الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد بن محمد -وهران 02 –
كلّية العلوم الاجتماعية
قسم الفلسفة

تعليمية الفلسفة في الجزائر: دراسة تحليلية نقدية لمنهاج الفلسفة في الثانوي المقاربة النصية -أنموذجا-

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه ل م د في الفلسفة

تخصص :فلسفة عامة

إعداد الطالبة:
أسماء عقوني

إشراف الأستاذ الدكتور
بهادي منير

السنة الجامعية

2026-2025

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد بن محمد -وهران 02 –
كلّية العلوم الاجتماعية
قسم الفلسفة

تعليمية الفلسفة في الجزائر: دراسة تحليلية نقدية لمنهاج الفلسفة في الثانوي المقاربة النصية -أنموذجا-

تخصص:فلسفة عامة

إعداد الطالبة:
عقوني أسماء

إشراف الأستاذ الدكتور:
بهادي منير

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
بوعرفة عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 02	رئيسا
بهادي منير	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 02	مشرفا مقررا
سواريت بن عمر	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 02	عضوا مناقشا
مزي عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	جامعة بشار	عضوا مناقشا
عمارة ناصر	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا

السنة الجامعية2025-2026

شكـر وتـقـديـر

أتوجّه بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذي المشرف الأستاذ الدكتور منير بهادي، على ما بذله من جهد كريم في توجيهي، وعلى صبره الكبير وملاحظاته العلمية الدقيقة التي أغنت هذه الدراسة ووجهتها نحو الأفضل.
كما أشكر جميع أساتذة قسم الفلسفة بجامعة وهران02، الذين كانوا قدوة في الجدية والبحث.
وأخصّ بالشكر مفتشي التربية الوطنية لمادة الفلسفة الذين شاركوني بخبراتهم القيّمة،لما أبدوه من تعاون صادق ومساهمة فعّالة.
ولا يفوتني أن أعبّر عن امتناني العميق لكل زملاء هاته المهنة النبيلة وإلى كل من قدّم لي الدعم المعنوي أو المادي خلال إنجاز هذا البحث العلمي من قريب أو بعيد

إ هـد ا ء

إلى والدي الغاليين، اللذان علّماني أن طلب العلم عبادة، وأن المثابرة سبيل النجاح.

إلى أخواي سندي الدائم في مسيرة حياتي.

إلى أساتذتي الذين غرسوا في نفسي حب الفلسفة، وإلى كل من شجعني ووقف بجانبي في هاته الرحلة العلمية.

إلى كل طالب علم يسعى إلى إعلاء الفكر النقدي وإعادة الإعتبار للفلسفة في مدارسنا.

أهدي هذه الأطروحة بكل تقدير وإمتنان.

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى إستكشاف واقع تدريس النص الفلسفي للمرحلة الثانوية في الجزائر، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي الذي يسمح برصد الظاهرة التربوية في سياقها الطبيعي وتحليل أبعادها البيداغوجية والديداكتيكية، تكونت عينة البحث من أساتذة الفلسفة وتلاميذ مستوى نهائي وسنة ثانية اداب وفلسفة لبعض ثانويات الجزائر العاصمة، مع الاستعانة كذلك بخبرات مفتشي التربية الوطنية لمادة الفلسفة، لما لهم من اطلاع واسع على واقع الممارسة التعليمية.

ولتحقيق أهداف البحث، تم استخدام الاستبيان كأداة رئيسية لجمع المعطيات من الأساتذة والتلاميذ حول حضور النص الفلسفي وأثره في بناء الدرس، إضافة إلى المقابلات الموجهة لمفتشي التربية والتعليم التي وفرت معطيات نوعية معمقة عن الصعوبات البيداغوجية والتنظيمية المرتبطة بإستثمار النصوص الفلسفية.

انطلقت الدراسة من أربع فرضيات أساسية هي: (1) غياب النص الفلسفي داخل القسم، (2) ضعف تكوين الأساتذة في التعامل مع النص، (3) أثر طبيعة الامتحانات على تهميش النص الفلسفي، و(4) اعتبار النص المصدر الأصيل لتجسيد المقاربة بالكفاءات. وقد أكدت النتائج هذه الفرضيات؛ إذ أظهرت أن النص الفلسفي مغيب بشكل واضح، مما إنعكس سلبًا على فعالية الدرس في تنمية مهارات التفكير النقدي لدى التلاميذ. كما اتضح أن نقص تكوين الأساتذة، سواء في المرحلة الجامعية أو أثناء الخدمة، يشكل عائقًا أمام استثمار النصوص في بناء النقاش الفلسفي داخل القسم. أما الامتحانات، فقد عززت الطابع التلقيني والنمطي للمادة، ودفعت التلاميذ إلى إختيار المقالات الجاهزة بدل الإشتغال على النصوص الفلسفية لصعوبتها وضعف مردودها في التقييم.

وانتهت الدراسة إلى التأكيد على ضرورة إعادة الإعتبار للنص الفلسفي كأداة مركزية في تدريس الفلسفة، إلى جانب مراجعة منظومة التقييم والامتحانات بما يشجع المتعلم على التعامل النقدي والتحليلي مع النصوص الفلسفية. إن تجاوز هذه الإشكالات كفيل بتمكين الدرس الفلسفي من استعادة مكانته داخل المدرسة الجزائرية، باعتباره فضاءً للتفكير الحر والحوار العقلي، ومجالًا حقيقيًا لتجسيد المقاربة بالكفاءات في بعدها الفعلي.

Abstract

This study aims to explore the reality of teaching the philosophical text in Algerian secondary education. It adopts a descriptive-analytical approach

that makes it possible to observe the educational phenomenon in its natural context and analyze its pedagogical and didactic dimensions. The research sample consisted of philosophy teachers and students from several secondary schools in Algiers, in addition to drawing on the expertise of philosophy inspectors, given their extensive knowledge of classroom practices.

To achieve the research objectives, questionnaires were used as the main tool to collect data from teachers and students regarding the presence and role of the philosophical text in lesson construction. Semi-structured interviews with inspectors were also conducted, providing in-depth qualitative insights into the pedagogical and organizational challenges related to the use of philosophical texts.

The study was based on four main hypotheses: (1) the absence of philosophical texts in the classroom, (2) the weak training of teachers in dealing with these texts, (3) the impact of examinations in marginalizing the philosophical text, and (4) the philosophical text as the essential source for implementing the competency-based approach. The findings confirmed these hypotheses, showing that the philosophical text is largely absent, which negatively affects the effectiveness of philosophy lessons in developing students' critical thinking skills. Results also revealed that insufficient teacher training—both at university and during in-service practice—hinders the effective use of texts in building philosophical dialogue. Furthermore, examinations reinforce the repetitive and rote nature of the subject, pushing students to opt for ready-made essays rather than engaging with philosophical texts, due to their difficulty and limited weight in assessment.

The study concludes by emphasizing the need to restore the philosophical text as a central tool in philosophy teaching. This requires reforming both university and professional training programs for teachers to provide deeper didactic competencies, as well as revising the system of assessment and examinations to encourage learners to engage critically and analytically with texts. Addressing these issues would enable philosophy education to regain its rightful place in Algerian schools, as a space for free thinking, rational dialogue, and a genuine application of the competency-based approach.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	الصفحات
الاهداء	
الشكر	
ملخص البحث	
مقدمة	2
1- إشكالية الدراسة	8
2-تقسيم الدراسة	10
3-الدراسات السابقة	13
4-أسباب اختيار الموضوع	18
الفصل الأول: المرتكزات الفكرية لتعليمية الفلسفة في التعليم الثانوي المقاربة النصية	
تمهيد	32
المبحث الأول: مفهوم التعليمية وخصائصها	33
المطلب الاول: مفهوم التعليمية	33
المطلب الثاني: خصائص التعليمية	38
المطلب الثالث: خصائص العملية التعليمية	41
المطلب الرابع: التعليمية العامة والتعليمية الخاصة	45
المطلب الخامس: التعليمية المجهرية والتعليمية الكلية	47
المطلب السادس: خصائص التعليمية ووظائفها	50
المبحث الثاني: مفهوم الفلسفة ومباحثها	57
المطلب الأول: مفهوم الفلسفة وأصولها	57
المطلب الثاني: مباحث الفلسفة الرئيسية	58
المطلب الثالث: تعليمية الفلسفة	60
المطلب الرابع: مفهوم المقالة الفلسفية	72
المطلب الخامس: أهداف المقالة الفلسفية	73
المطلب السادس :أساليب دراسة النص	76
المبحث الثالث: المقاربة النصية في تدريس الفلسفة	80
المطلب الاول: مفهوم النص الفلسفي	80
المطلب الثاني: نظريات فلسفية حول طبيعة النص وتأويله	83
المطلب الثالث: مفهوم النص الفلسفي	85
المطلب الرابع. النص الفلسفي كأداة للتواصل الفكري	87
المطلب الخامس: نظريات النص الفلسفي	89
المطلب السادس: شروط وأهداف دراسة النص الفلسفي	94
خلاصة الفصل	105
الفصل الثاني: تعليمية الفلسفة في التعليم الثانوي المقاربة النصية أنموذجا دراسة ميدانية لبعض ثانويات الجزائر العاصمة	
تمهيد	106

المبحث الأول: منهج ومجتمع الدراسة	107
المطلب الأول: منهج الدراسة	107
المطلب الثاني: الدراسة الاستطلاعية	109
المطلب الثالث: أدوات الدراسة الاستطلاعية	100
المبحث الثاني: الدراسة الاستطلاعية للخصائص السيكومترية	111
المطلب الأول: خصائص السيكومترية للدراسة الاستطلاعية	111
المطلب الثاني: الأساليب الإحصائية	116
خلاصة	118
الفصل الثالث: عرض وتحليل النتائج الدراسة التطبيقية	
تمهيد	119
المبحث الأول: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالتلاميذ	120
المطلب الأول: النتائج الخاصة بالتلاميذ	120
المطلب الثاني: تحليل إجابات التلاميذ	123
المطلب الثالث: تحليل النتائج الإحصائية المستخلصة من استبيان التلاميذ	146
المبحث الثاني: عرض نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة	149
المطلب الأول: النتائج الخاصة بالأستاذة	149
المطلب الثاني: الجانب التكويني والاهتمامات الفكرية للاستاذ	154
المطلب الثالث: الجانب المعرفي المتخصص الاساتذة مادة الفلسفة:	159
المطلب الرابع: موقع مقاربة النصية في بناء الدرس الفلسفي:	167
المطلب الخامس: محتوى النصوص المقررة في الكتاب المدرسي:	185
المطلب السادس: عرض وتحليل نتائج المقابلة	206
خلاصة	246
خاتمة	249
التوصيات والاقتراحات	252
قائمة المراجع	255

1-فهرس الجدوال

رقم	العنوان	الصفحة
01	العلاقة بين المفهومين	44
02	الصدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية	111
03	يوضح نتائج معامل ثبات الاداة بألفا كرونباخ	112
04	الصدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية	113
05	الصدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية	114
06	نتائج معامل ثبات الاداة بألفا كرونباخ	115
07	خصائص العينة من ناحية الجنس	120
08	العينة من ناحية السنة	121
09	خصائص العينة من ناحية السنة	122
10	إجابات التلاميذ حول قدرتهم على فهم مادة الفلسفة	123
11	إجابات التلاميذ حول عدم قدرتهم على فهم مادة الفلسفة بسبب صعوبتها	124
12	إجابات التلاميذ حول عدم فهمهم لمادة الفلسفة بسبب طريقة تدريس الأستاذ	125
13	إجابات التلاميذ حول عدم فهمهم لمادة الفلسفة بسبب ضيق الحجم الساعي	126
14	إجابات التلاميذ حول الصعوبات التي تعترضهم عند دراسة الفلسفة	127
15	إجابات التلاميذ حول مدى سهولة المقال الفلسفي مقارنة بالنص الفلسفي	128
16	إجابات التلاميذ حول اعتبار النصوص الفلسفية نصوصًا عادية قابلة للقراءة	129
17	إجابات التلاميذ حول اعتبار النصوص الفلسفية نصوصًا غامضة	130
18	إجابات التلاميذ حول اعتبار النصوص الفلسفية نصوصًا صعبة	131
19	إجابات التلاميذ حول مدى استيعابهم لنصوص الكتاب المدرسي الفلسفي	132
20	إجابات التلاميذ حول قدرتهم على الفهم من القراءة الأولى أو الثانية	133
21	إجابات التلاميذ حول حاجتهم لشرح الأستاذ لفهم النص الفلسفي	134
22	إجابات التلاميذ حول صعوبة النصوص الفلسفية رغم شرح الأستاذ	135
23	إجابات التلاميذ حول قدرتهم على تحليل النصوص الفلسفية بشكل فردي	136

24	إجابات التلاميذ حول انتظارهم لشرح الأستاذ من أجل تحليل النص	137
25	إجابات التلاميذ حول صعوبة فهم واكتشاف إشكالية النص	138
26	إجابات التلاميذ حول صعوبة استخراج موقف صاحب النص	139
27	إجابات التلاميذ حول صعوبة استخراج الحجج الفلسفية (البنية الحجاجية للنص	140
28	إجابات التلاميذ حول صعوبة مناقشة محتوى النص الفلسفي	141
29	إجابات التلاميذ حول مدى استيعابهم للطريقة التي تعلموها في تحليل النصوص	142
30	إجابات التلاميذ حول اعتبار طريقة تحليل النصوص صعبة وطويلة	143
31	إجابات التلاميذ حول فسح الأستاذ المجال للاطلاع على النص قبل الحصة	144
32	إجابات التلاميذ حول إمكانية اختيار النص الفلسفي في الامتحان	145
33	أفراد العينة حسب الجنس	149
34	أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	150
35	أفراد العينة حسب سنوات الخبرة المهنية	151
36	أفراد العينة حسب نوع العمل الحالي	152
37	أفراد العينة حسب الوضعية المهنية	153
38	يبين سبب اختيار تدريس مادة الفلسفة لدى أفراد العينة	154
39	يبين ما إذا كانت لدى الأستاذ رغبة في اختيار تخصص آخر غير الفلسفة	155
40	يبين ما إذا تلقى الأستاذ تكوينًا طويل المدى قبل مباشرة التدريس	156
41	يوضح ما إذا كان الأستاذ قد تلقى تكوينًا قصير المدى قبل مباشرة التدريس	157
42	يوضح أثر التكوين (القصير أو الطويل) في الأداء الميداني للأستاذ	158
43	يبين مدى اطلاع واهتمام الأستاذ تربويًا وفكريًا بمجال الفلسفة	159
44	يوضح مدى معرفة الأستاذ بالمفاهيم التربوية مثل المقاربة بالكفاءات، البيداغوجيا، الديداكتيك	160
45	يبين ما إذا كان الأستاذ يواجه صعوبات في تدريس مادة الفلسفة	161
46	يوضح قدرة الأستاذ على تحديد الكفاءات المرصودة من خلال الدرس الفلسفي	162
47	يبين اعتماد الأستاذ على المقاربة بالكفاءات في بناء الدرس الفلسفي	163
48	يبين اعتماد الأستاذ على المقاربة بالأهداف في بناء الدرس الفلسفي	164

49	يبين اعتماد الأستاذ على المقاربة بالمضامين في بناء الدرس الفلسفي	165
50	يبين رأي الأستاذ في إمكانية بناء الدرس الفلسفي مع التلميذ من خلال المقاربة بالكفاءات	166
51	يوضح ما إذا كانت الكفاءة المرصودة من الدرس هي تمكين التلميذ من كتابة مقال فلسفي صحيح	167
52	يوضح ما إذا كانت الكفاءة المرصودة هي تمكين التلميذ من أدوات التفلسف (الفهم، التحليل، التركيب...)	168
53	يبين مدى شعور الأستاذ بالانخراط الذاتي أثناء الاشتغال على المقالة المتعلقة بالمقولة الفلسفية	169
54	يبين مدى شعور الأستاذ بالانخراط الذاتي أثناء الاشتغال على النصوص	170
55	يبين مدى امتلاك الأستاذ لأدوات تحليل النص الفلسفي	171
56	يبين مدى اجتهاد الأستاذ في تعميق مداركه حول النص الفلسفي ومتعلقاته النظرية	
57	يبين مدى اكتفاء الأستاذ بما هو مبرمج في المنهج بشأن النصوص	173
58	يبين مدى وجود صعوبات يواجهها الأستاذ أثناء اشتغاله على النصوص	174
59	يبين رأي الأستاذ حول عزوف التلاميذ عن النص بسبب الأفكار المسبقة	175
60	يوضح رأي الأستاذ في سبب عزوف التلاميذ المتعلق بتهميش النص من قبل الأستاذ	176
61	يوضح رأي الأستاذ في أن سبب العزوف يعود إلى نقص التكوين الموجه له	178
62	يبين ما إذا كان لدى الأستاذ فكرة حول شروط اختيار النص الفلسفي	179
63	يوضح رأي الأستاذ في مدى استيفاء النصوص المقترحة في الامتحانات للشروط البيداغوجية	180
64	يوضح رأي الأستاذ في إمكانية جعل النص الفلسفي أكثر جاذبية للمتعلمين عبر مراجعة موقعه في المنهج	181
65	يوضح ما إذا كانت إلزامية النص في امتحان البكالوريا قد ترفع من مكانته	182
66	يوضح ما إذا كانت إلزامية النص ضمن تثبيت الأساتذة الجدد قد تعزز مكانته	183
67	يبين رأي الأستاذ في مدى ملاءمة النصوص لتحقيق الكفاءات المستهدفة	184

68	يبين مدى ملاءمة النصوص لأهداف بناء الدرس	185
69	يبين مدى ملاءمة النصوص لمستوى التلاميذ	186
70	يوضح ما إذا كانت النصوص تنمّي الحس الفلسفي لدى المتعلم	187
71	يبين ما إذا كان التلميذ يستعين بشروحات الأستاذ لفهم النص	188
72	يوضح ما إذا كانت النصوص تثير فضول التلاميذ	189
73	: يبين قدرة التلميذ على استخراج إشكالية النص وموقف صاحبه	190
74	يبين قدرة التلميذ على القراءة المسترسلة للنص واحترام علامات الوقف	191
75	يوضح مدى تفاعل التلميذ وتذوقه للنص الفلسفي	192
76	يبين ما إذا كانت هناك فرصة للاطلاع على النص قبل الحصة التطبيقية	193
77	يوضح رأي الأستاذ في مدى رغبة التلاميذ في الاشتغال على النصوص	194
78	يبين مدى ارتباط النصوص بالإشكاليات الفلسفية في المنهج	195
79	يبين استخدام التلميذ للمعجم الفلسفي في فهم النصوص	169
80	يوضح قدرة التلميذ على تحليل النص الفلسفي	197
81	يوضح مدى مناسبة الحجم الساعي لتطبيق المقاربة النصية	198
82	يبين مدى مساهمة المقاربة النصية في تسهيل فهم الدرس	199
83	يبين مدى اعتماد الأستاذ على النص كمحتوى لبناء الدرس	200
84	يبين رأي الأستاذ في أن دوره يتمثل في القراءة والشرح فقط	201
89	يبين رأي الأستاذ في أن دوره توجيهي فقط، بينما التحليل يقوم به التلاميذ	202
90	يبين ما إذا كان النص هو الطريقة الأكثر اختيارًا من قبل التلاميذ	203
91	يوضح مدى اعتماد الأستاذ على النص كمحتوى متكامل لإيصال الفكرة	204

3-فهرس الأشكال

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	خصائص العينة من ناحية الجنس	120
02	خصائص العينة من ناحية السنة	121
03	خصائص العينة من ناحية السنة	122
04	إجابات التلاميذ حول قدرتهم على فهم مادة الفلسفة	123
05	إجابات التلاميذ حول عدم قدرتهم على فهم مادة الفلسفة بسبب صعوبتها	124
06	إجابات التلاميذ حول عدم فهمهم لمادة الفلسفة بسبب طريقة تدريس الأستاذ	125
07	إجابات التلاميذ حول عدم فهمهم لمادة الفلسفة بسبب ضيق الحجم الساعي	126
08	إجابات التلاميذ حول الصعوبات التي تعترضهم عند دراسة الفلسفة	127
09	إجابات التلاميذ حول مدى سهولة المقال الفلسفي مقارنة بالنص الفلسفي	128
10	إجابات التلاميذ حول اعتبار النصوص الفلسفية نصوصًا عادية قابلة للقراءة	129
11	إجابات التلاميذ حول اعتبار النصوص الفلسفية نصوصًا غامضة	130
12	إجابات التلاميذ حول اعتبار النصوص الفلسفية نصوصًا صعبة	131
13	إجابات التلاميذ حول مدى استيعابهم لنصوص الكتاب المدرسي الفلسفي	132
14	إجابات التلاميذ حول قدرتهم على الفهم من القراءة الأولى أو الثانية	133
15	إجابات التلاميذ حول حاجتهم لشرح الأستاذ لفهم النص الفلسفي	134

16	إجابات التلاميذ حول صعوبة النصوص الفلسفية رغم شرح الأستاذ	135
17	إجابات التلاميذ حول قدرتهم على تحليل النصوص الفلسفية بشكل فردي	136
18	إجابات التلاميذ حول انتظارهم لشرح الأستاذ من أجل تحليل النص	137
19	إجابات التلاميذ حول صعوبة فهم واكتشاف إشكالية النص	138
20	إجابات التلاميذ حول صعوبة استخراج موقف صاحب النص	139
21	إجابات التلاميذ حول صعوبة استخراج الحجج الفلسفية (البنية الحجاجية للنص	140
22	إجابات التلاميذ حول صعوبة مناقشة محتوى النص الفلسفي	141
23	إجابات التلاميذ حول مدى استيعابهم للطريقة التي تعلموها في تحليل النصوص	142
24	إجابات التلاميذ حول اعتبار طريقة تحليل النصوص صعبة وطويلة	143
25	إجابات التلاميذ حول فسح الأستاذ المجال للاطلاع على النص قبل الحصة	144
26	إجابات التلاميذ حول إمكانية اختيار النص الفلسفي في الامتحان	145
27	أفراد العينة حسب الجنس	149
28	أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	150
29	أفراد العينة حسب سنوات الخبرة المهنية	151
30	أفراد العينة حسب نوع العمل الحالي	152
31	أفراد العينة حسب الوضعية المهنية	153
32	يبين سبب اختيار تدريس مادة الفلسفة لدى أفراد العينة	154
33	يبين ما إذا كانت لدى الأستاذ رغبة في اختيار تخصص آخر غير الفلسفة	155
34	يبين ما إذا تلقى الأستاذ تكوينًا طويل المدى قبل مباشرة التدريس	156
35	يوضح ما إذا كان الأستاذ قد تلقى تكوينًا قصير المدى قبل مباشرة التدريس	157
36	يوضح أثر التكوين (القصير أو الطويل) في الأداء الميداني للأستاذ	158
37	يبين مدى اطلاع واهتمام الأستاذ تربويًا وفكريًا بمجال الفلسفة	159
38	يوضح مدى معرفة الأستاذ بالمفاهيم التربوية مثل المقاربة بالكفاءات، البيداغوجيا، الديداكتيك	160
39	يبين ما إذا كان الأستاذ يواجه صعوبات في تدريس مادة	161

	الفلسفة	
40	يوضح قدرة الأستاذ على تحديد الكفاءات المرصودة من خلال الدرس الفلسفي	162
41	يبين اعتماد الأستاذ على المقاربة بالكفاءات في بناء الدرس الفلسفي	163
42	يبين اعتماد الأستاذ على المقاربة بالأهداف في بناء الدرس الفلسفي	164
43	يبين اعتماد الأستاذ على المقاربة بالمضامين في بناء الدرس الفلسفي	165
44	يبين رأي الأستاذ في إمكانية بناء الدرس الفلسفي مع التلميذ من خلال المقاربة بالكفاءات	166
45	يوضح ما إذا كانت الكفاءة المرصودة من الدرس هي تمكين التلميذ من كتابة مقال فلسفي صحيح	167
46	يوضح ما إذا كانت الكفاءة المرصودة هي تمكين التلميذ من أدوات التفلسف (الفهم، التحليل، التركيب...)	168
47	يبين مدى شعور الأستاذ بالانخراط الذاتي أثناء الاشتغال على المقالة المتعلقة بالمقولة الفلسفية	169
48	يبين مدى شعور الأستاذ بالانخراط الذاتي أثناء الاشتغال على النصوص	170
49	يبين مدى امتلاك الأستاذ لأدوات تحليل النص الفلسفي	171
50	يبين مدى اجتهاد الأستاذ في تعميق مداركه حول النص الفلسفي ومتعلقاته النظرية	
51	يبين مدى اكتفاء الأستاذ بما هو مبرمج في المنهج بشأن النصوص	173
52	يبين مدى وجود صعوبات يواجهها الأستاذ أثناء اشتغاله على النصوص	174
52	يبين رأي الأستاذ حول عزوف التلاميذ عن النص بسبب الأفكار المسبقة	175
53	يوضح رأي الأستاذ في سبب عزوف التلاميذ المتعلق بتهميش النص من قبل الأستاذ	176
54	يوضح رأي الأستاذ في أن سبب العزوف يعود إلى نقص التكوين الموجه له	178
55	يبين ما إذا كان لدى الأستاذ فكرة حول شروط اختيار النص الفلسفي	179
56	يوضح رأي الأستاذ في مدى استيفاء النصوص المقترحة في الامتحانات للشروط البيداغوجية	180
57	يوضح رأي الأستاذ في إمكانية جعل النص الفلسفي أكثر	181

	جاذبية للمتعلمين عبر مراجعة موقعه في المنهج	
58	يوضح ما إذا كانت إلزامية النص في امتحان البكالوريا قد ترفع من مكانته	182
59	يوضح ما إذا كانت إلزامية النص ضمن تثبيت الأساتذة الجدد قد تعزز مكانته	183
60	يبين رأي الأستاذ في مدى ملاءمة النصوص لتحقيق الكفاءات المستهدفة	184
61	يبين مدى ملاءمة النصوص لأهداف بناء الدرس	185
62	يبين مدى ملاءمة النصوص لمستوى التلاميذ	186
63	يوضح ما إذا كانت النصوص تنمّي الحس الفلسفي لدى المتعلم	187
64	يبين ما إذا كان التلميذ يستعين بشروحات الأستاذ لفهم النص	188
65	يوضح ما إذا كانت النصوص تثير فضول التلاميذ	189
66	يبين قدرة التلميذ على استخراج إشكالية النص وموقف صاحبه	190
67	يبين قدرة التلميذ على القراءة المسترسلة للنص واحترام علامات الوقف	191
68	يوضح مدى تفاعل التلميذ وتذوقه للنص الفلسفي	192
69	يبين ما إذا كانت هناك فرصة للاطلاع على النص قبل الحصة التطبيقية	193
70	يوضح رأي الأستاذ في مدى رغبة التلاميذ في الاشتغال على النصوص	194
71	يبين مدى ارتباط النصوص بالإشكاليات الفلسفية في المنهج	195
72	يبين استخدام التلميذ للمعجم الفلسفي في فهم النصوص	169
73	يوضح قدرة التلميذ على تحليل النص الفلسفي	197
74	يوضح مدى مناسبة الحجم الساعي لتطبيق المقاربة النصية	198
75	يبين مدى مساهمة المقاربة النصية في تسهيل فهم الدرس	199
76	يبين مدى اعتماد الأستاذ على النص كمحتوى لبناء الدرس	200
77	يبين رأي الأستاذ في أن دوره يتمثل في القراءة والشرح فقط	201
78	يبين رأي الأستاذ في أن دوره توجيهي فقط، بينما التحليل يقوم به التلاميذ	202
79	يبين ما إذا كان النص هو الطريقة الأكثر اختيارًا من قبل التلاميذ	203
80	يوضح مدى اعتماد الأستاذ على النص كمحتوى متكامل لإيصال الفكرة	204

مقدمة

مقدّمة:

يمتاز موضوع المقاربة النصية في تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي، بأهمية بالغة، حيث تشكل هذه المقاربة شرطا ضروريا يؤسس لوجود الفكر النقدي ويجسد الممارسة الميدانية لفعل التفلسف في الوقت نفسه. ولا يمكن أن نعالج موضوع النص الفلسفي دون الخوض في تعليمية الفلسفة من حيث مفهومها وتاريخها في التعليم في الجزائر. وبما أن البحث يرتكز على دراسة تحليلية وصفية لواقع المقاربة النصية للدرس الفلسفي، ولأن كل نشاط يمارسه أستاذ الفلسفة داخل القسم ينطلق من النص وينتهي عنده، فمن المستحيل الاستغناء عن مصدر القول الفلسفي ولا عن منبع استخراج الحجج والأدلة التي تُؤسس للمقال الفلسفي. وبدونها يغدو أي درس أو نشاط ممارسة عديمة الجدوى ومجرد فضفضة لغوية جوفاء لا تحمل أي كفاءات فلسفية. ولهذا من المستحيل بناء الدرس الفلسفي دونها، فلم يخرج الدرس الفلسفي في بناءه عن دائرة النص الفلسفي، إذ لا نجد موضوعًا من مواضيع المنهج يبتعد عن ما بحث فيه الفلاسفة والمفكرون. فما ظهر من خلال نصوصهم الفلسفية من إسهامات تعكس مستوى التطور الفكري لمجتمع ما في مختلف العصور، حيث يمكن أن تقاس كفاءة الأستاذ بدرجة اهتمامه وتمكنه من ممارسة وتوظيف النص الفلسفي في بناء التعلمات مع تلاميذه والانتقال بهم من مستوى التلقي إلى مستوى التفلسف. وهنا تظهر قيمة النص الفلسفي كمصدر غني يتضمن آليات التفكير الناقد كالأشكالية والمفهمة والمحاجة، فتتحول اللغة النمطية لدى التلميذ إلى اللغة المنطقية. وقد تجلى هذا الاهتمام أكثر في العصر الحالي حيث حظي النص الفلسفي باهتمام متزايد من خلال جهود الباحثين ولم يعد مجرد موضوع للتأمل والبحث في تاريخ الفلسفة، بل أضحت وبفعل القفزات المعرفية الكبرى تسعى إلى التركيز على أدوات اكتساب المعرفة بدل التركيز على المحتوى وأصبحت تعليمية المادة مكونًا أساسيًّا في منهج البحث ذاته. ويمكن القول أن التداخل الذي حصل بين الاهتمام المتزايد بموضوع التعليمية وبين الاهتمام بالمناهج التعليمية كان عاملاً رئيسيًا في نشأة وتطور تعليمية الفلسفة. وبحثنا هنا يركز بصفة أدق على المقاربة النصية التي تمثل حلقة الوصل أو الوسيط بين الأستاذ والمتعلم، ولم يكن بالإمكان أن يتم الدرس الفلسفي كما ينبغي له أن يكون دونها ولا أن تتشكل المعرفة وتتطور وينشأ التفلسف إلا بواسطتها.

فدراسة النصوص الفلسفية ذات أهمية خاصة ضمن العملية التربوية التي يقوم بها الأستاذ، فمن خلالها تتحد أفكار التلاميذ، وتتضح في أذهانهم مختلف المواقف والمعارف التي اكتسبوها من الدروس أو من المطالعة الشخصية.[1] .

[1] عبد الحفيظ عصام: منهجية وتقنيات تدريس النصوص الفلسفية - مجلة الفلسفة والديداكتيك - ص .109

أي أنها تمثل بشكل عام وأساسي جانب الفهم. إن النص الفلسفي يحمل الفكر دون مجاملات لغوية من تحليل مسبق وأحكام معلنة، والتي تمثل سطوة على عقل التلميذ فتقيده قبل حتى أن يبدأ بالتفكير. وهنا بدل أن نجعل من التلميذ عنصرًا فاعلًا داخل القسم نحول المتعلم إلى متلقي سلبي عاجز عن المشاركة، ونعزل عقله عن بناء الدرس الفلسفي، وهكذا ننحرف عن الدور الأساسي الذي تلعبه مادة الفلسفة.

إذن تعليم الفلسفة مرتبط بتعليم النصوص، لأن النص الفلسفي لا ينفصل عن لحظة الفهم، التحليل، ثم الكتابة. فهو وسيلة مساعدة لتبليغ معلومات فلسفية وإغناء الدرس الفلسفي، وفي المحصلة النص الفلسفي يشغل كل حقل الفلسفة لأنه يمثل دروسًا وتطبيقات.[1]

إننا من خلال تطبيق المقاربة النصية نجعل المتعلم في اتصال مباشر بالفلاسفة وبمفاهيمهم الأصلية في سياقها المباشر، وبه تصبح المعرفة موضوعًا من موضوعات التدريس. إن هذا التحويل الديداكتيكي يساهم في ردم الهوة بين الفيلسوف وبين المتعلم، فبدل أن يقرأ المتعلم عن الفلاسفة أصبح يقرأ لهم، وأضحى يستخلص الفلسفة من أصولها ومن مصادرها دون وساطة المُعلّم، فهنا نقتصر على فلسفة الفيلسوف دون حشو عقل التلميذ بقراءات المؤرخين وتأويلاتهم. في becomesالتركيز تبعا لمباشرة النص فلا يقع الخلط بين ما هو حقيقي وما هو عرضي، وبهذه الطريقة يقف المتعلم على الصورة الحقيقية للتفكير الفلسفي، حيث يقيم المتعلم حوارًا مع الفيلسوف، وتتحقق هنا الكفاية التواصلية لدى المتعلم مع الفيلسوف ومع مفاهيمه. وهنا يقول: "مارتن هيدجر: متى نتفلسف؟ إن ذلك لا يتم إلا في اللحظة التي Browscher فيها حوارًا مع الفلاسفة. ويقتضي هذا التباحث معهم في ما يتكلمون عنه، هو تباحث متبادل، أي هو التكلم بمعنى التحاور، إنه الكلام من حيث هو حوار."

وبحثنا هذا يهتم بمكانة ومركزية النص الفلسفي، ويؤكد على مدى الدور الذي يؤديه في معالجة المواضيع الفلسفية، وقدرته على الإسهام المتجدد في فهم كثير من قضايا الفكر والواقع وتفسيرها للمتعلم، وفي توجيه مسار البحث الفلسفي والعلمي بما يخدم المعرفة. وبدلا من أن تبقى الفلسفة حبيسة ممارسات تلقينية لمواضيع فلسفية وفق طرق كتابة يمتحن التلميذ فيها لتختبر الذاكرة—المعلومات والمعارف المخزنة—كما لقنت له وفقط، لا أن يوظف آليات التفكير النقدي وخلق روح التفلسف والتساؤل، التي هي أدوات تمنح المتعلم القدرة على فهم نفسه في هاته المرحلة العمرية، وكذا القدرة على تواصل معتدل ومثمر مع الآخرين، ووضوح لما يحيط به من موضوعات، والقدرة على التعامل معها من خلال تمكين المتعلم من أدوات التفلسف التي تنطلق من قلق فكري إزاء تحليل عبارات النص. وهذا ما يظهر قيمة الدرس الفلسفي والجدوى من تدريس مادة الفلسفة ككل في

[1] مصطفى بالحمر، النص الفلسفي، الحوار المتمدن العدد 4076
https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=356583

مرحلة الثانوي. ومنه يتعلم التلميذ فهم الموضوعات دون واسطة، فالنص يشكل محورًا أساسيًا للتفكير الفلسفي. وهنا وجب تحويل مهمة هذا الأخير إلى أكثر من مجرد نشاط مثل باقي الطرق الفلسفية كالمقارنة والجدل والاستقصاء، بل وجب التعامل معه كمصدر أصيل لمختلف مواضيع المنهاج. أي توظيف النص—المقاربة النصية—يمكننا من تحقيق أكبر قدر من الاستفادة من هاته القيمة المعرفية، والتي تشمل فكر الفيلسوف. فيجد التلميذ فيه مساحة لتوظيف الآليات الفلسفية من تحليل ومفهمة وحجاج وأسئلة، ويتعرف على نظريات فلسفية وآراء وفكر فلسفي أصيل معتمدا على عقله واثقًا من نفسه، فيتسع فكره تبعا للنصوص التي يتعامل معها، مثل: اللغة والحق والأنّا، كلها مصطلحات ونظريات تعالجها النصوص الفلسفية، مبتعدين في ذلك عن المقال المثقل بالمعارف الجاهزة للحفظ. وكل ما قيل سابقا حول دور المقاربة النصية يتطلب ضرورة إحترام وتوفر شروط النص الفلسفي الذي نقدمه للمتعلم.

وتجدر الإشارة في هذا السياق أيضًا أن بعض الدول العربية قد خاضت تجربة الاعتماد على النص كمقاربة نصية لبناء الدرس الفلسفي، مثل: تونس، المغرب، ولبنان... وقد كان لهاته النماذج التي أطلعت عليها سواء لأجل إنجاز الأطروحة أو كشغف، وأحيانا قلق فلسفي منذ كنت طالبة في المدرسة العليا للأساتذة، وبقي يراودني طيلة سنوات، بل اتسعت مساحة القلق لما عاينته وعانيت منه في الممارسة الميدانية داخل حجرات التدريس مع المتعلمين، سؤال—بل أسئلة—وظل السؤال مُلحا: لم لا نطبق هكذا خطوة في تعليمنا الثانوي لمادة الفلسفة في الجزائر؟!، رغم وجود كفاءات وقامات فلسفية مهتمة بوضع الفلسفة سواء في مرحلة الثانوي أو في التعليم العالي، إلا أننا مازالنا نتخبط في أزمة تبدو كحلقة مغلقة تضيق شيئا فشيئا، خاصة مع تحويل مادة الفلسفة بما تحمله من فهم إلى مجرد مقالات مكررة جاهزة للتلقين والحفظ، رغم تميز الفلسفة بشمولية والإنفتاح على كل المعارف والثقافات والعلوم، كعلوم اللغة والمنطق والابستمولوجيا وعلم النفس. فالمواضيع الفلسفية تتسم بكثير من التأصيل والتجديد في المضمون والمنهج، إذ يكتشف المتعلم من خلال النص عمق المسائل الفلسفية ووجهات النظر لحيثيات الموضوع، ودقة الفيلسوف في صياغته لأفكاره التي تضعه في إحراج فكري لمحاولة فهم القضايا الفلسفية. وليتم هذا بطريقة تحقق كفاءة مركزية التلميذ في العملية التعليمية التعلمية، ليس لنا من سبيل إلا بالرجوع إلى المصدر، ونقصد هنا النص الفلسفي التي صيغت من خلاله هاته القضايا. وعيا منا أن الإشكاليات المدرجة في المنهاج بالأساس هي إشكاليات مأخوذة من نصوص أصيلة مأخوذة من مؤلفات الفلاسفة.

فالأجدر أن يستثمر الأستاذ فكر الفيلسوف من خلال نصه في مجال موضوع الدرس، مثل: الرياضيات، والمنطق، والأخلاق... الخ، وبهذا يشرك المتعلم ليسبر أغوار المعرفة، لأن الفيلسوف يعلن لقارئه في كثير من الأحيان أنه لا ينبغي أن نطمئن إلى ما

توصلنا إليه بخصوص هذه المسألة أو تلك، إذ هناك دائمًا مسلك أو منظور جديد. مثل هذه الخصوصيات جعلت حضور النص فاعلًا ومؤثرًا في بناء تفكير ناقد للمتعلم، خاصة إذا علمنا أن هناك صلات عميقة بين مواقف الفيلسوف في تناوله للقضايا وبين المواضيع المتضمنة في المنهاج. وهاته الصلات هي من تمنح التلميذ دورًا في الربط بين مضمون النص وكيف يمكن استثماره في بناء المقال الفلسفي، حيث يتعرف من خلال النص على تطور التاريخ الفلسفي عبر العصور: من الفلسفة القديمة إلى اليونانية إلى أن يصل إلى الفلسفة المعاصرة، خاصة الراهنة التي تفرض حاليًا قضايا فكرية وأخلاقية وجب علينا كمشتغلين بالفلسفة أن نواكبها في التدريس. فواقع المتعلم الآن فائق التوقع، بمعنى أن التلميذ يحتاج أكثر من أي وقت مضى الأدوات والآليات لتفكير سليم حول المواضيع المتسارعة واللامتناهية وأحيانا المتناقضة. ولكي لا يضيع عقله في هذا الزخم والوفرة التي تعيقه عن الاختيار بين الممكنات المتاحة المتزايدة أمامه. ولهذا، ونظرا للتطورات العلمية الكبرى وكذا التحولات الاجتماعية والسياسية والثقافية في مختلف العصور والمجتمعات، نجد الفيلسوف لا يكتب لمجرد الكتابة وفقط، وإنما هو يشخص تلك التغيرات ويؤرخ لها من منظور فلسفي. وهنا نطلع من خلال هاته النافذة الفلسفية على فكر أصيل يحمل المعرفة وأدواتها، وهذا ما يسهل مهمة الأستاذ في إكسابها للتلميذ كعنصر نشط وإيجابي، لا كمجرد متلقي سلبي.

ولأنني أؤمن أن لكل باحث منا رسالة نابعة من ما عايشه، أي ما ينتمي له، حاولت من خلال بحثي أن أوضح قيمة النص الفلسفي وضرورة العودة إليه بالعناية والدراسة من قبل القائمين والمشتغلين والمهتمين بواقع الدرس الفلسفي، لما له من تأثير كمصدر معرفي يزخر بكل أدوات التفلسف من جهة، ومن جهة أخرى هو توجه فلسفي يخدم الدرس أو الإشكالية المدرجة في المنهاج دون الحاجة إلى السرد المباشر للدرس، بل على العكس النص هنا يفتح مجال النقاش ويفعل دور التلميذ داخل القسم، حيث يمكن من خلال المقاربة النصية استخراج المفاهيم المطلوبة، ضبطها في بداية الدرس، ويمكن أن يستخرج الإشكالية التي يعالجها في الحصة، وحتى المواقف الفلسفية والحجج التي تتمثل في الأقوال الفلسفية. وبهذا، وإذا تم مراعاة شروط اختياره وتناسبه مع موضوع الدرس، سيكون مخرجًا للأستاذ من مأزق التلقين.

إن المقاربة النصية لم تنحصر في مجال الفلسفة بل تعدت ذلك إلى حقول أخرى ومنها اللغة العربية، وقد أثبتت نجاحها. ورغم اختلاف طبيعة مادة اللغة العربية عن الفلسفة، إلا أننا نجد هناك تلاقٍ في إمكانية توظيف النص كمصدر أصيل للتدريس. وفي هذا السياق يمكن أن نسجل مدى ارتباط بعض الأبحاث المعاصرة حول تعليمية المادة، وبالخصوص المقاربة النصية في الفصول الدراسية، لاسيما ما يتعلق بمادة الفلسفة—هذا الحقل الجديد والمتشعب والذي تطور بشكل سريع ونال اهتمام كثير من الباحثين مع

النصف الثاني من القرن العشرين رغم حداثته. لكن رغم هذا الترابط بين المقاربة النصية ومادة الفلسفة، مازلنا نفتقر إلى دراسات تكشف بوضوح عن فاعلية تطبيق المقاربة النصية في تدريس الفلسفة، وتبحث كيف وجب علينا الوعي الفلسفي المتميز بطبيعة الأزمة التي يعيشها الدرس الفلسفي. ولا مخرج لنا إلا بمحاولة تطبيق المقاربة النصية مع المحاولة لتجاوز صعوبات وتعقيدات استعمالها، وتحديد قواعد هذا الاستعمال، انطلاقا من تجارب دول أخرى وكذا ما ورد في بحوث ودراسات سابقة بشكل صريح أو ضمني.

• يمكن القول أن تركيز بحثنا على المقاربة النصية نشأ وتطور بفعل اهتمام فلسفي متزايد بموضوع تدريس الفلسفة في مرحلة الثانوي، وبما عايشته في تدريس مادة الفلسفة حيث أزمة الدرس الفلسفي تتفاقم عام بعد آخر، مما حول الأمر بالنسبة لي من الأزمة إلى الهمة. وهذا العمل الأكاديمي—ربما إن لم أبالغ is—الدافع الأساسي في اجتيازي لمسابقة الدكتوراه. كل هذا جعل البحث ضروريًا في هذا الشأن للانتقال من الطابع التنظيري إلى الجانب العملي، وهو ما يميز هاته الدراسة التي تركز على الشق الميداني الذي يشمل: (الأستاذ، التلميذ، مفتش التربية والتعليم)

ويتمحور مضمون الأطروحة حول التعريف بالمقاربة النصية ومدى إسهامها في بناء الدرس الفلسفي وتحقيق الكفاءات المرجوة لخلق التفكير النقدي لدى المتعلمين، وهذا هو الهدف الرئيسي من تدريس مادة الفلسفة في مرحلة الثانوي، مع التركيز طبعا ضمن هذا البحث على الشروط والخطوات التي نتبعها في هذا المقترح.

1-الإشكالية:

إن إشكالية هذا البحث تتمحور حول معالجة واقع النص الفلسفي في مرحلة التعليم الثانوي، وهذا من خلال الممارسة الميدانية داخل القسم، وكذا محاولة تشخيص أزمة الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي، وبالأخص مدى نجاعة تطبيق المقاربة النصية كمحتوى معرفي جدير بدفع المتعلم لممارسة فعل التفلسف، بما يحمله النص من آليات فكرية تخرج الدرس النظري من حالة الركود التي يعيش فيها: حلقة مغلقة تدور حول عملية تعليمية (أستاذ ومتعلم) وتنطلق من الأستاذ—التلقين السلبي والتعامل مع المواضيع النمطية والمستهلكة القابلة للتوقع—لتصل إلى المتعلم وممارسة الحفظ الآلي.

وعليه إشكالية هذا البحث تدور حول دور النص الفلسفي في بناء الدرس والتأسيس للمقاربة النصية ومدى تأثيرها في توفير جو فلسفي داخل القسم، خاصة في ظل الأزمة الراهنة التي تعيشها مادة الفلسفة.

• وقد انطلقت الدراسة في معالجتها لهذا الموضوع من سؤال رئيسي ومجموعة تساؤلات فرعية.

• ما هو دور المقاربة النصية في بناء الدرس الفلسفي وتحقيق الكفاءات المرصودة في المقرر الدراسي، وهل تحقق الأهداف المتوخاة والكفايات من إدراج تدريس مادة الفلسفة في مرحلة الثانوي من قبل المنظومة التربوية؟

وبصيغة أخرى: كيف يمكن أن يحقق النص الفلسفي الأهداف المرصودة، والخروج بمادة الفلسفة من أزمتها، ويكسب التلميذ القدرة على تخطي عائق الحفظ الآلي؟

• ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي تساؤلات فرعية تعالج الموضوع وهي:

• هل يمكن للأستاذ أن يدرك تقنية التعامل مع النص في الدرس الفلسفي؟

• هل له القدرة على إبداع استيطيقا تواصل مع المتعلم من خلال المقاربة النصية في الدرس الفلسفي؟

• هل يستطيع التلميذ التعامل مع النص من خلال تعليمية المادة؟

• هل هناك اهتمام بتوظيف النص الفلسفي في الممارسة الميدانية؟

• هل يمكن للمقاربة النصية الخروج بالدرس الفلسفي لمرحلة التعليم الثانوي من أزمته؟ بمعنى: لماذا المقاربة النصية في بناء الدرس الفلسفي؟

• ما هي شروط تطبيق المقاربة النصية؟

• ما هي الصعوبات التي تواجه تفعيل دور النص الفلسفي للخروج من الأزمة التي تعيشها مادة الفلسفة؟

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي النقدي، وأدوات بحث متعددة تمثلت في الاستمارة والمقابلة، ما يجعلها دراسة متكاملة تجمع بين الجانب النظري والعملي، وتسعى لتقديم إضافة علمية وتربوية تسهم في تطوير تدريس مادة الفلسفة بالمنظومة التربوية.

وعليه فإن هذه الإشكالية تتأسس استنادًا إلى فرضيات يمكن تلخيصها فيما يلي:

• تتمثل الفرضية الأولى في غياب أو تغييب—وبصيغة أدق—النص الفلسفي داخل القسم مقارنة بباقي الطرق الفلسفية.

• الفرضية الثانية: ضعف تكوين الأساتذة فيما يخص التعامل مع النصوص الفلسفية، والتي تتطلب مستوى تكوين، وكذلك اشتغال دائم على تنمية مستواهم وإدراك مدى أهمية النص في التأسيس للدرس الفلسفي.

• الفرضية الثالثة: اعتماد مواضيع الامتحان سواء الفصلية أو البكالوريا على الأسئلة النمطية القابلة للحفظ الآلي دون عناء التفكير في انتقاء النص الذي يوفر للتلميذ فضاءً للتفلسف، مع اعتبار أن هاجس ضعف العلامة عند اختيار موضوع النص تعتبر من أهم نقاط عزوف التلاميذ عن اختياره—وتفضيل المقال الذي يضمن حسبهم علامة مرضية.

• الفرضية الرابعة: يعتبر النص الفلسفي مصدرًا أصيلًا للتفلسف، ومن خلاله يمكن تحقيق التدريس من خلال المقاربة بالكفاءات هي شبه مستحيلة في ظل غياب أو تغييب

دور المقاربة النصية—لأن أصل الدرس الفلسفي هو النص الذي هو مقتطف من مؤلف فلسفي يعبر عن موقف، أي يمثل التفكير مع الفيلسوف، لا مجرد أخذ ما هو جاهز من نظريات معلبة وجاهزة لا يشعر التلميذ بالانتماء في عملية الفهم والإجابة.

وجاءت الدراسة الحالية والموسومة بـ: "تعليمة الفلسفة في الجزائر: دراسة تحليلية نقدية لمنهاج الفلسفة في الثانوي—المقاربة النصية أنموذجًا—" للوقوف على كفاية مكونين أساسيين لمنهاج هذه المادة هما المحتوى والمنهجية، ومدى مساهمتهما في تكوين آليات تفكير نقدي لدى التلاميذ في مادة الفلسفة للمرحلة الثانوية، وبالتحديد موقع المقاربة النصية في الدرس الفلسفي لكل الشعب. وتجدر الإشارة هنا إلى أننا قسمنا البحث إلى قسمين: قسم نظري يعالج المفاهيم الأساسية للدراسة، وقسم تطبيقي يشمل النتائج المتحصل عليها من الدراسة الميدانية.

ولمعالجة هذه الإشكالية ارتأيت تقسيم مراحل البحث إلى مقدمة، وجانب نظري يحتوي فصلًا، وجانب تطبيقي يحتوي ثلاثة فصول، ينتهي كل منها بخلاصة مختصرة تختزل النتائج، وأخيرًا الخاتمة.

واتبعت هذا وفق خطة تضمنت فصولًا ومباحث على النحو التالي:

المقدمة تضمنت: تقديما لإشكالية البحث وفرضياته الممكنة أو القابلة للإثبات، والمنهجية المتبعة، ودوافع اختيار الموضوع، والدراسات السابقة، والهيكل العام للبحث، والصعوبات القائمة أو المحتملة أثناء البحث، والأهداف المنشودة والآفاق المتوخاة.

- تقسيم الدراسة:

قسمت الدراسة إلى جانبين:

الجانب النظري، والذي يشمل فصلًا بعنوان: "المرتكزات الفكرية لتعليمية الفلسفة في التعليم الثانوي: المقاربة النصية"، يتفرع إلى ثلاث مباحث:

- المبحث الأول: وهو بعنوان: "مفهوم التعليمية وخصائصها"، ويراد به عرض المحطات الأساسية التي ساهمت في نشأة التعليمية، وهذا ضمن سياق عام يتعلق بتحديد مفهوم التعليمية ومجالاتها. وقد تناولت ضمن هذا المبحث ستة مطالب وهي كالآتي:
  - المطلب الأول: مفهوم التعليمية.
  - المطلب الثاني: خصائص التعليمية.
  - المطلب الثالث: الخصائص العملية للتعليمية.
  - المطلب الرابع: التعليمية العامة والتعليمية الخاصة.
  - المطلب الخامس: التعليمية المجهرية والتعليمية الكلية.
  - المطلب السادس: خصائص التعليمية ووظائفها.
- أما المبحث الثاني بعنوان: "مفهوم الفلسفة ومباحثها"، فيركز على ستة مطالب وهي:

- المطلب الأول: مفهوم الفلسفة وأصولها.
- المطلب الثاني: مباحث الفلسفة الرئيسية.
- المطلب الثالث: تعليمية الفلسفة.
- المطلب الرابع: مفهوم المقالة الفلسفية.
- المطلب الخامس: أهداف المقالة الفلسفية.
- المطلب السادس: أساليب كتابة المقالة الفلسفية.
- ويشمل الفصل النظري آخر مبحث، وهو المبحث الثالث بعنوان: "المقاربة النصية في تدريس الفلسفة"، الذي يشمل هو أيضًا ستة مطالب وهي كالآتي:
- المطلب الأول: مفهوم النص الفلسفي.
- المطلب الثاني: نظريات الفلسفة.
- المطلب الثالث: خصائص النص الفلسفي.
- المطلب الرابع: التصّرف الفلسفي كأداة للتواصل الفكري.
- المطلب الخامس: نظريات النص الفلسفي.
- المطلب السادس: شروط وأهداف دراسة النص الفلسفي.

ودراسة النص على المستوى التطبيقي تتضمن دراسة الجانب الميداني الموزع على ثلاثة فصول، حيث يركز الفصل الثاني على الدراسة الاستطلاعية والأساسية، من خلال توظيف أدوات البحث كـ"الاستمارة" لعينة التلاميذ والأساتذة، و"المقابلة" الموجهة لمفتشي التربية والتعليم لمادة الفلسفة.

كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي النقدي لتفريغ البيانات ومعالجة النتائج، مع التركيز على الدراسة الميدانية لعينة شملت 384 تلميذًا وتلميذة و64 أستاذًا من مؤسسات مختلفة بالجزائر العاصمة.

أما الفصل الثالث، فيتضمن عرضًا وتحليلًا للنتائج ومناقشتها، من خلال دراسة نتائج الاستمارات والمقابلات الموجهة لعينة البحث، مع تحليل المحاور المختلفة وفق الأسئلة الجزئية والفرضيات الأساسية للدراسة.

كما تختتم الدراسة بمناقشة شاملة للنتائج، وتقديم استنتاجات توضح فعالية المقاربة النصية في تعزيز التفاعل الفلسفي وبناء التفكير المنطقي لدى المتعلمين.

وفي نهاية الدراسة تُقدم التوصيات والاقتراحات التي يمكن توظيفها لتحسين التدريس من خلال النصوص الفلسفية، مع مراعاة المنهجيات الحديثة وتلبية احتياجات العملية التعليمية.

ومن خلال الاهتمام والتركيز على النص كمحتوى معرفي يحمل أهم المواضيع التي تتضمنها المشكلات المدرجة في المنهاج، فهو الحل العملي لتقديم هاته المشكلات الفلسفية بشكل يجذب عقل المتعلم ويشده نحو تفكيك وتحليل عبارات النص لفهم محتواه.

وبقراءة لمبادرات وأبحاث سابقة تتضمن إدراج المقاربة النصية في مادة الفلسفة التي قامت بها بعض الدول في التعليم الثانوي، لإدراكهم مدى فاعلية النص وما يتضمنه من مصادر أصيلة لمختلف المشكلات الفلسفية بما يتعين على التلميذ دراسته طيلة العام الدراسي. وهذا يعد مخرجًا للأستاذ من المركزية التي تتمحور حوله في إلقاء الدرس، وبالتحديد التحفيز لعقل المتعلم على التفكير، وتعزيز الآليات والمهارات العقلية، والابتعاد عن إعطاء المعلومات جاهزة.

وبالنسبة للدراسات السابقة، نجد أن الدراسات السابقة هي القاعدة التي تنطلق منها أي دراسة لاحقة تشترك معها في الموضوع نفسه لكن تختلف متغيرات الدراسة. وبالنسبة لبحثنا الحالي الموسوم بـ: "تعليمية الفلسفة في الجزائر: دراسة تحليلية نقدية لمنهاج الفلسفة في الثانوي—المقاربة النصية أنموذجًا"، لم يتم الخوض في هاته الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها، سواء كانت الوطنية منها، أو العربية، وحتى الدراسات الغربية في موضوع واقع النص الفلسفي في التعليم الثانوي بصفة محددة. بل كانت جل الدراسات السابقة تبحث في مواضيع تخص مادة الفلسفة، سواء تعليمية المادة أو الكتاب المدرسي... وحتى من تطرق للنص الفلسفي كانت محاولات خجولة تتناول النص من حيث التعريف وأنماطه ومنهجية التحليل من خلال نماذج من النصوص الفلسفية من مختلف الإشكاليات المدرجة في المنهاج. لكن القليل والقليل جدًا من نظر للنص الفلسفي كمدخل لتعليم التفلسف داخل القسم بدل حصره في زاوية التطبيق أو موضوع الامتحان. أي مقاربة نصية تفتح لنا المجال في تطبيق المقاربة بالكفاءات التي أرقت تفكير الأساتذة وكل القائمين على المادة من حيث صعوبة تطبيقها في ظل الظروف التي تعيشها المؤسسات التعليمية بصفة عامة، وما يعيشه الدرس الفلسفي على وجه الخصوص، وإكساب التلميذ مهارات وآليات التفكير الإبداعي والنقدي، وحل المشكلات... الخ من عمليات ومهارات التفكير.

ونذكر هنا بعض الدراسات السابقة حسب تسلسلها الزمني.

3-الدراسات السابقة :

- دراسة الهام عبد الحميد (2001):[1]

إن هاته الدراسة تسعى إلى التعرف على مشاكل تدريس الفلسفة في مرحلة الثانوي من خلال بناء رؤية لتحسين منهج الفلسفة والقضاء على هذه المشكلات. ونجد هذا في رأي بعض الأساتذة والمشتغلين بمناهج مادة الفلسفة. وقد توصلت الباحثة من خلال

[1] - امير محمد خيري عبد الشافي طايل: فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني الالكتروني في تنمية بعض مهارات التفكير الابداعي في مادة الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو المادة . كلية التربية العريش.مصر . 2010. ص 26.

الدراسة إلى أنه لم يكن هناك تلائم للمنهج الخاص بمادة الفلسفة في التعليم الثانوي مع متطلبات التلاميذ. حيث نجد الباحثة تؤكد إلزامية تكوين أساتذة مادة الفلسفة في الثانويات لتوظيف أساليب حديثة تدعم وتنمي قدرات المتعلمين، وتطور لديهم آليات التفكير النقدي. وكانت هاته النقطة الأخيرة ذات فائدة. كما أن استخدام الباحثة لدراسة ميدانية ساعد في الاطلاع على نتائج الدراسة.

- دراسة نادية حسن 2003[1]

اهتمت بتنمية تقدير طلاب المرحلة الثانوية لذواتهم، وذلك من خلال استخدام تعليم التفكير الناقد في مادة الفلسفة كاستراتيجية لتعديل السلوك. وكان من ضمن نتائج الدراسة عدم مناسبة الطرق التقليدية للتدريس مع طبيعة الفلسفة وما لها من أهداف.

أظهرت الباحثة ضرورة التركيز على الطرق الحديثة لتعليم الفلسفة كمادة مدرجة في التعليم الثانوي، حيث تعمل على تطوير الحس النقدي لدى المتعلم.

وهاته الطريقة لتعديل السلوك من خلال تقدير الطلاب لذواتهم، وخاصة وهم في مرحلة يميلون فيها كثيرًا إلى الاهتمام بتكوين شخصياتهم. واستفادت الدراسة الحالية من مدى أهمية التغيير من أساليب التدريس التقليدية في مادة الفلسفة لتلاميذ المرحلة الثانوية.

- دراسة سمير عربان (2003)[2]

وكانت حول فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تحصيل الطلاب في الصف الأول ثانوي لمادة الفلسفة، وتأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي. وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة الفلسفة، واستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

لقد عنت هذه الدراسة بالأساليب الدراسية الحديثة التي تساهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، مستخدمة المنهج التجريبي للكشف على فاعلية استخدام طريقة جديدة في تدريس الفلسفة لطلاب الصف الأول ثانوي وأثرها على تحصيلهم الدراسي واتجاهاتهم نحو المادة. وهذا هو وجه الاستفادة في الدراسة الحالية، أي التعرف على دور المناهج التعليمية في تنمية التفكير ومهاراته.

دراسة عادل بامطرف 2007:

[1] امير محمد خيري. مرجع سابق. ص26.
[2] امير محمد خيري. مرجع سابق. ص 27

وهي دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على المشكلات في ميدان تدريس مادة الفلسفة للصف الثالث ثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، أجريت في محافظتي: عدن ولحج باليمن. وقد صمم الباحث استبانة تتكون من 62 فقرة في 7 محاور تخص كل المشكلات المتعلقة بمادة الفلسفة، شملت: الأهداف الدراسية—الكتاب المدرسي—طرائق تدريسها—مشكلات التقويم—مشكلات متعلقة بالمعلم والمتعلم. وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في المشكلات المتعلقة بأهداف المادة وبالمعلم والتقويم، لصالح المعلمين. وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية متعلقة بالمشكلات الأخرى. كما أسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمتعلمات تبعا لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات تقويم مادة مبادئ الفلسفة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة.

هدفت دراسة بامطرف إلى إلقاء الضوء على مشكلات تدريس مادة مبادئ الفلسفة في المرحلة الثانوية. وقد أشارت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بمادة مبادئ الفلسفة والعمل على حل كافة الصعوبات التي تواجهها، بما يؤدي إلى تطوير تدريس المادة وتحقيق أهدافها. كما أكدت على ضرورة الاهتمام بدافعية الطلبة تجاه المادة عن طريق استخدام طرائق التدريس الحديثة كالمحادثة والحوار والمناقشة والأسئلة، وتوفير الوسائل التعليمية. وقد استفادت الدراسة الحالية من موضوع الدراسة، واتفقت معها في عينة الدراسة (الأساتذة والأستاذات)، واختلفت في موضوع الدراسة الحالي الذي يمس تنمية مهارات التفكير في مادة الفلسفة من خلال وجهة نظر أساتذة وأستاذات المادة. وكليهما مست تلاميذ الصف الثالث ثانوي.

دراسة بلعكروم فتيحة 2019، المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، قسم الفلسفة، بعنوان: "إشكالية قراءة النص الفلسفي":

تشير هاته الدراسة إلى خصوصية النص الفلسفي والعوائق التي تواجه المشتغلين به سواء الأستاذ أو التلميذ. إن عملية استنطاق النص تتطلب من التلميذ استخدام آليات التفكير، لأن النص طريقته في المعالجة ترتبط أساسًا بالفهم. وتشير الباحثة إلى أن تجاربها في مجال تدريب التلاميذ على منهجية تحليل النص الفلسفي، وصلت بها إلى ضرورة الاهتمام بشروط اختيار النصوص، وكذلك طرق التعامل معها بما يضمن أكبر قدر من الاستفادة. وتذكر الباحثة هنا مجموعة من العوائق التي تواجه القارئ للنص الفلسفي: فهي عوائق خارجة عن فعل القراءة، وعوائق داخلية متعلقة بمضمون النص. ولأن النص ليس معزولًا ومستقلًا عن قارئه، فهو يستهدف قناعات القارئ أكثر من

استهدافه لمواهبه. فهو نص يجعلنا نفكر معه وضده في ذات الوقت، نص يستفزنا. وهذا الغرض يستحضر النص الفلسلفي بصورة دائمة الأهداف لفعل التفلسف.

دراسة محمد الشاوي، جامعة القاضي عياض مراكش، المغرب 2021، بعنوان: "تدريس الفلسفة من المقاربة بالكفايات إلى تعلم التفلسف، إشكاليات ابستمولوجية في بيداغوجيا وديداكتيك درس الفلسفة في التعليم الثانوي":

إن هاته الدراسة تسعى للدعوة إلى تبني مقاربة نسقية تركيبية، تراعي اختلاف المنطلقات. بحيث صار درس الفلسفة في التعليم الثانوي مستندا على الديداكتيك، لتنظيم وضعيات تعليمية تعلمية بغاية تحقيق الكفايات المطلوبة، وتنمية قدرات المتعلم في مختلف جوانبها، واستشارة التفكير النقدي، وتحسين مكانة الفلسفة، والقضاء على المشكلات التي تواجه الدرس الفلسفي، وكذلك اكتساب مبادئ التعلم الذاتي للمتعلم. ونجد هذا في رأي بعض الأساتذة والمشتغلين بمنهاج مادة الفلسفة. وقد توصل الباحث من خلال بحثه إلى وجوب اعتماد المقاربة بالكفايات في درس الفلسفة كتوجه جديد لتطوير عمليات التدريس وتنمية قدرات التلاميذ على ممارسة التفكير النقدي، وهي بالأساس كفايات معرفية ومنهجية وقيمية ينبغي تحققها خلال عملية التعلم. فالدرس الفلسفي له المبادئ الأساسية التي تحكم والتدرج على مستوى بناء القدرات الفلسفية لدى المتعلمين، منذ مرحلة الاستشكال وبناء المفاهيم والحجاج، فضلا عن تعبئة الموارد والمكتسبات والنقل الديداكتيكي للمعارف ضمن وضعيات تعليمية دالة.

وقد وصل الباحث إلى أنه لا يوجد تلائم بين واقع تدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي وأمكانية تطبيق المقاربة بالكفاءات حاليا. ويؤكد إلزامية الممارسة الديداكتيكية لمادة الفلسفة لأن التفكير النقدي هو وسيلة الباحث. ويحرص الباحث على تعزيز السعي الجاد لإيجاد حلول: مراجعة كثافة المنهاج من جهة، والاكتظاظ داخل قاعات الدراسة من جهة أخرى، ناهيك عن مشكلات أخرى تعيشها مادة الفلسفة في التعليم الثانوي. لكن كل ما قيل لا ينفي الحاجة الملحة لتطبيق المقاربة بالكفاءات، وبالتالي نجاح الدرس الفلسفي ككل، من خلال إشراك المتعلم في بناء الدرس. فتعلم التفكير النقدي واكتساب أدوات التفلسف هو الهدف الأول من تدريس مادة الفلسفة. وقد تطرق الباحث إلى السياق البيداغوجي لدرس الفلسفة: المتعلم والمعلم ووضعيات التعلم. فذكر أولا علاقة المتعلم بالمعرفة، ثم علاقة المدرس بالمعرفة، ثم علاقة المدرس بالمتعلم. ولهذا وجب توظيف أساليب حديثة تدعم وتنمي قدرات المتعلمين، وتطور لديهم آليات التفكير النقدي.

- تعليق عام حول الدراسات السابقة:

نصل من خلال إطلاعي على الدراسات السابقة التي حاولنا أن تكون ذات علاقة بالنص الفلسفي بالدرجة الأولى، أو تدريس الفلسفة وآليات التفكير النقدي لمرحلة التعليم الثانوي، وقد توصلت إلى ما يلي:

نلاحظ أن أغلب الدراسات السابقة التي إطلعنا عليها تركز على تدريس مادة الفلسفة وتعليم مهارات التفلسف، وكذا الصعوبات التي تواجه تدريس الفلسفة في مرحلة الثانوي، لكن بصبغة نظرية، أي دون التطرق أو الإشارة إلى آليات اكتساب التفكير الناقد بشكل عملي لدى المتعلم، والتي يجب أن تتم بواسطة الممارسة داخل القسم، أي إشراك التلاميذ في بناء الدرس الفلسفي.

إننا نجد معظم الدراسات السابقة تركز على الصعوبات والعوائق التي تواجه الدرس الفلسفي لمرحلة الثانوي من خلال رأي الأساتذة، مثل دراسة بامطرف (2007)

أما دراسة إلهام عبد الحميد (2001)، فهي تعتمد على المنهج الوصفي الذي يناسب محتوى الدراسة حيث تشمل الوصف والتحليل، وهذا لتشخيص واقع تدريس مادة الفلسفة من وجهة نظر مختصين والمشتغلين بمناهج تدريس الفلسفة.

أما بالنسبة لدراسة بلعكروم فتيحة (2019) التي كانت حول إشكالية قراءة النص الفلسفي، فقد قامت الباحثة بالتطرق إلى النص الفلسفي والعوائق التي تواجه المشتغلين به. لكن رغم أهمية هاته الدراسة، إلا أنها تفتقد الجانب التطبيقي فهي ذات طابع نظري.

وبالنسبة لدراسة محمد الشاوي (2021) حول تدريس الفلسفة من المقاربة بالكفايات إلى تعليم التفلسف، فنجدها رغم ما وصل إليه الباحث من عدم التلاؤم بين واقع تدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي وبين إمكانية تطبيق المقاربة بالكفايات حاليا، نجد تشخيصًا نظريًا لواقع الدرس الفلسفي دون الوصول إلى حلول عملية.

لكن وجب هنا أن نوضح النقاط التي أفادتنا عند الإطلاع على الدراسات السابقة. فهي سمحت لنا بالتعرف على أهم مهارات التفكير التي تنميها مادة الفلسفة من خلال طرق تدريسها، وكذلك ضرورة الاهتمام بالمقررات الدراسية في مادة الفلسفة ومدى مراعاتها لاحتياجات التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية.

وتمكنا من التعرف على مشكلات وصعوبات تعرقل بناء الدرس الفلسفي، والتي في معظمها تنطلق من المناهج من جهة ومن الأساتذة من جهة أخرى.

رغم أن أغلب الدراسات السابقة التي وصلت إليها من خلال البحث لم تتطرق إلى النص الفلسفي بصفة محددة، بل كانت تهتم بمادة الفلسفة ككل بمختلف نشاطاتها، فهي تركز على أساليب تقديم الدرس ومختلف الآليات التي تنتج لنا متعلمين لهم مهارات تفكير ناقد حول مختلف الموضوعات التي يدرسونها في المشكلات المدرجة لمنهاج مادة الفلسفة، لكنها لم تقدم لنا طرقًا وحلولًا لتفعيل هاته النتائج عمليا. ففي معظمها اجتمعت على ضرورة أن نفعل دور الفلسفة في إكساب المتعلم التفكير الإبداعي والناقد، وهذا لأنها

ضرورية لجعل التلميذ أكثر قدرة على الفهم والإفهام، لكن دون ذكر كيف يمكن أن نجعل من المتعلم متفاعلًا مع الدرس الفلسفي لا مجرد مفعول به. وهاته هي الفجوة أو النقاط التي اعتبرتها ناقصة في البحوث والدراسات السابقة، ودفعتني للبحث فيها.

4-أسباب إختيار الموضوع :

هناك العديد من الأسباب لاختيار موضوع المقاربة النصية، بالدرجة الأولى السعي لإيجاد إجابات للقلق الفلسفي الذي رافقني من أيام الدراسة الجامعية إلى حجرات التدريس في تعليم الثانوي، وكذا إلى تقديم قراءة متكاملة قدر الإمكان لجانب من جوانب موضوع الدراسة، خاصة مع نقص البحوث العلمية حول النص الفلسفي رغم أهميته ومركزيته في بناء رصين ومؤسس للمفاهيم الفلسفية ولتنمية روح التفلسف.

ومن الأسباب أيضًا إظهار قوة النص الفلسفي في مظهريه الفلسفي والعلمي. أي أن المبتغى هو تشكيل نظرة متكاملة تضيء وتثير انتباه المشتغلين بالفلسفة في قطاع التربية والتعليم، بالرغم من الواقع الذي يعيشه الدرس الفلسفي من مظاهر تباين طرق وأساليب التدريس المختلفة. وهذا الاختلاف لا ضرر طبعًا إذا حافظوا على الأسس المشتركة لبناء الطرح الفلسفي وكذلك على الاعتبارات.

وسعيا لتحقيق أهداف تعلمية منها التبسيط والوضوح والفهم للمتعلمين عن طريق إدراج النص الفلسفي كمحتوى معرفي هام أساسي وكمنطلق يؤسس لنجاح الدرس الفلسفي، ولأنه يجب إعادة النظر في واقع الدرس الفلسفي في التعليم الثانوي من زوايا مختلفة آخذين بعين الاعتبار المستجدات والتطور الحاصل في كل من القضايا المعرفية الراهنة وكذا ذهنية التلميذ في عصر العولمة قبل فوات الأوان، ولا يبقى مستقبل لمادة الفلسفة في التعليم الثانوي—إن لم نقل حتى التعليم العالي—في الجزائر.

ولهذا جهودنا في هذا البحث لا تسعى فقط إلى ربط بين المسائل العلمية والفلسفية، وإشراك كل الأطراف المشتغلين بمادة الفلسفة على حد سواء، وإلى محاولة التوفيق بين مختلف المواقف والنظريات في نطاق يخدم إلى حد ما مكانة الدرس الفلسفي والتحديات الراهنة التي تواجهه، وتوفير مبررات وجوده في مراحل التعليم ككل، بهدف تعزيز قيمة الفلسفة وإعادة الاعتبار لها.

وكذلك تم اختيار الموضوع دفاعًا عن مشروعية وأهمية ودور مادة الفلسفة في مرحلة الثانوي، وضرورة تفعيل هذا الدور حتى يغدو الدرس الفلسفي مواكبًا لمختلف المواضيع المعاصرة الفائقة التسارع في ظل التحولات والتطور المعلوماتي، والخروج من مأزق التلقين والحفظ والعلامات الضعيفة إلى مستوى أعلى يحترم فيه عقل التلميذ، وتظهر فيه

القدرات والفروقات الفردية باعتماد التلميذ على ملكات العقل وعلى جودة الأفكار واللغة وإبداعها، ليتحول المتعلم من مستهلك للمعرفة إلى منتج لها يبدع فيها، وتتسع المعرفة تبعا للممارسة العلمية أثناء الدرس الفلسفي.

غياب روح التفلسف باعتبار أن الأستاذ لا يفرق بين عرض المعلومات والتناول الفلسفي لها، وجعل النص مجرد نشاط تلقيني، أي عدم إشراك المتعلم في الفهم والتحليل.

- عدم الإلمام بشروط وطريقة التعامل مع النص الفلسفي.
- عدم الضبط الجيد والدقيق للمفاهيم نظرًا لعدم الاعتماد على المعاجم والقواميس.
- ضعف الرصيد اللغوي وطغيان اللسان الدارج في عملية الشرح مما يبقي المسائل في إطارها العام ولا يقوى على النفاذ إلى عمق الأشياء.

ومن الدوافع التي جعلت البحث مُلحا هو ضعف الأداء الكتابي للتلاميذ في امتحان شهادة البكالوريا، والذي يرجع حسب وجهة نظري أساسًا إلى غياب الاستغلال الأمثل للنصوص الفلسفية، والطريقة التعليمية التي تنمي قدرات التفلسف. فالإنشاء الفلسفي يفترض الانتقال من القراءة إلى الشرح والتحليل ثم إلى التأويل، ويكون ذلك عندما: "نضع أنفسنا في داخل معنى النص"، وهذا ما يغيب في إجابات التلاميذ في امتحان البكالوريا في حال وتم اختيار النص الفلسفي من طرف الممتحن كحل ضراري هروبا من وضع وثيقة الإجابة فارغة. ولهذا وجب تسليط الضوء على دور الأستاذ في تحليل النص الفلسفي عن طريق مشاركة المتعلم الفعالة في بناء المعرفة الفلسفية، فيكتسب بذلك مهارات منهجية وخبرات بديلة عن الاستماع والتلقي والتذكر (يقرأ، يشك، يحاور، يحلل، يركب، يبرهن، ينتقد، يستنتج)، وبعبارة شاملة: يفكر، ما دام التفكير يضمن وجوده حسب منطق ديكارت.

إن البحث في مجال تعليمية الفلسفة والمقاربة النصية كنموذج للربط بين الدرس الفلسفي والنص الفلسفي قد يبدو للوهلة الأولى أنهم متمايزين أو متباعدين، ولكن إذا ركزنا قليلاً سنفهم بطريقة أعمق وأوسع كل منهم ومدى التلازم بينهما، بحيث أن القراءة التحليلية للنص توصلنا إلى أنه المصدر الذي أخذنا منه موضوعات الفكر الفلسفي، وأنها ليست بمعزل عن بعضها البعض ولا بمعزل عن سياقاتها. بل على العكس، أن عزل النص الفلسفي كنشاط منفصل خارج الدرس يعيق إلى حد كبير فهم تلك الإشكاليات ويحرمنا من استثمار نتائجها.

وما ينبغي التصريح به هو أن اختيار موضوع البحث هو محاولة جادة لتوحيد الرؤى والتأسيس للدرس الفلسفي. وأطمح من خلال هذا البحث حول دور المقاربة النصية في

بناء التفكير النقدي لدى التلاميذ، حيث تمكنت في الجانب التطبيقي من استثمار أهم تلك النتائج في تفكيك وفهم بعض المسائل ذات الارتباط الوثيق بالنص الفلسفي. إذ أن بعضًا من مشاكلنا الراهنة في تعليم مادة الفلسفة في مرحلة الثانوي هي مشاكل متعلقة بتفعيل دور التلميذ داخل القسم، أي هي نابعة من غياب أو بالأحرى تغييب روح التفلسف. وهنا يصبح من المشروع أن نتساءل: ما إذا كان إقصاء النص الفلسفي بما يحمله من زخم معرفي واستحضار لفكر فلسفي خالص لا يشوبه استقاطات وأحكام جاهزة ومعلبة موجهة للتلقين في أقسامنا التربوية، كان نتيجة لأسباب أهمها وأولها عدم إشراك المتعلم كعنصر فاعل وفعال في بناء الدرس، وهذا بالابتعاد عن التلقين أولا، واستخدام اللغة المنطقية لا مجرد اللغة النحوية التي تصف الفكرة وتقتلها في آن ذاته، وكذا الجهل بشروط وآليات التواصل الناجح الذي يمكننا أن نبني ونعزز الثقة بيننا كأساتذة وبين المتعلمين. وهذا تعد المقاربة النصية مخرجًا للدرس الفلسفي من أزمته. وهذا ما يدفعنا لضرورة استثمار جهودنا وإمكانياتنا لوضع مخطط عملي كي نتجاوز فعليا ما يحول بيننا وبين بناء الدرس الفلسفي وفق المقاربة بالكفاءات—التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية—ويمكن لهذا التوجه منا في البحث حول دور النص الفلسفي في أن يعكس البعد المعرفي المفعم بالقلق الفلسفي للخروج بالدرس الفلسفي من أزمته، مع إمكانية توظيف المقاربة النصية بما يخدم مادة الفلسفة.

وبحثنا هنا هو سعي جاد نابع من واقع يومي معاش داخل القسم تحول إلى رحلة بحث لإيجاد مخرج لأزمة الدرس الفلسفي من خلال اقتراح تفعيل المقاربة النصية، بمعنى جعل النص الفلسفي منطلقًا ومصدرًا لبناء الدرس لا مجرد نشاط هامشي يطبق من حين إلى آخر.

وكذا أردت إظهار الشروط الفاعلة والموجهة في اختيار النص بما يحقق الكفاءات المرصودة في المنهاج، والذي من شأنه أن يعمق فهمنا لتلك النقاط السلبية والنقائص التي تحول بيننا وبين تحقيق وتمكين المتعلم من آليات التفكير النقدي. وهذا ما تطرقنا له في الجانب النظري وخاصة الجانب التطبيقي—"الميداني"—الذي كان له مجال أكبر في البحث لأنه ينطلق من نتائج تمثل واقع الدرس الفلسفي الذي يعيشه الأستاذ والمتعلم وكذلك مفتش التربية. حيث مكننا من الوقوف على مختلف الروابط والنقاط التي هي نتاج خبرة ميدانية لمفتشي المادة وللأساتذة وحتى تجربة معاشة التلاميذ، مما يسمح لنا بفهم أوضح ورصد قيمة ومكانة النص الفلسفي، مع الأخذ بعين الاعتبار السياق العام للموضوع ومجموع تلك الشروط المؤثرة لنجاح الدرس الفلسفي.

لقد اخترت أن أطرح هذه المحاولة مساهمة في إعادة الاعتبار للنص كمصدر رئيس في بناء متين للدرس الفلسفي، والوسيلة الأنجع للخروج من الأزمة التي تعيشها مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي، والتي يمتد أثرها إلى التعليم الجامعي كما يعايشه أغلب

أساتذة التعليم العالي لقسم الفلسفة. والتي تعد مخرجات مرحلة الثانوي هي التي توجه إلى التخصصات الجامعية. وهنا تنتقل الأزمة من الثانوي إلى الجامعة لتعود بعدها إلى الثانوي من خلال متخرج تخصص فلسفة الموجهين للتدريس في الثانوي، وهكذا دواليك حلقة مفرغة تبدأ من حيث انتهت. وهذا ما جعل دراستي تخاطب كل مستويات التعليم، لأننا كمسؤولون عن ما يحصل للمشتغلين بالفلسفة. وهذا البحث يسعى لتوحيد الجهود والتأسيس لمشروع جاد وعملي للنهوض بالدرس الفلسفي في كل المراحل التعليمية، ولما لا إدراجه في مرحلة الابتدائي والمتوسط، وتعميمها تدريس مادة الفلسفة في كل سنوات التعليم الثانوي.

أن هذا البحث هو محاولة لتصحيح سوء الفهم ودحض الأصوات التي تجعل النص الفلسفي في خانة الإتهام، مدعين أن النص الفلسفي يتسم بالصعوبة والتعقيد والعلامة الضعيفة في الامتحانات، وكذا محاولة إقصاءه داخل القسم سواء كمقاربة نصية أو كنشاط في تدريب المتعلم على الكتابة الفلسفية. ولا أدعي أنني سلكت الطريق الأنسب في معالجة هذا الإشكال، أو أنني استوفيت كل ما يشمله الموضوع وأعطيته كل حقه. بل أتوقع أن في هذا العمل بعض الإخفاق وربما كثير من النقائص، إلا أن اكتشافها سيدفعني لا محالة إلى مزيد من البحث. وشعاري في ذلك: أن المحاولة خطوة للتعلم.

وكذلك فيما يتعلق بالدراسات السابقة باللغة العربية عن تعليمية الفلسفة بشكل عام وعن المقاربة النصية بشكل خاص، فإنها محدودة جدًا، بل تكاد تنعدم مقارنة باهتمامات المفكرين والباحثين سواء في الجزائر أو في الوطن العربي، حيث الاهتمام الأكبر يتعلق بمواضيع فلسفية (سير ذاتية لفيلسوف، قراءة كتب فلسفية أو نظريات ومواضيع أخرى). كلها بعيدة عن الممارسة الميدانية داخل قاعات التدريس.

قلة البحوث حول المقاربة النصية—حسب اطلاعي—لم أجد بحثًا متكاملًا يشمل الجانب النظري والتطبيقي يتمحور حول تقديم النص كمقترح للخروج من الأزمة التي تعيشها مادة الفلسفة، أو تناول موضوع مدى مساهمة المقاربة النصية في التأسيس للدرس الفلسفي.

لقد جاء اختياري للمقاربة النصية ودورها في التأسيس للدرس الفلسفي بدافع الاهتمام الخاص بمادة الفلسفة وما يمت لها بصلة مما تطرحه حقول معرفية أخرى كالمنطق ونظرية المعرفة. ولا ينطوي هذا الاهتمام على النص كنشاط من ضمن الأنشطة الفلسفية كطرق لكتابة المقال، بل هو محتوى معرفي يمكن التعامل من خلاله مع المواقف والمشكلات الفلسفية المدرجة في المنهاج.

ويأتي بعد هذا العمل استجابة لحاجة ملحة، فيما تعانيه الدراسات العربية من نقص في مجال تعليمية الفلسفة عموما وحول النص الفلسفي على وجه التحديد، خاصة ما يتعلق

بالأبحاث ذات الجانب التطبيقي أو ما يرتبط بالواقع أي الجانب الميداني الذي يعكس أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية وهما الأستاذ والمتعلم.

5-الصعوبات والعوائق:

ككل باحث يسعى للوصول إلى محتوى علمي ذو قيمة، واجهت صعوبات طبعًا بداية من النظرة السلبية والمحبطة من طرف بعض المنتمين إلى حقل الفلسفة، من حيث أن الموضوع الذي اخترته يفتح أبوابًا كثيرة ومشاكل راهنة ما زالت الفلسفة تتخبط فيها، وخاصة النص الفلسفي. لكن هذا لم يحرك شيء من اليقين بقيمة البحث العلمي الهادف الذي آمنت به من سنوات. وما جعلني تتجاوز الصعوبات المهم من جديد في كل مرة تواجهني مشاكل سواء صحية أو في العمل أو حتى في قلة المصادر، كان الهدف الأول لي من اجتياز مسابقة دكتوراه هو أن أسعى من خلال البحث الأكاديمي إلى الخروج بالفلسفة كمادة أدرسها لتلاميذي في مرحلة الثانوي، أو كتخصص يمثل لي شغفًا. ولهذا كان لي ثقة بأن دكتوراه ليست مجرد رتبة علمية بل هي وسيلة لتغيير بأدوات العلم لواقع سواء تربوي أو سياسي أو اقتصادي... الخ إلى الأفضل، وإلا فلا معنى لهذا اللقب الأكاديمي.

وهنا يجدر الإشارة إلى الأستاذ المشرف بهادي منير الذي كان مشجعًا لي من البداية للبحث في موضوع الدرس الفلسفي، واستمر هذا الدعم طيلة مدة التكوين إلى أن جمعت محاولتي التي تبقى تحمل النقص رغم تمامها. فهي خطوة أولى تبحث عن التقدم في طريق ما زال يحتاج تكاثف الجهود، لأننا نحن المشتغلون بالفلسفة نتقاسم مسؤولية ما يعيشه الدرس الفلسفي وما ينتظره. إن استمرت هذا التغافل عام بعد عام في غياب توحيد المساعي والرؤى، ما يجعل المحاولات الفردية سواء من خلال بحوث أكاديمية أو ملتقيات أو ندوات علمية عديمة الجدوى، لأنها تبقى حبيسة أدراج التوصيات المجمدة في أرشيف المؤسسات التربوية والجامعات.

إن هذا القلق يدفعني منذ سنوات اللسانس وحتى مرحلة البحث في الدكتوراه إلى السعي نحو فتح باب البحث فيه، رغم انطواء الموضوع على كثير من الصعوبات. فالنص الفلسفي يعيش إهمالًا حقيقيًا سواء من طرف الأستاذ أو فيما يخص التلميذ بما يحمله من إسقاطات سلبية حول التعقيد وتوظيف النص وشروطه وضعف العلامة في الامتحانات... الخ. ومن النتائج المترتبة عن هذا نجد التلميذ يلجأ للمقال الجاهز كمخرج له من عائق عدم فهم محتوى النص وطريقة تحليله.

وهنا أجدني كاباحث أتسائل عن المغزى من تدريس الفلسفة إذا كنا سنحولها إلى محتوى معرفي خال من روح التفلسف.

ومن بين أهم الصعوبات التي واجهتها هي الجانب الميداني، خاصة أن فترة العمل على الأطروحة تزامنت مع المرحلة التي عاشتها الجزائر والعالم ككل في ظل جائحة كورونا، ما جعل من صعب العمل في ظل تضييق في التنقل والإحتياطات الصحية في المؤسسات التعليمية... الخ.

هاته النتائج أفضت إليها عدة أسباب وصلنا لأهمها من خلال البحث التطبيقي في جانبه الميداني، وهذا بإعتراف كثير من الأساتذة والمفتشين من عينة البحث. ويمكن رد ذلك إلى عدة أسباب لعل أولها هو حصر الفلسفة ضمن إطار ضيق وغير متجدد، وكذلك لا نجد توحيدًا للرؤى فيما يخص العناصر المدرجة في الإشكاليات الفلسفية قد أثرت التدرجات في السنوات الأخيرة الماضية، والتي هي مجرد تغيير شكلي بتقديم أو الخير أو الحذف لعناصر من الموضوع، وعدم رصد القواعد الفكرية والمنهجية التي توجه مفاهيم ومشكلات المنهج.

دون الوقوف بجدية لإعادة النظر فيما يعيشه الدرس الفلسفي من حالة حرجة جدًا توصلنا إلى تعبير أحد الأساتذة إلى التفكير في إغلاق قسم الفلسفة في معضم الجامعات، وهذا لأننا نكون تلميذًا ناقمًا على المادة وينتظر متى يتحرر من مأزق الحفظ الآلي، فكيف له أن يفكر في أن يختار ما كتخصص. إننا اليوم نقف ليس فقط على أزمة تضرب الدرس الفلسفي على مستوى التعليم الثانوي، بل نحن أمام كارثة إن لم نفكر بحزم وبواقعية وبأفعال لا مجرد تنظير في مصير الفلسفة كتخصص في الجامعات الجزائرية.

- غياب رؤية موحدة في اختيار النص الفلسفي من حيث استيفاء الشروط:

المشكلة تواجهنا هي على أي أساس نختار النص الفلسفي الذي نقدمه للمتعلم. فأغلب ما يتم تقديمه هو نصوص مستهلكة من إمتحانات سابقة، بالإضافة إلى الخلل في كيفية توظيفها والتعامل معها من حيث فهمها وتحديد طبيعة كل نص.

ومن مظاهر الصعوبة أيضًا توظيف الرموز والمفاهيم والأمثلة والأفكار العلمية الرياضية والمنطقية دون تجديد ولا حتى محاولة لمواكبة العصر الذي يعيشه التلميذ من تطور معرفي، بل يكتفي الأستاذ من خلال محتوى المنهج دون مراعاة طبيعة المادة التي تتداخل مع علوم أخرى كالفيزياء والكيمياء واللسانيات وعلم النفس ومناهج العلوم... الخ، الأمر الذي يتطلب—ما أمكن ذلك—إلمامًا بهذه الحقول المعرفية.

وهناك عائق آخر، أو بتعبير أدق صعوبة أخرى يلخصها السؤال الآتي: هل نحن حقًا أمام النص الأصلي؟ أي ما هي الاعتبارات في اختيار النص الفلسفي سواء في الكتاب المدرسي أو في حصص تطبيق أو فيما يخص مواضيع الامتحان؟ لأن المتعلم أحيانًا يكون ضحية نصوص لا تتوفر على شروط التحليل—القراءات والتأويلات المتناقضة.

ومن الصعوبات التي اعترضت هذا البحث ومن صعوبات البحث في هذا الموضوع ندرة المراجع حوله التي تلم بدقة وشمولية بالنص الفلسفي وبالمقاربة النصية مما قد ييسر تناول الموضوع وتوجيه مسار البحث، مما اضطرني للرجوع للنصوص الأصلية، إذ أنه لا يتوفر في المكتبة العربية عمل يلم بمختلف أعمال إلمامًا كافيا، خاصة البحوث الميدانية التي تعطينا رؤية واقعية خارج إطار التنظير الضيق والتي تشكل في مجموعها إنجازًا نوعيًا لكنه نادر نوعًا ما ولا يلبي حاجتنا في البحث. ولهذا تم التركيز على الجانب التطبيقي مجال بحث متقدم من خلاله رؤية واقعية تشمل الأستاذ والمتعلم. وكذا تم الاستعانة لمفتشي المادة أساتذة خاضوا تجربة التعليم والتوجيه معا. وهنا وجب التنويه إلى ضرورة إشراك كل الفئات الفاعلة في درس الفلسفة سواء على مستوى التعليم الثانوي أو على مستوى الجامعي للوصول إلى إعادة الاعتبار للدرس الفلسفي كما وكيفا.

ومن العوائق التي واجهتنا هي افتقار التلميذ المستوى اللغوي سواء في القراءة أو الكتابة وأي سلامة اللغة. ولأن النص يعالج موضوعًا جزئيًا محددا وإشكالًا ضمن إطار الدرس، فهو يحتاج تدريبًا متواصلًا على التحليل. وهنا وبفضل المقاربة النصية تتحول الموضوعات الفلسفية من طابعها الكمي أي نظريات جاهزة إلى أمثلة توضيحية. أي أن النص الفلسفي يؤسس داخل القسم لتحقيق المعرفة، أي انتقل بالتلميذ من ماذا أعرف إلى كيف أعرف. وهنا يؤسس التلميذ للمعرفة مسترشدا بأهم إنجازات الفلاسفة والعلماء، ويعبر عن ذلك بشكل صريح في تحليله النصوص، فيقوم بذلك منطقًا فلسفيًا له أساسًا للمعرفة. فالبحث في شروط ما يمكن التفكير فيه وما يمكن قوله بوضوح هو تأسيس للمعنى الحقيقي أو بحث في بناء الحقيقة

-6أهداف البحث:

ونهدف من خلال بحثنا هذا إلى التوضيح أن النص الفلسفي يجعل المتعلم في اتصال مباشر بمادة الفلسفة، وهذا من شأنه أن يثري ذهن المتعلم بالأفكار والأقوال والأمثلة، وتكسب المتعلم اللغة الفلسفية أو الخطاب الفلسفي.

- إننا من خلال النص الفلسفي يمكننا الوقوف على منطق المادة الفكرية المطروحة للإطلاع على موقف الغير، وفي نفس الوقت إكساب المتعلم الحس النقدي. فالقراءة الفلسفية للنص تجعل من المتعلم لا يطمئن لظاهر الأقوال بل يفكر في باطنها وما تحمله من دلالات ومعاني.

حيث يعد النص بمثابة أرضية انطلاق لمشروع بناء مقال فلسفي، والذي يوصلنا لتحقيق الأهداف التربوية والمعرفية المتوخاة من تدريس المادة، باعتبار أن النص يقلل وساطة الأستاذ ويساعد على توخي الدقة في حل المشاكل الفلسفية، وينقل المتعلم من استقبال المفاهيم الفلسفية الجاهزة إلى استخراجها من النص. وبالتالي يتحقق التواصل

اللغوي والفكري بين المتعلم وخطاب الفلسفة، أو بعبارة أخرى تتحقق الموازاة بين فهم المصطلح الفلسفي وبين فهم النص الفلسفي.

وهنا نستنتج أن كل طريقة لا تسمح بالتعامل المباشر للمتعلمين مع لغة النص وأفكاره تعيق بناء الدرس الفلسفي، لأن التواصل مع النص مباشرة يجعل من الأستاذ مجرد مساعد ومسهل على فهم النص. وهذا ما يجعل المتعلم يستلهم طرق تفكير الفيلسوف، وأسلوب كتابته عن طريق الأسلوب البرهاني الحجاجي. وهنا تظهر قيمة المقاربة النصية التي تكسب المتعلم إمكانية البرهنة والمحاجة من خلال المقاربة النصية. إذ إن الاتجاه إلى اتخاذ النص الفلسفي كمادة يتم الاشتغال عليها، وكأداة تصل المتعلم بالخطاب الفلسفي كمضمون معرفي وطريقة للتفكير، هو اتجاه يستدعي أسلوب التدريس البرهاني الحجاجي للمادة الفلسفية. أي تحويل النص من نشاط معزول إلى مادة معرفية لبناء الدرس المنطلق لمختلف المضامين المعرفية المدرجة في المنهاج. إذ يهدف البحث إلى إظهار أن هذا الأسلوب في التدريس—المقاربة النصية—يسمح بوضع المتعلمين في موقف تواصلي تفكيري مع المادة الفلسفية، أي النص مضمونا ومنطقا.

• الهدف من هذه الدراسة توضيح أننا بواسطة النص نضمن حضور المتعلم الفكري والذهني، حيث يستفيد من فرصة الاشتغال منذ لحظة القراءة إلى استخراج الإشكاليات والتحليل والتركيب واستخراج حجاج النص والكتابة الفلسفية. وبهذا وحده يخالف المعهود في الطريقة التقليدية، وفي المواد الأخرى التي كان المتعلم فيها مجرد مستمع منفعل وسالب لا مشارك وفاعل إيجابي. فيصبح المتعلم مشاركًا في بناء المعرفة الفلسفية لا مجرد وعاء فارغ. إذ يهدف البحث هنا إلى القول بأن النص في أن يجعل التلميذ يقرأ، يشك، يفهم، يحاور، يحلل، يركب، يستنتج، ينتقد، أو بعبارة شاملة يفكر، ما دام التفكير هو الشيء الوحيد الذي يضمن وجوده. وبهذا تتحقق المقاربة بالكفاءات بكل يسر وفعالية.

7-أهمية البحث:

- تكمن أهمية النص في أنه يثير ويستفز شخصية المتعلم منذ البداية، منذ أن يستلمه ويتعامل كمحتوى مكتوب ثم كمسموع، وهذا المكتوب يتطلب إستعمال حاسة الإبصار لإدراكه كموضوع خارجي محسوس، بإعتبار أن التعامل مع النص كشيء مادي محسوس كموضوع للإدراك البصري، إدراك الكلمات كخطوة تمهيدية للتعامل معه ثم لغته الفلسفية ومضمونه ومنهجه، وبعدها تتحقق لدى المتعلم كفاية القراءة.

- أهمية المقاربة النصية في أن يتعود المتعلم على تحليل النصوص الفلسفية التعليمية إستعدادا للامتحانات، وأن يطوع خبراته في إستخراج مفاهيم النص وإشكالاته وحجاجه تهيئا للإمتحان. إذ يتم الإتصال المباشر بين التلميذ وصاحب النص.

_توظيف المقاربة النصية يؤدي إلى فهم الذات وليس الدرس فحسب من خلال فهم النص.

_ النص الفلسفي يحول المتعلم من عنصر سلبي، صامت، مستمع، شارد، خارج الدرس، إلى عنصر إيجابي متكلم، مفكر، حاضر، داخل الدرس)

- إسهام النص الفلسفي في الإنتاج الفلسفي لدى المتعلم بما يوفره له من وجهات نظر منهجية في الكتابة (مقدمات – استنتاجات - حوار- حجج- أمثلة...) يسعى من خلالها إلى محاكاة الكاتب عندما يطلب منه كتابة مقالة فلسفية حول مضمون النص.

- يحقق النص الفلسفي التعليمي مجالات خصبة ينهل منها المتعلم، حيث يفي بالأغراض الآتية:

- أن يستلهم المتعلم طرق تفكير الفيلسوف وأسلوب كتابته عن طريق الأسلوب البرهاني الحجاجي، باعتبار أن النص يقلص وساطة الأستاذ، ويساعده على توخي الدقة في حل المشاكل الفلسفية، ويقلص مرونة الملخصات التي تؤدي إلى ميوعة المفاهيم الفلسفية وبالتالي يتحقق التواصل اللغوي والفكري بين المتعلم وخطاب الفلسفة، أو بعبارة أخرى تتحقق الموازاة بين فهم المصطلح الفلسفي وبين فهم النص الفلسفي. وهنا نستنتج أن كل طريقة لا تسمح بالتعامل المباشر للمتعلمين مع لغة النص وأفكاره تعوق الوظيفة الديداكتيكية للنص، لأن التواصل مع النص مباشرة يجعل من الأستاذ مجرد مساعد ومسهل على فهم النص.

- تكمن أهمية النص في تحقيق تواصل المتعلم مباشرة بالفلاسفة وبمفاهيمهم الأصلية في سياقها المباشر في إطار النص، وبه تصبح المعرفة موضوعا من موضوعات التدريس. إن هذا التحويل الديداكتيكي يساهم في ردم الهوة بين الفيلسوف وبين المتعلم، فبدل أن يقرأ المتعلم عن الفلاسفة أصبح يقرأ لهم، وأضحى يستخلص الفلسفة من أصولها ومن مصادرها دون وساطة المتعلم، فهنا يقتصر على فلسفة الفيلسوف دون حشو المؤرخين وتأويلاتهم، فيصبح التركيز تبعا لمباشرة النص فلا يقع الخلط بين ما هو حقيقي وما هو عرضي، وبهذه الطريقة يقف المتعلم على الصورة الحقيقية للتفكير الفلسفي، حيث يقيم المتعلم حوارا مع الفيلسوف، وبهذا تتحقق الكفاية التواصلية لدى المتعلم، إذ يتواصل مع الفيلسوف ومع مفاهيمه، يقول مارتن هيدغر:"متى نتفلسف؟ إن ذلك لا يتم إلا في اللحظة التي نباشر فيها حوارا مع الفلاسفة، ويقتضي هذا التباحث معهم فيما يتكلمون عنه، هذا التباحث المتبادل هو التكلم بمعنى التحاور إنه الكلام من حيث هو حوار".

- أن النص الفلسفي يمنح إمكانية البرهنة والمحاجة لدى المتعلم إذ أن الاتجاه إلى اتخاذ النص الفلسفي كمادة يتم الاشتغال عليها، وكأداة تصل المتعلم بالخطاب الفلسفي كمضمون معرفي وطريقة للتفكير هو اتجاه يستدعي أسلوب التدريس البرهاني الحجاجي للمادة الفلسفية (النص) كما أنه ينمو ويكتمل به، إذ أن هذا الأسلوب يسمح بوضع المتعلمين في موقف تواصلي تفكيري مع المادة الفلسفية، أي النص مضمونا ومنطقا.

- بواسطة النص نضمن حضور المتعلم الفكري والذهني، حيث يستفيد من فرصة الاشتغال في لحظة القراءة، واستخراج الإشكاليات، والتحليل والتركيب واستخراج حجاج النص والكتابة الفلسفية، وبهذا وحده يخالف المعهود في الطريقة التقليدية، وفي المواد الأخرى التي كان المتعلم فيها مجرد مستمع منفعل لا مشارك وفاعل. حيث يصبح المتعلم مشاركا في بناء المعرفة الفلسفية لا مجرد وعاء فارغ، إذ أن المعول على النص في أن يجعله يقرأ، يشك يفهم يحاور، يحلل، يركب يستنتج، ينتقد، يقوم أو بعبارة شاملة يفكر مادام التفكير هوالشيء الوحيد الذي يضمن وجوده، وبهذا تتحقق الكفايات المنهجية.

- أن يتعود المتعلم على تحليل النصوص الفلسفية التعليمية استعدادا

للامتحانات، وأن يطوع خبراته في استخراج مفاهيم النص وإشكالاته وحجاجه تهينا للامتحان. إذ أن الاتصال المباشر بالفلسفة عن طريق النصوص يمكن المتعلم من أن يمتلك عدد محدد من السمات الخاصة بالثقافة الفلسفية.

- تظهر أهمية أن يصبح المتعلم قادرا على تحديد المكان الذي يقع في كل تصور فلسفي على حدي، وأن يصبح قادرا على إعمال فكره، ذلك لأن النص الفلسفي بالإضافة إلى طرحه لمضامين أفكار الفيلسوف ومواقفه الفلسفية يتجاوز ذلك لكي يجعل المضمون والموقف الفلسفي للنص لا موضوع تعرف فقط بالنسبة للمتعلم، بل موضوع تقويم ومناقشة وتفكير نقدي.

- أن يكتسب المتعلم مهارات منهجية وخبرات بديلة عن الاستماع والتلقي والتذكر، تتمثل في مهارات الحوار والتركيب والمساءلة والتفكير، لأن فعل قراءة النص يعني كذلك مساءلته والتساؤل عن صعوباته.

- أن يكتسب المتعلم الكفاءة المعجمية المرتبطة بقاموس خاص بالفلسفة وبالفيلسوف، لأن تعامل المتعلم مع النص الفلسفي بطريقة مباشرة يحمله على الارتباط باللغة الفلسفية وعلى التركيز على المصطلح الفلسفي، فليس المهم هو اكتساب لغة فلسفية وحسب، بل المهم هو اكتسابها من خلال التعامل مع لغة الفيلسوف نفسه، ومن خلال القاموس الفلسفي، لا من خلال إلقاء الأستاذ وأن يتعرف على بنية الخطاب الفلسفي من الداخل وتماسكه ا، حيث يشد كل مفهوم مفهوما آخر، وبالتالي لا يمكن استيعاب مفهوم إلا في علاقته مع المفاهيم الأخرى، حيث يعتبر القول الفلسفي قولا نسقيا، وتمثل هذه المناسبة فرصة لإشباع الكفاية المعرفية.

- تظهر أهمية النص الفلسفي في إستفادة المتعلم في الكتابة الفلسفية مما يجده في النصوص من تعريفات وتمييزات وتقابلات مفاهيمية، واعتراضات وردود على الاعتراضات، وأمثلة وصور ومجازات.

- من المهم فهم التلميذ للنص، لأن فهمه للنص يمكنه من فهم ذاته، لكون التفكير في النص يعمل على تعميق وإكتمال فهم الذات.

- تكمن أهمية النص الفلسفي في الدور التربوي الذي يوفره النص، حيث يتحول المتعلم من عنصر سلبي، صامت، مستمع، شارد خارج الدرس... إلى عنصر إيجابي متكلم، مفكر حاضر، داخل الدرس .. وتتحقق هذه الوظائف من خلال تحويل العملية التعليمية إلى عملية تعليمية تعَلُّمية.ومن الإلقاء إلى المشاركة، وبهذا يتحول الدرس الإلقائي إلى درس مبني بشراكة بين المتعلم والأستاذ ولن يكفي لتحقيق هذه الأهداف أن نستحضر النص الفلسفي كمادة أساسية في تعليم الفلسفة وتعلمها، إذ قصدنا تحقيق التربية التفكيرية المتوخاة، بل يتطلب الأمر أن ندرس النص الفلسفي بأسلوب مطابق لـ"بنائه الاستدلالي"، ولعل الأسلوب البرهاني الحجاجي يجسد هذه المطابقة، فهذه وحدها هي الكيفية التي تمكن من بناء خطاب النص، وإلى إدراك تسلسلها بالصورة التي يقدمها الفيلسوف، وإلى مختلف مظاهر البناء الاستدلالي للنص: (مقدمات استنتاجات حوار - حجج أمثلة.... وغير ذلك مما يساهم في برهنة الفيلسوف، وفي السلم الحجاجي لخطابه بحثا عن توفير مبدأ الصلاحية لهذا الخطاب.

- إن أهمية النص الفلسفي تكمن فيما يحققه من الهدف الاساسي للدرس الفلسفي وهو تشكيل خاصية مميزة للخطاب الفلسفي، وهو شكل من أشكال التفكير المغاير والمختلف للتلميذ من حيث هو مرتبط بعمليات عقلية مجردة أي الدرس الفلسفي ليجد.نفسه تمام تجربة مختلفة يمارس فيها التفكير الفردي ويستخدم فيها مختلف آليات التفكير النقدي عندما يتعامل مع النص.

- وما تتميز به عملية تدريس الفلسفة يجعلها تحتاج إلى النص كمادة معرفية عملية.

- إن الأهمية والغرض الأساسي من تعليمية الفلسفة هو أن نعمل على البحث عن منابع الإجابة، متى تكون وممكنة وواضحة ومجدية.

- يعمل النص على مساعدة التلاميذ في خلق الرغبة في التفكير وإعمال العقل والجراءة والثقة للمتعلم بقدرته الفكرية كما يقول كانط تجرأ على إستعمال عقلك.

الإطار النظري

المرتكزات الفكرية لتعليمية الفلسفة في التعليم الثانوي المقاربة النصية

الفصل الاول

تمهيد:

يشكّل تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي رهانًا بيداغوجيًا ومعرفيًا متجددًا، نظرًا لما تطرحه هذه المادة من خصوصيات ديداكتيكية تستدعي تكييفًا دائمًا مع حاجات المتعلمين وسياقاتهم المعرفية والثقافية. وعلى الرغم من جذورها العريقة في الفكر الإنساني، فإن تعليمية الفلسفة لا تزال تخضع لنقاش مستمر حول أنجع الطرائق والمقاربات التي تضمن التفاعل الفعّال مع مضامينها، وخاصة في الطور الثانوي الذي يتميز بخصوصيات عمرية وذهنية حساسة لدى التلاميذ. ففي هذا الإطار، تبرز المقاربة النصية كأحد الأسس البيداغوجية البارزة، التي تراهن على جعل النص الفلسفي محورًا للفعل التعليمي، لا مجرد وسيلة توضيحية أو ملحق تفسيري.

تعتمد المقاربة النصية في تعليم الفلسفة على إعادة الاعتبار للنص الفلسفي باعتباره بنية حجاجية وإشكالية ينبغي تفكيكها وفهمها وتحليلها داخل القسم، ما يسمح بتنمية قدرات التلميذ على التفكير النقدي، والتحليل المفهومي، وبناء المواقف. وقد ساهمت هذه المقاربة في تجاوز النماذج التلقينية التي ظلت تهيمن على الممارسات التعليمية، موجهة التركيز من المحتوى إلى الفعل الفلسفي ذاته، ومن النقل المعرفي إلى إنتاج المعنى. ويجد هذا التوجه مرجعيته النظرية في عدد من التيارات التربوية الحديثة، أبرزها البنائية المعرفية[1]، إضافة إلى مساهمات مفكرين رأوا في الفلسفة مادة حوارية تستوجب الانخراط الذاتي للمتعلم في بناء المعنى بدل تلقيه الجاهز.

لذا، يسعى هذا الفصل إلى مقاربة المرتكزات الفكرية التي يقوم عليها تعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية، مع تخصيص التركيز على البنية النظرية والمعرفية التي تدعم المقاربة النصية، سواء من حيث الأسس المعرفية أو التربوية، أو من حيث تمثلاتها في الممارسات الصفية. كما نتناول السياق التاريخي لاعتماد هذه المقاربة، والتحولات التي رافقت تطورها في المنظومات التعليمية، خاصة في الفضاء الفرانكفوني والعربي.

المبحث الأول: مفهوم التعليمية وخصائصها

تُعدّ التعليمية من المفاهيم الأساسية في علوم التربية، حيث تشكّل الإطار المنهجي الذي ينظّم العلاقة بين المعلّم، والمتعلّم، والمعرفة. وقد تطوّر هذا المفهوم تدريجيًا، من كونه مجرد فنّ لتوصيل المعرفة، إلى حقل علمي مستقل يهتم بتحليل المواقف التعليمية، وتصميم الأنشطة البيداغوجية، وضبط استراتيجيات التدريس. ويكتسي هذا المفهوم أهمية بالغة في مختلف التخصصات، كونه يسمح بإعادة النظر في طرائق التدريس التقليدية، بما يحقق فاعلية أكبر في العملية التعليمية.

من هذا المنطلق، يتناول هذا المبحث مفهوم "التعليمية" من حيث تعريفه اللغوي والاصطلاحي، ثم يتوقف عند أبرز خصائصه ووظائفه، في ضوء ما توفره الأدبيات التربوية الحديثة، سعيًا لفهم أعمق للأسس النظرية التي يقوم عليها التدريس الناجع.

المطلب الاول: مفهوم التعليمية

1. التعريف اللغوي:

يرتبط مصطلح "التعليمية" في اللغة العربية بجذر الفعل "عَلَّمَ"، والذي يفيد معنى التبيين والإفهام ونقل المعرفة إلى الغير. وقد ورد في "لسان العرب" لابن منظور أن "العَلْمُ هو إدراك الشيء بحقيقته، والعَلَّمَ هو الذي يُعَلِّمُ الناس الخير"[1]. ويتضح من هذا التعريف أن العملية التعليمية في أصلها اللغوي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتكوين الفهم وإيصال المعرفة إلى الآخرين، وهو ما يشكّل جوهر العملية التربوية.

2. التعريف الاصطلاحي:

اصطلاحًا، تشير التعليمية إلى الحقل المعرفي الذي يدرس سيرورة التعليم والتعلُّم ضمن بيئة تربوية منظمة، بهدف تحسين الأداء البيداغوجي من خلال التحكم في العناصر الأساسية للعملية التعليمية، وهي: المعلم، المتعلم، والمحتوى.

يُعرّف أحمد حميدة التعليمية بأنها "مجموعة من المبادئ والمعارف النظرية والتطبيقية التي تُعنى بتحسين عملية التدريس والتعلم، من خلال التحكم في المتغيرات الأساسية للعملية التعليمية"[2].

أما مسعود شيهوب، فيعتبرها "علمًا يهتم بدراسة الطرق والآليات التي تُنقل بها المعارف إلى المتعلمين، وتكييف هذه المعارف حسب خصوصياتهم وحاجاتهم التكوينية"[3].

ويرى عبد الكريم برشيد أنها "مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تهدف إلى جعل المعرفة قابلة للتعليم والتعلّم، عبر التفاعل بين مكوّنات العملية التربوية"[4].

ويذهب عبد القادر بوكبيدة إلى أن التعليمية تُعنى "بتحليل مكونات الوضعيات التعليمية، من محتويات، ووسائل، واستراتيجيات، وتفاعل بيداغوجي، من أجل تيسير التعلم وتحقيق الأهداف التربوية"[5].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت

[2] أحمد حميدة، التعليمية العامة: المفاهيم والأسس، دار الهدى، الجزائر: 2015، ص27.

[3] مسعود شيهوب، مدخل إلى علوم التربية والتعليمية، دار الرفيق، الجزائر، 2014، 18

[4] عبد الكريم برشيد، مفاهيم في علوم التربية، منشورات أفريقيا الشرق، الرباط: 2009، 12

[5] عبد القادر بوكبيدة، التعليمية بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة، الجزائر، 2013، 41

كما يربط محمد بن مرسلي التعليمية بالفعل التفكري في الممارسات الصفية، حيث يُعرفها بأنها "محاولة لتأطير العملية التعليمية بمنهج علمي يسمح بتحقيق فعالية أكبر في إيصال المعارف وتنمية القدرات الذهنية"[1].

إجمالًا، يتضح أن التعليمية هي علم موجه نحو فهم الفعل التعليمي في أبعاده المختلفة، وتحسين آلياته وأساليبه بشكل يجعل المعرفة متاحة وقابلة للفهم والاستيعاب لدى المتعلّمين.

تُعد التعليمية العلم الذي يهتم بدراسة العملية التعليمية بكل أبعادها، من محتوى وأدوات وأساليب، وذلك بهدف تحسين جودة التعليم وتطوير الأداء التعليمي للمعلمين والمتعلمين على حد سواء[2]. ويُنظر إلى التعليمية على أنها علم مستقل يجمع بين البعدين النظري والعملي؛ فهي تدرس أفضل الطرق والأساليب التعليمية وتعمل على تطبيقها في بيئات تعليمية متنوّعة[3].

وقد أشار حسن علي (2020) إلى أن التعليمية تهدف إلى تحقيق الفهم المتكامل بين المعلم والمتعلم، من خلال تقديم المادة التعليمية بطرق مرنة ومبتكرة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، بما يضمن تعلمًا نشطًا وفعّالًا[4]. ويُعد هذا المجال أساسًا لكل عملية تهدف إلى تحسين كفاءة التدريس وضمان استمرارية التعلم وتحقيق أهدافه البيداغوجية.

وتكمن أهمية التعليمية كذلك في قدرتها على جعل التعلم أكثر جذبًا وإثارة لاهتمام المتعلمين، حيث تسهم في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لديهم. كما تساهم في تنظيم سيرورة التعلم والتدريس بشكل يتلاءم مع حاجات المتعلمين وظروف العصر الحديث، لا سيما في ظل المتغيرات الرقمية والتكنولوجية[5].

ووفقًا لدراسة أجرتها سعيد محمد (2018)، فإن التعليمية ليست مجرد علم تقني يركز على كيفية إيصال المعلومة فحسب، بل هي إطار شمولي يجمع بين النظريات التربوية والممارسات التطبيقية، ما يجعلها دعامة أساسية لتعزيز الفهم والتعلم العميق داخل القسم[6].

النشأة التاريخية لمفهوم التعليمية

لقد مرّ مفهوم "التعليمية" عبر مسار تاريخي طويل ومعقد، نشأ وتطور ضمن سياقات فلسفية وبيداغوجية متباينة، ارتبطت بطبيعة النظرة إلى المعرفة، والعلاقة بين المعلم والمتعلم، وأهداف الفعل التعليمي ومضامينه.

1. الجذور الأولى: البدايات الفلسفية للتعليم

[1] محمد بن مرسلي، المدخل إلى علوم التربية: مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الحديث، الجزائر 2016، 33
[2] حسن علي، أسس التعليمية الحديثة القاهرة: دار النهضة العربية، 2020، ص 22
[3] مرجع نفسه، ص 24
[4] مرجع نفسه، ص 31
[5] سعيد محمد، "دور التعليمية في تحسين جودة العملية التربوية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، عدد 22 2018: ص 47.
[6] سعيد محمد، مرجع سابق، ص 49

يرجع أصل التعليمية إلى العصور القديمة، وخاصة في الفلسفة الإغريقية، حيث كان أفلاطون (Plato) أول من أشار إلى أهمية "فن التعليم" في محاورة الجمهورية، معتبرًا أن وظيفة التعليم ليست نقل المعرفة فقط، بل تهذيب النفس وتوجيهها نحو الخير الأسمى. وقد أشار إلى أن التعليم ينبغي أن يراعي طبيعة المتعلم، ويأخذ بعين الاعتبار التدرج في تقديم المعرفة وفقًا للقدرات العقلية[1].

أما أرسطو (Aristotle)، فقد أولى اهتمامًا بالغًا بطريقة تقديم المعرفة من خلال نظريته في "التعلم بالتجربة"، مشددًا على ضرورة ملاءمة الوسائل التعليمية للمضمون وللغاية. ويمكن القول إن تلك المرحلة مهّدت لظهور مفهوم "فن التدريس" بوصفه فرعًا معرفيًا متميزًا.

2. المرحلة الدينية واللاهوتية: القرون الوسطى

في العصور الوسطى، وضمن السياق الأوروبي المسيحي، تأثرت التعليمية باللاهوت الديني، إذ كانت التربية تخدم أهداف الكنيسة، وتركّز على نقل المعارف المقدسة. وقد غابت آنذاك النزعة النقدية أو العلمية في التعليم، لصالح التلقين والحفظ.

وفي العالم العربي الإسلامي، ظهرت مفاهيم تعليمية ثرية في كتابات العلماء المسلمين مثل الفارابي والغزالي وابن سينا، الذين تحدثوا عن شروط المعلم وصفات المتعلم، وأهمية المراوحة بين التلقين والنقاش العقلي، مما شكل نواة أولية للتعليمية الإسلامية. يقول ابن سينا في الشفاء: "ينبغي للمعلم أن يراعي طبائع المتعلمين ويبتدئ معهم من السهل إلى الصعب"[2].

3. النشأة الحديثة: ظهور التعليمية كنظرية علمية

ترسّخت "التعليمية" كمجال علمي مستقل خلال القرن السابع عشر، مع المفكر التشيكي جون آموس كومينيوس (Comenius)، الذي يُعتبر الأب المؤسس لعلم التعليم الحديث. ففي كتابه الشهير الديداكتيكا الكبرى (Didactica Magna)، دعا كومينيوس إلى تطوير منهج علمي لتعليم كل شيء للجميع بطريقة منظمة وشاملة. وقد استعمل مصطلح "Didactica" من اللغة اليونانية، الذي يعني "فن التعليم أو التلقين"[3].

[1] أفلاطون، الجمهورية، ترجمة فؤاد زكريا، دار التنوير، بيروت، 1980

[2] ابن سينا، الشفاء - المنطق والتعليم، تحقيق عبد الرحمن بدوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1985، ص 212

[3] John Amos Comenius, The Great Didactic (London: Adam and Charles Black, 1896), p. 12

اقترح كومينيوس مبادئ تعليمية ثورية لعصره، مثل ضرورة التدرج في تقديم الدروس، اعتماد المحسوسات، مراعاة مراحل النمو العقلي، وتيسير الفهم بدل الحشو، ما جعل أعماله تؤسس فعليًا لمفهوم "التعليمية" بمعناها المنهجي الحديث.

4. التوسع في القرن 19-20: نحو علم منهجي

مع تطور الفكر البيداغوجي في القرن التاسع عشر، خاصة في ألمانيا وفرنسا، بدأت التعليمية تأخذ طابعًا أكثر منهجية. فقد دعا يوهان هربرت (Herbart) إلى اعتبار التعليمية علما قائمًا على السيكولوجيا، يدرس كيف يمكن للمعلم أن يؤثر في التلميذ بشكل منظم.

وفي القرن العشرين، وُسّع مفهوم التعليمية ليشمل مجالات مختلفة، منها "التعليمية العامة" و"التعليمية الخاصة"، وبرزت نظريات حديثة مثل التعليمية البنيوية (Structural Didactics)، والتعليمية النقدية (Critical Didactics) كما عند باولو فريري، والتعليمية السوسيوبنائية كما عند فيغوتسكي.

5. التعليمية المعاصرة: دمج العلوم وتوسيع الأفق

اليوم، لم تعد التعليمية مجرد "فن" لنقل المعرفة، بل صارت علمًا تطبيقيًا متداخلًا مع علوم نفسية وسوسيولوجية ولسانية وتكنولوجية. وتهدف التعليمية المعاصرة إلى فهم العمليات التعليمية في سياقاتها الثقافية والاجتماعية والمعرفية، مع التركيز على المتعلم كعنصر فاعل ومشارك في بناء المعرفة. وهذا ما جعل العديد من الباحثين يعتبرونها "علم تدبير وضعيات التعلم" لا مجرد تقنيات للتعليم.

المطلب الثاني: خصائص التعليمية

تمتاز التعليمية بعدّة خصائص تجعلها أداة محورية في تحسين جودة التعليم ورفع كفاءة المعلم داخل القسم. فهي ليست مجرد إطار تنظيمي أو أسلوب تقني، بل هي بنية معرفية مرنة تُراعي الواقع التربوي بكل تعقيداته.

من أولى هذه الخصائص، قدرة التعليمية على التكيف مع اختلاف السياقات التعليمية والبيئات الصفية، سواء من حيث المحتوى المقدم أو من حيث تنوع حاجات المتعلمين. إذ لا تفرض التعليمية نموذجًا جاهزًا، بل تتيح للمعلم حرية اختيار الأنسب بما يتلاءم مع طبيعة التلاميذ، أهداف الدرس، وزمن الحصة. في هذا السياق، يؤكد عبد الله محمود (2021) أن التعليمية توفر للمعلم أدوات منهجية تسمح له بإعادة تشكيل طريقة التدريس وفق المستجدات داخل القسم[1].

[1] عبد الله محمود. "التعليمية ودورها في تحسين التفكير النقدي." مجلة التربية والتعليم، مجلد 10، عدد 1، 2021، ص. 45-58

كما تركز التعليمية على خلق بيئة تفاعلية بين المعلم والمتعلم، بحيث لا يظل المتعلم مجرد متلقٍ سلبي للمعلومة، بل يصبح طرفًا فاعلًا في بناء المعرفة. إن تعزيز الحوار والتفاعل داخل القسم من أهم ركائز التعليمية المعاصرة، لما لها من دور في رفع دافعية المتعلمين، وتنمية فضولهم، وتحسين مهاراتهم الفكرية والاجتماعية[1].

ومن الخصائص البارزة أيضًا الطابع التراكمي للتعليمية؛ فهي تقوم على تقديم المعرفة بشكل متسلسل ومنهجي، يبدأ من البسيط ويتجه نحو المعقد، ما يُمكّن التلميذ من استيعاب المفاهيم تدريجيًا دون انقطاع معرفي أو فجوات في الفهم. وهذا يجعل التعليمية متكاملة مع أهداف المنهج والبرامج الرسمية[2].

ولا يمكن إغفال انفتاح التعليمية على الوسائل التكنولوجية الحديثة، إذ تُوظّف الوسائط الرقمية والبرمجيات التفاعلية بهدف دعم الفهم، وتسهيل عرض المحتويات، وجعل العملية التعليمية أكثر جذبًا وتشويقًا للمتعلمين. وقد أوضحت دراسات حديثة أن استخدام الموارد الرقمية ضمن تخطيط تعليمي محكم يُسهم في تحسين نتائج التعلم وتعزيز التفاعل داخل الصف.

تُظهر هذه الخصائص في مجموعها أن التعليمية ليست مجرد ممارسة تقنية بل هي رؤية شمولية تجعل من المعلم فاعلًا تربويًا يمتلك أدوات معرفية مرنة، قادرة على معالجة إشكاليات القسم وفق أسس علمية وتربوية.[3]

تُعد الخصائص التفاعلية من أهم السمات التي تُميز التعليمية الحديثة، لما لها من أثر مباشر في تحسين جودة الأداء التعليمي لدى المتعلمين. إذ أن خلق بيئة تعليمية قائمة على التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم يُعزز من شعور هذا الأخير بالمسؤولية الذاتية تجاه تعلمه، ويدفعه للمشاركة الفعّالة في الأنشطة الصفية، بدلًا من اقتصار دوره على التلقي السلبي[4]. هذه الديناميكية داخل القسم تفتح المجال أمام المتعلم للتعبير عن أفكاره، وطرح تساؤلاته، مما يُساهم في ترسيخ المعرفة وتنمية التفكير النقدي لديه.

لكن من المهم أن نُدرك أن فاعلية التعليمية لا ترتبط فقط بخصائصها النظرية، بل تتأثر بمجموعة من العوامل العملية التي تتحكم في مدى نجاحها داخل الواقع التربوي، ومن أبرز هذه العوامل:

مهارات المعلم: فكلما كان الأستاذ متمكنًا من أدواته التربوية، وقادرًا على اختيار وتطبيق استراتيجيات تعليمية مناسبة، زادت قدرته على خلق وضعيات تعلم فعّالة ومُحفّزة.

[1] عبد الله محمود، مرجع نفسه، ص60.
[2] عبد الله محمود، مرجع نفسه، ص 65.
[3] عبد الله محمود. مرجع سابق، ص66.
[4] عبد الله محمود، الأسس العلمية للتعليمية الحديثة، دار الفكر التربوي، عمّان، 2021، ص 73

ويُعد هذا العامل من أكثر المؤثرات حساسية، لأن المعلم هو الطرف المركزي في تحويل التصورات النظرية للتعليمية إلى ممارسات ملموسة في الصف[1].

استخدام التكنولوجيا: أصبح توظيف الوسائط الرقمية والتطبيقات التعليمية من أبرز سمات التعليمية الحديثة، حيث تتيح هذه الأدوات فرصًا أوسع للتفاعل والعرض والتجريب، مما يجعل العملية التعليمية أكثر جذبًا وفاعلية[2].

بيئة التعلم: لا يمكن إغفال دور البيئة الصفية من حيث تنظيمها ومرونتها وراحة المتعلم فيها. فكلما كانت بيئة التعلم داعمة ومريحة، شعر الطالب بالأمان النفسي، ما يُحفّزه على التفاعل الإيجابي والمشاركة بشكل أكثر حيوية[3].

إن هذه العوامل الثلاثة تُبرز أن نجاح التعليمية يتطلب تحقيق تكامل حقيقي بين العنصر البشري (المعلم والمتعلم)، والعنصر التقني (الوسائط والأدوات)، والعنصر التنظيمي (الزمن، الفضاء، والمحتوى). وقد أكدت دراسة شحاتة محمود (2020) أن ضعف أي من هذه العناصر يؤدي إلى تعثر العملية التعليمية، مهما بلغت جودة المناهج أو تنوع الأساليب المعتمدة[4].

المطلب الثالث: خصائص العملية التعليمية

تُعد العملية التعليمية محورًا جوهريًا في النظم التربوية، حيث تتميز بمجموعة من الخصائص التي تجعلها ركيزة أساسية لتطوير الأداء وتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية. ويمكن تصنيف هذه الخصائص ضمن ثلاثة محاور رئيسية: الخصائص الأساسية، دورها في تحسين الأداء التعليمي، والعوامل المؤثرة عليها.

أولًا: الخصائص الأساسية للعملية التعليمية

- **المرونة**: تتيح تكييف المناهج والخطط الدراسية تبعًا لحاجات المتعلمين ومستوى تطورهم المعرفي، مما يعزز مشاركتهم الفعّالة داخل الصف[5].
- **الاستمرارية**: تعتمد على البناء التراكمي للمعارف بحيث تُربط المعلومات الجديدة بما سبق تعلمه، مما يعزز توافق المعارف على المدى الطويل[6].
- **القابلية للتكيّف**: تمكّن المعلمين من تعديل المناهج والأنشطة لتلاءم الظروف المختلفة والفروق الفردية، مما يعزز الشمول والعدالة في التعليم.

---

[1] عبد الله محمود، مرجع نفسه، ص 75

[2] رانية بن قارة، "فاعلية استخدام الوسائط التكنولوجية في التعليم الثانوي"، مجلة دراسات تربوية، عدد 17، 2020: ص 93

[3] عائشة بن عيسى، "دور البيئة الصفية في تنمية التفاعل البيداغوجي"، المجلة الجزائرية للتربية، عدد 12، 2019: ص 88

[4] شحاتة محمود، مداخل معاصرة في طرائق التدريس، دار الصفاء، القاهرة، 2020، ص 106

[5] Rebecca J. Collie وAndrew J. Martin، Adaptability: An Important Capacity for Effective Teachers، Educational Practice and Theory 38 ،(2016): 27–39.

[6] Nicole Campbell, "Flexible learning dimensions in higher education," Frontiers in Education (2024)

ثانيًا: دور الخصائص التعليمية في تحسين الأداء التعليمي

- **تحفيز التفكير النقدي والإبداعي**: من خلال المرونة في تصميم الأنشطة التعليمية، مما يدفع المتعلمين للتفاعل مع التحديات بطرق مبتكرة[1].
- **تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات**: بفضل الاستمرارية في ربط الخبرات التعليمية، يصبح المتعلم قادرًا على استخدام المعرفة في سياقات متعددة[2].
- **مراعاة الفروق الفردية**: عبر القابلية للتكيّف، توفر العملية التعليمية محتوى موجهًا يناسب مختلف احتياجات المتعلمين[3].

ثالثًا: العوامل المؤثرة على خصائص العملية التعليمية

- **البيئة التعليمية**: إن توفر بيئة صفية محفزة، مزودة بوسائل تعليمية وتكنولوجية مناسبة، يعزز مرونة وتكيف العملية التعليمية[4].
- **كفاءة المعلم**: يُعد المعلم المتمرس القادر على التفاعل مع التحديات وتوظيف التقنيات عاملاً مؤثرًا في تفعيل خصائص العملية التعليمية.
- **التقنيات التربوية الحديثة**: مثل الأجهزة اللوحية والبرمجيات التفاعلية، تسهم بشكل كبير في دعم المرونة وتكييف المحتوى.

الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا

يُعد مفهوما "التعليمية" و"البيداغوجيا" من المصطلحات المتداولة بكثرة في مجالات التربية والتعليم، غير أن الكثير من الدارسين والممارسين يخلطون بينهما، رغم وجود اختلافات دقيقة ومهمة بين المفهومين، سواء من حيث النشأة أو الوظيفة أو نطاق الاشتغال.

أولًا: من حيث النشأة والمجال المفاهيمي

تُعد البيداغوجيا (Pedagogy) أقدم من التعليمية، إذ تعود جذورها إلى الفكر التربوي الكلاسيكي، وقد استُعملت في البداية للإشارة إلى "فن قيادة الطفل"، كونها مشتقة من الكلمة

[1] Lindsey Harrison, "Teaching Flexibility: The Key to Career Readiness in the 21st Century Classroom," Participate Learning, 2024. https://www.participatelearning.com/blog/teaching-flexibility.

[2] Nicole Campbell et al., "Teaching Flexibility and Adaptability in the Classroom," op. cit

[3] Rebecca J. Collie et al., "Adaptability and Psychological Flexibility in Education: Relationships with Teacher Well-Being and Instructional Practices," Teaching and Teacher Education 101 (2021): 103304. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103304.

[4] College and Other Educators, Adaptability: An Important Capacity for Modern Learning Environments, Participate Learning, 2022, p. 3.

الإغريقية (Paidagogos) التي تعني "مرافق الطفل". وقد توسّع معناها تدريجيًا لتدل على مختلف الممارسات التربوية التي تهدف إلى إعداد الفرد[1].

أما التعليمية (Didactics)، فهي أكثر حداثة من حيث التداول الاصطلاحي، وتعود أصولها إلى الفلسفة الحديثة، حيث ارتبط ظهورها بإصلاحات التعليم، خاصة منذ أعمال المفكر التشيكي كومينيوس في القرن السابع عشر، الذي اعتبر التعليمية علمًا يبحث في أفضل السبل لنقل المعرفة، وتنظيم المحتويات التعليمية، وتيسير اكتساب المتعلم للمعرفة[2].

ثانيًا: من حيث الموضوع والوظيفة

تركز البيداغوجيا على العلاقة التربوية في بعدها الإنساني والأخلاقي، فهي تدرس التفاعل بين المعلم والمتعلم في سياق اجتماعي وثقافي معين، وتأخذ بعين الاعتبار الأبعاد النفسية والقيمية التي تحكم العملية التعليمية، مثل التحفيز، التنشئة، الرعاية، والتوجيه.

أما التعليمية، فهي تهتم أكثر بتنظيم العملية التعليمية وفق منطق علمي ممنهج، فتركز على تحليل المحتوى، وضبط الأهداف، وتصميم استراتيجيات التدريس، وتحديد التقويم، أي أنها تسعى إلى بناء تصورات منهجية لتدريس مادة معينة في سياق تعليمي محدد، مما يجعلها علمًا تطبيقيًا ذا بعد تقني دقيق[3].

ثالثًا: من حيث العلاقة بين المفهومين

يذهب بعض الباحثين إلى أن العلاقة بين التعليمية والبيداغوجيا هي علاقة تضمّن، حيث تُعتبر التعليمية فرعًا متخصصًا داخل البيداغوجيا العامة. في حين يرى آخرون أن العلاقة هي تكاملية، بحيث لا يمكن الحديث عن تعليمية فعالة دون استنادها إلى خلفيات بيداغوجية متينة[4].

وفي السياق العربي، يُلاحظ أن الباحثين يستخدمون المصطلحين أحيانًا بشكل تبادلي، مما يكرس الخلط بينهما، في حين أن الدقة العلمية تقتضي التفريق المفاهيمي والمنهجي بينهما، مع الاعتراف بأنهما يعملان في اتجاه مشترك يسعى إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية.

جدول رقم 01: **العلاقة بين المفهومين**

المحور	التعليمية	البيداغوجيا

[1] عبد العزيز السنيني، مفاهيم ومصطلحات في التربية والتعليم (عمان: دار المناهج، 2014)، ص 112
[2] محمد الدريج، البيداغوجيا: المفهوم والتطور (الرباط: دار عالم التربية، 2007)، ص 54
[3] مصطفى حسني عبد الواحد، أسس علم التدريس: التعليمية الحديثة (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2012)، ص 89
[4] علي أسعد وطفة، البيداغوجيا ونظريات التعلم، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2010، ص 101

المجال	تخصص فرعي ضمن علوم التربية	علم تربوي شامل
الاهتمـــــــام الأساسي	نقل المعرفة وتنظيمها	تربية المتعلم وتنميته
الوظيفة	كيفية التدريس	لماذا وكيف نربي؟
السياق	يركز على التفاعل ثلاثي الأبعاد (معلم، متعلم، معرفة)	يركز على البيئة التربوية بكل مكوناتها
المنطلق	علمي/منهجي/تخصصي	فلسفي/اجتماعي/إنساني

المطلب الرابع: التعليمية العامة والتعليمية الخاصة

أولًا: التعليمية العامة

تُعنى التعليمية العامة بوضع المبادئ والأسس النظرية التي تحكم العملية التعليمية والتعلّمية بصفة شاملة، دون أن تُقيد نفسها بمادة دراسية معينة أو مستوى تعليمي محدد. فهي تهتم بدراسة العلاقة بين المعلم، والمتعلم، والمحتوى المعرفي، وتتناول عناصر الوضعيات التعليمية من حيث الأهداف، المحتوى، الوسائل، التقييم، استراتيجيات التعليم، وغيرها. بمعنى آخر، التعليمية العامة تسعى إلى بناء نموذج عام يمكن تطبيقه في مختلف المجالات التعليمية. ويؤكد "فليب ميريو" أن التعليمية العامة تُعد بمثابة "نظرية في الفعل البيداغوجي"، إذ تهدف إلى فهم وتحليل سيرورة التعليم بغية تطويرها في سياقات متعددة.[1]

وتُستخدم التعليمية العامة في تكوين المعلمين، حيث تزودهم بأدوات نظرية ومنهجية تساعدهم على تخطيط وتسيير العملية التعليمية، وفهم ديناميكيات الفصل الدراسي، بغض النظر عن التخصص. كما أنها تشكل الخلفية النظرية التي تنبثق منها التعليمية الخاصة، فهي الإطار المرجعي الذي تستند إليه مختلف التطبيقات التعليمية في المواد الدراسية المتنوعة.

ثانيًا: التعليمية الخاصة

أما التعليمية الخاصة (Didactique Spécifique) فهي فرع من التعليمية العامة، لكنها تهتم بتطبيق المبادئ التعليمية على مادة دراسية معينة، كتعليم الرياضيات، اللغة العربية، العلوم، الفلسفة، إلخ. فهي تبحث في الخصوصيات المعرفية والمنهجية التي تميز كل مادة، وتحاول بناء نماذج تعليمية تتناسب مع طبيعتها، وصعوباتها، وطرق تمثلها من طرف المتعلمين. فتعليمية الرياضيات مثلًا لا تشبه تعليمية التاريخ، نظرًا لاختلاف الأهداف والمفاهيم والبنى المعرفية لكل مادة.

[1] ميريو، فيليب. التعليمية العامة: مبادئها وتطبيقاتها. ترجمة: عبد العزيز السيد، دار الفكر التربوي،2006، ص. 21

كما تتعامل التعليمية الخاصة مع الإشكالات المرتبطة بتبسيط المفاهيم، ترتيبها، اختيار التمارين المناسبة، وتكييف طرائق التدريس وفقًا لطبيعة المحتوى والمتعلم. ويشير عبد الله الباتولي إلى أن التعليمية الخاصة «تهتم بدراسة كيفية تقديم المعرفة بشكل يسهل على المتعلم اكتسابها، وذلك وفق تنظيم معين يرتبط بطبيعة المادة نفسها»[1]

ويتم تطوير التعليمية الخاصة من خلال التفاعل بين المعرفة الأكاديمية ومعرفة الممارسة الصفية، أي من خلال البحث في الفعل التعليمي الميداني، ما يجعلها علماً تجريبياً وتطبيقيًا بامتياز.

ثالثًا: الفرق الجوهري بين التعليمية العامة والخاصة

إن الفرق الأساسي بين التعليمية العامة والخاصة يكمن في نطاق الاشتغال. فبينما تتسم الأولى بالطابع الشمولي والتنظيري، فإن الثانية تنحو نحو التطبيق العملي المرتبط بالمادة الدراسية. فالتعليمية العامة تضع المبادئ التي يمكن أن تُكيف حسب الخصوصيات، بينما التعليمية الخاصة توظف تلك المبادئ ضمن سياقات محددة، ما يجعلها أكثر التصاقًا بالممارسة التربوية اليومية.[2]

وبهذا يمكن القول إن التعليمية العامة أشبه بـ"المنطق العام" الذي يُبنى عليه التفكير التعليمي، في حين أن التعليمية الخاصة تشبه "المنطق الداخلي" للمادة الذي يجب فهمه لتسهيل تعلمها. ويعني ذلك أن المعلم الجيد يحتاج إلى الجمع بين الاثنين: فبدون التعليمية العامة لن يفهم فلسفة التدريس، وبدون التعليمية الخاصة لن يتقن كيف يُعلِّم مادته.

المطلب الخامس: التعليمية المجهرية والتعليمية الكلية

أولاً: التعليمية المجهرية:

تشير التعليمية المجهرية إلى دراسة التفاعلات البيداغوجية التي تحدث داخل القسم الدراسي، أي تلك التي تنشأ بين الأستاذ والمتعلمين أثناء الحصة الدراسية. وتهتم هذه التعليمية بتحليل السيرورات التعليمية التعلُّمية بدقة، على غرار الطريقة التي يقدم بها المعلم المعرفة، وكيفية تفاعل المتعلمين معها، ومستوى الفهم والتمثل، والتمثلات السابقة التي يحملها التلاميذ. كما تركز على الممارسات الصفية وأساليب التقويم، وكذا الاستراتيجيات الدقيقة التي يتبعها الأستاذ لتجاوز الصعوبات التعليمية. ومن هنا، فهي تُعتبر الحقل الأدق والأكثر قربًا من الواقع التعليمي الفعلي داخل الصف، حيث تُمكِّن من ضبط النجاعة البيداغوجية وتطوير الكفاءات التدريسية للمعلمين[3].

ثانيًا: التعليمية الكلية:

---

[1] الباتولي، عبد الله.. مدخل إلى ديداكتيك المواد. منشورات عالم التربية، 2011، ص. 65

[2] حاجي، علي. التعليمية العامة والخاصة: المفهوم والتطبيق. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الجزائر، العدد 10، 2017، ص. 33–35

[3] محمد الدريج، البيداغوجيا: المفاهيم والاتجاهات والرهانات، (منشورات رؤية للنشر، 2005)، ص. 141، متاح على: https://www.researchgate.net/publication/351515684

أما التعليمية الكلية فهي تتجاوز الإطار الصفي الضيق، لتدرس العوامل البيداغوجية الكبرى التي تُؤثر على العملية التعليمية برمتها. وتشمل هذه التعليمية السياسات التعليمية، والمناهج، والبرامج، والمقررات، وأدوار المؤسسات التربوية، والتكوين الأساس والمستمر للمعلمين، إضافة إلى سياقات التعلم الثقافية والاجتماعية. وتُعنى التعليمية الكلية بتحليل المنظومة التعليمية بوصفها نظامًا متكاملًا يؤثر في جودة التعليم ومخرجاته. وعليه، فهي تهتم بوضع الأسس التربوية العامة، وتوجيهات إصلاح التعليم، وتنظيم المحتوى المعرفي على مدى السنوات الدراسية، الأمر الذي يجعلها إطارًا استراتيجيًا شاملًا للتخطيط التربوي[1].

العلاقة بين التعليمية المجهرية والكلية:

رغم اختلاف مجال التركيز بين النوعين، إلا أنهما يشكّلان بُعدين متكاملين لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر. فنجاح التخطيط البيداغوجي على المستوى الكلي يتوقف على مدى انسجامه مع ما يحدث فعليًا على المستوى الصفي (المجهر). كما أن فهم المشكلات التربوية على المستوى المجهر لا يكون كاملًا دون وعي بالسياق الكلي الذي يحتضن العملية التعليمية، مثل السياسات التكوينية، ونمط التقويم المعتمد، وأهداف المنهج.

التعليمية النظرية والتعليمية التطبيقية

أوّلًا: التعليمية النظرية

تشير التعليمية النظرية إلى مجال بحث أكاديمي وعلمي يهتم بدراسة الظواهر التعليمية التعلمية من منظور تحليلي تأملي، يهدف إلى بناء نماذج ونظريات تفسيرية تساعد على فهم ما يجري داخل الفعل التربوي. تندرج ضمنها دراسات حول العلاقة بين المعلم، والمتعلم، والمعرفة، ومحيط العملية التعليمية، مع محاولة رسم خريطة دقيقة للمكونات البنيوية التي تتفاعل داخل وضعية التعلم.

خصائص التعليمية النظرية:

- تعتمد على مناهج بحث علمي كالنمذجة والنظرية البنائية والنقد البنيوي.
- تسعى لتأسيس إطار مفاهيمي ومقولات تفسيرية تُفيد الباحثين أكثر من الممارسين المباشرين.
- تدرس الوضعيات التعليمية بصفتها موضوعًا علميًا له قوانينه الخاصة، وتفترض وجود انتظامات يمكن وصفها وتفسيرها.

من مجالات اهتمامها:

- تحليل المضامين الدراسية وصيغ بنائها.
- استكشاف مفاهيم النقل الديداكتيكي .

[1] عبد العزيز سنهوري، الديداكتيك العام: أسسه وتطبيقاته، (الدار العربية للعلوم، 2016)، ص. 97، متاح على: https://www.kutubpdfbook.com/book

- دراسة العلاقة بين المعرفة المدرسية والمعرفة العلمية.
- بناء مقاربات نظرية للأنشطة الصفية (مثل الوضعيات المشكلة، المثلث الديداكتيكي، إلخ).[1]

ثانيًا: التعليمية التطبيقية

أما التعليمية التطبيقية، فهي المجال الذي يُترجم النظريات والمفاهيم الديداكتيكية إلى ممارسات تعليمية عملية قابلة للتطبيق في الفصول الدراسية. تهتم بتطوير الأدوات التربوية، وتصميم الأنشطة، واختيار استراتيجيات التدريس، وابتكار طرائق تقييم فعالة.

خصائص التعليمية التطبيقية:

- تهدف إلى تحسين الممارسة التربوية وتوجيه المعلمين في تخطيط الدروس وتنفيذها.
- تعتمد على نتائج التعليمية النظرية لكنها تكيّفها حسب السياق الواقعي للمؤسسات التعليمية.
- تدخل ضمنها ما يسمى بـ"البيداغوجيا العملية" أو "الديداكتيك الخاص" المرتبط بالمواد التعليمية.

من مجالات اهتمامها:

- تصميم وحدات تعليمية مبنية على الكفاءات أو الأهداف.
- ابتكار وضعيات تعلّمية مناسبة للمتعلمين.
- استخدام التكنولوجيات التربوية في التعليم.
- تصميم أدوات التقييم والقياس.[2]

علاقة تكاملية بين التعليمية النظرية والتطبيقية:

من المهم التأكيد على أن هذين النمطين من التعليمية لا يتعارضان بل يكمل أحدهما الآخر. فالتعليمية النظرية تُوفر الخلفية العلمية والمنهجية التي تستند إليها التعليمية التطبيقية في بناء أدواتها وتوجيه ممارساتها، بينما تُمكن الممارسة التطبيقية من اختبار صلاحية النظريات وتغذيتها بمعطيات ميدانية.

المطلب السادس: خصائص التعليمية ووظائفها

أولًا: الخصائص المنهجية للتعليمية

التكييف مع التمثّلات السابقة للمتعلمين

[1] Chevallard, Yves. La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985

[2] Astolfi, Jean-Pierre, and Gérard De Vecchi. La didactique des sciences. Paris: Hachette Éducation, 2010

من الخصائص المركزية للعلم التعليمي هو اعتماده على قاعدة مفادها أن عقل المتعلم يحتوي قائمات معرفية تمثيلية سابقة تشكل مرجعًا داخل عملية التّعلم. فما لا ينتبه إليه المعلم هو أن هذه التمثّلات لها منطق إدراكي خاص، ويجب الاشتغال عليها حتى تتحوّل إلى معرفة مقبولة ومدرسية، وهي العملية التي تعرف بمحاولة "كسر التمثّل" أو إدخال التصورات العلمية محلّها.[1]

النقل الديداكتيكي

التعليمية تعتمد على مبدأ النّقل الديداكتيكي الذي يعني تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة مدرسية مبسّطة قابلة للتعلّم داخل سياق المنهج المدرسي. ويتطلب ذلك تبسيطًا وتنظيمًا تدريجيًا للمفاهيم، مع ملاءمتها لمستوى المتعلمين واحتياجاتهم المعرفية.[2]

قطع التّعليمية مع الفعل التربوي يتين عبر "عقد ديداكتيكي" ضمني يتفق فيه المعلم والمتعلم (ضمنيًا أو صراحةً) حول الحدود والتوقعات من كل طرف داخل الفصل، كالالتزام بصمت أثناء الدرس، وسلوك التفاعل، وطبيعة الخطأ المقبول، وهو إطار تحكمي ينظم التفاعل البيداغوجي دون وعي دائم.[3]

الاهتمام ببيئة التعلم والوسط الديداكتيكي

تشمل المنهجية القدرة على تصميم وسط تعلّمي غني بالتحفيز، من حيث التنظيم المكاني، الوسائل، الوثائق، الأنشطة، والأسئلة، بحيث تشكّل بيئة محفزة للمبادرة الفردية والجماعية. وهذه البيئة تُعدّ وسيلة قوية لإدخال الطلاب في وضعيات تعلم فعّالة ترتكز على المشكلة أو النشاط.[4]

ثانيًا: الخصائص المعرفية للتعليمية

المتمركزية المعرفية

[1] محمد الدريج، البيداغوجيا: المفاهيم والاتجاهات والرهانات، (منشورات رؤية للنشر، 2005)، ص. 141
[2] محمد الدريج، ص. 139–140
[3] محمد الدريج، نفس المصدر السابق، ص. 142
[4] عبد العزيز سنهوري، الديداكتيك العام: أسسه وتطبيقاته، (الدار العربية للعلوم، 2016)، ص. 97

ينطلق المنهج الديداكتيكي من فرضية أن المعرفة ليست نقلاً استهلاكيًا، بل بناء داخلي في ذهن المتعلم. لذا تُعنى التعليمية بتحليل ما يمثل المعرفة المدرسية من تنظيمات معرفية، وكيفية تشكّلها، وانتقالها من الذهن الفردي إلى ذهنية مشتركة داخل مجموعة المتعلمين.[1]

ترسيخ الفعل التفاعلي

تعتمد التعليمية على أن المتعلم لا يتلقّى المعرفة سلميًا، بل يُشارك في بناءها عبر تفاعل سريع مع المعلم، والمحتوى، وزملائه. فهي تفسّر المعرفة باعتبارها نتاجًا لسلسلة من العمليات التفاعلية البنّاءة بين الأطراف في موقف تعليمي معيّن.[2]

رفع مستوى التعقيد عبر متغيرات ديداكتيكية

يتعلّم الأستاذ ضبط ما يُعرف بـ "المتغيرات الديداكتيكية" (مثل الوقت، الصعوبة، الأدوات، تنظيم التفاعل)، وهي عناصر قابلة للتعديل تساعد على التدرج التدريجي في فهم المعرفة، والتحكّم في وظيفتها داخل الموقف التعليمي.

ثالثًا: علاقة المنهجية بالمعرفة في التعليمية

تشكل هذه الخصائص إطارًا متكاملًا يمزج بين البناء المنهجي وتكوين المعرفة. فالإطار المنهجي (من خلال النقل الديداكتيكي، العقد، الوسط...) يخلق الشروط التي تجعل المعرفة قابلة للاكتساب، بينما تعمل المعرفة على تغذية المنهج وتحويله إلى فعل تربوي فعّال. وعبر هذا التكامل، يمكن للتعليمية أن تعزز الدافعية، وتنظم السياقات التعليمية، وتحقق التعلم العميق المستدام.

وظائف التعليمية في التخطيط والتقويم والتدريس

تؤدي التعليمية وظائف أساسية في المنظومة التربوية، إذ تُعدّ أداة علمية تساعد المعلمين والباحثين في التحكم في العمليات التعليمية والتعلّمية وتوجيهها نحو تحقيق أهداف محددة. وتتوزع هذه الوظائف على ثلاث مجالات رئيسية: التخطيط، التنفيذ (التدريس)، والتقويم.

أولًا: الوظيفة التعليمية في التخطيط البيداغوجي

يُعتبر التخطيط من الوظائف الأساسية التي تضطلع بها التعليمية، حيث يسبق الفعل التعليمي ويُسهم في تنظيمه وضبطه. ويتجلى دور التعليمية في هذا المجال من خلال ما يلي:

تحليل الوضعية التعليمية: تقوم التعليمية بتحليل عناصر الوضعية التعليمية، مثل المتعلمين، أهداف التعلم، المحتوى، الوسائل، والظروف الاجتماعية والنفسية، من أجل صياغة سيناريو بيداغوجي مناسب.

---

[1] حفيظة بوعزة، عالم المعرفة التربوي المتضمن مفهوم التمثلات السابقة في العقل، التعليمية التطبيقية، مجلة الممارسات التربوية، جامعة قسنطينة، العدد 6، 2020، ص. 112

[2] محمد الدريج، نفس المصدر، ص. 113–114

صياغة الأهداف التعليمية: تُسهم التعليمية في تحويل الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية قابلة للقياس، تأخذ بعين الاعتبار مستويات التفكير المختلفة حسب تصنيف "بلوم"، من التذكر إلى التقويم والإبداع[1].

اختيار وترتيب المحتوى: وفقًا للمعايير الديداكتيكية مثل التدرج، الملاءمة، التكامل، والترابط، تساعد التعليمية في بناء المحتوى بطريقة تتماشى مع خصائص المتعلمين.

اقتراح أنشطة التعليم والتعلم: توجه التعليمية نحو تصميم أنشطة متنوعة تُمكن من إكساب المتعلم الكفايات المستهدفة، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين[2].

بناء خطة تعليمية شاملة: انطلاقًا من مبادئ التعليمية، يُمكن للمدرس وضع خطة متكاملة (مخطط سنوي/وحدة تعليمية/درس) تحتوي على جميع العناصر الديداكتيكية الأساسية.

ثانيًا: الوظيفة التعليمية في التنفيذ (التدريس الفعلي)

خلال الفعل التعليمي في القسم، تعمل التعليمية على ضبط وتنظيم ممارسات التدريس، وتساعد المدرس في اتخاذ قرارات آنية مناسبة. ويتجلى دور التعليمية في التنفيذ فيما يلي:

توجيه العلاقة بين المعلم والمتعلم: تُبرز التعليمية أهمية بناء علاقة بيداغوجية إيجابية قائمة على التفاعل، الثقة، واحترام دور المتعلم الفعّال في العملية التعليمية.

اختيار الاستراتيجيات البيداغوجية: تساعد التعليمية في تحديد أنجع الطرق والأساليب التي تناسب الأهداف والمحتوى وطبيعة المتعلمين، مثل التعلم التعاوني، التعلم بالاكتشاف، أو المشروع.

تكييف المواقف التعليمية: تمكّن المدرّس من التكيف مع الطوارئ التي قد تطرأ أثناء الحصة، سواء من حيث الزمن، الوسائل، أو تفاوت مستوى التلاميذ، عبر ما يُعرف بـ"الديداكتيك التفاعلي"

التحكم في الوسائط التعليمية: تسهم التعليمية في الاستخدام الفعّال للوسائل التعليمية الرقمية أو التقليدية، مع إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الممارسة الصفية[3].

ثالثًا: الوظيفة التعليمية في التقويم

يشكّل التقويم أحد أعمدة التعليمية، إذ يسمح بقياس فعالية الأهداف والخطط والوسائل، ويُوجه مسار التعلم والتدريس على حد سواء. وتُسهم التعليمية في التقويم عبر العناصر الآتية:

[1] Bloom, Benjamin S. Taxonomy of Educational Objectives. Longmans, 1956

[2] Legendre, Renald. Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin, 2005

[3] Reuter, Yves. Didactique et pédagogie. Presses Universitaires du Septentrion, 2007

تصميم أدوات التقويم: تقدم التعليمية تصورات منهجية لبناء أدوات قياس صالحة وموثوقة، مثل الروائز (الاختبارات)، شبكات الملاحظة، شبكات التقييم الذاتي، إلخ.

التقويم التكويني والنهائي: تساعد في التمييز بين أنواع التقويم (تكويني، تشخيصي، ونهائي)، وتوظيف كل نوع في السياق المناسب لتحسين التعلم.

تحليل النتائج التقييمية: تمدنا التعليمية بمناهج لتحليل نتائج المتعلمين، وتفسير الفجوات المعرفية، وتقديم تغذية راجعة مناسبة تساعد في تصحيح المسار.

تعديل المسارات التعليمية: تتيح التعليمية تقويم فعالية الخطط والتدخلات التعليمية، مما يسمح بإعادة التخطيط وتحسين الممارسات البيداغوجية وفق مبدأ "الضبط البيداغوجي المستمر".[1]

من خلال هذه الوظائف الثلاث، يتّضح أن التعليمية ليست مجرد نظرية تربوية، بل هي أداة عملية تُرافق الفعل البيداغوجي من بدايته (التخطيط) إلى تنفيذه (التدريس) وتقويمه (القياس والتحسين). وبذلك، فهي تؤدي دورًا استراتيجيًا في ضمان جودة التعليم وفعالية التعلم داخل المدرسة الحديثة.

أهمية التعليمية في تحسين الأداء البيداغوجي

يُعدّ التكوين البيداغوجي حجر الأساس في إعداد المعلمين ليُمارسوا مهنتهم بكفاءة، فهو لا يكتفي برفع المستوى العلمي فقط، بل يركّز أيضًا على قدرة المعلم على تنظيم التعلم، وتحفيز المتعلمين، وإدارة الصف بأسلوب فعّال[2].

1. تطوير الكفايات التربوية

يساهم التكوين في تنمية كفايات رئيسية مثل: صياغة الخطط الدراسية التي تعتمد مقاربات حديثة كأسلوب "الكفاءات"، وتصميم تقييم فعّال، وضبط الفصل عبر استراتيجيات اتصال مدرّسة. وقد بينت دراسات أن المعلمين الذين تلقوا تكوينًا منظمًا يمتلكون استخدامًا أوسع لمبادئ تنشيط التعلم من أقرانهم[3].

2. تحسين جودة التعلم والتفاعل

[1] Scriven, Michael. Evaluation Thesaurus. Sage Publications, 1991

[2] أسماء عبد الرحمن، "دور التكوين البيداغوجي في تحسين الممارسات الصفية لدى أساتذة التعليم الثانوي"، مجلة العلوم التربوية، العدد 12 (2020)، 142

[3] عبد القادر سحنون وفتيحة لطفي، "التكوين المستمر وأثره على الأداء البيداغوجي لأستاذ التعليم الثانوي"، مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة وهران 2، العدد 8 (2018)، 98–99

عيدًا عن تحسين أداء المعلم، فإن التكوين الجيد يؤثر مباشرة على تحصيل المتعلمين، إذ يمكّنه من تكييف المحتوى طبقًا لمستويات الطلاب، وتفعيل التعلم التشاركي، واستخدام مواد تعليمية متنوعة ووسائل رقمية.[1]

3. مواكبة التطور التربوي

في عصر التعليم الرقمي، يتطلب التكوين المستمر من الأساتذة مواكبة الأطر الحديثة كتقنيات التعلم النشط، الفصول المعكوسة، والتعليم المدمج، ما يعزّز قدرتهم على تكييف الأساليب مع الواقع التكنولوجي والمدرسي المتطور[2].

4. رفع دافعية المهنة والأخلاقيات

يسهم التكوين في تعزيز شعور المعلم بالكفاءة الذاتية، وتشجيعه على الابتكار والمثابرة المهنية، فضلًا عن دمجه في ثقافة احترام القيم المهنية كالنزاهة والعدالة تجاه المتعلمين[3].

المبحث الثاني: مفهوم الفلسفة ومباحثها

المطلب الأول: مفهوم الفلسفة وأصولها

الفلسفة مجال فكري منهجي يتعامل مع الأسئلة الأساسية عن الوجود، المعرفة، القيم، العقل، والمنطق. ترجع جذور المصطلح إلى اليونانية: Philo بمعنى "حب" وSophia بمعنى "الحكمة"، أي "حب الحكمة"[4]. يسعى الفلاسفة من خلال التفكير النقدي والمنطقي إلى فهم الحقائق الأساسية، مثل ماهية الحقيقة، معنى الحياة، وكيف يمكننا معرفة الأشياء على حقيقتها[5].

ظهرت الفلسفة كما نعرفها أولًا عند طاليس (624–546 ق.م)، الذي بحث عن الأصول المادية للكون، مثل اعتباره أن الماء هو العنصر الأساسي[6]. ثم جاءت ثورة سقراط (469–399 ق.م)، الذي عوّض التفكير الأسطوري بالحوار النقدي الذاتي، مؤكدًا "اعرف نفسك" وأن المعرفة الحقيقية تبدأ من التساؤل الذاتي[7]. بعده، طور أفلاطون (427–347

[1] مراد بوخاري، "التكوين البيداغوجي كآلية لتطوير الأداء المهني للمعلمين"، مجلة الحوار الثقافي، العدد 45 (2022)، 56

[2] أسماء عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 150

[3] عبد القادر سحنون & فتيحة لطفي، مرجع سابق، ص 101

[4] Internet Encyclopedia of Philosophy, "Thales of Miletus," accessed July 2025, reporting Aristotle's claim that *Thales said water is the primary principle*, Metaphysics 983 b21–22

[5] Stanford Encyclopedia of Philosophy, "Plato," entry on *Theory of Forms*, accessed July 2025, describing his conceptualization of ideal reality

[6] Wikipedia, "René Descartes," entry covering his famous assertion *"I think therefore I am"* and rationale, accessed July 2025

[7] Internet Encyclopedia of Philosophy, "Immanuel Kant: View," accessed July 2025, explaining transcendental idealism and the distinction between appearances and things-in-themselves

ق.م) نظرية المثُل، وطرح فكرة وجود عالم مثالي وراء الواقع الحسي[1]. ثم أسس أرسطو (384–322 ق.م) لأول منطق رسمي مبني على العقل والتحليل التجريبي للعالم الطبيعي[2].

مع العصر الحديث، جاء ديكارت (1596–1650) وأكد أن العقل وحده مصدر اليقين: "أنا أفكر، إذن أنا موجود"[3]. وهو ما مهّد لحركة. بعدها، طرح كانط (1724–1804) مفهوم الفلسفة النقدية، مؤكدًا أن العقل البشري لا يرى الأشياء كما هي في ذاتها، بل كما تُقدَّم له عبر أطر إدراكية سبقة[4].

تشكّل الفلسفة أساسًا نظريًا قويًا للمجتمعات عبر التاريخ، ووضعت أسسًا للمفاهيم الأخلاقية والسياسية مثل العدالة والحرية، كما تركت أثرًا عميقًا في تطور العلوم. فمثلاً، أسهم النقاش حول وجود الثابت والمتغير في تطور الفكر العلمي والمعرفي[5].

المطلب الثاني: مباحث الفلسفة الرئيسية

تتنوّع مباحث الفلسفة وتغطي الجوانب الأساسية للفكر الإنساني:

الميتافيزيقا (ما وراء الطبيعة): تدرس طبيعة الوجود والواقع وماهية الكينونات، مثل المفاهيم الخاصة بالجوهر والعلة والمادة[6].

نظرية المعرفة (الإبستمولوجيا): توضح طبيعة المعرفة، مصدرها، وشرط معرفتها، وتناقش قضايا مثل التبرير وحقيقة التصورات.

المنطق: يعنى بقواعد التفكير السليم، وقد طوره أرسطو ليصبح أداة تحليل أساسية للفلسفة والعلم.

الأخلاق: تبحث في طبيعة الخير والشر، وما ينبغي فعله، وتشمل مدارس مثل الأخلاقيات الواجبة والنفعية.

فلسفة السياسة: تتناول طبيعة السلطة، ودور الدولة، والأسس العقلانية للعدالة السياسية.

جماليات: تُعنى بفهم الجمال، الفن، والتذوّق، وعلاقتها بالتجربة الإنسانية.

---

[1] Internet Encyclopedia of Philosophy, "Immanuel Kant: Metaphysics," accessed July 2025, discussing how knowledge is limited to appearances structured by mind

[2] Wikipedia, "Aristotle," entry on *Logic* and his formalization of analytical reasoning in the *Organon*, accessed July 2025

[3] Internet Encyclopedia of Philosophy, "Immanuel Kant: View," op. cit., on Kant's redefinition of knowledge conditions and limits of reason

[4] Is Nietzsche quoted paraphrasing Thales' view of water as elemental unity? See discussion in Aristotelian sources retold via QuestionAI: *Thales proclaimed water as unifying principle*, accessed July 2025

[5] QuestionAI, "Philosophical Significance of Thales' Water Theory," accessed July 2025, tracing Thales' move from myth to natural-logical explanation of the cosmos

[6] Wikipedia, "Kant: Critique of Pure Reason," explaining how the mind actively structures experience via a priori intuitions and categories

فلسفة العلم: تُحلل أسس العلم، وطبيعته، ومنهجه، وتدرس كيفية بناء المعرفة العلمية والتطور المنهجي الذي سبقه.

1. الفلسفة الميتافيزيقية

تُعنى الميتافيزيقا—أو فلسفة الوجود—بأسئلة جوهرية حول طبيعة الواقع والكينونات، مثل: ما هو الوجود؟ وما الفرق بين الواقع والوهم؟ وما طبيعة الزمان والمكان؟[1] توضح مصادر أكاديمية معترف بها أن الميتافيزيقا تتناول البنية الأساسية للواقع بما في ذلك العلاقة بين المادة والعقل، والعلة والوجود، عبر التأمل المنطقي والعقلاني[2]. وتطرح أيضًا القضايا الخاصة بأصل الكون، والعلّة، والكينونات غير المحسوسة.

2. فلسفة المعرفة (الإبستمولوجيا)

تبحث الإبستمولوجيا في طبيعة المعرفة ومصادرها وحدودها وكذلك الفرق بينها وبين الاعتقاد. تسعى لفهم إمكان الحصول على معرفة يقينية، وتناقش اتجاهين أساسيين: التجريبية التي تعزو المعرفة إلى الحواس، والعقلانية التي ترى أن العقل هو المصدر الأهم للمعرفة. كما أنها تلقي الضوء على أهمية التبرير المعرفي كشرط حاسم لتمييز المعرفة الصحيحة.

3. فلسفة الأخلاق

يركّز هذا المبحث على تحليل القيم والسلوك البشري، وكيفية تحديد ما هو صواب وخطأ، من خلال بحث نظريات مثل النفعية التي تقيّم الأفعال حسب نتائجها، والأخلاق الكانطية التي تؤكد على مسؤولية الواجب بغض النظر عن النتائج. وتشمل أيضًا مناقشة المفاهيم الأساسية مثل العدالة والمساواة والحرية في السياقات الاجتماعية والسياسية.

4. فلسفة المنطق

تتناول فلسفة المنطق مبادئ التفكير الصحيح والاستدلال، بما في ذلك بناء الحُجج، تجنب الأخطاء المنطقية، وتطبيق القواعد المنهجية في الحياة والعلم. ويُعد المنطق، سواء الصوري أو التطبيقي، أداة مركزية للفلسفة في تحليل الحجج والتفسير العقلاني.

5. فلسفة السياسة

[1] Stanford Encyclopedia of Philosophy, "Metaphysics," revised May 4, 2023, sec. 1 ("The Word 'Metaphysics' and the Concept of Metaphysics"), https://plato.stanford.edu/entries/metaphysics./

[2] Wikipedia, s.v. "Metaphysics," accessed July 2025, https://en.wikipedia.org/wiki/Metaphysics.

تفحص فلسفة السياسة طبيعة السلطة والعلاقة بين الفرد والدولة، وتسأل عن النظام السياسي المثالي، والعدالة الاجتماعية، وشرعية الحكم. وتناقش الإطار النظري لنظريات مثل العقد الاجتماعي (روزو)، الليبرالية، والماركسية، مع إبراز مدى تأثير الفلسفة في تشكيل القوانين والنظم السياسية.

6. فلسفة الجمال (الإستطيقا)

يختص مبحث الإستطيقا بدراسة الجمال والفن والتذوق، ويبحث في أسئلة مثل: ما الذي يجعل شيئًا جميلاً؟ وهل الجمال موضوعي أم نسبي؟ كما يستكشف طبيعة التقدير الفني والعلاقة بين التجربة الجمالية والمعنى.

المطلب الثالث: تعليمية الفلسفة

جاء في معجم التربية أن تعليمية الفلسفة هي دراسة وضعيات وسيرورات تعليم وتعلم الفلسفة قصد تطويرها وتحسينها والتفكير في المشكلات الديداكتيكية التي يثيرها تعلم هذه المادة وتعليمها "[1]

يتبن من خلال هذا التعريف أن تعليمية الفلسفة تهتم بدراسة الأساليب والطرق التعليمية والعملية وكذلك دراسة المشاكل والصعوبات التي تنجم عنها والتفكير في حلول لهذه المشكلات من خلال توظيف أساليب وإستراتجيات في التدريس بغرض رفع الصعوبة عنها وتجويد تعلمها، غير أن تعليمية الفلسفة

تخصص حديث مقارنة بتدريس الفلسفة الذي هو قديم قدم التعليم.

كان ظهور ديداكتيكا الفلسفة سنة 1993 كما يذكر فليب سارمجان وهو ما يؤكده ميشال توزي (Michel Tozzi) عندما يقول: إن تأسيس ديداكتيكا الفلسفة بالمعنى الحديث للكلمة يعني ديداكتيك تعلم التفلسف. هو شيء حديث جدا إذ لم يظهر في فرنسا سوى في التسعينات عكس ما هو عليه الأمر بالنسبة

لديداكتيك المواد الأخرى والتي ظهرت منذ السبعينات غير أن المساهمة لإعداد ديداكتيك تعلم التفلسف كان منذ سنة 1988 كما يصرح توزي في مواضع أخرى، بل أن أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه كانت نحو ديداكتيك لتعلم التفلسف في سنة 1992.وبالجزائر أطر ميشال توزي ملتقي حول ديداكتيكا الفلسفة من خلال وثيقة عمل حول الموضوع إعتمدت في برنامج الجامعة الصيفية لسنة 1998 وبالموازاة نظمت ملتقيات حول ديداكتيكا المواد عموما وديداكتيكا الفلسفة خصوصا، وعقد ملتقي حول الفلسفة والتعليمية يومي 10 9 أفريل من 2001 طرف قسم الفلسفة بوهران[2] .

[1] الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الكتاب الوطني سلسلة علوم التربية 1 ، مكناس 70 دس ، ص83.

[2] بوداود حسين، ديداكتيك الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري قراءة في المفهوم والنشأة، مجلة دراسات، العدد 4، جامعة الاغواط، 2006 ، ص 4

مجمل القول أن تخصص تعليمية الفلسفة حديث مقارنة مع تعليمية المواد الأخرى، تقوم تعليمية الفلسفة بدراسة الطرق والأساليب تعليمية هذه المادة والصعوبات والمشاكل التي تعيق تطورها والبحث عن حلول للمشاكل، وظهرت في تسعينيات القرن العشرين بفرنسا، غير أن لهذه التعليمية بذور ظهرت مع المفكر ميشال توزي عندما قدم أطروحته لنيل الدكتوراه، وكان عنوانها نحو ديداكتيك التفلسف.

2- مفهوم الدرس الفلسفي

من أهم النشاطات التي يقوم بها مدرس الفلسفة داخل الفصل مع تلاميذه تنحصر في نشاطين مهمين هما النشاط النظري والنشاط التطبيقي، حيث يمثل الجانب النظري في الدرس الفلسفي والجانب التطبيقي في تحليل النصوص وكتابة المقالة.

أ - الجانب النظري (الدرس الفلسفي)

من الأسئلة التي تتبادر إلى ذهن أستاذ الفلسفة في قاعة الدرس، خصوصا لدى المبتدئين هي كيف يقدم درسا فلسفيا في قاعة الدرس ؟ كيف تتم وضعية تعليمية لدرس الفلسفة؟

تعد العملية التعليمية للدرس الفلسفي علاقة بين المعلم والمتعلمين يكون موضوعها الدرس الفلسفي، لكن يجب أن نميز هنا بين مجموعة من الوضعيات والشروط إذ توجد اختلافات في المستويات الدراسية وفي الشعب التي تدرس فيها مادة الفلسفة فمثلا تختلف دروس طلاب قسم الآداب والفلسفة عن دروس طلاب قسم العلوم التجريبية، كما يجب أن نميز وضعيات أخرى بالنسبة للبرامج فهناك اختلافات في الوضعيات بين المحاور الأولى والوسطى والمحاور الأخيرة.

إن الدرس الفلسفي هو عملية تشريح لقضية فلسفية أو الموضوع فلسفي ما انطلاقا من التساؤل[1]\ ميزة هذا التساؤل أن يكون استفزازي يحث علي البحث ويطرح بشكل صحيح وفي لغة دقيقة وعادة ما يكون مسبوقا بتمهيد يضع التلميذ في إطار موضوع الدرس[2]/. والتقصي في جذور الموضوع المطروح والعمل على تحديد تصوراته تحديدا دقيقا ومحاولة البرهنة على المواقف الفلسفية، وفي الوقت نفسه محاولة لممارسة النقد اتجاه تلك المواقف بالاعتماد على أسلوب الشك الفلسفي البناء، لمحاولة تأسيس رؤى ومواقف تحاول الاقتراب أكثر من الحقيقة التي يؤديه المنطق السليم المطابق لمبادئ العقل، وفي هذا من المنتظر أن نشهد في الدرس الفلسفي حركية فعالة ومستمرة للفكر داخل القسم يصاحبها قلق وحيرة في البحث عن الحقيقة، فاعلية ونشاط لا تخلوان من إبداع.[3]

[1] بوداود حسين، مرجع سابق، ص61

[2] وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي، مدير التعليم الثانوي، 1998 ، ص 121

[3] بوداود حسين مرجع سبق ذكره، ص 61

ومن خلال هذا يمكن الاستخلاص بأن الدرس الفلسفي ينطلق من سؤال يتميز بدافعية للبحث لدى المتعلمين، وإن كان الدرس الفلسفي يشهد حضورا للمعلومات والمعارف الجاهزة كالتعريفات التي وضعها الفلاسفة للمصطلحات والتصورات الفلسفية والأقوال والآراء التي اقترحوها كإجابات لإشكاليات فلسفية وكبراهين وحجج دعموا بها مواقفهم، وإن كانت هذه المعلومات لا يقصد بها الحفظ والتخزين وإنما هي مرجعية يستدل بها التلميذ أو الباحث عند التعبير لتبرير المواقف والحجج.[1]

إذن فالدرس الفلسفي هو درس تفكيري ومن ثمة تتبلور ضرورة إنجازه بطرق وأساليب تطابق روحه وما هيته روح مادته الفلسفية.[2]

ـمميزات الدرس الفلسفي:

ـ يتميز الدرس الفلسفي بطرح المشاكل الفلسفية

ـ ما المشكل الفلسفي ؟ وكيف يتم ضبطه؟

ـ المشكل الفلسفي هو سؤال استفزازي يحث على البحث يطرح بشكل صحيح، ولكن كيف يكون الطرح صحيح ؟

ـ يكون الطرح صحيحا عندما يلتزم بالمقاييس التالية

ـ أن يكون متعلقا بصلب الموضوع

ـ أن يكون خاليا من التناقض المنطقي

ـ أن يكون خاليا من مغالطة المصادرة على المطلوب، بحيث لا يتضمن حكما مسبقا أو يكون مجرد تحصيل حاصل تكرار لنص السؤال مثلا

ـ كيف يكون السؤال استفزازيا ؟

يكون مستفزاً ومحفزاً للبحث والبحث في الفلسفة هو تحليل، عندما يتولد عن حيرة أو معاناة تنتقل إلى المتلقي بعد صياغتها في فقرة واضحة ودقيقة ومن أساليب التحفيز ما يلي:

أن يكون الإشكال على شكل مفارقة تعارض شكلي)، الأمر الذي يربك ويحير المتلقي أو الباحث. أن ينطلق من التعليق حول مثال أو جملة أمثلة من الحياة المعشية على مستوى الفرد أو الجماعة.[3]

ب ـ الدرس التطبيقي

المقال الفلسفي:

تذكر بعض المعاجم المتخصصة تعريفات للمقالة نذكر منها: القول هو الكلام وهو الرأي والمعتقد وهو عملية عقلية مركبة من سلسلة من العمليات العقلية الجزئية أو تعبير عن

[1] بوداود حسين، مرجع سابق، ص 61

[2] عبد المجيد الانتصار، مرجع سبق ذكره، ص 16

[3] وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص ص 121-122

الفكر بواسطة سلسلة من الألفاظ أو القضايا التي يرتبط بعضها ببعض والقول مرادف للمقال والمقالة[1]

المقال الفلسفي: هو إنتاج فلسفي يقوم به التلميذ مستخدما من خلاله قدرته العقلية والفكرية وإمكاناته المتنوعة من لغة وأسلوب، فهو الأداة التي بواسطتها نستطيع الكشف عن مدى إبداعية المتعلم للفلسفة، والتعرف على قدراته ومدى تعلمه التفكير السليم من تحليل وتركيب وإستنتاج وبرهنة ونقد، كما نسبر من خلاله قدرة التلميذ على التركيز وسعة خياله وحجم وقيمة معلوماته وسعة إطلاعه.[2]

مجمل القول نستطيع أن نعرف المقال الفلسفي على أنه قدرة المتعلم على التفلسف وكذلك نسبر من خلاله قدرة المتعلم على طرح للمشكلات وكيف يعالجها، فالمقال الفلسفي ليس إعادة أو استحضار للمعلومات الدرس المخزنة في الذاكرة، إنما هو إستثمار المضامين الدرس الفلسفي وتوظيف المكتسبات قبلية معرفية واتباع منهجية محددة وبالغة واضحة، وأفكار متسلسلة، فالمقال الفلسفي يعبر من خلاله المتعلم عن مدى استيعابه للدرس الفلسفي وهو في الآن نفسه أحد أدوات التقويم التربوي في الفلسفة، وهوأيضا هدف من أهداف تدريس الفلسفة ومن تدريس التفلسف، يعتبر المقال الفلسفي نوعا من الممارسة الفكرية، والذي يهدف إلى طرح مشكل وبلورة حيثياته، بهدف الوصول إلى حل محدد له، وبإمكان الأستاذ أن يحدد كل مرحلة من مراحل المقال على حدة، ويمنح الفرصة للتلاميذ في بنائه خطوة خطوة، لأن ما يهم في المقال ليس الموقف الذي سيتخذه التلميذ من المشكل المطروح في الموضوع بقدر ما يهم المسار المنهجي الذي قدم فيه هذا التلميذ مجموعة المعلومات التي استقاها من مصادر مختلفة، وينبغي على الأستاذ التركيز على تحقيق الكفاءات التالية:

- تمكن التلميذ من تحديد الإشكالية التي يطرحها الموضوع بكل دقة
- التمرن على التفكير بصورة منتظمة ومتدرجة، في سياق الإشكالية التي تم تحديدها.
- العمل على التوصل إلى مقاربة لتجاوز هذا الإشكال، وهذه المرحلة تمثل تتويجا للمسار التحليلي والنقدي الذي سلكه التلميذ مع توظيف الأدلة والبراهين على أي موقف يورده.[3]

يمكن إعتبار المقالة الفلسفية تطبيقا ودرسا في الآن نفسه، فالمقالة درس تطبيقي، وبذلك فهي تجمع بين فائدتين، إلقاء الدروس وفي الوقت نفسه التمرن على إنجاز مقالات فلسفية، فتقدم الدروس النظرية على الطريقة التي يختبر بها الدارس، تساهم مساهمة فعالة في تكوينه معرفيا ومنهجيا، ويمكن أن يقدم الدرس حسب طرائق معالجة المقالة الأربع، وهي الجدلية أو المقارنة أو الاستقصاء بنوعيه أو العمل على الرجوع إلى النصوص الفلسفية، وهذا حسب

[1] جميل صليبا مرجع سبق ذكره، ص 204
[2] بوداود حسين مرجع نفسه، ص 62
[3] عيسي زبيشة، إشكالية تحليل النصوص الفلسفية في التعليم الثانوي، مجلة دراسات فلسفية العدد 2 مجلة فكرية محكمةنصف سنوية تصدر عن الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية، جوان 2014، ص ص 171 174

طبيعة كل درس والمادة التي يمكن تقديمها ضمن هذه الدروس كما أن هذه الطريقة تمكن أساتذة الفلسفة من القضاء على ذلك الفصل الذي يلاحظ لدى بعض التلاميذ بين فعل التفلسف ذاته وبين الرغبة في إمتلاك منهجية لمواجهة الإمتحان، وتكرست هذه النظرة بشكل كبير بعد استفحال ظاهرة الدروس الخصوصية، باعتبار هذه الأخيرة يقصدها التلميذ لإنجاز التطبيقات.

إن التصور الذي يقودنا لقبول هذه الطريقة، وهو أن جوهر الممارسة الفلسفية ينبغي أن يكون حاضرا في أي نشاط يقوم به أستاذ الفلسفة، سواء كان نظريا أو عملا تطبيقيا، فلا وجود لمنهجية نموذجية لمقال فلسفي بعيد عن التأهيل التدريجي والمنتظم الذي يمارسه الأستاذ مع التلميذ أثناء تقديم الدروس، بل من الخطأ المنهجي أن نقدم دروس الفلسفة بعيدا عن سياقها المنهجي الذي يوفره لها المقال الفلسفي، فمنهجية المقال الفلسفي قبل كل شيء هي أداة تسمح للتفكير النقدي بأن يتبلور وينمو بصورة مستقلة وناجحة، ويكون بذلك الدرس الفلسفي نموذجا يقتدى به أثناء تقديم إجابات رسمية في الامتحان.[1]

فمن خلال المقال يتمكن التلميذ من امتلاك منهجية في كتابة مقالة وفي نفس الوقت يقوم الأستاذ من إلقاء الدرس طرح للنظريات الفلسفية التي يقوم التلميذ بإستخدامها في كتابة مقالة سواء أكانت جدلية أو استقصائية بنوعيها بالرفع والوضع أو مقارنة، فمن خلال هذا الدمج بين الدرس والتطبيق يسهل على التلميذ من توظيف الطريقة على الدرس، ولا تكون تلك القطعية بين الدرس ومنهجية مقالة الفلسفية.

أما الطرق الأربعة لمعالجة المقالة هي:

- الطريقة الجدلية تقتضي عرض الأطروحة (القضية) ومقابلتها بنقيضها للوصول إلى التركيب أو تجاوزها

- طريقة المقارنة التي تقتضي عرض مواطن الاختلاف بين تصورين ثم مواطن الاتفاق بينهما للوصول إلى طبيعة العلاقة بينهما من خلال التداخل.

- طريقة الاستقصاء بالرفع التي تقتضي عرض الأطروحة ثم نقد المناصرين للأطروحة وأخيرا رفعها وإبطالها بحجج شخصية.

- طريقة الاستقصاء بالوضع وتقتضي عرض الأطروحة ثم نقد خصوم الأطروحة، وأخير الدفاع عنها بحجج شخصية. [2]

- أهداف المقالة الفلسفية كما جاءت في برنامج الفلسفة الجديد وتتمثل في مستوى تحقيق مجموعة من الكفاءات:

-مدى استيعاب المتعلم وفهمه لما درسه وتعلمه في الدرس النظري.

[1] رمضان بوحبيلة السامي في الفلسفة نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، د ب 2008 ، ص 54

[2] محمود يعقوبي، أراء حول تدريس الفلسفة، مجلة المبرز، عدد جويلية، 1998، ص 48

- مدى تمكن المتعلم من إبراز كفاءته في استخدام اللغة التعبيرية والفلسفية، كفاءته في البناء الفكري الجديد ومحطاته الثلاث من مقدمة وعرض وخاتمة، كفاءته في إبراز التناقض قبل طرح المشكلة.

- كفاءته في احترام الرأي ونقده، كفاءته في البرهنة المؤسسة على الاقتناع بالحجة والدليل واستخلاص النتائج، كفاءته في حسن استثمار الأمثلة، كفاءته في عرض الرأي والدفاع عنه بالبرهان والحجة)[1] .

من خلال ما سبق نستخلص أن من أهم الأهداف كتابة المقالة والمتمثلة في توظيف التلميذ لما تم اكتسابه في الدرس النظري توظيفا مناسبا ينم عن مدى فهم التلميذ للمواقف وكذلك يتمكن التلميذ من توظيف لغته وأسلوبه وتحليله للقضايا وإعطاء الأمثلة، وتبرز كذلك مواقف التلميذ اتجاه بعض القضايا مما يودي به إلى عرض الأمثلة وتقديم الحجج والبرهنة والدفاع عن رأيه.

شروط بناء المقالة:

تخضع موضوعات المقالة في بنائها لعدد من الشروط يتعلق جزؤها الأول بالسؤال المشكلة وجزؤها الثاني يتعلق بالوضعية المشكلة، ويتعلق جزؤها الأخير بالنص المشكلة.

الشروط العامة:

- يجب أن تكون الموضوعات مستوحاة من البرنامج
- أن تتناسب المدة الزمنية المحددة لكل شعبة
- أن تكون الموضوعات في مستوى التلاميذ المتوسطين، وأن تهدف بوضوح إلى الكشف عن كفاءته أو كفاءات محددة أو جملة من الكفاءات، كأن تتجه إلى الكشف عن كفاءة الفهم لديهم أو كفاءة النقد أو كفاءة التبني أو كفاءتي التحليل والتركيب.
- أن تكون خالية من التعقيد في اللفظ وفي المعنى واضحة في صياغتها وسليمة في تركيبها وخالية من المغالطات المنطقية.

أن توظف تقنيات الكتابة في تقديم الموضوعات بحيث تحترم النقاط والفواصل، وتشكيل الكلمات عن أبسط ضرورة.

إن تكون إشكالية توحي للمتعلم بمنهجية المعالجة إلا إذا صرح المتعلم هو نفسه باختياره لمنهجية منطقية شخصية.

من خلال شروط بناء المقالة يمكن استخلاص بأن موضوع المقالة مستخرج من البرنامج الدراسي، أي لا يطلب من التلميذ أن يكتب مقالة موضوعها خارج أو غير مبرمج في المنهج الدراسي وكذلك من شروطها أن تكون في متناول جميع التلميذ وأن يتمكن من خلالها من توظيف ما إكتسبه توظيفا مناسبا وليس حشو المعلومات مراعيا فيها الأسلوب

[1] محمود يعقوبي، مرجع سابق، ص ص 4-5

وتسلسل الأفكار والإنتقال من عنصر إلى آخر بكل سلاسة وكذلك أن تكون معلوماته خالية من الأخطاء المنطقية.

النص الفلسفي

يعتبر التدريس بواسطة النصوص الفلسفية جزء أساسيا من أجزاء الدرس الفلسفي لأنه - النص - يشكل ذلك التواصل الفكري بين المتعلم وخطاب الفلسفة - خطاب صاحب النص، ولهذا يعتبر النصالفلسفي مادة هذا التواصل، فمن خلاله يتم التعامل مباشرة مع أفكار صاحب النص والغوص في أغوارها[1].

وفي مفهوم النص جاء في لسان العرب لابن منظور أكثر من قولة وأقل من كتاب[2] .

فمن خلال التعريف للغوي للنص يتبين لنا بأن النص يحمل عديد الأقوال وهي متخمة بالأفكار تعبر عن آراء أصحابها.

ولهذا تعتبر دراسة النصوص الفلسفية هي الطريقة الغالبة التي ينصح بها المعنيون بتدريس الفلسفة لأنها أفضل مناسبة لإثارة نشاط المتعلمين وجعلهم أكثر فاعلية يشاركون في سير الدرس ويحققون الهدف من تدريس هذه المادة.[3]

فمن خلال النصوص يتعرف التلميذ بطريقة مباشرة عن أفكار ونظريات الفلاسفة الذين هم بصدد دراستهم فتسهل عليهم عملية تثبيت المعلومات وكذلك تسهل عن الأستاذ العرض.

إلا أن للنص الفلسفي عديد من الصعوبات أثناء التدريس والمتمثلة في:

- تتطلب دراسة النصوص وقتا طويلاً يأتي على حساب المنهج المقرر، إلا إذا كانت دراسة النصوص من صلب المنهج.

- تربك الأستاذ في البحث عنها - نصوص - وانتقائها إلا إذا كانت قد عينت من قبل واضعي المناهج وأدخلت في الكتاب المدرسي أو ملحق له كجزء أساسي فيه.

- موقف المتعلمين السلبي من النصوص لأنها تحتاج إلى جهد ومهارة بخاصة إذا اعتادوا على تلقي معلومات جاهزة[4].

والملاحظ هو عزوف التلميذ عن تناول النص الفلسفي، بل الخوف منه نظرا للعلامات المتدنية التي يتحصل عليها من يختار النص في الامتحان، والذي يعود سببه في اعتقاد بعض الأساتذة إلى أن تحليل النص يحتاج بالفعل إلى تقنيات وإلى إمكانات عالية ومتنوعة منها تقنيات معرفية ومنهجية وإبداعية للنص وحدات منها الإشكالية وموقف صاحب النص والحجج والبراهين التي اعتمدها لتثبت موقفه، وتفكير تأملي عميق لاستخراجها كما أن جزء من نقد النص يساهم به التلميذ حتى تتكون لديه كفاءة النقد ويحتاج عناصر أخرى في منهجية

---

[1] عبد الرحيم تمحري ومحمد الرويض، ديداكتيكية النص الفلسفي النظرية والتطبيقات منشورات المجلة المغربية لعلم الاجتماع السياسي، ص 5

[2] ابن منظور، مرجع سبق ذكره، ص ص 143 142

[3] سمير جوهاري، واقع تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري دراسة وصفية تحليلة نقدية الملتقى الوطني لتدريس الفلسفة في الجزائر بين الواقع وأفاق المدرسة العليا للأستاذة، قسنطينة، 2011، ص 10

[4] سمير جوهاري، المرجع نفسه، ص 11

تحليل النص مثل السياق الفلسفي، وتعريف موجز بصاحب النص والمتمثل في الظروف الفكرية التي خلقت النص، والآراء المؤيدة لرأيه، والآراء المعارضة له يتطرق التلميذ إلى ذلك كله في عنصر النقد والتقيم في إطار منهجية التحليل، كل ذلك يحتاج إلى سعة ذالإطلاع من طرف من يختار تحليل النصوص الفلسفية.

أما الجانب المنهجي في معالجة النصوص فنقصد به تنسيق عناصر التحليل كالمقدمة والتوسيع، والخاتمة، وجزئيات كل عنصر من هذه العناصر[1] .

وعلى الرغم من هذه الصعوبات فإنه لا ينبغي تدريس الفلسفة بعيدا عن تناول نصوص أصحابها التي هي بمثابة وسيلة للولوج إلى عقل الفيلسوف والتعرف علي طريقته في التفكير وحبكة الكلام وتعليل النتائج.

أهداف دراسة النص:

- الغايات التي تسعى النصوص إلى تحقيقها:

تقديم معارف مختلفة، توسيع فكرة أو تحليلها، إجابة عن سؤال مصرح به أو مضمر، محاولة حل المشكلات الفلسفية، الفصل في المشكلة، تحديد موقف من قضية أو مسألة فكرية بالإبداع أو بالوضع أو بالرفع.

- الغايات التي يكتسبها المتعلم"

الإتصال المباشر بمادة فكرية جاهزة التعامل مع بعض الأساليب اللغوية الفلسفية وما تتضمنه من تراكيب ومصطلحات الإطلال على تصور أو وجهة نظر في قضية مطروحة، الوقوف على منطق المادة الفكرية المطروحة، الاستئناس بموقف أو رأي لافتتاح درس أو لتدعيم أو لتوضيح نقطة منه أو مناقشتها لاستثماره كأداة في بناء مقالة كاستشهاد أو كوجهة نظر، فرصة لإكساب المتعلم كفاءات متعددة منها القراءة الفلسفية والتحليل السليم والإستماع إلى رأي الغير والروح النقدية، الإنطلاق منه كمشروع لبناء مقالة .

وهكذا يتضح لنا أن التعامل مع النصوص ليس غاية في حد ذاته، إنما هو وسيلة لتعلم كفاءات متعددة منها، الأساليب اللغوية وكذلك ترسخ في ذهنه مجموع من المصطلحات الفلسفية والوقوف علي أراء ومواقف الفلاسفة في قضية ما، مما يودى به إلى توسيع أفكاره.

المنهجية الخاصة بتحليل النصوص والتي تتم وفق ثلاث مراحل وهي:

- مرحلة القراءة وتضم القراءة الاستطلاعية، والقراءة التحليلية، والقراءة النقدية والتقويمية.

- مرحلة التصميم: توفر مرحلة القراءة كما هائلا من المعلومات، وميزة هذه المعلومات أنها متنوعة من حيث الحجم والدلالة، كما أنها معلومات متناثرة ومجزأة ومفككة

[1] سمير جوهاري، مرجع سبق ذكره، ص 12

الروابط، فهنالك معلومات تتعلق بالعرض وأخرى بالبرهنة، وهذا كله يستدعي وضع تصميم للإجابة.

1- مرحلة التحرير: وفي هذه المرحلة يستجيب الطالب للمطلوب وهو اكتب مقالة فلسفية تعالج فيهامضمون النص، والتحرير هو إعادة صياغة المعلومات المبعثرة التي أنتجتها مرحلة القراءة وفق ما تقتضيه مرحلة التصميم، بحيث لا تكون تلك الصياغة شرحا للنص ولا تكرارا لعبارته ولا نصا موازيا للنص الأصلي، إنما صياغة تكشف عن قدرة الطالب على إيجاد واستنتاج القواسم المشتركة بين تلك المعلومات وتكاملها الوظيفي، وكفاءته في تنظيمها واحترام تسلسلها المنطقي.[1]

ملخص ما سبق أن أول خطوة في التعامل مع النصوص بالنسبة للتلميذ هي القراءة المتكررة التي تمكن التلميذ من الفهم الجيد لما يقرأ وميزة هذه القراءة إنها استطلاعية يتمكن التلميذ من خلالها من القضية المطروحة، وبعد أن يعرف الموضوع ينتقل إلى تحليل، وبعدها يقوم التلميذ إلى نقد وتقيم موقف صاحب النص وكذلك الحجج والبراهين التي اعتمدها. فبعد هذه الخطوة الأولى تأتي خطوة التحرير والكتابة حيث يندول التلميذ بتصنيف ما توصل إليه من خلال القراءة، ويقوم بضبط المشكلة، ضبط موقف صاحب النص، ضبط حجة صاحب النص

المطلب الرابع: مفهوم المقالة الفلسفية

المقالة الفلسفية هي شكل من أشكال الكتابة الفكرية التي تهدف إلى تناول موضوعات ذات طابع فلسفي، كالوجود، والمعرفة، والحرية، والعدالة، والأخلاق. ويكمن هدفها في تحليل هذه الموضوعات لا من خلال تقديم إجابات حاسمة، بل بطرح تساؤلات جديدة وفحص وجهات النظر المختلفة بطريقة نقدية[2].

تتسم المقالة الفلسفية بعدة خصائص تجعلها مختلفة عن غيرها من أنماط الكتابة. من أهم هذه الخصائص: الحياد الفكري، حيث يُعرض كل رأي أو حجة بشكل مستقل ومنطقي قبل الانتقال إلى مناقشتها. كما يُطلب من الكاتب أن يبتعد عن التحيز، وأن يستخدم لغة دقيقة وأسلوبًا واضحًا في الطرح[3].

---

[1] عيسي زبيشة، مرجع سبق ذكره، ص. ص 171-174

[2] Richard Kraut, "Introduction to Writing Philosophy," in The Stanford Encyclopedia of Philosophy, ed. Edward N. Zalta, Spring 2023 Edition, https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/writing-philosophy

[3] Anthony Weston, A Rulebook for Arguments, 5th ed. (Indianapolis: Hackett Publishing Company, 2018), 1–3

والمقالة الفلسفية ليست مجرد تدريب أكاديمي، بل هي أداة لفهم أعمق للفكر الفلسفي. فهي تساعد على تنظيم الأفكار، وبناء حجج منطقية، وإجراء تحليل نقدي للنصوص والمفاهيم، مما يُمكّن الطالب أو الباحث من الانخراط في نقاش فلسفي متكامل[1]

المطلب الخامس: أهداف المقالة الفلسفية

من أبرز أهداف المقالة الفلسفية تنمية التفكير النقدي والتحليلي لدى القارئ، عبر عرض آراء متناقضة وتحليلها بعمق، بحيث لا يكتفي القارئ بقبول الآراء، بل يُشجع على مساءلتها وتكوين موقف مستقل[2].

وكذلك تُساهم المقالة في توسيع آفاق الفهم لدى القارئ من خلال طرح الأسئلة الكبرى مثل "ما معنى الحياة؟" أو "هل للإرادة حرّية؟"، ما يفتح المجال أمام إعادة تقييم القيم والمواقف الشخصية والاجتماعية[3].

بالإضافة إلى ذلك، تُعد المقالة الفلسفية وسيلة فعّالة لتطوير مهارات الكتابة الأكاديمية عبر تدريب الكاتب على التنظيم المنطقي للأفكار وتقديم حجج مدعومة بالأدلة، مما يُحسّن أسلوبه النقدي والتحليلي[4].

المطلب السادس: أساليب الكتابة في المقالة الفلسفية

الكتابة الفلسفية تتطلب أسلوبًا منظمًا ودقيقًا يبدأ بمقدمة تُحدد الإشكالية، تليها أطروحة واضحة، ثم تحليل الحجج المؤيدة والمعارضة، وتنتهي بخاتمة تعيد صياغة الأطروحة أو تفتح تصورًا جديدًا[5].

وينبغي على الكاتب تجنُّب التعميمات غير المدعومة أو الآراء الشخصية المجردة، والتركيز على التحليل العميق وربط الأفكار المفاهيمية المختلفة باستمرارية منطقية. اللغة في هذا السياق يجب أن تكون واضحة ومباشرة، دون تعقيد زائد[6].

النص الفلسفي

يُعد النص الفلسفي أحد الركائز الأساسية في الفكر الفلسفي، إذ يمثل وسيلة للتعبير عن الأفكار والمفاهيم الفلسفية بطريقة تحليلية ونقدية. فهو ليس مجرد نص لغوي، بل هو بناء فكري يعكس القضايا الفلسفية، ويعتمد على الحجج والبراهين لإقناع القارئ أو إثارة التساؤلات حول موضوع معين[7]. ويختلف النص الفلسفي عن غيره من النصوص في طبيعته

---

[1] Alec Fisher, Critical Thinking: An Introduction (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 52

[2] مدونة "فلسفتنا" (2015)، تنصح بطرح إشكالية واضحة وبناء حجج إقناعية بدل السبق في الأحكام المبسطة[1] (راجع النقطة 1–3)

[3] موقع "الدراسة الجزائري" (2025)، يشير إلى أهمية طرح أسئلة جوهرية تعيد تشكيل التفكير في المقالة الفلسفية

[4] موقع "الدراسة الجزائري" (2025)، يشير إلى أهمية طرح أسئلة جوهرية تعيد تشكيل التفكير في المقالة الفلسفية

[5] مدونة سامح الجزائري (2017)، توضح كيف تُنظم المقالة الفلسفية عبر طرح الأطروحة، البناء، النقد والاستنتاج

[6] موقع موضوع (2019)، يشرح خطوات البناء الجدلي لطريقة كتابة المقالات الفلسفية ويبرز أهمية تنظيم الأفكار

[7] زكريا إبراهيم، مشكلة الفلسفة (القاهرة: مكتبة مصر، 2001)، ص 24

التي تتسم بالتجريد والتأمل العميق، حيث يسعى الفلاسفة من خلاله إلى استكشاف المفاهيم الجوهرية مثل الحقيقة، والمعرفة، والوجود، والأخلاق.

تعريف النص الفلسفي

يمكن تعريف النص الفلسفي بأنه خطاب تحليلي وتأملي يعبر عن أفكار فلسفية تستند إلى منطق عقلاني وحجج مدروسة. إنه نص قائم على الإشكالية والتساؤل، يسعى إلى تقديم رؤى فلسفية، إما لتوضيح قضية معينة أو لدحض فكرة قائمة[1]. ويتميز النص الفلسفي بتجاوزه للوصف السطحي، متجهًا نحو تحليل القضايا العميقة، مما يجعله مادة غنية للنقاش والتفكير النقدي[2].

خصائص النص الفلسفي

- يمتلك النص الفلسفي عدة خصائص تميّزه عن غيره من النصوص، من أبرزها:
- **الطابع الإشكالي**: يتناول النص الفلسفي قضايا جدلية ويطرح تساؤلات تتسم بالعمق، مما يجعله محفزًا للفكر النقدي[3].
- **الاعتماد على الحجة والمنطق**: يرتكز النص الفلسفي على التحليل العقلاني والحجج المنطقية بدلًا من السرد العاطفي أو التوصيف السطحي[4].
- **التجريد والعمومية**: يعالج النص قضايا فلسفية عامة دون ارتباط مباشر بزمان أو مكان، مثل مفاهيم الوجود والمعرفة[5].
- **البنية المنظمة**: يتبع النص الفلسفي عادة بنية منطقية تتضمن: مقدمة تعرض الإشكالية، وجسمًا يحتوي على تحليل معمق، وخاتمة تتضمن استنتاجات مدعومة[6].

أنواع النصوص الفلسفية

تتّسم النصوص الفلسفية بتعدّدها وتنوّعها، حيث تختلف في بنيتها وأهدافها وطبيعة الإشكالات التي تتناولها. ويمكن تصنيفها ضمن أربعة أنماط أساسية:

1. النصوص التفسيرية

تركز هذه النصوص على شرح وتوضيح المفاهيم والمواقف الفلسفية، سواء من خلال عرض أفكار فيلسوف معين، أو تفسير نظرية فلسفية معقّدة بلغة أكثر بساطة وتنظيمًا. ويُعد هذا النوع من النصوص شائعًا في الشروحات الأكاديمية والمؤلفات التعليمية التي تهدف إلى تقريب الفلسفة للطلاب والقراء الجدد. وغالبًا ما تعتمد هذه النصوص على خلفية تحليلية دقيقة للنص الأصلي، مع الحرص على توخي الدقة والموضوعية.[7]

---

[1] عبد الرحمن بدوي، مدخل إلى الفلسفة (بيروت: دار النهضة العربية، 1980)، ص 112

[2] يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة، 2006)، ص 8

[3] مصطفى النشار، الفلسفة وقضايا الحياة (القاهرة: دار المعارف، 1997)، ص 56

[4] محمد عابد الجابري، الخطاب الفلسفي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1993)، ص 91

[5] إمام عبد الفتاح إمام، الطبيعة الإنسانية في الفلسفة (القاهرة: مكتبة الأسرة، 2004)، ص 44

[6] فتحي التريكي، الفكر الفلسفي المعاصر (تونس: دار الجنوب، 2001)، ص 35

[7] بول ريكور، التفسير والتأويل، ترجمة سعيد الغانمي (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2000)، ص 34.

2. النصوص النقدية

النص الفلسفي النقدي يتجاوز مجرد الشرح، ليُمارس فعلًا تفكيكيًا وتحليليًا تجاه النصوص الأخرى أو المواقف الفلسفية السائدة. وهو لا يكتفي بتقديم الأفكار، بل يعمل على تقييمها ونقدها من منطلق عقلاني. وقد برع فلاسفة مثل إيمانويل كانط في هذا النوع، خاصة في مؤلفاته مثل نقد العقل الخالص، التي حملت منهجًا نقديًا صارمًا أعاد النظر في مفاهيم مثل المعرفة والميتافيزيقا.[1]

3. النصوص الجدلية

تتميّز النصوص الجدلية باستخدام آليات الحجاج العقلي والمناقشة المنطقية لتقديم أطروحات متعارضة، ثم تفكيكها ومحاولة ترجيح إحداها أو تقديم بديل فلسفي ثالث. وتكمن قوة هذا النوع في قدرته على تعميق الوعي الفلسفي من خلال عرض الصراع الفكري وتعدد الزوايا الممكنة لمعالجة القضية الواحدة. ويُعد الفيلسوف أفلاطون من روّاد هذا النوع، خصوصًا في حواراته التي تعكس جدالات فكرية بين مختلف الشخصيات.[2]

4. النصوص التأملية

يُعنى هذا النوع من النصوص بطرح أسئلة وجودية عميقة حول طبيعة الإنسان والكون والغاية من الوجود، وغالبًا ما تتسم هذه النصوص بطابع شخصي وروحي. وتظهر في أعمال فلاسفة مثل باروخ سبينوزا، الذي قدّم تأملات فلسفية في الإله والطبيعة والعقل الإنساني، ضمن إطار عقلاني وتأملي متكامل. وتُعتبر النصوص التأملية من أرقى أنواع التعبير الفلسفي نظرًا لما تتطلبه من تجربة داخلية عميقة ونظرة شاملة للوجود.[3]

وظائف النص الفلسفي

لا تُختزل أهمية النص الفلسفي في محتواه النظري فقط، بل تتجلى أيضًا في أدواره ووظائفه المتعددة داخل النسق الثقافي والمعرفي الإنساني.

1. تعزيز التفكير النقدي والمنطقي

تُعد الوظيفة الأساسية للنص الفلسفي هي إثارة التفكير النقدي وتنمية الحس التحليلي. إذ يضع القارئ أمام إشكالات غير بديهية، تتطلب منه تجاوز السطحيات والبحث عن المبادئ الأولى للأفكار. ومن خلال القراءة الفلسفية، يتدرّب العقل على تقييم الفرضيات، وبناء الاستدلالات، والتأمل في النتائج، مما يسهم في تكوين شخصية مستقلة فكريًا ومنهجية في التفكير.[4]

2. بناء المواقف والرؤى الفلسفية

[1] إيمانويل كانط، نقد العقل الخالص، ترجمة موسى وهبة (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2006)، ص 17.
[2] أفلاطون، محاورات أفلاطون، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام (القاهرة: دار التنوير، 1994)، ص 81
[3] باروخ سبينوزا، الأخلاق، ترجمة حسن حنفي (القاهرة: دار التنوير، 1984)، ص 54
[4] جان بول سارتر، الوجود والعدم، ترجمة وتقديم كاظم جهاد (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2011)، ص 92.

يمكّن النص الفلسفي المفكرين من تقديم نظريات فلسفية متكاملة حول قضايا جوهرية مثل العدالة، والحرية، والسعادة، والهوية. وتشكّل هذه النصوص أدوات لتقليب المسائل الأخلاقية والاجتماعية والسياسية على ضوء منظورات فلسفية متباينة. ومن خلال المقارنة بين هذه الرؤى، يُمكن للقارئ أن يكوّن موقفه الخاص تجاه المسائل الوجودية.[1]

3. المساهمة في تطوير المعرفة الإنسانية

من خلال تقديم مفاهيم جديدة أو إعادة صياغة المفاهيم القديمة، يُعد النص الفلسفي مساهمًا حيويًا في تطور الفكر البشري. كما تساهم الفلسفة في تجديد مفاهيم مثل "الهوية"، "الغير"، "المعنى"، "الحقيقة"، مما يُثري مجالات أخرى كعلم النفس، والسوسيولوجيا، وحتى الذكاء الاصطناعي.[2] وبذلك، يصبح النص الفلسفي ليس فقط وسيلة لفهم العالم، بل أيضًا أداة لتغييره معرفيًا ووجوديًا.

كيفية تحليل النص الفلسفي

تحليل النص الفلسفي ليس مجرد قراءة سطحية أو تلخيص للأفكار، بل هو عملية فكرية منهجية دقيقة تهدف إلى الغوص في البنية العميقة للنص، وفهم المسائل الفلسفية التي يعالجها، وطريقة معالجتها. ويقوم هذا التحليل على عدد من الخطوات المنطقية الأساسية التي ينبغي مراعاتها لتحقيق قراءة فلسفية ناضجة:

1. تحديد الإشكالية الفلسفية المركزية

يُعد التعرف على الإشكالية التي يُعالجها النص أول خطوة جوهرية في التحليل. فكل نص فلسفي ينطلق عادة من سؤال مركزي أو قضية فلسفية إشكالية، مثل: ما معنى العدالة؟ هل المعرفة ممكنة؟ ما أساس الأخلاق؟ ويهدف الكاتب إلى مناقشة هذه الإشكالية من خلال أطروحته وحججه. وفهم هذا السؤال يساعد على توجيه باقي خطوات التحليل.[3]

2. استخراج الأطروحة الرئيسية

بعد تحديد الإشكالية، يجب أن يتم التعرف على الموقف الذي يتبناه صاحب النص تجاه هذه الإشكالية، والذي يُعرف بالأطروحة الرئيسية. قد تكون الأطروحة دفاعًا عن فكرة معينة أو نقدًا لها أو اقتراحًا لحل فلسفي جديد. وينبغي تحليل الطريقة التي صاغ بها الكاتب موقفه: هل اتخذ موقفًا حاسمًا؟ هل ترك الباب مفتوحًا للتأويل؟ هذا ما يعكس نضج التحليل.[4]

3. تحليل البنية الحجاجية والبراهين

[1] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2000)، ص 45
[2] فريدريك نيتشه، ما وراء الخير والشر، ترجمة محمد الناجي (الرباط: منشورات الجمل، 2008)، ص 76
[3] بول ريكور، التفسير والتأويل، ترجمة سعيد الغانمي (بيروت: دار الكتاب الجديد، 2000)، ص 45
[4] جيل دولوز، ما هي الفلسفة؟، ترجمة ناصر إسماعيل (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2017)، ص 76

في هذه الخطوة، يتم تفكيك الحجج التي يستخدمها الكاتب لدعم أطروحته. وتشمل هذه الحجج أنواعًا مختلفة: منطقية (استنتاجية أو استقرائية)، تجريبية (مبنية على الواقع)، أو مفاهيمية (مرتبطة بتعريفات ومفاهيم). ويُفترض على القارئ هنا أن يقوّم قوة الحجة، واتساقها الداخلي، وارتباطها بالسياق العام للنص.[1]

4. المقارنة والربط بالفكر الفلسفي العام

لإغناء التحليل، يمكن ربط مضمون النص بمواقف فلسفية أخرى لها علاقة بالإشكالية نفسها. هذا يسمح بوضع النص في سياقه التاريخي والفكري، ويُظهر مدى أصالة أطروحة الكاتب أو قربها من تيارات فلسفية معينة. فمثلًا، عند تحليل نص حول الحرية، يمكن مقارنته بمواقف كل من سارتر وسبينوزا حول هذا المفهوم.[2]

أهمية تحليل النص الفلسفي

يُعتبر النص الفلسفي أداة مركزية في دراسة الفلسفة، إذ يُجسّد طبيعة التفكير الفلسفي القائم على التساؤل والتأمل والحجاج. ومن خلال تحليله، تتعزز قدرات الطالب أو الباحث على التفكير النقدي، وعلى فهم المفاهيم المجردة، وعلى تطوير مواقف عقلانية تجاه قضايا وجودية وأخلاقية ومعرفية.[3]

كما تُعد القدرة على تحليل النص الفلسفي بشكل منهجي مهارة أساسية في التكوين الفلسفي، إذ تتيح للقارئ التمييز بين مستويات الخطاب، وفهم البنية المنطقية للنقاش الفلسفي، والربط بين المفاهيم داخل النص الواحد أو عبر نصوص متعددة.[4] وهذا ما يجعل تحليل النص أداة ليس فقط لفهم الفلسفة، بل لممارستها على نحو فعّال.

المبحث الثالث: المقاربة النصية في تدريس الفلسفة

يُعدّ النص الفلسفي من الركائز الأساسية في بنية الفكر الفلسفي، إذ يُجسد التجليات الكتابية للتأملات العقلية التي خاضها الفلاسفة عبر العصور. فهو لا يُستخدم فقط كوسيلة لنقل المفاهيم والنظريات، بل يشكل أداة تحليلية وتكوينية تتيح مقاربة القضايا الوجودية والمعرفية والأخلاقية بأسلوب عقلاني متماسك. ومن هنا، يتجاوز النص الفلسفي دوره الإعلامي البسيط ليغدو فضاءً للحوار والتفكير وإثارة التساؤلات الكبرى.

كما أن تدريس الفلسفة من خلال النصوص لا يهدف إلى تقديم معلومات جاهزة، بل يسعى إلى تنمية ملكات التحليل والنقد والتأويل لدى المتعلّم. فالنص لا يُقرأ فقط من حيث مضمونه، بل يُحلل كخطاب فكري له بنية، وسياق، ومقاصد، وأسلوب حجاجي، ما يجعل

[1] ستيفن تولمين، استخدام الحجة، ترجمة أحمد حمدي محمود (القاهرة: المركز القومي للترجمة، 2010)، ص 92.
[2] عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، الجزء الأول (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1984)، ص 331
[3] طه عبد الرحمن، الحوار أفقا للفكر (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2002)، ص 123
[4] عبد الله العروي، مفهوم العقل (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1996)، ص 61

من مقاربة النص الفلسفي تجربة عقلية بامتياز. ومن هذا المنطلق، يكتسب النص الفلسفي وظيفة تربوية مزدوجة: نقل المعارف الفلسفية، وتكوين التفكير العقلاني النقدي.[1]

المطلب الاول: مفهوم النص الفلسفي

يُعرف النص، في أبسط تعريفاته، بأنه خطاب لغوي متماسك من حيث المعنى والبنية، سواء أكان مكتوبًا أم منطوقًا، يتصف بوحدة دلالية وترابط داخلي يُكسبه طابعًا نصيًا واضحًا. غير أن النص الفلسفي يتميز عن باقي النصوص بطبيعته الإشكالية والجدلية، فهو لا يقدّم أجوبة نهائية، بل يفتح المجال للتساؤل وإعادة النظر. إنه نص يقوم على المفاهيم، ويعتمد على الاستدلال المنطقي، والتحليل المفهومي، والحجاج المنظم.[2]

من هذا المنظور، لا يُعتبر النص الفلسفي مجرّد وسيلة لنقل المعرفة، بل يُعد بنية دلالية عميقة تعكس إشكالات فلسفية مركزية، وتُعبّر عن رؤية للعالم تتجاوز حدود اللغة المباشرة. فكل نص فلسفي يُمكن اعتباره وحدة فكرية متكاملة، ترتبط بمشروع فلسفي أوسع لدى صاحبه، وتسعى إلى بناء خطاب عقلاني منسجم.

1. استقلالية النص وفتحه على التأويل

يرى الفيلسوف الفرنسي بول ريكور أن النص، بمجرد أن يُكتب، يصبح كيانًا مستقلًا عن نية مؤلفه الأصلية. وهذا ما يجعل منه مادة قابلة للتأويل المستمر من طرف القرّاء المختلفين عبر الزمان والمكان.[3] فالنص الفلسفي ليس حوارًا مغلقًا بين الكاتب والقارئ، بل هو فضاء مفتوح، يسمح بتعدد القراءات واختلاف التأويلات. وهذا الطابع التأويلي للنص يُضفي عليه طابعًا حيًّا وديناميكيًا، ويمنحه أبعادًا دلالية تتجدد باستمرار.

وبناءً على ذلك، لا يقتصر النص الفلسفي على نقل المضمون المعرفي، بل يُحفّز القارئ على التفاعل الذهني، وعلى اختبار قدرته على التفكيك وإعادة البناء، وتكوين موقف نقدي تجاه الموضوع المدروس.

2. النص الفلسفي في السياق التربوي

في المجال التربوي، يُمثل النص الفلسفي أداةً مركزية في تعليم الفلسفة، لكونه يُمهّد للمتعلم الانخراط في عالم التفكير المجرد، وممارسة التحليل والتأمل. فتدريس نصوص فلاسفة كبار مثل أفلاطون وديكارت ونيتشه لا يهدف إلى الحفظ أو التلقين، بل يسعى إلى تنمية الفكر النقدي وتمكين الطالب من مهارة قراءة النصوص قراءة عقلانية ومنظمة.[4]

كما يتيح التعامل مع النصوص الفلسفية فهم تطور المفاهيم الفلسفية عبر التاريخ، وتداخلها مع السياقات الثقافية والاجتماعية التي نشأت فيها، مما يُعزز البعد التاريخي للفكر الفلسفي، ويمنح المتعلّم رؤية شاملة ومنهجية.

---

[1] فتحي التريكي، الفلسفة والإنسانيات (بيروت: دار الطليعة، 2005)، ص 112

[2] جيل دولوز، ما هي الفلسفة؟، ترجمة ناصر إسماعيل (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2017)، ص 39.

[3] بول ريكور، الزمن والسرد، ترجمة سعيد الغانمي (بيروت: المركز الثقافي العربي، 2003)، ص 88

[4] عبد المجيد الشرفي، دروس في الفلسفة الحديثة (تونس: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1996)، ص 56.

3. خصائص النص الفلسفي

يتسم النص الفلسفي بجملة من الخصائص النوعية التي تُميّزه عن غيره من أنواع النصوص، سواء كانت أدبية، علمية، أو اجتماعية. فبنيته المعرفية لا تستند فقط إلى المعنى الظاهر للكلمات، بل تنبني على شبكة مفهومية دقيقة، وتُعبر عن رؤية فكرية تحاول تفسير الواقع وتأويله من خلال أدوات عقلانية وجدلية.

أ. البنية المفاهيمية الدقيقة

يُعالج النص الفلسفي قضايا ترتكز على مفاهيم فلسفية مجردة وعميقة، مثل: "الجوهر"، "الحرية"، "العدالة"، "الوعي"، و"الذات". وهذه المفاهيم لا تحمل دلالات ثابتة أو نهائية، بل تتعدد معانيها بتعدد التيارات الفلسفية التي تناولتها. ومن هنا، فإن التحليل المفهومي يمثل أحد المفاتيح الجوهرية لفهم النص الفلسفي، حيث يُلزم القارئ بالتدقيق في البنية الاصطلاحية للنص، والتمييز بين الاستعمالات المختلفة للمفهوم الواحد.[1]

ب. الطابع الجدلي والحجاجي

لا يطرح النص الفلسفي موقفًا نهائيًا أو رأيًا ثابتًا، بل يُؤسَّس على الجدل العقلي وبناء الحجاج المنطقي. إذ يسعى الكاتب إلى الدفاع عن أطروحته عبر سلسلة من الاستدلالات، والرد على اعتراضات محتملة، مما يمنح النص طابعًا ديناميكيًا قائمًا على الحوار المفترض بين المواقف. ويعكس هذا الأسلوب الجدلي سعي الفلسفة إلى إقناع العقل لا التأثير بالعاطفة، وهو ما يفصله عن النصوص الأدبية التي تعتمد على البلاغة والانفعال.[2]

ج. الطابع الإشكالي

النص الفلسفي لا يُقدِّم أجوبة جاهزة، بل يُثير إشكالات فلسفية جوهرية تمس القضايا الكبرى للوجود والمعرفة والقيم. فبدل أن يقدّم حلولًا يقينية، يُثير النص تساؤلات مثل: ما معنى أن أكون حرًّا؟ هل يمكن الوصول إلى معرفة يقينية؟ ما الأساس الذي تُبنى عليه الأخلاق؟ هذا الطابع الإشكالي هو ما يجعل النص الفلسفي مفتوحًا على تعدد التأويلات ووجهات النظر، ويُضفي عليه عمقًا معرفيًا يتجاوز السياق المباشر للقراءة.[3]

د. البعد التأويلي

نظرًا لتعقيد بنيته وثراء معانيه، يتطلب النص الفلسفي مجهودًا تأويليًا دائمًا من قبل القارئ، حيث تختلف القراءة باختلاف الزمان والثقافة والخلفية المعرفية للقارئ. ومن هنا، فإن النص الفلسفي يُعد فضاءً حيًّا ينتج معانٍ جديدة مع كل قراءة، وهو ما يضعه في قلب التفكير الفلسفي نفسه بوصفه تجربة حوارية بين المؤلف والقارئ.[4]

---

[1] عبد الرحمن بدوي، مدخل إلى الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت، 1997، ص 42

[2] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2000، ص 128

[3] كمال الحاج، المدخل إلى الفكر الفلسفي، دار العلم للملايين، بيروت، 1995، ص 90

[4] فتحي التريكي، الكتابة والتأويل دار الجنوب، تونس، 2008، ص 104

المطلب الثاني: نظريات فلسفية حول طبيعة النص وتأويله

إن فهم طبيعة النص الفلسفي لا يمكن أن ينفصل عن الجدل الفلسفي المعاصر حول ماهية النص وعملية التأويل. وقد ساهمت عدة تيارات فلسفية في بلورة تصورات متباينة حول كيفية قراءة النص وتفسيره، نذكر من أبرزها:

أ. التأويل عند بول ريكور

يرى بول ريكور أن النص، بمجرد أن يُكتب، ينفصل عن نية مؤلفه، ليصبح كيانًا مستقلًا يمكن قراءته وتأويله بشكل حر. فالفهم لا يُبنى فقط على نية الكاتب أو السياق الأصلي، بل يتولد من علاقة ديناميكية بين النص والقارئ، تتوسطها الثقافة والتجربة. وهذا ما يجعل النص الفلسفي مجالًا خصبًا لتعدد القراءات وتنوع الفهم.[1]

ب. الهرمينوطيقا عند غادامير

أما هانس جورج غادامير، فيؤكد أن كل قراءة هي في الأصل تجربة تأويلية، تتشكل من اندماج أفق القارئ بأفق النص. فالمعنى ليس جاهزًا في النص، بل يُعاد إنتاجه باستمرار من خلال الحوار بين القارئ والنص. ومن هنا، فإن النص الفلسفي لا يُفهم مرة واحدة، بل يخضع لعملية فهم متجدد تُثريه الثقافة واللغة والسياق.[2]

ج. التحليل البنيوي عند ميشيل فوكو

انطلق فوكو من منظور مغاير، حيث رفض اختزال النص في نية المؤلف أو في محتواه المباشر، مشيرًا إلى أن كل نص فلسفي هو منتوج لبنى معرفية واجتماعية محددة تاريخيًا. فالنص يعكس خطاب السلطة والمعرفة في عصره، ويجب تحليله ضمن ما أسماه "أركيولوجيا المعرفة". وبهذا، تتحول القراءة من تأويل داخلي إلى تحليل لسياق الإنتاج والخطاب الذي ينتمي إليه النص.[3]

د. التحليل الجدلي عند هيغل

أما هيغل، فقد نظر إلى النص الفلسفي كجزء من تطور العقل البشري، حيث يمثل كل نص حلقة في حركة الجدل التاريخي للعقل. فالمعاني لا تُستخلص من النص في حد ذاته

[1] Paul Ricoeur, Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning (Texas: TCU Press, 1976), p. 31

[2] Hans-Georg Gadamer, Truth and Method, trans. Joel Weinsheimer (London: Bloomsbury, 2004), p. 293

[3] Michel Foucault, The Archaeology of Knowledge, trans. A.M. Sheridan Smith (New York: Pantheon Books, 1972), p. 131

فقط، بل من موقعه في سيرورة تطور الفكر. وهذا يجعل قراءة النص الفلسفي فعلًا تاريخيًا وجدليًا بامتياز، يقتضي فهمًا لسياقه الفكري والفلسفي.[1]

يتّضح من خلال ما سبق أن النص الفلسفي ليس مجرد وسيلة لنقل المعرفة، بل هو فضاء تأويلي وحجاجي مفتوح، يُجسد تفاعل الإنسان مع الأسئلة الكبرى للوجود. كما أن التعامل مع النص الفلسفي، سواء في المجال الأكاديمي أو التربوي، يُنمي ملكة النقد والتفكير المنهجي، ويُرسّخ أهمية العقل في مقاربة القضايا الوجودية والأخلاقية. وهو ما يجعل النص الفلسفي أداة لا غنى عنها لتكوين الوعي الفلسفي الحر والمستقل.

المطلب الثالث: مفهوم النص الفلسفي

1. تعريف النص الفلسفي

يُعرّف النص الفلسفي بوصفه خطابًا عقليًا مكتوبًا أو منطوقًا يتناول إشكالات فلسفية تتصل بمفاهيم الوجود، المعرفة، القيم، السياسة، واللغة. وهو يختلف عن غيره من النصوص من حيث غايته، وبنيته، ومنهجيته؛ إذ لا يسعى إلى تقديم أجوبة نهائية أو تسليمات قطعية، بل يُثير تساؤلات مفتوحة تُحفّز القارئ على التفكير النقدي وإعادة بناء المعنى من خلال التحليل والتأويل.

وقد أكّد بول ريكور على هذا الطابع التأويلي للنص الفلسفي، معتبرًا إياه فضاءً معرفيًا مفتوحًا على إمكانيات متعددة للفهم، لا يتوقف عند نية المؤلف أو سياق الإنتاج فقط، بل يُعاد إنتاجه وتأويله في ضوء تجربة القارئ وخلفيته الفكرية والاجتماعية.[2]

كما يُعد النص الفلسفي وسيطًا للتفكير لا مجرد وسيلة للتوصيل، إذ يحمل في طياته بُعدًا إشكاليًا يدعو إلى إعادة النظر في المسلّمات والتصورات الجاهزة، ما يجعله مجالًا خصبًا لتوليد المعاني وليس فقط استهلاكها.

2. الخصائص الأساسية للنص الفلسفي

أ. البنية المفاهيمية الدقيقة

يتأسس النص الفلسفي على مفاهيم محددة ودقيقة تُشكّل جوهر بنائه الداخلي. مفاهيم مثل "الحرية"، "العدالة"، "الحقيقة"، و"الوعي" ليست مجرد كلمات، بل أدوات تحليلية ومفاتيح لفهم الواقع وتأويله. هذه المفاهيم تُستَخدم ضمن شبكات دلالية معقدة، وتختلف معانيها حسب السياق النظري والتاريخي الذي تُوظّف فيه.

وقد شدّد هيغل في فينومينولوجيا الروح (1807) على أن فهم المفاهيم الفلسفية لا يتم إلا من خلال تتبّع حركتها الجدلية في التاريخ، حيث تنبثق المعاني من الصراع والتناقض والتجاوز، وليس من التعريفات الثابتة.[1]

[1] Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Phenomenology of Spirit, trans. A.V. Miller (Oxford: Oxford University Press, 1977), p. 34

[2] Paul Ricoeur, Time and Narrative, trans. Kathleen McLaughlin and David Pellauer (Chicago: University of Chicago Press, 1984), vol. 1, p. 71

ب. الطابع الإشكالي

السمة الجوهرية في النص الفلسفي هي أنه لا يبدأ من اليقين، بل من الإشكال. فهو يطرح أسئلة تتجاوز المعطى الظاهر وتزعزع استقرار الفكر السائد، مثل: ما الحقيقة؟ ما الحرية؟ هل للوجود غاية؟ ويبتعد عن الحسم أو القطع، لأنه يهدف إلى إعادة التفكير بدلًا من الإجابة النمطية.

وفي هذا السياق، يرى مارتن هايدغر أن الفلسفة ليست بحثًا عن أجوبة نهائية، بل هي "فن التساؤل"، والنص الفلسفي يُبنى انطلاقًا من قضايا إشكالية غير محسومة، تدعو إلى الانخراط في تفكير وجودي وتأملي دائم.[2]

ج. المنهج الحجاجي والجدلي

من أبرز ما يميز النص الفلسفي اعتماده على بناء المواقف الفكرية عبر الحجاج العقلي والمنطق الجدلي. فالنص الفلسفي لا يعرض المعطيات فحسب، بل يعمل على برهنة أفكاره من خلال التدرج في الاستدلال، وتفنيد الاعتراضات، والتأسيس النظري لموقفه.

مثال ذلك، ما نجده في كتابات ديكارت، خصوصًا عند تناوله لمبدأ الكوجيتو ("أنا أفكر، إذن أنا موجود")، حيث يُستخدم الشك المنهجي كأداة للوصول إلى اليقين، عبر نسق عقلاني دقيق. وهذا النوع من النصوص لا يكتفي بطرح الفكرة، بل يُدافع عنها منطقيًا في مواجهة أفكار مناقضة.[3]

د. الطابع التأويلي

النص الفلسفي يتطلّب قراءة تتجاوز المعنى الظاهري، لأنه مشحون بالدلالات المتعددة والمعاني الضمنية. وتتغير القراءة بتغيّر القارئ وسياقه، ما يجعل التأويل عنصرًا بنيويًا في التعامل مع النص الفلسفي.

ويُبرز هانس جورج غادامير في الحق والحقيقة أن كل قراءة فلسفية تُنتج معنى جديدًا، لأن القارئ لا يأتي إلى النص خاليًا من التصورات، بل يحمل معه أفقًا معرفيًا وثقافيًا خاصًا، يتفاعل مع أفق النص في عملية تُسمّى "اندماج الآفاق".[4]

المطلب الرابع. النص الفلسفي كأداة للتواصل الفكري

لا تقتصر وظيفة النص الفلسفي على التعبير عن المواقف الفكرية، بل يتجاوز ذلك ليكون وسيلة تواصل فكري بين الفلاسفة والمفكرين، تتجاوز حدود الزمان والمكان. من

---

[1] Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Phenomenology of Spirit, trans. A.V. Miller (Oxford: Oxford University Press, 1977), pp. 28–31

[2] Martin Heidegger, Being and Time, trans. John Macquarrie and Edward Robinson (New York: Harper & Row, 1962), p. 35

[3] René Descartes, Meditations on First Philosophy, trans. John Cottingham (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), Meditation II

[4] Hans-Georg Gadamer, Truth and Method, trans. Joel Weinsheimer and Donald Marshall (London: Bloomsbury, 2004), pp. 306–312

خلال النصوص، يُجرى الحوار الفلسفي عبر الأجيال، وتُستأنف الأسئلة الكبرى التي شغلت الإنسان منذ القدم.

ويُعدّ نص أفلاطون، مثالًا كلاسيكيًا لهذا النوع من التواصل، حيث تُبنى الحوارات السقراطية كفضاء لتبادل الرؤى حول مفاهيم مثل الخير، العدالة، والمعرفة. هذه النصوص لا تنقل فقط فكرًا، بل تُمثّل تفاعلات حية بين عقول تبحث عن الحقيقة، ما يمنحها قيمة تربوية ومعرفية وتاريخية في آنٍ واحد.[1]

إن النص الفلسفي، بهذا المعنى، لا يُقرأ لغايات معرفية فقط، بل يُقرأ للتفكير والتفاعل والانخراط في مسار فلسفي ممتد، يجعل القارئ شريكًا في بناء الفكر، لا مجرد متلقٍ سلبي له.

1. النص الفلسفي في التعليم والتفكير النقدي

يلعب النص الفلسفي دورًا جوهريًا في العملية التعليمية، ليس فقط بوصفه مادة معرفية، بل كوسيلة فعالة لبناء قدرات عقلية عليا، تشمل التحليل، النقد، والتأويل. فالنصوص الفلسفية، بطبيعتها الإشكالية والحجاجية، تُحفّز المتعلم على الخروج من المألوف والانخراط في تفكير مركّب يتجاوز السطحيات نحو الغوص في أعماق المفاهيم والإشكالات.

أ. تنمية مهارات التفكير النقدي

من خلال التعامل المنهجي مع النصوص الفلسفية، يُطوّر الطالب مهارات حاسمة في مجال التفكير النقدي، من أبرزها:

تحليل البنية الحجاجية للنصوص، وفهم مكوناتها المنطقية واللغوية.

تفكيك الإشكاليات الفلسفية وربطها بسياقاتها النظرية والاجتماعية.

التفكير التأويلي، من خلال فهم النصوص بوصفها مفتوحة على تعدد القراءات لا التفسير الأحادي.

الربط بين الفكر والممارسة، عبر إسقاط المفاهيم الفلسفية على قضايا معاصرة (كالحرية، العدالة، التكنولوجيا، إلخ).

وفي هذا السياق، يرى ميشيل فوكو أن النص الفلسفي لا ينبغي أن يُختزل إلى أداة تعليمية "تقليدية"، بل يجب أن يُفهم باعتباره فضاءً لإعادة تشكيل الفكر والوعي. إذ لا يهدف إلى إنتاج معرفة محايدة، بل يُسائل البُنى المعرفية والسلطوية التي تحكم إنتاج المعنى نفسه.[2]

ب. النص كفضاء تربوي للتفكير

النص الفلسفي ليس مجرد مجموعة من العبارات المنمقة، بل هو كيان فكري معقّد ينطوي على شبكة من المفاهيم والمواقف الجدلية التي تستدعي تأملًا عميقًا لفهمها. ومن

[1] Plato, The Republic, trans. Allan Bloom: Basic Books. New York, 1991,

[2] Michel Foucault, L'archéologie du savoir: Gallimard. Paris, 1969, pp. 9–14

خلال تدريسه، يتحوّل الصف الفلسفي إلى ورشة فكرية مفتوحة، تُعيد طرح الأسئلة الجوهرية للوجود والمعرفة والأخلاق والسياسة.

تُبيّن نظرية التعلم الفلسفي المعاصرة أن التفاعل مع النصوص الفلسفية يسهم في:

تحفيز الاستقلال الفكري لدى المتعلم.

تشجيع التساؤل البنّاء بدل التلقين.

تنمية الحس الإشكالي عبر تحويل الأسئلة إلى أدوات للبحث.

تقدير تعددية الرؤى والقبول بالتأويلات المختلفة.

لذلك يُعتبر إدراج النصوص الفلسفية في البرامج التعليمية ضرورة تربوية ومعرفية لبناء عقل نقدي وحرّ.

المطلب الخامس: نظريات النص الفلسفي

إن فهم النص الفلسفي لا يمكن أن ينفصل عن الأطر النظرية التي تُوجّهه. فالنص ليس "شفافًا" أو محايدًا، بل هو منتج ثقافي ومعرفي مشحون برؤية فلسفية معينة، تؤثر في بنيته ومحتواه وطريقة تأويله. ولهذا ظهرت عبر التاريخ عدة نظريات تسعى إلى تحليل طبيعة النص الفلسفي، وكيفية قراءته وفهمه وتأويله.

1. النظرية التحليلية للنص الفلسفي

أ. مفهوم النظرية التحليلية

انبثقت النظرية التحليلية في بدايات القرن العشرين في الفلسفة الأنغلو-أمريكية، مع مفكرين مثل برتراند راسل، جورج مور، ولودفيغ فيتغنشتاين، وقد ركزت هذه النظرية على التحليل الدقيق للغة الفلسفية، وجعلت من المنطق واللغة أدوات لفهم المفاهيم الفلسفية وكشف التناقضات الكامنة فيها.

يرى فيتغنشتاين في رسالة منطقية فلسفية أن «حدود لغتي هي حدود عالمي»، مما يعني أن تحليل اللغة هو الطريق لفهم الحدود المعرفية للعقل البشري.[1]

ب. منهجية التحليل الفلسفي

ترتكز النظرية التحليلية على أدوات منهجية دقيقة تشمل:

تفكيك العبارات الفلسفية إلى مكوناتها الأولية.

البحث عن الغموض أو الالتباس المفاهيمي وتوضيحه.

دراسة العلاقات المنطقية بين الجمل داخل النص للتأكد من الاتساق.

استخدام الرموز المنطقية والرياضيات (عند الضرورة) لنمذجة الأفكار.

ج. تأثير النظرية التحليلية

لقد ساهمت هذه النظرية في:

[1] Ludwig Wittgenstein, Tractatus Logico-Philosophicus, trans. D.F. Pears and B.F. McGuinness: Routledge. London, 2001, Proposition 5.6

تعزيز الدقة والانضباط المفاهيمي في قراءة النصوص.
تطوير مجالات مثل فلسفة اللغة والمنطق وفلسفة الذهن.
توجيه القارئ إلى النظر للنص بوصفه بنية لغوية قابلة للتحليل المنطقي.
لكنها أيضًا تُنتقد أحيانًا بأنها تُقصي البعد الوجودي أو التأويلي للنص الفلسفي، وتُفرغه من محتواه الثقافي والتاريخي والأنطولوجي، كما أشار إلى ذلك لاحقًا مفكرون مثل غادامير وريكور.

2. النظرية التأويلية (الهيرمينوطيقية) للنص الفلسفي

أ. مفهوم النظرية التأويلية

تُعد الهيرمينوطيقا من أهم المناهج التي تتعامل مع النص الفلسفي بوصفه كيانًا حيًا يتجاوز البنية السطحية للكلمات. وقد تطوّرت هذه النظرية من كونها أداة لتفسير النصوص المقدسة في القرون الوسطى، إلى مقاربة فلسفية شاملة لفهم النصوص الثقافية والإنسانية.

يرجع الفضل في التأسيس الفلسفي للهيرمينوطيقا إلى فريدريك شلايرماخر، الذي شدد على أهمية فهم نية المؤلف وسياقه اللغوي والنفسي. لكن التحول الجذري حدث مع مارتن هايدغر، الذي فصل التأويل عن قصد المؤلف، وركز على الوجود في العالم كأساس لكل فهم. ثم جاء هانس جورج غادامير ليُؤسس لما يُعرف بالهيرمينوطيقا الفلسفية، مؤكدًا أن كل تأويل هو حوار بين "أفق النص" و"أفق القارئ".[1]

ب. المبادئ الأساسية للتأويل الفلسفي

ترتكز النظرية التأويلية على مجموعة من المبادئ الفلسفية:

الطابع الحواري للفهم: لا يحدث الفهم من خلال إسقاط معنى جاهز على النص، بل من خلال حوار جدلي بين القارئ والنص، حيث يتقاطع أفقا الفهم.

انفتاح النص على تعددية القراءة: النص الفلسفي، بحسب غادامير، لا يحمل معنًى ثابتًا أو نهائيًا، بل يظل مفتوحًا على تأويلات تتجدد بتغير الزمان والمكان والسياقات الثقافية.

أولوية التاريخ واللغة: التأويل لا يتم في فراغ، بل يتم دائمًا ضمن أفق تاريخي ولغوي محدد، مما يعني أن كل فهم هو دائمًا جزئي ومشروط.

نقد النزعة الوضعية: تعارض الهيرمينوطيقا فكرة أن النص يمكن أن يُفهم بـ"موضوعية تامة"، كما تفترضه النزعات التحليلية أو الوضعية.

ج. تأثير النظرية التأويلية في دراسة النص الفلسفي

ساهمت التأويلية في توسيع فهمنا للنصوص الفلسفية بوصفها تجارب وجودية وتاريخية وثقافية. فقد جعلت من القارئ شريكًا فعّالًا في إنتاج المعنى، بدل أن يكون مجرد متلقٍّ سلبي. وبذلك، أصبحت قراءة النص الفلسفي فعلًا ديناميكيًا ومفتوحًا على إمكانيات متعددة.

[1] Hans-Georg Gadamer, Truth and Method, trans. J. Weinsheimer and D. Marshall (New York: Continuum, 2004

ومع ذلك، تُواجَه التأويلية ببعض الانتقادات، منها:

خطر الذاتية المفرطة: حين يتم إطلاق العنان لتأويلات لا تستند إلى ضوابط نصية أو منطقية.

تسييس الفهم: خاصة حين يُستخدم التأويل لتبرير قراءات أيديولوجية.

صعوبة التحقق من "الصحة التأويلية"، مما قد يُضعف من إمكانية التوصل إلى فهم "مشترك" للنص.

ورغم هذه الإشكاليات، فإن الهيرمينوطيقا تظل أداة فلسفية فعالة لفهم الأبعاد المعنوية والرمزية للنصوص، خصوصًا تلك التي تنتمي لتقاليد فكرية مختلفة عن سياقات القارئ.

3. النظرية البنيوية في تحليل النص الفلسفي

أ. مفهوم البنيوية

ظهرت البنيوية كرد فعل على المقاربات التأويلية والنفسية، وركزت على تحليل البنية العميقة للنصوص، باعتبارها أنظمة دلالية مغلقة نسبياً. لا تهتم البنيوية بالمؤلف أو نواياه، بل بالنص في ذاته كـ"بنية لغوية مستقلة".

من أبرز أعلام البنيوية: كلود ليفي شتراوس في الأنثروبولوجيا، رولان بارت في النقد الأدبي، وميشيل فوكو في تحليل الخطابات. وقد استفادوا جميعًا من نظرية العلامات (السيميولوجيا) لدى فرديناند دي سوسير، التي تعتبر أن المعنى لا يوجد في الكلمات ذاتها، بل في العلاقات بين العلامات.

ب. خصائص التحليل البنيوي للنص الفلسفي

استقلال النص: لا يُنظر إلى النص بوصفه مرآةً لنفسية الكاتب أو لسياقه الاجتماعي، بل كـ"نظام داخلي من العلامات".

أولوية البنية: يُفهم النص عبر الكشف عن العلاقات بين عناصره، مثل التماثلات، التضادات، والوظائف البنيوية.

غياب المعنى الثابت: المعاني تنشأ من داخل النص، وليس من خارجه، مما يجعل التفسير الخارجي غير ضروري.

ج. تأثير النظرية البنيوية

ساهمت البنيوية في:

إعادة الاعتبار للنص ذاته بوصفه "موضوعًا للقراءة المستقلة".

توحيد منهجية القراءة عبر أدوات لغوية ودلالية دقيقة.

الكشف عن الأنظمة الخفية التي تحكم إنتاج المعنى في النصوص.

لكنها تعرّضت أيضًا للانتقاد بسبب:

إقصائها للسياق التاريخي والثقافي.

تجريدها المفرط للمعنى، مما يُفقد النص طابعه الإنساني والوجودي.

4. النظرية التفكيكية للنص الفلسفي

أ. مفهوم التفكيكية

قدّم جاك دريدا التفكيكية كتحدٍّ جذري للبنيوية، حيث يرى أن النصوص ليست أنظمة مغلقة أو متماسكة، بل تحتوي على تناقضات وثغرات تجعل كل معنى مؤقتًا ومتعددًا. التفكيك لا يعني الهدم، بل كشف التوترات الداخلية التي تجعل النص غير قابل للاستقرار المعنوي.[1]

ب. منهجية التفكيك الفلسفي

تحليل التناقضات: من خلال تتبع المفاهيم المتضادة (مثل: العقل/اللاعقل، المركز/الهامش).

إبراز الاختلاف: دريدا يربط المعنى بتأجيل الدلالة واختلافها المستمر.

تفكيك المسلمات: مثل مفهوم الحقيقة، الذات، الهوية، وذلك بفضح ما يُقصيه النص لتثبيت معناه.

ج. تأثير النظرية التفكيكية

ساعدت التفكيكية على:

إعادة التفكير في طبيعة المعنى الفلسفي.

فضح سلطوية الخطاب الفلسفي الكلاسيكي.

فتح النصوص على إمكانيات غير متوقعة للقراءة.

لكنها وُوجهت بانتقادات شديدة:

غياب المنهجية الدقيقة أحيانًا.

تشكيكها في إمكانية الفهم المتماسك.

إرباك المتلقي بسبب تدمير الثنائيات التي يستند إليها الفهم التقليدي.

ولهذا، فإن أفضل المقاربات لتحليل النص الفلسفي تعتمد على تكامل هذه النظريات، مما يسمح بفهم أكثر دقة وتعددًا للنصوص، يجمع بين البناء التحليلي، الغنى التأويلي، والوعي البنيوي والنقدي.

المطلب السادس: شروط وأهداف دراسة النص الفلسفي

تُعد دراسة النص الفلسفي من أكثر المهام الفكرية تعقيدًا، نظرًا لما تتطلبه من أدوات معرفية ومنهجية دقيقة، قادرة على فكّ شفرات الخطاب الفلسفي وتفكيك بنيته الحجاجية والدلالية. فالنص الفلسفي لا يُقرأ بشكل سطحي أو مباشر، بل يستدعي نوعًا خاصًا من القراءة المتأنية التي تعتمد على التأمل، التحليل، والتأويل. لذلك، لا يمكن للدارس أن ينهل من مضامين النص الفلسفي دون استيفاء جملة من الشروط المنهجية والمعرفية التي تُؤهله لفهمه

[1] Jacques Derrida, Of Grammatology, trans. G.C. Spivak. : Johns Hopkins University Press Baltimore, 1976

فهمًا عميقًا، كما أن لهذه الدراسة أهدافًا معرفية وتربوية تُسهم في صقل الفكر النقدي وتعزيز القدرة على التفاعل مع القضايا المعاصرة من منظور فلسفي.

أولًا: شروط دراسة النص الفلسفي

أ. فهم السياق التاريخي والفكري للنص

يُعد فهم السياق التاريخي والثقافي الذي كُتب فيه النص الفلسفي شرطًا أساسيًا لفك معانيه واستيعاب مقاصده، إذ لا يمكن فصل الفكر عن ظرفه التاريخي. فالنصوص الفلسفية غالبًا ما تكون استجابة لقضايا أو مشكلات مخصوصة داخل بيئة فكرية معينة. ومن هنا، فإن استيعاب الخلفية التاريخية، السياسية، والدينية التي أحاطت بالنص يساعد على إدراك أبعاده الكاملة[1].

ب. التمييز بين المستويات الدلالية للنص

عادةً ما يتضمن النص الفلسفي عدة مستويات من المعنى، بعضها ظاهر وبعضها ضمني. فهناك أفكار تُقدَّم بشكل مباشر، بينما تُضمَّن أخرى في طيات النص عبر الإشارات أو المجاز أو البنية الحجاجية. لذا، فإن على القارئ أن يملك قدرة على تمييز هذه المستويات واستحضارها أثناء التحليل[2].

ج. تحليل المفاهيم والمصطلحات الفلسفية

تمتاز اللغة الفلسفية بالدقة والمفهومية، إذ لكل فيلسوف معجم مفاهيمي خاص به، ولهذا فإن دراسة النص الفلسفي تفترض الإلمام بالمصطلحات المفتاحية التي يستخدمها الفيلسوف، وفهم معانيها ضمن نسقها النظري. على سبيل المثال، يختلف مفهوم "الحرية" عند هيغل عن تصوره عند سارتر أو نيتشه، مما يقتضي وعيًا نقديًا بالمفاهيم وسياقات استخدامها[3].

د. تبني منهجية تحليلية ومنطقية

لا يمكن فصل دراسة النص الفلسفي عن المنهج العقلي القائم على التحليل المنطقي، إذ يتطلب الأمر تفكيك بنية النص الحجاجية من خلال تحديد المقدمات والاستنتاجات، وتحليل الاتساق المنطقي بين عناصر النص. كما يُعد كشف التناقضات أو الفجوات في البناء المنطقي للنص جزءًا من مهمة الدارس الفلسفي[4].

هـ. التأويل والاستنتاج

يتجاوز فهم النص الفلسفي مجرد تحليل لغته أو بنيته الحجاجية، إلى محاولة تأويله وتأطيره ضمن إشكالات فلسفية أوسع. فالنص غالبًا ما يُشير إلى قضايا تتجاوز حدوده،

---

[1] عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، القاهرة: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2005

[2] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، بيروت: المركز الثقافي العربي، 2000

[3] جون ماكوري، الوجودية، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، القاهرة: مكتبة مدبولي، 1993

[4] وائل حلاق، الدراسات الفلسفية والمنهجية، عمان: دار الفرقان، 2011

ويستدعي ربطًا بين مفاهيمه ومجمل المشروع الفلسفي الذي ينتمي إليه. وهنا تبرز مهارة القارئ في بناء استنتاجات ذات بعد نقدي وتأويلي[1].

و. المقارنة مع نصوص فلسفية أخرى

تمثل المقارنة أداة حيوية في دراسة النصوص الفلسفية، إذ تمكّن الباحث من النص ضمن التيارات الفلسفية الكبرى، وتساعد في الكشف عن وجوه الاتفاق أو التعارض بين الفلاسفة. مثلًا، لا يمكن فهم نقد نيتشه للأخلاق دون الرجوع إلى نظرية الأخلاق عند كانط[2].

ز. الاستقلالية في الفهم والنقد

يُفترض في القارئ الفلسفي ألا يكون مجرد ناقل للأفكار، بل مبدعًا لموقف نقدي خاص به. فدراسة النص الفلسفي لا تهدف إلى ترديد المقولات، بل إلى مساءلتها، تحليلها، واختبار مدى صلاحيتها في السياق الراهن. وهذا يتطلب تحررًا من الانبهار بالفكر، وامتلاكًا لشجاعة الفهم الحرّ[3].

2. أهداف دراسة النص الفلسفي

أ. تطوير القدرة على التفكير النقدي

تساعد دراسة النصوص الفلسفية على تعزيز مهارات التفكير النقدي لدى القارئ، حيث يتعلم كيفية تحليل الحجج، واكتشاف المغالطات المنطقية، وتقييم مدى قوة الأفكار المطروحة. فالتحليل الفلسفي يعتمد على التمييز بين ما هو مقبول منطقيًا وما هو مجرد ادعاء.

ب. تعزيز القدرة على التحليل والتأويل

من خلال دراسة النصوص الفلسفية، يكتسب القارئ مهارات تحليلية تساعده في فهم النصوص المعقدة وتأويلها وفقًا لسياقاتها المختلفة. وهذا يعزز قدرته على التعامل مع النصوص الفكرية بشكل عام، وليس فقط الفلسفية منها2.

ج. فهم تاريخ الأفكار وتطور المفاهيم

تمثل النصوص الفلسفية تراثًا فكريًا يعكس تطور الفكر الإنساني عبر العصور. فمن خلال دراستها، يمكن للباحث أن يكتشف كيف نشأت الأفكار الفلسفية وكيف تطورت عبر الزمن، وما هي التحولات التي طرأت على المفاهيم الأساسية مثل الحرية، العدالة، الحقيقة، والمعرفة3.

د. تحسين القدرة على التعبير والتواصل الفلسفي

تساعد دراسة النصوص الفلسفية على تطوير قدرة الطالب أو الباحث على التعبير عن أفكاره بشكل دقيق ومنطقي. فاللغة الفلسفية تتطلب دقة في الصياغة، مما يُكسب الدارس مهارة في التعبير عن الأفكار المعقدة بوضوح وفعالية[4].

---

[1] هانس جورج غادامير، الحقيقة والمنهج، ترجمة: د. حسن حنفي، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2007

[2] فريدريك نيتشه، في جينالوجيا الأخلاق، ترجمة: حسان بورقية، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، 2002

[3] بول ريكور، التأويل: النظرية في النصوص الفلسفية، ترجمة: جورج زيناتي، بيروت: دار الكتاب الجديد، 1996

[4] Lipman, Matthew. Thinking in Education. 2nd ed. Cambridge University Press, 2003, p. 9

هـ. تنمية الوعي الفلسفي والنقدي

تساهم دراسة النصوص الفلسفية في توسيع الأفق الفكري للدارس، مما يجعله أكثر وعيًا بالقضايا الفلسفية الكبرى التي تشغل الفكر الإنساني. فمن خلال قراءة وتحليل نصوص الفلاسفة، يكتسب القارئ قدرة على فهم الأسئلة الفلسفية الكبرى التي تتعلق بالحياة، والمعرفة، والقيم، والوجود[1].

و. التمهيد للدراسات الفلسفية المتقدمة

تعتبر دراسة النصوص الفلسفية المدخل الأساسي لأي دراسة فلسفية متقدمة، حيث إنها تعطي الطالب قاعدة معرفية صلبة تساعده على التعمق في الفلسفة وتطوير أفكاره الخاصة[2].

إن دراسة النص الفلسفي ليست مجرد قراءة سطحية، بل هي عملية عقلية تتطلب مهارات تحليلية وتأويلية دقيقة. فهناك مجموعة من الشروط الأساسية التي يجب توفرها لفهم النص الفلسفي، مثل الإلمام بسياقه التاريخي، وتحليل مفاهيمه، والقدرة على التأويل والنقد. كما أن لهذه الدراسة أهدافًا مهمة، من أبرزها تطوير التفكير النقدي، وتعزيز القدرة على التحليل والتأويل، وفهم تطور الأفكار الفلسفية عبر الزمن. ومن هنا، فإن دراسة النصوص الفلسفية تظل واحدة من أهم الوسائل لتنمية الفكر الفلسفي وإثرائه.

أهداف دراسة النص الفلسفي

تُعد دراسة النص الفلسفي جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية والتكوينية في الفلسفة، إذ تُمكّن الطالب والباحث من استكشاف الأفكار الفلسفية العميقة، وتطوير مهارات التحليل والنقد والتأويل. ويمكن تلخيص أهم أهداف دراسة النص الفلسفي فيما يلي:

1. تنمية القدرة على التفكير النقدي والتحليلي

يُعتبر التفكير النقدي من أهم المهارات التي تُنميها دراسة النص الفلسفي. فالنصوص الفلسفية غالبًا ما تطرح قضايا إشكالية تتطلب التحليل العميق والتساؤل المستمر. من خلال دراسة هذه النصوص، يتعلم الطالب كيفية:

التمييز بين الحجج القوية والضعيفة.

كشف التناقضات المنطقية والتأمل في البدائل الممكنة.

بناء استنتاجات قائمة على أسس عقلية سليمة.

2. تطوير مهارات التأويل والفهم العميق

لا تُقرأ النصوص الفلسفية بطريقة مباشرة أو سطحية، بل تتطلب تأويلًا دقيقًا للسياقات والمفاهيم المستخدمة. دراسة النص الفلسفي تُساعد على:

فهم المعاني العميقة وراء الألفاظ والمصطلحات الفلسفية.

---

[1] Gadamer, Hans-Georg. Truth and Method. Translated by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall, Continuum, 2004, pp. 272–276

[2] Copleston, Frederick. A History of Philosophy, Vol. 1–9. Image Books, 1993 . (راجع المجلد الأول ص. 56 حول مفهوم الحقيقة لدى فلاسفة الإغريق)

إدراك التلميحات والاستدلالات غير المباشرة التي يوظفها الفيلسوف.

استنباط الروابط بين أجزاء النص المختلفة، مما يساهم في بناء فهم شامل للأفكار المطروحة[1].

3. تعميق الفهم الفلسفي والتاريخي للأفكار

كل نص فلسفي ينتمي إلى سياق تاريخي وفكري معين، ودراسته تُمكِّن من:

فهم تطور الفكر الفلسفي عبر العصور، من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الحديثة والمعاصرة.

التعرف على مدى تأثير النصوص الفلسفية على تطور العلوم الإنسانية والاجتماعية والسياسية.

استكشاف كيفية تفاعل الأفكار الفلسفية مع القضايا الاجتماعية والثقافية في مختلف الفترات الزمنية[2].

4. تحسين القدرة على التعبير الفلسفي الدقيق

تُساهم دراسة النصوص الفلسفية في تطوير مهارات الكتابة والتعبير من خلال:

تعلم كيفية صياغة الأفكار المعقدة بطريقة واضحة ومنطقية.

استخدام المصطلحات الفلسفية بشكل دقيق وملائم.

بناء مقالات وحجج فلسفية قائمة على التحليل العميق[3].

5. تنمية مهارة المقارنة والموازنة بين المذاهب الفلسفية

لا تُدرس النصوص الفلسفية بمعزل عن بعضها، بل تُقارن مع نصوص أخرى لمعرفة:

أوجه التشابه والاختلاف بين الفلاسفة والمدارس الفكرية المختلفة.

مدى تطور بعض المفاهيم الفلسفية مثل "الحرية"، "العدالة"، و"الحقيقة" عبر الزمن.

كيف استند الفلاسفة على أفكار من سبقوهم، وكيف انتقدوها أو طوروها[4]

6. بناء موقف فلسفي مستقل

من خلال دراسة النصوص الفلسفية، يصبح الطالب قادرًا على:

تطوير موقف فكري مستقل حول القضايا الفلسفية الكبرى.

مناقشة الأفكار الفلسفية بوعي ونضج فكري.

توظيف النصوص الفلسفية لدعم أو نقد وجهات نظر معينة بناءً على حجج عقلية متماسكة[5].

---

[1] Lipman, Matthew. Thinking in Education. Cambridge University Press, 2003, p. 9

[2] Ricoeur, Paul. Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning. Texas Christian University Press, 1976, pp. 87–93

[3] Copleston, Frederick. A History of Philosophy, Vol. 1–9. Image Books, 1993

[4] McPeck, John E. Critical Thinking and Education. Routledge, 1981, p. 43

[5] Russell, Bertrand. History of Western Philosophy. Routledge, 2004, pp. 57–59

7. تعزيز القدرة على حل المشكلات الفكرية

الفلسفة ليست مجرد نظريات مجردة، بل هي أداة عملية لحل المشكلات الفكرية والواقعية. من خلال دراسة النصوص الفلسفية، يتعلم الطالب كيفية:

تطبيق مناهج التفكير الفلسفي على مشكلات العصر الحديث.

تطوير حلول عقلانية ومنهجية للقضايا الفكرية والأخلاقية.

التعامل مع المعضلات الفلسفية والاجتماعية من خلال منظور نقدي وتحليلي[1].

8. تحفيز الإبداع الفلسفي وإنتاج المعرفة

قراءة النصوص الفلسفية تُلهم القارئ لتطوير أفكار جديدة، وذلك من خلال:

التفكير في أسئلة جديدة لم تُطرح من قبل.

إعادة تفسير النصوص القديمة في ضوء القضايا المعاصرة.

المساهمة في إنتاج أفكار فلسفية جديدة من خلال التفاعل مع الفلاسفة الكبار[2].

تُعد دراسة النصوص الفلسفية عملية فكرية عميقة تهدف إلى تنمية القدرة على التفكير النقدي، وتحليل الحجج، والتأويل، والتعبير عن الأفكار بدقة. كما تساعد في فهم التطور التاريخي للأفكار الفلسفية، وتمكين القارئ من بناء موقف فلسفي مستقل. ولذا، فإن دراسة النص الفلسفي ليست مجرد تمرين أكاديمي، بل هي وسيلة لتنمية الفكر النقدي والإبداعي لدى الأفراد.[3]

المقاربة النصية في تدريس الفلسفة

منهجية تحليل النص الفلسفي

تُعدّ منهجية تحليل النص الفلسفي محورًا رئيسيًا في تدريس الفلسفة، إذ تمكّن الطلاب من قراءة النصوص الفلسفية بعمق، وفك بناءها البرهاني، وتأويلها في إطارها التاريخي والفكري، وصولاً إلى تقديم رؤية نقدية شخصية. وهي ليست عملية اعتيادية، بل تتطلب خطوات منهجية موضوعة بدقة:

1. قراءة النص وفهم السياق

أ. تحديد نوع النص

[1] Sokol, Daniel. "Teaching Philosophy through Textual Analysis." Teaching Philosophy, vol. 29, no. 2, 2006, pp. 133–149

[2] Nussbaum, Martha C. Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Harvard University Press, 1997, pp. 60–63

[3] Hadot, Pierre. Philosophy as a Way of Life. Blackwell Publishing, 1995, p. 104

– هل هو نص نظري يشرح مفاهيم؟
– هل هو نص نقدي/ردّي؟
– هل هو نص مقارن بين آراء؟
– أو نص تأملي يعبر عن تجربة ذاتية؟
هذا التحديد يساعد في توجيه التحليل نحو السياق المناسب.

ب. السياق الفلسفي والتاريخي

لابد من النص ضمن خلفيته—من حيث الزمان، المدرسة، الإشكاليات، والعلاقات النصية مع فلاسفة آخرين.

مثال: يشرح هابرماس كيف يرتبط النص بإطار مشاريع المعرفة والفعل الإنساني في سياق عصر ما بعد الحداثة.[1]

2. تحديد الإشكالية الفلسفية

ينطلق التحليل من السؤال الجوهري للنص:
– ما القضية المركزية التي يناقشها النص؟
– ما أهميتها في السياق الفلسفي؟
– ما الجدل الدائر حولها؟

3. استخراج الأطروحات

أ. الأطروحة الأساسية
وهي الفكرة الجوهرية التي يسعى الفيلسوف إلى إثباتها أو نقدها.
ب. الأطروحات الفرعية
تشمل الحُجج الداعمة: عقلية، استقرائية، أو استشهادية. هدفها فهم الهيكل الحجاجي للنص.

4. تحليل البنية الحجاجية

أ. بنية السَّير الحجاجي
– ما هي المقدمات؟
– كيف تربط بالنتائج؟
– ما أنماط الحجاج المستخدمة؟
ب. تقييم قوة الحجج
– هل الحجج متماسكة؟
– هل يمكن دحضها؟
– ما دورها في تطور النقاش الفلسفي؟

5. التأويل والرأي الشخصي

[1] Jürgen Habermas ،The Theory of Communicative Action (Boston: Beacon Press, 1984) ،128

أ. التركيب المعرفي
– ما عناصر التكامل أو التناقض الداخلي؟
– ما أثر النص ضمن السياق الفلسفي العام؟
ب. التقييم النقدي
– إبراز نقاط القوة والضعف.
– مقارنة بفلاسفة آخرين.
– مشروع تطبيق أو استمرار للفكرة في الواقع المعاصر.

6. كتابة تحليل متكامل

تُبنى الورقة الأكاديمية على معايير واضحة:
أهمية هذه المنهجية
هذه المقاربة لا تُعدّ فقط أسلوب فهم، بل هي أداتان:
تربية عقل ناقد، ليس مجرد قاريء سلبي.
تقنيات للحوار الفلسفي وكتابة الفكر، باستخدام الأدلة والمنطق.
الانتقال من الفهم إلى الإسهام في الخطاب الفكري.

خلاصة الفصل

في هذا الفصل تم التطرق إلى المرتكزات الفكرية التي تقوم عليها تعليمية الفلسفة في التعليم الثانوي، مع التركيز على المقاربة النصية بوصفها مدخلًا تربويًا يعيد للفعل الفلسفي حيويته داخل القسم. وقد تم استعراض الخلفيات المعرفية والمنهجية لهذه المقاربة، باعتبارها ترتكز على التفاعل بين النصوص الفلسفية والمتعلم، مما يتيح بناء تفكير نقدي وتأويلي يُمَكِّن المتعلمين من ممارسة التفلسف بدلًا من حفظ المعارف الجاهزة. كما تم تحليل أهم خصائص

النص الفلسفي من حيث طبيعته المفاهيمية والحجاجية، وأدواره التكوينية والبيداغوجية داخل الدرس الفلسفي.

كما بيّن الفصل كيف أن هذه المقاربة تستند إلى تصورات حديثة في علوم التربية واللسانيات والفلسفة، حيث يبرز النص الفلسفي كوسيط لبناء المعنى وطرح الإشكالات، لا كوثيقة لتلقين المواقف. وقد تمت الإشارة إلى دور المعلم في تيسير القراءة الفلسفية التفاعلية، من خلال توجيه المتعلم إلى تحليل البنية الحجاجية للنص واستثمار المفاهيم الفلسفية المطروحة فيه. وبهذا يشكّل النص الفلسفي محورًا ديناميكيًا يدمج بين التفكير والتعبير، ويؤسس لعلاقة تربوية تشاركية داخل القسم تعزز من وظيفة الفلسفة التكوينية والنقدية.

الفصل الثاني

تعليمية الفلسفة في التعليم الثانوي المقاربة النصية أنموذجا
دراسة ميدانية لبعض ثانويات الجزائر العاصمة

تمهيد:

بعد الانتهاء من عرض الإطار النظري وتحديد فروض الدراسة سأحاول إلقاء الضوء على الجانب التطبيقي للدراسة من توضيح المنهج المستخدم فيها، والعينة التي تم اختيارها.ثم عرض مجموعة الأدوات المستخدمة لجمع البيانات ثم توضيح النتائج لكل فرضية من خلال جداول والتعليق عليها وشرحها إحصائيا.والخروج باستنتاج عام حول الدراسة .

المبحث الأول: منهج ومجتمع الدراسة

المطلب الأول: منهج الدراسة

ويقصد به الأساليب العلمية الصحيحة، التي يتبعها الباحثون؛ من أجل الكشف والتقصي والتعمق والتحليل؛ لإجلاء الالتباس والتشكك والغموض الذي يحيط بظاهرة معينة، وفي النهاية التوصل للنتائج المُدعمة بالقرائن والبراهين.

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتفعيلها تم استخدام المنهج الوصفي والذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا بوصفها وتوضيح خصائصها، وتعبيرها كميا بوصفها رقميا بما يوضح حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، وهذا المنهج لا يهدف إلى وصف الظواهر ووصف الواقع فحسب، بل يتعداه إلى الوصول لاستنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره.

وأهم ما يميز هذا المنهج أنه يوفر بيانات خصلة عن الواقع الفعلي للظاهرة أو خضوع البحث، كما أنه يقدم في نفس الوقت تفسيرا واقعيا للعوامل المرتبطة بموضوع الدراسة تساعد على قدر معقول من التنبؤ للظاهرة على الجانب الآخر، يعاني هذا الأسلوب من بعض العيوب أهمها سمة التحيز الشخصي للباحث عند جمعه البيانات المختلفة حول الظاهرة الأمر الذي قد يؤدي إلى الحصول على بيانات غير دقيقة لا يمكن أن تؤدي إلى نتائج موضوعية يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة وبالتالي فإن مصداقية هذا المنهج قد تصبح ضعيفة بالمقارنة مع مزايا المناهج الأخرى للبحث العلمي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ وأساتذة الثانوي بالجزائر العاصمة بكل مقاطعاتها الثالث .

المطلب الثاني: الدراسة الاستطلاعية:

أولا: الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الأساسية الخطوة الأولية التي تساعد الباحث في إلقاء نظرة شاملة من أجل الإلمام بجوانب دراسة موضوعه، حيث كانت في بداية الأمر عبارة عن مجموعة من الاقتراحات لبلورة وضبط الموضوع، كما تهدف إلى معرفة مدى صلاحية أداة جمع

البيانات، وذلك بقياس صدقها وثباتها وبالتالي تحديد الصورة النهائية لها قبل التطبيق النهائي على عينة موضوع دراستنا.

ثانيا: عينة الدراسة الاستطلاعية:

بعد الحصول على أداة جمع البيانات، تم اختيار عينة استطلاعية لكل من الاساتذة والتلاميذ381 حيث بلغ عددهم (64) لكل منهما.

ثالثا: الحدود الزمانية والمكانية:

- **المجال البشري:** طبقت الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ واساتذة مرحلة التعليم التعليم الثانوي .

- **المجال المكاني:** حددنا المجال المكاني لدراستنا لولاية الجزائر العاصمة.

المجال الزمني: تم إجراء هذه الدارسة في الفترة الممتدة من 8 جانفي 2022 إلى 28 فيفري.

المطلب الثالث: أدوات الدراسة الاستطلاعية

بعد اتمام الجانب النظري وإجراء التعديلات اللازمة عليه، وبعد اطلاعنا المكثف على الدراسات السابقة حاولنا الاستعانة باستبيانين. الاول خاص بالتلاميذ والثاني خاص بالاساتذة.

أولا: تعريف الأداة الاستبيان

يُعدّ الاستبيان من بين أكثر الأدوات استخدامًا في البحوث الاجتماعية والتربوية، نظرًا لقدرته على جمع بيانات كمية ونوعية بطريقة منظمة وفي وقت وجيز. ويعرّف الاستبيان بأنه أداة بحثية تتكون من مجموعة من الأسئلة أو العبارات المصممة لجمع معلومات من الأفراد المستجوبين حول موضوع معين، ويتم تعبئته عادة من قبل المشاركين بشكل ذاتي[1].

يتميز الاستبيان بالمرونة والقدرة على الوصول إلى عينة واسعة من الأفراد، كما يتيح للباحث إمكانية تحليل الإجابات بطريقة إحصائية دقيقة، خصوصًا عند صياغته وفق أسئلة مغلقة ومحددة الخيارات. وبالإضافة إلى ذلك، يساعد الاستبيان على ضمان نوع من الحياد في طرح الأسئلة، ويقلّل من أثر التحيّز الذي قد يحدث في الأدوات الأخرى مثل المقابلات[2].

ثانيا: وصف الاستبيان الخاصة بالاساتذة المستخدم في الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على استبيان مصمم خصيصًا لاستقصاء آراء أساتذة مادة الفلسفة في التعليم الثانوي حول المرتكزات الفكرية لتعليمية الفلسفة، مع التركيز على المقاربة النصية. وقد تم بناء الاستبيان انطلاقًا من أرضية نظرية مستمدة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، حيث تم تقسيمه إلى خمسة محاور رئيسية، كل محور يختص بجانب

[1] Don A. Dillman, Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method (New York: John Wiley & Sons, 2000), 3.

[2] Floyd J. Fowler Jr., Survey Research Methods, 5th ed. (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2014), 5–7.

معين من الإشكالية المدروسة، تتوزع أسئلته بين نمط الأسئلة المغلقة (ذات الاختيارات الخمسة) وأسئلة تصنيفية.

ثالثا: الاستبيان الخاص بالتلاميذ:

تم بناء الاستبيان المعتمد في هذه الدراسة بوصفه أداة بحثية أساسية لرصد تصورات تلاميذ التعليم الثانوي حول مادة الفلسفة، وتحديد الصعوبات التي تواجههم أثناء التعامل مع النصوص الفلسفية ضمن المقاربة النصية. صُمم الاستبيان في ضوء الإشكالية المطروحة، ووزّع على تلاميذ من مختلف الشعب والمستويات الدراسية، مع مراعاة التنوع في الجنس والخلفية التكوينية، وذلك قصد الكشف عن العوامل المرتبطة بالفهم الفلسفي وتحليل النصوص، سواء كانت ذات طبيعة ديداكتيكية أو معرفية أو إدراكية.

تضمن الاستبيان خمسة محاور رئيسية. خُصّص المحور الأول للبيانات الديموغرافية، حيث جمع معلومات حول جنس التلميذ، مستواه الدراسي، وشعبته (علوم تجريبية، آداب وفلسفة، لغات أجنبية)، وذلك لتحديد تأثير هذه المتغيرات على تعامله مع مادة الفلسفة. أما المحور الثاني، فتمحور حول موقف التلميذ من المادة، من حيث قدرته على الفهم أو الصعوبات التي تعترضه، سواء المرتبطة بالمنهج أو بطريقة تدريس الأستاذ أو بعوامل تنظيمية كضيق الحجم الساعي. ثم ركّز المحور الثالث على إشكالية الفهم وتحليل النصوص الفلسفية، مستعرضًا مراحل التعامل مع النص من القراءة إلى الاستخراج والمناقشة، والصعوبات المواكبة لكل مرحلة. أما المحوران الرابع والخامس، فقد خُصّصا لقياس العلاقة التفاعلية بين التلميذ والنص الفلسفي، من حيث طبيعة النصوص المقررة، ومدى ملاءمتها لمستوى المتعلم، وأثر الأستاذ في تسهيل هذا التفاعل، مع التركيز على مدى توظيف المقاربة النصية في القسم كمنهجية فعالة لبناء الفهم الفلسفي. وقد وُضعت أسئلة المحاور الأربعة الأخيرة على شكل مقياس ليكرت خماسي لقياس

درجة الموافقة من "موافق بشدة" إلى "غير موافق بشدة"، مما يُمكّن من المعالجة الكمية الدقيقة للبيانات لاحقًا.

المبحث الثاني: الدراسة الاستطلاعية للخصائص السيكومترية

المطلب الأول: خصائص السيكومترية للدراسة الاستطلاعية

أولا: استبيان التلاميذ:

-الصدق:

و للتحقق من صدق الأداة تم الإعتماد على طريقة صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم 02: يمثل الصدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية

موقــف التلميــذ مــن مــادة الفلسفة		إشكالية الفهم وكيفية تحليل النصوص			
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	**0.750	1	**0.481	9	**0.451
2	**0.742	2	**0.429	10	**0.428
3	**0.795	3	**0.596	11	**0.336
4	**0.690	4	*0.257	12	*0.314
5	**0.706	5	*0.191	13	**0.690
6	**0.773	6	**0.401	14	**0.585
		7	*0.230	15	**0.532
		8	*0.384	16	**0.458

المصدر: من اعداد الباحثة بناءا على مخرجات spss25

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت ما بين (0.690) في العبارة 4 في حدها الادنى و(0.795) في حدها الاعلى امام العبارة 3 هذا فيما يخص موقف التلميذ، اما إشكالية الفهم وكيفية تحليل النصوص فبلغت معامل الارتباط بيرسون بلغت ما بين (0.191) في العبارة 5 في حدها الادنى و(0.690) في حدها الاعلى امام العبارة 13 وجاءت كل العبارات دالة عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي بين عبارات كل متغير مع الدرجة الكلية .

-الثبات:

-حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

و قد تم حساب ثبات الاداة بهذه الطريقة وكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم 03: يوضح نتائج معامل ثبات الاداة بألفا كرونباخ

موقف التلميذ من مادة الفلسفة		إشكالية الفهم وكيفية تحليل النصوص			
الفقرة	**الثبات**	**الفقرة**	**الثبات**	**الفقرة**	**الثبات**
1	0.807	1	0.904	9	0.902
2	0.808	2	0.902	10	0.989
3	0.794	3	0.898	11	0.899
4	0.818	4	0.899	12	0.897
5	0.822	5	0.905	13	0.898

6	0.806	6	0.904	14	0.901
		7	0.903	15	0.897
		8	0.906	16	0.898
محاور الاستبيان				العبارات	الثبات
موقف التلميذ من مادة الفلسفة				6	0.836
إشكالية الفهم وكيفية تحليل النصوص				17	0.906
الثبات العام				23	0.914

المصدر: من اعداد الباحثة بناءا على مخرجات spss25

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل ثبات الاداة وفق معادلة ألفا كرونباخ كان مساويا ل (α= 0.914) وهي قيمة دالة مما يؤكد تمتع المقياس بمستوى جيد من الثبات.

ثانيا: الاستبيان الخاص بالاساتذة:

-الصدق:

و للتحقق من صدق الأداة تم الإعتماد على طريقة صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم 04: يمثل الصدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية

الجانب التكويني والاهتمامات الفكرية للاستاذ		لجانب المعرفي المتخصص الأستاذة مادة الفلسفة			
الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	0.780	1	0.681	5	0.840
2	0.786	2	0.701	6	0.718
3	0.818	3	0.679	7	0.745
4	0.717	4	0.695	8	0.597
5	0.654				

المصدر: من اعداد الباحثة بناءا على مخرجات spss25

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت ما بين (0.654) في العبارة 5 في حدها الادنى و(0.818) في حدها الاعلى امام العبارة 3 هذا فيما يخص الجانب التكويني والاهتمامات الفكرية للاستاذ، اما لجانب المعرفي المتخصص الأستاذة مادة الفلسفة فبلغت معامل الارتباط بيرسون بلغت ما بين (0.597) في العبارة 8 في حدها الادنى و(0.840) في حدها الاعلى امام العبارة 5 وجاءت كل العبارات دالة عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي بين عبارات كل متغير مع الدرجة الكلية

.

الجدول رقم 05: يمثل الصدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية

موقع المقاربة النصية في بناء الدرس الفلسفي	**علاقة التلميذ بالنص الفلسفي**

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	0.558	10	0.705	1	0.516	10	0.687
2	0.622	11	0.783	2	0.462	11	0.750
3	0.647	12	0.531	3	0.591	12	0.643
4	0.669	13	0.481	4	0.681	13	0.656
5	0.633	14	0.540	5	0.657	14	0.596
6	0.685	15	0.400	6	0.724	15	0.499
7	0.848	16	0.497	7	0.676	16	0.455
8	0.727	17	0.523	8	0.690	17	0.501
9	0.768			9	0.689		

محتوى النصوص المقررة في كتاب المدرسي

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	0.804	3	0.804
2	0.780	4	0.765

المصدر: من اعداد الباحثة بناءا على مخرجات spss25

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت ما بين (0.400) في العبارة 15 في حدها الادنى و(0.848) في حدها الاعلى امام العبارة 7 هذا فيما يخص موقع المقاربة النصية في بناء الدرس الفلسفي، اما علاقة التلميذ بالنص الفلسفي فبلغت معامل الارتباط بيرسون بلغت ما بين (0.455) في العبارة 16 في حدها الادنى و(0.750) في حدها الاعلى امام العبارة 11، اما محتوى النصوص المقررة في كتاب المدرسي فبلغت معامل الارتباط بيرسون بلغت ما بين (0.765) في العبارة 4 في حدها الادنى و(0.804) في حدها الاعلى امام العبارة 1 وجاءت كل العبارات دالة عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي بين عبارات كل متغير مع الدرجة الكلية

-الثبات:

-حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

و قد تم حساب ثبات الاداة بهذه الطريقة وكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم 06: يوضح نتائج معامل ثبات الاداة بألفا كرونباخ

الجانب التكويني والاهتمامات الفكرية للاستاذ		لجانب المعرفي المتخصص الأستاذة مادة الفلسفة			
الفقرة	الثبات	الفقرة	الثبات	الفقرة	الثبات
1	0.758	1	0.847	5	0.818
2	0.751	2	0.841	6	0.838

3	0.737		3	0.843	7	0.836
4	0.775		4	0.841	8	0.852
5	0.813					
موقع المقاربة النصية في بناء الدرس الفلسفي			علاقة التلميذ بالنص الفلسفي			
الفقرة	الثبات	الفقرة	الثبات	الفقرة	الثبات	الفقرة	الثبات
1	0.895	10	0.890	1	0.895	10	0.889
2	0.893	11	0.887	2	0.897	11	0.886
3	0.892	12	0.897	3	0.892	12	0.890
4	0.891	13	0.898	4	0.889	13	0.890
5	0.891	14	0.896	5	0.890	14	0.892
6	0.892	15	0.900	6	0.887	15	0.895
7	0.890	16	0.898	7	0.889	16	0.897
8	0.886	17	0.897	8	0.888	17	0.896
9	0.889			9	0.889		

محتوى النصوص المقررة في كتاب المدرسي			
الفقرة	الثبات	الفقرة	الثبات
1	0.725	3	0.713
2	0.741	4	0.770

المصدر: من اعداد الباحثة بناءا على مخرجات spss25

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل ثبات الاداة وفق معادلة ألفا كرونباخ كان مساويا ل (α= 0.962) وهي قيمة دالة مما يؤكد تمتع المقياس بمستوى جيد من الثبات.

المطلب الثاني: الأساليب الإحصائية

لتفعيل أهداف البحث وتحليل البيانات المجمعة اعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة وذلك باستخدام برنامج الإعلام الآلي المسمى: الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والذي يرمز له اختصارا (spss25)، ومر بإصدارات متتابعة إلى أن وصل إلى إصداره الحالي (السواح، 2006، الصفحات 155-156)، كما استخدمنا برنامج الإعلام الآلي Excel من أجل رسم وتمثيل الأعمدة البيانية والدوائر النسبية.

- **المعالجة الإحصائية:** استخدمنا في تحليل بيانات الدراسة العديد من المفاهيم المرتبطة بالإحصاء الوصفي والاستدلالي، نبرر أهمها في ما يلي: (فهمي، 2005، صفحة 186)

✓ **التكرارات والنسب المئوية:** للتعرف التفصيلي على الصفات الشخصية لأفراد عينة الدراسة وتحليلها.

المتوسط الحسابي(Mean): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة نحو كل فقرات الاستبيان .

✓ **الانحراف المعياري (Standard déviation)**: وذلك بغية التعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة نحو كل فقرة أو بعد، ويوضح أيضا التشتت في استجابات أفراد الدراسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر فهذا يعني تركز الإجابات وعدم تشتتها،أما في حال كانت قيمته أكبر من أو تساوي الواحد فهذا يعني تشتت الإجابات وعدم تركزها، كما أنه يفيد أيضا في ترتيب العبارات أو الفقرات لصالح الأقل تشتتا عند تساوي المتوسط الحسابي المرجح بينهما. (حسن عبد الرازق ووآخرون، 2002، صفحة 115)

✓ **معامل ألفا كرونباخ(a) Cronbach's alpha:** وذلك بغية تقدير ثبات الدراسة، حيث يؤخذ هذا العامل قيما تتراوح بين الصفر والواحد، وكلما اقترب الواحد الصحيح فهذا يعني ثباتا أكبر للدراسة. (عبد الفتاح، 2008، صفحة 536)

وتضع أوما سيكاران قاعدة عامة للتعامل مع هذا المعامل مفادها الأتي:

- إذا كان معامل ألفا كرونباخ أقل من (0,6)، فهذا يعني أن الدراسة تتمتع بثبات ضعيف، الأمر الذي يلزم إعادة النظر في أداة الدراسة .
- إذا كان معامل ألفا كرونباخ يتراوح بين (0,6-0,7)، فهذا يعني أن الدراسة تتمتع بثبات مقبول .
- إذا كان معامل ألفا كرونباخ يتراوح بين (0,7-0,8)، هذا يعني أن الدراسة تتمتع بثبات جيد .
- إذا كان معامل ألفا كرونباخ أكبر من (0,8)، فهذا يعني أن الدراسة تتمتع بثبات ممتاز.

✓ **معامل الارتباط لبيرسون:** بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، كما أنه يتوافق مع الاختبارات المعلمية، ويستخدم لدراسة خاصية ثبات مقياس ليكرت، .

خـلاصة:

لقد تضمن هذا الفصل منهجية البحث وإجراءاته الميدانية التي قمنا بها من خلال التجربة الاستطلاعية تماشيا مع طبيعة البحث العلمي ومتطلباته العلمية حيث تطرقنا في بداية الفصل إلى استخدام المنهج وإلى مجتمع الدراسة، ثم الدراسة الاستطلاعية وذلك لتوضيح الهدف، العينة، الحدود الزمانية والمكانية والأدوات المستخدمة وإلى الخصائص السيكومترية، ثم الدراسة الأساسية للإشارة إلى عدة خطوات علمية أنجزت تمهيدا للتجربة الأساسية التي تضمنت أيضا العينة، مجالات الدراسة، أهم الأدوات ثم الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث.

الفصل الثالث:
عرض وتحليل النتائج الدراسة التطبيقية

تمهيد:

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى عرض وتحليل النتائج المتعلقة بعينة التلاميذ المستجوبين، من خلال تحليل استجاباتهم على محاور الاستبيان الذي تم إعداده خصيصًا لاستقصاء آرائهم حول علاقتهم بمادة الفلسفة، وتمثلاتهم حول صعوباتها، ومدى فهمهم للنصوص الفلسفية وآليات تحليلها. وقد شملت العينة تلاميذ من مختلف الشعب (علوم تجريبية، آداب وفلسفة، لغات أجنبية)، ومن مستويين دراسيين هما: السنة الثانية والثالثة من التعليم الثانوي، مع مراعاة تمثيل متوازن للجنسين.

وسيتم في الصفحات التالية تقديم الجداول الإحصائية لكل سؤال من أسئلة الاستبيان، مرفقة بتحليل نوعي ووصفي، يهدف إلى تفسير النتائج وربطها بسياق الدراسة، مع تسليط الضوء على أهم الاتجاهات العامة والفروق الدالة التي قد تسهم في تشخيص المشكلات التعليمية المرتبطة بتدريس الفلسفة في الطور الثانوي.

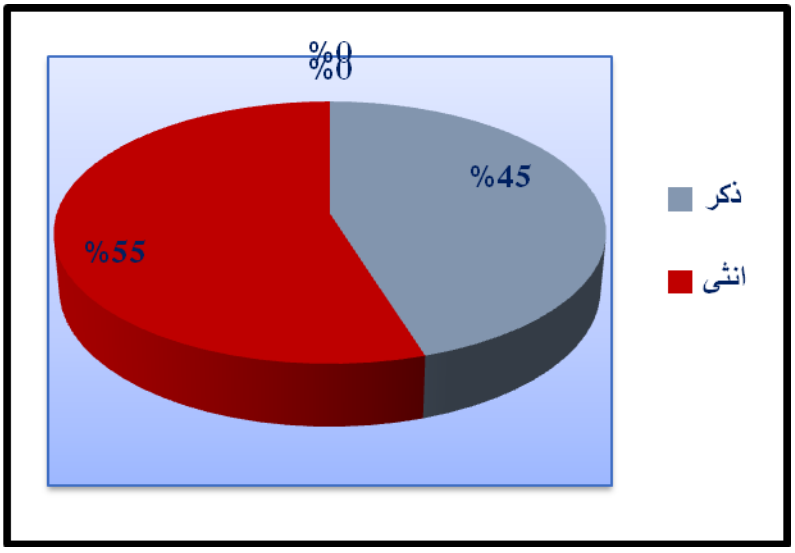
المبحث الأول: عرض وتحليل النتائج

المطلب الأول: النتائج الخاصة بالتلاميذ

الجدول رقم 07: يبين خصائص العينة من ناحية الجنس

الفئة	التكرار	النسبة
ذكر	172	45.1
انثى	209	54.9
المجموع	381	100.0

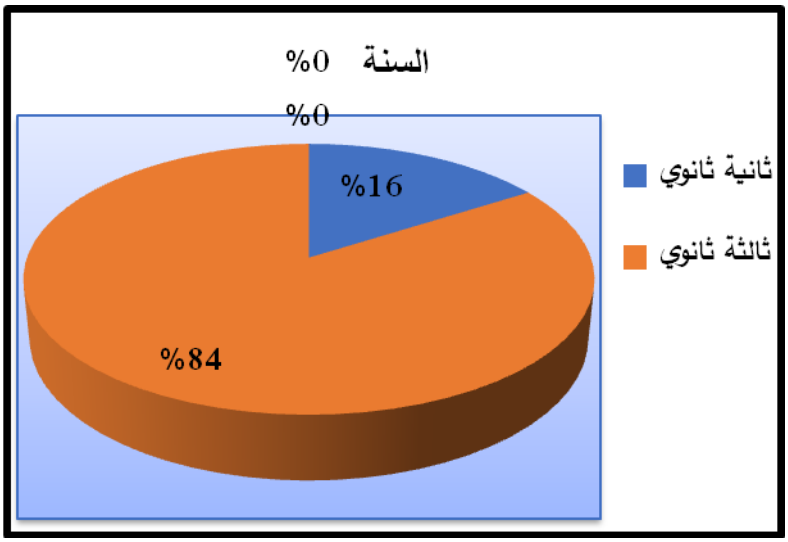
من خلال الجدول اعلاه والذي يمثل نسبة اجابات فئات العينة بالنسبة لفئة الجنس ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن فئة الاناث نالت أعلى نسبة إجابات العينة بنسبة 54.9% بتكرار 209 تكرار، في حين كانت نسبة الذكور أقل منها بنسبة 45.1% بتكرار 172 مفردة.



الجدول رقم 08: يبين خصائص العينة من ناحية السنة

الفئة	التكرار	النسبة
ثانية ثانوي	61	16.0
ثالثة ثانوي	320	84.0
المجموع	381	100.0

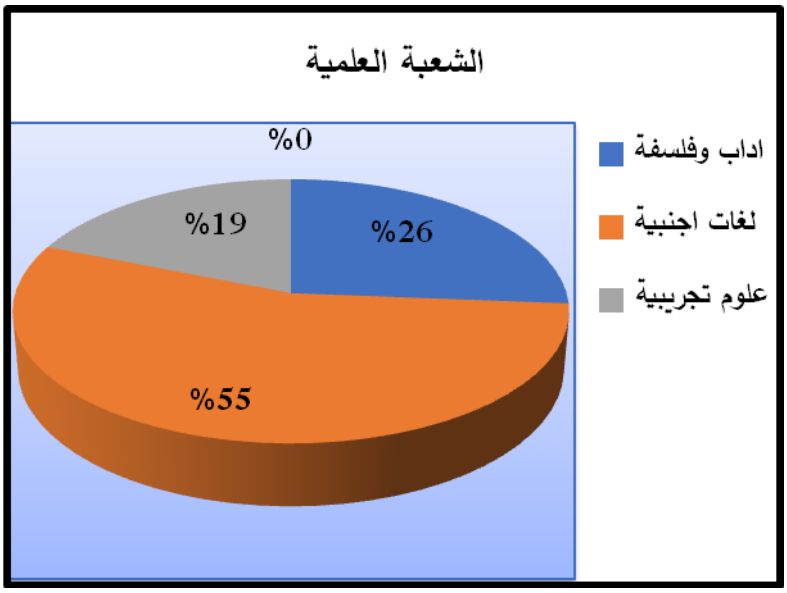
من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل نسبة فئة السنة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أنسبة نسبة العالية في الجدول كانت لفئة السنة الثالثة ثانوي بنسبة 84.0% من بعد تليها فئة ثانية ثانوي بنسبة 16.0% .



الجدول رقم 09: يبين خصائص العينة من ناحية السنة

الفئة	التكرار	النسبة
اداب وفلسفة	100	26.2
لغات اجنبية	72	18.9
علوم تجريبية	209	54.9
المجموع	381	100.0

من خلا ل الجدول اعلاه والذي يبين لنا الشعبة العلمية لفئات العينة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان فئة اللغات الاجنبية بنسبة عالية قدرت بـ 54.9% وفي التالي فئة اداب وفلسفة بنسبة 26.2% وفي الاخير فئة العلوم التجريبية بنسبة 9.18%.



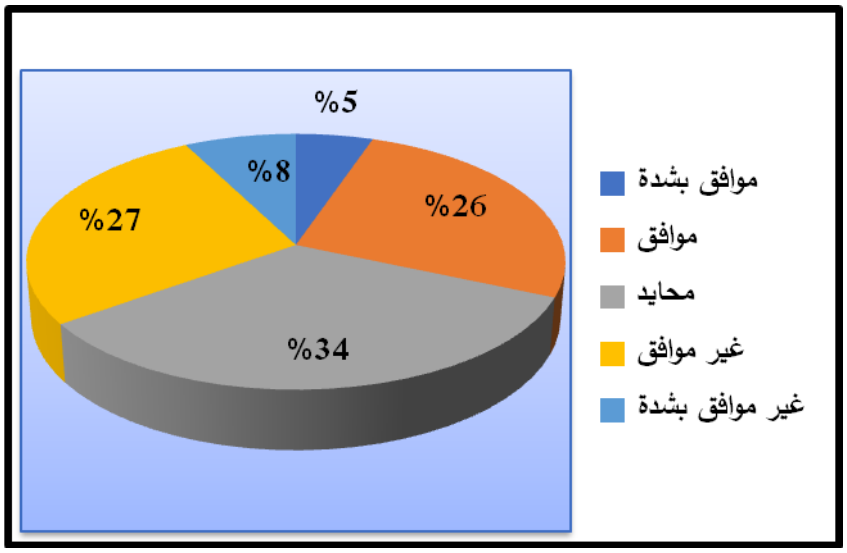
المطلب الثاني: تحليل إجابات التلاميذ

السؤال رقم 01: هل ترى أنك قادر على فهم مادة الفلسفة:

الجدول رقم 10: توزيع إجابات التلاميذ حول قدرتهم على فهم مادة الفلسفة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	20	5.2
موافق	100	26.2
محايد	128	33.6
غير موافق	104	27.3
غير موافق بشدة	29	7.6
المجموع	**381**	**100**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كنت ترى أنك قادر على فهم مادة الفلسفة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة محايد بنسبة 33.6% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 27.3% وفي التالي فئة موافق بنسبة 26.2% وفي التالي فئة غير موافق ة بنسبة 7.6% وفي الاخير فئة موافق بشدة بنسبة 0.9%

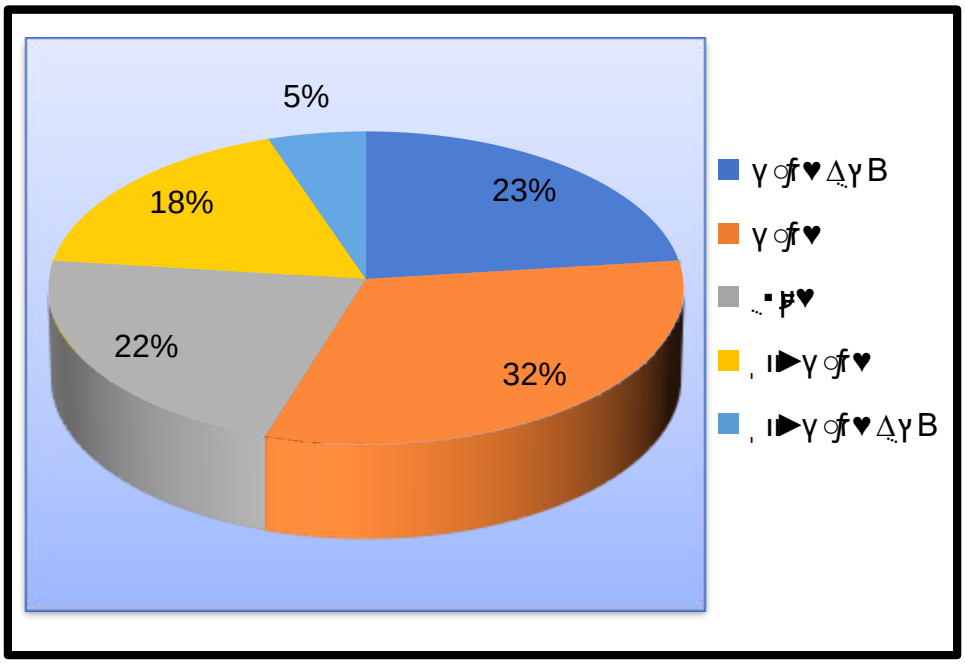


السؤال رقم 02: هل أنت غير قادر على فهمها بسبب صعوبتها؟

الجدول رقم 11: توزيع إجابات التلاميذ حول عدم قدرتهم على فهم مادة الفلسفة بسبب صعوبتها

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	88	23.1
موافق	121	31.8
محايد	84	22.0
غير موافق	68	17.8
غير موافق بشدة	20	5.2
المجموع	**381**	**100**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت أنت غير قادر على فهمه مادة الفلسفة بسبب صعوبتها ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بنسبة 31.8% ومن بعد تليها فئة محايد بنسبة 22.0% وفي التالي فئة موافق بشدة بنسبة 23.1% ومن بعد تليها فئة غير موافق بنسبة 17.8% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 5.2%.

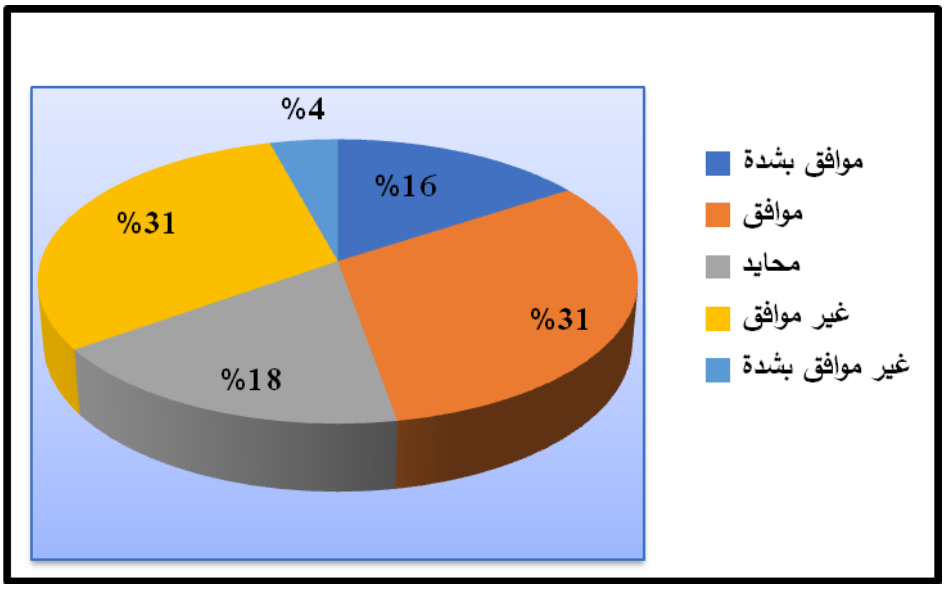


السؤال رقم 03: هل انت غير قادر على فهمها بسبب طريقة تدريس الأستاذ؟

الجدول رقم 12: توزيع إجابات التلاميذ حول عدم فهمهم لمادة الفلسفة بسبب طريقة تدريس الأستاذ

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	60	15.7
موافق	120	31.5
محايد	68	17.8
غير موافق	117	30.7
غير موافق بشدة	16	4.2
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت انت غير قادر على فهم مادة الفلسفة بسبب طريقة تدريس الأستاذ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بنسبة 31.5% ومن بعد تليها فئة غير موافق بنسبة 30.7% وفي التالي محايد بنسبة 17.8%، وفي التالي تليها فئة موافق بشدة بنسبة 15.7% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 4.2%.

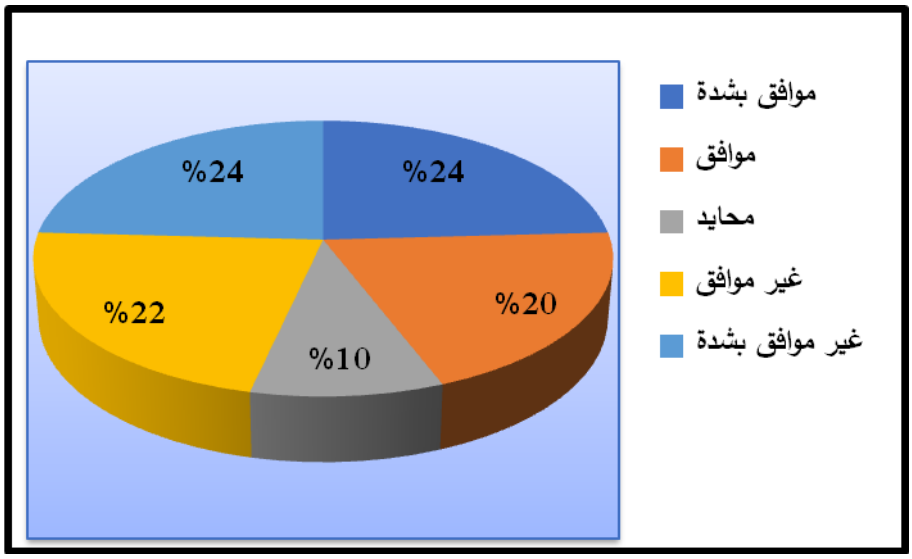


السؤال رقم 04: هل انت غير قادر على فهمها بسبب ضيق الحجم الساعي:

الجدول رقم 13: توزيع إجابات التلاميذ حول عدم فهمهم لمادة الفلسفة بسبب ضيق الحجم الساعي

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	92	21.1
موافق	76	19.9
محايد	36	9.4
غير موافق	85	22.3
غير موافق بشدة	92	24.1
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت انت غير قادر على فهمت بسبب ضيق الحجم الساعي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق بشدة بنسبة 24.1% ومن بعد تليها فئة غير موافق بنسبة 22.3% وفي التالي موافق بشدة بنسبة 21.1%، وفي التالي تليها فئة موافق بنسبة 19.9% وفي الاخير فئة محايد بنسبة 9.4%.

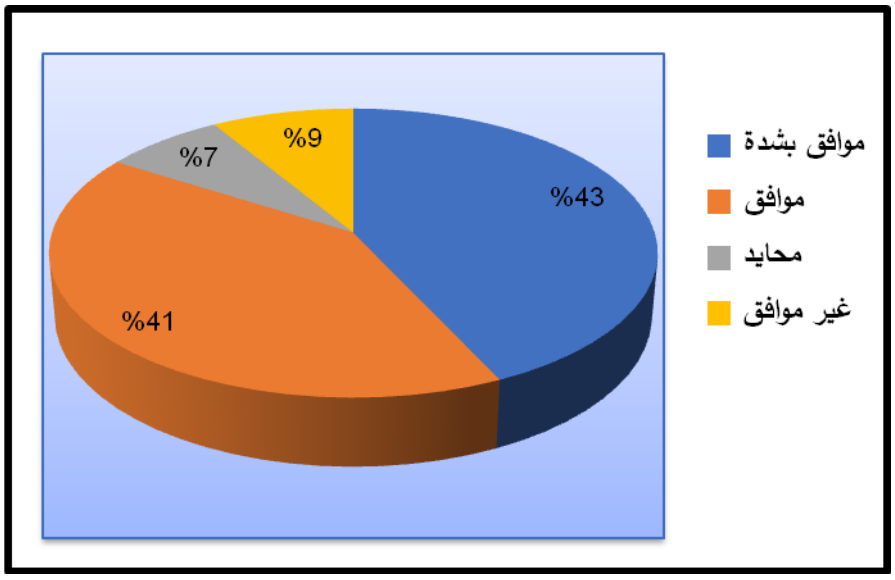


السؤال رقم 5: هل تجد صعوبات تعترضك عند دراسة الفلسفة:

الجدول رقم 14: توزيع إجابات التلاميذ حول الصعوبات التي تعترضهم عند دراسة الفلسفة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	164	43.0
موافق	156	40.9
محايد	28	7.3
غير موافق	33	8.7
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كنت تجد صعوبات تعترضك عند دراسة الفلسفة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بشدة بنسبة 43.0% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 40.9% وفي التالي غير موافق بنسبة 8.7%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 7.3% .

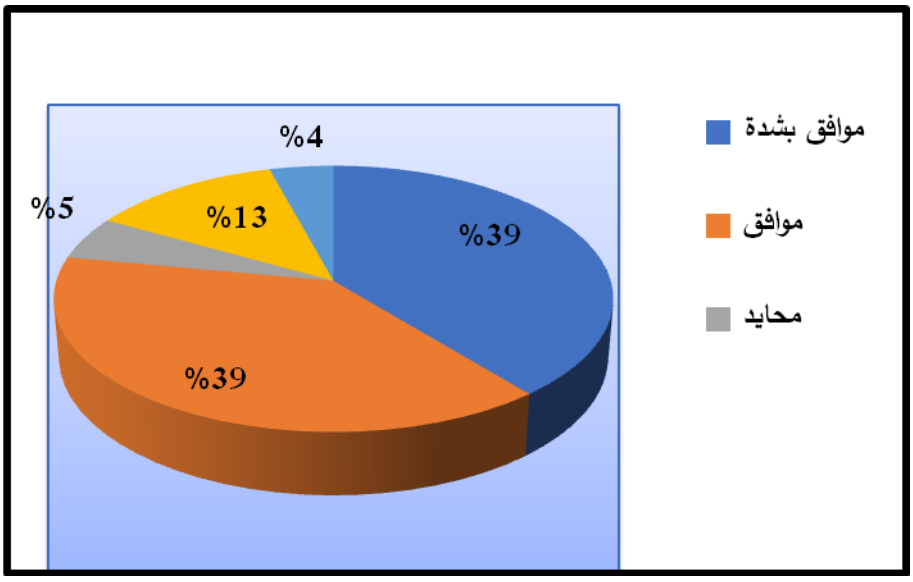


السؤال رقم 6: هل تجد المقال الفلسفي اسهل من النص الفلسفي:

الجدول رقم 15: توزيع إجابات التلاميذ حول مدى سهولة المقال الفلسفي مقارنة بالنص الفلسفي

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	149	39.1
موافق	148	38.8
محايد	20	5.2
غير موافق	48	12.6
غير موافق بشدة	16	4.2
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت تجد المقال الفلسفي اسهل من النص الفلسفي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بشدة بنسبة 39.1% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 38.8% وفي التالي غير موافق بنسبة 12.6%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 5.2% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 4.2%.

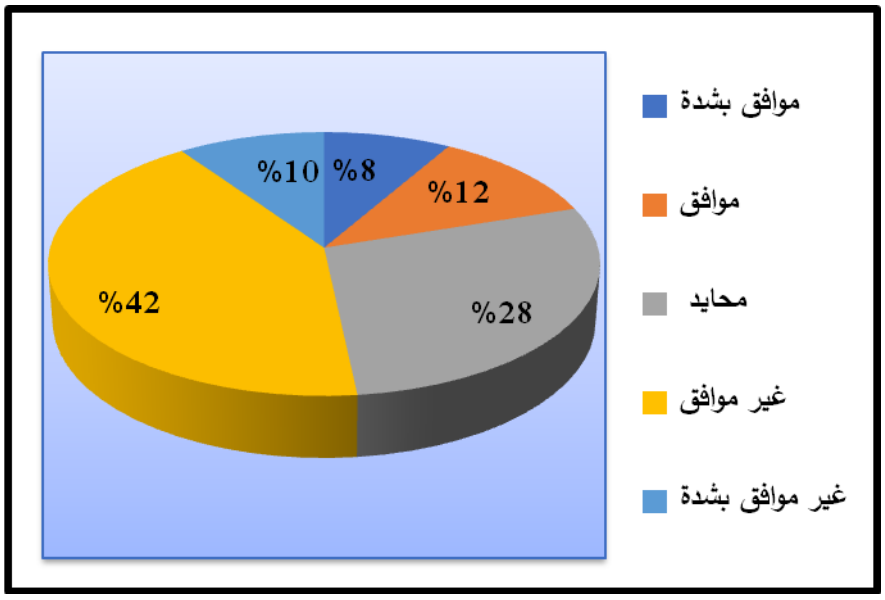


السؤال رقم 7: هل تبدو لك نصوص الفلسفية نصوص عادية يمكن قراءتها:

الجدول رقم 16: توزيع إجابات التلاميذ حول اعتبار النصوص الفلسفية نصوصًا عادية قابلة للقراءة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	32	8.4
موافق	44	11.5
محايد	108	28.3
غير موافق	160	42.0
غير موافق بشدة	37	9.7
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كانت تبدو لك نصوص الفلسفية نصوص عادية يمكن قراءتها ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق بنسبة 42.0% ومن بعد تليها فئة محايد بنسبة 28.3% وفي التالي موافق بنسبة 11.5%، وفي التالي تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 9.7% وفي الاخير فئة موافق بشدة بنسبة 8.4%.

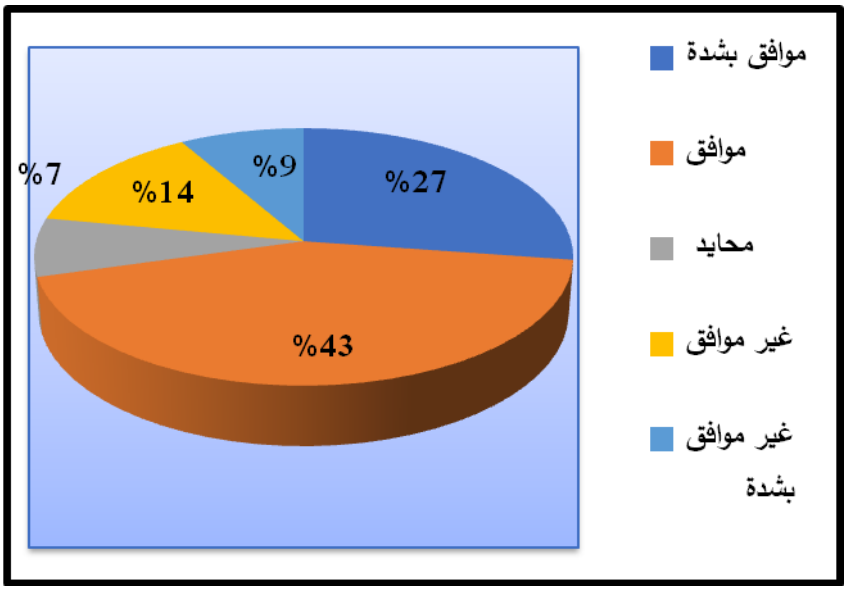


السؤال رقم 8: هل تبدو لك نصوص الفلسفية نصوص فيها بعض الغموض:

الجدول رقم 17: توزيع إجابات التلاميذ حول اعتبار النصوص الفلسفية نصوصًا غامضة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	104	27.3
موافق	165	43.3
محايد	28	7.3
غير موافق	52	13.6
غير موافق بشدة	32	8.4
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا تبدو لك نصوص الفلسفية نصوص فيها بعض الغموض ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بنسبة 43.3% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 27.3% وفي التالي غير موافق بنسبة 13.6%، وفي التالي تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 8.4% وفي الاخير فئة محايد بنسبة 7.3%.

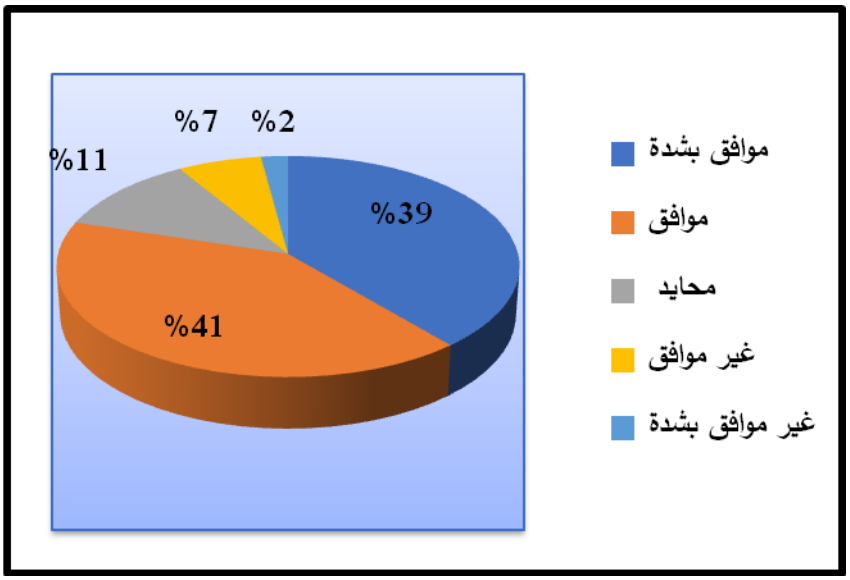


السؤال رقم 9: هل تبدو لك نصوص الفلسفية نصوص صعبة:

الجدول رقم 18: توزيع إجابات التلاميذ حول اعتبار النصوص الفلسفية نصوصًا صعبة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	148	38.3
موافق	156	40.9
محايد	44	11.5
غير موافق	25	6.6
غير موافق بشدة	8	2.1
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كانت تبدو لك نصوص الفلسفية نصوص صعبة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بنسبة 40.9% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 38.3% وفي التالي محايد بنسبة 11.5%، وفي التالي تليها فئة غير موافق بنسبة 6.6% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 2.1%.

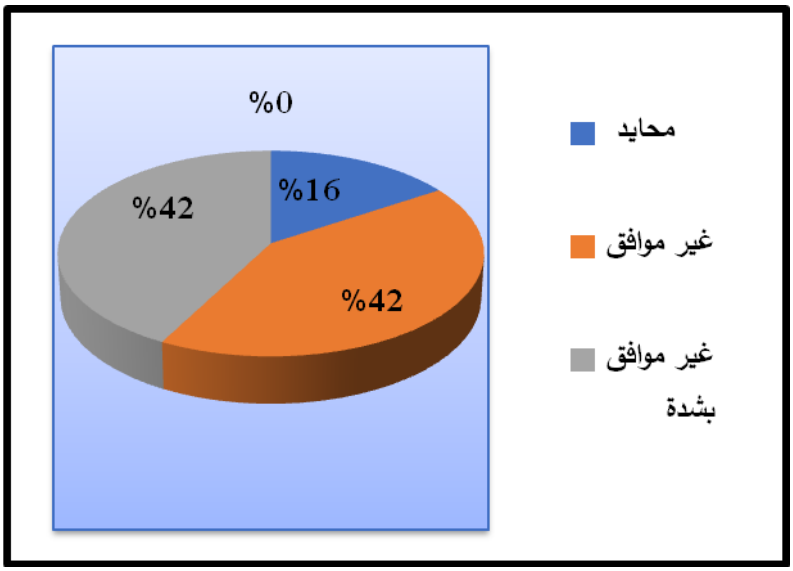


السؤال رقم 10: هل تستوعب نصوص الكتاب المدرسي:

الجدول رقم 19: توزيع إجابات التلاميذ حول مدى استيعابهم لنصوص الكتاب المدرسي الفلسفي

الفئة	التكرار	النسبة
محايد	60	15.7
غير موافق	160	42.0
غير موافق بشدة	161	42.3
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا تستوعب نصوص الكتاب المدرسي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة فير موافق بشدة بنسبة 42.3% ومن بعد تليها فئة غير موافق بنسبة 42.0% وفي التالي محايد بنسبة 15.7%.

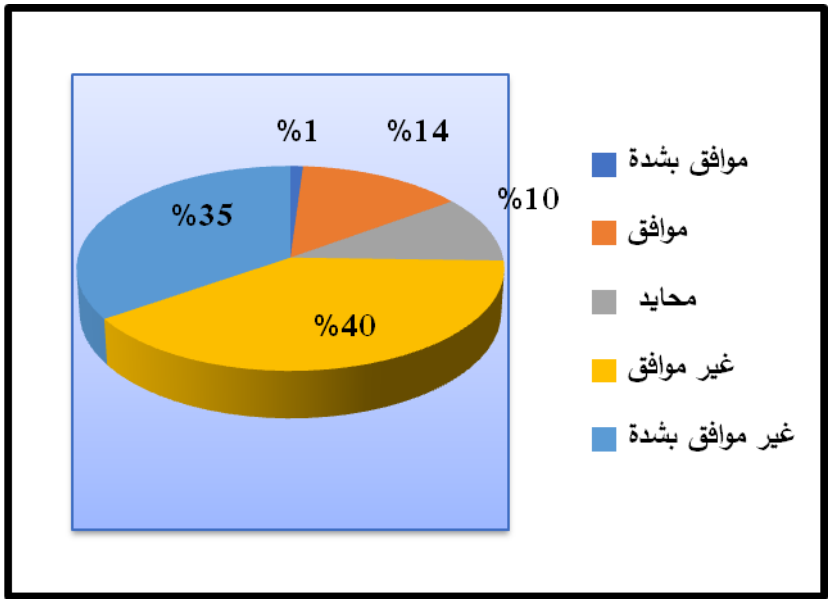


السؤال رقم 11: هل تستوعب من القراءة الأولى أو الثانية:

الجدول رقم 20: توزيع إجابات التلاميذ حول قدرتهم على الفهم من القراءة الأولى أو الثانية

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	4	1.0
موافق	53	13.9
محايد	40	10.5
غير موافق	152	39.6
غير موافق بشدة	132	34.6
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت تستوعب من القراءة الأولى أو الثانية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق بنسبة 39.6% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 39.6% وفي التالي موافق بنسبة 13.9%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 10.5% وفي الاخير فئة موافق بشدة بنسبة 1.0%.



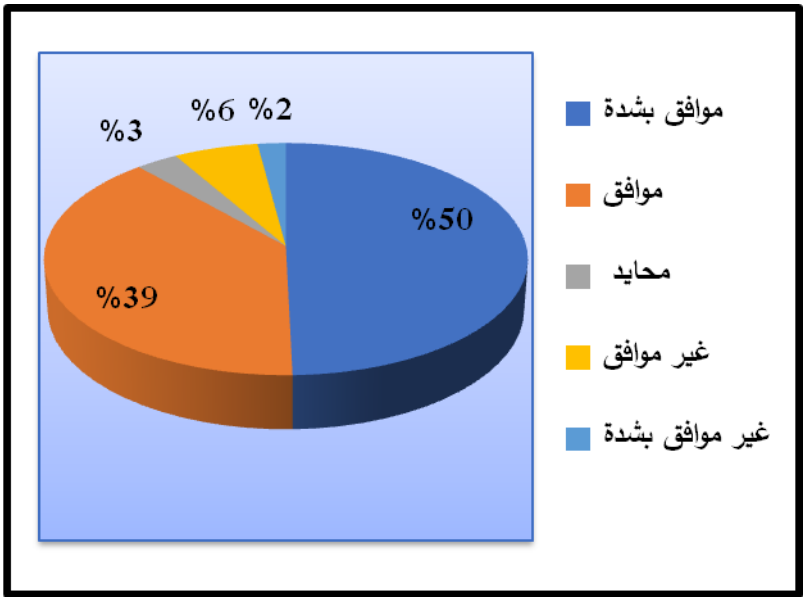
السؤال رقم 12: هل تحتاج لشرح الأستاذ للوصول إلى فهم النص الفلسفي:

الجدول رقم 21: توزيع إجابات التلاميذ حول حاجتهم لشرح الأستاذ لفهم النص الفلسفي

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	189	49.6
موافق	148	38.3
محايد	12	3.1

غير موافق	24	6.3
غير موافق بشدة	8	2.1
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت تحتاج لشرح الأستاذ للوصول إلى فهم النص الفلسفي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بشدة بنسبة 49.6% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 38.3% وفي التالي فئة غير موافق بنسبة 6.3%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 3.1% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 2.1%.



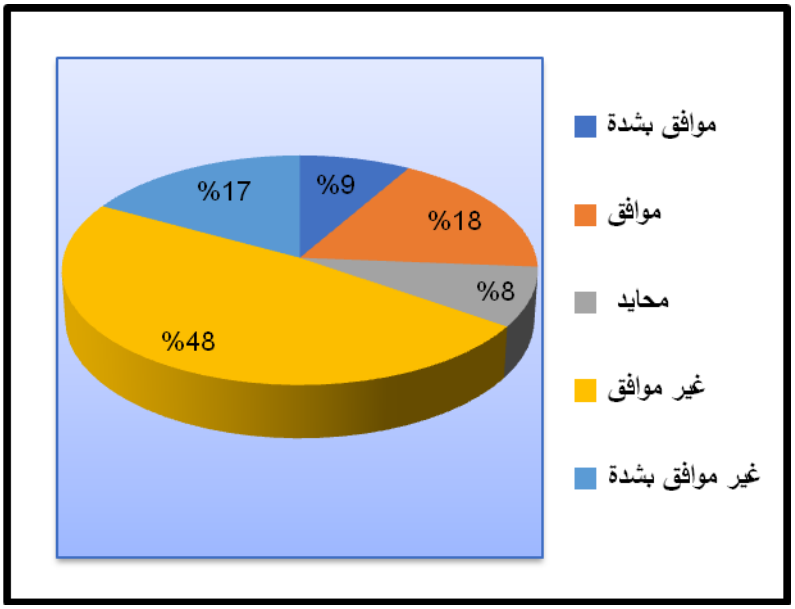
السؤال رقم 13: هل النصوص صعبة جدا ولا تفهمها حتى وإن شرحها الأستاذ؟

الجدول رقم 22: توزيع إجابات التلاميذ حول صعوبة النصوص الفلسفية رغم شرح الأستاذ

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	32	8.4
موافق	68	17.8
محايد	32	8.4
غير موافق	184	48.3
غير موافق بشدة	65	17.1
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كانت النصوص صعبة جدا ولا تفهمها حتى وإن شرحها الأستاذ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق بنسبة 48.3% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 17.8%

وفي التالي غير موافق بشدة بنسبة 17.1%، وفي التالي تليها فئة موافق بشدة وفئة محايد بنفس نسبة التكرارات بنسبة 8.4% .

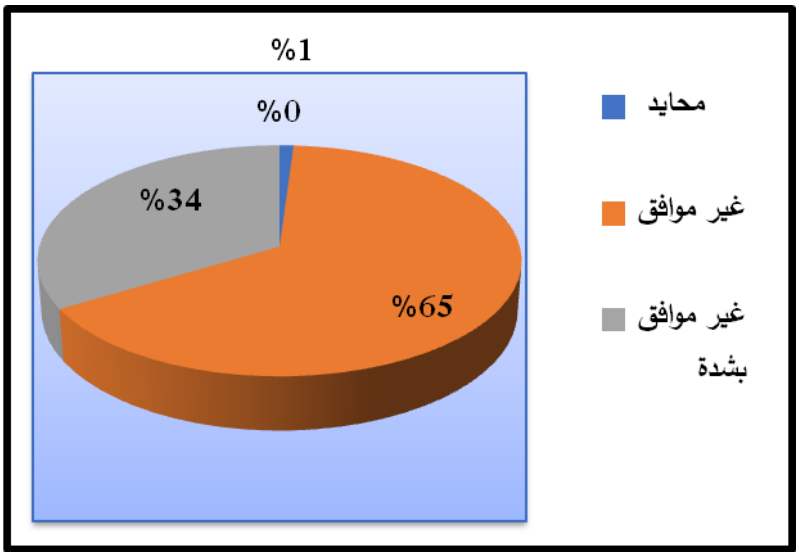


السؤال رقم 14: هل تتعامل وحدك بسهولة مع النصوص في الكتاب المدرسي وقت تحليلها:

الجدول رقم 23: توزيع إجابات التلاميذ حول قدرتهم على تحليل النصوص الفلسفية بشكل فردي

الفئة	التكرار	النسبة
محايد	4	1.0
غير موافق	249	65.4
غير موافق بشدة	128	33.6
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت تتعامل وحدك بسهولة مع النصوص في الكتاب المدرسي وقت تحليلها ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق بنسبة 65.4% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 33.6% وفي التالي محايد بنسبة 1.0%.

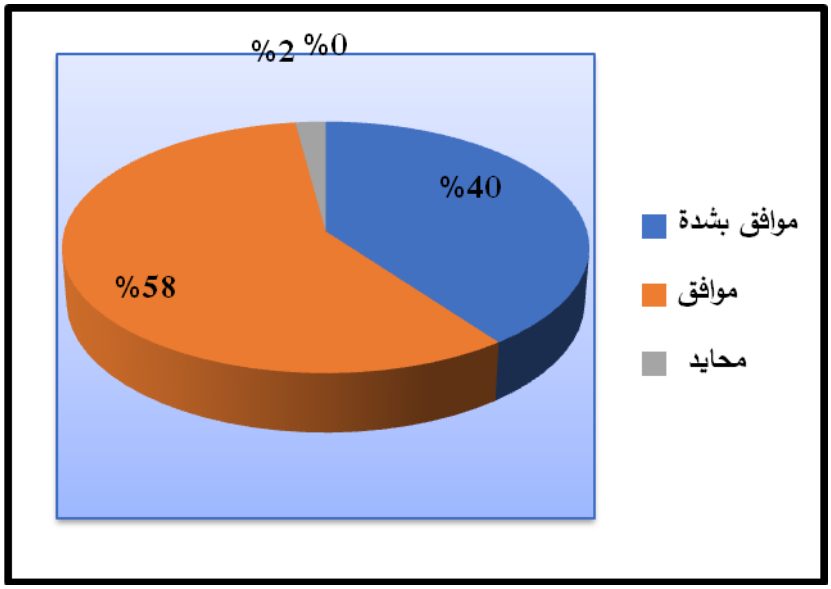


السؤال رقم15: هل تنتظر شرح الأستاذ للتعامل مع تحليل النصوص:

الجدول رقم 24: توزيع إجابات التلاميذ حول انتظارهم لشرح الأستاذ من أجل تحليل النص

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	152	39.0
موافق	221	58.0
محايد	8	2.1
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت تنتظر شرح الأستاذ للتعامل مع تحليل النصوص ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بنسبة 58.0% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 39.0% وفي التالي محايد بنسبة 2.1%.

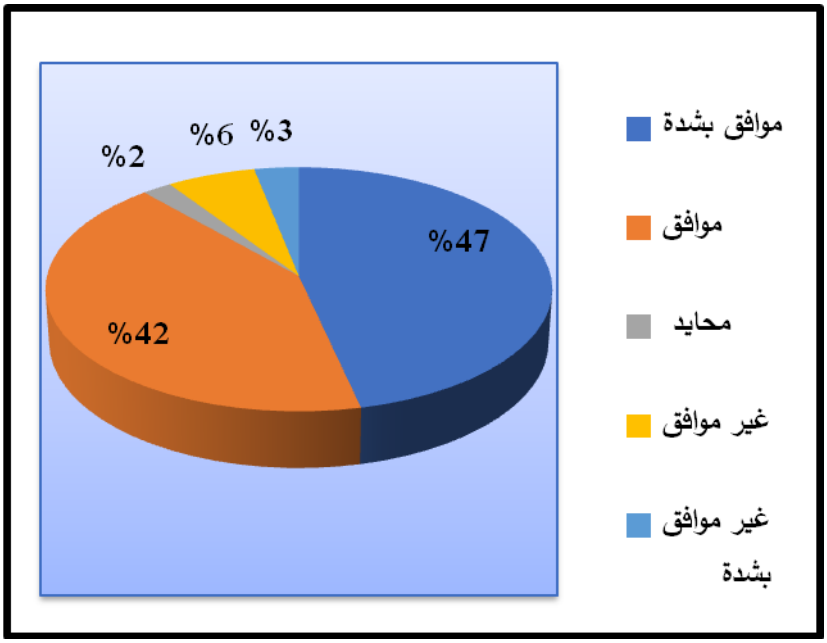


السؤال رقم 16: هل تجد صعوبة في مرحلة فهم واكتشاف إشكالية النص:

الجدول رقم 25: توزيع إجابات التلاميذ حول صعوبة فهم واكتشاف إشكالية النص

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	177	46.5
موافق	160	42.0
محايد	8	2.1
غير موافق	24	6.3
غير موافق بشدة	12	3.1
المجموع	**427**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت تجد صعوبة في مرحلة فهم واكتشاف إشكالية النص ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بشدة بنسبة 46.5% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 42.0% وفي التالي غير موافق بنسبة 6.3%، وفي التالي تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 3.1% وفي الاخير فئة محايد بنسبة 2.1%.



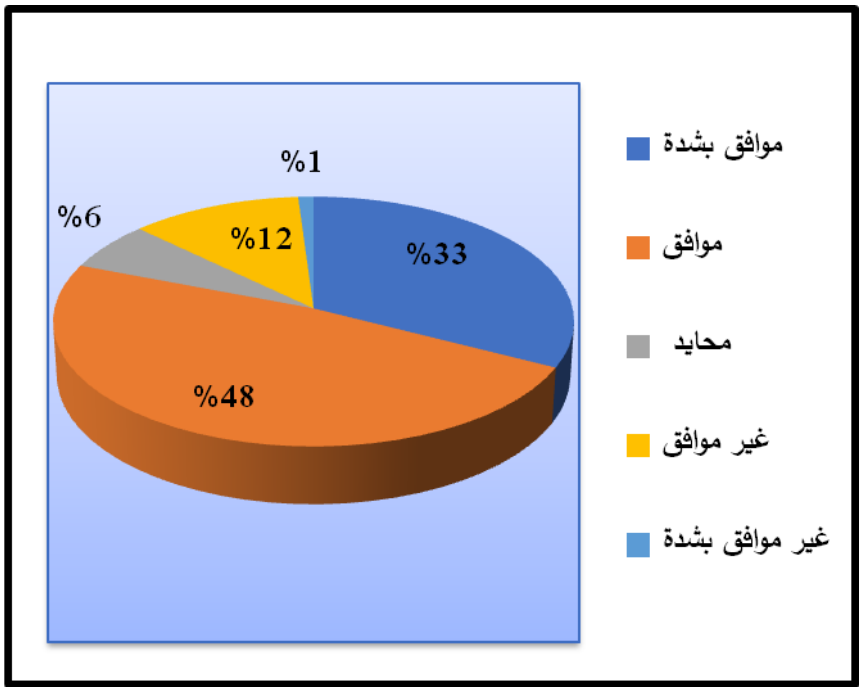
السؤال رقم 17: هل تجد صعوبة في مرحلة استخراج موقف صاحب النص:

الجدول رقم 26: توزيع إجابات التلاميذ حول صعوبة استخراج موقف صاحب النص

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	124	32.5
موافق	184	48.3
محايد	24	6.3
غير موافق	45	11.8
غير موافق بشدة	04	1.0

المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كنت تجد صعوبة في مرحلة استخراج موقف صاحب النص ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بنسبة 48.3% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 32.5% وفي التالي غير موافق بنسبة 11.8%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 6.3% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 1.0%.



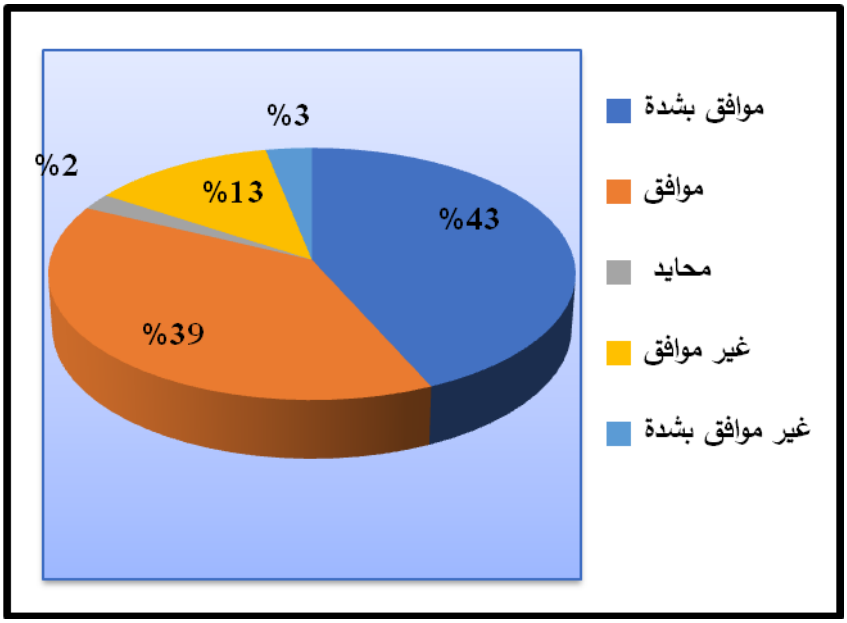
السؤال رقم 18: هل تجد صعوبة في استخراج الحجج الفلسفية البنية الإحجاجية للنص:

الجدول رقم 27: توزيع إجابات التلاميذ حول صعوبة استخراج الحجج الفلسفية (البنية الحجاجية للنص

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	165	43.3
موافق	148	38.8
محايد	8	2.1
غير موافق	48	12.6
غير موافق بشدة	12	3.1
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت تجد صعوبة في استخراج الحجج الفلسفية البنية الإحجاجية للنص ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بشدة بنسبة 43.3% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة

38.8% وفي التالي غير موافق بنسبة 12.6%، وفي التالي تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 3.1% وفي الاخير فئة محايد بنسبة 2.1%.

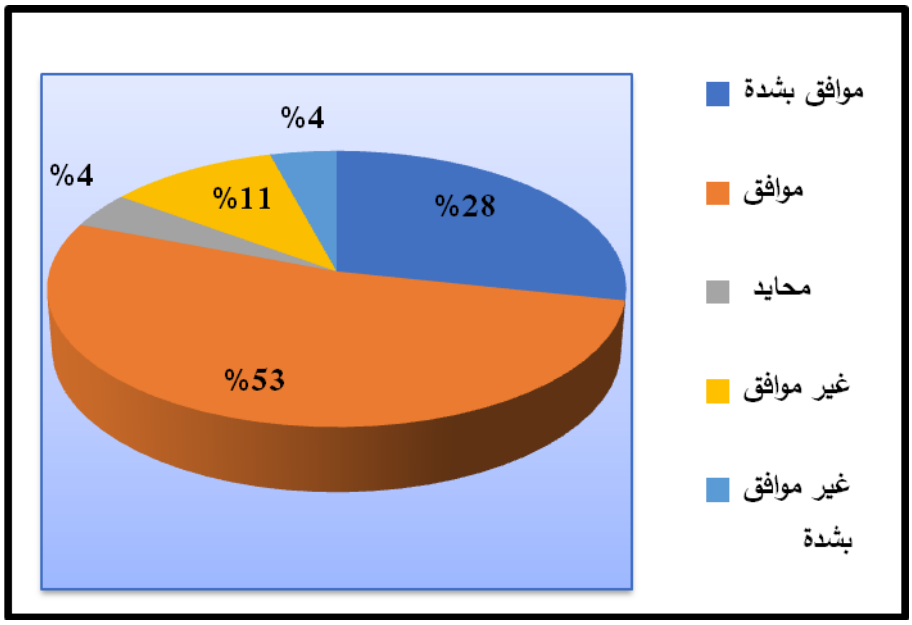


السؤال رقم 19: هل تجد صعوبة في مرحلة مناقشة محتوى النص الفلسفي:

الجدول رقم 28: توزيع إجابات التلاميذ حول صعوبة مناقشة محتوى النص الفلسفي

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	108	28.3
موافق	200	52.5
محايد	16	4.2
غير موافق	41	10.8
غير موافق بشدة	16	4.2
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت تجد صعوبة في مرحلة مناقشة محتوى النص الفلسفي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بنسبة 52.5% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 28.3% وفي التالي غير موافق بنسبة 10.8%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 4.2% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 4.2%.

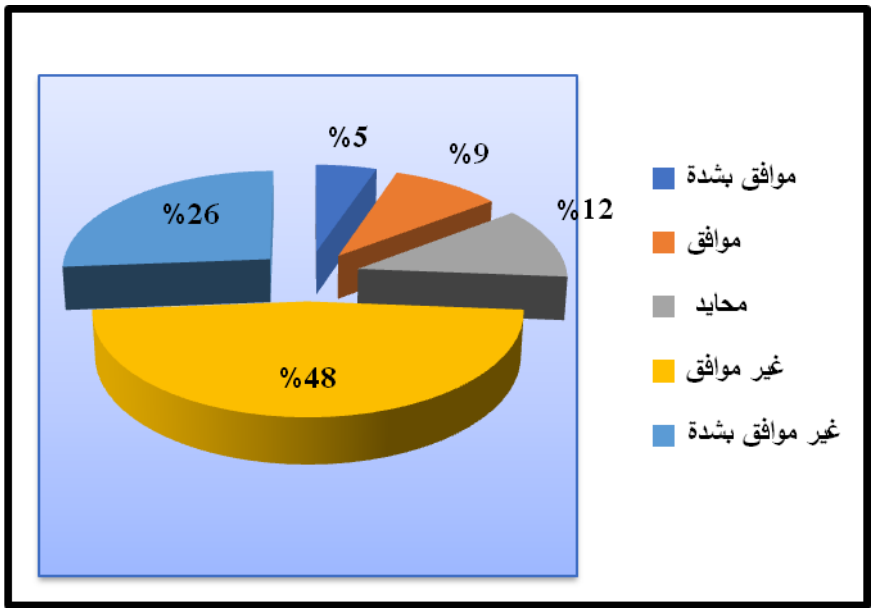


السؤال رقم 20: هل تستوعب الطريقة التي تعلمتها في تحليل النصوص؟

الجدول رقم 29: توزيع إجابات التلاميذ حول مدى استيعابهم للطريقة التي تعلموها في تحليل النصوص

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	20	5.2
موافق	36	9.4
محايد	44	11.5
غير موافق	181	47.5
غير موافق بشدة	100	26.2
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت تستوعب الطريقة التي تعلمتها في تحليل النصوص ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق بنسبة 47.5% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 26.2% وفي التالي محايد بنسبة 11.5%، وفي التالي تليها فئة موافق بنسبة 9.4% وفي الاخير فئة موافق بشدة بنسبة 5.2%.

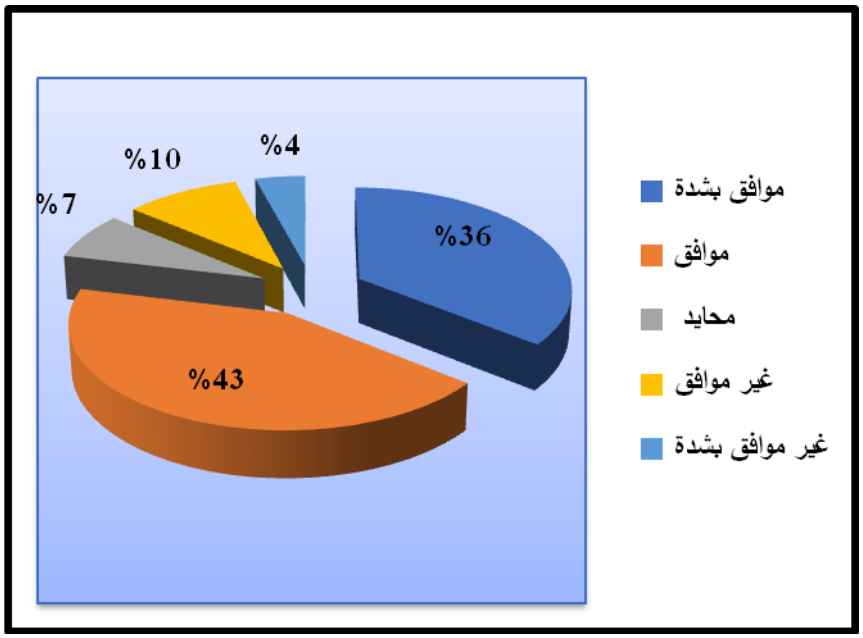


السؤال رقم 21: هل تجد طريقة تحليل النصوص صعبة وطويلة؟

الجدول رقم 30: توزيع إجابات التلاميذ حول اعتبار طريقة تحليل النصوص صعبة وطويلة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	136	35.7
موافق	164	43.0
محايد	28	7.3
غير موافق	37	9.7
غير موافق بشدة	16	4.2
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كانت تجد طريقة تحليل النصوص صعبة وطويلة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بنسبة 43.0% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 35.7% وفي التالي غير موافق بنسبة 9.7%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 7.3% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 4.2%.

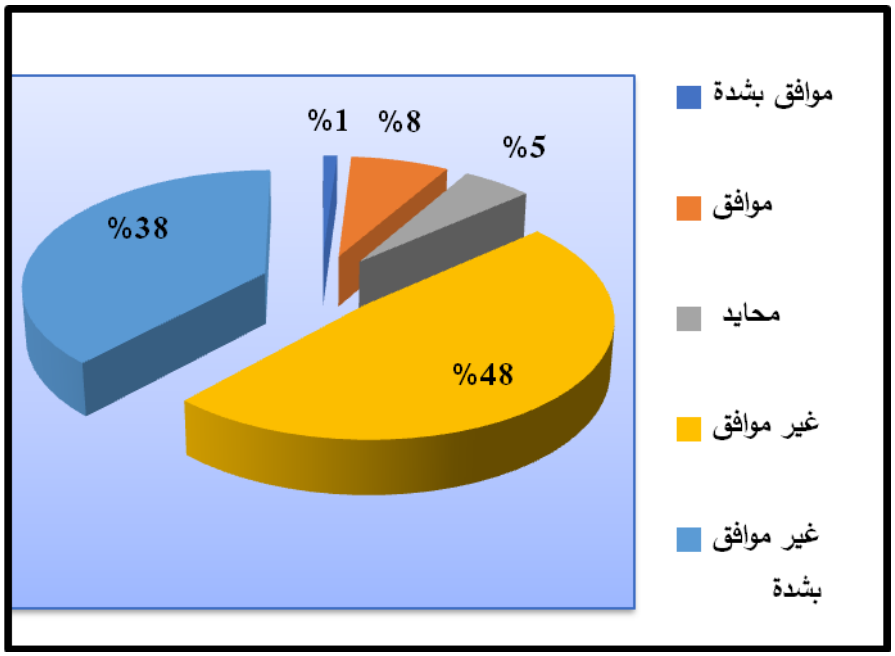


السؤال رقم 22: هل يفسح لكم الأستاذ المجال للإطلاع على النص قبل الحصة؟

الجدول رقم 31: توزيع إجابات التلاميذ حول فسح الأستاذ المجال للاطلاع على النص قبل الحصة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	4	1.0
موافق	28	7.3
محايد	20	5.2
غير موافق	184	48.3
غير موافق بشدة	145	38.1
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كان يفسح لكم الأستاذ المجال للإطلاع على النص قبل الحصة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق بنسبة 48.3% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 38.1% وفي التالي فئة موافق بنسبة 7.3% وفي التالي فئة محايد بنسبة 5.2% وفي الاخير فئة موافق بشدة بنسبة قدرت بـ 1.0%.

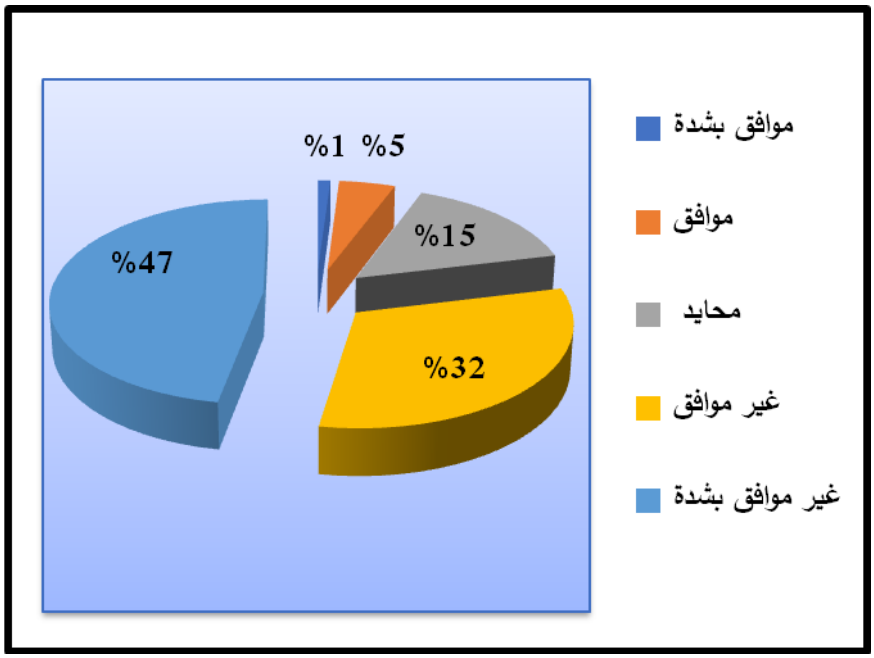


السؤال رقم 23: هل يمكن أن تختار النص الفلسفي في الامتحان ؟

الجدول رقم 32: توزيع إجابات التلاميذ حول إمكانية اختيار النص الفلسفي في الامتحان

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	4	1.0
موافق	18	4.7
محايد	59	15.5
غير موافق	120	31.5
غير موافق بشدة	180	47.2
المجموع	**381**	**100.0**

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كان بإمكانك أن تختار النص الفلسفي في الامتحان ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق بشدة موافق بنسبة 47.2% ومن بعد تليها فئة غير موافق بنسبة 31.5% وفي التالي فئة محايد بنسبة 15.5% وفي التالي فئة موافق 4.7% بنسبة 6.1% وفي الاخير فئة موافق بشدة بنسبة قدرت بـ 1.0%.



المطلب الثالث: تحليل النتائج الإحصائية المستخلصة من استبيان التلاميذ

من خلال تحليل النتائج الإحصائية المستخلصة من استبيان التلاميذ، يتضح أن هناك صعوبات إدراكية ومنهجية حقيقية يعاني منها التلميذ في تعامله مع مادة الفلسفة، وبشكل خاص مع النصوص الفلسفية، سواء من حيث القراءة أو الفهم أو التحليل. أول ما يلفت الانتباه هو التمثيل العددي المرتفع لفئة الإناث في العينة المدروسة بنسبة 54.9%، وهو ما يعكس ميلًا ملحوظًا لدى الإناث نحو الاهتمام أو التفاعل مع هذه المادة في السياق الثانوي، مقارنة بالذكور بنسبة 45.1%. كما تشير معطيات الجدول الديموغرافي إلى هيمنة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (84%)، ما يمنح للدراسة مصداقية أكبر، كونهم الفئة الأكثر احتكاكًا بالامتحان الرسمي (البكالوريا) وما يفرضه من تحليل معمق للنصوص الفلسفية. أما على مستوى التخصصات، فقد برزت شعبة العلوم التجريبية كأكثر تمثيلًا، ما يدعم فرضية أن التلاميذ ذوي الخلفية االعلمية يكونون أكثر إقبالًا على المادة، رغم ما قد يواجهونه من تحديات مفاهيمية.

أما فيما يخص الجوانب المتعلقة بفهم الفلسفة، فقد أظهرت النتائج أن نسبة معتبرة من التلاميذ تتبنى مواقف محايدة أو سلبية تجاه قدرتهم على فهم المادة، إذ عبّر أكثر من 60% عن شعورهم بالعجز أو الغموض في التعامل مع مضامينها. وترجع هذه الصعوبات – بحسب التلاميذ – إلى عدة عوامل متداخلة، من أبرزها صعوبة المادة في ذاتها، ثم طريقة التدريس المعتمدة من طرف بعض الأساتذة، وضيق الحجم الساعي الذي لا يسمح بالتدرج الكافي في الفهم والتحليل. وفيما يتعلق بالنصوص الفلسفية تحديدًا، فقد اعتبرتها الغالبية الساحقة نصوصًا صعبة أو غامضة، تتطلب تدخلًا مباشرًا من الأستاذ لفك رموزها، كما

أظهرت النتائج تدني القدرة الذاتية لدى التلميذ على التعامل معها دون توجيه، مما يعكس ضعفًا في التكوين المنهجي المرتبط بتحليل النصوص.

وقد عبر أغلب التلاميذ عن أن المقال الفلسفي يبدو أسهل من النص الفلسفي، وهو ما يفسر العزوف المتزايد عن اختيار النص في امتحانات البكالوريا، لا بسبب رفض النص نفسه، وإنما نتيجة لضعف المنهجية المعتمدة في تدريسه. كما كشفت البيانات عن عدم استيعاب التلاميذ للطريقة التحليلية المتبعة، والتي وصفوها في كثير من الحالات بأنها "صعبة" و"طويلة"، فضلاً عن غياب فرص الإعداد القبلي للنص داخل القسم، مما يعمّق من الفجوة بين المتعلم والمادة.

بناءً على هذه المؤشرات الكمية والتحليلية، يمكن القول إن إعادة النظر في البيداغوجيا المعتمدة في تدريس النصوص الفلسفية، مع توسيع الفضاء الزمني المخصص لها، وتدريب التلميذ تدريجيًا على مهارات القراءة الفلسفية، تبقى ضرورة ملحة لتعزيز موقع النص الفلسفي في العملية التعليمية، وتحقيق كفاءة حقيقية في التفاعل مع الخطاب الفلسفي المدرسي.

المبحث الثاني: عرض نتائج الاستبيان الخاص بالاساتذة

جاء بناء الاستبيان بالتركيز اولا على المعلومات الديموغرافية للعينة المدروسة، بينما تناول المحور الثاني مواقف التلاميذ من مادة الفلسفة. وتطرق المحور الثالث إلى الصعوبات المعرفية والمنهجية المرتبطة بفهم النصوص الفلسفية، في حين خُصص المحوران الرابع والخامس لاستكشاف التفاعل الفعلي مع النص الفلسفي في القسم، ومدى ملاءمة محتوى النصوص المقررة في الكتب المدرسية لطبيعة المتعلم وقدرته على التفلسف

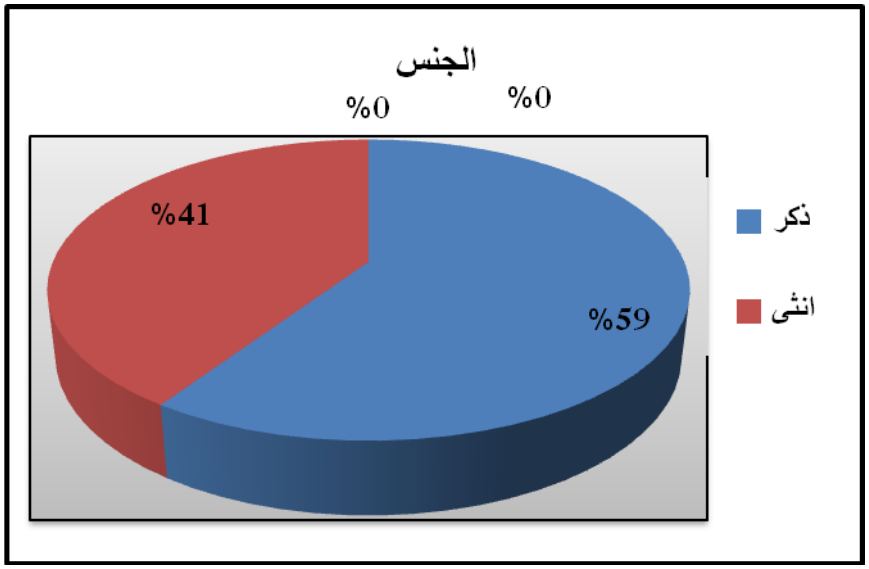
وسيتم في الصفحات التالية تقديم الجداول الإحصائية لكل سؤال من أسئلة الاستبيان، مرفقة بتحليل نوعي ووصفي، يهدف إلى تفسير النتائج وربطها بسياق الدراسة، مع تسليط الضوء على أهم الاتجاهات العامة والفروق الدالة التي قد تسهم في تشخيص المشكلات التعليمية المرتبطة بتدريس الفلسفة في الطور الثانوي .

المطلب الأول: النتائج الخاصة بالاستاذة

الجدول رقم 33: توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الفئة	التكرار	النسبة
ذكر	38	59.4
انثى	26	40.6
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يمثل نسبة اجابات فئات العينة بالنسبة لفئة الجنس ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن فئة الاناث نالت أقل نسبة إجابات العينة بنسبة 40.6% بتكرار 26 تكرار، في حين كانت نسبة الذكور أعلى منها بنسبة 59.4% بتكرار 38 مفردة.

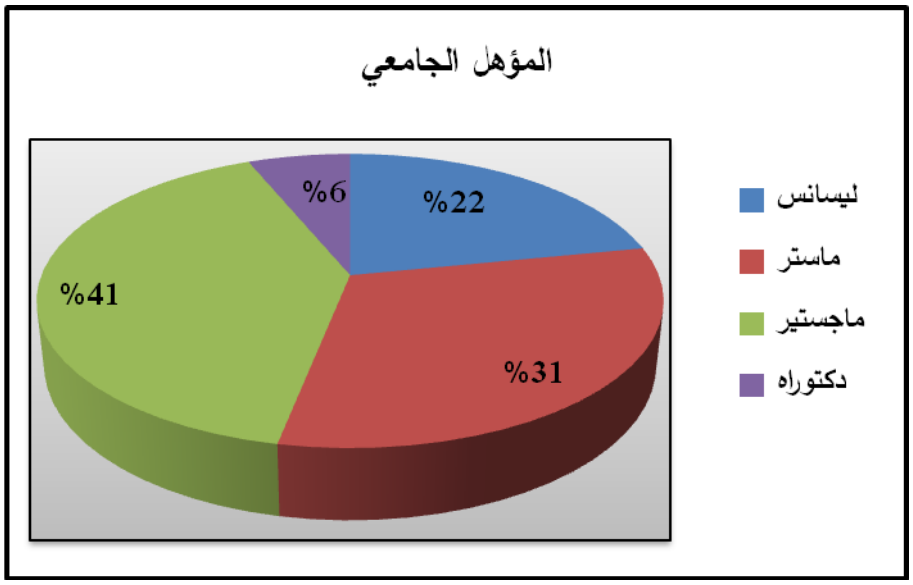


الجدول رقم 34: توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

الفئة	التكرار	النسبة

ليسانس	21	21.9
لسانس المدرسة العليا للأساتذة	22	31.3
ماستر	26	40.6
دكتوراه	05	6.3
المجموع	64	100

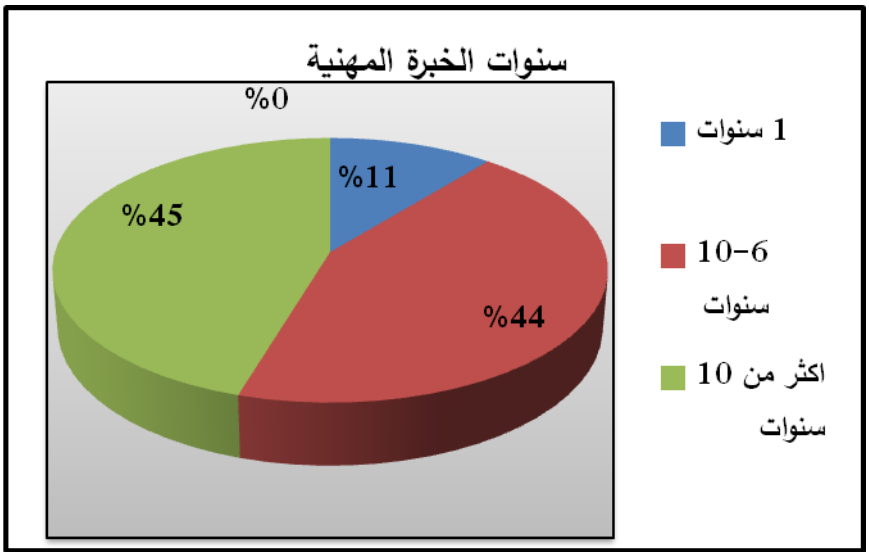
من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل نسبة فئة المؤهل العلمي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أنسبة نسبة العالية في الجدول كانت لفئة ذو المستوى الماجستير بنسبة 40.6% من بعد تليها فئة من الماستر بنسبة 31.3% وفي التالي فئة ليسانس بنسبة 21.9% وأخرا فئة هي الدكتوراه بنسبة قليلة قدرت بـ 6.3%.



الجدول رقم 35: توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة المهنية

الفئة	التكرار	النسبة
1 سنوات	7	10.9
6-10 سنوات	28	43.8
اكثر من 10 سنوات	29	45.3
المجموع	64	100.0

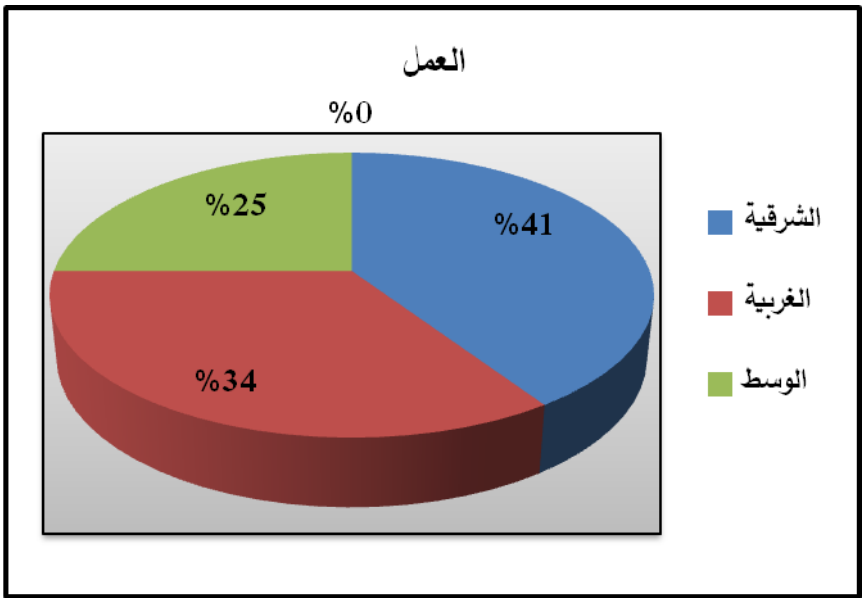
من خلا ل الجدول اعلاه والذي يبين لنا الخبرة لفئات العينة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان فئة اكثر من 10 سنوات بنسبة عالية قدرت بـ 45.3% وفي التالي فئة من 10 سنوات الى 6 سنوات بنسبة 43.8% وفي الاخير فئة سنة واحدة بنسبة 10.9%.



الجدول رقم 36: توزيع أفراد العينة حسب نوع العمل الحالي

الفئة	التكرار	النسبة
الشرقية	26	40.6
الغربية	22	34.4
الوسط	16	25.0
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول أعلاه والذي يبين مكان العمل لفئات العينة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن فئة العمل الشرقي بأعلى نسبة قدرت بـ 40.6% وفي التالي فئة الغربية بنسبة 34.4% وفئة الوسط النسبة قدرت بـ 25.0%.

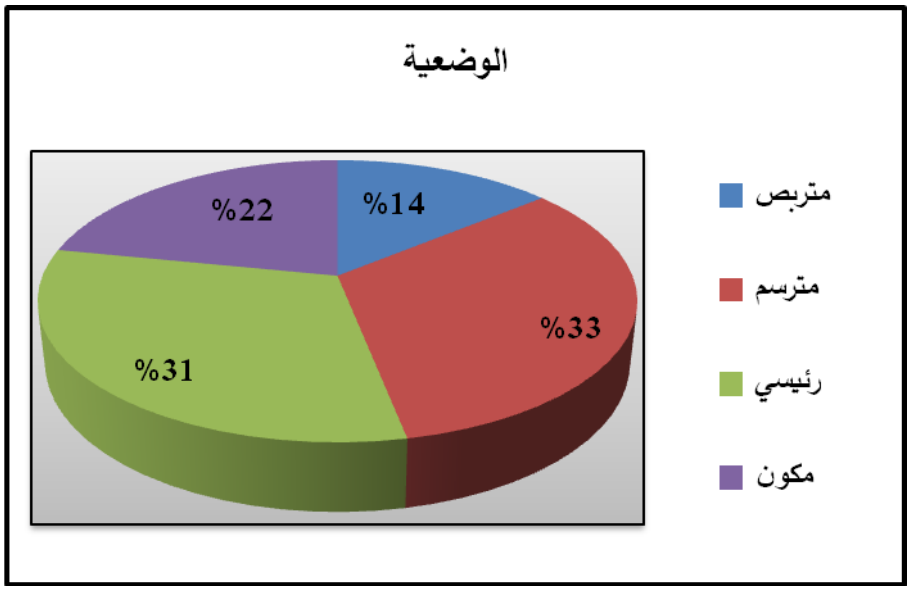


الجدول رقم 37: توزيع أفراد العينة حسب الوضعية المهنية

الفئة	التكرار	النسبة

متربص	9	14.1
مترسم	21	32.8
رئيسي	20	31.3
مكون	14	21.9
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين فئة الوضعية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى أن فئة مترسم هو الذي حاضر بقوة بنسبة 32.8% ومن بعد تليها فئة الرئيسي بنسبة 31.3% وفي التالي تليها فئة المكون بنسة 21.9% وفي الاخير فئة متربص بنسبة ضئيلة جدا بنسبة 14.1%.



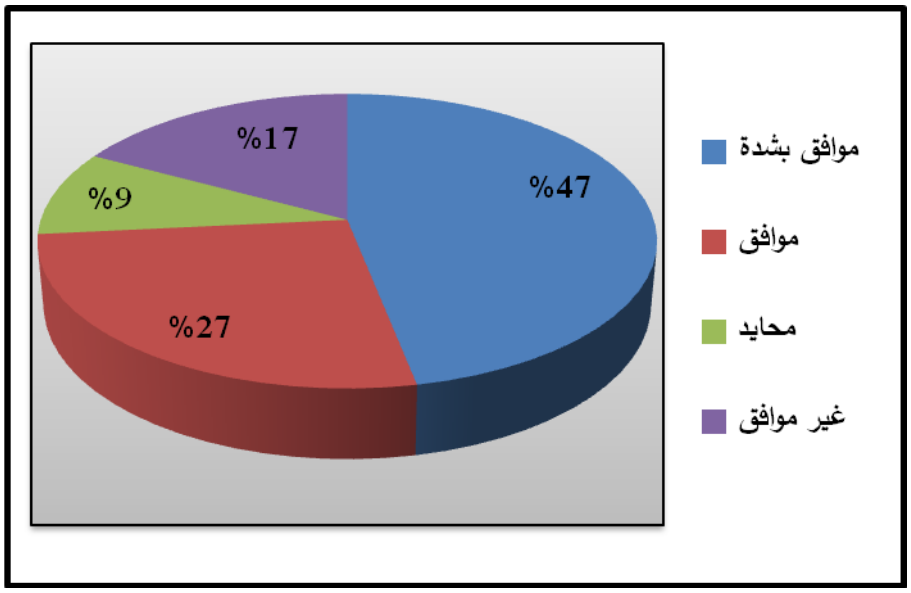
المطلب الثاني: الجانب التكويني والاهتمامات الفكرية للاستاذ

السؤال رقم 01: هل إخترت تدريس مادة الفلسفة ؟

الجدول رقم 38: يبين سبب اختيار تدريس مادة الفلسفة لدى أفراد العينة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	30	46.9
موافق	17	26.6
محايد	6	9.4
غير موافق	11	17.2
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين طريقة اختياره تدريس مادة الفلسفة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان اعلى نسبة تعبر عن فئة موافق بشدة بنسبة 46.9% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 26.6% وفي التالي فئة غير موافق النسبة قدرت بـ 17.2% الى اخر فئة نالت نسبة 9.4% لفئة محايد.

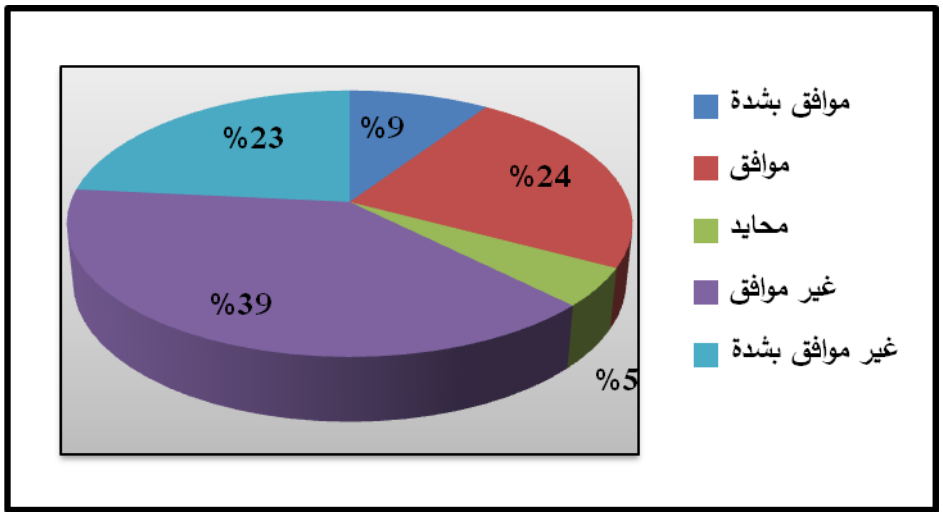


السؤال رقم 02: هل كان لك رغبة في إختيار تخصص آخر:

الجدول رقم 39: يبين ما إذا كانت لدى الأستاذ رغبة في اختيار تخصص آخر غير الفلسفة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	6	9.4
موافق	15	23.4
محايد	3	4.7
غير موافق	25	39.1
غير موافق بشدة	15	23.4
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كان لك رغبة في إختيار تخصص آخر ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق بنسبة 39.1% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة وفئة موافق بنفس النسبة 23.4% وفي التالي فئة موافق بشدة بنسبة 9.4% وفي التالي فئة محايد بنسبة 4.7% .

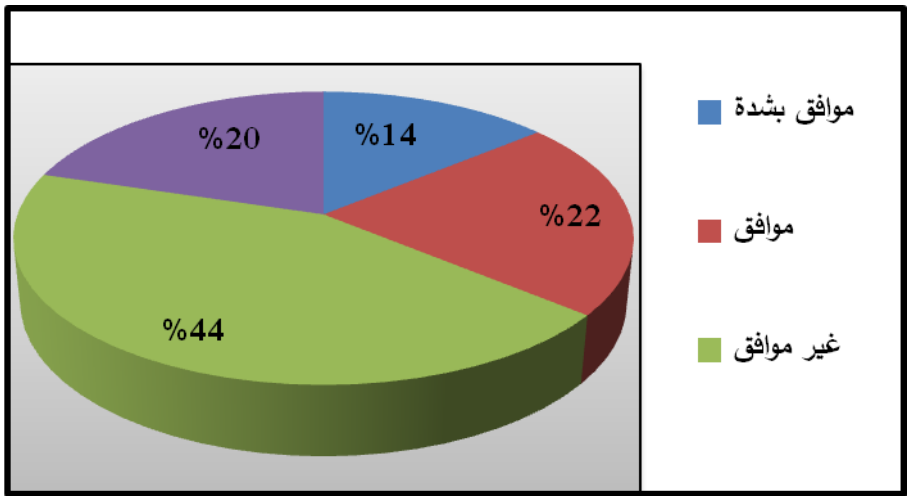


السؤال رقم 10: هل تلقيت تكوين طويل المدى قبل بدأ التدريس:

الجدول رقم 40: يبين ما إذا تلقى الأستاذ تكوينًا طويل المدى قبل مباشرة التدريس

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	9	14.1
موافق	14	21.9
غير موافق	28	43.8
غير موافق بشدة	13	20.3
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كان تلقيت تكوين طويل المدى قبل بدأ التدريس ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق على تلقي تكوين طويل المدى قبل بدأ التدريس بنسبة 43.8% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 21.9% وفي التالي فئة غير موافق بشدة بنسبة 20.3% وفي التالي فئة موافق بشدة بنسبة 14.1%.

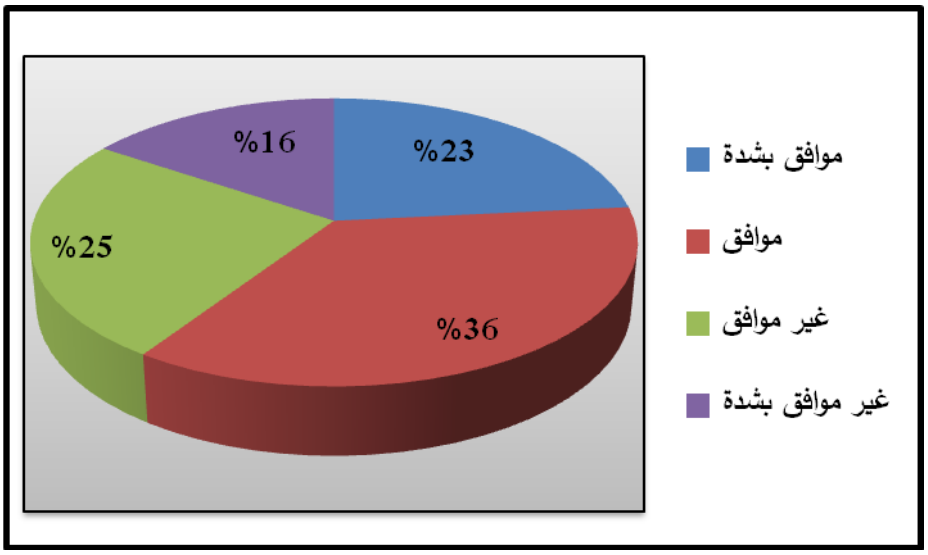


السؤال رقم 11:هل تلقيت تكوين قصير المدى قبل بدأ التدريس:

الجدول رقم 41: يوضح ما إذا كان الأستاذ قد تلقى تكوينًا قصير المدى قبل مباشرة التدريس

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	15	23.4
موافق	23	35.9
غير موافق	16	25.0
غير موافق بشدة	10	15.6
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت قد تلقيت تكوين قصير المدى قبل بدأ التدريس ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق تلقيت تكوين قصير المدى قبل بدأ التدريس بنسبة 35.9% ومن بعد تليها فئة غير موافق بنسبة 25.0% وفي التالي فئة موافق بشدة بنسبة 23.4% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 15.6%.

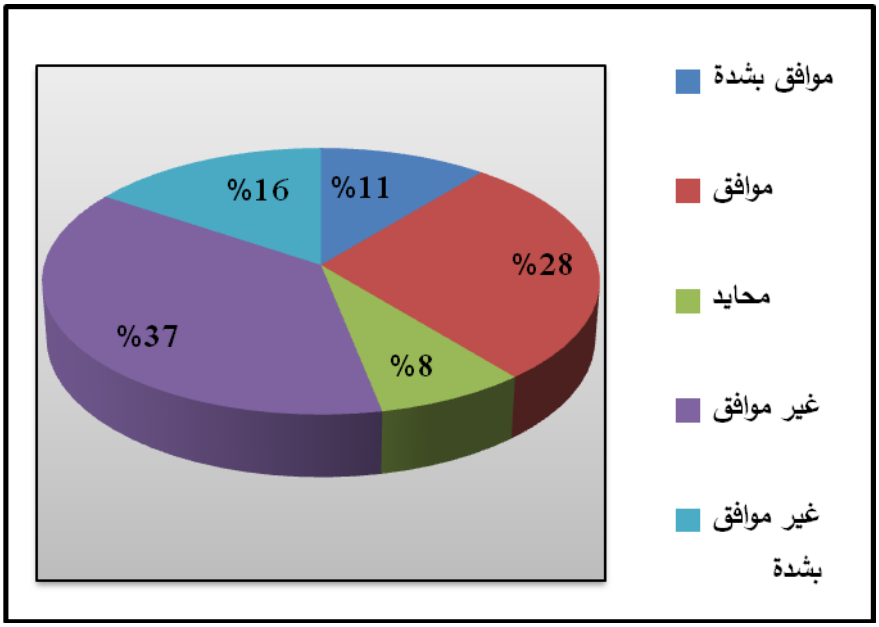


السؤال رقم 12: هل كان هناك دور لهذا التكوين أثر في أدائك الميداني:

الجدول رقم 42: يوضح أثر التكوين (القصير أو الطويل) في الأداء الميداني للأستاذ

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	7	10.9
موافق	18	28.1
محايد	5	7.8
غير موافق	24	37.5
غير موافق بشدة	10	15.6
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كان هناك دور لهذا التكوين أثر في أدائك الميداني ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق لدور هذا التكوين أثر في أدائك الميداني بنسبة 37.5% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 28.1% وفي التالي غير موافق بشدة بنسبة 15.3%، وفي التالي تليها فئة موافق بشدة بنسبة 10.9% وفي الاخير فئة محايد بنسبة 7.8%.



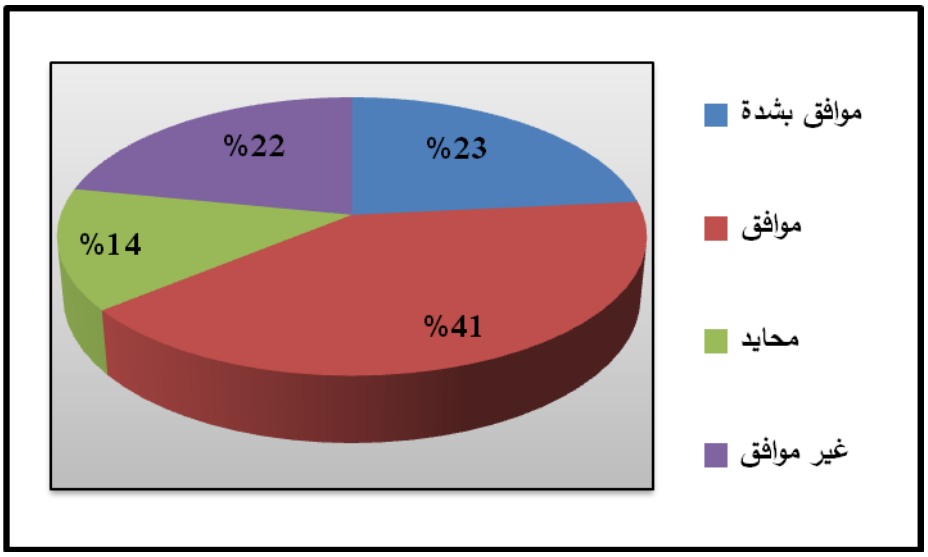
المطلب الثالث: الجانب المعرفي المتخصص الاساتذة مادة الفلسفة:

السؤال رقم 13: هل لديك إطلاع واهتمام تربوي وفكري في اطار مادة الفلسفة:

الجدول رقم 43: يبين مدى اطلاع واهتمام الأستاذ تربويًا وفكريًا بمجال الفلسفة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	15	23.4
موافق	26	40.6
محايد	9	14.1
غير موافق	14	21.1
المجموع	64	100

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كان لديك إطلاع واهتمام تربوي وفكري في اطار مادة الفلسفة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق نعم لدي إطلاع واهتمام تربوي وفكري في اطار مادة الفلسفة بنسبة 40.6% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 23.4% وفي التالي غير موافق بنسبة 21.1%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 14.1% .

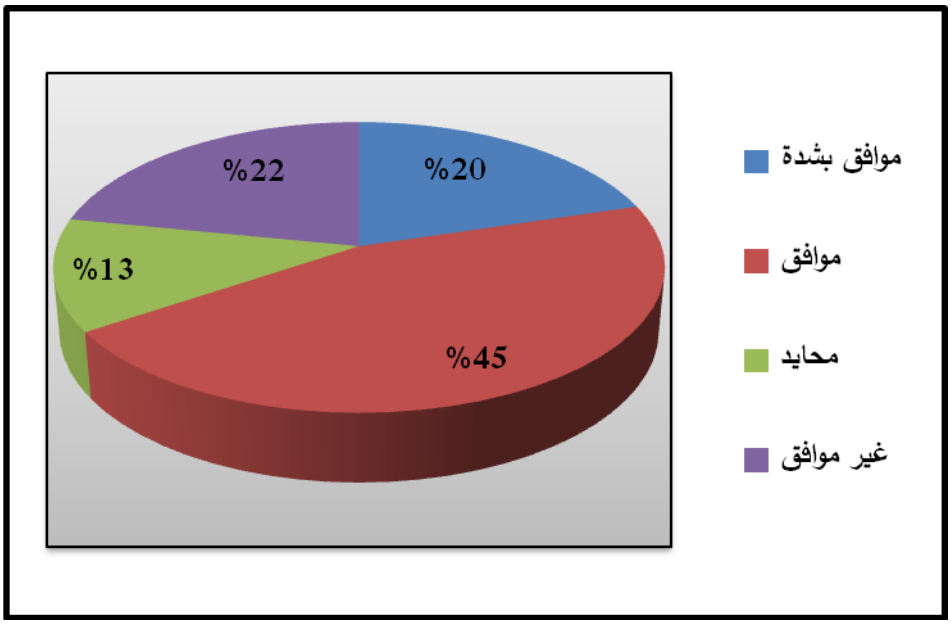


السؤال رقم 14: هل لديك دراية ببعض المفاهيم المتداولة في حقل التربية والتعليم كالمقاربة بالكفاءات/البيداغوجيا/ الديتاكتيك:

الجدول رقم 44: يوضح مدى معرفة الأستاذ بالمفاهيم التربوية مثل المقاربة بالكفاءات، البيداغوجيا، الديداكتيك

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	13	20.3
موافق	29	45.3
محايد	8	12.5
غير موافق	14	21.9
المجموع	4	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كان لديك دراية ببعض المفاهيم المتداولة في حقل التربية والتعليم كالمقاربة بالكفاءات، البيداغوجيا، الديتاكتيك ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق لدي دراية ببعض المفاهيم المتداولة في حقل التربية والتعليم كالمقاربة بالكفاءات، البيداغوجيا، الديتاكتيك بنسبة 45.3% ومن بعد تليها فئة غير موافق بنسبة 21.9% وفي التالي موافق بشدة بنسبة 20.3%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 12.5% .

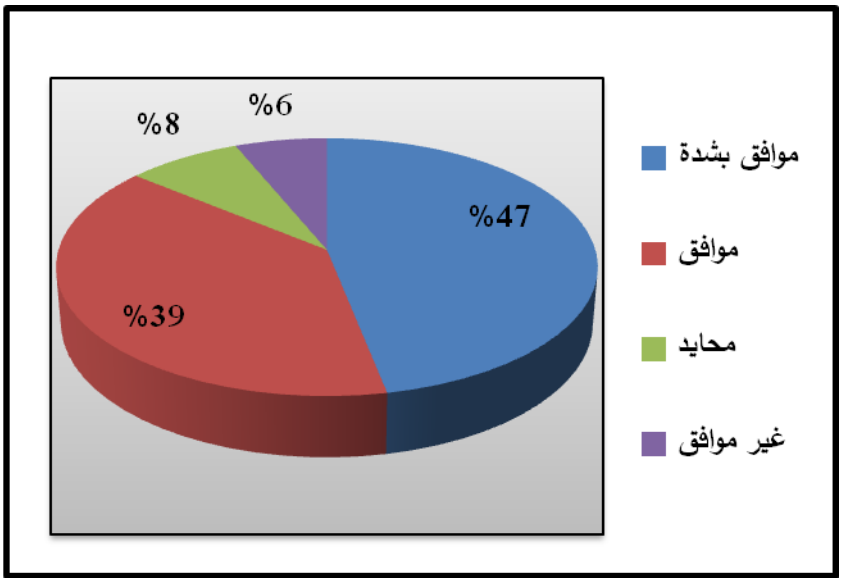


السؤال رقم 15: هل واجهت صعوبات في تدريسك(الفلسفة):

الجدول رقم 45: يبين ما إذا كان الأستاذ يواجه صعوبات في تدريس مادة الفلسفة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	30	46.9
موافق	25	39.1
محايد	5	7.8
غير موافق	4	6.3
المجموع	64	100.0

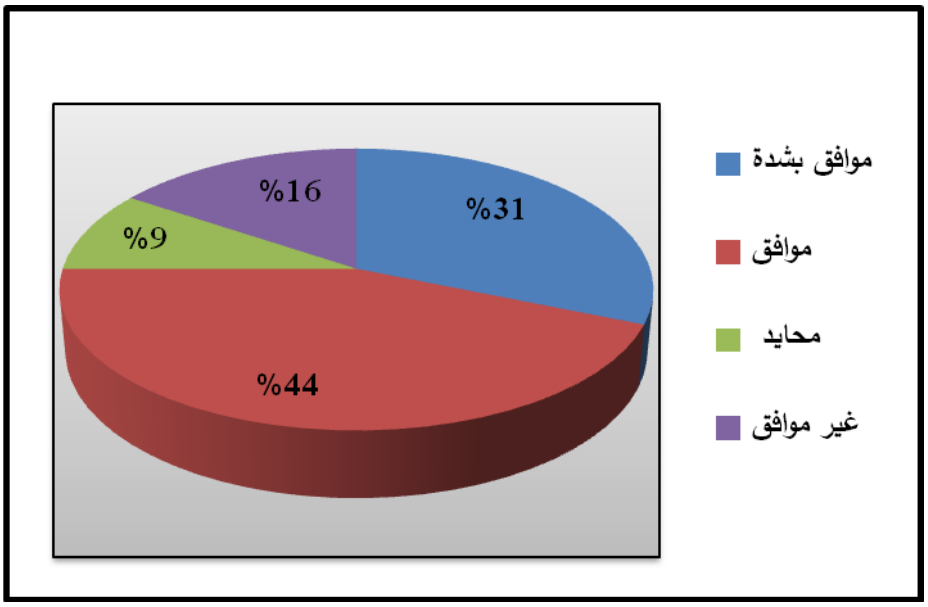
من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كان هناك صعوبات في تدريسك(الفلسفة) ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بشدة هناك صعوبات في تدريسك(الفلسفة) بنسبة 46.9% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 39.1% وفي التالي محايد بنسبة 7.8%، وفي التالي تليها فئة غير موافق بنسبة 6.3% .



السؤال رقم 16: هل تستطيع تحديد الكفاءات المرصودة من خلال الدرس الفلسفي: الجدول رقم 46: يوضح قدرة الأستاذ على تحديد الكفاءات المرصودة من خلال الدرس الفلسفي

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	20	31.3
موافق	28	43.8
محايد	6	9.4
غير موافق	10	15.6
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت تستطيع تحديد الكفاءات المرصودة من خلال الدرس الفلسفي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق أستطيع تحديد الكفاءات المرصودة من خلال الدرس الفلسفي بنسبة 43.8% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 31.3% وفي التالي غير موافق بنسبة 15.6%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 9.4% .

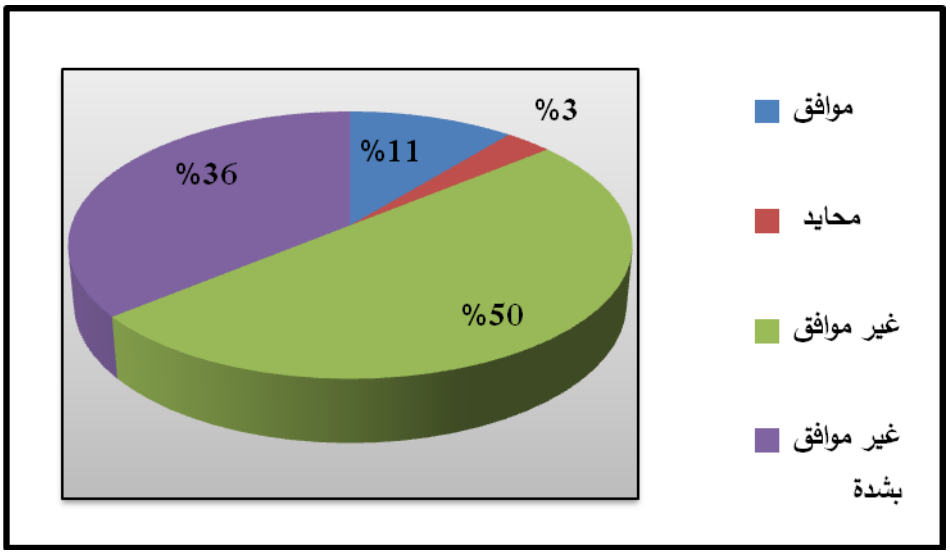


السؤال رقم 17: هل اعتمد في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالكفاءات:

الجدول رقم 47: يبين اعتماد الأستاذ على المقاربة بالكفاءات في بناء الدرس الفلسفي

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	7	10.9
محايد	2	3.1
غير موافق	32	50.0
غير موافق بشدة	23	35.9
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا تعتمد في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالكفاءات ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق على إعتمادي في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالكفاءات بنسبة 50.0% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 35.9% وفي التالي موافق بنسبة 10.9%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 3.1% .

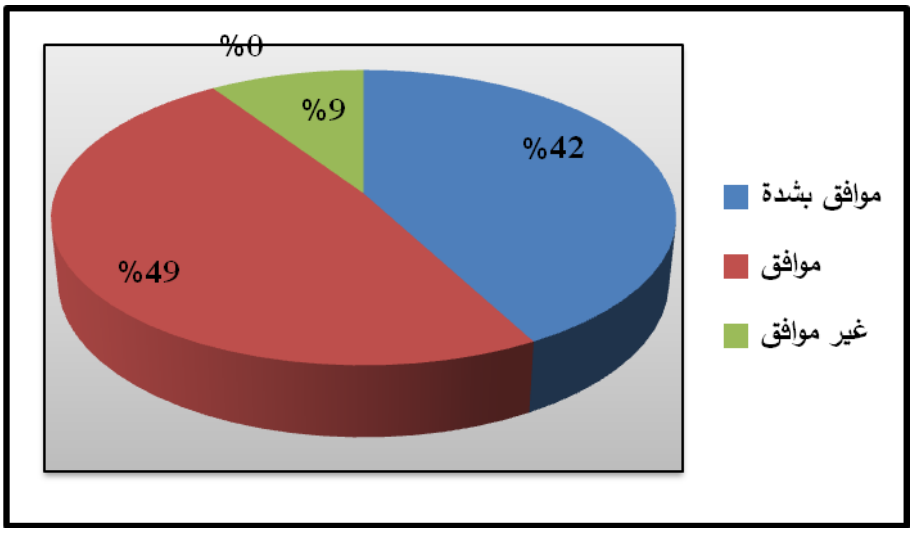


السؤال رقم 18: هل اعتمدت في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالأهداف:

الجدول رقم48: يبين اعتماد الأستاذ على المقاربة بالأهداف في بناء الدرس الفلسفي

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	27	42.2
موافق	31	48.4
غير موافق	6	9.4
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت قد اعتمدت في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالأهداف ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق اعتمدت في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالأهداف بنسبة 48.4% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 42.2% وفي التالي بنسبة 9.4% لفئة غير موافق .

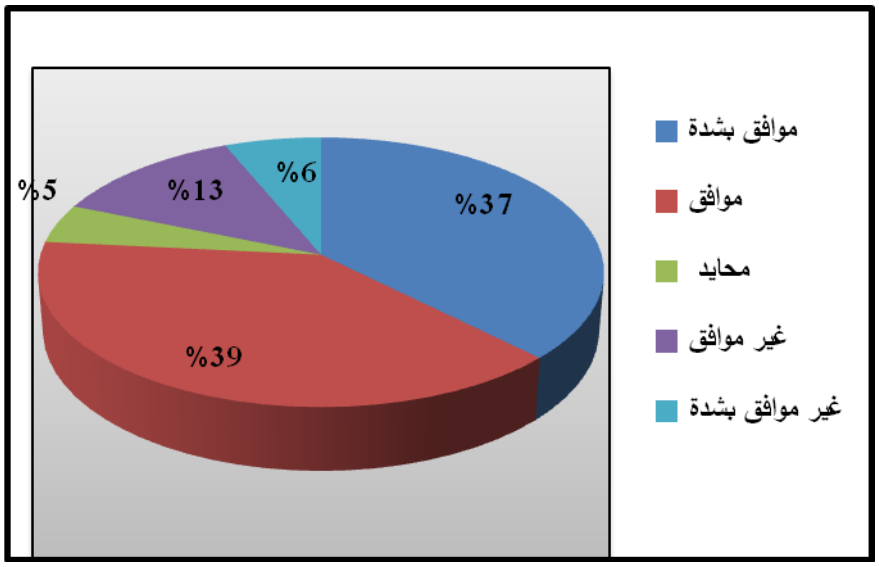


السؤال رقم 19: هل اعتمد في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالمضامين:

الجدول رقم 49: يبين اعتماد الأستاذ على المقاربة بالمضامين في بناء الدرس الفلسفي

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	24	37.5
موافق	25	39.1
محايد	3	4.7
غير موافق	8	12.5
غير موافق بشدة	4	6.3
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كنت تعتمد في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالمضامين ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق اعتمد في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالمضامين بنسبة 39.1% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 37.5% وفي التالي غير موافق بنسبة 12.5%، وفي التالي تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 6.3% وفي الاخير فئة محايد بنسبة 4.7%.



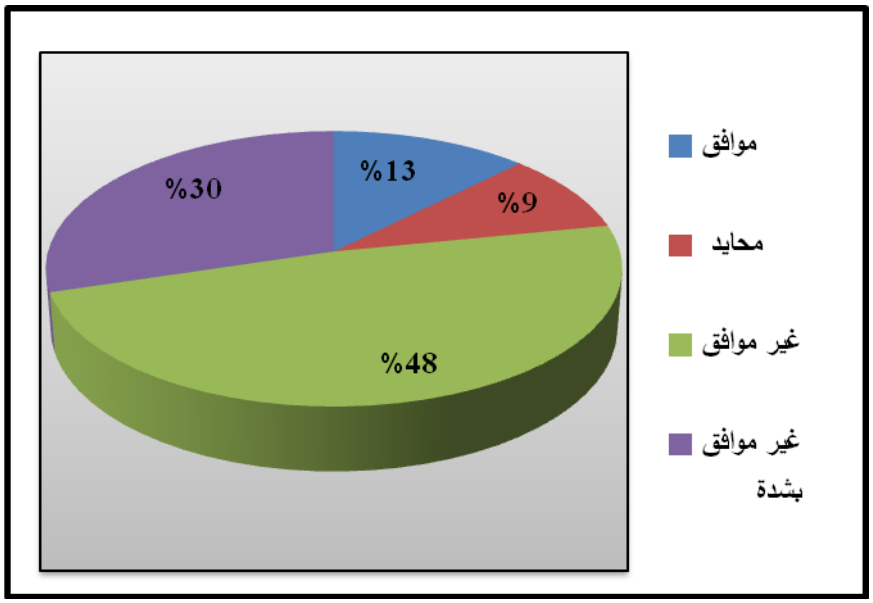
السؤال رقم 20: هل يمكن بناء الدرس الفلسفي مع التلميذ من خلال المقاربة بالكفاءات:

الجدول رقم 50: يبين رأي الأستاذ في إمكانية بناء الدرس الفلسفي مع التلميذ من خلال المقاربة بالكفاءات

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	8	12.5
محايد	6	9.4
غير موافق	31	48.4
غير موافق بشدة	19	29.7

المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا يمكنك بناء الدرس الفلسفي مع التلميذ من خلال المقاربة بالكفاءات ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق على بناء الدرس الفلسفي مع التلميذ من خلال المقاربة بالكفاءات بنسبة 48.4% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 29.7% وفي التالي موافق بنسبة 12.5%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 9.4% .



المطلب الرابع: موقع مقاربة النصية في بناء الدرس الفلسفي:

السؤال رقم 21: الكفاءة المرصودة من خلال تقديم الدرس الفلسفي هي تمكين التلميذ من كتابة مقال فلسفي بشكل صحيح:

الجدول رقم 51: يوضح ما إذا كانت الكفاءة المرصودة من الدرس هي تمكين التلميذ من كتابة مقال فلسفي صحيح

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	24	37.5
موافق	19	29.7
محايد	3	4.7
غير موافق	11	17.2
غير موافق بشدة	7	10.9
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كانت الكفاءة المرصودة من خلال تقديم الدرس الفلسفي هي تمكين التلميذ من كتابة مقال فلسفي بشكل صحيح ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بشدة نعم

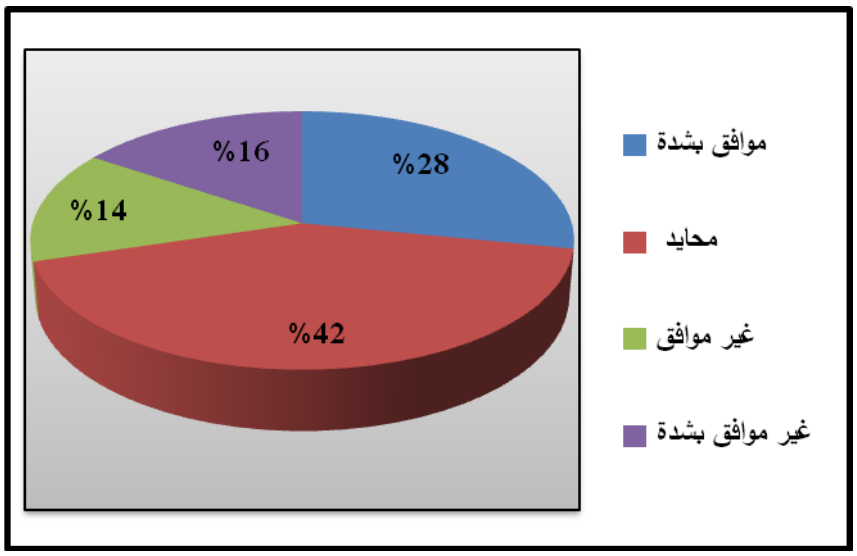
الكفاءة المرصودة من خلال تقديم الدرس الفلسفي هي تمكين التلميذ من كتابة مقال فلسفي بشكل صحيح بنسبة 37.5% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 29.7% وفي التالي غير موافق بنسبة 17.2%، وفي التالي تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 10.9% وفي الاخير فئة محايد بنسبة 4.7%.

السؤال رقم 22: الكفاءة المرصودة من خلال تقديم الدرس الفلسفي هي تمكين التلميذ من أدوات التفلسف (الفهم- التحليل - التركيب، الأشكلة- المحاجة):

الجدول رقم 52: يوضح ما إذا كانت الكفاءة المرصودة هي تمكين التلميذ من أدوات التفلسف (الفهم، التحليل، التركيب...)

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	18	28.1
محايد	27	42.2
غير موافق	9	14.1
غير موافق بشدة	10	15.6
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين الكفاءة المرصودة من خلال تقديم الدرس الفلسفي هي تمكين التلميذ من أدوات التفلسف (الفهم- التحليل - التركيب، الأشكلة- المحاجة) ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة محايد الكفاءة المرصودة من خلال تقديم الدرس الفلسفي هي تمكين التلميذ من أدوات التفلسف (الفهم- التحليل - التركيب، الأشكلة- المحاجة) بنسبة 42.2% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 28.1% وفي التالي غير موافق بشدة بنسبة 15.6%، وفي التالي تليها فئة غير موافق بنسبة 14.1% .

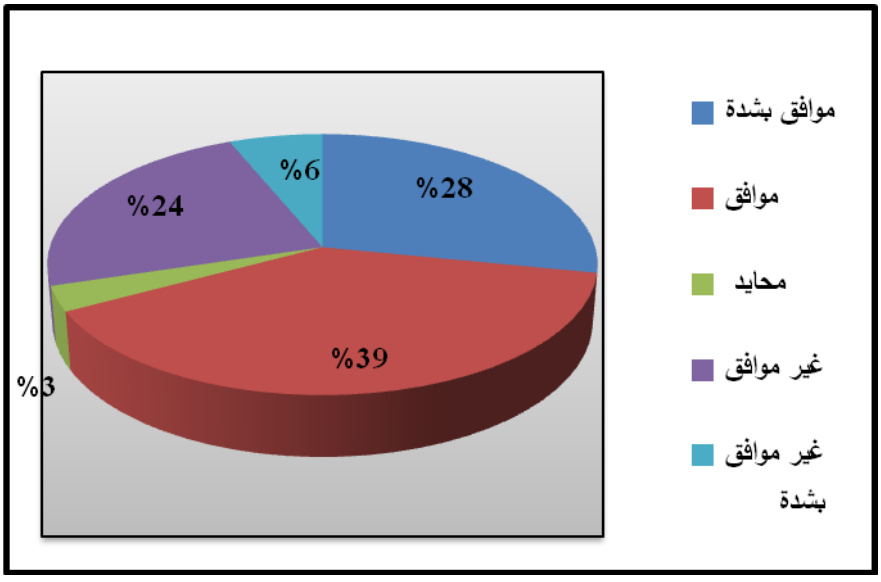


السؤال رقم 23: تجد ذاتك حين اشتغالك على المقالة المتعلقة بالمقولة الفلسفية:

الجدول رقم 53: يبين مدى شعور الأستاذ بالانخراط الذاتي أثناء الاشتغال على المقالة المتعلقة بالمقولة الفلسفية

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	18	28.1
موافق	25	39.1
محايد	2	3.1
غير موافق	15	23.4
غير موافق بشدة	4	6.3
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كنت تجد ذاتك حين اشتغالك على المقالة المتعلقة بالمقولة الفلسفية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق تجد ذاتك حين اشتغالك على المقالة المتعلقة بالمقولة الفلسفية بنسبة 39.1% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 28.1% وفي التالي غير موافق بنسبة 23.4%، وفي التالي تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 6.3% وفي الاخير فئة محايد بنسبة 3.1%.

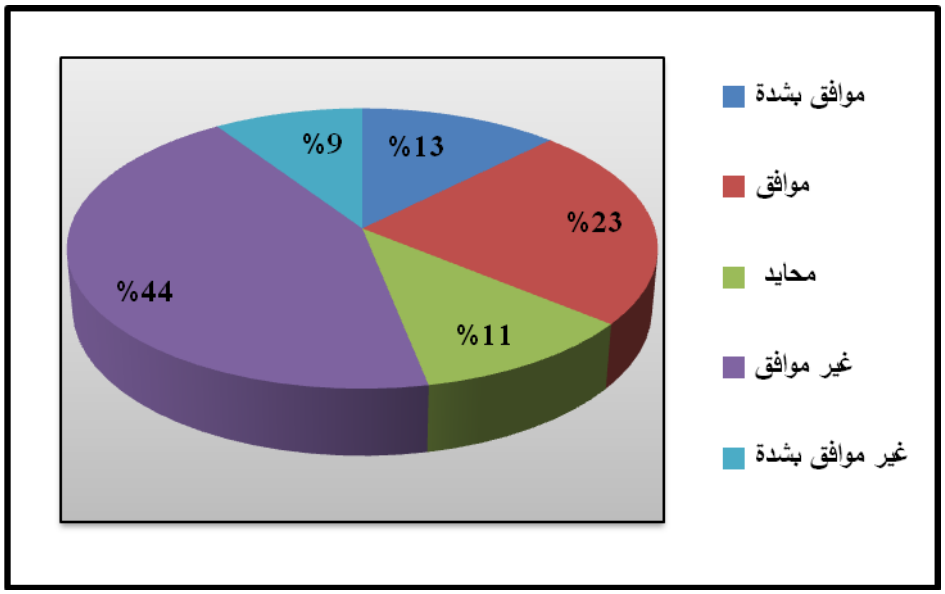


السؤال رقم 24: هل تجد ذاتك حين إشتغالك على النصوص:

الجدول رقم 54: يبين مدى شعور الأستاذ بالانخراط الذاتي أثناء الاشتغال على النصوص

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	8	12.5
موافق	15	23.4
محايد	7	10.9
غير موافق	28	43.8
غير موافق بشدة	6	9.4
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كنت تجد ذاتك حين إشتغالك على النصوص ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق بنسبة 43.8% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 23.4% وفي التالي موافق بشدة بنسبة 12.5%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 10.4% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 9.4%.



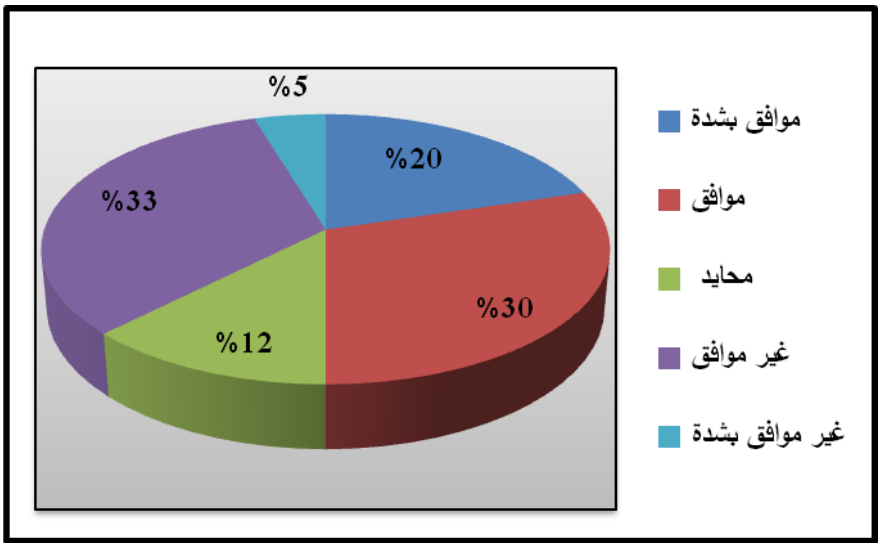
السؤال رقم 25: تملك تصور واضح عند اشتغالك على النص الفلسفي بمعنى تملك أدوات تحليل وتفكيك النص أي شبكة المفاهيم (مثل دلالة التحليل /الاشكالية /المحاججة/ البرهنة/ النقد):

الجدول رقم 55: يبين مدى امتلاك الأستاذ لأدوات تحليل النص الفلسفي

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	13	20.3
موافق	19	29.7
محايد	8	12.5

غير موافق	21	32.8
غير موافق بشدة	3	4.7
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين تملك تصور واضح عند اشتغالك على النص الفلسفي بمعنى تملك أدوات تحليل وتفكيك النص أي شبكة المفاهيم (مثل دلالة التحليل /الاشكالية /المحاجة/ البرهنة/ النقد)ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق تملك تصور واضح عند اشتغالك على النص الفلسفي بمعنى تملك أدوات تحليل وتفكيك النص أي شبكة المفاهيم (مثل دلالة التحليل /الاشكلة /المحاجة/ البرهنة/ النقد) بنسبة 32.8% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 29.7% وفي التالي موافق بشدة بنسبة 20.3%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 12.5% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 4.7%.



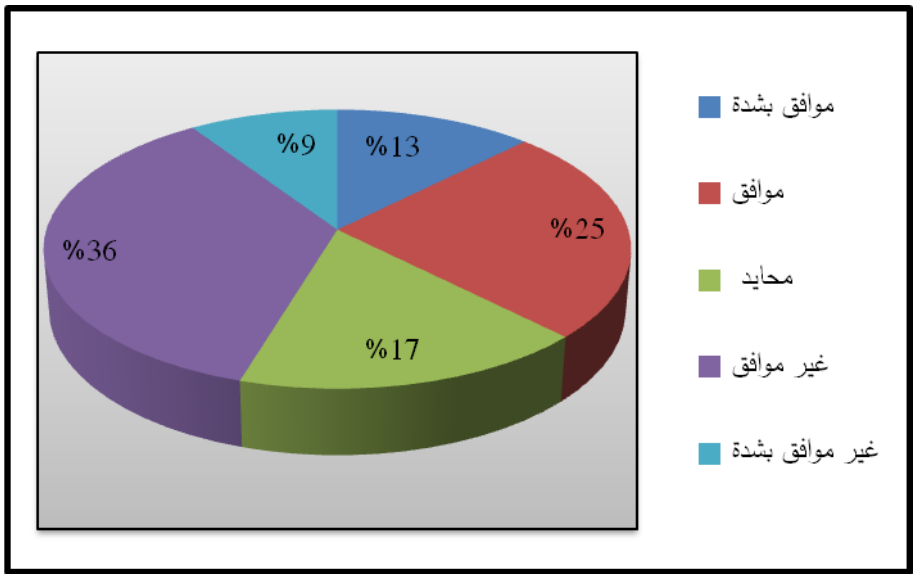
السؤال رقم 26: تجتهد في تعميق مداركك حول النص ومتعلقاته النظرية وتسعى لتحيينها

الجدول رقم 56: يبين مدى اجتهاد الأستاذ في تعميق مداركه حول النص الفلسفي ومتعلقاته النظرية

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	8	12.5
موافق	16	25.0
محايد	11	17.2
غير موافق	23	35.9
غير موافق بشدة	6	9.4
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كنت تجتهد في تعميق مداركك حول النص ومتعلقاته النظرية وتسعى لتحيينها ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات

فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق تجتهد في تعميق مداركك حول النص ومتعلقاته النظرية وتسعى لتحيينها بنسبة 35.9% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 25.0% وفي التالي محايد بنسبة 17.2%، وفي التالي تليها فئة غير موافق بنسبة 12.5% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 9.4%.

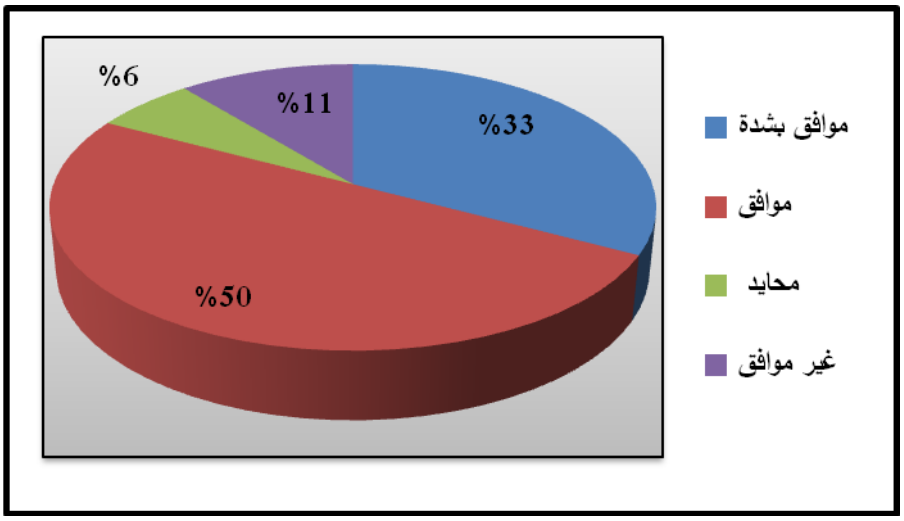


السؤال رقم 27: تكتفي بما هو مبرمج في المنهج حول النص الفلسفي:

الجدول رقم 57: يبين مدى اكتفاء الأستاذ بما هو مبرمج في المنهج بشأن النصوص

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	21	32.8
موافق	32	50.0
محايد	4	6.3
غير موافق	7	10.9
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كنت تكتفي بما هو مبرمج في المنهج حول النص الفلسفي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق نعم تكتفي بما هو مبرمج في المنهج حول النص الفلسفي بنسبة 50.06% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 32.8% وفي التالي غير موافق بنسبة 10.9%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 6.3% .

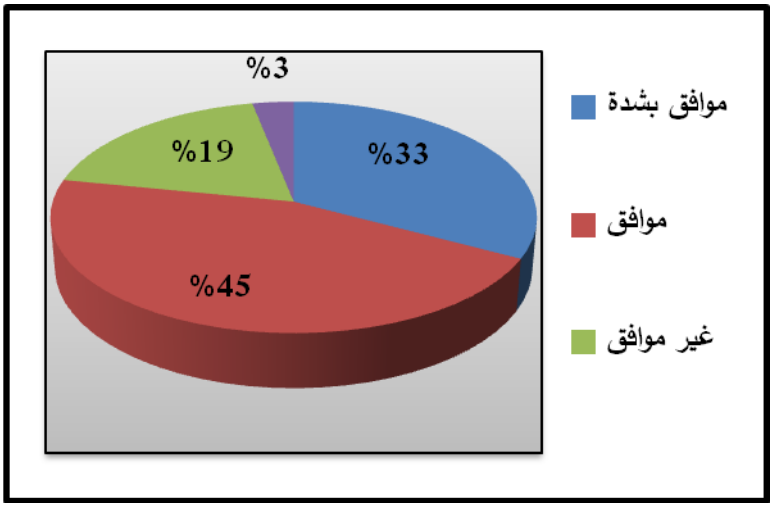


السؤال رقم 28: تصطدم بصعوبات أثناء اشتغالك على النصوص الفلسفية:

الجدول رقم 58: يبين مدى وجود صعوبات يواجهها الأستاذ أثناء اشتغاله على النصوص

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	21	32.8
موافق	29	45.3
غير موافق	12	18.8
غير موافق بشدة	2	3.1
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كنت تصطدم بصعوبات أثناء اشتغالك على النصوص الفلسفية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق تصطدم بصعوبات أثناء اشتغالك على النصوص الفلسفية بنسبة 45.3% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 32.8% وفي التالي غير موافق بنسبة 18.8%، وفي التالي تليها وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 3.1%.

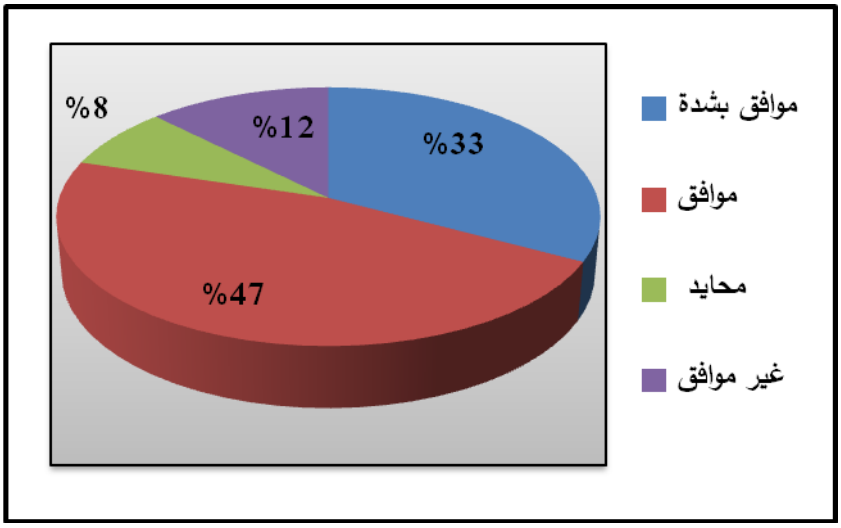


السؤال رقم 29: حسبك كأستاذ للمادة عزوف التلاميذ عن إختيار النص الفلسفي كموضوع في الامتحان نتيجة أفكار مسبقة ومتداولة حول النص الفلسفي في أوساط التلاميذ:

الجدول رقم 59: يبين رأي الأستاذ حول عزوف التلاميذ عن النص بسبب الأفكار المسبقة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	21	32.8
موافق	30	46.9
محايد	5	7.8
غير موافق	8	12.5
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كان في حسبانك كأستاذ للمادة عزوف التلاميذ عن إختيار النص الفلسفي كموضوع في الامتحان نتيجة أفكار مسبقة ومتداولة حول النص الفلسفي في أوساط التلاميذ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت فئة موافق حسبك كأستاذ للمادة عزوف التلاميذ عن إختيار النص الفلسفي كموضوع في الامتحان نتيجة أفكار مسبقة ومتداولة حول النص الفلسفي في أوساط التلاميذ بنسبة 46.9% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 32.8% وفي التالي غير موافق بنسبة 12.5%، وفي الاخير فئة محايد بنسبة 7.8%.



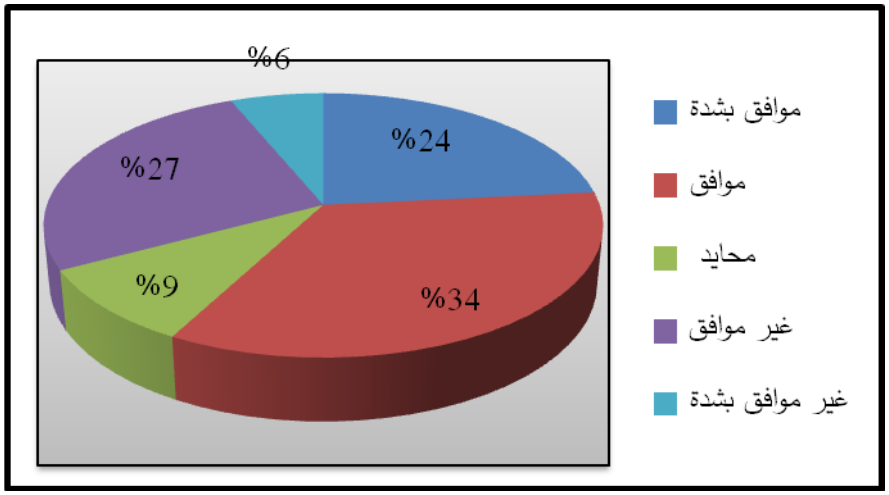
السؤال رقم 30: حسبك كأستاذ للمادة عزوف التلاميذ عن إختيار النص الفلسفي كموضوع في الامتحان هو بسبب تهميش النص الفلسفي من طرف الأستاذ والتركيز على المقالة سواء جدل /استقصاء/مقارنة:

الجدول رقم 60: يوضح رأي الأستاذ في سبب عزوف التلاميذ المتعلق بتهميش النص من قبل الأستاذ

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	15	32.4

موافق	22	34.4
محايد	6	9.4
غير موافق	17	26.6
غير موافق بشدة	4	6.3
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين حسبك كأستاذ للمادة عزوف التلاميذ عن إختيار النص الفلسفي كموضوع في الامتحان هو بسبب تهميش النص الفلسفي من طرف الأستاذ والتركيز على المقالة سواء جدل /استقصاء/مقارنة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق حسبك كأستاذ للمادة عزوف التلاميذ عن إختيار النص الفلسفي كموضوع في الامتحان هو بسبب تهميش النص الفلسفي من طرف الأستاذ والتركيز على المقالة سواء جدل /استقصاء/مقارنة بنسبة 34.4% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 32.4% وفي التالي غير موافق بنسبة 26.6%، وفي التالي تليها فئة محايد بنسبة 9.4% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة 6.3%.



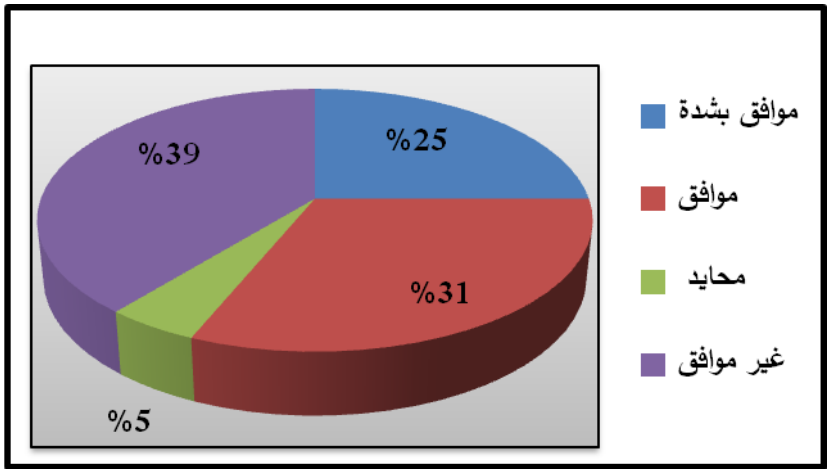
السؤال رقم 31: حسبك كأستاذ مادة الفلسفة السبب في عزوف التلاميذ عن إختيار النص الفلسفي هو نقص التكوين الذي يخضع له أستاذ الفلسفة الذي يجعله ينفر من الاشتغال على النصوص الفلسفية داخل القسم ؟

الجدول رقم 61: يوضح رأي الأستاذ في أن سبب العزوف يعود إلى نقص التكوين الموجه له

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	16	25.0
موافق	20	31.3
محايد	3	4.7
غير موافق	25	39.1

المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي حسبك كأستاذ مادة الفلسفة السبب في عزوف التلاميذ عن إختيار النص الفلسفي هو نقص التكوين الذي يخضع له أستاذ الفلسفة الذي يجعله ينفر من الاشتغال على النصوص الفلسفية داخل القسم ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق حسبك كأستاذ مادة الفلسفة السبب في عزوف التلاميذ عن إختيار النص الفلسفي هو نقص التكوين الذي يخضع له أستاذ الفلسفة الذي يجعله ينفر من الاشتغال على النصوص الفلسفية داخل القسم بنسبة 39.1% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 31.3% وفي التالي فئة موافق بشدة بنسبة 25.0% وفي الاخير فئة محايد بنسبة قدرت بـ 4.7%.

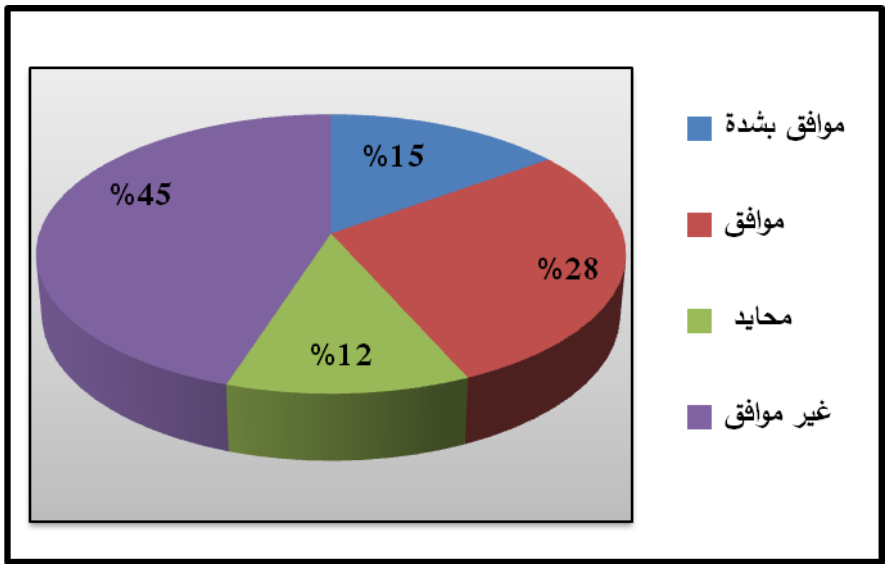


السؤال رقم 32: لديك فكرة لو بسيطة حول شروط إختيار النص الفلسفي ؟

الجدول رقم 62: يبين ما إذا كان لدى الأستاذ فكرة حول شروط اختيار النص الفلسفي

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	9	14.1
موافق	17	26.6
محايد	7	10.9
غير موافق	27	42.3
غير موافق بشدة	4	6.3
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كان لديك فكرة لو بسيطة حول شروط إختيار النص الفلسفي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق على فكرة لو بسيطة حول شروط إختيار النص الفلسفي بنسبة 42.3% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 26.6% وفي التالي فئة موافق بشدة بنسبة 14.1% وفي التالي فئة محايد بنسبة 10.9% وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة قدرت بـ 6.3%.

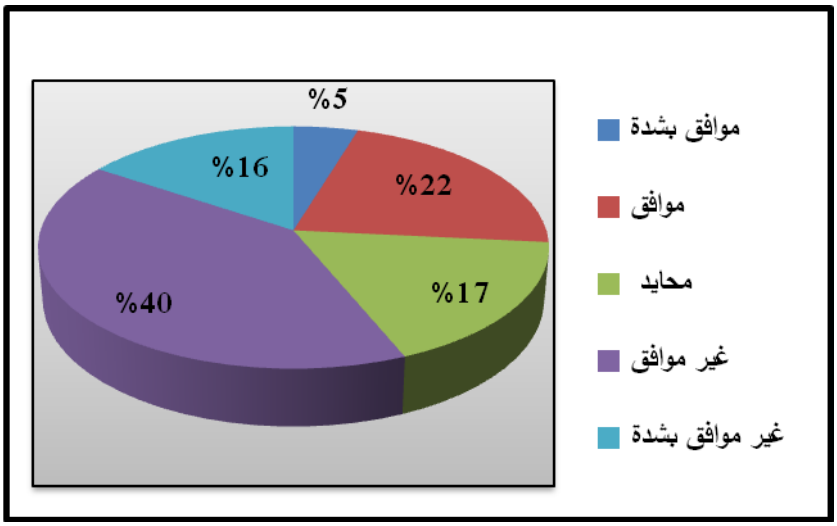


السؤال رقم 33: تجد النصوص المقترحة للمتعلم في الامتحانات تستوفي الشروط البيداغوجية التى تؤهلها لان تكون فرصة تمنح للمتعلم إمكانية تعبئة مكتسباته في المادة والتفلسف من خلالها ؟

الجدول رقم 63: يوضح رأي الأستاذ في مدى استيفاء النصوص المقترحة في الامتحانات للشروط البيداغوجية

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	3	7.4
موافق	14	21.9
محايد	11	17.2
غير موافق	26	40.6
غير موافق بشدة	10	15.6
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كنت تجد النصوص المقترحة للمتعلم في الامتحانات تستوفي الشروط البيداغوجية التى تؤهلها لان تكون فرصة تمنح للمتعلم إمكانية تعبئة مكتسباته في المادة والتفلسف من خلالها ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق تجد النصوص المقترحة للمتعلم في الامتحانات تستوفي الشروط البيداغوجية التى تؤهلها لان تكون فرصة تمنح للمتعلم إمكانية تعبئة مكتسباته في المادة والتفلسف من خلالها بنسبة 40.6% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 21.9% وفي التالي فئة محايد بنسبة 17.2% وفي التالي فئة غير موافق بشدة بنسبة 15.6% وفي الاخير فئة موافق بشدة بنسبة قدرت بـ 7.4%.

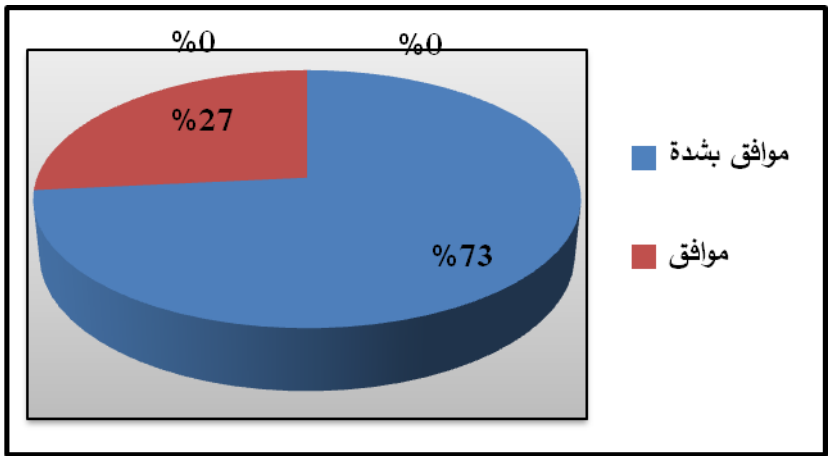


السؤال رقم 34: هل يمكن إعادة الاعتبار لمكانة النص في تعليم مادة الفلسفة وجعله جذابا للمتعلم من خلال إعادة النظر في موقع النص من عملية تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي.؟

الجدول رقم 64: يوضح رأي الأستاذ في إمكانية جعل النص الفلسفي أكثر جاذبية للمتعلمين عبر مراجعة موقعه في المنهج

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	47	73.4
موافق	17	26.6
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين يمكن إعادة الاعتبار لمكانة النص في تعليم مادة الفلسفة وجعله جذابا للمتعلم من خلال إعادة النظر في موقع النص من عملية تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي.ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بشدة يمكن إعادة الاعتبار لمكانة النص في تعليم مادة الفلسفة وجعله جذابا للمتعلم من خلال إعادة النظر في موقع النص من عملية تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي بنسبة 73.4% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 26.6%

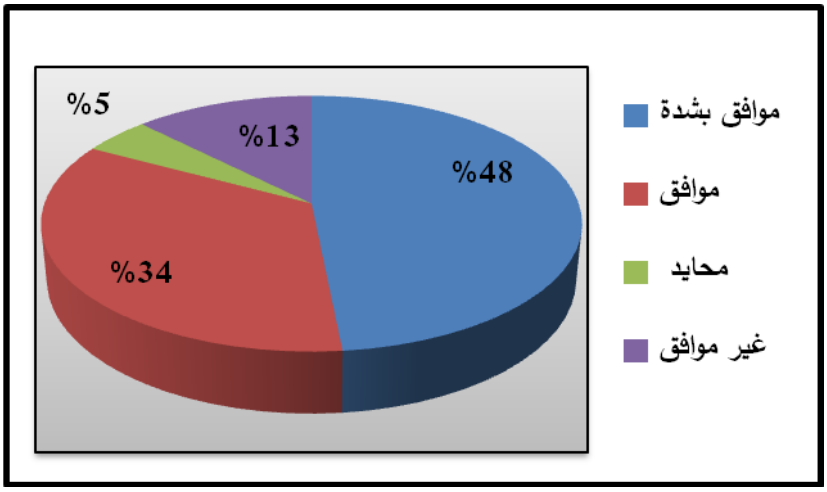


السؤال رقم 35: هل يمكن إعادة الاعتبار لمكانة النص الفلسفي من خلال إلزامية النص في امتحان البكالوريا ؟

الجدول رقم 65: يوضح ما إذا كانت إلزامية النص في امتحان البكالوريا قد ترفع من مكانته

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	31	48.4
موافق	22	34.4
محايد	3	4.7
غير موافق	8	12.5
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي اذا يمكنك إعادة الاعتبار لمكانة النص الفلسفي من خلال إلزامية النص في امتحان البكالوريا ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بشدة يمكن إعادة الاعتبار لمكانة النص الفلسفي من خلال إلزامية النص في امتحان البكالوريا بنسبة 48.4% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 34.4% وفي التالي فئة غير موافق بنسبة 12.5% وفي التالي فئة محايد بنسبة 4.7% .



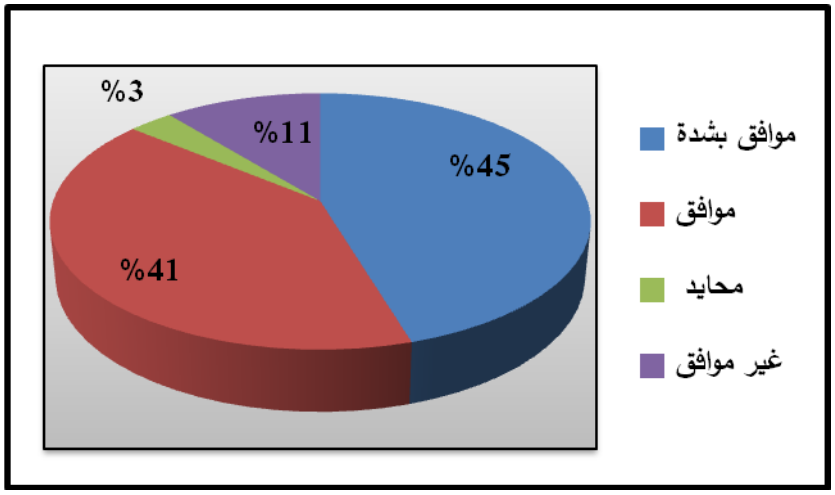
السؤال رقم 36: هل يمكن إعادة الاعتبار لمكانة النص الفلسفي من خلال الزامية الاشتغال على النص في عمليات التثبيت بالنسبة للأساتذة الجدد؟

الجدول رقم 66: يوضح ما إذا كانت إلزامية النص ضمن تثبيت الأساتذة الجدد قد تعزز مكانته

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	29	45.3
موافق	26	40.6

محايد	2	3.1
غير موافق	7	10.9
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا يمكن إعادة الاعتبار لمكانة النص الفلسفي من خلال الزامية الاشتغال على النص في عمليات التثبيت بالنسبة للأساتذة الجدد ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بشدة يمكن إعادة الاعتبار لمكانة النص الفلسفي من خلال الزامية الاشتغال على النص في عمليات التثبيت بالنسبة للأساتذة الجدد بنسبة 45.3% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 6.40% وفي التالي فئة غير موافق بنسبة 10.9% وفي التالي فئة محايد بنسبة 3.1% .



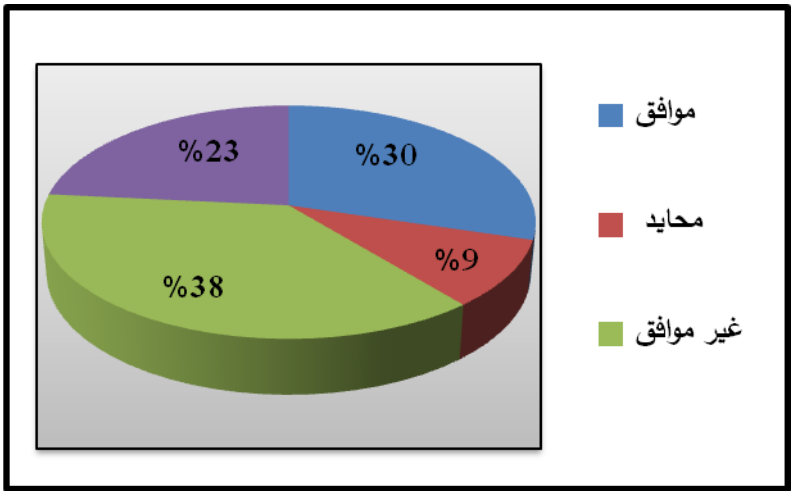
السؤال رقم 37: هل تجد النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي مناسبة لتحقيق الكفاءات المستهدفة.؟

الجدول رقم 67: يبين رأي الأستاذ في مدى ملاءمة النصوص لتحقيق الكفاءات المستهدفة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	19	29.7
محايد	6	9.4
غير موافق	24	37.5
غير موافق بشدة	15	23.4
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كنت تجد النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي مناسبة لتحقيق الكفاءات المستهدفة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق لا نجد النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي مناسبة لتحقيق الكفاءات المستهدفة بنسبة 37.5% ومن بعد

تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 23.4% وفي التالي فئة موافق بنسبة 29.7% وفي التالي فئة غير محايد بنسبة 9.4% .



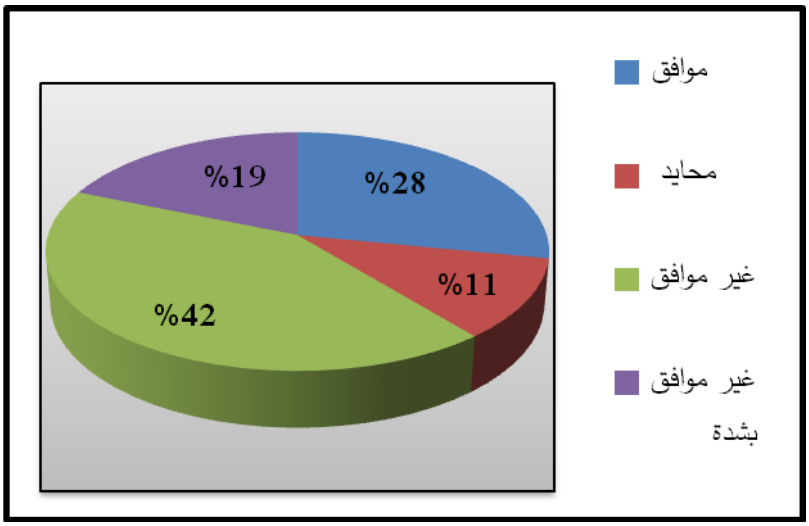
المطلب الخامس: محتوى النصوص المقررة في الكتاب المدرسي:

السؤال رقم 38: هل تناسب النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي الأهداف المسطرة لبناء الدرس الفلسفي؟

الجدول رقم 68: يبين مدى ملاءمة النصوص لأهداف بناء الدرس

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	18	28.1
محايد	7	10.9
غير موافق	27	42.2
غير موافق بشدة	12	18.8
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا تناسب النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي الأهداف المسطرة لبناء الدرس الفلسفي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق على تناسب النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي الأهداف المسطرة لبناء الدرس الفلسفي بنسبة 42.2% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 28.1% وفي التالي فئة غير موافق بشدة بنسبة 18.8% وفي التالي فئة محايد بنسبة 10.9% .

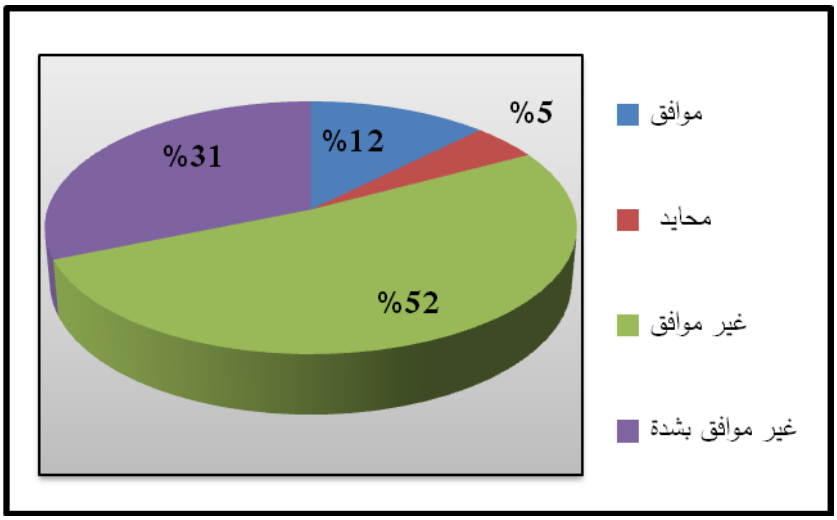


السؤال رقم 39: هل تتماشى النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي مع مستوى الفئة المستهدفة.؟

الجدول رقم 69: يبين مدى ملاءمة النصوص لمستوى التلاميذ

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	8	12.5
محايد	3	4.7
غير موافق	33	51.6
غير موافق بشدة	20	31.3
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كانت تتماشى النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي مع مستوى الفئة المستهدفة ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق تتماشى النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي مع مستوى الفئة المستهدفة بنسبة 51.6% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 31.3% وفي التالي فئة موافق بنسبة 12.5% وفي التالي فئة محايد بنسبة 4.7% .

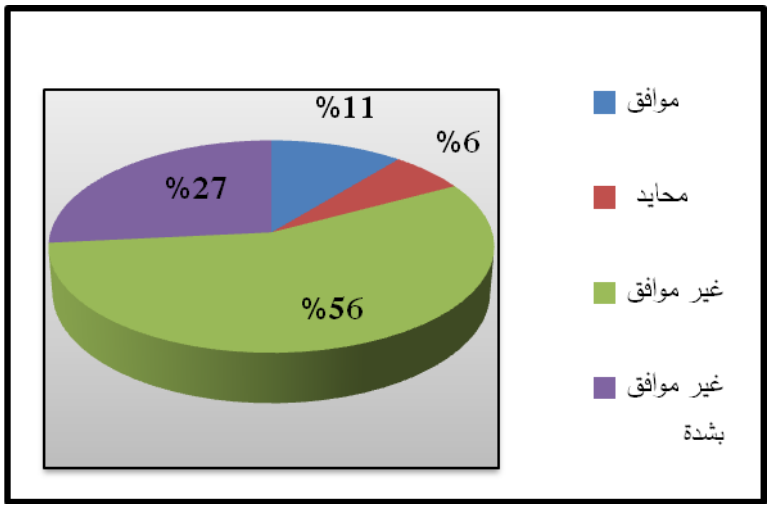


السؤال رقم 40: هل تثير النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي اهتمامات المتعلم وتنمي الحس الفلسفي ؟

الجدول رقم 70: يوضح ما إذا كانت النصوص في الكتاب المدرسي تنمّي الحس الفلسفي لدى المتعلم

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	7	10.9
محايد	4	6.3
غير موافق	36	56.3
غير موافق بشدة	17	26.6
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا كانت هتثير النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي اهتمامات المتعلم وتنمي الحس الفلسفي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق تثير النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي اهتمامات المتعلم وتنمي الحس الفلسفي بنسبة 56.3% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 26.6% وفي التالي فئة موافق بنسبة 10.9% وفي التالي فئة محايد بنسبة 6.3% .

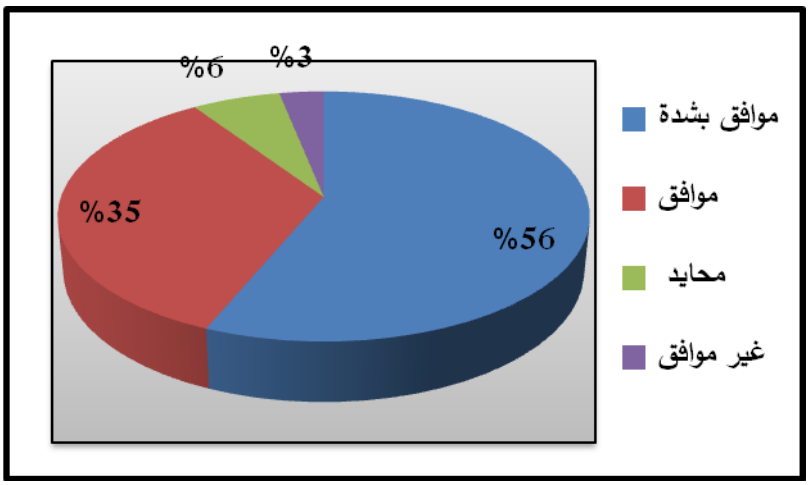


السؤال رقم 41: هل يستعين التلميذ في فهم النص بشرح الأستاذ ؟

الجدول رقم 71: يبين ما إذا كان التلميذ يستعين بشروحات الأستاذ لفهم النص

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	36	56.3
موافق	22	34.4
محايد	4	6.3
غير موافق	2	3.1
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ما اذا يستعين التلميذ في فهم النص بشرح الأستاذ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بشدة نعم يستعين التلميذ في فهم النص بشرح الأستاذ بنسبة 56.3% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 34.4% وفي التالي فئة محايد بنسبة 6.3% وفي التالي فئة غير موافق بنسبة 3.1% .

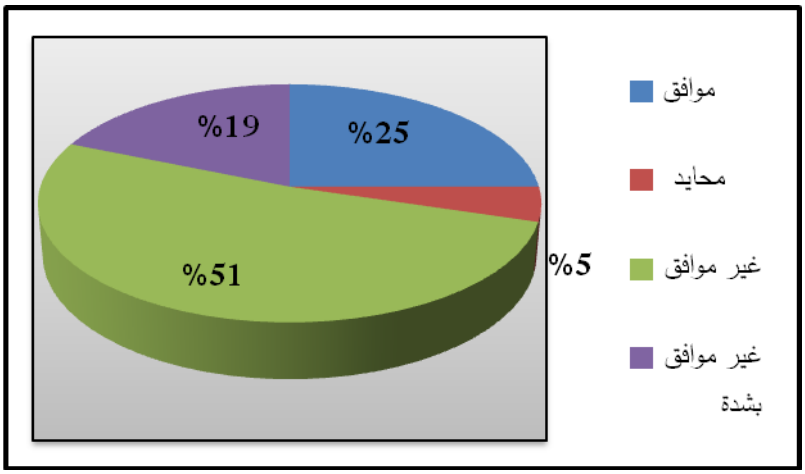


السؤال رقم 42: هل تجد النصوص تثير فضول المتعلم وتشده لفهم النص ؟

الجدول رقم 72: يوضح ما إذا كانت النصوص تثير فضول التلاميذ

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	16	25.0
محايد	3	4.7
غير موافق	33	51.6
غير موافق بشدة	12	18.8
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كنت تجد النصوص تثير فضول المتعلم وتشده لفهم النص ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق تجد النصوص تثير فضول المتعلم وتشده لفهم النص بنسبة 51.6% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 25.0% وفي التالي فئة غير موافق بشدة بنسبة 18.8% وفي التالي فئة محايد بنسبة 4.7% .



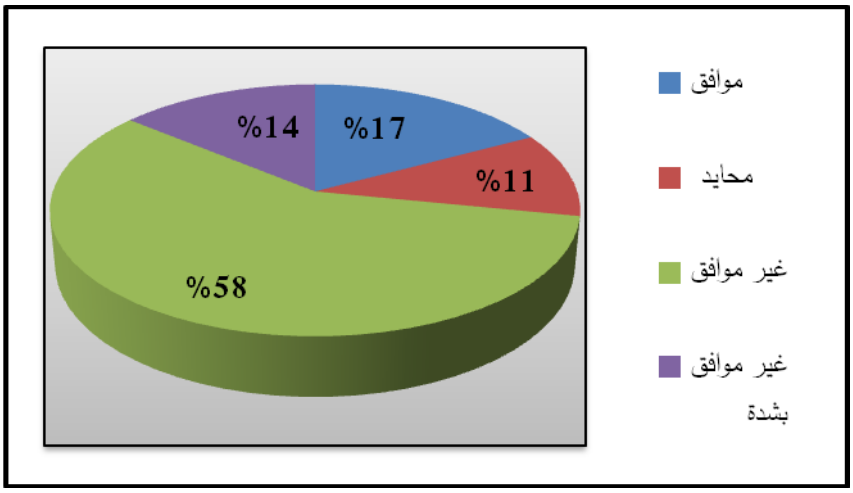
السؤال رقم 43: هل يتمكن التلميذ بسهولة من الوصول إلى إشكالية النص وضبط موقف صاحب النص.؟

الجدول رقم 73: يبين قدرة التلميذ على استخراج إشكالية النص وموقف صاحبه

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	11	17.2
محايد	7	10.9
غير موافق	37	57.8
غير موافق بشدة	9	14.1
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا يتمكن التلميذ بسهولة من الوصول إلى إشكالية النص وضبط موقف صاحب النص.ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق يتمكن التلميذ بسهولة من الوصول إلى

إشكالية النص وضبط موقف صاحب النص. بنسبة 57.8% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 14.1% وفي التالي فئة موافق بنسبة 17.2% وفي الاخير فئة محايد بنسبة قدرت بـ 10.9%.

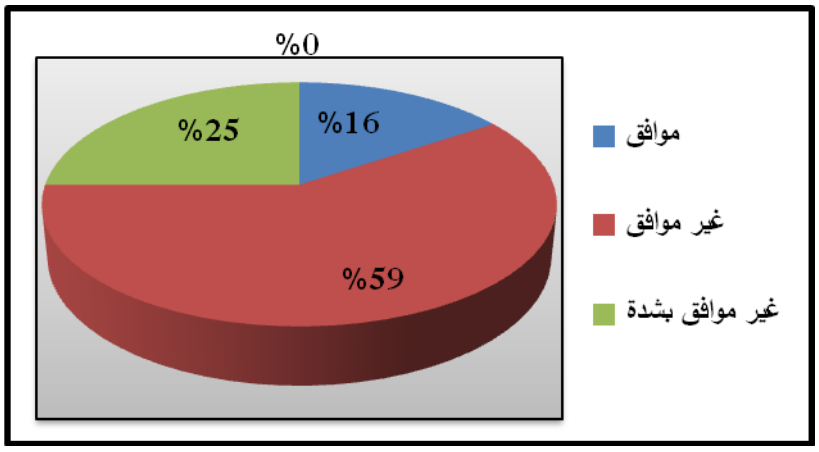


السؤال رقم 44: بإمكان المتعلم قراءة النص قراءة مسترسلة مراعيا فيها علامات الوقف والمصطلحات الفلسفية ؟

الجدول رقم 74: يبين قدرة التلميذ على القراءة المسترسلة للنص واحترام علامات الوقف

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	10	15.6
غير موافق	38	59.4
غير موافق بشدة	16	25.0
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين بإمكان المتعلم قراءة النص قراءة مسترسلة مراعيا فيها علامات الوقف والمصطلحات الفلسفية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق بإمكان المتعلم قراءة النص قراءة مسترسلة مراعيا فيها علامات الوقف والمصطلحات الفلسفية بنسبة 59.4% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 25.0% وفي التالي فئة موافق بنسبة 15.6% .

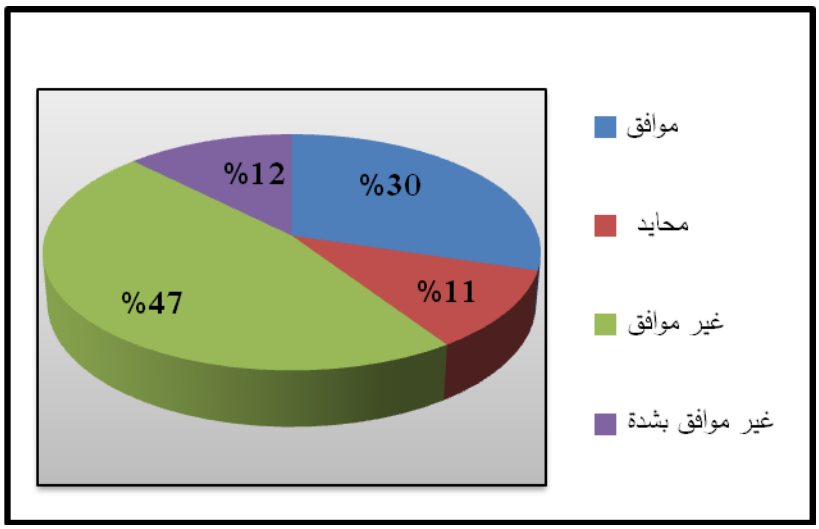


السؤال رقم 45: يتفاعل المتعلم وهو قادر على تذوق النص تذوقا فلسفيا ؟

الجدول رقم 75: يوضح مدى تفاعل التلميذ وتذوقه للنص الفلسفي

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	19	29.7
محايد	7	10.9
غير موافق	30	46.9
غير موافق بشدة	8	12.5
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين يتفاعل المتعلم وهو قادر على تذوق النص تذوقا فلسفيا ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق يتفاعل المتعلم وهو قادر على تذوق النص تذوقا فلسفيا بنسبة 46.9% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 29.7% وفي التالي فئة غير موافق بشدة بنسبة 12.5% وفي التالي فئة محايد بنسبة 10.9% .

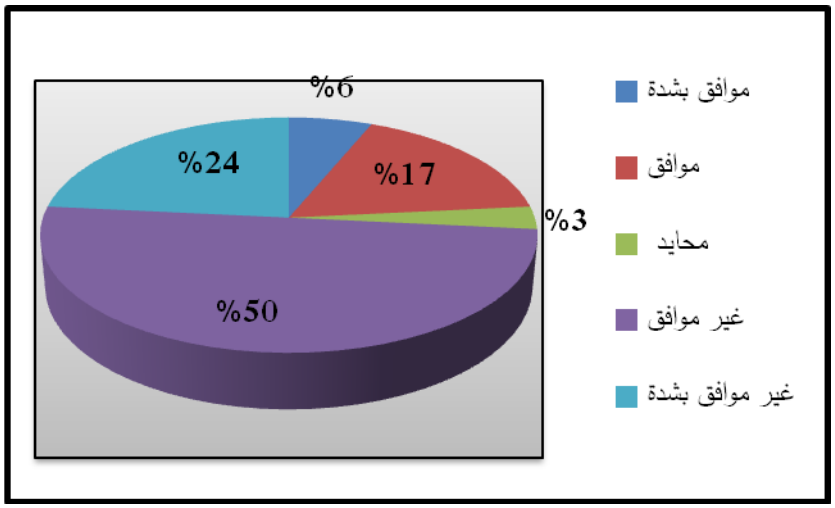


السؤال رقم 46: يتم منح المتعلم فرصة للإطلاع على النص يوم قبل الحصة التطبيقية ؟

الجدول رقم 76: يبين ما إذا كانت هناك فرصة للاطلاع على النص قبل الحصة التطبيقية

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	4	6.3
موافق	11	17.2
محايد	2	3.1
غير موافق	32	50.0
غير موافق بشدة	15	23.4
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين يتم منح المتعلم فرصة للإطلاع على النص يوم قبل الحصة التطبيقية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق على منح المتعلم فرصة للإطلاع على النص يوم قبل الحصة التطبيقية بنسبة 50.0% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 23.4% وفي التالي فئة موافق بنسبة 17.2% وفي التالي فئة موافق بشدة بنسبة 6.3% وفي الاخير فئة محايد بنسبة قدرت بـ 3.1%.

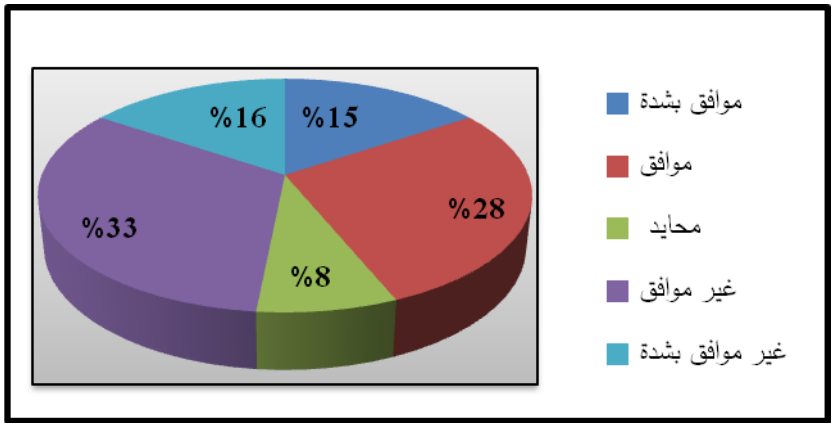


السؤال رقم47: حسبك تلقى النصوص قبولا ورغبة عند التلاميذ.؟

الجدول رقم 77: يوضح رأي الأستاذ في مدى رغبة التلاميذ في الاشتغال على النصوص

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	10	15.6
موافق	18	28.1
محايد	5	7.8
غير موافق	21	32.8
غير موافق بشدة	10	15.6
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين حسبك تلقى النصوص قبولا ورغبة عند التلاميذ. ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق حسبك تلقى النصوص قبولا ورغبة عند التلاميذ. بنسبة 32.8% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 28.1% وفي التالي فئة غير موافق بشدة بنسبة 15.6% وفي التالي فئة موافق بشدة بنسبة 15.6% وفي الاخير فئة محايد بنسبة قدرت بـ 7.8%.

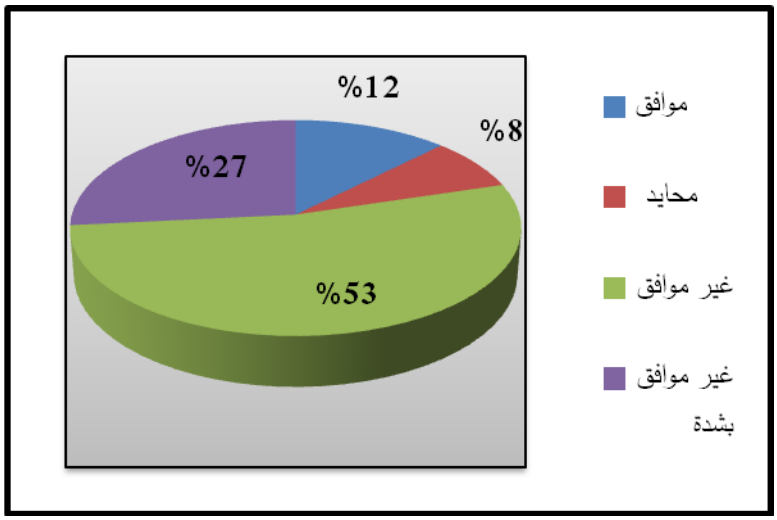


السؤال رقم 48: تعكس النصوص المقررة عناوين الإشكاليات الفلسفية المدرجة في المنهج ؟

الجدول رقم 78: يبين مدى ارتباط النصوص بالإشكاليات الفلسفية في المنهج

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	8	12.5
محايد	5	7.8
غير موافق	34	53.1
غير موافق بشدة	17	26.6
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين تعكس النصوص المقررة عناوين الإشكاليات الفلسفية المدرجة في المنهج ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق تعكس النصوص المقررة عناوين الإشكاليات الفلسفية المدرجة في المنهج بنسبة 53.1% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 26.6% وفي التالي فئة موافق بنسبة 12.5% وفي الاخير فئة محايد بنسبة قدرت بـ 8.7%.

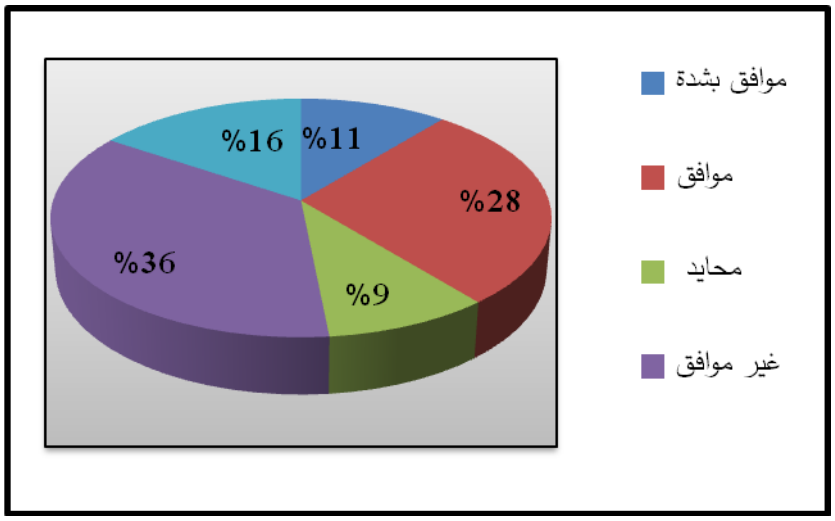


السؤال رقم49: يستخدم التلميذ المعجم الفلسفي في فهم النصوص الفلسفية المدرجة في الدرس الفلسفي.؟

الجدول رقم 79: يبين استخدام التلميذ للمعجم الفلسفي في فهم النصوص

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	7	10.9
موافق	18	28.1
محايد	6	9.4
غير موافق	23	35.9
غير موافق بشدة	10	15.6
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يستخدم التلميذ المعجم الفلسفي في فهم النصوص الفلسفية المدرجة في الدرس الفلسفي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق يستخدم التلميذ المعجم الفلسفي في فهم النصوص الفلسفية المدرجة في الدرس الفلسفي.بنسبة 35.9% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 28.1% وفي التالي فئة غير موافق بشدة بنسبة 15.6% وفي التالي فئة موافق بشدة بنسبة 10.9% وفي الاخير فئة محايد بنسبة قدرت بـ 9.4%.

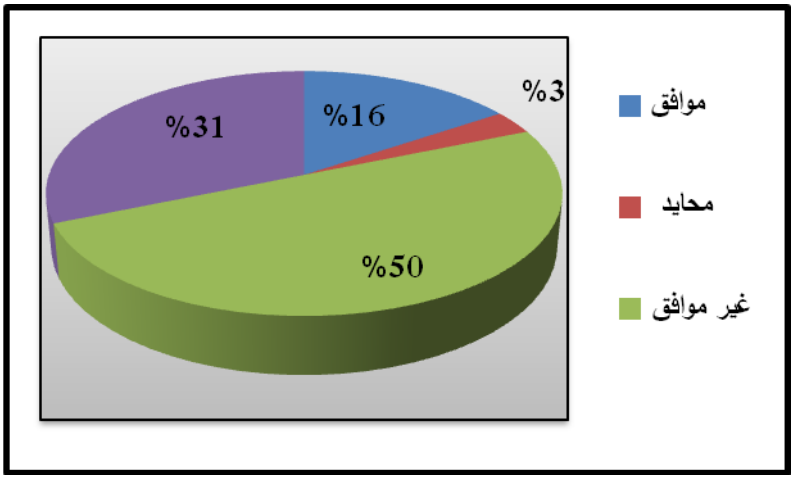


السؤال رقم50: تجد التلميذ قادر على تحليل النص الفلسفي ؟

الجدول رقم 80: يوضح قدرة التلميذ على تحليل النص الفلسفي

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	10	15.6
محايد	2	3.1
غير موافق	32	50.0
غير موافق بشدة	20	31.3
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين تجد التلميذ قادر على تحليل النص الفلسفي ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق تجد التلميذ قادر على تحليل النص الفلسفي بنسبة 50.0% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 31.3% وفي التالي فئة موافق بنسبة 15.6% وفي الاخير فئة محايد بنسبة قدرت بـ 3.1%.

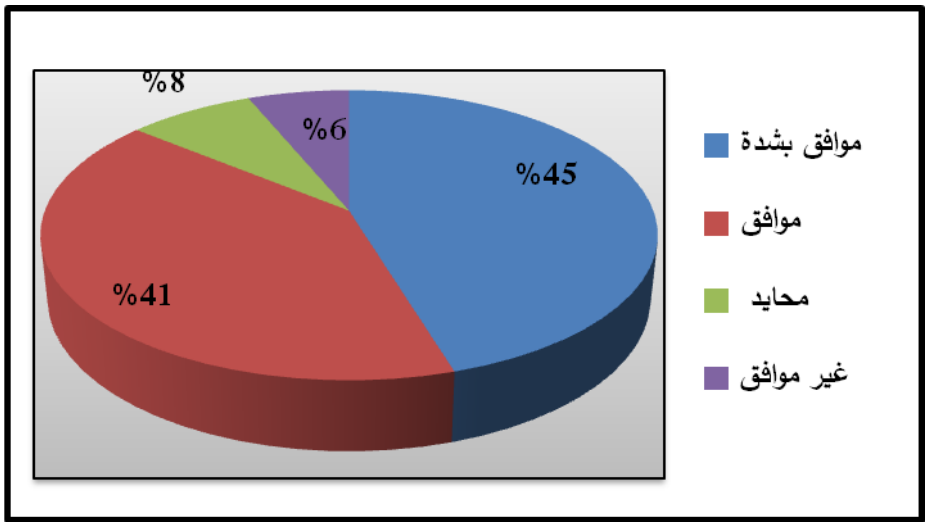


الجدول رقم51: الحجم الساعي مناسب لتوظيف المقاربة النصية داخل القسم ؟

الجدول رقم 81: يوضح مدى مناسبة الحجم الساعي لتطبيق المقاربة النصية

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	29	45.3
موافق	26	40.6
محايد	5	7.8
غير موافق	4	6.3
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين الحجم الساعي مناسب لتوظيف المقاربة النصية داخل القسم ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق بشدة الحجم الساعي مناسب لتوظيف المقاربة النصية داخل القسم بنسبة 45.3% ومن بعد تليها فئة موافق بنسبة 40.6% وفي التالي فئة محايد بنسبة 7وفي الاخير فئة غير موافق بشدة بنسبة قدرت بـ 6.3%.



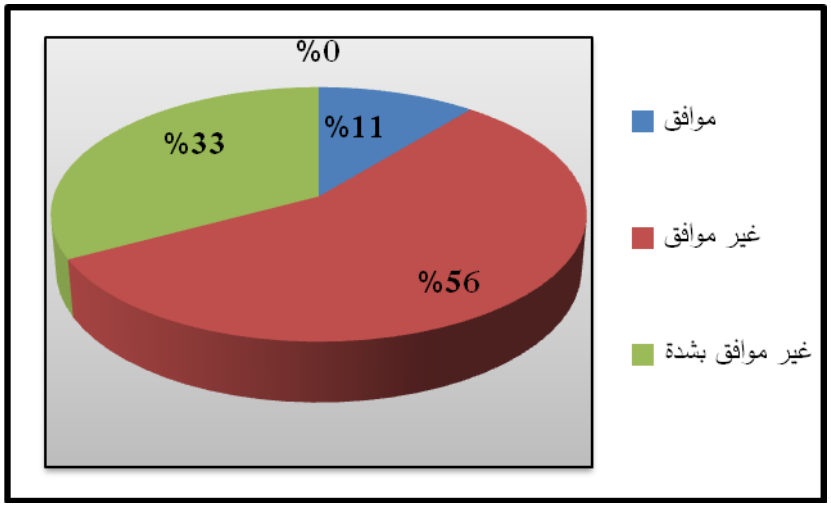
السؤال رقم 52: توظيف المقاربة النصية في الدرس الفلسفي لا يعين المتعلم على الفهم ؟

الجدول رقم 82: يبين مدى مساهمة المقاربة النصية في تسهيل فهم الدرس

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	7	10.9
غير موافق	36	56.3
غير موافق بشدة	21	32.8
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين ان توظيف المقاربة النصية في الدرس الفلسفي لا تعين المتعلم على الفهم ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق توظيف المقاربة النصية في الدرس الفلسفي لا يعين

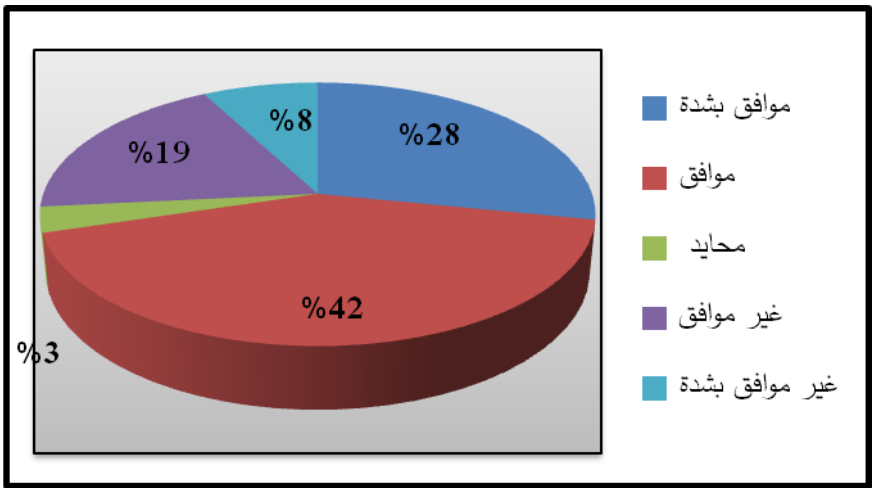
المتعلم على الفهم بنسبة 56.3% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 32.8% وفي الاخير فئة موافق بنسبة قدرت 10.9%.



الجدول رقم52 ": هل تدعم إستثمار النص كمحتوى لبناء الدرس الفلسفي المقاربة النصية ؟ الجدول رقم 83: يبين مدى اعتماد الأستاذ على النص كمحتوى لبناء الدرس

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	18	28.1
موافق	27	42.2
محايد	2	3.1
غير موافق	12	18.8
غير موافق بشدة	5	7.8
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه حول دعم إستثمار النص كمحتوى لبناء الدرس الفلسفي المقاربة النصية ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق أدعم إستثمار النص كمحتوى لبناء الدرس الفلسفي المقاربة النصية بنسبة 42.2% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 28.1% وفي التالي فئة غير موافق بنسبة 18.8% وفي التالي فئة غير موافق بشدة بنسبة 7.8% وفي الاخير فئة محايد بنسبة قدرت بـ 3.1%.

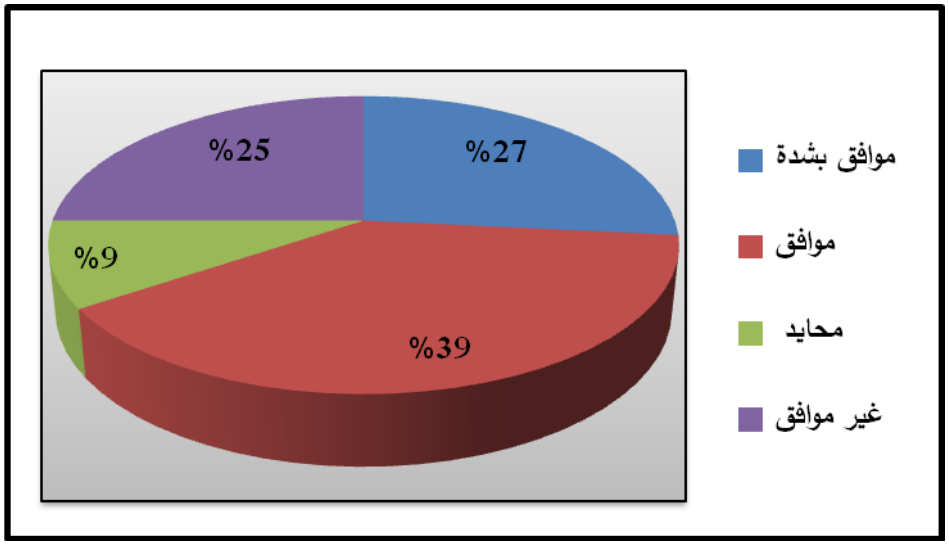


الجدول رقم53: حسبك دور الأستاذ في تحليل النص الفلسفي هو عملية القراءة والشرح للنص.؟

الجدول رقم 84: يبين رأي الأستاذ في أن دوره يتمثل في القراءة والشرح فقط

الفئة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	17	26.6
موافق	25	39.1
محايد	6	9.4
غير موافق	16	25.0
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين حسبك دور الأستاذ في تحليل النص الفلسفي هو عملية القراءة والشرح للنص.ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة موافق حسبك دور الأستاذ في تحليل النص الفلسفي هو عملية القراءة والشرح للنص.بنسبة 39.1% ومن بعد تليها فئة موافق بشدة بنسبة 26.6% وفي التالي فئة غير موافق بنسبة 25.0% وفي الاخير فئة محايد بنسبة قدرت بـ 9.4%.

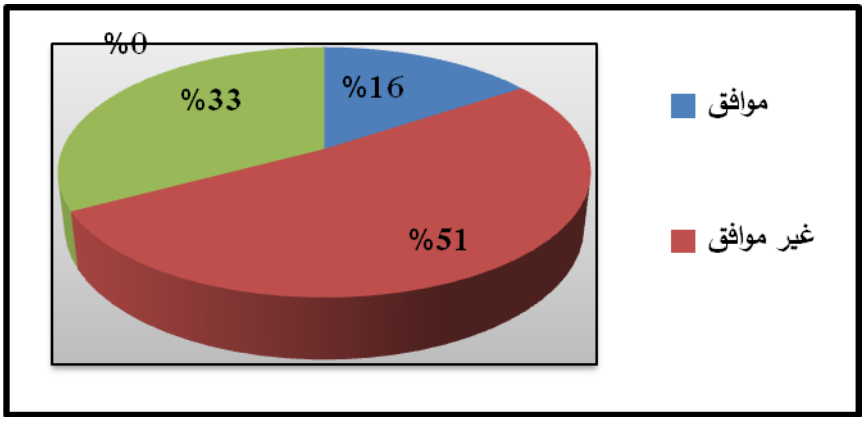


الجدول رقم54: حسبك دور الأستاذ في تحليل النص الفلسفي هو التوجيه فقط والتلاميذ هو من يقوم بالتحليل ؟

الجدول رقم 89: يبين رأي الأستاذ في أن دوره توجيهي فقط، بينما التحليل يقوم به التلاميذ

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	10	15.6
غير موافق	33	51.6
غير موافق بشدة	21	32.8
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين حسبك دور الأستاذ في تحليل النص الفلسفي هو التوجيه فقط والتلاميذ هو من يقوم بالتحليل ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق حسبك دور الأستاذ في تحليل النص الفلسفي هو التوجيه فقط والتلاميذ هو من يقوم بالتحليل .بنسبة 51.6% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 32.8% وفي التالي فئة موافق بنسبة 15.6% .



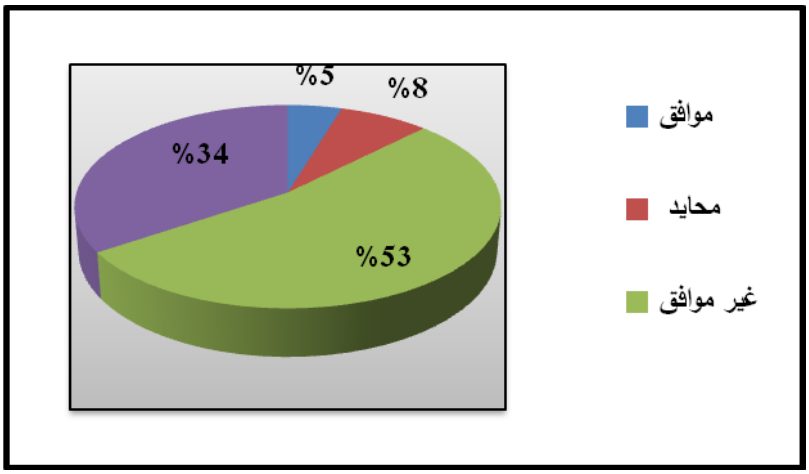
الجدول رقم 55: يعتبر النص أكثر الطرق الفلسفية التي يختارها التلميذ ؟

الجدول رقم 90: يبين ما إذا كان النص هو الطريقة الأكثر اختيارًا من قبل التلاميذ

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	3	4.7
محايد	5	7.8
غير موافق	34	53.1
غير موافق بشدة	22	34.4
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي يبين اذا كان يعتبر النص أكثر الطرق الفلسفية التي يختارها التلميذ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت

لصالح فئة غير موافق يعتبر النص أكثر الطرق الفلسفية التي يختارها التلميذ بنسبة 53.1% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 34.4% وفي التالي فئة محايد بنسبة 7.8% وفي التالي فئة موافق بنسبة 4.7% .

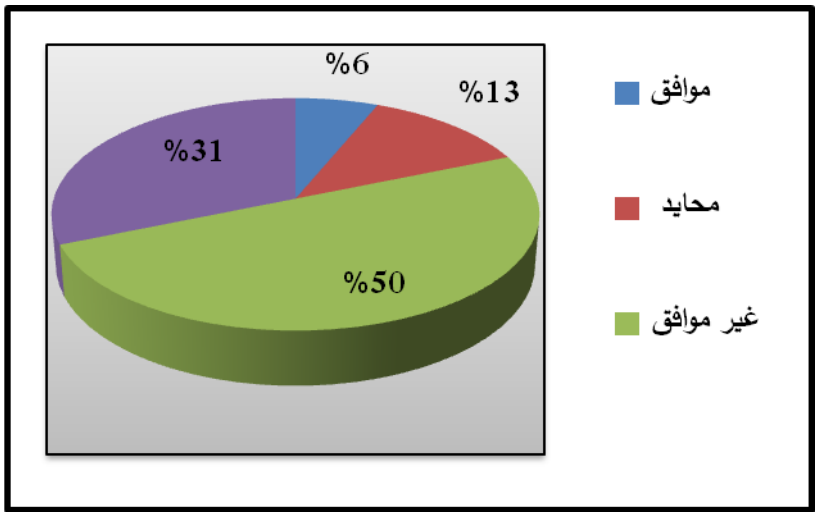


الجدول رقم 56: تستعين أثناء تقديم درسك بالنص الفلسفي كمحتوى متكامل لإيصال فكرة الدرس التلميذ؟

الجدول رقم 91: يوضح مدى اعتماد الأستاذ على النص كمحتوى متكامل لإيصال الفكرة

الفئة	التكرار	النسبة
موافق	4	6.3
محايد	8	12.5
غير موافق	32	50.0
غير موافق بشدة	20	31.3
المجموع	64	100.0

من خلال الجدول اعلاه والذي تستعين أثناء تقديم درسك بالنص الفلسفي كمحتوى متكامل لإيصال فكرة الدرس التلميذ ومن خلال الشواهد الكمية الواردة في الجدول نرى ان نسبة اجابات فئات العينة كانت لصالح فئة غير موافق تستعين أثناء تقديم درسك بالنص الفلسفي كمحتوى متكامل لإيصال فكرة الدرس التلميذ بنسبة 50.0% ومن بعد تليها فئة غير موافق بشدة بنسبة 31.3% وفي التالي فئة محايد بنسبة 12.5% وفي الاخير فئة موافق بنسبة قدرت بـ 6.3%.



تحليل عام لنتائج الدراسة الخاصة بالاساتذة

تشير نتائج الاستبيان إلى أن غالبية أفراد العينة من الذكور بنسبة 59.4% مقارنة بالإناث بنسبة 40.6%، وأن أغلب الأساتذة يمتلكون مؤهلات عليا (ماستر بنسبة 40.6%)، مع وجود خبرة مهنية معتبرة تفوق عشر سنوات لدى 45.3% من المستجيبين، ما يعكس تمثيلًا جيدًا للخبرة الأكاديمية في العينة. كما يتركز التوزيع الجغرافي لأماكن العمل في المنطقة الشرقية بنسبة 40.6%، مع تفاوت في الوضعيات المهنية، حيث تصدرت فئة المترسم نسبة 32.8%، تليها الفئة الرئيسية بنسبة 31.3%.

أما فيما يتعلق بالدوافع والاهتمامات الفكرية، فقد أبدى معظم الأساتذة رغبة قوية في تدريس مادة الفلسفة، حيث بلغت نسبة الموافقة الشديدة 46.9%، مع قلة الرغبة في اختيار تخصصات أخرى. ومن جهة التكوين، تبين أن التكوين الطويل المدى قبل التدريس لم يكن متوفرًا لمعظم الأساتذة (43.8% غير موافق)، في حين كان التكوين قصير المدى أكثر شيوعًا (35.9% موافق)، لكنه لم يحقق أثرًا واضحًا في الأداء الميداني حسب 37.5% من المستجيبين.

أما الجانب المعرفي والتخصصي، فقد أظهرت النتائج اطلاعًا نسبيًا واهتمامًا تربويًا وفكريًا بمجال الفلسفة لدى 64% من الأساتذة (موافق + موافق بشدة)، مع دراية بالمفاهيم التربوية مثل المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيا والديداكتيك، ولكن مع مواجهتهم لصعوبات في تحديد الكفاءات المرصودة وتطبيق المقاربة بالكفاءات في بناء الدرس الفلسفي، إذ بلغت نسبة غير الموافقين على اعتماد المقاربة بالكفاءات 85.9%، بينما فضلوا المقاربة بالأهداف والمضامين.

فيما يخص النصوص الفلسفية، بينت النتائج أن الاستعانة بشرح الأستاذ ضرورية لفهم النصوص (56.3% موافق بشدة)، وأن النصوص الحالية غالبًا لا تتوافق مع مستوى التلاميذ أو تحقق الكفاءات المستهدفة، كما أن اهتمام التلاميذ بالنصوص محدود بسبب أفكار مسبقة أو تهميش النص، بينما يرى الأساتذة إمكانية إعادة الاعتبار للنصوص من خلال إعادة

ترتيب موقعها في المنهج أو إلزامية الاشتغال عليها في الامتحانات والتثبيت بالنسبة للأساتذة الجدد.

بشكل عام، تكشف النتائج عن وجود فجوة بين الكفاءات المستهدفة في تعليم الفلسفة وواقع تطبيق الدروس، مع تأكيد على أهمية إعادة النظر في اختيار النصوص، طرق تقديمها، وأهمية التكوين المستمر للأساتذة، لتعزيز فعالية التدريس وتنمية الحس الفلسفي لدى التلاميذ، مع التركيز على دمج المقاربات الحديثة (مثل المقاربة بالكفاءات) بشكل عملي وملائم للواقع التعليمي.

المطلب السادس: عرض وتحليل نتائج المقابلة

_إن محتوى المقابلة يتطرق إلى أسئلة حول واقع الدرس الفلسفي من حيث المنهج وتكوين الاساتذة وكذا أسئلة تخص النص الفلسفي الواقع والآفاق والأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، في تحقيق الأهداف المسطرة به تحت اسم الكفايات دائما.

- عرض وتحليل نتائج تحتوي إستمارة المقابلة ثلاثون سؤال كلها تدور حول واقع تدريس مادة الفلسفة ايدور الاسئلة حول رؤية مفتش المادة من خلال تجربته التي تمتزج بين ممارسة التدريس أستاذ سابق وبين مهنته الحالية كمفتش تربية يعمل على مرافقة وتوجيه أستاذة الفلسفة .

1- عرض وتحليل نتائج السؤال الأول: نص السؤال على: كيفواقع الدرس الفلسفي في مرحلة التعليم الثانوي بحكم مهمتك كمفتش تربية لمادة الفلسفة ؟

تجد وجاءت إجابات المفحوصين على هذا السؤال على النحو التالي:

- **الحالة الأولى**: في ظل غياب منهج متكامل يستجيب لطبيعة التفكير الفلسفي ومقومات التفلسف، وغياب إسترتيجة موحدة لمقاربة أنشطة التدريس بمقاربات ديداكتيكية وظيفية تنسجم مع طبيعة المادة وأهدافها يبقى الدرس الفلسفي بعيد عن الأهداف المرتقبة حيث يطغى الإرتجال والتلقين وهذا ما يزيد في تعميق الأزمة .

- **الحالة الثانية:** يواجه الدرس الفلسفي في الجزائر صعوبات متعددة، ويعيش أزمة حقيقية.

- **الحالة الثالثة**: أجد أن واقع الدرس الفلسفي في مرحلة التعليم الثانوي يعيش معاناة أو ما يسمى بمحنة تدريس الفلسفة في الجزائر.

- **الحالة الرابعة**: واقع تدريس مادة الفلسفة في الجزائر خاصة في السنوات الأخيرة واقع مزري، حيث نرى تراجع كبير في المستوى عند التلاميذ والأساتذة .

التعليق:

بالرجوع إلى إجابات المفحوصين أعلاه، نرى اتفاق مفتشي المقاطعات الثلاث للجزائر العاصمة في إجاباتهم على سؤال كيف تصف واقع الدرس الفلسفي في مرحلة التعليم الثانوي حيث نجد أجاياتهم كلها تقر بواقع مزري تعيشها مادة الفلسفة في مرحلة الثانوي وأزمة حقيقية للدرس الفلسفي وهذا تراجع مستوى الأستاذ والمتعلم وقد إضافة الحالة الأولى أن مادة الفلسفة تفتقد.منهج متكامل يخدم روح التفلسف وينسجم مع طبيعة الدرس الفلسفي الذي يتميز عن باقي المواد التي يدرسها التلميذ وكذا تشتت الرؤى حول ممارسة الأنشطة التدريسية وهذا ما يبعد الفلسفة هن الاهداف التي تنشدها ولهذا نحن نعاني اليوم من أزمة حقيقية

2- عرض وتحليل نتائج السؤال الثاني: نص السؤال على: " هل تجد أن واقع الدرس الفلسفي راجع لضعف مستوى التكوين الأستاذ سواء قبل الخدمة أو بعدها. وقد جاءت إجابات أفراد العينة على هذا السؤال على النحو التالي:

- **الحالة الأولى:** .ج/ تكوين الأساتذة واحد من عوامل متعددة ومعقدة، سواء على مستوى التكوين الأكاديمي المتخصص في المدارس العليا بحيث لا يستجيب لحاجات الميدان

وواقع التدريس وعلى مستوي التكوين في البيداغوجيا والديداكتيك الذي يطغى عليه التنظير بعيدا عن واقع تدريس في التعليم الثانوي وعدم جدوى التربصات الميدانية .

ـ **الحالة الثانية**: أزمة الدرس الفلسفي هي نتيجة لعوامل كثيرة ومتشعبة ويعد ضعف أو نقص مستوى التكوين سواء قبل أو بعد الخدمة أحد أبرز هذه الأسباب.

ـ **الحالة الثالثة**: نقص في المستوى تدريس مادة الفلسفة يعود لنقص في التكوين الأستاذ قبل الخدمة وبعدها وبالأخص قلة مطالعة ألمهات الكتب الفلسفية التي تعد كمرجعيات أساسية في تكوينه هذا قبل الخدمة، وعدم تحيينه لمعارفه بعد الخدمة.

الحالة الرابعة: نعم إن تراجع تدريس مادة الفلسفة يعود بالدرجة الأولى إلى النقص في التكوين المعرفي الذي من المفروض يتم في سنوات الدراسة الجامعية (تراجع في المستوى أحيانا الأساتذة يفتقرون إلى أبجدية التفكير الفلسفي وتاريخ الفكر الفلسفي) نضيف إلى ذلك النقص في التكوين في تعليمية المادة، وذلك بسبب نقص الندوات الخاصة بذلك، وعدم السعي إلى التكوين الذاتي من طرف الأستاذ في حد ذاته

تعليق وبرجوعنا إلى الإجابات السابقة لأفراد العينة على السؤال الثاني نرى أن الحالات إتفقت على أن ضعف التكوين للاستاذ من أهم أسباب ازمة الدرس الفلسفي حيث نجدهم يجمعون على أن الأستاذ يفتقر إلى أساسيات التفكير الفلسفي وأدواته سواء في مرحلة التكوين قبل الخدمة أو بعد الخدمة خاصة في تعليمية المادة وهذا يرجع إلى مسؤولية مشتركة سواء في نقص الندوات التكوينية او التكوين الذاتي الذي لا يهتم به الأستاذ

3- عرض وتحليل نتائج السؤال الثالث: نص السؤال على: " هل فً رأيك يخضع أستاذ الفلسفة لتكوين كاف يمكنه من ممارسة التدريس بكفاءة ؟"؟. وكانت إجابات أفراد العينة على النحو التالي:

ـ **الحالة الأولى:** .لا توجد إستراتيجية موحدة لتكوين أستاذ الفلسفة على مستوي بيئة التفتيش، بل العملية تخضع الى إجتهدات شخصية تتصل بخبرة المفتش والتي في غالب الأحيان يسقطها على تكوين الأساتذة قد تكون مجدية وقد تكون غير مجدية، وفي ظل هذا الوضع لايمكن الحديث عن التدريس بكفاءة.

ـ **الحالة الثانية**: التدريس بكفاءة عالية يلزمه شروط من بينها قدرات الأستاذ في عملية التدريس بصفة عامة وتدريس الفلسفة بوجه أخص وكذا مهارات التدريس التي يحصل عليها من خلال الممارسة والتكوين الذاتي لذا فالتكوين الذي يخضع له الأستاذ قبل أو بعد يبقى غير كاف سواء تعلق الأمر بمستوى التكوين الجامعي ومؤهلات المؤطر الفنية والبيداغوجية أو نوعية الندوات والأيام التكوينية التي يؤطرها مفتش التربية الوطنية.

ـ **الحالة الثالثة**: تكوين أستاذ الفلسفة لمدة 05 سنوات في المدرسة العليا لألساتذة كافية لممارسة التدريس.كما يتلقى تكوين إضافي من خالل الندوات التربوية ومرافقته أثناء الخدمة. ولكن ماينقصه كونه ليس أستاذا عصاميا أو مايسمى بالتكوين الذاتي

- **الحالة الرابعة**: لا يتلقى الأستاذة التكوين الكافي لممارسة تدريس الفلسفة سواء كان من حيث الجانب المعرفي أو التعليمي (الديداكتيكي).معظم الأساتذة عصاميون في التعليمية

التعليق

- وباعتبار الإجابات المقدمة سابقا للمفحوصين، نرى أن هؤلاء قد انقسموا في إجاباتهم على هذا السؤال إلى مؤيد ومعارض حيث الحالة الثالثة ترى أن تكوين في مدارس العليا للأساتذة تخصص فلسفة مدة خمس سنوات كافية لتكوين أستاذ يواكب متطلبات التدريس وان ما ينقص الأستاذ هو التكوين الذاتي الذي يجب أن يعتمده كل استاذ في حياته المهنية ككل أما باقي الحالات فترى أن مدة تكوين الأستاذ غير كافية وأن هذا له إنعكاسات على مستوى الأداء الميداني وإن ما يتم من مرافقة بيولوجية من طرف المفتش خاضع الاجتهادات كل مفتش حسب خبرته وكفائته.

4- عرض وتحليل نتائج السؤال الرابع: نصالسؤال على: " هل ترى الحجم الساعي المخصص للدرس الفلسفي كافٍ بحكم طبيعة المادة التي الحاجة للنقاش وللحوار؟. وقد جاءت إجابات المفحوصين على النحو التالي:

- **الحالة الأولى**: الحجم الساعي مناسب لشعبة أداب وفلسفة اما في باقي الشعب الحجم الساعي غير مناسب مع كثافة المحاور الذي يدفع بعض الاساتذة الي الإملاء والتلقين بحجة تنفيذ البرنامج بشقيه النظري والتطبيقي.

- **الحالة الثانية:** إذا استطاع الأستاذ أن يصنع سيناريو التعلم بالتحكم في نوعية الأسئلة التي تدير الحوار واختيار الوضعية المشكلة من أجل طرح المشكلة فالحجم الساعي المخصص للدرس الفلسفي لا يؤثر كثيرا في هذه العملية.

- **الحالة الثالثة**: الحجم الزمني المخصص لإنجاز الدرس الفلسفي كاف، إذا أحسن الأستاذ التحكم في توزيع مدة الحصة على محطات الدرس الفلسفي

- **الحالة الرابعة:** لا في معظم الأحيان وبالنسبة لجميع الشعب التي تدرس الفلسفة الحجم الساعي لا يتماشى مع المشكلات التي ينبغي معالجتها والكفاءات التي ينبغي تكوينها، وهذا يتم على حساب الحوار والمناقشة في القسم .(ماعدا شعبة أداب وفلسفة التي يقدم لها حجم ساعي كافي)

التعليق

من خلال إجابات المفحوصين الآنفة على السؤال الرابع، نجدهم مقسمين إلى مجموعتين حيث لمجموعة الأولى، والتي تضم الحالتين الأولى والرابعة 5 االتي ترى أن الحجم الساعي غير مناسب مع كثافة البرنامج وطبيعة المادة التي تتطلب الحوار والنقاش الا شعبة نهائي أداب وفلسفة فالحجم الساعي مناسب، أما المجموعة الثانية فتضم الحالتين الثانية والثالثة اللتان تتفقان حول تناسب الحجم الساعي مع محتوى البرنامج لمادة الفلسفة لكل الشعب بشرط أن يحسن الأستاذ تقسيم الحصةحسب عناصر الدرس وكذا اختيار وضعية مشكلة مناسبة

وإدارة الحوار من خلال إنتقاء الاسئلة المنتجة بمعنى أن الحجم الساعي حسبهم منوط بمدى قدرة الأستاذة على إدارة الوقت أثناء تقديم درسه ومنه نلاحظ تباين بين الاجابات للعينة المدروسة -.

5_عرض وتحليل نتائج السؤال الخامس: نص السؤال على: " هل تجد أنه يمكن أن يستخدم الأستاذ المقاربة بالكفاءات في تقديم الدرس الفلسفي في ظل المعطيات المتاحة (الحجم الساعي، الاكتظاظ كثافة المنهج كثرة الإشكاليات الفلسفية ... .. الخ.)؟. وقد كانت إجابة أفراد العينة على نص السؤال كما يلي:

- **الحالة الأولى**: لا يمكن الحديث عن التدريس بالكفاءات في غياب تكوين المفتش تكوينا متخصصا، العملية اصبحت ارتجالية بعيدة عن التدريس بالكفاءات، والنقص الشديد في الدراسات المتصلة بتعليمية الفلسفة وفقا للنظر الكفائي، ومما يزيد من تعميق ازمة الدرس الفلسفي، الاكتظاظ، ضيق الحجم الساعي وكثرة الإشكاليات في شعبتي اللغات والعلوم التجريبية

الحالة الثانية: هذه المعطيات تؤثر بطبيعة الحال في تقديم الدرس الفلسفي إلا أنها ينبغي ألا تتخذ كذرائع لتفسير فشل الأستاذ في تحقيق الكفاءات المرجوة من الدرس الفلسفي عن طريق المقاربة بالكفاءات فالمشكلة تكمن في نقص أو انعدام آليات التدريس بهذه المقاربة لعدة أسباب.

- **الحالة الثالثة**: يمكن للأستاذ ممارسة المقاربة بالكفاءات لأن الدرس الفلسفي يشرع بتحديد الكفاءة المستهدفة في الحصة ويتهي بتقويم تلك الكفاءة أو ما يسمى بالتقويم المرحلي المنصوص عليه في التدرجات السنوية.بالإضافة إلى ذلك أن بيدغوجية المقاربة بالكفاءات قائمة أساسا على الطريقة الحوارية التي تستهدف لتمكين المتعلم من بناء تعلماته ومواجهته لمشكلات الحياة أو مايسمى بالوحدة التعليمية/التعلمية.

- **الحالة الرابعة**: من الصعب وشبه مستحيل أن يمارس تدريس الفلسفة وفق متطلبات المقاربة بالكفاءات، ونحن نتعامل مع عدة مشكلات وإشكاليات المنهج، أقسام أحيانا يتجاوز عدد التلاميذ فيها 45 تلميذ، وحجم ساعي شحيح)

من خلال إجابات المفحوصين السابقة، نلاحظ أن هؤلاء قد انقسموا إلى مجمـــــوعتين حيث المجموعة الأولى تضم الحالة الأولى والحالة الرابعة اللتان تتفقان على إستحالة الحديث عن تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الظروف التي يعيشها الأستاذ والتلاميذ داخل القسم سواء الاكتظاظ وغياب المرافق الضرورية في القسم او الحجم الساعي الغير مناسب مقارنة بكثافة المنهج خاصة أقسام اللغات والعلوم التجريبية وهذا ما يجعل المقاربة بالكفاءات حبيسة التنظير في حين ترى مجموعة الثانية التي تضم الحالة الثانية والثالثة انه يوجد إمكانية لتطبيق المقاربة بالكفاءات لأنه في بداية الدرس يشرع الأستاذ في تعيين الكفاءة المستهدفة وينتهي لتقويم تلك الكفاءة او مايسمى بالتقويم المرحلي، حيث ترى الحالة الثانية

أن كل الأسباب المذكورة من كثافة البرنامج وضيق الحجم الساعي والاكتظاظ داخل القسم قد.توثر فعلا لكن لا يجب أن نتخذها كحجة لتبرير فشل الأستاذ في تحقيق الكفاءات المرجوة من تطبيق المقاربة بالكفاءات.

6-عرض وتحليل نتائجالسؤال السادس: نص السؤال على: "هل تجد أن الأستاذ مع كثافة المنهج، مهتم فقط بإنهاء البرنامج في آجاله المحددة دون التفكير في تحقيق الكفاءات المرجوة لتحسين مستوى المتعلمين؟". وقد كانت إجابات المفحوصين كما يلي:

- **الحالة الأولى**: الاستاذ اصبح همه الوحيد هو إنهاء المنهج وتنفيذ التدرجات السنوية، ووهناك من يضحي بالأنشطة التطبيقية وتدريب المتعملين على تقنيات الكتابة الفلسفية الأمر الذي ينعكس سلبا على تكوين المتعلمين وتقليص فرص نجاحهم في المادة

- **الحالة الثانية**: في الحقيقة هذا الأمر نسبي ولا يمكن التعميم. إذ أن البعض همه الوحيد إتمام البرنامج، بينما نجد البعض مهتم بنوعية التدريس الذي يقدمه للمتعلمين فيسعى جاهدا إلى اكتشاف جملة طرق التدريس ومختلف المقاربات من خلال احتكاكه بذوي الخبرة.

- **الحالة الثالثة**: .من خلال ملاحظاتنا الميدانية وجدنا قلة من الأساتذة الذين قاموا بقراءة وثيقة المنهج الفلسفي التي تنص على الكفاءات المطلوب إنجازها في السنة الدراسية. ناهيك عن مدى تحقيقها في الأقسام الصفية، فهم الأستاذ هو التركيز على كفاءة المضامين الفلسفية.

- **الحالة الرابعة**: للأسف الشديد وبالرغم أن هناك أساتذة يسهرون على تحقيق بعض كفاءات تدريس الفلسفة لكن في الكثير من الأحيان يصطدم بهاجس انهاء المقرر خوفا من امتحان شهادة البكالوريا.

التعليق:

واعتبارا من إجابات أفراد العينة السابقة فإن تلك هي النصوص التي يفضل الأساتذة تعويضها بأخرى تكون أكفأ في تحقيق الهدف، وأسهل على التلميذ لفهمها، ومن ثمتشكيل تمثل إيجابي لديه وعموما تلك النصوص هي انطباق الفكر مع نفسه، وانطباقه مع الواقع، مشكلات فلسفية، مفارقة المحامي، مفارقة الحلاق، الحرية مشكلة أم إشكالية، المذاهب الفلسفية.)

7- عرض وتحليل نتائج السؤال السابع: نص السؤال على"حسب عملك الميداني هل تجد هناك اجتهاد الأستاذ لتكوين ذاتي من خلال السعي إلى إثراء وتجديد ومواكبة المستجدات العلمية والمعرفية أثناء تقديم الدرس الفلسفي وكذا رفع المستوى المعرفي لتحقيق قدرة على الفهم والإفهام ؟؟. وقد جاءت الإجابات على النحو التالي:

- **الحالة الأولى**: لا توجد إجتهاد على الإطلاق كل ما وجد أساليب السهلة فيً التدرٌيس والبحث عن الوصفات الجاهزة، حتى المذكرات تنقل من غوغل، وأغلب الأساتذة لا يلتزمون

بتوجُّهات السادة المفتشُين فَي ضرورة التكوُّن الذاتيً وتحُّيين المعارف فَي البُّداغوجيًا والديُّداكتُّيك .

ـ **الحالة الثانية**: حسب تجربتي المتواضعة هناك القلة القليلة من الأساتذة من يهتم بالتكوين الذاتي لتحقيق الكفاءات ولعل هذا النوع مثالي لأبعد الحدود في ظل وضعية التدريس ببلادنا المرتبطة بجملة من الحيثيات الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية التي لا ينسلخ منها واقع الدرس الفلسفي ولان أستاذ الفلسفة الذي يظل رهين هذه الأوضاع إلى أن يحين وقت التغيير الجذري والتنظير الجاد.

ـ **الحالة الثالثة**: .نادرا ما وجدنا الأستاذ يهتم بتكونه الذاتي لتحيين معارفه وتحسين أدائه وبالتالي رفع مستوى المتعلم، وذلك راجع لتخليه عن المطالعة والاكتفاء بالجاهز بينما حقيقة الفلسفة تحارب الجاهز وتبحث عن الجديد.

ـ **الحالة الرابعة**: نعم ولحسن الحظ هناك البعض الذين يبذلون جهدا كبيرا للتحسن والابداع في الأداء التربوي والتعليمي، لكن هم الأقلية .فمعظم الأساتذة همهم إنهاء المقرر بأي طريقة كانت فيلجأون إلى التلقين بكل أشكاله (الإملاء الحرفي على التلاميذ، المسحوبات، مذكرات مستعارة من الزملاء، تحفيظ التلاميذ للمقالات الجاهزة ...)

التعليق على الحالات

من خلال إيرادنا لمختلف إجابات أفراد العينة على السؤال السابع، نلاحظ أن إجاباتهم تراوحت بين من يقر بوجود.فئة من الاساتذة تجتهد في سبيل رفع مستواها ولكنها تبقى مجموعة فلسفية مقارنة بالسائد من الاساتذة وهنا يمكن أن ننظر الفئة المجتهدة على أنها فئة مثالية في ظل الظروف التي يعيشها الأستاذ والتي ساهمت بشكل او باخر حسب الحالة الثانية على ما آل إليه الوضع الراهن في موضوع التكوين الذاتي الأستاذ .

8- وتحليل نتائج السؤال الثامن: نص السؤال على: هل تجد أن الندوات المخصصة من طرف المفتش التربوي تلبي احتياجات الأستاذ في إطار التكوين ما بعد الخدمة؟ "؟. وقد جاءت الإجابات على النحو التالي:

ـ **الحالة الأولى**: .الندوة التربوية أو العملية التكوينية لابد أن تكون إستجابة لحاجات الأساتذة من خلال ملا حظات المفتش ومعايشتة الدرس الفلسفي، وحاجات التكوين يتوقف على مستوى المفتش والمؤهلات التي يمتلكها والدراسات المنجزة،

ـ **الحالة الثانية**: تختلف السياسة البيداغوجية في الندوات والأيام التكوينية لدى كل المفتش نوعا وكما، فالمفتش يفترض أن يعرف جيدا احتياجات أساتذة مقاطعته فيسعى جاهدا لتلبيتها وفقا لوضعياتهم الإدارية والتربوية.

ـ **الحالة الثالثة**: نرى أن الندوات التربوية المنجزة في صورة ورشات عمل تلبي احتياجات الأستاذ لكون الندوات التربوية تبنى من خلال الزيارات الميدانية للأقسام وعليه يتم إنجاز بطاقية احتياجات الأساتذة في تحسين مهارتهم الأدائية أو ما يسمى بهندسة التكوين..

- **الحالة الرابعة**: لا، إن الندوات التي ينظمها سادة المفتشين لا تلبي جميع احتياجات الأساتذة، لان الوقت المخصص للندوات قصير وهذا (خارج عن أرادة المفتش) بل يتوقف على الوسائل والتجهيزات التي تمتلكها مديريات التربية . ونظيف إلى ذلك المفتش له أعمال وأنشطة أخرى يكلف بها وفي معظم الأحيان تكون خارج ولاية الإقامة. ولا ننسى مشكل عدم التناسب بين عدد المفتشين في الميدان وعدد الأساتذة الذين يحتجون إلى التكوين .

التعليق

لو رجعنا إلى إجابات المعنيين على السؤال الثامن نلاحظ ان أفراد العينة في إجابتهم على هذا السؤال يتفقون على أن الندوات التكوينية تتم وفق إحتياجات أساتذة مقاطعته وأن المفتش يسعى لتلبية كل الانشغالات التربوية والإدارية وهذا ضمن مايسمى بهندسة التكوين وتضيف الحالة الرابعة أن رغم اجتهادات المفتشين الا أن الندوات التي تنظم وتمزج غير كافية لتلبية كل احتياجات الاساتذة وهذا خارج عن إرادة المفتش بل تتعلق بالوسائل والموافقة من طرف مديرية التربية هذا من جهة ومن جه أخرى المهام المتعددة الموكلة المفتش والتي في غالب الأحيان تكون خارج الولاية بالإضافة إلى عدم تناسب بين عدد المفتشين الذين يشرفون على تكوين الاساتذة ووإتعداد الاساتذة الكثير وهنا يصعب على المفتش القيام بتكوين وتوجيه كل هذا العدد وحتى برمجة ندوات كافية.

9-نص السؤال التاسع على: " هل تجد أن هناك إستجابة واهتمام من الأستاذ لهاته الندوات لتحسين مستواه؟ "؟. وقد جاءت إجابات المفحوصين كما يلي:

- **الحالة الأولى**: الإستجابة تتوقف على نوعية التكوين، وتكون الإ ستجابة قوية بقدر جودة التكوين واستجابة العمليات التكوينية لحاجات الأساتذة .

- **الحالة الثانية**: -توجد استجابة واسعة في صفوف الأساتذة منهم من يهتم بهذه الندوات لتحسين مستواه والبعض - وإن كانوا قلة إما يحضر من أجل ألا يسجل غائبا أو لا يحضر لأسباب أو دون عذر.

الحالة الثالثة: نجد استجابة واهتمام الأستاذ بالندوات التربوية في حالة ما إذا كانت تجيبه عن احتياجاته في تعليمية المادة وتحسين أدائه.

- **الحالة الرابعة**: نعم، حسب تجربتي في الميدان معظم الأساتذة يهتمون بالندوات التكوينية، إن كانت عملية وميدانية ولها علاقة مباشرة بالممارسة التعليمية .و ينفرون من الندوات التي يكثر فيها التنظير والوثائق.

التعليق على الحالات

نلاحظ من الإجابات المقدمة على هذا السؤال التاسع أن الحالات كلها تتفق حول إستجابة الاساتذة للندوات التكوينية المبرمجة من طرف مفتشي المادة وهذا اذا كانت ذات صبغة عملية ونجيب على مختلف إنشغالاتهم التربوية والإدارية وخاصة حول تعليمية المادة

وتحسين الأداء التربوي داخل القسم وفي المقابل ينفرون من الندوات ذات الشكل النظري الذي يكثر فيه السرد والتعليمات البعيدة عن واقع الدرس الفلسفي.

10- عرض وتحليل نتائج السؤال العاشر: نص السؤال على: "ماهي النقائص التي لاحظتها في بناء الدرس الفلسفي من خلال زيارات التوجيه وامتحان التثبيت بحكم خبرتك كمفتش تربية؟؟. وقد جاءت إجابات أفراد العينة كما يلي:

- **الحالة الأولى:** النقائص متعددة وتؤثر سلبا على أداء الأساتذة، من بينها: --ضعف التكوين الأكاديمي على مستوى المدارس العليا والجامعات في التخصص -ضعف على مستوى المفاهيم المركزية والحقول الدلالية في تاريخ الفلسفة وأنساق الفلا سفة، والجهل بلغة الفلسفة والفلاسفة يمثل العائق الأول في تدريس الفلسفة.-غياب المقاربات في تأطير الدرس الفلسفي، معرفيا، منهجيا، وديداكتيكيا أي التعليمية -غياب عملية التواصل والتفاعل مع أنشطة التدريس لغياب التشويق وربط الفلسفة بالحياة، واليومي والراهن وقد يفسر الأمر بتقادم المعارف في منهج مغلق وعقيم لا يخاطب الإنسانية في الإنسان والإهتمامات والتساؤلات الكبرى في حياة المتعلمين

- **الحالة الثانية**: توجد الكثير من الاختلالات أذكر منها:

غياب روح التفلسف باعتبار أن الأستاذ لا يفرق بين عرض المعلومات والتناول الفلسفي لها.

عدم إشراك المتعلم في بناء الدرس الفلسفي.

- نقص في انتقاء الأسئلة - الوضعية المشكلة - الوضعيات التعلمية)

عدم الإلمام بالمادة المعلوماتية ذات العلاقة المباشرة بالمشكلة المثارة.

عدم الضبط الجيد والدقيق للمفاهيم نظرا لعدم الاعتماد على المعاجم والقواميس.

عدم الإعداد الجيد للدرس سلفا وفق بنية محددة المعالم من خلال مذكرة تقنية.

طغيان اللسان الدارج في عملية الشرح مما يبقي المسائل في إطارها العام - لا يقوى على النفاذ إلى عمق الأشياء.توجد نقائص أخرى ليست في الأهمية كسابقتها إذا ما قورنت بما ذكرناه.

- **الحالة الثالثة**: قلة التحكم في مخطط الدرس الفلسفي بمعنى السير المنهجي في الأداء، وتوزيع الزمن المخصص للحصة على المحطات الأساسية.

- **الحالة الرابعة**:لا يمكن حصر جميع الأخطاء التي لاحظناها عند الأساتذة، لكن يمكن التركيز على البعض التي نراها خطيرة ولها انعكاس جد سلبي على تدريس المادة ومنها:

-اهمال الأساتذة لوضعية الانطلاق في الدرس الفلسفي، وإن وجدت في معظم الأحيان لا تخدم مشكلة الدرس ولا تساعد على تسييره .

-عدم التدقيق في الاستشكال (صياغة مشكلة الدرس كثيرا ما تكون بعيدة عن ما ورد في المنهج).

- عدم استخدام القواميس الفلسفية والمصادر الفلسفية في المفهمة ما يفقد الدرس الفلسفي قيمته ويصبح كأي درس في المواد الأخرى .

-الاعتماد على السرد المعرفي والتلقين بدل الحوار والمحاججة .

-اهمال الأساتذة للتخطيط واعداد المذكرة الفنية للدرس، واللجوء إلى الكتاب المدرسي ومقالات جاهزة يجدها في الحوليات التجارية (انعدام المصداقية، والابداع)

- اهمال النقد كمحور أساسي للدرس الفلسفي والذي يمنح له الديناميكية، ففي الكثير من الأحيان يكون النقد ستاتيكي مجرد سرد لأفكار .

التعليق

نلاحظ من خلال الإجابات الحالات المدروسة حول السؤال العاشر أن النقائص التي لاحظنا السادة المفتشون أثناء زيارة التوجيه الإمتحان التثبيت تقريبا مشتركة بين الحالات الأربعة وهي إعتماد الاستاذعلى التلقين السلبي دون إشراك المتعلم بالحوار والنقاش الذي هو جوهر الفلسفة وكذلك إهمال الأستاذ الوثائق المرافقة وللتخطيط وفق مذكرة معرفية لتنظيم الزمني والمعرفي لدرسه مع عدم إستخدام القواميس والمعاجم الفلسفية في ضبط المفاهيم إستخدام اللسان الدارج بدل اللغة العربية الفصيحة مما يوضح ضعف اللغة الفلسفية.

كما تضيف الحالة الأولى من اهم ملاحظات أثناء زيارات للأساتذة هو نقص وضعف تكوين الأستاذة ما قبل الخدمة سواء المدارس العليا او الجامعات.

11- عرض وتحليل نتائج السؤال الحادي عشر: نص السؤال على: " هل وجدت أن الأستاذ يوظف النص الفلسفي كما هو الحال للمقال الفلسفي؟؟. وبالرجوع إلى إجابات أفراد العينة نجدها واردة على النحو التالي:

- **الحالة الأولى**: النص في المنهج الجزائري مجرد نشاط تكميلي ينحصر في تعميق معارف التلاميذ في مسألة معينة، والمقاربة النصية غائبة تماما، والحقيقة يجب أن يكون النص الفلسفي نشاطا مركزيا في تدريس الفلسفة ومنطلق لتحقيق كل الكفاءات المستهدفة في تدريس المادة، كل ما يوجد هو مقاربات إشكالية معزولة خارج سياقها المرجعي.

- **الحالة الثانية**: يوجد البعض من الأساتذة من يهتم بالنص الفلسفي مثل المقال الفلسفي وربما أكثر، إلى درجة أن منهم من يبهرك بطريقة تناوله للنص وتوظيفه لما تجده في درسه من المتعة والامتاع، ولكن الأغلبية منهم لا يعتني بالمقاربة النصية كثيرا بل قد تجد من لا يتطرق إلى هذا النشاط بتاتا بالنسبة للشعب العلمية والتقني والتسيير.

- **الحالة الثالثة**: هناك نقص في توظيف النص الفلسفي مقارنة بالمقال الفلسفي خلال السنة الدراسية.

- **الحالة الرابعة**: قليلا وشبه منعدم (التهرب من النص الفلسفي بشكل واسع عند الأساتذة طيلة العام الدراسي.

التعليق

كانت هذه إجابات المدرسين على نص السؤال الحادي عشر، والتي لاحظنا فيها أن كل الحالات تجمع على ن أن توظيف النص الفلسفي شبه منعدم مقارنة بالمقال الفلسفي وهناك تهرب من طرف الاساتذة كما تضيف الحالة الأولى أن التص الفلسفي في المنهج مجرد نشاط تكميلي رغم انه من المفروض أن يكون النص الفلسفي نشاط مركزي في تدريس الفلسفة وتحقيق الكفاءات المستهدفة٠ لكن للاسف لايوجدأهتمام بالمقاربة النصية

12- **عرض وتحليل نتائج السؤال الثاني عشر: نص السؤال على: "هل تجد أن التلميذ قادر ويملك أدوات تحليل النص الفلسفي؟"**. وقد كانت إجابات المفحوصين كما يلي:

- **الحالة الأولى**: لا يوجد اهتمام بالنص الفلسفي، ولا توجد منهجية تستجيب للإشتغال على النصوص، غالبا مايتم تناول النصوص بطريقة باردة بيداغوجيا وكلا سيكية لا تحقق ابداالأهداف المرتقبة، حيث ساد االإعتقاد لدى التلاميذ بعدم تناول النص كموضوع في البكالوريا خوفا من نقطة ضعيفة ومسقطة .

- **الحالة الثانية**: إذا مكن الأستاذ المتعلم من أدوات وآليات تحليل النص الفلسفي واستطاع تحويل النص الفلسفي إلى مادة تعليمية يصبح المتعلم بذلك قادرا على التحليل ومحاكاة الفلاسفة بالإنشاء الفلسفي.

- **الحالة الثالثة**: تتعلق قدرات التلميذ وامتلاكه لأدوات تحليل النص الفلسفي بالممارسات الصفية داخل القسم للآليات تحليل النص والقيام بالتطبيقات من خلال الوظائف المنزلية وتقويم الأستاذ لتصويب أداءالمتعلم.

- **الحالة الرابعة**: إن كان الأساتذة (خاصة الجدد) لا يمتلكون تلك الأدوات فكيف يمكن للتلميذ أن يكتسبه ؟

التعليق

بعد هذا العرض لإجابات الأساتذة على السؤال الثاني عشر نلاحظ أن الحالات في معضمها تتفق حول مسؤولية الأستاذ في تمكين التلميذ من أدوات تحليل التص الفلسفي من خلال كما تضيف الحالة الأولى أن التص الفلسفي في المنهج مجرد نشاط تكميلي رغم انه من المفروض أن يكون النص الفلسفي نشاط مركزي في تدريس الفلسفة وتحقيق الكفاءات المستهدفة لكن للاسف لايوجدأهتمام بالمقاربة النصية ونجد الخالة الرابعة ترى أنه لا يمكن الحديث عن اكتساب التلميذ أدوات ا تحليل التص الفلسفي أذا كان الاساتذة بالتحديد الجديد لا يملكون هاته الأدوات وليس لهم كفاءة التعامل مع التص .

13- وتحليل نتائج السؤال الثالث عشر: نص السؤال على: "هل تجد أن المقاربة النصية ممكنة لتقديم الدرس الفلسفي، بحكم متابعتك لأساتذة المادة؟ "؟. وقد وردت إجابات أفراد العينة على نص السؤال على النحو التالي:

- **الحالة الأولى**: .المقاربة النصية إستراتيجية، تعتبر النص الفلسفي منطلقا لكل الكفاءات المرتقبة، وتحقيق ذلك يقتضي هندسة منهج جديد في الفلسفة يعتمد على المقاربة النصية في التدريس، والمنهج الحالي لا يتيح إمكانية تطبيق المقاربة النصية

- **الحالة الثانية**: المقاربة النصية ممكنة جدا لتقديم الدرس الفلسفي، حتى أن أشقائنا المغاربة لا يجدون عنها بديلا لأنها استراتيجيةديداكتيكية حيوية يحقق المتعلم من خلالها جملة من الأهداف:

أن يستلهم المتعلم طرق تفكير الفيلسوف يتحقق التواصل اللغوي والفكري بين المتعلم وخطاب الفلسفة).لتقليص من مرونة الملخصات ووساطة الأستاذ.الاتصال المباشر بالفلاسفة وبمفاهيمهم الأصلية في سياقها المباشر في إطار النص.وبهذا تتحقق الكفاءة التواصلية لدى المتعلم).

وقوف المتعلم على الصورة الحقيقية للتفكير الفلسفي، حيث يقيم المتعلم حوارا مع الفيلسوف.

يقول مارتن هيدقر متى نتفلسف ؟ إن ذلك لا يتم إلا في اللحظة التي تباشر فيها حوارا مع الفلاسفة النص أداة تصل المتعلم الفلسفي كمضمون معرفي تزويد المتعلم بالمادة الفلسفية وطريقة للتفكير من حيث تنمية الجانب المنطقي إمكانية البرهنة والمحاجة) .

تتحقق لدى المتعلم كفاءة القراءة من خلال التعامل مع النص كشيء مادي محسوس كموضوع للإدراك البصري يتعامل معه في لغته الفلسفية ومضمونه ومنهجه.

التعود على تحليل النصوص الفلسفية التعليمية استعدادا للامتحانات. تنمية الروح النقدية والقدرة على التقويم.

اكتساب الكفاءة المعجمية ارتباط المتعلم باللغة الفلسفية، والتركيز على المصطلح الفلسفي بالرجوع إلى قاموس خاص بالفلسفة.

- **الحالة الثالثة**: المقاربة النصية في الدرس الفلسفي ممكنة بحيث تساعد الأستاذ في طريقة بناء وضعية المشكلة للدرس الفلسفي، وفي التقويم المرحلي للكفاءة المستهدفة من الحصة.

- **الحالة الرابعة**: نعم المقاربة النصية ممكنة جدا بل باتت ضرورية في الآونة الأخيرة إذا أردنا انقاذ المادة التي أصبحت تدرس كأي مادة أخرى بل أدنى مستوى من غيرها .فيمكن للأستاذ أن يستخدم النص كوضعية مشكلة للدرس الفلسفي، يمكن أن يستخدمه كسند لبناء الدرس، ويمكن أن يستخدم كأداة لتقويم الكفاءات .(قمنا بتجارب مع بعض الأساتذة في

مقاطعة جزائر وسط وقبل ذلك في جزائر غرب وكانت التجربة ناجحة جدا (إلا أنها تتطلب الاعداد الجيد والتخطيط المحكم)

التعليق على الحالات

المطلع على إجابات المفحوصين السابقة يدرك أن هناك إتفاق تام حول أمكانية تطبيق المقاربة النصية في تدريس الفلسفة وإضافة على هذا ترى كل الحالات أن دور المقاربة النصية فعال للخروج بدرس الفلسفي من الأزمة التي بعيشها حيث يمكن للاستاذ أن يستخدم النص بوضعية مشكلة وكسند لبناء عناصر الإشكالية المدروسة بالإضافة إلى أنه أداة تقويم الكفاءات في ى تحققها بشرط تمكن الأستاذ اولا الاعداد الجيد.

14-تحليل نتائج السؤال الرابع عشر نص السؤال على: "لماذا في نظرك نجد عزوف من طرف الأساتذة في معالجة النص الفلسفي داخل القسم ؟ "؟. وقد وردت إجابات المفحوصين على هذا السؤال كما يلي:

- **الحالة الأولى**: النص يعتبر في المنهج نشاط مكمِّلً وليس نشاطا مركزًا، لذلك يقل االإهتمام بالنصوص الفلسفية .

- **الحالة الثانية**: يرجع ذلك لأسباب عديدة منها:

نقص كفاءة الأستاذ في تناول النص الفلسفي.

عدم إدراك أهداف وغايات المقاربة النصية. وذلك تابع لتكوينه ووعيه وبما يملك من ثقافة في علوم التربية والتعليميةوالبيداغوجيا.

انصياع الأستاذ إلى رغبات التلاميذ في بعض الأحيان، إذ يطلبون من الأستاذ عدم التطرق إلى هذا النشاط أو المقاربة باعتبار أنهم لا يختارونها في الامتحانات الرسمية.

اهتمام الأستاذ بالجانب النظري فقط دون التطبيقي واعتقاده أن في ذلك ربح للوقت في تنفيذ البرنامج.

- **الحالة الثالثة**: ظاهرة العزوف عن الممارسة النصية في الأقسام خاصة من طرف الأستاذ تعود لخضوعه لطلبات المتعلم فأصبح المتعلم يملي على الأستاذ ما يفعله داخل القسم وهو كتابة المقالات الفلسفية عوض كتابة المقالة الفلسفية حول مضمون النص. وهذه المغالطة تغذيهاالإشاعات حول التنقيط السيئ للإجابة عن النص مقارنة بالتنقيط عن الإجابة عن السؤال المقالي.

- **الحالة الرابعة**: هناك عدة أسباب جعلت الأساتذة والتلاميذ يعزفون عن المقاربة النصية ونذكر منها أولا نقص التكوين لدى الأساتذة في هذه المقاربة (خاصة في الجامعة) ونظيف إلى ذلك هاجز امتحان البكالوريا .(معظم الأساتذة يمررون إلى التلاميذ تخوفهم من تقييم تحليل النص في البكالوريا مقارنة بالمقال الفلسفي)

التعليق على الحالات

بالرجوع إلى الإجابات السابقة لأفراد العينة نرى أن هؤلاء إتفاق بين الحالات حول سبب الرئيس في عزوف الأستاذ عن تناول التص الفلسفي مع التلاميذ مقارنة بالمقال راجع الى نقص التموبز لدى الاساتذة فيما يخص التعامل مع النص بالإضافة إلى أسباب أخرى حيث تذكر الحالة الاولى أن المنهج يصنف النص على اساس نشاط مكمل ولهذا بتم التعامل معه من طرف الأستاذ على هذا الأساس ونجد كذلك الحالة الثانية أن الأستاذ حاليا ينصاع لرغبات التلاميذ في عدم معالجة النصوص المهم لن يتم اختيارها من طرفهم في امتحان البكالوريا وتتفق الحالة الثالثة كذلك في شأن أن المتعلم أصبح يفرض على الأستاذ المقال الفلسفي على اساس أن له حظ في علامة جيدة على عكس التص وهنا نجد الحالة الرابعة تضيف أن الأستاذ ينقل تخوفه من معالجة النص إلى التلميذ ويجعله في المقابل يرفض أن يفكر مجرد تفكير في اختياره.

وهنا نجد حسب الحالات السابقة أن الأسباب متعددة جعلت الاساتذة وحتى التلاميذ يعزفون عن معالجة التص الفلسفي.

15- عرض وتحليل نتائج السؤال الخـــامس العاشر: نص السؤال على: " مـــاهي الشروط الواجب توفرها في النص الفلسفي الموجه للتلميذ في الثانوي"؟. وقد وردت إجابات أفراد العينة على نص السؤال كما يلي:

- الحالة الأولى: من الشروط المطلوبة في انتقاء النصوص:\-أن يكون مقتبسا من مصادر اصلية -أن يتميز بالخصوبة المعرفية والمنطقية -أن يكون نصا حجاجيا وأن يساهم في تنمية مهارات المتعلمين في المفاهيم واالاشكلة والحجاج والنقد الفسلفي المؤسس .- الحالة الثانية: عند اختيار النص الفلسفي لابد أن يستجيب لمواصفات ومقاييس علمية وفلسفية وتربوية منها:

أن يعالج قضية فلسفية مستوحاة من المنهج ويهدف إلى قياس كفاءات معرفية، منهجية وقيمية.

النص تعبير عن فكرة تتضمن رأيا أو تصورا مؤسسا، فيه مسار منطقي يتضمن مقدمات ليصل إلى نتائج عن طريق الاستدلال بالحجة والدليل.

- أن يكون واضحا شكلا ومضمونا وأن يكون أصيلا الفيلسوف أو مفكر من الذين اشتغلوا على قضايا فلسفية لأنه يعكس مذهب الفيلسوف بصدق أو يعبر عن رأيه تعبيرا دقيقا في قضية معينة محددة. ولا يحمل تأويلا، فهناك نصوص شارحة نقلها الباحثون والمحللون والدارسون لفكر فيلسوف ما. لذا وجب لفت الانتباه إلى أن النص الأصيل هو ذاك النص الذي يكتبه الفيلسوف نفسه مما يجعلنا نواجه صعوبة في الترجمة.

أن يتوفر على الخصوبة الفكرية لإنماء الحوار الفلسفي يبرز بوضوح المشكلة الموقف والحجة.

أن يتضمن النص الفلسفي حلا للإشكال حتى يتسنى للمتعلمين المناقشة والتقييم.

- أن يلتزم الأمانة العلمية ذكر المؤلف المصدر، الطبعة رقم الصفحة، وإذا لزم التصرف، فلا بد من الإشارة إلى ذلك مع عدم الإخلال بروح النص).

أن تشكل الكلمات التي تثير اللبس، أو تكون قابلة لقراءات مختلفة حتى لا تخل بالمعنى المقصود.

- **الحالة الثالثة**:.المواصفات الواجب توفرها في النص الفلسفي هي أن يطرح مشكلة أو إشكالية فلسفية من المقرر الدراسي، وعلى صاحب النص أن يدلي بموقف مؤسس بحجة أو بجملة من الحجج، وهناك مواصفات أخرى واردة في وثيقة دليل بناء الاختار سنة 2017 كوفرة الخصوبة الفكرية في النص التي تمكن التلميذ من الكتابة الفلسفية. وأن يكون في مستوى التلميذ المتوسط.

وأن يقتبس من المراجع أو الكتب الفلسفية مع ذكر الفيلسوف أو المؤلف ورقم الصفحة وعنوان الكتاب.

- **الحالة الرابعة**: .إن شروط التي ينبغي أن تتوفر في النص الموجه إلى التلميذ الثانوي محددة في الوثيقة المرفقة للمنهج، وواردة في دليل بناء مواضيع امتحان شهادة البكالوريا ونذكر منها:

-أن يقتبس النص من المصادر الفلسفية وليس المراجع وتكون لغته واضحة .

-يعالج مشكلة لها علاقة بمشكلات المنهج ولا غير .

-أن ترد فيه المشكلة وموقف صاحب النص والحجج بشكل دقيق وواضح يتسنى للمتعلم اكتشافه بالسهولة .

- أن يكون بنائه متناسقا أي يتكون من فقرات صغيرة تعبر أفكار النص . إلخ

التعليق

بالرجوع إلى الإجابات السابقة نرى أن أفراد العينة يتفقون على أن ضرورة ألإلتزام بشروط أثناء اختيار لنصوص الفلسفية لتحقيق الكفاية المطلوبة، مع تسجيل ملاحظة عن الحالة الرابعة التي أشارت بأن الأدوات كافية لكنها فقط تحتاج إلى مراجعة وتجمع كل الحالات على ضرورة احترام شروط اختيار النص الفلسفي لكي يكون وظيفي ويحقق الكفاءات المرجوة ومن أهمها أن يقتبس النص من المصادر فلسفية لا أن يأخذ من مرجع او يأخذ من وثيقة دون التأكد.من مصدره وأن يعالج مشكلة المتعلقة بدرس من الدروس المدرجة في المنهج لمادة الفلسفة وإن يتوفر على الخصوبة الفكرية لمي يتمكن التلميذ من الكتابة حول أفكار النص وإن يتحرى الأستاذ وضوح النص سواء من ناحية اللغة او الأفكار وهذا كله لكي نضمن نجاح نشاط تحليل النص وتحقيق الكفاءات في بناء تعلمات لدى التلميذ .

16- عرض وتحليل نتائج السؤال السادس عشر: نص السؤال على: "ما هي حسبك أسباب نفور التلاميذ من اختبار النص الفلسفي؟"؟. وقد كانت الإجابات كما يلي:

-الحالة الأولى: في غالب الأحيان الأساتذة يختارون نصوص غير وظيفية ويطبقون عمليا طريقة ميتة لا تفيد المتعلمين ولا تساهم في تعميق معارفهم وبالتالي يضعف لديهم الإهتمام بالنصوص.

- الحالة الثانية: ذلك يرجع إلى صعوبات عديدة منها:

عجز المتعلم عن وضع النص في إطاره الفلسفي لصعوبة تحديد فكر الفيلسوف ومذهبه.

عدم فهم النص وعجزه عن ضبط المشكلة.

هاجس النقطة التي يتحصل عليها المتعلم وما يشاع عن صعوبة تناول النص الفلسفي بالمقارنة مع المقالة الفلسفية.عدم حصول المتعلم على الطريقة المثالية لتحليل النص ومحاكاة صاحبه في تحويله إلى مقالة فلسفية.

- الحالة الثالثة: من أسباب نفور التلاميذ من اختيار النص الفلسفي يعود لقلة وعيهم بقيم النص الفلسفي وفوائده الفكرية والعملية، وهذا نتيجة تأثرهم بما يشاع ويقال عن التنقيط السيئ عند اختيار النص الفلسفي في البكالوريا. وهنا يتوجب على الأستاذ بتغيير ذهنيات التلاميذ بالتحيسس والتوعية بأهمية النص الفلسفي وبممارسات تحليل النصوص الفلسفية. فكم من نص فلسفي أنقذ بعض التلاميذ في البكالوريا خاصة لشعب العلوم التجريبية والرياضيات والتقني الرياضي لكون هذه الشعب ترفض الحفظ وتحبذ الذكاء والفهم، والنص الفلسفي يوفر لهم المادة الأولية. وما على التلميذ إلا توظيف آليات تحليل النص الفلسفي. .

- الحالة الرابعة: هناك عدة أسباب لنفور التلاميذ من تحليل النص كما ذكرناه سابقا ومنه نفور الاستاذ واجتنابه لتحليل النص في القسم، بل يلجأ دائما إلى تحليل المقال، فكيف يمكن للمتعلم أن يكتسب طريقة تحليل النص إذا لم يتمرن عليها دوريا أثناء السنة الدراسية .

التعليق

إن إجابات أفراد العينة السابقة تؤكد أن أسباب نفور وعزوف لتلاميذ عن إختيار التص الفلسفي يرجع بدرجة الأولى الى نفور الأستاذ وتجنبه تحليل النصوص واختيار المقال الفلسفي كنشاط.

وهنا يتم برمجة التلميذ تلقائيا على نسيان التص وتهميشه وتفضيل المقال وكذلك نجد.تاثر كبير من طرف التلاميذ عام بعد.عام بنا بشأن حول صعوبة التعامل مع التص خاصة فيما يتعلق لامتحان البكالوريا وضعف العلامة ما يجعل التلميذ يهرب من اختيار التص من البداية.

17- عرض وتحليل نتائج السؤال السابع عشر: نص السؤال على: "هل النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي تراعي شروط النص الفلسفي؟. وقد جاءت الإجابات على النحو التالي:

- **الحالة الأولى**: -لا توجد نصوص فلسفية في الكتاب المدرسي تراعي شروط النص الفلسفي معظمها نصوص مطولة تفتقر الي الخصوبة المعرفية والإشكالية والحجاجية والمفاهمية ولا تنسجم مع التدرجات ومحاور البرنامج.

الحالة الثانية: بعضها يراعي هذه الشروط والبعض الآخر ليس له علاقة بالنص النص الفلسفي لذا فشخصية الأستاذ تلعب دورا حاسما في انتقاء النصوص وفق الشروط المعروفة..

- **الحالة الثالثة**: النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدراسي تراعي شروط النص الفلسفي وهذا الأمر واردفي المنهج والوثيقة المرافقة له. ولكن الكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية المختارة لا تخلو منناقائص منها ذكر (عنوان) النص، مما يوهم التلميذ بأن ذلك (العنوان) هو نفسه مشكلة النص، وهذا ليس لتيسير فهم النص بل ممكن أن تغالط التلميذ

- **الحالة الرابعة**: نعم معظمها تتوفر فيها الشروط اللازمة.

التعليق على الحالات

من خلال إجابات أفراد العينة السابقة يتضح أن هناك تباين الآراء فيما يخص السؤال المطروح حول مراعاة النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي لشروط التص الفلسفي حيث

الحالة الأولى

تنفي بصفة قطعية توفر شروط التص الفلسفي في النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي حيث معظمها نصوص مطولة وتفتقد للخصوبة والإشكالية والحجج بينما ارى كل من الحالة الثانية والثالثة والرابعة أن معظم النصوص الفلسفية المدرجة في الكتاب المدرسي مناسب وتراعي شروط اختيار التص الفلسفي رغم وجود.بعض النقائص التي يمكن تداركها

18- عرض وتحليل نتائج السؤال الثامن عشر نص السؤال على: "هل النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي مناسبة لتحقيق الأهداف المسطرة لبناء الدرس الفلسفي؟. وقد جاءت الإجابات على النحو التالي:

- **الحالة الأولى**: .ليست مناسبة لتحقيق الاهداف المرتقبة من النص الفلسفي ولا لبناء الدرس الفلسفي لغياب الانسجام والوظيفية بين النصوص المقترحة والبرنامج ومحاوره.

- **الحالة الثانية**: إذا كانت تراعي الشروط المنصوص عليها فإنها تحقق هذه الأهداف.

- **الحالة الثالثة**: النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي مجعولة لبناء وضعية إشكالية أو مشكلة للدرس الفلسفي نسبيا، أيضا مجعولة لإثراء مشكلات جزئية في المقرر الدراسي.

- **الحالة الرابعة**: نعم لكن بشكل نسبي، ينبغي أن تدعم بنصوص أخرى يجتهد الأستاذ في اختيارها .

التعليق على الحالات

- باعتبار الإجابات السابقة نجدها تنقسم إلى مجموعتين حيث الحالة الأولى والرابعة ترى أن النصوص الفلسفية المدرجة في الكتاب المدرسي غير مناسبة لبناء الدرس الفلسفي وتحتاج مراجعة وإضافة نصوص أخرى يجتهد الأستاذ في اختيارها .

اما المجموعة الثانية فتضم الحالة الثانية والحالة الثالثة تتفقان حول تناسب النصوص الفلسفية المدرجة في الكتاب المدرسي مع ما يحتاجه الأستاذ في بناء الدرس لأنها وضعت لهذا السبب.

19- **عرض وتحليل نتائج السؤال التاسع عشر: نص السؤال على: "هل النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي تتماشى مع مستوى الفئة المستهدفة؟**. وقد وردت الإجابات كما يلي:

- **الحالة الأولى:** لا تتماشى مع مستوى الفئات المستهدفة في كل الشعب
- **الحالة الثانية**: .كتبنا المدرسية بحاجة إلى مراجعة شاملة وإعادة نظر لرصد جملة النصوص التي تخدم مستوى الفئة المستهدفة خاصة السنوات الثانية.
- **الحالة الثالثة**: النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي البعض منها موضوع لفئة التلاميذ ذوي المستوى المتوسط، والبعض الآخر يراع فيها الفروق الفردية لدى التلاميذ. ويبقى النص الفلسفي في الكتاب المدرسي أداة تقويم تعلمات التلميذ.
- **الحالة الرابعة**: نعم في معظم الأحيان.

التعليق على الحالات

نجد من خلال إطلاعنا على الاجابات السابقة أن هناك تباين بين الحالات في رأيهم حول مستوى النصوص الفلسفية المدرجة في الكتاب المدرسي ومدى تناسبها مع مستوى الفئة المستهدفة أي ان التلاميذ حيث الحالة الأولى والحالة الرابعة ترى أن النصوص الفلسفية في الكتاب المدرسي لا تتماشى مع مستوى الفئة المستهدفة في كل الشعب والحالة الثانية ترى كذلك بوجوب مراجعة النصوص الفلسفية المدرجة في الكتاب المدرسي خاصة مع سنة ثانية آداب وفلسفة بينما الحالة الثالثة ترى أن النصوص الفلسفية المدرجة في الكتاب المدرسي برمجت تراعي الفروق الفردية لكل التلاميذ لان النص الفلسفي في كتاب المدرسي هدفه تقويم ما تعلمه التلميذ من تعلمات .

20-باعتبار الإجابات السابقة الواردة على السؤال العشـــرون نـــرى أن من الحالات المدروسة من عرض، وتحليل نتائج السؤال العشـرون: نص السؤال على: هـل النصـوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي تثير اهتمامات المتعلم وتنمي الحس الفلسفي عنده؟.

وقد وردت الإجابات كما يلي:

- **الحالة الأولى**: لا تثير أي إهتمام .

الحالة الثانية: لا يمكن أن تتنكر لاجتهاد من سهر على إعداد هذه النصوص في الكتاب المدرسي لكن تبقى الحاجة ملحة لإعادة النظر في مستوى النصوص الفلسفية التي تحقق هذه الغاية.

الحالة الثالثة: النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي تثير اهتمامات المتعلم نسبيا وتذكي فيه الحس النقدي، وهي بحاجة إلى تحيينها لإثارة اهتمامات المتعلم أكثر.

الحالة الرابعة: البعض منها فقط .

تعليق على حالات:

نجد الإجابات على سؤال العشرون تجمع على أن النصوص الفلسفية المدرجة في الكتاب المدرسي لا تثير فضول التلميذ حيث الحالة الأولى تجيب بصفة قطعية على عدم إثارة النصوص الفلسفية وفي الكتاب المدرسي أي إهتمام لدى المتعلم كما نجد الحالة الرابعة ترى أن البعض فقط من هاته النصوص من يثير اهتمام التلميذ بينما الحالتين الثانية والثالثة تتفقان على أن هناك جهود كبسولة من طرف المشتغلين بالكتاب المدرسي في إختيار النصوص الفلسفية مع ضرورة تحيين هاته النصوص لجذب اهتمام المتعلم تحقيق الكفاءات المرجوة .

21-**عرض، وتحليل نتائج السؤال الواحدالعشـرون: نص السؤال على: ؟ هـل حسـب رأيك يحتـاج التلميـذ إلـى أسئلة مرفقـة بالنصـوص الفلسـفية المقـررة فـي الكتـاب مناسـبة لمحتواها ولفهم مضمونها ؟**. وقد وردت الإجابات كما يلي:

- **الحالة الأولى**: نعم يحتاج إلى أسئلة توجيهية أو التعليمة ليتدرج في التحليل ويفهم المطلوب، ويحتاج إلى نموذج يقدم ولو للإستئناس.

الحالة الثانية: يفترض ذلك، نظرا لضعف الرصيد المعرفي لدى المبتدئ.

التسهيل تمييز المتعلمين لتمفصلات النص الأساسية.

مشكل الترجمة أو التعريب وقصورهما عن تبليغ أفكار الفيلسوف.

مساعدة التلميذ لفهم النص من أجل ضبط المشكلة بدقة وتصور موقف صاحب النص منها.

الحالـة الثالثـة: النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي هي أصلا مشفوعة ببمجموعة أسئلة من شأنها أن تيسر فهم النص. ومن توصيات وخرجات المتقيات الوطنية

لمفتشي التربية الوطنية هو أن يذيل النص الفلسفي في الامتحان الإشهادي للبكالوريا بجملة أسئلة لتمكين المترشح فهم النص وكتابة المقال الفلسفي حول مضمون النص.

الحالة الرابعة: نعم بل نحن متأكدين من ذلك، ومن بين السبل والوسائل التي تمكننا من استرجاع مكانة النص الفلسفي في التدريس وفي التقويم، تذييل النص بأسئلة توجه التلميذ إلى المطلوب ولا يبقى النص غامضا ومبهما، يخيف التلميذ الذي يعجز على الفهم وكيفية الولوج إلى أعماقه.(قمنا بتجربة في مقاطعة جزائر غرب في السنوات الماضية، حيث طلبنا من الأساتذة أن يذيلوا نصوص اختبارات السنة الثانية، فكانت النتيجة مذهلة بحيث كان الاقبال كبيرا على تحليل النص والنجاح في معالجته من طرف التلاميذ) (وكما وجهت الأساتذة في الجزائر وسط أن يستخدموا هذه الطريقة (في السنة الثانية على الأقل في الفروض والاختبار الأول والثاني .أما السنة النهائية فلا يمكن ذلك (لانه يجب تعويد التلاميذ على صيغة امتحان البكالوريا.

التعليق على الحالات:

من خلال عرض الاجابات على السؤال الواحد والعشرون نجد هناك إتفاق تام بين كل الحالات الأربعة على ضرورة أرفاق النصوص الفلسفية بأسئلة توجه التلميذ وتساعده في تحليل النص وتضيف الحالة الثانية أنه تم تجربة في مقاطعة الجزائر غرب في سنوات الماضية بتكليف الاساتذة بارفاق نص الفلسفي في الامتحان بمجموعة من الأسئلة وقد.كانت نتيجة جيدة في تحقيق إقبال من طرف التلاميذ وتحسين مستوى الفهم والتحليل للنص وهذا دليل على جدوى هذا التعديل الفعال لكن لايمكن تطبيقه حاليا الا مع سنة ثانية لان أقسام النهائي مرتبطين بنصوص فلسفية الا نجد ادراج أسئلة مرفقة فيها ولهذا نجد كل الاجابات تتفق على ضرورة تفعيل هكذا إجراء على مستوى كل الشعب خاصة في مواضيع البكالوريا وتتفق كذلك حالة الثالثة أن هناك توصيات من خلال الملتقيات الوطنية لمفتشي التربية الوطنية أن يرفق النص الفلسفي بمجموعة من الأسئلة التي من شأنها أن تيسر فهم التص بالنسبة للمتعلمين

22-عرض وتحليل نتائج السؤال الثاني والعشرون: نص السؤال على: "حسب خبرتك الميدانية كيف يمكن أن تلقى النصوص قبولا ورغبة عند التلاميذ؟. وقد وردت الإجابات كما يلي:

- **الحالة الأولى**: عندما تساعدهم في تعميق معارفهم الفلسفية لذلك ينبغي أن يكون النص الفلسفي وظيفيا وفي خدمة الدرس الفلسفي.

الحالة الثانية: المقاربة النصية مطلب بيداغوجي يؤسس لبناء تعليمية في الفلسفة وفي هذا القول ما يعزز قيمة وضرورة هذا المطلب. لكي تلقى النصوص قبولا ورغبة عند التلاميذ يتطلب منا العودة للنصوص الأصلية التي حملها إلينا التاريخ، والشروع في إعادة

استنطاقها قصد استخراج ما يمكن استخراجه، فالأمر يتعلق باستخراج تلك القدرات التي تمكن التلاميذ من الكتابة الفلسفية.

- محاولة اختراق النصوص وتفكيك بنيتها المفاهيمية، والحوار مع الفلاسفة من خلال آثارهم ومناهجهم وأساليبهم في الإقناع وبالتالي ممارسة الكتابة الفلسفية بالقدرة على التفسير والتأويل وإصدار الأحكام واتخاذ المواقف، والمساءلة النقدية.

الحالة الثالثة: لترغيب التلاميذ وتحفيزهم على ممارسة تحليل النص الفلسفي متعلقة بمهارات الأستاذ بحيث يشرع من البسيط إلى المركب أي يتدرج بالتلاميذ من النصوص المبسطة إلى النصوص ذات لمستوى العالي.

الحالة الرابعة:أولا ينبغي تكوين الأساتذة في تحليل النصوص في الجامعة أولا وفي الندوات التكوينية ثانيا، ثم التكوين الذاتي (فاقد الشيء لا يعطيه)

- التعود على تقديم الدروس انطلاقا من النصوص كسند وكوضعية انطلاق .و تكليف التلاميذ بقراءة الكتب الفلسفية (بعض نصوصها على الأقل ويكون ذلك كجزء من الامتحانات)

-تذييل النصوص بأسئلة توجيهية ترافق المتعلم وتأطره حتى يقدم المطلوب .

تعليق على الحالات:

من خلال اطللعنا على الاجابات على سؤال الثاني والعشرون نجد أن الحالة الأولى ترى أن الطريقة لتقريب النص الفلسفي للتلميذ هي إختيار نصوص وظيفية يخدم الدرس الفلسفي بحيث يساعدهم على فهم الإشكاليات الفلسفية وتضيف باقي الحالات أن مستوى وكفاءة الأستاذ في معالجة النصوص الفلسفية هي العامل الأهم في تقريب وترغيب التلميذ النص الفلسفي، حيث المقاربة النصية والتي هي تقديم الدرس انطلاقا من النص وقد قدمت الحالة الرابعة مقترح بشأن إشراك التلاميذ من خلال قراءة الكتب الفلسفية أي نصوص فلسفية وهذا ضمن أسئلة امتحان او تقويم وهنا يمكن أن نبث في المتعلم روح التفلسف كما ان الحالة الثالثة تقر بضرورة التدرج من البسيط إلى المركب في توظيف الأستاذ النصوص الفلسفية وعموما تتفق كل الحالات حول ضرورة الاهتمام بتكوين الأستاذ لان كفائته هي من تحدد الممارسة الصحيحة والمناسبة لخلق الرغبة ولتحقيق الفهم لدى التلميذ.

23-عرض وتحليل نتائج السؤال الثالث ولعشرون: نص السؤال على: هل تعكس النصوص المقررة في الكتاب المدرسي وفي الامتحانات عناوين الإشكاليات الفلسفية المدرجة في المنهج؟". وقد وردت الإجابات كما يلي:

- **الحالة الأولى**: لا تعكس الإشكاليات المدرجة في المنهج وفي التدرجات لغياب الإنسجام بين النصوص والبرنامج ولم يتم إختيارها بشكل يخدم المنهج.

الحالة الثانية: ليست المشكلة في النصوص بحد ذاتها، لأنها مختارة ومنتقاة - إذا ما استثنينا بعض النصوص التي لا تخدم بعض مشكلات البرنامج - بقدر ما يكمن الخلل في كيفية توظيفها والتعامل معها من حيث فهمها وتحديد طبيعة كل نص.

الحالة الثالثة: تم تصنيف وتوزيع النصوص المقررة في الكتاب المدرسي وفق الإشكاليات الفلسفية المدرجة في المنهج وكما تتماشى مع الكتاب النظري (إشكاليات فلسفية). أم فيما يخص اقتراح النصوص الفلسفية في الامتحانات الفصلية وفي الامتحان الإشهادي البكالوريا تختار قصد اختبار وتقويم التعلمات المقررة في المنهج والتدرجات السنوية.

الحالة الرابعة: نعم معظمها

تعليق على الحالات:

من خلال الإجابات الواردة على السؤال الثالث والعشرون نجد أن كل من الحالة الأولى والحالة الرابعة تتفقان حول عدم الانسجام بين النصوص المقررة في الكتاب المدرسي وفي الامتحانات مع عناوين الإشكاليات المدرجة في المنهج لمادة الفلسفة حيث حسبهم لم يتم إختيارها بشكل جيد ويخدم المنهج بينما نجد في المقابل كل من الحالة الثانية والثالثة تؤكدأن على أن النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي تتماشى مع الإشكاليات الفلسفية المبرمجة لكل شعبة وكذا النصوص المنتقاة في امتحان البكالوريا يتناسب مع تم دراسته من مواضيع طيلة العام الدرلسي قصد إختبار التعلمات التي اكتسبها التلميذ وتقويمها، كم تضيف الحالة الثانية أن المشكل ليس في النصوص الفلسفية المدرجة في كتاب الدراسي او في الامتحان بقدر ما هي مشكلة فهم والتوظيف وتمكن الأستاذ من التعامل الجديد مع للنص الفلسفي لتحقيق الكفاءات المرجوة من خلاله .

24-**عرض وتحليل نتائج السؤال الرابع والعشرون: نص السؤال على: ؟ هل الحجم الساعي مناسب لتوظيف المقاربة النصية داخل القسم ؟**. وقد وردت الإجابات كما يلي:

- **الحالة الأولى:** لا يمكن الحديث عن المقاربة النصية في ظل منهج يعتمد على المقاربة الإشكالية ويعتبر النص نشاط تكميلي .

الحالة الثانية: بعضها تكفي ساعة لتحليله وفك شفراته والبعض الآخر بحاجة إلى حجم ساعي أكبر من المقرر خاصة بالنسبة للشعب غير الأدبية.

الحالة الثالثة: المؤشر الذي يوضح ملاءمة الحجم الزمني لممارسة المقاربة النصية في الأقسام يكمن في توزيع وتحديد الحجم الزمني المخصصة للحصص التطبيقية) منها النصوص الفلسفية في التدرجات السنوية.

الحالة الرابعة: نعم لكن بالصعوبة وذلك يتوقف على تجنيد واستعداد وجهد الأستاذ فهناك من يحقق ذلك ومعظم الأساتذة لا ينجحون فيه.

التعليق على الحالات:

من خلال الإجابات لمختلف الحالات العينة المدروسة حول السؤال الرابع والعشرون حيث نجد الحالة الأولى تنفي بصورة قطعية أمكانية تطبيق المقاربة النصية في ظل المنهج الحالي الذي يعتبر النص نشاط تكميلي اما باقي الحالات فتجد أن هناك إمكانية حتى ولو كانت ضئيلة وصعبة التحقيق وهذا يتوقف على جهد وأجتهاد الأستاذ وهذا حسب رأي الحالة الرابعة اما فيما يخص الحالة الثانية فترى أن هناك نصوص يمكن تحليلها ومفصلتهافي ساعة ونصوص أخرى تحتاج وقت اكبر وإن مشكل الحجم الساعي في تطبيق المقاربة النصية يبقى مطروح مع الشعب الأخرى بإستثناء شعبة آداب وفلسفة اما الحالة الثالثة وترجع ملائمة الحجم الساعي في تطبيق المقاربة النصية هو التدرجات السنوية التي تنظم الوقت المخصص لدرس وللنشاط ومن ضمنها النصوص الفلسفية.

25-**عرض وتحليل نتائج السؤال الخـــامس والعشـــرون: نص السؤال على: . هـــل توظيف المقاربة النصية في الدرس الفلسفي يعين المتعلم على الفهم ؟**قد وردت الإجابات كما يلي:

- **الحالة الأولى**: بالتأكيد أن النص الفلسفي يوفر للمتعلمين معارف من سياقاتها المرجعية ومعايشة مباشرة لفكر فيلسوف أحسن بكثير من تناول إشكالية معزولة خارج سياقاتها المرجعية وخلفياتها الثقافية والفلسفية بشرط التحكم في منهجية الإشتغال على النصوص.

الحالة الثانية: توظيف المقاربة النصية إلى فهم الذات وليس الدرس فحسب من خلال فهم النص.

النص الفلسفي يحول المتعلم من عنصر سلبي صامت، مستمع شارد خارج الدرس... إلى عنصر إيجابي متكلم مفكر، حاضر داخل الدرس.

- إسهام النص الفلسفي في الإنتاج الفلسفي لدى المتعلم بما يوفره له من وجهات نظر منهجية في الكتابة (مقدمات استنتاجات - حوار - حجج - أمثلة .... يسعى من خلالها إلى محاكاة الكاتب عندما يطلب منه كتابة مقالة فلسفية حول مضمون النص (فضلا عن ما ذكرناه في الإجابة عن السؤال رقم (13)

الحالة الثالثة: توظيف المقاربة النصية في الدرس الفلسفي قد تساعد التلميذ على فهم معطيات وضعية المشكلة أو الإشكالية الفلسفية، كما قد تفيده في إثراء سعة معارفه الفلسفية.

الحالة الرابعة: نعم وبشكل قطعي، كما يكسبه اللغة الفلسفية والفكر المنطقي والنسقي.

التعليق على الحالات:

نلاحظ من خلال الاجابات السابقة لسؤال الخامس والعشرون أن هناك إتفاق حول دور المقاربة النصية في بناء متكامل للدرس الفلسفي وتمكين المتعلم من أدوات التفلسف وتحقيق الفهم لمحتلف المشكلات الفلسفية المدرجة في المنهج دون الحاجة التلقين والسرد اللذان يفقدان مادة الفلسفة قيمتها الحقيقة وهدفها الاسمى بالمقاربة النصية على حسب جواب الحالة

الثانية انها تؤدي ليس فهم الدرس فحسب بل إلى فهم الذات وتعبير التلميذ على نفسه فتحولت من مجرد متلقي سلبي لاينتمي ولا يشارك ضمن الدرس إلى عنصر فاعل ويشارك الأستاذ في بناء التعلمات.

26-**عرضوتحليل نتائج السؤال السادس وولعشرون: نص السؤال على: هل تجد الأستاذ يستثمر النص - المقاربة النصية - كمحتوى معرفي لبناء الدرس الفلسفي؟**. وقد وردت الإجابات كما يلي:

- **الحالة الأولى**: هذا أمر نادر الحدوث في ظل منهج يعتمد على إشكاليات معزولة ومقالات جاهزة يتم تحفيظها للمتعلمين مع تفشي ظاهرة الدرس الخصوصي والتوقعات.

الحالة الثانية: قلنا فيما سبق أن بعض الأساتذة يتعامل مع النص لأنه مجبر على النشاط التطبيقي وملء دفتر النصوص والبعض الآخر لا يحسن انتقاء النص وتوظيفه ويبقى آخرون يدركون معنى المقاربة النصية وكيف يتم تحويل النص إلى محتوى معرفي يخدم الدرس الفلسفي.

الحالة الثالثة: يعتبر استثمار الأستاذ للمقاربة النصية كسند مكمل أما الموارد المعرفية لبناء الدرس الفلسفي سنده الرئيسي المراجع الفلسفية بما فيها الكتاب المدرسي المقرر.

الحالة الرابعة: موجود لكن بشكل ضئيل جدا.

التعليق على الحالات:

نجد بعد الإطلاع على الاجابات السابقة أنها تتفق حول ندرة التعامل الجدي مع النص الفلسفي من طرف الأستاذ وتجنب أخبار النص كنشاط الا مرحلة إضطرارية لملىء دفاتر النصوص على حد قول أحد الاجابات، لكن نجد الحالة الثالثة ترى أن المقاربة النصية مجرد.سند.مكمل لان الموارد المعرفية يجب أن تأخذ من المراجع الفلسفي وأهمها الكتاب المدرسي

27-عرض وتحليل نتائج السؤال السابع ووالعشرون: نص السؤال على: هل تجد أن دور الأستاذ في تحليل النص الفلسفي هو عملية القراءة والشرح للنص فقط؟. وقد وردت الإجابات كما يلي:

- **الحالة الأولى**: هذا ما يحدث في الميدان للاسف بحيث يتم التنكيل وتشويه النصوص بغياب منهجية وظيفية لمقاربة النص الفمسفي.

الحالة الثانية: يفترض الانتقال من القراءة إلى الشرح والتحليل ثم إلى التأويل ويكون ذلك عندما نضع أنفسنا في داخل معنى النص، وقد تأكد لنا أن ضعف الأداء الكتابي للتلاميذ في امتحان شهادة البكالوريا يرجع أساسا إلى غياب الاستغلال الأمثل للنصوص الفلسفية، والطريقة التعليمية التي تنمي قدرات التفلسف والكتابة.

- فيكون بذلك دور الأستاذ في تحليل النص الفلسفي عن طريق مشاركة المتعلم الفعالة في بناء المعرفة الفلسفية فيكتسب بذلك مهارات منهجية وخبرات بديلة عن الاستماع والتلقي

والتذكر يقرأ، يشك، يحاور، يحلل يركب، يبرهن، ينتقد، يستنتج وبعبارة شاملة يفكر ما دام التفكير يضمن وجوده - حسب منطق ديكارت.

الحالة الثالثة: مهام الأستاذ في عملية تحليل النص الفلسفي هو مفصلة النص من أجل تمكين التلاميذ من اكتشاف المضامين الفلسفية للنص والعلاقات المنطقية،وهذا العمل كله قصد تركيب مشكلة النص وتحديد موقف صاحب النص وتأسيس حججه.

الحالة الرابعة: لا بل يتجاوزه إلى دفع المتعلم إلى خوض المشكلة المطروحة وتقمص موقف صاحب النص وكيف استدل ودافع عن ذلك، وكما ينبغي على الأستاذ أن يجر التلميذ إلى اتخاذ الموقف تجاه المشكلة المطروحة وتبرير ذلك بحجج ما يمكنه من اكتساب كفاءة النقد .

التعليق على الحالات:

تظهر من خلال الاجابات على السؤال السابع والعشرون ان هناك إتفاق حول دور الأستاذ في تحليل التص الفلسفي الذي يتمثل في مفصلة النص من أجل منح للتلميذ القدرة على إستخراج المضامين المعرفية ولا يتوقف دوره هنا بل يتعاداه إلى خوض تجربة الفهم الذاتية وتفعيل قدراته الفكرية وهذا بان يخوض تجربة إستخراج المشكلة وموقف صاحب النص وكذا تبرير هذا بحجج ...الخ ومن هناك يكتسب كفاءة النقد، فالنص الفلسفي بإجماع كل الاجابات يحقق الكفاءات المدرجة في المنهج اذا تم التعامل معه من طرف أستاذ كفؤ.

28-**عرض وتحليل نتائج السؤال الثامن والعشرون: نص السؤال: لماذا حسبك نجد النص أكثر المواضيع الفلسفية التي لا يختارها التلميذ في الامتحان خاصة امتحانات البكالوريا ؟**. وقد وردت الإجابات كما يلي:

- **الحالة الأولى**: وهذا إعتقاد سائد لدى التلاميذ اعتقادا منهم أن تناول النص كموضوع في البكالوريا مجرد مغامرة قد ينال فيها المترشح نقطة ضعيفة ومسقطة وهذا دليل على عدم الإهتمام بالنصوص وعدم تفعيل المقاربة النصية.

الحالة الثانية: ذكرنا سابقا في الإجابة عن السؤال رقم 16 ما هي حسبك أسباب نفور التلاميذ من اختيار النص الفلسفي ؟ - بعض الأسباب التي لا يختار التلميذ على أساسها النص الفلسفي في الاختبارات أو الامتحان الرسمي(البكالوريا).

الحالة الثالثة: نظرا لتأثره بإشاعات مغالطة ومضللة حول صعوبات المقال الفلسفي حول مضمون النص وكيفية تصحيح وتنقيط الإجابات حولها، وبديل ذلك يجد التلاميذ ملاذ في حفظ المقالات الجاهزة وميلهم للمواضيع النمطية والأسئلة المستهلكة، فهم يسهل عليهم التقليد والاتباع ببساطة وينفرون من الابداع الشخصي خاصة في بناء المقال الفلسفي حول مضمون النص الذي يعد فضاء خصب للإبداع الفلسفي.

الحالة الرابعة: لقد سبق لنا الجواب على ذلك، يعود بالدرجة الأولى إلى عدم التمرن على تحليل النص أثناء السنة الدراسية، والتخوف من التقويم في البكالوريا .

التعليق على الحالات:

من خلال الإجابات حول السؤال الثامن والعشرون نجد أن كل الاجابات تتفق حول واقع نفور التلميذ من معالجة النص الفلسفي في الامتحان والأسباب حسبهم متعددة لكنها في تجتمع حول الفكر السائد.حول صعوبة تحليل النصوص بالاضافة الى ضعف العلامة الممنوحة في الامتحانو تعود المتعلم على الأسئلة النمطية القابلة التخمين والتكهن وبتالي الحفظ الآلي دون عناء الاعتماد على الاجتهاد والإبداع الفكري الذي يفرضه النص الفلسفي.

29-عرض وتحليل نتائج السؤال التاسع والعشرون: نص السؤال على: "هل تجد الأستاذ يسعى أثناء تقديم درسه للإستعانة بالنص الفلسفي كمحتوى متكامل لإيصال فكرة الدرس للتلاميذ - المقاربة النصية ؟. وقد وردت الإجابات كما يلي:

- **الحالة الأولى**: هذا أمر نادر الحدوث والمقاربة النصية غير مفعلة في التعليم الثانوي.

الحالة الثانية: نفس معنى السؤال رقم 26 هل تجد الأستاذ يستثمر النص - المقاربة النصية - كمحتوى معرفي لبناء الدرس الفلسفي؟.

الحالة الثالثة: غالبا ما يسعى الأستاذ لإنتقاء بعض الفقرات من النص الفلسفي وتوظيفها من أجل بناء وضعية المشكلة كأرضية إنطلاق لبناء الدرس الفلسفي.

الحالة الرابعة: كما سبق الذكر، أحيانا وبشكل ضئيل، لأنه يتطلب الاعداد والتخطيط المحكم .

التعليق على الحالات:

من خلال الإجابات على السؤال التاسع والعشرون نجد ان كل الحالات تتفق حول ندرة ونقص اختيار والاستعانة بالنص الفلسفي كمنطلق لبداية الدرس من طرف الأستاذ، إلا الحالة الثالثة التي ترى أنه في الغالب الأستاذ يسعى لتوظيف فقرات من النص من أجل بناء وضعية مشكلة أي حسب هاته الحالة الأستاذ يسعى في العموم لتوظيف محتوى تلنص سواء كان فقرة قصيرة او مطولة لبداية درسه الفلسفي.

30-عرض وتحليل نتائج السؤال الثلاثون: نص السؤال على: ؟ما هي الحلول المقترحة في رأيك كمفتش تربية لمادة الفلسفة، لتفعيل وتوظيف المقاربة النصية في مرحلة الثانوي "؟وما هي النقاط اللازمة حسبك لتحسين واقع الدرس الفلسفي ككل ؟. وقد وردت الإجابات كما يلي:

- **الحالة الأولى**: من الحلول المقترحة، تفعيل المقاربة يمثل الحل الأمثل لتجاوز أزمة الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي، وهذا بإعتماد استرتيجية جديدة وهندسة منهج جديد يعتبر النص الفلسفي نشاط مركزي في تدريس الفلسفة، كأن نتناول إشكالية معينة ويتم إستحضار مختلف النصوص والمرجعيات التي تناولت الموضوع في تاريخ الفلسفة وهكذا نوفر للمتعلم مرجعيات وموارد ومعارف من مصادرها الأصلية .-ضرورة اعتماد منهجية جديدة ووظيفية للإ شتغال على النصوص الفلسفية بحيث تحقق الأهداف المرتقبة، كالمقاربة

المفاهيمية، الإشكالية، المعرفية، البنية الحجاجية، النقد الفلسفي المؤسس، رهانات النص الفلسفي، القيمة الفلسفية للنص .....-

-تطوير الابحاث والدراسات في تعليمية الفلسفة تجاوزا للفوضى والإختلاف بين الاساتذة المفتشين في أساليب التدريس والتقويم .-عصرنة وتحيين المعارف الفلسفية وإختيار إشكاليات ومحاور تخاطب الإنسانية في الإنسان من اجل خطاب فلسفي مفعم بالحياة ومتفتح على الراهن واليومي والفضاء العمومي

الحالة الثانية: تأثر الفلسفة بمختلف التحولات والمفارقات السياسية المختلفة في تاريخ الجزائر المعاصر يفرض على أهل التربية والتعليم إجراء دراسة شاملة لوضع الفلسفة ومشروعية وجودها وعلاقتها بالمؤسسة الاجتماعية ومحاولة تغيير نظرة الناس للفلسفة وتفعيل دورها الريادي من حيث أنها منظومة المعرفة والقيم في المجتمع،وضرورة الإجابة عن السؤال هل تدريس الفلسفة في ثانوياتنا وجامعاتنا غاية أم وسيلة؟ إعادة النظر في حالة السياسة التعليمية العامة وطريقة تسيير الثانويات والجامعات الجزائرية والاحتكاك بمختلف الثقافات الشرقية والغربية.

إعادة التنظير للبرنامج والمنهج الفلسفي للتعليم الثانوي المؤسس على المقاربة المقالية التي اختزلت الفلسفة في صيغ وقوالب منهجية جاهزة جعلت من الفلسفة مادة للحفظ أكثر منها مجالا فكريا لإعمال الفكر والتفكير النقدي الأمر الذي حفز التلميذ على ظاهرة الغش وتصاعد ظاهرة الدروس الخصوصية، فتحول تدريس الفلسفة إلى نوع من التكهن الفكري يتوقع من خلاله الأستاذ للتلميذ بضعة مقالات محتملة جاهزة، وما حدث هذا العام 2023 بالنسبة لشعبة آداب وفلسفة في البكالوريا لأكبر دليل على هذا التقهقر والابتذال في تدريس مادة الفلسفة التي كانت سببا في بناء الحضارات وتطور العلم في مجتمعات عرفت قيمة الفلسفة والتفلسف يقول ديكارت: " تقاس حضارة وثقافة كل أمة بمدى شيوع التفلسف الصحيح فيها.

-ضرورة إعادة النظر في برامج التكوين التي يخضع لها أستاذ الفلسفة سواء قبل أو بعد الخدمة وكذا نوعية المكونين.

- إن الإرتجال والاختصار واختزال الاقتراحات في رؤوس أقلام لا يخدم هذا الموضوع بل لابد من بحث مطول ودراسة جادة وجدية.

الحالة الثالثة:

يجب إيلاء العناية الفائقة لانتقاء النصوص الفلسفية الوظيفية وبدقة سواء لبناء وضعيات المشكلة أو الإشكاليات الفلسفية هذا من جهة ومن جهة أخرى انتقاء النصوص الفلسفية باحترافية لاختبار وتقويم التعلمات المقررة بصورة أقرب إلى الموضوعية. وينبغي تحفيز السادة الأساتذة على المطالعة الفلسفية وبدورهم يحفزون التلاميذ على إعداد بطاقة المقروئية للنص الفلسفي، خاصة الفرصة متاحة مع السنوات الثانية شعبة آداب وفلسفة.

-ضرورة التفكير في اقتراح إعداد مشروع إعادة صياغة مواضيع البكالوريا لجميع الشعب وبإشراك جميع الفاعلين: مفتشي التربية الوطنية، أساتذة وعلى مستوى ولايات الوطن ومناقشاتها وإثرائها في الندوات والملتقيات الوطنية للخروج بصياغات موحدة ليرفع هذا الانشغال إلى اللجنةالوطنية للبرامج ولنا فيها أعضاء خبراء في مادة الفلسفة.

كما يجب التفكير في إعداد بنك للنصوص الفلسفية على مستوى جميع المقاطعات الولائية، وهذاللإستئناس بها خاصة لفئة الأساتذة المتربصين والأساتذة المرسمون حديثا.

الحالة الرابعة:

كما أشرنا إليه من قبل ينبغي أولا تكوين الأساتذة في تحليل النص الفلسفي، لإستخدامه كوضعية انطلاق وكسند لبناء الدرس الفلسفي، وفرض على التلاميذ قراءة الكتب الفلسفية أو بعض النصوص من الكتب الفلسفية الأم وادماجها كجزء من التقويم في الإمتحان، تفعيل الانتاج الفلسفي، مرافقة النص بأسئلة توضيحية ... .

-لا يمكن النهوض بالدرس الفلسفي في الطور الثانوي إن كان تكوين الأساتذة في الجامعة ضعيفا .فالبداية هنا .ثم ينبغي توسيع مجال التكوين في التعليمية وتنويعه وذلك تتكلف به المفتشية العامة للتربية ومديريات التكوين .و نضيف إلى ذلك السعي الدائم إلى التكوين الذاتي المستمر للأستاذ وهو الذي يصنع الفارق بين كفاءات الأساتذة .

التعليق على الحالات:

من خلال إطلعنا على إجابات السابقة الذكر السؤال الثلاثون والأخير وكذا مختلف الاقتراحات التي تفضل بها السادة المفتشون بحكم خبرتهم الميدانية نجد كل الحالات تتفق حول قيمة ودور تفعيل النص الفلسفي للنهوض بمادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي وبالأخص الاشتغال على المقاربة النصية من خلال توفير تروح الملائكة لها من بناء منهج جديد ملائم وكذا تحسين وضع وظروف التدريس من خلال الحجم الساعي والإكتظاظ وكثافة المنهج، وقدحثت كل الاجابات على ضرورة إشراك كل الأطراف من أساتذة والمفتشين والمشتغلين بدرس الفلسفي على مستوى ورائي ثم رفعه إلى اللجنة الوطنية لتربية لصياغة وتفعيله وتطبيقه.

كذلك نجد هناك إقتراح للحالة الثالثة بفتح بنك النصوص الفلسفية على مستوى وطني لتوفير وضمان نصوص أصيلة يستأنس بها الأستاذ أثناء إشتغاله على النص الفلسفي.

تتفق كل الحالات السابقة على مسؤولية كل المشتغلين بالفلسفة للسعي بإخراجالدرس الفلسفي من ازمته الراهنة والتي حولت مادة الفلسفة إلى حالة من التكهنات المواضيع مقابلة جاهزة ومعلبة ضمن مقال موجه للحفظ الآلي وهذا ما نراه في امتحان البكالوريا في السنوات الأخيرة.

خلاصة الفصل:

من خلال تحليل محتوى المقابلة الذي يتضمن مجموعة من الاسئلة الموجه لمفتشي التربية والتعليم لمادة الفلسفة حيث تدور مختلف التساؤلات حول موضوع واقع الدرس الفلسفي من حيث المنهج وتكوين الاساتذة وكذا أسئلة تخص النص الفلسفي الواقع والآفاق والأهداف المتوخاة منه، في تحقيق الأهداف المسطرة به تحت اسم الكفايات دائما.

-ومنه وبعد عرض وتحليل نتائج تحتوي إستمارة المقابلة ثلاثون سؤال كلها تدور حول واقع تدريس مادة الفلسفة ايدور الاسئلة حول رؤية مفتش المادة من خلال تجربته التي تمتزج بين ممارسة التدريس كأستاذ سابق وبين مهنته الحالية كمفتش تربية يعمل على مرافقة وتوجيه أساتذة الفلسفة .

وعليه وإستنادا إلى فرضيات البحث نخلص إلى مايلي:

تمثلت الفرضية الأولى في غياب أو تغييب بصيغة أدق النص الفلسفي داخل القسم مقارنة بباقي الطرق الفلسفية وهاته الفرضية نجدها محققة من خلال إجابات الحالات المدروسة في المقابلة فهناك إجماع على غياب توظيف النص الفلسفي سواء من طرف الأستاذ او في اختياره من طرف التلميذ، أما بخصوص الفرضية الثانية: ضعف تكوين الاساتذة فيما يخص التعامل مع النصوص الفلسفية والتي تتطلب مستوى تكوين وكذلك إشتغال دائم على تنمية مستواه ةيمهأب لوقلا يف التص الفلسفي سيسأتلا يف الفلسفة. فنجد كذلك هاته الفرضية محققة من خلال تحليل نتائج المقابلة ويتفق كل مفتشي المادة في العينة المدروسة حول ضعف تكوين أساتذة المادة فيما يخص تعليمية المادة والديداكايك والتعامل مع النص الفلسفي وهذا سواء في تكوين ما قبل الخدمة الجامعي او حتى مابعد الخدمة الندوات او التكوين الذاتي الأستاذ.

الفرضية الثالثة: مواضيع الامتحان سواء الفصلية او البكالوريا والتي ترتكز على الأسئلة النمطية القابلة للحفظ الآلي دون عناء التفكير في النص وتحليله مع اعتبار فكرة ضعف العلامة لهذا الاخير والتي تعتبر من أهم نقاط عزوف التلاميذ عن اختيار النص الفلسفي وتفضيل المقال الذي يضمن حسبهم علامة مرضية.

ونجد هانه الفرضية كذلك محققة للاجابات المتضمنة في المقابلة لكل الحالات حيث نجد اتفاق بين إجابات المفتشين العينة المدروسة حول نمطية مواضيع الامتحانات وفي المقابل تهميش النص الفلسفي ما جعل التلميذ يختار حفظ المقالات الجاهزة والقابلة للتوقع

الفرضية الرابعة: يعتبر النص الفلسفي مصدر أصيل للتفلسف ومن خلاله يمكن تحقيق التدريس من خلال المقاربة بالكفاءات والتي هي شبه مستحيلة في ظل غياب او تغييب دور المقاربة النصية لأن أصل الدرس الفلسفي هو النص الذي هو مقتطف من مؤلف فلسفي يعبر عن موقف أي يمثل التفكير مع الفيلسوف لا مجرد اخذ ماهو جاهز من نظريات معلبة وجاهزة لا يشعر التلميذ بالانتماء في عملية الفهم والاجابة.

وهنا كذلك نجد الفرضية محققة وهذا ما يؤكده إجماع كل الاجابات لمختلف الحالات العينة المدروسة حول دور وفاعلية النص الفلسفي كمصدر أصيل يحقق الكفاءات المرجوة من تدريس مادة الفلسفة ويخرج الدرس الفلسفي من أزمته حيث المقاربة النصية تساعد التلميذ على أن يكون عنصر فاعل وتحقق النقاش والحوار بين الأستاذ والتلاميذ حيث لا يمكننا الكلام عن المقاربة بالكفاءات في ظل غياب تطبيق المقاربة النصية .

ومنه نجد أن الفرضيات محققة من خلال تحليل مناقشة الاجابات الواردة في المقابلة ومنه فإن مادة الفلسفة لن تأخذ معناها ومكانتها الحقيقية الا اذا تم إعادة
الاعتبار للنص الفلسفي.

الخاتمة

الخاتمة

وفي الختام، من خلال بحثنا هذا حاولنا توضيح خصوصية الفلسفة لا كمجرد مادة تأثرت بمختلف التحولات والمفارقات السياسية المختلفة في تاريخ الجزائر المعاصر، يفرض على أهل التربية والتعليم إجراء دراسة شاملة لوضع الفلسفة ومشروعية وجودها وعلاقتها بالمؤسسة الاجتماعية، ومحاولة تغيير نظرة الناس للفلسفة وتفعيل دورها الريادي من حيث أنها منظومة المعرفة والقيم في المجتمع.

وضرورة الإجابة عن السؤال: هل تدريس الفلسفة في ثانوياتنا وجامعاتنا غاية أم مجرد وسيلة؟

- إعادة النظر في حالة السياسة التعليمية العامة وطريقة تسيير الثانويات والجامعات الجزائرية والاحتكاك بمختلف الثقافات الشرقية والغربية.
- إعادة التنظير للبرنامج والمنهاج الفلسفي للتعليم الثانوي المؤسس على المقاربة المقالية، التي اختزلت الفلسفة في صيغ وقوالب منهجية جاهزة جعلت من الفلسفة مادة للحفظ أكثر منها مجالًا فكريًا لإعمال الفكر والتفكير النقدي، الأمر الذي حفز التلميذ على ظاهرة الغش وتصاعد ظاهرة الدروس الخصوصية. فتحول تدريس الفلسفة إلى نوع من التكهن الفكري يتوقع من خلاله الأستاذ للتلميذ بضعة مقالات محتملة جاهزة. وما حدث هذا العام 2025 بالنسبة لشعبة آداب وفلسفة في البكالوريا بشأن ما يسمى توقعات مواضيع الفلسفة والتي لم تكن متطابقة مع تكهنات الدروس الخصوصية، حيث كانت علامات كارثية لتعود التلميذ على تحضير مقالات جاهزة. ولم نجد محاولات جادة وجيدة فيما يخص النص الفلسفي الذي يعد موضوعًا رسميًّا من مواضيع البكالوريا، بل كان مخرجًا من هاته الكارثة التي جعلت لأول مرة نسبة النجاح ضعيفة جدًا في شعبة آداب وفلسفة، لم تتجاوز 25%، وكانت أقل نسبة في كل شعب البكالوريا. لأكبر دليل على هذا التقهقر والإبذال في تدريس مادة الفلسفة التي كانت سببًا في بناء الحضارات وتطور العلم في مجتمعات عرفت قيمة الفلسفة والتفلسف. يقول ديكارت: "تقاس حضارة وثقافة كل أمة بمدى شيوع التفلسف الصحيح فيها."
- ضرورة إعادة النظر في برامج التكوين التي يخضع لها أستاذ الفلسفة سواء قبل أو بعد الخدمة، وكذا نوعية المكونين.

إن الارتجال والاختصار واختزال الاقتراحات في رؤوس أقلام لا يخدم هذا الموضوع، بل لابد من بحث مطول ودراسة جادة وجديّة. الفلسفة مدرجة في التعليم الثانوي بل هي حاجة ملحة للمتعلم لتمكينه من التفكير بطريقة جادة ومجدية، بالإضافة إلى دراسة ميدانية لواقع الدرس الفلسفي والذي يعيش أزمة جعلت من مادة الفلسفة عقبة تواجه التلميذ بدل أن تكون نافذة يطل بها على عالم الفكر والمعرفة. ولهذا كان الهدف من بحثنا جعل التفلسف فناً قابلاً للتعلم، وجعل الفلسفة مادة في متناول عقل التلميذ الذي هو بطبيعته تواق إلى المعرفة، لفهم

المواضيع والقضايا الإنسانية انطلاقًا من ذاته وصولًا إلى كل ما هو حوله من ظواهر. وهنا يحتاج أدوات وآليات لا يجدها إلا من خلال الفلسفة.

وما تم البحث فيه هنا هو النص الفلسفي وطرحه كمقترح وأحد أهم المخارج من أزمة الدرس الفلسفي من خلال توظيفه كمقاربة نصية. ولأن دراسة النصوص الفلسفية تتطلب التعمق في التفكير، وتهدف بدرجة أولى إلى تدريب عقل المتعلم على التفكير النقدي، وتحليل الحجج، والتعبير عن أفكاره بشكل دقيق، كما تساعد في فهم التطور لتاريخ الفلسفة، وكذا استخراج المعارف من مصادرها، وتمكين القارئ التلميذ من أن يستقل في بناء موقفه الفلسفي.

وبهذا كان بحثنا دراسة النص الفلسفي ليست مجرد اقتراح بل هي وسيلة لتنمية الفكر النقدي والإبداعي لدى المتعلمين.

ومن خلال بحثنا وخاصة الجانب الميداني وصلنا إلى أن دراسة النصوص الفلسفية كمقاربة نصية تعد الحل والمدخل الأساسي لأي محاولة للخروج من الأزمة التي يعيشها الدرس الفلسفي. فهي تعطي التلميذ ركيزة معرفية متينة تمكنه من فهم ذاته والتعمق في الفلسفة وبناء أفكار خاصة به.

إن اختيار قيمة ودور ومكانة النص الفلسفي في بناء التعلمات لدى التلميذ ليست مجرد بحث نظري يتوقف عند حدود التشخيص، بل هي محاولة جادة وعملية لوصف واقع الحال للدرس الفلسفي داخل الأقسام وسعي إلى إبراز السبب الرئيسي الذي وصل بنا إلى تحويل الفلسفة من مادة معرفية تتطلب مهارات .

وهنا وصلنا إلى أن تطبيق المقاربة النصية يتطلب مجموعة من الشروط الأساسية التي يجب توفرها لفهم النص الفلسفي.

مثلا الإحاطة بالسياق التاريخي، وبعدها تحليل المفاهيم ومن ثمة النقد والتقييم. كما هدفت الدراسة كذلك إلى إبراز التفكير النقدي، وتمكين المتعلم من آليات التحليل والتأويل، من خلال فهمه لتطور الأفكار الفلسفية عبر تاريخ الفكر البشري.

و فقد توصلنا من خلال هذا البحث إلى أن التدريس وفق المقاربة النصية أي النصوص الفلسفية تظل واحدة من أهم الوسائل لتنمية الفكر الفلسفي وإثرائه.

وبما أن تلميذ اليوم هو باحث الغد، والمنجز في المستقبل فنحن نسعى من

خلال مادة الفلسفة إلى تكوين شخصية التلميذ وخلق فكر نقدي يمكنه من رسم نظرة إستشرافية لمستقبله.

ولتحقيق هذا لابد من سعي جاد لإعادة الإعتبار لمكانة النص الفلسفي كمصدر أصيل للفكر الفلسفي بالإضافة إلى منهجية مضبوطة والتركيز على شروط اختيار النص الفلسفي والتي تضمن تحقيق الكفايات المعرفية والمنهجية والتواصلية ثم القيمية، وهذا بما يوفره النص كمصدر أصيل للتفكير الفلسفي القائم على التحليل والتركيب، ومنه فإن هاته الدراسة توصلنا الى مدى فاعلية النص الفلسفي في بناء الدرس الفلسفي بطريقة تجعل من المتعلم

عنصر فاعل في القسم ويبني التعلمات انطلاقا من مبدأ الفهم والافهام بحيث يصبح في لقاء مباشر مع الفيلسوف مايكسبه قدرة على بناء كفاءات المفهمة والاشكلة والمحاججة ووالنقد...الخ.

وهنا يحق لنا وصف النص الفلسفي بأنه المصدر الأصيل لأي درس فلسفي ناجح وبهذا تصبح مهمة الأستاذ فعلا كموجه يشرك المتعلم في بناء الدرس بدل أن بكون هذا الأخير مجرد متلقي يسعى للحفظ بدل الفهم.

تبقى هاته الدراسة بالرغم من قيمتها قابلة للمناقشة والنقد ومواصلة البحث والسعي ومن جانبي فاعتبر البحث مجرد خطوة تحتاج إلى مواصلة لان فعلا المشتغلين بالفلسفة يجب علينا أن نحاول حتى وإن كان الوجهة تبدو بعيدة لكن الأمر يستحق منا أكثر من مجرد بحث أكاديمي منعزل بين كل فترة واخرى

ومن خلال تتبّع وتحليل إجابات المفتشين والأفراد المفحوصين حول واقع تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية بالجزائر، يظهر لنا بوضوح أنّ الدرس الفلسفي يعيش أزمة حقيقية متعددة الأبعاد. هذه الأزمة لا تعكس فقط تراجع مستوى الأستاذ والمتعلم، بل ترتبط كذلك بغياب رؤية بيداغوجية واضحة تراعي طبيعة المادة الفلسفية وأهدافها التكوينية. فقد أجمع المفتشون على أنّ مادة الفلسفة ما تزال تفتقر إلى منهاج متكامل يخدم روح التفلسف، ويُبعدها عن الطابع التلقيني الذي يطغى على أغلب الممارسات الصفية.

كما تبيّن من خلال الإجابات أنّ ضعف تكوين الأستاذ يعدّ من أبرز أسباب هذه الأزمة، حيث يفتقر العديد منهم إلى أدوات التفكير الفلسفي وآليات تعليمية المادة، سواء قبل الخدمة أو أثناءها، وهو ما جعل التكوين الذاتي والمرافقة البيداغوجية من طرف المفتش عوامل حاسمة لكنها غير كافية لوحدها بسبب نقص الإمكانيات وتباين مستويات الإشراف. وقد اختلفت الآراء بين من يرى أنّ التكوين الجامعي لخمس سنوات كافٍ في حدّ ذاته، وبين من يعتقد أنّه غير كافٍ ويستوجب دعمه بتكوينات معمّقة ومستمرة.

من جانب آخر، كشفت الإجابات عن تباين في الرؤى حول مسائل بيداغوجية أساسية مثل الحجم الساعي وتطبيق المقاربة بالكفاءات. فبينما يرى بعض المفتشين أنّ الظروف الحالية (كالإكتظاظ وضيق الوقت وكثافة البرامج....) تجعل تطبيق

المقاربة بالكفاءات ضربًا من التنظير، يرى آخرون أنّه من الممكن تفعيلها بشكل مرن، بشرط قدرة الأستاذ على إدارة الوقت واستثمار الوضعيات المشكلة. ويبرز من خلال ذلك أنّ دور الكفاءة المهنية للأستاذ يظل محورياً في تجاوز العوائق الموضوعية.

أما فيما يتعلق باستعمال النص الفلسفي، فقد ظهر شبه إجماع على أنّه يشكّل أداة مركزية لتجديد الدرس الفلسفي وتفعيله، شريطة أن يحسن الأستاذ توظيفه إعدادًا وتحليلًا، وأن تتم مراجعته ضمن المناهج والكتب المدرسية بشكل يراعي المستوى المعرفي للتلاميذ ويثير

فضولهم. غير أنّ الواقع يكشف عن عزوف الأساتذة والتلاميذ على حدّ سواء عن معالجة النصوص الفلسفية، والاكتفاء بالمقال الفلسفي لأسباب متداخلة؛ أبرزها ضعف تكوين الأساتذة، وغياب تكوين ممنهج في المقاربة النصية، إضافة إلى تصنيف النصوص ضمن أنشطة "تكميلية" لا مركزية. هذا الوضع انعكس سلبًا على تمثلات التلاميذ، فبات النص الفلسفي مرادفًا للصعوبة وانخفاض العلامات، مما عزّز النفور منه.

إنّ الخروج من هذه الأزمة يتطلب إرادة جماعية تبدأ من إعادة النظر في البرامج والكتب المدرسية، مرورًا بإعادة هيكلة التكوين الجامعي والمستمر للأساتذة، وصولًا إلى تفعيل المقاربة النصية والمقاربات البيداغوجية الحديثة في القسم. كما يستوجب الأمر إعادة الاعتبار للنص الفلسفي كأداة تربوية أساسية، مع تزويد الأستاذ بالوسائل والآليات الكفيلة بجعل التلميذ فاعلاً في بناء الدرس الفلسفي. بذلك وحده يمكن أن تستعيد الفلسفة في المدرسة الجزائرية مكانتها كمجال لتكوين التفكير النقدي، لا مجرد مادة يمتحن فيها التلميذ، فالتفلسف هو باب التعلم لكل المعارف وبناء جيل يكتشف ويستشرف.

التوصيات والمقارحات

المقاربة النصية مطلب بيداغوجي يؤسس لبناء تعليمية في الفلسفة، وفي هذا القول ما يعزز قيمة وضرورة هذا المطلب.

ولكي تلقى النصوص قبولًا ورغبة عند التلاميذ يتطلب منا العودة إلى النصوص الأصلية التي حملها إلينا التاريخ، والشروع في إعادة استنطاقها قصد استخراج ما يمكن استخراجه. فالأمر يتعلق باستخراج تلك القدرات التي تمكن التلاميذ من الكتابة الفلسفية.

- ووجب علينا كمشتغلين بالفلسفة عمومًا، وكأساتذة المرحلة الثانوية، محاولة اختراق النصوص وتفكيك بنيتها المفاهيمية، والحوار مع الفلاسفة من خلال آثارهم ومناهجهم وأساليبهم في الإقناع، وبالتالي ممارسة الكتابة الفلسفية بالقدرة على التفسير والتأويل وإصدار الأحكام واتخاذ المواقف، والمساءلة النقدية. ضرورة مراجعة محتوى النصوص الفلسفية بما يتناسب مع مستوى التلاميذ.
- اختيار نصوص أصيلة وبسيطة نسبيًا تعكس روح التفلسف وتدعو للحوار.

ومن أهم التوصيات التي وصلنا إليها من خلال هاته الدراسة:

- وجوب اختيار النص الفلسفي بما يستجيب لمواصفات ومقاييس علمية وفلسفية وتربوية، منها:
- أن يعالج قضية فلسفية مستوحاة من المنهاج، ويهدف إلى قياس كفاءات معرفية، ومنهجية، وقيمية.
- النص تعبير عن فكرة تتضمن رأيًا أو تصورا مؤسسًا، فيه مسار منطقي يتضمن مقدمات ليصل إلى نتائج عن طريق الاستدلال بالحجة والدليل.
- أن يكون واضحًا شكلاً ومضمونًا، وأن يكون أصيلاً (لفيلسوف أو مفكر من الذين اشتغلوا على قضايا فلسفية) لأنه يعكس مذهب الفيلسوف بصدق أو يعبر عن رأيهِ تعبيرًا دقيقًا في قضية معينة محددة. ولا يحمل تأويلاً. فهناك نصوص شارحة نقلها الباحثون والمحللان والدارسون لفكر فيلسوف ما. لذا وجب لفت الانتباه إلى أن النص الأصيل هو ذاك النص الذي يكتبه الفيلسوف نفسه، مما يجعلنا نواجه صعوبة في الترجمة.
- أن يتوفر على الخصوبة الفكرية لإنماء الحوار الفلسفي (يبرز بوضوح المشكلة، الموقف، والحجة)
- أن يتضمن النص الفلسفي حلًا للإشكال حتى يتسنى للمتعلمين المناقشة والتقييم.
- أن يلتزم الأمانة العلمية (ذكر المؤلف، المصدر، الطبعة، رقم الصفحة، وإذا لزم التصرف فلا بد من الإشارة إلى ذلك مع عدم الإخلال بروح النص).
- أن تُشكّل الكلمات التي تثير اللبس، أو تكون قابلة لقراءات مختلفة حتى لا تخل بالمعنى المقصود.

- أسئلة مرفقة بالنصوص الفلسفية المقررة في الكتاب مناسبة لمحتواها ولفهم مضمونها؟ يُفترض ذلك، نظرا لضعف الرصيد المعرفي لدى المبتدئ لتسهيل تمييز المتعلمين لتمفصلات النص الأساسية.
- مشكل الترجمة أو التعريب وقصورهما عن تبليغ أفكار الفيلسوف.
- مساعدة التلميذ لفهم النص من أجل ضبط المشكلة بدقة وتصور موقف صاحب النص منها.
- تعزيز التكوين الجامعي بمساقات تطبيقية في بيداغوجيا الفلسفة.
- تنظيم دورات تكوين مستمر لفائدة الأساتذة حول المقاربة النصية واستراتيجيات التنشيط الصفي. فشخصية الأستاذ تلعب دورًا حاسمًا في انتقاء النصوص وفق الشروط المعروفة. فبتكوين جيد للأستاذ يصبح قادرا على تمكين المتعلم من أدوات وآليات تحليل النص الفلسفي، والقدرة على تحويل النص الفلسفي إلى مادة تعليمية. يصبح المتعلم بذلك متمكنا من التعامل مع النص بكل مرونة وكفاءة: من التحليل، ومحاكاة الفلاسفة بالإنشاء الفلسفي.
- جعل المتعلم محور الدرس الفلسفي بدل اعتباره نشاطًا ثانويًا.
- توفير دلائل بيداغوجية عملية توضح كيفية تحليل النصوص وتوظيفها في القسم.
- مراجعة الحجم الساعي للمادة بما يسمح بتطبيق استراتيجيات نشيطة.
- تخفيف الاكتظاظ في الأقسام لتسهيل التفاعل والمناقشة.
- دعم الدراسات التطبيقية حول واقع تدريس الفلسفة.
- إشراك المفتشين والأساتذة في لجان تطوير المناهج والكتب.
- اعتماد طرائق تقييم متنوعة (تحليل نص، مناقشة، أعمال تطبيقية) بدل التركيز على المقال الفلسفي فقط.
- خلق فضاءات مدرسية للنقاش الفلسفي مثل النوادي الفكرية أو حصص الحوار.
- إدماج الموارد الرقمية (مقاطع فلسفية، منصات تعليمية) لتقريب التلاميذ من الفلسفة.
- تشجيع التعليم التفاعلي عبر وسائط متعددة.
- ضرورة الوقوف بجدية لمعاينة المشاكل التي تعاني منها مادة الفلسفة كواقع يومي في مرحلة الثانوي، والسعي بشكل عملي لحلها. حيث أن المعاينة الميدانية تؤكد نقصًا في توظيف الأستاذ للنص الفلسفي لعدم إدراك أهداف وغايات المقاربة النصية، وذلك نابع لتكوينه ووعيه وبما يملك من ثقافة في علوم التربية والتعليمية والبيداغوجيا.
- إنصياع الأستاذ إلى رغبات التلاميذ في بعض الأحيان، إذ يطلبون من الأستاذ عدم التطرق إلى هذا النشاط أو المقاربة باعتبار أنهم لا يختارونها في الامتحانات الرسمية.
- اهتمام الأستاذ بالجانب النظري فقط دون التطبيقي، واعتقاده أن في ذلك ربح للوقت في تنفيذ البرنامج.

ولهذا من أهم التوصيات التي وصلنا إليها هي تخفيف البرامج الدراسية لسنوات الثالثة ثانوي، أو توزيعها على ثلاث سنوات، أي إدراج مادة الفلسفة كمادة يدرسها التلاميذ انطلاقًا من السنة الأولى ثانوي، حالها كحال باقي المواد التي تدرس طيلة فترة التعليم الثانوي. وهذا يمكن المتعلم من التعرف عليها والتمكن من أدواتها من جهة، ومن جهة أخرى تخفيف الاكتظاظ الحاصل في المنهاج بسبب حصر المادة في عام دراسي حرج وهو عام مصيري بالنسبة لتلميذ البكالوريا. وهذا من أهم أسباب أزمة الدرس الفلسفي في مرحلة التعليم الثانوي.

- لكن من جهة أخرى لا يمكن أن ننكر جهد من سهر على إعداد النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي، رغم الحاجة الملحة لإعادة النظر في مستوى النصوص الفلسفية—شروط اختيار النص الفلسفي—التي تحقق هذه الغاية. فكتبنا المدرسية بحاجة إلى مراجعة شاملة وإعادة نظر لرصد جملة النصوص التي تخدم مستوى الفئة المستهدفة، خاصة السنة الثانية آداب وفلسفة.
- المقاربة النصية ممكنة جدًا لتقديم الدرس الفلسفي، حتى أن أشقائنا في الدول العربية في النظام التعليمي المطبق عندهم لا يجدون عنها بديلاً، لأنها استراتيجية ديداكتيكية حيوية يحقق المتعلم من خلالها جملة من الأهداف.
- تنمية الرصيد اللغوي للتلاميذ من خلال المطالعة والإنشاء، حيث يستلهم المتعلم من خلال النص طرق تفكير الفيلسوف (يتحقق التواصل اللغوي والفكري بين المتعلم وخطاب الفلسفة)
- التقليص من مرونة الملخصات ووساطة الأستاذ.
- الاتصال المباشر بالفلاسفة وبمفاهيمهم الأصلية في سياقها المباشر في إطار النص. (وبهذا تتحقق الكفاءة التواصلية لدى المتعلم)
- وقوف المتعلم على الصورة الحقيقية للتفكير الفلسفي، حيث يقيم المتعلم حوارًا مع الفيلسوف. وهنا نقترح إعطاء الأولوية للنص الفلسفي.
- النص أداة تصل المتعلم بالخطاب الفلسفي كمضمون معرفي (تزويد المتعلم بالمادة الفلسفية) وطريقة للتفكير من حيث تنمية الجانب المنطقي (إمكانية البرهنة والمحاجة.(
- تتحقق لدى المتعلم كفاءة القراءة من خلال التعامل مع النص كشيء مادي محسوس كموضوع للإدراك البصري، يتعامل معه في لغته الفلسفية ومضمونه ومنهجه. وهذا ما يجعله محتوى ثريًا قادرًا على إنجاح الدرس الفلسفي.
- التعود على تحليل النصوص الفلسفية التعليمية، لا كمجرد نشاط تطبيق ما بعد الدرس، بل تدريب عقلي يفتح للتلميذ فضاءً أوسع من الحدود الضيقة للمقال (جدل، استقصاء)، وهذا استعدادًا للامتحانات.
- النص يعزز الفهم ويخلصنا من الحفظ الآلي للمقالات الجاهزة، ويعمل على تنمية الروح النقدية والقدرة على التقويم.

• الاستعانة بالمعاجم الفلسفية، وهذا لإكتساب الكفاءة المعجمية (ارتباط المتعلم باللغة الفلسفية، والتركيز على المصطلح الفلسفي بالرجوع إلى قاموس خاص بالفلسفة). وهنا نصل إلى مقترح إدراج معاجم فلسفية مدرسية موجهة للمتعلم مرفقة مع الكتب المدرسية.

• التعرف على بنية الخطاب الفلسفي وتماسكه، وصرامة التفكير الفلسفي، وأنه تفكير نسقي يختلف عن باقي أنواع التفكير الأخرى.

• وجوب استثمار النصوص في الكتابة الفلسفية، لأننا لاحظنا ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلم. وهذا راجع إلى عدة أسباب أبرزها الاعتماد على المقترحات للمقالات الجاهزة دون الحاجة إلى تنمية القدرات اللغوية من خلال المطالعة للنصوص والإنشاء الفلسفي.

• أقترح إنشاء بنك يجمع النصوص الفلسفية الأصيلة التي تتناسب مع المشكلات المدرجة في المنهاج، لتوحيد الرؤى وضبط شروط اختيار النص الفلسفي بالنسبة للأستاذ. لتوضيح المصادر الموثوقة لتقديم النص المناسب للمتعلم، حيث يلبي الحاجات المعرفية لهذا الأخير، وفي نفس الوقت لا يدرج ضمن النصوص المكررة والمستهلكة.

• نقترح إعادة الاعتبار لقيمة النص الفلسفي من خلال جعله جزءًا إجباريًا في الامتحانات الفصلية وحتى الرسمية للبكالوريا.

وتبقى الاقتراحات مفتوحة لكل الباحثين والمشتغلين بالدرس الفلسفي، ولكل من يسعى لإيجاد حلول عملية تخرجنا من الأزمة التي تعيشها الفلسفة سواء في طور الثانوي أو في الجامعة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابحاث محكمة: المنهج التربوي وقضايا العصر، 2007. ص 131

2. ابن سينا، الشفاء - المنطق والتعليم، تحقيق عبد الرحمن بدوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1985، ص 212

3. ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت

4. أحمد حميدة، التعليمية العامة: المفاهيم والأسس، دار الهدى، الجزائر: 2015، ص27.

5. أسماء عبد الرحمن، "دور التكوين البيداغوجي في تحسين الممارسات الصفية لدى أساتذة التعليم الثانوي"، مجلة العلوم التربوية، العدد 12 (2020)، 142

6. أفلاطون، الجمهورية، ترجمة فؤاد زكريا، دار التنوير، بيروت، 1980

7. أفلاطون، محاورات أفلاطون، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام (القاهرة: دار التنوير، 1994)، ص 81

8. إمام عبد الفتاح إمام، الطبيعة الإنسانية في الفلسفة (القاهرة: مكتبة الأسرة، 2004)، ص 44

9. امير محمد خيري عبد الشافي طايل: فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني الالكتروني في تنمية بعض مهارات التفكير الابداعي في مادة الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو المادة . كلية التربية العريش.مصر . 2010. ص 26.

10. إيمانويل كانط، نقد العقل الخالص، ترجمة موسى وهبة (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2006)، ص 17.

11. الباتولي، عبد الله.. مدخل إلى ديداكتيك المواد. منشورات عالم التربية، 2011، ص. 65

12. باروخ سبينوزا، الأخلاق، ترجمة حسن حنفي (القاهرة: دار التنوير، 1984)، ص 54

13. بوداود حسين، ديداكتيك الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري قراءة في المفهوم والنشأة، مجلة دراسات، العدد 4، جامعة الاغواط، 2006، ص 4

14. بول ريكور، التأويل: النظرية في النصوص الفلسفية، ترجمة: جورج زيناتي، بيروت: دار الكتاب الجديد، 1996
15. بول ريكور، التفسير والتأويل، ترجمة سعيد الغانمي (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2000)، ص 34.

16. بول ريكور، التفسير والتأويل، ترجمة سعيد الغانمي (بيروت: دار الكتاب الجديد، 2000)، ص 45

17. بول ريكور، الزمن والسرد، ترجمة سعيد الغانمي (بيروت: المركز الثقافي العربي، 2003)، ص 88

18. جان بول سارتر، الوجود والعدم، ترجمة وتقديم كاظم جهاد (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2011)، ص 92.
19. جون ماكوري، الوجودية، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، القاهرة: مكتبة مدبولي، 1993
20. جيل دولوز، ما هي الفلسفة؟، ترجمة ناصر إسماعيل (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2017)، ص 76
21. جيل دولوز، ما هي الفلسفة؟، ترجمة ناصر إسماعيل (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2017)، ص 39.

22. حاجي، علي. التعليمية العامة والخاصة: المفهوم والتطبيق. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الجزائر، العدد 10، 2017، ص. 33–35

23. حسن علي، أسس التعليمية الحديثة القاهرة: دار النهضة العربية، 2020، ص 22

24. حفيظة بوعزة، عالم المعرفة التربوي المتضمن مفهوم التمثلات السابقة في العقل، التعليمية التطبيقية، مجلة الممارسات التربوية، جامعة قسنطينة، العدد 6، 2020، ص. 112

25. رانية بن قارة، "فاعلية استخدام الوسائط التكنولوجية في التعليم الثانوي"، مجلة دراسات تربوية، عدد 17، 2020: ص 93

26. رمضان بوحبيلة السامي في الفلسفة نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، د ب 2008، ص 54

27. زكريا إبراهيم، مشكلة الفلسفة (القاهرة: مكتبة مصر، 2001)، ص 24

28. ستيفن تولمين، استخدام الحجة، ترجمة أحمد حمدي محمود (القاهرة: المركز القومي للترجمة، 2010)، ص 92.

29. سعيد محمد، "دور التعليمية في تحسين جودة العملية التربوية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، عدد 22 2018: ص 47.

30. سمير جوهاري، واقع تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري دراسة وصفية تحليلة نقدية الملتقى الوطني لتدريس الفلسفة في الجزائر بين الواقع وأفاق المدرسة العليا للأستاذة، قسنطينة، 2011، ص 10

31. شحاتة محمود، مداخل معاصرة في طرائق التدريس، دار الصفاء، القاهرة، 2020، ص 106

32. طه عبد الرحمن، الحوار أفقا للفكر (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2002)، ص 123

33. طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2000)، ص 45

34. طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2000)، ص 128

35. طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، بيروت: المركز الثقافي العربي، 2000

36. عادل محمد عوض بامطرف مشكلات تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمينوالمعلمات (رسالة ماجستير عدن اليمن. 2007.)

37. عائشة بن عيسى، "دور البيئة الصفية في تنمية التفاعل البيداغوجي"، المجلة الجزائرية للتربية، عدد 12، 2019: ص 88

38. عبد الحفيظ عصام: منهجية وتقنيات تدريس النصوص الفلسفية - مجلة الفلسفة والديداكتيك - ص .109

39. عبد الرحمن بدوي، مدخل إلى الفلسفة (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات، 1997)، ص 42

40. عبد الرحمن بدوي، مدخل إلى الفلسفة (بيروت: دار النهضة العربية، 1980)، ص 112

41. عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، الجزء الأول (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1984)، ص 331

42. عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، القاهرة: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2005

43. عبد الرحيم تمحري ومحمد الرويض، ديداكتيكية النص الفلسفي النظرية والتطبيقات منشورات المجلة المغربية لعلم الاجتماع السياسي، ص 5

44. عبد العزيز السنيني، مفاهيم ومصطلحات في التربية والتعليم (عمان: دار المناهج، 2014)، ص 112

45. عبد العزيز سنهوري، الديداكتيك العام: أسسه وتطبيقاته، (الدار العربية للعلوم، 2016)، ص. 97، متاح على: https://www.kutubpdfbook.com/book

46. عبد العزيز سنهوري، الديداكتيك العام: أسسه وتطبيقاته، (الدار العربية للعلوم، 2016)، ص. 97

47. عبد القادر بوكبيدة، التعليمية بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة، الجزائر، 2013، 41

48. عبد القادر سحنون وفتيحة لطفي، "التكوين المستمر وأثره على الأداء البيداغوجي لأستاذ التعليم الثانوي"، مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة وهران 2، العدد 8 (2018)، 98–99

49. عبد الكريم برشيد، مفاهيم في علوم التربية، منشورات أفريقيا الشرق، الرباط: 2009، 12

50. عبد الله العروي، مفهوم العقل (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1996)، ص 61

51. عبد الله محمود. "التعليمية ودورها في تحسين التفكير النقدي." مجلة التربية والتعليم، مجلد 10، عدد 1، 2021، ص. 45-58

52. عبد الله محمود، الأسس العلمية للتعليمية الحديثة، دار الفكر التربوي، عمّان، 2021، ص 73

53. عبد المجيد الشرفي، دروس في الفلسفة الحديثة (تونس: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1996)، ص 56.

54. علي أسعد وطفة، البيداغوجيا ونظريات التعلم، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2010، ص 101

55. عيسي زبيشة، إشكالية تحليل النصوص الفلسفية في التعليم الثانوي، مجلة دراسات فلسفية العدد 2 مجلة فكرية محكمةنصف سنوية تصدر عن الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية، جوان 2014، ص ص 171 174

56. الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الكتاب الوطني سلسلة علوم التربية 1، مكناس 70 دس، ص

57. فتحي التريكي، الفكر الفلسفي المعاصر (تونس: دار الجنوب، 2001)، ص 35

58. فتحي التريكي، الفلسفة والإنسانيات (بيروت: دار الطليعة، 2005)، ص 112

59. فتحي التريكي، الكتابة والتأويل (تونس: دار الجنوب، 2008)، ص 104

60. فريدريك نيتشه، في جينالوجيا الأخلاق، ترجمة: حسان بورقية، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، 2002

61. فريدريك نيتشه، ما وراء الخير والشر، ترجمة محمد الناجي (الرباط: منشورات الجمل، 2008)، ص 76

62. كمال الحاج، المدخل إلى الفكر الفلسفي (بيروت: دار العلم للملايين، 1995)، ص 90

63. محمد الدريج، البيداغوجيا: المفاهيم والاتجاهات والرهانات، (منشورات رؤية للنشر، 2005)، ص. 141، متاح على: https://www.researchgate.net/publication/351515684

64. محمد الدريج، البيداغوجيا: المفاهيم والاتجاهات والرهانات، (منشورات رؤية للنشر، 2005)، ص. 141

65. محمد الدريج، البيداغوجيا: المفهوم والتطور (الرباط: دار عالم التربية، 2007)، ص 54

66. محمد بن مرسلي، المدخل إلى علوم التربية: مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الحديث، الجزائر 2016، 33

67. محمد عابد الجابري، الخطاب الفلسفي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1993)، ص 91

68. محمود يعقوبي، أراء حول تدريس الفلسفة، مجلة المبرز، عدد جويلية، 1998، ص 48

69. مدونة "فلسفتنا" (2015)، تنصح بطرح إشكالية واضحة وبناء حجج إقناعية بدل السبق في الأحكام المبسطة[1] (راجع النقطة 1–3)

70. مدونة سامح الجزائري (2017)، توضح كيف تُنظم المقالة الفلسفية عبر طرح الأطروحة، البناء، النقد والاستنتاج

71. مراد بوخاري، "التكوين البيداغوجي كآلية لتطوير الأداء المهني للمعلمين"، مجلة الحوار الثقافي، العدد 45 (2022)، 56

72. مسعود شيهوب، مدخل إلى علوم التربية والتعليمية، دار الرفيق، الجزائر، 2014، 18

73. مصطفى النشار، الفلسفة وقضايا الحياة (القاهرة: دار المعارف، 1997)، ص 56

74. مصطفى بالحمر،النص الفلسفي، الحوار المتمدن العدد4076

75. مصطفى حسني عبد الواحد، أسس علم التدريس: التعليمية الحديثة (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2012)، ص 89

76. موقع "الدراسة الجزائري" (2025)، يشير إلى أهمية طرح أسئلة جوهرية تعيد تشكيل التفكير في المقالة الفلسفية

77. موقع موضوع (2019)، يشرح خطوات البناء الجدلي لطريقة كتابة المقالات الفلسفية ويبرز أهمية تنظيم الأفكار

78. ميريو، فيليب. التعليمية العامة: مبادئها وتطبيقاتها. ترجمة: عبد العزيز السيد، دار الفكر التربوي،2006، ص. 21

79. هانس جورج غادامير، الحقيقة والمنهج، ترجمة: د. حسن حنفي، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2007

80. وائل حلاق، الدراسات الفلسفية والمنهجية، عمان: دار الفرقان، 2011

81. وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي، مدير التعليم الثانوي، 1998، ص 121

82. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة، 2006)، ص 8

المراجع الاجنبية

83. Alec Fisher, Critical Thinking: An Introduction (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 52
84. Anthony Weston, A Rulebook for Arguments, 5th ed. (Indianapolis: Hackett Publishing Company, 2018), 1–3
85. Astolfi, Jean-Pierre, and Gérard De Vecchi. La didactique des sciences. Paris: Hachette Éducation, 2010
86. Bloom, Benjamin S. Taxonomy of Educational Objectives. Longmans, 1956
87. Chevallard, Yves. La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985
88. College and Other Educators, Adaptability: An Important Capacity for Modern Learning Environments, Participate Learning, 2022, p. 3.
89. Copleston, Frederick. A History of Philosophy, Vol. 1–9. Image Books, 1993. P56
90. Copleston, Frederick. A History of Philosophy, Vol. 1–9. Image Books, 1993
91. Don A. Dillman, Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method (New York: John Wiley & Sons, 2000), 3.
92. Floyd J. Fowler Jr., Survey Research Methods, 5th ed. (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2014), 5–7.
93. Gadamer, Hans-Georg. Truth and Method. Translated by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall, Continuum, 2004, pp. 272–276
94. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Phenomenology of Spirit, trans. A.V. Miller (Oxford: Oxford University Press, 1977), p. 34
95. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Phenomenology of Spirit, trans. A.V. Miller (Oxford: Oxford University Press, 1977), pp. 28–31
96. Hadot, Pierre. Philosophy as a Way of Life. Blackwell Publishing, 1995, p. 104
97. Hans-Georg Gadamer, Truth and Method, trans. J. Weinsheimer and D. Marshall (New York: Continuum, 2004
98. Hans-Georg Gadamer, Truth and Method, trans. Joel Weinsheimer (London: Bloomsbury, 2004), p. 293
99. Hans-Georg Gadamer, Truth and Method, trans. Joel Weinsheimer and Donald Marshall (London: Bloomsbury, 2004), pp. 306–312

100. Internet Encyclopedia of Philosophy, “Immanuel Kant: Metaphysics,” accessed July 2025, discussing how knowledge is limited to appearances structured by mind
101. Internet Encyclopedia of Philosophy, “Immanuel Kant: View,” accessed July 2025, explaining transcendental idealism and the distinction between appearances and things-in-themselves
102. Internet Encyclopedia of Philosophy, “Immanuel Kant: View,” op. cit., on Kant’s redefinition of knowledge conditions and limits of reason
103. Internet Encyclopedia of Philosophy, “Thales of Miletus,” accessed July 2025, reporting Aristotle’s claim that *Thales said water is the primary principle*, Metaphysics 983 b21–22
104. Is Nietzsche quoted paraphrasing Thales’ view of water as elemental unity? See discussion in Aristotelian sources retold via QuestionAI: *Thales proclaimed water as unifying principle*, accessed July 2025
105. Jacques Derrida, Of Grammatology, trans. G.C. Spivak (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976
106. John Amos Comenius, The Great Didactic (London: Adam and Charles Black, 1896), p. 12
107. Jürgen Habermas، The Theory of Communicative Action (Boston: Beacon Press, 1984)، 128
108. Legendre, Renald. Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin, 2005
109. Lindsey Harrison, "Teaching Flexibility: The Key to Career Readiness in the 21st Century Classroom," Participate Learning, 2024. https://www.participatelearning.com/blog/teaching-flexibility.
110. Lipman, Matthew. Thinking in Education. 2nd ed. Cambridge University Press, 2003, p. 9
111. Lipman, Matthew. Thinking in Education. Cambridge University Press, 2003, p. 9
112. Ludwig Wittgenstein, Tractatus Logico-Philosophicus, trans. D.F. Pears and B.F. McGuinness (London: Routledge, 2001), Proposition 5.6
113. Martin Heidegger, Being and Time, trans. John Macquarrie and Edward Robinson (New York: Harper & Row, 1962), p. 35
114. McPeck, John E. Critical Thinking and Education. Routledge, 1981, p. 43
115. Michel Foucault, L’archéologie du savoir (Paris: Gallimard, 1969), pp. 9–14

116. Michel Foucault, The Archaeology of Knowledge, trans. A.M. Sheridan Smith (New York: Pantheon Books, 1972), p. 131
117. Nicole Campbell, “Flexible learning dimensions in higher education,” Frontiers in Education (2024)
118. Nussbaum, Martha C. Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Harvard University Press, 1997, pp. 60–63
119. Paul Ricoeur, Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning (Texas: TCU Press, 1976), p. 31
120. Paul Ricoeur, Time and Narrative, trans. Kathleen McLaughlin and David Pellauer (Chicago: University of Chicago Press, 1984), vol. 1, p. 71
121. Plato, The Republic, trans. Allan Bloom (New York: Basic Books, 1991), Book I
122. QuestionAI, “Philosophical Significance of Thales’ Water Theory,” accessed July 2025, tracing Thales’ move from myth to natural-logical explanation of the cosmos
123. Rebecca J. Collie et al., "Adaptability and Psychological Flexibility in Education: Relationships with Teacher Well-Being and Instructional Practices," Teaching and Teacher Education 101 (2021): 103304. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103304.
124. Rebecca J. Collie وAndrew J. Martin، Adaptability: An Important Capacity for Effective Teachers، Educational Practice and Theory 38 ، (2016): 27–39.
125. René Descartes, Meditations on First Philosophy, trans. John Cottingham (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), Meditation II
126. Reuter, Yves. Didactique et pédagogie. Presses Universitaires du Septentrion, 2007
127. Richard Kraut, “Introduction to Writing Philosophy,” in The Stanford Encyclopedia of Philosophy, ed. Edward N. Zalta, Spring 2023 Edition, https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/writing-philosophy
128. Ricoeur, Paul. Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning. Texas Christian University Press, 1976, pp. 87–93
129. Russell, Bertrand. History of Western Philosophy. Routledge, 2004, pp. 57–59
130. Scriven, Michael. Evaluation Thesaurus. Sage Publications, 1991

131. Sokol, Daniel. "Teaching Philosophy through Textual Analysis." Teaching Philosophy, vol. 29, no. 2, 2006, pp. 133–149

132. Stanford Encyclopedia of Philosophy, "Metaphysics," revised May 4, 2023, sec. 1 ("The Word 'Metaphysics' and the Concept of Metaphysics"), https://plato.stanford.edu/entries/metaphysics./

133. Stanford Encyclopedia of Philosophy, "Plato," entry on *Theory of Forms*, accessed July 2025, describing his conceptualization of ideal reality

134. Wikipedia, "Aristotle," entry on *Logic* and his formalization of analytical reasoning in the *Organon*, accessed July 2025

135. Wikipedia, "Kant: Critique of Pure Reason," explaining how the mind actively structures experience via a priori intuitions and categories

136. Wikipedia, "René Descartes," entry covering his famous assertion *"I think therefore I am"* and rationale, accessed July 2025

137. Wikipedia, s.v. "Metaphysics," accessed July 2025, https://en.wikipedia.org/wiki/Metaphysics .

الملاحق

ملحق1:





وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد بن محمد -وهران 02
كلية العلوم الاجتماعية

فرع: فلسفة تخصص: فلسفة عامة

الإستبيان الموجه للأساتذة

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

بعد التحية والتقدير سيدي المحترم سيدتي المحترمة تقوم الباحثة بإعداد دراسة ميدانية استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة دكتوراه علوم في تخصص فلسفة عامة بجامعة أحمد بن محمد /وهران 02. تحت عنوان: **تعليمية الفلسفة في الجزائر دراسة تحليلية نقدية لمنهاج الفلسفة في الثانوي _المقاربة النصية أنموذجا _.**

ويمثل هذا الاستبيان أحد الجوانب المهمة والمساعدة في البحث، ويهدف إلى دراسة

وتتقيد الباحثة في بحثها بالتزامها بكل مبادئ الأمانة العلمية، واستخدامها في نطاق البحث العلمي. حيث تم اختيار كعينة اساتذة مادة الفلسفة بالثانوي من ولاية الجزائر، المقاطعات الثلاث شرق،غرب،وسط , ومختلف مستويات الخبرة, وذلك بهدف تحقيق اكبر قدر من الجودة والدقة .

و قد تم التركيز بالدرجة الأولى على معيار تناسب هذه العينة مع موضوع بحثنا للتمكن من تشخيص العلل وتقديم إقتراحات كمخرج

وفي الأخير تقبلوا مني أسمى عبارات التقدير والاحترام .

الجزء الأول:متعلق بالأسئلة الموجه للأساتذة

المحور الأول: المعلومات الديمغرافيا للعينة المدروسة

يتم تخصيص هذا الجزء في الوصف الديمغرافي للعينة المدروسة والرجاء وضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة.

1) الجنس:

ذكر أنثى

2) المؤهل العلمي:

- ليسانس
- لسانس المدرسة العليا للأساتذة
- ماستر
- دكتوراه

3) الخبرة المهنية:

- من1الى 5 سنوات
- أكثر من10 سنة
- أكثر من 20 سنة

4- مكان العمل:

- الشرقية
- الغربية
- الوسط

5- الوضعية الإدارية:

- متربص
- مترسم
- رئيسي
- مكون

المحور الثاني:الجانب التكويني والاهتمامات الفكرية للاستاذ

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غيـــر موافق	غيرموافق بشدة
1	إخترت تدريس مادة الفلسفة					
2	كان لي رغبة في إختيار تخصص آخر					
3	تلقيت تكوين طويل المدى قبل بدأ التدريس					
4	تلقيت تكوين قصير المدى قبل بدأ التدريس					
5	كان هناك دور لهذا التكوين أثر في أدائك الميداني					

المحور الثالث: لجانب المعرفي المتخصص الأستاذة مادة الفلسفة

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غيـــر موافق	غيرموافق بشدة
1	لديك إطلاع واهتمام تربوي وفكري في اطار مادة الفلسفة					
2	لديك دراية ببعض المفاهيم المتداولة في حقل التربية والتعليم كالمقاربة بالكفاءات/البيداغوجيا/ الديتاكتيك					
3	واجهت صعوباتفي تدريسك(الفلسفة).					
4	تستطيع تحديد الكفاءات المرصودة					

	من خلال الدرس الفلسفي						
5	اعتمد في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالكفاءات						
6	اعتمد في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالأهداف						
7	اعتمد في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالمضامين						
8	يمكن بناء الدرس الفلسفي مع التلميذ من خلال المقاربة بالكفاءات						

المحور الرابع: موقع المقاربة النصية في بناء الدرس الفلسفي

الرقم	السؤال	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	الكفاءة المرصودة من خلال تقديم الدرس الفلسفي هي تمكين التلميذ من كتابة مقال فلسفي بشكل صحيح					
2	الكفاءة المرصودة من خلال تقديم الدرس الفلسفي هي تمكين التلميذ من أدوات التفلسف (الفهم- التحليل - التركيب، الأشكلة- المحاجة)					
3	تجد ذاتك حين اشتغالك على المقالة المتعلقة بالقولة الفلسفية					
4	تجد ذاتك حين إشتغالك على النصوص					
5	تملك تصور واضح عند اشتغالك على النص الفلسفي بمعنى تملك أدوات تحليل وتفكيك النص أي شبكة المفاهيم (مثل دلالة التحليل /الاشكلة /المحاجة/ البرهنة/ النقد)					
6	تجتهد في تعميق مداركك حول النص ومتعلقاته النظرية وتسعى لتحيينها					
7	تكتفي بما هو مبرمج في المنهج حول النص الفلسفي					
8	تصطدم بصعوبات أثناء اشتغالك على النصوص الفلسفية					
9	حسبك كأستاذ للمادة عزوف التلاميذ عن إختيار النص الفلسفي كموضوع في الامتحان نتيجة أفكار مسبقة ومتداولة حول النص الفلسفي في أوساط التلاميذ					
10	حسبك كأستاذ للمادة عزوف التلاميذ عن					

	إختيار التص الفلسفي كموضوع في الامتحان هو بسبب تهميش النص الفلسفي من طرف الأستاذ والتركيز على المقالة سواء جدل /استقصاء/مقارنة					
11	حسبك كأستاذ مادة الفلسفة السبب في عزوف التلاميذ عن إختيار النص الفلسفي هو نقص التكوين الذي يخضع له أستاذ الفلسفةالذي يجعله ينفر من الاشتغال على النصوص الفلسفية داخل القسم					
12	لديك فكرة لو بسيطة حول شروط إختيار النص الفلسفي					
13	تجد النصوص المقترحة للمتعلم في الامتحانات تستوفي الشروط البيداغوجيةالتى تؤهلها لان تكون فرصة تمنح للمتعلم إمكانية تعبئة مكتسباته في المادة والتفلسف من خلالها .					
14	يمكن إعادة الاعتبار لمكانة النص في تعليم مادة الفلسفة وجعله جذابا للمتعلم من خلال إعادة النظر في موقع النص من عملية تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي.					
15	يمكن إعادة الاعتبار لمكانة النص الفلسفي من خلال إلزامية النص في امتحان البكالوريا					
16	يمكن إعادة الاعتبار لمكانة النص الفلسفي من خلال الزامية الاشتغال على النص في عمليات التثبيت بالنسبة للأساتذة الجدد					
17	تجد النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي مناسبة لتحقيق الكفاءات المستهدفة.					

المحور الخامس: محتوى النصوص المقررة في كتاب المدرسي:

الرقم	**السؤال**	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**غير موافق**	**غير موافق بشدة**
1	تناسب النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي الأهداف المسطرة لبناء الدرس الفلسفي					
2	تتماشى النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي مع مستوى الفئة المستهدفة.					
3	تثير النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي اهتمامات المتعلم وتنمي الحس الفلسفي					

4	-يستعين التلميذ في فهم النص بشرح الأستاذ .					
	علاقة التلميذ بالنص الفلسفي					
1	- تجد النصوص تثير فضول المتعلم وتشده لفهم النص .					
2	-يتمكن التلميذ بسهولة من الوصول إلى إشكالية النص وضبط.موقف صاحب النص.					
3	- بإمكان المتعلم قراءة النص قراءة مسترسلة مراعيا فيها علامات الوقف والمصطلحات الفلسفية .					
4	- يتفاعل المتعلم وهو قادر على تذوق النص تذوقا فلسفيا .					
5	- يتم منح المتعلم فرصة للاطلاع على النص يوم قبل الحصة التطبيقية.					
6	يتم منح المتعلم فرصة للاطلاع على النص يوم قبل الحصة التطبيقية.					
7	-حسبك تلقى النصوص قبولا ورغبة عند التلاميذ.					
8	- تعكس النصوص المقررة عناوين الإشكاليات الفلسفية المدرجة في المنهج .					
9	-يستخدم التلميذ المعجم الفلسفي في فهم النصوص الفلسفية المدرجة في الدرس الفلسفي.					
10	- تجد التلميذ قادر على تحليل النص الفلسفي .					
11	- الحجم الساعي مناسب لتوظيف المقاربة النصية داخل القسم .					
12	- توظيف المقاربة النصية في الدرس الفلسفي يعين المتعلم على الفهم					
13	- تستثمر النص كمحتوى لبناء الدرس الفلسفي - المقاربة النصية .					
14	- حسبك دور الأستاذ في تحليل النص الفلسفي هو عملية القراءة والشرح للنص.					
15	- حسبك دور الأستاذ في تحليل النص الفلسفي هو التوجيه فقط والتلاميذ هو من يقوم بالتحليل .					
16	- يعتبر النص أكثر الطرق الفلسفية التي يختارها التلميذ .					
17	- تستعين أثناء تقديم درسك بالنص الفلسفي كمحتوى متكامل لإيصال فكرة الدرس التلميذ					

ملحق 2:





وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد بن محمد -وهران 02
كلية العلوم الاجتماعية

فرع: فلسفة تخصص: فلسفة عامة

الإستبيان الموجه للتلاميذ

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

بعد التحية والتقدير سيدي المحترم سيدتي المحترمة تقوم الباحثة بإعداد دراسة ميدانية استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة دكتوراه علوم في تخصص فلسفة عامة بجامعة أحمد بن محمد /وهران 02. تحت عنوان: **تعليمية الفلسفة في الجزائر دراسة تحليلية نقدية لمنهاج الفلسفة _المقاربة النصية أنموذجا_.**

ويمثل هذا الاستبيان أحد الجوانب المهمة والمساعدة في البحث، ويهدف إلى دراسة وتتقيد الباحثة في بحثها بالتزامها بكل مبادئ الأمانة العلمية، واستخدامها في نطاق البحث العلمي. حيث تم اختيار كعينة التلاميذ المتمدرسون لمرحلة الثانوي

في مختلف الشعب ومن مؤسسات تربوية ولاية الجزائر (شرق وغرب وسط , , وذلك بهدف تحقيق اكبر قدر من الجودة والدقة .

و قد تم التركيز بالدرجة الأولى على معيار تناسب هذه العينة مع موضوع بحثنا للتمكن من تشخيص العلل وتقديم إقتراحات كمخرج

وفي الأخير تقبلوا مني التقدير والاحترام .

الجزء الأول:متعلق بالأسئلة الموجه التلاميذ

المحور الأول: المعلومات الديمغرافيا للعينة المدروسة

يتم تخصيص هذا الجزء في الوصف الديمغرافي للعينة المدروسة والرجاء وضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة.

1) الجنس:

ذكر أنثى

2) السنة:

- ثانية ثانوي
- ثالثة ثانوي

4- التخصص:

- علوم تجريبية
- اداب وفلسفة
- لغات اجنبية

المحور الثاني: موقف التلميذ من مادة الفلسفة

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	ترى أنك قادر على فهم مادة الفلسفة					
2	أنت غير قادر على فهمها، بسبب صعوبتها					
3	- انت غير قادر على فهمتها بسبب طريقة تدريس الأستاذ					
4	- انت غير قادر على فهمتها بسبب ضيق الحجم الساعي					
5	- تجد صعوبات التي تعترضك عند دراسة الفلسفة.					
6	- اجد المقال الفلسفي اسهل من النص الفلسفي.					

المحور الثالث: إشكالية الفهم وكيفية تحليل النصوص

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غيرموافق بشدة
1	تبدو لك نصوص الفلسفية نصوص عادية يمكن قراءتها					
2	تبدو لك نصوص الفلسفية نصوص فيها بعض الغموض					
3	تبدو لك نصوص الفلسفيةنصوص صعبة القراءة					
4	أستوعب نصوص الكتاب المدرسي الفلسفة					
5	أستوعب من القراءة الأولى أو الثانية.					
6	أحتاج لشرح الأستاذ للوصول إلى فهم النص الفلسفي					
7	النصوص صعبة جدا لا أفهمها حتى وإن شرحها الأستاذ.					
8	أتعامل وحدي بسهولة مع النصوص					

	في الكتاب المدرسي وقت تحليلها.					
9	أنتظر شرح الأستاذ للتعامل مع تحليل النصوص.					
10	أجد صعوبة في مرحلة فهم واكتشاف إشكالية النص					
11	أجد صعوبة في مرحلة استخراج موقف صاحب النص					
12	أجد صعوبة في استخراج الحجج الفلسفية - البنية الاحجاجية للنص					
13	أجد صعوبة في مرحلة مناقشة معطيات النص					
14	أستوعب الطريقة التي تعلمتها في تحليل النصوص.					
15	حسبك طريقة تحليل النصوص صعبة وطويلة					
16	يفسح لنا الأستاذ المجال للإطلاع على النص قبل الحصة					

الملحق:03

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد بن محمد -وهران 02

كلية العلوم الاجتماعية فرع: فلسفة تخصص: فلسفة عام

المقابلة الموجهة لمفتشي التربية والتعليم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته
بعد التحية والتقدير سيدي المحترم سيدتي المحترمة تقوم الباحثة بإعداد دراسة ميدانية استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة دكتوراه علوم في تخصص فلسفة عامة بجامعة أحمد بن محمد /وهران 02. تحت عنوان:

تعليمية الفلسفة في الجزائر دراسة تحليلية نقدية لمنهاج الفلسفة في الثانوي- المقاربة النصية نموذجا

ويمثل هذا دليل المقابلة أحد الجوانب المهمة والمساعدة في البحث،
وتتقيد الباحثة في بحثها بالتزامها بكل مبادئ الأمانة العلمية، واستخدامها في نطاق البحث العلمي. حيث تم إجراء مقابلة مع عينة من المفتشين التربية والتعليم لمادة الفلسفة بالثانوي المقاطعات الجزائر العاصمة شرق /غرب/ وسط، في مختلف مستويات الخبرة، وذلك بهدف تحقيق أكبر قدر من الجودة والدقة.
و قد تم التركيز بالدرجة الأولى على معيار تناسب هذه العينة مع موضوع بحثنا للتمكن من تشخيص العلل وتقديم إقتراحات كمخرج.
وفي الأخير تقبلوا مني أسمى عبارات التقدير والاحترام.

المحور الأول: المعلومات الديمغرافية للعينة المدروسة

- الاسم الكامل:

- لجنس:
- المؤهل العلمي:
- الخبرة المهنية:
- مكان العمل: شرق/غرب/وسط :
- الوضعية الإدارية:

الموضوع: المقاربة النصية في التعليم الثانوي

1- كيف تجد واقع الدرس الفلسفي في مرحلة التعليم الثانوي بحكم مهمتك كمفتش تربية لمادة الفلسفة؟

2- هل تجد أن واقع الدرس الفلسفي راجع لضعف مستوى التكوين للأستاذ سواء قبل الخدمة أو بعدها؟

3- هل في رأيك يخضع أستاذ الفلسفة لتكوين كاف يمكنه من ممارسة التدريس بكفاءة؟

4- هل يراعي الحجم الساعي المخصص للدرس الفلسفي طبيعة مادة الفلسفة بحكم الحاجة للنقاش وللحوار؟

5- هل تجد أنه يمكن أن يستخدم الأستاذ المقاربة بالكفاءات في تقديم الدرس الفلسفي في ظل المعطيات المتاحة (الحجم الساعي، الاكتظاظ، كثافة المنهاج "كثرة الإشكاليات الفلسفية ".. ..الخ.)؟

6- هل تجد أن الأستاذ مع كثافة المنهاج، مهتم فقط بإنهاء البرنامج في آجاله المحددة دون التفكير في تحقيق الكفاءات المرجوة لتحسين مستوى المتعلمين؟

7-حسب عملك الميداني هل تجد هناك اجتهاد الأستاذ لتكوين ذاتي من خلال السعي إلى إثراء وتجديد ومواكبة المستجدات العلمية والمعرفية أثناء تقديم الدرس الفلسفي وكذا رفع المستوى المعرفي لتحقيق قدرة على الفهم والإفهام ؟

8- هل تجد أن الندوات المخصصة من طرف المفتش التربوي تلبي احتياجات الأستاذ في إطار التكوين ما بعد الخدمة؟

9- هل تجد أن هناك إستجابة واهتمام من الأستاذ لهاته الندوات لتحسين مستواه؟

10- ماهي النقائص التي لاحظتها في بناء الدرس الفلسفي من خلال زيارات التوجيه وإمتحان التثبيت بحكم خبرتك كمفتش تربية؟

11- هل وجدت أن الأستاذ يوظف النص الفلسفي كما هو الحال للمقال الفلسفي؟

12- هل تجد أن التلميذ قادر ويملك أدوات تحليل النص الفلسفي؟

13- هل تجد أن المقاربة النصية ممكنة لتقديم الدرس الفلسفي، بحكم متابعتك لأساتذة المادة؟

14- لماذا في نظرك نجد عزوف من طرف الأساتذة في معالجة النص الفلسفي داخل القسم ؟

15 ماهي الشروط الواجب توفرها في النص الفلسفي الموجه للتلميذ في الثانوي؟

16- ما هي حسبك أسباب نفور التلاميذ من اختيار النص الفلسفي؟

17هل النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي تراعي شروط النص الفلسفي؟

18- هل النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي مناسبة لتحقيق الأهداف المسطرة لبناء الدرس الفلسفي؟

19- هل النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي تتماشى مع مستوى الفئة المستهدفة؟

20-هل النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي تثير اهتمامات المتعلم وتنمي الحس الفلسفي عنده؟

21-هل حسب رأيك يحتاج التلميذ إلى أسئلة مرفقة بالنصوص الفلسفية المقررة في الكتاب مناسبة لمحتواها ولفهم مضمونها؟

22 - حسب خبرتك الميدانية كيف يمكن أن تلقى النصوص قبولا ورغبة عند التلاميذ

23- هل تعكس النصوص المقررة في الكتاب المدرسي وفي الامتحانات عناوين الإشكاليات الفلسفية المدرجة في المنهاج؟

24- هل الحجم الساعي مناسب لتوظيف المقاربة النصية داخل القسم ؟

25- هل توظيف المقاربة النصية في الدرس الفلسفي يعين المتعلم على الفهم؟

26- هل تجد الأستاذ يستثمر النص - المقاربة النصية- كمحتوى معرفي لبناء الدرس الفلسفي؟

27- هل تجد أن دور الأستاذ في تحليل النص الفلسفي هو عملية القراءة والشرح للنص فقط؟

28- لماذا حسبك نجد النص أكثر المواضيع الفلسفية التي لا يختارها التلميذ في الامتحان خاصة امتحانات البكالوريا ؟

29- هل تجد الأستاذ يسعى أثناء تقديم درسه للاستعانة بالنص الفلسفي كمحتوى متكامل لإيصال فكرة الدرس للتلاميذ- المقاربة النصية ؟
30- ماهي الحلول المقترحة في رأيك كمفتش تربية لمادة الفلسفة، لتفعيل وتوظيف المقاربة النصية في مرحلة الثانوي وما هي النقاط اللازمة حسبك لتحسين واقع الدرس الفلسفي ككل؟

_إضافات وملاحظات:

الملاحق 3: مخرجات برنامج spss

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	38	59.4	59.4	59.4
	انثى	26	40.6	40.6	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

المؤهل

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ليسانس	42	65.6	65.6	65.6
	ماستر	18	28.1	28.1	93.8
	ماجستير	4	6.3	6.3	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

الخبرة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1- سنوات	13	20.3	20.3	20.3
	6-10 سنوات	34	53.1	53.1	73.4
	اكثر من 10 سنوات	17	26.6	26.6	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

العمل

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	الشرقية	21	32.8	32.8	32.8
	الغربية	20	31.3	31.3	64.1
	الوسط	15	23.4	23.4	87.5
	الجنوب	8	12.5	12.5	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

الوضعية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مترب ص	14	21.9	21.9	21.9
	مترسم	33	51.6	51.6	73.4
	رئيسي	7	10.9	10.9	84.4
	مكون	10	15.6	15.6	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

إخترت تدريس مادة الفلسفة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	5	7.8	7.8	7.8
	موافق	17	26.6	26.6	34.4
	موافق بشدة	42	65.6	65.6	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

كان لي رغبة في إختيار تخصص آخر

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	6.3	6.3	6.3
	موافق	21	32.8	32.8	39.1
	موافق بشدة	39	60.9	60.9	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

تلقيت تكوين طويل المدى قبل بدأ التدريس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	6.3	6.3	6.3
	موافق	24	37.5	37.5	43.8
	موافق بشدة	36	56.3	56.3	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

تلقيت تكوين قصير المدى قبل بدأ التدريس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	5	7.8	7.8	9.4
	موافق	26	40.6	40.6	50.0
	موافق بشدة	32	50.0	50.0	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

كان هناك دور لهذا التكوين أثر في أدائك الميداني

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	5	7.8	7.8	9.4
	موافق	8	12.5	12.5	21.9
	موافق بشدة	50	78.1	78.1	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

لديك إطلاع واهتمام تربوي وفكري في اطار مادة الفلسفة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	5	7.8	7.8	7.8
	موافق	19	29.7	29.7	37.5
	موافق بشدة	40	62.5	62.5	100.0

	Total	64	100.0	100.0	

لديك دراية ببعض المفاهيم المتداولة في حقل التربية والتعليم كالمقاربة بالكفاءات/البيداغوجيا/ الديتاكتيك

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	9	14.1	14.1	14.1
	موافق	30	46.9	46.9	60.9
	موافق بشدة	25	39.1	39.1	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

واجهت صعوباتفي تدريسك(الفلسفة.(

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	5	7.8	7.8	9.4
	موافق	16	25.0	25.0	34.4
	موافق بشدة	42	65.6	65.6	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

تستطيع تحديد الكفاءات المرصودة من خلال الدرس الفلسفي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	5	7.8	7.8	9.4
	موافق	14	21.9	21.9	31.3
	موافق بشدة	44	68.8	68.8	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

اعتمد في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالكفاءات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	6.3	6.3	6.3
	موافق	18	28.1	28.1	34.4
	موافق بشدة	42	65.6	65.6	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

اعتمد في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالأهداف

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	موافق	21	32.8	32.8	34.4
	موافق بشدة	42	65.6	65.6	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

اعتمد في بناء الدرس الفلسفي على المقاربة بالمضامين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	3	4.7	4.7	6.3
	موافق	14	21.9	21.9	28.1
	موافق بشدة	46	71.9	71.9	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

يمكن بناء الدرس الفلسفي مع التلميذ من خلال المقاربة بالكفاءات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	6.3	6.3	6.3
	موافق	15	23.4	23.4	29.7
	موافق بشدة	45	70.3	70.3	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	9	14.1	14.1	14.1
	موافق	25	39.1	39.1	53.1
	موافق بشدة	30	46.9	46.9	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	6	9.4	9.4	9.4
	موافق	21	32.8	32.8	42.2
	موافق بشدة	37	57.8	57.8	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	3	4.7	4.7	4.7
	موافق	19	29.7	29.7	34.4
	موافق بشدة	42	65.6	65.6	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	2	3.1	3.1	3.1
	موافق	21	32.8	32.8	35.9
	موافق بشدة	41	64.1	64.1	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	6.3	6.3	6.3
	موافق	24	37.5	37.5	43.8
	موافق بشدة	36	56.3	56.3	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	4	6.3	6.3	7.8
	موافق	23	35.9	35.9	43.8
	موافق بشدة	36	56.3	56.3	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	4	6.3	6.3	7.8
	موافق	9	14.1	14.1	21.9
	موافق بشدة	50	78.1	78.1	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	5	7.8	7.8	7.8
	موافق	17	26.6	26.6	34.4
	موافق بشدة	42	65.6	65.6	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	8	12.5	12.5	12.5
	موافق	31	48.4	48.4	60.9
	موافق بشدة	25	39.1	39.1	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	1	1.6	1.6	1.6

	محايد	4	6.3	6.3	7.8
	موافق	14	21.9	21.9	29.7
	موافق بشدة	45	70.3	70.3	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	4	6.3	6.3	7.8
	موافق	14	21.9	21.9	29.7
	موافق بشدة	45	70.3	70.3	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	3	4.7	4.7	4.7
	موافق	17	26.6	26.6	31.3
	موافق بشدة	44	68.8	68.8	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	4	6.3	6.3	7.8
	موافق	18	28.1	28.1	35.9
	موافق بشدة	41	64.1	64.1	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	4	6.3	6.3	7.8
	موافق	12	18.8	18.8	26.6
	موافق بشدة	47	73.4	73.4	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	5	7.8	7.8	7.8
	موافق	15	23.4	23.4	31.3
	موافق بشدة	44	68.8	68.8	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	9	14.1	14.1	14.1
	موافق	24	37.5	37.5	51.6
	موافق بشدة	31	48.4	48.4	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

ب17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	6.3	6.3	6.3
	موافق	23	35.9	35.9	42.2
	موافق بشدة	37	57.8	57.8	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

تناسب النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي الأهداف المسطرة لبناء الدرس الفلسفي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	3	4.7	4.7	4.7
	موافق	18	28.1	28.1	32.8
	موافق بشدة	43	67.2	67.2	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

تتماشى النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي مع مستوى الفئة المستهدفة.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	3	4.7	4.7	4.7
	موافق	20	31.3	31.3	35.9
	موافق بشدة	41	64.1	64.1	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

تثير النصوص الفلسفية المقررة في الكتاب المدرسي اهتمامات المتعلم وتنمي الحس الفلسفي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	6.3	6.3	6.3
	موافق	24	37.5	37.5	43.8
	موافق بشدة	36	56.3	56.3	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

-يستعين التلميذ في فهم النص بشرح الأستاذ .

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	5	7.8	7.8	9.4
	موافق	22	34.4	34.4	43.8

	موافق بشدة	36	56.3	56.3	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

1ح

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	4	6.3	6.3	7.8
	موافق	9	14.1	14.1	21.9
	موافق بشدة	50	78.1	78.1	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

2ح

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	1	1.6	1.6	1.6
	موافق	21	32.8	32.8	34.4
	موافق بشدة	42	65.6	65.6	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

3ح

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	10	15.6	15.6	15.6
	موافق	29	45.3	45.3	60.9
	موافق بشدة	25	39.1	39.1	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

4ح

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	1	1.6	1.6	1.6
	موافق	16	25.0	25.0	26.6
	موافق بشدة	47	73.4	73.4	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

5ح

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	موافق	18	28.1	28.1	29.7
	موافق بشدة	45	70.3	70.3	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

6ح

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	3	4.7	4.7	4.7
	موافق	17	26.6	26.6	31.3
	موافق بشدة	44	68.8	68.8	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

7ح

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	موافق	21	32.8	32.8	34.4
	موافق بشدة	42	65.6	65.6	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

8ح

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	3	4.7	4.7	6.3
	موافق	14	21.9	21.9	28.1
	موافق بشدة	46	71.9	71.9	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

9ح

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	3	4.7	4.7	4.7
	موافق	18	28.1	28.1	32.8
	موافق بشدة	43	67.2	67.2	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

10ح

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	6	9.4	9.4	9.4
	موافق	27	42.2	42.2	51.6
	موافق بشدة	31	48.4	48.4	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

11ح

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	1	1.6	1.6	1.6
	موافق	24	37.5	37.5	39.1
	موافق بشدة	39	60.9	60.9	100.0

	Total	64	100.0	100.0	

12ج

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	4	6.3	6.3	6.3
	موافق	17	26.6	26.6	32.8
	موافق بشدة	43	67.2	67.2	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

13ج

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق	23	35.9	35.9	35.9
	موافق بشدة	41	64.1	64.1	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

14ج

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	1	1.6	1.6	1.6
	موافق	27	42.2	42.2	43.8
	موافق بشدة	36	56.3	56.3	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

15ج

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	محايد	3	4.7	4.7	6.3
	موافق	24	37.5	37.5	43.8
	موافق بشدة	36	56.3	56.3	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

16ج

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	1.6	1.6	1.6
	موافق	13	20.3	20.3	21.9
	موافق بشدة	50	78.1	78.1	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

17ج

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	5	7.8	7.8	7.8
	موافق	17	26.6	26.6	34.4

	موافق بشدة	42	65.6	65.6	100.0
	Total	64	100.0	100.0	

Frequency Table

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	172	45.1	45.1	45.1
	انثى	209	54.9	54.9	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

السنة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ثانية ثانوي	61	16.0	16.0	16.0
	ثالثة ثانوي	320	84.0	84.0	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

الشعبة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	اداب وفلسفة	100	26.2	26.2	26.2
	لغات اجنبية	209	54.9	54.9	81.1
	علوم تجريبية	72	18.9	18.9	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

ترى أنك قادر على فهم مادة الفلسفة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	29	7.6	7.6	7.6
	غير موافق	104	27.3	27.3	34.9
	محايد	128	33.6	33.6	68.5
	موافق	100	26.2	26.2	94.8
	موافق بشدة	20	5.2	5.2	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

أنت غير قادر على فهمها، بسبب صعوبتها

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	20	5.2	5.2	5.2
	غير موافق	68	17.8	17.8	23.1
	محايد	84	22.0	22.0	45.1
	موافق	121	31.8	31.8	76.9
	موافق بشدة	88	23.1	23.1	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

انت غير قادر على فهمها بسبب طريقة تدريس الأستاذ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	16	4.2	4.2	4.2
	غير موافق	117	30.7	30.7	34.9
	محايد	68	17.8	17.8	52.8
	موافق	120	31.5	31.5	84.3
	موافق بشدة	60	15.7	15.7	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

انت غير قادر على فهمتها بسبب ضيق الحجم الساعي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	92	24.1	24.1	24.1
	غير موافق	85	22.3	22.3	46.5
	محايد	36	9.4	9.4	55.9
	موافق	76	19.9	19.9	75.9
	موافق بشدة	92	24.1	24.1	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

تجد صعوبات تعترضك عند دراسة الفلسفة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	33	8.7	8.7	8.7
	محايد	28	7.3	7.3	16.0
	موافق	156	40.9	40.9	57.0
	موافق بشدة	164	43.0	43.0	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

اجد المقال الفلسفي اسهل من النص الفلسفي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	16	4.2	4.2	4.2
	غير موافق	48	12.6	12.6	16.8
	محايد	20	5.2	5.2	22.0
	موافق	148	38.8	38.8	60.9
	موافق بشدة	149	39.1	39.1	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

تبدو لك نصوص الفلسفية نصوص عادية يمكن قراءتها

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	37	9.7	9.7	9.7
	غير موافق	160	42.0	42.0	51.7
	محايد	108	28.3	28.3	80.1
	موافق	44	11.5	11.5	91.6
	موافق بشدة	32	8.4	8.4	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

تبدو لك نصوص الفلسفية نصوص فيها بعض الغموض

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	32	8.4	8.4	8.4
	غير موافق	52	13.6	13.6	22.0
	محايد	28	7.3	7.3	29.4
	موافق	165	43.3	43.3	72.7
	موافق بشدة	104	27.3	27.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

تبدو لك نصوص الفلسفيةنصوص صعبة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	8	2.1	2.1	2.1
	غير موافق	25	6.6	6.6	8.7
	محايد	44	11.5	11.5	20.2
	موافق	156	40.9	40.9	61.2
	موافق بشدة	148	38.8	38.8	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

أستوعب نصوص الكتاب المدرسي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	161	42.3	42.3	42.3
	غير موافق	160	42.0	42.0	84.3
	محايد	60	15.7	15.7	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

أستوعب من القراءة الأولى أو الثانية.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	132	34.6	34.6	34.6
	غير موافق	152	39.9	39.9	74.5
	محايد	40	10.5	10.5	85.0
	موافق	53	13.9	13.9	99.0
	موافق بشدة	4	1.0	1.0	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

أحتاج لشرح الأستاذ للوصول إلى فهم النص الفلسفي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	8	2.1	2.1	2.1
	غير موافق	24	6.3	6.3	8.4
	محايد	12	3.1	3.1	11.5
	موافق	148	38.8	38.8	50.4
	موافق بشدة	189	49.6	49.6	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

النصوص صعبة جدا لا أفهمها حتى وإن شرحها الأستاذ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	65	17.1	17.1	17.1
	غير موافق	184	48.3	48.3	65.4
	محايد	32	8.4	8.4	73.8
	موافق	68	17.8	17.8	91.6
	موافق بشدة	32	8.4	8.4	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

أتعامل وحدي بسهولة مع النصوص في الكتاب المدرسي وقت تحليلها.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	128	33.6	33.6	33.6
	غير موافق	249	65.4	65.4	99.0
	محايد	4	1.0	1.0	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

أنتظر شرح الأستاذ للتعامل مع تحليل النصوص.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	محايد	8	2.1	2.1	2.1
	موافق	221	58.0	58.0	60.1
	موافق بشدة	152	39.9	39.9	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

أجد صعوبة في مرحلة فهم واكتشاف إشكالية النص

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	12	3.1	3.1	3.1
	غير موافق	24	6.3	6.3	9.4
	محايد	8	2.1	2.1	11.5
	موافق	160	42.0	42.0	53.5
	موافق بشدة	177	46.5	46.5	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

أجد صعوبة في مرحلة استخراج موقف صاحب النص

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	4	1.0	1.0	1.0
	غير موافق	45	11.8	11.8	12.9
	محايد	24	6.3	6.3	19.2
	موافق	184	48.3	48.3	67.5
	موافق بشدة	124	32.5	32.5	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

أجد صعوبة في استخراج الحجج الفلسفية البنية الاحجاجية للنص

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	12	3.1	3.1	3.1
	غير موافق	48	12.6	12.6	15.7

	محايد	8	2.1	2.1	17.8
	موافق	148	38.8	38.8	56.7
	موافق بشدة	165	43.3	43.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

أجد صعوبة في مرحلة مناقشة محتوى النص الفلسفي .

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	16	4.2	4.2	4.2
	غير موافق	41	10.8	10.8	15.0
	محايد	16	4.2	4.2	19.2
	موافق	200	52.5	52.5	71.7
	موافق بشدة	108	28.3	28.3	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

أستوعب الطريقة التي تعلمتها في تحليل النصوص.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	100	26.2	26.2	26.2
	غير موافق	181	47.5	47.5	73.8
	محايد	44	11.5	11.5	85.3
	موافق	36	9.4	9.4	94.8
	موافق بشدة	20	5.2	5.2	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

أجد طريقة تحليل النصوص صعبة وطويلة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	16	4.2	4.2	4.2
	غير موافق	37	9.7	9.7	13.9
	محايد	28	7.3	7.3	21.3
	موافق	164	43.0	43.0	64.3
	موافق بشدة	136	35.7	35.7	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

يفسح لنا الأستاذ المجال للإطلاع على النص قبل الحصة .

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	145	38.1	38.1	38.1
	غير موافق	184	48.3	48.3	86.4
	محايد	20	5.2	5.2	91.6
	موافق	28	7.3	7.3	99.0
	موافق بشدة	4	1.0	1.0	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

يمكن أن اختار النص الفلسفي في الامتحان

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	180	47.2	47.2	47.2
	غير موافق	120	31.5	31.5	78.7
	محايد	59	15.5	15.5	94.2

	موافق	18	4.7	4.7	99.0
	موافق بشدة	4	1.0	1.0	100.0
	Total	381	100.0	100.0	

Correlations

		س1	س2	س3	س4	س5	محور1
س1	Pearson Correlation	1	.536**	.655**	.370*	.323	.780**
	Sig. (2-tailed)		.002	.000	.044	.082	.000
	N	30	30	30	30	30	30
س2	Pearson Correlation	.536**	1	.536**	.636**	.273	.786**
	Sig. (2-tailed)	.002		.002	.000	.144	.000
	N	30	30	30	30	30	30
س3	Pearson Correlation	.655**	.536**	1	.393*	.452*	.818**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002		.032	.012	.000
	N	30	30	30	30	30	30
س4	Pearson Correlation	.370*	.636**	.393*	1	.387*	.717**
	Sig. (2-tailed)	.044	.000	.032		.035	.000
	N	30	30	30	30	30	30
س5	Pearson Correlation	.323	.273	.452*	.387*	1	.654**
	Sig. (2-tailed)	.082	.144	.012	.035		.000
	N	30	30	30	30	30	30
محور 1	Pearson Correlation	.780**	.786**	.818**	.717**	.654**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		ي1	ي2	ي3	ي4	ي5	ي6
ي1	Pearson Correlation	1	.643**	.315	.151	.689**	.281
	Sig. (2-tailed)		.000	.090	.426	.000	.133
	N	30	30	30	30	30	30
ي2	Pearson Correlation	.643**	1	.305	.479**	.601**	.331
	Sig. (2-tailed)	.000		.101	.007	.000	.074
	N	30	30	30	30	30	30
ي3	Pearson Correlation	.315	.305	1	.648**	.313	.445*
	Sig. (2-tailed)	.090	.101		.000	.092	.014
	N	30	30	30	30	30	30
ي4	Pearson Correlation	.151	.479**	.648**	1	.422*	.415*
	Sig. (2-tailed)	.426	.007	.000		.020	.022
	N	30	30	30	30	30	30
ي5	Pearson Correlation	.689**	.601**	.313	.422*	1	.626**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.092	.020		.000
	N	30	30	30	30	30	30
ي6	Pearson Correlation	.281	.331	.445*	.415*	.626**	1
	Sig. (2-tailed)	.133	.074	.014	.022	.000	
	N	30	30	30	30	30	30
ي7	Pearson Correlation	.333	.366*	.339	.497**	.633**	.692**
	Sig. (2-tailed)	.072	.047	.066	.005	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ي8	Pearson Correlation	.286	.176	.626**	.484**	.365*	.270
	Sig. (2-tailed)	.125	.353	.000	.007	.048	.150
	N	30	30	30	30	30	30
محور 2	Pearson Correlation	.681**	.701**	.679**	.695**	.840**	.718**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30

Correlations

		ي7	ي8	محور2
ي1	Pearson Correlation	.333	.286	.681**
	Sig. (2-tailed)	.072	.125	.000
	N	30	30	30
ي2	Pearson Correlation	.366*	.176	.701**
	Sig. (2-tailed)	.047	.353	.000
	N	30	30	30
ي3	Pearson Correlation	.339	.626**	.679**
	Sig. (2-tailed)	.066	.000	.000
	N	30	30	30
ي4	Pearson Correlation	.497**	.484**	.695**
	Sig. (2-tailed)	.005	.007	.000
	N	30	30	30
ي5	Pearson Correlation	.633**	.365*	.840**
	Sig. (2-tailed)	.000	.048	.000
	N	30	30	30
ي6	Pearson Correlation	.692**	.270	.718**
	Sig. (2-tailed)	.000	.150	.000
	N	30	30	30
ي7	Pearson Correlation	1	.312	.745**
	Sig. (2-tailed)		.093	.000
	N	30	30	30
ي8	Pearson Correlation	.312	1	.597**
	Sig. (2-tailed)	.093		.000
	N	30	30	30
محور2	Pearson Correlation	.745**	.597**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		ب1	ب2	ب3	ب4	ب5	ب6	ب7	ب8	ب9	ب 10	ب 11	ب 12
ب 1	Pearson Correlation	1	.444*	.187	.305	.490**	.414*	.592**	.188	.328	.414*	.563**	.072
	Sig. (2-tailed)		.014	.322	.101	.006	.023	.001	.320	.077	.023	.001	.706
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ب 2	Pearson Correlation	.444*	1	.651**	.540**	.710**	.752**	.621**	.374*	.369*	.584**	.354	.047
	Sig. (2-tailed)	.014		.000	.002	.000	.000	.000	.042	.045	.001	.055	.805
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ب 3	Pearson Correlation	.187	.651**	1	.861**	.730**	.722**	.557**	.509**	.578**	.554**	.634**	.061
	Sig. (2-tailed)	.322	.000		.000	.000	.000	.001	.004	.001	.001	.000	.751
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ب 4	Pearson Correlation	.305	.540**	.861**	1	.862**	.614**	.617**	.600**	.585**	.472**	.669**	.157
	Sig. (2-tailed)	.101	.002	.000		.000	.000	.000	.000	.001	.009	.000	.408
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

ج.5	Pearson Correlation	.490**	.710**	.730**	.862**	1	.721**	.671**	.489**	.562**	.450*	.646**	-.032-
	Sig. (2-tailed)	.006	.000	.000	.000		.000	.000	.006	.001	.013	.000	.866
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج.6	Pearson Correlation	.414*	.752**	.722**	.614**	.721**	1	.676**	.549**	.571**	.738**	.596**	.032
	Sig. (2-tailed)	.023	.000	.000	.000	.000		.000	.002	.001	.000	.001	.868
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج.7	Pearson Correlation	.592**	.621**	.557**	.617**	.671**	.676**	1	.598**	.752**	.634**	.778**	.198
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.001	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.295
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج.8	Pearson Correlation	.188	.374*	.509**	.600**	.489**	.549**	.598**	1	.757**	.590**	.620**	.404*
	Sig. (2-tailed)	.320	.042	.004	.000	.006	.002	.000		.000	.001	.000	.027
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج.9	Pearson Correlation	.328	.369*	.578**	.585**	.562**	.571**	.752**	.757**	1	.515**	.762**	.157
	Sig. (2-tailed)	.077	.045	.001	.001	.001	.001	.000	.000		.004	.000	.408
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج.10	Pearson Correlation	.414*	.584**	.554**	.472**	.450*	.738**	.634**	.590**	.515**	1	.558**	.232
	Sig. (2-tailed)	.023	.001	.001	.009	.013	.000	.000	.001	.004		.001	.218
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج.11	Pearson Correlation	.563**	.354	.634**	.669**	.646**	.596**	.778**	.620**	.762**	.558**	1	.200
	Sig. (2-tailed)	.001	.055	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.001		.290
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج.12	Pearson Correlation	.072	.047	.061	.157	-.032-	.032	.198	.404*	.157	.232	.200	1
	Sig. (2-tailed)	.706	.805	.751	.408	.866	.868	.295	.027	.408	.218	.290	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج.13	Pearson Correlation	.156	-.030-	.015	-.008-	-.090-	.107	.239	.222	.320	.116	.291	.628**
	Sig. (2-tailed)	.410	.873	.935	.966	.635	.573	.204	.238	.085	.541	.119	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج.14	Pearson Correlation	.225	.080	-.083-	-.033-	-.073-	.122	.350	.270	.228	.278	.182	.727**
	Sig. (2-tailed)	.232	.675	.662	.864	.702	.520	.058	.149	.226	.138	.337	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج.15	Pearson Correlation	.139	.124	.089	-.068-	-.117-	-.002-	.058	.077	.106	.086	.121	.496**

	Sig. (2-tailed)	.463	.514	.641	.722	.537	.994	.762	.687	.578	.652	.526	.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ب16	Pearson Correlation	.252	.116	-.020-	.007	.007	-.104-	.390*	.182	.321	.046	.237	.428*
	Sig. (2-tailed)	.180	.541	.918	.971	.971	.584	.033	.335	.084	.809	.208	.018
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ب17	Pearson Correlation	.256	.005	-.007-	.078	-.077-	-.075-	.384*	.317	.350	.262	.247	.544**
	Sig. (2-tailed)	.171	.977	.969	.681	.686	.695	.036	.088	.058	.161	.189	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
محور3	Pearson Correlation	.558**	.622**	.647**	.669**	.633**	.685**	.848**	.727**	.768**	.705**	.783**	.531**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Correlations

		ب13	ب14	ب15	ب16	ب17	محور3
ب1	Pearson Correlation	.156	.225	.139	.252	.256	.558**
	Sig. (2-tailed)	.410	.232	.463	.180	.171	.001
	N	30	30	30	30	30	30
ب2	Pearson Correlation	-.030-	.080	.124	.116	.005	.622**
	Sig. (2-tailed)	.873	.675	.514	.541	.977	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ب3	Pearson Correlation	.015	-.083-	.089	-.020-	-.007-	.647**
	Sig. (2-tailed)	.935	.662	.641	.918	.969	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ب4	Pearson Correlation	-.008-	-.033-	-.068-	.007	.078	.669**
	Sig. (2-tailed)	.966	.864	.722	.971	.681	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ب5	Pearson Correlation	-.090-	-.073-	-.117-	.007	-.077-	.633**
	Sig. (2-tailed)	.635	.702	.537	.971	.686	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ب6	Pearson Correlation	.107	.122	-.002-	-.104-	-.075-	.685**
	Sig. (2-tailed)	.573	.520	.994	.584	.695	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ب7	Pearson Correlation	.239	.350	.058	.390*	.384*	.848**
	Sig. (2-tailed)	.204	.058	.762	.033	.036	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ب8	Pearson Correlation	.222	.270	.077	.182	.317	.727**
	Sig. (2-tailed)	.238	.149	.687	.335	.088	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ب9	Pearson Correlation	.320	.228	.106	.321	.350	.768**
	Sig. (2-tailed)	.085	.226	.578	.084	.058	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ب10	Pearson Correlation	.116	.278	.086	.046	.262	.705**
	Sig. (2-tailed)	.541	.138	.652	.809	.161	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ب11	Pearson Correlation	.291	.182	.121	.237	.247	.783**
	Sig. (2-tailed)	.119	.337	.526	.208	.189	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ب12	Pearson Correlation	.628**	.727**	.496**	.428*	.544**	.531**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.005	.018	.002	.003
	N	30	30	30	30	30	30
ب13	Pearson Correlation	1	.599**	.680**	.391*	.303	.481**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.033	.103	.007

	N	30	30	30	30	30	30
ب14	Pearson Correlation	.599**	1	.459*	.552**	.590**	.540**
	Sig. (2-tailed)	.000		.011	.002	.001	.002
	N	30	30	30	30	30	30
ب15	Pearson Correlation	.680**	.459*	1	.503**	.353	.400*
	Sig. (2-tailed)	.000	.011		.005	.056	.029
	N	30	30	30	30	30	30
ب16	Pearson Correlation	.391*	.552**	.503**	1	.803**	.497**
	Sig. (2-tailed)	.033	.002	.005		.000	.005
	N	30	30	30	30	30	30
ب17	Pearson Correlation	.303	.590**	.353	.803**	1	.523**
	Sig. (2-tailed)	.103	.001	.056	.000		.003
	N	30	30	30	30	30	30
محور 3	Pearson Correlation	.481**	.540**	.400*	.497**	.523**	1
	Sig. (2-tailed)	.007	.002	.029	.005	.003	
	N	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		ت1	ت2	ت3	ت4	محور4
ت1	Pearson Correlation	1	.430*	.496**	.572**	.804**
	Sig. (2-tailed)		.018	.005	.001	.000
	N	30	30	30	30	30
ت2	Pearson Correlation	.430*	1	.719**	.355	.780**
	Sig. (2-tailed)	.018		.000	.055	.000
	N	30	30	30	30	30
ت3	Pearson Correlation	.496**	.719**	1	.413*	.804**
	Sig. (2-tailed)	.005	.000		.023	.000
	N	30	30	30	30	30
ت4	Pearson Correlation	.572**	.355	.413*	1	.765**
	Sig. (2-tailed)	.001	.055	.023		.000
	N	30	30	30	30	30
محور 4	Pearson Correlation	.804**	.780**	.804**	.765**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		ح1	ح2	ح3	ح4	ح5	ح6	ح7	ح8	ح9	ح 10	ح 11	ح 12
ح 1	Pearson Correlation	1	.000	.168	.236	.294	.398*	.248	.355	.205	.380*	.521**	.540**
	Sig. (2-tailed)		1.000	.375	.208	.114	.029	.186	.054	.278	.038	.003	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ح 2	Pearson Correlation	.000	1	.536**	.655**	.370*	.323	.488**	.282	.247	.168	.071	.121
	Sig. (2-tailed)	1.000		.002	.000	.044	.082	.006	.131	.189	.376	.711	.523
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ح 3	Pearson Correlation	.168	.536**	1	.536**	.636**	.273	.273	.369*	.637**	.429*	.123	.399*

	Sig. (2-tailed)	.375	.002		.002	.000	.144	.144	.045	.000	.018	.517	.029
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر4	Pearson Correlation	.236	.655**	.536**	1	.393*	.452*	.585**	.482**	.339	.284	.312	.313
	Sig. (2-tailed)	.208	.000	.002		.032	.012	.001	.007	.067	.128	.093	.093
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر5	Pearson Correlation	.294	.370*	.636**	.393*	1	.387*	.334	.376*	.803**	.508**	.242	.513**
	Sig. (2-tailed)	.114	.044	.000	.032		.035	.072	.041	.000	.004	.197	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر6	Pearson Correlation	.398*	.323	.273	.452*	.387*	1	.728**	.561**	.355	.268	.805**	.567**
	Sig. (2-tailed)	.029	.082	.144	.012	.035		.000	.001	.054	.153	.000	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر7	Pearson Correlation	.248	.488**	.273	.585**	.334	.728**	1	.643**	.315	.151	.689**	.281
	Sig. (2-tailed)	.186	.006	.144	.001	.072	.000		.000	.090	.426	.000	.133
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر8	Pearson Correlation	.355	.282	.369*	.482**	.376*	.561**	.643**	1	.305	.479**	.601**	.331
	Sig. (2-tailed)	.054	.131	.045	.007	.041	.001	.000		.101	.007	.000	.074
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر9	Pearson Correlation	.205	.247	.637**	.339	.803**	.355	.315	.305	1	.648**	.313	.445*
	Sig. (2-tailed)	.278	.189	.000	.067	.000	.054	.090	.101		.000	.092	.014
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر10	Pearson Correlation	.380*	.168	.429*	.284	.508**	.268	.151	.479**	.648**	1	.422*	.415*
	Sig. (2-tailed)	.038	.376	.018	.128	.004	.153	.426	.007	.000		.020	.022
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر11	Pearson Correlation	.521**	.071	.123	.312	.242	.805**	.689**	.601**	.313	.422*	1	.626**
	Sig. (2-tailed)	.003	.711	.517	.093	.197	.000	.000	.000	.092	.020		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر12	Pearson Correlation	.540**	.121	.399*	.313	.513**	.567**	.281	.331	.445*	.415*	.626**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.523	.029	.093	.004	.001	.133	.074	.014	.022	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ر13	Pearson Correlation	.457*	.053	.145	.355	.361*	.359	.333	.366*	.339	.497**	.633**	.692**
	Sig. (2-tailed)	.011	.780	.444	.054	.050	.051	.072	.047	.066	.005	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

ج14	Pearson Correlation	.327	.131	.349	.109	.519**	.343	.286	.176	.626**	.484**	.365*	.270
	Sig. (2-tailed)	.078	.489	.058	.565	.003	.063	.125	.353	.000	.007	.048	.150
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج15	Pearson Correlation	.230	.083	.169	.435*	.155	.323	.323	.328	.280	.332	.414*	.050
	Sig. (2-tailed)	.221	.664	.373	.016	.413	.082	.081	.077	.134	.073	.023	.794
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج16	Pearson Correlation	.086	.096	.162	.334	.072	.065	.034	.115	.293	.398*	.209	.048
	Sig. (2-tailed)	.650	.615	.393	.071	.707	.734	.858	.547	.117	.029	.267	.801
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ج17	Pearson Correlation	.018	.136	.100	.215	.097	.252	.161	.372*	.251	.509**	.371*	.140
	Sig. (2-tailed)	.925	.472	.598	.254	.609	.180	.394	.043	.181	.004	.043	.460
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
محور5	Pearson Correlation	.516**	.462*	.591**	.681**	.657**	.724**	.676**	.690**	.689**	.687**	.750**	.643**
	Sig. (2-tailed)	.004	.010	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Correlations

		ج13	ج14	ج15	ج16	ج17	محور5
ج1	Pearson Correlation	.457*	.327	.230	.086	.018	.516**
	Sig. (2-tailed)	.011	.078	.221	.650	.925	.004
	N	30	30	30	30	30	30
ج2	Pearson Correlation	.053	.131	.083	.096	.136	.462*
	Sig. (2-tailed)	.780	.489	.664	.615	.472	.010
	N	30	30	30	30	30	30
ج3	Pearson Correlation	.145	.349	.169	.162	.100	.591**
	Sig. (2-tailed)	.444	.058	.373	.393	.598	.001
	N	30	30	30	30	30	30
ج4	Pearson Correlation	.355	.109	.435*	.334	.215	.681**
	Sig. (2-tailed)	.054	.565	.016	.071	.254	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ج5	Pearson Correlation	.361*	.519**	.155	.072	.097	.657**
	Sig. (2-tailed)	.050	.003	.413	.707	.609	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ج6	Pearson Correlation	.359	.343	.323	.065	.252	.724**
	Sig. (2-tailed)	.051	.063	.082	.734	.180	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ج7	Pearson Correlation	.333	.286	.323	.034	.161	.676**
	Sig. (2-tailed)	.072	.125	.081	.858	.394	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ج8	Pearson Correlation	.366*	.176	.328	.115	.372*	.690**
	Sig. (2-tailed)	.047	.353	.077	.547	.043	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ج9	Pearson Correlation	.339	.626**	.280	.293	.251	.689**
	Sig. (2-tailed)	.066	.000	.134	.117	.181	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ج10	Pearson Correlation	.497**	.484**	.332	.398*	.509**	.687**
	Sig. (2-tailed)	.005	.007	.073	.029	.004	.000

	N	30	30	30	30	30	30
ح11	Pearson Correlation	.633**	.365*	.414*	.209	.371*	.750**
	Sig. (2-tailed)	.000	.048	.023	.267	.043	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ح12	Pearson Correlation	.692**	.270	.050	.048	.140	.643**
	Sig. (2-tailed)	.000	.150	.794	.801	.460	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ح13	Pearson Correlation	1	.312	.230	.327	.369*	.656**
	Sig. (2-tailed)		.093	.222	.077	.045	.000
	N	30	30	30	30	30	30
ح14	Pearson Correlation	.312	1	.240	.467**	.400*	.596**
	Sig. (2-tailed)	.093		.202	.009	.028	.001
	N	30	30	30	30	30	30
ح15	Pearson Correlation	.230	.240	1	.444*	.187	.499**
	Sig. (2-tailed)	.222	.202		.014	.322	.005
	N	30	30	30	30	30	30
ح16	Pearson Correlation	.327	.467**	.444*	1	.651**	.455*
	Sig. (2-tailed)	.077	.009	.014		.000	.012
	N	30	30	30	30	30	30
ح17	Pearson Correlation	.369*	.400*	.187	.651**	1	.501**
	Sig. (2-tailed)	.045	.028	.322	.000		.005
	N	30	30	30	30	30	30
محور 5	Pearson Correlation	.656**	.596**	.499**	.455*	.501**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.005	.012	.005	
	N	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.805	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
س1	11.0000	14.621	.621	.758
س2	11.0333	14.999	.644	.751
س3	11.0667	14.409	.687	.737
س4	11.3333	16.644	.575	.775
س5	11.5667	16.392	.446	.813

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.857	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ي1	18.4000	41.628	.551	.847
ي2	18.7333	41.995	.588	.841
ي3	18.1000	43.266	.572	.843
ي4	18.3333	44.368	.608	.841

ي5	18.5333	38.395	.765	.818
ي6	18.6000	42.386	.619	.838
ي7	18.4000	40.455	.636	.836
ي8	18.1333	45.223	.481	.852

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.899	17

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ب1	43.8667	166.671	.491	.895
ب2	43.5667	163.082	.557	.893
ب3	43.6667	162.575	.586	.892
ب4	43.7000	162.976	.614	.891
ب5	43.7000	164.148	.574	.892
ب6	43.5333	161.016	.628	.890
ب7	43.4667	160.602	.824	.886
ب8	43.7667	160.323	.679	.889
ب9	43.7000	159.666	.727	.887
ب10	43.8000	160.579	.651	.890
ب11	43.6000	159.145	.744	.887
ب12	43.5667	164.392	.444	.897
ب13	43.6667	167.609	.397	.898
ب14	43.7000	165.045	.460	.896
ب15	44.0000	172.621	.326	.900
ب16	44.1333	167.292	.417	.898
ب17	44.0333	165.137	.438	.897

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.789	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ت1	7.6333	9.137	.619	.725
ت2	7.1333	9.568	.588	.741
ت3	7.2000	10.372	.675	.713
ت4	7.4333	9.357	.541	.770

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.897	17

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted

ح1	43.3333	164.851	.447	.895
ح2	42.6333	164.723	.376	.897
ح3	42.6667	161.195	.524	.892
ح4	42.7000	157.528	.623	.889
ح5	42.9667	161.689	.607	.890
ح6	43.2000	155.683	.672	.887
ح7	43.0000	155.586	.610	.889
ح8	43.3333	156.713	.632	.888
ح9	42.7000	158.562	.635	.889
ح10	42.9333	161.444	.641	.889
ح11	43.1333	153.016	.697	.886
ح12	43.2000	159.752	.583	.890
ح13	43.0000	156.690	.589	.890
ح14	42.7333	162.616	.537	.892
ح15	43.0333	164.930	.425	.895
ح16	42.7333	165.375	.372	.897
ح17	42.8333	164.006	.423	.896

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.962	51

Correlations

		س1	س2	س3	س4	س5	س6
س1	Pearson Correlation	1	.585**	.645**	.341	.294	.476**
	Sig. (2-tailed)		.001	.000	.065	.115	.008
	N	30	30	30	30	30	30
س2	Pearson Correlation	.585**	1	.611**	.615**	.297	.286
	Sig. (2-tailed)	.001		.000	.000	.111	.126
	N	30	30	30	30	30	30
س3	Pearson Correlation	.645**	.611**	1	.464**	.350	.497**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.010	.058	.005
	N	30	30	30	30	30	30
س4	Pearson Correlation	.341	.615**	.464**	1	.412*	.361
	Sig. (2-tailed)	.065	.000	.010		.024	.050
	N	30	30	30	30	30	30
س5	Pearson Correlation	.294	.297	.350	.412*	1	.718**
	Sig. (2-tailed)	.115	.111	.058	.024		.000
	N	30	30	30	30	30	30
س6	Pearson Correlation	.476**	.286	.497**	.361	.718**	1
	Sig. (2-tailed)	.008	.126	.005	.050	.000	
	N	30	30	30	30	30	30
محور 1	Pearson Correlation	.750**	.742**	.795**	.690**	.706**	.773**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30

Correlations

		محور1
س1	Pearson Correlation	.750**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
س2	Pearson Correlation	.742**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
س3	Pearson Correlation	.795**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30

س4	Pearson Correlation	.690**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
س5	Pearson Correlation	.706**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
س6	Pearson Correlation	.773**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	30
محور1	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.836	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
س1	14.3000	22.148	.620	.807
س2	14.2667	22.685	.617	.808
س3	14.3000	21.872	.689	.794
س4	14.6333	24.171	.570	.818
س5	14.7000	22.493	.552	.822
س6	14.4667	20.878	.632	.806

Correlations

		ع1	ع2	ع3	ع4	ع5	ع6	ع7	ع8	ع9	ع10	ع11
ع1	Pearson Correlation	1	.375*	.484**	.564**	.311	.301	.173	.321	-.010-	.257	.178
	Sig. (2-tailed)		.041	.007	.001	.094	.106	.359	.084	.959	.171	.347
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع2	Pearson Correlation	.375*	1	.602**	.326	.371*	.269	.581**	.334	.267	.231	.151
	Sig. (2-tailed)	.041		.000	.078	.044	.150	.001	.071	.154	.219	.425
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع3	Pearson Correlation	.484**	.602**	1	.395*	.362*	.452*	.416*	.315	.352	.474**	.268
	Sig. (2-tailed)	.007	.000		.031	.049	.012	.022	.090	.057	.008	.152
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع4	Pearson Correlation	.564**	.326	.395*	1	.620**	.581**	.339	.353	.174	.348	.463**
	Sig. (2-tailed)	.001	.078	.031		.000	.001	.067	.056	.358	.059	.010
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع5	Pearson Correlation	.311	.371*	.362*	.620**	1	.691**	.219	.019	.033	.130	.149
	Sig. (2-tailed)	.094	.044	.049	.000		.000	.245	.921	.862	.493	.433

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع6	Pearson Correlation	.301	.269	.452*	.581**	.691**	1	.255	.150	.272	.316	.165
	Sig. (2-tailed)	.106	.150	.012	.001	.000		.174	.428	.145	.089	.383
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع7	Pearson Correlation	.173	.581**	.416*	.339	.219	.255	1	.217	.434*	.368*	.210
	Sig. (2-tailed)	.359	.001	.022	.067	.245	.174		.249	.017	.045	.266
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع8	Pearson Correlation	.321	.334	.315	.353	.019	.150	.217	1	.295	.036	.153
	Sig. (2-tailed)	.084	.071	.090	.056	.921	.428	.249		.113	.849	.419
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع9	Pearson Correlation	-.010-	.267	.352	.174	.033	.272	.434*	.295	1	.642**	.527**
	Sig. (2-tailed)	.959	.154	.057	.358	.862	.145	.017	.113		.000	.003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع10	Pearson Correlation	.257	.231	.474**	.348	.130	.316	.368*	.036	.642**	1	.858**
	Sig. (2-tailed)	.171	.219	.008	.059	.493	.089	.045	.849	.000		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع11	Pearson Correlation	.178	.151	.268	.463**	.149	.165	.210	.153	.527**	.858**	1
	Sig. (2-tailed)	.347	.425	.152	.010	.433	.383	.266	.419	.003	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع12	Pearson Correlation	.010	.151	.325	.423*	.149	.165	.236	.345	.702**	.726**	.859**
	Sig. (2-tailed)	.956	.425	.080	.020	.433	.383	.210	.062	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع13	Pearson Correlation	.353	.371*	.616**	.242	.049	.267	.304	.328	.626**	.598**	.474**
	Sig. (2-tailed)	.056	.044	.000	.197	.797	.154	.102	.077	.000	.000	.008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع14	Pearson Correlation	.285	.476**	.422*	.315	.173	.135	.429*	.541**	.476**	.415*	.477**
	Sig. (2-tailed)	.127	.008	.020	.090	.362	.477	.018	.002	.008	.023	.008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع15	Pearson Correlation	.311	.179	.275	.454*	.414*	.274	.268	.108	.204	.358	.449*
	Sig. (2-tailed)	.095	.343	.142	.012	.023	.143	.153	.570	.280	.052	.013
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع16	Pearson Correlation	.405*	.274	.454*	.531**	.402*	.263	.324	.281	.228	.465**	.468**
	Sig. (2-tailed)	.026	.143	.012	.003	.028	.161	.081	.133	.225	.010	.009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع17	Pearson Correlation	.481**	.429*	.596**	.257	.191	.401*	.230	.384*	.451*	.428*	.336
	Sig. (2-tailed)	.007	.018	.001	.171	.313	.028	.221	.036	.012	.018	.069
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Correlations

		12ع	13ع	14ع	15ع	16ع	17ع
1ع	Pearson Correlation	.010	.353	.285	.311	.405*	.481**
	Sig. (2-tailed)	.956	.056	.127	.095	.026	.007
	N	30	30	30	30	30	30
2ع	Pearson Correlation	.151	.371*	.476**	.179	.274	.429*
	Sig. (2-tailed)	.425	.044	.008	.343	.143	.018
	N	30	30	30	30	30	30
3ع	Pearson Correlation	.325	.616**	.422*	.275	.454*	.596**
	Sig. (2-tailed)	.080	.000	.020	.142	.012	.001
	N	30	30	30	30	30	30
4ع	Pearson Correlation	.423*	.242	.315	.454*	.531**	.257
	Sig. (2-tailed)	.020	.197	.090	.012	.003	.171
	N	30	30	30	30	30	30
5ع	Pearson Correlation	.149	.049	.173	.414*	.402*	.191
	Sig. (2-tailed)	.433	.797	.362	.023	.028	.313
	N	30	30	30	30	30	30
6ع	Pearson Correlation	.165	.267	.135	.274	.263	.401*
	Sig. (2-tailed)	.383	.154	.477	.143	.161	.028
	N	30	30	30	30	30	30
7ع	Pearson Correlation	.236	.304	.429*	.268	.324	.230
	Sig. (2-tailed)	.210	.102	.018	.153	.081	.221
	N	30	30	30	30	30	30
8ع	Pearson Correlation	.345	.328	.541**	.108	.281	.384*
	Sig. (2-tailed)	.062	.077	.002	.570	.133	.036
	N	30	30	30	30	30	30
9ع	Pearson Correlation	.702**	.626**	.476**	.204	.228	.451*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.008	.280	.225	.012
	N	30	30	30	30	30	30
10ع	Pearson Correlation	.726**	.598**	.415*	.358	.465**	.428*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.023	.052	.010	.018
	N	30	30	30	30	30	30
11ع	Pearson Correlation	.859**	.474**	.477**	.449*	.468**	.336
	Sig. (2-tailed)	.000	.008	.008	.013	.009	.069
	N	30	30	30	30	30	30
12ع	Pearson Correlation	1	.590**	.538**	.329	.444*	.314
	Sig. (2-tailed)		.001	.002	.076	.014	.092
	N	30	30	30	30	30	30
13ع	Pearson Correlation	.590**	1	.604**	.485**	.507**	.690**
	Sig. (2-tailed)	.001		.000	.007	.004	.000
	N	30	30	30	30	30	30
14ع	Pearson Correlation	.538**	.604**	1	.520**	.724**	.585**
	Sig. (2-tailed)	.002	.000		.003	.000	.001
	N	30	30	30	30	30	30
15ع	Pearson Correlation	.329	.485**	.520**	1	.706**	.532**
	Sig. (2-tailed)	.076	.007	.003		.000	.002
	N	30	30	30	30	30	30
16ع	Pearson Correlation	.444*	.507**	.724**	.706**	1	.458*
	Sig. (2-tailed)	.014	.004	.000	.000		.011
	N	30	30	30	30	30	30
17ع	Pearson Correlation	.314	.690**	.585**	.532**	.458*	1
	Sig. (2-tailed)	.092	.000	.001	.002	.011	
	N	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items

.906	17

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1ع	46.5667	153.840	.466	.904
2ع	45.9667	154.792	.515	.902
3ع	46.2667	153.720	.674	.898
4ع	46.3667	147.482	.635	.899
5ع	46.6000	156.869	.424	.905
6ع	46.3667	152.585	.489	.904
7ع	46.0333	156.930	.481	.903
8ع	46.2667	158.133	.397	.906
9ع	46.0333	152.171	.546	.902
10ع	46.1333	149.154	.655	.898
11ع	46.1667	151.661	.610	.899
12ع	46.1667	151.454	.618	.899
13ع	45.9333	149.099	.695	.897
14ع	45.8333	154.351	.695	.898
15ع	46.1667	153.178	.573	.901
16ع	46.0333	150.723	.678	.897
17ع	46.1667	149.730	.662	.898

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.914	23