جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
كلية العلوم الاجتماعية
قسم الفلسفة

مطبوعة دروس

في مقياس تعليمية (الفلسفة)

لفائدة طلبة السنة الثالثة ليسانس فلسفة

السنة الجامعية:
2019/2018

فهرس محتويات المقياس

1- مدخل عام لفهم التعليمية ومواضيعها:

- تاريخها (التطور والنشأة التاريخية).
- تعاريفها، مفهوم وتعريف التعليمية.

2- علاقتها بمفاهيم تربوية.

3- خصائص التعليمية

4- الأسس التي تبنى عليها التعليمية

5- أهداف ووظائف التعليمية.

6- أنواع التعليمية:

- التعليمية العامة.
- التعليمية الخاصة.
- التعليمية والفلسفة.
- البنية التعليمية للفلسفة.
- ديداكتيك الكفاءات
- في مفهوم الكفاءة.
- الأصول الفلسفية للتدريس بالكفاءات.
- تصنيف الكفاءات.
- الفلسفة في التدريس بالكفاءات:
  - ديداكتيك الدرس الفلسفي.
  - ديداكتيك المقال الفلسفي
  - ديداكتيك النص الفلسفي
  - ديداكتيك الإنتاج الفلسفي
  - ديداكتيك العروض الفلسفية.

مدخل عام لفهم التعليمية ومواضيعها:

لابد من التأكيد بداية أن التحولات الاقتصادية والصناعية في القرن الثامن عشر والتاسع عشر فرض على التربية مسايرة هذا التغير الحاصل والاعتماد على نتائج البحوث الاجتماعية والسيكولوجية والتربوية في توظيف نتائجها في العملية التربوية.

فقد أصبح الاهتمام بالنوعية وتحسين المردود البشري من اهتمام الباحثين في مختلف المجالات، فتأثر إذن قطاع التربية كمثيله من القطاعات الأخرى (الاقتصادية والصناعية.. في الغرب) بمفاهيم جديدة مسايرة للعصرنة مع التركيز على الفعالية والموضوعية العلمية.

فأصبح ينظر لقطاع التربية على أنه مؤسسة استثمار وإنتاج العنصر البشري المنتج والفعال، وبدأ الاهتمام ينصب على كيفية تكوين تلاميذ فعالين، وما هي الطرق والوسائل المستعلمة لذلك؟ وكيف تحقق الأهداف والغايات، فلم تعد التربية تهتم بشحن الأذهان بالمعلومات والمعارف وتكوين الإنسان الموسوعة، بل بدأ التركيز على كيفية تجاوز هذا الجانب إلى تمكين المتعلم من التفكير وحل المشكلات، وهو ما أعطى نفسها جديدا لظهور مجالات وميادين في العلوم الاجتماعية والإنسانية وخاصة التربوية منها، فظهرت تخصصات وفروع في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية تهتم وتدرس كل ما من شأنه مساعدة التربية ومساعدة المعلم بذلك في تجاوز المعضلات التي تواجهه في القسم خاصة، وتمكين المختصين بالتأكيد من أولياء ومربين وإداريين على التدخل بفعالية لأجل مساعدة المتعلم على التعلم الفعال والمنتج.

وهذه أهم فروع علوم التربية حسب صنافة **غاستون ميالاري(G.Mialaret).**

أولا: علوم تهتم أو تدرس الشروط العامة والمحلية للمؤسسة المدرسية ومنها:

1- **تاريخ التربية:** يتحدد هدف هذا العلم في تمكين المهتمين من معرفة تطور التربية انطلاقا من دراسة:

أ- تاريخ الفكر البيداغوجي.

ب- تاريخ المؤسسات البيداغوجية.

2- **السوسيولوجيا المدرسية (سوسيولوجية التربية)** أو ما اتفق على تسميته في جامعاتنا بعلم الاجتماع التربوي، وتهتم بدراسة موضوعين أساسيين هما:

أ- المدرسة كمؤسسة داخل المجتمع أو العلاقة بين المجتمع والمدرسة.

ب- التطور الداخلي للمدرسة، المدرسة كمجتمع.

3- **الديمغرافيا المدرسية:** تعتبر المتعلمين كسكان للمدرسة، وبالتالي تتوجه الدراسة نحو ما يلي:

- تحديد خصائص المتعلمين من حيث الجنس والسن والمستوى الدراسي.
- دراسة مقارنة للمتمدرسين وغير المتمدرسين.
- دراسة مشكلات داخلية كالتسرب والرسوب وقضايا التوجيه...
- علاقة التخطيط المدرسي بالخصائص الديمغرافية للمجتمع ككل.

4- **اقتصاد التربية:** يهتم هذا العلم بالحاجيات المادية والمالية لتسيير الشأن التعليمي، كما يهتم بدراسة العلاقات القائمة بين التربية السائدة والأنظمة الاقتصادية والسياسية للبلد.

5- **التربية المقارنة:** دراسة مختلف الأنظمة التربوية في العالم وإجراء مقارنات بينها وتحديد نوع التفاعل الممكن بين المناهج المعتمدة في مختلف البلدان.

6- **الإدارة المدرسية:** تهتم بدراسة مختلف أشكال تسيير وتدبير المؤسسات التعليمية على الخصوص دون إغفال تدبير الشأن التربوي إداريا.

7- **أثنولوجيا التربية:** دراسة الظاهرة التربوية في أوساط اثنية وسوسيوثقافية مختلفة، والاهتمام بأوجه النشاط التربوي غير النظامي.

ثانيا: علوم تدرس العلاقة التربوية والفعل التربوية نفسه وتتمثل في:

1- **فسيولوجيا التربية:** يختص هذا العلم بدراسة الشروط الفيزيولوجية التي تصاحب أي نشاط تربوي، باعتبار أنه موقف إنساني بالدرجة الأولى، ومن أهم موضوعاته: العلاقة بين السلامة الجسدية والتحصيل الدراسي، كأثر الإضاءة والألوان والتهوية على نشاط ونجاح المتعلم، التوافق الحسن الحركي وعلاقته بالتعلم...الخ

2- **سيكولوجيا التربية (علم النفس التربوي)** في جامعاتنا، ويهتم هذا العلم بالمقاربة السيكولوجية لمؤسسات ومناهج وبنيات النظم التربوية كما يهتم بالنمو النفسي للفرد وأساليب تعلمه وعلاقة كل ذلك بالعملية التعليمية.

3- **سيكوسوسيولوجية الجماعات الصغرى:** إنها دراسة نفسية اجتماعية لجماعة الفصل والمدرسة، تستهدف الكشف عن ديناميتها من حيث الخصائص العامة والنوعية ودرجة وحدتها، ونوعية أهدافها الفردية والجماعية، وكذلك تحديد أساليب القيادة الناجعة بالوسط المدرسي.

4- **علوم الاتصال:** إن النشاط التربوي هو أساس مجموعة من عمليات تفاعل يمثل الإنسان طرفها الأساسي، وجوهر هذا التفاعل يكمن في وضع وتنظيم وتوظيف أنماط الاتصال ولذلك يهتم هذا العلم بتحسين جودة التواصل في إطار المواقف التربوية، ويقدم نماذج لتوظيف التقنيات الحديثة في الأنشطة التعليمية.

5- **علوم الديداكتيك:** تهتم بالديداكتيك العام للتدريس كعلم مهمته تحديد العلاقة بين مختلف مكونات العملية التعليمية التعلمية والكشف عن أبعادها ومشاكلها، ويتم تحديد موضوعاته من خلال طرح أسئلة محورية، لماذا ندرس؟ (الأهداف) من ندرس (المتعلم) ماذا ندرس؟ (المحتويات) كيف ندرس (المناهج والتقنيات) بماذا ندرس (الوسائل البيداغوجية) وما هي نتائج التدريس؟ (التقويم).

أما الديداكتيك الخاص (يتم توضيحه بالتفصيل لاحقا) فهو الدراسة المنهجية لمختلف أشكال مقاربة المواد الدراسية، إنه تحديد لمنهجيات مختلف المواد.

6- **علوم الطرق والمناهج التقنيات:** تهتم هذه العلوم بتحديد الأسس الفلسفية والسيكولوجية البيداغوجية لمختلف مسارات العملية التعليمية التعلمية سواء بالنسبة للمدرسة من حيث نوعية الأقسام والتعليم وأسلوب العمل أو من حيث نماذج التأثر المعتمد على الوسائل التعليمية المختلفة.

7- **علوم التقويم:** نتناول كل ما يتعلق بعملية التقويم من أهداف وموضوعات ونظم الامتحانات...الخ، تهدف إلى إبراز دور الامتحانات في تحسين مردودية المتعلم وإنجاح تحصيله الدراسي، ومن أهم العلوم المرتبطة بالتقويم البيداغوجي هناك علم الامتحانات وموضوعه هو التحليل النسقي للامتحانات ودراسة أشكال تقدير أعمال المتعلمين من أجل تقديم نماذج لمناهج وتقنيات موضوعية لتقويم المتعلمين.

ثالثا: علوم التأمل والتطور:

1- **فلسفة التربية:** على الرغم من اعتراض البعض عن إدراجها ضمن صناعة علوم التربية، إلا أنها تقوم بدور هام داخل هذه العلوم فهي وحدها تمكن من الإجابة عن سؤال، لماذا التربية؟ الإضافة إلى دور منهجها الشمولي من تقديم صورة شاملة للنظم التربوية عبر إدماج نتائج مختلف علوم التربية.

2- **التخطيط التربوي:** يهتم بكل ما تحتاجه النظم التربوية من عمليات هندسية الممارسة التربوية، كما يهتم بالقضايا الكبرى التي تواجهها المدرسة والمجتمع مثل ديمقراطية التعليم، وربط التعليم بسوق العمل.

علاقة التعليمة بمفاهيم تربوية مختلفة:

1- **التربية:** التربية سيرورة تستهدف النمو والاكتمال التدريجي لوظيفة أو مجموعة من الوظائف فحسب ربول (O.Reboul) التربية هي مجموع السيرورات والطرائق التي تتيح لكل طفل الولوج التدريجي للثقافة وهذه الثقافة هي ما يميز الإنسان عن الحيوان.(عبد الكريم غريب،2013،21) وبعض التعاريف تنظر إلى التربية كأنها تهذيب للأخلاق الحميدة للإنسان، ويرى آخرون إن التربية عملية روحية هدفها تعميق صلة الإنسان بربه، وآخرون يرون إنها إعداد للحياة . **جون ديوي** (1859-1952) يرى أن التربية ليست إعداد للحياة فحسب وإنما هي الحياة نفسها.) (عبد الهادي عفيفي ،1985،21)

2- **البيداغوجيا:** أهم المفاهيم التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتعليمية وعادة ما يتم الخلط بينهما، وهناك من يعتبر الديداكتيك فرعا من فروع البيداغوجيا أو العكس، وهناك من يعتبرهما مستقلين أو متباعدين إلى حد التعارض في بعض الأحيان.

ولملامسة الفرق الدلالي بينهما واكتشاف مختلف التفاعلات الديداكتيكية والبيداغوجية الحاصلة في سياق الوضعية التعليمية يتم تحديد مفهوم البيداغوجيا "من التعريفات العامة لهذا المصطلح أنها فن التربية، وهناك من البيداغوجيين من اعتبرها علم التربية، وبعضهم جعلها فنا وعلما في ذات الوقت (عبد الرحمن تومي، 2015، 11).

وتعرف من الناحية التطبيقية باعتبارها جملة من الأهداف والطرائق (الإستراتيجيات والتقنيات) التي تخص الإجراءات العملية للنقل الاجتماعي والشخصي للمعرفة، غير أن هذا التعريف لا يتطرق إلى "نقل المعرفة" باعتبار مضمون المحتويات التعليمية التي تدخل في مجال الديداكتيك، بل باعتبار مفهوم التعلم أو تعلم التعلم.

ويعتبر **هاريو**(**Horion**) البيداغوجيا علم للتربية سواء كانت جسدية أو عقلية أو أخلاقية ويرى أن عليها أن تستفيد من معطيات حقول معرفية أخرى تهتم بالطفل.

ويعرف **لورانسكورني وآلانفيرنو** البيداغوجيا في الوسط المدرسي بأنها "كل ما يتعلق بفن قيادة وتدبير القسم (**Cornu**.L et **Vernois**.A, 1992, 10) مفهوم البيداغوجيا عموما يشير إلى معنيين: الأول للدلالة على الحقل المعرفي الذي يهتم بالممارسة التربوية في أبعادها المتنوعة، في إشارة إلى الجانب النظري أو التطبيقي أو التجريبي للبيداغوجيا، والثاني للدلالة على توجه أو إلى نظرية بذاتها تهتم بالتربية من الناحية المعيارية

(Normative) ومن الناحية التطبيقية وذلك باقتراح تقنيات وطرق للعمل التربوي، وبهذا المعنى نستعمل المفاهيم التالية: البيداغوجيا المؤسساتية، البيداغوجيا اللاتوجيهية (طرق وتقنيات التعليم، 1992).

وللتمييز بين التربية والبيداغوجيا يمكن القول أن البيداغوجيا في أغلب تعريفاتها نعتبرها مبحثا نظريا، عكس التربية فهي ممارسة وتطبيق للتمييز بين البيداغوجيا والديداكتيك، فيمكن الإشارة إلى ارتباط البيداغوجيا بالمتعلم، والديداكتيك بالتعليم أو التدريس، رغم ذلك فالاختلاف غير واضحة، ما يؤكد تلازم المفهومين كاعتبار البيداغوجيا في كثيرمن الأحيان مجالا يشمل الاهتمامات الخاصة بموضوع الديداكتيك لكون هذه الأخيرة تشمل الجانب العملي التطبيقي للبيداغوجيا.

كخلاصة فإن البيداغوجيا تهتم بنوع العلاقات داخل الفصل الدراسي، مراعية مهارات المعلم في قيادة الفصل وتدبيره، وتركز على العلاقة بين المدرس والمتعلم أو المتعلم، والمتعلم والتفاعلات الصفية المختلفة ، ويتم التركيز فيها عموما على إستراتيجيات التعلم وعلى العلاقات التفاعلية العاطفية داخل الصف والمناخ الدراسي عموما.

بالنسبة للديداكتيك فطابعها خاص تركز على المادة الدراسية بمحتواها،ومنهجية التدريس و معوقات التعلم، تهتم أكثر بالمعارف والتعلمات بناء وتحليلا وترتيبا ونقلا وتقويما وعلاجا.

1- **التعليم:** عملية منظمة يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف وخبرات ومهارات إلى التلاميذ الذين هم بحاجة إليها، هذه الخبرات تكون قد تكونت لدى المعلم بفعل الخبرة والتأهيل الأكاديمي والمسلكي والممارسة. أو إجراء تطبيقي يستخدم ما كشف عنه علم التعليم في مواقف تعليمية وتربوية داخل الصف الدراسي باستخدام جميع الوسائل (الوسائط التعليمية).

2- **علم التعليم (Science de l’enseignement):** يهتم بالعمليات المعرفية أو اكتشاف أو السيرورات المختلفة التي ينتهجها المتعلم لاكتساب المعارف، وحسن أدائها أو عدم اكتسابها بغية رسم النماذج التعليمية التطبيقية (modèles didactique pratique) العامة

التي يمكن للمعلم استغلالها في شرح وبناء الدرس مع تلاميذه، في كل المواد الدراسية بسهولة ونجاح.

3- **التدريس:** موقف مخطط له لتنفيذ أفعال بعينها يهدف تحقيق مخرجات تربوية وتعليمية على المديين القريب والبعيد على حد سواء، أو هو الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم منفردا أو بمشاركة التلاميذ بهدف تحقيق أهداف تعليمية وتربوية محددة سلفا باستخدام إجراءات وأدوات وأنشطة تعليمية -تعليمية وفقا لمتطلبات أو مقتضيات كل موقف من المواقف التدريبية على حدا.

4- **مدخل التدريس:** يعني التهيئة التي يقوم بها المعلم قبل أن يقوم بعملية التدريس في خطوات إجرائية وتنفيذية وهو يختلف باختلاف طبيعة الموضوعات التي يدرسها، إذ يكون لكل موضوع مدخله المناسب في تقديمه.

5- **طريقة التدريس:** خطوات متسلسلة متتابعة يقوم بها المعلم منفردا أو بإشراك التلاميذ في العمل لتحقيق أهداف تربوية بعينها، يسبق تحديدها مع مراعاة أنه خلال الموقف التدريبي قد تتحقق أهداف تعليمية أخرى لم تكن مأخوذة في الاعتبار عند التخطيط لموضوع الدرس.

6- **إستراتيجية التدريس:**الإستراتيجية هي مجموع الأفعال والوسائل القابلة وغير القابلة للملاحظة (سلوكيات، أفكار، تقنيات، تكتيكات) التي يوظفها شخص لتحقيق هدف معين ويعدلها تبعا لمتغيرات وضعية ما، ومنه فإستراتيجية التدريس تتمثل في كافة الإجراءات والوسائل والأساليب والمنهجيات التعليمية المرتبطة بمسألة تدريس مساق معين، ونقل المعلومات الخاصة به من المعلم إلى المتعلم بصورة غير تقليدية أي حديثة وبأفضل وأسهل الطرق وأقصر وقت وجهد ممكن، ابتداء من أسلوب المعلم في إدارة العملية التعليمية والصف الدراسي، مرورا بطرق تحفيز وجذب انتباه التلاميذ وتقريب المعلومات إلى غاية الوصول إلى عملية التقويم لتعليماتهم وطريقة التدريس ما هي إلا مكون من مكونات الإستراتيجية.

7- **أسلوب التدريس:** هناك صعوبة في الفصل بين أسلوب التدريس وطريقة التدريس بسبب التداخل بينهما ومع ذلك يمكن القول أن أسلوب التدريس يتمثل في إجراءات يتبعها المعلم لينظم عملية التعلم ويوجهها، و للتفاعلات والمناقشات داخل حجرة الصف، واستخدام التقنيات التربوية لتحقيق الأهداف المحددة للدرس وهي في الغالب تشمل الإلقاء، الحوار، المناقشة، العرض.

أما بالنسبة للتعليمية فهي الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرائقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها الطالب، وهي دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة على المستوى المعرفي والانفعالي والحسي الحركي، أي التركيز على شروط عملية التدريس، صياغة المواقف والظروف والأهداف، وتدور محتويات التواصل بين المعلم والتلميذ حول أسئلة ثلاثة: ماذا ندرس ونعلم؟ كيف ندرس ونعلم؟ متى ندرس ونعلم؟

8- **الديداكسولوجيا (Didacsologie):** الديداكسولوجيا هي الميثودولوجيا العامة المؤسسة على البحث التجريبي وهي تختلف عن الديداكتيك في مقاربتها للموضوع من حيث أنها تبني أنظمة ديداكتيكية متناسقة وقابلة للفحص، وتهتم بالبحث الأداتي والنظري وهي جزء من علم التدريس، أي من الدراسة العلمية للبنيات والعمليات المتعلقة بحقل التدريس من أجل الوصول بها إلى الدرجة القصوى من المردودية.

وتهتم الدراسة الديداكسولوجية بثلاث بنيات متناسقة وهي: البنيات الكبرى (M acro-Structures) المتعلقة بتنظيم التعليم في مختلف مستوياته، والبنيات الوسطى (Moyens) المتعلقة بالتنظيم الداخلي للمدرسة والبنيات الصغرى (Micro) والمتعلقة بتنظيم العمليات الديداكتيكي الملموسة داخل القسم، وهذه الأخيرة هي جوهر البحث الديداكسولوجي.

9- **الميتودلوجيا (Méthodologie) أو المنهجية:** من الناحية اللغوية (Méthodes) تعني الطريق (Logos) تعني دراسة أو علم وموضوعها هو الدراسة القبلية للطرائق، وبصفة خاصة الطرائق العملية، وهي تحليل للطرائق العلمية من حيث غاياتها

ومبادئها وإجراءاتها وتقنياتها. فحسب **قالسون**(**Glisson**, 1976)هي كذلك مجموعة من الخطوات أو المراحل المنظمة والمرتبة في سلسلة محددة، يقوم المدرس بتنفيذها لكل يتمكن من إنجاز الدرس.

والميتودولوجيا في المجال البيداغوجي عموما عبارة عن جملة العمليات المنظمة التي تهدف إلى تحليل طرائق بيداغوجية أو بلورة أخرى جديدة، وتستمد هذه العمليات مبادئها أو فرضياتها من أسس نظرية تتعلق بالسيكولوجيا وحقل المادة والسوسيولوجيا وحقل البيداغوجيا والتكنولوجيا.

10- **المنهاج (Curriculum)**: إنه تخطيط للعمل البيداغوجي وأكثر اتساعا من المقرر التعليمي... فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقييم التعليم والتعلم، كما أن المنهاج يحدد من خلال الجوانب التالية:

- تخطيط لعملية التعليم والتعلم يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة ووسائل التقويم.
- مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية، بل ينطلق من أهداف لتحديد الطرق والأنشطة والوسائل.
- بناء منطقي لعناصر المحتوى، على شكل وحدات بحيث أن التحكم في وحدة يتطلب التحكم في الوحدات السابقة.
- تنظيم لجملة من العناصر والمكونات بشكل يمكن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلم.

نشأة مفهوم الديداكتيك:

تشير بعض المعاجم المتخصصة إلى أن كلمة الديداكتيك ظهرت كصفة في القرون الوسطى، حيث تم إدراجها في معجم (Le grand encyclopedique) سنة 1554، وهو كاصطلاح مشتق من الكلمة اليونانية الأصل ديداكتكوس (Didactikos)، ومنحدر من لفظ ديداكسين (Didaskine) وتعني درس (ensegné) ويقصد بها كل ما يوحي إلى التثقيف، أي التزود بالمعارف والأفكار والمعلومات بهدف بناء الشخصية.

وقد استخدمت لفظة ديداكتيك في علم التربية لأول مرة سنة 1613 من طرف كومن هيلفج وراتيش (K.Heling w.Ratich) في بحثهم حول نشاطات التعليمية، وقد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، كما استخدمه كامنسكي (Kamenskis) سنة 1657 في كتابه الديداكتيك الكبرى "حيث يقول أنها تعرفنا بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فقط للتعليم، بل للتربية أيضا. واستعمل **دومارسي(De Marsais)** مصطلح الديداكتيك بمعنى العلم الذي يهتم بتنظيم عمليات التدريس وكيفية انجازها (Cornu et Vergnoux) ويرى مؤلف كتاب مسالة الديداكتيك(la didactique en question) أن تبلور مبحث الديداكتيك في القرن 17 ليس صدفة . بل يرتبط بهيمنة فكرة المنهج(منذ أن صاغ مبادئها **ديكارت)** أي تنظيم عمليات التفكير ، فقد تبلورت في القرن 18 فكرة عقلنه الفعل البيداغوجي مع **كانط** دعا في انتقاده لعقم التعليم المدرسي إلى عقلنه الأساليب البيداغوجية الموظفة في التربية المدرسية ، يقول "ينبغي ان يصبح فن التربية أو البيداغوجيا معقلنا ومنظما إذ وجب عليه تنمية الطبيعة البشرية وتطويرها بشكل يجعلها تحقق غاياتها التي تسعى إليها."

فكرة المنهج لم تعد تعني العقل وقيادته نحو اكتشاف الحقائق (كما يذكر ديكارت) بل أصبحت قابلة التطبيق في مجال التعليم ، فقد وجه مؤلفو "الانسيكلوبيديا" خصوصا **ديدرو ودالمبير(Diderot et D'ALEMBERT) في فقرة « Colleges»** انتقادات شديدة لطرق التدريس السائدة في المؤسسات التعليمية، وقد تضمنت المواد المخصصة ل "المنهج" مسائل و إشكالات خاصة بالديداكتيك، وأدى توسع المؤسسات المدرسية في القرن 19 للعمل على ملائمة المعارف العالمة وتكييفها مع غايات التعليم وأهدافه، ويولد ما يعرف حاليا بالمواد المدرسية. (عبد الحق المنصف،2007)

واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19 حيث ظهر الفيلسوف الألماني **فرديرك هيربارت** (**F**.**herbert**, 1770, 1841) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية لنظرية التعليم، تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المعلقة بالتعلم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم بذلك **الهربرتيون** بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي بداية القرن العشرين (20) ظهرت مدرسة التربية الحديثة مع **جون ديوي** (J.**Dewey**1959) وغيره، والذي أكد على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبر الديداكتيك نظرية للتعلم لا للتعليم. وقد ساهمت الأبحاث في اللسانيات خاصة في ظهور واستقلالية تعليمية اللغات ، بعد استقلال لسانيات اللغات عن اللسانيات النظرية. بدوره ساهم علم التقويم بأبحاثه المختلفة حول ظاهرة ضعف التحصيل الدراسي في بناء التعليمية لنفسها منهاجا وموضوعا خاصا وهو الفشل المرسي الذي كان سببا مباشرا في استقلالية التعليمية بموضوعها ومنهجها الخاص.

تعار يف الديداكتيك:

مفهوم التعليمية أو الديداكتيك:

التعليمية لغة: كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره (حنفي بن عيسى، 2003).

يرجع الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية ديداكتيتوس، وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا أو أتعلم منك وأعلمك.

وكلمة ديداسكو وتعني أتعلم، وكلمة ديداسكن (بكرت سابقا) وتعني التعليم، وكانت تطلق على نوع أو ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف، وهو شبيه بالشعر التعليمي، والذي نظمه أصحابه من أجل تسيير العلوم على الدارسين ليكونوا قادرين على استيعابها، واستظهارها والاستشهاد بها عند الضرورة.

تعريف للتعليمية عند بعض العلماء:

ميالا ري: (Mialaret, 1979): مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم.

بروسو (Brous seau, 1981): التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يتدرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو نفس حركية.

بروسو (1983): إن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشتغل بها تصوراته المثالية أو يرفضها.

تعريف سميث (Smith, 1962): التعليمية فرع ميز فروع علوم التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة.

بروسو (1988): يعود بروسو إلى تعريف التعليمية بأنها عملية تنظيم لوضعيات التعلم ليحقق التلميذ من خلالها أهدافا معرفية عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية.

فولكي (Foulquie) يقول أن الديداكتيك من كل ما يعني بالتدريس فهي فن أو تقنية التدريس، ويعني ذلك أنها تهتم أيضا بطرق التدريس (عبد اللطيف الفارابي، مجلة البيداغوجيا، عدد 3، 1992).

تعريف **لالند**(Lalande.1972) الديداكتيك هي شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس، وأنها نهج، أو بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية(LACOMBE D.1968)

وبالنسبة **لجاس من** (Jasmin. B) فهي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها ، فهي تواجه نوعين من المشكلات : مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية(منطقها ، بنيتها...ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم ، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية (jasmin.1973)

خصائص التعليمية:

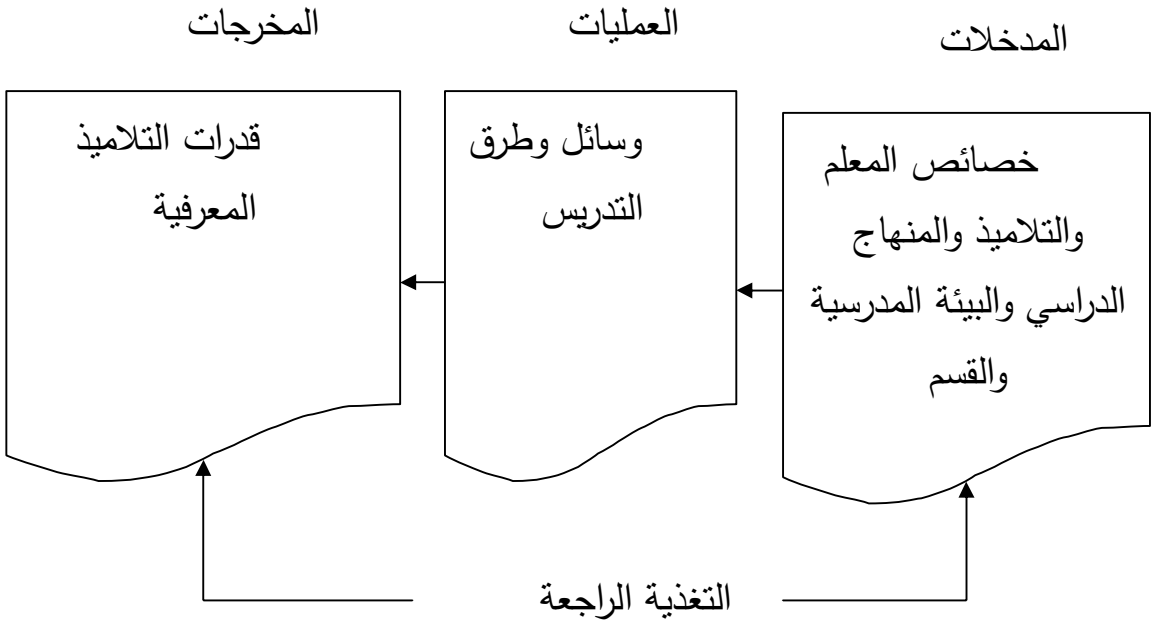
المبدأ المتعارف عليه هو أنه بالخصائص والمبادئ يتم التعارف على الأشياء والأفكار والأشخاص، فالتعليمية كمجال تختص بمجموعة من العناصر والصفات تميزها وتختلف بها عن المفاهيم -المذكورة سابقا- كالبيداغوجية مثلا: وتتمثل فيما يلي:

1- تعتبر التلميذ محور العملية التربوية، منه تنطلق عملية التدريس، وإليه تعود كل العناصر المكونة للعملية التعليمية التربوية، المعلم والأسرة والمنهج وبيئته المدرسية، والوسائل التكنولوجية كلما في خدمته.
2- تنطلق من المكتسبات القبلية للتلاميذ، أي بما يملكون من نبرات وكفايات وخصائص، ثم تتولى صقلها وتعديلها، أو تطويرها مراعية في ذلك قدرة كل تلميذ على التعلم وسرعته الذاتية في التحصيل الدراسي.
3- تحفر التلاميذ للإقبال على المعلومات الجديدة خاصة الأكاديمية منها، وتطور رغبتهم في التخصص فيها مستقبلا.
4- تطور قدرات التلاميذ على التحليل والتفكير المنطقي والمبدع، وتساعده على البحث عن الحلول للمشكلات التي تعترض سبيلهم شخصية أم تربوية.
5- تشجع التلاميذ على الابتكار والتجديد فكرا أو أسلوبا، وذلك بتوفير الوقت الكافي للتفكير والإنتاج الحلول الفردية واستخدام عدد وافر ومتنوع من المواد والوسائل التعليمية شريطة أن تكون البيئة التعليمية بيئة محفزة ومشجعة على البحث والتجريب والتحقيق العلمي، واتخاذ المبادرات الفردية والتنبؤ دون الشعور بالارتباك أو الخوف أو العقاب.
6- تشخيص مشاكل وصعوبات التعلم لدى التلاميذ من أجل إيجاد حلول مناسبة لها.
7- تخلق التفاعل الايجابي الجيد بين التلاميذ من جهة وبين معلميهم من جهة ثانية على أساس الاحترام المتبادل والتعاون المشترك في التخطيط والتنفيذ والتقييم.
8- تعتبر المعلم عنصرا من عناصر الصف، يشارك في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات، غير مستبد بآرائه وخططه وإجراءاته.
9- تستخدم بكثافة تكنولوجيات التعليم المختلفة، سواء السمعية منها أو البصرية وذلك بحسب المواقف التعليمية المختلفة.

10- تعتبر عملية التقويم وتحديد إجراءاتها ووسائلها وأهدافها مسؤولية جميع أفراد القسم.

11- تستخدم بكثافة أنواع التقويم ووسائله المختلفة من اجل الحصول على التغذية المراجعة من التلاميذ، للتأكد من صلاحية العملية التربوية ومدى فاعليتها.، ومن ثم الإبقاء أو التعديل أو التجديد على أساس النتائج المحصل عليها.

12- تعتمد نظاما تربويا معينا يتكون من خطوات متسلسلة وأعمال سلوكية هادفة وشاملة تعتمد كل منها على الأخر، هذا النظام يتألف من ثلاثة أجزاء كما هي موضحة في الشكل التالي:



13- تستخدم بشكل مكثف المنهج الاستقرائي في التربية ويتم هذا بواسطة:

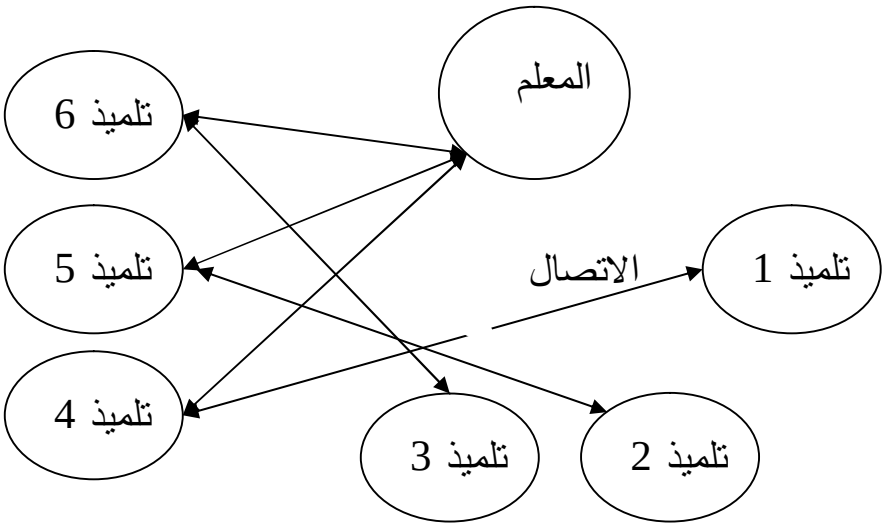
أ- التدرج من المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب ومن الجزئي إلى الكل ومن المعلوم إلى المجهول.

ب- تقديم الحقائق قبل المسببات والعموميات.

ج- تقديم التجارب والأمثلة التوضيحية قبل المبادرة والأحكام والقواعد والنظريات .

د- الاستخدام المكثف لطريقة المقارنة ومظاهر التشابه والاختلاف بين الأشياء.

14- تعتمد أسلوب الاتصال المفتوح الهادف بين المعلم كعضو مساهم في العملية التعليمية، وبين تلاميذه، كل حسب قدراته الفكرية واللغوية ويظهر هذا الاتصال في الشكل التالي:



15- تتصف بالشمولية بكونها تأخذ بكافة مؤثرات وعوامل العملية التربوية، وتنظمها بصيغة تسمح لكل واحد بأداء دوره حتى النهاية.

16- تتصف بالمرونة والقابلية للتعديل والتغيير حسب ظروف الموقف التعليمي ومجرياته.

الأسس التي تبنى عليها التعليمية

1- احترام المتعلم في استعداداته وقدراته وميوله وحاجاته باعتباره كما يقول **روسو** محور البداية وهو المركز وهو الغاية بين العملية التعليمية، لان التربية الحقيقية، إنما هي تلك التي تنشأ من إثارة قوى التلميذ نتيجة شعوره بما تتطلبه المواقف الاجتماعية التي يواجهها، فتتبهه هذه المطالب إلى العمل كعضو في وحدة إلى التحرر من الانحصار في دائرته الخاصة بالسلوك والوجدان والى أن ينظر إلى نفسه من جهة صالح الجماعة التي ينتمي إليها، وعن طريق استجابات غيره من التلاميذ لنشاطه الخاص، (يصل إلى معرفة هذه الاستجابات في لغتها الاجتماعية، ثم تنعكس لما لها من قيمة (قوة التلميذ).

2- احترام الحقوق الفردية من أجل تحقيق كل تلميذ إمكانياته وطموحاته المستقبلية وآماله.

3- الاهتمام والعناية بتكوين التلميذ وتعويده وتدريبه كيف يرى، كيف ينظر، كيف يشاهد، كيف يبحث، كيف يفكر، من اجل مجابهة مشاكله العلمية والعملية معا بنفسه، لان التعلم الصحيح كما عبر عنه "**ديوي**" هو ذلك المحصول المدرسي الذي يدفع إلى تحصيله التلاميذ من تلقاء أنفسهم كي يكتسبوا المهارة في التفكير، فيتقبلوا على مشاكل الحياة المستقبلية.

4- إعطاء قدر كبير من الحرية للتلميذ ليكون المجال واسعا لإظهار شخصيته على حقيقتها، ولكي يشعر بهذه الشخصية ويتمكن من اكتساب الخبرة والتجربة التي تجعله يعدل سلوكه من تلقاء نفسه، فالفرد عموما هو معلوم لا يحترم الحرية ولا يعطي لها قدرها إلا بالحرية.

5- التأكد على النشاط الذاتي عملا بقول "**جون ديوي**" التعليم عن طريق العمل من اجل اكتساب الخبرة باعتبارهما مصدر المعرفة .

6- تحقيق الذاتية، وأول من نادى بهذا الأساس "**جون جاك روسو**" الذي رأى أن التعليم يجب أن يكون سلبيا من جانب المعلم وايجابيا من قبل المتعلم، أي أن المعلم يكون مرشدا وموجها لا غير، كما اخذ بهذا المبدأ بعد ذلك العديد من العلماء والباحثين أمثال "**ديوي**"(J.Dewey) إذ يقول: "ليكن التلميذ محورا للبداية ثم هو بعد ذلك المركز وهو الغاية من عمل التعليم والتربية"**وبنيه** الذي يقول: "لا خير يمكن أن يصيب هذا العالم إلا عن طريق النشاط المطلق للأفراد رجالا كانوا أو نساء" وهذا كله لان التلاميذ يختلفون فيما بينهم في الذكاء وفي الجسم وفي العقل وفي القدرة على أداء شيء ما، من اجل هذا محاولات عدّة لحل مشكلة التعليم داخل الأقسام الدراسية بفعل الدروس الخاصة ودروس التدعيم وإنشاء أقسام دراسية متوازنة، لكي تكون كل جماعة من التلاميذ أكثر تجانسا فيما بينهم من حيث القدرات العقلية ومقدار التحصيل الدراسي....الخ.

7- التعليم بالممارسة والتجربة: أي تعليم الحياة بالحياة وليس بالإسرار والاستماع والتسميع، على حد تعبير **جون ديوي** فالتلميذ يجب أن يشترك في تعليم نفسه من اجل مكافحة الصعوبات والعراقيل حين يغادر المدرسة ويواجه الحياة العملية الواقعية.

المبادئ الخاصة بكل نظرية:

1- **النظرية البنائية** : تتمثل في:

أ- الظواهر العلمية والتعبير عنها بصورة لفظية، كما يقومون بمناقشة التغيرات الخاصة بهم عن هذه الظواهر.

ب- توجيه الدرس وقيادته من خلال تصورات التلاميذ وأفكارهم وإتاحة الفرصة لاختيار هذه التصورات والأفكار وتصحيحها.

ج- إتاحة الفرص للتلاميذ لجمع المعلومات عن المصادر المتنوعة وإيجاد الدلائل والبراهين المدعمة للتفسيرات التي تم اقتراحها للظواهر التعليمية المختلفة.

د - تشجيع التلاميذ على تعديل تفسيراتهم وتحسينها.

2- **النظرية التربوية الجوهرية:** تركز على مايلي:

أ- التدرج من البسيط إلى المركب، ومن الغامض إلى المحّدد، ومن المحسوس إلى المجرد ومن العملي إلى النظري، ومن الخبرة التعليمية إلى استخدام التفكير المنطقي.

ب- اعتماد أسلوب التشويق والمرح واللعب (فالمعلم وهو يدرس مادة معينة لا يجب أن يكون جامدا عند **فروبل**.

د- إعطاء التلميذ اكبر قدر من الحرية حتى يشب على الاعتماد على نفسه.

هـ- احترام ميول التلميذ.

و - الابتعاد قدر الإمكان عن التحفيظ والتسميع.

ي- الاهتمام بالتدريب والممارسة العملية لمختلف الأنشطة المتعلمة.

3- النظريات التربوية الاجتماعية: التي تركز على مايلي:

أ- التركيز على حاجات المجتمع الحاضرة و المقبلة عند التخطيط لأي عمل تعليمي تربوي.

ب-اعتبار التعليم عملية توجيه ونمو للتلاميذ في مختلف المواقف الرئيسية، وإعدادهم، وهو عملية تهذيب لأخلاقهم وتشكيلهم حسب قيم مجتمعهم.

ج- التركيز أثناء العملية التدريسية (التطبيق) على التفاعل الايجابي للتلاميذ، لان شخصية التلميذ في نظرهم لا يمكن لها أن تنمو إلا عن طريق الارتباط والتعامل والتفاعل مع الآخرين.

د- الإعلاء من قيمة كل المواد والأنشطة التعليمية التي تساهم في تقدم المجتمع وتطويره، وتحقيق قوته الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية، وذلك مثل المواد الاجتماعية والاقتصادية والعلوم الطبيعية والعلوم السياسية.

هـ- الإعلاء من شأن استراتيجيات التدريس الفعالة النشطة التي تأخذ في الاعتبار الفروق الفردية وتحمل المسؤولية والعمل الجماعي والعمل التعاوني، وغير ذلك، مما يسهم في تفتح شخصية التلميذ وتنمية مهاراته واتجاهاته الاجتماعية المرغوبة.

3- **النظرية الأساسية الجوهرية:** وتتمثل في:

أ- التدرج من الواقع الملموس وصولا إلى المجرد من اجل كشف جوهر المادة أو الموضوع وحقائقها الكلية (خصوصا المواد العلمية).

ب- الاهتمام بالفروق الفردية، شريطة أن لا يؤدي ذلك إلى عرقلة وصول التلاميذ إلى الحقيقة.

ج- إعداد محتويات المادة الدراسية مسبقا من قبل المعلم لان الهدف معروف والمضمون المقرر ثابت لا يتغير.

أ- تنمية العقل وتدريبه على الفهم والاستنتاج والتأمل في المواقف التعليمية المختلفة.

ب- تنمية المهارات النقدية لدى التلاميذ ومساعدتهم على فهم مختلف المشاكل التي تعترضهم في المواقف التعليمية.

و- تطبيع التلميذ بالطابع الاجتماعي وذلك من خلال الاهتمام بدراسة الدين والأخلاق، والقيم الاجتماعية المختلفة من جمال ورفق وحق وخير....الخ.

4- **النظرية البراغماتية:** (مؤسسها **بن جامين فرانكلين**) ورواده كل من **بيرس، ووليام جيمس وجون ديوي.**

أ - الإعلاء من شأن الخبرة من أجل بنائها وتجديدها واستمرارها.

ب - الربط بين المعرفة النظرية و العمل والممارسة.

ج - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

د - ميول التلاميذ ودوافعهم الطبيعية ووجوب استغلال ذلك العملية التعليمية.

هـ - إيقاظ قوى التلاميذ واستعداداتهم وتعويدهم الاستقلال والتفكير المنطقي وحب التعاون.

و - تفريع المواد الدراسية إلى ثلاث مجموعات الأولى مجموعة المواد الدراسية التي تساعد التلاميذ على تدريب يده وعينه وأذنيه وانتباهه وخياله وقدراته على الحكم وذلك في نشاط الطبخ، الخياطة، والحياكة....الخ، الثانية: وهي مجموعة المواد التي تساعد التلميذ على فهم الحياة الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا والعلوم...الخ والثالثة هي مجموعة تمكن التلاميذ من تهيئة قدراتهم على الاتصال والبحث العقليين كالقراءة والرياضيات والعلوم والدراسات.....الخ.

وظائف التعليمة: عادة ما يتم تلخيص وظائف الديداكتيك في:

1- **الوظيفة التشخيصية:** تتم من خلال تقديم المعارف الضرورية عن الحقائق المتعلقة بجميع العناصر المكونة للعملية التعليمية، بجمع وتحليل الحقائق ومحاولة الوصول إلى الأحكام والقوانين العامة المفسرة لتلك الحقائق والظواهر وتوضح العلاقات والتأثيرات المتبادلة بينها.

2- **الوظيفة التخمينية:** يتم من خلال:

- فهم العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين مختلف الظواهر التعليمية.

- فهم العوامل والنتائج المترتبة عن النشاطات التعليمية بصياغة الاتجاهات العامة للنشاط.

- تحديد وضبط الصيغ التربوية الضرورية التي تؤدي إلى النتائج المتوخاة من العملية التعليمية مستقبلا.

3- **الوظيفة الفنية:** وتهتم بتزويد العاملين في الحقل التعليمي بالوسائل والأدوات والشروط الضرورية لتحقيق الأهداف التربوية والرفع من فعالية العملية التعليمية، وبأساليب وطرائق فعالة للتعليم.

أنواع التعليمية: أغلب البحوث تتحدث عن نوعين من الديداكتيك هما الديداكتيك العام والديداكتيك الخاص.

وحسب **لجو ندر** (**Legendre** 1988) فإن الديداكتيك ثلاث مستويات وهما:

القاموس المعاصر للتربية: أضام إلى العام والخاص يذكر الديداكتيك الأساسية.

1- **الديداكتيك الأساسية** (**Didactique Fondamentale**): وهي جزء من الديداكتيك، يتضمن مجموع النقط النظرية، والأسس العامة التي تتعلق بتخطيط الوضعيات البيداغوجية دون أي اعتبار ضروري للممارسات التطبيقية الخاصة، وتطلق عليها أيضا اسم الديداكتيك النظرية.

2- **الديداكتيك العامة**: (**D.Générale**): تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين: القسم الأول يهتم بالوضعية التعليمية، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ، والقسم الثاني يهتم بالديداكتيك التي تدرس القوانين العامة للتدريس، بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس.

3- **الديداكتيك الخاصة** (**D.Spécifique**): فينحصر مجالها داخل كل مادة من مواد التدريس أو التكوين.

وغالبا ما يميز الباحثون في الديداكتيك بين فرعين مختلفين ومتكاملين في آن واحد وهما علم التدريس العام (الديداكتيك العامة) وعلم التدريس الخاص (الديداكتيك الخاصة).

يقصد بعلم التدريس العام مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ في حين يقصد بعلم التدريس الخاص "الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك فنقول مثلا علم التدريس الخاص بالرياضيات أو علم التدريس الخاص بالتاريخ..."، والذي يسمى في الأدبيات التربوية الفرنسية بديداكتيك المادة الدراسية (Didactique de la disciplive) فقد اهتمت تعليمة المادة منذ ظهورها بدراسة الوضعيات الحقيقة التي تعيشها المدرسة، قصد فهم عمليات النجاح أو الفشل المدرسي، محاولة في ذلك

تقديم تفسير وحلول لمشكلة الفشل المدرسي بسبب تدني المستوى التحصيلي للتلاميذ في كل المواد الدراسية.

فتعليمة المادة تهتم بدراسة كل المشكلات التي لها علاقة بعرقلة التحصيل الجيد للمعلومات والمعارف داخل الصف من خلال الملاحظة المستمرة لما يحدث في القسم أثناء الدرس (شرح المعلم للدرس) ويمكن القول أن تعليمة المادة ترتكز في دراستها للمكتسبات المدرسية (Acquis scolaires) في إطار زمني ومكاني محددين.

وتستهدف بذلك الكشف عن عوائق ومشكلات التحصيل فقط بل ترمي إلى تحديد وتصميم نماذج دقيقة تحدد فيها نوعية العراقيل انطلاقا من وصف أعراض الأخطاء وتصنيفها وتبويبها في إطار تحليلي تفسيري يوضح للمعلم والمتعلم على السواء نوع الخلل وطبيعته وحركة في مجال السيرورات (Les processus) التي تضع المتعلمين من استيعاب المعارف وتحصيلها وذلك باستخدام الوسائل التعليمية التالية:

أ- الشبكات الوصفية التحليلية للخطأ (Les grilles descriptives et analytique des fautes).

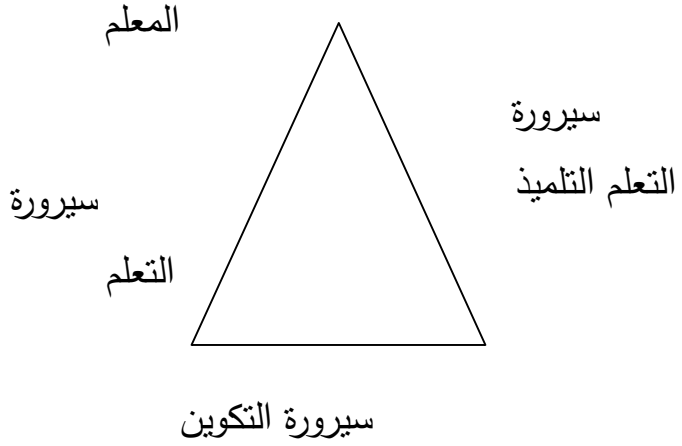
ب- تصميم جداول توضيحية تساعد المتعلم على تمثيل المعارف بسهولة.

ج- تصميم بطاقات الملاحظة الفردية لمراقبة الأداء القبلي والبعدي للمتعلم التي تساعد في تقييم وتقويم مستوى أداء المتعلم والعلم على حد سواء.

وميزة هذه الوسائل والتقنيات التشخيصية والتحليلية والتفسيرية اتسامها بالتطبيقية والإجرائية (العملية) لدورها في مراقبة الأداء التحصيلي للتلاميذ والأداء البيداغوجي للمعلم، فانعكس ذلك إيجابيا على التحسن المستمر لمستوى المتعلمين بشكل علمي دقيق.

يستخلص مما جاء أن الديداكتيكية تهدف إلى تقسيم الموقف التعليمي بكل عناصره انطلاقا مما قيل وصولا إلى ما تم انجازه بالفعل من خلال حورها في القسم وذلك لملاحظة تفاعل المعلم بالمتعلم أثناء الدرس، قصد القيام بالنقدية الرجعية وذلك باستعمال اختبارات أو مقاييس موضوعية أو تمرين محدد، بغية قياس درجة التحصيل لدى كل تلميذ لتحديد المستوى التحصيلي المتوصل إليه مع تلاميذ القسم بهدف تحسين التعليم والتعلم.

وبالنسبة للتعليمية العامة يجدر التنبيه بداية إلى أسبقية تعليمية المادة في البحث في الحقل التعليمي من التعليمية العامة، فبعد دراسات عديدة واجتهادات عديدة في وضع المعالم النظرية والمنهجية الأولية للبحث في مشكلات الفشل المدرسي، من خلال دراسة أنماط أو أخطاء المتعلمين في كل مادة متناولات جديدة (Des apports nouvelles) تمكن بعدها التعليميون من الخروج برؤية جديدة في تحديد العناصر والاتجاهات وطبيعة الموقف التعليمي، التي تتقاسمها كل المواد الدراسية والمحتملة إجمالا في المثلث الديداكتيكي التالي:



وبهذا تم تحديد المواضيع العامة للتعليمية، كما تم تحديد المنهجية الأولية لطرق تناول ظواهر الفشل المدرسي وكيفية دراسته في كل مادة دراسية على حدا.

ونتيجة لتفاقم مشكلة الفشل المدرسي وامتداده في كل المدارس خاصة في أوروبا (فرنسا، بلجيكا، سويسرا، بريطانيا) وفي الولايات المتحدة الأمريكية ونظرا لتخوف الأولياء والمعلمين والساهرين على تصميم وتقويم المناهج وكذا صناع القرار من الحكومات والسياسيين طالب كل هؤلاء من المختصين إيجاد حل لهذه المعضلة.

وبالفعل فكر الديداكتكيون الذين جاءت قريحتهم العلمية ببحوث جيدة في مجال الديداكتيك الخاصة في مختلف بلدان العالم في عقد اجتماعات ومؤتمرات لوضع إستراتيجيات شاملة تمكنهم من إيجاد حل جذري للفشل المدرسي، وثم انعقاد اجتماعات على سبيل المثال اجتماع **لياج** (**Liège**) سنة 1996 والذي جمع علماء جاءوا من فرنسا وإيطاليا وسويسرا وبلجيكا في محاولة للدراسة والبحث ومناقشة موضوع الفشل المدرسي من مختلف الزوايا وذلك قصد تطور هذا الحقل البحثي الديداكتيكي الذي ظهرت معالمه الأولى في البحوث العلمية التي تم التوصل إليها في تعليمية المادة.

وبعد سنوات مستمرة في البحث اختص كل فريق بحث في إحدى المحاور الكبرى التي تركز عليها التعليمية، الطرق التعليمية، إعادة صياغة محتويات البرامج، صياغة الأهداف وبرامج التكوين، في حين هناك من اهتم في البحث في كل هذه المواضيع أو المسائل.

وانطلاقا من هذا البعد المنهجي الجديد في تناول العراقيل التي وراء انتشار الفشل المدرسي في كل المواد التعليمية الرياضيات، الكيمياء، الفيزياء، القراءة، الحساب، القواعد اللغوية، التاريخ والجغرافيا...الخ اتفق الديداكتيكيون بعد بذل جهود مضنية في البحث والدراسة حول المعالم الكبرى النظرية والمنهجية التي تميزان التعليمية عن غيرها من العلوم، واللتان تجمعان بين مختلف التعليميات: تعليمية الرياضيات، تعليمية الفيزياء وتعليمية اللغات...الخ في إطار النظرية الديداكتيكية الكبرى التي تشمل العناصر التالية التعليمة الديداكتيكية العقد الديداكتيكي، نظرية الوضعيات الديداكتيكية، والمفاهيم الخاصة بالمتعلم، والتي اصطلح على تسميتها الديداكسولوجيا (La didascilogie) والتي تعني علم التعلم.

نستخلص مما تم تفصيله حول التعليمية العامة، أن هذه الأخيرة استطاعت بعد سنين طويلة من البحث أن تضع لنفسها إطارا نظريا ومنهجيا، تحاول من خلال تفسير العوامل الكامنة وراء الفشل المدرسي في كل أبعاده وذلك بإتباع منهجية جديدة تقوم مبادئها على أسس البحث الإمبريقي الذي تنطلق أبحاثه من الملاحظة والتجربة والقياسي لدراسة الظواهر بغية الوصول إلى تحديد نوعها وطبيعتها وأشكالها، هادفة من وراء ذلك كشف السيرورات المؤدية إلى تعليم جيد وكذا السيرورات المعرفية الخاطئة التي تقف كحجرة عثرة أمام تعلم التلاميذ للمعارف واستيعابها.

هذا ما جعل الديدكتيكيون ينادون بإحداث قطيعة تاريخية وابستمولوجية مع السيكولوجيا وعلوم التربية على الخصوص والمطالبة باستقلال التعليمية عنهما، لاسيما بعد فشل هذه التخصصات في إيجاد حل وصفي براغماتي لمشكلة الفشل المدرس، وتوصلت الديداكتيك إلى بناء إطار مفاهيمي نظري ومنهجي مشترك ضمت في إطارها كل التعليمات علمية الديداكتيك.

هناك العديد من الباحثين والديداكتيييك –كما ذكر سابقا- من نادى باستقلال التعليمية عن البيداغوجيا، وعلوم التربية، ويؤكدون على علميتها فهي كغيرها من العلوم علم النفس، الهندسة، علم الاجتماع... تتصف بالمبادئ التالية:

1- التعليمة نظام خاص يتكون من مدخلات عمليات ومخرجات، كلا منها له طبيعته ووظيفته، فالمدخلات هي العناصر والإجراءات أو المكونات التي تشمل صفات المعلم الشخصية، ومدى قدرة المعلم على استخدام المعرفة الأكاديمية والكفاءة المهنية في ضوء الإطار الثقافي العام والتكامل المنطقي بينما من خلال المنهج والدمج والتوليف والاشتقاق... ومدى قدرة المعلم على الوصول بالمتعلم إلى المستوى الأمثل لاستثارة الدافعية داخل القسم، وذلك باستثارة خصائص المتعلم الفعلية والمعرفية والوجدانية كما يدركها، وفي مدى قدرته على توظيف معطيات بيئة التعلم لرفع الكفاءة ونواتج التعلم.

والمدخلات تشمل خصائص المتعلم، أهداف التعلم، المقررات الدراسية، البيئة المدرسية ومحدداتها من معدات ووسائل وتجهيزات تعليمية أما بالنسبة للعمليات فتتمثل في التفاعلات التي تحدث بين المدخلات والمخرجات، وتؤدي إلى تغيرات يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلم، وتتمثل في التفاعل الإيجابي لكل من المعلم والتلميذ خلال عمليتي التعلم والتعليم، في مشاركة المتعلم للمعلم في صياغة وتنفيذ إستراتيجية التعلم، وفي قدرة المعلم على اشتقاق إستراتيجيات تدريس أكثر ملائمة في ضوء خصائص التربية للتلميذ، وفي قيام المعلم بتقديم تغذية راجعة للتلميذ، وفي قيام المعلم باستخدام تكنولوجيا التعلم، وفي قدراته على إقامة روابط منطقية بين ما يملكه المتعلم من معرفة وبين ما يقدم له خلال الدرس.

أما بالنسبة للمخرجات فهي نتاج التفاعل الذي يحدث بين المدخلات وتحقيق الأهداف المتوقعة لدى التلاميذ، والمتمثلة في تطوير البنية المعرفية لديهم، والقدرة على حل المشكلات، وتطوير فعاليات النشاط العقلي والمعرفي لديهم كذلك.

2- إن المعلم لا يبدي خلالها قدراته ومهاراته الفنية الخلاقة آليا، بل اعتمادا على أسس علمية، وتمكنه من ناصية اللغة الشفاهية والكتابية وهو دليل إطلاعه الواسع على اللغة وخباياها وتمكنه من تفاصيلها، وكذلك الحال فيما يتعلق بالتعامل الإنساني (مهارات الاتصال) مع تلاميذ الناتج عن فهمه لماهية الإنسان والمجتمع من خلال إطلاعه على علوم النفس والاجتماع والتربية والاتصال...

3- إن مهمة التعليمية لا يتوقف على إعطاء معلومات للتلاميذ خلال فترة زمنية محددة، بل تتعدى إلى تأثير مختلف المتغيرات التعليمية للتأكد من نوعية العلاقة التي تربط فيما بينها، ليتمكن المربي في النهاية من اختيار مواده الدراسية ومرتبته العلمية على أسس سليمة، وهذه أهم المتغيرات التي يبحث في تأثيرها وعلاقتها فيما بنيها.

أ- المتغيرات السابقة للتدريس والمتمثلة في المميزات الخاصة بالمعلم (الجنس، العمر، الخلفية الاجتماعية...الخ).

ب- متغيرات البيئة التعليمية وتتمثل في المميزات الخاصة بالتلاميذ مثل مستواهم الدراسي، خبراتهم المعرفية السابقة، حجم القسم، خصائص حجرة الدراسة، وهذه تشكل مدخلات عملية التعلم.

ج- المتغيرات التنفيذية: وتتمثل في طرائق وسائل التعليم وأساليب تفاعل المعلم والتلاميذ بعضهم البعض، وهذه تشكل عمليات عملية التعلم.

د- متغيرات الإنتاج والتحصيل: والمتمثلة في نوع ومقدار التعلم الحاصل في عملية التدريس، وهذه تشكل مخرجات عملية التعلم.

ومنه هل يمكن القول أن التعليمية حلت محل البيداغوجيا أم أنها مكملة لها، وهل يمكن القول بعلميتها، أي أنها علم قائم بذاته لها منهجها وموضوعها الخاص، أم أنها مجرد تطبيق لما يورد أو توصلت إليه العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلمية؟

بالنسبة لمنهج التعليمية، فيمكن القول أن التعليمية استطاعت أن تؤسس لنفسها منهجية بحثية خاصة بها والتي استلهمها الديداكتكيون من خلال دراستنا التطبيقية لعوامل الفشل المدرسي في وسطه الطبيعي والذي مكنها من اختراع تناول جديد لم تعهد وجوده في البحث البيداغوجي من قبل، والذي حاولت من خلاله التعرف على مشكلات النشاط التعليمي (Action d'enseignement) منتهجة في ذلك طريقة طرح الأسئلة الدقيقة حول العراقيل التي تعترض المتعلمين في عملية تحصيل المعارف في كل المواد التعليمية.

أما بالنسبة للمنهج العلمي الذي تعتمده التعليمية فهو يقوم على أسس البحث الإمبريقي القائم على الملاحظة والقياس والتجربة، سواء أكان ذلك في وصف أو تشخيص للمعيقات

(Les obstacles) في الموقف التعليمي التطبيقي للكشف المباشر للعوامل التي وراء عدم الاكتساب الجيد للمعارف.

بالنسبة لاستقلاليتها عن البيداغوجيا أم أنها حلت محلها، فالخبراء في الديداكتيك، والذين يجمعون بين العلم والفن، لا ينفون ارتباط التعليمية بمختلف التخصصات ومنها البيداغوجيا، وكل العلوم المجاورة لها ومنها: علم النفس اللغوي، علم النفس المعرفي، علم النفس التربوي، وعلم الاجتماعي اللساني...الخ، هذه التخصصات والفروع تساعد في تحليل وتفسير مختلف العوامل التي تقف وراء الفشل المدرسي.

أهداف وأهمية التعليمة:

- توجيه الفاعلين في المجال التربوي إلى تحديد فعالية الطرق والأساليب المستخدمة في القسم وتطوير الممارسات التربوية.
- تحقيق أفضل السبل التي تمكن من تطوير الجانبين النوعي والكمي للمخرجات التعليمية، بما يساعد المدرسين في مختلف المستويات والأسلاك سواء أثناء تكوينهم أو عند ممارستهم للمهامهم التربوية (محمد الدريج، 2015، 97).
- الكشف عن العوائق التي تعيق المتعلم في تحصيل المعرفة، وتحديد مكانها واتجاهها في السيرورات الإستراتيجية المعرفية والنفسية التي يستخدمها المتعلم في تعلمه فقط.
- تقديم منهجيات تدريسية دقيقة للمعلمين وذلك ابتدءا بالهدف إلى غاية كيفية تحقيقه في سلوك المتعلمين وتقويمه.
- تقديم اقتراحات عملية للمعلمين حول كيفية تحسين ظروف التعلم في كل اتجاهاته ومواقفه.
- الاهتمام بعملية التكوين المستمر للمعلمين، وذلك قصد إمدادهم بكل المستجدات العلمية المتوصل إليها في الحقل الديداكتيكي حتى يتمكنوا من تجاوز الصعوبات وإزالتها.
- تقديم نماذج لتصاميم تحليلية للخطأ، وتصميم جداول توضيحية تساعد المتعلم على تمثيل المعارف بسهولة.

- تصميم بطاقات الملاحظة الفردية لمراقبة الأداء القبلي و البعدي للمتعلم التي تساعد في تقييم وتقويم مستوى أداء المتعلم والمعلم على حد سواء.
- كما يمكن للتعليمية المساعدة في صياغة النماذج والنظريات والأصول التي تحكم العملية التعليمية وبالتالي التوصل لتطبيقها.

وبصفة عامة يمكن تلخيص أهمية التعليمية في تحسيس المدرسين بمشاكل التعليم وجعلهم يعرفون بعض أهداف التعليم ووسائل بلوغها، و تكوينهم و تسهيل عملية التعلم، إثراء واغتناء الوسط التربوي ، بيان أهمية المواد الدراسية، و تحفيز التلاميذ نحو مادتهم الدراسية ، و تفعيل وتنشيط البحث التربوي في مجال الديداكتيك خاصة والبيداغوجيا عموما.

الأجهزة المفاهيمية التي تشتغل عليها التعليمية:

1_النقلة الديداكتيكية: (Transposition Didactique)

أول من استعمل هذا المفهوم هو عالم الاجتماع فيري **(Verret,1975)** فالنقلة الديداكتيكية تشمل التغيرات التي تحدث في المعرفة حتى تصبح قابلة للتعليم.

فالنقلة الديداكتيكية هي عملية تكييف وتحويل المعرفة العلمية **(savoir savant)** إلى موضوع قابل للتعلم، بمعنى تحويل المعرفة إلى نشاط تعليمي صفي، وقد أكد **شوفلار (Chevillard)** أن المعرفة المتعلمة **(savoir enseigner)** لا بد أن تكون قريبة من المعرفة العلمية.

فحسب **شوفلار** فالنقلة الديداكتيكية هي مجموعة من التغيرات والتعديلات التي تطرأ على المعرفة العلمية المتخصصة بهدف تحويلها إلى معرفة مدرسية (أو مادة تعليمية)(محمد لمباشري، 2002، 31) فتكييف وتعديل المعرفة العامة لتصبح قابلة للتدريس يجب أن يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المتغيرات التي تخص من جهة خصوصية المتعلم من النواحي العقلية، النفسية، والاجتماعية، ومن جهة أخرى المعرفة التكوينية للفاعل التعليمي كطرف موكول له هذه العملية بناء على خصوصية جماعة الفصل والبيئة المحلية المحيطة بالمؤسسة المدرسية.

فالمعرفة الواجب تعليمها يجب أن تحددها الفلسفة التربوية داخل المجتمع وتنظم هذه المعرفة في مواد محددة والوحدات الدراسية المقررة في الأسلاك التعليمية.

وهذه المعارف تنتقل من عدة مراحل إلى تصبح قابلة للتدريس في شكل محتويات او دروس مصاغة بطريقة سهلة التناول من طرف المعلم أو المتعلم وتبيين الوسائل والطرائق لتوصيلها بشكل متسلسل في البناء.

فالمعرفة المدرسة التي توجد في متن الكتاب المدرسي أو مادة تعليمية معينة تقترح شكلا من التقطيع لوحدات البرنامج الدراسي وتخضع لتسلسل منطقي في بناء الأفكار من المستوى الأدنى إلى المستويات العليا، وتحتوي على رسومات وتفسيرات تعفي-إلى حد ما – المعلم من البحث عنها في مراجع أو كتب أخرى وتقترح تعاريف تقويمية بهدف التعرف على

حل المشكلات. وفي المراحل الأولى من التعليم تخضع المعرفة المدرسية لتصور بناءي عن طريق ربط الموضوع بذات الطفل، فصل الموضوع عن ذات الطفل، التعميم أو التجريد.

أما بالنسبة للمعرفة التعليمية، وهي أساس العلاقة الديداكتيكية ، حيث يقوم المعلم بتكييف معارف التكوينية الذاتية مع المواضيع الواجب تعليمها والعمل على إدراجها ضمن المعرفة المدرسية مع تنظيمها زمنيا وسيكولوجيا تحقيقا للمعرفة العلمية.

فصورة التفاعل الذي يحدثه المعلم داخل الصف مع تلامذته على المستوى ألعلائقي(معلم، متعلم، معرفة) باختيار الطرائق والوسائل وعملية التكييف التي تقوم بها للمعرفة المدرسية مع المعرفة التعليمية خاصة أثناء تحضير ورقته أو بطاقته التقنية للدرس تعتبر بمثابة نقلة ديداكتيكية هامة، بمعنى أن هذا التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل إطار النقلة الديداكتيكية هام، أي أن هذا التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل إطار النقلة الديداكتيكية هو أساس العلاقة الديداكتيكية الهادفة.

2-العقد الديداكتيكي :(Contrat Didactique)

التعاقد هو أسلوب بحث في التفاعلات القائمة بين المعرفة والمدرس والدرس ويهتم علم الديداكتيك بمقارنة الظواهر التعليمية حسب **بروسو(Guy Brous seau)**.

فحسب **بروسو** فإن التعاقد الديداكتيكي هو مجموع التصرفات أو السلوكات الصادرة عن المعلم والمرتقبة من طرف المعلم، ويتمثل هذا العقد في مجموعة من القواعد التي تحدد بشكل ضمني (أو صريح) دور كل واحد في العلاقة الديداكتيكية التي تربطهما.

كما يعبر هذا التعاقد عن مجموع القواعد التي تحدد بصورة أقل وضوحا وأكثر تسترا ما يتوجب على كل شريك في العلاقة الديداكتيكية تدبيره، وما سيكون موضوع محاسبته أمام الآخر.

إن الصيغة الضمنية للعقد الديداكتيكي تسود حيثما التزمت الأطراف بالمسؤوليات المحددة، وحالما يخرج التعليم عن مساره يبرز العقد بصيغة صريحة ويلزم العودة إلى تعديل مسار هذا النظام.

ويتأسس هذا التعاقد بين الأطراف الثلاثة في العملية التعليمية فيما يسمى بالمثلث الديداكتيكي على أسس يجب احترامها، كالحرية فلا يمكن إكراه المتعلم على انجاز عمل لا

يرغبه، وعلى الالتزام، والالتزام يعطي القوة والمشروعية ويحقق الدافعية لتحقيق أهداف محددة معرفيا، ووجدانيا ومهارتيا.

وتصنيف البعض أساس التفاوض حول بنود الاتفاق والانخراط المتبادل في إنجاح التعاقد، فالمعلم منشط فعال، والمتعلم شريك هام وفعال.

فالعقد الديداكتيكي إذا كان يعبر عن مجموع التصرفات والسلوكات الصادرة عن المعلم والمتعلم، فإنه يرتبط أشد الارتباط بالمعايير التي تربط علاقة المعلم بتلاميذه داخل الصف، فالتلاميذ يتصرفون وفق المعايير التي يعرفونها عن معلمهم ويخضعون لمطالبه، هو ما يوضح نوع الضبط والالتزام ويشكل التنظيم الذي يمكن من السير، وبصفة عامة فإن التلاميذ يقبلون بالمعايير التي يصفها أو يفرضها عليهم المعلم (طريقة العمل، التقييم، العلاقة داخل القسم) ويتنازلون عن رغباتهم الخاصة إذا أدركوا أن هذا سوف يؤدي إلى نجاحهم.

وقد أكدت الدراسات الأخيرة ل**بروسو وجوزيا**(**Brousseau, Joshua,** 1988) عما يربط علاقة المعلم والمتعلم إضافة إلى المعرفة، ووجدت أن هناك رابط آخر بينهما وهو ما يعرف بالعادات والتوقعات أو الواجبات الاجتماعية وهو ما يمكن وصفه "**بالعقد الثقافي**" فعلى سبيل المثال إذا قام أستاذ الرياضيات بسرد أحداث فيلم أو مباراة كرة قدم بدلا من شرح الدرس، فإنه يكون قد أقدم على فسخ العقد الذي يربطه بالتلاميذ، فالعقد الثقافي يضبط علاقة المعلم بالمتعلم، والذي من خلاله يصبح العقد الديداكتيكي يهدف إلى المعرفة والتعلم لا غير.

فالعقد الديداكتيكي إذن عبارة عن كل ما ينتظره المعلم من المتعلم والمتعلم من المعلم فيما يخص اكتساب المعرفة فهو يمثل كل ما يجب أن يقوم به كل واحد مهما، وقد تحدث **جونار** (**Jonnard**,1991-1994) عن المثلث الديداكتيكي الذي يربط علاقة المعلم والمتعلم والمعرفة، فمن حق التلاميذ ان يقوم المعلم بتقييم ما تعلموه ويقدم لهم العون اللازم لتسهيل التعلم، والمعلم من جهته ينتظر منهم الاحترام والإصغاء أثناء الدرس.

3- الوضعية المشكلة: (Situation Problème):

تعتبر وضعية المشكل، كوضعية تعليمية تعلمية تتجاوز حدود المعالجة المباشرة للأنشطة التعليمية بواسطة التكرار، وتطبيق المعارف البسيطة أو المهارات المكتسبة، بقدر

ما تفرض عملية لاستيعاب المنطقي للعمل المقترح داخل الوضعية، ودفع المتعلمين إلى صياغة تساؤلات جديدة له.

فالوضعية المشكل تشكل إذن نوعا من التنظيم الفعال للتعلمات المقترحة داخل نشاط تعليمي، وهو ما يجعلها تتميز بمواصفات ديداكتيكية تتمثل:

- طرح أسئلة تمهيدية لإثارة دافعية التلاميذ حول الوضعية المطروحة للنشاط.
- وضع المتعلم في وضعية بناء المعرفة.
- تمكن المتعلم من استخدام قدراته العقلية ومحاولة توظيفها في سياق الوضعية التعليمية المطروحة.
- تقويم المتعلم بناء على ما قدمه من مشاريع معرفية مكتسبة لمعالجة الوضعية الجديدة.
- الوضعية المشكلة تبنى أساسا على البرمجة العقلانية لوضعيات التعليم والتعلم من طرف الفاعل التعليمي، بدءا من المواجهة الذاتية للمشكل بالنسبة للمتعلم وانتهاء بوضعية تقويم التكويني **(évaluation formative)** لمنجزاته المعرفية والمهارتية تظم الوضعيات التعليمية صعوبات تجعل المتعلم مجبرا على محاولة إيجاد حل لها كونها تهمه وتفيده، فالمستهدف بيداغوجيا من الوضعية المشكلة هو أن تضع المتعلم في مشكلة تتطلب حلا، ومن خصائص الوضعية المشكلة -إضافة إلى ما ذكر سابقا - ما يلي:
- أن ترتبط بكفاية معينة، وأن تنتمي لعائلة من الوضعيات التي تبني هذه الكفاية وتقومها.
- أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم، أي ذات سياق اجتماعي وبواقعية.
- تدور حول عائق أو صعوبة معينة ويكون التغلب على ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.
- أن تحفز التلميذ على استثمار مكتسباته السابقة، وإدماجها في الحصة الحاضرة.
- أن تكون وضعية أي موقفا أو تجربة حياة يمكن للمتعلم أن يدركها.
- أن تكون مشكلة: أي أن تكون إما مفارقة أو تثير الحيرة والإحراج.
- أن تكون جديدة بحيث لم يسبق للتلاميذ أنت واجهها.

- ويجب التأكيد على أن هذه الخصائص يمكن تلخيصها في ثلاثة خصائص أساسية:

أ- خاصية الإدماج.

ب - خاصية طرح المشكلة أو المهمة المعقدة أو اللغز المحير.

ج- خاصية لاديداكتيكية أي تتجاوز حدود الفضاء المدرسي، وذلك بأن تجعل من خلال واقعيتها التلميذ يمتلكها ويحس بأهميتها.

تعتبر الوضعية المشكلة مرحلة إستراتيجية من مراحل بناء الوضعية الديداكتيكية تمكننا من الاطلاع على طبيعة المعارف السابقة الموجودة لدى المتعلمين، وضبط نوعية التصورات المكونة لديهم وأثرها على تعلماتهم الآنية والمستقبلية.

4-الهدف /العائق: (objectif- obstacle)

يعود استنباط هذا المفهوم واستعماله إلى الباحث الفرنسي **مارتيناند** (J.L.**Martinand** 1996) المختص في ديداكتيك التكنولوجيا في إشارة إلى الأهداف التي نستطيع إبرازها عندما يعترضنا عائق أثناء انجاز مهمة ما.

كما يستخدم تعبير العائق وفي محاولة توفيقية بين المفهومين (أي العائق والهدف) للتأكيد على أنه على الرغم من تعرف المكون على الهدف قبليا فإنه يقوم بإدماجه داخل دينامكية التعلم، إلا إذا اكتشفه المتعلم، باعتباره وسيلة لتجاوز العائق.

وهو ما يعني أن تحديد الأهداف التعليمية يتضمن بعض العوائق المعرفية المستنبطة من أبستمولوجيا **باشلار**، والهدف مأخوذ من بيداغوجية التدريس بالأهداف، فالعملية التعليمية تستهدف مجموعة من الأهداف التي تود تحقيقها لدى المتعلم، فهو يتعلق بنوع من التغيير في سلوك المتعلم يريد المعلم إحداثه لدى المتعلم، والذي يصاغ بصيغة سلوك قابل للقياس والملاحظة.

أما صورة العائق فهي الحواجز التي تجعل عملية التعلم غيره ممكنة حتى في حالة تركيز وانتباه المتعلم، وحسب **باشلار** فإن العوائق الابستمولوجية هي التي تسمح بظهور معارف عملية بعد القطيعة مع التجارب السابقة ويمكن الاستفادة منها من الناحية الديداكتيكية بعد التصحيحات التي نقدمها للتلاميذ خلال مراحل تعلمهم ،ويرى **جون لويس مارتيناند** أنه إذا كانت العوائق ذات معنى عميق وتشكل حاجزا أمام التعلم، فمن الضروري الانطلاق منها لتحديد الأهداف الحقيقية.

إن الحديث عن الهدف العائق يجعل من مفهوم الهدف مرجعية للبرنامج وبينما مفهوم العائق مرجعية للتصورات.

وتعتبر التصورات الخاطئة عائق من عوائق التعلم تجعل التلميذ يعيش في حالة حصر (Blocage) وعلى المعلم الانطلاق منها لتكوين المفهوم المقترح تعلمه داخل الوضعية التعليمية، وهذا بالعمل على تكييفها مع الوضعية الديداكتيكية الجديدة، تحقيقا للأهداف المسطرة في النشاط وهو ما يعني الانطلاق من العوائق لبناء معرفة على أنقاض المعرفة القديمة باستعمال عملية الهدم التي أشار إليها **باشلار**.

والملاحظ أن التعليمة تؤكد على ضرورة الانطلاق من التلميذ من خلال الاستفادة من العائق لضمان استمرارية التعلم، ليصبح التعامل مع مفهوم الهدف العائق ايجابيا، ويقع في وجهة بنائية لعملية التعلم عندما يأخذ بعين الاعتبار البنيات المعرفية للمتعلمين، بإعطاء الخطأ مكانة ايجابية والانطلاق منه لبناء معارف جديدة لدى التلاميذ.

وهو ما أكدته أعمال **بياجيه**(J.**Piaget**) فمن حق التلميذ الخطأ، وعلى المتعلم استغلاله بشكل بنائي للبحث عن الوضعيات الديداكتيكية التي دفعت المتعلم لارتكابه وبالتالي وفقه يتم وضع استراتيجيات معينة لتعلم فعال يحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

5/ التصور و الإدراك: (Représentation/ Conception)

مفهوم آخر من المفاهيم الهامة في التعليمة، مرتبطة أشد الارتباط بالمتعلم الذي يتفاعل ويتعامل مع ما يتقدم له في الصف بتصورات ومدركات خاصة اكتسبتها من محيطه الاجتماعي ومعايشته له، وقد تكون هذه التصورات صحيحة أو خاطئة، وعلى الأستاذ ان يكون على دراية بها، لهذا نجد **ميريو**(**F.Merriu**) يندد بالأستاذ الذي يدخل القسم ويتصرف مع التلاميذ وكأنهم صفحات بيضاء، ويلقنهم مادة ما دون اعتبار لمعلوماتهم السابقة، لأن التلميذ يمتلك معلومات وان كانت خاطئة ظنا أنه يعرف الكثير ،هذا هو الخطأ الاول أما الخطأ الثاني الشائع فهو الاعتقاد أن المعرفة التي سوف يحضرها الأستاذ سوف تلغي بالضرورة مكتسبات التلميذ السابقة، صحيح أن التلميذ يكتسب في المدرسة معارف يضيفها لمعارفه السابقة التي قد تختفي لفترة ما ولكن قد تعاود الظهور يوما ما.

فمن خلال عمليتي الاستيعاب والمواءمة **(Accommodation/Assimilations)** حسب **بياجيه،** فإن الطفل لا يعطي معنى لأي شيء إلا إذا كان يملك النمو المعرفي لذلك، وقد أكد كل من **جيوردن وفيشي(Giordani-Vecchi)** أن المعرفة تبنى من معارف كانت موجودة مسبقا، مع إمكانية حدوث التعديل لهذه الأخيرة، وتعتبر هذه الفكرة قطيعة ابستمولوجية مع ما كان سائدا في السابق من اعتقاد أن التعلم يحدث من خلال التمرين، وفي حالة ما إذا كان التلميذ منتبها.

وفي كل التعليميات سواء في العلوم الاجتماعية، التجريبية أو اللغات، يرى الباحثون أن كل تعلم لا بد أن يأخذ بعين الاعتبار التصورات الموجودة في نظام التلميذ المعرفي، فعلى البيداغوجي أن يحلل طبيعة هذه التصورات الخاطئة للتلميذ حتى يلغي العوائق الخاصة بالتعلم، ومنها ظهرت مفاهيم جديدة مثل مستوى **صياغة المفهوم، والهدف/العائق، الصراع المعرفي الاجتماعي** وفي السياق ذاته نورد مقولة **بيرنو(Perrenoud)** أن عملية التعلم تكون من خلال ما هو موجود، إذ لن يكون هناك تعلم من فراغ أو عدم، وهو ما يسمح بتزاوج ما كان في السابق **(Le déjà-la)** وما سوف يكون من معارف جديدة (**faire savoir nouveaux**)فما يجب القيام به إذا هو التعرف على المعلومات السابقة من خلال التقييم التشخيصي لمعارف التلاميذ لتقييم ما هو موجود والصعوبات أو العراقيل التي قد تعترض سير التعلم ، ومن خلال شرح هذا المفهوم (التصور /الإدراك) فإننا نتعرف بكينونة المتعلم ونضعها نصب أعيننا حتى نضمن استمرار عملية التعلم، ونصحح الأخطاء المعرفية التي يمكن أن تكون عائقا أمام التلاميذ ونتعرف على البناء المعرفي للتلميذ لننطلق منه.

6-**مستوى صياغة المفهوم:** (Niveau De Formation D'un Concept)

تعرف المفاهيم على أنها معان عامة مجردة، تتكون بطريقة معقدة بتأثير الوظائف العقلية العالية، تتضمن هذه العملية تكوين المفهوم بتطبيق طرق معرفية كالمقارنة والتحليل والتركيب والتجريد والتعميم وأشكال متفاوتة التعقيد من الاستدلال، فحسب **بياجي** فإن عملية تكوينها لا يتم دفعة واحدة، تكون غامضة مبهمة عند الطفل الصغير ثم تتطور لتصبح أكثر وضوحا، وأبعد عمقا من خلال تفاعل الطفل مع البيئة المحيطة، وأن تكوينها يمر عبر مراحل النمو المعرفي، وتكون المفهوم عند الطفل يعبر عن مستوى من تجريد العموميات، ومن ثم تعميمها على جميع الموضوعات المتشابهة.

وتعتبر المفاهيم داخل المقاربة الديداكتيكية موضوعات للمعرفة وأدوات عمل واكتشاف وكل مقرر دراسي ينبغي أن يقوم على قاعدة تركيبية من المفاهيم على أساسها يصوغ المدرس ما يسميه الباحثون في الديداكتيك حاليا مستويات صياغة المفهوم (عبد الحق المنصف، 2007، 192) فالتعليمة تسعى لإكساب الطفل مفاهيم حول مجالات المعرفة المتنوعة في مستويات شتى، فقط لابد من فهم مستوى الطفل (فقد يبدو المفهوم سهلا في الظاهر لكنه صعب الإدراك بالنسبة للطفل) أي لا يتماشى مع مستوى استيعاب التلميذ. فقد يكون للمفهوم معنى لكن التلميذ لم يكتسبه بعد، كما أن هناك من التلاميذ من يمتلك المفهوم لكن المعنى لا، ويمكن القول أن ما يميز الإنسان عن الحيوان من الناحية المعرفية، هو قدرته على تكوين المفاهيم التي تساعده على تقسيم الأشياء وتصنيفها، ويمكنه بهذا جمع المعارف واكتسابها وتعميمها (مفهوم الطول، مفهوم الوزن، الكتلة...) وإذا تم وفقا لمستوى التلميذ وبصورة تدريجية فبوسعه أن يساهم في عملية التعلم واكتساب المعرفة.

7- الصراع الاجتماعي المعرفي: (Conflit Socio-cognitif)

يتجلى الصراع المعرفي مواجهة المتعلم لوضعية تتضمن تحديا معرفيا يجعله يحس بالمشكلة بشكل فردي، ويدرك أنها تحتاج إلى مجهود فكري لحلها (عبد الرحمن التو مي، 2015).

أما بالنسبة للصراع السوسيو معرفي فيتم في إطار مجموعة عمل توفر مناخا تعليميا يسوده التفاعل وتطبعه مجابهة الأفكار بين أعضاء المجموعة ما يسمح بتطور المستوى المعرفي لكل واحد منهم (عبد الرحمن التومي، 2015، 26).

فيظهر الصراع في صورة التفاعل بين التصورات المتناقضة، فحسب **أسطو لفي** يحدث الصراع المعرفي عندما تكون لدى الفرد أفكار وسلوكات وتصورات متناقضة قد تؤدي إلى إنشاء بنيات معرفية جديدة (Astofi, Jean, p35) وتم إدخال مصطلح الصراع الاجتماعي المعرفي من قبل المدرسة **البياجية الحديثة** (L'école Néo-Piagienne) في سويسرا سنة 1975 من بينهم **نيلي** ولام **دوبيس**....الخ.

فالصراع المعرفي الاجتماعي يتكون عندما يكون هناك جماعة فيها تصادم بين مختلف وجهات نظر أفرادها حول موضوع ما، فالمواجهة التي تحدث بين صورهم الذهنية المختلفة تمثل الصراع الاجتماعي المعرفي، ومفهوم الصراع المعرفي والصراع الاجتماعي

المعرفي مفهومان مرتبطان كثيرا، فالصراع المعرفي يحدث داخل الشخصية، أما الصراع الاجتماعي يكون بين شخصيات عدة.

وتشير أهمية الصراع الاجتماعي المعرفي إلى أهمية المفهوم في قدرة الفرد على التكيف الاجتماعي السليم عن طريق المواءمة (عند **بياجيه، Accommodation**) وهي عملية إعادة بناء وتعديل الأبنية المعرفية، وبالتالي فإن المعلومات الجديدة يمكن أن تتلاءم بصورة أكثر سهولة، وهذا يعني أن الطفل لن يمر من مرحلة معرفية إلى أخرى دون أن يعيش صراعا في تصوراته، فعلى المعلم إذن تحضير تلامذته في الصف على العمل في الأفواج حتى يناقشوا مختلف تصوراتهم، وعليه أن يدرك أن التلميذ لن يحسن مستواه إلا إذا عاش وضعية صراع بين تصورين حتى تحدث إعادة لتنظيم المفاهيم القديمة وفق ما تم تعلمه في الوضعيات الجديدة، إذ لا يكف أن نقول للتلميذ أنه قد أخطأ بل عليه أن يشعر بالحاجة إلى إعادة النظر حول مكتسباته السابقة، ومقارنتها مع وجهات نظر زملائه، ومدى نجاحه في حل المشكلات من خلال مكتسباته تلك، ويركز **بياجيه** على مبدأ أساسي مفاده أنه لابد للمعلم من أن يحدد من البداية مستوى التطور العقلي لطلابه وإلا فإنه سيعطي معلومات أكثر أو أقل من مستوى المرحلة ، وبذلك لا يحدث التعلم، كما أنه ل بد من مطالبة المتعلم بتبرير استجاباته ومجابهته باستراتيجيات تفكيرية مضادة.

ويؤكد هذا المفهوم على أهمية أن يعيش التلميذ صراعات معرفية بين تصوراته الخاصة وما يجب أن يحمله من تصورات ، فوضعية التناقض هذه تجعله يشك في مكتسباته ويقارنها بأخرى ويستبدلها بمفاهيم أخرى يرى أنسب ، فوضعية الصراع تجعله يبحث عن حل لمشكلاته و يناقش معارفه السابقة ويعدلها وفقا لما استجد من معلومات ومعارف جديدة.

8- النسيج المفاهيمي: ((Trame Conceptuelle)

لقد وصف أسطولفي (Astolfi,1990) الشبكة المفاهيمية أو النسيج المفاهيمي بأنها مجموعة محددة من المفاهيم المفتاحية الخاصة بميدان معين والتي لها طابع ادماجي وهي موجهة لتوضيح المادة التعليمية وتصميم فترات الهيكلة التي تسمح بإعادة تنظيم مايلي من نشاطات مدرسية بتجنب التناول الخطي(Approche linéaire) (عبد القادر لورسي،2016)

وتظهر فكرة النسيج المفاهيمي في صورتين:

- بدءا من مستوى تكوين المفهوم (من خلال مفاهيم و تصورات التلاميذ).
- ثم التحليل الأولي لموضوع التعليم من خلال جعل الهدف التعليمي إجرائيا لتحديد البرنامج التعليمي وفقا لمستوى التلاميذ والأهداف التي تم تحديدها.

فالنسيج المفاهيمي يتميز بمايلي:

- هو سلسلة من النصوص الكاملة أي المصاغة في شكل جمل.
- لا يتعلق الأمر بنصوص إخبارية على شكل التعاريف القاموسية ولكن نصوص عملية إجرائية مرتبطة بحل مشكل مطروح.
- النسيج المفاهيمي منظم ومتسلسل وإذا قمنا بجمعه يظهر وكأنه لحمة.
- وتسلسل هذا النسيج يهدف إلى ربط العلاقات المنطقية بين محتوى النصوص وليس حسب الترتيب الكرونولوجي التعليمي.

ويسمح النسيج المفاهيمي بوضع جدول مرجعي لحصر مكتسبات التلاميذ، كما أنه يساعد المعلم على اختيار إستراتيجياته التعليمية.

وفكرة النسيج المفاهيمي هذه تطور فكرة البيداغوجية الكلية (Pédagogie Globale) التي ترى أن تعلم المفاهيم لا يكون بصورة منعزلة لكن في إطار شبكة (Réseau) فالحقل المعني شبيه بالمربكة (**Puzzle**) يتشكل من عدة عناصر تكمل بعضها البعض.

9- النموذج الديداكتيكي (Modèle Didactique)

هناك من يعرف الديداكتيك من بينهم **مورو** (**Moro**)) بأنها العلم الذي ينشئ نماذج، ونظريات حول التدريس قصد تفسير الظواهر والتنبؤ بها، وعليه لابد من التمييز بين نوعين من النظريات والنماذج، فإذا كانت النظريات تقوم بفهم وتفسير ما يحدث في المجال المعرفي دون اقتراح معايير مشخصة للتطبيق فإن النماذج على العكس من ذلك عملية تقترح معايير محددة لتطبيق النتائج العلمية، فهي تحدد طريقة العمل ويقدم وصفات للممارسة والتطبيق.

إن فكرة تصنيف الأوضاع البيداغوجية على شكل نماذج ليس جديدا، ففي دراسات **وايت** (White)، **ولبيت** (**Lippi tt**) نجد التمييز الكلاسيكي بين النموذج الديمقراطي والنموذج الديكتاتوري مع تركيزهم على تأثير الأستاذ على سلوك الجماعة في الصف، من هنا برزت

عدة تصنيفات بيداغوجية كالتعليم الجماعي (Enseignement Collectif) بيداغوجية المشروع (Pédagogie du Projet)والمقصود من كلمة النموذج البيداغوجي (Modèle Pédagogique) بمعناه الواسع تصورات التلميذ في الوضعية التعليمية، وبسيرورة القسم بالمناهج ومجموعة المعارف والوسائل المستعملة وكذا دور ووظيفة المعلم، وبشكل أوضح فمفهوم النموذج الديداكتيكي يعمل على نمذجة(Modélisation) سيرورة التعلم، فالباحث **ميريو**(1987. **Mérrieux**) عندما صنف العمليات العقلية ميز بين أربع أنواع من العمليات المعرفية:

الاستنباط (La Déduction) والاستقراء (L'induction)، والجدلية (La Dialectique) وأخيرا التنافر (La Divergence) ويمكن للمعلم إذا فهم هذه العمليات العقلية، أن يبني وفقها الطرق التربوية بصورة منهجية، ويستلهم نماذجه منها، فالنماذج في التعليمية تسمح بتصنيف العمليات العقلية من خلال التعرف على الأنماط المعرفية ومستويات السلوك المعرفي، وتسمح بهذا للتلميذ التعلم وفق إستراتيجياته الخاصة.

كما أن هناك نماذج بيداغوجية تتناسب مع الدراسات التجريبية تكون على الشكل التالي:

ملاحظات← فرضيات ← تجريب ← نتائج ← تفسير ← خلاصة.

بعد هذا العرض لبعض النماذج التعليمية لابد أن نوضح أن الأهم ليس أن نعلم في إطار نماذج، لكن الفعل الديداكتيكي (Démarche Didactique) يركز على النماذج التي تبنى من خلال تصورات ومفاهيم التلاميذ الموجودة، والتي تتماشى مع مستوى استيعابهم.

ففكرة النماذج هذه تطرح عدة تساؤلات: هل نحن فعلا بحاجة إلى وضع نماذج؟ ومن يقوم بوضعها؟ هل نكتفي بنموذج واحد أم نحتاج إلى أكثر من ذلك؟ هل نقدمها للتلميذ مرة واحدة أو على مراحل؟

والنماذج التعليمية ليست نماذج للوصف والتحليل فحسب، بل تقترح لتوجيه سلوك المعلم داخل القسم، وتحسين أدائه التربوي بشكل عام، فهي إذن نماذج تطبيقية معيارية بالدرجة الأولى، وتتميز بخاصية الاستكشاف أي أنها قابلة للتعديل والتطوير.

كما يمكننا أن نستفيد من النماذج التي نجد أنها أثبتت فعلا فعاليتها في الوسط التعليمي، وأسهمت في تسهيل علم التدريس (الديداكتيك) وفي حالة عدم وجود نماذج غير

صالحة في الوسط التعليمي، فيمكن استبدالها بأخرى تكون قد أثبتت فعاليتها ونجاعتها، لابد من التأكيد أن العملية التعليمية متشابكة العناصر يصعب وضعها في إطار نموذج واحد نحاول من خلال تلخيص محتوياته.

التعليمية والفلسفة

يثير التفكير في بيداغوجيا الفلسفة قضايا وإشكالات عديدة، يمكن تلخيصها عبر التساؤلات التالية:**هل هناك ضرورة لقيام بيداغوجيا للفلسفة أم أن لهذه الأخيرة بيداغوجيتها الخاصة بها؟ وهل يمكن أن يخضع تدريس الفلسفة لنفس القواعد التعليمية التي تخضع لها المواد الأخرى؟**

1. البيداغوجيا، الديداكتيك والفلسفة:

المقصود بالبيداغوجيا إجمالا فن التربية وحصريا هي الطريقة التأملية والمؤسساتية لتعليم معرفة أو اكتساب مهارة، لذلك فإن فعاليتها تتبلور داخل فضاء المدرسة. (عز الدين الخطابي، 2002، ص28).

نظريا التأملات في فعل المعرفة والتعلم هو الذي سمح بطرح أسئلة دقيقة مثل **ما معنى التعلم وكيف يحصل؟ وما هو التدريس وما هي مواصفاته؟** وهي أسئلة تندرج ضمن ما يعرف بإستراتيجية التدريس وطرائقه.

إن التفكير في علاقة الدرس الفلسفي بالبيداغوجيا وفي حضور البعد البيداغوجي كبعد أساسي من أبعاد تدريس الفلسفة، سيعيدنا إلى نقطة البداية حول ما يمكن أن تقدمه البيداغوجيا لدرس الفلسفة؟ وأي تصور للفلسفة ولدرسها يمكن تبنيه إذ ما نحن انطلقنا من إمكان قيام ديداكتيك للفلسفة؟

أمام هذه التساؤلات هناك موقفين: موقف رافض لكل بيداغوجيا خارجية عن الفلسفة ينطلقون من كون هذه الأخيرة لا تحاج إلى نظريات بيداغوجية، فهم يتهمون هذه النظريات " يكونها تقنية تستعمل في خدمة غايات خارجية عن العقلنة الفلسفية، تقنية تحكمها وجهة نظر دمجية تتعارض مع الماهية، النقدية لهذه العقلنة الفلسفية، كما أنهم يعتبرون بأن البيداغوجيا غير مجدية، عملا بالأطروحة الشهيرة والتي مفادها أن الفلسفة تمتلك بيداغوجية الخاصة بها... وهو ما يؤدي إلى رفض كل إهتمام ديداكتيكي باعتباره يتناقض جذريا مع طبيعة تدريس الفلسفة. (حمد فاتحي، 1992، ص 51 إلى 61).

مقابل ذلك ينبري الموقف المتحمس لبيداغوجيا تتأسس وتتطور خارج خطاب الفلسفة، بحجة تكملة النقص الذي تعاني منه هذه الأخيرة على مستوى تدريسها، ذلك أن معنى

الخطاب الفلسفي بالنسبة للتلميذ، لا يتخلص في العرض المفاهيمي الشارح للمدرس، حتى ولو اعتبرنا مع هيجل بأن الحقيقة هي تمظهر المطلق عبر الخطاب، فالمعنى بالنسبة لمن يتعلم التفلسف، ينبثق دائما من علاقة حريته بالحقيقة، لذا فإن إخضاع الدرس، الفلسفي لديداكتيك، هو توسط لبلوغ هذا الهدف. (Michel Tozzy.1993. P20)

وضع توزي فرضية ديداكتيك للتفلسف قائمة على التمييز بين التفلسف أمام التلميذ وتعليمه التفلسف، فداخل هذه الهوة بين التعليم والتعلم تتحدد ديداكتيك الفلسفة، وعلى امتدادها" يجب التأمل في الوسائط الضرورية بين التفلسف الذاتي وتعليم الفلسفة للآخرين، تدريسها وتعلمها، سماع أو قراءة الفلسفة وبداية التفلسف الذاتي. (Tozzy ,P20)

تفهم تقنيات التدرس الفلسفة يجب العودة إلى الأصول الأولى للفلسفة إلى سقراط، أفلاطون، أرسطو، كانط، هيجل، نيتشه.

يمثل سقراط نموذجا لتعليم عصري منشود إذ تتخذه جل طرق التدريس مثالا للتعليم الناجح والناجع ،إذ تستلهم جميع النظريات التربوية الحديثة محاوراته التي كانت مادة مهمة في محاولة لتطبقها داخل الأقسام التربوية.

1. **الدحض:** وهو إجراء يشبه التساؤل اليوليي وكان سقراط يسأل ويتظاهر بالتوافق مع المجيب ويواصل طرح الأسئلة حتى يوقعه في تناقضات.
2. **البرهنة:** وهي أساس مهنة المحامي المدافع عن المتهم وقد استخدم سقراط هذا الأسلوب في محاورة فيدون مثلا (نظرية الأرواح).

ويقود الحوار السقراطي نحو فكرة الجدلية وفي الحالات الغالبة لأهداف من الحوار إلا بيان تهافت الأخطاء واستنتاج فكرة أن الحقيقة لا يمكن الوصول إليها، لكن الغريب في الأمر أن يدعي سقراط توليد الأفكار رغم أنه كان يسأل فقط.

بالنسبة لأفلاطون فإن تعلم الفلسفة لا يحصل إلا بعد ثلاثين عاما من، التكوين المخصص للرياضة والآداب والموسيقى والعلوم، حيث يتم التمرن على الديداكتيك (الجدل) مدة خمس سنوات والتدريب على تحمل مسؤوليات وطنية مدة خمسة عشر سنة، وبعد ذلك فقط تأتي سن الملائمة لدرس الفلسفة وهي سن الخمسين (عز الدين الخطابي، ص 34).

أما أرسطو والذي كان يسمى المعلم الأول فقد كان يعلم تلامذته في مشيه الملاحظة والتحليل والتصنيف وإدماج معارف زمنه وتنظيمها في رؤية شاملة.

تعليم الفلسفة أو تعلم التفلسف مع كانط وهيجل:

انطلق كانط من التميز بين التفلسف وفكرة الفلسفة إذا اعتبر أن فكرة الفلسفة كنسق مكتمل ليست سوى فكرة لعلم ممكن، أما فعل التفلسف فإنه موجود حقيقة وهو بمثابة تخل عن كل نزعه دوغمائية. (عز الدين الخطابي، ص 68).

يدعو كانط إلى استخدام ملكة التفكير وإلى فهم الممارسة الفلسفية كتفلسف وهو ما دفع كانط إلى إقرار الصيغة المشهور" لا يمكننا أن نتعلم الفلسفة بل يمكننا أن نتعلم التفلسف". (Kant, p561).

أي استخدام قدرة العقل في تطبيق مبادئه العامة على بعض المحاولات التي تظهر أمامه، لكن مع احتفاظ العقل بحقه الدائم في البحث عن هذه المبادئ ذاتها، داخل منابعها والتأكد منها أو رفضها. (عز الدين الخطابي، ص 68-69).

قبل أن نختم أراء الفلاسفة المحدثين يجب أن نذكر أراء هيجل الذي يقول:" إن غاية التكوين الفلسفي، لا يتعلق فقط بتكوين الطلبة مهنيا، بل يهدف إلى تكوينهم الفكري"(Hegrl, P160).

وسيضع هيجل خطة لتدريس الفلسفة، يشترط فيها أن تكون المدرس متوافر على خاصيتي الوضوح والعمق، وأن يخضع لتطور وتدرج يتناسب مع مستوى المتلقي ومع الحصص الزمنية المخصصة له وما طرحه مع، الوصاية. (عز الدين الخطابي، ص 71).

أما نيتشه فقد كان يولي الاهتمام إلى الجانب النفسي والأخلاقي أهمية كبرى داخل القسم فقد كان فرحه بارزا عندما يصل متعلم ضعيف إلى نتيجة حسنة ولم يكن يسجل أي احتقار لكتلة اللامبالين وللمتعلمين الأكثر ضعفا أو الأقل موهبة. (محمد الشبه، 2015، ص57).

مقاربة ميشال توزي لتعليمية الفلسفة

يعتقد الفيلسوف ميشال توزي وأستاذ علوم التربية بجامعة مونبولييه الفرنسية أن الممارسات التربوية التي تستدعي حضور الفلسفة قد تطورت منذ زمن بعيد ضمن النظم التربوية دون الرجوع إلى الحقب القديمة عندما كان الفلاسفة ينشئون مدارسهم الخاصة

بأتباعهم (الأكاديمية، الحديقة، الرواق...إلخ)، أو في العصر الوسيط عندما كانت الفلسفة خادمة للاهوت وأسهمت في زيادة حدة النقاشات بين الأتباع الأقل والأكثر تفوقا، كانت الفلسفة في العصر الحديث بأوروبا تدرس في المدارس الدينية قبل دخولها إلى الجامعة وفي الحقبة المعاصرة أصبحت تخصصا يدرس باستثناء بعض الدول الأنجلو ساكسونية ضمن مرحلة التعليم الثانوي في كثير من البلدان (ميشال توزي، 2016، ص 324).

وقد ساهم هذا الفيلسوف في وضع نظريات ديداكتيكيا في سبيل إدماج الفلسفة في النظام التعليمي الفرنسي وله آراء فريدة في ضرورة تعميم تدريس الفلسفة في جميع المراحل التعليمية من الإبتدائي إلى الثانوي وسنعود مرة أخرى إليه في الدروس المقبلة.

بالنسبة لتدريس الفلسفة وتأكيدا لما قاله توزي يقول جان بياجيه Jean piaget في كتابه علم النفس والبيداغوجيا :" إن الفلسفة قيمة ثابة ومشتركة لدى كل الأنظمة في تنوعاتها، وحاملة لقيم واسعة. إنها إيمان معقلن وعلى هذا الأساس يختلف مضمونها التعليمي من بلد إلى أخر ويمكن القول أننا أمام فلسفة دولة روحانية كانت أم مادية فالدولة الليبرالية مثلا ترغب في تكوين أفراد مشبعين بالثقافة الفردانية والمتنوعة وهذا ما يقودنا إلى الحديث عن نماذج مختلفة في التدريس والمنهجية". (J.Piaget , 1969 , P 80).

تفتح مقولة بياجيه تساؤلات عديدة حول ماهية المضمون الفلسفي الذي يجب تدريسه وطريقة التدريس والغايات الفلسفية التي يجب تحقيقها في المتعلم وهي مواضيع المحاضرة التالية.

البنية التعليمية للفلسفة

تطرح عادة في البيداغوجيا ثلاث أسئلة : **ماذا ندرس؟ كيف ندرس؟ لماذا ندرس؟** وهي ثلاثة أسئلة متعلقة بمضمون المادة ومنهجية التدريس، والأهداف التي يستدعى إليها تدريس مادة الفلسفة كنموذج.

مضمون المادة:

ففي فرنسا مثلا بلد التنوير ومهد الفلسفة العقلانية والتي بدأ فيها تدريس الفلسفة في إطار سعي الجمهورية الفرنسية نحو ترسيخ قيم العلمانية والتأكيد على التكوين العمومي، وينقسم برنامج الفلسفة الفرنسي مثلا إلى:

1. **الذات:** وتحتوي على الوعي والإدراك واللاوعي، والغيرية والربة، والوجود والزمن.
2. **الثقافة:** وتضم اللغة والفن، العمل والتقنية والدين والتاريخ.
3. **الثقافة والواقع:** ويتكون هذا المحور من النظرية والبرهنة والتأويل، والحي والمادة والروح والحقيقة.
4. **السياسة:** وتحتوي المحور على مشكلات، المجتمع والعدالة والقانون والدولة.
5. **الأخلاق:** ويدرس التلميذ فيه على الحرية والواجب والسعادة.

أما البرنامج الجزائري فبالعودة إلى كتب المرحلة النهائية وخاصة كتاب القسم النهائي فتمت تقسيمه إلى إشكاليات وكل إشكالية تضم مشكلات وعدد هذه الإشكاليات أربع:

1. **في إدراك العالم الخارجي** (الإدراك والإحساس اللغة والفكر، الشعور اللاشعور، الذاكرة والخيال، العادة والإرادة).
2. **الإشكالية الثانية: الأخلاق الموضوعية والنسبية:** الأخلاق بين النسبي والمطلق، الحقوق والواجبات والعدل في العلاقات الأسرية والنظم الاقتصادية والسياسية، في الشخصية الجماعية والشخصية الفردية وكرامة الإنسان).
3. **الإشكالية الثالثة في فلسفة العلوم:** العلم والفلسفة الرياضيات والعلوم التجريبية، علوم الإنسان والعلوم المعيارية، في الايبستمولوجيا وقيمة العلم.

4. **الإشكالية الرابعة: في الفن والتصوف بين النسبي والمطلق:** ويحتوي على مشكلتين: في الآثار الفنية والتجربة الذوقية، في التصوف بين النسبي والمطلق) (حسين بن عبد السلام وآخرون، إشكالات فلسفية، 2007)

أما بالنسبة للبرنامج التونسي مثلا ويحتوي على محاور:

1. الآنية والغيرية، 2. التواصل والأنظمة الرمزية، 3. الخصوصية والكونية، 4. العلم بين الحقيقة والنمذجة، 5. العمل: النجاعة والعدالة، 6. الدولة: السيادة والمواطنة، 7. الأخلاق: الخير والسعادة، 8. الفن: الجمال والحقيقة.

أما البرنامج المغربي فلا يختلف كثيرا عن البرنامج الفرنسي إذ يعد نسخة منه ويحتوي (ما الإنسان، ويحتوي على أبواب (الوعي، الرعية) (ما للغة؟ اللغة والفكر، اللغة والسلطة) ثم الباب الرابع: المجتمع، التنمية والعلم، التنقل، التبادل، الفن) (لجنة تأليف مشتركة في الكتاب المدرسي التونسي للفلسفة، 2009)

منهجية تدريس مادة الفلسفة:

هناك عدة طرق لتدريس مادة الفلسفة:

- **أولا:** الطريقة الإلقائية ويتحول فيه الأستاذ إلى محاضر والتلاميذ إلى مستمعين.
- **ثانيا:** الطريقة الحوارية ويعتمد على طرح الأسئلة والتلاميذ يجيبون.
- **ثالثا:** طريقة اعتماد الوضعية الاستكشافية ثم القيام بمهام تدور حول نص فلسفي، وإجراء مهام يطلب من التلاميذ القيام بيها داخل القسم.

في البرنامج المغربي مثلا فيعتمد أستاذ الفلسفة على أنشطة ودعامات مرتبطة بوضعية الانطلاق (تضم المقولات، الجهاز المفاهيمي، تأمل الوضعية المشكلة وأسئلة الفهم والتحليل والفهم والمقارنة، والمناقشة وإختبار المكتسبات والتمرن على الكتابة الفلسفية (أنظر إلى إرشادات تيسر استعمالك للكتاب المدرسي، ص 04)(من كتاب المنار لتدريس الفلسفة، 2007).

وفي الكتب المدرسي التونسي تم إعتماد منهجية تعليمية إعتمدت اللجنة المؤلفة للكتاب على مداخل وسندات ودعائم وكيفيات ونصوص للتفكير، ففي مدخل إلى التفكير إختارت اللجنة الملحمة الصورة والشعر لبيان تجذر القضايا الفلسفية في الإنتاج الإنساني بمختلف تلويناته وتم إعتماد سندات التفكير من حواشي وسياقات تهدف إلى إثراء زاد المتعلم وتمتينه كما عمدت اللجنة المؤلفة إلى فتح أفاق للمطالعة في شأن المسائل الفلسفية المطروح بشكل نصوص وفي كيفيات التفكير تختبر قدرات تفكير التلميذ من خلال مسار متعدد العناصر في سبيل تنمية القدرة على الكتابة الفلسفية وعلى تحرير مقال. (كتابة الفلسفة للسنة الرابعة من التعليم الثانوي، لجنة تأليف مشتركة، 2009، ص 03-04).

لماذا ندرس الفلسفة؟

ما هي أهداف تدريس الفلسفة:

جاء في مقدمة الكتاب المدرسي للفلسفة في الجزائر مايلي: تحقيق كفاءات في:

1. تأصيل روح التفتح والاعتدال في إبداء المواقف أو الرأي، ومرونة التصرف مع الآخر.
2. إدماج الفرد في الكيان الاجتماعي العام عضوا ناجحا، منتجا وفعالا.
3. عقلنة أساليب التعامل مع الأفكار والوقائع والأشياء بما يسير التكيف معها وذلك بتمكين الفكر من تنمية منهجيته الصورية والتحليل والتركيب والنقد والاستدلال.
4. ترقية أنماط البحث والتقصي على أساس من جربي الموضوعية العلمية.
5. تفعيل الجانب العلمي في التصدي لمختلف المشكلات والسعي إلى حلها.

أما في البرنامج المغربي فيتحدث واضعو البرامج على مقاصد:

- الارتقاء بمستوى تعلمك من التعرف والاستئناس بالخطاب الفلسفي إلى مستوى التمرن على مهارات وأسئلة فلسفية جديدة وولوج فضاءات فلسفية أوسع تساعده على تطوير مكتسباتك من معارف ومهارات فلسفية، واستثمارها في تهذيب سلوكك وتعديل مواقفك والتمرن على تداول الفلسفة قولا وكتابة.

- مراعاة التكامل بين المواد التعليمية تقاطعا وتداخلا لتنمية كفاءاتك.
- الإستراتيجية والتوصلية والمنهجية....إلخ.
- اعتماد أنشطة ودعامات تساعدك على الانفتاح على محيطك ومساءلة بداهاته.
- ترسيخ المبادئ والقيم الإنسانية واستدماجها في المواقف والسلوكات والتشبع بممارستها. (د. محمد مزوز وآخرون، ص 05، 2007).

وفي خضم الحديث عن القيم يمكن القول بأن التربية على القيم تدخل بشكل قوي ضمن البيداغوجيا المعاصر والمطلب هو تحويل الشخصية المتعلمة إلى كائن اجتماعي متفاعل مع العالم يقيم حداثية. (عبد اللطيف الخميسي، 07، 2013).

إن القيم تتخذ في الدرس الفلسفي، قضية ديداكتيكية تحتاج أساسا إلى توجيه الممارسة الفلسفية نحو إيجاد ترابط بين القيم المطلقة وإمكان تمثلها وفهمها وتعلمها. (عبد اللطيف الخميسي، ص62)، وتأسس التربية على القيم داخل الفلسفة على أساسيات تراهن على كشف ماهية المفهوم القيمي ومفارقاته وفق ضرورات وهي:

1. كيف يتمثل المتعلم القيمة من خلال وضعية – مشكلة، تهم الحرية، والخضوع، إرادة التسامح، وفرض الذات مثلا؟ (مفارقة أو علاقة الذات بالعوائق).
2. كيف برهن النص على القيم الأساسية لدى فيلسوف محدد؟ وما فاعلية ذلك بالنسبة للمتعلم؟
3. كيف تتوافق قيم النص، الفيلسوف مع تمثلات المتعلم وإشكالاته الواقعية واليومية (حوار القيم مع الواقع).
4. إدراك عوائق تشكل القيم داخل الواقع.
5. نقد الواقع السائد من خلال هذا المفهوم القيمي.
6. إمكاناته في إنجاز أو تطبيق القيمة على وضعيات مشابهة. (عبد اللطيف الخميسي، ص 62-63)

ديداكتيك الكفاءات

1. نشأة الكفاءات:

عندما انشغلت المدرسة بتشكيل الكفاءات أعطت الأسبقية والأولوية للموارد: قدرات، معارف، كما اهتمت من ناحية أخرى بمكونات بعض الكفاءات ولم تهتم بتوظيف هذه الموارد في وضعيات معقدة. (محمد شرقي، ص61، 2010).

يتعلم الأطفال خلال مرحلة التمدرس الأساسية القراءة والكتابة والحساب ويتعلمون أيضا البرهنة والشرح والتلخيص والملاحظة وطريقة المقارنة والعديد من القدرات العامة ويحصلون على معارف رياضية، تاريخية وجغرافية وأدبية، لكن المدرسة لا تركز على حاجية ربط هذه الموارد بوضعيات محددة من الحياة.

إن ديدكتيك الكفاءات يهدف إلى تحقيق منافع عملية للمتعلم بمواجهة الصعوبات التي تعترضنا في الحياة والحصول على عمل جيد والمحافظة على الصحة، وهكذا فالتوجه الحالي للكفاءات يتمحور حول مسلمتين:

1. نقل وتعبئة القدرات والمعارف ليس شيئا معطى بل يجب صقلها وترينها، وهذا يتطلب وقتا، مسارات ديداكتيكية ووضعيات ملائمة.
2. لا نعمل على النقل داخل المدرسة ولا نعطي الأهمية للتمرين (تمرين القدرات)، يحصل التلاميذ مجموعة معارف فقط من أجل الامتحان ولا يعملون على تعبئة مكتسباتهم في وضعيات من الحياة في العمل وخارجه (عائلة، حي، هوايات..). (شرقي، ص 26).

إن المقاربة بالكفاءات هي طريقة من أجل أخذ إشكالية نقل المعارف، وهي إشكالية قديمة بنوع من الجدية، إذ أنها تعتبر صياغة جديدة لبيداغوجيا الأهداف ومن مميزات هذه الطريقة مايلي:

- إنها بيداغوجية وليست مقاربة؛
- خلفيتها النظرية هي السلوكية؛
- تطبيق معادلة: مثير/ إستجابة؛

- ترفض الأخطاء والتمثلات؛
- انطلاق الأستاذ من أهداف لا يقبل بديلا عنها؛
- الأهداف عامة تقطع إلى إجرائية؛
- التعليم متمركز حول الأستاذ والمادة؛
- الأستاذ هو صانع الدرس ومالك المعرفة؛
- إتباع طرائق بيداغوجية تقليدية؛
- التلقين والتقرير؛
- حوار عمودي: الأستاذ يسأل والتلميذ يجيب؛
- الأستاذ هو المؤهل الوحيد لتصحيح التلميذ؛
- تبليغ المعرفة بطريقة اتصالية؛
- التعليم قائم على معرفة المعرفة؛
- تهتم بالجانب الكمي للمعرفة؛
- تقتصر على المعارف التصريحية؛

أما المقاربة بالكفاءات (APC) فإنها:

- مقاربة وليست بيداغوجيا
- خلفيتها النظرية هي العلوم المعرفاتية(Sciences Cognitives) وبيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا التفعيل؛
- تطبيق معادلة: تحفيز/ تعليم الذات؛
- تعتبر الأخطاء والتمثلات من مكونات المعرفة؛
- انطلاق الأستاذ من أهداف يمكن تعديلها؛
- الأهداف في شكل كفاءات يتم اكتسابها أو تنميتها؛
- التعليم متمركز حول المتعلم؛

- الأستاذ مسهل ومصاحب ووسيط
- إتباع طرائق بيداغوجية فعالة؛
- المزج بين التلقين والحوار؛
- حوار راجح يمنح المتعلم حق السؤال والجواب: وحوار أفقي بين المتعلمين الذين يتبادلون الرأي؛
- المتعلم قادر على وعي سيروراته المعرفية وتصحيح أخطائه وتعديل تمثلاته بالاستعاب والملائمة والإدماج، أي عن طريق الميتا-معرفية والانعكاسية؛
- بناء المعرفة والدرس بطريقة تواصلية؛
- التعليم/ التعلم قائم على معرفة الفعل أو المهارة ومعرفة الكينونة إضافة إلى معرغفة المعرفة؛
- تهتم بالجانب الكيفي؛
- ترتقي إلى المعارف الإجرائية والشرطية؛

هذا باختصار الفرق بين بيداغوجيا الأهداف والمقاربة بالكفاءات كما وضحها د.الفربي اسيلماني في كتابه المعين في التربية، الجزء الأول، ص 229، 2016)

في مفهوم الكفاءة

تحديد مفهوم الكفاءة:

لقد غزا مفهوم الكفاءة الخطاب البيداغوجي المعاصر، حيث صار حاضرا في معظم أعمال الباحثين وفي جل تعابير المدرسين وفي مختلف النصوص الرسمية الخاصة بإرشاد وتوجيه المدرسين، لكن هذا المفهوم قد ظهر، في بداية الأمر، في الخطاب المرتبط بعالم المقاولة والشغل، ثم انتقل بعد ذلك إلى عالم الدراسة والتعليم عن طريق التكوين المهني الأساسي والمثمر. (عبد اللطيف الجابري، 34، 2009).

في هذا الصدد يجب أن نشير إلى وجود **بون** وشاسع بين استخدام مفهوم الكفاءة في عالم الشغل وبين استخدامه في العالم الدراسي ففي عالم الشغل والمقاولة يقابل هذا المفهوم مفهوم التأهيل، فيصبح الذي يلج هذا العالم هو ذلك الذي يتوفر على شهادة تأهيلية، تثبت تحكمه في مجموعة من المهارات العلمية والتقنيات التي اكتسبها وحصل عليها خلال تكوين معروف ومعترف به.

نستخلص مما سبق أن مفهوم الكفاية يتشكل من العناصر التالية:

- التكيف الفعال مع الوضعية: الشخص الكفء، هو ذلك الذي يستطيع مواجهة وضعية غير منتظرة وغير معروفة بفاعلية، في ميدان معروف.
- الكفاءة دائما تكون فردية وتنتمي لفرد معين، ولا تنفصل عن شخصيته وعن حياته المهنية ويستخدمها في مواجهة وضعية معينة.
- يصعب معرفة مماذا تتشكل كفاءة الفرد، فهي عادة ما تتحدد من خلال ما يمارسه هذا الفرد وما ينجزه من مهام ناجحة.

يتم التركيز بالدرجة الأولى، ليس فقط على اكتساب المعارف والمهارات العملية ولكن على القدرة على تجنيد وتعبئة تلك المعارف والمهارات العملية وتجميعها من أجل الاستجابة لوضعية دائمة جديدة. (عبد اللطيف الجابري، 36).

بناءا على ما سبق، يتبين لنا أن هناك تعاريف عديدة ومختلفة لمفهوم الكفاءة نجدها في الأدبيات البيداغوجية وفي معظم النصوص الرسمية، ويمكن ان نشير إلى بعضها:

الكفاءة هي:

- الاستعداد لتوظيف مجموعة منظمة من المعارف والمهارات العملية والمواقف في إنجاز عدد معين من المهام«مرسوم 24 جوان 1997 الذي يحدد مهام المدرسة الفرانكفونية ببلجيكا».
- القدرة على العمل الفعال في فئة محددة من الوضعيات (بيرينوا Pereno، 1997).
- بالنسبة لراي وأصحابه «القدرة على إنجاز مهمة معينة»(راي Ray وآخرون، 1996).

من خلال هذه التعاريف يمكن أنم نجمل نقاط الاشتراك في عنصرين رئيسيين هما:

- الكفاية تربط بالضرورة بإنجاز عمل أو نشاط معين: ففي التعريفات السابقة الذكر، نجد تعريفين يستعملان كلمة عمل بينما في التعريفين الآخرين، يستخدمان كلمة إنجاز.

ومن المؤكد أن كلمة "العمل" المقصود هنا، العمل اليدوي والعمل الفكري. (عبد اللطيف الجابري، 37)

خصائص الكفاءات:

يتضمن الكفاءات خصائص عديدة ونشير إلى أن أصل الكفاءة هو اللسانيات والخصائص الأساسية هي:

- **الكفاءة إجرائية وغائية:** إننا أكفاء من أجل مهمة أو مجموعة من المهام، ومادامت الكفاءة فعلا له غاية ومقصدية، فإن من واجب المدرس أن يحفز المتعلمين للقيام بأنشطة صالحة للاستعمال، أي أنشطة يدركون فائدتهم بأنفسهم، إذ إن التعليم الحقيقي ليس هو التخزين، وللكنه قدرة المتعلم على إعطاء معنى للمعرفة وقدرته على استعمالها. (أعمر اسلماني، 2017).
- **الكفاءة متعلمة ومكتسبة:** إننا نصير أكفاء من خلال بناء شخصي وإجتماعي يدمج ويؤلف بين التعلمات النظرية والتعلمات التجريبية.

- **الكفاءة مبنية:** إن التعلم ليس تخزينا للمعرفة من طرف شخصا يتلقاها بطريقة سلبية، ولكن التعلم نشاط ذهني وبنائي للشخص الذي ينبغي أن يصدر ردود فعل إيجابية وبالتالي فإن الكفاءة باعتبارها قدرات ومعارف تجد أحد مرتكزاتها في البنائية.
- **الكفاءة افتراضية ومجردة:** إن الكفاءة غير قابلة للملاحظة وما نلاحظه هو مجرد تمظهرات وتجليات للكفاءة، فالخاصية البنائية للكفاءة تعني خاصية التجريد، ذلك أن الكفاءة معطى ذهني مجرد لا نلمسه إلا من خلال الممارسة والفعل. (أعمر اسلماني، 2019).
- **الكفاءة هي معرفة التوليف:** إن الإنسان الكفء هو الذي يتمكن من انتقاء العناصر الضرورية من فهرسة موارده المعرفية، وبالتالي يقوم بتنظيم هذه العناصر وتوليفها وتحليلها بهدف تحقيق نشاط ما.
- **خاصية التحويل:** عن كل كفاءة هي موارد قابلة للتحويل والملائمة وقد يكون التحويل قريبا يخص وضعيتين منتمين إلى نفس السياق الموضوعي (الجبر، الإحصاء، الجغرافيا) أو تحويلا بعيدا يخص وضعيتين تعتبران متباعدتين من الناحية المبدئية (الفلسفة والفرنسية والتربية الإسلامية).
- **خاصية الانتقاء:** إلى جانب التجنيد والتحويل، ولابد من انتقاء العناصر التي تكون مناسبة للمقام، وتعطي مردودية في التعامل مع الوضعية التي يجد الفرد نفسه متورطا فيه.
- **خاصية المبادرة:** على الفرد الكفء أن يكون قادرا على المبادرة ونقد النتائج التي ينتهي إليها وتقويمها من أجل الاستفادة منها. (أعمر اسلماني،220).
- **خاصية الم:** إن نتائج الكفاءة قد تكون مبنية بطريقة فردية كما تبنى بطريقة جماعية.
- **وخاصية التكيف:** إن الشخص الكفء في ميدان ما هو شخص قادر عل التكيف مع الوضعيات اللامتوقعة.

الأصول الفلسفية للتدريس بالكفاءات

هناك مرجعيات نظرية (أي فلسفية) ترتكز عليها طريقة التدريس بالكفاءات وينمكن تلخيصها في البراغماتية والبنيوية والسلوكية والنيولبيرالية (أو الليبرالية الجديدة).

1. الفلسفة البراغماتية:

مثلت هذه الفلسفة إطارا نظريا الهم الكثير من البيداغوجيين وبالتالي ظهور طرق تدريس تأثرت بهذه الفلسفة البراغماتية وتؤكد هذه الفلسفة إن قيمة أي مبدأ فلسفي يجب أن يعتمد على الأثر العلمي له. يقول جون ديوي:" إن الفلسفة يجب أن تسمى باسم المشكلات التي تبحث فيها، إن تلك المشاكل نشأت من صعوبات الحياة الإجتماعية، فهناك مشاكل العقل والمادة، والجسم والروح والإنسان والطبيعة والفردنية والإجتماعية، والنظرية والتطبيق او المعرفة والعمل". (جون ديوي، 372).

وترتكز البراغماتية على المبادئ الآتية:

أ- **الفلسفة وسيلة لحل المشاكل الحياتية:** وقد كان ديوي يلح على التطبيق العملي لمشاكل الفلسفة، ذلك أن الفلسفات القديمة كانت تصيغ أساليب الحياة على أساس فكري ومن هنا فإن دور الفلسفة يكمن في أنها أداة لحل المشكلات.

ب- **التجربة هي مقياس الحق:** ترى البراغماتية أن مقياس الحق هو التجربة النافعة لاكبر عدد من الناس ولأطول فترة زمنية.

ج-**المنهج العلمي هو الطريق إلى الحقيقة:** فحين يواجه الإنسان مشكلا فإن يطرح إفتراضا معينا يتوقع منه حلا لمشكلته، تقابل مرحلة الإفتراض أو حل المشكل الفكرة التي يبتكرها الإنسان لحل مشكلته.

د- **الذكاء أساس نظرية الحق:** تعتمد الفلسفة البراغماتية على العقل في حل المشاكل وعلى القدرة الابتكارية في الإنسان وهي ترى أن الذكاء هو جوهر نظرية الحق وهكذا فإن الحياة التي تحيط بالتلميذ تعتبر مجالا خصبا للتربية.

هـ - **الخبرة في سبيل النمو**: تهتم هذه الفلسفة بالطريقة في التربية أكثر من اهتمامها بالهدف لأنها لا تؤمن بتحديد هدف سابق.

و - **اكتساب الخبرة في العلاقة بالديمقراطية**: تؤمن البراغماتية بالإسهام التشاركي للخبرة بين الأفراد الجماعات وتؤدي أن أهم عوامل اكتساب الخبرة ومشاركتها، هو توفر الديمقراطية كأسلوب حياتي، إذ يتمكن الأفراد عن طريقها من الحركة الاجتماعية السلسة والارتقاء الحيواني. (عبد الكريم غريب، 128).

البنيوية: اتجاه ومنهج علمي وفلسفي نما في الستينات من القرن الماضي بفرنسا وعرف امتدادات لشتى علوم الغنيان والمجتمع (الماركسية، التحليل النفسي، الأدب،....) ومنها علم النفس التربوي وهنا نذكر جان بياجيه الذي كان له إسهامات مهمة في النظرية التربوية وتشهد على ذلك كتبه البيداغوجية (Psychologie et Pédagogie, Epistémologie Génétiques) والتي انطلقت من تجارب علمية لبيان فكرة البناء المعرفي في شتى مجالات المعرفة العلمية عند الطفل من فيزياء ورياضيات ومنطق... وقد استفادت طريقة التدريس بالكفاءات من هذا الإرث الفلسفي...

ذلك أن الذات (الباحث والمتعلم) لا يمارس النشاط المعرفي لمجرد أنها تسير وفق خطة مقننة، بل لأنها تبني المعرفة كجواب على مشكلة محددة او وضعية / إشكالية تستدعي حلا معينا. وليس هناك سيرورة منهجية نمطية توصل إلى بناء هذا الجواب، بل لابد أن تمر عملية البناء من سيرورة دينامية أساسها الشعور والوعي بمشكلة ما (نظرية أو واقعية) وفحواها القيام بنشاط يعمل فيه العقل بنماذجه وبنياته المختلفة إلى جانب الفعل الحسي والحركي للتأثير على الأشياء والموضوعات والوصل بالتالي إلى تحديد ما حدث من تغيرات عليها في صورة معارف محددة. (محمد شرقي، 39).

السلوكية: نجد المدرسة السلوكية في علم النفس كما فهمها البيداغوجيون خصوصا منظورا الأهداف البيداغوجية وبخاصة تصنيف بنجامين والذي قدم مصنفا خاصا بالجانب العقلي على أساس السؤال التالي: ما هي المهارات وأوجه النشاط العقلي المعرفي التي تسعى إلى تحقيقها لدى الطلاب؟ وكان الجواب كالتالي: عن تصنيف المهارات والعمليات العقلية

هو على النحو التالي: 1) المعرفة- 2) الفهم- 3) التطبيق- 4) التحليل_ 5) التركيب-6) التقويم. (الدريح، 88).

وهناك مبادئ تنظيمية انتظمت وفقها تلك الأهداف:

1. المبدأ الأول يكمن في مراعاة التدرج في تنمية المهارات العقلية وذلك بالانتقال من البسيط إلى المعقد، فنحن عادة ما نبدأ باستقبال المعلمات ثم نحفظها ثم ننتقل إلى عمليات الفهم والتحليل والتركيب ثم إلى الحكم والتقويم.
2. إن الانتقال التدريجي من البسيط إلى المعقد يستدعي بدوره انتقالا من ارتباط الفكر بالتقبل والحفظ، إلى استقلاله وقيامه بعمليات فيها تجيد وإبداع.
3. أما المبدأ الثالث فيهتم بمستوى تعقيد المحتويات (مضامين المواد الدراسية) التي تشكل موضوع السلوك الذهني المرغوب فيه، ويتجلى هذا التعقيد في ثلاث درجات:

- **مستوى العناصر**: وهو المستوى الأّول من حيث الصعوبة ويرتبط بمعالجة المعطيات والعناصر المعزولة والمتفرقة، ففي المستوى الأول لعملية التحليل مثلا، يقوم الذهن بادئ ذي بدء، بتحليل المعطيات وفك العناصر والتعرف عليها الواحد تلو الأخرى. (الدريج، 89)؟
- **المستوى العلائقي**: ويهتم بالتنظيمات المتوازية أي بالعلاقات بين العناصر، ففي المستوى الثاني للنشاط التحليل نقوم بإدراك العلاقات بين العناصر وما بينها من ترابط وتنافر.
- **مستوى الأنساق**: وهو المستوى الذي يعني بالبنيات المعقدة التي تنتظم وفقها الأفكار والأحداث وغيرها. (الدريج، 90).

إذن تأخذ طريقة التدريس بالكفاءات المبادئ الأساسية من تصنيف ألان بلوم والذي ينتمي مدرسيا إلى السلوكية والتي تعتبر فرعا للفلسفة البرجماتية والتي بدورها تعود إلى الفلسفة التجريبية.

النيوليبرالية: أو اليبيرالية الجديدة

وهي الأيديولوجية السائدة الآن في العالم وهي تعبر عن التوجه الفكري لاقتصاد العولمة واقتصاد الشركات المتعددة الجنسيات التي تحكم العالم سياسيا واقتصاديا ارادات ربط التعليم بعالم الشغل فكان لابد من توجيه برامج التعليم وتعميم المناهج بغض النظر عن التمايزات الطبقية والثقافية.

يمكن القول أن طريقة التدريس بالكفاءات انطلقت في منهجيتها وتوجهاتها من تأثيرات البرغماتية والسلوكية والنيوليبرالية والليبرالية الجديدة وهي المذاهب الفكرية التي عرفت انتشارا واسعا في الستينات من القرن الماضي وهي الفترة التي إزدهرت فيها هذه الطريقة في العالم الأنجلوسكسوني.

تصنيف الكفاءات

عند الحديث عن الكفاءات وجب تصنيفها سياسيا (هيئة حكومية) او تصنيفا أدبيا.

- **التصنيف السياسي (وزارة التربية،..)**

- **الكفاءات الاستراتيجية وتطويرها في المناهج التربوية** من خلال:
  - معرفة الذات والتعبير عنها؛
  - التموقع في الزمان والمكان؛
  - التموقع بالنسبة إلى الآخر، وبالنسبة إلى المؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة) والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة.
  - تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردنية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.
- **الكفاءات التواصلية ومعالجتها** من خلال:
  - إتقان اللغة العربية والتمكن من اللغات الأجنبية؛
  - التمكن من مختلف أنواع الخطاب الأدبي والعلمي والفني، المتداولة في المدرسة وفي المحيط الاجتماعي؛
- **الكفاءات المنهجية:** وتستهدف:
  - اكتساب التلميذ منهجية للتفكير وتطوير المدارجة العقلية؛
  - منهجية للعمل في القسم وخارجه؛
  - منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.
- **الكفاءات الثقافية ومعالجتها** عن طريق:
  - تنمية شقها الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة حساسة وتصوراته ورؤيته للعلم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصية بكل مكوناتها وبترسيخ هويته كمواطن جزائري وكإنسان منسجم مع العالم الخارجي؛
  - تنمية معارف التلميذ.

- **الكفاءات التكنولوجية:**

- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛
- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة؛
- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة؛
- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الحضارية وقيم المواطن وحقوق الإنسان.

عموما هذا تصنيفات تضعها الوصاية أو الجهة الحكومية ولكن أدبيا يميز الباحثين بين الكفاءات التالية:

- **الكفاءات الدنيا:** يرى رولاند شير أن تحديد الكفاءات الدنيا من أكبر الصعوبات التي يواجهها المتخصصون أثناء عملية إعداد المنهاج المدرسي، (أعمر اسليماني، 215) ويمكن تعريف الكفاءة الدنيا بأنها معرفة معمقة نسبيا في مادة ما، أو مهارة معترف بها، وهي بهذا الجودة والإمتياز إنها تعني القدرة على القيام بمهمة ما بشكل مقنع.(غريب، 45).
- **الكفاءات القصوى:** وهذا النوع من الكفاءات يخص الموهوبين والعباقرة الذين يقترح البعض أن تعدلهم برامج خاصة، أو على الأقل أن يسمح لهم بتخطي مستوى دراسي بمعنى عدم المرور ببعض المستويات إذا تأكد أنهم استوعبوا قبليا المناهج المقرر لها.
- **الكفاءات الخاصة والكفاءات الممتدة:**

1. ترتبط الكفاءات الخاصة أو النوعية ترتبط بمادة معينة أو بمجال معين، كأن تقول كفاءات خاصة بالفلسفة وكفاءات خاصة بالتاريخ.

2. الكفاءات العامة أو الممتد: يقصد بها الكفاءات التي يمتد توظيفها إلى مجالات عدة او مواد مختلفة ولا تربط بمجال محدد او مادة دراسية ومن أمثلة الكفاءات المستعرضة:

- امتلاك آليات التفكير؛
- امتلاك منهجية حل وضعيات- مشاكل؛
- تنمية القدرات التواصلية؛
- تنمية القدرات الإستراتيجية؛
- تنمية القدرات المنهجية.

طريقة التدريس بالكفاءات في الفلسفة

يعتبر مفهوم البرامج الدراسة الخاضع لمنهجية الكفاءات توجها عالميا راهينا في تطور الأنظمة التربوية وقم تمت مؤسسة هذا التوجه بشكل متواصل، وتظهر نتائج ذلك في كتابة البرامج وطريقة تقويم المعلمين وفي نمط عمل التلاميذ.

أضحت هذه الطريقة قانونا شرعته الدول والحكومات في برامجها التعليمية وبخاصة الدول الأوروبية (بيلجيكا، فرنسا، سويسرا، الكيبك الفرنسية)، هذا لأن الدول الأنجلوسكسونية معرفت هذا المفهوم " الكفاءات" في السبعينات من القرن الماضي في برامج التعليم المهني وفي الثمانينات عند المرحلة الثانوية.

لم تنجو مادة الفلسفة كغيرها من المواد الدراسية في تبني هذه الطريقة والسؤال الذي يطرحه فلاسفة التربية مفاده: **هل المقاربة بالكفاءات في الفلسفة شرعية؟ وهل يمكنها أن تغذي اليقظة الديداكتيكية للتخصص؟ وهل لها تأثيرات نفعية على المعلم والأستاذ في أفق تعلم التفلسف؟ وإذا كان ذلك يظهر فما هي الانحرافات الممكنة وكيف يمكن تجاوزها؟**

إن تبني هذه الطريقة في مجال الفلسفة كان قد سبقه نقاش فكري شمل الحديث عن ضرورة إعادة النظر في البرامج وغابات تدريس الفلسفة وفي فكرة تعميم الفلسفة والخروج من نمط النخبوية الذي ميز فئة من توجه إليها الفلسفة.

إن أول ما يعيق تقييد درس الفلسفة بمنهجية معينة:

- ترك الأساتذة في حرية تامة عند تنظيم دروسهم وهذا انطلاقا من إشكاليات ومحاور تم تحديدها من الوزارة وهو التقليد الذي سارت عليه برامج الفلسفة في فرنسا، تبدءا من سنة 1902 مع فيكتور كوزان Victor Cousin.
- إن طريقة التدريس بالكفاءات تعطي أولوية للتلميذ، بينما في تقاليد تدريس الفلسفة يعتبر أستاذ الفلسفة فيلسوفا ومؤلف لدرسه، والتلميذ متعلم فيلسوف، ذلك أن تعليم الفلسفة لا يهدف لنقل المعارف وإنما لتعليم نمط معين من التأمل الذاتي في التلميذ.

ديداكتيك الدرس الفلسفي

ماهية الدرس الفلسفي: إن الدرس الفلسفي تعبير عن دينامية يعرفها المجتمع على مختلف المستويات: اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وفكريا وغالبا ما تراهن جميع برامج الفلسفة في العالم على منظومات قيمية تحقق مواطنة حقة واحتراما للأخر.

أهداف الدرس الفلسفي: ومن الأهداف التي يسعى الدرس الفلسفي إلى تحقيقها الآتي:

1. إن الدرس النظري على الرغم من أنه لم يعد يحظى بالنشاط الأوفر حيث الحجم الزمني والحجم المادي، إلا أن مهمته ما تزال أضخم وأوسع في تبليغ رسالة الفلسفة التي تنمي قدرات وكفاءات المتعلمين.
2. أنه يرسم حدود المادة المعرفية ونوعية الأساليب اللغوية والمنهجية.
3. يعتبر مصدر تعلمي حي، يفيد المتعلم في تلقي رسالة معلمه في عملية الطرح والعرض والتحليل والتركيب.
4. أنه يحدد طبيعة الأنشطة التربوية الأخرى، من نصوص ومقالات وعروض ومؤانسة الإنتاج وحمل المشروع والتقويم.
5. كذلك يحدد الدرس الفلسفي المجال الذي يجب أن تتجه إليه مختلف الأنشطة.
6. أنه يكسب المتعلم كفاءات متعددة، القراءة الفلسفية والتحليل والاستماع إلى رأي الغير والروح النقدية.
7. يساهم الدرس الفلسفي في انطلاقا المتعلمين منه مشروع لبناء مقالة.
8. يمتن الدرس الفلسفي العلاقة بين جميع الأنشطة التعلمية ويخلق أسباب الانسجام فيما بينها.

مميزات الدرس الفلسفي:

إن غاية الدرس الفلسفي هي خدمة الحياة نفسها، بما يمكن أن يقدمه لنا من أشكال مختلفة في التفكير تسمح بتقديم فائدة للحياة، وتجعل الفلسفة ذات جدوى بالنسبة للمتعلم والإنسان عموما. (محمد الشبه، ص 31).

إن هذه الميزة ضرورية وهذا لتجاوز الدرس الذي يقدم معلومات وأفكار تاريخية ويشحن ذاكرة التلميذ بمعلومات لا يلبث التلميذ أن ينساها ولا يستفيد منها في حياته العملية وهذا ما يسمى بالدرس الإخباري والإلقائي.

كذلك يجب أن يكون درس الفلسفة درسا تفاعليا وحواريا تبنى فيه المعارف بشراكة بين المعلم والمتعلمين، ويتم فيه ربط مضامين الدرس بحياتهم حتى يدركوا أن ما يدرسونه هو جزء من ذواتهم، ولصيقا بحياتهم اليومية والاجتماعية. (محمد الشبه، 33).

إن هذا الجو الحواري الذي يعيشه التلميذ والأستاذ داخل القسم يسمح للتلميذ بأن يدافع عن أفكاره ويعبر عنها بحرية وممارسة النقد على كل ما يأتيه من الآخر سواء كان فردا أو جماعة أو مؤسسة وهذا يعني امتلاك التلميذ لاستقلالية في التفكير وإذا تحقق هذا الأمر فإن ذلك يعتبر خطوة نحو تأسيس مجتمع حداثي وديمقراطي تسود فيه قيم الحداثة والديمقراطية.

إذا كان الأمر كذلك بالنسبة للتلميذ فماذا عن الأستاذ أو المعلم؟ فماذا عن وظيفته داخل القسم؟ إن وظيفة المدرس ليست تلقين المعتقدات الدينية أو الايديولوجية، بل وظيفته الأساسية هي مساعدتهم على اكتساب المهارات والقدرات العقلية التي من شأنها أن تمكنهم من مناقشة أراء الفلاسفة.

إن الحديث عن الإيديولوجيا سيحيلنا إلى ثلاث رؤى تلون بهام ومول الفلسفة: المدرس الماركسي والمتمركس، المدرس الإسلامي أو الاسلموي، المدرس التقنوي أو التكنوقراطي وهي توجهات يمكن أن تخلق فردا متعصبا أو مؤدلجا يصلح كمناضل في حزب سياسي.(العلوي رشيد، 159)

منهجية التدريس بالكفاءات في الدرس الفلسفي:

1. الوضعية المشكلة في الدرس الفلسفي:

إذا كانت الكفاية على حسب تعاريف معظم الباحثين في الشأن التربوي على أنها" القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية مشكلة" (عبد الرحمن التومي، ص7، 2008)، فإن الوضعية المشكلة في إطار المقاربة بالكفايات تعتبر عنصرا مركزيا، وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعليمية متعلقة بالكفاءة، أو أنشطة تقويم المشكلة وعلى مكوناتها وخصائصها ووظائفها، وكذا في آليات التدريس بالوضعيات.

- **تعريف الوضعية المشكلة:** في الحقل التربوي يقصد بها" وضع التلميذ أمام مشكل معقد يتطلب حلا، على اعتبار أن المشكل هنا وسيلة للتعلم، فحوله تتمركز العدّة الديداكتيكية، بحيث يغدو منبعا ووسطا ومؤشرا لبناء التعلمات" (Lahanier-Reuter,2010 ,P98)، بهذا المعنى فإن الوضعية المشكلة تتوخى وضع المتعلم داخل الفضاء يساعده على التفكير ويخول له تحليل عناصر الوضعية لمجاوزة المشكلة التي تطرحها هذه الوضعية، فالوضعية المشكلة في مجال التربية والديداكتيك تعتبر إطارا واقيا يواجه ضمنه المتعلم مشكلا يشغل من أجل مواجهته معارفه ومفاهيمه، فهي وضعية واقعية وملموسة، كما انها التقاء عدد من العوائق في إطار ظروف وشروط معينة يحاول التلميذ تحديدها بقدراته ومهاراته، وبهذا المعنى يطرح التعلم كمهمة يشكل تحديا معرفيا للمتعلم، وتعد معالجتها دلالة على كفاءته وأهليته التعليمية والمهنية.

- **أنواع الوضعيات:** بالعودة إلى عدد من الكتابات والأبحاث التربوية التي قاربت الوضعية المشكلة نعثر على تسميات متعددة للوضعيات المشكلة، وإن كانت في أحيان كثيرة تشير إلى نفس الوضعية منها:

أ. **الوضعية الدالة:** يتحدث كزافي روجيرز Xavier Roegiers في كتابه" بيداغوجيا الإدماج" عن الوضعية الدالة، وهي بالنسبة إليه الوضعية التي تعكس أو تجسد الكفاية، ويذهب روجيرز إلى أن الوضعية الدالة هي "وضعية مشكلة معقدة" وهي وضعية إدماجية لأنها تجعل التلميذ يدمج معارفه الدقيقة التي اكتسبها، وهي أيضا استثمارية لأن المتعلم يستثمر معارفه ومهاراته في حل المشكل التي تطرحه الوضعية المشكلة، كما أنها دالة لأنها مماثلة للوضعيات اليومية التي يصادفها المتعلم في حياته. (Xavier Roegiers, 2000,P23) وبهذا المعنى فالوضعية المشكلة هي التي تطرح مشكلا معقدا ينتمي لواقع التلميذ، ويستدعي من هذا الأخير استثمار أو إدماج تعلماتها الدقيقة لحل هذا المشكل بشكل فردي، بحث يعتبر هذا الحل دليلا على الكفاية لدى التلميذ.

ب. **الوضعية المشكلة الديداكتيمية:** يتحدث روجيرز عن الوضعية المشكلة الديداكتيكية كوضعية ذات سياق تعليمي تستهدف خلخلة البنية المعرفية للتلميذ، من أجل بناء التعلمات الجديدة المرتبطة بالكفاية، وتتميز هذه الوضعية بكونها وضعية لاستكشاف تكون في بداية الدرس، وهي ذات وضيفة تحفيزية على التعلم، كما أنها ليست تمرينا بسيطا بل مقاربة لإشكال معين، ومن بين الخصائص التي يميز بها روجرز الوضعية المشكلة الديداكتيكية أنها تنجز أو تحل بشكل جماعي وتعتبر مدخلا لتعلمات دقيقة وليست وضعية للإدماج. (Ibid,P220)

- **مكونات الوضعية المشكلة:**

يجمع أغلب المهتمين بالحقل التربوي على مكونات الوضعية المشكلة تتحدد في المكونات الثلاثة التي وضعها دوكتيل"Dektele" وهي: الدعامة- المهمة- التعليمات.

أ. **الدعامة:** ويصطلح عليها كذلك بالسند أو الحامل وتتضمن العناصر المادية التي تقدم للتلميذ، رسم، وثيقة تاريخية، أو نص... كما تشمل الدعامة السياق الذي تمارس فيه الكفاية، فقد يكون السياق عائليا أو ثقافيا أو تاريخيا، وتتضمن الدعامة كذلك المعلومات التي يستثمرها المتعلم أثناء الانجاز وقد تشمل معلومات مفيدة أو غير مفيدة أو ما يصطلح عليها بالمعلومات المشوشة.

ب. **المهمة:** يقصد بها المطلوب من المتعلم انجازه، ويستحسن أن تتضمن المهمة أسئلة مفتوحة تتيح للتلميذ فرصة إشباع حاجاته الخاصة، كالتعبير عن الرأي واتخاذ المبادرة.

ت. **التعليمات:** وهي مجموع التوجيهات التي تقدم بشكل صريح للمتعلم قصد مساعدته على أداء مهمته، مثلا استعمال معجم معين، توظيف الاستشهادات، وغالبا ما تحدد التعليمات ما نسميه الإتقان في الكفاية.

- **وظائف الوضعية المشكلة:**

في كثير من الأحيان يتم الخلط بين وظائف الوضعية المشكلة وخصائصها، ولكن يمكن الجزم أن للوضعية المشكلة وظيفتان، وظيفة الإدماج ووظيفة التقويم.

أ. **وظيفة الإدماج:** إن الجديد الذي قدمته المقاربة بالكفاءات هو إدماج التعلمات في إطار وضعيات، وهذا ما جعل روجرز يتحدث عن الهدف الاندماجي النهائي، والهدف الاندماجي الوسيط، فإدماج أو اندماج التعلمات هو حجر الزاوية في بناء الكفاية لدى المتعلم، فما الإدماج؟

يستخدم مصطلح الإدماج في الحقل التربوي ليعكس إحدى ركائز التعليم في بيداغوجيا الكفايات وهي اندماج المعارف، فالإدماج هو ربط بين الموارد المكتسبة والمنفصلة بغاية تفعيلها وتوظيفها لتحقيق هدف معين، أداء المهمة المطلوبة أو الشكل الذي تطرحه الوضعية.(Garnier .F , www.apsg.org)

أنشطة الاندماج والتقويم، هي الأنشطة التي يتم من خلالها اندماج التعلمات السابقة في إطار الوضعيات المشكلات، ومن ثم يقترح روجرز تنظيما لزمن التعلم يقضي تخصيص فترة من الزمن للتعلم الدقيق وأخرى للإدماج، مثلا يمكن تخصيص ثلاثة أسابيع الأولى من كل شهر لتعلم الدقيق في حين يخصص الأسبوع الأخير لإدماج التعلمات السابقة في إطار وضعيات دالة.

ب. وضيفة التقويم :

تؤدي وضعية مشكلة وضيفة التقويم حينما تقدم بهدف تقويم قدرة التلميذ على إدماج التعليمات في سياقات مختلفة، و وفق معايير محددة، و يعتبر النجاح في حل هذه الوضعية المشكلة دليلا على التمكن من الكفاية، و يرى المهتمون أن تقويم الكفاية يقوم على أربعة أسس و هي:

1. استهداف الكفاية أي الاختيار يتوخى معرفة مدى تبلور كفاية وعينة لدى المتعلم.
2. الإنطلاق من وضعية على صيغة مشكلة، ذلك انه على المقوم اجتناب اعتماد أنشطة أو تعليمات مفصولة و مجزئة في عملية التقويم.

3. أن تكون وضعية التقويم وضعية دالة بالنسبة للتلميذ، أي أنها تحمل معنى بالنسبة إليه وتحفزه على تعبئة تعليماته لأداء المهمة المطلوبة.
4. أن تكون وضعية التقويم تنتمي إلى نفس الصنف أو العائلة أو الوضعيات التي تحدد الكفاءة المستهدفة في التقويم.

- **معوقات تدريس الفلسفة بالوضعيات المشكلة**

لعل غياب النموذج النظري و التطبيقي لتدريس بالوضعيات المشكلات الشيء الذي يجعل هذه المقاربة رهينة المبادرات الشخصية، لذلك نجد ارتباط معظم الأساتذة بالطرق التقليدية في ممارسة الدرس الفلسفي. كما أن المتمعن في مضمون الكتب المدرسية لا يساعد المتعلم على الفكر النقدي والمساءلة الفلسفية بسبب انعدام الترابط و التسلسل المنهجي في معالجة الموضوعات الفلسفية، كما أن من أهم معوقات تدريس الفلسفة بالمقاربة بالكفاءات هو طرح المادة بصيغ جامدة ما يقيد المدرس ويدفعه إلى التلقين. (محمود أبو زيد إبراهيم، ص 139)

وهناك معوق موضوعي يتعلق بالطابع السوسيوثقافيفي عالمنا العربي، فمثلا دروس الأخلاق و قيم الديمقراطية و الحقوق و الواجبات غير مرتبطة بالحياة المعاشة للمتعلم، مما يشعره وكأن المسألة هي مسألة وعظ و إرشاد.

- **طرائق تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفايات.**

1. **الطريقة الحوارية أو التقليدية:**

أ- **ضبط المفهوم:** Maïeutique في أصلها اللغوي هي فن توليد النساء، و تعني في الفلسفة السقراطية فن حمل المخاطب إلى اكتشاف الحقائق التي يحملها في ذاته، وهذا عن طريق سلسلة من الأسئلة، فقد كان سقراط(ت399ق م) لا يدعي أبدا أنه مدرس، بل كان يقدم نفسه كزميل متعلم جاهل لحقائق الأمور، وداع للآخرين لكي ينظموا إليه في رحلة الاكتشاف، وكان منهجه يبدأ بمناقشة أي موضوع شائع، ويسأل سامعه عن رأيه الذي يكون عادة مستعدا لإبدائه، وبتوالي الأسئلة تتكشف الإجابات التي لا تقف مع الإجابات الأولى.(سعيد إسماعيل علي، ص11، 1995)

وهكذا تمضي المناقشة حتى يصل المحاور إلى حالة من الحيرة التامة، و يضطر إلى الاعتراف بأنه لا يعرف شيئا عن الموضوع الذي عبر- في البدء- عن رأيه فيه بكل ثقة، وبالنسبة إلى المتعلم الحاذق تكون هذه النتيجة السلبية هي المرحلة الأولى فقط في عملية التربية، تتداعى التحديدات المفاهمية الجديدة، وهذه معناه التدرج إلى تحصيل المعرفة عن طريق تكوين تصورات دقيقة، وهي الطريقة التي بمقتضاها يسير الفيلسوف بمتحدثيه من فروض ظاهرة الصحة إلى إبطالها، ويحمله بالتالي إلى وضع فروض جديدة لتوليد المعرفة.

ومنهم أهم خصائص التوليدية هي أشراك المتعلم في بناء المعرفة، فهي أسلوب ديداكتيكي يقوم على المشاركة وليس على الملاحظة المتحجرة أو السلبية(التلقي السلبي)، إن مشاركة المتعلم في بناء المعارف تحفزه على أخذ الكلمة أكثر مما يستمع، وعلى طرح الأسئلة أكثر مما يستقبل من معلومات، وعلى تقصي الإجابات الممكنة أكثر من البحث عن الإجابة الجاهزة/ الصحيحة وعلى بناء السبل أكثر من تطبيق الوصفات، إن الأمثل هو أن يتحرك المتعلمون في القسم من الأستاذ وأنهم في نهاية اليوم يكونون أكثر تعبا.

أما دور الأستاذ يتقدم كمجرد وسيط بين المتعلم و المعرفة، أو كمجرد دليل، فيحث المتعلم على الاختبار والتفكير، ويحثه على إثراء المناقشات وعلى التعبير والحجاج، ففي المقاربة التقليدية كان الأستاذ هو الشخص الذي يمتلك المعرفة ويمنحها للمتعلم، أما الآن فينبغي أن يكون هو من يوجه المتعلم لكي يكتسب الكفاءات، ثم إن الحوار الفلسفي يفترض مسبقا انتقال الفكر البسيط إلى الفكر النقدي والحجاج الجدلي، وهو الحجاج يفترض ترتيبات و مهارات فكرية معقدة.

ب- **إمكانات طريقة التوليد السقراطي.**

ينطوي هذا الأسلوب التعليمي في المجال البيداغوجي على مغزى، من حيث أنه يسمح للعلاقة بين التعليم و التعلم- و هي علاقة معرفة تقليديا بالخطية- بأن تصبح دائرية، ومن ثم تمنح القدرة للمتعلمين و تساعدهم على اكتساب الوعي بمسؤولية أكبر تعلماتهم، فعندما ينتظر الأستاذ من المتعلمين إجابات متجانسة أو جاهزة مأخوذة من الكتاب المدرسي أو من فكرة مسبقة، سبق الأخذ بها في عالم الراشدين، فإن المتعلمين يخسرون جزءا من التحفز الذاتي إلى أنه عندما يكون إبداعهم و حكمهم و تجاربهم الحياتية أعمالا محترمة فإنهم

يحوزون على الفائدة و يطمحون إلى تجاوز ذواتهم، وعندئذ، تنتعش قدراتهم الفكرية والحوارية التي يمتلكونها و تتجدد.

ج- الحوار و بيداغوجيا المشروع:

إن تعلم التفكير الفلسفي في إطار الطريقة الحوارية يقتضي أيضا العمل الجماعي، وهو سلوك تدعو إليه بداغوجيا المشروع، لأن المشروع يساعد بذلك على إدماج المهارات، والمواد التعليمية، فمنهجية المشروع تستنجد باستحضار المعارف السابقة، وبالتساؤل عن ماذا يجب أن أعرف؟ وهو سؤال كانطي رفيع، فهناك عدد من المتعلمين لا يحفظون لأنهم يجهلون كيف يتصرفون، فالأسئلة كيف سلكت إلى ما صنعت؟ و ماذا أخذت من كل هذا؟ أو هل إنني قادر على أن أصنع هذا بطريقة أخرى؟ هي أسئلة تدفع المتعلمين شيئا فشيئا إلى حمل نظرية نقدية على أساليب صنعهم واكتساب استراتيجيات مفيدة للتعلم، إن المتعلم يتجه تدريجيا إلى العمل لإنجاز المشروع الذي يحمله في رأسه.

ومن جهة المتعلمين، وبقصد محاربة فشلهم وصعوباتهم المدرسية، يتعين الاهتمام بطرائقهم في التعلم، وهذا لفهم " أين وصلوا، وما هي الأمور التي تعرقلهم"، ولفائدة المعلمين يتم الحث على العمل بالكفاءات، لأن ذلك يحملهم على انشغالهم بمشاريع المتعلمين في وضعية التعلم، أنه يوازن بين أرائه وأراء غيره، وينمي هويته في العمل الجماعي، ويقوم عمله طوال المشروع، فيحدد أين الصواب، وأين الصعوبات ولماذا،... حتى يرى كيف يتقدم، إن المشروع يساعد على إعطاء التعلم مدلوله، ويقرن الكثيرون بيداغوجيا الاكتشاف بالرضا العام والروح الجماعية المؤسسة على التحاور والتشاور، أما المتعلم المتروك لأمره فإنه لا يتعلم بيسر ولا بمنهجية ونجاعة، ولا يكسب الكفاءات الموادية، ولا المقررة في مشروع الفريق، لابد من الوصول إلى تحسيس المتعلمين بأنهم يشكلون قسما وأن لكل واحد مساهمة يقدمها، شريطة أن ينشئ ثقافة التعاضد والتعاون. وهذا النوع من التعلم يساعد على تكوين الفكر النقدي وحل المشكلات بعمل الفريق والتكافل الاجتماعي، وهذا النوع من النشاطات بإمكانه أن ينمي لدى المتعلمين قيما وسلوكيات تساهم في إرساء المجتمع المدني الديمقراطي.

2. الطريقة الإلقائية:

أ. **تعريفها:** هي الطريقة التي يقدم فيها الدرس كخطاب تنتقل فيه الرسالة من اللسان إلى السمع، ويلقى في شكل محاضرة، له مواصفات وما للخطاب من تفكير متماسك، وبنية منطقية حجاجية ومحكمة، ومادة غزيرة وتامة ولغة سليمة تسمع بصوت بليغ ونطق صحيح.

ب.**شروطها ومزاياها:** لهذه الطريقة شروط ينبغي الأخذ بها منها:

- ألا يقدم الدرس- إلقاء وإصغاء- من غير كتابة عناصره، في شكل تصميم وضبط للمصطلحات.ان يدعم الإلقاء ببعض التقنيات والفنيات كالتشويق وتلوين الصوت والإسماع بلغة سليمة وفصيحة، وأحيانا إذا اقتضى الأمر مسلية.
- أن يقدم للتلميذ الهدف من الخطاب مع طرح الإشكالية واحتوائه على العقدة البيداغوجية.
- أن يحضّر الأستاذ المادة المعرفية بأن يرجع إلى الأصول.

ومن شروط نجاح هذه الطريقة أيضا، التركيز إلى اتصال حلقات الدرس وربط أوله بآخره، يقول عبد الرحمن بن خلدون:" ينبغي لطالب العلم أن لا يشتغل بما أشكل حتى يختم الكتاب، لأن أول الكتاب مرتبط بآخره فإذا حقق أول العلم وأخره حصل فهمه، فإذا اشتغل بالإشكال ووقف كان مانعا له من الختم، وختم الكتاب أصل من أصول العلم، وإذا اقتصر على أوله لم يحصل له فهمه" (عبد الرحمن بن خلدون، ص 11، 1995)، ومن مزايا الطريقة الإلقائية تبليغ المادة المعرفية وتنمية القدرة على الإصغاء والسمع، وتفعيل الملكات العقلية من خلال تتبع لعناصر الخطاب، وهنا نشير إلى وجوب التكرار والوقوف عند بعض الأفكار، إن الذي يجعلنا نلح على الأخذ بهذه الطريقة هو كون الطرائق السابقة وخاصة منها الحوارية لم تعد لها مفعولها بل ولم تعد تطبق كما هي، إذ أصبحت مميعة، وهو الشيء الذي ينتج عنه تفتيت المعرفة الفلسفية لشكلها البنيوي ولشموليتها، إن هذه الطريقة تخدم بحق الفلسفة لأنها تخدم الأنساق والمذاهب المحكمة.

- **محطات الدرس الفلسفي في ضوء المقاربة بالكفاءات:**

لابد أن نتفق منذ البداية على أن الدرس الفلسفي بناء فكري وتماسك منطقي، فإذا كان المقصد من تدريس الفلسفة هو دفع التلاميذ إلى الانخراط في تجربة فلسفية ذاتية وامتلاك الكفاءات اللازمة، فإن نجاح هذه المهمة التربوية يتوقف على مدى التزام الاستناد في الحصة بآليات الدرس الفلسفي وثوابته، لأن الفلسفة كتفكير هي نزوع إلى النسقية في عرض التصورات والمواقف، فلا معنى للمعارف والمعلومات التي تقدمها خارج التماسك المنطقي الذي يضمن الحصانة للدروس والقوة في تبليغها والأثر في تثبيتها، أما في ما يتعلق بمنهجية الدروس، فيمكن القول أن الأستاذ وحده يقدر الأسلوب المنهجي الذي يناسب المقام، فلقد وصفنا عدد من الطرائق المنهجية آنفا التي تصلح لتقديم الدرس الفلسفي، وعليه أن يتبنى ما شاء منها شريطة استجابتها للأهداف التي يرمي إليها أو الكفاءات التي يستهدفها وطبيعة الموضوعات التي يعالجها، ولكن مهما كانت الاختلافات أو المحطات لا يستقيم من دونها الفهم والتفكير، ونلخص تلك المحطات:

- مدخل إلى الدرس عن طريق أفكار تمهيدية يسلم بها كل عقل، أو عن طريق مراجعة بهدف ربط السابق باللاحق وبهدف تقويم المكتسبات التي يقع الانطلاق منها.
- وضع إشكالية أو مشكلة على رأس كل درس والتذكير بها، في كل حصة تخدمها.
- التصريح بالأهداف التي تبرز الدرس أو الحصة، ويصاغ هذا التصريح بلغة الكفاءات.
- رسم خطة الدرس أو المشروع بحيث تكون ماثلة أمام التلاميذ وتكون بمثابة الأرضية المحصنة لجريان الدرس في تحليله وفي مناقشته.
- استخدام لغة فلسفية مناسبة تراعي الوضوح في الأسلوب، والدقة في الألفاظ وتضمن الفهم بواسطة تحديد المفاهيم وتعريف الكلمات المفتاحية، والأمثلة

المبنية، مع العلم أن المثال لا يرقى إلى مستوى الحجة أو الدليل إلا في حالة التصريح به بأنه كذلك.

- إبراز المنطلقات الفكرية للدرس في شكل مسلمات أو افتراضات وإتباعها بالبرهة على صدقها أو خطئها، بواسطة استدلال منطقي قائم على جملة من الحجج المرقمة.
- الانتهاء من الدرس باستنتاج أو خاتمة، ينتظر منه تحقيق الكفاءات المنشودة في الوقت المخصص له. (العقون خالد، 2011).

ديداكتيك المقال الفلسفي

مفهوم المقال الفلسفي:

تتخذ المقالة الفلسفية عدة تسميات أهمها الإنشاء أو الخطاب أو الأطروحة ...إلى.

إن المقال الفلسفي إنجاز وإبداع يقوم بع المتعلم، وهو من حيث الشكل تركيبة من البناءات اللغوية تظهر المهارات كالتي اكتسبها من المتعلم والكفاءات التي أحرزها في مشواره الدراسي، ومظهر الإبداع والابتكار عند المتعلم، وعلى قاعدة اعتباره الوثيقة المرجعية التي يقيم بها التلميذ اعتمدت المقاربة بالكفاءات معايير تقييمية للمقال، ترتبط بجملة من الكفاءات.

الأسس النظرية للمقال الفلسفي: ويمكن حصر هذه الأسس النظرية فيمايلي:

1. يتطلب المقال أو الإنشاء الفلسفي جهدا عقليا يتمثل في توظيف ملكات التحليل والتركيب والاستنباط، وأن كل واحد منا بإمكانه ممارسة مثل هذا النشاط لأنه وفق ديكارت نشاط أولي.
2. إن المقال الفلسفي نمط من التفكير المتواصل يستمر مع طالب المعرفة في كل مراحل إكتسابه للمعرفة، حيث يتخذ صورة عادة ذهنية تساعد المتعلم على إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل.

3. يحميلنا المقال الفلسفي إلى الذات، أي استيطان الذات لأن المتفلسف مدعو إلى النضال ضد كل أشكال الانغلاق على الذات ونحن هنا مدعوون إلى الرجوع وباستمرار إلى الدرس السقراطي كدرس مرجعي للوقوف على آية استبطان الذات وممارسة هذه الآلية ونحن نتفلسف للإجابة عن مختلف انشغالات الفكر البشري. (هشام بن جدو، 11).
4. ينطلق الإنشاء الفلسفي من منطوقات نعمل على تفكيكها إلى وحدات نظرية.
5. يقتضي الإنشاء الفلسفي أو المقال من المحرر استعمال الاستدلال المنطقي بمعنى صياغة التصورات الفلسفية في شكل مقدمات تلزم عنها نتيجة معبرة عن تلك المضامين المعروضة. (هشام بن جدو، 12).
6. يتطلب التحرير عملا يدل على التأشير والاندماج مع الموضوع المطروح ولكن لا يعني ذلك الاندماج في المواقف الفلسفية التي تمثل مادة المقال بل على المتعلم أن يحلل ويبسط وفي ذهنه أن يعيد تشكيل العالم وفق تصوره الشخصي بدل الانسياق وراء أطروحات ومواقف فلسفية عاش أصحابها واقعهم وسعوا إلى تغييره. (هشام بن جدو، 12)
7. إن المقال الفلسفي هو الذي يكون بعد المران المتواصل، ذلك أنه لا توجد حلول معطاة جاهزة ويجذر الفلاسفة ومنهم على وجه التحديد كانط من التفلسف الكاذب، فهذا ميل على إثارة المشكلات الفلسفية من دون وعي ولا تبصير. (هشام بن جدو، 13)
8. يجب ألا يتبع محرر الإنشاء أو المقال الفلسفي منطق المغالبة وتصيد زلات الفلاسفة بل الغاية من الإنشاء الفلسفي هي التواصل بالفلاسفة والمفكرين.

تقنيات كتابة المقالة الفلسفية:

إن قراءة موضوع السؤال مهم جدا ولهذا وجب الإنتباه إلى النصائح العملية الاساسية وهي:

1. استغلال الوقت وعدم التسرع في الإجابة وعدم حرق المراحل.
2. الاقتناع بأن سؤال المقال الفلسفي ذا طابع فكري.
3. الحذر من المعلومات وعدم عرض كل ما نحفظه في الإجابة.
4. أن نكون أوفياء للسؤال المطروح وأن نقتنع بأن للسؤال معنى.
5. يجب دراسة السؤال جيدا. واعتبار كل كلمة في مكانها ومراقبة الفواصل، ونقاط (علامات) التعجب والاستفهام ووضع مزدوجتين وتسطير الكلمات المهمة وفي هذا المعنى:

- يجب على الطالب ان يكون منتبها للجزئيات السؤال: فمثلا وجب التعمق جيدا في صيغ الجمل المعرفة والجمل النكرة وصيغ الجمع والفرد في طرح الأسيئلة.
- ويجب فهم المنطوقات التي تتكون من الغثارة والسخرية والمفارقة.

6. كذلك يجب تجنب تحوير سؤال المقالة مما يفقده حقيقته وتأتي هذه الخطوة عندما لا نفهم السؤال أو أن نعتقد بأنه يحتوي على فخ. إن التمرن على الإنشاء الفلسفي يجب أن يتأسس على المقولة الإجرائية التالية: غذ كنت تستطيع (تفهم، تفكر، تفعل) فإنه يجب عليك، وهذا كله لتجنب الإجابة البيضاء.(Dominique Folshereid , P161)

الأنماط الأربعة لمواضيع الإنشاء الفلسفي:

أ- **تصور واحد:** فعلى سبيل المثال نطرح تساؤلا واحد عن مفهوم واحدا وتصورها:

ما هو العنف؟ ما هي الفلسفة، ما هو الجمال؟ صحيح لا تعطي أي سؤال أو أشكلة ولكنها قاعدة اللعبة فنحن نبحث عن جوهر شيء ما أو تحديد معنى.

ب- **عدة مفاهيم:** كأن نضع تصورين مثلا النظام، الفوضى، القوة والعنف، وقد تصنف علامة استفهام: العلم أو الفلسفة؟ ويجب على التلميذ حينئذ تحديد التعريفات والاختلافات بين المفهومين ثم تأتي بعد ذلك الاشكلة.

ج- **السؤال:** وهو الصياغة الأكثر انتشارا في أسئلة البكالوريا. على سبيل المثال:

- **ما هي شروط إمكانية علم الجمال؟**

7. **المقولة:** ويطلب من التلميذ شرح جملة فلسفة والدفاع عنها أو دحضها فمثلا (هل صحيح ما يقوله نيتشه من أن الاعتقادات هي عدوة للحقيقة وأكثر خطرا من الأكاذيب. (Dominique Folsheid , P164)

مراحل المقال الفلسفي:

المقدمة: وتتضمن المقدمة الأجزاء التالية:

- **تمهيد:** وهو دعوة القارئ إلى قراءة الموضوع المعالج، ولهذا فهو يتضمن عنصر التشويق والإثارة، ومن خلال ذلك يمكن التأسيس للتمهيد على الاستقراء التاريخي أو الاستقراء الواقعي.

ثم عرض خطة البحث بمعنى تحديد الطريقة لتي سيتم اعتمادها في كتابة الإنشاء الفلسفي دون الإشارة إلى الحل أو إصدار أحكام فيما يتعلق بالمواقف من المشكل المطروح.

- **التساؤل:** يحاول المتعلم وهو يتساءل، التعبير عن الهواجس التي يعبر عنها الموضوع المعالج ذلك أنه كلما اجتهد المتعلم في التعبير عن الهواجس وروح التشكيك التي يثيرها الموضوع، كلما أوجد في القارئ الرعاية في قراءة مقالة.
- **أنواع التساؤل:** قد يكون جدليا، أو مقارنة أو استقصاء بالرفع أو بالوضع،
- **العرض:** يجب أن يتخذ العرض صورة المباحثة أو المناقشة وهي بدورها تقتضي التحلي بالروح الفلسفية واستخدام الأسلوب الفلسفي.
- **الخاتمة:** وتتضمن حوصلة لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال التحليل وإبداع الرأي الشخصي المؤسس بمعنى الفصل في المشكلة موضوع التحليل بتغليب تصور ما، والاستشهاد برأي أو مقولة لفيلسوف أو عالم من شأنها أن تبرز الطبيعة المركبة للمشكلة وأنها تحتمل أكثر من موقف، مع تبيان دوغمائية من يقول بالتفسير أو التعليل الواحد. (بن جدو، 16).

ديداكتيك النص الفلسفي

تعتمد بعض الدول المجاورة لنا كالمغرب وتونس على النصوص الفلسفية في تدريس الفلسفة والسؤال المحوري في هذا الدرس يمكن فيما يلي:

لماذا النص الفلسفي؟ ما هي بنيته و كيف نحلل نصا فلسفيا؟ وما هي الكفاءات المستهدفة؟

في الاستعمال الجيد للنصوص الفلسفية:

يقول ميشيل توزي: إن التلميذ الذي يأتي إلى الفصل يكون دامجا لبنية ثقافية هي التي يفكر من خلالها في العالم وفي نفسه ردود النص الفلسفي الذي غالبا ما يكون مقلقا ومشاغبا بسبب كونه على العموم لا يضرب بجذور في المحيط الثقافي... ويطمح النص الفلسفي إلى وضع التمثلات الثقافية في منظور نقدي... إذن النص عبارة عن أداة لأشكلة ثقافة التلميذ من طرفه هو نفسه. (ميشيل توزي،91)

ولا تمام هذه المهمة يوفر النص للتلميذ. جملة من الأدوات اللازمة لذلك من خلال جهاز مفاهيمي وتقنيات حجاجية والتي يوظفها ومن خلال مجهود فكري شامل ومتماسك، غير انه يجب الحذر من أن يتحول النص الفلسفي إلى جعل التلاميذ يبهرون بالأفكار الواردة فيه وتتحول المعرفة الفلسفية إلى معرفة عقائدية والمناظرات الفلسفية إلى حروب دينية ويحدث ذلك إذا عزل النص عن تجربته الإشكالية.

إن النص يجب أن يكون ذريعة لتعام التفلسف وركيزة ديداكتيكية للتفكير في فكر يتجلى بوصفه:

- مجهزا بمفاهيم يتصورها ويتعين عليها أن نحاول إيضاح معناها وفهم علاقاتها.
- مؤشكلا سنقود بالنفاذ إلى إستفهامه ومساءلته بذاته.
- حجاجيا ينبغي مفصلة أجوبته ومجابهته نقديا لذاته (ميشيل توزي ص91-92).

وظيفية النص والقدرات الأساسية للمتعلم:

تمثل تحليل النصوص الفلسفية بمثابة تدريب أو تمرين عقلي للتلميذ تعينه على تعلم العمليات الأساسية للتفكير الفلسفي أو على الاقل بناء قدرات أساسية وهي:

1. **القدرة على المفهمة:** لا وجود لتفكير فلسفي دون مفهمة للمدلولات، والحال أن للمدلول علاقة ثلاثية:
   - باللغة، لأنه يعبر عنه بكلمة تندمج في نسق التواصل.
   - بالفكر، لان المدلول يحيل على فكرة، أو مفهوم.
   - بالواقع لأن ذلك المفهوم يعد موضوعا فكريا يستهدف العالم. (توزي، 36).
2. **القدرة على الأشكلة:** إن كل ما يطرح إشكالا يشكل صعوبة للمتعلمين يوازي السؤال الفلسفي المقترح، لأنها تعتبر كصداع للرأس لحلها بصوفها مشكلة تنتمي إلى طور أو أستاذ آخر.

إن المتعلمين لا ينظرون إلى الأسئلة الفلسفية بأنها مشكلتهم بل باعتبارها مشكلة الأساتذة أو فلاسفة عصر آخر. (تيارا كالفالي، 148).

والسؤال الذي يطرح نفسه هو كيف للمتعلمين الوصول إلى المعنى، خاصة إذا كان يتعلق الأمر بالأسئلة الفلسفية؟

يقترح البعض إدخال تعليم الفلسفة للأطفال كما قال ليفين (محلل نفسائي وبيداغوجي فرنسي) أو أن يعيش التلميذ الدهشة الفلسفية كما عايشها الفلاسفة والنصوص الفلسفية كفيلة بأن يعاين التلاميذ هذه التجارب ومقارنتها بواقعهم المعيشي.

3. **القدرة على المحاججة:** يمكن القول أن الاتجاه إلى اتخاذ النص الفلسفي كمادة يتم الاشتغال عليها، وكأداة تصل المتعلم بالخطاب الفلسفي، كمضمون معرفي وطريقة للتفكير وهو إتجاه يستدعي أسلوب التدريس البرهاني الحجاجي للمادة الفلسفية (النص) كما أنه ينمو ويكتمل به، إذ أن هذا الأسلوب بوضع المتعلمين في موقف تواصلي تفكيري مع المادة الفلسفية، أي النص، مضمونا ومقارنة. (عبد المجيد الانتصار، 476).

في البداية نقول أنه لا يوجد نموذج حجاجي واحد عام وشامل لمختلف الممارسات الحجاجية وإنما توجد استراتيجيات وأساليب حجاجية مختلفة. (شوقي المصطفى، ص 38).

وينبغي التمييز في هذا السياق بين نوعين من المحاورة:

أولا: المحاورة القريبة وتسمى مناظرة أي النظر من جانبين (عارض ومعترض) في مسألة ما قصد إظهار الصواب فيها وقد تكون مجادلة أو معاندة.

ثانيا: المحاورة البعيدة التي تسمى تناصا وهو تعالق النصوص بعضها ببعض وقد تظهر من خلال الاستشهاد والتضمين والشرح والتعليق. (شوقي المصطفى، ص 39).

يمكن للأستاذ أن يطرح مايلي حول النص:

1. ما هو السؤال الجدلي الذي يجيب عنه النص؟
2. ما هو الفعل الحجاجي الذي من خلاله يجيب النص على سؤاله الجدلي.
3. إذا كان هذا هو فعل العرض والإثبات، فما هي الدعوى المعروضة وما هو دليلها في النص؟
4. وإذا كان هو فعل الاعتراض والنفي، فما هي، الدعوى المعترض عليها وما هي حججه أو سند أو شاهد الاعتراض؟ وبالتالي ما هو نوع الاعتراض؟ هل هو اعتراض المنع أو النقص أو المعارضة؟.
5. ما هو الشكل المنطقي أو البلاغي للحجج التي يوظفها النص: هل هي على شكل استقراء أم استنباط أن تمثيل بلاغي أم مقارنة ...إلخ.
6. حاول ترتيب حجج النص تبعا لقوتها أو ضعفها مبرزا مدى انسجامها وتماسكها المنطقي، أو تناقضها مع النتيجة التي يستهدفها النص؟ وهل يحقق التسلسل المنطقي لحجج النص شروط السلم الحجاجي أم لا؟ (شوقي المصطفى، ص 56).

الكفاءات المستهدفة من تحليل النص الفلسفي:

يمكن القول بأن التعامل مع النص الفلسفي داخل الفصل الدراسي يدوم تحقيق مجموعة من الكفاءات:

- **كفاءات منهجية:** إن التحليل يستهدف بالدرجة الأولى إكساب المتعلم مهارات وقدرات الاشكلة والمفهمة والحجاج من أجل توظيفها في الإنشاء الفلسفي. (محمد الشبه، ص 188).
- **كفاءات معرفية:** لأن المنهجي يستدعي المعرفي بالضرورة، فالأول يمثل صورة المعرفة، أي منطقها وكيفية القول فيها، في حين يمثل الثاني مادة المعرفة، أي مضمونها وما يقال فيها.
- **كفاءات تواصلية:** لأن تحليل النصوص يستهدف خلق تفاعل وحوار بين المعلم والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، كما يشجع التلاميذ على إبداء الرأي واكتساب جرأة في طرح الأفكار. (محمد الشبه، ص 189).
- **كفاءات قيمية:** إن النص الفلسفي يقدم درسا في الحياة له رسالة تتمثل في غرس قيم الحق والخير والجمال لدى المتعلم وجعله مفيدا لنفسه ولوطنه.

خلاصة القول تمثل النصوص الفلسفية مادة معرفية مهمة وجب انتقاء نصوصها التي تخدم طريقة التدريس بالكفاءات مما يجعل مادة الفلسفة مادة محببة للتلاميذ.

ديداكتيك الإنتاج الفلسفي:

عندما تم إدراج الفلسفة في السنة الثانية ثانوي (أقسام أدبية) فرض على التلاميذ مطالعة وتحليل كتاب فلسفي وقد تم اختيار كتاب المنقذ من الضلال لأبي حامد الغزالي.

بداية، ماذا نعني بالنتاج الفلسفي وما هي الأهداف المسطرة من الوصاية لإدراج الإنتاج الفلسفي لطالب السنة الثانية (قسم أدأب وفلسفة) وكيف يتم تحليل هذا الإنتاج؟ أو ما هي المنهجية المتبعة لذلك؟

مفهوم الإنتاج الفلسفي: مادته تلك المؤلفات التي تركت أثر في الحياة الفكرية للإنسان بدءا بالأعمال الخالدة لأفلاطون، أرسطو، ديكارت، كانط، هيجل وصولا إلى تيارات ما بعد الحداثة (نيتشه، ليوتارد، الخ).

إن اختيار الأعمال الفلسفية في البرامج يخضع لاعتبارات قيمية وإيديولوجية وبالمرة ثقافية ففي البرنامج الفرنسي يتم التركيز على ديكارت، روسو، باشلار، وفي البرنامج الألماني توضع المؤلفات الكانطية والهيجيلية.

إن الإنتاج الفلسفي ينبثق من مواجهة تحديات جاء في افتتاحية مجلة العلوم الإنسانية (الملفات الكبرى) قرن من الفلسفة المكتبة المثالية، واجهت الفلسفة الغربية خلال القرن العشرين تحديات انتصار التقنيات واسي الحربين الكونيتين ، ومع تصاعد العلوم الاجتماعية وعلم النفس وعلوم الطبيعة كان على الفلسفة أن تتولي وتقود الفكر الإنساني.

وكان عليها أن تستجيب لهذه التحديات بوسائط خاصة بها بعد أن انقطعت عن الدين والميتافيزيقا ..... هناك ثلاث إبداعات وثلاث رؤى جديدة ميزت النصف الأول من هذا القرن: فينومنولوجيا هوسرل، براغمانية ويليام جيمس، والمقاربة التحليلية لفيتحشتاين، أما النصف الثاني من القرن فميزتها اليوتوبيات الحديثة التي انتقدت قيم الأنوار واليقينيات العلمية. (Nicolas Jurnet, P23)

أهداف الإنتاج الفلسفي:

جاء في مقدمة كتاب "نصوص فلسفية (السنة الثانية (الشعب الأدبية) " إننا لنجد في قراءة التلميذ لإنتاجيات الفلسفية واشتغاله عليها ودخوله في مناقشات استدلالية مع المفكرين وسطا خصبا لاكتشاف الفكر الفسلفي واكتساب مفاهيم ومهارات منطقية وحصيلة معرفية يتدرج فيها نحو اليقظة الفكرية وتحرى الاستقامة الفكرية والنظرة التركيبية,

إضافة إلى هذه الأهداف تبقي الأهداف المعرفية مهمة، إذ إن التلميذ في هذه المرحلة يكتسب ثقافة فلسفية ويربط المجهود الفلسفي بالإطار الزمني والمكاني الذي ظهر فيه.

تقنيات دراسة الإنتاج الفلسفي:

1- **معرفة حياة الفيلسوف وأعماله:** وهذا مهم جدا ويساهم ذلك في فهم المسار الفكري للفيلسوف والظروف السياسية التي عاشها المفكر فعندما نتحدث عن الغزالي نعرف المنحي الفكري لحياته من دراسة الفلسفة ثم نقدها، مرحلة الشك، وأخيرا مرحلة التصرف.

2- **الإطار الفكري للكتاب أو المؤلف:** وهذا لفهم التحديات الفكرية التي عاشها الفيلسوف والكتاب قد يكون رد فعل ضد سلطة دينية أو نقدا لمؤلف سابق فكتاب تهافت التهافت لابن رشد رد على كتاب تهافت الفلاسفة للغزالي، وكتاب فصل المقال لابن رشد محاولة لبيئة الفلسفة داخل المجتمع الإسلامي، الخ

3- **إشكالية الكتاب:** وهو التساؤل العام الذي يحمل توترا فكريا ، فهو أشبه بمعضلة، فعلى سبيل المثال وضع في البرنامج السؤال التالي: كيف استطاع أبو حامد الغزالي في رسالة المنقذ من الضلال الوصول إلى العلم التقني أمام اختلافات الناس في الميل والديانة والمذاهب وتشعب سبل الوصول فيه إلى استخلاص الحق.

4- الحصول الجزئية ويتم تحليل مكونات الكتاب مع التركيز على ما كتبه أبو حامد الغزالي بالتحليل والنقاش

5- محاولة حل المشكلة وفيها يقوم الإنسان بالتعاون مع التلاميذ على حل الإشكالية.

عموما يصطدم أستاذ الفلسفة يضيق الوقت لتقديم الدرس جيدا لان العرض عموما يخصص له حصة واحدة في الشهر وهذا غير كاف والملاحظة النقدية التي وجهت لهذا الكتاب أي المنقذ من الضلال واضع الكتاب ركز على مفكر رافض أي وكان بالإمكان وضع كتب لابن ناجه وابن طفيل وابن رشد .

ديداكتيك العروض الفلسفية

العروض أو البحوث الفلسفية: ما يميز العروض الفلسفية في المرحلة الثانوية أنها تدرب التلميذ على ممارسة البحث العلمي قبل الالتحاق بالجامعة وقد كانت الغاية من تكليف التلاميذ في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي إكساب الطلبة القدرة على البحث وجمع المعلومات الفلسفية وتقديمها لزملائهم.

أهداف العروض الفلسفية:

- تنمية الثقافة الفلسفية لدى التلميذ وتشجيعهم على المطالعة.
- تدريبهم على تقنيات البحث العلمي.
- تعويدهم على فنيات عرض البحث داخل القسم وأمام زملائهم.
- تدعيم المعارف التي يكتسبونها داخل القسم بمعارف منتقاة من الكتب الخارجية.

تقنيات كتابة عرض فلسفي:

بناء مقدمة ويعرض فيها الطالب الأسئلة الفلسفية المراد عرضها أثناء الحصة والتي:

- عرض خطة البحث.
- تحليل مضمون العرض.
- عرض المصادر والمراجع المعتمد عليها.
- النتائج المتوصل إليها.

عموما فإن ديداكتيك العروض الفلسفية أشبه بمنهجية كتابة بحث علمي مع فارق عميق وهو أن مدة العرض لا تتجاوز 40 دقيقة ثم تختم الحصة بأسئلة يطرحها الأستاذ والطلبة وهذا التقييم مجهود التلميذ العارض للبحث.

قائمة المراجع:

- ✓ **باللغة العربية:**

1. الخمسي (عبد اللطيف)، **رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الإنسانية**، منشورات دار التوحيد (الرباط)، 2013.
2. المصطفى (شوقي)، **المجاز والحجاج في درس الفلسفة بين الكلمة والصورة**، دار الثقافة (الدار البيضاء، المغرب)، 2005.
3. الإنتصار (عبد المجيد)، **الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة من أجل ديداكتيك مطابق**، دار الثقافة (الدار البيضاء) 1997.
4. الشبه (محمد)، **من وحي الدرس الفلسفي لإشكلات وحدوس ديداكتيكية**، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2015.
5. الخطابي (عز الدين)، **حوار الفلسفة والبيداغوجيا**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2002.
6. روجيرس (كظافييه)، **الاشتغال بالكفاءات، تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات**: ترجمة الحسن سحبان وعبد العزيز سيعود، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 2009.
7. توزي (ميشيل) ومن معه، **بناء القدرات والكفايات في الفلسفة**: ترجمة حسن أحجيج، منشورات عالم التربية.
8. بوبكري (محمد)، **التربية والحرية، من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي**، إفريقيا للشرق، الدار البيضاء، 2000.
9. النقاري(حمو)، **روح التفلسف، المؤسسة العربية للفكر والإبداع**، بيروت لبنان، 2017.
10. يعقوبي(محمود)، **أصول الخطاب الفلسفي (محاولة في المنهجية)**، الديوان الوطني للمطبوعات ، الجزائر، 1993.
11. محمود أبو زيد إبراهيم، **طرق تدريس المواد الفسلفية**، دار الكتب، القاهرة، مصر.
12. **محمد لمباشري**: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1 2002

13. **عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، افريقيا الشرق 2007 .**
14. **فيليب جونار–سيسيل فاندر بورخت: التكوين الديداكتيكي للمدرسين ، التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم، ترجمة عبد الكريم غريب –عزالدين الخطابي، منشورات عالم التربية، ط1 ،2011.**
15. **محمد شرقي:** مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير-دراسة سوسيو- بيداغوجية- إفريقيا الشرق ،2010.
16. **العربي اكنيـنـح:** في المسألة التعليمية، مطبعة المعارف الجديدة الرباط2009 .
17. عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية: مصطلحات الب أو الديداكتيك،ط1 1994 المغرب.
18. محمدالدريج: التدريس الهادف ، قصر الكتاب البليدة2000 .
19. عبد القادر لورسي:المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر 2016 .
20. محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، أسس ونماذج وتقنيات، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط2 الرباط 2004
21. عبد الرحمان التومي : الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم ومنهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط 2015.

المقالات:

1. توزي (ميشيل)، **البناء الهوياتي للمتعلم عبر المساءلة والمناقشة ذات الطابع الفلسفي،** ترجمة حمد الإدريسي، مجلة العرب والفكر العالمي، العدد 37،38، 2016.
2. كافلي (شيارا)، **تأملات حول الدهشة وتدريس الفلسفة في التعليم ما قبل الجامعي،** ترجمة رشيد مشهور، مجلة العرب والفكر العالمي، ع، 37-38، 2016.
3. العلوي (رشيد)، **عن هوية مدرس الفلسفة،** مجلة دراسات فلسفية، العدد 8، أفريل 2017، الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية.

4. يعقوبي (محمد)، **مشكلة تعليم الفلسفة**، مجلة الميرز، العدد2، جويلية/ ديسمبر 1993.

5. بن جدو (هشام)، **والإنشاء الفلسفي:الأسس النظرية والإجرائية**، مجلة دراسات فلسفية، العدد4، أفريل 2015.

6. بن ولهة (توفيق)، **المقاربة بالكفاءات والدرس الفلسفي**، مجلة دراسات فلسفية، العدد 04، أفريل 2015.

7. فائز (إسماعيل)، **الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب: رؤية نقدية**، مجلة أفكار، العدد 11، دجنبر 2016.

8. سحيان (الحسن)، **الأمثلة في درس الفلسفة**، مجلة ديداكتيكا، العدد 03، دجنبر 1992.

9. أكراطي (عمر)، **القيم في مادة الفلسفة واقع تعليم وإشكالية تقويم**، مجلة علوم التربية (المغرب)، العدد 71، يناير 2018.

10. الزاهيد(مصطفى)، **الفلسفة في عالم متصدع**، مجلة علوم التربية، العدد 67، يناير 2017.

11. جاك ديسوطيل(لافال) بيريون تروب ، ترجمة رشيد بناني : ماهو الديداكتيك مقال في كتاب من البيداغوجيا إلى الديداكتيك ، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي ط1 الدار البيضاء 1991.

12. محمد الدريج: **عودة إلى تعريف الديداكتيك وعلم التدريس كعلم مستقل**، مجلة علوم التربية، العدد السابع والأربعون، مارس 2011.

المصادر باللغة الفرنسية:

1. Hegel (W .F) . T Pédagogiques, Trad , rin, 1978 .
2. Kant (E), arctique de la raison pure, PV.F, 1990.

المراجع بالفرنسية:

1. Dominique Folscheid, Jean- Jaques Wanemburger, Phillippe Choulet , Méthodologie philosphique, PUF, 2013 .

مراجع البحث:

2. Michel Tozzi eral, **L'eveil de la pensée reflexise à l'ecile primaire, Hachette** (PARIS) . 2002.
3. Michel Tozzi eral , Apprendre a philosopher par la disaission :pour qoui ? Comment ? de boek, 2007 .
4. Astolfi, J. Pierre (1997) , Mots clés de la didactique des sciences, édition de Boeck et Larcier . Paris.
5. 14- DE Land cher(1984) , Le dialogue pédagogique avec l'élève, edition Centurion. Paris.
6.
7. 15- L. Cornu et Vergnioux .A (1992), La didactique en question, Hachette Education, Paris.
8. 16- M, MINDER (1999), Didactique Fonctionnelles, Dép. , de Boeck Université, Paris.
9. 17- G. MIALARET(1990), Introduction a la Pédagogie, Puf, Paris.

10. سعاد محمد فتحي، **اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتدريس الفلسفة للأطفال**، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة)، ط1، 2004.

11. ماثيو ليبمان، **المدرسة وتربية الفكر**: ترجمة إبراهيم يحي الشهابي، دمشق (وزارة الثقافة)، سوريا، 1998.