منهج الفلاسفة في تعليم الفلسفة وعلاقته بنماذج التدريس الحديثة – استقصاء سكمان أنموذجا–

The Philosophers' Approach in Teaching Philosophy and Its Relation to Modern Teaching Models - Suchman's Inquiry as a Model -

محمد رجايبية [1]،* حنان بشتة [2]

[1] جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل مخبر علم النفس والتربية وقضايا المجتمع L.P.E جيجل (الجزائر)
medpsyped@gmail.com

[2] جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل (الجزائر) hananbechta@yahoo.com

تاريخ الاستلام : 2022/03/13 ؛ تاريخ القبول : 2022/05/09

ملخص : النماذج التعليمية تهدف إلى معاملة التدريس كعلم يفيد بما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعلم ونظرياته من مبادئ وتعميمات وأفكار وتوظيفها في التدريس الصفي، ونموذج سكمان الاستقصائي خير دليل على ذلك بتبنيه أفكار ومبادئ النظرية البنائية واعتماده على أفكار جون ديوي ونموذجه الاستقصائي، حيث قام بتطويره سكمان ليصبح نموذج عام يصلح لجميع المواد والمستويات، كما أنه يوظف أفكار العديد من الفلسفات التي بدورها تمثل مناهج لتعليم الفلسفة، لذلك حاولنا إبراز كيفية استفادته من مناهج الفلاسفة في تدريس الفلسفة وبالتحديد المنهج الحواري السقراطي، المنهج الديالكتيكي الهيغلي والمنهج التحليلي الديكارتي، وخلصت الدراسة إلى أن هذا النموذج يتوافق مع مناهج أكبر الفلاسفة لتدريس الفلسفة، وتوصي باستخدامه لتدريس هذه المادة.

الكلمات المفتاحية : نماذج تعليمية ؛ نموذج سكمان ؛ استقصاء ؛ منهج فلاسفة ؛ تعليم فلسفة.

Abstract : Educational models aim to treat teaching as a science that benefits the findings of studies and researches in the psychology of learning and its theories of principles, generalizations and ideas and their employment in classroom teaching, and the sample model Suchman is the best proof of this where it adopts the ideas and principles of structural theory and relied on John Dewey's ideas and his investigative model, where he developed it into a general model suitable for teaching all subjects and levels, and he employs the ideas of many philosophies which in turn represent syllabus esthetics of philosophy, so we tried to highlight how he benefited from the course of philosophers in the teaching of philosophy Specifically, the socratic dialogue approach, , the Heiglitic dialectic approach and the Cartesian analytical approach, the study concluded that this model is compatible with the curricula of the greatest philosophers for teaching philosophy.

Keywords : Educational models ; Suchman model ; Inquiry ; philosopher's curriculum ; Teaching philosophy.

* المؤلف المراسل.

1- مقدمة

تعليم الفلسفة لا يسعى إلى تنمية جانب واحد من شخصية المتعلم بل يسعى إلى أن يطال هذه الشخصية ككل، كما أنه لا يحضر المتعلم الى تخصص معين في المستقبل بل يحضره للحياة، وتتضح أهمية الفلسفة في التعليم في ذلك الاهتمام الذي توليه معظم دول العالم لهذه المادة، حيث يتم تدريسها عادة في الطور النهائي من التعليم الثانوي في السنة أو السنتين الأخيرين كتتويج لحصيلة التعليم السابقة، ومادة الفلسفة ليست كغيرها من المواد الدراسية التي تناقش موضوعات قد تكون بعيدة عن الإنسان نفسه وعن حياته، بل إن ما تناقشه الفلسفة هو الحياة ذاتها، فالإنسان غايتها ووسيلتها، لذلك اهتم الفلاسفة منذ القديم بتعليم الإنسان وقدموا افتراضات وتصورات لا يمكن الاستغناء عنها في وقتنا الحاضر مهما بلغنا من التقدم والتحضر، وهو ما نلاحظه في نماذج التعليم الحديثة التي هي تطوير واستمرار لأفكار ومبادئ هؤلاء الفلاسفة، هذا بالإضافة لمحافظة مادة الفلسفة على منهجية الفلاسفة في تعليمها فنجد الطريقة الجدلية والاستقصائية والتحليلية، وهي الطرق المتداولة في جميع بلدان العالم، لذلك عند استخدام نموذج تعليمي معين في تدريس هذه المادة يجب الأخذ بعين الاعتبار هذه الخاصية، بمعنى يجب أن يكون النموذج يتماشى وهذه الطرق سالفة الذكر.

الفلسفة في الأساس مادة تعليمية حيث يقول دريدا Derrida " كانت الفلسفة على الدوام من حيث ماهيتها مرتبطة بتعليمها، أو على الأقل ببيداغوجيا ستصبح في مرحلة معينة تعليما" فمنذ بدأت الفلسفة على أيام سقراط كانت تنتقل بواسطة التعليم، فسقراط كان له أتباع عرفوا فيما بعد بأنهم تلاميذه، وكانوا يتلقون الفلسفة عن طريق حوار أشبه إلى حد كبير بالتعليم والطرق التعليمية التي نستخدمها اليوم، إذ ارتبط اسم الفلسفة بمفهوم تعليمها، حتى أن المناهج التربوية ارتكزت في كثير من موادها التعليمية وطرقها البيداغوجية على المنهجيات الفلسفية، فإذا بنا نرى المنهجيات الحوارية والديالكتيكية والتحليلية وغيرها تستخدم في اللغات والعلوم الاجتماعية والعلمية. (مالك، 57،2016).

وما دامت الفلسفة من حيث ماهيتها مرتبطة بتعليمها جعل طرق تدريسها لا تخرج عن أفكار ومبادئ منظريها، لذلك فتدريس الفلسفة مرتبط ارتباطا وثيقا بمناهج فلاسفتها وسبلهم في شرح كيفية تعلمها، وهو الشيء الذي دفع بالعديد من النماذج التعليمية إلى تبني أفكار ومبادئ هؤلاء الفلاسفة وصياغتها بأساليب جديدة اصطلح عليها نماذج التعليم الحديثة، لذلك سوف نتطرق إلى أحد هذه النماذج وهو نموذج سكمان الاستقصائي الذي يعتبر نموذجا عاما يصلح لتدريس جميع المواد سواء العلمية أو الاجتماعية، وكذلك يصلح لمختلف الأطوار التعليمية ومختلف الفئات العمرية، محاولين إبراز مدى توظيفه لأفكار ومبادئ مناهج الفلاسفة في تعليم الفلسفة، وبالتحديد المنهج الحواري السقراطي والمنهج التحليلي الديكارتي. وفي ضوء ما سبق نطرح التساؤل التالي:

- ما مدى توظيف نموذج سكمان الاستقصائي لافتراضات مناهج الفلاسفة في تعليم الفلسفة؟

هذه الدراسة تندرج ضمن البحوث والدراسات النظرية التحليلية لكونها تتناول بالوصف والتحليل لمجموعة من الأطر الفكرية في علاقاتها مع بعضها البعض وتهدف إلى ما يلي:

- التعريف بنماذج التعليم الحديثة.
- التعريف بالتعليم الاستقصائي، وماهية نموذج سكمان وافتراضاته.
- التطرق إلى أهم مناهج الفلاسفة في تعليم الفلسفة.

- معرفة مدى توظيف نموذج سكمان الاستقصائي لافتراضات وأفكار مناهج الفلاسفة في تعليم الفلسفة.

وتتبع أهمية الدراسة في تسليط الضوء على نموذج سكمان الاستقصائي الذي ينتمي إلى النظرية البنائية ويجسد أفكارها، ولما كان هدفه الأساسي هو تعويد الطلبة على التفكير بعقول العلماء، أي اتباع خطوات العلماء في التفكير وحل المشكلات ارتأينا أن نربطه بتعليم مادة الفلسفة التي غايتها أيضا البحث عن الحقيقة وإعمال العقل، وبذلك نتطرق بالدراسة لموضوعين يشتركان في سعي كليهما إلى تنمية التفكير وإعمال العقل، وكذلك اشتراكهما في خاصية العمومية، فنموذج سكمان نموذج عام يصلح لتدريس جميع المواد وجميع الأطوار، ومادة الفلسفة أيضا مادة عامة موضوعاتها متشعبة وشاملة لكل مناحي حياة الإنسان، لكن الميزة في هذا البحث هو التطرق لمادة الفلسفة كمادة تعليمية دون الخروج عن طرق تدريسها المألوفة والمتوارثة عن الفلاسفة أنفسهم في علاقتها بنموذج سكمان.

1.1- تعريف نموذج التعليم:

يعرّفه جويس و ويل 1972(Joyce & Weil) بأنه الخطة أو النمط الذي يمكن استخدامه في تشكيل المناهج، وتصميم وحدات المواد التعليمية، أو لتوجيه التدريس في غرفة الصف وأماكن أخرى. ولهذا فهو يعطيه مفهوما شاملا يضم تطوير المنهج والمادة التعليمية وكذا طرائق التدريس وبيئة التعلم. (Yogeshkumar,2013, 125-129).

وفقًا لجانغيرا وأزيت (Jangira and Azit 1983): "نموذج التدريس هو مجموعة من المكونات المترابطة مرتبة في تسلسل يوفر إرشادات لتحقيق هدف محدد. فهي تساعد في تصميم الأنشطة التعليمية والمرافق البيئية، وتنفيذ هذه الأنشطة وتحقيق الأهداف المنصوص عليها ". (Maheshwari,2013).

يفترض جويس وويل 1986 أن النموذج التدريسي خطة يمكن استعمالها في عمل المدرس حيث يترتب عليه في حال تبنيه لنموذج تدريسي معين أن يمارس سلوكات محددة مثل: استثارة اهتمام المتعلم وتوجيه انتباهه، شرح البنى المفاهيمية وتزويده بالتغذية الراجعة المثبتة على نظرية التعلم التي يستند إليها سواء كانت معرفية أو سلوكية أو اجتماعية وغيرها، فاستعمال النماذج التعليمية يهدف إلى معاملة التدريس كعلم يفيد بما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعلم ونظرياته من مبادئ وتعميمات ونظريات وتوظيفها في التدريس الصفي. (زاير وخضير،2020،104).

وتوجد نماذج تعليم عديدة، بعضها عام وصالح للتطبيق في تدريس مختلف المواد التعليمية، وبعضها خاص تم تطويره لتدريس مواد تعليمية بعينها. ومن أمثلة النماذج العامة النموذج الاكتشافي، النموذج الاستقرائي، نموذج سكمان الاستقصائي، نموذج التعليم غير المباشر لكارل روجرز، نموذج تمثيل الأدوار، نموذج حل المشكلات ... وتمثل النماذج التوجه الفلسفي للتدريس فيصبح من الممكن اختيار استراتيجيات وطرق وتقنيات التدريس وكذلك الأنشطة الطلابية في وضع تعليمي محدد للغاية.(Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1993)

لذلك نعرف النموذج التعليمي بأنه مجموعة من العناصر والخطوات المشتركة والمنظمة التي يتطلبها الموقف التعليمي، والتي تترجم في صيغ سيكولوجية وتربوية يتفاعل معها الطالب ويوظفها ليحقق الأهداف المرجوة من

التعليم دون الخروج عن السياق النظري الذي استخلص منه النموذج، فهو بذلك يعرف بالجانب النظري كإطار منهجي من جهة، ومن جهة أخرى يجسده اجرائيا في شكل قالب صالح للتطبيق، وهو ما يجعله مميزا عن غيره ويمكن تفريقه عن بقية النماذج الأخرى.

فنماذج التعليم تحتوي على العناصر التالية:

- تجسيد لرؤية فلسفية في زمن ما.
- جملة من العناصر والخطوات المتصلة والمنظمة.
- نشاط تفاعلي مرتبط بأهداف محددة مسبقا.
- سيناريو يحاكي مواقف تعليمية قد تكون واقعية أو مجردة.

فالغاية من النماذج التعليمية ليس خلق قوالب متحجرة تزيد من تعقيد عملية التعلم بدل تسهيلها، فالمرونة في التطبيق أكبر ميزة للحكم على نجاعة النموذج دون فقدانه لخاصيته، كما تتضح أهميته في شموليته والأهداف التي يغطيها أثناء تطبيقه خصوصا المتعلقة بتكوين شخصية الطالب من جوانب معرفية ووجدانية ومهارية.

2.1- مفهوم الاستقصاء:

لا يوجد اتفاق في الأدب التربوي على تعريف واضح للاستقصاء، حيث ينظر إليه أحيانا بأنه عملية تفكير وأحيانا أخرى على أنه طريقة تدريس، وهناك من ينظر إليه على أنه عملية تفكير وتدريس معا، ويرى بعض التربويين أن محاولة إيجاد تعريف للاستقصاء هو أمر غير مجدي، لأنه عبارة عن عملية والعملية تتضمن في معناها التطور والتغيير .(الفكي،2004،35-36).

يعرفه الأستاذ بأنه:" طريقة تعليمية تعلمية من جهة ومنهج تفكير من جهة أخرى ، فالمعلم من جهة يطرح موقف أو أكثر من موقف مثير ومتحدي لأفكار الطلاب، والطلاب من جهتهم يقومون بممارسة عمليات الاستقراء والاستنتاج وحل المشكلات لهذا الموقف وذلك من خلال محاولاتهم فرض الفروض واختبارها". (الأستاذ،1997،30).

يرى أبو رومية " أن الاستقصاء عملية لمحاولة حل مسألة جديدة أو غير مألوفة بواسطة البحث عن معلومات وحقائق ثابتة وفحص واختبار المعلومات وتنظيمها وتوسيعها، وعمل استنتاجات فيما يتعلق بالمشكلة واختبار صحتها ومن ثمة تعميمها وعرض صورة نهائية حول حل هذه المشكلة". (أبو رومية، 2012)

ومن خلال ما سبق نعرف الاستقصاء على أنه نشاط بحثي ذو جوانب عقلية ووجدانية ومهارية، منظم يهدف إلى وصف العلاقات بين الأشياء والأحداث وتفسيرها تفسيرا علميا بعد أن كانت غامضة وتتحدى التفكير.

فالاستقصاء يتضمن النقاط التالية:

- مجموعة من الاستثارات يتعرض لها المتعلم تدفع به للاستجابة بشكل معين.
- تعلم ذاتي ينطلق دائما من اشكاليات تدفع بالمتعلم للانغماس في حلها.
- يوظف مهارات التفكير العليا كالتأمل والنقد...
- يربط المتعلم بالحياة.
- حالة عقلية معززة بحب الفضول والاستطلاع.

– منهج في التفكير يعتمد على الشك العقلاني.

3.1– نموذج سكمان الاستقصائي:

تعريف نموذج سكمان:

هو نموذج تدريسي يعتمد على مواجهة الطلاب بأحداث متناقضة أو مشكلات محيرة تدفعهم إلى التفكير وتتطلب قيامهم بتصميم طريقة لحل الحدث أو المشكلة من خلال ثلاث مراحل : مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ ومرحلة التقويم.

فهو تدريب التلاميذ على منهجية البحث في التعلم باستخدام أسلوب التساؤل الذي يثيره المعلم من أجل تطوير وجهات نظر أولية غير متوقعة ويستثير خبراتهم السابقة من خلال طرح خبرات معاكسة، بهدف إثارة التشكيك لديهم من أجل إعادة تعلمها بأسلوب متطور يكون فيه التلميذ نشطا فاعلا، فهو تدريب الطلاب على البحث المنهجي من خلال عمليات الاستقصاء وذلك لتمكينهم من تكوين تعميمات حول حدث غير متوقع يثير دهشتهم على الرغم من أنه مألوف لديهم. (الشافعي وآخرون،2019).

طور ريتشارد سكمان (Richard Suchman) عام 1962 في جامعة إلينوي الأمريكية نموذجا للتعلم الاستقصائي لطلبة المرحلة الإعدادية، وطبقه على مادة العلوم الطبيعية، وهو من النماذج المقبولة في الأوساط التربوية بعد تجربته في ميدان العلوم، ويندرج هذا النمط من التعلم تحت أنماط التعلم المعرفي، ويهدف إلى تدريب الطلبة على البحث المنهجي باستعمال تقنية الاستقصاء العلمي للظواهر وممارسة إجراءات شبيهة بالإجراءات التي يستخدمها العلماء في الحصول على المعرفة وتنظيمها، فهو بذلك محاكاة لسلوك العلماء في بحثهم لظاهرة أو مشكلة معينة. (زيتون،2001).

يطلق عليه نموذج التدريب على الاستقصاء وهو نمط من الاستقصاء بالأسئلة، حيث يقوم الطلاب بطرح الأسئلة على الأستاذ من أجل جمع المعلومات اللازمة لهم لتفسير الموقف المشكل موضوع الدرس، وعلى الأستاذ أن يكتفي بإجابة طلابه بنعم أو لا دون أن يقدم لهم شرحا أو تفسيرا، كما أنه لا يحكم على فرضياتهم وإنما يقودهم إلى الحكم على مدى معقوليتها في جو من التدريب العلمي. (ابو رومية،2012،26).

وقد أشار قطامي إلى أنه من الممكن استعمال هذا النموذج في المراحل العمرية المختلفة وذلك أن عملية التساؤل والتقصي عملية ذهنية تنمو وتتطور عبر مراحل النمو المختلفة، إضافة إلى كون النموذج قابلا للاستعمال في مختلف المواد الدراسية سواء كانت أدبية أو علمية. (قطامي وقطامي،1998).

يقوم نموذج سكمان الاستقصائي على مبدأ أساسي يتمثل في المشاركة شبه الكاملة للطلبة في العملية التعليمية – التعلمية ويرى سكمان أن نموذجه يساعد المتعلم ليتواصل ويطور أفكاره ضمن عمليات التعلم والخبرات التي يمر بها، ويفترض أن التعلم يبدأ بالتفاعل بين المتعلم والبيئة، كما أنه يعمل على تنمية المهارات الإدراكية في البحث ومعالجة المعلومات واستخدام المنطق، مما يمكن الطالب من الاستقصاء بطريقة مرنة ومنتجة، وإعطاء الطلاب مدخلا جديدا في التعلم يمكنهم من بناء المصطلحات والمفاهيم وتحليل الأحداث المترابطة، واكتشاف الصلات بين المتغيرات، والاستفادة من مصدران من مصادر الدوافع الذاتية وهما الجزاء الناتج من الخبرة الإيجابية في الكشف والإثارة الكامنة في المشكلة نفسها.

فهو أحد النماذج التي تجسد أفكار النظرية البنائية ويتخذ من نشاط المتعلم مبدأه الأساسي، ومن استقصاء المفاهيم هدفا له، ومن الاستقصاء الموجه أسلوبا وطريقة، فهو مجموعة من الاجراءات التي تبين بوضوح دور الأستاذ والطالب في العملية التعليمية، فهو لا يقتصر على مجرد القيام بفعل أو مهام معزولة بل يتكون من تجنيد العديد من الموارد المعنوية والمادية والفكرية التي تعمل في شكل غير خطي تحتوي عمليات ذهاب وإياب وإعمال للعقل بشكل مثمر ومفيد لتجاوز العقبات، لأنه يشمل أنشطة متعددة الأوجه والأبعاد منها المعرفية، النفسية، الاجتماعية، والمهارية يوظفها المتعلم بشكل دينامي تجعل منه ذلك المتعلم الذي يفكر بعقول العلماء.

الافتراضات التي يستند عليها نموذج سكمان:

هناك مجموعة من الافتراضات يقوم عليها هذا النموذج نوردها كما يلي: (الحشاش،2018،27).

– إمكانية تعلم الطلبة بأنفسهم: يتبنى سكمان مفهوم التعلم الذاتي، بحيث يمكن إعداد وتطوير متعلمين مستقلين بما لديهم من معارف ومهارات وخبرات وأساليب.

– تدريب الطلبة على الاستقلال المعرفي الاستقصائي: بتدريبهم على السير وفق الطريقة الاستقصائية، وتفسير القضايا المألوفة تفسيرا علميا.

– الإنسان بطبيعته محب للاستطلاع راغبا في الاكتشاف: الطلبة تواجههم مواقف تعليمية–تعلمية ، والمعلم هو المعني بتنظيم حب الاستطلاع لدى الطلبة في هذه المواقف وفق مواد وخبرات ملبية لذلك.

– المعرفة بجميع أنواعها ليست ثابتة وهي مؤقتة وخاضعة للتغيير والتعديل: يجب تنمية هذا المبدأ عند المتعلمين وحثهم على التفكير المستمر فيما يحيط بهم من ظواهر.

– يعتقد سكمان مثله في ذلك مثل برونر وتابا وأوزبل ، بإمكانية تطوير حب الاستطلاع والتساؤل عند الطلبة بطريقة مباشرة.

–لا تقتصر افتراضات سكمان على وصف الجانب المعرفي للمتعلم، بل تتناول الجانب العاطفي والمهاري أيضا.

مراحل نموذج سكمان:

يتم تطبيقه من خلال خمس مراحل: (عفانة والجيش، 2008،201).

المرحلة الأولى: عرض المشكلة أو الحدث ومواجهته، وتتضمن هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- عرض المشكلة من طرف المعلم.
- توضيح استراتيجية التعلم الاستقصائي بمعنى الإجراءات الواجب إتباعها.
- المشكلة يجب أن تكون ملائمة لقدرات الطلاب المعرفية.
- إعداد مشكلات تستوجب التقصي بدل المشكلات البسيطة والاعتيادية.
- التدرج في الانتقال من المشاكل البسيطة إلى الأكثر تعقيد.

المرحلة الثانية: مرحلة جمع المعلومات والبيانات وتتضمن:

- يسمح الأستاذ للطلبة بطرح أسئلة قصيرة الإجابة، من نوع الأسئلة التي تبتدئ ب "هل" والإجابة عليها من طرف الأستاذ بنعم أو لا.
- مناقشة الطلاب بالأفكار التي تم التوصل إليها والتي تمكنهم من الوصول إلى تفسيرات.
- مساعدة الأستاذ للطلاب في الوصول إلى المعلومات عن طريق استخدام التجارب والاختبارات والمصادر.

المرحلة الثالثة: مرحلة التجريب واختبار المعلومات:

- الأسئلة التي يطرحها الطلاب تشكل الفرضيات الأولية.
- تحتمل هذه الفرضيات الصواب والخطأ.
- يقوم الأستاذ بتزويد طلابه بمفاهيم التجريب الأساسية (كضبط المتغيرات، السبب، الأثر...).
- يترتب عن عمليات التقصي والتجريب تطوير الفرضيات والنظريات.

المرحلة الرابعة: مرحلة التفسير وتتضمن:

- على الطلاب القيام بعملية تحليل وتقويم شاملة لكل المعطيات.
- إمكانية اتخاذ قرارات تقويمية عديدة تتعلق بنوعية الأسئلة، وأسلوب جمع المعلومات، وطرق صياغة الفروض وتشكيل النظريات.
- يمكن للطلبة إصدار أحكام تقويمية تتعلق بطريقة التعلم وأساليب التقصي .
- على الأستاذ تزويد طلابه بالمهارات العقلية الضرورية، كالتمييز والتحليل والتركيب.
- استخدام المعايير والمحكات عند إصدار الأحكام.

المرحلة الخامسة: عملية الاستقصاء وتتضمن:

- تعميق الاستقصاء وفهم الظاهرة.
- تدريب الطلاب على إجراء عمليات تقويمية للأسئلة التي طرحت سابقا.
- تدريب الطلاب على العمليات العقلية العليا كالاستدلال، الربط، التقويم ...

صياغة تعميمات متعلقة بالخيارات التي تم استقصاؤها.

مميزات نموذج سكمان الاستقصائي:

أكدت العديد من الدراسات أهميته لما له من فعالية منها:

– ينمي التفكير الناقد وهذا ما أكدته دراسة (لوندي2003) والتي أثبتت فاعليته في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الناقد لدى المرحلة الإعدادية.

– ينمي التفكير الرياضي وهذا ما أكدته دراسة (عمار2009) والتي أثبتت فاعليته في تحصيل الرياضيات وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

– ينمي الاستقصاء العلمي وهذا ما أكدته دراسة (الجندي وحسن2005) والتي أثبتت فعاليته في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسيا في العلوم بالمرحلة الإعدادية.

– ينمي عادات العقل وهذا ما أكدته دراسة (دنيور2013) والتي أثبتت أثره في التحصيل وتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول ثانوي .

– ينمي التفكير الاستدلالي وهذا ما أكدته دراسة (النجدي2003) والتي أثبتت أثره في تدريس قضايا التاريخ الجدلية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة (عبد المجيد وآخرون 2018) والتي أثبتت فاعليته في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

– ينمي مهارات حل المشكلات وهذا ما أكدته دراسة (إسماعيل2016) والتي أثبتت فاعليته في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

– ينمي التحصيل الدراسي، وهذا ما أكدته دراسة (الشعيلي2005) والتي أكدت فاعليته على تحصيل طلبة الصف السابع أساسي في مادة العلوم، ودراسة (طلبة2007) والتي أثبتت أثره على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية القدرات المعرفية وألا معرفية للتفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية. (الشافعي وآخرون،2019).

إن الهدف الأساسي من هذا النموذج هو التعليم أو التدريس وفق منهجية واضحة يتقاسم فيها محورا العملية التعليمية الأدوار والمهام، حيث يتجلى الدور الكبير للأستاذ في الإعداد والتسيير، والدور الأكبر للمتعلم في البحث والتقصي والتفسير، ومن تسميته تتضح أهميته حيث يعرف بالتدريب على الاستقصاء، أي تمكين المتعلمين من منهجية البحث بدل إعطاء المعلومة فهو يتماشى مع فكرة التعلم مدى الحياة، ويشجع على تحمل المسؤولية في التعلم، وحل المشكلات بكفاءة ويشجع على نمطي التعلم الفردي والجماعي في نفس الوقت، واستغلال دوافع الفرد الداخلية.

فنموذج سكمان يعد منهجا للحياة أكثر من اعتباره نموذجا للتعليم لأنه لا يعطي معلومات جاهزة بل يزود المتعلم بمنهجية تعلمية يستعملها في المؤسسة وخارجها، والمتأمل جيدا في هذا النموذج يلاحظ أنه يعتمد على ثلاث أنواع من التقصي، تقصي بالأسئلة، تقصي بالفرضيات والاحتمالات وتقصي بالنتائج وهو الأمر الذي جعله يتخطى طريقة حل المشكلات بتقصيه للنتائج بدل قبولها وتعميمها.

4.1– المناهج الفلسفية لتعليم الفلسفة:

تعريف المناهج الفلسفية:

يقوم المنهج الفلسفي على فرضية "إرادوية" تؤكد على أن الأمر لا يتعلق بالارتجال وإبراز مواهب وخصال طبيعية بل بالتحكم في الصعوبات واحدة تلوى الأخرى والعمل بتدرج وبالاعتماد على الإرادة يمكن لكل طالب من خلال توظيف القواعد أن ينجز عمله بنجاح، فامتلاك فكر موهوب لا يمكن أبدا أن يكون كافيا، ذلك أن ما يهم هو التوجه السليم لهذا الفكر، وهذا ما نجده في المنهج الديكارتي في وصفه للعقل بكونه من أعدل الملكات قسمة بين الناس، غير أن الاستعمال الناتج لهذه الأداة ليس متساويا بين الجميع، إذن لا يكفي أن يكون الفكر جيدا وإنما المهم أن يطبق تطبيقا حسنا، وذلك لا يتم إلا بالاستناد إلى قواعد، أي صيغ أمريه دالة على الطريق الذي يجب اتباعه لبلوغ غاية معينة فهي معايير توجيهية توضح طريقة العمل للتوصل إلى نتيجة.(روس وركح،24،2020–25).

لذلك يرى الباحث أنه مادامت الفلسفة هي مرآة عصرها تعكس مختلف الظروف والتأثيرات المحيطة فإن مناهج فلاسفتها تمثل محاولات لاحتواء تلك الظروف وتفسيرها، ولفهم منهج فلسفي معين لا يكفي أن نحيط بنتائج تأملاته، لأننا لا نستطيع أن نمتلك هذه النتائج فعلا إلا إذا رجعنا إلى الطرائق التي أوصلت إليها، فمن المستحيل مثلا الحديث عن قانون فيزيائي دون ذكر التجارب التي أوصلت إليه، وهو نفس الشأن عند الحديث عن مناهج الفلاسفة في تعليم الفلسفة، لا يمكن أن نفهم سبلهم إلا إذا عدنا إلى الوراء وبدأنا من حيث بدأوا، لأن العديد من المواد التعليمية بقيت محافظة في طرائق تدريسها على مبتدعيها الأوائل كالفلسفة والرياضات، فهو عبارة عن قواعد تضفى على الفكر دون أن تؤثر سلبا على جوهره، فتسمح للنظرية بمواجهة الواقع بعيدا عن الصدفة والعشوائية.

المنهج الحواري السقراطي (الطريقة التوليدية):

مفهوم الطريقة التوليدية:

المقصود بها فن حمل المخاطب إلى اكتشاف الحقائق التي يحملها في نفسه عن طريق سلسلة من الأسئلة، فقد كان سقراط لا يدعي أبدا أنه مدرس بل كان يقدم نفسه كزميل متعلم يضع نفسه دائما على مبدأ رحلة جديدة للكشف، وكداع للآخرين لكي ينظموا إليه، وكان منهجه يبدأ بمناقشة أي موضوع شائع ويسأل سامعه عن رأيه الذي يكون عادة مستعدا لإبدائه، وبتوالي الأسئلة تتكشف الإجابات التي لا تتفق مع الإجابات الأولى، وهكذا تمضي المناقشة حتى يصل إلى حالة من الحيرة التامة، ويضطر إلى الاعتراف بأنه لا يعرف شيء عن الموضوع الذي عبر في البدء عن رأيه فيه بكل ثقة، وبالنسبة للمتعلم تكون هذه النتيجة السلبية هي المرحلة الأولى فقط في عملية التعليم إذ تتداعى التحديات الجديدة وهذا معناه التدرج إلى تحصيل الحقيقة عن طريق تكوين التصورات، وهي الطريقة التي بمقتضاها يسير الفيلسوف بمحدثيه من فروض ظاهرة الصحة إلى إبطالها ويحمله بالتالي إلى وضع فروض جديدة لتوليد الحقيقة. (الوثيقي،39،2020-40).

يأخذ سقراط في وصف مبادئ فن التوليد وكيف يمكن للمولدات امتلاك أساليب تخفيف الوضع وما لهم من دراية في إتمام الزيجات الناجحة المثمرة، حيث يعقب على ذلك بقوله " إن فني في التوليد شبيه بفنهن لكن الفرق بيني وبينهن يتلخص في أن زبائني من الرجال وليسوا من النساء، وإني أولد النفوس لا الأجساد، لكن الميزة الرئيسية التي يتميز بها فني الذي أمارسه أنه في قدرتي على أن أميز جيدا بين ما هو كاذب زائف من أفكار الشباب وما هو من ثمرة التجربة ونتاج الحقيقة، لكن عندي نفس النقص الذي هو عند القابلات إذ ليس في مقدوري أن ألد الحكمة، ولذلك فإن الذين يلومونني على أني حين أوجه الأسئلة للناس لا أقدم على الإطلاق رأيي الخاص لهم الحق في ذلك اللوم، والسبب في هذا الأمر يرجع إلى أن توليد الآخرين هو فرض علي من الاله أما القدرة على الولادة فهي قدرة لم يهبها لي الاله، ولذلك فأنا لست حكيما ولم يولد لي اكتشاف أستطيع أن أعده ابنا لنفسي..." (عبد المعطي،1993، 25).

توليد المعرفة عند سقراط يتم عن طريق مثير يسمى ب "التهكم" ويكون على مرحلتين:

الأولى: يتظاهر فيها سقراط بالجهل التام ثم يوجه مجموعة من الأسئلة الى محدثيه دون أن يقدم رأيه فيناقشهم حتى يوقعهم في التناقض ويقروا بجهلهم، فيستخرج من عقولهم الأفكار والمعارف الكامنة في نفوسهم.

والثانية: هي مرحلة التوليد يساعد فيها سقراط محدثيه على تنسيق أفكارهم السابقة وتنظيمها عقليا للوصول الى الأفكار الصحيحة، أي توليد المعرفة الصحيحة اليقينية. (العبيدي،2015، 95).

يرمي سقراط إلى تكوين المفاهيم وتحديدها ويجري منهاجه للوصول إلى ذلك في خطوتين:

أولا: الاستقراء وهو طريقة تكوين المفاهيم، ويتم ذلك ابتداء من تصورات يقع تصحيحها وتمحيصها باستمرار، وينطلق من حالات خاصة ليصل إلى نتيجة عامة يطبقها عندئذ عن طريق القياس على الحالة التي هو بصددها، ويكدس الأمثلة ويرتقي إلى العام من الأمور الخاصة باستخلاص ما هو مشترك بينها، ويستمد معلوماته من الحياة اليومية ويقوم أحيانا باستقراءات حقيقية كما هو الشأن عندما يثبت أن الشعر يقتضي شاعرا يؤلفه والتمثال نحاتا ينحته.

ثانيا: التعريف فسقراط عندما يريد أن يعرف أو يستخلص مفهوما يلجأ إلى التعريف الكلي ويصل إليه باستقراء العديد من الأمثلة. لذلك يمكننا القول أن المنهج الحواري السقراطي ليس منهجا في البحث بقدر ما هو طريقة في التعليم أو التبليغ.

وقد اعتبر بعض الفلاسفة أن هذا الحوار هو نموذج للحوار التربوي البيداغوجي، وصنفه "بياجيه Piaget" على رأس الطرق النشطة الحديثة التي تركز على المتعلم وتجعله أساس العملية التعليمية، ففن التوليد هو دعوة إلى إعمال المتعلم وجعله فاعلا في هذه العملية أكثر من انقياده بشكل سلبي.

أقر معظم الفلاسفة بأن الجدل السقراطي هو الطريق الأكمل بين كل الطرق التعليمية الفلسفية، فسقراط لا يعلم محتوى معين لكنه يدعو إلى اكتشاف الحقيقة التي يستطيع الجميع الوصول إليها عن طريق العقل. (مالك،2016، 112-113).

ومن جهة أخرى يمكن ان يطلق على هذا المنهج القائم على التهكم والتوليد اسم "الجدل" لأن استخراج الأفكار من النفوس ومحاولة توضيحها بالمناقشة الذاتية أو الحوار الثنائي هو ما يعرف باسم الديالكتيك أو الجدل، والحقيقة عند سقراط أو أفلاطون هي قبل كل شيء فكرة والفكرة لا يمكن أن تتضح إلا بالجدل، أي بالتحليل النقدي لكل جوانبها، فالجدل في الفلسفة السقراطية الأفلاطونية لا يتناول الأشياء أو الوقائع وإنما يتناول التفسيرات المختلفة لها أو العبارات التي تقال عنها، ومواجهة هذه التفسيرات أو الأقوال ببعضها يؤدي إلى اكتشاف التناقضات التي يمكن أن تنطوي عليها الفكرة. (عبد المعطي،26،1993).

والطريقة التوليدية تمر بمجموعة من المراحل نوجزها كما يلي:

- مرحلة اختيار الموضوع: باختيار موضوع يهم المتعلم ومن حياته اليومية ويشعر برغبة البحث فيه، وأن يثير هذا الاختيار التعديلات المطلوبة لدى المتعلمين.
- مرحلة التهكم السقراطي: تقوم هذه المرحلة على إظهار مدى خطأ المعلومات التي يمتلكها المتعلم، إنها نوع من زعزعة اليقين الذي كان يتمتع به، كما أنه على الأستاذ أن يظهر بمظهر الجاهل بالموضوع.
- مرحلة التساؤل السقراطي: بعد أن يكون المتعلم قد اعترف بجهله تبدأ عملية بناء المعرفة من جديد وذلك عبر مجموعة الأسئلة التي يطرحها الأستاذ والتي تقود المتعلم نحو المعرفة.
- مرحلة الوصول إلى المعرفة: هذه المراحل الطويلة يجب أن تقود الطالب إلى المعرفة المطلوبة، ويجب أن تكون هي عينها التي قصد المعلم أن ينقلها للمتعلم، ولكن بدل أن يلقنه إياها جعلها تخرج من عنده، وكأنها كنز دفين داخل المتعلم وأخرجه للتو. (مالك، 2016، 114-115).

المنهج الحواري السقراطي وعلاقته بنموذج سكمان الاستقصائي:

يمكن إرجاع طرق التدريس والتعليم الاستقصائي إلى سقراط الذي استخدمها في تعليمه لتنمية فضول طلابه وتعويدهم على البحث والتقصي، ثم اتبعه في ذلك جون ديوي، ومن ذلك الوقت انتشر على نطاق واسع وأصبح مبدأ من مبادئ التعلم التقدمي، فالاستقصاء يحرر العقل ويشجعه على الاهتمام بكل حقيقة ذات صلة بتفسير المشكلة، ويصبح في حد ذاته دافعا حقيقيا للإنسان يلبي فضوله، وقام جون ديوي بتصميم نموذج للاستقصاء في سنة 1933 وأطلق عليه نموذج التفكير الانعكاسي تأثر به سكمان كثيرا وقام بصياغة نموذجه الخاص سنة 1962 وأطلق عليه نموذج التدريب على الاستقصاء. (JING.2007,01)

يشترك المنهج السقراطي ونموذج سكمان في مبدأ تكوين المفهوم حيث يقوم منهج سقراط على الاستقراء وكذلك نموذج سكمان حيث يرى خضيرات أنه يقوم على مشكلة محيرة ومثيرة للتفكير، فيقوم الطلبة من خلالها بممارسة عمليات الاستقراء والاستنتاج وفرض الفروض واختبارها. فهو استقصاء استقرائي يقوم على وضع الطالب أمام موقف أو ظاهرة بحاجة إلى تفسير ومن ثمة يقوم بفحص الأمثلة والجزئيات للوصول إلى القاعدة العامة. (خضيرات،2020)

يشترك المنهج السقراطي ونموذج سكمان أيضا في مبدأ الكلية فسقراط لاستخراج مفهوم أو تعريف يلجأ لجمع الكثير من المعطيات والأمثلة والربط فيما بينها ليخرج بمفهوم موحد، وكذلك نموذج سكمان حيث يوضح ذلك جون ديوي بقوله: " إن الاستقصاء هو التحول المضبوط والموجه لمواقف غير محددة إلى مواقف محددة في مميزاتها وعلاقاتها لدرجة أننا نستطيع أن نحول فيها العناصر الجزئية إلى كل موحد."

يقوم المنهج السقراطي على التفاعل المباشر بين الأستاذ والمتعلم ويكون الموضوع المطروح من يوميات المتعلم وكذلك نموذج سكمان حيث يرى (دونالد أورليخ) أن تعليم الاستقصاء يتطلب درجة عالية من التفاعل بين المتعلم والمعلم والمحتوى والبيئة والمواد. (خضيرات،116،2020).

يوظف سقراط أسلوبا في التعليم يعتمد على الاستثارة ويطلق عليه التهكم حيث يقابله في نموذج سكمان الأحداث المتناقضة فكلاهما يدعيان عدم المعرفة ويثيران الشكوك ويوليان أهمية كبيرة للسؤال فيولد ذلك عدم الارتياح لدى المتعلم مما يدفعه للبحث وفك الغموض.

يمكن القول أن نموذج سكمان لا يختلف عن المنهج السقراطي فهو امتداد له ولا يمكن الاستغناء على مبادئه لذلك يذهب توزي أن الحوار في الصف هو طريقة ديداكتيكية يجب بناؤها وتطويرها، إنها محاولة الجماعة للدخول في تواصل لغوي والالتزام بأخلاقية حوارية والقيام بالجهد اللازم لربط المفاهيم والمشكلة بالقضية الرئيسية عن طريق الأشكلة والمفهمة والمحاجة الفكرية.

المنهج الديالكتيكي الهيغلي:

كلمة الجدل أو الجدلية التي وصف بها المنهج هي ترجمة لكلمة « Dialektik »الفلسفية والتي تعني الحوار أو المناقشة في أصلها اللغوي، وتدل على منهج في النظر المعرفي أو الفلسفي وقد نقلها أحد الباحثين العرب وهو الدكتور عبد الرحمن بدوي في كتابه "خريف الفكر" كما هي "ديالكتيك" وترجمها بولس سلامة بالصراع في كتابه "الصراع في الوجود" في حين يؤثر الدكتور إمام عبد الفتاح إمام ترجمتها بالجدل كما فعل المسلمون حين نقلوا التراث اليوناني، فكل من لفظتي "جدل وصراع" مناسبتان لما تعنيه كلمة ديالكتيك. (قاسم ناصر،19،2019).

المنهج الجدلي قديم منذ أيام أفلاطون، وقد كان يعني في ذلك الوقت فن التفكير أو فن الحوار، فقد اعتبر أفلاطون الجدلية هي الطريق إلى العلم، ويجب الا تقتصر على إفحام الخصم بل يجب أن تبحث دائما عن الحقيقة. (مالك،2016، 124).

الجدل كما يعرفه هيجل : "...هو مبدأ كل حركة وكل حياة وكل ما يتم عمله في عالم الواقع، بل إنه أيضا روح كل معرفة تكون حقا علمية" يرى هيجل أن التفكير الجدلي ليس حكرا على الفلاسفة وحدهم، بل هو قانون نشعر بوجوده في جميع مستويات الوعي الأخرى والتجربة خير دليل على ذلك، فكل ما يحيط بنا يؤكد الطابع الجدلي، فجميع الأشياء المتناهية في جوهرها متغيرة ومتحولة، والجدل لا يقتصر على الظواهر الطبيعية فقط بل يشمل

العالم الروحي للإنسان متمثلا في الأخلاق والقانون والسياسة، فالجدل يكمن في طبيعة الأشياء سواء تعلق الأمر بالطبيعة أو الإنسان.

الجدل عنده يعني أن الأشياء ليست في حالة انسجام وتصالح وتناغم، بل في حالة دائمة من الصراع والتناقض، وعليه فلا يمكن لنا أن نجد موضوعا واحدا يخلو من التناقض، فكل الظواهر متناقضة بصورة أو بأخرى حتى وإن بدت غير ذلك، بمعنى أنها تحمل بداخلها العناصر التي تؤدي إلى ضدها.

يرتبط التناقض ارتباطا وثيقا بمفهوم "السلب" الذي يمثل المقولة الرئيسية في المنهج الجدلي والقوة الدافعة للفكر الجدلي والتي تستخدم كأداة لتحليل الواقع الزائف وفضح ما فيه من نقص باطن، إن السلب هو الصفة التي تتغلغل في جميع أشكال الوجود، وهو الذي يتحكم في مضمون هذه الأشكال وفي حركة تطورها، أما الظواهر التي تبدو للذهن العادي بوصفها مظهرا ايجابيا للحقيقة فهي في واقع الأمر سلب لهذه الحقيقة، بحيث يستحيل إقرار الحقيقة إلا بهدمها . وفي هذا المعنى يقول هيجل: "أما الجدل فهو يعني الميل المستمر الذي نتجاوز به التحديد وأحادية الجانب لصفات الفهم بحيث توضع في وضعها الصحيح، أي يتضح ما فيها من سلب لأن الشيء المتناهي يطمس معالم نفسه، ويضع نفسه جانبا"

يكتسب معنى السلب عند هيجل معنى ايجابيا فالسلب لديه ليس عدما، بل إنه قوة خلاقة في الوجود والفكر معا، فهو أساس الحركة ونبض الحياة لذلك يوضح قائلا: "إن السلبي هو إيجابي بدرجة متساوية، فأي شيء يواجه التناقض لا يختزل إلى صفر، إلى عدم مجرد، بل يتحول من ناحية جوهرية إلى نفي محتواه الجزئي، وبعبارة أخرى فإن مثل هذا النفي ليس نفيا تاما بل نفي الشيء المحدد الذي يسير في طريق التحلل، وهو بذلك نفي محدد، لذلك فنتيجة هذا النفي المحدد تستبقى محتوى، وتلك النتيجة هي مفهوم جديد ولكنه أعلى وأكثر ثراء من المفهوم السابق، فقد أثراه نفيه، أو بعبارة أخرى أثراه التضاد"

إن الجدل باعتباره قوة السلب أو النفي في الفكر أو الوجود معا يمكن أن يؤدي إلى نتائج في غاية التقدمية، ففلسفة هيجل كما يقول انجلز "... لا تعد أي شيء نهائيا مطلقا، وهي تكشف الغطاء عن الصفة المؤقتة لكل شيء...ولا يستطيع الثبات والصمود أمامها إلا عملية متصلة من الصيرورة والزوال، أي عملية الارتقاء الدائم من الأخفض إلى الأرفع، وما الفلسفة الديالكتيكية ذاتها إلا مجرد انعكاس لهذه العملية في المخ المفكر" (حماد، 2019، 182-184).

عناصر ومميزات الديالكتيك عند هيجل:

أولا: عنصر الكلية الذي منه ندرك معنى الأجزاء.

ثانيا: عنصر الصيرورة والتطور.

ثالثا: التضاد حيث لا يعرف الشيء إلا بضده والتناقض جوهر الأشياء.

رابعا: التحول الكيفي فالصيرورة ليست تحولا كميا بل كيفيا، ولا يجري التطور على وتيرة واحدة.

إذن ليس فقط الديالكتيك طريقة ونهجا يلتزمه الفكر للوصول إلى الحقيقة، بل هو الفكر نفسه حاوٍ ومحتوى. (قاسم ناصر،27،2019-28).

الكلية: ميزة الجدلية الأولى هي خاصية الارتباط، فلا تنظر الجدلية على عكس الميتافيزيقا إلى الطبيعة على أنها عبارة عن مجموعة من الأشياء والظواهر المنفصل بعضها عن بعض بل على أنها كل موحد منسجم حيث تتصل

الأشياء والظواهر اتصالا عضويا، ويرتبط كل منها بالآخر. لهذا يرى المنهج الجدلي أنه لا يمكن تفسير أية ظاهرة طبيعية إذا نظرنا إليها على حدى خارج الظواهر المحيطة بها، لأنه يمكن تحويل أية ظاهرة في أي مجال من الطبيعة إلى شيء لا معنى له إذا ما نظرنا إليه في منأى عن الظروف المحيطة بها وفصلناها عن هذه الظروف والعكس.

الصيرورة والتطور: ميزة الجدلية الثانية والتي تقول أن التغيير يشمل الكون وأن النمو مستمر فلا تنظر الجدلية إلى الطبيعة على أنها حالة من الهدوء والثبات والركود وعدم التغيير، بل تنظر إليها على أنها حالة من الحركة والتغير الدائمين والتجديد والنمو المستمرين، حيث يولد شيء بينما ينحل شيء آخر ويزول (بمعنى كل شيء يتحول).

التناقض: حقيقة موضوعية موجودة في العالم ونجدها أيضا في الذات، أي في الانسان الذي هو جزء من هذا العالم، ويمكن تفسير كل تطور طبيعي أو اجتماعي عن طريق التناقض، ويستمر هذا التناقض استمرار عملية التطور وإن كان لا يظهر للعيان.

هناك صلة بين التحولات الكمية والتحولات النوعية، ذلك أن التحول النوعي (كتحول الماء إلى بخار) ليس من قبيل الصدفة بل هو نتيجة حتمية للتحول الكمي أي لازدياد درجة الحرارة التدريجي، حتى إذا ما بلغت الحرارة درجة معينة (100 درجة مثلا) أخذ الماء بالغليان حسب ما تقول الميزة الأولى للجدلية أن كل شيء مرتبط بالآخر، فالصلة بين نوعي التحول واضحة في حالة غليان الماء، وتعتبر الجدلية أن هذه الصلة بين التحول الكمي والتحول الكيفي قانون شامل في الطبيعة والمجتمع. (بوصيدة،2013).

تظهر آثار هذا المنهج واضحة في تعليم الفلسفة، فهذا التعليم قائم بشكل كبير على الجدلية وخصوصا في طريقة عرض المفاهيم الفلسفية، أو في طريقة تقسيم النصوص بين مؤيد ومعارض لمفهوم ما، كما أنه يظهر بشكل واضح وجلي في معالجة الموضوع الفلسفي وكتابة المقالة الفلسفية، لأنه يشكل الدعامة الأساسية لهذه المقالة، وتصحيح المقالة في معظم بلدان العالم يتبع المراحل الديالكتيكية الهيجلية المتمثلة في الطرح والنقيض والتوليفة. بالنسبة لهيجل كل أطروحة هي في ذاتها غير مكتملة جزئية وتفترض ما يعارضها وهو النقيض، هذان النقيضان على الرغم من اختلافهما هما متلازمان، وهذا ما يسمح بتوحيدهما في نهاية الأمر، هذه المرحلة الأخيرة التي تجمعهما هي التوليفة، فالتوليفة تسمح بمصالحة ما بدأ متعارضا، وهي تشكل بدورها أطروحة جديدة لموضوع جديد يستوجب نقيضا وتوليفة أخرى. (مالك، 125).

المنهج الديالكتيكي وعلاقته بنموذج سكمان:

المنهج الجدلي في معناه يعني الحوار والمناقشة فالجدل يعني أن الأشياء ليست في حالة انسجام وتصالح وتناغم، بل في حالة دائمة من الصراع والتناقض، فالموضوع الواحد لا يخلو من التناقض، فكل الظواهر متناقضة بصورة أو بأخرى حتى وإن بدت غير ذلك، وهو ما بنى عليه سكمان نموذجه حيث يطلق عليه أيضا نموذج الأحداث المتناقضة، والأحداث المتناقضة هي الأنشطة التعليمية والمهام التي تأتي نتائجها بشكل غير متوقع وتكون مفاجئة للمتعلم يمكن القول أن هذه النتائج مخالفة لتوقعات الطلاب أو هي كذلك ظاهرة تحدث بطريقة تتعارض مع التفكير الأولي. (AlShamali,& al,2020,57)، حيث يقوم الاستاذ بعرض حدث متناقض على عكس ما يتوقعه الطلبة فيطرح الطلبة أسئلة إجابتها بنعم أو لا وصولا إلى تفسير هذا الحدث. (الشعيلي،107،2005).

المنهج الجدلي حسب هيجل هو الميل المستمر لتجاوز التحديد وأحادية الجانب وكذلك نموذج سكمان يفتح المجال لتوليد الأفكار والفرضيات، فالاستقصاء مراقبة واستكشاف ظاهرة معينة وإثارة أسئلة جديرة بالاهتمام، والبحث عن إجابات لهذه الأسئلة يوسع النطاق المفهومي، هذا وتؤكد معظم نماذج الاستقصاء أن عملية الاستقصاء ليست مجرد فعل واحد ولكنها تتكون من عدد من العمليات الفكرية إضافة إلى أن الاستقصاء غير خطي بل يحتوي على عمليات ذهاب وإياب أو دوري. (JING,19-22).

جدلية هيجل قائمة على ثلاثة أمور لخصها هيجل كما يلي: أطروحة، نقيضة، توليفة، وهي نفسها خطوات التعلم داخل حجرة الصف، فالطريقة الجدلية التي يعتمد عليها كثيرا في تدريس الفلسفة تبدأ بطرح إشكالية وتعالج هذه الإشكالية بطرفين متناقضين حيث يتم توضيح وجهتي نظر كل منهما ثم التوصل إلى حل وسط وتوحيدهما في نهاية المطاف، أما فيما يخص نموذج سكمان فإنه في خطوات تنفيذه يعتمد على تحديد المشكلة وطرحها، ثم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين مجموعة العارضين ومجموعة المستكشفين، تكلف مجموعة العارضين بإيجاد حلول للمشكلة، ومجموعة المستكشفين تحضر الأسئلة، ثم يتم العرض والنقاش والمفاضلة بين المجموعتين وتبني الحل، فكلا الطريقتان متقاربتان منهجيا.

المنهج التحليلي الديكارتي:

مفهوم المنهج التحليلي الديكارتي:

يقول ديكارت: "أنا أعني بالمنهج قواعد مؤكدة بسيطة إذا راعاها الانسان مراعاة دقيقة كان في مأمن من أن يحسب صوابا ما هو خطأ واستطاع دون أن يستنفذ قواه في جهود ضائعة، بل بالعكس مع ازدياد علمه زيادة مطردة أن يصل بذهنه الى اليقين في جميع ما يستطيع معرفته." فالمنهج حسب ديكارت واحدا في الناس جميعا، والعقل السليم أعدل الاشياء قسمة بين الناس جميعا، ويذهب ديكارت إلى أن جميع الأفعال الذهنية التي نستطيع بها أن نصل الى معرفة الأشياء دون أن نخشى الزلل عبارة عن فعلين اثنين هما: الحدس والاستنباط.

فالحدس هو الرؤية العقلية المباشرة التي يدرك بها الذهن بعض الحقائق، فهو نظرة عقلية بلغت من الوضوح والتمييز أن زال معها كل شك، فالحدس الديكارتي هو عمل عقلي يدرك به الذهن فكرة ما من تصور أو حكم أو استدلال.

أما الاستنباط هو قوة نفهم بها حقيقة من الحقائق نتيجة حقيقة أخرى أبسط منها، وهو فعل ذهني بواسطته نستخلص من شيء لنا به معرفة يقينية نتائج تلزم عنها، أو عملية تنتقل من الواحد إلى الآخر، من حد إلى الحد الذي يليه أو الذي يلزم عنه مباشرة، ثم من الثاني إلى الثالث.... فالاستنباط لابد له من نقطة ينطلق منها والحدس هو تلك النقطة، فالاستنباط سلسلة حدوس وكل ذهن قادر على القيام بهما دون تعلم، وهما يمثلان العقل الصريح الذي هو أعدل الأشياء قسمة بين الناس. (غالب،1989، 67-71).

إن ديكارت يحاول فطم قارئه عن الاعتماد على الصور الحسية كمصدر للمعرفة وبدلاً من ذلك يجب أن يعتاد الناس على التفكير بدون صور لكي يفهموا بوضوح الأشياء التي لا يمثلونها بسهولة أو بدقة. فالحكم يوصف على أنه كلية للعقل ناتجة عن تفاعل ملكات الفكر والإرادة، فالعقل محدود والبشر لا يعرفون كل شيء، وبالتالي فهمهم للأشياء محدود، لكن الإرادة تبدو غير محدودة، ويمكن تطبيقها على أي شيء على الإطلاق، ويرتكب الناس الأخطاء عندما يختارون إصدار أحكام على أشياء لا يفهمونها تماما.(Justin, IEP).

وللمنهج التحليلي الديكارتي مجموعة من القواعد يلخصها في أربع قواعد، يقول عنها ديكارت أنها "قواعد وثيقة سهلة تمنع مراعاتها الدقيقة من أن يؤخذ الباطل على أنه حق، وتبلغ بالنفس إلى المعرفة الصحيحة بكل الأشياء التي تستطيع ادراكها دون أن تضيع في جهود غير نافعة، بل وتزيد في ما للنفس من علم بالتدريج." (فضل الله،1996، 107-108).

أورد ديكارت أربع قواعد الأولى متصلة بالحدس والثلاث الأخرى متصلة بالاستنباط، والغاية من هذه القواعد وصف النحو الذي يعمل الذهن عليه حين يفكر وهي:

قاعدة اليقين: ومعناها ألا نقبل بشيء على أنه صواب إلا بعد أن نعمل ذهننا في كل الأفكار التي نمتلكها، حتى لا يبقى في عقولنا إلا الأفكار التي يسلم بها كل ذي عقل سليم، ولا يمكن أن يشك بها أو يرفضها، وهي ممكنة إذا راعينا ثلاث مبادئ: تجنب التسرع في الأحكام، عدم الميل مع الهوى وعدم قبول شيء غير بديهي، لذلك يقول ديكارت في هذا الصدد، يجب "ألا أقبل شيء على أنه حق ما لم أعرف يقينا أنه كذلك، بمعنى أن أتجنب بعناية التهور والسبق إلى الحكم قبل النظر، وألا أدخل في أحكامي إلا ما يمثل أمام عقلي في جلاء وتميز، بحيث لا يكون لدي أي مجال لوضعه موضع الشك."

قاعدة التحليل: ومعناها تقسيم المعضلة المستعصية على الفهم والحل إلى عناصرها المكونة لها، أو إلى أكبر قدر ممكن من الأجزاء والعناصر بمقدار ما تدعو الحاجة إلى حلها على أكمل وجه. لذلك يقول ديكارت "أن أقسم كل واحدة من المعضلات التي سأختبرها إلى أجزاء على قدر المستطاع وعلى قدر ما تدعو الحاجة إلى حلها على خير الوجوه."

قاعدة التأليف أو التركيب: وهي أهم قاعدة بنظر ديكارت ويصرح قائلا "ينحصر المنهج بأجمعه في أن نرتب وننظم الأشياء التي ينبغي توجيه العقل إليها لاستكشاف بعض الحقائق، ونحن نتبع هذا المنهج خطوة خطوة إذا حولنا بالتدريج القضايا الغامضة المبهمة إلى قضايا أبسط، وإذا بدأنا من الادراك البديهي لأبسط الأشياء كلها فإننا نجتهد أن نرقى بنفس الدرجات إلى معرفة سائر الأشياء."

قاعدة الاستقرار التام أو الاحصاء الشامل: وهي تعني وجوب عدم إغفال دراسة أي عنصر من عناصر المشكلة، فالغاية هي النظر مليا في كل الحدود التي تؤلف موضوع المشكلة والتي تكون سلسلة الاستدلال الاستنباطي بغية إدراك العلاقات القائمة فيما بينها. لذلك يقول ديكارت "ينبغي في كل حالة أن اقوم بالإحصاءات التامة والمراجعات الكاملة بحيث أوقن من أنني لم أغفل من جوانب المشكلة شيئا." (فضل الله، 107-111).

تستخدم هذه الطريقة على الصعيد المدرسي لفهم النصوص الفلسفية لأنها تساعده على فهم النص فهما دقيقا وعلى تحليله وتعميق مفاهيمه.

المنهج التحليلي الديكارتي وعلاقته بنموذج سكمان:

تعريف ديكارت للمنهج يكاد يكون متفق عليه بين جميع تعريفات المنهج، حيث يعتبر المنهج تلك القواعد المؤكدة والبسيطة التي إذا تمت مراعاتها كان الانسان في مأمن من الخطأ ويسير في طريق الصواب، ونموذج سكمان يتبنى هذه الفكرة ويريد تجسيدها عند المتعلمين، فهذا النموذج يطلق عليه نموذج التدريب على الاستقصاء، ويهدف إلى تدريب المتعلمين على محاكاة سلوك العلماء في البحث والتفكير، ويسعى إلى تنمية روح البحث

والاستكشاف لديهم لذلك يذهب كل من كي وأوانس (Key &Owens,2013,117) إلى أن التدريس الاستقصائي هو طريقة تجمع بين فضول الطلاب والمنهج العلمي مع تنمية التفكير الناقد.

قواعد المنهج عند ديكارت تمثل كيفية عمل الذهن حين يكون يفكر، وهي تتماشى وخطوات تطبيق نموذج سكمان إلى أبعد الحدود، فالقاعدة الأولى لديكارت التي تتضمن البداهة أو اليقين معناها ألا نقبل بشيء على أنه صواب حتى نعمل ذهننا، تقابلها في نموذج سكمان مرحلة طرح المشكلة وتبيان التناقض وزعزعة معرفة التلميذ، أما القاعدة الثانية والتي تتضمن التحليل معناها تحليل المشكلة إلى عناصرها المكونة لها بأكبر قدر ممكن من الأجزاء والعناصر بمقدار ما تدعو الحاجة إلى حلها على أكمل وجه، تقابلها مرحلة جمع البيانات وفرض الفروض، أما القاعدة الثالثة والتي تتضمن التأليف أو التركيب، وهي الأهم عند ديكارت، تتماشى مع مرحلة التجريب واختبار الفروض والمعلومات، أما القاعدة الرابعة والتي تتضمن الاستقرار التام، تقابلها مرحلة التفسير ومرحلة عملية الاستقصاء.

4-الخلاصة:

سبقت الإشارة وأن قلنا أن نموذج سكمان هو نموذج عام وليس خاص، بمعنى يصلح لتدريس جميع الفئات العمرية لأنه يمثل منهج في التفكير لا يخص فئة معينة، وأيضا سبقت الإشارة إلى أنه يصلح لتدريس جميع المواد الأدبية منها والعلمية، ويأتي هذا العرض المبسط ليزيد من تأكيد فكرة عموميته بتوافقه مع مناهج أكبر الفلاسفة لتدريس الفلسفة والذين يمثلون بدورهم أكبر ثلاث طرق لتدريس الفلسفة في معظم دول العالم، ورأينا كيف يأخذ هذا النموذج من تلك المناهج بصورة أو بأخرى العديد من أفكار منظري تلك الفلسفات إن لم نقل كلها، فهو من الناحية النظرية يتماشى مع الفلسفة كمادة تعليمية ومع طرق تدريسها كأطر منهجية، إضافة إلى توافره على قدر عالي من المرونة وتتوفر فيه إجابة لجميع التساؤلات التي تطرح في تقويم النموذج التعليمي.

إن نماذج التعليم رغم تعددها واختلاف افتراضاتها ومنظريها، هي لا تمثل سوى مرجعيات منهجية ركز فيها كل نموذج على ما يراه مناسبا لنوع معين من التعليم ولفئة معينة، لكن نجاحها في ما أسست من أجله يجعلها قبلة تستهوي الباحثين لتوسيع نطاقها إلى أنواع أخرى من التعليم وكذلك الفئات، ويبقى تجريبها وتطبيقها في الميدان هو السبيل الوحيد للحكم على نجاعتها ومدى إفادتها، لكن الشيء الجدير بالذكر أنه لا يمكن الاستغناء عن افتراضات الفلاسفة وطرقهم في التعليم، فأفكارهم وافتراضاتهم تمثل لب وأساس التعليم الحديث، خصوصا عند الحديث عن تدريس مادة الفلسفة التي بقت محافظة في طريقة تعليمها على مناهج فلاسفتها رغم التطورات الحاصلة في ميدان التعليم.

فنموذج سكمان الاستقصائي بما يحمله من مميزات جعلت منه ذلك النموذج المتوازن الذي يستطيع التأقلم وبسهولة مع منطق تدريس أي مادة ولم يعد مقتصرا على المواد العلمية فقط بل أصبحت المواد الأدبية والاجتماعية تعتمده خصوصا المواد التي تتطلب تكاملا معرفيا، ومادة الفلسفة من أحوج المواد إلى مثل هذا النموذج الذي من شأنه أن يعيد الحياة للمادة وللمتعلم وكذلك المعلم.

- **الإحالات والمراجع :**

– امبو سعيدي، عبد الله خميس و البلوشي، سليمان. (2009). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. عمان: دار المسيرة.

– خضيرات، محمد عبد الله. (2020). استراتيجيات التفكير العميق، التفكير في التفكير طريقك للإبداع في التدريس. دار الكتاب الثقافي.

–روس، جاكلين، ترجمة ركح ،عبد العزيز. (2020).المناهج في الفلسفة. (ط1). لبنان: مركز نماء للبحوث والدراسات.

– زيتون، حسن. (2001). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. (ط1). طنطا: مكتبة علا للنشر والتوزيع.

– زاير، سعد علي وخضير، عباس جري. (2020) . تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الانسانية. (ط1). الدار المنهجية للنشر.

– عفانة، عزو اسماعيل والجيش، يوسف. (2008).التدريس والتعلم ذي الجانبين. فلسطين: مكتبة افاق.

– عبد المعطي، فاروق. (1993). سقراط رائد فلاسفة اليونان. (ط1). بيروت لبنان: دار الكتب العلمية.

– غالب، مصطفى. (1989). *ديكارت في سبيل موسوعة فلسفية19*. دار ومكتبة الهلال.

– قاسم ناصر، بتول. (2019). تطور الفكر النقدي الادبي في العراق، دراسة في ضوء المنهج الجدلي لهيغل. بيروت لبنان: دار الفارابي. ط1

– قطامى، يوسف وقطامى، نايفة. (1998). *نماذج التدريس الصفية*.(ط2). عمان: دار الشروق للطباعة.

– مالك، بيار.(2016). *الفلسفة وتعليمها* . (ط1). بيروت لبنان: دار النهضة العربية.

– مهدي، فضل الله. (1996). *فلسفة ديكارت ومنهجه دراسة تحليلية ونقدية*. (ط3). بيروت: دار الطليعة.

– الوثيقي، ابراهيم. (2020). *طرق تدريس الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي*.(ط1). المركز الديمقراطي العربي برلين المانيا DAC للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

– ابو رومية، مصطفى محمد عبدالله. (2012). اثر استخدام استراتيجية سكمان في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الحادي عشر آداب، رسالة ماجستير مناهج وطرق التدريس. الجامعة الاسلامية كلية التربية. غزة.

– الحشاش، فاطمة احمد مسلم. (2018). اثر استراتيجية سكمان في تنمية التفكير الناقد والتغير المفهومي في مبحث العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع اساسي. مذكرة ماجستير مناهج وطرق تدريس. كلية التربية الجامعة الاسلامية. غزة.

– الصرايرة، رائد نهار سليم. (2007). فاعلية التدريس باستخدام نموذج سوخمان الاستقصائي في التحصيل في مادة الاحياء وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر اساسي في محافظة الكرك. مذكرة ماجستير. جامعة مؤتة.

- الفكي، سلافة بشير احمد. (2004). اثر التدريس بطريقة الاستقصاء على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لطلاب الصف الثانوي بمحلية ام درمان. رسالة ماجستير مناهج وطرق تدريس. السودان.

- الاستاذ، محمود. (1997). اثر استخدام اسلوب الاستقصاء في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي والابداع العلمي لدى طلاب الصف الثامن اساسي بمدارس وكالة الغوث غزة مقارنا باستخدام الاسلوب التقليدي. رسالة دكتوراه غير منشورة ، ام درمان الاسلامية السودان.

- الشافعي، سهام احمد رفعت وابراهيم غريب محمد، نورا ورجب شعبان، فاطمة. (2019). فاعلية نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والطموح الاكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، العدد الخامس عشر، (94-149).

- الشعيلي، علي بن هويشل. (2005). اثر استخدام طريقة سكمان الاستقصائية على تحصيل طلبة الصف السابع اساسي في مادة العلوم بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية، العدد السابع.

- العبيدي، منيرة. (2015). الجذور الفلسفية للنظرية التوليدية التحويلية. مجلة اللغة العربية وآدابها، مجلد7 رقم 8 تم الاسترجاع بتاريخ 01 نوفمبر 2020
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/4408

حماد، حسن. (2019). نقد الجدل الهيغلي من الرومانسية الثورية الى براغماتية نهاية التاريخ. بيروت: مجلة الاستغراب العدد 14 المركز الاسلامي للدراسات الاستراتيجية.

بوصيدة، فيصل. (2013). محاضرات المنهجية، المبحث الخامس، المنهج الجدلي. جامعة 20 اوت 1955 سكيكدة. faissal21bouseida/archives/2013/mhadrat-almnhjyte-alqanwnyte

- AlShamali, Mahmoud & AbualKabesh, Shadi & Mohamed Ali(2020). The Effect of the Contradictory Events Strategy on Modifying Misconceptions in Chemistry for Tenth Grade Students in Palestine, International Journal for Quality Assurance - Volume 3, No 1

- JING, LIN.(2007). A Study of Students Inquiry-Based Search Learning Experiences A Dissertation Submitted To The Graduate Faculty Of The University Of Georgia In Partial Doctor Of Philosophy. ATHENS GEORGIA.

- Justin, Skirry. Nebraska-Wesleyan University U. S. A. Internet Encyclopedia of philosophy IEP. https://iep.utm.edu/descarte .29/10/2020.

- Key.S & Owens. D,(2013) inquiry teaching, the journal of mathematics and science, volume13.

-Maheshwari, V.K. (2013) models of teaching, Posted on November 28 http://www.vkmaheshwari.com/WP/?p=1312 30/10/2020

- Yogeshkumar, Pateliya. (2013). Introduction to Modern Models of Teaching a / International Journal for Research in Education Vol. 2, Issue:2, (IJRE) ISSN:2320-091X.

-Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan 1993, Approches Pédagogiques Infrastructure.