



ISSN: 2957-3874 (Print)

Journal of Al-Farabi for Humanity Sciences (JFHS)

<https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/view/95>

مجلة الفارابي للعلوم الإنسانية تصدرها جامعة الفارابي



فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية ثقافة الحوار والقدرة على حل المشكلات الفلسفية

لدى طلاب الصف الخامس الأدبي

م.م فرج مشحن حمدان سلطان

جامعة تكريت / كلية العلوم الإسلامية

Email: faraj.m.h@tu.edu.iq

-Tikrit University - College of Islamic Sciences

الملخص

يهدف البحث الى مناقشة المشكلات الفلسفية لدى الطلاب في الصف الخامس الأدبي. استخدم الباحث في دراسته منهج شبه تجريبي شمل مجموعتين متشابهتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتم إجراء اختبارات قبل وبعد الدراسة على كلا المجموعتين. تضمنت عينة البحث طلبة الصف الخامس الأدبي من المديرية العامة للتربية في محافظة صلاح الدين، قسم تربية الضلوعية. اختار الباحث مدرسة الأمين الثانوية للبنين لإجراء الدراسة، حيث شملت ٧٠ طالبًا، ٣٥ منهم في المجموعة التجريبية و ٣٥ في الضابطة. وقد حرص الباحث على ضمان تطابق المجموعتين في عدة جوانب مثل العمر (بالأشهر)، مستوى الذكاء، درجة العام الدراسي السابق، مقياس ثقافة الحوار، واختبار القدرة على حل المشكلات الفلسفية، بالإضافة إلى التعليم لدى الأهل. استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس ثقافة الحوار الذي يتكون من ٣٠ عبارة، واختبار القدرة على حل المشكلات الفلسفية الذي يضم ٣٠ سؤالاً. وقد تم التأكد من صحة وثبات هاتين الأداتين. أظهرت نتائج البحث أن أسلوب تسلق الهضبة ساعد طلاب الصف الخامس الأدبي في تحسين مهارات الحوار وتطوير التفكير النقدي فيما يخص القضايا الفلسفية. استنادًا إلى هذه النتائج، أوصى الباحث بتطبيق أساليب تدريس متطورة مثل استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس مبادئ الفلسفة وعلم النفس، بهدف تعزيز مهارات الحوار وحل المشكلات الفلسفية عند الطلاب.

كلمات مفتاحية: استراتيجية تسلق الهضبة - ثقافة الحوار - القدرة على حل المشكلات الفلسفية.

Abstract

The purpose of this study was to determine whether or not fifth grade literary students made sufficient progress in developing their interpersonal communication skills and their ability to reason philosophical difficulties using the hill-climbing strategy. For this study, the researcher intentionally targeted Al-Ameen High School for Boys, which has the highest student population under the Salah Al-Din Governorate's General Directorate of Education and the Al-Dhuluiya Education Department. Seventy students were used in the study. Fifty were put into the experimental group and fifty were put into the control group. Both groups had different ages (in months), IQs, levels of family education, pace from the previous year, discussion culture, and scores on philosophical problem-solving tests. According to the study, fifth grade literary students were able to develop a culture of conversation and the capacity to address philosophical questions through the use of the "climbing the plateau" approach, and the two tools' validity and reliability were proved. Based on the findings, the researcher offered some comments and recommendations. Among these were the incorporation of contemporary pedagogical practices into the instruction of psychological and philosophical concepts in an effort to break through to a more advanced level, foster critical thinking, and equip students to address complex philosophical issues. **Keywords: approach to climbing hills, culture of conversation, philosophical problem-solving skills.**

أولاً: الإطار العام للبحث
المقدمة:

يُعرّف زيتون (٢٠٠٧) التعلّم بأنه عملية تتضمن تغيير الأفكار، أو إضافة معلومات جديدة، أو إعادة تنظيم المعرفة السابقة. أما في النظرية البنائية الاجتماعية، فيقوم التعلّم على مشاركة المتعلم الفعالة ضمن بيئة تعليمية منظمة ثقافياً واجتماعياً، من خلال تفاعلات فردية وجماعية (Andrews, 2012) وينظر إلى التعليم بوصفه حدثاً اجتماعياً يتم فيه التفاعل بين الأفراد باستخدام اللغة والخطاب الاجتماعي، مما يبرز أهمية العلاقات الاجتماعية في دعم التعلّم (محمد، ٢٠١٥) ومع تزايد حجم المعلومات والمعرفة، بات من الصعب على المعلمين والمتعلمين التعامل معها بمفردهم؛ ولهذا يرى المسعودي والهداوي (٢٠١٨) أن النظرية البنائية الاجتماعية أصبحت تحظى بقبول واسع في التربية، كونها تساعد المتعلمين على استيعاب المعرفة من خلال التفاعل مع الآخرين. ويؤكد جونز (١٩٩٨) أن التعلّم عملية تبنى على ما لدى المتعلم من معارف سابقة، حيث يستخدمها لفهم العالم من حوله. وعندما يواجه المتعلم مشكلة، فإنه يسعى بجهد فكري لاكتشاف المعرفة بنفسه. أما واتس (١٩٩١) فقد أشار إلى أن التعلّم له هدف محدد، يسعى المتعلم من خلاله لتحقيق غايات معينة تساعد على حل مشكلاته أو الإجابة عن تساؤلاته. كما بيّن ويتلي (١٩٩١) أن أفضل ظروف التعلّم هي التي تتيح للمتلم مواجهة مشكلات حقيقية في بيئة مناسبة. ومن هنا تأتي أهمية استراتيجية تسلق الهضبة، التي تساعد المتعلمين على فهم ما يتعلمونه وتنمّي قدرتهم على حل المشكلات. وهذا يبرز الحاجة لاستخدام أساليب تدريس حديثة قائمة على النظرية البنائية الاجتماعية، تُشرك الطالب في مهام واقعية وتمنحه فرصة تطبيق ما يتعلمه. تعتمد استراتيجية تسلق الهضبة على مبادئ البنائية الاجتماعية، وتهدف إلى تدريب المتعلمين على مواجهة التحديات والمشكلات — سواء في الدراسة أو الحياة — من خلال خطوات واضحة ومنظمة (جمال وجمال، ٢٠٢٢) وتساعد هذه الاستراتيجية المتعلمين على الوصول إلى أهداف قد تبدو صعبة المنال بسبب غموض الحلول أو عدم وضوح الخطوات أو وجود عوائق، كما تهيئ لهم بيئة غنية بالنقاش وتعدد الآراء (جمال، ٢٠٢٢/أ) وتنتقل الاستراتيجية من فكرة أن كل خطوة يخطوها المتعلم في الاتجاه الصحيح نحو حل المشكلة تقربه من الهدف. وإذا شجع المعلم طلابه على التفكير والتأمل وتنظيم الأفكار والتشخيص والربط، فإنهم سيتمكنون من إيجاد الحلول (حسين أبو رياش وغسان قطيط، ٢٠٠٨) يوافق مجموعة من الباحثين مثل زاير (٢٠٠٨) ومرعي والحيلة (٢٠٠٩) وجمال (٢٠٢٢) وجمال وجمال (٢٠٢٢/أ) على أن هذه الاستراتيجية تتكون من سبع خطوات مترابطة تشمل:

النهج،

تقديم المشكلة، التفكير، التشخيص، وضع الحلول، تنفيذ الحلول، والتقييم. تعمل كل خطوة على تسهيل الانتقال إلى الخطوة التي تليها في بيئة صافية تفاعلية تعتمد على الحوار والمناقشة، مما يوفر فرصاً للتعلّم النشط والتفاعل الحقيقي ضمن إطار اجتماعي منظم، مما يعزز فهم الطالب لعملية التعلّم في الفصل. تستند هذه الخطوة إلى المفهوم الخاص بالبنائية الاجتماعية، الذي يرى أن التعلّم يعد نشاطاً نشطاً يقوم فيه الفرد بتكريس جهد شخصي لاكتساب المعرفة ومعالجة المشكلات من خلال الحوار والتفاعل مع الآخرين (الراوي ورشيد، ٢٠١٤، علي، ٢٠١٧، جمال وجمال، ٢٠٢٢). تتعلق استراتيجية صعود الهضبة ببيئات التعلّم المبنية، حيث تحفز المتعلمين على استخدام مهارات حل المشكلات بشكل فعال، مما يساعدهم على إنشاء نماذج عقلية واعية، والنظر إلى التحديات من عدة زوايا، وصياغة تمثيلات متنوعة لها (بيتي، ٢٠٠٧) تشدد الأطر التعليمية المعتمدة على النظريات البنائية، كما أوضح كل من لاري (٢٠١٢) وهالينجر (٢٠٠٧)، على أهمية الأنشطة التعليمية التي تسمح للمتلمين بالمشاركة بشكل فاعل، وتحديد أهداف رئيسية تعتمد على العمل الجماعي لمعالجة التحديات المعقدة المستمدة من الواقع. يعدّ التفاوض والحوار بين الطلاب أمراً جوهرياً لحدوث التعلّم البنائي داخل السياقات الاجتماعية (رضا، ٢٠٢٣) ويشمل هذا الحوار ليس فقط التفاعل بين الطلاب أنفسهم، بل وأيضاً الحوار بين المعلم والطلاب، مما يعزز التفاعل داخل الفصل ويساعد الطلاب على تجاوز العقبات، وفهم الموضوعات المهمة، والعمل على إيجاد الحلول. وهذا بدوره يساهم في تطوير بيئة التعلّم من خلال تعزيز ثقافة الحوار داخل الصفوف، وتشجيع التواصل بين أفراد المجموعات، والوصول إلى اتفاقات حول المفاهيم والفلسفات الأساسية التي تشكل قاعدة متينة للتعلّم المستقبلي (عمر وآخرون، ٢٠٢٣) مع العولمة وتلاشي الحواجز الجغرافية والثقافية، لم يعد بإمكان أي مجتمع أن يعيش في عزلة ثقافية تامة. وقد أشار عبده (٢٠١٣) إلى أن طلاب المرحلة الثانوية أصبحوا أكثر اهتماماً بثقافة الحوار، وأساليبه، ومهاراته، وأدابه، ويرجع ذلك إلى التغيرات النفسية، والجسدية، والانفعالية، والاجتماعية التي يمرون بها في هذه المرحلة العمرية. وأكد رسلان (٢٠١٥) أن الحوار يعد وسيلة متقدمة للتفاهم، وأداة مهمة لتحقيق الفهم وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الأفراد. ورغم أن الحوار كان دائماً جزءاً من حياة الإنسان، إلا أنه بات مؤخراً محور اهتمام كبير باعتباره منهجاً فعالاً تبنته العديد من المجتمعات المتحضرة لمعالجة أزماتها سواء كانت آنية أو مزمنة. شدد كيفر وزيلتز (٢٠٠٠) على ضرورة رفع مستوى الحوار بين الطلاب أثناء مناقشة النصوص الفلسفية، مؤكداً أهمية تمكّن المعلمين من استراتيجيات تعليم مهارات الحوار داخل الصف لتعزيز هذه المهارات لدى الطلاب.

ورأى ستابلز وأندرو (٢٠٠٣) أن المؤسسات التعليمية يجب أن تشجع الحوار بين المعلمين والطلاب لأنه يساعد المعلم على إدارة الصف بفعالية، وطرح الأسئلة، والتعامل مع مجموعات كبيرة من الطلاب. كما أن تشجيع الحوار بين الطلاب ضمن مجموعات صغيرة يعزز أهمية التواصل إلى حلول مشتركة بدلاً من مجرد إتمام الأنشطة الجماعية. لذا، إذا أردنا حقاً ترسيخ ثقافة الحوار بين الطلاب، يجب تفعيل دور المعلم وتطوير أساليب التدريس بما يتوافق مع هذا الهدف، وجعل تعزيز الحوار جزءاً أساسياً من الأهداف التربوية في كل درس مع السعي الجاد لتحقيقه. ومن هنا تبرز أهمية تبني استراتيجيات تدريس قائمة على الحوار، مثل استراتيجية تسلق الهضبة، والتي يمكن الاستفادة منها في تحسين تعليم وتعلم مادة الفلسفة في هذه المرحلة الدراسية، وذلك من خلال تنمية مهارات الحوار، وتعزيز قدرات الطلاب على حل المشكلات الفلسفية، خاصة لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، سواء عند تخطيط المنهج أو أثناء التدريس أو عند تقويم الطلاب. مشكلة البحث وتساؤلاتها يُعد تعليم الطلاب كيفية الانخراط في الحوار البناء وسيلة فعالة لمكافحة التعصب والعنف وتعزيز السلام العالمي، ومن الجدير بالثناء أن يتم تضمين هذا الهدف في الخطط الحالية والمستقبلية للمناهج الدراسية. وتظهر بوضوح أهمية هذا التوجه في كل من الدول المتقدمة والدول النامية، حيث يُسهم تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته داخل المؤسسات الاجتماعية المختلفة في ترسيخ هذه القيم. وقد أكدت العديد من الدراسات والأبحاث أهمية ثقافة الحوار وما تنقله من مهارات، مما يستلزم ضرورة بناء نظام تعليمي فعال يسهم في تنمية هذه الثقافة وتطويرها باستمرار من خلال عمليتي التعليم والتعلم (عبد، ٢٠١٣). كما يرى Smith (٢٠١٢) أن المجتمعات في الدول الصناعية والنامية على حد سواء تسعى جاهدة لاعتماد الحوار كلفة وثقافة، وتعزيز قيمه ومهاراته عبر مؤسسات المجتمع المختلفة، بهدف الرقي والتقدم من خلاله. في تدريس مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس، يظهر الطلاب ضعفاً في ثقافة الحوار والقدرة على حل المشكلات. وقد توصلت دراسة العبيد (٢٠٠٩) ودراسة رسلان (٢٠١٥) إلى أن مستوى ثقافة الحوار لدى الطلاب منخفض، وهو دون المستوى المطلوب لممارسة الحوار الفعال داخل الصفوف الدراسية، ويُعزى ذلك إلى اعتماد أساليب واستراتيجيات تدريس تقليدية. وعلى الرغم من أهمية مادة الفلسفة، والحاجة إلى تنمية ثقافة الحوار لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، خاصة في مواجهة القضايا الفلسفية ذات الصلة، أشارت دراسة محمد، عبد الجواد، محمد، ومحمود (٢٠١٩)، ودراسة الفار (٢٠١٩) إلى قصور في استخدام الأساليب الحديثة، والاعتماد على طرق تقليدية في تدريس الفلسفة. أوصت العديد من الدراسات والأبحاث — مثل دراسة عبد الحميد (٢٠٢٢) ودراسة يونس (٢٠٢٢) — بضرورة اعتماد أساليب واستراتيجيات تدريس حديثة في المواد الدراسية كالفلسفة وعلم النفس، بهدف تنمية مهارات الحوار لدى الطلاب، وتعزيز قدرتهم على حل المشكلات، وترسيخ ثقافة الحوار بينهم. وفي السياق نفسه، أكد كل من سيمستر (٢٠٠٤) وبينيوت (٢٠٠٤) أهمية تعليم مهارات حل المشكلات لجميع الطلاب، على أن تبدأ هذه العملية منذ المراحل الدراسية المبكرة. وقد تعزز شعور الباحث بمشكلة الدراسة من خلال نتائج دراسة استطلاعية أولية أجراها، حيث لاحظ خلال زيارته الصفية لمادة "مبادئ الفلسفة وعلم النفس" ضعفاً ملحوظاً في قدرة طلاب الصف الخامس الأدبي على ممارسة الحوار داخل الصف. وللتأكد من هذه الملاحظة، أجرى الباحث دراسة استكشافية استخدم فيها مقياساً أولياً لثقافة الحوار يتكوّن من (١٠) مواقف، وطبقه على عينة مكونة من (٢٠) طالباً. وقد أظهرت النتائج تدني مستوى ثقافة الحوار لديهم، حيث بلغ متوسط درجاتهم (٣٥.٤٢٪) تتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات سابقة، مثل دراسة شمّاني (٢٠١٢) التي أظهرت أن الطلاب لم يكن لديهم فهم جيد لمفهوم الحوار وقواعده ومهاراته، ودراسة عبده (٢٠١٣) التي بيّنت ضعف مستوى ثقافة الحوار لدى طلاب الصف الخامس، وكذلك دراسة علي (٢٠٢٠) التي كشفت عن تراجع في ثقافة الحوار والقيم الأخلاقية المرتبطة بها مثل التسامح وقبول الآخر، سلطان وخضير (٢٠٢٣) اللتان كشفتتا عن غياب ثقافة الحوار، وضعف الممارسات الحوارية في المدارس، وقلة الفرص المتاحة أمام الطلاب للتعبير عن آرائهم بحرية. كما أجرى الباحث دراسة استكشافية أخرى لقياس قدرة الطلاب على حل المشكلات الفلسفية، مستخدماً اختباراً مبدئياً مكوناً من (١٠) فقرات، وطبقه على نفس العينة. وقد أظهرت النتائج ضعفاً شديداً في هذه القدرة، إذ بلغ متوسط درجات الطلاب (٢٢.٣١٪).

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسات سابقة مثل:

عمار (٢٠٠٨) يوسف (٢٠١٥) الحريتي، إسماعيل، ورجب (٢٠٢٠) والتي أجمعت على تدني قدرة طلاب المدارس والجامعات على حل المشكلات. ويعود ذلك بشكل رئيسي إلى اعتماد المدرسين على أساليب تدريس تقليدية لم تعد تلبي احتياجات الطلاب في الوقت الحالي. لذا، أصبح من الضروري البحث عن أساليب تدريس عصرية وفعالة. ومن هنا ظهرت فكرة تجربة استراتيجية تسلق الهضبة، التي تعتمد على النظرية البنائية الاجتماعية، وقد تساهم في إنشاء بيئة تفاعلية للنقاش وتعزيز مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب في المواضيع الفلسفية. تتعلق المشكلة الرئيسية بضعف قدرة طلاب الصف الخامس الأدبي على التعامل مع القضايا الفلسفية، بالإضافة إلى نقص خبراتهم في الحوار. ويعزى ذلك إلى تركيز المعلمين على الطرق التقليدية وعدم بذل جهد كافٍ في تطوير هذه المهارات لدى الطلاب. السؤال الرئيسي للدراسة:

١. ما مدى تأثير استراتيجية تسلق الهضبة على تطوير مهارات الحوار والقدرة على التفكير النقدي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في القضايا الفلسفية؟

٢. الأسئلة الفرعية المتفرعة من السؤال الرئيسي:

٣. ما فعالية استراتيجية تسلق الهضبة في تعزيز مهارات الحوار لدى طلاب الصف الخامس الأدبي؟

٤. ما مدى تأثير استراتيجية تسلق الهضبة على تنمية القدرة على حل المشكلات الفلسفية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. دراسة مدى تأثير استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية مهارات الحوار بين طلاب الصف الخامس الأدبي.

٢. تحليل مدى فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تعزيز القدرة على حل المشكلات الفلسفية بين طلاب الصف الخامس الأدبي.

فرضيات البحث:

تسعى الدراسة إلى فحص صحة الفرضيتين التاليتين: لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين المتوسطات لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الفلسفة وعلم النفس باستخدام استراتيجية "تسلق الهضبة" ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس المادة بالطريقة التقليدية، وفقاً لنتائج مقياس ثقافة الحوار بعد التطبيق.

أيضاً، لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين المتوسطات لدرجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار حل المشكلات الفلسفية بعد التطبيق

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث من خلال عدة جوانب رئيسية:

١. تشكل هذه البحث البداية نحو تعزيز وعي مدرسي فلسفة وعلم النفس حول أهمية اعتماد أسلوب "تسلق الهضبة" خلال حصصهم، بهدف إرساء ثقافة الحوار وتعزيز مهارات الطلاب في معالجة المشكلات الفلسفية. تقدم الورقة دراسة نظرية تركز على أسلوب "تسلق الهضبة"، وأهمية الحوار، والقدرة على التفكير في المسائل الفلسفية.

٢. تشمل الدراسة أيضاً دليلاً مخصصاً للمعلمين يوضح كيفية تدريس الصفيين الأول والثاني ضمن منهج فلسفة وعلم نفس لطلاب الصف الخامس الأدبي، مع الدروس الستة التي تتعلق بذلك، لمساعدة المعلمين في تنفيذ أسلوب "تسلق الهضبة" مع الطلاب في كافة المستويات.

٣. إضافة إلى ذلك، توفر الدراسة كتيباً موجهاً للطلاب يساعد على دراسة الفصلين الأول والثاني (المباحث الستة)، مما يزيد من تفاعلهم مع المادة، ويحسن من مستوى تعلمهم، ويشجعهم على المشاركة الفعالة داخل الصف، الأمر الذي يدعم ثقافة الحوار ويعزز من قدراتهم على حل المشكلات الفلسفية. يعرض مقياساً لثقافة الحوار يمكن استخدامه لتقييم هذه المهارة لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، أو الاسترشاد به عند بناء مقاييس مشابهة لمراحل دراسية أخرى.

٤. يزود الباحثين والمعلمين بأداة اختبارية لقياس القدرة على حل المشكلات الفلسفية، يمكن الاستفادة منها مع طلاب الصف الخامس الأدبي، أو تطويرها لتناسب مواد دراسية أو مراحل تعليمية أخرى.

٥. تفتح هذه الدراسة الباب أمام أبحاث مستقبلية في مجال تدريس الفلسفة وعلم النفس على مختلف المراحل التعليمية، لا سيما التي تهدف إلى اختبار فاعلية استراتيجية "تسلق الهضبة" وتأثيرها على متغيرات تعليمية أخرى ذات صلة.

حدود البحث (الحدود الزمانية والمكانية والمنهجية):

اقتصر البحث على ما يلي:

• شارك في البحث طلاب السنة الخامسة في القسم الأدبي بمدرسة الأمين الثانوية للبنين، التي تتبع المديرية العامة للتربية في محافظة صلاح الدين / قسم تربية الضلوعية، والذين كانوا يتلقون التعليم في الصباح خلال السنة الدراسية ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

• تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من نفس السنة الدراسية.

• استعمل طلاب السنة الخامسة في القسم الأدبي استراتيجية تسلق الهضبة لمعالجة ستة موضوعات من الفصلين الأول والثاني من منهاج "أسس الفلسفة".

وقد تم التركيز بشكل خاص على الجوانب المناسبة من ثقافة الحوار، والتي تضمنت:

• الابتعاد عن التعصب

• ضبط الانفعالات

• قبول احتمال صحة وجهة نظر الطرف الآخر

• الامتناع عن تتبع أخطاء الآخرين

• التمتع بحرية الفكر

كما تم التركيز على أهم أبعاد القدرة على حل المشكلات الفلسفية التي تناسب الطلاب، وهي:

• تحديد المشكلة

• جمع المعلومات

• صياغة الفرضيات

• اختبار صحة الفرضيات

• التوصل إلى النتائج

مصطلحات البحث:

استراتيجية تسلق الهضبة: طريقة التدريس منظمة في سبع خطوات متتابعة: التمهيد، عرض المشكلة، التأمل، التشخيص، صياغة الحلول، معالجة الحلول، والتقييم. يمارس طلاب الصف الخامس الأدبي هذه الخطوات بهدف تحسين مهاراتهم في حل المسائل الفلسفية وتنمية ثقافة الحوار لديهم. **ثقافة الحوار:** ويقصد بها إجرائياً: "عملية منظمة من النقاش والجدل تدور حول النصوص الفلسفية المقررة في مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس، وتُدار وفق خطوات استراتيجية تسلق الهضبة، بهدف استيعاب فكر الفيلسوف ومنهجه وحججه، والتمكن من مناقشتها وتقييمها، وذلك ضمن إطار يحترم أصول الحوار وقواعده وآدابه. وتُقاس هذه الثقافة من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في مقياس ثقافة الحوار المُعد لهذا الغرض **القدرة على حل المشكلات الفلسفية:** ويقصد بها إجرائياً: مجموعة من المهارات الذهنية والسلوكية التي يوظفها طلاب الصف الخامس الأدبي أثناء محاولتهم التعامل مع المشكلات الفلسفية. وتشمل هذه المهارات: تحديد المشكلة، جمع البيانات، طرح الفرضيات، اختبار الفرضيات، واستنتاج الحلول. ويتم قياس مستوى هذه القدرة بناءً على أداء الطلاب في اختبار حل المشكلات الفلسفية الذي صُمم خصيصاً لهذا البحث.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري

المحور الأول: استراتيجية تسلق الهضبة وتعليم وتعلم الفلسفة

١. **مفهوم استراتيجية تسلق الهضبة:** وصفها تشو (٢٠١٩) بأنها: "استراتيجية لحل المشكلات تعتمد على فرضية أن أي خطوة صحيحة جديدة يقوم بها المتعلم ستقوده نحو الحل النهائي، كما هو الحال عند تسلق درجات السلم" (ص ١٠١) وقال أحمد (٢٠٢٠) عنها: "التمهيد، عرض المشكلة، التأمل، التشخيص، صياغة الحلول، معالجة الحلول، والتقييم (التطبيق)". يمكن تدريسها في بيئة آمنة تسمح بالنقاش حول الأفكار المختلفة، وتبادل الخبرات، وفهم الأحداث الجارية في العالم. وهذا يساعد الطلاب على الاستعداد لمواقف ومشكلات الحياة الحقيقية. يكون المتعلم مسؤولاً عن عملية تعلمه، ويعمل كمكتشف وباحث عن المعرفة (ص ٣٤٧). كما قال سيفين (٢٠٢١): "أحد تطبيقات النظرية البنائية التي تساعد الطلاب على تعلم كيفية حل المشكلات والتغلب على صعوبات التعلم التي يواجهونها داخل الصف". تتكون من سبع مراحل: التمهيد، عرض المشكلة، التفكير فيها، التشخيص، اقتراح الحلول، معالجة الحلول، والتقييم (ص ٢٢٧). مراحل استراتيجية تسلق الهضبة: تتكون استراتيجية تسلق الهضبة، كما بين أبو رياش وقطيط (٢٠٠٨)، ونبي والعامر (٢٠١٧)، وجمال (٢٠٢٢)، من سبع مراحل متصلة ومتربطة.

التمهيد: يُظهر المعلم اهتمامه بالطلاب ومشاعرهم بهدف تحفيزهم للدخول في الدرس الجديد. وعند دخول الطلاب الفصل، يقوم المعلم بتهيئة الجو المناسب من خلال طرح أسئلة تمهيدية تتعلق بالدرس السابق، ثم يدعو الطلاب للمشاركة والتفاعل مع موضوع معين عبر طرح أسئلة فلسفية أو ملاحظات تهدف إلى إثارة تفكيرهم

عرض المشكلة: يقوم المعلم بعرض المشكلة على السبورة ويطلب من الطلاب تحديدها بدقة، مع تسليط الضوء على جميع جوانب المشكلة المطروحة.

التأمل: يشجع المعلم الطلاب على التفكير في المعلومات المكتوبة على السبورة، ومراجعة معرفتهم السابقة وربطها بالمشكلة المطروحة. ثم تتم مناقشة هذه الأفكار داخل مجموعات صغيرة، يعقبها نقاش عام يشمل جميع الطلاب. **التشخيص:** يُمنح الطلاب فرصة الإجابة على الأسئلة، مع اقتصار دور المعلم على تشخيص الأخطاء وتصحيحها. تساعد هذه المرحلة الطلاب على التركيز على إيجاد الحلول، وتحفزهم على المشاركة الفعالة في اقتراح الحلول المحتملة. **صياغة الحلول:** تتم صياغة الحلول النهائية اعتماداً على مناقشات الطلاب، حيث يقدم المعلم ملاحظاته حول أفكار الطلاب ويوجههم نحو الحلول الصحيحة. **معالجة الحلول:** بعد أن يستوعب الطلاب موضوع الدرس ويفهموا العلاقة بين السبب والنتيجة، يقوم المعلم بكتابة ملخص واضح على السبورة لتصحيح المفاهيم الخاطئة وتعزيز فهم الطلاب. **التقويم (التطبيق):** قبل توزيع الواجبات المنزلية، يتأكد المعلم من مدى فهم الطلاب للدرس من خلال طرح أسئلة مرتبطة بالموضوع **أهمية استراتيجية تسلق الهضبة:** أكد كل من الجبور وحسام (٢٠١٥) أن هذه الاستراتيجية تساهم في تنمية مهارات الطلاب الفكرية والأدائية بشكل شامل، إضافة إلى تعزيز العلاقات الاجتماعية الإيجابية بينهم. كما أكد حسن سيفين (٢٠٢١) أن الاستراتيجية تساعد في اكتساب مهارات التفكير العليا من خلال تدريب الطلاب على حل المشكلات بطريقة منهجية وعلمية. وأشار علي (٢٠١٨) إلى أن استراتيجية تسلق الهضبة، التي تعتمد بشكل كبير على حل المشكلات والنقاش، تساهم بشكل فعال في معالجة الفروق الفردية بين الطلاب من خلال تحفيزهم على طرح الأسئلة والمشاركة في الحوار أثناء الحصص الدراسية.

المحور الثاني: ثقافة الحوار وتعليم وتعلم الفلسفة

مفهوم ثقافة الحوار: اختصر المنجرة (٢٠٥٥) ثقافة الحوار بأنها: "مدى قدرة المرسل والمتلقي على الحفاظ على تدفق سلس للمعلومات والحديث بينهما، مع وعي وإدراك تام لطبيعة الحوار وأهدافه وآدابه ومهاراته وتطبيقاته المختلفة"، مما يؤدي في النهاية إلى تكوين اتجاهات إيجابية تساعد على فهم الحقائق والأفكار والقوانين، ويصبح الحوار ذا تأثير على الفرد والمجتمع. وبعبارة أخرى، يعرفها الحموري (٢٠١١) بأنها إطار ثقافي يتيح إمكانية التواصل مع الآخرين، والإيمان بوجودهم وحقوقهم، مع تبادل المعلومات الحديثة لفهم طبيعة الحوار وهدفه. أما الجواير (٢٠١٣) فيشير إلى أنها الأعراف والممارسات والنظريات والأنظمة التي تحيط بحياة الطلبة في الجامعة، حيث يسعى الأفراد في هذا الجو إلى فهم وجهات نظر بعضهم البعض بدلاً من رفضها أو إغائها، مع التركيز على تبادل الآراء بدلاً من احتكارها وذكر جيديوري (٢٠١٤) أن ثقافة الحوار هي: "الإطار العام لبناء الديمقراطية واحترام الرأي الآخر بين الطلاب؛ فهي تتطلب ترسيخ واحترام الحق في التعبير عن آراء قد تبدو غير ذات قيمة أخلاقية، وتجنب فرض تصوراتنا الخاصة التي لا مبرر لها، مما يمنع الآخرين من المشاركة في الحوار". **ضرورة تنمية ثقافة الحوار:** أكد جيديوري (٢٠١٤) على أهمية تنمية ثقافة الحوار لدى المتعلمين في جميع مراحل التعليم من خلال مؤسسات تربوية واجتماعية متعددة. إن الزيادة المستمرة في حجم المعلومات وسرعة انتشارها تعزز الحاجة المجتمعية إلى تعزيز ثقافة الحوار وتعليم أفراد فئونه ومهاراته وآدابه وأصوله بشكل صحيح. هذا يخلق فجوة معرفية ورقمية بين ما يعرفه الفرد وما هو جديد، مما يستوجب فتح قنوات اتصال فكرية واجتماعية دائمة لسد هذه الفجوة. ويعد الحوار من أفضل الوسائل للتأثير على الأفراد وتغيير اتجاهاتهم، مما يساعد على تعديل سلوكهم نحو الأفضل. وفقاً لجيديوري (٢٠١٥)، فإن الانخراط في حوار هادف يساعد الأفراد على تهذيب النفس وتعويدها على تقبل النقد واحترام آراء الآخرين. **أهداف ثقافة الحوار:** كجزء من ثقافة الحوار، يجب عرض الحقائق دون إجبار الآخرين على الموافقة عليها، كما يجب عدم التقليل من رأي الطرف الآخر. ينبغي أن يؤدي الحوار إلى اللقاء والتعايش دون قتال أو انقسام. كما يجب أن يفرضي إلى التفاهم والعمل المشترك لحل المشكلات. كما يمكن تصحيح المفاهيم والأفكار الخاطئة بسهولة من خلال الحوار، إذ سرعان ما تتلاشى في إطار الحوار الهادف والبناء. علاوة على ذلك، يساعد الحوار في تسوية الخلافات بين الأفراد والمجموعات والدول (Benus, 2011). **المحور الثالث: القدرة على حل المشكلات الفلسفية وتعليم وتعلم الفلسفة** مفهوم القدرة على حل المشكلات الفلسفية، كما عرّفه ماير وريتشارد (٢٠٠٢)، هو مهارة تمكّن المتعلم من تبني دور جديد يجعله فاعلاً ومنظماً لتجاربه وبيئات تعلمه بشكل منهجي. ويصف جاروليمك وفوستر وكيلاو (٢٠٠٥) حل المشكلات بأنه أسلوب ذهني متقدم يعزز تجربة التعلم، حيث يتيح للمعلمين فرصة لتقديم مشكلات يمكن للطلاب التعرف عليها مؤقتاً والعمل على حلها. أما ماتسوموتو (٢٠٠٩) فيعرف حل المشكلات على أنه عملية اختيار بديل من بين عدة خيارات، وتشمل هذه العملية مجموعة من العمليات الذهنية التي تستند إلى الملاحظة الواعية، والتجريب، وجمع المعلومات، بالإضافة إلى التفكير الاستقرائي (من الجزء إلى الكل) والاستنباطي (من الكل إلى الجزء). يتضح مما سبق أن القدرة على حل المشكلة الفلسفية عبارة عن نشاط عقلي يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يؤديها الطالب والتي تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهه مستخدماً ما لديه من معلومات ومعرفة سابقة بهدف الوصول للهدف.

١. أهمية تنمية القدرة على حل المشكلات الفلسفية:

تُعد القدرة على حل المُشكلات الفلسفية من المهارات المهمة في الحياة حيث أن تعلم المهارات ذات العلاقة بالتفكير وحل المُشكلات تُساعد على التعامل مع مشكلات الحاضر والمستقبل، فالتفكير بلغة العلاقات بين الأشياء يساعد على إدراك الروابط بين الأحداث المختلفة (حبيب، ٢٠٠٣)، ويؤكد الزغلول، والزغلول (٢٠٠٣) على أن استخدام حل المشكلات في المناهج والبرامج الدراسية بمثابة تدريب عملي وإعداد عقلي للمتعلمين على كيفية مواجهة مشكلات الحياة. وتمثل مهارات حل المشكلات نمط هام من المهارات المعرفية، وهي تعد نوع من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته في معالجة الموقف المشكل ومحدداته وخاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد، وينطبق على مهارات حل المشكلات ما ينطبق على المهارات المعرفية الأخرى من حيث قابليتها للتعميم والتطبيق على قيود ومحددات أي موقف مشكل، لكنها تختلف باختلاف خصائص الموقف من حيث البساطة أو التعقيد أو أن الموقف يتطلب حلاً واحداً أم حلولاً متعددة، وهل الحل المطلوب قائم على الاستدعاء أم على الإنتاج (الزيات، ١٩٩٥) ويشير مجدي عزيز (٢٠٠٥) على أن تنمية مهارات حل المشكلات تسهم في تدريب المُتعلمين على التفكير العلمي السليم وتنمية قدراتهم على التفكير الناقد الواعي. يتضح مما سبق أن مهارات حل المشكلات تُعد من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت في مجالات حياتية أو مجالات أكاديمية تكيفية حيث أنها تُساعد المُتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه وتزويده بالآليات الإستقلال وتُساعد على اتخاذ قرارات هامة في حياته ؛ حيث لا يمكن للفرد أن يعيش حياة كاملة دون أن تواجهه صعوبات وعقبات غير متوقعة، مما يجعل من مهارات حل المشكلات عنصراً أساسياً لا بدّ منه.

٢. القدرة على حل المشكلات الفلسفية: تتحدد القدرة على حل المشكلات الفلسفية في التالي: (الأعسر، ٢٠٠٧)، (هلال، ٢٠١٧)، (عبدالحفيظ، ٢٠١٨)، (راشد، ٢٠٢١)

١. تحديد المشكلة: وتتمثل في قدرة الطالب على: الشعور بالمشكلة التي تكون في واقع محيطه، وتحديد الفكرة الأساسية لها، وصياغتها في عبارات محددة واضحة قد تكون في شكل تساؤل، واستنتاج المشكلات الفرعية المرتبطة بالمشكلة الفلسفية الرئيسية المعروضة عليه، وتقدير قيمة كل منها

٢. جمع البيانات: وفيها يستطيع الطالب تحديد أفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في المجال المرتبط بالمشكلة الفلسفية المعروضة عليه، وهنا يمكنه من استخدام الكتب والمراجع والدوريات والبرمجيات والدخول على الانترنت، حيث يمكن للطالب أن ينظم المعلومات التي تم جمعها ويرتبها أو يربطها من خلال العناصر المشتركة بينها

٣. فرض الفروض: وتتمثل في القدرة على استخدام المعلومات المتوافرة لتحديد العوامل التي تؤثر في المشكلة أو التفسيرات واختيار أفضلها ل يتم التحقق منها، وهذا يعني إدراك أن تلك الفروض ليست حلولاً نهائية للمشكلة وإنما حلول ممكنة يتم التحقق منها.

٤. اختبار صحة الفروض: الفرض العلمي هو تخمين استقرائي يتم افتراضه لتصحيح مفهوم فلسفي خاطئ أو للتحقق من الحقائق الفلسفية، ولذلك فإن التحقق من صحة الفرض يتم من خلال المنطق الفلسفي والمناقشة والحوار عن طريق محاولة استخدامه في مواقف مشابهة للمشكلة، وتتمثل هذه المهارة في القدرة على تحديد أفضل الطرق أو الوسائل لاختبار صحة الفروض المقترحة.

٥. الوصول إلى نتائج: وتتمثل في مدى تحديد الطالب لدرجة انطباق نتيجة ما أو صفة ما على موقف معين أو جماعة معينة، وفيها يتم استخلاص بعض النتائج الشاملة الكلية التي يمكن تعميمها على مواقف أخرى مشابهة، ويتفق ذلك مع قيمة العلم التي تكمن في وصوله إلى مجموعة من الحقائق والقوانين التي يمكن استخدامها في مواقف جديدة مشابهة.

ويرى الباحث أنه لتنمية حل المشكلات من خلال تدريس الفلسفة فإنه ينبغي تضمين أهداف المنهج للمهارات الفرعية اللازمة لحل تلك المشكلات، وتوفير الفرص المناسبة لتطوير تلك المهارات واستخدامها في سياقات متنوعة، علاوة على تدريب الطلاب على ممارسة إستراتيجيات ذهنية لمعالجة المشكلات من خلال توليد أفكار غير مألوقة وتحليل العناصر المعقدة إلى مكوناتها الفرعية، مما يتطلب إعداد مادة مبادي الفلسفة وعلم النفس بالصف الخامس الأدبي في صورة مشكلات.

الدراسات السابقة:

• الدراسات المتعلقة بالمحور الأول: إستراتيجية تسلق الهضبة وتعليم وتعلم الفلسفة

تناولت عدة دراسات إستراتيجية تسلق الهضبة:

• توصل الجبوري (٢٠١٥) إلى أن طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ الإسلامي بالعراق تعلموا المفاهيم التاريخية بشكل أفضل باستخدام إستراتيجية تسلق الهضبة.

- وجد الجباري والجنديل (٢٠١٥) أن هذه الاستراتيجية أثرت في اكتساب طالبات الصف الأول المتوسط للمفاهيم الجغرافية.
 - درس العموش (٢٠١٥) أثر استراتيجيتي تسلق الهضبة والأسئلة المستمرة على معرفة وتحفيز طلاب الصف العاشر في الأردن لمادة الكيمياء.
 - وفقاً لعللي (٢٠١٧)، تعلمت طالبات الصف الأول المتوسط في العراق وحافظن على المفاهيم التاريخية باستخدام استراتيجيات عظم السمك وتسلق الهضبة.
 - أظهرت دراسة الصوالحي (٢٠١٧) أن الدمج بين استراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم ساعد طلاب الصف العاشر في فلسطين على تنمية القدرات المكانية والوعي الجغرافي.
 - وجد الفتلي والمظفر (٢٠١٩) أن استراتيجيتي تسلق الهضبة ومثلث الاستماع ساعدتا طلبة السنة الرابعة في قسم الفيزياء بالعراق على إتقان مادة المختبر.
 - أكد أحمد (٢٠٢٠) فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة المدعمة بأنشطة إثرائية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ الموهوبين علمياً في المرحلة الابتدائية.
 - لاحظ سيفين (٢٠٢١) أن الاستراتيجية مدعمة بالأنشطة الإثرائية تحسن مهارات القراءة والفهم في اللغة العربية.
 - استخدم عمار (٢٠٢١) استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ لتطوير مهارات التفكير والمشاركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
 - أنشأ جمال (٢٠٢٢) منهجاً قائماً على استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية مهارات الفهم التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
 - قيم الحوامدة ومحمود (٢٠٢٢) أثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب الطلاب للمفاهيم التاريخية.
 - وفقاً لجمال والنجدي وأحمد (٢٠٢٢)، التعليم التاريخي المبني على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة يُعزز التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
 - وأخيراً، وظف محمد والصابوري واللوزي (٢٠٢٣) استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير التوليدي والفعالية الذاتية الإبداعية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية.
- الدراسات المتعلقة بالمحور الثاني: ثقافة الحوار وتعليم وتعلم الفلسفة**
- الدراسات التي عززت ثقافة الحوار في تدريس الفلسفة:**
- شرح العبيد (٢٠٠٩) أسباب حاجة طلاب المرحلة الثانوية في السعودية إلى تنمية ثقافة ومهارات الحوار في التعليم، كما سعى لتحديد مهارات الحوار لديهم.
 - درس هياجنة (٢٠١٢) مهارات الحوار لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعات الأردنية وسبل تعزيز ثقافة الحوار لديهم.
 - أكد عبده (٢٠١٣) نجاح منهج قائم على النصوص الفلسفية في تعليم طلاب المرحلة الثانوية ثقافة الحوار والتفكير التأملي.
 - درس جيدوري (٢٠١٤) آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة حول أهمية تعزيز ثقافة الحوار.
 - بحث رسلان (٢٠١٥) مفهوم ثقافة الحوار ومكوناتها ودور جامعة الأزهر في تعزيزها.
 - درس جيدوري (٢٠١٥) مواقف المعلمين تجاه ثقافة الحوار لدى طلبة الجامعات.
 - أكد علي (٢٠٢٠) في دراسة سوسيولوجية من وجهة نظر طلاب جامعة سوهاج نمو ثقافة الحوار والقيم الأخلاقية المرتبطة بها مثل التسامح وقبول الآخر.
 - أشار سلطان وخضير (٢٠٢٣) إلى أن النظرية البنائية تساعد طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة علم الاجتماع على تنمية ثقافة الحوار.
- الدراسات المتعلقة بحل المشكلات الفلسفية في تعليم الفلسفة:**
- عملت عدة دراسات على تعزيز القدرة على حل المشكلات الفلسفية أثناء تعليم الفلسفة، منها:
 - اختبر عمار (٢٠٠٨) فاعلية استراتيجية اتخاذ القرار في تدريس علم النفس لتنمية مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - درس يوسف (٢٠١٥) أثر استخدام حل المشكلات مفتوحة النهاية في تدريس علم النفس والاجتماع على تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي الأسلوب المعرفي المستقل.

• استخدم الحريتي، إسماعيل، ورجب (٢٠٢٠) نموذج IDEAL لحل المشكلات في تدريس علم النفس والاجتماع لتنمية مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية في الكويت.

التعليق علي الدراسات السابقة: من العرض السابق للدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية؛ يتضح ما يلي:

• أولاً: على المستوى الفكري: تناولت معظم الدراسات السابقة فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية متغيرات تابعة متعددة في معظم المواد الدراسية إلا أنه لم يتم استخدامها في تعليم وتعلم الفلسفة، أي أنه- في حدود علم الباحث - لم تهتم أي دراسة بتقصي فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية ثقافة الحوار لدى طلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية قدرتهم على حل المشكلات الفلسفية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

• ثانياً: على المستوى التطويري: من الأشياء التي أظهرتها بعض الدراسات السابقة؛ مفهوم استراتيجية تسلق الهضبة، وأهميتها، وخطواتها، كما تناولت ماهية القدرة على حل المشكلات، وأهميتها، ومهاراتها، كما تناولت مفهوم ثقافة الحوار، وأهميتها، وأبعاد ثقافة الحوار.

• ثالثاً: على المستوى المنهجي: اتفقت أغلب الدراسات على استخدام المنهج التجريبي، ويتفق الباحث مع تلك الدراسات في ذلك؛ حيث أنه سيستخدم في الدراسة الحالية المنهج التجريبي لقياس فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية ثقافة الحوار والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. وبوجه عام: توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج استفاد منها الباحث في التخطيط لدراساتها، فقد أظهرت الدراسات أهمية متغيري البحث الحالي: استراتيجية تسلق الهضبة، وثقافة الحوار، والقدرة على حل المشكلات، وما يمكن ملاحظته على هذه الدراسات أنها سارت في اتجاهات متعددة؛ وقد استفاد منها الباحث في التخطيط لدراسته الحالية والعمل على معالجة جوانب القصور التي لامسها الباحث، بالرغم من تناول عديد من الدراسات تسلق الهضبة؛ إلا أن هذه الدراسة تُعد الأولى من نوعها التي توظف تلك الاستراتيجية في تعليم وتعلم الفلسفة، كما لا توجد دراسة سابقة سعت لتنمية القدرة على حل المشكلات الفلسفية لدى المتعلمين من قبل في مادة الفلسفة، كما أنه لا توجد دراسة - في حدود علم الباحث - سعت للتعرف على فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تنمية ثقافة الحوار والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الصف الخامس الأدبي.

منهجية البحث وإجراءاته

طرق وإجراءات البحث:

١. الجوانب الفنية للدراسة: اختار الباحث المنهج التجريبي لأنه مناسب لإجراءات البحث ويُعتبر من أدق الطرق العلمية لدراسة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع (فراج، ٢٠١٧).

٢. يُعد اختيار التصميم التجريبي المناسب والقدرة على رؤية وضبط جميع العوامل المؤثرة على المتغير التابع من أولى التحديات التي تواجه الباحثين في مجال التصميم التجريبي (فان دالين، ١٩٩٤). وبناءً على البحث الحالي، يُعد التصميم التجريبي هو الأنسب، وهو موضح في الجدول

(١) ومفصل في ما يلي: جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	اداة البحث	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	مقياس ثقافة الحوار	استراتيجية تسلق الهضبة	مقياس ثقافة الحوار
الضابطة	اختبار القدرة علي حل المشكلات الفلسفية	الطريقة المعتادة	اختبار حل المشكلات الفلسفية

٣. تتناول هذه الدراسة المدارس الثانوية في محافظة صلاح الدين التابعة للمديرية العامة للتربية. وقد حصل الباحث على كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية لغرض التعرف على مجتمع البحث. وبناءً على هذا الكتاب، زار الباحث المديرية المذكورة للحصول على أعداد المدارس الثانوية والإعدادية التابعة لها، وذلك لاختيار عينة البحث.

عينة البحث: نظراً لأن هذه الدراسة تطلبت اختيار مدرسة ثانوية واحدة من مدارس محافظة صلاح الدين، وتحديدًا من مدارس البنين، وقع الاختيار على ثانوية الأمين للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة صلاح الدين / قسم تربية الضلوعية، لتطبيق التجربة فيها. وتضم المدرسة شعبتين

مجلة الفارابي للعلوم الانسانية العدد (٨) الجزء (٤) تشرين الاول لعام ٢٠٢٥

للفص الخامس الأدبي؛ حيث مثلت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية التي درست مادة الفلسفة باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، في حين مثلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي درست المادة ذاتها بالطريقة التقليدية. بلغ عدد الطلاب في المجموعتين (٧٠) طالبًا، بواقع (٣٥) طالبًا في الشعبة (أ) و(٣٥) طالبًا في الشعبة (ب). ولم يسجل الباحث أي حالة رسوب في أي من الشعبتين، لذا بقيت الأعداد كما هي موضحة في الجدول (٢). جدول (٢) عدد طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب
التجريبية	أ	35
الضابطة	ب	35
المجموع		70

٤. تكافؤ مجموعتي البحث: قبل البدء بالتجربة، تأكد الباحث من التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في مجموعة من المتغيرات، وهي: العمر الزمني محسوبًا بالشهور، ودرجات مادة الفلسفة لطلاب الصف الخامس الأدبي، ودرجات اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة للذكاء، والتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأُمهات.

٦. ضبط المتغيرات الدخيلة: المتغيرات الدخيلة هي العوامل التي قد تؤثر في نتائج التجربة. فإذا لم تُضبط، قد تكون مسؤولة عن التغيرات في المتغير التابع بدلًا من المتغير المستقل. لذلك، حرص الباحث على ضبط هذه المتغيرات، والتي شملت: ظروف التجربة، والحوادث المصاحبة، والانقطاع أو الاندثار التجريبي، والفروق في اختيار أفراد العينة، وعوامل النضج، وأدوات القياس، والانحدار الإحصائي، وكذلك أثر الإجراءات التجريبية (المادة الدراسية، والمعلم، وتوزيع الدروس، والوسائل التعليمية، وبنائية المدرسة، ومدة تنفيذ التجربة).

٧. متطلبات البحث: تطلب البحث الحالي إنجاز الخطوات الآتية:

١. تحديد المادة الدراسية: اختار الباحث مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس كمحتوى تدريسي للتجربة، وتم تحديد ستة موضوعات فلسفية من الكتاب لتُدرس خلال فترة التطبيق، كما هو موضح في الجدول الآتي: جدول (٣) توزيع المادة العلمية لمادة: مبادئ الفلسفة وعلم النفس

المباحث	عدد الصفحات	الفصول
المبحث الأول: معنى الفلسفة	5-45	الفصل الأول
المبحث الثاني: تاريخ الفلسفة		
المبحث الثالث: الفلسفة والعلم		
المبحث الأول: الفلسفة الإسلامية	31-67	الفصل الثاني
المبحث الثاني: فلسفة الجمال		
المبحث الثالث: الفلسفة المعاصرة		

٢. بعد مراجعة موضوعات الكتاب المدرسي والأهداف التي حددتها وزارة التربية لتدريس مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس لطلبة الصف الخامس الأدبي، قام الباحث بصياغة أهداف سلوكية تهدف إلى تعزيز ثقافة الحوار وتنمية مهارات حل المشكلات. ولضمان صلاحية هذه الأهداف ومدى ملاءمتها للتجربة، عُرضت على مجموعة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لتحكيمها.

٣. إعداد الخطط التدريسية: قام الباحث بإعداد خطط تدريسية لتدريس الموضوعات المحددة للمجموعة التجريبية وفق خطوات استراتيجية تسلق الهضبة. وقد تم عرض نموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الفلسفة وطرائق تدريسها، وبعد الاستفادة من

ملاحظاتهم واقتراحاتهم واعتماد معظمها، تمت كتابة الخطط بصيغتها النهائية المعتمدة. إعداد مادة البحث إعداد كُتيب التلميذ للوحدة المختارة:

اختيار الوحدة التجريبية: اختار الباحث الفصلين: الأول والثاني (سنة مباحث) من مادة مبادي الفلسفة وعلم النفس المقررة على طلاب الصف الخامس الأدبي بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م للأسباب التالية: تشتمل على مباحث يمكن تناولها في سياق واقعي حيث تسمح بتقديم مشكلات فلسفية لها حلول صحيحة متعددة يعالجها الطلاب، وتساعد على تقديم ما لديهم من خبرات سابقة متعلقة بكل مشكلة على حدة، ويستطيعون تحديد ما يحتاجون معرفته من مصادر لحل المشكلة المقدمة. تتناولت موضوعات عديدة تثير لدى الطلاب تساؤلات عديدة خاصة أن الوحدة لها علاقة بالحياة؛ مما يشجعهم على تنمية ثقافة الحوار والقدرة على حل المشكلات الفلسفية زمن تدريس الوحدة كبير نسبياً مما يتيح للتلاميذ الفرصة لتنمية ثقافة الحوار والقدرة على حل المشكلات الفلسفية. تتضمن الوحدة عدد من الموضوعات المتنوعة دخل كل درس؛ مما يتيح الفرصة للتلاميذ استخدام استراتيجية تسلق التي تسهم في تنمية ثقافة الحوار والقدرة على حل المشكلات الفلسفية. إعادة صياغة الوحدة: تم إعادة صياغة الفصلين: الأول والثاني (سنة مباحث) من مادة مبادي الفلسفة وعلم النفس المقررة على طلاب الصف الخامس الأدبي بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ في صورة مشكلات وذلك في ضوء دليل تخطيط الوحدة حيث تضمن كل درس: عنوانه، وأهدافه، وخطة السير فيه، والأنشطة المتضمنة فيه، والوسائل التعليمية، والأنشطة الاختيارية، والتقييم. إعداد دليل المعلم: لمساعدته في تنفيذ الفصلين: الأول والثاني (سنة مباحث) من مادة مبادي الفلسفة وتضمن التالي: تقديم، والبناء المعرفي لوحدة الدراسة، وأسس بناء الوحدة الدراسية، وخطوات التدريس باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، ومميزاتها، وأدوار العلم والطالب أثناء تدريس الوحدة المختارة، والمحتوي العلمي لوحدة الدراسة، ودروس وحدة الدراسة. وتم التوصل إلى صورة مبدئية لكلا من: كُتيب الطالب ودليل المعلم، وعرضها على مجموعة من المحكمين: بهدف إبداء الرأي صلاحيتها للتطبيق، ومن ثم التوصل إلى الصورة النهائية لهما.

إعداد أدوات البحث:

إعداد مقياس ثقافة الحوار: تم إعداده الفصلين: الأول والثاني (سنة مباحث) من مادة مبادي الفلسفة وعلم النفس المقررة على طلاب الصف الخامس الأدبي طبقاً للخطوات التالية:

- ١- تحديد الهدف من المقياس: هدف إلى قياس مدى نمو ثقافة الحوار لدى طلاب الصف الخامس الأدبي بعد دراستهم لوحدة الدراسة.
- ٢- تحديد أبعاد مقياس: تم الاطلاع على عدد من الكتابات لتحديد أبعاد ثقافة الحوار والتوصل إلى خمس أبعاد مهارات، وهي: (البعد عن التعصب، والابتعاد عن الأجواء الانفعالية، والتسليم بإمكانية صواب الخصم، وعدم تتبع الأخطاء الناجمة عن الأفعال، ومتلاك الحرية الفكرية).
- ٣- إعداد جدول المواصفات وتوزيع العبارات: تم إعداد جدول المواصفات الخاص بمقياس ثقافة الحوار، وتوزيع الأسئلة على الأبعاد الخمس، كما هو موضح بالجدول التالي: جدول (٤) جدول المواصفات وتوزيع عبارات لمقياس ثقافة الحوار

المستويات	عدد المفردات	أرقام الأسئلة
البعد عن التعصب	6	1-2-3-4-5-6
الابتعاد عن الأجواء الانفعالية	6	7-8-9-10-11-12
التسليم بإمكانية صواب الخصم	6	13-14-15-16-17-18
عدم تتبع الأخطاء الناجمة عن الأفعال	6	19-20-21-22-23-24
متلاك الحرية الفكرية	6	25-26-27-28-29-30
مهارات ثقافة الحوار ككل	30	1-30

يتضح من جدول (٤) عدد الأسئلة لمقياس ثقافة الحوار ككل (٣٠) عبارة موزعة على (خمس) أبعاد بالتساوي لكل بعد (٦) عبارات.

٤- صياغة مفردات المقياس:

مجلة الفارابي للعلوم الانسانية العدد (٨) الجزء (٤) تشرين الاول لعام ٢٠٢٥

عمل الباحث على إعداد مفردات المقياس في صورة عبارات تعكس الأبعاد المحددة وتلتزم بالمعايير المعتمدة لصياغة الفقرات.

- ٥- صياغة تعليمات المقياس: حرص الباحث على أن تكون تعليمات المقياس واضحة، فقام بتوضيح الغرض من المقياس وأهدافه وعدد عباراته، ووجه الطلاب للإجابة على ورقة الأسئلة نفسها، مع التأكيد على قراءة التعليمات جيداً قبل البدء، وتقديم مثال توضيحي على طريقة الإجابة.
- ٦- عرض المقياس في صورته الأولى على المحكمين: عرض الباحث النسخة الأولى من المقياس على مجموعة من المتخصصين في تعليم وتعلم الفلسفة، وبعد الاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم، أصبح المقياس مكوناً من (٣٠) عبارة موزعة على دروس وحدة الدراسة.
- ٧- التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق النسخة النهائية من المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي، بهدف:

تحديد زمن التطبيق: حسب الباحث متوسط الوقت الذي استغرقه الطلاب في الإجابة، وبلغ (٣٥) دقيقة.

ثبات المقياس: استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ وبلغ (٠.٧٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على ثبات مناسب للمقياس.

صدق المقياس: صدق المحتوى: أقر الخبراء صلاحية المقياس لقياس الهدف المطلوب. الصدق الذاتي: بلغ (٠.٨٢)، وهو مقبول. صدق الاتساق الداخلي: أوضحت نتائج الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥).

٨- الصيغة النهائية لمقياس ثقافة الحوار: تم اعتماد الصيغة النهائية للمقياس بعد إدخال التعديلات المستخلصة من آراء المحكمين والتأكد من صدقه وثباته.

٢- **إعداد اختبار القدرة على حل المشكلات الفلسفية:** استند الاختبار إلى الفصلين الأول والثاني (سنة مباحث) من كتاب مبادئ الفلسفة وعلم النفس المقرر على طلاب الصف الخامس الأدبي، وتم إعداده وفق الخطوات الآتية:

١- تحديد هدف الاختبار: لقياس مدى قدرة الطلاب على حل المشكلات الفلسفية وتحديد مدى التحسن بعد دراسة وحدة البحث.

٢- تحديد أبعاد الاختبار: استناداً إلى مراجعة الدراسات السابقة، تم تحديد خمس مهارات رئيسية لحل المشكلات:

تحديد المشكلة

- جمع المعلومات
- صياغة الفروض
- اختبار صحة الفروض
- التوصل إلى النتائج

٣- إعداد جدول المواصفات وتوزيع الفقرات:

أعد الباحث جدول المواصفات الخاص بالاختبار، مع مراعاة التوزيع العادل للفقرات على المهارات الخمس المحددة. جدول (٥) جدول المواصفات وتوزيع الأسئلة لاختبار القدرة على حل المشكلات الفلسفية

المستويات	عدد المفردات	أرقام الأسئلة
تحديد المشكلة	6	1-2-3-4-5-6
جمع البيانات	6	7-8-9-10-11-12
فرض الفروض	6	13-14-15-16-17-18
اختبار صحة الفرض	6	19-20-21-22-23-24
التوصل للنتائج	6	25-26-27-28-29-30
القدرة على حل المشكلات الفلسفية ككل	30	1-30

يتضح من جدول (٥) عدد الأسئلة لاختبار القدرة على حل المشكلات الفلسفية ككل (٣٠) سؤالاً، موزعة على (خمس) أبعاد بالتساوي لكل

بعد (٦) أسئلة.

٤. اختيار نوع فقرات الاختبار: استخدم الباحث أسلوب الاختيار من متعدد في اختبار مهارات حل المشكلات، وهو من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية ثباتاً واعتمادية لما يتمتع به من مزايا متعددة.

٥. صياغة أسئلة الاختبار: صيغت فقرات الاختبار في شكل سؤال أو عبارة تليها أربع بدائل، إحداها صحيحة والبقية خاطئة، مع مراعاة الضوابط العلمية في إعداد أسئلة الاختبار من متعدد.

٦. كتابة تعليمات الاختبار: أعدت تعليمات الاختبار بعناية، حيث تضمنت بيان الهدف من الاختبار، وعدد فقراته، وطريقة الإجابة على ورقة الأسئلة ذاتها، والتنبيه على قراءة التعليمات جيداً قبل الشروع في الإجابة، مع تقديم مثال توضيحي لكيفية الإجابة. عرض النسخة الأولية من الاختبار على الخبراء:

٧. عرضت النسخة الأولية من الاختبار على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرق تدريس الفلسفة، وبعد الاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٣٠) سؤالاً موزعة وفقاً لموضوعات وحدة الدراسة.

٨. إجراء التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق الاختبار بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي بهدف ما يلي:

تحديد زمن التطبيق: تم حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة من خلال رصد وقت أول طالب أنهى الاختبار وآخر طالب، وقد بلغ متوسط الزمن (٥٠) دقيقة.

معامل الثبات: تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ المعروفة بإعطائها أقل معاملات الثبات تقريباً، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٢)، وهو دال عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مناسبة.

صدق الاختبار: صدق المحتوى: أقر الخبراء المتخصصون في تدريس الفلسفة أن الاختبار مناسب لقياس ما أعد له. الصدق الذاتي: بحساب الجزر التربيعي لمعامل الثبات، بلغ الصدق الذاتي (٠.٩١)، وهو مؤشر على تمتع الاختبار بدرجة صدق مقبولة. صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥).

٩. التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار القدرة على حل المشكلات الفلسفية: بعد الأخذ بملاحظات المحكمين والتأكد من صدق الاختبار وثباته، أعتمد الاختبار بصورته النهائية للاستخدام في البحث.

تجربة البحث ونتائجها والتوصيات والبحوث المقترحة

١. تجربة البحث ونتائجها:

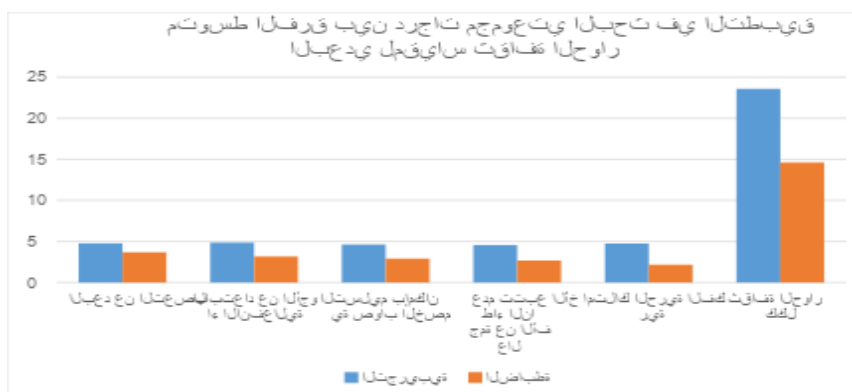
١. **التحقق من مدى صحة الفرض الأول:** تم اختبار الفرضية الثانية التي تنص على: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية في تطبيق مقياس ثقافة الحوار بعد الدراسة". وقد تم التحقق من ذلك عن طريق حساب متوسط الفرق بين درجات المجموعتين في التطبيق البعدي (المجموعة التجريبية - المجموعة الضابطة). والانحراف المعياري، وقيمة (ت)، والاحتمال المناظر قيم (٢٧) وقيم (d) المُقابلة لها، ومقدار حجم التأثير بالنسبة لمقياس ثقافة الحوار ككل، وكل بعد من أبعاده كما هو موضح بالجدول التالي: جدول (٦) متوسط درجات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق البعدي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) والاحتمال المناظر، قيم (٢٧) وقيم (d) المُقابلة لها، ومقدار حجم التأثير بالنسبة لمقياس ثقافة الحوار ككل، وكل بعد من أبعاده

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	(٢) قيم (d)	مقدار حجم التأثير
البعد عن التعصب	التجريبية	35	4.77	0.49	7.40	لـ عند ٠.٠٥	0.45	مرتفع
	الضابطة		3.68	0.72				
الابتعاد عن الأجواء الانفعالية	التجريبية	35	4.86	0.36	12.00	لـ عند ٠.٠٥	0.68	
	الضابطة		3.17	0.75				

مجلة الفارابي للعلوم الانسانية العدد (٨) الجزء (٤) تشرين الاول لعام ٢٠٢٥

التسليم بإمكانية صواب الخصم	التجريبية الضابطة	35	4.63 2.91	0.55 0.78	10.60	0.62	2.53
عدم تتبع الأخطاء الناجمة عن الأفعال	التجريبية الضابطة	35	4.57 2.68	0.65 0.63	12.30	0.69	2.49
امتلاك الحرية الفكرية	التجريبية الضابطة	35	4.74 2.17	0.51 0.82	15.70	0.78	3.75
ثقافة الحوار ككل	التجريبية الضابطة	35	23.57 14.63	1.22 2.00	22.60	0.88	5.40

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة وقيمة (ت) بلغت (٢٢.٦٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥)، كما أن قيم (٢٧) بلغت (٠.٨٨)، وقيم (d) المقابلة لها بلغت (٥.٤٠) لمقياس ثقافة الحوار ككل؛ وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي نصه: حقق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة أداءً أفضل في الاختبار البعدي لمقياس ثقافة الحوار مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي درست نفس المادة بالطريقة التقليدية. وكان هذا الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥. وفيما يلي رسم بياني يوضح هذا الفرق



شكل (١) متوسط الفرق بين متوسط درجات المجموعتين (التجريبية - الضابطة)

في التطبيق البعدي لمقياس ثقافة الحوار

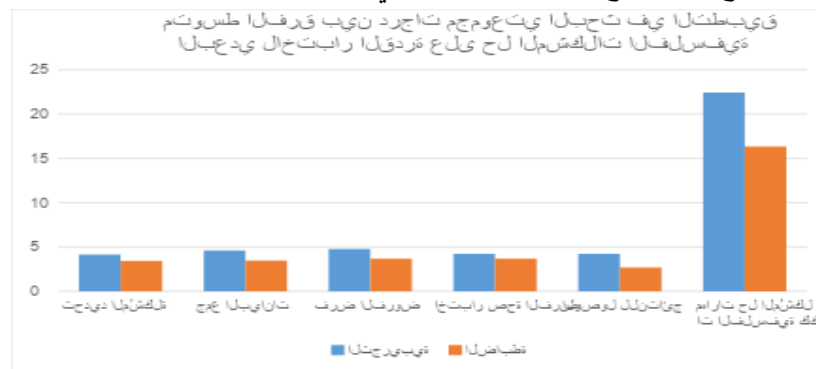
٢. **التحقق من مدى صحة الفرض الثاني:** تم تقييم الفرضية الثانية التي تنص على: "عند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠٥، لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس المادة بالأسلوب التقليدي في الاختبار البعدي لقدرة حل المشكلات الفلسفية. وقد شمل التحليل مقارنة الفرق في المتوسط بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، إلى جانب الانحراف المعياري، وقيمة (ت)، والقيم المقابلة لاختبار كاي تربيع (χ^2)، وقيم (d) وحجم التأثير للاختبار الكلي لقدرة حل المشكلات الفلسفية ولكل مهارة من مهاراتها بشكل مفصل، كما هو موضح في الجدول التالي: يوضح الجدول (٧) متوسط الدرجات لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، إلى جانب الانحراف المعياري، وقيمة (ت)، وقيم الاحتمالية المرتبطة بها (χ^2)، وقيم (d) المصاحبة، وكذلك حجم تأثير الاختبار على القدرة العامة على حل المشكلات الفلسفية ولكل مهارة من مهاراتها بشكل مفصل.

الأبعاد	المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	قيم (٢٧)	قيم (d)	مقدار حجم التأثير
	التجريبية	35	4.14	0.97	3.39		0.15	0.81	مُرتفع

مجلة الفارابي للعلوم الانسانية العدد (٨) الجزء (٤) تشرين الاول لعام ٢٠٢٥

تحديد المشكلة	الضابطة	3.43	0.78	دالة عند ٠,٠٥			
جمع البيانات	التجريبية	4.60	1.03	دالة عند ٠,٠٥	4.74	0.25	1.13
	الضابطة	3.46	0.98				
فرض الفروض	التجريبية	4.69	1.08	دالة عند ٠,٠٥	6.24	0.36	1.49
	الضابطة	3.10	1.07				
اختبار صحة الفرض	التجريبية	4.77	1.14	دالة عند ٠,٠٥	4.10	0.20	1.98
	الضابطة	3.68	1.08				
الوصول للناتج	التجريبية	4.22	0.91	دالة عند ٠,٠٥	8.24	0.50	1.97
	الضابطة	2.68	0.63				
القدرة على حل المشكلات الفلسفية ككل	التجريبية	22.43	2.58	دالة عند ٠,٠٥	10.59	0.62	2.53
	الضابطة	16.34	2.21				

يوضح الجدول (٧) أن قيمة (ت) بلغت ١٠.٥٩، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠٥. كما بلغت قيمة مربع كاي (χ^2) 0.62، بينما كانت قيمة حجم الأثر 2.53 (d) في اختبار القدرة على حل المشكلات الفلسفية. وبناءً على ذلك، تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، التي تنص على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة "مبادئ الفلسفة وعلم النفس" باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة، مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطرق التقليدية، وذلك وفقاً لنتائج الاختبار البعدي. ويمكن توضيح هذه النتائج بيانياً على النحو الآتي:



شكل (١) متوسط الفرق بين متوسط نتائج اختبار القدرة على حل المشكلات الفلسفية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) تفسير النتائج:
تقييم الفرضية الأساسية:

بعد إجراء الاختبار البعدي، حقق طلاب المجموعة التجريبية نتائج تفوق ملحوظة على مقياس ثقافة الحوار مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة "مبادئ الفلسفة وعلم النفس" باستخدام الطريقة التقليدية. ويمكن تفسير هذا التفوق بالأسباب التالية: عندما تم تصميم وحدة الدراسة وفقاً لاستراتيجية تسلق الهضبة، خلقت بيئة مفتوحة، نشطة، تتميز بالحرية الفكرية والاستقلالية لطلاب الصف الخامس الأدبي. فقد تمكن الطلاب من العمل على مجموعة متنوعة من الأسئلة الفلسفية واستخدام مصادر متعددة لصياغة فروضهم الأولية. ومن خلال هذه الحرية الفكرية، بدأ الطلاب الحوار باستخدام مهاراتهم النقدية المستقلة، وهو ما عزز ثقتهم في هويتهم الفكرية وساهم في بناء ثقافة حوارية بينهم. كما أن الوحدة الدراسية عززت روح الجماعة والاحترام المتبادل بين الطلاب، ووفرت لديهم دافعاً قوياً للنمو العقلي والمعرفي من خلال القراءة التحضيرية للمناقشات. وتعلم الطلاب أساليب ديمقراطية للنقاش والتعبير عن الذات، مما ساعدهم على تطوير مهارات الحوار والمحادثة. كما تم تدريب الطلاب على الاستماع لآراء الآخرين واحترامها، مما ساعدهم على تنمية مهارات النقد والتفكير النقدي وربط الخبرات بالحقائق. وتميزت الحوارات بأنها منظمة وغير عشوائية، حيث عرف المعلمون قواعد وأصول الحوار وشروط نجاحه، مما يبرز أهمية تثقيف الطلاب بأداب الحوار وقواعده لضمان تحقيق أهدافه التعليمية وتعزيز ثقافة الحوار لديهم. تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه أبحاث سابقة، مثل دراسات Keefer و (2000) Zeiltz، و Elkins و (1998) Sweet، وعبد (٢٠١٣)، وجيدوري (٢٠١٤)، وعلي (٢٠٢٠)، وسلطان وخضير (٢٠٢٣)، والتي أكدت جميعها على أهمية ترسيخ ثقافة الحوار بين طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت فاعلية الاستراتيجيات البنائية في تحقيق هذا الهدف. كما أوضحت دراستان لكل

من Notredam (٢٠٠٩) و Martorama (٢٠٠٧) أن الحوار بين المعلم والطالب يساهم في تعزيز الفهم لدى الطلاب. وأشار Gallaher (٢٠٠٩) إلى أن الحوار يمثل أداة فعالة لإحداث تغيير في أساليب التدريس داخل الصفوف الدراسية، فيما بينت Jane (٢٠٠٥) أن الحوار يساعد على تنمية وعي الطالب، ويعزز تفكيره، ويجعله أكثر مشاركة وفاعلية في عملية التعلم.

تفسير نتائج الفرض الثاني وأسباب صحتها:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار القدرة على حل المشكلات الفلسفية بعد التطبيق، لصالح الطلبة الذين درسوا مادة "مبادئ الفلسفة وعلم النفس" باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة مقارنة بالطريقة التقليدية. ويُعزى هذا الفرق إلى مجموعة من العوامل، أهمها: أتاحت لطلبة الصف الخامس الأدبي فرصة التفاعل مع وحدة دراسية صُممت وفق استراتيجية تسلق الهضبة، وهو ما منحهم المجال لممارسة التفكير النقدي في الموضوعات الفلسفية من خلال تقديم المحتوى الفلسفي في صورة مشكلات. هذا التناول ساعدهم على توليد الأفكار، وربطها، ونقدها، وإصدار الأحكام بشأنها، مما أسهم في تنمية قدرتهم على التعامل المنطقي مع المشكلات الفلسفية المطروحة. كان الهدف الرئيسي من تصميم هذه الوحدة هو تعزيز مشاركة الطلاب الفاعلة في عملية التعلم بدلاً من اقتصار دورهم على التلقي السلبي. وقد اعتمدت الوحدة على تجارب الطلاب الحياتية في بناء المعنى، ووجهتهم عبر خطوات محددة تشمل تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، واختبار الفرضيات، واستخلاص النتائج — مما دعم نموهم كمفكرين ومحلي مشكلات. كذلك ساعدت هذه الوحدة الطلاب على التفكير المنطقي والتأمل في المشكلات الفلسفية التي طرحها المعلم، حيث تمكنوا خلال مراحل التفكير والتشخيص من البحث عن مصادر متنوعة للإجابة عن سؤال "ما الذي نحتاج إلى معرفته؟" وفي مراحل إيجاد الحلول ومعالجتها، استطاعوا تقديم حلول متعددة، واختبارها، وتقييمها استناداً إلى معايير وضعوها بأنفسهم. هذه التجربة ساعدت بشكل ملحوظ على تطوير مهاراتهم في حل المشكلات الفكرية. تتماشى هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات سابقة، مثل دراسة عمار (٢٠٠٨)، ويوسف (٢٠١٥)، والحريتي وإسماعيل ورجب (٢٠٢٠)، التي أكدت أهمية تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأوضحت إمكانية تعزيز هذه المهارات من خلال استخدام الأساليب البنائية الحديثة.

توصيات البحث:

١. استناداً إلى نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:
٢. إعادة تصميم وتنظيم وحدات منهج "مبادئ الفلسفة وعلم النفس" لطلبة الصف الخامس الأدبي وفقاً لاستراتيجية تسلق الهضبة، بحيث يصبح الطالب متعلماً نشطاً ومسؤولاً عن تعلمه. ويسهم ذلك في تنمية قدراته على حل المشكلات الفلسفية وتعزيز ثقافة الحوار لديه.
٣. اعتماد أساليب واستراتيجيات تدريس حديثة، من بينها استراتيجية تسلق الهضبة، في تدريس مادة "مبادئ الفلسفة وعلم النفس"، بهدف تنمية مهارات الطلبة في معالجة المشكلات، وترسيخ ثقافة الحوار لديهم.
٤. تنفيذ برامج تدريبية مستمرة لمعلمي مادة "مبادئ الفلسفة وعلم النفس"، تزودهم بالمعارف والمهارات اللازمة لتطبيق استراتيجية تسلق الهضبة بفاعلية في الحصص الدراسية، مما يساعدهم على تحسين تخطيط الدروس وتنفيذها وتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.
٥. تطوير أساليب طرح الأسئلة في كتب "مبادئ الفلسفة وعلم النفس" الخاصة بالصف الخامس الأدبي، بحيث تركز على تنمية مهارات التفكير النقدي، والاستفسار، وبناء الفرضيات، وربط الأسباب بالنتائج، بدلاً من التركيز على الحفظ والتلقين. كما ينبغي تدريب الطلبة على مهارات المقارنة، والموازنة، واختبار الفروض، والتحليل، والتصنيف؛ بما يسهم في تعزيز قدراتهم على حل المشكلات وتنمية ثقافة الحوار.

المراجع

المراجع العربية:

١. أبو رياش، حسين محمد. (٢٠٠٧). التعلم المعرفي. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٢. أبو رياش، حسين محمد، قطيط، غسان يوسف. (٢٠٠٨). حل المشكلات. دار وائل للنشر والتوزيع.
٣. أحمد، سامية جمال حسين. (٢٠٢٠). "توظيف استراتيجية تسلق الهضبة المدعمة بأنشطة إثرائية في تدريس العلوم لتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٧٨)، ٣٤٣-٣٧٣.
٤. أحمد، مهباد عبد الكريم. (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل الأدب لدى طلبة قسم اللغة الكردية، مجلة كلية التربية الأساسية، (٨٢)، 821-848.
٥. الأعسر، صفاء. (٢٠٠٧). الإبداع في حل المشكلات. ط٢. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٦. الجبوري، سعدون أحمد جاسم. (٢٠١٥). أثر استراتيجية تسلق الهضبة في إكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط لمادة التاريخ الإسلامي بمحافظة كركوك (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت، الأردن.
٧. جمال، محمد. (٢٠٢٢/أ). تعليم وتعلم التاريخ " كيف يكون الطالب متأملاً فاهماً". دار العلا للنشر والتوزيع.
٨. جمال، محمد. (٢٠٢٢/ب). وحدة مصوغة وفقاً لاستراتيجية تسلق الهضبة لتنمية مهارات الفهم التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة المناهج وطرق التدريس، ١(٢)، ١٤٣ - ١٥٩.
٩. جمال، محمد، النجدي، عادل رسمي حماد علي، وأحمد، علاء الدين أحمد عبدالراضي. (٢٠٢٢). برنامج في تدريس التاريخ قائم على النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام استراتيجية تسلق الهضبة لتنمية مهارات التفكير التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٤٢)، ٣٦١ - ٣٨٢.
١٠. جمال، محمد، وجمال، سامية. (٢٠٢٢/أ). تسلق الهضبة وتطبيقاتها التربوية " رؤية جديدة". دار العلا للنشر والتوزيع.
١١. جمال، محمد، وجمال، سامية. (٢٠٢٢/ب). نماذج وإستراتيجيات تدريسية حديثة " الأطر الفكرية والتطبيقات التربوية". دار العلا للنشر والتوزيع.
١٢. الجوير، عبدالله فراج محمد (٢٠١٣). واقع ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم وعلاقتها ببعض القيم من وجهة نظرهم - دراسة ميدانية، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم.
١٣. جيدوري، صابر بن عوض. (٢٠١٤). دواعي تعزيز ثقافة الحوار في البيئة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٣)١٥، ٣٨٩ - ٣٥٣.
١٤. جيدوري، صابر عوض (٢٠١٤). دواعي تعزيز ثقافة الحوار في البيئة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٥(٣)، ٣٥٣ - ٣٨٩.
١٥. جيدوري، صابر عوض (٢٠١٥). دواعي تعزيز ثقافة الحوار لدى طلاب جامعة طيبة وطالباتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، (١٥٨)، ٢٨٦-٢٤١.
١٦. حبيب، مجدي عبد الكريم. (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة)، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٣.
١٧. الحريتي، وبدور سعد فهيد، إسماعيل، عاصم السيد محمد، ورجب، أماني علي السيد. (٢٠٢٠). استخدام نموذج أيدل لحل المشكلات في تدريس مقرر علم النفس والاجتماع لتنمية مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية بالكويت. مجلة كلية التربية بالمنصورة، (١١١)، ٢٠٢١ - ٢٠٠٢.
١٨. الحموري، خوله (٢٠١١): دور المدرسة في ترسيخ ثقافة الحوار من منظور إسلامي (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
١٩. الحوامدة، بسمة محمد محمود. (٢٠٢٢). أثر إستخدام استراتيجية تسلق الهضبة في إكتساب الطلبة للمفاهيم التاريخية في مبحث التاريخ، مجلة كلية التربية، (١)٣٧، ٢٨٩ - ٣٠٨.
٢٠. الراوي، زيد محمد حسين علاوي، ورشيد، نضال مزاحم. (٢٠١٤). أثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب بعض المفاهيم البلاغية عند طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ بها (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت، العراق.
٢١. رسلان، هيام حسين (٢٠١٥). تصور مقترح لدور جامعة الأزهر في تنمية ثقافة الحوار لدى طلابها (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.
٢٢. زابر، سعد علي. (٢٠١٣). الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج. دار المرتضي.
٢٣. الزغبى، إبراهيم أحمد سلامة. (٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجية الهضبة في تدريس وحدة الفقه الاسلامي علي تحصيل طلاب الصف العاشر الاساسي في قصبة المفرق. مجلة دراسات في العلوم التربوية. عمادة البحث العلمي، الجامعة الاردنية، (٤١)، ٣٤٧-٣٦١.
٢٤. الزغلول، رافع النصير، والزغلول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣)، علم النفس المعرفي. دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢٥. الزياد، فتحي مصطفى. (١٩٩٥). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. دار الوفاء للنشر.

٢٦. زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. عالم الكتب .
٢٧. زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية. عالم الكتب.
٢٨. زيتون، عايش. (٢٠٠٧). النظرية البنائية وإستراتيجية تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢٩. سلطان، عبدالرحمن علي، وخضير، ليلي خالد. (٢٠٢٣). أثر استخدام استراتيجية مقترحة وفق النظرية البنائية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة علم الاجتماع. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، (١)30، 401 - 383
٣٠. سيفين، حسن تهايمي عبد اللاه. (٢٠٢١). استخدام إستراتيجية تسلق الهضبة المدعمة بالأنشطة الإثرائية في تدريس اللغة العربية وأثرها على تحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٨٨(٨٨)، ٢٠٥ - ٢٣٦.
٣١. الشاعر، تحسين علي حسين. (٢٠١٥). أثر تسلق الهضبة وجبرلاش-وأيلي في تحصيل طلاب الرابع العلمي في قواعد اللغة العربية"، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، (2)18، 329 - 357
٣٢. الشاماني، سند بن لافي. (٢٠١٢). دواعي تعزيز ثقافة الحوار في برامج إعداد الطالب المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، (79)2، 405 - 448
٣٣. الصوالحي، مها محمد اسماعيل. (٢٠١٧). أثر الدمج بين إستراتيجيتي تسلق الهضبة والمنظم المتقدم لدى طلبة الصف العاشر في تنمية قدراتهم المكانية وتطورهم الجغرافي (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين.
٣٤. عبد الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه علي. (٢٠٠٧). استراتيجيات حديثة في فن التدريس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٣٥. عبدالحميد، هناء حمدي محمد. (٢٠٢٢). فعالية استراتيجية المحاكمة العقلية لتدريس الفلسفة في تنمية المفاهيم الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، (2)86، 196 - 225
٣٦. عبدالله، صبحي ناجي، وحسين، دعاء حسام. (٢٠١٥). أثر استراتيجية تسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدي طالبات الصف الأول المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية، (91)21، 333-352
٣٧. عبده، ولاء محمد صلاح الدين محمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على النصوص الفلسفية في تدريس الفلسفة لتنمية ثقافة الحوار والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (39)4، 139 - 184
٣٨. عزيز، مجدي. (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي، القاهرة: عال الكتب.
٣٩. عطية، محمد إبراهيم (٢٠٠٩). الحوار منهجاً وثقافة. دار الفكر العربي.
٤٠. علي، حمدي أحمد عمر. (٢٠٢٠). تنمية ثقافة الحوار والقيم الخلقية المرتبطة به التسامح وقبول الآخر: دراسة سوسيولوجية لدور جامعة سوهاج من وجهة نظر طلبتها. مجلة كلية الآداب، (1)55، 533 - 582
٤١. علي، محمد إبراهيم. (٢٠١٧). "أثر استراتيجيتي عظم السمكة وتسلق الهضبة في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط. مجلة الأستاذ، (3)23، 225-252
٤٢. عمار، أسامة عربي محمد محمد. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام استراتيجية اتخاذ القرار في تدريس علم النفس على تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي الثاني لشباب الباحثين بكلية التربية جامعة أسيوط، أسيوط: كلية التربية - جامعة أسيوط، ٢٣٤ - ٢٥١.
٤٣. عمار، سلوى محمد. (٢٠٢١). استخدام استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (133)1، 228 - 298
٤٤. العموش، محمد أحمد سليمان. (٢٠١٥). أثر إستراتيجيتي الهضبة والأسئلة الثابرة في إكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الكيميائية ودافعيتهم نحو الكيمياء (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت، الأردن.
٤٥. العنكي، عبد الرزاق عبد الله زيدان، والكركي، عدوية محمد مسعود. (٢٠١٥). أثر استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر. مجلة ديالي، (65)، 343-371

٤٦. الفار، تغريد سامي علي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية هرم الأفضلية لتنمية المفاهيم الفلسفية المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (132)، 232 - 255.
٤٧. فان دالين، ديوبولد. (١٩٩٤). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل، سليمان الخضري الشيح، طلعت منصور. ط٥. مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٨. الفتلي، سماح عبد الكريم عباس، وعبد المظفر، نضال عيسي. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجيتي تسلق الهضبة ومثلث الاستماع في تحصيل مادة المختبر التعليمي لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم الفيزياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة بابل، (٤٣)، ١٥٣٧-١٥٧٧.
٤٩. فراج، صفوت. (٢٠١٧). القياس النفسي. مكتبة الأنجلو المصرية.
٥٠. القيعي، محمود (٢٠٠٨). ثقافة الحوار. مركز الحضارة العربية.
٥١. محمد، رجب عبيدين مدبولي، وعبدالجواد، محمود حافظ أحمد، ومحمد، آمال جمعة عبدالفتاح، ومحمود، سعاد فتحي، محمد. (٢٠١٧). تدريس الفلسفة وتنمية مهارات التفكير التأملية والمفاهيم الفلسفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 7(3)، 179 - 228.
٥٢. محمد، مرفت حامد. (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية PDEODE القائمة علي مبادئ النظرية البنائية في تنمية التحصيل في مادة الأحياء ومهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات الإبيستمولوجية لدي طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة التربية العلمية ١٨(١)، ١٥١-٢١٨.
٥٣. محمد، هبة فتحي فرج، الصافوري، إيمان عبدالحكيم محمد، واللوزي، أرزاق محمد عطية. (٢٠٢٣). توظيف استراتيجية تسلق الهضبة في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير التوليدي وفاعلية الذات الإبداعية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (256)، 181-219.
٥٤. مرعي، توفيق، والحيلة، محمود. (٢٠٠٩). طرق التدريس العامة. دار المسيرة.
٥٥. المسعودي، محمد حميد مهدي، والهداوي، سنابل شعبان سليمان. (٢٠١٨). استراتيجيات التدريس في البنائية والمعرفية وما وراء المعرفة. دار الرضوان للنشر والتوزيع.
٥٦. المنجرة، المهدي. (٢٠٠٥). حوار التواصل من أجل مجتمع معرفي. مطبعة النجاح الجديدة.
٥٧. المنشاوي، علي خطاب مشتت. (٢٠١١). أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الرابع العلمي (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.
٥٨. نبي، مولد حمد، والعامر، عامر خالد. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية تسلق الهضبة في تحصيل طلاب الصف العاشر الإعدادي من الناطقين بغير اللغة العربية في مادة الضوابط اللغوية. المؤتمر الدولي السادس للغة العربية، دبي، ١٦٠-١٧٢.
٥٩. هياجنه، وائل سليم (٢٠١٢). أهمية ثقافة الحوار ومهاراته من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وسبل ممارستها (رسالة دكتوراه منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.
٦٠. يوسف، أماني كمال عثمان، ومصطفى، محمد السيد عبدالرازق، وإسماعيل، عاصم السيد محمد. (٢٠١٥). أثر استخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية في تدريس مقرر علم النفس والاجتماع علي تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ذوى الاسلوب المعرفي معتمد / مستقل (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المنصورة، المنصورة.
٦١. يونس، هبا عبد الاله. (٢٠٢٢). مدى استيعاب طلبة قسم الفلسفة في كلية الآداب للمفاهيم الفلسفية وعلاقتها بدافعتهم نحو التعلم، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية (4)29، 536-562.

62. Andrews, T. (2012). What is social constructionism? Grounded Theory Review, *An International Journal*, 11 (1), 39-47.
63. Beattie, M. C. (2007): "Examining student and teacher perceptions of the usefulness of microworlds in supporting the learning and assessment of computer networking problem solving skills: an exploratory case study", *PhD Thesis*, Fairfax, VA, George, Mason University.
64. Benus, M. J. (2011). The teacher's role in the establishment of whole-class dialogue in a fifth grade science classroom using argument-based inquiry (Doctoral dissertation, University of Iowa).
65. Gallaher, C. M. (2009). *A tale of two tracks: Analysis of student dialogue in standard and honors high school English classes* (Doctoral dissertation, Tennessee State University).
66. Hallinger, P., & Bridges, E. (2007). *Problem based learning: a promising approach to management education*, Dordrecht, Springer.
67. Jane E. (2008). *The use of dialogue in education research, implementation and personal professional evaluation submitted to the office of graduate studies*, university of Massachusetts Boston.
68. Jones, M. Gail. (1998). Science Teacher's Conceptual Growth Within Vygotskys' zone of proximal development, *Journal of Research in Science Teaching*, (35), 967- 985
69. Lary, D. (2012). "Problem- based learning, Study guides and strategies", 1- 3. Retrieved December 29, 2019 from <http://www.studygs.net/pbl.htm>.
70. Martorana, B. J. (2003). *Invitations to dialogue: The role of a letter exchange in a high school English classroom*. Hofstra University.
71. Mayer, W & Richard, E. (2002). *Thinking problem solving cognition 2nd Edition* freeman and company, New York.
72. Notre Dam university. (2009). *paper delivered at the IAU conference on the role of higher education in fostering the culture of dialogue and understanding in Nigeria*, Notre Dam university.
73. Reda, G. (2023). Constructivist Education: The Learner Tongue as a Prerequisite to Constructivist Practice. In *Integrated Education and Learning* (pp. 143-161). Cham: Springer International Publishing.
74. Smith, S. (2005). The Value of Dialogue: Teachers Who Encourage Art Dialogue in the Classroom Enhance the Educational Experience for Students by Creating an Environment for Reflection. *School Arts: The Art Education Magazine for Teachers*, 104(5), 41.
75. Toraman, S (2013): Application of the six thinking hats and SCAMPER techniques on the 7th grade course unit "Human and Environment": Melvana *International Journal of Education (MIGE)*, 3(4), 166-186.
76. Umar, N., Atan, N. A., & Majid, U. M. A. (2023). Learning activities based on social constructivism theory to promote social interaction and student's performance (EPSISM). In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2569, No. 1, p. 060004). AIP Publishing LLC.
77. Watts, M. (1991). Constructivism in the curriculum. Can we close the gap between the strong theoretical version and the weak version of theory in practice?. *The Curriculum Journal*, 2(2), 171-182.
78. Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science education*, 75(1), 9-21.