محاضرات موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر(تطبيقية +عامة):

المحور الأول: مدخل إلى التعليمية (التربية بين النشأة والتاريخ)

المحاضرة الأولى/ التربية في الحضارات القديمة(النشأة)

المحاضرة الثانية/ الطرح الفلسفي للتربية والتعليم (التاريخ)

المحور الثاني: التعليمية والفلسفة

المحاضرة الثالثة/ التعليمية مفاهيم

المحاضرة الرابعة/ التعليمية خصائص

المحاضرة الخامسة/ البنية التعليمية للفلسفة

المحاضرة السادسة/ تعليمية الفلسفة(الوسائل والممارسة)

المحور الثالث: تعليمية الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات

المحاضرة السابعة/ الكفاءة مفاهيم (الجانب النظري)

المحاضرة الثامنة/ المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة (الجانب العملي)

المحاضرة التاسعة/ ديداكتيك الكفاءات في الفلسفة(المزالق والحلول المقترحة)

المحاضرة الثالثة/ التعليمية مفاهيم

مقدمة:

تحتل التعليمية بصفة عامة وتعليمية اللغة بصفة خاصة مكانة كبيرة في الدول المتقدمة، إذ أنها أصبحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر المعاصر، من حيث أنها الميدان المستوفى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في تسوية الكثير من الغموض وقلة الاهتمام لدينا، وبالكاد نجد بعض الدراسات فيه، أو بعض التجارب التي تطبق في أنظمتنا التربوية، وكما أن النظرة إلى التعليمية لم ترق بعد إلى الاهتمامات والأهداف المرجوة إلا أن الواقع يشير إلى أفاق واعدة في المجال. والسؤال الواجب طرحه هنا: ما هي التعليمية ؟ وما هو تاريخ نشأتها ؟ وما أهدافها ؟ وكيف نشأة في مختلف المواد ؟

أولا_ التطور التاريخي لمفهوم التعليمية:

بالنظر إلى ما ورد في الكثير من المراجع فإن الكلمة ظهرت في منتصف القرن 16، وهي تشير إلى أسلوب شعري معروف، كانت تطرح من خلاله النظريات والقوانين العلمية، و ظل هذا اللفظ يشير إلى كل ما له علاقة بالتعليم، وقد واكب كل ما هو خاص بالتربية وكل ما كان يهدف إلى التثقيف، وقد استعمل مصطلح التعليمية بهذا المعنى في علم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل **كشسوف هيلنج ويواخيم يونج** اثر تحليلهما لأعمال المفكر التربوي **فولفكانج راتكي**، وفي بحثهما حول نشاطاته التعليمية تحت عنوان: **تقرير مختصر في الديداكتيكا، أي فن التعليم عند راتكي**، جاء المصطلح مرادف لفن التعليم، كما عرفها كذلك **جان أموس كومينيوس** عام 1649 في كتابه **الديداكتيكا الكبرى** بقوله هي: الفن العام لتعليم الجميع كل شيء، أي فن تعليم الجميع مختلف المواد التعليمية فهي ليست فن التعليم فقط بل التربية أيضا، واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19 أين وضع عالم التربية الألماني "**هيربارت فريدريك**" الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد وتعليمه

بالتدرج، لذلك فهي تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، وقد أصبحت معه وظيفة التعليمية الرئيسية تحليل نشاطات المعلم في المدرسة لا غير.[1]

وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديد بزعامة **جون ديوي** بين 1859–1952، حيث أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي الفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم على حد تعبيره إذ "ليس الطفل وعاء نملؤه وإنما مصباح نوقده"، ومع حلول القرن العشرين اتخذ مفهوم التعليمية بعدا جديدا فأصبحت نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة والمحققة التي تتعلق بالظواهر التي تخص عملية التعليم والتعلم، وبالتالي نظام متكامل من أساليب التحليل والتوجيه لمختلف الظواهر الإنسانية.

وعليه فالتعليمية هي مجموعة من التوجيهات التي تعطى بشكل صريح للفرد المتعلم لينفذ المهمة على أكمل وجه وتوصف بالدقة والوضوح، وتكون مختزلة غير قابلة للتأويل[2]. بمعنى أخر هي تلك الدراسة التي تطبق مبادئها على مواد التعليم وتقدم المعطيات الأساسية والضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليمية، وموضوعها هو النشاط التعليمي والتعلُّمي، أي نشاط التعليم والتعلم في ترابطهما وفق قوانين العملية التعليمية ذاتها، وبالتالي فهي فرع من فروع علوم التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة[3].

---

[1] عبد القادر لوريسي: المرجع في التعليمية " الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس "، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر 2016، ص20 .

[2] مرداد سهام: معجم مصطلحات التربية والتعليم، د بلد، 2015، ص11 .

[3] عبد القادر لوريسي: مرجع سابق، ص21.

ثانيا_ مفهوم التعليمية:

لغة : إن كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة تعليم مشتقة من علم أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه وتنوب عنه، أما في اللغة الفرنسية فان كلمة ديداكتيك(didactique) مشتقة من الأصل اليوناني(Didacticos)، وتعني؛ فلنتعلم أي يعلم بعضنا البعض الآخر، أو أتعلم منك وأعلمك، وكلمة ديداسكور تعني أتعلم وكلمة ديداكسن تعني التعليم.[1]

اصطلاحا : تعني فن التعليم، استعمل مصطلح التعليمية بهذا المعنى في علم التربية أول مرة عام 1613 في بحث حول نشاطات التعليمية للتربية راتيش عنوان هذا البحث " تقرير مختصر في الديداكتيك " أو " فن التعليم عند راتيش ".وفي سنة 1957 استخدم كومينوس هذا المصطلح بنفس المعنى في كتابه " الديداكتيكا الكبرى " و يضيف أيضا أنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا، فهي بذلك تعني تبليغ وإيصال المعارف للجميع، لذلك اعتبرها أبلي هانس(Aebli–Hans 1923_1990) مادة تطبيقية وأسند إليها دور بناء الاستراتيجيات البيداغوجية المساعدة على بلوغ الأهداف التعليمية، وتسهيل انجاز المشاريع ذات الطابع التعليمي التطبيقي[2].

ثالثا_ إدخال مفهوم التعليمية في اللسان العربي: لا بد من الإشارة أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ولعل ذلك يرجع إلى تعدد الترجمات، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية وتعدد المصطلحات المستقاة من الانجليزية في شقيها البريطاني والأمريكي، والشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلق الأمر بالانجليزية أم بالفرنسية، وهما اللغتان اللتان نأخذ منها الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته

[1] أرنوف وتيج: مقدمة في علم النفس، ط3، الدار الدولية للنشر، القاهرة، سنة 1955 ، ص224 .

[2] Aebli Hans : Didactique psychologique, Application à la Didactique de la Psychologie de Jean Piaget, Neuchâtel, Delachaux, 1951, à partir de la p5 .

والمعارف المتعلقة به ومنها مصطلح ديداكتيك الذي يقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ منها: التعليمية، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية. وفي ذلك يقول الأستاذ حنفي بن عيسى" كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علم؛ أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره.[1]

وقد تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال؛ فالديداكتيك اصطلاح قديم جديد ، حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن، فالديداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب بعض الاستراتيجيات لتسهيل انجاز المشاريع فهي علم تطبيقي يهدف لتحقيق هدف علمي لا يتم إلا بالاستعانة بالعلوم الأخرى[2].

رابعا_ بذور نشأة التعليمية في مختلف التخصصات (المواد):

في الربع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح تعليمية المواد "الديداكتيك" يبرز بقوة في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العام، حيث قبل هذه المرحلة كان يتم التركيز في إعداد المعلمين مثلا على تعليم المادة التعليمية، ويستند في ذلك إلى الموهبة الشخصية في قيادة الصف وإدارته تأمينا للنظام والانضباط. لكن الذي أعطى المفهوم معنا دقيقا في الفكر اللساني والتعليمية المعاصرة هو (M ,F,Makey) الذي بعثه من جديد على المنوال التعليمي المعروف بالديداكتيك، وقد رافق مصطلح التعليمية مجموعة من التحولات وعلى رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التربوية وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم ويجتهد في نقلها إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنه تلقنها وتسلمها على الوجه السليم، وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره. فالبنائية مثلا جاءت

---

[1] بن عيسى حنفي: محاضرات في علم النفس اللغوي، دوان المطبوعات الجامعية، 2003م، ص 5 وما بعدها.

[2] دنيس تشايل: علم النفس والمعلم، ط3، مؤسسة الأهرام للنشر، القاهرة، سنة 1983، ص99 .

لتكشف لنا أن التلميذ لا يتعلم المعارف إلا إذا أعاد بنائها بنفسه والمعرفة عنده ليست جاهزة كما هو في النظرية السلوكية، وهذا ما أوحي بفكرة التدريس بالكفاءات المعتمدة حاليا والتي تعتمد على بناء المعارف وليس تكديسها وحفظها؛ ففكرة التدريس بالكفاءات تهدف إلى تكوين جيل متعلم وقادر على مجابهة كل الصعوبات التي تعترضه في حياته اليومية أو العملية فمؤرخو التعليمية والمهتمون بها يطرحون تساؤلا حول ما إن كانت هناك تعليمية واحدة عامة تشكل علما شاملا للمواد والمجالات كلها أم أن هناك تعليميات متعددة ؟

فهذا العلم في البداية كان مجرد موضوع ضمن المقرر التربوي العام في مختلف التخصصات ومختلف الفروع وعادة ما يتم اختزاله أما في طرق التدريس أو أصوله أو مناهجه. ثم بدأ هذا العلم "الديداكتيك" يحظى بالكثير من الدراسات عند العلماء حتى أصبحت التعليمية مركز ثقل في بناء وإعداد المعلمين.[1]

[1] زليخة علال: مذكرة ماجستير (تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات) السنة الثالثة متوسط-أنموذجا، ، تحت إشراف الأستاذ النواري سعودي، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2099-2010، ص8-9.

المحاضرة الرابعة/ التعليمية خصائص وتاريخ

أولا- نشأة التعليمية:

من البديهي أنه لأي علم أصوله ومرجعيته النظرية، كذلك بالنسبة إلى فن التعليمية في أصولها وجذورها التي نشأت منها. ففي الربع الأخير من القرن العشرين أخد مصطلح التعليمية يبرز بقوة، في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة، قبل هذه المرحلة كان يتم التركيز في إعداد المعلمين مثلا على:

1- مدى تمكن المعلم من المادة التي يعلمها.

2- وكدا من معرفته بمحتوى منهج هذه المادة.

3- وكان تعليم المادة يستند إلى الموهبة الشخصية.

4- وبالتالي مدى إتقان فن قيادة الصف وإدارته، وتأمين النظام والانضباط.

- ولكن استخدم مصطلح التعليمية لأول مرة سنة 1961 للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل، وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة وشفاهة، ونجد هنا مثلا تعليمية القراءة والتعبير والنحو.
- ولقد ترافق بروز مصطلح التعليمية مع مجموعة من التحولات وعلى رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية، وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور حولها العملية التعليمية.

ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم ويجتهد في نقلها بفن ووضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها، وانه قادر على إعادتها بتمريرها بدوره [1] .

كما نجد في هذا الصدد ما قدمه أحد التربويين العرب وهو أحمد شبشوب الذي عرض هذا التحول في كتابه "التعليمية المواد" ولعله من السباقين إلى اقتراح مصطلح التعليمية ، ليعرِّب الكلمة اللاتينية didactique، حيث يقول : يمكن اعتبار الفيلسوف الفرنسي " غاستون باشلار" أحسن ممثل للبنائية الإبستمولوجية ، فقد كتب يقول في كتابه "نشأة الروح العلمية" سنة 1970 : تتمثل كل معرفة بالنسبة للعالم "جوابا عن سؤال مطروح" و لولا وجود المشاكل والأسئلة لما وجدت المعرفة العلمية، ويمكن أن نقول هنا أنه لا وجود لشيء معطى أو لمعرفة مجانية وبديهية ، لأن كل المعارف لا تمرر وذلك خلافا لاعتقادنا السابق؛ بل يجب بنائها بصفة دائمة من طرف المعلم والمتعلم لا غير، ثم بدأ هذا العلم يحظى بالكثير من الدراسات لدى العلماء العرب حيث أصبحت التعليمية مركز الثقل في بناءوإعداد المعلمين في كلية التربية في الجامعة اللبنانية وفي غيرها من الكليات والمعاهد التي تعُّد المعلمين [2].

ثانيا_موضوعها:

تطرح موضوعات عديدة على بساط البحث في التعليمية، إذ يمكن للمختص فيها أن يهتم بالعديد من الاهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها، وإنما تمتد لتشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها في ترابط واتساق بين مختلف العناصر المكونة لنظام التعلم والتعليم، وعليه فان موضوع التعليمية مر تاريخيا بثلاثة مراحل تكوينية:[3]

- ففي فترة الستينات من القرن 20 كان التركيز على النشاط التعليمي.

---

[1] أرنوف وتيج: مرجع سابق، ص223 .

[2] شبشوت أحمد: مدخل إلى الديداكتيك، دفاتر في التربية، العدد الرابع، رمسيس للنشر الرباط ، المغرب1997م، ص2 وما بعدها.

[3] عبد القادر لوريسي: مرجع سابق، ص44.25 .

- وفي فترة السبعينات من القرن العشرين تحول الاهتمام إلى التركيز على النشاط التعلُّمي.
- أما من التسعينات إلى وقتنا هذا فقد أصبح التركيز على **التفاعل** بين النشاط التعليمي والنشاط التعلُّمي.

وعليه نقول: إن التعليمية لها مواضيع عديدة منها ما يرتبط بتحديد الأهداف، ومنها ما يهتم بالمتعلم والمعلم على حد سواء، ومنها ما يختص بضبط المحتويات والطرق...وهلم جر".

ثالثا_ أهداف التعليمية عبر التاريخ:

_ في النظام القديم: التدريس في النظام القديم ينحصر على القدرة المؤقتة على تسميع الحقائق الواردة في الكتاب المدرسي وتعتمد أيضا على اكتساب المهارات الأساسية في أضيق نطاق وهي التي تشتمل على القراءة والكتابة ومبادئ الحساب وفي هذا النظام القديم استخدمت كل ألوان العقاب والتهديد كوسيلة للمحافظة على النظام الذي يقصد به الطاعة والسكون، اعتمادا على أسلوب الحفظ وترديد ما جاء في الكتاب أي احتلال الشكل محل القيمة في التعليم وعدم مراعاة مدى فهم التلميذ للمادة وكانت وظيفة المدرسة نقل المعرفة واستخدام أساليب شكلية محددة ولم يؤخذ في الاعتبار أنواع التعلم وضرورة الاستفادة حاضرا ومستقبلا من أنواع المعرفة التي يكتسبها التلميذ .

_ أما في النظام الحديث: فنجد أن اكتساب الطلبة للمعلومات مازال يحضا بالجانب المهم فالمدرسة الحديثة تعترف بضرورة اكتساب المعرفة لا لذاتها بل كوسيلة نحو غاية، فالمعرفة المهمة هي التي تؤدي إلى التغيرات المرغوب فيها في تفكير الإنسان ونشاطه وقد تغيرت أيضا الطريقة الفعالة لاكتساب المعرفة، فالمدرس في المدرسة الحديثة مؤمن بضرورة تواتر النشاط الذاتي من جانب المتعلم فعدم الرضا بالنظام القديم أدى إلى حدوث تغيرات في السنوات الأخيرة مثلا أمريكا ظهرت فيها حرية الدراسة تحت الإشراف والتي بدأت عام 1910م، وقد انتشرت في أشكال مختلفة مما أدى إلى زيادة الاهتمام بالمجهود الذي يبدله التلميذ ما اقتضى تخصيص وقت أقل للتسميع، وأدى إلى ظهور المناقشات الجماعية والأعمال التعاونية، كما أن تطور الوسائل السمعية والبصرية أدت إلى تطورات لم يكن يحلم بها المدرس في القرن 19 فاهتمت

المدارس باستخدام الأجهزة والنماذج والبرامج بالإضافة إلى استخدام الصور والخرائط لتوضيح الدروس، وبالتالي الثورة اللفظية التي بدأت منذ كومينوس أخذت تؤتي أكلها في القرن 20 فأصبحت وظيفة المدرس هي التعليم وليس التحفيظ وقد شملت التطورات الحديثة المبادئ الأساسية التي يستند إليها النشاط التعليمي كما شملت أساليب التدريس [1].

رابعا_علاقة التعليمية بالبيداغوجيا:

البيداغوجيا هي العلم الذي يهتم بدراسة المذاهب والتقنيات التي يبنى عليها عمل المربيين أما من الناحية التطبيقية فهي تجميع لجملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة. وقد عرفها **دوركايم** على أنها نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع، ويعرفها **روني اوبير** بأنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله منظم وفق تمفصلات منطقية، وعليه فأنها تشير إلى مجمل الظروف والشروط والإمكانيات والوسائل؛ وكل ما من شأنه إن يجعل المتعلمون ينخرطون في الأنشطة التعليمية[2].

فروع البيداغوجيا: تصنف البيداغوجيا إلى صنفين :

أ. بيداغوجيا عامة: وهي تنطبق على كل ما له صلة بالعلاقة بين المدرس والتلميذ بغرض التربية أو التعليم.

ب. بيداغوجيا خاصة: وهي التي تهتم بتصنيف طرائق التعلم حسب المادة التعليمية الواحدة.

[1] فكري حسن ريان: التدريس أهدافه أسسه أساليبه نتائجه تطبيقاته، ص 127.

[2] مرداد سهام: مرجع سابق، ص8 .

المحاضرة الخامسة/ البنية التعليمية للفلسفة

تمهيد:

قبل الحديث عن تعليمية الفلسفة لا بد من بيان بعض الشروط التي يجب الأخذ بها قبل الشروع في تعليمها، ويمكن إيجازها في ثلاثة شروط محورية وهي: [1]

1_ أن توجه الأهداف المرجوة من العملية التعليمية إلى وصف سلوك المتعلم وليس سلوك المعلم وعنوان الدرس، وذلك حتى لا ينصب التركيز في العملية كلها على الخطوات ويتجاهل النتائج وحسن التقويم.

2_ لا بد أن يكون السلوك الموصوف في الهدف واضحا ومضبوطا حتى يبلغ المعلم الهدف المقصود بالضبط، ويتمكن بالفعل من استغلال الخبرات والقدرات ويحسن اختيار الأنشطة والوسائل والطرق والاستراتيجيات.

3_ أن يكون الهدف من الدرس والعملية التعليمية محددا بدقة للتمكن من قياس مستوى الانجاز والنجاح والمهارة كمعايير لجودة العملية وضبط المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه كل من المعلم والمتعلم بالشكل المطلوب والمقبول.

أولا_ إرهاصات تعليمية الفلسفة في الجزائر:

نجد في معجم علوم التربية أن تعليمية الفلسفة: هي دراسة وضعيات وسيرورات تعليم وتعلم الفلسفة، قصد تطويرها وتحسينها، والتفكير في المشكلات الديداكتيكية التي يثيرها تعليم هذه المادة وتعلمها. ويتبين من خلال هذا التعريف أن تعليمية الفلسفة تهتم بدراسة الأساليب

[1] كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط2، علا للكتب القاهرة، 2001م، ص150 وما بعدها.

والطرق التعليمية والعملية، وكذلك دراسة المشاكل والصعوبات التي تنجم عنها والتفكير في حلول لهذه المشكلات من خلال توظيف أساليب واستراتيجيات في التدريس بغرض رفع الصعوبة عنها وتجويد تعلم مادة الفلسفة، غير أن تعليمية الفلسفة تخصص حديث مقارنة بتدريس الفلسفة الذي هو قديم قدم التعليم [1].

يمكن القول أن ظهور تعليمية الفلسفة قد بدأ سنة 1993، وهذا تماشيا مع ما أكده ميشال توزي في قوله " إن تأسيس ديداكتيكا الفلسفة بالمعنى الحديث لكلمة ديدكتيك يعني تعلم التفلسف " . وبالجزائر أقام ميشال توزي ملتقى حول ديداكتيكا الفلسفة من وثيقة عمل حول الموضوع اعتمدت في برنامج الجامعة الصيفية لسنة 1998 وبالموازاة نظمت ملتقيات حول ديداكتيك المواد عموما وديداكتيك الفلسفة خصيصا، وقد عقد ملتقى حول الفلسفة والتعليمية يومي 10/9 أفريل 2001 من طرف قسم الفلسفة بوهران .[2]

كما ارتبط تدريس الفلسفة في الجزائر بتواجد الاحتلال الفرنسي، حيث دُرِّست الفلسفة باللغة الفرنسية، وبرؤية فرنسية، ومضامين غربية، إلى أن أُدخِلت تعديلات، على المنظومة التربوية. وحظي مقرر الفلسفة بتغيير طفيف حيث بدأ بتدريس الفلسفة في سبعينيات القرن الماضي في حدود سنة 1973/1972 وذلك بعد أن تخرجت الدفعة الأولى من الجامعة وشرع الأساتذة في تقديم دروسهم بشكل عام في الثانويات مستعينين بمطبوعة تحدد بشكل عام أهم المواضيع التي تدرسها منها (الثقافة الشخصية والأخلاق، فلسفة العلوم) مع توجيهات تربوية لتدريس الفلسفة، ثم صدور كتاب " الوجيز" الذي يعد في حقيقة الأمر نسخة مترجمة للكتاب المدرسي المعتمد في فرنسا[3]، والذي صدر سنة 1960م ويتضمن الكتاب قسمين: قسم حول

---

[1] عبد القادر عدالة: بعض معالم التعليمية الجديدة في تدريس الفلسفة الذاكرة والمؤسسة، وقائع الملتقى الوطني بوهران، سنة 2002، ص105 .

[2] مزيان حاج أحمد قاسم: التدريس بواسطة الكفاءات، الجزائر ، 2003، ص 15 .

[3] أحمد الحسني: الدراسات في الفلسفة المعاصرة، دار الحكمة، 2002، ص 104.

فلسفة العمل يتكون من الموضوعات التالية (الانتباه، الشعور واللاشعور، الانفعالات اللذة الألم والهيجان والعواطف والأهواء والميول والرغبات، السعادة الشخصية والعلاقات بين الأشخاص والإبداع الأخلاق الضمير الحقوق السياسية الأسرة والعدل والقانون، المسؤولية والفضيلة والاقتصاد والفن والحرية والمساواة) وبمعنى آخر، هذا القسم يتضمن مداخل عامة في علم النفس وعلم الاجتماع والاقتصاد .

أما القسم الثاني المعنون بفلسفة المعرفة فيتضمن الموضوعات التالية: (الإحساس الإدراك والذاكرة والخيال واللغة والفكر والتجريد والتفكير المنطقي والاستدلال والمنطق الجدلي والرياضيات، مع منهج علوم الطبيعة وتاريخ العلوم) وهذا ما يتعلق بمبادئ نظرية المعرفة والمنطق ومناهج العلوم .[1]

وكان التدريس إلى غاية الإصلاح التربوي سنة 1992 يتحدد في الأقسام النهائية لجميع الشعب الرياضية العلمية والأدبية، وبعد تشكيل لجان سنة 1993 ظهر برنامج جديد يختلف إلى حد بعيد عن برنامج الوجيز فتم إدخال التعليمية في الفلسفة وتم تقليص محاور وموضوعات الوجيز من 28 إلى 22 في الشعب الأدبية ومن 14 إلى 10 في الشعب غير الأدبية .

ومع بداية السنة الدراسية 2007/2006 تم استحداث شعبة آداب وفلسفة ضمن الإصلاحات العامة التي شهدتها البلاد في المنظومة التربوية من حيث المقررات أو من حيث بيداغوجيا التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات وقد ارتبطت تعليمية الفلسفة بالمنهج الدراسي الجديد إلى غاية وقتنا الحالي[2] .

---

[1] المرجع السابق: ص 102 .

[2] زواوي بغورة: تدريس الفلسفة في الجزائر ، معالم في التجربة، مجلة الإرهاب وتدريس الفلسفة(سلسلة ابن رشد اليوم) العدد3 ، دار قباء للنشر، القاهرة ،2000، ص 14.

ثانيا_ حول مفهوم فلسفة التربية:

الفلسفة التربوية هي استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير والبحث في مناقشة المسائل التربوية؛ بمعنى القيام بجهد قياسي لمناقشة وتحليل ونقد جملة من المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها العملية التربوية، كطبيعة المتعلم، النشاط المدرسي، طرق التدريس، المنهاج...

وتُعرّف فلسفة التربية بكونها :

أ. النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ من الفلسفة وسيلة لتنظيم العمل التربوي وتنسيقه وانسجامه، مع توضح القيم والأهداف التي ترنوا إلى تحقيقها العملية التربوية في كليتها.

ب. تطبيق النظرة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية؛ بمعنى تطبيق المبادئ التي تقوم عليها الفلسفة في علاج المشكلات التربوية .

ت.ضمان ذلك النشاط الذي يقوم به المربون والفلاسفة لتوضيح العملية التربوية وتنسيقها ضمن مشكلات الثقافة.

كما عرفت فلسفة التربية أيضا على أنها مجموعة المبادئ، والمعتقدات، والمفاهيم، والمسلمات التي وضعت في شكل متكامل ومترابط ومتناسق، لتكون بمثابة الموجه للعملية التربوية بجميع جوانبها.[1]

ثالثا_ في علاقة الفلسفة بالتربية :

يقال أن الفلسفة والتربية وجهان مختلفان لشيء واحد فالأولى (الفلسفة) تبحث في أساسيات وماهية الحياة، والثانية يُنفّذ ذلك في مختلف شؤون الحياة العملية، بل ذهب البعض

[1] إبراهيم ناصر: فلسفة التربية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع عمان، الأردن،2001، ص 105-106 .

إلى تعريف التربية بقوله أنها فلسفة عملية تمس الحياة، وفي كل موضع يدفعنا للتسليم بأن الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة، فعلاقتها :

أ. **من حيث الغاية:** فالتربية ترتبط ارتباطا وثيقا بالغاية من الحياة، أما الفلسفة فإنها تقرر ما تراه أنه الغاية من الحياة وما ورائها.

ب. **من حيث المنطق :** غاية التربية هي الجانب الديناميكي للفلسفة؛ فهي الوسيلة العملية لتحقيق المثل، أما الفلسفة فهي الجانب النظري الذي تتشرب منه التربية.

ت. **من حيث نقل المعرفة:** التربية تمثل العمل المتناسق الذي يهدف لنقل المعرفة وتنمية القدرات والتدريب على الأداء الإنساني، أما الفلسفة فهي تصوغ النظريات التي تحقق للتربية تطبيقاتها.[1]

رابعا_ مجال الفلسفة التربوية :

أصبحت فلسفة التربية تمثل المجال الحيوي الذي اهتم به الكثير من الفلاسفة في الغرب فقد قدم أفلاطون وأرسطو وجون لوك وروسو، خدمات عظيمة في مجال التربية جعلت منها الأرضية الأساس لبناء المنهاج التربوي حاليا، وفي السياق ذاته أشار جون ديوي إلى إمكانية وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية، لذلك نقول أن الفلسفة التربوية تنشد إلى فهم التربية وجميع حيثياتها، كما تتجه إلى تحيين الغايات التربوية، والفلسفة العامة بنظر جون ديوي هي التنسيق بين مكتشفات الفلسفة التربوية التأملية لإقامة نظريات حول طبيعة الإنسان والمجتمع مع العمل على تفسيرها، وقد تكون فلسفة التربية إرشادية عندما تحدد الغايات التي يجب على التربية أن تستهدفها والوسائل العامة التي تستعملها لبلوغ الأهداف؛ أي تقوم فلسفة التربية بتحديد وتفسير الأهداف المتعلقة بنظام التعليم، بل وتقترح الأهداف السامية لكي تحقق الأمثل.

[1] محمد منير مرسي: فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، ط1، عالم الكتاب للنشر، القاهرة ، ص 96 .

وفلسفة التربية حسبه تكون تحليلية ونقدية، حين تقوم بتحليل نظرياتها التأملية والإرشادية كما تقوم بتحليل النظريات التي نجدها في فروع المعرفة، كما تقوم بفحص الدور الذي يلعبه التفكير في التوجيه فتدرك الانتشار الكبير والهائل للمفاهيم التربوية المتخصصة .[1]

خامسا_ اتجاهات فلسفة التربية ووظائفها:

أ_ اتجاهاتها:

نستطيع القول أن هناك اتجاهات مختلفة بالنسبة لفلسفة التربية وأهمها:

1_ الاتجاه الذي يرى أن فلسفة التربية ليست ميدان متميز عن ميادين المعرفة .

2_ واتجاه آخر يرى أن التربية اشتقاق من الفلسفة أو أنها تطبيق لها .

3_ واتجاه يرى أن فلسفة التربية ميدان متميز مستقل عن الفلسفة .[2]

ب_ وظائفها:

يمكن القول بصفة عامة أن لفلسفة التربية وظيفتين أساسيتين وهما:

الأولى: أنها تساعد على التفكر في المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة دقيقة.

والثانية: أنها تساعدنا على تصور التفاعل الحاصل بين الأهداف والأغراض والمواقف التربوية المحددة، فهي تساعدنا على رؤية أوضح لأهداف جديدة.

وعلى العموم نقول: مهما اختلفت الاتجاهات والوظائف الملحقة بفلسفة التربية فهدفها الأسمى هو الذي يجعل من التكامل والترابط أقوى فيما بينها؛ ولعلى الوصول بالإنسان المعاصر إلى أعلى مراتب القيم والتربية والإنسانية هو الطموح الذي جعل منها مطلبا لكل اجتماع إنساني راق تصنعه الحضارات عبر الوجود المتعقل.

---

[1] إبراهيم ناصر: فلسفة التربية. مرجع سابق، ص130.

[2] المرجع السابق: ص145.

المحاضرة السادسة/ تعليمية الفلسفة(الوسائل والطرق)

تمهيد:

إن الهدف الذي تسعى إليه الدول دائما هو التقدم والتطور والرقي وذلك لإرساء قواعد قيام حضارتها، ووسيلة ذلك هو التعليم الناجح والنافع، القائم على أسس علمية ومنهجية ما يلزم القائمين على المنظومات التربوية التفكير الدائم في تطوير التعليم أو التدريس حتى لا يبقى جامدا لا يتماشى مع المستجدات. ولهذا نجد المتخصصون في التعليم أعطوا أهمية بالغة لتطوير التدريس والتفكير في مشكلاته، وجعله موضوع رئيسي في العملية التربوية، ومن أهم اهتماماتهم تعليمية المواد خاصة تعليمية مادة الفلسفة، ونظرا لقيمة وأهمية الفلسفة والدور الذي يمكن أن تؤديه في تكوين شخصية التلميذ، فقد تم برمجتها ضمن المواد التي تدرس في المنظومة التربوية. هذا ما دفعنا للتساؤلات التالية : ما طبيعة تعليمية الفلسفة ؟ وكيف تعلم أو تدرس ؟ وما هي أبرز الطرق والوسائل المعتمدة في تدريس الفلسفة ؟ وما هي أهم الأهداف التي تناشدها ؟ وفيما تتمثل المشكلات التي تواجهها ؟ وهل تعليمية الفلسفة يمكن لها فتح أفاقا مستقبلية ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات يتطلب منا الأمر التحليل المنهجي لمختلف هذه المفاهيم، وفي البداية لا بد من تحديد وسائلها وطرقها، وبعدها تعليمية الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات ثم إبراز المزالق والمشكلات التي تواجهها، وآفاقها المستقبلية التي يمكن لها فتحها، ثم الأهداف التي تصبو إلى تحقيقها .

أولا_ وسائل تعليمية الفلسفة:

إن أبرز صعوبة يعاني منها مدرسو الفلسفة أنها على درجة عالية من التجريد حيث تحتوي على مجموعة أراء وأفكار تم التوصل إليها بعد مناقشة عميقة وتعليل وتحليل، ولهذا يتطلب ذلك توفير وسائل فعالة تساعد على تذليل هذه الصعوبة. وكما هو معروف فإن الوسيلة هي: الواسطة التي يعتمد عليها المعلم أثناء القيام بعملية التدريس وهناك نوعان من الوسائل: (عامة وخاصة) :

***الوسائل العامة:**

وتتمثل في الوسائل السمعية والبصرية مثل: الإذاعة والتلفزيون والجرائد والمجلات والانترنت والإعلام الآلي ... الخ وغيرها من الوسائل الحديثة النشأة، لهذا تعتبر الوسائل السمعية والبصرية جزء من العملية التربوية التي لا يمكن الاستغناء عنها، وتبقى المشكلة فقط في حسن اختيار الوسيلة وذلك بالرجوع إلى المصدر الأول.

***الوسائل الخاصة:**

وتتمثل في الوسائل التي يوظفها أستاذ مادة الفلسفة في أعماله التربوية من أجل تحقيق أهدافه وتتمثل في:

1-**الخبرة:** وهي ما يكتسبه الفرد من التجارب والمواقف التي تواجهه في حياته اليومية وهي نوعان : (مباشرة وغير مباشرة)

- **الخبرة المباشرة:** وهي ذلك الاحتكاك المباشر بالواقع والاطلاع عليه مباشرة بمعنى هي ذلك التفاعل المباشر بين التلميذ والموقف التعليمي في القسم وذلك لإبراز وتنمية قدراته ومواهبه.
- **الخبرة غير المباشرة:** وتتمثل في مختلف القدرات والآليات والمعارف والقيم التي اكتسبها التلميذ في المؤسسات التعليمية أو خارجها مثل:(الأسرة، المجتمع، المسجد

...)؛ فمختلف الدروس التي يقدمها الأستاذ للتلميذ كثيرا ما ترتبط بمعطيات خبراته الماضية.[1]

2- الكتاب المدرسي في مادة الفلسفة:

يتلقى التلميذ معارفه وتوجيهه من مصدرين أساسين هما: الأستاذ أولا والكتاب ثانيا، فالكتاب المدرسي وسيلة لتربية وتعليم التلميذ وتكوينه خارج المؤسسة التي يدرس بها، ويساهم في بلورة أفكاره إلى جانب ما تلقاه من الأستاذ خلال متابعته الدرس داخل القسم، كما أن الكتاب المدرسي عامل رئيسي في تنمية واستمرار عملية التربية؛ فهو أداة تدريب للتلميذ على البحث الشخصي المستقل، ومنه اكتساب فضيلة الاعتماد على النفس، ولعل من أبرز وظائف الكتاب المدرسي انه يعد مصدرا مباشرا لمعارف التلميذ وأداة لمراجعة الدروس ووسيلة للتدرب وتنمية ثقافة التلميذ.[2]

3-اللوحات التعليمية (السبورة):

تعد السبورة أهم لوحة تعليمية، فهي وسيلة دائمة الوجود في القسم يستعين بها المدرس لتوضيح محتويات الدرس وكتابة الملخص، ويجب على المدرس أن يستخدمها دائما بصورة سليمة ومنظمة أثناء الشرح وطوال عملية التدريس حتى لا يكون عمله نظريا والشرح مجردا[3].

4-الوقائع والأمثلة:

تعتبر من أهم الوسائل التي تعتمد في تدريس مادة الفلسفة، فالوقائع التي يعتمد عليها في دروس الفلسفة غالبا ما تستمد من العلوم التي سبق للتلميذ أن تعرف عليها مثل: (الفيزياء

---

[1] سنقر صالحة وملكة أبيض : طرائق تدريس الفلسفة والتربية، جامعة دمشق، سوريا، 1985، ص271.

[2] سنقر صالحة وملكة أبيض: المرجع السابق، ص 286

[3] المرجع نفسه: ص 291 .

والرياضيات والتاريخ والبيولوجيا ...)، والوقائع تساعد التلميذ على التفاعل مع الدرس حيث تستدرجه وتلفت انتباهه وتثير في نفسه الرغبة في التفكير والبحث.

5-المحاضرات والندوات:

يتضمن منهاج مادة الفلسفة مواضيع عدة يمكن للمدرس أن يكلف بعض المتخصصين في هذه المواضيع لإلقائها، والمحاضرة فيها على مسمع من الطلاب والاستفادة منها مثل: موضوع أو درس الشعور واللاشعور فالأفضل له أن يستعين بمحاضرة احد الأخصائيين النفسانيين.

كذلك كأن يعمد المدرس لعقد ندوة فكرية فلسفية، يشترك فيها مجموعة من الدارسين أو الباحثين المختصين وتكون مع الأستاذ وبعض تلامذته الأكفاء حيث يتناول كل واحد منهم موضوع الندوة من جانب خاص، ومن المفيد أن يترك عقب هذه المحاضرة أو الندوة زمن أو وقت معين يمكن للتلاميذ أن يوجهوا أثناءه استفساراتهم وأسئلتهم حول بعض الأفكار التي تناولتها هذه الندوة، ثم بعدها يخصص وقت للإجابة عن هذه الأسئلة. [1]

ثانيا_ طرق تدريس الفلسفة:

تختلف طرق تدريس الفلسفة من عصر لأخر ومن ثقافة لأخرى، ومن أكثرها شيوعا ما يلي:

_الطريقة الإلقائية:

تعد طريقة الإلقاء من أوائل الطرق المستخدمة في عملية التدريس، منذ زمن بعيد، وتعرف أيضا بطريقة المحاضرة، والمعلم هو الذي يلعب الدور الأكبر في عملية التدريس فهو الذي يقوم بإلقاء موضوع الدرس مع بعض المناقشات الفرعيّة، ويكتفي التلاميذ بتلقي المعلومات

[1] المرجع السابق: ص 281.

وتدوينها، هذه الطريقة تعتمد على أسلوب التلقين وتعود فيها السلطة كلها للمعلم، وعليه فإن" هذا الأسلوب يملك اتجاه واحد من المرسل إلى المستقبل، وبالرغم من أن المحاضرة طريقة ملائمة لتوصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات للمتعلمين، ولكنها أضعف طرق التعليم وذلك لأن المحاضرة لا تشجع المتعلمين على أكثر من التذكير."[1]

_ الطريقة الحواريّة

ترد بوادر هذه الطريقة إلى العهد اليوناني الذي تميزت فلسفته بالمحاورات، ويطلق عليها في أغلب الأحيان الطريقة السّقراطية، وقد وصفها مشرع فلسفة التربية الأمريكية المعاصرة "جون ديوي" بطريقة المناقشة الجماعية، حيث تقوم هذه الطريقة على تعاون المعلم والتلميذ في تحضير مادة الدرس ثم المناقشة في القسم والتفاعل الجماعي حول ما يتم تقديمه، ويبقى فيها عمل الأستاذ مقتصرا على التوجيه.[2] فالعلاقة بين المعلم والمتعلم هنا هي علاقة تواصلية، يقع كل منهما في وضعية المرسل والمتلقي.

_ الطريقة المقاليّة:

المقصود بها تقديم الدرس على الخطة المنهجية التي يختبر بها المتعلم حين يطالبه الأستاذ بانجاز مقالة فلسفية، فإذا جرت العادة أن يختبر في إحدى الطرائق التالية: الجدلية أو مقارنة وتحليل أو استقصائية وجب أن تكون طريقة التدريس على الاحتمالات الأربعة، ويرتكز العمل في هذه الطريقة على المهارة في الإنجاز والتطبيق، **والفائدة التعليمية منها أنها** " طريقة تجمع بين حاجة المتعلم النظرية وحاجته الفلسفية حيث يتعلم المقالة عن طريق الدرس ويعتبر المقال

---

[1] يوسف ذياب عواد ومجدي علي الزامل: التعليم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، دار المناهج للنشر، الأردن، 2010، ص 35.

[2] رشيد دحدوح: حدود الطريقة الحوارية في تدريس الفلسفة، مجلة الفلسفة والديداكتيك، الجزائر، ص 61-62.

نتاج فلسفي يقوم به التلميذ بدءً بسؤال ثم الكشف والتحليل والنقد والبرهنة والتركيب وهي بمثابة حقل لتربية فعل التفكير[1].

_ طريقة المشكلات:

يرى أغلب الدارسين للفلسفة أن هذه الطريقة هي الأنسب للفلسفة بالنظر إلى الطبيعة الإشكالية التي تنسجم وموضوعات الفلسفة، لذلك نجد "من أشهر من دعا إلى هذه الطريقة المربي الأمريكي جون ديوي، الذي حوَّل المربون التربويون أفكاره إلى طريقة تعليمية عرفت بطريقة **حل المشكلات**؛ وتهدف هذه الطريقة إلى استثارة مواقف غامضة في أفكار التلاميذ تتطلب منهم حلا مقبولا، وبأسلوب صحيح.[2]

وتختلف طريقة المشكلات عن طرق التدريس الأخرى في أنها لا تتطلب من التلاميذ جمع المعلومات الفلسفية والنفسية والاجتماعية من الكتب المدرسية وغيرها من مصادر العلم ودون تقويم ناقد محلل لها، بل تقحمهم بكل طاقاتهم وقدراتهم في المأزق الإشكالي لتضعهم في مواقف تستثير تفكيرهم وتدفعهم إلى البحث والدراسة وجمع المعلومات اللازمة لمواجهة هذه المواقف وإيجاد حلول لها.

ثالثا_ أساسات التعليمية في تدريس مادة الفلسفة :

أهم النشاطات التي يزاولها مدرس الفلسفة في قاعة الدرس مع تلاميذه تنحصر في ثلاث نشاطات تتمثل في الدرس الفلسفي والمقال الفلسفي والنص الفلسفي.

---

[1] عبد المجيد انتصار: الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة من أجل ديداكتيك مطابق، السلسلة البيداجوجية الثانية، ط1، دار الثقافة للتوزيع، الدار البيضاء،1997، ص 18.

[2] زيدان محمد سعيد أحمد: تعليم التفلسف، ط1، سفير للإعلام والتوزيع، 1998، ص 113.

الأساس الأول: الدرس الفلسفي

إن العملية التعليمية للدرس الفلسفي هي علاقة بين المعلم والمتعلمين، ويكون موضوع لقائهم الدرس في الفلسفة، كما أنه يوجد اختلاف في المحاور من حيث البساطة والتعقيد وهذا ما يوحي بان الوضعيات الديداكتيكية تتأثر بكل هذه العوامل والمتغيرات. فالدرس الفلسفي هو عملية تشريح لقضية فلسفية أو لموضوع فلسفي ما، انطلاقا من التساؤل والتقصي في جذور الموضوع المطروح، والعمل على تحديد تصوراته تحديدا دقيقا، مع محاولة البرهنة على المواقف الفلسفية، وفي الوقت نفسه محاولات جادة لممارسة النقد اتجاه تلك المواقف، بالاعتماد على أسلوب الشك الفلسفي البناء لمحاولة تأسيس رؤى ومواقف ترغب من خلالها الاقتراب أكثر فأكثر من الحقيقة التي يقتضيها المنطق السليم المطابق لمبادئ العقل، فلا بد أن نشهد في الدرس الفلسفي حركية فعالة مستمرة للفكر داخل القسم يصاحبها قلق وحيرة في البحث عن الحقيقة، ولا تخلو من الإبداع.

وإن كان الدرس الفلسفي يشهد حضورا للمعلومات الجاهزة، كالتعريفات التي وضعها الفلاسفة للمصطلحات (التصورات الفلسفية)، والأقوال والآراء التي اقترحوها كإجابات لإشكاليات فلسفية، وكبراهين وحجج دعموا بها مواقفهم، وإن كان الأمر كذلك، فان هذه المعلومات لا يقصد بها الحفظ والتخزين وإنما هي مرجعية يستدل بها التلميذ أو الباحث عند التعبير عن رأيه، لتبرير المواقف وتقديم الحجج المقنعة، وإن كان هنا كحفظ لهذه المعلومات فهو ليس غاية في حد ذاته، بل يمكن للذي يمارس التفلسف أن يكتفي بحفظ المعنى وإن كان الحفظ باللفظ أدق للأمانة العلمية والابتعاد عن أي تأويل أو تزييف، وبالتالي نلمس خصوصية للفلسفة تتمثل في كونها مادة تتطلب الإبداع والتفكير، وتدعو للتأمل المنتج وتحفز قدرات العقل في سبيل هذا الإبداع والإنتاج؛ ذلك لأن الحفظ الآلي قاتل لعملية الإبداع ومفض إلى الآلية التي بدورها تؤدي إلى التبلد والجمود الفكري.

الأساس الثاني: المقال الفلسفي

المقال الفلسفي هو إنتاج فلسفي يقوم به التلميذ مستخدما من خلاله قدراته المختلفة وإمكاناته فهو الأداة التي بواسطتها نستطيع الكشف عن مدى إبداعية متعلم الفلسفة والتعرف على قدراته ومدى تفكيره السليم من تحليل وتركيب واستنتاج وبرهنة ونقد، كما نختبر قدرة التلميذ على التذكر وسعة خياله وحجم وقيمة معلوماته وسعة اطلاعه. فمن خلال المقال الفلسفي نعرف قدرة المتعلم على التفلسف، وكيف يستطيع طرح المشكلات، وكيف يواجهها لمحاولة معالجتها، وبالتالي كيف يتمثل عناصر الخطاب الفلسفي.

إن المقال الفلسفي ليس إعادة واستحضارا لمعلومات الدرس بالحفظ والتخزين في الذاكرة ، إنما هو استثمار لمضامين الدرس ولكل المكتسبات القبلية المعرفية والمنهجية وحتى اللغوية منها، إذ يعتبر الدرس الفلسفي إرهاصا للمقال الفلسفي ذلك لأنه يمده بالمعلومات المتمثلة في المصطلحات الفلسفية والأقوال والنظريات والآراء الفلسفية، كما يمده بمنهجية التفلسف وبخصائص الروح الفلسفية.

فخصوصية المقال الفلسفي تتمثل في كونه إبداع بحت نابع من شخصية المتفلسف في حد ذاته مصبوغ ومطبوع بأسلوبه، لذا لا نعثر على مقالين متشابهين، بل من الممكن أن نجد مقالين مختلفين لشخص واحد في فترتين زمنيتين مختلفتين، ولا يحق للمدرس أن يملي للتلاميذ مقالات جاهزة لتحفظ، ولا يحق للتلميذ أن يحفظ مقالات جاهزة من حوليات موجهة خصيصا لمرشحي البكالوريا، هنا لا يمكن وصف هذا التصرف بالعمل الإبداعي، لأن هذا العمل يقوم على شخص وحفظه و كرره آخرون.

فالمقال الفلسفي هو إحدى أدوات التقويم التربوي في الفلسفة، ويعتبر أيضا هدف من أهداف تدريسها كإنتاج صغير قد يكون بداية لمشروع فلسفي كبير، والفرق في الاستمرارية وفي حجم الإنتاج الفلسفي، ليس للفلسفة كتخصص بل بالمواضيع التي يتناولها الإنسان بالتفكير والتحليل والنقد، وبالتالي يصير التفلسف منهجية في التفكير بطرائقه وأساليبه الاستدلالية.

الأساس الثالث: النص الفلسفي

يعتبر التدريس بواسطة النصوص ركنا أساسيا من أركان الدرس الفلسفي، حيث يهدف إلى خلق تواصل تفكيري بين المتعلم والخطاب الفلسفي، وذلك بتحقيق الأنشطة التفكيرية والمعرفية والمنهجية، وإن دراسة النصوص الفلسفية هي الطريقة الغالبة التي ينصح بها المدرسون للفلسفة، لأنها تجعل المتعلمين أكثر فاعلية في سير الدرس.[1]

ويتضمن التعليم بواسطة النصوص الفلسفية على بعض الصعوبات، وخاصة عند تحليل النص أثناء التدريس ومنها ما يلي:[2]

* تتطلب دراستها وقتا طويلا يأتي على حساب المناهج المقررة، إلا إذا كانت دراسة النصوص من صلب المنهج.

* صعوبة انتقائها إلا إذا كانت عن وعي من قبل واضعي المناهج، وكانت كملحق من الكتاب المدرسي.

* موقف المتعلمين السلبي من النصوص لأنها تحتاج إلى جهد ومهارة، خاصة إذا اعتاد المتعلمين على تلقي معلومات جاهزة.

كما أن الدرس بالنص الفلسفي لا يخلو من فوائد أهمها: [3]

- أن يتعلم التلميذ من خلاله لغة الفلسفة ومصطلحها العام، ومصطلحات صاحب النص الخاصة به.
- وأن يتعرف على فكر الفيلسوف مباشرة، دون وسيط مما يبعد ذاتية المدرس لإقحام وجهة نظره وفرض أفكاره.
- أنها تثري معلومات التلميذ من خلال النصوص التي يقرها.
- وتزود التلميذ بمنهجية التفكير السليم لينظم أفكاره ويحسن التعبير عنها.

---

[1] عبد المجيد الانتصار: المرجع السابق، ص47 .

[2] كهيلا بوز: طرائق تدريس الفلسفة، منشورات جامعة دمشق، 1998، ص273 .

[3] المرجع نفسه: ص274 .

- كما تربي المتعلم عن حب القراءة وحسن المطالعة، وتدفعه للاستزادة والاستمرار إلى غيرها من الفوائد.

إن أول خطوة بالنسبة للتلميذ المبتدئ، أو الباحث هي قراءة النص، فلجودة القراءة أثرها البالغ والواضح في جودة البحث بل إن القراءة جزء من البحث، ولكي يتمكن الباحث من فهم ما يقرأ فهما جيدا، ينبغي أن يحلل ما يقرأ لكي يصل إلى الوحدات الفكرية التي يتكون منها النص المقروء، والتي لا تقبل مزيدا من التحليل بالنسبة إلى المعالجة الفلسفية للنص، ذلك أن الباحث عندما يقرأ نصا إنما يريد أن يطلع على رأي صاحب النص في مشكلة معينة تهم الباحث ولا يمكن إن يقبل منه رأيه إلا إذا كان ثابت بالحجة بحيث يجب على الباحث أن يعرفها لكي يعرف قيمة الرأي الذي أنبنى عليها ولكي يعرف كيف يتعامل معه في بحثه. فالنص الفلسفي هو وسيلة لتعلم كفاءات متعددة خاصة النقد لهذا يجب قراءة النصوص قراءة ناقدة، حيث يفحص اللغة ومضمون النص، فيحلل النص ليتعرف على مبنى النص ودلالته، ويدرك معانيه.[1]

وينبغي عليه أن يطلب من خلال قراءته ثلاث مطالب أساسية:

أ- ضبط المشكلة.

ب- ضبط موقف صاحب النص من المشكلة.

ج- ضبط حجة صاحب النص.

هذه المطالب بدورها تحتاج قدرات إبداعية وتفكير تأملي عميق لاستخراجها، كما يحتاج إلى عناصر أخرى في منهجية تحليل النص الفلسفي مثل السياق الفلسفي، وتعريف موجز بصاحب النص، والآراء المؤيدة لرأيه والآراء المعارضة له، كما أن الاتساق والانسجام بين عناصر النص (من مقدمة وعرض وخاتمة) هو المطلوب بإلحاح، كما تعتبر مكتسبات

[1] محمود يعقوبي: أصول الخطاب الفلسفي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص53.

الطالب القبلية عن طريق المطالعة أو الدراسة أو تجاربه الشخصية رافدا يزود به معالجته للنص.[1]

إستنتاج:

وفي الأخير ما نخلص إليه أن موضوع تعليمية الفلسفة حضي بانشغال واهتمام المفكرين والفلاسفة منذ القدم مثل سقراط، أفلاطون، وأرسطو، وقد ركزوا على أن الفلسفة لا تعلم بل الذي يجب تعلمه هو طريقة التفكير والتفلسف، وهذا ما رفع شعاره أغلب فلاسفة العصر الحديث أمثال كانط وهيجل وغيرهم كثير، ففي رأيهم أننا لا نتعلم الفلسفة إنما نتفلسف فقط، هذا لم يمنع البعض منهم وخاصة في العصر المعاصر من النظر إلى إمكان تعلم الفلسفة باستخدام وسائل وإتباع طرق محددة بهدف تنمية قدرات المتعلمين، وبالرغم من وجود صعوبات في تعليم الفلسفة إلا أن المختصين والقائمين على المنظومات التربوية حددوا طرق مثل تعليم الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات محاولين في ذلك إيجاد حلول وآفاق لتجاوز المشكلات التي تواجه التعليم في مادة الفلسفة، وهذا ما سنعالجه بالتحليل في المحور القادم من المحاضرات بحول الله وقوته.

[1] المرجع نفسه: ص 56-57 .

المحاضرة السابعة/ الكفاءة مفاهيم (الجانب النظري)

أولا: ضبط المفاهيم

_ الكفاءة (Compétence):

تعنى التصرف إزاء وضعية مشكلة بفعالية استنادا إلى قدرات تثبت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات متراكمة، وعموما فإن الكفاءة بهذا ليست هي القدرة فحسب ولا المهارات،وإنما هي اجتماع ذلك مع الإنجاز والفعالية.[1]

كما أنها جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعليم أو في أداء مهام مختلفة.[2]

_ المقاربة بالكفاءات:

هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات، يتم اكتسابها بالاعتماد على محتويات، منطلقها أنشطة عامة ثقافية ومكتسبات المراحل السابقة، وبمنهج يركز على التلميذ للاستعداد لمواجهة تعلُّمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معين.[3]

_ المفاهيم المرتبطة بالكفاءة: إن الحديث عن الكفاءة يقتضي الحديث عن عدة مفاهيم أساسية مرتبطة بالمقاربة بالكفاءات يقتضي المقام تحديدها وهي:

---

[1] حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص 11.

[2] محمد حاجي: مدخل لمقاربة التدريس بالكفاءات، قصر الكتاب البليدة، الجزائر، 2004، ص 20.

[3] الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 115.

أ. القدرة Capacité:

هي نشاط مهاري أو سلوكي وهي هيكلة معرفية مثبتة، يهتم ببنائها المتعلم وهي قائمة في سجلها المعرفي ويمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص.[1] والقدرة هي التمكن من القيام بفعل أو استظهار مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما، والقدرة تعبير عن الكفاءة.[2]

ب. الموارد:

هي أساسا المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات الضرورية لتطوير الكفاءة وهي:

- داخلية: معارف، مهارات، مواقف، اتجاهات، قيم، تمثلات، استعدادات.
- داخلية: المدرسون، الزملاء، الأسرة، المحيط، وسائل مادية، الثقافة السائدة.[3]

ت. الإدماج:

الكفاءة لا تتوقف عند حدود تحقيق أهداف معرفية بل تتجاوز ذلك إلى اكتساب القدرة على إدماج هذه المعارف وتحويلها في الوقت نفسه إلى انجاز ملائم، وهو تعبئة مجموعة من المعارف والسلوكات المكتسبة لتوظيفها لحل وضعيات معقدة.

ث. الوضعية:

الوضعية المشكلة قضية مقترحة يطالب المعلم بحلها، وقد صنف الباحثون الوضعيات المرتبطة بالكفاءة إلى ثلاث أصناف:

---

[1] حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، المرجع السابق، ص 30.

[2] عبد العزيز عميمر: مقاربة التدريس بالكفاءات، نزالة للنشر الأبيار، الجزائر، 2005، ص 37.

[3] المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000، ص 51.

_ وضعية التعلم أو وضعية الاكتشاف؛ وهي وضعية تكون في بداية الدرس ويكون الهدف منها اكتساب المهارات الجديدة، المرتبطة بالكفاءة.

_ وضعية إدماج؛ وهي وضعية تستهدف تعبئة المكتسبات وتوظيفها من أجل مراجعة مشكل أو انجاز مهمة.

_ وضعية التقويم؛ وهي وضعية تأتي أثر وضعية الإدماج وتقيس مدى استيعاب المتعلم للمكتسبات الجديدة ومدى قدرته على الإدماج.[1]

_ مؤشر الكفاءة؛ وهو السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس الذي يبرز من خلال نشاط المتعلم ويعبر عن حدوث فعل المتعلم أو التحكم في مستوى الكفاءات المكتسبة.[2]

ثانيا_مكانة كل من المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات:

_ مكانة المتعلم في المقاربة بالكفاءات:[3]

يعتبر المتعلم في المقاربة بالكفاءات هو محور العملية التربوية، وبالتالي عليه القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءات المرصودة في هذه العملية:

- إنجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح.
- اتخاذ قرارات في ما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها ويدرك الأهداف التي يريد الوصول إليها.
- الرجوع إلى عدد معتبر من المواد ومعالجة عدد كبير من المعلومات.
- التفاعل مع متعلمين آخرين.
- التفكير في العمليات والمواد التي جندها.

---

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000، ص 61.

[2] المرجع نفسه: ص 67.

[3] حنان راي ومريم دباخ: مذكرة نيل شهادة الماستر، إشكالية المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي في الجزائر، جامعة ورقلة، 2015/2014، ص 29.

- تبليغ المعارف وتقاسمها مع آخرين.
- المشاركة في تقويم إنتاجاته (كفاءاته).

_ مكانة المعلم في المقاربة بالكفاءات:[1]

يعد المعلم القائد في العملية التربوية والاجتماعية وهذا الدور يحمل في طياته مجموعة من الأدوار الفرعية منها:

- مسؤوليته في تنظيم بنية التعلم وإدارتها علميا وعمليا.
- توفير مناخ صفي وتكوين علاقات اجتماعية ملائمة لتنمية أفكار ومهارات المتعلمين ومساعدتهم على اكتسابها وتعديلها.
- مطالب بأن يكون مكونا أكثر منه معلما ومنشطا للمتعلمين ومستشارا توجيهيا لهم.
- دوره في تفعيل وتنظيم الوضعيات التعليمية بدل الاكتفاء بتقديم المعارف لأن مصادرها تنوعت وتعددت وأن يكون ممنهجا وليس عشوائيا.
- يحتاج المعلم إلى مراجعة ما تم تناوله في الفصل، فالتقويم الذاتي للمعلم يساعده على تحسين أدائه.
- له دور في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- تشخيص ومعالجة المشكلات السيكولوجية للمتعلمين لأن نجاح المعلم في التعليم مرتبط بمدى الفهم السيكولوجي للمتعلمين.
- بقدر ما كان المعلم بحاجة إلى الوسائل التعليمية المختلفة ستكون حاجته أكثر إلى الابتكار في الأفكار التعليمية وتعدد الأساليب البيداغوجية أي تكون لديه كفاءة أدائية.
- يعتبر المعلم مواطنا في المجتمع وعليه أن يساهم في تقديم رؤية حول مشاكل المجتمع بإنماء وعي التلاميذ حول المشاركة الفعالة في المشاريع الاجتماعية بصورة ايجابية.

---

[1] المرجع السابق: ص 30 و 31.

من خلال ما سبق يمكن القول أن دور المعلم في العملية التعليمية وفق المقاربة الجديدة أخذ أبعادا متعددة فبعدما كان مجرد ناقل للمعارف النظرية أصبح مشاركا في تفعيل آليات العملية التعليمية وتنشيطها لحل الوضعيات والمشاكل الاجتماعية والثقافية للمتعلمين.

ثالثا_ علاقة الكفاءة بالمهارة والأداء:

المهارة هي القيام بعمل معين بسهولة ودقة، وهناك مهارات عقلية مثل جمع البيانات والملاحظة والوصف والاستقراء والاستنتاج والتمييز...الخ، وكذا مهارات حركية.[1]

ويرى همام زيدان أن«طبيعة الاختلاف بين الكفاية والمهارة تكمن في أن الكفاية مرنة وأكثر اتساعا من مفهوم المهارة... مثل مهارة إلقاء الأسئلة والكفاية يمكن أن تتضمن مجموعة من المهارات»[2]. من هنا نستنتج أن نطاق الكفاءة اشمل وأعم من المهارة؛ فالمهارة تتطلب شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة الانجاز، إذا تحققت المهارة في انجاز أو أداء شيء ما فهي تعني تحقق الكفاءة له، من هنا فإن المهارة هي قدرة مكتسبة على أداء فعل بتناسق وإتقان وإحكام وسهولة مثل مهارة لغوية مهارة يدوية مهارة رياضية...إلخ، وبالتالي فالمهارة هي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية الحسية الأخلاقية والحركية، والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعَّال. ويمكن القول أيضا أنها نشاط ذهني وأدائي يحصل عليه المتعلم بعد حدوث عملية التعلم كما تساهم في بناء الكفاءة.

أما **الأداء** فينظر البعض إليه على أنه مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين وهذا الأداء هو ما نلاحظه مباشرة عند «الإنجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو

---

[1] مهدي محمود سالم: التربية الميدانية وأساسيات التدريس، ط2، الرياض، 1998م، ص280.

[2] عبد الرحمان صالح الأزرق: علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، 2000م، ص16.

الطاقة (good) ويشير إلى القدرة الكامنة أو خلق فرص التعلم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات.»[1]

ويمكن القول أنه أيضا ما ينجزه الفرد من مهام أو مهارات وكفاءات بشكل قابل للقياس فمن الممكن قياس أداء المعلم وفق استمارة الملاحظة الموضوعية التي تعد بغرض قياس نتائج أداءه لكي يكون الأداء فعال ذا كفاءة عالية.

رابعا_ خصائص الكفاءة: للكفاءة جملة من الخصائص منها:

أ_ توظيف جملة من الموارد: حيث أن الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات منها المعارف العلمية، معارف التجربة الذاتية والقدرات والمهارات السلوكية... يدمجها ويستثمرها المتعلم لتحقيق كفاءة معينة في ذلك؛ أي تحويل هذه المعارف والتحويل يقصد به هنا إعادة استثمار هذه المكتسبات في وضعية أخرى هي في نفس الوقت مغايرة ومشابهة للأولى التي تم خلالها اكتساب المعرفة، إن التحويل يشير إلى نقل المعرفة من مكان بناءها إلى مكان استعمالها ويمكن أن تحقق هذه الخاصية بعد وحدة تعليمية أو فصل دراسي.[2]

ب_ الغائية والنهائية: أي تسخير الموارد يكون هادفا، حيث يكسب للكفاءة وظيفية اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنتاج عمل ما أو حل مشكلة ما في حياته اليومية أو الحياة المدرسية[3]؛ حيث أنها تنظر للمعارف من منظور براغماتي نفعي وذلك بتوظيفها وجعلها صالحة للاستعمال وإعطاء دلالة ومعنى

---

[1] سهيلة كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، ط1، دار الشروق، عمان، 2003م، ص 25.

[2] زوليخة علال: تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة فرحات عباس بسطيف، 2010/2009، ص35.

[3] بن جدو محمد الأمين: دور إدارة الكفاءات في تحقيق إستراتيجية التميز، مذكرة مقدمة كجزء من متطلبات نيل شهادة الماجيستر، جامعة سطيف1، 2013/2012، ص2.

قريبة للواقع المعاش في كل مواقف الحياة كتحرير رسالة أو تقديم تهنئة أو كتابة مقال..إلخ، فالكفاءة لها صلة وثيقة بما تحققه من منفعة أو فائدة سواء داخل المدرسة أو خارجها على المستوى الشخصي، الاجتماعي، المهني أو غيرها، وبالتالي فالتعلم الحقيقي ليس هو التخزين ولكنه قدرة المتعلم على إعطاء معنى للمعرفة وقدرته على استعمالها (الكفاءة تستمد معناها من العمل والفعل).

- لذلك نجد المفكر الفرنسي إدغار موران ينظر للعلاقة بين الكفاءة والممارسة من خلال ثلاثة أبعاد:[1]
- **البعد الوظيفي للكفاءة:** بمعنى الوظيفية التي تؤديها الكفاءة في البحث عن حلول للمشكلات التي نواجهها أثناء أداء مهامنا التربوية وأنشطتها المختلفة.
- **البعد الاستراتيجي للكفاءة:** ويقصد به أن الكفاءة ترمي لبلوغ الأهداف عن طريق التنسيق بين مجموعة من القرارات والإجراءات.
- **البعد التجسيدي التشخيصي:** ويقصد به القدرة الكافية على إبداع تنسيقات جديدة عندما نؤدي مهامنا المهنية خاصية الارتباط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد.

وعليه فلا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال الوضعيات التي توظف فيها هذه الكفاءة على الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة أي من مادة لأخرى تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض فقد يكون التلميذ أو المتعلم كفئا في حل مسائل رياضية غير أنه لا يتحكم في حل مسائل فيزيائية[2].

---

[1] العربي سليمان: الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، 2006م، ص34.

[2] زوليخة علال: المرجع السابق، ص 36.

ت_ الكفاءات غالبا ما تتعلق بمادة: توظف الكفاءة مهارات معظمها من مادة واحدة، وقد تتعلق بعدة مواد أي تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها حيث أنها يمكن أن تتقاطع أفقيا فيما بينها بمجموعة من القواسم المشتركة في إطار ما يسمى بالكفاءات الأفقية أو المستعرضة[1].

ث_ الكفاءة مبنية وليست تراكمية استظهارية: تتميز الكفاءة بطابعها البنائي للمعارف والمعلومات المكتسبة فهي تتحقق بالقدرة على إعادة بناء مختلف هذه العناصر بطريقة ديناميكية فالكفاءة ذات تشكيل ديناميكي تحصيلها يتم من خلال تفاعل العناصر والمكونات المختلفة لها وضمن أبعادها من المعارف العلمية والسلوكية، وهذا من أجل الاستجابة لضرورات التكيف المطلوبة لتحقيق هدف ما؛ فالتعلم من وجهة نظر التدريس بالكفاءات هو بناء للمعارف والمكتسبات من أجل تحقيق هدف ما أو الوصول لغاية ما ذات دلالة ومنفعة وليس مجرد حفظ وتخزين واستظهار للمعارف للنجاح في الامتحان[2].

ج_ الكفاءة مفهوم افتراضي مجرد: فهي غير ملموسة وغير مرئية، وما يمكن ملاحظته هي الأنشطة الممارسة والوسائل المستعملة ونتائج هذه الأنشطة حيث أن تحديدها يتم من خلال تحليل الأنشطة، فالكفاءات داخلية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها وتجلياتها أي من خلال ما ينجزه الفرد المالك لها لأن الكفاءة شيء ذهني مجرد غير ملموس مما يضفي عليه طابع التجريد ولا نراه إلا من خلال الإجراءات والممارسات التي يقوم بها المتعلم.[3]

ح_ الكفاءة مكتسبة: حيث أن الفرد لا يولد كفؤ لأداء نشاط معين وإنما يكتسب ذلك من خلال تدريب موجه في المدرسة، ولعل هذا ما جعل **جين لوبلاط** تؤكد ذلك بقولها:« نحن لسنا أكفاء

---

[1] المرجع نفسه: ص 37.

[2] محمد الطاهر وعلي: بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، 2006، ص 22.

[3] بن جدو محمد الأمين: المرجع السابق، ص2.

بشكل طبيعي تلقائي أي أنها ليست فطرية لأنها قابلة للصقل عن طريق التجربة والخبرة فالشخص الكفء يدمج بين التعليمات النظرية والتعليمات التجريبية»[1].

خ_ قابلية التقويم: بمعنى القابلية للتحويل على عكس القدرات؛ فالكفاءة تتميز بإمكانية تقويمها بناءا على النتائج المتوصل إليها وهي عبارة عن سلوكات قابلة للملاحظة في وضعية ما وذلك من خلال المؤشرات ومعايير التقويم أي من خلال ما يقوم به الفرد من إنجازات والتي تصير مؤشرا على حصول كفاءة وتحققها وتصلح في نفس الوقت كمعيار للحكم عليه[2].

خامسا_ علاقة الكفاءة ببعض المفاهيم:

_ القدرة:[3]

القدرة هي ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو جسمية حسية أو اجتماعية وقد تكون القدرات فطرية أو مكتسبة أو هما معا فالقدرات الفطرية هي القدرات التي ترجع للوراثة وتصاحب النضج الحسي والجسمي والعقلي والوجداني، أما القدرات المكتسبة هي القدرات التي يكتسبها الفرد من محيطه وهذه الأخيرة تنموا وتتوسع أكثر فأكثر عن طريق التعليم بحيث تظهر في إنجازات تتعلق بمحتويات تعليمية أي في سلوك عملي ذو أثر ظاهر مثل: إنجاز تمارين، حل مسائل، قراءة نصوص، تلخيص قصص...

أي أن القدرة هي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما ومؤهلا للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وظيفة ما وهي غير مرتبطة بمضامين مادة معينة فالقدرة على التذكر والتحليل والاستنتاج أو القدرة على تعريف الأشياء أو على المقارنة فيما

---

[1] فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، مرجع سابق، ص 22.

[2] العربي سليمان: مرجع سابق، ص 35.

[3] زوليخة علال: مرجع سابق، ص 32.

بينها هي عبارة عن قدرات وهي أشكال من الذكاء وفق استعدادات فطرية ومكتسبة من محيط معين. من هنا نستنتج بأن الكفاءة أوسع من القدرة في المعنى وبالتالي فإن الكفاءة مربوطة بالقدرة بحيث يمكن القول بأن الكفاءة تتكون من مجموعة من القدرات والمهارات.

_ العلاقة بينهما:

تشكل القدرة والكفاءة أهم أقطاب نسق التطوير الاستراتيجي لمقاربة العمل البيداغوجي المستحدث في مجال التكوين المدرسي والثنائية القطبية المتمثلة في الكفاءات والقدرات ضمن هذه الأطر تتفاعلان بانسجام في مسارين متكاملين رغم ما يبدو عليهما من غموض وتداخل في المفهوم والمصطلح الذين قد يصعب أمر التفريق بينهما أحيانا إلا أن هناك فوارق جوهرية تحدد كل نطاق على حدا فما هي أوجه التشابه والاختلاف بين القدرة والكفاءة؟

أوجه التشابه:[1]

- يتفاعل كل منهما في علاقة داخلية أو خارجية؛ بمعنى أن كلاهما تكون عبارة عن عمليات عقلية أي لا يمكن ملاحظة ذلك فالكفاءة على سبيل المثال عبارة عن مجموعة من المهارات والسلوكات والقدرات يتم تنسيقها ودمجها للتكيف مع الواقع، وهذا يكون داخليا أما خارجيا فهي عبارة عن سلوك يمكن اتخاذه كمعيار أو كمؤشر فيما بعد للتقويم والتفاعل الخارجي سواء بالنسبة للكفاءة أو القدرة يكون بهدف التكيف، وهو يتجلى في الذات والمحيط الخارجي.
- كلاهما استعراضية في جانب إجرائي أي أنها قابلة للتوظيف في موارد مختلفة ومتعلقة بمواد دراسية.
- تتأثران بالبيئة التعليمية الداخلية أو المدرسة الخارجية.

[1] العربي محمود: دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستر، جامعة وهران، 2011/2010، ص75.

- تؤثران في البيئة المدرسية منها والمحيطية

_أوجه الاختلاف: [1]

الكفاءة (البناء)

- مسار تكوين خاص أي أنها تنمو وفق وضعيات محددة.
- مكون معرفي أدائي يتركب بنواتج التعلُّمات.
- مرتبطة بمحتويات محددة، كما أنها ترتبط بالزمن في أحيان كثيرة.
- تكتسب من خارج الذات أي أنها تتكون تعليميا من خلال المؤثرات الخارجية فقط.
- قابلة للتقويم بمؤثرات سلوكية.
- تؤدي ممارسة تعليمية واجتماعية.
- نشاط غائي منفعي
- تسخر مجموعة من القدرات.
- الكفاءة متعددة المصادر كما أن غايتها متنامية.
- هي على شكل نوعية تنفيذ مهمة معينة "أداء"
- تتآكل وتزول بعدم توظيفها؛ بمعنى حينما تُهمَل مصيرها التآكل.

- القدرة: (الأساس)
- مسار نمو عام.
- مكون طبيعي ومعرفي.
- القدرة تنمو بتوالد الكفاءات.
- غير مرتبطة بالزمن.

[1] زوليخة علال: مرجع سابق، ص76.

- ترتبط بعدد غير محدد من المحتويات.
- نشاط عفوي.
- هي على شكل عقلي معرفي وجداني حسي.
- لا تقبل التقويم.
- القدرة توظف في ممارسة تعليمية واجتماعية.
- القدرة نموها غير منته أي مستمر.
- القدرة تضمر بعدم تنميتها وتوظيفها

سادسا_ أنواع الكفاءات ومستوياتها: للكفاءة أنواع منها

_ **الكفاءة المعرفية:** وهي تلك الكفاءات التي تتضمن المعارف والمفاهيم التي يتمكن منها المدرس ويزودها للمتعلم، ويندرج تحت هذا العنوان تمكن المدرس من المادة التي يدرسها والإحالات بكل ما له صلة بها، وما حصل عليه من تطورات؛ أي الإلمام بكل ما يتجسد في إطارها. وتعني الكفاءات المعرفية أن يتمكن المدرس من المعارف النظرية للمادة التي يدرسها وكل المستجدات من معارف لها صلة بالمادة التي يدرسها حتى يستطيع أن يكّون قاعدة للمتعلم يرتكز عليها في المراحل القادمة؛ غير أن الكفاءات لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المثمر واستخدام أدوار المعرفة ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية وتنمية مهارات ما وراء المعرفة.[1]

_ كفاءات الأداء (الأدائية):

إذا كانت الكفاءات المعرفية في التجمع المعرفي النظري المتعلق بمادة معينة ومدى قدرة الأستاذ في توظيفها على تجاوز المشكلات (فإن الكفاءة الأدائية تشير إلى قدرة الفرد على

[1] كريمان بديع: التعليم النشط، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م، ص 182.

إظهار سلوك سليم لمواجهة وضعيات مشكلة). والكفاءات الأدائية عموما تتمحور حول أداء الأفراد ومدى مهاراتهم في إظهار السلوكات المناسبة للمواقف فيمكن ملاحظتها وقياسها في آن واحد لنتجاوز بها وضعية مشكلة ما.

_ الكفاءات الوجدانية:

تتمثل الكفاءات الوجدانية بالاتجاهات والقيم التي يتبناها المدرس ويؤمن بها وتنعكس في سلوكه في المواقف التعليمية المختلفة كالحب والإخلاص والمثابرة وتقدير العلم، وهي نوع من الكفاءات المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية والمثل العليا ويمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقية والمبادئ السائدة في أي نظام.[1]

_ كفاءات الانجاز أو كفاءات النتائج:

امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، وأما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء الطلاب.[2]

4_ مستويات الكفاءات: تنقسم وتتجزأ الكفاءات داخل المناهج التعليمية إلى مستويات وهي: .[3]

أ_ مستوى الكفاءة القاعدية: وهي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم، أو ما يكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعليمات جديدة ولاحقة باعتبارها الأساس الذي يبنى عليه التعلم.

---

[1] المرجع السابق: ص 183- 184

[2] أحمد إسماعيلي حاجي، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 112.

[3] المرجع السابق: ص113 وما بعدها.

ب_ مستوى الكفاءة المرحلية: إنها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية (جعلها أكثر قابلية للتجسيد، فهي تتعلق بفترة زمنية (شهر، وفصل أو مجال معين وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية كأن يقرأ التلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيد مع الفهم.

ت_ مستوى الكفاءة الختامية: إنها نهائية تصف عملا كليا منتهيا بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي، ملائمة لمستواه ويتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجته الشخصية والمدرسية والاجتماعية ككل. وفي هذه الكفاءات ككل تتطلب بناء أو تنمية كفاءة ما، وتتمثل في مدى إدراك المعارف وتوظيفها في شكل ممارسات مدرسية أو ممارسات اجتماعية، وكذا القدرة على تحويل المعارف إلى سلوك وقيم ومواقف ذاتية اجتماعية.

سابعا_ أهداف تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات:

تعتبر الفلسفة معطيات فكرية تتخذها مختلف القوى الاجتماعية أداة أساسية للتعبير عن إرادتها وطموحها؛ بمعنى مدى الوعي بالهدف والوسيلة على حد سواء، ولهذا فهي تسعى للتأمل في الوجود بنظرة فلسفية من خلال علاقة الإنسان بواقعه وتهدف إلى:[1]

_ التحكم في قدرة البحث الفلسفي الخاص بالعلاقة المعقدة بين المبادئ والنتائج والثوابت والمتغيرات، لأن الإنسان وليد محيطه الطبيعي والاجتماعي.

_ القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي حيث يكتسب المتعلم الأدوات التي تخص فهمه لآراء فلسفية من الانزلاق والتي يستثمرها إجرائيا في تحصين تفكيره واستدلالاته وعندئذ يرقى عنده الميل إلى الاطلاع على روافد الفكر الفلسفي لتقديم نظرة شاملة من المدركات بعيدة النظر.

[1] عبد الباسط هويدي: المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ط4، المركز الجامعي الوادي، 2002م، ص 16.

_ اكتساب المتعلم كفاءة لخوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها والارتقاء إلى محاولة حلها بطرائق منهجية والممارسة الفعلية للتفلسف والتي تعد من الغايات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها

_ تسعى الفلسفة إلى تحقيق كفاءات سلوكية تعكس ذلك في مصداقية المواقف والانسجام بين القول والخطاب الذي يتجاوز اكتساب المتعلم المعارف والمهارات إلى الاعتقاد والإيمان والسلوك.

_ النظر الفلسفي في شتى مجالاته الفكرية والفنية والذوقية.

_ التعامل المباشر مع مواقف الفلاسفة وطريقة تقليدهم وفن استدلالهم ولغتهم ومصطلحاتهم ومن غير وسائط.

_ السعي للارتقاء بالمتعلم لامتلاك فكر شمولي بنيوي ونسقي، وهذا من خلال الانفتاح والإقبال على الحياة في جميع أبعادها الزمنية.

الخلاصة

فما من شك أن المنظومة التربوية بهذه الأهداف أرادت الاهتمام بمادة الفلسفة لتؤدي دورها في إعداد الجيل على أكمل وجه، ليعي أبعادها ويدرك معارفها ويحصل مهارتها، فالفلسفة بتياراتها المختلفة ترضي رغبة الشباب في الإلمام بأكبر قدر ممكن من المعارف عن الحياة والوجود وتتبع تطلعاتهم في الوقوف على ما يجري في ميادين الواقع والأحداث والتطورات.

المحاضرة الثامنة/ المقاربة بالكفاءات في تدريس الفلسفة (الجانب العملي)

مقدمة

عرف العصر الحديث تطورات كبرى في مجالات العلوم والفنون والحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، ولقد اهتمت سياسات الدول والحكومات، وكذلك العلماء والمفكرون وفلاسفة التربية بإحداث تغييرات جذرية في فلسفة التربية وأهدافها وتناسبت الحاجة إلى جعل المدرسة مؤسسة هامة في إحداث تغييرات كبرى في العقلية الاجتماعية للأفراد والجماعات، كما أن عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية، بل ضرورية تقتضي التحولات والمستجدات في المجتمع إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة لذا ينبغي إعداد المتعلم للتفاعل والتكيف مع المجتمع والمساهمة في تطويره وهنا يأتي دور المدرسة لتحويل هذا المسعى إلى ممارسة فعلية، ولن يأتي ذلك إلا من خلال منهاج يتماشى وهذه الرؤيا ومنه جاء اختبار مقاربة التدريس بالكفاءات في بناء المناهج.

ومن خلال هذه المحاضرة سنتطرق إلى تطوير المناهج التعليمية (المقاربات) وكيف ظهرت ودواعي اختيارها؟ وما مميزاتها وأهدافها؟

أولا_ تعليمية الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات:

من أهم النشطات التي يقوم بها مدرس الفلسفة داخل الفصل مع التلاميذ نشاطين هما: النشاط النظري والنشاط التطبيقي، حيث يتمثل الجانب النظري في الدرس الفلسفي والجانب التطبيقي في تحليل النصوص وكتابة المقالة؛ فالعملية التعليمية وفق الدرس الفلسفي هي علاقة بين المعلم والمتعلم ويكون موضوعها الدرس الفلسفي، وتعليمية الفلسفة هي تشريح لقضية فلسفية أو موضوع فلسفي انطلاقا من تساؤل، ويكون هذا التساؤل استفزازيا يحث على البحث ويطرح بشكل صحيح وبلغة دقيقة وعامة، ولا بد من إبراز مستوى التلميذ في إطار الدرس والتقصي في جذور الموضوع ومحاولة البرهنة على المواقف الفلسفية وفي الوقت نفسه محاولة

ممارسة النقد اتجاه تلك المواقف بالاعتماد على أسلوب الشك الفلسفي البناء وهذا ما يجعل للدرس الفلسفي حركية فعالة ومستمرة للفكر داخل القسم يصاحبها قلق وحيرة في البحث عن الحقيقة، ومن خلال هذا يمكن الاستخلاص بأن الدرس الفلسفي ينطلق من سؤال يتميز بدافعية للبحث لدى المتعلم لأنه صاحب الدور الفعال في العملية التعليمية؛ حيث تخلص من التبعية للمعلم وأصبح هو من يسير الدرس الفلسفي وفقا للمهارات والكفاءات.[1]

وتعد المقاربة بالكفاءات التي تبنتها المدرسة الجزائرية نتيجة لإصلاح المنظومة التربوية رؤية وإستراتيجية اجتماعية فرضتها التغيرات والتحولات التي مست العصر، وأصبحت تستلزم تكوين أفراد ذوي الكفاءات لهم القدرة على تصور حلول لمختلف الإشكاليات، ولهذا فإن المقاربة ترتكز في بنائها على النظريات الفلسفية كمنهال لها، وهذا ما يركز عليه الباحث هوبرت من أن النظام التربوي ينحدر من تيارات وأسس فلسفية واجتماعية تحدد طبيعة الاتجاه التعليمي وذلك لكون الفلسفة تعتبر قاعدة لانطلاق التعليمية باعتبارها ميدانا لتنفيذ النظريات الفلسفية والتربوية والاجتماعية لخدمة الإنسان.[2]

يكمن الإيحاء الفلسفي للمقاربة بالكفاءات التي تعمل عليها المدرسة الجزائرية على ابرز السمات التي تساعد المتعلم على تنمية قدراته وتطوير كفاءاته الذاتية وتمرسه على حل إشكاليات القضايا الفلسفية، وفي سياق تعدد القراءات الخاصة بموضوع المقاربة بالكفاءات التي تهتم بتنمية العقل على الكفاءات المختلفة فهي ليست وليدة القرن العشرين، وإنما نهلت من روافد الفكر اليوناني إذ نجد اللبنة الأولى في المنهج السقراطي[3]، الذي يعتبر من أنجع طرق

---

[1] محمد أعراب: الفلسفة والتدريس بالكفاءات في التعليم التأهيلي، مؤمنون بلا حدود، المؤسسة الدراسية للأبحاث الرباط، نوفمبر 2013، ص 68.

[2] فاطمة الزهراء أغلال بوكرمة: الخلفية للمقاربة بالكفاءات، قسم علم النفس وعلوم التربية العدد 20، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2007، ص 298.

[3] أميرة حلمي مطر: مرجع سابق، ص141.

التعليم فهو المنهج الذي يركز على دور المتعلم كمحور للعملية التعليمية من خلال وضعية التهكم التي يقوم بها سقراط للمتعلم لتوليد الأفكار والتي تعتبر ممارسة للتفلسف وتنمية قدراته العقلية وتعديل سلوكه ومواقفه وإكسابه مهارات وأنشطة فكرية، ومنه فهو يتجاوز مقولات الاكتفاء بالحفظ والتذكر إلى الاهتمام بالفهم والسؤال، والجدل والشك والتصور والتخيل والاستدلال والتحليل والتركيب المقابلة والتقييم والتعميم، ومنه فإن المنهج التوليدي السقراطي ليس مجرد حوار بين الأشخاص إنما هي محاورة العقل لذاته والنفس لنفسها، فهو ليس مجرد منهج لتعليم الفلسفة وإنما منهج للتمرس على التفلسف، بمعنى الطريقة التي يصل بها المتعلمين لاكتساب كفاءة التفلسف.

ثانيا_المقاربة بالكفاءات في الفكر الفلسفي(تطور المنهج عبر التاريخ الفلسفي):

من منطلق مقولة سقراط: يا أيها الإنسان أعرفك نفسك بنفسك[1] ، ندرك لا محالة أن منهج الكفاءة قد فرض نفسه منذ العهد اليوناني دون التصريح به على أساس أن سقراط كان يدمج بين مختلف الطرق المنهجية في الفلسفة، وذلك يعني أن المقاربة بالكفاءات استمدت أصولها من المنهج السقراطي في شموليته على تعدد الطرق، وإسهامه في تكوين المتعلم لمعرفة نفسه بنفسه كمحاولة لتبيان مظاهر الخطأ، ثم تجاوزها باتجاه الحقيقة التي تفرض نفسها على عقل الذات بوصفها شيئا معقولا كفرد منتج يتفاعل مع مادة فلسفية باعتباره مفكرا، منتقدا، مفككا لآلياتها، والتشكيل الداخلي للمخرجات، من أجل أن ينتج تصورا لحل كل مضامين القضايا الفلسفية.

ويمثل أفلاطون منعطفا حاسما في تاريخ تعليمية الفلسفة فقد عمد إلى تأسيس أول أكاديمية، والتي تعهد فيها بتدريب الشباب على التفكير الفلسفي من أجل تكوين فلاسفة الدولة

[1] أفلاطون: محاورة مينون، مرجع سابق، 2001، ص 144.

وهنا انتقلت الفلسفة من الشارع إلى المؤسسة، كما أنه كان يلقي الدروس شخصيا، واعتمد في تدريس الفلسفة على المنهج السقراطي والجدلي الدياليكتيك.[1]

أما أرسطو فيرفض التعليم الفلسفي من أجل غاية ما إذن فالممارسة الفكرية والمهارية تساهم معا في تكوين المتعلم. أما المنهجية التعليمية في العهد الإسلامي فيؤكد ابن خلدون على ترويض هذه الطاقة الكامنة (الكفاءات) التي توجد بداخل كل واحد منا. حيث يعتبر ابن خلدون أول من طرح فكرة التعليم عن طريق حل المشكلات بتدريب القدرات العقلية وذلك قصد كسب الملكات العقلية وفهم أسس العلوم وكيفية توظيفها مما يسمح للفرد المتعلم بالانتقال من النظري إلى التطبيق.

وبخصوص العصر الحديث، أصبح هناك تعدد في المناهج، وبتطور العلم أصبح التعليم يقوم على مبدأ تدريب الفلسفة من حيث هي نسق شامل من المعارف العقلية ويعتمد تدريب الفلسفة للمتعلم على الحس التجريبي انطلاقا من الواقع الذي يحيط به ونتيجة لاختلاف المناهج بين العقلانيين والتجريبيين ظهر النقد ضد التقليد والتبعية في المناهج، حيث أن النقد هو نقد العقل ذاته بذاته، وعليه الفلسفة النقدية عند كانط إستراتيجية حتى في البيدغوجيا.

كما أراد كانط تعلم التفكير والتوجيه بنفسه خلال مسالكه وإثارة الروح النقدية الفعلية لدى المتعلمين لأننا في نظره لا نتعلم الفلسفة وإنما فقط نتفلسف. فكانط ينحو بأن يكون أستاذ دالا وليس ملكا، والتلميذ يقوم باستخلاص أشياء من عقله هو.

أما في فكر هيجل فالنتاج التعليمي مستتر، حيث ركز على تشكيل الوعي وإنمائه بالضرورة التاريخية وهي تمرس العقل وإنمائه على سجل الأفكار بشكل جدلي (عمليتي السلب والإيجاب والتأليف بينهما) ومن أنجح الطرق في الدرس الفلسفي هو الجدل الذي يعتمد فيه لتكوين إرادة الوعي لدى المتعلمين في نفوسهم بالنضج والمسؤولية والحرية التي يمتلكونها بالقوة

[1] حنان سراي ومريم دباخ: إشكالية المقاربة بالكفاءات مرجع سابق، ص 24.

لتصبح الوجود بالفعل. ويركز هيجل على تدريس الفلسفة على ممارسة الحرية من خلال تنمية التفكير الفلسفي الذي يمكّن من ترويض العقل بطريقة مسؤولية في حل المشكلات الفلسفية، حيث يكمن هدف هيجل وأفلاطون في توظيف الفكر الفلسفي الذي يمنح للمتعلمين كفاءات فعالة لبناء الدولة ويعتبر من بين أهداف المقاربة بالكفاءات في تعليمية الفلسفة، فالمقاربة كمنهج يتأسس من منطلقات فلسفية تعد شكلا من أشكال التفكير في الحياة فهي كالثورة الكوبرنيكية من أجل إعداد المتعلمين في توظيف الفكر وتمرسه لمواجهة الحياة.

ثالثا_ مميزات التدريس بالكفاءات:

لقد بدأت التطبيقات الأولى للتدريس بالكفاءات في مجال التكوين المهني، وذلك لأن هذا التكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها العملي النفعي؛ أي ما يكتسب منه في المدرسة وينبغي أن يكون قابلا للتوظيف والتحويل من طرف المتعلم لحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية ومساعدته على الاندماج جماعيا ومهنيا ذلك أن تبني المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع الفائدة من المعارف في مقام أول، إنما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان التلاميذ بها والاعتقاد بأنها سوف تفيده، ثم انتقلت إلى عالم الشغل وبعد نجاحها في القطاعين التكوين المهني والشغل أدخلت في قطاع التعليم، وكان ذلك بالشكل التالي:[1]

أ_ تفريد التعليم: هنا نجد أن التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عملية تعلمه ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادراته وأفكاره وآرائه، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه، وهذا يعني إعطاء المتعلم الحرية في إظهار قدراته وعدم كبتها.

[1] محمد الدريج: التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات، ط1، دار الكتاب الجامعي، 2004، ص 275- 276.

ب_ تحرير المعلم من القيود: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم، ومرجعيات التعليم (محتوياته)، وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ، ولكي يكون المعلم متحررا من القيود يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية وأن يكون قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ."

ت_ دمج المعلومات: يعتبر أهم عنصر في بيداغوجيا الكفاءات حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج، ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن.

وتهدف أيضا مقاربة التدريس بالكفاءات إلى الوصول بالمعلم إلى أعلى مستوياته من حيث الأداء والإتقان، وذلك من خلال جعله محور العملية التعليمية وكذلك التركيز على التعلم الفردي الخاص بالمتعلم أو الجماعي الذي يعنى بعدد أكبر من المتعلمين، وتهدف أيضا إلى النشاط أكثر من طرف المتعلم.

رابعا_ جذور وأهداف التدريس بالكفاءات في الفكر المعاصر:

تعود الجذور الأولى للكفاءة في الفلسفة المعاصرة إلى المذهب البرغماتي الذي تزعمه "جون ديوي" مبتكرا في ذلك طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في التعليم، ذلك أن قيمة المعرفة حسبه تكون بمقدار ما تحققه من فائدة وهي من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات وهنا نذكر ما ذهب إليه علم النفس المعرفي وما جسدته أعمال بياجي والتي اهتمت بفهم النمو المعرفي لدى الطفل، لذلك سميت نظريته ومنهجها المعتمد بعلم النفس التكويني لأن موضوعها هو تتبع تكوين بنية الأطر العقلية وتسمى النظرية البنائية لأنها ترى أن المعرفة العقلية تبنى ولا تعطى مباشرة، لذلك ينطلق بياجي من القول بوجود أساس وراثي وذلك لغاية ضرورية بيولوجية وهي التكيف مع البيئة وتحقيق التوازن بين الذات والمحيط وهذه العلاقة التبادلية هي التي تسمى الأسس الوراثية وهي التي تنظم الواقع وتبنيه حسب حاجة الواقع في آن واحد، وبياجي شأنه

شأن ديوي إذ أن قيمة المعارف تكمن في قيمة ما تحققه من نفع وهو ما يتفق مع مقاربة التدريس بالكفاءات على عكس الاتجاه السلوكي في علم النفس الذي يحصر التعلم الثنائي في المثير والاستجابة أي سلوكاته مجرد استجابة لعادات معينة وأن التعلم يحدث نتيجة مثير واستجابة وإذا ظهر المثير مرة أخرى فإن الاستجابة التي ارتبطت به سوف تظهر هي الأخرى وبذلك يكون السلوكيون قد جردوا الإنسان من كل عقل يميزه وحصلت التنشئة بتكافؤ الفرص عند الإنسان وظل التعلم زمنا طويلا قائما على هذه الفكرة التي تبنتها المدرسة السلوكية بزعامة واتسن وبلوم فليد وفرضهم الذي جسدته بيداغوجيا الأهداف وهذا خطأ كبير لأن الإنسان له عقل يفكر ويبني المعارف ويحل كل المشكلات فكان ذلك المنطلق لإدخال بيداجوجيا الكفاءات في التدريس.

المحاضرة التاسعة/ ديداكتيك الكفاءات في الفلسفة(المزالق والحلول المقترحة)

إن مادة الفلسفة ليست بمأمن من المزالق إذ أنها تعد من بين المعارف التي بها حدثت خلخلة منذ تأسيسها مقارنة بالمواد الأخرى وهذا راجع إلى عدة معطيات مما جعلها عرضة للتهميش والإقصاء لا يختزل على المستوى التعليمي بل حتى الثقافي والاجتماعي وبناء على هذا فإن من أهم صعوبات مادة الفلسفة في التدريس مشكلات تنبع من مستوى التلاميذ ومن طبيعة المادة الفلسفية في حد ذاتها والمعلم والظروف المحيطة بعملية تدريس المادة

أولا_ مزالق تدريس الفلسفة في ظل المقاربة بالكفاءات: ومنها:[1]

_ انفراد مادة الفلسفة بخاصية وجهات النظر وهي لا تخرج بالرأي الحاسم والقاطع في المباحث الفلسفية، ولعل هذا راجع لحقيقة الفلسفة التي تكمن في انكبابها على باب الإشكالات والتساؤلات.

_ تتحدى مادة الفلسفة هيمنة السلطات والعادات والآراء لأن هدفها النقد والتفكيك والهدم وإعادة البناء ولكن هذه الطبيعة قد تخلق صعوبة بالغة في تدريس ذلك نتيجة لتعدد الآراء، إذ لا نستطيع الأخذ بكل تلك الآراء وتدريسها فقد تؤدي إلى اضطراب وتشتت في تفكير التلاميذ خاصة أنهم في مرحلة عمرية قد لا تتناسب هذه المجالات وقدراتهم العقلية.

_ قد ترجع الصعوبات أيضا لطبيعة المواد الفلسفية التي تتميز بالتجريد والغموض المؤدية إلى صعوبة في توصيلها للتلاميذ لكن هذا ليس راجع للمادة بل إلى كيفية

[1] محمد أعراب: فلسفة التدريس بالكفاءات في التعليم التأهيلي، المؤسسات للدراسات والأبحاث، مؤمنون بلا حدود، الرباط، 2013، ص 15.

تدريسها ونوعية وطرق إيصالها للمتعلم بحمولة من الأفكار المتحجرة وعدم تبسيطها للوقائع الخارجية ولعل هذا ما يؤكده هايدغر حول الفلسفة أنها فن معرفة النفس عن طريق معاشرة الأشياء الخارجية.

_ إن الفلسفة شأنها شأن العلوم الأخرى في تطوير دائم لكن المقرر الدراسي لمادة الفلسفة لا زال يعالج إشكاليات شمولية ميتافيزيقية ولاهوتيه في المباحث الفلسفية وهذا ما يجعل المتعلم على هامش فلسفة العصر بتطورات وتمثلات عمومية حول الفلسفة والفلاسفة رغم وجود تطور هائل في الفكر الفلسفي المعاصر.

_ كما تتجسد بعض المزالق في تحول الدرس الفلسفي الذي يفترض فيه تدريب المتعلمين على التفكير الحر واكتساب آليات حل إشكاليات القضايا الفلسفية وخلق إبداع للمفاهيم والطرق والمناهج بعيدا عن الترويج والدعاية الإيديولوجية بكل أنواعها وهو منزلق ظل يحاصر الدرس الفلسفي وهو ما رصد في المسار التاريخي لمادة الفلسفة في صراع الأفكار وهيمنة السلطات والمعتقد وتكريسها في الدرس الفلسفي.

_ كذلك أصبح تدريس الفلسفة أو الدرس الفلسفي بين الخصومية والإكراه من خلال فقدان جوهره في تساؤلات النقد والتحليل والمواقف والآراء والنصوص الفلسفية، أضحى يشكل إكراه للتلميذ الذي اعتاد على عملية الحفظ والتكرار ويريد التعامل مع مادة الفلسفة بالطريقة نفسها مما شكلت للمدرس صعوبة في كيفية جعل التلميذ يعاني من التساؤل الفلسفي ويدرك كيف يتعامل مع الدراسات في الواقع الذي يعيشه وتكون لديه قابلية لطرح تساؤلات وتكييفها في الواقع كما أن هناك عدم وجود مشاركة فعالة في بناء الدرس الفلسفي بين الأستاذ والتلميذ وانعدام الحرية في بعض الأحيان في فصل الدرس التطبيقي والإمكانيات التي نلمسها في الجانب التطبيقي من حيث تحليل النصوص ووجود اختلافات في تقديم النص الفلسفي من أستاذ لأخر.

_ صعوبة العثور على النصوص الخصبة ومن شروطها أن يتوفر النص على الخصوبة الفكرية اللازمة لتحفيز المترشح على توظيف رصيده الفلسفي غير أن هذا غر

متيسر لنجد نصوص أقرب إلى الرواية والسرد بمعنى أن هناك تداخل في النصوص الفلسفية والأدبية من حيث تشابه في استخدام الإستعارات والتعابير المجازية مما يصعب تمييزها من طرف المتعلمين لأن هناك نفس الملامح في الفكر والمنهج.

_ إن الواقع يثبت أن الأستاذ نفسه منزلق من مزالق الدرس وذلك يعود إلى قلة التربص ودورات التكوين للأستاذة من طرف المنظومة التربوية إضافة إلى كون الأستاذ له دور هام في تكوين ذاته بالرغم من وجود إصلاحات إلا أن هناك العديد من السمات التي يتميز بها الأستاذ الذي يمثل عائق للدرس.

ثانيا_ مشكلات تدريس الفلسفة وآفاقها

أ_ مشكلات تدريس الفلسفة

- ضعف الدارسين في اللغة وجهلهم تقريبا بأهم قواعد نظمها وصور التصرف في التعبير بها. ومن شأن هذا الضعف في اللغة إن يكون حائلا دون الفهم عند التلقي ودون الإفهام عند الإصدار.[1]
- ضعف المعارف العلمية كمًا وكيفًا لدى الدارسين إلى درجة أن أصبح سببا حاسما في توجههم أو توجيههم إلى الشعب الأدبية في الثانوي وإلى الدراسات الإنسانية والاجتماعية في الجامعة ومن شأن هذا الوضع أن يفقد دراسة الفلسفة مادتها الضرورية التي تتمثل في أوثق المعارف المتاحة للإنسان التواق إلى المعرفة الكلية.[2]
- نجد أن الدارس للفلسفة باللغة العربية لا يعرف شيئا عن كثير من أمهات الفلسفة التي تركها الفلاسفة الأصليين في اللغات الأخرى في القديم وفي الحديث، فنحن عندما نقارن بين ما يوجد منها بالفرنسية مثلا وبين نوعية المعارف الفلسفية التي هي في متناول

---

[1] محمود يعقوبي: عوائق دراسة الفلسفة في التعليمي الثانوي والجامعي، مقال منشور بمجلة دراسات فلسفية التي تصدر عن معهد الفلسفة، جامعة الجزائر، السنة الثانية، العدد4 للسداسي الثاني، 1997، ص 132.

[2] المرجع نفسه: ص 133- 134.

الدارس باللغة العربية ونوعيتها التي هي في متناول الدارس بالفرنسية فإن المفاجأة تكون عظيمة ومتعددة الجوانب إذ هي تكشف لذوي البصائر إن الدارس باللغة العربية لا يعرف عن أمهات الفلسفة إلا القليل وإن أهم النصوص ذات الخطر الفلسفي لم تنقل إلى اللغة العربية وأن القليل الذي نقل منها في القديم قد نقل في لغة عربية رديئة المباني مبهمة المعاني وإن ما نقل منها في العصور المتأخرة جد قليل في عدده وليس خطيرا في موضوعه.[1]

- جمود البرامج وعدم مواكبتها لما يوجد في ميادين البحث الفلسفي أو عدم وظيفتها لأن برامج الفلسفة في الثانوي أو في التعليم العالي يجب أن تلتقي فيها اعتبارات وهي طبيعة المضامين ومقدارها وكفاءة المدرس على تبليغها واستعداد الدارس لاستيعابها ومن شأن إهمال أي واحد من هذه الاعتبارات أن يعرقل وظيفة الفلسفة.[2]

ب_ آفاق تدريس الفلسفة

من بين الحلول المقترحة لتسهيل تناول درس الفلسفة لابد من:

- مراعاة لغة وألفاظ الكتاب المدرسي لذلك لابد من وجود قاموس لشرح المصطلحات والمذاهب الفلسفية. هذا ما يساعد المتعلم على كشف بعض مصطلحات الفلسفة والتأقلم مع الأستاذ.

[1] المرجع السابق: ص 135- 136.

[2] المرجع نفسه: ص 139.

- وضع الدرس الفلسفي كأنه ضمن ورشة لإنتاج الأفكار ودحضها بالنقد بهدف مشاركة الأستاذ في بناء الدرس الفلسفي من أجل إعداد الدرس المفعم بروح النقد والتمحيص وخلق الأفكار ونحت المفاهيم.[1]
- لابد من إعطاء أولوية للغة في الكتابة الإنشائية الفلسفية وعدم استبدالها باللغة الأدبية التي ميعت أفكار الدرس الفلسفي.
- تمكن الأستاذ من مادة الفلسفة وذلك بالتكوين الذاتي من مختلف النواحي النفسية والرصيد المعرفي والمنهجي لأنه يتعامل مع ذوات مفكرة ولهذا لابد من ابستيمولوجية الأستاذ[2] وأيضا تجريد الأستاذ من كل المعتقدات والإيديولوجيات التي تؤثر في سلوكيات المتعلم.
- التكثيف من الاهتمام بتكوين أساتذة مادة الفلسفة من خلال الدورات التكوينية والندوات والملتقيات حول تعليمية الفلسفة وإلزامية الأستاذ بإجراء اختبارات لرصد المستوى التكويني الذاتي له.[3]
- على المنظومة أن تعزز الآليات التصويرية والأفلام الوثائقية والسينمائية التعليمية في تدعيم الدروس المقررة لمختلف المواد مثل التاريخ والجغرافيا ومنها الفلسفة. فمن

---

[1] خليفة بوغار وآخرون: ندوة تكوينية حول كيفية إنشاء الدرس الفلسفي، شعبة الفلسفة، قسم العلوم الإنسانية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة 22/04/2015 الساعة من 11:00-15:00.

[2] خليفة بوغار وآخرون: الندوة نفسها.

[3] لكحل لخضر: التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 11، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية الجزائر، 2009، ص 125.

الضروري التنويع في استخدام الوسائل لتسهيل الاستيعاب والفهم باعتبار أن الصورة لها دلالات ناتجة عن الفكر.[1]

ثالثا_ بعض الحلول المقترحة لتجاوز المزالق الفلسفية:

يكشف واقع تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي في الجزائر عن عدة صعوبات سواء من المادة أو المنهج أو سير العملية التعليمية، لهذا بات من الضروري إعادة النظر فيه لتشخيصها وإصلاح ما يمكن وبنائه من جديد وهناك بعض الحلول منها: [2]

- ما تعلق بالمادة الفلسفية كتعدد الآراء والمواقف، ما يؤدي إلى توسيع فكر المتعلم لإنتاج وخلق الأفكار والتمرن على النقد وتكوينهم على البناء الفكري والنقدي، كما يجب جعل المادة تتفاعل مع فلسفة العصر التي تعالج المباحث الفلسفية المتعلقة بالانشغالات المستجدة في الواقع المحيط بالتلاميذ والمقومات الاجتماعية والثقافية لديهم.
- عدم التعامل مع المواقف والنصوص الفلسفية كتراث وأثار يمكن للمتعلم إعادة التفكير فيه من جديد وإضافة آراءهم النقدية وتفكيكها لخلق آراء جديدة لأن المتعلم يجب عليه أن ينشأ تلاميذ ذوي كفاءات في ممارسة فعل التفلسف حتى يدرك التلاميذ ما يحتاجون إليه من كفاءات يوظفونها في حياتهم اليومية.
- تمكن الأستاذ من المادة الفلسفية بالتكوين الذاتي من مختلف النواحي النفسية والرصيد المعرفي والمنهجي لأنه يتعامل مع ذوات مفكرة، فهو العامل والمساعد على بناء الدرس الفلسفي لمعالجة الأفكار بالإضافة إلى اطلاعه على مختلف التخصصات التي تساعده في درسه.

---

[1] كمال فهمي: كتاب فلسفة الصورة لعبد العالي معزوز، مجلة المساء، العدد 2381، 22/05/2014، ص 8.

[2] لكحل لخضر: التقويم في المقاربة بالكفاءات، مرجع س، ص 66 وما بعدها.