فاعلية استخدام نموذج "آدى وشاير" لتدريس الفلسفة فى تنمية الحساسية الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعـــداد

أ.د/ إبراهيم محمد سعيد إبراهيم

أستاذ المناهج وطرق تدريس

المواد الفلسفية المتفرغ

كلية التربية- جامعة الزقازيق

د/ رانيا محمد إبراهيم محمد

مدرس المناهج وطرق التدريس

وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية- جامعة الزقازيق

أ/ إيمان نجاح محمد يوسف

معيدة بقسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

بحث مشتق من الرسالة الخاصة بالباحثة

فاعلية استخدام نموذج "آدى وشاير" لتدريس الفلسفة فى تنمية الحساسية الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعـــداد

أ.د/ إبراهيم محمد سعيد إبراهيم
أستاذ المناهج وطرق تدريس
المواد الفلسفية المتفرغ
كلية التربية- جامعة الزقازيق

د/ رانيا محمد إبراهيم محمد
مدرس المناهج وطرق التدريس
وتكنولوجيا التعليم
كلية التربية- جامعة الزقازيق

أ/ إيمان نجاح محمد يوسف
معيدة بقسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

الملخـــص

هدف البحث الحالى إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج "آدى وشاير" لتدريس الفلسفة فى تنمية الحساسية الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تطلب البحث تدريس وحدة "مبادئ التفكير العلمى" من كتاب الفلسفة المقرر على طلاب الصف الأول الثانوى فى ضوء خطوات نموذج "آدى وشاير" كما تطلب أيضًا إعداد مقياس الحساسية الخلقية، وقد تكونت عينة البحث من (٧٦) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ضابطة (٤٠) وتجريبية (٣٦)، وقد أظهرت نتائج البحث أن لنموذج "آدى وشاير" فاعلية عالية فى تنمية الحساسية الخلقية فى مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

مقـــدمـــة:

لم تَعُد الفلسفة فى عصرنا مقصورة على التأمل النظرى فى قضايا الوجود والحياة، بل أصبحت ذات قيمة ووظيفة اجتماعية بحيث ما نعلمه للطلاب لا يكون منعزلًا عن جوانب الحياة التى يعيشونها، فيصبح تدريس الفلسفة نشاطًا وفعلًا يقوم به الطالب لا تلقينًا يؤديه المعلم.

وعليه فإن تعليم المواد الفلسفية لا يتم من خلال التلقين، وإنما يتم من خلال التعلم النشط والمشاركة الفعالة من الطالب فى المواقف التعليمية، مما يؤدى إلى فهم واستيعاب الحقائق الفلسفية والمشكلات الاجتماعية وبناء القيم والسلوكيات الأخلاقية. (محمد زيدان، ٢٠٠٨، ٧٣)(*)

وفى هذا الصدد فإن تدريس الفلسفة له وجه أخلاقى نظرًا لأنها تدور حول ثلاثة محاور أساسية وهى: المعرفة (الأبستمولوجيا)، الوجود (الأنطولوجيا)، القيم (الأكسيولوجيا). (رزنيك، ٢٠٠٥، ٨)

وهذا بدوره يتطلب تأكيد العلاقة بين الفلسفة والأخلاق، فمهمة الفلسفة الخلقية إيقاظ إحساس الفرد بالقيمة الخلقية الإنسانية كى تتجه نحو المثل العليا الراقية، فاحتياجنا للتربية الخلقية اليوم أشد ما يكون من أى عصر مضى، ويرجع ذلك إلى تردى الجانب الأخلاقى سواء على المستوى العالمى أو المستوى العربى الإسلامى. (فاطمة سالم، ٢٠٠٧، ٢٤-٢٥)

ويتضح مما سبق أن للفلسفة دورًا مهمًا فى تنمية الحس الخلقى وتعميق دور الضمير فى نفوس الطلاب بما يساعدهم على التصرف الصائب فى المواقف والمشكلات الأخلاقية التى تواجههم فى المجتمع مما يجعلهم قادرين على إدراك وفهم تلك المشكلات والتمييز بين الخير والشر.

ونظرًا لذلك فإن إحساس الفرد بالمسئولية تجاه ذاته والآخرين أثناء التعامل مع المشكلات الأخلاقية يجعله يشعر بالرضا عن نفسه والتوافق معها ومن ثم التوصل إلى مستوى من الحس الخلقى يساعده على التفكير الصحيح وينمى لديه القدرة على التصرف الصائب فى المواقف الأخلاقية. (وحيدة الركابى، ٢٠١٧، ١٤١).

لذا يُعد تنمية الحس الخلقى ضرورة حياتية يجب أن تسعى التربية إلى تحقيقها لتكوين إنسان واعٍ قادرٍ على التعامل مع الآخرين على أسس ومعايير أخلاقية تجعله يُصدر أحكامًا صحيحة عندما يواجه مشكلة تتعلق بالصواب والخطأ.

(*) اتبعت الباحثة نظام التوثيق التالى (اسم المؤلف، السنة، رقم الصفحة)

ومن أبرز النماذج التى تناولت الحس الخلقى، نموذج "رست" بمكوناته الأربع (الحساسية الأخلاقية، والحكم الأخلاقى، والدافعية الأخلاقية، والشخصية الأخلاقية) حيث تناول مفهوم الحساسية الخلقية فى ضوء التكامل بين المعرفة والانفعال، لذا تُعتبر هى النواة الأولى للسلوك الأخلاقى فبدونها لا يدرك الفرد القضية الأخلاقية، فهى تشمل الوعى بدوافع ومشاعر الذات، وكذلك دوافع ومشاعر الآخرين. (Sadler, 2004, 341)

كما أشار "نارفاز وآخرون" بأن الحساسية الأخلاقية أولى المهارات الأساسية للتفكير الأخلاقى والتى تعنى وعى وإدراك الفرد بالسلوكيات المرتبطة بالحدث أو الموقف وكيف يُؤثر كل سلوك فى رفاهية الآخرين وبذلك تتضمن المهارات التالية (معرفة بالمفاهيم الأخلاقية، فهم المشكلة الأخلاقية، تحديد المشكلة الأخلاقية).(Narvaez, et al, 2001, 8)

بالإضافة إلى ما سبق هناك مهارات أخرى للحساسية الخلقية تتمثل فى (وعى الفرد بانفعالاته وقدرته على التعبير عنها، واكتساب مهارات التعاطف، واتخاذ الدور، والتواصل مع الآخرين، والعمل بجد فى المجموعات المختلفة، واتباع القواعد الاجتماعية، وتوليد تفسيرات مختلفة للموقف). (Tongsuebsai, et al, 2015, 720)

ونظرًا لأهمية تنمية الحساسية الخلقية لدى الطلاب، فيتطلب ذلك الاهتمام بالجوانب الوجدانية والاجتماعية وتوفير البيئة الصفية التى تهيئ نماذج القدوة قولًا وعملًا من خلال الممارسات والتفاعلات والعلاقات بين الطلاب سواء داخل حجرة الفصل أو خارجها. (سهير الجيار، ٢٠٠٦، ٢٠)

ولقد أكدت بعض الدراسات والبحوث التربوية على أهمية تنمية الحساسية الخلقية، كبحث (ميساء مصطفى، ٢٠٠٧) والذى توصل لفعالية استخدام استراتيجية مقترحة فى تنمية مهارات التفكير الأخلاقى المتمثلة فى (الحساسية الخلقية، والاستدلال الخلقى، والاختيار الخلقى، والحكم الخلقى) من خلال تدريس مادة الفلسفة، كما أكد بحث (تهانى محمد ،٢٠١٣) على تنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقى لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية وذلك من خلال تدريس وحدة مقترحة فى الحرب البيولوجية باستخدام مدخل التحليل الأخلاقى، وذلك لما أتاحه هذا المدخل من فرص للنقاش والحوار وإقامة جدل علمى أخلاقى ساعد فى تنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقى المتمثلة فى (معرفة بالمفاهيم الأخلاقية، والفهم الأخلاقى، وتحديد المشكلة

الأخلاقية، والاختيار الخلقى)، كما هدف بحث (Tongsuebsai, et al، 2015) إلى تنمية مهارات الحساسية الخلقية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

لذا اتجه كثير من التربويين نحو نظريات التعلم والنمو العقلى والمعرفى، لفهم الكيفية التى يتصرف بها الطلاب واتخاذ القرار فى المواقف الأخلاقية التى تقابلهم، لذا سوف يحاول البحث الحالى التعرف على نموذج "آدى وشاير" أو برنامج "تسريع التفكير" لما له من أهمية فى إحداث عملية التعلم.

ويستند نموذج "آدى وشاير" إلى نظرية بياجيه (البنائية المعرفية) حيث يتضح فيها النشاط المستمر للمتعلم، ونظرية فيجوتسكى (البنائية الاجتماعية) حيث أكد فيجوتسكى أن عملية التعلم تحدث عن طريق التفاوض الاجتماعى بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم. (Lin, et al, 2003, 143)

كما تأتى أهمية نموذج آدى وشاير فى أنه يجمع بين أساليب واستراتيجيات تدريس حديثة مثل التعلم التعاونى، والعصف الذهنى، والحوار والمناقشة، والتساؤل الذاتى، والتفكير بصوت مرتفع، وحل المشكلات، وطرح الأسئلة بصورة منظمة، مما يجعل الطالب لديه القدرة على التعامل مع المواقف والمشكلات المحيطة به. (كريم هلال، فاطمة الجبورى، ٢٠١٥، ٨٩-٩٠)

وتسير مراحل نموذج "آدى وشاير" أو (برنامج تسريع التفكير) من خلال أربع مراحل أساسية حددها "آدى" وهى: (Adey, 1999, 5-7)

١- **مرحلة الإعداد (مرحلة المناقشات الصفية):** يقصد بها المناقشات التى يجريها المعلم مع الطلاب حول النشاط وطريقة تنفيذه ، كما يقوم بتقسيم الطلاب إلى عدة مجموعات ويقوم بطرح الأسئلة المرتبطة بالنشاط على الطلاب، ثم إعطاء الطلاب الفرصة للمناقشة.

٢- **مرحلة التضارب المعرفى:** يقوم المعلم بتقديم مواقف تعليمية تكون بمثابة مفاجأة للطلاب، لكونها متعارضة مع توقعاتهم أو مع خبراتهم السابقة، وبالتالى يتكون لدى الطلاب حالة من الحيرة تدفعهم إلى تنفيذ النشاط للتمكن من حل إشكالية التضارب المعرفى.

٣- **التفكير فى التفكير:** يقصد بها وعى الطالب وقدرته على التفكير فيما تم الوصول إليه بعد تقديم المعلم مواقف جديدة، حيث تهدف هذه المرحلة إلى إيجاد الوعى عند المتعلم بحيث تجعله يدرك معنى ما يقول وما يعمل للتوصل إلى حل المشكلة.

٤- **مرحلة التجسير:** يقصد بها ربط الخبرات التى حصل عليها الطالب فى هذا النشاط مع خبراته فى الحياة العملية وفى المواد الأخرى مما يؤدى إلى تكوين صورة متكاملة للمعرفة.

ونظرًا لأهمية نموذج "آدى وشاير" فى التعليم والتعلم، فقد تعددت الدراسات والبحوث التربوية التى أكدت فاعليته كأحد نماذج التعلم الحديثة، حيث استهدفت دراسة (نبيل المغربى، ٢٠٠٥) قياس أثر مشروع تحفيز التفكير الذهنى لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا على تنمية بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية، ودراسة (كريم هلال، فاطمة الجبوري، ٢٠١٥) التى أكدت على فعالية أنموذج تسريع التفكير فى التحصيل والذكاء الوجدانى لدى طالبات الصف الأول المتوسط فى مادة التاريخى، ودراسة (أمل أبو حجلة، ٢٠٠٧) التى أكدت أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع.

ونظرًا لما أكدته العديد من الدراسات السابقة والبحوث التى نادت بضرورة تبنى نموذج "آدى وشاير" فى عمليتى التعليم والتعلم فإن الدراسة الحالية تحاول معرفة فاعلية استخدام نموذج "آدى وشاير" لتدريس الفلسفة فى تنمية الحساسية الخلقية.

الإحساس بالمشكلة:

بالنظر إلى واقع تدريس مادة الفلسفة فى المرحلة الثانوية نجد أنه لا يزال التركيز على المعرفة لذاتها التى يكتسبها المتعلم دون النظر إلى كيفية معالجتها وتنظيمها داخل بنيته المعرفية، كما رأت الباحثة أن كثيرًا من مشكلات مجتمعنا الراهنة هى مشكلات أخلاقية فى صميمها وهذا يرجع إلى قصور وتدهور الجانب الأخلاقى والتربية الخلقية، لذا يجب أن نولى اهتمامًا بهذا الجانب، لأنه من أهم جوانب شخصية الإنسان وفى هذا الصدد دعت الحاجة إلى الاهتمام بتنمية الحساسية الخلقية باعتبارها أولى مستويات التربية الخلقية، كما تعتبر الحجر الأساس لبناء المجتمع المتكامل وتجعل الفرد مسئولًا عن تصرفاته تجاه ذاته والآخرين.

فهناك العديد من الدراسات والبحوث التربوية التى أكدت ضرورة الاهتمام بتنمية الحساسية الخلقية لدى المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة، لأن الطلاب يعانون من ضعف ملحوظ فى تلك المهارات ومنها دراسة (ميساء مصطفى، ٢٠٠٧)، (تهانى محمد ٢٠١٣،)، (Tongsuebsai, et al، 2015)

وتأكيدًا على مشكلة البحث الحالى، قامت الباحثة بمقابلة عدد من موجهى المواد الفلسفية ومعلميها بالمرحلة الثانوية وتم معرفة آرائهم بشأن تدريس الفلسفة بالصف الأول الثانوى وحول استخدام الطرق والاستراتيجيات الحديثة، ومدى إسهام الطرق الحالية فى تنمية الحساسية الخلقية حيث أشار معظمهم إلى أن الطرق المعتادة هى المتبعة فى التدريس، وأن تنمية الحساسية الخلقية تحتاج إلى مزيد من العناية ولا يتم ذلك إلا من خلال الاستراتيجيات والنماذج التربوية الحديثة.

كما أجرت الباحثة دراسة استكشافية تمثلت فى مقياس الحساسية الخلقية، وتطبيق هذا المقياس على عينة عشوائية قوامها (٣٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى بإحدى المدارس الثانوية التابعة لإدارة ديرب نجم التعليمية، وقد أشارت نتائج المقياس إلى أن النسبة المئوية لمتوسط درجات العينة بلغت (٣١,٦٧%) ويعتبر هذا مؤشر على وجود انخفاض وقصور فى امتلاك الطلاب لمهارات الحساسية الخلقية، لذا دعت الحاجة إلى الإستناد إلى نماذج واستراتيجيات حديثة تسهم فى تنمية الحساسية الخلقية.

مشكلة البحث وأسئلته:

تمثلت مشكلة البحث الحالى فى وجود ضعف فى الإحساس الخلقى لدى طلاب الصف الأول الثانوى، الأمر الذى استوجب من الباحثة استخدام نموذج "آدى وشاير" لرفع مستوى الحساسية الخلقية، وللتصدى لتلك المشكلة تم وضع السؤال الرئيس التالى:

"ما فاعلية استخدام نموذج "آدى وشاير" فى تدريس الفلسفة لتنمية الحساسية الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوى"؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما صورة وحدة (مبادئ التفكير العلمى) المراد إعادة صياغتها باستخدام نموذج "آدى وشاير"؟

٢- ما مهارات الحساسية الخلقية التى يجب تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟

٣- ما فاعلية نموذج "آدى وشاير" لتدريس الفلسفة فى تنمية الحساسية الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالى إلى:

١- بيان فاعلية نموذج "آدى وشاير" لتدريس الفلسفة فى تنمية الحساسية الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

أهميـــة البحـــث:

تتضح أهمية البحث الحالى فى أنه قد يفيد الفئات التالية:

١- **واضـعى المنـاهج:** توجيـه أنظـارهم إلـى ضـرورة الاهتمـام بتنميـة الحساسـية الخلقيـة لـدى طـلاب الصـف الأول الثـانوى مـن خـلال تبنـى اسـتراتيجيات ونمـاذج حديثـة كنموذج "آدى وشاير".

٢- **المعلمين:** من خلال تزويدهم بدليل للمعلم يوضح كيفية استخدام نموذج "آدى وشاير" عند التدريس لطلابهم، وكذلك كيفية استخدامه لتنمية الحساسية الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

٣- **الطـلاب:** حيـث يتوقـع أن ينمـى نمـوذج "آدى وشـاير" مهـارات الحساسـية الخلقيـة لـدى طـلاب الصـف الأول الثـانوى، وقـد يفيـد ذلـك فـى تحسـين تعـاملاتهم مـع المواقف الحياتية اليومية.

٤- **البـاحثين:** حيث يشـجع البـاحثين علـى تبنـى أفكـار بحثيـة تهـدف إلـى تنميـة مهـارات الحساسية الخلقية، وكذلك الاستفادة من مقياس الحساسية الخلقية كأداة بحثية فى إعداد مقاييس مماثلة.

حـــدود البحـــث:

اقتصر البحث الحالى على الحدود التالية:

١- عينة من طلاب الصف الأول حيث يمثل هذا الصف أساسًا مهمًا للصفوف التالية من المرحلة الثانوية، كما أنه لا يمثل نهاية مرحلة مما يسهل إجراء تجربة البحث.

٢- بعض مهارات الحساسية الخلقية (معرفة المفاهيم الأخلاقية، تحديد المشكلة الأخلاقية، فهم المشكلة الأخلاقية، اتخاذ القرار الأخلاقى، التعاطف مع الآخرين، اتباع القواعد الاجتماعية).

٣- إعادة صياغة وحدة (مبادئ التفكير العلمى) فى مادة الفلسفة للصف الأول الثانوى باستخدام نموذج "آدى وشاير".

أدوات البحـــث:

- مقياس الحساسية الخلقية (من إعداد الباحثة)

فـــروض البحـــث:

للإجابة عن أسئلة البحث الحالى تم وضع الفروض التالية موضع الاختبار:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس الحساسية الخلقية ككل وفى مهاراته الفرعية كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الحساسية الخلقية ككل وفى مهاراته الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدى.

٣- توجد فاعلية لاستخدام نموذج "آدى وشاير" فى تنمية الحساسية الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

إجـــراءات البحـــث:

للإجابة عن أسئلة البحث الحالى والتحقق من صحة فروضه تم اتباع الإجراءات التالية:

١- الإطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالى (نموذج آدى وشاير- الحساسية الخلقية).

٢- إعادة صياغة وحدة (مبادئ التفكير العلمى) للصف الأول الثانوى العام باستخدام نموذج "آدى وشاير" وإعداد دليل المعلم وعرضه على مجموعة من المحكمين ثم إجراء التعديلات فى ضوء آرائهم.

٣- اختيار عينة البحث من طالبات الصف الأول الثانوى وتقسيمهم إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة).

٤- تطبيق مقياس الحساسية الخلقية قبليًا على عينة البحث ورصد الدرجات للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين.

٥- تدريس الوحدة المختارة باستخدام نموذج "آدى وشاير" للمجموعة التجريبية وتدريس نفس الوحدة للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

٦- تطبيق مقياس الحساسية الخلقية بعديًا على عينة البحث ورصد الدرجات.

٧- المعالجة الإحصائية للبيانات.

٨- التوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

٩- تقديم التوصيات والمقترحات فى ضوء نتائج البحث.

أدبيـــات البحـــث:

المحور الأول: نموذج" آدى وشاير" لإسراع النمو المعرفى:

يُعد نموذج "آدى وشاير" من النماذج التدريسية الحديثة حيث يهتم بنشاط المتعلم وإيجابيته فى عمليتي التعليم والتعلم ويشجعه على أن يُعبر عن أفكاره ويتيح له الفرصة لاستخدام الأفكار الجديدة التى اكتسبها فى الأنشطة التعليمية فى مواقف جديدة.

ويستند نموذج "آدى وشاير" على أفكار بياجيه فى الصراع المعرفى والعمليات المخططة وعملية التفكير المخطط والمنظم، بالإضافة إلى أفكار فيجوتسكى فى البنائية الاجتماعية. (Lin, etal, 2003, 143)

١- الأساس النظرى الذى يقوم عليه نموذج "آدى وشاير".

أ) نظرية بياجية فى النمو المعرفى:

تُعَد نظرية بياجيه فى النمو المعرفى من أوائل النظريات التى اهتمت بالنمو العقلى المعرفى ولم تقتصر على دراسته فقط، وإنما درست النمو الاجتماعى والانفعالى والأخلاقى واللغوى على اعتبار أن مظاهر النمو المختلفة مرتبطة ببعضها البعض، كما رأى بياجيه أن تفاعل الطالب ضرورى لتطوير قدراته الفكرية حيث يظهر ذكاء الطالب فى كيفية وسرعة تكيفه مع البيئة. (حسام مازن، ٢٠٠٩، ١٧٤)

ويُعرف النمو المعرفى بأنه: "سلسلة من عمليات اختلال التوازن واستعادة التوازن أثناء التفاعل مع البيئة، وذلك باستخدام عمليتي التمثيل والمواءمة بصورة متكاملة". (محمد عطيو، عبد الرازق عبد القادر، ٢٠٠٩، ١٠١-١٠٢)

ومما سبق يتضح أن النمو المعرفي يحدث نتيجة التفاعل بين عوامل النضج البيولوجى والبيئة الطبيعية والاجتماعية والتوازن، فعن طريق هذا التفاعل يكتسب الفرد خبرات مباشرة حيث يقوم بتوظيفها في البيئة التى يعيش فيها مما يؤدى إلى تنظيم البنية المعرفية لديه.

ب) النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكى:

يحدث النمو المعرفى عند "فيجوتسكى" بصورة أفضل من خلال التفاعل والتفاوض الاجتماعى والتعلم التعاونى، فالتحدث والتبادل والمناقشة مع الآخرين يطور أبنيتنا المعرفية والعقلية لأن المتعلم مُعد بيولوجيًا للغة والتواصل مع الآخرين وتبادل خبراته معهم. (نايفة قطامى، ٢٠١٣، ١٧١).

(ب-١) الأسس النظرية التى تقوم عليها البنائية الاجتماعية لفيجوتسكى:

- المتعلم الاجتماعى: حيث يبنى المتعلم معرفته بشكل إيجابى وسط مجموعة من الأفراد مثل (زملائه- المعلم- الوالدين) ويتبادل معهم الأفكار والمعلومات للوصول إلى حلول مع إثبات صحتها.
- عملية تعلم المحتوى: تتم من خلال التفاعل والتفاوض الاجتماعى والمناقشة وتبادل الآراء مع الآخرين.
- حيث يؤكد "أحمد محمد" على أهمية التفاوض الاجتماعى لكونه:
  - أسلوب حيوى للتشاور والتنوع الفكرى بين أفراد المجتمع الواحد.
  - يساعد على تنظيم واحترام أفكار وآراء الآخرين. (أحمد محمد، ٢٠١٨، ٣)
- يقدم المحتوى التعليمى فى صورة مهام أو مشكلات ذات صلة بحياة المتعلمين، مما يتيح لهم الفرصة لبناء المعرفة.
- السقالات المعرفية: تقدم للمتعلم بهدف مساعدته على تخطى الفجوة بين ما يعرفه وما يسعى لمعرفته من خلال المعلم أو أحد الزملاء. (عفت الطناوى، ٢٠١٥، ٢٠٤-٢٠٥) وتقوم السقالات المعرفية على مبدأ المشاركة بين المعلم والمتعلم بهدف مساعدته فى إنجاز المهام المطلوبة عن طريق تقديم توجيهات لفظية ووسائل واقتراحات من قبل المعلم، ويمكن التخلى عن استخدامها كلما أصبح المتعلم أكثر استقلالًا وقادرًا على إنجاز المهام المطلوبة بنفسه.
- العمل التعاونى: من خلال إتاحة الفرصة للطلاب للعمل فى مجموعات فى جو يسوده التعاون والعمل بروح الفريق للقيام بالأنشطة العلمية المختلفة.

٣- العلاقة بين الأفكار الرئيسة لنظريتى "بياجيه وفيجوتسكى" ومراحل "نموذج آدى وشاير" بما يلى: (Oliver,etal, 2012, 5)، (Mustafa& Abu Jado,2014,166)

- مرحلة الإعداد المادى (المناقشات الصفية): نالت هذه المرحلة اهتمامًا من بياجيه وفيجوتسكى، حيث يؤكدان على أهمية تهيئة الطالب لمهام وأنشطة التعلم.
- مرحلة الصراع المعرفى: ترتبط هذه المرحلة بفكرة بياجيه حول التوازن حيث يعطيها أهمية كبيرة لأنه يرى أنه لا يمكن أن يحدث التعلم ما لم يتعرض الطالب لحالة من عدم الاتزان تدفعه للبحث عن المعرفة ومن ثم إعادة التوازن المعرفى مرة أخرى.

- مرحلة البناء الاجتماعى: أكد فيجوتسكى أن بناء المعرفة عملية اجتماعية وتعاونية حيث يرى أن عملية التعلم تتم من خلال تعاون الطالب مع معلمه وأقرانه مما يساعد على تكوين المعرفة، بينما يرى بياجيه أن بناء المعرفة يجب أن يتم ذاتيًا بواسطة الطالب نفسه، ولكنه يرى أن البيئة الاجتماعية هى التى توجد الصراع المعرفى.
- مرحلة ما وراء المعرفة (التفكير فى التفكير): ترتبط هذه المرحلة بفكرة فيجوتسكى حول اللغة كوسيط للتعلم وأداة للتفكير حيث تساعد على تشكيل عقول الطلاب، وبالتالى ترتبط بفكرة ما وراء المعرفة والتى تعنى وعى الطالب بتفكيره من خلال تطوير مفرداته.
- مرحلة التجسير: يُقصد بها ربط الخبرات التى حصل عليها الطالب من النشاط مع خبراته فى الحياة العملية، وهذا ما تؤكده البنائية الاجتماعية.

٣- مفهوم نموذج "آدى وشاير":

يُعرف نموذج "آدى وشاير" بأنه: "مجموعة من الفعاليات التربوية تتضمن عددًا من الأنشطة المخططة والمنظمة والمتناسقة بطريقة منهجية تقوم على أساس طرح مشكلة وتوظيف التجريب أحيانًا والتناقض المعرفي أحيانًا أخرى، وتهدف إلى رفع مستوى النمو العقلى عند الطلاب". (عطا درويش، ريم شحادة، ٢٠١٢، ١٣٠).

كما يُعرفه "أحمد محمد" بأنه: "أحد نماذج التعلم القائمة على مبادئ النظرية البنائية لبياجيه والاجتماعية لفيجوتسكى فى تنمية قدرات الطالب فى بناء معرفته بنفسه من خلال بيئة صفية تعليمية تسهم فى تسريع التفكير للحصول على أفكار جديدة ومبتكرة والتفكير بحلول جديدة للتوصل إلى قرارات ويتضمن هذا النموذج أربع خطوات هى (الإعداد والمناقشة، التعارض المعرفى، التفكير فى التفكير، التجسير) توظف فى تدريس الوحدة". (أحمد محمد، ٢٠١٨، ٩).

ومن خلال عرض التعريفات السابقة، يمكن أن تعرف الباحثة نموذج "آدى وشاير" بأنه: نموذج للتدريس الصفى يتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة لتدريس الفلسفة فى المرحلة الثانوية تركز على التفاعل بين الطالب والمعلم، وهى (المناقشات الصفية- التضارب المعرفى- التفكير فى التفكير- التجسير) بهدف تنمية الحساسية الخلقية.

٤- مراحل نموذج "آدى وشاير" لإستراتيجية النمو المعرفى:

يتكون نموذج "آدى وشاير" من أربع مراحل على النحو التالى:

أولًا: مرحلة الإعداد (المناقشات الصفية): Concrete Preparation Stage

هى المناقشات التى يجريها المعلم مع الطلاب حول النشاط التعليمى وطرق تنفيذه، بهدف توضيح الأفكار الرئيسة وتكوين لغة تفاهم مشتركة بين المعلم والطلاب، وتدور المناقشات الصفية حول ثلاث مراحل هى (قبل النشاط – أثناء النشاط – بعد انتهاء النشاط). (سليمان إبراهيم، ٢٠١١، ١٣١)

دور المعلم فى هذه المرحلة:

- تهيئة أذهان الطلاب لطبيعة النموذج وكيفية استخدامه فى التدريس، وكذلك تحديد خلفياتهم المعرفية المسبقة حول طبيعة الموضوع المراد تدريسه.
- تقسيم الطلاب إلى عدة مجموعات وطرح المشكلة عليهم حتى تكون المناقشة مثمرة.
- ميسر ومسهل لعملية التعلم وموجه للأنشطة التى تؤدى إلى تنمية المهارات المعرفية.
- إعطاء الفرصة للطلاب للمناقشة فيما بينهم وتبادل الآراء للتعبير عن الأفكار التى توصلوا إليها. (أمينة الجندى، ٢٠٠٢، ٥٧٦)
- الإجابة عن تساؤلات الطلاب فيما يتعلق بكيفية الإجابة عن الأنشطة التعليمية المطروحة.
- تدوين الأفكار الرئيسة التى تطرحها المجموعات التعاونية.

ويتضح مما سبق مدى ارتباط نظرية فيجوتسكى بهذه المرحلة ويظهر ذلك فى:

- اتباع اسلوب المناقشة فى تناول الموضوعات يساعد المتعلم على فهم نفسه وإحداث تغيير إيجابى فى سلوكه وذلك من خلال احترامه لآراء الآخرين.
- التعلم التعاونى حيث يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة بهدف تشجيع التفاعل الاجتماعى بين أعضاء المجموعة.

وأكدت دراسة (يوسف قطامى، سعاد مصطفى، ٢٠١٥، ٩٠٠) على أن النموذج يضم عدة استراتيجيات عند التدريس منها (الحوار والمناقشة – طرح الأسئلة – العمل التعاونى).

ثانيًا: مرحلة التضارب المعرفى (الصراع المعرفى): Cognitive Conflict Stage

تُعتبر هذه المرحلة هى الفكرة المحورية فى النموذج ويحدث التعارض بين المعارف من خلال تقديم موقف تعليمى لا يتفق مع توقعات الطلاب أو خبراتهم السابقة أو مع خبرات مباشرة

تعرضوا لها مما يسبب لهم الحيرة وإحداث حالة من عدم التوازن فى بنيتهم المعرفية، ونتيجة لذلك تتولد لدى الطلاب حالة من الصراع المعرفى الذى يدفعهم إلى تنفيذ النشاط بحماس. (يسرى دنيور، ٢٠١٤، ٥٥)

الأمور الواجب على المعلم مراعاتها لتحقيق الهدف من مرحلة التضارب المعرفى وهى:

- تقديم الموقف أو المشكلة فى صورة محيرة تتعارض مع المعارف السابقة للطلاب.
- تشجيع الطلاب على النظر إلى المشكلة من وجهات متعددة ومختلفة من أجل الوصول إلى حل المشكلة. (Endler& Bond, 2008, 153)
- إشراك جميع الطلاب فى الأنشطة المتنوعة لحل الموقف أو المشكلة مع التوجيه المستمر لهم.

ثالثًا: مرحلة التفكير فى التفكير:Metacognition Stage

وتبدأ هذه المرحلة بعد انتهاء مجموعات الفصل من البناء الاجتماعى للمعرفة من خلال الأنشطة التى قاموا بها، حيث تقوم كل مجموعة بكتابة تقرير عن النتائج التى توصلت إليها، وتناقشها مع باقى المجموعات داخل الفصل وتتبادل المجموعات الأفكار والأسئلة، ويقوم المعلم بإدارة المناقشات ويطلب منهم التفكير بصوت عالٍ ليعرف تفكيرهم أثناء أداء المهام التعليمية. (Oliver& Venville, 2017, 52-53)

وتهدف هذه المرحلة: إلى إيجاد حالة من الوعى عند الطالب تجعله يدرك معنى ما يقول وما يعمل وتجعله يدرك لماذا يعمل بهذه الطريقة ولماذا يفكر بها، وبالتالى فإن إدراك الطالب ووعيه بتفكيره يساعده فى الوصول إلى حل المشكلة أو الموقف أو النشاط. (Mc Cormack, et al, 2014, 2899) وفى ضوء ما سبق تتعدد استراتيجيات "التفكير فى التفكير" كمرحلة من مراحل نموذج "آدى وشاير" المتمثلة فى (التساؤل الذاتى- التفكير بصوت مرتفع - العصف الذهنى للأفكار).

لذا يتمثل دور المعلم فى هذه المرحلة بتوجيه مجموعة من الأسئلة للطلاب لمراجعة تفكيرهم أثناء إنجاز المهام والأنشطة منها:

- ما الهدف الذى تريد تحقيقه؟
- أى الخطوات بدأت بها، ولماذا؟
- هل كتبت جميع الأفكار المهمة والمرتبطة بالنشاط ؟

- هل لديك أفكار أخرى مرتبطة بهذا النشاط ؟ (يوسف قطامى، ٢٠١٣، ٥٨٨- ٥٨٩)

وتكمن أهمية مرحلة التفكير فى التفكير (ما وراء المعرفة) فى نموذج "آدى وشاير" فى كونها:

- توفر الوقت والجهد عند القيام بمهام معقدة ويتضمن ذلك فهم المواقف والمشكلات قبل التسرع فى الحل، كما تتضمن التخطيط والمتابعة لتقدير الزمن الذى يستغرقه هذا العمل.
- تسهم فى معرفة أخطاء الطلاب الموجودة فى عمليات تفكيرهم، وذلك عن طريق معرفة المعلم خطوة بخطوة لكيفية تقدمهم وتناولهم للمهمة، وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة. (سليمان إبراهيم، ٢٠١١، ٣٦٤- ٣٦٦)
- تجعل المادة التعليمية أكثر مرونة وأكثر وضوحًا فى أذهان الطلاب مما يسهم بشكل فعال فى تغيير الدور السلبى للطلاب للدور الإيجابى المتمثل فى وجود عقول نشطة مفكرة واعية ومدركة لما تتعلمه.

رابعًا: مرحلة التجسير:Bridging Stage

يُقصَد بها: ربط الخبرات التى حصل عليها الطالب فى النشاط الصفى مع خبراته فى الحياة اليومية أو فى تجارب أخرى لديهم. (Millar, et al, 2014, 3)

وفى هذا السياق فإن بناء الجسور الفكرية بين الأنشطة الصفية والحياة العملية أمر ضرورى لإخراج الخبرات التعليمية من الإطار النظرى إلى ميدان التطبيقات العملية، كما أن ربط الخبرات الجديدة بالمواد الدراسية الآخرى يساعد فى نقل خبرات التعليم إلى مجالات الدراسة المتنوعة بالإضافة إلى تكوين صورة متكاملة للمعرفة. (سناء سليمان، ٢٠١١، ٥٧٠)

وعليه يجب على المعلمين اتباع مجموعة من السلوكيات فى البيئة الصفية لإنجاح عملية التدريس باستخدام نموذج " آدى وشاير" منها:

- تشجيع الطلاب على المناقشة للتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم مع زملائهم ومعلميهم.
- إعطاء الطلاب وقت كاف للتفكير فى المهمات والنشاطات التعليمية.
- تقبل آراء الطلاب بصرف النظر عن مدى صحتها من عدمه.
- إعطاء الطلاب التغذية الراجعة الإيجابية بعد الإنتهاء من القيام بالأنشطة.

٥- الأهمية التربوية لنموذج "آدى وشاير":

إن نموذج "آدى وشاير" له أهمية تربوية كبيرة فى عمليتى التعليم والتعلم، وهذا ما أكدته الأدبيات والدراسات التالية:

- يساعد على توليد الأفكار وذلك من خلال التعلم التعاونى والأساليب الحوارية للتعلم. (Unwin, 2014, 27)
- يسهم فى تنمية الجوانب الوجدانية وهذا ما توصلت إليه الأبحاث التالية:

- بحث (أمل أبو حجلة، ٢٠٠٧) الذى أكد أن نموذج "آدى وشاير" يسهم فى زيادة دافع الإنجاز لدى تلاميذ الصف السابع وتنمية مفهوم الذات لديهم وتخفيف قلق الاختبار فى مادة العلوم.
- بحث (Finau, etal, 2018) حيث أثبت أن برنامج "آدى وشاير" لتسريع النمو المعرفى له أثر فعال فى زيادة الدافعية والانجاز لدى الطلاب، كما أنه له تأثير إيجابى على مستويات التنظيم الذاتى لديهم فى مادة الرياضيات.
- بحث (Mustafa& Abu Jado, 2014) الذى أكد فعالية النموذج فى تنمية بعض مهارات الذكاء العاطفى.

وبناءً على ما سبق يتضح أن نموذج "آدى شاير" له أهمية كبيرة فى العملية التربوية، فلم يقتصر على تنمية الجوانب المعرفية فقط بل الجوانب الوجدانية والمهارية وذلك لما أتاحه هذا النموذج من مواقف تجعل الطلاب يفكرون فى المشكلات وكيفية حلها أثناء المناقشة داخل الصف مما ينمى لديهم روح الفريق والعمل التعاونى واتخاذ القرارات الصائبة ويزيد قدرتهم على البحث والتقصى عن المعلومات وبالتالى تطبيق تلك المعلومات فى حياتهم العامة.

المحور الثانى: الحساسية الخلقية: Moral Sensitivity

قبل التطرق إلى هذا الموضوع يجب تحديد الفكرة الأساسية له ألا وهى التربية الأخلاقية لأن الحساسية الخلقية أولى مستويات التربية الأخلاقية، لذا يجب أن تتوافر لدى الطلاب حتى يتسنى لهم حل المشاكل والمواقف الأخلاقية التى تُقابلهم فى حياتهم وتجعلهم قادرين على معرفة مفاهيم أخلاقية جديدة ويكتسبون قيمًا اجتماعية لذا يجب التحدث عن التربية الأخلاقية.

ثانيًا: التربية الأخلاقية:

١- مفهوم التربية الأخلاقية:

تُعرف التربية الأخلاقية بأنها: "المجال الذى ينمى سلوك الشخص على المستوى الذاتى والمستوى الاجتماعى، فمن ناحية الجانب الشخصى يهتم فلاسفة التربية الخلقية بالارتقاء

بالإنسان إلى مستوى الجدارة الخلقية، بحيث يصبح ذاتًا أخلاقية تُمارس على نحو أخلاقى شتى أنواع الفضائل والقيم الرفيعة. أما على المستوى الاجتماعى فيهتم التربويون الأخلاقيون بتأصيل ذات تعرف معنى العدالة الاجتماعية والعطاء الإنسانى ومعنى المسؤولية الاجتماعية تجاه الغير وكذلك المشاركة الاجتماعية فى ممارسة الأعمال الخيرية التى تبعث الرضا والحب فى نفوس الضعفاء وذوى الحاجة". (فاطمة سالم، ٢٠٠٧، ٣٣)

٢- أهداف التربية الأخلاقية فى التعليم:

يُعد الهدف الأساسى من تدريس التربية الأخلاقية أنها تساعد على تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لحل الصراعات فى المواقف الأخلاقية التى قد تواجههم فى الحياة اليومية. (Dolph& Lycan, 2008, 13) كما تتمثل أهداف التربية الأخلاقية فى:

١- اتباع المسلك الأخلاقى فى حياة الطلاب الخاصة والاجتماعية.

٢- القدرة على إصدار الأحكام الدقيقة على المواقف اليومية أو المشكلات أو الأحداث الجارية.

٣- ترسيخ القيم الكونية، مثل احترام حقوق الإنسان والتعاون مع الآخرين. (مجدى إبراهيم، ٢٠٠٣، ٢٦٧)

٤- إعداد طلاب يمتلكون حسًا أخلاقيًا عاليًا.

٥- مساعدة الطلاب على تحديد مفهوم القيم والمبادئ التى تكون معيارًا أساسيًا عند اختيار القرارات المناسبة حول القضايا الأخلاقية.

٣- أبعاد التربية الأخلاقية:

تتمثل أبعاد التربية الأخلاقية فى (العلاقات الإنسانية والإيثار، المواطنة، الشعور والحس الخلقى، الحكم الخلقى). (Ma, 2009, 293)، وما يهمنا هنا هو الحس الخلقى:

- **الحس الخلقى (الحساسية الخلقية):**

لقد كان الفكر الأخلاقى موضع اهتمام قدماء المصريين وكذلك جميع الأمم القديمة من فرس وهنود وصين وغيرهم فقد ظهر الفكر الأخلاقى عند قدماء المصريين فى صورة عقائد دينية تدعو إلى السلوك الطيب الذى يحقق مبادئ العدالة والاستقامة وحب الآخرين. (محمد رشوان، ١٩٩٨، ٣٩)

كما اهتم الفلاسفة منذ سقراط وأفلاطون والأبيقوريين والرواقيين فى العصور القديمة ثم القديس أوغسطين، وتوما الإكوينى، وغيرهم من الفلاسفة فى العصور الوسطى وكذلك "كانت"،

وجون ستيورات ميل، ودوركايم، وغيرهم فى العصور الحديثة بالحس الخلقى حيث أطلقوا عليه تسميات مختلفة فهو الإلزام حينا والواجب حينا آخر والضمير حينا ثالث وبصيرة أخلاقية فى كثير من الأحيان. (عبد الكريم اليمانى، ٢٠٠٩، ٢٧٩)

- **مذهب الحاسة الخلقية عند "شافتسبرى":**

يُعد "شافتسبرى" أول فيلسوف بريطانى طور فكرة الحس الخلقى، حيث نقل الاهتمام من نطاق العقل إلى الوجدان والعاطفة لذلك ربط خيرية الفعل الإنسانى بمدى قدرته على الانسجام بين المشاعر الفردية والمشاعر الاجتماعية. (Lutzen& Ewalds-Kvist, 2013, 320)

- **مفهوم الحاسة الخلقية عند شافتسبرى:**

تُعرف بأنها: "قوة باطنية فطرية يُولد الإنسان مزودًا بها لا تحتاج إلى تفكير أو تأمل عقلى كما تدرك الخير والشر بحدس مباشر وتميز بينهما".

- **وظيفة الحاسة الخلقية عند شافتسبرى:**
  - الحكم على الأفعال الإنسانية بالخير أو الشر يستند إلى العاطفة أو الوجدان.
  - متأصلة فى طبائع البشر، لذا تشبه حاسة الجمال أو قوة التفكير.
  - تنمو الحاسة الخلقية بالتربية الحسنة، وتضعف عن طريق الإهمال. (فايزة شكرى، ٢٠١٧، ١٣٧)

ويتضح مما سبق أن الحاسة الخلقية عند شافتسبرى تختلف عن حواسنا الخمسة المعروفة، لأن الحواس الخمسة تدرك المحسوسات، بينما الحاسة الخلقية ترتبط بالخير وتبتعد عن الشر وهدفها هو مصلحة المجتمع والخير للجميع.

١- مفهوم الحساسية الخلقية:

يُقصَد بها: تفسير ردود أفعال الآخرين ومشاعرهم والقدرة على التعاطف معهم فى المواقف الأخلاقية وفهم كيفية تأثير تصرفات الفرد على رفاهية وتوقعات كل من الذات والآخرين. (Butterfield, et al, 2000, 982)

كما عرّفها "إبراهيم سعيد" بأنها: "أول مستوى من مستويات التربية الخلقية التى يعبر فيها الطالب عن تأثره بالموقف أو الفعل الخلقى ويعبر عن ذلك فى شكل حكم أو قرار فى إطار من المعايير الاجتماعية والدينية". (إبراهيم سعيد ،٢٠٠١، ٢٣٩).

كما أنها تعنى: جعل أصغر المواقف هامة بالنسبة لانتباه الفرد، وبدون تلك الحساسية قد لا يُدرك الفرد القضية الأخلاقية حيث تشمل الوعى بدوافع ومشاعر الفرد وكذلك دوافع ومشاعر الآخرين. (Weaver, 2007, 149)

كما تُعرف بأنها: "المبدأ الخلقى الذى يتخذه الفرد لنفسه يقيس به تصرفاته وأفعاله، ويحكم على تصرفات الآخرين وأفعالهم". (عبد الوهاب جعفر، ٢٠١٣، ٨٧)

ومن خلال العرض السابق يمكن تعريف الحساسية الخلقية إجرائيًا بأنها: أول مستوى من مستويات التربية الخلقية التى تجعل الطالب على وعى بكيفية تأثير تصرفاته وسلوكياته على ذاته والآخرين أثناء تعرضه لموقف أخلاقى ما فيمارس خلاله بعض المهارات المتمثلة فى (معرفة المفاهيم الأخلاقية، تحديد المشكلة الأخلاقية، فهم المشكلة الأخلاقية، اتخاذ القرار الأخلاقى، التعاطف مع الآخرين، اتباع القواعد الاجتماعية).

٢- أهمية الحساسية الخلقية:

تتمثل أهمية الحساسية الخلقية فى أنها تساعد الطلاب على:

- التوصل إلى قرار أخلاقى صائب وصحيح.
- فهم وتطبيق المفاهيم الرئيسة المتضمنة فى المواقف الأخلاقية.
- التعامل مع الآخرين على أسس أخلاقية صحيحة لبناء مجتمع متكامل.
- تطبيق القواعد الاجتماعية التى تساعد عى تحقيق التوازن الاجتماعى.

٣- مهارات الحساسية الخلقية التى اهتم بها البحث الحالى كما يلى:

١- **معرفة المفاهيم الأخلاقية:** لكى يكون الطالب قادرًا على تحديد المشكلة الأخلاقية فلا بد أن يكون على وعى ببعض المفاهيم المرتبطة بالموقف، وكيفية تطبيق المفاهيم على المواقف الأخلاقية التى تواجهه.

- ويمكن تعريف مهارة "معرفة المفاهيم الأخلاقية" إجرائيًا بأنها: معرفة بعض المفاهيم المرتبطة بالموقف الأخلاقى وكيفية تطبيقها فى مواقف آخرى.

٢- **تحديد المشكلة الأخلاقية:** قدرة الطالب على التوصل إلى المشكلة الأخلاقية الحقيقية داخل الموقف ويعبر عن ذلك فى شكل حكم أو قرار.

- ويمكن تعريف مهارة "تحديد المشكلة الأخلاقية" إجرائيًا بأنها: التوصل إلى المشكلة الأساسية فى الموقف الأخلاقى والتعرف عليها بصورة صحيحة وواضحة.

٣- **فهم المشكلة الأخلاقية:** قدرة الطالب على توضيح وتفسير الموقف الأخلاقى من خلال عرض المشكلة الأساسية المرتبطة بالموقف، وكذلك قدرته على إعادة صياغة المشكلة بصورة أخرى.

- ويمكن تعريف مهارة "فهم المشكلة الأخلاقية" إجرائيًا بأنها: تفسير الموقف الأخلاقى وإعادة صياغته بطريقة أخرى.

٤- **اتخاذ القرار الأخلاقى:** "عملية اختيار أفضل الحلول أو البدائل المتاحة والمطروحة حول قضية جدلية تحتاج إلى التفكير بشكل أخلاقى للوصول إلى حل مناسب لها". (تهانى محمد، ٢٠١٣، ٧)

- ويمكن تعريف مهارة "اتخاذ القرار الأخلاقى" إجرائيًا بأنها: اختيار أفضل البدائل فى الموقف الأخلاقى اعتمادًا على القيم والمعايير الاجتماعية.

٥- **التعاطف مع الآخرين:** "إدراك انفعالات الآخرين ومشاعرهم، والتوحد معهم انفعاليًا من خلال التعبيرات غير اللفظية وخاصة تعبيرات الوجه". (راندا المنير، ٢٠١١، ٨٣)

- ويمكن تعريف مهارة "التعاطف مع الآخرين" إجرائيًا بأنها: إدراك انفعالات الآخرين من نبرة صوتهم أو تعبيرات وجههم.

٦- **اتباع القواعد الاجتماعية:** وتتضمن القواعد الاجتماعية ما يلى (الحفاظ على ملكية الآخرين، المحافظة على النظام الاجتماعى، احترام العادات والتقاليد والأعراف والقيم الإسلامية). (سليمان إبراهيم، ٢٠١٠، ١٢٩)

- ويمكن تعريف مهارة "اتباع القواعد الاجتماعية" إجرائيًا بأنها: الالتزام بالقيم والمعايير التى تحكم سلوك الطالب أثناء تعامله مع الآخرين.

إجـــراءات البحـــث:

أ) إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة (مبادئ التفكير العلمى) باستخدام نموذج "آدى وشاير" وعرضه بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين ووضعه فى صورته النهائية.

ب) إجراءات إعداد مقياس الحساسية الخلقية وشملت هذه الإجراءات:

- إعداد استبانة مهارات الحساسية الخلقية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوى للتوصل للقائمة النهائية لمهارات الحساسية الخلقية.
- إعداد مقياس الحساسية الخلقية على النحو التالى:

١- تحديد الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس بعض مهارات الحساسية الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

٢- تحديد مهارات الحساسية الخلقية: تم بناء المقياس فى ضوء القائمة النهائية التى تم التوصل إليها حيث تم الاتفاق على ست مهارات مناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى.

٣- صياغة مفردات المقياس: وتضمن المقياس (٢٦) موقفًا وتم صياغة التعليمات التى تساعد على فهم الطلاب للغرض الأساسى من المقياس وكيفية الإجابة عليه.

٤- عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين وذلك للتعرف على آرائهم وعمل التعديلات اللازمة.

٥- تم تجريب المقياس بعد عرضه على المحكمين وإجراء التعديلات التى أجمعوا عليها على عينة استطلاعية قوامها(٤٠) طالبة من طالبات الصف الثانى الثانوى العام بمدرسة (الشهيد محمد سامى العراقى الثانوية بنات) التابعة لإدارة ديرب نجم التعليمية/ محافظة الشرقية، وذلك لحساب:

أولاً: ثبـــات المقيـــاس.

وقد تم حساب عبارات المقياس بطريقتين (الأولى وهى حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات المقياس ككل، مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، والطريقة الثانية هى حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل (الاتساق الداخلى)) باستخدام برنامج SPSS. Ver. 16 كما هو موضح بجدول (١)

جدول (١)

معاملات ألفا ومعاملات مفردات مقياس الحساسية الخلقية بالدرجة الكلية للمقياس

فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس (ن=٤٠)

رقم المفردة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠,٨٩٧	**٠,٤١٢	١٤	٠,٨٩٠	**٠,٦٦٤
٢	٠,٨٩٦	**٠,٤١٦	١٥	٠,٨٩٤	**٠,٥١٧
٣	٠,٨٩٧	**٠,٤٤٠	١٦	٠,٨٩٢	**٠,٥٧٨
٤	٠,٨٩٥	**٠,٤٥٦	١٧	٠,٨٩٥	**٠,٤٧٧
٥	٠,٨٩٥	**٠,٤٩٥	١٨	٠,٨٩٣	**٠,٥٣٦
٦	٠,٨٩٤	**٠,٥٣١	١٩	٠,٨٩١	**٠,٦١٥
٧	٠,٨٩٤	**٠,٤٨٨	٢٠	٠,٨٨٩	**٠,٧١٥
٨	٠,٨٩٣	**٠,٥٣٥	٢١	٠,٨٩٥	**٠,٥٢٣
٩	٠,٨٩٠	**٠,٧٠٩	٢٢	٠,٨٩٤	**٠,٤٩٩
١٠	٠,٨٩٤	**٠,٥١٣	٢٣	٠,٨٩٤	**٠,٥١٧
١١	٠,٨٩١	**٠,٦٩٢	٢٤	٠,٨٩٢	**٠,٦٠٣
١٢	٠,٨٩١	**٠,٦٢٩	٢٥	٠,٨٩٣	**٠,٥٤٥
١٣	٠,٨٩٥	**٠,٤٧٤	٢٦	٠,٨٩٥	**٠,٤٩٣
معامل ثبات المقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ			٠,٨٩٧		

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١) أن معامل ألفا لكل مفردة أقل من أو يساوى معامل ألفا للمقياس ككل، مما يشير إلى أن جميع مفردات المقياس ثابتة وجميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس (فى حالة وجود درجة المفردة فى الدرجة الكلية للمقياس) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلى وثبات جميع مفردات مقياس الحساسية الخلقية.

ثانيًا: صدق المقياس.

تم حساب صدق (كل مفردة) والمهارات الفرعية لمقياس الحساسية الخلقية باستخدام برنامج SPSS. Ver. 16 وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية للمقياس فى حالة حذف درجة المهارة من الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢)

معاملات صدق المهارات الفرعية بمقياس الحساسية الخلقية

م	المهارات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة الإحصائية
١	معرفة المفاهيم الأخلاقية	٠,٨٨٩	٠,٠١
٢	تحديد المشكلة الأخلاقية	٠,٨٠٠	٠,٠١
٣	فهم المشكلة الأخلاقية	٠,٧٦١	٠,٠١
٤	اتخاذ القرار الأخلاقى	٠,٨١٧	٠,٠١
٥	التعاطف مع الآخرين	٠,٨٤١	٠,٠١
٦	اتباع القواعد الاجتماعية	٠,٧٧٤	٠,٠١

ومن خلال جدول (٢) تبين أن قيمة صدق المهارات الفرعية لمقياس الحساسية الخلقية تتراوح بين (٠,٧٦١- ٠,٨٨٩)، وهى قيمة مرتفعة لصدق هذا المقياس.

ثالثًا: زمن الإجابة على المقياس:

تم تحديد الزمن اللازم للإجابة على مفردات المقياس وهو (٣٣) دقيقة تقريبًا وقد التزمت الباحثة بهذا الزمن عند إجراء التطبيق القبلى والبعدى للمقياس على المجموعتين.

- الصورة النهائية للمقياس: مرورًا بالخطوات السابقة أصبح المقياس مكونًا من (٢٦) موقفًا موزع على المهارات الفرعية للمقياس.

ج) التجريب الميدانى: وتضمن المراحل التالية:-

أ) تطبيق أداة البحث قبليًا: تم تطبيق مقياس الحساسية الخلقية على مجموعتى البحث بصورة قبلية يوم الأحد الموافق ١١/٣/ ٢٠١٨م، وقد رُوعى عند التطبيق القبلي لأداة البحث ما يلى (تعريف الطالبات بالهدف من تلك الأدوات وكيفية الإجابة عنها مع الالتزام بالزمن المحدد للإجابة على المقياس ثم تصحيح أدوات البحث ورصد درجاتها تمهيدًا للمعالجة الإحصائية).

ب) تدريس وحدة (مبادئ التفكير العلمى) للمجموعة التجريبية باستخدام نموذج "آدى وشاير"، فى حين تدرس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة وقام بالتدريس لهذه المجموعة معلم الفصل.

ج) التطبيق البعدى لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تدريس الوحدة لمجوعتى البحث قامت الباحثة بتطبيق مقياس الحساسية الخلقية بعديًا على مجموعتى البحث يوم ٢٢/ ٤/ ٢٠١٨م، وقد رُوعى فى التطبيق البعدى الالتزام بتعليمات وزمن المقياس وبعد الانتهاء من التطبيق تم تصحيح أوراق إجابات التلاميذ وتم رصد الدرجات لمعالجتها إحصائيًا وتفسير النتائج.

اختبار صحة فروض البحث ومناقشة نتائجه:

لاختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث، والذى ينص على أنه :

١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس الحساسية الخلقية ككل وفى مهاراته الفرعية كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة الفرض من عدمه تم استخدام برنامج (Spss. Ver. 16) فى حساب قيم (ت) لدلالة الفرق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك عن طريق:

أ) حساب قيم (ت): لدلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وبعد حساب قيم (ت) يتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس الحساسية الخلقية ككل وفى مهاراته الفرعية كل على حدة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة الفرضين الثانى والثالث من فروض البحث :

وينص الفرض الثانى، والفرض الثالث على أنه:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الحساسية الخلقية ككل وفى مهاراته الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدى.

٢- توجد فاعلية لاستخدام نموذج "آدى وشاير" فى تنمية الحساسية الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

للتحقق من صحة الفرضين من عدمه تم ما يلى:

أ) **حساب قيم (ت):** تم استخدام برنامج (Spss. Ver. 16) فى حساب قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى) وبعد حساب قيم (ت) يتضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الحساسية الخلقية ككل وفى مهاراته الفرعية كل على حدة وذلك لصالح التطبيق البعدى.

ب) **حساب فاعلية المعالجة التجريبية:** تم التعرف على فاعلية المعالجة التجريبية فى تنمية الحساسية الخلقية ككل والمهارات الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى- البعدى، وذلك بحساب:

- نسبة الكسب المصححة ل عزت: ويوضح جدول (٣) نتائج نسبة الكسب المصححة

جدول (٣)

نسبة الكسب المصحح ل عزت لكل مهارة من مهارات الحساسية الخلقية بالنسبة للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى

البيان / المهارة	النهاية العظمى	المتوسط		نسبة الكسب المصحح	الفاعلية
		القبلى	البعدى		
معرفة المفاهيم الأخلاقية	٥	٨,٤٧٢	١٧,٥٥٦	١,٨	فعالاً ومقبولاً
تحديد المشكلة الأخلاقية	٦	١٠,٧٥٠	٢٠,٣٣٣	١,٦	متوسط الفاعلية
فهم المشكلة الأخلاقية	٤	٧,٠٢٨	١٤,١٩٤	١,٨	فعالاً ومقبولاً
اتخاذ القرار الأخلاقى	٤	٦,٩١٧	١٣,٤١٧	١,٦	متوسط الفاعلية
التعاطف مع الآخرين	٤	٧,٢٢٢	١٤,١٩٤	١,٧	متوسط الفاعلية
اتباع القواعد الاجتماعية	٣	٥,٩٤٤	١٠,٥٠٠	١,٦	متوسط الفاعلية
المقياس ككل	٢٦	٤٦,٣٣٣	٩٠,١٩٤	١,٧	متوسط الفاعلية

يتضح من الجدول السابق (٣) أن قيم نسبة الكسب المصحح للمجموعة التجريبية فى مقياس الحساسية الخلقية ككل وفى مهاراته الفرعية كل على حدة هى قيم مرتفعة ما بين (١,٦-

١,٨) وبالتالى يعتبر نموذج "آدى وشاير" متوسط الفاعلية وفقًا للمدى الذى حدده "عزت" للفاعلية، وهذا يعنى أن تدريس وحدة "مبادئ التفكير العلمى" باستخدام نموذج "آدى وشاير" ذو فاعلية فى تنمية مهارات الحساسية الخلقية ككل والمهارات الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

- **حساب حجم وقوة التأثير:** يوضح جدول (٤) النتائج المرتبطة بحجم وقوة تأثير المعالجة التجريبية

جدول (٤)

قيم (η^2)، (d)، وقيم مربع أوميجا (ω^2) ومقدار حجم وقوة تأثير المعالجة التجريبية فى تنمية الحساسية الخلقية ككل والمهارات الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى

البيان / المهارة	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة (η^2)	قيمة (d)	حجم التأثير	قيمة (ω^2)	قوة التأثير
معرفة المفاهيم الأخلاقية	٣٥	٢٦,٤٣٦	٠,٩٥٢	٨,٩٣٧	كبير	٠,٩٠٢	كبير
تحديد المشكلة الأخلاقية	٣٥	٢٤,٧٦٠	٠,٩٤٦	٨,٣٧٠	كبير	٠,٨٨٩	كبير
فهم المشكلة الأخلاقية	٣٥	٢٢,٢٢٦	٠,٩٣٤	٧,٥١٤	كبير	٠,٨٦٦	كبير
اتخاذ القرار الأخلاقى	٣٥	١٦,٦٠٨	٠,٨٨٧	٥,٦١٥	كبير	٠,٧٨٣	كبير
التعاطف مع الآخرين	٣٥	٢٧,٨٥٠	٠,٩٥٧	٩,٤١٥	كبير	٠,٩١١	كبير
اتباع القواعد الاجتماعية	٣٥	١٦,٠٩٩	٠,٨٨١	٥,٤٤٢	كبير	٠,٧٧٣	كبير
المقياس ككل	٣٥	٥٤,٤٢٦	٠,٩٨٨	١٨,٣٩٩	كبير	٠,٩٧٥	كبير

- يتضح من الجدول السابق (٢٠) ارتفاع قيمة (η^2) لمهارات الحساسية الخلقية كل على حدة وللمقياس ككل حيث تتراوح ما بين (٠,٨٨١- ٠,٩٨٨)، وأيضًا ارتفاع قيمة (d) فتتراوح ما بين (٥,٤٤٢- ١٨,٣٩٩) وهى تعتبر قيمة مرتفعة جدًا مما يدل على فاعلية النموذج فى تنمية مهارات الحساسية الخلقية ككل والمهارات الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية.
- ارتفاع قيمة مربع أوميجا(ω^2) فهى تتراوح ما بين (٠,٧٧٣- ٠,٩٧٥) وهى قيم عالية تشير إلى قوة المعالجة التجريبية (نموذج "آدى وشاير") فى تنمية مهارات الحساسية الخلقية ككل والمهارات الفرعية كل على حدة لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وبالتالى يتم قبول الفرضين الثانى والثالث من فروض البحث.

مناقشة نتائج تطبيق مقياس الحساسية الخلقية:

باستقراء النتائج السابقة يتضح ما يلى:

أولًا: فيما يتعلق بتفسير الفرض الأول

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس الحساسية الخلقية ككل وفى مهاراته الفرعية كل على حدة وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يرجع إلى أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية فى مقياس الحساسية الخلقية ككل وفى مهاراته الفرعيه كل على حدة يفوق بكثير متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة فى نفس المقياس وتدل هذه النتيجة على فاعلية نموذج "آدى وشاير" فى تنمية مهارات الحساسية الخلقية ككل وفى مهاراته الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ثانيًا: فيما يتعلق بتفسير الفرض الثانى

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الحساسية الخلقية ككل وفى مهاراته الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدى، وهذا يرجع إلى أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لمقياس الحساسية الخلقية (أى بعد بحث الوحدة الدراسية باستخدام نموذج "آدى وشاير") أكبر من متوسط درجاتهم فى التطبيق القبلى لنفس المقياس (أى قبل بحث نفس الوحدة الدراسية باستخدام نموذج "آدى وشاير")، وتدل هذه النتيجة على فاعلية نموذج "آدى وشاير" فى تنمية مهارات الحساسية الخلقية ككل وفى مهاراته الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة مثل بحث كل من (Sadler, 2004)، (You, 2014)، (Tongsuebsai, et al, 2015).

ثالثًا: فيما يتعلق بتفسير الفرض الثالث

كشفت النتائج السابقة عن صحة الفرض الثالث عن:

- فاعلية استخدام نموذج "آدى وشاير" فى تنمية الحساسية الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

يمكن تفسير ذلك كما يلى:

- تفعيل المجموعات التعاونية والمشاركة فى الأنشطة التى تطرح أثناء التدريس ساعد فى تنمية بعض مهارات الحساسية الخلقية مثل (التعاطف مع الآخرين، اتباع القواعد الاجتماعية)، وهذا ما أكده بحث كل من (أمل أبو حجلة، ٢٠٠٧)، (كريم هلال، فاطمة الجبورى، ٢٠١٥)، حيث أكدا على أن نموذج "آدى وشاير" يسهم فى تنمية الجوانب الوجدانية لدى الطلاب.
- اعتماد نموذج "آدى وشاير" بشكل أساسى على المواقف والمشكلات خاصة فى مرحلة الصراع المعرفى ساعد الطالبات من خلال الحوار والمناقشة على تنمية مهارات أخرى للحساسية الخلقية مثل (معرفة المفاهيم الأخلاقية- تحديد المشكلة الأخلاقية- فهم المشكلة الأخلاقية)، وهذا ما أكده بحث (أميرة القناوى، ٢٠١٤).
- ساهمت مرحلة التفكير فى التفكير فى تنمية مهارة اتخاذ القرار الأخلاقى وذلك من خلال توجيه أسئلة للطالبات تجعلهن يعدن التفكير مرة أخرى للوصول إلى قرارات صحيحة.
- توفير جو آمن ووجدانى داخل الفصل سمح للطالبات بالتفاعلات الاجتماعية والعمل ضمن المجموعات مما يتيح لهن الحرية للمناقشات الموضوعية مما أدى إلى تحسين الجوانب الوجدانية لديهن، وهذا ما أكد عليه بحث كل من (Mustafa& Abu Jado,2014)، (Finau, etal, 2018).

ثانياً: توصيـــات البحـــث:

فى ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- عقد الندوات والمؤتمرات التى تحث المعلمين على استخدام أحدث الاستراتيجيات والنماذج التدرسية فى تعليم الطلاب.

٢- ضرورة تدريب المعلمين فى المدارس على دمج مهارات الحساسية الخلقية فى عملية التدريس لما لهما من أهمية تربوية فى حياة الطلاب.

٣- توفير مناخ تعليمى مناسب للطلاب يراعى العوامل الفيزيقية فى الفصل، وكذلك يساعدهم على الحوار والمناقشة والعمل التعاونى مع بعضهم البعض أثناء القيام بأداء الأنشطة التعليمية.

٤- استغلال وقت الحصة الاستغلال الأمثل فى تنفيذ الأنشطة والوسائل التعليمية.

٥- ضرورة توفير أدلة المعلم باستخدام نموذج "آدى وشاير" للصفوف الدراسية الأخرى بالمرحلة الثانوية فى مادة الفلسفة، وتدريب المعلمين على كيفية تنفيذ الدروس باستخدام النموذج.

٦- ضرورة الإهتمام باستخدام نموذج "آدى وشاير" فى تدريس بقية المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية (التربية الوطنية- علم النفس- علم الاجتماع- المنطق) لما له من فاعلية فى تنمية مهارات الحساسية الخلقية.

ثالثاً: مقترحـــات البحـــث:

فى ضوء ما أشارت إليه نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات التالية:

١- وحدة مقترحة فى القيم الفلسفية وقياس أثر تدريسها على تنمية الحساسية الخلقية وبعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- فاعلية استخدام مدخل التحليل الأخلاقى لتدريس الفلسفة فى تنمية الحساسية الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- فاعلية استخدام نموذج "آدى وشاير" لتدريس الفلسفة فى تنمية التفكير التوليدى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤- فاعلية استخدام نموذج "آدى وشاير" لتدريس الفلسفة فى تنمية بعض المهارات الحياتية ومهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المـــراجـــــع

أولاً: المراجع العربية:

١- إبـراهيم محمـد سـعيد إبـراهيم (٢٠٠١): "فعاليـة اسـتخدام الإسـلوب الإمبريقـي والأمثلـة الشـارحة فـى تـدريس علـم الاجتمـاع لتنميـة المفـاهيم الاجتماعيـة والحساسـية الخلقيـة لـدى طـلاب كليـة التربيـة"، **مجلـة دراسـات فـى المنـاهج وطـرق التـدريس**- مصـر، (٧٤)، أكتوبر، ص ص ٢١٩-٢٨٠.

٢- أحمد عثمان عبد الحافظ محمد (٢٠١٨): "فاعلية نموذج "آدي وشاير" لتسريع النمو المعرفي في تدريس العلوم لتنمية مهارات الحل الإبداعى للمشكلات والتفاوض الاجتماعى لدى طلاب الصف الأول الثانوى"، **مجلة التربية العلمية**- مصر، ٢١(١)، يناير، ص ص ١- ٤٦.

٣- أمل أحمد شريف أبو حجلة (٢٠٠٧): "أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الانجاز ومفهوم الذات وقلق الإختبار لدى طلبة الصف السابع فى محافظة قلقيلية"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

٤- أميرة محمد محمد القناوى (٢٠١٤): "فاعلية استخدام كل من نموذجي "آدى وشاير" والتعلم التوليدى فى تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالى والمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

٥- تهانى محمد سليمان محمد (٢٠١٣): "فاعلية وحدة مقترحة في الحرب البيولوجية باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار و بعض مهارات التفكير الأخلاقي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية"، **مجلة التربية العلمية**- مصر، ١٦(٢)، مارس، ص ص ١-٣٢.

٦- ديفيد ب. رزنيك (٢٠٠٥): **أخلاقيات العلم- مدخل**، ترجمة: عبد النور عبد المنعم، الكويت، المجلس الوطنى الثقافة والفنون والآداب.

٧- راندا عبد العليم المنير (٢٠١١): **برامج رعاية الموهوبين والمتفوقين فى رياض الأطفال**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٨- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٠): **المهارات الحياتية ضرورة حتمية فى عصر المعلوماتية (رؤية سيكوتربوية)**، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٩- ..... (٢٠١١) : **المخ البشرى "آلة التعلم والتفكير والحل الإبداعى للمشكلات"**، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

١٠- سناء محمد سليمان (٢٠١١): **التفكير: أساسياته وأنواعه .. تعليمه وتنمية مهاراته**، القاهرة، عالم الكتب.

١١- سهير علي الجيار (٢٠٠٦): "دور المدرسة فى التربية الأخلاقية لطلابها تأصيل مفاهيمي.. ورؤية تربوية"، **مجلة التربية** – مصر، ٩ (١٩)، أبريل، ص ص ١٧-١٣٤.

١٢- عبد الكريم على اليمانى (٢٠٠٩): **فلسفة القيم التربوية**، عمان- الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٣- عبد الوهاب جعفر (٢٠١٣): **فلسفة الأخلاق والقيم**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

١٤- عطا حسن درويش، ريم يحيي شحادة (٢٠١٢): "الأثر بعيد المدى لبرامج التسريع المعرفي في العلوم على مستوى التفكير الاستدلالي في فلسطين: دراسة طولية"، **مجلة التربية العلمية**- مصر، ١٥(٣)، يوليو، ص ص ١٢٣- ١٤٥.

١٥- عفت مصطفى الطناوى (٢٠١٥): **اتجاهات معاصرة فى تدريس العلوم والتربية العلمية**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

١٦- فاطمة الزهراء سالم (٢٠٠٧): **التربية الأخلاقية فى المجتمع العربى المعاصر**، القاهرة، دار العالم العربى.

١٧- فايزة أنور شكرى (٢٠١٧): **القيم الأخلاقية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٨- كريم فخرى هلال، فاطمة صبيح مهدى الجبورى (٢٠١٥): "فاعلية أنموذج تسريع التفكير فى التحصيل والذكاء الوجدانى لدى طالبات الصف الأول المتوسط فى مادة التاريخ"، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**- جامعة بابل، (١٩)، ص ص ٨٨- ١٠٦.

١٩- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٣): **تنظيمات حديثة للمناهج التربوية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠- محمد سعيد زيدان (٢٠٠٨): "تعليم المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية فى مقالات حليم تادرس الصحفية دراسة تحليلية"، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية**- مصر، (١٤)، فبراير، ص ص ٧٠-١٢٩.

٢١- محمد مهران رشوان (١٩٩٨): **تطور الفكر الأخلاقى فى الفلسفة الغربية**، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٢- محمد نجيب مصطفى عطيو، عبد الرازق مختار محمود عبد القادر (٢٠٠٩): **استراتيجيات تصويب أنماط الفهم الخطأ فى العلوم والتربية الإسلامية**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢٣- ميساء محمد مصطفى (٢٠٠٧): "فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقى من خلال مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوى"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

٢٤- نايفة قطامى (٢٠١٣): **نموذج شوارتز وتعليم التفكير**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٥- نبيل أمين حسن المغربى (٢٠٠٥): "أثر مشروع تحفيز التفكير الذهنى على بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا فى فلسطين" رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٦- وحيدة حسين الركابى (٢٠١٧): "المسؤولية الأكاديمية وعلاقتها بالوعي الأخلاقي لدى أساتذة الجامعة"، **مجلة آداب ذي قار** – كلية الآداب - جامعة ذي قار – العراق، (٢٣)، ص ص ١٣٨- ١٩٤.

٢٧- يسرى طه دنيور (٢٠١٤): "أثر استخدام نموذج "آدى وشاير" CASE فى تدريس الفيزياء على تنمية التحصل والتفكير العلمى والتفكير التوليدى لدى طلاب الصف الأول الثانوى"، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**- السعودية، (٥٥)، نوفمبر، ص ص ٤١- ٨٨.

٢٨- يوسف قطامى (٢٠١٣): **النظرية المعرفية فى التعلم**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٩- يوسف محمود قطامى، سعاد أحمد يونس مصطفى (٢٠١٥): "فاعلية برنامج تدريبى للتسريع المعرفى فى تطوير التفكير الناقد والذكاء الناجح لدى عينة أردنية من طلبة الصف الخامس"، **دراسات العلوم التربوية** – الأردن، ٤٢(٣)، ص ص ٩٠٨- ٨٩١.

٣٠- حسام محمد مازن (٢٠٠٩): **المنهج التربوى الحديث والتكنولوجى**، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

31- Adey, P. (1999)**: The Science of Thinking, and Science for Thinking: Description of Cognitive Acceleration through Science Education (CASE)**, Switzerland, International Bureau of Education.

32- Butterfield, K., Trevin, L., and Weaver, G. (2000): "Moral Awareness in Business Organizations: Influences of Issue-Related and Social Context Factors", **Human relations**, 53(7), pp. 981-1018.

33- Dolph, K., & Lycan, A. (2008): "Moral Reasoning: a Necessary standard of learning in today's classroom". **Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education**, 1(1), May, pp. 13-19.

34- Finau, T., Treagust, D., Won, M., and Chandrasegaran, L. (2018): "Effects of a Mathematics Cognitive Acceleration Program on Student Achievement and Motivation", International Journal of Science and Mathematics Education, 16(1), pp. 183-202, **https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10763-016-9763-5.pdf.**

35- Lin, C., Hu, W., Adey, P., and Shen, J. (2003): "The influence CASE on Scientific Creativity", **Research in Science Education**, 33(2), pp. 143-162.

36- Lutzen, K., & Ewalds-Kvist, B. (2013): "Moral Distress and its Interconnection with Moral Sensitivity and Moral Resilience: Viewed from the philosophy of Viktor E. Frankl", Journal of Bioethical Inquiry, 10(3), Oct., pp. 317-324. **https://link.springer.com/article/10.1007/s11673-013-9469-0**.

37- Ma, H. (2009): "Moral Development and Moral Education: an Integrated Approach". **Educational Research Journal**, 24(2), pp. 293-326.

38- Mc Cormack, L., Finlayson, O., and Mc Cloughlin, T. (2014): "The CASE Programme Implemented Across The Primary And Secondary School Transition In Ireland", **International Journal of Science Education**, 36(17), pp. 2892-2917, DOI:10.1080/09500693.2014.938711.

39- Millar, S., Venville, G., Oliver, M. (2014): "Cognitive Acceleration", **Encyclopedia of Science Education**, pp. 1-4, DOI 10.1007/978-94-007-6165-0_442-2.
40- Mustafa, S. & Abu Jado, S. (2014): "The Effects of a Cognitive Acceleration Training Program on Developing The Emotional Intelligence among a Jordanian Sample of Sixth Graders", **Journal of Education and Practice**, 5(21) , pp. 165- 176.
41- Narvaez, D., Endicott, L., Back, T., and Mitchell, C. (2001): Ethical Sensitivity Activity Booklet 1: Nurturing Character in The Middle School Classroom. Community Voices and Character Education Partnership Project. **https://cee.nd.edu/curriculum/documents/actbklt1.pdf.**
42- Oliver, M . Venville, G., and Adey, P. (2012): "Effects of a Cognitive Acceleration Program in a Low Socio-Economic High School in Regional Australia", **International Journal of Science Education**, 34 (9), pp. 1-23.
43- …… & Venville, G. (2017): "Bringing CASE in From The Cold: The Teaching and Learning of Thinking", **Research in Science Education**, 47(1), pp. 49-66.
44- Sadler, T. (2004): "Moral Sensitivity and its Contribution to The Resolution of Socio-Scientific Issues", **Journal of Moral Education**, 33(3), Sep., pp. 339-358.
45- Tongsuebsai, K., Sujiva, S., and Lawthong, N. (2015): "Development and Construct Validity of The Moral Sensitivity Scale in Thai Version", **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 191, pp. 718-722.
46- Unwin, D. (2014): "Research Practice Based Enquiry Children's Experiences of Learning Autonomy in Cognitive Acceleration ("Let's Think") in Maths Lessons", M.A., Institute of Education, University of London.
47- Weaver, K. (2007): "Ethical Sensitivity: State of Knowledge and Needs for Further Research", **Nursing ethics**, 14(2), pp. 141-155.
48- You, D. (2014): "The Impact of Internship on Moral Sensitivity, Reasoning and The Interrelationships among Moral Sensitivity, Reasoning and Distress", **American International Journal of Contemporary Research**, 4 (1), Jan., pp. 135-139.

Abstract

The Current Study aimed at Investigating the Effectiveness of utilizing "Adey and Shayer" Model in Teaching Philosophy to develop Moral Sensitivity of First Year Secondary Stage Students, The Study required teaching "Scientific Thinking Principles Unit" from the Philosophy book Syllabus of First Year Secondary Stage Students in light of "Adey and Shayer" Model Steps. The researcher prepared a Moral Sensitivity Scale as an instrument to measure the Students, Levels of Moral Sensitivity, the Sample of the Study included a number of (76) Students divided into two groups, control group (40) and experimental group (36), the results of the Study indicated the Effectiveness of "Adey and Shayer" Model in developing Moral Sensitivity Skills of the First Year Secondary Stage Students.