كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

" أثر استخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير الاستدلالى والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى"

إعداد:

ميساء محمد مصطفى أحمد حمزة

مدرس المناهج وطرق التدريس(مواد فلسفية)

كلية التربية – جامعة بنها

1438 هـ – 2017 م

" أثر استخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة على تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالى والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى"

إعداد:

ميساء محمد مصطفى أحمد حمزة

مدرس المناهج وطرق التدريس(مواد فلسفية)

كلية التربية – جامعة بنها

مستخلص البحث:

استهدفت الدراسة الكشف عن اثر استخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة القائمة على برنامج تدريس الفلسفة للأطفال (P4C) على تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالى وكذلك اتجاه الطلاب نحو مادة الفلسفة بالصف الأول الثانوى، وقد تكونت عينة الدراسة من (6) من الطلاب المكفوفين بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة بنها، واستخدمت الباحثة اختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالى (إعداد الباحثة)، وكذلك مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة (إعداد الباحثة)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار التفكير الاستدلالى ككل لصالح التطبيق البعدى، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستنباط لصالح التطبيق البعدى، أما مهارة الاستقراء فقد توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستقراء لصالح التطبيق البعدى، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستنتاج لصالح التطبيق البعدى، وفيما يتعلق بمقياس الاتجاه فقد توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة لصالح التطبيق البعدى.

The Effectiveness of Using Lipman Method on Developing some Reasoning Thinking Skills and the Trend towards subject in The Philosophy Course among First Year Secondary blind Students

By:

Maisaa Mohammed Moustafa Ahmed Hamza

Lecturer of Curriculum and Methodology (philosophical studies)

Faculty of Education – Benha University

Abstract:

The study aimed to investigate the Effectiveness of Lipman Method in teaching philosophy course based on teaching philosophy for children program (P4C) on Developing some Reasoning Thinking Skills and the Trend towards Subject in The Philosophy Course among First Year Secondary blind Students, The sample consisted of (6) male and female blind students in the first year in El Noor school for blind students in Benha , Two research tools, Reasoning Thinking Skills test and the scale for the trend toward philosophy subject, were developed (by researcher), and The study findings revealed that There were statistically significant differences among the mean ranks to students in the pre and post application test for Reasoning Thinking as a whole in favor of the post test, There were statistically significant differences among the mean ranks to students in the pre and post application test for Deductive skill in favor of the post test, There were statistically significant differences among the mean ranks to students in the pre and post application test for Inductive skill in favor of the post test, There were statistically significant differences among the mean ranks to students

in the pre and post application test for inference skill in favor of the post test, There were statistically significant differences among the mean ranks to students in the pre and post application scale in the trend toward philosophy subject in favor of the post application.

المقدمة:

يعد التفكير ارقى صور النشاط البشرى ، ويتجلى فى أوضح صورة فى تكوين المفاهيم وإقامة العلاقات المنطقية بينها وبين الإحساسات والتصورات، لذا يجب التركيز على ضرورة تفعيل التفكير النوعى أو التفكير بأنواعه المختلفة لدى الطلاب.

كما يعد التفكير الهادف من أنواع التفكير التى تلعب دورا مهما فى نجاح الأفراد داخل وخارج المدرسة، لأن أداءاتهم فى المهمات التعليمية والمواقف الحياتية هى نتاج تفكيرهم، ولذا فإن فرص النجاح تتقلص ما لم يقم المعلمون بتوفير الخبرات المناسبة وتدريبهم على مهارات التفكير اللازمة لأداء المهمات داخل وخارج المدرسة. (وزارة التربية والتعليم، 2008: 6)

والتفكير الاستدلالى هو أحد أنواع الفكير الهادف التى من خلالها يسعى الطالب إلى الوصول إلى حل أو نتيجة معينة ، ولذا فهو يحتاج إلى قدر من المعلومات بغرض الحصول على حلول منطقية ، ومن خلال المعلومات والقدرة على التركيب وإيجاد العلاقات والتحليل يستطيع الوصول إلى نتيجة أو حل معين.

(الجميلى، 2013، 591)

إن الاستدلال عموما هو عملية تفكير تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة أو معالجتها بحيث تؤدى إلى استنتاج أو قرار أو حل لمشكلة ، والاستدلال الاستنباطى هو عملية تفكير منطقى هدفها معالجة المعلومات أو الحقائق المتوافرة طبقا لقواعد وإجراءات محددة من أجل التوصل إلى استنتاج فى حدود المعلومات المتوافرة، أما الاستدلال الاستقرائى عملية تفكير تنطلق من فرضية أو ملاحظة وتتضمن القيام بإجراءات مناسبة لفحص الفرضية من أجل نفيها أو اثباتها والتوصل إلى تعميم بالاستناد إلى المعلومات المتوافرة. (شحاتة،و النجار،2003 : 38)

اتبعت الباحثة نظام التوثيق APA (الاسم الأخير، السنة: رقم الصفحة)

وطبيعة التفكير الاستدلالى تعتمد على ايجاد روابط بين القضايا التى ظهرت ،أى أنه يربط بين قضيتين لم يكن بينهما روابط سابقة أو علاقات ، ولذا يظهر الاستنتاج كعنصر جديد حيث يصل الفرد منه إلى نتيجة جديدة من المعلومات المتوافرة لديه. (ملحم، 2008: 17)

ويمكن تعريف التفكير الاستدلالى بأنه نمط من أنماط التفكير يتطلب استخدام المعلومات والخروج بعلاقات منظمة، سواء من العام إلى الخاص أو من الخاص إلى العام أو استنتاج نتيجة من حقائق معينة.

(رزوقى وعبد الكريم، 2015: 31)

ومن الدراسات التى اهتمت بالتفكير الاستدلالى دراسة (حسين و خير الدين ، 2007) التى استهدفت التعرف على فاعلية برنامج تكاملى باستخدام الوسائط الفائقة فى تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الثانى الأعدادى ، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذا، واستخدم الباحثان اختبار التفكير الاستدلالى ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار التفكير الاستدلالى عند مستوى الاستقراء.
2- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار التفكير الاستدلالى عند مستوى الاستنباط.

وكذلك دراسة (شلبى ، 2007) التى استهدفت التعرف على مهارات التفكير الاستدلالى فى مرحلة المراهقة المبكرة ومدى اختلافها بين الذكور والإناث، وقد تكونت عينة الدراسة من (400) تلميذ وتلميذه بالمرحلة الإعدادية، وقد استخدم الباحث تسعة اختبارات هى اختبار مهارة الاستدلال اللفظى، والعددى، و المجرد، واختبار مهارة الاستقراء والاستنباط والاستنتاج ، والاستدلال الاجتماعى ، والشكلى و الاستدلال من التعبيرات الانفعالية للوجه، وقد توصلت الدراسة إلى:

1- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين عينتى الذكور والإناث مرحلة المراهقة المبكرة فى مهارة الاستنباط والاستدلال الشكلى والاستنتاج والاستدلال من التعبيرات الانفعالية للوجه والاستقراء والاستدلال الاجتماعى فى اتجاه ارتفاعها لدى الإناث.

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين عينتى الذكور والإناث مرحلة المراهقة المبكرة فى مهارة الاستدلال المجرد والعددى واللفظى.

أما دراسة الحسينى (2008) فقد استهدفت التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيتى دورة التعلم وخرائط المفاهيم فى تدريس التاريخ على تحصيل المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير الاستدلالى لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة، حيث تدرس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية دورة التعلم ، والأخرى باستخدام خرائط المفاهيم، أما الضابطة فتدرس باستخدام الطريقة المعتادة فى التدريس، وقد استخدمت الدراسة اختبار التفكير الاستدلالى من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى :

1. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الاستدلالى لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
2. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الاستدلالى لصالح المجموعة التجريبية الثانية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الاستدلالى لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وقد استهدفت دراسة (أريز وآخرون .Aries ,et.al ، 2015) اعداد برنامج تدريبى قائم على المخ يعتمد على المحتوى التاريخى بمقرر التاريخ بالمرحلة الثانوية لتحسين مهارات الاستدلال، وقد استخدم الباحثون مجموعتين تجريبيتين وضابطة حيث تكونت المجموعة التجريبية الأولى من (92) طالبا وطالبة أما المجموعة التجريبيبة التثانية فتكونت من (63) طالبا وطالبة ، حيث قام الباحثون بالمجموعة التجريبية الأولى بالدمج بين استراتيجيات الذاكرة العاملة والاستدلال فى التدريب ، وقد أظهرت المجموعة التجريبية

تفوقا على المجموعة الضابطة فى الاختبارات التى تتطلب استخدام مهارات الاستدلال، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد استخدمت استراتيجيات الذاكرة العاملة والاستدلال كل على حده، كما أظهرت النتائج أن استراتيجيات التعلم القائمة على المخ يمكنها تحسين مهارات الاستدلال.

وتعد مهارات الاستدلال من المهارات المهمة التى تساعد على تحسين التحصيل الدراسى لدى الطلاب ويؤكد ذلك الدراسة التى قام بها (Nnorom ، 2013) التى استهدفت الكشف عن تأثير مهارات الاستدلال على تحصيل الطلاب فى مقرر البيولوجى بالمرحلة الثانوية فى الاختبارات التى تتطلي استخدام مهارات الاستدلال، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب، واستخدم الباحث استبيان التفكير المنطقى واختبار تحصيلى فى البيولوجى يعتمد على استخدام مهارات الاستدلال، وقد أوضحت النتائج أن الطلاب ذوى مهارات الاستدلال المرتفعة أدوا بشكل جيد على الاختيارات من ذويهم الذين لديهم مهارات أقل.

وإذا كان قانون (139) لسنة 1981 وتعديلاته بالقانون (155) لسنة (2007) ينص على أن المرحلة الثانوية تهدف إلى:

أ. اعداد الطلاب للحياه جنبا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالى والجامعى.

ب. المشاركة فى الحياه العامة.

ج. التأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية.

وإذا كانت هذه الأهداف للمرحلة الثانوية ككل أى أنها تضم الطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة بنفس المرحلة، فإن هذا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا تم تدريب الطلاب على التفكير فى المواقف والأحداث وإيجاد العلاقات والروابط بينها والوصول إلى استنتاجات ، ولذا كان من الضرورى تنمية التفكير الإنسانى لدى الطلاب، وهذا ما أكدث عليه وثيقة منهج مبادىء التفكير الفلسفى والعلمى للصف الأول الثانوى، حيث أشار المؤلفون إلى أن اختلاف الناس فى حياتهم الواقعية فى الحكم على الأفكار بالصدق والحق أو بالباطل، لابد أن يكون راجعاً إلى اختلاف أساليب تفكيرهم، وتباين آرائهم بشأن الموضوعات التى يناقشونها. (الجندى ، و النشار، و محمود، و زيدان، و الهاشمى ،و محمد، 2016: المقدمة)

إن بداية الإصلاح هو أن نربى الأجيال على التفكير السليم الذى يمكن الانسان من ايجاد حلول وعلاقات وابتكارات جديدة وبه يستنبط مبادىء ونظريات جديدة، فلقد أصبح تنمية التفكير لدى الطلاب ضرورة ملحة فى عصر المعلومات. (أحمد، 2012: 2)

وتعد الفلسفة من المواد الدراسية التى تسعى إلى تنمية التفكير لدى الطلاب بمهاراته المختلفة حيث تشير محمود (2004: 132) إلى أن الفلسفة تسعى إلى تنمية المهارات الآتية: تحديد المصطلحات– بناء الفروض– بناء المفاهيم– اكتشاف البدائل – الاستنتاج من الفروض– الاستنتاج من قضية مفردة– وضع التفسيرات – إقامة العلاقات– إدراك علاقة الجزء بالكل– استخدام القياس.

مما سبق يتضح أن التفكير الاستدلالى أحد أنماط التفكير التى تسعى الفلسفة إلى تنميته لدى الطلاب، سواء بصورة صريحة من خلال موضوعات ترتبط بالتفكير كتلك المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى ، أو بصورة غير مباشرة فى سياق موضوعات أخرى. و يمكن تنمية القدرة على التفكير بكل أنواعه ، فهو باعتباره شكل من أشكال النشاط العقلى يمكن التدريب عليه، وحيث أن التفكير الاستدلالى أحد أنواع التفكير العلمى فمن الممكن التدريب عليه وتنميته، فقد نادى العديد من العلماء والباحثين بضرورة الاهتمام بالتفكير الاستدلالى وأهمية تدريب الطلاب عليه وإكسابهم مهاراته حتى يستطيعوا ممارسته بصورة سليمة .

و على الرغم من اهتمام العديد من الباحثين فى السنوات الأخيرة بتدريس الفلسفة على اعتبارها طريقة لتعزيز التفكير، فإن ماثيو ليبمان هو رائد تدريس الفلسفة للأطفال، حيث يعتبر أن ما يدرسه الطفل فى المدرسة أقل بكثير مما يجب تقديمه له، حيث يجب تنمية المهارات العقلية لدى الطلاب، ولذا يجب تدريس موضوعات تتعلق بالقضايا الحياتية الكبرى، بحيث يكون لدى الطفل القدرة على الاستقصاء والتفكير بأنفسهم مما يساعدهم على التفكير فى حياتهم. (Eezaz , Talaghan ، 2015: 855)

وفى برنامج الفلسفة للأطفال يتوقع من الطلاب طرح العديد من التساؤلات التى قد لا تحتاج إلى اجابات، وعلى الطالب أن يدرك أن الإجابات ليست هى ما يعتقد انه يريده، وإنما ما يريده حقا هو مواجهة التساؤلات الفلسفية، فالإستدلالات والحكم هى ما تحتاج المجتمعات الديمقراطية اليه بالإضافة إلى الأنظمة التعليمية،

فيجب أن يكون لدى الطالب القدرة على الإستدلال والحكم وتكوين العلاقات والروابط بين المعلومات التى تطرحها القصصص أو المواقف. (Lipman، 1998: 279- 280)

وقد قدم ليبمان نموذجا أو طريقة لتدريس الفلسفة للأطفال ، يؤكد على أهمية تفكير الأطفال بأنفسهم إذا توافرت ظروف وبيئات مناسبة، ويحتوى النموذج على (7) قصص من الحضانة إلى المرحلة الثانوية، كما يطرح مجموعة من التساؤلات التى تناسب أعمارهم، ولهذا النموذج ثلاث خصائص أساسية وهى: أنه يهتم بتطوير العمل فى الفصول الدراسية من خلال التركيز على الأسئلة التى يطرحها الأطفال بأنفسهم، وكذلك المعلمين، كما أنه يوظف المحتوى الخاص بالأفكار والمشاعر المحدد فى القصص ويربطه بمحتوى الكتب المدرسية ، مما يشجع على التفاعل مع الموقف، واخيراً يحول الفصل إلى مجموعة منظمة استقصائية تمكن الأطفال من مناقشة المشكلات والأفكار الإنسانية. (خميس ، 2013: 85)

وقد شهد القرن العشرين اهتماما كبيرا بفئة المكفوفين ، وأصبحت هناك مؤسسات تعليمية خاصة بهم ، كما ظهرت العديد من المؤلفات والكتب والدراسات التى اهتمت بهذه الفئة وغيرها من الفئات الأخرى، أما فى مصر فقد انشئت العديد من المدارس للمكفوفين وصلت إلى أكثر من عشرين مدرسة ، ومدة الدراسة بهذه المدارس مثل الطلاب العاديين بالمرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية.

و تعد حاسة البصر إحدى النعم التى انعم الله بها على الإنسان ، فعن طريق البصر يستطيع الإنسان إدارك ورؤية الأشياء والتفاعل معها والتعبير كذلك عن طريق الانفعالات فى المواقف المرتبطة بها، ولذا فإن فاقد هذه النعمة ، يلجأ إلى وسائل ومصادر بديلة يستعين بها قد تكون السمع أو اللمس أو غيرها.

و يستخدم مصطلح الكفيف للدلالة على فقدان البصر الذى يؤدى إلى صعوبة إكمال المهمات اليومية دون تعديلات أو تكيفات خاصة ، أى أن العين غير قادرة على رؤية الأجسام أو الأشياء بشكل واضح كما هو معتاد ، وقد تكون الإعاقة ناتجة عن فقدان المجال البصرى وهو المجال الذى يراه الفرد .

(الزريقات ، 2006 : 99)

كما ازداد الاهتمام مؤخرا بدمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين ، ويعد هذا الاتجاه من أهم التطورات التى شهدها الميدان، ولذا فإن تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين من أهم الموضوعات التى يجب التأكيد عليها فى إصلاح منظومة التعليم ، مع مراعاه حقوق هؤلاء الطلاب واحتياجاتهم، فربما يحتاج الطلاب ذوو الإعاقة البصرية بعض التجهيزات فى تنظيم حجرة الدراسة.

(زيتون ، 2003 : 301-302)

وقد اهتمت العديد من المؤتمرات بذوى الاحتياجات الخاصة ومنها :

1- المؤتمر العالمى الأول لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى خدمة ذوى الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم المنعقد فى الكويت فى الفترة من 20- 22 مايو 2012 والذى أكد على ضرورة تحسين أساليب وأدوات البرامج التشخيصية والعلاجية بما يحقق الجودة الكاملة لخدمة فئات ذوى الإعاقات وصعوبات التعلم ، بالإضافة إلى أهمية توجية المؤسسات والمعاهد والجامعات التعليمية فى تقديم البرامج المتخصصة لإعداد أفضل الخريجين المؤهلين لدعم هذه الفئات.
2- وكذلك المؤتمر العلمى السابع لكلية التربية بالتعاون مع مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل بعنوان " دمج وتمكين الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة فى التعليم والمجتمع : الممارسات والتحديات" الذى دعا إلى ضرورة الاهتمام بهذه الفئات وتوجيه الدولة والمؤسسات المختلفة إلى بذل المزيد من الجهود لرعاية ذوى الاحتياجات الخاصة.

وباستقراء الواقع بالنسبة إلى المناهج التعليمية المقدمة للمكفوفين بمصر نجد: (مازن ، 2012: 49)

1- اعتماد كلى على الأساليب المعتادة فى التدريس التى قد تؤثر على تعليم المكفوفين حيث لا تراعى خصائصهم أو احتياجاتهم.
2- عدم الاعتماد على القدرات المتاحة للمكفوفين فى التعليم .
3- اهمال الجوانب الوجدانية ، حيث التركيز بصورة أساسية على الجوانب المعرفية.
4- الاعتماد الأساسى على مناهج الطلاب العاديين، ولذا يواجه المعلم والطالب صعوبة أثناء التدريس.

ويرى (خميس ، 2013: 71) أن واقع تدريس الفلسفة بمصر يعانى الكثير من السلبيات ومنها التركيز على الحفظ ، وإهمال جوانب التفكير ومهارات التفلسف ، كما أن المعلمين يهتمون بما يتضمنه المنهج المدرسى من معلومات فقط ، ولا يهتمون بإجراء المناقشات التى تنمى التفكير لديهم.

ولا يختلف الوضع كثيرا بالنسبة لتدريس الفلسفة للمكفوفين حيث يتبع المعلمون نفس الأساليب المتبعة مع العاديين، وهذا ما أكده (مازن 2012) وغيره من الكتابات والدراسات.

و يمكن تنمية تفكير الطلاب المعاقين بصريا من خلال إثارة وتنشيط الحواس الأخرى لديهم مثل السمع واللمس والشم والتذوق، ويمكن تحقيق ذلك من خلال: (إبراهيم ، 2008: 628-629)

1- تشجيعهم على تعرف مكونات البيئة من خلال مواقف مثيرة تطلق خياله وفكره ليفكر فيما يدور حوله.
2- تأكيد قدرتهم على التفاعل الوجدانى مع الآخرين .
3- تأكيد برامج تعليم المكفوفين على تنمية التفكير بما يساعدهم فى حياتهم على أساس أن التفكير هو السمة المميزة للانسان عن الحيوان عن طريق تشجيعهم على طرح أفكارهم بحرية دون خوف، والاهتمام بمناقشة هذه الأفكار التى قد يسمعها من وسائل الإعلام.

وتكمن أهمية هذه الدراسة فى أنها تتعامل مع إحدى فئات ذوى الاحتياجات الخاصة وهى فئة المكفوفين المنتمين إلى مرحلة المراهقة، حيث تعد من أهم المراحل فى التكوين النفسى والعقلى والاجتماعى والخلقى للمراهق، ويتطلع المراهق فى هذه المرحلة إلى تعلم مهارات جديدة تفيده فى حياته، فهو يحتاج إلى اكتساب مهارات تساعده على التوافق والعيش فى المجتمع من خلال ملاحظاته واستنتاجاته، كما يحتاج إلى اكتساب اتجاهات إيجابية حول الموضوعات التى يدرسها تساعده على مواصلة الدراسة الجامعية.

ومن خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة فى ميدان الاهتمام بالمكفوفين وجد أن هناك قصوراً وعدم اهتمام بهذه الفئة من الباحثين فى ميدان المواد الفلسفية، فعلى الرغم من كثرة البحوث فى العديد من المواد الدراسية لهذه الفئة إلا أنه فى حدود علم الباحثة لا توجد إلا دراسة واحده أجريت للمكفوفين لتنمية التفكير الفلسفى لديهم.

وللتأكيد على مشكلة الدراسة قامت الباحثة بإجراء مقابلات شخصية مع عدد (15) من الموجهين والمدرسين للوقوف على طرق وأساليب التدريس التى يستخدمونها مع الطلاب المكفوفين ، وقد أشاروا إلى أنها نفس الطرق المعتادة مع الطلاب العاديين كطريقة الإلقاء والحوار والمناقشة وأحيانا العصف الذهنى، أما استخدام طريقة ليبمان المعتمدة على القصص، فيرى بعض المعلمين أن وقت الحصة لا يتسع لاستخدامها ويرى البعض الآخر أنهم ليسوا على دراية كافية بها، بل أشار بعض الموجهين إلى أن بعض المدرسين ممن يدرسون مادة الفلسفة لهذه الفئة ليس لديهم المعلومات الكافية عن طبيعة المكفوفين أو خصائصهم وكيفية التعامل معهم مما يشكل صعوبة أثناء تدريس مادة الفلسفة لهم، كما أشاروا إلى أن الطلاب يعانون من صعوبات فى التعلم نظراً لاعتمادهم على حاسة السمع، وعدم اهتمام المعلمين بالطرق والأساليب التى تناسب فئة المكفوفين.

ولذا كان من الضرورى البحث عن سبل وطرق جديدة يمكن من خلالها التدريس والتعامل مع فئة المكفوفين بخصائصها المتعددة، ويمكن فى الوقت ذاته من تنمية مهارات التفكير الاستدلالى، لذا كانت طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة التى تعتمد على برنامج تدريس الفلسفة للأطفال والتى تعتمد بشكل أساسى على استخدام القصة فى التدريس، وهى طريقة تناسب خصائص هذه المرحلة التى تعانى من فقدان البصر، ولذا يجب الاعتماد على الحواس الأخرى ومنها حاسة السمع، كما أنها تركز بصفة أساسية على تنمية الاستدلال لدى الطلاب.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة الدراسة فى قصور مهارات التفكير الإستدلالى لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى، والذى قد يرجع الى قصور طرق وأساليب التدريس المتبعة فى تدريس مادة الفلسفة للطلاب المكفوفين عن الايفاء بحاجات وخصائص هؤلاء الطلاب ، حيث تركز الطرق المعتادة فى التدريس على الحفظ والتلقين ، وتبتعد عن الهدف الأساسى للمادة بصفة عامة وهو تنمية التفكير الانسانى لدى الطلاب، ولذا سعت الدراسة الحالية إلى البحث عن طريقة تدريس تساعد فى تنمية التفكير الاستدلالى لدى الطلاب المكفوفين، ومن هنا كان التساؤل الرئيس للدراسة كالتالى:

" ما تأثير استخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة على تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالى والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى"

ويتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما صورة وحدة (مبادىء التفكير الفلسفى) المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى والمعدة وفقاً لطريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة؟
2- ما تأثير الوحدة المعدة وفقاً لطريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى؟
3- ما تاثير الوحدة المعدة وفقاً لطريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة على اتجاه الطلاب المكفوفين نحو مادة الفلسفة بالصف الأول الثانوى؟

حدود البحث:

1- طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة النور للمكفوفين ببنها، حيث أنها العينة المستهدفة لتنمية مهارات التفكير الاستدلالى لديها.
2- وحدة (مبادىء التفكير الفلسفى) المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى بالفصل الدراسى الأول (2015-2016)، حيث وجدت الباحثة من خلال الإطلاع العام على موضوعات الوحدة أنها تركز على موضوع التفكير مما يتيح الفرصة لدمج الأمثلة والأنشطة والقصص داخلها مما ييسر تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى الطلاب.
3- مهارات التفكير الاستدلالى (الاستنباط – الاستقراء – الاستنتاج) حيث اتفقت الدراسات والبحوث السابقة على هذه المهارات، ولذا فقد اقتصرت الدراسة الحالية على هذه المهارات فقط

فروض البحث:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار التفكير الاستدلالى ككل لصالح التطبيق البعدى.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستنباط لصالح التطبيق البعدى.

3- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستقراء لصالح التطبيق البعدى.

4- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستنتاج لصالح التطبيق البعدى.

5- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة لصالح التطبيق البعدى.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالى إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تنمية مهارات التفكير الاستدلالى (الاستنباط – الاستقراء – الاستنتاج) لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى.

2- تعديل اتجاه الطلاب المكفوفين نحو مادة الفلسفة بالصف الأول الثانوى.

3- تقديم طريقة مناسبة لتدريس الفلسفة للطلاب المكفوفين تراعى حاجاتهم وتناسب خصائصهم.

أهمية البحث:

ترجع أهمية الدراسة إلى ما يمكن أن تسهم به فى النواحى التالية:

1- توعية الطلاب المكفوفين بأهمية وضرورة مادة الفلسفة باعتبارها مادة للتفكير وليست للحفظ.

2- تحقيق أهداف تدريس مادة مبادىء التفكير الفلسفى والعلمى للصف الأول الثانوى.

3- مساعدة فئة المكفوفين فى التواصل مع المجتمع والتعايش معه من خلال ما يمتلكونه من مهارات تساعدهم على التعايش فى المجتمع

أدوات البحث:

1- اختبار مهارات التفكير الاستدلالى : إعداد الباحثة

2- مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة لطلاب الصف الأول الثانوى: إعداد الباحثة

إجراءات البحث

تسير إجراءات البحث وفقاً للخطوات التالية:

أولاً : للإجابة عن التساؤل الأول للدراسة، اتبعت الإجراءات التالية:

1- الإطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بالتفكير الاستدلالى ومهاراته.

2- الإطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بالمكفوفين من حيث المفهوم والخصائص وأساليب وطرق التدريس المناسبة.

3- إعادة صياغة الوحدة (مبادىء التفكير الفلسفى) موضع التجريب باستخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة، وهذا يتطلب:

أ- تحديد أهداف الوحدة.

ب- تحديد المحتوى العلمى للوحدة.

ج- تحديد القصص الفلسفية المستخدمة مع موضوعات الوحدة.

د- تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية.

هـ-تحديد أساليب وطرق التقويم

4- عرض الوحدة على المحكمين للتأكد من صلاحيتها وتعديلها فى ضوء آرائهم.

5- إعداد دليل المعلم.

ثانيا: للإجابة على التساؤل الثانى والثالث للداسة اتبعت الإجراءات التالية:

1- إعداد اختبار التفكير الاستدلالى وعرضه على المحكمين للتأكد من صدقه وثباته.

2- إعداد مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وعرضه على المحكمين للتأكد من صدقه وثباته.

3- اختيار مجموعة الدراسة بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة بنها.

4- تطبيق الأدوات تطبيقا قبليا على مجموعة الدراسة.

5- تدريس الوحدة المختارة والمعدة وفقا لطريقة ليبمان لمجموعة الدراسة.

6- تطبيق الأدوات تطبيقا بعديا على مجموعة الدراسة.

7- رصد البيانات ومعالجتها احصائيا.

8- تفسير النتائج ومناقشتها.

9- تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

التفكير الاسدلالى: تتبنى الدراسة تعريف (رزوقى و عبد الكريم ، 32) الذى يشير إلى أن التفكير الاستدلالى هو " سلوك أو أداء عقلى معرفى يتم فيه استخلاص أو الوصول إلى نتيجة أو معرفة مجهولة جديدة من معارف وخبرات سابقة معلومة دون اللجوء إلى التجربة أى أن الاستدلال يكون عقلياً وليس علمياً" وهو يتضمن المهارات الفرعية التالية: الاستقراء و الاستنباط والاستنتاج.

المكفوفين: تتبنى الدراسة تعريف (زيتون، 2003 : 295)

حيث يعرف الإعاقة البصرية بأنها حالة يفقد الفرد فيها القدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلبا فى أدائه ونموه ، كما أنها حالة عجز أو ضعف فى الجهاز البصرى تعوق أو تغير أنماط النمو عند الإنسان.

الاتجاه: تتبنى الدراسة تعريف (شحاتة والنجار ، 2003: 16)

حيث يعرفانه بأن" الموقف الذى يتخذه الفرد أو الاستجابة التى يبديها إزاء شىء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة، نتيجة مرورة بخبرة معينة أو بحكم توافر ظروف أو شروط تتعلق بذلك الشىء أو القضية أو الحدث"

أولاً: الإطار النظرى والدراسات السابقة:

سوف يتم عرض الإطار النظرى وفقا لمتغيرات الدراسة على النحو التالى:

1 : التفكير الاستدلالى:

أ- **مفهوم التفكير الاستدلالى:**

إن التفكير هو أعظم المنح التى منحها الله للإنسان فهو أرقى العمليات العقلية التى تميزه عن غيره من المخلوقات، فالتفكير بمثابة نشاط طبيعى للإنسان لا يمكن الاستغناء عنه، ولا يمكننا تخيل الفرد بدون تفكير فى كل نواحى حياته.

كما أن التغيرات المتلاحقة فى تكنولوجيا المعلومات بالسنوات الأخيرة جعلت من الصعب على مناهج المرحلة الثانوية متابعة حاجات الطلاب، فالطلاب لا يمتلكون المهارات المناسبة والمطلوبة لعصر المعلومات، كما أن الكثير منهم يفتقدون المهارات التى تؤهلهم للبحث بكفاءة عن المعلومات ، علاوة على مهارات القراءة الناقدة والتحليل والتقييم.(Bouhnik & Giat ، 2009: 1)

والاستدلال كمهارة نوع من البرهان الاستقرائى والاستنباطى حيث أن البرهان الاستنباطى هو مقدرة الفرد على تحديد مبدأ موجود بطريقة منطقية، بينما يشير البرهان الاستقرائى إلى التعميم والتصريح المنطقى اعتمادا على مشاهدة حالات متباينة ، كما تشير إلى تحديد وتوفير العناصر الازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الاسئلة أو أى شكل آخر للتعبير، ويقصد بالاستنتاج القدرة على خلق أو تكوين جدال.(أبو جادو، و نوفل ، 2007: 100)

ويرى (أحمد ،2007: 56) أن التفكير الاستدلالى هو عملية عقلية منطقية تبدأ من قضايا معلومة ومسلم بها و يفترض صحتها وصدقها للوصول إلى قضايا أخرى مجهولة تنتج عنها بالضرورة دون الالتجاء إلى التجريب.

كما ترى سليمان (2011: 365) أن التفكير الاستدلالى هو نمط من أنماط التفكير الذى يعتمد على عمليات منطقية ذات طابع استنتاجى أو طابع استقرائى مباشر أو غير مباشر.وتعرفه كذلك بأنه عملية تفكيرية تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدى إلى استنتاج قرار أو حل مشكلة.

ويوضح كل من (عبد المجيد و جميل ،2011: 181) أن التفكير الاستدلالى عملية عقلية منطقية تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التى تبدو فى كل نشاط عقلى معرفى يتميز باستقراء القاعدة من جزئياتها واستنباط الجزء من الكل، حيث يسير فيه الفرد من حقائق معروفة أو قضايا مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ذهنياً.

أما العرداوى (2013: 158) فيرى أن التفكير الاستدلالى شكل متقدم من أشكال التفكير يستعمله الطالب عندما يواجه مشكلة يحاول الوصول إلى حلها ذهنيامن خلال المقدمة المعلومة لتحقيق نتائج مجهولة.

مما سبق يتضح أن التفكير الاستدلالى عملية أو مهارة عقلية يقوم بها الفرد تتضمن قدرته على التوصل إلى القانون العام أو استخلاص القضية العامة من ملاحظات جزئية ، أو التوصل إلى الجزء من خلال القضايا العامة أو الحقائق أو القوانين، حيث يسير الفرد من قضايا مسلم بصحتها إلى قضايا أخرى تلزم عنها، وهو بذلك يتضمن مهارات الاستنباط والاستقراء والاستنتاج

ب- <u>أهمية التفكير الاستدلالى:</u>

تعتبر مهارات الاستدلال مكونا مهما فى عملية التعليم ، كما أنها ضرورية لفهم المواد الدراسية ، فالاستدلال مهارة يمكن اثباتها فى مراحل التفكير المتقدمة أو بعبارة أخرى أثناء عملية حل المشكلات ، ويمكن تعريف الاستدلال بأنه القدرة على التفكير بصورة منطقية ومتناغمة تمكن من الوصول الى الاستنتاجات من الحقائق المعلومة أو المقترحة.(Gunham، 2014: 1)

ولذا يعد التفكير الاستدلالى أحد الأنماط الهامة التى تلعب دوراً رئيسيا فى التوصل إلى نتائج مفيدة ، ويتضح ذلك فى الآتى: (رزوقى وعبد الكريم، 2015: 51-52)

1- يعد أداه مهمة لإثراء العلم ، فالطالب عند استخدامه للمنهج العلمى يتحرك بين الاستنباط والاستقراء.

2- يعد من أنماط التفكير المهمة التى تسعى المؤسسات التربوية لتطويره وجعله عادة لدى الطلاب.

3- يساعد فى اتخاذ قرارات مستقبلية فى المواقف الحياتية ليحصل على نتائج صحيحة.

4- حل المشاكل الحياتية التى تواجهه وتحليل أبعادها ومعرفة السبب والنتيجة.

5- يعد ضرورة من الضرورات التى تقوم عليها الأنواع الأخرى.

6- يدخل فى الكثير من أساليب التعليم والتعلم ، حيث يقوم الطالب بتكوين الفروض والبحث عن الحقائق باستخدام مهارات الاستنباط والاستقراء.

يمكن تحديد أهمية مهارات التفكير الاستدلالى فيما يلى: (سليمان ،2011: 367)

1- تساعد على حل المشكلات عن طريق الربط بين الخبرات السابقة والمعلومات المتاحة.

2- تؤثر إيجابيا فى تحصيل المواد العلمية.

3- تدخل ضمن سياق العمليات العقلية المعرفية الأخرى كالإدراك ، حيث يتم استقراء سياق المعلومات المعطاه للفرد وكذلك الفهم للمعلومات الناقصة والتنبؤ بالمعلومات الجديدة.

4- تساعد على التنبؤ والتوقع بالنجاح الدراسى .

ويؤكد (المرشد ،2009: 163) على أهمية التفكير الاستدلالى لدى الطلاب ومن بين هذه الأهمية أنه:

1- يعين المتعلم على التحصيل والفهم والتطبيق ويزوده بطريقة منطقية للتفكير.

2- يوفر النجاح فى الحياه والعمل والدراسة.

3- أداة لإثراء العلم وتنمية التفكير عن طريق اكتشاف الحقائق الجديدة.

4- أعان الإنسان على استقراء الماضى والتنبؤ بالمستقبل.

مما سبق يتضح مدى وقيمة التفكير الاستدلالى لطالب المرحلة الثانوية ، فهو من ناحية يضفى معنى على التعلم ويعينه على استشراف المستقبل وتوقع النتائج، ومن ناحية أخرى يؤدى إلى نتائج ايجابية فى التحصيل الدراسى، كما يعينه على حل المشكلات والمواقف الحياتية التى قد تواجهه.

ج- أنماط مهارات التفكير الاستدلالى:

إذا كان التفكير هو العمليات العقلية التى يستخدمها الفرد من أجل الوصول الى حلول دائمة أو مؤقتة للمشكلات، فإن على المعلم أن يدرك نمط التفكير الذى يستخدمه الطلاب من أجل توفير خبرات تعليمية تناسبهم، ومن بين أنماط التفكير ، النمط الاستدلالى ويتمثل فى الأداء المعرفى العقلى الذى يصل فيه الفرد ن قضايا معلومة مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ، وكذلك النمط الاستنباطى الذى يعتمد أصحابه على الانتقال من الكليات أو المفاهيم أو النظريات إلى الخصوصيات. (مصطفى، 2002: 29)

ويمكن تصنيف التفكير الاستدلالى إلى الأنواع التالية :

الاستدلال الاستنباطى ، ويعرف بأنه القدرة على التوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات أو الحقائق المتوفرة طبقا لقواعد منطقية محددة.، فالنتيجة لا تخرج عن حدود المعلومات المعطاه، أما الاستدلال الاستقرائى : وهو استدلال عقلى ينطلق من فرضية أو مقولة أو ملاحظة ويتضمن القيام بإجراءات مناسبة لفحص الفرضية من أجل نفيها أو إثباتها أو التوصل إلى نتيجة أو تعميم بالاستناد إلى الملاحظة أو المعطيات المتوفرة ويتضمن الانتقال من القضايا الجزئية إلى القضايا الكلية، وهو يساعد على تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم ، حيث يستطيع هؤلاء الطلاب الوصول إلى نتيجة إو قاعدة عامة من ملاحظة حالات جزئية. وأخيرا الاستنتاج الذى يعنى الخروج بنتيجة من خلال ملاحظة وقائع معينة، فهو عملية عقلية تمكن الطالب من استخلاص نتيجة مترتبة على بيانات تمت ملاحظتها. (سليمان ،2011: 367) و (المرشد ،2009: 162) و (النجدى، 2003، 235)، .(رزوقى وعبد الكريم، 2015: 82، 87، 92)

وبالإضافة إلى المهارات السابقة يرى سيد (2014: 57) أن من بين مهارات التفكير الاستدلالى ما يلى:

1- الاستدلال الاحتفاظى : وتعنى قدرة المتعلم على إدراك ثبات بعض صفات الأشياء والموضوعات دون تغير.

2- الاستدلال الخاص بضبط المتغيرات : وتعنى قدرة المتعلم على ضبط العوامل التى تؤثر فى التجربة بعد التعرف عليها، لتحديد أثر المتغير التجريبى وتسهم فى معرفة علاقات السبب والنتيجة.

3- الاستدلال التناسبى: وتسهم فى تمكين المتعلم من إدراك معنى ما يقدم له من أفكار وتقديم إجابات للمشكلات القائمة.

4- الاستدلال الاحتمالى: وتعنى قدرة المتعلم على التفكير وانتاج احتمالات ممكنة لحل مشكلة.

5- الاستدلال التوافقى: وتعنى قدرة المتعلم على استخدام قواعد المنطق الرياضى فى الربط بين العوامل المرتبطة بالمشكلة.

6- الاستدلال الاستنتاجى: وتعنى قدرة المتعلم على استخلاص معلومة جديدة من حقائق لوحظت أو افترضت.

7- الاستدلال التمثيلى: وتعنى قدرة المتعلم على اكتشاف العلاقة بين شيئين ليس من السهل اكتشافها دائما .

كما يرى كل من (شلبى ، 2007: 77-78) و (الربيعة ، 2012: 22) أن هناك اختلاف حول تحديد مهارات التفكير الاستدلالى الفرعية ولكن الشائع أن مهارات الاستدلال تنقسم إلى الاستقراء والاستنباط، والاستدلال الاستقرائى يتضمن مهارات المماثلة والتعرف على الأحداث والتمييز بينها، وحل المشكلات بطريقة تعتمد على الاستبصار، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، وتحليل المشكلات ذات النهايات المفتوحة، أما الاستدلال الاستنباطى فيعنى عملية فكرية منظمة تنجم عنها استنتاجات مبنية على مقدمات، وأخيرا الاستنتاج الذى يتضمن التنبؤ بالنتائج ، واستخلاص نتيجة جديدة من الملاحظات، والربط بين السبب والنتيجة وتفسير المعلومات.

ويشير (العتيبى 2001: 13) إلى أن مهارات التفكير الاستدلالى تتمثل فى الاستقراء والاستنباط والاستنتاج ، ويقصد بالاستقراء نشاط عقلى معرفى يتميز باستنتاج قاعدة عامة من جزئياتها، أما الاستنباط فهو القدرة التى تبدو فى الأداء العقلى الذى يتميز باستنباط الأجزاء من القاعدة ومهاراته الفرعية هى، استخدام قواعد المنطق ، استكشاف العبارات المتعارضة، الاتحليل من خلال عمليات القياس المنطقى وحل المشكلات المكانية.أما الاستنتاج فهو العملية التى يتم بواسطتها استخدام معلومات جديدة من مقدمات

لوحظت ومهاراتها الفرعية هى التنبؤ بالنتائج ، واستخلاص نتيجة من الملاحظات ، والربط بين السبب زالنتيجة وتفسير المعلومات.

ويمكن تقسيم التفكير الاستدلالى إلى : (أحمد ، 2007: 58)

1- استدلال استقرائى : يتقدم خلاله الفرد من القضايا الخاصة إلى قضايا عامة.
2- استدلال استنباطى: بواسطته يتوصل الفرد من قضية عامة إلى قضايا خاصة.
3- الاستنتاج : يتم من خلاله استخلاص نتيجة من حقائق معينة لوحظت أو افترضت.

كما يمكن تعريف مهارة الاستنتاج بأنها تلك المهارة العقلية التى نستخدم فيها ما نملكه من معارف من أجل الوصول إلى نتيجة معينة، أما عن أهمية هذه المهارة فتتمثل فى زيادة المعلومات المتوافرة لدى الطالب عن المشكلة المطروحة وتحليل العلاقات بين المعلومات ، ولا شك أن المعلم الناجح هو الذى يربط بين هذه المهارة والمحتوى الدراسى ، ويكون ذلك بالتشجيع المستمر للطلابه على استخلاص المعلومات واستنتباط الأفكار الجديدة . (سعادة، 2011: 131-132)

د- <u>طرق و أساليب تنمية مهارات التفكير الاستدلالى:</u>

يتطلب تنمية التفكير الاستدلالى الوعى بـ: (أبو مرق، 2013: 65)

1- أن الكليات يمكن الوصول إليها من خلال دراسة الحالات الجزئية التى تنتمى إليها.
2- درجة صدق المقدمات عن طريق الفهم العميق للقوانين والنظريات.
3- أن صدق المقدمات يعتمد على عدم إدخال أى معنى شخصى غير ماتنطوى عليه المقدمات.
4- ضرورة التدريب على عملية الاستقراء التى تعنى اشتقاق القاعدة من حالاتها الفردية.
5- التدريب على عملية الاستنتاج التى تعنى استخلاص معلومات معينة من مقدمات تمت ملاحظتها.

و توجد عدد من البرامج العالمية التى تقدم فى صورة ممارسة فعلية لتنمية التفكير الاستدلالى ومنها:

أ- برنامج الفلسفة للأطفال: قام بإعداده ليبمان ، وهو يرى أن الاستدلال من أبرز ملامح الفلسفة، يتكون من سبعة أجزاء موزعة على المراحل التعليمية الثلاث، ويتضمن تدريب الطلاب على التصنيف والتعميم، والتنبؤ بالنتائج من خلال لغة الحوار والنقاش بعد قراءة محتوى قصصى.

ب- برنامج التفكير التحليلى : قام بتصميمه مجموعة من الباحثين فى جامعة لويزيانا، وهو عبارة عن فصل صيفى قصير يتدرب فيه الطلاب على مهارات فرعية مثل حل المشكلات والاستدلال الاحتمالى والتناسبى والتفكير المركب وغيرها.

ج- برنامج تطوير مهارات التفكير التجريدى: قام بتصميمه مجموعة من الباحثين فى ولاية نبراسكا، ويهدف إلى تنمية التفكير الاستدلالى والناقد، وهو مبنى على نظرية بياجية فى التطور المعرفى.

وغير ذلك من البرامج التى أعدت خصيصا للتفكير الاستدلالى أو بعض مهاراته.(رزوقى وعبد الكريم،2015: 74-75)

كما أن هناك مجموعة من الأساليب التى يمكن استخدامها فى تنمية التفكير الاستدلالى وهى:

(العتيبى ، 2001: 38- 41)

1- التعميم generalization : ويقصد به إدراك الخاصية أو المبدأ المشترك فى عدد من المواقف ، ان الاستدلالات الاستقرائية تسمح لنا ببعض الافتراضات والتعميم.

2- المماثلة Analogy: ويقصد بها الاستدلال من خاص إلى خاص يتم عن طريق إجراء مماثلة بين شيئين أو حالتين بينهما أوجه شبه ويترتب على عملية المماثلة الوصول إلى نتيجة.

3- الاستدلال السببى Casual Reasoning: يقصد به التدريب على النموذج السببى (إذا كان – فإنه) وهو يساعد فى توضيح السباب الكامنة خلف حدث معين.

4- القياس المنطقى : يتضمن التدريب على القياس المنطقى أن يعرض الباحث على الطلاب تعميمات أو مبادىء ينبغى أن تكون صادقة ليصلوا إلى نتائج محددة.

5- الحجج المؤيدة والمعارضة The Personal Conlist : وتعد من أساليب تطور الاستبصار لدى الأفراد ، مما يتيح الفرصة لتعميم القضايا بطريقة متوازنة وموضوعية.

6- ما الخطأ فى الإفادة ? What's Wrong with statement: وتعتمد على التدريب على معرفة المغالطات المنطقية الشائعة أى أنه جزء مكمل للمواجهة أو هو تحدى لأراء وأفكار الفرد فيما يتعلق بموقف معلوم .

7- المناقشة: تعتمد على مناقشة موضوع معين ومحاولة طرح الاستناجات والحلول حوله.

8- التغدية الراجعة Feedback: تهدف إلى توجيه ما وصل اليه المتدرب من مستوى مع بيان جوانب القوه والضعف لديه.

من خلال العرض السابق أمكن للباحثة تحديد برنامج الفلسفة للأطفال لليبمان كتوجه لتدريس مادة الفلسفة للصف الأول الثانوى ، حيث أن هذا البرنامج يقدم العديد من الطرق الإجرائية لتدريس الفلسفة تم تخصيصها لتنمية مهارات التفكير الاستدلالى، ومنها طريقته التى تعتمد على استخدام القصة فى التدريس بالاعتماد على مجتمع الاستقصاء الذى يشجع على طرح الأسئلة.

ومن الدراسات التى اهتمت بتنمية التفكير الاستدلالى فى مجال الفلسفة دراسة (محمد ، 2007) التى استهدفت تحديد اثر استخدام استراتيجيات الذكاء المنطقى والذكاء الاجتماعى فى تنمية التفكير الاستدلالى وبعض المفاهيم الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا بواقع مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة ، وقد استخدمت الباحثة اختبار التفكير الاستدلالى (الاستنتاجى والاستقرائى)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين فى اختبار التفكير الاستدلالى لصالح لمجموعتين التجريبيتين .

2- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين فى اختبار التفكير الاستدلالى.

أما دراسة (أحمد ، 2012) فقد استهدفت التعرف على فعالية الجمع بين نظامى التعلم التقليدى والالكترونى فى تنمية التفكير الفلسفى والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (58) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة اختبار التفكير الفلسفى (اختبار مواقف) ومقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة إعداد: محمد سعيد زيدان، واظهرت

النتائج الأثر الإيجابى لاستخدام الجمع بين نظامى التعلم التقليدى والالكترونى فى تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الفلسفى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أما مجال الدراسات الاجتماعية فقد حظى التفكير الاستدلالى باهتمام العديد من الباحثين ومن بين الدراسات ما يلى :

دراسة (خريشة و طلافحة، 2000) فقد استهدفت تعرف أثر كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى طلبة الصف العاشر الأساسى بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية قوامها (129) طالبا وطالبة وضابطة قوامها (140) طالبا وطالبة، وقد استخدم الباحثان اختبار التفكير الاستدلالى (اعداد: المفتى 1974) بعد تعديله وقد تكون الاختبار من ثلاثة أجزاء هى الاستنباطى والاستقرائى والاستنتاجى، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تنمية مهارات التفكير الاستنباطى والاستقرائى والاستنتاجى لصالح المجموعة التجريبية التى درست بالطريقة التاريخية.

ودراسة العتيبى (2001) استهدفت التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض وتكونت عينة الدراسة من (34) طالبا بواقع مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة فى مهارات التفكير الاستدلالى لصالح المجموعة التجريبية.

كذلك دراسة الجندى (2003) وقد استهدفت الكشف عن أثر استخدام نموذج سوشمان فى تدريس قضايا التاريخ الجدلية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة ، واستخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى الذى اقتصر على مهارتى الاستقراء والاستنباط، وتوصلت الداسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبة والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

و دراسة الحسينى (2008) التى استهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجيتى دورة التعلم وخرائط المفاهيم فى تدريس التاريخ على تحصيل المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير الاستدلالى لدى الطلاب ،

وتكونت عينة البحث من ثلاث مجموعات تجريبيتين وضابطة، واقتصر اختبار التفكير الاستدلالى على مهارات الاستنباط والإستقراء والاستنتاج، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

ودراسة عمران (2009) التى استهدفت الكشف عن أثر تنظيم محتوى مادة الجغرافيا وفق نظرية ريجليوث التوسعية وأثره على التحصيل وتنميسة التفكير الاستدلالى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وقد تكونت عينة الدراسة من (80) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى بشقيه الاستنباطى والاستقرائى، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرقا ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لختبار التفكير الاستدلالى لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك دراسة (المرشد، 2009) التى هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية المتشابهات فى تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالى ومهارة قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبا ، واستخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية المتشابهات فى تنمية التفكير الاستدلالى لدى مجموعة الدراسة.

و دراسة عبد الوهاب (2010) استهدفت الكشف عن أثر استخدام استراتيجيتين لما وراء المعرفة فى تحصيل مادة علم النفس والتفكير الاستدلالى لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وقد تكونت عينة الدراسة من (94) طالبا وطالبة بالصف الأول الثانوى الأزهرى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وقد استخدمت الباحثة اختبار التفكير الاستدلالى بشقية الاستنباط والاستقراء، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

و دراسة (عبد المجيد و جميل ، 2011) التى استهدفت التعرف على فاعلية تدريس وحدة مقترحة قائمة على التكامل بين مفاهيم مادتى العلوم والدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالى لدى طلاب المرحلة الإعدلادية باستخدام أطلس المفاهيم، وقد تكونت عينة الدراسة من (90) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحثان اختبار للتفكير الاستدلالى بشقيه الاستنباطى

والاستقرائى، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات لالة احصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير الاستدلالى لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك دراسة آل كنه (2011) التى استهدفت التعرف على أثر استخدام طريقة حل المشكلات فى تنمية التفكير الاستدلالى فى مادة الفقة لدى طلاب الصف السادس فى الثانويات الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (34) طالبا واستخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب فى اختبار التفكير الاستدلالى لصالح التطبيق البعدى.

أما دراسة يسن (2012) فقد استهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجية التدريس القائم على الأستبطان فى تنمية التفكير الاستدلالى لطلاب الصف الثانى الثانوى فى مادة الجغرافيا ، وتكونت عينة الدراسة من (160) طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية

وكذلك دراسة سلمان (2012) التى استهدفت معرفة أثر استخدام نموذج التعلم التوليدى فى تنمية التفكير الاستدلالى (الاستقراء – الاستنباط – الاستنتاج) والتحصيل الدراسى فى الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى بمكة و، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبة تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس التفكير الاستدلالى وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة فى مقياس التفكير الاستدلالى .

وأيضاً دراسة المنصور (2012) التى استهدفت الكشف عن العلاقة المحتملة بين الاستدلال المنطقى وحل المشكلات لدى عينة من طلبة قسمى علم النفس والارشاد النفسى بكلية التربية ، جامعة دمشق ، وتكونت العينة من (150) طالبا ، وتوصلت الدراسة إلى:

1- وجود علاقة ارتباطية بين الاستدلال المنطقى وحل المشكلات .
2- وجود أثر لمتغير الجنس فى الاستدلال المنطقى وحل المشكلات.
3- وجود أثر لمتغير الشهادة الثانوية فى الاستدلال المنطقى وحل المشكلات.

كما هدفت دراسة (الربيعة، 2012) إلى معرفة أثر برنامج ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى والاستبصارى والوعى بعملياتها لدى طالبات المرحلة الثانوية فى ممالكة البحرين، وقد تكونت عينة الدراسة من (54) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الباحثة بطارية التفكير الاستدلالى والاستبصارى والوعى بالحل الإبداعى للمشكلات، وتوصلت إلأى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتى الدراسة فى مهارات التفكير الاستدلالى.

أما دراسة العرداوى (2013) استهدفت التعرف على أثر استخدام انموذج رايجلوث فى التفكير الاستدلالى لدى طلاب معهد إعداد المعلمين فى مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبا بواقع مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التى درست وفق نموذج رايجلوث على المجمعة الضابطة.

وكذلك دراسة أبو عقيل (2013) استهدفت معرفة أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية فى تعليم وحدة التفاضل وتنمية التفكير الاستدلالى لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة (الفرع العلمى) فى مقرر الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (122) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث مقياس التفكير الاستدلالى، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائيةفى متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبيةعلى مقياس التفكير الاستدلالى ، فى حين لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى متوسطات درجات المجموعة الضابطة على المقياس.

وبالإضافة إلى الدراسات التى اهتمت بتنمية التفكير الاستدلالى فقد هدفت دراسة(أبو مرق، 2013) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيتى خرائط المفاهيم والشكل (V) فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى فى الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (108) طالبة بواقع مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة ، وقد استخدمت الباحثة اختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالى (الاستنباط – الاستقراء – والاستنباط) ، وتوصلت الباحثة إلى وجود تأثيرات ذات دلالة إحصائية لاستخدام خرائط المفاهيم والشكل (V) فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى.

ومن الدراسات التى اهتمت بتنمية التفكير الاستدلالى دراسة سيد (2014) التى استهدفت تعرف أثر نموذج مقترح فى العلوم قائم على التدريس بالفريق فى تنمية المفاهيم ومهارات الاتفكير الاستدلالى فى العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى الأزهرى، وقد استخدمت الدراسة مقياس مهارات التفكير الاستدلالى مرتبط بمحتوى وحدة الطاقة الضوئية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية النموذج المقترح فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى عينة الدراسة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى الأزهرى .

كما أن دراسة (مطير ، 2015) هدفت إلى التعرف على فاعلية التعليم المدمج فى تنمية التفكير الاستدلالى فى مبحث التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الحادى عشر الثانوى ، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد استخدم الباحث اختبار التفكير الاستدلالى، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تنمية التفكير الاستدلالى لدى المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى لصالح البعدى، مما يدل على فاعلية البرنامج.

أما دراسة(أريز وآخرون .Aries , et.al، 2015) فقد حاولت الكشف عن تأثير برنامج تدريبى قائم على استخدام الذاكرة العاملة بشقيها المعرفى وما وراء المعرفى والمعتمد على المعرفة المتضمنة بمحتوى الدراسات الاجتماعية على التحصيل لدى الطلاب بالاختبارات التى تتطلب استخدام الاستدلال، وقد تكونت عينة الدراسة من (81) طالبا وطالبةمن طلاب المرحلة الثانوية الذين يدرسون مقرر الدراسات الاجتماعية، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أشارت الدراسة إلى فعالية المدخل التدريبى على تنمية التحصيل فى الاختبارات التى تتطلب مهارات الاستدلال.

<u>وقد استفادت الباحثة من عرض البحوث والدراسات السابقة فى مجال التفكير الاستدلالى فى :</u>

1- تحديد مفهوم التفكير الاستدلالى وأهميته.
2- تحديد مهارات التفكير الاستدلالى المتمثلة فى (الاستنباط – الاستقراء – الاستنتاج) من حيث ماهيتها وكيفية قياسها.
3- تحديد مدى اهتمام الدراسات السابقة فى ميدان المواد الفلسفية من تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية.

ومن العرض السابق للإطار النظرى والدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الاستدلالى يتضح أن:

1- **التفكير الاستدلالى من الأنماط المهمة للتفكير التى حظيت باهتمام العديد من الباحثين فى معظم المواد الدراسية باستثناء المواد الفلسفية حيث لا توجد – فى حدود علم الباحثة – سوى دراستين أجريت فى هذا المجال على الرغم من أهمية التفكير الاستدلالى للطلاب كما سبق وتم عرضه .**
2- **استخدم الباحثون العديد من الاستراتيجيات والطرق التى يمكن من خلالها تنمية التفكير الاستدلالى مثل طريقة حل المشكلات، النموذج التوليدى ، نموذج سوشمان، استراتيجيات ما وراء المعرفة، استراتيجية المتشابهات والتى اثبتت كلها فعاليتها فى تنمية التفكير الاستدلالى.**
3- **كما أمكن من خلال العرض السابق للإطار النظرى التوصل إلى مهارات التفكير الاستدلالى التى اتفق عليها معظم الكتابات النظرية والدراسات السابقة وهى: مهارة الاستنباط ويقصد بها قدرة الطالب على التوصل إلى قضية جزئية من قضايا كلية صحيحة، وكذلك مهارة الاستقراء ويقصد بها قدرة الطالب على التوصل إلى القضايا أو القوانين الكلية من ملاحظة الحالات الفردية أو الجزئية، أما مهارة الاستنتاج فيقصد بها قدرة الطالب على استخلاص النتائج من القضايا أو المعلومات المعطاه.**

2- الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة (المكفوفين)

أ. مفهوم المكفوفين (الإعاقة البصرية)

يعرف كل من اللقانى والجمل (1999، 32) الإعاقة البصرية بأنها تعنى ذلك الشخص الذى بلغت حدة ابصاره 6/ 60 م (200/20 قدم) أو أقل مما تفقده القدرة على التعلم بالطرق العادية بحيث يحتاج إلى طرق وأدوات خاصة حتى يواصل مسيرة تعلمه.

وتعرف كذلك بأنها عدم قدرة الشخص على فعل عمل معين، كما أن الشخص الكفيف هو الذى ليست لدية القدرة على القيام بأى عمل يكون البصر اساسه . وكذلك عدم القدرة على متابعة الدراسة فى المدارس العادية (على ، 2010: 271-272) و (إبراهيم ، 2003: 494)

كما تعرف بأنها الحالة التى يفقد فيها الفرد المقدرة على استخدام حاسة البصر كلياً أو جزئيا ، مما يؤثر سلبا على أدائه ونموه، ويمكن التمييز بين نوعى الإعاقة البصرية حيث، المكفوفين الذين يتعلمون من خلال القنوات اللمسية أو السمعية وضعاف البصر الذين لديهم ضعف بصرى شديد ويمكن تحسينه.
(بهجات، 2004: 224)

ويشير كل من (عبد المعطى، و أبو قلة ، 2007: 165) إلى أن المعاقين بصريا هم الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية الأمر الذى يستدعى إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمناهج ليستطيعوا الإنجاز التربوى والتحصيل الأكاديمى.

ويرى (موسى ، 2008: 179) أن المعاق بصريا هو الشخص الذى لا يستطيع أن يحدد طريقه دون قيادة فى بيئة غير معروفة لديه أو من كانت قدرة بصره من الضعف بحيث يعجز عن مراجعة العمل العادى.

أما الكفيف وهو أحد فئات الإعاقة البصرية فيعرف بأنه ذلك الشخص الذى تحول إعاقته البصرية دون تعلمه بالوسائل العادية، لذلك فهو بحاجة إلى تعديلات خاصة فى المواد التعليمية وأساليب التدريس.
(القرشى، 2012: 261)

ب. <u>خصائص المعاقين بصريا (المكفوفين).</u>

للمكفوفين العديد من الخصائص والسمات التى تميزهم عن غيرهم من الفئات الأخرى ومنها أنهم :
(على ، 2010: 278-279)

1. أقل حبا لاستطلاع من الاشخاص المبصرين.
2. لديهم مستويات أعلى من القلق مقارنة بالمبصرين وخاصة لدى الإناث فى مرحلة المراهقة.
3. التحصيل الأكاديمى لديهم أقل من تحصيل الطلاب المبصرين من نفس العمر العقلى.
4. يعتمدون على الحواس الأخرى فى التعلم(السمع ، اللمس، الشم).

ويلخص البعض سمات المعاق بصريا فيما يلى: (بهجات، 2004: 224- 225)

1- **السمات الأكايمية:** حيث يعانى المعاق بصريا من بطء معدل القراءة وانخفاض التحصيل الأكاديمى.

2- **السمات اللغوية:** يوجد لدى المعاق بصريا بعض الإضرابات فى استقبال اللغة وتعلمها، لاعتماده على حاسة السمع واللمس فى تعلم اللغة.

3- **السمات الإجتماعية والإنفعالية:** تؤثر الإعاقى على مستوى الخبرات التى يحصل عليها المعاق بصريا من العالم الخارجى.

4- **السمات الحركية:** يتعرف المعاق بصريا على الاتجاهات والمواقع بصورة متأخرة، لإرتباطها بالثبات ودقة الحركة.

5- **السمات العقلية:** لا يستطيع المعاق بصريا الإحساس باللون وتمييزه ، حيث يعتمد إدراكه على مصادر بديله لمعرفة الألوان وتمييزها.

كما يتفق كل من (عبد المعطى ، و أبو قلة ، 2007: 191-201) و (مازن، 2012: 50- 53) و (إبراهيم ، 2003: 501-505) و(القرشى، 2012: 263-267) على أن التعرف على الخصائص المعرفية واللغوية والإنفعالية والاجتماعية لذوى الإعاقة البصرية أمر شديد الأهمية وذلك لتحديد طبيعة البرامج التى يمكن استخدامها معهم وكذلك بناء الأدوات والوسائل المناسبة لتعليمهم ومن هذه الخصائص ما يلى:

1- **الخصائص النفس حركية:** حيث يمر الكفيف بنفس مراحل النمو التى يمر بها الطفل العادى، إلا أنه يكون هناك بطء فى نمو الحركى نظراً لظروف الإعاقة البصرية، كما يستخم كافة الحواس المتاحة له عدا حاسة البصر ، ويجد صعوبة فى ممارسة بعض الأنشطة اليومية مثل الانتقال من مكان لآخر، مما يجعلة يشعر بالارتباك والتوتر، ومن الأمور الأكثر ملاحظة عند المعاق بصريا هو شيوع اللازمات ، أى بعض الحركات المتكررة مثل هز الرأس واليدين .

2- **الخصائص العقلية:** من بينها الذكاء حيث اختلفت الآراء بشأنه لدى المعاقين بصريا والمبصرين نظراً للارتباط معظم اختباراته بفقرات أدائية تحتاج التعامل بطريقة بصرية، فمنهم من يرى تفوق المبصرين فى نسب الذكاء ، ومنهم من يرى عدم وجود فروق بينهم فيه ،كما يظهر المعاق بصريا نقصا فى الخيال والتصور البصرى ومهارات التصنيف للموضوعات المجردة.

3- **الخصائص الإجتماعية:** تؤثر الإعاقة البصرية فى السلوك الإجتماعى للمعاق ، حيث ينتج عن ذلك الكثير من الصعوبات فى عمليات النمو والتفاعل الإجتماعى بالإضافة إلى نقص المهارات الاجتماعية.

4- **الخصائص الانفعالية:** لا يختلف النمو الانفعالى للطفل المعاق بصريا عن المبصر، كما أن الإضطرابات الانفعالية التى يعانى منها المعاق بصريا هى ذاتها التى يتعرض لها الطفل المبصر، إلا أن المعاقين بصريا تسيطر عليهم مشاعر القلق والتوتر وعدم الثقة بالنفس والاحساس بالفشل والاحباط، كما أنهم اكثر انطواءا من غيرهم من المبصرين .

ج. <u>طرق تعليم المعاقين بصريا.</u>

يجب التمييز بين الطفل الكفيف والطفل الذى يستطيع أن يرى جزئيا ، فالكفيف الذى لا يستطيع قراءة المواد المطبوعة يتعلم من التسجيلات الصوتية والسمعية وطريقة برايل ، أما الطفل ضعيف الرؤية ، يستطيع قراءة المواد المطبوعة ولكن يجب أن المواد أكبر حجما من المواد العادية الطباعة. ومن الأساليب ومداخل التدريس المفيدة فى تدريس المعاقين بصريا مدخل مهارات عمليات العلم ، حيث يزود الطفل المعاق بصريا بخبرات حسية لمسية تثير حاسة اللمس، وتشمل الخبرات التى تتطلب أكثر من المشاركة مثل عمل نماذج باستخدام الصلصال للطيور وتكوين السحاب من القطن وغيرها. (بهجات، 2004: 226)

وعلى المعلم مراعاة ما يلى عند التدريس للطلاب المكفوفين من خلال إطلاعه على خصائصهم وطبيعتهم ومنها:

1- تكييف المنهج مع طبيعة الكفيف سواء بإضافة أو حذف بعض الموضوعات.

2- الاعتماد على حاسة اللمس والسمعلتعويض فقدان البصر.

3- الاهتمام بالتخفيف من حدة المشكلات الانفعالية والاجتماعية التى يعانيها.

4- الاهتمام بممارسة الأنشطة الترويحية والبدنية.

5- تعريض الكفيف للخبرات البيئية المباشرة.(القرشى، 2012: 280)

ويمكن القول أنه يمكن استخدام نفس الطرق التى تستخدم مع المبصرين مثل حل المشكلات والعمل الجماعى والعمل الفردى والخبرة المباشرة وتعديل السلوك ، أما الأهداف فهى مشتركة مع الطلبة المبصرين مع بعض الاستثناء للطلبة المكفوفين من خلال أهداف تتطلب وقتا. (الزريقات ، 2006 : 195)

ويحتاج ذوو الإعاقة البصرية استراتيجيات تدريسية مختلفة عن المبصرين، تكون نابعة من خصائصهم واحتياجاتهم ومنها العروض والبراهين السمعية البصرية التى تسهل وصول التفسيرت الشفوية بقوة إلى الطلاب ضعاف البصر، كما يكون للاستقلال أهمية كبيرة لدى الكفيف فيجب تشجيعه على حل المشكلة وتنمية الثقة بالنفس لديه. (زيتون ، 2003: 306-307)

ومن الدراسات التى اهتمت بالمكفوفين دراسة الحيدر (2014) التى استهدفت معرفة فاعلية تصميم برنامج قائم على دمج التقنية لتنمية المهارات الحياتية للطلبة المكفوفين فى الصف الثالث الثانوى بمدينة الرياض ، وقد تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا من طلاب الصف الثالث الثانوى بمعهد النور للمكفوفين بالرياض، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية (بُعد الإعتماد على النفس)
2- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية (بُعد التواصل الاجتماعى)
3- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية (بُعد إدارة الوقت)
4- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية (بُعد الحوار)

5- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية (بُعد الحاسوب والتعامل مع الانترنت)

6- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية (المقياس ككل)

وكذلك دراسة (أبو دية ، 2013) التى استهدفت تحديد واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات فى تعليم الطلبة المعاقين بصريا بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (18) طالبا وطالبة من المعاقين بصريا بالكلية، وأعدت الباحثة استبانة لذلك وتوصلت الدراسة إلى أنه بالرغم من الجهود المبذولة فى الكلية الجامعية لمساعدة هذه الفئة فى التكيف مع طبيعة إعاقتها ومتطلباتها، إلا أن هناك نوعاً من القصور فى توظيف تكنولوجيا المعلومات لتيسير شئونهم التعليمية.

أما فى مجال المواد الفلسفية فتوجد دراسة (سعد ، 2011) التى استهدفت إعداد برنامج كمبيوتر لتنمية مهارات التفكير الفلسفى لدى الطلاب المكفوفين، وتكونت عينة الدراسة من (11) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى المكفوفين بمحافظة الإسكندرية، وقد استخدمت الباحثة اختبار التفكير الفلسفى فى صورة مواقف ، وكذلك مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى القياس القبلى والبعدى فى كل محور من محاور اختبار مهارات التفكير الفلسفى، وقد اوصت الدراسة بضرورة تشجيع معلمى المواد الفلسفية على استخدام المواقف الحياتية التى تسعى لتنمية مهارات التفكير المختلفة التى تجعل الطالب الكفيف يتسلح بالخبرات والقدرات التى تمكنه من التفاعل والتعايش مع الحياه.

ومن العرض السابق للبحوث والدراسات فى مجال المكفوفين يتضح مدى القصور وعدم الاهتمام فى المواد الفلسفية بفئة المكفوفين وطرق التدريس التى تناسب تدريس مادة الفلسفة لهم ، ولهذا ظهرت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

ومن بين الاستراتيجيات التى يمكن استخدامها مع المعاقين بصرياً، استراتيجية تدريس الأقران ، فهى فعاله للطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، كما أنها تشجع الطلاب على الإعتراف بقصور فى الفهم دون الاهتمام بتقويم الراشد، أما استراتيجية التعلم التعاونى فهى من أفضل الاستراتيجيات المستخدمة مع المعاقين بصريا لتركيزها على تعليم المهارات الاجتماعية، ومن الطرق والاستراتيجيات المناسبة كذلك للمكفوفين المدخل الدرامى والحوار والمناقشة والقصة لتنمية التخيل والتفكيروالعصف الذهنى وغيرها.

(عبد الوهاب و مسعود ، 2016: 141، 143)

ومن بين طرق التدريس المناسبة أيضا للمكفوفين القصة ومنها القصة القصيرة وهى عمل نثرى حول موضوع معين، وكذلك الرواية وتتفق مع القصة القصيرة فى وجود أحداث وأشخاص وزمان ومكان محدد.وللقصة أهمية فى التدريس للمكفوفين حيث تساعد على ما يلى: (مازن ، 2012: 60)

1- تساعد فى تحقيق إيجابية المكفوفين.

2- تساعد على ربط المواد الدراسية بالحياة لدى المكفوفين.

3- تراعى الفروق الفردية بين المكفوفين.

4- تساعد على فهم وتفسير المادة الدراسية.

والقصة الفلسفية نظرية أو أسلوب من أساليب الحياة باشرح والتحليل العميق، مما يدعو قارئها أو سامعها إلى التفكير والتدبر وراء المعانى بالقصة، كما أنها تقوم على فكرة فلسفية عبر عنها الكاتب بطريقة القصة لأجل إثارة الإبداع والخيال كما أنها تمدنا بسياق للتفكير الناقد ، وتساهم بشكل كبير فى تحويل الأمور المجردة إلى محسوسة. (الهاشمى، 2016: 158-159)

<u>خطوات استخدام الأسلوب القصصى فى تدريس المكفوفين:</u>

أولاً: يقوم المعلم بتحديد الأهداف والوسائل والأنشطة التى سيكلف بها المكفوفين.

ثانيا: يقوم الطلاب بقراءة القصة من منازلهم مع توزيع الأنشطة.

ثالثا: مناقشة الطلاب فى موضوع القصة وعرض بعض الأنشطة واستخلاص ما توصلوا اليه ومناقشتهم فى موضوعها وأحداثها والدروس المستفادة منها، ثم تكليفهم بكتابة ملخص للقصة ، وكتابة قصص مشابهة.

(مازن ، 2012: 61)

ويرى فيشر Fisher(1996: 88) أن استخدام القصص له قيمة كبيرة فى تشجيع المناقشات مع الطلاب ، فالقصص تجعلنا نعود اليها مرة أخرى لنقرأها بعمق ونفكر فى الأسئلة الفلسفية الكبرى التى تطرحها عما نعرفه وما نعتقده عن الصواب والخطأ والعلاقات الإنسانية وغيرها من الأسئلة الذاتية التى ترتبط بحياة الأفراد فى كل الأعمار والمراحل.

إن القصة ليست فعالة فقط فى الجانب الوجدانى فقط وإنما كذلك فى العمليات المعرفية لأن لها اهداف وعلاقات تنتج عن لأحداث المتتابعة بها ، ولذا تتطلب من الطالب التركيز والتفكير فى أحداثها ، كما انها تعد جزءا من الحقيقة يعتمد عليها ويدرك بعد ذلك أن القصة يمكن تغيرها وتعديلها ، كما أنه عن طريقها يستطيع الأطفال طرح العديد من التساؤلات حول القصة تتعلق بالحداث أو الأشخاص، وهى بذلك مجالا خصباً للتفكير. (فيشر Fisher، 1998: 18)

وتسير القصة الفلسفية كمدخل للتدريس من خلال استخدام استراتيجيات مختلفة كالحوار والعصف الذهنى والاستقصاء الفلسفى حسب طبيعة الموقف التعليمى على النحو التالى: (الهاشمى، 2016: 164-168)

1- مرحلة ما قبل التدريس (الإعداد والتهيئة): وفيها يقوم المعلم بما يلى:

- قراة القصة وفهمها جيدا.
- تحديد المهارات المراد تنميتها.
- إعداد الوسيلة التعليمية.
- تهيئة المكان لسرد القصة.

2- مرحلة تنفيذ التدريس: وتشمل

- التمهيد ويشمل تهيئة الطلاب نفسيا وذهنيا.
- تقديم القصة وهى تجسد خطوة التفكير حول مثير مشترك للتفكير.

- مناقشة القصة ودعوة الطلاب للتساؤل.
- تعبير الطلاب عن القصة وتنشيط تفكيرهم.
- ربط القصة بحياة الطلاب.

3- مرحلة ما بعد التدريس (التقويم)

- ✓ ملاحظة المعلم لردود أفعال الطلاب حول القصة.
- ✓ تكليف الطلاب بأنشطة ترتبط بأهداف الموقف التعليمى.
- ✓ تلخيص القصة شفويا، أو كتابة ملخص لها.

ومن الدراسات التى استخدمت القصة مع الكفوفين دراسة حسن (2015) التى استهدفت التعرف على أثر استخدام القصة فى تدريس العلوم على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالى والاتجاهات العلمية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف الرابع الابتدائى ، وتكونت عينة الدراسة من (5) تلاميذ بمدرسة النور للمكفوفين وضعاف البصر ، وقد استخدم الباحث اختبار لقياس مهارات التفكير الاستدلالى (الاستنباط والاستقراء)، وقد توصلت الدراسة الى فاعلية المدخل القصصى فى تنمية التحصيل ، حيث ساعد على تقبل الطلاب للمعلومات ، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بالنسبة لمهارات التفكير الاستدلال بشقيه، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام مدخل القصة لتدريس مواد دراسية أخرى علاوة على مادة العلوم.

يمكن القول إن برنامج الفلسفة للأطفال قد انبثق عن أفكار ديوى وفيجوتسكى ، وهو يتكون من (12) منهج فى حوالى ثلاثة آلاف صفحة متاح منها عشرون لغة، والبرنامج يؤكد على فكرة " مجتمع الأستقصاء الذى يعود بفكرته إلى سقراط ، الذى يؤكد أن المجتمعات التى تتمتع بقدر من الحرية لديها القدرة على تعزيز التفكير الناقد والإبداعى مما يؤدى إلى الاستدلالات منطقية ، ويدعم ذلك العديد من الأدلة التجريبية.

(ليبمان Lipman، 1998: 278)

كما يمكن تعريف برنامج الفلسفة للأطفال بأنه خطة تعليمية تجعل من الممكن تنمية أنماط معقدة من التفكير للأطفال والمراهقين مثل قدراتهم الاستدلالية وتفكيرهم الناقد والابداعى، كما أنه برنامج منظم صمم خصيصا للأطفال من سن 4-18 سنة من أجل تنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وبوجهة نظر ليبمان فإنه

محاولة لتدريس الفلسفة للأطفال لتكون بمثابة نوع من أنواع التعليم التى تدمج عقول الأطفال فى البحث عن المعنى والتفكير .(ندوفيربى Ndofirepi، 2011: 248)

ويوضح (كيندى Kennedy، 2012: 36) أن رؤية ليبمان حول تدريس الفلسفة للأطفال لها بعدين أساسيين، الأول : هو تقديم الفلسفة باعتبارها مادة دراسية فى المرحلة الابتدائية، وهى قائمة على افتراض أن هذه المرحلة مناسبة للطفل للقراءة والتفكير والحديث حول القضايا الفلسفية مثل العدالة والصداقة ، أما الأساس الثانى فهو تربوى وهو المجتمع الحوارى الموجه والمفتوح أو ما أطلق عليه مجتمع الاستقصاء الفلسفى فهو طريقة مناسبة لممارسة المنهج الفلسفى الذى طوره للطلاب.

ويعتبر مجتمع الاستقصاء بمثابة القلب بالنسبة للبرنامج كما أنه الأساس التربوى له، حيث يتيح لأعضائه التفكير لأنفسهم من خلال تفكيرهم مع الآخرين، وهو يعد الممارسة الأساسية بالبرنامج فمن خلاله يذهب الطلاب إلى أبعد مما هو متاح من معلومات لمزيد من الفهم والتأمل، التى تؤدى إلى تغيرات ذات دلالة فى التفكير والفعل. (ندوفيربى Ndofirepi ، 2013: 185)

إن هدف برنامج الفلسفة للأطفال (P4C)هو استخدام الفلسفة فى مساعدة طلاب المدارس على تحسين قدراتهم ومهاراتهم، ليصبحوا أكثر وعيا وقادرين على توليد الحجج لجميع جوانب الحياه الإجتماعية والسياسية والأخلاقية والمنطقية وكذلك ما راء الطبيعة، كما أن البرنامج لا يهدف إلى أن يقرأ الطلاب لكبار الفلاسفة، كما أنه لا يهدف إلى الدراسة الأكاديمية للفلسفة، لكن الهدف توجيه الطلاب إلى الاستفسار وطرح الأسئلة، وكذلك تعميق آرائهم حول مفاهيم الحقوق ، العدالة ، العنف، الهوية، المساواه، الحقيقة، وذلك من خلال تأمل الأحداث والأشياء المحيطة والتى تحدث فى حياتهم اليومية. (أورال Oral، 2013: 363)

وقد صمم برنامج الفلسفة للأطفال (P4C) لمساعدة الأطفال على التفكير بأنفسهم وتحديد أهدافهم وتحسين قدرتهم على التفكير والاستدلال بصورة عامة يالإضافة إلى قدرتهم الإبداع ، كذلك تطوير نموهم الشخصى وتحسين فهم الأخلاقى وتنمية قدرتهم على إضفاء المعنى على خبراتهم، أما فيما يتعلق بمهارات التفكير فيهدف البرنامج إلى تحسين المهارات التالية: مهارات تكوين المفهوم، مهارات الأستقصاء ، مهارات الاستدلال ، مهارات الترجمة ، نزعات التفكير الناقد والإبداعى ونزعات التعاون(لام Lam، 2013: 57)

ومن دواعى طرح ليبمان لبرنامجه فى تدريس الفلسفة للأطفال هو ذلك التجاهل المستمر من جانب المدرسين لأفكار وأسئلة الطلاب المطروحة مما يؤدى إلى عدم ثقة الطلاب فى قدراتهم وعجزهم عن إيجاد حلول لمشكلاتهم الحياتية ، فالطفل مجرد متلق للمعلومة ، اما المدرسة فيقتصر دورها على تزويد الأطفال بالمعلومات ولم تمكنهم من اكتساب أنماط التفكير السليم أو التفكير بأنفسهم. (خميس ، 2013: 81)

وقد وضع ليبمان عدد من الافتراضات للممارسات الناقدة وهى تعد بمثابة المعالم الرئيسية فى محاولته العملية هذه وهى أن : (جوسو Juuso، 2007: 56-57)

1- التعليم هو المُخرج من خلال المشاركة فى مجتمع الاستقصاء، ويعد التحصيل والفهم والحكم الجيد من الأهداف الرئيسة.
2- الطلاب يحاولون التفكير حول العالم حينما تكون معرفتنا عنه بالنسبة اليهم غامضة وغير واضحة.
3- تركيز النظام التعليمى ليس على اكتساب المعلومات ولكن على تكوين وتوسيع العلاقات بين المواد الدراسية المختلفة.

ويشير (غادى Gaedi، 2015: 294) إلى أن هناك مدخلين أساسيين يعتمد عليها فى تدريس الفلسفة للأطفال وهما المدخل التكاملى: الذى يعنى المزج بين الأنواع المختلفة للجوانب العقلية والفلسفية والمهارات المعرفية ومصادر المواد الدراسية فى مجتمع الاستقصاء ، أما المدخل الفلسفى فيركز على التفلسف وتنمية القدرة على على الاستدلال الذى يعد الأساس للمنهج والمظلة التى تضم كل الأفكار لجميع أنشطة البرنامج، وبالنسبة للمدخل التكاملى فجميع العناصر مرتبطة ببرنامج تدريس الفلسفة للأطفال ، ففى هذا البرنامج يحاول ليبمان علاج الضعف والقصور بالبرامج والأنظمة التعليمية.

ولتحديد فاعلية البرنامج قام (لام Lam ، 2013) بدراسة بعنوان دراسة تجريبية لفاعلية برنامج الفلسفة للأطفال لليبمان فى تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال فى هونج كونج، وقد استهدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج الفلسفة للأطفال لليبمان فى تنمية التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية بهونج كونج ، وقد استخدمت الدراسة البرنامج الفرعى الذى يحتوى قصة اكتشاف هارى، وقد تكونت عينة الدراسة من (205) طالبا بالمرحلة الثانوية، وقد استخدم استبيان نيوجرسى للتفكير الاستدلالى، بالإضافة إلى استبيان لمعرفة

اتجاه الطلاب نحو استخدام الفلسفة بحجرة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج فى تحسين مهارات التفكير الناقد والاستدلال لدى الطلاب.

إن تدريس الفلسفة للاطفال (P4C) هى طريقة تدريس تعتمد على:

(Philosophy for Children, 2012:6)

1. مجموعات الاستقصاء التى تعمل معا فى مجتمع الاستقصاء لفهم القضايا والمفاهيم الصعبة.
2. التأمل والتفكير حول المناقشات واحتمالية تغير المواقف والاتجاهات كنتيجة لذلك.
3. تنمية المهارات بصفة عامة ومهارات التفكير بصفة خاصة. ومؤسس هذه الطريقة هو ماثيو ليبمان استاذ الفلسفة بجامعة مونت كليروهو يرى أن الفلسفة يجب تقديمها بصورة مبتكرة، ولذا صمم برنامجه التعليمى للطلاب من سن 6 – 16 سنة.

وتسير هذه الطريقة وفق الإجراءات التالية: (جورارد وصدقى وسى Gorard , Siddiqui, See ، 2015: 10-12) و (Philosophy for Children, 2012:9 – 14)

1- **التهيئة- الإعداد** وتتضمن تهيئة الطلاب للموضوع وتذكيرهم بقواعد العمل المطلوبة ووضع القواعد .
2- **تقديم المثيرات ولفت الانتباه والتفكير برفق،** وفيها يقدم المعلم المواد المعدة مسبقا ، وتدور المثيرات حول الأفكار الكبرى التى تتعلق بالحقيقة والعدالة والحقوق.
3- **وقت التفكير (التأمل – الاتصال ، فكر زاوج – شارك)،** وفيها يفكر الطلاب معا فى القضايا والموضوعات ذات الاهتمام المشترك
4- **صياغة وإعداد الأسئلة** وفيها يتم تقسيم الطلاب لمجموعات كل (مجموعة من (3 – 5) طلاب تعد من (6- 10) اسئلة ويقوم المعلم بتجميع الأسئلة.
5- **طرح الأسئلة(عرض ومناقشة الأسئلة)**،حيث تقوم كل مجموعة بطرح ما توصلت اليه من تساؤلات.
6- **اختيار الأسئلة** (الأسئلة ذات الاهتمام / التصويت لإختيار الأسئلة).

7- **الأفكار الأولى،** حيث يطلب المعلم من الطلاب مشاركة أفكارهم (غالبا تكون المجموعة التى اختاروا سؤالها سوف توضح لماذا وصلوا لهذا السؤال.

8- **البناء** (البحث بعمق وتشجيع الفهم)

9- **الأفكار الأخيرة** (مشاركة الكلمات الأخيرة)

10- **المراجعة** وتشمل عرض ما توصل اليه الطلاب بصورة أفضل.

أما عن أهمية استخدام الطريقة لطلاب المرحة الثانوية ، فهى تنمى لديهم العديد من المهارات التى تمكنهم من التعامل بفاعلية مع المجتمع، وهذه المهارات ضرورية للتنمية المستدامة، وقد وجد العديد من الباحثين أن لها أهمية فى مجال تحسين الاتجاهات والأداء المدرسى. (Philosophy for Children, 2012:9)

ومن الدراسات العربية التى اهتمت ببرنامج تدريس الفلسفة للأطفال أو اتجاه تدريس الفلسفة للأطفال دراسة (خميس ، 2013) التى هدفت إلى تصميم برنامج تدريبى قائم على اتجاه تدريس الفلسفة للأطفال وبيان فاعليته فى تنمية مهارة إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والاتجاه نحو تدريس الفلسفة للأطفال لدى معلمى المرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من 30 معلم ومعلمة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتوصلت الدراسة الى وجود فرق ذو دلالة احصائية فى كل من مهارات إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والاتجاه نحو تدريس الفلسفة للأطفال ، كما كشفت عن وجود تغيرات إيجابية لدى معلمى المجموعة التجريبية.

من العرض السابق يتضح أن طريقة ليبمان المنبثقة عن برنامج تدريس الفلسفة للأطفال من أكثر الطرق مناسبة لفئة المكفوفين فهى تعتمد بصفة أساسية على استخدام القصة وكذلك طرح الأسئلة ومناقشتها ، وبالتالى فى تناسب خصائص هذه الفئة الذين حرموا من نعمة البصر ولذا يجب اللجوء إلى الحواس البديلة لديهم وهى حاسة السمع، كما أن القصة يمكن من خلالها تعديل اتجاهات الطلاب نحو مادة الفلسفة واعتبارها مادة للتفكير وليس الحفظ والتلقين.

ثانيا: إجراءات الدراسة ونتائجها:

بناءاً على العرض السابق للإطار النظرى والدراسات السابقة فى مجال التفكير الاستدلالى من حيث مفهومه وأهميته وإجراءات وأساليب تنميته لدى الطلاب، وكذلك الطلاب ذوى الحتياجات الخاصة من ذوى الإعاقة البصرية (المكفوفين) يمكن للباحثة إعداد أدوات البحث والدراسة الميدانية وفقاً للآتى:

إعادة صياغة الوحدة (مبادىء التفكير الفلسفى) موضع التجريب باستخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة، وهذا يتطلب:

أ- تحديد أهداف الوحدة.

تم تحديد أهداف الوحدة فى ضوء أهداف تدريس مادة مبادىء التفكير الفلسفى والعلمى لطلاب الصف الأول الثانوى، وكذلك مهارات التفكير الاستدلالى المراد اكسابها للطلاب

ب- تحديد المحتوى العلمى للوحدة.

تم اختيار وحدة مبادىء التفكير الفلسفى نظراً لأن هذه الوحدة تتضمن عدد من الموضوعات التى يمكن من خلالها تضمين عدد من القصص الفلسفية والأنشطة التى تيسر تنمية التفكير الاستدلالى وتناسب الموضوعات الفلسفيسة المطروحة وطبيعة الطلاب المكفوفين وهذه الموضوعات هى (التفكير الانسانى – الفلسفة ..نشأتهاوتعريفها وأهميتها – خصائص التفكير الفلسفى ومهاراته).

ج- تحديد القصص الفلسفية المستخدمة مع موضوعات الوحدة:

تم اختيار عدد من القصص والمواقف ذات المغزى الفلسفى التى تناسب طبيعة الموضوعات بالوحدة، ويمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير الاستدلالى وكذلك الاتجاه نحو المادة

د – عرض الوحدة على المحكمين للتأكد من صلاحيتها وتعديلها فى ضوء آرائهم.

هـ- إعداد دليل المعلم: تم إعداد الدليل ليسترشد به المعلم فى تدريس موضوعات الوحدة وقد تضمن الدليل مقدمة وتوجيهات للمعلم وأهداف الوحدة ثم دروس الوحدة تم إعادة عرضها وفقا لطريقة ليبمان فى تدريس

الفلسفة التى تتضمن استخدام القصة فى التدريس ، وقد تضمن كل درس ما يلى : عنوان الدرس – الأهداف السلوكية– الموقف الفلسفى وما يتضمنه من تساؤلات– خطة السير فى الدرس– أساليب التقويم، من خلال أنشطة ومواقف الدرس يتم تدريب الطلاب على مهارات التفكير الاستدلالى.

2–<u>بناء اختبار التفكير الاستدلالى :</u>

تم بناء اختبار التفكير الاستدلالى فى ضوء مهارات التفكير الاستدلالى التى اقتصرت الدراسة عليها وهى (الاستنباط– الاستقراء – الاستنتاج) التى اتفقت الدراسات والحوث السابقة عليها، وقد تم بناء الاختبار فى صورة اختيار من متعدد، تضمنت مواقف يمكن للطالب مواجهتها أثناء دراسته للوحدة المختارة.

ولإعداد الاختبار اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أ– **تحديد الهدف من الإختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تأثير استخدام طريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى، من خلال مواقف قد يواجهها الطلاب أثناء دراستهم للموضوعات المتضمنة بالوحدة.

ب– حدود الاختبار:

اقتصر الاختبار على مهارات التفكير الاستدلالى (الاستنباط – الاستقراء – الاستنتاج) التى اتفقت الدراسات السابقة عليها.

ج–صياغة مفردات الاختبار:

تم الاستعانة بعدد الاختبارات التى تقيس التفكير الاستدلالى سواء فى مادة الفلسفة أو الدراسات الاجتماعية، ، وذلك لإعداد مفردات الاختبار، و قد تمت صياغة مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد، بما يتناسب مع المهارات المستهدفة وكيفية قياسها، و قد روعى عند صياغة مفردات الاختبار أن:

– ترتبط بمهارات التفكير الاستدلالى الثلاثة.

– تعبر عن مواقف يمكن أن يتعرض لها الطلاب أثناء دراسة موضوعات الوحدة.

– تكون مناسبة لمستوى الطلاب المكفوفين.

د– الصورة الأولية للاختبار:

تضمنت الصورة الأولية لاختبار التفكير الاستدلالى (25) مفردة، تتناول بعض المواقف التى ترتبط فى معظمها بمحتوى موضوعات الوحدة، تقيس هذه المفردات ثلاثة مهارات للتفكير الاستدلالى وهى (الاستنباط – الاستقراء – الاستنتاج)،، يلى كل موقف أربعة بدائل تمثل حلولا للموقف، وعلى كل طالب أن يختار من بين هذه البدائل ما يراه مناسباً.

هـ– ضبط الاختبار : تم ضبط الاختبار فى صورته الأولية من خلال:

1– عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس :

وقد أسفرت آراؤهم عن الآتى:

– اتفق معظم المحكمين على مناسبة المفردات والبدائل ،إعادة صياغة بعض المفردات بحيث تعبر بصورة سليمة عن المهارة المراد قياسها ، حذف بعض المفردات غير المناسبة للاختبار.

2– التجربة الاستطلاعية للاختبار

بعد عرض الاختبار على المحكمين للتأكد من سلامته أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية من الطلاب المكفوفين بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة بنها وذلك بهدف:

أ– **حساب زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية (المبدئية) للاختبار، حيث تم قياس الزمن المستغرق عند انتهاء الطالب الأول والأخير من الإجابة، وحساب متوسط الزمن بين كل منهما، حيث كان الزمن المناسب للاختبار (35) دقيقة.

ب–**حساب ثبات الاختبار:**

يقصد بثبات الاختبارات مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقى للسمة التى يهدف لقياسها، من خلال إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة ليعطى نفس النتائج.

وتم حساب معامل ثبات الاختبار وتم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال طريقة إعادة تطبيق الاختبار باستخدام معادلة الارتباط لبيرسون. متوسط معامل ثبات الاختبار إلى (84, 0) وهى قيمة ثبات عالية تشير إلى صلاحية استخدام الاختبار.

ج- حساب صدق الاختبار: وقد استخدمت الباحثة منها ما يلى:

1- صدق المحتوى:

يقصد به مدى تمثيل الاختبار للميدان الذى يقيسه، (وقد قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة فى مجال التفكير الاستدلالى، وكذلك على الاختبارات العربية التى أعدت لقياس التفكير الاستدلالى ، بالإضافة إلى الإطار النظرى للدراسة الحالية، وتم وضع المفردات فى صورة مواقف تتصل بموضوعات الوحدة وتناسب طلاب الصف الأول الثانوى.

2- الصدق الذاتى:

باستخدام معادلة حساب الصدق الذاتى للاختبار، وجد أن معامل صدق الاختبار (0,91) تقريباً وهذه القيمة تدل على أن الاختبار على درجة عالية من الصدق تمكن من استخدامه كأداة للقياس.

و- الصورة النهائية للاختبار

بعد إجراءات ضبط الاختبار، تم إجراء التعديلات التى أشار إليها المحكمون، وأصبح الاختبار فى صورته النهائية، التى تضم ما يلى:

1- تعليمات الاختبار:

تعد تعليمات الاختبار عنصراً هاماً فى توضيح وتحديد الهدف من الاختبار، وكيفية التعامل معه، ولذلك حرصت الباحثة على كتابة تعليمات الاختبار بوضوح، وقد تضمنت ما يأتى:

- تقرأ كل مفردة بعناية تامة.
- تختار الاختيار الصحيح من بين البدائل المطروحة.
- تضع دائرة حول الاختيار السليم.
- تحاول الإجابة عن كل الأسئلة المطروحة.

2- **جدول مواصفات الاختبار**

قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات لمهارات التفكير الاستدلالى وأرقام المفردات التى تقيس كل مهارة داخل الموقف فى الصورة النهائية، والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول رقم (1) مواصفات اختبار التفكير الاستدلالى فى مادة الفلسفة لطلاب الصف الأول الثانوى

م	المهارات	أرقام المفردات	العدد
1	**الاستنباط**	19-17-15-11-8-6-4-1	8
2	**الاستقراء**	24-22-21-16-13-10-7-2	8
3	**الاستنتاج**	23-20-18-14-12-9-5-3	8
المجموع			24

بعد إجراءات ضبط الاختبار، تم إجراء التعديلات التى أشار إليها المحكمون، وأصبح الاختبار فى صورته النهائية مكوناً من (24) مفردة تقيس المهارات الثلاثة للتفكير الاستدلالى وهى (الاستنباط – الاستقراء – الاستنتاج)،وقد خصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون النهاية العظمى لاختبار (24) درجة والنهاية الصغرى (صفر)

3- <u>بناء مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة:</u>

تم اعداد مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة وفقا للخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تقدير اتجاه الطلاب نحو دراسة مادة مبادىء التفكير الفلسفى والعلمى وذلك بعد الانتهاء من دراسة الوحدة المختارة باستخدام طريقة ليبمان فى التدريس

ب- تحديد أبعاد المقياس: فى ضوء الإطلاع على المقاييس التى اعدت بالدراسات السابقة المرتبطة بتدريس الفلسفة تم تحديد أبعاد المقياس فى (الاهتمام بدراسة الفلسفة – تقدير قيمة الفلسفة وأهميتها – معلم مادة الفلسفة- طريقة التدريس وتكنولوجيا التعليم).

ج- صياغة عبارات المقياس: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ، تم صياغة مفردات المقياس بحيث روعى بها تمثيل كل بعد من أبعاد المقياس ، وقد تكون المقياس من (40) مفردة يتم تقديرها على مقياس ثلاثى (موافق – غير متأكد – ارفض) وقد تضمن المقياس عدد من العبارات الموجبة مساو لعدد العبارات السالبة. والجدول التالى يوضح مواصفات المقياس:

جدول رقم (2) جدول مواصفات مقياس الاتجاه نحو دراسة الفلسفة لدى الطلاب المكفوفين

م	البعد	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة	المجموع
1	الاهتمام بدراسة الفلسفة	35-33-28-13-1	30-21-16-15 -7	10
2	تقدير قيمة الفلسفة وأهميتها	-27-12-11-9-5-	36-32-31-18-4	10
3	معلم مادة الفلسفة	37 -19-14-3-2	26-25-23-22-10	10
4	طريقة التدريس وتكنولوجيا التعليم	40-36-24-20-17	39-34- -29-8-6	10
المجموع		20	20	40

من الجدول السابق يتضح أن النهاية العظمى لدرجات المقياس (120) والنهاية الصغرى لدرجات المقياس (40) درجة.

د- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

- تم تطبيق المقياس على مجموعة من طلاب مدرسة النور للمكفوفين بالصف الثانى الثانوى ، وذلك بهدف تحديد زمن المقياس وحساب صدق وثبات المقياس وذلك يوم الأحد الموافق 9/ 10/ 2016 م، وبعد التطبيق تم:
- حساب زمن المقياس بواقع (35) دقيقة، من خلال حساب متوسط الزمن االذى استغرقة الطلاب فى الاجابة على المقياس.

- حساب ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على الطلاب مرتين متتاليتين بفاصل زمنى اسبوعين بين التطبيق الأول والثانى، وقد استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ، وقد كان معامل الارتباط 0.797 وهى قيمة ثبات عالية تشير إلى صلاحية المقياس.
- حساب صدق المقياس: باستخدام معادلة الصدق الذاتى ، وجد أن معامل صدق االمقياس هو 0.89، وتدل القيمة على صلاحية المقياس لاستخدام.

4- <u>الدراسة الميدانية ونتائجها:</u>

تم تنفيذ الدراسة الميدانية وفقا للخطوات التالية:

- **اختيار مجموعة البحث من مدرسة النور للمكفوفين ببنها وعددهم (6) طلاب بالصف الأول الثانوى.**
- **تطبيق كل من اختبار التفكير الاستدلالى ومقياس الاتجاه قبليا على مجموعة البحث يوم الاثنين 24/ 2016/10**
- **تدريس الوحدة المختارة وفقا لطريقة ليبمان فى تدريس الفلسفة وذلك لمدة شهر ، وقد واجهت الباحثة العديد من الصعوبات فى تنفيذ البحث منها:**

- اعتقاد الطلاب المكفوفين أنهم مجرد عينة بحث ، وأن ما يتم فقط فى البحوث لن يتم تنفيذه على أرض الواقع ، بالإضافة إلى شعورهم بالاهمال من قبل المسئولين سواء بقطاع تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة أو المسئوليين بالتربية والتعليم ، وهذا ظهر من خلال ارائهم عن المعاملة التى يتعرضون لها فى الطعام والشراب.
- فيما يتعلق بموضوع البحث رأى الطلاب أن المدرسين المكفوفين بالمرحلة الاعدادية كانوا يدرسون لهم باستخدام القصة ، وكانت طريقتهم فعالة فى التدريس، ويرجع ذلك من وجهة نظر (أحد الطلاب) إلى أن المدرس الكفيف أكثر دراية بحالهم على حد قول أحدهم (لأنه يا أبلة مننا)

- **تطبيق الأدوات بعديا على مجموعة الدراسة 2016/11/21 م**
- **المعالجة الاحصائية للبيانات.**

نتائج الدراسة وتفسيرها

نظراً لصغر عينة الدراسة فقد تم استخدام أحد الاختبارات اللابارامترية وهو اختبار ولكوكسون Wilcoxon Test لحساب فرق الرتب بين الدرجات لمجموعة الدراسة، وقد تم معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS 18 .

وقد جاءت نتائج الدراسة على النحو التالى:

أ- التحقق من صحة الفرض الأول الذى ينص على " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار التفكير الاستدلالى ككل لصالح التطبيق البعدى."

تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق وذلك بالنسبة لاختبار التفكير الاستدلالى ككل، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (1) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى الدرجات بالتطبيقين القبلى والبعدى وقيمة (Z) ودلالتها الاحصائية

المهارات	نوع التطبيق	العدد	مجموع رتب الفروق الموجبة	مجموع رتب الفروق السالبة	متوسط رتب الفروق الموجبة	متوسط رتب الفروق السالبة	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
اختبار التفكير الاستدلالى ككل	قبلى بعدى	6 6	21	صفر	3.50	صفر	2.207-	0.05

يتضح من الجدول أن قيمة (Z) المحسوبة أصغر من قيمة (Z) المتعارف عليها بجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يدل على وجود فروق فى الرتب بين درجات الطلاب الطلاب فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى ، ويرجع ذلك الى تأثير المتغير المستقل وهو طريقة ليبمان المهتمدة على استخدام القصص فى التدريس والتساؤل ، مما يؤكد قبول الفرض الأول وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة (سعد،2011) و دراسة (لام Lam، 2013) ويرجع ذلك الى:

1. ركزت طريقة التدريس على استخدام القصة فى تدريس موضوعات الوحدة، وقد ساعدت القصص التى تم تصميمها الطلاب على التأمل والتحليل، وتنشيط الأفكار لدى الطلاب ، مما ساعد فى زيادة قدرتهم على التفكير كذلك طرح التساؤلات المرتبطة بالقصة ساعد على الوصول إلى نتائج مرتبطة بالقصة.
2. ساهمت القصص التى تم تصميمها وفقا لطريقة ليبمان على وضع الطلاب موضع أشخاص القصة ومحاولة اقتراح الحلول للموقف المطروح بالقصة.
3. ركزت طريقة التدريس على تعزيز المثيرات بالدرس ، وكذلك العرض الشيق للأحداث بالقصة، مما ساهم فى الخروج من النمط التقليدى للتدريس المعتمد على قراءة المعلم لمحتوى الكتاب ، حيث تم ربط موضوعات الكتاب بقصص، أحيانا واقعية وأحيانا أخرى فلسفية لها معزى ومضمون أعمق.
4. المناخ الذى اتبع أثناء التدريس والذى يقوم على الود والتعاطف واحترام الآخرين وتقبل النقد والتسامح وإتاحة الفرصة والحرية فى إبداء الآراء .

ب- **التحقق من صحة الفرض الثانى الذى ينص على" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستنباط لصالح التطبيق البعدى".**

تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق وذلك بالنسبة لاختبار التفكير الاستدلالى ككل، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (2) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى الدرجات بالتطبيقين القبلى والبعدى وقيمة (Z) ودلالتها الاحصائية

المهارات	نوع التطبيق	العدد	مجموع رتب الفروق الموجبة	مجموع رتب الفروق السالبة	متوسط رتب الفروق الموجبة	متوسط رتب الفروق السالبة	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
الاستنباط	قبلى	6	21	صفر	3.50	صفر	2.232-	0.05
	بعدى	6						

يتضح من الجدول أن قيمة (Z) المحسوبة أصغر من قيمة (Z) المتعارف عليها بجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يدل على وجود فروق فى الرتب بين درجات الطلاب الطلاب فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى ، ويرجع ذلك الى تأثير المتغير المستقل وهو طريقة ليبمان المعتمدة على استخدام القصص فى التدريس والتساؤل ، مما يؤكد قبول الفرض الثانى وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، ويرجع ذلك الى:

1- المعالجة التجريبة قد ركزت بصورة كبيرة على استخدام أنشطة ومهام يقوم بها الطلاب بأنفسهم، مثل طرح التساؤلات ، والمشاركة كازواج مع بعضهم البعض فى الأسئلة المطروحة والتوصل الى استنتاجات وافكار أولية. وقد تم تسجيل حوار الطلاب بالمحمول أثناء الجلسات.

2- أن المحتوى العلمى للموضوعات قد تم عرضه بصورة ساعدت الطلاب بشكل كبير على استخدام وإتقان المهارات المرجو تنميتها من خلال الدروس.

ج- التحقق من صحة الفرض الثالث الذى ينص على" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستقراء لصالح التطبيق البعدى".

تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق وذلك بالنسبة لاختبار التفكير الاستدلالى ككل، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (3) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى الدرجات بالتطبيقين القبلى والبعدى وقيمة (Z) ودلالتها الاحصائية

المهارات	نوع التطبيق	العدد	مجموع رتب الفروق الموجبة	مجموع رتب الفروق السالبة	متوسط رتب الفروق الموجبة	متوسط رتب الفروق السالبة	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
الاستقراء	قبلى بعدى	6 6	21	صفر	3.50	صفر	2.232-	0.05

يتضح من الجدول أن قيمة (Z) المحسوبة أصغر من قيمة (Z) المتعارف عليها بجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يدل على وجود فروق فى الرتب بين درجات الطلاب الطلاب فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى ، ويرجع ذلك الى تأثير المتغير المستقل وهو طريقة ليبمان المعتمدة على استخدام القصص فى التدريس والتساؤل ، مما يؤكد قبول الفرض االثالث وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، ويرجع ذلك الى أن:

1. طريقة ليبمان فى التدريس تشجع على تكوين مجتمع استقصائى يسمح بتبادل الاراء وتحليلها ومشاركتها وتعميق الهم والبحث والتحرى مما شجع على التوصل اللا نتائج عامة فى الأنشطة التى تم استخدامها.
2. عرض القصص بصورة شيقة واستخدام مثيرات لتهيئة الطلاب، ساعد على اندماج الطلاب بتجربة البحث باعتبارها اسلوب جديد عليهم فى التدريس.

د- التحقق من صحة الفرض الرابع الذى ينص على" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مهارة الاستنتاج لصالح التطبيق البعدى "

تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق وذلك بالنسبة لاختبار التفكير الاستدلالى ككل، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (4) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى الدرجات بالتطبيقين القبلى والبعدى وقيمة (Z) ودلالتها الاحصائية

المهارات	نوع التطبيق	العدد	مجموع رتب الفروق الموجبة	مجموع رتب الفروق السالبة	متوسط رتب الفروق الموجبة	متوسط رتب الفروق السالبة	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	قبلى بعدى	6 6	21	صفر	3.50	صفر	2.070-	0.05

يتضح من الجدول أن قيمة (Z) المحسوبة أصغر من قيمة (Z) المتعارف عليها بجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يدل على وجود فروق فى الرتب بين درجات الطلاب الطلاب فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى ، ويرجع ذلك الى تأثير المتغير المستقل وهو طريقة ليبمان المعتمدة على استخدام القصص فى التدريس والتساؤل ، مما يؤكد قبول الفرض الرابع وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، ويرجع ذلك الى السماح للطلاب بالتعبير عن أفكارهم بحرية دون خوف أو قلق من النقد ، وعرض كافة الفكار التى توصلوا اليها وتعزيزها.

هـ- التحقق من صحة الفرض االخامس الذى ينص على" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى الرتب لدرجات الطلاب فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة لصالح التطبيق البعدى".

تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين لحساب دلالة الفروق وذلك بالنسبة لاختبار التفكير الاستدلالى ككل، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (5) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى الدرجات بالتطبيقين القبلى والبعدى وقيمة (Z) ودلالتها الاحصائية

المهارات	نوع التطبيق	العدد	مجموع رتب الفروق الموجبة	مجموع رتب الفروق السالبة	متوسط رتب الفروق الموجبة	متوسط رتب الفروق السالبة	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
المقياس	قبلى	6	20	1	4	صفر	1.997-	0.05
	بعدى	6						

يتضح من الجدول أن قيمة (Z) المحسوبة أصغر من قيمة (Z) المتعارف عليها بجدول القيم الحرجة لاختبار ويلكوكسون عند مستوى دلالة (0.05) ، مما يدل على وجود فروق فى الرتب بين درجات الطلاب الطلاب فى التطبيق القبلى والبعدى فى مقياس الاتجاه نحو مادة الفلسفة لصالح التطبيق البعدى ، ويرجع ذلك الى تأثير المتغير المستقل وهو طريقة ليبمان المعتمدة على استخدام القصص فى التدريس والتساؤل ، مما يؤكد قبول الفرض الخامس وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، ويرجع ذلك الى تعريف البطلاب خلال تجربة البحث بماة الفلسفة واهميتها وقيمتها فى حياتنا ، بالاضافة إلى استخدم طريقة التدريس المعتمدة على استخدام القصص والحكايات أثناء التدريس مما ساهم فى تكوين اتجاهات واهتمامات إيجابية نحو المادة.

التوصيات والمقترحات :

فى ضوء نتائج البحث السابقة توصى الدراسة بما يلى:

1- ضرورة الإهتمام بطرق وأساليب التدريس المناسبة لفئة المكفوفين، والتى تناسب حاجاتهم.

2- الاهتمام باستخدام الأساليب التكنولوجية التى تناسب المكفوفين وتجذب اهتمامهم لمادة الفلسفة.

3- توجيه اهتمام المعنيين بالتربية والتعليم إلى ضرورة تطوير أساليب تعليم المكفوفين وعدم الاقتصار على أسلوب التلقين المتبع فى التدريس.

4- ضرورة تطوير كتاب الفلسفة للمكفوفين وتزويدة بنماذج حقيقة لفلاسفة عانت نفس معاناتهم ، لتكون بمثابة القدوة والنموذج.

5- تطوير اساليب طباعة كتاب الفلسفة ليكون الكتاب المقدم للطالب مطبوع بطريقة برايل، لأن هناك معاناه من المدرسين فى تحويل الكتاب من الصورة العادية، إلى طريقة برايل.

المراجـــــع

المراجع العربية

1- إبراهيم ، مجدى عزيز (2003). ***مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية***. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

2- إبراهيم ، مجدى عزيز (2008). ***تنمية تفكير التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة***. القاهرة : عالم الكتب.

3- أبو جادو ، صالح محمد على، و نوفل، محمد بكر (2007). ***تعليم التفكير : النظرية والتطبيق***. عمان: دار المسيرة.

4- أبو دية، هناء خميس (2013). واقع توظيف تكنولوجيا المعلومات فى تعليم الطلبة المعاقين بصريا بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، **المؤتمر الدولى للعلوم التطبيقية**، الكلية الجامعية، عزة، 24-26 سبتمبر، 1-42.

5- أبو عقيل، ابراهيم (2013). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية فى تدريس التفاضل وتنمية التفكير الاستدلالى لدى طلبة الثانوية العامة (الفرع العلمى) ، فلسطين ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، 11 (3)، 98-121.

6- أبو مرق ، رنا حمزة (2013). أثر استخدام استراتيجيتى خرائط المفاهيم والشكل (V) فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى فى الجغرافيا لدى طالبات الصف التاسع الساسى ، رسالة ماجستير ، منشورة، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا ، الجامعة الإسلامية، غزة.

7- أحمد ، محسن محمد (2007) . ***تنمية مهارات التفكير*** ، سلسلة علم النفس المعرفى، الدمام : مكتبة المتنبى.

8- أحمد، نبيل أحمد سليمان (2012). فعالية الجمع بين نظامى التعلم التقليدى والالكترونى فى تنمية التفكير الفلسفى والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ، جامعة حلوان.

9- آل كنه، محمود محمد عبد الكريم (2011). أثر استخدام طريقة حل المشكلات فى تنمية التفكير الاستدلالى فى مادة الفقة لدى طلاب الصف السادس فى الثانويات الإسلامية، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، 10(3)، 168- 204.

10-الجميلى، عبد الرازق سرحان حسين مسلم (2013). أثر أنموذج الانتقاء فى اكتساب المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير الاستدلالى عند طلاب معهد إعداد المعلمين ، **مجلة الاستاذ**، 2 (204)، 575-594.

11-الجندى، عادل رسمى حماد على (2003). أثر استخدام نموذج سوشمان فى تدريس قضايا التاريخ الجدلية على تحصيل وتنمية التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ، **مجلة كلية التربية** باسيوط، 19 (5) ، 220-253.

12-الجندى، كمال نجيب،و النشار، مصطفة،و محمود، سعاد محمد فتحى،و زيدان، محمد سعيد أحمد، و الهاشمى، حسنى هاشم محمد،و محمد، وليد طاهر (2016). ***مبادى التفكير الفلسفى والعلمى: الصف الأول الثانوى***. وزارة التربية والتعليم : قطاع الكتب.

13-الحسينى،فايزة أحمد (2008). فاعلية استخدام استراتيجيتى دورة التعلم وخرائط المفاهيم فى تدريس التاريخ على تحصيل المفاهيم التاريخية وتنمية التفكير الاستدلالى لدى طلاب الصف الأول الثانوى، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 15، 12-30.

14-الحيدر ، وليد بن عبد الرحمن (2014). تصميم برنامج قائم على دمج التقنية لتنمية الحياتية للطلبة المكفوفين فى المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

15-الربيعة ، سهام ابراهيم محمد (2012). فاعلية برنامج ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى والاستبصارى والوعى بعملياتها لدى طالبات المرحلة الثانوية فى مملكة البحرين ، رسالة دكتوراه ، منشورة ، كلية الداسات العليا ، جامعة الخليج العربى.

16- الزريقات ، إبراهيم عبد الله فرج (2006). ***الإعاقة البصرية والمفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية*** . الأردن : دار المسيرة .

17- الصندوق العربى للإنماء الإقتصادى والاجتماعى (2012). التوصيات والمقترحات، فى **المؤتمر العالمى لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى خدمة ذوى الإعاقات وصعوبات التعلم**، المركز الإقليمى لتطوير البرمجيات التعليمية ، الكويت ، 20-22 مايو.

18- الصندوق العربى للإنماء الإقتصادى والاجتماعى (2014). التوصيات والمقترحات، فى **المؤتمر العالمى لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى خدمة ذوى الإعاقات وصعوبات التعلم**، المركز الإقليمى لتطوير البرمجيات التعليمية ، الكويت ، 19-21 مايو.

19- العتيبى، خالد بن ناهس محمد (2001). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير، منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

20-العرداوى، على عبد الوهاب هادى (2013). أثر استخدام انموذج رايجلوث فى التفكير الاستدلالى لدى طلاب معهد اعداد المعلمين فى مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، **دراسات تربوية**، العدد(21)، 153-202.

21- القرشى، أمير إبراهيم (2012). ***التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ***. القاهرة: عالم الكتب.

22- اللقانى، أحمد حسين ، و الجمل، على أحمد (1999). ***معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس***، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

23- المرشد، يوسف عقلا محمد (2009). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات فى تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالى ومهارة قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر العلمى الثانى " حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 26-27- يوليو، 146-184.

24-المصاروة، سامى سلامة و، ملحم، سامى محمد (2008). دلالة الصدق والثبات لاختبار التفكير الاستدلالى لطلبة المرحلة الثانوية فى دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

25- المنصور ، غسان (2012). الاستدلالى المنطقى وعلاقته بحل المشكلات:دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمى علم النفس والارشاد النفسى، كلية التربية، بجامعة دمشق، 28 (1)، 107-143.

26- النجدى، عادل رسمى حماد على (2003). أثر استخدام نموذج سوشمان فى تدريس قضايا التاريخ الجدلية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 19(2)، 220-253.

27- الهاشمى ، حسنى هاشم محمد (2016). تدريس الفلسفة للأطفال. القاهرة: نيو لينك الدولية.

28-بهجات ، رفعت محمود (2004). ***أساليب التعلم للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.*** القاهرة : عالم الكتب.

29-حسن، سعيد محمد صديق (2015). أثر استخدام مدخل القصة فى تدريس العلوم على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالى والاتجاهات العلمية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف الرابع الابتدائى ، **مجلة التربية العلمية**، 18 (2)، 47-117.

30-حسين، أشرف عبد المنعم محمد و خير الدين، مجدى خير الدين كامل (2007).فاعلية برنامج تكاملى باستخدام الوسائط الفائقة التفاعلية فى تنمية بعض المفاهيم العلمية والجغرافية والتفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ،المؤتمر العلم الحادى عشر(**التربية العلمية ...إلى أين)**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 29- 31 يوليو، الإسماعيلية، 363- 404.

31-خريشة، على و طلافحة، حامد (2000). أثر استخدام كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية فى تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى طلبة الصف العاشر الأساسى فى الأردن، **دراسات العلوم التربوية** ، الأردن، 27 (1)، 145-160.

32- خميس، محمد عبد الرءوف (2013) . فاعلية برنامج تدريبى قائم على اتجاه الفلسفة للأطفال P4c فى تنمية مهارة إدارة وتيسير المناقشات الفلسفية والاتجاه نحو الفلسفة لدى معلمى المرحلة الإبتدائية ، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، العدد (37)، الجزء الرابع ، 69-130.

33- رزوقى ، رعد مهدى و، عبد الكريم، سهى إبراهيم (2015). ***التفكير وأنماطه: التفكير الاستدلالى – التفكير لابداعى- التفكير المنظومى- التفكير البصرى*** . عمان: دار المسيرة.

34- زيتون ، كمال عبد الحميد (2003) . ***التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة***. القاهرة : عالم الكتب.

35- سعادة، جودت أحمد (2011) ***تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)***. عمان: دار الشروق.

36- سعد ، رانيا شريف محمد (2011). تصميم برنامج كمبيوترى وقياس فاعليته فى تنمية مهارات التفكير الفلسفى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوى المكفوفين، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.

37- سلمان، سماح محمد صالح (2012). أثر استخدام نموذج التعلم التوليدى فى تنمية التفكير الاستدلالى والتحصيل فى مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

38- سليمان، سناء محمد (2011). ***التفكير: أساسياته وأنواعه...تعليمه وتنمية مهاراته***. القاهرة: عالم الكتب.

39-سيد، عصام محمد عبد القادر (2014). أثر التدريس بالفريق فى تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالى فى العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى الأزهرى، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس** ، رابطة التربويون العرب ،العدد (46)، الجزء (2)، 39- 90.

40- شحاتة، حسن و ، النجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

41- شلبى ، أشرف محمد على (2007). مهارات التفكير الاستدلالى فى مرحلة المراهقة المبكرة، **المؤتمر الإقليمى لعلم النفس**، 18- 20 نوفمبر، 73-111.

42-عبد المجيد، ممدوح محمد و جميل ، عبد الله عبد الخالق (2011). استخدام اطلس المفاهيم فى تدريس وحدة مقترحة قائمة على التكامل بين مفاهيم مادتى العلوم والدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالى لدى طلاب المرحلة الإعدادية، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد 14 (2)، 159- 219.

43-عبد المعطى ، حسن مصطفى ، و أبو قلة، السيد عبد الحميد (2007) . **مدخل إلى التربية الخاصة**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

44-عبد الوهاب، عبير شفيق محمد (2010). أثر استخدام استراتيجيتن لما وراء المعرفة فى تحصيل مادة علم النفس والتفكير الاستدلالى لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، ***مجلة كلية التربية بالأزهر***، العدد (144)، الجزء (2)، 37-83.

45-عبد الوهاب، على جودة محمد، و مسعود، رضا هندى جمعه (2016). ***تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية لذوى الاحتياجات الخاصة***. بنها: مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية.

46-على ، محمد النوبى محمد (2010). ***علم النفس الأكلينيكى لذوى الاحتياجات الخاصة***. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

47-عمران، خالد عبد اللطيف محمد (2009). تنظيم محتوى مادة الجغرافيا وفق نظرية ريجليوث التوسعية وأثره على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالى والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوى، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (148)، 66- 108.

48- كلية التربية جامعة بنها (2016). دمج وتمكين الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة فى التعليم والمجتمع: الممارسات والتحديات، **المؤتمر العلمى السابع لكلية التربية بالتعاون مع مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل (SERO)** ، قاعة المؤتمرات ، جامعة بنها، 10-11 يوليو.

49- مازن، حسام محمد (2012). ***المناهج التربوية لذوى الاحتياجات التربوية الخاصة***. القاهرة : المكتبة الأكاديمية.

50-محمد، سهام حنفى (2007) . اثر استخدام بعض استراتيجيات الذكاء المنطقى والاجتماعى فى تنمية التفكير الاستدلالى والمفاهيم الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف، العدد (7)، الجزء الثانى، 281-327.

51-محمود، سعاد محمد فتحى (2004). ***اتجاهات حديثة فى تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال*** . القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

52- مصطفى، فهيم (2002). ***مهارات التفكير فى مراحل التعليم العام: رياض الأطفال- الإبتدائى – الإعدادى (المتوسط)- الثانوى رؤية مستقبلية للتعليم فى الوطن العربى***. القاهرة: دار الفكر العربى.

53-مطير، رائد محمد حسن (2015). فاعلية توظيف التعليم المدمج فى تنمية التفكير الاستدلالى بمبحث التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الحادى عشر، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة.

54-موسى، رشاد على عبد العزيز (2008). ***علم نفس الإعاقة***. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

55- وزارة التربية والتعليم (2008). ***الدليل الإرشادى لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة فى المناهج الدراسية***. سلطنة عمان: المديرية العامة للمناهج.

56-يس، طالب محمود (2012).اثر استخدام استراتيجية التدريس القائم على الاستبطان فى تنمية التفكير الاستدلالى لطلبة الصف الثانى الثانوى ادبى فى مادة الجغرافيا، **مجلة كلية التربية باليمن** ، (12)، 49-92.

<u>المراجع الأجنبية</u>

1. Aries, R.J., Groot, W., & Brink, v. d. (2015). Improving Reasoning Skills in Secondary History education by Working Memory Training, British educational Research Journal, 41(2), 210-228.
2. Aries, R.J.F.J, Ghysels, J., Groot, W. & Brink H.M. (2015). Working Memory Training Improves Reasoning Skills in Secondary Social Studies education: Evidence from an Experimental Study, TIER Working Paper Series, TIER WP 15/03, University van Amsterdam.
3. Bouhnik, D. & Giat, Y. (2009). Teaching high School Students Applied Logical Reasoning, Journal of Information Technology Education, vol 8, 1-16.
4. Eezazi, Mehri & Talaghani, Bahram. A (2015). Investigating the Challenges of Program P4c (Philosophy for Children) in Teaching Science in Iran, Jurnal UMP Social Sciences and Technology Management, 3(2), 855- 859.
5. Fisher, Robert (1996). Philosophy for Children: Fostering Communities of Philosophical Enquiry and Reflection in Primary

and Secondary Schools, Doctor of Philosophy, School of Education, and Brunel University.

6. Fisher, Robert (1998). Stories for thinking: Developing Critical Literacy through The Use of Narrative, Analytical Teaching, 18(1), 16-27.
7. Gaedi, yahya (2015). The Nature of Philosophy for Children and its Role in Teaching and Learning, Philosophy Study, 5(6), 292-296.
8. Gorard, Stephen, Siddiqui, Nadia & See, Huat (2015). Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary. The Education Endowment Foundation: Durham University.
9. Gunham, B. C. (2014). A case Study on The investigation of Reasoning Skills in Geometry, South African Journal of Education, 43(2), 1-19.
10. Juuso, Hannu (2007). Child, Philosophy, and Education: Discussing the Intellectual Source of Philosophy for Children. Oulu: Oulu University press.
11. Kennedy, David (2012). Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry, Education and Culture, 28/2, pp. 36- 53.
12. Lam, Chi-ming (2013). Childhood, Philosophy and open Society: Implications for education in Confucian Heritage Cultures. London: Springer Science + Business media. (e book)
13. Lipman, Mathew (1998). Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program, The clearing House, 71(5), 277-280.
14. Ndoferpi, Amasa P., Wadesango, Newman, Machingambi, Severino, & Maphosa, Cosmas. (2013). Can Philosophy For Children Programme Empower The 21th Century Child in Africa, ***Stud Tribes Tribals***, 11(2), 179-193.

15. Ndofirepi, Amasa Philip (2011).Philosophy for Children: The Quest for An African Perspective, South African Journal of Education ,vol 31, 246-256.
16. Nnorom, Nneka , Rita (2013). The Effect of Reasoning Skills on Students Achievement in Biology in Anambra State, International Journal of Scientific & Engineering Research , 4(12), 2102- 2104.
17. Oral, Sevlret. B (2013). Can Deweyan Pragmatist Aesthetics provide a Robust Framework for the Philosophy for children Programme?, Stud philos Educ,32, 361-377.
18. Philosophy For Children (P4C) Pathways (2012). Enhancing The School Life Through Critical Thinking, Speaking, Listening Skills. www.cewc-cymru.org.uk/P4C/Resources/4311.