مجلة العلوم التربوية

واقع ممارسة الفلسفة مع الأطفال من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي لدى مؤسسة بصيرة

اعداد

د/ فهد صالح الحضيف	أ / تركى فلاح الحربى
أستاذ مشارك – قسم أصول التربية	باحث بقسم اصول التربية
كلية التربية – جامعة القصيم– المملكة العربية السعودية	كلية التربية – جامعة القصيم– المملكة العربية السعودية

تاريخ استلام البحث : 22 أكتوبر 2022متاريخ قبول النشر : 23 مارس 2023 م

DOI:10.21608/MAEQ.2023.170205.1117

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة الفلسفة مع الأطفال،والمعوقات التي قد تحد منها،ومقترحات تطويرها من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي الذين تدربوا لدى مؤسسة بصيرة؛من خلال التصميم الأساسي للبحوث النوعية،وذلك باستخدام أداتين:المقابلة مع ميسري التفكير الفلسفي الذين طبقوا ست جلسات فلسفية أو أكثر مع الأطفال في عمر(6–12)،وتحليل الوثائق المرتبطة بتلك الجلسات وما كتب عنها من تقارير؛وكان من أبرز النتائج على مستوى الواقع:أن صعوبة إيجاد العدد الكافي من الأطفال قد حصرت الممارسة على الميسرين العاملين في المدارس،أو مراكز التدريب؛كما رصدت بعض المواقف الأولية من هذه الممارسة على مستوى:أولياء الأمور،وإدارات المدارس والمراكز؛كما تبين أن هناك تفاوت بين الميسرين في تطبيق الخطوات العشر للجلسة الفلسفية؛وكشفت الدراسة مجموعة من الملاحظات على أسئلة الأطفال؛كما كشفت أشكالاً من التفكير والحوار التي مارسها الأطفال والميسرين؛ورصدت الدراسة مجموعة من المكتسبات التي ظهرت على مستوى:الأطفال،والميسرين،والمجتمع؛وعلى مستوى المعوِّقات:تبين أن هناك معوقات مرتبطة بتأهيل الميسر؛وأخرى مرتبطة بالتحضير للجلسات الفلسفية؛كما أن هناك معوقات متعلقة بالأطفال،وأخرى متعلقة بالميسرين،وعدد من المعوقات الخارجية؛وأما المقترحات فكانت موزعة على ثلاث محاور هي:ما يخص التعريف بالممارسة الفلسفية مع الأطفال؛ومقترحات موجهة لمؤسسة بصيرة؛ومقترحات لتطوير عمل الميسر؛واختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية:الأطفال،التربية،التفكير،الفلسفة.

The Reality of Practicing Philosophy with Children from the Point of View of the Facilitators of Philosophical Thinking at Baseera Foundation

Abstract

The study aimed to identify the reality of the practice of philosophy with children, the obstacles that may limit them, and suggestions for developing them from the point of view of the facilitators of philosophical thinking who were trained at Baseera Foundation in the basic design of qualitative research, using two tools: an interview with the facilitators of philosophical thinking who conducted six or more philosophical sessions with children aged (6-12), and analysis of the documents related to those sessions, accompanied with reports on them. The main results of the study indicated that the difficulty of finding a sufficient number of children restricted the practice to facilitators working in schools or training centers. Some initial observations this practice at the level of parents, school administrations and centers were noted down. It was also found that there is a discrepancy among the facilitators in the application of the ten steps of the philosophical session. The study revealed a set of observations on the children's questions. It also revealed forms of thinking and dialogue practiced by children and facilitators. The study monitored a set of gains that appeared at the level of children, facilitators, and society. It was found that there are obstacles related to the rehabilitation of the facilitator, and others related to the preparation of the philosophical sessions. There are also obstacles related to children, others related to facilitators, and a number of external obstacles. As for the suggestions, they are divided into three axes: the definition of the philosophical practice with children, the Baseera Foundation, and developing the work of the facilitator. The study concluded with a set of recommendations.

Keywords: Children, education, thinking, philosophy.

المقدمة:

إن التوجه نحو التربية الفلسفية ليس حديثاً في حضارتنا الإسلامية والعربية،ويمكن ملاحظته في صور متعددة في القرآن الكريم والسنة النبوية على هيئة أسئلة،وإجابات عن أسئلة الإنسان الوجودية الكبرى حول الكون والحياة والذات والمصير؛كما يمكن ملاحظة هذا التوجه في مجال الترجمة،وخاصة في عهد المأمون،حيث ترجمت مجموعة من العلوم والمعارف إلى العربية ومن بينها كتب الفلسفة والمنطق(النجار، 2012م).كما يمكنملاحظة هذا التوجه من خلال الفلاسفة المسلمين والعرب،أمثال: الكندي،والغزالي،وابن رشد؛واستمر هذا التوجه في معظم الجامعات العربية والإسلامية،إما في أقسام خاصة بالفلسفة،أو على شكل مقررات دراسية.أما على مستوى التعليم العام والمراكز فقد كان التوجه ضعيفاً نحو التربية الفلسفية؛بل أن هناك من يرى أنه لا وجود لمبادرات أو مراكز تعمل على تطبيق الفلسفة مع الأطفال في المنطقة العربية،وأن هناك فراغاً في المنطقة بهذا الخصوص(نجيب،2018م:62).

وعلى المستوى الدولي زاد الاهتمام في مرحلة الطفولة،مما دفع الجمعية العامة للأمم المتحدة لإصدار اتفاقية حقوق الطفل عام 1989م،والتي انضمت إليها المملكة العربية السعودية عام 1995م وجاء فيالمادة12:أن للطفل حق التعبير عن رأيه بحرية في المسائل التي تخصه،ومن ثَم الحق في الاستماع إليه؛وفي المادة29:أن يكون التعليم موجها نحو تنمية شخصية الطفل وقدراته العقلية،وتحمل المسؤولية في مجتمع حر يتمتع بالتفاهم والتسامح(موقع هيئة حقوق الإنسان).كما زاد الاهتمام بموضوع الفلسفة مع الأطفال إذ أن هناك ما يزيد عن خمسين دولة تستخدم النموذج الذي قدمه ليبمان لممارسة الفلسفة مع الأطفال،بينما هناك دول أخرى وضعت مواد جديدة تتوافق مع ثقافتها مثل:تايوان وألمانيا وأستراليا،كما أن هناك من عمل على وضع إجراءات جديدة مثل إجراء المناقشة الفلسفية في مجموعات صغيرة(محمود،2004م:151–179).

وفي المملكة العربية السعودية برزت مؤسسة بصيرة في مجال ممارسة الفلسفة مع الأطفال؛وهي مسجلة لدى وزارة التجارة باسم"مكتب بصيرة الأفكار للاستشارات التعليمية والتربوية"(وزارة التجارة:خدمة وصول)؛وتعرِّف بصيرة نفسها بأنها: مؤسسة رائدة في الاستشارات التربوية والتعليمية في المملكة،تستخدم بعض البرامج الدولية المعتمدة لتقديمالتفكير الفلسفي والحوار

السقراطي كأساس لتطوير أدوات التعلم وأسلوب المنهج والبيئة التعليمية،وتذكر أيضاً:أن لمفردة بصيرة عمق في الفكر الفلسفي الإسلامي،وأنها تحمل العديد من المعاني التي تشير إلى صفات الحكيم والفيلسوف(موقع بصيرة)؛وقد تأسست بصيرة عام 2011م على يد"داليا تونسي"تحت مسمى(بصيرة:نادي التفكير والتساؤل)،ولم تكن قد أخذت صفة العمل الرسمي بعد،حيث بدأت"داليا"بعد حصولها على الاعتماد كمدربة في تعليم الفلسفة للأطفال من مؤسسة SAPERE البريطانية بتقديم بعض الورش وبرامج ما بعد المدرسة للطلاب حول التفكير الفلسفي في أماكن ومراكز تدريب مختلفة بجدة مثل:حديقة الإبداع ومركز غراس،وكان ذلك بمساعدة"رناد خياط"أحد أعضاء بصيرة،وقد استمرت هذه البرامج حتى عام 2018م حيث تحولت بصيرة إلى مؤسسة استشارات تربوية وتعليمية(اتصال شخصي،ديسمبر،2020م)؛وحصلت بصيرة ممثلة ببعض أعضاءها على العديد من الاعتمادات الدولية لممارسة الفلسفة وتعليم التفكير الفلسفي وتقديمه في المدارس وإعداد المدربين.

إضافة إلى ورش العمل التي قدمتها بصيرة،وميسري التفكير الفلسفي الذين قامت بتدريبهم،شاركت مع مؤسسة DialogueWorks في تأهيل أكثر من 200 معلم ومعلمة ضمن مشروع وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتدريس مهارات التفكير الناقد والفلسفة عام2018م(DialogueWorks, 2018)؛ كما قامت في 2020م بالتعاقد مع وزارة التربية والتعليم في الإمارات العربية المتحدة لتقديم بعض الخدمات الاستشارية وتدريب مجموعة من المعلمين لتقديم برنامج تعليم التفكير الفلسفي للأطفال ضمن خطة الوزارة لإدخال الفلسفة في النظام التربوي الإماراتي(بصيرة،2020م؛ Training& Pro. Development,2020)؛كما ترجمت بصيرة في مدونتها–بالتعاون مع مجموعة من المتطوعين–عدد من المقالات الأجنبية في تعليم التفكير الفلسفي وممارسة الفلسفة مع الأطفال لعدد من أصحاب الاختصاص في هذا المجال،وعلى رأسهم ماثيو ليبمان،وغارث ماثيوز،وآن مارجريت شارب،وروبرت فيشر(موقع بصيرة)؛وتسعى المؤسسة حالياً لترجمة روايات ليبمان ونشرها(اتصال شخصي،ديسمبر،2020م).

مشكلة الدراسة:

في عنوان خاص عن مواكبة الممارسات الفلسفية عن طريق البحث،ذكرت اليونسكو أن تقييم التجارب هو أحد الخطوات الضرورية لمعرفة ما إذا كانت تلك التجارب جديرة بالتوسع والتعميم(اليونسكو،أ 2009م:23)؛وبالرغم من أن الحديث كان في سياق التجارب المقدمة

للمدارس،إلا أن تجربة مؤسسة بصيرة تمثل حدثاً جديداً وفي منطقة جديدة تستحق أن يسلط عليها الضوء؛وهذا ما أكدت عليه دراسة(نجيب، 1992م)والتي ترى أنه من الضروري الكشف عن فاعلية تلك البرنامج وتتبع خطواتها ومعرفة مدى ملائمتها لواقعنا التربوي والاجتماعي،والمساهمة في تطويرها؛كما أوصى المشاركون في الاجتماع الإقليمي حول تدريس الفلسفة في العالم العربي والمقام في تونس عام 2009مدول المنطقة الأعضاء بتعزيز مكتسبات تدريس الفلسفة في الوطن العربي وتشجيع الدول التي لا تدرس الفلسفة بعد،على الشروع في تدريسها،وحث منظمة اليونسكو على مواصلة جهودها في الدفع باتجاه تدريس الفلسفة على كل مستويات التعليم الرسمي وغيره(اليونسكو،ب 2009م:51).

وبما أن بعض الدول والمؤسسات قد عملت على تطوير نموذج ليبمان في ممارسة الفلسفة مع الأطفال فيما يتوافق مع السياق الثقافي والاجتماعي الذي سيطبق فيه،فإن مؤسسة بصيرة كذلك قد عملت على تطويع نموذجها وفق الخصوصية المجتمعية للملكة العربية السعودية،ومن ثم فهي واحدة من هذه المؤسسات التي تمتلك نموذجها الخاص في هذه الممارسة؛حيث تذكر"تونسي"في اتصال شخصي(أكتوبر؛ديسمبر،2020م)أن المؤسسة تعمل على جلب فكرة عالمية،وتحاول تطبيقها محلياً بأفضل المواءمات الممكنة،حيث:

1–تراعيالنظام السياسي والاجتماعي للمملكة،ولذا فإن البرنامج قد وضع مجموعة من الشروط لأنواع المثيرات التي يستخدمها الميسر عند تطبيق جلسات الحوار الفلسفية كعدم استخدام مثير ديني يتعلق بوجود الله أو يخالف العقيدة الإسلامية،والابتعاد عن المثيرات المتعلقة بالسياسة،والعلاقات الجنسية.

2–تعي واقع النظام التعليمي في المملكة،ولذا فالبرنامج يحاول الانطلاق من الخلفية النظرية لطرق التدريس المستخدمة ويعمل على تحسينها من خلال تأسيس علاقة أفضل بين المعلم والمتعلم،ثم الوصول إلى التعلم الحواري أو التعلم من خلال الآخرين.

3–تعمل على ربط برنامجها في إعداد الميسرين بالقرآن الكريم،حيث يتم في المستوى التأسيسي مناقشة مفهوم الحكمة في القرآن،وأنواع التساؤلات الموجودة فيه،وعلاقة الحكمة بالفلسفة،بينما يتم في المستوى المتقدم مناقشة الفضائل في القرآن الكريم،وعلاقة الفلسفة بالتربية على الفضائل.

4–تؤكد أن هذه الممارسة تخدم توجهات رؤية المملكة 2030 في عدة مجالات تعليمية،كالتوجه نحو التعليم المتمركز حول احتياجات الطلاب،والعمل على تحسين البيئة المحفزة للإبداع،وتحسين مهارات التفكير الناقد،ومهارات التواصل الاجتماعي،وتعزيز القيم الأخلاقية والمسؤولية الشخصية(موقع بصيرة).

كمال حصلت بصيرة على الاعتماد من DialogueWorks البريطانية،وهي منظمة يرأسها روجر ساتكليف Roger Sutcliffe أحد رواد الفلسفة مع الأطفال الذين تدربوا على يد ماثيو ليبمان،وسبق له أن ترأس معهد ICPIC وكذلك منظمة SAPERE ،وتقوم بدعم الأفراد والمدارس والمؤسسات التعليمية التي ترغب بتقديم نموذجها الخاص في ممارسة الفلسفة مع الأطفال،ولديها مجموعة شراكات مع مؤسسات ومدربون معتمدون حول العالم،في المملكة المتحدة والصين والسويد وجنوب أفريقيا وإيطاليا وغيرها من الدول،وشريكها في المملكة العربية السعوديةمؤسسة بصيرة(موقع DialogueWorks)؛ ويتم إعداد الميسرين في هذا البرنامج لممارسة الفلسفة مع الأطفال نظرياً وتطبيقياً،حيث يتعرف الميسر على المقصود بالتفكير الفلسفي،وعلى مبادئ المؤسسة في هذه الممارسة،وعلى نبذة تاريخية عن نشأة الفلسفة للأطفال P4C وعلى بعض العناصر المكونة لها مثل:مجتمع التقصي،وأنواع التفكير،كما يتدرب الميسر على بعض المهارات مثل:تكوين السؤال الفلسفي الجيد،وطريقة المشاركة داخل مجتمع التقصي،وأدوات تحرير المفاهيم،وعرض الأفكار،والاستدلال والبناء عليها،وكل ذلك يتم من خلال مجموعة من التمارين التطبيقية للحوار الفلسفي داخل مجموعة من الميسرين تجلس على شكل حلقة،ويختتم البرنامج بالتعرف على بعض المصادر الهامة في هذا المجال.

وقد قدمت بصيرة هذا البرنامج من خلال 25موسماً،منها أربع مرات عن بعد خلال جائحة كورونا،وتم تدريب أكثر من 400ميسر،وحصل–حتى الآن–أكثر من 70ميسراً على شهادة الممارسة؛وانتقل منهم أكثر من 30إلى المستوى المتقدم،والذي تم تقديمه مرتين،وحصل فيها 5متدربين–حتى الآن–على شهادة الاعتماد كميسر متقدم في تعليم التفكير الفلسفي؛مع التأكيد بأن أغلب الحاصلين على شهادة الممارسة قد طبقوا الجلسات الفلسفية مع فئات عمرية كبيرة(ملف الإنجاز)(تواصل شخصي،ديسمبر 14، 2021م).ونظراً لحداثة التجربة في المملكة العربية السعودية بشكل عام،ولمؤسسة بصيرة بشكل خاص،وفي ضوء ما سبق؛جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع

ممارسة الفلسفة مع الأطفال في سن(6–12)من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي الحاصلين على شهادة الممارسة من مؤسسة بصيرة للاستشارات التربوية والتعليمية؛ومعرفة الصعوبات التي واجهت الميسرين والأطفال أثناء تطبيقها ومقترحات تطويرها.

أسئلة الدراسة:

1–ما واقع ممارسة الفلسفة مع الأطفال(سن 6–12)من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي لدى مؤسسة بصيرة؟

2–ما معوقات ممارسة الفلسفة مع الأطفال(سن 6–12)من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي لدى مؤسسة بصيرة؟

3–ما مقترحات تطوير ممارسة الفلسفة مع الأطفال(سن 6–12)من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي لدى مؤسسة بصيرة؟

أهداف الدراسة:

1–معرفة واقع ممارسة الفلسفة مع الأطفال(سن 6–12)من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي لدى مؤسسة بصيرة.

2–تحديد معوقات ممارسة الفلسفة مع الأطفال(سن 6–12)من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي لدى مؤسسة بصيرة.

3–تقديم مقترحات لتطوير ممارسة الفلسفة مع الأطفال(6–12)من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي لدى مؤسسة بصيرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في التوجه العالمي لممارسة الفلسفة مع الأطفال،والتوجه الخاص في المملكة العربية السعودية لتعليم المنطق ومبادئ الفلسفة في التعليم العام،والذي أُعلن عنه في المؤتمر الدولي لتقويم التعليم(وزارة التعليم–عام، 2018م)،وما تبعه من إدراج مقرر التفكير الناقد؛كما تكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً في الكشف عن واقع ممارسة الفلسفة مع الأطفال(سن 6–12)من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي لدى مؤسسة بصيرة،والصعوبات التي تواجه تلك الممارسة ومقترحات تطويرها،كما تكمن أهمية هذه الدراسة في المنهج المستخدم حيث استخدمت الدراسة الحالية تصميم البحث النوعي الأساسي Basic Qualitative Research؛ بصفته يمثل الفلسفة التي

تنطلق منها الدراسة،وذلك من خلال إجراء مقابلات،وتحليل الوثائق المتعلقة بممارسة الفلسفة مع الأطفال،والاعتماد على الاستقراء في تحليل البيانات،وتكثيف الوصف عند كتابة النتائج.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

الفلسفة مع الأطفال Philosophy with Children (PWC):

مجموعة المهارات والمعارف التي تدرب عليها الميسر لدى مؤسسة بصيرة وطبقها مع الأطفال في عدد من جلسات الحوار الفلسفية.

ميسري التفكير الفلسفي:

هم الأشخاص الذين حصلوا على الاعتماد كممارس من مؤسسة بصيرة للاستشارات التربوية والتعليمية،بعد تطبيق ستة ورش عمل مع الأطفال(سن 6–12)سواء داخل مؤسسة بصيرة أو خارجها.

منهجية الدراسة وتصميمها:

استخدمت الدراسة المنهج النوعي،والذي يعرفه العبدالكريم بأنه:"كل بحث يسعى بشكل منظم لاستكشاف وفهم ظاهرة اجتماعية ما في سياقها الطبيعي الممكن دون الاعتماد على المعطيات العددية والإحصائية"(2019م:46)؛وقد وظفت الدراسة تصميم البحث النوعي الأساسي Basic Qualitative Research؛ بصفته يمثل الفلسفة التي تنطلق منها الدراسة،والأنسب لما تم تحديده من أهداف وأدوات لجمع البيانات وطرق للتحليل،حيث سعت هذه الدراسة للكشف عن واقع ممارسة الفلسفة مع الأطفال من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي،وذلك من خلال إجراء مقابلات شخصية معهم،وتحليل الوثائق المتعلقة بممارستهم الفلسفية مع الأطفال،بعد مراجعة الأدبيات التي كتبت عن ممارسة الفلسفة مع الأطفال وما يرتبط فيها من نظريات،والاعتماد على الاستقراء في تحليل البيانات،وتكثيف الوصف عند كتابة النتائج.

وقت الدراسة والمشاركون فيها:

طبقت هذه الدراسة من بداية 1442هـ حتى منتصف 1443هـ مع ميسري التفكير الفلسفي الحاصلين على شهادة الممارسة من مؤسسة بصيرة،بشرط أنه طبق ست جلسات فلسفية على الأقل مع الفئة العمرية(6–12)سنة؛وذلك لضمان الحصول على تجربة متكاملة في ممارسة الفلسفة مع الأطفال وفق الجلسات المقترحة في برنامج المستوى التأسيسي،وبالتالي فالعينة قصدية كما جاء عند ميريام؛وتيسديل (2021م:126)،وذلك من خلال تحديد صفات المشاركين ابتداءً،ومن ثم

اختيارهم،والذي تم بطريقتين،هما:العينة الملائمة (Convenience)بحسب توفر المجيبين،والعينة التسلسلية(Chain)أو ما تعرف بكرة الثلج والتي استخدمت في حالة اختيار المشارك العاشر؛وقد تنوعت مؤهلات المشاركين في الدراسة وكذلك خبراتهم من حيث عدد الجلسات التي تم تطبيقها مع مختلف الفئات العمرية،ومواصلة التدريب مع مؤسسة بصيرة بحضور المستويات الأخرى لتأهيل الميسر(إثرائي–متقدم)،وهي موضحة بالجدول التالي:

جدول (1)

بيانات المشاركين في الدراسة

المشارك	المؤهل	عدد الجلسات الفلسفية مع مختلف الفئات العمرية					برامج أخرى	
		أقل من 6 سنوات	(6–9) سنوات	(9–12) سنة	(12– 18) سنة	أكثر من 18 سنة	إثرائي	متقدم
الأول	بكالوريوس	6	6 إلى 9					√
الثاني	بكالوريوس			6		10 وأكثر	√	√
الثالث	بكالوريوس		أقل من 6	6			√	√
الرابع	ماجستير		6 إلى 9			10 وأكثر		
الخامس	دكتوراه			10 وأكثر				
السادس	ماجستير			10 وأكثر			√	√
السابع	دكتوراه			10 وأكثر				√
الثامن	ماجستير		6	10 وأكثر			√	√
التاسع	بكالوريوس		10 وأكثر	6	10 وأكثر		√	√
العاشر	بكالوريوس	10 وأكثر	10 وأكثر					√

أدوات الدراسة:

أولاً:المقابلة:

تم تصميم مقابلة شبه مقننة،والتي تذكر ميريام؛وتيسديل(2021م:142)أنها تسترشد بدليل يوجه مسارها وتحوي على مجموعة من الأسئلة المقننة وغير المقننة،حيث يساعد التقنين على طرح أسئلة وجمع بيانات محددة من جميع المشاركين،كما يساعد عدم التقنين من التجاوب مع المواضيع

المختلفة التي قد يطرحها المشاركون مع القدرة على التوسع فيها؛وقد انعكس ذلك على البيانات التي تم جمعها من خلال ظهور مواضيع عامة ومشتركة بين المشاركين،ومواضيع أخرى خاصة مثل:المعوقات التي واجهت المشاركين الذين طبقوا في المدارس،أو واقع التحضير للجلسات الفلسفية التي ناقشها أصحاب التجربة الكبيرة من المشاركين،وقد تم تصميم المقابلة من خلال مجموعة من المراحل هي:

1–التعمق في الموضوع،من خلال الاطلاع على كتب ودراسات سابقة.

2–كتابة النسخة الأولية من دليل المقابلة.

3–مناقشة النسخة الأولية مع الخبراء والمهتمين في الفلسفة وممارستها مع الأطفال، والأخذبمقترحاتهم لتحسين الأداة.

4–نظراً لقلة العدد،لم يتم إجراء مقابلات تجريبية،وبدلاً من ذلك طلب من أول ثلاثة مشاركين تقييم الأداة بعد الانتهاء من مقابلاتهم مباشرة،وذلك وفق استمارة التقييم التي أعدها–Castillo) Montoya,2016:825) بعد ترجمتها وتكييفها مع أسئلة المقابلة.

5–بعد إجراء التعديلات،وكتابة الصورة النهائية من المقابلة،والاطمئنان على صلاحيتها،أكملت المقابلات،والتي تم تنفيذها خلال شهر ونصف تقريباً من(1442/7/20هـ)الموافق(2021/3/4م)إلى(1442/9/8هـ)الموافق(2021/4/20م)،وكان ت واحدة من تلك المقابلات في منزل المشارك،وأخرى عن طريق (Face Time)والباقي من خلال الاتصال الهاتفي،وذلك وفقاً لرغبات المشاركين،وكان متوسط المدة لجميع المقابلات ساعة و12دقيقة،مع وجود مقابلة امتدت إلى ساعة و 45دقيقة،ولعل السبب في ذلك أنها تمت وجهاً لوجه،إضافة إلى الخلفية النظرية الواسعة للمشارك في الموضوع.

6–سُجِّلت جميع المقابلات،وفُرِّغت في ملفات"وورد"مع تغيير أسماء الأشخاص والأماكن التي قد تدل على المشارك،وترجمة المصطلحات التي أوردها المشاركون بلغات أخرى،واستبعاد الحوارات التي لا تمت للموضوع بصلة.

7–أُرسِلت نسخة مفرغة لكل مشارك من مقابلته،للتحقق من دقة البيانات ومراجعتها قبل التحليل،وقد طلب أحدهم عدم مشاركة بعض المعلومات التي ذكرها،كما قام آخر بتصحيح أحد

مسميات التمارين التي تم تفريغها بشكل خاطئ،وأكد أحدهم على بعض المعلومات التي شك بدقتها أثناء المقابلة.

ثانياً:تحليل الوثائق:

تنوعت الوثائق من عدة وجوه:فمن جهة كثافة الترميز انقسمت إلى ثلاثة أنواع:حيث تعد نماذج الممارسة التي لخص فيها المشاركون ما حدث معهم أثناء تطبيق الجلسات الفلسفية هي الأغنى بالرموز،بصفتها تمثل وجهة نظرهم عن ممارستهم الأولى للفلسفة مع الأطفال في حينها،أي بعد تطبيق الجلسات الست الأولى مباشرة؛يأتي بعدها الوثائق المتعلقة بأسئلة الأطفال وأفكارهم والأنشطة التي تمت أثناء تطبيق الجلسات الفلسفية؛وأخيراً الوثائق المتعلقة بانطباعات الأطفال وآراءهم عن هذه الجلسات،حيث تم الاستشهاد فيها على بعض ما ذكره المشاركون في الدراسة؛ومن جهة أخرى يمكن تقسيم الوثائق من حيث نوع الوسائط التي جاءت فيها:ما بين صور ومقاطع فيديو ومستندات نصية وعروض تقديمية؛تضمنت:تقرير الممارسة للجلسات الست،وانطباعات الأطفال عن الجلسات،وأفكار الأطفال،وأسئلة الأطفال،وتمارين وأنشطة،وإعلانات الجلسات،وتحضير للجلسات.

إجراءات التحليل:

امتدت مرحلة التحليل من جمع البيانات حتى كتابة النتائج،أي أنهابدأت مع إجراء المقابلة الأولى،وانتهت مع مراجعة النتائج وصياغتها النهائية،وقد مرت بالعديد من الإجراءات مثل التعمق في البيانات والتحليل المبدئي لها وترميزها وتحديد المواضيع التي يمكن أن تصنف البيانات من خلالها،وطريقة عرضها ومناقشتها في ضوء الأدبيات التي تنتمي إليها،وبالرغم من هذا الامتداد لعملية التحليل بمفهومه العام،إلا أن هناك مرحلة وسط بين جمع البيانات وكتابة النتائج،يمكن تمييزها ببداية مرحلة الترميز المفتوح للبيانات حتى نهاية مرحلة الترميز الانتقائي،وقد تم التركيز على هذه المرحلة بشكل أكبر؛وفيما يلي عرض مفصل لإجراءات تحليل البيانات:

1–التعمق في البيانات من خلال النظر فيها وقراءتها،وهذا ساعد على النظر في الأسئلة،والأسلوب،وفي إدارة الحوار،ومن ثَمَّتحسينها،وقد تم الالتزام بمجموعة من الخطوات الثابتة مع جميع المقابلات لتحقيق هذا التعمق،وهي:الاستماع للمقابلة مرة واحدة على الأقل بعد تسجيلها،ومن ثم تفريغها دون الاعتماد على برامج تحويل الملفات الصوتية،مما يتيح الاستماع

إليها مرة أخرى مع مزيد من التعمق أثناء الكتابة،وبعد ذلك تم طباعة النسخة المفرغة وقراءتها مرة واحد على الأقل.

2–تزامن مع قراءة المقابلات بعد تفريغها العمل على تدوين بعض الملاحظات،أو ما يعرف بالتحليل المبدئي،والذي شمل أيضاً الوثائق التي تم الحصول عليها بعد كل مقابلة،حيث لُخصت أهم الأفكار التي تطرق إليها المشارك،وإبراز المتغيرات في ممارسته مثل:الخبرة والفئة العمرية التي طبق معها،ومكان التطبيق،وحُدِّدت المواضيع الخاصة التي تطرق لها كل مشارك،وبناء بعض الأسئلة الجديدة حولها إذا لزم الأمر،وقد شكل هذا العمل تصوراً أولياً لبعض المحاور العامة حول واقع ممارسة الفلسفة مع الأطفال،والتي تم تطويرها أثناء ترميز البيانات.

3–العمل على تنظيم البيانات،والذي يجعله القريني(2020م:144)جزءاً من التحليل الفعلي لها،حيث ينتج عنه بعض الانطباعات والاستنتاجات الأولية؛كما أنه يساعد على الرجوع إلى البيانات وترتيب عملية التحليل؛وقد تم عمل ملفات ورقية وأخرى إلكترونية،يختص كل ملف منها بمشارك،ويحوي على تفريغ للمقابلة بالإضافة إلى الوثائق المتعلقة بالجلسات الفلسفية التي طبقها،وقد اشتملت الملفات الورقية على الملاحظات التي دُوِّنت على النسخة المفرغة من المقابلة،وعلى نسخة أسئلة المقابلة الخاصة بكل مشارك.

4–تم نقل الملفات الإلكترونية إلى برنامج التحليل النوعي (MAXQDA,2020)والذي استخدم كبرنامج مساعد على تنظيم وتحليل البيانات،وهي الخطوة التي دُخل من خلالها إلى مرحلة أعمق من تحليل البيانات.

5–الترميز المفتوح،وذلك من خلال قراءة جميع المقابلات والوثائق والنظر إلى البيانات فيها بتمعن،وإعطاء عناوين(رموز)تناسب كل جزئية من هذه البيانات،وقد تنوعت هذه الأجزاء ما بين:جمل ومقاطع وصور،أما العناوين فقد جاء بعضها من خلال اختصار الفكرة التي قالها المشارك مثل(أثر الخطاب على الموافقة،الفرق بين المثيرات)،أو من خلال استخدام لفظ المشارك نفسه مثل:(الخطوات العشر تعتبر مهارات،الميسر هو جوهر الجلسة)،أو من خلال استخدام بعض ما جاء في أدبيات ممارسة الفلسفة مع الأطفال مثل:(التعليل–التفكير التعاوني)،وقد تكوّن في هذه الخطوة أكثر من(430)رمزاً أو عنواناً مختلفاً،يحوي كل منها على ترميز واحد على الأقل،وقد احتوى بعض الرموز على(44)ترميزاً،ودُوِّنت بعض الملاحظات الجديدة على الرموز

والملفات وعلى بعض أقوال المشاركين؛كما تم استخدام نوع آخر من الترميز يعتمد على الألوان وفقاً لأسئلة الدراسة،حيث تم إعطاء البيانات التي تدور حول واقع ممارسة الفلسفة مع الأطفال اللون الأخضر،وإعطاء البيانات التي يذكر فيها المشاركون بعض الصعوبات والمعوقات التي واجهتهم اللون الأحمر،وما يقدمونه من أفكار واقتراحات تم إعطاءه اللون الأزرق،أما بقية البيانات فتم إعطاءها ألواناً أخرى مثل البرتقالي والبنفسجي؛وتمت الاستفادة من هذه الطريقة في مرحلة الترميز الانتقائي كما سيتم شرحه لاحقاً.

6-مراجعة الرموز،حيث تم العمل على قراءتها مجدداً والتأكد من انتماء كل ترميز إلى الرمز الذي وضع فيه،وحذف بعض الرموز مثل:بعض شروط التطبيق في المستوى المتقدم،حيث لا تنتمي للدراسة بشكل كبير،أو من خلال دمج بعض الرموز المتشابهة مثل:مثير في 45 دقيقة،45 دقيقة لا تكفي للتطبيق،أو ظهور بعض الرموز الجديدة مثل:فلسفة البرنامج،وقد نتج عن هذه الخطوة اختصار الرموز إلى (416)رمزاً، تحتوي على(2121)ترميزاً،وهي ما تم العمل عليه في المرحلة التالية.

7-الترميز المحوري،أو ما يسميه العبدالكريم(2019م:189)تحديد الأنساق والأنماط،حيث يتم تصنيف الرموز في مستوى أعلى من التجريد،والعمل على إيجاد العلاقات بين الرموز والمقارنة فيما بينها؛وتم أولاً طباعة الرموز،ثم قراءة البيانات الموجودة فيها،ثم تحديد الرموز المتشابهة،التي تدور حول معنى محدد،كما استخدمت خاصية إنشاء الرموز (Creative Coding)في البرنامج،من أجل ربط هذه الرموز المتشابهة،وتصنيفها،بحيث تنتمي إلى محور واحد،كما في محور(الخطوات العشر)؛وقد نتج عن هذه العملية مجموعة من المحاور أصبح بعضها محوراً أساسياً في نتائج الدراسة،وأسهم بعضها الآخر في تفسير النتائج،واستُبعد بعضها عند كتابة النتائج،إما لعدم وجود البيانات الكافية للحديث عنه،مثل:طرق مختلفة للتعبير عن الأفكار،أو لعدم ملاحظة نتائج حوله مثل:الاهتمام بالفلسفة.

8-الترميز الانتقائي،أو تحديد المحاور المرتبطة بأسئلة الدراسة والتعبير عنها في النتائج،وقد كانت هذه الخطوة من أصعب المراحل التي مر فيها البحث،حيث تتوزع البيانات الموجودة في بعض المحاور على جميع أسئلة الدراسة أو بعضها،كما دار الشك حول مدى وضوح بعض المحاور الأخرى وأهميتها،مما تطلب مزيداً من القراءة وكتابة بعض المسودات حولها لفهمها

بشكل أكبر،وقد ساعد الترميز بالألوان على اختيار بعض المحاور للحديث عنها في أحد الأسئلة دون الأسئلة الأخرى،بصفته يغلب عليها أحد الألوان التي تناسب هذا السؤال،وقد استقر الحديث على ثلاثة محاور في السؤال الأول،هي:الموقف من ممارسة الفلسفة مع الأطفال،وواقع الجلسات الفلسفية،ومكتسبات هذه الممارسة،ومحورين في السؤال الثاني،هي:المعوقات التي تسبق الجلسة الفلسفية،والتي تحدث خلالها،وفي السؤال الأخير ثلاث محاور لمقترحات هي:لنشر ثقافة التفكير الفلسفي،ولتطوير العمل في مؤسسة بصير،ولتطوير أداء الميسر في ممارسة الفلسفة مع الأطفال.

9–كتابة النتائج،وذلك وفق ترتيب أسئلة الدراسة الثلاث:الواقع والمعوقات والمقترحات،وتم مراعاة التدرج في عرض النتائج على شكل قصة متماسكة قدر الإمكان،فعلى سبيل المثال:تم التدرج في عرض نتائج السؤال الأول من خلال رصد الانطباعات من ممارسة الفلسفة مع الأطفال التي يواجهها المشارك عند تخطيطه لإقامةالجلسات الفلسفية،ثم عرض خطوات هذه الجلسات بالترتيب ومناقشة ما يتم فيها،وأخيراً عرض المكتسبات من هذه الممارسة على الطفل والميسر؛أو تدرج من العام إلى الخاص كما حدث في عرض نتائج السؤال الثالث من مقترحات على مستوى المجتمع مروراً بمؤسسة بصيرة وانتهاء بميسر التفكير الفلسفي.

وقد أُتبع أسلوب موحد في عرض النتائج،من خلال تلخيص الفكرة التي ذكرها المشاركون،ومن ثم الاستشهاد بما ذكروه في المقابلات أو من خلال ما جاء في الوثائق،حيث وُثِّقت الاقتباسات من المقابلات بالحرف(م)متبوعاً برقم المشارك الذي نُقل كلامه،مثل:(م 1)والتي تعني أن الاقتباس جاء من كلام المشارك الأول،أما الوثائق فيتم إعطاءها الرمز(و)متبوعاً برقم المشارك الذي تنتمي إليه الوثيقة ثم نوع الوثيقة،مثل:(و 2–نموذج ممارسة)ويعني أن الاقتباس مأخوذ من نموذج الممارسة للمشارك الثاني؛يلي عرض الاقتباسات من المشاركين محاولة تفسير ما ذكروه من خلال إجراء مزيد من التحليل أو بعض المقارنات وربطه بالنظريات أو مقارنتها بالدراسات السابقة؛كما تم مراعاة الوصف الدقيق والعرض المنطقي والمشوق وتجنب التكرار ما أمكن.

معايير جودة البيانات:

هناك مجموعة من التحديات التي تواجه البحث النوعي،والتي يجب على الباحث الإحاطة بها مما يمكنه من التعامل معها،ومن هذه التحديات الصرامة العلمية،واتهام الباحث بالتحيز،وصعوبة

تعميم النتائج(القريني، 2020م:32)؛ولعل مكمن الصعوبة في مواجهة هذه التحديات أن البحوث النوعية لم تستقر بعد على معايير ثابتة لضمان جودة البيانات والنتائج كما هو الحال في البحوث الكمية،حيث استعرضت ميريام؛وتيسديل(2021م:313)عدداً من محاولات علماء المنهجية في هذا المجال لوضع مجموعة من المعايير التي تحقق الموثوقية في نتائج الدراسات النوعية،ثم اقترحتا مجموعة من الاستراتيجيات التي تقوم على الفلسفة البنائية،وتحقق تلك المعايير ،وفقاً لمسميات لينكولن وجوبا(المصداقية والاتساق والاننقالية)،والتي يمكن توضيح إجراءاتها من خلال الجدول التالي:

جدول (2)

الإجراءات المتبعة لتحقيق معايير جودة البيانات

المعيار	الإستراتيجية	الإجراء
المصداقية "كيف تتطابق نتائج البحث مع الحقيقة"	التثليث Triangulation	–استخدام طرق متعددة لجمع البيانات،حيث استُخدمت المقابلة وتحليل الوثائق. –استخدام طرق متعددة لتحليل البيانات،حيث رمزت البيانات بالألوان بجانب ترميزها حسب الموضوعات،إضافة إلى مراجعتها مرة أخرى.
	التحقق من المشارك Member Checks	إفادة المشاركين عن نتائج البحث،حيث أُرسلت النتائج لجميع المشاركين لمعرفة مدى تمثيل آراءهم في سياقها الصحيح،وضمان فهم الباحث لما ذكروه،وقد طلب مشارك واحد فقط تعديل صياغة إحدى الجمل،وعُدِّلت مباشرة.
	المشاركة الكافية Adequate Engagement	وصول البيانات والنتائج إلى حالة من التشبع،وعلى الرغم أن الأساس الذي تم من خلاله الاكتفاء بعشرة مشاركين هو إجراء المقابلة مع جميع العينة المتاحة،إلا أن تناقص الرموز الناشئة من(119) رمز في المقابلة الأولى إلى(64)في الثالثة،ثم إلى(37)في الثامنة يدل على تكرار بعض المواضيع، ووصولها إلى حد من التشبع؛كما أن كثرة الوثائق التي تم الحصول عليها يسهم في تحقيق هذا المعيار.

المعيار	الإستراتيجية	الإجراء
	موضع الباحث Researcher's Position	تأثير الباحث وتأثره في البحث،وقد تم إيضاح سياق الدراسة وموقع الباحث منها
الاتساق "المدى الذي يمكن فيه أن تتكرر نتائج البحث"	مسار المراجعة Audit Trail	وصف مكثف لإجراءات الدراسة وطريقة تحليل البيانات،حيث تم الحديث بالتفصيل عن أدوات الدراسة،وطريقة تصميمها،والتأكد من صلاحيتها،ووقت التطبيق،وكذلك الحديث عن خطوات التحليل وطريقة تكون الموضوعات وتصنيفها وفقاً لأسئلة الدراسة.
الانتقالية "المدى الذي يمكن فيه تطبيق نتائج دراسة واحدة على مواقف أخرى"	وصف ثري ومكثف Rich, Thick Description	وصف مكثف لنتائج الدراسة والمشاركين فيها،حيث تم التفصيل في عرض نتائج الدراسة والاستشهاد كثيراً بأقوال المشاركين والوثائق لدعمها،كما تم إعطاء وصفاً كافياً لبيانات المشاركين وخبراتهم في ممارسة الفلسفة مع الأطفال.
	عينة الفروق القصوى Maximum Variation	تنوع عينة الدراسة،وعلى الرغم أنه لم يتم تعمد ذلك،إلا أن خبرات المشاركين وأماكن تطبيقهم قد تنوعت بشكل كبير،مما أنتج مواضيع متنوعة في نتائج الدراسة،مثل:مسارات اختيار الأطفال المشاركين في الجلسات الفلسفية،ومعوقات الممارسة بالنسبة إلى الوسط الذي تمت فيه الممارسة، وكذلك المعوقات الخاصة بالتحضير للمشاركين الذين استمروا في تطبيق الجلسات الفلسفية.

عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول : عبر المشاركون عن واقع ممارسة الفلسفة مع الأطفال من خلال الحديث عن ثلاث محاور هي:

1-الموقف من ممارسة الفلسفة مع الأطفال:

أولاً:موقف أولياء الأمور:

كان موقف أولياء الأمور من الممارسة بعد دخول أبناءهم فيها،ومشاهدة الأثر الذي تركته فيهم،موقف إعجاب وإشادة في الغالب:"كانت الأمهات بيكلموني:ايش سويتي معاهم؟كانوا يطلعوا مرتاحين،يرجعوا للبيت مبسوطين"(م 4)؛"اللي فهمت منه[ولي الأمر]إنه[الطفل]كان خجول،فصار يتكلم أكثر،صار عنده استعداد لمشاركة أفكاره أكثر،فيعرف بالضبط ايش رأيه،فكان فيه شكر من طرف الوالد"(م8)؛كما ظهرت مواقف سلبية فذكر(م 5)أنه قد انسحب أحد الطلاب بعد الجلسة الثالثة،وعند سؤاله عن السبب قال:"اهلي يقولون ركز على دراستك أحسن"؛ويظهر من مواقف أولياء الأمور أثناء التطبيق أن الجهل بطبيعة الممارسة الفلسفية لا يزال عند البعض،إلا أنه هناك مواقف إيجابية وأخرى سلبية ولو بشكل أقل،والملاحظ أن المواقف السلبية حدثت مع المشاركين الذين طبقوا في مدارس،إلا أن الموقف الأول لم يكن اعتراضاً على الممارسة الفلسفية بحد ذاتها حسب رأي(م 5)،حيث يعزو انسحاب الطالب إلى تطبيق الجلسات أثناء الحصص الدراسية،مما يتطلب خروج الطلاب من فصولهم،وهذا قد لا يعجب بعض أولياء الأمور.

ثانياً:موقف إدارات المدارس والمراكز:

كان موقف مؤسسة بصيرة بصفتها أحد المراكز التي طبقت فيها بعض الجلسات واضح،حيث تتبنى هذه الممارسة وتعمل على نشرها؛أما المراكز الأخرى ومن حيث الموقف الأولي لها،فقد ذكر أحد المشاركين أن الإدارة تطالبه بتقنين المواضيع التي يناقشها الأطفال والتعامل مع الأفكار التي يطرحونها بالنصح والتوجيه إذا لزم الأمر،وأنها–الإدارة–لا تريد أن يخرج الأطفال"بالأفكار لمنحنى يخلي الأهالي يقولوا لهم أنتم ايش بتعملوا،متخوفين"(م 1)؛أما(م3)فتحدث عن تجربته السيئة مع إحدى إدارات المراكز،حيث ذكر أنه بالرغم من ترحيب المركز فيه،وأنهم على معرفة بالبرنامج الذي يريد تقديمه،إلا أنه تفاجئ بأن الأطفال قدِموا من أجل الأنشطة الرياضية،ولم يعرفوا شيئاً عن الجلسة الفلسفية التي سيقدمها،كما أن الوقت المعطى للجلسة لا يكفي،ولم توفر المستلزمات التي يحتاجها،رغم توضيحه لذلك،مما اضطره إلى الانسحاب من المركز نهاية الأمر.

إنه من الصعب إدراك الموقف الخاص بالمركز الذي طبق فيه(م 3)،فالذي يظهر هو عدم المبالاة بشكل عام بالنشاط الفكري الذي يريد المشارك تقديمه،والتركيز على الأنشطة البدنية والترفيهية،وهذا من شأنه أن يشكك بدعوى المركز معرفته بالبرنامج أو عدم قناعتهم فيه؛أما في حالة(م1)،فإن خوف الإدارة من محاسبة أولياء الأمور يمكن تبريره،فمن المتوقع أن تعمل إدارات

المراكز على كسب ثقة أولياء الأمور والمحافظة على ذلك،وخصوصاً في المجالات التربوية الخاصة بالأطفال،كما أنه من المتوقع أن يقف أولياء الأمور في وجه كل ما يمكن أن يضر بأبنائهم وخصوصاً في المجال الفكري،ولكن هل في ممارسة الفلسفة مع الأطفال خطرٌ عليهم؟وهل من الممكن أن تظهر بعض المواضيع التي لا يجوز للأطفال مناقشتها؟وعلى افتراض ذلك،ماهو دور الميسر في هذه الحالة؟سيتم مناقشة ذلك من خلال تجارب الميسرين لاحقاً،أما في حالة هذا المشارك،فلم يكن السياق عن موقف حدث بالفعل،إنما نقاش قبلي عن البرنامج الذي يريد الميسر تقديمه،وبالرغم من أن الحديث كان عن الفئة العمرية الأكبر(13–15)سنة،إلا أنه يمكن القول إن هناك موقفاً سلبياً لإدارة المركز من هذه الممارسة،متمثل بالحذر والخوف من ظهور بعض الأفكار التي من الممكن أن يناقشها الأطفال،والتي قد لا تعجب أولياء الأمور.

وبالنسبة إلى المشاركين الذين طبقوا في المدارس،فلم يتطرق أحد للحديث عن موقف الإدارة الأولي من هذه الممارسة أثناء المقابلة،وقد يعود السبب في ذلك إلى كونه يشغل منصباً قيادياً داخل المدرسة،أما المشاركين الآخرين فقد عبروا عن موافقة إدارة المدرسة بإقامة تلك الجلسات الفلسفية:"كلمت المدير طبعاً،لازم آخذ موافقته،ورحب بالفكرة،وحاولنا نعطي خبر لمكتب التعليم،بس قال نخليها في مرحلة متأخرة"(م5)؛"أنا أول شي أخذت موافقة مديرة المدرسة"(م6)؛ورغم موافقة إدارات المدارس،إلا أن محاولة إشعار مكتب التعليم في حالة(م5)،وتأجيل المدير لذلك تدعو إلى التساؤل إن كان ذلك إجراء معتاد يتم مع كل الأنشطة،أم أن لطبيعة هذا النشاط والمتمثل بممارسة الفلسفة مع الأطفال دور في ذلك؟أي أن هناك خوف من مواجهة هذه الأنشطة بالرفض؛ويصرح(م 6)بخوفه من ذلك عند نشر بعض التغريدات على حساب المدرسة في تويتر عن الجلسات التي قدمها،لكنه يذكر بأنه لم يواجه أي معارضة،ويعلل ذلك بأن إدارة المدرسة ومكتب الإشراف كانا داعمين للتطوير،وأن المكتب"صار عندهم خبر على الخفيف،مش موافقة رسمية،إنا دارين ايش تسووا،المشرفة الإدارية حقت المدرسة[كانت]عارفة،ما كان فيه معارضة على الموضوع،بالعكس،إنو شي جيد".

كما عبر المشاركين عن إعجاب إدارات المدارس بهذه الممارسة أثناء التطبيق:"حضر عندنا الوكيل،حضر معنا(أحد المشرفين)فكانوا مندهشين حقيقة بأسلوب الطلاب مع بعضهم البعض"(م5)؛"المدير مرة جاء معي،وانبسط منها،وقد حضر معي مشرف تربوي،وبرضو انبسط منها،واطلع على تعليقاتهم،المعلمين اللي حضروا كانوا يبدون اعجابهم إذا جلسوا وشافوا"(م 7)؛أما

إدارات المراكز،وعند استثناء التجربة السيئة التي ذكرها(م 3)،فلم تظهر البيانات التي تم جمعها أي موقف أثناء التطبيق ولعل السبب في ندرة البيانات يعود إلى كون المشاركين يملكون هذه المراكز،أو أعضاء فيها.

2–واقع الجلسات الفلسفية:

أولاً:ظروف الجلسات الفلسفية:

أقيمت معظم الجلسات في مدارس ومراكز تدريب؛وبعضها عن بعد في ظل جائحة كورونا،ولم يكن التطبيق في المدارس ضمن نطاق المقررات الدراسية،بإستثناء بعض المهارات التي مارسها المشاركون أثناء الحصص في أحد النصوص الإثرائية ذات النهايات المفتوحة في أحد المقررات الدراسية للصف الأول ابتدائي:"كنت أسأل الطلاب:وش رايكم،وش تتوقعون صار؟فبدأوا كل واحد يقول رأيه،الحين أبدأ في حاجة في P4C اللي هو تحترم رأي زميلك،وتستخدم كلمات"أتفق" "لا أتفق"وتشكر زميلك،تتكلم عن فكرتهأخليهم يطلعون ثنين ثنين،كل واحد يقول الحجة والحجة المضادة"(م5)؛أما التطبيق الفعلي لكامل محتويات الجلسة في المدارس فقد حدث خارج المقررات؛وتراوحت أعداد الأطفال في أغلب الجلسات الفلسفية من10إلى15طفل،إلا أن هناك ميسرين كانت تجاربهم مختلفةفطبق(م 2)مع ستة أطفال:"أنا حطيت 6،مع أنه في العادة يكون 8،لكن6لاحظت إن الأطفال أخذوا حقهم ومساحتهم في التعبيرساعة ونص كنت مصممة البرنامج،لكل جلسة،وخلالها كان كل طفل يأخذ حقه في التعبير عن رأيه وعن موقفه"؛أما(م 6)والذي حصل على شهادة الممارس بعد تطبيقه في إحدى المدارس الحكومية،فقد وصل عدد الطلاب لديه إلى 28(و6–نموذج الممارسة)،كما يذكر أن العدد وصل في بعض الجلسات 34 وبالرغم من تمكنه من تطبيق معظم الخطوات،والتزامه بالجلسات المقترحة،إلا أنه يعترف ببعض الصعوبات:"تحدي مرة كبير،يعني العدد ثلاثين وانك تطلع بحوار فلسفي عميق ما تقدرفلو كان العدد أقل، كنت حا أوصل لنتيجة أفضل،بس النتيجة مقابل العدد كانت مرة جيدة"،كما أن مدة الجلسات لديه تراوحت من ساعتين ونصف إلى ثلاث ساعات(و6–نموذج الممارسة)،وهذا ما يدعو للحديث عن مدة الجلسات في التجارب المختلفة للميسرين.

لم يتم تحديد الوقت المناسب للجلسة في النماذج المقترحة،باستثناء بعض الخطوات،كدقيقة التفكير الصامتة في الخطوة الثالثة،والخطوة الثامنةالحوار السقراطيوضعت لها 20دقيقة،والخطوة

الأخيرة الكلمات الختامية،يتحدث فيها كل طفل أقل من دقيقة عن أحد المحاور أو الأفكار التي أثارت اهتمامه(تونسي،2019م:75)،أما الوقت المستغرق للجلسات الفلسفية التي طبقها المشاركين فتراوح بين45دقيقة إلى3ساعات،ويرى المشاركون أن هذا يرجع لعدة أسبابهي:التحديد المسبق للوقت من قبل الإدارات؛أو الاستغناء عن بعض الخطوات؛أو عدد الأطفال في الجلسة؛كما تحدثوا عن أسباب أخرى متفرقة كعدد التمارين ونوعيتها والمواضيع المستخدمة في الجلسة،ومدى إثارتها للأطفال وتفاعلهم معها،حيث استغرق تنفيذ أحد التمارين لدى المشارك الأول 45 دقيقة،كما ذكر(م8)عامل آخر متعلق بدور الميسر وهو مدى قدرته على إدارة الوقت.

ثانياً:الخطوات العشر في الجلسة الفلسفية:

تبدأ الجلسة الأولى بوضع القوانينبالتشارك بين الميسر والأطفال،كما تم اقتراحه في النماذج الموجودة في كتيب إرشادات المعلم(تونسي، 2019م:65)،إلا أن هناك من المشاركين من لم يطبق ذلك لأسباب مختلفة،منها:أن هذه الممارسة وما يتم من حوار داخلها جديد على الأطفال،فهم لم يستوعبوا بعد المطلوب منهم كما يذكر (م 1)و(م3)،كما أن ضيق الوقت قد يجبر الميسر على سردها على الأطفال كما يفعل(م 9)أحياناً،أما(م8)فيذكر أنه لم يحتاج لذلك كثيراً بصفته طبق أغلب جلساته مع"أطفال بصيرة" كما يسميهم،وهم الأطفال الذين استمروا في حضور أغلب البرامج التي تقدمها مؤسسة بصيرة واعتادوا على أسلوب الحوار فيها؛وفي المقابل هناك من المشاركين من يؤكد على ضرورة أن يقتنع الأطفال بهذه القوانين فضلاً عن أن تخرج منهم"وأنا دايم أحرص على إنه قبل ما أفرض على الطفل قانونأقول له:وضوح القوانين مهم،لكن الأهم إنك توضح ليش؟وش أثره؟فنستخدم كذا عشان كذا"(م2)؛كما ذكر(م6)أن الأطفال قد يستحدثون قوانين جديدة للجلسة القادمة بناء على ما تم من أخطاء في الجلسة الحالية؛أما عن التزام الأطفال بهذه القوانين فيذكر المشاركين أن الجلسات لا تخلوا من بعض المقاطعة ونسيان بعض القوانين،إلا أن هناك إجماع على تحسن اداءهم في هذا الجانب مع تقدم الجلسات.

أما التمرين الافتتاحي،فجاء في كتيب إرشادات المعلم فائدتين يمكن تحقيقها من خلاله،الأولى ذكرت بشكل صريح وهي:تهيئة الأطفال لاستقبال المحتوى المهاري للحلقة الفلسفية(تونسي،2019م:28)،وتم التركيز على مهارة التعليل بشكل واضح في النماذج المقترحة بجانب العمل التعاوني بين الأطفال،وهذا ما ذكره أحدهم من أن"كل تدريب أحياناً يخدم نوعين من

التفكير"(م5)؛أما الفائدة الثانية فاستنتجت من خلال تحليل النماذج الست المقترحة،وهي:التهيئة للموضوع المتوقع مناقشته من قبل الأطفال بعد عرض المثير،وجاء في التمرين الافتتاحي للنموذج الرابع أسئلة مثل:"هل أصبح الناس أكثر ذكاء أم أقل؟أيهما أذكى:الروبوت أم البشر؟هل الإنسان أقرب للآلة أم للحيوان؟"وكان المثير عبارة عن فيديو بعنوان"مقابلة الروبوت صوفيا"وفيديو بعنوان"Changing Battery"وتدور حول مواضيع عن المشاعر والذكاء الاصطناعي والهوية،كما كان التمرين الافتتاحي في النموذج الخامس(رسمة)يتشارك فيها الأطفال،والمثير عبارة عن مجموعة من الصور يناقشها الأطفال للوصول لمعايير الفن،وتطرق لهذه الفائدة(م3)و(م5)و(م9)،وأضاف(م3)فائدة التعارف بين الميسر والحضور.

وقد استخدم المشاركون أنواعاً مختلفة من المثيرات،كالقصص ومقاطع الفيديو والصور والألعاب والتمثيل،ولم تظهر البيانات التي جمعت وجود أفضلية لمثير على آخر سواءً في جاذبيتها للفئة العمرية(6–12)أو في إثارتها للأسئلة الفلسفية؛بعد ذلك يفكر كل طفل بالمثير من أجل استخراج"الأفكار الكبيرة"منه،ومناقشتها مع زملائه في مجموعات صغيرة للخروج بسؤال يتم مناقشته بجانب الأسئلة التي خرجت من المجموعات الأخرى،وتوضيح علاقته بالمثير،وكشف الافتراضات إن وجدت،ثم التصويت على واحد منها لمناقشته بالحلقة السقراطية؛ومن خلال تجارب المشاركين وجد أن بعض الميسرين لم يطبق جميع الخطوات،فهناك من قام بعد عرض المثير بعرض سؤال تم تجهيزه مسبقاً للحوار،وهذا يعني القفز من الخطوة الثالثة(وقت للتفكير)إلى الخطوة الثامنة(الحلقة السقراطية)كما حدث مع(م 9)و(م10)،كما أن ذلك تم اقتراحه في النماذج الأولى من أجل التدرج بالأطفال وتدريبهم على بعض المهارات الموجودة في الجلسة الفلسفية،حيث تعرض بعض الأسئلة على الأطفال في النموذج الأول والثاني والثالث"ليعرف الطلاب نوعية التساؤلات التي يتوقع منهم التعامل معها"(تونسي،2019م:66)،واستخراج أهم الأفكار من الأسئلة التي عرضت،والتصويت عليها أول مرة في النموذج الثالث،ثم يجربون وضع بعض الأسئلة ويحاولون تصنيفها إلى أسئلة مفتوحة ومغلقة في النموذج الرابع؛إلا أن بعض الميسرين تخلى عن الحوارات الثنائية في الخطوة الثالثة"كنت أعمل دقيقة صمت،وبعد كذا بلاش نتحاور على شكل ثنائي،ندخل على طول على الحوار السقراطي(م1)،كما أن بعض المشاركين يذكر أن مستوى الأطفال واعتيادهم على هذا الأسلوب قد يساعد على تجاوز بعض هذه الخطوات.

أما عن التصويت للأسئلة في الخطوة السابعة،فقد تحدث المشاركين الذين طبقوا هذه الخطوة عن أنواع مختلفة من التصويت،مثل:"الأعلى أو الأقل تصويتاًأو نأخذ عدد الأصوات يساوي عدد الدقائق،فسؤال صوت عليه أربعة،نناقشه في أربع دقائق"(م 2)،وكذلك "التصويت المجهول كانوا يديروا ظهرهم[و]التصويت برفع اليد"(م 3)،وقد تحدث المشاركون عن رضا الأطفال بنتيجة التصويت بشكل عام،وهناك حالة واحدة من عدم الرضى كما عند(م 3)؛أما الخطوة التاسعة(مراجعة الحوار السقراطي)،والعاشرة(كلمات ختامية)فقد تحدث عنها المشاركون كخطوة واحدة وقد شدد الأغلبية على أهميتها"أفتكر كنت أكثر شي أركز معاهم على رأيهم في حلقة اليوم،ايش اللي صار،ايش رأيكم،كنتم مبسوطين؟"(م3)؛"بعد ما نخلص، نأخذآراءهم،ماأخليهم يطلعوا إلا لمن[أسأل]:ايش رأيكم اليوم؟شي عجبك؟شي ما عجبك؟ايش حسيت اليوم؟"(م 4)؛أما(م1)فذكر أن هذه الخطوة لم تتم بشكل جيد لسببينهما:ضيق الوقت واستفاضة الأطفال بالحديث،ويوافقه(م 3)بنفس الأسباب مع الفئات العمرية الصغيرة(أقل من9)كما يضيف أن خبرته كانت محدودة عند ممارسته للفلسفة معهم.

ثالثاً:تساؤلات الأطفال:

يمكن الحديث في هذه الجزئية عن العديد من المحاور التي ظهرت أثناء تحليل المقابلات والوثائق،مثل:أشكال الأسئلة التي طرحها الأطفال،وعلاقتها بالمثير،والعمل على تحسينها من أجل البدء بالحوار الفلسفي،وكذلك رأي الميسرين بهذه الأسئلة؛ومن الجيد أولاً عرض بعض الأمثلة على الأسئلة التي طرحها الأطفال،ثم مناقشة المحاور السابقة وفق هذه الأمثلة:"لو تصرفنا بطريقة أكبر من أعمارنا،هل سنبدو أكبر فعلاً؟"(و 3–نموذج الممارسة)؛"ليش نسوي أشياء ما نبغى نسويها؟"(م 3)؛"هل الروبوتات لها مشاعر؟"؛"هل الفقر عيب؟"(و 6–أسئلة)؛عند قراءة هذه الأسئلة يمكن ملاحظة عدة أشكال مختلفة،منها ما يمكن الإجابة عنه من أي شخص إما بإبداء الرأي حوله؛أو عن طريق البحث في مصادر المعلومات عن إجابة له؛ومنها ما لا يمكن الإجابة عنه إلا من قبل الأطفال أو المشاركين الذين تعرضوا للمثير؛كما أن هناك أسئلة يصعب الإجابة عنها وقد يكون للخيال دور في الإجابة عنه،حيث لم تذكر القصة ماذا حدث لصاحب المركب بعد غرق مركبه؛والذي يظهر أن الأسئلة التي يمكن إبداء الرأي فيها هي الأنسب للحوار داخل الحلقة السقراطية،ولكن ماذا عن الأسئلة الأخرى؟والتساؤل هنا في حالتين قد تحدثا أثناء الجلسة،الأولى:عندما تطرح الأسئلة ولا يتم التصويت عليها،هل يتم تجاهلها ببساطة؟وفي هذه الحالة ألا يعد ذلك إهدار لفرصة تعلم بالنسبة إلى

الطفل؟والحالة الثانية هي:عندما يتم التصويت على هذه الأسئلة،كيف سيتعامل معها الميسر؟وهل من الممكن أن ينتج عنها حوار فلسفي؟

لا يمكن الحديث بتفاصيل أكثر عن الأسئلة التي لم يصوت عليها في الحالة الأولى،لعدم توفر البيانات الكافية لذلك،أما الحالة الثانية والمتمثلة بإمكانية التصويت على أسئلة فقد لا تبدو مثيرة للحوار،فتذكر(تونسي)بعد الرجوع إليها بهذه الملاحظات ضمن إحدى الندوات أن جميع الأسئلة التي تخرج من الأطفال محل اهتمام الميسر،وأنه من الطبيعي،بل من الجيد،أن تكون الأسئلة مرتبطة بالسياق في البداية،حيث يتم العمل على الربط بين السياق(المثال)والمفهوم المجرد المراد مناقشته، والعمل كذلك على تحرير الأسئلة التي خرجت من المجموعات بالربط والتفريق بينها،والعمل على المفاهيم الموجودة داخلها في مدة قد تصل من 30–45دقيقة،وأن ذلك كله يعتمد على مهارة الميسر(الزهراني،2021م)؛وقد ذكر مجموعة من الميسرين شيئاً من ذلك:"طبيعة الأسئلة اللي في البداية كانت أسئلة داخل النص،داخل الفكرة،مو أسئلة تجريدية،مع الوقت بدأ يتضح التجريد عند الأطفال،بدوا يقارنون،بدو يضيفون،بدوا يعدلون"(م2).

ومن الأشياء التي قد يقوم بها الميسر أو أحد الأطفال في بداية العمل على تحرير الأسئلة،هو الاستفسار عن علاقة المثير بالسؤال الذي تكون:"تخرج كل مجموعة بسؤال واحد،ثم تشرح الطريقة التي خرج بها السؤال وما علاقتها بالمثير"(و 7–نموذج الممارسة)،كما يتم في إحدى الجلسات تدريب الأطفال على تصنيف الأسئلة التي تكونت لديهم وفق رباعي التساؤلات:أسئلة سياقية مغلقة يمكن البحث عن إجابتها داخل القصة،وأسئلة فكرية مغلقة يمكن البحث عن إجابتها في مصادر التعلم،وأسئلة سياقية مفتوحة يمكن استخدام الخيال في الإجابة عنها،وأسئلة فكرية مفتوحة قابله للنقاش وإعطاء إجابات مختلفة لها؛وقد تحدث(م 8)و(م9)عن أثر رباعي التساؤلات على الأطفال في تحسين مستوى الأسئلة الفلسفية لديهم،كما تحدث(م 6)عن سهولته بالنسبة للأطفال(و 6–نموذج الممارسة)في حين ذكر(م5)أن بعض الطلاب احتاج إلى وقت كي يفهمه(و 5–نموذج الممارسة)،أما(م1)فقد ذكر أنه وجد صعوبة في فهمه وكذلك في تطبيقه مع الأطفال؛ومن المهارات المستخدمة في تحرير الأسئلة تجريدها من السياق الذي وجدت فيه،حيث يسأل الميسر الأطفال"طيب كيف نخلي السؤال،أي أحد يجي من برى ما هو معانا،لمن يشوف السؤال يقدر يجاوب عليه،يفكر فيه"(م3).

أما عن رأي المشاركين بأسئلة الأطفال،فقد عبروا عن مقدرتهم على طرح الأسئلة الفلسفية،وإعجابهم بذلك،إضافة إلى ما تم ذكره من كونها مرتبطة بالسياق في البداية:"الأسئلة اللي بيطرحوها الأطفال بتكون بالنسبة لنا احنا،ما نقدر أحيانا نفكر بنفس الطريقة اللي بيفكروا هم فيها،فيه أسئلة تتطرح صراحة مرة تبهرنا،فيه أسئلة أحياناً تودينى لبعد ثاني،يكون انتبه[الطفل]في القصة لحاجة أنت ما جت في بالك أصلاً"(م 4؛"أنا أشوف أسئلة الأطفال فلسفية أكثر بكثير من أسئلة الكبار،لأن الفضول فيها فضول جديد،حقيقي،ما يحاول يدخل أفكاره فيها،لأن هو لسى ما عنده آراء،فأسئلتهم جميلة وفلسفية100%صراحة"(م9)؛وعلى العكس من هذه الآراء،يذكر أحد المشاركين بأن الأطفال لا تخرج منهم أسئلةويعلل ذلك بطبيعة النظام التعليمي،وبالرغم من أهمية الفكرة التي ذكرها،إلا أنها لا ترتبط بالقدرة على التساؤل،والسبب بعدم خروج الأسئلة منهم قد يعود إلى أسلوب الجلسة الذي اتبعه،بصفته من المشاركين الذين قدموا الأسئلة للأطفال.

وفي نقطة أخيرة عن رأي المشاركين بأسئلة الأطفال،بعيداً عن وصفها فلسفية أم لا،يذكر(م6)أنه قد تخرج من الأطفال"أسئلة خطيرة"قد تقود إلى مناقشة بعض المواضيع المحظورة مثل العقيدة والسياسة؛إلا أن مسار الحوار قد يتغير أحياناً "[الطفل]مو مثل الشخص الكبير يعطيك رأي واضح ويمشي معك في نفس السياق،يمكن يطلعون من السياق،يعني مثلاً أتذكر كنا نتكلم عن تأثير الإنسان على البيئة،بعدين دخلوا في الحيوان،بعدين فيهل الحيوان يتعلم أو ما يتعلم؟بعدين دخلوا في مقاطع اليوتيوب:إن الحيوانات تفهم وبإمكانك تعلمها،واستشهدوا بالمشهور الدغيري،وكيف يتعامل مع الحيوانات"(م7).

رابعاً:مهارات التفكير والحوار:

تعد الخطوة الثامنة المتمثلة بالحلقة السقراطية لب الممارسة الفلسفية مع الأطفال،حيث يتم فيها تداول الآراء حول السؤال الذي تم اختياره للحوار،واستخدام المهارات اللازمة كالتعبير عن الفكرة والاستدلال عليها والاستماع لآراء الآخرين واحترامها ومن ثم البناء عليها أو الاعتراض مع تقديم الحجة المضادة لها،كما تظهر الحاجة لمهارات تيسير الحوار والتفكير من قبل الميسر،وقد عبر المشاركون عن مظاهر مختلفة لهذه المهارات:

أ–البداية عادة من خلال عرض الفكرة أو الإجابة عن السؤال المطروح،وهناك عدة آراء حول مدى وضوح الأفكار عند الأطفال:"لو حطينا نسبة،أقدر أقولك 70%وأحياناً كانوا يحتاجوا إنو

تسألهم كم سؤال عشان يوصلوا إنهم يجيبوا الفكرةمو قادرين يعبروا،ويجيبوا مفردات،بالذاتالحين صار عندنا تعليم إنجليزي وعربي"(م 4)؛"كانوا يعبرون بشكل صريح وبشكل واضح"(م 5)؛من خلال العرض السابق،ظهرت مجموعة من العوامل التي قد توثر في قدرة الأطفال على التعبير عن أفكارهم بوضوح من وجهة نظر ميسري التفكير الفلسفي،أبرزها الفئة العمرية،حيث تزداد هذه المهارة كلما زاد عمر الطفل،كما أن للميسر دور في ذلك من خلال مطالبة الطفل بالتوضيح أكثر للفكرة وإعطاء أمثلة عليها.

ب–بعد عرض الفكرة،تظهر الحاجة للتفكير الناقد من أجل تبريرها أو إعطاء أمثلة عليها،وهي فرصة لظهور الآراء الأخرى من أجل نقض الفكرة الأولى أو البناء عليها،وقد وجد في البيانات بعض مظاهر التفكير الناقد كالتعليل والاستشهاد وضرب الأمثلة،ويظهر أن التعليل من أكثر المظاهر التي يمارسها الطفل ويطالِب فيه الميسر ،حيث يركز عليه كثيراً في النماذج المقترحة من خلال التمرين الافتتاحي،والذي يبدو انه انعكس على الأطفال في الحلقة السقراطية،وذلك لوجود أكثر من عشرين وثيقة خاصة بآراء الأطفال تضمنت كلمات مثل:(لأن–بسبب)،كما أجمع المشاركون على قدرة الأطفال على التعليل وضرب الأمثلة،خصوصاً مع تقدم الجلسات وتعود الأطفال:"في البداية يقول فكرته ويسكت،بعدين أدخل،وأقول إذا ما كانت واضحة:أيش تقصد؟هل ممكن تقدم مثال؟الإشكاليةلما كانوا يؤيدون أفكار بعض،كانوا يوقفون،ويتورطون،ما يطورون الفكرة،لكن لمن بدوا يستقلون بأفكارهم بدأت تظهر تعليقهم أكثر ،تقديم الأمثلة والتعليل أكثر"(م 2)؛"إذا كانوا حضروا أكثر من سشنأوصل لمرحلة إني ما أحتاج أسأل،ما يحتاج أقولهم:طيب تعطيني مثال،تعطيني سببيكونوا جاهزين،وبعض الأحيان أسألهم:ليش؟ممكن تعطيني مثال،لكن أطفال بصيرة غالباً تكون أجوبتهم مدعمة بالأمثلة والتعليلات"(م8).

كما ظهرت بعض الاستشهادات والعودة لبعض المعايير في الوثائق التي احتوت على آراء الأطفال،ففي موضوع عن السرقة،وما إذا كان السارق هو الأخ–ويلاحظ وجود قيمتين–فكيف نتصرف؟تنوعت آراء الأطفال،فذكر أحدهم:عدم الإبلاغ عن أخيه ومحاولة حل الموضوع مستشهداً بقوله تعالى{والفتنة أشد من القتل}البقرة 191؛ وذكر آخر"لحمي لحمه ودمي دمه وروحي روحه"(و 6–آراء)؛وعند مراجعة الآية التي ذكرها الطفل،تبين أنه استشهد بدليل ليس له علاقة بالإبلاغ عن السارق،وهنا يبرز سؤال عن مدى حضور المنطق في تفكير الأطفال في الأمثلة والأسباب والمعايير

التي يسندون آراءهم بها،أو بشكل أدق،عن مدى تفعيل التفكير المنطقي عند ممارسة الفلسفة مع الأطفال؟يتحدث ليبمان(2009م:291)عن مجموعة من المعايير والتي يمكن من خلالها محاكمة العديد من المغالطات المنطقية عند الاستشهاد وضرب الأمثلة أو التفكير بشكل عام،وهي الدقة والتماسك والارتباط بالموضوع والقابلية والكفاية،والتي يسميها "مبادئ القيمة".

ج–ويساند التفكيرَ الناقد في مناقشة الآراء التفكيرُ الإبداعي،حيث يعمل على فتح نوافذ أخرى للفكرة،مما يتيح مناقشتها من عدة اتجاهات،ومن أمثلة ذلك ما ذكره(م 1)و(م7)من تحولات في مسار الحوار إلى مواضيع مختلفة،ويقابل ذلك دور الميسر المطلوب منه في مجاراة الحوار:"عندي مرونة إني أمشي مع الحوار فين ما يروح،ما أتمسك بفكرة معينة أبغى أرجعهم لها دائماً،بالعكس أنا أمشي مع الحوار"(م6)؛ومن مظاهر التفكير الإبداعي أيضاً إيجاد الحلول المبتكرة لبعض الأسئلة؛كما وجد بعض مظاهر التفكير الإبداعي خارج الحلقة السقراطية،كاستخراج بعض الأفكار الكبيرة والمفاهيم المختلفة من المثير،حيث جاء في نموذج الممارسة لأحد المشاركين أن الأطفال"استخلصوا مفهوم العطاءثم الاهتمام ثم المسؤولية"(و 3–نموذج الممارسة)، كما عبر(م 5)و(م6) عن نفس الفكرة،وكذلك الربط بين هذه الأفكار وإيجاد العلاقة بينها؛وفي حالة قد تظهر مع الأطفال(أقل من 9سنوات)تحدث أحد المشاركين عن دوره عندما يتفق الأطفال على رأي:"فإذااتفقوا،هنا لازم أجيب الرأي الثاني،فمثلاً، كنت أجيب دمية،بطريق أو حاجة وأقولهم:البطريق يفكر(عكس الفكرة اللي اتفقوا عليها)،ايش رأيكم؟فبصحي[عندهم]صوت خارجي"(م 10)؛وهذا جزء من تحدي الأفكار لدى الأطفال،ومن أدوار المعلم التي ذكرها ليبمان نقلاً عن رايل،من مضايقة الأطفال بالأسئلة مما يدفعهم إلى مزيد من التفكير والإبداع(ليبمان،2009م:270).

د–من أكثر أنماط التفكير ظهوراً في بيانات المشاركين التفكير الرعائي،حيث يظهر بشكل واضح في حوارات الأطفال،وتعاملهم مع أفكار بعضهم البعض،فالإنصات للفكرة ومحاولة فهمها،والتي أكدها أغلب المشاركين،يعد شكلاً من أشكال الاهتمام فيها،فضلاً عن أنها مهارة من مهارات الحوار الأساسية،والذي قد ينعكس عليه بمزيد من المناقشة والتطوير وتحديد نقطة الاختلاف إن وجدت،يقول أحد المشاركين:"كان الاستماع جيد،وكان يظهر لي لما أسأل خصوصاً:من يتفق؟من يختلف؟ايش رأيك في كلامه؟فكانوا لما يردوا أو أتفق أو أختلف،كان يظهر إن فيه فعلاً استماع يقظ"(م 3)؛وقد يضع الميسر بعض الشروط التي تساعد المتحدث على إكمال فكرته ويضمن عدم

المقاطعة،مثل:استخدام الكرة،حيث يتكلم فقط من تكون بيده كما جاء عند(م 5)و(م6)؛ويذكر الطفل اسم زميله عندما يريد التعليق على رأيه،بالاتفاق أو الاختلاف،وهذا يُشعر بقيمة الفكرة والتقدير لصاحبها،وقد أكد جميع المشاركين على اكتساب الأطفال لهذه المهارة؛ومن أشكال التفكير الرعائي التي ظهرت في أحد الأمثلة ما يسميه ليبمان تفكير التعاطف الوجداني،حيث يضع الطفل نفسه في موقفزميله،مما يتيح له فهمه،وتقدير وجهة النظر التي يقولها،ولذا فأهمية هذا التعاطف أخلاقية في الأساس(ليبمان،2009م:334).

هـ–إضافة إلى أبعاد التفكير الثلاثة التي تحدث عنها ليبمان–الناقد والإبداعي والرعائي–جاء في أدبيات ممارسة الفلسفة مع الأطفال PWC الحديث عن بعد رابع،وهو التفكير التعاوني،أو"التفكير ضمن مجموعة للتأكد أن خلق المعاني وبناء الحجج أو نقضها يكون ضمن فعاليات مجتمع التساؤل بشكل تعاوني من خلال تحسين مهارات التواصل الفعال والتغذية الراجعة"(تونسي، 2019م:37)؛ وهو بهذا المعنى يشبه ما ذكره ليبمان عن التعلم من تجارب الآخرين داخل مجتمع التقصي من أنه عمل جماعي(ليبمان،2009م:125)؛وقد عبر المشاركون عن هذا الشكل من التعاون بين الأطفال:"يحاول يشرح ويوضح فكرة زميلة"(م 4)؛"بناءهم على أفكار بعض،تشجيعهم لبعض انو قولي فكرتك،تكمل على فكرة زميلتها،هذا ما كان في الجلسات الأولى،لكن في الجلستين الأخيرة يبدأ يبان"(م6).

خامساً:أدوار الميسر:

من خلال الحديث السابق عن واقع الجلسات الفلسفية،ظهرت أدوار يقوم بها الميسر داخل الحلقة السقراطية تهتم بعمليتي التفكير والحوار،وأدوار فرعية خارجها لا تقل أهمية عن الأدوار الرئيسة تهتم بجودة الجلسة الفلسفية بشكل عام؛ومن الأدوار الرئيسة التي ذكرت الحرص على الالتزام بقوانين الجلسة المتفق عليها،كرفع اليد لطلب المشاركة أثناء حديث أحد الأطفال،أو المقاطعة"بالذات وقت الحوار السقراطي،تحاول تقول مثلاً:استأذن منك،نسمع من فلان أول بعدين نرجع لك"(م 8)،أو التأكيد على أهمية فتح الكمرة في حالة الجلسات عن بعد،لما لها من أثر في التفاعل بين الأطفال كما ذكر(م2)و(م9)؛ومن الأدوارتحفيز المشاركة،وقد يكون بشكل مباشر عن طريق سؤال الطفل إن كانت لديه رغبه بالمشاركة،لأن"بعض الأطفال لو ما سألته مايشارك"(م 3)،أو بشكل غير مباشر؛ومن الأدوار الرئيسة التي يقوم بها الميسر مطالبة الطفل بتوضيح فكرته وذلك بضرب بعض الأمثلة والتعليل والاستشهاد ببعض المعايير كما مر ذكره في مهارة التفكير الناقد؛وما مر ذكره أيضاً من

رعاية واهتمام بأفكار الأطفال والتشاور معهم عند الرغبة بتغيير مسار الحوار وكذلك تقديره للجهود التي يبذلونها.

أما الأدوار الفرعية فيمكن تقسيمها إلى ثلاثة:تحضير وتأسيس ومتابعة،ويدخل في التحضير اختيار المكان والزمان والمدة،والإعلان عن الجلسة واختيار الأطفال المشاركين،واختيار المواضيع وما يتبعها من تحديد للمثيرات والتمارين المناسبة؛أما التأسيس فيقصد به ما يقوم به الميسر من تدريب للأطفال وخصوصاً في الجلسات الأولى على بعض المهارات التي تساعدهم في الدخول بأجواء الجلسات الفلسفية،كالاتفاق على قوانين الجلسة،واستخراج "المفاهيم الكبيرة"من المثير،وصياغة الأسئلة الفلسفية،والتصويت عليها،ولغة الحوار المناسبة بين المتحاورين؛وخلال هذه الجلسات يأتي دور المتابعة مع أولياء الأمور،والذي لم يظهر بشكل واضح إلا مع(م 10)،وقد يعود ذلكلطول تجربته مع الفئات العمرية(3–9).

3–مكتسبات ممارسة الفلسفة مع الأطفال:

تم الحديث عن هذه المكتسبات من خلال ملاحظات المشاركين والوثائق التي جمعت،وقسمت على ثلاثة مستويات هي:

اولاً:على مستوى الأطفال:

كان التحسن التدريجي في أغلب المهارات التي تم العمل عليها أثناء الممارسة الفلسفية هو أهم المكتسبات،فقد تحدث المشاركون عن التطور في العمل التعاوني وفي مهارات التفكير والحوار وبناء الأسئلة المجردة من سياقها والتصويت عليها: "في البداية كنت ألاحظ كثير على الأطفال انهم يكررون أفكار بعض،مع الوقت،تقريباً على الجلسة الثالثة بدأ الأطفال يبنون رأيهم،بدوا يشكلون مواقفهم بشكل واضح"(م 2)؛"لاحظتهم تغيروا في سشن 6صاروا يستخدموا"أنا أتفق،أنا ما أتفق"يعني الرتم حق السشن صار كأنهم كبار،فيهصمت،يسمعوا،مرة كنت مستغربة في آخر سشن"(م 10)؛ كما ذكر بعض الأطفال شيئاً من هذه المكتسبات،حيث جاء في وثائق(م 6)عند سؤالهم عن"ماذا تعلمت من التفكير الفلسفي؟"إجابات مثل:"التفكير خارج الصندوق–طرح أسئلة نموذجية–تعلمت الاحترام في الصف"(و6–انطباعات الأطفال)؛ومن المكتسبات المهمة ما ذكره بعض المشاركين من شعور الأطفال بالأمان والحرية والراحة داخل الجلسات الفلسفية؛كما ذكر المشاركون بعض القصص التي

عبر عنها الأطفال أو أولياء أمورهم عن بعض المشاكل السلوكية التي تم حلها من خلال حضور الجلسات الفلسفية.

وبالعودة إلى النتائج السابقة يمكن القول:إن التطور في تفكير الأطفال وسلوكهم–رغم محدودية التجربة عند بعض المشاركين–أحد أهم مكتسبات ممارسة الفلسفة مع الأطفال،ويمكن إرجاعه إلى مجتمع التقصي كنوع من أنواع التعلم التشاركي لدى فيجوتسكي،حيث يجعله من الأدوات التي يعمل فيها الأطفال سوياً وتساعدهم على اكتساب الكثير من المهارات والسلوكيات الاجتماعية(2011م:10)؛وفي هذا السياق ذكرت دراسة (Siddiqui and Others,2019:156)أنه وجد تحسن في مهارات التواصل والاستماع لدى الأطفال،والتزام بقوانين الجلسة وانخفاض في عدد المشاكل السلوكية،وكذلك تطور في التفكير الإبداعي ومناقشة وجهات النظر من عدة زوايا؛كما ذكرت دراسة (Topping and Trickey,2014:77) زيادة مشاركة التلاميذ في المناقشات الصفية،وزيادة الأساس المنطقي لأحكام التلاميذ على مواقف الآخرين ومواقفهم الخاصة.

ثانياً:على مستوى الميسرين:

يذكر أحدهم أن"ممارسة دور الميسر أضاف لي خبرة كبيرة على الجانب الفردي والاجتماعي والمهني"(و5–نموذج الممارسة)؛"أنا حبيت طريقة بصيرة ... صار عندي توسع في استقبال الآراء وقبول الأفكار،ما صار فيه تسلط زي أول"(م 4)؛"أثر بحياتي صرت آخذ قرارات بشكل أفضل من زمان،لأني دخلت بصيرة،وتعودت على طرح الأسئلة،وتعودت على التفكير في تفكيري عشان آخذ قرار أفضل"(م1)؛"دخلت العالم هذا وأثر في طريقة تفكيري،فهمت العلاقة بين المشاعر والأفكار كيف تسير،كيف تمسكنا بأفكارنا يؤثر على مشاعرنا،على موقفنا من الحياة"(م6).

وعلى المستوى الوظيفي،فإن ثمانية من المشاركين استفادوا من حصولهم على الحقيبة التدريبية،واستمروا في التطبيق،سواءً في مؤسسة بصيرة أو ملاكاً لمراكز أو متعاقدين معها؛كما أن التعرف على هذه الممارسة أعاد التوجه الوظيفي إلى التعليم كما عبر عنه أحدهم:"غير توجهي في حياتي الوظيفية تماماً،يعني صرت أشوف التعليم بطريقة مرة مختلفة من بعد بصيرة،وقررت إني أكمل العمل فيه"(م9)؛"لما أخذت مبادئ التفكير الفلسفي بهذه المنهجية،وهنا اللي يفرق،إحنا لمن نقول تعليم التفكير الفلسفي بنظام P4C فإحنا ما نقصد تعليم الفلسفة بذاتها،إحنا نقصد تصميم الجلسة،أو تصميم الدرس بطريقة تعتمد على الطالب،أو على الطفل كمؤثر وفاعل في تطوير وتعميق الفكرة،وهذا

بالضبط صميم المعنى لبصيرة"(م2)؛وجاء في نتائج دراسة(Michalik,2019:8) أنه حدث تطور في مهارات الاستماع وضبط النفس لدى المعلمين بعد ممارستهم للفلسفة مع الأطفال،كما ذكر بعضهم أن هذه الممارسة قد أثرت في حياتهم الشخصية والمهنية،وغيرت من تفكيرهم عند مناقشة بعض المواضيع الفلسفية،وخصوصاً عند تناولها من وجهة نظر الأطفال وفهمهم الخاص للعالم.

ثالثاً:على مستوى المجتمع:

تحدث المشاركون عن مكاسب متوقعه في حال انتشار هذه الممارسة،منها:مواجهة المشاكل وتجاوز التحديات المستقبلية،وتحسين العلاقات بين أفراد المجتمع،وبناء الشخصية المعتدلة:"التفكير بهذي الطريقةأشوفه مرة صحي،حتى لو أنت ما تبغى تصير ممارس،حلو كلنا نبدأ نفكر بطريقة هذي،لأنو في النهاية الأفكار ما هي ملكنا،فكل ما أنت تكون سهل في إنك تتخلى عن أفكارك،وتتعامل مع الآخرين إنو ذي أفكار بتروح وتجي،أنت متخيل كمية المشاكل اللي بتقل،كمية التفاعل اللي بيصير في المجتمع،كمية التقبل لبعضنا،أنا أشوف حا تتحل مشاكل مرة كثيرفي العلاقات ككل"(م4).

إجابة السؤال الثاني:المعوقات إما أن تكون قبل الجلسة الفلسفية وتعلقت بالتدريب والتحضير؛أو أثناءها وتعلقت بمهارات الميسر وحالات الأطفال وبعض المعوقات الخارجية.

1-معوقات قبل الجلسة الفلسفية:

أولاً:ما يتعلق بالتدريب:

عند سؤال المشاركين عن مدى كفاية المستوى التأسيسي؟ كان من الإجابات"كافي بقدر معين،يشرح المنهجية بخطوط عريضة"(م 3)؛"كافي،بشرط إنك تمارس،ومتى احتجت الدعم تتواصلوتحضر الاجتماعات"(م 5)؛"أنا أشوف انه فعلاً تأسيسي،يفتح لك الباب،وتبدأ تجرب،ثم لابد،عشان تطور نفسك،وتوصل للتطبيق المناسب اللي يحقق لك النتائج،إنك تأخذ المتقدم وتبدأ تطبق،ومن خلال المتقدم وتطبيقك مع الطلاب،وتواصلك مع بصيرة في حال واجهتك أي مشاكل،يرتفع المستوى"(م7).من خلال هذه التعليقات يظهر أن حضور المستوى التأسيسي لوحده غير كاف لممارسة الفلسفة مع الأطفال، وبد أن يحضر الميسر مجموعة من ورش العمل قبله،والمقصود

هنا بعض الورش التي تقدمها بصيرة بشكل عام،لأنها تقوم على نفس المنهجية،ومن ثَمّ تكون لديه خلفية عامة يتم تعزيزها من خلال حضور المستوى التأسيسي؛أو أن يكمل الميسر التدريب بحضور المستوى المتقدم كما ذكر المشاركين(2؛3؛7؛9)لما فيه من تركيز أكثر وأعمق على مهارات التيسير.

كما تحدث بعض المشاركين عنعدم الوضوح في طريقة التطبيق المطلوبة،والتي كان من المفترض توضيحها أثناء التدريب بحسب رأيهم،حيث تحدث(م 3)عن الطريقة التي يتم من خلالها تقديم بعض المهارات للأطفال في الجلسات الأولى مثل:رباعي التساؤلات،وأنها غير واضحة بالنسبة إليه،وتحتاج إلى العمل عليها بمنهجية واضحة بعيدة عن الاجتهادات الشخصية للمشاركين؛كما تحدث(م5)عن إمكانية تقسيم الجلسة على عدة أيام،وأن مؤسسة بصيرة لم توضح ذلك،كما تحدث عن عدم الوضوح في طريقة اختيار الأطفال للتطبيق معهم؛كما تم ملاحظة وجود بعض اللبس في المصطلحات عند عدد من المشاركين بشكل محدود أثناء إجراء المقابلات كتحرير المفاهيم،وكشف الافتراضات؛والفرق بين التفكير الرعائي والتفكير التعاوني؛والفرق بين السؤال الدخيل والسؤال الطارئ.

وبالرغم مما قاله بعض المشاركين من عدم وضوح الطريقة المناسبة للتطبيق،إلا أنه ومن خلال الاطلاع على نموذج الممارسة والملاحظات الواردة فيه وجد أنه تم توضيح بعض مما جاء في آراءهم؛ويمكن القول:ربما إن بعض الميسرين لم ينتبه لبعض التعليمات المكتوبة،بدليل أن أغلب الملاحظات السابقة كانت فردية،مع التأكيد على ضرورة تنبيه المتدربين لدى بصيرة على هذه الملاحظات ومناقشة بعض المشاكل التي من الممكن أن يواجهوها أثناء التطبيق؛أما بالنسبة للملاحظات الأخرى:عدد الأطفال في الجلسة،وتقديم رباعي التساؤلات،وفهم المصطلحات،فيصعب القطع برأي حولها،فقد ترجع لعدم توضيحها بشكل كافٍ من مؤسسة بصيرة،أو لمدى الحضور الذهني للميسر أثناء البرنامج،أو لأي أسباب أخرى.

وفي ملاحظة أخرى حول وضوح طريقة التطبيق ذكرها أحد المشاركين قد تخص الفئة العمرية(6–7)ومن هم دون ذلك،وهي عن مدى مناسبة المستوى التأسيسي لممارسة الفلسفة معهم،حيث تحدث عن نقاط في برنامج آخر تقدمه بصيرة يخص المراحل المبكرة،وهي موجودة في المستوى التأسيسي:"لو أخذت الدورة ذي،يمكن أروح أنا للأطفال اللي بصف أول أو ثاني،أو ما قبل أول،حتى رياض الأطفال أقدر أطبق معهم جلسات،اللي اكتشفته مش أي واحد يقدر يمارس مهارات التفكير الفلسفي مع الأطفال،لأن فعلاً لمن أخذت الدورة،كانت فيه محاذير،يعني:لا هذي الطريقة

غلط[أو]هذي الطريقة صح،ما كانوا يركزون على المثير الفلسفي،ممكن تصير الجلسة كاملة عن لعبة وحدة:ماذا تود أن تكون؟وتقسمهم مجموعات،لأن الأطفال خاصة بالسن هذا ملولين،يعني ما يركز معك كثير،حتى في القصص بالدورة هذي اللي أخذناها،يعني مقطع في قصة وتوقف فيه،بعكس ممارسة التفكير الفلسفي مع الأطفال في الصفوف العليا،ممكن توريهم مقطع فيديو،ممكن تقرأ معاهم قصة كاملة،وبعدين تأخذ منهم الأسئلة،وفيه يختارون سؤال ويصوتون عليه،بعدين يسوون حلقة فلسفية ويتناقشون فيها 20 دقيقة،هذي مع الأطفال[الصغار]تختلف"(م 5)؛وقد وجد في آراء بعض المشاركين ما يسندفكرةعدم مناسبة المستوى التأسيسي للأعمار الصغيرةخصوصاً من كانت له تجربة في التطبيق معهم.

ومما تجدر الإشارة إليه أن التعامل مع الأطفال في المراحل المبكرة يختلف عن التعامل مع من هم أكبر،وقد يحتاج لمهارات خاصة وربما شخصيات مختلفة،وعبر عن ذلك(م 9):"كميسرة ما عندي صبر على الأطفال الصغار"؛لذلك فإنه يمكن تفهم عدم نجاح بعض تجارب المشاركين مع الفئات العمرية الصغيرة،ولكن السؤال هنا عن أسلوب الجلسة الفلسفية بخطواتها العشر،والذي تدرب عليه المشاركون لدى بصيرة،هل يناسب هذه الفئة؟بعد الرجوع إلى الجلسات المقترحة وجد بعض الإشارات التي توحي بأنها تتناسب مع جميع الفئات العمرية،ومن ضمنها الأطفال في عمر سبع سنوات وما دون،ومن الأمثلة على هذه الإشارات ما يلي(تونسي، 2019م:66–72):ففي الجلسة الأولى يتم عرض بعض التساؤلات الفلسفية حسب الفئة العمرية،وقد وضع للفئة العمرية(3–6)التساؤل التالي:"لم ظلت الشجرة تعطي الصبي؟"؛وفي الجلسة الثالثة يتم تقديم مثير على شكل قصة للفئة(3–6)دون تحديد لهذه القصة،كما تم اقتراح"التصويت المجهول"للفئة(3–7)؛وفي الجلسة الرابعة يتم ترتيب الأسئلة إلى أسئلة كبيرة وصغيرة مع الفئات العمرية الصغيرة بدلاً عن رباعي التساؤلات؛والذي يظهر من خلال وجود هذه الإشارات من جهة،وآراء المشاركين حول تجاربهم مع الفئات العمرية الصغيرة،وحديثهم عن البرنامج الخاص بالمراحل المبكرة من جهة أخرى هو تأكيد على وجود اللبس في مدى مناسبة المستوى التأسيسي لجميع الفئات العمرية وخصوصاً للفئة العمرية الصغيرة،أو ربما حاجته لمزيد من العمل والتنقيح كي يتناسب مع جميع الفئات.

ومن المعوقاتالتي ذكرت بأسلوب غير مباشر:التكاليف المادية،"أ.داليا تنصحني،تقولي:أحضري البرنامج الإثرائي،واتوقع كان حيفرق معايا كثير،لكن مع الأسف وقتها

ميزانيتي ماتسمح ولا وقتي،عشان كذا ما قدرتأحضر"(م 1)؛"التعليم عن بعد عطانا فايدة غير طبيعية بالزوم والتواصل،بعد ما كنا عشان نسجل بالدورة لازم نسافر وندفع ونلبس ونطلع،يعني كم يأخذ هذا منا وقت وتكاليف مادية ومجهود،الآن في بيتك تحضر بكل يسر وسهولة"(م7).

ثانياً:ما يتعلق بالتحضير:

منها ما تم ذكره من صعوبة إيجاد مجموعة من الأطفال للتطبيق معهم،والذي أدى إلى أن تنحصر الممارسة على الميسرين الذين يعملون في مدارس أو في مراكز التدريب،وذلك لصعوبة إيجاد مجموعةأطفال8 أو أكثر وخصوصاً في عمر(6–12)؛كما تحدث بعض المشاركين عن الوقت المناسب لإقامة الجلسة الفلسفية:"العملية تأخذ وقت،إذا كان عندك وقت متاح أنت يمكن تأخذ هذي كاملة،بس في المدرسة،ما تبغى تأخذ الطلاب من الفصول وتطول عليهم،ممكن يصير فيه تذمر من أولياء الأمور،أو من نفس المعلمين"(م 5)؛" مهم تتعمل بنفس الدوام،في الصبح بدري،أما كذا بعد الدوام،وساعة كمان،ثقيلة،فصرت أقلل الوقت وآخذهم برى،واحنا نلعب نتكلم،كان مرة صعب عليهم،واحد ما يبغى يتكلم،أو منهك،وأنا أبغى استخرج منه أفكار،فمرة صعب"(م10).

ومن المعوقات إيجاد الفصل المناسب لإقامة الجلسات،والذي اقترن كثيراً بعدد الطلاب الكبير كمعوق آخر"وددت تطبيقه على أول ابتدائي لكن واجهت صعوبة ضخامة العدد 39،وطلبت الدعم من أ.داليا وأوصتبتقسيم الطلبة لمجموعتين،ولكن المجموعة الأخرى تشوش على مجموعة الحلقة الحوار السقراطي لضعف تهيئة البيئة الصفية وصغر حجم الفصل"(و 5–نموذج الممارسة)؛"دورنا مكان،وكان أنسب مكان المكتبة،مع أنها ما كانت مجهزة"(م 5)؛"كانت في مركز مصادر التعلم،ومساحته كبيرة"(م 6)؛هذه المعوقات الخاصة بالمشاركين الذين طبقوا في المدارس شبيهة لما واجهه المعلمون في دراسة جورارد وآخرون،حيث استخدموا الفصول الدراسية وقاعات التجمع والمكتبات كأماكن لعقد الجلسات الفلسفية،كما تحدثوا عن صعوبة تضمين ممارسة الفلسفة مع الأطفال داخل الجدول الدراسي المليء بالمواد،وصعوبة الانتظام في تطبيقها في ظل وجود الكثير من الأنشطة ووجود العديد من الالتزامات الأخرى لديهم (Gorard, Siddiqui and See,2017:17).

ومن المعوقات ما هو مرتبط بإعداد المحتوى–المثير والتمارين–من عدة اتجاهات،الاتجاه الأول هو الحصول على المثير أو التمرين المناسب:"أثناء التحضير،أحيان يكون عندي فكرة،وممكن أوصل لتمرين،لكن رحلة البحث عن المثير تكون طويلة ومتعبة،وممكن ما تنجاح،فأضطر أغير

السشن،برضو أحياناً ما ألاقي تمرين،يكون فيه مثير ممتاز ،والفكرة اللي فيه جداً جميلة،ما ألاقي تمرين،مؤخراً صرت أحاول أصنع تمريني بنفسي إذا ما لقيت"(م 8)؛وقد تكون الصعوبة في قلة المصادر العربية للحصول على المثير أو التمرين المناسب كما يذكر كل من المشارك الثاني والثالث والرابع،مما يجعل عدم اتقان اللغة الإنجليزية عائقاً أمام الميسر كما عبر عنها أحد المشاركين:"يمكن لأن المصادر كثير بالإنجليزي،وأنا شوي لغتي الإنجليزي ما هي مرة،فما كان هذا الخيار سهل بالنسبة لي"(م3)؛أما الاتجاه الثاني فهو إعداد محتوى مترابط،تكون التمارين فيه مرتبطة بالمثير ،وتخدم جميعها الموضوع الذي يتم مناقشته،وهو شرط لبناء أسئلة جيدة تساعد على نجاح الجلسة الفلسفية كما يذكر المشارك الثاني، وقد واجه بعض المشاركون شيئاً من الصعوبة في ذلك:"ماهي ببساطة تمرين أول،ومثير ،وتمرين ختامي وانتهت القصة،لا،لازم يكون كلهم مربوطين في بعض،لازم تكون كلها تغذي نفس الرسالة"(م9).

ويتعلق الاتجاه الثالث بحالة الميسر عند إعداد المحتوىوما يعتريه من القلق والترقب لما سيحدث أثناء الجلسة:"قبل الجلسة،انت بتفكر ،كيف اتجنب المواضيع الحساسة،وكيف المثير ما يوديني لمواضيع حساسة؟السياسة والدين أكثر موضوعين تحاول تتجنبها؛من الاشياء اللي لسى ماني قوية فيها،إني أمسك المثير وأطلع كل التساؤلات اللي أقدر عليها،فهمك للمثير وفين يوديكهذا تحدي مرة كبيرة،ومع الوقت ممكن تتعلمه"(م6).

2–معوقات أثناء الجلسة الفلسفية:

أولاً:معوقات متعلقة بالطفل:

من أهم المعوقات التي تؤثر على سير الحوار والجلسة الفلسفية هو عدد الأطفال:"الأعداد القليلة،أشوفها من المعوقات إذا تبغى تعمل حوار"(م 4)؛"كنت ابطبق مع الصف الأول ابتدائي،لكن واجهت صعوبة إن عدد الطلاب كبيرسويت حلقة،حتى الفصل ما كفى"(م 5)؛"العدد الكبير نسبيا سبب الملل خاصة عند محاولة إعطاء أكبر عدد من الطالبات المشاركة فأعتبره صعوبة أحتاج التعامل معها"(و6–نموذج الممارسة)؛من خلال التعليقات السابقة يظهر تأثير عدد الأطفال على إقامة الجلسة من الأساس،أو نجاعة الحوار،أو عدم التطبيق المثالي لبعض التمارين.

ومن المعيقات عدم الجدية الأطفال في تطبيق بعض التمارين كدقيقة الصمتوالحوارات الثنائية؛أو الخجل مما ينتج عنه عدم المشاركة،أو ضعفها أو الشعور بالملل:"ساعات طفل خجول

تجيه فكرة فيقولها،بس ماتطلع بالشكل اللي يبغاه"(م 10)؛"استمتعت الطالبات بتمرين قطار الأفكار لكن بعضهن انهين الحوار الفردي بسرعة وشعرن بالممل قبل الانتقال للسؤال التالي"(و 6–نموذج الممارسة)؛"فيه بعض الأطفال يطفشوا،ويطلبوا تغيير الموضوع،أو ينسحبوا بكل بساطة،عشان كذا أحاول اختار[قلم]يحمس من البداية،عشان يتحمسوا معاه"(م 9)؛ومن المعوقات التي ذكرها المشاركون ظهور بعض المشاكل السلوكية لدى الأطفال كالتشابك بالأيدي،ويذكر(م 10)بأن ظهور المشاكل السلوكية متوقع،وأن التعامل معها بحزم قد يبعده عن الأطفال،مما دفعه للتساؤل التالي:"إذا فيه قضية سلوكية للأطفال،كيف أقدر أتعامل معاها؟".

كما تحدث أغلب المشاركين عن صمت الأطفال مع بعض التمارين والأفكار،خصوصاً في الجلسات الأولى،وأشاروا إلى أنه يمكن للطفل تجاوز ذلك مع تقدم الجلسات:"فيه ناس ما بتشارك تماماً،وهذا بيكون غالباً أول برنامج يحضروه"(م 8)؛ يمكن القول إن صمت جميع الأطفال داخل الجلسة قد يدل على عدم اهتمامهم بموضوع الحوار،أو عدم إثارة الموضوع نفسه للحوار،ومن ثَمَّ قد يشكل ضغطاً على الميسر،أما صمت أحد الأطفال فقد يكون معيق للحوار،إلا أنه يمكن تفهمه كما يذكر(م9):"فيه أطفال ست سشنات ما يتكلموا،ممكن يكون خجل،ممكنماعنده أفكار كبيرة يقولها،يمكن يكون عنده أفكار مرة كبيرة بس يحب يسمع،بس اللي تعلمناه في بصيرة إن الصمت ماهو دليل على شي سيئ أو سلبي،الصمت بعض الأحيان تفكير،وإذا هو جالس ويحضر بس ساكت،معناته يستفيد،لأنه لو هو ساكت وطفشان،ما حا يجي".

وتحدث بعضهم عن استفاضة الأطفال في الكلام لدرجة يصعب إيقافهم:"بعض الأطفال يأخذ دوره ودور غيره،فتحاول توضح إنو أنت عبرت عن رأيك،نبغى نسمع أصحابنا،بعضهم يرفض يوقف"(م3)؛"فيه أطفال عنده استعداد يبني الحوار،فيكون أثناء الحوار صعب يمسك نفسه،ومايعطي للأطفال فرصة"(م8)؛كما تحدثوا عن تأييد الأطفال لأفكار زملائهم في الجلسات الأولى دون القدرة على التعليل وضرب الأمثلة أو تطويرها،وعلل بعضهم ذلك:"يإنهم يبغوا يخلصوا من اللحظة،أو إنهم مع الأغلبية،هم قالوا فكرة حلوة وإحنا معاهم"(م 3)؛وبالرجوع إلى مكتسبات ممارسة الفلسفة مع الأطفال،وما ذكره المشاركون من تطور أغلب المهارات لدى الأطفال مع تقدم الجلسات،يمكن القول:إن المعوقات السابقة:الصمت،والاستفاضة في الكلام،وتأييد الأفكار،قد تكون خاصة بالجلسات

الأولى،وأنها تعتمد بشكل أساسي على قيام الميسر بدوره لتجاوزها في الجلسات اللاحقة،وهذا يقود الحديث إلى الأدوار التي واجه فيها الميسرين صعوبة أثناء ممارسة الفلسفة مع الأطفال.

ثانياً:معوقات متعلقة بالميسر:

في ظل وجود العديد من الخطوات،واعتماد بعضها على أداء الأطفال وسير الحوار،وكذلك محدودية الوقت خصوصاً في المدارس،فإن الميسر قد يواجه بعض الصعوبات في إدارة الوقت،وتوزيعه على الخطوات العشر،مما قد يعيق سير الجلسة،أو تجاوز بعض الخطوات،أو تقسيمها على عدة أيام:"كنت أحرص أطبق العشر الخطوات في جلسة واحدة،فما كان يكفي الوقت،وكان الموضوع فيه مرونة،ممكن تقدم نصف محتوى،وتكمل في الجلسات التالية،فواجهت مشكلة الوقت،تقريباً في كل الجلسات،بس كان في البداية أصعب"(م5)؛"دائما أركز على إدارة الوقت،وهذا من قبل بصيرة،بس أقدر أقول إني لاحظت تحسن،مع التحضير ومع السشنات"(م 8).ومن الصعوبات أيضا صعوبة إدارة الحوار،وقدرة الميسر على التركيز،ومعرفة الوقت اللازم للتدخل،وتنشيط الحوار:"فيه نقطة بالحوار السقراطي إنك تنهي بسؤالهم يطلعوه،أو بأفكار تروح معاهم للبيت،أنا ما كنت أعرف"(م 1)؛"إدارة الحوار أكثر شي اضطريت اشتغل عليه في البداية،لأنه كان عندي إحساس،إنو ما اتدخل كفاية،وبنفس الوقت لسى ماكنت متأكدة متى لازم اتدخل"(م 8)؛ومن الصعوبات التعامل مع أفكار الأطفال بحيادية،وعدم إظهار الإعجاب بها،والإشكالية في ذلك تكمن في محاولة الأطفال أحياناً بالبحث عن رضى الميسر،والتركيز على الآراء التي قد تعجبه دون تمحيص:"الصغار في الغالب،لو انا أعجبتني فكرة، وأبديت اعجابي،يبدأوا يتكلموا عن نفس الفكرة"(م3).

ثالثاً:معوقات خارجية:

هناك معوقات لا ترتبط بالطفل ولا بالميسر بشكل مباشر،إنما بالوسط الذي تمت فيه الممارسة الفلسفية بينهما،فمثلاً:داخل المدارس،جاء في نموذج الممارسة الخاص بأحد المشاركين عوامل أدت إلى توقف أو تأجيل بعض الجلسات الفلسفية أو التأثير فيها،كالدخول المتكرر لوكيل المدرسة إلى الجلسة،مما،وتزامن بعض الجلسات مع الامتحانات والذي أدى إلى تأجيلها(و 5–نموذج ممارسة)؛وفي أحد المراكز يذكر(م 1):"عندنا أبلات يساعدوني،ويدخلوا معانا ويقعدوا ويخرجوا،هالمشكلة واجهتها مع كذا معلمة،ماعندي مشكلة انو هي تشارك،بس مشكلة إن الأطفال يتأثروا برأيها".

أما الميسرين الذين طبقوا عن بعد،فذكروا معوقات كصعوبة التعامل مع التقنية،وصعوبة جذب اهتمام الأطفال،ومحدودية التفاعل:"التفاعل داخل الزوم غير في البيئة الطبيعية،في الزوم يتفاعل معاك بطريقة محدودة،حتى لمن كنت أعطيهم مجالمافيه نشاط غير الكلام،الأطفال حركيين،فألاقيه فجأة راح،فجأة جاء"(م 6)؛كما هذا المشارك عن فقدان الراحة عند تقديم الجلسات عن بعد في ظل عدم معرفة الميسر لمن يجلس بجانب الطفل؛كما تحدث(م 10)عن وجود بعض التأثير لأولياء الأمور الحاضرين مع الطفل أثناء تقديم الجلسة الفلسفية على أداء الميسر:"بعض الأهاليإذا ما جاوبت الطفلة،أو ما شفتها ترفع يدها،فبعضهم يزعل،فكانت تزعل أو تبعث رسالة،فنعتذر منها،وأنبه نفسي إذا هذي البنت رفعت يدها".

إجابة السؤال الثالث:جاءت المقترحات التي ذكرها المشاركون على ثلاث مستويات هي:

1-التعريف بممارسة الفلسفة مع الأطفال:

ذكر المشاركون أشياء طبقوها أو يرغبون بتطبيقها لنشر الفكرة والتعريف بها أو بعض مهاراتها،كمحاولة دفع الأشخاص المقربين لحضور برنامج المستوى التأسيسي:"حاولت ان أفراد من المدرسة ياخذوا،عشان نصير نشتغل مع بعض،يعني كل ما صار عدد المعلمين اللي أخذوا التفكير الفلسفي داخل المدرسة أكبر،كل ما قدرنا نطبق المهارات،ونشتغل عليها أكثر"(م 6)؛كما يعمل بعض المشاركين ويقترح تطبيق بعض المهارات الموجودة في هذه الممارسة كالمطالبة بالتعليل،أو توسيع الافتراضات،مع طلاب المدرسة أو مع الأبناء،أو في حوار عام حتى ولو مع طفل واحد:"إذا ما قدرت تطبق كجلسات،شوف كيف تقدر ترفع التفكير الفلسفي مع الأطفال،لو بأنشطة بسيطة خلال الحصة"(م6)؛كما قام هذا المشارك بوضع لوحة في ممر المدرسة،يعلق فيها السؤال الفلسفي الذي نوقش في الحلقة السقراطية أو أي سؤال فلسفي آخر،مع مجموعة من الأوراق،ليتم التفاعل معه من قبل مجتمع المدرسة بالإجابة،أو طرح سؤال آخر متعلق به،وذلك لنشرثقافة التفكير الفلسفي.

ومما يزيد الوعي والتعريف بموضوع ما،الدور الذي تقوم فيه الجمعيات الأهلية والهيئات الحكومية من تسليط الضوء على مثل هذه الممارسات،يذكر أحدهم أن:"هيئة الأدب في وزارة الثقافة مركزه على نقطة الفلسفة،فيبي يتغير الوعي لما يكون فيه دعم،وأعتقد بيكون له تأثير"(م 2)؛ومما ذكر

ضرورة إدخال هذه الممارسة في التعليم:"أحتاج إني أعمله في المدارس،فلو كان،يستمتع فيه أكثر"(م9).

2-تطوير العمل في مؤسسة بصيرة:

أثنى المشاركون على العمل الذي تقدمه مؤسسة بصيرةفي مجالات،منها:تقديم الدعم اللازم والإجابة عن التساؤلات أثناء تطبيق الميسر للجلسات الفلسفية؛وتوفر مكتبة مليئة بالمصادر داخل المؤسسة،تحوي كتباًمرجعيةً في ممارسة الفلسفة مع الأطفال،وقصصاً تساعدهم في التحضير للجلسات الفلسفية،كما تحدث(م 2)عن أهمية المقالات التي يتم ترجمتها ونشرها على مدونة بصيرة،والنشرات البريدية عن أخبار ومصادر ممارسة الفلسفة مع الأطفال،والتي ترسل شهرياً على العناوين البريدية للميسرين؛ولعل المقترح الذي يمكن استنتاجه هو الاستمرار في هذا العمل والمحافظة على المكتسبات الحالية،إلى جانب العمل على بعض المجالات التي ذكرها المشاركين،وهي:

العمل على إثراء وتنظيم المحتوى العربي،لأن المثيرات والتمارين كثيرٌ منها موجود باللغة الإنجليزية وبعض المشاركين لديه لغته ضعيفة:"الأدوات المستخدمة حالياً في المصادر العربية قليلة،نحتاج نكثر الترجمة للتمارين"(م 2)؛ويقترح(م3)العمل على نماذج تحضير تكون جاهزة للتقديم،على غرار النماذج الست المقترحة في برنامج المستوى التأسيسي،بشرط تكون مصنفة حسب أعمار الأطفال؛ويقترح(م2)رفعها على منصة إلكترونية،ويتم إثراءها من قبل الميسرين أنفسهم:"بمعنى إني صممت جلسة ممتازة،أرفعها للمنصة،يكون أي ميسر حول الوطن العربي يقدر يستفيد منها".

وعلى الرغم من وجود اجتماعات دورية لأعضاء بصيرة،وإمكانية حضورها من قبل الميسرين الآخرين،ووجود البرامج الاثرائية التي يحق لكل ميسر أكمل الجلسات الست الالتحاق بها،إلا أن بعضهم يقترح إقامة اجتماعات دورية عن بعد يستفيد منها الجميع:"اتوقع البرنامج الإثرائي لوصار مرة ثانية حيكون فيه تواصل أكثر بين الميسرين لتحسين أدائهم،أو حوار سقراطي يصير بيننا،نسوي ثنائيات ونشتغل مع بعض،أتوقع هذا يحسن أداءنا"(م1).

وكذلك وجود شراكة مجتمعية مع بعض الأطراف،سواء كانت مؤسسات أو أفراد،والاستفادة منها في تحقيق بعض الأهداف أو تجاوز بعض الصعوبات،فيذكر(م 5)أن بصيرة لديها العينة الكافية من الميسرين والأطفال مما يساعد على التعاون مع الباحثين من أجل إجراء بعض الدراسات أو إنشاء مركز بحثي؛ويرى(م 6)أن:"الشراكات تكون ممتازة،الطرفين يفيدوا بعض،ولمن نركز على مدرسة

معينة،أو مركز حي نعمل شراكة معاه،أنا هنا أمسك بيئة واشتغل عليها،واشوف التطور فيها"؛وهذا المقترح قد يعالج ما ذكره(م 7)في اقتراحه بأن توفر بصيرة العدد الكافي من الأطفال ليقوم الميسر بممارسة الفلسفة معهم،حيث يتم توفير هذا العدد من قبل المدرسة؛ومن أشكال التعاون وجود شراكة مع وزارة التعليم:"بصيرة صعبة تصل،و P4C مهم للمدارس،هو مهم للأسر ما فيه كلام،بس صعب انك توصل للأسرة،المهم انك توصل للمدارس على أساس انه يوصل لأكبر شريحة من الطلاب،فبصيرة مهما كان،مؤسسة صغيرة،وما تقدر تحتوي الكم الهائل هذا من المعلمين،وأنا قلت لو الوزارة بتطبق الشي هذا تطبقه بالتعاون مع بصيرة"(م7).

وجاءت اقتراحات لتطوير برنامج المستوى التأسيسي بشكل خاص،وذلك في ظل حديثهم عن كفايته لممارسة الفلسفة مع الأطفال،حيث يذكر(م 3)أن البرنامج تنقصه بعض الأدوات والأساليب اللازمة للتطبيق مع الفئات العمرية الصغيرة،لذلك فهو يقترح ضمها للمستوى التأسيسي،بحيث يكون شاملاً لجميع الفئات ويغني عن حضور البرامج الخاصة بتلك الفئة؛أما(م 4)فيقترح زيادة محتوى البرنامج:"تمارين وتطبيقات زيادة،لأنو لو تلاحظ الموضوع،كله ممارسة"؛كما يقترح(م 8):"الوقت أنا أحسه لو كان أطول،مقسم على أيام أكثر مثلاً،أو حتى لو كانت مثل عدد الساعات تتقسم على أيام أكثر،لاحظت إنه يكون أفضل،لأنه يكون أخف،فتقدر تستوعب معلومات كل يوم على حدة بشكل مريح أكثر".

3–تطوير أداء ميسر التفكير الفلسفي:

ذكرت مجموعة من الاقتراحات الموجهة للميسر نفسه لتطوير أداءه في ممارسة الفلسفة مع الأطفال،بعضها ذكر بشكل مباشر،وبعضها تم استنتاجه من خلال تجارب المشاركين؛فمن الاقتراحات:"أنصح أي أحد يبغى يأخذ مستوى تأسيسي،لا يدخل فيه على طول،يدخل أي ورشة من ورش بصيرة تكون بسيطة،كورشة عمل الأفلام أو ورشة العلاقات أو أي حاجة،بعدين يدخل مستوى تأسيسي"(م1)؛"فيه ناس حضروا المستوى التأسيسي لكن ما عندهم فكرة كيف حا يكون البرنامج،فيكون التطبيق صعب عليهم"(م 8).وبعد الحضور والتطبيق:"الموضوع يحتاج الممارسة،يعني مو بس الست سشن،لأنك أنت محتاج تطبق أكثر من مرة،الموضوع يحتج ممارسة،يحتاج جلسات أكثر"(م 4)؛كما يقترح(م2)تسجيل الجلسة:"مراجعتي للجلسة لما أسمعها من جديد تساعدني على الوعي وين الافتراضات اللي فوتها،أو هل يمكن إني ألمسها وأدخل فيها".ومما يعين على مواجهة

الصعوبات،طلب الدعم عند الحاجة:"المراجعة مع الميسرين مرة مهمة،لأن تخلينا نقدر ننقد أنفسنا ونطور،نعرف كيف نلاقي الحلول،وجود حلقات الدعم أو وحدة الدعم من الميسرين"(م2).

ملخص نتائج الدراسة:

ملخص نتائج السؤال الأول:

1–أن الحصول على العدد الكافي من الأطفال لممارسة الفلسفة معهم من أهم الأسباب التي حصرت التطبيق ضمن نطاق المدارس والمراكز،كما قد تكون من أسباب ضعف الممارسة بشكل عام.

2–أن عدم المعرفة بالمقصود من ممارسة الفلسفة مع الأطفال أدى لظهور بعض المواقف الأولية منها،أما بعد التطبيق فإن الموقف العام هو الإشادة بهذه الممارسة وبأثرها.

3–تفاوت المشاركين في تطبيق الخطوات العشر للجلسة الفلسفية،والذي قد يعود بشكل أساس إلى خبرة الميسر والطفل،كما اختلفت قناعات الميسرين ببعض الخطوات،ووجدت أساليب أخرى تعتمد على جزء من هذه الخطوات.

4–تفاوت مدة الجلسة الفلسفية،ويمكن إرجاعه لتطبيق بعض الخطوات،أو عدد الأطفال،وعمرهم،أو كمية ونوع التمارين.

5–رصد ملاحظات على أسئلة الأطفال وطريقة التعامل معها قبل الحلقة السقراطية،ككثرتها وتنوعها،مما يستدعي فرزها،وربطها بالمثير،وإخراجها من السياق،وكشف الافتراضات،والذي يستغرق مدة طويلة.

6–رصد عدد من مهارات التفكير والحوار،وكان التفكير الرعائي من المهارات التي احتفى فيها المشاركون كثيراً مقارنة مع المهارات الأخرى،ومن أبرز مظاهره:الإنصات إلى الأفكار،والبناء عليها بذكر اسم الزميل وتقدير فكرته،وكذلك تقدير الميسر لجهد الأطفال، واحترام أفكارهم،وتفهم عدم رغبتهم بالمشاركة.

7–رصد عدد من أدوار الميسر،والتي صنفت إلى أدوار رئيسة:تهتم بعمليتي التفكير والحوار أثناء الحلقة السقراطية،وأدوار فرعية:تهتم بجودة الجلسة الفلسفية كالتحضير للجلسة،وتدريب الأطفال على المهارات اللازمة،والمتابعة مع أولياء الأمور.

8-رصد مكتسباتظهرت مع الأطفال كالتحسن التدريجي في أغلب مهارات:العمل التعاوني،والتفكير ،والحوار ،وبناء الأسئلة المجردة،والتصويت عليها؛والشعور بالأمان والحرية داخل الجلسات،والتوصل إلى حل بعض المشاكل السلوكية لدى الأطفال.

9-رصد مكتسبات ظهرت مع الميسر كتقبل الآراء،والتحسن في اتخاذ القرارات،والتوجه الوظيفي.

10-رصد مكتسبات قد تظهر في المجتمع كالقدرة على مواجهة المشاكل المستقبلية،وبناء الشخصية المعتدلة.

ملخص نتائج السؤال الثاني:

1-رصد معوقات تسبق الجلسة مرتبطة بتأهيل الميسر ،كعدم كفاية المستوى التأسيسي وحده،وحاجته لحضور ورش لفهم الممارسة؛وحاجته لجهد إضافي يتناسب مع جميع الفئات العمرية؛ووجود غموض في بعض التمارين؛والتكلفة المادية.

2-رصد معوقات تسبق الجلسة مرتبطة بالتحضير ،كصعوبة اختيار الوقت والمكان المناسب،وخصوصاً الذين طبقوا في المدارس؛ومن المعوقات:قلة المصادر بشكل عام والعربية خاصة؛وربط المثير والتمارين والأسئلة ببعضها؛وقلق الميسر أثناء التطبيق.

3-رصد معوقات تحدث أثناء الجلسات،متعلقة بالطفل،كعددهم الكبير في المدارس،وحالة الأطفال في الجلسة(ملل/خجل/ مشاكل السلوكية)،وقدرة الميسر على التعامل معها،وتعامل الأطفال مع التمارين(صمت/استفاضة في الكلام/عدم الجدية/ تأييد دون إلمام بالفكرة)؛ومعوقات متعلقة بالميسر ،كالقدرة على الالتزام بالوقت،وإدارة الحوار ،والحيادية مع أفكار الأطفال.

4-رصد معوقات خارجيةترتبط بالوسط الذي تمت فيه الممارسة،كدخول أحد أعضاء المدرسة أو المراكز مما يشتت الأطفال؛ومعوقات عند التطبيق عن بعد،كقدرة الميسر على التعامل مع التقنية،والمحافظة على انتباه الأطفال،وتدخل بعض أولياء الأمور في الجلسة وضغطه على الميسر ،وانقطاعات في الإنترنت.

ملخص نتائج السؤال الثالث:

1-اقترح المشاركون التعريف بالممارسة الفلسفية،ونشرها،من خلال دفع أفراد المجتمع للتسجيل في المستوى التأسيسي،والتعرف على المهارات الموجودة فيه،وتطبيقهافي حوارات الحياة اليومية،وإدخال هذه الممارسة المدارس لنشرها على نطاق أوسع.

2–اقتراح المشاركون على مؤسسة بصيرة المحافظة على المكتسبات،وإثراء المحتوى العربي(التمارين/المثيرات/النماذج)،وعقد اجتماعات للميسرين،وعمل شراكات اجتماعية مع المدارس ومراكز الحي،والتعاون مع الباحثين،وتطوير المستوى التأسيسي

3–اقتراح المشاركون لتحسين أداء الميسر:حضور الورش والبرامج التي تقدمها بصيرة،والاستمرار في التطبيق بعد حضور المستوى التأسيسي؛ومراجعة الجلسات،وطلب المشورة عند الحاجة إلى ذلك.

توصيات الدراسة:

1–أن تركز بصيرة على نوعية الميسرين أكثر من عددهم؛وزيادة التعريف بالبرنامج من خلال موقع المؤسسة؛ووضع متطلبات للقبول في البرنامج كحضور بعض الورش؛ودمج المستوى التأسيسي والمتقدم؛والعمل على ضمان مواصلة التدريب للميسر.

2–في ظل وجود اعتماداتمختلفة لأعضاء بصيرة لأساليب متنوعة في ممارسة الفلسفة مع الأطفال،توصي الدراسة بالاستفادة من هذه الأساليب،بتعريف الميسرين عليها،ومناقشة ميزاتها وعيوبها؛وتصميم برنامج خاص بالمؤسسة يجمع بينها.

3–تطوير العمل في مؤسسة بصيرة من خلال التعاون مع الباحثين وعقد الشراكات مع المدارس ومراكز الحي.

مقترحات الدراسة:

1–إجراء دراسة عن الدور التربوي لميسر التفكير الفلسفي في التعامل مع أسئلة الأطفال.

2–إجراء دراسة عن واقع ممارسة الفلسفة مع الأطفال أثناء الحلقة السقراطية باستخدام الملاحظة.

المراجع

المراجع العربية:

تونسي،داليا.(2019م).*كتيب إرشادات المعلم*.جدة:مؤسسة بصيرة للاستشارات التعليمية والتربوية.

حمزة،ميساء.(2017م).أثر استخدام طريقة ليبمان في تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*،(90).140-205.

الزهراني،عماد.(2020م).*تعليم الفلسفة لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية(دراسة استشرافية)*[رسالة دكتوراة غير منشورة].جامعة الملك سعود.

شوهان،شذى.(2020م).*اتجاهات معلمات المرحلة الثانوية نحو تطبيق مقرر الفلسفة والتفكير الناقد من وجهة نظرهن*[رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة الملك سعود.

العبد الكريم،راشد.(2019م).*البحث النوعي في التربية*.ط2.الرياض:مكتبة الرشد ناشرون.

العرفج،إكرام.(2012م).*أثر برنامج مهارات التفكير الفلسفي لدى المراهقين في تنمية التفكير الناقد والقدرة على المحاجة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية*[رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة الخليج العربي.

فيجوتسكي،ل.(2011م).*التفكير واللغة*.(ت:طلعت منصور).القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

القريني،سعد.(2020م).*البحث النوعي:الاستراتيجيات وتحليل البيانات*.الرياض:دار جامعة الملك سعود للنشر.

كرسول،جون.(2019م).*تصميم البحوث*.(ت:عبد المحسن القحطاني).ط 4.حولي:دار المسيلة للنشر والتوزيع.

ليبمان،ماثيو.(2009م).*دور التفكير في العملية التعليمية*.(ت:نهير نصر الله).العين:دار الكتاب الجامعي.

محمود،سعاد.(2004م).*اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال*.القاهرة:إيتراك.

ميريام،شاران؛وتيسديل،إليزابيث.(2021م).*البحث النوعي:دليل التصميم والتطبيق*.(ت:سلطان المحيميد؛وسعيد المنوفي).بريدة:جامعة القصيم–النشر العلمي والترجمة.

النجار،إبراهيم.(2012م).*مدخل إلى الفلسفة*.الدار البيضاء:المركز الثقافي العربي.

نجيب،كمال.(2018م).تعليم الفلسفة للأطفال:الواقع ومسارات المستقبل. *التربية المعاصرة*،35(109). 7- 76.

نجيب،كمال.(1992م).*فاعلية برنامج لتدريس المنطق في تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ التعليم الأساسي*.ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الرابع–نحو تعليم أساسي أفضل،2.القاهرة:الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

اليونسكو(2009أ).*الفلسفة،مدرسة للحرية:تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف:وصف الحالة الراهنة واستشراف المستقبل*.(ت:فؤاد الصفا؛ وعبدالرحيم زرويل).باريس:شعبة العلوم الاجتماعية والإنسانية.

اليونسكو(2009ب).*تدريس الفلسفة في العالم العربي* .(ت:عابد باي يمينية).باريس:قطاع العلوم الاجتماعية والإنسانية.

المراجع الأجنبية:

Cayir, N. (2018).Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties, and Recommendations.*International Electronic Journal of Elementary Education.* 2(11).173-180.

Gorard, S., Siddiqui, N., See, H. (2017). Can 'Philosophy for Children' Improve Primary School Attainment?*Journal of Philosophy of Education,* Vol. 51.5- 22.

Michalik, K. (2019). Teacher and learner perspectives on philosophical discussion – uncertainty as a challenge and opportunity. *childhood & philosophy,* (15). 1- 20.

Siddiqui, N., Gorard, S., See, H. (2019). Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment? *Educational Review*, 2(71). 146-165.

Topping, K., Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*. 63. 69-78.

المراجع الإلكترونية:

بصيرة.في(14/ 6/1441هـ): https://baseera.com.sa/

تونسي،داليا.حلقة الرياض الفلسفية–حرف.(13/ 6/1441هـ).الطفل والفلسفة(تجربة برنامج بصير بجدة)–حلقة الرياض الفلسفية.

https://www.youtube.com/watch?v=iNcLLKa3qEA

الزهراني، عماد.جمعية الفلسفة.(2021/9/8).عوائد تعليم مهارات التفكير الفلسفي عند الأطفال مع الدكتور عماد الزهراني.:

https://www.youtube.com/watch?v=LvfisjYcy5g&t=5221s

هيئة حقوق الإنسان.في(1442/2/11هـ)من:

https://www.hrc.gov.sa/ar-sa/Pages/home.aspx

DialogueWorkshttps://dialogueworks.co.uk/

DialogueWorks. [@dialoguewks]. (4/12/2018). #p4c team in Riyadh preparing to launch P4C in Saudi Arabia. Will be training 200 sixth from teachers over the next 10 days. (Tweet): https://twitter.com/dialoguewks/status/1069958812822618113?cxt=HHwWgoC6qeL3oNkdAAAA