جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الإنسانية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر أكاديمي

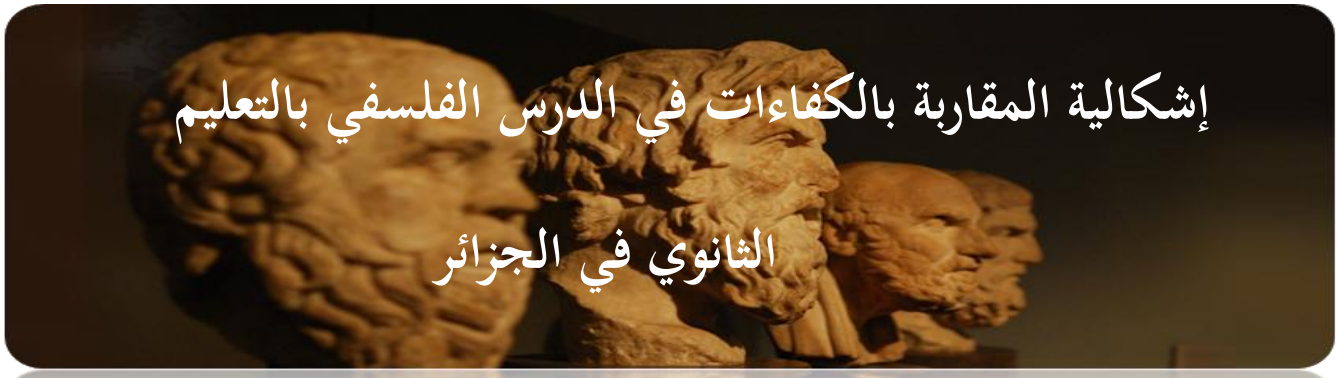
الشعبة: فلسفة

التخصص:تاريخ الفلسفة

إعداد الطالبتين:

حنان سراي

مريم دباخ



إشكالية المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي في الجزائر

نوقشت و أجيزت علنا بتاريخ: 31/05/2015

أمام اللجنة المكونة من السادة:

الأستاذ / بن غزالة محمد الصديق	-جامعة قاصدي مرباح ورقلة)رئيسا
الدكتورة / حمداوي جابر مليكة	-جامعة قاصدي مرباح ورقلة)مشرفا
الأستاذ /بن رابح عمر	-جامعة قاصدي مرباح ورقلة)مناقشا

السنة الجامعية

2015/2014

الإهداء

كل من آمن بأن الأصيل وحده كفيل بأن يمحو هموم إلى الحاضرين ويجعلنا نتشرف بأمل ما هو آت وإلى كل من يسعى إلى نشر التفلسف فكرًا وسلوكاً أهدى هذا العمل

شكر وعرفان

لا يسعنا إلا أن نعبر عن عميق شكرنا وعظيم امتناننا إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة حمداوي جابر مليكة على نصائحها القيمة وتوجيهاته السديدة التي أثرت البحث كما نتقدم بالشكر الجزيل والعرفان إلى كافة أساتذتنا في شعبة الفلسفة على توجيهاتهم ونصائحهم ومساعداتهم ونخص بالذكر الدكتور علي سعد الله،وأحمد زيغمي، شهيدة لعموري، رياض طاهير وإلى الأستاذ خليفة بوغار بثانوية علي ملاح وأدعو من الله أخيرا أن يجزي خيرا كل من قدم لنا المساعدة من قريب أو من بعيد

حنان سراي ومريم دباخ

ملخص الدراسة

جاءت الدراسة الحالية، و الموسومة ب:"إشكالية المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي " للوقوف على أهم الصعوبات والإشكاليات التي تواجه كل من المعلم والمتعلم في ظل المقاربة الجديدة – المقاربة بالكفاءات– وبخاصة في الدرس الفلسفي,وتعرضت الدراسة إلى خطوات الدرس الفلسفي من الناحية النظرية و أهم طرق تدريس الفلسفة، و كذلك من الناحية التطبيقية والمتمثلة في المقال وتحليل النصوص الفلسفية، وتناولت أيضا أبرز الصعوبات والمزالق التي تواجه الأستاذ من جهة والطالب من جهة أخرى، ابتداء من مادة الفلسفة والتي تنفرد بعديد من الخصائص ,وكذا في تلقي الدرس الفلسفي بالمقاربة الجديدة.

Summary

The current study whe name « problematic approach competencies in the philosophical lesson "to find out the main difficulties and problems that faced both the teather and learn under the new approach –the approach competencies – especially in the philosophical lesson –the study is presented the steps of the philosophical lesson from the theortical way offered the most important ways of teaching philosophy az well az in practice which represented in theatrical and analysis of philosophical tescts one hand this study presented the difficulties and pitfall which facing the student starting from a philophy that is unique by numerous characteristics az well az to receive the philosophical lesson by the new approach.

Key words: problematic, approach competencies, lesson philosophy

فهرس المحتويات

قائمة المحتويات	رقم الصفحة
الإهداء	
شكر وعرفان	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ
الفصل الأول: الجهاز المفاهيمي للمقاربة بالكفاءات	
تمهيد	06
أولا: الروافد التاريخية للمقاربة بالكفاءات	06
ثانيا: ضبط مفهوم المقاربة بالكفاءات	
1- مفهوم المقاربة لغة و إصطلاحا	08
2- مفهوم الكفاءة والكفاية لغة وإصطلاحا	09
3-أنواع الكفاءة ومستوياتها	16
4- خصا ئص المقاربة بالكفاءات.	19
5- أهداف المقاربة بالكفاءات	20
ثالثا: المقاربة البيداغوجية للكفاءة	
1- الأسس الفلسفية للمقاربة بالكفاءات	22
2-إستراتجية المقاربة بالكفاءات	27

3- مكانة كل من العلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.....	28
4- التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وأنواعه.	30
خلاصة	32
الفصل الثاني: تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات والمشكلات الصفية	
تمهيد	33
أولا: تعليمية الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءة	
1- مفهوم تعليمية الفلسفة	34
2- ماهية الدرس الفلسفي.	
أ- من الناحية النظرية الدرس الفلسفي	35
ب – من الناحية التطبيقية المقال والنص الفلسفي	37
3-طرق تدريس الفلسفة	47
4- تقويم مادة الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات.....	53
5- أهداف التدريس الفلسفية وفق المقاربة بالكفاءات.....	56
ثانيا: الدرس الفلسفي بين الواقع والآفاق	
1- مزالق تدريس الفلسفة	58
2- آفاق تجاوز المزالق الفلسفية	65
ثالثا:نموذج إسقاطي للدرس الفلسفي وفق المقاربة بالكفاءة.....	68
خلاصة	71
خاتمة	72

قائمة المصادر والمراجع	73
ملخص الدراسة	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	**طرائق كتابة الدرس الفلسفي التطبيقي سواء المقال الفلسفي وتحليل النص**	**46-45**

شرح لبعض المصطلحات والمفاهيم

1- مفهوم التعليمية: كلمة الديدكتيك la didactique من أصل يوناني didactikoأو didackeinوتعنى حسب قاموس روبير la petit robert أي درس أو علم ويقصد اصطلاحا كل ما يهدف إلى التثقيف إلى ماله علاقة بالتعليم.

وهي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته و لأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحسي الحركي المهاري.

تعرف الديدكتيك: على أنها مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمهم[1].

2- بيداغوجية: La pédagogie كلمة بيداغوجيا من أصلاً يوناني وتعود في الاشتقاق اللغوي إلى: péda طفل agoge تعنى القيادة والتوجه، و البيداغوجي هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة والأخذ بيدهم ومصاحبتهم وقد كان العبيد يقومون بهذه المهمة في العهد القديم وحسب التقليد الإغريقي تشير البيداغوجيا إلى مجموعة الخطابات والممارسات التي كانت ترمي إلى تدبير انتقال الطفل من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة وأن تجعل منه باختصار مواطنا صالحا.

-تعرف أيضا على أنها فن التربية.

- إنها حقل معرفي وقوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التي ينحوها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل.[2]

3- الإصلاح التربوي:النظر في النظام التربوي القائم بماضي ذلك النظام التعليمي ومناهجه من خلال إجراء الدراسات التقويمية ثم البدء في عملية التصوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى

1- عبداللطيف الفارابي و آخرون، **معجم مصطلحات علوم التربية**، سلسلة علوم التربية للطباعة والنشر،المغرب 1994،ص.64.

2- نورالدين احمد قايد و حكيمة سبيعي،**التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية**، مجلة البحوث والدراسات العدد8،جامعةغرادية2010،ص34

المستقبلية للنظام التربوي،وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار.[1]

4-المنهاج: لغة، جاء في لسان العرب طريق نهج بين واضح، وأنهج الطريق وضح واستبيان وصار نهجا واضحا والنهج الطريق واضحا، والنهج الطريق الواضح والمنهاج كالمنهج.[2]

-اصطلاحا، مجموعة المتنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها، والتي يتم إتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ وقد يكون هذا من خلال المدرسة ومؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير.[3]

5-التحصيل المدرسي: وهو الدرجة المعبرة عن مدى استيعاب التلميذ للبرنامج المقرر له, هو مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية والمهارات والكفليات التي من خلال عملية التعليم وما يحصله من مكتسبات عملية عن طريق التجارب والخبرات ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به وتتحدد أهمية هذا التحصيل ومقدار الكمية التي حصلها التلميذ من خلال الامتحانات والاختبارات الخطية والشفوية التي يخضع لها ومن علامات التقييم المستمر والنهائي التي تؤكد مستوى امتلاكه بهذا التحصيل المدرسي.[4]

6-الفلسفة: لفظة يونانية مشتقة من اليونانية وأصلها فيلا-صوفيا بمعنى محبة الحكمة ويطلق على العلم بحقائق الأشياء، والعمل بما هو أصلح كانت الفلسفة عند القدماء مشتملة على جميع العلوم، وبعض الفلاسفة ظل يطلق الفلسفة على جميع المعارف الإنسانية مثل ديكارت (Descartes René 1596-1650)الذي قال أن الفلسفة أشبه بشجرة جذورها علم ما بعد الطبيعة وجذعها علم الطبيعة وأغصانها العلوم الأخرى كالطب وعلم الميكانيكا وعلم الأخلاق[5]

1- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل،**معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**،ط3،عالم الكتب القاهرة 2003ص.45.

2-إ بن منظور، **لسان العرب المحيط**، المجلد 13،ط3، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت لبنان، 2004، ص287

3- أحمداللقاني، مرجع سبق ذكره، ص298

4- المرجع نفسه، ص129

5- جميل صليبا، **معجم الفلسفي**، ج2 ,ط1دار الكتاب اللبناني، ,بيروت،1982، ص160.

تكمن وظيفة الفلسفة في مجملها أنها تشتغل بالأفكار الأساسية والمفاهيم وهي تقوم بالإثارة والبحث في الوجود والكون والمعرفة والقيم قصد فهم وإدراك العلاقات وإزالة عوامل التناقض.[1]

7-التفلسف: أستعمل أرسطو (Aristote 385- 322 ق.م) كلمة التفلسف بمعنيين أولهما: الاستدلال العلمي، البرهاني في مقابل الاستدلال البياني أو الجدلي, والاستدلال المغالطي أو السفسطائي أي الاستدلال الجدلي المفضي إلى تناقض.

ثانيهما: الفلسفيات (بالجمع) وهي الدراسات أو التعاليم الفلسفية حاليا: يقال أحيانا عن مأثور فلسفي أو أطروحة فلسفية[2].

يقول كارل ياسبيرس (Karl Jaspers1883-1969م) (أن الفلسفة هي عملية تواصل مستمر مع الكائنات ,والمشاكل، وأن ماهية الفلسفة هي في البحث عن المعرفة، لا في إمتلاكها، إلا أن الفيلسوف يخطئ عندما يخون هذه الأصالة، وينحدر إلى مرتبة ومعرفة عقدية مقولبة في تعابير نهائية، معدة للانتقال بالتعلم والتعليم كمذاهب مكتملة، إن من يتفلسف يكون دائما على درب الحقيقة، فالأسئلة في مجال الفكر الفلسفي هي أكثر أهمية من الأجوبة وكل جواب دائما بمثابة سؤال جديد.)[3]

8-المشكلة: اسم فاعل من الإشكال وهو الملتبس، وعند الأصوليين: ما يشبه المقصود منه، ولا يفهم حق يدل عليه دليل من غيره، والمشكل أيضا (مالا ينال المراد منه إلا يتأمل بعد الطلب) تعريف الجرجاني.

أما المشكلة فهي المعضلة النظرية والعلمية التي لا يتوصل فيها إلى حل يقيني، وهي مرادفة للمسألة التي يطلب حلها بإحدى الطرق العقلية أو العلمية، تقول: المشكلة الاقتصادية والمسائل الرياضية

9-. وأما الإشكال فهو الالتباس. ويطلق على ما هو مشتبه، ويقرر دون دليل كاف، ومن ثم يبقى موضع نظر.

الإشكال عند كانط(Kant) مرادف للإمكان، وهو مقولة من المقولات الجهة، ويقابله الوجود، والضرورة قال كانت أن الأحكام المتصفة بالإشكال هي الأحكام التي يكون الإيجاب والسلب فيها ممكنا لا غير

1- سماح رافع محمد، **تدريس المواد الفلسفية طرقها وسائله وإعدادها**، د ط، دار المعارف، مصر، د س، ص72.

2- إندريه لالاند، تر، خليل أحمد خليل، **موسوعة لالاندالفلسفية**، ج1، ط2، منشورات عويدات، بيروت، 2001، ص979.

3- كارل ياسبرز، تر، عبد الغفاري مكاوي، **تاريخ الفلسفة بنظرة عالمية**، دار التنوير، بيروت 2007، ص15.

وتصديق العقل بها مبينا على التحكم أي مقرر دون دليل وهي مقابلة للأحكام الخبرية و الأحكام الضرورية.[1]

– تختلف المشكلة عن الإشكالية من حيث تعنى الاحتمال والحكم الاحتمالي يدرس في موضوع أحكام الموجهات jugement modalité وهي أحكام تتميز بأنها تكون مصحوبة بالشعور بمجرد إمكان للحكم ,بينما الحكم التقريري يكون مصحوبا بالشعور بواقعه الحكم والإشكال عند كانط مرادف للإمكان

10. المشكلة والسؤال: يرتبط مفهوم المشكلة بمفهوم السؤال أشد ارتباط فوراء كل مشكلة سؤال مع أنه ليس بالضرورة أن يكون وراء كل سؤال مشكلة بالمعنى الفلسفي وأول من تعرض لمفهوم السؤال وجعل منه قضية فلسفية في كتاباته المنطقية هو أرسطو ففي كتاب المسائل طوبيقا(topica) قول المسإلة أي مشكلة إنها تخالف المقدمة القضية بالجهة على اعتبار أن الفرق بينهما هو فرق في تحول صيغة العبارة على هذا النحو: أليس الحي جنس للإنسان ؟ كانت المقدمة أو القضية أما إذا قيل الحي جنس للإنسان أم لا؟ فإن العبارة تكون مسألة أي مشكلة[2].

1– جميل صليبا،مرجع سبق ذكره، ص379

2– مصطفى حسيبة،**معجم الفلسفي**، ط1،دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2009، ص ص595 596.

مقدمة

مقدمة

تعد العملية التربوية من المواضيع الهامة التي شغلت اهتمام الباحثين والدارسين في جميع الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، حيث تعتبر التربية والتعليم من أهم متطلبات المجتمع، باعتبارهما المصدر الأساسي في تطويره و ازدهاره في كافة مجالات الحياة، فالتربية تقوم بنقل التراث الثقافي للجيل الجديد وهي وسيلة لبقاء المجتمع و استقراره والمحافظة عليه وكذلك هو التعليم، ولقد أثبتت التجارب الميدانية أن المعيار الذي يقاس به تطور المجتمعات هو الثمار الذي تحققه في مجالات التربية والتعليم.

تمثل العملية التعليمية جزءًا من الحركة الثقافية والحضارية للمجتمع، ومما لاشك فيه أن مهنة التعليم هي من أنبل المهن لأنها تعمل على تحقيق أهداف العملية التربوية ومنه التنمية الاجتماعية للدولة كما أن هذه العملية التربوية مبنية على عناصر العملية التعليمية، والتي يسميها الباحثون في مجال التعليمية بالمثلث التعليمي و المتمثل في المحتوى والمتعلم والمعلم، ومن خلال المثلث التعليمي تتجلى لنا العلاقة الموجودة بين هذه العناصر فلا يمكن عزلها عن بعضها.

وعليه تحتل المنظومة التربوية في أي بلد من بلدان العالم مكانة محورية تدور حولها مختلف المنظومات الأخرى، ونظرا لهذه المكانة المركزية التي تحتلها أصبحت محل اهتمام جميع البلدان.
وانطلاقا من هذا المبدأ فقد بدأت الدولة الجزائرية منذ الاستقلال في بناء منظومة تربوية تستجيب لحاجات البلد وتطلعات الأمة للخروج من دائرة التخلف واللحاق بركب التقدم والتطور وقد عرفت المنظومة التربوية بمختلف مراحلها منذ الاستقلال عدة تغيرات وتطورات، فما دامت المجتمعات تتطور وتتغير فإنه من الطبيعي أن تتغير مناهج التعليم وغايتها وطرائقها، ففي الإصلاحات الأخيرة لسنة 2003 تبنت الجزائر نمطا جديدا، هو المقاربة بالكفاءات كاختيار إستراتيجي في التربية والتعليم يعتمد على منطق التعليم المتمركز حول التلميذ.

وتحتل مرحلة التعليم الثانوي موقعا رئيسا في النظم التعليمية لما لها من أثر في تكوين شخصية الطلاب في شتى المجالات وإذا ما أخذنا مادة الفلسفة كمحتوى معرفي مهم في تكوين فرد يفكر ويتفاعل مع العالم الخارجي بطريقة منطقية وواعية.

حيث تكمن أهمية هذه المادة في بناء الشخصية السوية والفعالة في بناء المجتمع، فهي ترمى إلى إخراج الإنسان من الجهل واكتساب المعرفة لذاتها بباعث من اللذة العقلية، لأن الإنسان شغوف

بحب الإطلاع،ولا يقتنع بما توصل إليه من معارف وبالخصوص إذا كانت هذه المعارف ضمنية لأن المعرفة الفلسفية الحقيقية هي التي تقوم على اليقين وتكون مؤكدة، والحصول على الحقيقة عن طريق البراهين العقلية التي تعمل على تبديد السراب وإزالة الغموض. غير أن العلاقة التي يمكن أن تقوم بين الفلسفة والطريقة الجديدة في التدريس التي تسمي المقاربة بالكفاءات قد فرضتها الظروف المستجدة على كل الأصعدة وما أفرزته من إشكاليات منها:

1- كيف تطبق المقاربة الكفاءات في الدرس الفلسفي ؟

2- ما الصعوبات والمزالق التي تواجه المتعلم والمعلم في تطبيق المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي ؟ وما هي الحلول المقترحة لتجاوز هذه المزالق ؟

تعد الفلسفة من المواد التعليمية الضرورية في الإصلاح النهضوي والحضاري لأنها ترتكز على تكوين التلاميذ وفق الخبرات التوليفية بين المعارف والمهارات بفضل طابعها النقدي ونسقها البنيوي و التفكيكي والشمولي فهي تمكن من التمرس على تشكيل المواقف واتخاذ الآراء التي تحدد السمات الملائمة في تكوين شخصية المواطن.

تتطلب كل دراسة منهجا، أيا كان نوعه، فهو الطريق الذي يسلكه الباحث للوصول للغرض المنشود، انطلاقا من المشكلة التي يريد دراستها، وتعدد مناهج البحث العلمي يختلف باختلاف موضوع البحث وعليه فإن اختيار المنهج المناسب للدراسة يستمد من طبيعة الموضوع والأهداف العامة له، ولقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي لأنها تهدف إلى تحليل معطيات منهج المقاربة بالكفاءات، والملاحظة لكيفية تدريس مادة الفلسفة في ظل هذا المنهج الجديد، ومدى تفاعل واستجابة المتعلمين لمحتوى المادة، و الاختلاف في كيفية تطبيق المنهج عند أساتذة المادة والصعوبات التي تواجه سير العملية التعليمية في مادة الفلسفة،، لهذا إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في إستقرائها للمزالق من خلال ندوات مقياس التعليمية وأيضا بعض الزيارات إلى المؤسسات التعليمية والمقابلات مع أساتذة المادة لرصدها والمساهمة في إقتراح الآليات والحلول لتجاوز بعض العوائق في تدريس الفلسفة

و من هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة التي تحمل عنوان "إشكالية المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي في الجزائر" إلى محاولة معرفة إشكاليات وصعوبات تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات

وهذا ما تناولته المذكرة بالتفصيل من خلال تقسيمها إلى فصلين:

الفصل الأول والمعنون بضبط الجهاز المفاهيمي للمقاربة بالكفاءات وتناول كل يخص المقاربة بالكفاءات إنطلاقا من عوامل الظهور والمفهوم والأنواع والخصائص مرورا بدور المعلم والمتعلم وختاما بالتقويم.

أما الفصل الثاني فقد خصص للدرس الفلسفي والمشكلات الصفية وعرض فيه مفهوم تعليمية الفلسفة وماهية الدرس الفلسفي وأهم طرقه، وأيضا الصعوبات المقاربة بالكفاءات في الفلسفة وذلك من أجل إقتراح حلول لبعض المشاكل.

وبتتبع هذه الخطة حاولت الباحثتان تغطية جملة من جوانب الموضوع وذلك سعيا لتحقيق جملة الأهداف المرجوة من هذه الدراسة منها بالخصوص محاولة حصر مكامن الصعوبات في تدريس الفلسفة من عدة جوانب مختلفة سواء من جانب المادة أو التلميذ أو الأستاذ أو المنهج والهدف الأساسي هو اقتراح آليات لتجاوز هذه الصعوبات بعد الكشف عنها واقتراح الحلول لها والعمل على تذليلها، والقصد من هذه الدراسة هو إثارة البحث وتفعيله لدى الباحثين ولفت الانتباه لأهمية المواضيع المتعلقة بتعليمية الفلسفة كونها أساس تكوين كل من المعلم والمتعلم في هذه المادة.

في حين تتمثل أهمية الدراسة الحالية في تسليط الضوء على الصعوبات التي تواجه المتعلمين والمعلمين في سير العملية التعليمية بالمقاربة بالكفاءات خاصة في مادة الفلسفة كمادة تربوية وهذا من أجل تكوين يتلاءم والتنشئة الاجتماعية، التي تسعى إلى تكوين ملمح المواطن الذي يمكنه تحقيق تطلعات الوطن واحترام الثوابت الوطنية وترسيخها كفكرة أساسية لدى التلاميذ وتوظفيها فلسفيا للمساهمة في الآفاق المستقبلية التي من الممكن أن يفتحها تدريس هذه المادة.

وبالإضافة إلى أهمية الموضوع فإن الأسباب التي دعت لطرح هذا الموضوع عديدة منها ما هو راجع إلي طبيعة المادة في حد ذاتها واللبس الشائع عنها، إلى جانب نقص وقلة المراجع حول تدريس المادة بالمقارنة بمواد الأخرى في المكتبة الجزائرية، وبما أن المقاربة بالكفاءات منهج جديد بالنسبة للأستاذ في الجزائر، أدى لوجود اختلاف في التطبيق بين الأساتذة وقلة الآليات والوسائل البيداغوجية الملائمة لهذا المنهج، وهذا ما رصد من خلال مجموعة ندوات في مقياس التعليمية، ومحاولة معرفة مدى استيعاب التلاميذ لمادة الفلسفة في ظل المقاربة، ونظرا لنقص الدراسات والأبحاث حول الموضوع كان ذلك دافعا لتحليل المزالق والصعوبات والبحث لمعرفة الإشكاليات لتجاوزها.

ولعل من جملة الصعوبات التي يعاني منها الطلاب دراسات التخرج هي قلة المصادر والمراجع خاصة في جانب تعليمية الفلسفة بمقارنته مع المواد الأخرى، فقد ألتمس عدة صعوبات منها على وجه الخصوص قلة الدراسات والأبحاث حول الموضوع، إضافة لعدم وجود الدراسة الميدانية في التخصص، ولهذا أرادت الباحثتان تجاوز الصعوبات وتخطيها سعيا إلى لفت الاهتمام إلى الموضوع ليكون محل دراسات متعددة ومتجددة لإشكالاته في الطرح.

الفصل الأول: ضبط الجهاز المفاهيمي للمقاربة بالكفاءات

تمهيد

أولا– الروافد التاريخية للمقاربة بالكفاءات

ثانيا– ضبط مفهوم المقاربة بالكفاءات

ثالثا– المقاربة البيداغوجية للكفاءة

خلاصة

الفصل الأول: ضبط الجهاز المفاهيمي للمقاربة بالكفاءات

تمهيد:

لقد أثبتت التجارب الميدانية أن المعيار الذي يقاس به تطور المجتمعات، هو مستوى النجاح الذي تحققه في مجالات التربية والتعليم فالعملية التعليمية جزء من الحركة الثقافية والحضارية للمجتمع تتطلب رؤية تربوية حديثة، ونظاما تعليميا لا ينحصر في التحصيل المعرفي و استقبال المعلومات وتخزينها، بل توظيف المعارف النظرية، وتنمية قدرات التعلم و الإبداع لدى المتعلم، ولأجل ذلك سعت منظومة التربية إلى إجراء جملة من التجديدات على مناهج التدريس وتبني إستراتجية المقاربة بالكفاءات، بهدف الإنتقال من المجال المحلى إلى المجال العالمي. ولهذا تعتبر المقاربة بالكفاءات من بين الطرق البيداغوجية الحديثة التي جعلت المتعلم محور العملية التعليمية،ومن خلال هذا، تضمن الفصل الأول: ضبط مفاهيم المقاربة بالكفاءات؛ منها مفهوم المقاربة لغة واصطلاحا وكذلك مفهوم الكفاءة والكفاية و الفرق بينهما، وبعدها أنواع الكفاءة فمنها الكفاءة المعرفية والأدائية والوجدانية التي تنتقل من المعلم إلى المتعلم، ويليها مستويات الكفاءة ؛ فمنها القاعدية، والمرحلية، والختامية التي تكون في نهاية السنة الدراسية، ثم خصائص الكفاءة، وبعدها إستراتجية المقاربة بالكفاءات، ثم المزايا والأهداف لهذه المقاربة، وتتويجا بدور المعلم والمتعلم، وبعدها التقويم وأنوعه في ظل المقاربة بالكفاءات، وختام هذا الفصل بملخص.

أولا: الروافد التاريخية للمقاربة بالكفاءات

في ظل التغيرات التي عرفها العالم، والتي تأسست بالدرجة الأولى على الطاقة الإنسانية بإعتبارها المصدر الأساسي لمختلف العلوم والمعارف، أصبح الإهتمام منصبا أساسا على المنظومة التربوية، فكان لابد من تطوير مناهج التدريس والتي كانت قائمة على حشو الأذهان بالمعارف والعلوم دون الإهتمام بقدرات، وميول، وكفاءات المتعلم، وبهذا تم الإنتقال من التدريس بالأهداف الذي أدى بدوره إلى تفتيت العملية التعليم يةٍ، وتجزئة شخصية المتعلم، إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات الذي يشكل تصورا جديد للمنظومة التعليمية لأنه يجعل المتعلم أكثر فعالية من خلال وضعه في مواقف تتطلب منه التفكير، وتبعا لهذا إعتمدت المقاربة بالكفاءات كحل بيداغوجي أضحى بعد ذلك محط إهتمام جميع الأوساط التربوية والتعليمية.

غير أن أول ظهور لمفهوم الكفاءة كان في نهاية القرن التاسع عشر، في مجال الشغل ثم تبلور في مطلع القرن العشرين عندما أستعمل في مجال التكوين المهني، حيث إرتبط إستعماله بالكفاءة المهنية كما صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع، ثم طور ووظف أخيرً ا في ميدان التربية، والتعليم والتكوين إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية.[1]

وقد ولد هذا التيار البيداغوجي المسمي أصلًا CopetencyPased éducation، وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان أول ظهوره سنة 1968[2].

وهو عبارة على حركة بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت، في نهاية الستينات وبداية السبعينات القرن العشرين متأثرة بتيارين آخرين هما competencybased Teacher education و MinimunCompetency.

وقد ظهر التيار الأول عقب شعور أفراد الشعب الأمريكي، وخاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي، بينما كان الثاني نتيجة إضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية، سبب تراجع نتائج التحصيل في الإختبارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات، ومراكز التكوين.

عرف تيار الكفاءات عمره الذهبي في النصف الثاني من سنوات السبعينات ومع بداية الثمانيات القرن العشرين. فمن الولايات المتحدة الأمريكية إلى كندا ثم إلى أوربا، تزايد الإهتمام بالاعتماد علي الكفاءة في التعليم، مما أدى إلى تزايد تطبيقاتها.

ففي فرنسا يعود تاريخ ظهور بيداغوجيا الكفاءات إلى سنة 1979، ولم تدخل التعليم الإبتدائي إلا في سنة 1993،وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى في الفعل التعليمي.[3]

1- خالد لبصيص، **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقارنة الكفاءات والأهداف**، د.ط دار التنوير،الجزائر، 2004،ص ص 99.100.

2- محمد بن يحيا زكريا وعباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالاهداف والمقاربة بالكفاءات.المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006،ص 65.

1-وسيلة حرقاس، **مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش** رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي والاتصال، جامعة قسنطينة منشورة / إ،2004،ص ص 90 91.

وخلاصة هذا أن ظهور الكفاءة كان في الولايات المتحدة الأمريكية أما مفهومها فكان مرتبطا بمجال الشغل و في التدريبات العسكرية، وبعد تطور هذا المفهوم تم إستخدامه في مجال التكوين المهني، ومن بين أسباب ظهوره في مجال التعليم نقص وضعف كفاءات المعلمين مما أدى إلى تراجع مردود الإختبارات. وبعد ميلاد الكفاءة في الولايات المتحدة الأمريكية بدأ هذا التوجه البيداغوجي في التوسع إلى كندا ثم إلى أوربا.

وفي إطار توسيع هذه البيداغوجية وصلت إلى الجزائر، حيث تبنتها في إصلاحاتها الجديدة، وشرعت منذ السنة الدراسية 2003 و 2004 في تطبيق المقاربة بالكفاءات، وذلك بعد شروع اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة للمواد في تصميم المناهج الدراسية وفق هذه المقاربة منذ سنة 1998ليكون ذلك شروعا عمليا في الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة الجديدة.[1]

حيث تبنت الجزائر هذه البيداغوجية وشرعت في تطبيقها منذ سنة 2003 و2004 وكانت نقطة البداية بإعداد مناهج جديدة كون الجزائر جزء لا يتجزأ من هذا العالم، فأصبح من الضروري مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها لكي تصبح مسايرة لتلك التطورات التي يشهدها العالم.

ثانيا: ضبط مفاهيم المقاربة بالكفاءات

1- مفهوم المقاربة (Approche)لغة واصطلاحا

أ- الاشتقاق اللغوي:

كلمة المقاربة يقابلها المصطلح اللاتيني(Approche) فمعناه هو الإقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها

قرب منه، ككرم وقربه، كسمع، قربانا وقربانا أي دنا، فهو قريب وقارب الخطو أي داناه، وتقرب أي وضع يده قربه، وقاربه ناغاه بكلام حسن وفي الأمر أي ترك الغلو، وقصد السداد[2].

ومنه فالمقاربة تعني الدنو، والمحادثة الطيبة، والكلام الحسن.

2-لخضر لكحل، **المقاربة بالكفاءات بين الجذور والتطبيق**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتق التكوين بالكفايات في التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص 72.

2- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**،ط1،دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 2006،ص ص 150 151

ب-اصطلاحا:

هي كيفية دراسة مشكل، أو معالجته، أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتجية للعمل (نظريا: إستراتجية، طريقة، تقنية)(تطبيقا:إجراء، تطبيق، صيغة، وصفة) كما تختلف أشكال المقاربات، من مقاربة تحليلة، إلى مقاربة البيداغوجية، إلى مقاربة تقنية.[1]

فالمقاربة تعني خطّة موجهة لنشاط ما، بتحقق أهداف معينة في ضوء إستراتجية تربوية تحكمها جملة من العوامل، والمؤثرات تتعلق ب:

- المدخلات: تتمثل في المعطيات المادية، والبشرية، والعلمية، البيداغوجية، وبالظروف الزمانية، والمكانية والوسط التعليمي عموما.

- الفعاليات: (العمليات) هي جملة التفاعلات التي تحدث بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية المعلم، والمتعلم والمحتويات، الطرائق، الوسائل البيئة التعليمية.

- المخرجات: (وضعيات الوصول) هي نواتج التعلمات المحققة من حيث الكفاءات المتنوعة، وفي مختلف المجالات، ومؤشراتها البارزة من خلال وضعية التقويم المرافقة لعمليات التقويم[2]

كما تعرف المقاربة: على أنها تصور، وبناء مشروع عمل قابل للانجاز في ضوء خطة، أو إستراتجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب في طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية. [3]

من خلال ما ورد تعد المقاربة خطة وإستراتجية ومشروع لدراسة مشكل ما، مع مراعاة للعوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال منها المدخلات والذي تتداخل فيه كل الإمكانيات البشرية والعلمية بيداغوجية من أجل تفعيل وتنشيط العملية التعليمية والمخرجات هي نواتج أو ثمار العملية التعليمية.

1- الفارابي عبد اللطيف وآخرون، **معجم مصطلحات علوم التربية**، سلسلة علوم التربية للطباعة والنشر، المغرب 1994، ص 21.

2- عبد الكريم غريب و آخرون، **معجم علوم التربية**، ط1،سلسلة علوم التربية،الرباط،1994،ص25.

3- فريد حاجي، **المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005، ص2.

2-1- مفهوم الكفاءة لغة و اصطلاحا:

قبل تقديم مفهوم الكفاءة، نحاول أن نؤشر إلى أن هناك عديد من المراجع تتناول مصطلح الكفاءة والكفاية على حد سواء.

أ- الاشتقاق اللغوي:

لفظ كفاءة من أصل لاتيني Competentia وتعني العلاقة، وقد ظهرت سنة 1468 في اللغات الأوربية بمعان مختلفة.[1]

كما جاء في قاموس لسان العرب لابن منظور: كفأ:كافأه على الشيء مكافأة، وكفاء:جازاه

تقول: مالي به قبل ولا كفاء أي مالي به طاقة أن أكافئه

وقال حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء أي جبريل عليها السلام ليس له نظير ولا مثيل

وفي الحديث فنظر إليهم فقال: من يكافئ هؤلاء.

يقول تعالى: (لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفؤا أن أحد) الإخلاص الآية4.

وفي حديث الأحنف: لا أقاوم من لا كفاء له ؛يعني الشيطان، ويروى لا أقاول

والكفيء: النظير، وكذلك الكفء، والكفء على وزن فعل، فعول والمصدر الكفاءة بالفتح والمد

وتقول: لا كفاءة له بالكسر وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له والكفء النظير والمساوي ومنه الكفاءة في النكاح، وهوان يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك.

وتكافأ الشيئان تماثلا و كأفاة مكافأة وكفاء: ماثله ومن كلامهم الحمد لله كفاء الواجب: أي قدر ما يكون مكافئا له.[2]

1- محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، د.ط دار الهدي للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة الجزائر ، د.س،ص 42.

2- إبن منظور، **لسان العرب المحيط**، المجلد 13، ط3، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت لبنان، 2004،ص80.

ويعرفها الجرجاني: الكفاءة هو كون الزوج نظير لزوجته[1].

فمن خلال التعريف اللغوي للكفاءة يمكن القول بأنها تعني النظير والمماثلة بين شيئين.

ب- اصطلاحا:

لقد ظهر مصطلح الكفاءة في العلوم الإنسانية، وبالتحديد في مجال العلوم اللغوية، أو اللسانيات مع نعوم تشومسكي سنة 1965، ثم أخذ سياقات أخرى حسب المجال الذي يستعمل فيه، وأهم مجال ظهر فيه هذا المصطلح بشكل ناجح مجال العمل الميداني، أو الحرفي. وبعد ذلك أدخل في المجال التربوي. [2]

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول بأن مفهوم الكفاءة كان ظهوره الأول في ميدان الشغل، ثم دخل إلى أفاق العلوم اللغوية مع نعوم تشومسكي (Avram Noam chomsky1928)سنة 1965 في كتابه مظاهر النظرية التركيبية الذي ربط فيه بين مفهوم الكفاءة و الأداء وذهب إلى التميز بين الكفاءة التى تتمثل في المعرفة اللغوية الباطنية للفرد، أي مجموعة القواعد التى تعلمها، و الأداء هو الاستعمال الفعلي للغة في المواقف الحقيقية، فالكفاءة إذن نظام عقلي تحتي قابع خلف السلوك الفعلي.[3]

تعرف الكفاءة على أنها: الأداء الدقيق و السريع، و بأقل جهد مع استخدام الإمكانيات المتوافرة بدرجة كبيرة من الإتقان، وفي مواقعها المناسبة، ويمكن التميز بين أنماط الكفاءة التالية:

- الكفاءة الإتصالية: هي الكفاءة اللغوية الوظيفية من حيث القدرة على التعبير، والتفسير و، توصيل المعنى، والذي يتضمنه التفاعل بين شخصين، أو أكثر ينتمون إلى نفس الجماعة الغوية، أو جماعات لغوية مختلفة

- الكفاءة الأدائية: ويقصد بها قدرة المعلم على استخدام الأساليب، والطرق المناسبة التي تساعده على توصيل المحتوى التعليمي إلى التلاميذ.

- الكفاءة الإنتاجية للمعلم: يقصد بها المحصلة النهائية لنواتج التعلم، وأثر المعلم على تلاميذه.

1- الجرجاني علي بن محمد، تحقيق، إبراهيم الابياري، **التعريفات**، ط2، دار الكتاب العربي 1992،ص 237.

2- محمد الدريج، **الكفاءات في التعليم**، ط1،من أجل تأسيس علمي لمناهج المندمج منشورات سلسلة المعرفة للجميع، 2003، ص25.

3- أحمد مومن، **اللسانيات النشأة والتطور**، ط 3،ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 2007،ص ص 210 211.

– الكفاءة المعرفية: هي مدى قدرة المعلم على نقله للمحتوى، والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها باعتباره ناقلا للمعرفة[1]

من خلال ما ورد من التعاريف أن الكفاءة هي تلك الآلية التي يمتلكها الشخص للقيام بواجباته بكل مرونة و دقة وسرعة و بأقل جهد وبدرجة كبيرة من الإتقان، وللكفاءة عديد الأوجه فمنها الكفاءة الاتصالية والمتمثلة في قدرة الشخص على التعبير والتفسير وتوصيل المعنى إلى الآخر (من المعلم إلى المتعلم) وأسسها اللغة، والكفاءة الأدائية والمتمثلة في الأساليب والطرق ومختلف الأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل المحتوى للمتعلم، والكفاءة الإنتاجية للمعلم وهي تمثل ثمار المعلم أي نواتج التعليم، الكفاءة المعرفية وهي تمثل قدرة المعلم على توصيل المادة العرفية للمتعلمين.

يعرفها جود (1973)Good أي الكفاءة: هي القابلية لتطبيق المبادئ، والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية.[2]

من خلال تعريف جود للكفاءة هي تلك القابلية والمرونة التي يمتلكها المعلم لتطبيق كل التقنيات التي تسهل على المتعلم التمكن من المادة المعرفية.

في حين أن هوستن (1979)Houston يعرف الكفاءة بأنها القدرة على فعل شيء، أو إحداث تغير متوقع أو ناتج متوقع. [3]

يذهب هوستن إلى أن الكفاءة هي القدرة والإمكانية والمرونة مع المواقف التي يمتلكها المعلم قصد إحداث تغير.

1– مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، ط1،عالم الكتب، القاهرة، 2009،ص821.
2– المرجع نفسه،ص821.
3– المرجع نفسه، ص821.

2-2-مفهوم الكفاية لغة واصطلاحا:

أ-الإشتقاق اللغوي:

ورد في قاموس المحيط أنه: وكفاه مؤونته، يكفيه كفاية، وكفاك الشيء، واكتفيت به، وإستكفيته الشيء فكفانية، ورجل كاف وكفيء. [1]

ومن خلال التعريف سابق أن الكفاية تعنى الاستغناء بالشيء عن غيره

ومعني الكفاية في قوله تعالى: (أولم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد)فصلت الآية(53)

ب-إصطلاحا:

لقد ظهر مصطلح الكفاية في الدراسات، والبحوث التربوية بالمنطقة العربية في العقدين الثامن، والتاسع من القرن العشرين، وتعني الكفاية باللغة الإنجليزية Efficiency بينما شاع في البحوث الأجنبية مصطلح الكفاية Compétence ويعني الكفاءة، والمقدرة.

لقد إنتشر مصطلح مدخل الكفاية في الستينيات من القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية عندما تبين أن هناك موجة عامة من عدم الرضا عن أسلوب المعلم في التدريس،وتقوم فلسفة هذا المدخل على أساس أن المعرفة النظرية وحدها غير كافية في إعداد المعلم بل يجب الاعتماد على الأداء في التدريس كأساس لنجاح المعلم في عمله.

وهذا معناه أن المعلم مس ؤول مسؤولية كاملة عن نجاح، أو فشل المتعلمين، وذلك يستوجب على المعلم أن يتصف بالكفاية والفعالية.[2]

1- مجد الدين محمد بن يعقوب أبادي، **القاموس المحيط**، ط1،دار الكتب العلمية، بيروت لبنان 2006،ص 1335.

2- مجدي عزيز إبراهيم، **معجم مصطلحات ومفاهيم العليم والتعلم**، ط1، عالم الكتب، القاهرة 2009،ص 823.

يعرفها لوجندر Legender: بأنها مجموعة المعارف والمهارات التي تمكن من إنجاز مهمة، أو عدة مهام بشكل ملائم.[1]

الكفاية عند لوجندر تعني تلك المهارات السلوكية والمعرفية التي تمكن المعلم من إنجاز مهامه.

وكذلك بريان Brien: بأنها المقدرة لدي الشخص على إنجاز مهمة معينة، أنها مجموع المعارف، والمهارات والمواقف التي يتم إستثارتها، وتعبئتها أثناء القيام بإنجاز مهمة محددة. [2]

وكذلك عند بريان هي المقدرة والإمكانية و المهارات التي يمتلكها الإنسان من أجل القيام بمختلف المهام.

يعرفها توفيق مرعي(1987): القدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية، أو مستوى معين من الأداء

يعرفها محمد زيدان (1984): الكفاية بأنها المقدرة على عمل شيء، أو مجموعة من الأعمال نتيجة التأهيل، والخبرة وإجراء البحوث.[3]

والتعريفات السابقة تقوم على أساس أداء عمل، أو مجموعة أعمال فرعية تحقق أعمال، ومهام رئيسية وفقا لقدرة المعلم، ونشاطه في أداء المهام المطلوبة.

فهي تركز على مدى كفاية المعلم لدوره، وتمكنه من مهامه.

وهناك تعريفات تربط بين مقدرة المعلم، وسلوك المتعلمين، وفي هذا الشأن تقول سهلية عيسي عبد الرحيم (1985) "أن الكفاية هي قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق النتائج المطلوبة في سلوك المتعلمين "وهكذا يتضح، من التعريفات السابقة للمفهوم العام للكفاية في كونها ترتكز على مقدرة المعلم في أدائه الوظيفي، بينما الكفايات من المنظور التربوي فتؤكد المرتكزات العلمية لها في كافة المعارف، والمعلومات والمهارات،والخبرات، والاتجاهات،والسلوكيات التي تقوم على أساسها حركة الكفايات التعليمية في إطار برنامج محددة.

1- عبد الله قلي وفضيلة، **التربية العامة / إدماج المكتسبات وفق المقاربة بالكفاءات، وأساليب وتقنيات إدماج المكتسبات وفق منظور بيداغوجي المشروع التقويم التفاعلي في ضوء إصلاح البيداغوجي الجديد**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند لتكوين المتخصص وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009،ص 140.

2- المرجع نفسه،ص 140.

3- مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص 285.

يعرفها كل من هوستن، هوسان Howsam. Houston في الإطار التربوي: بأن البرنامج الذي يحدد الأهداف بذكر الكفايات التي على المعلم أن ينفذها، كما يحدد معايير بعينها يتم على أساسها تقييم هذا الأداء وضع مسؤولية اكتساب الكفاية، وتحقيق الأهداف على المعلم نفسه، حيث يمثل الأداء محرك رئيسا في نجاح أو فشل البرنامج التعليمي أما المقررات الدراسية بما تحتويه من معارف، ومعلومات فينظر إليها على أنها عامل مهم في إحداث الأداء.

ويؤيد هذا الإتجاه وليم بريج (1982)William Prigge بقوله: أن الكفاية تعني أن يمتلك الفرد الكفاءة لأداء مهمة من المهام، وأن يتحقق له ما يلزم من معرفة، ومهارات، وقدرات خاصة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء[1].

فمن خلال التعريفات السابقة للكفاية هي تلك الإمكانيات والقدرات والمهارات التي يمتلكها المعلم والتي حددها البرنامج، وذلك بذكر الكفايات التي على المعلم أن ينفذها من خلال كل درس يقدمه أو يتم تلقينه للتلاميذ .

ومما سبق من تعاريف للكفاءة والكفاية يمكن القول أن:الكفاءة والكفاية متحدتين في فاء وعين الكلمة، ومختلفتين في لام الكلمة نتيجة الإبدال، والتسهيل في بعض الأحيان. فنجد الأولى الكفاءة، كفأ تدل على الكفء في القدرة والمنزلة و، المساواة، والثانية الكفاية تدل على كفاية الشيء كفاية، أي سد حاجته، وجعله في غني عن غيره، فيقال كفاني هذا المال أي لم أحتج إلى غيره وكفاني العدو أي حماني منه، ومن كيده، ويقال أيضا كفي فلان أو كفي به عالما أي انه بلغ مبلغ الكفاية في العلم. [2]

ففي ضوء الأصل اللغوي لكل من الكفاية والكفاءة نجد أنهما مختلفتان في الجذر فالأولى جذرها اللغوي كفي والثانية جذرها اللغوي كفا ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة، فدلالة الأولى القيام بالأمر والقدرة عليه، ويتبع إختلاف الجذر بإختلاف الدلالة.[3]

1- المرجع نفسه، ص 285.

2- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **كفايات التدريس**، ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2003،ص 27.

3- محسن علي عطية، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية**، ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2007،ص 64.

وكذلك الكفاية أبلغ، وأشمل، و أوضح من مصطلح الكفاءة في مجال العملية التعليمية، حيث أن الكفاية يعني تحقيق الأهداف والنتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف، وبأقل جهد، وتعني في نفس الوقت النسبة بين المدخلات ومخرجات التعليم فهي بذلك تعني الجانب الكيفي، والكمي معا، وفي نفس الوقت.

بينما تعرف الكفاءة من وجهة النظر الاقتصادية بأنها: الحصول على اكبر عائد ممكن، وبذلك فهي تعني الجانب الكمي فقط. [1]

و مجاورة للشائع –عندنا –في استخدام الكلمتين، وتجاوزا يستخدم مصطلح الكفاءة للمفرد، والكفاءات في الجمع. فالكفاءة هي القدرة التي يمتلكها المعلم في توصيل المعلومات بمختلف الطرق ، والأساليب وبكل مرونة وسلاسة في التقديم.

3-أنواع الكفاءة ومستوياتها

أ-أنواع الكفاءات: للكفاية 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، و الإحاطة بكل ماله صلة بها، وما حصل عليها من تطورات،أو التغيرات و الإلمام بكل ما يستجد في إطارها. [2]

وتعني الكفاءات المعرفية أن يتمكن المدرس من المعارف النظرية للمادة التي يدرسها، وكل ما يستجد من حوله من معارف لها صلة بالمادة التي يدرسها حتى يستطيع أن يكون قاعدة للمتعلم يرتكز عليها في المراحل القادمة.

غير أن الكفاءات لا تقتصر على المعلومات، والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر، و استخدام أدوار المعرفة، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة.[3]

1- محمد بن يحيا زكريا وعباد مسعود، مرجع سبق ذكره، 2006،ص 90.

2- محسن علي عطية، مرجع سبق ذكره ، ص 54.

3-كريمان بدير، **التعليم النشط**، ط1،دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008، ص 182.

فالكفاءات المعرفية شطران: يتجلى الشطر الأول في الزاد المعرفي النظري الذي يلم به الفرد. في حين يتجلى الشطر الثاني في امتلاكه للقدرة على البحث المستمر ب إستخدام، وتوظيف المعرفة حسب صلاحيتها في المواقف المختلفة، و استخدامها أيضا في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

- **كفاءات الأداء (الأدائية):** إذا كانت الكفاءات المعرفية تتمثل في التجمع المعرفي النظري المتعلق بمادة معينة ومدى قدرة الأستاذ في توظيفها على تجاوز المشكلات، فإن الكفاءات الأدائية تشير إلى قدرة الفرد على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة.

والكفاءات الأدائية عموما تتمحور حول أداء الأفراد، ومدى مهاراتهم في إظهار السلوكات المناسبة للمواقف فيمكن ملاحظتها وقياسها في آن واحد لتتجاوز بها وضعية مشكلة ما.

- **الكفاءات الوجدانية:** تتمثل الكفاءات الوجدانية بالاتجاهات، والقيم التي يتبناها المدرس، و يؤمن بها، وتنعكس في سلوكه في المواقف التعليمية المختلفة كالحب، والإخلاص، والمثابرة، وتقدير العلم. [1]

وهي نوع من الكفاءات المتصلة بالاستعدادات، والميول، والاتجاهات، والقيم الأخلاقية، والمثل العليا، ويمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقية،والمبادئ السائدة في أي نظام. [2]

ومما ورد فللكفاءة أنواع منها: المعرفية وهي تعني أن يتمكن المعلم من المادة التي يقدمها للمتعلمين وأن يطلع على كل ما هو جديد في هذه المادة وتنمية مهاراته النظرية و المعرفية، ومنها الأدائية والتي تمثل قدرة المعلم على توظيف سلوكات ومهارات لتجاوز مشكلة ما، أو إيجاد حلول لمشاكل قد تصادف المتعلم في الصف ، أما الكفاءة الوجدانية فهي متعلقة بالاتجاهات الدينية مثلا والقيم التي يؤمن بها المعلم منها اتجاهات و ميولات المعلم فهي تنعكس على سلوكه التعليمي وتظهر جليا من خلال أفعاله.

ب- مستويات الكفاءات

تنقسم و تتجزأ الكفاءات داخل المناهج التعليمية إلى مستويات هي:

- **الكفاءة القاعدية:**

1- محسن علي عطية، مرجع سبق ذكره، ص 56.

2- كريمان بدير، مرجع سبق ذكره، ص 182.

هي المستوى الأول من الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبني عليه بقية الكفاءات و إذا أخفق المتعلم في إكتساب هذه الكفاية بمؤشراتها المحددة فإنه سيواجه صعوبات، وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة المرحلية ثم الكفاءات الختامية في آخر السنة الدراسية، ويؤدي به إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة، ويترتب عليه فشل في التعلم فينتج عن ذلك:

- تأخر دراسي.
- ضعف في المرودية، و الفعالية.
- قلق، وتوتر، و اضطراب.
- عزوف عن المشاركة في النشاطات الدراسية.
- انعزال، وانطواء، وتمرد، وشغب (حسب الطبيعة النفسية للمتعلم).
- إخفاق في الاختبارات، والامتحانات (عدم التكيف مع الوضعيات الجديدة).
- تسرب مدرسي انقطاع عن الدراسة.

❖ **الكفاءات المرحلية:**

يتشكل هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتحقق هذا النوع من الكفاءات عبر مراحل زمنية وسيرورة قد تستغرق شهرا، أو ثلاثيا، أو مجالا معينا، ويتم بناؤها بالشكل التالي: كفاءة قاعدية1+كفاءة قاعدية 2+كفاءة قاعدية 3 =كفاءة مرحلية. [1]

❖ **الكفاءات الختامية:**

تتحقق الكفاءة الختامية من خلال مجالات تعليمية (1و2و3) أي بتحقيق كفاءة مرحلية للفترة الأولى والمرحلة الثانية والمرحلة الثالثة الشيء الذي يؤدي إلى تحقيق الكفاءة الختامية في نهاية السنة. [2]

1- خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ط1،مطبعة ع/س، د.ب، 2005،ص ص 77، 76.

2- كمال بوليفة، **المرشد العلمي للمعلمين في التدريس بالكفاءات**، دار اليمن للنشر، قسنطينة، الجزائر، ص 42.

فالكفاءات الختامية نهائية تصف عملا كله منته تتميز بطابع شامل وعام وتعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة عامة يتم إدماجها وبناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية . [1]

وبناء على ما سبق فمستويات الكفاءة ثلاث: منها القاعدية والتي تكون في نهاية كل وحدة تعليمية وتشتمل هذه الوحدة على عديد من الأنشطة وعلى المعلم أن يتأكد من امتلاك المتعلم للكفاءة القاعدية حتى لا تواجهه صعوبات للمراحل القادمة، والمتمثلة في الكفاءة المرحلية وتكون نتيجة تجميع للكفاءات القاعدية وتتضمن مثلا في نهاية كل فصل، أما الكفاءة الختامية فتكون في نهاية السنة الدراسية.

4- خصائص المقاربة بالكفاءة:

تعتبر المقاربة بالكفاءات تصورا ومنهجا لتنظيم العملية التعليمية ونظرة جديدة لمحتويات التعليم وتنفرد بمميزات عن منهج المقاربة بالأهداف ومن أهم سمات الكفاءة ما يلي

❖ **- خاصية الإدماج: (L intégration)**

تسعى مقاربة بالكفاءات إلى إدماج المعارف والمهارات، والمواقف لتشكل واقعا منسجما ومدمجا ذلك من خلال التركيز على الجانب السوسيولوجي والوجداني وهو الذي يجعل التلميذ متحفزا للقيام بمهمة معينة والانغماس فيها وجدانيا بإعتبارها مشروعا ذاتيا، وإنعكاساته لذاته وما ينتظر منه، من اعتراف إجتماعي.[2]

مما يعزز للمتعلمين إدماج طاقاتهم في المجتمع، وإنماءالكفاءة بتوظيفهم المعارف والمهارات بشكل إدماجي يتيح للتلاميذ فرص التدريب على استثمار المكتسبات القبلية(السابقة) من المعارف والنظريات والمهارات والسلوكيات ضمن وضعيات جديدة أي ربط العناصر التعليمية بعضها بعض لا تشتتها، ومنه كلية مدمجة أي مجندة بالمعارف والمهارات والمواقف وفق الطلب الإجتماعي.

❖ **- خاصية الواقعية(Authenticité)**

1- كريمان بدير، مرجع سبق ذكره، ص 182.

2- عبد الله قلي وفضيلة حناشي، مرجع سبق ذكره، ص142.

تتسم المقاربة بالكفاءات بحل مشكلات ذات دلالة عملية ترتبط بالواقع بعكس الطابع الأكاديمي النظري الذي يميز المقاربة بالأهداف، [1] وهنا تكمن غاية الكفاءة في إرتباط الفكر بالواقع في الحياة العينية.

❖ **- خاصية التحويل: (Le transfert)**

تركز بيداغوجية الكفاءات على تبني خاصية التحويل، أي القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات، تتداخل فيها عدة مواد، و توظف فيه الكفاءة بشكل يشابه الواقع المعيشي المتميز بطابعه المركب، وبالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه و التدريب عليه في المدرسة إلى التطبيق الفعلي والعملي في الحياة.[2]

ومنه تعتبر هذه الخاصية من بين المرامي التي تسعى إليه ا بيداغوجية الكفاءات في إعداد متعلمين لديهم القدرة في توظيف مختلف الآليات للممارسة في الحياة العملية

❖ **- خاصية التعقيد: (Complexité)**

تأتي الكفاءات في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد قمة الهرم مقابل أهداف التعلم التي تعتبر ذات مستوى تعقيد أقل والتي يتجه إليها إهتمام التقويم عادة وبشكل عام فإن خصائص الكفاءة أنها توظف جملة من الموارد كما أنها غائية نهائية لها وظيفة نفعية اجتماعية ترتبط بجملة الوضعيات ذات المجال الواحد وغالبا وما تتعلق بالمادة إضافة إلى قابليتها للتقويم عكس القدرات حيث تتميز بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها[3].

بناء على خصائص الكفاءة يمكن القول أن مفهوم هذه الأخيرة أوسع بكثير من الهدف لأن الكفاءة تستوجب تحويل المعارف القبلية وتفعيلها لبناء مكتسبات جديدة، إذن لا يكفي أن ينفذ المتعلم عملية تمرن عليها أو يسترجع معلومات مخزنة في ذاكرته من أجل التقويم، بل التقويم في الكفاءة بمعناها الحقيقي بكمية المعارف وبكيفية توظيفها، على المتعلم أن يختار لنفسه من بين ما يمتلكه من

1- المرجع نفسه، ص142.

2- خير الدين هني ، مرجع سبق ذكره، ص59.

3- عبد الله قلي، مرجع سبق ذكره، ص143

موارد وما يناسب تطبيقه في وضعية جديدة واقعية.[1] وإكتساب المتعلم الممارسة والطرق المتعددة لمواجهة إشكاليات سواء من خلال الوضعيات في الواقع الإجتماعي وترويضه على ذلك.

5- أهداف المقاربة بالكفاءات:

تعمل المقاربة بالكفاءات كمنهج لتنظيم العملية التعليمية من أجل تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام الطاقات والقدرات الكامنة لتظهر وتنفتح على الحياة لتعبر عن ذاتها.
- ربط التعليم بالواقع والحياة وهذا يكمن في تحويل المعرفة النظرية إلى المعرفة النفعية.[2]
- قدرة المتعلم على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به، هذا هو دور الطرق البيداغوجية في جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وغرض المقاربة بالكفاءات في تكريس ذلك من حيث إقحام المتعلم في أنشطة ووضعيات ذات معنى من أجل حل إشكاليات سواء بشكل فردي أو جماعي، والغاية منها تحفيز المتعلمين و إستجاباتهم حسب الوضعية، و تكوين التنافس و الدافعية ومراعاة الأسس النفسية والفروق الفردية وخصائصهم الشخصية وتنمية الروح الجماعية وإقامة علاقات بينهم للعمل بغية الاعتماد على مبدأ التعلم والتكوين.
- من مزايا المقاربة بالكفاءة الإهتمام بتنمية ملكات المتعلمين العقلية والوجدانية والنفسية والسلوكية. بهدف اعتمادها على الوضعيات والمشاريع التي تنطلق من الواقع وترتبط به وتدريبه على كفاءات التفكير المتشعب والرابط بين المعارف القبلية وتكيفيها في شكل مهارات جديدة وبهذا فهي توفر عنصر الممارسة والتجريب.
- إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين إنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته لان مدلولها مرتبط بواقع المتعلم من كل الجوانب النفسية منها والاجتماعية والثقافية، فالمحتويات لا تقدم له الحلول للمشكلات وإن الاشتقاق من الحقول المعرفية ومخرجاتها المختلفة

1- عبد الباسط هويدي، **المفاهيم والمبادئ الأساسية الإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة بالكفاءة**، مجلة العلوم إنسان والمجتمع، العدد 4، المركز الجامعي الوادي،2012، ص16.

2- حاجي فريد،**بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005،ص22.

تساعد في وضع الفروض والتكهن بالنتائج وسعيه إلى حل المشكلة ومناقشة أو مواجهة وضعية فهي قاعدة ينطلق منها الهدف بمدى قدراته لتوظيفها في الواقع.[1]

إنطلاقا من هذه الأهداف التي تسعى إليها المقاربة بالكفاءات في تحقق النجاح الأكبر لعدد من التلاميذ وذلك أحسن دليل على الجهود المبذولة من خلال تبني الطرق البيداغوجية المتعددة والشاملة في ممارسة

1- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، ط1دار الشروق،عمان، 2006، ص408.

ثالثا: المقاربة البيداغوجية للكفاءة

1- الأسس الفلسفية للمقاربة بالكفاءات:

تعد المقاربة بالكفاءات التي تبنتها المدرسة الجزائرية نتيجة لإصلاح المنظومة التربوية رؤى بشرية واجتماعية فرضتها التغيرات والتحولات التي مست العصر، وأصبحت تستلزم تكوين أفراد ذوي كفاءات لهم القدرة على تصور حلول لمختلف الإشكاليات، ولهذا فإن المقاربة ترتكز في بنائها على النظريات الفلسفية كمناهل لها، وهذا ما يركز عليه الباحث هوبرت(Hubert) إلى أن النظام التربوي هو الذي ينحدر من العقيدة الفلسفية والاجتماعية التي تحدد الطبيعة الاتجاه التعليمي وذلك لكون أهمية مبادئ الفلسفة تكمن في اعتبار قاعدة لانطلاق التعليمية باعتبار ميدان تنفيذ للنظريات الفلسفية، والتربوية لتسير خدمة الإنسان.[1]

يكمن الإيحاء الفلسفي للمقاربة بالكفاءات التي تعمل عليها المدرسة الجزائرية على إبراز سمات تساعد الفرد المتعلم في تنمية قدراته وتطوير كفاءاته الذاتية وتمرسه على حل إشكاليات لقضايا فلسفية، 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،إذا نجد اللبنة الأولى في المنهج السقراطي الذي يعتبر من أنجع الطرق التعليم كما يعبر *شيشرون Cicéron Marcus (tulius) في قوله: (أن سقراط قد أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض وأدخلها المنازل وجعلها تسوس أفعال البشر)[2]،لأن المنهج السقراطي يركز على دور المتعلم كمحور العملية التعليمية من خلال وضعية التهكم التي يقوم بها سقراط Socrate (427-399) ق.م للمتعلم لتوليد الأفكار والتي تعتبر ممارسة للتفلسف و تنمية القدرات العقلية للمتعلم وتعديل سلوكه ومواقفه وإكسابه مهارات وأنشطة فكرية، ومنه فهو يتجاوز مقولات إكتفاء بالحفظ والتذكر إلى الاهتمام بالفهم،و السؤال، و الجدال، والشك، والتصور، والتخيل، والاستدلال، والتحليل، والتركيب المقابلة، والتقييم، و التعميم، ومنه فإن المنهج التوليدي

---

1 - فاطمة الزهراء أغلال بوكرمة، **الخلفيةالفلسفية للمقاربة بالكفاءات**، قسم علم النفس وعلوم التربية،العدد 20، جامعة مولود معمري تيزي وزو ،ديسمبر 2007، ص298.

***شيشرون مرقس توليوس**:كاتب وخطيب وفيلسوف روماني ولد 106 ق.م -43م في أربينوم من مؤلفته محاورتين الأكاديميات كاتولوس، لوكولوس جورج طرابيشي **معجم الفلاسفة**، ط3،دار الطليعة بيروت لبنان ص409

2- أميرة حلمي مطر، **الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها**، دار قباء، القاهرة1998، ص141.

السقراطي ليس مجرد حوار بين الأشخاص إنما هي محاورة العقل لذاته والنفس لنفسها، فهو ليس مجرد منهج لتعليم الفلسفة إنما منهج للتمرس على التفلسف، بمعني الطريقة التي يوصل بها المتعلمين لاكتساب كفاءة التفلسف، ومن منطلق مقولة سقراط (يأيها الإنسان أعرفك نفسك بنفسك)[1].

وأيضا يدمج مختلف الطرق المنهجية الفلسفية، وهنا يتضح أن المقاربة بالكفاءات استمدت أصولها من المنهج السقراطي في شموليته على تعدد الطرق، وإسهامه في تكوين المتعلم لمعرفة نفسه بنفسه محاولة 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.

يمثل أفلاطون(427-348ق.م) Platon منعطفاً حاسماً في تاريخ تعليمية الفلسفة فقد عمداً إلى تأسيس أول أكاديمية387ق.م التي تعهد فيها بتدريب الشباب على التفكير الفلسفي من أجل تكوين شباب أو أفراد يقودون الدولة وكذا يحرسونها ، وهذا هو الفرق بينه وبين أستاذه سقراط الذي حاول صياغة قواعد التفكير السليم، وعليه انتقلت الفلسفة من الشارع العام إلى مؤسسة يؤمها الطلاب لتبحر في العلوم، ويعتمد أفلاطون على أن يلقى دروس شفهية في الفلسفة للطلاب ذو سن الثلاثين،بعد تدريس الفلسفة يكلف الطلاب بالقيادة في حكم الدولة، ويظل يتمرس عليها بتجارب الحياة العملية مدة 15سنة[2]، بالتالي ففي تصور أفلاطون إذا تلقت الطبيعة الفلسفية التعليم الملائم فمن الضروري أن تصل بالتدريج إلى الفضيلة في كل صورها[3] ذلك لأن اكتساب المتعلمين من الفكر الفلسفي كفاءات تؤهلهم لخوض الحكم، هنا تتضح المقاربة بين طريقة أفلاطون في التعليم حول الإهتمام بتوظيف الفكر في الكفاءة الأدائية وكذلك مسعى منهج المقاربة بالكفاءات في ذلك.

وقد أعتمد أفلاطون في تدريس الفلسفة على المنهج السقراطي و الجدلي الديالكتيك وهذا ما يظهر في أسلوب محاوراته وأيضا الدروس الشفهية في الأكاديمية لأنه ينتقل من فكرة إلى فكرة بواسطة

1 - أفلاطون،تر عزت قرني، **محاورة مينيون في الفضيلة**، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة 2001، ص144

2 - أميرة حلمي مطر،مرجع سبق ذكره، ص ص 157، 159.

3 - عبد المجيد الانتصار،**الأسلوب ألحجاجي في تدريس الفلسفة من أجل ديديتكية**،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع،الدار البيضاء1997،ص33.

الفكرة مما ينمي لدى المتعلم القدرة على خلق تصورات لإنتاج الأفكار ونحت المفاهيم والتمرس عليها في التجارب الفعلية، فقد أراد أفلاطون إعداد المتعلمين فلسفيا للمساهمة في بناء الدولة.

أما أرسطو (385 –322ق.م) Aristote فقد هاجم طريقة التعليم في إسبرطة لكونها اهتمت فقط بتربية الجسم لأغراض عسكرية وأهملت العقل في العملية التربوية لأن الكفاءات تركز على الممارسة العقلية والحركية ودورهما في بناء المعارف وتكوين شخصية الفرد المتعلم لأنه يرفض التعليم فلسفي من أجل غاية ما[1]، إذن فللممارسة الفكرية والمهارية تساهمان معا في تكوين ذاتية المتعلم

أما المنهجية التعليمية في العهد الإسلامي فيؤكد ابن خلدون (1322 – 1406 م) Ibn kahaldoun على ترويض هذه الطاقة الكامنة (الكفاءات) التي توجد بداخل كل واحد منا عن طريق المحسوسات والإدراكات ويقول في ذلك (أن النفس الناطقة للإنسان إنما توجد فيه بالقوة، وأن خروجها من القوة إلى الفعل إنما هو بتحدد العلوم والإدراك عن المحسوسات أولا، ثم ما يكتسب بعدها بالقوة النظرية إلى أن يصير إدراكا بالفعل وعقلا محضا، فتكون ذاتا وروحانية، ويستكمل حينئذ وجودها، فوجب لذلك أن يكون كل نوع من العلم والنظر يفيدها عقلا فريدا ويعتبر ابن خلدون أول من طرح فكرة التعليم عن طريق حل المشكلات بتدريب القدرات العقلية، وذلك قصد اكتساب الملكات العقلية والعادات وفهم أسس العلوم وكيفية توظيفها مما يسمح للفرد المتعلم بالانتقال من النظري إلى اكتساب الخبرة من خلال التطبيق والمعرفة التي اكتسبها عن طريق التعليم في حل المشكلة التي يطرحها عليه الموقف[2].

أما في العصر الحديث مع تعدد المناهج وتطور العلم كان التعليم يقوم على مبدأ تدريس الفلسفة من حيث هي نسق شامل من المعارف العقلية بغض النظر عن موضوعاتها، ومن ثم لم يكن للتراث الفلسفي السابق من قيمة سوى ما يفيد في إثبات ودعم الفلسفة السائدة، أما غير ذلك فيعد من قبيل الأخطاء والأوهام التي ينبغي هدمها للتخلص منها سواء بالشك ودحضها وبيان تهافتها، و يعتمد تدريب الفلسفة للمتعلم على الحس التجريبي، إنطلاقاً من الواقع الذي يحيط به، ولهذا نجد أثرًا في وجود إشكالية حول تعليمية الفلسفة، من حيث إختلاف المنهاج بين العقلانيين و التجريبيين

1– فاطمة أغلال بوكرمة، مرجع سبق ذكره ص298.

2 –محمد عبد الرحمن بن خلدون، تقديم محمد الاسكندراني،**مقدمة ابن خلدون**، دار الكتاب العربي، بيروت 2006ص386.

و نتيجة لهذا الاختلاف ظهر النقد كإستراتيجية ضد التقليد والتبعية في المنهج، فالنقد يركز على العمل كفعل وممارسة و يسعى باستمرار إلى فحص معطيات العقل البشري والتساؤل حول إمكانية حدوده ولهذا لقي عدة أبعاد في العصر الحديث نتيجة لتعدد المذاهب، لكن النقد أشتمل في فهم كانط Emmanuel Kant (1724-1804 م) عندما مارسه في دروسه، ليس نقدا لتاريخ الفلسفة ,وليس نقداً للكتب والأنساق والمذاهب، إنما هو نقد العقل ذاته بذاته ,أي مثول العقل أمام محكمة النقد ليكتشف إمكانياته فيستغلها ويعرف حدوده فيلزمها[1]",وعليه فالفلسفة النقدية عند كانط إستراتجية حتى في البيداغوجيا، لأن كانط لم يقتصر على التعليم الجامعي، بل أشتغل بالتدريس هذا ما جعله يربط الصلة بين ما هو العقل المجرد والواقع العيني في مجال التعليم (كل شيء يعود إلى التجربة)[2].

إذ تدخل بيداغوجيا في كل لحظة فليس ضياع في المجرد ؛ بمعنى أن تكون في فلك العقل وحده دون أن تكون تجربة عملية في واقع عملية التعليم والتعلم، وأراد كانط من تنمية الفكر المتعلم ليس فقط تلقي الأفكار بل تعلم التفكير والتوجيه بنفسه خلال مسالكه وإثارة الروح النقدية الفعلية لدى المتعلمين لأنه في نظر كانط (إننا لا نتعلم الفلسفة وإنما فقط التفلسف)[3] لأن الفلسفة ليست علما في نظر كانط لكي تعلم وتحفظ وتنطبع في الذاكرة، وإنما نتمرس على كيفية التفلسف ولهذا يرى كانط (إن من يعلم التفلسف لا يلقن تلاميذه الأفكار المطلقة ولا يقوم مقام الوصي على عقولهم بل يرشدهم إلى طرق العمل والتفكير الشخصي بحيث لا يكون التراث الفلسفي أمامه إلا كتظاهرة من التظاهرات واستخدام العقل وبمثابة موضوعات لترويض الموهبة الفلسفية[4]، وفي هذا السياق فإن كانط ينحو بأن يكون أستاذا دالاً وليس مالكاً، هنا تكمن المقاربات بين المقاربة بالكفاءة ونهج كانط حول دور المتعلم في العملية التعليمية، ولهذا يحبذ كانط إنتهاج المنهج السقراطي في التعليم الذي يمكن أن يوجه التلميذ إلى إستخلاص أشياء من عقله هو، فهو يعتمد على إثبات الجهل بطبيعة الأشياء وماهيتها أي أنه يثبت تناقض معرفتنا مع الأشياء الموجودة، أي أنه يعتمد منهج النقد في إثبات إمكانية تناقض العقل مع ذاته بصدد عدد من الموضوعات كما يركزّ كانط على النقد من خلال تدريس الفلسفة الذي يقود إلى منعطف تأسيس

1 - كاك مصطفي،**كانط ومسألة التعليم الفلسفي**، أنفاس من أجل ثقافة الإنسان،524،أنفاس نت،15إبريل2007ص ص4 5 .

2- إيمانويل كانط، تعريب محمود بن جماعة، **ثلاث نصوص تأملات في التربية،ما هي الأنوار ؟،ما التوجيه التفكير؟**، ط1، دار محمد علي للنشر، تونس2005،ص ص4 5.

3- Emmanuel kant , **La Logique**, Trad guillemet, Vrin , 1970 p26.

4 - إيمانويل كانط، مرجع سبق ذكره، ص29.

التفلسف إذ يقول في ذلك "إن النقد يلهمنا لأول مرة بالروح الفلسفية الحقيقة"[1]. ويشير كانط إلى طرح أهم الإشكاليات التي تحدد مباحث الفلسفية في نسق شامل يطرح في ضمن محاور الدروس الفلسفية : ما الذي يمكن معرفته؟ ما الذي يجب علينا فعله ؟ ما لمسموح لي ؟ ما هو الإنسان [2] وهذه الأسئلة تحدد المجال الإشكالي للتفكير النظري وتوظيفها في الممارسة والعمل بها، لأنها تنوير ذوات المتعلمين في تمرن على التفلسف مستمدا من منطلق الحياة، وقد أراد كانط بناء التعليم الفلسفي إلى مؤسس يتعمق التساؤل حول أنية بمعنى الوجود الإنساني[3] ومنه نفهم أن التفلسف يمثل كينونة الحياة.

إن النتاج التعليمي مستتر في حيثيات الفكر الهيجلي(1770-1831 م) Hegel Georges Wilhelm Friedrich لأنه يقوم علي الخطاب في المحاضرات التي ألقاها والتقارير التي وضعها عندما كان يدير مدرسة نومبرغ، كان منتقدا للمناهج التربوية التي كانت سائدة في عصر[4]،وقد ركز هيجل عبر رحلة التعليم في قدرته على خلق الوعي وإنمائه بالضرورة التاريخية وهذا ما جعله ينظر إلى المرامي التي يريد التعليم السير في مبتغاها، وهي تمرس العقل وإنمائه على سجال الأفكار بشكل جدلي (عمليتي السلب والإيجاب والتركيب بينهما)،ومنه نلمس تأكيد هيجل أن جوهر الفلسفة الحقيقة التي يسمح لها بالتفكير حقا في الواقع هو الجدل الذي يدير المتعارضات داخل مفهوم دوران الليل والنهار[5]، فهي تعتبر من أنجع الطرق في الدرس الفلسفي(الجدل) التي تعتمد فيه لتكوين إرادة الوعي لدى المتعلمين في نفوسهم بالنضج والمسؤولية والحرية التي يمتلكونها بالقوة لتصبح الوجود بالفعل ؛أي من خلال تطبيق الفكر بممارسة في الواقع، وهنا يكمن هدف هيجل على حد قوله: (أننا أحرار بقدر ما نفكر)، ومن هذا المنطلق يركز هيجل في تدريس الفلسفة على ممارسة الحرية من خلال تنمية التفكير الفلسفي لديه الذي يمكن من ترويض العقل بطريقة مسؤولة في حل الإشكاليات للمضامين الفلسفية المستمدة من الواقع الذي يتمثل في حقيقة سوى الفكر، مما يساهم في تنمية روح المواطنة لدى المتعلمين وإدراكهم بدورهم في تحقيق الضرورة المنطقية عن طريق الدولة، ووعيهم بذاتهم تتحقق من خلال دعم وفاعلية دوره في التنظيمات الاجتماعية[6]، وهذا ما تطرق إليه أفلاطون و هيجل في توظيف الفكر الفلسفي الذي يمنح

1 – كرستوفروانت وأند زجي كليموفسكي،ترإمام عبد الفتاح إمام،**أقدم لك كانط**،ط1،المجلس الأعلى للثقافة،القاهرة2002ص 74.

2– –إيمانويل كانط، تر،غانم هنا،**نقد العقل العملي**، ط1،المنظمة العربية للترجمة،لبنان بيروت 2008ص18.

3 – مصطفي كاك،مرجع سبق ذكره، ص21

4 – رينيه سرو،ترأدونيس العكره،**هيغل والهيغلية**،ط1، دار الطليعة للطباعة للنشر،بيروت، 1993،ص42 .

5 – إمام عبد الفتاح إمام،**المنهج الجدلي عند هيجل**، ط3،دار التنوير للطباعة والنشر،بيروت 2007،ص114 .

6 – عبد الفتاح الديدي وعصام الدين هلال، **التربية عند هيجل**، دار المعرفة الجامعية إسكندرية، 1993،ص107.

المتعلمين كفاءات فعالة لبناء الدولة، ويعتبر من بين أهداف المقاربة بالكفاءات في تعليمية الفلسفة ، كما أن بنية الفكر الفلسفي ليس في تعلمها بقدر ما هو مسار مفعم بالتفاعل مع الحياة وعليه فإن هذه المقاربة كمنهج يتأسس من منطلقات فلسفية تعد شكلا من أشكال التفكير في الحياة فهي *كالثورة الكوبرنقية نسبة إلى كوبرنيك(1473- 1534م) Copernicus من أجل أعداد المتعلمين في توظيف الفكر وتمرسه لمواجهة الحياة.

2- إستراتيجية المقاربة بالكفاءات

تقوم مقاربة التدريس بالكفاءات على إستراتيجية بيداغوجية تؤدي في النهاية لبلوغ هدف هو امتلاك المتعلم القدرة على بناء كفاءات معينة وتوظيفها في الوضعيات، ولهذا تستمد إستراتيجية التعليم بمقاربة بالكفاءات جذورها من علم النفس السلوكي كما هو بالنسبة للتعليم بالأهداف ومن جوانب أخرى من علم النفس المعرفي والبنائي، أما التعليم في المقاربة بالكفاءات فهو العملية التي تكون فيها نتائج التعلم تمثل أهداف تعليمية عامة محددة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تكونها نواتج تعليمات تترجم في صور أفعال سلوكية حيث ينتج عن كل تعلم من التعليمات اكتساب سلوك جديد له تأثير على الفرد ولتعلم الفرد أهداف ونتائج على مستوى المجالات الآتية:

-مجال تعلم المفاهيم (معارف صرفة)

-مجال تعلم المهارات (معارف فعلية)

-مجال تعلم الوجدانيات من قيم واتجاهات ميول (معارف سلوكية). [1]

إن إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات تأخذ بعدها الديناميكي من دلالة الكفاءة ذاتها في طابعها المادي حيث غالبا ما ترتبط بحل المشاكل المرتبطة بالمادة كما قد تلجأ إلى توظيف جملة من المعارف المرتبطة بعدة مواد لحل وضعيات إشكالية، كما لا تعد الكفاءة بمفهوم المهارة بل هي بيداغوجية وظيفية

*__كالثورة الكوبرنقية نسبة إلى كوبرنيك(1473- 1534Copernicus)__ ولد من عائلة ألمانية في بولندا ،درس الإنسانيات والرياضيات والفلك في جامعة كراكو ،ويعتبر من بين المؤسسين الأوائل للنظرية الفلكية الحديثة، برتراند راسل،فؤاد زكريا، __حكمة الغرب__،ج2،ط1،المجلس الوطني للثقافة ،الكويت1983ص17

1- السعيد مزروع،__التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات__،مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة العدد3/2012/9ص199

تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيدها في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي منهج منظم يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها متكيفة مع مختلف مواقف الحياة، نظرا لعلاقة الانسجام والتفاعل القائمة بين المقاربة و الإستراتجية بحيث أن كل تغيير في إحداهما يتطلب تغييرا في الثاني فإن المنطق البيداغوجي لنمط الأداء التربوي بعد انتقاله من إستراتيجية الأهداف الكلاسيكية.[1]

وبناء عليه فإستراتيجية التعلم بالكفاءات تهدف إلى تعليم التلاميذ وذلك بالإهتمام بجميع جوانب الكفاءة (المعرفية و المهارية و التوظيفية) وكيفية تطابقها في الحياة التعليمية والاجتماعية وإعداد المتعلمين لمواجهة مزالق الحياة والتكيف والتفاعل مع المعطيات والتطورات لمواكبة العصر.

3- مكانة كل من المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات:

أ-مكانة المتعلم في المقاربة بالكفاءات:

يعتبر المتعلم في المقاربة بالكفاءات هو محور العملية التربوية وعليه القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءات المرصودة في هذه العملية

- لإنجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح
- اتخاذ قرارات في ما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها و يدرك الأهداف التي يريد الوصول إليها
- الرجوع إلى عدد معتبر من الموارد ومعالجة عدد كبير من المعلومات
- التفاعل مع متعلمين آخرين
- التفكير في العمليات والموارد التي جندها
- تبليغ المعارف وتقاسمها مع آخرين

1- لبنى بن مسعودة، **واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**مذكرة ماجستير،قسم علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة2008/2007،ص 115.

– المشاركة في تقويم انتاجاته (كفاءاته). [1]

ب–مكانة المعلم في المقاربة بالكفاءات:

يعد المعلم القائد في العملية التربوية و الاجتماعية وهذا الدور يحمل في طياته مجموعة من الأدوار الفرعية

–مسؤوليته في تنظيم بنية التعلم وإدارتها علميا وعمليا

– أثر المعلم في توفير مناخ صفي وتكوين علاقات اجتماعية ملائمة لتنمية أفكار و مهارات المتعلمين ومساعدتهم على اكتسابها وتعديلها

– مطالب بأن يكون مكونا أكثر منه معلما ومنشطا للمتعلمين ومستشارا للتوجيه لهم.[2]

– دوره في تفعيل وتنظ يم للوضعيات التعليمية بدل الاكتفاء بتقديم المعارف لأن مصادرها تنوعت وتعددت وأن يكون ممنهجا وليس عشوائيا.

– يحتاج المعلم إلى مراجعة ما تم تناوله في الفصل

– تكمن أهمية التغذية الراجعة الفيد باك (FEEDBACK)* في التقويم الذاتي للمعلم لتحسين أدائه.[3]

– دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

– تشخيص ومعالجة المشكلات السيكولوجية للمتعلمين لأن نجاح المعلم في التعلم مرتبط بمدى الفهم السيكولوجي للمتعلمين.

1– رضا حاجي، **صعوبات في التدريس مادة الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءة**، مذكرة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، الفضيل الورتلاني ورقلة، 2010 /2011، ص16.

2– سهيلة الفتلاوي، **المدخل إلى التدريس**، ط1دار الشروق، عمان، 2003، ص46.

*– **التغذية الراجعة:** يقصد بها تلك العملية التي تهدف إلى إجراء التعديلات اللازمة في الوقت المناسب لتسير العملية التعليمية في الاتجاه الصحيح وتقوم على أساس التعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلم ومحاولة التغلب عليها والتعرف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتلافيها وتسمي تلك العملية تصحيح المسار) أحمد اللقاني وعلي الجمل، مرجع سبق ذكره، ص129

3 – محمد الدريج، **مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات، 2003،ص267.

– بقدر ما كان المعلم بحاجة إلى الوسائل التعليمية المختلفة ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار في الأفكار التعليمية وتعدد الطرق والأساليب البيداغوجية أي تكون لديه كفاءة أدائية

– يعتبر المعلم فرد في المجتمع وعليه يساهم في إعطاء رؤية حول مشاكل للمجتمع بإنماء وعي التلاميذ حول المشاركة الفعالة في المشاريع الاجتماعية إيجابية.[1]

من خلال ما سبق يمكن القول بأن دور المعلم في العملية التعليمية الجديدة أخذ أبعاد متعددة فبعدما كان مجرد ناقل للمعارف النظرية أصبح في المقاربة الجديدة نبراس اً في تفعيل آليات العملية التعليمية وتنشيطها لحل الوضعيات والمشاكل الاجتماعية والثقافية.

4-1- التقويم في ظل المقاربة بالكفاءة:

يعد التقويم من بين الوسائل الهامة في العملية التعليمية، حيث يمثل جهاز تقييميا ملازما لكل مسار في العملية التعليمية من أجل الكشف على النقائص والصعوبات التي تواجه العملية

ويمكن اعتبار التقويم تقنية جديدة أحدثت ثورة في أساليب الإدارة والتخطيط التي تمارسها المؤسسات التربوية، فهي ليست تقنية بأجهزة أو أدوات، بل مجموعة من الأفكار والأساليب التي جمعت مع بعضها البعض لتحديد ميدان التقويم، لأنه يعد عنصرًا أساسيا في العملية التعليمية يواكبها في جميع مراحلها ويلعب دورا رئيسيا في التشخيص والعلاج والوقاية ولهذا فهو يحقق الأهداف التربوية ونواتج التعلم المنبثقة عنها. [2]

وهو عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية التي يلجأ إليها المعلم ليتأكد من نجاحه، سواء في تحقيق أهداف العملية، وأيضا لسير المتعلم نحو هذه الأهداف المطلوب تحقيقها، وذلك بتقويمه في جميع النواحي الشخصية للمتعلم (ميول، المواقف، مهارات، استعداد، تحصيل الدراسي) بناء عليه فهو أعم وأشمل من حيث مدى قياس وفهم المتعلم للمعارف والتمكين من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي المشكلات التي تواجهه، لذا يعد تقويم الكفاءة عبارة عن مسعى يرمى إلى إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة. ومنه يمكن إستخلاصه،أن التقويم بالأهداف يختصر فقط على تحصيل التلميذ دون ا لإهتمام بالجوانب

1- سهيلة الفتلاوي، مرجع سبق ذكره، ص64.

2- خليل شبر وآخرون،**أساسيات التدريس**، دار المناهج، عمان، 2005ص267.

الأخرى، أما تقويم بالكفاءة فهو أشمل إذ يهتم بـالجانب النفسي للمتعلم وتشخيصه، وأيضا على إنجاز المشاريع وأداء مهمات، و كيفية توظيف المعارف القبلية السابقة في شكل مهارات جديدة ، ويتم ذلك بوضع التلميذ أمام جملة من وضعيات وإشكاليات التي تحدد الكفاءة وتتبعه كيف يتصرف أمام هذه الوضعية، ثم تحليل ما ينتجه بالنسبة لهذه الوضعية المشكلة والحكم على نوعية الأداء أثناء التقويم التكويني التي أيضا يمكن أن تضبط وتناقش مع المتعلمين، مما يساعدهم على فهم المتطلبات اللازمة لتحقيق الكفاءة التي تنير المسعى التعليمي.

4-2- أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءة:

- **التقويم التشخيصي** Evaluation diagnostique : يهدف إلى تحديد أسباب المشكلات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ والتي تعوق تقدمهم الدراسي ذلك من خلال تشخيص المعلم في ضوء تلك النتائج للكفاءات المكتسبة في بداية العملية التعليمية من تصنيف مواطن الضعف و الصعوبات ومعالجتها لضمان حسن الانطلاق في عملية البناء التدريجي في تنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة ولا يقتصر التقويم التشخيصي على بداية التعليم فحسب، بل يستمر باستمرار المواقف التعليمية.[1]

- **التقويم التكويني** Evaluation formative : يتم أثناء عملية التعليم والتعلم ويهدف لتقديم التغذية الراجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها والتحسين المستمر للتعليمات وتطويرها كما يهتم بعلاج الصعوبات أثناء المسار التعليمي.[2]

- **التقويم الختامي و التحصيلي** Evaluation sommative : يهتم هذا النوع بدرجة أكبر بالنواتج الختامية ويهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه، فالتقويم الختامي يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرنامج ومدى

1- خليل شبر وأخرون، مرجع سبق ذكره، ص268.

2- رافدة الحريري،**التقويم التربوي**، د.ط، دار المناهج، عمان الأردن، 2008 ، ص49.

- ❖ تحققه للأهداف المرسومة له من خلال تحديد مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات لمواصلة التعليم في السنوات الموالية. [1]

ومما سبق نستنتج أن لأنواع التقويم أهمية تشمل جميع العناصر التعليمية، بحيث لم يعد يقتصر على تحصيل التلاميذ بل تعداه إلى جوانب نفسية ومعرفية ومهارية مختلفة، وكذلك مدى فعالية المنهج ومدى نجاح الطرائق والأساليب، والوسائل المستخدم ة في التقويم وأهميته بالنسبة للمعلم نفسه حيث يستطيع ترصد مدى تقدمه نحو الأهداف المسطرة في المنهج التعليمي وإصلاح مسار العملية التعليمية

خلاصـــــــة

مما ورد في هذا الفصل يمكن استخلاص أن المقاربة بالكفاءات إستراتيجية جديدة تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم، وتحديثهما معا إلى الأخذ بعين الإعتبار ضرورة الجمع بين المعارف من جهة والقدرة على تحويلها وتجنيدها وإدماج التعليم من جهة أخرى، فإنها توجه جديد تبنته المنظومة التربوية الجزائرية بعد فشل و ظهور العديد من السلبيات على المنظومات التربوية السابقة (المقاربة بالأهداف).

ففي ظل التقدم العلمي والتطور التكنولوجي الذي عرفته هذه الأخيرة من رواج في عالم الشغل والاقتصاد ولما لها من قدرة على الإعداد والتكوين، غير أن هذه الإستراتيجية أصبحت من سمات العصر الحديث الذي سيحمل أنظمة التعليم عبر العالم على الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين سعيا إلى تفعيل التعليم والتعلم معا، والعمل على خلق جيل لا يهاب المواقف بلاعتماد على النفس.

1- المرجع نفسه، ص49.

الفصل الثاني: تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات والمشكلات الصفية

تمهيد

أولا: تعليمية الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات

ثانيا: الدرس الفلسفي بين الواقع والأفاق

ثالثا: نموذج إسقاطي للدرس الفلسفي وفق المقاربة بالكفاءة

خلاصة

الفصل الثاني: تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات والمشكلات الصفية

تمهيد

تتربع مادة الفلسفة ضمن المنظومة التربوية الجزائرية بخصوصية دون المواد الأخرى وذلك بفضل موضوعها ومنهجها المتميزين، كما أنها أكثر المواد مساسا بشخصية التلميذ لأنها تخاطبه كذات مستقلة وتوجه فكره وتعوده على الاستدلالات الصحيحة والمواقف النقدية.

و من هنا تأتي برمجة مادة الفلسفة ضمن المواد الدراسية في المنظومة التربوية الجزائرية معبرة عن إدراك الأهمية البالغة لهذه المادة، والدور الذي يمكن أن تؤديه في تكوين شخصية التلميذ، فكان تدريسها منذ السنة الثانية في التعليم الثانوي وتعميمها على مختلف الشعب –تقريبا –في الأقسام النهائية، وتكمن أهميتها من خلال ارتفاع الحجم الساعي المخصص لها أسبوعيا وارتفاع معاملها في التخصصات الأدبية

فمنذ مطلع السنة الدراسية 2006–2007 استحدثت شعبة الآداب والفلسفة وهذا يعتبر مكسبا لتدريس الفلسفة بالجزائر.

يضم هذا الفصل لمحة تاريخية وجيزة عن تعليمية الفلسفة وظهورها وكذلك أبرز ما تتناوله من موضوعات ويلعبها الدرس الفلسفي بجانبه النظري والمتمثل في الدرس الفلسفي وجانبه التطبيقي والمتمثل في المقال والنص الفلسفي وكيفية إلقائه للتلميذ من خلال طرق التدريس المتنوعة كالإلقائية و الحوارية أو الجدلية وطريقة حل المشكلات، و كذلك أهداف تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات، ثم صعوبات ومشاكل تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات، وبعد ذلك بعض الاقتراحات لوضع حلول لتذليل الصعوبات، ومن أبرز صعوبات المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي التقويم. وبعد هذا بنموذج إسقاطي لدرس فلسفي.وبعدها خلاصة لهذا الفصل.

أولا: تعليمية الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات:

1 -مفهوم تعليمية الفلسفة (تدريس الفلسفة):

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

يتبن من خلال هذا التعريف أن تعليمية الفلسفة تهتم بدراسة الأساليب والطرق التعليمية والعملية، وكذلك دراسة المشاكل والصعوبات التي تنجم عنها والتفكير في حلول لهذه المشكلات من خلال توظيف أساليب وإستراتجيات في التدريس بغرض رفع الصعوبة عنها وتجويد تعلمها، غير أن تعليمية الفلسفة تخصص حديث مقارنة بتدريس الفلسفة الذي هو قديم قدم التعليم.

كان ظهور ديداكتيكا الفلسفة سنة 1993 كما يذكر فليب سارمجان وهو ما يؤكده ميشال توزي(Michel Tozzi) عندما يقول: إن تأسيس ديداكتيكا الفلسفة بالمعنى الحديث للكلمة يعني ديداكتيك تعلم التفلسف.

هو شيء حديث جدا إذ لم يظهر في فرنسا سوى في التسعينات عكس ما هو عليه الأمر بالنسبة لديداكتيك المواد الأخرى والتي ظهرت منذ السبعينات.

غير أن المساهمة لإعداد ديداكتيك تعلم التفلسف كان منذ سنة 1988 كما يصرح توزي في مواضع أخرى، بل أن أطروحته لنيل شهادة لدكتوراه كانت "نحو ديداكتيك لتعلم التفلسف "في سنة 1992.

وبالجزائر أطر ميشال توزي ملتقي حول ديداكتيكا الفلسفة من خلال وثيقة عمل حول الموضوع إعتمدت في برنامج الجامعة الصيفية لسنة 1998 وبالموازاة نظمت ملتقيات حول ديداكتيكا المواد عموما و ديداكتيكا الفلسفة خصوصا، وعقد ملتقي حول الفلسفة والتعليمية يومي 9و10أفريل 2001من طرف قسم الفلسفة بوهران.[2]

1-الفارابي وآخرون، **معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، دار الكتاب الوطني سلسلة علوم التربية1، مكناس، د.س،ص70.

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

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

2- مفهوم الدرس الفلسفي

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

أ-الجانب النظري (الدرس الفلسفي)

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

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

إن الدرس الفلسفي هو عملية تشريح لقضية فلسفية أو لموضوع فلسفي ما انطلاقا من التساؤل[1]

ميزة هذا التساؤل أن يكون استفزازياً يحث علي البحث ويطرح بشكل صحيح وفي لغة دقيقة وعادة ما يكون مسبوقا بتمهيد يضع التلميذ في إطار موضوع الدرس.[2]

والتقصي في جذور الموضوع المطروح والعمل على تحديد تصوراته تحديدا دقيقا ومحاولة البرهنة على المواقف الفلسفية، وفي الوقت نفسه محاولة لممارسة النقد اتجاه تلك المواقف بالاعتماد على أسلوب الشك الفلسفي البناء، لمحاولة تأسيس رؤى ومواقف تحاول الاقتراب أكثر من الحقيقة التي يؤديه المنطق السليم

1- المرجع نفسه،ص 61.

2- وزارة التربية الوطنية، **الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي**، مدير التعليم الثانوي، 1998،ص 121.

المطابق لمبادئ العقل، وفي هذا من المنتظر أن نشهد في الدرس الفلسفي حركية فعالة ومستمرة للفكر داخل القسم يصاحبها قلق وحيرة في البحث عن الحقيقة، فاعلية ونشاط لا تخلوان من إبداع. [1]

ومن خلال هذا يمكن الاستخلاص بأن الدرس الفلسفي ينطلق من سؤال يتميز بدافعية للبحث لدى المتعلمين، وإن كان الدرس الفلسفي يشهد حضورا للمعلومات والمعارف الجاهزة كالتعريفات التي وضعها الفلاسفة للمصطلحات والتصورات الفلسفية و الأقوال والآراء التي اقترحوها كإجابات لإشكاليات فلسفية وكبراهين وحجج دعموا بها مواقفهم، وإن كانت هذه المعلومات لا يقصد بها الحفظ والتخزين وإنما هي مرجعية يستدل بها التلميذ أو الباحث عند التعبير لتبرير المواقف والحجج[2]

إذن فالدرس الفلسفي هو درس تفكيري ومن ثمة تتبلور ضرورة إنجازه بطرق وأساليب تطابق روحه وماهيته روح مادته الفلسفية[3]

- مميزات الدرس الفلسفي:

يتميز الدرس الفلسفي بطرح المشاكل الفلسفية.

ما المشكل الفلسفي ؟ وكيف يتم ضبطه؟

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

يكون الطرح صحيحا عندما يلتزم بالمقاييس التالية:

أن يكون متعلقا بصلب الموضوع

أن يكون خاليا من التناقض المنطقي

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

كيف يكون السؤال استفزازيا ؟

1- بوداود حسين، مرجع سبق ذكره، ص 61.

2- المرجع نفسه، ص61.

3- عبد المجيد الانتصار، مرجع سبق ذكره، ص16.

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

أن يكون الإشكال على شكل مفارقة (تعارض شكلي)، الأمر الذي يربك ويحير المتلقي أو الباحث.

أن ينطلق من التعليق حول مثال أو جملة أمثلة من الحياة المعشية على مستوى الفرد أو الجماعة[1]

ب- الدرس التطبيقي

❖ **المقال الفلسفي:**

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

أو تعبير عن: الفكر بواسطة سلسلة من الألفاظ أو القضايا التي يرتبط بعضها ببعض والقول مرادف للمقال والمقالة[2]

المقال الفلسفي: هو إنتاج فلسفي يقوم به التلميذ مستخدما من خلاله قدرته العقلية والفكرية وإمكاناته المتنوعة من لغة وأسلوب، فهو الأداة التي بواسطتها نستطيع الكشف عن مدى إبداعية المتعلم للفلسفة، والتعرف على قدراته و مدى تعلمه التفكير السليم من تحليل وتركيب و إستنتاج وبرهنة ونقد، كما نسبر من خلاله قدرة التلميذ على التركيز وسعة خياله وحجم وقيمة معلوماته وسعة إطلاعه.[3]

مجمل القول نستطيع أن نعرف المقال الفلسفي على أنه قدرة المتعلم على التفلسف وكذلك نسبر من خلاله قدرة المتعلم على طرح للمشكلات وكيف يعالجها، فالمقال الفلسفي ليس إعادة أو استحضار للمعلومات الدرس المخزنة في الذاكرة، إنما هو إستثمار لمضامين الدرس الفلسفي وتوظيف لمكتسبات قبلية معرفية وإتباع منهجية محددة وبالغة واضحة، وأفكار متسلسلة، فالمقال الفلسفي يعبر من خلاله المتعلم عن مدى استيعابه للدرس الفلسفي وهو في الآن نفسه أحد أدوات التقويم التربوي في الفلسفة، وهو أيضا هدف من أهداف تدريس الفلسفة ومن تدريس التفلسف، يعتبر المقال الفلسفي نوعا من الممارسة الفكرية، والذي يهدف إلى طرح مشكل وبلورة حيثياته، بهدف الوصول إلي حل محدد له، وبإمكان الأستاذ

1- وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص ص122 121.

2- جميل صليبا ,مرجع سبق ذكره،ص 204.

3- بوداود حسين، مرجع سبق ذكره، ص 62.

أن يحدد كل مرحلة من مراحل المقال على حدة، ويمنح الفرصة للتلاميذ في بنائه خطوة خطوة، لأن ما يهم في المقال ليس الموقف الذي سيتخذه التلميذ من المشكل المطروح في الموضوع بقدر ما يهم المسار المنهجي الذي قدم فيه هذا التلميذ مجموعة المعلومات التي استقاها من مصادر مختلفة ، وينبغي على الأستاذ التركيز على تحقيق الكفاءات التالية:

– تمكن التلميذ من تحديد الإشكالية التي يطرحها الموضوع بكل دقة

– التمرن على التفكير بصورة منتظمة ومتدرجة، في سياق الإشكالية التي تم تحديدها.

– العمل على التوصل إلى مقاربة لتجاوز هذا الإشكال، وهذه المرحلة تمثل تتويجا للمسار التحليلي والنقدي الذي سلكه التلميذ مع توظيف الأدلة والبراهين على أي موقف يورده.[1]

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

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

إن التصور الذي يقودنا لقبول هذه الطريقة، وهو أن جوهر الممارسة الفلسفية ينبغي أن يكون حاضرا في أي نشاط يقوم به أستاذ الفلسفة، سواء كان نظريا أو عملا تطبيقيا، فلا وجود لمنهجية نموذجية لمقال فلسفي بعيد عن التأهيل التدريجي والمنتظم الذي يمارسه الأستاذ مع التلميذ أثناء تقديم الدروس، بل من الخطأ المنهجي أن نقدم دروس الفلسفة بعيدا عن سياقها المنهجي الذي يوفره لها المقال

1– عيسي زبيشة، **إشكالية تحليل النصوص الفلسفية في التعليم الثانوي**، مجلة دراسات فلسفية، العدد 2، مجلة فكرية محكمة نصف سنوية تصدر عن الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية، جوان 2014، ص.ص 171 174.

الفلسفي، فمنهجية المقال الفلسفي قبل كل شيء هي أداة تسمح للتفكير النقدي بأن يتبلور وينمو بصورة مستقلة وناجحة، ويكون بذلك الدرس الفلسفي نموذجا يقتدى به أثناء تقديم إجابات رسمية في الامتحان.[1]

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

- أما الطرق الأربعة لمعالجة المقالة هي:

– الطريقة الجدلية: تقتضي عرض الأطروحة (القضية) ومقابلتها بنقيضها للوصول إلى التركيب أو تجاوزها كرأي شخصي

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

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

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

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

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

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

2– محمود يعقوبي، **أراء حول تدريس الفلسفة**، مجلة المبرز، عدد جويلية، 1998، ص 48.

1 –رمضان بوحبيلة، **السامي في الفلسفة**،نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع،د ب، 2008،ص 4– 5.

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

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

- **شروط بناء المقالة:**

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

الشروط العامة:

– يجب أن تكون الموضوعات مستوحاة من البرنامج

– أن تتناسب المدة الزمنية المحددة لكل شعبة

– أن تكون الموضوعات في مستوى التلاميذ المتوسطين، وأن تهدف بوضوح إلى الكشف عن كفاءته أو كفاءات محددة أو جملة من الكفاءات، كأن تتجه إلى الكشف عن كفاءة الفهم لديهم أو كفاءة النقد أو كفاءة التبني أو كفاءتي التحليل والتركيب.

– أن تكون خالية من التعقيد في اللفظ وفي المعنى، واضحة في صياغتها وسليمة في تركيبها وخالية من المغالطات المنطقية

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

2– المرجع نفسه، ص ص4–5.

– أن تكون إشكالية توحي للمتعلم بمنهجية المعالجة إلا إذا صرح المتعلم هو نفسه باختياره لمنهجية منطقية شخصية.[1]

من خلال شروط بناء المقالة يمكن استخلاص بأن موضوع المقالة مستخرج من البرنامج الدراسي، أي لا يطلب من التلميذ أن يكتب مقالة موضوعها خارج أو غير مبرمج في المنهاج الدراسي، وكذلك من شروطها أن تكون في متناول جميع التلميذ و أن يتمكن من خلالها من توظيف ما إكتسبه توظيفا مناسبا وليس حشو المعلومات مراعيا فيها الأسلوب وتسلسل الأفكار والإنتقال من عنصر إلى آخر بكل سلاسة و كذلك أن تكون معلوماته خالية من الأخطاء المنطقية

❖ **النص الفلسفي:**

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

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

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

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

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

1– عبد الرحيم تمحري ومحمد الرويض، **ديداكتيكية النص الفلسفي النظرية والتطبيقات**، منشورات المجلة المغربية لعلم الاجتماع السياسي، ص5.

2– إبن منظور، مرجع سبق ذكره، ص ص143 142.

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

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

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

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

– موقف المتعلمين السلبي من النصوص لأنها تحتاج إلى جهد ومهارة بخاصة إذا اعتادوا على تلقي معلومات جاهزة. [1]

والملاحظ هو عزوف التلميذ عن تناول النص الفلسفي، بل الخوف منه نظر ا للعلامات المتدنية التي يتحصل عليها من يختار النص في الامتحان، والذي يعود سببه في اعتقاد بعض الأس اتذة إلى أن تحليل النص يحتاج بالفعل إلى تقنيات وإلى إمكانات عالية ومتنوعة منها تقنيات معرفية ومنهجية وإبداعية للنص وحدات منها الإشكالية وموقف صاحب النص والحجج والبراهين التي أعتمدها لتثبت موقفه، وتفكير تأملي عميق لاستخراجها كما أن جزء من نقد النص يساهم به التلميذ حتى تتكون لديه كفاءة النقد ويحتاج عناصر أخرى في منهجية تحليل النص مثل السياق الفلسفي، وتعريف موجز بصاحب النص والمتمثل في الظروف الفكرية التي خلقت النص، و الآراء المؤيدة لرأيه، والآراء المعارضة له يتطرق التلميذ إلى ذلك كله في عنصر النقد والتقييم في إطار منهجية التحليل، كل ذلك يحتاج إلى سعة الإطلاع من طرف من يختار تحليل النصوص الفلسفية.

أما الجانب المنهجي في معالجة النصوص فنقصد به تنسيق عناصر التحليل كالمقدمة، والتوسيع، والخاتمة، وجزئيات كل عنصر من هذه العناصر.[2]

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

1– المرجع نفسه، ص 11.

2– سمير جوهاري، مرجع سبق ذكره، ص 12.

➢ أهداف دراسة النص:

1- الغايات التي تسعى النصوص إلى تحقيقها:

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

2- الغايات التي يكتسبها المتعلم:

الإتصال المباشر بمادة فكرية جاهزة، التعامل مع بعض الأساليب اللغوية الفلسفية وما تتضمنه من تراكيب ومصطلحات، الإطلال على تصور أو وجهة نظر في قضية مطروحة، الوقوف على منطق المادة الفكرية المطروحة، الاستئناس بموقف أو رأي لافتتاح درس أو لتدعيم أو لتوضيح نقطة منه أو مناقشتها لاستثماره كأداة في بناء مقالة كاستشهاد أو كوجهة نظر، فرصة لإكساب المتعلم كفاءات متعددة منها القراءة الفلسفية والتحليل السليم والإستماع إلى رأي الغير والروح النقدية، الإنطلاق منه كمشروع لبناء مقالة. [1]

وهكذا يتضح لنا أن التعامل مع النصوص ليس غاية في حد ذاته، إنما هو وسيلة لتعلم كفاءات متعددة

منها، الأساليب اللغوية وكذلك ترسخ في ذهنه مجموع من المصطلحات الفلسفية والوقوف علي أراء ومواقف الفلاسفة في قضية ما، مما يودى به إلى توسيع أفكاره.

المنهجية الخاصة بتحليل النصوص: والتي تتم وفق ثلاث مراحل وهي:

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

- مرحلة التصميم: توفر مرحلة القراءة كما هائلا من المعلومات، وميزة هذه المعلومات أنها متنوعة من حيث الحجم والدلالة، كما أنها معلومات متناثرة ومجزأة ومفككة الروابط، فهنالك معلومات تتعلق بالعرض وأخرى بالبرهنة، وهذا كله يستدعي وضع تصميم للإجابة.

1- وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرفقة لمنهاج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي لجميع الشعب**، 2007/ 2008، ص ص 21 22.

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

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

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

وفيها يأتي جدول يبين طرق كتابة المقالات الفلسفية وتحليل النص الفلسفي.[1]

جدول رقم (1): يبين طرائق كتابة الدرس الفلسفي تطبيقي سواء المقالة الفلسفية وتحليل النص

المحطات الثلاث	الطريقة الجدلية	طريقة المقارنة	طريقة الاستقصاء			الطريقة التحليلية في دراسة النص
			بالوضع	بالرفع	الحر	
طرح المشكلة	احتمال وجود رأيين جدليين متناقضين	احتمال وجود مواطن تشابه بين مختلف	المطلوب الدفاع عن رأي يبدو غير سليم	المطلوب إبطال رأي يبدو سليما	تعليق المشكلة مع مبادرة تحديد المسلمات والتصريح بالخطة المنطقية الحرة	تحديد وتعليق المشكلة التي يحتمل أن يكون النص معالجة لها
محاولة حل المشكلة	الأطروحة	مواطن الاختلاف	عرض منطق الأطروحة	عرض منطق الأطروحة	مسار محاولة لحل المشكلة في خطة لاهي جدلية ولاهي مقارنة ولاهي.	تحليل محتوى النص
	نقيض	مواطن الاتفاق	تدعيم الأطروحة بحجج الشخصية	إبطال الأطروحة		تقويم النص

	تركيب تجاوز/ والتأليف	طبيعة العلاقة بينهما	نقد خصوم الأطروحة	نقد أنصار الأطروحة		بيان رأي شخصي يساهم في معالجة مشكلة
حل المشكلة	الفصل في المشكلة المتجادل فيها	الفصل في المشكلة الموضوع المقارنة	التأكيد على مشروعية الدفاع	التأكيد على مشروعية الإبطال	إيصال المنطلقات بالنتائج	موقع الرأي المؤسس حول المشكلة

[1]المصدر: وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرفقة لمنهاج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي لجميع الشعب** ، 2007/ 2008، ص 27

3- طرق تدريس الفلسفة:

إن الإنفتاح الجنيالوجي* لمادة الفلسفة على علوم أخرى، كاللغة والدين، الأخلاق، الفن و الأسطورة سواء كان من الناحية المعرفية للموضوعات أو المنهجية، وعليه فالفلسفة ليس لها طريق واحد معبد ولا يمكن أن نمد الفكر الفلسفي بأدوات كلية أو منهاج شامل، فالطريقه تبنى مع كل موضوع يتصدى لمعالجته.[1] لان طرق الفلسفة متعددة وتختلف بإختلاف المذاهب الفلسفية والفلاسفة بحد ذاتهم.

وفي ظل التغيرات التي مست المناهج وطرق التدريس وأنواعها، فالفلسفة ليست بعيدة عن التحولات التي شهدها النظام التربوي، من خلال تحويل البرنامج إلى منهاج والهدف إلى كفاءة والمحور إلى إشكالية والدرس إلى مشكلة،ومنه تعددت طرق ومناهج التعليم التي تسعى لمحاولة إصلاح فكري وعملي لإدخال تحسينات على وضع النظام التعليمي.[2]

وعليه يعتمد تدريس الفلسفة في ظل المقاربة بالكفاءات كإستراتيجية تضم مجموعة من الطرق المختلفة، وتستمد المناهج الجديدة للمادة أسسها وخصائصها المميزة في سعيها لتحقيق الإئتلاف والإنسجام بين مقتضيات الفلسفة، كنمط فكري متميز بين مكونات الإطار المنهجي المرتكز على تصور جديد يتلاءم مع التوجيهات التربوية الجديدة، وعلى رأسها المقاربة الفلسفية للموضوعات المبرمجة التي تقتضي تجديد الممارسة البيداغوجية والمقاربة المنهجية السائدة في طرق الدرس الفلسفي وهي متعددة منها:

- **الطريقة الإلقائية:** هي عملية تلقين أو نقل مباشر للمعلومات من طرف المتكلم (المدرس) إلى المخاطب (المتعلم)، وهي تركز على تزويده بمعلومات معطاة للتفكير (لمعناه الفلسفي المنطقي) واللغوي وتعد هذه الطريقة من ا قدم الطرق التي تدخل ضمن التعليم، وتأخذ عدة طرق كالأسطورة أو القصة أو الشعر إلا إنه يحكم عليها إنها لا تصلح للمحاجة والبرهان، وتفتقد لآليات التفلسف والتأسيس

---

* **كلمة جينولوجيGénéalogie**: من أصل الإغريقية Gémos التي تعني الأصل، وبينما تعنيLogos العلم، الكلمة مركبة Généalogie التي تدل بصفة عامة في غالبية اللغات الأوربية على سلسلة من الأسلاف ترابطهم قرابة نسبية، يفترض أنها تنحدر من أصل مشترك واحد، أما في قواميس العربية فهو علم الأنساب. مصطفي حسبية ، مرجع سبق ذكره ص 157.

1- الطاهر وعزيز، **المناهج الفلسفية**، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1990ص31.

2- وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص4

البيداغوجي.[1] و لكن هذه الطريقة لا تعترض مع مقاربة التدريس بالكفاءة فهي تلعب دور محاكاة خيال المتعلم وإيقاظه من خلال طرق التلقين كالقصة والأسطورة والشعر.

وهذا ما أستخدام عبر تاريخ التعليم،إذا إستعمل الفلاسفة اليونان الأسطورة كطريقة للتعبير عن وقائع أفكارهم التي يصعب إدراكها مثل أسطورة الكهف عند أفلاطون* هذا ما أدرج في قول هيجل بأن استعمال الأساطير طريقة للتفلسف وقد كان كذلك في الغالب،وإنا إذا أمعنا النظر وجدنا أن أساطير أفلاطون صادر جزئيا عن عجزه عن عرض فكره للناس عرضا أوضح.[2] ونفهم من هذا أن اللجوء إلى الأسطورة كوسيلة إلقائية لتبسيط الأفكار في نقل المتعلم من الحس البسيط إلى عالم التأمل وتنشيط ملكة الخيال لديه التي تعتبر عند ديكارت Descartes René (1596-1650 م) منبع التفلسف وبتمكن المتعلم من خلال الفكر الأسطوري أن يميز بين الحقائق اليقينية أو التي يبرهن عليها والفروض تكون في الغالب موضع الشك[3]

وتعد الأسطورة في تدريس الفلسفة بالغة الأهمية بيداغوجية في التعليم نظرا إلى حمولتها الفكرية والمغزى الذي تحمله في التمرس على التفلسف، ولا نغض الطرف أيضا على دور القصة والشعر في تبسيط الفكر الفلسفي، إذ أن القصة تعتبر من أهم المواد التعليمية في تدريس الفلسفة لأنها تثير فكر المتعلم بما تحمله في طياتها من آراء فلسفية، تكشف عن أنماط متعددة من التفكير لحل مشكلات كما يجب أن تستمد من الواقع المتعلم مثل قصة حي ابن يقضان في الفكر العربي، * أما الشعر فهو يلعب دوراً هاماً في طرح القضايا الفلسفية لما يتضمنه من فيض المعاني وعذب الألفاظ والأسلوب يجذب المتعلم ويساعده على التصور والحفظ ومن الأشعار الذي تتناول قضايا فلسفية تعليمية لتسهيل الحفظ والفهم مقولات أرسطو العشرة

1- عبد المجيد انتصار، مرجع سبق ذكره، ص17.

* **أسطورة الكهف لأفلاطون** في تصويره بالرموز في الكهف فيه الناس مقيدة منذ طفولتهم بأغلال في الكهف مظلم فتحته على النور الخارجي ولا يستطيع السجناء أن يروا النور ما يمر الخارج الكهف وهو عالم الحسي المرئي الذي يظنه العامة العالم الحقيقي وهو عالم الظلال والأشباح، أما العالم الخارجي والذي تغمره الشمس بضيائها عالم الحقائق و معقولات أو عالم المثل أميرة حلمي مرجع السابق . ص126.

2- الطاهر وعزيز، المرجع السابق ص144.

3- المرجع نفسه، ص145.

* **قصةحي ابن يقظان (ابن طفيل 1100-1185م)** تروي عن جزئيتين أحدهما فيها المجتمع الإنساني بما تواضع عليه من العرف وأصحاب يدينون بها تدينا سطحيا أما الثاني تروي عن فرد ينشأ على الفطرة لكنه دون معونة من خارج أن يتوصل إلى معرفة العالم العلوي يهتدي إلي معرفة الله وخلود النفس فهي تبين تطور عقل من حالة الحس في الظلام إلى ذروة النظر الفلسفي. ج دبور، تر الهادي أبو ريدة، **تاريخ الفلسفة في إسلام**، ط5، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، دب، ص377

زيد الطويل الأسمر، ابن مالك في بيته بالأمس، كان متكئ

بيده رمح لواه فالتوى فهذه عشر مقولات سوى[1]

كما أكد بارمينذس (Parménide 540-480 ق.م) في اتخاذه للشعر أداة لتعبير عن فلسفته لكي يضفى عليها جمال النظم للموضوع ويذهب بجفاف النثر ويضيف لباس الوزن، وقيل إنه أداة تعليمية ولهذا حفظ تلاميذه منهم زينون الايلي (490-430 ق.م zénondèlèe) .[2] وأيضا نلمح في الفلسفة الإسلامية قصيدة لابن سيناء حول النفس

هبطت إليك من محل الأرفع ورقاء ذات تعزز وتمنّع

محجوبة عن كل منقلة عارف وهي التي سفرت ولم تتبرقع

وصلت على كره إليك وربما كرهت فراقك، وهي ذات تفجع

وأنفت وما أنست، فلما واصلت ألفت مجاورة الخراب البلقع

وأظنها نسبت عهودا بالحمى ومنازلا بفراقها لم تقنع.[3]

وعليه فإن الطريقة الإلقائية هي من طرق تدريس الفلسفة تهدف إلى تكوين أشكال سواء القصة أو الشعر أو الأسطورة كمادة فكرية لتنمية قدراته العقلية والسلوكية كما تسعى لتعليم صياغة اللغة الفلسفية ولإنشائه.

- **-الطريقة الجدلية والحوارية:**

يعتبر الجدل DIALECTIQUE: أسلوب للمناقشة والتعليم، ويعني باليونانية فن وعلم المحاورة، وينهي مؤرخي الفلسفة أن زينون الايلي هو مخترع الجدل. [4] أما كمنهج تعليمي يعتبر طريقة تدريسية تعمل على قيام الأستاذ بإدارة الحوار حول المواقف التدريسية بهدف استدراج التلاميذ إلى التوصل لمعطيات ومعارف معلومات جديدة، وهي طريقة واسعة الاستعمال تراجع تاريخيا إلى سقراط، الذي يعتبر فن المناقشة ليس لعبة الألفاظ وعبارات أنما البحث عن حقائق وتحديد طبيعتها ومناقشتها

1- السيد حسن الصدر، **دروس في علم المنطق**، ط1، دار الكاتب العربي بيروت،2005،ص83

2-أحمد فؤاد الأهواني،**فجر الفلسفة اليونانية قبل سقراط**،المصرية العامة للكتاب، القاهرة2009، ص129-128.

3- يحي هويدي،**مقدمة في الفلسفة العامة**،دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة1989، ص45.

4-مراد وهبه،**قصة الديالكتيك**،ط4،دار العالم الثالث،دب، 1998،ص5.

وهذا ما إستخدامه سقراط بمنهجه التعليمي، من خلال الحوار لإعادة بناء الفكر السليم، وعليه فإن هذه الطريقة تقوم على خلق علاقات تفاعل عمودية مع المتعلمين (عن أسئلة المدرس والأجوبة) من أجل الوصول إلى الهدف المتوخ ى انطلاقا من تفعيل الحوار وهي عملية تقنية أما حوار أفقي مفتوح بين المتعلمين[1].

وعليه يكمن غرض هذه الطريقة في تعويد المتعلم القدرة على التساؤل فلسفيا حول المفاهيم وإدراك ما تنطوي عليه من المفارقات والتناقضات لأن المتعلم لديه عدة أفكار قبلية بسيطة، والمعلم يقوم بالمحاورة في طرح إشكاليات وتساؤلات جدلية تساعد على تحليل وصياغة إجابة لدحضها، وهنا يكمن دور الأستاذ في مزاولة النقاش والجدال الفلسفي بغية تحويل تلك التطلعات لدى تلاميذ إلى كفاءات فاعلة ومنتجة في بناء المعارف جديدة وهذا ما تطرق إليه غاستون بشلار (Bachelard Gaston 1884-1962م) على تركيز خطوات الطريقة الحوارية في هدم المعارف القبلية وبناء المعارف جديد لابد لكل ثقافة علمية من البدء. ....بجراحة فكرية وعاطفية، وتأتي بعد ذلك المهمة الأصعب وهي وضع الثقافة العلمية في حالة تعبئة دائمة، وإبدال المعرفة المغلقة والجامدة بمعرفة منفتحة وناشطة، وإضفاء الجدلية على المتغيرات الاختيارية[2]

و بما أن الفلسفة تبني على جملة من الإشكاليات والأسئلة التي يستحدثها الأستاذ لدى المتعلمين لإثارتهم الفكرية والعاطفية ويجتهدوا في الجواب عنها لكونها تشكل جملة من الحقائق والنتائج تتبلور من الرغبة في التعليم، وهذا ما كان يركز عليه سقراط في ممارسته للسؤال وفحص محاورته في إختيار المتعلم،وكذلك لدى كانط في ممارسة النقد بعدم تسليم الناظر بأية قضية –كائنة ما كانت – حتى يقبلها على وجوهها المختلفة[3]. أي التدريس الفلسفي لا يكون حشوا للأذهان فقط، لهذا تعد الطريقة الحوارية من أنجع الطرق، لأنها تحول المعرفة إلى وسيلة لخلق كفاءة وليست غاية في حد ذاتها، ينتقل الفكرة من البسيط إلى المركب تتفاعل على عدة ديناميكية سواء بالحوار والحجج وبراهين، واستنباط المواقف التربوية الجديدة وبالأخص المقاربة بالكفاءات فهي تجعل المتعلم يتعرف دوما على مواقف جديدة، التي تولد من مشاكل مستوحاة من واقع يطرحه الأستاذ، ثم يكشف عن طرق جديدة للحل ففي الوسط التربوي

1–محمد دريج وآخرون،مرجع سبق ذكره، ص68.

2- غاستون باشلار، تر،خليل أحمد خليل، **تكوين العقل العلمي**، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1981، ص17.

3- طه عبد الرحمن، **الحق العربي الاختلاف الفلسفي**، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2006، ص14.

المفعم بالحوار نجد المكان الحقيقي للعملية الحوارية في إنماء إكساب المتعلم طرق تحليل جديدة للإشكاليات وبفتح أفاق على مواجهة قضايا فلسفية وفهمها للارتقاء إلى محاولة حلها.

➢ **طريقة الوضعيات المشكلة:** تعتبر من أهم الطرق الديناميكية في التدريس التي بدأت تفرض نفسها على مستوى الممارسة التعليمية نظرا لتوافقها مع المستجدات التربوية التي تأسس المنهج الجديد 2006-2007[1]. يعرفها رانيال يونيي بكونها الوضعية البيداغوجية التي يصوغها الممارس للبيداغوجية بهدف خلق فضاء يسمح بالتأمل والتفكير والتحليل بصدد المشكلة أو المسألة وينبغي حلها وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ من مفهوم تمثلات وتصورات جديدة حول موضوع محدد انطلاقا من الفضاء والمشكلة[2] ؛ أي أن التلميذ ينتج أفكار ، كما ترتكز طريقة حل المشكلات على رصد وضعيات لإشكاليات وقضايا فلسفية يواجهها المتعلم دون أن تكون لديه خطة ممنهجة أو أدوات تساعده في ذلك، وتشكل لديه الدافع في البحث عن طرق لمعالجة المشكل وينتج عنه الحل الذي يبني معرفة جديد له، وبذلك تفتح هذه الطريقة المجال لتنمية المبادرات الشخصية، وعليه فإن وضعية المشكلة في الدرس الفلسفي سواء نظري وتطبيقي(المقال والنص)توظف في إستراتيجية للبحث مما يحقق له الإرتقاء من التفكير العقلي المجرد إلى تأسيس تصور فعال نشيط لدور المتعلم كمحور للمبادرة الذاتية بالإضافة لدور الأستاذ كمرشد، مما يكون لحظة تفاعل بين الأستاذ و المتعلمين وهذا ما يؤكده كانط في قوله (إن من يعلم التفلسف لا يلقن تلاميذه الأفكار المطلقة ولا يقوم مقام الوصي على عقولهم).[3]

ومن بين خطوات طريقة حل المشكلة:

- الإحساس بالمشكلة: وتهدف إلى إثارة الحوافز الداخلية للتلاميذ وتحسيسهم بوجود مشكلة
- تحديد المشكلة: يتم العمل في هذه المرحلة بالتعبير عن المشكلة وصياغتها
- صياغة الفرضية: تعتبر من أهم مراحل الطريقة كون التلاميذ يقترحون الحلول الممكنة والمؤقتة للمشكلة التي تحدد المتغيرات

1- سمير جوهاري، مرجع سبق ذكره، ص12.

2- محمد الدريج وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص103.

3- إيمان1ويل كانط، مرجع سبق ذكره، ص29.

- إختيار الفرضيات: تساعد هذه المرحلة على إكساب التلاميذ عادة التجريب والبحث عن الأدلة والمراجعة الدائمة للأفكار والقدرة على الرابط بين النظري والتطبيقي والإعلان عن النتائج التي تساعد المتعلمين على إكساب القدرة على تنظيم المعطيات والرابط بينهما، واستنتاج الخلاصة والتعميم وتوظيف ما تم الوصول إليه في الوضعيات الجديدة.[1]

وفي هذا السياق ندرك أن المقاربة بالكفاءات تتلاءم مع الفلسفة، هذا راجع لخصوصية المادة في خلق المفاهيم ونهجها التطبيقي وهذا ما يشير إليه جيل دولوز (1925-1992) Deleuze gilles أن مهمة الفلسفة تنفرد عن باقي المعارف الأخرى من حيث كونها مبحثا ثوريا جينالوجيا لا يتوقف عن ابتكار مفاهيم وغرسها وسط الحقول المعرفية المختلفة فالمفهوم عنده يمنع الأفكار من أن تتحول إلى أراء بسيطة محادثة ودردشة عابرة.[2] كما يكتسب المتعلم القدرة والكفاءة على التوصل والتحكم الفعلي في آليات الفكر الفلسفي وإلى خوض الممارسة لفعلية في طرح القضايا الفلسفية والإرتقاء بها، وهذا مبتغى جواب هيدغر Heidegger Martien (1889-1976م) عندما يكون السؤال ما هي الفلسفة؟ فإن هدف السؤال السابق هو الولوج داخل الفلسفة والإقامة فيها والتصرف وفقها أي التفلسف[3].

بناءا عليه فإنها تعددت الطرق في تدريس الفلسفة، مما يجعل المتعلم يتمرس على التنوع ويخلق المناخ الفعال لبناء الدرس الفلسفي، غير أن طرق التدريس في المقاربة بالكفاءات لا تقتصر على الطريقة الحوارية وطريقة حل المشكلات بل هنالك طرق أخرى منها طريقة التعيينات والتركيز على تعامل الأستاذ مع التلميذ بحيث يتعهد للتلميذ بالقيام بأعمال منها تلخيص فصول من الكتاب المقرر ومناقشة الطلبة في محتوياتها،وتستخدم هذه الطريقة في بعض الموضوعات الفلسفية منها المنطق، و توجد طريقة المشروعات وهي طريقة حديثة ارتبطت بالممارسات التطبيقية، وبخصوص المواد الفلسفية نجد أن طريقة المشروعات تصلح لتدريس العديد من موضوعات علم النفس ذات الطابع التجريبي العملي أكثر من موضوعات المواد الفلسفية الأخرى ذات الطابع النظري المجرد.

1- سماح رافع محمد،**تدريس المواد الفلسفية (طرقه وسائله وإعداد معلميه)**، دون طبعة دار المعارف،مصر،دس، ص72 .

2- جيل دلوز و فليكس غتاري،ترمطاع صفدي، **ماهي الفلسفة**، ط1،مركز الإنماء القومي، بيروت، 1997، ص 14.

3- عبد المجيد انتصار، مرجع سبق ذكره، ص45.

4- تقييم مادة الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات:

يعد التقويم عنصرًا أساسياً في العملية التعليمية يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا أساسيا في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ونواتج التعلم المنبثقة عنها، وقد أصبح التقويم معنيا بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات، والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه.

والواقع أن التقويم ليس النقطة، بل التقويم هو عبارة عن مسعى يرمى إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار.[1]

من خلال ما تقدم يمكن القول أن تقويم الكفاءة هو تقويم القدرة على أداء المهام والقيام بنشاطات مختلفة بدلا من إصدار حكم يوضح مدى تمكن المتعلم من تحقيق الأهداف المنشودة التي تم اكتسابها من طرف العملية التعليمية.

لكن التقويم الجاري العمل به في الفلسفة يقتصر على منح المدرس علامة للمتعلم بعد القيام بمرافقة أو بفرض أو باختبار وفي الواجبات المنزلية وفي الأعمال التطبيقية في القسم، وفي امتحان شهادة البكالوريا ويكون بامتحان التلميذ من خلال المقالة الفلسفية وتحليل النص الفلسفي، وهذه العملية التي أصبح ينظر إليها بأنها ليست معيارا وحيدا لقياس ما هو منتظر من الفعل التعليمي لأن هذا المعيار غير كاف للحكم على كفاءة تلميذ ما، لان أستاذ الفلسفة لا يمارس إلا نوعا واحدا من أنواع التقويم وهو التقويم الذاتي، دون مراعاة أنواع التقويم الأخرى المسماة بالاختبارات الموضوعية.[2]

ولما كانت المناهج الجديدة تعتبر المتعلم هو محور الفعل التعليمي، وعليه القيام ببناء تعلماته بنفسه والتمكن من اكتساب المعارف عامة والكفاءات بصفة خاصة المتمثلة في القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف محتويات المواد ومعارف فعلية أو حركية ومعارف سلوكية، اجتماعية وجدانية، من خلال أنشطة تعليمية. فإن تقويم تعلمات المتعلم ترتكز على:

- توضيح المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم يستطيع أن يبرهن على كفاءته.

1- وزارة التربية الوطنية،**سلسلة موعدك التربوي التدريس والتقويم بالكفاءات**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005،ص 19.

2- سمير جوهاري، مرجع سبق ذكره، ص 16.

– تحديد مقياس النجاح الذي يستند على أداة قابلة للملاحظة والقياس وانجازها في وضعيات التعلم

– تحديد مؤشر الكفاءة الذي يعد النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم، ويترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في سلوك بعد تعلم ما[1]

بناء على ما تقدم فإن للتقويم أبعاد متكاملة العناصر نلاحظها من خلال سلوك المتعلم جراء وضعه في مشكلة ما، فهي أبعد من أن تكون مجرد رقم، بل لا بد من مراعاة الكفاءات الأخرى.

– كيف تقوم الكفاءة في الفلسفة؟.

قبل البدء بعملية التقويم لا بد من تحديد العمليات أو الخطوات التي يجب أن يقوم بها الأستاذ حتى يستطيع القول أنه قام بعملية التقويم بالكفاءات، وتحديد هذه الخطوات وذلك بالإجابة عن التساؤلات التالية ماذا أقوم ؟متى أقوم ؟وما هي الوسائل المعتمدة في التقويم ؟

ماذا أقوم ؟: بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية و الخارجية قصد مواجهة وضعيات معقدة، فتقويم الكفاءة ينصب على تلك الموارد وكيفية استخدامها ومدى نجا عتها في حل المشكلات أو الخروج من الوضعية، وتنقسم الموارد اللازم تقويمها ؛ أي موارد داخلية وتتعلق بالمعارف (المعارف الفعلية و السلوكية)، وموارد خارجية وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها، وتمثل جزءا من الكفاءة (وثائق، سندات، مخططات، قواميس)ويتم التقويم من خلال وضع المتعلم أمام وضعية –مشكلة معقدة. [2]

متى أقوم ؟: إن التقويم بالكفاءات ملازم للعملية التعليمية وليست خارج منها وبذلك فإنه يأتي على ثلاثة أشكال طبقا للمرحلة التي ينطبق فيها، قبل بداية التعليم أو خلالها أو عند نهايتها حيث نجد التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم التحصيلي.[3]

ومنه فتقويم الكفاءة في مادة الفلسفة يكون من خلال وضع المتعلم في وضعية مشكلة تستلزم على المتعلم أن يجند جميع الكفاءات التي أكتسبها من معلومات نظرية ومعارف ثقافية أكتسبها من قواميس

1– صلاح الدين محمود علام، **التقويم التربوي البديل**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 222.

2– محمد طاهر وعلي، **التقويم في المقاربة بالكفاءات**، مجلة دراسات، جامعة الأغواط، ص ص219.

3– نورة بوعيشة، **الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات**، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قاصدي مرباح ورقلة، غير منشورة، 2008 ، ص ص 110 111.

ووثائق معلومات سابقة لمواجهة هذه الوضعية ووضعها في قالب منهجي و إستخدام للغة واضحة تمكن المعلم من تقويم المتعلم.

الوسائل المعتمدة في تقويم كفاءة تدريس الفلسفة:

إن تقويم الكفاءة في مادة الفلسفة مسألة في غاية الأهمية والصعوبة والتعقيد، إذا يعتبر فليب بيرنو: التقويم مشكلة من المشكلات في المقاربة بالكفاءات لأن تقويم الكفاءات يتطلب معاينتها ضمن مهمات معقدة، وهو ما يفتح المجال أمام الاختلافات في الحكم، وباعتبار أن المؤشر هو تحقيق ا لكفاءة، فإن الحكم بالنجاح أو بالفشل يكون في غاية الصعوبة.[1]

وهو ما يجعل العديد من أساتذة الفلسفة يلج أون إلى إستعمال أساليب التقويم التقليدية القائمة على الحكم بالمعارف عوض الحكم على استعمال الكفاءات لذا فتقويم كفاءة التلميذ في مادة الفلسفة يتطلب من الأساتذة استخدام عدة وسائل منها:

– شبكات التقويم: وهي أداة تسمح بحصر عناصر وعمليات وأفعال عن وضعيات تعليمية معينة قصد تحقيق أغراض تقويمية، وينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند إعداد شبكة لتقويم عدة جوانب تتمثل هذه الجوانب في: تحديد المهمة – ضبط المؤشرات (المعالم)– تحديد معايير التقويم – إعداد سلالم التقدير.

نشاط الإدماج: من بين تعار يف الإدماج نذكر تعريف كزافي روجرس: عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية، من أجل تشغيلها وفق هدف معطي. Roeger.x[2]

وقد حدد عبد الكريم غريب ثلاثة مراحل للإدماج كما يلي:

تمكين التلميذ من معرفة جديدة تضاف إلى معارفه السابقة والتي ينبغي ترسيخها في ذهنه.

إعادة بناء العالم الداخلي، لان إدماج معارف جديدة يتطلب إعادة التنظيم الداخلي للمعلومات والمعارف.

1- لكحل لحضر، **التقويم في المقاربة بالكفاءات**، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 11، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية الجزائر، 2009، ص 125.

2-Roeger.x . **une pedagogie de l'intégration** (compétences et intégration des acquis dans l énseignement). 2eme ed de boeckuniversité.bruxelles. p 22.

توظيف المكتسبات السابقة واستعمالها في وضعيات متشابهة أو في وضعيات جديدة. [1]

وبناءا على ما سبق ذكره يعتبر الإدماج من أهم ما إستحدثته المقاربة بالكفاءات وهو يدل على بناء المعرفة وربط المكتسبات ببعضها البعض ليتم دمجها من طرف المتعلم في وحدات المادة الواحدة وفي مختلف المواد، أما الإدماج في تدريس مادة الفلسفة فيكون عن طريق توظيف مكتسبات التلاميذ السابقة وربطها بعضها البعض في إنجاز مشروع مقال فلسفي أو تحليل نص فلسفي لان التعليم تراكمي.

5- أهداف التدريس الفلسفية وفق المقاربة بالكفاءات:

تعتبر الفلسفة مادة الفكرية التي تتخذ منها القوى الاجتماعية أداة المعبر فيها عن أرادتهم وطموحهم بمعنى الوعي بالهدف والوسيلة معا ولهذا فهي تسعى لتأمل الوجود بنظرة فلسفية من خلال علاقة إنسان بواقعه.

- التحكم في قدرة البحث الفلسفي الخاص بالعلاقة المعقدة بين المبادئ والثوابت والمتغيرات لأن الإنسان وليد محيط طبيعي واجتماعي معين.

- القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي حيث يكتسب المتعلم الأدوات التي تخص فهمه للآراء الفلسفية من الانزلاق والتي يستثمرها إجرائيا في تحصين تفكيره واستدلالاته وعندئذ يرقى الميل إلى الإطلاع على روافد الفكر الفلسفي يسخره من ثمة لتقديم نظرة شاملة عن المدركات بعيد النظر.

- اكتساب المتعلم كفاءة خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها والارتقاء إلى محاولة حلها بطرائق منهجية والممارسة الفعلية للتفلسف وهي في الحقيقة من الغايات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها لان تدريس الفلسفة تتم بطرح المشكلات الفلسفية عن طريق العقل والجوارح ويعمل المتعلم فيها على فهمها وتحليلها على أساس المنطق السليم.

- تسعى الفلسفة إلى تحقيق كفاءات سلوكية تعكس ذلك في مصداقية الموقف وانسجام بين القول والخطاب الذي يتجاوز إكتساب المتعلم المعارف والمهارات إنما الإعتقاد والإيمان والسلوك كما أن وظيفية الفلسفة الإجتماعية تكمن في إخراج للأسس الكامنة في أفكارنا وإعتقادنا وسلوكنا وثقافتنا من حالة الكمون إلى الفعل إثر الجدلي والحوار والمناقشة.

1- لكحل لخضر، مرجع سبق ذكره، ص 132.

- الجرأة في النظر الفلسفي في شتى مجالاته الفكرية والفنية والذوقية[1].

- إدراك إشكالية المذهب ومنطقه ونسقه ومحتوى أطروحته واستثمار ذلك في إنجاز بعض المحاولات: وهي كفاءة مركبة تضمن للمتعلم ربط الإشكالية بمحاولة الفيلسوف لحلها وهي محاولة تقوم على خطة منطقية ومحتوى مادي يساهم كلاهما في بناء نسق محكم ويتعين عليه تسخير هذه المكتسبات كلها فيما يقول وما يكتب

- التعامل المباشر مع مواقف الفلاسفة وطريقة تفكيرهم، وفن استدلالهم ولغتهم ومصطلحا تهم من غير وسائط ونهل الإستشهاد من المنبع الأول، وهو تعامل يمكن المتعلم من التعرف على نماذج من الإشكاليات والمشكلات الفلسفية كما طرحها فلاسفة وما أناره لها من حلول، وما إستعملوه في تدعميها من أساليب البرهنة المنطقية.[2]

- السعي للإرتقاء بالمتعلم لإمتلاك فكر شمولي بنيوي ونسقي وذلك من خلال إستثمار الكثرة في سبيل الوحدة وبتوظيف الأجزاء من أجل الصيغ الكلية، يمكن تحقيق ذلك بتخطي التوجهات المتزامنة الإنطواء على الذات و إنفتاح والإقبال على ضجة الحياة في جميع أبعادها الزمنية و المكانية القديمة والمستجدة.[3]

فما من شك أن بهذه الأهداف أرادت المنظومة التربوية الإهتمام بمادة الفلسفة وأن تتسم بدورها في إعداد جيل يعي بإبعادها هذه المرحلة من العصر ومتطلباتها وما تلقيه عليه ماضيا ومستقبلا من مسئوليات لابد أن تبرز له التيارات المختلفة في الفكر الإنساني المعاصر، فالفلسفة بتياراتها المختلفة ترضى في الشباب الرغبة في الإلهام بأكبر قدر ممكن من المعارف عن الحياة و الوجود، وتشبع تطلعهم في الوقوف على ما يجرى في ميادين الواقع والأحداث والتطورات في العصر.

1- وزارة التربية، **الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة للسنة الثالثة الثانوي لجميع الشعب**، السنة الدراسية2007/2008ص ص24 .25.

2- وزارة التربية، **دليل أستاذ الفلسفة السنة الثالثة ثانوي**، السنة الدراسية،2007 /2008،ص4.

3- الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة، مرجع سبق ذكره، ص25.

6- مزالق تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات:

إن مادة الفلسفة ليس ت بمأمن عن المزالق، إذا تعد من بين المعارف التي بها تخبط وخلخلة وإنكسارات منذ تأسيسها مقارنة مع المواد الأخرى، وهذا راجع إلى عدة معطيات ورهانات مما جعلها عرضة للتهميش والإقصاء لا يختزل على مستوى تعليمي بل حتى الإجتماعي والثقافي لأنها تنجر عن بعضها البعض.

وبناءاً عليه فإن من أهم صعوبات مادة الفلسفة في التدريس تنبع من مشكلات على مستوى التلاميذ ومن طبيعة المادة الفلسفية في حد ذاتها والمعلم والظروف المحيطة بعملية تدريس المادة منها:

- إنفراد مادة الفلسفة بخاصية تعدد وجهات النظر فهي كالحديقة الفيحاء بالآراء والمواقف المختلفة، ولا تخرج بالرأي الحاسم والقاطع في المباحث الفلسفية، وهذا راجع لحقيقة الفلسفة التي تكمن في إنفتاحها على باب الإشكالات و التساؤلات.

- تتحدى مادة الفلسفة هيمنة السلطات والعادات والآراء لأن هدفها النقد والتفكيك والهدم وإعادة البناء

(ألم تولد المعارف من رحم الفلسفة).[1] ولكن هذه الطبيعة قد تخلق صعوبة بالغة في تدريس ذلك نتيجة لتعدد الآراء إذ لا نستطيع الأخذ بكل تلك الآراء و تدريسها، فقد تؤدي إلى إضطراب وتشتت في تفكير التلاميذ خاصة وهم في مرحلة عمرية قد لا تتناسب هذه المجادلات مع قدراتهم العقلية.

- ضعف الزاد الثقافي والفلسفي الذي يؤهل المتعلمين للحكم و الإختيار بين المواقف[2] . لذا على المعلم أن يترك مجالا للمتعلمين بأن يخلقوا أراء ومواقف اتجاه المذهب لأنها تشجعهم على حرية الفكر النقدي الذي يعتبر من أهم أهداف تدريس الفلسفة ومن مقومات التفلسف كما سبق الإشارة إليه عند كانط و هيجل.

ترجع الصعوبات أيضا لطبيعة المواد الفلسفية التي تتميز بالتجريد والغموض المؤدية إلى صعوبة في توصيلها للتلاميذ لكن هذا ليس راجع للهادة بل إلى كيفية تدريسها ونوعية طرق إيصالها للمتعلم بحمولة من الأفكار المتحجرة والمعقدة وعدم تبسيطها للوقائع الخارجية، وهذا ما يؤكده هيدغر حول الفلسفة (بأنها

1- محمد إعراب،**الفلسفة التدريس بالكفايات في التعليم التأهيلي**، مؤمنون بلا حدود، دن عدد، المؤسسات الدارسات وأبحاث، الرباط نوفمبر 2013، ص15.

2- حاجي رضا، مرجع سبق ذكره، ص 20.

فن معرفة النفس عن طريق معاشرة الأشياء الخارجية).[1] لكن يتطلب الجهد من المعلم لإيصالها بالوسائل الحسية.

ومن الملاحظ أن اللبس الشائع في الأذهان عن مادة الفلسفة منذ أمد طويل،حتى أصبح اعتقاداً يعد عائقاً كالخلفية التي يحملها التلميذ عن المادة، في بعض الأحيان كل من يقول كلام غير مفهوم وسط العامة أصبح يتفلسف، كما أن هنالك قلة في خبرات التلاميذ عند التعامل مع المسائل المفهومية والمصطلحات الصورية خاصة بدروس المادة.

الفلسفة كمادة شأنها شأن العلوم الأخرى في تطور دائم، لكن المقرر الدراسي لمادة الفلسفة لازال يعالج إشكاليات شمولية وميتافيزيقية ولاهوتية في المباحث الفلسفية، وهذا ما يجعل المتعلم على هامش فلسفة العصر بتصورات و تمثلات عمومية وطوباوية حول الفلسفة و الفلاسفة، رغم وجود تطور هائل في الفكر الفلسفي المعاصر. سواء من حيث الموضوعات أو المناهج مثل الفلسفات المعاصرة التي تعالج قضايا العصر مثل اللغة والسلطة ومسألة المفاهيم، القلق، الهوية، النشاط التواصلي وغيره كلا من ميشال فوكو (Michel Foucault)،وجاك دريدا (1930–2004 م) Jacques Derrida،وغيدامر Hans Georg Gadamer (1900–2002 م)،وجيل دولوز Gilles Deleuze، وهابرماز

(Jürgen Habermas 1898–1979م) ، وبول ريكور (Paul Ricœur)، فقد تجاوزت الفلسفة في خطابها المفاهيم الشمولية مثل أصل الوجود، العالم المعقولات والمحسوسات العقل والتجربة الخير والشر، الكليات. ...إلخ.[2] هذا لأن لكل عصر له فكر يميزه فهو ليس ماهية ثابتة وفلسفة العصر تطرح قضايا حول الذات وانشغالاتها.

ومنه يتضح أن دروس الفلسفة التي تقدم للتلميذ الجزائري لا تمت بأي صلة بالواقع الذي يعيش فيه أو فلسفة العصر فهي تشتمل على خلاصة الفكر اليوناني و بعض من معالم الفكر الإسلامي القديم وتشير إليهم بصفة موجزة.

1- إبرهيم أحمد، **إنطولوجيا اللغة عند مارتن هيدغر**،ط1، منشورات الاختلاف الجزائر 2008، ص40.

2- عمر مهيبل،**من النسق إلى الذات**، ط1،منشورات الاختلاف، الجزائر 2007،ص12.

كما يندرج ضمن المقرر بعض المواضيع الأخرى البعيدة عن واقع التلاميذ، وهذا ما شكل غموضاً في الكتاب المدرسي إلى جانب كثافة الدروس الناجم عنها السرعة في سير الحصة وعدم فهم واستيعاب التلاميذ، مع الكثرة المناهج وضخامة الكتاب المدرسي وقلة الحجم الساعي، نجد الأستاذ لا يتمكن من تدريس كل المنهاج المقرر، ولا يستطيع أن ينقل إلى التلاميذ كافة محتويات الكتاب ولا الدروس ولا كتاب النصوص الفلسفية، إلى نقص التلاميذ في معرفة أمهات الكتب الفلسفية التي تركها الفلاسفة في الفكر الإسلامي بالغة العربية واللغات الأخرى في القديم والحديث، [1]كما لا نغض الطرف أيضا عن إهمال وتهميش في المقرر المادة الفكر الفلسفي العربي المعاصر،إذ يترتب عن دروس المادة زيادة شعور التلميذ بالغرابة الفكرية في مجتمعه العربي،لأنه يدرس ثمار الفكر الفلسفي الغربي، ويستمد مقوماته الثقافية من روافد أجنبية برغم من أن لدينا في مجتمعنا العربي الكثير من المقومات الثقافية [2]. لكن هذا لا يعنى رفض الفكر الفلسفي الغربي بل تقديمه للتلميذ من خلال نظرة عربية نقدية خاصة اتجاه الفكر المركزي الغربي ونضيف ثمار لمنتجات الفكر العربي المعاصر في ارتباطها في ظروف المجتمع العربي.

– وتتجسد بعض المزالق في تحول الدرس الفلسفي،الذي يفترض فيه تدريب المتعلمين على التفكير الحر واكتساب آليات في حل إشكاليات للقضايا الفلسفية وخلق وإبداع المفاهيم وطرق ومناهج إلى ترويج الدعاية الإيديولوجية بكل ألوانها ، وهو مزلق قديم ظل يحاصر الدرس الفلسفي وهذا ما رصد في المسار التاريخي لمادة الفلسفة في صراع الأفكار وهيمنة السلطات والمعتقدات لتكريسها في الدرس الفلسفي[3].

كذلك أصبح الدرس الفلسفي بين الخصوصية والإكراه من خلال فقدان جوهره في تساؤلات النقد والتحليل والمواقف والآراء والنصوص الفلسفية، أضحى يشكل الإكراه 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 الدرس في الواقع الذي يعيشه وتكون لديه

1– سمير جوهاري، مرجع سبق ذكره، ص 21

2– حاجي رضا، مرجع سبق ذكره، ص 23

3 – محمد أعراب، مرجع سبق ذكره، ص 13

قابلية (التلميذ) لطرح التساؤلات وتكييفها في الواقع،كما أن هناك عدم وجود مشاركة فعالة في بناء الدرس الفلسفي بين الأستاذ والتلاميذ وانعدام الجدية في بعض الأحيان في الفصل الدرس التطبيقي[1].

ومن بين الإشكاليات التي نلمسها في الجانب التطبيقي لمادة فلسفة من حيث التحليل النصوص:

– وجود إختلاف في تقديم النص الفلسفي من أستاذ إلى أخر لأنه لا توجد منهجية محددة يلتزم بها جميع الأساتذة في تقديم النص الفلسفي، فمنهم من يحول حصة تحليل النص ، إلى حصة مطالعة لا تختلف كثيرا عن حصة تحليل النص الأدبي ، فيرصد الأفكار الجزئية ثم يستنتج الفكرة العامة وصولا إلى تحديد الموقف ومن وراء ذلك بقية الخطوات ، ومنهم من يتجاهل النص كليا وينصب إهتمامه إلى الأطروحة التي يتضمنها النص و الأطروحات المعارضة لها لإستثمارها في النقد و التقويم، ومنهم من يراوح بين الطريقتين، ومنهم من يتجنب التحليل النص نهائيا إلا للضرورة الإدارية لإيمانه بعدم جدوى النصوص الفلسفية في تحقيق علامة في البكالوريا.[2] ومن هذا السياق رصد عدم وجود منهجية في المقرر تتناول النص الفلسفي، وتعدد الإختلافات في منهجية التحليل النص .

– صعوبة العثور على النصوص خصبة: من شروط إختيار النصوص الفلسفية للتحليل كما ورد في الوثيقة المرافقة، أن يتوفر النص على الخصوبة الفكرية اللازمة لتحفيز المترشح على توظيف رصيده الفلسفي غير أن هذا غير متيسر فنجد نصوصا أقرب إلى الرواية والسرد [3]. يتضح منه أن هناك تداخل في نصوص بين الفلسفية والأدبي من حيث تشابه في إستخدم الإستعارات والتعبير المجازية مما يصعب تميزها من طرف المتعلمين لأن هناك نفس الملامح في الفكر والمنهج مثل إميل لروسو، محاورات أفلاطون وجملة كتابات سارتر القصصية والمسرحية وهكذا تكلم زرادشت لنتشه[4].

3– صعوبة فهم بعض النصوص نظرا لسوء الترجمة[5]

1– حاجي رضا، مرجع سبق ذكره، ص22

2– عمر ريبشة، مرجع سبق ذكره، ص167

3– المرجع نفسه، ص168

4– حاجي رضا، مرجع سبق ذكره، ص24

5– عمر ريبشة، مرجع سبق ذكره، ص 168

مما تعد هذه الأخيرة من بين أهم المعضلات التي تجعل النصوص مبتورة عن معانيها،وأيضا يشكل عائق لدى الأستاذ في الفهم و إستيعاب مضمون النص وكيفية إيصاله، وتجنب المتعلم النصوص وتفضيل الأطروحات الفلسفية لتحرير المقال.

أما الإشكاليات من حيث المقالات تعد أقل من النص الفلسفي، إذا نجدها من حيث الكتابة والتحرير الفلسفي للمقال، وصياغة الإشكاليات، والتنسيق في الأفكار وفي تعدد المناهج مقالات مثل الإستقصاء بالوضع، والرفع، والمقارن، والجدلي، مما يمثل صعوبة للمتعلم، وفي المقال يتبين ذاتية المتعلم في النقد الآراء وإتخاذ المواقف، لكن أصبحت المقالات تحفظ بحكم كثرة المراجع التجارية التي بها مقالات والنصوص تساعد التلميذ، لكن هي في الحقيقة تسجن فكره.

أما من حيث اللغة الفلسفية كما يصفها هيدغر (بأنها بيت الكائن) لأنها تمثل كينونة الفكر الفلسفي في تفاعله مع الحياة،[1] لكن ملاحظ في الفصل الدراسي أن هناك ضعف الدارسين في اللغة وجهلهم تقريبا بأهم قواعد نظمها وصور التصرف في التحرير [2]، إلى جانب غياب اللغة الفلسفية في قاعات الصف لتدريس مادة الفلسفة، سواء من طرف الأستاذ بحكم تبسيط في اللغة الفلسفية المجردة في بعض الأحيان مما يفقدها خصوصيتها، لكن هذه الحجة لأستاذ الفلسفة بعدم تكوين ذاته وخاصة قلة المطالعة لكثرة انشغالاته بالحياة مما يؤدي بالتأكيد إلى عدم ممارستها من طرف التلاميذ سواء أثناء الحوار في الدرس أو تحرير المقال وتحليل النص وإنعدم لديه روح البناء الفكري والنقدي في الوضعيات التي يطرحها الأستاذ في الدرس، و قلت المطالعة وعدم التحضير الدروس لدى التلاميذ

– تعتبر الكتابة الإنشائية الفلسفية وسيلة لإبداع الفكر والمسألة والنقد والحوار والجرأة في إتخاذ المواقف وتقييمها وإثبات وعي المتعلم لذاته و إكتسابه لكفاءة منهجية في الكتابة المنظمة والتفكير النقدي من خلالها. [3] كما أنها أداة لتقويم المتعلم.

والظاهر من خلال تدريس الفلسفة في الطور الثانوي أن هناك صعوبة في الكتابة الإنشائية للفلسفة التي تعد جوهر العملية الفلسفية، لكن التقويم لا يهتم بسلامة الكتابة الإنشائية الفلسفية بقدر ما

1– أحمد إبراهيم، مرجع سبق ذكره، ص6

2– سمير جوهاري، مرجع سبق ذكره، ص20

3– شفيق اكريكر وآخرون،**منهجية الإنشاء الفلسفي دليل لقواعد البكالوريا**،أفريقيا للشرق، دار البيضاء2014ص16 .

يركز على ضبط المنهجية في الموضوع، مما أضحى هاجس يؤرق التلميذ عند امتحان المادة في تمكينه لضبط المنهجية.

لقد أصبح المتعلمون في القسم الفلسفة أميون في الكتابة الفلسفية يستعملون مكانها الكتابة بالنمط الأدبي في تحليل النصوص أو كتابة المقال[1].

ولهذا غاب التركيز حول الكتابة الفلسفية حتى في تطبيق تحليل النص والمقال الفلسفي للمتعلمين فقدت المادة جوهرها الإبداعي حتى الأستاذ لا يراعي ذلك، وهذا ناتج عن قلة الدراسات والأبحاث الديداكتيكية في تدريس الفلسفة التي تساهم في وضع حلول لهذه الإشكالية، أما المدرس الثانوي هو الشخص المعد إعدادً ا بيدغوجيًا وأكاديميًا لممارسة أدوراه المختلفة والمتمثلة في تقديم المعارف والمعلومات والخبرات للتلميذ وفق المناهج من أجل إعدادهم إعداد مناسبا للممارسة [2]، ومما يميز أستاذ الفلسفة في تكوين وتدريب ذوات المفكر تعالج القضايا الفلسفية المستمدة من الحياة[3].

لكن الواقع يثبت العكس إذ أضحى الأستاذ نفسه مزلق من مزالق الدرس الفلسفي وما يبرر هذا قلة التربص ودورات التكوينية للأساتذة من طرف المنظومة التربوية، إضافة لدور المنظومة،للأستاذ له دور هام في تكوين ذاته برغم من وجود إصلاحات المنظومة إلا أن هناك العديد من السمات التي يتميز بها الأساتذة الذين يمثلون عائق لبناء الدرس مثل: المعلم وثني بتعبير نيتشه ناقل الأفكار والمواقف في مصنع لصناعة العقول أو دوغماطقي سجين الأفكار الفلسفية التقليدي أو المعتقدات والإيديولوجيات[4].

والأستاذ غير المبالي بالمطالعة أو بالتطور في تاريخ الفكر الفلسفي وقلة الإهتمام بالثقافة لتكوين نفسه نتيجة انشغالاته بالحياة، ويوجد من الأساتذة من لديهم نقص الخبرة في التدريس وفق المنهج التعليمي تجعله غير قادر على التأقلم خاصة مع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات نتيجة نقص التكوين في هذه المقاربة يؤدي إلى الفشل في تدريسها وذلك لأن المقاربة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات جديد ومازالت في طور البحث و التجريب، وكما يتضح أيضا وجود اختلاف بين الأساتذة في تطبيق

1- المرجع نفسه، ص19

2- عبد الرزاق سلطاني،**اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**،مذكرة ماجستير،قسم علم اجتماع،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة منتوري قسنطينة،م/إ،2011/2010ص11.

3- حاجي رضا، مرجع سبق ذكره، ص 24.

4- محمد إعراب، مرجع سبق ذكره، ص12.

منهج المقاربة حتى انه يوجد من لا يزال يستخدم منهج المقاربة بالأهداف السابق، كما يكمن الإشكال في كيفية تطبيق المقاربة بالكفاءات التي تتمحور حول كفاءة المتعلم لكن هذا الأخير يعتمد على مركزية الأستاذ في المعلومات لعدم تحضيره الدروس، عدم توفر المحيط الملائم لتطبيق منهج المقاربة بالكفاءات.

من الصعوبة التي تواجه المعلم في الدرس هو عدم التحضير والبرمجة المسبقة سواء من الناحية النفسية أو المعرفية أو المنهجية والإطلاع على مختلف التخصصات الأخرى مما نجم عنه عدم التجاوب الأستاذ مع التلاميذ، وإعتقاد الأستاذ في بعض الأحيان بشراء التلاميذ بالمعلومات، لكن أصبح الحصول على المعلومة أمرا سهلا لدى التلاميذ

– نقص الملتقيات والمؤتمرات والدورات التكوينية حول واقع ديدايكتيك الفلسفة سواء على مستوى الجامعات والمعاهد العليا الأساتذة تكاد تكون محصورة، لإيجاد الحلول والآفاق العملية.

– أن الدرس الفلسفي يفتقر الوسائل التصويرية والأفلام الوثائقية والسينمائية لترويج الفكر الفلسفي خاصة ونحن في العصر الإعلام، لماذا لا نجعل الدرس من خلال الصورة والحركة ناتج عن الفكر وأسهل لإيصال الحقيقة كما يرى ديكارت (حين أرى أنا أرى بعين الروح)[1]، لهذا تعد هذه أفضل طريقة لتحسين استيعاب والفهم في تأثير الصور لنسج التكوين الفلسفي للتلاميذ بدلا من وضع الدرس أجوف، و الملاحظ في ثنايا تاريخ الفلسفة حضورا مكثفا للصورة، لهذا ظهر تزايد في النفور من القراءة والمطالعة ومنه يتضح أن هذه الوسائل تساهم في تفعيل الدرس الفلسفي وخلق الجو الملائم للدرس

إننا اليوم في حاجة ماسة إلى الممارسة الفلسفية إذا أضحت مجرد نقل المواقف والآراء لفلسفات الغربية هذا نتيجة التبعية في إنتاج فكر فلسفي في العالم العربي وأثر ذلك على واقع تدريس مادة الفلسفة لمجرد تلقي الأفكار لماذا لا نستفيد من التجارب لغير لإنتاج الأفكار بدلا من التلقي مثل "تجربة ميشيل توزي في التصور البيداغوجي للدرس الفلسفي[2].

إن التلاميذ في ديمومة تلقي والحفظ دون إنتاج الأفكار منذ الأطوار الأولى من التعليم، يمكن أن يعاد تقريب في كل المواد الأخرى ؛ مثال : حفظ القوانين في مادة الرياضيات و الفيزياء ، ليس فقط

1– جيل دولوز، حسن عودة، **الصورة والحركة أو فلسفة الصورة الفن السابع 17**، منشورات وزارة الثقافية، دمشق 1997ص11

2– محمد أعراب، مرجع سبق ذكره، ص21.

في الفلسفة بالرغم من تقرير المنهج الجديد المقاربة بالكفاءات حول كفاءة التلميذ لكنه متكل على الأستاذ، حتى أضحى عدم تجاوب التلميذ مع المادة لأنه لم يتعود عليها فهي لا تدرج قبل الثانوي، لهذا يجد التلميذ صعوبة في التجاوب والتأقلم معها، ولهذا على المنظومة التربوية إعادة النظر في إدراج مادة الفلسفة ليس في الثانوي فقط.

7- الآفاق المقترحة لتجاوز المزالق الفلسفية:

يكشف واقع تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي في الجزائر عن عدة صعوبات سواء من حيث المادة أو المنهج أو سير العملية التعليمية، لهذا بات من الضروري إعادة النظر فيه لتشخيصها لإصلاح ما يمكن بنظرة موضوعية ورؤية إستشرافية لتجاوز المزالق وتطلع في الإرتقاء بمادة الفلسفة وبناء عليه هناك بعض الحلول منها:

تتعلق بالمادة الفلسفة في تعدد الآراء والمواقف مما يؤدي إلى توسيع فكر للمتعلم لإنتاج وخلق الأفكار وتمرن على المحاجة والنقد وتكوينهم على البناء الفكري والنقدي، كما يجب جعل المادة تتفاعل مع فلسفة العصر التي تعالج المباحث الفلسفية المتعلقة بانشغالات الواقع المحيط بالتلاميذ ومقتضياته والمقومات الاجتماعية والثقافية، ولا يصبح البرنامج الدراسي لمادة مثالي لا يراعي بما يشغله واقع التلميذ من صعوبات، إضافة إلى تطلع لمختلف روافد الفكر الفلسفي خاصة العربي لغرس هوية الفكر واللغة العربية في المقابل الفوقية الفكرية الغربية مما يعزز لديه الأنا المفكرة والمنتج ونزع عقدة النقص،كما يجب عدم التعامل كلا من المعلم و المتعلم للآراء والمواقف والنصوص الفلسفية كآثار وتراث بل يمكن للمتعلمين إعادة التفكير فيه من جديد وإضافة آرائهم النقدية وتفكيكها لخلق آراء جديدة، لأن المعلم يجب عليه أن ينشأ تلاميذ ذو كفاءات في الممارسة على التفلسف وليس ببغاوات بشرية ناقلة للآراء ويساعد المعلم التلاميذ على التمرس والتفتح أكثر لمواجهة قضايا المتعلق بواقع الحياة غير المدرسية، وحتى يدرك التلاميذ ما يحتاجون إليه من كفاءات يوظفونها في حياته اليومية.

ومن بين الحلول المقترحة لتسهيل تناول درس الفلسفة فلابد من مراعاة لغة وألفاظ الكتاب المدرسي، لذا من الضروري وجود قاموس لشرح المصطلحات والمذاهب الفلسفية ليساعد المتعلم على كشف بعض مصطلحات الفلسفة والتأقلم مع الأستاذ أثناء تلقينه لدرس.

وضع الدرس الفلسفي كأنه ضمن ورشة لإنتاج الأفكار ودحضها بالنقد، مما يجعل المتعلم في تماس فعلي مع روح الفلسفة ومتمرن على المنهج،إلى جانب مشاركة الأستاذ في بناء الدرس الفلسفي من أجل إعداد الدرس المفعم بروح النقد والتمحيص وخلق الأفكار ونحت المفاهيم،كما يجب على الأستاذ مراعاة النقد لتلاميذه يكون بناءا وليس هداما[1].

ومراعاة المنظومة التربوية إلى النصوص الخصبة التي تثري أفكار المتعلم وتوجهم بإعادة التواصل الحر والنقدي والتفاعلي مع النصوص الفلسفية المرجعية لامع الكتاب المدرسي الذي يفتقر إلى آليات التطبيق، وتكون النصوص خادما لدرس الفلسفي مع توفر الحجم الساعي المخصص التحليل النصوص والمقالات.

أما بالنسبة لمنهجية التقويم الذي يركز على ضبط المنهجية في الدرس التطبيقي ويعطي لسلامة اللغة نقطة أقل ولهذا لابد من أعطاء أولوية اللغة في الكتابة الإنشائية الفلسفية وعدم استبدالها باللغة الأدبية التي ميعت أفكار الدرس الفلسفي، وأهمية ذلك في إعداد المتعلمين على كافة الأنماط التقويمية لمادة الفلسفة أو حتى المواد الأخرى وذلك من خلال التكوين النوعي يتم التأكيد من خلاله على استيعاب هذا الأنماط وتطبيقها بما يتناسب مع المقاربة الجديدة،وكذلك توسيع الوسائل التقويمية بصفة واضحة وبيداغوجية لتقويم أداء التلميذ الصفية و اللاصفية[2].

تمكن الأستاذ من المادة الفلسفة وذلك بالتكوين الذاتي من مختلف النواحي والنفسية والرصيد المعرفي والمنهجي لأنه يتعامل مع ذوات مفكرة ولهذا لابد من إبستمولوجية الأستاذ في طرقه، لأنه تعتبر العامل الصحي لبناء الدرس الفلسفي لمعالجة الأفكار وإطلاعه على مختلف التخصصات التي تساعده في درسه [3]وأيضا تجريد الأستاذ من كل المعتقدات والإيديولوجيات التي تؤثر في سلوكيات المتعلمين

التكثيف من الإهتمام بالتكوين الأساتذة مادة الفلسفة من خلال الدورات التكوينية والندوات والملتقيات حول تعليمية الفلسفة وإلزامية الأستاذ بإجراء إختبارات وذلك لرصد المستوى التكويني الذاتي له،

1- خليفة بوغار وآخرون، **<u>النداوة تكوينية حول كيفية إنشاء الدرس الفلسفي</u>**، شعبة الفلسفة، قسم علوم الإنسانية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة 22/04/2015 الساعة 11:00-15:00

2- لخضر لكحل، مرجع سبق ذكره، ص 87.

3- خليفة بوغار وآخرون، مرجع سبق ذكره.

وتحرير المعلم من القيود والنمطية وجعله أكثر حركية، وفتح مجال المبادرة أمامه للعمل على تحقيق إشراف تربوي كفؤ ليكون دعما للمعلم في تحقيق المستوى المطلوب[1]

على المنظومة التربوية أن تعزز الآليات التصويرية والأفلام الوثائقية والسينمائية التعليمية التي تم إعدادها على يد مجموعة من الخبراء التربويين في تدعيم الدروس المقررة في البرنامج التعليمي لمختلف المواد مثل التاريخ والجغرافيا ومنها الفلسفة التي أصبحت من الضرورة تنويع في استخدام الوسائل لتسهيل الاستيعاب والفهم باعتبار أن الصورة لها دلالات ناتجة عن الفكر، ومن الداعي لاستخدام أفلام الوثائقية والفوتوغرافية والسينمائية هو تخلص الدرس الفلسفي من الإنغلاق والرتابة التي يتذمر منها التلاميذ ولهذا لابد من الاستعانة بالصورة لتحرك الفكر، ولو لاحظ في ثنايا تاريخ الفكر الفلسفي حضور الصور جلي مثل الشكل الرمزي والمسرحي في محاورات أفلاطون [2]، وبما أننا في عصر الصورة لابد من إدراج ضمن الدرس الفلسفي جانب التصويري لبيان تنوعيه وسلاسته ومرونته،وعلى وزارة التربية أن تكلف اللجنة ضمن المؤسسة لإعداد والتنسيق والتركيب لآليات الفوتوغرافية لدروس المادة المقررة في البرنامج.

لابد للمنظومة التربوية أن تعيد النظر في إدراج مادة الفلسفة في الأطوار الابتدائية مادة في حصة لتشكيل ورشة التساؤل مثلا عن الوطن ، المواطن، الدين ، الغير والأنا وغيرها وليس فقط في الثانوي إذا يتعود التلاميذ على التساؤل وإنتاج الأفكار بدلا من التوكل على الأستاذ والكتاب المدرسي والتجاري والحفظ المستمر ،وتكوين القدرة لدى التلاميذ على المفهمة في التساؤلات البسيطة للموضوع بالعفوية والتلقائية إلى قدرة على الإشكال والمساءلة والمحاجة مما يولد تحفيز على الحوار والتساؤل وتكوين شخصيتهم وتتيح لهم فرص إنتاج الأفكار ونحت المفاهيم، وجعل لمادة الفلسفة دروس ضمن المحتوى المقرر في المنهاج حيث تدرس للتلاميذ عبر أطوار التعليم في تسلسل منطقي وموضوعي من حيث المواضيع، والتركيز على البناء الشخصي لتلاميذ لإنتاج و التمرس على الممارسة الفلسفية، كما يجب مراعاة في انسجام والتوافق بين كفاءات المحيط لأن الصعوبة لا تعني المستحيل في النجاح و التحصيل المثمر، وعليه لابد من التوفر مختلف الخصائص و آليات في سير العملية التربوية في النظام التربوي، وبالتالي لابد من وجود فلسفة للتدريس.

1- لخضر لكحل، مرجع سبق ذكره، ص88

2- كمال فهمي، **كتاب فلسفة الصورة لعبد العالي معزوز**، مجلة المساء، عدد2381، 2014/5/22، ص8.

ثالثا: نموذج إسقاطي عن للدرس الفلسفي

- الخطوات اللازمة لبناء الدرس الفلسفي

يعتبر الدرس الفلسفي بمثابة حقل لإنتاج الأفكار وخلق المفاهيم وذلك من خلال النظر إليها في تفاعل الدرس مع مقتضيات الحياة، ولهذا فهو يتطلب توفر جملة من الشروط ومقاربات في بنائه، لكن جوهر سير عملية الدرس الفلسفي تكمن في علاقة محورية بين الأستاذ والتلميذ خاصة بعد تغير في المنهج التعليمي مقاربة بالأهداف الذي يركز على الدور المحوري للأستاذ كمصدر للمعلومة ودور التلميذ المتلقي السلبي وكأنه في سجن كهف أفلاطون مقيد بأغلال وطابع العام الذي يصبغ هذه العملية من الرتابة والجمود إلى انتقال بكفاءات ومركزية التلميذ في العملية التعليمية ولهذا فإن إبداع الدرس الفلسفي الذي يشكل منطلق التفكير وافق ديناميكية تغيرات الحياة، كالثورة كوبرنيقية ضد الإلقاء و الرتابة والنمطية يصبح دون غاية، وعليه فإنه إذا توفرت شروط أساسية في علاقة الأستاذ والتلميذ ؛ منها التكوين الذاتي للمعلم في مختلف الجوانب النفسية والمعرفية والمنهجية التي تمكنه من السير الحسن في الدرس، ورغبة التلميذ في التعلم وإقبال على التعليم في ظل المناخ الملائم لسير الدرس الفلسفي بمشاركة وتفاعل بينهما بغض النظر على جانب البيداغوجيا الذي يعتبر شرط معياري لكن الشرط التفاعلي للعلاقة بين الأستاذ والتلميذ التي تمثل محور العملية التعليمية إذا تحققت يسر الدرس خروج منه بإنتاج الأفكار وخلق مفاهيم.

- التصميم البيداغوجي للدرس الفلسفي:

أ- **جوانب معيارية:** ونقصد بها تلك الجوانب التي لا بد أن تتوفر في عرض الدرس الفلسفي ؛المعيار عند الأصوليين هو الظرف المساوي للمظروف كالوقت للصلاة، والمعيار عند المنطقين نموذج مشخص أو مقياس مجرد لما ينبغي أن يكون عليه الشيء ويرادفه العيار، وهو ما جعل قياسا ونظاما للشيء[1].

إن عصر العولمة الذي فرض نفسه على حياتنا، وأساليبنا في التفكير لا بد أن نواجهه بنوعية جديدة في التعليم وبأساليب تعليمية تتسم بالمرونة والجودة والإبداع: إذ أن المطلوب أصبح أن يتعلم الطالب كيف ينمي نفسه ؟ويؤهلها للتكيف مع متطلبات حياته المتغيرة ؟ وكانت الجودة هي الحل، وانطلاقا من إستراتجية الجودة الشاملة في حجرة الدرس فإن هناك تحولا كبيرا في دور المعلم، حيث أصبح دوره من

1- جميل صليبا، مرجع سبق ذكره، ج 2، ص399.

ناقل للمعرفة إلى موجه للطلاب ومدرب حقيقي لهم، ومن صاحب السلطة إلى خلق مناخ من حرية التعبير، ومن أسلوب التعليم الجماعي إلى التعليم التعاوني،ومن اتخاذ القرارات الفردية إلى المشاركة الفاعلة للطلاب في صنع القرار، ومن منفذ حرفي للمنهاج، وتحفيظه عن طريق حشو عقول الطلاب بالمعلومات إلى مناقشة القضايا المرتبطة بالمنهج مع الطلاب، إن الجودة الشاملة في حجرة الدرس تتوقع الأفضل من أي طالب وخاصة ضعفي التحصيل والعمل على تحقيق تحسين مستمر، وذلك من خلال ربط التعليم بالمجتمع وربط العمل بالحياة وتنمية كل الجوانب شخصية الطالب والاستفادة من كل طاقاته وإشباع رغباته وحاجاته[1].

ولهذا فلا بد من النظر إلى الجودة على أنه مطلب لا بد منه في ظل التغيرات الحاصلة، فهي بمثابة تحدي للمؤسسات التربوية في كيفية تحسين مخرجاتها ,لتكون تلك المخرجات قادرة على التعامل مع المتغيرات المعاصر مما يدفعنا إلى ضرورة إعادة التفكير في اختياراتنا المعرفية والمنهجية، وفي منطلقات الفعل التربوي والتعليمي وكذلك في سيرورات إنجاز الدرس ومكوناته، ومحاولة ضبط مراحل انجازه، ومن منهجية عرض الدرس الفلسفي هو أن يقوم الأستاذ بإعداد مذكرة للدرس حتى تصبح بمثابة دليل له أثناء عرض الدرس وتشتمل على مجموعة من الكفاءات التي يجب تحصيلها أثناء الدرس، وكذلك من منهجية عرض الدرس أن يقوم الأستاذ بتقسيم الصبورة إلى ثلاثة أجزاء الجزء الأول مخصص لمعلومات الدرس منا، المادة، الوحدة، الموضوع، والجزء الثاني مخصص لعناصر الدرس، والجزء الثالث مخصص لتوضيح والتحليل والشرح.

يمكن كذلك لمنظومة التربوية أن تقوم بمشاريع مع شركات متخصصة بصناعة الوسائل التكنولوجية ضمن إطار خطة إستراتيجية ذات أهداف واضحة وميزانية من طاقم إداري حتى الحكومي لأن الدول تتطور بتركيزها على التعليم، بما أن من أهداف المقاربة الكفاءات إعداد جيل للحياة فلابد من توفير الوسائل التكنولوجية المخصصة في التعليم لعرض الدروس بواسطة الصورة لها دلالة عن ناتج الفكر وبإعتبار أن التكنولوجيا أصبحت تتداول في كل مكان من واقع التلميذ لماذا لا يكون الدعم لذلك في الدرس أيضا بحيث لا يكون هناك انفصام شيزوفرينيا بين الواقع الخارجي التكنولوجي للتلميذ وبين استعملها في المؤسسات التعليمية مثل للوحات IPAD و السبورة الذكية مما يرسخ الرغبة لدى التلاميذ،

1- مدارس تطوير، **ثقافة الجودة الشاملة في التعليم**، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية الرياض، www.Tatweer Edu، ص31.

وهنا تصبح الفلسفة قريبة من واقع التلميذ أكثر من حيث توضيح الدرس في شكل الأفلام الوثائقية والسينمائية ووضعيات المشكلات والقضايا الاجتماعية تعالج بطريقة فلسفية.

وإضفاء الطابع الحيوي في الكتاب المدرسي في إستخدام الصور كما كان في تاريخ الفلسفة الغربية حضور الصورة في نحت تماثيل لفلاسفة والصور التعبير ية عن الفكر الفلسفي في ثنايا العصور لكن تلميذ الفلسفة لا يعرف صور الفلاسفة وحتى أسمائهم؟ إضافة لذلك لابد تخصص أكاديميات بدل من دروس التدعيم تكون تهتم بالمواد الأساسية كالفلسفة والرياضيات والفيزياء من أجل تحصيل نتائج جيدة للتلاميذ في المدارس.

ب-أما الأنشطة الإجتهادية : وهى التي يقوم بها أستاذ الفلسفة والمتمثلة فى مبادرات تضمن عدة أبعاد على شكل ندوات لتلاميذ يناقش فيها المواضيع وقضايا إجتماعية مستمدة من الواقع الفلسفي، لابد أيضا أن تخضع للتقويم يمكن أن تشارك مع أساتذة المواد الأخرى وهنا ترسخ دور الفلسفة في معالجة حيثيات الواقع.

خـــلاصة

من خلال العرض السابق لتدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات نجد هذا الأخير ينجم عنه العديد من الصعوبات والمزالق التي تواجه كلا من الأستاذ والطالب على حد سواء، فمن ناحية الأستاذ يجد صعوبة في طريقة إلقاء الدرس الفلسفي وفق المنهجية الجديدة وإلى مشاكل أخرى تتعلق بتكوينه فهذه المنهجية تستدعي تكوين أساتذة لهم القدرة على التأقلم مع كل المواقف التعليمية وإلى الاستمرارية في التكوين وكذلك لا يمكن إغفال التكوين الذاتي للأستاذ الذي يمكنه من التطلع على مستجدات تعليمية الفلسفة، والصعوبات التي تواجه الطالب إنطلاقا من المادة في حد ذاتها التي تمتاز بخصوصيات وكذلك تلك الخلفية التي يحملها الطالب حول مادة الفلسفة مما يزيد في عرقلة مهمة الأستاذ، وأكبر صعوبة تواجهه في ظل هذه المقاربة هي طريقة التقويم، بحكم أن مادة الفلسفة تعتمد على المقالات، وهذه الأخيرة لها العديد من الصعوبات فهي من الإختبارات الذاتية التي لا تخلو من العيوب مقارنة بالإختبارات الموضوعية.

فمن خلال هذه الصعوبات يمكن اقتراح بعض الحلول لتذليلها فمن الحلول البارزة هو تقديم المادة الفلسفية في قالب عصري يتمشي والتكنولوجيا وذلك من خلال عرضها في أعمال مصورة.

خاتمة:

الواقع أن الدراسات التربوية التي تسعى إلى إحداث التغير والتطوير في المناهج الدراسية والتربوية، من العوامل التي أدت إلى الإهتمام والبحث في مختلف الميادين لاسيما منها التعليمية.ذلك نظر لما ارتكزت عليه من نظريات فلسفية متعددة، ولما أحدثته من تغيرات جوهرية في الحكم على مخرجات التعليم، وإن الحكم على نجاح أو فشل تطبيق هذه المقاربة مرتبط بتوفر كل متطلبات التطبيق.

وبما أن المنظومة التربوية تبنت هذه المقاربة الجديدة دون تكيفها تكيفا كاملا حسب الواقع، غير أنها مفروضة بحكم تطورات العصر على سير العملية التعليمية، مما أثمر في ظهور عدة صعوبات وعوائق في مختلف المواد الدراسية، ولاسيما منها الفكرية التي تختص بمادة الفكر ومنها الفلسفة نظرا لأهميتها في الوعي النهضوي والحضاري.

فمن خلال هذا لا بد من محاولة تحدي والتصدي للعوائق وإصلاح ما يمكن إصلاحه فلا إفراط في التشاؤم بحيث نركز على تشخيص العوائق وإصلاحها، كما لا نفرط في التفاؤل ونغض الطرف على تناقضات الواقع، لأن هناك العديد من الصعوبات والعوائق التي تقف في وجه كل من المعلم والمتعلم عن تطبيق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي، منها عدم إنسجام متطلبات المقاربة الجديدة مع الواقع الدراسي الذي يتميز مثلا بالعدد الكبير لطلبة في الصف.

يكون تطبيق لهذه الإستراتيجية في مادة الفلسفة بإستخدام العديد من الطرق أبرزها طريقة حل المشكلات ويكون المتعلم هو محور هذه الطريقة إنطلاقا من الوضعية المشكلة التي تكون بمثابة مدخل للموضوع، إلا أن هناك العديد من الحلول وأبرزها لتكوين الذاتي للأستاذ بإضافة إلى الإنفتاح على التكنولوجي وتوظيفها في الدرس الفلسفي.

***أولا:قائمة* المصادر والمراجع باللغة العربية:**

1 -المصادر

-القران الكريم

2- ***المعاجم:***

1 -ابن منظور، لسان العرب المحيط، المجلد 13،ط3دار صادر للطباعة والنشر، بيروت لبنان، 2004.

2 -أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل،معجم المصطلحات التربوية المعرفة (في المناهج وطرق التدريس)،ط3،عالم الكتب، القاهرة ، 2003.

3 -أندريه لالاند، تر،خليل أحمد خليل، موسوعة لالاند الفلسفية، ج1، ط2،منشورات عويدات، بيروت2001.

4 -الجرجاني علي بن محمد، تحقيق، إبراهيم الأبياري، التعريفات، ط2، دار الكتاب العربي، 1992.

5 -الفارابي عبد اللطيف و آخرون، معجم مصطلحات علوم التربية، سلسلة علوم التربية للطباعة والنشر، المغرب، 1994

6 -جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، ط1،دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1998.

7 -عبد الكريم غريب و آخرون، معجم علوم التربية، ط1، سلسلة علوم التربية،الرباط، 1994

8 -مجد الدين محمد بن يعقوب أبادي، القاموس المحيط، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 2006.

9 -مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، ط1،عالم الكتب، القاهرة، 2009.

10 -مصطفى حسيبة،معجم الفلسفي، ط1،دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الاردن،2009.

3-المراجع:

إبرهيم أحمد، أنطولوجيا اللغة عند مارتن هيدغر،ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2008.

1 -أحمد فؤاد الأهواني، فجر الفلسفة اليونانية قبل سقراط، المصرية العامة للكتاب، القاهرة2009

2 – أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ط3،الديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 2007.

3-أفلاطون،تر عزت قرني، محاورة مينيون في الفضيلة، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة 2001

4-الطاهر وعزيز، المناهج الفلسفية، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت 1990.

5- السيد حسن الصدر، دروس في علم المنطق، ط1، دار الكاتب العربي، بيروت، 2005.

6 - إمام عبد الفتاح إمام، المنهج الجدلي عند هيجل، ط3،دار التنوير للطباعة والنشر،بيروت، 2007.

7- أميرة حلمي مطر، الفلسفة اليونانية تاريخها ومشكلاتها، دار قباء، القاهرة، 1998.

8- إيمانويل كانط، تعريب محمود بن جماعة: ثلاث نصوص تأملات في التربية، ماهي الأنوار؟،ما التوجيه التفكير؟، ط1، دار محمد علي للنشر، تونس،.2005

9-إيمانويل كانط، تر،غانم هنا،نقد العقل العملي، ط1،المنظمة العربية للترجمة،لبنان بيروت 2008

10-ج د بور، تر الهادي أبو ريدة، تاريخ الفلسفة في الإسلام، ط5، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، دب

11-جيل دلوز وفليكس غتاري،ترمطاع صفدي ماهي الفلسفة، ط1، مركز الإنماء القومي، بيروت، 1997.

12-جيل دولوز،حسن عودة، الصورة والحركة أو فلسفة الصورة الفن السابع 17،منشورات وزارة الثقافية،دمشق 1997.

13-خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقارنة الكفاءات والأهداف، د.ط، دار التنوير، الجزائر، 2004.

14-خليل شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، 2005.

15-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1،مطبعة ع/س، د.ب، 2005.

16- رافدة الحريري،التقويم التربوي، د.ط، دار المناهج، عمان الأردن، 2008 .

17-رمضان بوحبيلة، السامي في الفلسفة، نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، د ب، 2008.

18 - رينيه سرو،تر أدونيس العكره،هيغل والهيغلية،ط1، دار الطليعة للطباعة للنشر،بيروت، 1993.

19-سماح رافع محمد، تدريس المواد الفلسفية (طرقه وسائله وإعداد معلميه)، دون طبعة، دار المعارف، مصر، دس.

20–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2003.

21–سهيلة الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ط1دار الشروق، عمان .2003

22 – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1، دار الشروق، عمان، 2006.

23 –شفيق اكريكروأخرون،منهجية الإنشاء الفلسفي دليل لقواعد البكالوريا، أفريقيا للشرق، دار البيضاء2014.

24–صلاح الدين محمود علام، التقويم التربوي البديل، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

25–طه عبد الرحمن، الحق العربي الاختلاف الفلسفي،ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء،2006.

26– عبد المجيد، الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة، ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع، البيضاء، 1987

27– عمر مهيبل،من النسق إلى الذات، ط1،منشورات الاختلاف، الجزائر، 2007.

28– عبد المجيد الانتصار،الأسلوب ألحجاجي في تدريس الفلسفة من أجل ديديتكية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء.1997

29–عبد المجيد سيد أحمد منصور و آخرون،التقويم التربوي الأسس والتطبيقات، ط1،دار الأمين للنشر والتوزيع، القاهرة1996.

30 – عبد الفتاح الديدي وعصام الدين هلال، التربية عند هيجل، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية1993.

31–غاستون باشلار، ترخليل أحمد خليل، تكوين العقل العلمي،ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 1981.

32– فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الابعادوالمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

33 كارل ياسبرز، تر، عبد الغفاري مكاوي، تاريخ الفلسفة بنظرة عالمية، دار التنوير، بيروت 2007

34- كرستوفر وانت وأند زجي كليموفسكي، ترإمام عبد الفتاح إمام، أقدم لك كانط،ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة 2002.

35-كريمان بدير، التعليم النشط،ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، .2008

36-كمال بوليفة، المرشد العلمي للمعلمين في التدريس بالكفاءات، د.ط، دار اليمن للنشر، قسنطينة، الجزائر، دس.

-محمد عبد الرحمن بن خلدون، تقديم محمد الأسكندراني،مقدمة ابن خلدون، دار الكتاب العربي، بيروت 2006

37- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية، ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن .2007

38- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، د.ط، دار الهدى للطباعة، عين مليلة، الجزائر، د.س.

39- محمد الدريج، الكفاءات في التعليم، من أجل تأسيس علمي لمناهج المندمج، ط1منشورات سلسلة المعرفة للجميع، 2003.

40- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، ط1دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات، 2003.

41- مراد وهبه،قصة الديالكتيك،ط4،دار العالم الثالث،دب ن،1998.

42-يحي هويدي،مقدمة في الفلسفة العامة،دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة1989.

4- الرسائل والمذكرات:

1-رضا حاجي، صعوبات في التدريس مادة الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءة مذكرة، معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم الفضيل الورتلاني ورقلة2011/2010

2-عبد الرزاق سلطاني،إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر،مذكرة ماجستير،قسم علم اجتماع،كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية جامعة منتوري قسنطينة،م/إ2011/2010

3-لبنى بن مسعودة، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير، م /إ،قسم العلوم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة، 2007 /2008

4 . نورة بوعيشة، الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستر، غ/منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قاصدي مرباح، ورقلة، 2008

5-وسيلة حرقاس، مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي والاتصال، جامعة قسنطينة، منشورة/إ، 2004

5-المجلات والدوريات:

1-السعيد مزروع،التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات،مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة العدد2012/9/3

2-بوداود حسين، ديداكتيكا الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري قراءة في المفهوم والنشأة،مجلة دراسات جامعية، عدد4، الاغواط .2006

3-حكيمة أغريس وآخرون،محنة الفلسفة ومكانة حضورها في النظام التربوي المغربي، المجلة الدولية التربوية المخصصة، العدد7 كلية العلوم التربية جامعة محمد خامس تموز.2014

4-عبد الباسط هويدي، المفاهيم والمبادئ الأساسية الإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة بالكفاءة، مجلة العلوم إنسان والمجتمع، المركز الجامعي الوادي العدد2012/11/4

5- عبد الرحيم تمحري ومحمد الرويض، ديداكتيكية النص الفلسفي النظرية والتطبيقات، منشورات المجلة المغربية لعلم الاجتماع السياسي.

6-عيسي زبيشة، إشكالية تحليل النصوص الفلسفية في التعليم الثانوي، مجلة دراسات فلسفية، العدد 2، مجلة فكرية محكمة نصف سنوية تصدر عن الجمعية الجزائرية للدراسات الفلسفية، جوان 2014

7- فاطمة الزهراء أغلال بوكرمة، الخلفية الفلسفية للمقاربة بالكفاءات قسم علم النفس وعلوم التربية، العدد20، جامعة مولود معمري تيزي وزو، ديسمبر2007

8- كمال فهمي، كتاب فلسفة الصورة عبد العالي معزوز، مجلة المساء، العدد2381، 2014/5/22

9-لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءة بين الحذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ,عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ,جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

10-لكحل لحضر، التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد11،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر،2009.

11-محمد إعراب،الفلسفة التدريس بالكفايات في التعليم التأهيلي، مؤمنون بلا حدود، المؤسسات الدارسات وأبحاث، الرباط نوفمبر2013.

12-محمد طاهر وعلي، التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات تصدر عن جامعة الاغواط

13-محمود يعقوبي، أراء حول تدريس الفلسفة، مجلة المبرز، عدد جويلية، 1998.

14-نور الدين احمد قايد و حكيمةسبيعي،التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة البحوث والدراسات العدد8، جامعةغرادية 2010 .

6-الملتقيات والندوات:

1- خليفة بوغار وآخرون، الندوة التكوينية حول كيفية إنشاء الدرس الفلسفي، شعبة الفلسفة، قسم علوم الإنسانية كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة 22/04/2015 الساعة 15:00-11:00

2-سمير جوهاري، واقع تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي الجزائري دراسة وصفية تحليلة نقدية، الملتقى الوطني حول تدريس الفلسفة في الجزائر واقع وأفاق، المدرسة العليا للأستاذة، قسنطينة2011.

7- المنشورات الوزارية:

1-عبد الله قلي وفضيلة حناش، التربية العامة / إدماج المكتسبات وفق المقاربة بالكفاءات، وأساليب وتقنيات إدماج المكتسبات وفق منظور بيداغوجي المشروع، التقويم التفاعلي في ضوء إصلاح البيداغوجي الجديد، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند لتكوين المتخصص، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009.

2- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005.

3-محمد بن يحيا زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق –المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند لتكوين المتخصص، وزارة التربية الوطنية الجزائر ,2006.

4–وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي لتطبيق برنامج الفلسفة في التعليم الثانوي، مديرة التعليم الثانوي، 1998.

5–وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهاج الفلسفة للسنة الثالثة ثانوي لجميع الشعب، 2007 /2008.

6– وزارة التربية الوطنية، سلسلة موعدك التربوي التدريس والتقويم بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2005.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

1- Emmanuel kant , La Logique, Trad guillemet, Vrin , 1970

2-Roeger.x . un pédagogies de l'intégration (compétences et intégration des acquis dans lénseignement). 2eme ed de boeckuniversité.bruxelles.

ثالثا: المواقع الإلكترونية

1–كاك مصطفي،كانط ومسألة التعليم الفلسفي ، أنفاس من أجل ثقافة الإنسان العدد 524، أنفاس نت،15 إبريل 2007

2– مدارس تطوير ،ثقافة الجودة الشاملة في التعليم، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز ،المملكة العربية السعودية الرياضwww.Tatweer Edu. Sa.