وحدة مقترحة فى نظرية الحجاج؛ لتنمية الكتابة الفلسفية، والتفكير الاستدلالى؛ لدي طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

د. هناء حلمى عبد الحميد عيد أبو نعمة

أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد

(المواد الفلسفية)

الملخص :

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية وحدة مقترحة في نظرية الحجاج في تنمية مهارات الكتابة الفلسفية والتفكير الاستدلالى؛ لدي طلاب المرحلة الثانوية، حيث أعدت الباحثة كتابًا للطالب، ودليلًا للمعلم واشتمل كتاب الطالب على عدد من الموضوعات ونُفذ في فترة امتدت إلي عدة أسابيع بواقع حصتان أسبوعيا علي عينة قوامها(70) طالبا، وطالبة كمجموعة تجريبية ولقياس فاعلية الوحدة المقترحة؛ اعدت الباحثة اختبارا لمهارات الكتابة الفلسفية، واختبارا لمهارات التفكير الاستدلالي، وقد كشفت نتائج الدراسة بعد التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة على طلاب المجموعة التجريبية عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث على طلاب المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي في نمو مهارات الكتابة الفلسفية وكذلك نمو مهارات التفكير الاستدلالي ككل ؛ مما يدل على تأثير (المتغير المستقل) الوحدة المقترحة في مستوى نمو (المتغير التابع) مهارات الكتابة الفلسفية والتفكير الاستدلالى.

الكلمات المفتاحية : نظرية الحجاج – الكتابة الفلسفية– التفكير الاستدلالى.

Abstract

This research aims to reveal the effectiveness of a proposed unit in the theory of arguments in developing the skills of deductive thinking and philosophical writing; I have secondary school students, where the researcher prepared a book for the student and a guide for the teacher. The student's book included a number of topics and was implemented over a period of several weeks, with two lessons per week on a sample of (70) male and female students as an experimental group. To measure the effectiveness of the proposed unit; the researcher prepared a test for deductive thinking skills, and a test for philosophical writing skills.

The results of the study after the pre and post applications of the study tools on the students of the experimental group revealed that there were statistically significant differences at the level of 0.01 between the mean scores of the two applications of pre and post applications of the research tools on the students of the experimental group in favor of the post application in the growth of Deductive thinking skills as a whole as well as the growth of philosophical writing skills. Which indicates the effect of (the independent variable) the proposed unit on the level of development of (the dependent variable) skills of deductive thinking and philosophical writing.

Keywords: argumentative theory- Philosophical writing - deductive thinking.

القسم الأول: مشكلة البحث، وخطة معالجتها.

مقدمة:

يتعرض العالم –بأسره– لتغيرات اجتماعية، وسياسية، واقتصادية متسارعة؛ بصورة لم تحدث من قبل، وأفرزت هذه التغيرات عديدًا من التحديات الخطيرة التي تواجه جميع الدول بشكل عام، والدول النامية، والمجتمع المصري بشكل خاص، ولمّا كانت المجتمعات عرضة للتغير، والتحول، والتبدل أصبح علي عاتق التعليم، ومناهجه وبرامجه مسئوليات كبيرة؛ لذا وجب عليه أن يكون في تطور، وتغير مستمر بما يتفق مع هذه التغيرات؛ لمساعدة أفراد المجتمع علي فهم هذا العالم المتغير، ومواجهته.

وقد فرضت هذه التحديات ضرورة تسلح طلابنا في مختلف المراحل العمرية بعدد من الخصائص والسمات التي تساعدهم في مواجهة هذه التحديات خاصة وأننا نعيش اليوم في عصر كثرت فيه الادعاءات والأقاويل نتيجة حرية القول والتعبير فقد أصبح لزامًا علينا أن نسلح أبنائنا بكيفية صياغة الحجج والأدلة وعرض الرأي وقبول الرأي الآخر أو رفضه في ضوئها، وتفعيل الكتابات الفلسفية التي تعتمد على فن الإقناع، ومساعدتهم في التمييز بين الصالح والطالح، والتغلب على الفهم الخطأ للمشكلات والقضايا وبلورتها في شكل كتابات إقناعية مؤيدة بالأدلة المنطقية، والعلمية، والشواهد المختلفة.

ويقصد بالكتابة الفلسفية: " شكل حواري كتابي في صورة (نص) ما بين مؤيد ومعارض حول موضوع معين؛ فهي تفاعل بين طرفين، يعمل على حل الاختلافات في الرأي؛ من خلال اختبار مدى قبول وجهات النظر في القضية (Norooze, M& et al,2015: 5).

كما يعرفها كلير سوندرز Clare Sondras (2018: 37) بأنها تلك الكتابة التي يعالج فيها الطلاب إحدى القضايا الجدلية من خلال التفاعل والتكامل

بين محتوى موضوع هذه القضية والبنية التظيمية له وذلك بتبنى رأى ما وتقديم الأدلة التى تدعمه والربط بين الرأي والأدلة فيما يسمى بالمبررات أو المسوغات وذلك لتكوين الحجة الشخصية ثم تقديم تفاصيل الرأي وتقديم الرأي المخالف أو المضاد وتفنيده ودحضه بالأدلة والبراهين.

ونمط من الكتابة يعالج فيه الطالب/الكاتب قضية ما؛ موضحًا رأيه فيها؛ مدعما إياه بالأدلة والحجج المنطقية التي تسوغ وتبرر وجهة نظره وحجته، مع تقديم وجهات النظر الأخرى المخالفة له، وتفنيدها، ودحضها بالأدلة والبراهين؛ لإقناع القارئ برأيه.

وتبرز أهمية الكتابة الفلسفية–كما يشير راندى ديكسون Randi Dickson (2015: 30– 25) – في كونها من أنواع الكتابة الوظيفية لقدرتها على تنمية مهارات التفكير التحليلي والابداعى والاستدلالي و تعميق فكر الطلاب على التفكير المنطقي ومساعدتهم في اتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم، ومن خلالها يتعلمون كيف يجادلون؟ وكيف ينقدون حجج الآخرين؟ وكيف يقدمون أسبابا منطقية تدحض تلك الحجج وتثبت صحة الادعاء المطروح؟ وتجعله قادر على التعبير عن رأيه فى المواقف أو الأمور الحياتية المختلفة كما تجعله قادرا على التعبير عن أرائه مدعما لها بالأدلة المنطقية والبلاغية والاستدلالية وغيرها؛ وبذلك تمكنهم تحقيق عديد من أهداف الحياة الأكاديمية والمهنية ومن ثم النجاح في الحياة العملية.

كما أن الكتابة الفلسفية– كما يذكر كرو هورست Crow Hurst (2018: 19)– تنمي مهاراتي: الاستماع، والتحدث لدى الطلاب؛ من خلال المناقشات الموسعة والمتنوعة حول ما كتبوه من مقالات (فلسفية)؛ لفهم قضية ما أمام الجمهور؛ فتمكنهم من امتلاك ثروتين: لغوية، وعقلية تتكامل بهما فنون اللغة، وتسهمان في تمكينهم من التعبير الصواب عن آرائهم تجاه مواقف الحياة المختلفة، وإقناع زملائهم

بوجهات نظرهم المختلفة؛ مما يحقق لهم عددًا من أهداف الحياة على المستويين: الأكاديمي، والمهني.

كما فرضت هذه التحديات ضرورة تسلحهم بعديد من أنماط التفكير، ولا سيما التفكير الاستدلالي حيث أنه أحد أنماط التفكير التي تسعى إليها المؤسسات التربوية إلى تحقيقها لأنه يحسن من مهارات التفكير لدى الطلاب، ويمكنهم من النجاح في حياتهم حيث يشجع روح التساؤل والبحث وعدم التسليم بالحقائق دون التحرى أو الاستكشاف مما يوسع أفاقهم المعرفية ويدفعهم نحو الانطلاق إلى مجالات علمية أوسع.

والتفكير الاستدلالي- كما يشير محرز عبده يوسف (2016: 28)- هو أحد أنواع التفكير الهادف التي من خلالها يسعى الطلاب إلى الوصول إلى حل أو نتيجة معينة لذلك فهو يحتاج إلى قدر من المعلومات والقدرة على التركيب وإيجاد العلاقات كما أنه مهما في فهم المواد الدراسية فالاستدلال مهارة يمكن إثباتها في مراحل التفكير بشكل متسلسل يمكنهم من الوصول إلى الاستنتاجات من الحقائق المعلومة أو المقترحة.

ويقصد بالتفكير الاستدلالى عملية عقلية تبنى على استنباط الحقائق الجزئية من الحقائق الكلية أو استقراء الجزئيات للوصول منها إلى الحكم العام أو القانون العام (أمانى كمال عثمان، 2016: 4).

وتأتى أهمية اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الاستدلالى في الوقت الذى أصبحت فيه المجتمعات الإنسانية الآن تتطور تطورا مذهلا وبسرعة لدرجة أن المتعلمين أصبحو بحاجة إلى اتخاذ قررات حاسمة لمواجهة المشكلات التي تعترضهم في حياتهم اليومية نتيجة للتغيرات المجتمعية الآتية والمستقبلية ومن المعروف أن ثمة مشكلات تواجه الطلاب بعضها ذات طبيعة شخصية وأخرى مجتمعية وهذه المشكلات تحتاج إلى إعمال العقل وتقديم الحلول من قبل المتعلمين وإذا لم يكن

هؤلاء الطلاب مزودين بمهارات التفكير الاستدلالي فلن يتمكنون من تقديم حلول للمشكلات الشخصية والاجتماعية التي تعترضهم.

وتكمن أهمية التفكير الاستدلالي- كما يذكر غسان المنصور(2015: 143)- في أنه ينتج عندما يواجه الفرد مواقف بعينها تتطلب تفكير بهدف الخروج بنتائج أو قواعد بصفة عامة معلومات جديدة مبنية على المعلومات المتاحة في الموقف.كما يتم من خلاله فهم أو إدراك العلاقات أو الربط بين العلاقات كما أنه يسير مع التفكير المنطقي فهو يتناول القواعد والبراهين ويشفر الحقائق في شكل رموز وكلمات وأعداد لذا فهو يسير خطوة بخطوة لتنظيم التفكير بشكل عام.

ولا شك أننا في حاجة ملحة اليوم إلى تدريب طلابنا في مدارسنا المصرية على اكتساب مهارات الكتابة الفلسفية، وكذلك تمكينهم من ممارسة مهارات التفكير الاستدلالي فيما يتعرضون له من قضايا ومشكلات يومية؛ سواء على المستوى الشخصي، أو المجتمعي.

وتعد تنمية مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي لدي طلاب المرحلة الثانوية مسألة وثيقة الصلة بمنهج الفلسفة، وفي ضوء ذلك؛ فإن للفلسفة، ولمهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالى ضرورة، وتنبع هذه الضرورة من أن مهارات الكتابة الفلسفية صارت تحقق نوعًا من التواصل الحوارى بين الشباب والمجتمع، كما أن مهارات التفكير الاستدلالى تعنى ببحث المشكلات التي تعترض الإنسان في مجتمعه، وفي حياته اليومية؛ وبذلك يتسع مجال العقل؛ مما يفسح مجالا واسعا من الأراء، والفكر، والمشاركات الفعالة لهم داخل المجتمع.

ويؤكد أولسيجان أولاديبو Olusegun Oladipo (2016: 2) الفلسفة تُعد نوعًا من الاستقصاء العقلاني يساعد الطلاب علي حل ما يتعرضون له من مشكلات، والوصول إلي رأي أو بناء أحكام تختص بالمشكلة؛ فالفلسفة تسهم في بناء المتعلم كباحث لا يتوقف عن البحث والتفكير في شتى أنواعه خاصة الفلسفي

والمنطقى والاستدلالي والتحليلي حول الأفكار والقيم التي ينشأ عليها، وهذا يتطلب – بلا شك– الوضوح في التفكير والقدرة علي الحوار العقلي في صورة شفهية(الحوار الجدلي) أو مكتوبة (من خلال كتابة المقالات) ومستوي كبيرًا من المرونة العقلية والنقد وإبداء الآراء، ولن يتمكن الطلاب من امتلاك تلك المهارات إلا من خلال دراسة الفلسفة.

و كما يشير عبد الغني بوالسكك (2018 : 2–4) أن الفلسفة– كمادة معرفية–و طريقة في التفكير– لها حقولها ولها امتداداتها؛ لهذا تعد أهم المواد الدراسية الضرورية في أي مجتمع؛ لأنها تشارك في بناء التفكير المستنير و بناء شخصية الفرد و المجتمع، و كما يقال: من السهل أن تبني بيتًا أو قصرًا لكن من الصعب أن تبني فكرًا وفردًا، و لهذا وصفت الفلسفة بأم العلوم، فهي منبع كل المعارف و العلوم و منطلق لكل تفكير و إبداع، وهي أساس بناء أي نهضة و حضارة.

وفي هذا الصدد تذكر إلهام عبد الحميد (1993: 11) أن منهج الفلسفة يختلف عن المناهج الدراسية الأخري؛ لأن الهدف منه لا ينحصر في تلقين المعلومات الفلسفية؛ إنما يقتصر في تدريب المتعلمين علي عديد من أنماط التفكير، والجدل العقلي، والحوار والمناقشة من خلال طرح المشكلات الفلسفية؛ فهي مادة تحفز العقول علي التفكير.

وتشير الأهداف العامة لتدريس منهج الفلسفة للمرحلة الثانوية 2020 / 2021 إلي ما يلي:

1. التعود على النظرة الكلية الشاملة في فحص شئون الحياة.
2. إبراز أهمية التمسك بالسلوك الأخلاقي المعتدل.
3. التأكيد على النظرة التحليلية والعميقة للأمور.
4. تأكيد العلاقة بين الفلسفة والدين والعلم.

5. استخدام فن الاقناع شفهيا في المناقشات العامة وكتابيا خلال الكتابات الإنشائية.
6. ممارسة مهارات التفكير الفلسفى خلال المواقف الحياتية المختلفة.
7. تنمية القدرة على التفكير الموضوعى دون التأثر بالعوامل الذاتية.
8. التدريب على الاستدلال من شتى المقدمات.

وتتمثل القيمة التربوية لدراسة مادة الفلسفة في أن الطالب في المرحلة الثانوية يكون نجاحه إلى هذه المادة دون سواها ، لأنه قد تعلم في السنوات السابقة العديد من الحقائق، ولم يكن على الطالب إلا أن يقبل هذه الحقائق كما تعلمها، ولكن دراسة الفلسفة تحفزه على عدم الوقوف سلبياً أمام ما يتلقى من حقائق ومعلومات، وإنما يتساءل حولها. ففي ذلك صحوة عقلية كبرى ويقظة فكرية يمكن أن تأتي بأبلغ ما يتمنى المربي من نتائج، ذلك أن المربي لا يريد من الطالب أن يقف عند مستوى تخزين المعلومات في ذهنه وإنما يريد منه أن ينهج نهجاً فكرياً منطقياً استدلاليا تحليلياً ناقداً ولا يتم ذلك إلا بدراسة العلوم الفلسفية من منطق وعلم الجمال وعلم الأخلاق. (عفاف حماد ، 27:2000).

وإذا كانت الفلسفة من أهم المقررات الدراسية التي تعين الطلاب علي استخدام الاستدلال العقلي وفن الإقناع في الحوار أو الكتابة– كما يظهر في أهداف تدريسها– وإذا كانت الفلسفة تراث عقلي له قيمته الفكرية العالية، وإذا كان البحث الحالي محاولة تهدف إلى تنمية مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي؛ فإن ذلك يتطلب نظرية فلسفية تُمكن الطلاب من تحقيق ذلك؛ لذلك سوف يرتكز هذا البحث على استخدام بعض مبادئ نظرية الحجاج في تدريس بعض موضوعات الفلسفة كمحاولة لتحقيق أهدافه.

وتعد نظرية الحجاج من أهم النظريات؛ التي تنمى القدرة على التفكير: التحليلي، و الابتكارى، والاستدلالي، والناقد، وتعمق تفكير الطلاب وتدربهم علي

التفكير المنطقي، كما أنه يساعدهم في اتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم وهي من الأمور المهمة بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية والجامعية؛ فيعلمهم كيف يجادلون بشكل صواب، وكيف ينقدون حجج الآخرين، وكيف يقدمون أسبابا منطقية تدحض تلك الحجج وتثبت صواب الادعاء المطروح. (Randi. D, 2014: 34).

وما من شك أن دراسة الطلاب لمبادئ نظرية الحجاج تمنحهم أبعادًا واسعة في التفكير، وقدرًا كبيرًا من حرية إصدار الآراء المدعمة بمختلف الحجج وبشكل مكثف، كما تمنحهم حرية البحث في جميع المجالات المحسوسة وغير المحسوسة ؛مما يورث درجة من الاطمئنان، والثقة في الحديث؛ وصولًا إلي مستوى مستقر من النتائج، كما أنه يمكنهم من تقوية حججهم، وبراهينهم، وبيان صدقها من باطلها .(walton, D,2020: 12)

ولا تعتمد نظرية الحجاج على الأمور المحسومة بالقبول أو الرفض؛ مثل: الحقائق الرياضياتية؛ بل تنمو وتزدهر في المجالات التي تحتمل الاختلاف في الرأي، وتستدعي أساليب الحوار والتناظر القائمة على الدليل والبرهان.

وترتبط نظرية الحجاج ارتباط وثيق بالفلسفة- كما يؤكد هانز فرانس وآخرون Hans France& etal (2016: 22)- حيث يؤدى الحجاج دورا مركزيا في تعليم الفلسفة ، على أساس أن الخطاب الفلسفي خطاب تواصلي يسعى إلى الإقناع ، وعليه لن تكتمل بنية الدرس الفلسفي دون التحكم في آليات الحجاج مما يشجع على ممارسة الحجاج والتعرف على مختلف الأساليب الحجاجية المستخدمة من طرف الفلاسفة ، لذلك فإن تعلم مبادئ نظرية الحجاج ضروري في بناء الخطاب الفلسفي بطابعه الاقناعي والتواصلي الحواري.

والتفكير الفلسفي هو تفكير حجاجي بامتياز؛ ولذلك يستخدم الفلاسفة أساليب حجاجية لا حصر لها؛ وهي إما أساليب استدلالية كالاستدلال الاستقرائي أو الاستنباطي أو الاستدلال بالمماثلة أو الاستدلال بالخلف أو بلاغية كالاستعارة أو

التشبيه أو المثال أو واقعية مثل الحجة بالسلطة أو الاستشهاد بوقائع علمية اجتماعية أو تاريخية (Garssen, P & etal. 2017: 215).

كما أن أى فيلسوف يستند في كتابة نظريته الفلسفية إلى تطبيق آليات الحجاج كنشاط مركزي وهدف نهائي في كتابتها وخلالها يتم تحديد البنية الحجاجية للنظرية المتمثلة في مختلف الأساليب الاستدلالية من حجج وبراهين وروابط منطقية. كما يستخدم خلالها أشكال وأساليب متنوعة ومتباينة من أجل إقناع القارىء بما يرونه أنه حق (Doglas, P, 2017:8).

ويتضح مما سبق أن هناك ارتباطًا مباشرًا بين نظرية الحجاج، وطبيعة الفلسفة، وأن كليهما يسعيان إلى تحقيق بعض الأهداف التعليمية خاصة تنمية مهارات مهارات الكتابة الفلسفية و كذلك تنمية التفكير الاستدلالى، وهذا ما تسعى إلية الدراسة الحالية؛ عبر تصميم وحدة تعليمية مقترحة في نظرية الحجاج ؛ لتنمية الكتابة الفلسفية ، والتفكير الاستدلالي؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

هناك عدد من الدراسات التي تؤكد وجود قصور كبير لدى طلاب المرحلة الثانوية فى مهارات: الكتابة الفلسفية ومهارات التفكير الاستدلالي، وبالنسبة للقصور الذي يعاني منه طلاب المرحلة الثانوية في مهارات الكتابة الفلسفية؛ فتؤكد دراسة كل من: إليزابيث ريزر Elizabeth Risser (2019)، و ليكي هولدينجا، وتانجا جينسين، وجيرت ريجلارسدام Lieke Holdinga ; Tanja Janssen; Gert Rijlaarsdam (2021)، لام تشاي–مينج Lam Chi–Ming (2021)، وقيس فريدي ,Qais Faryadi(2019)، وسيلفيا نارسيسو، وهواى تشين Hui Silvia Narciso &Chin (2020) ؛ بأن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من قصور ملحوظ في مهارات الكتابة الفلسفية؛ مما يستوجب ضرورة اهتمام محتوى

المقررات الفلسفية والمنطقية، وكذلك طرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم بتنمية مهارات كتابة المقال الفلسفي لديهم.

وتؤكد ذلك دراسة أسماء عبد الرحمن عاشور (2016) التي حددت أسباب ضعف مهارات الكتابة الفلسفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ومنها أن كتاب الفلسفة لا يعكس في محتواه أو أهدافه وأساليب تقويمه وكذلك طرائق تدريسه أي محاولة يمكن من خلالها تنمية مهارات الكتابة الفلسفية للطلاب.

وتوصلت دراسة عالية محمد الانصاري (2011) إلى أن مهارات الكتابة الفلسفية (العامة، والنوعية، والخاصة)؛ لدي طلاب الصف الأول الثانوي ضعيفة للغاية؛ ومن ثم يستلزم تنميتها من خلال البرامج التنموية التي تنمي تلك المهارات لديهم.

كذلك توصلت دراسة صالح العوضي (2012) إلى ضعف مستوي الطلاب في المرحلة الثانوية في المهارات الكتابية الفلسفية بسبب ضعف الاستراتيجيات التدريسية المتبعة في التدريس، وأوصت بضرورة توفير المناخ المناسب لتحفيز مهارات الكتابة الفلسفية للطلاب، ودعمهم؛ كي يكتبوا بطريقة واعية.

وبالنسبة لمهارات التفكير الاستدلالى فإن هؤلاء الطلاب لا يستطيعون التفكير بشكل استنتاجى أو استقرائي وتقل لديهم الأفكار الاستدلالية المستندة إلى الشواهد والبراهين، مثل دراسة جورج دانيال Gorge Danial (2021)، وليلى أنديني Laila Andini (2018)، وبيليكا كيم ومارجريت فلورس Bilica Kim; Flores Margaret (2017)، ودونالد جانيت جيل Donald Janet Gail (2016)، ميروتسي بيتر Merrotsy Peter (2015)، ومنى سعيد أبو ناشي (2015) خالد ناهس العتيبي (2015) صالح العوضي (2012)، وقد حددت هذه الدراسات أسباب ضعف مهارات التفكير الاستدلالي فيما يلى:

- المناهج الدراسية بشكل عام لا ترقى بمستوى التفكير الاستدلالي للطلاب.

- طرق التدريس الحالية لا تشجع على الاستقراء والاستنباط بل تشجع على عملية حشو المعلومات.
- اختبارات القياس لا تعتمد على الفهم والتحليل المنطقي والاستنتاج بل تعتمد على الحفظ.

واستكمالا لرصد واقع مناهج الفلسفة أجريت دراسة استطلاعية استهدفت رصد ما يلى:

أولًا: آراء الطلاب في المرحلة الثانوية نحو مدى اهتمام منهج الفلسفة وطرائق تعليمها بتنمية مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالى لديهم.

ثانيًا: آراء معلمي الفلسفة في المرحلة الثانوية نحو مدى اهتمام منهج: الفلسفة، ، وطرائق تعليمها بتنمية مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات لدي طلابهم.

ولتحقيق هذين الهدفين؛ صُممت استبانتان(♦) تضمنتا بعدين؛ البعد الأول: يتعلق بمدى تضمين محتوى كتاب الفلسفة لطلاب الصف الأول الثانوي لبعض مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي ؛ بواقع مفردة. والبعد الثاني: يتعلق بمدى نجاح (فاعلية) طرائق تعليم الفلسفة في تنمية مهارات مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلاب؛ بواقع مفردة. وطبقت هاتان الاستبانتان على عدد من الطلاب والطالبات من طلاب الصف الأول الثانوي (32 طالبا وطالبة)، وعدد من معلمي ومعلمات الفلسفة (عددهم 8) في مدارس (الشهيد ثانوية الكويت الثانوية بنات، وحسين طه الثانوية بنين) وفي الأيام الآتية 9-2022/10/10.

وأشارت نتائج الاستبانتين إلى أن نسبة كبيرة من دارسي الفلسفة، ومعلميهم، يرون أن محتوى كتاب الفلسفة ، وطرائق تعليمها لا يساعدان في تحقيق الممارسات التي تتناول تنمية مهارات مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي

(♦)انظر ملحق رقم 1، و2.

ونستخلص مما سبق؛ أن واقع منهج الفلسفة وطرائق تعليمها لا يشجعان على تنمية مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ فبرغم كونها من الدراسات الشائقة التي إذا ما أُحسن عرضها؛ فسوف يعود ذلك بالفائدة على الطلاب؛ فإن مشكلة تدريس الفلسفة تتمثل في طريقة عرض موضوعاتها؛ فإن لم تُعرض موضوعاتها بطريقة تستحوذ على انتباه الطلاب؛ عبر توضيح دورها في تنمية مهارات الكتابة الفلسفية ومهارات التفكير الاستدلالي؛ نفر منها الطالب، ولم يستطع استيعاب موضوعاتها؛ ومن ثم تفوته الفوائد التي يمكن أن يجنيها من دراستها.

ونظرًا لأن الفلسفة بها عديد من القضايا التي تتعدد بصددها وجهات النظر المختلفة وعلى الطالب ألا يسلم بها؛ بل عليه أن يناقشها، ويفندها، ويحللها في ضوء ما تقدمه وجهات النظر هذه من حجج وبراهين وأدلة مختلفة؛ فإنه من الممكن الاعتما

ومما سبق؛ يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية وحدة مقترحة في نظرية الحجاج في تنمية مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1. ما الوحدة المقترحة في نظرية الحجاج ؟
2. ما فاعلية الوحدة المقترحة في نظرية الحجاج في تنمية مهارات الكتابة الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
3. ما فاعلية الوحدة المقترحة في نظرية الحجاج في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

1. توظيف نظرية الحجاج في تدريس بعض قضايا الفلسفة.
2. تنمية مهارات الكتابة الفلسفية لدى الطلاب من خلال استخدام نظرية الحجاج.
3. تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلاب من خلال استخدام نظرية الحجاج.

أهمية البحث:

1. توجيه نظر التربويين إلي أهمية الفلسفة؛ حيث يمكن من خلالهما تنمية مهارات الكتابة الفلسفية والتفكير الاستدلالى.
2. توجية نظر مخططي مناهج الفلسفة إلي الاهتمام بنظرية الحجاج خلال تدريسها.
3. تقديم نموذج لوحدة مقترحة قائمة على نظرية الحجاج يمكن أن يستفيد منها القائمون على تطوير مناهج الفلسفة.
4. تقديم نموذج لدليل معلم الفلسفة والمنطق يستخدمه في تطبيق نظرية الحجاج في التدريس.

فروض البحث:

1- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01≤ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الفلسفية لصالح التطبيق البعدي.

ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01 ≤ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة تحديد الموضوع الفلسفي .

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة تنظيم الأفكار .
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01 ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي+2 لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة تحديد المفاهيم .
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01 ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة تحليل الحجج .
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة المقارنة.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01 ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي+2 لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة اختبار الفرضيات .
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة التلخيص.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01 ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي+2 لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة التطبيق .

2- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارات التفكير الاستدلالى.

ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01 ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الاستقراء.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الاستنباط.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01 ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الاستنتاج .

أدوات البحث، ومواده التعليمية:

أدوات البحث:

1. اختبار مهارات الكتابة الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة).
2. اختبار مهارات التفكير الاستدلالى لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة).

المواد التعليمية للبحث:

1. وحدة مقترحة قائمة على نظرية الحجاج (كتاب الطالب) (إعداد الباحثة).
2. دليل المعلم في استخدام الوحدة المقترحة (إعداد الباحثة).

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على ما يلى:

-عينة من طلاب الصف الأول الثانوي (طالب -طالبة)، والذين يدرسون مقرر: الفلسفة في مدرستى شهداء 25 يناير الثانوية بنين، ومدرسة تقسيم الزهور الرسمية الثانوية بنات.

منهج البحث وإجراءاته:

أ- منهج البحث:

نظرًا لطبيعة البحث، وأهدافه؛ سوف يستخدم البحث المنهج الوصفي في الجانب النظري منه، والمنهج شبه التجريبي " التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة "؛ نظرًا لأنه لا توجد عينة تُدرس لها هذه الوحدة المقترحة- لتعرف مدى فاعليتها في تنمية مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالى؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ب- إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة ستتبع الدراسة الخطوات التالية:

(1) الإطار النظري للبحث؛ ويشمل:

أ- نظرية الحجاج؛ مفهومها، وخصائصها، وأبعادها.

ب- الكتابة الفلسفية؛ مفهومها، وخصائصها، ومهاراتها.

ج- التفكير الاستدلالى؛ مفهومه، ومهاراته.

د- عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

(2) إعداد أدوات البحث ومواده التعليمية، وتشمل:

أ- الوحدة المقترحة في نظرية الحجاج مع مراعاة ما يلي:

- تحديد الغرض من دراسة الوحدة المقترحة.
- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

- جمع المادة العلمية للوحدة المقترحة.
- إعداد الوسائل والأنشطة التعليمية للوحدة المقترحة.
- تحديد استراتيجيات التدريس الملائمة موضوعات الوحدة المقترحة.
- تحديد أساليب تقويم الملائمة للوحدة المقترحة.
- عرض الوحدة المقترحة على مجموعة من المُحكّمين في مجال المناهج وطرائق التدريس؛ للتأكد من صلاحيتها.

ب- قائمة بمهارات الكتابة الفلسفية في صورته الأولية، وعرضه على المُحكّمين، ثم ضبطه في ضوء آراءهم، وإعداده في صورته النهائية.

ج- قائمة بمهارات التفكير الاستدلالى في صورتها الأولية، وعرضها على المُحكّمين، ثم ضبطها؛ في ضوء آراءهم، وإعدادها في صورتها النهائية.

د- اختبار الكتابة الفلسفية في صورته الأولية وعرضه على المُحكّمين، ثم ضبطه؛ في ضوء آراءهم، وإعداده في صورته النهائية.

هـ- اختبار مهارات التفكير الاستدلالي في صورته الأولية وعرضه على المُحكّمين، ثم ضبطه؛ في ضوء آراءهم، وإعداده في صورته النهائية.

و – تحديد عينة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي من بعض المدارس الثانوية في محافظة الاسكندرية.

ز_ التطبيق القبلي لاختبار الكتابة الفلسفية، واختبار التفكير الاستدلالى على عينة الدراسة لتحديد مستواهم قبل التطبيق الميداني.

ح – التطبيق الميداني للوحدة المقترحة.

ط- التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الفلسفية، واختبار التفكير الاستدلالى على عينة الدراسة؛ لتحديد مستواهم بعد التطبيق الميداني.

ك- إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام T- Test.

(3) تقديم ملخص لأهم نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها.

(4) تقديم بعض التوصيات، والمقترحات؛ في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

نظرية الحجاج:

تُعرف إجرائيًا بأنها: مبحث يختص بدراسة الفعالية الحجاجية أو(الحجاج)، وهي فعالية فلسفية وعقلانية غايتها إقناع المعترض العاقل بمقبولية رأي من الآراء، وذلك عبر تقديم جملة من القضايا المثبتة أو النافية لما ورد في هذا الرأي من قضايا.

وهى مبحث يعتمد على جملة من الحجج التي يؤتى بها للبرهان على رأي أو إبطاله أو هو طريقة تقديم الحجج والاستفادة منها.

الكتابة الفلسفية:

تُعرف إجرائيًا بأنها: استخدام طلاب الصف الأول الثانوى للرموز المكتوبة (كلمات–جمل– فقرات) لبناء نص فلسفى مكتوب يقنع من خلال القراء بوجهة نظرهم في قضية ما مع تقديم الأدلة التي تؤكد رأيهم وتفنيدهم الأراء المعارضة لهم.

التفكير الاستدلالى:

تُعرف إجرائيًا بأنها: عملية عقلية منظمة يستخدمها طلاب الصف الأول الثانوى للوصول إلى حقيقة مجهولة بمساعدة حقائق ومعلومات معلومة أي أنه اشتقاق حكم لنتيجة من مقدمة واحدة أو عدة مقدمات.

القسم الثاني: الإطار النظري للبحث.

نظرية الحجاج، والكتابة الفلسفية، والتفكير الاستدلالى.

مقدمة:

يهدف هذا الجزء إلى عرض الإطار النظري للبحث، وإلقاء الضوء على الأدبيات والدراسات السابقة` ذات الصلة؛ وذلك من خلال ثلاثة محاور رئيسة، وهي:

المحور الأول: يتضمن عرضًا لطبيعة نظرية الحجاج، ومفهومها، وأبعادها، وعلاقتها بالفلسفة.

أما المحور الثاني: يتضمن عرضًا للكتابة الفلسفية؛ من حيث: مفهومها، ومهاراتها، وأهمية تدريسها.

والمحور الثالث: يتضمن عرضًا للتفكير الاستدلالي، ومفهومه، ومهاراته، وأهمية تدريسه.

وفيما يلي تفصيل ما سبق

المحور الأول: نظرية الحجاج.

يتناول هذا المحور عرضا تفصيليا عن نشأة نظرية الحجاج وتطورها وأبعادها وكذلك معنى الحجاج، وأنواعه وروابطه وأهمية تدريسه لطلاب المرحلة الثانوية.

أولًا: مفهوم الحجاج، وما يرتبط به من مفهومات أخري:

الحجاج مفهوم متشعب لتشعب مجالاته وتعدد استعمالاته وتباين مرجعياته في الخطاب أو القضاء أو الفلسفة فهو يستمد معناه وحدوده ووظائفه من مرجعية محددة وإن كان الحجاج بشكل عام يستهدف الإقناع والإفحام معا مهما كان متلقى هذا الخطاب ومهما كانت الطريقة المتبعة في ذلك.

وترجع كلمة حجاج في في المعاجم العربية إلى مادة (حجج) ويقول بن منظور (1414 هـ: 228) في لسان العرب: الحجة البرهان وقيل الحجة ما دفع به الخصم ويقال حاججت فلانا غلبته بالحجة والجمع حجج والمصدر حجاج.

ويشير مصطلح الحجاج Argument إلي وجود اختلاف بين طرفين، ومحاولة كل منهما إقناع الآخر بوجهة نظره؛ من خلال تقديم الأسباب أو العلل التي يراها حجة داعمة،أو داحضة لفكرة، أو رأي،أو سلوك معًا(أندريه لالاند، 2001: 94).

ويقصد بالحجاج استخدام مجموعة من الحجج التي تستهدف تحقيق نتيجة واحدة وفن استعمال الحجج والاعتراض بها في مناقشة ما. وهو الدفاع عن اعتراض أو أطروحة بواسطة حجج أو عرض وجهة نظر معارضة مصاحبة بحجج (Antony, B, 2018: 22).

وهو الاختلاف بين طرفين ومحاولة كل منهما إقناع الآخر بوجهة نظره وذلك بتقديم الأسباب أو العلل التي تكون حجة مدعمة أو داحضة (محمد عيد محمد، 2018: 12).

والحجاج شكل من أشكال التواصل يسعى المتكلم من خلاله إلى تغيير نظام المعتقدات والتصورات والسلوكيات لدى المتلقى بواسطة الوسائل اللغوية والمنطقية المختلفة (أمال المغامسي، 2016: 19).

كما يعرفه محمد بن سعد الدكان(2017: 48) بأنه: ممارسة لفظية منطقية تهدف إلى تقديم نقد معقول حول مقبولية الموقف بصياغة مجموعة تراكمية من القضايا التي تبرر الدعوى المعبر عنها في الموقف أو تدحضها.

ومن ثم فالحجاج- كما تذكر نبيلة بوقرة (2017: 24) يعد طريقة تحليل واستدلال في كلام ما بقصد تقديم مسوغات مقبولة للتأثير في الاعتقاد والسلوك والحمل على الإذعان باستخدام القدرات الخطابية والمنطقية

ويعرف عبد الهادى الشهرى(2014: 465) الحجاج انطلاقا من موضوعه بأنه: درس تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدى بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم وبطريقة تدفعه إلى المبادرة سواء بالإقدام على العمل أو الإحجام عنه.

بينما يعرفه فرانس فان إيمرين Frans van Emeren (2016: 12) بأنه: " فن أو ممارسة الوصول إلى الحقيقة من خلال تبادل الحجج المنطقية، أو العرض الذي يتم بانتظام الحقائق أو الفِكَر المتناقضة عن طريق استخدام الحجج؛ بهدف حل تناقضاتها الحقيقية أو الظاهرة".

ويقصد بالحجاج– فيمـــا أورده ريتشـــارد نوردكيست Richard Nordquist (2019: 2)– : "ممارسة عقلية للوصول إلى استنتاج من خلال تبادل الحجج المنطقية التي عادة ما تكون في شكل أسئلة، وإجابات" .

أما في السياق العربي؛ فإنه لا يختلف عن المعني اللغوى؛ فهناك من يستخدم "الحجاج" وهناك من يفضل "التحاج"، ومنهم من يستخدم "المحاجة"، ومنهم من يفك الإدغام "المحاججة"، ويقصد به توجيه خطاب إلي متلق ذي وضع خاص في مقام خاص؛ متوسلًا بمجموعة من الأدلة؛ لإقناع المتلقي ، ولتعديل رأيه، أو سلوكه، أو هما معًا(حامد ناصر الظالمي، 2015: 8).

ويرتبط بمفهوم الحجاج مفهومات أخرى كالعلاقة الحجاجية ويعرفها عبد القادر شبيطة (2016: 62) بأنه ارتباط بين جانبين أحدهما تقديم الحجة، والثاني هو استخلاص النتيجة بحيث تكون النتيجة مستخلصة من علاقة دلالية بين قولين: قول الحجة وقول النتيجة وتسمى هذه العلاقة بالعلاقة الحجاجية.

وفى نفس السياق تعرفها سامية الدريدى(2018: 317) بأنها: علاقة لا يحكمها الاستلزام المنطقي بل تسيرها وتؤطرها المواضع الحجاجية وهذه العلاقات

تحدد مسار البرهنة وتعكس استراتيجية معينة في الإقناع اختارها المرسل دون سواها لأنها كفيلة بتحقيق غاية الخطاب قادرة على تبليغ مقاصد صاحبه.

كذلك يرتبط مفهوم الاتجاه الحجاجى بمفهوم الحجاج ويقصد به إسناد اتجاه معين لقول بغية بلوغ نتائج محددة وهذا التوجيه يوسع أو يضيق الاحتمالات الحجاجية ليقودها في اتجاه معين يتضمن قرائن حجاجية تشكل وسائل خطابية مختلفة يوظفها المتكلم لتوجيه خطابه وتنظيم العلاقات (عبد اللطيف عادل، 2021: 99).

والروابط الحجاجية مفهوم آخر يرتبط بمفهوم الحجاج وتعرف بأنها ظاهرة لغوية حجاجية تتدخل بطريقة مباشرة في توجيه الحجاج من خلال إحداث الانسجام داخل الخطاب باتجاه تحقيق البعد الإقناعى عبر استمالة المتلقى وتوجيهه نحو الغاية التي يريدها المتكلم أي إنها عناصر حجاجية تؤدى دورا أساسيا في اتساق النص وانسجامه وربط أجزائه شكلا ومضمونا من أجل توجيه الوظيفة الحجاجية للنص (أحمد حياوى، ورائد مجيد، 2018: 88).

ثانيا: نشأة نظرية الحجاج وتطورها التاريخى :

يرتبط نشأة نظرية الحجاج – مع الفلسفة أو التفكير الفلسفي؛ فيمتاز الإنسان بطبيعته التساؤلية، وميله المستمر نحو التساؤل؛ لما يراه من ظواهر كونية، وأحداث اجتماعية؛ محاولا التوصل إلي فهم العلاقة بينه وبين تلك الظواهر والأحداث لأنه جزء منها؛ مما يجعله نازعًا إلي الفلسفة التي نحاور فيها أنفسنا، ونتجادل فيها مع العالم الخارجي؛ لوضع أجوبة للتساؤلات المطروحة.

وقد قدم الفلاسفة اليونانيين –على رأسهم: "سقراط"، وتلميذه : "أفلاطون"، ومن بعده: "أرسطو"؛ فضلا عن السوفسطائيين؛ مثل: بروتاجوراس، وهيبياس– عددًا من الأساليب الحجاجية الماهرة التي اشتهروا بها؛ فيشير إلياس دكار(2015: 2–4) إلي أن كلمة "ديالوج" صارت مصطلحا علميا لأول مرة أواسط الألف الأولى قبل

الميلاد، وقد نشأ في البداية على يد الفيلسوف "هريقليطس"؛ حيث كان وليد الصراع ضد الفكر الباحث عن الثبات وراء التغير، ثم تبعه بارمنيدس، ثم زينون الإيأتي خلال مفارقاته بين ثبات الوجود وتغيره، ثم جدل السوفسطائيين الهدام، ومحاولة سقراط –من خلال الجدل– الرد على السوفسطائيين، وبعدها تولي أفلاطون فكرة التجديد بوضع قواعد جديدة للجدل وتقنينه على خلاف سابقيه، والتي عُدت بداية في الطريق الصواب لمعرفة وتولد العلم من خلال محاوراته؛ فهى محاورات شاهدة على الجدل السائد في عصره وقتئذ.

ويضيف سمير حمدي(2015: 15–19) إلي مراحل تطور الحجاج على مستوي الفكر اليوناني من خلال التركيز على جدل الفيلسوف "سقراط" ضد ادعاءات السوفسطائيين، واستخدامهم لأسلوب الخطابة، وفن البلاغة، وسحر الكلام لإقناع الخصم؛ لذلك استخدم "سقراط" الجدل الحجاجي خلال الأحاديث التي كان يديرها في الأسواق، والأماكن العامة، والملاعب؛ فقد كان يطرح السؤال، ويبث الحيرة في نفوس محاورية؛ فهو يستخرج من النفوس ما هو كامن فيها دون أن يدعي –إطلاقا– معرفته إياها.

ثم تطور الحجاج حيث صار علم تصنيف المفهومات، وتقسيم الأشياء إلي أجناس وأنواع؛ فضلًا عن تحوله إلي منهج وعلم؛ فهو العلم الذي يرتفع بالعقل من المحسوس إلي المعقول؛ لذلك قسمه افلاطون إلي جدل صاعد ينقل الفكر من الجزئي(المدركات الحسية) إلي الكلي (المثل)، وجدل نازل ينزل بالعقل من أرقي المثل إلي أدناها بتحليلها وترتيبها في أجناس وأنواع(نهلة سيف الدين عليش ، 2019: 20).

ثم يظهر تأثير "أرسطو" في تطويره فكرة الجدل الحجاجي؛ وذلك من خلال ابتكاره القياس الإستدلالي، ووضع قوانينه، وهو أول من اعترف بقيمته في الفكر، وبذلك تجاوز أرسطو فكرة التقسيم الثنائي للجدلية الأفلاطونية نحو إرساء علم جديد

يعنى بعمليات الفكر من جهة صلاحيتها الصورية؛ دون النظر إلى مضمونها الواقعي، وكان ذلك إيذانا بظهور "علم المنطق".

وحين ننتقل إلي الحضارة الإسلامية؛ فهناك كتابات متنوعة لفلاسفة ومناطقة بارزين تشكل – وقتئذ– ارهاصات للجدل الحجاجي ، وقد نشأ الجدل الحجاجي– كما يذكر إلياس دكار (2015: 7)– في الفكر الإسلامي الأول منذ عهد الخلفاء الراشدين حول مسألل: الخلافة، والقضاء والقدر، الفروع والأحكام، ثم تطور الجدل بتطور التيارات والأحزاب السياسية والدينية التي نشأت عقب الفتنة الكبرى ومقتل عثمان بن عفان، وموقف الشرع من مرتكب الكبيرة، وغيرها من القضايا الأخرى؛ ومن ثم صار الجدل فرعًا من فروع علم المنطق؛ كعلم المناظرة، أو علم النظر؛ إذ تعتمد كلها على الأدلة، والأقيسة، والنقض، والإبرام للآراء والمذاهب، وبذلك كان الجدل عند المناطقة هو القياس المؤلف من مقدمات مسلمة، أو مشهورة وصاحب هذا القياس جدلُ؛ لأنه لا يعنى بالحقيقة، بقدر ما يعنى بالتصديق بما يدعوا إليه، أو ينطلق من آراء مشهورة، أو مسلمة، أو معقولة.

ويعد تأثر الفكر العربي (الإسلامي) بالفكر اليوناني– كما يشير علي سامي النشار(2004: 18) – تطورًا جديدًا لفكرة الجدل الحجاجي؛ حيث أرسي المناطقة العرب أليات جديدة، ومبتكرة في الجدل الحجاجي، وكان هذا التطور ضرورة حتمية فرضتها الأحداث المختلفة التي شهدها المسلمون في ذلك الوقت؛ حيث كان المسلمون في أشد الحاجة إلى الانفتاح على التراث اليوناني؛ لمواجهة التيارات المضادة التي كانت تقيم في المجتمع الإسلامي، وكان من بينهم مفكرين في الفلسفة، وفي اللاهوت وكانوا يجادلون عن أديانهم، وعقائدهم، وكان المسلمون بحاجة إلي الرد عن تساؤلاتهم، وعلي شبهاتهم التي يلقون بها بين المسلمين لعلهم يشككونهم بها في دينهم.

وفي تطور جديد الحجاج يذكر طه عبد الرحمن(2000: 46) أن الحجاج لم يعد مقصورًا على مناظرة المخالفين للعقيدة الإسلامية فحسب؛ بل تطرق ليشمل الميادين كافة؛ فأقيمت مجالس للمحاورة عرفت بـ "المناظرات"، ووضع التأليف علي طريقة المناظرة في الميادين المختلفة، وتأسست بعض الخطابات علي المناظرة كمنهج فكرى كما طبعت المناظرة التعامل بين أهل العلم من قطاعات مختلفة شأن النحو، والمنطق، والفلسفة، ولقد كان للخلفاء– في القرن الرابع الهجرى– دور بارز؛ حيث أخذ كل خليفة يستأثر بجمهرة من العلماء، والفقهاء، والشعراء يزين بها مجلسه، ويدفع بهم مناظرة الخصوم من خلال الجدل المصحوب بالأدلة، والحجج، والبراهين المقنعة الداحضة آراء الخصم.

جملة القول: إن الجدل في الفكر الفلسفى أخذ معني الحجاج الدائر بين المتعارضين في الرأي، بحيث ينحصر في طرائق إبطال فكرة، وإثبات أخري، أو نصرة مذهب على مذهب آخر.

ثم جاءت العصور الحديثة فتطور الفكر الفلسفي –كما تطورت العلوم الإنسانية والطبيعية –فتغير مفهوم الحجاج ليتجاوز حدود الاشتغال بالمنطق، ومن المناظرات، والسفسطة، ويأخذ معنى جديدا؛ فقد صار الجدل أضدادًا متفاعلةً في الواقع الإنساني، وواقع الفكر نفسه ومن خلال تفاعلهما كأضداد يتم تجاوز كل الأشكال، والأوضاع، والوقائع نحو الأفضل؛ فقد كانت تحولات الفكر الأوربى سببًا في أنها جعلت من الهوية، والاختلاف، والتعارض مبادئ؛ فيجب أن تفهم وتصاغ جميع المبادئ في مبدأ واحد وهو التناقض الذي يصهرهم جميعًا، وإن كانت تلك الأشياء متناقضة في ذاتها (إلياس دكار،2015: 6–8).

ثالثًا: مرتكزات (أبعاد) نظرية الحجاج:

1- البعد النظري:

تبنى نظرية الحجاج على ست ركائز نظرية أساسية: المتكلم، والمخاطب، والخطاب، ووسائل الخطاب، والأخلاق والنتيجة، فالبنسبة للمتكلم والمخاطب يحتلان موقعان مختلفان تارة بوصفه مخاطِبا (وضعية الهجوم) وتارة أخرى بوصفه مخاطَبا (وضعية الدفاع) ومن شروطهما أنهما بليغان فصيحان ملمان بأصول الجدل والمناظر ة وعالمان بالعلوم اللغوية والشرعية والأخبار والمنطق وكلاهما لا يقصدان إلا الحق ولا يجادلان من أجل الباطل.

أما الخطاب فشرطه التماسك والضبط والخلو مما يعيبه ووقايته تكون بأدوات اللغة السليمة وأساليب البلاغة وتطبيقات المنطق. أما عن وسائل الخطاب فهي ثلاثة أنواع: أفعال إقناعية ، وأفعال إقرارية وأفعال إبطالية إضافة إلى الأخلاق التي لا ينبغى أن تغيب عن خطابات المتكلم مما يجعل النتيجة مقبولة إذا وافقن الحق والأخلاق أما إذا خالفتها فلا خير في حجاج لا يوصل إلى الحق(حمادى صمودي، 2017: 25).

2-البعد الأخلاقى:

مهما بلغت قيم الحجاج وغاياته في الضرورة فيبقى البعد الأخلاقى المكون الرئيس للحجاج الحقيقي فمن دون أخلاق كريمة ومباديء شريفة لا يقام الحجاج أبدا؛ لذلك يعد البعد الأخلاقى جوهر الممارسة الحجاجية.

3- البعد النفعى:

للحجاج غايات حيث إنه يبنى على مقصد معين يرمى إلى تحقيقه إما بالحق وإما بالحق والباطل ويستهدف تحقيق منفعة أو منافع إما خاصة أو عامة إضافة إلى إحداث تغيير في السلوك أو القناعات لأن الحجاج وعى مقصود وتوجه إلى وعى المخاطب لبلورة تغيير فيه سواء بالإقناع أو الإبطال أو الإقرار

أي السعي إلى الموافقة الجديدة أو ترسيخ القديم (هاجر مدقن، 2013: 33-35).

4- البعد الإجرائي الأداتى:

يرتبط في نظرية الحجاج في إطارها الإجرائي اللغوى والأسلوبي والبلاغى والمنطقي ليتشكل تفاعل أداتى يقوم على ثلاثة منحنيات مختلفة التوجه ولكنها متفقة الكسب، بالنسبة للمنحنى الأول: اللغوى أي ما تقدمه الأدوات اللغوية من وحدات دالة كالمركبات الفعلية أو الاسمية ووحدات غير دالة إلا في اتصالاتها كالحروف والروابط اللفظية، أما المنحى الثانى؛ فهو ما تزخر به البلاغة العربية من إمكانات ووسائل وأساليب كالتصوير الفني والفصل والوصل والإيجاز أما المنحى الثالث فهو المنحى المنطقي واصطفاء الحجج وترتيب المقدمات وتحصيل النتائج وكل ما يأتي بينهما من براهين وأقيسة واستدلالات(حمادى صمودي، 2017: 25).

رابعًا: أنواع الحجاج.

تتنوع الأساليب أو التقنيات المستخدمة في الحجاج حينما يستعين به الفرد في إثبات أو نفى قضية ما لإبراز صحة الموقف أو صحة أسسه لأنه عملية هدفها إقناع الآخر والتأثير عليه ومن هذه الآليات:

- **الحجاج التفسيري:**

يقصد به بيان المشروح وإخراجه من وجه الإشكال إلى التجلى والظهور أي إنه إجراءات تستهدف جعل أطروحة ما واضحة ومفهومة فهو تبرير أطروحة عن طريق معلومات الهدف منها في الأصل الإفهام لا الإقناع.

ويمكن حصر إجراءات الحجاج التفسيري الأساسية في العمليات التالية:

- ✓ الإيضاح بعد الإبهام.
- ✓ ذكر الخاص بعد العام.

- ✓ ذكر العام بعد الخاص.
- ✓ التكرار لداع ويكون بتكرار المعانى أو تكرار الألفاظ.
- ✓ الاعتراض بغرض التنبيه.
- ✓ التذييل.

-الحجاج الاستقرائي:

وهو يعنى تصفح جزيئات كثيرة داخلة تحت معنى كلى حتى إذا وجدت حكما في تلك الجزئيات حكمت على ذلك الكلى به. وهو الحكم على ما هو كلى بما يوجد في جزئياته الكثيرة.

وينقسم الحجاج الاستقرائي الناقص وهو انتقال الذهن من الحكم على بعض الجزئيات إلى الحكم على الكلى وهو استدلال معرض للاختلال لاحتمال سقوطه بعدم استقراء جزئية واحدة.

الاستدلال الاستقرائي التام: وهو انتقال الذهن من الحكم على جميع الجزئيات إلى الحكم على الكلى وهو استدلال في مرتبة البرهان اليقينى.

ويمكن حصر إجراءات الحجاج الاستقرائي الأساسية في العمليات التالية:

- ✓ وقائع طبيعية واجتماعية وتاريخية.
- ✓ معطيات إحصائية.
- ✓ حالات خاصة (أبو الزهراء عبد الله، 2016: 18-20).

- **الحجاج الاستنتاجى:**

وهو عملية ذهنية يستخلص بها الفرد استخلاصا دقيقا من قضية أو عدد من القضايا تدعى مقدمات قضية أخرى تدعى نتيجة تنتج عنها بالضرورة كما تقضي قواعد المنطق، وهو انتقال من العام إلى الخاص أو من القاعدة للنتائج المترتبة عنها في حالة خاصة.

وهناك نوعان للحجاج الاستنتاجى:

- **الحجاج الاستنتاجى المباشر:** والذى يكون فيه الاستنتاج من مقدمة واحدة.
- **والحجاج الاستنتاجى غير المباشر:** ويكون فيه الاستنتاج من عدد من المقدمات ويطلق عليه استنتاج صورى ورياضي.

ويمكن حصر إجراءات الحجاج الاستدلالي الأساسية في العمليات التالية:

- ✓ **إجراءات الحجاج الاستنتاجى المباشر:** المقدمة الكبرى (القاعدة)، المقدمة الصغرى (الحالة الخاصة)، النتيجة (استتباعات المقدمتين).
- ✓ **إجراءات الحجاج الاستنتاجى غير المباشر:** المقدمة الكبرى مع النتيجة المقدمة الصغرى مع النتيجة، المقدمة الصغرى مع المقدمة الكبرى.

- **الحجاج السببي:**

وهو حركة فكرية تقوم على ربط الأسباب بالمسببات وإقامة علاقات سبب ونتيجة بين مختلف عناصر ظاهرة أو أفعال أو وضعيات.

ويمكن حصر إجراءات الحجاج السببي الأساسية في العمليات التالية:

- ✓ **نزولا:** سبب إذن نتيجة أو نتائج.
- ✓ **صعودا:** نتيجة أو نتائج لأن سبب أو أسباب (منتصر محمد صديق، 2015: 22-24).

- **الحجاج بالمماثلة:**

ويقصد به توظيف صور أو حكايات أو ما هو رمزى لتبليغ أفكار معينة . كما أنه يبنى على نقل حقيقة متعلقة بحالة خاصة إلى حالة خاصة أخرى باعتماد معايير التشابه والتماثل.

ويمكن حصر إجراءات الحجاج بالمماثلة الأساسية في العمليات التالية:

- ✓ المماثلة: علاقة تناظر تنتمى إلى عوالم مختلفة.
- ✓ الاستعارة: وهى مماثلة مختزلة ويجب أن تكون معقولة ودالة وواضحة وجذابة ونادرة مثل استخدام الصور.

-الحجاج بالخلف:

وهو البرهان الذى يثبت صحة قضية ببيان بطلان نقيضها، حيث أن النقيضين لا يجتمعا معا ولا يرتفعا معا وبذلك يعتمد هذا النوع من الحجاج على قاعدتين أساسيتين هما " عدم التناقض، والثالث المرفوع"

ويمكن حصر إجراءات الحجاج بالخلف الأساسية في العمليات التالية:

- ✓ التسليم بصحة القضية النقيض.
- ✓ تبيان أنها تؤدى إلى خلف أو محال أو سخافة.
- ✓ يستنتج من ذلك أنه بما أن النقيض خاطئ فإن القضية الأصلية صحيحة(أبو الزهراء عبد الله، 2016: 20-23).

خامسا: الروابط الحجاجية:

يقصد بالروابط الحجاجية جملة من الأدوات التي توفرها اللغة ويستخدمها الشخص الذى يحاج ليربط بين أجزاء الكلام لتوجيه الكلام نحو نتيجة معينة يريدها الشخص الذى يحاج.

وتتنوع الروابط الحجاجية كما يلي:

الروابط السببية: يستخدم هذا النوع من الروابط لتبرير حجة سابقة من هذه الروابط نجد: لأن، وبسبب، ولذلك.

روابط الاستنتاج: يستخدم هذا النوع من الروابط لاستنتاج حجة جديدة من حجة سابقة ومن هذه الروابط: إذن، وهكذا وبالتالي.

روابط المقابلة: يستخدم هذا النوع من الروابط لدحض حجة سابقة ومن هذه الروابط: لكن، في مقابل، على العكس، بل، برغم.

روابط الترتيب: يستخدم هذا النوع من الروابط لتقدم لائحة حجج ومن هذه الروابط نجد أولا، ثانيا، في البداية، بعد ذلك، في الأخير(ميثم قيس مطلك، 2017: 14-17).

الروابط الأسلوبية: تُستخدام بعض الروابط الأسلوبية التي تسهم في بناء الحجاج؛ مثل:

- ضرب الأمثلة.
- المقارنة بين موضوعين؛ لإبراز مواطن التشابه والاختلاف بينهما.
- المقابلة بين موضوعين مختلفين؛ لإبراز أوجه التقابل والاختلاف بينهما.
- الاستعارة، وهي مماثلة مكثفة أو مبالغ فيها.
- القياس الأرسطي الثلاثي(مقدمتين ونتيجة).
- حجة السلطة؛ وذلك بالاستشهاد بقولٍ أو بفعلٍ شخص مشهود له تاريخيًّا.
- القسمة؛ وذلك بتفصيل الجنس إلى أنواعه أو فروعه التي تندرج تحته.
- التعليل السببي؛ ويقصد به تتابع ثابت لحدوث الأشياء يجعل بعضها سببًا في الآخر.
- الحجة النفعية؛ ويقصد بها تقييم موضوع ما بالاستناد إلى قيمته النفعية والمستقبلية.
- الحجة الغائية؛ ويقصد بها تقييم موضوع ما وفقًا للغاية المرجوة منه (عبد الله القريشي، 2002: 2-8).

سادسا: الأهمية التدريسية لنظرية الحجاج.

يشير كل من فيردربير. ر. ف Verderber, R., F. (1999: 332): ديانا وودهاوس Diana Woodhouse (2016: 12) ديانا بولينج Diana Bowling (2016:4)، رجاة العتيري (2017: 37)، عاطف العراقي (2015: 60-62) ، وأنا ساويكا وأخرين Anna Sawicka & et al(2018: 25) كاتيا أنتيمان Katia Intiman (2019: 18-20) جايمي جونسون Jayme Johnson (2018: 22-25):

- تنمية مهارات التساؤل والحوار والنقد والتفكير البرهانى .

- يقوي الجانب التنافسي لدي المتعلم تجاه الآخرين؛ لأنه يخلق بيئة يسودها صراع الفِكَر بين المتعلمين، والتنافس فيما بينهم حول تدعيم آرائهم، والبرهنة عليها بالأدلة والحجج المقنعة.
- تنمية القدرات الحجاجية قصد بناء خطاب فلسفي متماسك وصارم محكوم بنظام منطقي وإستدلالي.
- ممارسة الوظيفة الإقناعية خلال الحديث أو الكتابة.
- تمكين الطلاب من تحديد البناء المنطقي والتحليلي لأى حوار أو حديث.
- مساعدتهم في تبليغ الحقيقة والحلول الممكنة عبر التواصل والإقناع.
- تنمية القدرات الحجاجية والنقدية، التي تجعلهم يفكرون بنفس الطريقة التي فكر بها الفلاسفة وتفتح لهم أفاق تجاوزها.
- يمكن الطالب من إدارة الحوار، والاختلاف، والجدل، والانتقال به من وضعية الصراع والخصام، إلي وضعية التخاطب الفكري والثراء المعرفي.
- ومن خلاله يمكن النهوض بالمستويات العليا في التفكير، وتوظيفها توظيفًا معرفيًا ينمي الفكر، ويطور الإمكانات الذهنية لديهم.
- التحرر من العواطف والمشاعر الخاصة خلال أحاديثهم، وطرح أرائهم.
- التعبير عن ذاته، والدفاع عن وجهات نظره الشخصية، وأحيانًا تعديلها علي نحو يجعلها أكثر وضوحًا واتساقًا، وفهم الأمور بصورة أفضل؛ مما ييسر عليهم اتخاذ قرارات أكثر دقة حولها.
- كما أنها وسيلة للتعلم، واكتساب المعارف؛ فمن خلالها يتعلم من الطرف الآخر معلومات جديدة حول جوانب القضايا المعروضة ، ووجهات نظر الغير، وأدلتهم الداعمة.
- ويتعلم من خلالها كيف يكون حججًا جديدةً بعيدة عن العواطف، والمشاعر الداخلية، باستخدام المعلومات المتاحة من كل الأطراف.

– تجعل من المتعلم وثيق الصلة بالخطاب الفلسفي وآليات اشتغاله وكيفية تبريره لأفكاره وبنائها.

– تنمية الروح النقدية من خلال إخضاع المواقف والأطروحات للمساءلة قصد تأييدها أو تفنيدها أو تجاوزها بما ينسجم مع العقل والمنطق والواقع.

– بهذا نضع المتعلم في وضعية تعلم تسمح له بتنمية قدراته على إنتاج المفاهيم.

– الارتقاء بهم إلى المستوي الحجاجي، لنحقق بذلك الكفاءات الفلسفية وهي: المناقشة الفلسفية، القراءة الفلسفية والكتابة الفلسفية"

– تنمية قدرة الفرد على تفنيد ودحض آراء الطرف الآخر بالأدلة والبراهين الاستدلالية والواقعية، وحثه على التخلي عنها، والدفاع في الوقت نفسه عن آرائه.

– تقديم أدلة لإقناع الطرف الآخر بها، وذلك حين يتناقشون حول قضية خلافية.

– تعويد الطلاب على استخدام العديد من البراهين والأدلة المنطقية خلال أحاديثهم أو كتاباتهم.

– الحجج المستخدمة في أي سجال أو نقاش تعين الفرد على اتخاذ قرار نهائي عقلاني, قد يكون له تأثير إيجابي للفرد نفسه أو للمجتمع ككل.

– تمكينهم من دحض أطروحة الخصوم وتفنيدها؛ وذلك بإظهار ضعفها وعدم صلاحيتها.

– الفهم بشكل أكثر عقلانية، ويساعدهم في استبصار أمثل للمشكلات التي يواجهونها، ويمكنهم من إيجاد الحلول الأكثر صوابًا.

– يرقي بالمعرفة إلي أعلي مستوياتها، وبالتفكير إلي أفضل تجلياته، ويسهم في تنمية الإبداع، وإطلاق الطاقة الإبداعية لدي ممارسية.

المحور الثاني: الكتابة الفلسفية:

يعرض هذا المحور عرضا تفصيليا عن مفهوم الكتابة الفلسفية وأهميتها وأهدافها، ومراحلها وقواعدها ومعاييرها الأساسية.

أولا: مفهوم الكتابة الفلسفية وما يرتبط به من مفهومات أخري.

الكتابة– بشكل عام –عملية مركبة، ومعقدة تتسم في مراحل يستخدم فيها الكاتب اللغة للتعبير عن المعنى من خلال سير غور الفكر التي اكتسبها وإعادة صوغها، وتنظيمها حتى يصل إلى مرحلة يشعر منها أن ما كتبه ينقل المعني إلى القارئ الذي يريده بموضوعه (Khhn,U,2013: 494)

وتشير فلاور هايز Flower Hays (2009:55) إلى أن الكتابة نشاط لغوى إنتاجي يتطلب اتخاذ قرارات، وممارسة مهارات متعددة تمكن من نقل الفِكر، والصور الذهنية إلى رموز نصوص يكون التفكير منها نشاطًا طبيعيًا تكامليًا.

وتعد الكتابة الفلسفية من أصعب المهارات اللغوية والعقلية إذ تبنى على عمليات فكرية عميقة يتم فيها معالجة الأفكار التى يستخدمونها فى عملية الكتابة وتحليلها وتنظيمها وترجمتها كتابيا لذلك ينبغى التعامل مع الكتابة كعملية وليس كناتج نهائي وذلك لما تتطلبه من عمليات عقلية وأدائية معقدة ومتداخلة تتجاوز التأليف الكتابي إذ تتطلب تخطيطا وتوليدا للأفكار وتحديدا للأهداف التى توجه الكتابة وتنظيما للمعلومات وبناء النص فى صورته النهائية ومراجعته وتنقيحه لصياغة النص الكتابي المتماسك ذى الهيكلية المنظمة. (Hays, F, 2017:11)

وتتعدد مفهومات الكتابة الفلسفية؛ حيث يعرفها بأنها: عملا تطبيقيا يعكس مدى فهم دارس الفلسفة واستيعابه للفلسفة ونصوصها ويظهر فيها جمال لغته وسلامتها وقوة معلوماته الفلسفية ووفرتها وقوة تعبيره عن الفكر بواسطة أفكار ترتبط ببعضها البعض فى نسق منطقى وقوه حججه ووضوحها.

ويعرفها جون كليو John Clio (2015: 8) بأنها نوع من الكتابات النقدية تعتمد على نقد الفرد لفكرة أو رأيا أو اتجاها نقدا إيجابيا أو سلبيا معتمدا فى ذلك على الأدلة والشواهد والحجج المختلفة مما يستوجب قدرات ومهارات عقلية ولغوية ومنطقية متعددة ومترابطة.

كما أنها –كما يشير دوجلاس بورتمور Douglas Bortmore (2016: 20)– تعبير الفرد كتابيا عن أرائه وأفكاره باستخدام عديد من الحجج التى تؤيدها وفى الوقت ذاته استخدام حجج أخرى لدحض وجهات النظر المخالفة للدفاع عنها ضد الانتقادات المحتملة وذلك فى سياق سلس وشيق ومنظم.

وتحددها كلارا هاوث Clara Houth (2013: 14) بأنها نوع من الكتابة ينطوى على انتاج نص فلسفي بالاستناد إلى مجموعة من الرموز اللغوية المكتوبة (كلمات – جمل– فقرات) لاقناع القارئ بوجهة نظره فى قضية ما مع تقديم الأدلة التى تؤكد رأيه وتفند الأراء المعارضة له.

يمكن استخلاص تعريفا اجرائيا للكتابة الفلسفية بأنها قدرة طلاب المرحلة الثانوية على انتاج نص فلسفي مبنى على عدد من الكلمات أو الجمل والفقرات المفعمة بالأدلة والبراهين والحجج المختلفة التى تؤيد وجهة نظرهم وتدحض الأراء المضادة لوجهات نظرهم فى الوقت ذاته.

ثانيا: مقومات (عناصر) الكتابة الفلسفية الناجحة:

تتعدد مقومات الكتابة الفلسفية وتصنيفاتها المختلفة كما وردت في عديد من الدراسات والكتابات الأدبية، ويجب عند البدء بالكتابة الإنشائية للفلسفة استحضار جميع القدرات العقلية والذهنية التي تختص بطريقة التفكير الفلسفية، فيجب على الكاتب أن يصل لمرحلة الإبداع في الكتابة الفلسفية.

ويذكر أنتونى جورهام Antony Gorham (2017: 22–30) مجموعة من المقومات التى من شأنها تحسن وتعمق من الكتابة الفلسفية ومنها:

1- القدرة على شرح المفاهيم:

وهنا يحتاج الكاتب إلى مهارات وقدرات عقلية من أجل قدرته على التحليل والشرح المتعمّق لجميع المصطلحات التي تخص مجال الفلسفة، وتواجد هذا العنصر يحدد مدى تميّز الكتابة الفلسفية؛ هذا لأن التحليل الجيد للمفاهيم يحتاج للكثير من الأدوات ولا يعتبر أمراً سهلاً، وعند عدم امتلاك الكاتب لهذه المهارة فسيمر عن النص الكتابي دون التعرف إلى أعماقه ومكنوناته.

2- التسلسل المنطقي والوحدة والتماسك:

تعتبر الكتابة الفلسفية كالبناء يجب أن تكون جميع عناصره متوفرة ومتكاملة مع بعضها البعض، وهذا يتم من خلال وضع خطة جيدة للكتابة بحيث تكون جميع الأفكار في مكانها المناسب، بصورة منسجمة و بوجود الأدلة والبراهين لدعمها.

3- عنصر التساؤل والإشكال والنقد:

يجب على الكتابة الفلسفية أن تتمتّع بحس التساؤل وعدم التيقن من المعلومة أو الأطروحة؛ ويكون ذلك بطرح الكثير من الأسئلة التي تثير الشك والنقد للنص، فكثرة الأسئلة تقود الشخص لآفاق النقد.

4- تجسيد الأفكار بإعطاء الأمثلة:

يتميّز الكاتب المبدع بمجال الفلسفة بقدرته على إعطاء أمثلة على كل فكرة، وتكون هذه الأمثلة إمّا من الواقع المحيط أو من مصادر معرفية أخرى، فهي تدّل على أن الكاتب متمكّن جدّاً من الأفكار التي يقدّمها في النص، وتفيد الأمثلة كذلك بتجسيد التفكير الفلسفي الذاتي لدى الكاتب وتدعم آراءه سواء كان مؤيد أو معارض لفكرة ما، بالإضافة إلى تأكيدها على صدق هذه الفكرة خصوصاً إذا كان المثال مأخوذ من تجارب شخصية للكاتب.

5-التعامل مع إشكاليات النص بصدق:

كل نص في مجال الفلسفة سيطرح -بالتأكيد -إشكالية والعديد من التساؤلات، والتعامل معها بصدق أي وكأنها جزء من الحياة والمشاكل اليومية يمنح الكاتب عدم العدول عن النص الأصلي بالإضافة إلى أنّها دليل على تميّزه وإبداعه، وعدم التعامل بهذا الأسلوب مع الإشكاليات يبعد الكاتب عن إظهار التفكير الذاتي في نصه الفلسفي الذي لا يمكّنه هذ الغياب من توظيف قدراته العقلية والإبداعية بالكتابة وعدم إظهار لمسته الذاتية، بالإضافة إلى عدم احترامه لعقلية القارئ، فلذلك عنصر الصدق عنصر أساسي بالكتابة الإنشائية في مجال الفلسفة.

ثالثًا: أنماط الكتابة الفلسفية.

لكي نتمكن من الكتابة بطريقة فلسفية صحيحة يجب أن نتعرف على أبرز أنواع المقالات التي تندرج تحت مسمى الكتابة الفلسفية، وذلك لأن لكل مقال طريقة في سرد المعلومات والحقائق الخاصة به ؛ والتى يمكن سردها على النحو الآتي:

1- المقالة الفلسفية.

أ. مفهومها:

ويقصد بها بناء فكرى يعبر فيها صاحبها عن أفكاره ومواقفه إزاء قضايا فكرية وفلسفية تتراءي فيه روحه النقدية والنظرة الشمولية والحكمة الانسانية مما يستدعى ضرورة توافر قدرات ذهنية تعينه على إنجاز عمليات التحليل والتركيب والاستدلال المنطقى والبرهنة فى حالتى الاثبات والنفى (بوكلى حسن جمال، 2015: 5).

كما أنها إنتاج فلسفي يستخدم المتعلم من خلاله قدراته العقلية من تحليل وتركيب ونقد واستنتاج وبرهنة لاستثمار مضامين الدرس الفلسفى وكل المكتسبات القبلية والمعرفية والمنهجية واللغوية التى بحوزته (بو داوود حسين، 2018: 5) .

ب. معايير كتابة مقالة فلسفية.

توجد مجموعة من المعايير التي يجب على كاتب المقالة الفلسفية التقيد بها عند كتابة مقالتهِ، وهي:

- الاعتماد على فكرة فلسفيّة ثابتة، وقابلة للدراسة.
- استخدام مفردات لغويّة سليمة قواعديّاً.
- التقيد بالنص الفلسفيّ، والابتعاد عن كتابة تفاصيل إضافيّة.
- توضيح كافة النقاط التي يعتمد عليها موضوع المقالة الفلسفيّة.
- كتابة جميع النتائج التي تمكن نص المقالة الفلسفيّة من استنتاجها بالاعتماد على رأي الفلاسفة، أو اقتراحات كاتب المقالة.

ج. مكونات المقال الفلسفي.

إن البناء الفكرى للمقالة الفلسفية يتم بدقة وعناية فى حال تنظيم الأفكار وترتيب مراحل الانجاز عن طريق التخطيط له ويمر بثلاث مراحل:

- **المقدمة:** من خلال عرض المشكلة وإبرازها عن طريق حصر حصرها وصياغتها وتتكون المقدمة من جزأين هما التمهيد وطرح المشكلة.
- **التحليل:** من خلال فحص المشكلة باستخدام طرق مختلفة كالجدل والاستقصاء والمقارنة .
- **الخاتمة:** من خلال كتابة ورقة فلسفية باستخدام مفردات لغوية صحيحة وبراهين وأدلة مختلفة.

2-الكتابة الحجاجية:

أ. مفهومها.

ويقصد بها قدرة الطالب على معالجة إحدى القضايا الجدلية كتابة وذلك بتبنى رأى ما ثم تقديم الأدلة التى تدعم الرأى والربط بين الأدلة والرأى فيما يسمى بالمبررات أو المسوغات ثم تقديم تفاصيل الرأى أو عناصره واقديم ال{اى المخالف أو المضاد وأخيرا تفنيده ودحضه بالأدلة والبراهين(أحمد زينهم،2011: 60).

كما تذكر تساي روجرز Tsai Rogers(2017: 4) أن الكتابة الحجاجية هى عملية يعالج فيها الطالب رأي أو فكرة خلافية يحاول فيها التأثير على قناعة شخص ما تجاه ذلك الرأى أو تلك الفكرة وتغيير رأيه كليا وجزئيا من خلال عرض الأسباب أو الحقائق التى تدعم الفكرة وتقديم الحجج المضادة مع الأخذ فى الاعتبار ضرورة دحض هذه الحجج.

ب. معايير الكتابة الحجاجية.

- استخدام لغة واضحة وسليمة.
- توافر أدوات الربط المنطقية التى تربط بين أجزاء النص الحجاجى.
- الاستناد إلى حجج وأدلة وبراهين وافية وكافية.
- استخدام أسلوب التفنيد لمواجهة وجهات النظر المعارضة.
- تقديم أسباب متعددة ومنطقية للفكرة أو الأطروحة وتقييمها والاستشهد بحقائق علمية.

ج. عناصر الكتابة الحجاجية.

- عرض الإدعاء أو الأطروحة الجدلية.
- عرض الأدلة والبراهين التى تدعم الادعاء السابق وصياغتها فى بنية تنظيمية محكمة.

- عرض الأسباب والمبررات المنطقية التى توضح بين الادعاء والبرهان وتربط بينهما.
- عرض الادعاءات المضادة أو المعارضة للإدعاء المطروح.
- التنفيد أو الدحض من خلال الرد على الإدعاءات المعارضة والبيانات المضادة وبيان تناقضها.

3- الكتابة الحرة غير الرسمية.

ويقصد به كتابة الطالب لكل ما يعرفه عن الموضوع الفلسفى قبل دراسته وذلك بهدف إثارة تفكير الطلاب عن الموضوع الفلسفي الذى سوف يتم شرحه ويخصص الجزء الأخير من الوقت بعد الشرح والمناقشة لكى يكتب لطالب ما تعلمه بالفعل بعد عرض الموضوع أو يكتب ملخصا لأفكار الدرس من خلال الاجابة عن الاسئلة التالية:

- ما الذى استفدته من دراستك لهذا الموضوع؟
- كيف يمكنك الاستفادة من هذا الموضوع فى حياتك؟
- ما الحجج الضعيفة او القوية التى ذكرت فى هذا الموضوع؟
- ما الأسئلة التى تشغل تفكيرك حول هذا الموضوع؟(أحمد زينهم،2011: 68).

رابعًا: مهارات الكتابة الفلسفية.

تتعدد الدراسات حول المهارات التى يجب تعلمها خلال كتابة أى مقال فلسفى أو حجاجي والتى من شأنها تجعل كتابة النص الفلسفى أو الحجاجي نصا متماسكا و متميزا ومن هذه الدراسات: دراسة كارلينو موستيان Carilino Mustian (2014) والتى أوردت مهارات الكتابة الفلسفية فيما يلى:

- تحديد الموضوع.
- تحديد المعلومات ذات الصلة.
- الحكم على نوعية التفسيرات والاستنتاجات.

- تحديد المصادر والتأكد من موثوقيتها.
- تحديد قوة البيانات وكفايتها للوصول للحجة.

ويحدد كامب بيل فيليمون Camb Bell Filimon (2018: 8-10) فيما يلى:

- توليد الادعاءات.
- تدعيم الادعاءات بالحجج والبراهين.
- عرض الادعاءات المضادة وتفنيدها.
- الوصول للنتائج النهائية فى شكل نص مكتوب.

ويحددها ريمون أنتونى Remon Antony(2018: 25-27) فيما يلي:

- تحديد موقف واضح فى قضية ما.
- دعم الموقف بحجج منظمة وذات صلة .
- اتباع أسلوب أو صياغة تنظيمية سهلة.
- الرد على الادعاءات المضادة.

ويلخص ريتشارد بريور Richard Pryor (2018: 9-18)، وبتروسكى بروزك Petoskey Brozk(2019: 98-102) مجموعة من المهارات اللازمة التى ينبغى على المتعلم تعلمها وممارستها لأن الكتابة الفلسفية عملية معقدة ذات طبيعة خاصة وتتطلب امتلاك المتعلم مجموعة من المهارات الأساسية المتشابكة لتعلم الفلسفة ومن هذه المهارات:

- **تحديد الموضوع الفلسفي:** ينبغى على المتعلم تحديد الفكرة الرئيسة من الموضوع الفلسفي ثم يوظف المهارات لحلها لأن الورقة الفلسفية دون فكرة رئيسة تشبة الجسد بلا رأس.
- **تنظيم الأفكار:** يتم تحديد الأجزاء التى تتضمنها الورقة الفلسفية ويتم ترتيبها ترتيبا منطقيا بحيث تتوافق مع بعضها وتدعم الأجزاء الرئيسة بحجج منطقية قوية.

- **تحديد المفاهيم:** يعد تحديد المفاهيم أو المصطلحات من المهارات المهمة فى الكتابة الفلسفية حيث أن المفهوم يؤثر على معتقدات الفرد مما يجعله يكتب فى الورقة الفلسفية ما يعتقده بوضوح واختصار.
- **تحليل الحجج:** ويتم ذلك من خلال تقسيمها إلى أجزاء لتيسير فهمها ويتم تحليل الحجة وفق الخطوات الآتية:

✓ تحديد الإدعاء الذى يتم الدفاع عنه.
✓ تحديد المبررات المختلفة فى الدفاع عنه.
✓ تحديد إدعاءات الخصم المضادة.
✓ دحض إدعاءات الخصم المضادة.

- **المقارنة:** وذلك من خلال معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين القضايا والموضوعات المختلفة والتى تساعد المتعلم فى إعطاء التفسيرات المناسبة لآرائهم الشخصية.
- **اختبار الفرضيات:** تندرج هذه المهارة تحت نوع معين من التفكير يسمى التفكير الافتراضي حيث يختص برؤية العواقب التى تترتب على حقيقة افتراض ما مما يمد المتعلم بتفسيرات جيدة.
- **التلخيص:** ويقصد بها التعبير عن الأفكار الأساسية فى الورقة الفلسفية باختصار مع الاحتفاظ بالمعنى وعدم الاخلال بالمضمون.
- **التطبيق:** ويقصد بها تطبيق مهارات الكتابة الفلسفية فى كتابة أى ورقة فلسفية تتعلق بأى موضوع من الموضوعات العامة والتى لا تتعلق فقط بالفلسفة أى انتقال أثر الكتابة الفلسفية من نطاق الفلسفة إلى نطاق الحياة.

خامسا: خطوات الكتابة الفلسفية.

لصياغة مقال فلسفي رائع، تحدد سيمون ريبون Simon Rippon(2008: 2-7) اتباع الخطوات التالية:

-**التحضير المناسب للموضوع:** إذ يفترض على الكاتب أن يقرأ المؤلفات والمواد ذات الصلة بموضوع المقاله، إضافةً لضرورة إنشاء مخطط خاص بملاحظات الكاتب وأفكاره حول الحجج النقدية، وأن يحدد مسبقًا نوع الحجة التي سيقدمها في المقاله.

- **تحديد الفئة المعنية بكتاباته:** قد يكون قراء المقالات الفلسفية طلاب أو معلمين وفلاسفة، لذلك من المهم أن يضع الكاتب في اعتباره أنه بالرغم من أن القراء قد يكون لديه معرفة عميقة بالفلسفة، إلا أن ما يعرفه قد يكون مختلفًا عن الرأي الخاص بالكاتب وحججه، لذلك يجب تقديم شرح بشأن أي فكرة جديدة يطرحها الكاتب، مع التأكد من أن المحتوى الذي يكتبه سهل القراءة.

- **تحديد المقال:** عادةً ما يتم تحديد مقال الكاتب الفلسفي باستخدام مخطط تفصيلي، يساعده على صياغة مقاله بالشكل الصحيح، وتقليل فرص نسيان الآراء ذات الصلة بالنص الفلسفي الخاص بالكاتب، إذ يجب أن يتضمن المخطط التفصيلي الممتاز النقاط الرئيسية للمقدمة، والأفكار المهمة لفقرات المقال، والأفكار المتعارضة لبيان الأطروحة، ومحتوى الاستنتاج الخاص بالكاتب.

- **تأليف أطروحة قوية:** تهدف الأطروحة القوية إلى جعل القارئ يفهم المقال ويدرك الهدف منه، لذلك يجب أن تظهر الأطروحة ملخصاً كاملاً للمقال الفلسفي.

- **كتابة مسودة:** بعد الانتهاء من إنشاء المخطط التفصيلي، من الضروري كتابة مسودة ورقة لمقال الفلسفي الخاص بك، بحيث تتضمن المسودة ملخصًا لجميع المؤلفات الأساسية للورقة، من المقدمة حتى الخاتمة.

- **كتابة المقدمة:** بعد كتابة المسودة، يبدأ الكاتب بصياغة المقدمة، التي تهدف إلى جذب انتباه القُراء للمقال الفلسفي بشكل أوسع.

- **دعم الأطروحة:** تظهر جملة الأطروحة على أنها الجملة الأخيرة في الفقرة الأولى من المقدمة، لذلك يجب أن تقدم الأطروحة الممتازة أفكارًا تدعم حجة الكاتب أو تتعارض معها، مع التأكد من كتابة النقاط ذات الصلة لدعم حجة الكاتب.

- **تقديم استنتاج:** في هذا القسم، من المفترض أن يلخص الكاتب النقاط الرئيسية لمقاله الفلسفي، مع القيام بتسليط الضوء على أهمية المقال للتأكيد على النقاط الحاسمة للقارئ.

المحور الثالث

التفكير الاستدلالى

يتناول هذا المحور عرضا تفصيليا عن التفكير الاستدلالي، ومهاراته، وأهمية تدريسه لطلاب المرحلة الثانوية.

أولًا: مفهوم التفكير الاستدلالي.

نال مفهوم التفكير الاستدلالى اهتمام الفلاسفة والمناطقة منذ زمن بعيد بوصفه نمط مهم من أنماط التفكير التى تؤدى إلى كشف الحقائق وتنمية المعرفة وللعرب دور كبير فى توجيه العقول إلى استخدام المنطق والاستدلال وتتعدد مفاهيم التفكير الاستدلالى؛ فيعرفه هارين جوناسون Haren Johasson (2016: 222) بأنه " عملية عقلية معرفية ينتقل فيها الفرد من أحكام ومباديء عامة إلى استنتاجات لازمة عنها أو مرتبطة بها".

ويعرفه فتحى جروان (2016: 215) بأنه عملية تفكير تتضمن وضع الحقائق والمعلومات بطريقة منظمة أو معالجتها بحيث تؤدى إلى استنتاج أو قرار أو حل مشكلة.

ويعرفه عادل السيد (2019: 270) بأمه عملية عقلية تتطلب من المتعلم الذهاب فيما وراء المعلومات المعطاة من خلال ربط ملاحظاته لعدة حالات جزئية معينة بخبراته السابقة وصولا إلى نمط عام أو قاعدة عامة بطريقة منطقية ثم

التدليل على صحة النمط أو القاعدة العامة من عدمه من خلال تقديم الحجج والأدلة المنطقية المشتقة فى ضوء الحقائق المعروفة والقضايا المسلم بصحتها.

كذلك يعرفه على عبد الله (2017: 270) بأنه عملية عقلية منطقية يتقدم فيها العقل من قضايا مسلم بصحتها إلى قضايا أخرى تنتج عنها بالضرورة وتكون جديدة بالنسبة للقضايا الأصلية ويمكن بواسطتها اشتقاق نتيجة صادقة من معطيات يفترض صحتها باستخدام قواعد المنطق.

ثانيا: مهارات التفكير الاستدلالى:

يتفق الباحثون على تحديد مهارات التفكير الاستدلالي ولكن الشائع بأن التفكير الاستدلالي يتكون من مهارتين فقط وهما الاستقرار والاستنباط ولكن عديد من الباحثين لم يكتفوا بتلك المهارات إلى أن أضافو مهارة ثالثة وهى الاستدلال التمثيلي وفيما يلي تفصيل المهارات السابقة:

1- الاستدلال الاستقرائي.

وخلاله يتم الانتقال بالتفكير فالحقائق والمفاهيم من الخاص إلى العام أو من الجزء إلى الكل أو من حقائق مفردة إلى قواعد عامة ويعد الاستدلال الاستقرائي الأساس الأول فى الوصول إلى المعرفة حيث أنه يعد منهجا يتبعه العلماء فى بحوثهم وتجاربهم ومشاهداتهم ويعتمدون فى ذلك على الملاحظة المباشرة(صبحى أبو جلالة، 2011: 18).

وهو عملية استدلال عقلي تستهدف التوصل إلى نتائج تتجاوز حدود المعلومات أو المعطيات المتوافرة إلا أن هذه النتائج لا ترقى إلى اليقين بل يمكن أن نقول أن احتمال حدوثها كبير فى أحسن الظروف والنتائج المستقرأة قد تأخذ شكل الاستنتاجات أو الفروض أو التعميمات أو التنبؤات (فاطمة حميده، 2013: 75).

وتذكر أوشين أدم Oshen Adam(2013: 12) بأنه العملية التى يحاول فيها الفرد الوصول إلى للحل الصحيح للمشكلة ومن ثم فهو محاولة لتنظيم الملاحظات وفقا للبناء العقلي للفرد.

2- الاستدلال الاستنباطى.

وهو عملية استدلال عقلى تستهدف الوصول إلى نتائج فى ضوء مبادىء أو قواعد أو معطيات وإذا سلمنا بصحة المبدأ أو القاعدة أو المقدمة فإن الاستنباطات المؤسسة عليها لا بد ون تكون صحيحة بالضرورة (فاطمة حميده، 2013: 75).

ويقصد به الأداء المعرفى الذى يستخلص بواسطته الفرد حالات خاصة من حالات مسلم بها فالمستنبط لا يبحث فحسب ولكنه يسعى للوصول إلى حقائق مجهولة حتى يجدها فهو لا يكتفى بالتفتيش فى ذاكرته عن الأشياء المرتبطة بالموضوع الذى يبحث عنه بل يفكر حتى يرى الحل واضحا ويدرك الحقيقة الجديدة ويلمسها فى موضوعها(وليم عبيد، وعزو عفانة، 2003: 46).

3- الاستدلال الاستنتاجى (التمثيلي):

إن الوصول إلى فكرة أو معنى جديد غير موجود فى المقدمات لا يتوفر باستخدام الاستنباط والاستقراء لذا يلزم وجود عملية أخرى من شانها أن تستخلص من المقدمات نتيجة تحمل معنى جديدا عما تتضمنه تلك المقدمات هذه العملية يمكن أن يطلق عليها (الاستنتاج) حيث يبدأ الفرد بما لديه من مقدمات ويحاول إيجاد النتائج المرتبطة بها وذلك عن طريق استخدام أسلوب "إذا كان ... فإن" أى يربط كل سبب بما يترتب عليه من نتائج ويشتق منها نتائج أخرى باتباع نفس الأسلوب ولما كانت النتائج تحمل معنى غير الذى تتضمنه المقدمات فإن شرط الجدة يتوفر هنا.

هو عملية استنتاج من الخاص إلى الخاص وتكون هذه المماثلات أو المتشابهات إما جوهرية عندما تشترك الأشياء فى عدة صفات أو صورية عندما تشترك عناصرها فى بعض العلاقات(روبير بلاتشي، ت: محمود اليعقوبي، 2009: 239).

وهو استدلال يتم خلاله نقل وصف معين أو حكم من حالة معينة إلى حالة أخرى لما بين الحالتين من أوجه شبه وغالبا ما تكون هذه النتيجة من الاستدلال ظنية (سعيد عبد العزيز، 2007: 203).

ثالثا: خطوات التفكير الاستدلالى.

يمر التفكير الاستدلالي بالخطوات أو المراحل التالية:

– الشعور بوجود مشكلة: أى الشعور بضرورة التعرف وإلا لم يكن هناك دافعا لحلها.

– تحديد أبعاد المشكلة: أى تحليلها إلى عناصر وتقدير قيمة كل عنصر وجمع البيانات والمعلومات حولها.

– فرض الفروض أو افتراض حلول مؤقته أو استئناف الاحتمالات المختلفة.

– مناقشة الحلول بتجربتها ومناقشتها كل حل أو فرض على حده لاختبار صحة كل منها وقيمته المنطقية.

– التحقق من صحة الرأى الأخير أوالحل النهائي.

– تطبيق الحل النهائي الذى تم التوصل إليه على الحالات المماثلة(وليم عبيد، وعزو عفانة، 2003: 50).

رابعا: الأهمية التدريسية للتفكير الاستدلالى.

يذكر أحمد النجدى وأخرون (2018: 244–260) أن أهمية التفكير الاستدلالى تتلخص في أنه:

- **أداة لإثراء العلم:** فالمتعلم عندما يستخدم المنهج العلمى فإنه يتحرك يتحرك بين الاستنباط والاستقراء فالاستدلال الاستقرائي يمهد لتكوين الفروض والاستدلال الاستنباطى يكشف النتائج المنطقسة التى يترتب عليها لكى يستعيد الفروض التى لا تتفق مع الحقائق ثم يعيد الاستقراء ثانية ليسهم فى تحقيق الفروض الباقية بينما نجد الاستدلال الاستنتاجى يساعد فى الربط بين المعلومات التى تم الحصول عليها بطريقتى الاستدلال الاستقرائي والاستنباطى وتمكن المتعلم من استخلاص نتيجة مترتبة على بيانت تمت ملاحظتها من كليهما.

- **يحقق أهداف التعليم:** حيث أنه يسهم فى أن تحقيق المتعلم قدر كبير من التفكير بوضوح ودقة وأن يخرج بالشواهد والاستنتاجات الصحيحة لكى يتخذ القرارات الحكيمة خلال حياته وهذا يتحقق فى حالة تمكن الطلاب من ممارسة التفكير الاستدلالي.

- **يزيد تحصيل الطلاب:** حيث يعين المتعلمين على التحصيل والفهم والتطبيق ويزوده بطريقة منظمة للتعليم والانتفاع بما تعلمه وقت الحاجة كما أنه يعد ضروريا لحل المشكلات المترتبة على المحتوى.

- **أسلوب لحل المشكلات:** لأنه يعد تفكير منتج يعيد فيه المتعلم تنظيم الخبرات السابقة وربطها ببعضها بطريقة جديدة توصل إلى حل المشكلة حيث يعمل المتعلم تفكيره لحل موقف مشكل فيدرس جوانبه وأبعاده باحثا فى خبراته السابقة مستنتجا منها معلومات جديدة يمكن أن تساعده فى حل المشكلة.

- **يعد منهجا بحثيا:** حيث يعد الاستدلال منهجا بحثيا يعالج مختل فروع العلم من خلال استخلاص حقائق جديدة من الحقائق المتاحة فبدون هذه المعالجة يظل العلم مجرد حقائق نظرية منفصلة لا يوجد روابط بينها أو علاقات ومن ثم فالاستدلال يمكننا فتح آفاق ومجالات بحث جديدة فى العلم.

- **يعد إحدى أهداف التدريس:** لأن تنمية قدرة الكتعلمين على ممارسة التفكير الاستدلالى أحد أهداف التدريس بالمدارس لذلك يسعى المعلمون باستخدام مداخل واستراتيجيات وأنشطة تدريس مختلفة وصولا لتحقيق هذا الهدف.

وتضيف سناء سليمان(2019: 367) مجموعة أخرى من الفوائد التدريسية التى تعود من تدريس التفكير الاستدلالي ومنها أنه :

- يسهم فى حل المشكلات عن طريق الربط بين الخبرات السابقة والمعلومات المتاحة.
- يؤثر إيجابيا فى تحصيل المواد العلمية.
- يسهم فى تنمية مهارات التنبؤ والتوقع للمعلومات الجديدة .
- يسهم فى تنظيم الأفكار وتصنيفها ومن ثم تعميم النتائج وتطبيقها فى المواقف الجديدة.

وبالرغم من الأهمية البالغة لمهاراتى الاستنباط والاستقراء فى اكتساب المعرفة وتطويرها إلا أن المتعلمين ينهون دراستهم الثانوية دون أن تتاح لهم فرصة ممارسة عملية الاستدلال بشقيه فى إطار خطة هادفة وموجهة بل قد ينهى الطلاب جميع دراستهم من الابتدائية وحتى الجامعية دون أن يتعرضوا لخبرة تربوية مباشرة فى مجال الاستدلال الاستقرائي والاستنباطي وقد أكد ذلك عديد من الدراسات؛ منها: دراسة خالد بن ناهس العتيبي (2009)، ودراسة عاشور الدسوقى وعلاء عبد العزيز(2011)، ودراسة سحر عبد الله مقلد(2012)، ودراسة المختار(2012)، ودراسة بلال لطفى (2014)، ودراسة هبة الجنايني (2015) ودراسة فايزة أحمد السيد(2016).

خامسا: خصائص التفكير الاستدلالي.

يشير رضا أبو سريع (2012: 13-14)، ولطفى عبد الباسط (2014: 161)، وفارس الأشقر (2015: 70)، وكينج هيكز King Hicks (2019:

719) وسلادك بوند Sladek Bond (2019: 28-30) إلى أن هناك عدة خصائص متعددة للتفكير الاستدلالي ومنها:

- نشاط عقلي ينتج عندما يواجه الفرد مواقف بعينها تتطلب تفكير يهدف إلى الخروج بنتائج أو قواعد بصفة عامة معلومات جديدة مبنية على المعلومات المتاحة فى الموقف.
- يعتمد على مقدار كبير من المعلومات للوصول إلى الحلول التقاربية الصحيحة.
- يتم من خلاله فهم أو إدراك العلاقات أو الربط بين العلاقاتواستعمالها ويتم ذلك بالشكل الصريح.
- يسير مع التفكير المنطقي فهو يتناول القواعد والبراهين.
- يتناول الحقائق فى شكل رموز وكلمات وأعداد.
- يتضمن فى جوهره اكتشاف العلاقات التى تربط بين معلومات المدخلات.
- يستخدم فى حالات تكوين المفاهيم.
- يستلزم الاستدلال تدخل بعض العمليات العقلية العليا كالتجريد والتركيب والنقد.

المحور الرابع

العلاقة بين الحجاج والكتابة الفلسفية، والتفكير الاستدلالى.

يعرض هذا القسم العلاقة بين الحجاج والكتابة الفلسفية من جهة والتفكير الاستدلالى من جهة أخري، وطرائق التدريس المناسبة للفلسفة والتي تسهم- في الوقت ذاته- في تنمية مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالى.

أولاً: العلاقة بين الحجاج والكتابة الفلسفية.

هناك علاقة وثيقة بين الحجاج والكتابة الفلسفية ، فيؤكد محمد الشبه (2018: 2-7) أن الكتابة الفلسفية عبارة عن إنشاء وبناء حجاجي، ومن ثم فهي

تعد كتابة حجاجية يتعين أن تتجسد فيها مجموعة من المهارات التفكيرية، والقدرات العقلية المُستمدة من طبيعة الحجاج ذاته.

ويستوجب أن تكون الكتابة الفلسفية ذات خصائص ومقومات معينة تكتب طابعًا فلسفيًا حجاجيا يُمكنهما من بلوغ مستوى الجودة المطابقة لخصائص النص الفلسفي الحجاجي، وإذا كان الفلاسفة يختلفون في أشكال وطرائق التفكير والاستدلال التي ينهجونها في كتاباتهم، وممارساتهم لأفعال التفلسف المختلفة برغم وجود بعض الخصائص المشتركة بينهم في هذا الجانب؛ فمن المفترض أن يختلف الطلاب؛ فيما بينهم من حيث: الأساليب، والأدوات، والمواد المعتمدة علي التفكير في أثناء كتاباتهم الفلسفية وهكذا يتوجب على الطالب أن يستخدم عديد من الحجج في أثناء كتابة أي نص؛ لكى يجد لمسته العقلية في الكتابة، ويجعلها متميزة ومتفردة عن كل كتابة أخرى يمكن أن يكتبها طالب آخر.

ويؤكد وان جولد فارب waren gold farb (2008 :3-11) أن من أهم مظاهر القدرة على الإبداع في الكتابة الفلسفية أن يبتكر كل طالب في طرح الحجج الفلسفية ما دام أن لدي هذا الطالب قدرة على تحليل مفهومات النص عبر الغوص في دلالاته ومعانيه العميقة؛ فضلًا عن اللمسة الإبداعية اللغوية الخاصة بكل طالب، والمناسبة مؤهلاته، ومهاراته الأسلوبية، ومدى قدرته على تطويع الحجج من أجل مسايرة التفكير العقلي، والتعبير عن الفِكر، والمعاني بطرائق وأساليب مختلفة.

كذلك تقاس جودة الكتابة الفلسفية بامتلاك المتعلم تحليل المفهومات الواردة فيما يكتبه من نصوص، ويمكن استخدام مصطلح الحصر المفهوماتي؛ وذلك باكتشاف الفِكر والدلالات الخفية والحجج المحتلفة الموجودة في هذه المفهومات الكامنة في معانيها. وهنا يستخدم المتعلم حجج مبتكرة تدل على قدرته في شحن كلمات اللغة بحجج ومعانٍ فلسفية، والبحث عن مختلف الدلالات التي يتخذها

المفهوم، والكشف عن العلاقات بين المفهومات المختلفة داخل النص (Pryor, J, 2009: 8-12).

وتتيح تنمية وعى الطلاب بالحجج للطلاب إلى دعم مواهبهم الخاصة للكتابة جنبًا إلى جنب مع نمو معرفتهم الحجاجية؛ حيث تمكن الطلاب من تحليل مختلف المفهومات والمفردات والنظريات الفلسفية، وجعل الطلاب يتواصلون بشكل أكثر فاعلية في الكتابة وتعزيز حكميهم: الإبداعي، والنقدي (Hons, B, 2008: 2-3).

ويؤكد شيلي كاجان Shelly Kagan (44:2012) أن الكتابة الفلسفية تستوجب أن تناقش نقطة أو موضوعًا مركزيًا أو محوريًا يدافع عنها الطالب دفاعًا حجاجيا عقلانيًا يتضح من خلال ممارسة ما يلي:

- يجب أن يبدأ الطالب ببيان واضح عن هدفه من كتابة هذه الأطروحة.
- بعد ذلك ينبغي على كاتب الأطروحة (الطالب) الدفاع عنها، وإعطاء أو إبداء الحجج الداعمة لها بحيث تكون معقولة ومقنعة، ويجب عليه التميز بين كلا الحجتين: الضعيفة، والقوية.
- لا تكتب الأطروحة على أنها منتج نهائي، لأن ذلك قد يصيب كاتبها بالتشنج في كتابته، ويجعله يخاف من اكتشاف فِكر جديدة (مشكلات جديدة، أسئلة جديدة، حجج جديدة، اعتراضات جديدة) في سياق الكتابة، لذلك فيحب البدء بكتابة مسودة مبدئية مع إمكانية تنقيحها، وتطويرها، ومراجعتها باستمرار.

كما أن مضمون الكتابة الفلسفية يتطلب تماسك النص تماسكًا عضويًا مرتبًا بين مراحل وخطوات؛ متدرجًا تدرجًا منطقيًا من فكرة إلى أخرى وهذا ما يمنح النص السلاسة والانسجام بين عناصره، وينسجم هذا التدرج والتماسك الحادث بين الفِكر مع الطابع العقلي والبرهاني والحجاجي الذي يميز الفلسفة بشكل عام؛ إذا إن قيمة الفكرة منه تحدد بحسب انسجامها المنطقي مع فِكر أخرى مرتبطة بها،

وبحسب قوة الحجج التي تحيط بها، وتدعمها (عبد المجيد الانتصار، 1997: 88).

كما أن التفكير الاستدلالى في مجال الفلسفة يُعد بنيانًا مترابطًا ومتماسكًا؛ لذلك ينبغي على الطالب خلال الكتابة أن يضع في أثناء المسودة تصميمًا أو تخطيطًا لكتابته الفلسفية الإبداعية؛ لأن هذا التخطيط هو ما سينجيه من التخبط والخروج عن سياق الموضوع، كما يسمح له بوضع الفكرة المناسبة في المكان المناسب (عبد الغنى بوالسكك، 2008: 97).

ثانيا: العلاقة بين الحجاج والتفكير الاستدلالي.

يعد الحجاج آلية استدلالية طبيعية إذ تبنى الانتقالات فيه لا بالاستناد إلى معطيات اللغة الصورية المجردة بل يستند إلى صور متعددة من الاستدلالات ومن ثم كان الحجاج أنسب استدلال لكل من يستخدم اللغة الطبيعية في التبليغ والتوجيه والتدليل، لأنه يحفظ عليها خصائصها الجوهرية (عفيف حافظ زيدان، 2015: 28).

كما أنه يتأسس على صور استدلالية غنية وكثيرة، إذ يشتمل على صور القضايا (المؤلفة للاستدلال) مجتمعة إلى مضامينها (مادة القضايا)، وهذا أمر طبيعي مادام من شأن أي خطاب طبيعي أن تتوالد فيه المضامين توالدا، وتتفاعل فيما بينها تفاعلا يؤدي إلى اغتناء الخطاب وتماسكه(ريم بنت عبد العزيز وأخرون، 2019: 29) .

وتضيف إيمان درنوبي(2016: 18) أن الحجاج يعد أساسا استدلالا حواريا تعطى فيه الفرصة لكل طرف من أطراف الممارسة الحجاجية، قصد تبرير دعاويه وإثبات قضاياه الحجاجية، وعليه فإن الاستدلال يظل المنهج الأسلم والأنجح لحفظ الحجاج وتقويمه، وذلك لأنه لما كان الحجاج يتيح إمكانية المبادرة والإقدام، فلا شيء أضبط لهما من سن الاستدلال بين المتحاجين.

ويستند الحجاج إلى عديد من أنواع الاستدلال منها: الاستنتاجى، والاستقرائي، والسببي، والمماثل، والافتراضي والخلف وكلها تتكاتف لتحقيق هدف رئيس وهو الإقناع العقلي لتبنى موقف معين عبر اللجوء لهذه الاستدلالات تستهدف إبراز صحة هذا الموقف وبذلك يصير الحجاج عملية هدفها إقناع الآخر والتأثير عليه.

وفى نفس السياق يشير سعد عبد العزيز مصلوح (2016: 28-29) إلى أن الوسائل التى يعتمد عليها الحجاج لتحقيق هدفها تبعا للتباين فى طبيعة الهدف وأهميته وتبعا للمنهج الفلسفي المتبع والشكل اللغوى المستخدم للتعبير والقدرات المتاحة لذلك يجب خضوع الحجاج إلى عدة ضوابط أساسية والتى من بينها الاستدلالات حيث أنها الوسيلة الأساسية فى بناء استراتيجية حجاجية ثوية لذلك لا يعتد بالاليات البلاغية فهى مجرد وسائل للتدعيم ولا قيمة لها فى غياب الاستدلال.

ويعد الحجاج –كما تحدد أمينة الدهرى(2015: 11) –ذو مظاهر فلسفية حيث أنه ينطلق من خطاب فلسفي تتوفر علىقواعد استدلالية عميقة صيغت ووضعت منذ أقدم العصور لنجاح عملية الخطابة وحصول التأثير والإقناع، ومن ثم يصير للاستدلال وظيفة إقناعية حجاجية تجعل من الخطاب ساحة فكرية تستوجب اختراقها حيازة الإمكانات الفكرية للمتكلم (كالاستقراء والاستنباط والاستنتاج).

ويبنى الحجاج على دعامتين أساسيتين الأولى يختزلها مفهوم الاستدلال والثانية تبنى على البحث اللغوى الوجودى فهو تفكير عقلى بواسطته يتم انتاج العلم وهذا الاستدلال لا ينطلق من فراغ بل من معارف سابقة ومن ثم يمكن استخدام الاستدلال الحجاجي فى الخطاب الفلسفي بوصفه المنهجية التى يسلكها الفيلسوف بهدف إرساء حقيقة معينة ضمن مدار واحد ومركز هذا المدار عرض

الحقيقة العقلية عرضا استدلاليا متماسكا تواكبه إجراءات حجاجية معروضة فى تناسق منطقي(أبو الزهراء خليفة، 2016: 22–23).

رابعا: استراتيجيات تدريسية تسهم في تدريس الحجاج وتنمية الكتابة الفلسفية والتفكير الاستدلالى:

يؤكد إبراهيم أبو زيد (2010: 6) أنه إذا كان الهدف من تدريس المواد الفلسفية هو إكساب الطلاب القدرة على ممارسة العقلانية القائمة على الفكر والعقل، والحجج المنطقية، لا حشو ذهنهم بالمعرفة الجاهزة؛ فإن مهام مدرس الفلسفة تتمثل في تعزيز مكاسب العقل النقدي التحليلأتي التساؤلي، وإشاعة ثقافة تنويرية لدى الطالب، ونشر ثقافة الاختلاف والتسامح والنسبية في إصدار الأحكام؛ مما يستوجب معلمًا به عديدٌ من المواصفات؛ كأن يكون: تربويًّا ديالكتيكيًّا، وقادرًا على تحويل المكتسبات المعرفية الفلسفية إلى خبرات ومهارات، والتعامل –بمرونة– مع المتعلم تعاملاً قوامه حسن الإنصات، والكلام، والتواصل الإيجابي.

وقد أكدت دراسة فريشهيرز شانون Shannon Frischherz (2014) ضرورة التركيز على إعداد معلمي الفلسفة قبل الخدمة على كيفية استخدام طرائق التدريس التي تركز على الحجاج، والتفكير العقلاني والجدل؛ كون أن النهج الجدلي الحجاجي أحد الاتجاهات الجديدة في التعليم، وقد طبقت هذه الدراسة على الطلاب المعلمين تخصص الفلسفة، ووصفتهم بأنهم معلمو المستقبل، وهم من سيعلِّمون طلابهم –فيما بعد– كيفية تطبيق هذا النهج الجدلي الحجاجي خلال تنفيذ دروس الفلسفة، وأوصت الدراسة –أيضًا– التخلي تمامًا عن المفهومات السائدة والمهيمنة على التعليم التقليدي. وأوصت–كذلك– الدراسة بضرورة تأهيل المعلمين في التخصصات كافة الذين يعملون بالميدان؛ في ضوء أساليب الجدل، والحجاج العقلاني.

وأكدت دراسة أوتو لاسكى – Otto Laske (2017) في هذا الصدد– ضرورة اعتماد معلمي الفلسفة على طرائق تدريس الجدل، والحجاج خلال تدريسهم مقررات الفلسفة المختلفة؛ نظرًا للعلاقة الوثيقة بين منهج الفلسفة والتفكير الجدلي. وعرضت الدراسة عددًا من التجارب التي أُجرِيت في مجال تدريس الفلسفة، وناقشت مجموعة من التحديات التي تواجه معلمي الفلسفة – في نيويورك– بالمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود عديدٍ من أوجه القصور والأخطاء التربوية التي لا تتناسب مع طبيعة الفلسفة ، وطرائق تدريسها الجدلية، وأوصت باتباع ما هو جديد من طرائق التدريس بما يتناسب مع طبيعة مادة الفلسفة، وضرورة اتسام معلم الفلسفة بعديدٍ من الخصائص والمهارات: التربوية، والشخصية؛ منها: الديمقراطية، والحوار ، والجدل العقلي، والفطنة، واليقظة والتي تعينه على تدريس الجانب الجدلي الحجاجي في الفلسفة، لا الاقتصار على الجانب الأكاديمي فحسب.

كما بينت دراسة هابر كيجان Haber Kegan (2016) أن التدريس بالحجاج يعد أحد محاور الكرامة الإنسانية للمعلمين، ويتضمن هذا المفهوم: إعداد المعلمين (في تدريس الفلسفة) وفق الكيفية التي تجعل كل معلم مميزًا في أدائه التدريسي، وتنمية روح المنافسة بينهم؛ فضلًا عن توضيح دور التدريس من خلال التأثيرات العقلية على الطلاب باستخدامهم لطرائق تدريس تنمي الجدل العقلي، أو المناظرة العقلية، والنقد العقلي المبني على الأدلة المنطقية، ... وغيرها من الخصائص الأخرى التي تعطي طلابهم طابعًا مميزًا في تفكيرهم.

وهدفت دراسة موران مارك Moran Mark (2015) إلى تدريب معلمي الفلسفة في المدارس الثانوية في نيويورك على استخدام بعض طرائق التدريس التي تزيد من كفاءاتهم التدريسية، وأُعد الحجاج أحد الأسس العلمية التي يمكن

الاعتماد عليها في تطوير أداء المعلمين داخل الفصول الدراسية؛ خاصة التي تنبع من حجج "أرسطو" العقلية.

ونظرًا لأهمية الحجاج والدعوة لنشر قيمهما داخل الفصول الدراسية؛ فقد ظهرت عدة دراسات داعمة الاعتماد على العقل بشكل أكبر من الحواس، والمشاعر، والانفعالات، ومنها: دراسة ماجدولين موريس Magdolen Morise (2015)التي أوصت بضرورة العودة إلى استخدام الأدلة، والبراهين، والحجج– خاصة المنطقية منها–، وتنميتها للطلاب في المراحل الدراسية كافة، وكذلك العناية بالتفكير المنطقي كجوهر للتفكير، وحث المعلمين في المراحل والتخصصات الدراسية كافة على استخدام طرائق تدريس تشجع على استخدام العقل بدلًا من الاعتماد على الحواس فحسب.

وبشكلٍ عامٍ يجب استثمار الجدل داخل الفصول الدراسية؛ فالجدل – كما يشير باول مورفي Paul Murphy في دراسة له عام (2016) – حركة تعليمية تقترن دائما بالحرية والديمقراطية، وتسهم في رفع كفاءة التعليم وجودته؛ لأنها تضع أهمية كبيرة للتواصل اللغوي الجدلي، والخطاب الحجاجي العقلاني؛ لتطوير عقول الطلاب وسلوكهم داخل الفصل؛ ومن ثم احترام فكرهم، كما أنها محاولة لاحترام أصوات التلاميذ داخل الفصل، ومراعاة تصوراتهم التي تعد إحدى آليات التفكير، وتمثل وسيلة للتفاهم والتواصل.

ومن خلال استقراء واقع تدريس الفلسفة والمنطق في المدارس الثانوية المصرية؛ نلحظ وجود عدد من المشكلات؛ أهمها: طرائق التدريس التقليدية؛ فيتفق معظم التربويين المختصين في مجال طرائق تدريس الفلسفة على أن الطرق الحالية لا تزال تركز على الإلقاء، والتلقين، والحفظ بشكل يتنافى مع طبيعتيها: العقلانية، والجدلية الخلافية.

وتشير إلهام فراج (2000: 222) إلى أن واقع تدريس المواد الفلسفية –بشكل عام– فى مدارسنا كما لا يُسهم فى تنمية مهارات التفكير الفلسفى ؛حيث إن هذه الطرائق تقليدية تستهدف تطبيع الطلاب؛ كى يتأقلموا مع واقعهم، وتحويلهم إلى أوعية مستقبلة مُسيطرة على تفكيرهم؛ مما يُفقدهم القدرة على التعبير عن آرائهم، وممارستهم مهارات التفكير الفلسفى.

ويرجع ذلك –كما يشير كمال نجيب (د.ت: 29–34) –إلى المعلم نفسه، فهو لا يزود طلابه بفرص تعليمية تتيح لهم التفكير الواضح، ولا يعرض لهم أسئلة نقدية، ومنطقية، ولا يشجعهم على إبداء الآراء، والتساؤلات، ولا يَحثهم على وضع أهداف خاصة بدراستهم الفلسفية، وتقويمها، وهذا يؤدى إلى عدم تسليح الطلاب بالأدوات الفلسفية اللازمة لبناء شخصيتهم.

وتؤكد سامية مرابطين (2011: 10–11) أن استخدام الطرائق التقليدية تتنافى مع طبيعة الفلسفة وكذلك المنطق؛ فالمنطق محاورة قديمة قدم الإنسان جوهرها التساؤل؛ فصار بذلك فنًا للإشكالات قبل أن يكون معرفة أو علمًا قائمًا على تقديم الحلول والمقاربات، وبناء الاستنتاجات النهائية؛ فالمنطق طريق طويل صنعته مشكلات أبدية ناجمة عن قيام الإنسان في الوجود، وفي ضوء الأجوبة والآراء التي جادت بها النخبة من بني الإنسان التي أودعتها نفائس الكتب المنطقية، وهذه الخاصية تفرض على معلمى الفلسفة والمنطق الابتعاد تمامًا عن الأسلوب الإخبارى الذى يعتمد على تلقين حقائق ونظريات جاهزة، وفن الحوار، والجدل، وطرح الأسئلة؛ لأن ذلك يؤدى إلى حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات المجردة، ولا يعلمهم التفكير.

ويصف عبد المجيد الانتصار(2007: 17–18) الأسلوب التقليدى الإخبارى بأنه غير فعَّال فى تدريس دروس الفلسفة بشكلٍ خاصّ حيث إنه:

-لا يعدو أن يكون غير عملية تلقين، أو نقل مباشر للمعلومات من طرف متكلم (المعلم) إلى مخاطب أو مستمع (المتعلم)؛ وبذلك فهو أسلوب يزود المتعلم بمعلومات معطاة ومكتملة؛ لغةً، وتفكيرًا، وتمثل بالنسبة للمتعلم مادة خارجة عنه، يسمعها، ويتلقاها، ويتعرف عليها، ويحفظها كما هي؛ دون أن يدرك تكوينها، وبنائها بواسطة لغته، وآليات تفكيره.

-أسلوب فوقى؛ أي أنه يزود المتعلم بأطروحات الفلاسفة كما هى؛ فهو يلقن نتائج تفلسف الفلاسفة معزولة عن مقدماتها المؤسسة لها؛ مما يجعل المتعلم يتعامل مع نتائج تفكير الفيلسوف تعاملاً سطحيًا فوقيًا بعيدًا عن العلاقة التى تربطها بمنطلقات الفيلسوف، وعن الكيفية التي بنيت-في ضوئها- تلك النتائج، ومنطلقاتها.

-أسلوب تلقينى على مستوى نشاط المعلم، وعند مستوى التلقى الاستهلاكى بالنسبة لنشاط المتعلم؛ مما يجعل أسلوب الإخبار دون تحقيق المهارات العقلية التى ترجوها المادة الفلسفية وأهدافها، والتى تتطلبها التربية التفكيرية التى نفكر داخلها.

وتعد موضوعات الفلسفة ذات طبيعة خاصة؛ فهى تحتاج إلى معلم يتمتع بقدر كبير من المرونة المعرفية تفيده في التعامل مع المتعلم أو الطالب تعاملًا تربويًا، وبهذا تتحدد ملامح النموذج الأمثل لمعلم الفلسفة، وهو أن يتعلم كيف ينجز تعليمه، وأن يتعلم كيف يُعلم بالمواصفات التربوية الديالكتيكية التي قد تحول درس الفلسفة إلى متعة، لا إلى نقمة، وعذاب للمعلم والمتعلم (محمد قشيقش،2011: 9).

و يقرر عبد المجيد الانتصار(2007: 16) -في ضوء ما سبق- أن دروس الفلسفة دروس فى التفكير؛ ومن ثم تتبلور ضرورة إنجازه بطرائق وأساليب تطابق روحها، وماهيتها الجدلية، وأهدافها التدريسية، وتتسم بسمة

التفكيرية؛ فيصير ضروريا تعليم الفلسفة أوتعلمها بطرائق وأساليب تتحدد بتلك السمة نفسها.

وتأسيسًا على نتائج الدراسات السابقة؛ فقد ظهرت حاجة ملحة إلى اتباع أساليب ومداخل وطرائق تدريس تتناسب مع طبيعة الفلسفة، والمنطق، وطبيعة طالب المرحلتين: الثانوية والجامعية على حد سواء، ويمكننا أن نلحظ إجماع المشتغلين بتعليم الفلسفة والمنطق على وجود مجموعة من طرائق التدريس تمثل أساليب للتفكير في تعليم الفلسفة والمنطق، وتتفق والبعد الجدلي الحجاجي لمحتواهما، ويمكن عرضها –تفصيلًا– كما يأتي:

1–طريقة البرهان الحجاجي.

وطريقة البرهان الحجاجي تتضمن خطوتين رئيستين، هما:

أ– **التفنيد: Refutation** وهي عملية يتم بموجبها إثبات أن حجج الطرف الآخر، أو النتيجة المترتبة عليها، أو المستمدة منها زائفة أو خطأ، أو ذات قيمة مشكوك فيها.

ويذكر ستيفين جونسون (2009: 52) أن هناك نهجًا معياريًا للتفنيد قد يُضفي تناسقًا ووضوحًا على هذا الجهد، ويمكن تَذَكُّر هذا النمط باستخدام الاختصار(آي سي آي) وفي اللغة العربية (ت، ن، ش)؛ أي: التحديد، والنقد، والشرح.

–تحديد حجة الخصم: إن الخطوة الأولى للتفنيد الفعَّال هي معرفة الجمهور بحجة الخصم التي ستفكك .

ب– نقد حجة الخصم: إن هذه الخطوة هي الأكثر أهمية في تفكيك حجة الخصم؛ ففي هذه الخطوة يجب تحديد أوجه القصور في حجج الخصم.

ج- شرح أهمية ما تبذله من جهد لتفكيك حجج الخصم: إن الخطوة النهائية في عملية التفكيك هي شرح مدى أهمية عملية تفنيد الحجة، وإبراز سبب فشل حجة الخصم.

ب-الإقناع :Persuation من خلال الاستعانة بمجموعة من الحجج التي يستدل منها الفرد على صحة دعواه؛ وذلك من خلال:

-تقديم الوقائع إلى المستمع تقديمًا مركزًا واضحًا، ومقبولًا.

-تقديم تبريرات تتميز بالموضوعية؛ تبعًا للتأثير الذي يرغب الفرد في إحداثه.

-المقابلة والتفاعل الموجه وهي نوع من الجدال بين شخصين؛ وصولًا إلى الحق والصواب.

-استخدام بعض الأساليب التي تسهم في بناء الحجاج؛ مثل:

- ضرب الأمثلة.
- المقارنة بين موضوعين؛ لإبراز مواطن التشابه، والاختلاف بينهما.
- المقابلة بين موضوعين مختلفين؛ لإبراز أوجه التقابل والاختلاف بينهما.
- الاستعارة، وهي مماثلة مكثفة أو مبالغ فيها.
- القياس الأرسطي الثلاثي (مقدمتين ونتيجة) (Verderber R, F, 2009: 232).
- حجة السلطة؛ وذلك بالاستشهاد بقولٍ أو بفعلٍ شخص مشهود له تاريخيًّا.
- القسمة؛ وذلك بتفصيل الجنس إلى أنواعه أو فروعه التي تندرج تحته.
- التعليل السببي؛ ويقصد به تتابع ثابت لحدوث الأشياء يجعل بعضها سببًا في الآخر.

•الحجة النفعية؛ ويقصد بها تقييم موضوع ما بالاستناد إلى قيمته النفعية والمستقبلية.

•الحجة الغائية؛ ويقصد بها تقييم موضوع ما وفقًا للغاية المرجوة منه (عبد الله القريشي، 2002: 2-3).

2-طريقة الحوار السقراطي:

وفي هذه الطريقة - كما يحدد كريستوف فان روزم (Kristof Van Rossem - 2007: 2-6) يطرح المعلم مشكلة محددة أمام طلابه تشكل محورًا تدور حوله الأسئلة مختلفة الهدف؛ فتوقظ فيهم هذه الأسئلة معلومات سبق لهم أن اكتسبوها، وتثير ملحوظاتهم وخبرتهم الحيوية، ويوازي الطلاب بين مجموعة الحقائق التي توصلوا إليها، حتي إذا صارت معروفة وواضحة لديهم يبدأ هؤلاء الطلاب في استخراج القوانين، والقواعد وتصميم النتائج، وهكذا يكتشفون عناصر الاختلاف والتشابه، ويدرسون أوجه الترابط وأسباب العلاقات، ويستنتجون الأجوبة للأسئلة المطروحة بطريق الاستدلال المنطقي؛ وبهذا يستوعبون المعارف بأنفسهم دون الاستعانة بأحد.

و تتحدد خطوات الحوار السقراطي فيما يأتي:

- ✓ طرح أسئلة تمهيدية استطلاعية.
- ✓ مرحلة التجاهل (التهكم) السقراطي.
- ✓ مرحلة التوليد (الاستنتاج) (سعاد محمد عمر، 2002: 49).

وتذكر إلهام عبد الحميد فرج (2000: 24) عدة معايير لاستخدام الأسلوب السقراطي في طرح الأسئلة؛ منها:

- ✓ تحديد موضوع الحوار.
- ✓ يعد كل طرف من أطراف الحوار أسئلة رؤيته للموضوع وعناصره، ويرتبها.

✓ يتبادل أطراف الحوار هذه الأسئلة وإجاباتها، كلٌ حسب رؤيته ووجهة نظره.

✓ يقدم كل طرف حججه العقلية على صحة رؤيته الخاصة بالموضوع.

✓ يحاول الطرفان أو الأطراف تحديد التشابهات بين وجهات نظرهم، وبيان أوجه الاختلاف بينها كذلك.

✓ ترجيح أي جانب من الجانبين عبر التساؤل، هل أوجه التشابه أكثر أم أوجه الاختلاف؟.

✓ إذا رجحت كفة التشابه، فيمكن للمتحاورين أن يتوافقوا عبر تقليص أوجه الاختلاف بتقريب وجهات النظر بينهم.

✓ إذا رجحت كفة أوجه الاختلاف، فإما أن يتمسك كل طرف بوجهة نظره، ويعلنوا ذلك ببساطة، وبدون مشاحنات، أو غضب.

✓ إذا لم يتفق الطرفان أو الأطراف المتحاورة، وظل كل واحد منهم متمسكًا بوجهة نظره في ضوء الحجج المقنعة التي يملكها على صحة وجهة نظره وصواب رؤيته، ومن ثم تتكامل الرؤى المختلفة في بيان حقيقة هذا الموضوع.

3-استراتيجية المناقشة الفلسفية لنصوص الفلاسفة- تدريس الفلسفة من خلال النصوص الفلسفية:

وتتحدد خطوات المناقشة الفلسفية- كما يشير كهيلا بور – نقلا عن سمير زيدان (2009: 4-6)- في الخطوات التالية:

-المقدمة:

وتشتمل هذه الخطوة على عنصرين أساسيين؛ وهما:

أ- **التمهيد لإشكالية النص وتحديد موضوعه أو قضيته:** وهو يعتمد على عدة صيغ منها:

-الانطلاق من تعريف المفهوم الأساسي في النص.

-الانطلاق من التقابلات الموجودة داخل النص أي :(الفكرة وضدها).

-الانطلاق من التأصيل التاريخي لإشكالية النص.

-الانطلاق من الواقع اليومي: (حادثة، قصة، تجربة خاصة، أو عامة....إلخ).

ب- طرح الإشكال.

هنا تُصاغ التساؤلات أو الإشكالات التي تعبر عن تمهيد إشكالية النص وقضيته، أو موضوعه من خلال صيغ استفهامية تنتهي بعلامات استفهام، ويُطرح تساؤلان أو أكثر حسب طبيعة الإشكالية وقضيتها الواردة في النص، كما يشترط في التساؤلات أن تكون مترابطة، وبينها وحدة عضوية.

-العرض.

ويتضمن خطوتين أساسيتين هما:

أ- التحليل.

أي: تحليل النص؛ وذلك من خلال الجوانب التالية:

-استخراج أطروحة النص (أو الفكرة العامة).

-تحديد المكونات المعرفية للنص.

-مناقشة الفِكَر الأساسية لأطروحة النص.

-مناقشة الإطار المفهوماتي للنص من خلال شرح المفهومات الرئيسية الواردة فيه.

-تحليل الإطار الحجاجي للنص عن طريق استخراج الأساليب الحجاجية المستعملة فيه.

ب- المناقشة.

بعد الانتهاء من تحليل النص يجب التساؤل، حول قيمة هذه الأطروحة من حيث الشكل والمضمون، ويمكن التمييز بين نوعين من المناقشة؛ هما:

-المناقشة الداخلية.

وفيها يتعين على المتعلم إبراز موقفه عن مدى قيمة النص من حيث الشكل والمضمون، أي: قوة أو ضعف، أو تماسك أو عدم تماسك أفكار النص ومفهوماته وحججه.

-المناقشة الخارجية.

وفيها نستدعي مواقف فلسفية تقدم أطروحات بصدد نفس الإشكال الذي عالجه النص، وقد تكون هذه الأطروحات مؤيدة للنص (ويطلق عليها المماثلة) أو نقف عند حدودها، وفتح المجال لمعارضتها؛ بإبراز المواقف المخالفة لمضمون النص (ويطلق عليها المخالفة).

-الخاتمة (أو التركيب).

وهي تعبير عن الخلاصة التي ينتهي إليها الطلاب من خلال التحليل والمناقشة، ويمكن فيها التوفيق بين المواقف المختلفة إذا كان بينها تكامل، أو ترجيح كفة موقف ما، أو الجمع بينها ضمن موقف تركيبي يتجاوزها جميعًا.

هناك عدد من الاستراتيجيات التدريسية التي تناسب الطبيعة الخاصة للفلسفة وأهدافها التدريسية؛ كذلك تتناسب مع طبيعة الحجاج وتسهم في تمنية مهارات الكتابة الفلسفية ومهارات التفكير الاستدلالى، ومنها:

4-استراتيجيات ما وراء المعرفة:

يستخدم مفهوم (ما وراء المعرفة)، (وفوق المعرفة)، (والمتيا معرفة)، (وما وراء الإدراك)، (والتفكير في التفكير)، (والوعي بالتفكير) كمترادفات لمفهوم Metacognition، والذي يقصد به "معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية، والأنشطة الذهنية، وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات" (Koch, A, 2001: 17).

ويمكن عرض أهم استراتيجيات ما وراء المعرفة كما يلي:

1- استراتيجية ولن & فيلبس: Wilen&Phillips.

تذكر سعاد فتحي محمود (2002: 94-95) أن هذه الاستراتيجية تتكون من ثلاث مراحل، وهذه المراحل هي:

أ- تقديم المهارة Introduction of the Skill .

وذلك بواسطة المعلم مباشرة أو من خلال مادة تعليمية يعدها المعلم، ويتضمن ذلك تعريفًا للمهارة وأهميتها، وعملية التفكير المتضمنة فيها، وتوضيحًا لها بأمثلة ولا أمثلة، مع عرض لبعض الأخطاء التي يتوقع وقوع الطلاب فيها، وأسبابها، وكيفية التغلب عليها.

ب- النمذجة بواسطة المعلم Modeling by the Teacher .

يقدم المعلم نموذجًا للعمليات العقلية المتضمنة للمهارة، فالمعلم يتظاهر بأنه يفكر بصوت مرتفع أمام طلابه، موضحًا كيف يستخدم المهارة، فقد يقرأ المعلم مشكلة ما أمام الفصل، ويمارس الاستجواب الذاتي؛ ليعبر لفظيًا عما يدور برأسه.

ج- النمذجة بواسطة المتعلم Modeling by Learner .

يقوم كل طالب بنمذجة المهارة مثلما قام المعلم، ولكن في فقرة جديدة، ثم يقارن المتعلم عملياته في النمذجة بعمليات زميل له يجلس بجواره، بحيث يعبر كل منهما للآخر عما يدور في ذهنه؛ وبذلك يصبح المتعلم مدركًا لعمليات تفكيره، والمعلم يتأكد من فهم المتعلم بناءً على ما يقوله.

5- المناظرة الفلسفية.

يشير ستيفين جونسون (2009: 11-17) إلى أن المناظرة الفلسفية تعد إحدى الاستراتيجيات التدريسية التي تعبر عن كيفية استخدام الطلاب للحجج لإنشاء واقعهم.

خطوات المناظرة الفلسفية.

تتكون المناظرة الفلسفية من ثلاثة مكونات، وهي:

– **الادِّعاء:** وهو بيان يريد الشخص الذي يقيم الحجة – خلال المناظرة – أن يقبله الشخص الذي تقدم له الحجة؛ فالادعاءات هي أفكار لم يقبلها الجمهور بعد، ويهدف الشخص الذي يقيم الحجة إلى جعل الجمهور يقبلها.

– **الدعم:** وهو فكرة أو مجموعة من الأفكار الداعمة، والتي يقبلها الجمهور على أنها صحيحة ، وهذا يشكل أساس قبول الادعاءالذي يستخدمه المناظر خلال المناظرة، ويأمل الشخص الذي يقيم الحجة في جعل الجمهور ينتقل مما يعتقده (الدعم) إلى ما لا يعتقده بعد، وهو(الادعاء).

– **الاستنتاج:** وهو العملية التي يُدرَك من خلالها العلاقة بين الأفكار، وهي القوة التي تنقل الجمهور، مما هم مقتنعون به، وهو(الدعم)إلى ما نريدهم أن يقبلوه وهو(الادعاء)، وسواءٌ أوضح المناظر هذا الأمر من خلال شرح العلاقة الموجودة بين الاثنين، أو ترك الأمر للجمهور؛ ليكتشفوه بأنفسهم من خلال عملية التفكير العقلاني الخاص بهم، فإن الاستنتاج هو محرك المناظرة الفلسفية.

ثالثاً: أدوات البحث ، ومواده التعليمية، وإجراءات تنفيذه.

يتناول هذا الجزء الخطوات التفصيلية لإجراءات البحث، وإعداد أدواته، ومواده التعليمية؛ والتي تبدأ بتحديد قوائم كل من: مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالى، وخطوات إعداد الوحدة المقترحة في نظرية الحجاج، ثم إعداد دليل المعلم في تنفيذ هذه الوحدة، وكذلك إعداد اختبار مهارات الكتابة الفلسفية، ، واختبار التفكير الاستدلالى لدى طلاب المرحلة الثانوية. ويتضح ذلك فيما يلي:

أولًا: إعداد قائمة أبعاد نظرية الحجاج:

1- تصميم مفردات القائمة:

كان لازمًا لإعداد قائمة أبعاد نظرية الحجاج، تحديد هذه الأبعاد واختيارها بشكل صائب، ويُعد تحديد أبعاد نظرية الحجاج خطوة أساسية لا بد من اجتيازها قبل تصميم الوحدة المقترحة؛ وحيث تمثل هذه الأبعاد – التي سيتم تحديدها – الأساس

الذي ستبني عليه الوحدة المقترحة؛ لذلك فقد حددت الباحثة مفردات (أبعاد) نظرية الحجاج بطريقة وظيفية في ضوء عدة محاور، هي:

1- الاطلاع على البحوث، والدراسات ذات الصلة بنظرية الحجاج.

2- دراسة نظرية حول نظرية الحجاج.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت أبعاد نظرية الحجاج، وقد راعت الباحثة عدة شروط عند إعدادها هذه القائمة، وهي:

1- البساطة، والوضوح في صياغة أبعاد نظرية الحجاج.

2- الواقعية: قابلية هذه الأبعاد للتعلم من قبل طلاب المرحلة الثانوية.

3- السلوكية: صياغة هذه الأبعاد في شكل سلوكي يسهل تدريسه، وقياسه، وملاحظته.

4- التسلسل: أن تُوضع هذه الأبعاد في تسلسل منطقي.

وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على ثمانية أبعاد.

2-عرض القائمة على المحكمين:

عُرِضَت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال الفلسفة، وطرائق تدريسها؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

1- مدى ملاءمة الأبعاد لطبيعة الحجاج.

2- مدى صدق أبعاد نظرية الحجاج لما وضعت لقياسه، ووفائها بالمعنى المقصود منها.

3- مدى مناسبة هذه الأبعاد لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.

4- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة- إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: باستبعاد بعض الأبعاد؛ بوصفها أبعادا متضمنة بشكل تلقائي في بعد استخدام الحجج.

3- ضبط القائمة:

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية * مكونة من (أربعة) أبعاد رئيسة، وهي: البعد النظري، والبعد الأخلاقي، والبعد النفعي، والبعد الإجرائي. وبذلك فقد صارت القائمة صحيحة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء الوحدة المقترحة في نظرية الحجاج.

ثانيًا: إعداد قائمة مهارات الكتابة الفلسفية:

1- تصميم مفردات القائمة:

لإعداد قائمة مهارات الكتابة الفلسفية كان لا بد من تحديد هذه المهارات واختيارها بشكل صواب، ويُعد تحديد مهارات الكتابة الفلسفية خطوة أساسية لا بد من اجتيازها قبل تصميم الوحدة المقترحة؛ حيث تمثل هذه الأبعاد – التي سيتم تحديدها – أحد المتغيرات التابعة التي تهدف الدراسة تنميتها عبر هذه الوحدة.

لذلك فقد حددت الباحثة مهارات الكتابة الفلسفية بطريقة وظيفية؛ في ضوء محورين، هما:

1- الاطلاع على البحوث والدراسات ذات الصلة بالكتابة الفلسفية.

2- دراسة نظرية حول الكتابة الفلسفية.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت مهارات الكتابة الفلسفية، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على ثمانية أبعاد يتفرع عنها عدة مهارات فرعية تندرج تحت كل بعد رئيس من أبعاد القائمة.

ب-عرض القائمة على المحكمين:

عُرِضَت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وطرائق تدريسه؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

1- ملاءمة المهارات طبيعة الكتابة الفلسفية.

* ملحق (3).

2- صدق مهارات الكتابة الفلسفية لما وضعت لقياسه، ووفاؤها بالمعنى المقصود منها.

3- مناسبة هذه المهارات مستوى طلاب المرحلة الثانوية.

4- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة- إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: الإبقاء على الأبعاد الثمانية الرئيسة، وحذف بعض العبارات (السمات) المتشابهة، ودمجهم سويا.

ج- ضبط القائمة:

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية * مكونة من (ثمانية) أبعاد رئيسة؛ هي: تحديد الموضوع الفلسفي، وتنظيم الأفكار، وتحديد المفاهيم، وتحليل الحجج، والمقارنة، واختبار الفرضيات، والتلخيص، والتطبيق ويتفرع عن كل بعد عدة سمات فرعية. وبذلك فقد صارت القائمة صائبة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء الوحدة المقترحة.

ثالثا: إعداد قائمة مهارات التفكير الاستدلالى:

1- تصميم مفردات القائمة:

لإعداد قائمة مهارات التفكير الاستدلالى كان لا بد من تحديد هذه المهارات، واختيارها بشكل صواب، ويُعد تحديد مهارات التفكير الاستدلالى خطوة مهمة لا بد من اجتيازها قبل تصميم الوحدة المقترحة؛ حيث تمثل هذه المهارات أحد الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها عبر هذه الوحدة.

لذلك فقد حددت الباحثة مفردات (مهارات) التفكير الاستدلالى بطريقة وظيفية؛ في ضوء محورين، هما:

1- الاطلاع على البحوث، والدراسات ذات الصلة بالتفكير الاستدلالى.

* ملحق (4).

2- دراسة نظرية حول التفكير الاستدلالى.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت مهارات التفكير الاستدلالى، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على أربعة أبعاد.

2-عرض القائمة على المحكمين:

عُرِضَت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وطرائق التدريس؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

1- ملاءمة المهارات طبيعة التفكير الاستدلالى.

2- صدق مهارات التفكير الاستدلالى لما وضعت لقياسه، ووفاؤها بالمعنى المقصود منها.

3- مناسبة هذه المهارات مستوى طلاب المرحلة الثانوية.

4- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة –إن وجدت –بعد تعديلات السادة المحكمين.

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: دمج بعض الأبعاد الفرعية للمكونات الرئيسة للتفكير الاستدلالى.

3- ضبط القائمة:

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية * مكونة من (ثلاثة) مهارات رئيسة للتفكير الاستدلالى هي: الاستقراء والاستنباط والاستنتاج وبذلك فقد صارت القائمة صائبة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء الوحدة المقترحة.

رابعًا: إعداد الوحدة المقترحة في نظرية الحجاج (كتاب الطالب):

قد مر إعداد تلك الوحدة المقترحة بعدد من الخطوات سعت إلى تحديد أهدافها، وموضوعاتها، ومجموعة الوسائل والأنشطة، وطرائق التدريس التي تتناسب مع طبيعة

* ملحق (5).

تلك الموضوعات، وتسهم في تحقيق أهدافها، وكذلك تحديد أساليب التقويم المناسبة لها، ويمكن تفصيل ما سبق كما يلي:

1- إعداد الوحدة المقترحة في صورتها الأولية:

اعتمدت الباحثة على عديد من الكتابات، والدراسات السابقة في استخلاص محتوى مكوناتها، وقد صُممت هذه الوحدة بحيث اشتملت على مبادىء نظرية الحجاج، ومهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالى، وقد اتبعت الباحثة اتجاه الدمج في تدريس مهارات الكتابة ومهارات التفكير الاستدلالي مباشرة في متن، أو محتوى موضوعات الوحدة التعليمية.

وقد صُممت الوحدة المقترحة في صورتها المبدئية بحيث اشتملت على المكونات التالية: (العنوان – المقدمة – الأهداف الإجرائية – المحتوى العلمي – الوسائل والأنشطة التعليمية – أساليب التقويم – المراجع أو المصادر).

2- عرض الوحدة المقترحة على مجموعة من المحكمين:

بعد الإعداد المبدئي للوحدة المقترحة عُرضت على عدد من المتخصصين في مجال المناهج، وطرائق تدريسها؛ للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبط الوحدة المقترحة؛ للتأكد مما يلي:

- مناسبة موضوعاتها مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالى المراد تنميتها.
- مناسبة موضوعاتها طبيعة طلاب المرحلة الثانوية، وخصائصهم العقلية.
- الارتباط بين الأهداف الإجرائية للوحدة المقترحة، ومحتواها، وأساليب تقويمها.
- إضافة، أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وجاءت تعديلاتهم بوضع مقدمة للمتعلم تضم معنى نظرية الحجاج، والكتابة الفلسفية والتفكير الاستدلالى.

3- تصميم الوحدة المقترحة في صورتها النهائية:

بعد مراعاة تعديلات السادة المحكمين حول الوحدة المقترحة في صورتها المبدئية صارت في صورتها النهائية* بحيث احتوت علي مجموعة من الموضوعات التي تهدف –في مجملها– إلى اكتساب مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالى المراد تنميتهما، لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد رُوعِي عند تصميم الوحدة بشكل عام وجود العناصر الآتية: مقدمة عامة – الأهداف العامة – الإرشادات العامة.

أما فيما يتعلق بمكونات الوحدة تعليمية على حدة، فقد تضمنت ما يلي: (العنوان – المقدمة – الأهداف التعليمية أو السلوكية – المحتوى العلمي – الوسائل والأنشطة التعليمية – استراتيجيات التدريس – أساليب التقويم – المراجع والمصادر).

وفيما يلي تفصيل ما سبق:

- **عنوان الوحدة:**

تخصص أول صفحة من الوحدة لكتابة العنوان الخاص بها في ضوء المكونات الداخلية لها، كما يحدد المفهوم، أو القيمة، أو الموضوعات التي سوف تعالجها الوحدة، ويجب أن تكون واضحةً، ومحددةً، ومناسبة لسن المتعلم.

- **مقدمة الوحدة.**

صيغت مقدمة الوحدة المقترحة؛ حيث تعد تمهيدًا لموضوعاتها، وهي تحدد للمتعلم أهمية دراسة الوحدة، وتوضح الفكرة الرئيسة التي تدور حولها الوحدة مع توضيح الفِكر الثانوية.

- **الأهداف الإجرائية للوحدة:**

* ملحق (6)

جاءت الأهداف الإجرائية للوحدة التعليمية، وما يرتبط بها من موضوعات مرتبطة بموضوعات الوحدة، وتصف منتج التعلم الذي يجب أن يصل إليه كل متعلم عند الانتهاء من دراسة الوحدة، وهي تشمل ما يلي:

- الجوانب المعرفيَّة: بما تشمله من الحقائق، والمفهومات، والتعميمات، والفروض، والنظريات.
- الجوانب الوجدانيَّة: وتشمل القيم، والاتجاهات، وأوجه التقدير، والميول.
- الجوانب المهاريَّة: وهي تمثل جانبًا مهمًا من جوانب الخبرة المدرسية، وتشتمل على مهارات اجتماعيَّة، ومهارات حركيَّة، ومهارات عقلية (مهارات الكتابة الفلسفية– مهارات التفكير الاستدلالى).

- **المحتوى العلمي للوحدة:**

صيغ محتوى الوحدة المقترحة في هيئة مجموعة من العناصر، والفِكر الأساسية، والثانوية بصورة واضحة، بحيث تساعد الطالب في استيعابها بسهولة، ويسر، وتقدم في صور متعددة، وبالاستعانة بأكثر من مرجع؛ حتى يتناسب مع قدرات المتعلمين، واستعداداتهم، وميولهم.

ويعرض محتوى الوحدة المقترحة في أجزاء متتالية ومتكاملة؛ يعتمد كل منها على الآخر في شكل دروس متتالية، وتعتمد هذه الأجزاء على الأهداف المحددة للوحدة ، والمواد التعليمية المتاحة، ويعتبر كل جزء من هذه الأجزاء متكاملًا، حيث يعتمد في الوقت نفسه على الجزء السابق، ويمهد للجزء التالي، وينتقل فيه المتعلم من البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن الحقائق والمعلومات الجزئية المنفصلة إلى القوانين والعلاقات الكلية المتكاملة، ومن الكل إلي الجزء، ومن القديم إلي الحديث، ... وهكذا.

وقد اختير محتوى هذه الوحدة وفق اختيارات عدد من المتخصصين في مجال مناهج، وطرائق تدريس (الفلسفة والمنطق)، وفي ضوء الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وكذلك طبيعة الطلاب، وطبيعة الكتابة الفلسفية، والتفكير الاستدلالى، وقد زُوِّد المحتوى بمجموعة من: (الأنشطة التعليمية، والخرائط البصرية، والرسومات، والأشكال التوضيحية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف)، كذلك اشتمل المحتوى على مجموعة من التدريبات، والأسئلة عقب كل درس من دروسها.

- **الوسائل والأنشطة التعليمية للوحدة:**

تضمنت دروس الوحدة المقترحة عددًا من الرسوم والأشكال، أو الخرائط الذهنية التي تيسر فهم بعض أجزاء المحتوى، كما تضمنت مجموعة من الصور التي تعبر عن موضوعات دروس الوحدة.

كما تضمنت دروس الوحدة التعليمية عددًا من الأنشطة التي تعكس مدى فهم المتعلم لمحتوى موضوعات الوحدة التعليمية؛ مثل: بعض القراءات، أو النصوص الفلسفية التي يطلب فيها من المتعلم تحليلها، ونقدها، وبعض المقولات المأثورة لأشهر المفكرين، وبعض الأسئلة التأملية حول موضوع كل درس من دروس الوحدة المقترحة.

- **استراتيجيات التدريس:**

اختيرت مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي تتلاءم مع طبيعة الفلسفة بشكل عام، وخصائص مهارات الكتابة الفلسفية، والتفكير الاستدلالى ومناسبة للخصائص العقلية لطلاب المرحلة الثانوية، ومنها:

- البرهان الحجاجي.
- الحوار السقراطى.
- المناظرة الفلسفية.
- التدريس بالنصوص الفلسفية.

- النمذجة.

➢ **أساليب تقويم الوحدة:**

تضمنت دروس الوحدة المقترحة مجموعة من الأسئلة، وهي: التقويم المرحلي الذي نتعرف عبره على مدى تحقق ناتج عملية التعلم في الوحدة المقترحة خلال تدريسها، وقد تمثلت الأسئلة في نوعين، الأولي: أسئلة مقالية تنوعت من مستوى التذكر حتى التقويم، والثانية: أسئلة موضوعية تتنوع ما بين أسئلة التكملة، وأسئلة الصواب والخطأ.

وتقويم نهائي يتمثل في اختبار مهارات الكتابة الفلسفية، واختبار التفكير الاستدلالى الذي نتعرف عبره على مدى تحقق ناتج عملية التعلم في الوحدة المقترحة خلال تدريسها.

➢ **المراجع، والمصادر:**

أُلحِقت مجموعة من المواد المطبوعة عقب الوحدة المقترحة في ملحق خاص بها، والتي يمكن للطلاب الاستعانة بها في حالة الاستزادة العلمية حولها.

خامسًا: دليل المعلم في الوحدة المقترحة:

دليل المعلم عبارة عن كتيب مطبوع يعرض: مقدمة عن أهمية الوحدة التعليمية، وأهدافها العامة والسلوكية، كما يشمل وصف التقويم، وهو يوفر للمعلم مجموعة من الإرشادات التي تساعده في التوجيه، والتفاعل مع الطلاب خلال عملية التدريس.

وقد أُعِدَّ هذا الدليل وفق الخطوات التالية:

1- إعداد الدليل في صورته الأولية:

أعدت الباحثة دليل المعلم في صورته الأولية متضمنًا الجوانب التالية:

- الخطة الزمنية لتدريس الوحدة التعليمية بعض استراتيجيات التدريس المقترحة لتدريس الوحدة.

-الخطوات الإجرائية لتدريس الوحدة المقترحة، وقد جاءت الخطوات لكل موضوع من موضوعاتها بتحديد ما يلي:

(أهداف الموضوع السلوكية- الوسائل التعليمية- الأنشطة التعليمية- أساليب التقويم -المراجع، والمصادر الخاصة بالوحدة المقترحة).

2- عرض الصورة الأولية للدليل على المحكمين:

بعد إعداد الدليل في صورته الأولية يُعرَض على مجموعة من السادة المحكمين[1] للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبط الدليل؛ للتأكد مما يلي:

- مناسبة الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لطبيعة الوحدة المقترحة.
- ملاءمة خطة سير الدرس لكل موضوع من موضوعات الوحدة المقترحة.
- الارتباط بين الأهداف السلوكية، وخطة السير في الدرس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.
- إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا.
-

وقد تمثلت ملاحظات المحكمين في النقاط التالية:

- تحديد معني الكتابة الفلسفية، و التفكير الاستدلالى للمعلمين، وتخصيص الفئة التي يستهدفها الدليل بمعلم الفلسفة.

3- إعداد دليل المعلم في صورته النهائية.

لقد رُوعِيت ملاحظات السادة المحكمين؛ ليتضمن دليل المعلم* المكونات التالية:

(مقدمة الدليل- فلسفة الدليل-الهدف من الدليل- الخطة الزمنية لتدريس الوحدات التعليمية- إرشادات الدليل وتوجيهاته- استراتيجيات التدريس المستخدمة – المراجع، والمصادر).

* ملحق (7).

سادسا: اختبار مهارات الكتابة الفلسفية.

اعتمد بناء اختبار مهارات الكتابة الفلسفية –في جانبه النظري– لطلاب المرحلة الثانوية بعد اطلاع الباحثة على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت مهارات الكتابة الفلسفية.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت مهارات الكتابة الفلسفية.

وقد مر بناء الاختبار بعدد من الخطوات يمكن عرضها كما يلي:

1- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الكتابة الفلسفية، التي هدفت الوحدة المقترحة تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ مثل: تحديد الموضوع الفلسفي، وتنظيم الأفكار، وتحديد المفاهيم، وتحليل الحجج، والمقارنة، واختبار الفرضيات، والتلخيص، والتطبيق ؛ وذلك بتطبيقه؛ قبليًا، وبعديًا على عينة البحث.

2- تحديد نوع الاختبار:

أعد هذا الاختبار بحيث يكون اختبارًا شاملًا مهارات الكتابة الفلسفية السابق تحديدها؛ لذلك يجب أن يصمم الاختبار على شكل أسئلة مقالية، بحيث تبرز خلالها المهارات المراد تنميتها.

3- صوغ مفردات الاختبار:

صيغت مفردات الاختبار على شكل أسئلة مقالية؛ لسهولة قياسها مهارات الكتابة الفلسفية.

وقد راعت الباحثة عدة أسس عند صوغ مفردات الاختبار؛ أهمها:

1- صوغ المفردات بلغة بسيطة، وواضحة بشكل يمنع الغموض، أو عدم الفهم.
2- أن تكون ذات معنى محدد.
3- أن تعبر عن المهارة المراد قياسها.

4- صوغ تعليمات الاختبار:

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح فكرة الاختبار، وتدريب الطلاب على الإجابة بطريقة صواب عن مفرداته.

5-الاختبار في صورته المبدئية:

تتكون الصورة المبدئية للاختبار، والمُعدة للتجريب الاستطلاعي مما يلي:

1- كراسة الأسئلة: وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرةً مفردات الاختبار، وعددها خمسة أسئلة رئيسة يتفرع عنها عدد من الأسئلة الفرعية.

2- ورقة الإجابة: وبها مكان لكتابة بيانات الطالب، تليها مكان مخصص للإجابة.

6-التجريب الاستطلاعي للاختبار:

بعد صوغ مفردات الاختبار، ووضع تعليماته قامت الباحثة بتطبيقه في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية، وحجمها (50) طالبًا وطالبةً (من مدرستي: جمال عبد الناصر الثانوية العسكرية بنين- تقسيم الزهور الثانوية التجريبية) بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية؛ وذلك بهدف قياس ما يلي:

- تحديد الزمن اللازم للانتهاء من الاختبار عبر جمع زمن أول طالب أنهى الإجابة عن الاختبار مع زمن آخر طالب أنهى الإجابة عن الاختبار مقسما على اثنين وهو: 90 دقيقة.

- حساب ثبات الاختبار من خلال طريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق الاختبار مرتين على العينة الاستطلاعية بفاصل زمنى قدرة أسبوعين، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين 0.89

ويتضح أن قيم معامل الثبات للمحاور قيم مقبولة تربوياً تطمئن الباحثة لنتائج تطبيق اختبار الكتابة الفلسفية من التجربة الأساسية.

- حساب صدق اختبار مهارات الكتابة الفلسفية؛ وحُسب صدق الاختبار بطريقتين:

- الصدق الذاتي.
- صدق المحكمين.

- الصدق الذاتي:

ويقصد بالصدق الذاتي " مدى الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وحسبت الباحثة معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار بحساب الجذر التربيعى لمعامل ثبات الاختبار تكون النتيجة للاختبار ككل 0.90 مما يشير إلى ارتفاع معدل الصدق الذاتى للاختبار.

صدق المحكمين:

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرائق التدريس، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات الاختبار تتراوح ما بين: (87 %-100%).

4- الصورة النهائية للاختبار.

يتكون الاختبار في صورته النهائية * بعد ضبطه من:

- ✓ كراسة الأسئلة: ويحتوي شكلها العام على ما يلي:
- ✓ غلاف يحمل اسم الاختبار.
- ✓ صفحة لتعليمات الاختبار.
- ✓ مفردات الاختبار.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن صوغ (خمسة) أسئلة موزعًا على مهارات الكتابة الفلسفية.

ورقة الإجابة: ويستخدمها الطالب مرة واحدة، ويتضمن شكلها العام ما يلي:

* ملحق (8).

- ✓ يوجد أعلاها مكان لكتابة بيانات الطالب.
- ✓ تليها عدد من الصفحات التي يسمح له بالإجابة فيها عن الأسئلة المقالية.

5- تصحيح مفردات الاختبار، وتقدير درجات التصحيح:

لما كانت الأسئلة المقالية التي تتطلب حرية في إبداء الآراء؛ فقد وضعت مؤشرات لكل مفردة تتراوح ما بين (0) للإجابة الخطأ، أو التي لا تعبر عن السؤال، وما يطلبه من آراء، و(3) للإجابة المستوفاة لما يطلبه السؤال من آراء؛ ووفق ذلك صارت الدرجة العظمي لهذا النوع من الأسئلة محكومًا بتلك المؤشرات (66) درجة.

سابعا: اختبار مهارات التفكير الاستدلالى:

اعتمد بناء اختبار مهارات التفكير الاستدلالى –في جانبه النظري– لطلاب المرحلة الثانوية بعد اطلاع الباحثة على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت مهارات التفكير الاستدلالى.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت مهارات التفكير الاستدلالى.

وقد مر بناء الاختبار بعدد من الخطوات يمكن عرضها كما يلي:

1-تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الاستدلالى، التي هدفت الوحدة المقترحة إلى تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ مثل: الاستقراء والاستنباط والاستنتاج وذلك بتطبيقه؛ قبليًا، وبعديًا على عينة البحث.

2-تحديد نوع الاختبار:

أعد هذا الاختبار بحيث يكون اختبارًا شاملًا مهارات التفكير الاستدلالى السابق تحديدها؛ لذلك يجب أن يصمم الاختبار على شكل أسئلة إبداعية، بحيث تبرز خلالها المهارات المراد تنميتها.

3-صوغ مفردات الاختبار:

صيغت مفردات الاختبار في شكل أسئلة موضوعية؛ محددة الإجابة.

وقد راعت الباحثة عدة أسس عند صوغ مفردات الاختبار، أهمها:

1-صوغ المفردات بلغة بسيطة، وواضحة بشكل يمنع الغموض، أو عدم الفهم.

2-أن تكون ذات معنى محدد.

3-أن تعبر عن المهارة المراد قياسها.

4- صوغ تعليمات الاختبار:

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح فكرة الاختبار، وتدريب الطلاب على الإجابة بطريقة صواب عن مفرداته.

5-الاختبار في صورته المبدئية:

تتكون الصورة المبدئية للاختبار، والمُعدة للتجريب الاستطلاعي مما يلي:

1-كراسة الأسئلة: وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرةً مفردات الاختبار، وعددها (6) مفردات.

2-ورقة الإجابة: وبها مكان لكتابة بيانات الطالب، يليها مكان مخصص للإجابة.

6-التجريب الاستطلاعي للاختبار:

بعد صوغ مفردات الاختبار، ووضع تعليماته طبقته الباحثة في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية، وحجمها (48) طالبًا وطالبةً (من مدرستي: جمال عبد الناصر الثانوية العسكرية بنين- تقسيم الزهور الثانوية التجريبية) بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية؛ وذلك بهدف قياس ما يلي:

-تحديد الزمن اللازم للانتهاء من الاختبار عبر جمع زمن أول طالب أنهى الإجابة على الاختبار مع زمن آخر طالب أنهى الإجابة عن الاختبار مقسومًا على اثنين وهو:85 دقيقة.

-حساب ثبات الاختبار حساب صدق اختبار مهارات التفكير الاستدلالى؛ وحُسب صدق الاختبار؛ من خلال طريقة ألفا كرونباخ، وكانت النتيجة 0.88

- ويتضح من ذلك أن قيم معامل الثبات لاختبار التفكير الاستدلالى قيم مقبولة تربوياً تطمئن الباحثة لنتائج تطبيقه من التجربة الأساسية .

- الصدق الذاتي.
- صدق المحكمين.

- الصدق الذاتي:

حسبت الباحثة معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاختبار والاختبار ككل وكانت النتيجة 0.82 وهذا يدل على الصدق الداخلي للاختبار.

- صدق المحكمين:

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرائق التدريس، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات الاختبار تتراوح ما بين: (87 %-100%).

6- الصورة النهائية للاختبار.

يتكون الاختبار في صورته النهائية * بعد ضبطه من:

✓ كراسة الأسئلة: ويحتوي شكلها العام على ما يلي:

- غلاف يحمل اسم الاختبار.
- صفحة لتعليمات الاختبار.
- مفردات الاختبار.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن صوغ (45) سؤالا موزعة على مهارات التفكير الاستدلالى.

ورقة الإجابة: ويستخدمها الطالب مرة واحدة، ويتضمن شكلها العام ما يلي:

* ملحق (9).

- ✓ يوجد أعلاها مكان لكتابة بيانات الطالب.
- ✓ يليها عدد من الصفحات التي يسمح له بالإجابة فيها عن الأسئلة.

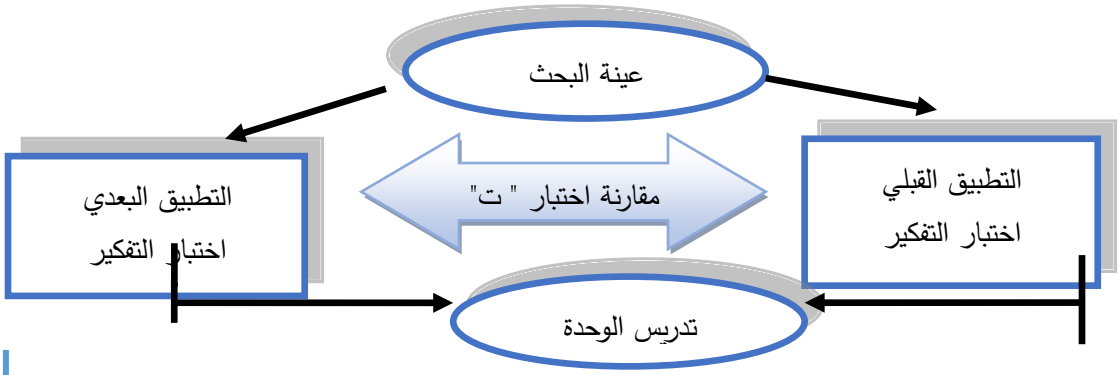
7- تصحيح مفردات الاختبار، وتقدير درجات التصحيح:

لما كانت الأسئلة الموضوعية التي تتطلب حرية في إبداء الآراء؛ فقد وُضعت مؤشرات لكل مفردة تتراوح ما بين (0) للإجابة الخطأ، أو التي لا تعبر عن السؤال، وما يطلبه من آراء، و(1) للإجابة المستوفاة لما يطلبه السؤال من آراء؛ ووفق ذلك صارت الدرجة العظمي لهذا النوع من الأسئلة محكومًا بتلك المؤشرات (45) درجة.

سابعًا: تنفيذ الدراسة الميدانية:

1- تحديد التصميم التجريبي:

اختيرت طريقة المجموعة الواحدة؛ نظرا لأن الوحدة مقترحة (جديدة)؛ ولذلك اعتمد التصميم التجريبي في هذه الدراسة على وجود مجموعة واحدة.والشكل الآتي يوضح المعالجة الإحصائية لأدوات البحث:



شكل(1): المعالجة التجريبية للبحث.

إجراءات البحث:

أ- تحديد الهدف من البحث:

هدفت التجربة إلى الحصول على بيانات تتعلق بمدى فاعلية الوحدة المقترحة فى نظرية الحجاج فى تنمية مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالى؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، والتحقق من صحة الفروض السابق ذكرها.

ب-اختيار عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي عددها (70) بواقع 33 طالبًا بمدرسة عمرو شعير الثانوية بنين، و (37) طالبةً من مدرسة الشهيد أحمد السيد الطحاوى الثانوية بنات بإدارة المنتزه التعليمية.

ج-التطبيق القبلي لأدوات البحث:

يهدف التطبيق القبلي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوي المبدئي للطلاب فيما يخص مستواهم في مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالى لديهم قبل البدء في تدريس الوحدة المقترحة في نظرية الحجاج. ويوضح جدول (1) التالي بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبليًا.

جدول (1): بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبليًا

الأدوات	طلاب الصف الأول الثانوي	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
اختبار الكتابة الفلسفية.	70	90 دقيقةً	البنات(الأحد 9-10-2022)
			البنين (الثلاثاء 11-10-2022)
اختبار مهارات التفكير الاستدلالى	70	85 دقيقةً	البنات(الاثنين10-10-2019)
			البنين (الأربعاء 12-10-2022)

د- تنفيذ الوحدة المقترحة فى نظرية الحجاج:

نُفذت الوحدة المقترحة فى نظرية الحجاج لطلاب الصف الأول الثانوي للعام 2023/2022، ولقد دُرست الوحدة من خلال الباحثة بنفسها، وقد بدأ تدريس الوحدة

من يوم الأحد الموافق2022/10/16 حتى يوم الاثنين الموافق 2022/12/5(بواقع حصتين أسبوعيا بالنسبة للبنين، وحصتين أسبوعيا للبنات).

هـ- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

يهدف التطبيق البعدي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوي الذي وصل إليه الطلاب فيما يخص مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالى لديهم بعد تدريس الوحدة المقترحة في نظرية الحجاج. ويوضح جدول (2) التالي بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث بعديًا.

جدول (2): بيان بتطبيق أدوات البحث بعديًا.

الأدوات	طلاب المرحلة الثانوية	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
اختبار الكتابة الفلسفية.	70	90 دقيقةً	البنات(الأحد2022/12/11).
			البنين(الاثنين 2022/12/12).
اختبار مهارات التفكير الاستدلالى	70	85 دقيقةً	البنات(الأحد2022/12/11).
			البنين(الاثنين 2022/12/12).

رابعا: نتائج البحث، وتفسيره، والتوصيات، والمقترحات.

يتناول هذا القسم نتائج البحث، والتحقق من صحة الفروض، وأهم التوصيات، والمقترحات التي أُشتقت في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

اعتمد البحث الحالي في معالجة البيانات معالجة إحصائية على برنامج (SPSS.v21)؛ وذلك للتحقق من صحة فروضه؛ ومن ثم الإجابة عن أسئلته، وتفسير ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء كل من الدراسات السابقة، والإطار النظري.

وقبل التحقق من اختبار صحة فروض البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

1. رصد درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الكتابة الفلسفية، واختبار مهارات التفكير الاستدلالى.

2. استخدام اختبار "ت" (t-test)؛ لحساب الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الكتابة الفلسفية، واختبار مهارات التفكير الاستدلالى. ويُعد اختبار "ت" اختبارًا بارامتريًا قويًّا لحساب الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، أو مرتبطين.

3. حساب حجم التأثير" Effect size " باستخدام مربع إيتا (Eta-squared, η2 في حالة ما إذا كانت قيمة "ت" دالة إحصائيًا؛ وذلك بهدف حساب حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المقترحة فى نظرية الحجاج) في المتغير التابع (مهارات الكتابة الفلسفية ، ومهارات التفكير الاستدلالى)؛ لأن الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك؛ ومن ثم يصبح استخدام حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الإحصائية لقيم الفروق، فكلاهما يكمل عمل الآخر، ويعوض النقص فيه، وأن استخدامهما معًا لتفسير دلالة الفروق؛ يؤدي إلى إثراء البحوث النفسية، والتربوية (عبد المنعم الدردير، 2006، ص77).

وتبين قيمة معامل إيتا η2 التأثير التجريبي لنسبة التباين الذي يرجع إلى تأثير المتغير التجريبي في المتغير التابع (رجاء أبو علام، 2003، ص115).

1-نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول من البحث، وهو: ما الوحدة المقترحة فى نظرية الحجاج؟

يمكن الرجوع إلى أحد ملاحق البحث * حيث قدم الإطار العام للوحدة المقترحة القائمة على المدخل الجمالي؛ من حيث: أهدافها، ومحتواها، واستراتيجيات تنفيذها، ووسائل تقويمها؛ من خلال الاعتماد على الأدبيات، والدراسات السابقة.

للإجابة عن السؤال الثاني من البحث، وهو: ما فاعلية الوحدة المقترحة فى نظرية الحجاج في تنمية مهارات الكتابة الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

* ملحق (6).

تطلب الإجابة عن هذا السؤال التحقق من صحة الفرضين: الأول، وينص علي ما يلي: " يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤(0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الفلسفية لصالح التطبيق البعدي .

ويتفرع عن هذا الفرض الفروض الفرعية التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤(0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الفلسفية على مستوى " **تحديد الموضوع الفلسفي** " لصالح التطبيق البعدي .
- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤(0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الفلسفية على مستوى " **تحديد المفاهيم** " لصالح التطبيق البعدي .
- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤ (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الفلسفية على مستوى " **تنظيم الأفكار**" لصالح التطبيق البعدي.

-يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ≤ (0.01)بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة **تحليل الحجج** .

-يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ≤ (0.01)بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة **المقارنة.**

-يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ≤ (0.01) بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة **اختبار الفرضيات** .

– يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ≤ (0.01)بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة **التلخيص**.

– يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ≤ (0.01) بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة **التطبيق** .

– يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤(0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الفلسفية على مستوى "**الدرجة الكلية**" لصالح التطبيق البعدى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض وفروضه الفرعية قارنت الباحثة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي، وذلك لاختبار الكتابة الفلسفية، وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired– Samples t Test؛ للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS. v21) ويوضح الجدول التالي (3) تلك النتائج:

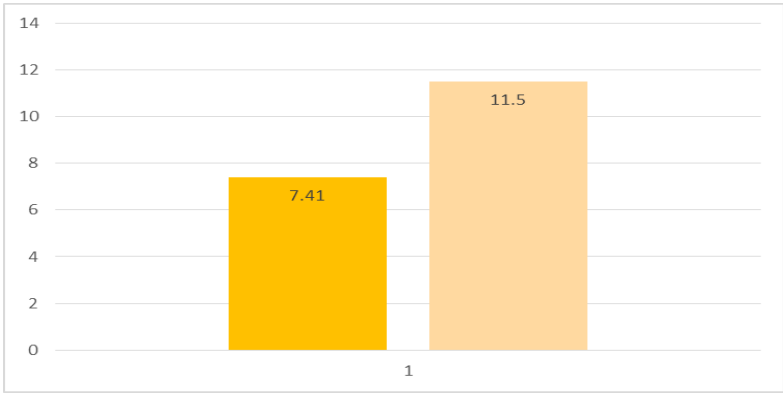
جدول (3):المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الفلسفية.

المحور	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا "η2"	قيمة d
تحديد الموضوع الفلسفي	القبلي	70	7.41	3.25	69	17.96	0.01	0.83	2.11
	البعدي	70	11.50	1.89					
تنظيم الأفكار	القبلي	70	6.54	3.03	69	19.66	0.01	0.81	4.17
	البعدي	70	12.93	1.43					
تحديد	القبلي	70	4.51	2.87	69	18.99	0.01	0.80	4.03

المحور	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا "η2"	قيمة d
المفاهيم	البعدي	70	11.27	1.79					
تحليل الحجج	القبلي	70	5.65	4.43	69	17.22	0.01	0.93	7.04
	البعدي	70	12.75	1.87					
المقارنات	القبلي	70	7.22	2.87	69	19.66	0.01	0.83	3.11
	البعدي		12.50	1.79					
اختبار الفرضيات	البعدي	70	6.54	4.43	69	18.12	0.01	0.81	3.17
	البعدي		12.93	1.87					
التلخيص	القبلي	70	4.51	3.25	69	17.22	0.01	0.80	4.03
	البعدي		10.93	1.89					
التطبيق.	القبلي	70	7.41	2.87	69	19.66	0.01	0.93	3.04
	البعدي		11.50	1.79					
الدرجة الكلية	القبلي	70	53.83	7.35	69	16.53	0.01	0.83	4.11
	البعدي		80.56	4.67					

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية 69 ومستوى دلالة 0.01 =2.63.

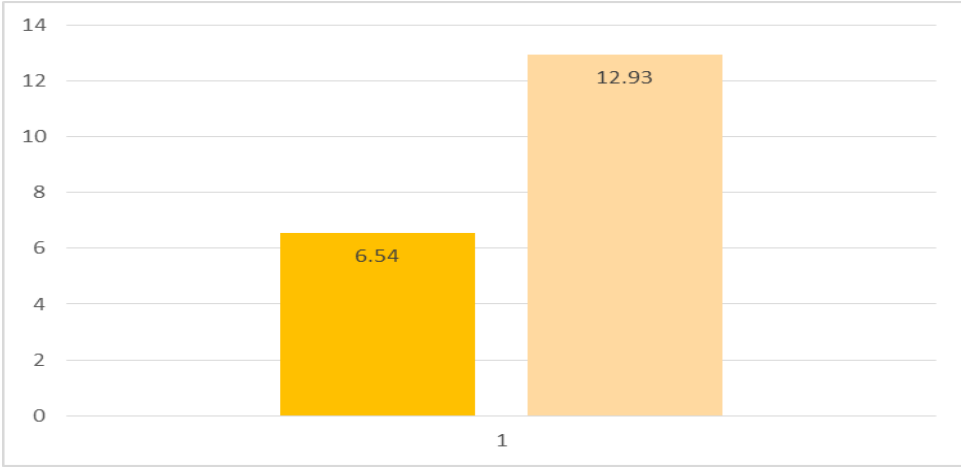
يتضح من جدول(3) ما يلي:



– قيمة "ت" المحسوبة لمهارة تحديد الموضوع الفلسفي = (17.96)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (69)، ومستوى دلالة (0.01)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية مهارة تحديد الموضوع الفلسفي لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي وذلك في مهارة تحديد الموضوع الفلسفي.

شكل (2): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية مهارة تحديد الموضوع الفلسفي.

- قيمة "ت" المحسوبة لمهارة تحديد الموضوع الفلسفي = (19.66)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (69)، ومستوى دلالة (0.01)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام الوحدة

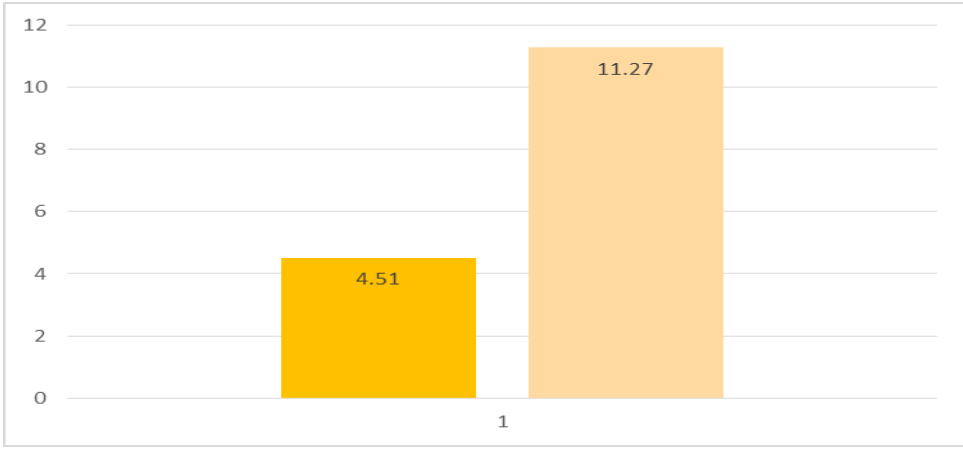


التعليمية المقترحة في تنمية مهارة تنظيم الأفكار لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي وذلك في مهارة تنظيم الأفكار.

شكل (3): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية مهارة تنظيم الأفكار.

- قيمة "ت" المحسوبة لمهارة تحديد المفاهيم= (18.99)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (69)، ومستوى دلالة (0.01)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية مهارة تحديد المفاهيم لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني

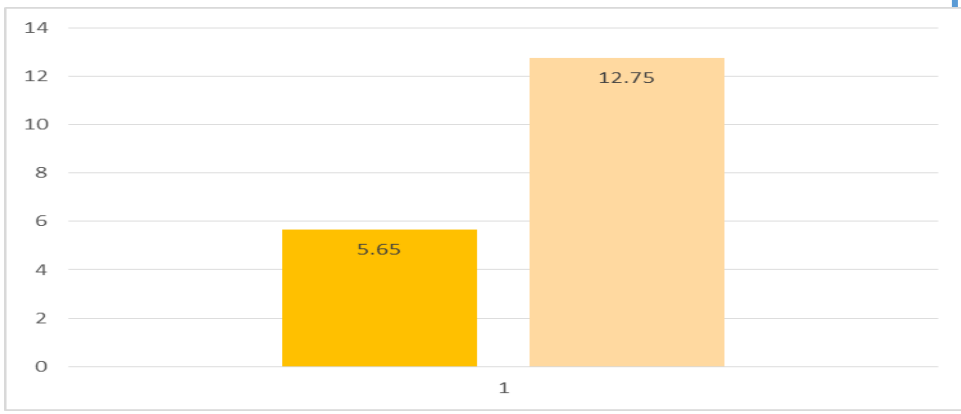
التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن



متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي وذلك في مهارة تحديد المفاهيم.

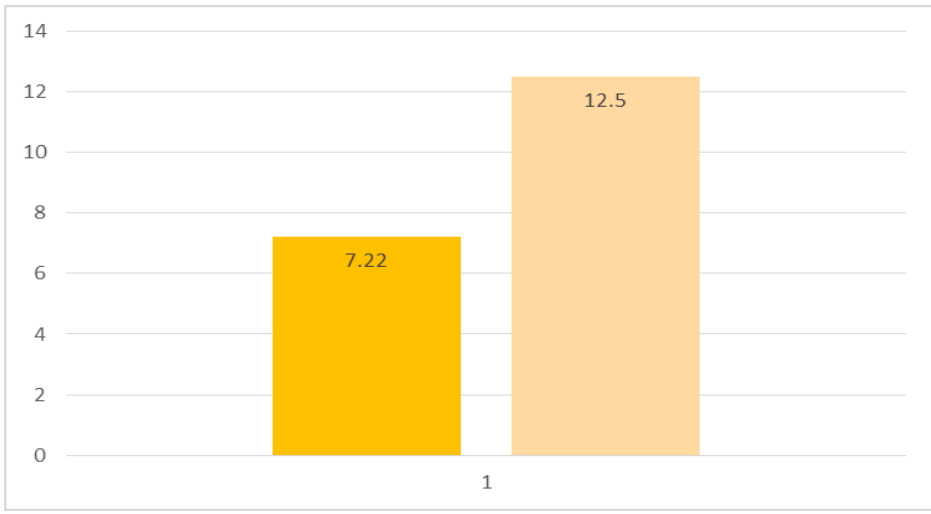
شكل (4): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية مهارة تحديد المفاهيم.

– قيمة "ت" المحسوبة لمهارة تحليل الحجج = (17.22)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (69)، ومستوى دلالة (0.01)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية مهارة تحليل الحجج لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي وذلك في مهارة تحليل الحجج.



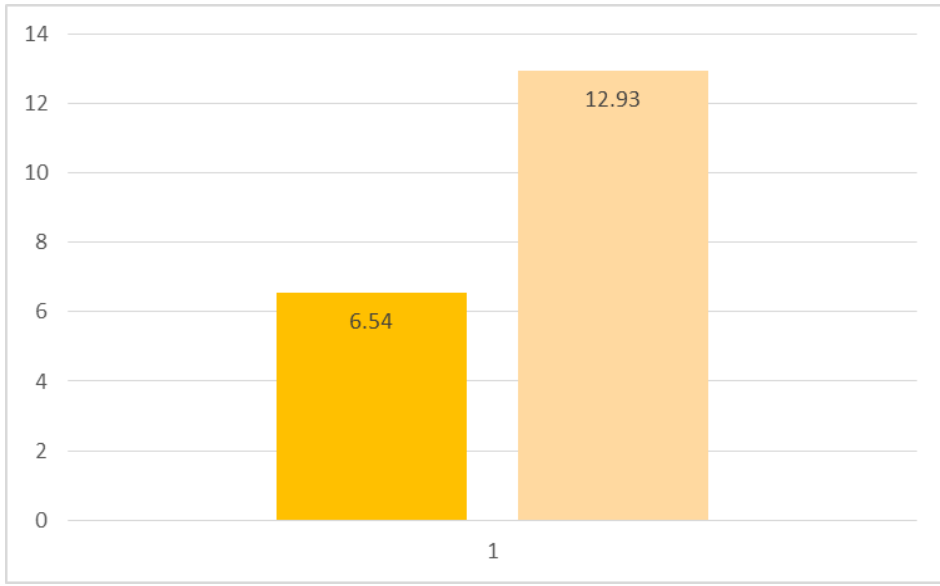
شكل (5): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية مهارة تحليل الحجج.

قيمة "ت" المحسوبة لمهارة المقارنة = (18.22)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (69)، ومستوى دلالة (0.01)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية مهارة المقارنة لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي وذلك في مهارة المقارنة.



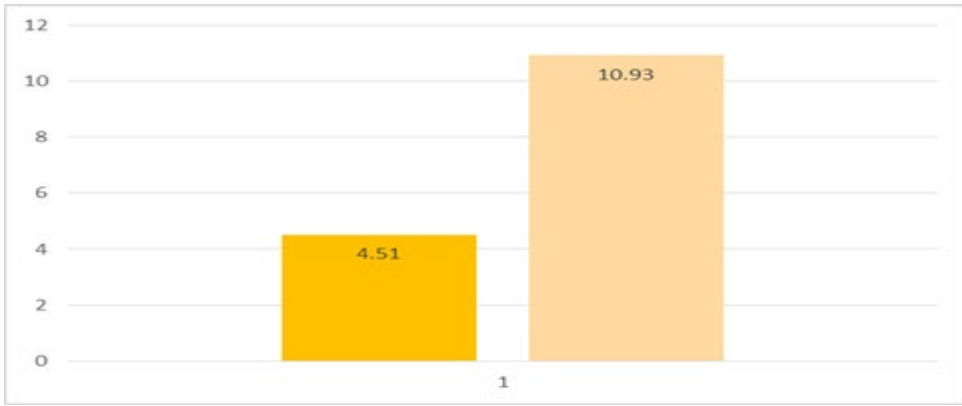
شكل (6): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارة المقارنة.

– قيمة "ت" المحسوبة لمهارة اختبار الفرضيات = (18.12)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (69)، ومستوى دلالة (0.01)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية مهارة اختبار الفرضيات لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي وذلك في مهارة اختبار الفرضيات.



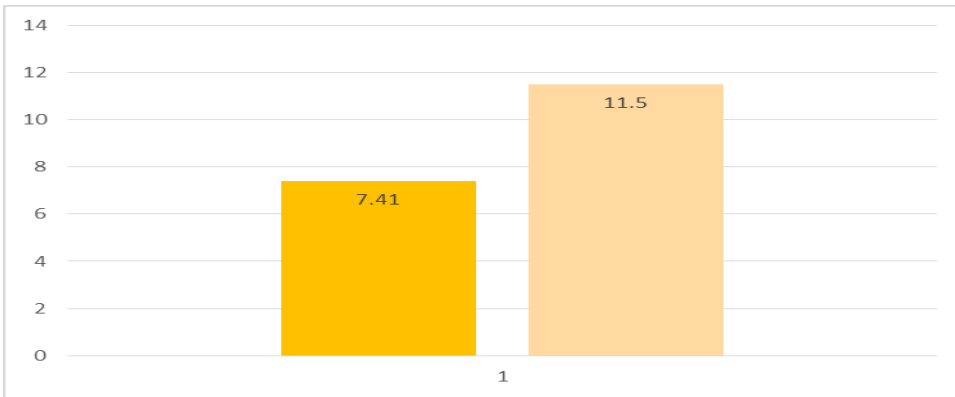
شكل (7): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارة اختبار الفرضيات.

– قيمة "ت" المحسوبة لمهارة التلخيص = (18.12)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (69)، ومستوى دلالة (0.01)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية مهارة التلخيص لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي وذلك في مهارة التخليص.



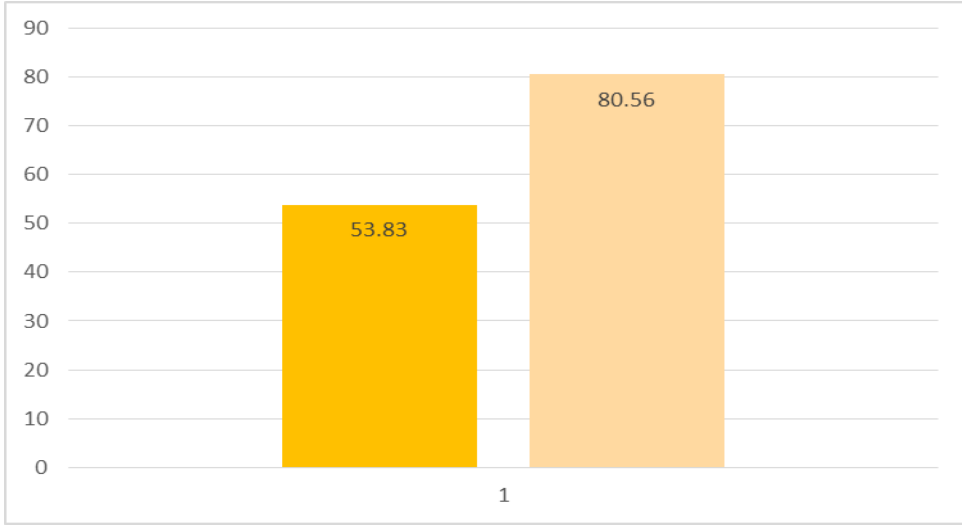
شكل (8): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في مهارة التلخيص.

-قيمة "ت" المحسوبة لمهارة التطبيق = (17.96)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (69)، ومستوى دلالة (0.01)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية مهارة التطبيق لدى طلاب مجموعة البحث والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي وذلك في مهارة التطبيق.



شكل (9): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبي للقياسين القبلي والبعدي لمهارة التطبيق.

– أنه بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الفلسفية ككل، كان متوسط القياس البعدي أعلى من متوسط القياس القبلي، أي أنه: يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الفلسفية لصالح التطبيق البعدي، والرسم البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في القياس القبلي وذلك في اختبار الكتابة الفلسفية.



شكل (10): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبي للقياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الفلسفية ككل.

– وبملاحظة قيمة كل من "η2"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير الوحدة المقترحة في نظرية الحجاج كان كبيراً في اختبار الكتابة الفلسفية على

الترتيب كما يلى (2.11، 4.17، 4.03، 7.04، 3.11، 3.17، 4.03، 3.04، 4.11) ؛ وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (0.8) (غسان يوسف قطيط ، 2009).

ويتضح من الجدول رقم (3) أن حجم تأثير العامل المستقل (الوحدة المقترحة فى نظرية الحجاج) على العامل التابع (اختبار الكتابة الفلسفية) كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (0.8). وهذه النتيجة تعنى أن93 % من التباين الكلي للمتغير التابع (اختبار الكتابة الفلسفية) يرجع إلى المتغير المستقل (الوحدة المقترحة فى نظرية الحجاج) ؛ لذلك تم قبول الفرض الاول وفروعه.

وللإجابة عن السؤال الثالث للبحث؛ وهو: ما فاعلية الوحدة المقترحة في نظرية الحجاج في تنمية مهارات التفكير الاستدلالى لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

تطلب الإجابة عن هذا السؤال التحقق من صحة الفرض الثانى:

وينص الفرض الثالث على ما يلي: " يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.01≤ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارات التفكير الاستدلالى.

ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 01. 0≤ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الشكل الخارجي للكتابة.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 01. 0≤ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الاستقراء.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 01. 0 ≤ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الاستنباط.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قارنت الباحثة بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي، وذلك لاختبار التفكير الاستدلالى. وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired-Samples t Test؛ للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS .v21) ويوضح الجدول التالي (4) تلك النتائج :

جدول (4)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت "لدرجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاستدلالى.

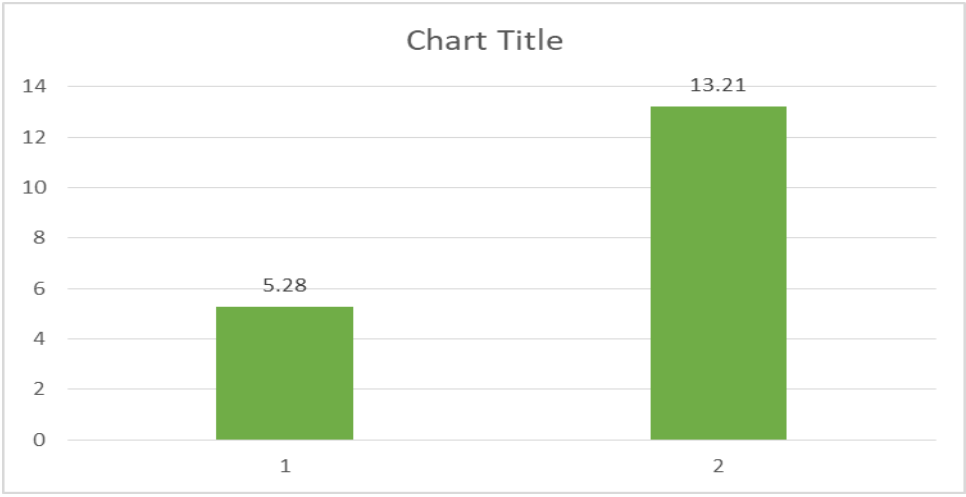
المحور	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع ايتا "η2"	قيمة d
الاستقراء	القبلي	70	5.28	2.64	69	17.65	0.01	0.78	8.74
	البعدي	70	13.21	3.19					
الاستنباط	القبلي	70	5.29	1.91	69	15.56	0.01	0.96	9.66
	البعدي	70	14.88	0.34					
الاستنتاج	القبلي	70	5.51	1.03	69	14.51	0.01	0.92	9.07
	البعدي	70	13.38	1.36					
الدرجة الكلية	القبلي	70	30.12	1.81	69	13.21	0.01	0.94	8.11
	البعدي	70	70.40	1.14					

*قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية 89 ومستوى دلالة 0.01 وعند مستوى دلالة 0.01 =2.63.

يتضح من جدول(4) ما يلى:

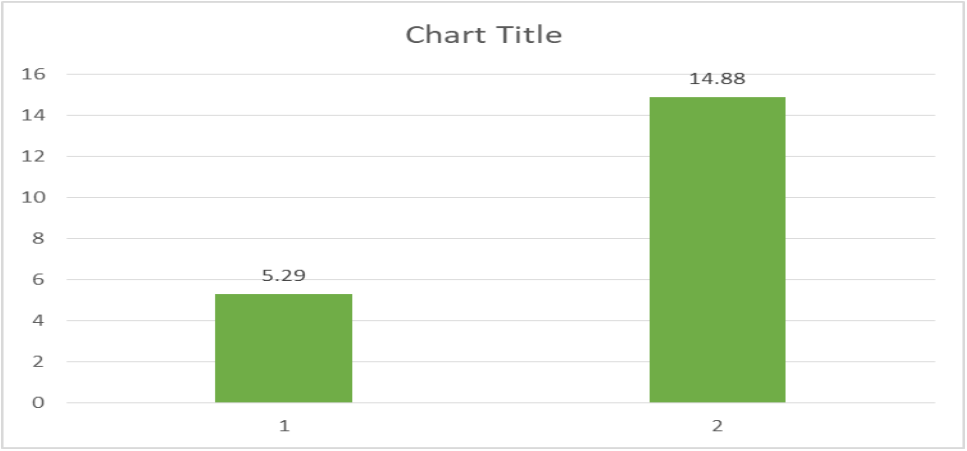
– قيمة "ت" المحسوبة لمهارة الاستقراء = (17.65)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (69)، ومستوى دلالة (0.01)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام الوحدة التعليمية

المقترحة في تنمية مهارة التلخيص لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي وذلك في مهارة الاستقراء.



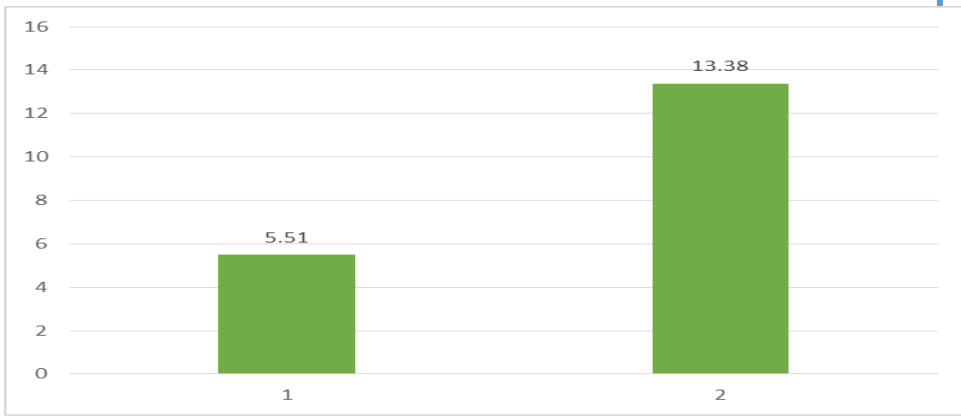
شكل (11): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لمهارة الاستقراء.

- قيمة "ت" المحسوبة لمهارة الاستنباط = (15.56)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (69)، ومستوى دلالة (0.01)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية مهارة الاستنباط لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي وذلك في مهارة الاستنباط.



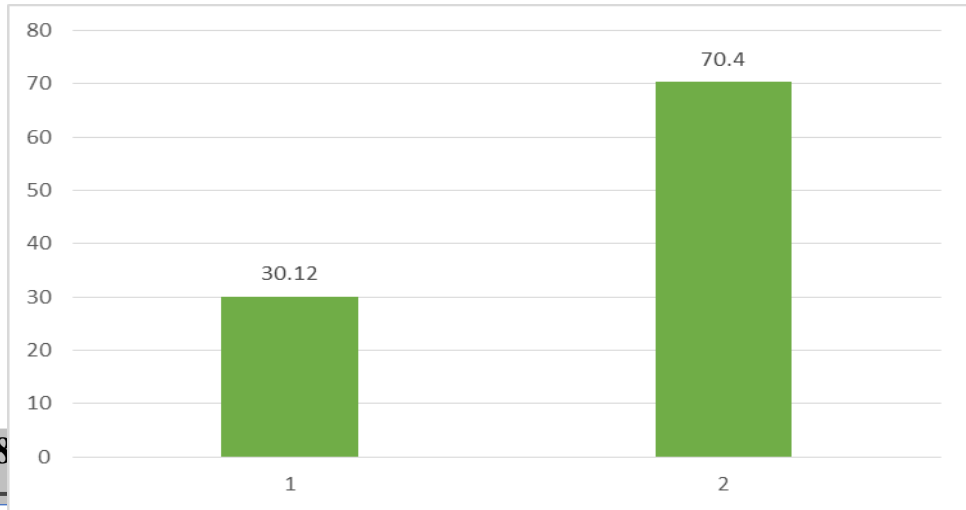
شكل (12): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لمهارة الاستنباط.

قيمة "ت" المحسوبة لمهارة الاستنتاج = (14.51)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند درجات حرية (69)، ومستوى دلالة (0.01)؛ مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لصالح القياس البعدي، ومن ثم فاعلية استخدام الوحدة التعليمية المقترحة في تنمية مهارة الاستنتاج لدى طلاب مجموعة البحث. والتمثيل البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في التطبيق القبلي وذلك في مهارة الاستنتاج.



شكل (13): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لمهارة الاستنتاج.

- أنه بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لاختبار التفكير الاستدلالي ، كان متوسط القياس البعدي أعلى من متوسط القياس القبلي أي أنه: يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0 .01 بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي فى التفكير الاستدلالي والرسم البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في القياس القبلي وذلك في اختبار التفكير الاستدلالى لدى طلاب الصف الأول الثانوي.



شكل (14): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الاستدلالي ككل.

– وبملاحظة قيمة كل من "η2"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المقترحة في فى نظرية الحجاج) كان كبيراً في الاختبار ومحاوره (8.74 ، 9.66 ، 9.07 ، 8.11)؛ وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (0.8) ، كما يتضح من الجدول رقم (8) أن حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة المقترحة في فى نظرية الحجاج)على المتغير التابع (التفكير الاستدلالى) كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (0.8). وهذه النتيجة تعنى أن 99 % من التباين الكلي للمتغير التابع (التفكير الاستدلالى) يرجع إلى المتغير المستقل (الوحدة المقترحة في فى نظرية الحجاج).

2- تفسير نتائج البحث

• يمكن أن يُعزى الأثر إلى الرغبة في معرفة ماهية الحجاج، والكتابة الفلسفية، والتفكير الاستدلالي، وأهميتهما، وكيفية استخدامهما، والرغبة الجادة في تطبيقهما؛ فضلًا عن التخطيط الجيد للوحدة التعليمية المقترحة ابتداءً من الأهداف العامة، ومرورًا بالمحتوى العلمي لها، ومصادر التعليم والتعلم، وأنشطة التعليم والتعلم، واستراتيجيات التدريس المتنوعة وانتهاءً بأساليب التقويم؛ ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

1-الأهداف الإجرائية للوحدة التعليمية المقترحة

وذلك من خلال وضوح الأهداف الإجرائية للوحدة التعليمية، وتركيزها على تنمية مهارات الكتابة الفلسفية ومهارات التفكير الاستدلالى للطلاب، واتسامها بالتنوع، وقياسها مستويات عقلية مختلفة.

2-محتوى الوحدة التعليمية المقترحة.

وذلك من خلال تصميم الوحدة التعليمية بشكل دُمِج فيه المحتوى بمهارات الكتابة الفلسفية ومهارات التفكير الاستدلالى ببعض الموضوعات ذات الطبيعة الجدلية الحجاجية؛ من خلال: عرض عدد من الكتابات النظرية، والوقفات التأملية، والأنشطة التدريبية، والأمثلة الشارحة، وخرائط التفكير التي ساعدت الطلاب فى فهم عديد منهما.

كذلك ركَّز المحتوى على موضوعات، وقضايا بعينها، جعلت الطلاب يتعاملون– مباشرة –مع مهارات الكتابة الفلسفية ومهارات التفكير الاستدلالى بشكل قد أسهم في سهولة تعرفهم طبيعة كل منها، وكيفية تطبيقهما

2–**اختيار استراتيجيات التعليم، والتعلم:**

وذلك عبر ملاءمة طرائق التدريس لطبيعة المتعلمين، وطبيعة محتوى الوحدة التعليمية، وكذلك طبيعة هذه المهارات؛ مما أدى إلى تعميق فهمهما بالنسبة لهم.

3–إدارة بيئة التعليم، والتعلم:

وذلك عبر تنظيم بيئة التعليم والتعلم أثناء تدريس الوحدة التعليمية، والتي اتسمت بالمرونة، وحرية التعبير عن الآراء، وتبادل الفِكر فيما بينهم بشكل أدى إلى تنمية مهارات الاتصال، والمشاركة الفعَّالة فيما بينهم حول ما يعرض عليهم من قضايا، وموضوعات.

4– أنشطة التعليم، والتعلم.

لقد أسهمت أنشطة التعليم، والتعلم في مشاركة جميع الطلاب في موضوعات الوحدة التعليمية؛ سواء بطريقة فردية أو جماعية، والتي كانت ترتكز أجزاء كثيرة منها على ممارسة عديد من مهارات التفكير الاستدلالي، وتعتمد على إثارة عقل الطلاب، وتشجعهم على الحوار والنقاش، وطرح الأسئلة المفتوحة، وتدفعهم إلى توظيف ما يكتسبونه من مهارات في التوصل إلى حلول للتساؤلات المطروحة بكتابة فقرات وجمل

محددة مدعمة بالادلة المختلفة؛ ومن ثم عدم الشعور بالملل الذي قد ينتابهم في حال استخدام الأنشطة التقليدية.

5- مصادر التعليم، والتعلم:

لقد كان لمصادر التعلم المختلفة – التي تم توجيه أنظار الطلاب إليها – دور حيوي في بقاء أثر التعلم فيما يتدربون عليه ، حيث تنوعت ما بين السبورة البيضاء، وجهاز الـ Data Show، بالإضافة إلى مراجع متعلقة بموضوعات الوحدة التعليمية ، ومواقع على الإنترنت قد عمقت فهم مهارات الكتابة الفلسفية ومهارات التفكير الاستدلالى، وكيفية ممارستها في حياتهم اليومية.

6- أدوات التقويم:

تنوعت أساليب التقويم المستخدمة في موضوعات الوحدة التعليمية ، حيث أتاحت الاختبارات القصيرة الفرصة للطلاب بمتابعة هذه المهارات، وتطبيقها عمليًّا، كما وُجِدت مجموعة من الأسئلة جعلت الطالب يعرف نواحي القوة، والضعف في أدائه؛ مما أدى إلى ارتقاء مستواهم في تلك المهارات.

وقد جاء ذلك متفقا مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة: فريشهيرز شانون Shannon Frischherz (2014)، وموران مارك Moran Mark (2015)، وماجدولين موريس Magdolen Morise (2015)، وهابر كيجان Haber Kegan (2016)، باول مارفي Paul Murphy(2016) وأوتو لاسكي Otto Laske (2017)، و إليزابيث ريزر Elizabeth Risser (2019)، و ليكي هولدينجا، وتانجا جينسين، وجيرت ريجلارسدام Tanja Lieke Holdinga ; Rijlaarsdam Gert Janssen; (2021)، لام تشاي-مينج Lam Chi-Ming (2021)، وقيس فريدي Qais Faryadi,(2019)، وسيلفيا نارسيسو، وهواى تشين Silvia Narciso &Hui Chin (2020)

2- توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1-إعادة النظر في محتوى مناهج الفلسفة بحيث تُدرج مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي ضمن محتواها.

2-تجنب الاختزالية التي يتميز بها المحتوى العلمي في مناهج الفلسفة؛ خاصة فيما يتعلق بمهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي.

3-ضرورة تنويع طرائق تدريس الفلسفة؛ كى تثير التفكير لدى الطلاب؛ فلا تعودهم على الحفظ، والتذكر.

4- ضرورة استخدام عديد من الوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية التي تتناسب مع خصائص الطلاب العقلية، وفي الوقت ذاته تسهم في تبسيط المحتوى المعرفي لمناهج الفلسفة.

5- ضرورة الاهتمام بإعداد أدلة لمعلمي الفلسفة تتضمن المراجع، والقراءات المختلفة عن طبيعة تدريس مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي.

6- تشجيع معلمي الفلسفة على تحديد مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلابهم.

7- تدريب معلمي الفلسفة على استخدام طرائق، ومداخل تدريسية تسهم في تنمية مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي.

مقترحات البحث:

1- إجراء دراسات، وبحوث مماثلة لمختلف فروع المواد الفلسفية، كعلم الاجتماع، والمنطق، وعلم النفس، والتربية الوطنية.

2- تطوير مناهج الفلسفة؛ في ضوء مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالى.

3- تقويم أداء معلمي الفلسفة في أثناء الخدمة؛ في ضوء مدى تمكنهم من مهارات تدريس مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي.

4- برنامج مقترح؛ لإعداد معلم الفلسفة مهنيًّا في كليات التربية؛ في ضوء مهارات التفكير الاستدلالي.

5- تقويم الجانب المهني في برنامج إعداد معلم الفلسفة؛ في ضوء ما ينميه من مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي.

6- دراسات تعني باستخدام مداخل تدريسية مختلفة؛ لتنمية مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي في مادة الفلسفة.

7- منهج مقترح في الفلسفة قائم على نظرية الحجاج، وأثره في اتجاه الطلاب نحو الفلسفة.

8- تقويم مناهج الفلسفة الحالية؛ في ضوء ما تنميه من مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلاب.

9- برنامج تدريبي لمعلمي الفلسفة في أثناء الخدمة؛ لتدريبهم على تدريس مهارات الكتابة الفلسفية، ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلابهم.

10- برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية الحجاج؛ لتنمية مهارات التفكير العليا؛ لدي الطلاب المعلمين (الفلسفة).

11- فاعلية برنامج في المنطق الإسلامي في تنمية مهارات الكتابة الفلسفية، والتفكير الاستدلالي؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

1- إبراهيم أبو زيد (2010): مقاربة تربوية لتدريس مادة الفلسفة، **مجلة رواق الفلسفة**، المجلد 1، العدد 3.

2- أبو الزهراء عبد الله(2016): خفة زيك ثتثك فكفى الشبكة التربوية الشاملة الإلكترونية، العدد 12، الجزء 2.

3- أحمد النجدى وآخرون(2018): يتة تثدة ة يتي بب غو تمكظك كل هصكب يكفف بندّ القاهرة: دار الفكر العربي.

4- أحمد حيادى، ورائد مجيد(2018): آليات الحجاج اللغوية، لتكبك حت ئآخكبك حفكب، العدد(3)، مجلد(3).

5- أحمد زينهم (2011): يكحد سم ش فكحفكب تخ ك ئمكظك فكب، الجزائر: دار الأرقم للنشر.

6- إلهام فرج (2000): برنامج تدريبي مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي وسلوك التفاعل الاجتماعى داخل حجرة البحث عند تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية، لتكب ظكظك ئدكبّ السنة الأولى، العدد الأول، مايو.

7- إلياس دكار(2015): يتك يكتف فكتف غى فك بد ئأزلإلى فك بد يكغدى- خفزب ئفنب، دمشق: دار القلم.

8- آمال المغامسي(2016): يك ثتث غوك شيب يكحمظ، دراسة تداولية، تونس: الدار المتوسطة للنشر.

9- أمانى كمال عثمان(2016): يكفف بند ئإزئتإلى هصكبئة ن، القاهرة: عالم الكتب.

10- أمينة الدهري(2015): يك ثتث هضئة يكغبئ ا، الدار البيضاء: المدارس للنشر والتوزيع.

11- أندريه لالاند (2001): *الموسوعة الفلسفية*، بيروت: منشورات عويدات.

12- إيمان درنوبي(2016): الحجاج فى النص القرآنى، نزك ب لئجحئند، كلية الآداب واللغات: دامعة الحاج لخضر.

13- بلال لطفى محمود(2014): فاعلية خرائط التفكير فى تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة البحث ك ك ك و غ و ك ئ د ك ب، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، العدد 15، الجزء2.

14- بن منظور(1414): غ ئ ذ ز ك ح ئ م ك ع ا، إعداد: عبد الله على كبير وأخرون، القاهرة: دار المعارف.

15- بوكلى حسن جمال(2015): ؤ س گ ك ب ن ح ن ب ك ح س ك ف و، بيروت: دار الآداب للنشر والتوزيع والطباعة.

16- بو داوود حسين(2018): ديالكتيك الفلسفة: قراءة فى المفهوم والنشأة، ا ن ك ب خ ز ئ ة ن ك ح ن ك ب: العدد الرابع، جامعة الأغواط: الجزائر

17- حامد ناصر الظالمى(2015): نشأة الحجاج، ا ن ك ب ء خ ئ ا ك ب س ب، كلية الآداب: جامعة البصرة بالعراق، العدد (73).

18- حمادى صمودى(2017): آ ظ م ط د ا ئ ة ك ك ث ث غ و ك ق ا ت ك غ د ك ب ك آ ن ق س م ك و ك ن ا ل، تونس: مطبعة جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية بتونس.

19- خالد بن ناهس العتيبي(2015): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ن ز ك ب ل ئ ج ح ئ ن د، كلية التربية: جامعة أم القري.

20- رجاء محمود أبو علام (2003) ك ئ ذ ن ك ف ى ئ ا ح س ئ ى ا ك ك ب ئ ه ذ ة ي ز ئ ب ج ا ل ا ه ذ ا ن ة(SPSS) ˇ القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

21- رجاة العتيري (2017): ك ط ه ذ ه ك ك ق ط ا ك ف ى، تونس: تبر الزمان.

22- رضا أبو سريع(2012): دراسة لأثر القدرة على الاستدلال وتحمل الغموض وصدق الألمتعة فى تعلم سلوك التنبؤ، ن ز ك ب خ ك ذ ض، كلية التربية: جامعة بنها.

23- روبير بلاتشي(2009): زكحب بكف بكعطلإزئلإك)، ترجمة: محمود اليعقوبي، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

24- ريم بنت عبد العزيز، وآخرون(2019): الحجاج الاستدلاليّ طحدكب بكتكبكعكلمكئدبإبّ العدد 3، المجلد 3.

25- سامية الدريدى(2018):كث ثتث غوطخعدطعدىطسئذ هآزكذبّ الأردن: عالم الكتب الحديث.

26- سامية مرابطين (2011)تقذإ رطكف بانكطصئفشذة وئظةجب يآ خئظطصمذ، وزارة التعليم العالى، المدرسة العليا للأساتذة فى الآداب والعلوم الإنسانية: قسنطية.

27- ستيفين جونسون (2009): لك آخطئفف غوطضطئطة" ئخف خصطضطئطة عكوصمكفى"، نيويورك: المؤسسة الدولة لتعليم المناظرة.

28- سحر عبد الله مقلد(2012): فاعلية استخدام الخرئط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية، نزكبخكمق، كلية التربية: جامعة سوهاج.

29- سعاد محمد عمر(2002): تنمية بعض مهارات التفكير الفلسفي لدى الطلاب المعلمين بقسم الفلسفة بكلية التربيةّ نزكبخكمق ، كلية التربية: جامعة عين شمس .

30- سعد عبد العزيز مصلوح(2016):كث ثتث، العين: دار العلم للنشر والتوزيع.

31- سعيد عبد العزيز(2007):تعكطئفف بندهلئظةنّ عمان: دار الثقافة.

32- سمير حمدي (2015):طئذه ثئكتك صت غلإفبئكنمئمّ هآتدئغى طفبدئأزلإلىّ الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام.

33- سمير زيدان(2007): *مهكطك ثتث غىطث ذ زطكفى* ورقة بحثية مقدمة إلى كلية التربية: جامعة لبنان متاحة على الموقع التالي :http //quadrophilo. blogspot. com/2008/06/blog-post_24. html

34- سناء سليمان(2019): *طكفث بند ىألإزتث إلى(مهكجذ هقصكبة لهئظة ز)* القاهرة: عالم الكتب

35- صالح العوضي(2012): *طكفث بند ىألإزتث إلى(لهئظة ذ هقصكبئة ز)* العين: دار الأصدقاء للنشر والتوزيع والطباعة.

36- صالح العوضي(2012): حضور الكتابة الفلسفية خلال تدريس مادة الفلسفة فى المرحلة الثانوية، *نزك بة لئجحئند*، كلية التربية: جامعة عدن.

37- صالح مجدي هاشم الظالمي (2017): الجدل بين أفلاطون وأرسطو، *نزك بةخكفق*، كلية التربية للعلوم الإنسانية: جامعة المثني.

38- صبحى أبو جلالة(2011) *طكفث بند (آ زئزكبئة ذ هلمىءز)* القاهرة: عالم الكتب.

39- طه عبد الرحمن(2000): *غى آ شدك طك ثىءذ هة تيت عكطك بلإ* الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

40- عادل السيد (2019): مدى إتقان معلمى التعليم الإعدادي الحكومى والخاص لمهارات التفكير الاستدلالي، *لةكب ككبطك ئدكبة*، جامعة المنصورة، يناير، العدد 69.

41- عاشور الدسوقى، وعلاء عبد العزيز(2011): *طصكبة لهئظة طكفث بند ىألإزتث إلى هقصكبئة ذ غو عكجبطك ئعكطة* عمان: دار المسيرة.

42- عاطف العراقي (2015): *تمذبطك ثق غوطك فكف بطك عدكبة* القاهرة: دار المعارف.

43- عالية محمد الأنصارى (2011): تطوير مهارات الكتابة الفلسفية عند طلبة المدارس الثانوية، **نزك ب لئج حئند**، كلية التربية: جامعة باتنة بالجزائر.

44- عبد الغنى بوالسكك(2008): واقع وآفاق تدريس الفلسفة فى التعليم الثانوى، **خ ز ب غ د ط خ م ن** كلية التربية: جامعة باتنة بالجزائر.

45- عبد القادر شبيطة(2016): الحجاج وتحليل الخطاب، **نزك ب لئج حئند**، كلية الآداب: جامعة قاصدي مرباح بالجزائر.

46- عبد اللطيف عادل (2021): **الإغ ب ئ أ ط ئ ظ غ و ط ض ئ ط ب**، لبنان: منشورات ضفاف.

47- عبد الله القريشي (2002): المقاربة الحجاجية للنصوص الفلسفية " تأطير نظري وتطبيقات"، **زكحك ب ئ ئ ج ئ ة ة د م إ ب**، الرباط: المركز الأكاديمي للتوثيق والتنشيط والانتاج التربوي.

48- عبد المجيد الانتصار (1997) **ب ئ آ ز ك م ا ط ك د م ئ ى ط ك ث ة ت ج ى غ ى ق ذ إ ر ط ك ك ف ب" ك آ غ خ ك ب ن ك ظ ط ن ئ ل م" ط ك ح ك ب ط ك ت ئ غ م ج ك ب**، الدار البيضاء: دار الثقافة.

49- عبد المنعم الدردير (2006) **ب ئ أ ح س ة ط ك ك ئ ن ئ ة ئ ى ط ك إ ئ ن ئ ة ئ ى** القاهرة: عالم الكتب.

50- عبد الهادى الشهري(2014): **ب ئ ز ئ ن ط ك ك ت ك ئ ة ط ك ح ض ئ ة ا: ق ئ ذ ب ك غ م إ ب ق ن ط ك ك ب** لبنان: دار الكتاب الجديد.

51- عفيف حافظ زيدان(2015): **ط ك ف ت ب ذ د ب ئ إ ز ت ك إ ى ى ه ع إ ف ذ ة ك ئ ن ط ك ك ب**، العين: دار سمات للدراسات والأبحاث.

52- على عبد الله (2017): فاعلية برنامج قائم على التعلم الدفاعى لتنمية التفكير الاستدلالى لدى طلاب الصف الأول الثانوى **ط ك ة د ب ط ك ح ك ب ب ك ك ب ب ك ئ د ك ب ب ك ئ ن ك ت ت**، جامعة الوادى الجديد، العدد 9، الجزء الثاني.

53- علي سامي النشار(2004): طبئه ثيكبثب لتحئ فلبيظ ئألزلإ، بيروت: دار النهضة العربية.

54- غسان المنصور(2015): الاستدلال المنطقى وعلاقته بحل المشكلات، دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم علم النفس والإرشاد النفسي فى كلية التربية، جامعة دمشق، لاكبخليخمّ المجلد 28، العد الأول.

55- فارس الأشقر(2015): عكفبيفقبند همطدإئ ةيئعكظ ويئعظّ عمان: دار زهران.

56- فاطمة حميده(2013):ىئألمض بيكبئكبهقصكبه لهئخ ةيفقبندىعكبئ خفزبة تدلإكبهغوقفنإر يك تغضكبئ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

57- فايزة أحمد السيد(2016): مهارات التفكير الاستدلالي ومدى توافرها لدى الطلاب دارسي علم النفس بالصف الثانى الثانوى، لاكبه ككبيكئدكبه: جامعة اسيوط، العدد 4.

58- فتحى جروان(2016): تعكظيفقبند(فلئقظ هقصكبئة)ّ ط 9، عمان: دار نشر الكتاب الجامعى.

59- كمال نجيب (د.ت): إدراك معلمى الفلسفة وطلابها لمدى فاعلية تدريس الفلسفة بالمدرسة الثانوية العامة،خفزبه غذ طخمنّ الاسكندرية.

60- لطفي عبد الباسط(2014): الأداء المعرفي والتفكير الاستدلالي،القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

61- محمد الشبه (2015): نشئئ غوقفنإر يكفبكفبه هغوىئألمخئ؟ يكفكفو، الأردن: عالم الكتب الحديث.

62- محمد بن سعد الدكان(2017):يك ثتث ويخئظد يكفبيظّ المملكة العربية السعودية: دار نماء.

63- محمد عيد محمد(2018): غو ح تثث ط ح س ط ك ف ى، المغرب: أفريقيا الشرق.

64- محرز عبده يوسف(2016) ط ك ف بندى لإ ز ت إ ى ط ف ه ل – ط ع ك ك ة ّ عمان: دار عسير للنشر والتوزيع.

65- منتصر محمد صديق(2015): آليات الحجاج (قراءة فى سلطة النص)، نزك ب لئج ح ئ ند ّ كلية دار العلوم: جامعة المنيا.

66- منى سعيد أبو ناشي(2015): التفكير الاستدلالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي فى المنطق والاتجاه نحوه، نزك ب لئج ح ئ ند، كلية التربية: الجامعة المستنصرية.

67- ميثم قيس مطلك(2017): الروابط الحجاجية (دراسة نقدية)، ا ك ب ك ك ب ط ك ئ د ك ب: جامعة واسط العراقية، المجلد 2، العدد 25.

68- نبيلة بوقرة(2017): الإ غ ب ط ك ث ت ث ّ الجزائر: دار ألفا.

69- نهلة سيف الدين عليش (2009): تقويم مهارات الكتابة الحجاجية لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع في ضوء نموذج تولمن، ط ج ل ك ب ط ك ا ش ر ب ك ك ا ل م ذ ه ث ه ط ر ف ك ث ن ا ر، العدد 146، كلية التربية: جامعة عين شمس.

70- هاجر مدقن(2013): الخطاب الحجاجي(أنواعه وخصائصه)، نزك ب لئج ح ئ ند ّ كلية الآداب والعلوم الإنسانية: جامعة ورقلة.

71- هبة الجنايني(2015): دور التفكير الاستدلالي فى تعليم المنطق، نزك ب لئج ح ئ ند، كلية التربية، جامعة أسيوط.

72- وليم عبيد، وعزو عفانة(2003): ط ك ف بند غو ط ح ض ه ث ث ط ح ت ت ن ز ى ّ الكويت: مكتبة الفلاح.

ثانيًا: المراجع غير العربية:

1. Adam, O (2013): What is the Role of Induction and Deduction Reasoning and Scientific Inquiry, ***Journal of Research in Logic Teaching***, Vol(4), No(1).

2. Ameren, V, F (2016): ***Arguments (Foundation-Practices)***, London: McGraw Press.

3. Andini, L (2018): Teaching and Assessing Deductive Reasoning Skills, ***Journal of Experimental Education***, Vol (74), No (12).

4. Antony, B (2018): ***Defining Rhetorical Argumentation Philosophy and rhetoric***, London: McGraw Press.

5. Antony, R (2018): ***Writing Paper in Philosophy***, McGill: McGill University Press.

6. Bortmore, D (2016): ***Writing Philosophy Essay***, Toronto University: Toronto University Press.

7. Bowling, D (2016): New Dialectical Arguments in Persuasion Dialogue, ***Informal Logic Journal,*** Vol 20, No 3.

8. Brozk, P (2019): ***Teaching Philosophical writing***, Oxford: Oxford University Press.

9. Clio, J (2015): ***Writing Philosophical Paper***, Simon Fraser University: Simon Fraser University Press.

10. Danial, G (2021): Relationship between Creativity and Inductive Reasoning, ***Journal of Experimental Psychology***, University of Maine, Orono, and USA Vol (14), No (10).

11. Dickson, R (2015***): Steps to better Philosophy Paper***, Cambridge, Cambridge University Press.

12. Douglas, P (2017): ***Argument and Philosophy (Complex Relation),*** Virginia Vallee.

13. Faryadi, O (2019): The Use of Writing Philosophy papers, ***Philosophical Education Journal***, Vol (3), No (1).

14. Filimon, B, C (2018): ***Philosophy, Writing Essay, and the Character of Thought***, Chicago: Chicago University Press.

15. France, H& etal (2016): Studying the Practical Rationality of Philosophy Teaching, Teaching Logic as a case, ***Cognition and Instruction***, Vol 29, No 2, Eric (ED 84457).

16. Frischherz, Sh (2014): Training in dialectical thinking to support critical teaching, Ph. D. Dissertation, Cambridge University.

17. Garssen, P& etal (2017): ***Philosophy and Arguments an Introduction***, London: Rutledge.

18. Gorham, A (2017): ***Tips on Writing Philosophy Paper***, American University: American University Press.

19. Hays, F (2017): ***Philosophical Writing: An Introduction,*** London: Blackwell Press.

20. Hicks, K (2019): Reasoning Thinking and Gender Differences, European, Journal of Psychological, Vol (14), No (4).

21. Holdinga, L& eatl (2021): Philosophical Writing Approach to teach Critical Thinking, ***Philosophical Education Journal***, Vol (8), No (3).

22. Houth, C (2013): ***Structuring of Philosophical Essay***, Wesleyan University: Wesleyan University Press.

23. Hurst, C (2018*): How to Write Philosophy Paper?* Bloomington: Indiana University Press.

24. Intiman, K (2019): Testing the Efficacy of a Communication Training Program to Increase Argumentativeness and Argumentative Behavior in Adolescents, ***Communication Education***, Vol (10), No (8).

25. Johansson, H (2016): Reasoning Thinking in Logic, ***International Journal of Social Studies Education***, Vol (14), No (6).

26. Johnson, J (2018*): Introduction to Philosophy*, available at: http: //www. Arn. Org/real science/kog1asample/kog-phil-chem-1a-sample. pdf.

27. Kegan, H (2016): ***Dialectical thinking for integral leaders in teaching logic, published in Distributed Leadership***, Palgrave Macmillan Publishers, London, UK.

28. Khhn, U (2013): ***Guide for Writing Philosophy***, South Estrin University: South Estrin University Press.

29. Kim, B& Flores, M (2017): The Effect of Teaching Deductive Reasoning Skills to High Schools, ***Social Education***, Vol(4), No(4).

30. Laske, O (2017): A New Approach to Dialog: Teaching the Dialectical Thought in Philosophy: Teaching Programs for, and Applications of, Dialogical Dialectic, ***Ph. D. Dissertation***, Antioch University.

31. Mark, M (2015): ***Teaching Dialectic Arguments in Logical Problems Courses***, Oxford, and Oxford University.

32. Mark, M (2015): ***Teaching Dialectic Arguments in Logical Problems Courses,*** Oxford, Oxford University.

33. Ming, C, L (2021)***: Guidelines on Writing Philosophy Papers***, Newjesry: The Ecco Press.

34. Morise, M (2015): Dialectic Arguments in Schools based Practice Language***,*** ***Eric database***, No5. ED 391782. 27.

35. Murphy, p (2016): Logic Arguments in Classrooms, ***Ph. D. Dissertation***, Stanford University.

36. Mustian, C (2014): ***eight Ways to Write Philosophy***, Chicago: Chicago University Press.

37. Norciso, S& Chin, H (2020): ***Essay Writing Philosophy Papers to students in Secondary Schools***, London: Bruce publishing Company.

38. Norooze & (2015): Ten Commandments of Philosophical Writing, ***Philosophers Journal***, Vol (13), No (3).

39. Norquist (2019): Teaching Argument Writing Components, ***Journal of Human Studies***, Vol (12), No (23).

40. Oladipo, O (2016): ***Philosophy as Rational Inquiry, paper presented at the University of Ibadan***, Faculty of Arts seminar series, Faculty of Arts University of Ibadan.

41. Peter, M (2015): ***The Growth of Reasoning from Childhood to Adolescence***: New York: Basic Books.

42. Pryor, R (2018): ***Philosophy Essay Writing,*** Sussex University: Sussex University Press.

43. Randi, D (2014): ***Rational Skills: in Roots of Rational Thinking***, London: Virginia Vallee.

44. Rippon, S (2008): ***A Brief Guide to Writing the Philosophy Paper***, Harvard College, Copyright Press.

45. Risser, E (2019): ***Standard Paragraph Structure for Philosophy Papers***, Trevor University: Trevor University Press.

46. Rogers, T (2017): How to Philosophy Paper? On line Guides, ***British Journal of Philosophy Sience***, Vol (12), No (3).

47. Sawicka, A&etal (2018): Developing Argumentation Skills in Mathematics through Computer-Supported Collaborative Learning: The Role of Transitivity, Instructional Science: ***An International Journal of the Learning Sciences***, v44 n5 p477-500 Oct 2018.

48. Sawicka, A (2018): ***The History of Rationalism: Logical Argument, Department of Philosophy***: Cambridge University.

49. Sondars, C (2018***): A sample Philosophy Paper***, Newjesry: The Ecco Press.

50. Verderber, R, F (2009): Using Rational Persuasive Arguments to Change Beliefs, **Journal of Philosophy**, Vol. 20, No. 9, September 5.

51. Walton. D (2020): Rational Dialogue (Arguments) Step to Rational Thinking, ***Journal of Philosophy***, Eric (ED 22284).

52. Woodhouse, D (2016): Student argumentative writing: knowledge and ability at three-grad level, ***Research in teaching philosophy***, vol (23), no (12).