إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية الحجاجية في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثانوية

د.عمرو جابر قرني سيد*

الملخص

هدف البحث إلى تنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي من خلال التحقق من فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية الحجاجية في تدريس الفلسفة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الاحتمالي على مجموعتي البحث: المجموعة التجريبية التي بلغت (٣٥) طالباً، والمجموعة الضابطة التي بلغت(٣٥) طالباً تطبيقاً قبلياً، ثم تدريس منهج الفلسفة باستخدام الإستراتيجية المقترحة لمجموعة البحث التجريبية، بينما يدرس طلبة المجموعة الضابطة منهج الفلسفة بالطرق التقليدية، ثم تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

وبعد تحليل البيانات، تم استخلاص النتائج: وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التفكير الاحتمالي لصالح المجموعة التجريبية، وفاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية لتنمية التفكير الاحتمالي في الفلسفة لطلبة المجموعة التجريبية. **وفي ضوء نتائج البحث تم التوصية** بعدد من التوصيات منها: الاهتمام بمجال الدراسات المنطقية الحديثة، أهمها التفكير الاحتمالي ونظرية الحجاج، حيث تُعد هذه الآليات هي المفردات الذي جاء بها الخطاب المنطقي المعاصر لتحليل قضايا الحياة اليومية، وتنظيم لقاءات وورش عمل لتوضيح وتدريب معلمي المواد الفلسفية على نماذج النظرية الحجاجية وإجراءات تنفيذه، وتعريفهم بإستراتيجيات تنمية التفكير الاحتمالي.

الكلمات الدالة: التفكير الاحتمالي، النظرية الحجاجية، نموذج تولمن الحجاجي.

المقدمه

يتجه العالم اليوم إلى الاهتمام بتنمية أنماط التفكير، والاهتمام بتربية أجيال تتمتع بقدر كافٍ من القدرة على مسايرة مجريات الأمور، والتعايش مع الواقع، والتعامل مع مشكلاته وقضاياه بشكل يتسم بالمرونة في التفكير والقدرة على وضع حلول ومقترحات تتميز بفكر واع وعقلية متفتحة، ومن ثم أصبح من الضروري تنمية مهارات التفكير الاحتمالي كأحد أنماط التفكير لإشباع الاحتياج نحو اكتشاف الجديد المبتكر وغير المألوف.

ويرى (ابراهيم رفعت، ٢٠١٠، ٨٦: ٩٩)، أن التفكير الاحتمالي يصف المستويات التي يمر بها الفرد في إعمال عقله احتمالياً بداية من إبداء الرأي حول توقعاته إلى أن يصل إلى مستوى تحليل المواقف الاحتمالية.

وتذكر (شهيرة شرف، ٢٠١٦، ٢٥٠)، أن تمكن المتعلمين من مهارات الاحتمالات التجريبية يسهم بدرجة مهمة في تواصل الفرد مع أمور حياتية أساسية، مثل: الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وإذا

*مدرس المناهج وطراق تدريس المواد الفلسفية والاجتماعية كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة
البريد الالكتروني: Amrgaber25@yahoo.com

كانت نظرية الاحتمالات قد أثبتت فاعليتها وفائدتها في عدد من ميادين المعرفة العلمية، فذلك يعود إلى أنها تسمح بالتنبؤ بتكرار وقوع بعض الحوادث خلال الزمن في العلوم التجريبية، أو بتكرار أحد المتغيرات عند تحليل البيانات في العلوم الإنسانية والاجتماعية أو شبه التجريبية.

كما يرى (نبيل سليمان، ٢٠١٢، ٢)، أن بداية الإصلاح، هو: أن نربي الأجيال الناشئة على التفكير الاحتمالي الذي يُمَكِّن الإنسان من إيجاد حلول وعلاقات وابتكارات جديدة، وبه يستنبط مباديء ونظريات جديدة يستطيع خلالها إكتشاف الفرضيات المختلفة التي يمكن أن تصلح لحل المشكلة.

ويُتوقع للفرد المُتَمَكِن من مهارات التفكير الاحتمالي أن ينتقل أثر هذا التَمَكن على بعض الجوانب الأخرى لاسيما مهارات اتخاذ القرار؛ فالفرد عند اتخاذه القرار بشأن مشكلة أو موقف معين يحتاج إلى معرفة القيم الاحتمالية المتوقعة لكل بديل يُعمل فيه الفرد عقله باعتبار أنه البديل الأنسب.(Europen,2010,444, Peijun ,)

كما تتضح أهمية تنمية مهارات التفكير الاحتمالي لا سيما لطالب المرحلة الثانوية الذي ظل لسنوات طويلة سابقة يتعلم كثيراً من حقائق العلوم والجغرافيا والتاريخ والرياضيات التي لا تدع مجالاً للشك فيها، ولم يكن عليه إلا أن يقبلها دون فحصها أو تحليلها، بل وتتزايد أهمية دراستها أيضاً بالنسبة لطلبة الشعب العلمية لأنهم يدرسون من الحقائق والنظريات والنتائج العلمية ما لا يصح أن يقفوا تجاهها موقفاً سلبياً، أو يقتصروا على حفظها واسترجاعها، وإنما هم في حاجة إلى التدريب على فحص مقدماتها ونقد منهجيتها، وتأمل نتائجها المستقبلية، واتخاذ القرارات الأخلاقية والإنسانية المناسبة حيالها، فتقدم المجتمع لا يتحقق بمقدار ما تعي أذهان أفراده من حقائق الكيمياء أو الفيزياء أو التاريخ، وإنما بقدر ما يكون لديهم من عقلية نشطة فعالة تجد لكل معضلة مخرجاً وتتساءل عن مواطن الأمور وعللها.(محمد عبد الرحيم، ٢٠١٣، ٦٦)

ويُعد درس الفلسفة مجالاً للحرية العقلية المتمثلة في التأمل؛ كعملية عقلية، ونقدية تساؤلية مستمرة الغرض منها إزالة البداهة عن الأفكار المألوفة والأحكام المسبقة، والتخلص من هيمنة الحقائق المطلقة بإعادة النظر فيها وجعلها تتسم بالنسبية والقابلية للتجاوز، وبهذا المعنى يجد المتعلم نفسه – في إطار التعلم الذاتي – أمام وضعيات – مشكلة تتطلب منه إيجاد حلول لها اعتماداً على معارفه وإمكاناته وقدراته الفكرية، وتجعله يبحث عن مخرج لمواجهة كل العوائق المتمثلة في المكتسبات المألوفة والأحكام المسبقة، وهذا ما يجعل تعلمه يتسم بالإيجابي.(سعاد عمر، ٢٠١٨،٦٦: ٩٩)

ولذا فقد نادت وثيقة الفلسفة كأحد العلوم الإنسانية بضرورة التركيز على تعزيز وتوظيف استراتيجيات التفكير الاحتمالي، والتبرير، وحل المشكلات، والتواصل الفلسفي الفعال، والتركيز على العلاقات والروابط بين الأفكار، وما يتطلبه ذلك من سبر عمق الفلسفة لتوظيفها في مهام حياتية متنوعة لإيجاد حلول مناسبة لمشكلاتها الخلافية، ولمواكبة حركة التطور العالمية التي تعكس حاجات المجتمع في عصر اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات.(سعاد عمر، ٢٠١٨، ٦٦: ٩٩)

وبمراجعة عدد من الأدبيات والدراسات السابقة، يمكن القول بأن معظمها يتفق في: أن تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية أهدافً محددة منها ما يلي(سعاد فتحي، ٢٠٠٤)، (سليم عبد الرحمن، ٢٠٠٦،)، (سعاد عمر، ٢٠٠٩):

- التدريب على النظرة الكلية الشاملة في فحص شئون الحياة، والتوصل إلى العلل البعيدة.

- التدريب على النظرة التحليلية الفاحصة للمشكلات والقضايا الحياتية.

- نقد القضايا والأفكار والمفاهيم، وعدم قبولها دون سند عقلي؛ فالحقيقة أكبر من أن يدركها عقل بشري واحد.

- تكوين وجهة نظر شخصية يمكن من خلالها تفسير الأحداث والوقائع اليومية.

تأسيساً على ما سبق من الأهداف السابقة، نجد أن تعليم الفلسفة بالمرحلة الثانوية ينادي بتنمية مهارات التفكير الاحتمالي لدى الطلبة من خلال تنمية سلسلة من مهاراته، وهي: تحليل المشكلات والقضايا المختلفة لمكوناتها الرئيسة، والكشف عن الأسانيد العقلية والمبررات المنطقية التي تُثبت صحة أو خطأ الفكرة قبل قبولها، وتحديد الأسباب الرئيسة المسئولة عن القضايا الفلسفية المطروحة، ونقد وتفنيد المعتقدات الفكرية والثقافية قبل التسليم بها، والتوصل لوجهات نظر بديلة للقضايا المطروحة.

وقد أشارت بعض الدراسات والبحوث السابقة إلى: أهمية امتلاك مهارات التفكير الاحتمالي، وضرورة تنميتها لدى الطلبة(سعاد فتحي، ٢٠٠١)، (محمد عبد الرحيم، ٢٠١٣)، (Perezو٢٠١٣)، (سعاد عمرن ٢٠١٨)، والتي أكدت أن فهم واستيعاب الفلسفة لا تظهر ولا تنمو بشكل تلقائي نتيجة لتدريس الفلسفة، وإنما تظهر متلازمة مع التفكير الاحتمالي؛ فتنمو عن طريق تشجيع المعلم للطلبة على إبداء التعليقات البسيطة للحكم على قيمة المادة المقروءة، ومقارنتها بما لديهم من خبرات وتجارب؛ للتعرف على مدى واقعيتها وصدقها، وتشجيع الطلبة على استخدام مهارات متنوعة تؤدي إلى قيام الطلبة بإصدار قرارات للحكم على فاعلية محتوى النص الفلسفي الذي يتفاعلون معه وفائدته لهم ولحياتهم، وتمكين الطلبة من إصدار أحكام موثوق فيها، كما قد يواجه الطلبة بالعديد من الكتابات التي تتضمن معلومات وقيم ودعايات دقيقة وأخرى غير دقيقة؛ مما يفرض عليه إعمال العقل بالفحص والنقد والتقويم.

ويترتب على أن درس الفلسفة هو درس تفكيري، ضرورة تنفيذه بطرق وأساليب تتطابق مع لغة خطابه وماهية أهدافه، فما دام المحتوى الفلسفي وأهدافة يتسمان بالتفكير، فإنه يصبح ضرورة تعليم الفلسفة بطرق وأساليب تتحدد بتلك السمة نفسها، أي سمة التفكير، وهو ما أكدته (سعاد عمر، ٢٠١٨)، أن تعليم الفلسفة تقتضي توافر أساليب ومهارات معينة مثل الأسلوب الإشكالي، والأسلوب البنائي، والأسلوب الحواري والتحليلي والتركيبي والبرهاني(الحجاجي)، وذلك من أجل تجاوز الأسلوب التلقيني الإخباري الذي يُلقن نتائج تفلسف الفلاسفة معزولة عن مقدماتها المؤسسة لها مما يحول دون تحقيق المهارات العقلية التي نتوخاها من تدريس الفلسفة والتي منها مهارات التفكير الاحتمالي.

فضلا عن ذلك؛ فلقد أصبحت نظرية الحجاج حديثاً، مبحثاً يختص بدراسة فاعلية الحجاج في الحياة العملية، من حيث فاعلية لغوية اجتماعية، وعقلانية، غايتها إقناع المتلقي العاقل بقبول رأي معين من الآراء، وتتضح ميزة الحجاج في كونه يخدم عدداً كبيراً من المجالات المعرفية بمختلف موضوعاتها المتداولة؛ كالفلسفة، والمنطق، واللسانيات، والقانون، والسياسة، والإعلام، والذكاء الاصطناعي.(دينا علي، ٢٠١٥، ٢)

وتتضح أهمية استخدام النظرية الحجاجية: أنها تساعد الطلبة على فهم بنية البرهان، وتجعلهم قادرين على التفكير بوضوح، وتنمي لديهم المهارات التحليلية والنقدية؛ كالقدرة على استنتاج العلاقة بين المفاهيم،

والقدرة على التتبع المنطقي للبرهان واستيعابه بشكل أسهل، والذي يجعلهم قادرين على طرح تساؤلات داخل الفصل حول قضايا الفلسفة والحجج المرتبطة.(سماح إبراهيم، ٢٠١٧، ٤)

وقامت العديد من الدراسات باستخدام النظرية الحجاجية في الصورة العادية والإلكترونية:

– دراسة (هند بيومي، ٢٠١٨)، والتي أكدت أن استخدام أسلوب التدريس الحجاجي للفلسفة، يسمح بوضع المتعلمين في موقف تفكيري عميق تواصلي مع المادة الفلسفية منطقاً ومضموناً.

– ودراسة (سعاد عمر، ٢٠١٧)، والتي أكدت أهمية استخدام البرهان الحجاجى فى تدريس الفلسفة لتنمية بعض المهارات الحجاجية والحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

– ودراسة (ريمون جرجس، ٢٠١٧)، والتي أكدت أهمية إقامة نوع من الحوار يستثير تفكير الطلبة ويحفزهم على طرح التساؤلات المختلفة، ومن هنا نتحرر من الأساليب التلقينية المتأصلة في جذورنا التعليمية، ونتيح للطلبة فرصة التعبير عن آرائهم إزاء القضايا التي تهمهم وتهم مجتمعهم، حتى نتيح لهم فرصة تكوين رؤية فكرية إبداعية إزاء هذه القضايا من خلال استخدام المدخل الأدبي وفنونه في تدريس الفلسفة.

– ودراسة (سماح إبراهيم، ٢٠١٧)، والتي قامت باقتراح برنامج تدريبي قائم على خرائط البراهين الإلكترونية لتنمية التفكير غير الشكلي لدى الطلبة الدارسين لمادة المنطق.

– ودراسة (عبير عبد الهادي، ٢٠١٧)، والتي بينت أثر أنشطة إثرائية قائمة على التعددية الفكرية لتنمية الوعي بالقضايا الفلسفية المعاصرة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

– ودراسة (دينا علي، ٢٠١٥)، والتي أكدت فاعلية النظرية الحجاجية في اكتساب مهارات الحجاج الناقد والكشف عن المغالطات.

– ودراسة (نهلة عليش، ٢٠٠٩)، والتي أكدت فاعلية نموذج تولمن الحجاجي في تنمية مهارات الكتابة الحجاجية لدى معلمي الفلسفة والاجتماع.

ومما يؤكد العلاقة بين النظرية الحجاجية والتفكير الاحتمالي، ما أشارت إليه (ولاء صلاح الدين ،٢٠١٦ ، ٧٧٩: ٨١٠)، أن الفلسفة؛ إذا جاء تناولها بالحوار والمناقشة والرؤية النقدية وإيجاد المواقف الإشكالية الداعية للتحليل وتناول القضايا البيئية والتطبيقية؛ لتبين للطالب حقيقة وجوهر الفكر الفلسفي بأنه: بحث، وتحليل، وتأمل، وتساؤل، ونقد، وتفنيد، إلى أن تتضح حقائق الأمور، كما أن الفلسفة بمناقشة مختلف وجهات النظر وتفنيد الفاسد منها تحاول أن تكسب دارسها روح النقد والتحليل والقدرة على التفكير المستقل، وتحمل تبعية التفكير الواعي في مشكلات وطنه.

وعلى الرغم من أهمية النظرية الحجاجية السابقة في تنمية مهارات التفكير الاحتمالي لدى الطلبة، إلا أن الواقع يثبت أن أسلوب المعلم النمطي والتسلطي في تدريس الفلسفة والصيغة الفرضية في عرض محتوى المنهج، ليدعما هذه الخلفيات الخاطئة عن الفلسفة باتباعها أسلوب السرد والحفظ والتلقين للمعلومات والموضوعات التي يحويها محتوى منهج الفلسفة، وهو ما أكدته (سميرة عريان، ٢٠١٤)، أن غالبية معلمي المواد الفلسفية لا يستخدمون إلا الأسلوب الإرشادي في التدريس، ولا يميلون إلى استخدام

الأسلوب السقراطي الذي يقوم على شد انتباه الطلبة لتحديد المشكلة، أو العمل على حلها من خلال حوار يتم من خلاله اتصال فعال وناجح يقود الجميع إلى اكتشاف أفضل الحلول ومن ثم تقييمها.

وبالرغم مما أكدت عليه الدراسات السابقة من أهمية تنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتبني المداخل والاستراتيجيات الحديثة في تنميته، إلا أن الواقع الحالي يشير إلى ضعف مهارات التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثانوية الدارسين لمادة الفلسفة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث السابقة، مثل: دراسة (سعاد فتحي، ٢٠٠١) ، ودراسة (نهله عليش، ٢٠٠٩)، ودراسة (ولاء غريب، ٢٠١٦) ، ودراسة (هند بيومي، ٢٠١٨) ، ودراسة (سعاد عمر،٢٠١٨)، والتي أكدت وجود ضعف في مهارات التفكير الاحتمالي لدى الطلبة الدارسين لمادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية؛ فالطلبة يعانون من ضعف في المهارات التي تؤهلهم للإختلاف مع الفيلسوف، ويوجد لديهم قصور في فهم القضية المطروحة وتفسير أفكار الفيلسوف ومناقشته، كما أن هناك ضعفاً في قدرة الطلبة على تحليل أفكار الفلاسفة وتقويمها، وكذلك ربط الأفكار بمعلومات أكاديمية يدرسونها في المواد الدراسية الأخرى من مصادر أخرى، وطرح حلول مبتكره للمشكلات التي تواجههم أثناء دراسة أفكار الفلاسفة وحلولهم لمواجهة القضايا الفلسفية المطروحة.

وللتأكد من إحساس الباحث بمشكلة بحثه، قام بعمل دراسة إستطلاعية تمثلت في الآتي:

– تطبيق اختبار للتفكير الاحتمالي على عدد(٣٦) طالبةً من طلبة الصف الأول الثانوي بمدرسة الثانوية بنات الجديدة بإدارة بني سويف التعليمية، ووجد الباحث ضعف في مهارات التفكير الاحتمالي لدى الطلبة، حيث كان المتوسط في مهارات الفهم العميق للقضايا المطروحة(3.86)، ومهارات التبرير(4.83)، ومهارات اكتشاف الفرضيات ومقارنتها(3.36)، ومهارات اختيار الفرضية المناسبة(4.72).

– **الخبرة الشخصية للباحث**: عمل الباحث معلماً لمدة ثماني سنوات في تدريس المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية بمدرسة الثانوية بنات الجديدة بإدارة بني سويف التعليمية، ولاحظ الباحث خلال هذه السنوات أن الطلبة يجدون صعوبة في التوصل لحلول وبدائل مناسبة للكثير من قضاياهم وقضايا مجتمعهم، كما لاحظ الباحث أثناء إشرافه على طلبة التربية العملية بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، وتدريسه لطلبة الدبلوم المهني تخصص المواد الفلسفية مقرر التدريس المصغر أن معلمي المواد الفلسفية يستخدمون استراتيجيات تدريسية قائمة على التلقين والحفظ وفرض المذاهب الفلسفية كما هي بالنسبة للطلبة، وترتب على ذلك فقدان الفلسفة لوظيفيتها في تقديم وجهات نظر بديلة للقضايا الفلسفية المطروحة.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في وجود ضعف مهارات التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، واستخدام معلمي الفلسفة لاستراتيجيات تدريس نمطية تدعم هذه الخلفيات الخاطئة عن الفلسفة باتباعها أسلوب السرد والحفظ والتلقين للمعلومات والموضوعات التي يحويها محتوى منهج الفلسفة، **وللتصدي لهذه المشكلة حاول الباحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:**

كيف يمكن بناء إستراتيجية قائمة على النظرية الحجاجية لتنمية التفكير الاحتمالي في مادة الفلسفة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات التفكير الاحتمالي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي؟.

٢- ما المتوافر من مهارات التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟.

٣- ما أسس بناء الإستراتيجية القائمة على النظرية الحجاجية لتنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي ؟.

٤- ما الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية لتنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي ؟.

٥- ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية في تنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي ؟.

أهداف البحث: هدف البحث إلى:

١- إعداد إستراتيجية تعليمية مقترحة قائمة على النظرية الحجاجية لتنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

٢- بيان فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية في تنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث: تبرز أهمية البحث، مما يمكن أن يقدمه لكل من:

١- **المعلمين والموجهين**: بتزويدهم بدليل المعلم من أجل تدريبهم على كيفية تدريس منهج الفلسفة لطلبة الصف الأول الثانوي بالإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية.

٢- **الطلبة**: تزويد الطلبة بكراسة أنشطة تساعدهم على تنمية مهاراتهم الاحتمالية في التفكير، والمهارات الحجاجية لديهم.

٣- **مخططي مناهج الفلسفة**: تزويدهم بمواقف إثرائية يمكن تضمينها في منهج الفلسفة الحالي للصف الأول الثانوي من أجل تنمية التفكير الاحتمالي لدى الطلاب.

٤- **ميدان البحث**: الكشف للمختصين والباحثين الجدد عن أوجه القصور لدى معلمي الفلسفة في المهارات التدريسية المتصلة بالأسلوب الحجاجي وتوظيفه في التدريس.

حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود التالية:

١- بعض مهارات التفكير الاحتمالي(الفهم العميق للقضايا المطروحة، التبرير، اكتشاف الفرضيات، مقارنة الفرضيات الممكنة، اختيار الفرضية المناسبة)؛ كمهارات تميز التفكير الاحتمالي عن التفكير العلمي في حل المشكلات الحياتية الراهنة، كما أنها تناسب القضايا الفلسفية الخلافية.

٢- نموذج ستيفن تولمن لتخطيط الحجج؛ كأحد نماذج النظرية الحجاجية؛ لقدرته على معالجة الحجج غير الدقيقة، والتعامل مع التباين والاختلاف بين درجات صعوبة القضايا الفلسفية التي يتعامل معها الطلبة، وقدرته على إعطاء إجابات تفصيلية مرتبة موضحاً فيها النقاط الصعبة، وعارضاً لخطوات الحل، وبالتالي فهو نموذج يُعالج أزمة الفلسفة من التعقيد والتجريد والذاتية.

٣- منهج الفلسفة للصف الأول الثانوي، لأهمية تنمية المهارات الحجاجية ومهارات التفكير الاحتمالي لطلبة الشعبتين الأدبية والعلمية قبل التخصص في السنوات اللاحقة.

تحديد مصطلحات البحث:

١- الإستراتيجية القائمة على النظرية الحجاجية: بالرجوع للإطار النظري*(١) عرف الباحث الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية إجرائياً بأنها: "خطة عامة يتبعها المعلم في تدريس الفلسفة لطلبة الصف الأول الثانوي، ويمر المعلم أثناء هذه الخطة بستة مراحل هي: الادعاء، والمعطى، والمبرر، ومحددات الجهة، والطعن، والدعم، لتنمية قدرة الطلبة على تفنيد ودحض حجج الطرف الآخر بالأدلة والبراهين الاستدلالية والواقعية، وحثه على التخلي عنها، والدفاع في الوقت نفسه عن آرائه وتقديم حجج لإقناع الطرف الآخر بها، وتنمية مهارات التفكير الاحتمالي أيضاً، وذلك حين يتحاجون حول قضية فلسفية خلافية ".

٢- التفكير الاحتمالي: وبالرجوع للإطار النظري*(٢) عرف الباحث التفكير الاحتمالي إجرائياً بأنه: " قدرة طلبة الصف الأول الثانوي على طرح مجموعة من الافتراضات والتفسيرات المناسبة للقضايا الفلسفية المطروحة في منهج الفلسفة من خلال الرجوع إلى تفسيرات وفرضيات طرحها الفلاسفة والمفكرين لهذه القضايا الفلسفية محل البحث من قبل، وأن تُقدم تفسيرات الطلبة ما هو أفضل وأكثر تفرداً كحلول استثنائية للقضية المطروحة، وتتمثل مهاراته في: (الفهم العميق للقضايا المطروحة، التبرير، اكتشاف الفرضيات، مقارنة الفرضيات الممكنة، اختيار الفرضية المناسبة)".

منهج البحث: تم استخدام:

١- **المنهج الوصفي:** استخدم هذا المنهج في إعداد الإطار النظري لمتغيرات البحث.

٢- **المنهج شبه التجريبي**: استخدم هذا المنهج في الدراسة، مع تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وتطبيق قبلي وبعدي لأدوات الدراسة على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، وذلك بهدف تَّعُرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية(متغير مستقل) لتنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي(متغير تابع).

خطوات البحث وإجراءاته:

يسير هذا البحث وفق الخطوات والإجراءات التالية:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول، ونصه، ما مهارات التفكير الاحتمالي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي؟، **اتبع الباحث الإجراءات التالية:**

١. مراجعة الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة عن التفكير الاحتمالي، وأهميته ومهاراته.
٢. بناء قائمة بمهارات التفكير الاحتمالي في صورتها الأولية، وعرضها على السادة المحكمين للتأكد من سلامتها وصحتها.

(١)* أنظر المحور الثاني: الإطار النظري، ص ص ١٩: ٢٠.

(٢)* أنظر المحور الأول: الإطار النظري، ص ص١٢: ١٣.

٣. صياغة قائمة بمهارات التفكير الاحتمالي في صورتها النهائية.

ثانيا: للإجابة عن السؤال الثاني، ونصه، ما المتوافر من مهارات التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟، **اتبع الباحث الإجراءات التالية:**

١. بناء اختبار للتفكير الاحتمالي في ضوء قائمة التفكير الاحتمالي السابقة في صورته الأولية، وعرض الاختبار على السادة المحكمين للتأكد من سلامته وصحته.

٢. صياغة اختبار التفكير الاحتمالي في صورته النهائية.

٣. تطبيق اختبار التفكير الاحتمالي على مجموعة من طلبة الصف الأول الثانوي كتجربة إستطلاعية لتحديد المتوافر من مهارات التفكير الاحتمالي لديهم، وتحديد ثبات وصدق الأداة.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث، ونصه، ما أسس الإستراتيجية القائمة على النظرية الحجاجية لتنمية التفكير الاحتمالي لطلبة الصف الأول الثانوي؟، **اتبع الباحث الإجراءات التالية:**

١. مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة للنظرية الحجاجية، وأهميتها، وفرضياتها.

٢. تحديد أسس بناء الإستراتيجية في ضوء النظرية الحجاجية في صورتها الأولية، وعرضها على السادة المحكمين للتأكد من سلامتها وصحتها.

٣. صياغة أسس بناء الإستراتيجية في صورتها النهائية.

رابعاً: للإجابة عن السؤال الرابع، ونصه، ما الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية لتنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي ؟، **اتبع الباحث الإجراءات التالية:**

١. بناء الإستراتيجية في ضوء أسس النظرية الحجاجية في صورتها الأولية، وعرضها على السادة المحكمين للتأكد من سلامتها وصحتها.

٢. صياغة الإستراتيجية المقترحة في صورتها النهائية؛ بحيث تتضمن:

- أهداف الإستراتيجية المقترحة.
- خطوات الإستراتيجية المقترحة.
- طرائق التعليم /التعلم.
- الأنشطة التعليمية/ التعلمية.
- الوسائط التعليمية.
- أساليب التقويم.

خامساً: للإجابة عن السؤال الخامس، ونصه، ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية في تنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي ؟، **اتبع الباحث الإجراءات التالية:**

١. تطبيق اختبار التفكير الاحتمالي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة تطبيقاً قبلياً.

٢. تدريس منهج الفلسفة للصف الأول الثانوي بالإستراتيجية المقترحة لطلبة المجموعة التجريبية، بينما يدرس طلبة المجموعة الضابطة نفس المنهج بالطرق التقليدية.

٣. تطبيق اختبار التفكير الاحتمالي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة تطبيقاً بعديا.

٤. رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً.

الإطار النظري:

يهدف الباحث من خلال هذا الإطار النظري، تحديد مهارات التفكير الاحتمالي، وتحديد أسس الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية، ، **ولتحقيق هذا الهدف تناول ما يلي:**

المحور الأول: التفكير الاحتمالي وتدريس الفلسفة باستخدام الإستراتيجية القائمة على النظرية الحجاجية لطلبة الصف الأول الثانوي.

يتناول هذا المحور: مفهوم التفكير الاحتمالي والمفاهيم المرتبطة، وأهمية التفكير الاحتمالي لطلبة الصف الأول الثانوي، ومهارات التفكير الاحتمالي واستراتيجيات تنميتها، ومتطلبات طلبة المرحلة الثانوية من مهارات التفكير الاحتمالي، **ويمكن توضيح ذلك بالتفصيل كالتالي:**

١- مفهوم التفكير الاحتمالي والمفاهيم المرتبطة.

عرفت (مروة عطية، ٢٠١٦، ٤٨- ٤٩)، التفكير الاحتمالي على أنه:" منهج إبداعي في التفكير يبحث في إمكانية التفكير في كل ما يمكن أن يكون أو يمثل حلاً للمشكلة أو الموضوع المطروح، وتصحبه شعور الفرد أنه مدفوع بطاقة إيجابية تحفزه على الإجابة على السؤال:(ما يمكن أن يكون عليه الشيء محل التفكير؟).

وبناءاً على التعريف السابق تتمثل نواتج التفكير الاحتمالي في الوصول إلى عدد وقيم ذهنية تمثل الأفكار الإبداعية التي توصل إليها الفرد، وهي قيم غير ملموسة في ذاتها تتحول بعد ذلك إلى قيم ملموسة تتمثل في الأفكار التي تم اختيارها وتنفيذها.

وتُعرف (Teresa,2006,3) التفكير الاحتمالي بأنه: إمكانية التفكير الذي يصحبها الشعور الدائم بالإيجابية والتحدي؛ لأن الفرد يشعر فيه بأنه فاعل وقادر على الإبداع بتحدي نفسه والآخرين فيما يمكن أن يصل إليه تفكيره، فهو: نهج تهيمن عليه الإرادة الحرة والشعور بالإيجابية والإختيار، ومن ثم الإحساس بفاعلية الدور الذي يلعبه الفرد في التغيير، وما يمثل الحافز الأساسي في احتماليات التفكير، والتي تتخطى المسار العلمي الرياضي في تفكير الاحتمالات، وتنطلق بالفرد في التفكير وفق مسار إبداعي يستخدم فيه الفرد خياله وخبراته في إحداث تغيير والوصول إلى ما هو غير مسبوق.

ويُعد مفهوم التفكير العلمي من المفاهيم المتداخلة مع مفهوم التفكير الاحتمالي كمنهجين علميين في حل المشكلات، إلا أن المفهومان بينهما اختلاف في خطوات حل هذه المشكلات، وهذا ما أكده (أشرف عبد القوي، ٢٠١٩، ٣: ٤)، أن التفكير العلمي يحاول اقتراح فرضيات وبدائل وحلول جديدة للمشكلات المطروحة بعد التعمق في دراسة وتحليل هذه المشكلات، بينما التفكير الاحتمالي يحاول اكتشاف بدائل للمشكلات من فرضيات موجودة مسبقا قام بوضعها المفكرين كحلول لهذه المشكلات موضوع البحث عن

طريق التطوير المستمر للأفكار والحجج والمعلومات المطروحة مسبقاً، وهو ما تبناه الباحث في تعريفه الإجرائي للتفكير الاحتمالي.

كما يتداخل مفهوم التفكير الاحتمالي مع مفاهيم أخرى، كاتخاذ القرار، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، ويكمن الفرق بين هذه المفاهيم في: يرى (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٦، ١٦٨) أن اتخاذ القرار يمثل: " مجموعة من المهارات التي يتم من خلالها اختزال الإدراك لموقف مشكل ما، وما يتضمنه من معلومات متاحة في صورة عدة بدائل ممكنة لانتقاء الأفضل منها بالرجوع لمجموعة من المعايير الحاكمة للانتقاء)، ويرى (عامر غضبان،٢٠١١، ٣٩) أن المفكر الناقد " يقوم بإصدار حكم تقييمي حول ما يجب فعله بخصوص مشكلة أو موقف يعترضه؛ ؛ بهدف الوصول إلى قرار مناسب بشأنها"، ويرى (فتحي جروان، ٢٠٠٤، ٤٥)، أنه "عند التفكير في حل المشكلات يحاول الفرد الوصول إلى بديل واحد صحيح من الناحية الموضوعية"، بينما ترى (مروة عطية، ٢٠١٦، ٤٨-٤٩) التفكير الاحتمالي بأنه: " التفكير الذي يحاول الوصول إلى كل ما يمكن أن يمثل حلاً أو إجابة الموضوع محل التفكير"، وبالتالي؛ فإن التفكير الاحتمالي، يمثل: مجموعة من الفرضيات والتفسيرات التي يضعها الفرد للقضايا والموضوعات محل البحث وهذه الفرضيات تساعد المفكر الناقد في اتخاذ القرار بشأن الوصول إلى ما هو أفضل وأكثر تفرداً كحلول استثنائية للقضية المطروحة.

أهمية تنمية التفكير الاحتمالي لطلبة الصف الأول الثانوي.

بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، يمكن للباحث إجمال أهمية تنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في:

أ- **التفكير الاحتمالي كمنهج يحفز على الإبداع:** الإبداع قدرة كامنة لدى الأفراد وليست حكراً على أفراد محددة، ويمكن للفرد أن يُصَقِّلها من خلال اتباعه النهج التفكيري الذي يحفز هذا الإبداع، والذي يتمثل في احتماليات التفكير؛ لأنه مسار يقبل جميع وجهات النظر، ويسعى إلى البحث والتحليل ويتصف بالمرونة والدافعية(Anna Craft,2013,5) ، ولذا ينبغي أن يكون الفرد على وعي باختيار المنهج التفكيري الصحيح وأن يحيط نفسه ببيئة داعمة له.

ب- **احتمال التفكير قوة دافعة للإبداع:** حيث تمثل احتماليات التفكير عملية استجواب عقلي للفرد وتحدي ذهني للوصول إلى ما هو استثنائي في ضوء الخيال والخبرة، ويكون في هذا الاستجواب العقلي حافزاً للإبداع من خلال الإجابة على الأسئلة الجوهرية التي تمثل أساساً لإحتماليات التفكير، والتي تتمثل في:(ماذا يحدث إذا؟، وهل فكرت في؟، وما هي مشكلتك؟، وكيف يمكن معرفة هذا؟، ولماذا تعتقد أن هذا سيحدث؟، وكيف يمكن إصلاح هذا).(Rudd, Ridley,2005, 8)

ج- **التفكير الاحتمالي يجعل دور الطلبة إيجابياً فاعلاً:** حيث يرفع من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، مما ينعكس على الطلبة في صور عديدة من بينها: تحسن مستوى تحصيلهم الدراسي، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون مسئوليتها، وتطوير مفاهيم الاستقصاء والبحث حول الاهتمامات والأفكار الممتعة، وعمل تنبؤات لأشياء غير مؤكدة، مما يفسح المجال للطلبة في مناقشة أفكارهم واستخدام نتائج تجاربهم في المواقف الحياتية.(علي آحمود، ٢٠١٦، ١٢٥)

د- **التفكير الاحتمالي يوفر بيئة لحل المشكلات:** أجرى جونسون وآخرون (Johnson,Jones,Thornton,and Langrall,1998,203) دراسة هدفت اختبار النمو في التفكير

الاحتمالي للطلبة وأثره في قيام الطلبة بعملية الكتابة في بيئة حل المشكلات، وكشفت الدراسة عن خصائص كتابات الطلبة عندما يصفون، ويُبررون حلولهم لمهمات احتمالية، والتغيرات في مستويات تفكيرهم الاحتمالي نتيجة تعرضهم لبرنامج تعليمي يشمل الكتابة من أجل التعلم.

هـ- **الإعلاء من بديهية المتعلم:** يتيح التفكير الاحتمالي فرصة أكبر للمتعلم للتعبير عن البديهية أو الحدسية، وذلك من خلال تعبير المتعلم عن اعتقاداته وطرق تفكيره وتفسيره وتحليله لما توصل إليه، والدليل على ذلك أن المتعلم أثناء تفكيره في موقف احتمالي قد يقدم الإجابة بشكل سريع وصحيح، ثم إذا طلبت منه التبرير لإجابته؛ فإنه يبدأ في إعمال عقله لتقديم الأسانيد المنطقية لإجابته.(ابراهيم رفعت، ٢٠١٠، ٨٦: ٩٩)

و- **تنمية شخصية المتعلم:** يسهم التفكير الاحتمالي في تنمية جوانب قيمة مرغوبة لدى المتعلم بصورة أكثر تخصصية عن أنواع التفكير الأخرى المرتبطة بالفلسفة مثل تنمية قدرات المتعلم على اتخاذ القرار، والقدرة على فهم المشكلة بشكل صحيح، وتحديد الهدف الأمثل الذي يسعى إليه في حياته، كذلك تحديد كل الفرضيات الممكنة وإمكانية تنفيذها، وتنمية القدرة على تبرير الفرضية التي اكتشفها، والمقارنة بين نتائج هذه الفرضية والنتائج المتوقعة لفرضية أخرى.(Wake Field,2010,8)

٢- مهارات التفكير الاحتمالي واستراتيجيات تنميتها لدى طلبة المرحلة الثانوية:

بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، توصل الباحث لمهارات التفكير الاحتمالي التالية:

أ- **الفهم العميق للقضايا الفلسفية المطروحة:** تشير (ولاء غريب،٢٠١٧، ٧١: ١٢٠) أن الفهم العميق للقضايا الفلسفية تتمثل في فهم وتفسير مُقنع لما يراه الفرد من آراء مرتبطة بالقضايا الفلسفية المطروحة، **ويشمل الفهم العميق للقضايا الفلسفية المطروحة المؤشرات الفرعية التالية:**

- التعرف على الأسباب المحتملة للقضية الفلسفية المطروحة.
- ترتيب أفكار الفلاسفة بشكل منطقي ومتسلسل.
- استنباط أفكار الفلاسفة حول القضايا الفلسفية المطروحة.
- تقديم أكثر من فرضية واحدة لتفسير القضية الفلسفية المطروحة.

ب- التبرير: لما كانت المعتقدات بمثابة نظرة الإنسان الكلية للحياة، وللأسلوب الذي ينتهجه في معيشته، وترتبط بها غالبية أفكار الإنسان وأفعاله؛ لذا وجب على كل إنسان أن يتحقق من صدق معتقداته، على نحو متصل ومستمر، وذلك بتقديم مبررات ودلائل تدعم تلك المعتقدات، حتى يطمئن المرء أنه يرتكز إلى مباديء قوية وثابتة تشكل فلسفته في الحياة عند مواجهة المواقف الحياتية المختلفة.(محمد خميس، ٢٠١٣، ٦٩: ١٣٠)، **وتشمل مهارة التبرير العديد من المؤشرات الفرعية ومنها:**

- تحديد الافتراضات الأساسية التي تستند إليها القضية أو الفكرة المطروحة.
- الكشف عن المغالطات المنطقية الكامنة في القضايا والمقدمات المطروحة.
- إستخلاص الأدلة والبراهين التي تدعم القضية المطروحة.
- ذكر أسباب تفنيد المعتقدات الفكرية والثقافية قبل التسليم بها.

ج- اكتشاف الفرضيات : يُعرف .(محمد خميس، ٢٠١٣، ٦٩: ١٣٠) ، مهارة اكتشاف الفرضيات بأنها: تفكير الطلبة في تقديم فرضيات للأحداث التي يعيشونها، وأن هناك طرقاً أخرى للتفكير فيها، غير تلك الطرق التي يعرفونها، ومن هذه الطرق تنمية مفهوم" نفي" الأفكار أو سلبها، فيتعلم الطالب هنا إمكانية نفي كل عبارة؛ بحيث يتكون عكسها الذي قد يكون صادقاً، ومن ثم يمكن أن تصبح الامكانات المختلفة للبدائل مجالاً جيداً للمناقشات؟، فإذا فكر الطالب في كلمتي "مريض" و"جوعان" يستطيع باستخدام النفي استدلال عدة فرضيات: مريض وليس جوعان، وجوعان وليس مريض، وليس مريض ولا جوعاناً، ولو سألناه : هل يتوفر كثير من المرض والجوع في العالم الذي نعيش فيه اليوم؟، قد يجيب الطالب بالإيجاب، ولكن لو سألناه عن باقي الإمكانات الأخرى فربما تتنوع اجاباته، لأنه من المستحيل تصور عالم يخلو من المرض والجوع، ولذا فإن تدريس الفلسفة للطلبة ينمي مهاراتهم على إدراك إمكانات الفكر والواقع، أو ما يطلق عليه اكتشاف الطالب للفرضيات. **وتشمل مهارة اكتشاف الفرضيات المؤشرات الفرعية التالية:**

- تحديد المحكات الممكن استخدامها في تقييم الفرضيات المطروحة.
- استنتاج المترتبات المستقبلية المتوقعة للفرضيات المطروحة.
- اكتشاف حلول استثنائية للقضايا المطروحة.
- إضافة عنصر جديد لفكرة طرحها الفيلسوف.

د- مقارنة الفرضيات الممكنة: ويتم في هذه المرحلة المفاضلة بين الفرضيات المختلفة المطروحة لتفسير القضية الفلسفية لاختيار الفرضية الأنسب على اعتبار أنه القرار وتتم المقارنة بالرجوع لمجموعة من المعايير تتمثل في : (القيم الاحتمالية لنجاح التفسير مقارنة بالتفسيرات الأخرى، كم المخاطرة المصاحبة لتغليب فرضية على غيرها، درجة تأثير الفرضية على المتغيرات ذات الصلة بالموقف الذي يتعرض له، تلبية الفرضية للمحكات الموضوعة).(إبراهيم رفعت ، ٢٠١٠، ٨٦: ٩٩). **وتشمل مهارة مقارنة الفرضيات المؤشرات الفرعية التالية:**

- إعطاء أكبر عدد من الاستخدامات للفرضيات المطروحة.
- تَعُّرف درجة تأثير الفرضية على الفرضيات الأخرى.
- تحديد أفضل المحكات للحكم على الفرضيات الممكنة لحل القضية.
- تحديد أكثر الفرضيات ملاءمة لحل القضية.

هـ- اختيار الفرضية المناسبة:

وتشمل مهارة اختيار الفرضية المناسبة المؤشرات الفرعية التالية:

- تَعُّرُف طبيعة الموقف الذي يتطلب اختيار الفرضية المناسبة له.
- تطبيق أفضل المحكات لاختيار الفرضية المناسبة في حل القضية.
- التنازل عن فرضية واختيار أخرى إذا ثبت عدم جدواها في حل القضية المطروحة.
- تقدير احتمال نجاح الفرضية في تفسير القضية.

تأسيساً على ما سبق يتضح، أن مهارات التفكير الاحتمالي تتمثل في: الفهم العميق للقضايا المطروحة، والتبرير، واكتشاف الفرضيات، والمقارنة بين الفرضيات الممكنة، واختيار الفرضية المناسبة، كما نجد أن هذه المهارات تتميز بالتسلسل والتدرج، مما جعل العلاقة بين هذه المهارات علاقة جدلية حيث أن كل مهارة تتأثر بما قبلها وتؤثر فيما بعدها.

- **استراتيجيات تنمية التفكير الاحتمالي:**

تتطلب طبيعة التفكير الاحتمالي إجراءات تدريسية خاصة تراعي تركيبة مستوياته، وتمثل البيئة التطبيقية للمواقف الحياتية البيئة الأكثر توافقاً مع طبيعة التفكير الاحتمالي، بالإضافة إلى قابلية موضوعات الفلسفة الخلافية والمتنوعة لطلبة الصف الأول الثانوي لتنمية مهارات التفكير الاحتمالي، وتتمثل استراتيجيات التدريس التي قام الباحث بتوظيف بعض خطواتها في: (إستراتيجية الحوار الثلاثي، والاستقصاء الفلسفي، وقبعات التفكير الستة، وإستراتيجية المحاكمة العقلية، وإستراتيجية المساجلة الحلقية، وإستراتيجية الأركان الأربعة، وإستراتيجية الأبعاد السداسية PDEOD ، وإستراتيجية التعارض المعرفي، وإستراتيجية الكرسي الساخن، وإستراتيجية مثلث الاستماع).[١]

٣- متطلبات طلبة الصف الأول الثانوي من مهارات التفكير الاحتمالي:

لما كان طبيعة النمو العقلي لدى طلبة الصف الأول الثانوي تشير إلى قدرته على التفكير في المجردات، والافتراضات المنطقية، والتعليل بناء على فرضيات، وعزل عناصر المشكلة، والاهتمام بالأمور الفرضية والمستقبلية والمشكلات الأيديولوجية، ومناقشة العوامل والأسباب التي تستند إليها قضية ما، وتفسيرها، وإبداء الآراء فيها، بجانب اشتقاق الاستنتاجات العقلية، وممارسة التخيل(محمد عبد الرحيم، ٢٠١٣) ، فإن ذلك يتفق مع مهارات التفكير الاحتمالي السابقة، والتي تتطلب كما يقول اينشتاين "لا يمكن أن تحل مشكلة ما من خلال نفس مستوى التفكير الذي اتبعه الفرد أول مرة ولم يستطع به حل المشكلة"؛ وبالتالي يرى (Cheryl,2010,1)أنه على الفرد أن يتخلى عن التفكير المباشر النمطي، وأن يكون الفرد منفتحاً لإستكشاف أساليب جديدة غير متوقعة، وألا يكون الهدف فقط هو الوصول إلى الحل، بل أن يمتد ذلك بتحدي الفرد لذاته؛ ليصل بإبداعه وتفكيره إلى كل ما هو ممكن أن يمثل حلاً.

كما أن التفكير الاحتمالي قائم على أن يكون الفرد واعياً ومدركاً لكل الإمكانيات" كل ما هو ممكن" التي يشملها الموقف أو الحدث من خلال النظر إليه، وتحليله على أنه: مجموعة من المثيرات التي تحوي بداخلها التحديات والفرص.(مروة عطية، ٢٠١٦، ٤٨: ٤٩)

وبالتالي يتطلب احتماليات التفكير قدراً من الانضباط العقلي من خلال الاستمرار في التحليل والبحث في الموقف المطروح.

ولكي يستطيع أن يصل الفرد إلى هذه البراعة، والوعي بقدراته الإبداعية في الوصول إلى كل الاحتماليات لما هو ممكن بأن يمثل حلاً؛ فإنه يجب أن يكون على وعي بضرورة إعداد نفسه لإطلاق العنان لذاته وإبداعه بأن يعطي الفرصة لتدفق أفكاره وخياله دون التركيز على أنه يجب أن يصل إلى حل محدد في وقت محدد، لأنه إذا استمر في التفكير في المشكلة ذاتها؛ فإنه يستهلك جزء من طاقته الإبداعية والذهنية والعاطفية في الضغط والتوتر والتحكم في إنتاجه الإبداعي؛ فعلى الفرد الذي يتبنى احتماليات التفكير كنهج للإبداع أن يكون لديه الوعي بأهمية التدفق الفكري، وأن يكون واثقاً بأنه قادر ويستطيع الوصول إلى آفاق جديدة، وأن يتعامل مع المشكلة المطروحة؛ كتحدي مشوق للعقل ومساحة لإنفتاح رؤيته الإبداعية وذاته الإنسانية على الحلول التي ستدهشه عندما يتخلى عن دور الرقيب على أفكاره وإبداعه. (Cheryl,2010,2)

(١) أنظر ملحق(٤): دليل المعلم، ص ص ١٠٤: ١٥٠.

ويتمثل السلوك الإبداعي للفرد في هذا الأسلوب التفكيري الاحتمالي في قدرته على رؤية الأمور واستيعابها بشكل استثنائي نتيجة لقيامه بمجموعة من العمليات العقلية والعاطفية وتشمل: (طرح التساؤلات، والتحليل وخلق الإتصال بين العناصر المختلفة للموقف، والاستجابة للتساؤلات، وتحدي الافتراضات المسبقة المتمثلة في الحلول المطروحة مسبقاً، والتفكير بشكل مستقل، واستخدام الخيال، والنظر إلى التحديات بإيجابية بإعتبارها عاملاً محفزاً للإبداع، والثقة في حدسة، والمغامرة والاستكشاف، و الربط بين التفكير والتقييم والنقد، واتخاذ القرار وتجريب الأفكار والسعي لإيجاد الحلول الاستثنائية).((Teresa,2006,1

المحور الثاني: النظرية الحجاجية والإستراتيجية المقترحة.

يتناول هذا المحور: مفهوم النظرية الحجاجية والمفاهيم المرتبطة، والنظرية الحجاجية (النشأة والتطور)، وأهمية النظرية الحجاجية لطلبة الصف الأول الثانوي، كما يتناول الافتراضات الأساسية للنظرية الحجاجية، وأسس بناء الإستراتيجية المقترحة، وخطوات الإستراتيجية المقترحة، ودور المعلم والمتعلم في الإستراتيجية المقترحة، والعلاقة بين النظرية الحجاجية والتفكير الاحتمالي، **ويمكن توضيح ذلك كالتالي:**

١- النظرية الحجاجية والمفاهيم المرتبطة.

والحجاج في اللغة من "حاج"، والحجة الدليل والبرهان؛ ف" الحِجاج": النزاع والخصام بواسطة الأدلة والبراهين والحُجج، فيكون مرادفاً للجدل، إذ حدُّ الجدل حسب بن منظور أيضاً مقابلة الحجُّة بالحجُّة.(عبد الله صولة، ٢٠٠١، ١٤)

أما الحجاج في الاصطلاح فيُعرف بأنه" خطاب صريح أو ضمني يستهدف الإقناع والإفهام معاً، مهما كان متلقى هذا الخطاب، ومهما كانت طريقته"، والحجاج أيضاً هو :" جنس خاص من الخطاب، يُبنى على قضية أو فرضية خلافية، يعرض فيها المتكلم دعواه مدعومة بالتبريرات، عبر سلسلة من الأقوال المترابطة ترابطاً منطقياً، قاصداً إلى إقناع الآخر بصدق دعواه والتأثير في موقفه أو سلوكه تجاه تلك القضية".(هناء علي، ٢٠١٥، ٥٩٣: ٦٣٥)

ويشير هذا التعريف إلى نقطتين مهمتين في الخطاب الحجاجي؛ وهما : الأسلوب(صريح أو ضمني)، والمقصد (الإقناع أو الإفهام).

وقد يظهر أن هناك خلطاً وتداخلاً بين مفهوم الحجاج ومفاهيم أخرى كالجدال والمناظرة والاستدلال ونموذج تولمن الحجاجي، **وفيما يلي توضيح لهذه المفاهيم:**

يعد الحجاج عرض لرأي مدعم بالحجج؛ بهدف الإقناع، والجدل هو مخاصمة، فهو أكثر حدة وشدة، ويكون في الباطل كما يكون في الحق، أما المناظرة فهي عرض بدون شدة أو حدة، فالمقابلة فيها بين الإقناع والاقتناع، فإما يثبت رأي الأول فيقتنع الثاني، أو يظهر رأي الثاني فيقتنع الأول.(حمد العمان، ٢٠٠١، ١١)

وينظر بعض الباحثين لمفهوم الاستدلال والمحاجة كمترادفين، ومن الأرجح أنهما مفهومان مستقلان بينهما علاقة متبادلة قوية، فعلى الرغم من أن المهارات الاستدلالية من العناصر الرئيسة المستخدمة في المحاجة وبوجه خاص في عمليات دعم الأدلة الشخصية والدفاع عنها وإقناع الآخر بها من خلال الحجج

الاستنباطية والاستقرائية والاستنتاجية إلا أن مؤشرات استقلاليتها أن المحاجة تتضمن بجانب المهارات الاستدلالية استخدام الأسئلة بأنواعها الاستفهامية والاستنكارية، والتعجبية فضلا عن الاستشهاد الديني، والتاريخي، والعبارات الانفعالية لتحقيق أهداف الفرد في المحاجة.(أكرم خوالدة، ٢٠١٦، ٢٨٤: ٢٨٥)

ومن المفاهيم المترادفة مع النظرية الحجاجية، نموذج تولمن في الحجاج، وهو نموذج يحدد فيه تولمن ست وظائف للحجج، وأساسيات هذا النموذج تتضمن المكونات التالية: الادعاء، والمعطى، والمبررات، ومحددات الجهة، والطعن، والدعم.(دينا علي، ٢٠١٥، ٥)، وهي الأسس التي اشتق منها الباحث خطوات الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية.

٢- النظرية الحجاجية (النشأة والتطور)

تعود جذور نظرية الحجاج إلى اليونان، وخصوصاً مع أرسطو الذي تناول موضوع الحجاج بدرجة عالية من الدقة والشمول، ويظهر ذلك واضحاً في الأجزاء المتعلقة بالاستدلال غير الصوري في عدد من مدوناته المنطقية مثل (كتاب الجدل، كتاب الخطابة، كتاب السفسطة، كتاب الشعر). وإضافة أرسطو في ذلك تتمثل في اعتداده بالعواطف واعتباره إياها من أبرز العوامل المساعدة على الحجاج، وهو ما نجد أثره جلياً عند مناطقة الغرب حديثاً من حيث اهتمامهم بالعاطفة الإنسانية وتأكيدهم على دورها المحوري في نظرية الحجاج حديثاً.(كريستيان بلانتان، ٢٠٠٨، ٩)

كما أن مفهوم الحجاج حديثاً قد تأصل من قبل عدد من البلاغيون والمناطقة الجدد، أهمهم "بيرلمان" و"تيتيكا" وتلميذه "مايير" في مجال الحجاج الخطابي(البلاغي)، و"ديكروا" الذي حصر الحجاج التداولي في بنية اللغة، بالإضافة إلى ما جاء به "تولمن" من منطق غير صوري تناول نظرية في الحجاج من منظور منطقي عملي، وبذلك تتعدد أنماط الحجاج الحديثة على **ثلاثة أوجه مختلفة:**(المنظور البلاغي، والمنظور التداولي، والمنظور المنطقي).

٣- أهمية النظرية الحجاجية لطلبة الصف الأول الثانوي

تعتمد مهارات الحجاج على ترتيب الحجج، وتصنيفها، وتفسيرها، واستنتاجها، وتقديمها، وكذلك منهجية مناقشة موضوع معين وتقديم الأدلة على وجهة نظر معينة والتدليل على هذا الرأي، ومن هنا جاءت الحاجة لتطبيق النظرية الحجاجية في مجال التعليم والتعلم من أجل تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين.

كما تكمن أهمية التدريس للطلبة باستراتيجيات قائمة على النظرية الحجاجية في تنمية مهارات الطلبة الحوارية والجدلية والنقدية؛ فالنظرية تقدم للطالب منهجاً منطقياً سلساً ومرتباً من أجل تحليل الحجاج الدائر بين طرفين، والذي يحمل في طياته حججاً تعبر عن وجهتي نظر مختلفين في مناظرة حجاجية، سواء كان ذلك عبر مناظرة كلامية خاصة، أو عبر خطاب نصي، بحيث يقوم الحجاج في هذه المنظومة بين عدد من الحجج المؤيدة والمعارضة من أجل إثبات أو دحض قضية ما، وتحكم هذه المنظومة عدداً من المعايير الثابتة والمتغيرة وفقاً لطبيعة كل مجال من المجالات المعرفية المختلفة، كما أن النظرية ذو دور تعليمي قادر على التعامل مع التباين والاختلاف بين درجات صعوبة القضايا التي يتعامل معها الطالب؛ بحيث يتعامل مستخدم النظرية الحجاجية مع قضايا أكثر صعوبة من التي قبلها ويتمكن من حلها بنفس الطريقة، كما أن النظرية قادرة على إعطاء إجابات تفصيلية مرتبة موضحا فيها النقاط الصعبة وعارضاً لخطوات الحل.(Driver,2000,294: 295)

وحين يتمكن الطالب من تلك المهارات، يصبح قادراً على التعامل مع مناظرات ومحاورات الحجاج، وتفنيد ما يعترضه في الحياة اليومية من حجج وأفكار وقضايا، سواء على المستوى الشخصي أو مستوى الرأي العام، ويمكن للطالب أن يكون فرداً إيجابياً وناقداً ومحللاً وليس مجرد متلقي سلبي لما يقدم له من حجج ومعلومات وأفكار، ويحاور برلمانياً مخضرماً ويقارعة بالحجة السليمة، ويفند ويحلل حوارات وسائل الإعلام المكتوبة والمنطوقة، كذلك دفاعات المحامين والساسة والخطباء، وتكمن القيمة العلمية والمرونة لنموذج تولمن في استيعابه للتطوير المستمر للأفكار التي يُشيد عليها منهجه الخاص بفاعلية تحليل الحجج.(دينا علي، ٢٠١٥، ٩٢: ٩٣)

تأسيساً على ما سبق يتضح، أن تطبيق النظرية الحجاجية في التدريس يعطي رسالة توجيه للمعلمين عن منطق التعامل والتحاور مع الجمهور المتلقي واحترامهم واشراكهم في العملية التعليمية وفق مناخ صفي قائم على الحوار والتواصل واحترام الرأي والرأي الآخر والتسامح الفكري والاستقلال الفكري، ويقدم وسيلة منطقية وسهلة للمتعلمين من أجل تفنيد الخطاب الحجاجي، من خلال إثبات ما يتبنونه من ادعاءات أو مطالبات في وجه خصومهم، أو يفندوا ما يُعرض عليهم من حجج بطريقة منطقية، وبذلك تعم الفائدة من هذه النظرية في الحلقات الدراسية لتشمل كل من المعلم والمتعلم على حد السواء.

٤- الفرضيات التي تقوم عليها النظرية الحجاجية:

لقد اهتم تولمن بوضع نموذج للنظرية الحجاجية يختص بطبيعة الحجج التي تتناول ما يحدث في الحياة اليومية، وقد بدأ أبحاثه في هذا الموضوع من منتصف عام ١٩٥٠م، وقد نشر ل تولمن عدة أعمال تهدف إلى صقل نظريته في الحجج، ومن بين أبرز هذه الأعمال كتابة (استخدامات الحجة) الذي نشر عام ١٩٥٨م، ويشكل هذا الكتاب الأساس الجوهري لنظريته، والتي أدخل عليها التعديلات في النسخة المعدلة من الكتاب نفسه عام ٢٠٠٣م، **وتستند نظرية الحجاج عند تولمن على مجموعة من الفرضيات الرئيسة تتضح في:**

الفكرة الرئيسة في الحجاج: يتطلب الحجاج وجود فكرة رئيسة لدى المرسل، يريد إقناع المستقبل بها وعادة ما تتفاوت مساحة الاتفاق على تلك الفكرة بين طرفي العملية الاتصالية، وتُعد المُحاجة، وطرح الحجج في أي حجاج نوعاً من النشاط الاجتماعي الموجه بهدف التواصل والحوار والتفاعل مع الآخرين، فلا يمكن أن يتم الحجاج في سياق فردي من طرف واحد دون وجود الطرف الآخر.(دينا علي، ٢٠١٥، ٤٨)

أ- **هدف الحجاج:** يهدف الحجاج إلى الجدل والإقناع، وهي عملية تفكير واستدلال منطقي لما يطرحه الخطاب من وجهات نظر، وتَقَبُل الجدل بشأن ما تقدمه من أدلة وبراهين سواء بالرفض أو القبول، وفي سبيل ذلك تعددت أشكال الحجاج وتنوعت؛ فهناك الحجاج(الصريح ، والضمني، والجدلي، والتبريري)، وتتعدد استخدامات الحجاج وتتباين مرجعياتها وتأويلاتها تبعاً لنوع هذا الحجاج؛ فهدف كل خطاب هو الإقناع والتأثير من خلال ما يسوقه من حجج (للتأثير والاستمالة)، وما يأتي به من (أدلة وبراهين)، وغاية الفعل الحجاجي هو الإقناع، ومن ثم فقد ارتبط هذا الفعل بالمرسل والمُستقبِل، فهو يسوغ، ويبرر، ويدعم، ويكشف، وإن كانت حدوده مقيدة بقيود الاحتمالية والنسبية.(سلوى دهمش،٢٠٠٨، ٦)

ج- خصوصية الحقل التواصلي: تستمد الحجة قيمتها، ومعناها، ودرجة فعاليتها الحجاجية من خصوصية الحقل التواصلي الذي تظهر فيه من المرجعية الخطابية التي تستند إليها، أي أن ممارسة عملية وضع

الحجة وصياغتها وتدعيمها في الخطاب الخاص بأية مناظرة ما، هي أساس عملية الإقناع في الحجاج، وإحداث التأثير المستهدف، ويظل هذا التأثير رهين الإجماع والإنخراط في سياق الأفكار والقيم الداعمة لتلك الحجة.(سلوى دهمش،٢٠٠٨، ٦)

٥- أسس الإستراتيجية القائمة على النظرية الحجاجية.

اعتمد الباحث على مهارات التفكير الاحتمالي، والفرضيات السابقة في إشتقاق أسس الإستراتيجية القائمة على نظرية تولمن لتخطيط الحجج، وذلك نظراً لطبيعته الاحتمالية والنسبية، وكذا لمناسبته طبيعة القضايا التي تتناولها مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية، والتي تتمثل في:

أ- الالتزام بالحقيقة طالما كان بالإمكان اثباتها.
ب- الرغبة في تعديل المعتقدات والحقائق عند توافر أدلة تستوجب التعديل.
ج- التسليم بأن حالة اليقين نادرة، وأن الحاجة لإعادة فحص المعتقدات – بما فيها المعتقدات الراسخة- من وقت لآخر قائمة ومشروعة.
د- الاستدلال الصائب لايقود بالضرورة إلى الحقيقة، والاستدلال الصائب يجعل الفرد أكثر اقتراباً من الحقائق.
هـ- التقليل من احتمال الانصياع وراء الاستدلالات الزائفة التي يمارسها المتلاعبون بالعقول.
و- الإنخراط في محاجات وتقديم عائد للفرد حول أدائه فيها.
ز- التقييم المستمر لتحسين وتعديل الأفكار لتنمية التفكير الاحتمالي لطلبة المرحلة الثانوية.

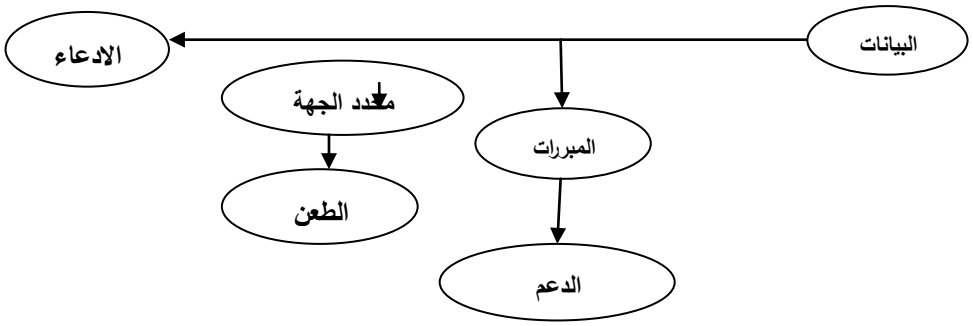
٦- خطوات الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية لتنمية مهارات التفكير الاحتمالي لطلبة المرحلة الثانوية:

في ضوء مهارات التفكير الاحتمالي السابقة، وأسس بناء الإستراتيجية القائمة على النظرية الحجاجية، توصل الباحث إلى أن الإستراتيجية القائمة على النظرية الحجاجية في تدريس الفلسفة تمر بالخطوات التالية لتخطيط الحجج:

الخطوة الأولي: الادعاء Claim: وفي هذه الخطوة يمكنك، تحديد الادعاء أو الدعوى أو الزعم أو القضية المطروحة، وهي ترجمة لما يريد الفيلسوف إثباته.
الخطوة الثانية: المعطيات أو البيانات Data: وفي هذه الخطوة يمكنك، التأكد من صحة المعطيات والبيانات والأسباب أو الأدلة، التي طرحها الفيلسوف لدعم الادعاء، وقد يأتي هذا المعطى في شكل: حقائق أو إحصاءات أو آراء خبراء أو أمثلة تطبيقية أو استنتاجات منطقية، أو من الذي ساقه قائل الخطاب؛ ليُقنع المتلقين بالفكرة أو الموضوع الرئيس للقضية.
الخطوة الثالثة: المبررات أو المسوّغات Warrants: وفي هذه الخطوة يمكنك، تقديم التبريرات التي تبرر علاقة الادعاء بالمعطيات، وتتمثل المبررات في المعتقدات السائدة والقيم والآراء المشتركة، والرؤى الثقافية والاجتماعية المتعارف عليها، والتي تعبر ضمناً عن الادعاء، حيث تعبر تلك المبررات عما هو حاصل بشأنه إجماع، أو الأرضية المشتركة بين المرسل والمتلقي؛ فهي تدعو متلقي الخطاب للمشاركة بشكل غير متعمد، وبدون وعي في دعم إثبات صحة ذلك الادعاء.
الخطوة الرابعة: محددات الجهة qualifiers: وفي هذه الخطوة يمكنك، التعامل مع الادعاء دائماً على أنه دعوى محتملة مرتبطة بمحددات الجهة.

الخطوة الخامسة: الطعن Rebuttal: وفي هذه الخطوة يمكنك، تفنيد الطعون التي يقدمها الخطاب المعارض، والتي تتمثل في التحفظات ووجهات النظر المعارضة والبديلة والمتنافسة أو المتصارعة للادعاء؛ حيث يتوقع من الفيلسوف أن يتعامل بشكل منصف مع وجهات النظر المختلفة، وعلى خطاب الفيلسوف أيضاً أن يتضمن إجابات عن الأسئلة والاعتراضات، التي يمكن أن ترد في ذهن المتلقين، وإلا سيضعف هذا من حجة الخطاب.

الخطوة السادسة: الدعم Backing: وفي هذه الخطوة يمكنك، تقديم الدعم والمساندة للادعاء، إذا تطلب الأمر، وكان هناك غموض في المبررات؛ فيقوم الدعم بتوضيحه وإزالة اللبس الذي يكتنف المبرر بالأمثلة الحياتية والواقعية. ويمكن أن نمثل الخطوات السابقة بالشكل التالي



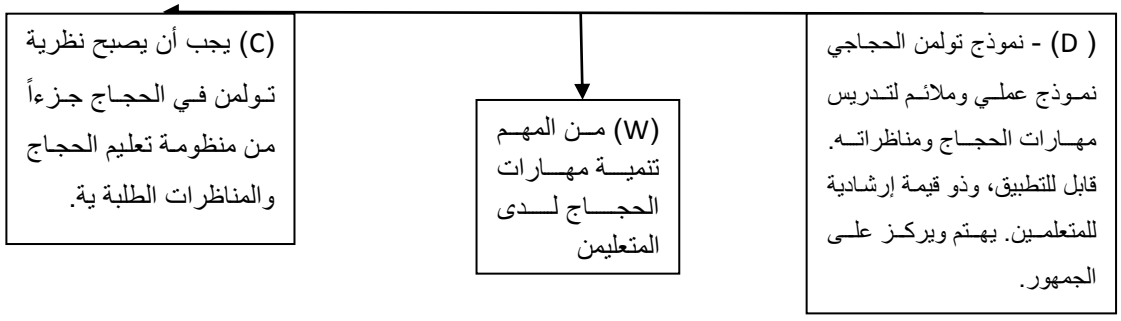
شكل(١) خطوات الإستراتيجية المقترحة

ويتمثل دور المعلم والمتعلم في هذه الإستراتيجية القائمة على النظرية الحجاجية في:

أ- قيام المعلم بشرح أبعاد الإستراتيجية المقترحة للطلبة، من حيث الوقوف على العناصر الثلاثة الأساسية فيها، **ويستطيع الطلبة** عن طريق تلك العناصر أن يُحددوا القضية التي يتبنونها، ويقوموا بترتيب أفكارهم بشكل منطقي متسلسل، وكذلك تحديد ما يدعم قضيتهم من أدلة وبراهين، ووضع حجج تبرر وتوضح العلاقة المنطقية الذي يربط الدليل بالادعاء.

ب- فيما بعد تصبح لغة وأسس وبناء الإستراتيجية مألوفة لدى الطلبة ويمكنهم أن يكونوا على استعداد لفهم بقية العناصر، ومن ثم يمكن عرض بقية العناصر التي تأتي تباعاً.

ج- **تدريب الطلبة** على تطبيق الإستراتيجية المقترحة بشكل عملي عن طريق الأسئلة المختلفة، وتخطيطها بمخطط الحجج كما يلي:



شكل(٢) مخطط يوضح تطبيق الإستراتيجية المقترحة في التعليم

د- ولكي يقوم المعلم بدوره كناقد تربوي يُفند كل الحجج المطروحة لتفادي التدخل الشخصي في الحجاج المطروح؛ عليه الالتزام بعدة مباديء من أجل تكوين حكم ناقد ومحايد، **هي:**

– **الدور التربوي للمعلم**: يرتبط الحجاج بالبيئة الأكاديمية، باعتباره من أهم الأنشطة المحفزة لتطوير مهارات التواصل الإقناعي، من خلال الخبرة الأكاديمية بشكل شامل؛ فالقرارات التي يتخذها لابد أن تُقدر الطاقة الفكرية الكبيرة التي يبذلها من يُمارس الحجاج، ولابد أيضاً أن يعمل على تحسين مهارات طلبة ه الممارسين للحجاج، ويجعلها على رأس أولويات عمله.(Johnson,2010,13)

– **الصفحة البيضاء:** أي استبعاد الأحكام المسبقة إزاء الحجج المطروحة في مناظرات الحجاج، مما يعزز عملية الحياد تجاه الآراء المطروحة بحيث لا تؤثر اختياراته الشخصية في عملية التحكيم، وعلى المعلم بوصفه من النقاد أن يتجنب اتخاذ القرارات بناءاً على ما كان يعتقد قبل حدوث الحجاج .((Sugarman,2014,4

– **عدم التدخل**: أي القيام بمجهود واع لتفنيد كل الحجج المطروحة لتفادي التدخل الشخصي في الحجاج المطروح.(Cayrol,2005,245)

٧- النظرية الحجاجية والتفكير الاحتمالي:

ومما يؤكد جدلية العلاقة بين النظرية الحجاجية والتفكير الاحتمالي، أن الطلبة يواجهون في حياتهم اليومية مواقف كثيرة تتضمن القيام بمناظرة أو حوار مع الذات، ويستخدمون معارفهم في تكوين الحجج المنطقية والحجج المنطقية المضادة؛ حتى يتمكنوا من الوصول إلى نتائج وقرارات لفهم الموقف أو حل المشكلة التي تواجههم، وبالقدر الذي تتوافر لديهم معارف مرتبطة بالموقف يستطيعوا الاطمئنان إلى خياراتهم الملائمة له.

كما أنه بتناول الفلسفة لمشكلات واقعية أكثر ارتباطاً بحياة الإنسان وتناولها في صورة حوارية حجاجية داعية للمناقشة والتفكير وبعيدة عن صيغة الفرض والتسليم، سوف توفر البيئة التطبيقية التي يمكن فيها توظيف النظرية الحجاجية في تدريس هذه المشكلات الفلسفية الخلافية من خلال توظيف اللغة لإنتاج ما تحمله من أفكار؛ فالفيلسوف يستخدم الألفاظ والكلمات ليعبر عن فكره فيما يراه من قضايا ومشكلات، وما يترتب على ذلك من شعور الطلبة بأهمية وقيمة التفكير الاحتمالي، وربما شعورهم بأهميته للمجتمع كله بتطبيق مهاراته وتوظيفه في واقع الحياة اليومية من قبل دارسيه.(ولاء صلاح الدين، ٢٠١٦، ٧٧٩: ٨١٠)

وبالتالي فهناك ضرورة لفهم مضمون الفلسفة بصورة واعية من خلال الاهتمام بالنظرية الحجاجية وعلاقتها بالتفكير الاحتمالي، وهذا ما أشارت إليه الدراسات الحديثة في تدريس الفلسفة إلى ضرورة الاهتمام بالحجاج الفلسفي والتفكير الاحتمالي فهي تعد نقطة ارتكاز في تعلم الفلسفة، **ومن هذه الدراسات:**

– دراسة ويليم وأمير (Amir,1999,107): التي هدفت تَعَرُف أثر القدرات اللغوية للطلبة في التفكير من خلال دراسة مستعرضة شملت طلبة من جنسيات مختلفة(أوربية / أسيوية/ أفريقية) بالمملكة المتحدة، وأشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في القدرة على التفكير الاحتمالي ترجع لثراء القدرة

اللغوية للطلبة، وأشارت الدراسة إلى أن الآراء الشخصية والذاتية هي التي تسيطر غالباً على التفكير الاحتمالي لدى الطلبة.

– دراسة (كمال نجيب وكمال درة، ١٩٩٩)، التي أكدت أن ثمة مباديء أساسية يتعين مراعاتها في برامج الفلسفة منها: لا يجب أن نطلب من الطلبة أن يتشابهوا في أفكارهم وآرائهم، وتشجيع الطلبة على تكوين آراء شخصية تفسر أحداث الحياة اليومية بالأدلة المنطقية السليمة، وحثه على إبداء الأسباب المنطقية في حالة طرح الآراء واتخاذ المواقف المختلفة.

– دراسة (طريف فرج، ٢٠٠٥)، التي أكدت أهمية المحاجة في تنمية بعض المهارات التفكيرية العليا في علم النفس، والتي منها مهارات التفكير الاحتمالي.

– دراسة (محمد عبد الرحيم، ٢٠١٣) ، التي أثارت العديد من التساؤلات الفلسفية حول قضايا ومشكلات علمية وحياتية مختلفة، مما حفز الطلبة على البحث في الأسباب والعلل البعيدة المتداخلة المسئولة عن هذه القضايا، وتحليل هذه القضايا لمكوناتها وأفكارها الرئيسة، وتحديد العلاقات بين الأفكار، واستنتاج المترتبات المستقبلية على تلك القضايا، ومحاولة الكشف عن المغالطات المنطقية الكامنة بالقضية، واستنتاج الافتراضات الأساسية التي تستند إليها، وهذه المهارات هي مهارات حجاجية يكتسبها الطلبة من أجل اكتشاف فرضيات لحل هذه القضايا.

– دراسة (ولاء صلاح الدين، ٢٠١٣)، التي أكدت فاعلية النصوص الفلسفية في تدريس الفلسفية لما تحققه من توفير مساحة من القراءة التحليلية، والنقد، والتمحيص، والمناقشة حول النص؛ بما يساعد على استنباط فكر الفيلسوف، والتعرف على مذهبة الفلسفي وحجاجة، وكتابة تقرير تلخيصي نقدي حول أطروحة النص وحججة، وصياغة الأطروحات، وإظهار الموقف الشخصي منها ومن الحجج المؤيدة للفكرة، وإنتاج الأفكار؛ كل ذلك في إطار من حرية الحوار وضوابطه، وإعطاء مساحة كافية للتأمل وعمق التفكير.

– دراسة (سميرة عريان، ٢٠١٤)، والتي أوصت بضرورة اتباع معلمي المواد الفلسفية للأسلوب السقراطي الحجاجي الذي يقوم على شد انتباه الطلبة لتحديد المشكلة عند التدريس للطلبة، أو العمل على حلها من خلال حوار يتم من خلاله اتصال فعال وناجح يقود الجميع لاكتشاف أفضل الحلول ومن ثم تقييمها، وإيجاد أُناس يستطيعون التواصل ويتقبلون الرأي المخالف.

– دراسة (دينا علي، ٢٠١٥)، التي توصلت أن النظرية الحجاجية لها بعد تحليلي نقدي، يتمثل في وضع أطر منطقية مصممة للمساعدة في إيجاد حلول لمشكلات تختلف حولها الآراء، فالحجاج الحقيقي ليس نزالاً أو معركة تدور بين طرفين، بل يساعد الإنسان على إقناع جمهور من المتلقين بدعوى معينة عن طريق تبنيه لعدد من الحجج والأدلة والبراهين المنطقية التي تُخاطب العقل دون محاولة لفرض رأي معين بالإكراه.

– دراسة (عادل الناجم، ٢٠١٦) ، التي ميزت بين نوعين من البرهان هما: البرهان الاعتقادي، والبرهان التعليمي في: أن البرهان الاعتقادي هو: الذي يقوم على مباديء وبديهيات أولية يقينية تُلزم العقل بالإيمان بها كحقائق صادقة ومكتملة، بينما البرهان التعليمي هو: الذي يقوم على فرضيات وأوليات احتمالية يؤسس

عليها المتكلم أسلوب عرضه وتحليله وإفهامه لخطاب يوجهه لمخاطب، قصد معرفته وفهمه، وبالتالي يطلق على النمط الأول، لفظ البرهان، بينما يطلق على النمط الثاني الحجاج.

– دراسة (عبد الله يوسف، ٢٠١٦) ، التي أكدت على أهمية تدريس الفلسفة وفقا للمدخل الأخلاقي الذي يكسب الطلبة القدرة على الحوار الإيجابي وقبول الرأي والرأي الآخر، والتعامل بإيجابية مع الرأي المخالف لرأيه، والقدرة على التأثير على الآخر عبر القدرة على الإقناع العقلي وليس الإملائي، وتوصل إلى أهمية تحليل وصياغة المشاكل الجدلية، وتكوين براهين منطقية، والقدرة على استنباط الأفكار السليمة.

– دراسة (ريمون عبد الملاك، ٢٠١٧) ، التي أكدت أهمية استثمار الطاقات الأدبية والفنية للطلبة بتنمية المهارات الحجاجية التي يكتسبها الطلبة من دراسة الفلسفة، والتي تُعد بمثابة قوة داعمة للوصول إلى نواتج تعلم أفضل من حيث تنمية القدرات الإبداعية في حل القضايا الفلسفية.

– دراسة (ميساء مصطفى،٢٠١٧) ، التي أكدت أن أحد مهام الفلسفة: الترتيب المنهجي للأفكار والمعتقدات في رؤية متناغمة ومنسجمة، ويبنى هذا الترتيب في ضوء البيانات المتاحة مثل:(المعتقدات الثقافية، والقيم والأنظمة الاجتماعية، والمعرفة التكنولوجية للعلوم)، وحتى يكون المخرج النهائي من هذا الاستدلال الحجاجي: إيجاد أفضل الحلول المتاحة والممكنة للمشكلة من خلال توظيف الفلسفة للغة من أجل وصف وتفسير جوانب الخبرات المختلفة، ومواجهة الأفكار ببعضها البعض، وتحدي الافتراضات، والاعتماد على التساؤل.

– دراسة (سماح إبراهيم، ٢٠١٧) ، التي أكدت أهمية تدريب الطلبة على خرائط البراهين الإلكترونية بجميع أشكالها من خلال تناول مشكلات اجتماعية معاصرة، والذي ساعدهم على اكتساب مهارات التفكير غير الشكلي والتي منها: تحديد الادعاء، وإعطاء الأسباب لتأييد النتيجة، وفهم البراهين المقابلة، وتقويم البراهين، واكتشاف حلول بديلة.

– دراسة (سعاد عمر، ٢٠١٨) ، التي أكدت أن المهارات الفلسفية، والتي منها المهارات الحجاجية لا تظهر ولا تنمو بشكل تلقائي وإنما تظهر متلازمة مع التفكير الاحتمالي؛ فتنمو عن طريق التدريب المنظم للطلبة، وتشجيعهم على إبداء التعليقات البسيطة للحكم على قيمة المادة المقروءة ومقارنتها بما لديهم من خبرات وتجارب، كما يشجع الطلبة على استخدام مهارات التمييز بين الآراء وإصدار قرارات للحكم على فاعلية محتوى النص الذي يتفاعلون معه وقيمته لهم في حياتهم في المجتمع.

– دراسة (سعاد عمر، ٢٠١٧)، التي أكدت أن مجال الحجاج هو مجال الاحتمال.

– دراسة (هند بيومي، ٢٠١٨)، التي أكدت أن الهدف من تدريس الفلسفة ممارسة التفلسف وإمعان الفكر والتدبر في مختلف شئون الحياة وليس مجرد سرد لتاريخ الفلسفة والفلاسفة، وأوصت باستخدام إستراتيجية تحليل النص الفلسفي والتعمق في فهمه، وتوجيه الطلبة إلى فهم القضية داخل النص، وإدراك مضمونها، وما يتضمنه من ممارسة الطلبة لمهارات فلسفية مثل: (التمحيص، التأمل، النقد، الحجاج).

– دراسة (سنية الدسوقي، ٢٠١٩)، التي أكدت على فاعلية برنامج قائم على منطق الحجة لتنمية التحصيل، والمهارات العقلية، ومهارات التواصل لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات.

– تأسيساً على ما سبق، يتضح أن البحث الحالي اتفق مع الدراسات السابقة في طبيعة العلاقة بين النظرية الحجاجية والتفكير الاحتمالي، بينما اختلفت الدراسة الحالية، في تبني نظرية تولمن الحجاجية كأساس لبناء الإستراتيجية المقترحة في علاقتها بتنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، كما اختلفت أيضا في تناول العلاقة بين النظرية الحجاجية والتفكير الاحتمالي بصورة صريحة وليس بشكل ضمني في متغيرات أخرى كالدراسات السابقة، إلى جانب ذلك حاول البحث الحالي تطبيق هذه الدراسة على طلبة الصف الأول الثانوي لأهمية المهارات الحجاجية والتفكير الاحتمالي للطلبة ذوي الميول الأدبية والعلمية، وبالتالي اختار الباحث هذه الفئة قبل التخصص أدبي أو علمي في السنة اللاحقة، **واستفاد الباحث من هذا الإطار النظري في:**

– إعداد استبانة بمهارات التفكير الاحتمالي المناسبة لطلبة الصف الأول الثانوي.

– بناء اختبار للتفكير الاحتمالي.

– إعداد أسس بناء الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية.

– إعداد دليل المعلم وكتيب الأنشطة وفقاً الإستراتيجية القائمة على النظرية الحجاجية.

الإطار العملي للبحث: بناء الإستراتيجية والأدوات وإجراء التطبيق

لما كان هذا البحث يهدف إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على النظرية الحجاجية لتنمية التفكير الاحتمالي في مادة الفلسفة لدى طلبة الثانوية العامة؛ **فإن ذلك يتطلب اتباع الإجراءات وإعداد الأدوات والمواد التعليمية الآتية:**

أولاً: بناء أدوات البحث: لتحقيق أهداف هذا البحث تم بناء الأدوات الآتية:

١- بناء استبانة بمهارات التفكير الاحتمالي لطلبة الصف الأول الثانوي:

وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات التربوية السابقة، ومنها: طريف فرج(٢٠٠٥)، و إبراهيم رفعت (٢٠١٠)، محمد عبد الرحيم(٢٠١٣)، ولاء صلاح الدين(٢٠١٣)، و دينا علي (٢٠١٥)، و سماح إبراهيم(٢٠١٧)، و ميساء مصطفى(٢٠١٣)، و سعاد عمر(٢٠١٨)، وهند بيومي(٢٠١٨)، وكذلك بالرجوع إلى متطلبات نمو طلبة المرحلة الثانوية من مهارات التفكير الاحتمالي، وأهداف تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية، تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وعرضها على مجموعة من المحكمين، عددهم ستة محكمين من أساتذة المناهج وطرق تدريس الفلسفة في الفترة من ٢٠١٩/٥/١ إلى ٢٠١٩/٥/٢٩، وكانت أهم تعديلاتهم تمثلت في:

– إضافة مؤشر تقدير احتمال نجاح البديل في مهارة اختيار البديل المناسب.
– نقل مؤشر انتقاء أفضل المحكات للحكم على الفرضيات الممكنة لحل القضية من مهارة مقارنة الفرضيات إلى اختيار الفرضية المناسبة.
– حذف مؤشري التفكير فيما وراء هذا الواقع من مختلف جوانبه من مهارة اختيار البديل المناسب، ومؤشرات إعطاء أهمية أكبر لمصدر المعلومات المؤيدة للنتيجة، والتمييز بين الرأي والحقيقة والكشف عن التوجهات غير المعلنة. من مهارة التبرير، تحليل القضية لأفكارها الرئيسة، إعادة صياغة أفكار ووجهات نظر الفلاسفة. من الفهم العميق.

– إعادة صياغة بعض المؤشرات ومنها: تحديد أسباب القضية التي يتبنونها **لتكون** تحديد أسباب القضية المطروحة، وتحديد الأدلة والبراهين التي تدعم القضية التي يتبنونها **لتكون** تحديد الأدلة والبراهين التي تدعم القضية المطروحة، تفنيد المعتقدات الفكرية والثقافية قبل التسليم بها **لتكون** فحص المعتقدات الفكرية والثقافية قبل التسليم بها، تحري الحقيقة بتصيد الأخطاء في حجج الآخرين **لتكون** تحري الحقيقة بالطعن في حجج الآخرين، تعرف طبيعة الموقف الذي يتطلب اختيار البديل **لتكون** تَعُّرُف طبيعة الموقف الذي يتطلب اختيار البديل.

وقد تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة بعد إجراء تعديلات المحكمين عليها، ومن ثم فقد اشتملت الاستبانة على عدد(٥) مهارات رئيسة للتفكير الاحتمالي، ويندرج تحت كل مهارة رئيسة عدد من المؤشرات الفرعية*(١).

٢- بناء اختبار التفكير الاحتمالي: تم بناء الاختبار بالرجوع إلى: الاستبانة النهائية لمهارات التفكير الاحتمالي، وأهداف تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية، ومتطلبات نمو طلبة المرحلة الثانوية من التفكير الاحتمالي، وكذلك آراء الخبراء والمختصين في المجال، ولحساب صدق الاختبار، تم عرضه على ستة محكمين من أساتذة: المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وطُلب منهم إبداء الرأي حول (مناسبة أسئلة الاختبار لقياس المهارات الفرعية للتفكير الاحتمالي، مناسبة أسئلة الاختبار لخصائص طلبة الصف الأول الثانوي)، **وكانت أهم تعديلاتهم كالتالي:**

– حذف بعض الأسئلة من الاختبار لعدم مناسبتها لطبيعة المهارات الفرعية مثل: حذف سؤال خاص بمهارة كتابة تقرير تلخيصي نقدي حول أطروحة الفيلسوف، ومهارة إضافة عنصر جديد لفكرة طرحها الفيلسوف.

– الصياغة اللغوية لبعض مفردات الاختبار مثل: تعديل الصيغة في السؤال الأول: ما أهم الأزمات، **لتصبح** في اعتقادك ما أهم أسباب هذا الضعف، والسؤال الثالث: تعديل ما أهم القيم السياسية **لتصبح** ما أهم الأفكار السياسية، والسؤال السابع: تعديل ما موقفك **لتصبح** وأنت تؤيد حضور الندوة فما الافتراض الأنسب للحضور، والسؤال التاسع عشر: تعديل توجد دعوات من أجل المساواة بين الرجل والمرأة **لتصبح** إذا قرأت في بعض الصحف الدعوات التي تدعو إلى المساواة بين الرجل والمرأة، فماذا ستفعل.

– التوازن بين البدائل من حيث الطول والقصر مثل: تعديل بديل تلتزم الصمت **ليصبح** تلتزم الصمت ولا تتناقش معه نهائياً في مهارة تحري الحقيقة بالطعن في الآخرين، وإقامة الحواجز بين الثقافات حتى لا تتأثر الثقافات ببعضها، وبالتالي تتحدث كل ثقافة عن نفسها **لتصبح** إقامة الحواجز بين الثقافات حتى لا تتأثر الثقافات ببعضها في مهارة التفكير في المحكات.

وتم تعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين السابقة، كما قام الباحث بالتحقق من ثبات اختبار التفكير الاحتمالي من خلال تطبيق الاختبار استطلاعياً على عدد(٣٧) طالباً من طلبة الصف الأول الثانوي بمدرسة آل حلمي الثانوية المشتركة بإدارة إهناسيا التعليمية محافظة بني سويف، في الفترة من: ٢٠١٩/٩/٢١ حتى ٢٠١٩/٩/٢٢، وعن طريق حساب معادلة " ألفا- كرونباخ" وبلغت (٠.٧١٦)، الأمر الذي يعني أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات مرتفع، كما في جدول(١):

جدول(١)

قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمهارات التفكير الاحتمالي والمجموع الكلي للاختبار (ن=٣٥).

(١)* ملحق(١): استبانة بمهارات التفكير الاحتمالي، ص ص ٤٧: ٤٨.

المهارات	معامل الثبات
الفهم العميق للقضايا الفلسفية المطروحة	٠.٧٦٥
التبرير	٠.٤٦٥
اكتشاف الفرضيات	٠.٥٩٧
مقارنة الفرضيات الممكنة	٠.٧١٤
إختيار الفرضية المناسبة	٠.٦٢٨
الدرجة الكلية للاختبار	٠.٧١٦

كما قام الباحث **بحساب الاتساق الداخلي للاختبار**، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للبعد نفسه، كما في جدول (٢)، كالتالي:

جدول(٢)

صدق الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد اختبار التفكير الاحتمالي (ن= ٣٥)

الفهم العميق للقضايا الفلسفية المطروحة		التبرير		اكتشاف الفرضيات		مقارنة الفرضيات الممكنة		إختيار الفرضية المناسبة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.412**	٥	.674**	٩	.693**	١٣	.325**	١٧	.748**
٢	.656**	٦	.725**	١٠	.450**	١٤	.534**	١٨	.655**
٣	.455**	٧	.532**	١١	.536**	١٥	.634**	١٩	.685**
٤	.486**	٨	.771**	١٢	.673**	١٦	.407**	٢٠	.504**
ارتباط البعد	.330*	ارتباط البعد	.667**	ارتباط البعد	.552**	ارتباط البعد	.510**	ارتباط البعد	.607**

يتضح من جدول(٢) أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ويدل على الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار ودرجته الكلية، وصدق الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

وبعد التأكد من ثبات الاختبار، والاتساق الداخلي للاختبار، أصبح في صورته النهائية يتكون من (٢٠) عشرين سؤالاً من أسئلة الإختيار من متعدد لقياس خمس مهارات رئيسة، كما تم تحديد زمن الاختبار وهو: ٤٥ دقيقة.*[١]

(١)* أنظر ملحق (٢): اختبار التفكير الاحتمالي ومفتاح التصحيح، ص ص ٤٩: ٥٦.

ثم قام باختبار التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من خلال اختبار "ت" لمتوسط درجات الطلبة بالمجموعتين فى التطبيق القبلي لاختبار التفكير الاحتمالي كما في جدول (٣):

جدول (٣)

اختبار "ت" لمتوسط درجات الطلبة بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الاحتمالي

المجموعة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الفهم العميق للقضايا الفلسفية المطروحة	ضابطة	1.429	.8148	.512	68	.610
	تجريبية	1.543	1.0387			
التبرير	ضابطة	1.886	1.1317	1.901	68	.062
	تجريبية	2.371	1.0025			
اكتشاف الفرضيات	ضابطة	1.914	1.0396	.129	68	.898
	تجريبية	1.886	.7960			
مقارنة الفرضيات الممكنة	ضابطة	2.000	1.0000	1.200	68	.234
	تجريبية	1.743	.7800			
إختيار الفرضية المناسبة	ضابطة	1.057	1.0556	1.732	68	.058
	تجريبية	2.629	.6456			
التفكير الاحتمالي الكلي	ضابطة	9.286	2.6852	1.509	68	.136
	تجريبية	10.171	2.2027			

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات كلٍ من مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لمهارات التفكير الاحتمالي الرئيسة والاختبار ككل، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في المعلومات السابقة، كما لا يوجد فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التجانس حيث كانت نسبة التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار ككل هي: (2.029)، وهي نسبة غير دالة عند مستوى دلالة(159.).

ثانياً: بناء الإستراتيجية المقترحة في ضوء النظرية الحجاجية عند تولمن لتنمية مهارات التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي:

استهدفت الإستراتيجية تنمية مهارات التفكير الاحتمالي الآتية: (الفهم العميق للقضايا الفلسفية المطروحة، والتبرير، واكتشاف الفرضيات، ومقارنة الفرضيات الممكنة، واختيار الفرضية المناسبة)، وقد حدد الباحث المحتوى التعليمي للإستراتيجية في ضوء النظرية الحجاجية عند تولمن، وذلك من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة والدراسات النظرية التي تناولت النظرية الحجاجية، وتم بناء الإستراتيجية وفق ما يلي:

١- **أسس الإستراتيجية القائمة على النظرية الحجاجية:** اعتمد الباحث على الأسس التالية:*(١)

٢- **أهداف الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية.**

(١)* أنظر أسس الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية، ص ص ٢٤: ٢٥.

من المتوقع بعد انتهاء الطلبة من دراسة الفلسفة للصف الأول الثانوي باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية، **أن يكونوا قادرين على أن يحققوا الأهداف التالية:**

- التعرف على الأسباب المحتملة للقضية الفلسفية المطروحة.
- ترتيب أفكار الفلاسفة بشكل منطقي ومتسلسل.
- استنباط أفكار الفلاسفة حول القضايا الفلسفية المطروحة.
- تقديم أكثر من فرضية واحدة لتفسير القضية الفلسفية المطروحة.
- تحديد الافتراضات الأساسية التي تستند إليها القضية أو الفكرة المطروحة.
- الكشف عن المغالطات المنطقية الكامنة في القضايا و المقدمات المطروحة.
- إستخلاص الأدلة والبراهين التي تدعم القضية المطروحة.
- ذكر أسباب تفنيد المعتقدات الفكرية والثقافية قبل التسليم بها.
- تحديد المحكات الممكن استخدامها في تقييم الفرضيات المطروحة.
- استنتاج المترتبات المستقبلية المتوقعة للأحداث الجارية.
- اقتراح حلول استثنائية للقضايا المطروحة.
- إضافة عنصر جديد لفكرة طرحها الفيلسوف.
- إعطاء أكبر عدد من الاستخدامات للفرضيات المطروحة.
- تَعُّرف درجة تأثير الفرضية على الفرضيات الأخرى.
- تحديد أفضل المحكات للحكم على الفرضيات الممكنة لحل القضية.
- تحديد أكثر الفرضيات ملاءمة لحل القضية.
- تَعُّرُف طبيعة الموقف الذي يتطلب اختيار الفرضية المناسبة له.
- تطبيق أفضل المحكات لاختيار الفرضية المناسبة في حل القضية.
- التنازل عن فرضية واختيار أخرى إذا ثبت عدم جدواها في حل القضية المطروحة.
- تقدير احتمال نجاح الفرضية في تفسير القضية المطروحة.

٣- خطوات الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية:

تمر الإستراتيجية المقترحة في تدريس الفلسفة **بست خطوات** *(١)

٤- طرق وأساليب التطبيق للإستراتيجية: وقد تم الاعتماد في تطبيق الإستراتيجية على مجموعة من الأساليب تناسب كل من الأهداف والمحتوى في كل خطوة من خطوات الإستراتيجية، وتتمثل تلك الأساليب في: الحوار الثلاثي، والعصف الذهني، والاستقصاء الفلسفي، وقبعات التفكير الست، والمحاكمة العقلية، والمساجلة الحلقية، والأركان الأربعة، والأبعاد السداسية، والتعاض المعرفي، والجدول الذاتي(KWLH)، والكرسي الساخن، ومثلث الاستماع، كما تم توظيف هذه الاستراتيجيات والطرق والأساليب السابقة في خطوات الإستراتيجية لتنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي.

٥- الأنشطة التعليمية في ضوء الإستراتيجية المقترحة: شملت الإستراتيجية الأنشطةالتالية:

---

(١)* أنظر الاطار النظري: خطوات الإستراتيجية المقترحة، ص ص ٢٥: ٢٦.

أ- **الأنشطة التمهيدية**: ومن أمثلتها ما يلي: (تجهيز البيئة التعليمية، بحيث يتمكن كل طالب من الرؤية، ويتمكن الباحث من إدارة الحوار والمتابعة والتوجيه، و شرح كيفية تطبيق المحاجة في الفلسفة، وعرض مقولات لبعض الفلاسفة لتهيئة أذهان الطلبة لموضوع الدرس، و تهيئة أذهان الطلبة إلى ما ينبغي تناوله من قضايا فلسفية، أو المفاهيم التي تدور حولها القضايا الفلسفية، والقدرة على التفكير الاحتمالي، وذلك بإثارة بعض الأسئلة ذات الصلة).

ب- **الأنشطة التنموية**: ومن أمثلتها ما يلي : (تبادل الآراء بين الباحث والطلبة حول القضايا الفلسفية المطروحة، و تبادل الآراء بين الباحث والطلبة حول تطبيق المخطط الحجاجي على القضايا الفلسفية المطروحة، وتجميع معلومات عن كيفية توظيف النظرية الحجاجية في موضوعات الفلسفة، و تطبيق الطلبة لمهارات التفكير الاحتمالي أثناء الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالأنشطة، وأثناء عمل المطويات الفلسفية والندوات والمناظرات والإذاعة المدرسية).

ج- **الأنشطة الإثرائية**: ومن أمثلتها ما يلي: (قراءة كتب عن آراء الفلاسفة في القضايا الفلسفية المطروحة، وعرض معلومات فلسفية عن القضايا المطروحة، و تحديد مفاهيم القضايا الفلسفية المطروحة، وإجراء مناقشات حول أهميتها، وكيفية الاستفادة منها في الحياة، وقراءة بعض مواقف التأمل المرتبطة بموضوع الدرس، والقيام بالأنشطة المرتبطة بموقف التأمل).

د- الأنشطة الختامية: ومن أمثلتها ما يلي: (تمثلت في تكليف الطلبة بالإجابة عن بعض الأسئلة كتطبيق على المهارات، وكذلك محاولة وضع أسئلة أخرى على الدرس، و بالإضافة إلى تكليف الطلبة بالاتصال بالشبكة الدولية" الإنترنت" للحصول على بعض المعلومات عن مهارات مرتبطة بالدرس).

٦- أساليب التقويم: شملت الإستراتيجية القائمة على النظرية الحجاجية مجموعة من **أساليب التقويم، ومن أمثلتها: التقويم المبدئي،** خلال تهيئة أذهان الطلبة لموضوع الدرس وتعرف القضية الفلسفية المطروحة، وإجراء المناقشات وتبادل الآراء بين الطلبة والمعلم، والحوار الناتج عن إجابة الطلبة على الأسئلة التي يطرحها المعلم يتعرف فيها على ما اكتسبه الطلبة من معلومات ومعارف ومفاهيم خاصة بالقضايا الفلسفية المطروحة، **والتقويم الجماعي،** من خلال الملاحظة للتعرف على مدى ما تَكون لدى الطلبة من معرفة عناصر المخطط الحجاجي في كل قضية فلسفية مرتبطة بموضوع الدرس، والتفريق بينها وكيفية تطبيقها في الفلسفة، **والتقويم الختامي،** تمثل في تكليف الطلبة بالإجابة عن التدريبات والأنشطة في نهاية كل موضوع كتدريب على كيفية تنفيذ الطلبة للإستراتيجية المقترحة، ومهارات التفكير الاحتمالي.

٧-إعداد كتيب الأنشطة: بعد تحديد محتوى الإستراتيجية المقترحة، تم إعداد كتيب الأنشطة، وقد هدف هذا الكتيب إلى مساعدة طلبة الصف الأول الثانوي الدارسين للفلسفة على اكتساب بعض آراء الفلاسفة في القضايا الفلسفية المطروحة، وتدريبهم على خطوات الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية، وذلك بهدف تنمية مهارات التفكير الاحتمالي لدى الطلبة، وقد تضمن كتيب الأنشطة: الأهداف الخاصة بالوحدة الأولى من منهج الفلسفة للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول، ثم دروس الوحدة

الأولى، وعددها ثمانية دروس، واشتمل كل درس على: أهداف إجرائية، ثم إطار نظري، وتدريبات وأنشطة.(١)

٨- **إعداد دليل المعلم:** تم إعداد دليل للمعلم ليساعده في تدريس الفلسفة للصف الأول الثانوي في ضوء النظرية الحجاجية، بهدف تنمية مهارات التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وقد تضمن الدليل: مقدمة الدليل، وأهمية الدليل وأهدافه، ومحتوى الدليل، والإستراتيجية المستخدمة وخطواتها، وأساليب التقويم، والخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة الأول من منهج الفلسفة للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول، وأهداف الوحدة، وموضوعات الوحدة، واشتمل كل موضوع على: أهداف إجرائية، ثم إطار نظري، وتدريبات وأنشطة، وإجراءات تنفيذ الموضوعات باستخدام إستراتيجية قائمة على النظرية الحجاجية.*(٢)

تطبيق الدراسة الميدانية. ولتحقيق أهداف الدراسة الميدانية قام الباحث بما يلي:

١- **اختيار مجموعتي الدراسة:** تتمثل مجموعتي الدراسة في طلبة الصف الأول الثانوي الدارسين لمادة الفلسفة، وعددهم (٧٠) طالباً، مقسمين إلى عدد (٣٥) طالبةً للمجموعة التجريبية بمدرسة إهناسيا الثانوية بنات بإدارة إهناسيا التعليمية بمحافظة بني سويف، وعدد(٣٥) طالباً للمجموعة الضابطة بمدرسة إهناسيا الثانوية بنين بإدارة إهناسيا التعليمية بمحافظة بني سويف، وذلك لمراعاة التكافؤ والتجانس بين مجموعتي البحث.

٢- **التصميم التجريبي للدراسة**: اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، والذي يعتمد على التصميم ذي المجموعتي (التجريبية والضابطة)، والتطبيق القبلي والتطبيق البعدي لأداة الدراسة.

٣- **زمن إجراء التجربة:** استغرق زمن تطبيق البحث من يوم الأحد الموافق ٢٠١٩/٩/٢١إلى يوم الأحد الموافق ٢٠١٩/١١/٢١، وذلك بواقع حصتان أسبوعياً.

٤- **تطبيق أدوات ومواد الدراسة**: وقد تم تطبيق أدوات الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

– **التطبيق القبلي لأدوات الدراسة**: بعد اختيار مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، تم تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في: اختبار التفكير الاحتمالي، وبعد الانتهاء من تطبيق الأداة، تم تصحيح أوراق الإجابات، ورصد الدرجات لتعالج إحصائياً.

– **تطبيق منهج الفلسفة للصف الأول الثانوي باستخدام الإستراتيجية المقترحة**: بعد الانتهاء من التطبيق القبلي للأداة، بدأ الباحث باختيار الأستاذ سمير رمضان إبراهيم- كمعلم للفلسفة بمدرسة إهناسيا الثانوية بنات- بتدريس منهج الفلسفة للصف الأول الثانوي باستخدام الإستراتيجية المقترحة لطلبة المجموعة التجريبية، بينما يُدَرِّس الأستاذ حازم مصطفى- كمعلم الفلسفة بمدرسة إهناسيا الثانوية بنين- لطلبة المجموعة الضابطة منهج الفلسفة للصف الأول الثانوي بالطرق التقليدية.

– **التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:** عقب الانتهاء من تطبيق الدراسة الميدانية بواقع(٧) أسابيع، تم إعادة تطبيق الأداة على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة للتعرف على فاعلية الإستراتيجية المقترحة

(١)* ملحق(٣): كتيب الأنشطة، ص ص ٥٧: ١٠٣.

(٢)* ملحق(٤): دليل المعلم، ص ص ١٠٤: ١٥٠.

القائمة على النظرية الحجاجية لتنمية التفكير الاحتمالي في الفلسفة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، ثم قام الباحث بتصحيح أوراق الإجابات ومعالجتها إحصائياً تمهيداً لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

- **المشكلات التي واجهت الباحث أثناء التطبيق وكيفية التغلب عليها: لاحظ الباحث ما يلى:**

١- ضعف دافعية وحماسة الطلبة في المشاركة في التطبيق، فقام المعلم بعمل منافسة بين ثلاث فصول عن: "أفضل فصل"، وهو الفصل الذي سيقع عليه الاختيار لتطبيق البحث، واتضح ذلك في حماسة طلبة المجموعة التجريبية في تعرف نتائج الاختبارات البعدية للتطبيق.
٢- ضعف الوعي لدى الطلبة بنظام الامتحانات الجديد؛ فقام الباحث بتضمين بنوك أسئلة في التطبيق لتدريب الطلبة على نماذج الامتحانات الجديدة، وخاصة الأسئلة الموضوعية.
٣- ضعف الإمكانيات التكنولوجية لعرض الفيديوهات، ومنها: عدم إستلام التابلت وعدم وجود سبورات تفاعلية، فقام معلم الفصل باستبدال الفصول أثناء التطبيق بفصول الصف الثاني الثانوي التي يوجد فيها سبورات تفاعلية من العام الماضي، وهو ما انعكس على اهتمام الطلبة بربط الفيديوهات بأفكار المنهج أكثر من اهتمامهم بالكتب في تحصيل المعارف.
٤- إحتواء التطبيق على بعض المصطلحات الغامضة والجديدة بالنسبة لطلبة الصف الأول الثانوي، وبالتالي قام المعلم بإدراج معانيها في قائمة أثناء التطبيق والعرض.

نتائج الدراسة وتفسيرها

وللتحقق من فروض هذا البحث؛ قام الباحث بما يلي:

اختبار صحة الفرض الأول: ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاحتمالي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء اختبار "ت" independent sample T-test باستخدام الحزمة الاحصائية SPSS 22 لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية التى تعرضت للإستراتيجية المقترحة، والضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وذلك فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الاحتمالي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، كما في جدول (٤).

جدول (٤)

اختبار "ت" لمتوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاحتمالي (ن=٣٥)

المجموعة		المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
الفهم العميق للقضايا المطروحة	ضابطة	1.200	.7195	19.593	68	.000
	تجريبية	3.857	.3550			
التبرير	ضابطة	2.029	.9231	9.211	68	.000
	تجريبية	3.686	.5298			
اكتشاف الفرضيات	ضابطة	1.686	.9000	12.130	68	.000
	تجريبية	3.743	.4434			
مقارنة الفرضيات الممكنة	ضابطة	1.714	.9571	13.377	68	.000

	تجريبية	3.943	.2355			
إختيار الفرضية المناسبة	ضابطة	2.086	1.0396	8.294	68	.000
	تجريبية	3.686	.4710			
التفكير الاحتمالي الكلي	ضابطة	8.714	2.7820	20.185	68	.000
	تجريبية	18.914	1.0947			

يتضح من جدول (٤) أنه، تم رفض الفرض الذي ينص "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاحتمالي"، مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، ودرجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاحتمالي لصالح المجموعة التجريبية، فيما يتضح أن مهارات التفكير الاحتمالي تراوحت قيم "ت" لها بين (19.593)، و(8.294) لكل من الفهم العميق للقضايا الفلسفية المطروحة، وإختيار الفرضية المناسبة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ فيما بلغت قيمة "ت" لمهارات التفكير الاحتمالي الرئيسة ككل (20.185)، عند مستوى دلالة (٠.٠١)، **ويرجع الباحث ذلك إلي:**

١- المادة التعليمية الإثرائية التي تلقاها طلبة المجموعة التجريبية بما تحويه من موضوعات تزيد من قدرة الطلبة في هذا المسار على التفكير الاحتمالي مقارنة بمسار طلبة المجموعة الضابطة الذي يفتقر إلى هذه المادة الإثرائية، وكذا أساليب التدريس والأنشطة والمهمات التي يتلقاها طلبة المجموعة التجريبية من خلال دراستهم لهذه المادة الإثرائية تختلف عن تلك التي يتلقاها طلبة المجموعة الضابطة، إذ تنمي هذه الأساليب والأنشطة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات، وطرائق التفكير الاحتمالي بما فيها من تقديم مبررات واكتشاف بدائل ومقارنتها.

٢- استخدام أشكالاً عديدة من مصادر التعلم: (مشاهد من الأفلام، والمسلسلات، ومقالات صحفية، ومقولات، وصور ورسوم، و كتب وبحوث، وشبكة الإنترنت، والمواقع الالكترونية التعليمية)؛ كأنشطة إثرائية فعالة لجذب إهتمام الطلبة لمحتوى الإستراتيجية، ولما تقدمه هذه المصادر من معلومات ومهارات واتجاهات مرتبطة بموضوعات الدروس، إذ أن امتلاك المتعلم لبنية الموضوع المعرفية يمكنه من التصرف بالمعرفة وتحريرها، وتوليد معرفة جديدة، وتوظيفها في حل المشكلات، مما أثر في فاعلية المعرفة لدى المتعلم وتنمية قدراته العقلية.

٣- إثارة دافعية الطلبة وإعجابهم بالمهارات الحجاجية التى تتناولها خطوات الإستراتيجية، وفكرة الربط بينها وبين محتوى منهج الفلسفة المقرر عليهم، مع اعتقادهم فى بداية تطبيق الإستراتيجية؛ بأنه لا علاقة بين الفلسفة والنظرية الحجاجية، كون الفلسفة مادة جامدة تفرض وجهات نظر معينة، والنظرية الحجاجية تحمل وجهات نظر خلافية، وهذا من وجهة نظرهم المبدئية التى تغيرت مروراً بتدريس موضوعات المنهج باستخدام الإستراتيجية المقترحة، وهو ما ظهر في تعليقات طلبة المجموعة التجريبية كالتالي:(كم هى مهمة الفلسفة للإنسان ... فهى تساعده على أن يفهم سبب وجوده فى الكون والهدف الذى يعيش من أجله فى الحياة، وأستطيع الآن التفريق بين الحقيقة والرأى والإشاعة ولن يخدعنى أحد بعد اليوم).

٤- إستخدام نمط اختبارات جديدة (الاختبارات التشخيصية) لم يعتد عليه الطلبة من قبل- وهو ما يتجاوب مع النظام التعليمي الحالي في التقويم- تمثل في عبارة تقريرية، ثم محاولة إيجاد تفسير لها بتطبيقها على ما يناسبها في المنهج الذي درسه باستخدام الإستراتيجية، حيث أن النمط المستخدم في تقويم أداء الطلبة سواء

في الاختبارات والأسئلة القصيرة التي يقوم المعلم بإعدادها (أدوات التقويم المستمر) تستخدم نمط الاختيار من متعدد دون محاولة إيجاد تفسير للإجابة التي يقدمها الطالب، وهذا ما وفره الباحث في كتيب الأنشطة للمجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة؛ كتدريب على نظام الامتحانات الجديدة.

اختبار صحة الفرض الثاني، ونصه: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدي على مهارات التفكير الاحتمالي "

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" paired sample T-test لعينتين مرتبطتين باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS، وذلك لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير الاحتمالي في القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وذلك على النحو التالي كما في جدول(٥):

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التفكير الاحتمالي (ن= ٣٥)

المهارة	القياس	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	د.ح	الدلالة
الفهم العميق للقضايا الفلسفية المطروحة	قبلي	1.54	1.039	13.029	34	.000
	بعدي	3.857	.3550			
التبرير	قبلي	2.37	1.003	7.034	34	.000
	بعدي	3.686	.5298			
اكتشاف الفرضيات	قبلي	1.89	.796	12.496	34	.000
	بعدي	3.743	.4434			
مقارنة الفرضيات الممكنة	قبلي	1.74	.780	16.327	34	.000
	بعدي	3.971	.1690			
إختيار الفرضية المناسبة	قبلي	2.63	.646	7.748	34	.000
	بعدي	3.657	.4816			
المهارات ككل	قبلي	10.17	2.203	21.397	34	.000
	بعدي	**18.914**	**1.0947**			

يتضح من جدول (٥)، أنه تم رفض الفرض الذي ينص" لا توجد فروق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلي والبعدي على مهارات التفكير الاحتمالي"، مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدي

لمهارات التفكير الاحتمالي لصالح التطبيق البعدي، حيث تراوحت قيم "ت" لمهارات التفكير الاحتمالي بين(16.327)، (7.034) لمهارتي" مقارنة الفرضيات الممكنة"،" التبرير" عند مستوى دلالة (٠.٠١)، فيما بلغت قيمة "ت" للمهارات الرئيسة ككل (21.397)، عند مستوى دلالة (٠.٠١)، **وقد يرجع ذلك إلى الأسباب التالية:**

١- اعتماد الباحث على نموذج تولمن في الحجاج عند بناء الإستراتيجية المقترحة، وهو نموذج يقدم وسيلة منطقية سهلة ويسيرة للمتعلمين لتفنيد الحجج، ومن شأن ذلك التحليل أن يساعد الطلبة في إثبات ما يتبنوه من إدعاءات في وجه الخصوم، أو يفندوا ما يعرض عليهم من حجج بطريقة منطقية، ومن هنا تبرز قيمة النموذج العملية في التفكير الاحتمالي.

٢- جاءت خطوات الإستراتيجية منسجمة ومترابطة مع مهارات التفكير الاحتمالي فى الفلسفة- المستهدف تنميتها من خلال الإستراتيجية المقترحة – ومتصلة بالحياة الواقعية للطلبة؛ فتناولت مواقف وقضايا ومشكلات يتعرضوا أو قد يتعرضوا لها الطلبة فى حاضر حياتهم اليومية أو مستقبلها، وهو ما يتضح في خطوات الإستراتيجية التالية:

– تحديد الادعاء أو الزعم والمعطيات للقضية المطروحة، من خلال ترجمة ما يريد الفيلسوف إثباته، والتأكد من صحة المعطيات والبيانات والأسباب أو الأدلة التي طرحها الفيلسوف لدعم الادعاء؛ من أجل دعم ومساندة ومساعدة وتشجيع دعوى ما، وبالتالي فإن هذا يساعد على اكتساب مهارة الفهم العميق للقضية الفلسفية المطروحة.
– تقديم التبريرات التي تبرر علاقة الادعاء بالمعطيات، وتقديم دعم لإثبات صحة ذلك الادعاء، وبالتالي فإن هذا ينمي مهارة التبرير.
– التعامل مع الادعاء دائماً على أنه دعوى محتملة، مما ينمي مهارة اكتشاف الفرضيات للقضايا الفلسفية المطروحة من ضمن فرضيات وضعها الفلاسفة السابقين.
– تفنيد الطعون التي يقدمها الخطاب المعارض، والتي تتمثل في التحفظات ووجهات النظر المعارضة والبديلة والمتنافسة أو المتصارعة للادعاء؛ حيث يتوقع من الفيلسوف أن يتعامل بشكل منصف مع وجهات النظر المختلفة، وبالتالي تساعد في تنمية مهارة مقارنة الفرضيات المناسبة.
- تقديم الدعم والمساندة للادعاء، لإزالة اللبس الذي يكتنف المبرر بالأمثلة الحياتية والواقعية، وهذا يساعدة على تنمية مهارة اختيار القرار المناسب.
٣- المادة التعليمية، وما تضمنته من طرح عدد من القضايا الفلسفية كقضايا: المواطنة، والديمقراطية، والتعصب والتطرف، والولاء والانتماء، والحقوق والواجبات، وحوار الحضارات، والمشاركة السياسية والاجتماعية، والهوية، والتسامح الفكري، والتعايش وقبول الآخر، وما يتعلق بها من آراء ووجهات نظر مختلفة ومتعارضة تستند لحجج وبراهين مختلفة، وعرضها وفقاً لخطوات الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية بطريقة منظمة ومتسلسلة؛ بحيث ساعدت الطلبة على بناء المفاهيم والتعميمات بطريقة تراكمية، ودرب الطلبة على فحص الحجج المختلفة التي تستند إليها كل قضية، ومحاولة بحث المشكلات المختلفة لها.

٤- استندت الإستراتيجية المقترحة إلى مجموعة من الإستراتيجيات والأنشطة المرتبطة، حيث مكن ذلك الطلبة من تبادل الأفكار والآراء ونقدها وتمحيصها، وإعطاء الفرص لبعضهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، والاحترام المتبادل لوجهات النظر مهما كانت، والدفاع بالأدلة المنطقية والبراهين العقلية،

والتفكير العميق في الآراء ونقدها وتقويمها قبل الإفصاح عنها، وتغيير الأفكار والآراء طالما ثبت عدم صحتها أو دقتها، وربط المهارات الاحتمالية بتطبيقات حياتية.

وللتعرف على حجم تأثير الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية في تنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثانوية، تم الحصول على قيم مربع إيتا "٢ή" وقيم "d" المدونة بجدول (٦) من خلال معادلتين Cohen, J. (1988) [1]، كالتالي:

جدول (٦)

قيمة "٢ή " وقيمة "d" المقابلة ومقدار حجم التأثير للإستراتيجية المقترحة في تنمية التفكير الاحتمالي

المجموعة		قيمة "ت"	د.ح	قيمة "η2"	قيمة "d"	حجم التأثير
الفهم العميق للقضايا الفلسفية المطروحة	التجريبية	19.593	68	٠,٦٤	٤,٦٨٤	كبير
	الضابطة					
التبرير	التجريبية	9.211	68	٠,٥٥٥	٢,٢٠٢	كبير
	الضابطة					
اكتشاف الفرضيات	التجريبية	12.130	68	٠,٦٨٤	٢,٩	كبير
	الضابطة					
مقارنة الفرضيات الممكنة	التجريبية	13.377	68	٠,٧٢٥	٣,١٩٨	كبير
	الضابطة					
إختيار الفرضية المناسبة	التجريبية	8.294	68	٠,٥٠٣	١,٩٨	كبير
	الضابطة					
المهارات ككل	التجريبية	20.185	68	٠,٨٥٧	٤,٨٢٥	كبير
	الضابطة					

يتضح من جدول (٦) أن حجم أثر استخدام الإستراتيجية المقترحة لتنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء النظرية الحجاجية كبير.

ولكي يتحقق الباحث من فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية في تنمية التفكير الاحتمالي لدى طلبة المرحلة الثانوية، قام الباحث باستخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبلاك Black لمتوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة، عند درجة الفاعلية لبلاك (١.٢) على اختبار التفكير الاحتمالي، كما في جدول (٧):

جدول (٧)

نسبة الكسب المعدل لبلاك لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق اختبار التفكير الاحتمالي

المهارات	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى	الكسب المعدل
الفهم العميق للقضايا الفلسفية	1.2	3.85	**4**	**1.61**

(1) Cohen, J. (1988). **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**, 2nd Edition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

المطروحة				
التبرير	2.02	3.68	**4**	**1.25**
اكتشاف الفرضيات	1.6	3.7	**4**	**1.40**
مقارنة الفرضيات الممكنة	1.71	3.94	**4**	**1.53**
إختيار الفرضية المناسبة	2.08	3.68	**4**	**1.23**
المهارات ككل	8.71	18.91	**20**	**1.41**

يتضح من جدول (٧) فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية الحجاجية لتنمية التفكير الاحتمالي لطلبة المرحلة الثانوية بنسبة(١,٤١)، كما تقاس بنسبة الكسب المعدل لبلاك.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث السابقة أوصى الباحث بما يلي:

١- إعادة النظر في أهداف المواد الفلسفية في المرحلة الثانوية في ضوء كلا من المهارات الحجاجية والتفكير الاحتمالي.

٢- الاهتمام بمجال الدراسات المنطقية الحديثة، وتحديداً مجالات المنطق غير الصوري وأهمها التفكير الاحتمالي ونظرية الحجاج، حيث تُعد هذه الآليات هي المفردات الذي جاء بها الخطاب المنطقي المعاصر لتحليل قضايا الحياة اليومية.

٣- تضمين كتاب الفلسفة وأدلة المعلمين مهمات أدائية على شكل مواقف حياتية تتعلق بمهارات التفكير الاحتمالي؛ بحيث يكون لها دور أساسي في بناء إجابات الطلبة المتعلقة بالمهمات الاحتمالات التجريدية(النظرية)، وتبريرها.

٤- العناية بالتفكير الاحتمالي لدى معلمي المواد الفلسفية أنفسهم، خاصة في ظل ملاحظة عدم معرفة معلمي المواد الفلسفية للتفكير الاحتمالي ومهاراته.

٥- تنظيم لقاءات وورش عمل لتوضيح وتدريب معلمي المواد الفلسفية على نماذج النظرية الحجاجية وإجراءات تنفيذه، وتعريفهم بإستراتيجيات تنمية التفكير الاحتمالي.

توجيه انتباه مخططي وواضعي مناهج الفلسفة إلى ضرورة إبراز مهارات التفكير الاحتمالي أثناء إعدادهم للمناهج في المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة.

٦- تطوير أساليب التقويم بحيث لا تقتصر على اختبارات التحصيل التقليدية التي تركز على إكتساب المعرفة العلمية، وإدخال نظام الاختبارات التشخيصية التي تساعد على فهم البنية المعرفية التي يكونها المتعلم عن المفاهيم العلمية.

البحوث المقترحة: وفي ضوء نتائج البحث والتوصيات، قد أقترح الباحث ما يلي:

١. تقويم منهج الفلسفة للصف الأول الثانوي في ضوء المهارات الحجاجية.

٢. دراسة تقويمية لامتلاك طلبة المرحلة الثانوية الدارسين للفلسفة لمهارات التفكير الاحتمالي.

٣. برنامج مقترح قائم على النظرية الحجاجية لتنمية القراءة النقدية ومهارات البحث الفلسفي لدى معلمي المواد الفلسفية.

٤. نموذج تدريسي مقترح لتنمية التفكير الاحتمالي في الفلسفة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٥. فاعلية استخدام نموذج دوغلاس والتون في الحجاج الناقد لتنمية التفكير المستقبلي في الفلسفة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٦. إجراء دراسات تبحث في تنمية التفكير الاحتمالي باستخدام إستراتيجيات أخرى مختلفة.

المراجع

أولا: المراجع العربية

١. إبراهيم رفعت إبراهيم:" فاعلية نموذج مقترح لتنمية التفكير الاحتمالي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس– مصر**، ع١٥٩، ٢٠١٠.

٢. أكرم صالح خوالدة:" **اللغة والتفكير الاستدلالي**"، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٦.

٣. جابر عبد الحميد جابر:" **تنمية تفكير المراهقين**"، القاهرة، دار الفكر العربي،٢٠٠٦.

٤. حمد بن إبراهيم العمان:" **أصول الجدل والمناظرة في الكتاب والسنة**" ، مكتبة ابن القيم، الكويت، ٢٠٠١.

٥. دينا محمد محمد علي:" نظرية الحجاج في المنطق غير الصوري (تولمن نموذجاً)"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات للأداب والعلوم والتربية.، جامعة عين شمس، ٢٠١٥.

٦. دينا محمد محمد علي:" نظرية الحجاج في المنطق غير الصوري: تولمن نموذجاً، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠١٥.

٧. ريمون جرجس عبد الملاك:" فاعلية برنامج قائم على فنون الأدب في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية"، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، ع٩٢، ٢٠١٧.

٨. سعاد محمد عمر: فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلبة الصف الأول الثانوي "، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ١٤٧، يونيو، كلية التربية جامعة عين شمس،٢٠٠٩.

٩. _____:" استخدام البرهان الحجاجى فى تدريس الفلسفة لتنمية بعض المهارات الحجاجية والحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية- كلية التربية جامعة عين شمس**، مج(٤١)،ع(٢)، ٢٠١٧.

١٠. _____:" برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات الفلسفية لدى طلبة المرحلة الثانوية"، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، ع٢٣١، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٠١٨.

١١. سعاد محمد فتحي:" تدريب معلمي الفلسفة على كيفية صهر التفكير الناقد في محتوى دروس الفلسفة في الصف الأول الثانوي من منطلق إعادة صياغة خطة الدرس"، **مجلة العلوم التربوية**، القاهرة، العدد الثالث، ٢٠٠١.

١٢. _____:" **اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال**"، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٤.

١٣. سلوى إبراهيم دهمش:" اتجاهات الخطاب الصحفي الإلكتروني نحو الحركات الإسلامية"، رسالة ماجستير غير منشورة، دراسة تحليلية مقارنة على موقعي صحيفتي الأهرام المصرية والهيرالدتربيون الدولية الأمريكية، كلية الأداب، جامعة جنوب الوادي، ٢٠٠٨.

١٤. سليم عبد الرحمن:" فاعلية بعض المداخل في تدريس الفلسفة لتنمية التفكير الإبداعي واتجاهات الطلبة نحو الفلسفة لدى طلبة الصف الأول الثانوي "، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٦.

١٥. سماح محمد إبراهيم:" فاعلية برنامج تدريبي قائم على خرائط البراهين الإلكترونية لتنمية التفكير غير الشكلي لدى الطلبة الدارسين لمادة المنطق بالمرحلة الثانوية"، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية– مصر**، ع٨٧، ٢٠١٧.

١٦. سميرة عطية عريان:" برنامج مقترح قائم على التفكير الجمعى لتنمية الوعى به وزيادة الاتجاه نحو استخدام مهارات الاتصال التربوى لدى الطلبة معلمى المواد الفلسفية"، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١٤٧، ٢٠١٤.

١٧. سنية عبد العليم الدسوقي:" برنامج قائم على منطق الحجة لتنمية التحصيل والمهارات العقلية ومهارات التواصل لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات "، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٠١٩.

١٨. شهيرة شرف: " **منطق الضبابية والعلوم الإنسانية والاجتماعية: مقاربة نظرية- تطبيقية**"، تقديم يوسف سلامة، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ٢٠١٦.

١٩. طريف شوقي فرج:" **المحاجة طرق قياسها وأساليب تنميتها**"، مركز تطوير الدرسات العليا للبحوث والنشر، القاهرة، ٢٠٠٥.

٢٠. عادل محمد يوسف الناجم:" الحجاج عند ابن عطاء السكندري في كتاب التنوير في إسقاط التدبير"، **مجلة الجامعي**، النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، ع٢٣، ٢٠١٦.

٢١. عامر منير غضبان:" أثر برنامج تدريبي مستند إلى تفكير التخيل البعيد في مستوى اتخاذ القرار الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل"، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، ٢٠١١.

٢٢. عبد الله ابراهيم يوسف:" استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير التأملي والحساسية الاخلاقية لدى طلبة المرحلة الثانوية"، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، ع٦،ج١، ٢٠١٦.

٢٣. عبد الله صولة:" الحجاج في القرأن من خلال خصائصه الأسلوبية"، **مجلة كلية الأداب جامعة منوبة**، تونس، ج١، ٢٠٠١.

٢٤. عبير عبد الهادي: " أنشطة إثرائية قائمة على التعددية الفكرية لتنمية الوعي بالقضايا الفلسفية المعاصرة لدى طلبة المرحلة الثانوية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٠١٧.

٢٥. علي رضا آحمود:" فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التفكير الاحتمالي في التربية الفنية للطلبة ذوي الإعاقة الجسدية"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ٢٠١٦.

٢٦. فتحي عبد الرحمن جروان:" **الموهبة والتفوق والإبداع**" . ط ٢، عمان : دار الفكر،٢٠٠٤.

٢٧. كريستيان بلانتان:" **الحجاج**"، ترجمة : عبد القادر المهيري، مراجعة : عبد الله صولة، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة ، تونس، ٢٠٠٨.
٢٨. كمال نجيب، وكمال درة:" **تدريس المواد الفلسفية**"، مطبعة الجمهوية، الإسكندرية، ١٩٩٩.
٢٩. محمد سيد فرغلي عبد الرحيم:" برنامج في فلسفة العلم لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء النظريات الفلسفية المعاصرة لدراسة العلم لتنمية مهارات البحث الفلسفي والميل نحو الفلسفة"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بكلية التربية – جامعة عين شمس،ع ٢٠١، ٢٠١٣.
٣٠. محمد عبدالرؤوف خميس: " فعالية برنامج تدريبي قائم على اتجاه تدريس الفلسفة للأطفال P4C في تنمية مهارات إدارة و تيسير المناقشات الفلسفية و الاتجاه نحو الفلسفة لدى معلمي المرحلة الأبتدائية"، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع٣٧، ج٤، رابطة التربويين العرب، ٢٠١٣.
٣١. مروة عادل عطية:" احتماليات التفكير بين الفوتوغرافيا المفاهيمية واستراتيجيات الإتصال البصري الإعلاني"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الفنون التطبيقية، جامعة حلوان، ٢٠١٦.
٣٢. ميساء محمد مصطفى:" أثر استخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير الاستدلالى والاتجاه نحو المادة لدى الطلبة المكفوفين بالصف الأول الثانوى "، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، جامعة عين شمس - كلية التربية، ع٩٠، ٢٠١٧.
٣٣. نبيل أحمد سليمان:" فعالية الجمع بين نظامي التعلم التقليدي والإليكتروني في تنمية التفكير الفلسفي والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلبة المرحلة الثانوية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠١٢.
٣٤. هناء كامل علي:" جدليات أبي حيان التوحيدي: دراسة المقابسات في ضوء النظرية الحجاجية"، **أبحاث مؤتمر التراث العربي- قراءة جديدة**، مج١، جامعة القاهرة، كلية الأداب، ٢٠١٥.
٣٥. هند محمد بيومي: " فاعلية إستراتيجية تحليل النصوص الفلسفية فى تنمية الوعى الفلسفى لدى طلبة المرحلة الثانوية"، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، ع١٠١، ٢٠١٨.
٣٦. ولاء أحمد غريب: "فاعلية استخدام لوحة المناقشات الإلكترونية غير المتزامنة في تنمية القراءة الفلسفية والاتجاه نحو مقر التفكير الفلسفي والعلمي لطلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة بورسعيد"، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد ٨٤، مصر، ٢٠١٦.
٣٧. _____:" إثراء محتوى منهج الفلسفة بأدوات التفكير البصري وفاعليته في تنمية مهارة قراءة الصور لطلبة الصف الأول الثانوي"، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع١٩٤، ٢٠١٧.
٣٨. ولاء محد صلاح الدين:" فاعلية برنامج قائم على النصوص الفلسفية في تدريس الفلسفة لتنمية ثقافة الحوار والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية"، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، المجلد(٤)، العدد(٣٩)، ٢٠١٣.
٣٩. _____:" تقويم كتاب" الفلسفة وقضايا العصر "للصف الثالث الثانوي من وجهة نظر معلمي المواد الفلسفية"، **مجلة التربية - جامعة الأزهر**، ع١٦٧، ج١، ٢٠١٦.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

40. Amir,G., Williams,J.," Cultural Influences on Childerns Probabilistic Thinking", **Journal of Mathematical Behaviors** ,v.18.n.1, 1999.
41. Anna Craft, , possibility thinking- The open University research, 2013.

42. Cayrol,C.,&Lagasquie,M., ,Graduality in Argumentation,**Journal Of Artificial Intelligence Research**,Vo.(23),Al Access Foundation press,U.S.A, 2005.
43. Cheryl A.Rainey , ,Creative thinking possibility - **White paper Journal**, 2010.
44. Cohen, J.. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2nd Edition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1988.

45. Driver,R,Newton P,&Osborne ,J, ,Establishing the norma of scientific argumentation in classrooms,**science Education Journal**,vol.(84),No.(3),John Wiley &Sons press,UK, 2000.

46. Perez ,angel,:"Ten tips for reading philosophy text ", available on line at**:** **www.google.com****Perez angel.** 2013**.**

47. Johnson,S.,&Siegel,H.,&Winch,C.,**Teaching thinking skills** ,A&C Black press,U.K,2010.
48. Johnson,T.M,Jones,G.A, Thornton,C.A., and Langral,C.W., , Students thinking and Writing in the Context of Probability, **Writing Communication**,15(2), 1998.
49. Kate Ridley,Peter Rudd,Pauline Benefield, , thinking skills in the early years:,**Nfer Research-National Foundation for educational Research**. 2005.
50. Peijun ,G,Hideo,T.&Europen,J.,**Decision making with interval probabilitys**, Europen Journal of Operational Research,V203,n2, 2010.
51. Sugarman,S.,Mediation, ,**Resolving conflict wisely in conflict –filled world**,Dispute resoulation association ,New Yourk, 2014.
52. Teresa Cremin ,Pedagogy and Possibility Thinking in the Early Years, Univesity of Cambridge –UK, 2006.
53. Wake Field, Alice, P , **, Teaching Young children to think about math**, principal, v80, n5, May, 2010.

A Proposed Strategy Based on Argumentation Theory in teaching Philosophy for Developing Probabilistic Thinking among Secondary Stage Students.

Amr Gaber Korani Sayed

Lecturer of curriculum and philosophy instruction

Faculty of Graduate Studies for Education Cairo University

Abstract:

The research attempted to develop probabilistic thinking in philosophy among the first year of secondary stage students using a proposed strategy based on argumentation theory. The research used the quasi-experimental approach. The research group consisted of 70 students. Students were divided into two groups: experimental group which consisted of 35 students and the control group which also consisted of 35 students. Tool of the study was a pre/post test of probabilistic thinking which was administered to the experimental and the control groups before the treatment. The philosophy curriculum was taught to the experimental group using the proposed strategy, while the students of the control group were taught in the traditional way. The test was administered to the experimental and control groups after the treatment.

The research indicated that: there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the post administration on probabilistic thinking for the experimental group.

In the light of the research results, the researcher presented a number of recommendations which include: Paying attention to the fields of modern logical studies, probabilistic thinking and the theory of argumentation. These fields are the mechanisms and tools of contemporary logical discourse to analyze the daily life issues. The researcher also recommends organization of meetings and workshops to clarify and train teachers of philosophy on Models of argumentation theory and its implementation procedures, and introducing them to strategies for developing probabilistic thinking.

KeyWords: Probabilistic Thinking, Argumentation Theory, Tolman's Argumentation Model