ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

الإصدار الثامن – العدد الثمانون
تاريخ الإصدار: 2 – حزيران – 2025م
www.ajsp.net

"تأثير استخدام أدوات التفكير الفلسفي على إدراك طلاب الدراسات العليا في الإدارة العامة للقيم العامة"

إعداد الباحثة:

زها بنت عبدالرحمن شعبط

Zoha Abdulrahman Shabat

مرشحة لنيل درجة الدكتوراه من كلية إدارة الأعمال – جامعة الملك سعود

https://doi.org/10.36571/ajsp808

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

الإصدار الثامن – العدد الثمانون
تاريخ الإصدار: 2 – حزيران – 2025م
www.ajsp.net

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير استخدام أدوات التفكير الفلسفي بأبعادها على إدراك طلاب الدراسات العليا في الإدارة العامة للقيم العامة (الشفافية، والموثوقية، والكفاءة، والحياد، والاستجابة). اعتمدت الباحثة تصميمًا شبه تجريبي بمجموعتين: تجريبية ضُمّنت فيها أدوات التفكير الفلسفي، وضابطة خضعت للتعليم التقليدي. استُخدم نموذج "الفلسفة للأطفال (P4C) "كإطار تعليمي تفاعلي ركّز على أدوات مثل التساؤل، بناء المفاهيم، الحوار السقراطي، التعليل، والتفكر. شملت العينة 114 طالبًا وطالبة من برنامج الماجستير في جامعة الملك سعود، وتم تحليل النتائج باستخدام اختبارات إحصائية متعددة، منها ANCOVA. أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في إدراك القيم المستهدفة، مما يثبت فاعلية أدوات التفكير الفلسفي في تعزيز الفهم النقدي والتفاعل القيمي لدى طلاب الإدارة العامة. تقدم الدراسة مساهمة نظرية وتطبيقية في تطوير أساليب تعليم الإدارة العامة في ضوء التحولات المجتمعية والتقنية، بما ينسجم مع رؤية السعودية 2030. وتُبرز الحاجة إلى تطوير مناهج تعليمية شاملة تجمع بين التفكير الفلسفي والتطبيقات العملية لتعزيز جميع جوانب القيم العامة في التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: القيم العامة، المصلحة العامة، القطاع العام، الإدارة العامة، الدراسات العليا، الفصل الدراسي، التفكير الفلسفي، الحوار الفلسفي، P4C، تقدير الفضائل.

المقدمة:

واجه حقل الإدارة العامة العديد من المشكلات والتحديات خلال السنوات القليلة الماضية، منها مثلا انحسار الجامعات التي تقدم درجة البكالوريوس في الإدارة العامة، وزيادة تعيين القيادات والموظفين في القطاع العام من غير المتخصصين، الإقبال بشكل أكبر على أفكار وتوجهات تحويل المهام الإدارية إلى مهام تقنية تعتمد بشكل أساسي على الذكاء الصناعي والاختلافات الاجتماعية والثقافية المستمرة والتي تلقي على القطاع الحكومي عبء مواكبة التغير وتلبية الاحتياجات المختلفة للمواطنين وغيرها. هذا يجعلنا نتساءل حول مدى قدرة العاملين في القطاع العام لمواجهة هذه التحديات والمشكلات، وعن المهارات التي ينبغي أن تتوفر في العاملين في القطاع ليصبحوا أكثر فعالية وقدرة على الاستجابة الفعالة للتغيير المستمر والمعقد للقطاع الحكومي.

حسب الدراسات العلمية مثل (Axelrod, 1993; West, 1994) فإن أهم المهارات التي يجب توفرها لدى العاملين في القطاع العام خصوصًا خلال الفترة الماضية والمستقبلية تتضمن من بينها التفكير الناقد والتعامل مع الغموض وعدم اليقين والذكاء الإبداعي وحل المشكلات. ورغم أن العاملين في القطاع العام ينتمون إلى تخصصات مختلفة إلا أنه يفترض بخريجي الإدارة العامة تحديدا والذين يعدون الأكثر تخصصًا في الإدارة أن يمتلكوا الحد الأدنى من هذه المهارات في سبيل تحسين الأداء ومواكبة التحديات وحل المشكلات التي تواجههم على رأس الوظيفة الحكومية. ويكمن السؤال هنا حول مدى قدرة أساليب التعليم التقليدية في الإدارة العامة أن تكسب طلابها مثل هذه المهارات، وكيف يمكن تحسين وتطوير آليات تعليم الإدارة العامة لتصبح مخرجات برامجها أكثر مواكبة لاحتياجات القطاع العام وتحدياته. في هذه الدراسة ستختبر الباحثة استخدام أدوات التفكير الفلسفي في تعليم الإدارة العامة كوسيلة لتمكين الطلاب من المهارات اللازمة للعمل في القطاع العام (Haque & Gunther-Canada, 2018; Niţă, 2013; Raadschelders, 2005).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

بدأ الحديث حول تعليم الإدارة العامة منذ بداية بزوغ أول الكتابات العلمية في الحقل مثل ليوناردو وايت في مقدمة في دراسة الإدارة العامة (White, 1926) وكتابات وليام ويلوبي حول مبادئ الإدارة العامة (Willoughby, 1927)، وقد كان ولا زال هاجسًا للعلماء من بعدهم (Gelber & Kanter, 1999; Ventriss, 1991)ولكن يمكننا القول أن التغيير والتحديث في وسائل تعليم الإدارة العامة لم يتواكب حتى الآن مع أهمية الحقل واتساع تأثيره. وبالرجوع إلى دراسة كل و (Ferlie, 1992; Gates & Doubleday, 1978; Ongaro, 2017) وغيرهم حول تعليم الإدارة العامة نجد أنه لازال يواجه العديد من المشكلات مثل عدم قدرة المناهج الحالية للإدارة العامة على مواكبة الطابع الديناميكي سريع التغير للحقل وعدم فعالية مخرجاتها، وأن المحتوى الفكري لمناهجها قاحل ويصعب تطبيقه على أرض الواقع.

ويرى كل من (Gates & Doubleday, 1978; Ventriss, 1991) أنه من الممكن حل هذه المشكلات عبر الإجابة على تساؤل رئيسي وهو: ما الذي نريد ونحتاج تعليمه لطلاب الإدارة العامة؟ تعتقد العديد من الدراسات أن الهدف الرئيسي من تعليم الإدارة العامة هو تكوين مدير عام فعال وقادر على تحقيق المتطلبات والشروط التي تتطلبها الوظيفة العامة. ونعتقد هنا أن أهم ما يجب تحقيقه وتمكين طلاب الإدارة العامة منه هو إدراك قيم المصلحة العامة التي تميز حقل الإدارة العامة عن غيره، وإدراك المحركات المعرفية والفلسفية التي تشكل ملامح الحقل، والتي لابد على طلاب الإدارة العامة معرفتها ومناقشتها والتساؤل حولها (Gates & Doubleday, 1978; Ongaro, 2017) ، ويرى (Dupont–Morales et al., 1995) أن جهود الإصلاح والتغيير لن تحقق مبتغاها وأهدافها ما لم نطرح الأسئلة المناسبة ونناقش المحركات والأفكار الأساسية للحكومة ومشكلاتها.

وبالعودة إلى التساؤل حول وجود آليات أو تقنيات أو نماذج تساهم في تحسين مخرجات عمليات التعليم بما يضمن تحقيق المرجعية العلمية والأسس الأكاديمية ويحقق شرط المهارة والفن في الإدارة العامة، يقترح (Ongaro, 2019) أن الدمج بين (الأسس الأكاديمية والمعرفية والتقنيات الحديثة) سيمكن الطلاب من تحقيق المهارات السابق ذكرها وستمكنهم أيضا من إتقان النقاش والتحليل الفلسفي.

وفي محاولة استكشاف المزيد حول دمج التقنيات الحديثة في التعليم في برامج الإدارة العامة نجد أن هناك عددًا من الدراسات مثل دراسات (Balfour & Marini, 1991; Cunliffe & Jun, 2005; Love et al., 2016; Newman, 1996, 1997; Sandfort & Gerdes, 2017; Schröter & Röber, 2022) وغيرهم، قدمت العديد من التقنيات الحديثة في التعليم وناقشت مدى نجاح تطبيقها مثل تقنية لعب الأدوار وتقنية مسابقات الفوج ولعبة البينجو، وتفترض Newman أن دمج التقنيات سيساهم في تحسين مهارات التفكير الناقد وأساليب الحوار وحل المشكلات لدى طلاب الادارة العامة وستسمح لهم بالتواصل بشكل أفضل مع العالم الخارجي والمشكلات المتجددة والمعقدة في القطاع الحكومي.

وسبقت دراسات (Newman, 1996, 1997) الدراسة التي قام بها (Balfour & Marini, 1991) والتي اعتمدت عليها Newman في بناء جدليتها حول تأثير اعتماد التقنيات الحديثة وأساليب التعليم المتطورة في حقل الإدارة العامة. دراسة (Balfour & Marini, 1991) تناقش تغييراً مهما في طبيعة تعليم الإدارة العامة وهو الاعتماد على نظرية y لماكريغور (النظرية التفاؤلية) والتي ترى أن الطالب

متفاعل ومقبل على عملية التعلم ويهتم بالتعلم الذاتي والشخصي، وأن منح الطالب الفرصة في التفاعل أثناء الفصل الدراسي سيجعله أكثر تمكنًا وقدرة على تبني وتعلم المهارات اللازمة للعمل في الحكومة.

على صعيد آخر ناقش(Ongaro, 2017, 2019) التأثير المتبادل بين الفلسفة والإدارة العامة، وبيّن أن التغيير والتطوير في تعليم الإدارة العامة يبدأ بتبني مفاهيم الفلسفة ودمجها مع مناهج الإدارة العامة، وتساءل في دراسته عن الفرص المتاحة لاستخدام التفكير الفلسفي وإمكانية إيجاد وسيلة لتبنيه من قبل معلمي الإدارة العامة. ويعتقد كل من (Balfour & Marini, 1991; Newman, 1997; Ongaro, 2019) أن التغيير يبدأ من تغيير دور المعلم في فصول الإدارة العامة من موجه ومسيطر على المادة العلمية والحوار إلى ميسر ومسهل للنقاش والتفاعل والتساؤل بين الطلاب. ويكمن السؤال هنا حول مدى توفر نموذج يشمل جميع هذه الأهداف (تنمية المهارات الفكرية المختلفة للطلاب بأسلوب يعتمد على التقنيات الحديثة في التعليم، دمج الفلسفة في مناهج تعليم الإدارة العامة، تغيير شكل التفاعل بين المعلم والطلاب في فصول الإدارة العامة وزيادة مهارات الطلاب في التعامل مع بيئة ومتغيرات الإدارة العامة) ويمكن تطبيقه على الإدارة العامة.

و بالاطلاع على أعمال (Lipman, 1991; Lipman & Sharp, 1980) حول تعليم الفلسفة، نجد أن النموذج المبني على الدراسات التي قام بها هو ومجموعة كبيرة من علماء التربية والفلسفة والذي يسمى بالـ (P4C) قد يحقق العديد من الأهداف السابقة، فهو يعتمد على فكرة التيسير (المعلم كميسر للعملية التعليمية وليس مسيطرًا عليها) وعلى الحوار كوسيلة للبناء المعرفي، وعلى التمارين والتقنيات الحديثة في الفصل الدراسي، وعلى بناء مهارات التفكير المختلفة (الناقد، الإبداعي، التعاوني و الرعائي)، وذلك يخدم توجهات التطوير والتحسين في أساليب تعليم الادارة العامة التي تم ذكرها فيما سبق. ويكمن السؤال هنا حول الآلية التي سيتبعها النموذج في استخدام أدوات التفكير الفلسفي في تعليم الإدارة العامة، والتي قد تؤثر إيجابًا على الطلاب.

تركز هذه الدراسة على استكشاف إذا ما كانت المساهمات والمقترحات العلمية التي قدمها العلماء والخبراء في الإدارة العامة والتعليم مثل (Balfour & Marini, 1991; Clark & Keim, 1992; Newman, 1996, 1997; Ongaro, n.d.; Van Elk et al., 2023)، من الممكن أن تحقق نتائج أكبر في حال تم دمجها مع أدوات التفكير الفلسفي والفضائل التي طرحها Matthew Lipman عبر نموذج P4C (Lipman, 2011)، وإذا ما كان توظيفها في سياق يتناسب مع توجهات وأهداف تعليم الإدارة العامة سيمكنها ذلك من تحسين مهارات وقدرات طلاب الإدارة العامة في التعامل مع البيئة المتغيرة للحقل والقطاع الحكومي عبر تمكينهم ورفع إدراكهم لقيم القطاع العام الموجهة لهم.

وركز النموذج على تنمية أساليب تفكير الطلاب وقدرتهم على تحليل المواقف والمفاهيم وتحديد القيم التي توجههم وتوجه قراراتهم في بيئة العمل، وعلى تحسين تفاعلهم مع العالم الحقيقي والبيئة المتغيرة من حولهم عبر التركيز على التأسيس لأدوات التفكير الفلسفي في النموذج وهي: التساؤل، بناء المفاهيم، الحوار، التعليل، التفكر وتقدير الفضائل. بناء على ما سبق ستحاول هذه الدراسة أن تجيب على التساؤل الرئيسي التالي:

ما تأثير استخدام أدوات التفكير الفلسفي على إدراك طلاب الدراسات العليا في الإدارة العامة للقيم العامة؟

وتشتمل الدراسة على نوعين من المتغيرات تتفاعل فيما بينها في هذه الدراسة، وسنسعى إلى توضيح نتيجة هذا التأثير عبر التدخل التجريبي، هذه المتغيرات هي:

- متغير مستقل: أدوات التفكير الفلسفي وهي (التساؤل، بناء المفاهيم، الحوار، التعليل، التفكر وتقدير الفضائل).
- متغير تابع: إدراك قيم الإدارة العامة (الحياد، الكفاءة، الاستجابة، الموثوقية والشفافية).

فرضيات الدراسة

بناء على تساؤل الدراسة وضعت الفرضية الرئيسية على النحو التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك طلاب الدراسات العليا في الإدارة العامة للقيم العامة راجعة لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي في الصف الدراسي.

ويتفرع منها خمس فرضيات متعلقة بالقيم المستهدفة في الدراسة وهي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد **الشفافية** تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد **الموثوقية** تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد **الكفاءة** تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد **الحياد** تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد **الاستجابة** تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي على **الدرجة الكلية** لإدراك قيم الإدارة العامة تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي.

أهداف الدراسة

- التعرف على تأثير أدوات التفكير الفلسفي على إدراك مفاهيم وقيم الإدارة العامة.
- تحديد العقبات التي تواجه استخدام أدوات التفكير الفلسفي في برنامج ماجستير الإدارة العامة.
- تعزيز مهارات وقدرات التفكير الفلسفي لدى طلاب ماجستير الادارة العامة.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من الأثر الكبير الذي يحققه استكشاف آليات وأساليب مختلفة وحديثة في تعليم الإدارة العامة على المستويين النظري والعملي. حيث أن طبيعة حقل الإدارة العامة كحقل متداخل مع العديد من التخصصات الأخرى ويتفاعل مع المجتمع والجهات المختلفة من قطاع خاص وحكومي وخيري وشبه حكومي يحتم على العاملين فيه امتلاك قدرات وميزات ومهارات تمكنهم من التفاعل مع المشكلات التي قد تواجههم والقرارات التي يتوجب عليهم اتخاذها والتوجهات والسياسات التي يتوجب عليهم تطبيقها وتفعيلها، وما يشمل ذلك من تحديات وصعوبات في الاختيار والتفضيل والتخطيط والتوجيه وغيرها من المهام الإدارية. وتكمن أهمية تبني أساليب

حديثة تعتمد على الحوار والتفكير في إنها ستتيح للطلاب تنمية قدراتهم الفكرية والتحليلية والناقدة والفلسفية فيما يتعلق بموضوعات الإدارة العامة ومفاهيمها بما سيساهم في تحسين أدائهم وبالتالي تحسين أساليب العمل في القطاع العام.

وتتضح الأهمية النظرية للدراسة في عدم وجود دراسات عربية تتحدث عن اختبار مثل هذا النموذج على طلاب الدراسات العليا في الإدارة العامة تحديدًا، وذلك سيقدم للباحثين في هذا المجال أساسًا علميًا ونظريًا للميزات والتحديات والصعوبات التي قد ترافق تطبيق مثل هذه النماذج التعليمية بما سيساهم في تقليل الفجوة العلمية الموجودة في هذا المجال.

ويزيد من أهمية الدراسة التوجهات الحالية لحكومة المملكة العربية السعودية في قطاع التعليم والقطاع الحكومي والتي اتضحت عبر رؤية المملكة 2030، حيث ركزت في قطاع التعليم على العديد من الأهداف منها تفعيل آليات التعليم المتمركز حول الطالب واحتياجاته وأساليب تفكيره، وتحسين مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لدى الطلاب. أما في القطاع العام فقد اهتمت الرؤية برفع كفاءة رأس المال البشري في القطاع العام وتطوير الكفاءات من موظفين على رأس العمل والمستجدين وحديثي التخرج، ونجد هنا أن هذا النموذج الذي ستقوم الدراسة باختباره وتجربته سيدعم توجهات القطاعين عبر تهيئة بيئة تعليمية تجعل من الطالب هو المحرك الأساسي للفصل الدراسي وتدعم قدرته في اختبار الأفكار وطرحها والحوار حولها مع مستوى عال من الشفافية والنقد.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشكل تعليم الإدارة العامة في الوقت الحالي تحديًا أمام المؤسسات التعليمية والمتخصصين، خاصة مع التغير المتسارع للأفكار الثقافية والسياسية والسلوكية التي تتلاقى وتتقاطع مع أساس وطبيعة الخدمة العامة. هذا التحدي قاد العديد من الباحثين في المجال الأكاديمي لاستكشاف الخيارات الأحدث في تعليم الإدارة العامة واقتراح البدائل التي تتناسب بشكل أفضل مع طبيعة الحقل وتحدياته المستمرة.

ناقشت العديد من الدراسات محدودية المناهج التقليدية في تنمية المهارات الفكرية وتأصيل القيم العامة لدى الطلاب (Gates & Doubleday, 1978; Ongaro, 2017; Raadschelders, 2005; van der Waldt, 2014; Ventriss, 1991) بناء على ذلك ظهرت العديد من الدعوات لتحديث وتطوير نماذج تعليمية حديثة تدمج الأساليب الفلسفية والتطبيقية المختلفة في تعليم الإدارة العامة بشمل عام، وفي تمكين الطلاب من قيم القطاع العام بشكل خاص. ومن هذا المنطلق، جاءت الدراسة الحالية لاختبار فعالية أدوات التفكير الفلسفي في تعزيز إدراك طلاب الماجستير بقيم الإدارة العامة، وذلك ضمن تصميم شبه تجريبي يدمج بين النظرية والتطبيق.

نوقشت أزمة تعليم الإدارة العامة من زاويتين هي ضعف المحتوى النظري وقلة ارتباطه بالواقع حيث يعتقد الباحثون أن ذلك أدى إلى قصور في تهيئة الخريجين لمواجهة التعقيد الإداري والأخلاقي المتزايد في القطاع العام. ومن هنا تأتي مساهمات (Ongaro, 2017, 2019, 2020b) كواحدة من أبرز المحاولات لإعادة صياغة فلسفة تعليم الإدارة العامة، من خلال دمج الأساس المعرفي للحقل والبعد الفلسفي التأملي، والتقنيات التربوية الحديثة حيث يؤكد أن تعليم الإدارة لا ينبغي أن يقتصر على المهارات التقنية، بل لا بد أن ينطوي على فهم نقدي للأسس الأخلاقية والمعرفية التي تحكم الحقل. ويدعو إلى تفعيل أدوات التفكير التحليلي والفلسفي عبر بيئات صفية تدعم الحوار والمساءلة والتفكر في المعنى العام للممارسة الإدارية.

استندت الدراسة على مساهمات Ongaro ومقترحات (Lipman, 1991, 2011) التي تقول إن التفكير الفلسفي هو جوهر كل تعليم يتطلع إلى بناء مجتمع ديمقراطي نقدي، وقد تبنى Lipman نموذج الفلسفة للأطفال (P4C) والذي يروج لعملية ومنهج تعليمي يتم فيه تحفيز التفكير النقدي والإبداعي والرعائي والتعاوني في سياق حواري مفتوح يساهم في تطوير العملية التعليمية والوصول إلى نتائج فلسفية نقدية أكثر عمقًا من أساليب التعليم التقليدية. وقد أشارت دراسة (DEMISSIE, 2020) إلى أن هذا النموذج قابل للتطبيق في مستويات تعليمية عليا، خاصة في التخصصات الإنسانية والمهنية.

لم تتضمن مساهمات Ongaro إطارًا واحدًا ومنهجًا محددًا لتحقيق الفلسفة التعليمية التي تبناها بينما وفر منهج Lipman إطارًا ممنهجًا للتطبيق. في هذه الدراسة، تم دمج نموذج P4C وأدواته (التساؤل، بناء المفاهيم، الحوار، التعليل، التفكر، وتقدير الفضائل) في بيئة تعليمية حقيقية، داخل مقررات متعددة في برامج الماجستير بالإدارة العامة، بما يتماشى مع دعوات Ongaro لإعادة هيكلة الفضاء الصفي ليكون بيئة حوارية تأملية تدعم التنوع المعرفي وتحرر الفكر من التلقين.

تتوائم هذه الدراسة مع دراسات كل من (Balfour & Marini, 1991; Newman, 1996, 1997)، حيث يتم التركيز على دور المعلم كميسر للحوار وموجه للتفكر، لا كمصدر أحادي للمعرفة. وهذا يتسق مع طرح (Ongaro, 2019) الذي يرى أن "المعلم في الإدارة العامة يجب أن يُكوِّن تفكيرًا حواريًا في القاعة الدراسية"، وأن الطلبة هم مشاركون في إنتاج القيم لا مجرد متلقين لها. وقد تحقق هذا التوجه في الدراسة من خلال تصميم جلسات تفاعلية تدمج بين المحاضرات الأكاديمية والنقاشات الفلسفية، حيث تمت إعادة تشكيل أدوار الطرفين لبناء تجربة تعليمية تشاركية تؤدي إلى تعميق إدراك القيم العامة.

في السياق العربي، تشير المراجعات الأدبية إلى محدودية الدراسات التي تناولت تطبيق أدوات التفكير الفلسفي، خصوصًا نموذج "الفلسفة للأطفال(P4C) "، ضمن برامج التعليم الجامعي أو الدراسات العليا، وتركزت أغلب التطبيقات التجريبية لهذا النموذج في مراحل التعليم الأساسي، وخاصة الصفوف الابتدائية والمتوسطة (alzahrani & almutairi, 2023,) ولم تحظَ العلاقة بين استخدام أدوات التفكير الفلسفي وإدراك القيم العامة باهتمام كافٍ في الأدبيات العربية المتعلقة بتعليم الإدارة العامة. ولذلك، تُعد الحاجة قائمة إلى مزيد من البحوث التي تدرس مدى ملاءمة هذا النموذج لطبيعة التعليم العالي في الدول العربية، وما يرتبط به من خصوصيات ثقافية ومؤسسية قد تؤثر على تصميم وتنفيذ الممارسات التعليمية الحوارية ذات الطابع الفلسفي.

إعادة تصميم التعليم الإداري عبر أدوات التفكير الفلسفي لا يفتح فقط نوافذ جديدة في إدراك القيم العامة، بل يعيد تعريف جوهر التكوين المهني في القطاع العام. إن الفكرة المركزية هنا هي أن الإصلاح الإداري الحقيقي يبدأ من القاعة الدراسية، حين تتحول من مكان للتلقين إلى فضاء للتساؤل. وتقترح هذه الدراسة إمكانية تطوير نموذج "الفضاء القيمي الحواري" كإطار نظري جديد في تعليم الإدارة العامة، يجمع بين العمق الفلسفي والاتصال العملي، ويمكن اختباره مستقبلاً في سياقات مهنية مثل تدريب القيادات، وتطوير السياسات، أو التعليم التنفيذي.

منهج الدراسة

في سبيل الإجابة على سؤال الدراسة الرئيسي وهو: **ما تأثير استخدام أدوات التفكير الفلسفي على إدراك طلاب الدراسات العليا في الإدارة العامة للقيم العامة؟** تم إجراء دراسة شبه تجريبية على العينة المستهدفة لقياس تأثير التدخل التجريبي قبل وبعد استخدام

الأداة. تستخدم الدراسة المنهج الكمي لقياس هذا الأثر وجُمعت البيانات في عدة مراحل متتابعة تم توضيحها فيما يلي تحت عنوان إجراءات الدراسة.

مجتمع الدراسة

بناء على أهداف الدراسة شمل مجتمع الدراسة الطلاب والطالبات في برنامج الماجستير (العام والتنفيذي) في الإدارة العامة في جامعة الملك سعود، وركزت الدراسة على طلاب المستوى الثالث والرابع (مرحلة المقررات)، أستُثني من مجتمع الدراسة طلاب المقررات التكميلية في البرنامجين العام والتنفيذي.

عينة الدراسة

بلغ إجمالي عينة الدراسة 114 مشارك منهم 61 مشارك في المجموعات التجريبية و53 مشارك من المجموعات الضابطة، وشكل طلاب الماجستير العادي ما نسبته 51٪ من العينة، بينما شكل طلاب الماجستير التنفيذي 49٪ منها. تم استثناء 9 مشاركين من العينة لعدة أسباب منها عدم خوض الطالب أحد الاختبارين القبلي أو البعدي أو كلاهما، التسجيل في مقررين دراسيين متعارضين من حيث المجموعات التجريبية أو الضابطة، وعدم اجتياز الاختبارات التجريبية بما يتناسب مع الدقة والأمانة العلمية.

في الجدول التالي توضيح لأعداد العينة في المجموعات لكل مقرر وعدد الطلاب اللذين تم استثناؤهم خلال الدراسة:

الجدول (1) تفاصيل عينة الدراسة

المقرر	البرنامج	الإجمالي النهائي للمجموعة التجريبية	الإجمالي النهائي للمجموعة الضابطة	المستثنى من المجموعات
تحليل السياسات العامة	الماجستير العادي	10	6	2
اخلاقيات الإدارة العامة	الماجستير التنفيذي	14	13	2
الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق	الماجستير العادي	12	11	2
العولمة والتنمية المستدامة	الماجستير التنفيذي	15	14	1
تطوير تنظيمي	الماجستير العادي	10	9	2

يسمى هذا النوع من العينات بالعينة غير الاحتمالية والمقصودة، حيث تم اختيار العينة بناء على عدة عوامل وهي:

- ضرورة أن يكون أفراد العينة من طلاب المستويات العليا وليست من طلاب المستويات التحضيرية لضمان تقارب التقدم العلمي للعينة واجتيازهم للمقررات التكميلي والتأسيسية في القسم.
- أن تتحصل المجموعات الضابطة والتجريبية على نفس المادة العلمية من نفس عضو هيئة التدريس لضبط النتائج.

- أن تشمل عينة البحث على مقررات متنوعة من الخطة الدراسية بحيث لا يتم إجراء الاختبار على مجموعتين من الطلاب لنفس المقرر.
- ألا تتكرر مجموعات الطلاب في المقررات المختلفة سواء كمجموعة ضابطة أو تجريبية، بحيث لا يمر الطالب في المجموعات الضابطة بأي تدخل أو تعرض للأداة خلال الفصل الدراسي.
- أن يخوض الطالب في كل المجموعات الاختبار القبلي والبعدي للدراسة.

مراحل الدراسة

تم تحديد مراحل الدراسة على النحو التالي:

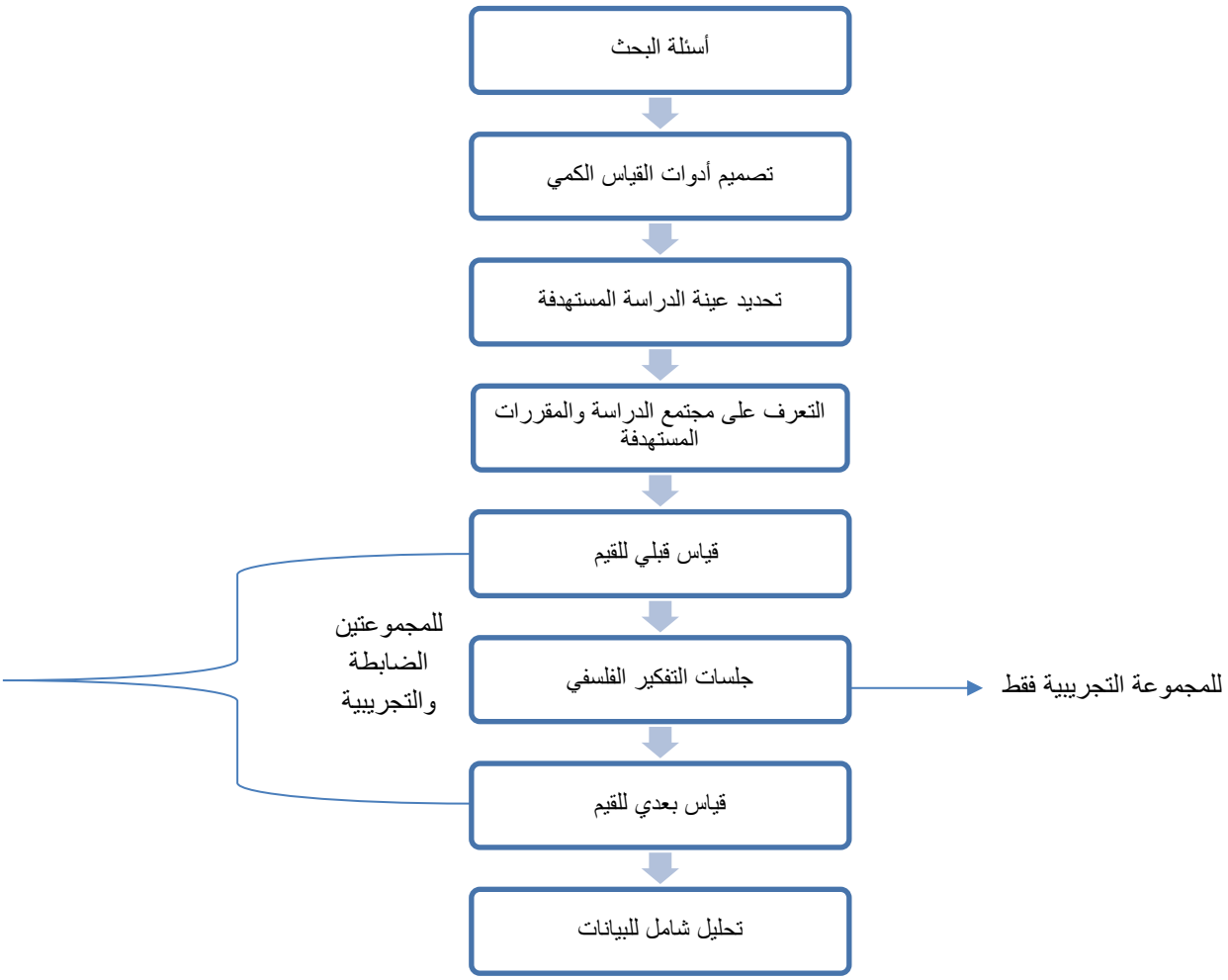
- المرحلة الأولى: صياغة أسئلة وفروض البحث والتي تضمنت السؤال الرئيسي: **ما تأثير استخدام أدوات التفكير الفلسفي على إدراك طلاب الدراسات العليا في الإدارة العامة للقيم العامة؟** وبناء عليه تم صياغة الفرضية الرئيسية على النحو التالي:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك طلاب الدراسات العليا في الإدارة العامة للقيم العامة راجعة لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي في الصف الدراسي" ويتفرع منها خمس فرضيات متعلقة بالقيم المستهدفة في الدراسة وهي:

  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد **الشفافية** تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد **الموثوقية** تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد **الكفاءة** تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد **الحياد** تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد **الاستجابة** تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي على **الدرجة الكلية** لإدراك قيم الإدارة العامة تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي.
- المرحلة الثانية: تصميم أدوات القياس الكمية وتضمنت مقياس قيم الإدارة العامة يتناسب مع أهداف الدراسة.
- المرحلة الثالثة: تحديد العينة مكان الدراسة وجمع معلوماتها والتأكد من صلاحيتها للتجربة.
- المرحلة الرابعة: التعرف على مجتمع الدراسة والاطلاع على الخطط الدراسية والموضوعات والأدوات المستخدمة في الفصل الدراسي لكل مقرر للتأكد من ملاءمتها لأدوات الدراسة.
- المرحلة الخامسة: تطبيق مقياس القيم على المجموعات التجريبية والضابطة (القياس القبلي).

- المرحلة السادسة: إقامة الجلسات على المجموعات التجريبية، حيث تم إجراء الدراسة في 6 محاضرات متتالية لكل مقرر في المجموعة التجريبية.
- المرحلة السابعة: تطبيق مقياس القيم على المجموعات التجريبية والضابطة (القياس البعدي).
- المرحلة الثامنة: تحليل شامل للبيانات يتضمن تحليل البيانات الكمية وقياسها ثم وضع التفسيرات والتوضيحات.

الشكل رقم (1) تصميم مراحل الدراسة



تصميم أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم وبناء مجموعة من الأدوات التي تساهم في قياس تأثير أدوات التفكير الفلسفي في تعليم الإدارة العامة. وهي كالتالي:

أولًا: مقياس القيم

بُني المقياس للتعرف على مدى إدراك وفهم طلاب الماجستير لقيم الإدارة العامة. وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالقيم العامة مثل (Jørgensen & Bozeman, 2007; Van Der Wal & Huberts, 2008) تم بناء نموذج أولي للمقياس يتضمن 10 قيم عامة وهي (التفاني، الكفاءة، الحياد، الأمانة، الشرعية، الطاعة، الاستجابة، الموثوقية، العدالة الاجتماعية والشفافية).

وبعد مراجعة الخطط الدراسية وعرض المقياس على المختصين وأخذ ملاحظاتهم وتعديلاتهم، تم تحديد 5 قيم أساسية حسب الدراسات، والتي يرى الباحثون بأهمية إدراكها وفهمها من قبل الطلاب وهي (الحياد، الكفاءة، الاستجابة، الموثوقية والشفافية)، من ثم قامت الباحثة بعد تحديد القيم المستهدفة بصياغة أسئلة اختيار من متعدد تتناسب مع هدف الدراسة بحيث يقابل كل قيمة للإدارة العامة 3 أسئلة موجهة لقياسها، وتم بناء المقياس بتوزيع عشوائي للأسئلة بما يساهم في زيادة دقة النتائج.

تم استخدام مقياس القيم في المرحلتين الخامسة والسابعة من مراحل الدراسة كما هو موضح في الشكل (1)، وللتأكد من جودته ومصداقيته، طُبقت اختبارات الصدق الثبات على النحو التالي:

الصدق الظاهري

لقياس الصدق الظاهري للأداة والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها على عدد من المتخصصين وأعضاء هيئة التدريس في الإدارة العامة وأخذ ملاحظاتهم حول وضوح الأسئلة وملاءمتها لما وضعت لقياسه، وتحديد القيم الأكثر أهمية لقياسها. وتم عكس 90٪ من ملاحظات المحكمين على المقياس والأسئلة الواردة فيه، بحذف العبارات غير المرغوبة وتعديل العبارات التي تحتاج إلى تعديل ومن ثم الوصول إلى الأداة بشكلها النهائي.

الصدق الداخلي

للتحقق من الصدق الداخلي للاختبار تم تطبيقة على عينة استطلاعية مكونة من (12) طالب/ة، من ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للاختبار. والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2) نتائج معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط والبعد	معامل الارتباط والدرجة الكلية
1	0.556**	0.432*
2	0.532**	0.445*
3	0.499**	0.553**
4	0.564**	0.376*
5	0.512**	0.576**
6	0.387*	0.522**
7	0.513**	0.489**
8	0.587**	0.543**
9	0.487**	0.478**
10	0.449**	0.523**
11	0.523**	0.479**
12	0.557**	0.513**
13	0.477**	0.468**
14	0.443**	0.543**
15	0.523**	0.499**

يتبين من خلال الجدول (1) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية للبعد حيث تراوحت القيم للمعاملات ما بين (0.387 إلى 0.587) وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.01$ و0.05، كما تبين وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية حيث تراوحت القيم للمعاملات ما بين (0.376 إلى 0.576) وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.01$ و0.05 مما سبق يتبين تحقق صدق المفهوم للاختبار.

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار، تم تطبيقة على عينة استطلاعية من (12) طالب/ة، من ثم تم حساب معامل ثبات ألفا لمناسبته للاختبار. وعلى الرغم من أن إعادة الاختبار تُعد من الأساليب الشائعة في قياس ثبات الأدوات، إلا أنه لم يتم تطبيق هذا الأسلوب في هذه الدراسة بسبب ضيق الوقت وصعوبة إعادة تطبيق الأداة على نفس العينة في ظروف متماثلة. ولذلك تم الاعتماد على معامل كرونباخ ألفا لقياس الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة، والذي أظهر نتائج جيدة تدل على تمتع الأداة بدرجة مقبولة من الثبات، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3) معاملات ثبات الاختبار

البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
الأول	3	0.69
الثاني	3	0.71
الثالث	3	0.70
الرابع	3	0.65
الخامس	3	0.66
الاختبار ككل	15	0.78

يتبين من خلال النتائج في الجدول (2) أن معاملات ثبات الاختبار تراوحت ما بين (0.65 إلى 0.71) كما بلغ معامل الثبات الكلي (0.78)، وهي قيم جيدة وتدل على ثبات الاختبار.

بناء على ما سبق تم اعتماد مقياس القيم لعمل الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعات الضابطة والتجريبية.

تصميم التدخل التجريبي

استخدام أدوات التفكير الفلسفي هو التدخل التجريبي الذي تم من خلال الدراسة، والذي طور بالاعتماد على مبادئ مجتمعات التساؤل الفلسفي (Butnor, 2004; Lipman & Sharp, 1980; Shields et al., 1998) وقد تم تصميم وبناء التدخل بالاستناد على مساهمات (Cunliffe & Jun, 2005; Love et al., 2016; Nabatchi, 2012; Ongaro, 2019, 2020a; raadschelders, 1999; Raadschelders, 2008; Sandfort & Gerdes, 2017; Schröter & Röber, 2022; Shields, 2003; Shields et al., 1998) وبمراعاة طبيعة تخصص الإدارة العامة وقدرات طلاب الماجستير.

رُكز في الجلسات على تطبيق عدد من أدوات التفكير الفلسفي التي تتبع منهجية P4C ضمن جلسات حوارية تفاعلية تسعى لتعزيز فهم وإدراك الطلاب لقيم الإدارة العامة، وتمكينهم من أنواع التفكير المختلفة ضمن إطار فلسفي حواري في الجلسات التعليمية التي نفذت خلال التجربة. تم تفعيل الأدوات الخاصة بالتفكير الفلسفي ومنهجية P4C ومواءمتها مع المنهج الدراسي والموضوعات المستهدفة في الفصل الدراسي بما يساهم في تحقيق التكامل بين الأهداف التعليمية للمقرر وأهداف الدراسة التجريبية.

فُعلت الأدوات من خلال الفصل الدراسي بالاستناد على مكونين أساسيين هما المحتوى العلمي للمادة والأنشطة الصفية المصاحبة. يبدأ الصف الدراسي بالانطلاق من المحاضرة التعليمية النظرية المقدمة من قبل أستاذ المادة، حيث تم وضع الأسس العلمية للموضوعات المستهدفة، من ثم ركز المُيسر على بناء مجتمع التساؤل الفلسفي الذي يعتمد ويشجع على الحوار والتفاعل واستخدام أنواع التفكير المختلفة، وربطه بالقيم والمفاهيم المتضمنة في المقرر الدراسي وذلك باستخدام منهجية P4C وأدوات التفكير الفلسفي. فيما يلي جدول يوضح الأهداف العامة للجلسات الدراسية الفلسفية المقامة خلال الفصل الدراسي:

AJSP
المجلة العربية للنشر العلمي
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing
الإصدار الثامن – العدد الثمانون
تاريخ الإصدار: 2 – حزيران – 2025م
www.ajsp.net

الجدول (4) محتوى وأهداف الجلسات الفلسفية

م	أهداف الجلسة	محتوى الجلسة	ملاحظات
1	التعرف على مفهوم التفكير الفلسفي وأنواعه وأدواته. التعرف على أنواع الأسئلة والتمييز بينها.	- نبذه عن التفكير الفلسفي. - نبذه عن أنواع الأسئلة. - تمرين التمييز بين أنواع الأسئلة المختلفة. - تمرين كتابة سؤال فلسفي. - تعليقات وأفكار ختامية.	محتوى هذه الجلسة متكرر بين جميع المقررات
2	التعرف على ماهية المفهوم وكيفية استخراجه وتمييزه. التدرب على كتابة السؤال الفلسفي.	- تمرين افتتاحي حول المفاهيم والفرق بينها وبين القيم والمصطلحات والمعاني. - تمرين استخراج المفاهيم من موضوع المحاضرة العلمية. - تمرين التمييز بين المفاهيم والربط بينها. - تمرين صياغة تساؤل فلسفي حول المفهوم المستخرج. - تعليقات وأفكار ختامية.	محتوى الجلسة كتصميم متشابه بين المقررات ويختلف في المفاهيم المستخرجة بناء على موضوع المادة.
3	استخدام المثيرات الفلسفية (فيديو – نص – صورة). التعرف على مبادئ الحوار السقراطي وتجربته.	- استعراض مثير فلسفي حول موضوع المحاضرة. - صياغة تساؤل فلسفي بناء على المثير. - إقامة حلقة الحوار السقراطي. - تعليقات وأفكار ختامية.	يختلف المثير المستخدم حسب موضوع المادة.
4	تنمية مهارة التعليل واتخاذ موقف. التدرب على صياغة الأسئلة الفلسفية والحوار السقراطي.	- تمرين حدوة حصان (اتخاذ موقف والتبرير المنطقي له). - صياغة تساؤل فلسفي بناء على موضوع المحاضرة. - إقامة حلقة الحوار السقراطي. - تعليقات وأفكار ختامية.	يختلف محتوى التمرين حسب موضوع المحاضرة.
5	التعرف على مفهوم المناظرة المنطقية وتنمية مهارة الحجاج المنطقي.	- تمرين المناظرة المنطقية (تبني موقف والدفاع عنه أمام الموقف المضاد). - استخراج سؤال فلسفي بناء على المناظرة المنطقية.	يختلف الموقف الجدلي في المناظرة حسب موضوع المحاضرة.

م	أهداف الجلسة	محتوى الجلسة	ملاحظات
		- إقامة حلقة الحوار السقراطي. - تعليقات وأفكار ختامية.	
6	ممارسة الحوار الفلسفي	- مشاهدة المثير. - كتابة الأسئلة الفلسفية. - إقامة حلقة الحوار السقراطي. - تعليقات وأفكار ختامية.	يختلف المثير حسب موضوع المحاضرة.

فيما يلي استعراض لركائز ومكونات P4C المطبقة في التجربة وكيفية ربطها بالجلسات الصفية:

التساؤل: أُتيح للطالب المشاركة في طرح الأسئلة حول الموضوعات والمفاهيم التي يتم مناقشتها في الفصل الدراسي، واعتمدت هذه الأداة على إثارة الأسئلة عبر استخدام المثيرات الفلسفية المختلفة مثل الحالات الدراسية، القصص، الوسائط المتعددة والسيناريوهات الإدارية والواقعية واستكشاف المفاهيم المطروحة في الفصل الدراسي من خلال طرح الأسئلة المفتوحة وتشجيع الطلاب على فتح مساحات الحوار وتقييم التساؤلات المطروحة والتعرف على أنواع الأسئلة وبناءها ضمن أنشطة موجهة نحو القيم والمفاهيم الخاصة بالإدارة العامة. تتضمن عملية التساؤل استكشاف الافتراضات داخل السؤال وتحديدها ومناقشتها بما يساهم في تحسين الحوار حولها والوصول إلى نتائج يمكن تعليلها وتفسيرها.

بناء المفاهيم: ركزت هذه الأداة على بناء وتطوير الطالب لمفاهيمه الخاصة وتحسين قدرته على تمييز وتحليل، ومقارنة المفاهيم والقيم المختلفة والمتشابهة (مثل المساءلة والشفافية والمصلحة العامة)، وذلك عبر أنشطة موجهة ومصممة لتدعم الطالب في عملية تحديد المفاهيم المرتبطة بالمحاضرة من ثم تحليلها وتقييمها ونقدها باستخدام الحوار البنائي مع مجتمع التساؤل في الصف الدراسي. خلال الجلسات تم استخدام الأداة قبل، بعد وأثناء الحوارات وفي ختام الجلسات، بحيث يتم التركيز على مفاهيم محددة خلال الجلسة للوصول إلى استنتاجات أو تساؤلات ختامية للفصل الدراسي.

الحوار: ركز الحوار كأداة أساسية للتفكير الفلسفي على تنمية العديد من المهارات مثل الاستماع الفعال وتقبل تنوع الأفكار واختلافها وتطوير المهارات الخاصة بعرض الأفكار وتحليلها ونقد الحجج وتبريرها. في كل جلسة تم تفعيل الحوار والاستفسار وأنواع التفكير عن طريق جلسة الحوار السقراطي والتي تم تصميمها من حيث المثيرات والتساؤلات بما يتناسب مع أهداف المحاضرة.

تطلبت جلسات الحوار تحضير البيئة في الفصل الدراسي من حيث طريقة الجلوس (حلقة حوار) ووضع قوانين وقواعد الحوار السقراطي (تقبل الآخر، نقد الأفكار لا الأشخاص، الانصات وعدم المقاطعة، تقدير وشكر الأفكار الجيدة، احترام الاختلاف، دعم التفكير التعاوني، طرح التساؤلات، تفنيد الآراء، استخدام الحجج المنطقية، ربط الأفكار بالأمثلة والحقائق، استخدام أساليب وطرق التفكير البنائي وغيرها) وتم شرح الآليات والقوانين بشكل دوري ومستمر خلال الجلسات، وتمكين الطلاب من أساسيات الاستكشاف التعاوني المنظم للقضايا والقيم والمفاهيم محل الحوار والتساؤل.

التعليل: تم التركيز على التعليل كمكون أساسي للتفكير الفلسفي والذي يتم تطبيقه عبر الأنشطة المختلفة في الجلسات، مثل استخراج وبناء المفاهيم، وضع وتقييم التساؤلات ومن خلال الحوارات الفلسفية المختلفة. حيث نقصد بالتعليل هنا بناء الحجج وربطها بالمفاهيم والأفكار، وتقييمها في سياق أكبر وأكثر تنوعًا، حيث طلب من المشاركين في كل مره وضع مبررات لمداخلاتهم وتساؤلاتهم وتفسيرها بشكل منطقي وباستخدام حجج تتناسب مع طبيعة الأفكار المطروحة.

التفكر: ويسمى (التفكير في التفكير) وهو هنا وسيلة لمراجعة الطلاب المشاركين في التجربة لطريقة تفكيرهم خلال مراحل الجلسة، وكيفية تفسيرهم للحوارات والأفكار التي مرت بهم وساعدتهم للوصول للاستنتاجات والمفاهيم المختلفة، وذلك عبر تمييز العمليات العقلية التي تمت من خلال اللقاء، وإدراك مدى تأثيرها على استيعابهم للموضوع العلمي المطروح وللنقاشات الأخرى ذات العلاقة به. طُلب من المشاركين في نهاية كل جلسة الانخراط في نشاط تأملي تقوده أسئلة مثل "ما المفاهيم التي تغيرت لديك؟ كيف حصل ذلك؟ هل هناك أي أفكار جديدة مرت بنا في جلسة اليوم؟ هل كانت المشاركة في الأنشطة والحوارات سهلة أم صعبة؟ وماهي أسباب ذلك؟ ما الأسئلة التي ستأخذها معك من الجلسة؟".

تقدير الفضائل: يقوم هذا النموذج في تعليم التفكير الفلسفي على التأسيس لمجتمع تساؤل يتميز بالاحترام والتقدير والحياد وغيرها من الصفات والمزايا التي تشكل بيئة آمنة للحوار والتفكر، تدعم النقد وتعزز لقيم مجتمع التساؤل الفلسفي مثل (التواضع الفكري، الحياد، الصدق المعرفي، الاحترام المتبادل، البحث عن الحقيقة، التفكير التعاوني، تقدير الشك والتساؤل، الاحتكام للمنطق والمسؤولية المشتركة) ولا يمكن للتفكير الفلسفي تحقيق أهدافه دون تقدير الفضائل التي تميز هذا المجتمع عن غيره، ومع نمو هذه المجتمع من المتوقع أن تصبح هذه الفضائل جزءًا أصيلا من صفات أعضاءه لذا كان من المهم التأكيد عليها خلال الجلسات وتشجيع المشاركين على تمييزها والتعرف عليها (Lipman & Sharp, 1980) .

أساليب التحليل الإحصائي للبيانات

أولا: اختبارات التحقق من صلاحية البيانات:

تم التحقق من الشروط الأساسية لاستخدام الأساليب الإحصائية، من خلال:

اختبار كولموغوروف–سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov Test) لفحص اعتدالية التوزيع للمتغيرات، حيث أظهرت النتائج أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، مما استلزم اللجوء إلى استخدام الاختبارات اللامعلمية في التحليل.

اختبار ليفين (Levene's Test) لاختبار تجانس التباين بين المجموعات، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يؤكد تجانس التباين بين العيّنات.

ثانيًا: الاختبارات اللامعلمية للفروق بين المجموعات:

بناءً على نتائج اختبارات التحقق، تم استخدام اختبارات لامعلمية ملائمة لطبيعة البيانات وهي:

- اختبار مان–ويتني (Mann-Whitney) لمقارنة متوسطات مجموعتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) في القياسات القبلية والبعدية لكل من القيم الإدارية المستهدفة (شفافية، موثوقية، كفاءة، حياد، استجابة).
- اختبار ويلكوكسون للرتب المرتبطة (Wilcoxon) لتحليل الفروق داخل كل مجموعة بين القياس القبلي والبعدي على مستوى المتغيرات المدروسة.
- تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) والذي يسمح بمقارنة المتوسطات البعدية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد التحكم في التأثيرات المسبقة والعوامل الدخيلة، حيث استخدم مع حساب حجم الأثر لتقدير قوة العلاقة بين استخدام أدوات التفكير الفلسفي وتطور القيم الإدارية. ويكمن سبب استخدام هذا الاختبار غير المعلمي في الدراسة إلى أنه وبالرغم من أن نتائج اختبار كولموغوروف–سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) أشارت إلى أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي بشكل مثالي، إلا أن استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) في هذه الدراسة كان مبررًا علميًا استنادًا إلى عدة اعتبارات منهجية. حيث أن اختبار ANCOVA يتمتع بدرجة عالية من المرونة الإحصائية (robustness) تجاه انتهاك افتراض الاعتدالية، خاصة عند توافر شروط تجانس التباين وتوازن حجم العينة، وهو ما تحقق فعليًا في هذه الدراسة بحسب نتائج اختبار ليفين (Levene)والغرض الأساسي من استخدام ANCOVA لم يكن فقط مقارنة متوسطات المجموعات، بل لضبط أثر المتغير القبلي (Pre-test) من أجل قياس التأثير الصافي للتدخل (أدوات التفكير الفلسفي)، وهي وظيفة لا توفرها الاختبارات اللامعلمية المستخدمة. بالإضافة إلى أن حجم العينة المستخدم (n=224) يقلل من تأثير عدم اعتدالية التوزيع بناءً على قانون الأعداد الكبيرة (Central Limit Theorem)، كما أن الدراسات المنهجية الحديثة أوضحت أن استخدام الاختبارات المعلمية مثل ANCOVAيبقى مقبولًا في ظل وجود عينات مقبولة وتوزيعات معتدلة التباين (Blanca et al., 2017; Lumley et al., 2002). وأخيرًا، فقد تم الحفاظ على الاتساق المنهجي في الدراسة باستخدام اختبارات لامعلمية ملائمة لتحليل الفروق (مان–ويتني، ويلكوكسون)، بينما اقتصر استخدام ANCOVA على مرحلة ضبط المتغيرات المصاحبة فقط، مما يدعم التوازن بين الصرامة الإحصائية والمرونة التفسيرية في إطار تصميم شبه تجريبي.

النتائج

أولاً: التحقق من ملاءمة الأساليب الإحصائية المعملية لمعالجة بيانات الدراسة:

أجرت الباحثة بعض الاختبارات الإحصائية للتحقق من اعتدالية توزيع عينة الدراسة وتكافئها قبل الإجابة عن أسئلتها، كما يلي:

التحقق من التوزيع الطبيعي لعينة الدراسة: حيث تم التحقق من التوزيع الطبيعي لمجتمع الدراسة كذلك بتطبيق اختبار كولمجروف–سمرنوف (Kolmogrov- Semirnov) على نتائج اختبار القيم العامة لطلبة ماجستير الإدارة العامة، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

الجدول (5) نتائج اختبار كولمجروف–سمرنوف للتحقق من التوزيع الطبيعي لعينة الدراسة

المتغيرات	العدد	قيمة Z	مستوى الدلالة	
الشفافية	224	0.26	0.00	دالة عند مستوى 0.01
الموثوقية	224	0.22	0.00	دالة عند مستوى 0.01
الكفاءة	224	0.22	0.00	دالة عند مستوى 0.01
الحياد	224	0.28	0.00	دالة عند مستوى 0.01
الاستجابة	224	0.26	0.00	دالة عند مستوى 0.01
الدرجة الكلية	224	0.10	0.00	دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن توزيع الدرجات لا يتبع التوزيع الطبيعي وذلك على مقياس التدفق النفسي والصمود النفسي والشفقة بالذات، حيث جاءت قيمة Z أقل من 0.01، مما يدل على أن عينة الدراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي، وعليه يمكن استخدام الاختبارات اللامعلمية في التحليل الإحصائي في الدراسة الحالية.

التحقق من تجانس التباين لدى عينة الدراسة: وللتحقق من تجانس عينة الدراسة، تم إجراء اختبار ليفين (Leven) لأداة الدراسة وفق متغير الشعبة الدراسية، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (6) نتائج اختبار ليفين (Leven) للتحقق من تجانس تباين عينة الدراسة وفقا للشعب الدراسية

القيم	العدد	إحصاءة ليفين	مستوى الدلالة	
الشفافية	224	1.07	0.37	غير دالة
الموثوقية	224	0.61	0.65	غير دالة
الكفاءة	224	1.22	0.30	غير دالة
الحياد	224	0.62	0.64	غير دالة
الاستجابة	224	1.57	0.18	غير دالة
الدرجة الكلية	224	1.29	0.27	غير دالة

يوضح الجدول السابق أنه لا توجد هناك دلالة فروق عند مستوى (α =0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار قيم الإدارة العامة تبعا لاختلاف الشعب الدراسية، حيث جاءت قيمة دلالة إحصاءة ليفين أكبر من 0.05، أي أن تباين المجموعات متجانس وبهذا فإنه يوجد تجانس لتباين عينة الدراسة.

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

الإصدار الثامن – العدد الثمانون
تاريخ الإصدار: 2 – حزيران – 2025م
www.ajsp.net

التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة: للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية، والضابطة)، تم إجراء اختبار مان وتني MANN-Whiteny لعينتين مستقلتين للتطبيق القبلي لاختبار قيم الإدارة العامة بهدف الكشف عن الفروق في متوسطات درجات المجموعتين، والجدول التالي يوضح النتيجة التي تم التوصل إليها:

الجدول (7) اختبار مان وتني للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
الشفافية	التجريبية	60	57.500	0.39	0.69	غير دالة
	الضابطة	52	55.35			
الموثوقية	التجريبية	60	50.06	2.41	0.02	دالة عند مستوى 0.05
	الضابطة	52	63.93			
الكفاءة	التجريبية	60	54.95	0.56	0.59	غير دالة
	الضابطة	52	58.29			
الحياد	التجريبية	60	56.67	0.06	0.94	غير دالة
	الضابطة	52	56.31			
الاستجابة	التجريبية	60	53.68	1.06	0.28	غير دالة
	الضابطة	52	59.76			
الدرجة الكلية	التجريبية	60	51.72	1.96	0.09	غير دالة
	الضابطة	52	62.02			

يظهر من خلال النتائج في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) وذلك في متوسطات استجابات المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في التطبيق القبلي لبعد الموثوقية، حيث جاءت قيمة دلالة ز أقل من 0.05، أي أن المجموعتين التجريبية والضابطة غير متكافئتين ف هذا البعد، بينما لم تكن هناك دلالة فروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي لبقية الأبعاد والدرجة الكلية حيث جاءت قيمة دلالة ز أكبر من 0.05، أي أن المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتين.

وبناء على النتائج المعطاة للتحقق من اعتدالية التوزيع تجانس التباين لعينة الدراسة سيتم إجراء الاختبارات اللامعلمية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

ثانياً: التحقق من فروض الدراسة:

نتيجة اختبار الفرض الأول وتفسيره وتحليله: والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد الشفافية تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي".

تم إجراء اختبار مان وتني MANN–Whiteny لعينتين مستقلتين بهدف التعرف على دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة وإجراء اختبار ويلكيكسون Wilcoxon لعينتين مترابطتين للقياس القبلي والبعدي لبعد الشفافية لجميع الشعب الدراسية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (8) اختبار مان وتيني لعينتين مستقلتين لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لبعد الشفافية

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
تحليل السياسات العامة	التجريبية	20	18.90	2.06	0.06	غير دالة
	الضابطة	12	12.50			
أخلاقيات الإدارة العامة والحوكمة	التجريبية	27	28.62	0.81	0.42	غير دالة
	الضابطة	26	25.44			
الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق	التجريبية	23	24.54	1.58	0.11	غير دالة
	الضابطة	20	19.08			
العولمة والتنمية المستدامة	التجريبية	30	31.31	0.61	0.53	غير دالة
	الضابطة	29	28.73			
تطوير تنظيمي	التجريبية	19	21.53	1.61	0.10	غير دالة
	الضابطة	18	16.33			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة الشعب محل الدراسة، حيث جاءت قيمة دلالة ز أكبر من 0.05.

الجدول (9) اختبار ويلكيكسون لعينتين مترابطتين لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لبعد الشفافية

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
تحليل السياسات العامة	القبلي	16	8	48	0.74	0.45	غير دالة
	البعدي	16	5	30			
أخلاقيات الإدارة العامة والحوكمة	القبلي	27	8.13	56	0.29	0.76	غير دالة
	البعدي	26	7.86	55			

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق	القبلي	22	7	35	1.21	0.22	غير دالة
	البعدي	21	7.78	70			
العولمة والتنمية المستدامة	القبلي	29	9.06	72.50	0.61	0.51	غير دالة
	البعدي	30	9.85	98.50			
تطوير تنظيمي	القبلي	18	7.58	45.50	0.01	0.99	غير دالة
	البعدي	19	6.50	45.50			

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الاختبار القبلي والبعدي لكل شعبة من الشعب محل الدراسة، حيث جاءت قيمة دلالة ز أكبر من 0.05.

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بضبط الأثر القبلي والتحكم بالعوامل الدخيلة وقياس حجم الأثر تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد الشفافية مع ضبط الأثر القبلي بين المجموعتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (10) تحليل التباين المصاحب ANCOVA لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين في بعد الشفافية (ن=224).

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم التأثير Eta^2
الشفافية	استخدام أدوات التفكير الفلسفي	1.52	1	84.15	144.95	0.00	0.39
	القياس القبلي	0.02	1	0.02	0.03	0.85	
	الخطأ	128.31	221	0.58			
	المجموع	1002	224				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) في درجة بعد الشفافية بعد ضبط الأثر القبلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة دلالة ف المحسوبة (144.95) بمستوى دلالة أقل من 0.01، وهذه النتيجة دالة على تأثير استخدام أدوات التفكير الفلسفي على إدراك قيمة الشفافية لدى عينة الدراسة. وقد بلغ حجم التأثير (0.39)، أي أن استخدام أدوات التفكير الفلسفي تنمي إدراك قيمة الشفافية بنسبة تبلغ 39%، وهي نسبة مقبولة لإثبات فاعلية هذه الأدوات.

نتيجة اختبار الفرض الثاني وتفسيره وتحليله: والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد الموثوقية تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي".

AJSP
المجلة العربية للنشر العلمي
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing
الإصدار الثامن – العدد الثمانون
تاريخ الإصدار: 2 – حزيران – 2025م
www.ajsp.net

تم إجراء اختبار مان وتني MANN–Whiteny لعينتين مستقلتين بهدف التعرف على دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة وإجراء اختبار ويلكيكسون Wilcoxon لعينتين مترابطتين للقياس القبلي والبعدي لبعد الموثوقية لجميع الشعب الدراسية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (11) اختبار مان وتيني لعينتين مستقلتين لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي لبعد الموثوقية

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
تحليل السياسات العامة	التجريبية	20	15.78	0.59	0.54	غير دالة
	الضابطة	12	17.71			
أخلاقيات الإدارة العامة والحوكمة	التجريبية	27	28.07	0.55	0.58	غير دالة
	الضابطة	26	25.88			
الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق	التجريبية	23	21.72	0.17	0.86	غير دالة
	الضابطة	20	22.33			
العولمة والتنمية المستدامة	التجريبية	30	28.45	0.75	0.45	غير دالة
	الضابطة	29	31.60			
تطوير تنظيمي	التجريبية	19	18.05	0.58	0.56	غير دالة
	الضابطة	18	20.00			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة الشعب محل الدراسة في قيمة الموثوقية، حيث جاءت قيمة دلالة ز أكبر من 0.05.

الجدول (12) اختبار ويلكيكسون لعينتين مترابطتين لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لبعد الشفافية

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
تحليل السياسات العامة	القبلي	16	6.90	34.50	0.79	0.42	غير دالة
	البعدي	16	7.06	56.50			
أخلاقيات الإدارة العامة والحوكمة	القبلي	27	8.88	35.50	1.10	0.27	غير دالة
	البعدي	26	6.95	69.50			
الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق	القبلي	22	7.75	31.00	1.72	0.08	غير دالة
	البعدي	21	8.09	89.00			
العولمة والتنمية المستدامة	القبلي	29	11.44	91.50	0.86	0.38	غير دالة
	البعدي	30	10.73	139.50			
	القبلي	18	7.67	23	1.28	0.19	غير دالة

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
تطوير تنظيمي	البعدي	19	6.11	55		

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قيمة الموثوقية بين الاختبار القبلي والبعدي لكل شعبة من الشعب محل الدراسة، حيث جاءت قيمة دلالة ز أكبر من 0.05.

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية وقياس حجم الأثر تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد الموثوقية مع ضبط الأثر القبلي بين المجموعتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (13) تحليل التباين المصاحب ANCOVA لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين في بعد الموثوقية (ن=224).

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم التأثير Eta^2
الموثوقية	استخدام أدوات التفكير الفلسفي	29.91	1	29.91	42.45	0.00	0.16
	القياس القبلي	5.57	1	5.75	8.170	0.00	
	الخطأ	155.69	221	0.70			
	المجموع	760	224				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) في درجة بعد الموثوقية بعد ضبط الأثر القبلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة دلالة ف المحسوبة (42.45) بمستوى دلالة أقل من 0.01، وهذه النتيجة دالة على تأثير استخدام أدوات التفكير الفلسفي على إدراك قيمة الموثوقية لدى عينة الدراسة. وقد بلغ حجم التأثير (0.16)، أي أن استخدام أدوات التفكير الفلسفي تنمي إدراك قيمة الموثوقية بنسبة تبلغ 16%، وهي نسبة مقبولة لإثبات فاعلية هذه الأدوات.

نتيجة اختبار الفرض الثالث وتفسيره وتحليله: والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد الكفاءة تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي".

تم إجراء اختبار مان وتني MANN-Whiteny لعينتين مستقلتين بهدف التعرف على دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي لبعد الكفاءة لجميع الشعب الدراسية، وجاءت النتائج كما يلي:

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing
الإصدار الثامن – العدد الثمانون
تاريخ الإصدار: 2 – حزيران – 2025م
www.ajsp.net

الجدول (14) اختبار مان وتيني لعينتين مستقلتين لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي لبعد الكفاءة

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
تحليل السياسات العامة	التجريبية	20	16.25	0.20	0.83	غير دالة
	الضابطة	12	16.92			
أخلاقيات الإدارة العامة والحوكمة	التجريبية	27	26.52	0.24	0.80	غير دالة
	الضابطة	26	27.50			
الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق	التجريبية	23	24.15	1.26	0.20	غير دالة
	الضابطة	20	19.53			
العولمة والتنمية المستدامة	التجريبية	30	31.83	0.90	0.37	غير دالة
	الضابطة	29	28.10			
تطوير تنظيمي	التجريبية	19	19.71	0.43	0.66	غير دالة
	الضابطة	18	18.25			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة الشعب محل الدراسة في قيمة الكفاءة، حيث جاءت قيمة دلالة ز أكبر من 0.05.

الجدول (15) اختبار ويلكيسون لعينتين مترابطتين لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لبعد الكفاءة

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
تحليل السياسات العامة	القبلي	16	7.50	27.50	0.91	0.36	غير دالة
	البعدي	16	7.21	50.51			
أخلاقيات الإدارة العامة والحوكمة	القبلي	27	11.56	92.50	0.11	0.91	غير دالة
	البعدي	26	8.86	97.50			
الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق	القبلي	22	11	44.00	0.93	0.35	غير دالة
	البعدي	21	6.91	76.00			
العولمة والتنمية المستدامة	القبلي	29	12.94	103.50	0.44	0.65	غير دالة
	البعدي	30	9.81	127.50			
تطوير تنظيمي	القبلي	18	8.07	56.50	0.21	0.83	غير دالة
	البعدي	19	7.94	63.50			

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قيمة الكفاءة بين الاختبار القبلي والبعدي لكل شعبة من الشعب محل الدراسة، حيث جاءت قيمة دلالة ز أكبر من 0.05.

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية وقياس حجم الأثر تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد الكفاءة مع ضبط الأثر القبلي بين المجموعتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (16) تحليل التباين المصاحب ANCOVA لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين في بعد الكفاءة (ن=224).

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم التأثير Eta^2
الكفاءة	استخدام أدوات التفكير الفلسفي	40.87	1	40.87	1.22	0.00	0.20
	القياس القبلي	0.89	1	0.89	1.20	0.27	
	الخطأ	163.73	221	0.74			
	المجموع	700	224				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) في درجة بعد الكفاءة بعد ضبط الأثر القبلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة دلالة ف المحسوبة (1.22) بمستوى دلالة أقل من 0.01، وهذه النتيجة دالة على تأثير استخدام أدوات التفكير الفلسفي على إدراك قيمة الكفاءة لدى عينة الدراسة. وقد بلغ حجم التأثير (0.20)، أي أن استخدام أدوات التفكير الفلسفي تنمي إدراك قيمة الكفاءة بنسبة تبلغ 20%، وهي نسبة مقبولة لإثبات فاعلية هذه الأدوات.

نتيجة اختبار الفرض الرابع وتفسيره وتحليله: والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد الحياد تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي".

تم إجراء اختبار مان وتني MANN-Whiteny لعينتين مستقلتين بهدف التعرف على دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي لبعد الحياد لجميع الشعب الدراسية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (17) اختبار مان وتيني لعينتين مستقلتين لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي لبعد الحياد

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
تحليل السياسات العامة	التجريبية	20	17.10	0.52	0.61	غير دالة
	الضابطة	12	15.50			
	التجريبية	27	29.22	1.18	0.23	غير دالة

AJSP
المجلة العربية للنشر العلمي
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing
الإصدار الثامن – العدد الثمانون
تاريخ الإصدار: 2 – حزيران – 2025م
www.ajsp.net

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة z		مستوى الدلالة
أخلاقيات الإدارة العامة والحوكمة	الضابطة	26	24.69			
الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق	التجريبية	23	22.30	0.18	0.85	غير دالة
	الضابطة	20	21.65			
العولمة والتنمية المستدامة	التجريبية	30	29.98	0.01	0.98	غير دالة
	الضابطة	29	30.02			
تطوير تنظيمي	التجريبية	19	19.89	0.58	0.56	غير دالة
	الضابطة	18	18.06			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة الشعب محل الدراسة في قيمة الحياد، حيث جاءت قيمة دلالة ز أكبر من 0.05.

الجدول (18) اختبار ويلكيكسون لعينتين مترابطتين لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لبعد الحياد

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z		مستوى الدلالة
تحليل السياسات العامة	القبلي	16	4.50	22.50	0.01	0.99	غير دالة
	البعدي	16	5.63	22.50			
أخلاقيات الإدارة العامة والحوكمة	القبلي	27	4.50	27	0.9	0.32	غير دالة
	البعدي	26	8.50	51			
الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق	القبلي	22	6.90	69	0.05	0.95	غير دالة
	البعدي	21	11.17	67			
العولمة والتنمية المستدامة	القبلي	29	10.45	115	0.02	0.98	غير دالة
	البعدي	30	11.60	116			
تطوير تنظيمي	القبلي	18	6	24	0.91	0.36	غير دالة
	البعدي	19	6	42			

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قيمة الحياد بين الاختبار القبلي والبعدي لكل شعبة من الشعب محل الدراسة، حيث جاءت قيمة دلالة ز أكبر من 0.05.

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية وقياس حجم الأثر تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد الحياد مع ضبط الأثر القبلي بين المجموعتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (19) تحليل التباين المصاحب ANCOVA **لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين في بعد الحياد (ن=224).**

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم التأثير Eta^2
الحياد	استخدام أدوات التفكير الفلسفي	118.08	1	118.08	207.77	0.00	0.48
	القياس القبلي	0.95	2	0.47	0.84	0.43	
	الخطأ	118.77	213	0.55			
	المجموع	1306	224				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) في درجة بعد الحياد بعد ضبط الأثر القبلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة دلالة ف المحسوبة (207.77) بمستوى دلالة أقل من 0.01، وهذه النتيجة دالة على تأثير استخدام أدوات التفكير الفلسفي على إدراك قيمة الحياد لدى عينة الدراسة. وقد بلغ حجم التأثير (0.48)، أي أن استخدام أدوات التفكير الفلسفي تنمي إدراك قيمة الحياد بنسبة تبلغ 48%، وهي نسبة جيدة لإثبات فاعلية هذه الأدوات.

نتيجة اختبار الفرض الخامس وتفسيره وتحليله: والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي لبعد الاستجابة تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي".

تم إجراء اختبار مان وتني MANN-Whiteny لعينتين مستقلتين بهدف التعرف على دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي لبعد الاستجابة لجميع الشعب الدراسية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (20) اختبار مان وتيني لعينتين مستقلتين لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي لبعد الاستجابة

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
تحليل السياسات العامة	التجريبية	20	16	0.41	0.67	غير دالة
	الضابطة	12	17.33			
أخلاقيات الإدارة العامة والحوكمة	التجريبية	27	26.02	0.51	0.61	غير دالة
	الضابطة	26	28.02			
الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق	التجريبية	23	22.54	0.32	0.74	غير دالة
	الضابطة	20	21.38			
العولمة والتنمية المستدامة	التجريبية	30	28.23	0.84	0.39	غير دالة
	الضابطة	29	31.83			
	التجريبية	19	19.37	0.23	0.84	غير دالة

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
تطوير تنظيمي	الضابطة	18	18.61		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة الشعب محل الدراسة في قيمة الاستجابة، حيث جاءت قيمة دلالة ز أكبر من 0.05.

الجدول (21) اختبار ويلكيكسون لعينتين مترابطتين لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لبعد الاستجابة

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
تحليل السياسات العامة	القبلي	16	4	8	1.44	0.14	غير دالة
	البعدي	16	4.67	28			
أخلاقيات الإدارة العامة والحوكمة	القبلي	27	8.43	59	1.19	0.23	غير دالة
	البعدي	26	10.18	112			
الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق	القبلي	22	7.67	46	0.84	0.39	غير دالة
	البعدي	21	8.22	74			
العولمة والتنمية المستدامة	القبلي	29	9.65	86	1.37	0.16	غير دالة
	البعدي	30	12.85	167			
تطوير تنظيمي	القبلي	18	5.80	29	1.19	0.23	غير دالة
	البعدي	19	7.75	62			

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قيمة الاستجابة بين الاختبار القبلي والبعدي لكل شعبة من الشعب محل الدراسة، حيث جاءت قيمة دلالة ز أكبر من 0.05.

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية وقياس حجم الأثر تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد الاستجابة مع ضبط الأثر القبلي بين المجموعتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (22) تحليل التباين المصاحب ANCOVA لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين في بعد الاستجابة (ن=224).

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم التأثير Eta^2
الاستجابة	استخدام أدوات التفكير الفلسفي	24.44	1	24.44	34.34	0.00	0.14
	القياس القبلي	4.57	2	2.28	3.21	0.04	
	الخطأ	157.26	221	0.71			

المجموع	648	224	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) في درجة بعد الاستجابة بعد ضبط الأثر القبلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة دلالة ف المحسوبة (34.34) بمستوى دلالة أقل من 0.01، وهذه النتيجة دالة على تأثير استخدام أدوات التفكير الفلسفي على إدراك قيمة الاستجابة لدى عينة الدراسة. وقد بلغ حجم التأثير (0.14)، أي أن استخدام أدوات التفكير الفلسفي تنمي إدراك قيمة الاستجابة بنسبة تبلغ 14%، وهي نسبة مقبولة لإثبات فاعلية هذه الأدوات.

نتيجة اختبار الفرض السادس وتفسيره وتحليله: والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي البعدي الدرجة الكلية لإدراك قيم الإدارة العامة تعزى لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي".

تم إجراء اختبار مان وتني MANN–Whiteny لعينتين مستقلتين بهدف التعرف على دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي الدرجة الكلية لإدراك قيم الإدارة العامة لجميع الشعب الدراسية، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (23) اختبار مان وتيني لعينتين مستقلتين لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي الدرجة الكلية لإدراك قيم الإدارة العامة

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
تحليل السياسات العامة	التجريبية	20	16.68	0.13	0.89	غير دالة
	الضابطة	12	16.21			
أخلاقيات الإدارة العامة والحوكمة	التجريبية	27	27.41	0.19	0.84	غير دالة
	الضابطة	26	26.58			
الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق	التجريبية	23	23.46	0.82	0.41	غير دالة
	الضابطة	20	20.33			
العولمة والتنمية المستدامة	التجريبية	30	28.22	0.82	0.41	غير دالة
	الضابطة	29	31.84			
تطوير تنظيمي	التجريبية	19	20.26	0.74	0.45	غير دالة
	الضابطة	18	17.67			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة الشعب محل الدراسة في قيمة الدرجة الكلية لإدراك قيم الإدارة العامة، حيث جاءت قيمة دلالة ز أكبر من 0.05.

AJSP
المجلة العربية للنشر العلمي
ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing
الإصدار الثامن – العدد الثمانون
تاريخ الإصدار: 2 – حزيران – 2025م
www.ajsp.net

الجدول (24) اختبار ويلكيكسون لعينتين مترابطتين لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة الدرجة الكلية لإدراك قيم الإدارة العامة

الشعب	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	
تحليل السياسات العامة	القبلي	16	7.60	38	0.91	0.36	غير دالة
	البعدي	16	7.44	67			
أخلاقيات الإدارة العامة والحوكمة	القبلي	27	13.95	139.5	1.20	0.23	غير دالة
	البعدي	26	14.03	238.5			
الإدارة العامة بين النظرية والتطبيق	القبلي	22	11.07	77.50	1.32	0.18	غير دالة
	البعدي	21	11.96	153.5			
العولمة والتنمية المستدامة	القبلي	29	10.60	106	1.53	0.12	غير دالة
	البعدي	30	14.60	219			
تطوير تنظيمي	القبلي	18	7.67	46	1.46	0.14	غير دالة
	البعدي	19	9.73	107			

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قيمة الدرجة الكلية لإدراك قيم الإدارة العامة بين الاختبار القبلي والبعدي لكل شعبة من الشعب محل الدراسة، حيث جاءت قيمة دلالة ز أكبر من 0.05.

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية وقياس حجم الأثر تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي الدرجة الكلية لإدراك قيم الإدارة العامة مع ضبط الأثر القبلي بين المجموعتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (25) تحليل التباين المصاحب ANCOVA لكشف دلالة الفروق بين المجموعتين في بعد الدرجة الكلية لإدراك قيم الإدارة العامة (ن=224).

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم التأثير Eta^2
الدرجة الكلية لإدراك قيم الإدارة العامة	استخدام أدوات التفكير الفلسفي	1358.7	1	1358.7	276.63	0.00	0.55
	القياس القبلي	47.03	2	23.51	4.78	0.00	
	الخطأ	1085.52	221	4.91			
	المجموع	18954	224				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) في درجة بعد الدرجة الكلية لإدراك قيم الإدارة العامة بعد ضبط الأثر القبلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة دلالة ف المحسوبة (276.63) بمستوى دلالة أقل من 0.01، وهذه النتيجة دالة على تأثير استخدام أدوات التفكير الفلسفي على إدراك قيمة الدرجة الكلية لإدراك قيم الإدارة العامة لدى عينة الدراسة. وقد بلغ حجم التأثير (0.55)، أي أن استخدام أدوات التفكير الفلسفي تنمي إدراك قيمة الدرجة الكلية لإدراك قيم الإدارة العامة بنسبة تبلغ 55%، وهي نسبة جيدة لإثبات فاعلية هذه الأدوات.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة تأثيرًا إيجابيًا لاستخدام أدوات التفكير الفلسفي على إدراك طلاب الماجستير في الإدارة العامة للقيم العامة. ظهر من خلال النتائج تحسن ملحوظ في إدراك قيم الحياد، والكفاءة، والشفافية، بينما كانت التغيرات في إدراك قيم الاستجابة والموثوقية أقل وضوحًا.

يتماشى هذا التحسن مع ما أشار إليه (Lipman, 1991) بأن التفكير الفلسفي يعزز القدرة على التفكير النقدي والتأملي، مما يسهم في فهم أعمق للمفاهيم القيمية .كما تدعم هذه النتائج ما طرحه (Ongaro, 2019) حول أهمية دمج البعد الفلسفي في تعليم الإدارة العامة لتعزيز الفهم الأخلاقي والمعرفي لدى الطلاب. أما بالنسبة لقيم الاستجابة والموثوقية، فقد يكون ضعف التحسن مرتبطًا بطبيعة هذه القيم التي تتطلب تفاعلًا عمليًا وسلوكيات ملموسة، مما يشير إلى أن تعزيز إدراكها قد يحتاج إلى استراتيجيات تعليمية إضافية تتضمن تطبيقات عملية أو دراسات حالة واقعية.

تُعزز هذه النتائج أيضًا ما أشار إليه (Dewey, 1916) حول أهمية التعلم التجريبي والتفاعلي في تعزيز الفهم العميق للمفاهيم، حيث أكد أن التعلم الفعّال يحدث من خلال التفاعل النشط مع المحتوى التعليمي.

الخاتمة

تسلّط هذه الدراسة الضوء على إمكانات غير مُفعّلة في بيئة التعليم الجامعي العربي، وتؤكد أن أدوات التفكير الفلسفي يمكن أن تساهم في رفع وعي طلاب الإدارة العامة بقيم القطاع الذي يستعدون للانخراط فيه. وبينما قد تختلف حدة التأثير من قيمة لأخرى، إلا أن الاتجاه العام يشير إلى أن حقل التعليم الإداري بحاجة إلى تجاوز النماذج التقليدية، والانتقال نحو نماذج تعليمية تمكّن الطالب من المشاركة في العملية التعليمية بفعالية.

تشير النتائج إلى أن استخدام أدوات التفكير الفلسفي يمكن أن يكون وسيلة فعّالة لتعزيز بعض القيم العامة، بينما قد تتطلب قيم أخرى استراتيجيات تعليمية إضافية، يُبرز ذلك الحاجة إلى تطوير مناهج تعليمية شاملة تجمع بين التفكير الفلسفي والتطبيقات العملية لتعزيز جميع جوانب القيم العامة في التعليم العالي.

إن الدعوة التي توجهها هذه الدراسة لا تقتصر على اختبار نموذج، بل تتعلق بإعادة التفكير في الدور الجوهري للتعليم ذاته، فالإصلاح الإداري لا يبدأ من السياسات أو النظم، بل من الوعي الذي يُبنى في القاعة الدراسية، حين تُتاح الفرصة للطلاب لتأمل المفاهيم، ومساءلة المسلمات، وممارسة الحكم الأخلاقي المستقل. تؤكد هذه الدراسة على أهمية الابتكار في أساليب التعليم الجامعي،

وتشجع على المزيد من البحوث لاستكشاف أفضل الطرق لتعزيز القيم العامة لدى الطلاب، مما يسهم في إعداد قادة إداريين يتمتعون بفهم عميق ومسؤولية أخلاقية في مجتمعاتهم.

التوصيات

- دمج أدوات التفكير الفلسفي ضمن الخطط الدراسية لمقررات الإدارة العامة، لا سيما في المراحل المتقدمة من برامج الماجستير، عبر جلسات حوارية منظمة تركز على تحليل المفاهيم الإدارية والقيم الأخلاقية المرتبطة بها.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تقنيات P4C وتطبيقاتها الصفية، مما يُعزز من دور المعلم كميسر للتفكير وليس فقط ناقلًا للمعرفة.
- إعادة تصميم الأنشطة الصفية لتشمل مثيرات فلسفية واقعية، مثل السيناريوهات الإدارية، وقصص السياسات العامة، لتحفيز التساؤل والتحليل والنقاش المرتبط بالقيم العامة.
- دعم البحوث التجريبية في السياق العربي التي تستهدف فحص أثر التفكير الفلسفي على أنماط التفكير المختلفة لدى طلاب الجامعات، بما في ذلك التفكير الأخلاقي والسياسي، وليس فقط القيمي.

المصادر والمراجع

alzahrani, emad abbas, & almutairi, abdullah. (2023). Philosophy for children in Saudi Arabia and its impact on non-cognitive skills. *Childhood & Philosophy*, *19*(0), 01–24. https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.75190

Axelrod, S. (1993). Integrating behavioral technology into public schools. *School Psychology Quarterly*, *8*(1), 1.

Balfour, D. L., & Marini, F. (1991). Child and Adult, X and Y: Reflections on the Process of Public Administration Education. *Public Administration Review*, *51*(6), 478–485. https://doi.org/10.2307/976598

Blanca, M., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*, *29*, 552–557. https://doi.org/10.7334/psicothema2016.383

Butnor, A. (2004). Bringing P4C Into the Undergraduate Classroom. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, *17*(1/2), 65–68.

Clark, T. A., & Keim, M. C. (1992). Faculty attitudes toward distance education in United States public higher education. In *ProQuest Dissertations and Theses*. https://www.proquest.com/dissertations-theses/faculty-attitudes-toward-distance-education/docview/304029539/se-2?accountid=142908

Cunliffe, A. L., & Jun, J. S. (2005). The need for reflexivity in public administration. *Administration and Society*, *37*(2), 225–242. https://doi.org/10.1177/0095399704273209

DEMISSIE, F. (2020). The Philosophy for Children Pedagogy in a University-Based Initial Teacher Education Course: a case study of a “disruptive” pedagogy. *FORUM*, *62*, 69. https://doi.org/10.15730/forum.2020.62.1.69

Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. In *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* Macmillan Publishing.

Dupont-Morales, M. A., Ingraham, P. W., & Romzek, B. S. (1995). New Paradigms for Government: Issues for the Changing Public Service. In *Public Productivity & Management Review* (Vol. 18, p. 311). JSTOR. https://sdl.idm.oclc.org/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&AN=edsair.doi.....788d036110f4b49f378af3cc65fad7af&site=eds-live

Ferlie, E. (1992). The creation and evolution of quasi markets in the public sector: A problem for strategic management. *Strategic Management Journal*, *13*(S2), 79–97.

Gates, B. L., & Doubleday, J. (1978). A Question of Focus the Future of Education for the Public Service: HISTORICAL OVERVIEW OF THE FIELD MYTH, THEORY, AND PRACTICE THE EDUCATIONAL RESPONSE TO THEORY-PRACTICE CONCLUSION REFERENCES. *The American Behavioral Scientist (Pre-1986)*, *21*(6), 895. https://www.proquest.com/scholarly-journals/question-focus-future-education-public-service/docview/194665921/se-2?accountid=142908

Gelber, J. C., & Kanter, S. (1999). Narrowing the practice gap in public management education: A study of curriculum trends and innovations among graduate masters' programs. In *ProQuest Dissertations and Theses*. https://www.proquest.com/dissertations-theses/narrowing-practice-gap-public-management/docview/304574312/se-2?accountid=142908

Haque, A., & Gunther-Canada, W. (2018). Public service for all: How a global ethic prepares public administrators for a transnational century. *Journal of Public Affairs Education*, *24*(1), 8–26. https://doi.org/10.1080/15236803.2018.1429823

Lipman, M. (1991). Philosophy is Also for the Young---At Least Possibly. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, *9*(3), 27.

Lipman, M. (2011). Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. In *Ethics in Progress* (Vol. 2, Issue 1).

Lipman, M., & Sharp, A. M. (1980). *Social Inquiry: Instructional Manual to Accompany MARK*. ERIC.

Love, J. M., Gaynor, T. S., & Blessett, B. (2016). Facilitating Difficult Dialogues in the Classroom: A Pedagogical Imperative. *Administrative Theory & Praxis*, *38*(4), 227–233. https://doi.org/10.1080/10841806.2016.1237839

Lumley, T., Diehr, P., Emerson, S., & Chen, L. (2002). The Importance of the Normality Assumption in Large Public Health Data Sets. *Annual Review of Public Health*, *23*, 151–169. https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.23.100901.140546

Nabatchi, T. (2012). Putting the Public Back in Public Values Research: Designing Participation to Identify and Respond to Values. *Public Administration Review*, *72*(5), 699–708. https://doi.org/10.111/j.1540-6210.2012.02544.x

Newman, M. A. (1996). Practicing What We Teach: Beyond the Lecture in a Public Administration Class. *Journal of Public Administration Education*, *2*(1), 16–29. https://doi.org/10.1080/10877789.1996.12023381

Newman, M. A. (1997). Sharpening Critical Thinking Skills in a Public Administration Class. *Journal of Public Administration Education*, *3*(2), 263–267. https://doi.org/10.1080/10877789.1997.12023439

Niţă, M. A. (2013). Types of truth, transdisciplinarity and a new type of education in public administration. *Curentul Juridic*, *4*, 157–170.

Ongaro, E. (n.d.). *Philosophy and public administration : an introduction*.

Ongaro, E. (2017). *Philosophy and public administration : an introduction* (Vol. 78). https://doi.org/10.1111/puar.12983

Ongaro, E. (2019). The teaching of philosophy in public administration programmes. *Teaching Public Administration*, *37*(2), 135–146. https://doi.org/10.1177/0144739419837310

Ongaro, E. (2020a). Bureaucratic discretion as a fascinating area of inquiry in public administration. *International Review of Public Administration*, *25*(4), 293–297. https://doi.org/10.1080/12294659.2020.1851538

Ongaro, E. (2020b). Philosophy and Public Administration: An Introduction, SECOND EDITION. In *Philosophy and Public Administration: An Introduction, Second Edition*. Edward Elgar Publishing Ltd. https://doi.org/10.4337/9781839100345

raadschelders, jos c. n. (1999). A Coherent Framework for the Study of Public Administration. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, *9*(2), 281–303. https://sdl.idm.oclc.org/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.1181808&site=eds-live

Raadschelders, J. C. N. (2005). 602-627 R GOVERNMENT AND PUBLIC ADMINISTRATION: CHALLENGES TO AND NEED FOR CONNECTING KNOWLEDGE. In *Administrative Theory & Praxis* (Vol. 27, Issue 4).

Raadschelders, J. C. N. (2008). Understanding government: Four intellectual traditions in the study of public administration. *Public Administration*, *86*(4), 925–949. https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2008.00742.x

Sandfort, J., & Gerdes, K. (2017). The design, pedagogy and practice of an integrated public affairs leadership course. *Teaching Public Administration*, *35*(1), 50–65. https://doi.org/10.1177/0144739416655597

Schröter, E., & Röber, M. (2022). Understanding the case method: Teaching public administration case by case. *Teaching Public Administration*, *40*(2), 258–275. https://doi.org/10.1177/01447394211051883

Shields, P. M. (2003). A Pragmatic Teaching Philosophy. *Journal of Public Affairs Education*, *9*(1), 7–12. https://doi.org/10.1080/15236803.2003.12023567

Shields, P. M., Peirce, S., & Dewey, J. (1998). *PRAGMATISM AS PHILOSOPHY OF SCIENCE: A TOOL FOR PUBLIC ADMINISTRATION*. https://hdl.handle.net/10877/3954

van der Waldt, G. (2014). Public administration teaching and interdisciplinarity: Considering the consequences. *Teaching Public Administration*, *32*(2), 169–193. https://doi.org/10.1177/0144739414523285

Van Elk, S., Trenholm, S., Lee, R. H., & Ferlie, E. (2023). Adopting management philosophies: Management gurus, public organizations, and the Economies of Worth. *Public Management Review*, *25*(7), 1309–1332.

Ventriss, C. (1991). Contemporary Issues in American Public Administration Education: The Search for an Educational Focus. *Public Administration Review*, *51*(1), 4–14. https://doi.org/10.2307/976631

West, J. (1994). Teaching Public Personnel Management in Three Types of Higher Educational Institutions. *Review of Public Personnel Administration*, *14*(4), 22–38. https://doi.org/10.1177/0734371X9401400405

White, L. D. (1926). *Introduction to the study of public administration*. Macmillan.

Willoughby, W. F. (1927). *Principles of public administration: with special reference to the national and state governments of the United States* (Issue 5). Brookings institution.

ISSN: 2663-5798 || Arab Journal for Scientific Publishing

الإصدار الثامن – العدد الثمانون
تاريخ الإصدار: 2 – حزيران – 2025م
www.ajsp.net

"The impact of using philosophical thinking tools on the perception of graduate students in public administration regarding public values"

Researcher:

Zuha bint Abdulrahman Shaabat

Abstract

This study explores the impact of using philosophical thinking tools in educating graduate students in Public Administration on their perception of core public values such as transparency, reliability, efficiency, neutrality, and responsiveness. A quasi-experimental design was adopted, comparing an experimental group exposed to philosophical thinking methods with a control group receiving traditional instruction. The study applied the "Philosophy for Children" (P4C) model as a pedagogical framework, utilizing tools like questioning, concept formation, Socratic dialogue, reasoning, and reflection. The sample consisted of 114 master's students at King Saud University. Quantitative analysis, including ANCOVA, revealed statistically significant differences favoring the experimental group in their awareness of public values. These findings demonstrate the effectiveness of philosophical thinking in fostering critical reflection and value-based engagement in public administration education. The study offers theoretical and practical contributions to reforming public administration education, aligning with Saudi Vision 2030 .This study highlights the need to develop comprehensive educational curricula that combine philosophical thinking with practical applications to enhance all aspects of public values in higher education.

Keywords: Public values, public interest, public sector, public administration, graduate studies, classroom, philosophical thinking, philosophical dialogue, P4C, appreciation of virtues.