Dirasat: Human and Social Sciences, Volume 53, No. 12, 2026, 13062

Deanship of Scientific Research

The Effectiveness of a Developed Educational Program Based on Matthew Lipman's Philosophy for Children (P4C) Theory in Enhancing Philosophical Thinking Among Students in the First Three Primary Grades in Jordan

Abdul Hafed Mohammad Al Huarrat *, "Mohammed Amin" Hamed Al-Qudah

Department of Educational Leadership and Foundations, University of Jordan, Amman, Joradn

Received: 16/4/2025
Revised: 13/5/2025
Accepted: 4/6/2025
Published online: 1/9/2026

* *Corresponding author:*
huarrat@yahoo.com

Citation: Al Huarrat, A. H. M., & Al-Qudah, "Mohammed A. H. (2026). The Effectiveness of a Developed Educational Program Based on Matthew Lipman's Philosophy for Children (P4C) Theory in Enhancing Philosophical Thinking Among Students in the First Three Primary Grades in Jordan. *Dirasat: Human and Social Sciences*, *53*(12), 11428. https://doi.org/10.35516/Hum.2026.11428

© 2026 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: This study explored the effectiveness of a developed educational program based on Matthew Lipman's Philosophy for Children (P4C) in fostering philosophical thinking among early-grade students in Jordan. It aimed to address challenges and negative perceptions surrounding philosophy in Arab communities by offering a structured program to support children's philosophical development.

Methods: The study adopted an experimental approach using a quasi-experimental design. The participants consisted of 55 third-grade students at the University of Jordan School, divided into an experimental group that received the developed educational program and a control group that did not. A philosophical thinking skills scale was administered to both groups before and after the intervention, after verifying its validity and reliability.

Results: The results demonstrated the effectiveness of the developed program in enhancing philosophical thinking skills. Statistically significant differences were found in all philosophical thinking skills in favor of the experimental group. The influence of the program on specific skills was ranked as follows: intellectual tolerance (47.3%), critique and scrutiny (36%), dialogue (21.9%), analysis and synthesis (19.3%), methodological doubt (15.8%), and prediction and future foresight (15.2%). Statistically significant gender differences were observed in favor of females in the skills of critique and scrutiny and methodological doubt.

Conclusions: The study concluded that it is important to begin implementing the developed program for students in the first three grades, as it is a scientifically grounded program that fosters the development of philosophical thinking skills.

Keywords: Matthew Lipman's P4C Theory, the Developed Program for Enhancing Philosophical Thinking.

فاعلية برنامج تربوي مُطوَّريستند إلى استخدام نظرية ماثيو ليبمان في فلسفة الأطفال (P4C) لتنمية التفكير الفلسفي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن

عبد الحافظ محمد الحوارات*، "محمد أمين" حامد القضاة

قسم القيادة التربوية والأصول، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة التعرّف إلى فاعلية برنامج تربوي مطوّر مستند إلى نظرية ماثيو ليبمان حول الفلسفة للأطفال (P4C) في تنمية التفكير الفلسفي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن، واختير موضوع هذه الدراسة بسبب ما يعانيه التفكير الفلسفي وتنميته في مجتمعاتنا المحلية والعربية من تحديات تصل إلى مستوى التغريب، مرتبطة باعتقادات سلبية نحو الفلسفة؛ فجاءت الدراسة لتتصدّى للقصور الواضح في البرامج الفلسفية للأطفال عبر بنائها برنامجًا مطوّرًا لتنمية التفكير الفلسفي.

المنهجية: اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي في التصميم شبه التجريبي، وتكوّن أفراد الدراسة من (55) طفلًا وطفلةً من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة الجامعة الأردنية، توزّعوا إلى مجموعة تجريبية تعرّضت للبرنامج التربوي المطوّر، ومجموعة ضابطة لم تتعرّض له، وطُبّق على المجموعتين مقياس مهارات التفكير الفلسفي قبليًا وبعديًا بعد أن تمّ التحقق من صدقه وثباته.

النتائج: أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المطوّر في تنمية مهارات التفكير الفلسفي، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مهارات التفكير الفلسفي لصالح المجموعة التجريبية، وجاء ترتيب تأثر تلك المهارات في البرنامج المطوّر كالآتي: (التسامح الفكري 47.3%، النقد والتمحيص 36%، الحوار 21.9%، التحليل والتركيب 19.3%، الشك المنهجي 15.8%، التنبؤ واستشراف المستقبل 15.2%)، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث في مهارة النقد والتمحيص، ومهارة الشكّ المنهجي.

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى أهمية البدء بتطبيق البرنامج المطوّر على طلبة الصفوف الثلاثة الأولى باعتباره برنامجًا قائمًا على معايير علمية تُنمّي مهارات التفكير الفلسفي.

الكلمات الدالة: نظرية ماثيو ليبمان P4C، البرنامج المطوّر لتنمية التفكير الفلسفي.

المقدمة

تُعدّ الفلسفة من أقدم حقول المعرفة الإنسانية، غير أن الفهم الخاطئ لها في موروثنا الثقافي الممتدّ عبر مئات السنين قد حوّلها إلى مجال مثير للريبة والجدل، وقد انعكس هذا التصوّر المغلوط على كل ما يرتبط بالفلسفة؛ كالتفكير الفلسفي، خاصّة ذاك الذي يُوجّهُ للأطفال والذي يُساء تأويله باعتباره نشاطًا تجريديًا بعيدًا عن الواقع، ومن هنا تظهر الحاجة التربوية الماسّة إلى إعادة تقديم الفلسفة عمومًا بطريقة موضوعية، والتفكير الفلسفي على وجه الخصوص، على أنّه أداة تربوية فعالة ومؤازرة لتنمية التفكير النقدي والعقلاني لدى الأطفال.

يُعدّ التفكير، وتنمية مهاراته العليا، أحد أبرز أهداف التربية الحديثة، وقد احتلّ مكانةً مرموقةً في الأدب التربوي، انطلاقًا من الإيمان بأن الإنسان كائن تربوي قابل للتهذيب وصقل المهارات وتعزيز القدرات المعرفية والمهارية. لم يعد التعليم محصورًا بنقل المعرفة فحسب، بل بات يُعنى بتشكيل العقول الناقدة القادرة على التفكير المنتج. ويُعرّف التفكير بأنه عملية عقلية معقدة ترتكز على الإدراك والتحليل والاستنتاج، وتمكّن الإنسان من التعامل مع مشكلات الحياة واتخاذ القرارات وتكوين التصورات، سواء أكانت عمليات التفكير واعيةً أو غير واعيةً (ليبمان، 2020؛ أبو صافي والقضاة، 2024).

تواجه الأنظمة التربوية في العالم العربي، كما في الأردن، ومنذ سنوات بعيدة تحديات مرتبطة بعمليات التفكير العليا لدى طلبة مراحل التعليم المختلفة، وطلبة الصفوف الثلاثة الأولى على وجه التحديد، حيث ما تزال طرائق واستراتيجيات التدريس التي يمارسها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى تتمحور حول التلقين، البعيد إلى حد ما عن تحقيق التعلم ذو المعنى بما يحويه من مهارات حياتية مختلفة (أبو هلال وعثمان، 2023). وقد شَهِدَ التعليم تحوّلًا جذريًا حينما أُعيد تصميم أهدافه ليُصبح التفكير هو الغاية الرئيسة له، وهذا ما أشار إليه الفيلسوف John Dewey (1859- 1952) الذي اعتبر التفكير عملية مقصدها حلّ المشكلات اليومية، ومع هذا التحول، تغيّر التصور التقليدي لدور المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسّر لعقول الأطفال لتفكر وتبدع، بعيدًا عن محاكاة تفكير الكبار أو الخضوع للنماذج الجامدة للكتب المدرسية (ليبمان، 2020).

ويعاني التفكير الفلسفي وتنميته في مدارسنا من الأزمة نفسها، بل وتظهر هذه الأزمة مع هذا التفكير بشكل أكبر عن غيره من أنواع التفكير الأخرى، بسبب ما يمتلكه المعلمون من اعتقادات سلبية نحو هذا النوع من التفكير (منشورات اليونسكو، 2009؛ ليبمان 2020)، ولنظرة المجتمع السلبية نحو الفلسفة وأفكارها، بالإضافة إلى قصور في رؤية مؤلفي المناهج المدرسية نحو التفكير الفلسفي وأهميته للمجتمع وأفراده (العنزي، 2023).

وفي المقابل، بيّنت الدراسات السابقة أن الأنظمة التربوية الغربية بدأت في وضع برامج متخصصة لتعليم التفكير الفلسفي للأطفال مستندة إلى نظرية الفلسفة للأطفال Philosophy for children والتي يشار إليها في الأدب التربوي باختصار (P4C)، حيث طورت هذه النظرية من قبل الدكتور ماثيو ليبمان حينما رأى قصورًا واضحًا لدى طلبته في الجامعة بمهارات التفكير الفلسفي، وتساءل حول معضلة البدايات لهذه المشكلة، ورأى بأنّ الحل يبدأ من تنمية التفكير الفلسفي عند الفرد من مرحلة الطفولة، ونادى بتشجيع الأطفال على طرح الأسئلة والتساؤلات التي تقودهم إلى تنمية التفكير النقدي والمناقشات المنطقية (منشورات اليونسكو، 2009).

وقد أكّدت العديد من الدراسات على ضرورة الاهتمام بمهارات التفكير العليا، وإعطاء الأولوية للأنشطة التي تتطلّب ممارسة مهارات التفكير العليا، كدراسة (خصاونة، 2023؛ عبد القادر، 2023). وضرورة تسليح طلبة المستقبل بسلاح مهارات التفكير والإبداع للتكيّف مع الظروف المستقبلية الطارئة، والتركيز على المرحلة الابتدائية باعتبارها أنسب المراحل الدراسية لتنمية مهارات التفكير الفلسفي والإبداع، لذا يجب على القائمين على وزارات التربية والتعليم التركيز على هذه المرحلة التعليمية حينما يريدون تطبيق برامج خاصة بتنمية التفكير الفلسفي (شوري، 2023).

في هذا السياق، تبرز الفلسفة للأطفال (P4C) كمدخل تربوي ابتكاري يسعى إلى تدريب الأطفال على التفكير النقدي والإبداعي، من خلال بيئات حوارية تعاونية تحفز التأمل والتساؤل (ICPIC, 2023). والفلسفة للأطفال لا تقتصر على تبسيط المفاهيم الفلسفية، بل تتمثل في تنمية مهارات التفكير الفلسفي الأصيلة التي تشمل الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسّع، والتخيّل (الهاشمي، 2016).

إنّ أهمية تنمية التفكير لدى الأطفال، ولا سيما التفكير الفلسفي، تبرز في ظل عالمٍ متغيّرٍ يتطلب عقلًا مرنًا قادرًا على التساؤل، والتحليل، والتركيب، والابتكار. وكما أن جزيئات المادة في الكون في حركة دائبة، ينبغي أن تظل عقول الأطفال في حالة إثارة دائمة لإنتاج الأفكار النفيسة، وهذا ما يستدعي إنتاج برامج تربوية ديناميكية تحفّز العقول وتحركها، بدلاً من إكسابها معلومات جاهزة، وهو جوهر التحوّل نحو مجتمعات التساؤل التي ينتج فيها الأطفال أفكارهم الخاصة عبر الحوار (العجمي والعجمي، 2023).

ويُعد التفكير الفلسفي محورًا أساسًا في هذا المجال؛ إذ يرتبط بتنمية المهارات العقلية العليا التي تُعدّ بدورها مفتاحًا للتعلم والنمو الشخصي؛ فالتفكير الفلسفي يسعى إلى البحث عن العلل البعيدة وراء الظواهر، ويغرس في الطفل مهارات الحوار، والشك المنهجي، والنقد، والتحليل، والتركيب، والتعميم، والتنبؤ (دسوقي، 2017؛ إبراهيم، 2018؛ حمزة، 2023).

وفي هذا الإطار، تبرز أهمية الفلسفة للأطفال كما صاغها ماثيو ليبمان، الذي دعا إلى إدخال التفكير الفلسفي إلى المراحل المبكرة من التعليم، عبر برامج تعتمد على مجتمع البحث الفلسفي. وقد أسس ليبمان معهد النهوض بالفلسفة للأطفال في جامعة مونتكلير بالولايات المتحدة عام 1974، مؤمنًا بأن الأطفال يملكون أدوات التفكير العقلاني، وأن تساؤلاتهم الطبيعية تمثل أساسًا خصبًا للتفكير الفلسفي(ليبمان، 2020؛-Deutsche UNESCO)

Kommission, 2005، وترى اليونسكو أنّ برنامج ليبمان يعدّ من أنجح البرامج التعليمية عالميًا في تعزيز التفكير النقدي لدى الأطفال، لما يتمتع به من مرونة وانفتاح على بيئات ثقافية متعددة (Topping, 2023). كما تؤكد الأدبيات الحديثة أهمية إدخال الفلسفة إلى مناهج التعليم الأساسي لتعزيز مهارات التفكير العليا، وبناء شخصية الطفل المفكر القادر على التعامل مع المتغيرات العالمية (Oyler, 2016؛Petropoulos, 2021)

اهتمت العديد من التجارب الدولية بتطبيق الفلسفة للأطفال، ما يعكس تنامي الوعي بأهمية تنمية التفكير الفلسفي في الطفولة المبكرة، كما حدث في اليابان وأوروبا وأمريكا وكندا وأستراليا وبعض الدول المتقدمة في آسيا، بيدَ أنّ التجربة العربية ما زالت بحاجة إلى الظهور القوي وغير المتردد في هذا السياق، ناهيك عن أنها تتجه نحو تدريس الفلسفة الخالصة دون الانتباه بأنّ المطلب هو تدريس التفكير الفلسفي باعتباره الأساس الذي تقوم عليه الفلسفة للأطفال والذي قاده العالم والفيلسوف الأمريكي Matthew Lipman (1923- 2010) وعُرِف عالميا بمسمّى (Philosophy for Children) واختصارًا بـ(P4C) باعتباره نموذجًا حواريًا فلسفيًا يتربّع على عرش مهارات التفكير العليا؛ فالتجربة الأردنية الحديثة تسعى لإدخال مقرر الفلسفة في التعليم المدرسي (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024) ، والتجربة السعودية بدأت في تطوير مناهج التفكير الناقد والفلسفي (وزارة التعليم السعودية، 2019)، لكننا لم نجد برامج رسمية تُعنى بالفلسفة للأطفال. وقد تبلورت من الأدب النظري والدراسات السابقة عدّة مهارات للتفكير الفلسفي أبرزها مهارة حُسن الإنصات لحديث الآخرين، والحوار، والنقد والتمحيص، مهارة التوصّل إلى نتائج من المقدمات- المنطق، مهارة تجزئة المشكلة- التحليل، مهارة التركيب، مهارة استقراء الأحداث (دسوقي، 2017؛ الهاشمي، 2016)، إلّا أنّ الدراسة الحالية قد ركّزت على ست مهارات للتفكير الفلسفي باعتبارها الأنسب للمرحلة العمرية المقصودة كما أفادت دراسة (حمزة، 2023).

إنّ تدريب الأطفال على مهارات التفكير الفلسفي يسهم في تمكينهم من التفكير الناقد، والتشكيك البنّاء، والتواصل الفعّال، واتخاذ القرارات الحكيمة، فالتدريب على التفكير الفلسفي يجعل الطفل أكثر قدرة على معالجة القضايا الحياتية والوجودية بمرونة ومنطق، وينمّي لديه الحس الأخلاقي والإنساني (Anderson, 2020؛Morris, 2017) . بناءً على ما سبق، جاءت هذه الدراسة لبيان فاعلية برنامج تربوي مطوّر مستند إلى نظرية ماثيو ليبمان (P4C) لتنمية التفكير الفلسفي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، حيث بُنيَ البرنامج على الأسلوب القصصي وذلك لأهمية أدب قصص الأطفال في استخراج تساؤلات فلسفية رئيسية، وملاحظة تأثيرها على الفلسفة لدى الأطفال (السفياني، 2024)، مستهدفًا معالجة النقص الواضح في البرامج التربوية المخصصة لهذه المرحلة العمرية المهمة، ومساهمًا في تأسيس بيئات صفية تحفّز على التساؤل، وتغرس ملكات التفكير الفلسفي في النشء، ومستفيدًا من برامج سابقة لتنمية التفكير الفلسفي للأطفال مثل دراسة (السيد وآخرين، 2024؛ آل جهجاه والخيّال، 2024؛ حمزة، 2023؛ بكر، 2023؛ أحمد وآخرين، 2023؛ القحطاني والسالم، 2023) ودراسة (Unal& Gunes, 2024; karadağ, 2023; Ozturk and Gunay, 2023; Arda et al, 2022)

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بات من الضروري إعداد نشء قادر على مواجهة تحديات المستقبل، ويتطلّب ذلك أن يعمل التربويون على إكساب الأطفال معرفة كافية بالإضافة إلى تزويدهم بالمهارات اللازمة لمساعدتهم على التكيّف مع الظروف المحيطة بهم والاستجابة لها على نحو فعّال؛ ومن هنا تبرز أهمية تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال(القحطاني والسالم، 2023).

وفي محصلة للخبرة التدريسية التي مرّ بها الباحثان عبر مراحل التعليم المختلفة على امتداد ثلاثة عقود أمضياها في الأردن وفي دولة الإمارات العربية المتحدة، لاحظا من خلالها تركيزًا على تدريس المواد العلمية والتقنية في المناهج التعليمية، يقابله اهتمام نسبي ضئيل في تدريس المواد الفلسفية، مما جعل الفلسفة والتفكير الفلسفي أقل تفضيلًا في العملية التعليمية التعلمية، بالإضافة إلى ضعف واضح في مهارات الحوار لدى الطلبة، وقدرتهم على التحليل والتركيب وغيرها من مهارات التفكير الفلسفي، كما وأنّ الضغط المجتمعي والتقليدي يشكّل قوى شد عكسي تحدّ من الانطلاق نحو تنمية التفكير الفلسفي لدى الأطفال والتي تتطلب قدراً من الحرية والتسامح مع الأفكار المختلفة، مما يؤدي إلى تثبيط التفكير الحر والإبداعي لدى الأطفال (الحوارات، 2022).

من هنا، وعلى الرغم من الاهتمام العالمي بتدريس الفلسفة للأطفال والذي نُفّذ منذ العام 1970 في العديد من دول العالم (Işiklar and Öztürk, 2022 ; SERİN, 2023)، واستنادًا إلى مخرجات نظرية ماثيو ليبمان في تنمية التفكير الفلسفي لدى الأطفال P4C ، وما أشارت إليه الزعبي (2024) حول أهمية تضمين مهارات التفكير العليا في مناهج الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية، وإشادته بالتفكير الفلسفي وفاعليته في تنمية الجوانب العقلية والوجدانية والعاطفية لدى الأطفال، وصقل مهارات التفكير العليا لديهم، لكن ما زال هناك قصورًا في مهارات التفكير الفلسفي والميل نحو التفلسف لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الأردنية، حيث أشارت نتائج الدراسات السابقة كدراسة (Unal & Gunes, 2024 ؛ بكر، 2023 ؛ نوري الشيخ، 2022) إلى وجود مشكلة تتمثل في قصور مهارات التفكير الفلسفي لدى طلبة المرحلة الأساسية، حيث تعد هذه

المرحلة النواة الرئيسة والأولى لتشكيل شخصية الطالب بأبعادها المختلفة (السيد وآخرون، 2024 ؛ أحمد وآخرون، 2023)، كما خَلُصَتْ دراسة (أبو عجيلة، 2023) إلى عدم وجود برامج تدريبية تهتم بتنمية قدرة الأطفال على التفكير والنمو العقلي السليم مما يعيق تنمية التفكير الفلسفي للأطفال، لذا جاءت هذه الدراسة لتتصدّى لهذه المشكلة من خلال بنائها لبرنامج تربوي مطوّر مستند على نظرية ماثيو ليبمان P4C لتنمية التفكير الفلسفي لدى الأطفال في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية، وبهذا حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تربوي مطوّر يستند إلى استخدام نظرية ماثيو ليبمان في فلسفة الأطفال (P4C) لتنمية التفكير الفلسفي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن؟، وينبثق عن هذا السؤال الرئيس سؤالان هما:

السؤال الأوّل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) على مقياس مهارات التفكير الفلسفي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تُعزى للبرنامج التربوي المطوّر؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي تُعزى لمتغير الجنس؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن هذين السؤالين فقد تمّ صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في استجاباتهم على مقياس مهارات التفكير الفلسفي تُعزى للبرنامج المطوّر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي تُعزى لمتغير الجنس؟

أهمية الدراسة

لهذه الدراسة أهميتان، هما:

أوّلًا: الأهمية النظرية

تبرز أهمية هذه الدراسة في توظيفها البنائي لنتائج نظرية ماثيو ليبمان في تنمية التفكير الفلسفي لدى الأطفال في المرحلة التعليمية المبكرة للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في الميدان التربوي حسب البيئات العربية، ويؤمّل أن يستفيد البحّاثة من هذه الدراسة في ربط الدراسات التربوية الأجنبية في هذا السياق مع نتائج البحوث التي تجرى في ميادين العلوم التربوية العربية وتوظيفها تربويا للقيام بدراسات تجريبية مشابهة، وإنجاز المزيد من الدراسات الكميّة والنوعية حول تنمية التفكير الفلسفي وأثره في بناء القيم الاجتماعية والدينية والسياسية لدى طلبة المراحل التعليمية الأخرى. كما ويؤمّل أن يستفيد من هذه الدراسة القائمون على برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بحيث يتم تضمين مثل هذه البرامج في خططهم الدراسية، بالإضافة إلى التركيز على التفكير الفلسفي ومهاراته في مقرراتهم، وتوجيه أنظار مخططي ومطوّري المناهج المدرسية إلى أهمية تضمين مهارات التفكير الفلسفي في محتوى الكتب الدراسية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تقدّم هذه الدراسة برنامجًا تربويًا مطوّرًا قائما على تنمية التفكير الفلسفي لدى الأطفال وما يترتب عنه من مآلات يؤمّل أن ترتقي بمستويات التفكير لدى الأطفال، خاصة وأنّ برنامج ماثيو ليبمان المخصص للفلسفة عند الأطفال قد انتشر في أكثر من 60 دولة حول العالم، ويؤمّل أن يستفيد من هذا البرنامج معلمو ومعلمات المدارس الحكومية والخاصة، إذا ما رغبوا في تطبيقه بمدارسهم، فهو يزودهم بخطوات إجرائية في كيفية تصميم وتوظيف التفكير الفلسفي ضمن برامج التعليم لمختلف المواضيع الدراسية أيضًا، ويؤمّل كذلك أن يستفيد من هذا البرنامج أطفال المدارس في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث يهدف البرنامج إلى تزويدهم بالخبرات الكافية لإطلاق أفكارهم واستثمار مساحات الحرية التي تثيرها الأسئلة الفلسفية فيه تمهيدًا لتنمية قدراتهم على إصدار الأحكام القيمية في المواقف التي يتعرضون لها في الحياة وفق معايير المجتمع الذي يعيشون فيه، وكذلك تحقيق نمو متوازن ومتكامل معرفي وجداني سلوكي من خلال ممارسة التفكير الفلسفي في مواقف الحياة المختلفة، وتعويد طلبة الصفوف الثلاثة الأولى على استخدام مهارات التفكير الفلسفي في حل المشكلات والقضايا اليومية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

البرنامج التربوي المطوّر اصطلاحاً: هو سلسلة من المقررات التي ترتبط معاً بهدف عام أو مخرج نهائي، أو هو مجموعة مقررات في فرع معين من الدراسة، يتم تحسينها من منظور محدد (شحاتة والنجار، 2003).

البرنامج التربوي المطوّر المستند إلى نظرية ماثيو ليبمان P4C إجرائيًا: هو مجموعة من الدروس والقصص التربوية الموجهة نحو طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي (وعددها 14 درسًا وقصّة) تم تصميمها وبنائها وفقًا لنظرية ماثيو ليبمان P4C، تراعي أعمارهم وقدراتهم النفسية والعقلية، بهدف تنمية مهارات التفكير الفلسفي لديهم.

التفكير الفلسفي (اصطلاحًا): يعرّفه (ليبمان، 2003) بأنه التفكير الذي يشير إلى عملية الفحص النقدي للأسئلة الأساسية المتعلقة بالوجود، والمعرفة، والقيم، والعقل، والواقع، وذلك باستخدام التحليل المنهجي، والمنطق، والتأمل. يتضمن هذا التفكير التشكيك في الافتراضات، وتقييم الحجج، والسعي لتحقيق الوضوح والتماسك في فهم المفاهيم والأفكار المعقدة. يتميز التفكير الفلسفي بالانفتاح على وجهات النظر المتعددة والالتزام بالبحث العقلاني، ويضمن تصحيحًا ذاتيًا، وشاملًا، وتعاونيًا، يهدف إلى تعميق الفهم وتعزيز الحوار الهادف.

التفكير الفلسفي (إجرائيًا): ويُقصدُ به مجموعة من المهارات التي تضمن قدرة طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي على الحوار وتبادل الأفكار مع الآخرين، والنقد والتمحيص وتقديم التبريرات والحجج المنطقية التي تؤيّد فكرة ما، والقدرة على حل المشكلات والتسامح الفكري مع الآخرين وتقبّل النقد والتسليم بوجود أفكار مختلفة والتحليل والتركيب والتنبؤ واستشراف المستقبل والشك المنهجي، وتم قياسه في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في أدائه على المقياس المُعدّ لهذه الغاية.

حدود الدراسة

يتحدّد تعميم نتائج الدراسة في ضوء اقتصارها على عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة الجامعة الأردنية النموذجية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/ 2025م، وعلى ست مهارات من مهارات التفكير الفلسفي، كما وتمّ بناء البرنامج المطوّر في ضوء النموذج القصصي الذي قامت عليه نظرية ماثيو ليبمان في الفلسفة للأطفال.

منهج الدراسة

تتبع الدراسة الحالية المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، والذي تختبر فيه هذه الدراسة أثر متغير مستقل وهو البرنامج التربوي المطوّر في المتغير التابع وهو تنمية مهارات التفكير الفلسفي عند الأطفال، باعتبار هذا المنهج مناسبًا لطبيعة مشكلة الدراسة.

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (55) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي والمسجلين في مدرسة الجامعة الأردنية النموذجية في العام الدراسي 2024/ 2025 موزعين على شعبتين، حيث اختيرت الشعبة (أ) عشوائيًا كمجموعة تجريبية تكونت من (29) طالبًا وطالبة، فيما اختيرت الشعبة (ب) مجموعة ضابطة وتكونت من (26) طالبًا وطالبة.

مواد وأدوات الدراسة

لأجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم بناء المواد والأدوات التالية:

أوّلًا- البرنامج التربوي المطوّر:

تم بناء البرنامج المطوّر بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة والأدب التربوي ذو العلاقة بالتفكير الفلسفي ومهاراته، كالدليل العملي للفلسفة مع الأطفال لِغاوت وغاوت (Gaut and Gaut, 2013)، وكتاب "ما هدف الفلسفة" من سلسلة موسوعة الأطفال (DK, 2022) وكتاب فهم الفلسفة (Akpojaro et al, 2022)، وكتاب الفلسفة للأطفال من سلسلة موسوعة الأطفال (DK, 2022)، بالإضافة إلى آراء بعض المتخصصين في هذا المجال، وبعد الانتهاء من بناء البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء آرائهم حول البرنامج والأخذ بمقترحاتهم التي كان لها الأثر الكبير في تجويد محتويات البرنامج وصياغات قصصهِ وتهذيبها لتغدو أكثر انسجامًا مع البيئة العربية والأردنية ويظهر بصورته النهائية.

ولأنّ ماثيو ليبمان قد اعتمد في برنامجه الخاص بتنمية التفكير الفلسفي لدى الأطفال على تأليف الروايات والقصص باعتبارها الأداتين الأكثر تأثيرًا على الأطفال، كما جاء في قصة ليزا (Lipman,1976) ، فقد تم بناء البرنامج التربوي المطوّر على شكل مجموعة قصص مرسومة للأطفال تحمل كل قصّة

منها مهارة من مهارات التفكير الفلسفي التي سيتم العمل على تنميتها لدى أطفال الصفوف الثلاثة الأولى. وبُنِيَ البرنامج التربوي المطوّر على شكل دليل تربوي للمعلمين والمعلمات ليستهدفوا من خلاله تنمية التفكير الفلسفي للأطفال عبر مجموعة من الحكايات الخاصة التي تم انتقاء عناوينها لتكون مرتبطة بالبيئة الأردنية، ويدور مضمونها حول محاور عدّة من أبرزها: فلسفة العدالة والمساواة، الفلسفة البيئية، الفلسفة الاجتماعية والعلاقات، فلسفة الأخلاق التي تتحدث عن كيفية التمييز بين الفضائل والرذائل، فلسفة الجماليات وتتضمن الجمال والصور والقصص، فلسفة العقل وتدور حول المشاعر والمعتقدات والأشخاص، ثمّ فلسفة نظرية المعرفة وتتضمن الأحلام والأوهام، والجوهريات والواقع.

مكونات البرنامج:

تكوّن البرنامج المطوّر من الآتي:

1. (14) درسًا قصصيًا تم تقديمها عبر سلسلة ورش تفاعلية، طُرِحَت فيها طرح قضايا فلسفية تتعلق بالواقع اليومي كالعدالة، والحرية، والحقيقة، والصداقة، وقراءة قصص تصبّ في تلك القضايا، يتبعها مناقشة مفتوحة بإدارة الباحثين، تساعدهما معلمة الصف في توجيه الحوار. حيث شهد البرنامج تفاعلًا كبيرًا من الأطفال حينما طُبِّقَ على طلبة المجموعة التجريبية في مدرسة الجامعة الأردنية النموذجية، لدرجة أن الأطفال قد ابتكروا إضافات مسرحية موازية للعرض القصصي وكانوا يُصرّون على تمثيلها بعد قيامهم بمسرحتها قبل بدء النشاط الجديد في اليوم التالي أمام بقية الطلبة داخل الغرفة الصفية.
2. أنشطة خاصّة بالتفكير الإبداعي:

تشمل ألعاب وأسئلة فلسفية مثل: "ماذا لو كان البشر يعيشون إلى الأبد؟" أو "هل يمكن أن تصبح الروبوتات أصدقاء حقيقيين لنا؟." وأنشطة تُحفز الطلاب على التفكير خارج الصندوق.

3. مشاريع تطبيقية:

إعداد رسومات وكتابة قصص قصيرة تناقش أسئلة فلسفية محددة، وتجهيز وسائل تعليمية معززة للدروس المضمنة في البرنامج المطوّر.

4. جلسات مناظرة:

انقسم الطلبة تلقائيًا إلى ما يشبه الأفرقة المتناظرة؛ فرق موالاة وفرق معارضة، تتناظر حول قضية معينة، مما ساعدهم على تطوير مهارات الإقناع لديهم وبناء الحجج المنطقية. وقد أعدّ الباحثان لوحتين كتب على أحدهما (أوافق) وعلى الأخرى (أعارض)، وكان على الأطفال المتحاورين الإمساك بإحدى هاتين اللوحتين حينما يريدون تبرير موافقتهم أو معارضتهم للفكرة المطروحة في الحوار، خاصّة حينما يُطرح عليهم سؤال فلسفي من تلك الأسئلة التي تحتاج منهم الاسترسال في سرد تبريرات وتفسيرات منطقية.

مدة البرنامج:

تم تطبيق هذا البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/ 2025، وابتدأ التطبيق العملي للبرنامج بتاريخ 2025/03/02 وانتهى بتاريخ 2025/03/23 في مدرسة الجامعة الأردنية النموذجية، عبر (14) جلسة صفّيّة، بمعدّل زمني للجلسة الواحدة مقداره (40 دقيقة).

ثانيًا- مقياس مهارات التفكير الفلسفي عند الأطفال:

لقياس مهارات التفكير الفلسفي لدى طلبة عينة الدراسة، تم بناء مقياس مهارات التفكير الفلسفي بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات التربوية السابقة، اعتمادًا على الدليل العملي للفلسفة عند الأطفال الصغار الذي أعّده غاوت وغاوت (Gaut and Gaut, 2013)، كما وتم الاتكاء على الأدب التربوي الوارد في كتاب مبادئ التفكير الفلسفي والعلمي (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، 2020)، ودراسة أحمد وآخرين (2023)، ودراسة حمزة (2023)، واستقرّ مقياس مهارات التفكير الفلسفي الخاص بهذه الدراسة في صورته النهائية من (30) فقرة جاءت على شكل مواقف وصور حياتية يواجهها الطلبة في يومياتهم، تناسب المرحلة العمرية المستهدفة للأطفال من سن 6 إلى 9 سنوات، وقُيّدَ المقياس بحيث يتضمن ست مهارات من مهارات التفكير الفلسفي هي: (مهارة الحوار، مهارة النقد والتمحيص، مهارة التسامح الفكري، مهارة التحليل والتركيب، مهارة الشك المنهجي، مهارة التنبؤ واستشراف المستقبل).

الخصائص السيكومترية للبرنامج وللمقياس

للتحقق من صدق البرنامج والمقياس والتأكّد من درجة شمولهما، تم عرضهما بصورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في أصول التربية وفي المناهج وفي علم النفس في الجامعات الأردنية والعربية وأساتذة باحثين من مديرية البحث والتطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم وعددهم (15) أستاذًا، وذلك للتأكّد من سلامة الصياغة اللغوية للفقرات والأسئلة والأنشطة الخاصة، ودرجة ملاءمتها لأغراض الدراسة، وتم إجراء التعديلات وفقا للملاحظات التي يُجمع عليها 80% من المحكمين.

كما تم تطبيق مقياس مهارات التفكير الفلسفي بصورته الأولية على عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي من مدرسة زي الأساسية المختلطة في محافظة البلقاء وعددهم (22) طالبًا وطالبة، وهم من خارج عينة الدراسة وذلك بهدف:

أولًا- حساب الاتساق الداخلي: من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة ودرجة المهارة الرئيسة المندرجة تحتها، ومعامل الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة بالدرجة الكلية للمقياس. والجدول (1) يظهر نتائج ذلك.

الجدول (1) قيم معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة مهارة التفكير الفلسفي المندرجة تحتها

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.74	11	**0.80	21	**0.73
2	**0.82	12	**0.91	22	**0.69
3	**0.72	13	**0.83	23	**0.84
4	**0.79	14	**0.88	24	**0.77
5	**0.89	15	**0.84	25	**0.86
6	**0.83	16	**0.76	26	**0.79
7	**0.86	17	**0.69	27	**0.70
8	**0.80	18	**0.77	28	**0.79
9	**0.77	19	**0.83	29	**0.88
10	**0.78	20	**0.83	30	**0.90

** دال إحصائيًا عند مستوى 0.01

يظهر من الجدول (1) أن قيم معامل الارتباط تراوحت بين (0.69 – 0.91) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند (0.01) وهذا يبيّن أن فقرات المقياس تتمتع بالاتساق الداخلي المناسب.

ثانيًا- حساب ثبات المقياس: من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا لكل مهارة وللمقياس بشكله الكلي، والجدول (2) يُظهر نتائج ذلك

الجدول (2) قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للمقياس ومهاراته

م	المحور	معامل ألفا كرونباخ
1	الحوار	0.81
2	النقد والتمحيص	0.69
3	التسامح الفكري	0.78
4	التحليل والتركيب	0.87
5	التنبؤ واستشراف المستقبل	0.90
6	الشك المنهجي	0.89
7	الكلي	0.84

يلاحظ من الجدول (2) أنّ مقياس مهارات التفكير الفلسفي يتمتع بالثبات الذي يعطي الثقة بنتائج تطبيقه، حيث بلغت قيمة معامل الثبات لهذا المقياس ككل (0.84)، وتراوحت لمحاوره بين (0.69 – 0.90)، وجميعها تبيّن أنّ المقياس ثابت.

متغيرات الدراسة

أولًا. المتغير المستقل: برنامج تربوي مطوّر مستند إلى استخدام نظرية ماثيو ليبمان في فلسفة الأطفال.

ثانيًا. المتغير التابع: مهارات التفكير الفلسفي.

تصميم الدراسة

سيتم استخدام التصميم شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة، بتطبيقين قبلي وبعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي، ويمكن عرض هذا التصميم كما يلي:

EG: O X O

CG: O - O

حيث أنّ:

EG: المجموعة التجريبية.

CG: المجموعة الضابطة.

O: مقياس مهارات التفكير الفلسفي

X: البرنامج التربوي المطوّر

إجراءات الدراسة

تم تطبيق مقياس مهارات التفكير الفلسفي قبليًا على أفراد الدراسة يوم الأحد الموافق 2025/02/23، وقد تمّ التطبيق على الشعبة(ب) في الحصة الخامسة والتي تم اعتبارها مجموعة ضابطة عدد طلبتها (26)، تلاها التطبيق المباشر للمقياس على الشعبة (أ) في الحصة السادسة والتي تمّ اعتبارها مجموعة تجريبية عدد طلبتها (29)، وللتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بالمعالجة التجريبية، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي، ثم حساب اختبار ت لفحص دلالة الفروق بين تلك المتوسطات، وكانت النتائج كما يظهرها جدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي ونتائج اختبار ت

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الحوار	الضابطة	26	2.00	0.57	1.04	53	0.305
	التجريبية	29	31.8	0.66			
النقد والتمحيص	الضابطة	26	14.3	1.44	0.01	53	0.995
	التجريبية	29	4.31	1.67			
التسامح الفكري	الضابطة	26	0.88	0.95	0.43	53	0.670
	التجريبية	29	1.00	1.04			
التحليل والتركيب	الضابطة	26	4.42	2.00	1.33	53	0.190
	التجريبية	29	63.7	1.70			
التنبؤواستشراف المستقبل	الضابطة	26	1.88	0.77	0.72	53	0.477
	التجريبية	29	1.72	0.88			
الشكّ المنهجي	الضابطة	26	82.5	1.33	1.65	53	0.104
	التجريبية	29	2.00	1.25			
الكلّي	الضابطة	26	816.0	4.11	1.33	53	0.190
	التجريبية	29	14.62	4.01			

يُظهر الجدول (3) أنّ الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي بشكله الكلّي، وعلى كل مهارة من مهاراته كما أظهرتها نتائج اختبار ت لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، وبهذا يتبين أن أفراد مجموعتي الدراسة كانا متكافئين قبل البدء بتطبيق البرنامج التربوي المطوّر على طلبة المجموعة التجريبية.

وللتأكد من تكافؤ طلاب وطالبات المجموعة التجريبية قبل البدء بالمعالجة التجريبية، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي، ثم حساب اختبار ت لفحص دلالة الفروق بين تلك المتوسطات، وكانت النتائج كما يظهرها جدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي ونتائج اختبارت

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الحوار	طالب	11	1.91	0.70	0.77	27	0.448
	طالبة	18	2.11	0.68			
النقد والتمحيص	طالب	11	3.64	1.91	1.76	27	0.090
	طالبة	18	4.72	1.41			
التسامح الفكري	طالب	11	1.27	1.27	1.11	27	0.275
	طالبة	18	0.83	0.86			
التحليل والتركيب	طالب	11	3.82	1.60	0.62	27	0.540
	طالبة	18	4.17	1.38			
التنبؤ واستشراف المستقبل	طالب	11	1.36	0.92	1.79	27	0.085
	طالبة	18	1.94	0.80			
الشكّ المنهجي	طالب	11	2.36	1.50	0.51	27	0.613
	طالبة	18	2.67	1.57			
الكلّي	طالب	11	14.36	4.41	1.62	27	0.116
	طالبة	18	16.44	32.5			

أظهرت نتائج اختبار ت في الجدول (4) أنّ الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي بشكله الكلي، وعلى كل مهارة من مهاراته لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، وبهذا يتبين أن طلاب وطالبات المجموعة التجريبية متكافئين قبل البدء بتطبيق البرنامج التربوي المطوّر.

المعالجة الإحصائية

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الفلسفي (الحوار، النقد والتمحيص، التسامح الفكري، التحليل والتركيب، التنبؤ واستشراف المستقبل، الشكّ المنهجي) والدرجة الكلّيّة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي لمجموعتي الدراسة.
- استخدام اختبار (ت) لإيجاد التكافؤ بين أفراد المجموعتين.
- استخدام تحليل التباين المتعدد ANCOVA للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي بشكله الكلي
- استخدام تحليل التباين المتعدد MANCOVA للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي لقياس كل مهارة من مهارات التفكير الفلسفي.
- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الفلسفي (الحوار، النقد والتمحيص، التسامح الفكري، التحليل والتركيب، التنبؤ واستشراف المستقبل، الشكّ المنهجي) والدرجة الكلّيّة في المجموعة التجريبية حسب الجنس.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولا- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نصّهُ: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) على مقياس مهارات التفكير الفلسفي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تُعزى للبرنامج التربوي المطوّر؟" وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في أدائهم على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي بشكله الكلي، وكانت النتائج كما يُظهرها الجدول(5)

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات طلبة مجموعتي الدراسة على التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس بشكله الكلي

التطبيق	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	15.66	3.45	16.73	4.21
البعدي	22.59	5.27	16.35	5.49

يُظهر جدول (5) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لاستجابات طلبة مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (22.59) وللمجموعة الضابطة (16.35) بفارق قدره (6.24). كما تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة لاستجابات طلبة مجموعتي الدراسة، وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (6).

الجدول (6) المتوسط الحسابي المُعدّل والخطأ المعياري لدرجات كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	29	23.03	0.794
الضابطة	26	15.85	0.839

يظهر الجدول (6) أنّ المتوسط الحسابي المعدل لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي هو (23.03)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل لدرجات المجموعة الضابطة (15.85)، أي بفارق (7.18) درجة، وهذا الفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية، أي تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة بنتائج التطبيق البعدي للمقياس.

وللتأكّد من الدلالة الإحصائية لهذا الفرق تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (7)

الجدول (7) نتائج تحليل التباين ANCOVA للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
التطبيق القبلي للمقياس(المصاحب)	589.636	1	589.636	0.574	0.000	0.385
المجموعة	0.1597	1	0.1597	38.237	0.000	0.424
الخطأ	941.283	52	18.102			
الكلي المعدل	2064.727	54				

يُظهر الجدول (7) أنّ الفرق بين المتوسطين الحسابيين لاستجابات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي له دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، حيث بلغت قيمة (ف) (38.237) ومرتبطة باحتمال مقداره (0.000)، وهذا الفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

كما أظهر جدول (7) أنّ حجم التأثير كبيرًا حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2 =0.424)، ممّا يعني أنّ (42.4%) من التأثير في المتغيّر التابع (مهارات التفكير الفلسفي) يُعزى إلى استخدام البرنامج التربوي المطوّر.

وللوقوف على الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة مجموعتي الدراسة على كل مهارة من مهارات التفكير الفلسفي (مهارة الحوار، مهارة النقد والتمحيص، مهارة التسامح الفكري، مهارة التحليل والتركيب، مهارة التنبؤ واستشراف المستقبل، مهارة الشكّ المنهجي)، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلبة على التطبيق القبلي والبعدي لكل مهارة من تلك المهارات، وكانت النتائج كما يُظهرها الجدول(8)

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة مجموعتي الدراسة على التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات مقياس التفكير الفلسفي

المهارة	التطبيق	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحوار (3 درجات)	القبلي	2.03	0.68	2.00	0.57
	البعدي	2.38	0.62	1.77	0.71
النقد والتمحيص (7 درجات)	القبلي	4.31	1.67	4.31	1.44
	البعدي	5.66	1.20	4.15	1.38
التسامح الفكري (3 درجات)	القبلي	1.00	1.03	0.88	0.95
	البعدي	2.31	0.93	0.92	0.74
التحليل والتركيب (8 درجات)	القبلي	4.03	1.45	4.42	2.00
	البعدي	5.83	1.87	4.73	1.87
التنبؤ واستشراف المستقبل (3 درجات)	القبلي	1.72	0.88	1.88	0.77
	البعدي	2.28	0.80	1.69	0.88
الشكّ المنهجي (6 درجات)	القبلي	2.55	1.53	3.23	1.39
	البعدي	4.14	1.81	3.08	1.55

يُظهر جدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمهارة الحوار للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (2.38) وللمجموعة الضابطة (1.77) وبفارق قدره (0.61) لصالح المجموعة التجريبية، أمّا في مهارة النقد والتمحيص فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (5.66) وللمجموعة الضابطة (4.15) وبفارق قدره (1.51) لصالح المجموعة التجريبية، وفي مهارة التسامح الفكري بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (2.31) وللمجموعة الضابطة (0.92) وبفارق قدره (1.39) لصالح المجموعة التجريبية، أمّا في مهارة التحليل والتركيب فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (5.38) وللمجموعة الضابطة (4.73) وبفارق قدره (0.65) لصالح المجموعة التجريبية، وفي مهارة التنبؤ واستشراف المستقبل فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (2.28) وللمجموعة الضابطة (1.69) وبفارق قدره (0.59) لصالح المجموعة التجريبية، وأخيرًا في مهارة الشكّ المنهجي بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (4.14) وللمجموعة الضابطة (3.08) وبفارق قدره (1.06) لصالح المجموعة التجريبية.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة لاستجابات طلبة مجموعتي الدراسة، وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (9).

الجدول (9) المتوسط الحسابي المعدل والخطأ المعياري لدرجات كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الحوار	التجريبية	29	2.40	0.12
	الضابطة	26	1.74	0.13
النقد والتمحيص	التجريبية	29	5.71	0.21
	الضابطة	26	4.09	0.23
التسامح الفكري	التجريبية	29	2.30	0.14
	الضابطة	26	0.93	0.15
التحليل والتركيب	التجريبية	29	5.99	0.29
	الضابطة	26	4.55	0.31
التنبؤ واستشراف المستقبل	التجريبية	29	2.32	0.16

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
	الضابطة	26	1.65	0.17
الشكّ المنهجي	التجريبية	29	4.24	0.29
	الضابطة	26	2.96	0.31

يظهر الجدول (9) أنّ المتوسطات الحسابية المعدلة لاستجابات طلبة المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي (الحوار، النقد والتمحيص، التسامح الفكري، التحليل والتركيب، التنبؤ واستشراف المستقبل، الشكّ المنهجي) أعلى منه لاستجابات المجموعة الضابطة، وهذا يعني تفوّق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة بنتائج التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي.

وللتأكّد من الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (10).

جدول (10) نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب MANCOVA

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
المجموعة (البرنامج المطور) قيمة Hotelling's Trace: 1.249 وقيمة مستوى الدلالة 0.000	مهارة الحوار	5.498	1	5.498	13.148	0.001	0.219
	مهارة النقد والتمحيص	33.494	1	33.494	26.409	0.000	0.360
	مهارة التسامح الفكري	23.904	1	23.904	42.249	0.000	0.473
	مهارة التحليل والتركيب	26.238	1	26.238	11.250	0.002	0.193
	مهارة التنبؤ واستشراف المستقبل	5.695	1	5.695	8.447	0.006	0.152
	مهارة الشك المنهجي	20.925	1	20.925	8.850	0.005	0.158
المتغير المصاحب التطبيق القبلي	مهارة الحوار	1.196	1	1.196	2.861	0.097	
	مهارة النقد والتمحيص	8.822	1	8.822	6.956	0.011	
	مهارة التسامح الفكري	5.717	1	5.717	10.104	0.003	
	مهارة التحليل والتركيب	20.296	1	20.296	8.702	0.005	
	مهارة التنبؤ واستشراف المستقبل	1.518	1	1.518	2.251	0.140	
	مهارة الشك المنهجي	6.666	1	6.666	2.819	0.100	
الخطأ	مهارة الحوار	19.653	47	0.418			
	مهارة النقد والتمحيص	59.608	47	1.268			
	مهارة التسامح الفكري	26.593	47	0.566			
	مهارة التحليل والتركيب	109.618	47	2.332			
	مهارة التنبؤ واستشراف المستقبل	31.690	47	0.674			
	مهارة الشك المنهجي	111.129	47	2.364			
الكلي	مهارة الحوار	269.000	55				
	مهارة النقد والتمحيص	1464.000	55				
	مهارة التسامح الفكري	215.000	55				
	مهارة التحليل والتركيب	1752.000	55				
	مهارة التنبؤ واستشراف المستقبل	262.000	55				
	مهارة الشك المنهجي	894.000	55				

يظهر من الجدول (10) أن قيمة Hotelling's Trace (1.249) ومرتبطة بمستوى دلالة مقداره (0.000)، وهذه القيمة دالة عند (α=0.05)، ممّا يدل على فاعلية البرنامج التربوي المطوّر في تنمية جميع مهارات التفكير الفلسفي. ولتحديد حجم تأثير البرنامج التربوي المطوّر على كل مهارة من مهارات التفكير الفلسفي، كما أظهر الجدول (11) أن قيمة مربع إيتا لمهارة الحوار (0.219)، وهذا يعني أنّ (21.9%) من التأثير الإيجابي الحاصل على تطوّر مهارة الحوار يُعزى إلى استخدام البرنامج التربوي المطوّر، فيما كان مربع إيتا لمهارة النقد والتمحيص (0.360)، ممّا يعني أنّ (36.0%) من التأثير الإيجابي الحاصل على تطوّر مهارة النقد والتمحيص يُعزى إلى استخدام البرنامج التربوي المطوّر.

ويمكن ملاحظة حجم تأثير البرنامج التربوي المطوّر على مهارة التسامح الفكري بالاستناد إلى ذات الجدول حيث جاءت قيمة مربع إيتا لتلك المهارة (0.473) ممّا يعني أنّ (47.3%) من النقلة الإيجابية التي حدثت لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة التسامح الفكري يُعزى إلى تطبيق البرنامج التربوي المطوّر، كما ويمكن رصد حجم تأثير البرنامج التربوي المطوّر على مهارة التحليل والتركيب من خلال قيمة مربع إيتا بخصوص هذه المهارة حيث بلغت (0.193) وهذا يعني أنّ (19.3%) من التحسّن الملحوظ في مهارة التحليل والتركيب لدى طلبة المجموعة التجريبية يُعزى إلى توظيف البرنامج التربوي المطوّر.

إنّ حجم تأثير البرنامج التربوي المطوّر على مهارة التنبؤ واستشراف المستقبل يبدو واضحًا أيضًا إذ بلغت قيمة مربع إيتا لتلك المهارة (0.152) ممّا يعني أنّ (15.2%) من التحوّل الإيجابي الذي حدث لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارة التنبؤ واستشراف المستقبل يُعزى إلى توظيف البرنامج التربوي المطوّر، كما ويمكن ملاحظة حجم تأثير البرنامج التربوي المطوّر على مهارة الشكّ المنهجي عبر رصد قيمة مربع إيتا الخاصّة بهذه المهارة والتي بلغت (0.158)، وذلك يعني أنّ (15.8%) من التحسّن الملحوظ الذي طرأ على طلبة المجموعة التجريبية في مهارة الشكّ المنهجي يُعزى إلى تأثير البرنامج التربوي المطوّر.

وفي ضوء هذه النتائج، يتم رفض الفرضية الصفرية التي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استجاباتهم على مقياس مهارات التفكير الفلسفي تُعزى للبرنامج المطوّر، لذا تم قبول الفرضية البديله التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استجاباتهم على مقياس مهارات التفكير الفلسفي تُعزى للبرنامج المطوّر.

تشير النتائج التي توصّلت إليها الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التفكير الفلسفي بشكله الكلي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التربوي المطوّر. هذا التفوق، الذي بلغ متوسطه المعدّل (23.03) مقارنة بـ(15.85) للمجموعة الضابطة (انظر جدول 6)، وتدعمّه قيمة "ف" المرتفعة (F = 38.237, p = 0.000)وحجم تأثير كبير($\eta^2 = 0.424$) ، يُعدّ مؤشرًا قويًا على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الفلسفي.

وبناءً على هذه المعطيات، يرى الباحثان أنّ البرنامج التربوي المطوّر لم يكن مجرد تدخّل تعليمي تقليدي، بل كان مبنيًا على فلسفة تربوية تتكئ على مبادئ التفكير التأملي والنقدي والحوار المفتوح، وهي مقومات أساسية لأي برنامج يسعى لتطوير التفكير الفلسفي. ومن خلال مراجعة آلية تصميم هذا البرنامج، يتضح أنّه وفّر بيئة تعليمية غنية تسمح للطلبة بالخوض في أسئلة مفتوحة، وتقبل وجهات نظر متعددة، والانخراط في نقاشات عقلانية، وهي عناصر جوهرية لبناء العقل الفلسفي النشط.

عند تحليل نتائج المهارات الفرعية، كما ورد في الجدولين (8) و(9)، نجد أن البرنامج أحدث تأثيرًا إيجابيًا في جميع مهارات التفكير الفلسفي، مع تفاوت واضح في مستويات التأثير. فقد كان الأثر الأكبر في مهارة التسامح الفكري(η^2=0.473)، وهو ما يراه الباحثان أمرًا منطقيًا، نظرًا لطبيعة الأنشطة الحوارية والتأملية في البرنامج التي عززت قبول الاختلاف والانفتاح على وجهات النظر الأخرى، خاصة إذا ما قورنت بالأساليب التعليمية التقليدية التي تميل إلى التلقين والتوجيه الأحادي.

كما أظهرت مهارتا النقد والتمحيص والتحليل والتركيب تحسنًا ملحوظًا، حيث بلغت قيم مربع إيتا (0.360) و(0.193) على التوالي، وهو ما يؤكد أن البرنامج لم يركّز على المحتوى المعرفي فحسب، بل عمِل على تفعيل البنية العقلية للطالب وتوسيع أفقه التحليلي. أما المهارات ذات الأثر المتوسط مثل مهارة التنبؤ واستشراف المستقبل ($\eta^2 = 0.152$) ، ومهارة الشكّ المنهجي ($\eta^2 = 0.158$) ، فإنّ الباحثين يريان أنّ تطوير هذه المهارات يحتاج إلى فترات تدريب أطول وتدريجية أكثر، نظرًا لطبيعتها المركبة التي تتطلب مستوى متقدماً من النضج الفكري والتجريب العقلي.

تتسق هذه النتائج مع ما أشار إليه Lipman (2003) من أن تعليم الفلسفة للأطفال واليافعين يُفضي إلى تعزيز قدرتهم على إصدار الأحكام المنطقية واتخاذ مواقف عقلانية من القضايا. كما تدعمها الدراسات الحديثة التي أكدت فاعلية الأدوات الحوارية في تحفيز التفكير التأملي لدى الطلبة Favero). (Ciubotariu, 2024ويدعم (et al., 2024) هذا الطرح بقوله إنّ إدماج التفكير الفلسفي في التعليم العلمي يثري البنية المفاهيمية لدى المتعلم ويدفعه للتفكير خارج القوالب الجاهزة.

ويخلص الباحثان إلى أنّ نجاح البرنامج في إحداث هذه النقلة النوعية في مهارات التفكير الفلسفي يُعزى إلى تبنيه لمداخل بنائية وتشاركية في التعلم،

إذ لم يُقدَّم المحتوى كمادة تُلقَّن، بل كفضاء يُستثمر فيه عقل الطالب. وعليه، يرى الباحثان أنّ تكرار مثل هذا النموذج التدريبي، مع مواءمته للبيئات الصفية المختلفة، يُعدّ ضرورة لتجويد العملية التعليمية في سياقاتنا العربية، التي لا تزال تعاني من سيطرة النماذج التقليدية في التعليم.

وفي نظرة مفاضلة بين مهارات التفكير الفلسفي التي سعى البرنامج التربوي المطوّر إلى تنميتها، ونجح في ذلك، فإنه يمكن ترتيبها تنازليًا حسب درجة تأثّرها بالبرنامج المطوّر، والجدول (11) يُظهر الترتيب التنازلي للأثر النسبي لكل مهارة من مهارات التفكير الفلسفي والتي يُعزى تحقيق أثرها لتطبيق البرنامج التربوي المطوّر على طلبة المجموعة التجريبية

جدول (11) مهارات التفكير الفلسفي مرتّبة تنازليًا بحسب نسبة التحسّن في كل مهارة والتي تُعزى للبرنامج المطوّر.

المهارة	نسبة التحسّن في المهارة والذي يُعزى للبرنامج التربوي المطوّر
التسامح الفكري	%47.3
النقد والتمحيص	%36
الحوار	%21.9
التحليل والتركيب	%19.3
الشك المنهجي	%15.8
التنبؤ واستشراف المستقبل	%15.2

يُظهر الجدول (11) أنّ مهارة التسامح الفكري قد حصلت على النسبة المئويّة الأعلى في درجة الظهور ونسبة التأثّر بالبرنامج التربوي المطوّر مقارنة بالمهارات الخمس الأخرى، كما وحلّت مهارة التنبؤ واستشراف المستقبل في المرتبة الأخيرة، بيدَ أنّ جميع مهارات التفكير الفلسفي كانت دالة إحصائيًا وسجّلت ظهورًا لافتًا بغضّ النظر عن تفاوتها البيني

ثانيًا- النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصّهُ: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي تُعزى لمتغير الجنس؟" فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في أدائهم على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي بشكله الكلي وعلى كل مهارة من مهاراته حسب متغير الجنس، ولتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة وكانت النتائج كما يظهرها الجدول (12).

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي حسب متغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الحوار	طالب	11	2.37	0.50	0.10	27	0.918
(3 درجات)	طالبة	18	2.39	0.70			
النقد والتمحيص	طالب	11	5.00	1.48	2.50	27	0.019
(7 درجات)	طالبة	18	6.06	0.80			
التسامح الفكري	طالب	11	2.00	1.00	1.43	27	0.164
(3 درجات)	طالبة	18	2.50	0.86			
التحليل والتركيب	طالب	11	5.27	2.49	1.26	27	0.218
(8 درجات)	طالبة	18	6.17	1.34			
التنبؤ واستشراف المستقبل	طالب	11	2.09	0.94	0.98	27	0.338
(3 درجات)	طالبة	18	2.39	0.70			
الشكّ المنهجي	طالب	11	2.82	1.99	3.71	27	0.000
(6 درجات)	طالبة	18	4.94	1.11			
الكُلّي	طالب	11	19.55	6.36	2.69	27	0.012
(30 درجة)	طالبة	18	24.44	3.50			

ويُلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، حيث بيّنت نتائج اختبار ت أنّ هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الطالبات في المقياس ككل، وفي مهارة النقد والتمحيص ومهارة الشكّ المنهجي على وجه الخصوص، وهذا كافٍ لرفض الفرضية الصفرية الثانية التي نصّت على " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في أدائهم على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي**"، وقبول الفرضية البديلة التي نصّت على أنّه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطي درجات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في أدائهم على التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الفلسفي ولصالح الطالبات" خاصة في المهارتين السابق ذكرهما.

وتنسجم هذه النتائج مع أدبيات سابقة أكدت ميل الإناث إلى تبنّي أساليب تفكير أكثر تأملاً وتحليلاً عند التعامل مع المشكلات الفكرية، وهو ما أشار إليه ليبمان (2020) الذي أوضح أن الفلسفة للأطفال تُعزّز لدى الطالبات بشكل خاص قدرتهنّ على النقد المنهجي والتأمل العقلي المستمر، كما تدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة (Topping, 2023) بأنّ الطالبات غالبًا ما يُظهرن تفوقًا في مجالات التفكير التحليلي المرتبط بإعادة التقييم والنقد البناء مقارنة بزملائهن الذكور.

في المقابل، لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في أربع مهارات أخرى، وهي :الحوار، التسامح الفكري، التحليل والتركيب، والتنبؤ واستشراف المستقبل، فأثر البرنامج التدريبي في هذه الجوانب كان متقاربًا بين الذكور والإناث، ما يعكس نجاعة البرنامج في تعزيز قدرات التفكير الفلسفي الأساسية بشكل متساوٍ دون تحيّز لجنس دون الآخر، ويتفق هذا مع ما أظهرته نتائج دراسة (الخوالدة وآخرين، 2024) من عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا تُعزى إلى متغيّر الجنس في مهارة التحدّث والحوار، مما يعني أنّ مهارة الحوار إذا ما تمّ تدريب الطلبة عليها فإنّ اكتسابها لا يتأثّر بجنس الطالب، ولا يتطلب امتلاكها عند الطلبة مهارات اجتماعية وعقلية متباينة بين الجنسين.

تُعزى الفروق الواضحة لصالح الطالبات في مهارتي النقد والشكّ المنهجي من وجهة نظر الباحثَين إلى عدة عوامل محتملة، من أبرزها أن الطالبات يتمتعن بدرجة أعلى من المثابرة والانضباط الذاتي خلال الأنشطة الصفية التي تتطلب التحليل النقدي، بالإضافة إلى طبيعة المهارات المعززة في مجتمعات البحث الفلسفي، التي تشجع التأمل العميق وإعادة النظر بالمسلمات، وهي مهارات قد تجد الطالبات فيها بيئة خصبة للتفوّق على الطلاب، خاصة في الأعمار المبكرة(Lipman, 2003) .

كما يمكن تفسير هذه النتائج ضمن السياق الثقافي والاجتماعي؛ إذ قد تتسم طالبات المرحلة الأساسية الأولى بدرجة أكبر من الالتزام والميل إلى الأنشطة الصفية المنظّمة، مما يمنحهن تفوقًا في مجالات التفكير المنهجي والمنظم مقارنة بالذكور الذين قد يميلون إلى التفكير السريع أو الانفعالي، ومن ناحية أخرى، يشير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات الحوار والتسامح الفكري والتحليل والتركيب واستشراف المستقبل إلى أن هذه الجوانب من التفكير الفلسفي قد تكون أكثر ارتباطًا بالخبرات التربوية المشتركة التي يقدمها البرنامج التدريبي، بدلاً من أن تكون مرتبطة بخصائص فردية متعلقة بالجنس، وهذا يعزز أهمية البرامج التربوية التي تركز على بناء مجتمعات بحثية مشتركة بين الطلبة دون تحيز، كما أوصى بذلك ليبمان، وبناءً على هذه النتائج، تتضح أهمية تصميم برامج فلسفية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة وتعزز جميع أبعاد التفكير الفلسفي بطريقة تكاملية، مع ضرورة تقديم دعم إضافي لتحفيز الطلبة الذكور تحديدًا على تطوير مهاراتهم في مجالي النقد والتمحيص والشكّ المنهجي.

هذا ويمكن القول إن هذا البرنامج التربوي المطور المستند إلى نظرية ماثيو ليبمان، والذي يحلو للباحثين تسميته (أطفالنا، فلاسفةٌ مُدهشين) إنّما يمثل أداة فعّالة في تنمية مهارات التفكير الفلسفي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، وتُعلي نتائجه من قيمة تبني برامج فلسفية للأطفال بشكل منفصل عن أو متمازج مع المناهج الدراسية، سعيًا لتحقيق تفكير أبعد، وتعلّم أعمق وأكثر فاعلية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان:

- تعميم البرنامج المطوّر المستند على نظرية ليبمان في فلسفة الأطفال (P4C) على الصفوف الثلاثة الأولى ومعلميها باعتباره برنامجًا قائمًا على معايير علمية، أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الفلسفي.
- التوسّع الأفقي والعمودي في محتويات هذا البرنامج الفلسفي، وتطويره ليناسب المراحل الدراسية الأعلى والأدنى من مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى التي طُبّق عليها.
- تركيز المعلمين على الطلبة الذكور في إكسابهم مهارات التفكير الفلسفي، وبشكل خاص مهارة النقد والتمحيص، ومهارة الشك المنهجي، لأنّ الدراسة الحالية أثبتت تفوّق الطالبات على الطلاب في هاتين المهارتين.
- إجراء دراسة وصفية تهدف إلى قياس مستوى مهارات التفكير الفلسفي لدى معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى.

إجراء دراسة تجريبية لتنمية مهارات التفكير الفلسفي لدى الأطفال مستندة إلى مدارس فلسفية أخرى غير فلسفة ماثيو ليبمان.

المصادروالمراجع

أبو صافي، س.، والقضاة، م. (2024). الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي (التحديات والتوجهات)- مراجعة منهجية. *دراسات العلوم التربوية، 51* (3)، 201-216

أبو هلال، س.، ومنصور، ع. (2023). درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية،7*(31)، 59- 76

أبو عجيلة، ن. (2023). تعليم مهارات التفكير الفلسفي بين الآمال والتحديات، *مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية*.

إبراهيم، س. ر. (2018). فاعلية برنامج مقترح في ضوء القيم الفلسفية في تنمية مهارات التسامح الفكري والتفكير الفلسفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف*.

أحمد، أ.، زيدان، م.، العوضي، م.، وعزام، أ. (2023). فاعلية برنامج إثرائي متعدد الوسائط لتنمية مهارات التفكير الفلسفي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 20*(140)، 277- 332.

آل جهجاه، ج.، والخيّال، ل. (2024). الفلسفة في أدب الطفل القصصي ونموذج مقترح في ضوء رؤية 2030. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 117* (117)، 1327-1444.

بكر، ف. ح. (2023). فاعلية برنامج إثرائي قائم على المدخل التخيلي لتنمية مهارات التفلسف لدى تلاميذ التعليم الأساسي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 140، 378-405

حمزة، م. (2023). برنامج مقترح قائم على المدخل الإنساني لتنمية بعض مهارات التفكير الفلسفي والميل نحو التفلسف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 140، 137 - 196

الحوارات، ع. (2022). تدريس التفكير الفلسفي في المدارس الأردنية: أولويات ومبررات. *رسالة المعلم*، 1(59)، 66- 68

خصاونة، و. (2023). درجة استخدام معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى ومعلماتها مهارات التفكير العليا في مدارس تربية لواء بني عبيد بمحافظة إربد. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 23* (1)، 393- 411.

دسوقي، ر. (2017). فعالية برنامج قائم على الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية والوجدانية للقيادة الذاتية في تنمية مهارات التفكير الفلسفي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الإسكندرية. *رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية*.

الزعبي، ص. (2024). درجة تضمين مهارات التفكير العليا في مناهج الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، 7* (29)، 31- 68

السيد، م.، عبد الوهاب، ع.، حمزة، م. (2024). فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير الفلسفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة بنها للعلوم الإنسانية، 3* (5)، 1- 37

شحاتة، ح.، زينب، ن. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شوري، ج. (2023). فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي من خلال تدريس مقرر الحديث والسيرة للصف السادس الابتدائي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 91*، 84-113.

عبد القادر، ر. (2023). فاعلية دورة التقصي الثنائية لدنكس في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *المجلة المصرية للتربية العلمية، 26* (2)، 134- 176.

العجمي، م.، والعجمي، م. (2023). درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية بدولة الكويت لمهارات التفكير الإنتاجي من وجهة نظرهم. *دراسات: العلوم التربوية، 50* (3)، 301-312

العنزي، ب. (2023). اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي والغربي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 109(109)، 343- 398

القحطاني، أ.، والسالم، و. (2023). معوقات إكساب الأطفال لمهارات التفكير العليا من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي بمؤسسة بصيرة وسبل التغلب عليها. *مجلة البحوث التربوية والنوعية، ع18*.

ليبمان، م. (2020). *الفلسفة تدخل المدارس*. (ط1). بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون

المركز الوطني لتطوير المناهج. (2024). الإطار الخاص لمبحثي: الفلسفة وعلمي النفس والاجتماع ومعاييرهما ونتاجات تعلمها ومؤشرات أدائها، عمّان.

منشورات اليونسكو. (2009). تدريس الفلسفة في العالم العربي، قطاع العلوم الاجتماعية والإنسانية، فرنسا.

نوري الشيخ، أ. (2022). *برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الفلسفي والوعي الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الدول العربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم بحوث ودراسات التربية.

الهاشمي، ح. (2016). *تدريس الفلسفة للأطفال*. القاهرة: نيو لينك الدولية للنشر والتدريب.

وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. (2019). مهارات التفكير الناقد والفلسفي- كتاب الطالب للمرحلة الثانوية. الرياض.

References

Akpojaro, J. Firth, R. & Lacey, M. (2022). *Understanding Philosophy*. London: Usborne publishing LTD

Anderson, A. (2020). Categories of Goals in Philosophy for Children. *Studies in Philosophy and Education, (39), 607-623.*

Arda, T. B., Burroughs, M. D., & Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social–emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *16*(1), 5.

Ciubotariu, I. I. (2024). Reflections: Enhancing critical thinking in science education by implementing philosophy elements into training. *mSphere*, *9*(7), e00399-24. https://doi.org/10.1128/msphere.00399-24

Deutsche UNESCO-Kommission. (2005). *Philosophie – eine Schule der Freiheit, Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland*. Bonn

DK (2022). *What's the Point of Philosophy? (DK What's the Point of?)*. USA

DK (2022). *Children's book of Philosophy? (DK What's the Point of?)*. USA

Favero, L., Pérez-Ortiz, J. A., Käser, T., & Oliver, N. (2024). *Enhancing critical thinking in education by means of a Socratic chatbot*. arXiv preprint arXiv:2409.05511. https://arxiv.org/abs/2409.05511

Gaut, B., & Gaut, M. (2013). *Philosophy for young children: a practical guide. Routledge*. USA

International Council of Philosophical Inquiry with Children. (2023). *What Is philosophy for/ with Children?* From https://www.icpic.org/

Işıklar, S., & Öztürk, Y. A. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem-solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research, 9*(1), 130-142.

Karadağ, F. (2023). Çocuklar için felsefe öğretim programının özel öğrenme güçlüğü olan çocukların soru oluşturma becerileri üzerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 7*(3), 570-587.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge university press.

Lipman, M. (1976). *Lisa*. New Jersey: Montclair State College, Upper Montclair'.

Morris, M.J.L. (2017). *An Examination of Philosophy with Children as a Material discursive Practice in a Year 7 Classroom. Doctor of Philosophy*, University of Wales Trinity Saint David

Oyler, J. (2016). *Philosophy with children: The Lipman-Sharp approach to philosophy for children*. In Peters, M. (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*.

OZTURK, O., & Günay, K. (2023). Integrating Critical Thinking by P4Cs Into EFL Classes Through Integrated Language Skills. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods, 1(4).*

Petropoulos, G. (2021). Fink's notion of play in the context of philosophical inquiry with children. *Childhood and Philosophy, 17*, 1-24.

Serin, N. (2023). The effect of philosophy for children and communitues (P4C) on preservice teachers' attitudes to critical thinking and perception of critical reading self-efficacy. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 8*(20), 384-415.

Topping, K. J. (2023). *Improving Thinking in the Classroom: What Works for Enhancing Cognition*. Taylor & Francis.

Unal, U., & Gunes, G. (2024). The effect of Philosophy for Children (P4C) activities on the development of moral perception and social rules of preschool children. *Journal of Childhood, Education & Society, 5*(2), 238-255.