# أثر إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي

إعـــداد


**أ.م.د/ السيد محمد منصور**

استاذ المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية

المتفـــرغ (رحمـــه الله)

كليـــة التربيـــة- جامعـــة بنهـــا

**أ.م.د/ ميساء محمد مصطفي أحمد حمزة**

أستاذ المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية المساعد

كليـــة التربيـــة- جامعة بنهـــا

**أ/ إيناس عادل حجازي متولي**

المعيـــدة بالقســـم


بحث مشتق من الرسالة الخاصة بالباحثة

# أثر إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي

إعـــداد

**أ.م.د/ السيد محمد منصور**
استاذ المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية
المتفرغ (رحمه الله)
كلية التربية- جامعة بنها

**أ.م. د/ ميساء محمد مصطفي أحمد حمزة**
استاذ المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية المساعد
كلية التربية- جامعة بنها

**أ/ إيناس عادل حجازي متولي**
المعيدة بالقسم

## الملخـــص

استهدفت الدراسة الحالية التعرف علي أثر إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في تدريس الفلسفة علي تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب الصف الثاني الثانوي، وتكونت مجموعة الدراسة من (٧٢) طالبة بالصف الثاني الثانوي قسمت إلي مجموعتين مجموعة تجريبية عددها (٤٠) طالبة درست بعض موضوعات وحدة "الفلسفة والحياة" باستخدام إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة، ومجموعة ضابطة عددها (٣٢) طالبة درست بالطريقة المتبعة في التدريس، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير الناقد (إعداد الباحثة)، وكذلك اختبار التفكير الناقد(الجانب المعرفي) إعداد الباحثة. وتم تطبيقهم قبليًا وبعديًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلي فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب الصف الثاني الثانوي، وتوصي الدراسة بضرورة استخدام إسترتيجية التعلم القائم علي المشكلة في المراحل التعليمية المختلفة، وضرورة تدريب المعلمين علي أسس وإجراءات استخدامها داخل الفصول الدراسية لما تحققه من أهداف تربوية منشودة.

**الكلمات المفتاحية:** إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة– مهارات التفكير الناقد.

## مقدمـــة:

يتسم العصر الذي نعيش فيه بالتطورات العلمية السريعة والتقدم المعرفي الهائل في شتى مجالات الحياة، وأصبح الفرد في ظل هذه التطورات في حاجة ملحة إلى أن يعمل بجد وفكر ناقد لاختيار أفضل البدائل والحلول التي تلحقه بركب الحضارة والتقدم؛ مما جعل من التفكير مطلبًا ملحًا وأساسيًا فى مختلف مجالات الحياة.

ويعد التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، ونظراً لأهميته كعملية عقلية راقية في تطور الفرد وتقدم المجتمع على حد سواء، فقد حظي باهتمام الكثيرين من الفلاسفة والمفكرين منذ قديم الزمان، ولا يزال موضع اهتمام الباحثين والتربويين. **(الخضر،٢٠١٥: ٣)**[١].

وقد تعددت أنماط التفكير واختلفت باختلاف العصور والمجتمعات والأفراد حتى بالنسبة للفرد الواحد فإنها تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى، وبشكل يصعب حصره، ومن أنواع التفكير: الفلسفي، المنطقي، الناقد، الاستدلالي، الاستنباطي، الاستقرائي، الإبداعي.....الخ. **(عبده، ٢٠١٠ :٢٤)**

ويعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير العليا ( Higher Order Skills Thinking HOTS) والتي تشمل:( الفهم، التحليل، الاستدلال، التركيب)، ويهتم التفكير الناقد بعدة مهارات منها: (تقويم الحجج، التحليل، الاستنتاج، القدرة على التنظيم الذاتي). **(رزوقي ، وعبدالكريم، ٢٠١٥: ٢٤٥)**.

كما يعد التفكير الناقد من الأنماط الأكثر فاعلية في تنشيط عقول الطلاب؛ فلا يقتصر دوره على مجرد نقل المعلومات والمعارف إليهم، ولكن ينمي معظم المهارات العقلية لديهم، ولتنمية هذه المهارات فإن للمعلم دورًا مهمًا في توجيه الطلاب وإرشادهم وتقديم التغذية الراجعة لهم. **(Andro, 2013 :2)**.

وللتفكير الناقد أهمية كبيرة في القرن الحادى والعشرين، حيث التقنيات التكنولوجية المتوافرة اليوم للوصول للمعلومات والبحث فيها، وتحليلها وتخزينها، وانتاجها والتواصل بشأنها لدعم التفكير الناقد. فالطلاب يستطيعون الآن التوصل إلى كثير من المعارف والمعلومات من خلال المواقع الإلكترونية والشبكات العنكبوتية المختلفة. **(تريلنج ، وفادل، ٢٠١٣: ٥٣)**.

(١) اتبعت الباحثة نظام توثيق الجمعية الأمريكية للعلوم النفسية **APA**: (اسم عائلة الباحث، السنة: رقم الصفحة).

والتفكير الناقد نشاط إيجابي يعمل في مواقف حل المشكلة من أجل توليد وإنتاج أفكار جديدة لمعالجة هذه المشكلة، وهو تفكير يعتمد على ما يعتقده الفرد، أو ما يقوم بأدائه. ويعتبر استدلالًا منطقيًا، يعتمد على الدقة في ملاحظة الوقائع التي لها علاقة بموضوع معين من أجل مناقشتها وتقويمها، ومن ثم استخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة، معتمدًا على الموضوعية العلمية بعيدًا عن العوامل الذاتية والأفكار التقليدية. **(ابراهيم ، ٢٠٠٦: ٧٣)**.

وكما يرى "**جريثام**" **(Greetham, 2010: 127)** فإن للتفكير الناقد العديد من المهام المعقدة التي تستخدم لتنمية المهارات العقلية مثل:

١- التعامل مع جميع المشكلات التي تنشأ عن التناقض الحادث بين المنطق ومصطلحات اللغة.

٢- النقد ومناقشة القضايا مناقشة بناءة، مما يؤدي دورًا محوريًا في تأييد الجدل الخاص بأحد جوانب قضية معينة.

٣- الاستدلال والاستنتاج وتقييم الأدلة وتحديد البراهين الموثوقة من هذه الأدلة والتى تعتمد على معلومات واقعية.

وقد اتفق كل من "**إيجن وكوتشك**" **Eggen&Kauchak (2000:305-306)**، و**جلدر Gelder (2015:188)** على أن التفكير الناقد يسهم بشكل كبير فى مساعدة الأفراد علي مناقشة البدهيات التى يُعتقد أنها أحكام ثابتة ومطلقة، مما يجعل الأفراد قادرين على مواجهة المواقف والمشكلات الحياتية. كما أن تعليم الطلاب التفكير الناقد يكسبهم نظرة نقدية عميقة للأمور التى يتعرضون لها.

وتؤكد "**هاريل**" **Harrel(2011:372)** أنه من خلال التفكير الناقد يستطيع الإنسان العيش في القرن الحالي بكل متطلباته ، ولن يكتب التوفيق في هذا القرن إلا لمن يجمع بين العقلية المفكرة ، وبين المعارف على اختلاف أنواعها ، وبين الحفاظ على خصوصيات ثقافة المجتمع.

كما اتفق كل من **سليمان (٢٠١١: ٣٢)**، و**العتوم والجراح (٢٠٠٩: ٨٩)**، و**الشريدة (٢٠٠٣: ٣٦)**، و**محمود (٢٠٠٦: ٥٦)**، و**حبيب (٢٠٠٧: ٣٧٠)**، **وقطامى (٢٠٠٩: ٨٥)**. و"**إيجين وكوتشك**" **Eggen& Kauchak (2000:72)** على أهمية دمج مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية ، حيث إن الدمج يحقق العديد من الفوائد منها:

١- تشجيع الطلاب على ممارسة مهارات كثيرة مثل مهارة حل المشكلات وغيرها من المهارات.

٢- تحسين تحصيل الطلاب في المواد الدراسية المختلفة.

٣- تنمية الوعي لدى الطلاب بكيفية التعامل مع القضايا الحياتية بروح ناقدة.

٤- تهيئة بيئة صفية تتسم بالحوار الهادف من خلال إعداد الأنشطة والبرامج المختلفة داخل غرفة الصف.

٥- فهم أعمق للمحتوى المعرفي.

ويرتبط التفكير الناقد بالفلسفة ارتباطًا وثيقا؛ حيث إنها الفرع الوحيد من المعرفة الذي يتخذ التفكير موضوعًا ومنهجًا في آن واحد، كما أنها تقوم على الاستدلال الذي هو الاستنتاج المنظم للمعلومات وفقًا لقواعد المنطق، وذلك في شكل حجج وبراهين. وتعتمد كذلك على الحوار بهدف الوصول إلى الحقيقة، ويتضمن ذلك تقديم الأدلة وتحليلها والاستدلال المنطقي وتحديد المسلمات والمترتبات، وكل ما سبق لن يتم ما لم يفكر الفرد تفكيرًا ناقدًا. **(محمود، ٢٠٠٤ :٢٤)**.

وقد تنوعت وتعددت مهارات التفكير الناقد؛ حيث صنفها كل من **الحلاق**(٢٠٠٧ :٤٨)، **حبيب** (٢٠٠٧: ٨٠)، **أحمد** (٢٠٠٧: ٦٩) **فى خمس مهارات وهي** (التعرف على الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، تقويم الحجج )، وحددها **سعادة** (٢٠١٤: ٨٢) فى عدد من المهارات وهم ( الاستنتاج ، الاستقراء ، المقارنة وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، تحديد الأولويات ، التمييز، والتتابع)، **وحددها الفقى** (٢٠١٥: ١٣٠ ) في أربع مهارات هم (مهارة التفسير، الإستنتاج، التحليل، التقويم) وأما **رزوقي و عبد الكريم** (٢٠١٥ : ٢٧٦) فقد حددها في اثنتي عشرة مهارة وهي : التمييز بين المعلومات والادعاءات والأسباب المرتبطة وغير المرتبطة بالموضوع ، والتمييز بين الحقائق التي يمكن اتباعها والادعاءات أو المزاعم القيمية ، وتحديد مصداقية مصدر المعلومات ، والتعرف على الحجج والمعطيات الغامضة ، والتعرف على المغالطات المنطقية، والتعرف على الافتراضات ، وتحري الموضوعية والتحيز، وتحديد قوة البرهان أو الدليل ، والتنبؤ بالحل الصحيح للمشكلة أو الموقف، والقدرة على اتخاذ القرار بشأن موضوع معين ، والاستنتاج ، والتعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير.

وتعد المرحلة الثانوية من أهم مراحل التعليم التي تسعى إلى تنمية التفكير ومهاراته، حيث إن الطلاب في دراستهم لبعض المشكلات (الفلسفية والنفسية والاجتماعية) يكتسبون

الكثير من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، المناقشة والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المتفحصة الشاملة)، والبحث والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والاستنتاج بما يؤدي إلى التغلب على المشكلات التي يواجهونها. **(زيدان، ٢٠١١: ١١)**.

كما أكدت المعايير القومية لتدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية في مصر ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير خاصة التفكير الناقد، ويتم ذلك من خلال تشجيع الطلاب على الحوار والنقاش وتكوين آراء نقدية تحليلية حول ما يواجههم من مواقف ومشكلات في الحياة العملية. **(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣: ١٧٣)**.

ومن بين أهداف تدريس الفلسفة للصف الثاني الثانوي، تنمية مهارات التفكير عامة، ومهارات التفكير الناقد خاصة، مثل: (التفسير، التحليل، القدرة على اتخاذ القرار، الحوار وقبول النقد، إدراك العلاقات، الاستنتاج.....الخ) ، مما يؤكد ضرورة تطبيق الطلاب لمهارات التفكير الناقد بفعالية فى دراستهم الأكاديمية ومشكلاتهم اليومية. **(وثيقة الكتاب المدرسي، ٢٠١٧: ٤،٦)**.

وبالنظر إلى مدى اهتمام الدول المتقدمة بالتفكير الناقد يتضح أن الهدف من تدريس الفلسفة في كل من أمريكا وفرنسا، هو تكوين وجهة نظر عقلية نقدية، تفسر أحداث الحياة، وتنقد الواقع وتغيره، وتقدم البراهين والحجج والوصول إلى أحكام تتصف بالاستقلالية. **(Danniel, 2011:429)**.

وتؤكد **هاريل Harrel (2012: 31-32)** أنه يجب على معلم المواد الفلسفية استخدام طرائق وأساليب تدريسية تمكن الطلاب من اكتساب مهارات التفكير الناقد لإعطائهم القدرة على أداء المهمات التعليمية، وحل المواقف والقضايا الحياتية التى يتعرضون لها في الواقع الخارجي؛ بهدف إضفاء المعنى على المحتوى الفلسفي.

**وفى إطار الاهتمام بمهارات التفكير الناقد عقدت عدة مؤتمرات حوله ومنها:**

- **مؤتمر رعاية الموهوبين (٢٠٠٠)**: الذي عقد **بالقاهرة**، وأوصى بضرورة توظيف مهارات التفكير الناقد في المجتمع، والانتقال في تنمية المهارات من النسق المدرسي إلى النسق المجتمعي التربوي.

- **مؤتمر مناهج التعليم وتنمية التفكير(٢٠٠٠):** الذي عقد **بالقاهرة:** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثاني عشر **(٢٥ -٢٦) يوليو** والذي أوصى بأن تحتل مهارات التفكير الناقد مساحة كبيرة في المناهج الدراسية المطورة.
- **المؤتمر العالمي السنوي (الثاني والثلاثون) (The Power of Critical Thinking in** Teaching **and Learning (٢٠١٢):** الذي عقد في **باركلى** في الفترة من(٢٣-٢٦) **يوليو** والذي دار حول أهمية دمج التفكير الناقد في التعليم والتدريس.
- **المؤتمر السنوى للرابطة الدولية للإحصاء والفلسفة (International Association For Computing and Philosphy Annual Conference)2013:** الذي عقد فى **(أفريقيا الشمالية)** وهدف إلى دراسة المؤشرات التمهيدية لتعليم الطلاب مهارات التفكير الناقد من (التحليل، النقد، تبادل الحوار والنقاش) في العملية التعليمية.
- **المؤتمر العالمي السنوي (الخامس والثلاثون) للتفكير الناقد (٢٠١٥):** والذي عقد في **باركلى** من الفترة **(٢٥-٣٠) يوليو بعنوان (Critical Thinking and Educational Reform) (التفكير الناقد والإصلاح التعليمي)** وأوصى بضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد في العملية التعليمية.

**كما اهتم العديد من البحوث والدراسات السابقة بتنمية مهارات التفكير الناقد في المواد الفلسفية بفروعها المختلفة ومنها:**

**دراسات اهتمت باستخدام إستراتيجيات ونماذج لتنمية التفكير الناقد في مادة الفلسفة مثل:**

- دراسة **غالي (٢٠٠٥):** التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو مادة الفلسفة من خلال استخدام إستراتيجية الألغاز المنطقية في تدريس الفلسفة، وقد توصلت النتائج إلى فعالية الإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة الفلسفة، كما أوصت بضرورة الاهتمام باستخدام إستراتيجيات حديثة مع منهج المواد الفلسفية في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- دراسة **السيد (٢٠٠٧):** التى هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال استخدام نموذج أبعاد التعلم في تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية، وقد توصلت نتائجها إلى فعالية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة الثانوية.

- دراسة **عبده (٢٠١٠)**: التى هدفت إلى تنمية التفكير الناقد والاتجاة نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تطوير منهج الفلسفة في ضوء التعددية الثقافية، وقد توصلت نتائجها إلى فعالية المنهج المطور فى ضوء التعددية الثقافية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة **جبر (٢٠١١)**: التى هدفت إلى تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدي طلاب الصف الأول الثانوى من خلال استخدام إستراتيجية التعلم المخلّط في تدريس الفلسفة، وقد توصلت الدراسة إلى عدم فعالية تلك الإستراتيجية في تدريس الفلسفة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد وأن نتائج التدريس بالطريقة المعتادة هي نفسها نتيجة التدريس بالتعلم المخلّط.
- **دراسة محمد (٢٠١١)**: والتى هدفت إلى تنمية التفكير الناقد والوعي بالقضايا الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استخدام المقال الصحفي كمدخل فى تدريس الفلسفة، وقد توصلت النتائج إلى فعالية استخدام المقال الصحفي فى تنمية مهارات التفكير الناقد فى مادة الفلسفة.
- **دراسة محمد (٢٠١١)**: والتى هدفت إلى تنمية التفكير الناقد ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استخدام لعب الأدوار في تدريس الفلسفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام لعب الأدوار في تنمية التفكير الناقد ومفهوم الذات لدى الطلاب.
- **دراسة "دانيل وأوريك" (Daniel,&Auriac, 2011)** : التى هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استخدام الحوار الفلسفي **(Philosophical Daialog)**، وتوصلت النتائج إلى فعالية استخدام الحوار الفلسفي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي الطلاب.
- **دراسة "مولينكس" (Mulnix ,2012)**: التي هدفت إلى استخدام بعض نظريات التعلم والتى تنمى من خلالها مهارات التفكير الناقد، وأوضحت هذه الدراسة أن من أهم أهداف مادة الفلسفة هي تعليم الطلاب كيف يفكرون بطريقة نقدية. وتوصلت نتائجها إلى فاعلية بعض هذه النظريات فى تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطلاب.
- **دراسة بلابل (٢٠١٤)**: التي هدفت إلى تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي من خلال إستخدام استراتيجية الاستقصاء

التعاونى، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية الاستقصاء التعاونى في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب.

- **دراسة "بيرجيلي" (Birgili ،2015):** والتى هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد داخل حجرات الدراسة من خلال دراسة أثر بيئات التعلم القائم على المشكلات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية بيئات التعلم القائم علي المشكلات في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد.

**كما اهتمت بعض الدراسات ببحث أثر إستراتيجيات أو برامج لتنمية مهارات التفكير الناقد في مادتي (علم الاجتماع والمنطق) مثل:**

- **دراسة راشد (٢٠٠١)** : التى هدفت الى بناء برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد في علم الاجتماع لدى طلاب الصف الثانى الثانوى ، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الناقد فى علم الاجتماع.
- **دراسة علي الدين (٢٠٠٧):** التى هدفت الى تنمية مهارات التفكير الناقد في علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد فى علم الاجتماع.
- **دراسة يوسف (٢٠٠٧):** التي هدفت إلى تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بشعبة الفلسفة والاجتماع من خلال التعرف على فاعلية وحدة مقترحة فى المنطق لعلاج أخطاء التفكير المنطقي، وتوصلت النتائج إلى فاعلية الوحدة المقترحة فى علاج أخطاء التفكير المنطقي وتنمية التفكير الناقد.
- **دراسة عبدالفتاح (٢٠٠٨):** التى هدفت إلى تنمية الوعي بالقضايا الاجتماعية والتفكير الناقد لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع من خلال برنامج مقترح باستخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح فى تدريس القضايا الاجتماعية وتنمية التفكير الناقد.
- **دراسة " ليش" (Leach , 2011):** التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تحديد الفروق بين خمسة أبعاد: (التفسير، الاستنتاج، الاستدلال، التقويم، التحليل) من التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة المتميزين عام ٢٠٠٩/٢٠١٠،

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كلًا من النوع والتخصص يؤثران على هذه الأبعاد الخمسة.

**ويتضح من خلال ما تم عرضه من دراسات ما يأتي:**

١- اتفقت معظم الدراسات على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد فى الفلسفة، كما اتفقت على إمكانية تنميتها في المراحل التعليمية المختلفة.

٢- أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة استخدام طرائق وإستراتيجيات تدريسية حديثة لتدريس المواد الفلسفية بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد.

٣- أوضحت معظم الدراسات أن هناك فجوة بين مناهج المواد الفلسفية، وطرائق وإستراتيجيات التدريس وأن الطرائق التدريسية المتبعة أقل فاعلية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

ومن بين الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتنمية مهارات التفكير الناقد إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة ، حيث أكد كل من **عامر، والمصري(٢٠١٧: ١٧٠)** أن أفضل الطرق لتنمية هذه المهارات هو صياغة الدروس فى صورة مشكلات ومواقف واقعية تجعل الطالب قادرًا على تحليل هذه المشكلات وفهمها واستنتاج أفضل الحلول لمعالجتها، وترجع أصول هذه الإستراتيجية إلى الفلسفة البنائية. وهي إحدى الفلسفات التي تهتم بالتعلم القائم على الفهم وبناء المعرفة، وترفض أن يكون التعلم مجرد نقل للمعلومات، وإنما تعتبره عملية بناء بل وإعادة بناء للمعرفة. **(زيتون، ٢٠٠٣: ٢٠)**

ويعد التعلم القائم على المشكلة أحد التوجهات الحديثة فى التدريس في القرن الحادى والعشرين، والذي يقوم الطلاب من خلاله بالتفكير بحل مشكلة يشعرون بوجودها وبحاجتهم إلى حلها، أي أنهم يكتسبون معلومات ومهارات ذات صلة بحياتهم ومشكلاتهم التي يتعرضون لها في الواقع؛ مما ينقل الطلاب من مجرد الحفظ والاستظهار لوضعهم أمام مشكلات حقيقية يعايشونها. **(عبيدات، وأبو السميد، ٢٠٠٩ :١٣٢).**

والتعلم القائم على المشكلة قد يكسب الطلاب مهارات التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات وتنمية مهارات التواصل، حيث إنه يتصف بما يأتي: **(Dobbs, 2008:1)**

١- تحسين مهارات التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات.

٢- تعليم الطلاب طرق الحصول على المعرفة وإضفاء الواقعية على المادة التعليمية.

٣- مساعدة الطلاب على بناء معارفهم من خلال عمليات الاستقصاء والاستدلال والاستنتاج والتحليل.

وقد أرجع "**بادن، و ماجور**" **(Baden & Major, 2004:7)** جذور التعلم القائم على المشكلة إلى أصول قديمة ترجع لفلسفة سقراط القائمة على التساؤل والنقد والتى تمكن المعلم من مساعدة الطلاب فى شرح القيم والافتراضات والنقائص وحل المشكلات.

وتعد المشكلة بعدًا أساسيا في مقررات المواد الفلسفية؛ حيث إن الطالب خلال المرحلة الثانوية يدرس بعض المشكلات التي قد تتعلق ببيئته الاجتماعية أو الثقافية أو السياسية، ولذا يعد التفكير بصفة عامة والتفكير الناقد بصفة خاصة من المهارات الأساسية التي يجب الاهتمام بها عند تدريس حل هذه المشكلات في المواد الفلسفية. ويمكن تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال الفلسفة عن طريق تقديم بعض المشكلات الرئيسية معتمدا على مساحة من الحرية الفكرية والتحليل والبحث عن إجابات وحلول للمشكلات **(زيدان،٢٠٠٢ :٥٠)**.

حيث أكد "**موركونين**"**(Morkuniene,2005:31)** بعض الأفكار الأساسية المرتبطة بتدريس الفلسفة من خلال التعلم المتمركز حول المشكلة؛ حيث إن طبيعة الفلسفة كعلم من العلوم الإنسانية قائمة على البحث والتساؤل تتناسب مع إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة، فتدريس الفلسفة ليس فقط مجرد جمع المعلومات عن تاريخ الفلسفة وقضاياه ، وإنما الهدف منها تنمية قدرة الطالب على التفكير في القضايا الفلسفية والتي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الناقد لديه.

وقد اتفق كل من"**بادن**".(**Baden, 2003:5** ) و"**كيك، وهوجسر**" **(Kek & Huijser, (2017:16)** و"**دش؛ وجرو؛ وألن**" **(Duch, Groh, & Allen, 2001:7)** على أهمية إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة فى الآونة الأخيرة؛ لما لها من دور مهم فى التعلم طويل المدى، وللطالب فيها دور مهم وضروري، حيث إنه محور التعلم فيها ، فهو بحاجة إلى مزيد من التعلم بفاعلية لإدارة المشكلة من خلال فريق عمل تعاوني.

وفي بيئة التعلم المستند إلى المشكلات (PBL) يتم تقديم مجموعة من المشكلات للطلاب وتشجيعهم على استخدام أقصى درجات تفكير ممكن لحلها، ويظهر في المشكلات المقدمة إليهم جوانب غامضة ومعلومات ناقصة، حيث يرون أن هناك حاجة إلى تحديد حل ممكن للمشكلة دون إجهادهم فى التفكير. إن الطلاب من خلال إستراتيجية التعلم القائم على

المشكلة يتعلمون إجراء الحوار بطريقة تحقق توازن مهارات التفكير التحليلة والعملية لديهم. **(ستيرنبيرج ، ٢٠٠٩: ١٠٨).**

كما ينقل التعلم القائم على المشكلات الدور النشط داخل حجرة الصف الدراسي من خلال تناول العديد من المواقف والمشكلات الحياتية التي ترتبط بواقع الطلاب، بحيث يمكنهم من المشاركة التعاونية الفعالة داخل الفصل من أجل النقد البناء والتوصل إلى حلول جديدة.**(Delesil, 2001:9)**

وتتكون هذة الاستراتيجية من ثلاثة مكونات رئيسة هي: المهام، والمجموعات التعاونية، والمشاركة، حيث إن التدريس يبدأ "بمهمة" Task تتضمن موقفا مشكلا يجعل الطلاب يشعرون بوجود مشكلة ثم يبحثون عن حلول لهذه المشكلة من خلال مجموعات صغيرة كل على حدة، ويختتم التعلم بالمشاركة بين المجموعات بعضها البعض في مناقشة ما تم التوصل إليه. **( زيتون، ٢٠٠٨ : ١٩٦ )**

واتفق كل من **أبو جادو، ونوفل (٢٠٠٧: ٢٩٤-٢٩٥)، وأبورياش، وقطيط (٢٠٠٨ : ٣٣٤)** إبراهيم **(٢٠٠٩ :٦٨)**، على أن لإستراتيجية التعلم القائم على المشكلة بعض المزايا منها:

١- تنظيم الدروس في صورة مشكلات أو مهام تعليمية حقيقية .

٢- تحمل الطلاب المسئولية أثناء عملية التعلم، من خلال بحث المشكلات التي تواجههم والقيام بالأنشطه للتوصل للحل.

٣- تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب خاصة مهارات التفكير الناقد، حيث يقومون بتحليل المعلومات والبيانات المتعلقة بالمشكلة وابتكار طريقة لحلها.

٤- زيادة مشاركة الطلاب النشطة في مواقف التعلم المختلفة.

٥- إتاحة الحرية للطلاب للتعبير عن آرائهم وتقبل النقد.

٦- تعديل الاتجاهات السلبية للطلاب.

وبدراسة العديد من البحوث والدراسات لوحظ تعدد وتنوع خطوات السير فى إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة؛ حيث وضع **زيتون (٢٠٠٣)**، تصور لإجراءاتها فى ثلاث خطوات هي: (تحديد المهام، المجموعات التعاونية، المشاركة)، كما اتفق كل من **ابراهيم (٢٠٠٩)، و Delisil(٢٠٠١)** على أنها خمس خطوات وطورها آخرون لجعلها سبع خطوات فى **"هيليرا" Helera (2008).**

**ومن مظاهر الاهتمام بإستراتيجية التعلم القائم على المشكلة العديد من الدراسات مثل:**

- **دراسة "والكر" (Walker, 2000):** التى هدفت إلى معرفة اثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في المناهج الدراسية لتنمية تصورات الطلاب نحو التعلم الذاتي الموجه، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية إستراتيجية **(PBL)** في تنمية تصورات الطلاب نحو التعلم الذاتي الموجه.
- **دراسة زيدان (٢٠١٠):** التي هدفت إلى التعرف على أثر المواقف الحياتية في تدريس الفلسفة في تنمية التفكيرالإبداعي والإتجاه نحو المادة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية المواقف الحياتية في تنمية الإتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- **دراسة كمال (٢٠١٣):** التى هدفت إلى استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس وحدة الانسان والبيئة بمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير العلمى واتخاذ القرارات البيئية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتوصلت الدراسة الى فاعلية استخدام الاستراتيجية في تنمية التفكير العلمي واتخاذ القرارات البيئية.

**ومما سبق يتضح أن:**

١- التعلم القائم على المشكلة يحتاج إلى بيئة تعليمية نشطة متمركزة حول الطالب عن طريق مشاركته الفعالة فى مهام ومشكلات مرتبطة بواقعه، من خلال المجموعات الصفية الصغيرة.

٢- أن الدراسات التى استخدمت استراتيجية التعلم القائم على المشكلة فى تدريس الفلسفة قليلة مقارنة بالمواد الدراسية الأخرى.

## الإحساس بالمشكلة:

بالرغم من أهمية مهارات التفكير الناقد لطلاب المرحلة الثانوية وكونها من أهم أهداف تدريس الفلسفة فى هذه المرحلة، فإنه ما زال هناك تدنٍ في مهارات التفكير الناقد لدى هؤلاء الطلاب، وقد أرجع العديد من الدراسات مثل: دراسة **سعدالله (٢٠٠٣)**، دراسة **غالي (٢٠٠٥)**، دراسة **السيد (٢٠٠٧)**، دراسة **جبر (٢٠١١)**، دراسة **محمد (٢٠١١)**. هذا التدني إلى عدم فاعلية الطرائق والإستراتيجيات المتبعة فى تنمية هذه المهارات.

وللتأكد من مشكلة الدراسة قامت الباحثة بمقابلة عدد (١٠) من معلمي المواد الفلسفية و(٨) من موجهيها بالمرحلة الثانوية؛ للوقوف على مدى استخدام هؤلاء المعلمين لطرائق وإستراتيجيات حديثة في التدريس ومدى تركيز الامتحانات على مهارات التفكير الناقد، وأشارت مؤشرات النتائج إلى:

- اتفق عدد (٨) من المعلمين بنسبة ٨٠% و(٦) من الموجهين بنسبة ٧٥% على أن الهدف من دراسة الفلسفة هو تحصيل المعلومات والمفاهيم والمعارف؛ حيث إن الامتحانات تركز على الحفظ والاستظهار دون الاهتمام بمهارات التفكير الناقد.
- اتفق الموجهون من خلال متابعتهم للمعلمين على أن عددًا كبيرًا من المعلمين يستخدمون طرائق وإستراتيجيات قد لا تنمي لدى الطلاب مهارات التفكير الناقد؛ مما جعل الطلاب غير قادرين على ممارسة العمليات العقلية العليا.

قامت الباحثة بتطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي عددها (٣٤) طالبة بمدرسة د/ محمود مصطفى الثانوية بنات بكفر تصفا، التابعة لإدارة كفر شكر، محافظة القليوبية. وأشارت النتائج إلى أن متوسط درجات الطالبات فى اختبار مهارات التفكير الناقد ككل هو(١٨,٨) في حين أن الدرجة العظمي للاختبار (٦٨) أي بنسبة (٢٧,٦) وهذا يؤكد وجود تدنٍ في مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.

## مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدني مهارات التفكير الناقد في مادة الفلسفة والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وأن الطرق المتبعة في تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية قد لا تفي بتحقيق هدفى تنمية التفكير الناقد والإتجاه نحو المادة ، وللتصدى لهذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما مهارات التفكير الناقد المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي؟
٢- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تدريس الفلسفة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟
٣- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تدريس الفلسفة على تنمية الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

## حدود الدراسة:

**تقتصر الدراسة الحالية على:**

١- وحدة (الفلسفة والحياة) من كتاب الفلسفة المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي؛ حيث يمكن تضمين هذه الوحدة مجموعة من الأنشطة التى يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، كما أن طبيعة المرحلة التي يمرون بها مناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.
٢- مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي بإدارة كفر شكر التعليمية بمحافظة القليوبية؛ لتيسير إجراءات التطبيق على الباحثة.

## أهـــداف الدراســـة:

**تهدف الدراسة الحالية إلى:**

١- إعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

٢- معرفة أثر التعلم القائم على المشكلة في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

٣- معرفة أثر التعلم القائم على المشكلة في تدريس الفلسفة على تنمية الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

## أهميـــة الدراســـة:

**تنبع أهمية الدراسة مما قد تفيد به الفئات الآتية:**

- **الطلاب:** وذلك من خلال:

١- تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

٢- مساعدتهم فى حل مشكلات واقعية قد تواجههم من خلال استخدامهم لمهارات التفكير الناقد.

- **المعلمين:** وذلك من خلال:

١- الاستفادة من دليل المعلم المقترح فى تدريس الفلسفة لطلاب الصف الثاني الثانوي فى تحقيق الأهداف المرجوة.

٢- مساعدتهم في التعرف على مهارات التفكير الناقد وكيفية قياسها وتنميتها لدى الطلاب.

٣- توجيه أنظارهم إلى استخدام استرتيجية التعلم القائم على المشكلة فى تدريس وحدات دراسية أخرى من مادة الفلسفة.

- **مطوري المناهج ومخططيها:** وذلك من خلال توجيه أنظارهم إلى أهمية توظيف إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة فى تدريس مادة الفلسفة وأهميتها كذلك في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد.
- **للباحثين:** وذلك من خلال الاستفادة من التوصيات والمقترحات التى سوف تقدم فى هذه الدراسة فى إعداد البحوث والدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة (التعلم القائم على المشكلة، مهارات التفكير الناقد، الاتجاه نحو المادة) فى تدريس الفلسفة.

## أدوات الدراسة:

١- اختبار مهارات التفكير الناقد. (إعداد الباحثة)

٢- اختبار التفكير الناقد (الجانب المعرفي ). (إعداد الباحثة)

## إجـراءات الدراسـة:

**تسير إجراءات الدراسة الحالية وفقا للخطوات الآتية:**

### أولاً: تحديد قائمة بمهارات التفكير الناقد فى الفلسفة المناسبة لطلاب الصف الثـاني الثـانوي، وذلك من خلال:

١-الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالتفكير الناقد.
٢-دراسة طبيعة طلاب المرحلة الثانوية.
٣-تحليل محتوى الوحدة المختارة بكتاب الفلسفة للصف الثانى الثانوى لتحديد المهارات.
٤-إعداد قائمة مبدئية بمهارات التفكير الناقد المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي.
٥-عرض القائمة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين فى مجال المناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية.
٦-وضع القائمة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

### ثانيًا: تحديد فاعلية التعلم القائم على المشكلة فى تـدريس الفلسـفة لتنميـة مهـارات الـتفكير الناقد والاتجاه نحو المادة وذلك من خلال:

١-دراسة بعض الأدبيات والبحوث السابقة المرتبطة بالتعلم القائم على المشكلة.
٢-إعادة صياغة الوحدة المختارة فى ضوء إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة.
٣-إعداد دليل المعلم وأوراق العمل للوحدة المختارة والمقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي باستخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة.
٤-عرض دليل المعلم وأوراق العمل على السادة المحكمين وتعديلهم فى ضوء آرائهم.
٥-وضع دليل المعلم وأوراق العمل فى صورتهما النهائية.
٦-إعداد أدوات الدراسة (اختبار في التفكير الناقد للجانب المعرفي، اختبار فى مهارات التفكير الناقد)، وعرضهم على السادة المحكمين وتعديلهم فى ضوء آرائهم، وضبطهم.
٧-تحديد مجموعة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي وتقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة).
٨-تطبيق أدوات الدراسة قبليا على مجموعتي الدراسة.
٩- التدريس للمجموعة التجريبية بإستراتيجية التعلم القائم على المشكلة، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المتبعة.
١٠- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.

**ثالثًا: رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا.**

**رابعًا: مناقشة النتائج وتفسيرها وتحليلها.**

**خامسًا: تقديم التوصيات والمقترحات.**

## مصطلحات الدراسة:

### ١- التعلم القائم على المشكلة : Problem based learning

عرفه "سيلفر" **(Silver,2004:235)** بأنه: إستراتيجية متطورة تهتم بمهارات حل المشكلات ومساعدة الطلاب على اكتساب المهارات والمعارف، وتعتمد إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة على مواقف حقيقية من العالم المحيط ، ومن خلالها يكتسب الطلاب مهارات التفكير الناقد.

واتفق كل من **أبو جادو، ونوفل (٢٠٠٧: ٢٩١)** و**ابراهيم (٢٠٠٩: ٦٥)**: على أن التعلم القائم على المشكلة هو إستراتيجية تعليمية تركز على الطالب كمحور للعملية التعليمية ؛ حيث يختار المشكلات الواقعية التي تنمي قدرته على الفهم الناقد وحل المشكلات، ودور المعلم هو قائد للطلاب وموجه لهم.

وتعرف الباحثة التعلم القائم على المشكلة إجرائيا بأنها: إستراتيجية تدريسية تتم من خلال مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة مرتكزة على المواقف والمشكلات بحيث يكون طلاب الصف الثاني الثانوي محور العملية التعليمة، بهدف تنمية بعض مهارات التفكير الناقد، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو مادة الفلسفة.

### ٢- مهارات التفكير الناقد : Critical Thinking Skills

عرفها **(العتوم، والجراح ، ٢٠٠٩ : ٧١ )** بأنها: مهارات مرتبطة بالتفكير التأملي المحكوم بقواعد المنطق والتحليل، كما أنها نتيجة لبعض العمليات المعرفية مثل الافتراضات والتفسير والاستنتاج وتقويم الحجج باستخدام قواعد الاستدلال المنطقي فى التعامل مع المتغيرات، كما أنه عملية عقلية مركبة من مهارات وميول.

كما عرف **بول وإلدر (Paul & Elder, 2014:19)** مهارات التفكير الناقد بأنها: فن تحليل وتقييم الأفكار بهدف تطويرها والتوصل إلى حلول جديدة للمشكلات.

**(قطامي، وقطامى ٢٠١٧: ٤٠٠) فقد** عرفها بأنها: مهارات ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل التى يشترك فيها مع المواد والخبرات والمواقف والأحداث البيئية، والوصول إلى استنتاجات وافتراضات وتوقعات جديدة.

**وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها:** مجموعة من المهارات العقلية التي يمارسها طلاب الصف الثاني الثانوي عند تعرضهم لموقف أو مشكلة ما، والتى تمكنهم من التفكير فى حلها وتفسيرها وتقويمها والوصول الى الحل المناسب بطريقة نقدية تحليلية.

## نتـــائج الدراســـة:

**توصلت الدراسة الحالية إلي مايلي:**

**١- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التطبيق البعدي لإختبار التفكير الناقد في مهارات (التفسير، التحليل، التعرف علي الافتراضات ،الاستنتاج، تقويم الحجج) وكذلك الاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية.** والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول (١) "قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لأبعاد اختبار مهارات التفكير الناقد ككل ، وكل بعد من أبعاده، وكذلك حجم التأثير.**

| المهارة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | قيمة "ت" المحسوبة | درجات الحرية | الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التفسير | تجريبية | ٤٠ | ٥,٤٥٠٠ | ١,٧٣٨٧ | ٥,٢٣٧ | ٧٠ | ٠,٠٠١ | ٠,٢٨ |
| | ضابطة | ٣٢ | ٣,٣٧٥٠ | ١.٥٨١ | | | | |
| التحليل | تجريبية | ٤٠ | ٥,١٥٠٠ | ١,٩٠٢٠ | ٤,٠٦٤ | ٧٠ | ٠,٠٠١ | ٠,١٩ |
| | ضابطة | ٣٢ | ٣,٤٤٧٠ | ١,٦٠٥١ | | | | |
| التعرف علي الافتراضات | تجريبية | ٤٠ | ٥,٦٧٥٠ | ١,٧٧٤٢ | ٧,٤١١ | ٧٠ | ٠,٠٠١ | ٠,٤٤ |
| | ضابطة | ٣٢ | ٢,٨١٢٥ | ١,٤٢٤١ | | | | |
| الاستنتاج | تجريبية | ٤٠ | ٥,٠٧٥٠ | ١,٨٥٨٩ | ٥,٣٦٣ | ٧٠ | ٠,٠٠١ | ٠,٢٩ |
| | ضابطة | ٣٢ | ٢,٩٠٦٣ | ١,٤٨٨٧ | | | | |
| تقويم الحجج | تجريبية | ٤٠ | ٥,٩٢٥٠ | ١,٧٨٨٦ | ٤,٨٣٤ | ٧٠ | ٠,٠٠١ | ٠,٢٥ |
| | ضابطة | ٣٢ | ٣,٧١٨٨ | ٢,٠٨٢٧١ | | | | |
| الاختبار ككل | تجريبية | ٤٠ | ٢٧,٢٧٥ | ٣,٢٩٧١ | ١٣,٠٨١ | ٧٠ | ٠,٠٠١ | ٠,٧١ |
| | ضابطة | ٣٢ | ١٦,٢٥٠ | ٣,٨٥٢١ | | | | |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي :**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في **اختبار مهارات التفكير الناقد ككل،** وكذلك عند كل مهارة من مهاراته وهم **( التفسير، التحليل، التعرف علي الافتراضات، الاستنتاج، تقويم الحجج)**، لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وهذا يشير إلي قبول **الفرض الأول** من فروض الدراسة.
- حيث بلغ متوسط درجات الطلاب في مهارة **التفسير** بلغ **(٥,٤٥٠٠)** في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقابل **(٣,٣٧٥٠)** للمجموعة الضابطة.
- كما بلغ متوسط درجات الطالبات في مهارة **التحليل** بلغ **(٥,١٥٠٠)** في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقابل **(٣,٤٤٧٠)**. للمجموعة الضابطة .
- وبلغ متوسط درجات الطالبات في مهارة **التعرف علي الافتراضات** بلغ **(٥,٦٧٥٠)** في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقابل **(٢,٨١٢٥)** للمجموعة الضابطة .
- كما بلغ متوسط درجات الطالبات في مهارة **الاستنتاج** بلغ **(٥,٠٧٥٠)** في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقابل **(٢,٩٠٦٣)** للمجموعة الضابطة.
- وبلغ متوسط درجات الطالبات في مهارة **تقويم الحجج** بلغ **(٥,٩٢٥٠)** في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقابل **(٣,٧١٨٨)** للمجموعة الضابطة.
- كما بلغ متوسط درجات الطالبات في **الاختبار ككل** بلغ **(٢٧,٢٧٥)** في التطبيق البعدي في مقابل **(١٦,٢٥٠)** التطبيق القبلي.
- وبلغت قيمة (ت) المحسوبة **(٥,٢٣٧)** في مهارة التفسير، **و(٤,٠٦٤)** في مهارة التحليل، **و(٧,٤١١)** في مهارة التعرف علي الافتراضات، **و(٥,٣٦٣)** في مهارة الاستنتاج، **و(٤,٨٣٤)** في مهارة تقويم الحجج، و**(١٣,٠٨١)** في الاختبار ككل.
- أن حجم تأثير المعالجة التجريبية $\eta^2$ علي تنمية مهارات التفكير الناقد كل مهارة علي حدا، وكذلك في الاختبار ككل، فتراوحت ما بين(٠,١٩: ٠,٧١) وهي قيمة مرتفعة، وتدل علي أن هناك تأثير كبير للمتغير المستقل علي المتغير التابع مما يدل علي فاعلية إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدي المجموعة التجريبية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ( **رزق، ٢٠٠٩**)، و(**الحايك، ٢٠١٠**)، و(**الحنفي، ٢٠١٠**)، و(البنا، ٢٠١٠)، ودراسة ( **حسن، ٢٠١٣**)، ودراسة ( **حسين، ٢٠١٣**) ، ودراسة (**علي، ٢٠١٣**)

**٢- وجود فرق ذو ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية بين التطبيقين (القبلي- البعدي) لإختبار مهارات التفكير الناقد ككل وكذلك كل بعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي". والجدول الآتي يوضح ذلك:**

**جدول (٢) "قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي فى اختبار مهارات التفكير الناقد ككل وكذلك في كل بعد من أبعاده، وكذلك حجم التأثير.**

| المهارة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | قيمة "ت" المحسوبة | درجات الحرية | الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التفسير | قبلي | ٤٠ | ١,٩٢٥٠ | ٠,٥١٥٥٠ | ١٢,٠٢٨ | ٣٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٧٩ |
| | بعدي | ٤٠ | ٥,٤٥٠٠ | ١,٧٣٨٧ | | | | |
| التحليل | قبلي | ٤٠ | ٢,٢٥٠٠ | ٠,٨٩٨٧ | ٩,٧٦٥ | ٣٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٧١ |
| | بعدي | ٤٠ | ٥,١٥٠٠ | ١,٩٠٢٠٩ | | | | |
| التعرف علي الافتراضات | قبلي | ٤٠ | ٢,٩٧٥٠ | ١,٩٥٤٤١ | ٦,٨٧٨ | ٣٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٥٥ |
| | بعدي | ٤٠ | ٥,٦٧٥٠ | ١,٧٧٤٢ | | | | |
| الاستنتاج | قبلي | ٤٠ | ٢,٦٧٥٠ | ١,٣٨٤٦ | ٦,١٥٠ | ٣٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٤٩ |
| | بعدي | ٤٠ | ٥,٠٧٥٠ | ١,٨٥٨٩ | | | | |
| تقويم الحجج | قبلي | ٤٠ | ٢,٥٢٥٠ | ١,٣٥٨٥ | ١٠,٠٢٠ | ٣٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٧٢ |
| | بعدي | ٤٠ | ٥,٩٢٥٠ | ١,٧٨٨٦ | | | | |
| الاختبار ككل | قبلي | ٤٠ | ١٢,٣٥٠٠ | ٢,٦٠٧١٩ | ٢٢,٠١٨ | ٣٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٩٣ |
| | بعدي | ٤٠ | ٢٧,٢٧٥٠ | ٣,٢٩٧١٤ | | | | |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) **لإختبار مهارات التفكير الناقد ككل،** وكذلك عند كل مهارة من مهاراته علي حدا. لصالح التطبيق البعدي. وهذا يشير إلي قبول **الفرض الثاني** من فروض الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠١.) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي- البعدي) لمهارة التفسير لصالح التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠١.) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي- البعدي) لمهارة التحليل لصالح التطبيق البعدي .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠١.) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي- البعدي ) لمهارة التعرف علي الإفتراضات لصالح التطبيق البعدى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠١.) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي- البعدي) لمهارة الإستنتاج لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠١.) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي- البعدي ) لمهارة تقويم الحجج لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠١.) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي- البعدي) لإختبار مهارات التفكير الناقد ككل لصالح التطبيق البعدي.
- حيث بلغ متوسط درجات الطلاب في مهارة التفسير بلغ (١,٩٢٥٠) في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية في مقابل (٥,٤٥٠٠) للتطبيق البعدي.
- كما بلغ متوسط درجات الطلاب في مهارة التحليل بلغ (٢,٢٥٠٠) في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية في مقابل (٥,١٥٠٠) للتطبيق البعدي.
- وبلغ متوسط درجات الطلاب في مهارة التعرف علي الافتراضات بلغ (٢,٩٧٥٠) في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية في مقابل (٥,٦٧٥٠) للتطبيق البعدي.
- كما بلغ متوسط درجات الطلاب في مهارة الاستنتاج بلغ (٢,٦٧٥٠) في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية في مقابل (٥,٠٧٥٠) للتطبيق البعدي.
- وبلغ متوسط درجات الطلاب في مهارة تقويم الحجج بلغ (٢,٥٢٥٠) في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية في مقابل (٥,٩٢٥٠) للتطبيق البعدي.
- وبلغ متوسط درجات الطلاب في اختبار مهارات التفكير الناقد ككل بلغ (١٢,٣٥٠٠) في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية في مقابل (٢٧,٢٧٥٠) للتطبيق البعدي.
- بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢,٠٢٨) في مهارة التفسير، و(٩,٧٦٥) في مهارة التحليل، و(٦,٨٧٨) في مهارة التعرف علي الافتراضات، و(٦,١٥٠) في مهارة الإستنتاج، و(١٠,٠٢٠) في مهارة تقويم الحجج، و(٢٢,٠١٨) في الاختبار ككل.

- أن حجم الأثر للمعالجة التجريبية $\eta^2$ علي تنمية مهارات التفكير الناقد كل مهارة علي حدا، وكذلك في الاختبار ككل، فتراوحت ما بين( ٠,٤٩: ٠,٩٣ ) وهي قيمة مرتفعة، مما يدل علي أن إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة كان لها أثركبيرفي تنمية مهارات التفكير الناقد ككل، وكذلك كل مهارة من مهاراته علي حدا.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من **(الحنفي،٢٠١٠)**، **و(البنا،٢٠١٠)**، ودراسة **( نور والشديفات،٢٠١٧)**،

- **ويمكن تفسير النتائج الخاصة بالفرضين الأول والثاني عل النحو التالي:**

- استخدام إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة والتي تعتمد علي استخدام الأنشطة التعليمية أتاح للطالبات الفرصة للمشاركة مع بعضهم البعض من خلال المجموعات التعاونية ، فالطالبة هنا ليس مستمعة فقط ولكنها مشاركة نشطة في العملية التعليمية .
- تقديم المحتوي التعليمي في صورة أنشطة ومهمات تعليمية قائمة علي المشكلات والمواقف الحياتية يساعد علي زيادة اندماج الطالبات في هذة المواقف وتحليلها بصورة عميقة مما أدي إلي نمو وتحسين مهارة التحليل.
- أن إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة تقوم علي مشاركة طالبات المجموعة التجريبية مع بعضهم البعض في تناول المواقف الحياتية والأنشطة الصفية من خلال المهام التي قدمت إليهم وتفسيرها ومناقشتها فيما بينهن ، وأيضًا قيامهن بأنشطة جماعية أدي إلي نمو وتحسين مهارة التفسير.
- اتاحة الفرصة لعرض الآراء والمقترحات، وتكوين أفكارهن والتمييز بين مواطن القوة والضعف في الحلول التي يتوصلن إليها، كما أن الطالبات يعملن في بيئة مشجعة علي البحث والتفكير من خلال المجموعات التعاونية والتحقق من الافتراضات للمشكلات؛ مما أدي إلي نمو وتحسين مهارة التعرف علي الافتراضات
- ساعدت استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة الطلاب علي اكتشاف اخطائهم وتصحيحها، ويقوم المعلم بدور الموجه والمرشد لمجموعات الطلاب؛مما أدي إلي تنمية مهارة تقويم الحجج.
- اعتماد أوراق عمل الطلاب على أنشطة تحتاج إلى إعادة صياغة مرة أخري، وتفسيرها بصورة واضحة وتبادل الأفكار فيما بينهم للتوصل إلي قرارات سليمة بشأنها.

- طبيعة موضوعات مادة الفلسفة ، فالفلسفة بطبيعتها تقوم علي مشكلات وقضايا وبالتالي دراسة الطالبات لمحتوي مادة الفلسفة قد أسهم في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد، واقتصار دور المعلم على التوجيه والإرشاد مما ساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

ومن العرض السابق يتضح أن استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة أسهمت في تنمية مهارات التفكير الناقد(التفسير، التحليل، الإستنتاج، التعرف علي الافتراضات، تقويم الحجج)، الأمر الذي أدي إلي نمو وتحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد في مادة الفلسفة.

**٣-وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التطبيق البعدي لإختبار التفكير الناقد (الجانب المعرفي) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية". والجدول الآتي يوضح ذلك:**

**جدول (٣) يوضح "قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (الجانب المعرفي) عند كل بعد من أبعاده، وكذلك الدرجة الدرجة الكلية للاختبار، وكذلك حجم التأثير.**

| المهارة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | قيمة "ت" المحسوبة | درجات الحرية | الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التفسير | تجريبية | ٤٠ | ٢,٥٥٠٠ | ٠,٦٣٨٥ | ٤,٤١٢ | ٧٠ | ٠,٠٠١ | ٠,٢٢ |
| | ضابطة | ٣٢ | ١,٨١٢٥ | ٠,٧٨٠٣٠ | | | | |
| التحليل | تجريبية | ٤٠ | ٢,٤٢٥٠ | ٠,٧٨٠٧٨ | ٦,٤٧١ | ٧٠ | ٠,٠٠١ | ٠,٣٧ |
| | ضابطة | ٣٢ | ١,٢١٨٨ | ٠,٧٩٢٤٨ | | | | |
| التعرف علي الافتراضات | تجريبية | ٤٠ | ٢,٣٢٥٠ | ٠,٧٩٧٠٣ | ٣,٧٠٧ | ٧٠ | ٠,٠٠١ | ٠.١٦ |
| | ضابطة | ٣٢ | ١,٥٦٢٥ | ٠,٩٤٨٢٦ | | | | |
| الاستنتاج | تجريبية | ٤٠ | ٢,٢٠٠٠ | ٠,٦٠٧٦٤ | ٤,٥٤٤ | ٧٠ | ٠,٠٠١ | ٠,٢٣ |
| | ضابطة | ٣٢ | ١,٢٨١٣ | ١,٠٨٤٦٢ | | | | |
| تقويم الحجج | تجريبية | ٤٠ | ٢,٥٠٠٠ | ٠,٥٠٦٣٧ | ٥,٦٨٣ | ٧٠ | ٠,٠٠١ | ٠,٣٢ |
| | ضابطة | ٣٢ | ١,٦٢٥٠ | ٠,٧٩٣١٢ | | | | |
| الاختبار ككل | تجريبية | ٤٠ | ١٢,١٥٠ | ١,٧١٧٩٣ | ١٠,٣٨٢ | ٧٠ | ٠,٠٠١ | ٠,٦١ |
| | ضابطة | ٣٢ | ٧,٥٦٢٥ | ٢,٠٣١٠١ | | | | |

**يتضح من الجدول السابق أن:**

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في **اختبار التفكير الناقد (الجانب المعرفي)** في التطبيق البعدي عند كل مهارة **( التفسير، التحليل، الاستنتاج، التعرف علي الافتراضات، تقويم الحجج)** علي حدا، واختبار التفكير الناقد ككل لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وهذا يشير إلي قبول **الفرض الثالث** من فروض الدراسة.
- بلغ متوسط درجات الطالبات في الاختبار المعرفي لمهارة **التفسير** بلغ **(٢,٥٥٠٠)** في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقابل **(١,٨١٢٥)** للمجموعة الضابطة.
- كما بلغ متوسط درجات الطالبات في الاختبار المعرفي لمهارة **التحليل** بلغ **(٢,٤٢٥٠)** في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقابل **(١,٢١٨٨)** للمجموعة الضابطة.
- وبلغ متوسط درجات الطالبات في الاختبار المعرفي لمهارة **التعرف علي الافتراضات** بلغ **(٢,٣٢٥٠)** في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقابل **(٢,٣٢٥٠)** للمجموعة الضابطة.
- كما بلغ متوسط درجات الطالبات في الاختبار المعرفي لمهارة **الاستنتاج** بلغ **(٢,٢٠٠٠)** في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقابل **(١,٢٨١٣)** للمجموعة الضابطة.
- وبلغ متوسط درجات الطالبات في الاختبار المعرفي لمهارة **تقويم الحجج** بلغ **(٢,٥٠٠٠)** في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقابل **(١,٦٢٥٠)** للمجموعة الضابطة.
- كما بلغ متوسط درجات الطالبات في **اختبار التفكير الناقد ( الجانب المعرفي)** ككل بلغ **(١٢,١٥٠٠)** في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقابل **(٧,٥٦٢٥)** للمجموعة الضابطة.
- بلغت قيمة (ت) المحسوبة **(٤,٤١٢)** في مهارة **التفسير** للاختبار المعرفي للتفكير الناقد، **و(٦,٤٧١)** في مهارة **التحليل، و(٣,٧٠٧)** في مهارة **التعرف علي الافتراضات، و(٤,٥٤٤)** في مهارة **الاستنتاج، و(٥,٦٨٣)** في مهارة **تقويم الحجج**، و**(١٠,٣٨٢)** في الاختبار ككل.
- أن حجم الأثر في المعالجة التجريبية $\eta^2$ علي تنمية مهارات التفكير الناقد كل مهارة علي حدا، وكذلك في الاختبار ككل، فتراوحت ما بين(٠,١٦: ٠,٦١) وهي قيمة مرتفعة ، مما

يدل علي أن إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة كان لها تأثير كبيرفي المهارات الرئيسية للتفكير الناقد (الجانب المعرفي ) وكذلك الاختبار ككل.

- وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من **(الحنفي،٢٠١٠)**، و(البنا،٢٠١٠)، ودراسة **( حسن، ٢٠١٣)**، ودراسة **( حسين، ٢٠١٣)** ، ودراسة **(علي، ٢٠١٣)**، ودراسة **(يوسف،٢٠١٥)**، ودراسة **(السمان،٢٠١٧)**

**٤- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠٥.) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد ككل (الجانب المعرفي)، وعند كل بعد من ابعاده لصالح التطبيق البعدي". والجدول الآتي يبين ذلك:**

**جدول (٤) يوضح "قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية (قبلي- بعدي) فى أبعاد اختبار التفكير الناقد ككل (الجانب المعرفي) وكذلك في كل بعد من أبعاده.**

| المهارة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | قيمة "ت" المحسوبة | درجات الحرية | الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التفسير | قبلي | ٤٠ | ١,٢٠٠٠ | ٠,٥١٦٤٠ | ١١,٦٠٨ | ٣٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٧٧ |
| | بعدي | ٤٠ | ٢,٥٥٠٠ | ٠,٦٣٨١ | | | | |
| التحليل | قبلي | ٤٠ | ١,٢٠٠٠ | ٠,٥١٦٤٠ | ٨,٦٩٣ | ٣٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٦٦ |
| | بعدي | ٤٠ | ٢,٤٢٥٠ | ٠,٧٨٠٧٨ | | | | |
| التعرف علي الافتراضات | قبلي | ٤٠ | ١,٢٥٠٠ | ٠,٦٦٩٨٦ | ٦,٠٨٠ | ٣٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٤٩ |
| | بعدي | ٤٠ | ٢,٣٢٥٠ | ٠,٧٩٧٠٣ | | | | |
| الاستنتاج | قبلي | ٤٠ | ٠,٨٥٠٠ | ٠,٣٦١٦٢ | ١٢,٢٠١ | ٣٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٧٩ |
| | بعدي | ٤٠ | ٢,٢٠٠٠ | ٠,٦٠٧٦٤ | | | | |
| تقويم الحجج | قبلي | ٤٠ | ١,٠٧٥٠ | ٠,٣٤٩٩١ | ١٤,١٧١ | ٣٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٨٤ |
| | بعدي | ٤٠ | ٢,٥٠٠٠ | ٠,٥٠٦٣٧ | | | | |
| الاختبار ككل | قبلي | ٤٠ | ٥,٥٧٥٠ | ١,١٥٢٢٠ | ١٩,٣٦٨ | ٣٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٩١ |
| | بعدي | ٤٠ | ١٢,١٥٠٠ | ١,٧١٧٩٣ | | | | |

**يتضح من الجدول السابق أنه:**

- يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠٠١.) بين التطبيقين (القبلي- البعدي ) لإختبار التفكير الناقد (الجانب المعرفي) في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.وهذا يشير إلي **قبول الفرض الرابع** من فروض الدراسة.

- حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في الاختبار المعرفي لمهارة التفسير بلغ (١,٢٠٠٠) في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية في مقابل (**٢,٥٥٠٠**) للتطبيق البعدي.
- كما بلغ متوسط درجات الطالبات في **الاختبار المعرفي لمهارة التحليل** بلغ (١,٢٠٠٠) في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية في مقابل(**٢,٤٢٥٠**) للتطبيق البعدي.
- كما بلغ متوسط درجات الطالبات في الاختبار المعرفي **لمهارة التعرف علي الافتراضات** بلغ (**١,٢٥٠٠**) في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية في مقابل (**٢,٣٢٥٠**) للتطبيق البعدي.
- كما بلغ متوسط درجات الطالبات في **الاختبار المعرفي لمهارة الاستنتاج** بلغ (**٠,٨٥٠٠**) في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية في مقابل (**٢,٢٠٠٠**) للتطبيق البعدي.
- كما بلغ متوسط درجات الطالبات في **الاختبار المعرفي لمهارة تقويم الحجج** بلغ (**١,٠٧٥٠**) في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية في مقابل (**٢,٥٠٠٠**) للتطبيق البعدي.
- كما بلغ متوسط درجات الطالبات في **الاختبارالمعرفي للتفكير الناقد ككل** بلغ (**٥,٥٧٥٠**) في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقابل (**١٢,١٥٠٠**) للتطبيق البعدي.
- وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (**١١,٦٠٨**) في مهارة **التفسير** للاختبار المعرفي للتفكير الناقد، و(**٨,٦٩٣**) في مهارة **التحليل**، و(**٦,٠٨٠**) في مهارة **التعرف علي الافتراضات**، و(**١٢,٢٠١**) في مهارة **الاستنتاج**، و(**١٤,١٧١**) في مهارة **تقويم الحجج**، و(**١٩,٣٦٨**) **في الاختبار ككل**.
- أن حجم الأثر للمعالجة التجريبية $\eta^2$ علي تنمية مهارات التفكير الناقد كل مهارة علي حدا، وكذلك في الاختبار ككل، فتراوحت ما بين(٠,٤٩: ٠,٩١) وهي قيمة مرتفعة، مما يدل علي أن إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة كان لها تأثير كبيرفي تنمية الجانب المعرفي لمهارات التفكير الناقد في كل مهارة علي حدا، وكذلك الاختبار ككل.
- وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من (**الحنفي،٢٠١٠**)، ودراسة (**حسن، ٢٠١٣**)، ودراسة (**علي، ٢٠١٣**)، ودراسة (**يوسف،٢٠١٥**).

**ويمكن تفسير النتائج الخاصة بالفرضين الثالث والرابع علي النحو التالي:**

ترجع تحسن الجانب المعرفي للطالبات في مهارات التفكير الناقد إلي :

- طبيعة الموضوعات التي تم عرضها للطالبات في ضوء إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة، حيث تقدم الموضوعات الدراسية في صورة مشكلات وتتيح الفرصة للطالبات لتحديد المشكلة تحديداً دقيقًا ، مما يساعد علي سرعة فهم الطالبات وسرعة استجاباتهم، وأيضاً زيادة الدافعية نحو التعلم من خلال المجموعات التعاونية التي يعملوا من خلالها.

- استخدام إستراتيجية التعلم القائم علي المشكلة ساعدت الطالبات علي التفاعل داخل حجرة الصف ومكنتهم من فهم الموضوعات الفلسفية خاصة وأنها تقدمها في صورة قضايا ومشكلات حياتية تدمجهم في واقع الحياة الفعلية.
- البيئة التعليمية المشجعة علي التفكيرفي تحديد تلك المشكلات وتفسيرها واستخلاص الحلول والبدائل لها، وكذلك مشاركة الطالبات بعضهم البعض من خلال المجموعات التعاونية في بيئة الصف الدراسي مما يساعد علي تنمية مهارة التفسير والتعرف علي الافتراضات.
- بيئة التعلم القائم علي المشكلة تضع الطالب في موقف فعلي وتمكنه من تبادل الآراء والأفكار وتمييز نقاط القوة والضعف في تلك الحلول واكتشاف مواطن الخطأ وتصحيحها وفحص الحقائق والقضايا بموضوعية تامة مما يؤدي إلي تنمية مهارتي الاستنتاج و تقويم الحجج وكذلك التفكير الناقد لدي المجموعة التجريبية.
- ساعد التعلم القائم علي المشكلة الطالبات علي ادراك العلاقات بين الجزئيات وتكوين رؤية كلية شاملة عن المواقف والمشكلات مما يؤدي إلي تنمية مهارة التحليل.

## توصيـــات الدراســـة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يمكن للباحثة أن توصي بالآتي:

### بالنسبة للمعلمين:

- محاولة تزويد المعلمون بدليل المعلم المقترح فى تدريس الفلسفة لطلاب الصف الثاني الثانوي فى تحقيق الأهداف المرجوة.
- ضرورة مساعدة المعلمين علي التعرف على مهارات التفكير الناقد وكيفية قياسها وتنميتها لدى الطلاب.
- ضرورة تدريب المعلمين علي استخدام استرتيجية التعلم القائم على المشكلة فى تدريس وحدات دراسية أخرى من مادة الفلسفة.
- ضرورة تنمية بعض مهارات التفكير الناقد ومساعدتهم علي تقبل كل ماهو جديد بذهن متفتح وناضج.
- عمل دورات تدريبية لتدريب المعلمين علي بعض الإستراتيجيات الحديثة المستخدمة في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- ضرورة استخدام الأنشطة والمواقف التعليمية المختلفة التي تثير تفكير الطلاب وتحفزهم علي إعمال العقل بدلًا من تلقي المعلومات، ويتحقق ذلك من معلم ذو خبرة، مع توفير الوسائل التعليمية الحديثة.
- ضرورة دمج المواقف والمشكلات الحياتية والإجتماعية التي تتضمن التفسير والتحليل والاستنتاج وابداء الرأي وتقويم الحجج ضمن مناهج المواد الفلسفية .

**بالنسبة لمطوري المناهج ومخططيها :**

- توظيف إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة فى تدريس مادة الفلسفة وأهميتها كذلك في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد.
- ضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة مشجعة علي الاعتماد المتبادل بين الطلاب والمعلمين بعضهم البعض.
- ضرورة استخدام الأنشطة والمواقف التعليمية وطرق التدريس المختلفة التي تثير تفكير الطلاب.
- ضرورة تضمن المقررات الدراسية التي تقدم للطلاب لبعض القضايا والمشكلات الاجتماعية المعاصرة.
- ضرورة تضمين مهارات التفكير الناقد في مؤسسات إعداد المعلمين، والمتمثلة في كليات التربية نظرًا لأن هؤلاء الأفراد هم الذين سيقومون بتعليم الطلاب قبل الجامعة.

**بالنسبة للباحثين:**

وذلك من خلال الإستفادة من التوصيات والمقترحات في هذا البحث وفى إعداد البحوث والدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة (التعلم القائم على المشكلة، مهارات التفكير الناقد) فى تدريس الفلسفة.

## مقتـــرحـــات الدراسة:

**وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث وتوصياته، تقترح الباحثة ما يلي:**

١- فاعلية التعلم القائم علي المشكلة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة علم النفس لدي طلاب الصف الأول الثانوي.

٢- أثر استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة فى تدريس مادة الفلسفة لتنمية مهارات التفكير الإستدلالي لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٣- أثر استراتيجية التعلم القائم علي المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنطقي لدي طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكليات التربية.

٤- فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات حل المشكلات الحياتية لدي طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكليات التربية.

٥- برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير الناقد لدي طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع بكليات التربية.

# المـــراجـــع

## أولاً: المراجع العربية:


إبراهيم ، محمد أنور (٢٠٠٦). *التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر*.القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

إبراهيم، بسام عبدالله طه (٢٠٠٩) . *التعلم القائم على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير*. عمان : دار المسيرة.

أبو رياش، حسين؛ وقطيط ، غسان (٢٠٠٨) . *حل المشكلات* ، الأردن ، عمان: دار وائل للنشر.

أبوجادو، صالح محمد ؛ نوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). *تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)*، عمان: دار المسيرة.

أحمد ، محسن محمد (٢٠٠٧) . *تنمية مهارات التفكير* . الدمام : مكتبة المتنبي.

الحلاق ، علي سامي (٢٠٠٧). *اللغة والتفكير الناقد "أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية"* . عمان: دار المسيرة.

الجندى، كمال؛ النشار، مصطفى؛ سيد، محمد؛ زيدان، محمد؛ الهاشمى، حسنى؛ محمد، وليد (٢٠١٧).الفلسفة والمنطق: الصف الثانى الثانوى. قطاع الكتب: وزارة التربية والتعليم.

الخضر، راشد طعمه (٢٠١٥) . *تنمية مهارات التفكير*. سوريا: دار القدس.

الشريدة، محمد (٢٠٠٣). *أثر برنامج تدريبي ماوراء معرفي علي التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة*، رسالة دكتوراة (غير منشورة )، الجامعة الأردنية ، عمان .

الفقي، أحمد أنور حسن(٢٠١٥). *فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى المخ فى تدريس التاريخ لتنمية الذكاء الوجدانى ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوارة (غيرمنشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.

السيد، دعاء عبدالحي (٢٠٠٧) . *فاعلية إستخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار من خلال تدريس الفلسفة لدي طلاب المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير (غيرمنشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.

العتوم، عدنان يوسف؛ الجراح، عبدالناصر ذياب (٢٠٠٩). *تنمية مهارات التفكير" نماذج نظرية وتطبيقات عملية*" . عمان: دار المسيرة.

بلابل ، ماجدة راغب(٢٠١٤) . فاعلية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* (٥٨)، ١٢١-١٧٨.

ترلينج، بيرنى؛ فادل، تشارلز (٢٠١٣). " *مهارات القرن الحادى والعشرين التعلم للحياة فى زمننا* " ترجمة: (بدربن عبدالله الصالح )، الرياض: النشر العلمى والمطابع.

جبر، مواهب (٢٠١١) . فاعلية استراتيجية لاستخدام التعلم المخلط في تدريس الفلسفة علي التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا* (٤٣) ، ١٩٣-٢٦٨.

حبيب، مجدي عبدالكريم (٢٠٠٧) . *تعليم التفكير في عصر المعلومات* . القاهرة : دار الفكر العربي.

راشد، فتحي أمين محمد (٢٠٠١). *بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد في علم الاجتماع بالصف الثاني الثانوي ، رسالة دكتوراة (غير منشورة)* ، كلية البنات، جامعة عين شمس.

رزوقى، رعد مهدي؛ عبدالكريم، سهى إبراهيم (٢٠١٥). *التفكير وأنماطه( العلمي، التأملي، الناقد، المنطقي)*، عمان : دار المسيرة.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). *استراتيجيات التدريس "رؤى معاصرة لطرق التعليم والتعلم"*. القاهرة: عالم الكتب.

زيدان، محمد سعيد (٢٠٠٢) . *استراتيجيات حديثة في علم الاجتماع*. القاهرة: سفير للإعلام والنشر.

زيتون، كمال عبدالحميد(٢٠٠٨). *تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية البنائية "تأصيل فكرى وبحث امبريقي*".القاهرة: عالم الكتب.

زيدان، محمد سعيد(٢٠١٠). فاعلية المواقف الحياتية في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدي طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* , (١٦١)، ١١٦-١٥٨

زيدان، محمد سعيد (٢٠١١) . *الفلسفة والحياة اليومية (مدخل لتدريس المواد الفلسفية)*. القاهرة : دار مصر المحروسة.

ستيرنبيرج، روبيرت (٢٠٠٩). *تعليم مهارات التفكير*، ترجمة ( أحمد المغربى القاهرة) ، القاهرة: دار الفجر.

سعادة، جودت احمد (٢٠١٤) . *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأسئلة التطبيقية*. عمان : دار الشروق للنشر .

سعدالله، صباح امين علي(٢٠٠٣) . *فعالية استخدام استراتيجية مقترحة لتنمية التفكير الناقد فى تدريس الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير(غيرمنشورة)*، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

سليمان ، سناء (٢٠١١). *التفكير (أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته)*. القاهرة: عالم الكتب.

شحاته، حسن ؛ النجار، زينب (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عبدالفتاح، امال جمعة (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج مقترح بإستخدام الإسترتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية في تدريس القضايا الاجتماعية علي تنمية الوعي بها والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الفيوم.

عبده، ولاء صلاح الدين(٢٠١٠) . *تطوير منهج الفلسفة في ضوء التعددية الثقافية لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية*، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة حلوان.

عبيدات، ذوقان؛ أبوالسميد، سهيلة (٢٠٠٥). *الدماغ والتعلم والتفكير*، عمان: دار المسيرة.

علي الدين، رشا مصطفى (٢٠٠٧). *فاعلية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير (غيرمنشورة)، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس .

غالي، زينب سالم محمد(٢٠٠٥). *فعالية استراتيجية الألغاز المنطقية في تنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو مادة الفلسفة بالصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير (غيرمنشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

قطامى، نايفة ؛ الزوين، فرتاج بن فاحس(٢٠٠٩). *دمج الكورت في المنهج الدراسي*، عمان: مركز ديبونو للنشر.

قطامي، يوسف محمود؛ قطامي، نايفة محمد(٢٠١٧). *تعليم التفكير وتطبيقاته العملية في المواد الدراسية*، عمان : دار الإعصار العلمي.

كمال، ريهام رفعت (٢٠١٣). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس وحدة الانسان والبيئة في بلدى بمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير واتخاذ القرارات البيئية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، اكتوبر ١١٨-١٧٠.

محمد ، نسرين جلال ابراهيم (٢٠١١). *فاعلية استخدام لعب الأدوار في تدريس مادة* غير *الفلسفة في تنمية التفكير الناقد ومفهوم الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، جامعة الفيوم.

محمد، شيرين مجدي محمود(٢٠١١). *فعالية المقال الصحفي في تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية لتنمية التفكير الناقد والوعي بالقضايا الفلسفية، رسالة ماجستير* (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

محمود، سعاد فتحي(٢٠٠٤). *اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال*. القاهرة: ايتراك للنشر.

محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦). *تفكير بلاحدود رؤي تربوية معاصرة في تعليم التفكيروتعلمه*، القاهرة: عالم الكتب.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر، القاهرة : وزارة التربية والتعليم.

يوسف، عبدالله إبراهيم (٢٠٠٧). *فاعلية وحدة مقترحة في المنطق لعلاج أخطاء التفكير المنطقي وأثرها في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بشعبة الفلسفة والاجتماع*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الفيوم.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

Andro, A. (2013). Conscientization, Dialogue and collaborative PBL, *Journal of PBL in Higher Education, (1)1,* 1-18.

Baden, M. S. & Major, C. H. (2004). Challenging Reasearch in Problem based Learning. England: SRHE and Open University Press.

Baden, M. S. (2003). Facilitaing Problem based learning: Illuminating Perspectives, England: SRHE and Open University press.

Birgili, B (2015). Creative and Critical Thinking Skills in Problem Based Learning Environments, Jornal of Gofted Education and Creativity, (2)2, 71-80

Daniel, M.F., Auriac.E (2011) .Philosophy, Critical thinking and philosophy for children, Educational philosophy and theory, 43(5), 415- 435.

Delisle, R (2001). How to use problem based learning in the classroom. Alexandria: Association for Supervision and Curriculm Development.

Dobbs, V,(2008). Comparing Student Achievement in the problem-based Learning Classroom and tradional Teaching Methods, PH.D. Walden University.

Duch, B. , Groh, S. Allen, D.E. (2001). The power of problem –based learning: A practical "How to" for teaching Undergraduate Courses In Any Discipline,Virginia: Stylus publishing, LLC.

Eggen, D.P (2001). Strategies for teachers: Teaching content and thinking Skills, 4th.ed, Boston: Allyn and Bacon.

Gelder, V.T. (2015).The Palgrave Handbook of CT in Higher Education Palgrave Macmillan, Palgrave Education Collection.Using Argument Mapping to improve Critical Thinking.

Greetham, B (2010). Thinking Skills for Professionals. England: Palgrave Macmillan.

Harrel, M. (2012). Assessing the Efficacy of Argument Diagramming to teach Critical Thinking Skills in Introduction to Philosophy, Higher Educational Research Development, 27(2), 31-39.

Harrell. M. (2011). Argument Diagramming and critical thinking in Introductory Philosophy.Higher Education Reasearch and Development, 30(3), 371-385.

Helerea, E. (2008). Some Aspects of the Problem-Based Learning Applied to Electrical Engineering (Available at) http://www.eui-net.org/outputs/O-KA2/Elena%20Helerea%20Paris.ppt Retrieved on: 10/12/2016.

KeK, M.Y.A. & Huijser, H. (2017). Problem based learning in The Future: Imagining an Angile PBL Ecology for learning Singapore: Springer Science and Business Media

Leach, B.T., (2011). Critical Thinking Skills as related to University Student Gender and academic discipline, doctorate of education, east Tennessee state university.

Morkuniene, J (2005). The problem method in teaching philosophy: Apraxiologic Educology cd-Internation Journal of Educology, 17(1), 28-28.

Mulinix, J. (2012). Thinking critically about critical thinking, Educational Philosophy and theory, 44 (5)1-86

Paul, R. & Elder, L. (2014). Critical Thinking tools for taking charge of your professional and personal life, 2th ed, newgersey: person education, Inc.

Silver, C.E.H (2004). Problem based learning: What and How Do student learn?, Educationl psychology Review, 16(3) 235-266

Walker, J. T. (2000). The Effects of PBL curriculum on student's perceptions About self –directed learning, Doctors Disserations, the University Of Mississip.