عمان. الأردن.

52 /عبد الله موسى، (2001)، الفلسفة والديداكتيك، دار الغرب. وهران. الجزائر.

53 /عبد الله بن جبار، (2007)، الممتاز في دليل أستاذ مادة الفلسفة 3 ثانوي جميع الشعب، منشورات بغدادي. الجزائر.

54/ فريديريك كوبلستون، (2003)، تاريخ الفلسفة، ترجمة محمود سيد أحمد. ط1، المجلس الأعلى للثقافة. المجلد 5. مصر.

55 / فهيم مصطفى، (2002)، مهارات التفكير في مراحل التعلم العام رياض الاطفال الابتدائي–الاعدادي–الثانوي. ط1، دار الفكر العربي.

56 / قطامي نايفة، (2004)، مهارات التدريس الفعال. دار الفكر. دط.

57 / قطامي نايفة –قطامي يوسف، (2000)، سيكولوجية التعلم الصفي، ط1. دار الشروق. الاردن.

58 / كامل محمد المغربي (2011) . أساليب البحث العلمي في العلوم الانسانية و الاجتماعية. دار الثقافة للنشر والتوزيع. ط4. عمان الاردن

59 / محمد خليل عباس، محمد بكرنوفل، محمد مصطفى العبسي، فريال محمد ابو العواد، (2009). مداخل الى مناهج البحث في التربية و علم النفس، دار المسيرة. ط2. عمان . الاردن

60 / منذر الضامن . (2009). أساسيات البحث العلمي. دار المسيرة. ط2. عمان الاردن

61/ محمد يحيى زكرياء – فضيلة حناش، (2009)، علم نفس الطفل والمراهق. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستو اهم. الجزائر.

62/ محمد ابو جادو، (2004)، علم النفس التربوي ، ط8 دار المسيرة، الاردن

63/ مجدي عزيز ابراهيم، (2005)، المنهج التربوي وتعليم التفكير، ط1، عالم الكتب. القاهرة. .

64/ محمود السيد ابو النيل (1985). علم النفس الاجتماعي. دراسات عربية وعالمية). دار النهضة العربية. الجزء 1. ط4. بيروت . لبنان

65 / محمود أبو زيد ابراهيم، (1986)، المضمون الاجتماعي للمناهج، مؤسسة الخليج العربي. دط.

66 / محمد لبيب النجيحي، (1965)، الاسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الانجلو العربية. القاهرة.

67/ محمد صابر سليمان وآخرون، (2006)، بناء المناهج وتخطيطها، ط1. دار الفكر. عمان.

68 / محمد عبد الهادي حسين، (2001)، المناهج المتعددة والطريق الى الفهم والاستيعاب، ط1. دار الكتاب الجامعي. الاصدار1. الاردن.

69 / مصطفى أحمد جباري، (2008)، المنهاج التربوي والعولمة، ط1 عالم الكتب الحديث. الاردن.

70 / ماجد الخطايبة، (2001)، بناء المنهج المدرسي، ط1، دار الشروق، عمان، الاردن، الاصدار الاول.

71 / محمد الدريج، (2000)، التدريس الهادف. قصر الكتاب. البليدة–الجزائر.

72 / محسن علي عطية، (2009)، المناهج الحديثة وطرائق التدريس. دار المناهج. الاردن.

73 / محمد مقداد وآخرون، (1995)، قراءات في المناهج التعليمية، ط1. جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي. باتنة –الجزائر.

74 / محمد صالح الامام –عبد الرؤوف اسماعيل . (2010)، التفكير الابداعي والناقد رؤية معاصرة . ط1 . الوارق للنشر.

75/ محمد بن حمودة. (2006)، علم الادارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته في الجزائر، دار العلوم للنشر. عنابة. الجزائر.

76/ محمد جاسم ولي العبدي وباسم والاء العبيدي، (2001)، تنمية التفكير الابداعي في التربية والتعلم كنموذج حديث، ط1 ديبونو للطباعة، الأردن.

77/ محمد السيد محمد الزعبلاوي، (1997)، تربية المراهق بين الاسلام وعلم النفس، ط3 مؤسسة الكتب الثقافية. بيروت، لبنان.

78/ محمد هاشم ريان، (2011)، التفكير الناقد والتفكير الابداعي. تعليمهما وتعلمهما للرقي الحضاري والتقدم العلمي، ط1. مكتبة الفلاح. الكويت.

79 / محمد جاسم محمد، (2004)، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط1. مكتبة دار الثقافة. الاصدار1. الاردن .

80/ محمد شطوطي و منزر قيروان، (2011)، منهجية البحث الفلسفي، ط1، دار المواهب. الجزائر.

81 / محمد شطوطي، (2009)، المدخل الى الفلسفة العامة، دار طليطلة المحمدية. الجزائر. 82/ مجدي عبد الكريم غريب، (2003)، تعليم التفكير في عصر المعلومات، ط1 دار الفكر العربي. ط القاهرة.

83 / محمد جهاد جمل، (2006) أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والابداع. دار الكتاب الجامعي. ك2. الامارات.

84 / منى محمد الذيب (2009). الثقافة التحليلية للاختبارات التحصيلية. مكتبة الضامري. ط1 . سلطنة عمان

85 / موسى النبهان(2004) . أساسيات القياس النفسي في العلوم السلوكية . دارالشروق. ط1. الاصدار1. الاردن.

86 / موريس أنجرس (2001). منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية. تدريبات عملية. ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون. دار القصبة. الجزائر

87 / نبيل عبد الهادي –نادية بن مصطفى، (2001)، التفكير عند الاطفال، ط1 دار صفاء. الاردن

88 / هاني الجزار، (2012)، استراتيجيات علم النفس التربوي وفق لأحدث طرائق البحث العلمي في عصر المعلومات، ط1. دار الكتاب الحديث. القاهرة .

89/ وليد رفيق العياصرة، (2013) مهارات التفكير الابداعي وحل المشكلات، ط1. دار أسامة. عمان

في طرق البحث والاحصاء الاجتماعي، ترجمة ذياب البداينة SPSSاستخدام .

90/ ويليام وينر2013) . دار الفكر. الطبعة 1. عمان . الاردن.

91/ يعقوب يوسف الكندري. (2005) . الاستبيان ، تصميمه وطرق المعالجة الاحصائية في العلوم الاجتماعية والسلوكية. دار الأحباب. ط1. بيروت لبنان.

- ***الكتب الاجنبية***:

92/Paul Richard critical . 1989Thinking in North America. A New theary of Knowledge. Learning and Literary. Argumentation. May.

93/Bernard Cadet (Psychologie cognitive) serge et France Perrot. Editeaurs . Paris. 1989.

94/Erik Weil. 1967 Logique de La PhiLosophie. dixième édition. Librairie Philosophique. J. Vrin. Paris.

95/Paul richard et Linda Elder. 2008Mini-Guide de La pensée Critique. Concepts et Instruments tmited Preview Version. Foundation for thiking press. .

96 / Clark (The Mind)A1992. 2nd. WY : John Wiley and Sons

97/Noris (Syntheses Of Research on Critical Thinking). Editional Leadersship. Vol 42. No 8.

- ***الدَّوريَّـــــات والــمَــجَــلَّات*** :

1/ أوزي أحمد (1993). المنهاج الدراسي و حاجات الطفل. مجلة علوم التربية العدد5 . أكتوبر.

2/ محمد مقداد و شمسان المناعي (2010)، فاعلية برنامج تدريبي على الاتجاهات نحو الابداع وتنمية التفكير الابداعي عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي، دراسات نفسية العدد2. أوت. دار الخلدونية. الجزائر

3/ محمد يعقوبي . (1998). اراء حول تدريس الفلسفة . مجلة المبرز. العدد1. جويلية– سبتمبر. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر. .

4/ جليد قادة . (2000) . الدرس الفلسفي بين التبليغ و التلقي . مجلة المبرز. عدد خاص بالملتقى الوطني في تعليمات العلوم الانسانية. ماي.

5/ صانع عباس (2003). التعليمية في تدريس مادة الفلسفة. مجلة المربي. العدد 16. المركز الوطني للوثائق التربوية. الجزائر.

6/ مصطفى هجرسي. (2003). التربية و الفلسفة أية علاقة؟. مجلة المربي. العدد 16. المركز الوطني للوثائق التربوية. الجزائر.

7/ موسى فتاحين (2011). مشكلة تدريس الفلسفة في الجزائر بين التأريخ للأفكار الفلسفية وممارسة الفعل الفلسفي . مجلة الحكمة. العدد8. السنة 3. كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. الجزائر.

- ***القواميـــــــــس والمَـــعـــاجـــمْ*** :

1/ المعجم الوسيط. مجمع اللغة العربية. ط3، الجزء2. المطابع الأميرية. القاهرة. مصر.

2/ ابن منظور، (2003)، لسان العرب. طبعة مراجعة ومصححة. جزء7 . دار الحديث. القاهرة. مصر.

- ***المَـــــوْسُـــــوعَـــــات*** : .

1/ موسوعة علم النفس والتربية (أهداف علم النفس. التفكير القائم على السلطة) الجزء 3. 2000–2001 لبنان. Edito creps : int

2/موسوعة علم النفس2000 –2001، المدرسة و التثقيف –التربية و التعلم الحديث، الجزء8 . لبنان. Edito creps : inT

- ***الرسائل والأطروحات الجـــامـــعـــيـــة*** :

1/ أمير محمد خيري عبد الشافي طايل، 2010، فاعلية استخدام العصف الذهني الالكتروني في تنمية بعض مهارات التفكير الابداعي في مادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو المادة. كلية التربية العريش. مصر

2/ خالد بن ناهد بن محمد العتبي، 2001 ، فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. السعودية.

3/ سليم عبد الرحمان سيد سليمان، (2006)، فعالية بعض المداخل في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الابداعي و اتجاهات الطلاب نحو المادة بالصف الاول ثانوي، كلية التربية والمناهج وطرق التدريس. أطروحة دكتوراه . عين شمس. القاهرة. مصر.

4/ سهيل رزق دياب، 2007، المنهاج التربوي الفلسطيني الذي تتطلع اليه في مادة الرياضيات يعلم التفكير وينمي مهاراته. أطروحة دكتوراه . جامعة القدس المفتوحة. غزة. فلسطين.

5/ قادي خديجة عمار، 1999، ملامح التفكير التي يحتاجها طالب المرحلة الثانوية، ودور العملية التعليمية في توجيه تفكير الطلاب. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. السعودية.

6/ نصار عبد الرزاق ابو الجديان. 2011. فعالية استراتيجية الخراشط المفاهيمية في تدريس مادة الجغرافي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الاساسي في محافظة شمال غزة. رسالة ماجستير منشورة . جامعة الازهر . غزة . فلسطين.

المواقع الالكترونية :

– 1/ يحيى الرخاوي، ملف التفكير، نشرة الانسان والتطور، العدد 2346، السنة السابعة. ARABPSYNET@GMAIL. COM. DM – 14/02/2014أنظر:

– 2 / عادل محمد عوض بامطرف، 2007، مشكلات تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. رسالة ماجستير. كلية التربية. اليمن. أنظر:

www. yemen-nic. info/ontents/studies/detail. php?id=16592 DM : 2013/02/24

قائمة

الملاحق

الملحق رقم 01.

الرقم	العبارة	مدى وضوح العبارة	مدى مناسبة العبارة للمهارة التي تقيسها	ملاحظات
	مهارة التفسير			
01	إعطاء تبريرات منطقية النتائج			
02	تقييم المناقشات لتحديد جوانب القوة و الضعف.			
03	القدرة على استخلاص العلاقات بين القضايا المطروحة (الوقائع المعطاة).			
04	تحديد درجة الحكم على مدى صحة نتيجة أو خطأها ودرجة الغموض في العبارة ومدى إتساقها			
05	إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي إلى حلها.			
	مهارة الاستنتاج			
06	تحديد العلاقة السببية بين الأسباب والنتائج			
07	التوصل إلى استنتاجات وصياغتها صياغة واضحة			
08	التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة و الاستنتاجات الخطأ			
09	توليد المعلومات لجديدة اعتمادا على التعميمات			
10	التوصل إلى حل المشكلة بعد النظر في الحلول البديلة			
	مهارة إدراك الفرضيات والأدلة والبراهين			

11	إدراك الفرضيات الموضوعية				
12	تمييز الفرضيات الموضوعية من غيرها				
13	تمييز الفرضيات من النتائج				
14	تقويم الفرضيات لتحديد الصحيح منها				
15	تحديد درجة قوة الادلة و البراهين				
	مهارة التحليل				
16	تجزأة القضايا المركبة أو المعقدة إلا عدة أجزاء أو عناصر				
17	تحليل المشكلات والقضايا المفتوحة				
18 19	تحديد مسميات الأجزاء أو العناصر و أصنافها اقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء				
20	القدرة على تصنيف القضايا المطروحة				
	مهارة المقارنة				
21	البحث عن العلاقة بين القضايا والآراء المطروحة				
22	استخراج المتشابهات والاختلافات بين القضايا				
23	التعرف على نقاط القوة والضعف بين المواضيع				
24	القدرة على التمييز بين السلبيات والايجابيات لكل قضية				
25	ــ القدرة على استخراج الأحكام والاستنتاجات				

	مهارة النقد				
26	تحليل الحقائق والافتراضات والبراهين و الاستدلالات والاراء والقدرة على المناقشة				
27	اكتشاف المغالطات المنطقية وعدم تقبل كل ما يقدم				
28	يجري التحيز أو التحامل الوارد أثناء طرح القضايا (أو المشكلة)				
29	تمييز الادعاءات من النتائج والقدرة على ايجاد الأسئلة الفاحصة للموضوع أو القضية				
30	اكتشاف مواطن القوة والضعف بالاستناد الى معايير منطقية ومقبولة				
	مهارة الإبداع				
31	توليد وتعديل الأفكار والقدرة على تركيب العناصر بصورة مبتكرة وجديدة				
32	تحديد الأسلوب الفكري المناسب للموضوع أو القضية المطروحة				
33	فحص وتقييم الحلول المطروحة وفق الاراء الخاصة (بطريقة ذاتية ــ حلول ذاتية).				
34	التوصل الى نواتج تتميز بالجدة والمرونة والأصالة				
35	اقتراح بدائل ممكنة وفحصها.				
	مهارة الاستدلال				
36	القدرة عن البحث عن تبريرات والسؤال عن الاسباب والاثبات والدليل.				

37	تقديم مشكلة أو قضية جديدة أي طرح خط جديد للاستقصاء.			
38	القدرة على جمع و تنظيم الخبرات السابقة و الاستنباط منها.			
39	القدرة على الضبط و التحكم.			
40	القدرة على ربط الحقائق ببعضها البعض			

الملحق رقم (2) :

قائمة الأساتذة المحكّمين

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة	الجامعة
1	أ.د.فرحاتي العربي	أستاذ التعليم العالي	الحاج لخضر- باتنة-
2	أ.د.عبد الحميد عبدوني	أستاذ التعليم العالي	الحاج لخضر – باتنة-
3	أ. د .بن زروال فتيحة	أستاذ محاضر – أ-	العربي بن مهيدي-أم البواقي-
4	أ د. سلطاني لويزة	أستاذ محاضر- ب-	الحاج لخضر-باتنة-
5	أ. د. زينات سعداوي	أستاذ مكلف بالدروس	الحاج لخضر-باتنة-
6	أ. عطّال	أستاذ مكلف بالدروس	الحاج لخضر- باتنة-
7	أ.د.حواس خضرة	أستاذ محاضر – ب -	العربي بن مهيدي-أم البواقي-
8	أ.د .بعزي سمية	أستاذ محاضر- ب	الحاج لخضر-باتنة-
9	أ .د .بن فليس خديجة	أستاذ محاضر –أ-	الحاج لخضر-باتنة-

المراجعة اللغوية

1- الأستاذ بوبيش جمال .أ . مادة اللغة العربية
2- الأستاذ تامن بلقاسم أ. مادة اللغة العربية

الملحق رقم (3) **: جامعة العربي بن مهيدي-ام البواقي-**

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية

دراسات ما بعد التدرج-ماجستير - تخصص: علم النفس التربوي

استبيان / وجهة نظر اساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي/

السيد /الاستاذ المحترم-السيدة/الاستاذة المحترمة:

تحية طيبة وبعد/

يشرفني أن أضع بين يديك هذا الاستبيان المصمم لجمع المعلومات اللازمة للدراسة التي أقوم بإعدادها استكمالا للحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي بعنوان "**وجهة نظر اساتذة المرحلة الثانوية حول تنمية مهارات التفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**" .

والهدف منه هو الوقوف على رايك في معرفة مدى قدرة مادة الفلسفة في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ من خلال خبرتك الميدانية في تدريسها وتفاعلك اليومي مع التلميذ.

وانا على ثقة تامة من انك ستولي هذا الاستبيان كل العناية والاهتمام وذلك بالإجابة على فقراته بموضوعية و صراحة. نظرا لأهميته في الرفع من مستوى البحث العلمي.

ولك منا جزيل الشكر و التقدير على تعاونك.

الطالبة الباحثة: بوجار نزيهة

-البيانات الشخصية:

-1- الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

-2- الشعبة التي تدرسّها: ادبية ☐ علمية ☐

-3 - سنوات الخبرة:

* من 0الى 5سنوات ☐
* من5 الى 10سنوات ☐
* من 10 سنوات فما فوق ☐

الاستبيان

يوجد في هذا الاستبيان 45 فقرة موسمة بثمان مهارات للتفكير.امامها 5 بدائل .ضع ✖ علامة

امام الدرجة المناسبة:

مثال:

05	يحدد درجة الغموض في العبارة.		✖			

		البدائل				
الرقم	العبارات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
	مهارة التفسير					
01	مادة الفلسفة تمكن التلميذ من إعطاء تبريرات منطقية للنتائج					
02	تجعل مادة الفلسفة التلميذ يقيم المناقشات لتحديد جوانب القوة و الضعف.					
03	يستخلص التلميذ العلاقات بين القضايا المطروحة من خلال مقرر الفلسفة					
04	يحدد درجة الحكم على مدى صحة نتيجة أو خطأها					

05	يحدد درجة الغموض في العبارة.					
06	يدرك عناصر المشكلة ويفهمها بصورة تؤدي إلى حلها.					
	مهارة الاستنتاج					
07	يحدد طبيعة العلاقة السببية بين الأسباب والنتائج					
08	يتوصل إلى استنتاجات تبين مدى فهم المشكلة					
09	يميز بين الاستنتاجات الصحيحة و الاستنتاجات الخطأ					
10	يصل الى توليد المعلومات الجديدة اعتمادا على التعميمات					
11	يتوصل إلى حل المشكلة بعد النظر في الحلول البديلة					
	مهارة إدراك الفرضيات والادلة					
12	يدرك الفرضيات المنطقية					
13	يميز الفرضيات الموضوعية من غيرها					
14	يميز الفرضيات من النتائج					
15	يقيم الفرضيات لتحديد الصحيح منها					
16	يكشف عن الأدلة والبراهين					
17	يحدد قوة الأدلة والبراهين					
	مهارة التحليل					
18	يجزأ القضايا المركبة أو المعقدة إلى عدة أجزاء أو عناصر					
19	يحلل المشكلات والقضايا					
20	يحدد مسميات الأجزاء أو العناصر و أصنافها					
21	يقيم علاقات مناسبة بين الأجزاء					
22	يصنف القضايا المطروحة					
	مهارة المقارنة					

23	يبحث عن العلاقة بين القضايا والأراء المطروحة					
24	يستخرج المتشابهات والاختلافات بين القضايا					
25	يتعرف على نقاط القوة والضعف بين المواضيع					
26	يميز بين السلبيات و الايجابيات لكل قضية					
27	يستخرج الأحكام و الاستنتاجات					
	مهارة النقد					
28	يحلل الحقائق والافتراضات والبراهين و الاستدلالات والاراء					
29	يناقش الاراء و الافتراضات والحقائق					
30	يكتشف المغالطات المنطقية ولا يتقبل كل ما يقدم					
31	يجري التحيز أو التحامل الوارد أثناء طرح القضايا					
32	يميز الادعاءات من النتائج					
33	يجد الأسئلة الفاحصة للموضوع أو القضية					
34	يكتشف مواطن القوة والضعف بالاستناد الى معايير منطقية ومقبولة					
	مهارة الإبداع					
35	يضيف اجابات وافكار جديدة باقصى سرعة					
36	ينتج افكار جديدة مبتكرة غير عادية ومميزة					
37	يحدد الأسلوب الفكري المناسب للموضوع أو القضية المطروحة					
38	يفحص ويقيم الحلول المطروحة بطريقة ذاتية					

39	يجد حلول و طرق وتطبيقات مختلفة					
40	يقترح التلميذ بدائل ممكنة ويفحصها.					
	مهارة الاستدلال					
41	تجعل الفلسفة التلميذ يبحث عن تبريرات ويسأل عن الاسباب والاثبات والدليل.					
42	تمكن الفلسفة التلميذ من تقديم مشكلة أو قضية جديدة					
43	تساعد الفلسفة التلميذ على جمع و تنظيم الخبرات السابقة والاستنباط منها.					
44	تجعل مادة الفلسفة التلميذ قادرا على الضبط و التحكم في القضايا المطروحة					
45	تجعل مادة الفلسفة التلميذ قادرا على ربط الحقائق ببعضها البعض					

****وشكرا****

الطالبة: بوجار نزيهة

الملحق رقم 04

الملحق رقم (04):

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـــة لولايـة باتنـة
مصلحـة التكويـن والتفتيـــش
مكتـــــب التفتيش
الرقـــم:- 3191 /2013/ 2.7

مديـــر التربيـــة
إلـى السيداتِ و الســـادة /
مديـــري الثانويـــات لولاية باتنة .

الموضـــوع: *الموافقـة علـى إجـراء دراسـة ميدانيـة .*

المرجـــــع: *إرسالية السيد/ مساعد رئيس قسـم العلوم الاجتماعية والإنسانية – جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي - المؤرخة في : 2013/10/06 تحت رقم : 002/ق.ع.إ/ 2013*

بنـــــاء علـى المراسلـــة المشـار إليهـا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

يشرفنـــي أن أطلـــب منكـــم الترخيـــص للطالبـــة / نزيهـــة بوجـار

بإجـراء دراســة ميدانيـــة داخل مؤسستكم بهدف الاطـــلاع عـــن كثـــب علـــى

تـســـييـــر إدارة المؤسســاتـــ ومـــيـــاديـــن عمـــلهـــا وهـــذا ابـــتـــداء

مـــن : 2013 /11/26 إلـــى غايـــة 2014/01/30.

باتنـــــة فـــي:
مديـــر التربيـــة
ط. شـــهـــاب

الملحق رقم (5)

قائمة المناصب المفتوحة لأساتذة مادة الفلسفة

رقم	المؤسسة	فلسفة
1	ثانوية مصطفى بن بولعيد	4
2	ثا.عباس لغرور –باتنة-	3
3	ثا.العربي التبسي1	2
4	ثا. العربي التبسي 2	1
5	*ثانوية البشير الابراهيمي-*	2
6	متقن محمد الصديق بن يحي	3
7	ثا.عائشة أم المؤمنين- باتنة-	3
8	ثا. خديجة أم المؤمنين- باتنة-	2
9	ثا.حي بوزوران- باتنة-	1
10	ثا.العمراني	1
11	ثا.الاخوة عباس – باتنة-	2
12	ثا.حشاشنة قدور كشيدة باتنة-	3
13	ثا.عمار بن فليس - حملة-	2
14	ثا. علي النمر –باتنة-	3
15	ثا. طريق تازولت –باتنة-	2
16	ثا. تامشيط الجديدة –باتنة-	2
17	متقن محمد العيد آل خليفة –باتنة-	4
18	ثا. صلاح الدين الأيوبي-باتنة-	3
19	ثا. محمد الزين-بارك أفوراج- باتنة	2
20	ثا. فيسديس	1
21	ثا. الأمير عبد القادر بن محي الدين -تازولت	2
22	متقن سليماني أحمد-تازولت	2
23	ثا. تيمقاد	2
24	ثا.الإخوة موري توفانة	3
25	ثا.عبد الصمد عبد المجيد-المعذر-	2
26	متقن نجاي عثمان-المعذر-	1
27	ثا. هواري بومدين-عين ياقوت-	2
28	ثا. محمد بوضياف-سريانة-	3
29	ثا.عبد الرحمن بن خلدون	3
30	متقن مروانة	3
31	ثا.قصر بلزمة	1
32	ثا. وادي الماء	3
33	ثا. الشيخ محمد يكن الغسيري –آريس-	2
34	متقن محمد أمير صالحي - آريـس-	2
35	ثا. إشمول	2

36	ثا. الرائد مصطفى بوستة–تكوت-	2
37	ثا. غسيرة	1
38	ثا. الإخوة قالة –منعة-	3
39	ثا.منعة الجديدة	2
40	ثا. الإخوة شطارة –ثنية العابد-	3
41	متقن محمود الواعي –ثنية العابد-	1
42	ثا. يلوز مسعود-وادي الطاقة-	3
43	ثا. بوزينة	3
44	ثا. محمد الطاهر قدوري–عين التوتة-	3
45	ثا. السعيد عبيد-حي الشافات –عين التوتة-	2
46	متقن معاش إبراهيم-عين التوتة-	3
47	ثا. يحياوي موسى -عين التوتة-	2
48	ثا. معجوج العمري-بريكة-	4
49	ثا. محمد الصالح بلعباس –بريكة-	3
50	ثا. حي النصر –بريكة-	2
51	ثا. حي النصر الجديدة–بريكة-	1
52	ثا. بريكة الجديدة	2
53	متقن عزيل عبد الرحمن–بريكة-	3
54	ثا. بيطام	2
55	ثا. عروة سليمان –امدوكال-	2
56	ثا.شويمت عبد القادر–الجزار-	3
57	ثا. ولاد عمار	2
58	ثا. سقانة	1
59	ثا. نقاوس المختلطة	2
60	ثا. رحال عبد الحميد–نقاوس-	2
61	متقن نقاوس	2
62	ثا. بومقر	1
63	ثا. سفيان	2
64	ثا. أولاد سي سليمان	2
65	ثا. تاكسلانت	1
66	ثا. زواكري عمار –راس العيون-	3
67	متقن عيسى العابد –راس العيون-	3
68	ثا. القيقبة	1
69	ثا. عبد الحميد بن باديس –أولاد سلام-	4
70	ثا. القصبات	3
71	ثا. تالخمت	3
72	ثا. الشعبة	0
73	ثا. حي لمباركية	0
74	ثا. عيون العصافير	0

75	ثا. بولهيلات	0
76	ثا. مروانة المختلطة	2
77	ثا . غضبان الطيب –الشمرة	3
78	ثا . زانة البيضاء	2