اثر برنامج تدريبي مكثف للمحاجة التعاونية علي اكتساب الاتجاهات الايجابية نحو تعلم مهارات المحاجة لدي طلاب الجامعة

اعداد

د. هبة الله محمود أبو النيل

أستاذ علم النفس المساعد

كلية الآداب جامعة بني سويف

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الراهنة فحص أثر التدريب على تحسن الاتجاهات نحو مهارات المحاجاة[1] لدي طلاب الجامعة واكتساب الاتجاهات الايجابية نحو تعلمها و أجريت الدراسة على ٧٣ مبحوثا من الجنسين ، من طلاب وطالبات جامعة بني سويف ، الملتحقين بكليات الطب البشري والعلوم والآداب والتجارة والحقوق، منهم (٣٣) شكلوا المجموعة التجريبية ((١٠) من الذكور و (٢٣) من الإناث) ، بمتوسط عمر (١٩,٩ سنة) ± ٣,٣٧ ، و (٤٠) شكلوا المجموعة الضابطة ((٩) من الذكور و (٣١) من الإناث بمتوسط عمر (١٩,٧ سنة) ± ٣,١٦) ، وطبق علي المجموعة التجريبية برنامجا تدريبيا للمحاجة التعاونية[2] يعتمد على تيسير المناقشات بين عدد من المشاركين ، كشكل من أشكال التفكير التعاوني ويتضمن استراتيجيات المحاجاة التعاونية من قبيل تشجيع الطلاب علي الاستدلال وابراز وتوضيح عمليات التفكير لديهم من خلال التفكير بصوت عال وتشجيع الطلاب علي المواجهة بالأفكار المضادة و الاعتراف بالمنطق السليم؛ وتلخيص ما يطرحة باقي اطراف المحاجة بالاضافة لاستخدام مفردات ومهارات التفكير الناقد واظهرت النتائج ان الاداء البعدي للعينة التجريبية كان افضل من الاداء القبلي بشكل دال ، كما اظهرت الفروق ان اداء العينة التجريبية كان افضل من اداء العينة الضابطة بشكل دال ايضا وذلك علي مستوي مدي استخدام الأفراد لمهارات المحاجة واتجاهاتهم نحو تلك المهارات و علي اكتساب الاتجاهات الايجابية نحو البرنامج.

---

[1] argumentation

[2] Collaborative argumentation

اثر برنامج تدريبي مكثف للمحاجة التعاونية علي اكتساب الاتجاهات الايجابية نحو تعلم مهارات المحاجة لدي طلاب الجامعة

اعداد

د. هبة الله محمود أبو النيل

أستاذ علم النفس المساعد

كلية الآداب جامعة بني سويف

مقدمة

يعد الاهتمام بدراسة المحاجة لدي الجماعة أمرا حديثا نسبيا في اطار الاهتمام بدراسة التواصل لدي الجماعة والذي يعد بدوره احد المجالات الفرعية لمجال التواصل بشكل عام (Frey, 1996) وعلي الرغم من ان بداية الاهتمام بمجال التواصل لدي الجماعة في البحوث النفسية والتربوية كان في الثلاثينات من القرن السابق الا ان الاهتمام بالدراسات الكمية الامبريقية بدأ في الخمسينات من القرن نفسه ، كما بزغت الدراسات النظرية المتعمقة القائمة علي محاجة الأفراد في نقاشات حل المشكلات في الستينات من القرن السابق (Seibold , Meyers 2007)

والاهتمام بالمحاجة محل اهتمام عديد من التخصصات التي تُعني بالتفاعل والعمليات المفسرة لسلوك الجماعات (Poole, McGrath, Moreland, & Rohrbaugh, 2005) والاهتمام بالحجة – وخاصة نوعية الحجة – أصبح محل اهتمام عديد من التخصصات الاكاديمية والتي تتضمن الفلسفة وعلم النفس والدراسات المعرفية والتسويق والاعلان والادارة والعلوم السياسية (Seibold & Lemus, 2005) بالاضافة لعلم البلاغة والقانون (فرج ، ٢٠٠٥) ، وإن كانوا قد تناولوا المفهوم تحت مسمى الجدل [٣].

ويمكن من خلال المحاجة التوصل للطريقة الأكثر دلالة التي تُشكل – من خلالها – عمليات التفكير العليا حياة معظم الأفراد ، فيعد التفكير بالحجة [٤] جزءا رئيسيا من تكوين كل من المعتقدات التي يتبناها الأشخاص والأحكام التي يصدرونها والاستنتاجات التي يتوصلون إليها ، كما يبزغ هذا

---

[٣] - يفضل فرج (٢٠٠٥) استخدام لفظ المحاجة -على الرغم من عدم شيوعه- على لفظ الجدل، رغم ذيوعه، لأن مفهوم الجدل ارتبط تاريخيا ولغويا بمدلولات تعمل على نشأة تصورات سلبية عنه في أذهان الناس، فعلى سبيل المثال من بين التعريفات اللغوية للجدل أنه "شدة الخصومة" وأن المجادلة تكون إذا غاب التعاون بين المتحاورين في إظهار الصواب ويعرف في مصادر أخرى بأنه "علم يقتدر به على حفظ أي وضع يراد، ولو باطلا، وهدم أي وضع يراد ولو حق. وبالتالي فنحن نهتم في بحثنا الحالي بالمحاجة التي تهدف الي الوصول للرأي الصائب وليس اقحام الطرف الاخر والانتصار عليه اثناء الحوار

4 Thinking as argument

النوع من التفكير كلما تطلب الأمر ضرورة اتخاذ قرار ، وبالتالي فأن التفكير الحجاجي[5] يقع في قلب اهتمامنا أثناء فهمنا ودراستنا لكيف يفكر الفرد ، وكيف يجيد التفكير وجه الخصوص، فالمحاجة هي الطريقة العقلانية للاجابة علي التساؤلات والقضايا والنزاعات وحل المشكلات بالاضافة الي ان دمج وتعزيز الأنشطة الحجاجية في البيئات التعليمية يحسن من الانتاجية في التفكير[6] ويساعد علي تغيير المفهوم [7] لدي الأفراد كما أنه يحسن من قدرتهم علي حل المشكلات في مختلف أوجه الحياة.(Jonassen&Kim 2010)

ويؤكد عديد من العلماء أن المحاجة هي أساس التفكير العلمي (Driver , Newton & Osborne, 2000; Duschl and Osborne 2002; Kuhn 1993)، حيث يمارس العلماء المحاجة من أجل بلورة وصقل المعرفة العلمية لديهم ، أما علي مستوي الممارسة في الحياة اليومية فيستخدم الأفراد المحاجة للمشاركة في النقاش حول القضايا الحياتية والسياسية المهمة لدي معظم الأفراد والتي يشاركون في اتخاذ القرار تجاهها من خلال اصواتهم في المجالس التشريعية [8] (مثل القضايا المتعلقة بالبيئة، والتعليم والصحة والتغذية)(Driver ,et al. 2000)

ويمكننا فهم المحاجة من خلال التصور البنائي الاجتماعي[9] لصنع المعني[10]، حيث يتعلم الطلاب المحاجة من خلال تفاعلات متبادلة (يمارسون خلالها المحاجة)، ومن خلال البنية التعاونية الاجتماعية للمعرفة[11]

وفي مقابل هذا التصور هناك نموذج آخر للتعلم يتمثل في انتقال الحقائق الموثوقة[12] أو نموذج التعلم بالاكتشاف والتحقق من خلال الملاحظة[13] وتوليد القوانين والنظريات. وعلى الرغم من تفضيل معظم التربويين عالميا لهذا النموذج في التعلم كما يشير دانش واوسبورن (Duschl and Osborne 2002, p. 41) ، إلا ان التعلم باعتباره عملية تحقق دون إتاحة الفرصة للانخراط في المحاجة، وبناء تفسيرات وتقييم الأدلة يعد فشلا في تمثل عنصر أساسي في طبيعة العلم والتأسيس لتطوير فهم الطلاب. فالتعلم من خلال المحاجة يعد نوع من محاولة الربط التفاعلي بين نشاط

5 argumentative thinking
6 productive ways of thinking,
7 conceptual change
8 legitimate voice
9 social constructivist conception
10 meaning making
11 the social co-construction of knowledge
12 transmission model of authoritative facts
13 the discovery or inquiry model of learning through observations

التفكير الأولي لدي العلماء و النشاط نفسه لدي الطلاب ، فأثناء المحاجة يمارس الأفراد مستويات معرفية من التعلم [14] أعمق وأكثر نضجا (Kuhn 1993)

ومن خلال المحاجة حول الأسس التي قامت عليها المسلمات او الافتراضات[15] يتحقق الطلاب من الأسس المعرفية لمجالات المعرفة وينخرطون في التفكير على مستويات متعددة[16] ، مما يؤدي الي الوعي بأن بعض أشكال المعرفة صحيح والآخر خاطئ، وان كثيرا منها لا نعرفه بعد. ويشير بيري(١٩٧٠) من خلال مقياسه للمحاجة أنه من المرجح أن المحاجة تؤدي إلى النسبية السياقية[17] فالطالب يتعلم مناهج وطرق التخصص الخاصة به و اتفاقا مع النسبية يتعلم أيضا الخيارات المتحققة مقابل البدائل المتاحة ، بالاضافة لضرورة ايجاد الادلة علي الحقائق وعدم قبولها بشكل مسلم به ، فالمحاجة تهدف الي الوصول للحلول العقلانية للأسئلة ، والقضايا، والمشكلات (Siegal 1995)

المحاجة في مواجهة التفكير الخرافي

وينبع احد أهم أسباب الأهتمام بالمحاجة في عصرنا الحديث من الحاجة الشديدة للتدريس للنشء –من طلاب وتلاميذ المدارس– مهارات الاستدلال والتفكير المنطقي[18] لمواجهة انتشار بعض أشكال التفكير الخرافي في المجتمعات . والتفكير الخرافي عادة ما يؤدي وظيفة نفسية يلجأ اليها الفرد عند عجزه عن تفسير الأحداث الحياتية تفسيرا يستند الي المنطق والعلم وذلك من خلال تبرير المشكلات التي يتعرض لها الفرد بعلل غير صحيحة لا يمكن تحديدها والتحكم فيها فالأسباب المرتبطة بتفسير المشكلة لا ترتبط ارتباطا أصيلا بالمشكلة بل يغلب عليها المضمون الغيبي (كسر ١٩٩٨) ، والانسان لديه نزعة فطرية للحفاظ علي بقائه وعلي النمو والسعادة والحب والتقدير والعيش المتوافق مع الآخرين إلا أنه لا يمتلك أيضا ميلا طبيعيا لتجنب التفكير والابداع والمثالية التوافقية او النزعة للكمال والصبر علي الغموض وميلا لمعاودة الوقوع في نفس الاخطاء والتفكير الخرافي فالانسان يوجد لنفسه مبادئ ومعتقدات خرافية ثم يقوم بأعادة غرسها من خلال عمليات التفكير التلقائي والاعادة الذاتية والتصرف كأن هذه المعتقدات ذات فائدة بالنسبة له فتكرار هذه الافكار الخرافية هو الذي يبعثها حية فاعلة في تفكير الانسان (Corey,2008)

---

14 epistemological levels of learning

15 claims

16 the multiplicity level

17 contextual relativism

18 reasoning skills

وتنتشر في المجتمع الامريكي – علي سبيل المثال – بعض مظاهر هذا التفكير كما يتمثل في الاعتقاد لدي بعض الاشخاص في الفلك والابراج واتباع بعض انواع العلاج غير الطبي التي لم يتم اختبارهاعلميا (Halpern 1998)

والتفكير الخرافي في البيئة العربية حاضر في العقل العربي المعاصر الذي يعاني من سيطرة رواسب خرافية في مختلف شرائحه الاجتماعية؛ بين العامة والخاصة، و بين النخبة وعامة الأفراد. فالكثير من المفاهيم والتصورات المتأصلة في الثقافة العربية هي بقايا خرافات وأوهام تسيطر على عقول الاشخاص، وتحكم سيطرتها في دائرة وجدانهم وتعد هذه الخرافات والأوهام حججَ الدجالين والمشعوذين، فالإنسان العربي لم يستجب بسرعة وبصورة كافية لنداء تحديث العقل والتخلي عن النظرة الأسطورية، التي تسود على حساب العقلية المنطقية، والقوانين الموضوعية، والفلسفة الناقدة، والفكر المنهجي و أن العقلية الخرافية لا تقتصر على البسطاء من الناس، بل هي تغطي قطاعاً واسعاً من المجتمع بما في ذلك القادة وأساتذة الجامعات وكبار الموظفين، بالإضافة إلى الشرائح الدنيا من الهرم الاجتماعي (حامد ٢٠١٣ ، حجازي ، ١٩٨٩ ، بدران ١٩٨٧) هذا الانتشار لهذا النوع من التفكير جعل من الهام بل من الضروري تعلم مهارات المحاجة التي تعد احد اهم مهارات التفكير وتدريسها للطلاب في المدارس والجامعات ، فالمحاجة التي تعرف بأنها توليد وتقييم الحجج تعد نواة للاستدلال والتفكير الناقد و تعلم المحاجة يشكل اهمية كبرى في تطوير مهارة الاستدلال لدي الأفراد (Voss & Means 1991) مما يجعلهم أكثر حصانة لمجابهة التفكير الخرافي المنتشر في المجتمع

وتعد قدرة الفرد علي التفكير بشكل ناقد في المجتمعات الديموقراطية أمرا بالغ الاهمية وذلك من خلال القدرة علي تقييم الحجة والحجج المضادة في علاقتها بالعديد من القضايا ذات الاهمية في المجتمع ومنها مثلا (مناقشة قضية الاغذية المعدلة جينيا والحلول المقدمة لظاهرة الاحتباس الحراري) (Nussbaum 2008) بالاضافة للعديد من القضايا الاجتماعية والسياسية التي يكثر الاهتمام بها والمناقشة حولها في مجتمعاتنا العربية ، فتمكن المحاجة الفرد من التعبير عن ذاته والدفاع عن وجهات نظـــره الشخصية اثناء الدخول فـــي مناظرات حول امور مختلفة من قبيل الحريات ووضع المـــرأة، والأقليـــات، والسياسات الاقتصادية والاجتماعية بالاضافة للامور الشخصية وهي عملية أساسية في الدول الديموقراطية المعاصرة والتي يعد الدخول فـــي مناظرات حول تلك الأمور من ابرز ملامحها (فرج ،٢٠٠٥)

مهارات المحاجة

تبعا **لبلير وجونسون** ١٩٨٧ فأن المقدمات المنطقية للحجة الجيدة يجب ان تتضمن المتطلبات

الثلاث التالية:

١- القبول[19] (هل المقدمات مقبولة؟)

٢- الملاءمة[20] (هل تلائم المقدمة الاستنتاج؟)

٣- الكفاية[21] (هل تقدم المقدمة دعم كاف للاستنتاج)

وتعد هذه المحكات كافية من وجهة نظر الباحثين للحكم علي فعالية معظم الحجج .

كما قدمت **كوهن (Kuhn 1991)** التصور الأكثر وضوحا لمهارات المحاجة ويفترض هذا التصور ان التفكير "هو شكل من أشكال صياغة وترجيح الحجج المؤيدة والمعارضة لوجهة نظر، أو لحل مشكلة ما" و حددت خمس مهارات أساسية للمحاجة:

١- مهارة توليد نظريات سببية لدعم الادعاءات او المسلمات (نظرية داعمة)

٢- مهارة تقديم أدلة لدعم النظريات (دليل)

٣- مهارة توليد نظريات بديلة (نظرية بديلة)

٤- مهارة تصور الظروف التي من شأنها أن تقوض النظريات الموجودة (الحجج المضادة[22])

٥- مهارة دحض النظريات البديلة (الدحض والتفنيد) ووفقا لكوهن يمكن اعتبار ان الحجة قوية إذا تضمنت هذه المكونات السابقة .

ويتفق معظم الباحثين ان تقديم الدليل لدعم المسلمات او الادعاءات يعد محك مهم لبناء الحجج ، ومع ذلك فأن المتحاجون يستخدمون ادلة غير كافية وغير قاطعة لدعم حججهم وبالاضافة لذلك فأن مهارات المحاجة التي تحدد بشكل واضح قدرة الفرد عل توليد وتقييم الحجج ليست واضحة وتعلل كوهين ذلك بأن مهارات المحاجة تنمو بين الطفولة والمراهقة (ما بين الصف السادس والتاسع) مقارنة بما يكتسبه طلبة الجامعة. **(Kuhn 1991)**

ومن هنا تبزغ ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات المحاجة والتدريب عليها فعلي **المستوي الشخصي** يعتبر الاهتمام بالمحاجة واستخدام الحجج سواء كانت في نفس الاتجاه الذي يحبذه الفرد او ضد خيارات معينة يتبناها ، ذو اهمية بالغة في حياة الأفراد لمساعدتهم علي اتخاذ القرارات سواء المتعلقة بحياتهم اليومية او القرارات الهامة والمصيرية في الحياة (على سبيل المثال، القرارات حول تغيير المهنة، او شراء منزل جديد ، او الأرتباط بشخص ما الخ) و علي مستوي

---

[19] acceptability
[20] relevance
[21] sufficiency
[22] counterarguments

الجماعات تعد المحاجة ضرورية للمساعدة في اتخاذ القرار الجماعي وتنفيذ المهام المتعلقة بالجماعة فعلي سبيل المثال قد تستخدم المحاجة في التخطيط لدورة ناجحة في العلاج لاحد المرضي في علم النفس الاكلينيكي من خلال العلاج المعرفي واحلال الحجج وانماط التفكير المشوهة والخاطئة بحجج أكثر عقلانية ومنطقية وبشكل مختصر مهارات المحاجة الفعالة هي نواة التفكير الناقد واتخاذ القرار المناسب علي مستويات مختلفة ومتنوعة **(Nussbaum 2008)** و دراسة العمليات المرتبطة بالمحاجة في اطار المناقشات الجماعية اوضحت ان كل من استخدام الحجج التي تتسلح بالمعلومات المتعلقة بالموضوع موضع المحاجة و تحديد الاسباب والضمانات ترتبط بزيادة الاتجاهات الايجابية نحو الحجج و تبني المقترحات التي تجيزها **(Bradley, Hamon, & Harris, 1976; Gouran, 1969; Hill, 1976)**

و المحاجة ايضا وسيلة للتعلم واكتساب المعارف فمن خلال المحاجـــة يتعلم الفرد معلومات جديدة حول جوانب نوعيـــة من القضايـــا المطروحة و يعرف المزيد من الاعتراضات على وجهة نظـــره، والأدلـــة التي تدعم الوجهة الاخري، ويتعلم كيـــف يكـــون حججـــا جديـــدة باســـتخدام المعلومات المتاحة من كل الأطراف الأخرى كما أن القدرة المرتفعة على المحاجـــة ترتبـــط إيجابيا بالصحة النفسية للفرد ورضاه عن ذاته وتبنيه مفهوما إيجابيا لـــها، وقدرته على التأثير في الآخرين ومقاومة عمليات فرض الهيمنة عليه مـــن قبلهم ، وتعتبر المحاجة آلية لحل الصراعات ، وفض النزاعات، وإزالة سوء التفاهم المتبادل بين الأطراف المختلفة (فرج ٢٠٠٥)

وقد أثبتت مجموعة متزايدة من البحوث دور المحاجة في حث عملية تغيير المفهوم لدي المتعلمين الذي يحدث عندما يغير الأفراد فهمهم للمفاهيم التي يستخدمونها، والأطر التصورية التي تضم تلك المفاهيم ، وإعادة تنظيم تلك الاطر لاستيعاب توجهات جديدة (Asterhan and Schwarz 2007; Baker 1999; Nussbaum and Sinatra 2003; Wiley and Voss1999)

ومن الواضح ان هناك نتائج ايجابية ملحوظة لاستخدام المحاجة في مجال العلوم الانسانية فقد ينتج عن تقديم تعليمات لكتابة مقال حجاجي حول موضوع تاريخي فهما تصوريا أفضل من اعطاء تعليمات لكتابة مقالات روائية او تلخيصة ، أوتفسيرية ، فبناء الحجج يحفز عملية تغيير المفهوم من خلال الانخراط والمشاركة التصورية والنظرية المتزايدة لدي الطلاب. (Nussbaum and Sinatra 2003).

الاتجاهات نحو المحاجة

تحدد **الاتجاهات الايجابية** للفرد مدي نجاحه في حياته علي المستويين المهني والشخصي فإذا كانت لدينا اتجاهات ايجابية نحو موضوع ما فأن هذا سيدفعنا لمحاولة تخطي والتغلب علي كل المعوقات والاحباطات التي تواجهنا وتعوق نجاحنا بينما تُصعب الاتجاهات السلبية من خطوات النجاح وتزيد

من فرص تبني اكبر قدر من الاحباطات التي من شأنها ان تجعلنا نفشل في اداء هذا العمل .

و يعرف سترنبرج Sternberg, 1997 الاتجاه بأنه ميل متعلم وثابت ونسبي يؤثر علي مشاعر الافراد وافكارهم وسلوكهم ويعرفه هيوستون Hewstone, 1996 علي انه حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا ديناميا علي استجابة الشخص وسلوكه نحو موضوع ما ايجابا او سلبا نتيجة لتفاعل مجموعة من الجوانب معرفية ووجدانية وسلوكية لدي الشخص وتحدد سلوكه نحو الموضوعات والاشياء المحيطة به وللاتجاه مكونات ثلاث المكون المعرفي ويضم المعتقدات والآراء والأفكار عن موضوع الاتجاه والمكون الوجداني وهو عبارة عن مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه ، والمكون السلوكي ويختص بالنوايا او الميل للسلوك او التصرف بشكل معين ازاء موضوع الاتجاه.

وهناك مجموعة من الباحثين استخدمت مخططًا ثلاثيًا للاتجاه باعتباره مكونا معرفيا و وجدانيا وسلوكيا وهذا المنظور للاتجاهات أكثرها قبولاً وشيوعًا اليوم ومن هولاء الباحثين باكمان حيث اعتبر الاتجاه بمثابة تنظيمات معينة لمشاعر فرد ما أو أفكاره، واستعداده لإصدار فعل ما نحو جانب من جوانب بيئته. وأيضًا كل من هيمل فارب و راجيكي، فالاتجاهات لديهم "تجمعات ثابتة نسبيًا من المشاعر والمعتقدات ونزعات السلوك الموجهة نحو أشخاص وأفكار وأشياء وجماعات بعينها". كذلك كرتشفيلد حيث عرف الاتجاه باعتباره تنظيم ثابت للدافعية والجوانب الوجدانية والعمليات الإدراكية والمعرفية فيما يتصل بجانب من عالم الفرد. (جابر ، محفوظ ،الخليفي ١٩٩١).

وللاتجاهات ثلاثة مكونات كما يشير ماك أندرو، ٢٠٠٢ وجدانية ومعرفية وسلوكية و يتألف المكون الوجداني للاتجاه من تقويمات الفرد (مشاعره، استجاباته العاطفية) الإيجابية أو السلبية نحو شيء ما أو شخص ما فمثلاً تشكل المشاعر والانفعالات الايجابية نحو المحاجة مؤشرا للجانب الوجداني للاتجاه نحو المحاجة والذي نقيسه في البحث الحالي من خلال مقياس الاتجاهات نحو المحاجة وخاصة ما يتعلق برغبة الفرد في استخدام مهارات المحاجة في حواراته فيما بعد ، أما المكون المعرفي فيتعلق بمعلومات الفرد ومعتقداته عن موضوع الاتجاه، أو معرفته بالوقائع حوله. وتعد معرفة الفرد واعتقاده عن مهارات المحاجة ومدي الافادة منها منها مثابة مثال للمكون المعرفي لاتجاهه نحو المحاجة والذي يقاس ايضا من خلال معرفة المفحوص للجوانب الايجابية والسلبية في مهارات المحاجة ووعيه بمدي ملاءمة تلك المهارات للاستخدام في الحوارات مع الاخرين ، في حين يشير المكون السلوكي للاتجاه إلى السلوكيات التي يقوم بها الفرد وتتعلق بموضوع الاتجاه ويشمل السلوك الظاهر للفرد الموجه نحو موضوع الاتجاه ومنها الاستخدام

الفعلي لمهارات المحاجة والذي يتأثر بكل من المكون الوجداني (المشاعر الإيجابية نحو المحاجة) والمكون المعرفي (المعتقدات عن أهمية المحاجة في اثراء التواصل مع الاخرين وفي مجالات الحياة المختلفة)

وبالتالي يمكننا تحديد هدف الدراسة الحالية في محاولة التوصل لمدي تأثير تلقي برنامج مكثف للمحاجة التعاونية ومهاراتها علي اكتساب الاتجاهات الايجابية نحو هذه المهارات وزيادة الرغبة في استخدامها.

وينصب تساؤل الدراسة الأساسي على :

إلي أي حد يؤدي تلقي برنامج **مكثف** للمحاجة التعاونية والتدريب علي مهارات المحاجة ، واستراتيجياتها الي اكتساب اتجاهات ايجابية نحو هذه المهارات وزيادة الرغبة في استخدامها ؟

ويمكننا التحقق من ذلك من خلال تحديد الاتي :-

١. الفروق بين الاداء القبلي والأداء البعدي لكل من العينة التجريبية و العينة الضابطة في الأتجاه نحو المحاجة من حيث مدي استخدام الأفراد لاساليب المحاجة (المكون السلوكي) و ادراك الأفراد لفعالية أساليب المحاجة (المكون المعرفي) .

٢. الفروق بين الاداء البعدى للعينة التجريبية و الاداء البعدى العينة الضابطة في الأتجاه نحو المحاجة من حيث مدي استخدام الأفراد لاساليب المحاجة (المكون السلوكي) و ادراك الأفراد لفعالية أساليب المحاجة (المكون المعرفي).

٣. درجة تصريح أفراد العينة التجريبية بتحسن مهارات المحاجاة لديهم من خلال اكتساب اتجاهات ايجابية نحو برنامج المحاجة ومدى فعاليتها في تحسين الأداء الوظيفي والاكاديمي لديهم(المكون الوجداني والسلوكي)

الاطر النظرية المفسرة لتعلم المحاجة

قدم انصار المنحي البنائي في محاجة الجماعة عديد من الافتراضات والتصورات النظرية والمنهجية حول التواصل المتمركز حول في الحوارات المتبادلة بين أعضاء الجماعة (Meyers & Seibold 1987) ويعد النموذج النظري الذي قدمه تولمان ١٩٥٨ أكثر النماذج النظرية المفسرة للمحاجة وضوحا استخداما بين الباحثين ، حيث اتاح للباحثين معرفة مواصفات الحجة واختبار جودتها في عديد من المجالات جنبا الي جنب مع مجال تدريس العلوم .

ويشتمل نموذج تولمان علي ستة عناصر اساسية ، ترتبط ببعضها بعضا ، تتضمن : الادعاءات[٢٣] ، والادعاءات المضادة [٢٤] ، والمعلومات[٢٥] ، والتبرير[٢٦] ، والتأييد[٢٧] ، والتنقية[٢٨] ، والتفنيد[٢٩] .

وتعتبر الادعاءات والادعاءات المضادة أكثر مظاهر الحجة وضوحا وملاحظة في الحوار، فيمثل الإدعاء الرسالة التي يحاول المتكلم نشرها ، بينما يمثل الادعاء المضاد محاولات الشخص نفي او توضيح عدم الموافقة علي رسالة المعارضين او موقفهم ، وتمثل المعلومات الحقائق الأساسية، والاستدلال يضاف للحجة ليدعم الادعاء . اما التبريرات فهي تفسيرات للعلاقة بين البيانات والادعاء .و يقدم التأييد دعما اضافيا للتبرير من خلال الاجابة علي الاسئلة المختلفة وتكشف التنقية حدود البيانات والادعاءات وتتضمن كلمات من قبيل يجب وعادة ودائما أو بعض الاحيان أما التفنيد فيعني مواجهة الحجة نفسها ويتضمن بعض أو كل عناصر الحجة (Untereiner ,2013)

والحجة التي تتضمن بعض او كل العناصر تعتبر نموذجا لنمط الحجة لتولمان [٣٠] وتتوقف قوة الحجة علي وجود او غياب مركبات هذه المكونات البنائية للحجة التي قدمها تولمان (Sampson & Clark , 2008)

و استخدم اوسبورن واردوران وسيمون (Osborne, Erduran, & Simon, 2004) نمط تولمان للمحاجة في المجال التربوي من خلال تشجيع المعلمين لدمج عناصر المحاجة المتضمنة في اطار تولمان داخل الدروس المقدمة للطلاب، واكدوا علي ضرورة عدم الاكتفاء بالتركيز علي مكونات حجة الطلاب والاهتمام بوضع اطار عملي لاختبار عملية المحاجة علي انها اساس للتفكير العقلاني المنطقي ولتحديد امكانية تيسير وتقييم هذه العملية بشكل واضح

وهناك مناحي نظرية اهتمت بالجوانب المعرفية والاجتماعية لعملية المحاجة فعلي سبيل المثال أكد هامبل (Hample 1985) على البعد المعرفي للحجة أي العمليات العقلية التي تفضي

---

[23] claims
[24] counterclaims
[25] data
[26] warrants
[27] backing
[28] qualifiers
[29] rebuttals
30 Toulmin Argument Pattern (TAP)

بالأفراد لتقديم الحجج حيث يسمح لنا التوجه المعرفي في المحاجة، وفقا لهامبل، بتحليل العمليات العقلية التي تحيط بكل ما يتضمن في التفكير خارج الحجة ، وكذلك العمليات الإبداعية التي يمكن من خلالها للأفراد ابتكار الحجج ، وينصب والاهتمام الاكبر في هذا التوجه على المتحاجين وليست الحجة نفسها وكذلك على الكيفية التي تعالج[٣١] بها العمليات المعرفية للفرد منبها ما (الرسالة) واذا ما كانت هذه المعالجة تعمل علي تحفيز[٣٢] حجة ما لدي الآخر ام لا ؟ وبالتالي كيف تحدث عملية المحاجة وما هي العناصر المحددة التي يتم الاستجابة لها؟ وبالتالي ينتقل هذا التوجه من التركيز التقليدي على العناصر النصية للحجج كما تبدو في المظاهر كالكتابة او النص المنطوق أو الوسائل البصرية، للنظر في العناصر المعرفية التي تحيط بعملية الإنتاج والاستقبال والتقييم لتلك النصوص، وبالتالي يعد تصور هامبل هو نقطة انطلاق ضرورية في الابتعاد عن التركيز النظري المعتاد على الجوانب المرئية من المحاجة (النص) حيث تعد الحجة فقط جزءا من رسالة

وعلى الرغم من أن هامبل يرفض مصطلح "المستقبل" ويحل محله الفكرة الأكثر فعالية "المتحاج"[٣٣] فأن الطرح الذي يقدمه هامبل لم يأخذ في الاعتبار الاعتماد المتبادل[٣٤] بين النواحي العقلية والعلاقاتية[٣٥] والسياقية و اهميتها في المحاجة أو في مجال التواصل بشكل عام ، وهكذا، فأن هامبل قدم تصورا جيدا في مواجهة وجهة النظر الآلية السلبية للمتلقين ولكنه فشل في ربط العمليات المعرفية بشكل واضح بالجوانب الخارجية (المشاركين الآخرين، سياق الموقف الخ) والتي تؤثر في كيف نفسر ونقييم وننتج الخطاب ، وقد حاول هامبل في وقت لاحق الإشارة إلى هذه العلاقات ، موجها الانتباه إلى العلاقة بين ما يفكر ويشعر به المتحاجون و اتجاهات الأفراد والقيم التي تؤدي الي بزوغ الحجج وأي نوع من الاستدلال الخاص ينتج عنه سلوك الجماهير[٣٦]، واسباب ملائمة الحجة وجواتفاقها مع ما يتوقعه الجمهور (Guillem,2009)

اما بيلج Billig ,2003 فيقدم تصوره عن المحاجة كعملية مستمرة من ردود الفعل لتصريحات سابقة؛ تقودنا لرؤية المحاجة كمنظم للمعرفة[٣٧] تشكل أساس للحجج وردود الفعل الجديدة بطريقة حوارية تؤثر في كل من إنتاج الحجج واستقبالها وهذا التصور يعد بديل لنماذج

---

٣١ process
٣٢ triggers
٣٣arguer
٣٤ interdependence
٣٥ relational
36 public behavior
37 as the organization of knowledge

نفسية للتفكير الانساني أكثر ثباتا، حيث قدم في كتابه (المحاجة والتفكير[38]) منحي مبتكرا في علم النفس الاجتماعي يقدم مفهوم الحجة كأساس للتفكير الانساني وعلى الرغم من ان بيليج اهتم بالاستدلال بشكل عام أكثر من عملية انتاج أو استقبال الحجج، فمن الواضح أن وجهة نظره تتجاوز الاهتمام بالحجج في عزلة عن السياق والامتداد لرؤيتها في علاقتها بالحجج الأخرى و ضرورة التعامل مع عملية المحاجة في اطار السياق الاجتماعي والتاريخي الذي تحدث فيه . (Billig ,2003)

كما قدم كل من شواز ونومان و جل و ليا (Schwarz, Neuman, Gil & Ilya 2003) اطارا نظريا للمحاجة للاستخدام في سياق تعليم العلوم يشترك في بعض نقاط الشبه مع نمط تولمان للحجة مثل تقييم استخدام الدليل في تأييد الادعاء ويعتمد الدليل الاساسي لجودة الحجة في هذا الاطار النظري الدليل علي الخلفية المعرفية والخبرات الشخصية للفرد وكذلك علي ادعاءات الاخرين وهذا الدليل يكون أكثر مناسبة ولا يتطلب اساس امبريقيا .

كما قُدمت العديد من الاطر في التراث لتقييم الحجج تضمنت الاطار الذي طوره لوسون (Lawson2003) ويتضمن صدق الاستدلال كما قدم ساندوفال (Sandoval 2003) اطارا لتقييم جودة الحجة المفهومية والمعرفية[39]

أساليب تحسين مهارات المحاجة والبحوث التجريبية التي اجريت على هذه الأساليب :-

تعكس بحوث المحاجة داخل الجماعة تداخل ثلاثة توجهات للدراسة في المجال :

التوجه الاول: ويتعلق بجانب المعرفة في المحاجة[40] والذي يتضمن على سبيل المثال فعالية الاستدلال[41] ، والاثبات الرسمي[42] ،ونوع الدليل[43] ، والبناء المنطقي[44] .

التوجه الثاني: ويهتم ببحوث تأثير الجماعة ويشمل: دعم تكافؤ الرسالة[45] ، و تقديم الأسباب أو الدفاع عنها[46] ، والمقدمات المنطقية للقرار ، وعملية القرار[47]، والتعاون، والاجماع[48]

38 Arguing and Thinking
39 conceptual and epistemological quality
40 scholarship on argumentation
41 reasoning effectiveness
42 formal proof
43 quality of evidence
44 logical structure
45 support for message valence
46 offering or defending reasons
47 decision premises and processes
48 collaboration and consensus

التوجه الثالث: يُعني بتوجهات حجة التخاطب[49] (الحجة كأستطراد و تفاعل[50] واساس الاختلاف او الخلاف[51] وتوجه التصحيح والحل[52]) (Seibold , Meyers 2007)

ويعني مفهوم حجة الجماعة الناشئة من هذا التضافر بين الثلاث مجالات أن عملية الحوار، تنشأ عن التأييد و/ أو الاختلاف، الذي ينطوي على تقديم ومواجهة الأسباب لادعاءات لفظية في محاولة السعي وراء قرار و /أو اتخاذ قرار وقد وجد علماء تواصل الجماعة ادلة تجريبية قوية وثابتة لأهمية الحجة في صنع القرار الجماعة وخاصة الروابط بين عمليات الاستدلال اللفظي لأعضاء الجماعة المقدمة والدفاعية ونواتج اتخاذ القرار(Gouran, 1985) .

ونظرا لاهمية المحاجة في تحسين التواصل داخل كل من السياقات الثنائية والجماعية[53] فقد امتد مجال الاهتمام بفحص الحجج لدي الجماعات حديثا في الحوارات والمناقشات السياسية للجماعات عبر الانترنت (Price, Cappella, & Nir, 2002) وجماعة المحلفين[54] .

(Burnett & Badzinski, 2000) والصراعات داخل الجماعات (Ellis & Maoz, 2002) والجماعات عبر الحاسوب[55] (Lemus, Seibold, Flanagin, &Metzger, 2004) و بحوث اتخاذ القرار بشكل عام (Poole, Seibold, & McPhee, 1985) حيث يعد التفاعل الاجتماعي وعمليات التأثير والتأثر احد الجوانب الاساسية للحوارات المؤدية لصنع القرار (Meyers & Brashers, 1999)

وقد عنيت العديد من البحوث بأجراء برامج لتحسين مهارات المحاجة لدي الأفراد وتحديد اثر ذلك علي العديد من المتغيرات كتحسين مهارات القراءة الناقدة ومهارات الكتابة و الكتابة الحججية (Haynes and Bensley,1995) و توليد حجج متماسكة عبر الانترنت (Cho and Jonassen 2005 ; Nussbaum, 2005) و كشف نقاط الضعف في المحاجة و اكتشاف الحجج الضعيفة بالاضافة للأهتمام بتحديد آثار وسائل الاتصال المختلفة علي المحاجة (Joiner & Jones, 2003) وتحسين مستوى التفكير و التفكير الناقد والمحاجة في الحوارات وتغيير المعتقدات والوعي بالمعرفة و الحاجة للمعرفة

---

49 conversational argument perspectives
50 discursive and interactive
51 disagreement based
52 Repair or resolution oriented
53 dyadic and group contexts
54 juries
55 computer-mediated groups

(Nussbaum, Hartley, Sinatra , Reynolds, and Bendixen 2004;Gass, and Wiseman, 1990) Sanders,

و التوكيدية والانفتاح علي الافكار والقلق ,Nussbaum, Hartley, Sinatra , Reynolds) (and Bendixen 2004 والعدوان اللفظي (Sanders1994) بالاضافة لأثر المحاجة علي الابداع (Chiu 2008) وتأثير سمات الشخصية علي مهارات المحاجة ,Nussbaum) (Hartley, Sinatra , Reynolds, and Bendixen 2004 وسلوك صنع القرار (Lajoie, Lu 2008)

وهناك العديد من الأساليب المستخدمة لتنمية مهارات المحاجة نعرض للأساليب الأكثر شيوعا لتعزيز ودعم الحجج لدي الأفراد بالاضافة لعرض الأدلة البحثية لدعم هذه الأساليب.

أولا : أسلوب التوجيهات أو الارشادات[56]

تتمثل الطريقة الأكثر وضوحا وانتشارا لتحفيز المحاجة في تقديم مجموعة من التوجيهات لبناء الحجج بغرض حفز أشكال محددة من المحاجة لدي الطلاب ومن بين التوجيهات الأكثر شيوعا هو دفع الأفراد لإنتاج الحجج المضادة التي تعد السمة المميزة للمحاجة الجيدة ومعيارا لتقييم الحجج (Kuhn1991)

وقد أجرى نوسبوم وكارداش (Nussbaum and Kardash 2005) تجربتين قدما فيها التوجيهات للطلاب لكتابة ثلاثة أنواع مختلفة من المقالات **قدما في التجربة الأولى** ثلاث معالجات مختلفة **المعالجة الاولي وتتضمن ظرف التحكم**[57]: ويطلب فيه من الطلاب كتابة مقال يعبر عن رأيهم في السؤال التالي " هل تؤدي مشاهدة التلفزيون لزيادة العنف لدي الاطفال ؟، **وتتضمن المعالجة الثانية ظرف السبب**[58]: ويطلب فيه من الطلاب كتابة مقال يعبر عن رأيهم في السؤال التالي " هل تؤدي مشاهدة التلفزيون لزيادة العنف لدي الاطفال ؟ بالاضافة لتقديم اكبر قدر من الأسباب لتبرير موقفهم، و تقديم أدلة تدعم الأسباب المقدمة من قبلهم، **اما المعالجة الثالثة فتتضمن ظرف الحجة المضادة االتفنيد**[59]: ويطلب فيه من الطلاب كتابة مقال يعبر عن رأيه في السؤال التالي " هل تؤدي مشاهدة التلفزيون لزيادة العنف لدي الاطفال ؟ مع توفير اكبر عدد من الأسباب لتبرير موقفهم، ومحاولة توفير الأدلة التي تدعم اسبابهم ثم مناقشة اثنين أو ثلاثة أسباب عن اسباب اختلاف الاخرين معهم، ولماذا تعتبر هذه الأسباب خاطئة ؟ و كما هو متوقع اتضح

---

56 Directions
57 Control Condition
58 Reason Condition
59 Counterargue/Rebut Condition

أن تعليمات محاولة الإقناع قللت من عدد الحجج المضادة التي ولدت من قبل الطلاب و اتفقت النتائج مع دراسة شتاين وبيرنز (Stein and Bernas 1999) التي أظهرت أن المتحاجين أفضل دعما لموقفهم مما يفعلون لموقف الخصم لأنهم يرون المزيد من الفوائد المتحققة لموقفهم الخاص مقابل موقف الآخر، فالطلاب يعتقدون فعلا أن ان تقديم حجج مضادة من شأنه أن يجعل حججهم أقل إقناعا.

وفي التجربة الثانية، تم التركيز على الغرض من بناء الحجة: الاقناع ام عدم الاقناع[٦٠] **وتضمن ظرف الإقناع**[٦١]: تعليمات تتضمن ان يتخيل الشخص أن هناك حملة تشن في الكونغرس الامريكي للنظر في قوانين أكثر صرامة للعنف في التلفزيون وتمثلت القضية الأساسية في التساؤل هل تؤدي مشاهدة التلفزيون لزيادة العنف لدي الاطفال ؟ وطلب منهم كتابة بريد إلكتروني لمحاولة اقناع عضو الكونجرس الممثل لكل فرد وكيف ينبغي له أن يصوت على هذه المسألة؟

وتمثل ظرف عدم الإقناع: في اعطاء تعليمات لكتابة مقال يعبر عن رأى الشخص في السؤال التالي " هل تؤدي مشاهدة التلفزيون لزيادة العنف لدي الاطفال ؟ **واتضح** أن تقديم التعليمات للإقناع لها تأثير سلبي على نوعية المقالات بشكل عام ، فضلا عن عدد الأسباب الداعمة للأدعاءات المضادة ومع ذلك، عندما قدمت نصا مبنيا علي العديد من الحجج لجانبي القضية علي حد سواء ، أنتج الطلاب مزيد من الحجج المضادة، لذلك فقد أظهرت الأبحاث أن التوجيهات للمحاجة بطرق مختلفة تؤثر على الأداء الحجاجي للطلاب.

كما اجري سشورم ورنكل (Schworm& Renkl 2007) دراسة هدفت التحقق امكانية تعلم مهارات المحاجة المركبة من خلال امثلة الشرح الذاتي [٦٢] والذي يعتبر من افضل الاساليب في السياقات محكمة البناء وتمت المقارنة بين اربعة اظرف تجريبية لدي عينة مكونة من ٧١ طالب ومدرس واختلفت السياقات تبعا لكيفية وامكانية تجهيز الامثلة المدعمة بالتوجيهات المتعلقة بالتفسير الذاتي.

ثانيا :- اسلوب توجيه الاسئلة

عني العديد من الباحثين بكيفية استخدام **اسلوب سكافولد**[٦٣] * **لتحسين مهارات** المحاجة وذلك من خلال توجيه الاسئلة حيث قدمت كوهن (Kuhn 1991) أسئلة محددة للطلاب تستند

---

persuade or not. [٦٠] To
[٦١] Persuasion Condition
[٦٢] self-explaining examples
[٦٣] technique Scaffold

عليها المهارات التي قدمتها للمحاجة و ركزت على سؤال الطلاب عن القضايا المثيرة للجدل ، وذلك باستخدام اسئلة من قبيل:ما هو في رأيك سبب فشل الاداء المدرسي؟ وكيف يمكنك إثبات أن هذا هو السبب؟ وما السبب الذي يعتقد شخص آخر، لا يتفق معك في وجهة النظر، انه سبب فشل اداء المدرسة؟وما الذي يمكنك قوله لإظهار خطأ الشخص الاخر المختلف في وجهة نظره عنك؟ وكذلك ما الذي يمكن ان يقوله شخص آخر لإظهار أن رأيك حول قضية فشل المدرسة خطأ؟ وماذا يمكن أن تقول له لإظهار انه علي خطأ؟

وقد اجريت العديد من البرامج بأستخدام اسلوب سكافولد لتحسين المحاجة لدي الطلاب فأجري تشو و يوناسن (Cho & Jonassen 2002) دراسة هدفت تقييم اثر استخدام المحاجة بأسلوب سكافولد لدي تسعة من طلبة الجامعة بكلية الاقتصاد وتضمنت الاجراءات نوعين من التدخل الاول من خلال المشكلات محكمة البناء[64] بالاضافة لاحد الادوات المقيدة والتدخل الثاني يتضمن المشكلات ضعيفة البناء[65] واداة مقيدة ايضا وقسمت العينة الي مجموعتين الاولي قدمت لها المشكلات محكمة البناء وممارسة مناقشة منظمة بين اعضاء الجماعة والمجموعة الثانية قدمت لها مشكلات ضعيفة البناء بالاضافة الي مناقشة منظمة بين اعضاء الجماعة ومن خلال تقييم كم الحجج اثناء المناقشة الجماعية باستخدام نظام الترميز المأخوذ من نموذج تولمان (والذي يحدد خمسة عناصر كبري للمحاجة الادعاءات والاسباب والاوامر والاسنادات والتفنيدات [66]) اوضحت النتائج ان استخدام هذا الاسلوب في المحاجة ادي الي التحسن الايجابي لقدرة الأفراد علي توليد حجج متماسكة عبر الانترنت. كما اجري نوسبوم وهارتلي وسيناترا ورينولدز وبنديكسين

---

* يعني اسلوب سكافولد (وترجمته السقالات باللغة العربية) في مجال التعليم، مجموعة متنوعة من التقنيات التعليمية المستخدمة لنقل الطلاب تدريجيا نحو فهم أقوى حتي يصل في نهاية المطاف، لاستقلالية أكبر في عملية التعلم وهذا المصطلح يتضمن بالفعل علي المعني المتضمن في الاستعارة الوصفية (السقالات) : حيث يوفر المعلمون مستويات متعاقبة من الدعم المؤقت تساعد الطلبة في الوصول إلى مستويات أعلى من الفهم واكتساب المهارات حتي يكون قادرا على تحقيق ذلك دون مساعدة مثل السقالات المادية في البناء المعماري ، وازالة الاستراتيجيات الداعمة تدريجيا حين لا يكون هناك حاجة اليها .ويعتبر اسلوب سكافولد عنصرا أساسيا في التدريس الفعال، ويستخدم معظم المعلمين أشكال مختلفة من السقالات التعليمية في تدريسهم .وبالإضافة إلى ذلك، غالبا ما تستخدم السقالات لسد الثغرات في التعلم على سبيل المثال، إذا كان الطلاب ليسوا في مستوى القراءة المطلوبة لفهم النص التي يجري تدريسه هنا يستخدم المعلم السقالات التعليمية لتحسين القدرة على القراءة الخاصة بهم بشكل تدريجي حتى يتمكنوا من قراءة النص المطلوب بشكل مستقل ودون مساعدة وواحدة من الأهداف الرئيسية للسقالات هو الحد من المشاعر السلبية والتصورات الذاتية التي يشعر بها الطلاب اثناء التجربة كالإحباط و الترهيب أو التثبيط عند محاولة التعامل مع مهمة صعبة دون مساعدة اوتوجيه، أو فهم يحتاجون إليه لإنجاز ذلك.

64 well structured
65 ill structured
66 claims, grounds, warrants, backings, rebuttals

(Nussbaum, Hartley, Sinatra , Reynolds, and Bendixen 2004) دراسة لتقييم فعالية أداة مصممة لتحسين مستوى التفكير والمحاجة في مناقشات على الانترنت على عدد الحجج لدي الطلاب ، وتفاعل هذا مع خصائص الشخصية لدي الطلاب واستخدم في التدريب "اسلوب سكافولد" الذي يتضمن مجموعة من الملاحظات المبدئية[٦٧] من خلالها يقدم للأفراد مجموعة من العبارات يختار الطالب منها عبارة لبدء الجملة الاولي للحوار والمناقشة وهي تعد شكل من اشكال الهاديات لتشجيع الطلاب علي التفكير بشكل أكثر عمقا من خلال اقامة الحجج وقد تم اجراء المناقشات عبر النت لمجموعات من اربعة أفراد كل شخص يقدم اربع رسائل استجابة لسؤال وثلاث استجابات ردا علي طرح المجموعات الاخري وقدمت للمتدربين بطارية الشخصية من خلال الانترنت وتم انهائها في بداية الدراسة واظهرت النتائج نسبة عالية من التنوع في الرأى[٦٨] في حالة ظرف الملاحظات المبدئية أكثر من ظرف الضبط في كلا الفئتين الفرعيتين و بشكل عام اظهر استخدام اسلوب الملاحظات المبدئية فاعلية اكبر لدى الطلاب ممن لديهم درجة منخفضة من التوكيدية والانفتاح علي الافكار[٦٩] والقلق فهذا الاسلوب يشجع الأفراد ممن هم بطبيعتهم ليسوا فضوليين ومحبين للاستطلاع او مؤكدين لذاتهم في تحسين محاولتهم للاهتمام بالاراء المخالفة لهم ومع ذلك كان الطلاب القلقين اقل استفادة من هذا الاسلوب.

في مجموعة أخرى من الدراسات قدم نوسباوم وسشرو(Nussbaum and Schraw 2007) مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لحفز الحجج الأفضل لدي الأفراد ، بما في ذلك استراتيجية الدحض والتفنيد[٧٠]، واستراتيجية التوليف[٧١]، و استراتيجية الترجيح[٧٢]، وفي استراتيجية التفنيد، وهي استراتيجية تنطوي علي خصومة[٧٣] صريحة يتعلم الطلاب التعرف علي الحلول البديلة ودحض حجج الأخرين (ما الحل الذي قد يوصي به شخص آخر ، وكيف سيكون الرد على أسبابه؟) و في استراتيجية التوليف يحاول الطلاب تطوير حل وسط للموقف يجمع بين مزايا كلا الجانبين (هل هناك حل وسط أو ابداعي ؟)و في استراتيجية الترجيح يجب أن يتعلم الطلاب تقييم الحجج البديلة ودعم الحجة الأقوى على أساس وزن الأدلة على هذا الجانب من القضية (ما هو الجانب الأقوى ولماذا؟)

---

67 Note starters
68 disagreement
69 openness to ideas
70 refutation
71 synthesizing
72 weighing
73 adversarial

وفي دراسة لجوناسن وزملائه (Jonassen, Cho, Kwon, Henry, Easter, Shen, 2009) استخدمت ثلاثة اشكال من النص التشعبي المعرفي المرن[٧٤] لحفز الطلاب علي المحاجة حول معضلة هندسية اخلاقية[٧٥] : وتمثلت التدخلات في تدخل تقيمي ، وتدخل بنائي ، وتدخل ضابط (تلخيصي) ، وطلب من المشاركين في **التدخل التقيمي** تقييم حلين بديلين أثناء التفاعل مع الأدلة وطلب من المشاركين الأجابة علي سلسلة من الأسئلة: ما هو الحل الأفضل، الحل ١ أم ٢ ؟ وما التوجه الذي يدعم اختيارك؟ وما هو التوجه النظري الذي يدعم اختيارك؟ وما هي القوانين الأخلاقية التي تدعم اختيارك؟ و كيف يمكن لشخص دعم حل آخر يختلف مع الحل الذي فضلته انت ؟

وفي **التدخل البنائي**، يطلب من المشاركين بناء حلولهم الخاصة للحالات الاخلاقية وسئل المشاركي الاسئلة التالية : ما الذي ينبغي لكم كمهندسين فعله ؟ ما هو حلك لهذه المشكلة الأخلاقية؟ و ما التوجه الذي يدعم اختيارك؟ و ما هو التوجه النظري الذي يدعم اختيارك؟ و ما هي القوانين الأخلاقية التي تدعم اختيارك؟ و كيف يمكن لشخص آخر ان يفعل؟وما الحل البديل الذي يرجحه شخص اخر؟ و ما هي الأسباب التي يقدمها شخص ما لدعم هذا الحل؟

وفي **التدخل الضابط** ، طلب من الطلاب تلخيص التوجهات والنظريات التي تتعلق بالحالات الاخلاقية، واتضح ان الطلاب الذين قيموا الحجج البديلة كانوا أكثر دعما لحججهم في مهمة نقل مباشرة. .في القيام بذلك، قدموا مناقشات ومبررات أكثر تفصيلا لحلولهم للمشاكل الأخلاقية .في حين أن التدخل التقييمي أزاح وحل محل مهارات المحاجة بين أقل الطلاب انجازا، واما التدخل البنائي والتدخل الضابط لم يحسن من مهارات المحاجة لدي الطلاب

كما اجري بنسلي وهاينز (Bensley & Haynes1995) برنامجا يهدف اختبار اثر برنامج لتحسين مهارات القراءة الناقدة ومهارات الكتابة لدي طلاب الجامعة قسم علم النفس من خلال اعطائهم منظومة من المعلومات العامة عن المحاجة وقد تكونت المجموعة التجريبية التي دربت علي مهارات التفكير الناقد (المحاجة) من ١٦ طالبا بينما كانت العينة الضابطة التي لم يقدم لها التدريب ١٠ طلاب وقد اظهرت النتائج ان العينة التجريبة اصبح لديها قدرة افضل بشكل دال علي استخدام اللغة بشقيها (القراءة والكتابة) كما اظهروا استخداما أكثر للتفكير الناقد والمحاجة مقارنة بالعينة الضابطة، و اجري لارسون وبريت ولارسون (Larson, Britt, and Larson 2004) دراسة لاختبار فعالية برنامج تعليمي لمساعدة ٣٥ من الطلاب علي فهم الحجة ، وتقييمها أثناء

---

[٧٤] Cognitive flexibility hypertext
[٧٥] engineering ethical dilemmas

القراءة وتضمن البرنامج التعليمي تعريف بالمصطلحات وتحديد المفاهيم الخاطئة الشائعة حول الحجج بالاضافة لتوضيح سلسلة من الخطوات لفهم الحجج المكتوبة وقدم المشاركون مثالا وفرصة لممارسة الخطوات التي تم التدريب عليها و الالتزام بشرطين من شروط المحاجة وهما الفهم والتفنيد ، وتلقى المشاركون أربعة نصوص، وطلب تحديد الادعاءات الرئيسية والأسباب و كان عليهم كتابة الادعاء الرئيسي للكاتب وقائمة الأسباب المذكورة لدعم الادعاء و في الفهم طلب من المشاركين إدراج سبب غير مذكور لدعم الادعاء الرئيسي للكاتب بينما طلب من المشاركين الذين يقومون بالتفنيد تقديم قائمة غير مذكورة لتفنيد الحجة الرئيسية للمؤلف و بعد الانتهاء قام المشاركون بتصنيف قوة كل سبب من الأسباب الخاصة بالمؤلف علي مقياس من عشر درجات من ضعيف جدا الي قوي جدا ووجدت دلالة للتدريب في التفاعل بهدف القراءة وقد ساعد البرنامج التعليمي القصير علي تحسين الحجة من خلال هدف الفهم فقط ، بينما لم يؤد هدف التفنيد إلى تحسين الحجة.

ثالثا :- اسلوب المحاجة التعاونية[٧٦]

في حين أن كل من اسلوب الارشادات وتوجيه السؤال استخدما لتعزيز البناء الفردي للحجج، ركز اسلوب المحاجة التعاونية أكثر على تيسير المناقشات بين عدد من المشاركين ، كشكل من أشكال التفكير التعاوني وتشتمل استراتيجيات الاستدلال التعاوني دفع الطلاب للاستدلال وتوضيح عمليات التفكير من خلال التفكير بصوت عال وتشجيع الطلاب علي التحدي بالأفكار المضادة والاعتراف بالمنطق السليم؛ تلخيص ما قاله الطلاب الآخرون واستخدام مفردات التفكير النقدي (Jonassen & Kim 2010)

كما ساعد رزنيتسكيا وزملاؤه الطلاب على تطوير مخططات الحجة[٧٧] التي شملت البنية الخطابية للحجة، وقواعد استنتاج الاستدلال، وغيرها من القواعد المعرفية والاجتماعية، ووجدوا مجموعة الاستدلال التعاوني ولدت المزيد من الحجج، والحجج المضادة، والتفنيدات لحجج الاخرين و عند المشاركة في التفكير التعاوني، يتمكن الطلبة من تطوير ونقل لمخططات الحجة إلى سياقات جديدة ، وكثيرا ما تحدث المحاجة التعاونية على لوحات النقاش على الإنترنت، بدلا من المحادثات وجها لوجه (Reznitskya, Anderson, McNurlin, Nguyen-Jahiel, Archodidou, & Kim, 2001)

---

[٧٦] Collaborative argumentation

[77] argument schemas

نوعا شائعا بشكل متزايد من اسلوب سكافولد ينطوي علي رسائل مصنفة مسبقا يسمح للطلاب بتكوينها وهذه الانواع المختلفة من الرسائل تسمي الملاحظات المبدئية[٧٨] وتتكون من قائمة من الجمل يبدأ من خلالها الطلاب الجملة الاولي لمذكرة المناقشة[٧٩] في حلقة نقاش عبر الانترنت وقد استخدم نوسباوم وزملاؤه Nussbaum, Hartley, Sinatra, Reynolds, & Bendixen, (2004) الملاحظات المبدئية و المحاجة التعاونية لتحفيز المحاجة المضادة وتشجيع الطلاب على النظر في وجهات النظر الأخرى حيث توفر تلك التصنيفات القبلية مجموعة من العلاقات المتعارف عليها التي تقيد الطبيعة اللفظية للتفاعلات بين المتخاطبين وتشكل هذه القيود الروابط أو العلاقات بين الأفكار التي ينتجها المتخاطبون وهي تقدم ردود محددة مسبقا تمكن الأفراد من الاسهام في المناقشة عند الرد على رسائل معينة ويمكن للطلاب الاستجابة لواحد فقط من ثلاثة ملاحظات مبدئية: سبب لدعم هذا الاقتراح او سبب لرفض هذا الاقتراح وتعديل الاقتراح ويمكن للطلاب الاستجابة لاي اقتراح من خلال تقديم بعض اشكال الأدلة التي قد تكون اما معلومات أو وقائع أو الرأي الشخصي أو المعتقد، تجربة شخصية، أونتائج البحث.

وأختبرت دراسة لاجوي و لو (Lajoie & Lu 2008) تأثير نوعين من التواصل علي اتخاذ القرار التعاوني الذي يتعلق بحالة طبية طارئة استخدمت المجموعة في الحالة الاولي السبورة البيضاء التقليدية لتوثيق الحجج الطبية لحل الحالة الطبية الطارئة بينما استخدمت في المجموعة الثانية السبورة البيضاء التفاعلية حيث يستطيع اعضاء الجماعة توثيق الحجج باستخدام قالب منظم للبناء، وتدوينها وتفسيرها وتبادل الحجج بينهم وتميزت المجموعة التي استخدمت السبورة التفاعلية بالتعاون في سلوك صنع القرار في وقت مبكر من التدخل مما ادي إلى تفاهم مشترك وإدارة أكثر فعالية لحالة المريض كما كانت أكثر انتاجا للحجج من المجموعة التي استخدمت الطريقة التقليدية في العرض ، كما وجدت فروق في أنواع الحوار التعاوني بين المجموعتين

كما اجري شيو(Chiu,2008) دراسة علي ١٨ طالبا بالمدارس الثانوية يعملون في جماعات لحل مسائل الجبر واوضحت النتائج ان تشجيع الطلاب علي تقييم الافكار بشكل متأن والتحدث مع الاخرين بأدب والابتعاد عن الاستجابات الاندفاعية في مواجهة الاستجابات الفظة اثناء المحاجة يؤدي لزيادة الابداع لدي المشاركون في التدريب بنسبة ٦٠% أكثر من اقرانهم

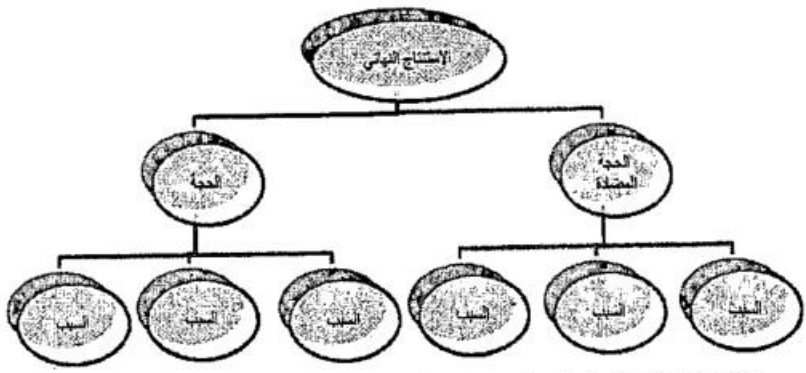
[78] The note starters
[79] discussion note

رابعا :- معينات المحاجة بالرسوم البيانية[80]

كما تساعد طريقة اخري في بناء عملية المحاجة تتمثل في معاونة المتعلمين علي التصور البصري اللحجج[81] في محاولة لتحسين بناء الحجج والتصور البصري للحجة يساعد الأفراد علي رؤية عملية بناء الحجة مما يسهل بنائها بشكل ادق والتواصل اللاحق فيما بينهم (Buckingham Shum, MacLean, Bellotti, & Hammond. 1997)

كما تساعد ايضا المتعلمين علي تصور وتحديد اهمية الافكار في المناقشة او الحوار كأشياء ملموسة يمكن الاشارة اليها وربطها بغيرها من الموضوعات ومناقشتها

والشكل البسيط للتعلم بالجرافيك او الرسم هو المنظم البياني[82] حيث طور نوسبوم وسشرو ٢٠٠٧ منظم بياني لتخطيط الحجج والحجج المضادة ودعم الاسباب والاستنتاج النهائي وذلك عند محاولة كتابة مقال حجاجي حيث يملئ المشاركين الدوائر بأرائهم والأسباب المدعمة لتلك الاراء والغرض من هذه الشكل البيضاوي مساعدة الطلاب على التفكير مليا في القوة النسبية للحجج والحجج المضادة اثناء



شكل (١) المنظم البياني لنوسبوم وسشرو ٢٠٠٧ من خلال (Buckingham Shum, MacLean, Bellotti, & Hammond. 1997)

التفاوض على النتيجة النهائية، فضلا عن تطوير الدفاعات او التفنيدات ووجد الباحثون أن استخدام منظم الرسوم البيانية أدى إلى المزيد من تفنيد للحجج مضادة، التي تعد احد نقاط الضعف الشائعة في المحاجة (انظر شكل ٢)

---

[80] Graphical argumentation aids
[81] visualize arguments
[82] graphic organizer

وهناك اداة اخري شائعة للرسم البياني لمساعدة الطلاب لبناء الحجة تتمثل في طريقة بلفيدير[٨٣] وهي تقدم مخططات للمحاجة تمثل المكونات (الفروض والبيانات والمبادئ وغير المصنف[٨٤]) والعلاقات (مع ، ضد ، و)[٨٥] وتشكل هذه المحددات الروابط او العلاقات بين الافكار التي ينتجها المتحاجون وقد قام بلفيدير بالتكامل بين ثلاثة توجهات تمثيلية او بيانية (الشكل البياني والمصفوفة والتمثيل الهرمي[٨٦]) لدعم الطلاب للانخراط في المناقشة التحليلية او الناقدة[٨٧]

ويعد التمثيل بالرسم البياني نافعا لتحفيز وارتباط المعلومات تبعا للعلاقات المحددة اما التمثيل من خلال المصفوفة فيستخدم بشكل افضل للتأكد من ان كل العلاقات تم تحديدها ولمسح انماط الادلة (Suthers and Hundhausen 2003)

وقد اختبر كو وجوناسن (Cho and Jonassen 2003) استخدام اسلوب بلفيديري لدي طلاب الاقتصاد لبناء مقالات حجاجية لحل المشكلات جيدة البناء وضعيفة البناء وقد كون الطلاب مخططا للحجة يتنبأ بنسب التضخم في العام القادم واستخدام الاسلوب لم يحسن فقط المحاجة لديهم ولكن ادي لتحسن اداء حل المشكلات لديهم في كل من المشكلات قوية البناء وضعيفة البناء.

ولبحث تأثير برامج المحاجة علي التفكير الناقد ومستوي التفكير قام جاس وساندرس ووايزمان (Gass, Sanders, and Wiseman1990) بدراسة هدفت تحديد العلاقة بين مسلمات[٨٨] وابعاد المحاجة والكفاءة المدركة للمحاجة من خلال عمل مسح للأفراد المختلفين في الدرجة علي التفكير الناقد وذلك لتحديد الي اي مدي يؤثر التدريب والاتجاهات نحو المحاجة بجانب نوع الضمانات المقدمة اثناء المحاجة في تقييم الأفراد لامكانية المحاجة بشكل عام كما قيست من خلال ثلاثة ابعاد وتكونت العينة التجريبية من ٣٩٣ متدربا قدم لهم تدريب علي مهارات التفكير الناقد ومهارات المحاجة اما العينة الضابطة فحصلت علي تدريب للتواصل بشكل عام وعددها ١٥٥، واظهرت النتائج تحسن قدرة المفحوصين علي كشف نقاط الضعف في المحاجة بشكل دال كما ان الشخص الذي حصل علي تدريب مبدئي علي مهارات المحاجة كان أكثر دقة في اكتشاف الحجج الضعيفة و اظهر الأفراد الذين حصلوا علي تدريب علي التفكير الناقد ادراكا للحجج القوية علي انها اقل اقناعا كما وجدت فروق حاسمة بين الطلاب ممن تلقوا تدريب علي مهارات التفكير الناقد ومن

---

[83] Belvedere
[84] unspecified
[85] for, against, and
[86] Graph, Matrix, and a Hierarchy representations
[87] critical discussion
[88] warrants

تلقوا تدريب علي مهارات المحاجة فالتدريب علي المحاجة عزز القدرة على اكتشاف نقاط الضعف في الحجج بينما في نفس الوقت ادي إلى اعتماد الطالب أكثر على البعد المنطقي وبدرجة أقل على الأبعاد الأخلاقية والعاطفية في تقييم قوة الحجة مقارنة بالتفكير الناقد و قدم ساندرز(Sanders 1994) برنامجا لاختبار ما اذا كان التدريب علي المحاجة يحسن التفكير الناقد من خلال تحسين القدرة علي تفنيد الحجج القوية والضعيفة واذا ما كان التدريب يزيد من الحاجة للمعرفة والولع بالمحاجة[٨٩] وادراك فائدة وفاعلية المحاجة وتقليل العدوان اللفظي وتكونت المجموعة التجريبية من ٢٩٩ عضوا قدم لهم البرنامج التدريبي للمحاجة والمجموعة الضابطة تكونت من ٥٨ ممن حصلوا علي برنامج تمهيدي عن التواصل الشخصي[٩٠] وقدمت مقايس في الاسبوع الاول والاخير لقياس متغيرات الدراسة التابعة وادي التدريب علي المحاجة الي تحسين مهارات التفكير الناقد من خلال القدرة على تمييز الحجج الضعيفة، وتحسين الإدراك الذاتي لفعالية المحاجة وانخفاض العدوانية اللفظية. وسعت دراسة نوسبوم وسناترا (Nussbaum, Sinatra 2003)

لاختبار اثر التدخل لتغيير المفهوم[٩١] معتمدا علي المحاجة وطلب من المشاركين ان يتحاجوا لتأييد تفسير بديل[٩٢] لمشكلة فيزيائية (بغرض التفسير العلمي) وقد اظهرالعينة التجريبية تحسنا في الاستدلال في التعامل مع تلك المشكلة مقارنة بالعينة الضابطة التي طلب منها حل المشكلة دون استخدام المحاجة وقد اكدت الدراسة ان التدخل الذي يتضمن استخدام المحاجة يشتمل علي درجة عالية من المشاركة بين الأفراد وفرص تضافر الافكار[٩٣] بالاضافة لسهولة التنفيذ وتقليل الوقت المستغرق في الحل بشكل دال.

واجريت برامج لفحص أثر السياق التعليمي علي المحاجة فاجري جوينر وجونز(Jones &Joiner 2003) دراسة لمقارنة آثار اختلاف وسائل الاتصال على نوعية الحجج وتنمية التفكير الحجاجي وذلك من خلال مناقشة علي الانترنت لدي ٣٩ مشاركا في سمينار نقاشي علي الانترنت ولمدة اسبوعين بأستخدام سبورة بيئة التعلم الافتراضية[٩٤]وعينة ضابطة ممن انضموا الي مناقشة وجها لوجه لمدة ساعة عددها ٣٤ وتم تحليل المحاجة من خلال تصنيف الحجج قبل وبعد التدريب الي ٣ فئات (نمط أ ونمط ب ونمط ج) من خلال استخدام تصور خون النظري 1991

89 argumentativeness
٩٠ communication interpersonal Introductory
91 conceptual change intervention
92 alternative explanation
93 juxtapose ideas
٩٤ environment learning virtual commercial Blackboard a

Kuhn وتحسنت نوعية الحجج في المناقشات وجها لوجه أكثر من نوعية الحجج المقدمة عبر الانترنت ولم يحدث تحسن في الاستدلال الحجاجي لدي اي من العينتين التجريبية والضابطة وذلك كما اشار الباحث راجعا لقصر فترة التدريب والمقاييس غير الكافية وغير الحساسة للتغيير في النتائج و قدم شتاينكولر Steinkuehler 2000 برنامجا للمقارنة بين تأثير ثلاثة اشكال من المناقشات علي الانترنت علي تغيير المعتقدات ومهارة المحاجة و الذاكرة لدي عينة مكونة من ٣٠ شخصا اجريت بينهم مناقشات علي الانترنت وذلك من خلال قراءة نص مؤيد ونص معارض لموضوع محدد و يتبعه نقاش وكان النقاش زوجيا ووكان عدد العينة التجريبية ٣٠ متدرب وكانت هناك مجموعتين ضابطتين الاولي قدمت لها قراءة النص المعارض والمؤيد يتبعها تقديم نوع من التكنيكات الفردية المشتقة من التراث الخاص بالذاكرة المعرفية (التفسير الذاتي)[95] وعددها ٣٠ والمجموعة الضابطة الثانية قدمت لها قراءة النص المعرض والمؤيد يتبعها تقديم نوع من التكنيكات الفردية المشتقة من التراث الخاص بالذكرة المعرفية (تكرار التلخيص والدراسة) وعددها ٣٠ واظهرت النتائج انه عبر الثلاث اظرف للمعالجة كان هناك انخفاض بين القياس القبلي والبعدي في العبارات غير المبررة[96] بينما لم توجد فروق حين المقارنة بين الثلاث اظرف للتدخل ولم يوجد انخفاض في نسبة العبارات غير الفعالة[97] عبر او داخل ظرف التدخل ، بينما كانت هناك زيادة دالة عبر الاظرف في عدد العبارات التي تتضمن وعيا بالمعرفة[98] ولم توجد فروق داخل الظرف الواحد ، اما الاستدلال الحجاجي فقد تحسن داخل الاظرف المختلفة حين المقارنة بين القياس القبلي والبعدي بينما لم توجد فروق بين المجموعات الثلاث ، كما اجري نوسبوم Nussbaum, 2005 دراسة هدفت تحديد اثر تقديم تعليمات للهدف[99] (لزيادة وضوح الاهداف المتعلقة بنشاط ما) علي الكتابة الحججية في سياق نقاش تفاعلي (نقاشات علي شبكة التواصل) لاستكشاف اثر الحاجة للمعرفة ولفحص التفاعلات بين المعرفة وتحديد تعليمات الهدف وقدم في الجلسة الاولي مقياسين للحاجة للمعرفة والاتجاهات نحو العنف في التلفزيون واستخدم كل المشاركين لوحة النقاش لمناقشة السؤال التالي " هل يؤدي مشاهدة التلفزيون لزيادة العنف لدي الاطفال؟" ويوضع السؤال علي لوحة الملاحظات مع تعليمات اضافية ويقوم احد الأفراد بشكل عشوائي من المجموعة المكونة من ثلاثة أفراد بتقديم الملاحظة الاولي ثم يليه الثاني والثالث ،

---

95 Self explanation
96 non-justificatory
97 nonfunctional
98 metacognitive
99 of goal instructions

والتعليمات الإضافية تختلف بحسب حالة الهدف الذي يكون واحدا مما يلي :استكشاف[100]، إقناع[101]، أوتقديم الأسباب[102]، أوالحجج المضادة[103] واستخدم تصميم(٣ × ٣) حيث كانت المجموعة الثالثة المجموعة الضابطة والتي لم تحصل علي اي تدخل وتمثلت الاهداف الخاصة بكل مجموعة بالترتيب التالي (يستكشف ،يقنع ، لا يوجد) ويتخللها اهداف نوعية (البحث عن الاسباب والحجج المضادة و لا يوجد) واظهرت النتائج ان الهدف المعني بالاقناع وتقديم الاسباب له اثار قوية علي المحاجة لدي الطلاب وادى لزيادة الادعاءات الحجاجية[104] كما ان ظرف طرح الاسباب ادي الي زيادة عدد الادعاءات العارضة لتشجيع الطلاب لاخذ أكثر من عامل في الاعتبار وكما كان مفترضا فأن الاقناع ادي الي المزيد من المعارضة والنقاش وهو ما فعله ايضا اسلوب الحجج المضادة

ويتضح من الدراسات السابقة ان معظم البرامج التي اهتمت بتنمية مهارات المحاجة ادت الي زيادة قدرة الأفراد علي التواصل الجيد مع الاخرين وعلي التوافق الايجابي مع انفسهم والمجتمع الذي يحيط بهم بينما لم تهتم معظمها بفحص اكتساب الافراد للاتجاهات الايجابية نحو المحاجة لزيادة دافعية الافراد لأستخدامها سواء في حياتهم الشخصية او اثناء تعلمهم وتعليمهم وعلي الرغم من ذلك وفي حدود علم الباحثة هناك ندرة كبيرة في الدراسات العربية والمحلية التي اعتنت بدراسة المحاجة و بالتدريب علي مهاراتها.

وبالتالي تتحدد فروض الدراسة فيما يلي :-

١. توجد فروق بين **الاداء القبلي والأداء البعدي** للعينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة في الاتجاه نحو مهارات المحاجة من حيث مدي استخدام الأفراد لاساليب المحاجة (المكون السلوكي) و ادراك الأفراد لفعالية أساليب المحاجة (المكون المعرفي).
٢. توجد فروق بين **اداءالعينة الضابطة والعينة التجريبية** في الاتجاه نحو مهارات المحاجة من من حيث مدي استخدام الأفراد لاساليب المحاجة (المكون السلوكي) و ادراك الأفراد لفعالية أساليب المحاجة (المكون المعرفي).
٣. اكتسبت العينة التجريبية اتجاهات ايجابية نحو المحاجة من خلال البرنامج التدريبي(المكون الوجداني والسلوكي)

---

100 Explore
101 Persuade
102 Reasons
103 Counter arguments
104 argumentation claims

منهج الدراسة

أولا: التصميم التجريبى والتعريف الإجرائى للمتغيرات

تقوم الدراسة الحالية على التقديم التجريبى لمتغير التدريب، باعتباره المتغير المستقل، ومعرفة أثر ذلك فى تحسين معلومات الأفراد ، ووعيهم ، بمهارات المحاجة، واتجاهاتهم نحوها ، باعتبارها متغيرات تابعة . ويمكننا فى البداية تحديد التعريف الاجرائى لكل من المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة على النحو الآتى:

المتغير المستقل:-

[أ] **التدريب:** تتبني الدراسة تعريف باتريك للتدريب (Patrick, 1992,p 2) بانه العملية المنظمة، متتابعة الخطوات، التى تؤدى إلى إكساب الأفراد المعارف، والخبرات، والمهارات المرتبطة بالانشطة العقلية محل الاهتمام.

وتتحدد مقومات عملية التدريب إجرائياً فى إطار الدراسة الراهنة فى ضوء خمسة عناصر أساسية، تشمل: *مدة التدريب* (والتى تتحدد بالزمن الذى تستغرقه جلسات التدريب) ، *وبناء برنامج التدريب* (ويتضمن الجوانب والمكونات الأساسية التى توزع عبرها مضامين البرنامج لتحقيق الأهداف المنشودة مثل الجانب المعرفى، والجانب الوجدانى والجانب المهارى) *ومضمون التدريب* (والذى يشمل المعلومات والتدريبات والإجراءات العملية التى تقدم لدعم الجوانب الثلاثة الأساسية المشكلة لبناء البرنامج)، *ووسائل التدريب* (والتى تتضمن الطرائق والأساليب المستخدمة فى تقديم المضامين المختلفة للبرنامج) *وإجراءات التدريب* (والتى تتضمن الإجراءات المتبعة لتنفيذ خطوات البرنامج، وتقديم مضامينه المختلفة)

المتغير التابع:-

الاتجاهات نحو المحاجة:

وسوف نتمكن من قياس الاتجاهات في الدراسة الحالية من خلال مقياسي الدراسة ويقيس المقياس الاول المعلومات عن مهارات المحاجة و مدي الوعي بأساليب المحاجة الايجابية ومدي استخدامها (الجانب المعرفي والسلوكي من الاتجاه) ويقيس المقياس الثاني الاتجاهات ايجابية نحو المحاجة "كما تتمثل في الشعور بتحسن مهارات المحاجة من خلال التدريب واستخدام العقل والخيال بشكل افضل والشعور بالاستفادة من البرنامج في الاداء الوظيفي والاكاديمي ومدي كفاية المعلومات والتدريبات المقدمة والاعتقاد في مدي جدوي المعلومات والتدريب علي المحاجة لطلبة المدارس ومتي يبدأ تقديمها وعلي اي صورة تقدم للطلبة ومدي الرغبة في معرفة المعلومات وتلقي التدريبات الاضافية التي تتعلق بالمحاجة في المستقبل (ويقيس الجانب الوجداني والسلوكي

من الاتجاه)

وفي ضوء هذه المتغيرات، **اعتمد التصميم التجريبي للدراسة** على تصميم (القياس القبلى والبعدي) الموضح بالجدول التالي (١):

جدول (١) التصميم التجريبي للدراسة

مجموعات الدراسة / المعالجة التجريبية	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	اتجاه القياس والتقدير
الأداء القبلي (على مقاييس: المعلومات، والوعي، والاتجاهات نحو المحاجاة)	√	√	**تقدير الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاداء القبلي** (لتحديد خط الأساس)
التدخل التجريبي (البرنامج التدريبي لتنمية المحاجاة)	√	X	
الأداء البعدي (على مقاييس: المعلومات، والوعي، والاتجاهات نحو المحاجاة)	√	√	**تقدير الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاداء البعدي** (لتقدير التحسن نتيجة التدريب)
اتجاه القياس والتقدير	**تقدير الفروق بين الادائين القبلي والبعدي** لدي المجموعة التجريبية (لتقدير حجم التحسن الراجع الي التدريب والدخيلة)	**تقدير الفروق بين الادائين القبلي والبعدي** لدي المجموعة الضابطة (لتقدير حجم التحسن الراجع الي المتغيرات الدخيلة فقط)	

ثانيا :عينة الدراسة

أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٧٣ مبحوثا بكليات الطب البشري، والعلوم ، والآداب، والتجارة ، والحقوق) من طلاب جامعة بني سويف ، قسمت الي مجموعتين الأولي تجريبية عددها (٣٣) [و (٢٣) من الإناث ، و (١٠) من الذكور ، بمتوسط عمر (١٩,٩) ± ٣,٣٧ سنة (] ، والثانية ضابطة [عددها (٤٠) (٣١) من الإناث و (٩) من الذكور ، بمتوسط عمر (١٩,٦٧ ± ٣,١٦ سنة.

وقد طبق على أفراد العينة البرنامج التدريبى فى إطار "مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالى" الذى يشرف عليه مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث فى العلوم الهندسية، بكلية الهندسة، بجامعة القاهرة وبمشاركة عدد من الهيئات العلمية والأكاديمية (والتي منها فرع بني سويف بكلية

العلوم جامعة بني سويف)

رابعا: أدوات الدراسة

شملت ادوات الدراسة نوعين من الادوات

١- أدوات تقييم العائد التدريبى

٢- البرنامج التدريبي

[١] أدوات تقييم العائد التدريبى

استخدمت مقياسين لتقدير حجم التحسن في الأداء

١- مقياس تفضيل اساليب وطرق الاقناع والمحاجة (من اعداد الباحثة)

يتضمن المقياس(٣٧) استراتيجية تستخدم اثناء المحاجاة ، منها (١٩) استراتيجية سلبية و (١٨) استراتيجية ايجابية و هي مستقاة من مكونات المحاجة التي قدمها طريف فرج(٢٠٠٥).

ويطلب من المبحوث ان يحدد درجة استخدامه لهذه الاستراتيجيات في ظل مقياس شدة يتكون من ست درجات :

صفر(لا يستخدم هذه الاستراتيجية)

(١) يستخدمها بدرجة ضعيفة جدا

(٢) يستخدمها بدرجة ضعيفة

(٣) يستخدمها بدرجة متوسطة

(٤) يستخدمها بدرجة كبيرة

(٥) يستخدمها بدرجة كبيرة جدا.

ثم يطلب من المبحوث ان يحدد بعد ذلك ما اذا كان يعتقد في ان هذه الاستراتيجية مناسبة ام غير مناسبة لأستخدامها اثناء الحوار .

ويحصل المفحوص علي درجتين كليتين علي المقياس الاول: درجة استخدامه لطرق واساليب المحاجة الايجابية (المكون السلوكي للاتجاه) والدرجة الثانية تحدد ادراكه لفعالية كل أسلوب من هذه الاساليب (المكون المعرفي للاتجاه).

الكفاءة السيكومترية للمقياس

ثبات المقياس

بينت نتائج تحليلات الكفاءة السيكومترية للمقياس في الدراسة الراهنة (علي عينة مكونة من ١٠٠ طالب وطالبة من طلبة قسم علم النفس) ارتباطًا مرتفعًا بين درجة البند والدرجة الكلية على المقياس كما يظهر في الجدول (١)، كما أظهر الأداء على المقياس ثباتًا عبر الزمن من

خلال إعادة الاختبار مقداره (,84) للجزء الاول و (,78) للجزء الثاني وبلغ معامل ألفا كرونباخ (,88)

جدول (٢)

علاقة البند بالدرجة الكلية مقياس تفضيل اساليب وطرق الاقناع والمحاجة

البند	الدرجة الكلية	البند	الدرجة الكلية	البند	الدرجة الكلية
١	.358	١٣	.406	٢٥	.401
٢	.264	١٤	.522	٢٦	.257
٣	.255	١٥	.075	٢٧	.149
٤	.346	١٦	.456	٢٨	.536
٥	.411	١٧	.362	٢٩	.368
٦	.441	١٨	.380	٣٠	.619
٧	.443	١٩	.399	٣١	.385
٨	.512	٢٠	.448	٣٢	.390
٩	.402	٢١	.599	٣٣	.315
١٠	.525	٢٢	.381	٣٤	.130
١١	.502	٢٣	.498	٣٥	.613
١٢	.508	٢٤	.496	٣٦	.285

صدق المقياس:

صدق المحكمين : تم عرض البنود المقترحة وأبعادها على **مجموعة من المحكمين** المتخصصين[١٠٥] في علم النفس الاجتماعي والمعرفي من أعضاء هيئة التدريس مع توضيح الهدف من إعداد المقياس وعينة الدراسة وطلب من السادة المحكمين بيان مدى صحة العبارات وتناسبها مع الهدف الذي وضعت من أجله، وكذلك مدى صحتها اللغوية ومناسبتها للفئة العمرية وإبداء ملاحظاتكم على ذلك، مع إدراج التعديلات اللازمة للألفاظ والصياغة العامة للعبارات التي تحتاج إلى تعديل و قد عدلت صياغة بنود المقياس تبعا لأقتراحات المحكمين ووضع الباحث معياراً للابقاء على العبارة داخل المقياس وهو اتفاق عدد ثلاث محكمين على مضمون العبارة وهدفها وصياغتها وتراوحت نسب الاتفاق علي البنود ما بين ٩٥ % و١٠٠%

[١٠٥] تتقدم الباحثة بالشكر لكل من الاستاذ الدكتور اسامة ابو سريع استاذ علم النفس المساعد بجامعة القاهرة والاستاذة الدكتورة غادة عبد الغفار استاذ علم النفس المساعد جامعة بني سويف والدكتور خالد عبد المحسن بدر المدرس بقسم علم النفس جامعة القاهرة لتحكيمهم للمقياس

كما تم حساب الصدق التمييزي من خلال حساب الفروق بين درجات المفحوصين في الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى في الاستجابة على بنود المقياس والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو المحاجة وذلك علي عينة من طلبة قسم علم النفس عددها ١٤٦ طالب وطالبة وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٣) الفروق بين متوسطي درجات المفحوصين في الأدنى والأعلى لمقياس تفضيل اساليب وطرق الاقناع والمحاجة ن=(١٤٦)

	أعلى ٢٥٪ N=٤١		أدنى ٢٥٪ N=٣٨		
م	م	ع	م	ع	قيمة ت
١	١.١٢	١.٩٦	٣.٠٥	٢.٢٦	٤.٠٥**
٢	٠٧,٢	٠٣,٢	٦٠,٣	٠٨,٢	٠٧.٣
٣	٤٨,٣	١٢,١	٨٤,٣	١٢,١	[illegible]
٤	٣,٣٦	١.٠٨	٤.٢٣	٢.٢	٤.٤٤**
٥	٢.٤١	١.٩٣	٣.٢١	٢.٠٨	[illegible]
٦	٤.٠٩	١.١١	٤.٠٧	١.١٢	[illegible]
٧	١.٣١	١.٩٩	٣.٦٣	٠.٥٤	٥.٢٤**
٨	٢.٥٦	٢.٠١	٣.٧٣	١.٧٧	٢.٨٤**
٩	٢.٩٠	١.٣٠	٣.٣٨	٠.٧١٢	٣.١٤**
١٠	٤.٠٠	٠.٩٢	٤.٢٦	١.٩٢	[illegible]
١١	٣.٤٨	١.٣٤	٤.٠٥	١.٦٢	٢.٠٧*
١٢	٢.٨٥	٢.١٨	٣.٦٠	١.٦٢	[illegible]
١٣	٣.٨٠	١.٣٠	٤.٢٣	٠.٨٦٠	[illegible]
١٤	٣.٧٠	١.٤٣	٤.٤٢	١.٠٣٨	٢.٠١*
١٥	٣.٧٠	١.٣٦	٥.١٨	١.٧١	[illegible]
١٦	٢.١٩	٢.٠٦	٣.٦٠	٠.٩٤	٣.٢٦**
١٧	١.٣٤	٢.١٤	٣.٥٥	٢.١٠	٤.٦٢**
١٨	١.٩٥	٢.١٢	٣.٧٦	١.٨٢	٤.٠٥**
١٩	٣.٥١	١.١٤	٣.٩٢	٠.٨١٨	[illegible]
٢٠	٣.٨٧	١.٠٧	٤.١٠	٠.٦٠٥	[illegible]
٢١	٢.٢٩	٢.١٥	٣.٧٦	١.٦٨	٣.٣٤**
٢٢	٣.٠٢	١.٩٦	٤.١٠	١.٣٩	٢.٧٩**
٢٣	٣.٧٣	١.٠٤	٤.١٣	٠.٧٤	[illegible]
٢٤	٣.٧٠	١.٥٠	٤.١٥	٠.٧٨	[illegible]
٢٥	٢.٣١	١.٥٢	٢.٣٤	١.٤٩	[illegible]
٢٦	٢.٧٣	١.٤٣	٣.٥٧	١.٢٢	٢.٨١*
٢٧	٢.٥٦	١.٩٣	٣.٥٢	١.٨٥	٢.٢٥*
٢٨	٢.٥٨	١.٥٩	٢.٠٥	١.٥٤	[illegible]

٢٩	٣.٦٣	١.٢٧	٤.١٠	٠.٨٣	١.٩٢
٣٠	٢.٧٨	١.٦٩	٣.٨٤	١.١٥	٣.٢٣**
٣١	١.٤١	١.٩٩	٣.٧٩	١.٩٢	٥.٣١**
٣٢	١.١٤	١.٧٦	٢.٧٦	٢.٠١	٣.٧٩**
٣٣	١.٨٧	٢.٠١	٣.٢٨	٢.١٠	٣.٠٤**
٣٤	٢.٥٣	١.٦٤	٣.٦٠	٢.١٢	٣.٣٤**
٣٥	٠.٨٧	١.٧٧	٢.٨٤	٢.٣٩	٤.١٥**
٣٦	٢.٨٠	٢.٠٥	٤.٣٦	٤.٩٣	١.٨٦
الدرجة الكلية	٩٣	١٣.٦٨	١٣٥.٤	١٢.٠٠	١٤.٦١**

يتضح من الجدول (٣) أن دلالة الفروق بين المتوسطات بين كلا المجموعتين من مرتفعي الاتجاهات نحو المحاجة ومنخفضي الاتجاهات نحو المحاجة في معظم بنود المقياس والدرجة الكلية على المقياس ذاته دالة فيما وراء ٠,٠٠١ ، وبعض البنود دالة عند مستوى ٠,٠١ فيما عدا بنود (٣،٥، ٧، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٤، ٢٥ ، ٢٨ ،٢٩، ٣٦) وقد تم حذفها من المقياس ليصبح عدد البنود ٢١ بندا وبالتالي تم حذف نفس البنود في الجزء الثاني من المقياس حيث تترتب الاجابة عليها علي الاجابة علي الجزء الاول.

(١) مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي للمحاجة

صمم المقياس علي غرار المقياس الذي أعده زين العابدين درويش (١٩٨٣)عن استطلاع الرأي في برنامج تدريبي تنمية الابداع .ويتضمن المقياس ثمان أسئلة يتم سؤال المتدرب عن مدي الافادة المتوقعة من برنامج التدريب على مهارات المحاجاة . حيث يتم السؤال عن : مدي شعور الطالب بالافادة من استراتيجيات المحاجاة التي تدرب عليها ، ومدي الافادة من هذه التدريبات في مساعدته على ادائه الاكاديمي ، ثم تنتقل الاسئلة لتسأله عن مدي كفاية المعلومات التي تدرب عليها والي اي حد يأمل في تطبيق هذه المهارات على الطلاب في المدارس والجامعات.

[٢] البرنامج التدريبي

مكونات البرنامج التدريبي

(١) بلغ عدد دورات التدريب (٦) جلسات* قدم خلالها البرنامج التدريبي لعينة الدراسة من طلبة الجامعة

* البرنامج التدريبي ضمن مشروع لتدريب طلاب الجامعة يتضمن عدد كبيرمن الدورات التدريبية (وكان البرنامج الحالي اول هذه البرامج) التي عقدها مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالى" الذى يشرف عليه مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث فى العلوم الهندسية، بكلية الهندسة، بجامعة القاهرة وبمشاركة عدد من الهيئات العلمية والأكاديمية (والتي منها فرع بني سويف بكلية العلوم جامعة بني سويف)

(٢) **مدة التدريب:** استغرقت كل جلسة ساعتين .

(٣) بناء برنامج التدريب:

أشتمل برنامج التدريب من حيث البناء على ثلاثة جوانب :

١- الجانب المعرفى: وفيه قدمت مختلف المعلومات عن مفهوم المحاجة من مختلف زوايا تناوله.

٢- الجانب المهارى: وشمل التدريبات المقدمة لتعلم بعض مهارات و استراتيجيات المحاجة والتى تضمنت التدريب الفعلى

٣- الجانب الدافعى: وشمل استخدام الأمثلة المستمدة من الحياة الواقعية والعملية للمتدربين لاستثارة دوافعهم للتفكير على نحو منظم باستخدام الاستراتيجيات المتعلمة.

(٤) مضمون التدريب: تضمن البرنامج التدريبى العناصر الآتية:

فيما يتعلق بالمضمون المعرفي للبرنامج التدريبي قدمت للمتدربين معلومات تتضمن تعريف المحاجة ودواعي الاهتمام بها و مكوناتها وأبعادها وارتقاء مهارات المحاجة بالاضافة للعوامل التى تسهم فى تشكيل مستوى مهارات المحاجة لدي الأفراد والمبادئ والقواعد الحاكمة لعمليات تنمية المحاجة و استراتيجيات تنمية مهارات المحاجة التوجيهات العملية والبرامج العلمية لتنمية المحاجة و التوجيهات والإرشادات العملية لتنمية مهارات المحاجة بالاضافة للبرامج النظامية لتنمية مهارات المحاجة وتم هذا التدريب علي مدار جلستين.

اما الجانب المهاري فقد قدمت للمتدربين تدريبات عملية علي المحاجة تمثلت في طرح موضوعات للمناقشة تتعلق بمشكلات لها اهمية في حياتنا الواقعية وتضمنت ثلاث مشكلات اساسية وهي اسباب مشكلة البطالة والزيادة السكانية وهجرة الشباب خارج مصر ، بالاضافة للاستعانة بمحادثة من ملحق كتاب التفكير المستقيم والتفكير الاعوج بين رجل اعمال ورجل دين واستاذ جامعي قدمها الكاتب لتدريب القارئ علي تحديد الحجج القوية والحجج الضعيفة في الحوار (ثاولس ١٩٧٩)

(٥) وسائل التدريب: اشتملت الوسائل المستخدمة فى تقديم المضامين المختلفة للبرنامج على: المحاضرة (محددة النقاط)، وكتيب المعلومات، واستمارات تدوين الملاحظات، ولوحات العرض (التى تعرض باستخدام عارض البيانات[١٠٦] الملحق بالحاسب الآلى)، ونموذج تدوين عناصر المحاجة المستخدمة للتدريب على مهارات المحاجة ، واحد الحوارات بين ثلاثة متحاورين لاستخراج الحجج القوية والحجج الضعيفة منها (ثاولس ١٩٧٩)

---

[106] Data show

(٦) إجراءات التدريب: تكون البرنامج من ست جلسات، قام الباحث الراهن بتقديمها جميعاً متبعاً الإجراءات الآتية

١- خصصت الجلسة الأولى لاستعراض أهداف البرنامج التدريبى و إكساب الأفراد أهم المعلومات والمهارات المتصلة بالمحاجة وتدريبهم عليها و تقديم نظرة عامة مختصرة لمختلف أجزاء البرنامج بالاضافة لتطبيق الاختبارات القبلية .

٢- خصصت الجلسة الثانية للشرح التفصيلى للمقصود بالمحاجة والتمييز بينها وبين المفاهيم الاخري ومكوناتها ودواعي الاهتمام بها من قبيل زيادة القدرة علي التعبير عن الذات وتقوية الروح النقدية بين الناس وتنشيط جهاز المناعة الحجاجية بالاضافة لتقديم معلومات تاريخية عن مفهوم المحاجة وتطور المفهوم من خلال بحوث الفلسفة وعلم اللغة لتناول العوامل التى تسهم فى تشكيل مستوى مهارات المحاجة والتي تضمنت المتغيرات الحيوية والمعرفية والسلوكية والاتجاهية واستعراض ومناقشة اهم القواعد والمبادئ المحددة لتنمية مهارات المحاجة من قبيل التمييز بين المحاجة والعدوان و ضرورة تحديد بروفيل مهارات الفرد الحجاجية قبل التدريب و اعتبار المحاجة إحدى وسائل حل الصراع وبناء اتجاه ايجابى نحو المحاجة وكيفية الاستخدام الحكيم للمحاجة ، ثم تقديم جرعة معرفية حول قواعد وأساليب المحاجة الفعالة

٣- خصصت الجلسة الثالثة والرابعة والخامسة للتدريب علي التنمية الذاتية للمحاجة ثم الانخراط فى محاجات وتقديم عائد حول الأداء فيها ومشاهدة وتحليل محاجات واقعية فقدمت للمتدربين تدريبات عملية علي المحاجة تمثلت في طرح موضوعات للمناقشة تتعلق بمشكلات لها اهمية في حياتنا الواقعية وتضمنت ثلاث مشكلات اساسية وهي اسباب مشكلة البطالة والزيادة السكانية وهجرة الشباب وكونت مجموعات من ستة أفراد تطلق علي نفسها اسم ويعين احد أفرادها لأدارة جلسات الحوار وكتابة الحجج التي يقدمها الأفراد وتقسم كل مجموعة نفسها الي مجموعتين داخليتين كل مجموعة منهم تتبني وجهة نظرا مختلفة تجاه اسباب موضوع المناقشة وتحاول كل مجموعة ان تستخدم مهارات المحاجة التي تدربت عليها في طرح الفكرة واقناع الاخر بها ومحاولة تفنيد حجج المجموعة الاخري وتم هذا التدريب علي مدار جلستين .

٤- ويحضر المدرب الجلسات مع كل مجموعة بشكل تناوبي واشتمل دوره علي دفع الطلاب للاستدلال وتوضيح عمليات التفكير من خلال التفكير بصوت عال والتعليق علي سلبيات وايجابيات المحاجة داخل كل مجموعة وتشجيع الطلاب علي التحدي بالأفكار

المضادة والاعتراف بالمنطق السليم؛ وتلخيص ما قاله الطلاب الآخرون بالاضافة لتشجيع الطلاب علي استخدام مفردات التفكير الناقد .

٥- وفي الجلسة الخامسة تم التدريب علي القدرة علي فهم الحجج المكتوبة و كشف نقاط الضعف في المحاجة و اكتشاف الحجج الضعيفة والحجج القوية من خلال عرض محادثة بين رجل دين واستاذ جامعي ورجل اعمال في جلسة ودية يناقشون فيها موضوعات متعددة وطلب من المتدربين العمل في مجموعات ثم مناقشة ما قدمته كل جماعة (انظر ثاولس ١٩٧٩ ص٢١٤-٢١٨)

٦- كما خصصت الجلسة السادسة لتقييم العائد التدريبى وتطبيق الاختبارات البعدية.

تقييم كفاءة البرنامج

عرض البرنامج على عدد من المحكمين لتقييم البرنامج، كما اعدت عدة اسئلة لتقييم المتدربين انفسهم للبرنامج بعد تدربهم عليه حيث تم سؤال المبحوث بعد البرنامج عن مدي الإفادة.

وقد اجاب المبحوثون عن السؤال هل تري ان المعلومات والتدريبات التي قدمت لك عن المحاجة كانت بالقدر الكافي ؟ اجاب ٩٠% من أفراد العينة انها كانت كافية الي حد ما بينما اشار ١٠% من أفراد العينة انها كانت كافية جدا (كافية)

نتائج الدراسة:-

للتحقق من فروض الدراسة استخدمت معاملات الفروق بين الادائين القبلي والبعدي لدي كل مجموعة من مجموعتي الدراسة، من ناحية، ثم الفروق بين أداءات مجموعتي الدراسة مقارنة ببعضهما بعضا ، من ناحية ثانية على النحو المبين بالجدول (١) .

وقد بينت النتائج ما يلي

١. <u>فيما يتصل بالفرض الاول:</u> الذي ينص على وجود فروق بين **الاداء القبلي والأداء البعدي** للعينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة في الاتجاه نحو المحاجة ؟

" كشفت نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعات عن وجود فروق ذات دلالة جوهرية بين الاداء القبلي والبعدي للعينة التجريبية في المكون المعرفي والسلوكي للاتجاه نحو المحاجة من حيث **مدي استخدام الأفراد لاساليب المحاجة** (ت= ٤,٢٥) و **ادراك الأفراد لفعالية أساليب المحاجة** (ت=٢.٥٨) وكذلك من حيث الدرجة الكلية (ت =٣,٤٤) وبينت اتجاهات الفروق ان الاداء البعدي للعينة التجريبية كان افضل من الاداء القبلي بشكل دال سواء علي مستوي تفضيل اساليب وطرق الاقناع والمحاجة بشكل عام اوعلي مستوي مدي استخدام الأفراد لأساليب المحاجة أو مدي الوعي بفعالية

هذه الأساليب (انظر جدول ٤)

جدول(٤) *الفروق علي مقياس تفضيل اساليب وطرق الاقناع والمحاجة بين الاداء القبلي والبعدي للعينة التجريبية*

متغيرات الدراسة	الاداء القبلي(ن=٣٣)		الاداء البعدي(ن=٣٣)		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
استخدام اساليب المحاجة	٥٣,٧٥	١٣.٩٠	٦٨ ،٥٧	١٤.٤٠	٤.٢٥**
ادراك فعالية اساليب المحاجة	٢٧,٠٦	٣,٨٧	٢٤.٦٩	٣,٥٣	٢.٥٨*
الدرجة الكلية للمقياس	٨٠,٨١	١٥,٦٨	٩٣,٢٧	١٣,٦١	٣,٤٤**

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

وعند **مقارنة الاداء البعدي و القبلي للعينة الضابطة** لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة مما يشير الي ان حجم التحسن لدى المجموعة التجريبية كان اكبر منه لدي المجموعة الضابطة بما يعني ان التحسن الراجع الي التدريب كان أكبر من التحسن الراجع الي المتغيرات الدخيلة التي أثرت على الضابطة. (انظر جدول ٥)

جدول (٥)الفروق علي مقياس تفضيل اساليب وطرق الاقناع والمحاجة *بين الاداء القبلي والبعدي للعينة الضابطة*

متغيرات الدراسة	الاداء القبلي(ن=٤٠)		الاداء البعدي(ن=٤٠)		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
استخدام اساليب المحاجة	٥٢,٨٥	١٢.٨٤	٥٧,٣٥	١٢.٧٣	١.٥٧
ادراك فعالية اساليب المحاجة	٢٤,٩٢	٤,١	٢٦,٠٥	٣.٨	١,٢٥
الدرجة الكلية للمقياس	٧٧,٧٧	١٣,٢٩	٨٣,٤٠	١٣,٦٢	١,٨٦

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

فيما يتصل بالفرض الثاني:

توجد فروق بين الاداء البعدى للعينة التجريبية و الاداء البعدى للعينة الضابطة في حجم **استخدام الأفراد لاساليب المحاجة وفي ادراكهم لفعالية هذه الأساليب**

في البداية بينت نتائج المقارنة بين **الاداء القبلي للمجموعة التجريبية والاداء القبلي للمجموعة الضابطة** عن غياب الفروق بين المجموعتين **في** الوعي بفعالية اساليب المحاجة و في استخدام اساليب المحاجة وكذلك في الدرجة الكلية مما يدل من ناحية عن بدء المجموعتين من خط اساس متشابه ويوضح من ناحية ثانية ان المقارنة بين الاداء البعدي للتجريبية مقارنة بالاداء البعدي للضابطة يعكس تأثير التدريب كنتاج لبدء المجموعتين من خط اساس متشابه (انظر جدول ٦)

جدول (٦)الفروق علي مقياس تفضيل اساليب وطرق الاقناع والمحاجة

بين الاداء القبلي للعينة التجريبية و العينة الضابطة

متغيرات الدراسة	الاداء القبلي(ن=٣٣) التجريبية		الاداء القبلي(ن=٤٠) الضابطة		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
استخدام اساليب المحاجة	٥٣,٧٥	١٣.٩٠	٥٢,٨٥	١٢.٨٤	٠,٢٨٩
الوعي بفعالية اساليب المحاجة	٢٧,٠٦	٣.٨٧	٢٤,٩٢	٤.١٢	١.٢٢
الدرجة الكلية للمقياس	٨٠,٨١	١٥,٦٨	٧٧,٧٧	١٣,٢٩	٠,٨٩٧

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

ومن ثم كشفت نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعات عن وجود فروق ذات دلالة جوهرية بين **الاداء البعدي للمجموعة التجريبية والاداء البعدي للمجموعة الضابطة** في الدرجة الكلية (ت=٣,٠٧٨) وفي مدي استخدام الأفراد لاساليب المحاجة (ت= ٣.٥٣) بينما لم توجد فروق في ادراك الأفراد لفعالية أساليب المحاجة (ت= ١.٥٤) حيث بينت اتجاهات الفروق ان اداء العينة التجريبية كان افضل من اداء العينة الضابطة بشكل دال علي مستوي الدرجة الكلية ومدي استخدام الأفراد لأساليب المحاجة بعد البرنامج (انظر جدول٧)

جدول(٧) **الفروق بين مقياس تفضيل اساليب وطرق الاقناع والمحاجة** *بين اداء العينة التجريبية والعينة الضابطة*

متغيرات الدراسة	العينة التجريبية(ن=٣٣)		العينة الضابطة(ن=٤٠)		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
استخدام اساليب المحاجة	٦٨.٥٧	١٤.٤٠	٥٧.٣٥	١٢.٧٣	٣.٥٣ **
الوعي بفعالية اساليب المحاجة	٢٤,٦٩	٣,٥٣	٢٦,٠٥	٣,٨٦	١.٥٤
الدرجة الكلية للمقياس	٩٣,٢٧	١٣,٦٦	٨٣,٤٠	١٣,٦٢	٣,٠٧٨**

* دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

ومما يدعم هذه النتيجة ما بينه اقرار العينة التجريبية انها تحسنت ففيما يتعلق بالسؤال هل تشعر ان مهارات المحاجة لديك قد تحسنت بالمعلومات التي قدمت لك والتدريب الذي تلقيته في البرنامج؟ اشار ٥٤.٥% من أفراد العينة انها **تحسنت بدرجة كبيرة جدا** و٣٣.٣% من أفراد العينة اشاروا انها **تحسنت بدرجة كبيرة** و١٢.١ % من أفراد العينة اشاروا انها **تحسنت قليلا** ، أي ان اكثر من ثلثي المجموعة التجريبية (٨٧.٨ %)

اقرت بحدوث تحسن كبير في مهاراتها .

فيما يتصل بالفرض الثالث:

الذي ينص علي اكتساب **العينة التجريبية** اتجاهات ايجابية نحو المحاجة ومدى فعالية التدرب على المحاجاة في تحسين الأداء الوظيفي والاكاديمي لمستخدمها فقد اتضح ما يلي :-

جدول(٨) النسب المئوية لاستجابات العينة التجريبية علي مقياس الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي

البند	تحسنت قليلا		تحسنت كثيرا		تحسنت بدرجة كبيرة جدا	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١-هل تشعر ان مهارات المحاجة تحسنت بالمعلومات التي قدمت لك والتدريب الذي تلقيته في البرنامج؟	٤	%١٢.١	١١	%٣٣.٣	١٨	%٥٤,٥
البند	كما كانت قبل البرنامج		اكثر من ذي قبل		اكثر جدا من ذي قبل	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
٢-هل اصبحت تستمتع الان بطلك وحياتك اكثر مما كنت من قبل؟			١٩	%٥٧,٦	١٤	%٤٢.٤
البند	بدرجة قليلة		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جدا	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
٣-هل تشعر ان المعلومات والتدريبات التي تلقيتها في البرنامج سوف تساعدك في ادائك الوظيفي او المهني او الاكاديمي فيما بعد ؟			١٣	%٣٩,٤	٢٠	%٦٠,٦
البند	اقل مما يجب		كافية الي حد ما		كافية جدا	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
٤-هل ترى ان المعلومات التي قدمت لك في المحاجة كانت بالقدر الكافي؟			٣٠	%٩٠,٩	٣	%٩,١
البند	نعم		لا			
	التكرارات	النسب	التكرارات	النسب		
٥-هل تعتقد في جدوي او اهمية ان تقدم مثل هذه المعلومات والتدريبات في المحاجة لطلاب المدارس والجامعات؟	٣٣	%١٠٠				
٦-هل تحب ان تعرف معلومات اكثر في المحاجة واساليب تنميتها في المستقبل او تتلقى تدريبات اضافية عليها؟	٣٣	%١٠٠				

١- ففيما يتعلق بالسؤال هل تشعر ان مهارات المحاجة لديك قد تحسنت بالمعلومات التي

قدمت لك والتدريب الذي تلقيته في البرنامج؟ اشار ٥٤.٥% من أفراد العينة انها **تحسنت بدرجة كبيرة جدا** و٣٣.٣% من أفراد العينة اشاروا انها **تحسنت بدرجة كبيرة** و **١٢.١ %** من أفراد العينة اشاروا انها **تحسنت قليلا** ، أي ان اكثر من ثلثي المجموعة التجريبية (٨٧.٨ %) اقرت بحدوث تحسن كبير في مهاراتها . (انظر جدول ٨)

٢- فيما يتعلق بالسؤال هل اصبحت **تستمتع الان باستخدام عقلك وخيالك أكثر مما كنت من قبل؟** اشار **٥٧.٦%** من أفراد العينة انه أكثر جدا من ذي قبل بينما اشار **٤٢.٤%** من أفراد العينة ان ذلك كان أكثر من ذي قبل. أي ان جميع افراد المجموعة التجريبية اقرت بالتحسن في استخدام خيالهم. (انظر جدول ٨)

٣- وفيما يتعلق بالسؤال **هل تشعر ان المعلومات والتدريبات التي تلقيتها في البرنامج سوف تساعدك في ادائك الوظيفي أوالمهني أو الاكاديمي فيما بعد؟** اجاب **٦٠.٦%** من أفراد العينة انها ستساعدهم بدرجة كبيرة جدا بينما اشار **٣٩.٤%** من أفراد العينة انها ستساعده بدرجة كبيرة. أي ان جميع افراد المجموعة التجريبية اقرت بأن البرنامج سوف يساعده في ادائه الوظيفي أوالمهني أو الاكاديمي فيما بعد. (انظر جدول ٨)

٤- وعند الاجابة علي السؤال **هل تعتقد في جدوي أو اهمية أن تقدم مثل هذه المعلومات والتدريبات في المحاجة لطلاب المدارس والجامعات؟** اشار كل أفراد العينة **١٠٠%** بالايجاب اي انهم يرون اهمية ذلك. (انظر جدول٨)

٥- وفيما يتعلق بالسؤال **عن اي المراحل التعليمية تري أن يبدأ تقديم مثل هذه المعلومات والتدريبات عن المحاجة؟** اشار **٦٣.٦ %** من أفراد العينة البدء من المرحلة الاعدادية بينما اشار **٢٤.٢ %** من أفراد العينة ان تبدأ من المرحلة الثانوية بينما اشار **١٢.١ %** من أفراد العينة البدء من المرحلة الابتدائية (انظر جدول ٩)

٦- وعند السؤال عن **الصور التي تري ان يتم بها تقديم المعلومات او التدريب** اشار **٧٢.٧%** من أفراد العينة ان تقدم في صورة مقرر دراسي بين مجموعة المقررات الاجبارية واشار **١٨.٢%** من أفراد العينة ان تقدم في صورة مقرر دراسي اختياري او ضمن الدراسات الحرة بينما اشار **٦.١%** من أفراد العينة الي تضمين المعلومات والتدريبات في المحاجة في موقف تدريس مختلف المقررات داخل الصف الدراسي . (انظر جدول ٩)

٧- وعند السؤال **هل تحب ان تعرف معلومات أكثر في المحاجة وأساليب تنميتها في المستقبل أو تتلقي تدريبات أضافية عليها؟** اشار **١٠٠%** من أفراد العينة بالايجاب

وانهم يرغبون في ذلك. (انظر جدول ٨)

جدول(٩)النسب المئوية لاستجابات العينة التجريبية علي مقياس الاتجاهات نحو البرنامج

البند	حضانة		ابتدائي		اعدادي		ثانوي	
	تكرارات	نسب	تكرارات	نسب	تكرارات	نسب	تكرارات	نسب
٧-اذا كنت اجبت بنعم علي السؤال خمسة ففي اي المراحل التعليمية ترى ان يبدأ تقديم مثل تلك المعلومات والتدريبات في المحاجة؟	٤	%١٢,١			٢١	%٦٣,٦	٨	%٢٤,٢
البند	برامج مستقلة عن المقرر		مقرر اجباري		مقرر اختياري		موقف تدريسي داخل المقرر	
	تكرارات	نسب	تكرارات	نسب	تكرارات	نسب	تكرارات	نسب
٨-اذا كنت اجبت بنعم علي السؤال خمسة هل ترى ان يتم ذلك في صورة ؟			٢٤	%٧٢,٧	٦	%١٨,٢	٣	%٩,١

مناقشة النتائج

أكدت النتائج فعالية البرنامج الذي استخدم في الدراسة الحالية في تحسين مهارة المحاجة لدي عينة الدراسة **وذلك من خلال زيادة في كم مهارات المحاجة** التي يستخدمها الأفراد ، فالأفراد ممن قدم لهم البرنامج التدريبي اصبحوا أكثر استخداما لمهارات المحاجة كما صرحوا هم بذلك بعد البرنامج مقارنة بأدائهم قبل البرنامج وكذلك مقارنة بالعينة الضابطة التي لم يقدم لها البرنامج ، **وايضا من خلال زيادة وعي أفراد الدراسة بفعالية مهارات المحاجة** والتمييز بين المهارات الفعالة وغير الفعالة مقارنة بأدائهم قبل البرنامج ومقارنة بأداء العينة الضابطة ، والنتائج علي هذا النحو تتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي تشير الي فعالية برامج التدريب علي المحاجة فيؤكد بنسلي وهاينز Haynes & Bensley, 1995 ان العينة التجريبية التي تلقت برنامجا للمحاجة اصبح لديها قدرة افضل بشكل دال علي استخدام اللغة بشقيها (القراءة والكتابة) كما اظهروا استخداما أكثر للتفكير الناقد والمحاجة مقارنة بالعينة الضابطة وكذلك اكدت دراسة دراسة لارسون وبريت ولارسون Larson, Britt, and Larson 2004 فعالية برنامج تعليمي علي المحاجة لمساعدة الطلاب علي فهم الحجة ، وتقييمها أثناء القراءة وقد ساعد البرنامج التعليمي القصير علي تحسين الحجة لدي العينة التجريبية مقارنة بأدائهم قبل التدريب وهو ما اكدته ايضا دراسة تشو و يوناسن Cho and Jonassen 2002 اوضحت النتائج ان استخدام اسلوب سكافولد في المحاجة ادي الي التحسن الايجابي لقدرة الأفراد علي توليد حجج متماسكة عبر الانترنت ، كما اكدت دراسة

جاس وساندرس ووايزمان Gass, Sanders, and Wiseman1990 تحسن قدرة المفحوصين علي كشف نقاط الضعف في المحاجة بشكل دال كما ان الشخص الذي حصل علي تدريب علي مهارات المحاجة كان أكثر دقة في اكتشاف الحجج الضعيفة .كما وادي التدريب علي المحاجة الذي قدمه ساندرز وزملاؤه **(Sanders, Wiseman and Gass, 1994)** الي تحسين مهارات التفكير الناقد من خلال القدرة على تمييز الحجج الضعيفة، وتحسين الإدراك الذاتي لفعالية المحاجة وانخفاض العدوانية اللفظية. وقد اكدت الدراسة نوسبوم وسناترا 2003 Nussbaum, Sinatra ان التدخل الذي يتضمن استخدام المحاجة يشتمل علي درجة عالية من المشاركة بين الأفراد وفرص تضافر الافكار[١٠٧] بالاضافة لسهولة التنفيذ وتقليل الوقت المستغرق في الحل بشكل دال.

كما اكتسب أفراد العينة التجريبية اتجاهات ايجابية نحو برنامج المحاجة تتمثل في الشعور بتحسن مهارات المحاجة من خلال التدريب واستخدام العقل والخيال بشكل افضل بعد التدريب علي المحاجة والشعور بالاستفادة من البرنامج في الاداء الوظيفي والاكاديمي و كفاية المعلومات والتدريبات المقدمة والاعتقاد في مدي جدوي المعلومات والتدريب علي المحاجة لطلبة المدارس كما اشار معظمهم انه يفضل ان يبدأ التدريب علي مهارات المحاجة في المرحلة الاعدادية يليها المرحلة الابتدائية وان تقدم اما في صورة مواد اجبارية او اختيارية للطلبة و الرغبة في معرفة معلومات وتلقي تدريبات اضافية تتعلق بالمحاجة في المستقبل

كما اسهمت الدراسة في حسم الجدل الدائر حول ضرورة تحديد الفترة العمرية الافضل لتعلم مهارات المحاجة لما اظهرته البحوث من تعارض في هذا الاطار في حين اظهر بعض الباحثين أن القدرة على فهم الحجة يظهر من سن ثلاث سنوات ويري غالبية الباحثين الآخرين ان معظم الطلاب الأكبر سنا ليسوا ذوي مهارة في المحاجة، فعلى سبيل المثال أظهر كل من رزنتسكيا واندرسون وماكنرلين ونيجوبين واركوديدو وكيم Reznitskya, A., Anderson, R. C., McNurlin, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S. Y. (2001) أن معظم الطلاب المراهقين لا يمكنهم فهم خطاب المحاجة ويجدون صعوبة في كتابة مقالات مقنعة[١٠٨] وفهم الحجج المكتوبة[١٠٩] و التمييز بين النظرية والأدلة وتوليد أدلة حقيقية ونظريات بديلة وحجج مضادة أو تفنيد[١١٠] الحجج.(Kuhn1991; Means and Voss 1996) كما اتضح ان المراهقين

---

١٠٧ juxtapose ideas
108 persuasive essays
109 written arguments
110 rebuttals

وصغار البالغين غير قادرين علي بناءالحجج ذات الجانبين أو تمييز الأدلة عن التفسيرات لدعم الادعاء (Kuhn1991; Voss and Means 1991; Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M.)

ومن الواضح ان أكثر نقاط الضعف شيوعا في عملية المحاجة لدي الأفراد هو ضعف الحجج المضادة لدي الأفراد فعندما يطلب من الأفراد توليد الحجج مع أو ضد مواقفهم الخاصة ، فإنهم يميلون عادة لتقديم أسباب أكثر لدعم موقفهم مقارنة بما يكذب موقفهم. وعلي الرغم من ذلك فقد اتضح ان الأطفال صغيري السن قادرون على توليد والتفكير في الأسباب الايجابية والسلبية معا اثناء السعي إلى التوصل لقرارت مختلفة قاموا بإتخاذها أو عند تكوين مجموعة من المعتقدات ، فعلى الرغم من أن الطلاب الشباب من المفترض نظريا أن يكونوا أكثر قدرة على فهم وبناء الحجج فأن الأدلة التجريبية لا تدعم تلك التوقعات (Jonassen, Kim 2010) وفي المقابل اشار فرج ٢٠٠٥ الي ان متوسط عدد الحجج التى أصدرها طلاب الإعدادي كانت ١١.٣ والثانوي ١٣.٣ والجامعة ١٧.٢ حجة وهو ما ايدته نتائج الدراسة الحالية من تحسن مهارات المحاجة لدي طلبة الجامعة من حيث كم الحجج المقدمة بعد التدريب وزيادة الوعي بأهمية المحاجة وزيادة الاتجاهات الايجابية نحو المحاجة.

التطبيقات في مجالات علم النفس المختلفة:

١- توجيه نظر المؤسسات التعليمية المختلفة لضرورة الاهتمام بتنمية مهارات المحاجة لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة ، لما اظهرته البحوث من دور المحاجة في حث عملية تغيير المفهوم لدي المتعلمين (Asterhan and Schwarz 2007)

٢- الاهتمام بتطوير وتنويع البرامج التدريبية الخاصة بالمحاجة في المراكز والعيادات النفسية لما اظهرته البحوث من ارتباطا إيجابيا بينها وبين الصحة النفسية للفرد ورضاه عن ذاته وتبنيه مفهوما إيجابيا لـــها، وقدرته على التأثير في الآخرين ومقاومة عمليات فرض الهيمنة عليه مـــن قبلهم.

٣- الاهتمام بالتدريب علي مهارات المحاجة في مجال الارشاد الزواجي والاسري والمجال الاداري والصناعي حيث تعتبر المحاجة آلية لحل الصراعات ، وفض النزاعات، وإزالة سوء التفاهم المتبادل بين الأطراف المختلفة.

توصيات ببحوث مقترحة

١- اجراء بحوث ارتقائية توضح نمو مهارات المحاجة في المراحل العمرية المختلفة وتحديد افضل تلك المراحل الت ي يمكن فيها التدريب علي مهارات المحاجة ، حيث أن

الدراسة الراهنة اكتفت بتقديم التدريب لطلاب الجامعة.

٢- اجراء بحوث للمقارنة بين الذكور والاناث في المراحل العمرية المختلفة في مهارات المحاجة، حيث ان الدراسة الراهنة طبقت على مبحوثين من الجنسين .

٣- تطوير وتنويع البرامج التدريبية لتنمية مهارات المحاجة لدي الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، حتي يمكن مقارنة الاستراتيجيات والاساليب التي استخدمت في الدراسة الراهنة بغيرها من الاساليب المتاحة في المجال .

المراجع العربية والاجنبية

١.بدران، إبراهيم . ١٩٨٧ . **حول العقلية العربية.** المؤتمر الفلسفي العربي الأول في الجامعة الأردنية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان

٢.حامد،امين.٢٠١٣. **درجة التفكير الخرافي لدى طلبة جامعة مؤتة في المملكة الأردنية الهاشمية . وعلاقتها ببعض المتغيرات** . دراسات العلوم التربوية، المجلّد ٤٠ ، ملحق ٣

٣.حجازي، مصطفى. ١٩٨٩ . **التخلف الاجتماعي، سيكولوجية الإنسان المقهور.** معهد الإنماء العربي. بيروت، لبنان.

٤. عبد الحميد جابر و محفوظ ،سهير أنور و الخليفي ،سبيكة (١٩٩١) علم النفس البيئي، القاهرة: دار النهضة العربية.

٥.فرج ،طريف .٢٠٠٥. **المحاجة طرق قياسها وأساليب تنميتها** .مشروع الطرق المؤدية الي التعليم العالي ، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية ،كلية الهندسة جامعة القاهرة.

٦.كسر، عصام . ١٩٩٨ . التفكير الخرافي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة المدارس الثانوية الفنية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة طنطا.

٧. ماك آندرو، فرانسيس ت. (٢٠٠٢) علم النفس البيئي، ط٢، ترجمة: عبد اللطيف خليفة ، جمعة سيد، الكويت: جامعة الكويت.

8. Asterhan, C. S. C., & Schwarz, B. B. (2007). The effects of monological and dialogical argumentation on concept learning in evolutionary theory. **Journal of Educational Psychology**, 99(3), 626–639

9. Baker, M. (1999). Argumentation and constructive interaction. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), **Foundations of argumentative text processing** (pp. 179–202). Amsterdam: Amsterdam University Press

10. Bensley, D.A. and Haynes, C. (1995) The acquisition of general purpose strategic knowledge for argumentation. ***Teaching of Psychology***, 22(1): 41-45.
11. Billig, M. (2003) 'Political Communication', in D.O. Sears, L. Huddy and R. Jervis (eds) **Oxford Handbook of Political Psychology**, pp. 222–50. New York: Oxford University Press.
12. Bradley, P. H., Hamon, C. M., & Harris, A. M. (1976). Dissent in small groups. **Journal of Communication**, 26, 155-159.
13. Burnett, A., & Badzinski, D. M. (2000). An exploratory study of argument in the jury decision-making process. **Communication Quarterly**, 48, 380-396.
14. Cho, K.-L. and Jonassen, D.H. (2002) The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving, Educational Technology Research and Development, 50(3): 5-22
15. Cho, K. L., & Jonassen, D. H. (2003). The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving. **Educational Technology Research and Development**, 50(3), 5–22.
16. Chiu M.(2008) Effects of argumentation on group micro-creativity: Statistical discourse analyses of algebra students 'collaborative problem solving. **Contemp. Educ. Psychol.** 33 . 382–402
17. Corey, G.(2008). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**. Thomson Brooks/Cole Publishing company, Canada 317-337.
18. Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. **Science Education**, 84, 287–312.
19. Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. **Studies in Science Education**, 38, 39–72.
20. Ellis, D. G., & Maoz, I. (2002). Cross-cultural argument interactions between Jews and Palestinians. **Journal of Applied Communication Research**, 30, 181-194.
21. Frey, L. R. (1996). Remembering and "re-membering": A history of theory and research on communication and group decision making. In R. Y. Hirokawa &M.S.Poole (Eds.), **Communication and group decision making** (2nd ed., pp. 19-51). Thousand Oaks, CA: Sage.
22. Gass, R.H., Sanders, J.A. and Wiseman, R.L. (1990) **Warrants,**

argument dimensions, perceived argument effectiveness, and the influence of critical thinking instruction. Paper presented at the Annual Meeting of the Western Speech Communication Association, Sacramento, CA, February 16-20.

23. Gee J.&Gee Val (2006) **The Winner's Attitude: Using the "Switch" Method to Change How You Deal with Difficult People and Get the Best Out of Any Situation at Work** . New York , McGraw-Hill Books.
24. Gouran, D. S. (1969). Variables related to consensus in group discussions of questions of policy. **Speech Monographs**, 36, 387-391.
25. Gouran, D. S. (1985). A critical summary of research on the role of argument in decision making groups. In J. R. Cox, M. O. Sillars, & G. B. Walker (Eds.), **Argument and social practice**: Proceedings of the fourth SCA/AFA conference on argumentation (pp. 723-736).Annandale, VA: Speech Communication Association.
26. Guillem S.,(2009) .Argumentation, metadiscourse and social cognition: organizing knowledge in political communication ,**Discourse Society**; 20; 727
27. Halpern D.(1998)Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains :Dispositions ,skills ,structure Training, and Metacognitive Monitoring , **American Psychologist** ,53(4) 449-455.
28. Hample, D. (1980). A Cognitive View of Argument, **Journal of the American Forensic Association** 16: 151–8.
29. Hample, D. (1985). A Third Perspective on Argument. **Philosophy and Rhetoric** 18:1–22.
30. Hample, D. (2007). The Arguers. **Informal Logic** 27: 163–78.
31. Hewstone, M. (1996). Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. In C.N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.) **Stereotypes and stereotyping** (pp.323–368). New York: Guilford Press.
32. Hill, T. A. (1976). An experimental study of the relationship between opinionated leadership and small group consensus. **Communication Monographs**, 43, 246-257.
33. Joiner, R.W. and Jones, S. (2003) The effects of communication medium on argumentation and the development of critical

thinking, **International Journal of Educational Research**, 39(8): 861-871.

34. Jonassen H. Kim B.(2010). Arguing to learn and learning to argue: design justifications and guidelines. **Education Tech Research Dev** 58:439–457
35. Jonassen, D. H., Cho, Y. H., Kwon, K., Henry, H., Easter, M., Shen, D., et al. (2009). Evaluating vs. constructing arguments. **Journal of Engineering Education**, 98(3), 235–254.
36. knowledge for argumentation, **Teaching of Psychology**, 22(1): 41-45.
37. Kuhn, D. (1991). **The skills of argument**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
38. Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. **Science Education**, 77(3), 319–337.
39. Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning. **Cognition and Instruction**, 15(3), 287–315.
40. Kyoo-Lak Cho; David H Jonassen .(2002) The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving .**Educational Technology, Research and Development**; 50, 3.
41. Larson. M., Britt, M.A. and Larson, A.A. (2004) Disfluencies in comprehending argumentative texts, **Reading Psychology**, 25(3):205-224.
42. Lawson, A. (2003). The nature and development of hypothetic predictive argumentation with implications for science teaching. **International Journal of Science Education**, 25(11),1387 –1408.
43. Lemus, D. R., Seibold, D. R., Flanagin, A. J., & Metzger, M. J. (2004). Argument in computer mediated groups. **Journal of Communication**, 54, 302-320.
44. Lu, J. & Lajoie, S.P. (2008). Supporting Medical Decision Making with Argumentation Tools. **Contemporary Educational Psychology**, *33*(3), 425-442.
45. Means, M. L., & Voss, J. F. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. **Cognition and Instruction**, 14(2), 139–178.
46. Meyers, R. A., & Brashers, D. E. (1999). Influence processes in

group interaction. -In L. R. Frey, D. S. Gouran, & M. S. Poole (Eds.), **The handbook of group communication theory and research** (pp. 288-312). Thousand Oaks, CA: Sage.

47. Meyers, R. A., & Seibold, D. R. (1987). Interactional and non-interactional perspectives on interpersonal argument: Implications for the study of group decision-making. In F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, & C. A. Willard (Eds.), **Argumentation: Perspectives and approaches** (pp. 205-214).
48. Nussbaum, E.M. (2005) The effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation, **Contemporary Educational Psychology**, 30(3): 86-313.
49. Nussbaum E.M. 2008 . Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. **Contemp. Educ. Psychol**. 33 345–359
50. Nussbaum, E. M., & Kardash, C. M. (2005). The effects of goal instructions and text on the generation of counterarguments during writing. **Journal of Educational Psychology,** 97(2), 157–169.
51. Nussbaum, E. M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students writing. **Journal of Experimental Education**, 76(1), 59–92.
52. Nussbaum, E. M., & Sinatra, G. M. (2003). Argument and conceptual engagement. **Contemporary Educational Psychology**, 28(3), 384–395.
53. Nussbaum, E. M., Hartley, K., Sinatra, G. M., Reynolds, R. E., & Bendixen, L. D. (2004). Personality interactions and scaffolding in on-line discussions. **Journal of Educational Computing Research**,30(1&2), 113–137.
54. Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. **Journal of Research in Science Teaching**, 41(10), 994-1020
55. Patrick J. (1992)**Training: Research and Practice**. London: Academic Press.
56. Poole, M. S., Hollingshead, A. B., McGrath, J. E., Moreland, R., & Rohrbaugh, J. (2005). Interdisciplinary perspectives on small groups. In *Theories of Small Groups: Interdisciplinary Perspectives.* (pp. 1-20). SAGE Publications Inc.. DOI: 10.4135/9781483328935.nl
57. Poole, M. S., Seibold, D. R., & McPhee, R. D. (1986). A

structurational approach to theory development in group research. In R. Y. Hirokawa & M. S. Poole (Eds.), **Communication and group decision-making** (pp. 237-264). Beverly Hills, CA: Sage.

58. Price, V., Cappella, J. N., & Nir, L. (2002). Does disagreement contribute to more deliberative opinion? **Political Communication**, 19, 95-112.
59. Reznitskya, A., Anderson, R. C., McNurlin, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou,A., & Kim, S. Y. (2001). Influence of oral discussion on written argumentation. **Discourse Processes**, 32(2&3), 155–175.
60. Sampson ,V., &Clark ,D.B.(2008).Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions. **Science Education**, 92, 447–472.
61. Sanders, J.A., Wiseman, R.L. and Gass, R.H. (1994) Does teaching argumentation facilitate critical thinking? **Communication Reports**, 7(1): 27-35.
62. Sandoval, W.A. (2003). Conceptual and epistemic aspects of students' scientific explanations. **Journal of the Learning Sciences**, 12(1), 5 –51.
63. Schwarz, B.,B., Neuman, Y., Gil, J., & Ilya, M.(2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity. **Journal of the Learning Sciences**, 12(2), 219 –256.
64. Schworm, S. Renkl, A.(2007) Learning argumentation skills through the use of prompts for self-explaining examples. **Journal of Educational Psychology**, 99(2)285-296.
65. Seibold D. , Meyers R. 2007. Group Argument: A Structuration Perspective and Research Program. **Small Group Research** 38; 312
66. Seibold, D. R., & Lemus, D. R. (2005). Argument quality in group deliberation: A structurational approach and quality of argument index. In C. A. Willard (Ed.), **Critical problems in argumentation** (pp. 203-215). Washington, DC: National Communication Association
67. Siegal, H. (1995). Why should educators care about argumentation? **Informal Logic**, 17(2), 159–176.
68. Stein, N. L., & Bernas, R. (1999). The early emergence of argumentative knowledge and skill. In J. Andriessen & P.

Corrier (Eds.), **Foundations of argumentative text processing** (pp. 97–116). Amsterdam: Amsterdam University Press.

69. Steinkuehler, C.A., Derry, S.J., Levin, J.R. and Kim, J.-B. (2000) **Argumentative reasoning in online discussion**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 24-28.
70. Suthers, D.D., & Hundhausen, C.D. (2001). Learning by constructing collaborative representations: An empirical comparison of three alternatives. In P.Dillenbourg,A. Eurelings, & K. Hakkarainen (Eds.), **European perspectives on computer-supported collaborative learning** (pp. 577–584). Universiteit Masstricht, Maastricht, Netherlands.
71. Untereiner B. 2013. Teaching and Learning the Elements of Argumentation . in the Department of Curriculum and Instruction. University of Victoria. **(ProQuest Dissertation)**
72. Voss, J. F., & Means, M. L. (1991). Learning to reason via instruction in argumentation. **Learning and Instruction**, 1, 337–350.
73. Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. **Journal of Educational Psychology**, 91(2), 301–311.

Effects of Collaborative Argumentation Training on Gaining Positive Attitudes about Argumentation Skills in University Students.

Dr. Heba Mahmoud Abou Elnile *

Abstract:-

The current study aims to examine the effect of training on improving attitudes towards argumentation skills among university students and gaining positive attitudes towards learning these skills . The study was conducted on 73 male and female students studying both humanties and sciences from the University of Beni Suef (The students belonged to faculties of medicine, science, arts, commerce and law) The experimental group constituted of (33) students (10 males and 23 females), with an average age (19.9 years) +3.37. (40) students formed the control group (9 males and 31 females with an average age (19.7 years) +3.16). The experimental group participated in a training program for collaborative argumentaion. The program constituted in facilitating discussions among multiple participants as a form of collaborative Strategies for collaborative argumentation included training argumentation. students in making inferences and deductions; clarifying their reasoning processes while thinking aloud with others; countering an argument and accepting the other's consistent logic; and summarizing the points presented by other parties of the argument using the vocabulary and skills of critical thinking (Jonassen & Kim 2010). Results showed that the post-test performance of the experimental sample was better than its pre-test performance regarding their ability to use skills of collaborative argumentation and their positive attitude towards these skills. Moreover, differences showed that the performance of the experimental sample was better than the control sample both in the use by individuals of acquired skills of collaborative argumentation and in the individuals' positive attitude towards those skills.

* Assistant Professor of Psychology
Psychology Department Faculty of Arts Beni-Suef University