

SJPS

The Saudi Journal of Philosophical Studies

المجلة السعودية للدراسات الفلسفية

مارس 2021

تصدر عن دار معنى للنشر والتوزيع

العدد الأول

معنى



عوائد تعليم مهارات التفكير الفلسفي على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية وأنماطها

مراجعة وثائقية تحليلية

عماد عباس عبدالله الزهراني

طالب دكتوراة بقسم السياسات التربوية -كلية التربية -جامعة الملك سعود.

Earns of Teaching Philosophy Thinking skills on Students' Non-Cognitive Abilities, Features and its patterns

Documentary Analytical Review

Emad Abbas Abdullah Zahrani

Abstract

This research aims to analyze (15) studies and (2) reports as a sample of a whole study unit. These studies and reports were concluded in the period during 1995-2019 considering the effects of philosophical thinking education on non-cognitive traits and abilities of the students besides acquaintance to the modes of such abilities by making use of the documentary descriptive methodology. The researcher designed (2) descriptive observation cards as a tool of research to be used for data collection and analysis of both; the studies and the reports of the research subject. The findings proved an existence of (3) modes among non-cognitive traits and abilities were positively affected by the philosophical thinking education. They were a) social and personal traits, b) thinking skills, c) behavior. The research was concluded with many recommendations, the most important among them were; to generalize the education of philosophical thinking skills across all the stages of the general education instead of being at secondary stage only, to run evaluative surveillance studies on the experiments of Arab States in this field, in addition to shifting from the Hegelian approach that concerns with philosophy history, its ideology and texts to Kantian approach which concerns with educating of philosophy and philosophical thinking skills.

Keywords: Philosophy Pedagogy, Educating of Philosophy, Philosophy Teaching, Philosophical Thinking, P4C, Foundations of Education.

الملخص

هدف البحث إلى تحليل 15 دراسة وتقريزين كوحدة للدراسة مجتمعًا وعينة؛ جميعها أُجريت وقُدِّمت بين العامين 1995م و2019م، والتي تناولت آثار تعليم التفكير الفلسفي على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية والتعزُّف إلى أنماط هذه القدرات وذلك باستخدام المنهج الوصفي الوثائقي، وقام الباحث بتصميم بطاقتي ملاحظة وصفية كأداةٍ بحثيةٍ لجمع بيانات وتحليل الدراسات والتقارير موضع الدراسة. وتوضَّلت النتائج إلى وجود ثلاثة أنماط من القدرات والسمات غير المعرفية تأثرت إيجابيًا بفعل تعليم التفكير الفلسفي؛ وهي: أ) المهارات والسمات الشخصية والاجتماعية، ب) مهارات التفكير، ج) السلوك. واختيقت الدراسة بعدة توصيات، أهمها: تعميم تعليم مهارات التفكير الفلسفي في جميع مراحل التعليم العام وألا يقتصر على المرحلة الثانوية فقط، وإجراء دراسات مشحونة تقييمية لتجارب الدول العربية في تعليم الفلسفة بالإضافة إلى توصية بالانتقال في تعليم الفلسفة ومهارات التفكير الفلسفي من المقاربة الهيجلية التي تهتم بتاريخ الفلسفة ومذاهبها ونصوصها، إلى المقاربة الكانطية التي تهتم بتعليم التفلسف ومهارات التفكير الفلسفي.

الكلمات الدالة

تعليم الفلسفة، تدريس الفلسفة، الفلسفة، التفكير الفلسفي، P4C، أصول التربية.

المقدمة

رواد نُظُم التعليم المعاصرة.

وما يلاحظ على نُظُم التعليم الحديثة أنها وُجّهت بشكل أو بآخر لتخضع لقوانين وشروط النيوليبرالية **Neoliberalism** أو ما يسمى الليبرالية الجديدة التي فرضت هيمنتها على المؤسسات الاقتصادية والدولية والإقليمية والوطنية وللمؤسسات التعليمية كذلك (البريدي، 2018). وذلك من حيث الميل إلى خصخصة التعليم، ووضب الاهتمام على ما يمكن قياسه فقط دون اهتمام بالجوانب الإنسانية الأخرى، مما وُضِع كثيرًا من الدول في مضمار التنافسية للتسابق إلى المراكز المتقدمة في الاختبارات التربوية الدولية والعناية الكبيرة بالتصنيفات العالمية للتعليم سواء على مستوى التعليم العام أو العالي، الأمر الذي دعا أولينز (Ozolins, 2017) في كتابه «المجتمع المدني والتربية وتشكيل الإنسان» لأن يرى أنّ هذا الوضع السائد في نُظُم التعليم الحديثة قد أفسد التربية والتعليم على حساب تنمية جوانب أكثر أهمية في الإنسان.

للمعرفة كما يذكر جون ديوي تطبيقات مباشرة -خلال الحياة- والتي هي نتاج الخبرة الفيزيقية، وتأتي فقط من تجربة الفرد الخارجية مع الأشياء مما اكتشفه عنها وحولها بالاتصال المباشر معها أو بمعالجة اتصاله ذلك (كما ورد في Sharma, 2009, p. 140) وبالتالي فإن المعرفة ليست محصورة في حجرة الصف بأداء اختبارات هدفها التقدّم في التصنيفات وتلافي مراكز متأخرة فيها؛ بل يراها الباحث تمتد إلى ما وراء الفصل والمدرسة، لتناقش قضايا تتعلق بالأخلاق وبالفرد نفسه والوجود من حوله من خلال تعزيز المناهج الدراسية بمقررات وموضوعات تُخفّر مهارات التفكير النقدي، وتدفع الطالب إلى التأمل الفلسفي في تلك التساؤلات التي تردّ إلى ذهنه من خارج حدود المنهج ومن داخل عاله الخاص، وهذا ما تنهت إليه معظم نُظُم التعليم في العالم بتبني مشروع الفلسفة للأطفال (P4C) Philosophy For Children الذي صمّمه Matthew Lipman مائيو ليمبان عام 1969م والذي يهدف إلى تعزيز التفكير النقدي والاستقصائي والإبداعي المؤدي إلى الاستدلال المنطقي والفهم والحكم الصحيح عبر مجموعة قصص فلسفية تبدأ من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية (Lipman, 1998).

مثل هذه المشاريع في تدريس الفلسفة تقود إلى إعمال الرأي، وتقوية المعرفة والاستقلالية، والمساهمة في التربية الوطنية، وذلك بحسب دراسة موشعة قامت بها اليونسكو لاستقصاء وضع تعليم الفلسفة شملت ما يُقارب 126 بلدًا من بلدان العالم، وقد طابقت الدراسة نفسها بتدريس أقوى للفلسفة خصوصًا على مستوى التعليم الثانوي بإجماع المشاركين فيها من بلدان مختلفة؛ لما لها من الأثر في تكوين الحس النقدي للطالب، وإشاعة التسامح بين الثقافات، وتنمية قدرات التفكير (اليونسكو، 2009).

وبجانب دراسة اليونسكو (2009) شجعت دراسات أخرى حديثة (Rahdar, Pourghaz & Marziyeh 2018; Scholl, 2014) ودعت إلى تدريس الفلسفة في مراحل التعليم

تستهدف عملية التربية والتعليم إعادة صياغة وتكوين الفرد، الذي بدوره يسهم في صياغة المجتمع وبنائه؛ فكل تغيير مرغوب يريده المجتمع يكون بدايةً من عالم الأفكار عند الإنسان من خلال حلحلة أفكار وإحلال أفكار مكانها (علي، 2012)، والتفكير في الحياة العامة يرتبط دائمًا بالتعليم الذي يُعدّ طريقة للحصول على حياة أفضل للعلاقة القوية بينه وبين تطور المجتمعات المتحضرة (أوزمون وكرافر، 2005). ويرى الباحث أن تحقيق أهداف التربية والتعليم لا يكون إلا عن طريق عملية تربوية ذات فلسفة تعي احتياجات الفرد والمجتمع والوضع العالمي، دون تغليب جانب على آخر، بمحتوى شامل يدغم ذلك، ويتعامل مع الإنسان ككائن شعوري لا إدراكي يجعل الفرد واعيًا لمستجدات عصره الأخلاقية والقيمية ليحيد التفاعل الإيجابي معها.

وتتأكد أهمية التربية والتعليم مع بروز تيارٍ مضاد قوي في التقدير العام للعلم كان نتيجة تراكمات بدأت مع انتهاء الحربين العالمية الأولى والثانية، وهذا التيار يُصوّر أن العلم ينزع الإنسان عن صفاته الإنسانية، وما ضاعف الشك في العلم فظائع هيروشيما وما تركته من آثار إنسانية مؤلمة (كوك وسميث، 2011) الأمر الذي جعل القضايا الأخلاقية والقيمية -منذ سبعينيات القرن الماضي- محل اهتمام منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) بالسعي إلى تعزيز التأمل الدولي في القضايا الأخلاقية المرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا عن طريق مساعدة الدول الأعضاء على رسم سياسات سليمة ومستنيرة بشأن هذه القضايا وما يحيطها من تحديات كثيرة (اليونسكو، 2015، فقرة 1). ويؤكد هذا التوجه ما يشهده القرن 21 من تحديات أخلاقية بسبب الوتيرة المتسارعة للتطور البيولوجي والتّقني الذي يتطلب إعادة التفكير في القيم والمعايير على المستوى العالمي والمحلي، ويعزز ذلك مجموعة من التداخيات العلمية والفلسفية والأخلاقية للمجتمعية القوية والعميقة (Cliquet & Avramov, 2018).

وما سبق مؤشّر على أن المنظومة القيمية والأخلاقية لا تواكب التطورات المتلاحقة في المجالين العلمي والتكنولوجي التي تلامس حياة عامة الناس، ما دعا كثيرًا من الأدبيات الحديثة لتتناول جوانب أخلاقية وإنسانية في مستجدات العلم التكنولوجية وغيرها من التطورات كما جاء في (Gordon, 2019; Rigby, 2019; Matsuzaki, 2018) الذين ناقشوا العقبات والتعقيدات الأخلاقية في مجالات علوم مختلفة كالذكاء الاصطناعي والروبوت والرعاية الصحية، وقد أشاروا إلى تأثر السياسات والإرشادات الأخلاقية عن التقدم الذي رافق هذه التقنيات، ما أشعر الباحث بأن المنظومة الأخلاقية والقيمية لا تسير بشكلٍ متوازٍ مع مستجدات العصر الحالي؛ ما يحتم على المؤسسات التربوية والتعليمية أن تجعل الفرد قادرًا على الترتب في إصدار الأحكام إزاء ما يصل إلى ذهنه من معارف ومعلومات، وذلك لا يكون إلا عبر إجراءات فاعلة وسريعة بتنمية التفكير الفلسفي ومهارات التفكير الناقد وتطبيقاتها لدى

تدريسها في هذه المرحلة يأتي استجابةً لوضع نفسي اجتماعي يعيشه الشابُّ المُقْبِلُ على الانضمام والانخراط في مجتمعٍه (ثابت، 2010)، وذلك يأتي للطبيعة الخاصة بالمرحلة الثانوية حيث أشارت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أن الفئة العمرية وخصائص النمو لهذه المرحلة تستدعي ألواناً من التوجيه والإعداد المنظم والمدرّس (وزارة التعليم، 1995).

ويؤكّد الشبّنة (2018) أن إسقاط النصّ الفلسفي المدرسي على أمثله من الواقع وربطه بتجارب الطلبة الذاتية من شأنه أن يربط أفكار النصّ بالعالم الذاتي للتلميذ ومحيطه الاجتماعي وتجاربه الخاصة، كما يُرَشِّخ لديه أهمية قضايا الفلسفة وإشكالاتها في حياته الفردية وفي علاقاته بأفراد المجتمع، وأن يُرَشِّخ لديه أيضاً ضرورة التفكير النقدي في التعاطي مع تلك القضايا والإشكالات.

إلا أن دراسة اليونسكو (2009) والتي هدفت إلى استقصاء وضع تعليم الفلسفة في مجموعة من الدول على مستوى العالم شملت 126 دولة أشارت إلى أن بعض البلدان لا تُدرّس الفلسفة بكيفية واضحة وأن الفلسفة تغيب كتحصّص في جميع المستويات التعليمية مثل المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان والمالديف والدومنيكان وغيرها... كما أوضحت الدراسة إلى أن تدريس الفلسفة اليوم يُواجه رهاناتٍ عدّة للميل العام الذي يتّجه نحو الإحجام عن تدريسها دون نقاش؛ وذلك الوضع يعود إلى عدة عوامل مجتمعة من أهمها -في المرحلة الثانوية- المستوى الهشّ المُعَلِّمي هذه المرحلة ومُعَلِّمي الفلسفة بشكل عام، ويُضاف إلى ذلك أيضاً الطبيعة المتغيّرة الشكل للتعليم الفلسفي في العالم. هذا الوضع القائم في تدريس الفلسفة أشارت إليه أيضاً دراسة (Norris, 2016) بانفتار معظم المعلمين للإعداد المناسب لتدريس الفلسفة ما جعل الطلبة يُواجهون تحدياً في تعلّمها.

وعلى المستوى العربي أشار النشار (2018) أن تدريس الفلسفة في جمهورية مصر برُكّز على الجوانب النظرية فقط، واقتضاه على مقرراتٍ تُدرّس للنطق الصوري الذي لا يُكسب الطلبة مهارات التفكير المطلوبة. كما وصف مالك (2016) تدريس الفلسفة في لبنان بأنه يَمُرُّ بمحتةٍ مهتدث النفور من الفلسفة وإخراجها من مجال المعارف المدرسية الضرورية لأسباب لا تتعلّق بالفلسفة ذاتها؛ وإنما لأسباب تتعلّق بمنهجها المقررة من تأليف وموضوعات، بالإضافة إلى طُرُق التدريس والتقييم وإعداد أسانذتها. كما رصد (العريقي، 2003) في دراسته التاريخية مجموعة من عوائق الدرس الفلسفي في تونس بين العامين 1986-2000م، مردّها غموض أهداف الدرس الفلسفي ما أفرز صعوباتٍ عدّة تعترض مُعَلِّم الفلسفة، وهذه النتائج تؤيّدتها عدة دراسات وأوراق علمية أشارت إلى القلق ذاته من وضع تدريس الفلسفة في العالم العربي كما جاء في (حمود، 2015؛ وإسماعيل، 2016؛ ومحمود، 2004).

وبحسب نظرية المنهج فإن إقرار منهج جديد ليس بالأمر اليسير؛ كونها عملية في غاية التعقيد وتتخلل فيها عدة متغيّرات، فالمنهج يرتبط ويؤثر ويتأثر بالطبقة الاجتماعية، والعرق، والجنس،

المختلفة ومنها مرحلة التعليم الثانوي لآثارها الإيجابية على الطلبة ومجتمعانهم؛ ما دفع وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أن تُقَرِّر خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (1439-1440هـ) البدء بتدريس مهارات التفكير الناقد والفلسفي في المرحلة الثانوية، لتضبّ هذه الخطوة في تحقيق هدف من أهداف رؤية السعودية 2030، وهو تعزيز الشخصية الوطنية لتكوين جيلٍ متّسقي وفعالٍ مع توجهات المملكة العربية السعودية سياسياً واقتصادياً وقيماً، ووقائيه من أي مهدّداتٍ أمنية واجتماعية وثقافية وإعلامية (وثيقة برنامج التحول الوطني 2020، ب ت).

تأتي هذه الخطوة في نظام التعليم السعودي بعد 13 عامًا من إعلان اليوم العالمي للفلسفة في 2005م الذي أشار في وثيقته أن تدريس الفلسفة يغيب في بعض نُظُم التعليم العربية ولا يشغل إلا مكانةً هشّةً مزعومةً في نُظُم تعليميةٍ أخرى، وتأمّل اليونسكو إدراج الفلسفة تدريجياً في المناهج الدراسية لتشجيع أعمال الفكر والعقل إعمالاً تأملياً ونقدياً (وثيقة اليونسكو لإعلان اليوم العالمي للفلسفة، 2005).

وبناءً على السابق؛ تأتي هذه الدراسة لتحليل الدراسات والتقارير التي توصّلت إلى مجموعة من آثار تعليم الفلسفة على القدرات والسمات غير المعرفية للطلبة، وأنماط هذه القدرات وتصنيفها، في ظل الموقف الاجتماعي المتردد من الفلسفة، وفي ظل أهمية تعليمها وما يُصاحبه من إشكالاتٍ، ومن المأمول أن تقدّم هذه الدراسة للميدان التربوي ما يُسهم في تحقيق تعليم الفلسفة لأهدافه التي وُضِع من أجلها في المملكة العربية السعودية وفي العالم العربي.

مشكلة الدراسة

الفلسفة وتدريسها يستطيعان أن يجدا مصدرهما في كل التقاليد وفي كل البلدان حيث توجد الرغبة في التفكير وفي النقاش، فالفلسفة وتعليمها لا ينحصران في نطاق حضاري معين كما كان معتقداً ومسألماً به بأن تعليم الفلسفة وتعلمها هو جُكُز ومحصورٌ في سياقاتٍ تسقييةٍ محددةٍ إما على الراشدين فقط، أو على مجتمعاتٍ بعينها دون أخرى (اليونسكو، 2009أ).

ومؤخراً دشنت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتاريخ 2018/10/12م مقرر «مهارات التفكير الناقد والفلسفة» مع الفصل الثاني من العام الدراسي 1439-1440هـ بدمجه مع مقرر المهارات الحياتية على أن يكون مقررًا مستقلًا مستقبلاً، وقد أشار وزير التعليم الأسبق د. أحمد العيسى خلال مؤتمره الصحفي في هذا الصدد أن هذا المقرر هو من المقررات التي من خلال موضوعاتها سيجد فيها الطلبة ما يُساعدهم على التفكير، والمشاركة، وطرح الأسئلة، باعتبارها من أهم مهارات القرن الحادي والعشرين (وزارة التعليم - عام 2018).

وتدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية له طابعٌ حساسٌ كونه

أهداف الدراسة

1. تحليل مجموعة من الدراسات والتقارير التي بينت آثار تعليم التفكير الفلسفي الإيجابية على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية.
2. تحديد أنماط القدرات والسمات غير المعرفية التي تطوّرت بفعل تعليم الطلبة التفكير الفلسفي.

أسئلة الدراسة

1. ما النتائج الإيجابية التي توصّلت إليها الدراسات والتقارير في آثار تعليم التفكير الفلسفي على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية؟
2. ما أنماط القدرات والسمات غير المعرفية التي تطورت بفعل تعليم الطلبة التفكير الفلسفي؟

الأهمية

أولاً: الأهمية النظرية

ناقشت الدراسة موضوعًا حديثًا على المستوى الوطني بتناول تعليم الفلسفة في المملكة العربية السعودية الذي أقرّ مؤخرًا لطلبة المرحلة الثانوية في شهر أكتوبر من العام 2018م، وبأمل الباحث أن تكون الدراسة إضافةً للمكتبة الوطنية لتُبنى عليها مجموعة دراساتٍ لاحقةٍ من خلال النتائج التي توصّلت لها.

تناولت الدراسة موضوع الفلسفة الذي طالما أثار جدلية فكرية في المجتمع، إمّا للإبهام الذي يحيط بها، أو لبعض الأفكار الخاطئة للنسوبة إليها، وقد تسهم الدراسة في ردم الفجوة المفاهيمية حول الفلسفة، وتقريب وجهات النظر حولها عبر طرح دواعي دراستها وفائدتها للناشئة من خلال استعراض تجارب عالمية ومحلية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

دُرست الفلسفة كمقرّر مستقل بمسمى مهارات التفكير الناقد والفلسفي في 200 مدرسة من مدارس المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وتستهدف وزارة التعليم أن يكون هذا المقرر -مستقبلًا- حاضرًا في جميع المدارس الثانوية السعودية، لذا يأمل الباحث أن تشكل الدراسة الحالية بحسب منهجها التحليلي دليلًا تطبيقيًا -يُعين المسؤولين في وزارة التعليم السعودية ووزارات التعليم في الدول العربية- في مراعاة ما يلزم لتدريس الفلسفة وتعليمها قبل تعميمها على جميع المدارس.

والاعتقادات الأيديولوجية، والبيئة، والدين، وبالمدارس الفكرية التي ظهرت في عصر الحداثة، وما بعدها (دول، 2016).

والفلسفة فضلًا عن أن تُصاغ كمنهج يُدرّس في المملكة العربية السعودية؛ فقد رافقها الكثير من الجدل والإشكالات الفكرية على المستوى الإسلامي منذ نشأتها مستقلةً عن علم الكلام في القرن الثالث الهجري بإنتاج متزايد في ترجمة الكتب الفلسفية وشُرّاجها التي قَبِلتها عقولٌ ورفضتها أخرى بشدةٍ لدرجةٍ وصلّت إلى إقصاء ومهاجمة من يُقْبَل عليها (علي، 1991). وهذه الجدلية حول الفلسفة لم تكن وليدة العصور الإسلامية فقط، بل هي جدليةٌ خَصَرَتْ حتى مع فلاسفة اليونان أنفسهم ومع من تلاهم (شرف، 2014). وهذا الجدل امتدَّ عبر العصور ليلقي بظلاله على مجتمعاتٍ عدّةٍ ومنها المجتمع السعودي؛ ويُقسّم الباحث ذلك من رذاتٍ فعليّةٍ تراوحت ما بين مؤيدٍ ومعارضٍ على ساحات مواقع التواصل الاجتماعي وساحات الصحف الورقية والإلكترونية، بين الكادر التعليمي في الميدان التربوي والأكاديميين على السواء.

وفي هذا السياق أجرى الباحث دراسةً استطلاعيةً شملت 402 من المنتسبين إلى ميدان التربية في المملكة العربية السعودية لاستقصاء درجةٍ وغيهم بالفلسفة وتقبُّل تدريسها، وقد أوْصَحَتْ النتائج أن 67,9٪: تباينت موافقهم بين من لا يملك موافقًا باختيار البديل «لا أعلم» بنسبة 36,6٪: وبين «غير مؤيد» بنسبة 31,3٪: لأسبابٍ تتعلق بضبابية مفهوم الفلسفة لديهم بتعابير «لا أعلم» و «لا فائدة منها» و «لا أؤمن بها»، وأسبابٍ أخرى دينيةٍ من حيث أنها قد تُؤدِّي إلى الإلحاد أو أنّ لدينا دينًا يُعني عنها، وجاءت نسبة المؤيدين 32,1٪: لأسبابٍ تتعلق بتوسيع المدارك وتنمية التفكير الناقد، كما بيّنت النتائج أن 60,9٪: لم يقرأوا كتابًا أو أكثر في الفلسفة، و 84,3٪: لم يحضروا دورةٍ في موضوعات تتعلق بالفلسفة، وذكر 76,4٪: أنهم لم يحضروا ندوةً أو لقاءً ومحاضراتٍ فلسفيةً، ما يُحتم إجراء دراسةٍ تناقش تعليم الفلسفة ومستقبلها في المجتمع السعودي.

وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية أعلاه، بالإضافة إلى جدلية تعليم الفلسفة التي تزامنت مع إقرار تدريسها مؤخرًا؛ دعت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة لاستقصاء وتحليل الدراسات والتقارير التي أُكِّدت على عوائد تعليم الفلسفة على المهارات غير المعرفية على الطلبة وتحديد أنماط هذه القدرات؛ للوصول إلى نتائج يمكن من خلالها الخروج بتوصياتٍ تُوجّه هذا القرار نحو أهدافه التي وُضِعَ من أجلها، وتوعية الرأي العام بما يمكن أن يُقدِّمه تعليم التفكير الفلسفي للفرد والمجتمع، وتتلخّص مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما عوائد تعليم مهارات التفكير الفلسفي على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية؟ وما أبرز أنماط هذه القدرات؟

المصادر التي تناولت الموضوع:

النظرية البنائية Structuralism Theory

الأصل الاشتقاقي للبنائية يعود إلى الكلمة اللاتينية **structure** بمعنى «بني» Construire أي: رُكِبَ، وأنشأ وشيّد (ناصر باي، 2014)، ومنذ القرن التاسع عشر دخلت الأفكار البنائية في علوم متعددة تشترك كلها من حيث المنهج والظواهر الخاضعة للرقابة التي تستند البنى الكامنة فيها، وتُشير البنية إلى كليات العناصر وإلى العلاقات الموجودة بينها، بحيث أن كل تغَيُّرٍ في عنصرٍ من العناصر أو في العلاقة سيكون مؤثراً في العنصر الآخر (بوركار، 2013).

وهذا المصطلح لم يظهر في المعجم الفلسفي المعاصر إلا منذ 1929م، والمنهج الذي يتبناه **البنويون**، المُسمّى بالمنهج البنوي، هو مبدئياً المنهج الذي يحاول الكشف عن القوانين الداخلية التي تخضع لها بنية الأشياء، وهو منهج يعمل مُنطلقاً من البنية باعتبارها تشقاً مُعطى لا يهتم بماضيها أو بمستقبلها أو بما يمكن أن يطرأ عليها من تغيير؛ بل يهتم فقط بالبنية كما هي معطاة في لحظة الدراسة (ناصر باي، 2014).

وعندما نُذكر البنائية يُذكر **جان بياجيه** على الرغم من أنه قد عُرف بأعماله في علم نفس الطفل، ومع ذلك لم يعتبر نفسه عالم نفس، وفي رأيه فهو عالمٌ أحياء وفيلسوفٌ درّس أصل ونمو العقل من الطفولة إلى الرشد، وعلى ذلك فهو يُسمّى نفسه «**باحث معرفي في الوراثة**» وبمعنى آخر، عالمٌ قام ببحث جينات المعرفة، وأكثر من ذلك فإن ما أثار اهتمامه بصفةٍ رئيسيةٍ ليس هذا الطفل أو ذاك كموضوعٍ فرديّ، ولكن الموضوع المعرفي أو الشكل الكليّ لسمات العقل المشتركة في كل ما هو إنسانيّ في نفس مرحلة التطور، وكفيلسوفٍ للعقل، دافع **بياجيه** عن جينات البنائية، وهي القضية التي تذهب إلى أن الكائن العضوي يسيطر على تجربته بإيجاد أبنيةٍ عقليةٍ ويُطبّقها على هذه التجربة، ويستدل **بياجيه** على وجود هذه الأبنية من دراساته على أفراد من الأطفال، والمعرفة عند **بياجيه** هي **فعلٌ** إيجابيّ حيث يتفاعل فيها الكائن العضوي أو الفرد مع البيئة ويُحوّلها في عقله بمساعدة هذه الأبنية، وبنص كلمات **بياجيه**: «أن تعرف شيئاً هو أن تستوعب الحقيقة وتُدخلها في أبنية التحوّل، وتصبح هذه هي الأبنية التي يبنيناها العقل كانعكاسٍ مباشرٍ لأفعالنا». وعلى هذا يضع **بياجيه** نفسه في معارضة مجموعةٍ من النظريات، منها (نيلر، 2005):

أ. النظريات التي تتعامل مع العقل كصفحةٍ بيضاء، يمتصّ المعلومات بدون أن يُساهم في بنائها.

ب. النظريات التي ترى أن العقل يبني الخبرة عن طريق الأفكار القائمة عند الولادة.

ج. النظريات الوضعية التي تعتمد في التحقق على التحريب الكميّ.

مصطلحات الدراسة

The Teaching of مهارات التفكير الفلسفي Philosophy Thinking Skills

يُشير وايت (2018) أن تدريس الفلسفة يدل على تعزيز الإحساس بالتساؤل وتوجيهه نحو عدة اتجاهات، وهذه التساؤلات تدور حول مفاهيم وأفكار تُهمُّ كل شخصٍ بطريقةٍ أو بأخرى: كالعدالة، والصدقة، والوقت، والحقيقة... وفي المعجم الملحق بدراسة اليونسكو «**الفلسفة مدرسة للحرية**» يُشير تدريس الفلسفة إلى ذلك التوجه في تعليم الفلسفة الذي يشتغل على الكيفية التي تُمكنُ فرداً أو جماعةً ما في طُور التكوين من أطفالٍ ومرافقين وراشدين من تعلُّم التفلسف داخل المدرسة وخارجها (اليونسكو، 2009).

أما النشار (2018) فيذكر أن تدريس الفلسفة للطلبة لا يعني دراستهم لتاريخ الفلسفة وعصورها، ولا تعليمهم أسماء كبار الفلاسفة وأعمالهم، ولا القضايا الفلسفية؛ بل يعني ممارسة مهارات التفكير السديد (الفلسفي، والمنطقي، والناقد، والإبداعي... وغيرها) ممارسةً فعليّةً وعمليةً وتنميتها لديهم، من خلال إقحامهم في مناقشة بعض المواقف والمشكلات والقضايا التي يمرون بها في حياتهم اليومية داخل المدرسة وخارجها.

ويتبنّى الباحث تعريف (النشار، 2018) كتعريفٍ إجرائيٍّ لمفهوم تدريس الفلسفة، كونه ينسجم بشكلٍ كبيرٍ مع دلالات مهارات التفكير الفلسفي في هذه الدراسة والذي يُعدُّ متغيّراً مستقلاً فيها.

القدرات والسمات غير المعرفية Non-cognitive Abilities & Features

عُرف (Siddiqui, Gorard & See, 2019) القدرات والسمات غير المعرفية بأنها عبارة عن مجموعةٍ من مهارات التواصل الاجتماعي، والعمل الجماعي، والمرونة، بالإضافة إلى التعاطف والعدالة والإنصاف.

ويعرّفها الباحث إجرائيّاً في هذه الدراسة بأنها مجموعة المهارات الشخصية والاجتماعية على مستوى السلوك والتفكير.

المقاربات النظرية والأسس المنهجية لموضوع الدراسة

المقاربة النظرية لموضوع ما أو المداخل النظرية له؛ هي بمثابة منطلقٍ تجعل الباحث يسلك السبيل الآمنة والصحيحة ما أمكن في موضوعه، ويُعدُّ تعليم الفلسفة وتدريسها من الموضوعات الديناميكية التي أخذت أبعاداً عدة على المستوى الثقافي والاجتماعي والتربوي، ما جعله موضوعاً تتقاطع فيه العديد من المنهجيات والنظريات المفضرة له سواء اجتماعية أو ثقافية أو تربوية وفلسفية، وفيما يلي مجموعة من المنهجيات والنظريات التي يجدها الباحث الأقرب لموضوع تدريس الفلسفة وتعليمها من حيث التفسير والتأطير والوصف والتأصيل والتصور من خلال مجموعةٍ من

الحوار باستخدام مجموعة من الأساليب المساعدة (تونسي، 2019).

تجد هذه الطريقة جذورها في المنهج الشقراطي المنسوب إلى الفيلسوف اليوناني سقراط (469-399 ق.ب) الذي يؤمن بأن التعليم هو «فن طرح الأسئلة» (O'Riordan, 2013) ويذكر ماثيو ليبمان Matthew Lipman أن الفلسفة كفن في الحوار قد بدأت مع سقراط نفسه، إلا أنها كموضوع للدراسة كان عليها أن تنتظر حوارات أفلاطون (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977).

سقراط كان يعتاد التواجد كل صباح في الأسواق حيث يتجمع الناس، وهناك ينخرط معهم في مناقشاتٍ عن الحياة والموت، والكون والطبيعة، وكان يُنصت إليه الصغير والكبير، والفقير والغني، والشاب والشيخ، وهي أسئلة اعتبرها كثيرون جنونية، إلا أن رسالة سقراط تتلخص بأن يُثير في الناس العناية بأنبل ما فيهم من خلال اكتساب الحكمة والفضيلة دون أن يعطي الأوامر والنصائح، فقد كانت براعته تتمثل في القدرة على أن يجعل المحاور يصل بنفسه إلى الحقيقة (حسين، 2018).

من الممارسات التي أثبتت جدارتها في تعليم الفلسفة -بحانب منهجية ماثيو ليبمان- وتعود أصولها إلى منهجية سقراط، طريقة أوسكار برينيفي Oscar Brenifier السقراطية، وهي تنطلق من الأسئلة والصيغات والاعتراض والدخض، وقد أدت هذه المنهجية بدور نشر دولية إلى إنتاج الأدوات التعليمية المتعلقة بها، ويتمثل مفهومها في كون وجود التلميذ أمام سؤالٍ عليه أن يطرح بشأنه فكرة ما فيتناولها باقي الطلبة بإعادة صياغتها حتى التأكد من فهم الطلبة لها، وإلا فيجب الرجوع إلى إعادة الصياغة من جديد إلى حين استيعاب الفكرة من الجميع، عندها يسألُ المُيسّر إن كان هناك عدم توافق مع هذه الفكرة ولماذا، حينها يتناول التلاميذ الاعتراض إلى غاية استيعابه من طرف الجميع، ومن ثم يطلب المُيسّر الرد على هذا الاعتراض وهكذا، ويمكن متابعة مسيرة أفكار المجموعة على السبورة استناداً إلى مخططٍ ممنهجٍ وصارمٍ (اليونسكو، 2009ب).

الفلسفة البراجماتية

تأتي جذور كلمة البراجماتية في أصلها من الأساليب وفعل الأشياء التي تعمل على أفضل مستوى للوصول إلى الغايات المطلوبة، وجذورها كفلسفة تعود إلى البريطانيين والأوروبيين وتقاليدهم الفلسفة القديمة، ويمكن إيجاز أسسها الفلسفية في عناصر سابقة لها تتمثل في الاستقراء الذي جاء به فرانسيس بيكون كأسلوبٍ جديدٍ في التفكير، وأهمية الخبرة الإنسانية، والإنسانية الطبيعية، والعلاقات بين العلوم وثقافة الإنسان (أوزمون وكرافر، 2005).

جاءت البراجماتية لتجعل النشاط العملي في المرتبة الأولى مقدمةً إياه على النشاط الفكري، وبهذا حوّلت وجهه النظر المعرفية فلسفيةً وعلميةً متجهةً بها بعيداً عن الأشياء الأوليّة والمبادئ والقوانين الحتمية المسلّم بها وذلك إلى حيث النتائج الأخيرة والآثار

د. النظريات الوظيفية، والتي ترى أن أفضل وسيلة لفهم العقل هي أن نلاحظ ما يفعله.

ومن وجهة نظر بياجيه فإن الفلسفة وتعليمها لا يجب أن تُقدّم للطفل قبل سن 12 عامًا، حيث أن مراحل ما قبل هذه السن تتسم بالحركية (من الولادة حتى سن الثانية تقريباً)، وفيها يتعلم الطفل كيف يُتميز نفسه من أشياء العالم المحيط به وأشخاصه، باستخدام ردود الفعل الفطرية لديه، كما أن هذه المرحلة ما قبل مرحلة سن 12 تُعدّ مرحلةً ما قبل إجرائية، مليئةً بالأخطاء، وتُبنى على نماذج تفكير غير مدروسة وهذا يتضح ما بين سنّ الثانية والسادسة، وما بعد سنّ السادسة حتى 11 هي مرحلة العمليات العينية بتجاوز صعوبات المراحل السابقة ويكون الطفل بالنسبة للأحكام الأخلاقية وفي المعاملة الاجتماعية صار يُراعي وجهات نظر الآخرين، ويتجاوز سن 12 تبدأ مرحلة العمليات الشكلية التي من خلالها يمكن تعليم الطفل الفلسفة حيث أنه بإمكان الفتى في هذه المرحلة فضلُ فؤاه الإجرائية عن المهتمات العينية، والتفكير في استخدام المبادئ للحجّة وطرح الفرضيات، فهو لا يُقوم بالمعلومات المعطاة فحسب، بل بإمكانه أيضاً طرح استراتيجيات خاصة لاكتساب المعرفة (بوركارد، 2013).

وتبرز صورة الأساس النظري لتعليم الفلسفة في البنائية من خلال تأكيد أحد أبرز روادها جان بياجيه بأن الموقف النموذجي التعليمي يكون من خلال الأسئلة التي يطرحها الطالب بنفسه، ومن خلال ردود الأفعال التي يكشف عنها الطفل في هذه السن بشكلٍ مستمرٍ، وبطبيعة الحال فإن هنا يتطلب مواداً تُشجّع على التقدم، ويتعاطي الطالب مع الأسئلة فإنه في الغالب سوف يميل إلى أن يسأل نفسه سؤالاً جديداً، وعلى مصمّم المنهج توفير موادٍ جوهريةٍ لمشكلات وقضايا تخلق صراعاً في عقول الطلاب، ومن ثم تدفعهم إلى أن يبحثوا عن أبنيةٍ أغنى، وسوف تتضمن هذه المشكلات أعمالاً مناسبةً للبناء (نيلر، 2013)، وهذا بالفعل ما يحدث أثناء تعليم الفلسفة بطريقة ماثيو ليبمان، حيث تذكر تونسي (2019) أن تعليم التفكير الفلسفي يُعدّ تعليمًا بنائياً يتمركز حول الطفل ليعطيه مهارةً مستدامةً للتعلم، ويتّمي جسّ المنطق لديه من جهة والجانب العاطفي والاستماع اليقظ والتحدّث الفصيح والتعبير عن الأفكار بوضوح من جهةٍ أخرى، كما أنه تعليمٌ يعتمد على مجتمع التساؤل Community of Inquiry بحيث يتغير دور المعلم من كونه مصدرًا للمعلومة إلى مُيسّرٍ في حوارٍ فلسفيٍّ مفتوح النهايات.

المنهج الشقراطي Socratic Method

تعليم مهارات التفكير الفلسفي يحدث في إطار ما يُسمّى بالحلقة الشقراطية بطريقة ماثيو ليبمان حيث يُشجّع الطلبة على التفاعل والتجاوب مع منيرٍ فلسفيٍّ معيّنٍ ومخطّطٍ له وقد يكون قصةً مصوّرةً، أو صورةً، أو مقطعاً من فيلمٍ قصيرٍ.. ومن ثم تعليم الطلبة كيفية طرح السؤال الفلسفي المفتوح لتنتهي هذه العملية باختيار سؤالٍ واحدٍ عن طريق التصويت، فيقوم المُيسّر

التربية البراجماتية هو محور العملية التربوية والتعليمية، وتنظر إلى أنه لا ينبغي فضلُ المتعلم عن بيئته الطبيعية والاجتماعية، أما المعلم في هذه الفلسفة فلا يُعَدُّ ملقناً وإنما مرشداً وموجهًا، وليست له السلطة العلمية العليا، فالمعلم عضوٌ في جماعةٍ يؤدي وظيفةً اجتماعيةً، وعلى صعيد المنهج الدراسي فهو أداة التربية التي تُعين المتعلم على مواجهة الواقف اليومية وحلّ ما يعترضها من مشكلاتٍ، فليس الهدف من المنهج ملء عقول المتعلمين بالحقائق الثابتة المطلقة، وإنما غاية المنهج التنمية العقلية الابتكارية المنتجة. وتؤمن البراجماتية بالتربية الجماعية التي تُكسب العادات السليمة والمهارات النافعة والشعور بالمسؤولية (منصور، 2017).

وهذا بالفعل ما يحدث عند حضور حصّة دراسية في تعليم الفلسفة بطريقة P4C بحيث يُضح المتعلم هو محور العملية التعليمية من خلال إثارة قضايا تتعلق بحياته الشخصية ومحيطه الذي يعيش فيه، وأما بالنسبة للمعلم فإنه يلعب دورًا مغايرًا لدوره التقليدي من خلال وجوده كمُيسّر Facilitator في الدرس الفلسفي (تونسي، 2019)، وهذا انعكاسٌ للفلسفة التربوية البراجماتية كما أشارت إلى ذلك دراسة Juuso (2007) بأن تعليم الفلسفة يعود أساسه النظري والتربوي إلى الفلسفة البراجماتية الأمريكية.

البنائية الاجتماعية (فيجوتسكي)

يُعدُّ ليف فيجوتسكي Lev Vygotsky عالم النفس الروسي من أبرز رواد البنائية الاجتماعية التي زاد الاهتمام بها منذ العقد الأخير من القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة الميلادية، وهي نظرية تقوم على أساس أن المعنى صناعةٌ تتم من خلال اللغة في التعليم، وأن المعرفة تتكون عن طريق التفاعل الاجتماعي بصورٍ مختلفةٍ، ويُعدُّ ظهور البنائية الاجتماعية نتيجةً للانتقادات التي وجهها عددٌ من الباحثين إلى البنائية المعرفية لإهمالها بعض الجوانب المؤثرة في عملية التعلّم وبناء المعرفة (عثمان وسلام وعبدالرحمن وعلي، 2017)، ويُشير فيجوتسكي إلى أن نظرية بياجيه تقوم على مبادئٍ معقدةٍ للغاية إلا أنها تبقى مثيرةً للاهتمام (Vygotsky، 1978). إن بناء المفاهيم والمعارف واكتساب المهارات والقيم -وفقًا للبنائية الاجتماعية- يتم من خلال المناقشة الاجتماعية والتفاوض بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة وبعضهم البعض، كعملية اجتماعية ثقافية لتوجيه تفكير الطلبة وتكوين المعنى (عثمان وسلام وعبدالرحمن وعلي، 2017).

وتعليم الفلسفة من خلال مجتمعات التساؤل الفلسفي أو الاستقصاء الفلسفي التي تضع المتعلم في موضع المستمع النشط تعتمد على منطقة التطور القريب المعروفة اختصارًا ZPD Zone of Proximal Development وهي مساحةٌ ذاتيةٌ بين الطلبة ومعلميهم في عملية التعلّم وتكون أكثر نشاطًا من خلال منهجية مجتمعات الاستقصاء والتساؤل الفلسفي، وهي طريقةٌ تُؤدّي بالتعلّم إلى أكثر تفاعلية واستجابة (Scholl، 2014).

المرتبة والثمار المقطوفة، والإدراك فيها كلٌّ متّصلٌ يضع العقل فواصلً بين أجزائه، والفكرة الصادقة والفكرة الخاطئة صادقتان بدرجتي واحدةٍ ما دامت كلٌّ منها تدّعي أنها تُطابق الحقيقة، والفكر الفلسفي البراجماتي لم ينشأ من العدم، بل كان تعديلًا للفلسفات الأورثية المستوردة بما يلائم الحياة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كانت الحياة الأمريكية تمجّد العمل وانتهاز الفرص والنجاح والكسب، فكان لهذه البيئة أثرها في الفكر الفلسفي الناشئ هناك، ما جعل الأمريكيين يُلحّون على غائبة الفكر والمعرفة، وهي غائبة يجب أن تتحقق في الأمور الخاصة على وجهٍ محدّدٍ (منصور، 2017، ص 36-37-49). والعقل -عند البراجماتيين- مجموعةٌ من الخبرات التي كوّنّها الفرد خلال نشاطاته، وليس هو المنوط بوضع الروابط بين الأشياء، لأن هذه الروابط قائمةٌ في الطبيعة بين الأشياء نفسها، فالعقل ليس مصدر الروابط، بل التجربة العملية، فالمعرفة تنطلق من الحواس وتنتهي بالتجربة، فتُعدُّ الحواس بالتالي طريقًا أساسيًا للتجربة العملية (حسين ونصيرات، 2016، ص 377-378).

وعلى صعيد التربية والتعليم، يمكن ملاحظة الأصول الفلسفية للبراجماتية تتمظهر في نظام التعليم الأمريكي في كثيرٍ من الممارسات التربوية، والتي من أبرزها تعليم الفلسفة للأطفال لبيمان Matthew Lipman حيث يذكر في قصة بداياته مع الفلسفة أنه استهّل ذلك بالبحث عن مؤلفات جون ديوي، الذي يعدُّ من أهم وأبرز رواد الفلسفة البراجماتية، وبعد عناء رحلةٍ قام بها إلى لوس أنجلوس، امتدّت نحو 400 ميل للبحث عن مؤلفات ديوي، لم يجد منها إلا بعض الكتابات المحرّزة، ما أشعره بالإحباط إلا أنه انكبَّ على قراءتها، ليجد ما أثار فضوله وشغفه حول رأي ديوي بأن الفلسفة نظريةٌ أكثر من كونها تطبيقيةً، وبعد إنهاء لبيمان مناقشة رسالته في الدكتوراة، اكتشف أنه قد يكون أساء فهم جون ديوي من هذه الناحية، ما تطلّب منه أن يقوم بمراسلاتٍ مع جون ديوي باقتراحٍ من أحد طلبة الدراسات العليا الذي كان على تواصلٍ دائمٍ مع ديوي، ويبدو أن جون ديوي أُعجب بورقةٍ قام بإرسالها لبيمان ليقوم الأول بدعوته للاجتماع إلا أن موت ديوي كان حائلًا دون إتمام هذا اللقاء، وفي 2008م يكتب ماثيو لبيمان ورقةً بأن مشروعهُ مدينٌ بالفضل لجون ديوي (Lipman، 2008). وبذلك يمكن القول بأن فلسفة ديوي البراجماتية كانت إحدى الأسس التي شكّلت الإطار المفاهيمي والفلسفي لمشروع لبيمان في تعليم الفلسفة للأطفال، ليُضبخ منهجًا يُؤخذ في كثيرٍ من دول العالم، ومنها للمملكة العربية السعودية عندما قررت تعليم الفلسفة لطلبة المرحلة الثانوية في الفصل الثاني من العام الدراسي 1439-1440هـ..

وبشكلٍ عام فإن الغرض العام من التربية البراجماتية هو خلق معايير جديدة مثيرة محقّزة للمتعلم والمجتمع، وترى الفلسفة البراجماتية أن التعلّم عن طريق الحياة هو أهم طرق التعلّم والأساس في التربية، كون التربية لديهم عملية، والتعلّم في

وفهمها. وختمت الدراسة بتوصياتٍ من أهمّها: التركيز على البُعد الاجتماعي في المنهج وربط المنهج بالحياة الاجتماعية للطلاب، وتدريب المعلمين على طُرُق تدريسٍ أخرى غير طرق الإلقاء التقليدية كطريقة الحوار والمناقشة، وإعادة النظر في نظام الامتحانات الحالي لمادة الفلسفة، وعدم الاعتماد على الاختبارات التحصيلية كوسيلةٍ وحيدةٍ للتقويم.

منهج الفلسفة في التعليم الثانوي والتغيّرات العالمية الجديدة (إبراهيم، 1998)

أجرى إبراهيم (1998) دراسةً هدفت إلى التعرف إلى القيم العالمية التي يجب أن يراعيها منهج الفلسفة في التعليم الثانوي ووضع تصوّرٍ مقترحٍ لمنهج الفلسفة في المرحلة الثانوية في ضوء السؤال السابق، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على رصد تحليل النظام العالمي الجديد وأهداف ومحتوى منهج الفلسفة المقرّر على الصف الثالث الثانوي أدبي، وقد توصّلت الدراسة إلى أن أهم القيم التي ينبغي على منهج الفلسفة أن يعكسها في محتواه هي قيم النقد، والحوار، والخير، والجمال، والتأمل، والحكمة، والشك المنهجي، وعدم التسرع في إصدار الأحكام، مع أن قيم النقد لم تحضّر في المنهج الحالي سوى بنسبة 14,81٪، بينما الشك المنهجي 3,70٪، وخُيّمَت الدراسة بمجموعةٍ من التوصيات أهمها: إعادة صياغة أهداف منهج التعليم الثانوي في الفلسفة في إطار القيم التي تمّ التوفّض إليها، واختصار موضوع الشك المنهجي باعتباره مرحلةً تاريخيةً كانت لها ظروفها الخاصة، وتقليل الأسئلة التي تقيس حفظ الطالب في الكتاب المدرسي.

تدريس الفلسفة للأطفال في المدرسة الأمريكية (محمود، 1990)

هدفت دراسة (محمود، 1990) للتعرف إلى فكرة تدريس الفلسفة للأطفال في المدرسة الأمريكية بما يكشف كيفية اهتمام هذه المدرسة بالعقل والتفكير عند الأطفال من حيث بداية فكرة المشروع، والطرق المستخدمة في ذلك، والجهود المبذولة في هذا المشروع، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال الكتابات والدراسات حول الموضوع، وقد توصّلت الدراسة إلى أن هذا المشروع الأمريكي بدأ التفكير فيه عام 1968م عن طريق ماثيو ليبمان Matthew Lipman وذلك بتقديم المنطق للأطفال عن طريق القصص بعد استشعار أن التربية الأمريكية تُعاني مشكلةً كبيرةً وهي فقْر تفكير الطفل في ظل وجود مواد لا تُعين كثيرًا على تنمية التفكير عند الأطفال؛ فلا يعني أن القراءة أو إجابة الطفل عملياتٍ حسابيةً أنه يُجيد التفكير، أو يساعد ذلك على تحسين مهارات التفكير عنده، فما يحدث هنا استدلالاتٌ شديدة التجريد، من الصعوبة تحويلها إلى فكرٍ لفظيٍّ، فهناك شيءٌ أكثر وأبعد مما هو مُتصمّن في تعليم هاتين المادتين نريد الوصول إليه، والمشروع باختصار لا يهدف إلى تدريس تاريخ الفلسفة أو المصطلحات الفلسفية بقدر ما هو برنامجٌ تربويٌّ عام يهدف إلى إثارة التفكير الفلسفي عند الطفل، وتنميته بحيث يتمكّن من الانخراط في الحوار والمناقشة والتفكير والتأمل والتعبير عن الذات، فمن أهم

ويُبيّن O'Riordan (2013) أن البنائية الاجتماعية تُعدُّ إحدى النظريات المؤسّسة لتعليم الفلسفة للأطفال، وهذا يعود إلى أن ممارسة تعليم الفلسفة للأطفال يُركّز بشكلٍ كبيرٍ على أهمية التعاون وبناء المعنى من خلال الحوار مع الآخرين كوسيلة لاستيعاب واستخدام الأدوات فوق الإدراكية أو للآراء معرفية بتفكيرٍ متعدد الأبعاد، فهذه المنهجية تنظر إلى الأعضاء داخل الفصل الدراسي كمصدرٍ محتملٍ لزيادة المعرفة والفهم.

الاقتصار على النظريات السابقة كمدخل لتعليم الفلسفة وتدرسيها؛ لا يعني أنها الوحيدة في الميدان العلمي وإنما لكونها الأشهر، مع الإشارة إلى وجود العديد من النظريات الأخرى ذات العلاقة بتعليم الفلسفة وتدرسيها إلا أنها لم تلقَ الرواج العلمي لتكتسب مُسمّى «نظرية» أو للاختلاف حولها كونها نظريات أو أدوات، مثل نظرية التفكير الإبداعي لتورانانس Torrance والتي أشارت دراسة (Ghaedi, Mahdian & Fomani, 2015) إلى وجود علاقة لنظرية تورانس مع تعليم الفلسفة للأطفال P4C في مرحلة ما قبل المدرسة.

الدراسات السابقة

تُعدُّ الدراسة الحالية حديثةً في موضوعها على المستوى الوطني السعودي نظرًا إلى أن إقرار تدريس الفلسفة لم يأت إلا بنهاية العام 2018، وتحديدًا في شهر سبتمبر؛ لذا سيتناول الباحث مجموعةً من الدراسات السابقة ذات العلاقة في بعض البلدان العربية والأجنبية مصنّفةً بتسلسلٍ تاريخيٍّ بدءًا من الأقدم لمتابعة ورصد تطور الموضوع وما استجدّ فيه:

دراسة تحليلية للفلسفة كمادة دراسية في ضوء وظيفتها الاجتماعية (بلابل، 1988).

أجرت بلابل (1988) دراسةً هدفت إلى التعرف إلى أبعاد الوظيفة الاجتماعية للفلسفة، ومدى تحقّق هذه الأبعاد في أهداف ومحتوى مادة الفلسفة في المدرسة الثانوية العامة، باستخدام المنهج الوصفي، الذي يعتمد على تحليل المحتوى لمجموعة من الدراسات وكتب الفلسفة للمرحلة الثانوية المقررة على الصف الثالث ثانوي أدبي باستخدام الملاحظة كأداةٍ بحثيةٍ لتحقيق أهداف الدراسة، ومن أبرز ما توصّلت إليه الدراسة من نتائج أن الفلسفة نشأت لتُعبّر عن واقعٍ اجتماعيٍّ، وظهر الفكر الفلسفي لحل مشاكل اجتماعية ولتبرير واقعٍ معين، كما أشارت الدراسة إلى علاقة الفلسفة بالحضارة والتطور الفكري والاجتماعي وكيف أنه يمكن من خلال الفلسفة الرقيّ بحياة الشعوب، وحدّثت الدراسة ضمن نتائجها مجموعةً من الوظائف الاجتماعية التي يُمكن أن تؤديها الفلسفة من خلال تدرسيها كان من أهمها: إكساب مهارات التفكير الناقد في القضايا والظواهر الاجتماعية، والمساعدة على النمو الاجتماعي السليم وإقامة علاقاتٍ اجتماعيةٍ وإنسانيةٍ سليمةٍ، وتنمية الولاء للمجتمع المحلي والقومي واكتساب الثقة والقدرة على الابتكار، وتنمية الحساسية الخلقية من خلال تحليل قيم المجتمع

وكان من أهم نتائج الدراسة في مستوى التعليم الثانوي أن تدريس الفلسفة في هذه المرحلة طغت عليه تفضيل المواد التطبيقية والاقتصادية؛ ما أدى إلى تخفيض حصص الدرس الفلسفي، بل وإلى إلغاء تدريسها في بعض المدارس كما في بيلو، مع وجود دول تحاول المحافظة على التوازن بين تعليم الأخلاق للمهنية الدينية وتعليم الأخلاق العلمانية اللامذهبية كما في بلجيكا، أما في عدد من البلدان الإفريقية فإن الصعوبات تتركز في التكوين الجامعي في الفلسفة ما انعكس سلباً على تكوين مُدرّسي الفلسفة؛ وأدى ذلك إلى تقليل جاذبية الفلسفة لدى التلاميذ، كما توصلت الدراسة إلى غياب الفلسفة الذي يكاد أن يكون مؤسساً في التعليم الثانوي في العالم الناطق باللغة الإنجليزية؛ فالفلسفة تحضر في هذا العالم على شكل اختياري على أكثر تقدير كما هو الشأن في المملكة المتحدة أو في بعض مدارس أمريكا الشمالية، أما في حالات المغرب وتونس والبرازيل، فيتبين الوعي بأهمية الفلسفة لدرجة أنه يحظى برعاية سياسية فيها.

وأما من ناحية تدريس الفلسفة من خلال مادة مستقلة أو دمجها مع مواد أخرى، فقد توصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين التربية الدينية والفلسفة تلعب دوراً في هذه الناحية؛ فأحياناً تحضر الدروس الفلسفية كبديل اختياري عن الدين كما في ألمانيا، أو التذبذب كما في بلجيكا. وعن تكوين ومؤهّل مدرس الفلسفة في الدول التي شملتها الدراسة فقد بيّنت النتائج أن السّمة الغالبة هي معلمون لم يتبعوا تكويناً جامعياً متخصصاً في الفلسفة ويكتفي ببعض دروس أو اعتمادات تُعادل سنة أو سنتين، وهذه نقطة تتحكم فيها الكيفية التي عن طريقها يُقدّم الدرس الفلسفي إما عن طريق الدمج مع مواد أخرى أو كمادة مستقلة، وترى الدراسة ضرورة إعادة النظر في خصوصية الدرس الفلسفي في البلدان التي لا يتطلب تدريس الفلسفة فيها أي شهادة.

ومن أهم ما قدّمته الدراسة كمقترحات من أجل تدعيم تدريس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي: (أ) بناء الفكر النقدي والذات المعرفية والعاطفية والاجتماعية، (ب) المقاربة النظرية والمقاربة التاريخية للتعليم، (ج) للمطالبة بتدريس أقوى للفلسفة في مستوى التعليم الثانوي، (د) التفاعل بين الفلسفة ومواد دراسية أخرى.

استخدام نموذج استقلالية المتعلّم في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي وقيم التعايش مع الآخر لدى طلاب المرحلة الثانوية (إسماعيل، 2016)

هدفت دراسة إسماعيل (2016) إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد التنظيم الذاتي وقيم التعايش مع الآخر لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال نموذج استقلالية المتعلّم في تدريس الفلسفة، باستخدام المنهج التجريبي بتطبيق أداة اختبار قبلية على عيّنة مكوّنة من طلاب الصف الثاني الثانوي الدارسين لمادة الفلسفة في إحدى المدارس المصرية وعددهم 30 طالباً، ومن ثم تدريس الوحدة الدراسية المعدّلة، وفق النموذج لمدة شهر بواقع حصتين أسبوعياً، وبعد الانتهاء تم إجراء الاختبار البعدي الذي أسفر عن فروق ذات

أهداف هذا المشروع: اكتشاف البدائل، والتمرس على النزاهة وعدم التحيز، والاهتمام بالاتساق والتناسق بين الأجزاء، والوعي بالتناول الكلي أو النظرة الشاملة وغيرها. ومن أهم الجهود التي بذلت لهذا المشروع قيام مؤسسات متفرقة في أنحاء أمريكا تُعين على إعداد المناهج والكتب، وإجراء التجارب التربوية، وإعداد المعلمين كذلك، واختيقت الدراسة بتوصيات تدعو إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج التعليم الابتدائي التي تشحن العقول بتاريخ وجغرافيا وحساب وهندسة سرعان ما تتركز اهتمام الطفل الفكري والشخصي من ذهنه.

تدريس الطلبة التفكير العقلائي. بعض من نتائج برنامج تدريس الفلسفة للأطفال (Lipman, 1998)

أجرى ليبمان (1998) دراسة هدفت إلى مناقشة تدريس الطلبة التفكير العقلائي من خلال الدروس المستفادة من نتائج برنامج تدريس الفلسفة للأطفال بعد مرور أكثر من ربع قرن على تصميمه لذلك البرنامج في عام 1969م بالاعتماد على مجموعة قصص فلسفية يصحب كلّا منها دليل للمعلم، ومن ثم طوّقها تدريجياً بدايةً من الصف الرابع حتى وصل إلى الصف الثانوي لتشمل كذلك فيما بعد مرحلة الحضنة وما بعدها، ومن أهم ما خلّصت إليه الدراسة هو أنه على المعلمين قيادة الطريق بتشجيع الطلبة على تبني التفكير الموزّع Distributed Thinking، كما أن مجتمعات الاستقصاء والتعاون في الفصل لها القدرة على تعزيز التفكير النقدي والإبداعي مما يؤدي إلى الاستدلال والفهم والحكم الصحيح، أما المحادثة الصّفيّة الاعتيادية عموماً فتحقق مستوى منخفضاً من الاستدلال المنطقي والاستقصاء كما يمكن اعتبار ذلك -وبوضوح- تفكيراً سطحيّاً، وهذا الحوار من جانب آخر يُفكّر اعتباراً استقصاءً تداولياً؛ لأنه يحتوي على جهدٍ محددٍ في الاستكشاف المعرفي، وفي نفس الوقت معه شيء من المنطقية المحددة والمعقّدة جداً، ومجتمع البحث أو الاستقصاء التداولي يتم تشكيله وتفصيله داخل الفصل كطريقة لتعليم الطلبة وجذبهم إلى المعرفة التشاركية، ولتفعيل هذه الطريقة تم اقتراح الفلسفة لأنها الأمثل لاستخدام هذا الأسلوب، وإعداد المعلمين لهذه المهمة فإنه يجب إعدادهم في الدورات التدريبية بالطريقة والأسلوب نفسه.

الفلسفة مدرسة للحرية: تعليم الفلسفة وتعلّم التفلسف، وصف الحالة الراهنة، واستشراف المستقبل (اليونسكو، 2009).

قامت اليونسكو (2009) بدراسةٍ موسّعةٍ هدفت إلى وصف الحالة الراهنة لتعليم الفلسفة في مجموعة من دول العالم في مراحل التعليم الثلاث الابتدائي، والثانوي، والعالي، بالإضافة إلى التعليم غير النظامي، والسّعي إلى تحديد متطلبات تدريس الفلسفة في دول العالم، ومما يظهر أن الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفيّ المشجّي باستعمال الاستبانات المفتوحة والمغلقة بثلاث لغات؛ الإسبانية، والإنجليزية، والفرنسية، وكانت تقوم على مكوّنين أحدهما كَيْفِيّ والآخر كَمِّيّ، وشملت الدراسة في عيّنتها 192 دولة استجاب منها 126 وشارك فيها أكثر من 1200 مستجيب.

طردية دالة إحصائية بين استيعاب المفاهيم الفلسفية والتفكير التأملي في الفلسفة، وفي ختام الدراسة أوصى الباحث بإعادة النظر في مناهج الفلسفة، ومحتواها، وعرضها بأسلوب شائق مُصاغ بطريقة تُنشّط القدرات التأملية في الفلسفة، وتقوم على البحث والتجريب، والابتعاد عن التركيز على الحفظ والاستظهار.

أثر تدريس الفلسفة للأطفال على الانفتاح النقدي والشك التأملي وتنمية التفكير الناقد والفاعلية الذاتية (Rahdar, Pourghaz & Marziyeh, 2018)

قام راهدار وبورجاز ومارزيه (2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير تدريس الفلسفة للأطفال على التفكير الناقد ومكونات الانفتاح النقدي والشك التأملي والفاعلية الذاتية، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي، وبلغ مجتمع الدراسة 320 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدرسة خاش الإيرانية وتم اختيار عينة مُرضية "مقنعة" مكونة من 54 طالبة وتقسيمهن عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة كل مجموعة مكونة من 27 طالبة، ومن ثم تم تعريض كل من المجموعتين إلى اختبارين قبلي وبعدي، وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية، ما يعني أن تدريس الفلسفة للتالبات كان له أثر إيجابي على زيادة كفاءتهم الذاتية، والتفكير النقدي بمكوناته -الانفتاح النقدي والشك التأملي- بعد استخدام المقاييس المناسبة لكل متغير على عينة الدراسة.

هل تستطيع برامج مثل «الفلسفة للأطفال» مساعدة المدارس النظر إلى ما وراء التحصيل الدراسي (Siddiqui, Gorard & See, 2019)

أجرت صديق وجورارد وسي (2019) دراسة هدفت للتعرف إلى أثر برنامج تدريس الفلسفة للأطفال P4C Philosophy for Children على قدراتهم غير المعرفية والتي تتعلق بمتغيرات مثل التعاون، والتعاطف، والعمل في فريق، والمسؤولية الاجتماعية، باستخدام المنهج شبه التجريبي على مجموعتين: تجريبية وضابطة، باستخدام مقياس أُعدّ وطُوّر لهذا الغرض، وشملت عينة الدراسة 2722 طالباً في 42 مدرسة ابتدائية في إنجلترا تعرضت فيها المجموعة التجريبية إلى جلسات الفلسفة للأطفال P4C لمدة 18 شهراً، وأكدت النتائج أن برنامج P4C يجعل الطلبة يتقدمون بخصوص مهاراتهم الاجتماعية ومهاراتهم التواصلية والعمل الجماعي كفريقي مع الآخرين مع الإشارة أن التقدم كان أكبر بين الطلبة المؤهلين للحصول على جياتٍ مدرسية وهم عادةً يُصنّفون من الطلبة ذوي الخلفيات الاقتصادية المنخفضة، وبعد انتهاء الدراسة حرص الباحثون على إجراء مقابلات مع المعلمين، وطلبهم لمناقشة أثر تطبيق البرنامج فأوضح المعلمون أن هناك فارقاً ملموساً حدث على صعيد المهارات التواصلية والاجتماعية، خصوصاً في جانب الاستماع والانصات للآخر سواءً من المعلمين أو الطلبة، ومما أشاروا إليه كذلك أن الأطفال أصبحوا يسألون أسئلة أكثر عمقاً، ويستخدمون عباراتٍ من قبيل «أنفق» و «لا أتفق»،

دلالية إحصائية لصالح القياس البعدي في اختبار قيم التعايش مع الآخر والتنظيم الذاتي، ما يدلُّ على فاعلية استخدام نموذج استقلالية المتعلم في الدرس الفلسفي، وأوصت الباحثة بإعادة النظر في الأهداف العامة والإجرائية التي تتعلق بمناهج الفلسفة بحيث تركز على إكساب دارس الفلسفة لأبعاد التنظيم الذاتي وقيم التعايش مع الآخر، وتوجيه انتباه مخططي مناهج الفلسفة إلى إبراز تلك الأبعاد.

أثر استخدام طريقة ليبمان في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوي (حمزة، 2017).

هدفت دراسة حمزة (2017) للكشف عن أثر استخدام طريقة ليبمان في تدريس الفلسفة القائمة على برنامج تدريس الأطفال P4C على تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي وكذلك اتجاه الطلاب نحو مادة الفلسفة في الصف الأول ثانوي، ومع عدم ذكر الباحثة للمنهج المستخدم إلا أنه ومن خلال الإجراءات يتضح أنه المنهج التجريبي، وقد استخدمت الدراسة مقياسين لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي واتجاهات الطلبة نحو مادة الفلسفة، وتم تطبيق الاختبار على عينة من ستة طلاب من المكفوفين في الصف الأول الثانوي بمدرسة النور في مدينة بنها المصرية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالية إحصائية جميعها لصالح الاختبار البعدي في متغيراتي تعتمد عليها طريقة ليبمان، وهي التفكير الاستدلالي، ومهارة الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج، والاتجاهات نحو مادة الفلسفة، بعد تحليل نتائج الاختبار عن طريق اختبار ولكوكسون Wilcoxon Test نظراً لصغر عينة الدراسة، كما استنتجت الدراسة أن طريقة ليبمان في التدريس تُشجّع على تكوين مجتمع استقصائي يسمح بتبادل الآراء، وتحليلها، ومشاركتها، وتعميق الفهم والبحث، وأن عرض القصص بصورة مُشوِّقة ساعد على اندماج الطلاب بتجربة البحث باعتبارها أسلوباً تدريسياً جديداً.

تدريس الفلسفة وتنمية مهارات التفكير التأملي والمفاهيم الفلسفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي (محمد، 2017)

هدفت دراسة محمد (2017) إلى الكشف عن مهارات التفكير التأملي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، والعلاقة بين تدريس الفلسفة وتنمية مهارات التفكير التأملي والمفاهيم الفلسفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وذلك باستخدام المنهج الوصفي والمنهج التجريبي بالاعتماد على اختبارين يقيسان المفاهيم الفلسفية والتفكير التأملي بعد تدريس مهارات التفكير الفلسفي على مجموعة تجريبية بإجراء اختبار قبلي، وآخر بعدي على عينة مكونة من 16 طالباً و24 طالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، في مدرسة ثانوية بمحافظة الفيوم في مصر، وبعد إجراء الاختبار القبلي تم تدريس العينة التجريبية «مهارات ومفاهيم فلسفية ومهارات التفكير التأملي في الفلسفة» خلال فصلٍ دراسيٍّ كاملٍ، وبعد إجراء الاختبار البعدي بيّنت النتائج أن مُعامل ارتباط سبيرمان وصلت قيمته إلى 0,98 وهو ارتباط دالٌّ على مستوى 0,01، ما يدل على وجود علاقة

الكريم (2012) أن الوثائق هي أحد أساليب البحوث النوعية التي تعود أهميتها إلى وجود أشياء بها لا تُقال في المقابلات ولا تُرى في الملاحظة. ويجد الباحث أن هذا المنهج هو الأنسب لتحليل مجموعة من الدراسات التقارير محل الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

وحدت الدراسة في هذا البحث مجموعة من الدراسات والتقارير التي تناولت أثر تعليم التفكير الفلسفي على القدرات غير المعرفية لدى الطلبة بلغ مجموعها 15 دراسة وتقريرين مدعومين في النطاق الزمني الواقع بين عامي 1995م و 2019م، والتي أُجريت في عدة دول مختلفة حول العالم يلخصها جدول 1.

كما أصبح الأطفال أقل مقاطعة للحديث والاستماع حتى ينتهي زميله من طرح فكرته، وتقبل وجهات النظر المختلفة، وأصبحوا أكثر استجابة لبعضهم البعض، وحتى الأطفال الأكثر هدوءًا والأقل مشاركة في الفصل بانوا يتحدثون بأريحية أكثر، وصاروا أكثر مشاركة وتواصلًا.

التعقيب على الدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها المتغير المستقل وهو تعليم الفلسفة ومهارات التفكير الفلسفي، ومن أوجه الاتفاق كذلك تناول معظم الدراسات علاقة تعليم الفلسفة بتنمية القدرات غير المعرفية لدى الطلبة مثل التفكير الناقد، والفاعلية الذاتية، والتفكير التأملي، وقيم التعايش، والتعاطف، والمسؤولية الاجتماعية كما في دراسة (إسماعيل، 2016؛ حمزة، 2017؛ ومحمد، 2017) ودراسة (Lipman, 1998; Rahdar, Pourghaz & Marziyeh, 2019; Siddiqui, Gorard & See, 2019).

وأما بالنسبة لأبرز أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فتكمن في المنهجية البحثية حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الوثائقي الذي لم يلتقي مع أي من مناهج البحث التي استخدمتها الدراسات السابقة؛ حيث غلب عليها استخدام منهج تحليل المحتوى كما في دراسة (بلابل، 1988؛ وإبراهيم، 1998؛ ومحمود، 1990)، والمنهج شبه التجريبي كما في دراسة (إسماعيل، 2016؛ وحمزة، 2017؛ ومحمد، 2017) ودراسة (Rahdar Pourghaz & Marziyeh, 2019; Siddiqui, Gorard & See, 2019)، ويلاحظ في قائمة الدراسات السابقة، وفي دراسات ما قبل الألفية الميلادية، خلوها من الدراسات التجريبية وشبه التجريبية، ولكنها حضرت بشكل كبير فيما بعد الألفية، وهي ملاحظة تدل على أن تعليم الفلسفة ومهارات التفكير الفلسفي بدأ يأخذ منحى أكثر عملية بتطبيقات مختلفة، وارتباطه بعدة متغيرات يؤثر ويتأثر بها.

وشكل مجموع الدراسات السابقة عونًا علميًا للباحث في تحقيق أهداف الدراسة الحالية، فقد كانت بمثابة المنطلق العلمي والنظري، كما استفاد الباحث من بعض الدراسات السابقة لتكون ضمن الدراسات محل التحليل كدراسة (Lipman, 1998; Siddiqui, Gorard and See, 2019) ودراسة (اليونسكو، 2009؛ ومحمد، 2017؛ وحمزة، 2017) بالإضافة إلى 12 دراسة بجانب الدراسات السابقة المشار إليها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي الذي يُطبَّق «للإجابة على سؤال حول ظاهرة ما من خلال دراسة وتحليل ما يتعلق بها من وثائق ودراسات» (العساف، 2016، ص224)، ويذكر العبد

جدول 1: وصف بيبليوغرافي للدراسات والتقارير محل الدراسة

م	الباحثون وسنة النشر	النوع	النطاق الجغرافي
1	Fields, 1995	دراسة شبه تجريبية	إنجلترا
2	Lipman, 1989	دراسة تقييمية	الولايات المتحدة
3	Cherednichenko & Roberts, 2003	ورقة علمية منشورة	أستراليا
4	Tricky & Topping, 2004	دراسة مراجعة تقييمية	أمريكا، كندا، إنجلترا، ويلز، أسكتلندا
5	(فريق من الباحثين) اليونسكو، 2009	دراسة مسحية	126 دولة
6	Swain, Cara & Litster, 2013	تقرير مدعوم	بريطانيا
7	Colom, Moriyón, Magro & Morilla, 2014	دراسة طولية	مدرسة إسبانيا
8	Scholl, 2014	دراسة كيفية	أستراليا
9	Gorard, Siddiqui & See, 2015	دراسة شبه تجريبية	إنجلترا
10	House, 2016	تقرير مدعوم	للمملكة المتحدة
11	Norris, 2016	دراسة كيفية	أونتاريو كندا
12	إسماعيل، 2016	دراسة تجريبية	مصر
13	عمر، 2017	دراسة شبه تجريبية	مصر
14	حمزة، 2017	دراسة شبه تجريبية	مصر
15	محمد، 2017	دراسة وصفية وتجريبية	مصر
16	Rahdar, Pourghaz & Marziyeh, 2018	شبه تجريبية	إيران
17	Siddiqui, Gorard & See, 2019	دراسة شبه تجريبية	إنجلترا

على سؤال الدراسة الأول، وتتلخص هذه المعايير في نوع المرجح، وتاريخه، ونطاقه المكاني، ومنهجه البحثي، والمرحلة العمرية التي استهدفتها الدراسة أو التقرير، لتكون ضمن بطاقة الملاحظة التي أعدت لهذا الغرض إلى أن وصل عدد الدراسات والتقارير المتوافقة مع المعايير المحددة إلى 17 مرجع أجريت خلال 24 سنة مضت ما بين عامي 1995م و 2019م.

ومن جدول 1- المعروض في القسم السابق- يتضح تنوع المناهج البحثية المستخدمة حيث توجد دراسة واحدة كيفية (Scholl, 2014) والبقية متنوعة بين تجريبية وكيفية باستثناء تقرير كل من (Swain, Cara & Litster, 2013) و (House, 2016) إلا أن المنهج المستخدم السائد في الدراسات محل التحليل هو المنهج التجريبي بواقع ثماني دراسات، وهو منهج يمتاز بالحزم إلى حد كبير بمعرفة أثر المتغير المستقل على التابع، حيث ترتفع درجة الثقة بنتائجه أكثر مما سواه ليشغيه في ضبط المتغيرات الخارجية ذات الأثر على المتغير التابع، مع التأكيد على أن لكل منهج بحثي بعض المميزات وبعض العيوب (العساف، 2016)، وتجدر الإشارة إلى أن دراسة (Tricky & Topping, 2004) شبيهة بالدراسة الحالية حيث تتبعت 10 دراسات في النطاق الزمني الواقع بين عام 1970م و 2002م لرصد أثر تعليم الفلسفة للأطفال على القدرات المعرفية وغير المعرفية، إلا أن ما يميز الدراسة الحالية هو تنوعها 15 دراسة وتقارير مدعومين مع التركيز على أثر تعليم الفلسفة ومهارات التفكير الفلسفي على القدرات غير المعرفية فقط، بالإضافة إلى تنوع النطاق المكاني للدراسة الحالية حيث شمل عدة دول مختلفة

الأدوات

أعد الباحث بطاقتي ملاحظة، جمع في الأولى البيانات الوصفية للدراسات والتقارير موضع التحليل، وفي الثانية قام الباحث بتحليل المتغيرات ذات العلاقة بالقدرات غير المعرفية للطلبة والتي تأثرت بفعل تعليم مهارات التفكير الناقد والفلسفي.

نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

وتفسيرها

إجابة سؤال الدراسة الأول

1. ما الدراسات والتقارير التي بيّنت آثار تعليم التفكير الفلسفي الإيجابية على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية؟

للإجابة عن هذا السؤال صمّم الباحث بطاقة ملاحظة لجمع مجموعة من البيانات حول الدراسات والتقارير التي من الممكن أن تخدم الإجابة على هذا السؤال، وقد تتبّع الباحث في قواعد البيانات المختلفة عدة دراسات وتقارير تؤكد تأثير تعليم الفلسفة ومهارات التفكير الفلسفي على المتغيرات ذات العلاقة بالقدرات والسمات غير المعرفية للطلبة الذين تلقوا هذا النوع من التعليم في عدة دول مختلفة حول العالم، ولكن هذه الدراسات والتقارير وتعدّها؛ حدّد الباحث وأتبع مجموعة من المعايير العلمية والمنهجية لاتخاذ قرار استبعاد بعض الدراسات والتقارير واختيار الأنسب للإجابة

وقيم التعايش مع الآخر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

عمر، سعاد محمد (2017). استخدام البرهان الججاعي في تدريس الفلسفة لتنمية بعض المهارات الججائية والحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

حمزة، ميساء محمد مصطفى أحمد (2017). أثر استخدام طريقة ليبمان في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوي.

محمد، رجب عبيد مدبولي (2017). تدريس الفلسفة وتنمية مهارات التفكير التأملي والمفاهيم الفلسفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

Rahdar A., Pourghaz A., & Marziyeh A., (2018). *The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and Self-Efficacy.*

Siddiqui N., Gorard S., & See B. H., (2019). *Can programmers like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment?*

إجابة سؤال الدراسة الثاني:

2. ما أنماط القدرات والسمات غير المعرفية التي تطورت بفعل تعليم الطلبة التفكير الفلسفي؟

بعد حصر وتحديد 17 دراسةً وتقريرًا بناءً على المعايير المعدة قام الباحث -للإجابة على هذا السؤال- باستخدام بطاقة ملاحظة للكشف عن أنماط القدرات والسمات غير المعرفية التي تأثرت بفعل تعليم الفلسفة ومهارات التفكير الفلسفي، وبعد تحليلٍ معمقٍ ومركّزٍ لنتائج الدراسات والتقارير المحددة في الدراسة الحالية توصل الباحث إلى أن أنماط القدرات والسمات غير المعرفية التي تأثرت بفعل تعليم الفلسفة ومهارات التفكير الفلسفي يمكن تصنيفها ضمن ثلاثة أنماط رئيسية يوضّحها شكل1:

من بينها دولة عربية واحدة، وهي مصر، بالإضافة إلى إسبانيا (Colom, Moriyón, Magro & Morilla, 2014) وكندا (Norrid, 2016) وأستراليا (Cherednichenko, Harvey, 2003) وروبرتس (Roberts, 2003) بالإضافة إلى دراسة (اليونسكو، 2009) التي شملت 126 دولة في مختلف أنحاء العالم، في حين أن دراسة (Tricky & Topping, 2004) فركّزت على دول المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية فقط، مع التأكيد على أن كلا الدراستين تتبعت دراساتٍ شملت مجتمعًا وعينةً من أعمار متنوعة في المراحل الدراسية المختلفة من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، إلا أن الدراسة الحالية تميزت بأن يكون من ضمنها دراسةً ركزت عينتها على الطلبة المكفوفين في الصف الأول الثانوي، وهي دراسة (حمزة، 2017) التي أجريت في مصر، وبين جدول2 الدراسة والمرحلة الدراسية أو العمرية والنطاق المكاني لكل دراسةٍ وتقريرٍ كان موضوعًا للتحليل في الدراسة الحالية، وفيما يلي قائمة بهذه الدراسات والتقارير مع ذكر عناوينها وأسماء باحثيها ومعدّيها، وسنة النشر بدءًا بالأقدم:

- Fields, J. I. (1995). *Empirical data research into the claims for using philosophy techniques with young children.*
- Lipman, M. (1998). *Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program.*
- Cherednichenko, B., Harvey, G., & Roberts, J. (2003). *Philosophy in Schools as a Literacy Pedagogy.*
- Trickey, S., & Topping*, K. J. (2004). *'Philosophy for children': a systematic review.*
- اليونسكو (2009). *الفلسفة مدرسة الحرية.*
- Swain, J., Cara, O. and Litster, J. (2013) *Doing philosophy in schools: An evaluation report prepared by the Institute of Education.*
- Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). *The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study.*
- Scholl, R. (2014). *"Inside-out Pedagogy": Theorising Pedagogical Transformation through Teaching Philosophy.*
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary.*
- House, Bob (2016). *Closing the Achievement Gap with P4C.*
- Norris, T (2016). *Philosophical Questions about Teaching Philosophy: What's at Stake in High School Philosophy Education.*

إسماعيل، سماح محمد إبراهيم (2016). استخدام نموذج استقلالية المتعلم في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي

وبينت دراسة جورارد ورفاقه (Gorard, Siddiqui & See, 2015) التي أجريت في 48 مدرسة ابتدائية في إنجلترا من خلال التقرير المصاحب للدراسة أن برنامج الفلسفة للأطفال P4C كان لها تأثير إيجابي واسع على ثقة التلاميذ في أنفسهم للتحدث، وعلى مهارات الاستماع، وتقدير الذات من خلال استقصاء آراء المعلمين والطلبة المصاحب للدراسة.

وفي دراسة تريكي وتوبينج (Tricky & Topping, 2004) التي استهدفت تحليل وتقويم دراساتي أجريت خلال 30 سنة حول أثر برامج الفلسفة للأطفال. تبين أن مجموعة من هذه الدراسات توصلت إلى أن تعليم الفلسفة للطفل أدى إلى تقدير الذات وتحسين مهارات الاستماع والقدرة على التعبير اللغوي والثقة في النفس، وفي إحدى الدراسات محل التحليل في دراسة تريكي وتوبينج والتي أجريت عام 1995م على 123 طالباً ما بين عمر 7-8 سنوات توصلت إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس وكسلر Wechsler واختبار رافين ماتريكس Ravens Matrices للكفاءة بعد تطبيق جلسات P4C على الطلبة، وعلق معلموهم أنهم لاحظوا على طلبتهم زيادة التركيز والتحفز والفضول والالتزام، وفي بحث آخر قامت الدراسة بتحليله أجري في عام 2002م على ما يقارب 2346 طالباً من ذوي الخلفيات الاقتصادية والاجتماعية والإثنية المتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية على مستوى الصفوف 5-7، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الفلسفة للأطفال تطوّر من مهارات الاستماع، وجعلت الطلبة أكثر استعداداً للتحدث أمام زملائهم في الفصل وأصبحوا أكثر استعداداً لقبول الرأي الآخر، وأظهروا مقدرة على تقديم التعليقات عند التعبير عن الآراء، إضافة إلى تحقيق مكاسب عامة على مستوى المهارات الاجتماعية، ومثل هذه النتائج توصلت إليها دراسات وتقارير أخرى مثل (Gorard, Siddiqui & See, 2015; Swain, Cara & Litster, 2016; House, 2013) التي أبانت أثر تعليم الفلسفة للأطفال على مجموعة من المهارات الاجتماعية كزيادة ثقة التلاميذ على التحدث، وتحسين مهارات الاستماع، وتقدير الذات، وتطور التواصل الشفاهي، والثقة في النفس، واحترام الآخرين، والقدرة على التعبير عن وجهات النظر المختلفة.

2. السلوك: من الأمور للفتة التي وردت في دراسة صديق وجورارد وسي (Siddiqui, Gorard & See, 2019) أن المعلمين المشاركين في الدراسة لاحظوا على طلبتهم الذين طبقوا معهم جلسات P4C انخفاضاً في عدد السلوكيات السيئة واللزعجة، ويعتقدون أن ذلك يعود إلى أن الأطفال أصبحوا أكثر قدرة على التواصل الإيجابي فيما بينهم وهذا مما حرص على تعزيزه جلسات الفلسفة للأطفال، كما أصبح الأطفال أقل عُرضة إلى الخلاف وقّلت قصص الشكاوى من بعضهم عند معلمهم، وقد وصف أحد المعلمين أن تعامل الطلبة مع حل النزاعات فيما بينهم أصبح بطريقة أكثر نضجاً ويتقبلون الآراء المختلفة ويناقشونها. وفي دراسة أجراها فيلدز (Fields, 1995) على 123 طالباً ما بين عمر 7-8 سنوات توصلت إلى أن تعليم الفلسفة للأطفال P4C قلل من استخدام التفاعلات اللفظية السلبية بين الطلبة (as cited in Tricky & Topping, 2004).



شكل 1: أنماط القدرات والسمات غير المعرفية التي تأثرت بفعل تعليم الفلسفة ومهارات التفكير الفلسفي بناءً على نتائج الدراسات والتقارير محل التحليل في الدراسة الحالية:

وفيما يلي وصف مُفصّل لهذه الأنماط كما جاءت في نتائج الدراسات والتقارير التي شملتها الدراسة الحالية:

1. المهارات الشخصية والاجتماعية: تُعدّ المهارات الشخصية والاجتماعية من المتغيرات التي كان لتعليم الفلسفة للأطفال تأثير كبير عليها، وهذا ما أثبتته دراسات علمية عديدة، من أحدثها دراسة صديق وجورارد وسي (Siddiqui, Gorard & See, 2019) التجريبية، التي كانت تسعى إلى البحث عن أثر برامج مثل تدريس الفلسفة للطفل على الطلبة بعيداً عن التحصيل الدراسي، حيث قام الباحثون بتطبيق دراستهم على 2722 طالباً في 42 مدرسة ابتدائية تعرّضت فيها المجموعة التجريبية إلى جلسات الفلسفة للأطفال P4C⁽¹⁾ لمدة 18 شهراً، وأكّدت النتائج أن برنامج P4C يجعل الطلبة يتقدمون بخصوص مهاراتهم الاجتماعية، ومهاراتهم التواصلية، والعمل الجماعي كفريق مع الآخرين، مع الإشارة أن التقدم كان أكبر بين الطلبة المؤهلين للحصول على وجبات مدرسية، وهم عادةً يُصنّفون من الطلبة ذوي الخلفيات الاقتصادية المنخفضة، وبعد انتهاء الدراسة حرص الباحثون على إجراء مقابلات مع المعلمين وطلبتهم لمناقشة أثر تطبيق البرنامج؛ فأوضح المعلمون أن هناك فارقاً ملموساً حدث على صعيد المهارات التواصلية والاجتماعية خصوصاً في جانب الاستماع والإنصات للآخر سواء من المعلمين أو الطلبة، ومما أشاروا إليه كذلك أن الأطفال أصبحوا يسألون أسئلة أكثر عمقاً ويستخدمون عبارات من قبيل «أنفق» و «لا أنفق»، كما أصبح الأطفال أقل مقاطعةً للحديث والاستماع حتى ينتهي زميله من طرح فكرته وتقبل وجهات النظر المختلفة، وأصبحوا أكثر استجابة لبعضهم البعض، وحتى الأطفال الأكثر هدوءاً والأقل مشاركة في الفصل باتوا يتحدثون بأريحية أكثر، وصاروا أكثر مشاركة وتواصلًا.

(1) Philosophy for Children برنامج الفلسفة للأطفال والذي تأسس على يد ماثيو ليبمان Matthew Lipman في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1970م

أما دراسة تربي وتوبينج (Tricky & Topping, 2004) التي حللت دراساتٍ متعددة حول تعليم الفلسفة للأطفال منذ عام 1970م وحتى 2002م وجدت أن تعلم الفلسفة للأطفال له تأثير أنواع عدة من مهارات التفكير مثل مهارات التفكير الإبداعي، والذكاء العاطفي، والمنطق الشكلي، وتقديم التعليقات، والتفكير المنطقي، وذلك عبر مفايس استُخدمت لهذا الغرض، مثل اختبار نيوجيرسي للمنطق، واختبار كاليفورنيا للتفكير العقلاني CTMM. ومن الشواهد التي رتبت بين تعليم الفلسفة للأطفال ومهارات التفكير المختلفة تقرير أعد في بريطانيا حول عوائد تعليم الفلسفة للأطفال، جاء في ثناياه رصد مجموعة بياناتٍ كميةٍ ونوعيةٍ في 18 فصلاً في مدارس ابتدائيةٍ داخلية بلندن، أبان أن فصلاً دراسياً واحداً من جلسات تدريس الفلسفة للأطفال كفيلاً بإحداث تطور ملحوظ على مستوى التفكير اللفظي، ليس على مستوى الطلبة فقط، وإنما أيضاً على مستوى المعلمين والمُدرّاء كذلك، بالإضافة إلى تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة (Swain, Cara & Litster, 2013).

أما تقرير هاوس House (2016)، الذي تمّ إعداده حول المشروع التجريبي الذي أُقيم في المملكة المتحدة في 40 مدرسة، بمسمى Going for Gold، المُعتمد على طريقة P4C أكَد على وجود علاقة بين تعليم الفلسفة لطفل وبين تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير بشكل عام، ومن الجدير الإشارة إلى تعليق مدير إحدى المدارس المشمولة في المشروع، الذي ذكر أنه لولا الرّي المدرسي سيكون من الصعب تمييز طلبة المرحلة الثانوية من طلبة الابتدائية، وهو يذكر ذلك كنايةً عن طريقة التفكير التي تميّز بها الطلبة عقب البرنامج.

وفي دراسة عمر (2017) التي استهدفت قياس أثر استخدام البرهان الجحاجي في تدريس الفلسفة على طلبة المرحلة الثانوية في مصر، أكَدّت النتائج أن استخدامه ساعد على تنمية مهارات التفكير العليا وكشف المغالطات، كما وجدت دراسة راهدار وبورجاز ومارزيه (Rahdar, Pourghaz & Marziyeh, 2018) أن تدريس الفلسفة لطلّبات المرحلة الثانوية في إيران كان له أثرٌ إيجابي على زيادة كفاءتهم الذاتية، والتفكير النقدي بمكوّناته؛ من افتتاحٍ نقديّ، وشكاً تأملياً، بعد استخدام المفايس المناسبة لكل متغيّر على عتنة الدراسة، أما دراسة نوريس (Norris, 2016) التي استحوّثت عدة طلبة بدرسون الفلسفة في المرحلة الثانوية بمقاطعة أونتاريو الكندية، فقد أبدى الطلبة إعجابهم بهذا المقرر، وذكر بعضهم أن هذا المقرر هو الوحيد الذي من خلاله يستمتعون بالتفكير، فالطريقة التي يتم بها مختلفة تماماً عن بقية المقررات الأخرى وتأخذ طريقة تفكير مختلفة تماماً، وتفتح طرق جديدة في التفكير.

ويمكن ختام هذا الجزء باقتباسي من خلاصة ورقة علمية لكل من شيريدنيشينكو وروبرتز (& Cherednichenko Roberts, 2003): «مجتمعات الفلسفة الاستقصائية تُمكن الطلبة من بناء معانيهم الخاصة على أساس التفكير السليم،

وقد أجرى كلٌّ من كولوم وماريون وماجرو وموريللا (Colom, Moriyón, Magro & Morilla, 2014) دراسةً طويلةً في مدريد استغرقت 12 سنة بدأت في 2002م وحتى 2012م شملت 400 طالبٍ تلقوا برنامج P4C لمدة ساعةٍ واحدةٍ في الأسبوع خلال 12 سنة دراسية، ومما توصّلت إليه الدراسة أن الطلبة الذين حضروا جلسات البرنامج كانوا أكثر انفتاحاً وصدقاً وعاطفةً، كما وجدت الدراسة مستوياتٍ منخفضةً من الذهان النفسي، ومستوى أعلى من الانبساط والصدق على مقياس آيزنك للشخصية APQ-A و APQ-J مقارنةً بالمجموعة الضابطة، ويرجع الباحثون ذلك إلى المنهجية والطريقة التي تتخلل ممارسة جلسات الفلسفة للأطفال P4C بتحويل حجرة الصف إلى مجتمع استقصاءٍ فلسفيٍّ يسوده التعاطف، والتقبّل، والتعاون، وتشجيع جميع هذه العناصر بشكلٍ منهجيٍّ من حينٍ لآخر خلال الجلسات.

وفي دراسةٍ نوعيةٍ لسكول (Scholl, 2014) اعتمدت على المقابلات الشخصية يُنبه المنتظمة مع مجموعةٍ من المعلمين الذين مارسوا أسلوب تعليم الفلسفة للأطفال، أشار معظمهم أن مفهوم ضبط الصف يتغير عند تطبيق هذا الأسلوب؛ نظراً لسيادة حالة الاستماع والإنصات في مجتمعات الاستقصاء والتساؤل التي يعتمد عليها أسلوب تعليم الفلسفة للأطفال، ما غيّر في هرمية التعلّم الضقي، والتخلي عن السيطرة السلبية الكاملة على الأطفال.

3. مهارات التفكير: تعليم الفلسفة للأطفال P4C على طريقة مانيو ليبمان والتي طوّرت على أيدي أكاديميين بعده؛ من شأنها تنمية التفكير الفلسفي للطفل الذي يشمل التفكير المفاهيمي، والتفكير الإبداعي، والتفكير النقدي، والتفكير الرعائي (الرعاية)، والتفكير التعاوني وغيرها... ما يُكسب المشارك في جلساتٍ من هذا النوع القدرة على التجريد، والتساؤل، ومن ثم التفلسف كمهارةٍ فكريةٍ يمكن تطبيقها في مجالات الحياة، كما يُتمّي التفكير الفلسفي جسّ للنطق ومهارات الحوار واستيعابه، والتفكير ضمن المجموعة وبناء الحجج أو نقضها، وخلق الأفكار، وابتكار المعاني، وإيجاد الترابطات، ووضع الأمثلة، واقتراح البدائل، ويتم تحسين جودة التفكير الناقد بتحسين القدرة على التعليل، والتنقيب عن الدلائل، وتلخيص الافتراضات، واختبار الفرضيات (نونسي، 2019)، وما سبق أكَدته دراساتٌ وأشارت إليه دراساتٌ وتقارير أخرى عديدة (House, 2016; Siddiqui, Gorard & See, 2019; Swain, Cara & Litster, 2013; Tricky & Topping, 2004). ففي دراسة (Siddiqui, Gorard & See, 2019) ذكّر المعلمون الذين قَدّموا جلسات P4C أن الطلبة تطوّرت لديهم مهارات التفكير، وجعلتهم الجلسات يفكرون خارج الصندوق، بالإضافة لتكوين وجهات نظر مختلفة حول شيءٍ واحدٍ، كما أكَد أحد المعلمين أن هذه الجلسات تسمح للطلبة بأخذ وقتٍ من التفكير في جوٍّ صامٍ، وهو ما يتم إهمالُهُ غالباً، ومن الأمور التي لاحظها المعلمون كذلك؛ محاولة الطلبة أن يُغطوا حيناً للتحقق من المواقف المختلفة، وطرح أسئلة تتضمن التفكير بطريقة منطقية، وتقدير ما يُقدّمه الآخرون والتفكير بطريقة مختلفة عن أنفسهم، والطلبة من جتهتم بيرون أن مشاركتهم بأرائهم من شأنه أن يبي أفكارهم.

وثوَّق ذلك الأساس للتعبير الواعي عن الأفكار والفعل» (ص 274). وفيما يلي وصف ملخص لجميع أنماط القدرات والسمات غير المعرفية التي تأثرت بفعل تعليم الفلسفة ومهارات التفكير الفلسفي، كما ورد في نتائج الدراسات والتقارير محل التحليل، يوضِّحها جدول 2:

جدول 2: أنماط القدرات والسمات غير المعرفية التي تأثرت بفعل تعليم الفلسفة ومهارات التفكير الفلسفي كما وردت في نتائج بعض الدراسات والتقارير:

م	المرجع	المرحلة أو العمر	نمط القدرة والسمة غير المعرفية المتأثرة
1	Fields, 1995	7-8 سنوات	السلوك: التفاعلات اللفظية السلبية انخفضت
2	Lipman, 1998	من الصف الرابع الابتدائي وحتى الثانوي	مهارات التفكير: العقلاني - الإبداعي - النقدي
3	Cherednichenko, Harvey & Roberts, 2003	المرحلة الابتدائية	مهارات التفكير: بناء معاني خاصة على أساس التفكير السليم الواعي
4	Tricky & Topping, 2004	عدة مراحل من عمر 5 سنوات وحتى 12 سنة	المهارات الشخصية والاجتماعية: تقدير الذات- مهارات التواصل - الثقة في النفس مهارات التفكير: التفكير الإبداعي والمنطقي - للنطق الشكلي
5	اليونسكو، 2009	جميع مراحل التعليم	المساهمة في التربية الوطنية ومهارات أخرى
6	Swain, Cara & Litster, 2013	18 فصلاً في المرحلة الابتدائية دون تحديد	المهارات الاجتماعية: قدرة التعبير - التواصل الشفهي مهارات التفكير العليا والتفكير اللفظي
7	Colom, Moriyón, Magro & Morilla, 2014	-المرحلة الابتدائية: الصف الثاني + السادس -المرحلة الثانوية	السلوك: مستويات منخفضة من الذهان النفسي - مستويات أعلى من الانبساط والصدق على مقياس آيزنك للشخصية
8	Scholl, 2014	المرحلة الابتدائية	السلوك: ضبط الصف - التخلي عن أسلوب السيطرة السلبية
9	Gorard, Siddiqui & See, 2015	المرحلة الابتدائية	المهارات الشخصية والاجتماعية: مهارات الاستماع - الثقة في التحدث - تقدير الذات
10	House, 2016	من الابتدائية وحتى الثانوية	-المهارات الشخصية والاجتماعية: التعبير عن وجهات النظر المختلفة، وتقبُّل الرأي المختلف -مهارات التفكير
11	Norris, 2016	المرحلة الثانوية	مهارات التفكير
12	إسماعيل، 2016	ثاني ثانوي	التنظيم الذاتي- التعايش مع الآخر
13	عمر، 2017	المرحلة الثانوية	مهارات التفكير العليا وكشف المغالطات
14	حمزة، 2017	أول ثانوي مكفوفين	التفكير الاستدلالي
15	محمد، 2017	الأول ثانوي	التفكير التأملي
16	Rahdar, Pourghaz & Marziyeh, 2018	الثانوية	التفكير النقدي
17	Siddiqui, Gorard & See, 2019	المرحلة الابتدائية	-المهارات الشخصية والاجتماعية: المهارات التواصلية -السلوك: انخفاض في السلوكيات للزعجة- أقل عُزْصة للخلاف. -مهارات التفكير: التفكير النقدي والا بداعي

التوصيات

1. تعميم تعليم مهارات التفكير الفلسفي في جميع مراحل التعليم العام وألا تقتصر على المرحلة الثانوية، وهي توصية تأتي عطفًا على مجموع الدراسات التي بينت تأثيرها الإيجابي في مختلف المراحل الدراسية.
 2. دعم المؤسسات الوطنية الخاصة التي تقدّم هذا النوع من التفكير والتي يتواجد بعضها منذ 2011م، وعقد الشراكات التعليمية معها «مؤسسة بصيرة نموذجًا».
 3. إجراء دراسة مشحّنة على طلبة المرحلة الثانوية الذين كانوا ضمن تجربة وزارة التعليم السعودية في تدريس مقرر «مهارات التفكير الناقد والفلسفي» لمعرفة أثر تدريس المقرر على قدراتهم المعرفية وغير المعرفية.
 4. إجراء دراسات تجريبية ومشحّنة تقييمية لتجارب بعض الدول العربية في تعليم الفلسفة والعائد منها، وربطها بمتغيّراتٍ مجتمعيةٍ وطنية.
 5. الانتقال بتعليم الفلسفة في الوطن العربي من المقاربة الهيجيلية التي تهتم بتاريخ الفلسفة ومذاهبها ونصوصها إلى المقاربة الكانطية التي تهتم بتعليم التفلسف ومهارات التفكير الفلسفي.
 6. الاطلاع على تجربة الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وبعض الدول الأوروبية التي تُطبّق تعليم مهارات التفكير الفلسفي منذ العام 1970م.
 7. الاهتمام بالمهارات غير المعرفية في مناهج التعليم، والاهتمام بما يؤدي إلى تنميتها، وربطها بالخطط الوطنية المستقبلية.
- أوزمون، هاورد؛ وكرافر، صموئيل (2005). الأصول الفلسفية للتربية (ترجمة: أ.د. بدر جويعد العتيبي). الرياض: مكتبة الرشد.
 - البريدي، عبدالله (2018). فخ النيولبرالية في دول الخليج العربية: إنقاذ اقتصاد أم إغراق مجتمع. المستقبل العربي، 40 (470)، 30-46.
 - بلابل، ماجدة راغب محمد (1988). دراسة تحليلية للفلسفة كمادة دراسية في ضوء وظيفتها الاجتماعية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الزقازيق، بنها، جمهورية مصر العربية.
 - بوركار، فرانز بيتر (2013). أطلس علم التربية (ترجمة: جورج كتورة). بيروت: المكتبة الشرقية.
 - تونسي، داليا (2019). كُتّيب إرشادات المعلم المستوى التأسيسي لتعليم التفكير الفلسفي P4C. جدة: مؤسسة بصيرة الأفكار للاستشارات التعليمية والتربوية.
 - ثابت، فسول (2010). تعليم الفلسفة في النظام التربوي الجزائري. أوراق فلسفية، (26)، 341-348.
 - حسين، أحمد ضياء الدين؛ ونصيرات، رائدة خالد حمد (2016). نظرية المعرفة عند الغزالي ومقارنتها بالفلسفات التربوية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (39)، 361-396.
 - حسين، علي (2018). دعونا نتفلسف: كيف استطاع 25 مفكرًا تغيير حياتنا. الدمام: أثر.
 - حمزة، ميساء محمد مصطفى أحمد (2017). أثر استخدام طريقة ليبمان في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (90)، 140-205.
 - حمود، جمال (2015). تدريس الفلسفة في الوطن العربي بين مطالب التغيير ومصاعب الواقع. المستقبل العربي، 37 (432)، 44-52.
 - دول، وليام (2016). المنهج في عصر ما بعد الحداثة. الرياض: العبيكان للنشر.
 - الشبة، محمد (2018). نشأة الفلسفة: سلسلة تحليل النص الفلسفي. الدار البيضاء: الناشر الأطلسي.
 - العبد الكريم، راشد حسين (2012). البحث النوعي في التربية. الرياض: إدارة النشر العلمي بجامعة الملك سعود.
 - عثمان، عيد عبد الغني الديب؛ وعلى، محمد العزب حسن؛ وعبد الرحمن، محمد أحمد؛ وسلام، باسم صبري محمد

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، عبد الله محمد (1998). منهج الفلسفة في التعليم الثانوي والتغيّرات العالمية الجديدة. بحوث المؤتمر العلمي الثاني لقسم المناهج وطرق التدريس- مناهج المرحلة الثانوية الواقع واستراتيجيات التغيير. الكويت: جامعة الكويت- كلية التربية ومؤسسة الكويت للتقدم العلمي، 280-302.
- إسماعيل، سماح محمد إبراهيم (2016). استخدام نموذج استقلالية المتعلم في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي وقيم التعايش مع الآخر لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (11)، 79-138.

- نيلر، جورج ف، (2005). الحركة الفكرية في التربية الحديثة (ترجمة: بدر جويعد؛ وسعيد إسماعيل). الرياض: مكتبة الرشد. 190-167.
 - العرفي، هادية (2003). في بعض عوائق تدريس الفلسفة: عناصر تجرية بيداغوجية 1986-2000. *المجلة التونسية للدراسات الفلسفية*، (32، 33)، 123-137.
 - العساف، صالح حمد (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط3)*. الرياض: دار الزهراء.
 - علي، أنوار محمود (2012). دور التربية في التغرُّ الاجتماعي. *مجلة كلية العلوم الإسلامية بجامعة الموصل*، 6 (12)، 469-499.
 - علي، سعيد إسماعيل (1991). *اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي*. القاهرة: دار الفكر العربي.
 - عمر، سعاد محمد (2017). استخدام البرهان الحجاجي في تدريس الفلسفة لتنمية بعض المهارات الججاجية والحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 41 (2)، 14-58.
 - كوك، ريتشارد؛ وسميث، كريس (2011). *انتحار الغرب (ط2)* (ترجمة: محمد محمود التوبة). الرياض: العبيكان.
 - مالك، بيار (2016). *الفلسفة وتعليمها*. بيروت: دار النهضة العربية.
 - محمد، رجب عبيد مدبولي (2017). تدريس الفلسفة وتنمية مهارات التفكير التأملي والفاهيم الفلسفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 3 (7)، 179-228.
 - محمود، سعاد محمد فتحي (1990). تدريس الفلسفة للأطفال في المدرسة الأمريكية. *دراسات تربوية*، 50 (24)، 191-241.
 - محمود، سعاد محمد فتحي (2004). عزوف الطلاب عن دراسة الفلسفة: رؤية في مستقبل تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (2)، 3-6.
 - منصور، عصام محمد (2017). *الفكر التربوي المعاصر والبرامجيات*. عمان: دار الخليج.
 - ناصر باي، أعمار (2014). الفلسفة البنائية والتدريس بالكفاءات. *مجلة التربية والأستمولوجيا*، (7)، 205-221.
 - النشار، مصطفى (2018). *الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفي العربي*. مصر الجديدة: روابط للنشر.
 - نيلر، جورج ف، (2005). *الحركة الفكرية في التربية الحديثة* (ترجمة: بدر جويعد؛ وسعيد إسماعيل). الرياض: مكتبة الرشد.
 - وايت، ديفيد إيه (2018). *الفلسفة للفتيان* (ترجمة: ليس فؤاد البيحي). عمان: الأهلية للنشر.
 - وثيقة برنامج التحول الوطني 2020 (ب ت). استُرجعت بتاريخ 24 فبراير 2019 <https://vision2030.gov.sa>
 - وثيقة اليونسكو لإعلان اليوم العالمي للفلسفة (2005). *المؤتمر العام، الدورة 33*، باريس. استُرجعت بتاريخ 16 أكتوبر 2019 من: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140277_ara
 - وزارة التعليم (2018/12/10). *كشف عن خطة مستقبلية لتدريس... وزير التعليم يعلن تدريس مهارات التفكير الناقد والفلسفة للمرحلة الثانوية الفصل الدراسي الثاني [تغريدة تويتر]*. استُرجعت من: https://twitter.com/moe_gov_sa/status/1072126904080187393?s=12
 - وزارة التعليم (1995). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية* (الطبعة الرابعة).
 - اليوم العالمي للفلسفة (2017). *الأيام الدولية*. استرجعت بتاريخ 16 أكتوبر 2019: <http://www.unesco.org/new/ar/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-philosophy-day-2017>
 - اليونسكو (2015). *أخلاقيات العلوم والتكنولوجيا*. استُرجعت من: <https://ar.unesco.org/themes/khlqyt-llwm-wltknwlvjy>
 - اليونسكو (2009). *الفلسفة مدرسة الحرية* (ترجمة: فؤاد الصفا، وعبد الرحمن زرويل). باريس: شعبة العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- ثانيًا: المراجع الأجنبية**
- Gordon. J. S. 2019. "Building Moral Robots: Ethical Pitfalls and Challenges" *Science and Engineering Ethics*. 1-17.
 - Ozolins. Janis. John Talivaldis. 2017. *Civil Society, Education and Human Formation*. New York: Routledge.
 - Cherednichenko. B. Harvey. G. and Roberts.

- aspx?direct=true&db=eric&AN=ED137214&site=eds-live
- Matsuzaki. T. 2018. "Ethical Issues of Artificial Intelligence in Medicine" *California Western Law Review*. 55 (1). 7.
 - Norris. T. 2016. "Philosophical Questions about Teaching Philosophy: What's at Stake in High School Philosophy Education" *Philosophical Inquiry in Education*. 1 (23). 63-72.
 - O'Riordan. N. 2013. *Swimming against the tide: the implementation of philosophy for children in the primary classroom* (Doctoral dissertation). Hull. UK: University of Hull.
 - Rahdar. A. Pourghaz. A. & Marziyeh. A. 2018. "The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and Self-Efficacy" *International Journal of Instruction*. 11 (3). 539-556.
 - Rigby. M. J. 2019. "Ethical Dimensions of Using Artificial Intelligence in Health Care" *AMA Journal of Ethics*. 21 (2). 121-124.
 - Scholl. R. 2014. "Inside-out Pedagogy Theorising Pedagogical Transformation through Teaching Philosophy" *Australian Journal of Teacher Education*. 39 (6). n6.
 - Sharma. Promila. 2009. *The Aims of Education*. New Delhi: APH.
 - Siddiqui. N., Gorard. S. & See. B. H. 2019. "Can Programmes Like Philosophy For Children Help Schools To Look Beyond Academic Attainment?" *Educational Review*. 71 (2). 146-165.
 -
 - Swain. J., Cara O. and Litster J. 2013. *Doing philosophy in schools: An evaluation report prepared by the Institute of Education*. University of London. (Available at: <https://www.philosophyfoundation.org/asset/download/416>.) (Last seen 20th September 2019)
 - Trickey S. & Topping* K. J. 2004. "Philosophy for children: a systematic review" *Research papers in Education*. 19 (3). 365-380.
 - Vygotsky L., 1978. "Interaction Between Learning and Development" *Readings on the development of children*. 23 (3). 34-41.
 - J. 2003. "Philosophy in Schools as a Literacy Pedagogy" *Proceedings of the 11th National Biennial Conference of the Australian Curriculum Studies Association. 28 -30 September 2003*. Adelaide. South Australia. Australian Curriculum Studies Association. Deakin West. A.C.T (pp. 233-259).
 - Cliquet. Robert. and Avramov. Dragana. 2019. *Evolution Science and Ethics in the Third Millennium*. Csham: Springer.
 - Colom. R., Moriyón. F. G., Magro. C. & Morilla E., 2014. "The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results)" *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*. 35 (1). 50-56.
 - House. Bob. 2016. "Closing the Achievement Gap with P4C" *Creative Teaching and Learning*. 6 (2). 8-14.
 - Fields. J. I. 1995. "Empirical Data Research into the Claims for Using Philosophy Techniques with Young Children" *Early Child Development and Care*. 107(1). 115-128.
 - Ghaedi. Y., Mahdian. M., and Fomani. F. K. 2015. "Identifying Dimensions of Creative Thinking in Preschool Children During Implementation of Philosophy for Children (P4C) Program: A Directed Content Analysis". *American Journal of Educational Research*. 3 (5). 547-551.
 - Gorard. S., Siddiqui. N. & See. B. H. 2017. "Can 'Philosophy for Children' Improve Primary School Attainment?" *Journal of Philosophy of Education*. 51 (1). 5-22.
 - Gorard. S., Siddiqui. N. & See. B. H. 2015. "Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary" *Education Endowment Foundation*.
 - Juuso. Hannu. 2007. *Child. Philosophy and Education: discussing the intellectual sources of Philosophy for Children* (Unpublished Doctoral Thesis). Oulu: Oulu University Press.
 - Lipman. M. 1998. "Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy For Children Program". *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies. Issues and Ideas*. 71 (5). 277-280.
 - Lipman. M. 2008. *Philosophy for Children's Debt to Dewey* In Pragmatism. education. and children (pp. 141-151). Brill Rodopi.
 - Lipman. M., Sharp. A.N & Oscanyan. F.S 1977. *Philosophy in the Classroom*. Montclair State Coll: The Institute For The Advancement Of Philosophy For Children. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login>.