جـــامـعـة وهـــران

كليـــة العلـــوم الإجتمـاعيـة

قسم علم النفس وعلوم التربية

رسالة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية

صعوبة التحصيل في مادّة الفلسفة
تخطيط المنهاج للمعلم والمتعلم
دراسة وصفية تحليلية
السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وعلوم إنسانية نموذجا

من إعداد الطالب:

لهباب عبد الرحمن

الاستاذ المشرف:

د: هاشمي احمد

اعضاء لجنة المناقشة:

د. اسيا عبد الله، جامعة وهران	رئيسا
د. هاشمي احمد، جامعة وهران	مشرفا ومقررا
د. رومان محمد، جامعة وهران	مناقشا
د. جلطي بشير، جامعة وهران	مناقشا
د. موسى عبد الله، جامعة سعيدة	مناقشا

السنة الجامعية 2009-2010

بسم الله الرحمن الرحيم

[وقُل رَّبِ زِدْنِي عِلمًا]

صدق الله العظيم

-سورة طه الأية 111-

الإهـداء

إليكما اتقدم شاكرا فضلكما علي

إلى ابي و امي

و إلى

الزوجه والابناء: محمد ــ فاطمه الزهراء ــ عبد الإله ــ إلياس .

شكر وتقدير

اتوجه بالشكر و التقدير الى الاستاد الفاضل الدكتور هاشمي احمد الدي تابع معي انجاز هدا البحث طول هده المدة حتى اتمامه، كما لم يتوان عن تقديم توجيهاته وارشاداته وتشجيعه قصد تدليل الصعوبات التي تظهر من حين لاخر.

كما اود ان اسجل تقديري واقدم تشكراتي الى الاخ و الاستاد بلال ناصر الدي قدم لي كل عون و مساعدة.

واتقدم بالشكر والامتنان للدكتورة سواع مختاريه على المساعدة التي اسدتها لي.

ون ان انسى مساعدة موس عتيقه التي اعتبرها احد افراد الاسرة.

واتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى مدراء التانويات و اساتدة الفلسفه بكل من ولايتي وهران و سيدي بلعباس الدين وفروا لنا الجو التربوي المناسب للقيام بهدا البحث.

والى كل من ساهم من بعيد او قريب لانجاز هدا البحث.

ملخص البحث:

يلعب تخطيط منهاج الفلسفه وكيفيه بنائه وطريقه تنفيده دورا اساسيا في الرقي لهده المادة وتطور تعلمها لدى ابنائنا.

غير ان الامور في الواقع ليست بالبساطه التي تجعلنا متفائلين على درجه الإطمئنان، بل لابد من وفر إرادة وبدل جهد في إطار خطه علميه تربويه يشترك فيها جميع الفاعلين دون الإقتصار على اللجان المتخصصه، بحيث يساهم المتخصصون في مادة الفلسفه والممارسون الميدانيون والمختصون في علوم التربيه وعلم النفس كل من زاويته.

إنّ الواقع يؤكد انّ هناك صعوبات تواجه المتعلم وتعترض تنفيد منهاج الفلسفه وتقلل من قيمه التحصيل الدراسي.

وتحديدا لإشكاليه الدراسه التي يمكن صياغتها في العبارة التاليه : هل يساعد تخطيط برنامج مادة الفلسفه السنه التالته ثانوي شعبه اداب وعلوم إنسانيه على التحصيل الدراسي دون صعوبات؟ وقد تمّ تجزئه هدا الإشكال إلى مجموعه من الإشكاليات الفرعيه.

1- هل اهداف برنامج مادة الفلسفه س3 ثانوي اداب و علوم إنسانيه قابله للتحقيق؟

2- هل يساعد اختيار و تخطيط المحتويات على التحصيل الجيد و تحقيق الاهداف؟

3- هل الطريقه المتبعه في التنفيد تساعد على التحصيل في مادة الفلسفه؟

4- هل تتوفر وسائل تربويه مساعدة على إتباع طريقه نشيطه وبالتالي المساعدة على التعلم؟

5- هل التقويم المتبع يمكن من قياس التحصيل التربوي (المعرفي و المنهجي) في مادة الفلسفه ؟.

عينة الدراسة:

تتكون عينه الدراسه من نوعين من الافراد:

اـــ عينه المتعلمين بالنسبه للسنه التالته اداب وعلوم إنسانيه وعددهم مائه وعشرون (120) متعلما اختيروا عشوائيا، وقد تم التركيز على هده الشعبه لاهميه مادة الفلسفه وتنوع محاورها وتعدد مواضيعها مقارنه بالشعب الاخرى، ودلك لإبعاد تاتير قله المواضيع ونقص الحجم الساعي اتناء دراسه إشكاليه البحث، ويتوزع افراد العينه على ولايتي وهران وسيدي بلعباس، (وقد تم اختيار هاتين الولايتين نظرا لسهوله متابعه الدراسه الميدانيه).

ويتواجد افراد العينه في اربع مؤسسات للتعليم التانوي، اتنتان منها بوهران ومثلهما بولايه سيدي بلعباس مع مراعاة التنوع في البيئه والوسط الاجتماعي.

ب ــ عينه اساتذة مادة الفلسفه بالتعليم الثانوي، وعددهم ستون استادا، اختيروا عشوائيا، مع إدراج شرط اساسي وهو الممارسه السابقه للبرنامج والشعبه موضوع البحث ودلك لإبعاد تاثير عدم الإلمام بخصوصيه البرنامج و مكوناته وواقع تنفيده، اثناء دراسه إشكاليه البحث، ويتوزع افراد العينه على ولايتي وهران و سيدي بلعباس، ويتوزع افراد العينه على تسعه عشر (19) مؤسسه للتعليم الثانوي سبعه (07) مؤسسات للتعليم الثانوي بولايه وهران واثني عشر مؤسسه للتعليم الثانوي بسيدي بلعباس.

أدوات البحث:

قام الباحث بإعداد اداة لكل نوع من نوعي العينه:

اــ الاولى موجهه للمتعلمين وهي عبارة عن استمارة لجمع المعلومات حول تنفيد البرنامج واهم الصعوبات ـــــ إن وجدت ـــــ والمرتبطه بكل مكون من مكوناته كما يواجهها المتعلم في الميدان، قام الباحث بتوزيعها على متعلمي س3 اداب و علوم إنسانيه بثانويتين بولايه سيدي بلعباس والدين يقدر عددهم بستين تلميدا (30 تلميد داخل مدينه سيدي بلعباس و30 تلميد جنوب الولايه) وتحتوي الاستمارة على خمسه اجزاء.

ب ـ التانيه موجهه لاساتذة الفلسفه، بحيث اعتمد الباحث استمارة بحث تمس واقع الممارسه الميدانيه من خلال التعامل مع تنفيد برنامج الفلسفه وكل ما يحيط به من عوامل تتعلق بمكونات البرنامج قام الباحث بتوزيعها على اساتذة المادة بولايتي سيدي بلعباس

ووهران والدين يقدر عددهم بـ: 60 استاد (37 من ولايه سيدي بلعباس و23 من ولايه وهران) وتحتوي الاستمارة على خمسه اجزاء مراعاة للمكونات الاساسيه للبرنامج.

الاسلوب الإحصائي المستعمل في البحث:

استخدم الباحث اسلوب النسبه المئويه لانها تناسب الإجابه عن إشكاليه البحث.

النتائج المتوصل إليها :

بالنسبة **للفرضيه الاولى**: فقد بينت ان نسبة المتعلمين الدين تتحقق لديهم الاهداف في مستوى اقل من المتوسط او ينعدم تحقيقها تصل الى نسبة 59.35% بينما عند عينة اساتذة الفلسفه نجد ان 52.58% لا يحققون اهداف البرنامج الا في مستوى دون المتوسط او ينعدم تحقيقها تماما وهدا يعني ان تحقيق الاهداف بشكل متوسط او فوق المتوسط لا يصل إلى 50%.

وفيما يخص الفرضيه الثانيه: فقد بينت النتائج نسبة 52.18% من المتعلمين يرون بان المحتويات مساعدة على تحقيق اهداف البرنامج بشكل متوسط او فوق المتوسط وهدا مقابل نسبة 71.99% من اساتذة الفلسفه وهدا يؤكد ان المحتويات مناسبة بشكل مقبول.

اما بالنسبة للفرضيه الثالثه : فان نتائج الدراسه تبين ان نسبة 53.91% من افراد عينة المتعلمين يؤكدون على ان الطريقه تتوفر على مواصفات التعلميه بشكل متوسط او

فوق المتوسط وترتفع هده النسبه عند عينة اساتذة الفلسفه الى 76.30% اي اكثر من الاساتذة يرون ان الطريقه تعلميه اكثر منها تعليميه باكثر من ¾.

وفيما يخص الفرضيه الرابعه: فان نسبه المتعلمين الدين يؤكدون توظيف الوسائل بشكل متوسط او فوق المتوسط يصل إلى 66.09% وهدا مقابل 70.68% من عينه الاساتذة وهدا ما يمثل اكثر من ⅔ العينتين.

واما بالنسبه للفرضيه الخامسه: فقد بينت النتائج ان 51.96% من عينه المتعلمين يجدون صعوبه في تحليل المقالات والنصوص الفلسفيه ولا يقومون بانجازها الا نادرا سواء داخل القسم او خارجه.

وبالنسبه لاساتذة الفلسفه فإن التقويم لا يشمل مختلف الادوات و الجوانب ودلك عند 50.44% من افراد العينه والنتائج الميدانيه تؤكد دلك.

جـــامـــعـــة وهـــران

كليـــة العلـــوم الإجتمـــاعيـــة

قسم علم النفس وعلوم التربية

رسالة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية

الـكـلـمـات المـفـتـاحـيـة

صعوبة التحصيل في مادّة الفلسفة

تخطيط المنهاج للمعلم والمتعلم

دراسة وصفية تحليلية

السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وعلوم إنسانية نموذجا

من إعداد الطالب:

هباب عبد الرحمن

الاستاذ المشرف:

د: هاشمي احمد

اعضاء لجنة المناقشة:

د. اسيا عبد الله، جامعة وهران	رئيسا
د. هاشمي احمد، جامعة وهران	مشرفا ومقررا
د. رومان محمد، جامعة وهران	مناقشا
د. جلطي بشير، جامعة وهران	مناقشا
د. موسى عبد الله، جامعة سعيدة	مناقشا

السنة الجامعية **2009-2010**

الكلمات المفتاحيه :

من بين المشكلات التي تتميز بها العلوم الإنسانيه والاجتماعيه عمليه تحديد المصطلحات وخاصه التحديد الإجرائي الدقيق لها.

إذ ان العمليه تتطلب بدل الجهد و الوقت الكافي ميدانيا، والسبب يرتبط بطبيعه الظاهرة الإنسانيه الاجتماعيه فمن الصعب ضبطها والتحكم فيها طوال مرحله حياة الفرد، دون ان ننسى بعض الاختلافات التي تعود إلى التاثر بالعقيدة والثقافه السائدة (01-122). وردت في البحث مجموعه من المصطلحات يرى الباحث انه من الضروري تعريفها و تحديدها حتى يتضح المقصود منها وهي:

1ـ برنامج الفلسفه: وثيقه رسميه صادرة عن وزارة التربيه الوطنيه ـــــ مديريه التعليم الثانوي ـــــ جوان 1995.

ويحتوي على قسمين رئيسيين:

اـــــ القسم الاول: تم من خلاله التقديم للمادة و اهداف تدريسها و الطريقه التي ينبغي إتباعها في تدريس الفلسفه و كذا منهجيه التحليل المقاله الفلسفيه و تحليل النص بالإضافه إلى التقويم و اشكاله.

ب ـــــ القسم الثاني: يتعرض بالتفصيل للمحاور و عناصرها و اهدافها المعرفيه و السلوكيه والشعبه المعنيه و الحجم الساعي المخصص لكل محور، ويلاحظ ان البرنامج كما هو مفصل هو المقرر الموجه لتلاميذ السنه ثالثه ثانوي شعبه اداب و علوم إنسانيه بينما بقيه الشعب تدرس نفس الدروس مع حذف بعض المحاور حسب كل شعبه كما هو محدد في البرنامج .

2ـ شعبه اداب و علوم إنسانيه: شعبة من بين ثلاث شعب ناتجه عن إعادة هيكله شعبه الاداب سابقا، وهذه الشعب هي: اداب و علوم إنسانيه، اداب و لغات، اداب و علوم شرعيه وذلك وفقا للمنشور الوزاري 1533 بتاريخ 01 ـ ـ 03 ـ ـ 1992 والهدف من ذلك إعداد المتعلمين للالتحاق بالتعليم العالي وفق تخصصاته، وقد خصص لهذه الشعبه اطول برنامج في مادة الفلسفه مقارنه بالشعب الاخرى كما ان الحجم الساعي المحدد لها هو سبع ساعات اسبوعيا.

3ـ تعلم الفلسفه / التفلسف: اعتماد المتعلم على منهج في التفكير يقوم اساسا على الاستدلال و توظيف الحجج قصد الانتقال من معارف جزئيه حسيه إلى مستوى التفكير النظري و النظرة الشامله للقضايا و تناولها وفق تفكير منطقي.

4ـ المقاله الفلسفيه: معالجه قضيه فلسفيه تساؤليه وفق حجج و ادله منطقيه وصولا إلى استنتاج جواب مفترض لها، والمقاله الفلسفيه بالنسبه للدرس الفلسفي تشبه إلى حد كبير المساله الرياضيه بالنسبه لدرس الرياضيات.

5ـ النص الفلسفي: منتوج اصلي او مترجم لفيلسوف او مفكر يعالج مشكله فلسفيه ويحتوي في بنيته على عناصر الحوار الفلسفي من إشكاليه وموقف فلسفي و حجج و نقد.

6ـ صعوبه التحصيل المدرسي: إنخفاض نسبه التحصيل دون المستوى العادي والمتوسط في حدود إنحراف سلبي.

7ـ المنهاج : Curriculum تلك المواضيع والعناصر المحددة في كل مادة من المواد الدراسيه، والتي يدرسها المتعلمون في مرحله معينه.

8ـ الاهداف : ومفردها هدف، وهو ما سيعرفه او سيكون عليه المتعلم او ما يفعله، او ما يسفر عنه تعليم مضمون ما و الدي لا نتنبأ بمدى تحقيقه قبل إنهاء عمليه التعليم/التعلم.

9ـ المحتوى: نوعيه المعارف والمفاهيم والحقائق والخبرات والمشكلات التي يقع عليها الإختيار ويتم تخطيطها وتنظيمها بشكل معين.

10ـ الطريقه: تلك الخطوات والانشطه التي يتبعها المعلم صحبه المتعلمين اثناء تنفيده جزءا من محتوى المنهاج قصد الوصول على تحقيق الاهداف المحددة.

11ـ الوسيله التعليميه: هي كل اداة يستعين بها المعلم و يوظفها لشرح وتوضيح الدرس وعناصره وتوفر الجانب الحسي للدرس.

12ـ التقويم: مجموعه من الاحكام التي بواسطتها نزن مختلف جوانب عمليه التعليم/التعلم وتحديد عناصر القوة والضعف وصول إلى إقتراح التعديلات والحلول التي تصحح المسار التربوي للمنهاج.

محتويات البحث

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ا
شكر وتقدير	ب
ملخص البحث	1
قائمه المحتويات	4
قائمه الجداول	9
قائمه الاشكال	11
المقدمه	14
الفصل الاول: صعوبه التحصيل المدرسي وعلاقتها بالمنهاج	18
تعريف التحصيل المدرسي	19
اسباب و عوامل صعوبه التحصيل المدرسي:	20
فلسفه المنهاج الدراسي المساعد على التحصيل المدرسي.	22
دور المنهاج و تخطيطه في تنميه التحصيل المدرسي.	24
دور المنهاج في التحصيل من خلال الاهداف.	25
دور المنهاج في التحصيل من خلال الوظائف.	25
كيفيه مواجهه صعوبات التحصيل الدراسي	28
الفصل الثاني: مفهوم المنهاج و مكوناته	29
مفهوم المنهاج	30
مكونات المنهاج	34
الفصل الثالث: منهاج الفلسفه و مكوناته	61
منهاج الفلسفه	62
مكونات منهاج الفلسفه	62
الفصل الرابع: برنامج ماده الفلسفه السنه ثالثه اداب و علوم إنسانيه	92

تطور تدريس مادة الفلسفه في الجزائر ---------- 93
عرض برنامج السنه التالته اداب و علوم إنسانيه ---------- 94
مكونات البرنامج ---------- 94
الفصل الخامس: تحديد المشكل و فرضياته ---------- 118
إشكاليه البحث ---------- 119
فرضيات البحث ---------- 122
سبب اختيار الموضوع ---------- 122
اهميه البحث ---------- 123
اهداف البحث ---------- 124
مصطلحات البحث ---------- 126
صعوبات البحث ---------- 128
الفصل السادس: الدراسه الاستطلاعيه ---------- 130
الهدف من الدراسه ---------- 131
عينه البحث و ادواته ---------- 131
كيفيه بناء الاستمارة ---------- 135
الخصائص السيكومتريه للاستمارة ---------- 135
طريقه إجراء الدراسه ---------- 136
تفريغ الاستمارة ---------- 139
عرض النتائج المحصل عليها ---------- 139
التعديلات المقترحه ---------- 140
الفصل السابع: الدراسه الاساسيه ---------- 142
عينه الدراسه ---------- 143
ادوات الدراسه ---------- 144
طريقه إحصاء مكونات برنامج الفلسفه و مكوناته ---------- 147
طريقه إجراء البحث ---------- 148

الاسلوب الإحصائي المستعمل في البحث. ---------- 148
الفصل الثامن: عرض ومناقشه نتائج الفرضيات ---------- 149
عرض نتائج الفرضيات ---------- 150
مناقشه نتائج الفرضيات ---------- 170
مناقشه عامه للبحث ---------- 186
المساهمه العلميه للبحث ---------- 189
مراجع البحث ---------- 191
الملاحق ---------- 195

قائمة الجداول:

الجدول رقم 01 يوضح التقنيات المتبعه لمدى تقويم تحقق الاهداف ---------113

الجدول رقم 02 يوضح كيفيه تقويم مهارة في مادة الفلسفه ----------113

الجدول رقم 03 يوضح كيفيه قياس قدرة معينه في مادة الفلسفه ----------113

الجدول رقم 04 سلم التنقيط الرسمي ----------114

الجدول رقم 05 يوضح شبكه التقويم ----------115

الجدول رقم 06 يوضح توزيع المستويات حسب مراحل المقاله الفلسفيه ------115

الجدول رقم 07 شبكه تقويم مفصله ----------115

الجدول رقم 08 يوضح توزيع عينه الدراسه الإستطلاعيه حسب التانويات -----131

جدول رقم 09 يوضح معامل الارتباط و دلالته عند المتعلمين ----------136

جدول رقم 10 يوضح معامل الارتباط ودلالته عند عينه اساتذة الفلسفه -------137

جدول رقم 11 يوضح تكرارات مستويات الإجابه عن اسئله الاستمارة ونسبتها المئويه فئه المتعلمين ----------139

جدول رقم 12 يوضح تكرار مستويات الإجابه عن اسئله الاستمارة ونسبتها المئويه فئه اساتذة الفلسفه ---------- 140

جدول رقم 13 يوضح توزيع عينه المتعلمين على المؤسسات المعنيه ومواصفاتها- 143

جدول رقم 14 يوضح مواصفات عينه البحث ـــــ فئه اساتذة الفلسفه---------- 144

جدول رقم 15 يوضح موقف المتعلمين من مدى قابليه اهداف برنامج الفلسفه:س3 اداب و علوم إنسانيه للتحقيق باستعمال النسب المئويه ---------- 150

جدول رقم 16 يوضح موقف اساتذة مادة الفلسفه من مدى قابليه اهداف برنامج الفلسفه س3 اداب وعلوم إنسانيه للتحقيق باستعمال النسب المئويه ---------- 152

جدول رقم 17 يوضح موقف المتعلمين من المحتويات وطبيعه برنامج الفلسفه س3 اداب وعلوم إنسانيه باستعمال النسب المئويه ---------- 154

جدول رقم 18 يوضح موقف اساتذة الفلسفه من طبيعه المحتويات ومدى حدفها لاهداف البرنامج باستعمال النسب المئويه---------- 156

جدول رقم 19 يوضح مدى اعتماد الطريقه المتبعه في تنفيد برنامج الفلسفه على التعلم باستعمال النسب المئويه ---------- 158

جدول رقم 20 يوضح موقف اساتذة الفلسفه من طبيعه الطريقه المتبعه في التنفيد باستعمال النسب المئويه ---------- 160

جدول رقم 21 يوضح مدى توظيف وسائل تعليميه مدعمه للطريقه باستعمال النسب المئويه ---------- 162

جدول رقم 22 يوضح موقف اساتذة الفلسفه من مدى توظيف الوسائل التعليميه باستعمال النسب المئويه---------- 164

جدول رقم 23 يوضح طبيعه التقويم ومدى مراعاة مختلف جوانبه باستخدام النسب المئويه ---------- 166

جدول رقم 24 يوضح مدى توظيف التقويم لمختلف جوانبه (مراحله) باستخدام النسب المئويه ---------- 168

قائمة الأشكال:

الشكل 01 التصور التقليدي للمنهاج ---------- 31

الشكل 02 تفاعل العوامل والعناصر في المنهاج ---------- 34

الشكل رقم 03 يوضح توزيع النسب المؤوية على مستويات الإجابة الخاصة بالاهداف ---------- 150

الشكل رقم 04 يوضح توزيع النسب المؤوية على مستويات الإجابة الخاصة بالاهداف عند أساتذة الفلسفة ---------- 152

الشكل رقم 05 يوضح النسب المؤوية وتوزيعها عند المتعلمين بالنسبة للمحتويات- 154

الشكل رقم 06 يوضح النسب المؤوية وتوزيعها عند أساتذة الفلسفة بالنسبة للمحتويات ---------- 156

الشكل رقم 07 يوضح مدى فاعلية الطريقة في مادة الفلسفة من وجهة نظر المتعلمين ---------- 158

الشكل رقم 08 يوضح مدى فاعلية الطريقة في مادة الفلسفة من وجهة نظر أساتذة الفلسفة ---------- 160

الشكل رقم 09 يوضح مدى توظيف الوسائل التعليمية من وجهة نظر المتعلمين - - 162

الشكل رقم 10 يوضح مدى توظيف الوسائل التعليمية من وجهة نظر أساتذة الفلسفة - ---------- 164

الشكل رقم 11 يوضح طبيعة التقويم ونسبه المؤوية من وجهة نظر المتعلمين----- 166

الشكل رقم 12 يوضح طبيعة التقويم ونسبه المؤوية من وجهة نظر أساتذة الفلسفة --
168----------

المقدمه

يعتبر إدراج مادة الفلسفه ضمن مناهج المرحله الثانويه استجابه لنمو المتعلم وتطور شخصيته بصفه عامه، ونموه العقلي و الاجتماعي و النفسي بصفه خاصه هدا من جهه، ومن جهه اخرى استجابه لتطلع المجتمع الدي يهدف إلى تكوين جيل متفتح على محيطه منسجم ومرن في تفكيره موضوعي في معالجته للقضايا التي تواجهه.

إن إدراج مادة الفلسفه يستجيب لنمو شخصيه المتعلم في فترة المراهقه المتاخرة وتفتحها و تفاعلها مع العديد من القضايا المختلفه في طبيعتها (عقليه، نفسيه، اخلاقيه، اجتماعيه، دينيه... الخ)

واستجابه لمقتضيات التربيه و متطلباتها فان المنظومه التربويه في مرحلتها الثانويه يجب ان تولي اهميه قصوى للتربيه الفكريه العقليه، لهدا فالتفلسف المنشود لدى المتعلم يتمثل في وضعه امام خصوصيات من النشاط الفكري ، حيث ينتقل من مستوى المعارف الماديه العلميه الحسيه الجزئيه التي اكتسبها ويكتسبها من الانشطه الدراسيه الاخرى من المراحل السابقه إلى مستوى من التفكير النظري المجرد التركيبي والنظرة الشامله للقضايا و معالجتها بواسطه منهاج نقدي استدلالي برهاني.

وتتجلى اهميه الفلسفه في هده المرحله من النمو من خلال اهميه المواضيع التي تناقشها والمنهجيه المتبعه في دلك، بحيث يجب ان تكون وثيقه الصله بسلوك المتعلم واهتماماته و رغباته.

غير ان تخطيط برنامج الفلسفه وواقع تنفيده تواجهه صعوبات قللت من مردوده التربوي وافقدت هده المادة قيمتها كمادة تربويه فكريه نقديه.

حيث ان تخطيط برنامج الفلسفه ومكوناته يحتاج إلى دراسه وتحليل نظرا للإشكاليات التي يطرحها سواء من حيث التخطيط او التنفيد

إن الغرض من هدا البحث هو القيام بدراسه وصفيه تحليليه تشخص المشكلات الميدانية التي يطرحها تنفيد البرنامج في الميدان.

وقد استندت هده الدراسه إلى جهود الباحتين في ميدان تخطيط المناهج ووفق نمادج مختلفه ونضرتهم إلى مفهوم المنهاج والمبادئ المعتمدة في تخطيطه مثل نظريه تايلور (taylor) للقوى السائدة ودورها غي عمليه التفاعل واثر دلك في تخطيط المنهاج، وويلر (weler) ونقده للفكرة الخطيه للمنهاج واعتماده على التكامل او الشكل الدائري لعناصر المنهاج، وويفر (wefer) ونضرته للتداخلات والتاثيرات المختلفه بالنسبه لمكونات المنهاج وكير (kerr) ونضرته لانماط المناهج المعاصرة وماكنييل (maknel) ونضرته المعتمدة في تخطيط المنهاج.

استفاد الباحث من هده الدراسات وحاول الاستفادة منها من خلال دراسه وتحليل برنامج الفلسفه.

واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي من خلال دراسه البرنامج وتحليل مكوناته وطبيعتها و خصائصها ونقائصها بالمقارنه مع ما توصل إليه المختصون في هدا المجال، ومن خلال دلك بناء فقرات اداة البحث والمتمثله في استمارتين الاولى موجهه للمتعلمين والثانيه لاساتدة الفلسفه.

وتكمن اهميه هده الدراسه في كونها تحاول الإجابه عن كثير من الإشكاليات والتساؤلات و الصعوبات التي يواجهها المتعلمون والاساتدة في الميدان فهي تتناول صياغه اهداف البرنامج و تحليل محتوياته وطريقه تنفيدها وكيفيه تقويم اداء المتعلمين، حيت ان الدراسات والمراجع التربويه التي تناولت تدريس مادة الفلسفه يعتبر ضئيلا والامر لا يخص المكتبه الجزائريه بل يشمل العالم العربي، فهناك دراسات عديدة تناولت مختلف المواد والانشطه الدراسيه ليبقى نصيب الفلسفه قليلا وما هو متوفر لا يغوص في تحليل النقائص، ولا يقترح الحلول ابدا.

ولا يقترح الحلول انطلاقا من دراسه ميدانيه، بل يكاد يكون نظرة نقديه عامه وتناول قضايا من وجهه نظر فلسفيه ميتافيزيقيه محضه

إن الإشكاليه التي يطرحها هدا البحث تتعلق بتخطيط برنامج مادة الفلسفه السنه التالته تانوي شعبه اداب وعلوم إنسانيه ومكوناته من خلال البرنامج الرسمي، فهل يستجيب تخطيط البرنامج ومكوناته للشروط والمقاييس التربويه المطلوبه؟

وينقسم البحث إلى جزئين رئيسيين: جزء يتعلق بالدراسه النظريه لموضوع البحث، وجزء يتعلق بالجانب الميداني.

يضم الجزء المتعلق بالدراسه النظريه اربعه فصول، يتطرق الفصل الاول منها إلى إشكاليه صعوبه التحصيل المدرسي واسبابها وعلاجها مع التركيز على المنهاج كسبب من الاسباب. اما الفصل الثاني فيتعرض إلى تعريف المنهاج واهميته وبنيته وخصائص ومواصفات كل مكون من مكوناته.

اما الفصل التالت فقد تناولنا فيه منهاج الفلسفه وكيفيه تخطيطه وبنيته وخصوصيات كل مكون من مكوناته مع التعرض إلى نمادج تتشابه مع البرنامج المطبق في المنظومه التربويه.

وفي الفصل الرابع تعرضنا بالدراسه إلى برنامج الفلسفه الموجه للسنه التالته تانوي شعبه اداب و علوم إنسانيه وكيفيه تخطيطه مع تحليل لكل مكون من مكوناته.

اما الجانب الميداني فقد تم تقسيمه إلى اربعه فصول، يتناول الفصل الخامس منه تحديد الإشكال وفرضياته، حيت طرحنا خمس فرضيات للدراسه كل واحدة منها تبحث في مكون من مكونات البرنامج من اهداف ومحتويات وطرق التدريس وتوظيف وسائل تعليميه وتقويم.

ويتناول الفصل السادس منه الدراسه الاستطلاعيه بغيه التحكم الجيد في موضوع البحث، وعلى ضونها تم تحديد الشكل النهائي للدراسه.

اما الفصل السابع منه فيتناول الدراسه الاساسيه التي حددت فيها عينتي البحث والتي تقدر ب120 متعلم من ولايتي وهران و سيدي بلعباس بالنسبه للعينه الاولى و60

استاد لمادة الفلسفه بالنسبه للعينه التانيه، كما تم تحديد اداة البحث الخاصه بالفرضيات وطريقه إجراء الدراسه ومفتاح التصحيح الخاص بالفرضيات الخمس.

في حين يتعرض الفصل التامن منه لتحليل ومنافشه نتائج البحث حيث تم عرض نتائج كل فرضيه ومنافشه كما يتضمن منافشه عامه لنتائج البحث و تقديم المساهمه العلميه.

مدخل الدراسة:

لقد انطلقت هده الدراسه من فكرة انه كلما كان تخطيط منهاج الفلسفه ومكوناته منسجما مع نمو المتعلم ونشاطه و اهتماماته مراعيا لطبيعه المادة ومتفتحا على القضايا المعاصرة كلما ساعد دلك على تعلم الفلسفه، وهدا انطلاقا من دراسات كل من جون ديوي (jondiwy) ومبادئه في تخطيط المنهاج وويلر(weler) ونظريه التكامليه بين عناصر المنهاج تايلور **(TAYLOR)** ودور التفاعل المستمر للقوى السائدة في المجتمع في تخطيط المنهاج وويفر **(WEAVER)** حول التداخلات والتاثيرات المختلفه بين مكونات المنهاج وكير **(KERR)** وانماط المناهج المعاصرة وماكنيل **(MACNILLE)** ونظرته لتخطيط المنهاج.

ومن هنا كانت دراستنا تستهدف معرفه ما ادا كان تخطيط برنامج الفلسفه ومكوناته يستجيب للشروط والمقاييس المطلوبه في تخطيط المناهج ؟ وهدا من خلال برنامج السنه التالته اداب وعلوم إنسانيه وهل لهدا التخطيط اثر على تعلم الفلسفة؟

ومن اجل هدا تم طرح الفرضيات التاليه:

الفرضيه الاولى: تتوقع ان صياغة اهداف برنامج س3 اداب و علوم انسانيه ليست قابلة للتحقيق إلا في حدود اقل من 50%.

الفرضيه التانيه: إن المحتويات لا تساعد على تحقيق اهداف البرنامج بنسبة تتجاوز 50%.

الفرضيه التالته: تتوقع ان الطرق المتبعه في التدريس تساعد على تعليم الفلسفه اكثر من تعلمها ودلك بنسبة تتجاوز 50%.

الفرضيه الرابعه: توظيف وسائل تربويه مساعدة على إتباع طريقه نشيطه لا يتم إلا في حدود لا يتجاوز 50%.

الفرضيه الخامسه: إن التقويم المتبع ميدانيا لا يراعي التوازن بين مختلف الانواع و المراحل إلا في حدود اقل من 50%.

ولدراسه هده الفرضيات قمنا:

اولا: بإحصاء مدى توفر الشروط و المقاييس المطلوبه في برنامج الفلسفه س3 ومكوناته واستخدمنا لأجل دلك استمارتين:

1- استمارة قدمت للمتعلمين وتخص واقع تعلمهم للبرنامج ومدى توفر هده المقاييس والشروط.

2- استمارة قدمت لاساتدة الفلسفه وتخص موقفهم من البرنامج و مكوناته.

ثانيا: **الملاحظه المباشرة**: وهدا من خلال الممارسه الميدانيه لعينة من الدروس والمحاور قمنا بإحصاء مدى مراعاة كل عنصر من مكونات البرنامج للمعايير وللمقاييس المطلوبه وهدا بغية دراسه طبيعه هدا البرنامج وظروف تنفيده ميدانيا.

وزعت الاستمارة الخاصه بالمتعلمين على عينة تتكون من 120 متعلم يدرسون في س3 اداب وعلوم إنسانيه ودلك على مستوى اربع تانويات تانويتان بوهران وتانويتان بسيدي بلعباس.

وبالنسبه للاساتدة وزعت الاستمارة على 60 استاد بولايتي وهران و سيدي بلعباس اما الاسلوب الإحصائي المستخدم في هده الدراسه فهو النسبه المئويه وقد اسفرت الدراسه على النتائج التاليه:

بالنسبة **للفرضيه الاولى**: فقد بينت ان نسبة المتعلمين الدين تتحقق لديهم الاهداف في مستوى اقل من المتوسط او ينعدم تحقيقها تصل إلى نسبة 59.35% بينما عند عينة اساتدة الفلسفه نجد ان 52.58% لا يحققون اهداف البرنامج إلا في مستوى دون المتوسط او ينعدم تحقيقها تماما وهدا يعني ان تحقيق الاهداف بشكل متوسط او فوق المتوسط لا يصل إلى 50%.

وفيما يخص الفرضيه التانيه: فقد بينت النتائج نسبة 52.18% من المتعلمين يرون بان المحتويات مساعدة على تحقيق اهداف البرنامج بشكل متوسط او فوق المتوسط وهدا مقابل نسبة 71.99% من اساتدة الفلسفه وهدا يؤكد ان المحتويات مناسبة بشكل مقبول.

اما بالنسبة **للفرضيه التالته** : فان نتائج الدراسه تبين ان نسبة 53.91% من افراد عينة المتعلمين يؤكدون على ان الطريقه تتوفر على مواصفات التعلميه بشكل متوسط او فوق المتوسط وترتفع هده النسبه عند عينة اساتدة الفلسفه الى 76.30% اي ان اكثر من ¾.من الاساتدة يرون ان الطريقه تعلميه.

وفيما يخص الفرضيه الرابعه: فان نسبه المتعلمين الدين يؤكدون توظيف الوسائل بشكل متوسط او فوق المتوسط يصل الى 66.09% وهدا مقابل 70.68% من عينه الاساتدة وهدا ما يمتل اكتر من ⅔ العينتين.

واما بالنسبه للفرضيه الخامسه: فقد بينت النتائج ان 51.96% من عينه المتعلمين يجدون صعوبه في تحليل المقالات والنصوص الفلسفيه ولا يقومون بانجازها الا نادرا سواء داخل القسم او خارجه.

وبالنسبه لاساتدة الفلسفه فان التقويم لا يشمل مختلف الادوات و الجوانب ودلك عند 50.44% من افراد العينه والنتائج الميدانيه تؤكد دلك.

الفصل الأوّل

صعوبة التحصيل المدرسي وعلاقتها بالمنهاج

تعريف التحصيل المدرسي

أسباب وعوامل صعوبة التحصيل المدرسي

أ ــ أسباب داخلية ذاتية

ب ــ أسباب خارجية اجتماعية

فلسفة المنهاج الدراسي المساعد على التحصيل المدرسي.

دور المنهاج وتخطيطه في تنمية التحصيل المدرسي.

دور المنهاج في التحصيل من خلال الاهداف.

دور المنهاج في التحصيل من خلال الوظائف.

شروط ومواصفات المنهاج المساعد على التحصيل الدراسي.

كيفية مواجهة التحصيل الدراسي.

التحصيل المدرسي:

يعتبر ضعف التحصيل المدرسي من المشكلات التربويه والاجتماعيه التي يشكو منها الاهل والمعلمون وتقلق تفكيرهم دون ان يدركوا ان هدا التاخر قد يشكل مرحله طبيعيه في حياة التلميد،ولا يترك ايه اثار او ترسبات تعيق مستقبله الدراسي. كما ان ضعف التحصيل لا يحمل في هده الحاله سمات مرضيه تستدعي القلق والتعصب والغضب من جانب الاهل.

فكثيرا ما نسمع عن تلميد كان درجه تحصيله في المستوى لسنوات متتاليه وفجاة في سنه معينه لم يعد دلك المتعلم المتفوق كما كان في السابق علما انه ما زال يبدل نفس الجهد في الانتباه والنشاط والعمل المتواصل فالمشكله موجودة ومنتشرة ولكنها تكمن في مستوى النضج الدي لا يتوافق مع حجم استيعاب المعلومات الجديدة المقررة في هدا المستوى او في تلك الفترة.

وفي هده الحاله يكون نقص التحصيل نتيجه طبيعيه لما وصل إليه من نضج لا يوازي الانشطه التربويه المقررة.

تعريف التحصيل المدرسي:

يستعمل مصطلح التحصيل المدرسي في مجال علم النفس التربوي ليدل على مستوى الحدق و الكفاءة في ميدان الاستيعاب الاكاديمي او المدرسي للمعارف والمعلومات بصفه عامه او في مهارة معينه كالقراءة و الحساب (11،2).

ويمكن تعريف التحصيل المدرسي بانه: مدى استيعاب المتعلمين لما تعلموه من خبرات معرفيه ومهاريه في مجموعه المقررات التي تؤلف المنهاج الدراسي الدي يدرسونه، ويقاس التحصيل المدرسي بالدرجه التي يحصل عليها المتعلم في الاختبارات التحصيليه التي تشمل جميع الانشطه و المواد الدراسيه.

ويقصد بصعوبه التحصيل المدرسي انخفاض نسبه التحصيل دون المستوى العادي والمتوسط في حدود انحراف سلبي، وصعوبه التحصيل نوعان:

صعوبه تحصيل مدرسي عام : حيث ترتبط بالضعف في القدرات العقليه والوراثيه .

صعوبه تحصيل مدرسي خاص: وهو تقصير خاص بمادة معينة او عدة مواد كالرياضيات والفلسفه حيث يحتاج إلى نسبه كبيرة من التركيز و الانتباه.

اسباب و عوامل ضعف التحصيل المدرسي:

اـ اسباب داخليه ذاتيه: مثل ضعف الحواس و خاصه حاستي السمع والبصر وكذا اضطرابات الكلام واضطراب الحياة النفسيه للمتعلم و سوء التوافق العام وكراهيه المتعلم لإحدى المواد او كراهيته لاحد المدرسين.

ب ـ اسباب خارجيه اجتماعيه: إن تفحص عمليه التحصيل الدراسي والصعوبات التي يواجهها المتعلم بنظرة تحليليه يؤكد ان العوامل الخارجيه لها اثار سلبيه على التحصيل لما تسببه من عوائق مثل صعوبه المناهج وسوء تخطيطها وسلبية الطرائق وعدم توظيف الوسائل الفعاله وهذا يؤدي إلى نتائج سلبيه تؤثر على تحصيل المتعلم.

وفي دراسه اجراها كولانجيلو ودوتمان تعرضت لنوعيه اسر المتعلمين المتفوقين مع الاهتمام بخصائص هذه الاسر والعلاقه بين الاباء والابناء, وقد تبين ان اسر المتعلمين المتفوقين تتميز بتشجيع الاهتمامات والنشاطات الإبداعيه وإعطاء الحريه الكافيه للابناء في اتخاذ قراراتهم وباتجاه ايجابي من قبل الوالدين نحو المدرسه والمدرسين والنشاطات العقليه وبمشاركه الوالدين في بعض النشاطات، كما ان المستوى الاجتماعي – الاقتصادي واثره على التحصيل المدرسي لا يخلو من اهميه حيث اشار بيكر إلى ضرورة عزل اثر المستوى الاجتماعي- الاقتصادي عند دراسة اثر المتغيرات المختلفه في التحصيل الدراسي وهكذا يعطي بيكر اهميه للمستوى الاجتماعي والاقتصادي في التحصيل الدراسي إذ ياتي التلاميذ إلى المدرسه من مستويات اقتصاديه اجتماعيه متباينه ومن اوساط ثقافيه متعددة ولاشك انه ترتبط بكل مستوى من هذه المستويات قيم وانماط وسلوك واتجاهات متمايزة ولا شك ايضا في ان انتماء الطفل إلى مستوى اجتماعي- اقتصادي معين يؤثر بصور مختلفه في الظروف التي تحيط به في المدرسه وفي العلاقات التي تنشا بينه وبين زملائه بل في دافع الانجاز والتحصيل. وقد اكد جارون على اهميه الدور الذي يقوم به عدد من العوامل غير المعرفيه في التحصيل الدراسي ويذكر من هذه العوامل المستويات الاجتماعيه- الاقتصاديه والمستوى التعليمي للاولياء (133.1).

نمادج من الاسباب الاجتماعيه التي تؤدي إلى نقص التحصيل المدرسي:

ـ انعدام التوافق الاسري وكثرة الاضطرابات والمشاحنات وانعدام الرقابه من قبل الوالدين.

ـ القلق المستمر على التحصيل وعدم مراعاة قدرة الابناء ومطالبتهم بمستوى من الطموح لا يتناسب مع قدرات التلميد والمقارنه المستمرة بين الابناء سواء في المحيط الاسري او على نطاق ابناء الاصدقاء والتقليل من شان التلميد.

ــ الخلافات العائليه المتكررة والتفرقه والتمايز في التعامل بين الابناء واسلوب التربيه الخاطئ.

ـ كثرة المشكلات بين الزوجين كلها عوامل تؤدي إلى صعوبه التحصيل الدراسي عند المتعلم.

ـ هناك نوعيه من الاهل يرهقون ابناءهم ويدفعونهم للتعلم بقوة تفوق قوتهم الطبيعيه التي تكون غير ملائمه مع مستوى النضج لديهم فلذلك يلجا الاهل للدروس الخصوصيه مما يزيد شعورهم بالخيبه فيتولد عندهم الشعور بالنقص لانهم غير جديرين بتحمل مسؤوليه انفسهم.

الاسرة المتفككه التي يسودها الخصام او الطلاق فتكون الجحيم الذي يكتوي بناره الابناء (55.4).

وهناك اسباب اخرى مثل عدم تنظيم اوقات انجاز التمارين و مذاكرة الدروس وإهمال المتعلم وانشغاله بالتلفاز ومخالطه رفاق السوء.

ج ــ اسباب تتعلق بالمدرسه والجو المحيط بها:

تعتبر المدرسه احيانا من العوامل المتسببه في نقص التحصيل لدى المتعلم سواء من خلال طبيعه العلاقات بين المتعلمين او بينهم وبين المدرسين وهذا بخلاف ما هو مطلوب من المدرسه ويمكن ذكر بعض النمادج من هذه الاسباب:

ـ سوء التوافق المدرسي وعدم تكيف التلميد داخل المدرسه ومع المدرسين او مع زملائه وكذلك وجود معلم غير مؤهل.

ــ عدم توفير الشروط البيداغوجيه المساعدة على التحصيل الدراسي.

ـــ انتقال المدرسين من مدرسه إلى اخرى او من تدريس مادة إلى اخرى في نفس السنه الدراسيه وقد تكون في الفصل الواحد مما يسبب البلبله للمتعلم وانعدام التوجيه التربوي للمدرسين.

ـ سوء العلاقه بين المدرس والتلاميذ كالقسوة في المعامله والشدة والسخريه والتهكم على المتعلم.

ـ عدم مراعاة قدرات المتعلم بحيث تتحول هذه العلاقه إلى كره المادة وإلى قله الثقه بالمعلومات (85.5).

دـــ طبيعه المنهاج والانشطه المقررة و اثرها على التحصيل الدراسي:

يتم اختيار المنهاج و انشطته و تخطيط عناصره في بعض الاحيان دون مراعاة نمو المتعلم و اهتماماته وميوله، كما ان عمليه التنفيذ تسير احيانا وفق منطق عمودي يعتمد على طريقه تنشيط المعلم للدرس دون إشراك المتعلم في المناقشه والحوار وتحفيزه على بذل الجهد.

كما ان عامل التوقيت الزمني الذي ينبغي ان يكون مناسبا لاستيعاب و تحصيل الدرس يعتبر من العوامل الضروريه التي ينبغي عدم إهمالها.

الفلسفه التي يستند عليها المنهاج الدراسي كعامل مساعد على التحصيل:

لقد تغيرت النظرة إلى المنهاج الدراسي مع التغير الشامل في فلسفة التربيه خلال القرنين الاخيرين وقد جاء هذا التغيير في فلسفة التربيه نتيجة عدد من الابحاث والدراسات التي سعت إلى تقييم برامج التدريس في الفصل الدراسي وملاحظه ان تلك البرامج تركز على المعارف و المعلومات التي يتعلمها المتعلمون داخل المدرسه والتي تبعد كثيرا عما يحتاجونه في حياتهم اليوميه ومن تم وجود فجوة كبيرة بين ما يتعلمونه داخل المدرسه وما يمارسونه او يمكن ان يواجهوه في الحياة اليوميه ومن تم، فقد اكد العديد من التربويين والباحثين على اهميه تشجيع المتعلمين لكي يسعوا بانفسهم إلى المعرفه ويحاولوا اكتشافها والتعرف على طبيعتها وكيفيه تكييفها بما يخدم حاجات المجتمع ويساعد على حل مشكلاته. كما اشارت عدد من نتائج الباحثين" إلى اهميه تشجيع المتعلمين لكي يعرفوا ويفكروا بانفسهم، وضرورة تبني المنهاج لبعض العناصر والانشطه المختلفه التي يمكن ان تكون فاعلة لو انها وفرت بيئه يفكر فيها التلاميذ بعمق اكثر من التركيز على ما يفعله

المدرس، وبالتالي وجه الباحثون انتباههم إلى ما يجب ان يفعله تلاميد و مادا يتعلمون وكيف؟(3 .15).

وفي صورة اخرى للتعلم، اصبح ينظر الان إلى المتعلم بصفته من يسعى إلى التعلم، وما يصاحب هده النظرة من اهميه نشاط المتعلم وإيجابيته وتوسيع دائرة التعلم لتشمل كل مكان وكل زمان داخل الفصل الدراسي وخارجه، وداخل المدرسه وخارجها . وإيجابيه المتعلم ونشاطه لا يلغي دور المعلم و المدرسه وإنما توجيههما إلى الدور الجديد المتمثل في تيسير سبل التعلم للمتعلم، ومساعدته على التعلم

وتوفير البيئه الملائمه للتعلم داخل المدرسه، ومحاوله توجيه المتعلم إلى البيئات الغنيه بالخبرات بأشكالها المختلفه خارج المدرسه وتيسير اتصاله ببيئته واحتكاكه بما فيها من ظواهر وانشطه وافكار وتفاعله معها بشكل مناسب.

وهدا التحول في رؤيه العمليه التربويه من قبل الباحثين، وما صاحبه من التركيز على العوامل الداخليه التي تؤثر في المتعلم يستند إلى مدرسة فلسفية تسمى بالنظريه البنائيه التي تؤكد - بالإضافة إلى عملية بناء المعرفه من قبل الفرد" - على ان المعرفه ترتبط بالحدث، وبخبرة الفرد، وممارسه نشاطه، في التعامل مع معطيات العالم المحيط به، فمعرفه الفرد داله لخبرته، فهي المحدد الاساسي لهده المعرفه، والمعرفه دائما تكون قرينيه (سياقية) وليست منفصلة عن طالب المعرفه(20.4).

وعلى هدا فإن فلسفة تخطيط المنهاج تستند على إيجابيه المتعلم ونشاطه وبحثه عن المعرفه بأشكالها المختلفه والاستفادة من المعارف التي يتلقاها في بناء الخبرات الإيجابيه المربيه والبناءة التي تتصل بالحياة، ومن تم العمل على توجيه اهتمامات المتعلم وتنميه ميوله وإشباع رغباته .والمعرفه ليست مقصورة على الكتاب المقرر ولم يعد مكانها المدرسه فحسب، بل إن المعارف قد تكون داخل المدرسه او خارجها، فهي في الفصل وفي المتحف والمعمل والمصنع .وبإيجابيه المتعلم ونشاطه يستطيع ان يبني معارفه من خلال زيارة علمية او رحله او دورة تدريبيه، او لقاء اجتماعي او عمل مهاري.

و دور مخطط المنهاج يتمثل في إثرائه بانواع مختلفه من الانشطه التي تساعد على التحصيل المدرسي داخل المدرسه او خارجها وهده الفاعليه تسهم في إكساب

المتعلم خبرات جديدة لأنها تنبع من دوافعه وحاجاته .وهدا معناه ان كلمة نشاط قد اتسع استخدامها في عملية التعليم بسبب ظهور المنهج بمفهومه الجديد (367،1).

ووفقا لهدا التطور في النظرة إلى المنهاج، لم يعد التركيز على الكتاب المدرسي المقرر والمعلم او المعلمه، وإنما اصبح التركيز على نشاط المتعلم وإيجابيته كعامل اساسي لتحقيق الاهداف التربويه كدلك، لم يعد النشاط المدرسي ترفا تزدان به المنظومه التربويه ولا ترفيها يمكن استغناء العلميه التربويه عنه، بل صار جزءا رئيسا ولبنه مهمة في صرح العلميه التعليميه، وعنصرا مهما من عناصر المنهاج بمفهومه الحديث الدي يساهم بشكل مباشر في التحصيل الجيد و بالتالي تحقيق الاهداف المعرفيه و المهاريه والوجدانيه .

واستنادا إلى الفلسفه المشار إليها سابقا تبدو اهميه النشاط المدرسي في كونه يساعد المتعلم على بناء خبرات حياتية تسهم في بناء المعرفه وإعطاء قيمة للتعلم والاستفادة من هده الخبرات في مواجهه الحياة وتيسير صعوباتها وحل مشكلاتها المختلفه .وانطلاقا من تلك الفلسفه فالمنهاج يستوعب النشاط المدرسي ويقوم عليه، وهو عامل اساسي في تحقيق الاهداف التربويه.

وإدا كان الامر كدلك، فإن دور المدرسه عندئد يتجاوز المفهوم الضيق للمنهاج الدي يعتمد على التركيز على المعرفه وكيفيه نقلها إلى المتعلم ، وما يصاحب هدا المفهوم من النظرة السلبيه إلى المتعلم،و بالتالي عدم إتاحه الفرصه امامه ليستفيد من تحصيل دراسي مناسب.

دور تخطيط المنهاج في تنمية التحصيل الدراسي:

يمثل التحصيل المدرسي للمتعلمين اهميه كبيرة للكثير من الاباء والتربويين، وقد شكل هدا الاهتمام بالتحصيل العلمي هاجسا كبيرا لدى اولياء الامور مما دفعهم إلى توجيه ابنائهم إلى تركيز جهودهم على التحصيل العلمي فقط وعدم إضاعه الوقت في اشياء لا فائدة منها مثل النشاط المدرسي.

والواقع ان المنهاج و مكوناته له اثار على تحصيل المتعلم فبالإضافه إلى دوره في النشاط وتحبيب المدرسه للمتعلم فانه اكثر فعاليه و تاثيرا في حياة المتعلمين (192،2) كما انه المحدد للاهداف التربويه من عادات ومهارات وقيم واساليب تفكير مناسبة لمواصله التعليم والمشاركه في التنميه الشامله. كما ان المتعلمين الدين يشاركون

في تنفيد المنهاج يمتلكون قدرة على الإنجاز و تكون لهم استعدادات ايجابيه نحو المنهاج و تحصيله.

دور المنهاج المدرسي في تنمية التحصيل الدراسي من خلال الاهداف المرسومه له:

إنه لا يمكن الحديث عن اهميه المنهاج الدراسي بمعزل عن اهدافه التي رسمتها له السياسه العليا للتعليم او التي اضافها إليه التربويون ولاشك ان تحقيق هده الاهداف عبر انجاز المنهاج وممارسه النشاط المدرسي هي اكبر دليل على اهميه المنهاج ومكوناته.فكل هدف من تلك الاهداف ينبئ عن اهميه خاصة إدا تم ترجمته إلى واقع ملموس ولا شك ان تلك الاهداف لم ترسم من خيال ولم تصغ من فراغ وإنما تم النظر إلى الدور المهم الدي يقوم به المنهاج التربوي في العمليه التعليميه ومن تم ترجمته إلى اهداف ترسم الطريق للقائمين على النشاط والمتعلمين واوليائهم.

ووفقا لجوكل (Joekel) فان المتعلمين الدين يشاركون في برامج الانشطه غالبا ما يصبح لديهم اهتماما مضاعفا بالانشطه والدروس ، ورغبه في معرفه المزيد من محتوى تلك المقررات.

دور المنهاج الدراسي في تنمية التحصيل المدرسي من خلال الوظائف التي يؤديها:

إن التعرف على الوظائف التي يقدمها المنهاج المدرسي للمتعلمين تعطي دلاله اكيدة على فاعليته واهميته ودوره في النمو المتكامل للمتعلم، ودوره في التحصيل الدراسي إدا احسن التخطيط له والاستفادة من مكوناته وقد اشارت العديد من الدراسات والبحوث في مصادر مختلفة إلى تلك الوظائف،ويمكن الإشارة إلى الوظائف التي لها علاقة بالتحصيل الدراسي و التي يمكن ان نذكر منها ما يلي:(6، 222)

اـــ وظيفه نفسية :فعن طريق تنفيد المنهاج يستطيع المتعلم التعرف على داته والتعبير عن ميوله والتنفيس عن انفعالاته وإشباع حاجاته النفسيه المختلفه.

ب ـــ وظيفه صحية :فعن طريق المنهاج يتم اكتساب العادات والسلوكيات الصحيه المختلفه التي تساعد على المحافظه على النمو الصحي الجيد واللياقه البدنيه الكامله.

ج ـــ **وظيفه** علاجية :حيث يساعد المنهاج على تخطي مشكلات المتعلم النفسيه والانفعاليه والاجتماعيه، كما تساعده على التخلص من معوقات نموه وتعديل سلوكه واتجاهه.

د ـــ **وظيفه** مهنية :وذلك عن طريق الممارسه العمليه تتطلب بعض المهارات التي تتطلب المعينه التي يمكن للمتعلم ان يستفيد منها في مستقبله الوظيفي و المهني.

ه ـــ **وظيفه** تعليمية :حيث يساهم المنهاج في دعم عملية التعلم من خلال الممارسة العمليه لبعض ما يكتسبه المتعلمون داخل الفصل، وما يتم من مناقشات وقراءة وكتابه وغير دلك.

و ـــ **وظيفه** بيئية :حيث تساهم الانشطه الصفيه وغير الصفيه في تعريف منفدي المنهاج بالبيئه المحليه و كيفيه المحافظه عليها وإدراك اهميتها و اكتشاف منافعها .

ز ـــ **وظيفه اجتماعية** :من خلال ما يكتسبه المتعلمون من تفاعلهم مع المنهاج وما يكتسبونه من مهارات التعامل الجيد، والتعاون،المساهمه في العمل الجماعي.

بالإضافه إلى وظائف اخرى يمكن اختصارها في (192،4) :

ـ **وظيفه** تشخيصية :اكتشاف مواهب المتعلمين والعمل على تنميتها وتوجيهه الاتجاه السليم.

ـ **وظيفه سيكولوجيه** :تحقق مجموعه من الوظائف النفسيه منها :تقويه العاطفه ، واستغلال الطاقات، والتعود على العادات الحميدة والقيم العاليه.

ـ **وظيفه تربويه** :بناء شخصية التلميد وقدراته على الخلق والابتكار والتعبير عن الاراء في حريه كاملة.

ـ **وظيفه** تحصيلية :ربط المادة الدراسيه بالحياة، وتزويد التلاميد بالمهارات والقدرات الفكريه.

ـ **وظيفه اجتماعيه** :تعويد التلاميد على مواجهه مواقف الحياة، وتكوين العلاقات الاجتماعيه السليمه.

ـ **وظيفه ترويحيه** :تساعد على تخفيف الضغوط النفسيه والاجتماعيه والدراسيه على التلاميد من خلال انواع النشاط الترويحي.

من خلال التامل في وظائف المنهاج الدراسي المشار إليها سابقا نجد ان بعضها يتصل بشكل مباشر بتنمية التحصيل الدراسي للتلاميذ حيث اشار بعض الباحثين إلى ان للمنهاج الدراسي وظيفه تعليميه بحيث يساهم في دعم عملية التعلم من خلال الممارسه العمليه لبعض ما يكتسبه المتعلمون داخل الفصل، وما يتم من مناقشات وقراءة وكتابه وغير دلك.

كما اشار البعض (213،5) إلى ان للمنهاج وظيفه" تحصيلية "حيث يساعد على ربط المادة الدراسيه بالحياة، وتزويد التلاميذ بالمهارات والقدرات الفكريه.

وسواء اكانت تلك الوظائف نفسية او صحية او علاجية، ام كانت وظائف اجتماعيه او ترويحيه او بيئية فأنها تساهم- دون شك -في بناء الشخصيه الكامله للتلميذ، وتساعده على تحقيق النمو المتوازن الدي يساهم في تحقيق الاهداف الذاتيه ومن بينها رفع مستوى التحصيل الدراسي وتحقيق النجاح المرسوم.

والشكل التالي يوضح تاثير تلك الوظائف جميعها في تحقيق النمو المتوازن والشخصيه المتكامله للمتعلمين.

كما تمت الإشارة سابقا فان للمنهاج الدراسي وظائف عديدة تختلف باختلاف الهدف و النشاط التربوي، ولكي يكون للمنهاج دور فاعل و مؤثر في تحصيل المتعلمين يجب ان تتحقق فيه الشروط والمواصفات التاليه.

- ان يستند على اساس فلسفي يبرز اهميه المتعلم و فاعليته في الموقف التعليمي.
- ان يمنح المتعلمين الحريه والنشاط في تنفيده.
- ان يتم تخطيطه بشكل جيد.
- ان تكون اهدافه واضحه للقائمين عليه و المساهمين في تنفيده .
- ان يرتبط بدوافع و اهتمام المتعلم.
- ان يرتبط المحتوى بمختلف الانشطه التربويه.
- ان يتلاءم مع مستوى النضج و مراحل النمو.
- ان يراعي الفروق الفرديه بين المتعلمين.
- ان تتنوع فيه الاساليب و الطرق و الوسائل و الانشطه.

- ان يرتبط بخبرات المتعلمين و يبنى عليها.
- ان يكون مؤترا و فاعلا في حياة المتعلمين.

كيفيه مواجهه صعوبات التحصيل المدرسي:

إن شق طريق النجاح و التفوق يتطلب تظافر الجهود، فالاسرة بإمكانها ان تتحول إلى عامل ايجابي مساعد على التحصيل السليم، فالمتعلم الدي يلاقي الحب والاهتمام ويشعر بالعنايه به و الإصغاء إليه يعمل على بدل الجهد من اجل رد جميل الاسرة.

كما ان الاسرة ينبغي ان تتعامل مع المتعلم بعيدا عن القلق والتوتر حتى لا يتعرض المتعلم إلى الإحباط.

والمدرسه بما توفره من نشاطات تربويه و ثقافيه و ترفيهيه بإمكانها توفير الجو الدي يبعث على التعاون والتنافس في الإطار التربوي السليم.

والنظام التربوي يمكن ان يخضع للإصلاح و إدخال التحسينات قصد مسايرته للمتعلم وتحقيق النمو عند المتعلمين بحيث ان النظام التربوي والمناهج الدراسيه ينبغي ان تراعي المتعلم و ليس العكس.

الفصل الثاني

مفهوم المنهاج ومكوناته

مفهوم المنهاج

مكونات المنهاج

ا الاهداف

ب المحتويات

ج الطرق و الانشطه

د الوسائل التعليميه

هـ التقويم

ملخص الفصل

مفهوم المنهاج :

الدارس لاي علم من العلوم يحتاج إلى تناول المفاهيم الاساسيه المتعلقه بهدا العلم ، ودلك لان هده المفاهيم تمتل البنيه الاساسيه المعرفيه للعلم .

وانطلاقا من هدا فإن فهم هدا العلم ودراسته وتطبيقه في مختلف المستويات يبدا من دراسه المفاهيم الاساسيه .

ومجال المناهج يضم العديد من المفاهيم الاساسيه .والمفاهيم الفرعيه التي يتكون منها هدا العلم (7ـ 15) . إلا ان الدراسات والبحوث التي اجريت ولا تزال في مجال المناهج والتطبيقات الميدانيه جعلت العديد من المفاهيم ليست تابته وليست نهائيه، وظهرت تفسيرات واراء مختلفه حول نفس المفهوم .

وسنتناول مفهوم المنهاج قديما وحديثا ،

فالمنهاج كلمه إغريقيه تعني الطريقه التي ينتهجها الفرد قصد الوصول إلى هدف معين .

ويستخدم مصطلح " **منهاج ــ *curriculum*** " للدلاله على الموضوعات المختلفه المحددة في كل مادة من المواد الدراسيه ، او ليدل على المعلومات التي يجب ان يدرسها التلاميد في مادة معينه ، وفي هده الحاله يصبح مصطلح المنهاج مرادفا لمقرر المادة الدراسيه او برنامجها الدراسي . ونستطيع ان نميز بين نوعين من مفهوم المنهاج :

ا ــ **المفهوم التقليدي للمنهاج** : يعني المنهاج بمفهومه التقليدي :

1 ــ مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والافكار التي يدرسها التلاميد في شكل مواد دراسيه (14ـ 13).

2 ــ مجموعه من الدروس المقررة لمستوى دراسي معين (9ـ 27) .

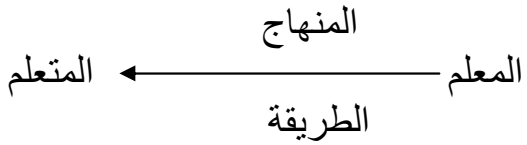
ولقد جاء هدا المفهوم كنتيجه طبيعيه لنظرة التربيه التقليديه للعمليه التربويه .

3 ـ مجموعه من الخبرات المخططه التي تقدمها المدرسه من خلال عمليه التدريس .

4 ــ مجموعه من المواد الدراسيه المقررة لمستوى دراسي ومرحله من مراحل الدراسه .

5 ــ مجموعه المواد الدراسيه التي يدرسها التلاميد والمتضمن موضوعات المقررات الدراسه .

ويوضح الشكل الاتي الفكرة التقليديه للمنهاج



الشكل (01) يوضح النظرة التقليدية للمنهاج

وهناك مفاهيم كثيرة للمنهاج، إلا انه يتم الاكتفاء بهده النمادج ،ولو تناولناها بشيء من التحليل والتمحيص فإننا سنلاحظ انها تعريفات قاصرة تتناول المنهاج من منظور ضيق .

إن هدا الفهم القاصر للمنهاج يمثل اتجاها تقليديا ولكنه ما زال موجودا إلى وقتنا الحاضر، خصوصا في المنظومه التربويه الجزائريه ، التي لم تنل الحظ الكافي من التطور والتقدم، ولم تتح لها الفرصه للاستفادة من الدراسات التربويه والنفسيه والاجتماعيه التي درست مختلف جوانب العمليه التربويه ومن بينها الدراسات التي اهتمت بتخطيط المناهج والاسس والشروط المطلوبه ، رغم قلتها وعدم تناول الموضوع بصورة معمقه احيانا ، ومع دلك ينبغي الاستفادة منها .

وخلاصه القول : إن المفهوم التقليدي للمنهاج اهتم بالمادة الدراسيه واهمل المتعلم حيث ظهرت عدة إشكاليات اهمها :

ــ هل هده المواد الدراسيه وظيفتها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم ؟

ــ هل هناك ترابط افقي وعمودي بين الخبرات التي يمر بها التلاميد ؟ ام هناك حدود فاصله بين المادة والاخرى بما يتنافى مع وحدة المعرفه ؟

ــ هل هده المعلومات وظيفيه تساعد المتعلم على التفتح على محيطه وتربيته قصد مواجهه المشكلات الواقعيه ؟

إن هده الإشكاليات وغيرها حاولت المناهج بالمفهوم الحديث الإجابه عنها .

ب ــ المفهوم الحديث للمنهاج : لقد انعكس تطور الفكر التربوي في العصر الحديث على جوانب العمليه التربويه وتغيرت النظرة إلى المتعلم ووظيفيه المدرسه

ومكانه المتعلم ضمن هده العمليه ، لذلك تغيرت المفاهيم التربويه ، بل وظهرت مفاهيم جديدة لم تكن مستعمله من قبل . ولم يشد مفهوم المنهاج عن هده القاعدة ويمكن ان نوجز بعض النمادج لمفهوم المنهاج بشكله الحديث في الاتي :

1 ـ جميع الخبرات والنشاطات والممارسات المخططه التي توفرها المدرسه لمساعدة التلاميد على تحقيق النتائج (العوائد) التعليميه المنشودة إلى افضل ما تستطيع قدراتهم

(9ـ 38) .

2 ــ كل دراسه او نشاط او خبرة يكتسبها او يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسه وتوجيهها سواء داخل القسم او خارجه .

3 ــ جميع انواع النشاط التي يقوم بها المتعلمون ، او جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسه وبتوجيه منها سواء اكان دلك داخل المدرسه او خارجها .

4 ــ مجموعه الخبرات المربيه التي تهيئها المدرسه للتلاميد تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم (11ـ 13) .

5 ــ مجموعه الخبرات التربويه الاجتماعيه والثقافيه والرياضيه والفنيه والعلميه ...إلخ التي تخططها المدرسه وتهيئها لمتعلميها ليقوموا بتعلمها (8ـ 17) .

ج ــ المفهوم المعاصر للمنهاج : ينبغي التوضيح بدايه ان هناك فرق بين مفهومي الخطه والمنهاج فالمنهاج ترجمه للمصطلح (***curriculum***) اما الخطه فهي ترجمه للمصطلح (***syllabus***) والخطه الدراسيه تعني كميه المعلومات التي يعمل المعلم على تعليمها للمتعلمين في مادة دراسيه خلال مرحله دراسيه معينه (خطه اسبوع ، شهر ، فصل ، موسم دراسي) فهي تعني مضمون التدريس الدي يقدم للمتعلم .

اما المنهاج فيعني النشاط والطريقه والوسائل اي العمليه التربويه ككل بالإضافه إلى احتوائه على توجيهات تربويه ومقترحات وبدائل تساعد المعلم على عمليه التنفيد ، والهدف من الخطه هو التمكن من الحقائق موضوع الخطه ، بينما الهدف من المنهاج هو اكتساب جوانب السلوك لدى المتعلم من خلال الوان الانشطه المختلفه التي يقوم بها المتعلمون فالمنهاج اعمق وابعد من الخطه ، وفي المنظومه التربويه الجزائريه

عادة ما تشتهر الخطه بمصطلح التوزيع الشهري والسنوي او التحضير الدي يعني التخطيط .

1 ــ يعرف " (schofler) شوفلر" المنهاج بانه اوجه النشاط المقصودة التي تمدد من مسؤوليه المدرسه إلى خارج نطاق الدراسه حتى تقابل حاجات الفرد الاجتماعيه والنفسيه (11ـ 45) .

2 ــ ويعرفه "الدمرداش سرحان "على انه مجموعه الخبرات التربويه الثقافيه والاجتماعيه والرياضيه والفنيه التي تهيئها المدرسه للمتعلمين داخل حدودها او خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لاهدافها التربويه .

3 ــ ويعرفه " يحيى هندام " بانه الخبرات التربويه التي تنتجها المدرسه للتلاميد داخل حدودها او خارجها بغيه مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا يتسق مع الاهداف التربويه .

4 ــ ويعرفه "محمد عزت عبد الموجود" بانه مجموع الخبرات واوجه النشاط التي تقدمها المدرسه تحت إشرافها للتلاميد بقصد احتكاكهم بهده الخبرات وتفاعلهم معها ومن نتائج هدا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم او تعديل في سلوكهم ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الدي هو الهدف الاسمى للتربيه (11ـ 46) .

ويمكن الخروج من هده المفاهيم المعاصرة بمفهوم شامل يتمثل في :

المنهاج : جميع الخبرات التي تهيا للمتعلم داخل المدرسه وخارجها والتي تستهدف مساعدته على النمو الشامل المتكامل لكي يكون المتعلم اكثر قدرة للتكيف مع نفسه ومع الاخرين ،ويمكن لنا ان نستخلص من هده المفاهيم الاستنتاجات الاتيه :

1- المنهاج يتشخص ويتجلى في خبرات المتعلمين ولا يوجد في الكتب المدرسيه ودفاتر التلاميد او مدكرات المعلمين .

2 ــ المنهاج اكثر من مجرد المحتوى المطلوب تعلمه ، فاختيار المحتوى الدقيق وتحديده مسؤوليه كبرى تقع على عاتق المعلم ، ولكن المحتوى لا يكون المنهاج إلا إدا كان جزءا من خبرة المتعلم ، وكميه المحتوى التي تلائم متعلم ما ، قد تختلف عن الكميه

التي تلائم متعلم اخر ، والعلاقه التربويه الجيدة في القسم وطريقه التدريس ، وطريقه التقويم المستخدمه وغيرها كلها اجزاء اساسيه في المنهاج .

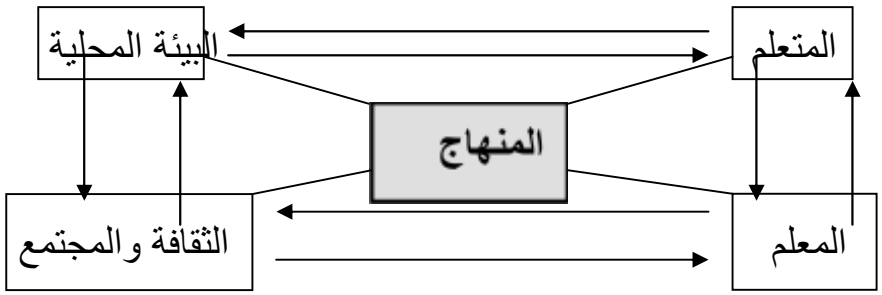
3 ــ المنهاج بمفهومه المعاصر هو عبارة عن مشروع للحياة القائمه على التوجيه ولهذا فهو بيئه خاصه منظمه لغرض معين .

4 ــ المنهاج هو بيئه تعليميه متخصصه ومنظمه بطريقه متعمدة لتوجيه اهتمامات المتعلمين وقدراتهم نحو مشاركه فعاله في حياة المجتمع ، وهدا من خلال مساعدتهم لإثراء حياتهم والمساهمه في تحسين مجتمعهم عن طريق اكتساب المعارف المفيدة والمهارات والاتجاهات .

5 ــ إن مخططي المنهاج بمفهومه المعاصر تتمثل مهمتهم في المعالجه من خلال وضع المنهاج في كيفيه تحسين حياة الفرد والجماعه ، وليس مجرد تحديد المواضيع الواجب تعلمها او تحسين مستوى القسم او زيادة المعارف .

6 ــ المنهاج بمفهومه المعاصر يؤكد تلك النظرة التكامليه للفرد والجماعه ، فالتربيه ــ ومن خلالها المنهاج كاداة لها ــ لم تعد هي الإعداد للحياة وإنما هي معايشه الحياة بكامل ابعادها الماضي بخبراته والحاضر بمشكلاته والمستقبل بتوقعاته ، وهدا ما يجعلنا نؤكد على ان المدرسه اصبحت جزءا لا يتجزا من المجتمع .

إن المنهاج يمثل تفاعل العوامل والعناصر كما هو مبين في الشكل (2)



الشكل (02) يبين التفاعل بين مكونات المنهاج المعاصر

مكونات المنهاج :

على ضوء معالجتنا لمفهوم المنهاج قديما وحديثا يجدر بنا التعرض إلى المكونات الاساسيه للمنهاج مع إبراز العلاقه العضويه بين هده المكونات او العناصر وكيف

تنعكس هده التفاعلات عله طبيعه المنهاج وتنفيده ، إن بنيه المنهاج تتشكل من اربعه عناصر اساسيه مترابطه ومتكامله ، يؤثر كل منها بالاخر ويتاثر به.

إدن مكونات المنهاج هي :- الاهداف ، المحتوى ، الانشطه ، والطرق ، والرسائل التعليميه ، التقويم ، وهدا يؤدي بنا إلى طرح اربعه اسئله رئيسيه تتطلب الإجابه من خلال المكونات الاربعه ، وتتمثل هده الاسئله في :

1- لمادا نعلم؟ ويرتبط السؤال بعنصر الاهداف التي نريد تحقيقها .

2- مادا نعلم؟ ويشير هدا السؤال إلى المادة الدراسيه او المحتوى الدي سنعلمه.

3- كيف نعلم ؟ ويتجه هدا السؤال إلى الطرق والانشطه والوسائل لتحقيق الاهداف.

4- كيف يمكن الحكم على ما نعلمه ؟ ويتعلق هدا السؤال بعنصر التقويم.

إن هده المكونات سنتناولها بشيء من التفصيل مع الإشارة إلى العلاقه الوظيفيه بينها من خلال الدراسه والتحليل.

اولا : الاهداف :

معنى الاهداف ــ يعرفه بوفزطار (bougeztar) بأنه : ما سيعرفه او سيكون عليه او ما يفعله المتعلم ، وما يسفر عليه تعليم مضمون ما ، والدي لا نتنبا بمدى تحققه قبل إنهاء عمليه التعليم-التعلم (14-45).

فالهدف يعتبر نتيجه معرفه مستقله عن وسائل التي تعتبر ضروريه لتحقيق النتيجه (اي الهدف).

ويعرفه فانييه (ganie) : الموجه الرئيسي للمعلم والمتعلم على حد سواء ، فعلى المعلم ان يعرف مادا يريد التلاميد ان يتعلموا ، وعلى المتعلم ان يعرف الاداء الناتج عن عمليه التعلم .

تمثل الاهداف بالنسبه لاي منهاج نقطه البدايه سواء تعلق الامر بالتخطيط او التنفيد ويلاحظ ان عنصر الاهداف كان ولا يزال متارا للجدل بين المربين والاكيد ان هناك مستويات للاهداف، حيث توجد اهداف للعميله التربويه ككل ، واهداف تخص مرحله

تعليميه معينه واهداف محددة لمستوى دراسي معين بالإضافه إلى الاهداف المرتبطه بالموقف التعليمي لمادة او درس معين.

إن تحديد الاهداف من الامور البالغه الاهميه في العمليه التربويه ، وبقدر دقه ووضوح صياغتها للتجسيد بقدر فعاليه وجودة الفعل التربوي ، وقد اهتم علماء التربيه والفلاسفه مند عصور بعنصر الاهداف وفي هدا الشان يقول افلاطون (الإنسان الدي يسعى لتحقيق اهداف غيره هو الجدير بان يوصف بالرق والعبوديه) (10 -100).

فالاهداف ومدى النجاح في تحقيقها بمتابه صمام الامن بالنسبه لنجاح المنهاج وفعاليته وهي اولى مدخلات العمليه التعليميه.

إن الاهداف لا تنطلق من فراغ بل تخضع في تحديدها وصياغتها لمصادر ومقاييس معينه ، حيث يساعد دلك على الإتفاق الواضح والدقيق للاهداف ، ومن ابرز واهم هده المصادر ندكر :

1-المجتمع وفلسفته التربويه كمصدر لتحديد اهداف المنهاج : تمثل فلسفة المجتمع المرجع الدي يعمل على تنسيق وتوافق الاهداف التربويه مع اهداف المجتمع السياسيه والإقتصاديه والإجتماعيه ، لان فلسفه التربيه في مجتمع ما هي المراة العاكسه لفلسفه المجتمع في الميادين الاخرى وما هو ناتج عن إختلاف الاهداف التربويه من مجتمع لاخر إنما هو ناتج عن إختلاف الفلسفه التربويه.

في المنهاج لابد ان تحقق الاهداف التي يسعى إليها المجتمع فإدا كان المجتمع يريد ان تسود الديمقراطيه بين افراده فلا بد ان تؤكد المناهج التربويه والأهداف المرجوة منها على تحقيق القيم الديمقراطيه من خلال تخطيط المنهاج وطريقه تنفيده.

ولهدا ينبغي ان تكون الاثار الفلسفيه التربويه في المنهاج ظاهرة وواضحه فلا ينبغي ان تهدف المدرسه إلى تخريج المتعلمين مسلمين بما هو سائد فقط بل يجب ان تخرج متعلمين قادرين على تحقيق التقدم والتغير نحو الافضل ، ومن خلال التربيه والتعليم يمكن للفرد ان ينمي قدراته ومواهبه وان يصل إلى المستوى الدي يسمح له بالتاثير والتغيير نحو الاحسن دون الخروج عن القواعد المتفق عليها اخلاقيا وإجتماعيا.

إن فلسفه المجتمع باعتبارها مجموعه من المعايير والقيم والمبادئ لا بد لها من عناصر ومصادر مساعدة لإنتقاء وصياغه الاهداف التربويه القابله للتطبيق والتحقيق .

2-المتعلم وخصائصه كمصدر لتحديد اهداف المنهاج :

إن اعتماد المجتمع وفلسفته وظروفه كمصدر للاهداف لا يلغي مراعاة طبيعه المتعلمين ، وإذا كانت العمليه التربويه في ابسط معانيها هي تنميه شخصيه المتعلم وتعديل سلوكه فإن ذلك لا ياتي من فراع وإنما ياتي اساسا من شخصيه المتعلم وتهيئه الظروف المناسبه والمحفزة لها ، فقدرات المتعلم واستعداداته وميوله وحاجاته واهتماماته في حاجه إلى نمو وتوجيه خصوصا في المراحل الاولى حيث تكون كامنه فيه ، تحتاج إلى مواقف وانشطه تربويه يوفرها المنهاج قصد إتاحه الفرصه لها والنمو والتعديل .

لذلك فإن دراسه طبيعيه المتعلمين في مختلف مراحلهم تعد مصدرا اساسيا لتحديد الاهداف واشتقاقها.

وينبغي عند تحديد الاهداف التربويه للمنهاج ان تراعى جميع جوانب شخصية المتعلم وخصائصه، لان الشخصيه تتفاعل في شكل متكامل ومتوازن وتعتمد على جميع الجوانب

(جسميه ، حركيه ، عقليه ، إنفعاليه ، إجتماعيه ، خلقيه ...إلخ) دون نسيان الفروق الفرديه بين المتعلمين في هده الجوانب ولذلك ينبغي ان تراعى هده النواحي عند إشتقاق الاهداف التربويه المحددة لمنهاج معين قصد ضمان منهاج تربوي يساعد على تكوين متعلمين متميزين بالشخصيه المتكامله والمتزنه في ابعادها وجوانبها المختلفه .

إن المتعلم وخصائصه يعتبر محورا اساسيا للإرتكاز عند بناء وتخطيط المنهاج فلم يعد هناك مجال لإهمال اهميه المتعلم عند تحديد الاهداف او انواع الخبرات والانشطه التعليميه التي تحققها ، ومن المعلوم ان لكل مرحله من مراحل النمو خصائصها ومتطلباتها وحاجاتها وميولها ومشاكلها، وهدا يعني ان الاهداف المحددة لهده المرحله والخبرات والانشطه المخططه يجب ان تكون مناسبه لهده المرحله.

3-الحياة اليوميه والبيئه المحليه كمصدر لتحديد اهداف المنهاج :

لقد نمت وتعقدت الحياة اليوميه والبيئه المحيطه بالمتعلم بشكل متسارع ولعل اهم ميزة لهدا العصر هو التقدم العلمي والتكنولوجي الذي ترك اثارا في جميع مجالات الحياة اليوميه للفرد ،وهدا ما يعقد من مهمه إختيار الخبرات والمعارف ويزيد من صعوبتها .

ولكي تنجح المدرسه في تحقيق رسالتها ، لا بد ان تكون الاهداف التي يعبر عنها المنهاج مراعيا للظروف البيئيه الماديه والإجتماعيه التي ينفذ فيها المنهاج قصد التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمدرسه والبيئه التي يعيش فيها ، ومسايرة التطور العلمي والتكنولوجي . إن الاخذ بعين الإعتبار عامل البيئه والحياة اليوميه يحقق للانشطه المدرسيه الجانب الوظيفي ، ويساعد على تقويم عمليه التعلم بدلا من إستغراقها في النمطيه ، ولقد ظهر إتجاه في التعليم اللامركزي ومن بين مزاياه تكييف الاهداف والانشطه والخبرات وفق الظروف البيئيه وخصائصها ، ويمكن تحديد الاهداف في شكلها العام عن طريق تكييفها مع البيئه المحليه ، فاهداف مثل :

- ان يعرف المتعلم مصادر الثروة الطبيعيه.
- ان يحافظ على بيئته المحليه ويحبها.

يمكن ان تساعد المدرسه على توفير مناخ واقعي عملي يبرز من خلاله المتعلم نشاطاته ويوظفها وفق اسلوب التفكير العلمي الذي يمكنه من فهم الظروف والاسباب وربطها بالنتائج .

4-المادة الدراسيه كمصدر لتحديد اهداف المنهاج : تعتبر المادة الدراسيه بمثابه المصدر الاساسي لتحديد اهداف المنهاج خصوصا في البلدان العربيه ، ولعل السبب الرئيسي في ذلك إلى ان المختصين في المواد الدراسيه المختلفه هم الذين يقومون بتخطيط المنهاج وبنائه إنطلاقا من وجهه نظرهم الخاصه ، وكل منهم يتصور المنهاج الذي يصممه للمادة الدراسيه ، والهدف منه ان يكون التلاميذ متخصصين في هذه المادة .

إن المادة الدراسيه واراء مختصين فيها يمكن إعتمادها كمصدر من مصادر تحديد اهداف المنهاج خصوصا إذا كانت هذه المواد الدراسيه تمثل بعدا من ابعاد المنهاج ، فمن المنطقي ان تتخذ مصدرا لتحديد اهداف تربويه تتماشى مع طبيعه هذه المواد وذلك بعد تحليلها والوقوف على خصائصها قصد إعطائها بعدا وظيفيا ، وذلك بتحديد اهداف تربويه سليمة توظف المادة الدراسيه لخدمه العمليه التربويه وليس العكس (10 -114) .

ويمكن للمتخصصين في المواد الدراسيه تقديم الافكار والمقترحات التي تستطيع ان تساهم بها مواد تخصصهم سواء بالنسبه للتعليم في مراحله الاولى او بالنسبه لمراحل

التعليم المتخصص في هذه المواد ، غير انه ينبغي التاكيد على ان التخصص لا يقتصر على المواد الدراسيه فقط، وإنما تضاف إليه إسهامات المتخصصين في علوم التربيه وعلم النفس وبخاصه في مجال بناء وتخطيط المناهج .

إن المادة الدراسيه هي ثمرة لخبرات العقل البشري ونتائجه ، ونستطيع ان نستمد منها ما يفيدنا في تحقيق الاهداف المرجوة .

5-افكار واراء المتخصصين في علوم التربيه وعلم النفس كمصدر لتحديد اهداف المنهاج :

لقد ادت الإستعانه بالافكار التربويه الحديثه وما توصل إليه علم النفس التربوي من نظريات وقوانين ونتائج إلى تغير النظرة للعمليه التربويه برمتها وخصوصا إلى العنصر الاساسي فيها وهو المتعلم ونوعيه الطرائق والوسائل والتقويم ، حيث اصبح الإهتمام بالمتعلم امرا ضروريا، وهدا يعني ان تحديد الاهداف التربويه لاي منهاج يمر حتما عبر مراعاة العناصر السالفه الذكر حتى يمكن لهده الاهداف ان تكتسب الوافعيه والتجسيد .

فعلم النفس التربوي يؤكد على اهميه التفاعل بين العوامل الداخليه الذاتيه للمتعلم والعوامل الخارجيه البيئيه قصد تحقيق عمليه التعلم ، ولدلك فعند تحديد اهداف المنهاج ينبغي عدم إهمال العامل البيئي ومدى مساهمته في تحقيق الهدف قصد ضمان الشروط المطلوبه لحصول عمليه التعلم وبالتالي تحقيق الاهداف ، كما ان الخبرات المقررة الاهداف يجب ان تكون منسجمه مع مرحله النمو ، بحيث لا تكون صعبه ومعقدة تؤدي بالمتعلمين إلى النفور والإحباط وعدم مواصله عمليه التعلم ، ولا تكون سهله فتؤدي إلى الشعور بعدم اهميتها وقيمتها وبالتالي يصاب المتعلم بالغرور .

إن الإستعانه بعلم النفس التربوي ترشدنا إلى تحديد نوعيه الاهداف المناسبه للمتعلم والمحددة لنوعيه المحتوى المطلوب ، كما ان فهم طبيعه المتعلم والإقرار بوجود فروق فرديه تساعدنا على تحديد اهداف متنوعه وعدم النظرة إلى المتعلمين على انهم عبارة عن قالب واحد .

إن علم النفس يساعنا على تحديد وتوفير الشروط المناسبه لتحقيق الاهداف ونوعيه التعلم وإستمراره دون إهمال تاكيد علم النفس التربوي على اهميه التدرج وتوظيف الوسائل الحسيه الحركيه وكيفيه التقويم وتوظيف التغديه الراجعه .

مستويات الاهداف :

لقد تناولت الدراسات المختلفه مستويات الاهداف ، وهناك اراء مختلفه بشان عددها وطبيعه كل منها ، ولكي لا نبتعد عن موضوع البحث نشير إلى ان هده المستويات بصفه عامة هي :

1- الاهداف بعيدة المدى (غايات finalities ومرامي buttes.).

ا- الغايات : وتشتق من فلسفه التربيه واهدافها في ظل النظام السياسي السائد وتصاغ صياغه عامه وشامله ومن امثله هدا المستوى :

- مساعدة الفرد على النمو المتكامل .
- تنميه روح المسؤوليه الإجتماعيه للمواطن.
- تنميه قدرات الفرد الداتيه ومواهبه (8 -89).

يلاحظ ان هدا النوع من الاهداف يمثل اهدافا نهائيه تتصف بالعموميه وعدم التحديد ، فلا يمكن تحقيقها من خلال سنه دراسيه واحدة ومرحله تعليميه معينه ، وإنما يحتاج المر إلى المرور بكل مراحل التعليم.

ب- اما المرامي او المقاصد (buttes) فهي ترجمه للغايات وتجسيد لها من خلال دور الجهات الوصيه على ميدان التربيه ، فإدا كانت الغايه مثلا تنميه الفرد قدرات الداتيه ومواهبه ، فإنه من الضروي ان يتجسد دلك من خلال صياغه مرامي تساعد على تحقيق هده الغايه ومن امثله هدا المستوى .

- ان يدرس اللغات والاداب.
- ان نغرس فيه حب ومبادئ التربيه الجماليه (رسم ، موسيقى ، اشغال).
- ان نتيح امامه الفرصه لينمي مهاراته الحركيه – الرياضيه.

2- اهداف قريبه المدى : وتتعلق اساسا بدور المعلم وتخطيطه ونشاطه ومدى تقدمه في سبيل تحقيقها صحبه المتعلم ، وتنقسم الاهداف القريبه بدورها إلى :

ا- اهداف عامه : وتستنتج من الاهداف بعيدة المدى بخاصه المرامي وتكون اكثر تحديدا واقل عموميه من الاخيرة ،وهي تشير بدقه إلى مدى التقدم الدي يجب ان يحرزه المتعلمون في تعلم وحدة دراسيه معينه ومن امثله هدا المستوى :

- معرفه الحالات المختلفه للمادة وتطبيقاتها العلميه.

- نقد مجموعه من النصوص التاريخيه تدور حول عهد تاريخي معين .

ب- اهداف خاصه:وتشتق من الاهداف العامه ، وهي وصف لنتائج التعلم ويمكن تحقيقها في حصه دراسيه واحدة او مجموعه من الحصص ومن امثله هدا المستوى:

- إدراك مفهوم السائل .
- نقد نص معين.

جـ- اهداف إجرائيه : وتشتق من الاهداف الخاصه ، ولكنها اكثر تحديدا ودقه وتشير إلى نواتج التعلم المنتظرة التحقيق من طرف المتعلمين ، ومن امثله هدا المستوى :

- ان يعد المتعلم الفصول الاربعه .
- ان يوظف كلمه معينه في جمله مفيدة.
- ان يعين المتعلم في جمله تعطى له.

لقد إهتم كثير من المربين بموضوع الاهداف ومستوياتها ووضعوا صنافات (TAXONOMY) لها ومن هؤلاء بن يامين بلوم ودينو في المجال المعرفي، وكراتوول في المجال الإنفعالي وهارو (HARROW) في المجال الحسي والنفسي الحركي ، وغيرهم .ويكتفي الباحث بهده الإشارة السريعه لان هده المستويات او الصنافات تناسب إنشاء الإختبارات والتقويم التحصيلي اكثر من مناسبتها لتخطيط المناهج (12 -164).

وإدا كانت الاهداف بمتابه نقطه البدايه في عمليه بناء وتخطيط المكنهاج فهي وثيقه الصله بالمحتوى الدراسي واسلوب تنظيمه والمستوى الدراسي المعني به ، إد ان المخططين للمنهاج يختارون محتوى معين من المادة الدراسيه في ضوء ما سبق تحديده من اهداف ، إختيار المحتوى يخضع بالضرورة للاهداف ،

وخلاصه القول : إن ما نشاهده من تجاهل للاهداف سواء في إختيار المحتوى او تخطيط المنهاج او في طريقه تنفيده إنما يدل على الفهم الخاطئ للمنهاج فكرا وممارسه .

ثانيا : المحتوى :

في العنصر السابق تم التعرض إلى موضوع الاهداف كاحد مكونات المنهاج ، وتحديدها وصياغتها تمثل اساس التفاعل مع كافه المكونات الاخرى للمنهاج ، والمحتوى هو اول المكونات التي تتاثر بالاهداف التي يعمل المنهاج على تحقيقها.

ويعرف المحتوى بانه : نوعيه المعارف والمفاهيم والحقائق والخبرات والمشكلات التي يقع عليها الإختيار ويتم تنظيمها على شكل معين (8 -101).

او هو المعرفه والمهارات والإتجاهات التي يتعلمها المتعلم في مستوى دراسي معين .

وهناك إتجاه معاصر ينظر إلى المحتوى على انه : كل الخبرات التي تساعد على تحقيق النمو المتكامل الفعال والمتطور للمتعلم (10 -138).

خصائص ومواصفات المحتوى :

إن محتوى المنهاج لا يعمل بشكل منفصل او بمعزل عن الجوانب الاخرى المكونه للمنهاج ، فالخبرات والانشطه والمعارف والحقائق التي يشملها ليست سوى وسيله لبلوغ الاهداف المحددة للمنهاج ، وإذا كان يهدف إلى تنميه مفاهيم او حقائق فإن الوظيفه الرئيسيه لجزء من هذا المحتوى تتمثل في التكامل مع طريقه التدريس المتبعه والوسيله التعليميه الموظفه والنشاط المصاحب لها من اجل تنميه هذه المفاهيم والحقائق لدى المتعلم ونفس الامر ينطبق على القيم والاتجاهات وغيرها من الجوانب المرغوب فيها .

إن عمليه إختيار محتوى ليست محددة ونهائيه وإنما هي عملية تاخذ بعين الإعتبار ابعادا وجوانب ومتغيرات كثيرة ، فهي وإن كانت تحدد إنطلاقا من الاهداف التي يعمل المنهاج على تحقيقها إلا انها تعكس في تفاعلاتها مع هذه الاهداف كافه العناصر المكونه للمنهاج ، ولهذا تتطلب عمليه إختيار المحتوى فريقا متكاملا تتمثل فيه كافه الابعاد الفلسفيه والإجتماعيه والمعرفيه والنفسيه لكي يكون إختيار المحتوى ترجمه لكافه العوامل والمؤثرات التي يخضع لها المنهاج سواء في مرحله تحديد الاهداف او مرحله إختيار المحتوى او غيرها من المراحل الاخرى.

إن ثبات المحتوى لفترة طويله اصبح امرا غير مقبول خصوصا مع التطور الحاصل سواء في المعارف والعلوم او النظريات التربويه النفسيه او الوسائل التكنولوجيه المستخدمه .

وهناك معايير يجب ان تراعى عند إختيار المحتوى وتتمثل هذه المعايير في ما يلي :

1- اهداف المنهاج : تعتبر الموضوعات واوجه النشاط والخبرات التي يتكون منها المحتوى تعبيرا حقيقيا عن اهداف المنهاج ، فعند إختيار المادة الدراسيه يجب ان يؤخذ بعين الإعتبار مدى مساعدتها على تحقيق اهداف المنهاج في المستويات

المختلفه، وهدا يدعونا إلى ضرورة التنويع والتعدد في الانشطه والخبرات والعناصر المكونه للمحتوى ، فكلما توفر هدا التنوع كلما امكن تحقيق الاهداف المختلفه .

2- العلم وتطوره : عند إختيار محتوى المنهاج لا بد من مراعاة التطور الحاصل في العلوم بحيث يتم التركيز على نواتج التعلم التي تثبت فيمتها العلميه في تلك الفترة الزمنيه ، بحيث يتم ربط المحتوى بالحياة الواقعيه الحاليه للمتعلمين والتطور العلمي المسجل، فالمحتوى لا بد ان يكون صالحا ومناسبا وقابلا للتوظيف ،مستمدا من الواقع وبعيدا عن الخيال والماضي .

ومما يؤسف له ان هناك معلومات وإحصائيات لبعض المحتويات والكتب المدرسيه مرت بها اجيال ولم تعد صالحه تربويا وغير صادقه علميا ومع دلك يدرسها المتعلمون.

3-الميول : ينبغي ان تراعى ميول المتعلمين عند إختيار محتوى المنهاج والانشطه والخبرات التي تكون المحتوى ، حيث ان دلك يؤدي إلى التاثير الإيجابي على نشاط المتعلم ، ومراعاة ميول المتعلم في إختيار المحتوى هي بمتابه وضع المحرك لاي نشاط تربوي .

لهدا يجب ان يختار محتوى المنهاج الدي يشبع ميول التلاميد الإيجابيه والسليمه ويعمل على تنميه هده الميول وتطويرها وتكوين ميول جديدة تتصل بالمحتوى ، ولقد ادى إهمال ميول التلاميد في إختيار محتويات المناهج إلى فقدان دوافع النشاط التربوي وبالتالي فقدان العامل المحرك لهدا النشاط.

4-مراحل النمو : المحتوى الدي يتم إختياره يكون موجها لمرحله تعليميه معينه ، لدلك يجب ان يكون مراعيا لهده المرحله ، حيث ان لكل مرحله من مراحل النمو خصائص متعلقه بجوانب النمو المختلفه ، من نمو جسمي وحركي وحسي وعقلي ونفسي وإجتماعي واخلاقي ... إلخ.

ولا يمكن لمحتوى المنهاج ان يحقق الهدف المرجو منه إلا إدا تمت مراعاة جوانب هدا النمو وخصوصياته .

5-الفروق الفرديه : رغم ان المنهاج موجه لمرحله تعليميه معينه ، إلا ان متعلمي هده المرحله ليسوا في مستوى واحد من نواحي النمو ، بل هناك فروق فرديه شخصيه لدلك ينبغي مراعاة المحتوى لهده الظاهرة ، وهدا بإختيار انواع الانشطه التي تتدرج

في الصعوبه حيت تتحدى قدرات المتعلمين وتدفعهم إلى التامل والتفكير وإيجاد الحلول للمشكلات المقترحه ، وفي نفس الوقت لكل منهم بان يحصل على قدر من الإستفادة والنجاح .

لقد اثبتت الدراسات الدراسات النفسيه إلى ان كل متعلم في امس الجاجه إلى الشعور بالنجاح ، وان هدا الشعور يدفعه إلى المزيد من النجاح لدلك لا بد من مراعاة محتوى المنهاج لإختيار انشطه تربويه تتيح الفرصه امام المتعلمين للشعور بالنجاح .

بحيت لا نختار محتوى يتجاوز طاقاتهم وإمكانياتهم، وفي نفس الوقت لا نقدم لهم محتوى دون مستواهم حتى لا يشعرون معه بفقدان الرغبه والتحدي وبالتالي يفتقدون إلى النشاط.

6-مشكلات المحتوى : عند إختيار عناصر المحتوى واوجه النشاط المختلفه ، يجب ان يربط دلك بالمشكلات التي يعيشها المتعلم في بيئته الواقعيه مثل المشكلات الإجتماعيه ، الإقتصاديه، الصناعيه، العلميه، التقافيه، الرياضيه التي تمثل واقع المتعلم مثل مشكله الصحه والبيئه ووقت الفراغ وهويتنا التقافيه والبطاله ... إلخ.

إن المشكلات التي يعيشها المتعلم ويشعر بها تمثل جزءا من حياته ، ومساعدته على مواجهتها وإيجاد الحلول لها يتم من خلال ممارسه انشطه تربويه مختلفه تنطلق من ميوله وتساعده على التكيف مع مجتمعه وتشعره بالنجاح عند إيجاد الحلول لها بالإضافة إلى دلك فهي توفر للعمليه التربويه الجانب العملي التطبيقي.

7-تنوع المحتوى: ينبغي ان يضم محتوى المنهاج عددا متنوعا من الموضوعات والانشطه والبدائل التي تساعد المعلم والمتعلم على إختيار المناسب منها لميول المتعلمين وإمكانياتهم ومراعاة البيئه الماديه والإجتماعيه والوسائل المتوفرة لدلك من الضروري عند تخطيط محتوى المنهاج يتم إختيار عدد متنوع من النشاط التربوي حتى نوفر للمتعلمين ما يناسب قدراتهم وإمكانياتهم وتتم الإستفادة مما يقدم لهم من انشطه.

كما ان هدا التنوع يرتبط بالفروق الفرديه ، حيت يستجيب للإختلافات في مستوى المتعلمين وإمكانياتهم ، ولقد اثبتت الدراسات النفسيه ان هناك إختلافا بين التلاميد في درجه تفضيلهم لـــانشطه معينه على انشطه اخرى (5 -151).

إن المحتوى يكتسب المصداقيه والفعاليه من تكامله وتفاعله مع باقي مكونات المنهاج، وبالتالي فإنه جزء من كل متكامل يشمل بالإضافه إلى المحتوى الاهداف، والطرق وعمليه التقويم ، فالمحتوى وإن كان يوجه في الاصل للمتعلم إلا ان المعلم سيقوم بتناول هدا المحتوى وتنفيده وهدا يتطلب منه إتباع طريقه معينه وإستخدام وسائل تعليميه مناسبه والوان من النشاط المتصل بموضوع واساليب للتقويم تكشف عن مدى تقدم ونجاح عمله.

ثالثا : الطرق والانشطه :

ا : الطريقه : لا يمكن الفصل بين المحتوى والطريقه والانشطه ، كما انه من الصعب معرفه نهايه كل منهما وبدايه الاخر ،فهناك علاقه وتيقه بين المحتوى والطريقه والانشطه، ولو تصورنا مجموعه من المتعلمين ينجزون الدرس صحبه المعلم عن طريق وسائل ولتكن مجموعه من الصور ، فما يتم تناوله من مناقشه واسئله واجوبه يعتبر جزءا من المحتوى ، كما ان المناقشه في حد داتها وكيفيه إدارتها تعتبر طريقه، ولدلك فالطريقه تتضمن المحتوى وتنظيمه والعلاقه بين المعلم والمتعلمين واوجه النشاط التي يؤديها كل طرف وما يتم توظيفه من وسائل تعليميه .

وتكمن اهميه الطريقه في كيفيه معالجه محتوى المنهاج بصورة ناجحه تساعد المتعلمين على تحقيق الاهداف المحددة .

تعريف الطريقه : هي عبارة عن الخطوات التي يتبعها الفرد لاداء عمل معين ، وفي كل خطوة من الخطوات يستعمل وسائل متل الفلاح والنجار والبناء ...إلخ.

والمعلم هو الاخر له طريقته في التدريس إكتسبها من خلال تكوينه وإعداده لمهنه التدريس ، وكدلك من خلال ممارسته اليوميه (TEACHNJ) وإستغلاله لكافه الظروف والإمكانيات المساعدة على إنجاح الموقف التعليمي/ التعلمي والإجراءات التي يتخدها قصد مساعدة المتعلمين على تحقيق الاهداف المحددة لهدا الموقف وهده الظروف تتمتل في قاعه الدراسه والحرارة والتهويه والوسائل التعليميه والعوامل النفسيه المتعلقه بالمتعلمين .

ويقصد بطريقه التدريس : الخطوات والانشطه التي يتبعها المعلم صحبه المتعلمين اتناء تنفيد جزء من محتوى المنهاج بصفه خاصه والمنهاج بصفه عامه قصد تحقيق الاهداف المحددة .

او هي ايسر واسهل السبل للتعليم والتعلم الناجحين 12(-15).

وتكمن اهميه الطريقه في كونها تمثل الناحيه العمليه التطبيقيه لمحتوى المنهاج، وهناك العديد من الطرق والمعلم يكيف طريقته مع العناصر الاخرى قصد تحقيق الهدف.

فالطريقه يتوقف عليها مدى نجاح الدرس والانشطه او يكون مصيره الإخفاق ، فقد يكون المعلم ملما بالمعارف متمكنا منها ولكنه لا يجيد إختيار طريقه التدريس المناسبه، ولاهميه الطريقه حاول المربون إيجاد طرق واساليب متنوعه لتكون اكثر فعاليه واكثر نجاحا والمعلم يختار منها ما يناسب الموقف التعليمي بمكوناته وظروفه (13 -25).

وينبغي ان تراعي في الطريقه المقاييس التالية :

- تحدد الطريقه اهدافا واضحه امام المتعلمين وتساعدهم على تحقيقها .
- تثير إنتباه المتعلمين وميولهم ودوافعهم وتساعدهم على النشاط والإبتكار.
- ان تبنى الطريقه على النشاط الإيجابي للمتعلمين مع التوجيه والإرشاد من طرف المعلم .
- ان تشجع المتعلمين على التفكير العلمي والحكم السليم من طرفهم على النتائج.
- ان تسمح الطريقه بالعمل الجماعي التعاوني دون إهمال المجهود الفردي للمتعلم.
- ان تراعي الفروق الفرديه بين المتعلمين وإيجاد والوسائل المناسبه الملائمه لها.
- ان تكون الطريقه قابله للقياس والتقييم والتقويم ، وهدا من خلال نجاحها وتقدمها نحو تحقيق الهدف (13-26).

طريقه التدريس وعلاقتها بالمكونات الاخرى :ينبغي على المعلم ان يكون على درايه بتلك العلاقه المتداخله والمتكامله بين مكونات المنهاج ، كما ينبغي ان يكون مطلعا على اهميه هده العلاقه ، ويمكن توضيح علاقه طريقه التدريس بباقي مكونات المنهاج من خلال توضيح العناصر التاليه :

1-**علاقه الطريقه بالاهداف التربويه** : إن عمليه بناء المنهاج وتخطيطه تنطلق من الاهداف ، وعند تحديد هدف معين فإن دلك يتطلب افضل الطرق التربويه المناسبه لتحقيقه ، وقد يختار المعلم المزج بين اكثر من طريقه ، وهدا يتوقف على المعلم وتكوينه وخبرته وشخصيته ، ولا بد لمعلم ان يدرس الاهداف بتمعن وعمق قصد إختيار الطريقه المناسبه التي تحقق هدا الهدف ، ومن شروط الهدف ان يكون

واضحا ، محددا لكي تكون عمليه إختيار الطريقه مناسبه ووظيفيه موجهه لنشاط المتعلمين نحو تحقيقه .

كما ينبغي ان يكون سليما ، فالهدف الدي يتم تحديده في حفظ درس ما قصد الإستعداد للإمتحان وإن كان محددا وواضحا إلا انه غير سليم من الناحيه التربويه

2-علاقه الطريقه بالمحتوى : هناك علاقه وثيقه بين الطريقه ومحتوى المنهاج ، ودلك لان الطريقه هي التي بواسطتها يمكن تحقيق هدف الدرس او المادة الدراسيه وعادة تخضع الطريقه لنوعيه تنظيم المحتوى في المنهاج ولما كانت طريقه التدريس اداة تنفيد المحتوى فإنها تتاثر به وتتغير بتغيره .

3- علاقه الطريقه بالوسائل التعليميه :

الوسيله التعليميه هي اداة لنقل او توضيح فكرة او تعلم مهارة او معالجه موقف تعلمي، وترتبط الوسائل ونوعيتها بطريقه التدريس ، فالمعلم عند إختياره طريقه معينه تناسب الدرس او الموقف فهو في نفس الوقت يختار الوسائل التعليميه التي يوظفها في تناول الدرس ومعالجه اجزائه ، فالوسيله التعليميه تعمل جنبا إلى جنب مع الطريقه في تكامل وصولا إلى تحقيق الهدف،ونجاح المعلم في طريقته يتوقف على مدى توفر الوسائل التعليميه وإختيار المناسب منها .

إن الوسائل تعمل على تقريب الخبرات والانشطه ، وتوفر للطريقه الجانب الحسي المادي وتقلل من اللفظيه وسلبياتها،وهي تتخطى حواجز الزمان والمكان وتتجاوز الإمكانيات البشريه في الرؤيا والسمع، وقد قيل : رب صورة خير من الف كلمه، ويبقى

دور المعلم مهما في كيفيه ووقت إستعمالها فرديا او جماعيا ويستحسن ان يشارك المتعلمون في صناعتها وتوفيرها قصد جلب إنتباههم وتحفيزهم على الإهتمام بها [1]*.

4- علاقه الطريقه بالتقويم : تخضع كافه مكونات المنهاج لعمليه التقويم ومنها طريقه التدريس ، ودلك للتاكد من مدى فاعليتها ونجاحها في تحقيق الاهداف فلا يمكم الحكم على طريقه التدريس من حيث النجاح والجودة إلا من خلال عمليه التقويم ، غير ان الحكم

---

* سوف يتم التطرق إلى الوسائل التعليميه وانواعها وكيفيه توظيفها في مادة الفلسفه في الفصل الموالي.

على الطريقه وتقييمها يقتضي تقويم باقي المكونات لان اي خلل في مكون ينعكس سلبا على باقي مكونات المنهاج ، والعكس بالعكس في حاله الإيجاب.

ب: الانشطه : تمثل الانشطه المدرسيه عنصرا اساسيا من العناصر المكونه للمنهاج ، والنشاط المدرسي لا ينبغي ان يكون منفردا او مستقلا ، بل يعمل بشكل تفاعلي وتكاملي مع المكونات الاخرى .

تعريف النشاط : الجهد البدني والعقلي الذي يبذله المتعلم لبلوغ هدف ما (7-255).

وهدا المفهوم يستند إلى ان النشاط له مضمون وله خطه يسير عليها وهدف يسعى إلى تحقيقه، ومن تم لا يوجد نشاط مدرسي بلا هدف ، وهدا يدفعنا للتطرق إلى بعض الانشطه المدرسيه وعدم وجود هدف من ورائها رغم الجهد المبدول، فالمتعلمون يقومون بهدا النشاط في مجال معين لمجرد إثبات حضور المعلم والمتعلمين او إكمال النصاب القانوني لمدة العمل او ملء الفراغ ، حيت ينتج عن دلك ضياع الجهد والوقت دون عائد تربوي مفيد وهو من باب تغطيه النقص بإرتكاب خطا تربوي، فالنشاط التربوي لم يعد عبارة عن ترف زائد لا وظيفه له، لقد تغيرت هده النظرة السلبيه للنشاط واصبح يخضع للتخطيط ويمارس بطريقه مقصودة ويحقق اهدافا قد لا تتحقق من خلال الحصص الدراسيه العاديه حيت ان النشاط يثير المتعلم ويساعد على إكتساب خبرات تعليميه من خلال موقف تربوي عملي وإيجابي ، وبدلك تتساوى المادة الدراسيه كوسيله للنمو والتكيف مع وسائل اخرى كالفيلم والجريدة والزيارة والمسرحيه ، بحيت تتعاون وتتكاتف فيما بينها لتجعل من العمل التربوي موقفا يتصف بالحيويه والحركيه .

وقد راى البعض ان بناء تنظيمات ومناهج تعتمد على النشاط إنما هو إغفال للمادة الدراسيه ،لكن الواقع يؤكد ان الإعتماد على النشاط إنما هو تغيير لموضع الإهتمام فقط ، فبدلا من الإهتمام بالمادة الدراسيه كهدف في حد داتها يوجه الإهتمام إلى المتعلم ونموه وحاجياته وظروفه ومشكلاته والإستجابه لدوافعه من خلال تخطيط مناهج تستجيب لإشراك المتعلم بفعاليه ، وتصبح المادة التعليميه مجرد وسيله.

العوامل والاسباب التي ادت إلى إدخال النشاط المدرسي كجزء من المنهاج :

- التغلب على بعض عيوب التركيز على المادة الدراسيه .
- التخلص من سلبيه المتعلم اثناء عمليه التعلم .

- معالجه النقص المتمثل في إهمال حاجات المتعلمين وميولهم .
- إثراء العمليه التربويه بخبرة مباشرة تساعد المتعلم على النشاط بصورة افضل.

وتعد مدرسه جون ديوي التجريبيه التي اسست 1896 كمدرسه ملحقه بجامعه شيكاغو اول مدرسه تستخدم منهاج النشاط مستندا على دوافع اربعه :

ا : الدافع الإجتماعي : الدي يدفع المتعلم إلى الإشتراك مع الاخرين في الخبرات التعليميه.

ب: الدافع الإنشائي : الدي يدفع المتعلم إلى إستثمار ما هو موجود في بيئته وتحويل الخام إلى اشياء دات قيمه تربويه .

ج : دافع البحث والإستقصاء الدي يدفع المتعلم إلى القيام بنشاط ومحاوله معرفه نتائجه .

د : دافع التعبير عن النفس الدي يدفع المتعلم إلى التعبير عن نشاطه ومساهمته امام غيره من المتعلمين .(8 -112).

د - وظائف الانشطه المدرسيه :

- توفر للمتعلم العلاقه الوجدانيه مع المدرسه وتجعلها اكثر جاذبيه له ،فقد بينت الدراسات التربويه ان الانشطه من اهم عوامل جذب المتعلمين إلى المدرسه وبقائهم فيها لمدة زمنيه اطول، مما يقلل فرص تسربهم وتركهم لها او شرود دهنهم.
- تقوي العلاقات الاكاديميه والإجتماعيه بين المتعلمين وتبعث في نفوسهم روح التعاون والتنافس الإيجابي.
- تساعد على قضاء اوقات الفراغ عند المتعلمين بطريقه نافعه وتربويه .
- تنمي عند المتعلمين مهارات وقدرات ،وتجعلهم يطبقون ما تعلموه عمليا.
- تعزز وتنمي المواد الدراسيه وتزيد من تشوق المتعلمين إليها من خلال تعاملهم مع المادة الدراسيه كفريق ناشط .
- تهيء المتعلم للمستقبل والتخطيط له بشكل سليم من خلال العمل التعاوني اي كفريق.
- تكشف عن ميول المتعلمين ومواهبهم وحاجاتهم مما يساعد على توجيههم وإرشادهم

والمؤكد ان ما يبدله المتعلم من نشاط داخل المدرسه او خارجها لا يخلوا من قيمه تربويه ويتم دلك في تفاعل وإنسجام مع اسس المنهاج وبقيه المكونات الاخرى .

إختيار النشاط المدرسي : يتم إختيار انواع النشاط المدرسي بشكل متواز مع إختيار غيره من العناصر والمكونات وهدا من خلال مرحله تصميم المنهاج وتخطيطه، وهدا يعني ان عمليه إختيار ليست عشوائيه تترك للصدفه والاهواء، وإنما هي عمليه تعتمد على اسس عمليه وتربويه يقوم بها المتخصصين في هدا المجال ويعتمد إختيار انواع النشاط سواء من ناحيه التخطيط والتنفيد على عدة شروط ومعايير ندكر منها :

1-الإرتباط بين النشاط وبين مكونات المنهاج الاخرى : الاهداف ، المحتوى، الطرق والوسائل ، اساليب التقويم .
2- الإرتباط بين النشاط والمتعلم من حيت حاجاته وإهتماماته وإثارته للتفكير، التنوع
3-إتاحه الفرصه للجميع للمشاركه بإيجابيه .
4-إثارة مشكلات تكون موضع دراسه وتحليل .
5-إستخدام مصادر متنوعه غير الكتب المدرسيه .
6-إعتماد النشاط على الجهود الفرديه من جهه وعلى الجهود الجماعيه من جهه اخرى
7-الإعتماد في التنفيد على التخطيط المشترك بين المعلم والمتعلمين.
8-مراعاة الظروف الخاصه البيئيه .
9-تكوين المعلم في الكفاءات المساعدة على تخطيط النشاط وتنفيده وإشراك المتعلمين بفعاليه .

هـ - **التقويم** : تعد عمليه التقويم من العمليات الاساسيه التي يحتويها اي منهاج دراسي، فالتربيه لم تعد مجرد تحصيل العلم ونقل التراث الإنساني من جيل إلى جيل اخر فقط، بل إن النمو في نظر التربيه المعاصرة يتحقق من مجموعه الخبرات و المهارات والقدرات و القيم و المفاهيم الصحيحه التي يكتسبها المتعلم من خلال نشاط يقوم به فالعلوم و المعارف تتخد كوسيله و ليست هدفا او غايه في حد داتها.

إن الغرض من العمليه التربويه إحداث تغير في سلوك المتعلم ونمو نواحي شخصيته، والمنهاج الدراسي هو وسيله لتحقيق ذلك، وعادة ما تتم عمليه تصميم المنهاج و بنائه بشكل خطي، تنطلق من تحديد الاهداف ثم المحتوى وما يتضمنه من مقررات دراسيه، فالطرق والوسائل التعليميه واوجه النشاط واخيرا التقويم. إن الواقع يؤكد العلاقه العضويه التبادليه بين هذه العناصر و المكونات.

فكل منها يتاثر بالاخر فهناك علاقه جدليه بين الاهداف و المحتوى والطرق والوسائل التعليميه من جهه، وبين هذه المكونات وعمليه التقويم من جهه اخرى، وكل تغيير او تطوير او تقويم ينبغي ان يعكس الاهداف والمحتويات والطرائق والانشطه والوسائل التعليميه.

مفهوم التقويم: مجموعه الاحكام التي يوزن بها اي جانب من جوانب التعليم والتعلم وتحديد عناصر القوة والضعف وصولا إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار. (10 ـ 174)

او هو العمليه التي يحكم بها على مدى نجاح العمليه التربويه في تحقيق الاهداف المنشودة (8 ـ 119).

ـــــ وسيله للحكم على فاعليه العمليه التربويه وهو ايضا الإستراتيجيه الفعاله للتغيير التربوي سواء على مستوى المتعلم او المعلم او المدير او الجهات المشرفه و الوصيه (10 ـ 174)

ونستنتج من التعاريف السابقه:

ـ الهدف من التقويم هو التحسين و التجديد و التطوير باستمرار.

ـ التقويم جزء لا تجزا من العمليه التربويه وهو مواكب لها.

المعلم وعمليه التقويم: المعلم الناجح هو الذي يقوم بتقويم العمليه التربويه بنفسه، فبعد الانتهاء من انجاز الدرس يطرح على نفسه الاسئله التاليه:

ـ هل نجحت في انجاز الدرس؟

ـ هل كان المتعلمون مشاركين متجاوبين؟

ـ ما هي الاخطاء او النقائص التي حدثت؟

ـ هل تحققت اهداف الدرس؟

- ما هي الصعوبات التي واجهت تحقيق الاهداف؟
- هل كانت الامثله واضحه و مناسبه؟
- هل الاسئله واضحه شامله لاجزاء الدرس و للمتعلمين؟
- هل ساعدت الوسائل التعليميه المستخدمه على إنجاح الدرس؟
- ما هي العناصر الايجابيه في الانجاز للمحافظه؟
- ما هي العناصر السلبيه قصد معالجتها او التخلي عنها؟

اهميه التقويم: إن هده الاسئله تكشف اهميه التقويم و اهدافه، فالتقويم مقوم اساسي من مقومات العمليه التربويه، ويعتبر من مسؤوليات وواجبات المعلم من الناحيه العمليه لمعرفه مدى ما تحقق من اهداف، كما ان التقويم مسؤوليه الجهات الوصيه على القطاع التربوي، فهو الدي يقيس مدى نجاعه وفعاليه العمليه التربويه، وبواسطته يتم التغيير والتطوير سواء كان هدا التطوير والتغيير متعلقا بالمتعلم او المعلم او المدير المشرف، وكل من اوكلت له هده المهمه النبيله المتمثله في تربيه الناشئه و تنميه شخصيتهم.

انواع التقويم: يمكن ان نحدد هده الانواع في شكلين اساسيين:

1 ـ التقويم التجمعي **(SUMMATIVE EVALIATION)** وهدا النوع يستخدم في نهايه الفصل او العام الدراسي او نهايه محور معين، والغرض من هدا التقويم هو الانتقال الى مستوى اعلى او التخرج، ويتميز هدا النوع من التقويم بان الحكم يصدر على المتعلم و المعلم و المنهاج من خلال مدى فعاليه التعلم بعد حدوثه، وهدا يزودنا بفكرة عن المعلم و المنهاج.

2 ـ التقويم التكويني: **(FORMATIVE EVALUATION)** ويسمى بالتقويم الاني: ويتم اثناء العمليه التعليميه، وهو يعتمد على جمع البيانات و تسجيلها وتحليلها وتفسيرها للبحث عن احسن السبل قصد تحسين عمليه التعلم و يرى **(BLOOM)** ان التقويم الاني او التكويني مفيد للتعليم والمتعلمين، وهو اكثر وظيفيه في تحسين عمليه التعلم (.10-175).

الفرق بين التقويم والقياس: كثيرا ما يتم استعمال هادين المصطلحين بشكل مرادف لبعضهما البعض، والواقع ان هناك اختلافات جوهريه واضحه بينهما ويتجلى هدا الفرق في:

ـــــ القياس يهتم بوصف السلوك اما التقويم فيحكم على قيمته، فالقياس يهتم بالنتائج بغض النظر عن قيمتها اما التقويم فيهتم بالمعايير ومدى صلاحيتها ووسائل تطبيقها ومعرفه اترها.

ـ القياس يقتصر على التقدير (الوصف) الكمي للسلوك، اما التقويم فيشمل التقدير الكمي كما يشمل الحكم الذي يتعلق بسلوك المتعلم و قيمته التربويه فالتقويم اشمل من القياس والقياس هو احد الادوات او الوسائل المستخدمه في التقويم.

ـ القياس اكثر موضوعيه من التقويم لاعتماده على الكم، لكنه اقل قيمه من الناحيه التربويه، حيث ان معرفه النتائج بدقه و موضوعيه دون التعرض لقيمتها و اسبابها تبقى عملية ناقصة، اما إذا تم تفسيرها وفق معايير محددة و اعتمدت كاساس لمساعدة المتعلمين على النمو فإنها تصبح عمليه توجيهيه و علاجيه ذات فائدة كبيرة.

ـ **معايير التقويم**: 1 سيكومتري: هذا المعيار هو السائد في التقويم و يعتمد هذا المعيار على ان اي درجه يحصل عليها الفرد في اختبار ما لا يكون لها اي معنى إلا بمقارنتها بغيرها من الدرجات التي تحصل عليها باقي الافراد الخاضعين لهذا الاختبار، فالمعيار السيكومتري معيار جماعي المرجع و يستخدم عادة لمعرفه الناجحين في المسابقات و تعيين نسبه المتنقلين إلى المستوى الاعلى.

ومن مساوئ هذا المعيار انه يقتصر على مقارنه نتائج المتعلم بغيره من الزملاء و لكن لا يساعدنا على معرفه ما حققه هذا المتعلم من اهداف تربويه مرجوة.

فقد يكون هذا المتعلم احسن افراد القسم، ولكن عند إجراء الاختبار وفق محكات موضوعيه نكتشف ان سبب تفوقه إنما يرجع إلى ضعف المجموعه المشكله للقسم في حين ان مستواه الحقيقي متوسط او دون ذلك.

2ـ المعيار الايديومتري: هذا المعيار حاول تجنب نقائص النوع السابق و هو يعتمد على تفسير الدرجه التي حصل عليه المتعلم بناء على نتائجه الماضيه، او بناء على ما هو محدد من اهداف للوحدة التعليميه، فإذا تمت مقارنه للنتائج من فترة الاخرى لنفس المتعلم سمي المعيار (فردي المرجع) وإذا تمت مقارنه على اساس ما هو محقق من اهداف للوحدة التعليميه سمى المعيار (محكي المرجع) ويلاحظ انه في الحالتين لا يتم الاعتماد على نتائج الفرد ومقارنتها بنتائج الجماعه التي ينتمي إليها.

و لمواجهه تدني المستوى التعليمي يستحسن الجمع بين المعيارين:

خصائص التقويم: نظرا لاهميه التقويم في عمليه التربويه، و حتى يتصف بالموضوعيه والدقه في تشخيص النقائص و اقتراح الحلول لها، فانه بالضرورة تساعد عمليه التقويم من الناحيه العلميه والعمليه، وكلما كانت هده الخصائص سلميه كانت عمليه التشخيص واقتراح الحلول والعلاج ناجحه ولذلك يجب ان تتميز عمليه التقويم بالموضوعيه والصدق و الثبات.

ـ الموضوعيه: ويقصد بها عدم تاثر نتائج الاختبار والقياس بالعوامل للمقوم مثل ظروفه النفسيه ووجهه نظره و موافقه السابقه، ولضمان الموضوعيه يستحسن تنويع اساليب التقويم مثل الملاحظه و تقارير المعلمين و بطاقه المتعلم...الخ.

بحيث كل منها يكشف عن جانب من جوانب السلوك و شخصيه المتعلم.

ـ الصدق: والمقصود به مدى صدق الاداة المستخدمه لقياس الجانب الدي وضعت من اجله وتقيس فعلا الهدف الدي استعملت من اجله هده الاداة فعند تصميم اداة ما لقياس مهارة التفكير يجب ان تكون هده الاداة متجهه لقياس مهارة التفكير وليس اتجاه المتعلم نحو التفكير مثلا فالاداة الصادقه هي التي تقيس ما وضعت لقياسه.

ـ الثبات: ونقصد به التوصل إلى نفس النتائج تقريبا في حاله إعادة تطبيق نفس الاداة على العينه نفسها بعد فترة زمنيه مقبوله و كلمه تقريبا تشير إلى ان الاختبارات التي تقيس جوانب النمو التربوي ليس من السهل ان تعطي نفس النتائج إدا ما طبقت مرة اخرى على العينه، ولكن يمكن ان تعطي نتائج قريبه من النتائج الاولى.

إما إدا توصل الاختيار إلى نتائج مختلفه عن النتائج الاولى فهدا يدل على ان الاداة غير مناسبه و يجب تغييرها.

ادوات التقويم: يمكن تقسيم هده الوسائل إلى نوعين اساسيين:

اـــ الاختبارات المختلفه و هي اكثر الوسائل استخداما، وتوظف الكم.

ب ـــ عمليات اخرى غير الاختبار و هي عمليات يغلب عليها الكيف و تهتم بسلوك المتعلم في موافف اخرى غير موافف الاختبارات، كالملاحظه و المقابله .. الخ

وهده الوسائل تعطينا فكرة واضحه عن مدى اتساع ميدان التقويم ووسائله فلم يعد ينحصر في الجانب العقلي التحصيلي، وفيما يلي سنعرض إلى وسيله من كل نوع:

1ــ الملاحظه: تستخدم الملاحظه كوسيله للتشخيص وهي لا تكفي بمفردها للتقويم فالملاحظه تمكن المعلم من تشخيص الوضع الماثل امامه، ومعرفه نواحي القوة والضعف قصد معالجه اوجه الضعف عند المتعلمين، حيت ان المعلم ينشط العمليه التعليميه ويشترك مع المتعلمين في القيام باوجه مختلفه من النشاط و السلوك، ولذلك فان الملاحظه المباشرة و الدقيقه من جانب المعلم للمتعلمين تساعد على معرفه خصوصيات المتعلمين و مميزات شخصيتهم و انواع النشاط التي يتفوقون فيها و يتخلفون و ينبغي الا يشعر المتعلم انه تحت ملاحظه المعلم خصوصا بالنسبه للحالات النفسيه الخاصه.

2ـ الاختبارات: وهي انواع عديدة نكتفي بثلاثه انواع شائعه بالاستخدام في التقويم التربوي وهي:

اــ الاختبارات الشفهيه: تستخدم الاختبارات الشفهيه متى كان عدد المتعلمين قليلا والوقت يكفي للقيام بها، وللاختبارات الشفهيه فوائد منها اكتشاف ومعالجه و تصحيح إجابات المتعلمين في حينها كما انها تعطينا فكرة حقيقيه على قدرة المتعلم على الإجابه واستخلاص النتائج. ومن عيوبها:

ـ تقدر إجابه المتعلم تقديرا مباشرا.

ـ تعتمد الإجابه على الاسئله الشفهيه على الحفظ إلى حد كبير.

ـ يجد المتعلم الدي يتميز بطلاقه لغويه مجالا مناسبا في الاسئله الشفهيه، بخلاف المتعلم الدي يتميز ببطء في التعبير.

ـ تختلف الاسئله في اهميتها وصعوبتها لذلك لا تتوفر صفه المساواة بين المتعلمين.

ب ــ اختبار المقال: و المقصود به اسئله الامتحانات التحريريه التي تتم الإجابه عنها كتابيا و هي الاكثر استخداما في مدارسنا كوسيله للتقويم في شكل امتحانات. ومن اهداف هده الانواع من الاختبارات تقويم قدرة المتعلم على التعبير ومدى تحصيل المعلومات وفهم العلاقات والحقائق وصياغه الاحكام العامه، وربط الاسباب بالنتائج و تنظيم الافكار و هدا النوع من الاختبارات يناسب المواد الدراسيه التي تعتمد على التحصيل و الحفظ لانها تتطلب نفس الإجابه من طرف جميع المتعلمين ومن عيوبها:

ـ تتاثر الإجابه من حيت العمق و الشمول بالوقت المحدد لها.

ـ من الصعب تصحيح المقال بطريقه موضوعيه فقد يتاثر المصحح بافكاره و مشاعره اثناء التصحيح، كما قد يتاثر بقدرة المتعلم على التعبير او يتاثر بطول مدة التصحيح وترتيب الورقه في عمليه التصحيح.

ـ من الصعب وضع اسئله المقال الجيدة التي تشمل كل محتوى المنهاج مما يؤدي إلى تدخل الصدفه في إجابه المتعلم.

ـ تقتصر الاسئله على معرفه مدى تحصيل المتعلم للمادة وتهمل الجوانب الاخرى للنمو.

ـ عادة ما تتم في نهايه الفصل او نهايه السنه وهدا لا يتناسب مع وظيفه التقويم المتمثله في العلاج.

ـ اصبحت هده الاختبارات مجرد استيعاب لمعلومات و تعبئتها قصد اجتياز الامتحان ونسيانها بعد دلك.

ج ــ الاختبارات الموضوعيه: وهي اختبارات كتابيه يمكن تصحيحها، وتكون نتائجها موضوعيه، فهدا النوع من الاختبارات يقيس معرفه المتعلم و فهمه بواسطه عدد من الاسئله القصيرة التي تغطي مختلف جوانب المنهاج، وإجابتها قصيرة و محددة وبدلك يتم تجنب عامل الصدفه، كما انها لا تتاثر بداتيه المصحح فعادة تكون الإجابه في شكل رمز او كلمه او عدد.

و تاخد الاختبارات الموضوعيه عدة اشكال متل الصواب و الخطا، و الاختبارات متعددة الإجابه، واختبار الربط والتزاوج واختبارات التعرف عن طريق وضع خط اسفل المصحح متلا و اختبارات التكميل واختبارات الترتيب.

ومن عيوب الاختبارات الموضوعيه: لا تتيح للمتعلم الفرصه للتعبير عن قدراته وافكاره باسلوب إبداعي ولا تدل على مدى قدرة المتعلم على استخدام اسلوب التفكير العلمي.

ـ لا تساعد على الاستفادة من المعارف والحقائق بصورة مترابطه، بل تساعد على فهم الدرس في شكل عناصر واجزاء مستقله.

ـ لا تدل على مدى سعه اطلاع المتعلم لانها تصاغ انطلاقا من مقرر تمت دراسته وبشكل متساو لكل المتعلمين ولا معنى للزيادة في الاطلاع و التعمق فيه.

ـ تحتاج إلى وقت طويل لان عددها كبير حيث تغطي معظم جوانب المنهاج الدراسي.

ـ لا تصلح للحكم على مستوى المتعلمين في بعض المواد كالتعبير و الخط و المواد الفنيه.

وظائف التقويم: إن عمليه التقويم ناتجه عن قيمه البيانات التي توفرها، و التي من شانها ان توظف في:

ـ تزويد المتعلمين بمعلومات عن مدى تقدمهم نحو تحقيق الاهداف المحددة مما يساعدهم على التعرف على جوانب القوة و جوانب النقص فيعملون على تثبيت و تدعيم الاولى وتجنب الثانيه:

ـ المساعدة على الكشف حاجات المتعلمين و ميولهم و قدراتهم و استعدادهم الدي ينبغي ان نراعي في انشطتهم و في وضع محتوى المنهاج، مما يساعد على تنميتها وفق اسس سليمه تربويا و مهنيا.

ـ توفير معلومات كافيه و صحيحه عن المتعلمين من الناحيه الكميه و الكيفيه في تنفيد المنهاج و انشطته و طرقه ووسائله.

ـ المساهمه في رفع مستوى العمليه التعليميه التعلميه عن طريق تحديد مدى تقدم المتعلمين نحو تحقيق الاهداف التربويه المحددة.

ـ الكشف عن قيمه الاهداف التربويه و إظهار مدى صدقها و مناسبتها بعد صياغتها، بحيث يتم الإبقاء على الاهداف المناسبه و استثناء الاهداف التي يتبين عدم صلاحيتها.

ـ المساعدة على تحديد مسار حدوث التعلم، نظرا لارتباط مجال التقويم بانواع التعلم التي يعمل المنهاج على تحقيقها، فالمتعلمون يركزون في تعلمهم على ما سوف يمتحنون فيه.

ـ إعطاء صورة واضحه للمعلمين عن مدى فعاليه جهودهم في سبيل تحقيق الاهداف المحددة و مردود المتعلمين، فليلجاوا إلى تعديل طرقهم واساليبهم التربويه قصد معالجه النقائص الموجودة.

ـ تمكين الجهات الوصيه، صاحبه القرار من اتخاد ما تراه مناسبا من إجراءات لتطوير النظام التربوي و هدا من خلال الفكرة الماخودة عن النظام التربوي المطبق و الظروف و

التطورات و الإمكانيات الماديه و البشريه و الجوانب التي تحتاج إلى مراجعه و تغيير و تطوير.

- الحكم على مدى فعاليه التجارب التربويه قبل تعميمها على نطاق واسع، مما يحول دون إهدار الوقت و الجهد.

- تزويد اولياء المتعلمين بمعلومات دقيقه عن مدى تقدم ابنائهم و الصعوبات التي يواجهونها، قصد مساعدة المدرسه في عملها التربوي.

اهميه المنهاج : إدا كانت وسيله المجتمع في بناء افراده وتكوين رجال الغد ونسائه هي التربيه فإن تجسيد هده العمليه إنما يتمثل في المناهج الدراسيه ، والمدرسه بكل مكوناتها الماديه والبشريه موجهه من داخل تنفيد منهاج معين وفق اهداف محددة ومكونات اجمع عليها المنظرون والفلاسفه واهل الاختصاص وعلماء التربيه وكل من له علاقه بالعمليه التربويه .

إن المنهاج يعتبر العنصر الاساسي والحيوي لكل عمليه تربويه في علاقاتها ويشمل دلك المتعلم والمعلم والعلاقه بينهما كما يشمل الاولياء باعتبارهم بيئه اجتماعيه امتدادا لبيئه المدرسه .

إن المدرسه تقوم بوظيفتها انطلاقا من خبرات ومعارف وتجارب وهي حصيله بحوث ودراسات تجريبيه ، ونقل لتراث وفكر الاخرين وتكييفه مع الواقع المادي والاجتماعي للمتعلم. وكل دلك إنما في شكل تخطيط وتنظيم للمنهاج ولما كانت المدرسه

تتطلع إلى تحقيق اهداف تربويه بعيدة المدى تعرف بالاهداف الإستراتيجيه (8ـ 118) فإنه بات من الضروري لتحقيقها إتباع خطه محكمه يمتل المنهاج العنصر الاساسي فيها .

وللدلاله على اهميه المنهاج تكفي الإشارة إلى ان تخطيط منهاج ما يعني تحديد نوع الثقافه وبيان مدى عمقها واتساعها وبالتالي نوعيه التربيه والتكوين والتشكيل لافراد المجتمع ، وهدا ليس بالامر السهل ، لان المجتمعات البشريه في تطور مستمر وتغيير دائم وهدا يتطلب من المنهاج ان يكون مرنا مسايرا للتطور ومستجيبا للتغيرات يتماشى ومطالب الحياة .

ولا يقتصر الامر على مجرد وضع المنهاج وتخطيطه بل ان الطريقه التي ينفد بها والاسلوب المتبع لمعالجه موضوعاته لها اثر واضح في مدى نجاح المنهاج او فشله ، فقد تكون الطريقه المتبعه في التنفيد عقيمه فرديه تعبر عن شخصيه المعلم وإمكانياته فقط . فتصرف المتعلمين عن التعلم والرغبه فيه ، وقد تكون فعاله ومشوقه تدفعهم إلى المشاركه والنشاط والفهم والتعمق .

ونظرا لصله المعلم بالمنهاج وتنفيده فقد اصبح من الضروري إتاحه الفرصه له للمشاركه في تخطيط المنهاج واختبار الطريقه التي يستطيع بواسطتها تنفيد محتواه وتنظيم عمليه التعلم . إذ ان النقد يوجه في غالب الاحيان إلى المعلم بالدرجه الاولى ثم المدرسه بكل مكوناتها ، ومن البديهي في هده الحاله ان احد هده المكونات هو المنهاج بمكوناته بل هو اهمها على الإطلاق .

فالمنهاج إذن هو اداة المدرسه ووسيلتها لتحقيق اهداف المجتمع ولهدا لابد من اخد هده الاهميه بعين الاعتبار عند عمليه البناء والتخطيط اعتمادا على اسس وبدائل ومكونات متعددة حتى يحقق الاهداف التي وجد من اجلها.

الفصل الثالث

منهاج الفلسفة و مكوناته

1- منهاج الفلسفة

2- مكونات منهاج الفلسفة

أ- الاهداف

ب- المحتويات

ج- الطرق و الانشطة

د- الوسائل التعليمية

ه- التقويم

ملخص الفصل

منهاج الفلسفه :

تؤدي مادة الفلسفه دورا تربويا هاما في إعداد طالب المستقبل و تزويده بمختلف الاتجاهات والقدرات التي تساعده على التكيف مع محيطه و التعامل مع مكوناته والاندماج في مساره وهي تحقق النمو المتكامل للمتعلم في هده المرحله في شكل متناسق ومتكامل مع المواد الدراسيه الاخرى، و من الخطا الشائع التاكيد على اهميه و خطورة مادة الفلسفه وحدها وإعطائها الاولويه المطلقه على بقيه المواد الدراسيه الاخرى ،لان هدا يؤدي إلى صراع وهمي هدفه تحقيق مكاسب لمادة على حساب مواد اخرى،و النتيجه تاثر العمليه التربويه وتخوف المتعلمين من المادة و اختلال التوازن و التكامل بين المواد المختلفة، والحقيقه ان كل المواد الدراسيه لها اهميه واضحه و وظائف تربويه محددة تسعى إلى تحقيقها، و هدا عن طريق التكامل و التداخل بين هده المواد والانشطه،و منهاج الفلسفه كغيره من المناهج له مكوناته،و سنعرض في العنصر الموالي لهده المكونات.

مكونات منهاج الفلسفه :

اولا- الاهداف:

يرى روبر ميكر ان المعلم سوف يعمل في ضباب من صنعه ،حتى يعرف ما يريد الطلاب ان يقدروا على عمله في نهايه العمليه التعليميه.

إن الهدف هو قصد نعبر عنه بعبارة تصف تغيرا مقترحا نريد ان نحدته لدى المتعلم او هو عبارة تصف ما سوف يصبح عليه المتعلم حين تتم خبرة التعلم المتوقع، والهدف وصف لنوع من السلوك او الاداء نتطلع إلى قيام المتعلم به.

إن افضل صياغه للهدف ،هي تلك التي تستبعد اكبر عدد من البدائل و الاحتمالات الممكنه بالنسبه لتحقيقه،و مما يؤسف له ان هناك كثيرا من الكلمات و المفاهيم التي تحتمل تفسيرات كثيرة و مختلفه توجد ضمن صياغه الاهداف التربويه مما يعقد الامر امام المعلم و المتعلم و ينعكس سلبا على تنفيد المنهاج و العمليه التربويه ككل.(6- 112)

و هناك جمله من الشروط و المعايير التي ينبغي ان تتوفر في اهداف تدريس مادة الفلسفه كغيرها من المواد الاخرى و هي:

- ان تكون الاهداف واضحه و دقيقه كما اسلفنا.

- ان يكون الهدف نابعا من المواقف و الظروف الاجتماعيه قائما على دراسه ما فيها من إمكانيات و مشكلات و صعوبات.

- ان يكون الهدف مرنا متوافقا مع العمليه التربويه مرتبطا بمشكلاتها ومتغيراتها والعوامل المؤثرة في الموقف التعليمي.

إن حركيه و تغير المواقف تتطلب منا كمربين الدراسه المستمرة للاهداف والفحص والاختبار، و المحك الاساسي للهدف الجيد هو مدى فاعليته و تاثيره في إحداث تغيرات افضل في الموقف التعليمي ،وإلا فإنها تتعرض للمراجعه و التعديل قصد اكتساب معاني جديدة و عمقا اوضح.

- ان يكون اختيار الوسائل المناسبه المشتقه من طبيعته و من الظروف التي نبع منها.

- ان تكون اهداف تدريس مادة الفلسفه مترابطه في إطار متكامل لانها تعالج مشكلات متشابكه الجدور و عناصر يتصل بعضها ببعض.

اهداف تدريس ماده الفلسفه:

و هي الاهداف التي تسعى مادة الفلسفه إلى تحقيقها،و يفترض ان تتوافق مع اهداف باقي المواد من جهه ،و تتكامل و تتناسق مع اهداف المرحله التعليميه (الثانويه) من جهه اخرى و لقد تم تقسيم هده الاهداف إلى قسمين رئيسيين:اهداف فرديه،اهداف اجتماعيه (16-135).

1-الاهداف الفرديه: و هي الاهداف التي تتوجه إلى جوانب نمو شخصيه الفرد وتشمل:

ا-اهداف عقليه : متل الارتقاء بالنمو الفكري لدى المتعلم و غرس حب المعرفه لديه و إشباعها، و تحقيق النمو العقلي عن طريق التزود بالمهارات العقليه المختلفه على اسس تربويه سليمه،و التدرب على استخدام المنهاج العلمي في التفكير والعمل والحياة،و التعامل مع طبيعه المشكله والبحث عن الحلول الصحيحه لها، مع توخي الموضوعيه واكتساب المقدرة على المقارنه والنقد ومقارنه الحجج، واستخلاص النتائج من المقدمات وفق القواعد المنطقيه ، وتقبل افكار الاخرين وعدم التعصب لتيار معين ،مع إعداد المتعلم في هده المرحله ليعتمد على وجهه نظره وكيفيه اكتساب التفكير العلمي واسلوب تحصيله.

ب-اهداف روحيه: يعتبر الجانب الروحي احد الجوانب التي تهتم بها مادة الفلسفه، وتكمن اهميه القيم الروحيه في كونها الحصن الذي يقي جيل الشباب من طغيان المادة، في عصر صارت فيه الجوانب الماديه هي الاساس في التعامل بين الافراد والمجتمعات، وتقع على عاتق الفلسفه إبراز مساوئ التطرف المادي الذي صار يميز حضارة القرن الواحد والعشرين.

إن حاجه المجتمعات مهما اختلفت حضارتها و معتقداتها إلى الارتكاز على قيم روحيه قصد إحداث التوازن بينها و بين التقدم المادي بات ضروريا، وبالنسبة المجتمعات العربيه الإسلاميه فهي تحتاج إلى تزويد ابنائها بالقيم الروحيه التي لا تلغي الجوانب الماديه للفرد والتي تسعى إليها ولكن في إطار اخلاقي و ديني مبني على الادله العقليه وتنميه الشعور الديني و تحقيق النمو الروحي في نفسيه المتعلم وسلوكه.

ج-اهداف اخلاقيه: تهتم الفلسفه بإبراز القيم الاخلاقيه ودورها في الارتقاء بالفرد إلى المكانه الساميه وصولا إلى تماسك الافراد داخل المجتمع المحلي والإنساني مع ضرورة التمسك بالخير فكرا وعملا ومكافحه الشر والتعصب والكراهيه ، وممارسه المتعلمين الفضائل الاخلاقيه التي يعتمد عليها بناء المجتمع السليم الخالي من الظواهر السلبيه دينيا وعلميا واخلاقيا ، و التعود على الابتعاد على الانانيه وإنكار الذات والتعاون وغير دلك مما يحقق التقدم و السلم الاجتماعي.

د - اهداف وجدانيه (عاطفيه): تساعد مواضيع الفلسفه على معرفه طبيعه العواطف والتميز بينها وكيفيه اكتساب عواطف سليمه نفسيا واجتماعيا ،خصوصا في مرحله المراهقه المتاخرة،و لدلك فمن المهم جدا ان يكتسب المتعلم كيفيه إخضاع هده العواطف والانفعالات لإحكام العقل بدل ان يطلق لها العنان ويصبح اسيرا لها، يكون التوازن الوجداني العاطفي في الشخصيه السليمه ،و تجنب بعض المشاكل النفسيه والانحرافات السلوكيه، مع اتساع العواطف بما يحقق رغبه الفرد و مصلحته من جهه ومصلحه ورضا المجتمع من جهه اخرى.

2- الاهداف الاجتماعيه: وهي اهداف وإن كانت تتجه للمتعلم فإنها تتعلق بالدرجه الاولى بتنشئته داخل مجتمعه، و هي:

ا- اهداف اجتماعية: الإنسان كائن اجتماعي ولا يستطيع تحقيق حاجاته والتعبير عن ذاته إلا من خلال المجتمع، لذلك تهدف الفلسفه إلى تكوين اجيال تساهم في تطوير المجتمع والارتقاء به، والمساهمه في بنائه فكريا وماديا ،مع إبراز اهم المشكلات الاجتماعيه والبحث لها عن حلول منطقيه سليمة، وإبراز خطا الفكرة الشائعه عن بعد الفلسفه والفكر عن الواقع الاجتماعي.

ب- اهداف سياسيه اقتصاديه: التعرف على مختلف المذاهب السياسيه الاقتصاديه باعتبارها نتيجه لجهد فكري تاريخي وانساني مرتبطه بظروف بيئيه و حضاريه معينه، واستخراج الايجابي والسلبي مع مراعاة طبيعه المجتمع وخصوصياته ومميزاته، وكيفيه تمكن الفرد من الانخراط في الانشطه الاجتماعيه و السياسيه للمساهمه في تحريك عجله المجتمع و نموه من خلال ممارسته لحقوقه و واجباته. (15-29)

ج-اهداف إنسانيه: لقد ادى التطور العلمي و التكنولوجي إلى شعور المجتمعات وكأنها مجتمع واحد، وهدا يجب ان يستغل في التقارب والتعاون ومحاربه الاستغلال ومكافحه العنصريه، ودور الفلسفه على مر العصور كان يتمثل في إبراز كيفيه تحقيق المجتمع الذي يسوده السلام الدولي والتعايش السلمي، وتاكيد اهميه الاخذ والعطاء بين المجتمعات وصولا إلى تحقيق العداله الإنسانيه ، وهدا لا يعني دوبان مجتمع في مجتمع اخر،بل ينبغي ان يتم دلك في ظل احترام المواثيق والاتفاقيات العالميه.

ثانيا المحتوى:

إن اهميه محتوى مادة الفلسفه تتاكد من خلال إعداد متعلم المرحله الثانويه إلى الدراسات الجامعيه ،حيث لا يمكن توجيهه توجيها ناقصا او اعرج يتناول جانبا ويهمل اخر دلك ان المتعلم يدرس كثيرا من الظواهر والقضايا العلميه و الرياضيه والاجتماعيه و الدينيه وعن طريق تعامله مع محتويات مادة الفلسفه سوف يتعلم كيف يناقش هده الظواهر ويتعامل مع تلك القضايا كعنصر ايجابي ولا يتقبلها بصورة سلبيه، وإنما يتساءل حولها موظفا المنطق والنشاط العقلي ومنهجيه التفكير السليم ،خصوصا وان شعار إصلاح التعليم كان ولا يزال يحارب تخزين المعلومات دون فكر ومناقشة تحليل و نقد.

إن محتوى مادة الفلسفه يتيح الفرصه للمتعلم ان يناقش الافكار وينتقد ويدلي بموقفه الشخصي.

وبذلك يصبح المحتوى الخاص بهذه المادة يتقاطع مع كثير من اهتمامات المتعلمين ورغباتهم و واقعهم كافراد و كعناصر تنتمي لبيئه ومجتمع، و نذكر على سبيل المثال قضايا مثل: الدوافع، الشخصيه، المسؤوليه ،الحريه،الاسرة،الامه،الدوله ...الخ

وتعتبر محتويات مادة الفلسفه اداة لتدريب المتعلمين على ممارسه النقد وكيفية استعمال المنطق واسس المنهج العلمي،إن المتعلم في هذه المرحله من التعليم الثانوي، وهي مرحله تحضير للتعليم الجامعي، بحاجه إلى محتويات مادة الفلسفه بعد ان نهل في- السنوات السابقه- العديد من الحقائق والمعارف وكان يتقبلها كما هي في الغالب، وعن طريق تعامله مع محتويات مادة الفلسفه يتعلم كيف يمارس الفكر والنقد ولا يقف موقف المتلقي السلبي لحقائق ومعلومات وإنما يتساءل حولها مستعملا عقله و يقظه فكره.

اما عن طبيعه محتوى مادة الفلسفه بصفه عامه فانه يتناول التعريف بالفلسفه وماهيتها وتاريخها ومختلف المشكلات الفلسفيه الفكريه المرتبطه بالإنسان ومحيطه كمشكله الشك واليقين ومشكله الحريه و القيم الاخلاقيه.

اما الجزء الخاص بالمنطق، فيتعرض إلى التعريف بالمنطق و اقسامه والقضايا والاحكام و انواع الاستدلال.

و تختلف المحتويات من دوله لاخرى حسب إمكانياتها و تطور منظومتها التربويه وانتماتها الحضاري و السياسي(21 -61) .

فبعض الانظمه التربويه تفصل ما بين محتويات الفلسفه و محتويات المنطق و محتويات علم النفس و لكل منها منهج مستقل، فنجد مثلا:

محتويات الفلسفه تضم مبحث الوجود و المعرفه والاخلاق مع التمهيد بجزء خاص بالتعريف بالفلسفه و تاريخها.

اما المنطق فيحتوي عادة على مقدمه و تعريف للمنطق وموضوعه والقيم (قيم الحق والصدق)، كما ان المنطق من الناحيه التاريخيه ينقسم إلى منطق قديم (ارسطي) ومنطق حديث، و من حيث طبيعته يقسم إلى منطق صوري (يعتمد على الاستدلال وانواعه)، ومنطق رياضي يعتمد على القضايا الرياضيه .

وبالنسبه لمحتويات علم النفس فإنها تتعرض لمواضيع حول التعريف بعلم النفس وانفصاله عن الفلسفه و تطوره تم بعض القضايا التي تتعلق بالسلوك البشري و تكيفه مثل: الشخصيه،

الدوافع،الانفعالات و العواطف، الشعور و اللاشعور (15-18).

بينما نجد في انظمه تربويه اخرى ان هده المحتويات مجتمعه في منهاج واحد يحتوي على محاور تتعلق بالفلسفه و اخرى بالمنطق مع تقسيم هده المحتويات إلى قسمين:

قسم يتعلق بفلسفه العمل (Philo de l'action) مثل مشكله الحريه والمشكل الاخلاقي والمسؤوليه و الجزاء و الشغل و التنظيم الاقتصادي...الخ

وقسم اخر يتعلق بفلسفه المعرفه (Philo de la connaissance) مثل مشكلة المعرفه والتفكير العلمي و التفكير الرياضي و الإدراك و الذاكرة (17-30).

ومهما قيل عن الجمع بين محتويات الفلسفه بمختلف فروعها في منهاج واحد او الفصل بين هده المحتويات في مناهج مستقله و حجج كل فريق فان الباحث يكتفي بالاهم و المتمثل في كيفيه تخطيط هده الانشطه و الاسس التربويه النفسيه المعتمدة، مع ضرورة التركيز بصفه خاصه عن الجانب التنفيدي للمنهاج والمتعلق بالطريقه وتوظيف الوسائل والتقويم وهدا ما سيتم التعرض له خلال العنصر الموالي.

ثالثا- الطريقه

إن اختلاف المناهج و تحديد الاهداف يؤدي إلى الاختلاف في طريقه التناول وادا كان تعدد الطرق جوانب ايجابيه تتعلق بالتكيف مع الاهداف و طبيعه المادة والمستوى التعليمي و شخصيه المعلم فان دلك لايلغي الحيرة و الاضطراب الدي يواجه المعلم وهو يبحث عن الطريقه الافضل و التي تحقق له الاهداف المحددة فيتساءل هل يستخدم طريقه الحوار ام المحاضرة ام يلجا إلى طريقه التعيينات

إن طريقه التدريس ليست وصفه دواء نستطيع توظيفها بحيث تعطينا مفعولها ولا نبحث بعد دلك عن معالجه اخرى لتنفيد الدرس ولعله من البديهي التاكيد على انه لا توجد طريقه مثلى لتدريس مادة الفلسفه كما هو الحال بالنسبه للمواد الاخرى صالحه لكل زمان

و مكان ،بل ان الطريقه المثلى التي تجعل المتعلم ينشط و يشارك وتحقق الاهداف التربويه .

و فيما يلي لبدة عن اهم طرق التدريس و تطبيقاتها في مادة الفلسفه.

1-طريقه الإلقاء:

و هي تسمى طريقه المحاضرة،و هي الاكثر شيوعا في تنفيذ مناهج المواد الادبيه والاجتماعيه و من بينها مادة الفلسفه التي تعتمد على اسلوب الإلقاء،و خلال هده الطريقه يقوم المعلم بإلقاء موضوع الدرس و عناصره و افكاره و حقائقه على المتعلمين وما عليهم سوى الاستماع و تتبع ما يعرض عليهم، و سيتيح المعلم اثناء فقرات الدرس او في نهايته الفرصه للمتعلمين لتوجيه بعض الاسئله حول العناصر الغامضه و التي تحتاج إلى توضيح و من المعلوم ان هده الطريقه لها مساوئ بالنسبه إلى المعلم و المتعلم و هي لا تساعد المنظومه التربويه على تحقيق الاهداف المرتبطه بنمو المتعلم وتربيته.

هدا التقسيم هو المتبع في بعض الدول العربيه ومن بينها جمهوريه مصر العربيه.

وهو المعمول به في النظام التربوي الجزائري.

و نظرا لان الإلقاء لا يمكن التخلي عنه خصوصا في الانظمه التربويه المتخلفه التي تحتاج إلى تكوين الكفاءات المتخصصه في التدريس و كدلك إشكاليه توفير الوسائل والدعائم المساعدة و قبل كل هدا تخطيط مناهج معاصرة، مسايرة للتطورات التربويه النفسيه و التكنولوجيه.

طريقه الإلقاء في ماده الفلسفه

يمكن إتباع هده الطريقه في بدايه درس الفلسفه قصد ربط الدرس السابق بموضوع الجديد او في ختام الدرس قصد تجميع محتوياته بشكل عضوي وإعادة شرحه لصورة اكثر وضوحا و هدا بالنسبه لمواضيع الفلسفه و المنطق وعلم النفس كما يمكن اللجوء إلى الإلقاء عند التعرض لمصطلحات ومفاهيم جديدة يدرسها الطلبه لاول مرة بالنسبه لهده المادة الجديدة بالنسبه للمتعلم مثل مفهوم التكيف وتاكيد الدات،الانا والانا الاعلى ...الخ

ويوظف بعض الاساتدة عند ربط العلاقه بين بعض النظريات التي يصعب على المتعلمين اكتشافها غير انه ومهما كانت الاسباب فان الطريقه الإلقائيه هي الاكثر سلبيه

من الناحيه التربويه ولا تساعد على المتعلم، إما النواحي السابقه الذكر يمكن تقبلها في دراسه مادة الفلسفه لاول مرة في السنه التانيه التانوي (20-118)

2-طريقه الحوار:

و يطلق عليها كذلك طريقه المناقشه، وتعتبر هده الطريقه من اهم وانسب الطرق بالنسبه لمادة الفلسفه التي تتناول اراء متعارضه ومداهب مختلفه.

إن طريقه الحوار هي انجح طريقه لمناقشه هده الافكار والقضايا،خصوصا اذا تميزت بالحيويه العمليه التربويه،واكتست صبغه اكتر جاذبيه وتنظيما .

والبعض يميز بين مصطلحي الحوار والمناقشه،رغم التداخل بينهما،فالحوار يدور بين شخصين فقط في حين إن المناقشه تدور بين مجموعه من الافراد (14-192)

ولكن في الغالب ينتهي الحوار بين طرفين الى مناقشه ،و هي عمليه تربويه ملحه ينبغي ان يصل إليها استاد مادة الفلسفه *[1].

ومن المعلوم ان المناقشه لا تعتبر طريقه مستقله من طرق التدريس، بل توجد ضمنيا في مختلف طرق التدريس، ولكنها تكون اكتر وضوحا و توظيفا، وفي مادة الفلسفه توجد طريقه جدليه وسميت بدلك لانها تتناول القضيه الفلسفيه بين طرفين مختلفين في الاراء

و متعارضين في وجهه النظر،و يطلق على هده الطريقه اسم (الطريقه السقراطيه) نسبه إلى الفيلسوف سقراط الدي اشتهر بطريقه خاصه في الحوار،غير ان هناك اختلاف بين اسلوب سقراط في الحوار وبين طريقه الحواريه في لتدريس مواد الدراسيه بصفه عامه ومادة الفلسفه بصفه خاصه حيث يتم تبادل الافكار مناقشه الاراء مع الاعتماد على الحجج قصد استنتاج راي او فكرة معينه. اد إن مادة الفلسفه في طبيعتها تساعد المتعلمين على إبداء الراي وتنميه روح النقد والتحليل والتعليل،وبما إن مادة الفلسفه تعتمد على طرح الإشكاليات، فان الحوار يصبح امر طبيعيا يساعد على معالجه هده الإشكاليات والوصول إلى تحقيق الهدف المرجو من تدريس مادة الفلسفه .

والطريقه الحواريه تتطلب توفر مجموعه من الشروط منها :

- الصدق والجديه والاهتمام بموضوع الدرس وعناصره وبالمتعلمين

[1]*- في حين يطلق على المناقشه(Dialogue) يطلق على الحوار في اللغه الانجليزيه مصطلح (Discussion).

- عدم الاستبداد بالراي، وتقبل اراء المتعلمين ومنافشتها واعتماد اسلوب الإقناع والاقتناع

- إشاعه روح المودة والنشاط في إطار تربوي بدون تزمت ولا تهريج.

- إلمام المعلم باجزاء الدرس الفلسفي بالقدر الذي يساعد على اتخاذ القرار التربوي بشكل سريع وحاسم.

- القدرة على إتقان الحوار وفنيات إدارة المنافشه وكيفيه استخلاص الراي من الافكار المختلفه.

- عدم التركيز في الطريقه الحواريه على البعض دون الاخرين وإشراك الجميع مع استغلال الفروق الفرديه لصالح الحوار.

- عدم السخريه من بعض الاراء ومساعدة المتعلمين على التعبير والتفكير السليم.

يستحسن عند الانتهاء من منافشه عنصر يتم تلخيصه في شكل فكرة قبل الانتقال إلى العنصر الموالي وصولا إلى الملخص النهائي.

إن هده الطريقه تناسب تدريس مادة الفلسفه و تتماشى مع طبيعتها و خصوصيتها حيت تساعد عناصر العمليه التربويه على تحقيق ـ الاهداف المحددة.

3-طريقه المشكلات:

1- تعتبر طريقه المشكلات في منزله ودرجه الحوار ودلك بالنسبه لتدريس مادة الفلسفه لانها تتوافق مع طبيعه مادة الفلسفه التي تختلف وتتفاوت من حيت الاهميه والعمق والاتساع وطبيعه المشكله، والتفكير الفلسفي يتناول مجموعه من المشكلات المتدخله والاسئله المتنوعه التي تدفع الفرد إلى التفكير فيها والبحت عن حلول ومحاوله التغلب على العقبات والصعوبات الفكريه العقليه .

إن مادة الفلسفه تريه بعديد المشكلات التي لم يتم حسمها إلى الان، وقد قيل إن الفلسفه هي مجموعه من الاسئله التي لم يجد لها الإنسان إجابه حتى الان، وادا وجدت إجابه لسؤال فانه يخرج من دائرة الفلسفه.

والمشكله في معناها العام عبارة عن موقف غامض ومعقد يعوق تحقيق غرض ما، فيثير حيرة وشك الفرد وتفكيره.

وتكمن اهميه هده الطريقه بالنسبه لمادة الفلسفه في كونها تستثير تفكير المتعلمين وتعمل على تنشيطهم، فعندما يتعرض هؤلاء إلى إشكاليه فلسفيه تتولد لديهم الرغبه في معرفه طبيعتها واسبابها واقتراح الحلول والاجوبه المبنيه على حجج، ومن البديهي القول إن الفلسفه نفسها نشات نتيجه لما واجهه الإنسان من قلق وشك وحيرة تجاه كثير من الظواهر والمواقف والافكار، فليس من المبالغات إدا قلنا إن طريقه المشكلات تناسب تدريس مادة الفلسفه (15-69).

إن اختيار المشكله لجعلها محورا للمنهاج وطريقه لتدريس يتطلب مراعاة مجموعه من الشروط تتمثل في:

- يجب إن تكون المشكله قريبه من واقع المتعلمين وذات خصوبه واهميه، حتى يشعر هؤلاء باهميتها وقيمتها والفائدة التي تعود عليهم بالنفع من دراستها حتى لا ينصرفوا عن الدراسه .

- يجب ان تربط المشكله موضوع الدراسه بحاجات المتعلمين ودوافعهم وتتوافق مع ميولهم،فمثلا إدا كنا بصدد دراسه مرحله المراهقه كإحدى مراحل النمو يمكن إن نستغل مشكله من المشكلات التي تتحدث عنها الجرائد ونتخدها كمدخل لدرس تحت إشراف الاستاد وتوجيهه.

- إن تكون المشكله مناسبه لسن المتعلمين ومرحله نموهم، من جهه والمنهاج والمادة الدراسيه المقررة من جهه اخرى.

- يجب إن تكون المشكله دات قيمه تربويه وعلميه مثل فكرة العداله وكيفيه تحقيقها, وهل هي مطلقه؟

إن تؤدي دراسه مشكله فلسفيه إلى الشعور بمشكلات اخرى تسمح باستمرار النمو والبحث.

إن طريقه المشكلات تناسب تدريس مادة الفلسفه و التي هي مكونة من مجموعه كثيرة من المشكلات المتنوعه، بعضها له طابع عقلي مجرد مثل المسؤوليه، او يكون بعضها الاخر له طابع تجريبي واقعي مثل الانفعالات، ولا توجد اختلافات فيما يخص خطوات الطريقه وترتيبها،والاختلاف يكمن في كيفيه التاكد من صحه الفرضيات،حيث يتم

مراعاة تناسق ع النتائج بالنسبه للمواضيع العقليه المجردة،بينما يتم توظيف الملاحظه الإحصاء والتجريبي ومطابقه الواقع الخارجي في حل المشكلات الماديه التجريبية.

4- طريقه المشروعات

هي طريقه من بين الطرق التدريس التي ظهرت مع تطور مفهوم التربيه الحديثه، وقد كان الاساس الفلسفي الدى تقوم عليه التربيه التقليديه .

إن الإنسان حيوان مفكر،غير إن علم النفس الحديث استطاع إن يدخل تغيرا جدريا على هدا الاساس الدي كان عبارة عن فضيه لا تحتاج إلى برهه،حيث تغيرت النظرة إلى الإنسان كغيره من الكائنات الحيه،واصبح كائنا حيا كاملا،بالإضافه إلى كونه "عاقلا"، وكان من نتائج هدا التغير في الاساس إن تحولت وجهه النظر التقليديه التي ترى إن النمو يحدث نتيجه انطباع القيم الثقافيه واساس التفكير في عقل المتعلم اثناء عمليه التحصيل،إلى وجهه نظر حديثه،ترى إن النمو يحدث نتيجه للخبرة التي يكتسبها المتعلم عن طريق النشاط الدي يقوم به اثناء تفاعله مع حاجات ورغبات معينه.

إن المشروع عبارة عن موقف تعليمي يدور حول مشكله اجتماعيه او علميه او اقتصاديه واضحه،يشعر الطلبه بميل حقيقي لبحثها و اقتراح المراحل والانشطه لحلها كل حسب قدراته وإمكانياته،وبتوجيه من المعلم حيث تنعدم الفواصل القائمه بين المواد الدراسيه بمفهومها التقليدي،مع التركيز على نشاط المتعلمين وميولهم بالدرجه الاولى.

و بالنسبه لمادة الفلسفه يمكن لطريقه المشروعات ان تناسب تدريس الموضوعات دات البعد العلمي، كموضوع الانفعالات والشخصيه والقدرات العقليه والشغل والانظمه الاقتصاديه،و بعض المشكلات الاجتماعيه.

مميزات طريقه المشروع:

1- نشاط خارجي يقوم به التلاميد باهتمام و حماس تحقيقا لرغبات وميول معينه.

2- التركيز و توجيه الاهتمام إلى ما يترتب على هده المعلومات من انعكاس على سلوك المتعلم.

3- ان يتم النشاط في بيئه اجتماعيه او ماديه.

4- الانطلاق من مشكله يشعر بها المتعلم و يرغب في تناولها قصد الوصول إلى النتائج.

5- تناول المشكله المراد معالجتها في موقعها (14-184).

5 - طريقه الوحدات:

كانت الوحدة بمفهومها التقليدي دلك الجزء من المادة الدراسيه الدي يدرس في حصص معينة إد ان مقرر كل مادة دراسيه ينظم تنظيما منطقيا،تم يقسم إلى عدد كبير من لدروس القصيرة ا والوحدات،وتدرس في اوقات يحددها الجدول الزمني(19-225) ويلاحظ ان الوحدة هنا تعتمد على التنظيم المنطقي وحده،ولا تراعي اختلاف الاحوال والظروف،كما انها لا تتعرض إلى مشكلات تثير اهتمام المتعلمين ويرغبون في تناولها. إما المفهوم الحديث للوحدة فهي عبارة عن تنظيم خاص للمادة الدراسيه وطريقه للتدريس وهدا بوضع التلاميد امام موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم. ويتطلب منهم نشاطا متنوعا يؤدي إلى تعليم خاص والى مرورهم بخبرات معينه ويترتب عن دلك بلوغ مجموعه من الاهداف الاساسيه المرغوب فيها(29-153)

خطوات التدريس بطريقه الوحدات:نتعرض إلى خطوات هده الطريقه معتمدين على فرضيه ان المنهاج الاصلي ليس مبنيا على شكل وحدات و إنما على شكل مواد كما هو الحال في برنامج مادة الفلسفه في المنظومه التربويه الجزائريه، وهدا يتطلب من المعلم بدل جهد اكبر لدلك فهو يعتمد على الخطوات التاليه :

ا اختيار موضوع الوحدة: ويتم دلك من خلال موضوع من المواضيع المقررة في المنهاج فتصبح الوحدة قائمه على المادة الدراسيه، او يكون موضوع الوحدة خبرة عمليه او نشاط مرغوب فيه فتكون الوحدة قائمه على الخبرة او النشاط ، فموضوع الوحدة يتاثر بنوع المنهاج و كيفيه تحويل انشطته إلى وحدات.

ب تخطيط وإعداد مرجع الوحدة: وهدا من خلال تنظيم محتوياتها وبيان كيفيه تدريسها مسبقا تجنبا للصعوبات والارتجال، وقد تطرا بعض التعديلات بعد التطبيق العملي و يشمل مرجع الوحدة: عنوان الوحدة، اهداف الوحدة، عناصر ومشكلات الوحدة ،الانشطه العمليه

المصاحبه لتدريس الوحدة وتوضيح انواعها وكيفيه تنفيدها، المصادر التي سيتم الرجوع إليها اثناء التنفيد، اساليب تقويم الوحدة بمختلف انواعها و التي تساعد على التاكد من مدى تحقيق اهداف الوحدة.

ج- تقديم الوحدة للمتعلمين و تدريسها: ودلك بإثارة اهتمامهم ورغباتهم مثل منافشه تمهيديه للموضوع او استغلال كتاب او مجله واترانه، فيتطرق المعلم للوحدة وعناصرها واهميتها تم يتيح الفرصه للمتعلمين قصد اختيار العناصر والاعمال حسب ميولهم و قدراتهم، حيت توزع الانشطه على كل المتعلمين مع شرح طريقه الانجاز وتحديد الانشطه لكل مجموعه منهم مع الإشراف والتوجيه والمساعدة على تجاوز صعوبات من طرف المعلم، وتتوج الوحدة بتجميع الاعمال وترتيبها حسب مخطط الوحدة مع منافشه و توضيح الجوانب التي تحتاج إلى دلك.

د- تقويم الوحدة: و يتم دلك في اتجاهين :

- اتجاه خاص بتقويم اعمال الطلبه مثل المعلومات و الانشطه وهدا باستخدام انواع الاختبارات لمعرفه ما تحقق من اهداف.

- اتجاه خاص بالوحدة في ترابطها الكلي و دلك بتشخيص مواطن الضعف والقوة في كل عناصر الوحدة ومدى ترابطها للاستفادة من هدا التقويم في وحدات مواليه.

وبالنسبه لمادة الفلسفه يمكن استخدام هده الطريقه مع ضرورة بدل جهد في التنظيم والتخطيط وإعداد مرجع الوحدة، مع إمكانيه توظيف طرائق اخرى تتوافق مع طبيعه الوحدة و انشطتها.

إن عمليه تنظيم مادة الفلسفه في شكل وحدات يضفي عليها نوعا من التكامل والترابط ويعطيها بعدا وظيفيا اوسع.

ونظرا لخصوصيه مادة الفلسفه ومنهاجها الدي يكون غالبا في شكل منهاج المواد فان الوحدات في هده المادة في تنظيمها وتخطيطها تكون في الغالب قائمه على المادة الدراسيه إلا في حالات نادرة مثل وحدة:الدكاء وقياسه، المراهقه وخصائصها ومشكلاتها.اما الوحدات القائمه على المادة الدراسيه فيمكن توظيفها بشكل اوسع في مادة الفلسفه ودلك باختيار موضوع رئيسي يجمع حوله بقيه المواضيع المرتبطه به والمتكامله معه ومن امتله هدا النوع ندكر: وحدة تاريخ الفلسفه: و تتضمن العناصر مثل الإنسان في الفلسفه اليونانيه، في الفلسفه الإسلاميه، في الفلسفه الحديته والمعاصرة.

ووحدة المشكلات الفلسفيه وتتناول عناصر مثل مشكله المعرفه، طبيعه المعرفه،مشكله الشك و اليقين.

ووحدة المنطق وتحتوي على عناصر مثل الحدود و القضايا المنطقيه، الاستدلال وانواعه.

وخلاصه القول ان استخدام طريقه من طرق التدريس المذكورة او الجمع بينها لا يعني ان الامر سوف يكون سهلا امام مدرس الفلسفه، بل هناك مشكلات تواجهه عند إتباع طريقه او عدة طرق، ودلك يعود إلى طبيعه مادة الفلسفه ونظرة المجتمع إليها، فالمشكلات الفلسفيه لها طابع خلافي و تتميز بالتجريد والغموض عند المتعلم لدلك فموقفه يتراوح بين التقبل والرفض لقضاياها، كما ان بعض الصعوبات تتعلق بطبيعه المنهاج وكيفيه تخطيطه وتناوله مثل عدم تناسب حجم المادة مع الحجم الساعي وعدم إتباع طريقه تربويه سليمه و إهمال التقويم التربوي المبني على اسس صحيحه. وبعض الصعوبات تتعلق بمدرس الفلسفه كعدم التخصص في المادة، و نقص الإعداد العلمي والتربوي اثناء التكوين بالإضافه إلى عدم توفر إشراف تربوي وتكويني بالمعنى الصحيح في الميدان.

رابعا: الوسائل التعليميه:

لقد اصبحت عمليه التدريس عمليه تربويه و فنيه معقدة تحتاج إلى توفر خصائص وصفات في المعلم والمتعلم والمنهاج و طريقه تناوله وتقويم موضوعي، غير ان دلك لا يكفي لان عمليه التدريس اصبحت تعتمد على خبرات الحياة ومشكلاتها المعقدة والمتعددة ؛ لدلك يلجا المعلم إلى استخدام العديد من الوسائل التعليميه المساعدة على تحقيق النجاح في التدريس والوصول إلى الاهداف وفيما يلي عرض لاهم انواع الوسائل التعليميه (18-113).

انواع الوسائل التعليميه: تختلف انواع الوسائل التعليميه و تتعدد، وغالبيتها تعتمد على السمع و البصر و الحركه، وهناك مجموعه ضئيله جدا تعتمد على حواس اخرى، لكن لا علاقه لها بمادة الفلسفه، لدلك سوف نتطرق إلى الوسائل التعليميه المرتبطه بمادة الفلسفه مع امثله تطبيقيه لكيفيه استخدامها في هده المادة.

1-الكتاب المدرسي: يعتبر الكتاب المدرسي اهم وسيله تعليميه لعدة اسباب، منها انه الوسيله الوحيدة التي تتوفر لدى كل متعلم في القسم او المنزل حيث يمكن الرجوع إلى الكتاب المدرسي عندما يتطلب الامر دلك عكس الوسائل الاخرى.و يفترض ان تتوفر فيه مقاييس علميه و تربويه و فنيه تؤهله لتحقيق الاهداف المحددة.و هناك قواعد يجب

إتباعها عند توظيف الكتاب المدرسي في مادة الفلسفه و غيرها من المواد الدراسيه الاخرى ندكر منها :

- قراءة الكتاب المدرسي مسبقا، قصد إلمام المعلم بمحتوياته ومقارنتها بما هو مقرر في المنهاج وما هو محدد من اهداف وهدا يساعده على سد النقائص في حاله وجودها في الكتاب.

- تقديم الكتاب المدرسي للمتعلمين، وهدا يعني التاكد من وجود الكتاب المدرسي مع كل المتعلمين حيث يتعرض معهم إلى المقدمه و الفهرس و مدى تسلسل مواضيعه حسب المنهاج المقرر و مدى تناول المواضيع كليه او اجزاء منها مع دكر سبب الحدف، و من خلال هدا التقديم يعمل على جلب انتباه المتعلمين نحو الكتاب والافتناع بقيمته وضرورة استغلاله و عدم الاكتفاء بملخصات الدروس.

- اكتساب الكيفيه او الطريقه التي يتم بها استخدام الكتاب المدرسي، ودلك لحاجه المتعلمين الى اكتساب طريقه تربويه لاستخدام الكتاب المدرسي، خصوصا بالنسبه لمادة الفلسفه التي تعتبر مادة جديدة سواء في تعلمها او منهجيتها مع التاكيد على ان المادةالدراسيه الواردة في الكتاب ليست هدفا في حد داتها وإنما هي وسيله لتحقيق اهداف تربويه تتعلق بالمادة.

- تدريب المتعلمين على تلخيص مادة الكتاب وهي خطوة مكمله للخطوة السابقه وهدا

من شانه الارتباط بالكتاب والتمكن من اكتساب مهارات تتعلق بالقراءة والفهم والتلخيص.

- التنويع في طريقه استخدام الكتاب المدرسي حتى لا يتسرب الملل إلى المتعلم ويتجدد النشاط العقلي من خلال التعامل مع الكتاب المدرسي.

2- اللوحات التعليمية: وهي انواع مختلفه وتعتبر السبورة اهم لوحه تعليميه,ولا يخلو قسم تعليمي منها,يستعين بها المعلم باستمرار لتوضيح محتويات الدرس وتدوين الملخص، إن توظيف السبورة في الدرس الفلسفي يتم اثناء الشرح والتوضيح والمقارنه، ويمكن تقسيم السبورة إلى قسمين: - قسم يشرح فيه العناصر الفرعيه لدرس الفلسفه

- وقسم تاني يدون عليه الملخص الدي يسجله المتعلمون في دفاترهم، بشرط ان يشرف المعلم على استخلاص الدرس الفلسفي انطلاقا من مشاركه المتعلمين حيت يكون ملخص الدرس بمتابه مراجعه للدرس بمساهمه المتعلمين.

وهناك اللوحه الإخباريه كإحدى اللوحات التعليميه في مادة الفلسفه حيت ينشر من خلالها إنتاج المتعلمين من مقالات فلسفيه و دراسات الاختصاصيين او التعرض لبعض كتب الفلسفه.

ويشترط ان تكون اللوحه الإخباريه من إعداد المتعلمين تحت إشراف استاد يتولى الإشراف والتوجيه والمتابعه وينبغي ان يتغير محتوى اللوحه بشكل دوري وان تكون في مكان يساعد المتعلمين على الاستفادة من مواضيعها.

ولقد ظهرت في العصر الحالي تقيات تعتمد على الدفه و التحكم في اللوحات المكتوبه كما هو الحال في الجهاز العاكس (d'attachant) و كدلك جهاز عرض الشرائح (diapositif).

3- **الرسوم البيانيه و الخرائط**: و هي انواع مختلفه ومتعددة، وكلها تنتمي إلى النوع المتمثل في الملصقات التعليميه، غير انها تعتمد على الصور والرسم الدقيق.

وبالنسبه لمادة الفلسفه يمكن، استغلال صور الفلاسفه ووضعها وفق تسلل عصورهم الزمنيه او حسب موقفهم من مشكله فلسفيه معينه.

اما الرسومات البيانيه يمكن استغلالها في توضيح مسار سلوكي معني كما هو الحال في حاله الفرق بين الانفعال والهيجان، في حاله إشباعها او عدم إشباعها فالرسومات البيانيه تناسب دروس الفلسفه دات الطابع النفسي و الاجتماعي والاقتصادي اكثر من غيرها.

اما الخرائط فهي اقل توظيفا و يمكن استغلالها في دروس تاريخ الفلسفه وإظهار مواقع العصور المختلفه تطورها عند الفلسفه اليونانيه والفلسفه الإسلاميه....الخ.

4- **المتاحف و المخابر التجريبيه** : وهي تساعد المتعلم على التعرف على حضارة من الحضارات وخصوصيتها الفكريه، وعلاقه دلك بظهور مداهب فلسفيه معينه، مثل المتحف اليوناني والمتحف القبطي، والمتحف الإسلامي، حيت يتم الربط بين المداهب

الفكريه و الفلسفيه والظروف الحضاريه والدينيه السائدة، مثل ظهور النزعه العقليه في الفلسفه الإسلاميه في عهد الدوله العباسيه.

غير ان المتاحف لا تناسب من دروس الفلسفه إلى المواضيع ان البعد التاريخي.

اما المخابر العلميه التجريبية فهي ذات فائدة تربويه علميه عمليه في حاله إمكانيه توفرها في محيط المتعلم مثل العيادات و الجامعات، ومثال ذلك جهاز قياس زمن الرجع المستخدم في دراسه العلاقه بين المثير والاستجابه وقياس تغيرات الجسم في الحالات الهيجانيه، حيث يغلب الطابع النظري عند التعرض لهذه الدروس فالطالب يسمع عن هذه الاجهزة من خلال الشرح او يشاهد صور عنها في الكتاب المدرسي في احسن الاحوال.

5- **المحاضرات و الندوات**: و هي وسائل لفظيه تناسب طبيعه مادة الفلسفه التي تعتمد على المناقشه و الجدل.

فبالنسبه للمحاضرة يمكن استغلال المحاضرات التي يقوم بتنشيطها اساتذة من ذوي الكفاءات حول موضوع ما، اما الندوة فيشترك في تنشيطها عدة اساتذة ومفكرين، وعادة تنتهي المحاضرة بندوة يشترك فيها الحاضر مع بعض الاساتذة قصد مناقشه ما جاء في المحاضرة من افكار و اراء فلسفيه ويشترط ان تكون هذه المحاضرات والندوات ذات الصله بالمنهاج المقرر حتى لا تفتقد إلى هدف المرجو منها (22-175)

وهناك خطوات متبعة قصد توظيف المحاضرة و الندوة ومن هذه الخطوات:

- تحديد موضوع المحاضرة الذي يحتاج المتعلمون إلى المزيد في دراسته ومعرفته.
- اتفاق الجهه الوصيه او استاد المادة مع استادين ذوي الكفاءة في التخصص يستحسن اختيار الفترة الصباحيه مع توفير مكان مناسب يساعد الجميع على المتابعة و المناقشه
- إعلام المتعلمين بعنوان المحاضرة قصد التهيئه.
- يمكن تسجيل المحاضرة قصد الاستفادة منها مستقبلا.

6- **التسجيلات الصوتيه** : هي وسيله سمعيه تناسب تدريس العديد من المواضيع الفلسفيه سواء كانت هذه التسجيلات من إنتاج جهات متخصصه اولها صله باحد دروس الفلسفه مثل موضوع الانظمه الاقتصاديه و موضوع السلم العالمي، حيث يمكن الاستفادة

من تسجيلات للاقتصاديين و السياسيين و معلوم ان اجهزة التسجيل اصبح بالإمكان توفيرها في مؤسسه تعليميه، ومن مزاياها حدف فقرات و الإبقاء على ما يناسب الدرس، كما انه يمكن التحكم فيها كتوقيفها و تكرار الفقرات عند الحاجه إلى المناقشه والتوسيع فهي سهله الحمل و النقل و الاستعمال او تلجا الجهات الوصيه إلى تسجيل دروس قصد الاستفادة منها بيداغوجيا خاصه بالنسبه للاساتذة الجدد في المهنه.

7- **الإذاعه و التلفزيون:** رغم ان الإذاعه و التلفزة يعتبر كل منهما وسيله الإعلام و التقافه و الترفيه إلا انهما تعتبران كذلك من الوسائل التعليميه تساعد على تدريس مختلف المواد الدراسيه المقررة. و فيما يخص مادة الفلسفه فلا بد ان يراعي عند إعداد مواضيعها طبيعه الإذاعه السمعيه من جهه، وطبيعه الإرسال التلفزي السمعي البصري المرئي من جهه اخرى، و ذلك لضمان نجاح الدروس.

و في الجزائر انطلقت تجربه رائدة مع بدايه السبعينات من القرن الماضي في الإذاعه و التلفزيون المدرسي، تتطلب التقدير والاستمراريه لكنها توقفت خلال تلك العشريه و لم يتم الاستفادة منها و تطويرها، حيت كانت عبارة عن عمليه إلقاء يقوم بها المعلم داخل القسم، و ذلك بطريقه لا تختلف إطلاقا عن طريقه إلقاء المعلم داخل القسم لذلك فهي لم تضيف شيئا جديدا للمتعلم، بل إن دروس القسم اجود لانه يستطيع الاستفسار و طلب التوضيح من المعلم في حاله غموض في عناصر معينه وينبغي ان تراعي طبيعه الإذاعه والتلفزيون عند إعداد دروس الفلسفه، فمثلا تاخد دروس الفلسفه شكل الحوار و المناقشه في ندوة تضم الاساتذة و الطلبه يتناولون مشكله فلسفيه من المواضيع المقررة في المنهاج، كما يمكن ان تاخد دروس التلفزيون طابع التمثيل والحركه، حيت يمكن مثلا تمثيل عالم يجسد خطوات المنهج التجريبي معتمدا الخطوات التي اتبعها العالم الفرنسي «كلود برنارد» خصوصا مع توظيف التقنيات المعاصرة في التصوير و الإخراج و التكوين. حيت تصبح التلفزة وسيله ناجحه في ترسيخ المادة الدراسيه. [1]*

[1]*لا شك هناك وسائل تعليمية اخرى مثل النماذج والمجسمات، الاقلام والرسومات لم نتعرض لها لخصوصية مادة الفلسفة من جهة و طبيعة هذه الوسائل من جهة اخرى

V – **النشاط المدرسي في مادة الفلسفه**: تتميز مادة الفلسفه باستثناء مواضيع علم النفس بطبيعه نظريه تجريديه و اتجاه عقلي خاص، مثلها مثل مواد الرياضيات وهي تختلف عن المواد العلميه و الاجتماعيه، التي تتميز بوجود جوانب تطبيقيه تتيح الفرصه لاشكال من الممارسات السلوكيه في العديد من الانشطه المختلفه سواء داخل المدرسه او خارجها.

إن مادة الفلسفه و نظرا لطبيعتها النظريه المجردة و اتجاهها العقلي الخالص جعل الجوانب التطبيقيه لا تمثل إلا النسبه القليله المتمثله في المواضيع ذات الطبيعه النفسيه التي يمكن ان يجد فيها المتعلمون مجالا للانشطه التطبيقيه .

لكن المواضيع ذات الطبيعه الفلسفيه كالاخلاق و المنطق لها طبيعه نظريه عقليه، و هدا الامر لا يعتبر سلبيا من قارئ مادة الفلسفه عند مقارنتها بالمواد الاخرى كما يفعل البعض و إنما طبيعه المادة تقتضي ان ياخد النشاط الخاص بها طابعا نظريا تجريديا خصوصا في الفترة المتاخرة من المراهقه واكتمال النضج لدلك فلا يجب ان نحمل النشاط في مادة الفلسفه اكثر مما يتحمل وابعد من طبيعه المادة، لاننا في هده الحاله نفتعل النشاط افتعالا لا يراعي طبيعه المادة فيؤدي دلك إلى اضطراب المتعلم و بالتالي الابتعاد عن النشاط و المادة.

إن ممارسه النشاط في مادة الفلسفه لا يعني بالضرورة ان يكون نشاطا عمليا وسلوكيا دا طابع حركي، و إن اتيحت الفرصه لتطعيم النشاط العقلي بالعمل الحركي دون مبالغه و افتعال، وهدا يرجع إلى قدرات المعلم و اسلوب تفكيره وإبداعه وطريقه تدريسه لمادة الفلسفه والظروف المختلفه التي تحيط بالمدرسه.

و نستطيع من خلال مراعاة طبيعه مادة الفلسفه ان نذكر بعض الامثله للنشاط المدرسي الدي يناسب هده المادة مع مراعاة الجوانب المتعلقه بالتخطيط والإشراف والتوجيه والتقويم، وهدا لكي يحقق هدا النشاط الاهداف المرجوة منه

1- **الجمعيه الفلسفيه**: وتقوم بتشجيع المتعلمين على الانخراط فيها قصد تنميه مواهبهم وإشباع حجاتهم لممارسه مزيد من الدراسات و البحوث الفلسفيه،والتي لا تسمح الدروس الرسميه بالتوسع فيها والإجابه عن كل تساؤلات المتعلمين حولها، حيث يمكن

تحقيق نشاط الجمعيه بجمله من الانشطه و الموضوعات التي لم يتوسع فيها المنهاج مع حرص المعلم على ربط هدا النشاط لمواضيع المنهاج.

2-**جمعيه الصحه النفسيه**: و ترتكز في نشاطها على المواضيع دات الصله بعلم النفس سواء من الناحيه النظريه او العمليه، وهدا لإشباع حاجه المتعلمين في هدا الميدان الخصب حيت يمكن التعاون بين معلم المادة والمرشد النفسي مستشار التوجيه المدرسي. وهدا قصد الربط بين الدراسات النظريه وبين حالات سلوكيه لها صله بالمواضيع المقررة، ويتم تركيز نشاط الجمعيه على هدف اساسي و يتمثل في محاوله تحقيق الصحه النفسيه على اسس علميه سليمه قائمه على الدراسات المنظمه دون الاجتهاد الفردي والتفسير الارتجالي ويمكن للجمعيه ان تستفيد من الجمعيات و المراكز المتخصصه تحت إشراف المؤسسه التعليميه، مع الحرص على الشروط العلميه و الاخلاقيه التي ينبغي ان تسود بين اعضاء الجمعيه كالامانه و سريه النتائج واعتماد قواعد المنهج العلمي.

3- **جمعيه المحاضرات و الندوات**: يمكن ان يكون اعضاء هده الجمعيه، اعضاء في الجمعيتين السابقتين و يمكن ان يستقلوا عن غيرهم في جمعيه تتخصص في إعداد وتنظيم كل ما يتعلق بالمحاضرات و الندوات التي تتعلق بمادة الفلسفه و في هده الحاله ينبغي ان تكون لهده الجمعيه اتصال بالنوعين السابقين قصد الاستفادة من نشاطها والنتائج المتوصل إليها، حيت يمكن معالجة موضوعا من خلال ندوة يشارك فيها اساتدة ومتخصصون في الميدان وهدا للتوسع في موضوع من المواضيع المتداوله من طرف جمعيه الصحه النفسيه او الجمعيه الفلسفيه

4- **جمعيه المكتبه الفلسفيه**: يتولى اعضاء هده الجماعه منذ بدايه العام الدراسي بعمليه حصر لكل كتاب من الكتب التي لها علاقه بمادة الفلسفه التي توجد بمكتبه المؤسسه التعليميه و دلك تحت إشراف رئيس المكتبه و بتوجيه من معلم مادة الفلسفه، حيت يتم تدوينها في قوائم مستقله لكل فرع على حدا مع وضع فهارس تفصيليه لمواضيع كل كتاب ورقمه الخاص به في المكتبه وهدا بسجل خاص يسهل على المتعلم اختيار اي كتاب حيت تكون هده الجماعه حلقه وصل بين المكتبه من جهه و المتعلمين من جهه اخرى.

و يمكن تزويد المكتبه بكتب اخرى سواء عن طريق الاقتناء او الاستعارة من المكتبات الاخرى و هدا عن طريق امين المكتبه، حيت يتم اختيار الكتب التي يكون

المتعلمون في امس الحاجه إليها بدلا من اقتناء كتب مفروضه عليهم و لا تراعي رغباتهم او تفي بحاجاتهم.

IV – التقويـــم: إن عمليه التقويم تساعد القائمين عل المنظومه التربويه في الحكم على المتعلمين من حيث تحقيقهم لاهداف التي تتعلق بنموهم العقلي والجسمي و النفسي والاجتماعي، كما يساعدنا على سلامه تخطيط المنهاج وجدوى الطريقه المتبعه في تنفيده ومدى وظيفيه الوسيله المساعدة على انجازه.

هدا يوضح لنا اهميه التقويم ومدى ارتباطه بالاهداف التربويه، التي تسعى المدرسه إلى تحقيقها، كما يساعد التقويم على اكتشاف نواحي الضعف والقوة وهدا قصد التغلب على عوامل الضعف وعلاجها، وتدعيم عوامل النجاح ويعتمد التقويم على اسس نذكر منها :- التقويم عمليه شامله فهو لا يقتصر على جانب واحد من الاهداف التربويه، كان يهتم بالجانب التحصيلي ويعمل بقيه جوانب النمو الاخرى متل النمو الجسمي والعقلي و النفسي والاجتماعي كما انه لا يهتم بالمتعلم فقط بل يشمل كل عناصر العمليه التربويه من معلم ومنهاج وطريقه وتقويم.

- التقويم عمليه مستمرة، ومتصله، وهدا من شانه ان يساعد على اكتشاف الخلل في تنفيد المنهاج عند حدوته حتى لا تنحرف العمليه التربويه عن الاهداف المرسومه لها، و هدا عند ظهور النقائص و الاخطاء مباشرة، و هدا بعكس ما هو الحال لو كان بالتقويم متقطعا ومتباعدا فإن تلك الاخطاء تبقى لمدة طويله نسبيا، وهي تؤثر تاثيرا سلبيا على سير النشاط التربوي.

- التقويم يعتمد على اهداف واضحه و منسجمه حيث ان غموض الاهداف يؤدي اختلال تنفيد المنهاج و ضياع الجهد و الوقت.

التقويم في مادة الفلسفه:تعددت انواع او وسائل التقويم في الانشطه والمواد الدراسيه المختلفه، و هي تشترك فيما بينها من حيث الشكل و النوع والاسلوب، لكنها تختلف من مادة لاخرى و دلك نظرا لاختلاف مضمونها و محتواها، وسوف نتعرض لهده الانواع مع إعطاء نمادج تطبيقيه لمادة الفلسفه، وتجدر الإشارة إلى عدم الاكتفاء بنوع واحد منها طيله الموسم الدراسي، بل لابد من التنويع في استخدام هده الوسائل

والادوات و دلك حسب طبيعه الدرس والهدف المرجو ومدى ملاءمه الموضوع لنوع التقويم ادوات او وسائل التقويم:

1- الامتحانات التقليديه : وهي اول انواع التقويم التي ظهرت مع التربيه التقليديه، وتركز على التقويم التحصيلي وهدفها ضبط معلومات الطلبه وقياس مدى تحصيلهم من المعارف نتيجه لتعليم ف-ي فترة زمنيه محددة، وهده الاسئله التحصيليه تكون مباشرة و تبدا عادة بكلمات مثل: وضح، عرف، ادكر، لماذا؟ ناقش....الخ

وكلها تعتمد على عمليه استظهار المتعلم و تدكره المباشر للمعلومات التي حصلها من قبل، كما ان ترتيب عناصر الإجابه يتم حسب عناصر الدرس المقرر الدي درسه المتعلم من قبل، دون اي تغيير جوهري و من امتله هدا النوع من ادوات التقويم في مادة الفلسفه ندكر متلا:- لماذا رفض الجبريون فكرة حريه الإنسان و خلقه لافعاله؟ - وضح راي كانط حول دور العقل في المعرفه.

إن هده الاسئله و متيلاتها عبارة عن اسئله مباشرة تعتمد على حفظ المعلومات وتدكرها، دون استغلال النشاط الدهني للمتعلم و قد بدات تقل تدريجا بعد ظهور علم النفس والنتائج التي توصلت إليها التربيه الحديته حيت ركزت على جوانب النمو المختلفه و بالتالي ينبغي عدم لاقتصار على التقويم التحصيلي فقط.

وبالنسبه لمادة الفلسفه فإن هده الاسئله التحصيليه المباشرة لا تتفق إطلاقا مع طبيعه التفكير الفلسفي الدي يتميز بالخصوبه و الإبداع و الإقناع (18-182)

و يمكن ان نلخص اهم الانتقادات و النقائص الموجهه للامتحانات التقليديه

-تعتمد هده الامتحانات على عامل الحظ والمصادفه، فقد يستدكر المتعلم درسا واحدا هو موضوع السؤال دون غيره من المواضيع الاخرى ومع دلك يمكن ان يجيب بسهوله و يدونها كما هي في الدرس و يعتبر ناجحا ومجتهدا، عكس زملائه الدين سيتدكرون اغلب دروس المادة المقررة، ولكنهم لم يركزوا على درس معين بحيت لا يستعطون الإجابه عن الامور والعناصر الدقيقه كما هي في الدرس فيعدون من الراسبين وغير المجتهدين.

- تركز هده الامتحانات على بعض الدروس المقررة دون ان تشمل جميع دروس المنهاج ومن تم يكون الحكم على المتعلم بالنجاح او الرسوب معتمدا على هدا الجزء القليل من المعلومات المطلوبه في الامتحان.

- تصحيح هدا النوع من الاسئله يخضع للعامل الداتي للمصحح كظروفه النفسيه والاجتماعيه و علاقته بالمتعلمين و بالتالي لا يكون التقويم موضوعيا.

-اصبحت هده الامتحانات هدفا في حد داتها وليست وسيله للتقويم مدى تحقق الاهداف التربويه الخاصه بالمادة الدراسيه مما ادى إلى تحويل وظيفه التربيه من النمو والتكييف و تعديل السلوك إلى حشو عقول المتعلمين بالمعلومات و المقررات الدراسيه.

- ساعدت المتعلمين على اللجوء إلى الحلول السهله، كحفظ بعض الدروس التي يتوقع ان تكون موضوع الامتحان مع إغفال بقيه الدروس المقررة، واللجوء إلى الملخصات المبسطه التي تقدم لهم الدرس في شكل إجابات جاهزة دون الرجوع إلى الكتب والمراجع الخارجيه والطامه الكبرى تتمثل في تدخل بعض الاساتدة لتحديد بعض الدروس التي سوف يمتحن فيها المتعلمون دون غيرها

- إن الامتحانات التقليديه تحقق جانبا واحدا فقط من جميع جوانب النمو ويتمثل في الجانب العقلي، بل و اختصرته في الحفظ و التدكر واهملت باقي العمليات العقليه الاخرى كالإدراك و الدكاء و الانتباه...الخ.

اما جوانب النمو الاخرى، الجسميه والنفسيه والاجتماعيه التي تعمل مادة الفلسفه عل تحقيقها فإنها مغيبة تماما

- لقد ترتب عن كل ما سبق ان اصبحت هده الامتحانات عامل تخويف وهاجس يهدد بفقدان تركيز المتعلمين و هدوئهم و طمانتهم ويسبب لهم القلق والإرهاق وقد يؤدي بالبعض إلى الانحراف والانخراط في الغش وما يترتب عن دلك من افتقاد للقيم الاخلاقيه في سبيل النجاح.

و قد تظهر اعراض نفسيه جسميه عصبيه، بصفه خاصه في الامتحانات الرسميه التي تحدد مستقبل المتعلم الدراسي و ترهن نجاحه.

- إن مادة الفلسفه لغيرها من المواد الاخرى نفقد الوظيفه التربويه إزاء هده النوع من الامتحانات و التي يساعد على بدل جهد و تنوع النشاط وتوظيف جميع قدرات المتعلم و إمكانياته.

لدلك حاول علماء التربيه تعديل هده الامتحانات وتطويرها بما يتناسب مع الاهداف التربويه الشامله للتقويم السليم، وخاصه في مادة الفلسفه التي لها طبيعه عقليه مجردة ودلك إما بالإبقاء على الامتحانات التقليديه مع علاج مشكلاتها ونقائصها كما هو الحال في اختيارات المقاله الفلسفيه باستخدام انواع اخرى من التقويم مثل الامتحانات الشفويه والاختبارات الموضوعيه، ودلك في فترات زمنيه متقاربه مما يضمن التقويم المستمر لمردود المتعلم وشموله لمختلف جوانب النمو وفق الاهداف المرسومه حيث تجمع هده الدرجات ويؤخد معدلها ليكون مقياسا مناسبا لقدرة المتعلم على النشاط والفهم والتحصيل.

2- **اختبارات المقاله**: وهي من اكثر وسائل التقويم شيوعا وبصفه خاصه في مادة الفلسفه حيت تتطلب المقاله إجابه مكتوبه حرة نسبيا تتعلق بمشكله والموقف منها، حيت تبرز الإجابه التحريريه المعلومات الخاصه بالمشكله وتنظيمها ومنهجيتها ومدى قدرة المتعلم على إبراز موقفه الشخصي من كل دلك، وقد تعرضت اختبارات المقاله ا إلى انتقاد شديد خصوصا من طرف انصار القياس التربوي نظرا لافتقارها إلى الصدق والتبات حسبهم

إن اختبارات المقاله ما هي في الواقع إلا صورة للامتحانات التقليديه لان المتعلم يجيب عن السؤال لمقاله تحريريه تظم كافه المعلومات التي يدور حولها سؤال المقاله الفلسفيه.

ورغم النقد الدي وجه لاختبارات المقاله، و المقاله الفلسفيه بصفه خاصه إلا ان هدا النوع من الاختبارات لا يمكن الاستغناء عنه إطلاقا و بالتحديد في مادة الفلسفه، لانه اكثر ملائمه لطبيعه هده المادة المجردة التي تعتمد على الجدل كما انه يناسب المتعلم في هده المرحله التي تمثل نهايه مرحله المراهقه و نمو العمليات العقليه المعلقه، خصوصا في مرحله تعلميه بمثابه الجسر بين مرحله التعليم الثانوي و التعليم الجامعي، و دلك بشرط الا يعتمد اختبار المقاله الفلسفيه عل الحفظ والتدكر فقط، وإنما يكون وسيله تساعد المتعلم على تنظيم معلوماته وترتيب افكاره وفق تصوره وتفكيره، دون التقيد بترتيب العناصر

الواردة في الدرس بالإضافه إلى التوسع في التحليل و تفسير الحقائق والتعليق الشخصي من طرف المتعلم، مع إبراز الحجج المتعددة للدفاع عن راي او وجهه نظر معينه كما ان اختبار المقاله يناسب اكثر من غيره تحليل النظريات و مناقشه الاراء والتعليق عليها من وجهه نظر المتعلم، وهده الانشطه تدخل ضمن صميم مادة الفلسفه و تمثل بعض اهدافها الاساسيه التي تسعى إلى تحقيقها و تدريب المتعلم عليها.

بشرط ان تبني المقاله على اسس سليمه، و تتجنب قدر الإمكان سلبيات الامتحانات التقليديه، بحيث تصبح المقاله الفلسفيه وسيله تعليميه إلى جانب كونها وسيله قياسيه و دلك بإتباع ما يلي:

- يجب ان يكون لكل سؤال هدف واضح يتفق مع طبيعه هدا النوع من الاختبارات كالتعليل و التحليل و النقد و التعقيب بالراي الخاص للمتعلم، و هي عناصر لا يمكن الوصول إليها عن طريق الاختبارات الموضوعيه القصيرة
- يجب ان تكون صيغه الاسئله واضحه و خاليه من اي غموض او لبس، و لا تميل إلى التعجيز و التعقيد و الصعوبه، و الا نطالب المتعلم بسرد المعلومات وفقا لترتيب ورد مسبقا حتى لا يقتصر الامر على التذكر والحفظ.
- يجب ان يكون مجال الاختبار بين الاسئله ضيقا محدودا وغير كبير، ودلك حتى يستطيع المعلم المقارنه بين إجابات المتعلمين ولا تكون الإجابات مختلفه باختلاف كثرة الاختبار.
- عند تصحيح الإجابه يستحسن ان يكون اسم المتعلم مكتوبا في مكان مخفي كان يكون خلف الورقه مثلا، قصد تجنب قراءته او معرفته من طرف المعلم حتى لا يتاثر عند التصحيح.

- **<u>نموذج لاسئله المقال المعدله</u>**:حاول كانط ان يوفق في نظرياته عن المعرفه بين العقل و الحواس، فمادا قرر في هدا الشان؟ وهل تعتقد انه نجح في محاولته، تلك من وجهه نظرك الخاصه؟ دعم إجابتك بالادله المختلفه.
- اجرى تور ندايك تجاربه على القطط و الفئران، في حين اجرى كوهلر تجاربه على الشامبونزي، فاختلفت اراء كل منها، وضح اسباب هدا الاختلاف، تم

قارن بين نظريه وقوانين كل منهما مع بيان مدى تعارضهما او تكاملها في سلوك الإنساني.

3- الاختبارات الشفويه: ويقصد بها تلك الاسئله التي يوجهها المعلم شفويا للمتعلمين وهي إحدى الادوات التي يستخدمها المعلم لقياس مدى تحصيل المتعلم و تقويم فهمه لما تم دراسته من دروس.

والاختيارات الشفويه وسيله تقليديه تعتمد في طبيعتها على إلقاء المعلم لاسئلته لمتعلميه قبل او اثناء الدرس او في نهايته حيث يجيب عنها المتعلمون مباشرة وشفويا دون استخدام ايه اداة اخرى، حيث يستطع المعلم معرفه مدى فهم التلاميد للدرس واستيعابهم لعناصره، فينافشهم في بعض العناصر و يستوفي الشرح في العناصر التي تحتاج إلى شرح و توضيح اكثر، و رغم اهميه الاختبارات الشفويه و رغم انها لا تكاد تخلو من مادة دراسه معينه، إلا ان المعلمين في

الغالب لا يخصصون لها درجه تقويميه تسجل ضمن درجات.المتعلمين، بل يتم الاكتفاء بالجانب العملي و التطبيقي دون الجانب التربوي.

ولو شعر المتعلم بان هده الاختيارات الشفويه لها دور في تقويمه، فانه سوف يهتم بها لانها تصبح حافزا له يساعده على التركيز و الاهتمام و متابعه شرح الدرس .

وبالنسبه لمادة الفلسفه فإن هده الاختبارات الشفويه لها مزايا، فالمعلم يستطيع الإكثار من الاسئله الشفويه و إثارة الجدل حولها و إضفاء نوع من الحيويه والنشاط العقلي بين المتعلمين مع تحفيزهم على المشاركه و إعطاء الاسئله والادله و ابتكار رفض الافكار وإعادة صياغتها بطرق مختلفه كما ان الاختبارات الشفويه تتميز بطابع الاستمراريه في كل حصص مادة الفلسفه من بدايتها إلى نهايتها حسب طبيعه هده الاسئله و الهدف منها و هو ما يجعلها تتميز بالشمول والتنوع و هي من اسس التقويم السليم، ومن ناحيه الجهد والوقت فهي لا تتطلب وقتا كبيرا لإجرائها مثل الامتحانات الكتابيه،

و إنما تتطلب وقتا قصيرا و جهدا بسيطا من طرف المعلم و المتعلمين مع توفر عامل التنافس داخل القسم، كما ان القياس و التقدير يكون اكثر موضوعيه.

إلا ان هده الاختبارات لا تخلوا من عيوب و هي شبيهه بعيوب الامتحانات التقليديه و منها ان الاختبارات الشفويه وسيله ضعيفه للحكم على المتعلم ومعرفه مستواه الحقيقي

في مختلف جوانب النشاط و الفهم و يمكن معالجه هدا النوع من العيوب بتنويع الاسئلة خلال كل الاسبوع حتى يكون الحكم صادقا.

- إن الاختبارات الشفويه تقيس القدرة على الحفظ و التذكر، و هدا النقص يمكن تجنبه عن طريق اختيار نوع الاسئله الموظفه، كان تكون باسلوب يجعل المتعلم يفكر ويجتهد و يوظف مختلف العمليات العقليه، ولا يكتفي المعلم باسئله مباشرة تعتمد إجابتها على الحفظ و التذكر و بالنسبه لمادة الفلسفه يستحسن ان يجعل المتعلم في موقف يحلل ويقارن و ينتقد و يعلق من خلال الإدلاء بوجهه نظره الخاصه، قصد تحقيق الهدف من تدريس هده المادة، بحيث ينبغي ان يتوسع في استخدام الاختبارات الشفويه مع تخصيص لها درجه في دفتر التقويم، والاستمراريه في الاسئله و إثارة المناقشه في كل الحصص وليس في بعضها فقط قصد إكمال التوقيت المخصص للحصه، و الا يجعل منها وسيله للقياس فقط، بل وسيله لتعليم و تعلم مادة الفلسفه حيت يتدرب المتعلم على كيفيه التفكير وعقد المقارنه و التعليق على الاراء و النظريات الفلسفيه مع توظيف الحجج

4- **<u>الاختبارات الموضوعيه</u>**: وهي نوع من الاختبارات روعي في تصحيحه تجنب الثغرات و النقائص التي تم التعرض إليها في الاختبارات التقليديه، وتسمى احيانا بالاختبارات القصيرة وهي تتصف بالموضوعيه لان لها شان بالعوامل الداتيه للمعلم عند إجرائها وتصحيحها، ولقد ظهرت الاختبارات الموضوعيه ترد فعل لتحاشي مبادئ الامتحانات التقليديه وإدا كانت الاختبارات الموضوعيه قد نجحت في تعميم اختبارات خاليه من العوامل الداتيه فإنها بالمقابل لم تحافظ على مزايا الامتحانات التقليديه واسئله المقال و يمكن القول انها حققت نجاحا في جوانب مقابل الفشل في جوانب اخرى، خاصه بالنسبه لمادة الفلسفه التي تتميز بطبيعه عقليه مجردة تعتمد على الجدل و إبراز وجهه النظر الشخصيه حيت ان الاختبارات الموضوعيه لا تشجع المتعلم حتى على التعبير عن افكاره وإبداء وجهه نظره، حيت يغلب عليها الطابع الالي، و هي تساعد على الاهتمام بالحقائق الجزئيه للدرس بدلا من تجميعها في إطار كلي موحد، وهو ما تسعى إليه مادة الفلسفه وهي لا تقيس قدرة الطالب على الابتكار وذكر الحجج والنقد و توظيف المكتسبات من المراجع الخارجيه وهي من صميم انشطه مادة الفلسفه و دون ان ننسى اعتماد المتعلم على الصدفه والتخمين في اختيار الإجابه او الإكمال او تحديد الصواب والخطا.

إن التعرض لهده العيوب لا يعني رفض الاختبارات الموضوعيه تماما كاداة للتقويم في مادة الفلسفه و إنما يمكن توظيفها في حدود معينه و في بعض مواضيع مادة الفلسفه التي تتفق مع طبيعه هده الاختبارات، بشرط ان لا تكون المقياس الوحيد للمعلم على المتعلم و تقويمه، بان الاختبارات الموضوعيه لمفردها قاصرة على تحقيق الكثير من الاهداف التربويه المرجوة من تدريس مادة الفلسفه والتي يمكن تحقيقها بواسطه الاختبارات التحريريه و اختبار المقاله الفلسفيه لاكتساب منهجيه الشرح والتحليل والاستدلال بالحجج و التعليق بواسطه الراي الشخصي و الابتكار و النقد و اعطاء الامثلة و غير دلك مما يميز اختيار المقاله و لكي يستفيد معلم مادة الفلسفه من مزايا اختبار المقاله والاختبارات الموضوعيه يمكن الجمع بين النوعين حسب طبيعه الموضوع دون نسيان الاختبارات الشفويه و يلاحظ ان انواع الاختبارات الموضوعيه لا تتلاءم مع كل دروس و مواضيع مادة الفلسفه و إنما يناسب تطبيقها بعض المواضيع فقط كمواضيع المنطق و علم النفس لدلك فإن المعلم مدعو إلى إكمال هدا النقص باستخدام اختبار المقاله الفلسفيه و بقيه الانواع الاخرى من الاختبارات.

وفيما هي عرض لانواع الاختبارات الموضوعيه مع نمادج تطبيقيه لمادة الفلسفه

ا- **اختبار التكميل**: يتكون من عدة عبارات و جمل حول موضوع او عنصر معين لكن تحدف منه كلمه او بضع كلمات و توضع بدلها نقط، يقوم المتعلم بإكمال هده الجمل ووضع الكلمات الناقصه لتكتمل معنى الجمله مثل :- يتفق سقراط و ديكارت في ان الشكل عندهما...

- يرى واصل بن عطاء مؤسس .....ان افعال الإنسان.....

- التعريف بـــ ..... يتكون من جنس البعيد مع الخاصه

يمكن تعديل طريقه إشباع الدوافع.....دون تعديل طبيعتها

ب- **اختبار الاختيار من متعدد**: و يتكون من عدة اسئله، و لكل سؤال إجابات متعددة، يختار المتعلم واحدة منها فقط تكون من المفروض هي الصحيحه و دلك بوضع خط تحتها او وضع علامه (x) امامها و دلك مثل :.....

- على اي اسس اقام كانط الاخلاق الإنسانيه؟ المنفعه، العقل، العاطفه

- إذا كانت القضيه الكليه كاذبه في مربع ارسطو فما هو حكم قضيتها الجزئيه؟ كاذبه – مجهوله – صادقه و ينبغي التاكيد على عدم وضع الإجابه الصحيحه وفق ترتيب معين كان تكون دائما هي الاخيرة مثلا.

ج- **اسئله الربط و المزاوجه**:تتكون من عمودين متقابلين يحتوي كل منهما على عدد من الجمل في ترتيب بنظم، يقوم المعلم بربط كل جمله في العمود الاول بالجمله الصحيحه المكمله لها في العمود الثاني و ذلك كما يلي:

- الطريقه الغالبه في التعلم عند الحيوانات الدنيا هي – المحاوله والخطا
- الطريقه الغالبه في الفهم عند الحيوانات الوسطى هي – الاستبصار
- الطريقه العالميه في التعلم عند الحيوانات الراقيه و الإنسان هي- الارتباط الشرطي.

د- **اسئله الصواب و الخطا**: هي عبارة مجموعه من الجمل و العبارات بعضها صواب و البعض الاخر خطا، يقوم المتعلم بوضع علامه الصواب او الخطا امام كل جمله و ذلك كالاتي : ضع علامه الصواب (v) او الخطا (x) امام كل جمله من الجمل التاليه:

- كلما زاد المفهوم قل ما صدق
- كلمة "مدينه" هي حد كلي
- كليات تستغرق الموضوع و السوالب تستغرق المحمول
- ليس بعض العرب مسلمين- قضية كلية سالبة
- الاستقراء استدلال ينتقل من الكل إلى الجزء

هـ -**اسئله إعادة الترتيب**: و يتكون كل سؤال منها من مجموعه جمل موضوعه في غير نظام او ترتيب معين، و المطلوب في الإجابه عليها ان يقوم المتعلم بإعادة ترتبها وفق نظام معين و تسلسل محدد لكي تعطي إجابه صحيحه و معنى سليما مثل:

- نظم الخطوات التاليه التي يتم بواسطتها التوصل إلى القانون العلمي
- فرض الفروض – التجربه – التعميم – الملاحظه

- دورة الدوافع هي : البحث عن الهدف – توتر السلوك - الإشباع والراحه - الإحساس بالدافع

5- **المجهود الشخصي و النشاط المدرسي** : تهدف العمليه التعليميه إلى تحقيق اهداف تربويه تتعلق بتعديل سلوك المتعلم في جميع جوانب شخصيته، و تصبح المادة الدراسيه مجرد وسيله لمعرفه مدى تحقق هده الاهداف

إن الدراسه النظريه لا يمكن ان تساعد بمفردها على تعديل السلوك المتعلم عمليا لدلك فإن اللجوء إلى إشكال متعددة من الانشطه المدرسيه و الممارسه الفعليه يدعم الجانب النظري ويعطيه البعد الواقعي و من تم لا ينبغي إهمال هدا العنصر الهام في عمليه تقويم المتعلم، وعدم الاكتفاء بالتقويم التحصيلي ويتم التركيز في تقويم نشاط المتعلم على جانبين(23-177).

- **المجهود الشخصي**: و هو عبارة عن نشاط يقوم به المتعلم شخصيا في إطار مادة الفلسفه و بتوجيه من استاد المادة الدي يجب على الاعتناء بهدا المجهود واخده يعني الاعتبار عند التقويم، ، كان يخصص له درجه خاصه به إلى جانب الدرجات المخصصه للامتحانات الشفهيه والتحريريه بحيت يكون متوسط الدرجات صورة صادقه من نشاط الطالب وتقدمه في عمليه التعلم ويتخد المجهود الشخصي اشكال متعددة في مادة الفلسفه، مثل كتابه بحث او تحليل مقاله او تلخيص كتاب لفيلسوف معين يبرز خلاله عنصر من المنهاج.

- **المساهمه في النشاط المدرسي**: و دلك بتقدير مدى مساهمه المتعلم في النشاط المتعلق بمادة الفلسفه مثل نشاطه في الجمعيه الفلسفيه و مساهمته بالمقالات الفلسفيه في المجله، و تقويم نشاط المتعلم من شانه ان يدفعه إلى بدل المزيد من الجهد في ممارسه هدا انشاطكما قد يكون حافزا لزملاء اخرين للإنظمام إلى ممارسه هدا النشاط.

الفصل الرابع

برنامج مادة الفلسفة السنة ثالثة آداب و علوم إنسانية

تطور تدريس مادة الفلسفه في الجزائر

عرض برنامج السنه التالته اداب وعلوم الإنسانية

- مكونات البرنامج

اـــ اهداف البرنامج

ب ـــ محتويات البرنامج

ج ـــ الطرائق المتبعه في التنفيذ

- التدريس
- تحليل المقاله الفلسفيه
- تحليل النص الفلسفي

دـــ الوسائل التعليميه

اـــ السبورة

ب ـــ الكتاب المدرسي:

- كتاب الدروس
- كتاب النصوص

ه ـــ التقويم:

- اهميه التقويم
- منهجيه التقويم في البرنامج
- التصحيح و التنقيط
- إرجاع الوثائق المقدمه إلى المتعلمين
- سلم التنقيط
- شبكه التقويم المفصله
- تقويم المجهود الشخصي للمتعلم.

تطور تدريس مادة الفلسفه في الجزائر:

يعتبر برنامج مادة الفلسفه لشعبة الاداب و العلوم الإنسانية، و بقيه الشعب، امتدادا للمقرر الدي ظهر 1971 و كدلك لبرنامج 1982، و هي برامج تعليميه منفحه للمقررات الفرنسيه التي كانت سائدة في المدرسه الفرنسيه في الفترة السابقه لظهور هده المقررات. اي خلال فترة الستينيات.

لقد ظهر اول مقرر دراسي للمادة في عهد الجزائر المستقله مع بدايه السبعينيات حيت شرع في تعريب المواد الدراسيه المختلفه، و من بينها مادة الفلسفه. و قد صاحب ظهور هدا المقرر كتاب "الوجيز في الفلسفه" الدي كان بمتابه الكتاب- البرنامج، دلك ان تبويب الدروس و ترتيبها في الكتاب جاء مطابقا لما هو مقرر، و رغم إعادة صياغته و تبويبه سنه 1973، إلا ان كتاب "الوجيز في الفلسفه" يكاد يكون نسخه مترجمه للكتاب المدرسي الفرنسي للفلسفه في جزئيه: المعرفه و العمل لصاحبيه دونيس سيتمان و اندري فيرجي. ليس فقط من حيت المحتوى و الشكل، بل من حيت المراجع المعتمدة من طرف المؤلف كدلك.

إن مقرر سنه 1971 المصاحب لتعريب مادة الفلسفه لم يمس الإصلاح منه إلا جانبين:

ا. استبدال الموضوع بموضوع اخر مثل تغيير موضوع "المداهب الاخلاقيه الكبرى" والدي عوض بموضوع "الضمير الخلقي و القيمه الاخلاقيه"

ب. اختلاف تسلسل وترتيب المواضيع تقديما و تاخيرا.

و هي إصلاحات لا تمس هده المادة في الصميم كتحديد اهداف منسجمه مع الواقع الاجتماعي واختيار محتويات منسجمه مراعيه للبيئه التقافيه والعقائديه للمجتمع الجزائري.

اما اول برنامج مخطط في شكل كتيب يحتوي على 72 صفحه، فقد ظهر سنه 1982 و يعتبر اول تجربه في عهد الجزائر المستقله تتعلق بتخطيط برنامج مادة الفلسفه و قد قسم هدا البرنامج إلى فصلين:

الفصل الاول: يتعرض للاهداف العامه من تدريس مادة الفلسفه، واهداف الدروس ومعالجه النصوص والمقالات الفلسفيه وطريقه التنفيد والتصحيح (التقويم) مع توجيهات حول توزيع الاعمال على الحجم الساعي الاسبوعي.

الفصل الثاني: و تم من خلاله تحديد مواضيع الدروس و عناوينها مع إبراز الحجم الساعي المقرر لكل محور، و توزيع الدروس على الفصول الثلاثه للسنه الدراسيه.

عرض برنامج اداب و علوم إنسانية:

إن برنامج الفلسفه للسنتين الثانيه و الثالثه ثانوي صادر عن مديريه التعليم الثانوي بوزارة التربيه الوطنيه في جوان 1995، و يحتوي على 77 صفحه يتمثل الثلث الاول منه في تقديم المادة و اهدافها بالنسبه لمستوى السنه الثانيه ثانوي و الثالثه ثانوي بمختلف الشعب، و طريقه التدريس وكيفيه اختيار النص الفلسفي و طريقه تحليله و كذلك المقاله الفلسفيه، و التقويم و مستوياته مع عرض جدول يوضح الحجم الساعي الاسبوعي و كيفيه توزيعه على الانشطه و توزيع المحاور على فصول السنه، و هدا بالنسبه لجميع الشعب.

اما الثلثان الاخران من البرنامج فقد تم تخصيصهما لعرض المحاور و العناصر التي يتكون منها كل محور مع ذكر الاهداف المعرفيه و الاهداف السلوكيه و الحجم الساعي، و هدا لكل شعبه من الشعب.

إن برنامج السنه الثالثه اداب وعلوم إنسانيه الذي هو موضوع دراستنا يعتبر شاملا لباقي الشعب الاخرى، و هده لا تمثل إلا جزء منه و الاختلاف الوحيد يكمن في الحجم الساعي فقط، و قد جاء البرنامج محافظا على بنائه النسقي الذي كان قائما من قبل، ويمكن عرض بنيه البرنامج من خلال مكوناته.

مكونات برنامج الفلسفه:

1-الاهداف:

لقد حدد هدا البرنامج اهداف تدريس مادة الفلسفه من خلال:

ا-الاهداف الثقافيه:

- العمل على تدعيم السلوك العقلاني بصيغه عامه في الحياة الاجتماعيه والنفسيه والفكريه و الدراسيه.

ب- الاهداف المعرفيه:

- ✓ التعرف على التراث الفلسفي الإنساني و الإسلامي بخصوصياته.
- ✓ التعرف على الاصول الفلسفيه للتوابت الوطنيه.
- ✓توعيه المتعلم بمبادئ حقوق الإنسان و العداله الاجتماعيه و واجبات المواطنه وتنظيم المجتمع.
- ✓التعرف على الانظمه الاقتصاديه و السياسيه السائدة و ابعادها.
- ✓وعي المتعلم لذاته.

ج- الاهداف المنهجية:

- ✓تنميه القدرة على طرح المشاكل الفلسفيه.
- ✓القدرة على الفهم و التعبير و الاستدلال الصحيح.
- ✓القدرة على التحليل و التركيب و التصنيف و التنظيم و التعليل.
- ✓القدرة على النقد و إصدار الاحكام.
- ✓القدرة على الاختيار السليم القائم على البرهان.
- ✓تنميه روح المبادرة و الإبداع لدى المتعلم في مجال البحث(17-4)

و بالنسبه للنصوص و المقالات الفلسفيه فقد افرد البرنامج اهدافا مستقله خاصه بها، رغم اشتراك هده الاهداف مع الاهداف السالفه الذكر، حيت ان اهداف النص الفلسفي تتمثل في:

ا-الاهداف المعرفيه:

- ✓التعرف على نمادج من التفكير الفلسفي.
- ✓التعرف على الإشكاليات الفلسفيه من مصادرها.
- ✓التعرف على انواع الحجج مع إبراز المفاهيم الاساسيه التي يدور حولها النص.

ب- اهداف منهجيه:

- ✓تعويد المتعلم على القراءة الفلسفيه الفعاله.
- ✓تعويد المتعلم على التحكم في تقنيات التلخيص.
- ✓تنميه قدرة المتعلم على العمل الفردي و الجماعي.
- ✓تنميه قدرة المتعلم على التحليل و التركيب والتنظيم.

✓تنميه روح النقد المنطقي و التقويم الموضوعي لدى المتعلم.

✓تنميه قدرة المتعلم على القياس و إصدار الاحكام الموضوعيه.

✓إثارة حب الإطلاع و تنميه روح البحث و القدرة على التوثيق لدى المتعلم.

اما المقاله الفلسفيه فإن الهدف الاساسي منها هو تتويج دروس الفلسفه بجعل المتعلم قادرا على إدراك حد ادنى من الثقافه الفلسفيه التي تتطلب استيعاب المفاهيم والنظريات والمذاهب الفلسفيه من جهه، و من جهه اخرى القدرة على التفكير الفلسفي و الذي يساعد المتعلم على:

ا. ان يتصف التفكير الفلسفي لدى المتعلم بالروح النقديه، وان يكون قادرا على طرح إشكال يثير موضوع فلسفي ما، ويحلل عناصره ويكتشف المشاكل الكامنه و الغامضه في بعض القضايا التي قد تبدو واضحه لكنها في الواقع ليست كذلك.

ب- ان يعمل على إيجاد حل لهذه المشاكل وفق تفكير منطقي واضح ودقيق.

ج- التعود على حريه الفكر إزاء كل ما يملكه من معرفه فيجعلها وسيله فقط للنشاط الفكري.

إن برنامج مادة الفلسفه يهدف إلى إحداث تغير في سلوك المتعلم و تنميه و تطوير عادات عقليه ووجدانيه لديه، ويكشف عن استعدادات من خلال تناول المحتويات والعناصر المختلفه (182-8).

ومن الناحيه البيداغوجيه فقد تم ترتيب هذه الاهداف حسب مستوياتها:

ا- اهداف عامه:

تسمح بالتصنيف الدقيق للنتائج المنتظرة من هذا التعلم والاداءات المتوقعه من طرف المتعلم بعد دراسه المقرر الدراسي، و تتفرع هذه الاهداف العامه إلى مستويات اقل منها قصد تحقيق الدقه و الجانب الإجرائي .

ب اهداف خاصه:

تعبر عن مكتسبات المتعلم و ما يستطيع القيام به بعد حصه تعليميه، او بحث مشكل فلسفي يرتبط بقضيه فلسفيه من قضايا البرنامج، والهدف الخاص يصف سلوكا سيظهر لدى المتعلم بعد الدرس.

إن الهدف الخاص لدرس الفلسفه صياغه دقيقه للتغيير الذي نريد ان نحدثه في سلوك المتعلم، و كيفيه الدخول في الدرس والمراحل التي يمر بها والاسئله التي قد تطرح بالنسبه للدرس الفسلفي، و مدى التقدم في معالجه الإشكال الفلسفي.

ج - اهداف إجرائيه:

و هي تعبير دقيق عن السلوك الذي سيظهر عند المتعلم في نهايه الدرس او جزء منه، و الذي يمكن قياسه و تقويمه.

و ياتي الهدف الإجرائي في صياغه تصف القدرة الجديدة التي يفترض ان يكتسبها المتعلم و تتجلى من خلال سلوكه ضمن شروط معينه و معايير يتم الاستناد إليها في عملية التقويم (18-9).

إن معلم مادة الفلسفه من هدا المنظور مطالب بالتعرف على هده الاهداف وكيفية الوصول إلى تحقيقها و تقويم نتائجه من خلال تقويم المتعلمين و مكتسباتهم. وينبغي التاكيد على ان الخطوة الاولى في تحديد اي هدف هي تحديد نواتج التعلم التي يتوقع ان تحدثها دروس و انشطه مادة الفلسفه.

كما ان هده الاهداف ينبغي ان تتجه إلى نمو شخصيه المتعلم المتكامله من جميع النواحي و عدم التركيز على جانب دون الاخر.

مع الإشارة إلى ان اهداف برنامج مادة الفلسفه السنه التالته تانوي شعبة اداب وعلوم إنسانيه تم تحديدها من خلال نوعين من الاهداف: معرفيه و سلوكيه، تمت صياغتها صحبه الدروس و المحاور المقررة كما هو موضح من خلال البرنامج."

2- المحتوى:

يعتبر محتوى برنامج مادة الفلسفه للشعبه موضوع البحث الاوسع مقارنه بباقي الشعب سواء من حيث الدروس و المحاور، او من حيث الحجم الساعي الاسبوعي المحدد لتنفيده. فهو يشمل على إحدى و عشرين (21) محور، موزعه على فلسفه العمل (Philo de l'action) بإحدى عشر محورا مرتبه من المحور الاول إلى المحور الحادي عشر، و فلسفه المعرفه (Philo de la connaissance) بعشرة محاور التي تلي المحاور الإحدى عشر السابقه.&

فبالنسبه لمحتويات فلسفه العمل تتضمن مواضيع فلسفيه حضاريه و نفسيه و اخلاقيه و اجتماعيه و سياسيه.

اما بالنسبه لمحتويات فلسفه المعرفه فتتضمن محاور فلسفيه عقليه ومنهجيه ومعرفيه.

و لقد تم تخطيط محتويات برنامج مادة الفلسفه للشعبه المذكورة من الناحيه النظريه بناء على مراعاة مجموعه من الاسس:

ا. النسقية:

فترتيب قضايا المحتوى المعرفي تم تنظيمه في نسق يتمحور حول مشكلتي العمل و المعرفه، و تم بحثهما من خلال مراعاة المحتوى لمستويين:

- المستوى النفسي والاخلاقي بالنسبه لمحتويات محاور فلسفه العمل.
- المستوى النفسي والمنطقي والمنهجي والفلسفي بالنسبه لمحتويات محاور فلسفه المعرفه (10-18).

و طرح قضايا ومحتويات البرنامج بهذا الشكل يرجى منه مساعدة المتعلم على:تصور المتعلم لبعض مشكلات عصره بوضوح، ومعالجتها وفق منطق عقلي جدلي بين ما هو نظري و ما هو عملي.

- الشروع في تعلم الفلسفه بالاستناد إلى معطيات علميه تتعلق بالاسس النفسيه للسلوك.

التركيز على موضوعين اساسين في الفكر الفلسفي المعاصر وهما:

ا. العمل بوصفه مصدر القيم المعنويه و الماديه.

ب. العقل بوصفه مصدر المعرفه و طرق بنائها.

و من الناحيه النظريه، فقد تم تخطيط محتويات البرنامج في شكل نظام من القضايا، وكل قضية ترتبط بالقضايا السابقه لها و تكملها، كما ترتبط باللاحقه و تمهد لها، كما ان كل قضيه تطرح مشكلا ينتج عنه سلسله من المشكلات الفرعيه، و كلها تصب في المشكل المحوري.

. إن بناء المحتوى بهذا الشكل يتوخى منه ان يكون لكل درس وظيفه، ويندرج في سياق، ينقل المتعلم من مستوى ما هو مطروح عليه في حياته اليوميه إلى مستوى النظرة الشامله لهذا المشكل.

ب. الطرح المفاهيمي:

إن واضعي البرنامج ينطلقون من اعتبار القضايا التي يحتوي عليها معهودة لدى المتعلم، و الغرض من البحث فيها يتمثل في الكشف عن تصوراته و معلوماته التي يكتنفها كثير من الغموض، و باستعمال الفكر يبدا في تحليلها و نقدها و بناء معارف وتصورات مستقله خاصه به.(18-11).

إن الطرح المفاهيمي يرجى منه اعتماد الطرح و المعالجه للإشكاليتين من خلال محتويات البرنامج، حيث ان هده المحتويات يفترض الا تقدم كقضايا و مواقف انتهى الفلاسفه و المفكرون إلى مواقف معينه منها، و إنما يقدمها على اساس انها مشاكل قائمه تطرح بإلحاح في حياتنا اليوميه، و على المعلم ان يفكر فيها بجديه، و يشعر و كانه يعيش مشاكل عصره بدهن متفتح يعتمد على الماضي و يطلع إلى المستقبل موظفا التجديد والابتكار.

ج. الانطلاق من الهويه الحضاريه العربيه و الإسلاميه:

إن دراسه المتعلم للفكر الفلسفي، ودخوله في مناقشات برهانية مع مفكرين مختلفين في المذاهب و التوجهات، يعتبر من صميم اهتماماته العقليه و النفسيه في هده المرحله، لدلك فان التفتح على الفكر الإسلامي في غناه و تنوعه يمكنه من الإطلاع و لو جزئيا على مناهج البحث عند المفكرين المسلمين، و كيف تناولت هده المناهج قضايا الإنسان والعقيدة والمعرفه، و شكلت مساهمه اساسيه في الفكر الإنساني.

د. ترتيب المحتوى في تناسق و تدرج:

و هدا من خلال الانتقال من البسيط إلى المركب، ومن الاقل تجريدا إلى الاكثر إغراقا في التجريد، و من النظرة النفسيه الداتيه لفاعليه العمل والمعرفه إلى التساؤل الفلسفي من خلال مدى ارتباطهما فيما بينهما، ومدى ارتباطهما باهتمام المتعلم في هده المرحله من عمره التي تتميز بالنمو و التوتر و القلق.

إن ترتيب المحتويات بهده الكيفيه يجعل مادة الفلسفه اقرب إلى المتعلم، وتصبح دروسها مجالا خصبا لتحقيق الاهداف التربويه المسطرة.

إن البحث في محتويات البرنامج سيصل من خلال تحليل طبيعه القضايا والإشكاليات المطروحه إلى ان المحاور و القضايا دات الصله بعلم النفس تمثل النسبه

الاكبر بحيت يصل عددها تمانيه محاور من مجموع احدى و عشرين محورا و بنسبه منويه تقدر بـــ 38,09، و هي مقسمه من حيت التسلسل إلى قسمين: الاربعه محاور الاولى متسلسله من المحور التاني إلى الخامس تم الاربعه الباقيه مرتبه من المحور التاني عشر إلى المحور الخامس عشر.

و تحتل المحتويات دات الطابع الفلسفي المنهجي المركز التاني من حيت عدد المحاور و هدا بخمسه محاور و هي مرتبه من المحور السادس عشر إلى المحور العشرين و بنسبه تقدر ب 23,82% .

بينما تتساوى المحاور دات الطابع الفلسفي الاخلاقي مع المحاور دات الطابع الفلسفي المحض بتلاتته محاور لكل منها، و هدا بنسبه تقدرب 14,28% لكل منهما، وإدا كانت المحاور الفلسفيه الاخلاقيه مرتبه من المحور السابع إلى المحور التاسع، فإن محاور الفلسفه الصرفه التلات جاءت متفرقه و تتمتل في المحور الاول و السادس و الحادي والعشرين.

اما المحتويات التي تدور حول الجوانب الإيديولوجيه و السياسيه و الاقتصاديه فتحتل المركز الاخير بموضوعين فقط، و هما المحوران العاشر و الحادي عشر، وهدا بنسبه تقدر بـــ 9,52% و يلاحظ ان محاور الحريه و التحرر، الشغل والتنظيم الاقتصادي، مناهج البحت عند مفكري الإسلام، قد تعرضت في محتوياتها إلى البعد الحضاري العربي الإسلامي.

إن عمليه اختيار محتويات برنامج مادة الفلسفه كغيرها من المواد الاخرى، تتطلب فريقا تتكامل فيه الابعاد الفلسفيه و المعرفيه و العلميه و الاجتماعيه و النفسيه، و هدا لكي ياتي المحتوى ترجمه لكافه الاسس و العوامل و المؤترات.

إن تخطيط المحتويات ينبغي ان يساعد المعلم على إتباع طريقه تربويه مناسبه اتناء التنفيد.

3- الطريقه:

عندما نتحدت عن طريقه التدريس فإنه يتبادر إلى دهننا تكيف طريقه التدريس مع طبيعه المادة، و مادة الفلسفه و طبيعتها الجدليه لها الاتر الواضح على الطريقه التي ينبغي

ان ندرس بها هده المادة، و سوف نتعرض إلى الاسس المنهجيه لطريقه تدريس مادة الفلسفه.

1 منهجيه التدريس:

إن منهجيه تدريس مادة الفلسفه في البرنامج تعتمد على المقاربه بالاهداف كما هو مخطط لها (25-5) و قد اعتمدت على مراعاة ثلاث اسس او مراحل:

إنشاء التصور، المشكله (بناء الإشكال)، البرهنه.

ا. إنشاء التصور او الصورنة:

و يتم ذلك بـــ :- التعبير عن مفهوم معين بكلمه، تم البحث عن المعنى:

✓ بالتعارض بين المفردات و المتناقضات.

✓ بالتمييز بين المعنى العام و المعنى الفلسفي، او التمييز بين المفهوم لدى المداهب الفلسفيه المختلفه.

- المفهوم يثير فكرة او افكارا: و هدا من خلال تناول خصائص تصور ما، مثل تصور المتعلم ان الحريه هي ان نفعل ما نشاء.

حيت يتوقع بروز تصورات، تحتاج إلى شرح و تحليل و ليست مجرد اراء ومعالجه هده التصورات من خلال الجدل المعرفي- الاجتماعي.

- إن كل مفهوم هو اداة تجريد للواقع، لدلك يمكن الانطلاق من الواقع المادي ولكن قصد الوصول إلى المفهوم المجرد.

ب. بناء الإشكال (طرح المشكله):

و هناك ثلاثه طرق عمليه تربويه لبناء الإشكال:

تصور المشكل: و دلك من خلال وضع قضيه ما موضع الشك، في شكل جمله، او تعريف، هو عبارة عن تحويل القضايا او الحقائق إلى اسئله من صورتها المتبته إلى صورة استفهاميه.

✓ بناء الإشكال من خلال التساؤل حول موضوع ما وما يرمي إليه من نتائج، او الكشف عن مشكل او عدة مشاكل فلسفيه. والمقصود بالمشكل الفلسفي هو المشكل الدي لا يكتفي بإجابة بسيطه ومنفردة و نهائيه.

- ✓ تحديد الإشكال: وهدا عن طريق صياغه المشكله بصورة جدليه لتاكيد طابع التباين و الاختلاف في مادة لا تبحث عن الحلول، بل عن اجوبه ممكنه وهدا عن طريق الحوار.

ج- البرهنه:

و يمكن الحديث عن نشاط البرهنه الفلسفيه من الناحيه التربويه من خلال التدرج في المراحل:

- ✓ نشاط عقلي للبحث عن افضل مبررات الشك و الاقتناع من دون خداع.
- ✓ الالتحام و الانسجام الداخلي في كل حجه او بين مختلف حجج الاطروحه الواحدة، او بين احكام الاستدلال الواحد.
- ✓ سداد البرهنه و دقتها و يتم دلك بتدرج الحجج من الاقل قوة من الناحيه الفلسفيه إلى التي تعتمد على معطى فلسفي.

إن هده الاسس المنهجيه هي بمتابه الخطوط العريضه لطريقه تدريس مادة الفلسفه، و فيما يلي سنعرض لتطبيقاتها في انجاز الدرس الفلسفي و تحليل المقاله الفلسفيه وتحليل النص الفلسفي و دلك لان طريقه تحليل المقاله و النصوص الفلسفيه لا تقل اهميه عن طريقه التدريس، بل تمتل الجانب التطبيقي لها، و الدي يدل على مدى استيعاب مادة الفلسفه من الناحيه المعرفيه و المنهجيه .

ا- طريقه تدريس ماده الفلسفه (الدرس الفلسفي):

من الناحيه النظريه يعتمد البرنامج الطريقه الحواريه في إنجاز الدرس الفلسفي وهدا من خلال (13-09):¨

- ***مرحله المقدمه او التمهيد***:

و يتمتل دور الاستاد في تحديد الاهداف بمختلف مستوياتها قبل بدايه الدرس، مع تحديد التصورات و ضبط الإشكاليه و مساعدة المتعلمين على الارتقاء من التجربه الحسيه الواقعيه إلى التجريد والتامل الفلسفي بينما تترك الفرصه للمتعلمين لإبداء رايهم الخاص حول القضيه الفلسفيه مع الاعتقاد ان طرح السؤال حول التصور وطرح الإشكال يستدعي إجابه متعددة و ممكنه من طرف المتعلمين.

- ***مرحله التحليل الفلسفي و إقامه البرهان "الحجج"***:

و يساعد الاستاد المتعلمين على تحديد المواقف من القضيه الفلسفيه، و دلك بجعلهم في وضعيه مناسبه لممارسه الإقناع و الإثبات و إقامه البرهان و دلك في شكلين:

- الإثبات و التدعيم.
- النقد وتفنيد اراء المخالفين.

و هدا يتطلب من المتعلمين احترام اراء بعضهم البعض و الالتزام باخلاقيات الحوار الفلسفي دون تعصب، مع إدراك ان القضيه تتجاوز المجال الدراسي لتكتسي طابعا إنسانيا.

و من الناحيه التربويه ينبغي ان يتجنب المتعلمون التناقض و ضرورة التمييز بين القضيه و الحجه و كدلك التمييز بين الحجج و تصنيفها حسب قوتها .

- ***الاستنتاج***:

و يمثل بالنسبه للاستاد تحقيق الهدف المسطر في بدايه الدرس بينما يمثل بالنسبه للمتعلم تتويج المجهود الشخصي و دلك بان يصل بنفسه إلى إيجاد الجواب الفلسفي للإشكال المطروح و الدي يختلف عن الجواب العلمي للحقائق و البديهيات.

ب- طريقه تحليل المقاله الفلسفيه.

يتميز السؤال في الفلسفه في كون المتعلم لا يكتفي بفهم السؤال فقط، بل يجب ان يعرف الطريقه المناسبه لمعالجه هدا السؤال، و يمكن ان نميز بين ثلاث انواع من طرائق معالجه المقاله الفلسفيه:

<u>الطريقه الجدليه او طريقه المناقشه :</u>

و هي الانسب لمادة الفلسفه و الاكثر استعمالا، مثل المقاله:الإنسان حر في افعاله.

و تتم وفق المراحل الاتيه:

- **المقدمه و إبراز الإشكال:**

بحيث يمهد المتعلم للموضوع المطروح للمناقشه مع إبراز الإشكال بصيغه مخالفه او طرحه في حاله ما إدا كان الموضوع المقترح في شكل جواب و ليس تساؤل، كما هو الحال في نص المقاله اعلاه.

- **عرض القضيه:**

و هدا من خلال تحليل وجهه نظر اصحاب الراي الاول و عرض حججهم مع الاكتفاء بتساؤل نقدي كتهيئه للعنصر الموالي.

- **عرض نقيض القضيه:**

و دلك بتحليل موقف الراي المناقض و حججهم مع توجيه تساؤل في شكل نقدي.

- **التركيب:**

و دلك عن طريق الجمع بين الرايين المتناقضين، وهدا بتوظيف المناقشه المدعمه التي هي لب التحليل الفلسفي.

-**الاستنتاج:**

و خلاله يحدد المتعلم موقفه من الإشكال المطروح فهو جواب ملخص عن السؤال المطروح في المقدمه.

<u>الطريقه الاستقصائيه:</u>

يتم إتباع هده الطريقه عندما يكون التساؤل الفلسفي المطروح يحتاج إلى تاكيد وإثبات او نفي و نقض، لدلك يجب ان نميز بين نوعين من الطريقه الاستقصائيه.

❖ *<u>الطريقه الاستقصائيه بالإثبات (بالوضع):</u>*

و يلجا إليها المتعلم عندما يكون السؤال المطروح للمناقشه يحتاج إلى تاكيد و إثبات، مثل: إن العلوم لا يمكنها الاستغناء عن الرياضيات، و يتبع المتعلم في هده الطريقه الخطوات التاليه:

- **المقدمه:**

وهي عبارة عن تمهيد عام و شامل المقصود به الإحاطه بالقضيه المطروحه ينتهي بتساؤل فلسفي.

- بيان طبيعه القضيه: ودلك بالرجوع إلى تحليل طبيعه القضيه وخصوصياتها المنطقيه و العلميه.

- إثبات وجودها:

و هنا يوظف المتعلم مختلف البراهين والحجج للتاكيد على وجود هده القضيه.

- إبراز قيمه القضيه:

وهدا من خلال إظهار القيمه العلميه والاجتماعيه والإنسانيه لهده القضيه ودورها.

- إظهار حقيقتها:

وهدا بالتاكيد على القضيه ووجودها كجواب عن التساؤل المطروح في نهايه المقدمه.

❖ **الطريقه الاستقصائيه بالرفع (النقض):**

و تعتمد هده الطريقه في حاله معالجه قضيه فلسفيه يتطلب الامر إلى نفيها والتاكيد على بطلانها إما مطلوبه صراحه مثل: ابطل الاطروحه القائله بان الإنسان مجبر، او ضمنيا مثل: الإنسان مجبر على افعاله، و تتم معالجه القضيه الفلسفيه من خلال مراحل:

- **المقدمه:**

و هي تمهيد شامل للقضيه ينتهي بطرح إشكال حول مدى بطلانها او صدقها.

- عرض منطق اطروحه القائلين بها و هدا من خلال منافشه رايهم والحجج التي يعتمدون عليها، و استنتاج رايهم.

- **إبطال الاطروحه:**

و هدا بالرد على رايهم و إبطاله بالحجج المنطقيه و العلميه.

- **الاستنتاج:**

و يكون في شكل جواب يدل على نقض الراي القائل بوجود القضيه الفلسفيه.

<u>طريقه المقارنه او المقابله:</u>

و تتم معالجه القضايا الفلسفيه بهده الطريقه عندما تتطلب القضيه موازنه بين ظاهرتين، او فكرتين... الخ

إما بنص السؤال الصريح مثل: قارن بين الإحساس والإدراك، او طرح القضيه بصيغه تدل على المقارنه و الموازنه مثل: الدوله كيان سياسي بينما الامه كيان حضاري.

و تعتمد طريقه المقارنه على المراحل التاليه:

- **المقدمه:**

تتناول بشكل عام طرفي المقارنه مع التعرض إلى الحدر من المظاهر التي تؤدي إلى اللبس بينهما مع طرح إشكال في نهايه المرحله حول العلاقه بينهما.

- **اوجه الاتفاق:**

و يتم تحديد العناصر المشتركه لطرفي المقارنه مع تحليلها و شرحها و إمكانيه الاستعانه بأمثلة.

- **اوجه الاختلاف:**

و يتم التركيز فيها على عناصر الاختلاف بنفس الكيفيه و الطريقه السابقه.

- **مواطن التداخل:**

و في هذه الخطوة نستتمر اوجه الاتفاق لتشخيص مواطن التداخل بين الطرفين مثل علاقه السببيه بينهما او علاقه الجزء بالكل ... الخ

- **نسبه الترابط:**

و هي مرحله اخيرة عبارة عن استنتاج موجز لمدى العلاقه الموجود بين طرفي المقارنه.

و يلاحظ ان هذه الطريقه هي الاقل استعمالا في تحليل المقالات الفلسفيه.

ج- طريقه تحليل النص الفلسفي:

تمثل النصوص الفلسفيه و التعامل معها من طرف المتعلم فرصه تربويه ايجابيه للتدريب على التفكير بطريقه فلسفيه لانها تضعه امام المشاكل الفلسفيه كما الفها الفلاسفه، و تمكنه من الكشف عن افكارهم و منافشتها.

و حتى يتدرب المتعلمون بشكل جيد على تحليل النصوص الفلسفيه ينبغي ان يعين لهم النص مسبقا مصحوبا باسئله تساعدهم على البحث و التعمق مع الاستعانه في شرح المسطلحات باستعمال المعجم الفلسفي و اللغوي.

اما الخطوات المتبعه في طريقه تحليل النص الفلسفي فهي (13-17):

- **التمهيد:**

و يتم بمقدمه عامه يعمل المتعلم من خلالها على وضع النص في إطاره الفلسفي، تنتهي هذه الخطوة بطرح الإشكال الذي يفترض ان النص الفلسفي موضوع التحليل يجيب عنه.

- **التحليل:**

✓ ضبط المشكله الفلسفيه التي يعالجها النص من خلال العبارات الداله عليها.

✓ الوصول إلى تحديد موقف صاحب النص من المشكله المطروحه، انطلاقا من الفقرات الداله عليها مع التزام الموضوعيه.

✓ ضبط حجج صاحب النص بالاعتماد على العبارات الداله عليها في النص و إظهار طبيعتها (حجج عقليه، تاريخيه، علميه...الخ)

- الموقف الشخصي:

و يتم ذلك بدور المتعلم و مساهمته في نقد الحجج و تقويم موقف صاحب النص و حدود تاييده له و مدى تجاوزه، مع إبراز التبرير المنطقي.

- الخاتمه (الاستنتاج):

و تتمثل في استنتاج المتعلم للموقف الخاص به من النص و الإجابه عن التساؤل المطروح في نهايه الخطوة الاولى.

إن تخطيط طرائق التدريس من الجانب النظري يواجه في الواقع الميداني صعوبات تتعلق بتخطيط المنهاج و محتوياته من جهه و توفير الكتاب المدرسي الجيد و تكوين المعلمين من جهه اخرى.

4- الوسائل التعليميه: *

تتميز الفلسفه بطبيعتها المتافيزقيه,لذلك فان الحديث عن الوسائل التعليميه سوف يتم التركيز فيه على وسيلتين بصريتي,يتم توظيفهما في مادة الفلسفه وبصفه خاصه في المنظومه التربويه الجزائريه.

ا- السبوره:

و هي الوسيله البصريه الاكثر استعمالا في منظومتنا التربويه، فلا يكاد يخلو منها مدرسه او قسم دراسي، و في المراحل و المستويات المختلفه.

و ينبغي ان يكون موقعها في مجال الرؤيه بالنسبه للمتعلمين مرتفعه عن الارض بحوالي 1م. و تستخدم السبورة عادة في مادة الفلسفه لتسجيل عناصر الدرس ونقط المناقشه و كتابه المصطلحات و اسماء الفلاسفه.

إن استخدام السبورة يتطلب مراعاة ما يلي (19-11):

✓ إن يكون الخط واضحا و الوقوف بجانب السبورة لا امامها حتى يتيح الفرصه للمتعلمين للمشاهدة.

✓استعمال الجزء الاعلى و الاوسط من السبورة إلا إذا تطلب الامر استعمال الجزء الاسفل.

✓عند توظيف السبورة يتعين ان يكتر الاستاد من النظر لافراد القسم وليس للسبورة.

✓مسح السبورة و عدم الإبقاء إلا على المادة المهمه.

✓وضع رسم تخطيطي لتقنيه استعمال السبورة اثناء إعداد عناصر الدرس، بصفه خاصه بالنسبه للجدد.

✓يجب ان تكون سطور الكتابه غير متداخله ترى و تقرا على 10 امتار.

✓الاقتصاد في الكتابه و تجنب التسطب و الاصوات المزعجه التي تحدثها عمليه الكتابه.

إن التقنيه المتبعه في استغلال السبورة في مادة الفلسفه تعتمد على تخصيص الجزء الرئيس منها لتدوين المشكل الذي يطرحه موضوع الدرس والتعاريف والاستنتاجات المتوصل إليها في كل خطوة من خطوات تحليل الدرس مع مراعاة إن يكون تنظيم العناصر وفق السياق الفكري بصورة متسلسله و بصياغه فلسفيه بعيدة عن السرد.

بينما يخصص الجزء الإضافي لكتابه ما هوان و ظرفي: ككتابه اسم فيلسوف اومصطلح جديد (13-109)

*لاشك ان هناك وسائل تعليميه اخرى يمكن توظيفها في تدريس مادة الفلسفه, لكن تركيز الباحث انصب على الوسائل المعمول بها في تدريس مادة الفلسفه في المدرسه الجزائريه .

ب-***الكتاب المدرسي***:يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبه للمعلم والمتعلم الحجر الاساسي بل بالنسبه العمليه التربويه ككل , لدرجه ,ان الإستاد يشعر بحيرة إذا ما طلب منه تنفيد المنهاج ولم يؤلف فيه كتاب مدرسي , ويجب ان نميز بين نوعين من الكتاب المدرسي

ـــ **الكتاب المدرسي الخاص بالدروس**: إن الكتاب المدرسي لمادة الفلسفه لجميع الشعب الادبيه الذي ظهر سنه 2000 يعتبر اهم وسيله يحوزها المتعلم و المعلم وقد انطلق به العمل في الموسم الدراسي 2001/2000 ويحتوي على 347 صفحة والدروس متسلسله حسب البرنامج المقرر وقد جاء هدا الكتاب ليسد الفراغ الذي نتج بسبب التعديلات التي ادخلت على برنامج الفلسفه وعدم مسايرة الكتاب المدرسي السابق لهده التعديلات

إن عرض المادة الدراسيه في الكتاب تم بصفه مباشرة حيت يحتوي على المعارف والمعلومات الفلسفيه المقررة في البرنامج ولكن بكيفيه اقرب للتدريس بالمحتويات.

و ينبغي التاكيد على ان الكتاب المدرسي يبقى اداة تربويه لنشاط الفلسفي داخل القسم وخارجه, فالفلسفه ليست معلومات وحقائق جاهزة ياخدها المتعلم من الكتاب ليحفظها ويرددها في الاسئله و الاختبارات.

إن الكتاب المدرسي يفترض فيه ان يكون بمتابه الوسيله المساعدة على إثارة المشكلات الفلسفيه وكيفيه تحليلها و مناقشتها بكيفيه منهجيه مع البرهنه عليها عندما يقتضي الامر دلك

ـ **كتاب النصوص الفلسفيه** : لقد ظهر كتاب النصوص الفلسفيه في نفس السنه الدراسيه التي ظهر فيها الكتاب السابق , و يحتوي على 348 صفحة, وقد سد نقص واضح بالنسبه للنصوص الفلسفيه التي كانت موزعه على اكتر من كتاب مدرسي كما احتوى على نصوص فلسفيه جديدة مسايرة للبرنامج المقرر

و من الناحيه البيداغوجيه فان الكتاب يهدف إلى تعريف المتعلم بالإشكاليات الفلسفيه كما طرحها الفلاسفه, و ما اعتمدوا عليه من حجج وبرهنه منطقيه , وقد تم التنويع في النصوص قصد إعطاء فرص اكتر للاختيار , وتنويع وجهات النضر والمواقف , وتتراوح النصوص المقترحه بين الثلاثه و التسعه في كل محور ومعظمها لفلاسفه غربيين مع تدعيم النصوص الخاصه بكل محور بمدخل يمهد للنصوص معرفيا ومنهجيا لتسهيل تناول النص من خلل طرح الإشكاليه العامه للمحور ومساعدة المتعلم على معايشه الموضوع , و تحليل الإشكاليات الجزئيه لنص الفلسفي.

إن تدريب المتعلم على توظيف كتاب النصوص يساعده على تنميه مهارة التفلسف وهدا من خلال تحديد الإشكاليات و حصر الموقف , ومعرفه الحجج والبراهين وطبيعتها ومدى منطقيتها مما يساعد المتعلم على إكساب روح النقد.

5 ـ التقويم

لقد قيل إننا نعلم المدرس كيف يجب ان يدري والكننا لا نعلمه كيف يقيم (19-11). إن التكوين التربوي والمهني لمعلمي واساتدة مختلف المواد ومن بينها مادة الفلسفه يركز بالدرجه الاولى على تزويدهم بمبادئ علم النفس التربوي، وكدا طرائق التدريس

العامه والخاصه، بينما يتم تناول موضوع التقويم بشكل عام من حيت المفهوم والاهميه والمستويات. دون التدرب على تقنيات التقويم و شبكاته، و هي عمليه لاتقل اهميه عن التدرب على طرائق التدريس و توظيف الوسائل , بل إن هده الاخيرة في امس الحاجه إلى التقويم .إن التقنيات تساعد المعلم والاستاد على تقويم نتائج عمله ونتائج المعلمين وفق وضعيه عمليه ومنهجيه دقيقه بعيدة عن التنظير, إن عمليه التقويم و تقنياتها لا يمكن فصلها عن عمليه التدريس لدلك لا يمكن الفصل بين عمليتي التعليم /التعلم والتقويم/ فهما عمليتان متكاملتان ومترابطتان.

إن اي إصلاح تربوي يحتاج في نجاحه إلى تكوين المعلم من الناحيه التربويه البيداغوجيه ومن اولوياتها تقنيات استخدام التقويم الفعال والمناسب.

و هدا يؤدي إلى التقليل من قيمه النواحي الاخرى (اهداف، طرائق، وسائل).

إن التقويم هو العامل الاساسي و المحرك للعمليه التربويه فهو يساعد على:

- الجهات الوصيه:

على اخد نظرة عن مدى نجاح المنظومه التربويه بكل مكوناتها وجوانب النقص التي تحتاج إلى معالجه

- الجهات المشرفه (المراقبه و التفتيش):

على قياس مدى نجاح و فعاليه الطرائق و الوسائل و المناهج و مدى كفاءة المعلم في تنفيدها.

- **المعلم**:

ينير له الطريق في نشاطه التربوي و يبين له درجه نجاحه في نشاطه وعواملها وكدلك درجه الفشل و اسبابها.

- **المتعلم**:

على اخد فكرة عن مستواه و نتائجه الحقيقيه.

- **الاسرة و المجتمع**:

على فتح نافدة على المدرسه للتعرف على عمل الابناء و مردودهم التربوي.

منهجيه التقويم في البرنامج:

إن تقويم انجازات المتعلمين في مادة الفلسفه يفترض ان تكون عمليه تربويه هادفة، لا تهتم بنشاط الذاكرة عند المتعلم و ما استوعبه من نظريات و معلومات فلسفيه، بل ينبغي ان يتناول التقويم مختلف جوانب شخصيه المتعلم و نموه، كما ان الاستفادة من نتائج التقويم لا تخص طرفا دون الاخر بل ينبغي ان يستفيد منها الجميع (متعلم، معلم، هيئات مشرفه، الجهه الوصيه).

إن معرفه النتائج و جوانبها الإيجابيه من جهه و السلبيه من جهه اخرى يساعد على معالجة النقائص، و تدعيم الجوانب الإيجابيه كما ان استاد الفلسفه يستفيد من عمليه التقويم فيتعرف

على نتائج المتعلمين وبالتالي نتائج جهده التربوي، فيعدل في جزء او اجزاء من الطريقه او يختار وضعيات و وسائل بديله.

إن عمليه التقويم السليمه تتطلب التقدير الموضوعي والحقيقي الدقيق لمدى انجاز المتعلم سواء من الناحيه المعرفيه لمادة الفلسفه او من الناحيه المنهجيه مع إعطاء قيمه اكبر للموقف الشخصي السليم من القضيه الفلسفية وكيفيه إبرازه والبرهنه عليه، وبذلك يتوفر لدى الاستاد اساس تربوي نزيه وعادل يساعده على معرفه مستوى المتعلمين كافراد و كمجموعه.

إن ذلك يوفر الجو التربوي و الاخلاقي و إتاحه الفرصه العادله امام الجميع لإظهار قدراتهم الفلسفيه. لقد تم التخلي عن عمليه التقويم التي تعتمد على الاسئله الخمسه وهدا ابتداء من سنه 1993/ 1994* و هي عبارة عن اسئله تحصيليه تعتمد على الذاكرة. بينما السؤال الفلسفي سؤال إشكالي، غير ان الواقع يصطدم بقله العمليات التقويميه. دلك ان تحليل مختلف المقالات و النصوص الفلسفيه سواء داخل القسم بإشراف الاستاد او خارجه لا يبرز الجهد الحقيقي المبدول من طرف المتعلم و مدى تقدمه في إنجاز المقال او النص الفلسفي، إما بسبب توجيه او تدخل الاستاد او تدخل عوامل اخرى خارجيه ليست بالضرورة داله على جهد المتعلم الشخصي.

إن الامتحانات الرسميه قليله، و لدلك فإن اداء المتعلم في مواقف نادرة و خاصه تتدخل فيها الظروف النفسيه و الصدفه و الخطا، و في هده الحاله لا يمكن ان يكون

الإنجاز عينه داله على المستوى الحقيقي للمتعلم سواء من الناحيه العلميه او المنهجيه ولا تعكس الاداء الحقيقي خلال الموسم الدراسي.

اما بالنسبه لامتحان البكالوريا و كباقي الامتحانات الاخرى فالاتر النفسي يكون اعمق، إذ يشعر المتعلم انه امام موقف مصيري و حاسم بصفه نهائيه بالنسبه لمستقبله الدراسي، فيشعر المتعلم بالقلق و التوتر اللذين ينعكسان سلبا على تفكيره وتركيزه وتحصيله.

و الحل يكمن في إيجاد صيغه تتيح للمتعلم تعدد الفرص و ذلك إما بتعدد المواضيع في الفرصه الواحدة، او بتعدد الفرص و هدا قصد التقليل من عامل الصدفه و الحظ. كما ان عمليه التقويم لا بد ان تتناول المتعلم ككل بعيدا عن الاعتبارات الإداريه ومع دلك يمكن القول ان التقويم

التربوي بصفه دوريه يساعد الاستاد والمتعلم على اخد صورة حقيقيه عن مردوده، ويعرف موقعه الحقيقي من القسم ومن المادة، و ما هي الجوانب التي تحتاج إلى تعديل و تدعيم، وهدا من شانه تحفيز المتعلم على الاستمرار في النشاط التربوي واستغلال طاقاته والتقدم في الإنجاز وينبغي التاكيد على ان عمليات التقويم المختلفه التي يقوم بها استاد مادة الفلسفه ينبغي ان توجه نحو الكشف عن استعدادات المتعلم وقدراته وكيفيه تناوله للقضايا الفلسفيه ومناقشتها والبرهنه عليها، وما هي جوانب القوة والضعف في انجازه الفلسفي و إعطاء العمليه البعد التربوي.

إن التقويم في مادة الفلسفه ينبغي ان يكون تكوينيا اكتر منه تحصيليا، وهدا إدا اردنا عقلنة النشاط الفلسفي، و لدلك يجب تحديد وإعداد اهداف يمكن التحقق من بلوغها. دلك ان الواقع يؤكد ان المتعلم يختبر من الجانب التحصيلي حتى نهايه المرحله التانويه، إذ ان اجتياز امتحان البكالوريا اصبح من النظرة الاجتماعيه والتوجيه والاستحقاق اهم من تحقيق الاهداف التربويه.

*لقد تم ترسيم المقال الفلسفي الدي يدور حول المقاله او النص الفلسفي والتخلي نهائيا عن الادوات التقويم الاخرى

إن عمليه التقويم توظف للحصول على المعطيات التربويه النفسيه التي تساعدنا على توجيه المتعلم في نشاطه و سلوكه و استغلال جهده، كما تستغل للتعديلات التي يمكن

ان تطرا على طريقه او بعض اجزائها و يستحسن استخدام البيانات التي يتم تجميعها والملاحظات التي تصف تقدم المتعلم التربوي في دروس الفلسفه، وهدا طيله الموسم الدراسي و الغرض من دلك هو تحسين مستوى المتعلم من خلال هده البيانات والملاحظات، و بدلك يصبح التقويم عمليه مستمرة، تحدث خلال تطبيق البرنامج ودلك لمعرفه مستوى المتعلمين و مدى تحقيق الاهداف التربويه، و من بين التقنيات المتبعه التي ترصد نشاط المتعلم داخل القسم نورد النموذج الاتي (01-09) :

الجدول رقم 01 يوضح التقنيات المتبعه لمدى تقويم تحقق الاهداف

الغيابات		المشاركه		انجاز المهام و الواجبات				الانتباه	
مبررة	غير مبررة	فعالة	غير فعاله	غير منجزة	منجزة			مركز	غير مركز
					فعالة	غير فعاله			

و لاكتشاف قدراته و مهاراته التربويه في مادة الفلسفه نتبع النموذج:

الجدول رقم 02 يوضح كيفيه تقويم مهارة في مادة الفلسفه

التجريد	طرح الإشكاليه	القدره على البرهنه	المنهجيه	المواقف

و لقياس القدرة الاولى مثلا و هي التجريد يمكن إتباع النموذج:

الجدول رقم 03 يوضح كيفيه قياس قدرة معينه في مادة الفلسفه

الملاحظه الحسيه	المقارنه	استخلاص العناصر المشتركه	صياغه التصور	التجريد

و يعتمد البرنامج في عمليه التقويم على (17-128):

1. **<u>التصحيح و التنقيط:</u>**

- ✓ قراءة الوثائق قراءة عامه و تصنيفها إلى مجموعات او مستويات.
- ✓ قراءة نقديه و تسجيل الملاحظات على الوثائق بشكل واضح.
- ✓ تنقيط الوثائق و دلك بتسجيل العلامه على الوثيقه مرفوقه بملاحظات توجيهيه.

و التصحيح قد يشمل جميع عناصر المقاله او النص الفلسفي، وقد يركز على معالجه صعوبه مشتركه عند المتعلمين، كصياغه الإشكال مثلا. وفي هده الحاله ينبغي ان نوضح للمتعلمين جوانب الصعوبه.و تزويدهم بالبدائل و الحلول النمودجيه.

ب. رد الوثائق المصححه إلى المتعلمين:

و تهدف هده العمليه إلى تقويم النشاط الفلسفي و متابعه مدى تطوره عند المتعلمين، مع الوقوف عند الصعوبات الملاحظه و تدريبهم على معالجتها، مع تحفيزهم على التقويم الداتي حيت تتم هده العمليه من خلال:

- ✓ توزيع الوثائق على المتعلمين و يستحسن ان يكون دلك من طرف الاستاد.
- ✓ التدكير بالسؤال و هدا عن طريق قراءته و التركيز على كلماته الاساسيه.
- ✓ عرض موجز لمستوى المتعلمين، مع الإشارة إلى المستوى العام للإجابات.
- ✓ إشراك المتعلمين في عمليه التصحيح الداتي.
- ✓ الاشتراك مع المتعلمين في وضع مخطط للإجابه، و رسم صورة منهجيه للمقاله او النص الفلسفي.
- ✓ يستحسن ان يقوم الاستاد بتحرير المقال الفلسفي الدي كلف المتعلمون بإنجازه سواء كان واجبا منزليا، او فرضا او اختبارا و هدا حتى يتعرف المتعلمون على نمادج من المقالات الفلسفيه.

الجدول رقم 04 سلم التنقيط

بنية المقالة	الشكل	المضمون	التقويم		العلامة
	أهم الخطوات	عناصر الإجابة	الشكل	المضمون	من /20
المقدمة	1 مدخل	إدراك الموضوع بدقة)ضبط التصور(	1	1	04/04
	2 طرح الإشكال	بناء و صياغة الإشكال صياغة واضحة	1	1	
التحليل	1 الكشف عن طريقة التحليل	تغطية الموضوع	2	2	12/12
	2احترام الخطوات حسب متطلبات الطريقة	تجسيد خطوات الطريقة التي تنمو من خلالها الإجابة بدقة و عمق و تتبلور فيها المواقف المؤسسة	2	2	
	3 البرهنة	بناء البراهين المنطقية المحكمة مع توظيف النظريات و الأمثلة	2	2	
الخاتمة	1 الاستنتاج	حوصلة النتائج المتوصل	1	1	04/04

	2 الفصل النهائي في الإشكال	إليها تقديم إجابة مترتبة على النتائج المتوصل إليها أو تحويل مجال التفكير	1	1	

الجدول رقم 05 يوضح شبكة التقويم

الملاحظات	جيد جدا	جيد	قريب من جيد	مقبول	قريب من مقبول	ضعيف	ضعيف جدا	خروج كلي عن الموضوع	ورقة بيضاء
العلامات	16≤	14≤	12≤	10≤	9.5≤	7.5≤	4.5	0	0

الجدول رقم 06 يوضح توزيع المستويات حسب مراحل المقالة الفلسفية

توزيع العلامات على

بنية المقال	الشكل	المحتوى	سلم التنقيط
المقدمة	02	02	04
التحليل	04	08	12
الخاتمة	02	02	04

الشكل رقم 07 شبكة تقويم مفصلة

معايير التقويم	معايير التقويم مفصلة	توزيع العلامات
سلامة التعبير	لغة سليمة و واضحة	2/2
	أخطاء لغوية قليلة لا تسيء إلى المقال	1/1
	أخطاء لغوية كثيرة تشوه الأفكار	0,5/0,5
دقة التعبير	تعبير دقيق و مناسب للموضوع	2/2
	تعابير غامضة و غير مناسبة أحيانا	1/1
	تعابير غير دقيقة و استخدام سيء للروابط اللغوية	0,5/0,5
المنهجية	تسلسل في الأفكار و انسجام في الفقرات	2/2
	الخلل و عدم انسجام في العرض	1/1
	فوضى في العرض و انعدام التسلسل المنطقي للأفكار	0,5/0,5
التقديم	تقديم جيد، خط واضح و نظيف، فواصل، هوامش	2/2
	تقديم مقبول، خط يقرأ، نقط، فواصل	1/1
	تقديم سيء، تشطيب، دون فواصل و هوامش	0,5/0,5
فهم السؤال و الالتزام به طيلة	فهم صحيح للسؤال و إدراك لكل أبعاده	2/2
	فهم جزئي للسؤال و التزام بمعالجته	1/1

العرض	فهم خاطئ للسؤال و انحراف عن معالجته	0,5/0,5
الصورنة ضبط التصورات	مفاهيم فلسفية دقيقة و واضحة	2/2
	مفاهيم فلسفية غير دقيقة و غامضة أحيانا	1/1
	مفاهيم فلسفية خاطئة	0,5/0,5
المشكلة صياغة **الإشكال**	صياغة الإشكال صحيحة و واضحة ودقيقة	2/2
	صياغة الإشكال ناقصة	1/1
	صياغة الإشكال خاطئة	0,5/0,5
البرهنة صورة البرهنة	الصورة المنطقية جيدة و محكمة	2/2
	الصورة المنطقية ناقصة	1/1
	الصورة المنطقية غير سليمة	0,5/0,5
البرهنة محتوى البرهنة	حركة البرهان جيدة وكاملة	2/2
	حركة البرهان ناقصة	1/1
	حركة البرهان خاطئة	0,5/0,5
توظيف المعارف الفلسفية	توظيف جيد لمعارف صحيحة دون خطأ في التأويل	2/2
	توظيف معارف فلسفية مشوهة و محرفة أحيانا	1/1
	توظيف معارف خاطئة	0,5/0,5

تقويم المجهود الشخصي للمتعلم:

إن تكليف المتعلمين بانشطه فلسفيه خارج القسم تقتضيه طبيعه المادة وحجم البرنامج .و يعتبر هدا النوع من النشاط متعدد الابعاد تربويه نفسيه، فلكي يتاكد الاستاد من مدى استفادة المتعلمين من الدرس الفلسفي ينبغي عليه تقويم نشاطهم الشخصي، ويمكن ان نذكر نوعين من هدا المجهود:

- المجهود المبدول من طرفهم داخل القسم و مشاركتهم في إبراز عناصر الدرس ومدى تدخلاتهم الموفقه.

- المجهود المبدول من طرف المتعلم في إطار انجاز الانشطه المدرسيه خارج القسم مثل المشاركه في انجاز عرض او القيام بتحليل مقاله فلسفيه.

إن تقدير هدا النشاط وتخصيص درجات له يساعد على بعث روح المشاركه والمنافسه و النشاط ويكاد يكون القاسم المشترك بين الاساتدة و الاختلاف يكمن في مدى تقويم المجهود واستغلاله.

ولا يسعنا في نهايه هدا الفصل إلا ان نؤكد على طرح التساؤلات الواردة في الدليل المنهجي (18-12) . والمتمثله في :

- ما مدى تلاءم البرنامج مع البيئه النفسيه للمتعلم والاهداف التربويه لمادة الفلسفه ؟

- هل بناء البرنامج محكم ؟ وما مدى قابليته للتطبيق؟

- هل صياغه البرنامج من حيث الاهداف والمحتويات واضحه ودقيقه ووظيفيه ؟

- ما مدى التطابق بين البرنامج وبين الكتاب المدرسي وكتاب النصوص المتوفرين بين ايدي المربين والمتعلمين؟

الفصل الخامس

تحديد المشكل وفرضياته

- إشكالية البحث
- فرضيات البحث
- سبب اختيار الموضوع
- أهداف البحث
- مصطلحات البحث
- صعوبات البحث

إشكالية البحث:

تعتبر المناهج التربويه نقطه التقاء ومجال للمنافسه بين المهتمين بالحقل التربوي. فكثيرا ما تكون موضوع تساؤلات وقد يصل الامر إلى النقد و الاتهام، وهدا لكونها تهم المعلمين و المتعلمين والاولياء و المشرفين والسلطات العليا في الدوله.

إن المنهاج طرف في العمليه التربويه وهو جزء من النسق التربوي، على اعتبار ان السياسه التربويه تحدد لهدا النسق الغايات والمرامي التي تهدف إلى تحقيقها من خلال تخطيط المنهاج وتنظيمه، ولهدا تطرح معالجه اي منهاج او برنامج مشكلات تتعدد ابعادها وتختلف مظاهرها منها ما هو داخلي يتعلق بسيرورة المنهاج ومكوناته ومنها ماهو خارجي يرتبط بوظيفته العامه واثر هده الوظيفه في علاقتها وتفاعلها مع المحيط ومدى مسايرتها له (10-112).

لدلك فان التعامل مع اي منهاج مهما كانت طبيعه النشاط اوالمادة الدراسيه المعنيه ينبغي ان ينطلق من وضع إشكالي، لكون جل المشكلات والقضايا التي يطرحها المنهاج تكون مترابطه و متداخله وبالتالي فان حل مشكله يتوقف على إدراك الطابع المتكامل والشمولي للمنهاج، ولكي تتضح الفكرة اكثر فانه ينبغي الاخد بعين الاعتبار كيفيه تنظيم المنهاج وعدم الاكتفاء بالمادة الدراسيه بل لا بد من دمج الاهداف والطرق و الوسائل والتقويم في هدا التنظيم دون إغفال العلاقه الوتيقه بين المنهاج والمتعلم وضرورة مراعاة الاول للثاني مع تحديد مصادر المعرفه (خبرة داتيه، محيط المتعلم...الخ) (27-219).

وبالنسبه لمادة الفلسفه تحديدا، فإنها لم تعد مجرد ترف فكري كما ان تدريسها للمتعلمين ليس مجرد مادة او نشاط دراسي جديد يضاف إلى باقي المواد و الانشطه التربويه الاخرى، بل تضطلع مادة الفلسفه بدور محوري مهم، خاصه في هده المرحله الانتقاليه المتمثله في إعداد المتعلم للالتحاق بالجامعه فعن طريق الفلسفه يكتسب المتعلم كيفيه التعامل مع القضايا الفكريه و العلميه والاجتماعيه والنفسيه سواء من الناحيه المعرفيه او المنهجيه او النقديه، وهدا يساعده على إنتاج فكر فلسفي يعتمد على الطابع الإشكالي الدي تتميز به هده المادة وكل دلك وفق منهج عقلي يعتمد على النقد والصرامه المنطقيه في استعمال البراهين والحجج.

غير ان النظرة الواقعيه لمنظومتنا التربويه الجزائريه بصفه خاصه، والعربيه بصفه عامه تؤكد عدم مسايرتها للتقدم العلمي والتكنولوجي من جهه، ومن جهه اخرى عدم الاستفادة من التطور الحاصل في الميدان التربوي وما يقدمه من بحوث، سواء تعلق الامر بالمتعلم ودوره و نشاطه في العمليه التربويه، او تعلق بتعامل المعلم مع المتعلم وإتاحه الفرصه للنشاط و المنافسه و الإبداع، وليس التقليد والاستظهار.

إن الدي يضمن توفر العناصر السالفه الذكر هو المنهاج وكيفيه تخطيطه وبالنسبه لمادة الفلسفه فانه رغم الإصلاحات التي عرفها البرنامج مند عهد الاستقلال إلى غايه تبني البرنامج موضوع البحث، ورغم ان هدا الاخير حاول تبني بعض النظريات التربويه والاستفادة قدر الإمكان من علوم التربيه، من الناحيه النظريه إلا ان الواقع التربوي يؤكد ان تنفيد هدا البرنامج واجهته عدة صعوبات ومشكلات وهدا ما يؤثر سلبا على المردود الفلسفي لدى المتعلم.

إد ان تعلم مادة الفلسفه ينبغي ان يلغي تلك النظرة السائدة لدى العامه وكدلك لدى المتعلمين والمتمثله في ان تعلم الفلسفه مجرد تلاعب بالالفاظ والافكار،او هي إيديولوجيه مقنعة...الخ

بل إن تعلم الفلسفة ينبغي ان يتطابق مع طبيعتها التي تعتمد على النقد والحريه في الفكر وقطع الصله بكل ما هو معتاد والتورة عليه (27-25).

ويلعب تخطيط المنهاج وكيفيه بنائه والاسس المعتمدة في دلك بالإضافه إلى عمليه التنفيد والعوامل المحيطه بها دورا اساسيا في الرقي بهده المادة وتطور تعلمها لدى ابنائنا.

غير ان الامور ليست بالبساطه التي تجعلنا متفائلين، دلك ان الإرادة و الجهد المبدول غير كافيين ما لم يتم دلك وفق خطه علميه تربويه وبإشراك جميع الفاعلين دون الاقتصار على اللجان المتخصصه (من متخصصين في المادة وممارسين ميدانيا ومختصين في علوم التربيه)، دلك ان إعطاء الاولويه للمادة ومواضيعها و المشكلات التي تطرحها على حساب الاخد بالاعتبارات التربويه النفسيه يطرح إشكالا حول الغرض من تدريس الفلسفه هل هي مجرد معلومات يتلقاها المتعلم ليعمل على حفظها قصد مواجهه الامتحان وخاصه الامتحانات الرسمية؟

إن الواقع يؤكد ان هناك صعوبات تعترض تنفيد البرنامج وتقلل من قيمه التحصيل تربويا. ولعل الصعوبه الاولى تكمن في مادة الفلسفه كنشاط حيت يدرسها المتعلم و هو يجمع عنها مجموعه من التصورات والافكار التي قد تسبب له القلق احيانا.

وتتمثل الصعوبه التانيه في تعامل استاد المادة مع البرنامج وتنفيده فهو مطالب بتوقيت محدد وحريص على الانتهاء من عمليه الانجاز في الاجال المضبوطه إداريا، وقد يكون ذلك على حساب الجوانب التربويه التي هي اهم.

اما الصعوبه التالته فتتمثل في الاختلاف في النظرة والتعامل مع البرنامج حسب شخصيه الاستاد و تكوينه، ليبقى عامل إعداد المتعلم للنجاح في امتحان البكالوريا هاجس الجميع.

فهل تم فعلا تحسين برنامج الفلسفه وتوفير المواصفات الواردة في المنشور الوزاري رقم 1533/ وت/ م د/ بتاريخ 11ـ 03 ـ1992 والمتعلق بإعادة هيكلة التعليم التانوي، والدي بموجبه تم تخطيط هدا البرنامج حيت يشير إلى انه من بين اهداف إعادة الهيكله:

ـــــ تحسين المناهج التعليميه من حيت تصورها ومحتوياتها و طريقه عرضها تم اعتماد الطرق التربويه الملائمه.

وتحديدا للإشكالية: هل فعلا يساعد تخطيط برنامج مادة الفلسفه السنه التالته تانوي شعبه اداب وعلوم إنسانيه على التحصيل دون صعوبات تربويه؟ وتسهيلا لدراسه هده الإشكاليه واستجابه للتحليل الموضوعي تم تفريغها إلى مجموعه من الإشكاليات الجزئيه التالية:

1ـ هل اهداف برنامج مادة الفلسفه السنه التالته تانوي اداب وعلوم الإنسانية قابلة للتحقيق؟

2ـ هل يساعد اختيار وتخطيط المحتويات على التحصيل الجيد وتحقيق الاهداف؟

3ـ هل الطريقه المتبعه في التنفيد تساعد على التحصيل في مادة الفلسفه؟

4ـ هل تتوفر وسائل تربويه مساعدة على إتباع طريقه نشيطه وبالتالي المساعدة على التعلم؟

5ـ هل التقويم المتبع يمكن من قياس التحصيل التربوي (المعرفي و المنهجي) في مادة الفلسفه ؟.

فرضيات البحث:

انطلاقا من التساؤلات السابقه تم وضع الفرضيات التاليه:

الفرضيه الاولى: إن صياغه اهداف برنامج السنه التالته ثانوي اداب وعلوم إنسانيه ليست قابله للتحقيق إلا في حدود اقل من 50%.

الفرضيه الثانيه: إن اختيار وتخطيط محتويات برنامج الفلسفه لا يساعد على التحصيل الجيد و تحقيق الاهداف إلا بنسبه لا تتجاوز 50%.

الفرضيه التالته: إن الطرق المتبعه في التنفيد تساعد على تعليم الفلسفه اكثر من تعلمها بنسبه تتجاوز 50%.

الفرضيه الرابعه: توظيف وسائل تعليميه مساعدة على إتباع طريقه نشيطه في حدود اقل من 50%.

الفرضيه الخامسه:إن التقويم المتبع لا يمكن من قياس التحصيل التربوي (المعرفي المنهجي) في مادة الفلسفه إلا في حدود اقل 50%.

اسباب اختيار الموضوع:

1ـ لقد اتاح لي تعاملي الميداني مع البرنامج وهدا من خلال تدريسه لمدة خمس سنوات من الوقوف على ظاهرة ضعف التحصيل التربوي عند المتعلمين وخاصه الادبيين منهم، فهم يحاولون تناول القضايا باسلوب فلسفي، لكنهم يلجئون إلى تكرار نفس الافكار بل وحتى العبارات ويواجهون صعوبات تتعلق باستعمال افكار واساليب تدل على تفكيرهم الشخصي او اسلوبهم اللغوي.

2ـ إن ضعف التحصيل التربوي في مادة الفلسفه اصبح يمثل الهاجس الاكبر لدى المتعلمين والاساتذة والاولياء والمنظومه التربويه ككل، ولعل نتائج الامتحان الرسمي اكبر شاهد على دلك، رغم انها لا تعبر بشكل موضوعي عن مستوى المتعلمين، لدلك يحتاج الامر إلى دراسه وتحليل وتشخيص واقتراح للحلول المساهمه في تطوير مناهجنا التربويه.

3ـ إن عمليه تكوين الاساتذة (تكوين اولي ــ مستمر ــ متواصل) تطرح نفسها بحدة بالنسبه لتنفيد برنامج مادة الفلسفه، حيت ان منفدي هدا البرنامج يتم عن طريق توظيف اساتذة مختلفي التخصص (فلسفه، علم نفس، علم اجتماع) واحيانا من دوي تخصصات بعيدة عن الفلسفه (حقوق ــ اداب ــ اقتصاد) مع إشكاليه التكوين المستمر والإشراف بالنسبه للجهه المعنيه الدي اصبح يغلب عليه الطابع الإداري لاسباب موضوعيه (كترة عدد الاساتذة ــ تساعه الرقعه الجغرافيه ــ نقص التحفيز)

4ـ إن الدراسات التي اهتمت بموضوع التحصيل في مادة الفلسفه قليلة جدا، وعلى قلتها لم يتم الاستفادة منها ميدانيا ولم تنشر او توزع على نطاق واسع وهدا بخلاف مواد وانشطه تربويه اخرى.

5ـ رغم الإصلاحات التي مرت بها المنظومه التربويه ككل، وبرنامج الفلسفه بصفه خاصه، ورغم محاوله هدا البرنامج تبني بعض القضايا والافكار المعاصرة إلا انه يعاني من تغرات وفجوات معرفيه ومنهجيه و منطقيه وهدا ما يؤتر سلبا على التنفيد والنتائج.

6ــ إن التقدم والتحولات في المجالات المختلفه (اجتماعيه، تقافيه، علمية) بسير بوتيرة سريعه جعلت الفلسفه متخلفه عن مسايرة الركب وتعالج مواضيع نمطيه متصلبه وفق نظرة تقليديه.

اهميه البحث:

تتجلى اهميه هده الدراسه من خلال عنوانها وطبيعه موضوعها فهي تتناول برنامج الفلسفه في السنه التالته تانوي اداب و علوم إنسانيه وبالنظر إلى طبيعه المادة الدراسيه والمرحله التعليميه المعنيه نلاحظ ان الامر يتعلق بنشاط تربوي دي صلة بالمادة الدراسيه التي يتناولها ،فالفلسفه وتيقه الصله بالمتعلم وسلوكه وشخصيته واهتمامه ورغباته إدا ما تمت عمليه البناء والتنفيد وفق الاسس التربويه النفسيه التي تراعي خصائص مرحله المراهقه المتاخرة وبدايه سن الرشد، فبرنامج الفلسفه هو تتويج لمواد و انشطه دراسيه مختلفه منذ المرحله الابتدائيه، يستفيد من مختلف المواد الدراسيه، وفي نفس الوقت يعتبر قاعدة للتخصص في المرحله الجامعيه لدلك فان ابعاد تعلم الفلسفه لها مكانه هامه كادادة

تساعد على إعداد المتعلم من عدة جوانب (منطقيه، منهجيه ، معرفيه) وليس غايه في حد ذاتها.

لقد جاءت إعادة هيكله التعليم الثانوي وعمليه إصلاح المنظومه التربويه ودلك من خلال دراسه تحليليه عميقه للبرنامج المجسد وتقويمه والاستفادة من نتائج التقويم.

إن هدا البحث يعتبر نقطه انطلاق تفتح المجال لبحوث ودراسات تربويه اخرى من شانها ان تشخص المشاكل وتقترح الحلول قصد إزاله الصعوبات التي تواجه تنشيط المنهاج وتنفيده ميدانيا.. ودلك لان دراسه المنهاج وتحليله من مختلف الجوانب رغم اهميتها إلا انها لم تتم وفق شروط وضوابط علميه تربويه موضوعيه في منظومتنا التربويه.

اهداف البحث:

1ـ الوقوف على اهم الصعوبات والعوائق التي تعترض التحصيل التربوي في مادة الفلسفه وتشخيص طبيعتها واقتراح الحلول و البدائل.

2ـ العمل على إشراك المتعلمين كعنصر اساسي وفعال في عمليه التعلم، خصوصا في هده المرحله، ودلك بمراعاة نموهم و تطور شخصيتهم وإتاحه الفرصه للتعبير عن قدراتهم وميولهم واهتماماتهم قصد إعطاء مغزى لهده المادة وتحسين التحصيل التربوي.

3ـ تحسيس اساتدة مادة الفلسفه بصفه خاصه والمشرفين ميدانيا والجهات الوصيه بصفة عامة بضرورة الاهتمام بمشكله ضعف التحصيل التربوي لهده المادة عند المتعلمين، والابتعاد عن التشخيص السطحي وتبرير الضعف باحكام مسبقه وحلول جاهزة.

4ـ الارتقاء بمادة الفلسفه من حيت الجودة في التدريس والتحصيل التربوي إلى مراتب باق المواد الاخرى، على اعتبار ان هده الترقيه مطلب فردي واجتماعي يعالج قضايا تهم المتعلم ومستمدة من تفكيره واهتماماته من جهه، ومن جهه اخرى تنسجم هده القضايا مع محيطه وعالمه المادي والاجتماعي فتصبح مادة الفلسفه عبارة عن نشاط تربوي يشبع رغبات المتعلم وفضوله باسلوب تربوي نشيط وهادف.

حدود الدراسه:

انطلاقا من طبيعه هده الدراسه والتي لها علاقه بالدرجه العلميه التي يريد الباحث الحصول عليها،وسعيا منه لتحقيق درجه عاليه من الدقه التي تعتبر اساس الدراسات العلميه و التربويه، ومراعاة لإمكانيات الباحث العلميه والعمليه،اقتصر البحث على:

ـ المرحله التانويه من المنظومه التربويه الجزائريه، وبالتحديد السنه التالته اداب و علوم إنسانيه، ودلك للاسباب الاتيه:

ـ إن هده السنه تنتهي بإجراء تربوي حساس للمتعلم والاسرة والمدرسه والمجتمع والمتمثل في امتحان البكالوريا ولدلك فلا بد من الاهتمام بهده المرحله، ومحاوله تشخيص الصعوبات و تحديد نوعيتها، قصد تحسين التحصيل التربوي وتحقيق المستوى المطلوب لاجتياز امتحان البكالوريا بنجاح.

ـ اختيرت السنه التالته اداب و علوم إنسانيه، لان متعلمي هده المرحله هم اكثر اتصالا بمادة الفلسفه سواء من حيث كثافه البرنامج او من حيث المعامل، ويفترض ان يتم توجيههم نحو هده الشعبه بناء على ملمحهم وإمكانياتهم.

ـ ركزت على مادة الفلسفه بصفه خاصه، لانها تمثل الهاجس لدى كل اطراف العمليه التربويه، ويزداد الامر تعقيدا بالنسبه للشعب الادبيه.

ـ تم اختيار مادة الفلسفه باعتبارها نشاط تربوي يهيئ طلبه العلوم الإنسانية والاجتماعيه علميا ومنهجيا للمرحله الجامعيه المواليه.

تحديد نتائج الدراسه:

ـ تحدد نتائج دراسه العينه التي تم اختيارها. لهدا فان نتائج البحث صالحه للتعميم على المجتمع الإحصائي او الاصلي لهده الدراسه والمجتمعات المماثله له.

ـ تحدد هده الدراسه زمنيا بالنسبه للسنه الدراسيه 2008/2007

ـ تحدد هده الدراسه جغرافيا بولايتي وهران و سيدي بلعباس، وهي تمثل التانويات التاليه:

ـ الدراسه الاستطلاعيه شملت:

اـــ بالنسبه للمتعلمين:

ـ تانويه دراع فاطمه بمدينه سيدي بلعباس.

ـ تانويه .... بدائرة مولاي سليسن ولايه سيدي بلعباس.

ب ــ بالنسبه للاساتذة:

عشرون استادا من ولايه سيدي بلعباس

عشرة اساتذة من ولايه وهران.

الدراسه الاصليه:

اــ بالنسبه للمتعلمين:

ـ تانويه مصطفى هدام ــ وهران ـ

ــ تانويه عدة عبد القادر ــ وهران ـ

ــ تانويه مفتاحي محمد ــ سيدي بلعباس ــ

ـ متقن بلديه الطابيه ــ سيدي بلعباس ــ

ب بالنسبه لاساتذة الفلسفه:

ـ ثلاثون استاد من ولايه وهران.

ـ ثلاثون استادا من ولايه سيدي بلعباس.

تحدد الدراسه الاصليه التجريبيه على:

اــ متعلمي السنه التالته تانوي شعبه اداب و علوم إنسانيه من التانويات المذكورة.

ب ــ اساتذة مادة الفلسفه لولايتي وهران و سيدي بلعباس.

مصطلحات البحث:

من بين المشكلات التي تتميز بها العلوم الإنسانيه والاجتماعيه عمليه تحديد المصطلحات وخاصه التحديد الإجرائي الدقيق لها.

إد ان العمليه تتطلب بدل الجهد و الوقت الكافي ميدانيا، والسبب يرتبط بطبيعه الظاهرة الإنسانيه الاجتماعيه فمن الصعب ضبطها والتحكم فيها طوال مرحلة حياة الفرد، دون ان ننسى بعض الاختلافات التي تعود إلى التاثر بالعقيدة والثقافه السائدة (01-122). وردت في البحث مجموعه من المصطلحات يرى الباحث انه من الضروري تعريفها و تحديدها حتى يتضح المقصود منها وهي:

1ـ برنامج الفلسفه: وثيقه رسميه صادرة عن وزارة التربيه الوطنيه ـــــ مديريه التعليم الثانوي ـــــ جوان 1995.

ويحتوي على قسمين رئيسيين:

اـــــ القسم الاول: تم من خلاله التقديم للمادة و اهداف تدريسها و الطريقه التي ينبغي إتباعها في تدريس الفلسفه و كذا منهجيه التحليل المقاله الفلسفيه و تحليل النص بالإضافة إلى التقويم و اشكاله.

ب ـــــ القسم الثاني: يتعرض بالتفصيل للمحاور و عناصرها و اهدافها المعرفيه و السلوكيه والشعبه المعنيه و الحجم الساعي المخصص لكل محور، ويلاحظ ان البرنامج كما هو مفصل هو المقرر الموجه لتلاميذ السنه تالته ثانوي شعبه اداب و علوم إنسانيه بينما بقيه الشعب تدرس نفس الدروس مع حذف بعض المحاور حسب كل شعبه كما هو محدد في البرنامج .

2ـ شعبه اداب و علوم إنسانيه: شعبه من بين ثلاث شعب ناتجه عن إعادة هيكلة شعبه الاداب سابقا، وهده الشعب هي: اداب و علوم إنسانيه، اداب و لغات، اداب و علوم شرعيه ودلك وفقا للمنشور الوزاري 1533 بتاريخ 01 ـ ـ 03 ـ ـ 1992 والهدف من دلك إعداد المتعلمين للالتحاق بالتعليم العالي وفق تخصصاته، وقد خصص لهده الشعبه اطول برنامج في مادة الفلسفه مقارنه بالشعب الاخرى كما ان الحجم الساعي المحدد لها هو سبع ساعات اسبوعيا.

3ـ تعلم الفلسفه / التفلسف: اعتماد المتعلم على منهج في التفكير يقوم اساسا على الاستدلال و توظيف الحجج قصد الانتقال من معارف جزئيه حسيه إلى مستوى التفكير النظري و النظرة الشامله للقضايا و تناولها وفق تفكير منطقي.

4ـ المقاله الفلسفيه: معالجه قضيه فلسفيه تساؤليه وفق حجج و ادله منطقيه وصولا إلى استنتاج جواب مفترض لها، والمقاله الفلسفيه بالنسبه للدرس الفلسفي تشبه إلى حد كبير المساله الرياضيه بالنسبه لدرس الرياضيات.

5ـ النص الفلسفي: منتوج اصلي او مترجم لفيلسوف او مفكر يعالج مشكله فلسفيه ويحتوي في بنيته على عناصر الحوار الفلسفي من إشكاليه وموقف فلسفي و حجج و نقد.

6ـ صعوبه التحصيل المدرسي: إنخفاض نسبه التحصيل دون المستوى العادي والمتوسط في حدود إنحراف سلبي.

7ـ المنهاج : Curriculum تلك المواضيع والعناصر المحددة في كل مادة من المواد الدراسيه، والتي يدرسها المتعلمون في مرحلة معينة.

8ـ الاهداف : ومفردها هدف، وهو ما سيعرفه او سيكون عليه المتعلم او ما يفعله، او ما يسفر عنه تعليم مضمون ما و الدي لا نتنبأ بمدى تحقيقه قبل إنهاء عمليه التعليم/التعلم.

9ـ المحتوى: نوعيه المعارف والمفاهيم والحقائق والخبرات والمشكلات التي يقع عليها الإختيار ويتم تخطيطها وتنظيمها بشكل معين.

10ـ الطريقه: تلك الخطوات والانشطه التي يتبعها المعلم صحبه المتعلمين اثناء تنفيده جزءا من محتوى المنهاج قصد الوصول على تحقيق الاهداف المحددة.

11ـ الوسيله التعليميه: هي كل اداة يستعين بها المعلم و يوظفها لشرح وتوضيح الدرس وعناصره وتوفر الجانب الحسي للدرس.

12ـ التقويم: مجموعه من الاحكام التي بواسطتها نزن مختلف جوانب عمليه التعليم/التعلم وتحديد عناصر القوة والضعف وصول إلى إقتراح التعديلات والحلول التي تصحح المسار التربوي للمنهاج.

صعوبات البحث :

1ـ قله المراجع التي تتناول مادة الفلسفه من الناحيه التربويه في الجزائر بصفه خاصه والعالم العربي عموما وان وجدت فان الطابع النظري يطغى عليها.

2ـ صعوبات منهجيه تتعلق بالمتعلمين وحداته تجربتهم بمادة الفلسفه، مع العلم ان فقرات البحث تنجز قبل الانتهاء من تنفيد البرنامج من جهه ومن جهه اخرى طبيعه المادة ونظرتهم الخاصه إليها.

3ـ عدم تعاون بعض الاطراف والجهات التي استعنا بها عن طريق الامتناع تماما، او عدم الجديه في توفير الجو المناسب لإجراء البحث مما اضطرنا إلى إعادة توزيع الاستبيان والحصول على معطيات كامله و سليمه.

4ـ حداته الموضوع محل الدراسه، حيث ان موضوع تدريس مادة الفلسفه في المنظومه التربويه الجزائريه غني من حيث الصعوبات والقضايا التي تحتاج إلى تحليل و دراسه، وهدا يوفر مشكلات متعددة ومعطيات كثيرة من الصعب حصرها بدقه.

ورغم هدا فان الباحث حاول ان يقلل من هده الصعوبات والعمل على تدليلها عن طريق المتابرة والإصرار ودافعه في دلك الرغبه في تقديم مساهمه متواضعه لتحسين منظومتنا التربويه من خلال تحسين تخطيط منهاج الفلسفه وإيجاد الاليه المناسبه لتنفيده نظرا لاهميه هده المادة فكريا ومنهجيا.

الفصل السادس

الدراسة الاستطلاعية

الهدف من الدراسه

عينه البحث و ادواته

كيفيه بناء الاستمارة

الخصائص السيكومتريه للاستمارة:

- الصدق
- الثبات

طريقه إجراء الدراسه

تفريغ الاستمارة

عرض النتائج المحصل عليها

التعديلات المقترحه

1 ـ الهدف من الدراسه: تتمثل اهداف الدراسه الاستطلاعيه في:

اـــ الاسترشاد واخذ اكبر قدر من المعلومات لتسهيل الشروع في الدراسه الاساسيه.

ب ـــ محاوله التحكم باكبر قدر في الجانب المنهجي للبحث . **(117-30)**

ج - الـــتاكد من ملاءمه اداة البحث للإجابه على إشكاليه البحث.

د- التعرف على الصعوبات و المشكلات التي يمكن حدوثها لاحقا بغيه تجنبها.

ه- تحديد الإطار النهائي لاداة البحث.

2 ـ عينه الدراسه: تتكون العينه من نوعين:

اـــــ ستون متعلما اختيروا عشوائيا ويزاولون دراستهم في السنه التالته اداب وعلوم إنسانيه بكل من تانويتي دراع فاطمه بمدينه سيدي بلعباس وتانويه مولاي سليسن جنوب بلعباس.

ب ـــــ تلاتون استادا لمادة الفلسفه يمارسون بولايتي وهران وسيدي بلعباس اختيروا عشوائيا ومن الجنسين وتتوزع عينه البحث بالشكل التالي:

الجدول رقم 08 يوضح توزيع عينه الدراسه الإستطلاعيه حسب التانويات

			المجموع
تلاميد السنه تالته شعبه اداب وعلوم إنسانيه	تانويه دراع فاطمه	30 تلميدا	60 تلميدا
	تانويه مولاي سليسن	30 تلميدا	
اساتدة الفلسفه	ولايه سيدي بلعباس	20 استاد	30 استادا
	ولايه وهران	10 استاد	

3 ـ ادوات البحث:

قام الباحث بإعداد اداة لكل نوع من نوعي العينه:

اـــ الاولى موجهه للمتعلمين وهي عبارة عن استمارة لجمع المعلومات حول تنفيذ البرنامج واهم الصعوبات ـــ إن وجدت ـــ والمرتبطه بكل مكون من مكوناته كما يواجهها المتعلم في الميدان، قام الباحث بتوزيعها على متعلمي السنه التالته تانوي اداب

وعلوم إنسانيه بثانويتين بولايه سيدي بلعباس والدين يقدر عددهم بستين تلميذا (30 تلميذ داخل مدينه سيدي بلعباس و30 تلميذ جنوب الولايه).

وتحتوي الاستمارة على خمسه اجزاء:

ـ **الجزء الخاص بالاهداف،** والغرض منه إحصاء اكبر قدر معين من الاهداف التي يحققها المتعلمون والخاصه بالمجالات التالية:

1- معالجه القضايا باسلوب فلسفي.
2- اقتراح الحلول وإيجاد الاجوبه لمشكلات تواجه المتعلم.
3- مكانه الفكر العربي الإسلامي في البرنامج.
4- اعتماد الاستدلال في معالجه القضايا الفلسفيه.
5- النقد و إصدار الاحكام في القضايا الفلسفيه المطروحه.

ـ **الجزء الخاص بمحتويات البرنامج:** ويهدف إلى الوقوف على نظرة المتعلمين وموقفهم من هده المحتويات ، ويخص المجالات التاليه:

1- تناول البرنامج لمختلف القضايا التي يواجهها المتعلمون في هده المرحله.
2- مسايرة البرنامج للواقع اليومي والعصر الذي يعيش فيه المتعلم.
3- تكامل محتوى البرنامج مع مواد اخرى.
4- وجود مشكلات تثير اهتمام وميول المتعلمين غير مدرجه في البرنامج.
5- مراعاة طبيعه المادة في عمليه التخطيط (وجود فضيه ونقيضها).

ـ **الجزء الخاص بالطرائق والانشطه:** وهدا قصد الوقوف على تكيف المتعلم مع طريقه تدريس الفلسفه ومساهماته فيها.

ويحتوي هدا الجزء على الجوانب الاتيه:

1- مدى تميز طريقه تدريس الفلسفه عن طرائق ومواد وانشطه اخرى.
2- دور المتعلم و مشاركته في الدرس.
3- مدى مساهمه الطريقه المتبعه في استيعاب القضايا والمواضيع المطروحه.
4- إتاحه الطريقه والفرصه للمتعلمين بإبراز إبداعهم وتفوقهم.
5- مدى تناسب الطريقه مع الوقت المخصص للدرس.

ـ **الجزء الخاص بالوسائل التعليميه** و مدى توظيفها قصد تسهيل عمليه التحصيل المدرسي لدى المتعلم، ويحتوي هذا الجزء على:

1- مدى توظيف المتعلم للكتاب المدرسي داخل القسم.

2- مدى توظيف المتعلم الكتاب المدرسي خارج القسم.

3- مدى توظيف المتعلم لكتاب النصوص الفلسفيه داخل القسم.

4- مدى توظيف كتاب النصوص الفلسفيه خارج القسم.

5- هل تتم الاستعانه بوسائل اخرى؟

ـ **الجزء الخاص بالتقييم و التقويم**، والهدف منه الكشف عن طبيعه التقويم في مادة الفلسفه ومختلف الجوانب التي يراعيها واثره على نتائج التحصيل المدرسي ككل.

ويتناول العناصر التاليه:

1- مدى صعوبه التقويم في الفلسفه.

2- القيام بانجاز اعمال تقويميه داخل القسم.

3- القيام بتحليل مقالات وتصحيحها جماعيا.

4- التقويم يراعي مختلف الجوانب (لغه، معلومات منهجيه...)

5- يمس التقويم كل القضايا و الدروس المقررة.

والهدف الاساسي لهده الاداة يتمثل في تنفيد المنهاج وطبيعه الصعوبات التي تعيق التحصيل في هده المادة وعلاقتها بتخطيط البرنامج وكل مكون من مكوناته.

ب ــ التانيه موجهه لاساتدة الفلسفه، بحيث اعتمد الباحث استمارة بحث تمس واقع الممارسه الميدانيه من خلال التعامل مع تنفيد برنامج الفلسفه وكل ما يحيط به من عوامل تتعلق بمكونات البرنامج.

قام الباحث بتوزيعها على اساتدة المادة بولايتي سيدي بلعباس ووهران والدين يقدر عددهم ب30 استاد (20 من ولايه سيدي بلعباس و10 من ولايه وهران).

وتحتوي الاستمارة على خمسه اجزاء مراعاة للمكونات الاساسيه للبرنامج.

ـ **الجزء الخاص بالاهداف** ويتجه إلى محاوله الكشف عن مدى توفر المقاييس المطلوبه في صياغتها ويتعرض للجوانب التاليه:

ـ الدقه و الوضوح في الصياغه.

ـ مراعاة مبدا التدرج.

ـــ مراعاة مرحله نمو المتعلمين.

ـــ البعد الحضاري و الاجتماعي للمتعلم.

ـ مدى توفر الانسجام بينها و بين المحتويات.

ـ **الجزء الخاص بالمحتويات،** ويهدف إلى الكشف عن طبيعتها ومدى تنوعها ويشمل العناصر التاليه:

1- مدى تنوع المحتويات و الانشطه (منهجيه، منطقيه ، إنسانيه، معاصرة...).

2- تتماشى و الاهداف المحددة.

3- متفتحه على واقع المتعلم وتطلعاته واهتماماته.

4- يتوفر على التكامل بين ما هو قديم و معاصر.

5- مدى مناسبه الوقت المحدد لانجاز المحتويات.

ـ **الجزء الخاص بالطرائق والانشطه،** والقصد منه الكشف عن مدى مسايرة الطريقه لطبيعه المادة والحلول التي يلجا إليها الاستاد.

ويشمل هدا الجزء على:

1- مسايرة الطريقه لطبيعه الدرس واهدافه.

2- مدى مسايرة الوقت لإتباع طريقه نشيطه.

3- التنويع في الطريقه حسب خصوصيه الدرس ومراحله.

4- توفر الدليل على توجيهات تسمح ببدائل.

5- توظيف وضعيات واستراتيجيات كبدائل لمواجهه بعض الصعوبات إن وجدت.

الجزء الخاص بالوسائل التعليميه: والهدف منه الكشف عن مدى توظيف الاستاد لدعائم مساعدة على تحصيل الدرس ويتناول ما يلي:

1- مدى استغلال السبورة في الدرس الفلسفي.

2- توظيف الكتاب المدرسي في تنشيط الدرس.

3- توظيف كتاب النصوص الفلسفيه في التطبيق الفلسفي.

4- اعتماد وسائل تكنولوجيه في الدرس الفلسفي.

5- ذكر وسائل اخرى إن وجدت.

ـ **الجزء الخاص بالتقييم و التقويم**: ويهدف إلى معرفه الممارسات التقويميه كما هي في الميدان، ويحتوي هدا الجزء على:

1- اعتماد السلم الرسمي في بناء الاختبارات التي ينجزها المتعلم.

2- مراعاة المقاييس التربويه في بناء الاختبارات.

3- توظيف ادوات تقويم اخرى من غير تحليل المقالات و النصوص.

4- الجمع بين انواع التقويم (تشخيصي، تكويني، تحصيلي)

5- تقويم انجازات المتعلمين والاستفادة منها.

والهدف الاساسي من هده الاداة هو دراسه الاختلاف بين ما هو مخطط في البرنامج ومكوناته وبين الواقع التطبيقي وموقف الاستاد منه.

كيفيه بناء الاستماره: إن الإطار المرجعي للاستمارة هو القراءات التي قام بها الباحث حول النظرة المعاصرة للمنهاج وطبيعته و مكانته في التحصيل المدرسي. إذ كانت اسئله الاستمارة عند العينتين عبارة عن جمل تصف طبيعه وخصوصيات كل مكون من مكونات البرنامج وعلى المجيب ان يختار درجه صدق او نفي الجمله حول ما إدا كانت العناصر المكونه للبرنامج تستجيب للشروط والمقاييس المطلوبه او لا تستجيب؟

ولكي تكون المعلومات الناتجه عن تفريغ الاستمارة صادقه ودقيقه قام الباحث بدراسه صدق وتبات الاستمارة.

<u>الخصائص السيكومتريه للاستماره:</u>

صدق الاستماره: عرضت الاستمارة الخاصه بكل عينه بعد عمليه البناء الاولى على المشرف، بعد دلك عرضت على اساتدة علم النفس بجامعات وهران وسيدي بلعباس وتلمسان، لمعرفه مدى ملاءمه اسئلتها لما وضعت لاجله، وتكونت قائمه الاساتدة من: سواع مختاريه ــ بلال ناصرــ منصوري زواوي ــ حلوش مصطفى وبلغت نسبه الصدق (69%).

تبات الاستماره: تم احتساب تبات الاستمارة عند العينتين بطريقه إعادة تطبيق الاختبار.

طريقه إجراء الدراسه:

اــ بالنسبه للمتعلمين

التطبيق الاول 7ـ 04ـ 2008: طبق الاختبار على عينه تتكون من ستين (60) متعلم من شعبه السنه التالته تانوي اداب وعلوم إنسانيه يزاولون دراستهم بولايه سيدي بلعباس، حيت اختيرت العينه بطريقه عشوائيه، ولم يتم مراعاة اي عامل كترتيب قائمه المتعلمين او ترتيب جلوسهم او جنسهم او تكرارهم.

التطبيق التاني 19ـ 04ـ 2008

جرى التطبيق التاني بعد اتني عشر يوما (12) من إجراء التطبيق الاول على نفس افراد عينه التطبيق الاول دون تسجيل اي غياب، وجاءت نتائج الاجرائين معروضه في الجدول التالي:

تم حساب تبات الاستمارة بطريقه إعادة الاختبار بعد مدة زمنيه و حساب معامل الارتباط بين التطبيقين وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (09) يوضح معامل الارتباط و دلالته عند المتعلمين:

التطبيق الأول			**التطبيق الثاني**		
المكون	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	الارتباط	الدلالة
1	11.09	2.22	11.03	2.36	0.95	دال عند مستوى 0.01
2	11.43	2.59	11.47	2.60	0.98	
3	11.00	2.49	11.09	2.58	0.97	
4	12.03	2.83	11.98	2.88	0.98	
5	9.84	2.90	9.78	3.14	0.94	
			44.26	7.11	0.97	

ب ــ بالنسبه للاساتذه:

لتطبيق الاول: طبق الاختبار على عينه تتشكل من ثلاثين استاذا من مدرسي مادة الفلسفه للشعبه موضوع الدراسه، يمارسون نشاطهم بكل من ولايتي سيدي بلعباس ووهران، واختيرت العينه عشوائيا ولم يدخل الباحث اي اعتبار عند اختيار افراد العينه كالاعتبارات المتعلقه بالتخصص، الخبرة المهنيه ، الجنس، نوعيه مؤسسه العمل.

التطبيق الثاني: تم توزيع الاستمارة للمرة الثانيه بعد ثلاثه وعشرين يوما (23) من التوزيع الاول على نفس افراد عينه التطبيق الاول دون تسجيل اي غياب.

حيث تم حساب ثبات استمارة الاساتذة وذلك بإعادة الاختبار مرة ثانيه وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين حيث كانت النتائج كما يلي:

شكل رقم (10) يوضح معامل الارتباط ودلالته عند عينه اساتذة الفلسفه:

	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		
المكون	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	الارتباط	الدلالة
1	11.17	3.17	11.07	3.16	0.96	دال عند مستوى 0.01
2	10.69	3.69	10.55	3.64	0.99	
3	10.21	4.08	10.45	3.82	0.97	
4	9.79	2.30	9.86	2.46	0.98	
5	10.14	2.51	10.91	2.53	0.99	
العام	41.83	6.55	41.69	6.55	0.98	

تم حساب معامل ثبات الاستمارة عند العينتين باستعمال معامل ارتباط بيرسون دي المعادله التاليه: **(PEARSON)**

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - (مج\ س)(مج\ ص)}{[(ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2][مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2]}$$

ر: معامل ارتباط بيرسون (PEARSON)

ن: عدد ازواج الدرجات.

س: كل درجه من درجات التطبيق الاول.

ص: كل درجه من درجات التطبيق الثاني.

مج: المجموع.

مج س^2: مجموع تربيعات س

مج ص^2: مجموع تربيعات ص.

(مج س) ^{2}: مجموع س الكل مربع.

(مج ص) ^{2}: مجموع ص الكل مربع. (28-284)

وبالتعويض في المعادله نجد ان معامل التبات المحسوب يتراوح ما بين 0.97 عند المتعلمين و 0.98 عند الاساتذة عند درجه حريه: **ن-1** وهي قيمه داله مما يؤكد تبات الاستمارتين.

التوزيع الثاني لاداة البحث :

ا **بالنسبه للمتعلمين:** بعد القيام بعدد من الإجراءات الإداريه مع الجهات الوصيه، اتصل الباحث بمديري الثانويتين وتم تحديد التاريخ و التوقيت لعمليه توزيع الاستمارة على المتعلمين، حيث قام الباحث بشرح الهدف من الاستمارة الخاصه بالمتعلمين وكيفيه تحديد الإجابه المقترحه من طرف المتعلم وذلك بوضع علامه (x) في الاطار المحدد لمستوى الإجابه، وقد تم ترك الحريه للمتعلمين قصد الاختيار حسب رايهم وافتناعهم مع توفير الوقت المناسب لهم، ولم يتدخل الباحث إلا لرفع اللبس عند الضرورة.

ب ـــــ بالنسبه للاساتذة: تم الاتصال بمديري الثانويات قصد تحديد الوقت الدي يسمح للباحث بالاتصال باساتذة المادة بالثانويه، وذلك خارج اوقات العمل، وبعد عمليه الاتصال، قام الباحث بتقديم الاستمارة وشرح الهدف منها، مع فسح المجال امام الاساتذة بكل حريه و بمفردهم لاختيار الجواب المختار بوضع علامه (x) في الإطار المناسب.

تفريغ الاستماره بالنسبه للعينتين:

اعتمدت الاستمارة عند العينتين على اسئله يتراوح الجواب عنها ما بين دائما وابدا وذلك ضمن خمس مستويات وهي: 1ـ دائما 2ـ غالبا 3ـ احيانا 4ـ نادرا 5ـ ابدا، وذلك وفق تدرج توفر الشروط والخصائص التي تميز مكونات المناهج المعاصرة، اما إذا كان السؤال عكسيا فان الإجابه تحسب ضمن التكرار بشكل عكسي، وفي حاله تعدد

العلامه في اكثر من مستوى عند نفس الفرد او لا يضع ايه علامه فان الإجابه تعتبر ملغاة.

رقم السؤال	مجموع الإجابه دائما	نسبتها المئويه	مجموع الإجابه غالبا	نسبتها المئويه	مجموع الإجابه احيانا	نسبتها المئويه	مجموع الإجابه نادرا	نسبتها المئويه	مجموع الإجابه ابدا	نسبتها المئويه
1	2	3.45	14	24.14	22	37.93	16	27.59	4	6.90
2	3	5.17	8	13.79	32	55.17	12	20.69	3	5.17
3	1	1.72	8	13.79	23	39.66	22	37.93	4	6.90
4	2	3.45	7	12.07	26	44.83	18	31.03	5	8.62
5	2	3.45	5	8.62	22	37.93	25	43.10	4	6.90
6	1	1.72	6	10.34	21	36.21	25	43.10	5	8.62
7	4	6.90	7	12.07	21	36.21	24	41.38	2	3.45
8	0	0.00	8	13.79	25	43.10	21	36.21	4	6.90
9	3	5.17	10	17.24	20	34.48	23	39.66	2	3.45
10	2	3.45	7	12.07	23	39.66	20	34.48	6	10.34
11	5	8.62	15	25.86	22	37.93	15	25.86	1	1.72
12	1	1.72	6	10.34	24	41.38	24	41.38	3	5.17
13	2	3.45	8	13.79	25	34.48	19	32.76	4	6.90
14	2	3.45	9	15.52	21	36.21	22	37.93	4	6.90
15	2	3.45	8	13.79	22	37.93	19	32.76	7	12.07
16	2	3.45	7	12.07	17	29.31	19	32.76	13	22.41
17	1	1.72	9	15.52	24	41.38	20	34.48	4	6.90
18	3	5.17	7	12.07	22	37.93	23	39.66	3	5.17
19	4	6.90	4	6.90	19	32.76	25	43.10	6	10.34
20	2	3.45	6	10.34	20	34.48	22	37.93	8	13.79
21	18	31.03	14	24.14	15	25.86	10	17.24	1	1.72
22	4	6.90	17	29.31	21	36.21	14	24.14	2	3.45
23	1	1.72	6	10.34	20	34.48	25	43.10	6	10.34
24	5	8.62	10	17.24	23	39.66	18	31.03	2	3.45
25	4	6.90	12	2069	20	34.48	18	31.03	4	6.90

عرض نتائج الاستماره

جدول رقم (11) يوضح تكرارات مستويات الإجابه عن اسئله الاستماره ونسبتها المئويه ـــــ فئه المتعلمين:

يظهر الجدول اعلاه تكرار الإجابه عن مستويات عن مستويات الاستمارة الدراسيه الاستطلاعيه الموضوعيه ونسبتها المئويه عند المتعلمين.

جدول رقم (12) يوضح تكرار مستويات الإجابه عن اسئله الاستماره ونسبتها المئويه فئه اساتذة الفلسفه:

يظهر الجدول اعلاه تكرار الإجابه عن مستويات اسئله استمارة الدراسه الاستطلاعيه الموضوعيه فقط ونسبتها المئويه عند اساتذة مادة الفلسفه.

رقم السؤال	جموع الإجابة دائما	نسبتها المئوية	مجموع الإجابة غالبا	نسبتها المئوية	مجموع الإجابة أحيانا	نسبتها المئوية	مجموع الإجابة نادرا	نسبتها المئوية	مجموع الإجابة أبدا	نسبتها المئوية
1	1	3.45	7	24.14	14	40.28	6	20.69	1	3.45
2	1	3.45	4	13.79	15	51.72	8	27.59	1	3.45
3	0	0.00	3	10.34	15	51.72	10	34.48	1	3.45
4	1	3.45	1	3.45	13	44.83	11	37.93	3	10.34
5	0	0.00	3	10.71	15	51.72	9	31.03	2	6.90
6	2	6.90	4	13.79	9	31.03	10	34.48	4	13.79
7	2	6.90	3	10.34	12	41.38	10	34.48	2	6.90
8	4	13.79	3	10.34	15	51.72	6	20.69	1	3.45
9	2	6.90	4	13.79	9	31.03	10	34.48	3	10.34
10	2	6.90	5	17.24	11	37.93	10	34.48	1	3.45
11	0	0.00	2	6.90	14	48.28	10	34.48	3	10.34
12	1	3.45	7	24.14	14	48.28	6	20.69	1	3.45
13	3	10.34	12	41.38	11	37.93	2	6.90	1	3.45
14	0	0.00	4	13.79	14	48.28	10	34.48	1	3.45
15	1	3.45	6	20.68	14	48.28	6	20.69	2	6.90
16	2	6.90	7	24.14	14	48.28	4	13.79	2	6.90
17	0	0.00	9	31.03	15	51.72	4	13.79	1	3.45
18	4	13.79	8	27.59	11	37.93	5	17.24	1	3.45
19	0	0.00	2	6.90	10	34.48	13	44.83	4	13.79
20	1	3.45	7	24.14	13	44.83	7	24.14	1	3.45
21	3	10.71	4	14.29	17	60.71	4	14.29	0	0.00
22	0	0.00	2	6.90	8	27.59	17	58.62	2	6.90
23	2	6.90	10	34.48	12	41.38	4	13.79	1	3.45
24	4	13.79	6	20.69	10	34.48	7	24.14	2	6.90
25	0	0.00	5	17.24	13	44.83	8	27.59	3	10.34

الاستنتاجات المحصل عليها والتعديلات المقترحه:

1ـ فيما يخص الاستمارة الموجهه للمتعلمين قصد التعرف على موقفهم من البرنامج ومكوناته ومدى تحصيلهم للمادة من خلال اسئله تمس الكيفيه التي تم تخطيطه بها وبنيته، تم الاحتفاظ بنفس كيفيه صياغه الاسئله تقريبا مع الإلمام بكافه المكونات، بل والتكامل بينها، غير انه وبغيه إعطاء الدقه و التحديد لفقرات الاستبيان ورفع الالتباس لدى المتعلمين تمت إعادة صياغه بعض الفقرات وذلك باستعمال المصطلح الاكثر دلاله انجاز

تطبيقات داخل القسم، وبتحديد الفقرة عن سؤال واحد حتى لا يتشتت تفكير المتعلم بين الإجابه عن مصطلحين مختلفين في المعنى مع تسجيل حذف فقرات او إعادة صياغتها كالفقرة رقم (4) التي تدور حول المبادرة و الإبداع والفقرة الثامنه التي تتحدث عن إثارة الاهتمام والميول.

كما تم حذف بعض الفقرات التي يتكرر فيها معنى الفقرة.

2ـ فيما يخص الاستمارة الموجهه لاساتذة الفلسفه، قصد التعرف على طبيعه البرنامج ومختلف الصعوبات التي تعترض تحصيله ميدانيا والمرتبطه بطبيعته وبنيته، تم إدخال تعديلات جزئيه تتعلق بإعادة الصياغه تحديدا للمعنى المقصود او حذف بعض الفقرات التي تتداخل مع بعضها البعض تجنبا للتكرار وكذا حذف بعض الفقرات التي يرى الباحث ان داتيه الاستاد تتدخل فيها نظرا لعلاقتها الوتيقه بوظيفته كاستاد وعلى ضوء هده الملاحظات والنقائص قام الباحث بإجراء التعديلات التاليه:

1ـ تم الاحتفاظ بعشرين فقرة بدلا من 25 فقرة موزعه على المكونات الخمسه للبرنامج ودلك لتخصيص اربع فقرات لكل مكون، وهدا بالنسبه لنموذجي الاستمارة (متعلمين ــ اساتدة).

2ـ حذف الفقرات التي يرى الباحث انها تعني التكرار الجزئي او الكلي كما هو الحال بالنسبه للفقرة رقم 8 والفقرة 10 بالنسبه لاستمارة المتعلمين.

وكدلك الامر بالنسبه للفقرتين رقم 8،7 بالنسبه لاستمارة اساتدة الفلسفه.

3ـ إعادة الصياغه وتحديد المطلوب من الفقرة ودلك حتى تتم الإجابه عن فكرة واحدة دون لبس، كما هو الحال مع الفقرة رقم 4 من استمارة المتعلم التي تتحدث عن المبادرة و الإبداع في نفس الوقت عند المتعلم وكدلك الفقرة رقم 6 من استمارة الاساتدة التي تتحدث عن انشطه المحتوى المختلفه (منهجيه، منطقيه ، إنسانيه).

4ـ حذف الفقرات التي تتدخل فيها العوامل الداتيه للمتعلم او الاستاد كمشاركه المتعلم في تنشيط الدرس او لجوء الاستاد إلى الإلقاء في الطريقه واحترامه للسلم الرسمي في التقويم.

في حين تم الاحتفاظ بالمستويات الخمسه لتدرج الإجابه في النموذجين وكدلك تم الاحتفاظ بنفس كيفيه التفريغ و الاداة الإحصائيه.

الفصل السابع

الدراسة الأساسية

عينة الدراسة

ادوات الدراسة

طريقة إحصاء مكونات برنامج الفلسفة و مكوناته

طريقة إجراء البحث

الاسلوب الإحصائي المستعمل في البحث.

العينه: تتكون عينه الدراسه من نوعين من الافراد:

اـــ عينه المتعلمين بالنسبه للسنه التالته اداب وعلوم إنسانيه وعددهم مائه وعشرون (120) متعلما اختيروا عشوائيا، وقد تم التركيز على هده الشعبه لاهميه مادة الفلسفه وتنوع محاورها وتعدد مواضيعها مقارنه بالشعب الاخرى، ودلك لإبعاد تاتير قله المواضيع ونقص الحجم الساعي اتناء دراسه إشكاليه البحث، ويتوزع افراد العينه على ولايتي وهران وسيدي بلعباس، (وقد تم اختيار هاتين الولايتين نظرا لسهوله متابعه الدراسه الميدانيه).

ويتواجد افراد العينه في اربع مؤسسات للتعليم التانوي، اتنتان منها بوهران ومثلهما بولايه سيدي بلعباس مع مراعاة التنوع في البيئه والوسط الاجتماعي والجدول التالي يوضح مواصفات العينه الخاصه بفئه المتعلمين:

جدول رقم (13) يوضح توزيع عينة المتعلمين على المؤسسات المعنية ومواصفاتها:

الولايه	عدد التانويات	إسم التانويه	بيئه ووسط التعليم	عدد التلاميد	عدد الاقسام
وهران	02	- هدام مصطفى - عدة عبد القادر	حضريه حضريه	30 30	02
سيدي بلعباس	02	- مفتاحي محمد -الطابيه	حضري قروي	30 30	02
المجموع	04			120	04

ب ـــ عينه اساتدة مادة الفلسفه بالتعليم التانوي، وعددهم ستون استادا، اختيروا عشوائيا، مع إدراج شرط اساسي وهو الممارسه السابقه للبرنامج والشعبه موضوع البحث ودلك لإبعاد تاتير عدم الإلمام بخصوصيه البرنامج و مكوناته وواقع تنفيده، اتناء دراسه إشكاليه البحث، ويتوزع افراد العينه على ولايتي وهران و سيدي بلعباس، ويتوزع افراد العينه على تسعه عشر (19) مؤسسه للتعليم التانوي سبعه (07) مؤسسات للتعليم التانوي بولايه وهران واتني عشر مؤسسه للتعليم التانوي بسيدي بلعباس.

والجدول الموالي يوضح مواصفات عينة البحث بالنسبة لفئة أساتذة مادة الفلسفة بالتعليم الثانوي.

جدول رقم (14) يوضح مواصفات عينة البحث ـ فئة أساتذة الفلسفة:

الولاية	عدد مؤسسات التعليم الثانوي	عدد الأساتذة
وهران	**07**	**23**
سيدي بلعباس	**12**	**37**
	19	**60**

وقد تم اختيار فئتي العينه من الولايتين نظرا لسهوله متابعه الدراسه الميدانيه لإمكانيه التواجد بهما كلما استدعى الامر ذلك.

ادوات البحث:

1 ـ اداة إحصاء مدى الاستفادة من برنامج الفلسفه لشعبه اداب و علوم إنسانيه من منظور المتعلمين، إذ تم الاعتماد اساسا على البرنامج الرسمي المعتمد (طبعه جوان 1995)، وهدا انطلاقا من تحليل مكوناته وإحصاء الجوانب التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمتعلم، بل يكون هو الطرف المباشر المعني بها ، إذ تم تحديد خمس محاور وفق مكونات المنهاج وهده المحاور هي:

اـــ اهداف البرنامج: ويشمل ما يلي:

- معالجه القضايا وفق اسلوب فلسفي.
- اعتماد الاستدلال في معالجه القضايا الفلسفيه.
- القدرة على النقد وإصدار الاحكام حول المشكلات الفلسفيه المطروحه.
- المبادرة و الإبداع الفلسفي في تناول القضايا المعروضه للدراسه.

ب ـــ محتويات البرنامج: ويشمل ما يلي:

- تناول مختلف القضايا والإشكاليات التي تثير اهتماماتهم.
- الاستفادة من مواد اخرى في دراستك للبرنامج.
- غياب مشكلات تثير انتباهكم عن البرنامج.
- مدى تقبل طرح القضيه ونقيضها.

ج ــ **الطرائق و الانشطه**: وتشمل ما يلي:

ـــــ تميز طريقه تدريس الفلسفه عن طرائق تدريس مواد اخرى.

ـــــ المشاركه في الدرس الفلسفي وافتراح الحلول.

ـ الطريقه المتبعه مساعدة على تحصيل الدرس وفهمه .

ـ السماح بإبراز الموقف الشخصي للمتعلم.

د**ــ الوسائل التعليميه**: وتشمل ما يلي:

ـــــ توظيف المتعلم للكتاب المدرسي اثناء الدرس.

ـ الرجوع إلى الكتاب المدرسي خارج الدرس الفلسفي.

ـ توظيف كتاب النصوص اثناء الدرس الفلسفي.

ـ استعمال كتاب النصوص خارج الدرس الفلسفي.

هـــ ــ التقييم و التقويم: ويشمل ما يلي:

ـ القيام بتحليل مقالات ونصوص فلسفيه وتصحيحها جماعيا داخل القسم.

ـ القيام بانجاز مقالات ونصوص خارج القسم.

ـ مدى صعوبه تحليل المقاله الفلسفيه.

ـ مدى صعوبه تحليل النص الفلسفي.

2 ـ اداة إحصاء مدى توفر الشروط و المقاييس المساعدة على عمليه التحصيل المدرسي الناجع التي يفترض مراعاتها اثناء تنفيد اساتذة الفلسفه للبرنامج.

إذ تم تحديد في خمسه محاور تتماشى و مكونات البرنامج وهذه المحاور هي:

ا**ــ اهداف البرنامج**:ويشمل ما يلي:

ـ الدقه و الوضوح في الصياغه.

ـ مراعاة مرحله نمو المتعلم.

ـ توفر البعد الاجتماعي و الحضاري للمتعلم.

ـ مدى انسجامها مع المحتويات.

ب ــ **محتوى البرنامج**: ويشمل ما يلي:

ـ مدى تحقيقها للاهداف المحددة.

ـ معالجه قضايا ومشكلات لها علاقه بالمتعلم وظروفه.

ـ مناسبه المحتوى لمستوى وتطلعات المتعلمين.

ـ مدى مناسبه التوقيت المحدد لانجاز هده المحتويات.

جـ ـ **الطرق والانشطه**: ويشمل ما يلي:

ـــ مدى تكييف الطريقه مع الدرس الفلسفي و اهدافه.

ـ سماح الوقت بإتباع طريقه نشيطه.

ـ تنويع الطريقه مراعاة لخصوصيه الدرس و مراحله.

ـ توفير توجيهات وبدائل بالدليل المنهجي تساهم في إنجاح الطريقه.

د ـــ **الوسائل التعليميه**: وتشمل ما يلي:

ـــ الاعتماد على السبورة في انجاز الدرس الفلسفي.

ـ توظيف الكتاب المدرسي.

ـ توظيف كتاب النصوص.

ـ توظيف وسائل اخرى (اذكرها).

هـ ـ **التقييم و التقويم**:ويشمل ما يلي:

ـ اعتماد السلم الرسمي في بناء الاختبارات و تصحيحها.

ـ مدى توفر السلم الرسمي على المقاييس المطلوبه في بناء الاختبارات.

ـ توظيف ادوات للتقويم من غير تحليل المقالات و النصوص.

ـ الجمع بين انواع التقويم و مراحله.

3ـ كما قام الباحث باستعمال وسيله تانيه وهي الملاحظه المباشرة لعمليه تنفيد البرنامج وتاثيرها على كل مكون من مكوناته، مع تسجيل الملاحظات سواء تعلق الامر بالمتعلم او الاستاد وتدوينها في إطار خاص ، قصد مقارنتها بالاداتين السابقتين ودراستها فيما بعد ، وقد سمحت هده الوسيله بإضافه ملاحظات حول عناصر مهمه في مكونات البرنامج ومدى تحقيق اهدافه، بالنسبه للمتعلم نجد:

ـ طبيعه التفلسف عند المتعلم.

ـ الموقف الشخصي في القضايا المطروحه، حدود الإبداع عند المتعلمين.

وبالنسبه للاستاد: ـ التعامل مع البرنامج (وفق منظور المحتويات).

ـ طبيعه الطريقه المتبعه (تقليديه).

ـ اعتماد الوسائل (السبورة والشرح الشفهي)

ـ انواع التقويم (تحصيلي بالدرجه الاولى).

طريقه إحصاء مكونات برنامج الفلسفه :

اعتمد الباحث في صياغته لعناصر كل مكون من مكونات البرنامج على مراجع رسميه هي:

1ـ برنامج الفلسفه: وتم من خلال توظيفه:

ـ تحديد الاهداف وفق صياغتها سواء تعلق الامر بالاهداف العامه او تلك التي تتعلق بالدروس ابتداء من ص31ـــ ص66.

ـ محتويات الدروس والتوقيت المخصص لها ص31ـــ ص66.

ـ الطريقه المتبعه في الدرس الفلسفي وطبيعتها و دور المتعلم ص:7

ـ التقويم و طبيعته وانواعه ص18.

2ـ الدليل المنهجي: وتم توظيفه من خلال:

ـ الاهداف العامه والاهداف الإجرائيه ص:8ـ ـ9.

ـ المحتويات بشكل تحصيلي ص22ـ ـ102

ـ منهجيه تدريس الفلسفه ص 128

ـ التقويم و التقويم المستمر.

ـ سلم التنقيط و معطياته على النص الفلسفي ص148 والمقاله الفلسفيه ص150.

3ـ سند تكويني خاص بمادة الفلسفة لأساتذة الثانوي.

وتم استغلاله في:

ـ طريقة تدريس الفلسفة ص5.

ـ التقويم و تطبيقاته في مادة الفلسفة ص11.

ثانيا: المراجع العلمية: وقد تم توظيفها من خلال الدراسة النظرية واستخراج طبيعة المنهاج المعاصر ومميزات كل مكون من مكوناته ومدى توفر هذه المميزات في برنامج الفلسفة.

طريقة إجراء البحث:

1ـ لمعرفة دور المتعلم في انجاز البرنامج و مكوناته:

قام الباحث بإحصاء وتحديد مجمل الجوانب التي تتيح للمتعلم المساهمة في تفعيل مكونات البرنامج وتحقيق أهدافه والشروط التي يفترض توفرها في البرنامج (أنظر أداة البحث رقم 1 في الدراسة الأساسية) حيث تم ترتيبها حسب الأولوية والأهمية بالنسبة للمتعلم، ثم اختيار الأربع منها لكل مكون، حيث تدرس إجابة المتعلم بالاعتماد على نوعية المستوى الذي يختاره.

2ـ لمعرفة دور أستاذ المادة في تنفيذ البرنامج و مكوناته:

تمت دراسة وتحليل الخصائص و المميزات التي تجعل منه منشطا و موجها لدرسه من خلال مراعاة العناصر المرتبطة بكل مكون من مكونات البرنامج ودور الأستاذ في التحصيل الدراسي (أنظر أداة البحث رقم 2 في الدراسة الأساسية) ، حيث تم اختيار أربعة عناصر لكل مكون ، وتدرس إجابة الأستاذ بناء على نوعية المستوى المقترح.

قبل الشروع في توزيع الاستمارة تم التأكيد على:

ـ حرية اختيار المستوى الذي يقتنع به الفرد، دون تقييد مباشر أو غير مباشر.

ـ جلوس المتعلمين بشكل فردي تجنبا للتأثير على بعضهم البعض.

ـ قراءة فقرات الاستمارة بتأن ووضوح مع شرح للكلمات المفتاحية.

ـ التأكيد على وضع علامة (×) في الإطار الخاص بالمستوى المقترح.

تفريغ الاستمارة:

تم الاحتفاظ بنفس كيفية التفريغ في الدراسة الاستطلاعية و ذلك عند العينتين، بحيث يختار المتعلم أو الأستاذ مستوى واحد من خمس مستويات متدرجة:

ـ دائما ـ غالبا ـ أحيانا ـ نادرا ـ أبدا ويضع علامة (X) في الجواب المقترح و بالنسبة للسؤال العكسي تحسب الإجابة ضمن التكرار بشكل عكسي.

الأسلوب الإحصائي المستعمل في البحث:

استخدم الباحث أسلوب النسبة المئوية لأنها تناسب الإجابة عن إشكالية البحث.

الفصل الثامن

عرض و مناقشة نتائج الفرضيات

ـــ عرض نتائج الفرضيات :

نتائج الفرضيه الاولى

نتائج الفرضيه التانيه

نتائج الفرضيه التالته

نتائج الفرضيه الرابعه

نتائج الفرضيه الخامسه

ـــ مناقشه نتائج الفرضيات:

مناقشه نتائج الفرضيه الاولى

مناقشه نتائج الفرضيه التانية

مناقشه نتائج الفرضيه التالته

مناقشه نتائج الفرضيه الرابعه

مناقشه نتائج الفرضيه الخامسه

ـــ مناقشه عامه للبحث

ـــ المساهمه العلميه للبحث

عرض نتائج الفرضيات:

راينا في الفصل السابق مختلف الإجراءات والشروط العمليه المتبعه في هده الدراسه، حيت شملت وصف عام لنموذجي الاستمارة وعينه المتعلمين والاساتدة. وفيما يلي سيتم عرض نتائج الفرضيات:

نتائج الفرضيه الاولى:

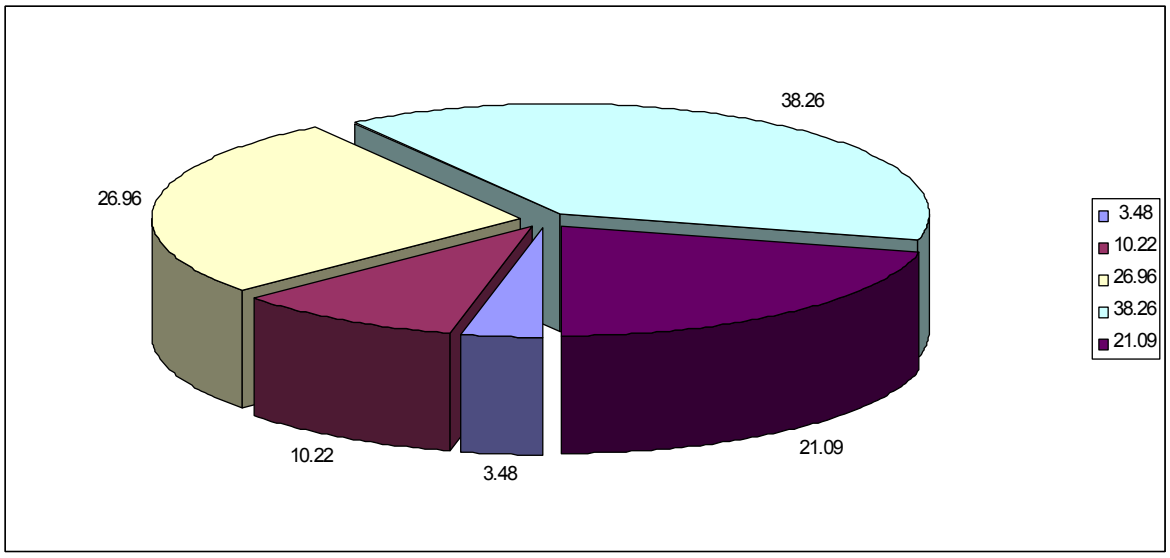
توفر الشروط و المقاييس في صياغه اهداف البرنامج:

1 ـ ـ عينه المتعلمين:

جدول رقم (15) يوضح موقف المتعلمين من مدى قابليه اهداف برنامج الفلسفه:س3 اداب و علوم إنسانيه للتحقيق باستعمال النسب المئويه:

	الفقرة1		الفقرة2		الفقرة3		الفقرة4		المجمـوع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
دائما	07	6.09	03	2.61	03	2.61	03	2.61	16	3.48
غالبا	12	10.43	12	10.43	15	13.04	08	6.96	47	10.22
أحيانا	30	26.09	40	34.78	30	26.09	24	20.87	124	26.96
نادرا	40	34.78	38	33.04	48	41.74	50	43.48	176	38.26
أبدا	26	22.60	22	19.03	19	16.52	30	26.09	97	21.09
المجموع	115	100	115	100	115	100	115	100	460	100

الشكل رقم 03 يوضح توزيع النسب المؤويه على مستويات الإجابه الخاصه بالاهداف



يلاحظ من خلال الجدول والشكل ان من بين مجموع إجابه افراد العينه والمقدرة ب 460 إجابه، نجد 16 إجابه فقط تتحقق اهداف البرنامج لديها بشكل تام اي نسبه 3.48% من العدد الكلي، في حين ان 47 إجابه تتحقق الاهداف لديها في الغالب اي ما نسبته 10.22% اما الدين تتحقق لهم الاهداف بشكل متوسط فيقدر عددهم ب124 إجابه، اي ما نسبته 26.96 % من العدد الكلي للإجابات، وتمثل نسبه الإجابات التي تتحقق لديها الاهداف بشكل نادر اعلى نسبه وذلك ب38.26% من المجموع الكلي للإجابات اي 176 إجابه، اما عدد الإجابات التي لا تتحقق لديهم هده الاهداف ابدا 97 إجابه اي اما نسبته 21.09% من المجموع الكلي ، ونستنتج مما سبق ان 59.35% من إجابات افراد العينه لا تتحقق لديها الاهداف إلا في حدود نادرة وبشكل ادق عندما يتعلق الامر باهداف مثل الإبداع الفلسفي (59.57% من افراد العينه يتحقق لها هدا الهدف بشكل اقل من المتوسط) اي بمجموع 80 إجابه من المجموع الكلي المقدر ب اجابه115، وتوظيف النقد وإصدار الحكم الشخصي (58.26 %) من افراد العينه اي بمجموع67 إجابه من المجموع الكلي المقدر 115 إجابة.

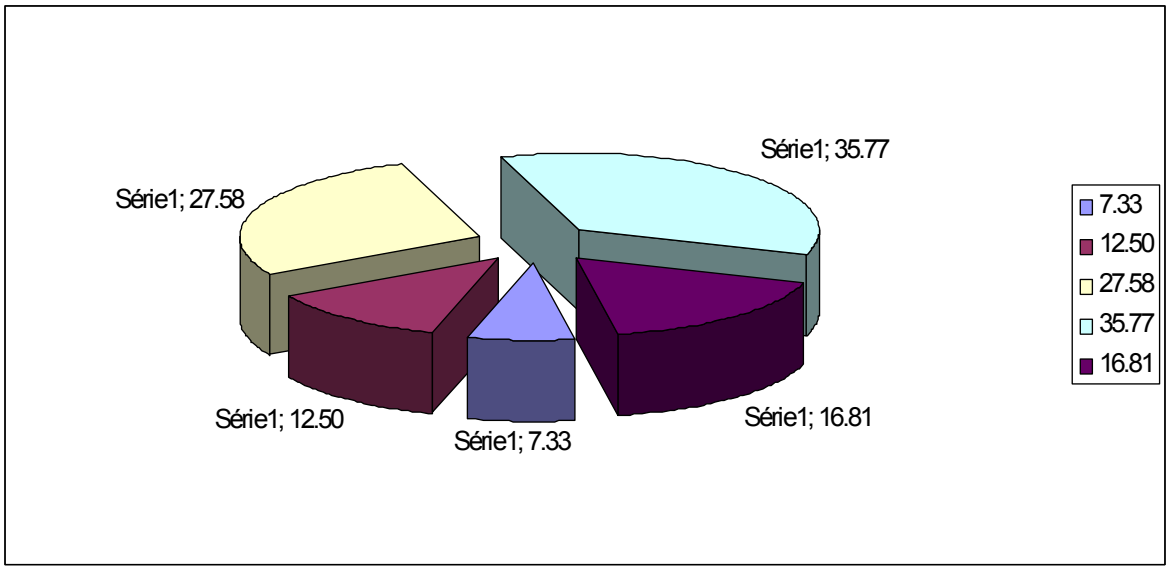
اما عن معالجه القضايا باسلوب فلسفي وكدلك توظيف الاستدلال في هده القضايا فتتحقق بشكل اقل من المتوسط على التوالي (56.36%) بنسبة 56.36% و52.07%.

2ـــــ عينه اساتذة مادة الفلسفه:

جدول رقم (16) يوضح موقف اساتذة مادة الفلسفه من مدى قابليه اهداف برنامج الفلسفه س3 اداب وعلوم إنسانيه للتحقيق باستعمال النسب المئويه:

	الفقرة 1		الفقرة 2		الفقرة 3		الفقرة 4		المجمـوع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
دائما	04	6.90	06	10.34	06	10.34	01	1.72	17	7.33
غالبا	09	15.52	10	17.24	05	8.62	05	8.62	29	12.50
أحيانا	10	17.24	20	34.48	15	25.86	19	32.76	64	27.58
نادرا	19	32.76	14	24.14	22	37.93	28	48.28	83	35.77
أبدا	16	27.59	08	13.79	10	10.34	05	8.62	39	16.81
المجموع	58	100	58	100	58	100	58	100	232	100

الشكل رقم 04 يوضح توزيع النسب المؤويه على مستويات الإجابه الخاصه بالاهداف عند اساتذة الفلسفه



نلاحظ من خلال الجدول والشكل ان إجابه عينه الاساتذة حول طبيعه الاهداف وتوفر شروطها وقابليتها للتحقيق بشكل كلي وتام لا تتعدى 17 إجابه اي ما يناسب 7.33% من العدد الكلي للإجابات والمقدرة ب232 إجابه في حين ان نسبه 12.50% من إجابه العينه ترى ان الاهداف تتوفر على الشروط وقابله للتحقيق في الغالب وهو ما يمثل 29 إجابه وتمثل نسبه 27.58% من عينه الاساتذة والتي ترى ان دلك لا يتحقق إلا في حدود المتوسط ، ودلك بواقع 64 إجابه، اما نسبه إجابه افراد نفس العينه حول تحقق الاهداف وتوفر شروطها بشكل نادر فيصل إلى 35.77% اي ما يعادل 83 إجابه من المجموع الكلي وتمثل نسبه عينه الاساتذة حول عدم تحقق الاهداف وعدم توفر شروطها بشكل كلي نسبه 16.81% اي 39 إجابه.

والخلاصه ان 22 إجابه من طرف افراد العينه ترى ان الاهداف لا تتوفر على الشروط و المقاييس المطلوبه وغير قابله للتحقيق إلا في حدود اقل من المتوسط، ومنعدمه تماما وهو ما يمثل نسبه 51.78%.

غير ان النظرة التحليليه للفقرات تؤكد ان قابليه الاهداف للتحقيق تتم في حدود اقل من المتوسط ودلك بنسبة 56.90% اي 33 إجابه من المجموع المقدر ب58 وكدلك مدى توفر الدقه حيت اجاب افراد العينه بان دلك يتوفر دون المتوسط بنسبه 44.83%.

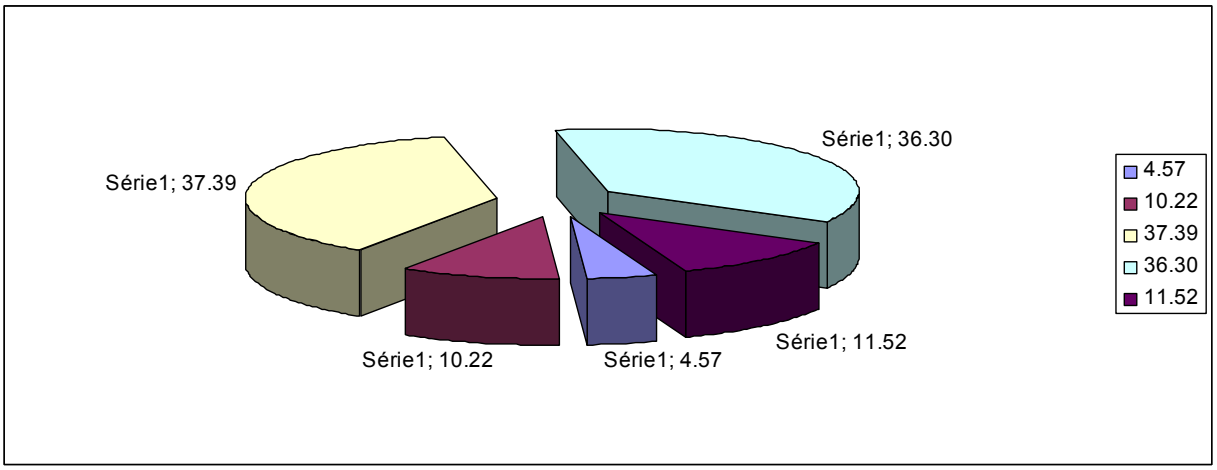
نتائج الفرضيه الثانيه: مساعدة المحتويات على تحقيق الاهداف المحددة

1 ـ عينه المتعلمين:

جدول رقم (17) يوضح موقف المتعلمين من المحتويات وطبيعه برنامج الفلسفه س3 اداب وعلوم إنسانيه باستعمال النسب المئويه:

	الفقرة 5		الفقرة 6		الفقرة 7		الفقرة 8		المجمـوع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
دائما	06	5.22	03	2.61	07	6.09	05	4.35	21	4.57
غالبا	12	10.43	15	13.04	10	8.70	10	8.70	47	10.22
أحيانا	41	35.65	44	38.26	50	43.48	37	32.17	172	37.39
نادرا	42	36.52	41	35.65	38	33.04	46	40.00	167	36.30
أبدا	14	12.17	12	10.43	10	8.70	17	14.78	53	11.52
المجموع	115	100	115	100	115	100	115	100	460	100

الشكل رقم 05 يوضح النسب المؤويه وتوزيعها عند المتعلمين بالنسبه للمحتويات



يتضح من خلال الجدول والشكل ان اغلبيه إجابه افراد العينه تتركز حول المتوسط بالنسبه لطبيعه المحتويات ومدى مناسبتها لتحقيق الاهداف وذلك عند 37.39% من الإجابه بالنسبه للمتوسط و36.30% من الإجابه دون المتوسط وهو ما يمثل 73.69% اي بمجموع 339 إجابه من المجموع الكلي 460 في حين تقدر نسبه إجابه افراد العينه التي ترى ان المحتويات مناسبه في الغالب ب10.22% اي بمجموع 47 من المجموع الكلي المقدر 460 واقل نسبه وتتمثل في 4.57% ترى ان المحتويات

مناسبه بشكل تام وهو ما يمثل 21 إجابه من المجموع الكلي في مقابل 11.52% التي ترى ان المحتويات ليست مناسبه بتاتا ودلك بمجموع 53 إجابه.

وبشكل اعمق فان محتويات المنهاج لا تساعد على مراعاة طبيعه المادة و بالتالي تقبل قضيه فلسفيه ونقيضها و دلك بشكل نادر بنسبه 40% وبشكل منعدم بنسبه 14.78% وهو ما يمثل نسبه 54.78% اي بمجموع 63 إجابه من المجموع الكلي المقدر ب115.

كما ان المحتويات لا تراعي مختلف القضايا التي يواجهها المتعلم في الواقع ودلك إلا نادرا بنسبه 36.52% اي مجموع 42 إجابه من المجموع الكلي المقدر ب115 ولا تراعيها تماما بنسبه 12.17% اي ب14 إجابه من المجموع الكلي.

وهو ما يمثل مجموع 48.69% من العينه التي ترى ان دلك لا يتم إلا دون المتوسط.

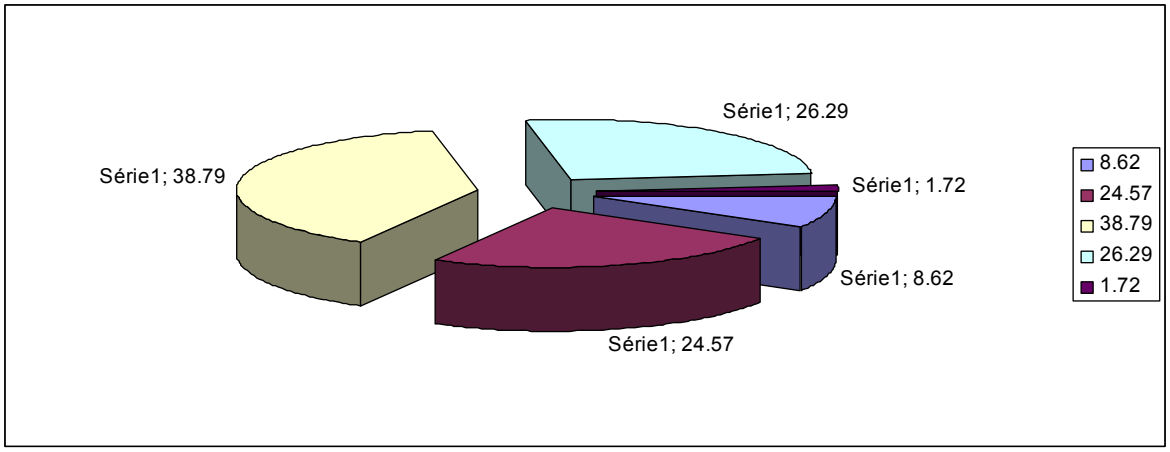
في حين ترى نسبه 35.65% ان تكامل محتويات الفلسفه مع محتويات اخرى لا يتم إلا نادرا مقابل 10.43% ترى ان هدا التكامل منعدم بينما ترى نسبه 12.61% ان التكامل متوفر بشكل تام و10.43% متوفر في الغالب وتبقى اعلى نسبه هي التي ترى ان دلك متوفر في حدود المتوسط 38.26%.

2 ـ عينه اساتذة الفلسفه:

جدول رقم (18) يوضح موقف اساتذة الفلسفه من طبيعه المحتويات ومدى حدفها لاهداف البرنامج باستعمال النسب المئويه:

	الفقرة 5		الفقرة 6		الفقرة 7		الفقرة 8		المجمـوع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
دائما	00	0.00	05	8.62	09	15.52	06	10.34	20	8.62
غالبا	06	10.34	11	18.97	19	32.76	21	36.21	57	24.57
أحيانا	19	32.76	31	53.45	20	34.48	20	34.48	90	38.79
نادرا	30	51.72	10	17.24	10	17.24	11	18.97	61	26.29
أبدا	03	5.17	01	1.72	00	0.00	00	0.00	04	1.72
المجموع	58	100	58	100	58	100	58	100	232	100

الشكل رقم 06 يوضح النسب المؤويه وتوزيعها عند اساتذة الفلسفه بالنسبه للمحتويات



يتبين من خلال الجدول والشكل اعلاه ان اعلى نسبه من إجابه افراد العينه ترى ان تخطيط المحتويات وطبيعتها و مساعدتها على تحقيق اهداف البرنامج في حدود المتوسط ودلك بنسبه 38.79% اي بمجموع 90 إجابه من مجموع كلي مقدر ب232 إجابه في حين ان نسبه 26.29% ترى ان دلك لا يتوفر إلا نادرا وهو ما يمثل 61 إجابه من مجموع كلي مقدر 232.

في مقابل 24.27% التي ترى ان المحتويات وطبيعتها مناسبه في الغالب وتقل هده النسبه إلى حدود 8.62% بالنسبه للفئه التي تدعم سلامه المحتوى، ومطابقته تماما

للاهداف في حين ان اضعف نسبه وهي 1.72% ترى انه لا يوجد انسجام تماما بين محتويات البرنامج وطبيعه تخطيطه وبين الاهداف.

وعموما فان نسبه 28.01% ترى ان طبيعه المحتويات وتخطيطها غير ملائم بشكل دون المتوسط او منعدم تماما.

اما النظرة التحليليه فتؤكد ان تخطيط محتويات البرنامج لا يساعد على تحقيق الاهداف إلا نادرا ودلك بنسبه 51.72% ويساعد على تحقيقها في حدود المتوسط بنسبه 32.76%

اما نسبه افراد العينه التي ترى المحتويات غالبا ما تساعد على تحقيق الاهداف فتقدر ب10.34%

وتبقى اقل نسبه وهي 5.17% التي ترى ان المحتويات لا تحقق الاهداف ابدا بشكل كلي اي 0.00% في حين تنعدم نسبه الفئه التي ترى ان المحتويات تحقق الاهداف بشكل دائم اي 0.00%.

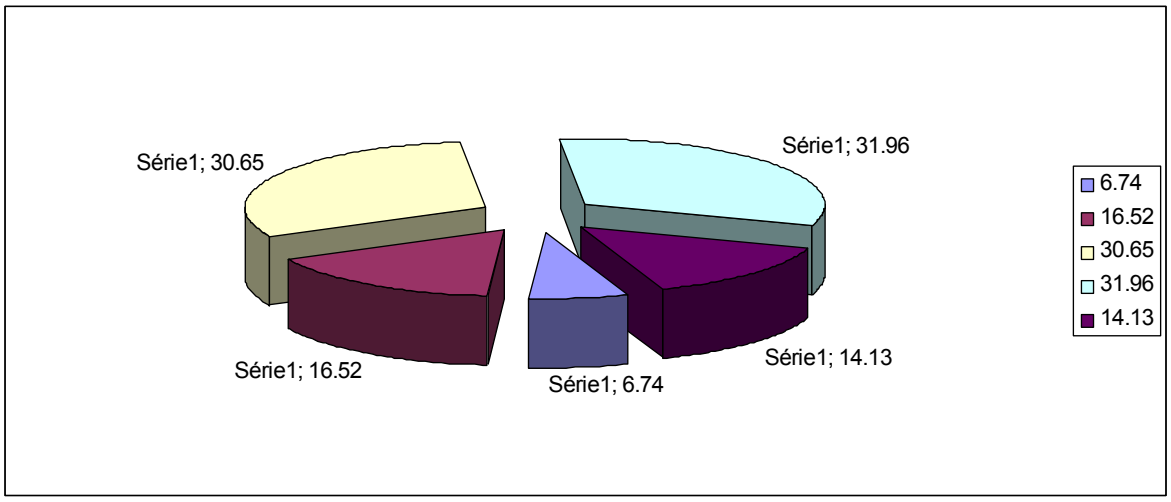
وبالنسبه لمراعاة المحتويات لمرحله نمو المتعلم وكدلك قضايا مستمدة من واقعه فقد تركزت النسبه الاكبر في حدود المتوسط ودلك بنسبة 53.45% بالنسبه لمراعاة واقع المتعلم و34.48% بالنسبه لمراعاة مرحله النمو وهي نفس النسبه المتعلقه بمدى مناسبه الوقت المحدد لانجاز هده المحتويات.

نتائج الفرضيه التالته: الطرائق المتبعه في تنفيد برنامج الفلسفه تعليميه اكثر منها تعلمية:

1ـــ عينه المتعلمين: جدول رقم (19) يوضح مدى اعتماد الطريقه المتبعه في تنفيد برنامج الفلسفه على التعلم باستعمال النسب المئويه:

	الفقرة 9		الفقرة 10		الفقرة 11		الفقرة 12		المجمـوع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
دائما	08	6.96	08	6.96	10	8.70	05	4.35	31	6.74
غالبا	19	16.52	27	23.48	21	18.26	09	7.83	76	16.52
أحيانا	34	29.57	42	36.52	35	30.43	30	26.09	141	30.65
نادرا	41	35.65	26	22.61	35	30.43	45	39.13	147	31.96
أبدا	13	11.30	12	10.43	14	12.17	26	22.61	65	14.13
المجموع	115	100	115	100	115	100	115	100	460	100

الشكل رقم 07 يوضح مدى فاعليه الطريقه في مادة الفلسفه من وجهه نظر المتعلمين



من خلال ملاحظه خلال الجدول والشكل يتبين ان اعلى نسبه والمقدرة ب31.96% من اجوبه المتعلمين ترى ان اعتماد طريقه المتبعه في التنفيد يعتمد على مبدا التعلم لا يتم إلا نادرا، وبنسبه لا يبتعد عنها كثيرا اي 30.65% ترى ان ذلك يتم في حدود المتوسط.

بينما ترى 16.52% من الاجوبه ان الطريقه المتبعه غالبا ما تراعي مبدا التعلم في مقابل 14.13% من الاجوبه ان الطريقه تعليميه تلقينيه ولا تعتمد مبدا التعلم تماما.

ومن خلال تحليل إجابه عينه المتعلمين نلاحظ نسبه 35.65% من افراد العينه ترى ان طريقه تدريس مادة الفلسفه لا تختلف عن طريقه تدريس المواد الاخرى احيانا.

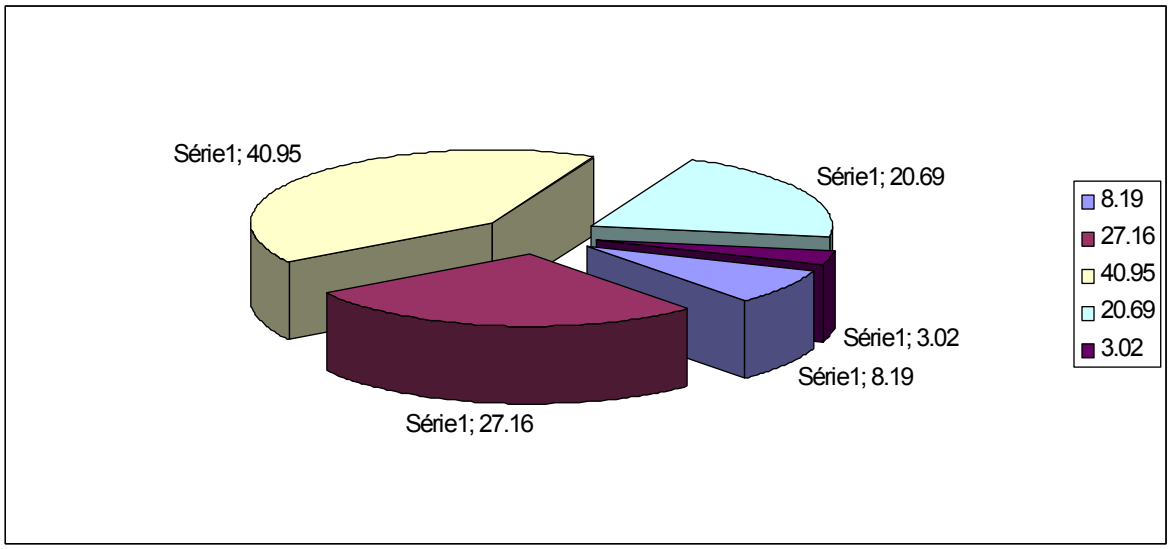
اما مشاركه المتعلم في المناقشه واقتراح الحلول لقضايا الفلسفيه المطروحه فلا يتم دلك إلا في حدود المتوسط ودلك عند 36.52% من افراد العينه بينما تتقارب نسبه افرا العينه الدين يرون المشاركه تتمك غالبا ب23.48% ولا تتم الا نادرا بنسبه 22.61%، وتمثل نسبه الدين يرون ان مشاركه المتعلم في المناقشه واقتراح الحلول منعدمه تماما 10.43% واضعف نسبه وهي 6.96% من افراد العينه الدين يرون ان في المساهمه في الطريقه واقتراح الحلول يتم بصورة دائمه، اما بالنسبه لمساعدة الطريقه المتبعه على فهم المتعلم فتجد ان نفس النسبه يتقاسمها افراد العينه الدين يرون ان دلك يتم احيانا اي بشكل متوسط ، والدين يرون ان دلك لا يتم الا نادرا ودلك بنسبه 30.43% عند الفئتين بينما يرى 18.26% من افراد العينه ان الطريقه المتبعه غالبا ما تساعد على الفهم ودلك في مقابل 12.17% من افراد العينه الدين يرون انها لا تساعد على الفهم ابدا.

وفيما يخص مساعدة الطريقه على إبراز موقف المتعلم الشخصي في القضايا المعالجه فان 39.13% من افراد العينه ترى دلك لا يتم إلا نادرا في حين ترى نسبه 26.09% من افراد العينه ان دلك يتم في حدود المتوسط بينما ترى 22.61% ان إبراز الموقف الشخصي ضمن الطريقه منعدم تماما.

2 ـ عينه اساتذه الفلسفه: جدول رقم (20) يوضح موقف اساتذه الفلسفه من طبيعه الطريقه المتبعه في التنفيد باستعمال النسب المئويه:

	الفقرة9		الفقرة 10		الفقرة 11		الفقرة 12		المجمـوع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
دائما	05	8.62	06	10.34	05	8.62	03	5.17	19	8.19
غالبا	15	25.86	24	41.38	14	24.14	10	17.24	63	27.16
أحيانا	30	51.72	20	34.48	23	39.66	22	37.93	95	40.95
نادرا	08	13.79	08	13.79	14	24.14	18	31.03	48	20.69
أبدا	00	0.00	00	0.00	02	3.45	05	8.62	07	3.02
المجموع	58	100	58	100	58	100	58	100	232	100

الشكل رقم 08 يوضح مدى فاعليه الطريقه في مادة الفلسفه من وجهه نظر اساتذة الفلسفه



من خلال خلال الجدول والشكل يتضح ان نسبه 40.95% من اجوبه اساتذة الفلسفه ترى ان إتباع طريقه نشيطه وإشراك المتعلم لا يتم إلا احيانا اي في حدود المتوسط، بينما تمثل نسبه 27.16% من الاجوبه الفئه التي ترى ان ذلك يتم غالبا، في مقابل 20.69% من الاجوبه التي تشير إلى ان إشراك المتعلم و إتباع طريقه نشيطه لا يتم إلا نادرا، وتمثل اضعف نسبه وهي 3.45% من الاجوبه التي تقر بعدم إشراك المتعلم وعدم إتباع طريقه نشيطه تماما.

وبعمليه تحليليه يلاحظ ان تكييف الطريقه مع طبيعه الدرس واهدافه لا يتم الا احيانا عند 51.72% اي في حدود المتوسط من افراد عينه الاساتذة وبشكل نادر عند 13.79% من افراد العينه، ويرى 25.86% ان دلك يحدث في الغالب.

اما فيما يخص مدى مناسبه التوقيت المحدد لإتباع طريقه نشيطه فان نسبه 41.38% من افراد العينه ترى ان التوقيت مناسب في الغالب ودلك في مقابل 34.38% من افراد العينه ان دلك يكون احيانا (بشكل متوسط) بينما يدهب 13.79% إلى ان التوقيت لا يكون مناسبا إلا في حالات نادرة وتمتل نسبه 10.34% من افراد العينه الدين يرون ان التوقيت مناسب لإتباع طريقه نشيطه بشكل دائم.

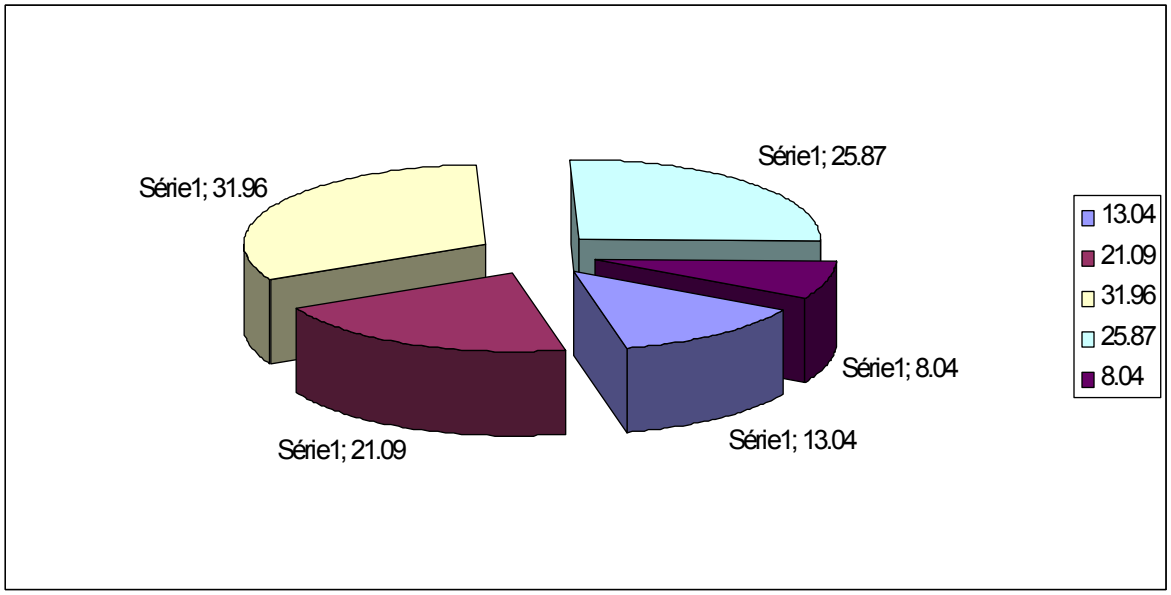
وعن مدى توفر توجيهات تربويه تتعلق بالطريقه وتتيح للاستاد إيجاد بدائل و استراتيجيات لمواجهه الصعوبات التي قد تعترضه، ودلك بالوتائق الرسميه كالبرنامج و الدليل المنهجي، فان نسبه 39.66% من افراد العينه ترى ان دلك متوفر احيانا، بينما ترى نفس النسبه ان دلك يتوفر غالبا، ولا يتوفر إلا نادرا ودلك عند 24.14% من افراد العينه لدى الفئتين اما فيما يتعلق بإشراك المتعلم في الطريقه فان اعلى نسبه وهي 37.93% من افراد العينه ترى ان دلك لا يتم إلا احيانا، بينما يرى 31.03% من افراد العينه ان إشراكه لا يتم إلا نادرا، في حين تدهب نسبه 17.24% من افراد العينه إلى ان عمليه الإشراك تتم غالبا، وتنفي نسبه 8.62% من افراد العينه اي إشراك للمتعلم في الطريقه.

نتائج الفرضيه الرابعه: توظيف وسائل تعليميه مساعده على اتباع طريقه نشيطه في حدود لا يتجاوز 50%

1ـــ عينه المتعلمين: جدول رقم (21) يوضح مدى توظيف وسائل تعليميه مدعمه للطريقه باستعمال النسب المئويه:

	الفقرة 13		الفقرة 14		الفقرة 15		الفقرة 16		المجمـوع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
دائما	13	11.30	16	13.91	25	21.74	06	5.22	60	13.04
غالبا	28	24.35	18	15.65	40	34.78	11	9.57	97	21.09
أحيانا	35	30.43	37	32.17	39	33.91	36	31.30	147	31.96
نادرا	33	28.70	35	30.43	10	8.70	41	35.65	119	25.87
أبدا	06	5.22	09	7.83	01	0.87	21	18.26	37	8.04
المجموع	115	100	115	100	115	100	115	100	460	100

الشكل رقم 09 يوضح مدى توظيف الوسائل التعليميه من وجهه نظر المتعلمين



يبين من خلال الجدول والشكل ان توظيف الكتاب المدرسي وكذلك كتاب النصوص الفلسفيه يتم في حدود المتوسط عند 31.96% من المتعلمين، ولا يتم ذلك إلا نادرا عند 25.87% من المتعلمين، وتمثل نسبه 21.09% من المتعلمين الدين يستعملون الكتابين في الغالب و توظفها نسبه 13.04%بشكل دائم اما نسبه 8.04% فلا توظفها تماما.

وتفصيلا لما سبق فان توظيف الكتاب المدرسي وكذا كتاب النصوص يتم توظيفها داخل القسم اكثر من خارجه فإذا كان توظيف الكتاب المدرسي داخل القسم يتم بشكل دائم عند 11.30% من افراد العينه ويتم غالبا عند 24.35% فانه لا يتم خارج القسم إلا عند 15.65% في الغالب و13.91% بشكل دائم بينما 30.43% من افراد العينه لا توظفه إلا نادرا.

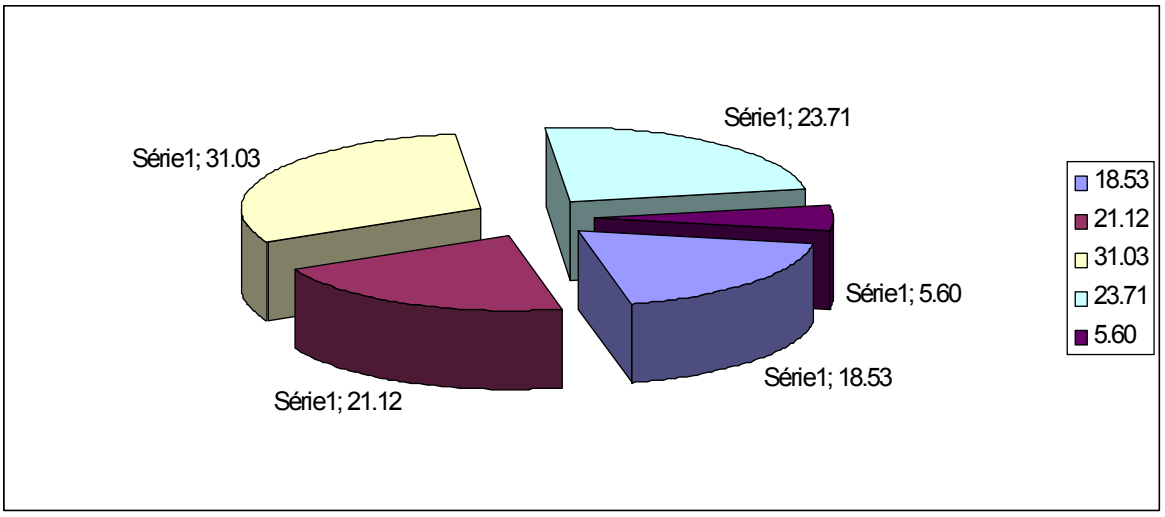
ونفس الامر ينطبق على كتاب النصوص حيث يتم استغلاله داخل القسم بشكل دائم عند 21.74% من افراد العينه وفي الغالب عند 34.78% من افراد العينه، بينما لا يستغل بشكل دائم إلا بنسبه 5.22% وفي الغالب ب9.57% ولا يتم استغلاله إلا نادرا عند 35.65% خارج القسم ويتم إهماله تماما عند 18.26% من افراد العينه.

2 ـ عينه اساتذة الفلسفه:

جدول رقم (22) يوضح موقف اساتذة الفلسفه من مدى توظيف الوسائل التعليميه باستعمال النسب المئويه:

	الفقرة 13		الفقرة 14		الفقرة 15		الفقرة 16		المجمـوع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
دائما	**34**	**58.62**	**07**	**12.07**	**02**	**3.45**	**00**	**0.00**	**43**	**18.53**
غالبا	**19**	**32.76**	**17**	**29.31**	**11**	**18.97**	**02**	**3.45**	**49**	**21.12**
أحيانا	**05**	**8.62**	**27**	**46.55**	**25**	**43.10**	**15**	**25.86**	**72**	**31.03**
نادرا	**00**	**0.00**	**07**	**12.07**	**18**	**31.03**	**30**	**51.72**	**55**	**23.71**
أبدا	**00**	**0.00**	**00**	**0.00**	**02**	**3.45**	**11**	**18.97**	**13**	**5.60**
المجموع	**58**	**100**	**58**	**100**	**58**	**100**	**58**	**100**	**232**	**100**

الشكل رقم 10 يوضح مدى توظيف الوسائل التعليميه من وجهه نظر اساتذة الفلسفه



يوضح من خلال الجدول والشكل ان نسبه 31.03% من اساتذة الفلسفه توظف الوسائل بشكل متوسط، بينما نسبه 23.71% لا توظفها إلا نادرا و21.12% منهم فتوظفها في الغالب وتمثل نسبه 18.53% الفئه التي توظف الوسائل بشكل مستمر واضعف نسبه وهي 5.60% لا توظفها تماما.

لكن إذا تاملنا في طبيعه هذه الوسائل المستعمله فإننا نجد على راسها السبورة التي يستعملها جل الاساتذة وذلك بنسبه 58.62% من افراد العينه بشكل دائم و 32.76% في الغالب و8.62% في حدود المتوسط ولا يوجد اي استاذ لا يستغل السبورة او يستغلها بشكل نادر، وياتي كتاب الدروس لعد السبورة من حيث الاستغلال، حيث تستغله بنسبه 46.55% من افراد العينه بشكل متوسط ونسبه 29.31% من افراد العينه توظفه في الغالب، ونفس النسبه من افراد العينه وهي 12.07% توظفه على التوالي: دائما ونادرا ولا يوجد اي استاذ لا يوظف كتاب الدروس تماما.

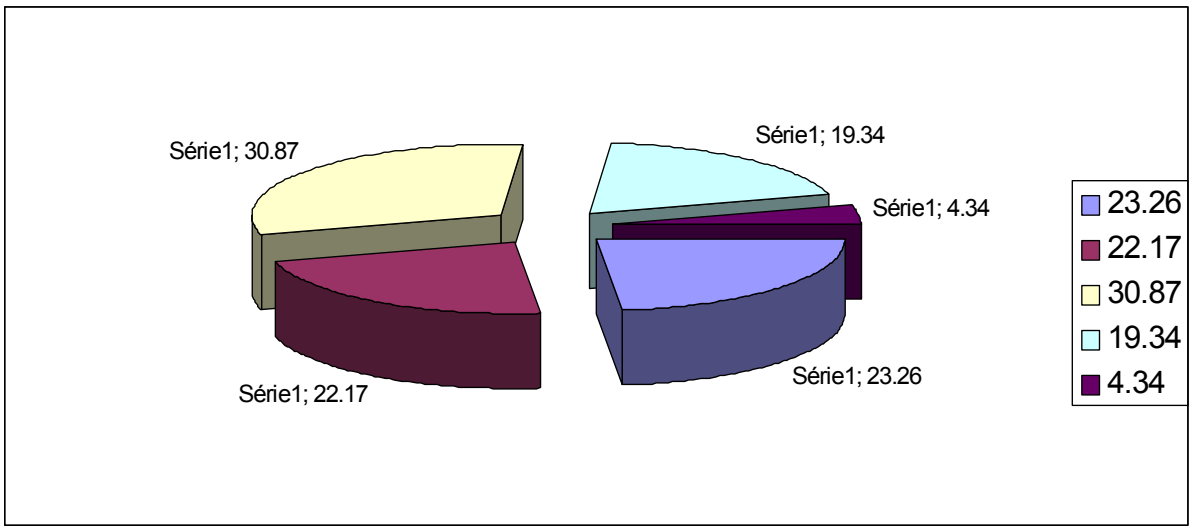
ويعتبر كتاب النصوص الفلسفيه اقل توظيفا من سابقه حيث ان نسبه 43.10% من افراد العينه توظفه في حدود المتوسط ولا يتم توظيفه إلا نادرا عند 31.03% وتتساوى نسبه الاساتذة الذين يوظفونه بشكل دائم، ولا يوظفونه ابدا وذلك بنسبه 3.45% عند الفئتين ويمثل استغلال وسائل اخرى من غير الوسائل الثلاث السابقه اضعف النسب إذ لا يوجد اي استاذ من افراد العينه يوظف وسائل اخرى بشكل دائم، وتمثل نسبه 3.45% من افراد عينه الاساتذة الذين يوظفون وسائل اخرى في الغالب، ويوظف 25.86% منهم وسائل اخرى احيانا بينما اعلى نسبه وهي 51.72% لا تلجأ إلى وسائل اخرى إلا نادرا ولا توظف نسبه 18.97% من الاساتذة ايه وسيله اخرى ومن طبيعه هذه الوسائل فهي تمثل الحوليات 81% 17% الانترنت2% الجهاز العاكس.

نتائج الفرضيه الخامسه: مراعاة تقويم ماده الفلسفه لمختلف الجوانب والمراحل:

1ــ عينه المتعلمين: جدول رقم (23) يوضح طبيعه التقويم ومدى مراعاة مختلف جوانبه باستخدام النسب المئويه:

	الفقرة 17		الفقرة 18		الفقرة 19		الفقرة 20		المجمـوع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
دائما	**36**	**31.30**	**48**	**41.74**	**09**	**7.83**	**14**	**12.17**	**107**	**23.26**
غالبا	**38**	**33.04**	**34**	**29.57**	**15**	**13.04**	**15**	**13.04**	**102**	**22.17**
أحيانا	**25**	**21.74**	**23**	**20.00**	**57**	**49.57**	**37**	**32.17**	**142**	**30.87**
نادرا	**08**	**6.96**	**07**	**6.09**	**34**	**29.57**	**40**	**34.78**	**89**	**19.34**
أبدا	**08**	**6.96**	**03**	**2.61**	**00**	**0.00**	**09**	**7.83**	**20**	**4.34**
المجموع	**115**	**100**	**115**	**100**	**115**	**100**	**115**	**100**	**460**	**100**

الشكل رقم 11 يوضح طبيعه التقويم ونسبه المؤويه من وجهه نظر المتعلمين



يظهر من خلال الجدول والشكل الفرق الواضح بين النسبه المئويه المتعلقه بمدى الصعوبه التي يواجهها المتعلم في تعامله مع تحليل المقاله الفلسفيه وكذلك تحليل النص الفلسفي من ناحيه، وبين النسب المئويه المتعلقه بانجاز مقالات ونصوص فلسفيه وتصحيحها سواء داخل القسم بصفه جماعيه او خارج القسم.

فإذا كانت نسبه 31.30% من افراد العينه تجد دائما صعوبه في تحليل المقاله الفلسفيه فان هذه النسبه ترتفع عندما يتعلق الامر بتحليل النص الفلسفي حيث ان نسبه 41.74% من افراد العينه تجد صعوبه دائما في التعامل مع النص الفلسفي كما ان الذين يجدون صعوبه في الغالب في التعامل مع المقاله الفلسفيه تقدر نسبتهم ب33.04% من افراد العينه مقابل 29.57% بالنسبه للنص الفلسفي، وتراوحت نسبه افراد العينه بين 21.74% بالنسبه للمقاله الفلسفيه مقابل 20% من افراد العينه بالنسبه للنص الفلسفي وذلك بالنسبه للمتعلمين الذين يواجهون صعوبه بشكل متوسط.

وتقل نسبه افراد العينه بشكل واضح بالنسبه للفئه التي تجد صعوبه بشكل نادر او لا تجد صعوبه تماما فهي بالنسبه لتحليل المقاله الفلسفيه في حدود نسبه 6.96% للمستويين معا (نادرا ، غالبا) بينما اقل من ذلك بالنسبه لتحليل النص الفلسفي فنسبة افراد العينه الذين نادرا ما يجدون صعوبه في النص الفلسفي هي 6.09% مقابل 2.61% من افراد العينه الذين لا يجدون ايه صعوبه في تحليل النص الفلسفي.

وفيما يخص تحليل المقالات و النصوص داخل القسم و خارجه، يلاحظ النسب المرتفعه في المستوى المتوسط ودونه.

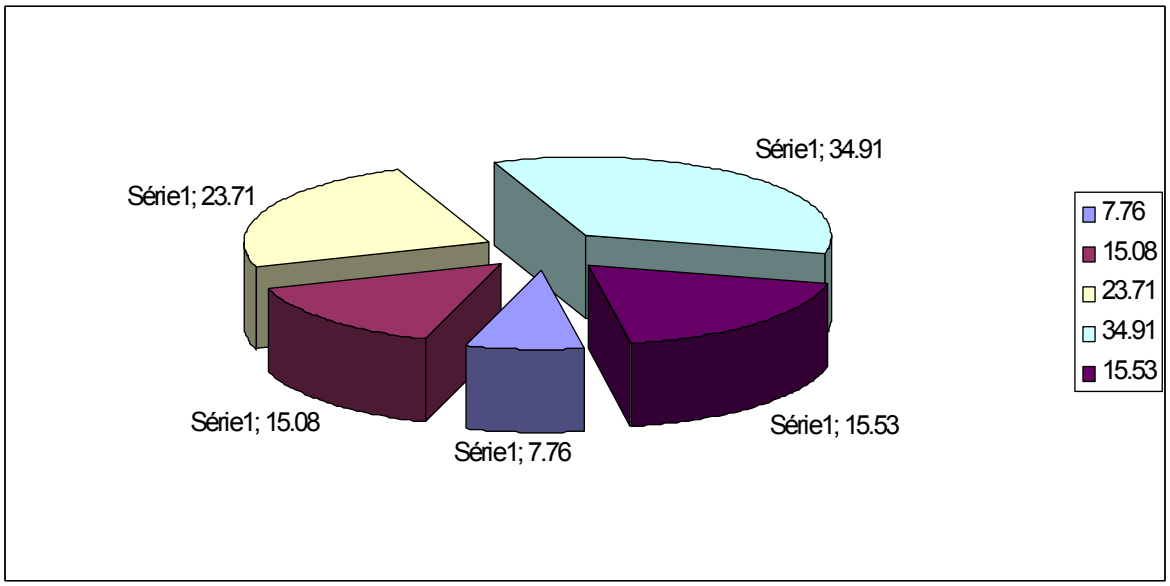
فهي بالنسبه للقيام بالتحليل داخل القسم ما بين 49.57% من افراد العينه بالنسبه لفئه المتعلمين الذين يقومون بذلك احيانا (بشكل متوسط) 29.57% لا يفعلون ذلك إلا نادرا، وترتفع نسبه عدم الإقبال على انجاز المقالات و النصوص من الذين لا يقبلون على ذلك إلا نادرا مقابل 32.17% يقومون بالانجاز بشكل متوسط.

2_ عينه اساتذة الفلسفه:

جدول رقم (24) يوضح مدى توظيف التقويم لمختلف جوانبه (مراحله) باستخدام النسب المئويه:

	الفقرة 17		الفقرة 18		الفقرة 19		الفقرة 20		المجمـوع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
دائما	10	17.24	06	10.34	00	0.00	02	3.45	18	7.76
غالبا	16	27.59	15	25.86	00	0.00	04	6.89	35	15.08
أحيانا	14	24.14	20	34.48	09	15.52	12	20.69	55	23.71
نادرا	10	17.24	08	13.79	33	56.90	30	51.72	81	34.91
أبدا	08	13.97	09	15.52	16	27.59	10	17.24	43	15.53
المجموع	58	100	58	100	58	100	58	100	232	100

الشكل رقم 12 يوضح طبيعه التقويم ونسبه المؤويه من وجهه نظر اساتذة الفلسفه



يتضح من خلال الجدول والشكل ان نسبه 23.71% من الاساتذة توظف مختلف ادوات وجوانب التقويم احيانا اي في حدود المتوسط وان نسبه 34.91% لا تجمع بين ادوات وانواع التقويم إلا نادرا في حين ان 22.84% تراعي و توظف مختلف ادوات و جوانب التقويم في مستوى فوق المتوسط.

وتمثل نسبه 15.53% من الاساتذة الدين لا يجمعون ابدا بين مختلف ادوات التقويم وجوانبه.

وبشكل اخص فان 56.90% من افراد العينه لا يوظفون ادوات التقويم من غير تحليل المقاله الفلسفيه والنصوص إلا نادرا في حين ان 27.59% لا يستعملون اداة من غير الاداتين السابقتين الذكر ابدا و لا يستعمل اي استاد من افراد العينه ايه اداة او في الغالب.

وتمثل نسبه 51.72% من افراد العينه الدين لا يجمعون بين مراحل او جوانب التقويم إلا نادرا في حين ان 20.69% يجمعون بين انواع التقويم احيانا فقط في مقابل نسبة 17.24% من افراد العينه لا يجمعون تماما بين جوانب التقويم او مراحل التقويم، وبالنسبه لتوظيف السلم الرسمي في بناء الاختيارات فان نسبة 17.24% من افراد العينه تعتمده في الغالب مقابل 24.14% التي توظفه احيانا وتصل نسبه افراد العينه الدين يوظفونه بشكل مستمر إلى 17.94% ولا يتبع تماما من طرف 13.97% وترى نسبة 34.48% من افراد العينه ان هدا السلم لا يراعي المقاييس التربويه المطلوبه بشكل متوسط، مقابل 25.86% الدين يرون ان المقاييس التربويه المطلوبه في التقويم مراعاة في الغالب ويدهب 29.31% من افراد عينه الاساتذة إلى ان السلم الرسمي لا يستجيب للمقاييس المطلوبه إلا في مستوى اقل من المتوسط .

مناقشه نتائج الفرضيات

مناقشه نتائج الفرضيه الاولى: من خلال عرض النتائج المتعلقه بالفرضيه الاولى و التي تدرس مدى قابليه اهداف برنامج الفلسفه للتحقيق، وبالنظر إلى المعطيات الخاصه بكل فئه من فئتي عينه البحث واعتمادا على الجدولين رقم (1) الدي يبين مدى قابليه الاهداف للتحقيق عند المتعلمين والجدول رقم (2) الدي يوضح مدى تحقيق اساتذة الفلسفه لاهداف البرنامج، يمكن تقديم النتائج التاليه:

1ـ ان الهدف المتعلق بالمبادرة إلى الإبداع الفلسفي في تناول القضايا يعتبر اضعف هدف من حيث نسبه التحقيق لدى المتعلمين، فهو لا يتحقق إلا نادرا عند 43.48% من افراد عينه البحث مقابل 26.09% نسبه الدين لا يحققونه ابدا، وبذلك مجموع الدين لا يحققون هدا الهدف إلا في مستوى دون المتوسط هو 80 متعلم من مجموع 115 اي ما يمثل نسبه 69.57% في حين ان نسبه 20.87% تحققه في حدود المتوسط و9.57% فقط هم الدين يحققونه باستمرار.

والواقع ان هده ظاهرة سلبيه تخص مختلف المراحل والموارد.

2ـ ياتي الهدف المتمثل في القدرة على ممارسه النقد عن طريق إصدار الاحكام الشخصيه من حيث ضعف نسبه التحقيق، فهدا يتحقق بشكل اقل من المتوسط عند 58.26% من افراد العينه مقابل 26.09% من هؤلاء يحققونه بشكل متوسط في حين 15.65% من افراد العينه فقط يتحقق لهم هدا الهدف في مستوى فوق المتوسط، وهدا يدل على المستوى المحدود للمتعلمين فهم في الغالب يكررون النظريات والمبادئ والاراء كما هي، وان حاولوا التعليق عليها فان دلك يتم بشكل سطحي.

3ـ رغم ان نسبه المتعلمين الدين يستطيعون معالجه القضايا باسلوب فلسفي وكدلك يوظفون الاستدلال في هده المعالجه، في مستوى متوسط او فوق المتوسط تمثل على التوالي 26.09% و34.78% من مجموع افراد العينه إلا ان الواقع يؤكد ان الاستدلال السائد عندهم هو الاستدلال المعتمد في حل القضايا المنطقيه، اما الاستدلال الفلسفي فهو في الغالب تكرار لاراء وافكار الفلاسفه، والامر مثله ينطبق على توظيف الاسلوب الفلسفي فهو لا يخرج عن ما تم تناوله معرفيا ومنهجيا.

4ـ بالرجوع إلى الجدول رقم (2) الخاص باساتذة الفلسفه فان نسبه 60.35% من افراد العينه ترى ان الاهداف ليست محددة بدقه ووضوح إلا بشكل دون المتوسط 32.76% منها بشكل نادر و27.59% منعدمه الدقه والوضوح تماما وهدا في مقابل 17.24% من افراد العينه الدين يرون ان الدقه و الوضوح متوفرة بشكل متوسط بينما نسبة 22.42% ترى انها دقيقه وواضحه غالبا (15.52%) ودائما (6.90%) .

وفي هدا الصدد يؤكد روبرت ميكر على ان المعلم سوف يعمل في ضباب من صنعه حتى يعرف ما يريد المتعلمون ان يقدروا على عمله في نهايه العمليه التعليميه.

والواقع ان صياغه اهداف البرنامج يكتنفها كثيرا من الغموض والخلط سواء من حيث صياغتها او دلالتها فلو تاملنا الهدف السلوكي المحدد لدرس إشكاليه العدل والمتمثل في بث روح الاعتدال في التفكير و التصرف (البرنامج ص45) للاحظنا ان صياغه هدا الهدف السلوكي لا تراعي صنافات الاهداف التي درست وحددت صنافات الاهداف ومنها الهدف السلوكي، فالصياغه السابقه هي عبارة عن غايه لا تتحقق إلا من خلال مواد و انشطه مختلفه وخلال مراحل تعليميه متدرجه. وليس من خلال درس فلسفي معين بالإضافه إلى دلك فان الهدف المذكور يصف نشاط الاستاد المتمثل في : بث ... بدلا من نتائج التعلم او سلوك المتعلم.

5ـ إدا كانت الاهداف تراعي مرحله نمو المتعلم بنسبه 34.48% بشكل متوسط ونسبه 27.58% من افراد العينه فوق المتوسط فان مراعاتها للبعد الحضاري متوفر بنسبة 25.86% بشكل متوسط مقابل 55.17% دون المتوسط و19.06% فوق المتوسط، والمتامل لبرنامج الفلسفه يلاحظ محاوله مراعاة هدا الجانب غير انها قليله من حيت العدد، كما يعاب عليها عدم الانسجام بينها وبين المحتوى الدي يساعد على تحقيق الهدف، وتركز على الجوانب الخلافيه بين الفلاسفه والفرق اكتر من تحقيقها للبعد الحضاري.

6ـ بالعودة إلى الفرضيه الاولى وارتكازا على نتائج الجدول (2) فإننا نقف عند نسبه متويه تفوق النصف من افراد العينه الدين يرون انها قابله للتحقيق ودلك في مستوى دون المتوسط حيت ان نسبه 48.28% من افراد العينه ترى انها لا تتحقق إلا نادرا بالإضافه 8.62% من افراد العينه الدين يرون انها لا تتحقق ابدا وهو ما ينتج

عنه 56.90% من مجموع افراد العينه مقابل 10.34% من افراد العينه الدين يرون انها تتحقق بشكل فوق المتوسط و32.76% من افراد العينه مع تحقيقها في حدود المتوسط.

7ـ وترجع النسبه المرتفعه (56.90%) للاساتذة الدين لا يحققون الاهداف الا بشكل دون المتوسط في جزء منها إلى صياغتها ونقص انسجامها وعدم اعتمادها على مصادر سليمه في عمليه الاشتقاق وهدا لا يتماشى مع ما يؤكده تايلور **TAYLOR** من ان اشتقاق الاهداف يجب ان يعتمد على المتعلمين و الحياة المعاصرة و المختصين في المواد و علماء النفس.

إلا ان الدراسه اظهرت نتيجه جانبيه هامه لم يكن يهدف إليها البحث وتتمثل في ان عدم تحقيق هده الاهداف يرجع إلى نقص التكوين سواء من طرف المشرفين او التكوين الذاتي لدى الاساتذة وعدم التخصص في المادة (علم نفس بمختلف فروعه، علم الاجتماع ومختلف فروعه، علم الاقتصاد، حقوق) وخصوصا من لهم اقدميه مهنيه تتعدى العشرين سنه.

إن هده النتائج و اعتمادا على النسبه المحدد في الفرضيه المتعلقه بمدى تحقيق الاهداف عند المتعلمين واساتدة الفلسفه ونظرا للنسبه التي افرزتها معطيات الدراسه في هدا الجانب والمقدرة ب59.35% من المتعلمين و52.58% من الاساتدة الدين تتحقق لديهم الاهداف في مستوى دون المتوسط اي بمعدل 55.96% بالنسبه للعينتين فإننا نحكم بتحقق الفرضيه الاولى وبالتالي يتم قبولها.

مناقشه الفرضيه التانيه:

اوضحت معطيات الجدولين رقم (3) و(4) المتعلقه بدراسه الفرضيه التانيه والمتمثله في مدى مساعدة تخطيط محتويات برنامج الفلسفه على تحقيق الاهداف النتائج التاليه:

1ـ يجد المتعلمون من افراد العينه صعوبه واضحه في قبول قضيه ما ونقيضها من افراد العينه في الغالب بينما لا يستطيع 14.78% منهم سهوله ابدا في قبول دلك، وهو ما يمثل مجموع 54.78% من افراد العينه الدين يجدون صعوبه في التعامل مع تخطيط البرنامج وبالتالي عدم تقبل القضايا بسهوله مقابل 45.22% من افراد العينه الدين يجدون سهوله في تقبل هده القضايا منهم 32.17% بشكل متوسط.

2ـ تاتي مراعاة محتويات البرنامج لمختلف القضايا التي يواجهها المتعلم في الواقع في الدرجه التانيه من عدم اخدها بعين الاعتبار ودلك عند 48.69% من افراد العينه الدين يرون ان دلك لا يتم إلا نادرا (36.52%) ولا يتم ابدا (12.17%) من افراد العينه بينما تمثل نسبة 35.65% نسبه المتعلمين الدين يرون ان محتويات البرنامج تراعي القضايا الواقعيه في حدود المتوسط لتبقى فئه المتعلمين الدين يرون معالجه قضايا المتعلم الواقعيه بشكل فوق المتوسط بنسبه تقدر ب15.65% فقط.

إن البرنامج يساوي قضايا فلسفيه عامه، ومع دلك فإسقاطها على شخصيه المتعلم و سلوكه ومحيطه يبقى على عاتق البرنامج وواضعيه وكدا دور الاستاد في تكييف امتلته مع واقع المتعلم.

إن المرور بالخبرة والتعلم منها شيء اساسي يجب الا يغفله المحتوى وهدا ما يؤكد في مقولته الشهيرة (قليل من الخبرة خير من قنطار من المعرفه).

3ـ إن التكامل بين محتويات برنامج الفلسفه وباقي محتويات المواد الاخرى مبدا تربوي ولا يمكن إهماله ويزداد اهميه عندما يتعلق الامر بمحتويات برنامج الفلسفه التي ترتبط بباقي المواد و الانشطه التربويه، ومع دلك فان نسبه 46.08% من افراد العينه يرون ان التكامل بين محتويات برنامج الفلسفه وباقي المواد ال من المتوسط مقابل 38.26% من افراد العينه مع توفر التكامل بشكل متوسط في حين ان 15.65% فقط ممن يرون ان التكامل متوفر بشكل فوق المتوسط.

4ـ فيما يخص طبيعه القضايا والمشكلات التي هي من صميم اهتمام المتعلم في هده المرحله، ولم يدلها مكانا ضمن محتويات البرنامج فانه ماعدا 8.70% من افراد العينه الدين يؤكدون ان المحتويات لم تهمل ايه قضيه، فان 91.30% من افراد العينه يرون بوجودها ولكن بمستويات مختلفه منها هناك غياب بشكل متوسط لبعض القضايا نسبة 93.48% من افراد العينه مقابل 33.04% بغياب نادر للقضايا قليله و8.70% مع تغييب المحتويات لقضايا مهمه في الغالب و6.09% من افراد العينه مع غياب كلي للقضايا التي تثير اهتمام المتعلم.

وعن طبيعه هده القضايا المغيبه فان نسبه تفوق ¾ منها ترى انها عاطفيه (55.22%) وتاتي في المرتبه الثانيه القضايا الاجتماعيه ومنها 20.04% جنسية والزواج الدي له صله بالجانب العاطفي كدلك بنسبه 15.75% وتاتي القضايا الدينيه ب8.93%.

وهدا ما يؤكد طغيان تامل متعلمي هده المرحله في القضايا العاطفيه ـــــ الجنسيه بما يتوافق مع ما دهب إليه انصار مدرسه التحليل اي حديث عن المراهقة.

5ـ بالعودة إلى الجدول رقم (4) الخاص بفئه اساتدة الفلسفه فان اهم ملاحظه يمكن تسجيلها هي تلك النسبه التي تفوق المتوسط (56.89%) من عينه الاساتدة التي ترى ان مساعدة تخطيط مستوى البرنامج على تحقيق اهدافه لا تتم إلا بشكل اقل من المتوسط منها 5.17% يعدم وجود اي انسجام بينهما، ودلك في مقابل 32.76% من افراد العينه التي ترى بوجود تكامل في حدود المتوسط، وتمتل فئه العينه التي ترى ان المحتويات تخدم الاهداف في الغالب ب10.34% فقط وينبغي التاكيد على خدمه المحتويات للاهداف.

6ـ وفيما يتعلق بمعالجه محتويات البرنامج لقضايا مستمدة من واقع المتعلم وبيئته، فان دلك متوفر بشكل متوسط عند 53.46% من افراد العينه مقابل 18.96% بعدم مراعاة المحتويات لواقع المتعلم إلا نادرا بينما تدهب نسبه 27.59% من افراد العينه إلى ان المحتويات تراعي اهداف البرنامج بشكل فوق المتوسط.

وينبغي التاكيد ان خصوصيه الفلسفه تتطلب من مخططي البرنامج ومنتقديه تكييف هده القضايا مع واقع التعلم وبيئته حيت يرى ويفر **WEAVER** ضرورة التفاعل بين الدارس وبيئته ومعلمه (55.6).

7ـ اما بالنسبه للحجم الزمني المحدد لانجاز هده المحتويات فان نسبه 46.55% من افراد العينه يرون التوقيت مناسب بشكل جيد مقابل 34.48% من افراد العينه الدين يرون ان الحجم الزمني مناسب بشكل متوسط، وتمثل نسبه 18.97%الفئه التي ترى بان هناك نقص في التوقيت الزمني.

8ـ إن مراعاة هده المحتويات لمرحله نمو المتعلمين يتم بشكل فوق المتوسط عند 48.28% من الاساتدة وبشكل متوسط عند نسبه 34.48% في حين ان نسبه 17.24% ترى ان المحتويات لا تراعي مرحله نمو المتعلمين إلا نادرا.

وبناء على المعطيات التي افرزتها دراسه الفرضيه وبناء على النسبه المحققه فيما يتعلق بمدى مساعدة تخطيط المحتويات على تحقيق اهداف البرنامج والمقدرة ب47.82% عند المتعلمين و28.01% عند اساتدة الفلسفه في مستوى دون المتوسط اي نسبه 37.91% من افراد العينتين معا.

وبمقارنتها مع النسبه المحددة في الفرضيه فإننا نحكم بعدم تحقق الفرضيه وبالتالي الحكم برفضها.

مناقشه نتائج الفرضيه التالته:

اعتمادا على المعطيات الواردة في الجدولين (5 و6) والدين يخصان الفرضيه التالته التي تدرس طبيعه الطريقه المتبعه في تنفيد برنامج الفلسفه يتضح ما يلي:

1ـ لا تختلف طريقه تدريس مادة الفلسفه عن طرق تدريس المواد الاخرى إلا نادرا ودلك بنسبه 35.65% من افراد عينه المتعلمين وإدا اضيفت نسبه 11.30% من افراد العينه الدين يرون انها لا تختلف تماما عن طرائق تدريس المواد الاخرى فإنها تحصل على نسبة 46.95% وهي نسبه عدم تميز طريقه تدريس الفلسفه عن غيرها من المواد الاخرى إلا بشكل اقل من المتوسط مقابل 29.57% من افراد العينه يرون التميز موجود ولكن بشكل متوسط، بينما 23.38% يجدون تميزا واضحا لطريقه تدريس الفلسفه ودلك بشكل كلي او في الغالب.

2ـ تمتل فئه مشاركه المتعلمين في الطريقه بشكل متوسط نسبه 36.52% من افراد العينه، بينما تتقارب نسبه المشاركين بشكل فوق المتوسط مع نسبه الدين لا يشاركون إلا نادرا اولا يشاركون تماما ودلك بنسبه 30.44% للفئه الاولى مقابل 33.04% للفئه التانيه.

ويؤكد المربون على اهميه إشراك المتعلم في طريقه تنفيد المنهاج.

3ـ يتساوى افراد العينه الدين تساعدهم الطريقه على فهم الدروس بشكل متوسط او بشكل نادر ودلك بنسبه 30.43% لكل منهما بينما 12.17% من افراد العينه الدين يجدون في الطريقه المتبعه الفرصه لفهم دروس الفلسفه والواقع ان تحقيق اهداف البرنامج مرتبط بمدى فهم المتعلمين للدروس و القضايا المقدمه لهم .

4ـ إن اكبر عائق يواجهه المتعلمون في تدريس الفلسفه سواء تعلق الامر بالطريقه او التقويم يتمتل في إبراز الموقف الشخصي وهدا ما تؤكد نسبه الدين لا يبررون مواقفهم الشخصيه إلا نادرا ودلك ب 39.13% وبإضافه نسبه 22.61% من افراد العينه الدين لا يبرزون مواقفهم الشخصيه من خلال الطريقه ابدا نجد ان 61.74% وهدا مقابل نسبه 26.09% من افراد العينه الدين يبرزون مواقفهم وارائهم من خلال الطريقه بشكل متوسط اما الدين يرون مواقفهم بشكل فوق المتوسط تقدر نسبتهم 12.18%.

والواقع يؤكد إبراز الموقف الشخصي نادرا ما يحصل عند المتعلمين فهم في احسن الاحوال يعيدون صياغه الافكار و المعارف السابقه دون إبراز الجهد الشخصي و هي ظاهرة تعم كل المواد الدراسيه و في مختلف التخصصات و حتى المستوى الجامعي.

وعموما فان نسبه 46.09% من افراد العينه يؤكدون عدم توفر اهم مميزات طريقه تدريس الفلسفه إلا نادرا من بينهم 14.33% بعدم توفرها تماما، وتتوفر هده المميزات بشكل متوسط عند 30.65% من افراد العينه في حين ان 23.26% ترى ان الطريقه تتوفر فيها المميزات المطلوبه بشكل فوق المتوسط.

5ـ واعتمادا على الجدول (6) فان جل الاساتذة يكيفون طريقه التدريس مع طبيعه الدرس و اهدافه ودلك ب51.72% من افراد العينه بشكل متوسط و25.86% يلجاون لتكييف الطريقه مع طبيعه الدرس واهدافه في الغالب وتمثل اقل نسبه وهي 8.62% من افراد العينه الدين يكيفون دائما الطريقه مع اهداف الدرس.

اما نسبه الدين لا يفعلون دلك إلا نادرا فتمثل 13.79% ولا يوجد اي استاد يهمل عمليه التكييف مع الطريقه والواقع ان الطريقه يجب ان تراعي طبيعة الدرس والهدف المنتظر تحقيقه.

6ـ فيما يخص التوقيت المحدد ومدى مناسبته لإتباع طريقه نشيطه يرى اكثر من نصف العينه (51.72%) ان التوقيت كاف بشكل فوق المتوسط من بينهم نسبه 10.34% ترى ان التوقيت كاف تماما في حين يرى 34.48% من افراد العينه ان التوقيت كاف بشكل متوسط بينما ترى نسبه 13.79% من الاساتدة ان التوقيت لا يكفي إلا نادرا ولا يرى اي استاد ان التوقيت غير كاف ابدا.

إن عامل الزمن يلعب دورا مهما في اعتماد طريقه تربويه نشيطه لانها تتطلب دلك.

7ـ يعتبر مبدا إشراك المتعلم في الطريقه و إتاحه الفرصه امامه للتعبير عن افكاره ومناقشه عناصر الدرس من بين خصائص الطريقه النشيطه ويرى بعض الباحتين ان الطريقه الناجحه هي التي تساعد على قيادة افكار المتعلمين والانتقال بها

من مرحله إلى اخرى، و ليس حملهم على محاكاة المعلم وترديد ما يقول فان ذلك يخرج مخلوقا مقلدا لا إنسانا مفكرا.

ويعتبر الدرس الفلسفي الانسب لذلك نظرا لطبيعه المادة ومنهجيتها التي تعتمد على التساؤل و النقد.

وبالعودة الى الجدول رقم (6) فان عينه الاساتذة الذين يشركون المتعلم في الدرس بشكل متوسط تمثل نسبه 39.66% بينما يتم إشراكه من طرف 32.76% من افراد العينه بشكل فوق المتوسط من بينهم 8.62% يشركونه بصورة دائمه مقابل 24.14% يشركونه بشكل اقل من المتوسط في حين 3.45% من الاساتذة لا يشركون المتعلم ابدا.

8ـ وعن مدى توفر الوثائق الرسميه من برنامج ودليل منهجي ووثائق اخرى على بدائل في الطريقه تسمح للاستاد بالعودة إليها كلما تطلب الامر ذلك فان نسبه 37.93% من افراد العينه يرون ان ذلك متوفر بشكل متوسط مقابل 31.03% من الاساتذة الذين يعدم توفر الوثائق على البدائل إلا نادرا، ولا يجد 8.62% من عينه الاساتذة اي سند او بديل في الوثائق الرسميه.

والواقع ان هده الوثائق اطنبت في العموميات والتنظيمات الإداريه، ولا تمثل البدائل التطبيقيه الميدانيه إلا الجزء اليسير فقط، واقتصرت على بعض مكونات البرنامج كعمليه التقويم متلا وعموما فان توفر خصائص وشروط إتباع طريقه تعلميه اكثر منها تعليميه متوفر عند نسبه 40.95% من عينه الاساتذة بشكل متوسط، مقابل 35.35% من يتوفر لهم دلك بشكل فوق المتوسط.

بينما تمثل فته الاساتذة الذين لا تتوفر لهم هده الخصائص نسبه 23.71%.

وانطلاقا من النتائج المستخرجه من الجدولين (6،5) والتي تبين ان خصائص ومواصفات إتباع طريقه تعلميه اكثر منها تعليميه متوفر عند 29.30% من افراد العينتين معا بشكل فوق المتوسط بينما تتوفر بشكل متوسط عند 35.80% من افراد العينتين معا وال من المتوسط 34.90% من افراد العينتين.

وبمقارنه هده النتائج مع النسبه المحددة في الفرضيه فاننا نحكم بعدم تحقق الفرضيه و بالتالي الحكم برفضها.

مناقشه نتائج الفرضيه الرابعه:

باستغلال الجدولين رقم (8،7) المتعلقين بالفرضيه الرابعه التي تدرس توظيف وسائل تربويه مساعدة على إتباع طريقه نشيطه تساعد على المراجعه يمكن ملاحظه ما يلي:

1ـ إن توظيف الكتاب المدرسي الخاص بالدروس بشكل فردي عند المتعلم داخل القسم بشكل متوسط يمثل نسبه 30.43% لدى افراد المتعلمين، في حين يتم توظيفه في مستوى فوق المتوسط من طرف نسبه 35.65% من نفس العينه.

بينما لا يتم توظيفه إلا نادرا او لا يتم توظيفه ابدا عند 33.92% ويعتبر الكتاب المدرسي كوسيله تعليميه اساسيه في مادة الفلسفه تتيح للمتعلم تحديد افكاره و مناقشتها واكتشاف الغامض منها.

2ـ إن توظيف الكتاب المدرسي كوسيله تعليميه خارج الحصص الدراسيه يتم بشكل متوسط عند نسبه 32.17% من افراد العينه في حين لا يستغل إلا نادرا او لا يستغل تماما عند 38.26% من افراد العينه وتبقى نسبه 29.56% من افراد العينة الدين يستغلون الكتاب المدرسي في مستوى فوق المتوسط.

إن ميزة الكتاب المدرسي كوسيله فرديه مصاحبه للمتعلم على المراجعه وتسجيل الملاحظات والنقائص قصد مناقشتها مع الاستاد اثناء الدرس.

3ـ ويعتبر كتاب النصوص الفلسفيه الاكثر استعمالا داخل القسم من طرف المتعلمين وذلك بنسبه 56.52% من افراد العينه وذلك في الغالب او دائما، بينما يوظفه 33.95% بشكل متوسط ولا يوظفه إلا نادرا 8.70% بينما لا يوظفه تماما إلا متعلم واحد من افراد العينه وهو ما يمثل نسبه 0.87%.

والامر يختلف بالنسبه لتوظيفه خارج القسم، فلا يتم توظيفه بشكل دائم او في الغالب إلا من طرف 14.79% ويوظف بشكل متوسط من طرف 31.30% بينما لا يتم توظيفه إلا نادرا او لا يتم ذلك مطلقا نحو 53.91%.

إن طبيعه النصوص والافكار التي تتالف منها تصعب على المتعلم المتوسط استعمالها بمفرده لذلك لا بد من تكييف هده النصوص مع المتعلم و تدريبه عليها.

4ـ بالعودة إلى الجدول رقم (8) الخاص بعينه اساتذة الفلسفه فإننا نجد الوسيله التعليميه التي لا يخلو منها اي قسم و المتمثله في السبورة هي الاكثر استعمالا وهدا امر طبيعي في منظومه تربويه جزائريه مازالت تقليديه ولا تعتمد على التكنولوجيات المعاصرة في التربيه، حيت لا يوجد اي استاد يستغني عنها اولا يوظفها إلا نادرا بينما يوظفها32.76% من افراد العينه في الغالب توظف من طرف 58.62% بشكل متوسط بينما يوظفها بشكل دائم 8.62% من افراد العينه ان اعتماد الطريقه على السبورة يشكل إحدى الصور التي مازالت يعتمد فيها التدريس على عمليه التلقين.

5ـ وياتي كتاب الدروس الموجه إلى المتعلم في الرتبه الثانيه من حيت الاستعمال ودلك بشكل متوسط عند 46.55% من افراد عينه الاساتدة وغالبا ما يتم استغلاله من طرف 29.31% من طرف نفس العينه ويستعمل دائما من طرف 12.07% وهي نفس العينه التي لا تستعمله إلا نادرا ولا يوجد اي استاد يتخلى عنه بصفه مطلقه، إن الكتاب المدرسي موجه للمتعلم المتوسط ولا يمتل المرجع بالنسبه لاستاد المادة وإنما عليه العودة إلى مراجع اكتر تفضيلا وابعد عمقا حتى يواجه الفروق الفرديه كما يواجه بعض الاسئله التي قد تطرح من طرف المتعلمين المتفوقين.

إن اعتماد التدريس على الكتاب المدرسي و السبورة قد ادى إلى نقائص كتيرة منها عدم تدرب المتعلم على اسلوب التفكير العلمي، وما صاحب دلك من الاعتماد على التلقين و الحفظ و الاستظهار في عصر يتميز بالانفجار العلمي و المعرفي وتعدد المشكلات التربويه وتعقيدها (التربيه العمليه و طرق التدريس ص48،47).

6ـ وتتمركز النسبه الاكبر باستغلال كتاب النصوص الفلسفيه في المتوسط حيت يتم استغلاله في هدا المستوى من طرف 43.10% من افراد العينه مقابل 31.03% من نفس العينه يوظفونه بشكل نادر وتقل نسبه الدين يوظفونه في الغالب إلى 18.97% وتعتبر نسبه 3.45% ممتله على التوالي للاساتدة الدين لا يوظفونه ايدا او العكس اي للدين يوظفونه دائما.

وبالعودة إلى التوجيهات الرسميه فان هناك حصه مقررة خلال الاسبوع تتعلق بتحليل نصوص فلسفيه داخل القسم.

7ـ بالنسبه للمبادرة إلى توظيف وسائل اخرى مساعدة فانه لا يوجد اي استاد يبادر دائما إلى توظيف وسائل اخرى و يوظف استادان وسائل اخرى بشكل غالب اي ما يمثل نسبة 3.45%، واكثر من نصف افراد العينه لا يوظف وسيله اخرى إلا بشكل نادر اي بنسبه 51.72% ولا يوظف مطلقا ايه وسيله تعليميه 18.97% ويلجا بشكل متوسط إلى اعتماد وسائل تعليميه اخرى 25.86% من افراد العينه

ويلاحظ ان هناك ضعف في المبادرة إلى إدخال وسائل تعليميه مساعدة على إتباع طريقه تربويه نشيطه، اما عن طبيعه هده الوسائل فتاتي الحوليات على راس القائمه بنسبه 89.65% واستغلال مواقع الانترنت ب6.90% وتوظيف الجهاز العاكس ب3.45%.

إن توظيف وسائل اخرى غير تقليديه سيساعد على توفير الوقت و الجهد واستغلالهما في التنشيط بدلا من التلقين وإملاء الملخصات.

انطلاقا من النتائج التي استعرضناها عند العينتين والتي تبين ان توظيف الوسائل التعليميه يتم بشكل متوسط او فوق عند العينتين على التوالي بنسبه 66.09% عند المتعلمين و70.68% عند الاساتذة اي بمعدل 68.38% فإننا نعتبر ان الفرضيه غير محققه وبالتالي نحكم بإلغائها.

مناقشه نتائج الفرضيه الخامسه:

ـ بالارتكاز على الجدولين رقم (10،9) الخاصين بالفرضيه الخامسه التي تدرس مدى مراعاة تقويم مادة الفلسفه لمختلف الجوانب والمراحل والادوات فإننا نصل إلى ما يلي:

1ـ إن نسبة 64.34% من افراد عينه المتعلمين يجدون صعوبه في تحليل المقاله الفلسفيه منهم 31.30% يجدون صعوبه بشكل مستمر مقابل 33.04% يواجهون صعوبه في الغالب.

اما الذين يجدون صعوبه في مستوى المتوسط فتقدر نسبتهم ب21.74% ويبقى الذين يجدون صعوبه في تحليل المقاله الفلسفيه متساويه بين الذين لا يجدون صعوبه ابدا او يجدونها ولكن بشكل نادر 6.96% لكل منهما.

إن القدرة على تحليل المقاله الفلسفيه والتعامل معها معرفيا و منهجيا يمثل إحدى التحديات التي تواجه تدريس مادة الفلسفه ولعل نتائج الامتحانات الرسميه دليل على دلك، بل الامر يتعدى عمليه التقويم إلى مختلف جوانب البرنامج من مساعدة الاهداف وتخطيط محتويات وتوظيف طرائق ووسائل واخيرا اعتماد تقويم متكامل و سليم.

2ـ تزداد هده الصعوبه عندما يتعلق الامر بتحليل النص الفلسفي حيت نجد ان نسبه المتعلمين الدين يجدون صعوبه في تحليل النص الفلسفي تصل إلى 71.31% منهم 41.74% يواجهون هده الصعوبه بشكل دائم مقابل نسبه 29.57% تواجه صعوبه في غالب الاحيان.

اما نسبه الدين يجدون صعوبه في مستوى المتوسط فتقدر نسبتهم ب20% بينما نجد ان 6.09% لا يجدون هده الصعوبه إلا نادرا ويمثل الدين لا يجدون ايه صعوبه اقل نسبه والمقدرة ب2.61%.

والواقع يؤكد فعلا الصعوبه التي يواجهها المتعلمون إدا تعلق الامر بتحليل النصوص الفلسفيه، بل إن الامر يتعدى المتعلمين إلى بعض الاساتدة.

3ـ إن القيام بانجاز تحليل مقالات ونصوص فلسفيه نموذجيه داخل القسم وبإشراك المتعلمين وتصحيحها يتم عند نصف العينه تقريبا (49.57%) بشكل متوسط

ونسبه 29.57% لا يتم دلك إلا نادرا وتقوم نسبه 7.83% بتحليل المقالات والنصوص الفلسفيه باستمرار.

مع العلم ان عمليه تدريب المتعلمين على تحليل النصوص و المقالات الفلسفيه محددة بتوقيت زمني كما هو واضح في البرنامج او الدليل المنهجي الدي يوضح التوقيت المخصص لدلك، وما لها من فوائد على تدريب المتعلم .

4ـ وبالنسبه لانجاز تطبيقات فلسفيه (مقالات و نصوص) خارج القسم فهي لا تتم إلا نادرا عند 34.78% من افراد العينه ويقوم 32.17% بانجاز تطبيقات فلسفيه بشكل متوسط بينما تمثل النسبه التي تقوم بدلك في الغالب 13.04% ويقوم 12.17% بانجاز التطبيقات بشكل مستمر اما 7.83% من افراد العينه فلا يقومون بدلك ابدا.

وإجمالا فان 51.96% من افراد العينه يجدون صعوبه في تحليل المقالات والنصوص الفلسفيه في الغالب ولا يقومون بانجاز مقالات ونصوص داخل القسم او خارجه إلا نادرا مقابل 30.87% من افراد العينه ممن يجدون صعوبه بشكل متوسط ويقومون بالانجاز احيانا.

في حين ان نسبه الدين لا يجدون صعوبه في تحليل المقالات و النصوص ويقبلون على انجازها بشكل فوق المتوسط 48,04 %.

5ـ وإدا تاملنا الجدول رقم (10) فإننا نجد ان نسبه 27.59% من افراد اساتدة الفلسفه غالبا ما يعتمدون السلم الرسمي في بناء الاختيارات وتصحيحها مقابل 17.24% ممن يعتمدونه بشكل مستمر او نادر وتمثل نسبه افراد العينه الدين يوظفونه بشكل متوسط 13,96 ويوجد تلاته اساتدة يعتمدون عليه تماما اي ما يمثل نسبه 13.97% والواقع انه ينبغي ترك الحريه لبناء نمادج من سلم حسب وضعيات ومستوى المتعلمين والجوانب التي تحتاج إلى تركيز اكبر.

6ـ وعن مدى مراعاة السلم الرسمي للمقاييس المطلوبه في بناء الاختيارات فان 34.48% من افراد العينه يرون ان هده المقاييس مراعاة بشكل متوسط بينما يرى 25.26% من افراد العينه انها مراعاة في الغالب اما نسبه الاساتدة الدين يرون انها مراعاة بشكل كلي فتقدر ب10.34% ولا يراعي السلم الرسمي المقاييس المطلوبه ابدا عند 15.52% من عينه الاساتدة، ويراعيها و لكن بشكل نادر بين 13.79% و قد

حاول السلم الرسمي ان يراعي جميع جوانب التقويم باستعمال معايير معرفيه و منهجية.

7ـ فيما يخص توظيف اساتذة الفلسفه لادوات اخرى من غير تحليل المقاله والنصوص الفلسفيه، فان 84.49% لا يوظفون هذه الادوات مطلقا (27.59%) او نادرا ما يوظفونها (56.90%) ويتم توظيف ادوات اخرى بشكل متوسط عند 15.52% بينما لا يلجا إليها اي استاد بشكل دائم او في الغالب.

وهدا لاعتبارات تتعلق بإعداد المتعلم للامتحان الرسمي الدي يعتمد الاداتين فقط.

إن التقويم التربوي المعاصر اصبح يوظف الادوات حسب المراحل والاهداف.

8ـ إن توظيف مختلف جوانب او مراحل التقويم (تشخيصي ــ تكويني ــ تحصيلي) لا يتم إلا نادرا عند 39.66% من عينه اساتذة الفلسفه، ويتم و لكن بشكل متوسط 29.31% ، ويوظفه غالبا 8.62% ولا توظفه بشكل مستمر إلا نسبه 5.17% من افراد العينه، بينما نسبه 17.24% لا تتبع مختلف المراحل او جوانب التقويم ابدا، وتمثل نسبه 56.90% ممن يراعون الجمع بين جوانب و مراحل التقويم في مستوى دون المتوسط والواقع ان اهتمام استاد الفلسفه ينصب على الجانب التحصيلي بالدرجه الاولى وهي ميزة كل المواد الادبيه دون استثناء.

وإجمالا فان مختلف جوانبه وادواته ومقاييسه لا يراعى إلا في مستوى اقل من المتوسط عند 50.44%، ويراعى بشكل متوسط عند نسبة 23.75% ويتم مراعاته في مستوى فوق المتوسط عند 22.84% من عينه اساتذة الفلسفه رغم ان عمليه التقويم عمليه متكامله الجوانب و متواصله الإجراء ومتنوعه الادوات.

وإدا سلمنا بتقسيم بلوم **BLOOM** فان هناك مجالا معرفيا و مجالا وجدانيا ومجال نفسي حركي، وإدا سلمنا ان المجال المعرفي يحتوي حقائق و مفاهيم ومبادئ و قوانين والمجال الوجداني يحتوي على قيم و اهتمامات، فاي مجال ينبغي ان نهتم به في عمليه التقويم هل الحقائق الجزئيه؟ ام القيم و الاهتمامات؟

وعملا بتدرج المستويات من مستوى التذكر إلى مستوى الإبداع مرورا بالفهم والتطبيق والتحليل و التركيب والتقويم ، فإلى اي مدى استطاع برنامج الفلسفه ان ينتقل من تقويمه للمستوى الاول.

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها والتي تبين مدى مراعاة مقاييس التقويم و مختلف ادواته و جوانبه من طرف اساتذة الفلسفه (50،44) بشكل دون المتوسط وكيف ينعكس ذلك على مستوى المتعلم وممارسته لتحليل المقالات و النصوص الفلسفيه (51.96%) يجدون صعوبه في تحليلها ولا يمارسون ذلك سواء داخل القسم او خارجه إلا نادرا اي بمعدل 51.20% عند العينتين معا وبمقارنتها مع النسبه المحددة في الفرضيه فإننا نحكم بتحقق الفرضيه وبالتالي قبولها.

مناقشه عامه للبحث:

من خلال النتائج العامه للبحث والتي ناقشت مدى استجابه تخطيط برنامج مادة الفلسفه الموجه للسنه التالته اداب و علوم إنسانيه للشروط و المواصفات المطلوبه في تخطيط البرامج و المناهج واثر دلك على عمليه تعلم الفلسفه عند هده الفئه يمكننا الخروج بالاستنتاجات التاليه:

1ـ ان الاهداف المصاغه بالبرنامج تواجهها صعوبه في التحقيق سواء تعلق الامر بكيفيه صياغتها وتحديدها و الشروط المطلوبه لدلك او تعلق الامر بمراعاتها للخصائص التي ينبغي ان تتوفر في الاهداف كنمو المتعلم وبيئته الحضاريه، حيث ان نسبة تحقيق الاهداف في مستوى اقل من المتوسط يصل إلى 59.35% عند عينه المتعلمين مقابل 52.58% عند عينه اساتدة الفلسفه، وهي نسبه سلبيه تؤثر على تنفيد البرنامج وتحقيق النتائج المرجوة منه.

2ـ إن عمليه اختيار محتوى برنامج الفلسفه كغيره من المواد الاخرى يتطلب فريقا متنوع التخصص، تتكامل فيه وتتفاعل الابعاد الفلسفيه والمعرفيه و العلميه والاجتماعيه و النفسيه وهدا لكي ياتي المحتوى ترجمه لكافه الاسس والعوامل و المؤترات، والامر لا يتعلق بالمحتوى فقط بل ينطبق على باقي مكونات البرنامج من اهداف و طريقه وتقويم.

دلك ان محتويات البرنامج يطغى عليها الوفاء للبرامج السابقه في الغالب بنفس المحاور والعناصر إلا في الجزء اليسير، بل إن بعض المحاور كانت موجودة في البرامج السابقه تم حدفها كمحور الاسرة إد تم الاكتفاء بالدوله و الامه فقط رغم اهميه دور الاسرة دينيا، اجتماعيا و عاطفيا و اقتصاديا خصوصا في فترة المراهقه.

فالمحتويات التي يقدمها برنامج الفلسفه للمتعلم عبارة عن خلاصات للفكر الفلسفي قديما و حديثا، مع عناصر قليله جدا من الفكر العربي الإسلامي القديم، ويتم تناولها في شكلها الخلافي اما الفكر العربي المعاصر فيكاد ينعدم تماما لتترسخ في دهن المتعلم تلك الصورة عن الفلسفه العربيه الإسلاميه الضعيفه لانها تقليديه ومجرد جدال بين فلاسفه و فرق كلاميه.

في حين ان الفلسفه الحقيقيه هي للفلاسفه والمفكرين الغربيين، وهدا لا يعني ان البرنامج لا يجب ان يتناول الفكر الغربي، بل لا بد من تقديم الاراء والافكار والنظريات ونقدها وفي نفس الوقت تقديم الفكر الغربي الإسلامي المعاصر وربطه بماضيه وفق نظرة متكامله و مترابطه تسمح للمتعلم الجزائري بالاطلاع على الفكر الإنساني العالمي وفي نفس الوقت فكر المجتمع والحضارة التي تنتمي إليها.

إن السبب لا يتعلق بصياغه الاهداف فقط، بل تتدخل عوامل اخرى تربويه و نفسيه كتخطيط المحتويات ومدى تدرجها وإتباع طريقه تربويه مساعدة على التعلم وتخوف المتعلم من صعوبه المادة وعدم تحصيلها.

3ـ رغم ان البرنامج وتوجيهاته لم تهمل دور المتعلم ومساهمته في تنفيد الدرس الفلسفي، وتحليل المقاله او النص الفلسفي إلا ان الواقع يؤكد ان المتعلم يكون غالبا في وضع المتلقي فقط وان تدخله وان تم لا يكون بقصد المناقشه او إبداء الراي وإنما طلبا للشرح، ولتوضيح دلك ان الطريقه المتبعه والوسائل الموظفه تقليديه تعتمد على شرح الاستاد وتوضيح عناصر الدرس حيت ان نسبه 61.74% من عينة المتعلمين لا يسمح لها بإبراز مواقفها الشخصيه إلا نادرا او لا يسمح لها ابدا مقابل 33.04% فيما يخص المناقشه واقتراح الحلول في نفس المستوى، واتخاد دريعه طول البرنامج وعامل الوقت وكدا تحضير المتعلم للامتحان في شقه التحصيلي كلها امور لا تتماشى ونظرة التربيه إلى المتعلم.

4ـ إن النتائج التي اسفرت دراسه الفرضيه المتعلقه بالتقويم وما اسفرت عنها من حيت الصعوبه التي يواجهها المتعلمون في تحليل المقاله والنص الفلسفي، حيت ان نسبة 64.34% من عينه المتعلمين يجدون صعوبه دائمه او في الغالب بخصوص تحليل المقاله الفلسفيه وترتفع هده النسبه عندما يتعلق الامر بتحليل النص الفلسفي لتصل إلى 71.31% عند نفس العينه، وهدا دليل واضح على الصعوبه التي يواجهها المتعلمون في تناولهم للمقالات والنصوص الفلسفيه وهي صعوبه يؤكدها الواقع التربوي وكل من له صله بالإشراف والتفيد لبرنامج مادة الفلسفه .

إن المتعلم مطالب بإتباع منهجيه مالوفه وتنظيم افكار و معلومات سابقه في قالب معين دون المبادرة إلى إتباع مقاربه جديدة او إبداع، ومما يؤسف له ان عمليه

التقويم التي تطلب حلا جديدا لمشكله ما او تصور جديد لمقاربه غير مالوفه في تناول مشكله في البرنامج تعتبر محاولة خاطئه وخارجه عن الموضوع.

سواء من طرف المصحح او المتعلم الدي ترسخ في دهنه ضرورة خضوعه لطريقه محددة او الاولياء او وسائل الإعلام، وفي مقابل دلك يتم الافتخار بالمتعلمين الدين يحصلون على درجات عليا بسبب تذكرهم ادق المعلومات والتفاصيل والمنهجيه المتبعه ويتم تكريمهم، فيتمن حفظ المعلومات واستظهارها وفق منهجيه محددة سلفا ونفصل ما يميز العقل البشري من الإبداع وقدره على تجاوز المالوف.

وفي الاخير يمكننا القول ان هده الدراسه تشكل مساهمه بسيطه في محاوله لتحليل برنامج مادة الفلسفه ومكوناته ولا يمكن تعميم هده النتائج باعتبار انها شملت شعبه واحدة وهي شعبه س3 شعبه اداب و علوم إنسانيه وتركزت في منطقتين من المناطق المختلفه للوطن.

المساهمه العلميه للبحث:

لقد كشفت هده الدراسه مجموعه من النتائج يمكن على ضوئها تحديد اهم ما يقدمه البحث كافتراحات في المجال التربوي وندكر منها ما يلي:

1ـ لقد بينت نتائج هدا البحث ان صياغه اهداف برنامج الفلسفه تحتاج إلى إعادة النظر وفق مقاربه تعتمد على الصنافات المعروفه في هدا المجال وصياغتها بشكلها الحالي من شانه ان يؤتر سلبا على تحقيق الاهداف المصاغه و يمكن تجاوز دلك بدراسه الاهداف وصياغتها وفق شروط ومقاييس حسب مستوى ومجال كل هدف ومن تم بناء منهاج للفلسفه يعتمد على اهداف سليمه في صياغتها وقابله للتنفيد. فاهداف البرنامج يشوبها كتير من الخلط و الغموض.

2ـ اظهرت الدراسه ان محتويات البرنامج رغم مزجها بين مختلف المداهب و التيارات والعصور الفلسفيه إلا انها بقيت وفيه للمحتويات السابقه فالتغيير يكاد يكون شكليا فقط في وقت ظهرت قضايا وإشكاليات معاصرة.

ومن جهه اخرى فان مكانه الفكر العربي الإسلامي المعاصر يكاد ينعدم ، وما هو موجود يعود إلى العصور الاولى للحضارة الإسلاميه وتم تناوله بشكل خلافي يظهر الجوانب السليمه اكتر مما يبين المساهمه الفكريه للفلاسفه و المفكرين المسلمين في الفكر الإنساني.

وهكدا نجد ان اكتر اسماء الفلاسفه تداولا هي بالجمله اسماء كبار الفلاسفه سواء تعلق الامر بالفلاسفه اليونانيين او المسلمين او فلاسفه العصر الحديث، في حين ان الفلاسفه المعاصرين فتكاد اسماؤهم تنعدم من محتويات البرنامج.

3ـ إن الطرائق المتبعه والوسائل الموظفه نادرا ما تاخد المتعلم ومساهمته ومبادرته بعين الاعتبار، ويلعب الاستاد دور المحرك و المنشط ودلك لاعتبارات لا علاقة لها بالجانب التربوي كضرورة استغلال الوقت وصعوبه مادة الفلسفه على المتعلمين.

لدلك فالطريقه السائدة في الغالب تلقينيه وإشراك المتعلم لا يتم إلا في بعض مراحل الدرس فقط كبدايته ونهايته، واعتماد السبورة كوسيله تعليميه بالدرجه الاولى بقدر ما يساعد الاستاد على الشرح و التوضيح فانه يجعل الاستاد يلجا إلى التلقين.

ويزداد الامر سلبيه عند بعض الاساتذة حيت يتم إملاء الملخصات الجاهزة بدعوى ربح الوقت وتقديم معلومات سليمه و منهجيه ولكن في غياب اي دور للمتعلم، يجب تعويض دلك باجهزة والتسجيل و العرض وهي متوفرة ويكتفي الاستاد بدور المنشط.

4ـ بينت نتائج البحث ان التقويم الممارس ميدانيا قاصر ولا يمس مختلف الجوانب، ففي الواقع يتم التركيز على الجانب العقلي و التحصيلي ، بل إن الجانب العقلي يكاد ينحصر في تدكر المعلومات والمنهجيه واسترجاعها كما هي، ودلك هو مقياس المتعلم المتفوق.

في حين ان هناك جوانب مهمه خصوصا إدا تعلق الامر بمادة دراسيه تتمتل في الفلسفه التي هي مرادفه لاستعمال العقل والمنافشه و إبداء الراي الشخصي.

ونعتقد في الاخير ان ما قمنا به من خلال بحتنا هدا لا يمتل إلا جزءا بسيطا لإثراء الحقل التربوي في بلادنا، ونامل ان تساهم بحوت اخرى في الكشف عن غموض نكون قد اغفلناه في دراستنا لهدا الموضوع.

قائمة مراجع البحث

1- المراجع العربية:

1- إبراهيم بن محمد اللزام (2002)،فاعلية نموذج التعلم البنائي وتعلمها ،جامعة الملك سعود ، منشورات كلية التربية ،ط1.

2- حسن شحاتة (1994) ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية، ط2.

3- الطويرقي سالم بن عبد الله (2002)، النشاط المدرسي ماهيته ومجالاته ووظائفه ،اللقاء السنوي التاسع لجمعية العلوم التربوية والنفسية جامعة الملك سعود.

4- عبد الوهاب جلال (1987)، النشاط المدرسي :مفاهيمه ومجالاته وبحوثه مكتبة الفلاح الكويت ط2.

5- وزارة المعارف (2002).، الإدارة العامة نشاط الطالبات ، دليل النشاط غير الصفي ط1

6- الدخيل محمد بن عبد الرحمان (2002).، النشاط ومعوقاته في نظر مديري المدارس ، الجمعية التربوية والنفسية ط1.

7- د. احمد حسن اللقاني(1995)، المناهج: الاسس ،المكونات، التنظيمات ط1، عالم الكتب

8. صالح دياب هندي ـــــ هشام عامر عليان(1999م). ، دراسات في المناهج والاساليب العامة دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع الاردن ط7

9. د. عبد اللطيف فؤاد إبراهيم المناهج(1995م): اسسها و تنظيماتها و تقويم اثرها مكتبة مصر ط4.

10. د.خوري طه إبراهيم – د.رجب احمد الكلزة (1999)، المناهج المعاصرة، نشاة المعارف، الإسكندرية،ط1.

11. د. خوري طه إبراهيم (1999م). ـ رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، نشأة المعارف الإسكندرية ط1،
12. د.علي احمد الوكيل (1972م).ـــ تطور المناهج عالم الكتب ط1
13. د.تغزة محمد(1994م).، كتاب الرواسي 2 دراسة الأهداف و العلاقات، منشورات جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي باتنة ط1،
14. د.إبراهيم عصمت مطاوع(1982م). ـ د.واصف عزيز واصف، التربية العلمية و اسس طرق التدريس، دار النهضة العربية ، بيروت ط1 .
15. د .سعيد اسماعيل علي(1972) ، تدريس المواد الفلسفية ،علم الكتب بغداد ط1.
16. سماح رافع محمد(.1976) تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي، ط1 دار المعارف مصر
17. روبرت ف. ميكر (1967)..، الأهداف التربوية.ترجمة جابر عبد الحميد ، سعد عبد الوهاب نادر.بغداد معهد الكندي
18. منشورات مديرية التعليم الثانوي(جوان 1995). ، برنامج الفلسفة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر
19. منشورات مديرية التعليم الثانوي(جوان 1998) ، الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.
20. الدمرداش سرحان ومنير كامل (1962)، الطريقة في التربية ، الانجلومصرية ط1.
21. جوجام اكلي – بلعربي الطيب (1996/1995)، التفكير الإستدلالي لدى تلاميذ الاقسام النهائية حوليات جامعة الجزائر عدد خاص.
22. عبد الله موسى(2002)، الفلسفة والديداكتيك ، دار الغرب للنشر والتوزيع وهران.

23. مصطفى القباج(1990)، إشكالية الممارسة الفلسفية تدريسا وإنتاجا، تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي، إجتماع الخبراء العرب ، مراكش المغرب ، دار الغرب الإسلامي بيروت لبنان.
24. أبو يعرب المرزوقي، الطيب تيزيني(2001)، آفاق فلسفية عربية معاصرة، دار الفكر المعاصر، لبنان، الطبعة الاولى.
25. الدمرداش سرحان ومنير كامل (1962)، الطريقة في التربية، الانجلومصرية.
26. د ابراهيم عصمت مطاوع (1982)– د واصف عزيز واصف. التربية العلمية وأسس وطرق التدريس ،دار النهضة العربية بيروت ط1.
27. مديرية التكوين(جويلية2000) ، سند تكويني خاص بمادة الفلسفة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
28. مجموعة من الأساتذة تحت إشراف عبد المالك حمروش(2000) ، النصوص الفلسفية للسنة الثالثة ثانوي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.
29. أ غازي عناية (1986)، إعداد البحث العلمي مؤسسة الكتاب الجامعية ، الإسكندرية ط 1 .
30. صلاح الدين شروخ (2003). ، منهجية البحث العلمي للجامعيين دار العلوم للنشر والتوزيع ط.1
31. عبد القادر حلمي (1985)، مدخل إلى الإحصاء ديوان المطبوعات الجامعية.

2- المراجع الأجنبية:

1- Capon, Micheal .(1969).Astudy of the implications of pupils participation in co-curricular recreational activities in west Baby Lon junior high school. Dissertation Abstract International .VOL,30,No2.
2- Joekel ,R.1987 ‘‘how to evaluate a school’s curricular activities program.’’
3- NASSP Tips for Principals.

4- Vornberg ,J,Zukowski ,J & Gibson ,J.(1983) ‘‘A model for organizing your school’s activities program’’. NASSP Bulletin.
5- Beauchamp,George A. Curriculum Theory ,4th ed.Itasca ,3; F.E. Peacock Publichers ,c1981. .
6- Hooper ;Richard (ed)The Curriculun Context;Design and Development Edinburgh: Oliver and Boyd 1975
7- méthodologie phylosophyque, Dominique folcheid, jean-jaques wenentwingei,PUF, 1992.
8- martin heidegger, hettre sur l’humanisme, 3eme ed, 1983 aubier-montaigne, Paris. P 53.
9- français chatelet-la philosophie des professeures -ed- bernanrd grasset, 1970, P8.

الملاحق

قائمة الملاحق:

*نموذجا استمارة الدراسه الاستطلاعيه :

ا- استمارة خاصة بمتعلمي س3 اداب و علوم إنسانيه

ب- استمارة خاصة باساتذة الفلسفه

*نموذجا استمارة الدراسه الاساسيه:

ا- استمارة خاصة بمتعلمي س3 اداب و علوم إنسانيه.

ب - استمارة خاصة باساتذة الفلسفه.

*رخص إجراء الدراسه.

استمارة متعلمي س3 اداب و علوم إنسانيه

ابنائي تلاميد السنه التالته ثانوي شعبة اداب و علوم إنسانيه:

اطلب منكم المساهمه في هدا الاستبيان، عبروا عن ارائكم بكل صراحه فليست هناك إجابه خاطئه او صحيحة.

ولا يطلب منكم كتابة اسمائكم ولا اسم المؤسسه التي تدرسون بها قصد المحافظه على السريه التامه لاجوبتكم.

الدراسه الاستطلاعيه:

المطلوب وضع علامة (X) في خانة الجواب الذي تختاره

ا- استمارة خاصة بالمتعلمين

مكونات البرنامج	فقرات الاستبيان	مستويات الإجابة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
أهداف البرنامج	1- يمكنكم معالجة القضايا المطروحة بأسلوب فلسفي. 2- توجد مكانة للفكر العربي الإسلامي في البرنامج. 3- تعتمدون في معالجة القضايا الفلسفية على الاستدلال. 4- تستطيعون النقد وإصدار الأحكام في القضايا الفلسفية المطروحة. 5- يمكنكم المبادرة والإبداع الفلسفي في مناقشة القضايا.					
محتويات البرنامج	6- البرنامج المقرر يجيب عن مختلف المشكلات التي تواجهونها (عقلية، نفسية، أخلاقية، سياسية، اقتصادية الخ) 7- تستفيدون من مواد أخرى في دراستكم لمادة الفلسفة. 8- هناك مشكلات تثير انتباهكم ولم تجدوا لها مكانا في البرنامج. 9- من السهل قبول القضية الفلسفية ونقيضها. 10- الوقت يكفي لانجاز الدروس و المقالات و النصوص الفلسفية المقررة.					
الطرائق و الأنشطة	11- وجدتم في طريقة تدريس الفلسفة ما يميزها عن طرق تدريس مواد أخرى. 12- تشارك (ين) في مناقشة القضايا الفلسفية أثناء الدرس. 13- تساهم الطريقة المتبعة في استيعابكم للمواضيع المقررة 14- الوقت المخصص لهذه المواضيع كاف لفهم الدرس. 15- تسمح لك الطريقة بإبراز المواقف و الآراء الشخصية.					
الوسائل التعليمية	توظف (ين) في دراستك لمادة الفلسفة: 16- كتاب الدروس داخل القسم 17- كتاب الدروس خارج القسم 18- كتاب النصوص الفلسفية داخل القسم. 19- كتاب النصوص الفلسفية خارج القسم. 20- وسائل أخرى أذكرها					
التقييم و التقويم	21- تشعر (ين) فعلا بصعوبة تحليل المقالات الفلسفية. 22- تشعر (ين) فعلا بصعوبة تحليل النصوص الفلسفية. 23-تقومون بتحليل مقالات و نصوص فلسفية وتصحيحها جماعيا. 24- التقويم يعالج مختلف جوانب المقال و النص الفلسفي: اللغة، المعلومات، المنهجية، قيمة الفكرة. 25- تؤثر نتيجة اختبار مادة الفلسفة على معدلكم العام.					

استبـيــان خاص بأساتذة مادة الفلسفة

زملائي اساتذة مادة الفلسفه:

ارجو منكم المساهمه في هدا الاستبيان الدي يهدف إلى الكشف عن الظروف و العوامل المحيطه بتنفيدكم للبرنامج المقرر، عبروا عن ارائكم بكل صراحه وصدق فليست هناك إجابه صحيحة او إجابه خاطئه ونؤكد لكم عن السريه التامه حول ما تدلون به، لدلك لا يطلب منكم كتابة اسمائكم و لا كتابة اسماء المؤسسات التي تعملون بها.

لكم جزيل الشكر مسبقا لما سوف تقدمونه من مساعدة لتحقيق انجاز هدا البحث.

المطلوب وضع علامة (x) في خانة الجواب الذي تختاره

ب ـ استمارة خاصة بأساتذة مادة الفلسفة

مكونات البرنامج	فقـــرات الاستـبـيـان	مستويـــات الإجابة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
أهـــداف البرنـــامـــج	ترى أن: 1- الأهداف محددة بدقة ووضوح. 2- الأهداف تراعي نمو المتعلمين في هذه المرحلة. 3- وجود انسجام بين الأهداف و المحتويات. 4- الأهداف غير مبالغ فيها. 5- الأهداف تلبي مطالب النمو المتكاملة (العقلية، النفسية ، الاجتماعية، الإنسانية ...الخ)					
محتـويات البرنـــامـــج	ترى أن: 6- البرنامج يحتوي على مختلف أنشطة الفلسفة (معرفية، منطقية، منهجية، إنسانية) 7- المحتوى يحقق الأهداف المحددة. 8- المحتوى يعالج قضايا مستمدة من واقع المتعلم وعصره. 9- المحتوى يعالج قضايا من صلب اهتمام المتعلمين (نفسية، اقتصادية، أخلاقية...) 10- المحتوى تتكامل فيه قضايا فلسفية قديمة و معاصرة.					
الطرائـــق و الأنشـــطـــة	ترى أنه: 11- يتم تكييف الطريقة مع طبيعة الدرس وأهدافه. 12- الوقت يكفي لإتباع طريقة نشيطة تشرك المتعلم. 13- يتم التنويع في الطريقة حسب خصوصية الدرس و مراحله. 14- وجود توجيهات بالدليل المنهجي تسمح ببدائل في الطريقة. 15- يضطر الأستاذ إلى الإلقاء.					
الوســـائـــل الـتـــعـليمية	تعتمدون في انجاز الدرس على توظيف: 16- السبورة. 17- كتاب الدروس الفلسفية. 18- كتاب النصوص الفلسفية. 19- وثائق رسمية مرافقة. 20- وسائل أخرى: أذكرها.					
التقيـــيـــم و التقـــويـــم	ترى أنكم: 21- تعتمدون السلم الرسمي في بناء الاختبارات. 22- السلم الرسمي يراعي المقاييس التربوية المطلوبة في بناء الاختبارات. 23- توظفون أدوات للتقويم من غير تحليل المقالات و النصوص الفلسفية. 24- تجمعون بين جوانب و مراحل التقويم المختلفة. 25- تتم مراعاة الفروق الفردية في بناء الاختبارات.					

الدراسة الأساسية:

المطلوب وضع علامة (x) في خانة الجواب الذي تختاره

أـ استمارة خاصة بالمتعلمين

مكونات البرنامج	فقـــرات الاستـبـيــان	مستويـــات الإجابة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
أهـــداف البرنـــامـــج	ترى أنه:					
	1ـ يمكنك معالجة القضايا المطروحة بأسلوب فلسفي.	07	12	30	40	26
	2ـ تعتمد (ين) في معالجة القضايا الفلسفية على الاستدلال.	03	12	40	38	22
	3ـ تستطيع (ين) النقد واصدار الأحكام الشخصية حول القضايا الفلسفية المطروحة.	03	15	30	48	19
	4ـ يمكنك الابداع الفلسفي والمبادرة في تناول القضايا الفلسفية.	03	08	24	50	30
محتـويات البرنـــامـــج	ترى ان :					
	5ـ البرنامج يتناول مختلف القضايا التي تواجهها في الواقع.	06	12	41	42	14
	6ـ تستفيد (ين) في دراستك للبرنامج من تكامل دروس المواد الأخرى.	03	15	44	41	12
	7ـ هناك مشكلات تثير اهتمامك ولم تجد(ي) لها مكانا في البرنامج .أذكرها	07	10	50	38	10
	8ـ من السهل قبول القضية الفلسفية ونقيضها.	05	10	37	46	17
الطرائـــق و الأنشـــطـــة	ترى أن:					
	9ـ طريقة تدريس مادة الفلسفة تنختلف عن طرق تدريس المواد الأخرى.	08	19	34	41	13
	10ـ تشارك (ين) في مناقشة القضايا الفلسفية واقتراح الحلول.	08	27	42	26	12
	11ـ الطريقة المتبعة تساعدك على فهم الدروس الفلسفية.	10	21	35	35	14
	12ـ تسمح لك الطريقة بابراز مواقفك الشخصية.	05	09	30	45	26
الوســائــل الـتــعـليمية	توظف (ين) في دراستك لمادة الفلسفة:					
	13ـ كتاب دروس الفلسفة داخل القسم.	13	28	35	33	06
	14ـ كتاب دروس الفلسفة خارج القسم.	16	18	37	35	09
	15ـ كتاب النصوص الفلسفية داخل القسم.	25	40	39	10	01
	16ـ كتاب النصوص الفلسفية خارج القسم.	06	11	36	41	21
التقيـــيـــم و التقـــويـــم	ترى أنه:					
	17ـ بالفعل تشعر(ين) بصعوبة تحليل المقالة الفلسفية.	36	38	25	08	08
	18ـ بالفعل تشعر(ين) بصعوبة تحليل النصوص الفلسفية.	48	34	23	07	03
	19ـ تقومون بتحليل مقالات و نصوص فلسفية وتصحيحها جماعيا.	09	15	57	34	00
	20ـ تقوم (ين) بانجاز مقالات وتطبيقات فلسفية خارج القسم.	14	15	37	40	09

المطلوب وضع علامة (x) في خانة الجواب الذي تختاره

ب ـ استمارة خاصة بأساتذة مادة الفلسفة

مكونات البرنامج	فقـــرات الاستـبـيـان	مستويـــات الإجابة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
أهـــداف البرنـــامـــج	ترىأن:					
	1- الأهداف محددة بدقة ووضوح.	04	09	10	19	16
	2- الأهداف تراعي مرحلة نمو المتعلم.	06	10	20	14	08
	3- الأهداف تراعي البعد الاجتماعي الحضاري للمتعلم.	06	05	15	22	10
	4- الأهداف قابلة للتحقيق ميدانيا.	01	05	19	28	05
محتـويات البرنـــامـــج	ترى أن:					
	5- المحتوى يحقق الأهداف المحددة.	00	06	19	30	03
	6- المحتوى يعالج قضايا ومشكلات مستمدة من واقع المتعلم.	05	11	31	10	01
	7- المحتوى يراعي مرحلة نمو المتعلمين.	09	19	20	10	00
	8- التوقيت المحدد لهذه المحتويات مناسب.	06	21	20	11	00
الطرائـــق و الأنشـــطـــة	ترىأنه:					
	9- يتم تكييف الطريقة مع طبيعة الدرس وأهدافه.	05	15	30	08	00
	10- التوقيت المحدد يكفي لاتباع طريقة نشيطة.	06	24	20	08	00
	11- المتعلمون يشاركون في تنشيط الطريقة.	05	14	23	14	02
	12- وجود توجيهات بالدليل المنهجي تسمح ببدائل في الطريقة.	03	10	22	18	05
الوســائـــل الـتـــعـليمية	تعتمدون في انجاز الدرس على توظيف:					
	13- السبورة.	34	19	05	00	00
	14- كتاب الدروس الفلسفية.	07	17	27	07	00
	15- كتاب النصوص الفلسفية.	02	11	25	18	02
	16- وسائل أخرى: أذكرها.	00	02	15	30	11
التقيـــيـــم و التقـــويـــم	ترى أنكم:					
	17- تعتمدون السلم الرسمي في بناء الاختبارات.	10	16	14	10	08
	18- السلم الرسمي يراعي المقاييس التربوية المطلوبة في بناء الاختبارات.	06	15	20	08	09
	19- توظفون أدوات للتقويم من غير تحليل المقالات و النصوص الفلسفية	00	00	09	33	16
	20- تجمعون بين جوانب و مراحل التقويم المختلفة.	02	04	12	30	10