جامعة ابن خلدون تيارت

Université Ibn Khaldoun Tiaret

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

Faculty of Humanities and Social Sciences

قسم علم النفس والفلسفة والأرطوفونيا

Departement of psychology, philosophy, and speech therapy

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر الطور الثاني ل.م.د

تخصص فلسفة عامة

ديداكتيك التفلسف عند الأطفال

من إعداد الطالبة:

- جومي سمية

تحت إشراف الأستاذة:

- د.مبارك فضيلة.

الأستاذ (ة)	الرتبة	الصفة
د. بن ناصر الحاجة	أستاذة محاضرة – أ –	رئيسا
د. مبارك فضيلة	أستاذة محاضرة – أ –	مشرفا ومقررا
د. بن سليمان عمر	أستاذ محاضر – أ –	مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على المصطفى

بداية أتقدم بالشكر والحمد لله عز وجل الذي وفقنا وأعاننا على إتمام

هذا العمل المتواضع.

ثم نتوجه بالكثير من الشكر والتقدير إلى الأستاذة "مبارك فضيلة"

المشرفة على هذه المذكرة، والتي قدمت لي الكثير من الوقت والجهد والنصح، نسأل الله أن

يهبها كل الصحة والعافية.

وأتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم علم النفس والأرطفونيا والفلسفة

بجامعة إبن خلدون تيارت

وأشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل المتواضع

الإهداء

إلى صاحب السيرة العطرة والفكر المستنير فلقد كان له الفضل الأول في بلوغي التعليم العالي "والدي الحبيب" أطال اللّه في عمره.

إلى من وضعتني على طريق الحياة وجعلتني رابط الجأش، وضعتني حتى صرت بالغة "أمي الغالية" طيب اللّه ثراها.

إلى إخوتي "حياة"، "حنان"، "سيليا" حفظهم اللّه ورعاهم.

إلى صديقاتي "رحاب"، "هدى"، "سهام"، "هديل"، "ريما"، من وقفوا بجواري وساعدوني بكل ما يملكون أتمنى لكم التوفيق وأهدي لكم هذا العمل.

إلى القلبين الحنونين "جدتي" حفظهما اللّه وأطال عمرهما.

إلى عائلتي عائلة جومي وعائلة مواز دمتم لي سندا وحفظكم اللّه لي، وأتمنى لكم جل التوفيق والسداد من عند اللّه

إلى كل عمال مكتبة التوحيد وخاصة "عبدالنبي" أقدم لهم كل الشكر الخالص لمساعدتي في إنجاز هذا البحث وأدعوا اللّه أن يوفقهم في عملهم .

جومي سمية

ملخص :

موضوع ديداكتيك التفلسف عند الطفل يركز على تعليم الفلسفة والتفكير النقدي للأطفال. يهدف هذا الموضوع إلى تطوير قدرات الأطفال في التفكير بشكل منهجي واستكشاف لأفكار والمفاهيم الفلسفية.

من خلال تعليم الفلسفة للأطفال، يتعلمون كيفية طرح الأسئلة الأساسية والتفكير بشكل منظم ومنطقي. يتعرف الأطفال على المفاهيم الأخلاقية والقيم وكيفية تطبيقها في حياتهم اليومية. يتعلمون أيضًا كيفية التواصل والتعاون مع الآخرين في مناقشات جماعية حول المسائل الفلسفية.

تعليم ديداكتيك التفلسف للأطفال يعزز تطويرهم الشامل، بما في ذلك التفكير النقدي والتحليلي والقدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات. كما يساعدهم على بناء الثقة بالنفس والتعبير عن الذات بشكل صحي ومنطقي ، بشكل عام، تعليم ديداكتيك التفلسف عند الطفل يهدف إلى تمكينهم من الاستكشاف والتفكير العميق والتعامل بشكل أخلاقي مع العالم من حولهم. يعتبر هذا الموضوع أحد الأدوات المهمة لتطوير القدرات العقلية والفكرية لدى الأطفال منذ مرحلة الطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية : الديداكتيك ،التفلسف ، البيداغوجيا ، علم التربية

Summary :

Didactic Philosophy for Children focuses on teaching philosophy and critical thinking to children. This subject aims to develop children's abilities to think systematically and explore philosophical ideas and concepts.

By teaching philosophy to children, they learn how to ask basic questions and think in an orderly and logical manner. Children learn about ethical concepts and values and how to apply them in their daily lives. They also learn how to communicate and collaborate with others in group discussions on philosophical questions .

Teaching children didactic philosophizing promotes their all-round development, including critical and analytical thinking, the ability to make decisions, and to solve problems. It also helps them build self-confidence and express themselves in a healthy and logical way. In general, teaching didactic philosophizing in children aims to enable them to explore, think deeply, and deal ethically with the world around them. This subject is considered one of the important tools for developing children's mental and intellectual abilities from early childhood.

Keywords: didactic, philosophizing, pedagogy, pedagogy

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

إهداء

الملخص

فهرس المحتويات

مقدمة : .....أ

الفصل الأول : الفلسفة والديداكتيك

تمهيد :..... 2

المبحث الأول : الشبكة المفاهمية 3

1- مفهوم الديداكتيك 3

1-1- مفهوم الديداكتيك و الكفاءة 3

1-2- مفهوم الفلسفة 4

2- مفهوم البيداغوجيا و الطفل 6

2-1- مفهوم البيداغوجيا 7

2-2- مفهوم الطفل 8

المبحث الثاني : علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا ، علم التربية، وعلم النفس ، الطفل والنمو 10

1- علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا و علم التربية 10

1-1- علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا 10

1-2- علاقة الديداكتيك بالعلم و التربية. 12

2- علاقة الديداكتيك بعلم النفس الطفل والنمو 12

2-1- التعريف بعلم النفس اللغوي: 13

3- علاقة الديداكتيك بالطفل و النمو 16

3-1- مفهوم البيداغوجيا: 17

3-2- علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا وعلوم التربية:..... 17

الفصل الثاني : فلسفة الطفل

المبحث الأول: تجربة ميشال طوزي 21

1. تربية الطفل على الفلسفة..... 21

1.1. الفلسفة ودورها في المدرسة 22
1.2. أهمية التفلسف في مرحلة الطفولة..... 24
2. الفلسفة في المدرسة الابتدائية والاعدادي..... 26
1.2. الفلسفة والتلاميذ ذو صعوبة في التعلم 26
2.2. تحديد واضح للمهام المعقدة المقترحة من أجل تنمية الكفايات النوعية..... 28
المبحث الثاني: تجربة ماثيو ليبمان 32
1. الأبعاد المعرفية والأخلاقية لأهمية التفلسف 32
1.1. مساهمة الانشطة المختلفة في اكتساب التفلسف عملية التفلسف عند الطفل 32
1.2. المناهج التعليمية وأهميتها في التفلسف عند الطفل : 35
2. الفلسفة والتفلسف ما بين الطفل والمعلم 39
1.2. توظيف الروايات السبع الفلسفية في توجيه وقيادة المعلم..... 39
2.2. المنظمات الدولية وتعليم التفلسف لدى الطفل..... 41

الفصل الثالث : مشروع التفلسف عند الطفل – دراسة نقدية–

المبحث الأول: الفكر التربوي لدى جون بياجيه 46
1. التربية من الناحية النفسية..... 46
2. العوامل المؤثرة في البنية العقلية والمعرفية عند "بياجيه"..... 48
3. العمليات الأساسية في النمو العقلي..... 50
4. مراحل النمو العقلي والمعرفي عند "بياجيه " 53
5. تأثير "بياجيه" في الفكر التربوي 58
6. تطبيقات نظرية "بياجيه" في المجال التربوي..... 59
المبحث الثاني: الفكر التربوي لدى جون ديوي 63
1. مفهوم فلسفة التربية عند جون ديوي 64
2. امتدادات فلسفة التربية عند جون ديوي 69
3. أهم الاعتراضات على فلسفة ديوي التربوية..... 73
المبحث الثالث: تعليم التفلسف عند الطفل مع تطور الذكاء الاصطناعي..... 78
1. مفاهيم حول الذكاء الاصطناعي 78
2. تقنية الذكاء الاصطناعي ودورها في التعليم 79
3. أهداف الذكاء الاصطناعي..... 82

4. خصائص الذكاء الاصطناعي..... 83
خاتمة 90
قائمة المصادر والمراجع 93
الملاحق

مقدمة

مقدمة:

ديداكتيك فلسفة الطفل هو مفهوم يشير إلى نهج تعليمي يركز على الفلسفة والتفكير النقدي في سياق تعليم الأطفال. يعتبر الطفل في هذا السياق شريكًا فاعلاً ويعتبر مشاركته الفعّالة في عملية التعلم جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية. يهدف ديداكتيك فلسفة الطفل إلى تشجيع الطفل على التفكير النقدي والفلسفي وتطوير مهاراته العقلية من خلال النقاش والتحليل والاستجواب.

يعتبر النهج التعليمي هذا اعترافًا بقدرات الطفل العقلية واهتمامه الفطري بالأسئلة الكبيرة والتفكير الفلسفي. يعتبر الطفل بموجب هذا النهج قادرًا على وضع الأسئلة العميقة والاستفسارات حول الحياة والعلم من حوله، ويعزز النهج تفكيره النقدي وقدرته على التحليل والاستدلال المنطقي.

واحدة من الأهداف الرئيسية لديداكتيك فلسفة الطفل هي تعزيز التفكير المنهجي والقدرة على حل المشكلات. يتم ذلك عن طريق إشراك الأطفال في مناقشات ونقاشات فلسفية حول موضوعات مختلفة مثل الحق والخطأ والعدالة والحرية والحقائق والقيم. يتم تحفيز الأطفال على وضع أفكارهم الخاصة وتعبيرها واستكشاف وجهات نظر مختلفة بشكل منفتح ومتساوٍ.

يتوفر في هذا النهج مجموعة واسعة من الأدوات والتقنيات التعليمية المستخدمة لتنمية مهارات الطفل الفلسفية والنقدية. تشمل هذه الأدوات الحوار الفلسفي، والألعاب الفكرية، والقصص الفلسفية، والأسئلة الموجهة، والتحديات المعرفية. يتم تنظيم هذه الأنشطة بطريقة تشجع الأطفال على التعاون والتفاعل مع بعضهم البعض، وتساعدهم على تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي والاستدلال.

يتمتع ديداكتيك فلسفة الطفل بعدة فوائد تربوية. فعندما يشارك الأطفال في مناقشات فلسفية، يتعلمون كيفية الاستماع لآراء الآخرين وتقبل وجهات نظرهم المختلفة. كما يتعلمون مهارات التحليل والتفكير النقدي، ويتمكنون من صياغة أفكارهم بشكل أكثر وضوحًا ودقة. يتم تعزيز قدرتهم على الاستدلال والتفاوض والتعاون، ويتعلمون كيفية تطبيق مهاراتهم الفلسفية في حياتهم اليومية.

الإشكالية:

فلسفة الطفل تثير العديد من الإشكاليات والتحديات التي يمكن مناقشتها وتكمن هذه الإشكالية في:

– ما مفهوم ديداكاتيك التفلسف عند الطفل؟ وهل الطفل لديه الإمكانية التفلسف في سن مبكرة؟

الفرضيات

إشكاليات المحتملة حول ديداكتيك فلسفة الطفل يمكن أن تستند إلى بعض الفرضيات التي يمكن تناولها كنقاط نقاش:

- قابلية الأطفال للتفكير الفلسفي: تفترض هذه الفرضية أن الأطفال في سن مبكرة ليسوا قادرين على فهم واستيعاب مفاهيم الفلسفة. يمكن أن تكون هذه الفرضية تحديًا لتنفيذ ديداكتيك فلسفة الطفل وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة.
- تأثير التحيز الشخصي للمعلم: تفترض هذه الفرضية أن المعلمين الذين ينتهجون ديداكتيك فلسفة الطفل قد يكون لديهم تحيزات فلسفية خاصة. يمكن أن يؤثر هذا التحيز في طريقة تعاملهم مع الأطفال واختيار الموضوعات والأنشطة التي يتم تنفيذها.

- تحديات التقييم والتقويم: تفترض هذه الفرضية أن التقييم والتقويم في ديداكتيك فلسفة الطفل يمكن أن يكونا صعبين. قد يكون من الصعب تحديد معايير ومؤشرات قياسية لتقييم التفكير الفلسفي لدى الأطفال في سن مبكرة.
- التأثير على التقدم الأكاديمي: تفترض هذه الفرضية أن التركيز على ديداكتيك فلسفة الطفل قد يؤدي إلى تأثير سلبي على التقدم الأكاديمي للأطفال. قد يركز المزيد على التفكير النقدي والتفاعل الاجتماعي وقد يتراجع الاهتمام بالمعرفة الأكاديمية التقليدية.

الدراسات السابقة:

هنتاك العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت فلسفة الطفل وتأثيرها على تعلم الأطفال وتطورهم الفكري. فيما يلي بعض الدراسات السابقة المهمة في هذا المجال:

دراسة حسن أنور حسن الخطيب ، الحماية القانونية للأطفال أثناء النزاعات المسلحة ، رسالة ماجستير ، جامعة القدس ، فلسطين ، 2011

دراسة عبد المجيد، قتيبة (2009) استخدام الذكاء الاصطناعي في تطبيقات الهندسة الكهربائية، رسالة ماجستير غير منشورة ، الدنمارك: الأكاديمية العربية

أسباب اختيار الموضوع :

تم اختيار موضوع ديداكتيك التفلسف عند الطفل ذا أهمية خاصة ويمكن أن يكون له عدة أسباب، ومن بينها:

أسباب موضوعية:

تطوير مهارات التفكير النقدي: يمكن لتعليم الفلسفة للأطفال أن يساعدهم على تطوير قدراتهم في التفكير النقدي والتحليلي. يتعلم الأطفال كيفية طرح الأسئلة الأساسية والتفكير بشكل منهجي ومناقشة الأفكار والمفاهيم. هذه المهارات مفيدة في حياتهم اليومية وتساعدهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

تطوير القيم والمواقف الأخلاقية: يمكن لتعليم الفلسفة للأطفال أن يساعدهم على استكشاف وفهم المفاهيم الأخلاقية والقيم. يمكن للأطفال أن يتعلموا كيفية التفكير بشأن الخير والشر والعدالة والحق والخطأ، وكذلك كيفية تطبيق هذه المفاهيم في حياتهم اليومية والتفاعل مع الآخرين بشكل أخلاقي .

تعزيز التفاعل العاطفي والتعبير عن الذات: يمكن لتعليم الفلسفة للأطفال أن يساعدهم على تطوير التفاعل العاطفي والتعبير عن الذات. عندما يناقشون المسائل الفلسفية التي تتعلق بالحياة والوجود والقيم، يتعلمون كيفية التعبير عن مشاعرهم وتفسير تجاربهم الشخصية بطريقة منهجية ومنطقية.

أسباب ذاتية:

تعزيز الفضول والاستكشاف: يساعد تعليم الفلسفة للأطفال في تشجيع الفضول والاستكشاف. يتعلم الأطفال كيفية استكشاف الأفكار والمفاهيم المختلفة والتساؤل وراءها. يتعلمون أكملون أن يكونوا مفتوحين للاستكشاف والاستقصاء، وهذا يساعدهم في توسيع آفاقهم الفكرية وتطوير رغبتهم في التعلم المستمر.

تعزيز الثقة بالنفس: تعلم الفلسفة يساعد الأطفال على تطوير الثقة بالنفس، حيث يتعاملون مع أفكار معقدة ويتحدون التحديات الفكرية. عندما يتم تشجيعهم على التعبير عن آرائهم واحترام وجهات نظر الآخرين، يشعرون بالثقة في قدراتهم الفكرية وقدرتهم على المشاركة بنشاط في المناقشات الفلسفية.

منهج البحث:

اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي، وفي الفصل الثالث قمنا بالاعتماد على المنهج النقدي.

خطة البحث:

تم تقسيم بحثنا هذا الى ثلاث فصول حيث تطرقنا في الفصل الأول (الفصل التمهيدي) المعنون ب الفلسفة والديداكتيك والذي قسمناه الى مباحثين في الأول قمنا بوضع شبكة مفاهمية وفي الثاني تحدثنا عن علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا ، علم التربية ، و علم النفس ، الطفل و النمو، والفصل الثاني كان معنونا بالفلسفة والطفل وقسم إلى مبحثين أولهما تحدث عن تجربة ميشيل طوزي والثاني تحدث عن مشروع ماثيو ليبمان وأخيرا هناك الفصل الثالث الذي هو عبارة عن فصل نقدي عنوانه التفلسف عند الطفل وقسم الى ثلاث مباحث أولهم تحدث عن التربية عند جان بياجيه والثاني عند جون ديوي والمبحث الثالث تطرقنا في الى تعليم التفلسف للطفل في ظل تواجد الذكاء الاصطناعي.

الفصل الأول

الفلسفة والديداكتيك

تمهيد:

الديداكتيك من المصطلحات الشائعة في ميزان التعليم أو العملية التعليمية عموما وكثيرا ما سمعناه أثناء ولوج امتحانات التعليم بجميع أسلاكه المختلفة، و يعتبر مفهوما ضروريا يجب على كل معلم التمكن منه لضمان نجاحه في الاختبارات الخاصة بالتعليم، حيث يضمن الديداكتيك القيام بالعملية التعليمة التربوية بشكل جيد و ناجح وفعال .

حيث تطمح الديداكتيك المعاصرة إلى رفع المستوى الأدائي للدرس الفلسفي ، مبني على آلية التواصل الدائم بين أقطاب المثلث الديداكتيكي قصد إنجاح العملية التعليمية وذلك وفق المقاربة البيداغوجية القائمة على حل المشكلات و هذا كله يعد حافزا للارتقاء بالدرس الفلسفي بيداغوجيا و ديداكتيكيا.

أما عن الفلسفة فليس هناك اتفاق على ماهية الفلسفة و لا على قيمتها فإما أن يتوقع منها المرء كشوفا غير عادية ، و إما أن يعد تفكيرا غير ذي موضوع و يطرحها جانبا دون اهتمام ، و إما أن يرى أن لها علاقة بكل إنسان و ينبغي أن تكون بسيطة و سهلة المتناول و إما أن يعتقدها بالغة الصعوبة إلى درجة أن دراستها تبدو مجازفة ميئوس منها.

والواقع أن المجال الذي تسلمه اسم الفلسفة من الاتساع بحيث يفسر أراء متضاربة إلى هذا الحد كله، وأسوأ ما في الأمر بالنسبة إلى أي إنسان يؤمن بالعلم أن الفلسفة لا تقدم نتائج قاطعة على الرغم من جهة ألاف السنين فلا يستطيع أي أحد أن ينكسر أنه لا اجماع في الفلسفة مع معرفة حاسمة .

المبحث الأول : الشبكة المفاهمية

1- مفهوم الديداكتيك.

على الرغم من أنه الاختلاف في تحديد مفهوم الديداكتيك إلا أنه لا يتفق الكثير على ماهية الفلسفة ، غير أنه ليس من السهل تحديد مفهوم الكفاءة لأنها تعد من المفاهيم المجردة ، لذا وجدنا أنه من الملائم التعرض الكل من مفهوم الديداكتيك و الكفاءة كفرع أول ، و محاولة ضبط مفهوم الفلسفة في الفرع الثاني.

1-1- مفهوم الديداكتيك و الكفاءة .

مفهوم الديداكتيك

الديداكتيك أو علم التدريس هو الدراسة العلمية بمحتويات و طرق التدريس و تقنياته و كذا نشاط كل من المدرس و المتعلمين و تفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا ،فمن جهة يهتم بالمادة و ما يمكنه أن يطرحه تدريسها من صعوبات مرتبطة بمحتواها و بمفاهيمها و بنيتها و منطقها ، و من جهة ثانية بالمتعلم من خلال بناء و تنظيم وضعيات تعلم تكسبه معارف و قدرات و كفاءات و مواقف و قيم ، و أما من جهة أخرى فيهتم بالمدرس و دوره في تسير عملية التعلم و التحصيل .[1]

وحسب مجموعة من الديداكتين معاصرين و الباحثين في العلوم التربية عموما ، يمكن تميز في تعريف الديداكتيك ، بين[2]:

[1] د. أحمد الفاسي (الديداكتيك ، مفاهيم و مقاربات) ، جامعة عبد المالك السعدي ، المدرسة العليا للأساتذة ، تطوان ، ص 2.

[2] كارل جسبرز ، ترجمة ، جورج صدقني ، مدخل إلى الفلسفة ، الناشر مكتبة أطلس ، دمشق ، ص 10-11.

أولا : الديداكتيك العامة :

وهي التي تسعى إلى تعميم خلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية اذ تهتم بدراسة القوانين العامة للتدريس وما يطرح من قضايا على مستوى النقل الديدتاكتيكي للمعرفة العالية إلى معرفة مدرسية و كذا على مستوى المثلث الديداكتيكي و ما تثيره التفاعلات النسقية بين أقطابه الثلاث من تساؤلات وما يقوم عليه العقد أو التعاقد الديداكتيكي من تحديد لديها و أدوار و وظائف كل من المدرس و المتعلم .[1]

ثانيا : الديداكتيك الخاصة :

وهي التي تهتم بالنشاط التعليمي داخل القسم بارتباطه بمواد الدراسية أي في تفكير في أهداف التربوية للمادة و بناء استراتيجيات لتدريسها كأن تقول ديداكتيك الرياضيات أو الديداكتيك الفيزياء .[2]

ويذهب الديداكتيكيون إلى أن إدراج المادة الدراسية ضمن اهتمامات الديداكتيك نابع من كون هذه الأخيرة ليست مجرد تبسيط و اختزال بالمعرفة العامة بل هي بناء جديد لا يستطيع أن يقوم به إلا المختص ، فهذا الأخير هو المؤهل بتصنيفها و إدخال التعديلات الضرورية عليها .[3]

1-2- مفهوم الفلسفة .

الفلسفة : الفلسفة الأولى ، الفلسفة العامة ، الميتافيزيقا ، ما بعد الطبيعة ، العلم الإلاهي...الخ ، ألفاظ شتى في معانيها متفقة في الدلالة على هذا الموضوع الذي نعالجه الآن تحت اسم "الفلسفة " وحسب .

[1] المرجع نفسه ، نفس الصفحة .

[2] المرجع نفسه ، ص 3.

[3] جميل صليبا المعجم الفلسفي، ج01 ، دار الكتاب، بيروت، د.ط،1982 ص 17.

و الفلسفة لون أصيل و مستقل من "الفكر " و من العمل أيضا وفق للتعاليم الفلسفية ، فرض نفسه على الإنسان قبل العلوم ، و سيظل .

أ- لغة : يعد أصل كلمة فلسفة هو اختصار لكلمتين يونانيتين هما: "فيلو " و تعني حب و "سوفيا " تعني الحكمة ، أي أن معنى الفلسفة هو حب الحكمة و ينسب بعض المؤرخين هذا الاصطلاح إلى فيثاغورس ، الذي أطلق على نفسه لقب فيلسوف وأرجعه البعض الأخ إلى سقراط الذي وصف نفسه بالفيلسوف، رغبة منه في تمييز نفسه عن السفسطائيين الذين يدعون الحكمة .

ويرى آخرون أن مصطلح فلسفة يعود إلى أفلاطون حيث استخدمها في وصف سولون و سقراط [1]

ب- اصطلاحا: يختلف تعريف الفلسفة اصطلاحا عن الفلسفة ، إذ يعرفها الارابي بأنها (العلم بالموجودات بما هي موجودة)، أما عند الكندي فإن الفلسفة هي (علم الأشياء بحقائقها الكلية ، حيث يؤكد أن الكلية هي إحدى خصائص الفلسفة الجوهرية التي تميزها عن غيرها من العلوم الانسانية).

ويرى ابن رشد : (أن التفكير في الموجدات يكون على اعتبار أنها مصنوعات وكلما كانت المعرفة بالمصنوعات أتم كانت المعرفة بالصانع أتم)، أما ايمانويل كانت فيرى أن (الفلسفة هي المعرفة الصادرة من العقل).[2]

و الفلسفة كذلك ليست مجرد مجموعة معارف جزئية خاصة ، بل هي علم المبادئ العامة كما عرفها ديكارت في كتابه مبادئ الفلسفة ، و قال أيضا :

---

[1] رجب بودبوس تبسيط الفلسفة (الطبعة الأولى) ليبيا –بنغازي ، الدار الجماهرية للنشر و التوزيع و الإعلان – 1425 هـ صفحة 13 –14.

[2] 2023 – 2– 24 ، سهلي ياسين ، تعريف الفلسفة ، Overblag ، أطلع عليه بتاريخ 29–4–2017 .

إنها دراسة الحكمة ، لأنها تهتم بعلم الأصول ، فيدخل فيها علم الله ، وعلوم الإنسان والطبيعة، وركيزة الفلسفة عند في الفكر المدرك لذاته ، الذي يدرك شمولية الوجود، وأن مصدره من الله [1]، أما الفلسفة بمعناها المبسط كما وصفها برندان ولسون ، فهي عبارة عن مجموعة من المشكلات و المحاولات لحلها ،و هذه المشكلات تدور حول الله، والفضيلة والإدراك و المعنى ، والعلم ، وما إلى ذلك [2].

فلسفيا

جاء في المعجم الفلسفي الجميل صليبا أن : " لفظ فلسفة مشتق من اليونانية و أصله (فيلا صوفي) ومعناها محبة الحكمة ويطلق على العلم بحقائق الأشياء و العمل بما هو أصلح والصفات التي تتميز بها الفلسفة . هي الشمول و الوحدة والتعمق في التفسير والتعليل و البحث في المبادئ الأولى[3]."

ومعنى ذلك أن الفلسفة كلمة يونانية مشتقة من (فيلا صوفيا) والتي نقصد بها محبة الحكمة، ويقصد بها البحث عن حقيقة الأشياء و جوهرها وأن نعمل بما هو أصلح في حين نجدها تتميز بأنها شاملة وأنها تملك الوحدة والتعمق في بحثها عن حقيقة الأشياء وتفسيرها فهي تدرس الباطن لا الظاهر، وهي تبحث أيضا عن المصدر الأول لهذا الوجود.

2- مفهوم البيداغوجيا و الطفل

يعتبر مفهوم البيداغوجيا و شروطها من الطرق التي تمنح مستقبل أفضل للتدريس و توجيه المعلومات و تدفقها إلى الطلاب في مختلف الطرق الدراسية فقد كان قديما يتعلم أنباء التحادق و الملوك على يد رجل علم و دين يصحبه الطفل في رحلة تعليمية ما بين المواد

[1] ديكارت ، ترجمة د. عثمان أمين ، مبادئ الفلسفة (الطبعة الأولى) ، مصر ، مكتبة النهضة المصرية ، 1960 ، ص 12 جزء1 .

[2] برندان ولسون ، ترجمة أحسن ناصر ، الفلسفة ببساطة (الطبعة الثانية) بيروت ،، دار السافب ، 2010 ، ص 9.

[3] جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، مادة الفلسفة، دار الكتاب، لبنان، بيروت، ص160-161.

العلمية المتنوعة بطريقة مبسطة و سهلة ، إلى جانب تعلمهم الفروسية و المبارزة و غيرها من الفنون القتالية فما كان لهم أن يصيروا ما هم عليه إلا من خلال توظيف مصطلح البيداغوجيا في حياتهم .[1]

و سنحاول في ثنايا هذا المطلب ضبط مفهوم البيداغوجيا .

كفرع أول ، و محاولة تحديد مفهوم الطفل في الفرع الثاني .

2-1- مفهوم البيداغوجيا

من حيث الاشتقاق اللغوي تتكون كلمة " بيداغوجيا " في الأصل اليوناني من شقين هما Peda و تعني الطفل و Agogé و تعني القيادة و السياقة و كذا توجيه .

و كان البيداغوجي Le pedagogue في العهد اليوناني القديم هو الشخص (العبد) المكلف بمراقبة الأطفال و موافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة و الآخذ بيدهم و سماحتهم .

أما من حيث الاصطلاح ، فنذهب معظم الدراسات المعاصرة إلى التميز بشأن المصطلح بيداغوجيا بين استعمالين يتكاملان[2] .

أولا : البيداغوجيا مستوى التطبيقي : هي ذلك النشاط العلمي المتمثل في مختلف الممارسات والتفاعلات التي تتم داخل مؤسسة المدرسة بين المدرس و المتعلمين[3].

ثانيا : البيداغوجيا في بعدها النظري :

في ذلك الحقل المعرفي الذي يهتم بدراسة الظواهر التربوية و المناهج التقنيات بهدف الرفع من نجاعة و فعالية القفل البيداغوجي ,

---

[1] روان مرسي (6 مايو 2020) ، مفهوم البيداغوجيا و أنواعها ، mosoaSh.com أطلع عليه بتاريخ 2023/02/24 على الساعة 20:03.

[2] د. أحمد الفاسي ، مرجع سابق ، ص 1.

[3] المرجع نفسه ، نفس الصفحة .

إذن البيداغوجيا تعني في النفس الوقت أنشطة و ممارسات تطبيقية تتم داخل قاعة القسم و كذا يمكن أن يعمل على ترشيد و عقلنة هذه الأنشطة و الممارسات ، أي التنظير الذي يقصد فهم الظواهر و دراسة الطرائق و التقنيات بقية الخروج بتعميمات و نماذج تطبيقية تمد النشاط التربوي بأفكار و إجراءات موجهة من قبل. [1]

2-2-مفهوم الطفل

أ- مفهوم الطفل :

لقد أشار فليب أرييس في دراسته المشهورة لصورة الطفل و الحياة الأسرية أن تمييز بين الطفل و الراشد لم يكن حاصل طوال العصور الوسطى إذا كان ينظر إلى الطفل على أنه راشد صغير، وأثبتت دراسات أخرى مفهوم الطفل كما تتداوله حاليا أي ككائن بشري في سن محدد تسبق المراهقة و ذي شخصية متميزة و مستقلة إن هذا المفهوم عن الطفل لا يتجاوز عمره المائة سنة، وحتى عندما تشكل مفهوم الطفولة تدريجيا في الفترة المعاصرة إلا أنه ظل محل اختلاف بين كثير من باحثين في تحديد المدة الزمنية للفترة العمرية المسماة الطفولة.[2]

ب- مفهوم الطفل في اللغة

الطفل بكسر الطاء المشددة : هو الصغير من كل شيء و قيل الطفل بأنه "المولود " و ولد كل وحشية ، و المولود ما دام ناعما رضيعا ، و قد يكون الطفل واحدا و جمعا ، لأنه اسم جنس و قيل لأنه أصل المصدر ، و قال جارية الطفل و طفلة .

[1] المرجع نفسه ، نفس الصفحة .

[2] حسن أنور حسن الخطيب ، الحماية القانونية للأطفال أثناء النزاعات المسلحة ، رسالة ماجستير ، جامعة القدس ، فلسطين ، 2011 ، ص 20.

و عرف الطفل بأنه كل جزء من كل شيء ، عينا كان أو حدثا و الطفل يدعى كذلك طفلا منذ أن يسقط من بطن أمه إلى أن يحتلم و الطفل جمعة أطفال و يستوي في ذلك الذكر و الأنثى [1].

ج- اصطلاحا

يعرف الطفل في الاصطلاح هو تلك المرحلة العمرية التي يمر بها الإنسان منذ عملية الولادة و هذا يعني مفهوم الطفل في الاصطلاح مبني على المرحلة العمرية للإنسان والتي تبدأ بولادته، وقديما ذكر هذا المفهوم في القرآن الكريم و ذلك في قوله تعالى ثم يخرجكم طفلا و ذلك من أن أجل أن يوضح أن سبحانه وتعالى للعباد أن هذه المرحلة العمرية المبكرة من حياة الإنسان لها سمات خاصة تميزها عن غيرها من المراحل العمرية الآخرين و في هذه المرحلة العمرية يكون الطفل معتمدا بشكل أساسي على المحيطين به في بيئته كالوالدين أولا الأشقاء , أي فرد يقوم بتربية و يستمر معتمدا على غيره في تلبية احتياجاته أن يصل إلى عمر البلوغ [2].

[1] عيسى الجراجرة ، زيادة الاسلام في تفهم خصوصية عالم الأطفال و في تقرير و تطبيق حقوقهم الخاصة في الرعاية و التربية ، بدون طبيعة ، دار ابن رشد ، دار الكرمل للنشر و التوزيع عمان 1988 – ص 42.

[2] 2023/04/26 ، رقية خالد ، مفهوم الطفل لغة و اصطلاحا في العلوم المختلفة Mafahem.com اطلع عليه بتاريخ 2023/03/31 على الساعة 16:12.

المبحث الثاني : علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا ، علم التربية، وعلم النفس ، الطفل والنمو

بداية توضيح مفاهيم كل من الديداكتيك ، البيداغوجيا، علم النفس، الطفل والنمو، وحاولنا تسليط الضوء على مختلف مجالات أبحاثهم من أجل تبيان مساحة التلاقي بين هذه المواد و مساحات الافتراق فيما بينهم .

و من خلال دراستنا لهذا المبحث سوف نركز على علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا و علم التربية، و علاقة الديداكتيك بعلم النفس ، الطفل و النمو .

1- علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا و علم التربية .

يعرف حقل الديداكتيك حركية ، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي وهذا ما يستدعي مجموعة من الأسئلة التي تتطلب وقفة تأملية تروه الوقوف عند مفهوم الديداكتيك ذاته ، والعلاقة التي تربطه بالبيداغوجيا و بعلوم التربية و باقي العلوم الآخرى .

ومن أجل تحديد ذلك لا بد لنا أن نتناول بالدراسة علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا (الفرع الأول) ، ثم نتطرق إلى علاقتها بعلم التربية (الفرع الثاني)

1-1- علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا

تهتم البيداغوجيا بالعلاقات العاطفية وبالمناخ الدراسي داخل الفصل ، مواكبة مهارات المدرس في قيادة و تدابير القسم .

وترتكز على استراتيجيات التعلم ، ترتكز على التواصل و الوساطة ، نهتم بسيرورة التعلم أو تعلم التعلم ، تهتم بالعلاقات التربوية من منظور التفاعل داخل القسم (مدرس / متعلم و متعلم المتعلم) و البيداغوجيا فهي ذات طابع عام و متعدد التخصصات ، فهي

تركز على المتعلم و طريقة و كيفية تعلمه و العلاقات العاطفية داخل الفصل الدراسي ، و المناخ الذي يتم فيه التعلم [1].

أما الديداكتيك تولي اهتمام كبيرا لابستيمولوجية المواد المدرسة (طبيعة المعارف المدرسة) و لسيرورات بناء مفاهيم و معوقات عمليات التعليم تهتم بالمعارف و التعليمات بناء وتحليلا و ترتيبا ونقلا و تقويما وعلاجا، تركز على منهجيات التعليم (ما هي الإجراءات و التدابير التي يختارها المدرس بغرض التعليم ، و لماذا ؟ و كيف يتم تنفيذها)

وتهتم بالعلاقات متعلم / معرفة، وبالإجراءات التي يحصل عليها التعلم والصعوبات التي تعيق عملية التعليم في بعدها المعرفي لما تهتم بتعلم شيء ما ، وكذا بالعقد الديداكتيكي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة المدرس / المتعلم).

والديداكتيك ذات طابع خاص ، فهي تركز أكثر على المادة الدراسية من حيث محتوياتها ومنهجيات تدريسها تقول مثلا ديداكتيك اللغة العربية أو ديداكتيك الرياضيات .... الخ[2]

ومن خلال هذه المقارنة البسيطة بين البيداغوجيا و التعليمية (الديداكتيك) يتبين أن موضوع البيداغوجيا هو علم تربوي غير مختص و شامل يهتم بإشكالية التعليم داخل القسم ، أما موضوع التعليمية فهي علم مختص يهتم بالتعليم و التعلم من وجهة نظر المعرفة وتحليل الأبعاد المنهجية و الابستمولوجية لعمليات التعليم و التعلم .[3]

ويختلف منظور التقويم في التعليمة عن البيداغوجيا ، حيث ينصب التقويم في التعليمة على التخطيط للوضعيات البيداغوجية، وذلك قصد تحديد صلاحياتها و تطويرها

[1] أبريل 03 –2017 ، الفرق بين البيداغوجيا و الديداكتيك . Jarida-canbiya-blogspot.com أطلع عليه بتاريخ 01 أفريل 2023 على الساعة 14:08 .

[2] نفس المرجع .

[3] علي فارس ، هوس الديداكتيك ، مجلة القيس للدراسات النفسية و الاجتماعية ، المجلد (04) العدد 16 : 2022 ، ص 15.

عند الضرورة ، أما من منظور البيداغوجيا فإن التحصل التلاميذ هو الذي يخطر بالتقويم وذلك للوقوف على مستوى نجاحهم بفرض تجميعي .[1]

1-2- علاقة الديداكتيك بالعلم و التربية .

التخصص في دراسة علوم التربية تمكن من ضبط العملية التربوية و التعليمية لذلك تنصح بدراسة علوم التربية لكل من أراد الرفع من جودة التعليم و تطوير مؤهلات التعليمية ، فمن المستحيل الفصل بين التعليم و التربية بأي شكل من الأشكال ، أو انكار الدور المحوري الذي تقوم به علوم التربية في تطوير و الرقي بمستوى العملية التعليمية ، فعلوم التربية تسعى إلى ايجاد الحلول لمختلف الصعوبات المطروحة أثناء عملية التدريس قصد ايجاد الحلول المناسبة لمختلف القضايا المطروحة حيث تقوم علوم التربية بدراسة البيئة التعليمية بمختلف جوانبها قصد تحسينها ما أمكن ، و يكمنهدف علوم التربية في البحث عن الأساليب الناجحة للتدريس و ضبط المناهج و النسق التربوية المتبعة لتطوير عملية التدريس وضمان جودة التعليمات [2].

ويقوم تخصص علوم التربية بمتابعة عملية التعليم التربوية و استمرارها خارج الفصول الدراسية والعمل على الانفتاح على باقي فروع مجال التعليم من خلال الاعتماد على المهارات الأساسية التي تضبط العلوم التربوية و توجهها .[3]

2- علاقة الديداكتيك بعلم النفس الطفل والنمو .

تتمحور الديداكتيك حول المتعلم والمادة الدراسية والمدرس وموضوعها هوسيرورة التعلم و تستمد مرجعياتها من علم النفس و نظريات التعلم و تهتم الديداكتيك بمضامين

[1] نفس المرجع ، ص 16

[2] علوم التربية ، و علم النفس التربوي ، البيداغوجيا و الديداكتيك ، نظريات التعلم علاقتهم بالتعلم و التدريس Tahmilsoft.com ، أطلع عليه بتاريخ 02 أفريل 2023 .

[3] نفس المرجع .

التعلم و بالتفاعلات التي تربط بين كل من المتعلم و المعرفة ، قصد تسهيل عملية اكتساب المعرفة من قبل المتعلمين ، و تركز على المفاهيم الأساسية التي تؤثر في المادة الدراسية وتحلل العلاقات بينهما كما تسلط الضوء على الجانب الاجتماعي من عملية التدريس و ذلك عن طريق تدبير كيفية عمل المفاهيم في المجتمع .

وسنركز دراستنا على علاقة الديداكتيك بعلم النفس في الفرع الأول و علاقتها بالطفل والنمو في الفرع الثاني .

لقد نظر هانس ايبلي H.Aebli إلي الديداكتيك من زاوية سيكولوجية ألا وهي زاوية التلميذ و قابليته النفسية والعقلية وانعكاسات ذالك على استعداداته للتعلم ، وبالتالي استثمار وتوظيف تلك القابلية بشكل منظم براعي نمو المتعلم الجسمي و العقلي ، إن الديداكتيك هو علم المساعد للبيداغوجيا و عليه أن يعتمد كثيرا على علم النفس التكويني كما يقول ايبلي في كتابه "الديداكتيك السيكولوجي " أما غاستون ميالاري فيرى أن الديداكتكي يهتم باللغة وشروط التواصل و الاتصال بالعالم خارجي و المحيط كما يعتم بمشاكل التعلم التي قطب الرحب في الفعل التربوي ، إن دراسة التعلم هي دراسة حوافز و الاهتمامات و الحاجات والرغبات و هذه المشاكل ديداكتيكية لا يمكن التغلب عليها إلا بمعرفة تخريجاته السيكولوجية[1].

2-1- التعريف بعلم النفس اللغوي:

يعد "علم النفس اللغوي" أحد أهم العلوم التطبيقية التي انبثقت من ميدان "علم النفس المعرفي *Cognitive Psychology*" [2]؛ وهو فرع علم النفس العام الذي يدرس الكيفية التي تكتسب بها المعلومات، والتي يتم تحويلها إلى علم ومعرفة، والكيفية التي تستخدم وتوظف هذه المعلومات في إثارة الانتباه والسلوك[3].

[1] استثمار معطيات علم النفس ، بمختلف فروعه ، aljabrobed.net ، أطلع عليه بتاريخ 2 أفريل 2023.

[2] ينظر: روبرت سولسو، علم النفس المعرفي، ص5.

[3] ينظر: رافع النصير الزغلول، وعماد عبدالرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، (الشروق، ب. ت)، ص 17.

كما يعنى بالعمليات العقلية التي يستخدمها الإنسان عند استقبال المعلومة، ومعالجتها، وتخزينها، واسترجاعها عند الحاجة[1]، وتندرج "اللغة" تحت الموضوعات الرئيسة في علم النفس المعرفي؛ لأنه بواسطة الرموز اللغوية يستطيع الكشف عن المعلومات، والمعارف، والخبرات[2] في صورتين: لفظية؛ في استخدام اللغة في شكل أصوات، وكلمات، وتراكيب محكومة بقوانين تنظيمية. وغير لفظية؛ في استخدام اللغة على هيئة إشارات، وإيماءات في إطار ثنائية "الإنتاج والفهم" لدى كلٍّ من المرسل والمستقبل.

وفي ضوء التحديد السابق لمفهوم علم النفس المعرفي، يمكن تحديد "علم النفس اللغوي*Psychology of Language*" بأنه فرع علم النفس الذي يدرس المفاهيم النفسية والعصبية الناشئة من ارتباط الجهازين العصبي والنطقي، ويأتي هذا الارتباط في عمليتين:

الأولى، إصدار اللغة من الجهاز النطقي، عن طريق تحويل الاستجابة للمثيرات إلى رموز لغوية (لدى المتكلم). الثانية، ترجمة وتحويل الرموز اللغوية إلى معانٍ نفسية وعقلية (لدى السامع)[3].

وعليه، فإن "علم النفس اللغوي *Psychology of Language*"، في مفهومه العام، فرع من فروع المعرفة يهتم بالبحث في العلاقات النفسية لمستخدمي اللغة وصور التواصل والرسائل التي يستخدمونها في التواصل. ويعالج، في مفهومه الخاص، موضوع اللغة من حيث كونه مرتبطًا بالخصال الفردية أو العامة لمستخدمي اللغة؛ ليشمل العمليات العقلية التي تحدث عند إنتاج اللغة أو فهمها، فيما يسمى فك الترميز (الاستقبال والفهم)[4].

[1] Micheal A. Forrester, (1996) Psychology of language: Acritical introduction, SAGE Publications: London, p.131.

[2] ينظر: الزغلول، علم النفس المعرفي، ص 21-23.

[3] ينظر: أنسي أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، (مركز الإسكندرية للكتاب، 2000)، ص19.

[4] ينظر: موفق الحمداني، علم نفس اللغة من منظور معرفي، دار المسيرة للنشر، 1425هـ، 2004م.

ومن جانب آخر، يتحرى "علم النفس اللغوي" اللغة كأداة تستخدم في الكشف عن العمليات النفسية وتفسيرها كالإدراك، والانتباه، والذكاء، والذاكرة، والخوف، وعيوب النطق والتعليم، وتحديد وظائفها في السلوك. كما لا يغفل هذا الفرع من علم النفس البعد الاجتماعي للغة؛ لأن الظواهر النفسية والفكرية لدى مستخدمي اللغة تنعكس على الظواهر الاجتماعية لمجتمعاتهم، وهو ما أشارت إليه إحدى الدراسات[1] من أن المخزون اللغوي لدى الإنسان يعد مؤشرا جيدا لقياس مهاراته وقدراته الاجتماعية. وترى دراسة أخرى[2] أن البعد الاجتماعي يدخل في التكوين النفسي واللغوي، وفقا لما يراه "بول فايس Paulweiss" من أن علم النفس هو علم بيولوجي اجتماعي (*Biosocial*). وتؤكد دراسة ثالثة [3] أن العضوية الفردية الفاعلة في المجتمعات تعتمد

اعتمادا مباشرا على القدرات الاتصالية مع أفراد المجتمع، ولا شك أن اللغة هي الأداةالأولى في هذا الاتصال.

ويمكن تحديد مفهوم علم النفس اللغوي بأنه العلم الذي يهتم بالقدرة الذهنية النفسية ،ويستعرض دورها في فهم اللغة وإنتاجها من خلال المعرفة العامة باللغة، والتفكير ،والإدراك، وحدود الانتباه، والذاكرة، والتخيل، والذكاء وغيرها؛ مما يعني أن الإنسان يمارس النشاط اللغوي عن طريق نظام معرفي عام يندرج تحته أنظمة معرفية خاصة بإنتاج ما يريده من الكلمات، والجمل والتراكيب اللغوية المتعددة، ولفهم ما يتعر□ض له من تراكيب لغوية في حياته اليومية[3].

[1] ينظر: نازك إبراهيم عبدالفتاح ،مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي، ص 8– 120.

[2] ينظر: عبد العزيز سالم الصاعدي ، "جذور ومؤشرات الارتباط بين اللغة والنفس عند القدماء ومراعاتهم ذلك في التحليل اللغوي "، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد، 162.

[3] John B. Carroll (edt.), Language thought and reality: selected writing of Benjamin Lee Whorf, Martino Publishing, p. 40. Trevor, A. Harley, p. 433.

كما يطرحون استراتيجيات وتطبيقات لتحسين نظام عمل الذاكرة كطريقة تحديد الأماكن، وطريقة الكلمة الوتدية (المثبتة)، والكلمة المفتاحية، واستدعاء الاسم ،فضلا عن معالجة الصعوبات المتضمنة في أساليب تحسين الذاكرة[1].

ويدخل في هذا المجال دراسة العمليات الأساسية في الذاكرة؛ كعملية التحويل الشفري، والتخزين، والاسترجاع. ويعالج أيضا موضوع النسيان وعلاقته بالذاكرة، باعتداده الوجه الآخر للتذكر، فيدرس علماء النفس أنواع النسيان؛ كالنسيان الذي يرتبط بالتداخل بين المعلومات أو النسيان بمرور الوقت، وكذلك يهتم هذا المجال بما وراء الذاكرة من عمليات دقيقة كالوعي ،والتشخيص، والمراقبة[2].

3- **علاقة الديداكتيك بالطفل و النمو .**

إن تغير نظرتنا لمرحلة الطفولة قد أثر على طريقة التي يتبعها المعلم في تصميمه للمرافق التعليمية داخل الفصل الدراسي وكمثال لذلك فإن اعترافنا بالفروق الفردية، وبأهميتها ، قد أدى إلى إدراك أهمية تقديم المساعدة الفردية للتلاميذ تأخذ البدائل التي يمكن استخدامها في التدريس كما أن تغير نظرتنا للنموالأطفال و تغير اتجاهاتنا نحو الصغار قد أدى إلى ظهور طرق جديدة في التعلم .[3]

فلم يعد التلميذ كائنا سلبيا متلقيا للمعلومات ، بل أنه أصبح اجابيا مشاركا في عمليات التعلم، [4] وبين هذا و ذاك استعملت عدة اصطلحات تداولها المربون و المختصون ففي علم

[1] See: Bart Aben, Sven Stapert and Arjan Blokland, "About the distinction between working memory and short-term memory", Frontiers Psychology, August (2012), Volume 3, Article 30. PP 1-9.

[2] See: Judith Greene, p.33.

[3] يونيو 2012 ، مفاهيم التعليمية ، Ykabia.shlomontasa.com ، أطلع عليه بتاريخ 2023/04/03 على الساعة 01:13.

[4] دنيس تشايلد ، علم النفس و المعلم ، مؤسسة الأهرام القاهرة ، الطبعة 3 ، 1983 ، ص 372.

النفس وعلوم التربية، ومن هذه المصطلحات نجد مصطلح التعليمية (Diadactique) الذي أصبحنا لا نقرأ مقالا عن التربية أو التعليم إلا و نجده ضمن مفاهيم الأساسية و المتداولة .[1]

3-1- مفهوم البيداغوجيا:

من حيث الاشتقاق اللُّغوي تتكوَّن البيداغوجيا في الأصل اليوناني من شقين هما :péda وتعني الطفل و agogé وتعني القيادة والسياقة وكذا التوجيه.

البيداغوجيا على مستوى التطبيق هي ذلك النشاط العلمي المتمثِّل في مختلف الممارسات والتفاعُلات التي تتمُّ داخل مؤسسة المدرسة بين المدرس والمتعلمين، أما في بعدها النظري هي ذلك الحقل المعرفي الذي يهتمُّ بدراسة الظواهر التربوية والمناهج والتقنيات بهدف الرفع من نجاعة وفاعلية الفعل البيداغوجي[2].

إذًا فالبيداغوجيا تعني في نفس الوقت أنشطة وممارسات تطبيقية تتم داخل القسم، وكذا ما يمكن أن يعمل على ترشيد وعقلنة هذه الأنشطة والممارسات؛ أي: التنظير الذي يقصد فهم الظواهر ودراسة الطرائق والتقنيات بغية الخروج بتعميمات ونماذج تطبيقية تمدُّ النشاط التربوي بأفكار وإجراءات موجَّهة من قبيل

وعليه فالبيداغوجيا هي جمع بين ما هو نظري وتطبيقي في نفس الوقت، بحيث لا يمكن حصرها في جانب دون الآخر؛ لأن الشق الأول هو الذي يمهد للممارسة التطبيقية داخل الفصل التربوي.

3-2- علاقة الديداكتيك بالبيداغوجيا وعلوم التربية:

منذ ظهور علوم التربية، والبحث متواصل من أجل عقلنة وترشيد العملية التعليمة التعلمية، ولأجل ذلك تم استثمار معطيات فلسفة التربية في تحديد قيمتها وإمكاناتها وحدودها،

---

[1] مفاهيم التعليمية ، مرجع سابق .

[2] أحمد الفاسي؛ الديداكتيك: مفاهيم ومقاربات، جامعة عبدالمالك السعدي، طبعة الخوارزمي، تطوان، دت، ص7 -8.

كما ثم استثمار معطيات سيكولوجيا التربية في تحديد أساليب التعامل مع المتعلم، ورصد الظواهر السيكولوجية السائدة داخل الفصل، ووعي بطبيعة العلاقة بين المتعلمين والمدرس، وضبط عوامل تحسين مناخ الفصل؛ ليكون أرضية ملائمة، وأيضًا استثمار معطيات سوسيولوجيا التربية لإدراك ووعي البعد الاجتماعي الذي يتحكَّم في العملية التعليمية التعلُّمية ومختلف التأثيرات التي يحدثها فيها.

كل هذه الاستثمارات وغيرها انعكست على العمل التعليمي داخل الفصل، فصار لزامًا على الدارسين والممارسين لعملية التعلُّم أن يستحضروا عددًا من المفاهيم والتصوُّرات التي تستند إليها الممارسة التعليمية في ضوء الديداكتيك.

وهناك من يميز بين البيداغوجيا والديداكتيك، فالأولى تستند إلى مجموعة من النظريات والمبادئ وتهتم بنقل المفاهيم إلى المتعلمين ومساعدتهم على اكتساب المعارف، أما الديداكتيك فهي فرع من فروع علوم التربية تستهدف جوانب العملية التعليمية لتجديد التعليم والتعلُّم وتطويره، كما تهتمُّ بالتخطيط لأهداف التربية ومراقبتها وتعديلها مع مراعاتها الطرق والوسائل التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف[1] .

ويبدو أن هذا التنظيم ليس بالعملية السهلة؛ فهو يتطلب الاستنجاد بمصادر معرفية مساعدة؛ كالسيكولوجية لمعرفة نفسية المتعلم وحاجاته، والبيداغوجيا الملائمة للتعامل، معه، وينبغي أن يقود هذا التنظيم المنهجي للعملية التعليمية التعلُّمية إلى تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك الإنساني أي نتائج التعلُّم، وتتجلَّى على مستوى المعارف العقلية التي

[1] نور الدين أحمد قايد وحكيمة السبيعي؛ التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الوحدات للبحوث والدراسات، العدد8 2010، ص33– 49.

يكتسبها المتعلم، وكذا على مستوى المواقف الوجدانية والمهارات الحسية الحركية التي تتجلَّى مثلًا في الرياضة[1].

أما التربية فهي النشاط الذي تمارسه الأجيال الراشدة على تلك التي لم تنضج بعد للحياة الاجتماعية، وموضوعها هو إحداث عدد معين من الحالات الجسمية والعقلية والأخلاقية لدى الطفل يتطلبها منه المجتمع والمحيط اللذان يعتبران الموجِّه له[2].

نستشفُّ أن الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي تتطلَّب جملةً من الشروط الدقيقة منها بالأساس الالتزام بالمنهج العلمي في وضع الفرضيات وصياغتها، والتأكُّد من صحتها عن طريق الاختبار والتجريب، كما تنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعية العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل تعلُّم التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلُّمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلُّم.

وعليه يمكن القول إن العلاقة بين البيداغوجيا والديداكتيك وعلوم التربية هي علاقة تكاملية، يتم فيها استثمار مجموعة من المعطيات التي تروم خدمة العملية التعليمية التعلُّمية.

[1] حمادي محمد (مجموعة من المؤلفين، بإشراف الحسن اللحية) ما هو الديداكتيك؟ المركز التربوي الجهوي، الرباط، 2010/2009، مقال إلكتروني بـ :10/3/2017.

[2] محمد الدريج (مجموعة من المؤلفين)، مجلة الدراسات النفسية والتربوية العدد الثاني عشر مايو 1991.

الفصل الثاني

فلسفة الطفل

المبحث الأول: تجربة ميشال طوزي*

ميشال طوزي (مولود سنة 1945)، ديداكتيكي في مجال الفلسفة وباحث في علوم التربية عموما .ومن مؤسسي ما يعرف في فرنسا بالمقهى الفلسفي والجامعة الشعبية. وقد بلور نظرية في ديداكتيك تعلم التفلسف، سعى من خلالها إلى تحديد «العمليات المهيكلة للفكر الذي يريد أن يكون فلسفيا»؛ أي عمليات الاستشكال والمفهمة والمحاججة، وهو ما يسمح للمتعلم بإنجاز مهام فكرية، قائمة على استقلالية الحكم وإبداعية التفكير، وعلى الروح النقدية التي تمكن من اتخاذ مواقف فكرية وعملية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

1. تربية الطفل على الفلسفة.

واجهت الفلسفة كمادة مدرسة هذا التطور، حيث نجد في البرنامج الحالي لأقطاب التعليم العامة إحالة صريحة على الكفايات التي ينبغي تنميتها من قبيل: «يجب الإشارة بوضوح إلى المواضيع التعليمية، وإلى الكفايات التي يتعين على التلاميذ اكتسابها من أجل التحكم في ما تعلموه واستثماره». «تكتسب الكفايات المحددة في الفقرة الثالثة أسفله، ويتم تنميتها خلال الدراسة و«يتعلق الأمر بتعلم التذكر الفلسفي»، و«بالقدرة على التحليل» و«بقدرة التلميذ على استخدام المفاهيم المهيأة والأفكار المشروحة وتحويل المعارف المكتسبة بواسطة دراسة المفاهيم والمؤلفات، إلى عمل فلسفي شخصي وحيوي .»«تؤكد على قدرات التعبئة لدى التلاميذ». وتعتبر(المصطلحات البيداغوجية) بمتضمناتها النظرية جديدة إلى حد ما، بالنسبة إلى تاريخ برامج الفلسفة. فهذه الأخيرة، مطالبة من جهة بوصفها كمادة مدرسة مثل باقي المواد باعتماد المعايير الحيوية الجديدة للكفاية من جهة، ومن جهة أخرى،

* ميشيل طوزي باحث فرنسي متخصص في الفلسفة وعلوم التربية، بلور نظرية في ديداكتيك تعلم التفلسف وله مجموعة من الكتب حول ذلك.

بالتذكير في هذا البراديغم الجديد (في مجال فلسفة التربية خصوصا) باعتبارها مسعى تأمليا نقديا حول التطورات المجتمعية والمدرسية.[1]

1.1. الفلسفة ودورها في المدرسة

كيف نتصور حاليا مقاربة التفلسف بواسطة الكفايات؟ يجب تمييز هذه المقاربة عن مجرد نقل المعارف الفلسفية (البراديغم المذهبي أو التاريخي)، ذلك أن المعرفة الفلسفية لا تكتسب معناها بالنسبة إلى الفرد الذي يريد التفلسف ذاتيا، بدل تكرار وحفظ مذهب معين، إلى داخل نشاط فلسفي شخصي)البراديغم الاستشكالي. فالهدف من معرفة فكر كانط هو الاطلاع على تراث فلسفي محدد (التعرف تاريخيا على لحظة مهمة من لحظات الفكر الغربي، أو معرفة كيف يطرح فيلسوف معين، سؤالا فلسفيا ويجيب عليه)، لكن هذا اللقاء بالنسبة إلى الراغب في التفلسف، يتم دوما باتفاق مع هذا الفكر أو ضده. فنحن نشتغل عليها لكي يحرك أذهاننا ويثيرنا ويؤثر فينا فكريا. وعندما نقول إننا «كانطيون»، فذلك راجع إلى تموقعنا الشخصي بالنسبة إلى مسألة أو عدة مسائل واجهناها شخصيا، وعالجناها انطلاقا من الرؤية المقترحة من طرف كانط، التي أعجبنا بها بالمقاربة مع رؤى فلاسفة آخرين، لم تثر منظوراتها اهتمامنا. ففي غياب «تفلسفنا» المتواضع ،نصبح مجرد مؤرخين للفلسفة أو شارحين لمؤلف معين: وهذا أمر محترم ومفيد في المجال الفلسفي، لكن يجب استثماره لاحقا في إطار تعلم التفلسف ومجهود التفكير الذاتي[2].

يجب أيضا تميز المقاربة بواسطة الكفايات عن المقاربة البيداغوجية بواسطة الأهداف التي ترتكز على مقتضيات سلوكية؛ أي على ملاحظة للسلوكيات، إجرائية بالكاد بالنسبة إلى عمليات التفكير من مستوى عال)تحتاج إلى مقاربة معرفية للإحاطة بها(؛ كما أنها تجزئ

[1] ميشيل طوزي، فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة، ترجمة: محمد الإدريسي ورشيد المشهور، نقد وتنوير، ص 226

[2] ميشيل طوزي، المقاربة بالكفايات في تدريس الفلسفة، ترجمة: عز الدين الخطابي، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 2018، ص18.

بشكل كبير القدرات التي يتعين تنميتها، حيث يغيب المعنى الشامل لنشاط المتعلم، ويتجاهل الجانب الموضع والمعقد للمهام التي ينبغي إنجازها، وتنمية صور تقليديا وممارسة تكرارية للتقييم المرحلي والإجمالي (هاجس التقييم)[1].

هكذا، فإن ميزة المقاربة بواسطة الكفايات وهي تشترك في هذه النقطة مع المقاربة بواسطة الأهداف ،تتمثل في التموقع داخل منظور تعلم التلميذ وتنبيه المدرس وكذلك التلميذ إلى ما ينبغي لهذا الأخير اكتسابه وتعبئته ضمن وضعيات التفلسف، فهي لا تتعارض مع اكتساب المعارف، كما ساد الاعتقاد لدى البعض، بل تبدو لنا مدمجة لها من خلال الموارد المتعددة التي تعمل على تعبئتها وتركيبها.

و مع ذلك، يجب علينا وبدون مغالاة، الاحتياط من ثلاثة انحرافات ممكنة يمكن أن يدعم بعضها بعضا؛ وأولها، هو حصر هذه المقاربة في الغالب داخل ما هو مقرر وذلك هو حال المرجعيات في الديداكتيك المحددة للبرامج، بدل ترسيخها داخل نشاط التلميذ الفعلي هو ما نأخذه (ديداكتيكيا الوضعية القريبة من عمل المتعلم الفيلسوف بعين الاعتبار).

وحسب إرغونوميا الشغل، فإن المهمة (المدرسة هنا) ،تكون محددة من طرف برنامج أو تعليمات للأستاذ أو حتى من طرف التلميذ نفسه: «ما يتعين علينا القيام به» لإنجاز المهمة. بالمقابل، يعتبر نشاط التلميذ والأستاذ واقعيا داخل القسم الدراسي؛ وهو ما دعاه فريق البحث بليردف Lirdef ، تحت رئاسة دومنيك بوشتون Dominique Bucheton في مونبوليي Montpellier بـ «مبادرات الدراسة[2]).

فقد أبانت الأبحاث أنه كان هناك دوما فارق ملحوظ بين ما هو موصوف وما هو واقعي، لأن المهمة تقاوم نشاط التلميذ، من خلال الصعوبات التي يحاول تجاوزها بهذا القدر

[1] ميشيل طوزي، مرجع نفسه، ص19.

[2] Bucheton D.)coord.(, L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés, Octarès Editions, Toulouse, 2009, p110.

أو ذاك داخل وبفعل النشاط، وليس بواسطة مهمة محددة شكليا. وينبغي الاشتغال ديداكتيكيا على هذا النشاط الواقعي.

من جانب آخر، يمكن أن تشكل المقاربة بواسطة الكفايات وجها آخر للمقاربة بواسطة الأهداف. وفي هذه الحالة، فإنها تغطي مفهوم الهدف وخطوات هذه المقاربة الأخيرة، بكلمة كفاية. وفي الأخير، يمكنها أن تهتم أكثر بتقييم معياري (بفعل متطلبات التنقيط المدرسية) مع اهتمام أقل بالتقييم التكويني. لذلك، يجب أن تستعيد منظورها الأول كمسعى تعلمي، حيث يكون زمن التعلم أكبر من زمن التقييم التكويني في المقام الأول، وليس الإجمالي[1].

المطلوب إذن، هو بناء هذه المقاربة داخل الفلسفة؛ من جهة بسبب المعايير الكبرى المعمول بها في الممارسة السائدة التي لا تستجيب للطرق النشيطة وللمقاربة السوسيو – بنائية للتعلم؛ ومن جهة أخرى ،بالنظر على صعوبات الفهم النظري لهذا المسعى وتفعيله عمليا، عبر القطع مع بعض العادات المهنية؛ لأنه يحول دور المدرس الذي سيصبح مرافقا بالأساس وليس ناقلا بشكل حصري.

2.1. أهمية التفلسف في مرحلة الطفولة

سبق أن أكدنا على الأهمية الأساسية لثلاث عمليات فلسفية، وهي الإشكال والمفهمة والمحاججة باعتبارها مطلوبة للاستجابة لمقتضيات الإنشاء كنموذج للاختبار في الفلسفة، حيث تم الإقرار في برنامج رونو Renaut لسنة 2000 بأنه «ميراث ضروري للتعليم الفلسفي»، مع التأكيد على خصوصيتها في مادة الفلسفة، ما دامت موجودة في مواد أخرى، أيضا)العلوم، الفرنسية...)

[1] ميشيل طوزي، المقاربة بواسطة الكفاءات، مرجع سبق ذكره، ص23.

وقد تم استنتاجها تاريخيا)في تسعينيات القرن الماضي(وتجريبيا من معايير التقسيم المنجزة من طرف حوالي عشرين مصمما فرنسيا للإنشاء الفلسفي في امتحان الباكالوريا. هكذا، نجد في البرنامج الحالي للفلسفة بالقسم النهائي توضيحا لهذه العمليات)فبالنسبة إلى الحجاج مثلا، نجد ما يلي: «القيام بالاستدلال وتقدير قيمة الحجة»(. وهناك «كفايات» أخرى معلنة مثل التحليل «تحليل مثال». غير أنها تحتاج إلى مزيد من التوضيح. فما هو «التحليل الفلسفي؟» هل هو منهج؟ وهل هو منهج عام أم خاص بهذا الفيلسوف أو ذاك؟)نستحضر هنا مثال التحليل الديكارتي).

ينبغي أن يكون ذلك واضحا لدى التلاميذ، عندما يشرع في الاشتغال. فما المقصود بـ «تحليل المثال»؟ وكيف يتم تطبيق هذا التحليل؟ طبعا، فإن الكفاية أعلنت هنا، لكنها لم توصف ولم «تحلل». وأحيانا ما يتحدث البعض عن «التعميق»، وهذه كلمة فضفاضة، فما المقصود بها في الفلسفة؟ يتعين إذن القيام بوصف معرفي «لمعرفة عما نتحدث» و«هل ما نقوله صحيحا؟»– فهذا مطلب فلسفي -.

هناك مشكلة تثيرها مسألة ما إذا كانت عمليات التفكير، كما حددناها في نموذجنا لتعلم التفلسف سنة 1992، هي كفايات أم مجرد قدرات. خصوصا وأن الكفاية في إطار المقاربة بواسطة الكفايات، يمكن أن تعبأ كمورد من أجل تنمية كفاية أخرى) مثلا، عملية المفهمة بالنسبة إلى الإنشاء الفلسفي[1].)

فالانتقال من القدرة إلى الكفاية، يتوقف من جهة على تعقد عملية التذكير، ومن جهة أخرى على ضرورة تعبئة الموارد داخلة مهمة جديدة.

مثلا يمكننا أن نواجه في إنشاء خاص بالإجازة في الفلسفة السؤال التالي: «هل نحن مسؤولون عن لا شعورنا؟». يقتضي فهم ومعالجة الموضوع، قيام المترشح بالمفهمة بوصفها كفاية حقيقية عند اعتماده على تمييز لاكان Lacan بين الواقع والمتخيل والرمزي: فهو

[1] Tozzi M., Site: www.philotozzi.com

مطالب بالتحكم، وهذه هي الصعوبة الأولى، في فهم ما أنجزه لاكان)يعني أن تكون لديه معرفة حقيقية، وألا يقتصر على تذكر الملخص(؛ كما يجب عليه ،وهذه هي الصعوبة الثانية، تعبئة هذه المعرفة وليس مجرد سرد ما نعتقد بأننا نعرفه حول لاكان، وذلك في إطار معالجة إشكالية لموضوع المسؤولية الإنسانية تجاه (كيف سنكون مسؤولين عما تجهله، ما دامت المسؤولية تقتضي وعي المرء بأفعاله؟)

2. الفلسفة في المدرسة الابتدائية والاعدادي

نقترح في إطار تقدم متعلم التفلسف، تدقيق درجات الاقتضاء بالنسبة إلى عملية معينة. ونقصد بذلك تعميق التحكم في عملية التفكير؛ وهو تعميق مرتكز على تصور لولبي للتعلم أكثر من ارتكازه على تصور تدريجي يتشكل من طوابق متتالية، حيث يعتبر السابق مكتسبا بالنسبة إلى اللاحق؛ فالأمر يتعلق بإعادة تشغيل هذه العمليات على مستوى الزمن، وبالذهاب أبعد وأعلى وأعمق، بحسب الاتجاه الذي يأخذه اللولب أثناء الإنجاز.

1.2. الفلسفة والتلاميذ ذو صعوبة في التعلم

-الاستشكال

لا يمكننا حسب أفلاطون أو أرسطو أن نتفلسف بدون اندهاش؛ أي بدون إثارة الأسئلة. فقد يتساءل تلميذ بالقسم الأول السؤال التالي: «هل تدوم الصداقة؟» سؤال مهم بالنسبة إليه، نابع من استفهام قلق حول المشاعر الإنسانية، ويطرح أمامه مستقبلا غير محدد. فالاندهاش الحقيقي، القائم والمصرح به، الذي يضع الذات فعلا أمام سؤال يثير مشكلة يشكل بالنسبة إلى الطفل مستوى أول من الاستفهام أمام العالم، يشهد على يقظة الفكر التأملي[1].

[1] ميشيل طوزي، فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة، مرجع سبق ذكره، ص252.

لكنه لا يعتبر من طرف أستاذ الفلسفة بالقسم النهائي الثانوي عملية استشكال، بوصفها مستوى ثانيا من الاستفهام. فالسؤال بالنسبة إليه ليس هو المشكلة؛ لأن هذه الأخيرة تتبلور عندما نفهم «الوضع الاستعجالي »والرهانات الفلسفية، الإتيقية أو الإبستيمولوجية مثلا، وخصوصا عندما ندرك صعوبة طرحه وحله، بسبب التناقضات التي يتضمنها في الغالب) مثال: «من أنا؟»: فمشكلة هويتي تعتبر إشكالية، لأن وعيي النفسي والأخلاق يجعلني منشطرا، كما أن لاشعوري يكبت، لأنني أتغير مع الزمن إلخ... أو «ما هي علاقتنا بالغير؟»: فهذه العلاقة تعتبر إشكالية، لأن الغير هو في نفس الوقت مشابه لي ومختلف عني، هو قريب وبعيد، أخ وغريب...).

-المفهمة

ينخرط الطفل الذي يعرف كلمة تحيل على موضوع ملموس)الطاولة هي لوحة خشبية بأرجل(في عملية المفهمة بالمعنى الذي تفيد فيه اللغة التعميم)فتعريفه يطابق كل الطاولات الخشبية(، لكن تعريف كلمة مجردة)ما هي المساواة؟، سيكون أصعب بالنسبة إليه، لأن المعطى الملموس غير متوافر لديه ،اللهم إذا ما استحضر وضعيات من تجربته) مثل: المساواة هي ما يتم وضعه في جانبي علامة تساوي =(. سيكون تعريف مفهوم معين أسهل من خلال توسيعه بمثال توضيحي) ما هو الصديق؟ فلان صديق(بدل تعريفه عبر استدعاء صفاته) الصديق هو الذي نأتمنه على أسرارنا لأننا نثق به(. وهناك درجات في عملية المفهمة، يتعين على المدرس أخذها بعين الاعتبار، بحسب اختلاف سن المتعلمين مثلا: تغطية مجال تطبيق المفهوم برمته، وليس جانبا منه فقط) فتعريف الطاولة، يشمل كل الطاولات في الماضي والحاضر والمستقبل، وحتى الطاولات المتخيلة وليس فقط تلك المصنوعة من خشب(؛ كذلك عدم الاختصار على التعريف بالسلب، لأن معرفة ما ليس الشيء، لا يحدد ما هو هذا الشيء، الاحتياط من الاستنتاجات المفرطة في تعميمها) طيور البجع سوداء جميعها(أيضا يعتبر النعت الوحيد) الصديق هو الذي نلهو معه(غير كاف

)ينطبق نفس الشيء على الرفيق(؛ لهذا ينبغي اللجوء إلى خصائص نوعية ومميزة، ناجمة عن التميزات المفهومية)مثل الاختلاف بين الصديق والرفيق: فهذا هو الشخص الذي نختاره ونحبه مدة طويلة ونفضي له بكل أسرارنا(إلخ...

يمكننا الارتقاء درجة أخرى، عندما نستعمل التميزات المفهومية لبعض الفلاسفة، عند معالجتنا لمشكلة معينة)مثلا، يمكننا للإجابة عن السؤال: «ماذا يمكنني أن أعرف؟»، التفكير في التميز بين الحس والخيال والفهم عند ديكارت، أو الفهم والعقل الخالص والعقل العملي عند كانط)؛ أو مفهمة الصداقة عند أرسطو.

-المحاججة

بخصوص الحجاج، من السهل على تلميذ بالابتدائي القيام به، انطلاقا من مثال معين)بخصوص واجبنا تجاه الحيوانات الأليفة، لم أر أحدا أبدا يأكل كلبا، فهذا ممنوع(؛ بدل البحث عن مثال مضاد)تؤكل الكلاب في الصين، ويتم صيدها في المكسيك(؛ ومن الممكن الارتقاء درجة أعلى وبناء حجة أكثر تجريدا) نحن لا نأكلها لأننا نحبها(. أما في الثانوي، فيتم استخدام الاستدلالات القياسية المعقدة إلى حد ما واستبعاد المغالطات المنطقية sophismesوالانفتاح على المنطق القضوي الصوري propositionnelle formelle إلخ....

هكذا، سيكون من اللازم تدقيق المستويات المطلوبة بالنسبة إلى مختلف عمليات التفكير المتوقعة.

2.2. تحديد واضح للمهام المعقدة المقترحة من أجل تنمية الكفايات النوعية

تتحدد المهام المؤسساتية المقترحة على تلاميذ القسم النهائي بالثانوي، في الإنشاء الكتابي وفي شرح النصوص المستمدة من المؤلفات الفلسفية. ويبدو لنا أن هناك ثلاث مهام غائبة أو لا تحظى بالاهتمام الكافي ،رغم فائدتها التكوينية من الناحية الفلسفية.

فهناك أولا، النقاش الفلسفي الذي نادرا ما نجده في أقسام الفلسفة[1]، وإن كانت هناك نسخة ضعيفة منه تتمثل في «الدرس الحواري». يرجع ذلك إلى التصور الذي يبخس من قيمة دور الشفاهي في تعلم التفلسف) بالمقابل، هناك إعلاء من قيمة هذا الدور لدى المدرس، بفعل سيادة الدرس الإلقائي (وهيمنة كتابة التلاميذ أو الفلاسفة خصوصا في التعليم الجامعي ومباريات التوظيف، حيث تشكل نماذج للتعليم الفلسفي بالنسبة إلى المبتدئين. فالرأي الشائع لدى الأساتذة ينسب إلى الشفاهي «خفة الرأي التي لا تطاق»، لذلك فهو يدين مبدأ المقاهي الفلسفية بالمدينة، لأن النقاش لا يخرج عن بادئ الرأي من حيث طبيعته، وهو حوار غير دقيق يسود فيه الرأي المذكور ومع ذلك، يوجد تقليد فلسفي حول التفاعل الفلسفي في العصور القديمة) مثال: الحوار السقراطي(والوسطى) مثال: المجادلة.

صحيح أن تفعيل النقاش داخل الفصل الدراسي، يعتبر من الأمور الصعبة بيداغوجيا. فهو يفترض التحكم في تدبير دينامية كل جماعة ذات حجم لا بأس به، يتفاعل أفرادها في ما بينهم، والتنظيم انطلاقا من قواعد حول كيفية منح الكلام للأفراد، واحدا تلو الآخر؛ مع ما يستتبع ذلك من فقدان التحكم في تقدم النقاش عند اعطاء الكلمة للتلاميذ؛ وهو ما يستدعي الانتباه إلى المقتضيات الفكرية التي يتعين استحضارها وترسيخها. وفي جميع الأحوال، تظل هذه العملية ممكنة وتعتبر تكوينية كتجربة؛ رغم أن الممارسين لها ،غالبا ما يشعرون بالإحباط بسبب غياب التكوين الملائم المتعلق بتحليل النقاشات الفعلية بين الأشخاص المتكافئين من حيث المستوى وبين التلاميذ[2].

والملاحظ، أن التجارب التي أجريت حول التعليم الفلسفي بالباكالوريا المهنية هي التي بينت اهتمام التلاميذ بهذا «النوع المدرسي الجديد»). كما أن الممارسات من طبيعة فلسفية بالمستويين، الابتدائي والإعدادي في فرنسا، والتي ساد فيها النوع المذكور، كانت خلال

[1] Tozzi, M, L'oral argumentatif en philosophie, CRDP Montpellier, 1999, p53

[2] Tozzi, M, Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches, CRDP Bretagne, 2002-2, p28

العشرية الأخيرة، في متناول الأفكار والتلاميذ الذين واجهوا صعوبات في الكتابي. ومن جهتها، بينت الأبحاث الجامعية – وخصوصا رسائل الدكتوراه – حول هذه الممارسات وانطلاقا من تحليل مستوى الإنجازات الشفاهية، أهميتها التكوينية خصوصا عندما تكون مطلبا ذهنيا أساسيا، في عملية التنشيط. فهي من جهة، تنمي الكفايات التواصلية والمعرفية والاجتماعية والإتيقية؛ أي تعلم الإنصات والفهم والتدخل المناسب داخل الفريق، حول مشكلة محددة والصياغة العلنية لفكرة وجيهة وواضحة، وهي من جهة أخرى، تنمي الكفايات الفلسفية من قبيل: القدرة على المساءلة وتعريف المفاهيم من حيث عموميتها وشموليتها والتمييز بينها وإيجاد المثال والمثال المضاد، وإثبات القول بشكل عقلاني ودحض رأي بواسطة حجج مقنعة إلخ....

أما النقطة الثانية المتجاهلة للمهام المقترحة، فتتمثل في التركيز على الكتابة الإنشائية، علما بأن هناك تنويعات أخرى ممكنة للكتابة الفلسفية.

الإنشاء هو «جنس مدرسي» ابتكره النظام التربوي الفرنسي عند نهاية القرن التاسع عشر وطبق في الفلسفة وباقي المواد الأخرى)الفرنسية، التاريخ، الاقتصاد إلخ....(. ولا يحظى هذا الجنس باهتمام كبير من طرف الفلاسفة، اللهم إذا كان بعضهم، كما هو الحال بالنسبة إلى كانط وروسو، سيضطر لاجتياز مباراة معينة. كما يختلف عن الحوار والمقابلة والرسالة والأمثال والتأمل والدراسة واليوميات إلخ... هذه «الأجناس الفلسفية »هي صيغ كتابية مختارة من طرف الفلاسفة للتعبير عن فكرهم، وهي توظف فلسفيا، وهي تكوينية مثل «الإنشاء كجنس مدرسي»؛ ذلك أن الأمر يتعلق بأنشطة مركبة، تنمي كفايات نوعية، مثل كفاية حوار فلسفي حول سؤال مطروح أو مشكلة معينة[1].

[1] Tozzi, M, Diversifier les formes d’écriture philosophique, CRDP Montpellier, 2000, P67.

بالنسبة إلى النقطة الثالثة، فهي تتحدد في التركيز الرسمي والحصري على نصوص الفلاسفة[1]، غير أحياء وذكور مع استثناء يهم .كما أن المرجعيات الذاتية تقوم على دعامات فلسفية للتفكير، علما بأنه من الممكن اعتماد الأساطير – الإغريقية وغيرها وبشكل أعم الفنون، التي تثير التفكير الفلسفي، لأنها نتحدث بحساسية وبشكل متخيل عن الكتابة الأنثربولوجية لشرطنا الإنساني.

هنا أيضا، مكنت الممارسة الفلسفية مع الأطفال، من إبراز أهمية الأسطورة وأدب الشباب المتماسك كدعامة استعارية للمعالجة الإشكالية والمفهومية لعملية السرد، مع التلاميذ. ورغم وجود محاولات عديدة من هذا القبيل في القسم النهائي بالثانوي، إلا أن البرامج المقررة لا تعيرها أي اهتمام.

هناك إذن ثلاثة أصناف من المهام المهمة، والتي لا تحظى بالتقدير في التعليم الفلسفي الفرنسي الرسمي، وهي المنافسة ذات مقصد فلسفي والأشكال المتنوعة للكتابة الفلسفية والدعامات المختلفة أسطورية كانت أو الأدبية أو فنية لتنشيط الفكر[2]؛ وقد أبانت هذه الأصناف عن أهميتها التكوينية ،لأنها ساهمت في توسيع قاعدة الجمهور الفلسفي، لتشمل الأطفال والمراهقين وتلاميذ التكوين المهني ومواطني المدينة، وهو ما يمكنه إغناء الفلسفة المدرسة بالقسم النهائي.

ومن الممكن أيضا، إيجاد مهام معرفية أخرى، تسمح بتنمية عمليات التفكير التأملي التي تحدثنا عنها من قبل إلى جانب عمليات جديدة (مثل استخدام الاستعارة في الأمثال (وكفايات نوعية جديدة (مثل كتابة رسالة فلسفية).

[1] Tozzi, M. avec Guy Molière(: Lecture du texte argumentatif en français et en philosophie, CRDP de Montpellier, 1998, p18.

[2] Unesco,
La philosophie, une école de la liberté, Paris, 2007. Voir le premier chapitre sur la philosophie à l'école primaire dans le monde)expert: Michel Tozzi(. Téléchargeable sur: unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf

المبحث الثاني: تجربة ماثيو ليبمان *

1. الأبعاد المعرفية والأخلاقية لأهمية التفلسف

1.1. مساهمة الانشطة المختلفة في اكتساب التفلسف عملية التفلسف عند الطفل

تحتاج مهارات التفكير الى الاستخدام المستمر كجميع المهارات الأخرى إذا ما أريد الاحتفاظ بها وتهذيبها. حيث أنه يجب على معلم الفصل أن يكون في حالة بحث دائم عن الفرص لتطبيق مهارات تفكير معينة على المواد الملائمة في المناهج، مثلا، في حصة الرياضيات لا تضيع فرصة مقارنة أو تصنيف الأشكال الهندسية، وفي حصة العلوم يمكن إعطاء تعميم حول خصائص مجموعات معينة من العينات، وفي حصة التاريخ أبرز الاستنتاج و الافتراضات التي تمت في التحليل التاريخي لحادثة ما، وهكذا... أي ّأنه في كل الأنشطة يقوم المدرس بغرس مهارة التفكير المحددة في الموضوع من إحدى مواد المنهاج، وهذا هو الموضوع المثالي، ففي كل مرة نتوقف فيها للإشارة إلى مهارة تفكير محددة بهذه الطريقة، تأتي بالمعارة لتصبح محور التركيز: إذ يتم تعزيز ارتباطها بمواضيع الحياة الواقعية كما تصبح المصطلحات والعمليات المرتبطة بتلك المهارة جزءا طبيعيا من التفكير المستقبلي للطالب .[2]

لذلك يجب على جميع المدرسين أن ينظروا إلى أنفسهم على أنهم معلمو تفكير بدلا من ناشري محتويات ومعلومات. ويمكن تأشير الكتب الدراسية المقررة والمصادر التعليمية الأخرى، حيث يستطيع الطالب –مثلا– تلخيص القراءة بعرض مرئي لتسلسل المفاهيم

* ماثيو ليبمان (1922– 2010)، فيلسوف وأستاذ منطق أمريكي، ومؤسس فلسفة للأطفال، الذي يُعد أسلوبًا تربويًا لتطوير التفكير العقلاني والمنطقي لدى الأطفال، وألّف عام 1974م أول رواية فلسفية تستهدف الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين 10– 11 سنة، وهي رواية «اكتشاف هاري ستولمير»، ودفعه إلى ذلك رغبته الملحة في تبسيط التفكير المنطقي لطلابه.

[2] ماثيو ليبمان، المدرسة وتربية الفكر، ترجمة الدكتور إبراهيم يحي الشهابي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 1998، ص213

المرتبطة عن طريق الربط بين المصطلحات، وهذا التأشير طريقة للاشتراك في العمل وقد تكون فكرة جيدة للعمل من خلال كتاب مقرر مع قائمة تفقد تماثل تلك المبينة في الشكل التالي:

1- المقارنة	يتم تقديم شيئين على الأقل بخصائص متماثلة تماما أو مختلفة تماما من أجل المقارنة
2- التصنيف إلى فئات	يتم تقديم مجموعة مختلفة من الأشياء المتشابهة والتي يمكن وضعها في فئات حسب خصائص مشتركة .
3- التحليل	تكون هناك أشياء متوفرة للتحليل تضم مجموعة مختلفة من الأخبار والأشكال، والاستعمالات، والأنماط، والأساليب، والعلاقات
4- التعميم	يتم إعطاء مجموعة مختلفة من البيانات أو الأمثلة من أجل شيء مشترك فيها ويتم منه استنباط المعلومات .
5- التمثيل	يتم إعطاء معلومة شفهية أو مشكلة يمكن بسهولة تمثيلها على شكل رسم تخطيطي أو بياني أو جدول...الخ .
6- التقييم	بيانات أو تقارير قبل أفراد تكون متوافرة ويمكن تقييمها من حيث التحيز، الملاءمة، ودقة الإدعاء، والحقيقة .
7- الاستدلال	تكون هناك ملاحظات أو بيانات متوفرة لإتاحة المجال للخروج باستنتاجات محتملة.

إن تطبيق مهارات التفكير مطلب لذكاء الفرد، وقد شبه العالم ديبونو العلاقة بين الذكاء وتعليم مهارات التفكير بالعلاقة بين محرك السيارة و مهارة قيادتها أو إطاراتها، كما أنه مطلب مكمل لعملية التعليم: فتعليم مهارات التفكير بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي

يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات المستقبلية ويساعد أيضا في الرفع من مستوى الكفاءة الفكرية للطالب.[1]

أما ليبمان ومعاونيه فقد قسموا مهارات التفكير التي تنميها "الفلسفة من أجل التفكير" إلى التصنيفات التالية:[2]

1 – مهارات تكوين المفهوم (concept formation skills): نستدل عليها من خلال بعض الأسئلة مثل: ماذا نعتقد، و ماذا نعرف، وهي تتضمن تنمية فهم المفاهيم من خلال: تحديد و تصنيف وإمتداد روابط المفهوم و كذلك الإطار المرجعي للمفهوم .

2 – مهارات الاستقصاء والبحث(enquiry skills): ونستدل عليها من خلال بعض الاسئلة مثل : ماذا نريد أن نكتشف، كيف نكتشف، وهي تتضمن: البحث عن الأسئلة، اكتشاف القضايا في جماعة الاستقصاء، تعلم كيف نلاحظ و نشرح و نسأل .

3 – مهارات التفكير والاستنتاج باستخدام الوقائع و المقدمات(reasoning skills):ونستدل عليها من خلال بعض الاسئلة مثل : كيف يمكن أن نفسر ونتبادل الآراء، وهي تتضمن: فهم وتفسير وتبادل المعاني والأفكار مع الآخرين، ويجب إضافة الميول الناقدة، الابتكارية، التعاونية إلى هذه المهارات حتى تكون مؤثرة.[3]

ومهارات التفكير الكثيرة لا يمكن الفصل فيها بهذا الاختصار، ويمكن إعادة التذكير بالبعض منها، والتي يمكن للمعلم أن يستفيد منها في تعليم التفكير لمتعلميه، ونذكر هنا على سبيل المثال لا الحصر بعض المهارات التي استخدمت في بناء الاستبيان الخاص

[1] ديبونو 2008 (تنمية التفكير باساليب مشوقة) ديبونو.ط1 . الاردن، ص 23

[2] ماثيو ليبمان، مرجع سبق ذكره، ص218

[3] مجدي عبد الكريم غريب2003 (تعليم التفكير في عصر المعلومات) دار الفكر العربي.الطبعة الاولى القاهرة، ص 81

بالدراسة الحالية التي بين أيدينا والتي يمكن لمعلم مادة الفلسفة استغلالها لتعليم وتنمية التفكير

2.1. المناهج التعليمية وأهميتها في التفلسف عند الطفل:

بالنظر إلى أن المناهج مكدسة بالفعل وإلى الضغوط المتزايدة لتقديم أدلة قابلة للقياس عن تمكن الطلاب في المواد النموذجية في التاريخ والأدب والرياضيات والعلوم، قد يتساءل المعلمون عن ملاءمة إضافة الفلسفة إلى المنهج أين الوقت للأخذ والرد في النقاش الفلسفي؟ إن إضافة الفلسفة إلى الخليط الموجود – كما قد يعترضون – لن يزيد الأمر إلا سوءاً. وليس الأمر مجرد مادة أخرى فحسب، وإنما أيضاً هو موضوع غير مألوف بالنسبة إلى معظم المعلمين وقد يخشون من أن إدخال الفلسفة – بتساؤلاتها المستمرة – سيتدخل في الواقع في مسألة تمكن الطلاب من المواد الموجودة فعلاً في المنهج. وعلى ضوء الطبيعة غير المستقرة لكثير من التساؤلات الفلسفية فقد يشعرون أنهم في وضع هش كمعلمين لأنهم لا يثقون في إجاباتهم الخاصة بهم عن الأسئلة المثارة.

وإضافة إلى هذه المشكلة هناك الضغوط المتزايدة على المعلمين لبيان أن طلاهم يحققون مستويات مرضية من الأداء في المواد النموذجية. وتستخدم الاختبارات القياسية بصورة شائعة كإجراء لاختبار إنجاز الطالب. وهذه الاختبارات المتميزة بأسئلة وأجوبة قطعية غير مبهمة لا تضع جائزة على التأمل الفلسفي. ونظراً لأن أداء الطلاب مرتبط على نحو نمطي بتمويل المدرسة فإن هذا الأمر لا يمكن أن يستخف به المعلمون، مهما كانوا متشككين تجاه القيمة التعليمية في إعداد طلابهم للأداء الحسن في الاختبارات القياسية.

ورداً على ذلك فإن أولئك الذين ينادون بإدخال الفلسفة في المدارس يؤكدون على طرق يمكن للفلسفة من خلالها تعزيز التجربة التعليمية للطلاب بأكملها. والهدف أكثر من مجرد إدخال مادة أخرى في المدرسة. ومن خلال دعوة الطلاب للتأمل في العلاقات التي بين مجالات الاستفسار المختلفة وفهم تجاربهم التعليمية ككل، يمكن للفلسفة أن تضيف إلى

المغزى من تعليم الطلاب ككل. وبالإضافة إلى ذلك فإن الفلسفة يمكن أن تقدم إسهامات مهمة في مجال آخر ذي اهتمام يمر عبر المنهج ألا وهو التفكير الناقد.

وفي أواسط الستينيات من القرن العشرين انتابت الحيرة الفيلسوف (مائيو ليبمان) إزاء انخفاض نوعية النقاش الذي يستخدمه – كما يفترض – مواطنون مثقفون يناقشون حرب فيتنام وأمراض المجتمع بصورة عامة. ولأنه مقتنع بأن تدريس المنطق يجب أن يبدأ بفترة طويلة قبل الكلية، حاول أن يتصور طريقة لعمل ذلك تعمل على تحفيز اهتمام أطفال أعمارهم من 10–11سنة. وبعد أن ترك جامعة كولومبيا من أجل كلية مونتكلير.

الحكومية بدأ جهوده بأول رواية له للأطفال اكتشاف هاري ستوتلمييير، 1974م. ولم تكن اهتمامات ليبمان حول مستوى التفكير الناقد في المجتمع بصورة عامة والمدارس بصورة خاصة – خاصة به لوحده. فبحلول السبعينيات من القرن العشرين كانت هناك على الأقل احتجاجات قوية على تدريس لتفكير الناقد في المدارس، إن لم تكن احتجاجات واضحة. واستمرت بشكل كبير دون أن تهدأ حتى الوقت الحاضر.

فماذا يعني (التفكير الناقد ؟ إن عملية الوصف تتراوح في تعقيدها من المختصر الرائع الذي قدمه روبرت إنيس الذي ذكر أن التفكير التأملي المعقول يركز على تقرير ماذا نعتقد أو نعمل) (إنيس، 1987م)، إلى العبارة المعقدة التي وضعتها مجموعة من 46 محكماً لجنة الفلسفة قبل مرحلة الكلية التابعة للرابطة جمعتهم الأمريكية للفلسفة لبحث استخدام طريقة ديلفي) للحصول على إجماع:

(نعلم أن التفكير الناقد هو ذو هدف وحكم ذاتي التنظيم نتج عنه تفسير وتحليل وتقييم واستدلال إضافة إلى شرح الاعتبارات البرهانية أو المفاهيمية أو المنهجية أو المعاييرية أو السياقية التي يرتكز عليها ذلك الحكم... والتفكير الناقد المثالي يتسم عادة بحب الاستطلاع (الفضول) وجودة الاطلاع والثقة بالعقل وانفتاح الذهن والمرونة والإنصاف في التقييم، إضافة إلى اتصافه بالأمانة في مواجهة التحيزات الشخصية والتروي في إصدار

الأحكام والاستعداد لإعادة النظر والوضوح تجاه القضايا والتنظيم في المسائل المعقدة والمثابرة في السعي وراء المعلومات ذات العلاقة والتعقل في اختيار المعايير والتركيز في التحري والاستفسار والاستمرار في السعي وراء النتائج الدقيقة حسب ما يسمح به موضوع الاستفسار وظروفه[1].

وكان ليبمان عضواً في هذه اللجنة ومن الواضح أن رواياته والكتيبات الإرشادية للمعلم جميعها تسع نحو تحقيق هذه الأهداف وتصويره المختصر كثيراً للتفكير الناقد هو أنه يتضمن أحكاماً قائمة على أساس المعايير أو الأسباب. ويقول إن المعايير يمكن تقييمها من ناحية المعايير" "الكبيرة مثل المصداقية والارتباط والقوة والتماسك والثبات.[2] ويضيف قائلاً إن التفكير الناقد يتصف بأنه "تفكير: يسهل الحكم لأنه يعتمد على المعايير، وأنه يقوم بالتصحيح الذاتي، وأنه حساس تجاه السياق"[3]

وإذا انتقينا فكرة أن التفكير الناقد حساس تجاه السياق، فإن بعض النقاد اعترضوا على فكرة أن التفكير الناقد يمكن تدريسه بصورة مفيدة ومستقلة عن مجالات متخصصة معينة.

ومع الإقرار بأن هناك بعض السمات العامة للتفكير الناقد تمر عبر التخصصات فإنهم يزعمون أنه حتى . هذه السمات لا تكتسب معانيها إلا في سياقات معينة تتباين عبر التخصصات (مثل التاريخ وعلم الاجتماع وعلم الأحياء والكيمياء). ذلك فإنه ما لم تسأل التخصصات المختلفة أسئلة حول افتراضاتها الأساسية الخاصة بها ومع وعلاقاتها ببعضها بعضاً، فإن التفكير الناقد ضمن تلك التخصصات سيغفل أسئلة مهمة تحتاج إلى اهتمام. والفلسفة تسأل بالفعل مثل هذه الأسئلة حول تخصصات أخرى وكذلك حول نفسها.

[1] Facione, Peter (ed.), 1989, "Report on Critical Thinking," American Philosophical Association Subcommittee on Pre-College Philosophy, University of Delaware.
[2] Lipman, 1991, Thinking in Education, New York: Cambridge University Press; 2nd edition, 2003, p119
[3] Lipman, Matthew (ed.), 1993, Thinking Children and Education, Dubuque, Iowa:Kendall/Hunt., p116.

وكان ليبمان يأمل أن تحصل الفلسفة على موقع رئيسي في منهج كيه – 12، وبذلك تمكن الطلاب من تطوير مهارات التفكير الناقد لديهم من خلال إثارة الأسئلة الفلسفية. وفي الوقت نفسه، كما يزعم ليبمان، فإن الفلسفة يمكن أن تساعد الطلاب على فهم أفضل لتجاربهم التعليمية. ومن خلال السعي لتطوير وجهات نظر شاملة تحاول الفلسفة أن تفهم الروابط والمنهج الذي يقسم تعليم الطلاب إلى تخصصات متميزة ذات احتواء ذاتي من دون التشجيع على إثارة الأسئلة الفلسفية حول طبيعة تلك التخصصات وعلاقاتها ببعضها بعضاً سيؤدي إلى تكوّن نظرة متفككة عن التعليم والبديل الذي اقترحه ليبمان جرى وصفه في الفصل التالي الذي يصف برنامج كيه – 12 الذي وضعه "معهد تطوير الفلسفة للأطفال " (IAPC)والذي أسسه ليبمان.

ونظراً لعدم وجود البرنامج الطموح الذي كان يتصوره ليبمان وزملاؤه للمدارس في معهد تطوير الفلسفة للأطفال، فإن هناك الكثير من الطرق المتواضعة ولكنها جديرة بالاهتمام لإدخال الاستفسار الفلسفي في هيكل التخصص الموجود بالفعل في المدارس ويمكن للمعلمين أن يدعوا طلابهم للتأمل في جوانب فلسفية في مواد دراستهم. وفي نفس الوقت الذي يدرسون فيه التاريخ يمكن للطلاب أخذ بعض الوقت لتوجيه أسئلة حول إلى أي مدى يمكن للوصف التاريخي أن يكون موضوعياً – وأسئلة حول ما الذي قد تعنيه كلمة (موضوعية) ولماذا من المهم – أو غير المهم – السعي لطلبها (الموضوعية). ويمكن توجيه أسئلة مشابهة حول العلوم الطبيعية والاجتماعية، بما في ذلك أسئلة عن إلى أي مدى العلوم (خالية من القيم أو يتعين أن تكون كذلك. وفي الواقع إذا لم يتم التشجيع على ترك مساحة لمثل هذه الأسئلة، يمكن للمرء أيضاً أن يسأل إلى أي مدى يُشجع فيه التفكير الناقد نفسه.

2. الفلسفة والتفلسف ما بين الطفل والمعلم

1.2. توظيف الروايات السبع الفلسفية في توجيه وقيادة المعلم.

أنتج البروفسور "ماثيو ليبمان" برنامجا وموادا وأدوات شاملةً نشرها معهد تطوير الفلسفة للأطفال ((IAPC في كلية مونتكلير تهدف للمساعدة في تطوير الحوار الفلسفي في الفصل الدراسي وتحسينه، إذ تتمحور كل حصةٍ حول تساؤلٍ في مسألة أو أكثر ناتجٍ عن قراءة نص محدد. يقارن منهج المعهد المواد المنشورة التالية (راجع الجدول).

العمر (بالسنوات)	الصف	رواية الأطفال	دليل التدريس	المنطقة	
				الفلسفية	التعليمية
5	K-2	إليف(Elfe)	جمع أفكارنا معًا	التفكير والتأمل	اكتشاف التجربة
8/7	3-2	كيو وغسّ (Kio and Gus)	التجول في العالم	فلسفة الطبيعة	تعليم بيئي
9/8	4-3	بيكسي(Pixie)	البحث عن المعنى	فلسفة اللغة	اللغات والفنون
11/10	6-5	هاري(Harry)	الاستقصاء الفلسفي	المعرفة والمنطق	مهارات التفكير
13/12	8-7	ليزا(Lisa)	الاستقصاء الأخلاقي	فلسفة القيمة	التعليم الأخلاقي
15/14	10-9	سوكي(Suki)	الكتابة: كيف ولِم؟	فلسفة الفن	الكتابة والأدب

عادةً ما تبدأ حصة الفلسفة للأطفال بقراءة أو بإعادة قراءة جزء من القصة، ويجب أن تكون الحصة طويلة كفاية لتسمح للمجموعة بالاختيار من بين موضوعات محتملة – تتراوح عادةً بين نصف صفحة وثلاثِ صفحات. يمكن أن تتبادل المجموعة الأدوار في قراءة النص – أما الأطفال الذين لا يرغبون بالقراءة فببساطة سيقولون "تجاوز" – أو يمكن أن يقرأ المعلم بينما يتابع البقية. سيكتشف المعلم أثناء قراءة النص ما يثير اهتمام الفصل بسؤالهم أسئلة عامة مثل: "ما الذي تجده مثيرًا للاهتمام/ أو غامضًا في النص (إلى آخره)؟" سيختار الأطفال جوانب اهتمامهم من النص، إذا كانت إجاباتهم بطيئة ادعوهم للاطلاع على ما

قرؤوه مرة أخرى ليعرفوا إن فاتهم ملاحظة شيءٍ مثيرٍ للفضول. ويمكن كتابة أسئلة الأطفال على السبورة لتسجيل مرئي لاستجابة المجموعة لنصٍ بعينه، أما كتابة اسم كل طفل بجانب مشاركته فستظهر قيمة اقتراح كل فرد وأهميته. وإن واجه الطفل صعوبة في صياغة سؤاله اسأل الآخرين في المجموعة عن المسائل التي يحاول إثارتها وطرحها. شجّع الطفل على صياغة سؤاله باستخدام كلماته بدلًا من الاعتماد على كلمات المعلم أو استخدام اقتباسات مشتقة من النص.

لقد تم توضيف هذه الروايات السبع لتتضمن بعض المسائل المثيرة للاهتمام نذكر منها:

- العدل
- الحرية
- الصداقة
- الحقيقة
- المعرفة
- الحكم

بعد الجمل الاستهلالية الكاسحة اعترف الأطفال بالتدريج أن عليهم أن يتحدثوا بحذر أكثر وبموضوعية. هناك حاجة لتقديم دليل ووزنه، وحاجة لمشاركة الأفكار وتجربتها ودراستها. حين قال سقراط بأن الحياة عديمة التجارب لا تُستحق أن تعاش كان يعني وجود مأساويةٍ في السماح لأفكارنا بأن تظلّ في حالة صراع معلق. إن جزءًا من جدوى التعليم هو أن يجعلنا واعين بالمشاكل الحالية وصراعات الأفكار وليرينا طرقًا بديلة للتعامل معها. وبالحوار سيتعلم الأطفال كيف يصبحون أكثر منطقية، ونقدية، وتأملًا، وتفلسفًا. يمكن أن يساعدنا الحوار في التصحيح الذاتي لتفكيرنا ولتعريف هذه الأفكار الضبابية والمُعيقة بحدة أكثر، إنه يمنحنا وسائل قوية لحل المشاكل. كما قال ليبمان: "إن الطفل الذي اكتسب إتقانًا

لمهارات التفكير ليس مجرد طفل نضج، بل هو طفل تزايدت قدرته الدقيقة على النضج والنمو".

2.2. المنظمات الدولية وتعليم التفلسف لدى الطفل:

مع انتعاش النقاش حول تدريس الفلسفة للأطفال، يزداد اليقين لدى البعض أنه لا بد من خوض تجارب لمراكمة ما يمكن مراكمته من خبرات، في أفق توسيع دائرة المهتمين بهذا النوع من التدريس. كما يزداد اليقين لدى البعض الآخر، بكون هذا التدريس لا يمكنه أن يتحقق نظرا لمجموعة من الاعتبارات.

من الأسئلة البديهية والأولية التي تطرح في كل نقاش حول تدريس الفلسفة للأطفال: هل يمكن للطفل أن يتفلسف؟ ما هي المداخل الممكنة لضمان تعليم فلسفي للأطفال؟ هل يتعلق الأمر بتدريس مفاهيم، كما هو الحال في المستويات التعليمية الأخرى، أم أن الأمر يتعلق بتبسيط موضوعات فلسفية للطفل؟ هل للطفل أسئلة فلسفية ووعيه الذاتي لم يتشكل بعد؟ هل يشترط التفلسف وعيا بالذات؟ ألا يمكن أن تكون لهذا التعليم انعكاسات سلبية على الطفل؟ كيف يمكن ضمان عدم أدلجة تعليم الطفل؟ ألا يستهدف تعليم الفلسفة للأطفال ترويضهم لخدمة أهداف سياسية؟[1]

في حقيقة الأمر وبعيدا عن الديماغوجية، لا نرى مانعا في الدفاع عن حق الطفل في التفلسف، إذا اعتبرنا أن التفكير الفلسفي هو تفكير نقدي ينبني على التساؤل، ويعزز القدرات النقدية في التفكير وإعمال العقل، خاصة في عالم اليوم، حيث غذت النزعة الاستهلاكية شرا لا بد منه، وحيث يتم تلقين الإنسان مبادئ السوق الحرة منذ الطفولة. ذلك أن آليات التنشئة الاجتماعية صارت معقدة للغاية، وتغلغلت إليها مبادئ كانت بالأمس القريب، مرفوضة تماما. في الوقت نفسه، نجد أن للفكر الفلسفي حضورا قويا خارج المؤسسات، بفضل تنامي

[1] ماري فرانس دانييل، مقالة منشورة على الانترنت، على الرابط

: http://www.cenestquundebut.com/autour-du-monde.

المقاهي الفلسفية، والجامعات الشعبية، وتغلغل الفلاسفة الجدد (فيما يشبه نجوم الفن) إلى وسائل الإعلام، وحيث وجدت الفلسفة أنصارا ومريدين لها في مجالات أخرى شتى.

أمام حضور الفلسفة هذا، صار البحث عن توسيع دائرة المهتمين بتدريس الفلسفة للأطفال أمرا ملحا. فالأصوليات الجديدة اخترقت كل المجالات، وهيمنت على مؤسسات التربية والتعليم، وخاصة مؤسسة تربية الناشئة وتكوينها. ونقصد تحديدا، الأصولية النيوليبرالية (الرأسمالية ونظام السوق الحرة)، والأصولية الدينية. فهل يمكن السكوت أمام هذا الزحف؟

لم يكن تدريس الفلسفة للأطفال عتيقا جدا، بحيث لم تظهر هذه الفكرة إلا في نهاية الستينات من القرن الماضي، في أميركا بفضل جهود ماثيو ليبمان. وخطوة خطوة حذت دول أخرى في مختلف بقاع العالم حذو هذه المبادرة.

الفلسفة للأطفال في أميركا

كان ماثيو ليبمان[1] يبحث عن طريقة لتبسيط الفكر المنطقي لطلابه في المرحلة الجامعية. وفكر في أنه من المستحسن، تدارك ذلك في حداثة سنهم. ولهذا السبب كتب روايته القصيرة المعنونة بـ«اكتشاف هاري سوتلمير La découverte d'Harry Sottlemeier»، الموجهة للأطفال، ما بين سن العاشرة والثانية عشرة، حيث يمكن لمجموعة أطفال البحث عن قواعد التفكير السليم. وبالتعاون مع أنا مارغريت شارب، كتب روايات أخرى، على منوال منهج المناقشة السقراطية (التوليد) بين التلاميذ، حول الاتيقا (التسليم بجملة من المبادئ أو الأوامر المحددة لكيفية التعامل بين الأفراد، وحسن تدبير شؤون الحياة) والجماليات والسياسة، والابستمولوجيا. وهو ما شكل في مجموعه برنامجا للفلسفة خاصا بالأطفال ما بين

[1] تعرف بالطريقة الليبمانية: نسبة إلى ماثيو ليبمان الذي أسس سنة 1974 معهد ترقية فلسفة الأطفال (CPAI) والتي تستهدف فئة الأطفال في المستويين الابتدائي والتعليم الأولي، وتتوخى تمرّن الأطفال على التفلسف.

سن الخامسة والثالثة عشرة. ترتكز منهجية ليبمان، الأكثر شهرة في العالم، على ثلاث وسائل:

-تطوير ثقافة السؤال في المدرسة، من خلال الانطلاق من أسئلة الأطفال نفسها. حث الأطفال على كتابة نصوص سردية تتمحور حول انتماء الطفل إلى شخصيات وحالات (تستحضر البعد الانثربولوجي .(تخصيص حيز للكلام والتبادل في القسم للمشاكل العالمية: البيئة، الفقر، اللامساواة. وتكون المناقشة حرة، شريطة استحضار النقد والدليل والحجة.

فلسفة لأطفال الأرجنتين :

بدأت تجارب تدريس الفلسفة للأطفال في الأرجنتين سنة 1989، داخل مدرسة خصوصية في بونيس أيرس. وظهر المركز الأرجنتيني لتعليم الفلسفة للأطفال سنة 1993 في جامعة المدينة. حيث ترجم برنامج ليبمان ونشر، ونشرت معه بعض المعدات الموجهة لتدريس الفلسفة للأطفال. وهي التجربة التي دفعت إلى انطلاق تجارب أخرى في مدن أخرى، من قبيل مدينة كاتامارا، ودعم المبادرة في مدارس أخرى، إلى جانب تخصيص برنامج إعداد مدرسين في هذا التخصص في مدارس الأساتذة.

البرازيل :

لقي نموذج ماثيو ليبمان نجاحا باهرا في البرازيل، حيث نشأ معهد تدريس الفلسفة للأطفال سنة 1989 بساو باولو. وجرى إعداد آلاف الأساتذة لتدريس الفلسفة للأطفال، في برنامج ليبمان، قبل انطلاق التجربة في كل ربوع البلاد. ويمكن أن نؤكد وجود ما يقارب الـ10 آلاف مدرس و100 ألف طفل يعيشون تجارب مختلفة في تدريس الفلسفة في المدارس العمومية والخاصة.

اليابان :

اشتغل الأستاذ تاكارا والأستاذ إيفا مارسال، بشكل مكثف، منذ سنة 2003. على مشروع بحث دولي، تحت عنوان«Das Spielals Kulturtechnik» :، ويعالج في جانب منه، تدريس الفلسفة للأطفال. وهناك مبادرة بحث ألمانية – يابانية (DJFPK) تخص تدريس الفلسفة للأطفال، انطلقت في أغسطس (آب) من سنة 2006. بدعم من المدرسة العليا للتربية بكارلسروهKarlsruhe ، والغرض من هذه المبادرة هو خلق أرضية نظرية صلبة تخص تدريس الفلسفة للأطفال، حول فلاسفة الغرب من أمثال: سقراط، هيوم، غوته، روسو، كانط، نيتشه وغيرهم. كذلك حول فلاسفة الشرق من أمثال: تاكاجي، هياشي، تسو كوكي، والمربي توشياكي أوز. والغرض من هذه المبادرة، هو تقريب المفاهيم الانثربولوجية عند أطفال اليابان والألمان معا. ومما لا شك فيه أن هذه التجربة هي تجربة نوعية جدا بالنظر إلى أهدافها الكبرى، حيث تجدد اللقاء مرة بين الشرق والغرب حول الفلسفة، ومن المؤكد أن كلا البلدين يعي جيدا حجم المبادرة.

الفصل الثالث

مشروع التفلسف عند الطفل – دراسة نقدية -

المبحث الأول: الفكر التربوي لدى جون بياجيه *

في هذا المبحث حاولنا رصد التصور التربوي لبياجيه في علاقته بالجوانب النفسية للطفل وضرورة مراعاتها إضافة إلى البصمة التي تركها "بياجيه" في الفكر التربوي سواء من حيث المناهج المدريسة أو في غيره من المفكرين من بعده فأين تكمن آراء ومواقف "بياجيه" في الفكر التربوي؟

1. التربية من الناحية النفسية

تبليغ الشيء إلى كماله، فهي تعني تنمية الوظائف الجسمية و Education تعتبر التربية العقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف وتعد ظاهرة اجتماعية تخضع لما تخضع له الظواهر الأخرى في نموها وتطوره[2]ا. أو هي كما يقول المتحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا، نقول ربيت الولد، إذا قويت ملكاته، ونميت قدراته، وهذبت سلوكه، حتى يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة[3].

اما عند "بياجيه" فالتربية تعني تكييف الفرد مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، وهذا ما تعمل عليه المناهج الجديدة، اذ تسعى لتسيير هذا التكييف بتوظيف ميولات الطفولة نفسها، وكذا النشاط الذاتي التلقائي الوثيق الصلة بالنمو الذهني[4].

وهو مقابل للتعلم، فنقول علمته العلم فتعلم، ويشترط في Enseignement اما التدريس التعليم توفير الشروط تسهيل طلب العلم على الطالب داخل المدرسة أو خارجها، والتعليم didactique أخص من التربية لان التربية تشمل نقل المعلومات الى الطالب مع العناية

* جون بياجي (بالفرنسية: Jean Piaget) (ولد 9 أغسطس 1896 - توفي 16 سبتمبر 1980) كان الابن الأكبر للسويسري آرثر بياجيه والفرنسية ريبيكا جاكسون. كان عالم نفس وفيلسوف سويسري وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية. أنشأ بياجيه في عام 1965 مركز نظرية المعرفة الوراثية في جنيف وترأسه حتى وفاته في عام 1980. يعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائية في علم النفس.

[2] إبراهيم مذكور : المعجم الفلسفي، مرجع سابق، ص 42-43

[3] جميل صليبا المعجم الفلسفي، ج01، ص 266

[4] جان بياجيه علم النفس وفن التربية، تر: محمد برودزي، معهد الإنماء العربي، بيروت، ط01، 1985، ص 117.

بتبديل صفاته وتهذيب اخلاقه والتعليم يتضمن مفهوم الحاجة الى المعلم في حين ان التعلم لا يتضمن ذلك لان المتعلم باستطاعته تحصيل العلم بنفسه.[1]

والتعلم عند "بياجيه" فهو عملية تنظيم ذاتية تؤدي الى فهم العلاقات يبني عناصر المفهوم الواحد المحدد، وفي علاقتها بالمفاهيم التي سبق تعلمها[2].

أولا: العوامل والعمليات المعرفية الأساسية التي تقوم عليها نظرية بياجيه المعرفية ان النمو العقلي عند "بياجيه" لا ينفصل عن النمو الجسمي، لكن عوامل النمو لا تقتصر على النضج البيولوجي فقط، انما هناك عوامل أخرى مثل التفاعل الاجتماعي، والتدريب وغيرها، فالنمو المعرفي خصيلة التفاعل بين عوامل النضج البيولوجي والبيئة الطبيعية والاجتماعية والتوازن.

بينها، ذلك ان الطفل يكتسب من خلال هذا التفاعل خبرات تساهم في كيفية التعامل مع هذه البيئة[3].

وهذا ما نجده عند "بياجيه" في دراسته للذكاء ، الذي كان يعتبر في القديم ملكة معطاة بشكل نهائي أي موروث، ليذهب الى العكس من ذلك، فيرى انه ملكة مكتسبة وفطرية في الوقت نفسه، ويعني القدرة على التكييف مع العالم الخارجي، يقول "بياجيه": «كان هدفي هو محاولة اكتشاف جانب من وراثية الذكاء من خلال علم الاجنة ومن خلال افكاري النظرية، فوجدت ان المشكلة تنحصر في العلاقة القائمة بين الكائن الحي والوسط الذي يعيش فيه، ويطرح أيضا في ميدان المعرفة التي تظهر في مشكلة العلاقات بين المفكر وتجربته»[4].

---

[1] جميل صليبا : المعجم الفلسفي، ج 01، ص 307

[2] جورج أي فورمان النظرية البنائية لبياجيه، تر: علس حسن حجاج، عالم المعرفة، د.ط، د.م، ص 301

[3] كامل محمد محمد عويضة علم نفس النمون دار الكتاب العلمية، بيروت، ط 01، 1996، ص 19.

[4] جان بياجيه سيكولوجيا الذكاء، تر: يولاند عمانوئيل عويدات للطباعة والنشر، لبنان، ط 02، 2002، ص 43

2. العوامل المؤثرة في البنية العقلية والمعرفية عند "بياجيه"

لقد حدد "بياجيه" أربعة عوامل تؤثر في البنية العقلية المعرفية للطفل وتسهم مباشرة في انتقاله من مرحلة الى أخرى، وهذه العوامل هي:

أ. النضج

يشير مصطلح النضج عند "بياجيه" الى «عمليات النمو الطبيعي التلقائي التي يشترك فيها جميع الافراد من النوع نفسه، وتؤدي الى حدوث تغيرات منظمة في السلوك بصرف النظر عن أي تدريس أو أي خبرة سابقة: أي انه امر تقرره الوراثة وحدها».[1]

ويربط بياجيه" بين النضج العضوي والنضج العقلي فبعض من أنماط السلوك تخضع مباشرة أو بطريقة غير مباشرة لبدا عمل بعض الأجهزة عن التفكير، فكلما زاد النمو العصبي ونضج القشرة اللحائية في المخ أصبح الفرد أكثر قدرة على تطوير معارفه والتكيف مع بيئته.[2]

إذا فعامل النضج أحد العوامل الرئيسية في تحقيق البنية العقلية المعرفية لكنه ليس شيء بل هو عامل يتكامل مع عوامل أخرى.

ب. التدريب والخبرة المكتسبة

يعتبر "بياجيه" هذا العامل معقدا لوجود نوعين من الخبرة هما الخبرة المادية والخبرة المنطقية الرياضية الأولى تتكون من خلال التفاعل المباشر مع الأشياء لاستخراج المميزات منها، والثانية تتكون نتيجة التعرف على الرابط بين الأفعال[3].

---

[1] محمد عادل عبد الله: اتجاهات نظرية في سيكولوجيا نمو الطفل المراهق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1991، ص 54.

[2] موريس شربل : التطور المعرفي عند بياجيه، المؤسسة الجامعية للدارسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط01، 1986، ص، 104.

[3] جان بياجيه؛ بيرل أنهلدر علم نفس الولد تر الجر خليل، مؤسسة نوفل، الكويت، 1972، ص 119

إن الخبرات الحسية نتيجة تعامل الطفل المباشر مع الأشياء تزيد في مقدرة الطفل العقلية، فيستعيدها عند الحاجة إليها، وبزيادتها يزداد الفهم لديه وتتكون في ذهنه أبنية منطقية رياضية[1]. فمقارنة الطفل مثلا بين وزنين توحي له بوجود علاقة بينهما، وهي معرفة منطقية رياضية، وبهذا فكل خبرة مادية ترسم للطفل صورة عقلية مجردة لهذه الخبرات المادية، وكلما كانت بيئة الطفل غنية بمنتجاتها صارت له مجالا خصبا ومناسبا لاكتساب خبرات جديدة.

إن الخبرة المنطقية الرياضية تتكون داخل الفرد ذاته، وتعتمد على اتساق البناء الفكري الذي بناه الفرد، وهي كخبرة لا تحصل بعيدا عن الخبرة الحسية، فهما معا يساهمان في تكوين البنية المعرفية العقلية لدى الطفل[2].

ج. التفاعل الاجتماعي

يشير هذا العامل إلى تفاعل الفرد مع الآخرين ما يكون له خبرة اجتماعية تكون شرطا لبناء البنى العقلية، فالطفل في سنواته الأولى يكون شديد الذاتية والفردية، فيرى الأشياء بمنظوره الخاص فقط، ورأيه هو الصواب دائما ، لكنها تزول شيئا فشيئا عندما تتاح للطفل فرص التفاعل مع الآخرين[3].

ويعد التفاعل الاجتماعي القائم على الإدراك والتقليد والتعبير الوجهي شبيها بالخبرة المادية من ناحية اكتساب الطفل لها، وشبيه أيضا بالخبرة المنطقية لكونه يتضمن تمثلا للأبنية المنطقية الرياضية، ومن حيث العلاقات بين أنماط السلوك الاجتماعي[4].

---

[1] بدر أحمد: أنواع المعرفة لدى بياجيه والنتائج المترتبة على تدريس مفهوم العدد للأطفال، مجلة التربية، العدد 94، قطرن 2، .1990

[2] موريس شريل: التطور المعرفي عند بياجيه، مرجع سابق، ص 104.

[3] حمد عادل عبد الله: النمو العقلي للطفل، الدار الشرقية، القاهرة، مصر،) ر 1990، ص 57-58

[4] موريس شربل : التطور المعرفي عند بياجيه، مرجع سابق، ص105

ويشير "بياجيه" إلى هذا العامل أساسي وضروري للنمو العقلي والمعرفي للطفل لكنه غير كاف بمعزل عن العوامل الأخرى، يقول يظل العامل الاجتماعي عقيما إذا لم يدعمه تمثل ناشط من قبل الولد، وهذا ما يتطلب وجود العمليات الافتراضية الملائمة[1]

د. التوازن

التوازن بمفهومه العام عملية تقديمية ذات تنظيم ذاتي تهدف الى تكيف الطفل مع البيئة وذلك من خلال البحث عن التوازن بين المخططات المعرفية والمثيرات والمعلومات في البيئة[2]. ويمثل هذا العامل أحد عوامل البيئة العقلية والمعرفية، وهو أهمها نظرا لتضمنه العوامل الأخرى بداخله، فهو الآلية التي توازن بين العوامل الثلاثة السابقة، فالإنسان دائما يبحث عن الاتزان، وإذا ما فقده يبدا في البحث عن إجابات لتساؤلاته: «عندها يعمل الفرد على إعادة التوازن من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة، فالصراع الذي يحدث عند الطفل لحل التناقض بين خبراته السابقة والحالية هو القوة التي تدفع الطفل الى التقدم في نموه المعرفي»[3]. ومع حدوث التكامل بين التمثيل والمواءمة ومع وجود حاجة مستمرة الى التوازن يحدث تقدم منظم في البنية العقلية والمعرفية ويزداد ويرتقي من مرحلة نهائية إلى المرحلة التي تليها.

3. العمليات الأساسية في النمو العقلي

لقد أكد "بياجيه" في أماكن متعددة ان الذكاء والتفكير يصدران عن عمليتين أساسيتين لا تتغيران مع العمر وهما عملية التكيف وعملية التنظيم، فيرى أن الذكاء من التكيف وهو حالة خاصة من التكيف البيولوجي، والذكاء في جوهره نوع من التنظيم وظيفته تنحصر في

[1] جان بياجيه بيرل أنهلدر علم نفس الولد، مرجع سابق، ص 120

[2] . محمد عادل عبد الله: اتجاهات نظرية في سيكولوجيا نمو الطفل المراهق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1991، ص 67.

[3] المرجع نفسه، ص68

تمثيل الكون مثلما تنحصر وظيفة الكائن الحي في تمثل البيئة المحيطة به مباشرة[1]». وهاتان القدرتان تتفاعلان معا لتحقيق التواؤم مع البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها.

أ. التكيف

هو حالة توازن بين أفعال الكائن الحي والبيئة أو العكس[2]». وهذه الحالة تعبر عن امكانيته في مقابلة الموضوعات والاشياء الخارجية بالسلوك المناسب من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة، والتكيف هو تحقيق توازن بينهما كما يرى ذلك "بياجيه"، فالتكيف حسبه نزعة فطرية تولد مع الانسان تمكنه من التأقلم مع البيئة المحيطة به، وذلك خلال كل مراحل النمو العقلي والمعرفي للفرد. [3]

وتجدر الإشارة هنا أن التكيف العقلي هو نوع من التوازن بين التمثل والمواءمة وهنا شرح هاتين العمليتين على حدي.

التمثل: تلك العملية التي سيتدخل فيها الفرد الاحداث الخارجية وما خبره وجودها مع أنظمة القائمة بالفعل ويعني أن الفرد يدمج الموضوعات أو الخبرات الجديدة في المخططات العقلية القائمة[4]. وبهذا فالتمثل ما هو إلا محاولة فهم العالم المحيط بالفرد ودمجه في أبنية معرفية سابقة، وهو كعملية نشطة بالتحليل والادراك المنطقي على أساس أنها محاولة لدمج الخبرة في أنساق معرفية موجودة[5].

[1] شفيق فلاح حسين أساسيات علم النفس التطورين مكتبة الرائد العلمية عمان، الأردن، 1989، ص 351

[2] محمد عادل عبد الله النمو العقلي للطفل، مرجع سابق، ص 68

[3] عامود بدرالدين: علم النفس في القرن العشرين ج 01 منشورات اكتساب العرب ،دمشق، 2001، ص 277

[4] عبد الفتاح عزة خليل: تنمية المفاهيم العلمية الرياضية للأطفال دار قباء، القاهرة، مصر، ص25

[5] المرجع نفسه، ص 26

إن التمثل عملية أساسية وضرورية لتحقيق التكيف مع المحيط، حيث يقوم الفرد من خلاله بتحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى خبرات مألوفة تناسب التنظيم المعرفي الذي يمتلكه الفرد في هذا التنظيم.

المواءمة: العنصر الثاني والمهم لعملية التكيف، وهي عكس التمثل وتعني تعديل التراكيب أو البنى العقلية حتى يمكن للمعلومات التي لا تتسق مع البنى القائمة التكامل معها أو فهمها[1]. وهي تعني قيام الفرد بعملية تعديل البنى العقلية لتلائم مثيرات البيئة المحيطة، أي تلك التغيرات الحاصلة داخل الكائن الحي تجاه المثيرات والضغوط المتأتية من الخارج. نفهم من هذا أن المواءمة هي عكس التمثل، فإذا كان الفرد في التمثل يغير من الخبرات الجديدة حتى تتناسب مع بناء العقلية، فإنه في المواءمة يغير من نفسه حتى يتناسب مع الخبرات الجديدة، فهو يغير من بناه العقلية حتى تتناسب مع الواقع الخارجي بصورة أفضل[2].

ب. التنظيم

نوع من التناسق بين أفعال الفرد في عمليتي التمثل والمواءمة، وتساعده هذه العملية على بقاء البنيات العقلية في حالة الانتظام والانسجام، على امتداد مراحل النمو وتعاقبها[3].

وحسب "بياجيه" فهو نزعة فطرية تولد لدى الأفراد بحيث تمكنهم من تنظيم خبراتهم وعملياتهم المعرفية، فالأفراد يولدون وهم مزودون ببعض البنى المعرفية البسيطة، وبعض الاستعدادات التي تمكنهم من تنظيم الخبرات الخارجية في ضوء ما يوجد لديهم من تكوينات

[1] منصور علي علم النفس التربوي مطبعة خالد بن الوليد دمشق، سوريا، 1991، ص249

[2] الزيات فتحي مصطفى: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات دار الوفاء المنصورة، مصر، ص 186.

[3] عامود بدر الدين علم النفس في القرن العشرين، مرجع سابقن ص 278.

وأبنية، وهذا خلال جميع مراحل النمو العقلي[1]، وعليه فالتنظيم هو أن تتكامل الأبنية العقلية مع بعضها وتتشابك لتصبح أنظمة وبني معرفية أكثر تعقيدا.

4. مراحل النمو العقلي والمعرفي عند "بياجيه"

يرى "بياجيه" أن هناك أربع مراحل لتطور ونمو الذكاء لدى الطفل تسمى بمراحل النمو المعرفي والعقلي، وقبل الحديث عن هذه المراحل بالتفصيل يجب التنويه إلى الاعتبارات الأربعة الأساسية التي تبناها "بياجيه" للوقوف على مفهوم المرحلة لديه وهي:

- تتكون كل مرحلة من فترة تشكل وتحضير وانجاز وتتميز بالتنظيم المطور للعمليات العقلية في كل مرحلة، كما تكون نقطة انطلاق لتشكل المرحلة الموالية؛
- المراحل متدخلة فيما بينها، فكل واحدة تتكون في الوقت نفسه من فترة تحقيق أهداف تلك المرحلة، وبداية المرحلة التي تليها ؛
- ترتيب ظهور المراحل الأربع ثابت لا يتغير، إلا أن الأطفال يختلفون في سنوات دخولهم المراحل حسب دوافعهم وتدريبهم ؛
- ترتيب ظهور المراحل الأربع ثابت لا يتغير، إلا أن الأطفال يختلفون في سنوات دخولهم تحتوي ما قبلها.

المرحلة الأولى: الحسية الحركية

تبدأ هذه المرحلة من الولادة حتى نهاية السنة الثانية في هذه المرحلة يتعرف الطفل على العالم المحيط به عن طريق العمليات الحس الحركية، كالرؤية والسمع، والقبض ولمس الاصبع[2] وينصب تفكيره في هذه المرحلة على الأشياء الممسوسة، بحيث أن ما يغيب عن حواسه غائبا عن تفكيره وتنتهي هذه المرحلة عندما يستطيع الطفل تكوين صورة عقلية ويفكر

[1] الشيباني بدر إبراهيم سيكولوجية النمو، مركز التراث والمحفوظات والوثائق، الكويت، 2000، ص 69.

[2] يعقوب نشوان الجديد في تعليم العلوم، دار الفرقان ،عمان 1988، ص54

في الأشياء حتى وإن لم تكن موجودة في دائرة حواسه وفي هذه المرحلة تتزايد قدرة الطفل على التحكم في حركات جسمه، ويتعلم أن ينسق بين معلوماته الحسية[1].

خلاصة ما تتميز به هذه المرحلة هي ان التفكير يحدث عبر الأفعال المنعكسة استنادا على الأعضاء الحسية، والذكاء لا يتعدى الأشياء الموجودة في حيز ادراكه ولا يتضمن تمثيلات أو صور عقلية، كما تتمحور أهدافه فيما يشبع حاجاته الأولية، ومتمركزا حول ذاته، ثم يبدا الطفل في ابتكار أنماط جديدة من السلوك، فيتحول تفكيره نحو التمثيلات العقلية الداخلية، وذلك بفضل عامل اللغة، لتتطور في نهاية هذه المرحلة فكرة ثبات الأشياء وبقائها.

المرحلة الثانية: مرحلة ما قبل العمليات

تبدأ هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية حتى السنة السادسة أو السابعة، وسميت كذلك لعدم تطور العمليات العقلية المنطقية أو قوانين التفكير لدى الطفل، وتتصف بنمو التمثيلات العقلية الداخلية، واستخدام الصور العقلية الداخلية والرموز ، ويتطور مفهوم بقاء الأشياء على الرغم من غيابها عن الحواس[2].

ويقسم "بياجيه" هذه المرحلة الى طورين متميزين أ طور المفاهيم ما قبل العمليات

يتميز بتطور مهارات التمثيل التي يكون الطفل قد أرسى قواعدها في المرحلة السابقة ومستعمل هذه الفترة يتميز بتكوين الوظيفة الرمزية، وهذه تمكننا من تمثيل الأشياء أو الاحداث التي تكون موجودة في مجال الادراك واستحضارها على شكل رموز أو علامات، واللعب الرمزي مثال حي في هذه العملية كما هي الحال كذلك بالنسبة الى التقليد المرجأ،

[1] عدس عبد الرحمن أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص 167.

[2] عامود بدر الدين علم النفس في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 282

والصورة العقلية والرسم واللغة قبل كل شيء»[1]. ولعل اهم ما يميز هذه المرحلة، هو تطور الوظيفة الكلامية التي تمكن الطفل من إقامة علاقات أكثر تقدما مع الكبار ومع اترابه من جهة أخرى، إضافة الى سمة التمركز حول الذات، فيعتقد الطفل ان الأخرين يحملون نفس الفكرة وحتى المشاعر.[2]

ب. الطور الحدسي

تبدأ المرحلة من سن الرابعة الى سن السابعة والطفل في هذه المرحلة يتركز في استجابته على ادراكه الحسي المباشر، وهو ينجح تماما في اجراء تصنيفات الأشياء المادية بحسب السماكة واللون، الكبر والشكل»[3]. كما يتم التخلي عن استخدام الرموز كبدائل الأشياء، ويبدأ توظيفها كإشارات دالة عليها بفضل اللغة كنسق رمزي معبر عن الأشياء ما يساعده على التصورات الذهنية وبنائها، كما يلاحظ توسع النسق الاجتماعي للطفل واندماجه فيه[4].

ومع نهاية هذه المرحلة يصبح قادرا على ان يفكر حدسيا بصورة جيدة لكن افعاله تظل غير معكوسة، ومشكلة الاحتفاظ خير دليل على ذلك[5].

---

[1] جان بياجيه علم التربية وسيكولوجية الطفل، تر : عبد العلي الجسماني، الدار العربية للعلوم ، لبنان، ط 01، 1994، ص 47

[2] عامود بدر الدين علم النفس في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 282

[3] مريم سليم، علم تكوين المعرفة: ابستيمولوجيا بياجيه، دار النهضة العربية، ط01، بيروت، 2002، ص199.

[4] غسان يعقوب: تطور الطفل عند بياجيه، دار الكتاب اللبناني، 1980، ص 83.

مشكلة الاحتفاظ في هذه المرحلة من النمو لا يستطيع الطفل إدراك ثبات ماهية الأشياء حتى وإن تغير شكلها فمثلا إذا وضعنا كميتين متساويتين من الماء في كوبين متساويين في الطفل (أ، ب) ثم قمنا بصب نفس الكمية من الماء في كوب آخر (ج) طويل فإننا نجد أن بعض الأطفال يفشلون في الاحتفاظ وإدراك أن الماء بنفس الكمية رغم اختلاف الأكواب. (كامل محمد محمد عويضة علم نفس النمو، مرجع سابق، ص 86

[5] كامل محمد محمد عويضة علم نفس النمو، مرجع سابق، ص 86

نستنتج مما سبق ان الطفل في هذا الطور من النمو يتمركز حول ذاته ويضفي الحياة على الأشياء كالطول، الوزن، والحجم... كما يعجز تفكيره في التفكير في أكثر من بعد كما يظهر عامل اللغة وما لديه من تأثيرات إيجابية على رصيده المعرفي وتكوينه، وتمكينه من التعبير عن حاجاته وافكاره ثم تكوين المفاهيم والرموز الدالة وأخيرا بتطور ادراكه البصري وتفكيره المنطقي.

المرحلة الثالثة: مرحلة المفاهيم

وتسمى بمرحلة التفكير المنطقي المحسوس وتمتد من سبع سنوات الى سن الثانية عشر «وهنا تبدأ المرحلة الثالثة يتيسر فيها للطفل على عكس المرحلة السابقة حل مثل هذه المشاكل وغيرها، وذلك بسبب الاستطانات والتنسيقات وانسلاخات مركزية ،الذات وهذه الضرورات تزداد تعمقا باستمرار وتؤدي الى ذلك النوع من التوازن المتجسد في قابلية العمليات للانعكاس»[1] وهذه المرحلة هي مرحلة الدراسة الابتدائية حيث تزداد خبرة الطفل الاجتماعية وتقبله لوجهات نظر الآخرين، مع قدرته على الاحتفاظ بوجهة نظره دون خوف «فنحن هنا بصدد نشوء العمليات بما فيها ضم الفئات مع فصلها كمصدر للتصنيف، تسلسل العلاقة أ*ب * ج ... كمصدر للترتيب، وغيرها من العمليات»[2]. فالطفل في هذه المرحلة سوف يتعلم أن يؤدي انماطا مختلفة من العمليات العقلية نحو احداث محسوسة عينية، أي ان تظهر لديه القدرة على الاحتفاظ، وثبات الاحجام والأوزان، ويبدأ يفرق بين الجامد والحي، بالإضافة الى عمليات العد المرتبط بالمعدود الحسي.[3]

[1] جان بياجيه علم النفس وفن التربية، مرجع سابق، ص 34

[2] الطاهر سعد الله جينيتيك النمو المعرفي عند جان بياجيه مجلة العلوم الإنسانية، العدد 02، جامعة بسكرة، جوان، 2002، ص07.

[3] المرجع نفسه، ص 06.

وخلاصة هذا الطور من النمو للطفل انه يصبح قادرا على القيام بالعمليات الاستنباطية والاستنتاجية، ويظهر لديه مفهوم الاحتفاظ في الكميات أو الاعداد، متجاوزا بعض الشيء حالة التمركز حول الذات فيدرك الأشياء من أكثر من بعد[1]. كما تتميز هذه المرحلة بقدرة الطفل على التصنيف بالألوان أو الاحجام أو الاشكال إضافة الى التدرج لتكوين مفهوم الزمن، والقدرة على استخدام مفاهيم هندسية دون أن يبتعد عن الحدود الحسية الملموسة[2].

المرحلة الرابعة مرحلة العمليات الشكلية المجردة

تبدأ هذه المرحلة من سن 12–15 وتكون هذه المرحلة في مستوى المراهقة والسمة العامة لهذه المرحلة هي اكتساب نوع جديد من الاستبدال لا يجري على الأشياء أو الوقائع الممكن تمثلها مباشرة، وأنها كذلك على الفرضيات أي على قضايا يمكن استخراج نتائجها اللازمة دون الحكم على صدقها أو كذبها ... وهنا تنشأ عمليات جديدة كاللزوم (إذا ... (خ) والفصل (اما ... واما) الثنائي، الوصل.. وفي هذه المرحلة يصبح الطفل قادرا على ممارسة تفكيره على الرموز والفرضيات والعبارات، وهذا ما يسمى بمرحلة التنظير التي تقوم أساسا على التفكير الشكلي، ومن خصائصها:

- الاعتماد على القضايا المنطقية بدل المواد الخام.
- الاعتماد على التحليل الترابطي والاقتراني أو ما سماه "بياجيه" بالعمليات الستة عشر.
- التحقق من الفروض والعمومية والتجريد.[3]

وبهذا فإن المراهق في هذه المرحلة تكون له القدرة على التعامل مع العلاقات الفرضية الاستنتاجية، واستخدام التفكير الافتراضي، والرمزي وما يجب التنويه إليه ان

[1] إسماعيل محمد: الطفل من الحمل إلى الرشد، ج 01، دار القلم الكويت، 1989، ص 36.

[2] جان بياجيه علم النفس وفن التربية، مرجع سابق، ص 35

[3] جان بياجيه؛ بيريل أنهلدر علم نفس الولد، مرجع سابقن ص 254.

الأطفال يختلفون في كفاءتهم العقلية تبعا للسن ومرحلة النمو العقلي التي وصلوا إليها ذلك لان مسألة الفروق الفردية مسألة جوهرية في النمو، كما ان وصول الطفل الى المراحل المتقدمة من النمو المعرفي يعتمد بشكل كبير على الفرض التربوية المتاحة والخلفية الثقافية والمثيرات التي تتعرض لها الى جانب العوامل الوراثية.[1]

5. تأثير "بياجيه" في الفكر التربوي

ان نظرية بياجيه" التكوينية في التربية كان لها الأثر الواضح والتأثير على مناهج المدارس وطرق التدريس تلك التي تعمل على تشجيع النشاط الذاتي للطفل، وهو الأمر الذي نجده عند العديد من المفكرين في محاولتهم لاستيعاب نظرية "بياجيه" مستخلصين منها أهم المبادئ:

بيئة التعلم يجب ان تدعم نشاط الطفل بأن تتركه يستكشف العالم المحيط به بنفسه عبر نشاطه الذاتي، فيكسب العديد من الخبرات والمعارف عبر التجريب، وتتكون لديه المفاهيم وتتطور.[2]

تفاعل الطفل مع اقرانه مصدر من مصادر التطور المعرفي، فتفاعل الطفل مع المجتمع المحيط به ضرورة لخروجه من التقوقع على نفسه فيناقش اهتماماته مع اترابه لتتكون لديه ابنية عقلية تساهم في تطوره العقلي.[3]

ضرورة مراعاة مدى جاهزية الطفل للتعلم من جميع الجوانب، فتعلم الطفل لابد ان يسير وفق التسلسل المرحلي للنمو الجسمي والعقلي وحتى النفسي فكل مرحلة معرفية تختلف

[1] كامل محمد محمد عويضة علم نفس النمو، مرجع سابق، ص 88

[2] ا معاوية محمود أبو غزال: نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة، الأردن، ط 01، 2006، ص 157.

[3] المرجع نفسه . ص158

عن الأخرى،[1] لذلك فقد ركز "بياجيه" على عدم تعليم الأطفال مواد غير مستعدين لدراستها، فالطفل في تلك الحالة سيشعر بنوع من الاجبار ، فتخف قدرته الاستيعابية، فيشك في كفاءته، لذا لابد من التركيز على فكرة جاهزية الطفل للتعلم.

استخدام استراتيجيات تدريسية تعزز شعور الطفل وإدراكه للتناقضات التي تميز تفكيره.[2] فمن مهمة المعلم أن يفهم عملية الاتزان التي يسعى إليها لتحقيقها في الطفل فيقحمه في تجارب تمكنه من الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

6. تطبيقات نظرية "بياجيه" في المجال التربوي

- أن يتناسب المنهج الدراسي المعرفي مع المرحلة الدراسية له فلا يمكن أن تدرس الطلاب في المرحلة الابتدائية مناهج ومعارف هي فوق طاقتهم العقلية، بل يجب أن تكون المناهج متناسبة مع هذه المرحلة[3].

أن يكون المعلم والوالدين على علم بخصائص التفكير لكل مرحلة فإعداد المعلمين تربويا يساعده على تقديم المادة العلمية الصحيحة، وبالطريقة المناسبة لعمر الطفل، ويراعي فيها القدرات العقلية والفروق الفردية بينهم. الاختلاف في طريقة التدريس وذلك مراعاة لمرحلة العمر، ففي بعض المراحل العمرية يلزم استخدام المحسوسات وتجنب المنجزات[4].

"البياجيون الجدد"

لقد أثر "بياجيه" في العديد من المفكرين من بعده في العديد من المجالات وخاصة علم النفس الذي كان "لبياجيه" فيه الأثر البالغ، فكان ذلك تأسيسا لما يسمى بنظريات

---

[1] المرجع نفسه، ص159.

[2] .عبد الله حلفان العايش : نظريات التعلم دراسة ،معجزة، جامعة أم القرى السعودية، د.ت، د.ط، ص 40. 4

[3] المرجع نفسه، ص 41.

[4] عبد الله حلفان العايش نظريات التعلم، مرجع سابق، ص 41-42

البياجيين الجدد، الذي حافظوا على الجوانب الأساسية لنظرية "بياجيه" وحاولوا تطويرها، كما اتفقوا على مبادئ ثلاث:

يقبلون بأفكار "بياجيه" حول مراحل النمو العقلي المعرفي.

يعتمدون أسلوب "بياجيه" في دراسة سلوك الطفل وتطور نموه العقلي المعرفي.

يسلمون لرأي "بياجيه" في أن النمو العقلي المعرفي يحدث خلال عملية الموازنة.[1]

إلا أن البعض منهم زاد مرحلة خامسة عن المراحل التي وصفها "بياجيه" للنمو العقلي المعرفي تأتي مرحلة العمليات المجردة وسموها بمرحلة حل المشكلات أو مرحلة التفكير ما بعد المجرد.

ومن أبرز المفكرين الذين أنظم إلى هذا الاتجاه نجد:

1. **باسكال ليون** يعتقد "باسكال" أن الانتقال من مرحلة ما قبل العمليات إلى مرحلة العمليات المحسوسة يتطلب كما كبيرا من المعلومات المخزنة في ذاكرة الطفل، وإذا لم يحدث تطور في السعة العقلية فإن الانتقال من مرحلة نهائية لأخرى لن يحدث[2]. أي أن نمو سعة الذاكرة عند الطفل هو السبب الرئيسي الذي يؤدي بالأطفال إلى إظهار أنماط تفكير مختلفة في المستويات العمرية المختلفة، فكلما تقدمت سعة الذاكرة بتقدم العمر، فإن الطفل يستطيع أن يتعامل مع كمية أكبر المعلومات، ومن ثمة يحدث لديه النمو العقلي المعرفي.

روبي كيس: أعلن كيس انتماءه إلى حركة البياجين الجدد بكل صراحة حين قال: «إنني أعتقد مثل بياجيه أن أحسن وصف يمكن أن توصف به آليات التفكير لدى الأطفال في مختلف المراحل أنها سلسلة من البيانات الذهنية تكون فيها كل بنية أكثر تطورا من

[1] أحمد أغبال: الاتجاهات الجيدة في علم النفس المعرفي في مرحلة ما بعد "بياجيه"، مجلة علوم التربية، العدد 34، المغرب، 2007 –ص83

[2] أبو جاد صالح محمد علي علم النفس التربوي كلية العلوم التربوية دار المسيرة عمان، الأردن، 1999، ص 99.

سابقتها»[1]. وهذا ما جعله من أبرز البياجيين الجدد الذين أخذوا بعض الأفكار الأساسية "لبياجيبة" وحاولوا تعديلها وتطويرها، ولكن هذا لا ينفي تأكيد "كيس" على تعديل بعض عيوب نظرية "بياجيه" محاولا تجنبها فقال: «مع ذلك فإنني أعتقد على خلاف ما ذهب إليه "بياجيه" أن البيانات الذهنية للأطفال يمكن التفكير فيها أحسن بواسطة المفاهيم التي تبلورت في حقل معالجة المعلومات»[2].

كما أخذ "كيس" بعض المفاهيم الأساسية التي تبلورت في حقل علم النفس المعلوماتي ووظفها لتأسيس نظرية تقترح تفسيرا جديدا للنمو كبديل للتفسير الذي قدمه "بياجيه" «وترتكز هذه النظرية على مصادرة مفادها أن النمو المعرفي يتحقق على مستوى الاستراتيجيات أو يسميه بنية التحكم في الأداء . بحيث أن النمو يكون من خلال تجاوز بنية المرحلة السابقة، ولكن من خلال دمجها في البنية الجديدة وفقا لمبدأ الراتب»[3]. ويحدد "كيس" مراحل التطور المعرفي مثل ما ذهب إلى ذلك "بياجيه" ولكن بشكل مختلف حيث تمتد المرحلة الحسية الحركية عنده من مرحلة الميلاد إلى الشهر ،18، تليها مرحلة التفكير العلائقي لتمتد إلى السنة الخامسة وابتداء من السنة السادسة يظهر نمط التفكير الشكلي المجرد[4].

كما وقد أكد "كيس" أن الذاكرة ليست وحدها العامل الحاسم في تحديد نوعية تفكير الأطفال، فكل مرحلة عمرية تطورية لدى الطفل تتطلب مستويات أكثر تعقيدا من التكامل في العمليات الأساسية نفسها، وهذا بخلاف رؤية "بياجيه" إذ اعتقد "بياجيه" أن كل مرحلة تتضمن أنماط تفكير تختلف تماما عن المرحلة التي سبقتها، في حين أن "كيس" يعتقد أن الأطفال يقومون بإجراء معالجة نشطة وفعالة للمعلومات ونقلها باستخدام بنية مفاهيمية

---

[1] نقلا عن أحمد أغبال: الاتجاهات الجديدة في علم النفس المعرفي في مرحلة ما بعد "بياجيه"، مرجع سابق، ص 90.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] أحمد أغبال: الاتجاهات الجديدة في علم النفس المعرفي في مرحلة ما بعد "بياجيه"، مرجع سابق، ص 92

مركزية وشبكة تسمح لهم بحل المشكلات وتطوير أبنية جديدة للتعامل مع مواقف أكثر تعقيدا ، فالنمو العقلي المعرفي للأطفال يتأثر لا محالة بخبراتهم الاستطلاعية وبحل المشكلات.

وبهذا فإن "جان بياجيه" كان له الأثر الواضح في نظرية "كيس" وفي الحقل التربوي بشكل عام، وكل من انتمى إلى حقل البياجيين الجدد ولم يقتصر هذا التأثير فقط على المفكرين بل تجاوزه إلى حقل التربية والتدريس والمناهج المتبعة في التطبيقات التربوية لنظريته والتي لاقت رواجا واسعا أو نجاحا كبيرا[1].

[1] أبو جاد صالح محمد علي علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص 100.

المبحث الثاني: الفكر التربوي لدى جون ديوي *

يتضح من معالم فلسفة التربية عند جون ديوي وكذا تطبيقاتها التربوية والتي استعرضناها في الصفحات السابقة، أن أفكاره التربوية تمثل زبدة جهوده التي أراد أن يخدم بها الأمة الأمريكية خاصة والإنسانية عامة في أهم ميادين الحياة وهو التربية، حيث استطاع أن يوجه كل العناية والاهتمام إلى المتعلم باعتباره القاعدة التي يتأسس عليها كل بناء. وركز في فكاره على النمو في الجوانب النفسية والاجتماعية والفكرية للأطفال واعتبر النمو الغاية القصوى للتربية وجعل من التربية الأداة التي تحفظ الكيان الاجتماعي للإنسان وأراد تقريبها من الواقع المعيش حتى يبتعد عن الأخطار التي أفضت إليها التربية التقليدية والتي فشلت لما ابتعدت عن واقع المتعلم وجزت به في الخيال مستعينة بالمعارف المجردة معتمدة على طرق الحشو والتلقين، وبالتالي أخذ ديوي على عاتقه جعل التربية في حاضره سهلة التطبيق تلج بمناهجها وموضوعاتها الحياة العملية لتكوين الخبرات المربية للمتعلمين لتساعدهم على المعايشة والتكيف مع الواقع المتغير. لقد برزت معالم فلسفة ديوي التربوية في المدرسة الأمريكية باعتبار الواقع الأمريكي هو الذي ساعد ديوي على توجهه النفعي والبراغماتي في التربية في ظل انتشار قيم الديمقراطية والحرية والتقدم العلمي والتقني والإيمان بالتغير والتنوع الذي يطبع جميع الظواهر، فكان بذلك تجديد المجتمع في نظره أمر ضروري يتطلب تغيير المبادئ التربوية القديمة وبناء تربية جديدة في مناهجها وموضوعاتها وطرقها ينطلق من الواقع المدرسي الذي هو جزء لا يتجزأ من الواقع الاجتماعي، ولم يقتصر ذلك على المجتمع الأمريكي فقط بل امتك إلى خارج الولايات المتحدة الأمريكية.

---

* جون ديوي (بالإنجليزية: John Dewey) هو مربٍ وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية. ويعتبر من أوائل المؤسسين لها. ولد في 20 أكتوبر عام 1859 وتوفي عام 1952. ويقال أنه هو من أطال عمر هذه الفلسفة واستطاع أن يستخدم بلياقة كلمتين قريبتين من الشعب الأمريكي هما «العلم» و«الديمقراطية».

1. مفهوم فلسفة التربية عند جون ديوي:

يقر "ديوي في كتابه "الديمقراطية والتربية أنه عرض فلسفة التربية في فصوله الأولى دون أن يقدم لها تعريفا واضحا، الأمر الذي جعله يعترف بأن البحث فيها يتطلب الوقوف على المسائل الفلسفية المرتبطة بنظريات المعرفة والأخلاق المتضمنة في مختلف المثل التربوية العليا[1]، وليس من شك في أن ما أوردناه من مواقفه حول مجالات الفلسفة يتضمن غايات تربوية، وعلى هذا الأساس يمكننا إبراز مفهومه لفلسفة التربية من خلال تتبع العلاقة التي تربط الفلسفة بالتربية، ولهذا نبدأ في البحث عن هاته العلاقة.

يثبت التاريخ العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية حيث اعتمد رجال التربية على الفلسفة في تحديد ملامح نظرياتهم التربوية ومضامينها ومناهجها، فمثالية أفلاطون كان لها الأثر الواضح على فكره التربوي، كما تأثرت التربية عند روسو بفلسفته الطبيعية، وكذا الأمر بالنسبة لتأثير الفلسفة البراغماتية والأداتية على الفكر التربوي عند "جون ديوي، لقد كان فلاطون أوضح الفلاسفة القدامى في التعبير عن العلاقة بين الفلسفة والتربية حيث أولى لها عناية خاصة في جمهوريته وربطها مباشرة بتوجهه الفلسفي[2]، فكان لهذا أثرا كبيرا على كل من جاء من بعده بما فيهم جون ديوي" والذي أقر بذلك في قوله : إن الفلسفة الأوروبية عند الأثنيين قد نشأت في ظل الحاجة الملحة إلى حل القضايا التربوية[3]، إلا أن الاختلاف في الرؤى الفلسفية بين الفلاسفة ينعكس وبصورة واضحة على النظريات التربوية، بدليل أن رجل

---

[1] جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة: منى عفراوي وزكرياء ميخائيل، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط2، 1963 ص 332 .

[2] صادق سمعان، الفلسفة والتربية (محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية، دار النهضة العربية، القاهرة، طر، ص. 89 .

[3] جون ديوي، الديمقراطية والتربية ، ص 337 .

التربية يأخذ من مجالات الفلسفة ما يساعده على تعليم الأطفال حيث يأخذ من القيم والمعرفة وغيرها بما ينمي قدرات الأفراد[1].

وأصر "جون ديوي على توثيق الصلة بين الفلسفة والتربية على اعتبار أن هاته الأخيرة هي الكفيلة باختبار صحة المبادئ الفلسفية وتساعد على إصلاح المجتمع وتغييره، وحمله على مسايرة الإيقاع المتسارع لظروف الحياة[2]، حيث حصر قيمة الفلسفة في تحديدها للمشكلات واقتراحها لطرق معالجتها، لأن المذهب الفلسفي يسعى إلى إيجاد سبل التكيف الاجتماعي ويعمل على تشخيص المشكلات التي تعترض الفرد في واقعه ويبحث عن الحلول لها انطلاقا من الواقع المتغير، أما إذا بقت في سياقها الفكري المجرد تخص الفلاسفة دون غيرهم وتبتعد عن الواقع فإنها تصبح تشكل خطرا على الفكر والإنسان والمجتمع.

وتبدو معالم الترابط بين الفلسفة والتربية التي يسعى إليها جون ديوي من خلال دعوته إلى تقريب الفلسفة من الواقع حتى تعين الفرد على فهم مشاكله الاجتماعية وتساعده على تجاوزها وتغدو من فورها هذا صوغا صريحا لمصالح الحياة المختلفة، وشرحا لوجوه النظر والأساليب التي تكفل إيجاد التوازن المجرد بين هذه المصالح[3]. وهكذا يبرز الترابط الوثيق بين النشاط الفلسفي النظري و النشاط التربوي العملي.

لقد جعل "ديوي مفتاح الفلسفة هو التجربة لأن الحياة متغيرة ومتطورة، حيث يبدأ التفكير من الشك الذي يطمح إلى تحويل وضعية غير منظمة وتتصف بالفوضى إلى وضعية واضحة ومتجانسة، ولا يتحقق ذلك إلا بعمل تربوي يقوم على تحويل تلك

[1] عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم دار الشروق للنشر والتوزيع، طيب 1996م، ص. 17.

[2] محمد جديدي، فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجا"، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص 227 .

[3] جون ديوي، الديمقراطية والتربية ، ص 339 .

الافتراضات الفكرية إلى حلول وضعية مما يُحدث تغير الأوضاع على الفرد والمجتمع[1]، وبناء على ذلك تكون مشكلات التربية ذات طابع فلسفي عام ولا تستطيع النظريات والمناهج التربوية أن تتأسس وتنجح من دون النظر إلى المشكلات الفلسفية في الحياة، ذلك أن التربية التقدمية هي الحياة ذاتها، كما هي عملية اجتماعية وتكشف عن الواقع وتعمل على تبديله وتغييره[2]، وكذا طبيعة الإنسان نفسه لأنه هو المقصود من التربية بل هو أساسها ومركزها المحوري.

ويبرز مفهوم فلسفة التربية عنده في أنها استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير لمناقشة المسائل التربوية حيث اعتبر "جون ديوي الفلسفة هي النظرية العامة في التربية[3] وهي من جهة أخرى النشاط المنظم الذي يتخذ من الفلسفة وسيلة لتحديد منطلقات وتوضيح الأهداف التي يود تحقيقها، وفيلسوف التربية هو أيضا ذلك المهندس الذي يخطط ويرسم مخططاته انطلاقا من حاجات المجتمع[4]، واختلاف الرؤى الفلسفية في نظره لا يؤدي إلى الاختلاف في التطبيق التربوي[5] ذلك أن إدراك حلول المشكلات الواقعية يختلف من شخص لآخر.

لقد اتضح المفهوم الذي قدمه جون ديوي " لفلسفة التربية، غير أن هذا المفهوم يوحي لنا بعدم تفرقته ولا تمييزه بين فلسفة التربية ونظرية التربية إذ يجعلهما وجهان لعملة واحدة وهو ما يفستر التداخل الذي وضعه بين التربية والفلسفة وما يؤكد ذلك قوله : "التربية

---

[1] Gérard Deledalle, La Philosophie Américaine, éditions L'Age, Suisse, 1983, P.175.

[2] محمد جديدي، فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجا"، ص 228

[3] جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ص336.

[4] محمد لبيب التجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية بيروت، 1992، ص 32.

[5] John L.Childs, The Educational Philosophy Of John Dewey, In Paul Arthur Schilpp, The Philosophy of John Dewey, P. 420.

كالفلسفة في صعوبة عزل أي مبحث من مباحثها ابتغاء البحث والمناقشة[1]، فالترادف الذي وضعه بين الفلسفة والتربية مرده إلى اشتراكهما في وظيفة واحدة فكلاهما يقوم على نفس المبادئ الأخلاقية ويحمل نفس الغايات الاجتماعية هذا الذي أثر على الكثير من فلاسفة التربية إلى درجة أن تفريقهم بين فلسفة التربية ونظرية التربية يكاد يختفي، فكثيرا ما يتم استعمالهما على أنهما كلمتان تؤديان معنى واحدا، فلما اعتبر "ديوي" التربية عملية تكوين النزعات الفكرية والعاطفية في الإنسان تلقاء الطبيعة وأخيه الإنسان[2] أراد أن يشير إلى أن تحقيق تربية سليمة للفرد يقتضي تجسيد النظرية التربوية في الواقع تلك النظرية المتمثلة في الأفكار ذات الصلة بالحقائق وكذا واقع الحياة والتي تكون قابلة للتحقيق حتى تصبح أفكارا عملية، وإذا لم يتم ترجمة تلك النظرية في الواقع تبقى أفكارا مجردة لا طائل منها.

فالنظرية في التربية ترتبط بالخبرة، ومادام لكل إنسان خبرة داخل مجتمعه فإنه ينبغي على المربي أن يكون ملما بها ، فذلك الربط الذي يقدمه جون ديوي" بين الجانب النظري والذي يمثل النظرية التربوية والجانب التطبيقي المتمثل في التحقيق الميداني لتلك النظرية يوضح مدى إمكانية أن تُصبح النظرية التربوية نظرية علمية وهذا إذا ما تم الالتزام بالأسس العلمية، فمن البديهي إذن أن يوجه ديوي" التربية نحو العلم ومناهجه لأنه يطمح إلى التربية التقدمية التي تصلح المجتمع وتجعله يساير الازدهار العلمي، وبهذا فالنظرية التربوية موجهة للتطبيق التربوي مما يثبت أن الفلسفة التي يقصدها هي نظرية في التربية، والتربية هي الأداة لتطبيقها في الميدان[3]، ذلك ما جعله يسعى جاهدا إلى ترجمة أفكاره التربوية ترجمة عملية بالاعتماد على المنهج العلمي في تطبيق أفكاره كمنهج جديد للوصول إلى نتائج تقدمية تنعكس على الفرد والمجتمع في الحياة، وهنا يتضح أن اعتبار "ديوي الفلسفة نظرية في

[1] جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال، مراجعة أحمد فؤاد الأهواني، الدار المصرية للتأليف والترجمة القاهرة ، 1966م ، ص 65

[2] جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ص 336.

[3] المصدر نفسه، ص 339

التربية إنما هو إعلاء من قيمة فلسفة التربية التي تسعى لبلوغ الأهداف العملية والتي نوجزها في مايلي :

1- تعميق الفهم المشترك بين الأفراد داخل الوسط لحملهم على إدراك المشكلات والعمل على تجاوزها.

2- العمل على تحقيق الانسجام في عمليات التطور الاجتماعي بتكريس الحرية والتكيف والنمو وغيرهما"[1]

3- الأخذ بالنتائج العلمية بما يساعد الفرد على وضع تخطيط جديد لعملية النمو ويجعل من نتائج مخططاته أدوات تؤدي به إلى بلوغ النمو الفعال في الحياة الاجتماعية على اعتبار أن عملية النمو عملية مستمرة .

وخلاصة القول أن هدف "ديوي" من ربط فلسفة التربية بواقع الحياة، وجعل من النظريات التربوية أدوات لحل المشكلات الواقعية هو أن يخرج التربية من طابعها الكلاسيكي الضيق إلى فضاء التقدم العلمي. وهذا ما يشير إلى توجهه البراغماتي وطبيعة منهجه الأداتي الذي كان هو الصورة الجلية والغالبة فيما قدمناه عن فلسفته التربوية بين الماهية والنشأة، ولقد جعل من الفلسفة نظرية للتربية وجعل من التربية أداة لتحقيق الفلسفة في الواقع بل محكا لجميع النظريات الفلسفية، فكان مفهومه الفلسفة التربية يؤكد بأنه واحد من المجددين البارزين في الميدان التربوي، الأمر الذي يجعلنا شغوفين بالاطلاع على أهم أفكاره التربوية الجديدة، ولكن بما أن لكل نظرية أو فلسفة أصل ومنشأ فإنه لابد لنا من الوقوف على المرتكزات والأسس التي اعتمد عليها جون ديوي" في نشأة فلسفته التربوية التقدمية.

[1] محمد جديدي، فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجا" -229-

2. امتدادات فلسفة التربية عند جون ديوي

إن المستقرئ لأحداث التطور التربوي في العالم المعاصر ابتداء من القرن العشرين لا يمكنه أن يغفل ذلك الأثر الذي تركته فلسفة "ديوي" التربوية على التربية الغربية والعربية[1] نظريا وعمليا، وذلك من خلال الكثير من المربيين في العديد من دول العالم، ويمكن أن نعرض بعض النماذج الغربية والعربية فيما يلي

أ – امتداداتها في العالم الغربي :

إن شهرة "جون ديوي ونفوذه في الميدان التربوي نلمسها في الإشادة التي حملتها كتابات المربين المعاصرين وفي مقدمتهم تلاميذه (راندال)، ايدمان ،هوك، راتز وغيرهم) ولعل أكثرهم إشادة هو وليام كلباتريك" الذي شرح معظم أفكار أستاذه "ديوي" التربوية وقام "هوك" بمراجعة معظم مؤلفات "جون ديوي" قبل طباعتها وكذا الأمر مع رائز" الذي جمع أستاذه ونشرها في مجلد بعنوان العقل في العالم الحديث"، فكل هؤلاء ساهموا بقسط كبير في وصول معالم فلسفة ديوي التربوية.[2]

كما كان لرحلات "ديوي" إلى البلاد الأجنبية دورا في بناء تصوراته التربوية وكذا نشرها في الكثير من البلدان، وهي تدخل ضمن اهتمام الأمريكيين عموما بنظم التربية في أوروبا بعد الثورة الصناعية من خلال مكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتعليم والذي يعد فرعا من فروع وزارة الصحة والتعليم* إذ منذ 1868م وهو يهتم بنشر التقارير والدراسات والإحصائيات عن نظم التعليم في البلاد الأجنبية لتستفيد منها أمريكا في تطور نظمها.[3]

---

[1] سعيد إسماعيل علي فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، سلسلة الكتب الثقافية الشهرية يتصدرها المجلس الوطني الثقافي للفنون والآداب، الكويت، العدد 190، جوان 1995، ص. 131.

[2] أحمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، دار المعارف بمصر، 1968م، ص 29.

[3] نازلي صالح وعبد الغني المقارنة، عبود في التربية عالم الكتب، القاهرة، طار، 1974، ص 25

* يتمثل ذلك النشاط في رئاسته للجنة التي تولت التحقيق في الاتهامات الموجهة ضد ليون تروتسكي، وأصدرت اللجنة تقريرها الذي أثبت أنه غير مذنب مما جعل ديوي محل هجوم كل الشيوعيين فاعتبروه رجل استعماري

فرحلاته إلى أوروبا لا تخرج عن هذا الإطار حيث سافر إلى انجلترا وفرنسا وإيطاليا وتركيا والإتحاد السوفياتي سابقا والذي كان له فيه أهم نشاط مارسه "ديوي خارج مجال التربية والتعليم، ومنها توجه إلى آسيا الشرقية حيث اطلع على حركة النهضة والتحرير في الصين وفيها زاد إيمانه بأن التربية هي السبيل إلى إحداث الثورة الاجتماعية والتقدم بالأمة وإخراجها من تخلفها والتي لم تعد تلائم التغيرات الراهنة وازداد إيمانه بدور التربية كقوة فعالة في تغيير ظروف ديوي المجتمع وضمان رفاهيته في زياراته إلى تركيا والمكسيك عامي 1924م و1926م على التوالي[1].

فالتصورات التي رسمها ديوي للتربية هي محصلة التكامل بين توجهه البراغماتي وبين ما استقرأه خلال رحلاته المتنوعة من الواقع التربوي الراهن في كل البلدان الغربية؛ وتبعا لذلك بدأ تأثير فلسفته التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية ثم انتشرت آراؤه بعد ذلك في معظم أنحاء العالم الغربي بحكم نتائجها المجدية في أمريكا، ويلخص لنا وليام كلباتريك" ذلك الأثر على التربية الأمريكية في أمور أربعة وهي:

1 – عرفت المدارس الأمريكية تغيرا جذريا في صفوفها وهياكلها ومناهجها إذ أصبح الاهتمام بالطفل وجعل حياته المدرسية قريبة من حياته الاجتماعية، والفضل في ذلك يرجع إلى جون ديوي" الذي جلب الاهتمام بالتربية العملية من خلال التلميذ في حياته الخاصة[2].

2– تأثر المربيين الأمريكيين بأفكار ديوي" التربوية الجديدة حيث أصبح اهتمامهم منصب على ميولات المتعلمين وقدراتهم والعمل على زيادة النمو فيها . [3]

وتاجر الحروب، ورغم ذلك فإن مهمته تلك تدل على المكانة التي كان يحتلها في الإتحاد السوفياتي قبل إصدار اللجة حكمها.

– جون ديوي وإيقين ديوي مدارس المستقبل، مقدمة وليام .و . بريكمان، ص 39.

[1] أحمد فؤاد الأهوائي، جون ديوي، ص 30

[2] "William H. Kilpatrick, Dewey's Influence on Education, in P. A. Schilpp. The Philosophie of John Dewey, P472.

[3] أحمد فؤاد الأهوائي، جون ديوي، ص 65

3- جعل المدرسة وسيلة اجتماعية بعدما كانت معزولة على الواقع الاجتماعي ونشر مبادئ الديمقراطية فيها حيث استطاع بمساهمته هذه أن يتزعم الفلسفة التربوية الأمريكية لأكثر من أربعين سنة على حد تعبير الناقد المشهور والأستاذ وليام باجلي[1] William c. bagley .

4- ساهم في التخلص من تراث الماضي الغامض وإبراز القيم الإنسانية وتطبيق المناهج العلمية على التربية[2].

وامتد تأثير فلسفة جون ديوي التربوية إلى خارج الولايات المتحدة بحكم الرحلات المستمرة لديوي للكثير من أقطار العالم الغربي ممثلما أشرنا إلى ذلك في السابق وكنا رغبة العديد من الدول بلوغ التقدم الذي شهدته أمريكا في الميدان التربوي بفضل المعالم التي وضعها ديوي وتأثيره لا يقل عن تأثير بعض الفلسفات التربوية التي أشاد بدورها جون ديوي وعرفتها أوروبا فكان لها أثر كبير على أساليب التربية الأمريكية والأوروبية، ففي المكسيك تم الاعتماد على تعليم الحرف في الكثير من مدارسها لتنمية مهارات الأطفال.

ب – أثر التربية التقدمية في العالم العربي

الفكر التربوي العربي عرف ازدهارا عظيما في العصور الوسطى من خلال أفكار أحد أبرز أعلامه عبد الرحمان ابن خلدون" حيث أخص التعليم في مقدمته بفصل هو السادس من الكتاب الأول، وفيه تحدّث عن الطرق التعليمية التي هي من سمات التربية التقدمية اليوم، ولعلّ افتخار العرب بالإرث الفكري الذي أنتجته تلك

الحقبة من الزمن في كل المجالات الفكرية عموما دليلا على نجاح التربية آنذاك، غير أن واقع الفكر التربوي العربي تغير بمرور الزمن حيث عرف تذبذبا من مرحلة إلى

[1] William H. Kilpatrick, Dewey's Influence on Education, in P. A. Schilpp. The Philosophic of John Dewey, P.471.

[2] – أحمد فؤاد الأهوائي، جون ديوي، ص 65

أخرى تبعا لمؤثرات عديدة داخلية وخارجية. في أواخر القرن التاسع عشر حدثت حركات إصلاحية في الوطن العربي نبهت الشعوب العربية بالتطورات التي عرفتها الحضارة الغربية، أبدأت مصر نهضتها التربوية بإنشاء مدارس تخرج منها مفكرون بارزون في مجال الفلسفة والسياسة منهم رفاعة الطهطاوي" ، غير أن وقع الاستعمار على العالم العربي كان قويا وبليغا، إذْ خلف الكثير من الجهل والانحطاط وكلف المجتمعات العربية جهودا كبيرة ووقتا طويلا لسد الاحتياجات الرئيسية في التربية والتي تتطلب ضرورة إعادة النظر في نظم التعليم وأساليبه ومحتوياته للوصول إلى تربية أسرع لبلوغ التطورات التي عرفتها كل المنظومات التربوية الحديثة[1].

لما كانت معظم الدول العربية في مطلع القرن العشرين مندمجة في معركة النهوض من مخلفات الاستعمار كان المجتمع الغربي قد قطع أشواطا كبيرة في التقدم التربوي لما عكف على إعادة النظر في أهدافه التربوية وبصورة مستمرة ومنه امتدت حركة الإصلاح التربوي إلى مختلف أنحاء العالم، وفي اتجاه هذا المد العالمي الشامل للحركات الإصلاحية التربوية بدأت جهود بعض البلدان العربية تحاول تغيير الواقع التربوي فيها من خلال الاطلاع على ما قدمته التربية التقدمية في العالم الغربي من أجل البحث على فلسفة تربوية ملائمة لتغيرات العصر تخرج المجتمعات العربية من بوتقة التخلف إلى عصر التطور والتقدم، وهنا يمكننا بيان تأثير فلسفة التربية التقدمية فيها.

لقد كانت معظم المناهج العربية متقاربة في خطوطها العريضة نتيجة المعاهدات والاتفاقات التي عقدت بين الدول العربية في تلك الفترة من الزمن، حيث تم الاتفاق على الكثير من المناهج التربوية المشتركة بين العراق وسوريا والأردن ومصر وعقدت الكثير من المؤتمرات بينها في إطار الجامعة العربية، غير أن الجهود المبذولة في تلك الفترة واجهت مشكلات كبيرة تمثلت خاصة في عدم التوافق بين الواقع المعيش والجوانب المنهجية

[1] نازلي صالح وعبد الغني عبود في التربية المقارنة، ص.324.

والوظيفية للأهداف التربوية المرسومة إذ أنها صممت بطريقة عمومية وعشوائية وغامضة[1]، مما جعل الأنظمة التربوية تتميز في الكثير من الأحيان بالتذبذب والضعف، وبعدما كانت هاته الدول تعدل مناهجها دون وضوح الأهداف، أدرك القائمون على التربية من خلال المؤتمرات

المختلفة حول أحوال التربية والتعليم أن الإطلاع على ما قدمه رواد التربية البراغماتية أصبح ضرورة ملحة تساعد على إصلاح المناهج التربوية في الوطن العربي، فتلك المؤتمرات أطلعتهم على التقدم الذي بلغته التربية الجديدة في مناهجها[2].

3. أهم الاعتراضات على فلسفة ديوي التربوية:

لقد تعلم جون ديوي من كل الفلسفات التربوية التي اطلع عليها فأعاب على بعضها وثمن بعضها الآخر وعدل ما أمكن تعديله وأستطاع أن يرسم معالم فلسفته التربوية الجديدة والتي أقامها على أسس اجتماعية ونفسية وأخلاقية وعلمية، بغية تكوين القرد الليبرالي والمجتمع الديمقراطي، فربط الفلسفة بالتربية ثم ربط التربية بالحياة العملية ومشكلاتها وتحدياتها. وفي هذا الربط تجلت أفكاره التربوية ومناهجه الإصلاحية التي تعتبر من أبرز نظريات التربية الجديدة والقائمة على مبدأ الاهتمام بالمتعلم الذي هو أساس كل تربية ناجحة، لكن على الرغم من إسهامات ديوي" التي جعلته يرتقي إلى مرتبة الفلاسفة العظماء من خلال إدخاله روحا جديدة إلى الفلسفة الحديثة عن طريق مناهجه الإصلاحية التربوية وتأكيده على مثل الديمقراطية وكذا رؤيته الجديدة للمنطق ودعوته إلى توسيع الأساليب العلمية في الشؤون الإنسانية وفي التربية بصفة خاصة؛ إلا أن ما قدمه في هذا المجال وإن لقي صدى كبيرا اليوم إلا أنه واجه الكثير من الرفض والانتقاد، ولهذا يتوجب الوقوف على

[1] عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991م، ص 233.

[2] نازلي صالح وعبد الغني عبود في التربية المقارنة، ص. 330.

أهم المؤاخذات التي أخذت عليه والتي من شأنها أن تجعلنا ندرك حدود فكره التربوي الذي قدمه وخصوصياته وما يجب تغييره فيه وتكييفه مع خصوصية كل مجتمع. فما هي إذن أهم الاعتراضات التي وجهت لفلسفته التربوية ؟

تتركز بداية الانتقادات على توجه جون ديوي الفلسفي في تصوره للتربية، التي جعلها أداة في سبيل المنفعة وبالتالي لم يكن يضع في اهتمامه القضايا التي ليست لها نتائج عملية واستبعادها من دائرة القضايا الصحيحة، وأما رفضه لكل المحاولات التي تهدف إلى اكتشاف نظام أزلي بعيدا عن الأحداث المتغيرة التي تشكل الخبرة فهو رفضه للمطلق والأزلي والحقيقة الثابتة الفارغة غير أنه عاش كثيرا متأثرا بفلسفة "هيغل" المثالية المطلقة والتي ظلت بارزة في الكثير من أفكاره الفلسفية والتربوية ولعل استعماله لمصطلح "الخبرة بطريقة شاملة يقربه من المثالية والميتافيزيقية* فنظريته الفلسفية لا ترتكز على الجانب الروحي في الإنسان وتبالغ في الاهتمام بما هو مادي في الحياة والكون وتنظر للإنسان على أنه قابل للتجريب كما لو كان شيئا[1]، هذه المؤاخذات انعكست على تصوراته في التربية.

فإذا كانت التربية عند "ديوي هي الفلسفة وهي أساس مذهبه، فهو يرفض أن تكون التربية علما بتراث الماضي أو إعداد المستقبل ويأبى أن يخضعها لأي شيء خارجي سوى الخبرة ذاتها التي يكسبها المرء بنفسه وتتراكم معه في خبرات مستقبلية، غير أن هذا التصور لا علاقة له بالواقع في شيء؛ ذلك أن تراث الماضي هو جزء من شخصية الفرد. كما أن هناك أمورا لابد أن يتعلمها الفرد وتفرض عليه فرضا لأنها من جملة الحياة، وبالتالي كان

---

*هناك من اعتبره مثاليا من خلال حديثه عن الخبرة أو الاستمرار فهو مثاليا مطلقا حسب البعض دون أن يعتقد في المطلق لأنه يتمثل الخبرة في الذهن على نحو شامل كما اعتبره البعض فيلسوفا طبيعيا في حديثه عن التفاعل بين الكائن الحي وبيئته.

– كلي رايت تاريخ الفلسفة الحديثة، ص. 529

[1]عبد الراضي إبراهيم محمد عبد الرحمان، دراسات في فلسفة التربية المعاصرة، ص. 123.ق تدريسها.

عليه وهو أكثر ممن يدعو إلى التقرب من الواقع ألا يعزل الأطفال من دائرة الحياة ويلقي بهم فقط في أحضان الخبرة[1].

إن اعتبار جون ديوي الخبرة هي وحدها المربية يعد أمرا عرضيا. فالطفل لا يربي نفسه بنفسه بل يُربى ويُعد ليكون فردا صالحا مع الأخذ بعين الاعتبار نفسيته ورغباته وحاجاته، رغم أهمية توجيه الاهتمام إلى نفسيه الطفل وهي من الأمور التي تحمد الديوي"، والتي كان لها الأثر الكبير في التربية في جميع أنحاء العالم. ولهذا يجب أن تستلزم التربية إعادة بناء الخبرة إذ لا يمكنها التخلي على هذه الخاصية، وافتراضه أن التربية هي النمو والنمو هو غايتها وليس لها غاية أخرى، ففي هذا الاقتراض شيء من الأوهام، لأن الطفل يتعلم في المدرسة، والمدرسة جزء من المجتمع بل من الدولة التي تخضع لسياسة معينة وفلسفة خاصة، ولا حيلة للمتعلم إلا أن يسير في تيار الفلسفة التي توجهها الدولة، وهذا هو سبب اختلاف التربية بين الدول لاختلاف أنظمتها وسياستها، فالأطفال لا يصنعون تلك المذاهب وإنما ينشؤون عليها[2].

ذلك ما أحس به الأمريكيون أنفسهم فنهضوا يعارضون التربية الديوية التي أدت إلى ظهور الإيديولوجية، التي تفرض على الفرد الخضوع إليها وتطلب منه أن يكون عاملا مهما في تقدم المجتمع، ورأوا منها الاستخفاف بالماضي وبقيمة التراث القديم في الحضارة الإنسانية بدعوى أنه لا يفيد في الحياة الراهنة، ولهذا لما نادى جون ديوي بإشراك الفرد في الوعي الاجتماعي لتنمية تفكيره وقدراته وتنظيمه تناسى أن تكون تلك الخبرة الاجتماعية قيدا لحدود المتعلم العقلية، وعليه لا يمكن اعتبار التربية ناقلة للثقافة الاجتماعية فقط بل يجب أن تكون عاملا مدعما على المناقشة وخلق وجهات النظر الثقافية المتنوعة والمختلفة[3].

---

[1] أحمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، ص 66.

[2] المرجع نفسه، ص. ص. 67،68.

[3] سعيد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، ص 509

مما جعل الكثير من الأمريكيين بين مفكرين ورجال سياسة وحتى العسكريين يعتبرون أن ما قدمه "ديوي" في التربية أسد المجتمع الأمريكي، فها هو "هـ.ج. ريكوفر" وهو ضابط

أمريكي يشغل منصب نائب أمير البحار يصف ما خلفه "ديوي في الفكر تربوي بأنه ترك أثرا ضارا في التربية الأمريكية[1]، ولا يختلف هذا الحكم على الأحكام الكثيرة المنقصة من قيمة فلسفة ديوي التربوية، إذ هناك من رجال التربية من يعتقد أن نصيب المتعلم من تراثه الماضي في المدارس التي يدعو إليها "جون ديوي ضئيلا جدا، نظرا لانعدام الصلة بين الإنسان وماضيه وعليه فإذا كان الإسراف في العناية بالحضارة القديمة من عيوب المدارس القديمة، فإن المغالاة في الاستخفاف بها وضالة المقدار الذي يتعلمه منها في المدارس الجديدة هو من أكثر عيوبها؛ وهناك من يرى أنه غالى التأكيد على حرية نشاط المتعلم وقوة الرغبة والميول في كسب المعارف والمهارات فإن هذا يضعف مستوى التعليم ويغيب الجانب التنظيمي في النظام التربوي إذ لا يعقل أن يسير النظام المدرسي أو حتى المربي وفق أهواء التلاميذ دون ضوابط فعلية وتوجيهية، وحتى التقدم العلمي اليوم يقتضي تحميل الناس على التعلم دون تركهم على هواهم لأن مصلحة الدول تكمن في أن يكون مستوى جميع أفرادها في العلم مرتفعا[2].

بهذا تكون الاستمرارية بين المدرسة وغيرها من التنظيمات الاجتماعية كالبيت والمجتمع صعبة المنال، فهي باعتبارها مؤسسة اجتماعية ينبغي أن تتضمن جميع الهياكل والوسائل التي تسمح لها بمواكبة المجتمع لتبلغ المدرسة المجتمع" التي تطمح إليها التربية الديوية؛ إلا أن ذلك ليس أمرا يسيرا لكل المجتمعات لأن جعل المدرسة بصورة المجتمع (المدرسة المجتمع في مؤسساته وهيئاته التجارية والزراعية والصناعية وغيرها يتطلب

[1] جون ديوي وإيفلين ديوي مدارس المستقبل، مقدمة وليام و بريكمان، ص.26

[2] أحمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، ص 67.

إمكانيات مادية وبشرية كبيرة جدا لا تتوفر عند بعض المجتمعات فحتى الطريقة التربوية القائمة على المقاربة بالكفاءات والتي تعتمد على وضع المتعلم أمام المشكلات التي تثير اهتمامه وتستهوي شعوره وفيها يتم استظهار جميع قواه الذهنية التي تكشف عليها هذه الطريقة وبالأخص طريقة المشروع، تقتضي تكاليف مادية ومتطلبات إدارية ليست في متناول المدارس العادية وهي الأكثر انتشارا[1].

هذا الذي جعل الكثير من علماء التربية اليوم يؤكدون على أن "ديوي" قد أهمل الجانب السيكولوجي عند الطفل في التربية وركز على الجانب العملي والنفعي، أي ما ينفع هو خير وما لا ينفع فهو شر، رغم إشارته لأهمية الجانب النفسي ويجري الحديث في التربية اليوم عن عالم روسي تربوي وعن نظرياته المهمة في مجال التربية والتعليم وهو الفيلسوف ليف فيكوتسكي" ، الذي توفي عام 1936م ولم يكتب لأفكاره التربوية الشيوع والانتشار إلا على نطاق ضيق بسبب الظروف السياسية حينذاك، وكان مجال اهتمامه الرئيسي هو الإبداع والخيال في مرحلة الطفولة. فكان فيكوتسكي من أوائل الباحثين الذين أكدوا على أن تفاعل الطفل مع الآخرين يلعب دورا أساسيا في تشكل البنية العقلية، ويرى أن الوظائف العقلية العليا تتشكل تدريجيا عبر سلسلة من التفاعلات الاجتماعية. يرتكز تصوره هذا على مصادرة مفادها أن شروط النمو العقلي وآلياته توجد خارج الفرد، في محيطه الاجتماعي الثقافي ويتحقق النمو من خلال مشاركة الفرد في مختلف الأنشطة الاجتماعية والثقافية، من خلال استعماله للوسائل والأدوات التي يوفرها له ذلك المحيط بما فيها وسائل الإيضاح في المحيط المدرسي. هذه هي الأطروحة المركزية التي دافع عنها فيكوتسكي". ويؤمن بعض رجال التربية أنه من المحتمل أن يستعاض عن بعض أفكار "ديوي" بأفكار "فيكوتسكي" في المستقبل، والنقاش مستمر حول هذه المسألة لحد الآن.

[1] سعيد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، ص 505

المبحث الثالث: تعليم التفلسف عند الطفل مع تطور الذكاء الاصطناعي

1. مفاهيم حول الذكاء الاصطناعي

شهدت السنوات الماضية تطوراً في كافة مجالات المعرفة، حتى أطلق على العصر الحالي مسميات عديدة منها: عصر الانفجار المعرفي، وعصر المعلوماتية وعصر الثورة العلمية المعرفية، وعصر حرب المعلوماتية كقوى تتحكم بالعالم، كما أصبح تقدم الدول لا يقاس بما تملكة من معلومات فحسب، بل وبما تستطيع تنظيمه وتوظيفه من هذه المعلومات لخدمة أفرادها.

وأصبح الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence من الموضوعات التي تستقطب أكثر تغطية في جميع المجالات الأكاديمية، حيث يشهد الميدان انتشاراً واسعاً نظراً لأسباب تكنولوجية متسارعة من جهة، وأسباب اقتصادية بحته مفتعلة من طرف الشركات من جهة خرى والتي تم تعزيزها بظهور البيانات الضخمة في السنوات الأخيرة[1]

وأصبح الذكاء الاصطناعي (٨١) اليوم مفهوماً متداولاً بشكل كبير، وقد استخدم في جميع المجالات العلمية التقنية وحتى العلوم الإنسانية، وفي ظل التقدم الذي يعيشه العالم اليوم أصبح من الطبيعي اقتناء أجهزة ذكية والتعامل بيرامج معلوماتية ذكية. وعادة يكون البرنامج ذكياً إذا قام تلقائياً بسلوك غير مبرمج مسبقاً حيث يستطيع من نفسه أخذ قرارات جديدة للتكيف . حالته وحالة محيطه مع عبر الزمن[2].

ويعد الذكاء الاصطناعي (AI) أحد العلوم الحديثة والمبتكرة التي تعتمد على الحاسوب وبرامجه بشكل رئيسي وأساسي وهو حجر الأساس في جعل الآلات المبرمجة والمحوسبة

[1] Carlos, R. C., Kahn, C. E., & Halabi, S. (2018). Data science: big data, machine learning, and artificial intelligence, Journal of the American College of Radiology, 15(3), 497-498.

[2] قمورة سامية شهي وكروش، حيزية. (2018) الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول دراسة تقنية وميدانية ملتقى الدولي "الذكاء الاصطناعي تحدٍ جديد للقانون؟ " الجزائر، خلال الفترة 26–27، نوفمبر، ص 17.

تقوم بمهام مماثلة وبشكل كبير لعمليات الذكاء البشري التي تتمثل في التعلم والاستنباط واتخاذ القرارات[1].

والذكاء الاصطناعي تقنياً وليد مجالين علميين: علم السلوكيات والعصبيات، وعلم الإعلام الآلي أو كما يسعى حديثاً علم المعلوماتية.[2]

وتعرف الكثير من المؤلفات الذكاء الاصطناعي أنه "دراسة وتصميم العملاء الأذكياء والعميل الذكي هو نظام يستوعب بيئته ويتخذ المواقف التي تزيد فرصته في النجاح في تحقيق مهمته أو مهمة فريقه[3].

2. تقنية الذكاء الاصطناعي ودورها في التعليم

يعد الذكاء الاصطناعي أحد فروع علم الحاسوب ويسمى في بعض الأحيان بمصطلحات أخرى منها الآلات الذكية ومصطلح البرمجة الموجهة Heuristics programming التي يشار إليها على أنها القدرة على اكتشاف الشيء من تلقاء نفسها[4]

هو كما يطلق عليه أحياناً "الذكاء الاصطناعي" أو "الذكاء الصنعي" وهي تعبيرات دارجة والمقصود بها دائماً . الذكاء الاصطناعي، وتشير كلمة الاصطناعي إلى الآلة أو الحاسوب على وجه الخصوص[5]، فالذكاء الاصطناعي يعنى به ذكاء الآلة.

والذكاء الاصطناعي علم وتكنولوجيا هو علم يجمع بين العديد من العلوم مثل علوم الحاسوب والبيولوجي واللغات وعلم النفس المعرفي والرياضيات والهندسة وغيرها كثير،

---

[1] الشرقاوي، محمد علي. (2001) الذكاء الصناعي والشبكات العصبية القاهرة: المكتب المصري الحديث.

[2] قمورة سامية شهي وكروش ، مرجع سابق، ص 17.

[3] شوقي، إيهاب (2017) الذكاء الاصطناعي، متاح على الرابط التالي
https://www.politics /dz.com/community/threads/aldhka-alastnayi.9177

[4] بسيوني، عبد الحميد. (1998). مقدمة في الذكاء الاصطناعي: مقدمة البرولوج. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية، ص117.

[5] الحسيني، أسامة. (1999). الذكاء الاصطناعي ومدخل إلى لغة لسيب. بيروت: دار الراتب، ص29.

وتكنولوجيا لأنه يهدف إلى إنتاج نظم تعتمد على المعرفة في مجال معين يمكن بواسطتها أن تجعل الحاسوب له القدرة على التفكير والرؤية والكلام والسمع والحركة ، ويطلق على هذه النظم knowledge Based System ، وتتميز بالقدرة على الإدراك والاستدلال والاستنتاج وأيضاً القدرة على التعلم[1](سالم، 2001.(

ويختلف علماء وباحثو الذكاء الاصطناعي في تعريفهم لهذا العلم، ويوضح هذا الاختلاف أن مفهومنا لما يمكن أن يشكل الذكاء بصفة عامة ما زال غامضاً، ورغم اختلاف العلماء في تعريف الذكاء الاصطناعي فقد اتفق معظم الخبراء أن مفهومه ينحصر في أنه أحد مجالات الدراسة التي تهتم بتصميم وبرمجة الحاسوب لتحقيق مهام وأعمال تحتاج من البشر عادة إلى استخدام ذكائهم للقيام بها [2].

ولقد حظيت مفاهيم الذكاء الاصطناعي باهتمام الكثير من الباحثين والعلماء، لذا تعددت تعريفات الذكاء الاصطناعي، فيعرف أنه علم هندسة جعل الآلات ذكية وخاصة برامج الحاسوب، وهو ما يتعلق بمهمة استخدام الحاسوب في فهم الذكاء البشري.

ويعرف أنه استخدام نظم الحاسوب الإلكترونية في عمليات لها طبيعة الحوار مع الإنسان مثل البرامج التعليمية التي يتم تصميمها على هيئة حوار يقوم فيه الحاسوب بدور المعلم الخبير الذي يعرف الإجابة الصحيحة والقرار الذكي ويعترض على إجابات المستخدم الخطأ بطريقة صحيحة تعتمد على تحليل وتبويب الأخطاء[3].

[1] سالم، عبد البديع محمد. .(2001) . تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي القاهرة: مطابع المؤسسة الأهلية للأجهزة العلمية ومهمات المكاتب، 220.

[2] طلبة، محمد فهم (2000). الحاسب والذكاء الاصطناعي. القاهرة: مطابع المكتب المصري الحديث، ص29.

[3] الشريف، محمود (1995). موسوعة مصطلحات الكمبيوتر. ط2، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

كما يعرف أنه العلم الذي يبحث في كيفية جعل الحاسوب يؤدي الأعمال التي يؤديها البشر بطريقة أفضل[1].

ويعرف أنه فرع من علم الحاسوب يبحث في فهم وتطبيق تكنولوجيا تعتمد على محاكاة الحاسوب لصفات ذكاء الإنسان[2].

وعرفه طلبة[3] على أنه علم يعنى بتصميم وبرمجة الحاسوب لتحقيق أعمال ومهام تحتاج إلى استخدام ذكاء البشر في حالة قيامهم بها. وعرفه قنديلجي [4] أنه محاكاة لعمليات الذكاء عند الإنسان تجرى بواسطة الحاسوب، وهذه العملية تشتمل على التعلم بالتزود بالمعلومات والقواعد الخاصة باستخدام المعلومات، وتشتملعلى المبررات والمسببات واستخدام القواعد في الوصول إلى نتائج محددة أو تقريبية.

كما عرفه عبد الناصر[5] أنه فرع من علوم الحاسوب يهتم بمحاكاة الذكاء الإنساني أو المهارة البشرية أو الخبرة من خلال إعداد برامج وأجهزة يمكن لها أن تقوم بعمليات شبيهة بهذا الذكاء وهذه المهارة أو الخبرة، وعلى ذلك فالذكاء الاصطناعي هو نمذجة ومحاكاة السلوك البشري.

---

[1] بسيوني، عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص118.

[2] حماد علم الهدى . .(1996) . موسوعة مصطلحات الكمبيوتر – عربي إنجليزي. أمريكا: النشر العالمي الأمريكي، ص67.

[3] طلبة، مرجع سبق ذكره، ص22.

[4] قنديلجي، عامر . .(2003). المعجم الموسوعي لتكنولوجيا المعلومات والإنترنت. عمان: دار المسيرة، للنشر والتوزيع والطباعة، ص37.

[5] عبد الناصر، جمال (2005) فعالية بعض إستراتيجيات الذكاء الاصطناعي في إنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية التفكير الابتكاري،
رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

كما عرفه عبد المجيد[1] أنه أحد علوم الحاسب الآلي الحديثة التي تبحث عن أساليب متطورة للقيام بأعمال واستنتاجات تشابه ولو في حدود ضيقة تلك الأسباب التي تنسب لذكاء الإنسان.

3. أهداف الذكاء الاصطناعي:

تتلخص أهداف الذكاء الاصطناعي فيما يلي:

-الوصول إلى أنماط معالجة العمليات العقلية العليا Higher mental processes التي تتم داخل العقل الإنساني[2]

-تسهيل استخدام وتعظيم فوائد الحاسوب من خلال قدرته على حل المشكلات، وذلك سوف يسهل بعض التغيرات التي تساعد على عمليات التدريب والتعلم بطريقة جيدة وغير مكلفة (سالم، 2001). تطوير برامج الحاسوب بحيث تستطيع أن تتعلم من التجارب حتى تتمكن من حل المشكلات (حماد، 1996).

-فهم طبيعة الذكاء الإنساني لعمل برامج حاسوب قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء، وهذا يعني قدرة البرنامج على معالجة مسألة ما أو اتخاذ قرار لموقف معين – بناء على وصف لهذا الموقف – والبرنامج يجد الطريقة المتبعة لحل المسألة أو اتخاذ القرار بالرجوع إلى العديد من العمليات الاستدلالية المتنوعة التي تم تغذيتها للبرنامج مسبقاً[3].

---

[1] عبد المجيد، قتيبة (2009) استخدام الذكاء الاصطناعي في تطبيقات الهندسة الكهربائية، رسالة ماجستير غير منشورة ، الدنمارك: الأكاديمية العربية، ص37.

[2] الزيات، فتحي. (1999). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي القاهرة: دار النشر للجامعات، ص39

[3] بونيه آلان (1993). الذكاء الاصطناعي– واقعة ومستقبلة. ترجمة علي صبري فرغلي، القاهرة: عالم المعرفة، ص29

تصميم أنظمة ذكية تعطى نفس الخصائص التي نعرفها بالذكاء في السلوك البشري، ويبحث في حل المشكلات باستخدام معالجة الرموز الغير خوارزمية[1].

قيام الحاسوب بمحاكاة عمليات الذكاء التي تتم داخل العقل البشري بحيث تصبح لدى الحاسوب القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأسلوب منطقي ومرتب وبنفس طريقة تفكير العقل البشري. وتمثيل البرامج المحاسبة لمجال من مجالات الحياة وتحسين العلاقة الأساسية بين عناصره[2]

ويرى الباحثون أن هناك عدة دوافع لاستخدام الذكاء الاصطناعي، منها: محاكاة الإنسان فكراً وأسلوباً، وإثارة أفكار جديدة تؤدي إلى الابتكار، وتوفير أكثر من نسخة من النظام تعوض عن الخبراء، بالإضافة إلى تقليص الاعتماد على الخبراء البشر.

4. خصائص الذكاء الاصطناعي:

إن خصائص الذكاء الاصطناعي من التصرفات التلقائية والتطور الذاتي والتعلم الآلي التلقائي توحي بفكرة حرية الآلة المطلقة في أخذ القرارات في المستقبل القريب ومنه التخوفات المتصاعدة حالياً على الساحتين الإعلامية والأكاديمية، لكن الواقع التقني والعوائق الأخلاقية والتكنولوجية تقول غير ذلك، وإشكالية أخلاقية البرامج المعلوماتية والآلات الذكية ليست بجديدة وهي مطروحة منذ البداية وتستمر في مرافقة التطور التكنولوجي بل إنها خلقت فرعاً جديداً في علم المعلوماتية والحقوق يتخصص في هذا المجال[3].

ويرى البعض أن تقنية الذكاء الإصطناعي تتصف بالسمات التالية:

---

[1] بسيوني، عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص118.

[2] عبد المجيد، قتيبة (2009) استخدام الذكاء الاصطناعي في تطبيقات الهندسة الكهربائية، رسالة ماجستير غير منشورة ، الدنمارك: الأكاديمية العربية، ص42.

[3] قمورة سامية شهي وكروش ، مرجع سابق، ص 23.

أ. **التمثيل الرمزي:** تتعامل برامج الذكاء الإصطناعي مع رموز تعبر عن المعلومات المتوفرة مثل الجو اليوم حار والطعام له رائحة زكية، وهو تمثيل يقترب من شكل تمثيل الإنسان لمعلوماته في حياته اليومية.

ب. **البحث التجريبي:** تتوجه برامج الذكاء الاصطناعي نحو مشاكل لا تتوافر لها حلول يمكن إيجادها وفقاً لخطوات منطقية محددة، ويحتاج هذا الأسلوب من البحث التجريبي إلى ضرورة توافر سعة تخزين كبيرة في الحاسوب، كما تعد سرعة الحاسوب من العوامل المهمة لفرض الاحتمالات الكثيرة ودراستها.

ج. **احتضان المعرفة وتمثيلها:** لما كان من الخصائص المهمة في برامج الذكاء الاصطناعي استخدام أسلوب التمثيل الرمزي في التعبير عن المعلومات، واتباع طرق البحث التجريبي في إيجاد الحلول فإن برامج الذكاء الاصطناعي يجب أن تمتلك بنائها قاعدة كبيرة من المعرفة تحتوي على الربط بن الحالات.

د. **البيانات غير المؤكدة أو غير المكتملة :** يجب على البرامج التي تصمم في مجال الذكاء الاصطناعي أن تتمكن من إعطاء حلول إذا كانت البيانات غير مؤكدة أو مكتملة، وليس معنى ذلك أن تقوم بإعطاء حلول مهما كانت الحلول خاطئة أم صحيحة، ولكن يجب لكي تقوم بأدائها الجيد أن تكون قادرة على إعطاء الحلول المقبولة ، وإلا تصبح قاصرة، ففي البرامج الطبية إذا ما عرضت حالة من الحالات دون الحصول على نتائج التحليلات الطبية فيجب أن يحتوي البرنامج على القدرة على إعطاء الحلول

هـ. **القدرة على التعلم:** تعد القدرة على التعلم إحدى مميزات السلوك الذكي، وسواء أكان التعلم في البشريتم عن طريق الملاحظة أو الاستفادة من أخطاء الماضي فان برامج الذكاء الاصطناعي يجب أن تعتمد على إستراتيجيات لتعلم الآلة[1].

[1] زيدان إسراء .(2014) الذكاء الاصطناعي، متاح على رابط التالي:
http://kenanaonline.com/users/esraakhamies/posts/630603

ويرى الباحثون أن تقنية الذكاء الإصطناعي تتصف بالسمات التالية:

- استخدام أسلوب مقارن للأسلوب البشري في حل المشكلات المعقدة. التعامل مع الفرضيات بشكل متزامن وبدقة وسرعة عالية.
- وجود حل متخصص لكل مشكلة ولكل فئة متجانسة من المشاكل.
- تعمل بمستوى علمي واستشاري ثابت دون تذبذب.
- يتطلب بناؤها تمثيل كميات هائلة من المعارف الخاصة بمجال معين.
- تعالج البيانات الرمزية غير الرقمية من خلال عمليات التحليل والمقارنة المنطقية.

وهناك العديد من الخصائص والسمات التي يجب أن تتسم بها نظم البرمجيات الذكية، منها ما يلي:

- القدرة على الاستنتاج Reasoning والاستدلال .Inference القدرة على الاستنباط والإدراك Perception
- عدم الاعتماد على الأسلوب الخوارزمي في حل المشاكل.Non - Algorithmic
- التمثيل والمعالجة الرمزية.Symbolic Representation (Processing)
- احتضان المعرفة وتمثيلها.Knowledge Representation
- القدرة على التعامل مع البيانات غير المكتملة.Incomplete Data
- القدرة على التعامل مع البيانات غير المؤكدة والمتضاربةConflicting Data
- القدرة على التعلم THE Ability to Learn والإضافة إلى قاعدة المعرفة.
- استخدام الحدس والقدرة على الحكم على الأحداث بالخبرة التجريبية [1]Heuristics.

ويرى أبو شمالة[2] أنه يجب عند تصميم وبرمجة برامج الذكاء الاصطناعي مراعاة خصائص الذكاء الاصطناعي حتى يمكن تمييزها عن البرامج الأخرى وإمكانية الاستفادة من

[1] بسيوني، عبد الحميد، مرجع سبق ذكره، ص131.

[2] أبو شمالة رشا عبد المجيد سليمان، مرجع سابق، ص48.

مفهوم وخصائص الذكاء الاصطناعي بإضافة خصائص للبرنامج المنتج لتعظيم فوائده في العملية التعليمية.

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 والأوربيين وتقاليد الفلسفة القديمة ويمكن إيجاز أسسها الفلسفية في عناصر سابقة لها تتمثل في الاستقراء الذي جاء به فرانسيس بيكون كأسلوب جديد في التفكير وأهمية الخبرة الإنسانية، والإنسانية الطبيعية، والعلاقات بين العلوم وثقافة الإنسان[1].

جاءت البراجماتية لتجعل النشاط العملي في المرتبة الأولى مقدمة إياه على النشاط الفكري، وبهذا حوّلت وجهة النظر المعرفية فلسفية وعلمية متجهةً بها بعيدا عن الأشياء الأولية والمبادئ والقوانين الحتمية المسلّم بها وذلك إلى حيث النتائج الأخيرة والآثار

المترتبة والثمار المقطوفة، والإدراك فيها كل متصل يضع العقل فواصل بين أجزائه، والفكرة الصادقة والفكرة الخاطئة صادقتان بدرجة واحدة ما دامت كل منها تدعي أنها تطابق الحقيقة، والفكر الفلسفي البراجماني لم ينشأ من العدم، بل كان تعديلا للفلسفات الأوربية المستوردة بما يلائم الحياة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كانت الحياة الأمريكية تمجد العمل وانتهاز الفرص والنجاح والكسب، فكان لهذه البيئة أثرها في الفكر الفلسفي الناشئ هناك، ما جعل الأمريكيين يُلحون على غائيّة الفكر والمعرفة، وهي غائبة يجب أن تتحقق في الأمور الخاصة على وجه مجرد[2].

[1] آوزمون هاورد و گرافر صموئيل .(2005). الأصول الفلسفية للتربية (ترجمة) أ.د بدر جويعد العتيبي الرياض مكتبة الرشد، ص117.

[2] منصور، عصام محمد (2017)الفكر التربوي للعاصر والبراجماتية. عشان: دار الخليج، ص132.

والعقل عند البراجماتيين– مجموعة من الخبرات التي كونها الفرد خلال نشاطاته، وليس هو المنوط بوضع الروابط بين الأشياء، لأن هذه الروابط قائمة في الطبيعة بين الأشياء نفسها، فالعقل ليس مصدر الروابط، بل التجربة العملية، فالمعرفة تنطلق من الحواس وتنتهي بالتجربة، فئعد الحواس بالتالي طريقا أساسيا للتجربة العملية[1]

المترتبة والثمار المقطوفة، والإدراك فيها كل متصل يضع العقل فواصل بين أجزائه، والفكرة الصادقة والفكرة الخاطئة صادقتان بدرجة واحدة ما دامت كل منها تدعي أنها تطابق الحقيقة، والفكر الفلسفي البراجماني لم ينشأ من العدم، بل كان تعديلا للفلسفات الأوربية المستوردة بما يلائم الحياة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كانت الحياة الأمريكية تمجد العمل وانتهاز الفرص والنجاح والكسب، فكان لهذه البيئة أثرها في الفكر الفلسفي الناشئ هناك، ما جعل الأمريكيين يُلحون على غائيّة الفكر والمعرفة، وهي غائبة يجب أن تتحقق في الأمور الخاصة على وجه مجرد[2].

والعقل عند البراجماتيين– مجموعة من الخبرات التي كونها الفرد خلال نشاطاته، وليس هو المنوط بوضع الروابط بين الأشياء، لأن هذه الروابط قائمة في الطبيعة بين الأشياء نفسها، فالعقل ليس مصدر الروابط، بل التجربة العملية، فالمعرفة تنطلق من الحواس وتنتهي بالتجربة، فئعد الحواس بالتالي طريقا أساسيا للتجربة العملية[3]

التربية البراجماتية هو محور العملية التربوية والتعليمية، وتنظر إلى أنه لا ينبغي فضل المتعلم عن بيئته الطبيعية والاجتماعية، أما المعلم في هذه الفلسفة فلا يُعد ملقّنا وإنما مرشدًا وموجها، وليست له السلطة العلمية العليا فالمعلم عضو في جماعة يؤدي وظيفة

[1] حسين أحمد ضياء الدين ونصيرات رائدة خالد حمد (2016). نظرية للعرفة عند الغزالي ومقارنتها بالفلسفات التربوية مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ص ص 361

[2] منصور، عصام محمد، مرجع سابق، ص133

[3] حسين أحمد ضياء الدين ونصيرات، مرجع سابق، ص ص 396.

اجتماعية، وعلى صعيد المنهج الدراسي فهو أداة التربية التي تعين للتعلم على مواجهة المواقف اليومية وحلّ ما يعتريها من مشكلات، فليس الهدف من للنهج ملء عقول المتعلمين بالحقائق الثابتة للطلقة، وإنما غاية المنهج التنمية العقلية الابتكارية المنتجة. وتؤمن البراجماتية بالتربية الجماعية التي تكسب العادات السليمة والمهارات النافعة والشعور بالمسؤولية[1].

وهذا بالفعل ما يحدث عند حضور حصة دراسية في تعليم الفلسفة بطريقة P4C بحيث يُضبح المتعلم هو محور العملية التعليمية من خلال إثارة قضايا تتعلق بحياته الشخصية ومحيطه الذي يعيش فيه، وأما بالنسبة للمعلم فإنه يلعب دورا مغايرا لدوره التقليدي من خلال وجوده كميسر Facilitator في الدرس الفلسفي[2]، وهذا انعكاس للفلسفة التربوية البراجماتية كما أشارت إلى ذلك دراسة[3] بأن تعليم الفلسفة يعود أساسه النظري والتربوي إلى الفلسفة البراجماتية الأمريكية.

[1] منصور، عصام محمد، مرجع سابق، ص136.

[2] تونسي، داليا (2019) كتيب إرشادات للعلم للمستوى التاسيسي التعليم التفكير الفلسفى .P4C جدة مؤسسة بصيرة الأفكار للاستشارات التعليمية والتربوية.

[3] Juuso. Hannu 2007. Child Philosophy and Education: discussing the intellectual sources of Philosophy for Children (Unpublished Doctoral Thesis). Oulu: Oulu University Press

خاتمة

خاتمة:

ديداكتيك فلسفة الطفل تمثل نهجًا تعليميًا مبتكرًا يأخذ في الاعتبار الطفل ككيان فريد يمتلك قدرات واحتياجات مختلفة. يهدف هذا النهج إلى تشجيع الطفل على استكشاف واكتشاف العالم من حوله، وتعزيز تنمية مهاراته ومعرفته بطرق تفاعلية ومبتكرة.

عندما نتحدث عن ديداكتيك التفلسف عند الطفل، فإننا نشير إلى التركيز على التعلم الذاتي والبناء الذاتي للطفل. يتم تقديم المواد والتجارب التعليمية بطرق تناسب مراحل تنمية الطفل وتفاعله معها، مما يسمح له ببناء مفاهيمه الخاصة وفهمه العميق للمواضيع المختلفة.

في ختام هذا النهج التعليمي، يمكن أن نلاحظ أهمية تمكين الطفل وتعزيز ثقته بالنفس واستقلاليته في التعلم. يتم تشجيع الطفل على التفكير النقدي والابتكار والتعبير عن آرائه وأفكاره بحرية. يتم توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة تسمح للطفل بالاستكشاف والتعلم بشكل نشط وممتع.

باختصار، ديداكتيك التفلسف عند الطفل يعزز النمو الشامل للطفل ويساهم في تنمية مهاراته العقلية والعاطفية والاجتماعية. يمكن أن يكون لهذا النهج تأثير إيجابي على مستقبل الطفل وقدرته على تحقيق إمكانياته الكاملة.

في النهاية، يُعَدُّ ديداكتيك التفلسف عند الطفل نهجًا مهمًا لتحقيق تعليم فعَّال ومناسب للأطفال. فهو يعزز الفهم العميق والاستيعاب الذاتي، ويعتمد على مبدأ البناء الذاتي للمعرفة والتجارب. يتمتع الطفل في هذا النهج بدورٍ نشط في عملية التعلم، حيث يتم تشجيعه على الاكتشاف والتجربة والتفكير النقدي.

بواسطة ديداكتيك التفلسف عند الطفل، يتم تعزيز القدرات الإبداعية والتحليلية للأطفال وتطوير مهارات التواصل والتعاون وحل المشكلات. كما يساهم هذا النهج في بناء قواعد

أساسية للتفكير النقدي وتنمية المهارات الذاتية التي تمكن الطفل من تحقيق نجاحه الشخصي والأكاديمي في المستقبل.

باختصار، ديداكتيك التفلسف عند الطفل يعكس الفلسفة التعليمية الحديثة التي تركز على تطوير الشخصية الكاملة للطفل وتحقيق تعلمٍ نشط ومستدام. إنه نهج يحفز الفضول والاستكشاف ويساعد الأطفال على أن يصبحوا متعلمين متحمسين ومبدعين في مجالات حياتهم المختلف.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

أبو جاد صالح محمد علي علم النفس التربوي كلية العلوم التربوية دار المسيرة عمان، الأردن، 1999 [1] أبو
أحمد الفاسي (الديداكتيك ، مفاهيم و مقاربات) ، جامعة عبد المالك السعدي ، المدرسة العليا للأساتذة ، تطوان ،
أحمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، دار المعارف بمصر، 1968م
إسماعيل محمد: الطفل من الحمل إلى الرشد، ج 01، دار القلم الكويت، 1989،
أنسي أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، (مركز الإسكندرية للكتاب، 2000)
آوزمون هاورد و گرافر صموئيل .(2005). الأصول الفلسفية للتربية (ترجمة) أ.د بدر جويعد العتيبي الرياض مكتبة الرشد
برندان ولسون ، ترجمة أحسن ناصر ، الفلسفة ببساطة (الطبعة الثانية) بيروت ،، دار السافب ، 2010
بسيوني، عبد الحميد. (1998). مقدمة في الذكاء الاصطناعي: مقدمة البرولوج. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية
بونيه آلان (1993). الذكاء الاصطناعي- واقعة ومستقبلة. ترجمة علي صبري فرغلي، القاهرة: عالم المعرفة،
جان بياجيه علم التربية وسيكولوجية الطفل، تر : عبد العلي الجسماني، الدار العربية للعلوم ، لبنان، ط 01، 1994
جان بياجيه علم النفس وفن التربية، تر: محمد برودزي، معهد الإنماء العربي، بيروت، ط01، 1985
جان بياجيه؛ بيرل أنهلدر علم نفس الولد تر الجر خليل، مؤسسة نوفل، الكويت، 1972
جميل صليبا المعجم الفلسفي، ج01 ، دار الكتاب، بيروت، د.ط،1982
جورج أي فورمان النظرية البنائية لبياجيه، تر: علس حسن حجاج، عالم المعرفة، د.ط، د.م، ص 301
جون ديوي، المبادئ الأخلاقية في التربية، ترجمة عبد الفتاح السيد هلال، مراجعة أحمد فؤاد الأهواني، الدار المصرية للتأليف والترجمة القاهرة ، 1966م
الحسيني، أسامة. (1999). الذكاء الاصطناعي ومدخل إلى لغة لسيب. بيروت: دار الراتب، ص29.
حماد علم الهدى . .(1996) . موسوعة مصطلحات الكمبيوتر – عربي إنجليزي. أمريكا: النشر العالمي الأمريكي.
حمادي محمد (مجموعة من المؤلفين، بإشراف الحسن اللحية) ما هو الديداكتيك؟ المركز التربوي الجهوي، الرباط، 2010/2009، مقال إلكتروني بـ :10/3/2017.
حمد عادل عبد الله: النمو العقلي للطفل، الدار الشرقية، القاهرة، مصر،) ر 1990
دنيس تشايلد ، علم النفس و المعلم ، مؤسسة الأهرام القاهرة ، الطبعة 3 ، 1983
ديبونو 2008 (تنمية التفكير باساليب مشوقة) ديبونو.ط1 . الاردن
ديكارت ، ترجمة د. عثمان أمين ، مبادئ الفلسفة (الطبعة الأولى) ، مصر ، مكتبة النهضة المصرية ، 1960
رافع النصير الزغلول، وعماد عبدالرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، (الشروق، ب. ت)

رجب بودبوس تبسيط الفلسفة (الطبعة الأولى) ليبيا –بنغازي ، الدار الجماهرية للنشر و التوزيع و الإعلان – 1425 هـ

الزيات فتحي مصطفى: الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات دار الوفاء المنصورة، مصر

الزيات، فتحي. (1999). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي القاهرة: دار النشر للجامعات،

سالم، عبد البديع محمد. .(2001) . تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي القاهرة: مطابع المؤسسة الأهلية للأجهزة العلمية ومهمات المكاتب، 220.

الشرقاوي، محمد علي. (2001) الذكاء الصناعي والشبكات العصبية القاهرة: المكتب المصري الحديث.

الشريف، محمود (1995). موسوعة مصطلحات الكمبيوتر. ط2، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

شفيق فلاح حسين أساسيات علم النفس التطورين مكتبة الرائد العلمية عمان، الأردن، 1989، ص 351

الشيباني بدر إبراهيم سيكولوجية النمو، مركز التراث والمحفوظات والوثائق، الكويت، 2000

صادق سمعان، الفلسفة والتربية (محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية، دار النهضة العربية، القاهرة، طر.

الطاهر سعد الله جينيتيك النمو المعرفي عند جان بياجيه مجلة العلوم الإنسانية، العدد 02، جامعة بسكرة، جوان، 2002

طلبة، محمد فهم (2000). الحاسب والذكاء الاصطناعي. القاهرة: مطابع المكتب المصري الحديث

عامود بدرالدين: علم النفس في القرن العشرين ج 01 منشورات اكتساب العرب ،دمشق، 2001

عبد الراضي إبراهيم محمد عبد الرحمان، دراسات في فلسفة التربية المعاصرة

عبد الفتاح عزة خليل: تنمية المفاهيم العلمية الرياضية للأطفال دار قباء، القاهرة، مصر

عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم دار الشروق للنشر والتوزيع، طيب 1996م

عبد الله حلفان العايش : نظريات التعلم دراسة ،معجزة، جامعة أم القرى السعودية، د.ت، د.ط

عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991م

عبد الناصر، جمال (2005) فعالية بعض إستراتيجيات الذكاء الاصطناعي في إنتاج برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية التفكير الابتكاري،

عدس عبد الرحمن أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001

عيسى الجراجرة ، زيادة الاسلام في تفهم خصوصية عالم الأطفال و في تقرير و تطبيق حقوقهم الخاصة في الرعاية و التربية ، بدون طبيعة ، دار ابن رشد ، دار الكرمل للنشر و التوزيع عمان 1988

غسان يعقوب: تطور الطفل عند بياجيه، دار الكتاب اللبناني، 1980

قمورة سامية شهي وكروش، حيزية. (2018) الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول دراسة تقنية وميدانية ملتقى الدولي "الذكاء الاصطناعي تحدٍ جديد للقانون؟ " الجزائر، خلال الفترة 26–27، نوفمبر

قنديلجي، عامر . .(2003). المعجم الموسوعي لتكنولوجيا المعلومات والإنترنت. عمان: دار المسيرة، للنشر والتوزيع والطباعة

كارل جسبرز ، ترجمة ، جورج صدقني ، مدخل إلى الفلسفة ، الناشر مكتبة أطلس ، دمشق

كامل محمد محمد عويضة علم نفس النمون دار الكتاب العلمية، بيروت، ط 01، 1996،
ماثيو ليبمان، المدرسة وتربية الفكر، ترجمة الدكتور إبراهيم يحي الشهابي، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 1998
مجدي عبد الكريم غريب2003 (تعليم التفكير في عصر المعلومات) دار الفكر العربي.الطبعة الاولى القاهرة،
محمد الدريج (مجموعة من المؤلفين)، مجلة الدراسات النفسية والتربوية العدد الثاني عشر مايو 1991.
محمد جديدي، فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجا"
محمد جديدي، فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجا"، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2006
محمد عادل عبد الله النمو العقلي للطفل، مرجع سابق
محمد عادل عبد الله: اتجاهات نظرية في سيكولوجيا نمو الطفل المراهق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1991
محمد عادل عبد الله: اتجاهات نظرية في سيكولوجيا نمو الطفل المراهق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1991
محمد لبيب التجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية بيروت، 1992
مريم سليم، علم تكوين المعرفة: ابستيمولوجيا بياجيه، دار النهضة العربية، ط01، بيروت، 2002، ص199.
معاوية محمود أبو غزال: نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة، الأردن، ط 01، 2006،
منصور علي علم النفس التربوي مطبعة خالد بن الوليد دمشق، سوريا، 1991
منصور، عصام محمد (2017)الفكر التربوي للعاصر والبراجماتية. عشان: دار الخليج
موريس شربل : التطور المعرفي عند بياجيه، المؤسسة الجامعية للدارسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط01، 1986
موريس شريل: التطور المعرفي عند بياجيه، مرجع سابق، ص 104.
موفق الحمداني، علم نفس اللغة من منظور معرفي، دار المسيرة للنشر، 1425هـ، 2004م.
ميشيل طوزي، المقاربة بالكفايات في تدريس الفلسفة، ترجمة: عز الدين الخطابي، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 2018
ميشيل طوزي، فلسفة التربية وتربية الطفل على الفلسفة، ترجمة: محمد الإدريسي ورشيد المشهور، نقد وتنوير،
نازك إبراهيم عبدالفتاح ،مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي
نازلي صالح وعبد الغني المقارنة، عبود في التربية عالم الكتب، القاهرة، طار، 1974،
نازلي صالح وعبد الغني عبود في التربية المقارنة
يعقوب نشوان الجديد في تعليم العلوم، دار الفرقان ،عمان 1988،

المجلات:

أحمد أغبال: الاتجاهات الجيدة في علم النفس المعرفي في مرحلة ما بعد "بياجيه"، مجلة علوم التربية، العدد 34، المغرب، 2007
بدر أحمد: أنواع المعرفة لدى بياجيه والنتائج المترتبة على تدريس مفهوم العدد للأطفال، مجلة التربية، العدد 94، قطرن 2، .1990

حسين أحمد ضياء الدين ونصيرات رائدة خالد حمد (2016). نظرية للعرفة عند الغزالي ومقارنتها بالفلسفات التربوية مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات

سعيد إسماعيل علي فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، سلسلة الكتب الثقافية الشهرية يتصدرها المجلس الوطني الثقافي للفنون والآداب، الكويت، العدد 190، جوان

عبد العزيز سالم الصاعدي ، "جذور ومؤشرات الارتباط بين اللغة والنفس عند القدماء ومراعاتهم ذلك في التحليل اللغوي "، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد، 162.

علي فارس ، هوس الديداكتيك ، مجلة القيس للدراسات النفسية و الاجتماعية ، المجلد (04) العدد 16 : 2022

نور الدين أحمد قايد وحكيمة السبيعي؛ التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الوحدات للبحوث والدراسات، العدد8 2010

المذكرات

حسن أنور حسن الخطيب ، الحماية القانونية للأطفال أثناء النزاعات المسلحة ، رسالة ماجستير ، جامعة القدس ، فلسطين ، 2011

عبد المجيد، قتيبة (2009) استخدام الذكاء الاصطناعي في تطبيقات الهندسة الكهربائية، رسالة ماجستير غير منشورة ، الدنمارك: الأكاديمية العربية

المراجع باللغة الاجنبية

Lipman, 1991, Thinking in Education, New York: Cambridge University Press; 2nd edition, 2003, p119

"William H. Kilpatrick, Dewey's Influence on Education, in P. A. Schilpp. The Philosophie of John Dewey, P472.

Bucheton D.)coord.(, L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés, Octarès Editions, Toulouse, 2009, p110.

Carlos, R. C., Kahn, C. E., & Halabi, S. (2018). Data science: big data, machine learning, and artificial intelligence, Journal of the American College of Radiology, 15(3), 497-498.

Facione, Peter (ed.), 1989, "Report on Critical Thinking," American Philosophical Association Subcommittee on Pre-College Philosophy, University of Delaware.

Gérard Deledalle, La Philosophie Américaine, éditions L'Age, Suisse, 1983, P.175.

John B. Carroll (edt.), Language thought and reality: selected writing of Benjamin Lee Whorf, Martino Publishing, p. 40. Trevor, A. Harley, p. 433.

John L.Childs, The Educational Philosophy Of John Dewey, In Paul Arthur Schilpp, The Philosophy of John Dewey, P. 420.

Juuso. Hannu 2007. Child Philosophy and Education: discussing the intellectual sources of Philosophy for Children (Unpublished Doctoral Thesis). Oulu: Oulu University Press

La philosophie, une école de la liberté, Paris, 2007. Voir le premier chapitre sur la philosophie à l'école primaire dans le monde)expert: Michel Tozzi(. Téléchargeable sur: unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf.

Lipman, Matthew (ed.), 1993, Thinking Children and Education, Dubuque, Iowa:Kendall/Hunt., p116.

Micheal A. Forrester, (1996) Psychology of language: Acritical introduction, SAGE Publications: London, p. .131

See: Bart Aben, Sven Stapert and Arjan Blokland, "About the distinction between working memory and short-term memory", Frontiers Psychology, August (2012), Volume 3, Article 30

Tozzi, M, Diversifier les formes d'écriture philosophique, CRDP Montpellier, 2000,

Tozzi, M, L'oral argumentatif en philosophie, CRDP Montpellier, 1999,

Tozzi, M, Nouvelles pratiques philosophiques en classe, enjeux et démarches, CRDP Bretagne, 2002-2, p28

Tozzi, M. avec Guy Molière(: Lecture du texte argumentatif en français et en philosophie, CRDP de Montpellier, 1998,

William H. Kilpatrick, Dewey's Influence on Education, in P. A. Schilpp. The Philosophic of John Dewey,

المواقع الإلكترونية :

استثمار معطيات علم النفس ، بمختلف فروعه ، aljabrobed.net ، أطلع عليه بتاريخ 2 أفريل 2023.

رقية خالد ، مفهوم الطفل لغة و اصطلاحا في العلوم المختلفة Mafahem.com اطلع عليه بتاريخ 2023/03/31 على الساعة 16:12.

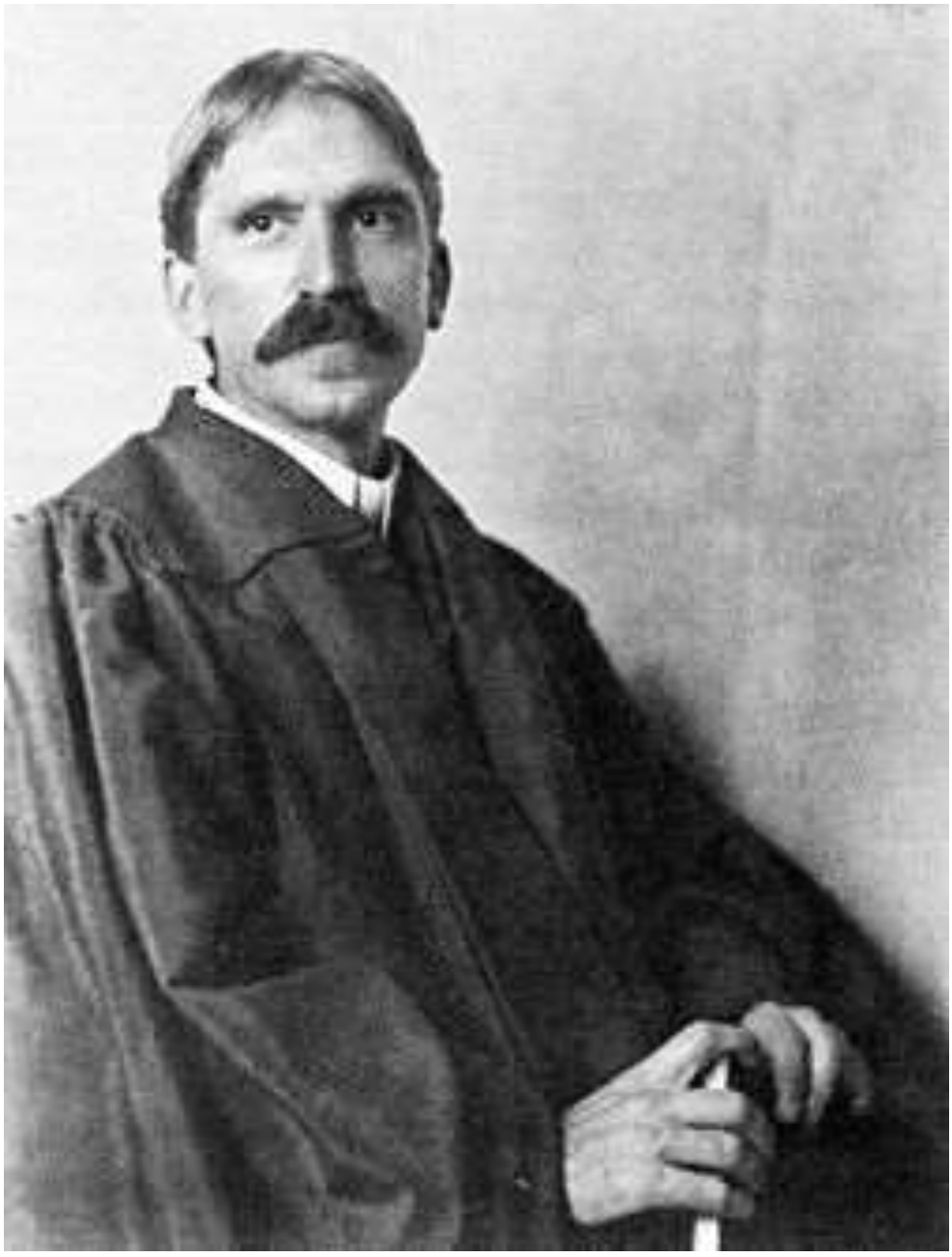
روان مرسي (6 مايو 2020) ، مفهوم البيداغوجيا و أنواعها ، mosoaSh.com أطلع عليه بتاريخ 2023/02/24 على الساعة 20:03.

علوم التربية، وعلم النفس التربوي ، البيداغوجيا و الديداكتيك ، نظريات التعلم علاقتهم بالتعلم و التدريس Tahmilsoft.com ، أطلع عليه بتاريخ 02 أفريل 2023 .

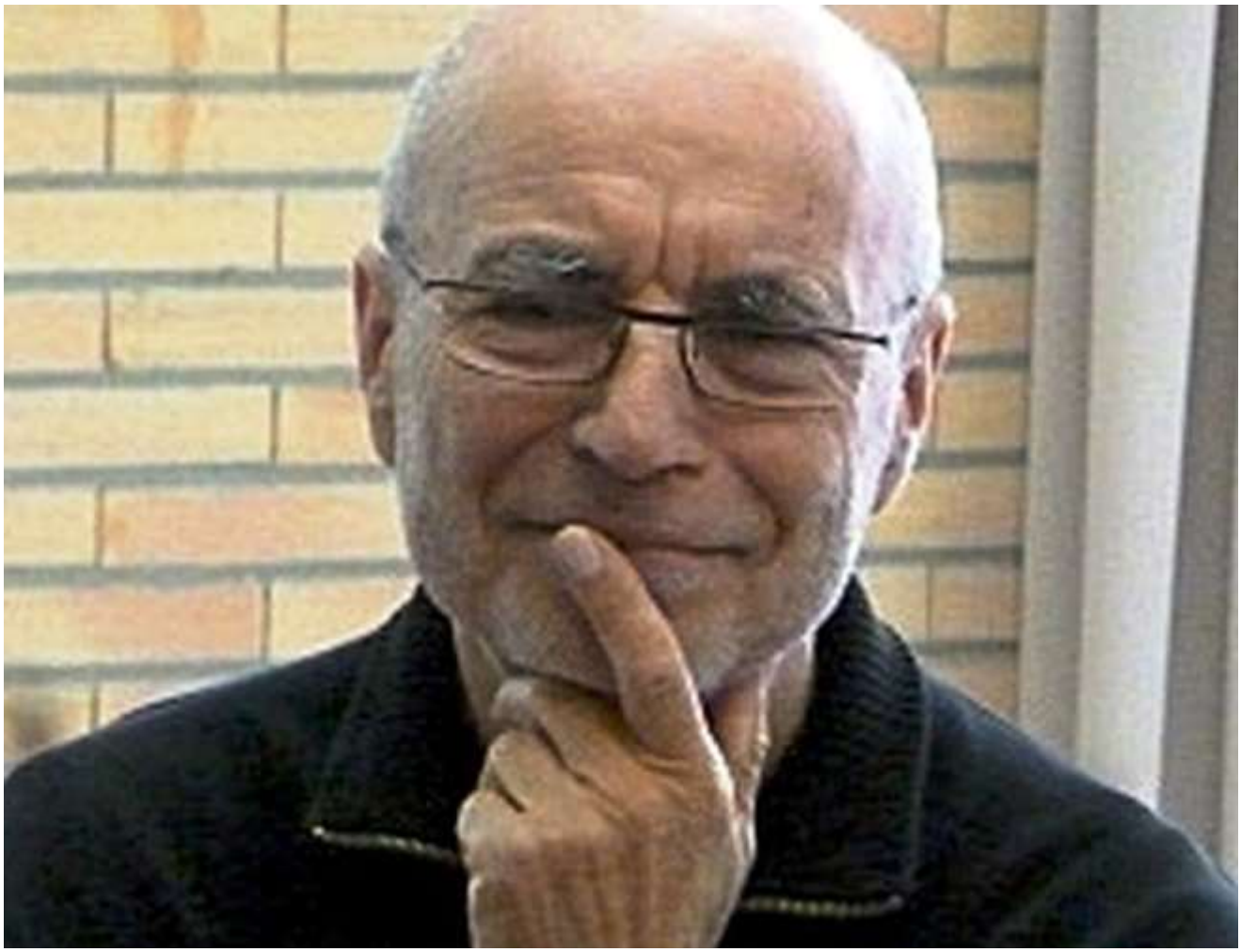
http://www.cenestquundebut.com/autour-du-monde
http://kenanaonline.com/users/esraakhamies/posts/630603
https://www.politics /dz.com/community/threads/aldhka-alastnayi.9177
Tozzi M., Site: www.philotozzi.com

الملاحق

الملحق رقم 01 : جون ديوي



الملحق رقم 02 : ميشال طوزي



الملحق رقم 03 : ماثيو ليبمان

الملحق رقم 04 : جون بياجي