تصور مقترح لدور الفلسفة في تنمية التفكير المُنتِج لدى الطلاب من وجهة نظر الخبراء "دراسة ميدانية"

إعداد

د/ أحمد صبري محمد يوسف

مدرس بقسم أصول التربية بكلية التربية
بتفهنا الأشراف

بالدقهلية _ جامعة الأزهر

تصور مقترح لدور الفلسفة في تنمية التفكير المُنتِج لدى الطلاب من وجهة نظر الخبراء "دراسة ميدانية"

أحمد صبري محمد يوسف.

مدرس بقسم أصول التربية بكلية التربية بتفهنا الأشراف بالدقهلية _ جامعة الأزهر.

البريد الإلكترونى: ahmed.hager827@azhar.edu.eg

المستخلص:

يُعد التَّفكير أرقى صور النشاط البشري، وهو مهْد الإبداع والابتكار، وأحد العوامل الرئيسية في حياة الأفراد، ويأخذ التَّفكير المُنتِج أهميَّة كبيرة من بين أنواع التَّفكير المختلفة؛ حيث يجمع بين مهارات التَّفكير الإبداعي والتَّفكير الناقد، ولا شكَّ أن إعداد الطلاب إعدادًا قائمًا على أسس فكرية سعيًا نحو تفكير منتج قائمًا على مهارات علميَّة وفلسفيَّة تمكنهم من الوصول إلى المعارف وتكوينها، والقدرة على توظيفها، وصولًا إلى حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجههم تتطلب تغيير رؤية وفلسفة الجامعة، والعمل على إكساب الطلاب مهارات التَّفكير المُنتِج بعيدًا على التبعية والتقليد؛ حيث إنَّ واقع التعليم الجامعي يؤكد ضعفه في تنمية مهارات التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب، وتحتل المقررات الفلسفيَّة أهميَّة ليست كغيرها من المواد في الاهتمام بفكر الطلاب وعقولهم، وأن حضور الفلسفة يعني حضور العقل وتحول العلاقات وتغيرها عبر حوار بين عقول تفكر وتبدع وتبتكر، فلا استمرار لمجتمع بلا ابداع وابتكار؛ ومن هنا استهدف البحث وضع تصوُّر مقترح لدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب من وجهة نظر الخبراء، مستعينًا في ذلك بالمنهج الوصفي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج: أكدت آراء الخبراء أن تدريس الفلسفة والاهتمام بمهاراتها يساعد على تنمية التَّفكير المُنتِج بمهارتيه الإبداعيَّة والناقدة، وما يحتوي كلاهما من مهارات فرعية تعمل على تنمية التَّفكير الفلسفي المُنتِج بدرجة موافقة كبيرة، كما أكدت النتائج أنه لا تُوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير نوع الخبير، وكذلك لمتغير خبراته التدريسية في تدريس الفلسفة، واقترحت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطبيق نتائجها وكيفية الاستفادة منها.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة – التَّفكير المُنتِج – مهارات التَّفكير المُنتِج.

An analytical study of selected Quranic proverbs as a source for enriching the creative imagination in A proposed paradigm of the role of philosophy in developing productive thinking among students from experts' point of view "A field study"

Ahmed Sabry Mohammed Yussuf
Lecturer of Foundations of Education, Faculty of Education, Tafahna Al Ashraf, Dakahlia - Al-Azhar University
E-mail: ahmed.hager827@azhar.edu.eg

Abstract:
The research aims to evaluate the level of creativity of a specific sample of Thinking represents the pinnacle of human effort, acting as a fundamental force driving creativity and innovation. Productive thinking, which combines critical and creative thinking, is particularly vital. Transforming university missions to equip students with productive thinking skills is essential, preparing them with the intellectual, scientific, and philosophical foundations necessary to creatively access and apply knowledge. However, higher education often falls short in enhancing these skills. Philosophy classes, critical for mental development, are often undervalued. Philosophical presence involves the interaction of creative minds, and without creativity and innovation, societal progress stalls. The descriptive method was adopted by administering a questionnaire aimed at exploring the role of philosophy in enhancing productive thinking from experts' viewpoints. Findings showed strong expert support for teaching philosophy to develop productive thinking, fostering both creative and critical thinking and their sub-skills. The study found no significant differences in responses based on gender or teaching experience in philosophy. Additionally, the study suggested a vision for implementing these findings and maximizing their benefits. This highlights the crucial role of philosophical education in developing students' productive thinking skills and aims at enhancing higher education's effectiveness in this area.

Keywords: Philosophy – Productive thinking - Productive thinking skills.

مقدمة:

يُعد إعداد الطلاب إعدادًا متكاملًا قائمًا على أسس فكريَّة ومهارات فلسفيَّة سعيًا نحو التطوير والابتكار والإبداع بعيدًا عن التقليد والتبعية مطلبٌ رئيسيٌّ تسعى المجتمعات إلى تحقيقه؛ وذلك ببناء جيل يمتلك أدوات التَّفكير والإبداع من التأمل والتحليل والتركيب، والتساؤل والجدل والتنبؤ والحوار، وغير ذلك من مهارات التَّفكير، ويُعد التَّفكير عاملًا من أهم العوامل الرئيسية في حياة الأفراد؛ حيث يساعد في توجيه الحياة وتقدمها، وصولًا إلى حلول للمشكلات التي تواجه المجتمع وتعرقل تقدمه، وهو أعلى مستويات النشاط العقلي المعرفي، وأصعب أشكال السلوك، ولتحقيقه يتطلب منظومة تعليميَّة تتسم بالاستمرارية في التطوير في المفهوم والمحتوى والأسلوب لمسايرة مستجدات العصر وتطوراته؛ لتخريج جيل قادر على التَّفكير المُنتِج في صورتيه الإبداعيَّة والناقدة، والتَّفكير المُنتِج هو النمط التفكيري الذي يجمع بين مهارات التَّفكير الناقد والتَّفكير الإبداعي، فهو أحد التطورات الحديثة لأنواع التَّفكير.

فمراعاة قضية التَّفكير من أهم التحديات التي تواجهها الهيئات التعليميَّة والإداريَّة؛ نظرًا لتباين التعريفات والاتجاهات في معالجة مفهوم التَّفكير؛ الأمر الذي جعل المعلمين في وضع لا يمكنهم من تحقيق شيء ملموس نحو أساليب فعَّالة في تعليم مهارات التَّفكير حصولًا على نواتج تعلم ترتبط بمستويات التَّفكير العليا، فالتفكير المُنتِج عملية تطبيقية يسهل تعلمها ويمكن تكرارها وتساعد المتعلمين على الفهم بطرق مختلفة أكثر وضوحًا وابتكارًا، كما تساعد على التخطيط بشكل فعَّال، وأن توظيف تفكير منتج في عملية تعليميَّة يؤدي إلى فهم أفضل وأقوى وأعمق للمحتوى المعرفي، ويتحول الخمول في النشاط العقلي لاكتساب المعرفة إلى نشاط عقلي قوي لفهم وتحليل المعرفة؛ ممَّا يساعد في استيعاب أفضل للمحتوى وربط عناصره ببعضها، والخروج بنتائج وأفكار جديدة تؤدي إلى حل كثير من المشكلات وتجنب الأخطاء.

والتَّفكير يُمكِّن الطالب من الوصول إلى المعرفة والقدرة على توظيفها بصور متعددة وحديثة، والوصول لحلول مبتكرة لمشكلاته الأكاديميَّة والحياتيَّة؛ وهو ما يوصف بنمط بالتفكير المُنتِج؛ كونه يربط بين ما يكتسبه من خبرات تعليميَّة وما يواجهه من مواقف وقضايا يمكنه إيجاد حلول لها عبر مسارات تفكير جديدة تتميز بالأصالة والجدة، وهو غاية هذا النمط من التَّفكير وفق ما يتضمنه من مهارات ذهنية وممارسات إجرائية متعددة، وتساعد هذه المهارات المتعلمين على الخروج من المألوف في آليات التَّفكير (سيد، ٢٠٢١، ٥٠٥)، ويتطلب تحسين وتنمية التَّفكير اتباع طرق عديدة وأساليب مختلفة تساعد الطلاب على النقد والإبداع والابتكار.

وتتعاظم جدوى التعليم الجامعي بتكوين مواقف تعليميَّة تشجع الطلاب في عمليات المناقشة والحوار والتأمل والنقد والتحليل، والتَّفكير في الأسئلة اليومية المحورية، وأن العملية التعليميَّة هدفها الرئيسي تكوين أفراد قادرين على الإنتاج والعطاء، وأن المحتوى التعليمي يؤثر تأثيرًا كبيرًا في أهداف التعليم ونواتجه، وأكد Kumara، (٢٠١٦)، أن التعليم يتأثر تأثرًا كبيرًا بالفلسفة؛ حيث تتعدد مجالات الفلسفة السياسيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة وترتبط ارتباطًا كبيرًا بالجوانب المختلفة للتعليم سواء من الجوانب النظريَّة أو العمليَّة؛ حيث تُعد هي أقدم التخصصات وأم العلوم وهي في الواقع أصل كل معرفة واستمد التعليم مادته من أسس فلسفية مختلفة، فالفلسفة تأخذ في مدارها جميع أبعاد الحياة الإنسانية، كما أنها تسهم في إشباع حاجات الفرد ليس فقط كونه كائنًا مفكرًا فقط، بل تسهم برفع الوعي بالمشكلات الاجتماعيَّة ومواجهة تلك القضايا والمشكلات التي قد تواجهه في حياته، كما أنها تدعم التَّفكير النقدي والإبداعي ممَّا قد

تساعد الطالب على التحليل والمقارنة والفحص، وتعلمه طرق التعايش مع الآخر، وتنمي الحوار لديه.

وقد ذكر الخيروني (٢٠٢٠) أنه نتج عن تعدد التيارات الفلسفيَّة والآراء ووجهات النظر غموض في الفهم عند البعض؛ فوُجِد من يشكك في عطاء الفلسفة كونها ليست قادرة على تعديل المسائل التربويَّة، وظهرت بعض التصورات نحو كون الفلسفة مجرد كلام نظري لا يُمكن أن يوضع في مجال التطبيق، بدعوى أنها حقل معرفي لا يصل في نتائجه إلى ما يُمكن أن تقدمه الحقول المعرفيَّة الأخرى، بينما أكد آخرون أن الفلسفة المجال الأكثر عطاءً في إصلاح الأنظمة التعليميَّة، ومواكبة التطورات والمستجدات في الساحات التربويَّة، مدللين على قولهم إنَّ تعدد الاتجاهات دليل على تميز النقاش الفلسفي في التربية؛ ونظرًا لما تمتلكه المواد الفلسفيَّة من دور مهم في حياة الطلاب؛ حيث تدريبهم على التَّفكير السليم، وأسلوب الحوار البناء، وتنمية القدرة على الإبداع، والاعتماد على النفس.

ولهذا أخذت الفلسفة مكانة مهمة نحو تحقيق التَّفكير المُنتِج للطلاب؛ حيث تشكل الفلسفة أساس نظرة الإنسان إلى العالم، وتعلل علاقته به وبالآخرين في المجتمع، والمجتمع، كما أنها تصوغ مبادئ عامة تُعد السبيل والطريق للإنسان في حياته ونشاطه لبلوغ أهدافه، وتجمع بين إمكانية تفسير الماضي، والتنبؤ بالمستقبل (عباس، ١٩٩٦، ٦)، فالشك في الفلسفة ليس شكًّا من أجل الشك، وإنما من أجل البحث عن براهين وحقائق، والحاجة إلى اكتشاف المعنى العميق للأمور، مستندًا إلى الأمل والإرادة والرغبة في بلوغ الحقيقة القادرة على توجيه الوجود وتقوده وتمنحه المعنى الأصيل له (عبد الدائم، ٢٠٠٠، ٦٢).

وتُعد عملية تنمية التَّفكير أهم أهداف الفلسفة بشكل عام والفلسفة من جانبها التطبيقي بصفة خاصة؛ حيث تعمل على تنمية قدرات الأفراد على التحليل والنقد، واتخاذ القرارات، كما تدريبهم على فحص الأفكار والمفاهيم والتصورات، كما تنمي لديهم أنماط التَّفكير الصحيح الذي يمتلك الدقة والموضوعية والاستقلالية (حافظ، سعيد وعبد الفتاح، ٢٠٢٢، ٤٧٦)؛ وممَّا يؤكد ذلك أن للفلسفة دورًا مهمًّا في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب كون الفلسفة ترتبط ارتباطًا كبيرًا بالعملية التعليميَّة وبمهارات تفكير الطلاب، وأن تحديد هذه المهارات والأساليب تُعد خطوة مهمة نحو التنمية والتقدم بالعقول وبالأخص معلم المستقبل والذي سيصبح فردًا نافعًا ومنتجًا، أو غير ذلك بعيدًا عن التبعية والتوكل؛ ممَّا يؤكد أهميَّة موضوع البحث الحالي.

مشكلة البحث:

ما زال المجتمع مستهلك للمعرفة، وما زال ينتظر ما يأتي من الخارج بغياب لفكرة الإنتاج وفكرة التطوير والإبداع واللتين بواسطتهما يعرف الإنسان قيمة وجوده، فالتطوير والإبداع لم ولن يأتيا من التقليد أو التبعية، بل لا بدَّ من التأمل والنقد والتحليل ووجود الرأي والرأي الآخر بطرق عقلية وعلمية للتوصل إلى دلائل وبراهين بعيدًا عن الأفكار التي تُعد ترفًا فكريًّا أو جزءًا من الثقافة العامة بغية وجود فكر منتج لعقل مفكر ومبدع قادر على مسايرة التطور المعرفي الهائل، والتعامل مع المشكلات الحياتية.

والمتأمل لواقع التعليم الجامعي وواقع الطلاب ومهاراتهم يجد ضعفًا في مهارات التَّفكير المُنتِج لديهم كما في دراسة (عبد الكريم، ٢٠١٥) كما أوصت بضرورة تنميتها، كما توصلت دراسة (حافظ، سعيد وعبد الفتاح (٢٠٢٢) على وجود ضعف في مهارات التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب، وأكدت دراسة إبراهيم والسيد (٢٠١٥) أن المواد الفلسفيَّة تنمي مهارات الطلاب المعرفيَّة والذهنيَّة من خلال المناقشة والحوار والعصف الذهني والنقد الذاتي، وأوصت بضرورة الاهتمام بالدراسات المرتبطة بتوصيف المقررات الدراسية، وكما أوصت دراسة علي (٢٠١٨) بضرورة إعداد برامج توعية للمدرسين لتنمية وعيهم بالتفكير المُنتِج وأهمية إكسابه للطلبة وتدريبهم على تنميته لديهم، وإجراء العديد من الدراسات للتعرف على مهارات التَّفكير المُنتِج؛ حيث إنَّ مهارات التَّفكير المُنتِج ليست خاصة بمادة معينة، بل يجب تطويرها في كافة العلوم.

كما أكد زيدان (٢٠١١)، أن مادة الفلسفة ليست كغيرها من المواد التي تناقش موضوعات بعيدة عن الإنسان وحياته، إلا أن الواقع يُوكد ضعف قيام الفلسفة بدورها في تنمية التَّفكير المُنتِج بالجامعات المصريَّة وبالأخص لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع كما أكدته دراسة (حافظ، سعيد وعبد الفتاح (٢٠٢٢)، وأصت بإجراء بحوث تستهدف محتوى مناهج الفلسفة بالمرحلة الجامعيَّة في ضوء مهارات التَّفكير المُنتِج، وكما توصلت دراسة صبحي، فتحي، أحمد، وعبد الفتاح (٢٠١٧) إلى أن الواقع يؤكد أهميَّة فعالية قيام الفلسفة ببعض أدوارها نحو قضايا التَّفكير، وأهمية تنميتها لدى طلاب الجامعات المصريَّة، وأوصت بوضع برنامج مقترح لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع، كما أكد عبد الحميد، (٢٠١٤) أن إشكالية تدريس الفلسفة بالجامعات أنها تركز على تاريخ الفلسفة؛ حيث يتمّ دراسة الحضارات دون الخوض في المنهجية العقليَّة التي اتبعتها الفلسفات؛ ممَّا يجعل عقل الطالب ممتلأ بأفكار نظريَّة بحتة دون محاولة فهمها أو نقدها، كما أوصت دراسة بوجار (٢٠١٤) على إجراء دراسة عن مهارات التَّفكير المُنتِج وأدوارها من خلال مادة الفلسفة في المرحلة الجامعيَّة، فالفلسفة هي السبيل للوصول لغاية الفكر والعقل، فالإنسان وصل لما عليه الآن من تقدم بالنقد والإبداع، وأن حضور الفلسفة يعني حضور العقل وتحول العلاقات وتغيرها عبر حوار بين عقول تفكر وتبدع، فلا استمرار لمجتمع إلا بالإبداع المستمر؛ ممَّا يؤكد الحاجة إلى إعادة تشكيل الفكر وتنظيمه وتدريبه، وإلى إعادة ترتيب العلاقات وإعادة الإنتاج.

فعلى الرغم من أن الذكاء الاصطناعي يسعى إلى محاكاة الذكاء البشري فإنه مهما كان بإمكان الآلة أن تمتلك ذاكرة يفوق ذاكرة البشر؛ حيث يفترض أن الذكاء الاصطناعي يتجه إلى تجاوز تفوق وعي البشر وتعاليه، وبالطبع ستكون الروبوتات مستقبلًا أكثر من الإنسان، ولكن هل هذا يدل أنها أصبحت واعية؟ ويقصد بالوعي هنا ليس فقط تجميع لبيانات هائلة، ولكن ما ذكره الفيلسوف مارتن هيدغر في كتابه الشهير: "ما الذي ندعوه تفكيرًا؟"، قدرته على الشك والتساؤل والتأويل والتفلسف والإبداع، فقد تكون الآلات ذكية، ولكنها لن تكون قادرة على التَّفكير الفلسفي (الفاهم، ٢٠٢٢)، ويؤكد ذلك الحاجة إلى تفكير منتج مستقل وحر يسمح للفرد باستخدام قدراته وملكاته، وينمي ثقافته ويستنبط الحلول المناسبة، وهو ما لا يُمكن إدراكه إلا من خلال انتشار وتعلم الفلسفة بشكل أشمل وأوسع دون حصرها ضمن مراكز الأبحاث والجامعات، وأن جدوى التعليم الجامعي تتعاظم بتهيئة مواقف تعليميَّة تشجع الطلاب على المناقشة والحوار والنقد والتأمل والتحليل، وأن اكتساب تلك المهارات تتم من خلال الفلسفة والتَّفكير الفلسفي، وكما أكدت دراسة إبراهيم، والسيد (٢٠١٥م) أنه من الصعب قيام أعضاء هيئة التدريس بتدريس

المقررات الفلسفيَّة دون توعيتهم بالدور المنوط بها وطبيعة هذه المقررات وأدوارها؛ ومن هذا المنطلق تحددت مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيسِ الآتي:

ما التصوُّر المقترح لدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى طلاب الجامعة من وجهة نظر الخبراء؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

- ما مفهوم الفلسفة وما أهميتها؟
- ما فلسفة التَّفكير المُنتِج وأنواعه وأهم مهاراته؟
- ما دور دراسة الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب؟
- ما مدى اختلاف وجهات عينة الدراسة في دور دراسة الفلسفة في تنمية التفكير المنتج طبقًا لمتغيري: نوع الخبير (ذكر- أنثى) والخبرة في تدريس الفلسفة (أقل من ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات)؟
- ما التصوُّر المقترح لدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- التعرُّف على ماهية الفلسفة وأهميتها.
- التعرُّف على فلسفة التَّفكير المُنتِج وأنواعه وأهم مهاراته.
- التعرُّف على دور دراسة الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب.
- التعرُّف على وجهات نظر عينة الدراسة في دور دراسة الفلسفة في تنمية التفكير المنتج لدى الطلاب طبقًا لمتغير النوع (ذكر- أنثى) والخبرة في تدريس الفلسفة (أقل من ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات).
- التوصل إلى تصوُّر مقترح لدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب من وجهة نظر الخبراء.

أهميَّة البحث:

إنَّ النزعة الفلسفيَّة نحو التفلسُف ظاهرة طبيعية للإنسان، كما أن البحث في المسائل الفلسفيَّة ليس أمرًا مفروضًا من الخارج وإنما هو نابع من الإنسان ومرتبطة به من حيث هو إنسان، ولما كان التفلسُف ليس شيئًا غير استخدام العقل، فالفلسفة تُعد نشاطًا ينتمي إلى أقوى ما يتصف به الإنسان وهو التَّفكير؛ وهذا ممَّا يؤكد أهميَّة البحث عن الفلسفة وعلاقتها بالتفكير، كما تظهر أهميَّة البحث خلال سرد أهميته النظريَّة والتطبيقيَّة، وذلك كما يلي:

<u>الأهمية النظريَّة للبحث، وتتمثل في:</u>

- إثراء الأدب التربوي فيما يتعلق بأهمية المقررات الفلسفيَّة ودورها في تنمية التَّفكير المُنتِج، وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي.

- توجيه المجتمع نحو التَّفكير المُنتِج الذي يعمل على تقدم المجتمع فكريًّا وعمليًّا والذي يحتاج إلى مهارات فلسفية لتحقيقه لدى الطلاب.
- أهميَّة إسهام الفلسفة في الاشتباك مع قضايا المجتمع ومشكلاته الواقعية والمستقبلية، والارتباط بالفكر الفلسفي المعاصر.
- ضرورة تعلم التَّفكير في المناهج التعليميَّة، فالتفكير ليس خيارًا تربويًّا فحسب، وإنما هو ضرورة تربويَّة لا غنى عنها؛ فهو يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتمّ تدريسه، كما أن التعلم في الأصل هو عملة تفكير.
- أهميَّة تعزيز قدرات الأفراد على حل مشكلاتهم، ومساعداتهم على تحليل المفاهيم والموافق، بما ينظم الأفكار والقضايا، والقدرة على استخراج ما هو ضروري من المعلومات الهائلة بالمجتمع.

<u>الأهمية التطبيقيَّة، وتتمثل في:</u>

- لفت انتباه القائمين بوضع المقررات والمناهج إلى ضرورة مراعاة خصائص الطلاب واحتياجاتهم فيما يقدم لهم من مناهج، وما يعرض عليهم من أساليب وطرق لتلك المناهج.
- تفيد القائمين على العملية التربويَّة في تجديد محتوى وطرق وأهداف تدريس الفلسفة بما يتوافق مع نتائج الدراسة.
- تفيد أعضاء هيئة التدريس في تحديد المهارات التي تنمي علمية التفكير لدى الطلاب.
- يفيد التصوُّر المقترح في تعديل واقع السياسات التعليميَّة في معظم الجامعات المصريَّة والعربيَّة والتي وضعت بعيدًا عن رؤية واقعية وحقيقية لحاجة المجتمع واستنسخت المناهج الأجنبية.
- تفيد الدراسة في محاولة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية تطوير المناهج ونمو المؤسسة التعليميَّة.
- يفيد التصور المقترح في معرفة المجالات التي ينبغي التعمق بها لتنمية التفكير لدى شاغليها والفئات المستهدفة لذلك.
- مساعدة الطلاب واشراكهم في مواقف تساعدهم على التكيف مع التغيرات وإنتاج الحلول غير المألوفة من خلال تنمية التفكير المنتج.
- توجيه وزارة التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس نحو المقررات الأكثر أهمية في العملية التعليمية.
- تعمل على تطوير أداء الممارسات الجامعيَّة داخل الجامعات وفقًا لمعايير تنموية عالمية.

منهج البحث وأداته:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي؛ للإجابة عن تساؤلاته، ولوصف وتحليل الظاهرة موضوع البحث والذي يُمكن من خلاله الربط بين الإطار النظري بما يحتويه من إطار فلسفي معرفي والميداني وما يتضمنه من أساليب إحصائيَّة تستخدم في تأكيد النتائج وتفسيرها، واستخدم البحث الاستبانة كأداة لجمع بيانات التصوُّر المقترح، وطبقت على عينة من خبراء كليات التربية قسم الفلسفة وأصول التربية، وكليات الآداب قسم الفلسفة، قوامها (٨٢)؛ للكشف عن الدور المأمول الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى طلابها ووضع تصوُّر مقترح.

حدود البحث:

- **حدود موضوعيَّة**: اقتصر البحث الحالي على الدور المأمول لدراسة لفلسفة وما تمتلكه من مهارات تساعد على تنمية التَّفكير المُنتِج؛ حيث يُعد هو الدور الأكثر ارتباطًا بالمشكلات الحياتية للطلاب ولأفراد المجتمع، كما اقتصرت على أحد أنماط التَّفكير وهو التَّفكير المُنتِج كونه يجمع بين التَّفكير الناقد والتَّفكير الإبداعي.
- **حدود بشريَّة**: اقتصر البحث على الخبراء من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية قسم الفلسفة وأصول التربية، وكليات الآداب قسم الفلسفة؛ كونهم الأكثر صلة بدراسة الفلسفة بالجامعات المصريَّة؛ ممَّا يجعلهم أقدر على الحكم على درجة أهميَّة هذه الأدوار ومدى تحقيق تلك المهارات بمحاور الدراسة.
- **حدود مكانيَّة**: اقتصر البحث على عينة من كليات التربية بجامعة الأزهر بالقاهرة وتفهنا الأشراف، وكليات الآداب والتربية بأسيوط، وطنطا، والزقازيق.
- **حدود زمانية**: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

مصطلحات البحث:

الفلسفة: عرفت بأنَّها الفن الذي يعلمنا كيف نعيش (Achenbach, G. B, 2004, 155)، كما عرفها Kumara, (2016) بأنَّها: البحث عن فهم القيم والواقع من خلال أدوات ووسائل التأمل بدلًا من المراقبة.

والفلسفة من المنظور التطبيقي: هي تفكير الفرد بذاته في كل ما يهم الفرد والمجتمع؛ بهدف الوقوف على الافتراضات التي تقف وراء سلوكهم (محمد والهروي، ٢٠٢٢م، ٢٧٣).

كما عرفت بأنَّها: فرع من فروع الفلسفة التي تهتم بربط الحقائق والمفاهيم والمعلومات الفلسفيَّة بالواقع المعاش، وتستفيد من مناهج التَّفكير الفلسفي وفروع الفلسفة الأخرى في معالجة قضايا الواقع؛ للكشف عن أبعادها مع تقديم الحلول المناسبة له (حافظ، سعيد وعبد الفتاح، ٢٠٢٢م، ٤٨٠).

كما عرفت الدراسة الحالية الفلسفة إجرائيًا بأنَّها: أسلوب علمي فلسفي يمتلك جُملة من المهارات التي تربط بين الدراسة النظريَّة الفلسفيَّة والحياة العملية، وبين المفاهيم والحقائق الفلسفيَّة بالواقع المعاش، والاستفادة من التَّفكير الفلسفي في حل المشكلات وقضايا المجتمع بما يحقق التفلسُف للطلاب.

التَّفكير المُنتِج: هو نمط من أنماط التَّفكير الذي يجمع بين مهارات التَّفكير الناقد والتَّفكير الإبداعي (كميل، ملحم، ٢٠١٩م، ٧٦٦). وعرف بأنه: منظومة من العمليات العقليَّة التي تعكس قدرة الأفراد على ممارسة التَّفكير بطريقة مبدعة وناقدة، وتتضمن إنتاج وتوليد المعارف واكتشاف العلاقات بين مكوناتها (فرج الله، وأبو سكران، ٢٠١٨م، ٤).

وتعرف الدراسة الحالية التَّفكير المُنتِج إجرائيًا بأنه: تحويل الأفكار والمعلومات إلى منتجات من خلال تفكير ناقد وإبداعي يوظف المهارات لتحقيق نتائج إيجابية عملية وواقعية تساعد في حل المشكلات وتحويلها لفرص مجتمعية حقيقية.

الدراسات السابقة:

سوف تعرض الدراسات السابقة مرتبة ترتيبًا تاريخيًّا من الأحدث للأقدم كما يلي:

- دراسة حافظ، سعيد وعبد الفتاح (٢٠٢٢م)، والتي هدفت تحديد مهارات التَّفكير المُنتِج في الفلسفة التطبيقية اللازمة للطلاب في ضوء آراء الخبراء، واستخدمت المنهج الوصفي في إعداد الاستبانة، وتمَّ عرضها إلكترونيًّا على عينة من الخبراء المناهج وطرق التدريس والاجتماع بكليات التربية. وتوصَّلت الدراسة إلى أهميَّة تضمين مهارات التَّفكير المُنتِج في مناهج الفلسفة للمرحلة الجامعيَّة.
- دراسة الزهراني (٢٠٢١م)، والتي هدفت تحليل مجموعة من الدراسات والتقارير التي بينت آثار تعليم التَّفكير الفلسفي على سمات وقدرات الطلاب غير المعرفيَّة، وتحديد أنماط السمات والقدرات غير المعرفيَّة التي تطورت نتيجة تعليم الطلبة التَّفكير الفلسفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وبطاقة ملاحظة كأداة بحثية لجمع وتحليل البيانات. وتوصَّلت إلى وجود قدرات وسمات غير معرفية تتأثر إيجابيًا بفعل التَّفكير الفلسفي منها مهارات شخصيَّة، واجتماعيَّة، ومهارات تفكير، وسلوك.
- دراسة الخيروني (٢٠٢٠م)، والتي هدفت البحث عن كيف تساهم الفلسفة في تكوين المدرسين، وأهم الآليات التي تقدمها الفلسفة، واستخدمت الدراسة الأسلوب التحليلي في عرض الدراسة. وتوصَّلت إلى أن الفلسفة لها دور مهم في تكوين المدرسين؛ حيث يمكنها تجسير العلاقة بين ما هو نظري وما هو تطبيقي في قضية التربية، وذلك بجملة من الآليات الفلسفيَّة التي تمكن المدرسين من تفسير ونسج المعارف وتجاوز العقبات والعوائق التي تعيق منتوجه التربوي.
- دراسة فرج الله وأبو سكران (٢٠١٨م)، هدفت تقويم كتب الرياضيات الفلسطينية للصفوف (٦-٨) الأساسيَّة في ضوء مهارات التَّفكير المُنتِج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من كتب الرياضيات، وقام الباحثان بإعداد قائمة مهارات التَّفكير المُنتِج الواجب توافرها، وأداة الدراسة المتمثلة في بطاقة لتحليل محتوى لكتب الرياضيات الفلسطينية. وكانت من أهم نتائجها أن مهارات التَّفكير المُنتِج كانت متضمنة بنسب متفاوتة.
- دراسة(2021) Azizovna، والتي هدفت تحليل موقع الفلسفة في الفضاء التعليمي الحديث، ودواعي الحاجة إلى الفلسفة في الكليات غير الفلسفيَّة، وإظهار دور التدريب الفلسفي في تكوين الصفات الشخصيَّة والكفاءة الثقافيَّة العامة للخريجين، ودور الفلسفة في حياة المجتمع، واستخدمت الدراسة المنهجية التحليلية لجميع واستخراج البيانات واستكشافها، وأكدت الدراسة أهميَّة دور الفلسفة في تنمية التَّفكير النقدي، ودورها في النمو الشخصي للطلاب والكشف عن قدراته، وتكوين رؤية شاملة للعالم عن طريق الفلسفة.
- دراسة (2015) Ndubisi، والتي هدفت البحث عن دور الفلسفة في المجتمع النيجيري المعاصر، واستخدمت الدراسة أسلوب التحليل للظاهرة. وتوصَّلت إلى أن الفلسفة تلعب دورًا حيويًّا في المجتمع النيجيري المعاصر، وأن الفلسفة ضرورية للتنمية البشريَّة، وأنها تدرب العقل البشري على التَّفكير بشكل صحيح وتلقائي، وأوصت بعمل تدريب فلسفي للجميع وخاصة في جميع مستويات النظام التعليمي.
- دراسة (2015) Gaedi، والتي هدفت التعرُّف على مدى ارتباط الفلسفة بالتعليم الأكاديمي، وما المهارات التي تعتبرها؟ وكيف يتمّ التناغم بينها وبين البرامج التعليميَّة الحالية؟ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب المقارنة. وتوصَّلت إلى أن الفلسفة تدرب الطلاب على التَّفكير،

وأنها تغير الوضع النقدي للطلاب، وتدربهم على مهارات التَّفكير وتشكيل المفهوم، وتشجع الطلاب على التَّفكير بعمق على أفكارهم ومهاراتهم.

- دراسة Aslanimehr (2015)، والتي هدفت توسيع مهارات التَّفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب من خلال الحوار الفلسفي، وسرد التطور التاريخي لهذا الإطار الحواري والتركيز على بعض التحديات والحلول فيما يتعلق بممارسة الفلسفة، واستخدمت الدراسة المنهج النقدي الفلسفي. وتوصَّلت الدراسة إلى أن الفلسفة نشاط توضيحي يعزز القدرة على التَّفكير وطرح الأفكار والتعرُّف على العلاقات وتطوير مفاهيم جديدة.

في ضوء العرض السَّابق للدراسات السابقة يُمكن استخلاص أن معظم الدراسات تتفق على أهميَّة دراسة الفلسفة للطلاب كما في دراسة (حافظ، سعيد وعبد الفتاح، ٢٠٢٢م)، ودراسة (الخيروني، ٢٠٢٠م) ودراسة (Azizovna, 2021)، وكما ذكر بعضهم بعض المهارات الفلسفيَّة التي يجب تنميتها للطلاب كما في دراسة (Aslanimehr, 2015) ودراسة (الزهراني، ٢٠٢١م)، وأكدت بعض الدراسات ارتباط الفلسفة بالتعليم كما في دراسة (Gaedi, 2015)، وهو ما يتفق مع هذه الدراسة، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف؛ حيث تهدف هذه الدراسة التعرُّف على دور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج، كما اختلفت في المجتمع والعينة؛ حيث تطبق على الخبراء من أعضاء هيئة التدريس ببعض التخصصات في الكليات ذات الارتباط بالإطار الفلسفي، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وفي بناء أداة الدراسة، ومقارنة النتائج الحالية بالنتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة، كما ساعدت الدراسات السابقة في بناء التصور المقترح للدراسات.

ثانيًا: الإطار النظري للبحث

المحور الأوَّل: ماهية الفلسفة وأهميتها، ومسارات تدريسها

ماهية الفلسفة:

تُعد الفلسفة أداة للوصول إلى حقيقة الأمور، ومنهج عقلي للحياة، وتؤكد كون الإنسان يمكنه بواسطة العقل أن يفهم العالم؛ وبالتالي تمكنه من تحديد مصيره بنفسه، فهي مبدأ لتوجيه الإنسان نحو سلوكه اتجاه العالم المحيط، كما أنها تستدعي كل مهتم بالفلسفة أن يمارس التَّفكير والابتكار ويفسح المجال أمام المشاركين للتعبير عن أفكارهم بحرية والتشجيع على إبداء الرأي وممارسة النقد، كما أنها تعمل على استعمال عقله بجميع ممتلكاته الذهنية ومواهبه لإنتاج حجج وبراهين.

فالفلسفة بمعناها الواسع ترتبط بالحياة ومتصلة بها ومتفاعلة معها، لا تنقطع عن التأثير فيها والتأثر بها، فهي نظرة كلية شاملة، واتجاه فكري عام نحو الحياة، وهذا الاتجاه الفكري يؤثر في الحياة الاجتماعيَّة، كما أنه من الناحية الفرديَّة تعرف الفلسفة بأنَّها: تلك المبادئ التي يستطيع الإنسان توجيه مجرى حياته عن طريقها، والتي يطلق عليها "فلسفة الحياة" (أبو زيد وطلبة، ٢٠١٠م، ٧٠).

وقد أكد لنا راسموسن أن هناك نوعين من الفلسفة: الأولى هي الفلسفة الخاصَّة أو الفلسفة عمومًا، والثانية هي الفلسفة التطبيقية التي ظهرت حديثاً، فطبقًا للأولى هي طبيعة واقع

وحقيقته ومعرفة وأخلاق فهي نظريَّة إلى حد كبير، أما الأخرى هي جانب فلسفي تطبيقي يقوم باستخدام الطرح والمنهج الفلسفي لمعالجة قضايا وموضوعات ليست فلسفية بالأساس، بل هي موضوعات عملية وواقعية تمس واقع الحياة اليومية للإنسان، فالفلسفة العامة والخاصة هي مطبعة على نفسها على غير ما تكون عليه الفلسفة من الجانب التطبيقي المطبعة على المشكلات غير الفلسفيَّة على نطاق أوسع، ويُعد النوع الثاني أقوى في استعماله للقاعدة النظريَّة التي تقدمها الفلسفة عمومًا ليتناول مشكلات حياتية حيوية (فخري، ١٩٥٨، ٧٥).

فما يلاحظ أن الفلسفة ترتبط في كل عصر بنوع الاطار الحضاري الذي يظهر فيه الفلاسفة، وأن تربية الفرد فلسفيًّا إذا ولدت التناقضات نتيجة انتمائها لفيلسوف في عصر ما تُعد تربية يجانبها الصواب؛ حيث تولد في عقله تناقضات عن الأمور المرتبطة بالثقافة ووظيفة الفرد بذاته في المجتمع دون تزويده بتوجيهات وتدريبات لازمة في عملية السلوك في المجتمع، وتتركهم دون طريق واضح يسلكونه، وتحاول الفلسفة تكوين هذا الطريق ليس بترديده لكلام أفلاطون أو غيره من الفلاسفة، بل تربية الفرد على الاهتمام بالعمليات العقليَّة والمهارات المرتبطة بالمحتوى الفلسفي، فالإنسان يحتاج أيضًا إلى مهارات وقدرات أخرى قد لا توجد في مجال بحث الفيلسوف؛ ومن ثمَّ فلم يكن من المهم في تعليم الفلسفة أن نرفع ونزيد من كمّ معين من المعارف الفلسفيَّة بل نعلمه كيف يكون إنسانًا في مجتمعه؟ وكيف يمكنه أن يعيش ويتعايش؟ فتصبح الفلسفة بالنسبة له نشاطًا وفعلًا بعيدًا أن تكون مجرد جسم من المعلومات، فهي في جوهرها فعل وعمل وليست معرفة بحته، فما نعلمه عن الفلسفة ذو أهميَّة أقل بكثير عن فعل التفلسُف؛ ولهذا ارتبط مفهوم الفلسفة التطبيقي بالفعل أو الفلسفة في حالة العمل (محمود، ١٩٩٣م، ٢٥٧).

وعلى الرغم من ذلك يُعد الخط الفاصل بين الفلسفة من جانبها النظري والفلسفة من جانبها التطبيقي غير محدد، فالمشكلات التطبيقية تثير مشكلات نظريَّة، كما أن المبادئ النظريَّة تستخدم لحل كثير من المشكلات التطبيقية، غير أن التقدم في مجال الفلسفة النظريَّة لم يقابله تقدم في التطبيقية؛ ومن ثمَّ فالحاجة ملحة لتطبيق الفلسفة؛ لذا ينبغي أن يتمَّ التوسع في مفهوم الفلسفة من الجانب التطبيقي الواقعي بما يتماثل مع مجال الفلسفة من الجانب النظري، فما تناقشه الفلسفة من قضايا لم تكن غريبة عن الحياة والعالم الذي يسكن فيه الإنسان، فقضايا الفلسفة مرتبطة بخبرات إنسانية محددة، كما أن كل نظريَّة قدمها عالم أو فيلسوف هي إجابة عن سؤال أو مشكلة سببت مشكلة وحيرة وقلقًا له؛ ممَّا دعا ذلك إلى أن يبحث بذاته عن هذا القلق.

الفلسفة أم التفلسُف

تفتح الفلسفة الأعين على معنى الوجود وعلى العالم، وتضع الأيدي على ما تظهر من مشكلات بحثًا عن الحلول، فمن طبيعة البشر أن تفهم ولكي تفهم لا بدَّ أن تبحث، ولكي تبحث لا بدَّ وأن تكون حرة الفكر والتعبير؛ ومن هنا خرجت الفلسفة فلم تكن ولن تكون تلك الحروف المكتوبة في الكتب وفقط والتي فقدت مع الزمن سحرها، كما لا يُمكن أن نعطي الفرد إجابات جاهزة من خلالها يُمكن فهم وتحديد رؤيته للعالم، بل ينبغي أن يتعايش الواقع وتجاربه التي تساعده على أن يؤسس وجهة نظره ورويته وحياته التي تميزه لا أن تميز غيره.

وعندما يطرح سؤال "ما الفلسفة؟" نجد الفيلسوف ينطلق من هذا السؤال إلى التفلسُف والذي يعني إنتاج الفلسفة باستخدام ملكات العقل، وقواعد التَّفكير، فالفلسفة ليست معارف محددة، بل نقدية؛ حيث لم نتلق فيها شيئًا محددًا ولا محتوى معينًا، بل ملكة أساسية بدونها لا

يوجد معرفة أو محتوى، بل قد اعتبرها البعض علم المشكلات، فهي ممارسة ذاتية مرجعيتها الإنسان (مالك، ٢٠١٦م، ٤٩). فالتفلسف هو فعل حقيقي منظم يسعى الفرد من خلاله فهم ذاته وعالمه، فهو نشاط عقلي واعٍ يكشف طبيعة الفكر، ويميل المجتمع إلى التفلسُف حتى الطفل يمتلك ذلك الميل، فما يلاحظ في المجتمع قمع السؤال الفلسفي الذي يفتح آفاق التَّفكير الفلسفي والذي يقوم بفعل التفلسُف إلى الحقيقة وحل المشكلات؛ لذلك حثّ أرسطو على التفلسُف، كما دعا كانط إلى تعلم ممارسة التفلسُف والتجرؤ على استعمال العقل، فالرسول عليه الصلاة والسلام اتخذ غار حراء سبيلًا للتدبر والتَّفكير في كينونة الأشياء.

ويؤكد ذلك ما ذكره بن عدي (٢٠١٥) أن تدريس الفلسفة يهدف ضمان تكوين التلاميذ تكوينًا متوازنًا تتكافأ فيه المعارف والمواقف والمهارات، بما يضمن للمتعلم اكتساب منهج في التَّفكير والتطبيق، ولن يكون هدف تدريس الفلسفة هو تعليم الفلسفة، بل تعليم كيفية التَّفكير الفلسفي، وهو ما يعرف بالأهداف النواتية.

أهميَّة الفلسفة وأهداف تدريسها:

تمتلك الفلسفة أهميَّة كبيرة بين العلوم، وتحتل مكانة عالية من الجانب التطبيقي؛ حيث إنها لا تقدم حلولًا جاهزة للتحديات والمشكلات التي يواجهها المجتمع، بل تساعدهم على حسن وصياغة المشكلات بتعبيرات صادقة عن أوضاعهم، كما أنها تعمل على استشراف المستقبل والتخطيط المستقبلي والتنبؤ الموضوعي، وتثري شغل العقل وتعميق النظرة الإبداعية وإدراج الممارسات ضمن حركة الفكر (محمد والهروي، ٢٠٢٢، ٢٧٤). فالفلسفة أسلوب منهجي في التَّفكير في كل ما هو موجود، للسعي إلى معرفة الأشياء من حيث هي كل معتمدًا على تحليل وترتيب ونقد وتأمل وصولًا إلى فكر جديد نحو الشيء ومعرفة جديدة تؤدي إلى إبداع وإنتاج، ولهذا فهي طبيعة ضرورية للإنسان، كما أنها ليست فرعًا من فروع المعرفة، بل هي تلك الفروع في أبعادها النظريَّة، كما أنها تربط بين الفكر النظري والحياة.

وأصبحت الذات البشريَّة هي غاية الفلسفة منذ عهد سقراط، فقد ذهب سقراط إلى أن مهمة الفلسفة ليست النظر في الطبيعة والعالم، بل معرفة الذات، والتي تعني استجلاب الحقيقة الشاملة القائمة على العقل والتَّفكير، ولم تقطع الفلسفة صلتها بالحياة بل الربط بين المعرفة العقليَّة ومشكلات السلوك الإنساني، بل والربط بين المعرفة والتَّفكير؛ إذن الفلسفة ليس لها غاية إلا أن يحكم العقل الواقع بالفكر والتأمل واستجلاء الحقيقة المطلقة (عباس، ١٩٩٦م، ٨٣)، فالفلسفة تتجه نحو العلم وتأخذ منها الدعم لاستنتاجاتها، وتقدم لما تمَّ إنجازه من آفاق بعيدة.

وأشار مالك (٢٠١٦م) إلى أن الفلسفة بالنسبة للناس هي علم الغايات الأخيرة للعقل البشري، وأنها تفقد قيمتها ومعناها بفقدها الشرط الإنساني، فالفلسفة يُمكن أن تبلغ كل إنسان حتى الطفل، وتجعل الفرد يستخدم عقله في عدم قبوله ما يعطى له دون فحصه ونقده بشكل دقيق، وتساعد على تكامل إعداد الفرد في نواحي النمو الجسميَّة والاجتماعيَّة، والعقليَّة، والروحيَّة، والوجدانيَّة، وتُعد الفرد عقائديًّا وقوميًّا ليزداد انتماؤه للمجتمع العربي، وإعداده لمواجهة التطورات والتغيرات الدائمة التي تطرأ على جوانب المجتمع، وإتاحة الفرصة لكل فرد فهم

دوره في المجتمع، للتعرف على حقوقه وواجباته، وتبصيره بفلسفة المجتمع، ومساواة الجميع في الحقوق والواجبات.

وأكد Ndubisi, (2015) أن الفلسفة تلعب دورًا حيويًّا في المجتمع؛ حيث ترشد الإنسان إلى أفضل نهج يُمكن اتباعه لتجنب التقليد والنقل في مواجهة المشكلات، فهي تقدم إجابات لجميع المشكلات الإنسانية وتحاول تقديم معالجة للمشكلات بشكل عقلاني، كما أنها تجعل الإنسان لا يقبل أي شيء دون مبرر عقلاني، كما أن الفلسفة تُعد أساسًا قويًّا للفكر المُنتِج، وتساعد على تنمية العقل النقدي المبدع؛ ممَّا يساعد على التنمية البشريَّة السليمة. فقد ذكر حسن (٢٠٠٦م) أن غاية تدريس الفلسفة هي ضمان تكوين التلميذ تكوينًا متوازنًا ومتماسكًا تتكافأ فيه المعارف والمواقف بما يحقق للمتعلم اكتساب منهج في التَّفكير والعمل، وبما يُمكن المتعلم من التحلي بروح الاستماع للآخر، وعدم التشبث بالرأي، كما تمكنه من استخدام قدراته وترقيتها من خلال فكره المبدع الذي يندمج مع الموضوعات الفلسفيَّة المقترحة، وتزويد التلاميذ بوسيلة تربويَّة تساعدهم على دراسة الفلسفة خلال تعلمهم، وفهم معانيها بعيدًا عن الغموض والالتباس.

وتمتلك الفلسفة أهدافًا معرفية واضحة؛ حيث إنها تجبر العقل على العمل، وتساعد الفرد على اتخاذ القرار، ومساعدته على تعلم كيفية التَّفكير نيابة عنه.

ولتدريس الفلسفة وضعت جملة من الأهداف ومن أهمها: محمود (١٩٩٠م)

- اكتشاف البدائل: تدريب الطالب على أن يفكر في الاختيارات والبدائل، ويتعلم أن طريقته للتفكير ليست هي الوحيدة، وإعطاء الفرصة له للتدريب على فحص المواقف التي لها حلول أخرى.
- التدريس والتمرس على النزاهة وعدم التحيز: محاولة تشجيع الطالب على تنظيم الموقف بطريقة معينة يمكنه من خلالها التحدث بطريقة موضوعية غير متحيزة.
- الاهتمام بالتناسق والاتساق بين الأجزاء: وذلك بتشجيع الطالب على استخدام بعض الكلمات بمهارة ودقة منذ نشأته، فلا يستخدم الطالب للكلمة الواحدة معنيَيْن في موقف واحد.
- الكشف عن الأسانيد العقليَّة التي تقوم عليها المعتقدات.
- الوعي بالنظرة الشاملة أو التناول الكلي: فالطالب يحتاج أن يكون قادرًا على النظر في الجزئيات، وقادرًا على اكتشاف وفهم الارتباطات والعلاقات التي تكون بين عنصر وآخر.
- الوعي ببيئة الموقف ومتطلباته.
- اكتشاف العلاقات بين الجزء والكل: حيث إنَّ فهم الطالب للعلاقة بين الجزء والكل تسهم بشكل واضح في تنمية التَّفكير المنطقي والإبداعي والابتكاري، وإلى تنمية الفهم الأخلاقي.

كما أكد Oral (2013) أن تعليم الفلسفة يهدف إلى:

- مساعدة الطلاب على تحسين قدراتهم على أن يكونوا أكثر وعيًا وقادرين على توليد حجج لجميع الجوانب الاجتماعيَّة.
- توجيه الطلاب إلى الاستفسار وطرح الأسئلة، وتعميق آرائهم حول مفاهيم العدالة والمساواة.
- إعداد الطلاب للتعامل مع الحياة التي سيتعايشون بها بعد انتهائهم من الإعداد التعليمي، والارتقاء بالخبرة الحياتية للطلاب.

ممَّا سبق يتضح أن الفلسفة إحدى موجهات الإنسان في عالم الطبيعة والمجتمع، كما تساعده على اتخاذ القرار، كما أنها تلعب دورًا مهمًّا في حلِّ المشكلات العالمية، وتؤثر بشكل غير مباشر على تطوير الحلول العلميَّة، بل وتعطي الفرصة للفرد لتنمية ثقافة التَّفكير النظري، وزيادة الثقافة العامة وتكوين الثقافة الفلسفيَّة للشخصية، وتوسع الوعي للتواصل الفكري.

مسارات دراسة الفلسفة

يحتل تدريس المواد الفلسفيَّة مكانة مهمة بين العلوم الإنسانية، وتلعب دورًا رئيسيًّا في الحياة المعاصرة؛ حيث تعمل على تنمية الروح الفلسفيَّة لدى الأفراد، وفي استقلال الفكر الذي يرفض الوصاية عليه، والنقد الذي لا يقبل التسليم الأعمى لكل شيء، وتربيته على التساؤل المتكرر والدهشة، كما تقوي إحساسه بمسؤوليته أثناء مواجهة المشكلات والأزمات وتساعده على بحثها وتنظيمها والسعي نحو إيجاد حلول لها.

ولا يعني تقديم الفلسفة للتدريس تقديم تاريخ الفكر الفلسفي الأكاديمي في مرحلة عمرية معينة وفقط، ولكن تقديم نمط معياري منطقي يوجههم الوجهة السليمة ويحكم عملية تفكيرهم، كما لا يعني الاهتمام بعقل الطالب فقط، بل الاهتمام بكل مكونات الطالب عقل وقلب واللذان هما الركيزة الأساسيَّة لعملية السلوك، كما أن تقديمها للطالب لا يفصل التَّفكير عن المشاعر؛ ومن ثمَّ يُعد هذا وسيلة فعَّالة في تدعيم وتعزيز تعلم للطلاب (محمود، ٢٠٠٤م، ١٧).

وقسم علماء النفس والصحة النفسية المراحل العمرية كما ذكرها زهران (١٩٨٦) إلى الطفولة المبكرة والطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة والتي تبدأ من سن ثلاث سنوات حتى إحدى عشرة سنة فيما يقابل مرحلة ما قبل التعليم ومرحلة التعليم الابتدائي، وهذا يتوافق مع العمر الذي حدده كلٌّ من ليمبان وبياجيه ما بين مؤيد ومعارض لتعليم الفلسفة، كما قسم علماء النفس والصحة النفسية مرحلة المراهقة إلى مراهقة مبكرة ووسطى ومتأخرة، ما بين ١٢ عامًا إلى ٢٢ عامًا وهو ما يقابل المرحلة الإعداديَّة والثانويَّة والمرحلة الجامعيَّة.

فممَّا لا شك فيه أن طفل اليوم لم يكن صفحة بيضاء كما نتوهم، أو على الأقل صفحة سريعة الخط عما كان في السَّابق؛ نظرًا للتطورات التي دخلت معظم البيوت، فطفل التليفزيون والإنترنت، وطفل الأساليب الحديثة في التربية وغيرهم من التغيرات لن يكن كسابقه، فقد يلاحظ في الآونة الأخيرة أن طفلًا ما لديه معرفة أكثر من والديه على الأقل في الأمور التقنية (مفلح، ٢٠١١م، ٤).

ولا يُمكن أن نختصر لقاء الطفولة مع الفلسفة على فلسفات الطفولة؛ حيث أقام ليبمان حركة (الفلسفة للأطفال Philosophy for children)، وعرفت باختصار ب (P4C) كمحاولة لاستيعاب الأطفال في عالم الفلسفة، وأكد هذا اللقاء أن العلاقة بين الفلسفة والطفولة علاقة يتبادل فيها كلاهما التأثير، وليس علاقة فقط من طرف الفلسفة تسيطر فيها على الطفولة، فالفلسفة بوصفها ممارسة التَّفكير في مختلف المجالات المعرفيَّة فإنَّ علاقتها بالطفولة تعني إغناء عملية تعليم وتعلم الأطفال في مختلف جوانبهم، ويؤكد ذلك ما أشار إليه (Trickey, 2007, 188) أن تعليم التَّفكير وإكسابهم قدراته عن طريق تدريس الفلسفة عن طريق القصص يحسن قدراتهم في القراءة والكتابة والتعبير، وكما أكد Lipman (2003) أن الفلسفة تحسن من قدرة الأطفال على إصدار الأحكام لاستقلال مستويات التَّفكير العليا لديهم، وأشار Kohan (2014) أن الفلسفة

للإنسان من طفولته تمكنه من إغناء فهمه لمكانته بين الآخرين ووضعه الاجتماعي، وتزيد من تفهمه لأي افتراضات تجعل منهم نسخًا من الكبار، كما أن ممارسته للتفلسف في المدراس سيساعدهم على الفهم الأكثر عقلانية لما نسميه مركزية الكبار.

وعند النظر إلى علاقة الفلسفة بالطفولة، يوجد ثلاثة اتجاهات، أولها: التَّفكير الفلسفي حول الطفولة تسمى فلسفة الطفولة، وثانيهم تفكير حول تدريس الفلسفة للأطفال أو ممارسة الفلسفة مع الأطفال تسمى فلسفة للأطفال، وآخرهم فلسفة الأطفال الخاصَّة، وتتغير طريقة التَّفكير في أي منهم يؤثر على موقفنا تجاه الآخر؛ وبالتالي فإنَّ فلسفتهم يُمكن أن تغير نظرة المجتمع إلى الفلسفة نفسها، وإنَّ الطريقة التي يمارس بها الفلسفة مع الأطفال ويتم التَّفكير بها هي نتيجة لفهم الطفولة، كما أن الأنشطة الفلسفيَّة مع الأطفال تثير أسئلة حول الطفولة وتتضمن لقاءات مع التَّفكير الفلسفي للأطفال (Johansson, 2018, 1149).

وعندما يطرح الحديث عن تعليم الفلسفة للصغار، يأتي إلى الذهن السامع فكرة حقوق الطفل، كحقه في أن ينظم فكره واستقلاله وذاتيته، ودور المدرسة في ذلك، وهو موافق لحقوق الطفل المعلنة عام ١٩٨٩م، والتي تمنحه الحق في التعبير بحرية فكره ورأيه، وزادت المناقشات حول علاقة الفلسفة بالطفل وعلاقة الطفولة بالفلسفة، وانقسموا بين من يرى أن الطفل فيلسوف بالفطرة، بتساؤله الفطري والجذري، ودافع عن ذلك "كارل ياسبرز وميشال أونفري" وبين من يعتبر وجود طفولة للفلسفة، ولكن لا يوجد أطفال فلاسفة (Goucha, 2007,3-6).

واختلف الفلاسفة حول قضية أن الطفل قادر على أن يمارس الفلسفة أم لا في حياته، فظهر من يرى أن الطفل "فيلسوف على نحو عفوي" بكثرة تساؤلاته الوجودية التي لا تنتهي ولا تتوقف مثل كارل ياسبرز Karl Jaspers ١٩٦٩، وميشيل أونفري Michel Onfray ١٩٥٩م اللذان يعدان أن التفلسُف هو مواجهة سؤال ومحاولة البحث لوجود إجابة عنه، كما أن هناك من يُعد التفلسُف خروجًا من الطفولة مثل رينيه ديكارت (الطنطاوي، ٢٠٢١م، ٢٤٥٨)

وتشير نظريَّة "جان بياجيه" حول التطور المعرفي إلى أن الفرد قبل سن ١٢ عامًا غير قادر على التَّفكير الفلسفي، مشيرًا أن هذا يعود إلى أن الإنسان قبل هذا العمر لا يمكنه التَّفكير حول التَّفكير، وهو ما يطلق عليه التَّفكير الفلسفي (Gopnik, A, 2009)، كما يرى المؤيدون لبياجيه أن الفلسفة نابعة من مستوى التَّفكير ما يجعل الحياة مغلقة ويدفع الفرد للتفكير في بعض القضايا فيما يعتبر بالنسبة له غير محسوم، بينما مرحلة قبل ١٢ عامًا هي مرحلة الاطمئنان والسكينة، بينما يروا أن تدريس الفلسفة لهم خطرٌ نفسيٌّ عليهم حيث يسلبهم البراءة، ويزجُّ بهم في المشكلات الحياتية ومآسيها قبل وقتها (الطنطاوي، ٢٠٢١م، ٢٤٥٤).

إلا أن الفريق المقابل لبياجيه كان لديه رأي مختلف عنه في أن دهشة الإنسان في سن مبكرة ومدى جرأته في اقتحام المجهول، وطرحه لبعض الأسئلة والتي تُعد أسئلة فلسفية التي يبحث عنها الفلسفة؛ ممَّا أدى إلى وصفهم الفلسفة بأنَّها الطفولة الدائمة للفكر، وأن الطفل يولد بذات واعية وعقل قادر على أن يتأمل ويفكر، إلا أن المشكلة في أسلوب الحياة والتعليم الذي يتعايشه الطفل، بسلب وإقصاء سؤاله، واستخدامه كناقل لأجوبه موروثة؛ ممَّا يؤكد أهميَّة الوعي بإمكانات الطفل (الطنطاوي، ٢٠٢١م، ٢٤٥٤)، وعلى الرغم من ذلك أكدت عديدٌ من البحوث أن وصف "بياجيه" يضعف من قدرات الأطفال الإدراكية، كما أكد "غاريث ماثيوز" أن "بياجيه" عجز عن رؤية التَّفكير الفلسفي الظاهر لدى الأطفال الذي قام بتطبيق النظريَّة عليهم (Pritchard, 2002)، وقدم مجموعة من الأدلة والشواهد ضد نظريَّة "بياجيه" منها على سبيل

المثال: الحوارات الفلسفيَّة التي تجري بين أطفال المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين ٧-١١ عامًا والتي وصفها بياجيه أنها حوارات ملموسة، كما أن إدخال الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي في المناهج الدراسية من خلال الفلسفة يُعد أحد أسباب التأكيد على استخدام الفلسفة بين الأطفال (Venkatasubramanian, A. 2020).

فعلى القول لو صار من المقبول استصعاب تدريس الفلسفة للإنسان منذ سن مبكرة، فلما لم ننظر إلى التفلسُف معهم وإياهم؛ أي الدعوة إلى ممارسة الفلسفة لا السعي إلى تدريسها، إن صح أن هناك مشاقًا تظهر نتيجة عملية تدريس الفلسفة لهم، فالأرجح أن يتمَّ السعي نحو اصطناع فلسفة عامة تجعلها أشبه بنمط معين في الحياة، ولعل أقرب الوسائل ذات الجدوى في هذا الصدد هي الحوار؛ حيث يُعد مكان منبت الفلسفة والذي يتطلب توجيه وتوليد للأفكار والمعارف (أشمل، ٢٠١٤م، ٦٣)، وأن الفلسفة دورها في حياة الإنسان لا تركز على تعريفهم الفكر الفلسفي، وإنما يكون على معايير منطقية تستعده على أن يحكم تفكيره ويزيد تقدير الذات لديهم، ويزيد انتباههم على التحصيل، وقدرتهم على الحوار والتحليل (Achenbach, G. B, 2004, 155).

كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الفلسفة عمل كل فرد وليس لها عمر أو زمن، فدائمًا ما تستثير أحداث الحياة ذهن الفرد بأسئلة متنوعة، وهكذا الإنسان في عمره المبكر يمكنه طرح بعض الأسئلة الفلسفيَّة التي تثير مناقشات جدلية بين الفلاسفة وهذا خير دليل على أنه يمتلك أسلوبه الفلسفي الخاص به، والاهتمام بهذا الأسلوب رعاية واهتمام أمر ضروري تفرضه عملية التربية، ولو لم يتمْ تعهد هذا الأسلوب بتنميته وتغذيته يتلاشى مع مرور الزمن.

وأشار "ليبمان" إلى أن هناك من يُعاني من تدني احترام الذات بسبب ضعف قدراتهم الفكريَّة وعدم ثقتهم بأقرانهم، ولا يفهمون قوة اكتشاف الأفكار من خلال الحوارات والمناقشات، كما أثار أحد النقاط بالتربية البدنية يتمّ تخصيص مكان في التعليم للنظافة، في حين أن تعلم العقل ليس كذلك، فإذا كان من الممكن تدريس الأخلاق في المدارس فيجب تدريس المنطق (Venkatasubramanian, A. 2020)، وفي عام ١٩٢٢م أسس "نيلسون ومينا سيبخت" المدرسة الفلسفيَّة الأولى للأطفال في العصر الحديث، وكانت مخصصة للأطفال من بين ٨ إلى ١٤ عامًا (Juuso, H, 2007)، كما أكد أن القصص الفلسفيَّة المكتوبة مع تعليميات مصاحبة تشتمل على خطط مناقشة وتمارين تهدف تطوير الموضوعات، وأن المواد الدراسية وطرق التدريس أحد سُبل الممارسة الفلسفيَّة سواء للمعلمين أو الطلاب، وتعمل على إعادة بناء الأفكار وتطوير وتعميق المناقشات والمنطق (Gregory, M. R., Haynes, J., & Murris, K, 2016).

وأوضح Kennedy (2012) أن رؤية ليبمان نحو تدريس الفلسفة لها بُعدان رئيسيان، أولهما: تقديم الفلسفة كونها مادة دراسة في مرحلة ما افتراضًا أن هده المرحلة مناسبة له للقراءة والتَّفكير حول القضايا الفلسفيَّة كالعدالة والصداقة، والآخر تربوي وهو المجتمع الحواري المفتوح والموجه، أو كما أطلق عليه مجتمع الاستقصاء الفلسفي ويُعد طريقة مناسبة لممارسة المنهج الفلسفي.

وأشار Gaedi (2015) إلى وجود مدخلين أساسين يعتمد عليهم تدريس الفلسفة أولهما المدخل التكاملي: ويعني المزج بين أنواع مختلفة للجوانب العقليَّة والفلسفية وبين المهارات المعرفيَّة

ومصادر المواد الدراسية، والآخر المدخل الفلسفي والذي يركز على التفلسُف وتنمية القدرة على الاستدلال الذي يُعد المظلة التي تضم كل الأفكار للأنشطة.

في ضوء ما سبق يؤكد أن مسار تدريس الفلسفة للإنسان بشكل عام ينبغي أن يبدأ من فترة مبكرة، كما أن الاختلاف قد يكون في تعليم الفلسفة كونها فلسفة معرفية لا عملية قائمة على التفلسُف والاستدلال وتحليل للإنسان في سن مبكرة، إلا أن هناك شبه إجماع بين علماء النفس والفلسفة على أهميَّة توسيع دائرة الفكر النقدي للطلاب من سن ١٣ عامًا، هذه الفئة التي لم تحدد فيها ملامح المراهقة بوضوح، فهي فترة انتقالية بين مرحلتي الطفولة والشباب، مرحلة الطفولة بكل ما تحمله من إمكانية تساعد على قبول ما يقدم إليها من المركب الثقافي لمجتمع ما دونما أي تفحص له، باعتباره مرجعية وسندًا قويًّا لا يُمكن الشك فيه، ومرحلة شباب وما تتميز به من تحولات عميقة على المستوى النفسي والاجتماعي والفسيولوجي (العبيوي، ٢٠٢٢م، ١٣٢).

فهدف الفلسفة مع الإنسان تعني وضع الفلسفة موضع التطبيق، وممارستها من خلال معايشة الأسئلة المطروحة مع الأفراد، ومحاولة وضعها في دائرة الحوار والتأويل بهدف الوقوف على أبعادها الجمالية (الطنطاوي، ٢٠٢١م، ٢٤٤٧)، فالسؤال الوجودي يبدأ منذ النشأة، كما أن نمو الفرد يتطلب نموًّا للتفكير، وأن طبيعة الفرد هي التَّفكير والتفلسف محاولة لإيجاد هذه الطبيعة؛ ممَّا دعا أساتذة الفلسفة والعاملين في حقل تعليمها إلى أن ينادوا بتعليم الفلسفة في مرحلة النضوج؛ حيث أصبحت حاجة أساسية للإنسان وتعليمها حق وضرورة لبناء مجتمع تسوده القيم الإنسانية (مالك، ٢٠١٦، ٩٢-٩٤).

وتؤكد دراسة أجرتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة باليونيسكو أن تدريس مقرر مدخل إلى الفلسفة يعتبر جزءًا من الخطة الدراسية للمرحلة الثانويَّة في كثير من دول غرب أوروبا، وأيضًا البرازيل وكندا وعدد من الدول العربية، وبعض دول العالم في مؤسسات التعليم العالي استحدثت برامج أكاديمية في الفلسفة بتخصصاتها المختلفة، كما أن التخصصات الفلسفيَّة وفلسفة العلوم وتاريخ الفلسفة أخذوا ركنًا أساسيًّا في كثير من الجامعات حول العالم (زمان، ٢٠٢٣)، حتى إنَّ دولة المغرب أطلقت على تدريس الفلسفة لبعض التخصصات غير الفلسفيَّة ولبعض الشعب (مواد التفتح) وعلى الرغم من قصر التجربة فإنها كان لها مردود ثري على مستوى الكلية والجامعة من حيث دعم الكفاءات النظريَّة المنهجية للطالب، وتعزيز قدرة الطالب على التحليل والنقد، والمساهمة في منح الطالب وعيًا مطابقًا لواقعه الاجتماعي، وإعداده للاندماج في الحياة العملية والتأهيل للانفتاح على المحيط الاجتماعي والثقافي والمهني (الشيخ، ٢٠١٢م، ٢٥٠)

ولهذا فدور التعليم الجامعي لا يُعد أساتذة الفلسفة على تعليم الفلسفة فقط، فهو ليس فيلسوفًا وحسب، بل فيلسوفًا ومعلمًا، فهو يحتاج إلى مقررات تتناول تربية وتعليم وبيداغوجيا، تسمح بنقل الفلسفة للمتعلمين ودمجهم في عالمها، كما لا يتوقف تعليم الفلسفة عند المرحلة الجامعيَّة، بل لا بدَّ من تنشئة مستمرة بما يحول دور الفلسفة إلى عمل مجدٍ (مالك، ٢٠١٦، ٢٢٨).

ممَّا سبق يتضح أن تدريس الفلسفة غير مرتبط بعمر معين، بل اختلف الفلاسفة حول تدريسه للطفل في سن مبكرة إلا أن الأغلب اتفق على أهميَّة تدريسها في مرحلة المراهقة، فهي عمل كل فرد وليس لها عمر أو زمن؛ ممَّا يؤكد أهميتها وعدم تجاهلها.

المحور الثاني: الإطار الفلسفي للتفكير المُنتج، وأهم مهاراته

تكمن الصورة المرتقبة من الجامعة في تلبية الاحتياجات المجتمعية من خلال استراتيجيَّة

الدولة التنموية، ومن خلال تأهيل منتج بشري مكونًا تكوينًا راقيًا على المستوى العلمي والفكري والاجتماعي، بما يتيح له القيام بأدواره ومهامه، ويساعده على تكوين اتجاهات إيجابية لديه نحو المجتمع وقضاياه، فعملية التَّفكير لدى الطالب الجامعي تؤهله للوصول للمعرفة وتحليلها وتوظيفها، والوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات الأكاديمية والحياتية؛ ولهذا يوصف بالتفكير المُنتج حيث يربط بين الخبرات التعليميَّة وما يتعرض له من مواقف وقضايا تتصف بالأصالة والجدية (سيد، ٢٠٢١، ٥٠٥).

ولا شك أن تطوير المناهج بالتعليم الجامعي يتطلب تحويل مسارها من صورتها التقليدية التي تعتمد على التحصيل فقط إلى عمليات الاستكشاف والتحليل والاستنتاج وحل المشكلات، بما ينمي مهارات المرونة والطلاقة والأصالة، ومهارات تكوين المفهوم وتوليد الحجج وغيرها من المهارات التي تُعد أساسيًا إلزاميًّا لتكوين الطالب الجامعي المُنتِج والذي يُعد مطلبًا رئيسيًّا وهدفًا من نواتج التعلم.

ماهية التَّفكير المُنتج

يُعد التَّفكير هو مهْد وسرير الإبداع، كما أنه يُعد القدرة الانتقائية لقضية ما من منظور ثقافي واجتماعي واقتصادي وجمالي، وهو الأداة والعملية الفكريَّة التي تنبثق من الملاحظة ومن التَّفكير الاستدلالي والموقف الفعَّال نحو مختلف ظواهر الحياة والممارسات الاجتماعيَّة التي يشارك الإنسان فيها، فهو أعلى جودة من التَّفكير والذي يقرأ ما بين السطور، وولد هذا التَّفكير في مهد الفلسفة، فالتفكير عامل من العوامل الرئيسية في حياة الإنسان، فهو يساعد على توجيه الحياة وتقدمها، ويساعد في حلِّ المشكلات وتجنب الأخطار، وبه يُمكن للإنسان التحكم في أمور كثيرة وتيسيرها لصالحه، إذا استطاع أن يبدع وينتج ويكتشف كثيرًا من الأسرار.

والتَّفكير بأنواعه أرقى صور النشاط البشري، ويتجلى ذلك في أوضح صورة في تكوين المفاهيم وإقامة العلاقات المنطقية بينها وبين الإحساسات والتصورات؛ ولهذا ينبغي التركيز على تفعيل التَّفكير بأنواعه المختلفة لدى الفرد.

وتكمن أهميَّة التَّفكير المُنتِج في أنه ينظم عملية التعلم على أساس الخبرة السابقة، والعمل على حل المشكلات، والجمع بين الإبداع والنقد، كما أنه يجعل تفكير الفرد أكثر دقة وصحة؛ ممَّا يساعد على اتخاذ القرارات في الحياة اليومية، بدلًا من قبول الأفكار والآراء دون أدلة مقنعة، ويساعد على تحويل عملية اكتساب المعارف من عملية سلبية إلى نشاط عقلي، وعلى جعل الفرد مفكرًا مبدعًا وقادرًا على معالجة المعارف والمعلومات التي اكتسبها حول موضوع أو مشكلة بطرق إبداعية وحاسمة (نجار وحربي، ٢٠٢٣م، ٩٦).

ومن أهم خصائص التَّفكير ومكوناته كما ذكرها بوجار(٢٠١٤م)

- التَّفكير سلوك هادف، يحدث في مواقف معينة ومحددة ولا يحدث من فراغ بلا هدف.
- التَّفكير سلوك تطوري يتغير نوعًا وكمًّا نتيجة لنمو الفرد وتراكم خبراته.

- التَّفكير الفعَّال: والذي يوصل إلى أقل المعاني الممكن استخلاصها.
- التَّفكير مفهوم نسبي فلا يُمكن لإنسان ما أن يصل للكمال في التَّفكير.
- يتشكل التَّفكير بأشكال مختلفة لفظيَّة ورمزيَّة وكميَّة ومنطقيَّة ومكانيَّة وشكليَّة لكل منها خصوصية.
- التَّفكير نشاط عقلي غير مباشر يعتمد على ظواهر خارجية وانعكاس لعلاقات وروابط بين الأحداث والأشياء في وعي الإنسان.

ويمتلك التَّفكير المُنتِج مجموعة من الخصائص كما ذكرها أسود (٢٠٢١م)، أنه يتضمن إعادة تشكيل الأفكار من خلال قدرته على تخطي بنية عقلية محددة وإعادة صياغتها في إطار مختلف، كما يتطلب حرية الفكر بما يتطلب ترك المشكلة لفترة معينة للاستبصار الداخلي لاستيعاب حلول وأفكار غير مألوفة، كما يشتمل التَّفكير المُنتِج على عناصر تفكير تشعبي وتقاربي، ووضع حلول في هيئة مجموعات واعتماد معايير لاختيار حلول للمشكلات، كما أن التَّفكير المُنتِج هو تفكير منظم يبنى على مبادئ ويتميز بالحرص في الاستنتاج والموضوعية بعيدًا عن الذاتية.

كما يعمل التَّفكير المُنتِج على مراقبة المتعلمين لتفكيرهم، ويحقق المواطنة الفاعلة لديهم، ويسهم في تحويل عملية اكتساب المعلومات من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يعمل على إتقان أفضل للمحتوى المعرفي وعلى فهم أعمق له، ويحقق التَّفكير المُنتِج أهدافًا متعددة منها: تغيير الاتجاه العام نحو التَّفكير، وتكوين اتجاهات إيجابية اتجاه حل المشكلات التي تواجه المجتمع وذلك بتنمية ثقة الأفراد بأنفسهم وتشجيعهم على محاولة معالجة مهمات عقلية صعبة تتطلب مثابرة عقلية (سليمان، ٢٠١١، ٥٦١).

مهارات التَّفكير المُنتِج:

تعتمد مهارات التَّفكير المُنتِج بشكل قوي على مهارتي التَّفكير الإبداعي والتَّفكير الناقد، وتعتبر هذه المهارات من المهارات الأساسيَّة المطلوبة لمستجدات القرن الحادي والعشرين، والتي من أهمها كما ذكرها الذبحاني وحيدر (٢٠٢١م)، أن التَّفكير المُنتِج يمتلك مجموعة من المهارات العقليَّة والتي تتمثل في (الاستنتاج – التنبؤ بالافتراضات- تقويم الحجج والمناقشات- التفسير- الاستنباط- الأصالة- الطلاقة- المرونة- تحليل المشكلة- التوسع والتفاصيل)، كما أشار فرج الله وأبو سكران (٢٠١٨م) إلى مهارات التَّفكير المُنتِج من خلال نوعيه كما يلي:

أ- **مهارات التَّفكير الناقد:** هو قدرة الفرد إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة وتتمثل هذه المهارات فيما يلي:

- الاستنتاج: وهي القدرة على استخدام ما يملكه الفرد من خبرات سابقة لاستنتاج معارف جديدة، انتقالًا من العام إلى الخاص.
- التنبؤ بالافتراضات: القدرة على إنتاج الافتراضات التي يُمكن أن يتنبأ بها من خلال مشكلة ما من أجل فهم أوسع لمضمونها، وإدراك أشمل للبدائل الممكنة لحلها.
- تقويم الحجج والمناقشات: القدرة على التميز بين مواطن القوة والضعف في الحكم على المعلومات والبيانات في ضوء الأدلة المتاحة.
- التفسير: القدرة على التعرُّف على السبب الرئيسي لمشكلة ما، مع توضيح العلاقة بين الأفكار والمفاهيم، وبين الكل والجزء بغية التوصل لأفضل النتائج.

ويسمح التَّفكير النقدي للشخص بالاندماج اجتماعيًّا بشكل أفضل، فهو أسلوب حياة وليس مجرد طريقة تفكير، كما أنه يسمح بتطوير الاستقلالية الفكريَّة.

ب- **مهارات التَّفكير الإبداعي:** وهي قدرة الفرد على الإنتاج بقدر عالٍ من الطلاقة الفكريَّة والمرونة والأصالة، وتتمثل هذه المهارات فيما يلي:

- الأصالة: القدرة على إنتاج وتوليد الأفكار التي تتسم بالجدّة والندرة.
- الطلاقة: القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول لمشكلة خلال أقصر فترة زمنية ممكنة.
- المرونة: القدرة على تغيير اتجاه التَّفكير حسب الموقف بهدف توليد أفكار ليست متوقعة.

وتظهر علاقة التَّفكير الإبداعي والتَّفكير الناقد من خلال الشكل التالي:

شكل (١) يوضح الفرق بين التَّفكير الإبداعي والتَّفكير الناقد والعلاقة بينهما

ويظهر قيمة الجمع بين مهارات التَّفكير الناقد والتَّفكير الإبداعي في توضيح العلاقة بينهما؛ حيث إنَّ التَّفكير الإبداعي يشير إلى قدرة الطالب على خلق أفكار جديدة تملك الأصالة والمرونة والطلاقة، بينما التَّفكير الناقد يسعى إلى تقييم الأفكار الإبداعية والابتكارية والفائدة المتحققة منها عند وضع هذه الأفكار موضع التطبيق النظري والعملي، كما أن التَّفكير الإبداعي يربط الأسباب والنتائج بناءً على ما هو متوفر من معلومات، بينما التَّفكير الناقد يعطي التعليل والدلائل والشواهد لهذا التفسير، كما أن التَّفكير الإبداعي يسعى إلى تكوين الحلول المتوقعة لمشكلة ما

بينما التَّفكير الناقد هو التقييم والاختيار من الحلول المقترحة، فكلاهما ضروريان في حال أراد المجتمع التَّفكير بشكل منتج (غانم، ٢٠٠٩م،١٧٩).

مميزات التَّفكير المُنتِج

في ضوء العرض السَّابق لمهارات التَّفكير المُنتِج يتضح أن التَّفكير المُنتِج في مجملة يساعد على تنمية مهارات نقدية وإبداعية للطالب، ويسعى إلى إعداد طالب منتج قادر على النقد والإبداع والابتكار ممَّا يجعله يمتلك العديد من المميزات المهاريَّة والعلميَّة والاجتماعيَّة، وقد أشار عاجل ومراد (٢٠٢٣م) أيضًا إلى بعض المميزات منها:

- يساعد المتعلمين للاطلاع على مصادر المعرفة المتنوعة؛ ممَّا يزيد من حصيلتهم المعرفيَّة.
- يسهم في فهم أعمق للمواد التعليميَّة وذلك بنقل عملية التعلم من الاكتساب المجرد إلى الفهم المدعم بالأدلة.
- يمكنهم من التغلب على ما يواجههم من مشكلات حياتية واقعية وذلك بتدريبهم على حل المشكلات.
- ينمي ملكة طرح الحلول والبدائل التي تفتح الفرص الممكنة لأفضل وأنسب طرق العمل من حيث الأداء.
- يعودهم على التحقق من الأفكار المطروحة واستقلالهم في إبداء الآراء بعيدًا عن التأثير بالأقران ممَّا يجنبهم التَّفكير التابع.

المحور الثالث: مهارات التَّفكير الفلسفي وعلاقته بالتفكير المُنتِج

قد يستهجن البعض فعل التفلسُف؛ حيث يعتبره من نظرهم ضرب من الكلام الغامض؛ ممَّا قد يجعل محاوريه لا يترددون في مقاطعته "دعك من التفلسُف، غير أنهم لا يعلمون أن هذا الاستهجان يرجع إلى عجزهم الفكر على الرقي والسمو إلى المستوى الراقي والعالي من التَّفكير، ففعل التفلسُف ليس عبثيًّا أو مبهمًا كما يدعي كثير، بل فعل أصيل ومنظم يسعى الإنسان من خلاله فهم ذاته وعالمه المحيط، فالتفلسف نشاط عقلي غايته الأسمى الوصول للحقيقة. وليس مجرد ترديد لآراء الفلسفة وأقوالهم ومعرفة نظرياتهم، فحفظ الأبيات الشعرية ليست سببًا لجعل الفرد شاعرًا كما أن معرفة المذاهب والآراء لا تجعل منه فيلسوف، غير أن الفلسفة هي محاولة فهم الذات والعالم نزعة أصيلة في الفرد، فحتى الطفل يمتلك ذلك الميل إلى التفلسُف، فما يوجد وما يشاهد في المجتمع بمختلف مؤسساته من مظاهر التسلط ساهم بشكل كبير في تدني وضعف حال الفلسفة وضمور في فعل التفلسُف، وكما ذكر أرسطو في كتابه الشهير "أرسطو طاليس المعلم الأوَّل" أن التفلسُف متعة عقلية، وطريق سعادة الإنسان التي تقوم على فاعلية العقل من خلال ممارسة الوظائف المتعددة له كالتأمل والتدبر والتَّفكير.

كما أنه لم يكن لتعليم الفلسفة أهداف من ضمنها الحصول على فلاسفة، فتعليم التاريخ لم يكن هدفه إعداد مؤرخين، ولم يكن من أهداف تعليم الرياضيات إعداد علماء في الرياضيات؛ على الرغم من أنه قد يصبح أي منهم فيلسوفًا أو مؤرخًا أو عالم رياضيات، فالغاية من كل تعليم إعداد الإنسان العاقل المفكر المبدع، وتمكينه من امتلاك المفاهيم ضمن إطار الفلسفة والذي يدخل ضمنها التَّفكير للمستقبل والاختلاف والرأي والحوار والإبداع والعمل والإنتاج، ولهذا نادى بعض الفلاسفة أمثال كانط على تسمية تعلم التفلسُف بدلًا من تعلم الفلسفة، فالهدف هو التَّفكير الذي لا يُمكن اختزاله بذاكرة محددة، إنما مبادئ وقواعد لا تنقل إلى المستلقي بل

يستنبطها من ذاته كونه فطر عليها، ويحتاج فقط إلى التمرن على استعمالها من خلال توجيه يتبع طرائق وأساليب مناسبة وفق أهداف واضحة (مالك، ٢٠١٦م، ١٤).

وقد أشار زيتون (٢٠٠٣م) إلى أهم اتجاهات تعليم التَّفكير للإنسان:

- التعليم المباشر للتفكير: وهو تعليم التَّفكير بشكل مستقل كمهارات بعيدًا عن محتوى المواد الدراسية، أو من خلال تحديد مهارة تفكير محددة تكون محل التعلم من خلال محتوى معرفي حر، ومن أهم رواده Debono.
- التعليم من أجل التَّفكير: وهو تعليم يتمّ ضمنيًّا في أثناء تدريس المواد الدراسية، من خلال ممارسات معينة وأساليب وطرائق محددة، وينمي هذا الأسلوب عددًا من عمليات التَّفكير منها حل المشكلات، والتَّفكير الناقد والإبداعي والابتكاري، وغيرهم، ويسمى هذا التَّفكير من أجل التَّفكير ومن أهم رواده Lorin Rsnek.
- الدمج في تعليم التَّفكير: وهو تفكير يدمج بين تعلم مهارة معينة من مهارات التَّفكير بشكل مباشر في إطار محتوى ودروس المواد الدراسية التي يدرسونها في منهجهم الدراسي، ويتطلب ذلك من المعلم توظيف محتوى دروسه اليومية لتدريس مهارة التَّفكير المستهدفة بشكل مباشر للطلبة، ومن أهم رواده Robert Ennis.

ويُعد التَّفكير الفلسفي منهج عقلي يكسب صاحبه النظرة الكلية والعميقة للأمور، وتمكنه من التمييز بين ما هو حقيقي وما هو زائف، والنظر في القضايا نظرة تحليل ونقد لا مسلمات، كما يعطي الفرد رؤية علميَّة فكرية تمكنه من الحكم على القضايا والمشكلات المختلفة من خلال مهارات مختلفة منها تكوين المفهوم، والاستقصاء، والبحث، والاستنتاج، والمقارنة، والتحليل، والنقد، والتفسير، ووضع الفرضيات، والدهشة والتساؤل، والريبة والشك، والنقد، والحوار والجدل، والتحليل والتركيب، والتجريد والتعميم، والتنبؤ وقراءة المستقبل، وأن تحلي الفرد بهذه المهارات والتدرب عليها يعلو بالتفكير من الطريقة التقليدية أو من التَّفكير الفطري إلى التَّفكير الفلسفي، وتحديد هذه المهارات والأدوار في شكل علمي منهجي يساعد الطالب والمعلم على تحديد الهدف ووضع رؤية علميَّة لعملية التعليم لتحقيق غايات تسعى المجتمعات للوصول إليها لتحقيق التنمية.

كما يُعد التَّفكير الفلسفي منهجًا عقليًّا يكسب صاحبه النظرة الكلية والعميقة للأمور، وتمكنه من التمييز بين ما هو حقيقي وما هو زائف، والنظر في القضايا نظرة تحليل ونقد لا مسلمات، كما يعطي الفرد رؤية علميَّة فكرية تمكنه من الحكم على القضايا والمشكلات المختلفة من خلال مهارات محددة، وقد ذكر بوجار (٢٠١٤م) مهارات التَّفكير التي تنميها الفلسفة كما يلي:

١- مهارات تكوين المفهوم: والتي يُمكن الاستدلال عليها من خلال طرح أسئلة تتضمن تنمية فهم المفاهيم من خلال تحديد وإمداد وتصنيف روابط المفهوم، وكذلك إطاره المرجعي.
٢- مهارات الاستقصاء والبحث: والتي يُمكن الاستدلال عليها من خلال أسئلة تتضمن البحث عن أسئلة، واكتشاف القضايا في جماعة الاستقصاء.
٣- مهارات التَّفكير والاستنتاج باستخدام المقدمات والوقائع، والتي نستدل عليها من خلال أسئلة تمكن من تفسير وتبادل الآراء والتي تتضمن فهم وتبادل المعاني والأفكار مع الآخرين، مع إضافة الميول الناقدة والابتكارية.

٤- مهارة المقارنة والتي تعني العمل على تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المعلومات المعطاة، أو التي يتمّ البحث والاستقصاء عنها؛ ممَّا يساعد المتعلم على تنظيم المعلومات الجديدة والمخزنة بطريقة يسهل استرجاعها، وتُعد مهارة المقارنة من المهارات التي تتضمن مجموعة من العمليات المعرية كالدقة والتميز، وإصدار الحكم.

٥- مهارة التحليل: والتي تتمحور حول فحص الأجزاء المتوافرة والعلاقات بين الأجزاء؛ ممَّا يُمكن المتعلم من تحديد وتمييز المكونات والسمات والأسباب، وتُعد من أهم وظائفها البحث عن الخصائص الداخلية للأفكار والتي تُعد موطن التَّفكير الناقد.

٦- مهارة الاستدلال: وهي نوع من البرهان الاستقرائي والاستنباطي ويعبر الأخير عن مقدرة الفرد على تحديد مبدأ ما موجود بطريقة منطقية، بينما الأوَّل يفيد التعميم والتصريح المنطقي معتمدًا على مشاهدة حالات متباينة، وتظهر أهميَّة هذه المهارة كونها ضرورية لتسير الأنشطة التي تدور حول أفراد البشر المختلفة.

٧- مهارة النقد: والتي تعني عمل شيء يمتلك معنى من عالمه الذي يحيط به عن طريق الفحص الدقيق لتفكيرنا وتفكير الآخرين من أجل توضيح الفهم الخاص بنا، والعمل على تنميته وتطويره.

٨- مهارة الاستنتاج: والتي تعني دراسة ومناقشة ما هو عام من قواعد حلال تطبيقها على ما هو خاص منها، للتحقق من صحتها، فهي تنقل المتعلم من عام إلى خاص، ومن الكل إلى الجزء، وتحقق القدرة على تكوين نقاش أو مناظرة بخطوات منطقية معتمدًا على معلومات جديدة ممَّا سبقها من معلومات.

٩- مهارة التفسير: وتعني استخلاص معنى من حياتنا، وذلك من خلال شرح المعنى الذي أوحت به إلينا، والقدرة على فهم المشكلات والتعرف على التفسيرات المنطقية لها، واستخراج المعنى من المعطيات.

١٠- مهارة وضع الفرضيات: والتي تجعل الدارس قادرًا على صدق المعلومات وصياغة الفرضيات، والحكم عليه بموجب أدلة أو معلومات تثبته أو تنفيه.

١١- مهارة الإبداع: والتي تتضمن توليد وتعديل الأفكار بهدف التوصل إلى نواتج تمتاز بالأصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات، وتعتمد على الخبرة السابقة.

وكذلك من أهم مهارات التَّفكير الفلسفي كما ذكرها النشار (٢٠١٣م) هي: الدهشة والتساؤل، والريبة والشك، والنقد، والحوار والجدل، والتحليل والتركيب، والتجريد والتعميم، والتنبؤ وقراءة المستقبل، وأن تحلي الفرد بهذه المهارات والتدرب عليها يعلو بالتفكير من الطريقة التقليدية أو من التَّفكير الفطري إلى التَّفكير الفلسفي، كما أنها تساعده على حل المشكلات التي تواجهه في مختلف المجالات.

وتُعد مناهج الفلسفة أحد أهم المناهج التي تسهم في تحقيق التَّفكير المُنتِج لدى الطالب من خلال المساهمة في بنائه وجدانيًّا وفكريًّا؛ حيث يتعلم كيف يدير أموره بعقله؟ وكيف ينتقد؟ وكيف يبتكر ويبدع في مواجهة المشكلات وحلها؟ فالدرس الفلسفي مجال للحرية العقليَّة (سيد، ٢٠٢٢م، ٨٢)، كما تمتلك الفلسفة دورًا بارًا في تنمية ثقافة الحوار، ولعل إعطاء الطالب الإجابات الجاهزة التي يحفظها وعدم فتح حوار معه والإنصات إليه هو ما يميت عنده ميوله نحو الحوار والتَّفكير، ففي الوقت الذي يمنع فيه الطالب من السؤال فهو يتساوى مع منعه من تحقيق وجوده، وتساعد الفلسفة على التبادل الحواري، فالتبادلات الموثوقة لا تتحول إلى محادثة، بل يتعلم الطالب المهارات المعرفيَّة في البحث عن الاستجواب من خلال المشاركة في حوار ما

ومشاركته المجتمع، وقد أشار "Keith topping and Steve Trichey" إلى تجربة أقيمت على طلاب لمدة من ستة أشهر لعامين لم يقدم لهم أي لون من ألوان ممارسة الفلسفة مع آخرون زرعت فيهم الفلسفة مهارات للتفكير وزيادة القدرة المعرفيَّة اللفظية إلى جانب القدرة على التَّفكير الكمي (Aslanimehr, 2015).

وتظهر قيمة الفلسفة في أنها تمنح فرصة للطلاب أن يتناقشوا معًا في مشكلات وقضايا تخصهم، وتأتي نتيجة تفكيرهم الذاتي، وتعمل المناقشة الفلسفيَّة على تعزيز وترقي وعي الطالب بذاته وبالآخرين واهتماماتهم؛ ممَّا يزيد من حساسية وشعور الطلاب، فتعلم الطلاب للقواعد الاجتماعيَّة دون وعي بنفسه والآخرين ليس من قبيل الخير؛ حيث تُعد تنمية الحساسية للعلاقات الشخصيَّة مطلب للنمو الاجتماعي للأفراد (محمود، ٢٠٠٤م، ٢٠).

كما يظهر دور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج كما أكد Azizovna (2021)، ومحمود (٢٠٠٤م) إلى أن من أهم غايات الفلسفة هي: تكوين التَّفكير الفلسفي وذلك بفحص السلوكيات والأخلاقيات التي تُعد تطبيقًا عمليًّا للفلسفة النظريَّة، والتربية الأخلاقيَّة التي تسمح لهم بالعيش في المجتمع الذي يعيشون فيه، والدفع للتفلسف، والانفتاح نحو جميع جوانب الخبرة في جميع جوانب العلوم الأخرى بما يحقق وحدة المعرفة، وتكوين العقليَّة الناقدة.

وكما أشار إبراهيم وطلبة (٢٠٢٠م) إلى أن الفلسفة تسهم في تنمية القدرة على التَّفكير العلمي الموضوعي القائم على استخدام الذكاء البشري، هو السبيل إلى المشاركة وتحمل المسئولية، وتُعد الفلسفة من حيث هي تدريب ذهني، تنمي الحكمة لدى الأفراد، وتعينه على الاستجواب على المواقف بروح موضوعية، وتنمية التَّفكير النقدي، وتنمية النزعة العقليَّة، وتنمية الحساسية العالمية والانفتاح على العالم، وتنمية الحساسية الاجتماعيَّة، وتنمية الحساسية الخلقيَّة، وتنمية الوعي والقدرة على العمل الإيجابي، وغرس الثقة في قدرة العقل العربي على التَّفكير والابتكار، وتنمية الوعي والفهم الأخلاقي ويعني ذلك عدم تعليمهم أخلاقًا معينة أو مبادئ أخلاقية، وإنما تركيزهم على المدخل الفلسفي للأخلاق، كما أن للفلسفة مكانة مهمة في حياة الطلاب حيث تفتح حوارًا حرًّا حول قضايا المستقبل، فهي في جوهرها حوار وجدل ونقاش وتدريب وطريقة لتوليد المعاني.

ممَّا سبق يتضح أن التَّفكير الفلسفي والذي هو غايات تدريس الفلسفة وما يمتلكه من مهارات وغايات ترتبط ارتباطًا مباشرًا بتنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب، بل إنَّ مهارات التَّفكير الفلسفي تشترك مع مهارات التَّفكير المُنتِج في الهدف والذي يسعى كلاهما إلى إعداد وتكوين طالب منتج قادر على طرح الأسئلة وتحليل المواقف والتنبؤ بالافتراضات واختيار البدائل التي تساعده على تكوين المفاهيم وحل المشكلات التي تواجهه، كما تهدف رؤية الفرد لذاته وتحليل وبالآخرين وتنمية النقاش والحوار، والذي يساعد على تنمية القدرة المعرفيَّة للطالب.

ثالثًا: الإجراءات الميدانية للبحث

يقوم الإطار الميداني على عرض منهج البحث وأدواته، وتحديد العينة، وإجراءات تطبيق الأداة، والأساليب الإحصائيَّة المستخدمة، ونتائج البحث ومناقشتها على النحو التالي:

أهداف الإطار الميداني:

في ضوء الإطار النظري للبحث، وفي ضوء أهدافه اشتقت أهداف الدراسة الميدانية فيما يلي:

- التعرُّف على الدور المأمول لدراسة الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب من وجهة نظر آراء الخبراء من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.
- التعرُّف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات النوع (ذكر – أنثى)، خبرة في تدريس المواد الفلسفيَّة (أقل من ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات).
- بناء تصوُّر مقترح لدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى طلاب الجامعات المصريَّة من وجهة نظر الخبراء، وذلك من خلال الاعتماد على مجموعة مرتكزات أساسية في التصوُّر المقترح.

أداة ومجتمع وعينة البحث:

من خلال أدبيات البحث التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، إلى جانب الإطار النظري للدراسة الحالية، قام الباحث بتصميم استبانة موجهة إلى مجموعة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصريَّة (*)، لتعرُّف الدور المأمول للفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب من وجهة نظرهم، وتمَّ عرضها على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس؛ وذلك لإبداء رأيهم تجاه محاور الاستبيان ومدى ملاءَمة جميع مكونات الاستبيان وعناصره ومحتواه لأهدافه المنشودة، وتقييم ما اشتمل عليه من معلومات، وبلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها الأوَّلية (٣٦) عبارة، وفي ضوء اقتراحات وتوجيهات المحكّمين خرجت الاستبانة في صورتها النهائية لتصل إلى (٣٣) عبارة موزعة على محاور الاستبانة: المحور الأوَّل يشمل دور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج (الناقد) لدى الطلاب ويضم ١٦ عبارة من (١-١٦)، والمحور الثاني يشمل دور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج (الإبداعي) لدى الطلاب، ويضم ١٧ عبارة من (١٧-٣٣)، وتمَّ توجيه الاستبانة إلى عدد من الخبراء قوامها (٨٢) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من كليات التربية وكليات الآداب، وقد قام الباحث بتطبيق الاستبانة ورقيًّا، وإلكترونيًّا على الرابط https://forms.gle/o1FsHcziAXc5ze7b9 خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

مدى صلاحية الأداة:

للحكم على مدى صلاحية الأداة للتطبيق تمَّ التحقق من صدق الأداة من خلال الخطوات الآتية:

أ- صدق الأداة

- الصدق الظاهري: تمَّ حساب الصدق الظاهري Face Validity للاستبانة من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكّمين ذوي الاختصاص والخبرة؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاستبانة وبنودها من حيث مدى ملاءَمتها لموضوع الدراسة، ومدى صدقها في الكشف عن

* خبراء كليات التربية قسم الفلسفة وقسم أصول التربية، وكليات الآداب قسم الفلسفة؛ كونهم الأكثر صلة بدراسة الفلسفة.

الأهداف المرجوة منها، ومن حيث ترابط كل فقرة بالمحور وحذف وإضافة ما يرونه مناسبًا من عبارات، وبناءً على ملاحظاتهم وآرائهم تمَّ تعديل الاستبانة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

- الثبات والصدق الذاتي للأداة:

يُعد مفهوم الثبات من المفاهيم العامة في القياس، وهو يمثل مع الصدق أساسين يتعين توافرهما في الأداة؛ حتَّى تكون صالحة للاستخدام، وقد تمَّ حساب ثبات الاستبانة Reliability بطريقة إحصائيَّة من خلال معاملات ارتباط الاتساق الداخلي Internal Consistency، كما استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) من خلال المعادلة الآتية:

$$\alpha = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N-1) \cdot \bar{r}}$$

حيث تشير α إلى معامل ر N إلى عدد مفردات الاستبانة أو المحور، وتشير $\bar{r}$ إلى متوسط قيم معاملات الارتباط بين مفردات الاستبانة أو المحور Average Inter-Item Correlation ويحسب من خارج قسمة (مجموع معامل الارتباط بين مفردات الاستبانة أو المحور/عدد مفردات الاستبانة أو المحور)، وتمَّ تطبيق الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصريَّة بلغ عددها ٨٢ خبيرًا، وتمَّ حساب الصدق الذاتي باستخدام حساب الجذر التربيعي لمعامل (الثبات) ألفا كرونباخ، وكانت درجة الثبات والصدق الذاتي كما هو بالجدول الآتي:

جدول (١) يُوضح معامل الثبات والصدق الذاتي

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق بالجذر التربيعي للثبات	درجة الصدق
المحور الأوَّل	١٦	.٩٤١	٩٧٠	مرتفعة
المحور الثاني	١٧	.٩٦٥	٩٨٢	مرتفعة
الاستبانة	٣٣	,٩٧٧	٩٨٨	مرتفعة

يلاحظ من جدول (١) أن معامل صدق الاستبانة يقترب من الواحد الصحيح وهي درجة مقبولة إحصائيًّا؛ وبذلك توصف الاستبانة بدرجة عالية من الصدق، يُمكن الاعتماد على نتائجه في الدراسة الحالية.

- صدق الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

تمَّ حساب الصدق الذاتي باستخدام حساب معامل ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة ومجموع محاورها؛ حيث قام الباحث بحساب معامل ارتباط درجة كل محور بالمحاور الأخرى وبالمجموع الكلي للاستبانة، ويوضح الجدول الآتي معامل الصدق الداخلي لعبارات الاستبانة:

جدول (٢) يُوضح معامل الارتباط بين درجة كل محور والمحاور الأخرى والدرجة الكلية

المحور	الأوَّل	الثاني	الدرجة الكلية
الأوَّل	.....	٠٩٨٧,**	,٠**
الثاني	.....	.....	٠٩٨٨,**

** تعني أن قيمة معامل الارتباط دالَّة عند.01

يتضح من جدول (٢): ارتبط كل محور من المحاور مع إجمالي الاستبانة ارتباطًا طرديًا قويًّا؛ حيث انحصرت قيمة معامل ارتباط بيرسون ما بين ٠,٩٨٧** وبين ٠,٩٨٨** وهي قيم ارتباط قوية ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ ممَّا يؤكد الصدق العالي للاستبانة وبنودها.

أساليب المعالجة الإحصائيَّة:

بعد تطبيق الأداة وتجميعها تمَّ تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًّا من خلال برنامج الحزم الإحصائيَّة Statistical Package for Social Sciences (SPSS) الإصدار رقم ٢٦، وقد استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائيَّة التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي:

- معامل ارتباط بيرسون: لقياس الارتباط ين محاور الاستبانة الفرعية وإجمالي الاستبانة؛ وذلك للتحقق من الصدق الذاتي (الداخلي) للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ؛ لحساب الثبات، والنسب المئوية في حساب التكرارات: حيث تُعد النِسبة المئوية أكثر تعبيرًا عن الأرقام الخام.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكلِّ عبارة أو مجموعة من العبارات.
- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة.
- الوزن النسبي ويساوي التقدير الرقمي على عدد أفراد العينة؛ حيث يساعد الوزن النسبي في تحديد مستوى الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة وترتيبها حسب وزنها النسبي، وتمَّ حساب التقدير الرقمي عن طريق إعطاء درجة لكلِّ استجابة من الاستجابات الثلاثة وفقًا لطريقة (ليكرت Likert Scale) خماسي الأبعاد، فالاستجابة (موافق بشدة) تعطى الدرجة (٥)، والاستجابة (موافق) تعطى الدرجة (٤)، والاستجابة (محايد) تعطى الدرجة (٣)، والاستجابة (غير موافق) تعطى الدرجة (٢)، والاستجابة (غير موافق بشدة) تعطى الدرجة (١) ويمكن حساب التقدير الرقمي لكلِّ عبارة كما يلي:

$$\text{التقدير الرقمي لكلِّ عبارة} = \frac{(٥ \times \text{موافق بشدة}) + (٤ \times \text{موافق}) + (٣ \times \text{محايد}) + (٢ \times \text{معارض}) + (١ \times \text{معارض بشدة})}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وقد تحدد مستوى الاتجاه (تقدير طول الفترة التي يُمكن من خلالها الحكم على أهميَّة العبارة من حيث درجة الموافقة) من خلال العلاقة الآتية:

$$\text{مستوى الموافقة} = \frac{\text{ن} - ١}{\text{ن}}$$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوي (٥)، ويُمكن تحديد قوة العبارة طبقًا لقوتها على مقياس خماسي.

جدول (٣) يُوضح مستوى ومدى المو افقة لكلِّ استجابة

مستوى الاستجابة	المدى
معارض بشدة	من ١ وحتَّى (١+٠,٨) أي ١,٨٠
معارض	من ١,٨١ وحتَّى (١,٨١+٠,٨) أي ٢,٦٠
محايد	من ٢,٦١ وحتَّى (٢٦٠+٠,٨) أي ٢,٤٠
موافق	من ٣,٤١ وحتَّى (٣,٤+٠,٨) أي ٤,٢٠
موافق بشدة	من ٤,٢١ وحتَّى (٤,٢+٠,٨) أي ٥ تقريبًا

نتائج الدراسة طبقًا لترتيب الوزن النسبي للتعرُّف على محاور الاستبانة:

١- النتائج الخاصَّة بترتيب محاور الاستبانة من حيث متوسط الأوزان لكلِّ محور.

جدول (٤) يُوضح استجابات أفراد العينة لإجمالي محاور الاستبانة ن = (٨٢)

م	المحور	عدد عبارات المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	الانحراف المعياري	ترتيب المحور على حسب متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	درجة المو افقة على كل محور من محاور الاستبانة ومجموعها
1	الأوَّل	١٦	٤,٥٧٨	.٤٥٥٩	الثاني	موافق بشدة
2	الثاني	١٧	٤,٦٢٢	.٤٧٢٠	الأوَّل	موافق بشدة
إجمالي الاستبانة		٣٣	٤,٦٠٠	.٤٥٨١		

ويتضح من جدول (٤) أن مجموع الاستبانة ككل، ومجمل المحاور ذات أهميَّة كبيرة (موافقة بشدة) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ حيث بلغ متوسط الوزن النسبي لإجمالي الاستبانة ككل (٤,٦٠٠) بنسبة مئوية (٩٢٪)؛ ويُمكن تفسير ذلك أهميَّة تلك الأدوار المقترحة ككل، وأنها متفقة مع كثير من أدبيات البحث التربوي ووضعت في ضوئها، كما يتضح أهميَّة المحاور مُجملة بدرجة موافق بشدة، وكان ترتيبها كالتالي: حصل المحور الثاني الخاص بدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج (الإبداعي) لدى الطلاب على الترتيب الأوَّل من حيث الأهمية، بينما جاء المحور الأوَّل الخاص بدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج (الناقد) لدى الطلاب في الترتيب الثاني والأخير من حيث الأهمية، ويُمكن تفسير ذلك انتقاء الأدوار المقترحة للفلسفة في كل محور من محاور الاستبانة، وحرص أعضاء هيئة التدريس على أهميَّة التَّفكير الفلسفي الإبداعي كونه ينبغي أن يكون نتيجة طبيعية للتفكير الفلسفي الناقد؛ حيث يقوم التَّفكير الناقد على إبداء الرأي من خلال مهارات معينة للوصول إلى التَّفكير الإبداعي الذي يقوم على قدرة الفرد على الإنتاج، وبما يتوافق مع الهدف العام للتعليم وهو إعداد خريجين قادرين على الإنتاج والعطاء.

٢- النتائج الخاصَّة بترتيب العبارات المتعلقة بالمحور الأوَّل الخاص بدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج (الناقد) لدى الطلاب، حسب أوزانها النسبية:

أوضحت نتائج الدراسة في هذا المحور بعد حساب التكرارات والوزن النسبي لكلِّ عبارة والنسب المئوية كما هي مبينة بالجدول (٥) على أن العبارات من (١-١٦) الواردة في المحور الأوَّل من الاستبانة والخاصة بدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج (الناقد) لدى الطلاب بلغت (٤,٥٧) بمستوى موافقة (موافقة بشدة)، وتراوحت الأوزان النسبية لعبارات المحور بين (٤,٣٥) و(٤,٧٧)، بمستوى موافقة (موافقة بشدة)؛ ممَّا يؤكد مدى اتفاق الخبراء على أهميَّة تلك الأدوار وأهمية تدريس الفلسفة للطلاب؛ لما تمتلكه من أدوار ذات تأثير فعَّال في تنمية التَّفكير الناقد، والنظر إلى تفاصيل الأمر نظرة ناقدة بعيدًا عن التبعية والتعايش دون تمييز وفحص.

جدول (٥) يُوضح ترتيب العبارات الخاصَّة بالمحور الأوَّل: دور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج (الناقد) لدى الطلاب حسب أوزانها النسبية ن= (٨٢)

م	العبارة		درجة الأهمية: موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب حسب الوزن النسبي
	التوجيه نحو الاستفسارات وطرح الأسئلة.	ك	٦٤	١٥	٣	٠	٠	.٥١٧	٤,٧٤	٢
		٪	٧٨	١٨,٣	٣,٧	٠	٠			
	المساعدة على التَّفكير بعمق في ذاتهم.	ك	٥٠	٢٩	٣	٠	٠	.٥٦٧	٤,٥٧	١٠
		٪	٦١	٣٥,٤	٣,٧	٠	٠			
	استخدام عقولهم في عدم قبول ما	ك	٤٩	٢١	٣	٨	٠	.٩٥٥	٤,٣٧	١٥
		٪	٥٩,٨	٢٥,٦	٣,٧	٩,٨	٠			
	المساعدة على إدراك المفاهيم وتذكرها واتباع	ك	٤٥	٣٣	٤	٠	٠	.٥٩٣	٤,٥٠	١٢
		٪	٥٤,٩	٤٠,٢	٤,٩	٠	٠			
	تنمية الشك والريبة نحو كل معرفة جديدة.	ك	٤٢	٢٨	١١	١	٠	.٧٦٠	٤,٣٥	١٦
		٪	٥١,٢	٣٤,١	١٣,٤	١,٢	٠			
	المساعدة على تفسير الآراء والأحداث في	ك	٥٤	٢٠	٣	٥	٠	.٨٣٥	٤,٥٠	١٢
		٪	٦٥,٩	٢٤,٤	٣,٧	٦,١	٠			
	التمكين من استخلاص الأفكار	ك	٥٨	٢١	٣	٠	٠	.٥٤٦	٤,٦٧	٥
		٪	٧٠,٧	٢٥,٦	٣,٧	٠	٠			
	المساعدة على	ك	٥٧	٢٢	٣	٠	٠	.٥٤٩	٤,٦٦	٦

م	العبارة		درجة الأهمية					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب حسب الوزن النسبي
			موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة			
	جمع المعلومات وتحليلها	ك		٢٦,٨		٠	٠			
		٪	٦٩,٥		٣,٧					
	التمكين من النظرة الشاملة	ك	٥٦	٢٣	٣	٠	٠	.٥٥٣	٤,٧١	٣
		٪	٦٨,٣	٢٨	٣,٧	٠	٠			
	المساعدة على التمييز بين القضايا	ك	٦١	١٨	٣	٠	٠	.٥٣٣	٤,٧١	٣
		٪	٧٤,٤	٢٢	٣,٧	٠	٠			
	التمكين من التنبؤ بالافتراضات والنتائج الممكنة.	ك	٤١	٣٧	٤	٠	٠	.٥٥٣	٤,٦٥	٨
		٪	٥٠	٤٥,١	٤,٩	٠	٠			
	المساعدة على توليد الحجج والمناقشات للجوانب الاجتماعيَّة.	ك	٦٦	١٣	٣	٠	٠	.٥٠٤	٤,٧٧	١
		٪	٨٠,٥	١٥,٩	٣,٧	٠	٠			
	التوجيه نحو تحديد الأهداف والأولويات.	ك	٥٧	٢٢	٣	٠	٠	.٥٤٩	٤,٦٦	٦
		٪	٦٩,٥	٢٦,٨	٣,٧	٠	٠			
	التمكين من معرفة أصل الأشياء وقيمتها.	ك	٥٥	٢٣	٤	٠	٠	.٥٨٠	٤,٦٢	٩
		٪	٦٧,١	٢٨	٤,٩	٠	٠			
	التمييز بين الأمور العقليَّة والحسية.	ك	٥٠	٢٩	٣	٠	٠	.٥٦٧	٤,٥٧	١٠
		٪	٦١	٣٥,٤	٣,٧	٠	٠			
	تعليم طرق التعايش مع الآخرين.	ك	٤٥	٢٩	٨	٠	٠	.٦٦٩	٤,٤٥	١٤
		٪	٥٤,٩	٣٥,٤	٩,٨	٠	٠			
				الإجمالي				.٤٥٥	٤,٥٧	

يتضح من الجدول السَّابق ما يلي:

إنَّ أكثر العبارات أهميَّة من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور هي العبارة رقم (١٢) بتقدير رقمي (٤,٧٧)، والعبارة رقم (١) بتقدير رقمي (٤,٧٤)، والعبارة رقم (٩) و (١٠) بتقدير رقمي (٤,٧١)؛ حيث وقعت في نطاق الموافقة الكبيرة (موافق بشدة) وهذه العبارات على الترتيب كما يلي:

- المساعدة على توليد الحجج والمناقشات للجوانب الاجتماعيَّة.
- التوجيه نحو الاستفسارات وطرح الأسئلة.
- التمكين من النظرة الشاملة والكلية للمشكلات والقضايا.
- المساعدة على التمييز بين القضايا والمشكلات القوية والضعيفة

ويمكن تفسير هذه العبارات حسب ترتيب الوزن النسبي لها على النحو التالي:

جاءت العبارة (١٢) ومضمونها "المساعدة على توليد الحجج والمناقشات للجوانب الاجتماعيَّة" في الترتيب الأوَّل من الإرباعي الأعلى لعبارات المحور من قبل عينة الدراسة؛ ويؤكد ذلك أهميَّة الأدوار التي تقوم بها الفلسفة في توليد الحجج والمناقشات للجوانب الاجتماعيَّة؛ ويُفسر ذلك كون الفلسفة تساعد على تحسين قدرات الطلاب على أن يكونوا أكثر وعيًا بما يساعدهم على توليد الحجج، وبما ينمي مهارة الاستنتاج والتنبؤ بالافتراضات لديهم، ويتفق ذلك مع دراسة Oral (2013)، ومع ما أشارت إليه دراسة Kohan (2015) من أن الفلسفة تمكن الأفراد من إغناء فهمهم، وتزيد من تفهمهم للافتراضات، وتساعدهم على الفهم الأكثر عقلانية لما ندعيه مركزية الكبار.

وجاءت العبارة رقم (١) ومضمونها "التوجيه نحو الاستفسارات وطرح الأسئلة" في الترتيب الثاني من الإرباعي الأعلى لعبارات المحور، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى اهتمام أفراد العينة بمهارة تكوين المفهوم من خلال طرح الأسئلة التي تتضمن هذا المفهوم وإطاره المرجعي، ويتفق ذلك مع دراسة Oral (2013) والتي أكدت أن تعليم الفلسفة تهدف توجيه الأسئلة والاستفسارات، كما يتفق مع دراسة Johansson (2018) والتي أكدت أن الأنشطة الفلسفيَّة تعمل على استثارة الأسئلة، وهو ما ينمي مهارة تكوين المفهوم ومهارة التَّفكير والاستنتاج باستخدام المقدمات والوقائع.

كما جاءت العبارة (٩) ومضمونها "التمكين من النظرة الشاملة والكلية للمشكلات والقضايا"، والعبارة (١٠) ومضمونها "المساعدة على التمييز بين القضايا والمشكلات القوية والضعيفة" في الترتيب الثالث من الإرباعي الأعلى لعبارات المحور؛ ويُفسر ذلك رؤية عينة الدراسة لأهمية دور الفلسفة في تنمية إحدى مهارات التَّفكير الناقد وهي مهارة تقويم الحجج والمناقشات ومهارة المقارنة واللتان يُمكنا الأفراد من التمييز بين مواطن الضعف والقوة في الحكم على المعلومات في ضوء الشواهد المتاحة، كما أن النظرة الكلية والشاملة للمشكلات تساعد الطلاب على التمييز بين المشكلات ومعرفة ما هو عام وخاص، وهو ما أكدته دراسة فرج الله وأبو سكران (٢٠١٨م)، ودراسة بوجار (٢٠١٤م)، ومع ما ذكره مالك (٢٠١٦)، أن الفلسفة معرفة نقدية تعمل على استخدام ملكة بدونها لا توجد معرفة أو محتوى عند الفرد، فهي علم المشكلات التي تهدف التقرب من حياة الأفراد للوقوف على مشكلاتهم.

كما يتضح من الجدول السَّابق:

أنَّ أقل العبارات أهميَّة من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور هي العبارة رقم (٥) بتقدير رقمي (٤,٣٥)، والعبارة رقم (٣) بتقدير رقمي (٤,٣٧)، والعبارة رقم (١٦) و (٦) بتقدير رقمي (٤,٤٥)؛ حيث وقعت في نطاق الموافقة الكبيرة (موافق بشدة) وهذه العبارات على الترتيب كما يلي:

- تنمية الشك والريبة نحو كل معرفة جديدة.
- استخدام عقولهم في عدم قبول ما يعطى لهم دون نقده وفحصه.
- تعليم طرق التعايش مع الآخرين.
- المساعدة على إدراك المفاهيم وتذكرها واتباع منهج معين للتحليل.

ويُمكن تفسير هذه العبارات حسب ترتيب الوزن النسبي لها على النحو التالي:

جاءت العبارة (٥) ومضمونها "بتنمية الشك والريبة نحو كل معرفة جديدة" في الترتيب الأوَّل من الإرباعي الأدنى لعبارات المحور من قبل عينة الدراسة رغم وقوعها في نطاق الأهمية الكبيرة (موافق بشدة)؛ ويُفسر ذلك كون الفلسفة أم العلوم والتي بنيت على الشك والتساؤل والجدل والحوار والتركيب والتعميم نحو المعارف الجديد بما يساعد الطلاب على فلترة المعلومات والمعارف والبحث دائمًا عن كل جديد بتفكير فلسفي علمي بعيدًا عن الطرق التقليدية لاكتساب المعارف، وهو ما يتفق مع دراسة النشار (٢٠١٣م).

كما جاءت العبارة رقم (٣) ومضمونها "استخدام عقولهم في عدم قبول ما يعطى لهم دون نقده وفحصه" في الترتيب الثاني من الإرباعي الأدنى لعبارات المحور رغم وقوعها في نطاق الأهمية الكبيرة (موافق بشدة)؛ ممَّا يؤكد أن الفلسفة تهتم بالحقيقة حيث تستهدف جمهورًا عامًّا وتخاطبه وتقنعه عن طريق العقل، ويتفق مع ما ذكره مالك (٢٠١٦م)، فمن صفات الفيلسوف استعادة الفلسفات السابقة ونقدها والإضافة إليها أو انطلاقًا منها لبناء فلسفة خاصة به، وليس مجرد هاوٍ للفلسفة كما ذكر برغسون (٢٠١١م) "إني أسمي هاويًا في الفلسفة ذاك الذي يعالج المشكلات الفلسفيَّة بحسب نصها العادي ويظن طريقة طرحها على بساط البحث نهايته فيقتصر على اختيار حل من بين الحلول التي أعطيت لهذه المشكلة سابقًا"، كما يتفق ذلك مع دراسة Ndubisi, (2015).

كما جاءت العبارة (١٦) ومضمونها "تعليم طرق التعايش مع الآخرين"؛ حيث وقعت في الترتيب الثالث من الإرباعي الأدنى لعبارات المحور رغم وقوعها في نطاق الأهمية الكبيرة (موافق بشدة)؛ ويُفسر ذلك كون الفلسفة تسعى إلى فهم الواقع والمعرفة والوجود، وتسعى الفلسفة من خلال التَّفكير الناقد لفهم وجهات النظر والمعتقدات، كما أن الفلسفة تستكشف مفاهيم كالقيم والأخلاق والتي تُعد ضرورة في التعايش مع الآخرين، كما أنها تساعد على فهم أعمق ونقدي للعالم؛ ممَّا يؤدي إلى فهم أعم وأشمل للآخرين وتعايش أكثر انسجامًا.

كما جاءت العبارة (٦) ومضمونها "المساعدة على إدراك المفاهيم وتذكرها واتباع منهج معين للتحليل" في الترتيب الرابع من الإرباعي الأدنى لعبارات المحور رغم وقوعها في نطاق الأهمية الكبيرة (موافق بشدة)؛ ويُفسر ذلك رؤية العينة للفلسفة أنها تساعد على تنمية مهارة التفسير

وهي إحدى مهارات التَّفكير الناقد والتي تنمي القدرة على التعرُّف على الأسباب الرئيسية للمشكلات، وتوضيح العلاقة بين الأفكار والمفاهيم، والكل والجزء بغية الوصول لأفضل النتائج ويتفق ذلك مع دراسة فرج الله وأبو سكران (٢٠١٨م).

٣- <u>النتائج الخاصَّة بترتيب العبارات المتعلقة بالمحور الثاني الخاص بدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج (الإبداعي) لدى الطلاب، حسب أوزانها النسبية:</u>

أوضحت نتائج الدراسة في هذا المحور بعد حساب التكرارات والوزن النسبي لكلِّ عبارة والنسب المئوية كما هي مبينة بالجدول (٦) على أن العبارات من (١٧-٣٣) الواردة في المحور الثاني من الاستبانة والخاصة بدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج (الإبداعي) لدى الطلاب بلغت (٤,٦٢) بمستوى موافقة (موافقة بشدة)، وتراوحت الأوزان النسبية لعبارات المحور بين (٤,٥١) و(٤,٧٣)، بمستوى موافقة (موافقة بشدة)؛ ممَّا يؤكد مدى اتفاق الخبراء على أهمية المحور.

جدول (٦) يُوضح ترتيب العبارات الخاصَّة بالمحور الثاني: دور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج (الإبداعي) لدى الطلاب حسب أوزانها النسبية ن= (٨٢)

م	العبارة	درجة الأهمية				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب حسب الوزن النسبي
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة			
	التمكين من استخدام مهارة الأصالة.	٦١	١٧	٤	.	.	.٥٦٠	٤,٧٠	٤
		٧٤,٤٪	٢٠,٧	٤,٩	.	.			
	تنمية القدرة على استدعاء وتوليد الأفكار المتنوعة.	٥٦	٢٣	٣	.	.	.٥٥٣	٤,٦٥	٨
		٦٨,٣٪	٢٨	٣,٧	.	.			
	المساعدة على التكيف مع التغيرات وتغيير اتجاه التَّفكير حسب الموقف.	٥٧	٢١	٣	.	١	.٦٧٨	٤,٦٢	٩
		٥٩,٥٪	٢٥,٦	٣,٧	.	١,٢			
	التشجيع على استخدام الكلمات بمهارة ودقة.	٥٣	٢٥	٣	.	١	.٦٨٥	٤,٥٧	١٢
		٦٤,٦٪	٣٠,٥	٣,٧	.	١,٢			
	التدريب على أن يفكر في الاختيارات والبدائل.	٥١	٢٨	٢	.	.	.٥٦٥	٤,٥٩	١٠
		٦٢,٢٪	٣٤,١	٣,٧	.	.			
	التمكين من اكتشاف العلاقات بين الجزء والكل.	٥٨	٢١	٣	.	.	.٥٤٦	٤,٦٧	٦
		٧٠,٧٪	٢٥,٦	٣,٧	.	.			
	استخدام مهارة المقارنة بين المعلومات المعطاة.	٦٣	١٦	٣	.	.	.٥٢٢	٤,٧٣	١
		٧٦,٨٪	١٩,٥	٣,٧	.	.			
	المساعدة على اتخاذ القرار.	٥٩	٢٠	٣	.	.	.٥٤٢	٤,٦٨	٥
		٧٢٪	٢٤,٤	٣,٧	.	.			
	المساعدة على الربط بين المفاهيم والحقائق بالواقع المعاش.	٥٧	٢١	٤	.	.	.٥٧٥	٤,٦٥	٧
		٦٩,٥٪	٢٥,٦	٤,٩	.	.			
	تنمية التبادلات الحوارية والجدل.	٥١	٢١	٤	.	.	.٥٦٥	٤,٥٩	١٠
		٦٢,٢٪	٣٤,١	٣,٧	.	.			
	المساعدة على حسن صياغة	٦١	١٨	٣	.	.	.٥٣٣	٤,٧١	٣

م	العبـارة		درجة الأهمية				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب حسب الوزن النسبي
			موافق بشدة	موافق	محايد	معارض بشدة			
	المشكلات بتعبيرات صادقة.	٪	٧٤,٤	٢٢	٣,٧	.			
	المساعدة على استخدام ما	ك	٦٢	١٧	٣	.			٢
	يملكه من خبرات لاستنتاج معارف جديدة.	٪	٧٥,٦	٢٠,٧	٣,٧	.	.٥٢٨	٤,٧٢	
	التمكين من طرح أمثلة متنوعة	ك	٥١	٢٥	٦	.			١٤
	لتوضيح المفاهيم.	٪	٦٢,٢	٣٠,٥	٧,٣	.	.٦٣٢	٤,٥٥	
	تقديم حلول غير مألوفة	ك	٤٩	٢٩	٤	.			١٤
	للمشكلات.	٪	٥٩,٨	٣٥,٤	٤,٩	.	.٥٩١	٤,٥٥	
	الابتعاد عن تقليد الآخرين في	ك	٥٣	٢٢	٧	.			١٣
	تقديم الحلول للمشكلات الحياتية.	٪	٦٤,٦	٢٦,٨	٨,٥	.	.٦٥٠	٤,٥٦	
	التدريب على ممارسة مهارة	ك	٤٥	٣٤	٣	.			١٧
	العصف الذهني.	٪	٥٤,٩	٤١,٥	٣,٧	.	.٥٧٢	٤,٥١	
	تنمية مهارة الابتكار.	ك	٥٤	١٩	٩	.			١٦
		٪	٦٥,٩	٢٣,٢	١١	.	.٦٨٨	٤,٥٥	
		الإجمالي					.٤٧٢	٤,٦٢	

يتضح من الجدول السَّابق:

أنَّ أكثر العبارات أهميَّة من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور هي العبارة رقم (٢٣) بتقدير رقمي (٤,٧٣)، والعبارة رقم (٢٨) بتقدير رقمي (٤,٧٢)، والعبارة رقم (٢٧) بتقدير رقم (٤,٧١)، والعبارة رقم (١٧) بتقدير رقمي (٤,٧٠)؛ حيث وقعت في نطاق الموافقة الكبيرة (موافق بشدة) وهذه العبارات على الترتيب كما يلي:

- استخدام مهارة المقارنة بين المعلومات المعطاة.
- المساعدة على استخدام ما يملكه من خبرات لاستنتاج معارف جديدة.
- المساعدة على حسن صياغة المشكلات بتعبيرات صادقة.
- التمكين من استخدام مهارة الأصالة.

ويُمكن تفسير هذه العبارات حسب ترتيب الوزن النسبي لها على النحو التالي:

جاءت العبارة (٢٣) ومضمونها "استخدام مهارة المقارنة بين المعلومات المعطاة" في الترتيب الأوَّل من الإرباعي الأعلى لعبارات المحور من قبل عينة الدراسة؛ ويُفسر ذلك كون الفلسفة تساعد على تنمية مهارة المقارنة والتي تسعى إلى تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المعلومات والبيانات المعطاة؛ ممَّا يساعد على تنظيم المعلومات سواء مكتسبة أو مخزنة، وهو ما أكدته دراسة بوجار (٢٠١٤م).

وجاءت العبارة رقم (٢٨) ومضمونها "المساعدة على استخدام ما يملكه من خبرات لاستنتاج معارف جديدة" في الترتيب الثاني في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور؛ ويُفسر ذلك أهميَّة تعليم الطلاب مهارة الاستنتاج من خلال ربطه بين ما يكتسبه من خبرات تعليميَّة وما يواجهه من مواقف تعليميَّة، وتدريبيه على الانتقال من العام إلى الخاص للوصول إلى حلول واقعية، ويُعد هذا النمط من التَّفكير المُنتِج غاية الفلسفة.

كما جاءت العبارة (٢٧) ومضمونها "المساعدة على حسن صياغة المشكلات بتعبيرات صادقة" في الترتيب الثالث في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور، ويتفق ذلك مع دراسة محمد والهروي (٢٠٢٢م) والتي أكدت أن الفلسفة لا تقدم حلولًا جاهزة للتحديات والمشكلات التي تواجه الأفراد، بل تساعدهم على حسن طرح المشكلات وصياغة التعبيرات الصادقة، والاستشراف والتخطيط المستقبلي.

كما جاءت العبارة (١٧) ومضمونها "التمكين من استخدام مهارة الأصالة" في الترتيب الرابع؛ ويُفسر ذلك أهميَّة تنمية مهارة الأصالة عند الطلاب لما لها من أهميَّة على إنتاج الأفكار التي تتسم بالجدة والندرة، وبما ينمي التَّفكير الإبداعي لدى الطلاب، وهو ما يتفق مع دراسة سيد، (٢٠٢١م).

كما يتضح من الجدول السَّابق:

أنَّ أقل العبارات أهميَّة من وجهة نظر عينة الدراسة حسب ترتيب الوزن النسبي والواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور هي العبارة رقم (٣٢) بتقدير رقمي (٤,٥١)، والعبارة رقم (٣٣) بتقدير رقمي (٤,٥٥)، والعبارة رقم (٢٩) و (٣٠) بتقدير رقمي (٤,٥٥)؛ حيث وقعت في نطاق الموافقة الكبيرة (موافق بشدة) وهذه العبارات على الترتيب كما يلي:

- التدريب على ممارسة مهارة العصف الذهني.
- تنمية مهارة الابتكار.
- التمكين من طرح أمثلة متنوعة لتوضيح المفاهيم.
- تقديم حلول غير مألوفة للمشكلات.

ويُمكن تفسير هذه العبارات حسب ترتيب الوزن النسبي لها على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٣٢) ومضمونها "التدريب على ممارسة مهارة العصف الذهني" في الترتيب الأوَّل من الإرباعي الأدنى لعبارات المحور من قبل عينة الدراسة رغم وقوعها في نطاق الأهمية الكبيرة، وهو ما أكدته دراسة إبراهيم والسيد، (٢٠١٥م)؛ ويُمكن تفسير ذلك إلى أهميَّة العصف الذهني للطلاب حيث توليد الأفكار، وبلورة المشكلات، وتقييم الأفكار التي تمَّ التوصل إليها، كما أن التَّفكير المُنتِج يستمد قوته من قوة العصف الذهني للعقل، كما يرتبط بتوليد الأفكار وإيجاد العديد من البدائل للمساعدة في حل المشكلات وهو ما أكدته دراسة عاجل ومراد (٢٠٢٣م)، كما أن إنتاج الأفكار وتوليدها لا تقتصر على عقل الإنسان فقط، بل يرتبط أيضًا بحواس الفرد ومزاجه وهذا ما أكدته دراسة Furtak, E. M., & Ruiz-Primo, M. A. (2008).

كما جاءت العبارة رقم (٣٣) ومضمونها "تنمية مهارة الابتكار" في الترتيب الثاني من الإرباعي الأدنى لعبارات المحور رغم وقوعها في نطاق الأهمية الكبيرة؛ حيث إنَّ مهارة الابتكار إحدى المهارات

الرئيسية في الابداع في توليد الحلول، وإدماج ذوي التحديات في تصميم الحلول لمشكلاتهم بما يعزز الفعالية الشخصيَّة والجماعية في المجتمع، وهو ما يتفق مع دراسة بلابل (١٩٨٨م).

كما جاءت العبارة (٢٩) ومضمونها "التمكين من طرح أمثلة متنوعة لتوضيح المفاهيم"، والعبارة (٣٠) ومضمونها "تقديم حلول غير مألوفة للمشكلات"؛ حيث وقعتا في الترتيب الثالث من الإرباعي الأدنى لعبارات المحور رغم وقوعها في نطاق الأهمية الكبيرة؛ ويُفسر ذلك اهتمام الفلسفة بتنمية مهارة المرونة، كما أن التمكين من طرح الأسئلة المتنوعة أحد السُّبل لتعلم الطالب من التفلسُف من خلال التأمل الفلسفي، وأن تعليم الفلسفة يساعد الفرد على تغيير اتجاه التَّفكير حسب الموقف بغية توليد حلول وأفكار ليست متوقعة.

نتائج الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة:

- **النتائج الخاصَّة بالفروق بين اتجاهات أفراد العينة في مدى المو افقة على بنود الاستبانة مجملة ومحاورها تبعًا لمتغير الجنس (ذكر - أنثى):**

استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق بين اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة الموافقة على بنود الاستبانة مجملة والراجعة لاختلاف النوع (ذكور – إناث)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (٧)

يوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير"الجنس" باستخدام التاء غير المعتمد t -test

درجة المو افقة على محاور الاستبانة	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة التائية	مستوى الدلالة
المحور الأوَّل	ذكر	٤٥	٧٣,٢٠	٦,٦٧٩	.١٠٩	.٩١٣
	أنثى	٣٧	٧٣,٣٧	٨,٠٧٧		غير دالة
المحور الثاني	ذكر	٤٥	٧٨,٦٨	٧,٥١٠	.١٢٨	.٨٩٨
	أنثى	٣٧	٧٨,٤٥	٨,٧١٣		عير دالة
الاستبانة مجملة	ذكر	٤٥	١٥١,٨٨	١٣,٨٥١	.٠١٥	.٩٨٨
	أنثى	٣٧	١٥١,٨٣	١٦,٧٤٥		غير دالة

يتضح من جدول (٧):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة تبعًا لمتغير النوع (ذكر- أنثى)؛ حيث جاءت قيمة (ت) (٠١٥.) بمستوى دلالة (٩٨٨.) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكر – أنثى) بالنسبة للمحور الأوَّل الخاص بدور الفلسفة في تنمية التَّفكير الناقد لدى الطلاب؛ حيث جاءت قيمة التاء (١٠٩.) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكر – أنثى) بالنسبة للمحور الثاني الخاص بدور الفلسفة في تنمية التَّفكير الإبداعي لدى الطلاب؛ حيث جاءت قيمة التاء (١٢٨.) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويرجع ذلك إلى أن الاهتمام بشأن الفلسفة وتعليمها وموضوع التَّفكير المُنتِج يشغل بال كل من الجنسين على قدر المساواة، فكل من الذكور والإناث يتطلع لتنمية التَّفكير المُنتِج لدى طلاب الجامعات المصريَّة من خلال تعليم الفلسفة، كما أن الطبيعة العلميَّة للإعداد الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، والظروف الموحدة التي يعيشها كل من الذكور والإناث لا تختلف بين الذكور والإناث.

- **النتائج الخاصَّة بالفروق بين اتجاهات أفراد العينة في مدى المو افقة على بنود الاستبانة مجملة ومحاورها تبعًا لمتغير الخبرة في تدريس الفلسفة (أقل من ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات):**

استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق بين اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة الموافقة على بنود الاستبانة مجملة والراجعة لاختلاف الخبرة في تدريس الفلسفة (أقل من ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (٨) يوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير "الخبرة في تدريس الفلسفة" باستخدام التاء غير المعتمد t -test

درجة المو افقة على محاور الاستبانة	الخبرة في تدريس المقررات الفلسفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة التائية	مستوى الدلالة
المحور الأوَّل	أقل من ١٠ سنوات	٤٠	٧٣,٦٧	٨,٧٨٣	.٤٧٦	.٦٣٦ غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٢	٧٢,٩٠	٥,٦١٢		
المحور الثاني	أقل من ١٠ سنوات	٤٠	٧٩,٢٧	٩,٤٤٣	.٧٥٧	.٤٥١ عير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٢	٧٧,٩٢	٦,٤٤٠		
الاستبانة مجملة	أقل من ١٠ سنوات	٤٠	١٥٢,٩٥	١٨,٠٢١	.٦٣١	.٥٣٠ غير دالة
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٢	١٥٠,٨٣	١١,٨٧٣		

يتضح من جدول (٨)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة مجملة تبعًا لمتغير الخبرة في تدريس الفلسفة (أقل من ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات)؛ حيث جاءت قيمة (ت) (٦٣١.) بمستوى دلالة (٥٣٠.) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة في تدريس الفلسفة (أقل من ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات)، بالنسبة للمحور الأوَّل الخاص بدور الفلسفة في تنمية التَّفكير الناقد لدى الطلاب؛ حيث جاءت قيمة التاء (٤٧٦.) بمستوى دلالة (٦٣٦.) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الخبرة في تدريس الفلسفة (أقل من ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات)، بالنسبة للمحور الثاني الخاص بدور الفلسفة في تنمية التَّفكير الإبداعي لدى الطلاب؛ حيث جاءت قيمة التاء (٧٥٧.) بمستوى دلالة (٤٥١.) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ويرجع ذلك إلى أن نظرة أعضاء هيئة التدريس هي نظرة تأكيدية على أهميَّة تلك الأدوار التي تقوم بها عملية تعليم الفلسفة للطلاب، وإلى أهميَّة التَّفكير المُنتِج للطلاب تُعد واحدة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، ولا فرق بين أصحاب الخبرة الكبيرة عن غيرهم.

رابعًا: تصوُّر مقترح لدور دراسة الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب

تمهيد

يُعد التَّفكير المُنتِج آلية متكاملة يتمّ من خلالها تحويل الأفكار لمنتجات من خلال عمليات

عقلية ومهارات تفكير ضمن أطر معينة للوصول إلى مخرجات تمثل بحد ذاتها منتجًا، وأن ممارسة التَّفكير المُنتِج يحتاج إلى تدريب وتنمية لجملة من المهارات من خلال تخصصات ومجالات ومواد تدريسية، وتأخذ الفلسفة دورًا مهمًّا في تنمية مهارات التَّفكير المُنتِج وعملياته لدى الطلاب، إلا أن هذه المهارات وهذا الدور ينبغي أن يصبح كلاهما واضحًا ومعلنًا ومفصلًا للمعلمين والطلاب حتى يُمكن الوصول لمستوى عالٍ من التحصيل، وأن تصبح مهارات التَّفكير المُنتِج جانبًا أساسيًّا في تقويمهم.

ولهذا قام الباحث من خلال ما سبق بعرض إطار عام للدراسة مستعرضًا مشكلة البحث وأهدافه وأسئلته وأهميته، ومنهج البحث والدراسات السابقة التي ترتبط بالبحث، وبعدها تمَّ تقديم إطار نظري للبحث وقسم إلى ثلاثة محاور رئيسية؛ وتضمن المحور الأوَّل: ماهية الفلسفة وأهميتها ومسارات تدريسها. والمحور الثاني: الإطار الفلسفي للتفكير المُنتِج وأهم مهاراته. والمحور الثالث: دور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب، ثمَّ عقب الإطار النظري الإطار الميداني "الدراسة الميدانية ونتائجها وتفسيراتها"، واختتم البحث بتقديم تصوُّر مقترح لدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب معتمدًا بشكل رئيسي على نتائج الدراسة النظريَّة والميدانية من خلال عناصر محددة يوضحها الشكل التالي:

شكل رقم (٢) يوضح محاور التصوُّر المقترح

١- أهداف التصوُّر المقترح

يهدف التصوُّر المقترح إلى ما يلي:

١- الهدف العام للتصور، ويتمثل فيما يلي:

تقديم تصوُّر مقترح لدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتج لدى الطلاب.

٢- الأهداف الفرعية للتصور المقترح وتتمثل فيما يلي:

أ- تقديم تصوُّر مقترح لدور الفلسفة في تنمية التَّفكير الناقد لدى الطلاب.

ب- تقديم تصوُّر مقترح لدور الفلسفة في تنمية التَّفكير الإبداعي لدى الطلاب.

٢- أهميَّة التصوُّر المقترح

تظهر أهميَّة التصوُّر المقترح من خلال ما يلي:

١- توجيه المجتمع التعليمي نحو أهميَّة تعليم الفلسفة للطلاب؛ حيث تمكن الطلاب من تفسير مشكلات المجتمع الواقعية والمستقبلية، وربط هذه المشكلات بالواقع المعاش.

٢- أهميَّة توجيه المسؤولين نحو المقررات الأكثر أهميَّة للطلاب والتي تسعى إلى تخريج طالب منتج نافع لنفسه ولمجتمعه.

٣- ضرورة تعليم الطلاب مهارات التَّفكير الناقد والإبداعي من خلال المناهج التعليميَّة للوصول إلى فهم أعمق ومنتج للتعلم كونه أصبح ضرورة تربويَّة لتقدم المجتمع.

٤- لفت أنظار العاملين إلى أهميَّة التَّفكير المُنتِج في حلِّ المشكلات من خلال طرح الأسئلة والبحث عن بدائل لتوليد أفكار جديدة تتناسب مع التقدم الهائل للمجتمعات.

٥- ضرورة بناء جيل يمتلك عقلية مفكرة ومبدعة وناقدة تمكنه من استقبال التقدم العلمي والتكنولوجي المستمر وتحليله والاستفادة منه بعيدًا عن التبعية المطلقة.

٣- <u>منطلقات التصوُّر المقترح</u>

تُعد من أهم منطلقات التصوُّر المقترح:

١- منطلقات استراتيجيَّة: رؤية مصر ٢٠٣٠م والتي يتناول الهدف الرابع منها آليات دعم المعرفة والابتكار والإبداع عبر البحث العلمي؛ من أجل التنمية وذلك عن طريق الاستثمار في الطلاب وبناء قدراتهم النقدية والإبداعية والتحفيز على الابتكار، وامتلاك العديد من المهارات العديدة التي تنمي التَّفكير الناقد والإبداعي كالمرونة والأصالة والابتكار، وحل المشكلات والتحليل، والتطبيق، والنقد، وغيرها.

٢- منطلقات تعليميَّة: السياسة العامة للتعليم والتي تتسم بجملة من الخصائص، منها: أنها توجيهية؛ أي تركز على الأسس الثابتة الواضحة التي تتيح للطلاب اتخاذ القرارات المناسبة لما يواجههم من مشكلات، والإطار الذي يوجه تلك القرارات لتحقيق الأهداف المنشودة، كما أنها تقوم على المبدأ التنموي؛ حيث توفير فرص التنمية أمام الطلاب للإسهام في تطوير وتنمية المجتمع الذي يعيشون فيه وهو ما تسعى إليه الدراسة بشكل عام (علي، ٢٠١٥م، ١٩٧، ١٩٩).

٣- منطلقات تنظيميَّة: واقع السياسات التعليميَّة في معظم الجامعات المصريَّة والعربية وضعت بعيدًا عن رؤية واقعية وحقيقية لحاجة المجتمع واستنسخت المناهج الأجنبية (الغرابية وغرابية، ٢٠٠١م، ٥٥) ممَّا دعا إلى:

- محاولة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية تطوير المناهج ونمو المؤسسة التعليميَّة.
- ضرورة التوجيه إلى نحو المقررات التي تسهم في تنمية العنصر البشري.
- إعداد الطالب المبدع المفكر الذي يسهم في نقد وتحليل ما يقدم له.

٤- منطلقات تنمويَّة: ضرورة تطوير أداء الممارسات الجامعيَّة داخل الجامعات وفقًا لمعايير تنموية عالمية، ومواجهة التغيرات المتلاحقة التي يمتد أثرها ليشمل العملية التعليميَّة بالجامعات.

٥- منطلقات اجتماعيَّة: خدمة المجتمع في مشاركة الطلاب في حل المشكلات المجتمعية وامتلاك مهارات تساعده على التعايش مع المجتمع.

٤- <u>ركائز التصوُّر المقترح</u>

يقوم التصوُّر المقترح على مجموعة من الركائز والتي منها:

١- ركائز ومرجعيات مستمدة من الإطار النظري ومنها:

- القيمة العلميَّة للفلسفة وتعليمها للطلاب وأهدافها، ما بين علم فلسفي يساعد على امتلاك العديد من المهارات كالنقد والتحليل والإبداع، أو عملية تساعد على التفلسُف.

- المسار التعليمي للفلسفة؛ حيث اتفق علماء النفس على أهميَّة تعليمها لمن هم فوق سن الثانية عشر، وتعددت الآراء حول كونه يبدأ من الطفولة لما تمتلكه من مهارات تساعد الأفراد على تعلم طرق التعايش وحل المشكلات، فلم يكن تقديم الفلسفة مجرد تاريخ فلسفي أكاديمي، بل نمط معياري منطقي يوجه الطلاب ويحكم تفكيرهم.
- المهارات الحياتية للتفكير المُنتِج والتي تُعد متطلبًا لمستجدات القرن الحادي والعشرين، كما يُعد التَّفكير المُنتِج أرقى صور النشاط الإنساني.
- إنَّ التَّفكير المُنتِج أحد مخرجات تعليم الفلسفة من خلال تعليم المهارات النقدية والإبداعية التي تساعد الطالب على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض، وتساعده على الإنتاج بقدر ما من المرونة والأصالة والطلاقة.

٢- ركائز ومرجعيات مستمدة من الدراسات السابقة، ومنها:

- أكد Kumara، (٢٠١٦)، أن التعليم يتأثر تأثرًا كبيرًا بالفلسفة، فهي أقدم التخصصات وأم العلوم وأصل كل معرفة واستمد التعليم مادته من أسس فلسفية مختلفة.
- أكدت دراسة (حافظ، سعيد وعبد الفتاح، (٢٠٢٢م) ودراسة (عبد الكريم، ٢٠١٥) وجود ضعف في مهارات التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب، وأوصت بضرورة تنميتها.
- أكدت دراسة (حافظ، سعيد وعبد الفتاح، (٢٠٢٢م) على أن المواد الفلسفيَّة ينبغي أن تنمي مهارات الطلاب المعرفيَّة والذهنيَّة مهارات أخرى معينة.
- أوصت دراسة علي (٢٠١٨م) بضرورة إعداد برامج توعية للمدرسين لتنمية وعيهم بالتفكير المُنتِج وأهمية إكسابها للطلبة وتدريبهم على تنميتها لديهم، وإجراء العديد من الدراسات للتعرُّف على مهارات التَّفكير المُنتِج.
- أكدت دراسة زيدان (٢٠١١م)، ضعف قيام الفلسفة بدورها في تنمية التَّفكير المُنتِج بالجامعات المصريَّة وبالأخص لدى طلاب شعبة الفلسفة والاجتماع.
- أوصت دراسة بوجار (٢٠١٤م) على إجراء دراسة مهارات التَّفكير المُنتِج وأدوارها من خلال مادة الفلسفة في المرحلة الجامعيَّة.

٣- ركائز ومرجعيات مستمدة من الدراسة الميدانية، ومنها:

- تأكيد الخبراء على أن الفلسفة ينبغي أن تعمل على تنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب بنوعيه الناقد والإبداعي بمستوى موافقة (موافق بشدة)؛ ممَّا يؤكد أهميتها.
- أكدت عينة الدراسة أن الفلسفة تنمي مهارات التَّفكير الناقد من خلال مهارات مختلفة كطرح الأسئلة والنظرة الكلية للقضايا، والتمييز بين القضايا القوية والضعيفة، وتوليد الحجج والمناقشات وغيرها من المهارات.
- أكدت عينة الدراسة أن الفلسفة تنمي مهارات التَّفكير الإبداعي من خلال مهارات مختلفة كالمقارنة والأصالة والمرونة والطلاقة، وحسن صياغة المشكلات والمفاهيم والاستنتاج وغيرها من المهارات.
- اتفاق عينة الدراسة طبقًا لمتغيرات الدراسة النوع (ذكر – أنثى) خبرات في تدريس الفلسفة (أقل من ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات) على أهميَّة الفلسفة وتعليمها لتنمية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب بالجامعات المصريَّة.

٥- عناصر التصوُّر المقترح

عناصر وأبعاد التصور المقترح	
دور الفلسفة في تنمية التفكير الناقد	دور الفلسفة في تنمية التفكير الإبداعي

تظهر أبعاد التصوُّر المقترح من خلال الشكل التالي

شكل رقم (٣) يوضح عناصر و أبعاد التصوُّر المقترح

ويُمكن توضيح ذلك فيما يلي:

١- **الفلسفة وتنمية التَّفكير الناقد:**

تُعد الفلسفة أسلوبًا منهجيًّا علميًّا في عملية التَّفكير فيما هو موجود سعيًا لمعرفة الأشياء معتمدًا على جملة من المهارات وصولًا إلى فكر علمي قائم على أسس؛ حيث بناء العقل النقدي وتكوين طالب تكوينًا متوازنًا تتكافأ فيه المعارف والمواقف بما يحقق له منهج في التَّفكير والعمل والإنتاج، والقدرة على إبداء الرأي المؤيد والمعارض في المواقف المتعددة.

المستهدف:

توفير فرص تعليميَّة للطلاب تعمل على تنمية مهارات التَّفكير الناقد أثناء فترة تعليمهم، مع توفير فرص جديدة للاندماج اجتماعيًا وتطوير الاستقلالية الفكريَّة، وذلك من خلال:

- تدريب الطلاب على استخدام الخبرات السابقة لاستنتاج وتوليد معارف جديدة بالربط بين الخبرة والتجربة.
- مساعدة الطلاب على تقويم الحجج والمناقشات.
- تنمية القدرة على التعرُّف على الأسباب الرئيسية للمشكلات للوصول لأفضل النتائج.
- تدريب الطلاب على تنظيم المواقف التي تساعده على الموضوعية وعدم التحيز.
- مساعدة الطالب على النظر في الجزئيات واكتشاف الارتباطات؛ لتكوين نظرة شاملة للموضوعات.
- تدريب الطالب على طرح الاستفسارات والأسئلة، وتعميق الآراء حول القضايا.
- مساعدة الطلاب على تفسير الآراء والأحداث في ضوء البيانات المعطاة.
- المساعدة على التمييز بين القضايا والمشكلات القوية والضعيفة.
- توجيه الطلاب نحو تحديد الأهداف والأولويات.
- تمكين من معرفة أصل الأشياء وقيمتها.

- تدريب الطلاب على فهم أعمق ونقدي للعالم؛ ممَّا يؤدي إلى فهم أعم وأشمل للآخرين وتعايش أكثر انسجامًا.
- مساعدة الطلاب على إدراك المفاهيم وتذكرها واتباع منهج معين للتحليل.

آليات التنفيذ:

- مساعدة المعلم للطالب في البحث عن المعلومة بنفسه بما يساعده على رؤية الاختلافات والتناقضات، وينمي عنده مهارة التمييز بينهم والاختيار.
- منح المعلم الجامعي للطالب فرصة لشرح وتفسير مقاصدهم، وفهمها بطريقة واضحة وصحيحة.
- تدريب الطلاب على عدم التحيز لرأي أو وجهة نظر والانفتاح للأفكار الجديدة.
- منح الطلاب الفرصة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، واتخاذ القرار السليم المستند إلى حقائق.
- تعزيز النجاح الطلابي بما ينمي لديهم الثقة بالنفس.
- وضع لوحات وصور تحفز عملية التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب.
- مساعدة المعلم للطلاب في تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية.
- طرح المعلم لقضية مركبة تحتاج إلى تحليل وتفسير وإعطاء الطلاب فرصة التحليل والتكوين للأفكار والحلول المقترحة.
- تهيئة القاعات الدراسية بما يساعد على توفير جو يعزز الحالة النفسية التي تساعده على التَّفكير النقدي.
- إعداد المقرر الدراسي للفلسفة مصمم لتحفيز التحليل والاستقصاء واستخدام التمارين التحليلية للقضايا؛ لتحقيق التَّفكير النقدي وتجنب التَّفكير السطحي.
- أن تشتمل المقررات على استثارة الطلاب على النقد والاستفسار عن كل معرفة علميَّة.
- تنظيم الأنشطة والجلسات الاستدلالية والتحليلية بما ينمي الفهم العميق للموضوعات.
- توفير التغذية الراجعة للطلاب لمساعدتهم على تحسين المهارات النقدية.
- توفير الوقت المناسب لمقررات المواد الفلسفيَّة بما يتناسب مع مهاراتها.
- دعم الأبحاث والدراسات التي تسهم في تطوير المقررات الفلسفيَّة والمهارات اللازمة لقيامها بدورها.

٢- الفلسفة وتنمية التَّفكير الإبداعي:

تحتل الفلسفة مكانة مهمة في تكوين التَّفكير وبالأخص التَّفكير الإبداعي الذي يساعد الطلاب على توليد أفكار جديدة ومبتكره غير تقليدية، وصولًا إلى حلول إبداعية لمواجهة العقبات والمشكلات التي تواجه الطلاب، والذي يتطلب مجموعة من المهارات الأساسيَّة التي تؤدي دورًا فعَّالًا في تحفيز النمو والإنتاج داخل المؤسسة التعليميَّة، ورؤية الأمور من جوانب مختلفة وتطوير استراتيجيات فعَّالة تسهم في تحقيق أهداف المؤسسات لتحقيق التنمية.

المستهدف

توفير فرص للطلاب تعمل على تنمية مهارات التَّفكير الإبداعي أثناء فترة تعليمهم، مع توفير فرص لطرح الرؤى والأسئلة والتحليل والنقد، وخلق بيئة عمل تشجع على التَّفكير الإبداعي، وذلك من خلال:

- مساعدة الطلاب على تغيير اتجاه التَّفكير حسب المواقف والتكيف مع التغيرات لإنتاج حلول وأفكار ليست متوقعة أو مألوفة.
- تنمية مهارة الطلاقة عند الطلاب بمساعدته على إنتاج أفكار وحلول لمشكلة خلال فترة زمنية قصيرة.
- تمكين الطلاب من استخدام مهارة الأصالة.
- تدريب الطلاب على التَّفكير في البدائل وإعطاء الفرص لفحص الموافق التي لها أكثر من حل.
- مساعدة الطالب على اكتشاف العلاقات بين الكل والجزء بما ينمي التَّفكير الإبداعي والابتكاري لديهم.
- تدريب الطلاب على استخدام الكلمات بمهارة ودقة.
- تدريبهم على استخدام مهارة المقارنة بين المعلومات المعطاة.
- مساعدة الطلاب في اتخاذ القرارات المناسبة والسليمة.
- تمكين الطلاب من طرح أمثلة لتوضيح المفاهيم.
- إعداد الطلاب للتعامل والتعايش مع الحياة، والارتقاء بالخبرة الحياتية.
- تدريب الطلاب على ممارسة مهارة العصف الذهني، والابتكار.
- نقل الطلاب بعملية التعلم من الاكتساب إلى الفهم المدعم بالشواهد والبراهين.

آليات التنفيذ

- توفير الأدوات والموارد التعليميَّة للطلاب بما يساعدهم على تجنب التَّفكير السطحي.
- العمل على تغيير طرق التدريس التقليدية كالإلقاء والحفظ والتلقين بغيرها من الأساليب والطرق الحديثة التي تتواءم مع متطلبات العصر.
- مساعدتهم على تغيير وجهة نظرهم القبلية عن الفلسفة تعيق المعلمين عن تطويرها.
- تنمية السلامة اللغوية لدى الطلاب، ومساعدتهم على التعبير بالفصحى؛ لتسهيل الانتقال من الدلالة المعجمية إلى الدلالة الفلسفيَّة.
- إشراك الطلاب في مواقف تساعدهم على التكيف مع التغيرات وإنتاج الحلول غير المألوفة.
- تحديد زمن معين لإعطاء بدائل وحلول لقضية فكرية بما ينمي مهارة الطلاقة.
- طلب المعلم من الطلاب توضيح علاقة كلية بين مفاهيم مختلفة وعلاقة جزئية خاصة بينهم.

- تقديم الدورات والندوات للطلاب التي تعرفهم بأهمية تعليم الفلسفة ودوها في تنمية التَّفكير المُنتِج.
- ضرب المعلم للعديد من الأمثلة أمام الطلاب، ومساعدته لهم على طرح أمثلة توضيح مفهوم ما.
- استخدام مهارة العصف الذهني في الإجابة عن سؤال ما يمتلك لآراء متعددة فلسفية.
- طلب المعلم من الطلاب إعطاء الأدلة والبراهين لآرائهم القائمة على فهم وتمعن.
- تهيئة القاعات الدراسية بما يسمح للطلاب بالإبداع والابتكار.
- توفير الموارد والخدمات التي تعيق الاستفادة الكاملة من المقررات الدراسية وبالأخص مقررات الفلسفة والتي تحتاج إلى بيئة مناسبة لتعليمها.
- توفير حالة من الهدوء والبُعد عن مشتتات الانتباه بما يساعدهم على التركيز.

٦- **متطلبات التصوُّر المقترح**

تتضح أهم متطلبات التصوُّر المقترح وآليات تطبيقها وجهة التنفيذ من خلال الجدول التالي:

جدول (٩) يوضح متطلبات وآليات تطبيق وجهات تنفيذ التصوُّر المقترح

المتطلبات	الآليات الإجرائية اللازمة لتطبيق المنطلق	جهات التنفيذ
ضرورة الاهتمام بالمقررات الفلسفيَّة	تضمين مقرر الفلسفة في مقررات المراحل الجامعيَّة.	وزارة التعليم العالي
	تضمين بعض الموضوعات الفلسفيَّة ضمن المقررات التي تحتاج إلى مهارات فلسفية.	وزارة التعليم العالي
	تخصيص جزء من الأنشطة لممارسة المهارات الفلسفيَّة.	أعضاء هيئة التدريس للمقررات الفلسفيَّة
	تخصيص أسئلة من الاختبارات الجامعيَّة تكسب الطلاب مهارات التَّفكير الفلسفي.	وزارة التعليم العالي، وأعضاء هيئة التدريس
	تطوير برامج إعداد معلمي المواد الفلسفيَّة في ضوء مهارات التَّفكير المُنتِج.	الخبراء والفلاسفة بوزارة التعليم العالي
	تضمين مهارات التَّفكير المُنتِج في مقررات الفلسفة للمرحلة الجامعيَّة.	واضعي المقررات الدراسية بالجامعات
تنمية مهارات التَّفكير المُنتِج (الناقد والإبداعي)	تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدام المهارات الفلسفيَّة في تنمية التَّفكير المُنتِج.	وحدات التدريب بالجامعات ووزارة التعليم العالي
	تدريب المعلمين للطلاب على استخدام مهارات التَّفكير المُنتِج.	أعضاء هيئة التدريس بالجامعات
	مشاركة الطلاب في الأنشطة الجامعيَّة التي تنمي مهارات التَّفكير الفلسفي المُنتِج	الإدارة الجامعيَّة
	توفير التغذية الراجعة للطلاب.	أعضاء هيئة التدريس بالجامعات
	إجراء العديد من البحوث التي تسهم في تقويم محتوى المقررات الفلسفيَّة بالمرحلة الجامعيَّة.	الباحثين والباحثات وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات

٧- **العقبات المحتملة من التصوُّر المقترح**

من الممكن أن يعوق تنفيذ التصوُّر المقترح بعض المعوقات، منها:

- عدم تغيير طرق وأساليب التدريس التقليدية كالإلقاء والحفظ والتلقين، وعدم استخدام استراتيجيات حديثة لتدريس الفلسفة؛ ممَّا يجعل المتعلمين يشعرون بالملل والنفور من مادة الفلسفة.
- الأفكار القبلية عن الفلسفة وهي تصورات قبلية وأحكام جاهزة عن الفلسفة تعيق المعلمين عن تطويرها.
- ضعف التجهيزات المناسبة بالقاعات التدريسية سواء ظروف بيئية أو وسائل تعليميَّة.
- عدم استجابة الإدارة الجامعيَّة للتخطيط الجيد لتضمين المقررات الفلسفيَّة ضمن الأنشطة الجامعيَّة المختلفة.
- تأخر اللوائح والقوانين التي تمنح المقررات الفلسفيَّة فرصة التعميم على التخصصات المختلفة.

٨- **العقبات المتوقع مواجهتها للتصور المقترح:**

يُمكن السعي نحو مواجهة العقبات المحتملة للتصوُّر المقترح، من خلال:

- تدريب المعلمين على استخدام الطرق، والأساليب الحديثة، وتشجيعهم المعنوي، والمادي.
- زيادة وعي الطلاب بأهمية الفلسفة ومحاولة تغيير الأفكار السلبية القبلية عن الفلسفة.
- محاولة إعادة المخصصات التعليميَّة، وتفعيل الوحدات المنتجة داخل الجامعات.
- تقديم المميزات والغايات التي تؤدي إلى استجابة الإدارة الجامعيَّة لإعادة النظر نحو التخطيط؛ لتضمين بعض المقررات الفلسفيَّة ضمن الأنشطة الجامعيَّة.
- السعي نحو إقناع المسؤولين عن السياسات التعليميَّة ووضع اللوائح لتعميم بعض المقررات الفلسفيَّة على التخصصات المختلفة.
- تقديم ورش عمل وندوات ومؤتمرات عالمية ومحلية تؤكد قيمة تدريس المقررات الفلسفيَّة وأهميتها في إعداد الخريج المُنتِج القادر على حل المشكلات، وتوليد الأفكار، والحجج بأدلة، وشواهد.

٩- **التوصيات**

بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحث، يوصي بما يلي:

- الأخذ بالتصوُّر المقترح الذي تتبناه الدراسة، وضرورة تضمين الفلسفة ضمن مقررات إحدى المراحل الجامعيَّة بالتخصصات المختلفة.
- ضرورة إبراز قيمة تعليم المقررات الفلسفيَّة ودورها في تنمية التَّفكير المُنتِج للعاملين داخل الحرم الجامعي.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على استخدام المهارات التي تنمي التَّفكير المُنتِج لدى الطلاب.

- تقديم الدعم المؤسسي من الإدارة الجامعيَّة لتسهيل الحصول على الخدمات الماديَّة والبشريَّة التي تساعد على دمج المقررات الفلسفيَّة ضمن المقررات الجامعيَّة والتخصصات المختلفة، وكذلك لزيادة الحافز لدى أعضاء هيئة التدريس للمقررات الفلسفيَّة لتوعية الآخرين نحو الاهتمام بالتفكير الفلسفي المُنتِج.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس المختصين بدراسة الفلسفة على توظيف المعلومات التي تتضمنها المقررات الدراسية على هيئة استراتيجيات تفكير يُمكن من خلالها رفع قدراتهم وتنمية مهارات التَّفكير المُنتِج لديهم.

بحوث ودراسات مقترحة

انطلاقًا من موضوع الدراسة ونتائجها وتوصياتها. يوصي الباحث بإجراء عدد من الدراسات التي تنبثق من موضوع الدراسة الحالية:

- دراسة متطلبات تضمين المقررات الفلسفيَّة للتخصصات المختلفة بالجامعات المصريَّة.
- مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بدور الفلسفة في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى طلاب الجامعة.
- متطلبات إعداد خريج قادر على الإنتاج يمتلك لمهارات فلسفية.
- دراسة بعض المواد العلميَّة كالرياضيات وغيرها وعلاقتها بالتفكير المُنتِج.
- برنامج تدريبي مقترح لتنمية التَّفكير المُنتِج لدى طلاب الجامعات المصريَّة.
- دراسة تحليلية لواقع المقررات الدراسية الحالية بالتخصصات المختلفة ودورها في تنمية أنماط التَّفكير.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، محمود مصطفى، السيد ومحمد إبراهيم. (٢٠١٥). تقييم الطلاب لدراسة مقرر الأصول الفلسفيَّة للتربية في ضوء نواتج التعلم المستهدفة "دراسة ميدانية". *رابطة التربويين العرب*، (٦١)، ٢٣٩-٢٩٦.

أبو زيد، محمود وطلبة، فاطمة. (٢٠١٠). *طرق تدريس المواد الفلسفيَّة*. الأكاديمية العربية بالدنمارك.

اسود، رافع مطلك. (٢٠٢١). التَّفكير المُنتِج وعلاقته بمهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع* (٦٣)، ٢١٦- ٢٢٤.

أشمل، محمد بلال. (٢٠١٤). تدريس الفلسفة للأطفال أم التفلسُف معهم وإياهم. *البيداغوجي*، (١)، ٥٩-٦٣

بلابل، ماجدة راغب. (١٩٨٨). *دراسة تحليلية للفلسفة كمادة دراسية في ضوء وظيفتها الاجتماعيَّة* [ماجستير غير منشورة] . جامعة الزقازيق.

بوجار، نزيهة. (٢٠١٤). *وجهة نظر أساتذة المرحلة الثانويَّة حول تنمية مهارات التَّفكير من خلال مادة الفلسفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي* [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

حافظ، سعيدة عبد الستار، سعيد، إبراهيم محمد وعبد الفتاح، سلوى محمود. (٢٠٢٢). مهارات التَّفكير المُنتِج في الفلسفة التطبيقية اللازمة لطلاب شعبة الفلسفة والاجتماع في ضوء آراء الخبراء. *مجلة العلوم التربويَّة* - كلية التربية بقنا.

حسن، جمال الدين. (٢٠٠٦). *إشكاليات الفلسفة*. الكتاب المدرسي للسنة الثانية والثالثة ثانوي. الديوان الوطني للمطبوعات. الجزائر.

الخيروني، عبد الحق. (٢٠٢٠). دور الفلسفة في تكوين المدرسين. *مجلة العلوم الإنسانيَّة والطبيعيَّة*، ٢(٩)، ١-١٢.

الذبحاني، هيفاء عبد الرحمن وحيدر، عبد الواحد سعيد. (٢٠٢١). مدى تضمين مهارات التَّفكير المُنتِج في محتوى كتاب الرياضيات للصف الأوَّل الثانوي في اليمن. *مجلة السعيد للعلوم الإنسانية والتطبيقية* ٥(١)، ١٠٠-١٢٢.

زمان، حسام. (٢٠٢٣). *الفلسفة في الجامعات "الضرورة والرفاهية"*. https://aawsat.com.

زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٦). *علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"* . دار المعارف.

الزهراني، عماد عباس. (٢٠٢١). عوائد تعليم مهارات التَّفكير الفلسفي على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفيَّة وأنماطها. *المجلة السعودية للدراسات الفلسفيَّة*، (١)، ١٥-٣٦.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٣). *تعليم التَّفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. عالم الكتاب.

زيدان، محمد سعيد. (٢٠٠٧). *اتجاهات حديثة في مناهج علم النفس بالمرحلة الثانويَّة*. سفير للإعلام والنشر. ط٢. القاهرة.

سليمان، سناء. (٢٠١١). *التَّفكير "أساسياته وأنواعه تعليميَّة وتنمية مهاراته"*. عالم الكتب.

سيد، عصام محمد عبد القادر. (٢٠٢١). دور الجامعة المنتجة في تنمية التَّفكير المُنتِج والاتجاه نحو الأنشطة الرقمية. *مجلة كلية التربية*، (١٩٢)، ٥٠١-٥٦٠.

سيد، عمرو جابر وداوود، أحمد سيد. (٢٠٢٢). منهج مقترح للفلسفة والتاريخ قائم على مدخل العلوم البيئيَّة لتنمية التَّفكير المُنتِج والتنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانويَّة. *الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلميَّة* (١٤)، ٧٨-١٥٢.

الشيخ، محمد. (٢٠١٢). تدريس الفلسفة في الكليات المغربية. *مجلة تبين* (٢)، ٢٤١-٢٥٧.

صبحي، يسرا إبراهيم، فتحي، سعاد محمد، أحمد، محمود حافظ وعبد الفتاح، جمعة عبد الفتاح. (٢٠١٧). فاعلية وحدة مقترحة في فلسفة الأخلاق التطبيقية باستخدام استراتيجيَّة العصف الذهني على تنمية التَّفكير الأخلاقي لدى طلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربويَّة والنفسيَّة*، ٢(٧)، ٣٦٥- ٤٠٦.

الضبيب، يوسف جاسم. (٢٠١٧). دور منهج الفلسفة في تنمية التَّفكير الناقد لدى طلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١(١٨)، ٦٣٣-٦٥٠.

الطنطاوي، سامح (٢٠٢١). إشكالية السؤال الفلسفي عند الأطفال؛ دراسة جمالية. *مجلة كلية الآداب*، ١٣(١)، ٢٤٣٧-٢٤٩٦.

عاجل، سارة طعمة ومراد، أحمد عبد الرضا. (٢٠٢٣). مستوى ممارسة معلمي العلوم لمهارات التَّفكير من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي المادة. *مجلة ميسان*، ٣٨(١٩)، ٢٧٨-٣٠٧.

عباس، فيصل (١٩٩٦). *الفلسفة والإنسان*. دار الفكر العربي.

عبد الحميد، هنا حلمي. (٢٠١٤). مناهج الفلسفة وتنمية النزعة العقلانية. *مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث*، (٢).

عبد الدائم، عبد الله. (٢٠٠٠م). *نحو فلسفة تربويَّة عربية*. مركز دراسات الوحدة العربية (ط٢).

عبد الكريم، سعد. (٢٠١٥). فاعلية المناظرة الاستقصائية في تنمية التَّفكير المُنتِج لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عبر دراستهم للعلوم. *مجلة كلية التربية* ٣١(٤)، ١١٦-١٨٢.

العبيوي، خالد. (٢٠٢٢). تمثلات تلاميذ التعليم الثانوي تجاه مادة الفلسفة. *المنارة* (٢)، ١٢٩-١٤٤.https://lib.manaraa.com/books

علي، أسماء كمال. (٢٠١٥). السياسة التعليميَّة في مراحل التعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل الشجرة التعليميَّة لمواجهة تحديات ثورة الإنفوميديا. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، ٣٤(١٦٦)، ١٩٣- ٢٣٧).

علي، حمزية حسين (٢٠١٨). مهارات التَّفكير المُنتِج لدى طالبات الصف الخامس العلمي الأحيائي في مادة علم الأحياء. *دراسات تربويَّة* ١١(٤٤)، ٣٤١-٣٦٠.

غانم، محمود محمد. (٢٠٠٩). *مقدمة في تدريس التَّفكير*. دار الثقافة للنشر. عمان.

غباش، منوبي. (٢٠١٥م). في تدريس الفلسفة. *مجلة الفلسفة والعلوم*. سلسلة ملفات بحثية.

الغرابية، فيصل وغرابية، لطفي (٢٠٠١). السياسات التعليميَّة ودور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستجدات العصر. *مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة*، البحرين ٢(١)، ٤٩-٨٨.

الفاهم، محمد (٢٠٢٢). الفلسفة والذكاء الاصطناعي. مركز الاتحاد للأخبار https://www.aletihad.ae/news

فخري، ماجد (١٩٥٧). *أرسطو طاليس المعلم الأوَّل*. المطبعة الكاثوليكية. بيروت.

فرج الله، عبد الكريم موسى وأبو سكران، محمد نعيم. (١٧-٢٠١٨/١٠/١٨). *تقويم كتب الرياضيات الفلسطينية المطورة للصفوف (٦-٨) الأساسيَّة في ضوء مهارات التَّفكير المُنتِج*، المؤتمر السادس بعنوان "المناهج الفلسطينية الجديدة: طموحات وتحديات" كلية التربية، جامعة الأقصى.

كميل، محمود ناجي & ملحم، نسرين نبيل (٣٠-٣١ ديسمبر ٢٠١٩م). *مهارات التَّفكير المُنتِج المتضمنة في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي*. الجزء الأوَّل (الملتقى العلمي الدولي المعاصر للعلوم التربويَّة والاجتماعيَّة والإنسانيَّة والإداريَّة والطبيعيَّة (نظرة بين الحاضر والمستقبل)، شبكة المؤتمرات العربية، تركيا.

مالك، بيار. (٢٠١٦). *الفلسفة وتعليمها*. دار النهضة العربية. بيروت.

محمد، رجب عبدين، محمود، سعاد محمد ومحمد، آمال جمعة. (٢٠٢١). استخدام استراتيجيات محطات التعلم في تدريس الفلسفة لتنمية التحصيل والذكاء الروحي لدى طلاب المرحلة الثانويَّة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربويَّة والنفسيَّة*، ١٥(١٦)، ٩٥٥-١٠٣٦.

محمد، عبد الرحمن صديق والهروي، جوانبور عزيز. (٢٠٢٢). أهميَّة الفلسفة التطبيقية في معالجة مشكلات الإنسان المعاصر. *مجلة الجامعة العراقية* ١(٥٧)، ٢٨٢-٢٨٠.

محمود، سعاد محمد فتحي. (١٩٩٠م). تدريس الفلسفة للأطفال في المدرسة الأمريكية. *مجلة دراسات تربويَّة*، ٥(٢٤)، ١٩١-٢٤١.

_____ (١٩٩٣). الفلسفة التطبيقية وكيفية استخدامها في تعليم الفلسفة في المرحلة الثانويَّة، *رابطة التربية الحديثة*، ٨(٥٧)، ٢٥٤-٣٠٠.

_____ (٢٠٠٤). *اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال*. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

مفلح، أحمد. (٢٠١١). الطفل في الوطن العربي: واقع واحتياجات. *المجلة العربية لعلم الاجتماع*، (٣)، ١٥٧-١٧٨.

نجار، حنين محمد وحربي، سهي بن سالم. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بيئة تعليم إليكتروني تكيفي في تنمية مهارات التَّفكير المُنتج لدى الأسر المنتجة بمدينة جدة. *مجلة العلوم التربويَّة والنفسية* ٧(٣٣)، ٨٩-١١٣.

النشار، مصطفى. (٢٠١٣). *التَّفكير الفلسفي: المبادئ – المهارات وتطبيقاتها*. الدار المصريَّة اللبنانية. القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Achenbach, G. B. (2004). *La consulenza filosofica*. Apogeo editore.

Aslanimehr, P. (2015). Uncovering the efficacy of philosophical inquiry with children. *childhood & philosophy*, 11(22), 329-348

Azizovna, A. Z. (2021). The role of teaching philosophy in medical university. *Наука, техника и образование*, (6 (81)), 44-48

Gaedi, Y. (2015). The nature of philosophy for children and its role in teaching and learning. *Philosophy Study*, *5*(6), 292-296.

Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love & the meaning of life*. Random House

Gregory, M., Haynes, J., & Murris, K. (Eds.). (2017). *The Routledge international handbook of philosophy for children*. New York: Routledge.

Goucha, M. (2007). La Philosophie, une école de la liberté: enseignement de la philosophie et apprentissage du philosopher; état des lieux et regards pour l'avenir

Johansson, V. (2018). Philosophy for children and children for philosophy: Possibilities and problems. *International handbook of philosophy of education*, 1149-1161.

Juuso, H. (2007). Child, Philosophy and Education: Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children.

Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the community of philosophical inquiry. *Education and Culture*, *28*(2), 36-53.

Kohan, W. (2014). *Childhood, education, and philosophy: New ideas for an old relationship*. Routledge.

Kumara, S. K. (2016). Meaning, scope & functions of philosophy of education." *International Journal of Social and Economic Research*, *6*(4), 150-157

Lipman, M. (1984). On childrens philosophical style. *Metaphilosophy*, *15*(3/4), 318-330.

Ndubisi, J. E. (2015). The role of philosophy in contemporary society: The Nigerian experience. *Humanity & Social Sciences Journal*, *10*(1), 40-46.

Oral, S. B. (2013). Can Deweyan Pragmatist Aesthetics Provide a Robust Framework for the Philosophy for Children Programme? *Studies in Philosophy and Education*, *32*, 361-377

Furtak, E. M., & Ruiz-Primo, M. A. (2008). Making students' thinking explicit in writing and discussion: An analysis of formative assessment prompts. *Science Education*, *92*(5), 799-824

Pritchard, M. (2002). Philosophy for children. Philosophy for Children (Stanford Encyclopedia of Philosophy).

Trickey, S. (2007, June). *Promoting social and cognitive development in schools: An evaluation of 'thinking through philosophy.'* In The 13th international conference on thinking norrköping; Sweden June 17 (Vol. 21, No. 2007, pp. 187-191)

Venkatasubramanian, A. (2020). The conundrum in the collective indian psyche regarding teaching philosophy in schools. *Childhood philosophy*, *16*.

ثالثا: المراجع العربية باللغة الإنجليزية

Ibrahim, Mahmoud Mustafa and Al-Sayed, Mohamed Ibrahim. (2015). Students' evaluation of the study of the Philosophical Foundations of Education course in light of the targeted learning outcomes "A field study". Arab Educators Association, (61), 239-296.

Abu Zaid, Mahmoud and Tolba, Fatima. (2010). Methods of teaching philosophical subjects. Arab Academy of Denmark.

Aswad, Rafeh Mutlaq. (2021). Productive thinking and its relationship to the twenty-first century skills of students in the Department of Mathematics in the Faculty of Education. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences (63), 216-224.

Ashmal, Mohamed Bilal. (2014). Teaching philosophy to children or philosophizing with them and for them. Pedagogy, (1), 59-63

Balabel, Magda Ragheb. (1988). An analytical study of philosophy as a subject in light of its social function [Unpublished Master's]. Zagazig University.

Boujar, Naziha. (2014). The viewpoint of secondary school teachers on the development of thinking skills through the subject of philosophy among third-year secondary school students [Unpublished Master's Thesis] Faculty of Social and Human Sciences. University of Arab Ben M'hidi Om El Bouagi.

Hafez, Saida Abdel Sattar, Said, Ibrahim Mohamed and Abdel Fattah, Salwa Mahmoud. (2022). Productive thinking skills in applied philosophy required for students of the Department of Philosophy and Sociology in light of the opinions of experts. Journal of Educational Sciences - Faculty of Education, Qena.

Hassan, Jamal El-Din. (2006). Problems of philosophy. Textbook for the second and third years of secondary school. National Office of Publications. Algeria.

Al-Khairuni, Abdel Haq. (2020). The role of philosophy in the formation of teachers. Journal of Humanities and Natural Sciences, 2(9), 1- 12.

Al-Dhabhani, Haifa Abdel Rahman and Haidar, Abdel Wahid Saeed. (2021). The extent of including productive thinking skills in the content of the mathematics book for the first secondary grade in Yemen. Al-Said Journal of Humanities and Applied Sciences 5(1), 100-122. Zaman, Hossam. (2023). Philosophy in Universities "Necessity and Luxury. https://aawsat.com.

Zahran, Hamed Abdel Salam. (1986). Developmental Psychology "Childhood and Adolescence". Dar Al-Maaref.

Al-Zahrani, Imad Abbas. (2021). The Returns of Teaching Philosophical Thinking Skills on Students' Non-Cognitive Abilities and Characteristics and Their Patterns. Saudi Journal of Philosophical Studies, (1), 15-36.

Zaytoun, Hassan Hussein. (2003). Teaching Thinking: An Applied Vision in Developing Thinking Minds. Alam Al-Kutub.

Zidan, Mohamed Said. (2007). Modern Trends in Psychology Curricula at the Secondary Level. Safir for Media and Publishing. 2nd ed. Cairo.

Solaiman, Sanaa. (2011). Thinking "Its Basics, Educational Types, and Skills Development". Alam Al-Kutub.

Sayed, Essam Mohamed Abdul Qader. (2021). The Role of the Productive University in Developing Productive Thinking and the Trend towards Activities Digital. Journal of the Faculty of Education, (192), 501-560.

Sayed, Amr Gaber and Dawood, Ahmed Sayed. (2022). A proposed approach to philosophy and history based on the environmental sciences approach to develop productive thinking and self-regulation among secondary school students. Arab Society for Advanced Studies in Scientific Curricula (14), 78-152.

Sheikh, Mohammed. (2012). Teaching philosophy in Moroccan colleges. Tabeen Magazine (2), 241-257.

Sobhi, Yasra Ibrahim, Fathi, Souad Mohamed, Ahmed, Mahmoud Hafez and Abdel Fattah, Jomaa Abdel Fattah. (2017). The effectiveness of a proposed unit in applied moral philosophy using the brainstorming strategy on developing moral thinking among student teachers in the Philosophy and Sociology Department. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 2(7), 365- 406.

Al-Dabib, Youssef Jassim. (2017). The role of the philosophy curriculum in developing critical thinking among students of the

Public Authority for Applied Education and Training in the State of Kuwait. Journal of Scientific Research in Education, 1(18), 633-650.

Al-Tantawy, Sameh (2021). The problem of the philosophical question among children; an aesthetic study. Journal of the Faculty of Arts, 13(1), 2437-2496.

Ajel, Sarah Teama and Murad, Ahmed Abdul-Reda. (2023). The level of science teachers' practice of thinking skills from the point of view of school principals and subject supervisors. Maysan Journal, 38(19), 278-307.

Abbas, Faisal (1996). Philosophy and Man. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Abdul Hamid, Hana Helmy. (2014). Philosophy curricula and the development of rationalism. Wadi Al-Nil Journal for Studies and Research, (2).

Abdul-Daim, Abdullah. (2000 AD). Towards an Arab educational philosophy. Center for Arab Unity Studies (2nd ed.).

Abdul Karim, Saad. (2015). The effectiveness of investigative debate in developing productive thinking among second-year preparatory school students through their study of science. Journal of the Faculty of Education 31(4), 116-182.

Al-Abiwi, Khaled. (2022). Representations of secondary school students towards the subject of philosophy. Al-Manaraa (2), 129-144. https://lib.manaraa.com/books

Ali, Asmaa Kamal. (2015). Educational policy in pre-university education stages in light of the educational tree approach to confront the challenges of the infomedia revolution. Journal of Education, Al-Azhar University, 34(166), 193- 237.

Ali, Hamzia Hussein (2018). Productive thinking skills among fifth-grade female students in biology. Educational Studies 11(44), 341-360.

Ghanem, Mahmoud Mohamed. (2009). Introduction to Teaching Thinking. Dar Al Thaqafa Publishing House. Amman.

Ghabash, Manoubi. (2015). In Teaching Philosophy. Journal of Philosophy and Science. Research Files Series.

Al-Gharabi, Faisal and Al-Gharabi, Lutfi (2001). Educational Policies and the Role of University Education in Preparing People to Confront Modern Developments. Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain 2(1), 49-88.

Al-Fahim, Mohamed (2022). Philosophy and Artificial Intelligence. Al-Ittihad News Center https://www.aletihad.ae/news

Fakhri, Majid (1957). Aristotle, the First Teacher. Catholic Press. Beirut.

Farajallah, Abdul Karim Musa and Abu Sakran, Mohamed Naim. (17-18/10/2018). Evaluation of the developed Palestinian mathematics textbooks for the basic grades (6-8) in light of productive thinking skills, the sixth conference entitled "New Palestinian Curricula: Ambitions and Challenges", Faculty of Education, Al-Aqsa University.

Kamil, Mahmoud Naji & Melhem, Nisreen Nabil (December 30-31, 2019). Productive thinking skills included in the content of the mathematics textbook for the fourth basic grade. Part One (Contemporary International Scientific Forum for Educational, Social, Human, Administrative and Natural Sciences (A Look between the Present and the Future), Arab Conference Network, Turkey.

Malik, Pierre. (2016). Philosophy and its Teaching. Dar Al Nahda Al Arabiya. Beirut.

Muhammad, Rajab Abdeen, Mahmoud, Suad Mohamed and Muhammad, Amal Juma. (2021). Using Learning Stations Strategies in Teaching Philosophy to Develop Achievement and Spiritual Intelligence among Secondary School Students. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 15(16), 955-1036.

Muhammad, Abdul Rahman Siddiq and Al-Harawi, Janbour Aziz. (2022). The Importance of Applied Philosophy in Addressing the Problems of Contemporary Man. Journal of the Iraqi University 1(57), 282-280.

Mahmoud, Suad Mohamed Fathi. (1990). Teaching Philosophy to Children in the American School. Journal of Educational Studies, 5(24), 191-241.

_____(1993).Applied philosophy and how to use it in teaching philosophy at the secondary level, Modern Education Association, 8(57), 254-300.

_____ (2004). Modern trends in developing philosophy curricula and teaching philosophy to children. Etrak for Printing, Publishing and Distribution.

Mufleh, Ahmed. (2011). The child in the Arab world: reality and needs. Arab Journal of Sociology, (3), 157-178.

Najjar, Hanin Mohamed and Harbi, Suha bin Salem. (2023). The effectiveness of a training program based on an adaptive e-learning environment in developing productive thinking skills among productive families in Jeddah. Journal of Educational and Psychological Sciences 7(33), 89-113.

Al-Nashar, Mustafa. (2013). Philosophical thinking: principles - skills and their applications. Dar Al-Masryia Al-Lubnaniyya. Cairo.