الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التعليـــم العـــالي والبحث العلمـــي
جـــامعـــة الحـــاج لخضـــر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية
قسم العلوم الاجتماعيـــــــــة

كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية

دراســـة ميدانيـــة بثانويـــات ولايـــة تبســـة.

أطروحـــــة مقدمة لنيل شهادة دكتـــــوراه العلوم في علوم التربية

إعـــــداد الطـــالبـــة:
سليمة بلخيري

إشـــراف الأستـــاذ الدكتـــور:
العربي فرحاتي

أعضاء لجنة المناقشة

د. علي براجل	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	رئيسا للجلسة
د. العربي فرحاتي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	مشرفا مقررا
د. الوناس أمزيان	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	عضوا مناقشا
د. نصر الدين زبدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر	عضوا مناقشا
د.نور الدين تاوريريت	أستاذ محاضر	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا
د. زين الدين ضياف	أستاذ محاضر	جامعة لمسيلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2013-2014

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

شـــكر وتقديـــر

سم الله وكفى، والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى، من يهده الله فهو المهتد،

ومن يضلل فلن تجد له وليا مرشدا أما بعد...

بداية الحمد لله الذي وفقني في إنجاز هـــذا البحث، ولم أكن لأوفق لولا أن وفقني الله، ثم إنه لما كان شكر الناس من شكر الله، فإنني أتوجه بعظيم شكري، وكبير احترامي إلى من تولى توجيه بحوثي الأكاديمية من بداية إنجازي لبحوث التخرج، من ليسانس، وماجستير، إلى مستوى الدكتوراه، إلى صاحب الفضل الأستاذ الدكتور العربي فرحاتي، الذي كان لي مشرفا، وموجها، وناقدا، جزاه الله عني كل خير، كما أن شكري موصول إلى رئيس قسم العلوم الاجتماعية بجامعة باتنة، الذي لم يبخل عني بالنصائح في هذا الصدد كلما احتجت له الأستاذ الدكتور جبالي نور الدين .

وفي هذا المقام لا يفوتني أن أوجه شكري إلي كل من درسني بالجامعة، وكان عونا لي في هذه الدراسة من قريب، أو من بعيد، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور علي براجل، الأستاذ الدكتور أمزيان الوناس، الدكتور بوقصة ... وغيرهم من الأساتذة الأفاضل الذين قدموا لي العون بطريقة، أو بأخرى، فلكم مني أساتذتي كل احترامي،وتقديري.

وإنني لأتقدم بشكري وتقديري إلى اللجنة المناقشة لهذا البحث، على تفضلها بقبول مناقشته،

وتبيان أوجه التقصير، وتقديم النصح، والإرشاد.

إلى كـــــــل من ساهم في إخراج هذا العمـــــــــــــــل إلى النور أقول

شـــــــكـــــــــــرا

ملخص الدراسة:

جاءت الدراسة الحالية، والموسومة بـــ: "كفاية منهاج مادة الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية" للوقوف على كفاية مكونين أساسين لمنهاج هذه المادة هما المحتوى، والعملية التقويمية، ومدى مساهمتهما في تكوين تمثلات إيجابية لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية لأهدافه، وبالتحديد بالسنة الثانية ثانوي تخصص آداب، وفلسفة، وتجدر الإشارة هنا إلى أننا قسمنا البحث إلى قسمين، قسم نظري يعالج المفاهيم الأساسية للدراسة، وقسم تطبيقي خاص بالنتائج المتحصل عليها من الدراسة الميدانية. وقد انطلقت الدراسة في معالجتها لهذا الموضوع من ثلاثة تساؤلات رئيسية، جاءت كما يلي:

السؤال الرئيس الأول:

هل محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات؟. ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس ستة تساؤلات فرعية تعالج الأهداف الواردة بالمنهاج تحت اسم الكفايات، وما إذا كان محتوى المنهاج قد صيغ بما يحقق هذه الأهداف، والمتمثلة في إكساب التلميذ القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات، إكساب التلميذ القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي، إكساب التلميذ القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية، إكساب التلميذ القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية وإكساب التلميذ القدرة على التفلسف، إكساب التلميذ القدرة على تخطي التزمت المذهبي.

السؤال الرئيس الثاني:

هل العملية التقويمية (الأدوات، والأساليب) المدرجة لمادة الفلسفة، والمقررة بالمنهـــاج التربوي تســـاهم في تحقيـــق الأهداف المسطرة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات؟.

السؤال الرئيس الثالث:

هل يوجد اختلاف بين التلاميذ في تمثل أهداف المنهاج وفقا للجنس عند مستوى دلالة 0.05 ؟. ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الثالث ستة تساؤلات فرعية، تحاول الوقوف على ما إذا كان هنالك فرق بين الجنسين في اكتساب القدرات المذكورة في التساؤل الرئيس الأول عند مستوى دلالة 0.05.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الراهنة على المنهج الوصفي الذي أملته طبيعة الموضوع.

أدوات الدراسة:

تم توظيف أداتين في الدراسة هما الاستمارة لعينة التلاميذ، والمقابلة لعينة الأساتذة.

عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أسلوب المسح الشامل لعينة التلاميذ بالسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة، ممن أنهوا دراستهم بهذه السنة، وانتقلوا إلى السنة الثالثة بنفس التخصص بالثانويات مجال الدراسة، حيث بلغت عينة التلاميذ المدروسة 190 تلميذا، وتلميذة، بالإضافة إلى عينة الأساتذة الذين درسوا مادة الفلسفة بنفس السنة، والبالغ عددهم 08 أساتذة من الجنسين.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن:

– محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق نسبيـــــا الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات من وجهة نظر عينة الأساتذة، حسب نتائج المقابلة، وعينة التلاميذ حسب نتائج الاستمارة، حيث توصلت الدراسة إلي أن المحتوى صيغ بما يحقق الهدفين (1،5)، في حين لم تتحقق الأهداف (2،3،4)، وتحقق نسبيا الهدف(06).

– أثبتت النتائج أن العملية التقويمية (الأدوات، والأساليب) المدرجة بالمنهاج تساهم نسبيا في تحقيق الأهداف المتوخاة عند عينة التلاميذ حسب نتائج الاستمارة، وتساهم في تحقيق الأهداف عند عينة الأساتذة حسب دليل المقابلة، باعتبار الظروف الراهنة من كثافة المنهاج، ضيق الوقت...

– بينت النتائج وجود فروق نسبية بين الجنسين لصالح الإناث، في تمثل أهداف المنهاج عند مستوى دلالة 0.05، وذلك انطلاقا من وجود فروق نسبية بين الجنسين في تمثل الأهداف (2،4،5) لصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين الجنسين في تمثل الأهداف (1،3،6).

Sommaire de l'étude:

L'étude actuelle qui est caractérisée par: "la compétence du programme de la philosophie qui est conçu pour la réalisation des représentations positives chez les apprenants pour ses objectif au cycle secondaire". cette étude cherche à comprendre d'abord la compétence dans le contenu, et ensuite dans le processus de l'évaluation, et ceux ci contribuent-ils dans la formation des représentations on positives chez les apprenants au secondaire précisément en deuxième année secondaire lettres est philosophie .

On a subdivisé l'étude en deux parties essentielles:

- partie théorique: traite les notions essentielles de cette étude.

- partie pratique: concernant les résultats obtenus de cette étude.

Trois questions principale se sont posées lors de cette étude.

La Première question principale: est ce que le contenu du programme de la matière de la philosophie programmé officiellement est conçu pour la réalisation des objectifs tracés par la nouvelle reforme de l'enseignement donnes sous le nom de (compétences)?.

Cette question, elle même se ramifie en six petite interrogations qui traitent les objectifs donnés dans le programme sous le nom de (compétences) représente dans:

*l'apprenant doit acquérir la capacité de pouvoir faire la différence entre les différentes oppositions .

*lui faire acquérir la capacité dans l'utilisation des mécanismes de la réflexion logique .

*lui faire acquérir la capacité dans l'expression des connaissance dans la globalité .

*lui faire acquérir la capacité de la bonne compréhension des problèmes quotidiens .

*lui faire acquérir la capacité de philosophie .

*lui faire acquérir la capacité de ne pas être extrémiste.

La deuxième question principale: est ce que l'opération d'évaluation (outils, méthodes) employés en philosophie, et programmé dans le programme enseigné contribuent à la réalisation des objectifs tracés de la reforme donné sous le nom (les compétences)? .

La troisième question principale: est ce qu'il y a une différence dans la représentation chez les deux sexes (masculin/ féminin) au niveau du signe 0,05?. et de cette question on pose d'autres interrogations qui essayent de savoir s'il y'a une différence entre les deux sexes dans l'acquisition des capacités citées dans la première question principale au niveau du signe 0,05 .

La méthode d'étude: cette étude repose sur la méthode descriptive qui a été optée par la nature.

Les outils de l'étude: on a employé deux outils : - le questionnaire pour les apprenants.

- la rencontre avec les enseignants.

L'échantillon de l'étude: cette étude est faite de façon globale sur l'échantillon des apprenants de la deuxième année secondaire lettres philosophie, ceux qui ont achevé leurs études en cette année et qui étaient admis en troisième année secondaire lettres philosophie aux lycées; l'échantillon étudié fait sur 190 apprenant entre garçons, et filles, en plus l'échantillon d'enseignants au nombre de 8, et des deux sexes qui ont enseigné la philosophie dans le même niveau (deuxième année secondaire lettres philosophie) .

Les résultats de l'étude: On est arrivée à :

- le contenu du programme de la philosophie conçu officiellement est effectué pour réaliser relativement les objectifs tracés de la réforme sous le terme de (les compétences) du point de vue de l'échantillon d'enseignants selon les résultats de rencontre, et l'échantillon des apprenants selon les résultats du questionnaire , notamment cette étude a trouvé que le contenu est conçu selon qu'il peut réaliser les deux objectifs (1, 5), néanmoins les objectifs (2, 3, 4) ne sont pas réalisés, et l'objectif (6) a été relativement réalisé.

- les résultats donnés trouvent que l'opération de l'évaluation (outils, méthodes) programmé contribue relativement à la réalisation des objectifs attendus chez l'échantillon des apprenants selon le questionnaire, mais chez l'échantillon d'enseignant elle contribue à la réalisation des objectifs selon les résultats de la rencontre prenant en considération le statut quo: la densité du programme, et le volume horaire insuffisant...

- les résultats montrant qu'il y'a des différences relatives entre les deux sexes mais favorisent le sexe féminin dans la représentation des objectifs du programme au niveau du signe 0,05, et cela est du à la différence relative entre les deux sexes dans la représentation des objectifs (2, 4, 5) pour les filles ; et sons aucune différence entre les deux sexes dans la représentation des objectifs (1,3, 6).

فهـــــرس المحـــتويات

- شكر، وتقدير.
- ملخص الدراسة.
- فهرس المحتويات.
- مقدمة.

الجانـــــــب النـــــــظري

الفصل الأول- إشكالية الدراسة

أولا- الإشكالية 04

ثانيا- الفرضيات 06

ثالثا- متغيرات الدراسة، وتموضعها في الإشكالية 08

رابعا-أهداف الدراسة، وأهميتها 08

خامسا- منهج الدراسة 09

سادسا- الدراسات السابقة 10

سابعا- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة 15

الفصل الثاني- تحليل مفهوم كفاية منهاج الفلسفة في مقاربة الكفايات

تمهيد 18

أولا- الكفاية في اللغة، والاصطلاح 18

1- الكفاءة، والكفاية في الاشتقاق اللغوي 18

2- الكفاية اصطلاحا 20

ثانيا- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الكفاية 24

ثالثا- أنواع الكفايات، ومستوياتها 29
1- أنواع الكفايات 29
2- مستويات الكفاية 31
3- منصوص الكفاية، وشروط صياغته 33
رابعا- المقاربة البياغوجية للكفاية 34
1- تعريف مقاربة التدريس بالكفايات 34
2- مميزات التدريس بواسطة الكفايات 35
3- الأطر المرجعية لبيداغوجيا الكفايات 36
4- الوضعيات صيغ تعليمية للكفايات 39
5- طرائق لبناء الكفايات 41
خامسا- الفلسفة من منظور بيداغوجي 48
1- تعريف الفلسفة في اللغة، والاصطلاح 48
2- التفلسف، وخصائص الموقف (الفكر) الفلسفي 51
3- بين العلم، والفلسفة 57
4- ميادين الفلسفة 59
سادسا- كفاية المحتوى، والعملية التقويمية لمنهاج مادة الفلسفة المقرر 68
1- تعريف المنهاج التربوي، ومفاهيمه العامة 68
2- كفاية محتوى منهاج مادة الفلسفة، والبرنامج المعتمد له 70
3- كفاية العملية التقويمية لمنهاج مادة الفلسفة 73

سابعا– الفلسفة في التعليم الثانوي 85
1– تعريف التعليم الثانوي 85
2– الأهداف العامة للتعليم الثانوي 86
3– أهمية التعليم الثانوي 86
4– التعليم الثانوي في الجزائر 87
5– المراهق في التعليم الثانوي 89
6– أهمية الخطاب الفلسفي للمراهق في التعليم الثانوي 95
خلاصة الفصل 97

الفصل الثالث– تمثلات التلاميذ لأهداف منهاج مادة الفلسفة

تمهيد 99
أولا– تعريف التمثل في اللغة، والاصطلاح 99
1– التمثل في الاشتقاق اللغوي 99
2– التمثل اصطلاحا 100
3– تعريف التمثل في الفلسفة 103
ثانيا– بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم التمثل 104
ثالثا– التمثل في ضوء بعض النظريات البيداغوجية 110
1– نظرية معالجة المعلومات 110
2– النظريات المعرفية 118
رابعا– التمثلات أداة معرفية، أم عوائق بيداغوجية في تعلم الفلسفة 138

1- التمثلات أداة معرفية 138

2- التمثلات عائق بيداغوجي 139

3- التمثلات أداة، وعائق 140

4- العلاقة بين الكفابات، والتمثلات 140

خامسا- تمثلات التلاميذ لأهداف منهاج مادة الفلسفة 141

1- تعريف الهدف التربوي 141

2- تمثل التلاميذ لأهداف منهاج الفلسفة، والدرس الفلسفي 145

3- أهداف منهاج مادة الفلسفة في المؤسسة التربوية الجزائرية 145

سادسا- أدوات التقويم المعتمدة في مادة الفلسفة 148

1- المقالة الفلسفية 148

2- النص الفلسفي 152

خلاصة الفصل 153

الجـــانـــب التطـبيقـــــــي

الفصل الرابع- الدراسة الميدانية

أولا- الدراسة الاستطلاعية 155

1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية 155

2- مجالاتها 155

3- الأدوات المستخدمة في الدراسة 157

4- قياس الخصائص السيكومترية للاستمارة 161

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية 163

ثانيا- الدراسة الأساسية 164

1- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة 164

2- عينة الدراسة 165

3- أدوات الدراسة الأساسية 167

4- طريقة تفريغ البيانات، والحصول على الدرجات الخام 167

5- الأساليب الإحصائية المعتمدة في اختبار الفروض، ومعالجة البيانات الخام 168

الفصل الخامس- عرض، و تحليل، ومناقشة النتائج

أولا- عرض وتحليل النتائج..... 171

1- عرض وتحليل نتائج المقابلة 171

1-1- عرض، وتحليل نتائج المحور الأول 171

1-2- عرض، وتحليل نتائج المحور الثاني 179

2- عرض، وتحليل نتائج الاستمارة 184

2-1- عرض، وتحليل نتائج الفرض الرئيس الأول باعتبار نتائج الفروض الجزئية..... 184

2-2- عرض، وتحليل نتائج الفرض الرئيس الثاني 229

2-3- عرض، وتحليل نتائج الفرض الرئيس الثالث الفرقي باعتبار نتائج الفروض

الجزئية 235

ثانيا- مناقشة، وتفسير النتائج 283

1- مناقشة، وتفسير نتائج المقابلة 283

1-1- مناقشة، وتفسير نتائج المحور الأول 283

1-2- مناقشة، وتفسير نتائج المحور الثاني 286

2- مناقشة، وتفسير نتائج الاستمارة 287

2-1- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الرئيس الأول باعتبار نتائج الفروض

الجزئية 287

2-2- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الرئيس الثاني 301

2-3- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الرئيس الثالث الفرقي باعتبار نتائج الفروض

الجزئية 303

3- مناقشة عامة 311

- الخاتمة 313

- التوصيات، والاقتراحات 315

- المصادر، والمراجع 317

- الملاحق 325

مقدمـــــــــة:

تعد عملية اختيار النصوص التربوية لمادة الفلسفة في إطار المنهاج التربوي المدرسي من الأهمية بمكان، لعلاقتها الشرطية في تحقيق أهداف المنهاج، وحصول التمثلات لدى التلاميذ كما هي متوخاة في المنهاج التربوي الرسمي، وهو ما يقتضي مراعاة شروط كفايات النصوص الفلسفية، لتعليم التلاميذ أنماط التفلسف، والقول الفلســــــفي، والتفكير الفلسفي، في كل الظواهر الفلســــفية(الوجودية، والقيمية، والمعرفية).

ولهذه الأهمية البالغة لعملية اختيار النصوص الفلسفية، بوصفها دروس رسمية، يتعين علينا دراستها كمحتويات مختارة، ومقررة في الكتاب المدرسي، من حيث مدى كفاياتها في تحقيق ما وضعت من أجله من أهداف معيارية متوخاة .

وإذا كانت دراسة النصوص، وتقييم كفاياتها في تحقيق تمثلات التلاميذ، هي من الأهمية بمكان كما أشرنا، فإن فهم كيفية تفكير التلميذ، وكيفية إدراكه للمعلومات المعروضة عليه، هي الأخرى في غاية الأهمية داخل العملية التعليمية–التعليمة، فلكي يتمكن المدرس من تسيير فصله الدراسي بالكيفية التي يفضلها، ويوصل المعلومات بالطريقة المرجوة، والمطلوبة، فإن عليه أولا أن يقف على الطريقة التي يفكر بها تلاميذه، والكيفية التي يوظفون بها معلوماتهم داخل الفصل، أو حتى خارجه، بل إن عليه أن يقف على طبيعة آرائهم، ومعتقداتهم، وتصوراتهم، وبالأحرى عليه أن يقف على صور تمثلاتهم للمادة المدروسة.

من هنا ينبغي الإشارة أيضا إلى أهمية العملية التقويمية، خاصة من حيث أدواتها، وأساليبها باعتبارها من الآليات التي تعين على تعلم التفكير الفلسفي، وفي الوقت نفسه تعد من آليات معرفة مؤشرات التمثل الصحيح للكفايات المرغوبة، وهو ما جعلنا نهتم بقضية التقويم بجانب البحث في كفايات النصوص الفلسفية، من حيث هي شرط آخر للتمثلات الصحيحة .

وبالرجوع إلى مفهوم التمثل باعتباره: "استيعاب الخبرات الجديدة، وتصنيفها، وتوزيعها على تراكيب فكرية منظمة سابقا بطريقة معينةً[1]، نجد أن مادة الفلسفة المدرجة بالتعليم الثانوي، والتي تتسم بصعوبة، وتعقيد لدى التلاميذ الدارسين لها، بالإضافة إلى غموض مفاهيمها، ما يؤدي بتمثلات هؤلاء إلى التأرجح بين التمثل الإيجابي الصحيح، والذي يعكس صحة الفهم، وتوافق الفكرة المكونة لدى التلميذ مع ما هو مبرمج كهدف بالمنهاج، والتمثل السلبي لها، البعيد تماما عما هو مدرج بالمقرر، ما يدل أيضا على تشكل تصورات صحيحة، وأخرى خاطئة عن الخطاب الفلسفي المقرر لهؤلاء الدارسين له.

---

[1]– صفاء نعمة دخل الله، الشويحات، "**درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة**"، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في أصول التربية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، سنة 2003، ص 30. (أطروحة منشورة).

إن الوضع السابق يفرض على المنظومة التربوية أن تخصص لهذه المادة، وبغية تحقيق أهدافها منهاجا بكفاية معينة، كفاية ترقى إلى الوصول إلى تحقيق التمثلات الإيجابية للتلاميذ.

من هنا جاءت هذه الدراسة للوقوف على ما إذا كان المحتوى المقرر قد صيغ بما يحقق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، ثم مدى مساهمة العملية التقويمية(الأدوات، والأساليب)المعتمدة بهذه المـــادة، والمقررة بالمنهـــاج التربوي في تحقيـــق الأهداف المسطرة به تحت اسم الكفايات.

وقد قسمت الدراسة إلى جانبان:

الجانـــــب النـــظـــري: ويضم ثلاثة فصول هي:

– **الفصل الأول:** بعنوان إشكالية الدراسة، ويحتوي على: الإشكالية، الفرضيات، متغيرات الدراسة و تموضعها في الإشكالية، أهداف الدراسة، وأهميتها، منهج الدراسة، الدراسات السابقة، ثم موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

– **الفصل الثاني:** بعنوان تحليل مفهوم كفاية منهاج الفلسفة في مقاربة الكفايات، ويضم: تمهيد الكفاية في اللغة، والاصطلاح، بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الكفاية، أنواع الكفايات، ومستوياتها المقاربة البيداغوجية للكفاية، الفلسفة من منظور بيداغوجي، كفاية المحتوى، والعملية التقويمية لمنهاج مادة الفلسفة المقرر، والفلسفة في التعليم الثانوي، خلاصة الفصل .

– **الفصل الثالث:** بعنوان تمثلات التلاميذ لأهداف منهاج مادة الفلسفة، ويضم: تمهيد، تعريف التمثل في اللغة، والاصطلاح، بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم التمثل، التمثل في ضوء بعض النظريات البيداغوجية، التمثلات أداة معرفية، أم عوائق بيداغوجية في تعلم الفلسفة، تمثلات التلاميذ لأهداف منهاج مادة الفلسفة، أدوات التقويم المعتمدة في مادة الفلسفة، خلاصة الفصل .

الجـــانـــب التطبيقـــي: وضم الفصلين الآتيين:

– **الفصل الرابع:** بعنوان الدراسة الميدانية، وقد قسم هذا الفصل إلى قسمين: القسم الأول بعنوان الدراسة الاستطلاعية، وجاء فيه تبيان الهدف من الدراسة الاستطلاعية، مجالاتها، الأدوات المستخدمة في الدراسة، قياس الخصائص السيكومترية للاستمارة، نتائج الدراسة الاستطلاعية. أما القسم الثاني فهو بعنوان الدراسة الأساسية، وجاء فيه التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة الأساسية، طريقة تفريغ البيانات، والحصول على الدرجات الخام، ثم الأساليب الإحصائية المعتمدة في اختبار الفروض، ومعالجة البيانات الخام.

– **الفصل الخامس:** بعنوان عرض، وتحليل، ومناقشة النتائج، وجاء فيه عرض، وتحليل نتائج الدراسة الميدانية، ثم مناقشتها، وتفسيرها، الخاتمة، مع تأكيد الدراسة على بعض المقترحات، والتوصيات الخاصة بالبحث، وبعد ذلك إشارة إلى المراجع المستعملة.

الفصل الأول

إشكالية الدراسة

أولا- الإشكالية .

ثانيا- الفرضيات.

ثالثا- متغيرات الدراسة، وتموضعها في الإشكالية.

رابعا- أهداف الدراسة، وأهميتها.

خامسا- منهج الدراسة .

سادسا- الدراسات السابقة.

سابعا- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

أولا- الإشكـــاليـــة:

اعتبارا من خصوصية النص الفلسفي عامة، وما يتميز به من تعقيد في تناول القضايا والموضوعات، واستعماله للمفاهيم المجردة، أين نجد أنه قد يزج بتمثلات الأفراد في إطار بعد ثنائي القطب، فإما أن تكون إيجابية تعكس بدرجة ما صورة التمثل الصحيح لمضمونه، والفكرة التي يطرحها بما يتوافق وهدف الفيلسوف من النص، كما قد تكون صورة التمثل سلبية، تعبر عن خطأ في إدارة المعنى الصحيح له، ومنه الابتعاد عن الهدف الحقيقي الذي يهدف إليه صاحب النص، ولعل هذا ما دعى إلى إدراج الفلسفة كإحدى أهم المواد المدرسة بالتعليم الثانوي، باختلاف فروعه، باعتبارها مادة معرفية تجريدية، تلبي حاجة الطالب الثانوي إلى التفلسف، أو الفلسفة بصورة إيجابية، صحيحة، لاسيما في بداية مرحلة الاحتكاك، والتفاعل مع الطلبة، والأساتذة، والتعاطي مع تعدد الآراء والأفكار، والمواقف، واتساع نطاق معارفه، وبروز نزعة التساؤل حول الوجود، والقيم خاصة. حيث يبدأ في إدراك التناقضات، والمفارقات العقلية، والسلوكية، وحتى الذوقية بينه، وبين زملائه، بل وبين نفسه، فمثلا بالنسبة له كثيرا ما يدرك أن المثل العليا التي ينادي بها هو ذاته علنا، كثيرا ما تكون ذات صلة واهية بسلوكه اليومي، ويزيد الأمر حرجا عندما يلاحظ اختلاف آراء، وسلوك زملائه بالنسبة لآرائه، وسلوكه، وكل ذلك يبذر بذور التفلسف في نفسه.[1]

ونجد من جهة أخرى أن المنظومة التربوية تعبر من وراء تدريسها للفلسفة بالتعليم الثانوي عن نوايا تربوية خاصة بها، تتعلق بتحقيق نتائج محددة ضمن التربية المدرسية، التي تراها ضرورية لنضج شخصية التلميذ، وخروجه بمواصفات معينة في مجال التفكير الفلسفي، والتفلسف، إذ أنها ترسم ما ينتظر أن يكتسبه هذا الأخير من كفايات، وقدرات، ومعارف، ومهارات جراء دراسته للتعبير الفلسفي، وممارسته له في نطاق المنهاج المدرسي الرسمي، والزمن المحدد له، وذلك بتعريض الطلبة، أو التلاميذ لمثيرات فلسفية ممنهجة.

وببيداغوجيا الكفايات، بيداغوجيا يعتقد أنها تغير سلوكات التلاميذ نحو الأفضل، وفق معيار ملمح الشخصية المرسومة، كما يعتقد أنها تنشيء في الجيل المدرسي عادات سلوكية، وعقلية، ووجدانية، تمكنه من فهم، وتمثل القيم الإنسانية، والروحية، والأخلاقية، وتؤهلهم كأفراد للتكيف الشخصي، والتوافق الاجتماعي.

وبناء على توزع معنى النص الفلسفي، وقيمه، وأهدافه بين أهداف صاحب النص(المؤلف)، وبين أهداف البيداغوجيا(المنظومة التربوية)، وبين المتلقي، المستهدف بالتمثل(التلميذ، وقدراته، وأهدافه)، فإنه يتعين على واضعي البرامج، والمقررات المدرسية المتخصصين اختيار، وانتقاء النصوص

[1]- حسام الدين، الألوسي، **مدخل إلى الفلسفة**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت- لبنان، طبعة1، سنة 2005، ص 09.

الفلسفية ذات الكفاية العالية، لتحقيق أهداف المنظومة التربوية، من تدريس الفلسفة(العقلية التجريدية منها، والوجدانية، والأخلاقية)، وتعليم التلاميذ كفايات التفلسف، التي تجعلهم أكثر تكيفا نفسيا، وتوافقا اجتماعيا، وتلاؤما مع التغيرات العلمية، والحضارية، وأكثر قدرة على تمثل أهداف النص في أبعاده الوجودية، والقيمية، والمعرفية.

وذلك هو ما نعتبره مشكلة هذا البحث، التي تتعلق بتقييم كفاية النصوص الفلسفية المقررة لتلاميذ المرحلة الثانوية، في المنظومة التربوية الجزائرية، وقدرة التلاميذ على تمثل أهدافها، واستيعابها إيجابيا .

ولعل تحديد المشكلة في نطاق كفاية النصوص المختارة، وتقييم ما إذا كان التلاميذ قد تمثلوها بإيجابية، سيحصر مجال البحث في بعدي المنهاج(المحتوى، والتقويم)، وهو ما يعني بحث ودراسة محتوى النصوص الفلسفية، وأساليب التقويم المدرسي، وأدواته المعتمدة، والخاصة بالفلسفة في ضوء مستجدات بيداغوجيا الكفايات، من حيث دراسة مدى تشبع محتوى المنهاج التربوي (النصوص) بما يحقق فعلا هذه الأهداف المسطرة، ثم دراسة مدى نجاعة العملية التقويمية خاصة من حيث أدواتها، وأساليبها المستخدمة في تدعيم المحتوى، وتحقيق أهدافه .

إذن في ضوء هذا التصور العام للمشكلة، تمكنا من وضع عدة تساؤلات إجرائية، تحاول هذه الدراسة الإجابة عنها، وقد تمت صياغتها كالتالي:

السؤال الرئيس الأول: هل محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات؟. ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدد من التساؤلات الفرعية هي:

التساؤل الفرعي الأول: هل محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات؟.

التساؤل الفرعي الثاني: هل محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي؟.

التساؤل الفرعي الثالث: هل محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية ؟.

التساؤل الفرعي الرابع: هـــل محتوى منهـــاج مادة الفلسفـــة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية؟.

التساؤل الفرعي الخامس: هل محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التفلسف ؟.

التساؤل الفرعي السادس: هل محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على تخطي التزمت المذهبي؟.

السؤال الرئيس الثاني: هل العملية التقويمية (الأدوات، والأساليب)المدرجة لمادة الفلسفة، والمقررة بالمنهـــاج التربوي تســـاهم في تحقيـــق الأهداف المسطرة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت إسم الكفايات؟.

السؤال الرئيس الثالث: هل يوجد اختلاف بين التلاميذ في تمثل أهداف المنهاج وفقا للجنس عند مستوى دلالة 0.05؟. ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الثالث عددا من التساؤلات الفرعية نوردها كمايلي:

التساؤل الفرعي الأول: هل يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات عند مستوى دلالة 0.05؟.

التساؤل الفرعي الثاني: هل يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي عند مستوى دلالة 0.05؟.

التساؤل الفرعي الثالث: هل يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية عند مستوى دلالة 0.05؟.

التساؤل الفرعي الرابع: هل يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية عند مستوى دلالة 0.05؟.

التساؤل الفرعي الخامس: هل يوجد إختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التفلسف عند مستوى دلالة 0.05؟.

التساؤل الفرعي السادس: هل يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على تخطي التزمّت المذهبي عند مستوى دلالة 0.05؟.

ثانيا-الفرضيـــات:

تعرف الفرضية بأنها تفسيرات مقترحة للعلاقة بين متغيرين، أحدهما متغير مستقل(سبب)، والآخر متغير تابع(نتيجة)، ويعتبر الفرض تفسيرا مبدئيا للظاهرة موضوع الدراسة، وهذا التفسير يحتاج من الباحث إلى بيانات يتم جمعها، وتحليلها، وفي ضوء ما يسفر عنه التحليل يقرر الباحث قبول الفرض كليا، أو جزئيا، أو أنه يرفض الفرض، ويبحث عن فرض بديل.[1]

ولما كانت طبيعة البحث الحالي تنص على ضرورة إبراز، وتحليل، وتفسير طبيعة العلاقة بين منهاج الفلسفة من حيث محتواه، وأدوات التقويم، كما هو في الكتاب المدرسي، وملحقاته، والأهداف المدرجة ضمنه، وتبيان مدى كفايتة من حيث(محتواه، وعمليته التقويمية)في تحقيقها كتمثلات إيجابية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، تعين علينا أن نضع مجموعة من الفرضيات التقريرية في شكل

1- خالد، حامد، **منهج البحث العلمي**، دار ريحانة للنشر، والتوزيع، القبة- الجزائر، طبعة1، سنة 2003، ص 120.

إجابات مؤقتة لتساؤلات حددناها سابقا، ووضعها في هذه الدراسة موضع الاختبار العلمي، وقد حددناها في الصياغات التالية:

الفرض الرئيس الأول: محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات. ويتفرع عن هذا الفرض الكلي جملة من الفروض الجزئية، ندرجها كالآتي:

الفرض الجزئي الأول: محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات .

الفرض الجزئي الثاني: محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي.

الفرض الجزئي الثالث: محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية.

الفرض الجزئي الرابع: محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية.

الفرض الجزئي الخامس: محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التفلسف.

الفرض الجزئي السادس: محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على تخطي التزمّت المذهبي.

الفرض الرئيس الثاني: العملية التقويمية(الأدوات، والأساليب)المدرجة لمادة الفلسفة، والمقررة بالمنهـــاج التربوي تســـاهم في تحقيـــق الأهداف المسطرة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت إسم الكفايات.

الفرض الرئيس الثالث الفرقي: لا يوجد اختلاف بين الجنسين في تمثلهم لأهداف المنهاج عند مستوى دلالة 0.05. ويتفرع عن هذا الفرض الرئيس الثالث، عددا من الفروض الجزئية يمكن إدراجها كما يلي:

الفرض الجزئي الأول الفرقي: لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات عند مستوى دلالة 0.05.

الفرض الجزئي الثاني الفرقي: لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي عند مستوى دلالة 0.05.

الفرض الجزئي الثالث الفرقي: لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية عند مستوى دلالة 0.05.

الفرض الجزئي الرابع الفرقي: لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية عند مستوى دلالة 0.05.

الفرض الجزئي الخامس الفرقي: لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التفلسف عند مستوى دلالة 0.05.

الفرض الجزئي السادس الفرقي: لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على تخطي التزمّت المذهبي عند مستوى دلالة 0.05.

ثالثا-متغيرات الدراسة، وتموضعها في الإشكالية:

تضم الدراسة الراهنة، والموسومة بـــ: "كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية" متغيرين رئيسيين هما: المتغير المستقل، والتابع .

أما الأول فتمثل في كفاية منهاج الفلسفة المقرر، وهو المتغير المستقل للدراسة، التي تسعى إلى الوقوف على مدى تشبع محتوى المنهاج بالكفايات المراد تحقيقها في شكل أهداف، هذا بالإضافة إلى عمل الدراسة على الكشف عن مدى نجاعة العملية التقويمية، وفاعليتها، ومساهمتها خاصة من حيث الأدوات التقييمية، والأساليب في تحقيق أهداف المنهاج. .

في حين أن الثاني، أي المتغير التابع، فهو يدور حول تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهداف هذا المنهاج في المرحلة الثانوية، وهو في هذه الدراسة(أي التمثل) يحمل معنيين هما: الإدراك، بمعنى الفهم، والاستيعاب، ثم التصور، بمعنى الرأي، والمعتقد، والإتجاه. أي مدى استيعاب التلميذ في هذا المستوى للنص الفلسفي المدرج بالمنهاج، وتحقيقه للهدف الذي أدرج من أجله، والدراسة الحالية تسعى للكشف عن هذا الجانب من خلال توظيف أداة الإستمارة، التي تحوي عددا من البنود، التي تخدم هذا الجانب، ثم الصورة التي يشكلها التلميذ عن مادة الفلسفة باعتبار هذا النص، والإستمارة تحوي أيضا عددا من البنود التي بإمكانها أن تكشف عن هذا الجانب. وبالتالي فإن الدراسة الحالية ذات طبيعة إستكشافية.

رابعا- أهداف الدراسة، وأهميتها:

إن توجهي لدراسة موضوع كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية لم يأت من فراغ، فوفقا للدراسة الإستطلاعية، والتحاورات التي أجريتها مع الأساتذة في التخصص، ومع تلاميذ مستوى التعليم الثانوي الدارسين لمادة الفلسفة للسنتين الثانية، والثالثة من جميع الشعب، وجدت أن أغلب الأساتذة يصرحون بمعاناة التلاميذ بطريقة ما من مشكل متعلق بفهم الخطابات الفلسفية الموجهة لهم، في شكل محتوى منهاج للمادة المعنية، وتضارب صور التمثلات المشكلة لدى التلاميذ عن المضمون، الذي يحمله نص الخطاب الموجه نحو تحقيق هدف ما. من هنا تتجلى أهداف، وأهمية هذه الدراسة في الآتي:

1- وضع منهاج مادة الفلسفة تحت الدراسة العلمية، للكشف عن مدى كفايته في تحقيق ما وضع من أجله، وذلك من خلال دراسة ما إذا كان محتواه قد صيغ فعلا بما يحقق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات.

2- الوقوف على مدى مساهمة العملية التقويمية المدرجة بمنهاج المادة من حيث الأدوات، والأساليب المستخدمة فيها في تحقيــق الأهداف المسطرة بهذا المنهاج تحت إسم الكفايات.

3- إن ندرة المقاربات التي تعالج الخطاب الفلسفي المدرسي بوجه خاص، دفعنا إلى وضعه موضع البحث الأكاديمي، وتناوله من الوجهة البيداغوجية.

4- تنبيه الباحثين إلى ضرورة زيادة الإهتمام بالمناهج المقررة عامة، والمنهاج المقرر لمادة الفلسفة خاصة، وأن لا يقتصر الإصلاح فيه فقط على الحذف، والإضافة.

5- الوقوف على صور التمثلات التي يشكلها التلاميذ عن نصوص خطابات مادة الفلسفة، والكشف عن أسباب التباين فيها إن وجدت.

خامسا- منهــج الدراســة:

المنهج أيا كان نوعه هو الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة، وإذا كان الباحثون يتجنبون المناهج الخاطئة لأنها لا تقودهم إلى الحلول الصحيحة، فإنهم يحرصون على استخدام المناهج العلمية التي ثبت نجاحها، ويسعون لإجادة فن استخدام الأسلوب الملائم في كل قضية يدرسونها.[1]

وعليه فإن اختيار المنهج المناسب للدراسة يجب أن يستمد من طبيعة الموضوع، والأهداف العامة له، وبما أننا نود أن نقوم باستكشاف الكفاية التربوية لمنهاج مادة الفلسفة المقرر من حيث المحتوى والعملية التقويمية، نرى أن أنسب منهج لتحقيق هذه الأغراض هو المنهج الوصفي .

والمنهج الوصفي هو ذلك المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا، وتعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا، يوضح مقدار هذه الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى. [2]

والدراسة الحالية توظف أيضا شقي المنهج الوصفي، فالكيف لعرض المادة العلمية بغرض التعريف بمتغيرات الدراسة، وما يتعلق بها من تراث علمي، ثم التعبير عن طبيعة العلاقة بين المنهاج (كمحتوى، وتقويم)، وتمثلات التلاميذ المتشكلة بصورة كمية .

1- عمار، بوحوش، محمد محمود، الذنيبات، **مناهج البحث العلمي، وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، طبعة2، سنة 1999، ص 102.

2 - **المرجع نفسه**، ص 139.

سادسا- الدراســـات السابقـــة:

الدراسات حول هذا الموضوع نادرة، ولا يكاد يعثر عليها، فمنهاج الفلسفة المدرسي يعاني من شبه غياب صارخ للمقاربات، والقراءات السسيولوجية، والبيداغوجية، والسيكولوجية التي تتناول مدى كفايته من جانبي(المحتوى، والتقويم) في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة من قبل المنظومة التربوية، ولعل هذا سببا وجيها شكل لنا عقبة جعلتنا نورد القليل من الدراسات في هذا المجال، وإن كان أغلبها يمس الدراسة الحالية من جانب واحد فقط، إما من ناحية المنهاج(المحتوى على وجه الخصوص)، أو من ناحية التمثل. وهي أيضا في عمومها(ليس كلها)لا تتناول مفهومي المنهاج، أو التمثل في مادة الفلسفة تحديدا.

الدراســـة الأولـــى: دراســـة مصطفى محسن سنة 1990، والتي تناولـــت الخطـــاب الفلسفـــي المدرســـي بالمغرب "بحث في الدلالة الاجتماعية للخطاب الفلسفي المدرس بالمغرب". وقد تضمنت هذه الدراسة إشكالية بحث صيغت على النحـــو التالـــي:

*ما هوالمضمون الإجتماعي، والأيديولوجي الظاهر، والمضمر الذي يتضمنه الخطاب الفلسفي المدرسي بالمغرب، والذي يراد تمريره عبر الكتاب المدرسي المقرر في المادة ؟.

*كيف يدرك، ويفهم ويتمثل، هذا الخطاب من قبل الأناس المستهدفين منه بالأساس التلاميذ والمدرسين؟

*هل يسهم مضمون الخطاب الرسمي في تحقيق ما رسم له من أهداف معرفية، وإجتماعية، وتربوية؟، أم يؤدي عبر الممارسة التربوية بكل ظرفياتها، وإكراهاتها المؤسسية إلى نتائج، وعواقب تتنافى مع تلك الأهداف المعلنة؟.[1]

عينـــة الدراســـة: اشتملت عينة الدراســـة على(150 تلميـــذا)، تم اختيارهم بشكل عشوائي من مستوى السنة السابعة بالرباط(السنة الثالثة ثانوي حسب التسمية الجديدة)، ونظرا للتوجه السسيولوجي للدراسة فقد راعى الباحث في تحليل خطابات هؤلاء جملة من المتغيرات كالشـــــعبة، والجنـــــس، والمستـــــوى السسيو إقتصادي، وذلك للتعرف على مدى شرط هذه المتغيرات لتمثلاتهم، ومواقفهم، وللمرجعيات الضمنية المؤسسة لخطاباتهم تلك.[2]

كما اشتملت عينة الدراسة أيضا على16 مدرسا، أجريت معهم مقابلات موسعة، شبه موجهة، وكان الهدف من وراء هذه المقابلات هو التعرف على تمثلات، وآراء، ومواقف المدرسين تجاه الخطاب الفلسفي المدرسي الرسمي المقرر، وتقييماتهم.[3]

1- مصطفى، محسن، **سسيولوجيا المعرفة، والمؤسسة(مساهمة في التحليل السسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي بالمغرب)**، دار الطليعة للطباعة، والنشر، بيروت- لبنان، طبعة1، سنة 1993، ص ص 13-14.

2- **المرجع نفسه**، ص 16.

3- **المرجع نفسه** ، ص17.

أدوات الدراســـة: اعتمد الباحث تقنية تحليل المضمون، إضافة إلى أداة المقابلة.

نتائـــج الدراســـة: خلص الباحث من دراسته إلى:

-هشاشة الحضور الذي تشغله المسألة الاجتماعية في الخطاب المدرسي المغربي كله.[1]

-أجمع الأساتذة المبحوثون على عدم نجاعة الكتاب المدرسي الرسمي في مادة الفكر الإسلامي والفلسفة، وعدم صلاحيته معرفيا، وبيداغوجيا.[2]

-كشفت نتائج التحليل عن اتجاهات إيجابية إيزاء الفلسفة عموما، غير أن هذه الاتجاهات تظل أكثر بروزا، ورجحانا عند أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا، والمتوسطة، والذين أغلبهم أدبيون.[3]

الدراســـة الثانيـــة: دراسة محمد عبد الرحمان الريحان بعنوان: "مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية". استهدفت هذه الدراسة التعرف على وجهات نظر موجهي، ومدرسي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض حول مدى تناول مناهج هذه المرحلة للتربية البيئية.

أدوات الدراسة: إستبانة قام الباحث بإعدادها بعد الرجوع إلى الأدبيات العربية، والأجنبية ذات العلاقة، والتأكد من صدقها، وثباتها، وقد شملت عينة الدراسة(301) مدرسا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كذلك شملت العينة(125) موجها، وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

-إن التربية البيئية لم تشغل مساحة مناسبة في مناهج المرحلة الثانوية سواءً كان ذلك بالنسبة لجوانب التربية البيئية المعرفية، والوجدانية، والمهارية ككل، أو بالنسبة لكل جانب على حدى.

-اتفقت آراء أفراد العينة على المدى الذي تناولته المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية للتربية البيئية، بغض النظر عن اختلاف الوظيفة، والمؤهل، ونوعه، والجنسية، واختلفت وجهات نظرهم في مساحة تناول التربية البيئية حسب الخبرة(في الجانب المعرفي فقط)، وكذلك حسب التخصص في كل من الجوانب(المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، وأوصت الدراسة بزيادة مساحة التربية البيئية في مناهج المرحلة الثانوية، وبإجراء دراسات أخرى بعضها يبني على نتائج هذه الدراسة.[4]

الدراســـة الثالثة: دراسة عبد اللطيف سنة1991 بعنوان: "مدى تمثل طلبة المرحلة الإعدادية بدولة البحرين لمفاهيم منهاج التربية الوطنية". وقد سعت الدراسة للكشف عن العلاقة بين درجة تمثل الطلبة لمفاهيم الوطنية، وكل من المتغيرات(المستوى الدراسي للطالب، والجنس، ومستوى تعلم والدي الطالب، وهل هناك أثر لتفاعل هذه المتغيرات على درجة التمثل).

1- مصطفى، محسن، **مرجع سابق ذكره**، ص 202.

2- **المرجع نفسه**، ص 163.

3- **المرجع نفسه**، ص 200.

4- محمد عبد الرحمان، الريحان، **مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية**، جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، والدراسات الإسلامية، عمادة شؤون الكتاب، الرياض-السعودية، المجلد الثامن، سنة 1996، ص63.

وتكونت عينة الدراسة من(1080) طالبا، وطالبة بالمرحلة الإعدادية بمستوياتها الثلاثة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وأعد الباحث مقياسا خاصا لهذه الدراسة من نوع الاختيار من متعدد، وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة ككل قد تمثلوا ما مجموعه عشرة من المفاهيم التي شملت الدراسة، أي ما يعادل 76%، وأن أبرز المفاهيم التي تمثلها الطلبة هي العدالة، والنظام، والولاء، والحرية، وأن أقل المفاهيم تمثلا هي القومية، والتضامن، والحرية، والشخصية، في حين أن الطلبة لم يتمثلوا مفهومي الوطنية، والانتماء، وأظهرت النتائج أيضا أن أكثر من 50% من طلبة الصف الأول الإعدادي تمثلوا معظم المفاهيم، بينما 40% منهم لم يتمثلوا مفاهيم القومية، والتضامن، وأن أكثر من60% من طلبة الصفين الثاني، والثالث الإعداديين تمثلوا معظم المفاهيم في حين أن 30إلى 35 % منهم لم يتمثلوا المفاهيم نفسها.

وعن متغيرات الدراسة دلت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تمثل الطلبة لمفاهيم الوطنية تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الإناث.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تمثل الطلبة لمفاهيم التربية الوطنية تعزى إلى المستوى التعليمي للطلبة، ولصالح الصفوف الأعلى، بالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الدراسة تأثير كل من متغيري مستوى تعليم والدي الطالب، ولصالح المستوى الأعلى في تعليمهما.[1]

الدراســـة الرابعة: قام الأشـــقر سنة1986 بدراســـة عنوانـــها: "درجة تمثل طلبة الصف الثالث الثانوي لمجموعة من القيم الاجتماعية". وقد هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تمثل الطلبة لمجموعة من القيم الأخلاقية، والعلمية(النظام، الحرية، والتعاون، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، والأمانة، والصدق، والعدل، والصبر، والتفكير). وسعت الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين:

*ما مستوى تمثل طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية بمحافظة عمان لمجموعة القيم المذكورة؟،

*وهل تختلف درجة تمثل الطلبة باختلاف جنسهم، ومستوى تعليم والديهم، وتحصيلهم الأكاديمي، ونوع دراستهم ؟.

وقد تكونت عينة الدراسة من(1000) طالب، وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في عمان، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وطور الباحث مقياسا خاص لقياس درجة تمثل الطلبة للقيم قيد الدراسة، عن طريق اختبارهم لمجموعة من المواقف الحياتية، وبموجب المعيار الذي استخدمه الباحث تم تصنيف الطلبة حسب علامتهم على فقرات القيمة الواحدة، التي تكونت من ثلاثة مواقف إلى التصنيفات التالية: طلبة لم يتمثلوا القيمة، وهم الذين حصلوا على

1- صفاء نعمة دخل الله، الشويحات، **مرجع سابق ذكره**، ص ص42 -43.

علامة تقل عن(04) درجات على فقراتها الثلاثة، وطلبة حياديون، وهم الذين حصلوا على علامة تتراوح بين(5-7) درجات، وطلبة تمثلوا القيمة، وهم الذين حصلوا على علامات تتراوح بين(8-9) درجات. وقد أظهرت النتائج أن ثلاثة أرباع الطلبة من الجنسين قد تمثلوا ستة أعشار القيم المشمولة في الدراسة، وهي النظام، والأمانة، والتعاون وتحمل المسؤولية، والعدل، والتفكير العلمي، أما بقية القيم فلم يتمثلها الطلبة، وهي الصدق، الثقة بالنفس، والحرية، والصبر، وبموجب المعيار نفسه كشفت النتائج أن جميع المتغيرات المستقلة الواردة بالدراسة قد فسرت ما نسبته 3.1% تقريبا من تباين علامات الطلبة على مقياس القيم، وكانت هذه النسبة دالة إحصائية على مستوى(0.005)، أما متغير الجنس فقد فسر بمفرده ما نسبته 2.9%، بينما فسرت المتغيرات الأخرى (0.2 %) من التباين تقريبا، ومن خلال استعراض، ومناقشة الأشقر لنتائج دراسته تبين أن أبرز القيم التي تمثلوها كانت قيمتي الأمانة، والنظام، بينما كان أقلها تمثلا، أو تقديرا قيمتي الحرية، والثقة بالنفس، وأكد الباحث أن هذه النتيجة تعود كون هاتين القيمتين(الأمانة، والنظام) هما من القيم التي تؤكدها مؤسسات التنشئة الإجتماعية بأنواعها المختلفة، بالإضافة إلى كونها متضمنة بشكل صريح، وواضح في مناهج التربية الاجتماعية، واللغة العربية، والتربية الإسلامية، كذلك تبين من المناقشة أن متغيرات التخصص الدراسي، ومستوى تعليم والدي الطالب، ومستوى مهنة الأب، والتحصيل الأكاديمي للطالب لم يظهر أن لها أي تأثير واضح على درجة تمثل الطلبة للقيم المختارة في الدراسة، أما متغير الجنس فكان له تأثير واضح في درجة تمثل الطلبة للقيم، ولصالح الإناث.[1]

الدراسة الخامسة: دراسة فتيحة الهكار بعنوان: "تمثلات التلميذ للفلسفة، والعوائق التي تعترضه في تعلمها في المناطق النائية بالمغرب"،(دون سنة)، أجرت هذه الباحثة دراستها في ثانوية جابر بن حيان التي تقع بمدينة جرادة بالمغرب، وقد جاء إشكال هذه الدراسة متمحورا حول:

*إلى أي مدى ينعكس تمثل التلميذ للفلسفة سواءا أكان هذا التمثل ايجابيا، أم سلبيا على مردودية التلميذ، وعلى مستوى التحصيل في هذه المادة ؟. وقد رافق هذا الإشكال فرضان أساسيان هما على التوالي:

* إن تمثلات التلاميذ للفلسفة لا تخرج عن كونها:

-إما متشابهة مع التمثلات المشتركة بين عامة الناس، والتي تجد سندها أساسا في ما يروج من أوصاف قدحية، تشوه الوجه الحقيقي لهذا النوع من التفكير، وتموهه.

-وإما أن تكون متشابهة مع باديء الرأي، لكنها تنطلق من فكرة عامة ترفض الفلسفة باسم الدين، وعدم صلاحيتها راهنيا، نظرا لطغيان التفكير العلمي الذي هو أكثر براغماتية من التفكير الفلسفي.

1- صفاء نعمة، دخل الله، الشويحات، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 37- 38.

عينة الدراسة: وقد تكونت عينة البحث من(100) تلميذ، وتلميذة، مختارين بشكل عشوائي من مجتمع البحث المذكور أعلاه، وتحوي هذه العينة الخصائص التي تجعلها متجانسة ومجتمع البحث.

أداة الدراسة: اعتمدت الباحثة على تقنية الاستمارة، التي احتوت عل أسئلة مغلقة، متعلقة بمعلومات عن الجنس، والسن، والمستوى الدراسي، إضافة إلى أسئلة أخرى مفتوحة.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة بأن عينة البحث تقر بما للفلسفة من أهمية على جميع المستويات، إلا أنها ترى بأنه ليس من الضروري تعلمها، وتدريسها، وبالرغم من إقرار جميع أفراد العينة تقريبا لما للفلسفة من أدوار، ووظائف معرفية(تعليم التفكير، الحوار، النقد...)، ووظائف تربوية، وأخلاقية(التسامح، التواصل مع الآخرين...)، إلا أن النسبة الكبيرة من أفراد العينة ترفض متابعة دراستها الجامعية مستقبلا في مجال شعبة الفلسفة.[1]

الدراســـة السادسة: أجرى المطلس سنة 1987 دراسة للكشف عن مواطن القوة، والضعف في مقررات تدريس مادة التاريخ في ضوء الكفايات الأدائية الواجب توفرها لدى معلم التاريخ في اليمن. تكونت الدراسة من(38) طالبا، وطالبة يدرسون شعبة التاريخ بجامعة صنعاء، اعتمدت الدراسة قائمة كفايات على شكل إستبانة كأداة للإجابة عن أسئلة الدراسة:

*ما نواحي القوة، والضعف في مقررات تدريس مادة التاريخ بكلية التربية جامعة صنعاء؟. وتفرع عن ذلك التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

*ما هي الكفايات الأدائية الواجب توفرها لدى معلم التاريخ ؟.

*ما درجة تمكن طالب المستوى الرابع قسم التاريخ من هذه الكفايات ؟. وأظهرت الدراسة:

- تدنـــي أداء طلاب المستـــوى الرابـــع شعبة التـــاريخ لكفاية استخـــراج الأحـــداث الجـــارية، وبلغت النسبـــة المئويـــة للأداء(0.19 %) مقارنة بمعيار التمكن.
- تدني أداء أفراد العينة لكفاية استخدام المصادر الأصلية.
- انخفاض مستوى الأداء الكلي لأفراد العينة لكفاية استخدام أسلوب القصة في تدريس التاريخ. [2]

---

[1] - فتيحة، الهكار، "تمثلات التلميذ للفلسفة، والعوائق التي تعترضه في تعلمها في المناطق النائية بالمغرب"، **مجلة علوم التربية**، دورية مغربية نصف سنوية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء-المغرب، المجلد الثاني، العدد 20، مارس 2001، ص 46.

2- عيسى محمد نزال، شويطر،" **تطوير برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية-التعلمية لإعداد معلمي الدراسات الإجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن، وأثره في ممارستهم لتلك الكفايات**"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه بكلية الدراسات التربوية العليا، قسم المناهج، وطرق التدريس، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، سنة 2004، ص68. (أطروحة منشورة).

سابعا- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يتضح من خلال ما أوردناه من دراسات سابقة أن هذه الدراسة قد تتفق معها في جانب، أو عدة جوانب، كما قد تختلف معها في جانب، أو عدة جوانب أخرى، وهذا ما سنوضحه في النقاط التالية:

7-1- أوجه الإتفاق، والاختلاف بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة: هنالك عدد من نقاط الإتفاق، والإختلاف بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة المدرجة نوردها كمايلي:

أ- تهتم الدراسة الحالية بالبحث في كفاية محتوى منهاج مادة الفلسفة، وما إذا كان قد صيغ وفق ما يحقق كفايات معينة حددت في بداية المنهاج تحت إسم الأهداف، ثم الكيفية، والصورة التي يتمثله التلاميذ بها، وهو شأن الدراسات التي أوردناها، إذ أنها تهتم أيضا إما بدراسة مدى تناول مناهج مواد معينة لقيم بعينها(معرفية، وجدانية، أدائية)، أو تهتم بمدى، وكيفية تمثل التلاميذ لمفاهيم، وقيم بعينها أيضا، كما أنها قد تدرس الأمرين معا شأن الدراسة الحالية، وذلك بغض النظر عن المادة المعنية بالدراسة(فلسفة، تاريخ، التربية الوطنية، ...).

ب-تشتمل الدراسة الحالية على فرضيات متنوعة كما هو الشأن في أغلب الدراسات المذكورة، سواءا كانت فرضيات تقريريه، أو فرقية إحصائية.

ت-أختيرت معظم عينات الدراسات المدرجة بطريقة عشوائية، كما هو حال الدراسة الحالية، وإن كان بعض هذه الدراسات إختيرت عيناتها بالطريقة العشوائية الطبقية.

ث-تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي في البحث، والإستقصاء، وهو شأن باقي الدراسات المدرجة.

ج- إن هذه الدراسة، وفي حدود علمنا المتواضع لها السبق للكشف عن كفاية المنهاج ليس من حيث مضمونه(محتواه)، ولكن من حيث التقويم فيه، كعنصر أساسي من العناصر المكونة له، ما يجعلها دراسة متميزة عن باقي الدراسات التي سمحت لنا الفرصة للإطلاع عليها. فالتقويم كمكون من مكونات المنهاج له دور في تبليغ المنهاج إلى جانب المحتوى، وبلوغ النتائج في آن واحد.

ح-تستخدم الدراسة الراهنة أداتين في البحث هما المقابلة، والاستمارة، وهذا ما تتفق فيه مع بعض الدراسات، كما تختلف فيه مع دراسات أخرى، والتي استخدمت الاستمارة فقط، أو أنها بنت مقاييس مختلفة في بحثها.

خ- أجريت الدراسة الراهنة بمستوى التعليم الثانوي، وهو ما قد تتفق فيه مع بعض الدراسات المدرجة، وتختلف مع أخرى، والتي طبقت في المرحلة الإعدادية، أو الجامعية.

د- تشتمل عينة الدراسة الحالية على تلاميذ، وأساتذة التعليم الثانوي، وهو شأن بعض الدراسات المدرجة، في حين أن البعض الآخر كانت عينة الدراسة فيه إما طلبة الجامعة، أو يضيف لعينة أساتذة التعليم الثانوي عينة الموجهين التربويين، وإما من المرحلة المتوسطة.

7-2- أوجه الاستفادة من هذه الدراسات: إن هذه الدراسات المدرجة وإن كان بعضها لا يدرس الخطاب الفلسفي بصورة مباشرة كما يفعل بعضها الآخر، إلا أننا استفدنا منها في عدة جوانب نذكر منها:

أ- كان لها دورا مساعدا في رسم الخطوط العامة للبحث، وإزالة الغموض الذي كان يكتنف جوانب معينة في بداية إجراء هذه الدراسة.

ب-تم الاستعانة ببعض هذه الدراسات المدرجة في بناء الاستمارة.

الفصل الثاني

تحليل مفهوم كفاية منهاج الفلسفة في مقاربة الكفايات

تمهيد

أولا- الكفاية في اللغة، والاصطلاح.

ثانيا- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الكفاية.

ثالثا- أنواع الكفايات، ومستوياتها

رابعا- المقاربة البيداغوجية للكفاية.

خامسا- الفلسفة من منظور بيداغوجي.

سادسا- كفاية المحتوى، والعملية التقويمية لمنهاج مادة الفلسفة المقرر.

سابعا- الفلسفة في التعليم الثانوي.

خلاصة الفصل.

تمهيـــد:

مصطلح الكفاية من أكبر المفاهيم استخداما في عصرنا الحالي، وهي لفظة واسعة التداول، على مدى نطاق تراث العلوم الإنسانية، والاجتماعية، ولعل استخدامها في مجال علم النفس، وعلوم التربية تحديدا أصبح أكثر شيوعا، خاصة عندما أضحت المقاربة بالكفايات إحدى أكبر اهتمامات المنظومة التربوية الجزائرية.

وفي إطار بحثنا الذي يدور حول "كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية"، أرى أن أهم مفهوم يفرض نفسه للتعريف هو مفهوم الكفاية، فماذا تعني؟.

أولا- الكفاية في اللغة، والاصطلاح:

قبل أن أخوض في هذه النقطة، أود أن أشير هنا إلى أن الكثير من اللسانيين، والباحثين، والمؤلفين يستخدمون مفهوم الكفاءة بمعنى الكفاية، وهذا ما وقفنا عليه أثناء إنجازنا للدراسة الحالية، إن الكثير ممن يكتبون في الكفايات يستخدمون مصطلح الكفاءات للدلالة عليها، وعلى العموم فقد تطور مفهوم الكفاءة من ما هو إلزامي يُمْلَى Prescriptif (محدد بصورة قبلية)، نحو مفهوم ذي صبغة ذاتية أشد، تتيح فيه الكفاءة المراقبة المستقلة للفعل. وعلاوة على أن الكفاية قد سلكت في مفهومها طريقا ملتوية، حيث انطوت أولا تحت مفهوم الكفاءة، وإنها(الكفاية) صارت(في ظل هذه المدرسة الفكرية) تلك القدرة التي يمتلكها فرد ما لتدبير طاقته الكامنة في وضعية معينة، ثم تم تحديد الكفاية استنادا إلى فعل الذات، داخل وضعية، وقد نال السياق ضمن هذا المنظور قدرا كبيرا من الإعتبار.[1]

1- الكفاءة، والكفاية في الاشتقاق اللغوي:

1-1- الكفاءة: لفظ الكفاءة ذو أصل لاتيني"Compétence"، وتعني العلاقة، تقابلها في الفرنسية "Compétence"، وقد ظهرت سنة(1468) في اللغات الأوربية بمعان مختلفة.[2]

هذا وقد جاء في قاموس لسان العرب لابن منظور: كفَأ: كافَأَه على الشيء مكافأة، وكِفَاءً: جازاه تقول: مالي به قبل ولا كفاء، أي مالي به طاقة على أن أُكافئه. وقول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء، أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير، ولا مثيل. وفي الحديث: فنظر إليهم فقال: من يكافئ هؤلاء. وفي حديث الأحنف: لا أقاوم من لا كفاء له؛ يعني الشيطان. ويروى: لا أقاول. والكفيء: النظير، وكذلك الكُفءُ، والكُفُوءُ، على فُعْلٍ، وفُعُولٍ، والمصدر الكفَاءَة بالفتح، والمد،

---

[1]- فيليب، جونير، **الكفايات، والسوسيو بنائية(إطار نظري)**، ت: الحسين سحيان، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، طبعة1، سنة 2005، ص20.

[2]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى للطباعة، والنشر، والتوزيع، عين مليلة-الجزائر، دون طبعة، دون سنة، ص42.

وتقول: لا كفاء له بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له. والكُفءُ: النظير، والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها، ودينها، ونسبها، وبيتها، وغير ذلك. وتكافأ الشيئان تماثلا، وكافأه، مكافأة، وكفاءً: ماثله، ومن كلامهم، الحمد لله كفاء الواجب: أي قدر ما يكون مكافئا له. والاسم الكَفَاءَة، والكَفَاءُ.[1] من التعاريف السابقة لمفهوم الكفاءة نجد أنها تدل على:

* الجدارة.
* الأهلية.
* القدرة.
* المماثلة.

ومن الجدير بالذكر أن الكفاءة استخدمت في غير موضوع لها في أصل اللغة، فأطلق لفظ الكفء على من يمتلك مهارة، وثقة بالنفس تمنحه القدرة على المبادرة.[2]

1-2- الكفاية: ورد في القاموس المحيط أنه: وكفاه مؤونته، يكفيه كفاية. وكفاك الشيء، واكتفيت به. واستكفيته الشيء فكفانيه، ورجل كافٍ، وكفيءُ.[3]

من هذا التعريف اللغوي للكفاية يتضح أنها تعني الاستغناء بالشيء عن غير، وهو ما نعنيه بهذا المفهوم في هذه الدراسة.

ومما سبق من تعاريف للكفاءة، والكفاية نلاحظ أن: الكفاءة، والكفاية متحدتين في فاء، وعين الكلمة، ومختلفتين في لام الكلمة نتيجة الإبدال، والتسهيل في بعض الأحيان، فنجد الأولى: كفأ تدل على الكفء في القدرة والمنزلة، والمساواة، والثانية: هي كلمة تدل على كفاية الشيء، يكفيه كفاية أي سد حاجته، وجعله في غنى عن غيره، فيقال كفاني هذا المال، أي لم أحتج إلى غيره، وكفاني العدو أي حماني منه، ومن كيده، وكفاني مشقة السفر أي حماني من عملها بأن قام مقامي فيها، ويقال أيضا كفى فلان، أو كفى به عالما، أي أنه بلغ مبلغ الكفاية في العلم.[4]

ففي ضوء الأصل اللغوي لكل من كفاية، وكفاءة نجد أنهما مختلفان في الجذر، فالأولى جذرها اللغوي كفي، والثانية جذرها اللغوي كفا، ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة، فدلالة الأولى القيام بالأمر، والقدرة عليه، في حين دلالة الثانية المكافأة، والمناظرة.[5]

1- ابن منظور، **لسان العرب المحيط**، دار صادر للطباعة، والنشر، بيروت- لبنان، المجلد13، طبعة3، سنة 2004، ص80.

2- محسن علي، عطية، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، دار المناهج للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة1، سنة 2007، ص54.

3- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز، آبادي، **القاموس المحيط**، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، طبعة1، سنة 2006، ص1335.

4- سهيلة محسن كاظم، الفتلاوي، **كفايات التدريس(المفهوم، التدريب، الأداء)**، دار الشروق للنشر، والتوزيع، عمان-الأردن، طبعة1، سنة 2003، ص27.

5- محسن علي، عطية، **مرجع سابق ذكره**، ص50.

وعلى العموم فإن استخدامنا للمفهومين السابقين داخل هذه الدراسة إنما نعني به القدرة على الفعل، والاكتفاء بالشيء عن غيره، ومنه أيضا فإن الكتب التي توظف مفهوم الكفاءة في بيداغووجيا المقاربة بالكفايات نستبدله نحن بمفهوم الكفاية، عوضا عن الكفاءة، ذلك أن كل الكتب التي توظف هذا المفهوم–تقريبا– إنما تقصد بالكفاءة (الكفاية).

2– الكفاية اصطلاحا:

إن المتتبع لأنواع التعاريف المعطاة لمفهوم الكفاية في مختلف مستوياتها، يجد أن هذا المفهوم يتسم بمرونة التوظيف، وتعدد الاستخدامات، فالتداولات الواسعة له داخل الخطابات عموما، والتربوية خصوصا، يدل على الاكتساح الواسع لها مجال الخطاب التربوي، وبالتالي فهذا يدل أيضا على إنسيابية المفهوم، وحلوله تبعا للنسق المعرفي المعنى بالاستخدام. وفي إطار تحديدنا لمفهوم الكفاية اصطلاحا نورد التعاريف التالية:

* **تعريف جيلا:** يرى جيلا أن الكفاية عبارة عن جملة منظمة، وشاملة للمعارف، والمهارات، تسمح بالتعرف على وضعية(إشكالية)، ضمن عائلة من الوضعيات، والتمكن من حلها بفعالية(جودة الأداء، وتحقيق الأهداف).[1]

ومنه فإن الكفاية عند جيلا عبارة عن جملة منظمة من الخبرات المعرفية(النظرية، والأمبيرقية)، والمهارات التي تسمح للفرد بالتعرف على وضعية ما، تضم عددا من الملابسات التي تتحول إلى إشكالية يجد الفرد نفسه عاجزا عن حلها، حينما يقف على افتقاره للآليات الضرورية لوضع الحل المناسب لها، والكفاية هنا تتجلى في فاعلية الأداء، وجودته، أي أن ما يميز قدرة الفرد على حل مشكلة ما هو حسن تعامله معها، وإلمامه بحيثياتها، وهو ما يعكس أيضا هيكلته المنظمة لمعارفه، ومهاراته، وحسن توظيفه لها.

فالملابسات إذن هي ما يشكل الوضعية، والوضعية هي "توفر مجموعة من الظروف. وتطرح الوضعية مشكلة أمام الفرد عندما يجد نفسه أمام مهمة لا يتوفر على جميع الإجراءات للقيام بها".[2]

فالكفاية هنا تعكس أداء الفرد، وحسن بلائه في إطار مشكلة ما، بالإضافة إلى إلمامه بالمعارف والمهارات التي يجب أن يتوفر عليها حتى يؤدي العمل بشكل أفضل.

* **تعريف Good للكفاية:** يرى جود أن الكفاية هي: "القابلية على تطبيق المبادئ، والتقنيات الجوهرية، لمادة حقل معين في المواقف العملية"[3].

---

[1]– خير الدين، هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/ س، دون بلد، طبعة1، سنة 2005، ص55.

[2]– محمد، الطويل، "مدخل إلى التدريس بالمجزوءات: الكفايات التعريف، واستراتيجية البناء"، **مجلة علوم التربية: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء–المغرب، الطبعة1، سنة 2007، ص12.

[3]– سهيلة محسن كاظم، الفتلاوي، **مرجع سابق ذكره**، ص 28.

وفي إعتقاد Good إن قابلية تطبيق المبادئ، والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية إنما يتوقف على الصيغة التي بنى بها الفرد النسق العام لهذه المباديء، والتقنيات الجوهرية، أي مدى إلمامه نظريا بالمباديء، والقوانين، والتقنيات الجوهرية على حد تعبير جود، ومن ثم علاقة هذه المبادئ، والتقنيات ببعضها البعض، وتدرجها حسب أولوية تطبيقها في الوضعية المطروحة، لأن الكفاية إضافة إلى اهتمامها بصيغ الأداءات التي يبذلها الأفراد في المواقف العملية لتحقيق أهداف وغايات، فإن هذا الأداء لن يكون إيجابي ما لم يحوي قاعدة نظرية، أو دعم معرفي يوجهه، وبطريقة ما إلى غاية معينة، بصورة صحيحة، ودقيقة.

* **تعريف V.delansheere للكفاية:** ترى delansheere أن الكفاية لفظ "يدل على القدرة على تنفيذ مهمة معينة بأسلوب مرضٍ"[1]، وتضيف delansheere على ما قلنا سابقا عن الكفاية أنها-أي الكفاية- تستوجب التركيز على الممارسات الجزئية(أي التأكيد على مجرى عملية الإنجاز)، الموصلة للإنتاج.

وعليه، فإن المهم-حسب هذه الباحثة في تعريفها للكفاية- ليس هو السلوك، ولكن المهم المهمة والمهمة هي الأنشطة التي تسمح بإنجاز ما هو متوقع من نتائج إيجابية ... أي أن المهمة هي أفعال دقيقة ينتظر من المتعلم القيام بها مثل: تلحيم قطعة حديدية بالنحاس، أو عزل البذور الصالحة للبذر من بين مجموعات مختلفة من البذور تكون كلها من نوع واحد، أو إنتاج نص ...[2] أو ما يقابله من إنجازات في الدرس الفلسفي، كتحليل التلميذ لخطاب فلسفي ما، كما يجب أن يكون التحليل أو كتابة مقال فلسفي في موضوع مقترح، أو غير ذلك من الأعمال التي يمكن أن ينجزها في هذا الإطار.

* **تعريف عبد الكريم غريب للكفاية:** يقول الباحث أن الكفاية: "نظام من المعارف المفاهيمية، والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام، أو حل مشكلة من المشكلات"، ويضيف نفس الباحث أن الكفاية تتضمن:

- مجموعة من المعارف، والمهارات والإجراءات.
- أنماط من البرهنة العقلية.
- إطارا تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة.[3] بالإضافة إلى هذا نجد أن هناك تناولات عديدة لمفهوم الكفاية منها:

---

[1]- محمد، بوعلاق، **مدخل إلى التعليم بالكفاءات**، قصر الكتاب للنشر، والتوزيع، البليدة-الجزائر، دون طبعة، سنة 2004، ص 22.

[2]- **المرجع نفسه**، صفحة نفسها.

[3]- **المرجع نفسه**، ص ص25- 26.

* الكفايـــة مصطلح يعني القدرة، والجدارة في تأديـــة عمل ما، أو القـــدرة على إتمام هدف ما بنجـــاح، وفقا لما هو محدد له.[1]

* الكفاية مجموعة منظمة، ووظيفية من الموارد(معارف، قدرات، مهارات ...)، والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل، وتنفيذ نشاطات، وإنجاز أعمال.[2]

* الكفاية هي جميع الممارسات، والأنشطة التي يؤديها المدرسون في التدريس، متضمنة المعارف والمهارات لغرض تحقيق أهداف التدريس.[3]

* الكفاية التعليمية هي مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه.[4]

إضافة إلى ذلك يعرف الهاروشي الكفاية فيقول: "يعادل مفهوم الكفاية في علم النفس المعرفي المعاصر قدرة الفرد على استثمار معارفه، ومهاراته المناسبة، والضرورية لحل مشكلة معقدة، أو سلسلة من المشكلات، ويمكن أن تأخذ الكفاية معنى تربويا يرتبط بالأهداف التربوية المساعدة في حل المشكلات، وهي في هذا المعنى تحتوي الكفاية المنشودة على عدد من الكفايات الجزئية."[5]

من التعاريف السابقة يمكن رصد الكفاية في جانبين وهما: الإحاطة النظرية + جودة الإنجاز، بمعنى أن الكفاية تحتوي على مجموعة من المعارف النظرية، إضافة إلى المهارات الأدائية.

وعمومـــا فـــإن الكفايـــة: "إلمـــام، وقدرة، وإمكانيات علمية، وثقافيـــة نضمن بما فيه الكفايـــة من خلالها تحقيق معيار معين"[6]. ودائما في إطار تعريفات الكفاية الآنفة الذكر يمكننا أن نستنتج جانبان لها:

– الجانب الأول: تبرز الكفاية على أنها مجموعة القدرات، المفاهيم، والمعارف الضرورية لوصف مسألة، أو وضعية ما، وتحديد أهم النقاط للعمل عليها.

– الجانب الثاني: تظهر فيه الكفاية كسلوك(أداء فعل)، يترجم من خلاله الفرد جملة القدرات المدمجة، والمعارف ... بطريقة موضوعية، تمكننا من متابعته، وبشكل مباشر، أي أنها تمكننا من ملاحظته، وقياسه.

فمن ينظر للكفاية من خلال شكلها الكامن يعرفها بأنها: قدرة تتضمن المعارف، والمفاهيم، والمهارات، التي يتطلبها العمل لكي يؤدي بشكل جيد، أما من ينظر إليها من زاوية شكلها الظاهري

---

[1]– أحمد محمد، الزنفلي، **الأبنية المدرسية، وكفاءة النظام التعليمي**، دار العلم، والإيمان للنشر، والتوزيع، مصر، دون طبعة، سنة 2008، ص81.

[2]– محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص 43.

[3]– محسن علي، عطية، **مرجع سابق ذكره**، ص 52.

[4]– سهيلة محسن كاظم، الفتلاوي، **مرجع سابق ذكره**، ص 28.

[5]– محمد، بوعلاق، **مرجع سابق ذكره**، ص 25.

[6]– كمال، بوليفة، **المرشد العملي للمعلمين في التدريس بالكفاءات**، دار اليمن للنشر، والتوزيع، قسنطينة– الجزائر، دون طبعة، دون سنة، ص 32.

فيرى أنها تعني الأداء الذي يمكن أن يبديه الفرد، ويمكن ملاحظته، وقياسه، أي أنها تعني مقدار ما يحققه الفرد من عمل.[1]

فعندما نريد بناء كفاية حل إشكالية رياضية مثلا، فإن المفاهيم الرياضية كالعمليات الأربعة، ونظام الكسور، والأعداد العشرية، والبيع والشراء، والربح والخسارة، المضلعات، والمساحات، والعلاقات المنطقية التي تراعي في إنجاز الإشكالية ... وكل الخبرات المكتسبة في التعامل مع مثل هذه الوضعيات، واستخلاص المعطيات، وتحديد العوائق للتغلب عليها، فكل ذلك يمثل الموارد الأساسية لبناء هذه الكفاية.[2] أي أنه ونحن بصدد بناء كفاية عند التلميذ في مجال معين، فإن الوضع يستوجب أن تكون خطاباتنا التربوية المبرمجة في هذا الصدد مشبعة بالآليات، والميكانيزمات الضرورية لتكوين الكفاية، سواءً من الناحية النظرية، أو من الناحية الأدائية.

ولما كانت الدراسة الحالية موجهة لدراسة كفاية منهاج الفلسفة المقرر للتعليم الثانوي من جانبين (المحتوى، والتقويم)، وبوصفها أحد متغيرات الدراسة التي تنتظم مع متغيرات أخرى، والتي هي التمثلات، فإن هذا الوضع يحتم علينا تبني أقرب التعاريف التي أوردناها إلى هذه الوضعية للاستئناس بها كالتعريف العام الذي أورده بوليفية أن الكفاية هي" إلمـــام، وقدرة، وإمكانيات علمية، وثقافيـــة نضمن بما فيه الكفايـــة من خلالها تحقيق معيار معين"[3]. فهذا التعريف من العمومية ما يمكننا من إطلاقه، وانطباقه على كفايات الذوات، أو كفايات النصوص، أو كفايات الأشياء، حيث أنه يستوعب مفهوم كفاية النصوص من حيث(التجريد، العقلنة، تعليم التحليل، والتركيب والبرهان، والاستدلال، والحجاج، وترجيح القيم ...الخ)، ومفهوم كفاية الوسائل التقويمية(كالأسئلة المقالية والمطابقة، والنقدية ....الخ)، ومفهوم كفاية تمثلات التلاميذ(تعلم التجريد، تعلم المقارنة، والقياس، والبرهنة والاستدلال، والحجاج، والقيم والجميل والقبيح ...الخ)، كما أننا نتعامل مع مفهوم كفاية المنهاج بما يطابق كفاية النظام التعليمي، بمعنى مدى قدرة النظام التعليمـــي على تحقيق الأهـــداف المنشـــودة منه، و مثل ذلك ما يمكن قوله عن المنهاج التعليمي، و بالخصوص منهاج الفلسفة، أي مدى قدرة منهاج الفلسفة بمكونيه الأساسيين موضوع الدراسة(المحتوى، والتقويم)على تحقيق الأهداف المنشودة منه، وبروز ذلك كتمثلات إيجابية له عند التلاميذ، وصلاحيتهما لها، فلو رجعنا إلى التعريف الذي أعطاه روجييه 1797 للكفاية، لوجدنا أنها "مجموعة من القدرات المدمجة التي تمارس بكيفية تلقائية على محتويات معينة، في صنف معين من الوضعيات، لحل مشكلات

---

[1]– محسن علي، عطية، **مرجع سابق ذكره**، ص 52.

[2]– خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص 60.

[3]– كمال، بوليفة، **مرجع سابق ذكره**، ص 32.

مطروحة من قبل هذه الأخيرة"[1]، فنحن نفترض أن يتضمن محتوى مادة الفلسفة القدرات المركبة الضرورية لتمكين التلميذ من التعامل مع كل المشكلات المطروحة حوله، في كل الجوانب، داخل المدرسة، وخارجها، كما ننتظر أن تكون أساليب التقويم، وأدواته مساعدة، ومدعمة للمحتوى في تحقيق الأهداف. إذن هذه التعاريف يمكن أن تشكل لنا الإطار المفاهيمي الذي نستأنس به في كل تحليلاتنا لهذا الموضوع.

ثانيا- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الكفاية:

يتداخل مفهوم الكفاية مع عدد من المفاهيم المتداولة الأخرى في المجال التربوي وأكثر تلك المفاهيم تداخلا معه نجد:

1- القدرة: القدرة هي كل ما يستطيع الفرد أداؤه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية، أو جسمية، أو اجتماعية، وقد تكون القدرات فطرية، أو مكتسبة، أوهما معا، فالقدرات الفطرية هي القدرات التي ترجع إلى الوراثة، وتصاحب النضج الجسمي-الحسي، والعقلي، والوجداني، أما القدرات المكتسبة هي تلك القدرات التي يكتسبها الفرد من محيطه، وهذه الأخيرة تنمو وتتوسع أكثر فأكثر عن طريق التعليم، لذلك نلاحظ أن قدرات تلميذ السنة الأولى أقل من قدرات تلميذ السنة الرابعة، وقدرات تلميذ السنة السادسة أكبر من قدرات تلميذ السنة الثانية، وهكذا.[2]

والقدرة أيضا ترادف مصطلح الأهداف العامة في التربية، وهي ما سيكون المتعلم قادرا على فعله عندما يكتسب عددا معينا من أنماط السلوك، التي يكون قد اكتسبها، وتعلمها، من هنا نقول أن مفهوم القدرة يندرج ضمن ما تصطلح عليه بيداغوجيا الأهداف بالأهداف العامة، وعلى المستوى التربوي نقصد بالقدرات تلك الافتراضات التي نطرحها بخصوص ما ينبغي أن نكونه لدى المتكونين(المتعلمين) من خلال عملية تكوينية، وما سيكونون قادرين على التعبير عنه أيضا في مواقف تتطلب استخدام قدرات معرفية، أو اجتماعية، أو حسية-حركية.[3]

فنمو القدرات التربوية إذن مرتبط بمستويات الأهداف المراد تحقيقها في طور من الأطوار، أو مرحلة من المراحل، لذلك نلاحظ أن قدرات التلاميذ في الطور الأول أقل من قدرات زملائهم في الطور الثاني، وذلك راجع إلى مختلف المواد الدراسية المقررة، لأي طور، وما تتضمنه من معارف، ونماذج سلوكية مدرجة، ومتدرجة في الصعوبة حسب المرحلة التربوية المعنية،

---

[1]- كريستيان، بوسمان، وآخرون، **أي مستعمل للكفايات**، ت: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء- المغرب، طبعة1، سنة 2005، ص107.

[2]- علي، أوحيدة، **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**، مطبعة الشهاب، باتنة- الجزائر، دون طبعة، دون سنة، ص 13.

[3]- محمد، بوعلاق، **مرجع سابق ذكره**، ص 38.

وبالضرورة حسب العمر العقلي لتلاميذ تلك المرحلة، "فالمدرسة لا تعتني فقط بتنمية القدرات المعرفية، بل تهتم إلى جانب ذلك بالقدرات السيكوحركية، والسسيو وجدانية"[1]

وبناءً على هذا يمكننا أيضا اعتبار القدرة قوة كامنة لا يمكن ملاحظتها، تكون فطرية، أو مكتسبة عن طريق الممارسة اليومية للفرد، وهي تسمح للإنسان بتكييف أفعاله، أو عباراته مع المحيط، ومع المواقف المختلفة التي تصادفه في حياته اليومية، ولا يمكن قياس فعالية القدرة إلا إذا ترجمت إلى سلوك كنتاج لنشاط فكري، ثم من خلاله إجراء التناسب، والربط بين المعطيات، والتصور لهذه الوضعيات، وفي المجال البيداغوجي تتضمن كل قدرة مجموعة من الأفعال المتدرجة من السهل، إلى المعقد، أما على مستوى المناهج التعليمية لمختلف المواد الدراسية فنجد أهداف التعليم، والتعلم تعتمد مفهوم القدرة في صياغتها لتوضيح نوع الفعل الذي سيقوم به المتعلم.[2]

وعليه يمكننا القول أن القدرات عبارة عن بناءات افتراضية، واقعة بين مثير، واستجابة، لا يمكن ملاحظتها إلا إذا ترجمت إلى مجموعة أداءات، تبرز مدى براعة الفرد في جانب معين.

ما يمكننا أن نسجله بعد كل هذا أن القدرة يمكن أن تتمظهر في العديد من الكفايات البعيدة عن بعضها البعض، كما أن نفس الكفاية تتطلب تجنيد العديد من القدرات، وهذا يعني أن المفهومين متصلين ببعضها البعض اتصالا وثيقا، بحيث لا يمكن تصور كفاية بدون قدرات، أو كفايات بدون نفس القدرة، أو عدة قدرات، فإذا كانت الكفاية بمثابة إجابة، أو حل لوضعية مشكلة في مجال معين، فإن هذا الحل يتطلب توظيف العديد من القدرات التي لا تتصل بالضرورة مباشرة بمجال الوضعية، وهذه القدرات يمكن أن تكون معرفية، أو وجدانية، أو حسية- حركية، ويمكن أن توظف لمعالجة مشكلات أخرى.[3]

هذا الكلام يبين أن المفهومين متصلين اتصالا وثيقا، إلا أنه إذا أردنا الحديث عن الخطوط الفاصلة بينهما لقلنا: إذا كانت القدرة هي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل أي شيء، أو مؤهلا للقيام به، أو إظهار سلوك، أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما، غير مرتبطة بمضامين مادة معينة، فإن الكفاية كما عرفها فيليب بيرنود في كتابه بناء الكفايات منذ المدرسة أنها: القدرة على الأداء بفعالية في نوع محدد من الوضعيات، تطرح إشكالات معينة، أو هي القدرة التي تستند إلى معارف دون الاقتصار عليها، وغالبا ما تكون مرتبطة بالمادة.[4] وخلاصة القول أن القدرة تقوم على معارف فعلية عامة، بمعنى أنها تتعلق بإنجاز نشاطات عامة تتعلق بإشكالية تواجه الفرد،

---

[1]- عبد اللطيف، الجابري، **إدماج، وتقييم الكفايات الأساسية**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء-المغرب، طبعة1، سنة 2009، ص13.

[2]- فاطمة الزهراء، بوكرمة، **الكفاءة(مفاهيم، ونظريات)**، دار هومة للطباعة، والنشر، والتوزيع، الجزائر، دون طبعة، سنة 2008، ص131.

[3]- محمد، الطويل، **مرجع سابق ذكره**، ص 18.

[4]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص50.

تجعله يقدر على فعل أي شيء يسند إليه من غير تخصص بمجال، أو مادة معينة، على حين ترتبط الكفاية بمعارف خاصة تدرب الفرد على استعمالها في وضعيات مختلفة، فتكونت لديه كفاية في مجال مخصوص كقولنا "القدرة على حل مسألة حسابية موظفا المعارف الحسابية، والآليات الفكرية، وجميع المهارات التي اكتسبها من قبل، فتجنيد هذه المعارف السابقة هي المقصود بالمعارف الخاصة، وهي في الوقت نفسه شرط من شروط بناء الكفاية، واكتسابها لنصل إلى ملخص مفاده أن القدرات أساس، والكفايات بناء، بمعنى أن الكفاية تبنى بواسطة اشتقاقها من القدرات عن طريق الأجرأة"[1]. فإذن تعد الكفايات المستوى المتطور من القدرات.

2- الاستعدادات: الاستعداد عبارة عن قابلية الشخص للقيام بنشاط عقلي معين، بناءا على تكوينه الطبيعي، ومن ثم فهو قضية فطرية، وقد يبقى كامنا إذا لم تهيأ الظروف المناسبة لظهوره.[2]

وفي هذا المقام يمكننا أن نسجل العلاقة بين القدرة، والاستعداد، وذلك في كون القدرة لها جانب فطري يكمن في الاستعداد، الذي يقود في نهاية المطاف إلى قدرة إذا لقي الفرد الاهتمام الكافي، ومعنى ذلك أن الاستعداد يعبر عن الجانب الأولي للقدرة، وبالتعليم المستمر، والتدريب المتواصل ينمى الاستعداد إلى قدرة.[3]

وعليه إذا كان الاستعداد سابقا يعرف بالجوهر المكون للقدرة، باعتبار إمكانات يعبر عنها داخل الكفايات، التي تظهر كحقائق قابلة للملاحظة، نجد أن مصطلحي القدرة، والاستعداد أصبحا في الوقت الحالي مرادفين لبعضهما البعض، لكونهما يشيران إلى مكون باطني لا يمكن قياسه، أو ملاحظته، إلا إذا ترجم إلى سلوك حركي.[4]

وأريد أن أشير هنا إلى أن العلاقة بين المفاهيم الثلاثة الآنفة الذكر، والتي هي(الكفاية، القدرة الاستعداد) علاقة متعدية، فالاستعدادات عبارة عن طاقة كامنة إذا أخضعت للتدريب، والتكوين تحولت إلى قدرات، والتي هي في الأصل عبارة عن معارف عامة، بإخضاعها للتدريب، والتكوين تتحول إلى كفايات، أو ما قد نصطلح عليه بالمعارف الخاصة، وذلك لأنها خاضعة لما يسمى بالتكوين النفسي للفرد، إضافة إلى خضوعها للفروق الفردية الإنسانية.

3- المهـــارة: يمكن اعتبار المهارة غاية التعلم، والتي تتضمن في الوقت ذاته عددا من الكفايات، والقدرات التي تسمح للمتعلم بالقيام بإنجاز مهام معينة بشكل دقيق، وفي وقت قصير، حيث يعبر

---

[1]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص ص98- 99.

[2]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص 52.

[3]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص100.

[4]- فاطمة الزهراء، بوكرمة، **مرجع سابق ذكره**، ص 133.

هذا الإنجاز عن درجة تحكم المتعلم في مهارته، وتتصل هذه الأخيرة بعدة دلالات، يعبر عنها المتعلم من خلال النشاطات المختلفة في المجالات الثلاثة: المعرفية، والنفس–حركية، والوجدانية.[1]

والمهارة هي ما اكتسبه الفرد من حذق، وبراعة، وإتقان في العمل، والتكيف، والتأقلم مع الأوضاع المختلفة، فهي نتيجة لتدريس شاق، ومتواصل يتمرن عليه الفرد لمدة معينة قد تطول، أو قد تقصر، أي بحسب عامل الصعوبة، والسهولة المحيطة بتلك المهارة، كمهارة الكتابة، أو القراءة الجهرية، أو القفز، والجري على الحواجز، أو في اكتساب العادات الحسنة على سبيل المثال...[2]

إذن المهارة دلالة على أعلى مستويات الكفاية في الأداء، وهي تتضمن التحكم في مجموعة من الكفايات الموصلة لها، تتسم بالسرعة، والدقة مع اعتبار المعايير المحددة لجودة الإنجاز، وتتأتى نتيجة تمرن، وتدريب دائبين، كما ترتبط أكثر ما ترتبط بالسلوك الحركي، وما هو تطبيقي تمكن ملاحظته بصورة مباشرة. هذا وإذا نحن أردنا أن نسجل بعض نقاط الاختلاف بين المهارة، والكفاية يمكن لنا أن نقول:

* نطاق الكفاية أعم، وأشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.

* تتطلب المهارة شروط السرعة، والدقة، والتكيف، ومدة التوقيت، ومستوى التمكن، وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاية أقل تكاليف من حيث الجهد، والوقت، والنفقات، ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

* إذا تحققت المهارة في إنجاز، أو أداء شيء ما، فهي تعني تحقق الكفاية له.

* إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به.

* ترتبط الكفايـــة بالكثيـــر من الأعمـــال التنظيميـــة، والفنيـــة، والإداريـــة، في حين ترتكـــز المهـــارة في أداء عمليـــات حركيـــة– حسيـــة.

* إن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية، والإنجاز.[3]

وفيما يتعلق بالفرق بين القدرة، والمهارة فإن المهارة كما قلنا تتعلق بعمل خاص قابل للملاحظة الدقيقة، وتخضع لمعايير مضبوطة، فهي لذلك ترتبط بالأعمال التطبيقية كالكتابة، والقراءة، وحل المسائل وإجراء التجارب ووضع الفرضيات، وهي ذات صلة خاصة بنشاطات محددة، بينما القدرات ذات صلة بما هو أعم، وأشمل حيث ترتبط بالاستعدادات، والمعارف، والإمكانيات.[4]

4– الجـــــودة: يستعمل مصطلح الجودة للدلالة على قيمة الشيء من حيث إفادة الآخر، واستفادة المنتج، فجودة المنتوج سواءً أكان تعليميا، أو ماديا تعد قيمة مضافة إلى المدرس، والمتعلم،

---

[1]– فاطمة الزهراء، بوكرمة، **مرجع سابق ذكره** ، ص130.

[2]– خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص99.

[3]– سهيلة محسن كاظم، الفتلاوي، **مرجع سابق ذكره**، ص29.

[4]– محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص51.

والمؤسسة التربوية كافة، كما تعد قيمة مضافة إلى المنتج، والمستهلك، ولا نقصد هنا بالمنتج العامل بصفته منتجا حقيقيا، بقدر ما نقصد الشخص الذي يعود إليه الإنتاج(رب العمل).[1]

وللجودة دلالتان: واقعية، وحسية، تتمثل الدلالة الواقعية في التزام المؤسسة التعليمية بواجباتها، وشعور المتعلم بملائمة ما يقدم إليه من خدمات، مع ما كان يتوقع منها، أما الدلالة الحسية فتتمثل في نجاح المؤسسة في تقديم هذه الخدمات المتوقعة منها.[2]

وإذا نحن ربطنا مفهوم الجودة بمنهاج الفلسفة خاصة بجانبيه المحتوى، والتقويم لقلنا أن جودة المنهاج واقعيا هو تلاؤم محتوى المنهاج مع ما رسم له من أهداف، هذا من ناحية، أما من ناحية التقويم فنعني بذلك صلاحية الوسائل التقويمية، وأدوات هذه العملية لرصد مدى تحقق الأهداف المدرجة دائما بالمنهاج، أما حسيا فإننا نلمس فعالية هذين الجانبين للمنهاج في سلوكات التلاميذ، و بالخصوص في تمثلاتهم لهذين العنصرين منه، إذن فجودة المنهاج تعني توفر مجموعة من الشروط، التي تؤهله لبلوغ أهدافه كما يجب أن يكون، سواءا كان ذلك على الصعيد الحسي، أم الواقعي .

5- الأداء: الأداء هو مجموع الاستجابات التي يبديها الفرد في موقف معين، ويمكن ملاحظتها مباشرة. إنه القدرة على القيام بعمل شيء بكفاية، وفعالية بمستوى محدد، وفي ضوء ما تقدم يمكن تعريف الأداء التعليمي بأنه ما يظهره المدرس، أو المعلم من أداءات يمكن ملاحظتها، وقياسها في موقف تعليمي معين.[3]

أما العلاقة بين الكفاية، والأداء فإن الأداء لكي يكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاية عالية، وأن الكفاية ترتبط بالقدرة على العمل بمستوى معين في الأداء، كما ترتبط بسلوك أدائي مرض للقيام بمقتضيات الأفعال، والأعمال التي يتطلبها التدريس.[4]

والكفاية الأدائية هي القدرة التي يبديها المدرس، أو المعلم في موقف تعليمي محدد، سعيا لتحقيق هدف، أو أهداف تعليمية معينة، وفي ضوء هذا التحديد للكفاية الأدائية يمكن القول أنها تتكون من مكونين رئيسيين هما:

أ- المكون المعرفي: ويتضمن مجموع المعارف، والمفاهيم، والاتجاهات المكتسبة، التي تتصل بالكفاية.

---

[1]- العربي، أسليماني، **الكفايات في التعليم(من أجل مقاربة شمولية)**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، طبعة1، سنة 2006، ص117.

[2]- **المرجع نفسه**، ص 119.

[3]- محسن علي، عطية، **مرجع سابق ذكره**، ص ص53-54.

[4]- سهيلة محسن كاظم، الفتلاوي، **مرجع سابق ذكره**، ص30.

ب- المكون السلوكي: ويتضمن مجموع الممارسات التي يبديها الفرد، ويمكن ملاحظتها، ويعد إتقان هذين المكونين، والمهارة في توظيفهما عمليا أمر أساسيا في أداء المدرس، أو المعلم الجيد.[1]

مما ذكر آنفا عن موضوع الكفاية، والمفاهيم المرتبطة بها يمكن أن نستخلص أن كل المفاهيم السابقة تتداخل مع مفهوم الكفاية بشكل كبير، وأن أغلب صور التفريق بينها لا تعدوا أن تكون اختلافات نظرية، وأن الواقع يكشف عن تشابك كبير بين مفهوم الكفاية، وباقي المفاهيم، إذ أن الكفاية تتضمن عددا من القدرات، بمعنى أن القدرة هي مكون أساسي للكفاية، ولا يمكننا تصور كفاية من دون قدرة، فالمفهومين متصلين مع بعضهما اتصالا وثيقا، ولا يمكن الحديث عن أحدهما دون ذكر الآخر، أما عن علاقتها بالمهارة فإن أكثر ما قد نظيفه هنا أن المهارة تعني إتقان العمل يدويا، ولا أعني بمصطلح يدوي هنا أن المهارة مرتبطة بالإنجاز اليدوي فقط، بل أعني أن يظهر تمكن التلميذ من الفعل للعيان، كقدرته مثلا على الدخول في حوار يستخلص منه مبتغاه بمهارة، و هي ترتبط بصورة مباشرة بالأداء الذي هو مكونها الرئيس. ونستخلص هنا أيضا أن علاقة الكفاية بالجودة كما أوردها عبد الكريم غريب :""تتجلى الجودة التعليمية- التعلمية كمردودية، أو منتوج من خلال إنجازات المتعلم، وفق ما تمكن من أدائه بالفعل، مقارنة مع ما ينبغي أداؤه بحسب تحدد العتبة المنشودة من الكفايات، بحيث أن الفارق الكمي، أو النوعي بين هذين الحدين هو الذي يصف بشكل موضوعي مدى تحقق الجودة التعليمية- التعلمية المتوخاة [2].

ثالثا- أنواع الكفايات، ومستوياتها:

1- أنواع الكفايات: للكفايـــة أنـــواع نذكرهـــا كمايلي:

1-1- الكفايات المعرفية: هي تلك الكفايات التي تتضمن المعارف، والمفاهيم التي يتمكن منها المدرس، ويزود بها المتعلم ويندرج تحت هذا العنوان تمكن المدرس من المادة التي يدرسها، والإحاطة بكل ماله صلة بها، وما حصل عليها من تطورات، أو تغيرات، والإلمام بكل ما يستجد في إطارها.[3]

ونعني بقولنا السابق أن الكفايات المعرفية تتضمن الإلمام بالتراث النظري، والمفاهيمي لمادة ما، ثم يقوم المدرس بعده بنقلها إلى المتعلم، حتى يكون له قاعدة يرتكز عليها في المراحل القادمة، لأن التراث النظري مهم للتعريف بالظاهرة، أو المفهوم موضوع الدراسة.

1- محسن علي، عطية، **مرجع سابق ذكره**، ص 54.

2_ عبد الكريم، غريب، ذكره العربي، أسليماني: المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنية، والكفاءة التربوية، سنة 2006، ص84، نقلا عن: حمد الله، أجبارة، **مؤشرات كفايات المدرس(من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة)**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، طبعة1، سنة 2009، ص ص55-56.

3- محسن علي، عطية، **مرجع سابق ذكره**، ص 55.

غير أن هذه الكفايات لا تقتصر على المعلومات، والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفايات التعلم المستمر، واستخدام أدوار المعرفة، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة.[1] فالكفايات المعرفية شطران: يتجلى الشطر الأول في الزاد المعرفي النظري الذي يلم به الفرد، في حين يتجلى الشطر الثاني في امتلاكه للقدرة على البحث المستمر باستخدام، وتوظيف المعرفة حسب صلاحيتها في المواقف المختلفة، واستخدامها أيضا في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، أو ما يسمى أيضا بالميتا معرفة، والتي تعرفها صفاء الأعسر بأنها: "القدرة على التخطيط، والوعي بالخطوات، والإستراتيجيات التي نتخذها لحل المشكلات، وتقييم كفاءة تفكيرنا في حل تلك المشكلات".[2]

وكمثال عن الكفاية المعرفية في النص الفلسفي المدرج بمنهاج الفلسفة للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب، وفلسفة نذكر: إدراك طبيعة العلاقة بين متقابلين: إدراك التناقض، إدراك التضاد، إدراك التعاكس، الإحاطة التامة بمنطق منتوج فلسفي ....إلخ.

1-2- كفايات الأداء: إذا كانت الكفايات المعرفية تتمثل في التجمع المعرفي، النظري لدى الفرد، متعلق بمادة معينة، ومدى قدرته على توظيفها في تجاوز المشكلات، فإن الكفايات الأدائية تساوي قدرة الفرد على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة.[3] والكفايات الأدائية عموما تتمحور حول أداءات الأفراد، ومدى مهارتهم في إظهار السلوكات المناسبة للمواقف، وإذا كانت الميتا معرفة تتمثل في قدرة الفرد على توظيف معارفه لمعالجة مختلف الوضعيات، فإنها تبقى عملية ضمنية، لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، خلافا للكفايات الأدائية التي تتضمن مجموعة من الإجراءات، التي يقوم بها الفرد، وتمكننا من ملاحظتها، وقياسها في آن واحد، لنتجاوز بها وضعية- مشكلة ما.

وكمثال عن هذا النوع من الكفايات في المنهاج الخاص بمادة الفلسفة لمستوى الثانية آداب، و فلسفة نذكر كفاءة تفكيك المركب، وتحليل البنية، تركيب النسق تنازليا، و تصاعديا مثل: كفاءة التحكم في مذهب من المذاهب المقترحة باعتباره بناءا فكريا متناغما، كفاءة بناء مقالة بإتباع الخطوات المعروفة، تحليل نص ...

1-3- الكفايات الوجدانية: تتمثل الكفايات الوجدانية بالاتجاهات، والقيم التي يتبناها المدرس، ويؤمن بها، وتنعكس في سلوكه في المواقف التعليمية المختلفة كالحب، والإخلاص، والمثابرة، وتقدير العلم، واحترام الآخرين.[4] وهي نوع من الكفايات المتصلة بالاستعدادات، والميول،

1- كريمان، بدير، **التعلم النشط**، دار المسيرة للطباعة، والنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة1، سنة 2008، ص 182.

2- **المرجع نفسه**، ص186.

3- **المرجع نفسه**، ص182.

4- محسن علي، عطية، **مرجع سابق ذكره**، ص56.

والاتجاهات، والقيم الأخلاقية، والمثل العليا، ويمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقية، والمبادئ السائدة في أي نظام.[1]

وكمثال على هذا النوع من الكفايات في المنهاج الخاص بمادة الفلسفة للسنة الثانية آداب وفلسفة نذكر درس العنف، والتسامح، الحرية، والمسؤولية ...

والكفايات السابقة الذكر في حقيقة الأمر يكمل بعضها بعضا، فهي تشكل ثلاث أهم جوانب للشخصية، وليس بإمكاننا أن نركز على إحداها، ونهمل الآخر، بل علينا حين بناء المناهج التربوية أن نركز عليها ثلاثتها معا، لأن العلاقة بينها تكاملية. وتسعني الإشارة هنا إلى أن هناك عدة تصنيفات للكفايات غير أنني اعتمدت هذا التصنيف، وذلك مرده أن البرامج التعليمية تصنف أهدافها إلى وجدانية(اجتماعية)، مهارية(حركية)، ومعرفية(نظرية)، وتوفر لتحقيق ذلك مجموعة النصوص، والخطابات التي تحويها ثلاثتها، وبامتلاك المتعلم لها بإمكانه أن يحقق الأهداف التربوية المرسومة، والتي يترجمها في شكل سلوكات يقوم بها في حياته العلمية، والعملية.

2- مستويات الكفاية: تجزأ الكفايات داخل المناهج التعليمية إلى مستويات هي:

2-1-الكفاية القاعدية: وهي المستوى الأول من الكفايات، تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفايات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاية بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات، وعوائق في بناء الكفايات اللاحقة(المرحلية)، ثم الكفايات الختامية في نهاية السنة الدراسية، ويؤدي به ذلك إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة، ويترتب عليه فشل في التعلم، فينتج عن ذلك:

* تأخر دراسي.
* ضعف في المردودية، والفعالية.
* قلق، وتوتر، واضطراب.
* عزوف عن المشاركة في النشاطات الدراسية.
* انعزال، وانطواء، أو تمرد، وشغب(حسب الطبيعة النفسية للمتعلم).
* إخفاق في الاختبارات، والامتحانات(عدم التكيف مع الوضعيات الجديدة).
* تسرب مدرسي، وانقطاع عن الدراسة.[2]

والكفاية القاعدية ترتبط بعدد من الحصص، أو وحدة تعليمية، أو ملف، أو مجال.[3]

1- كريمان، بدير، **مرجع سابق ذكره**، ص182.

2- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص 76.

3- علي، أوحيدة، **مرجع سابق ذكره**، ص 18.

فالكفاية القاعدية تتشكل مع بداية احتكاك التلميذ بالمادة الدراسية، ومن ثم فإن العلاقة التي تتشكل بينهما إنما تعود إلى مدى استيعابه لمضمونها، ذلك أن صورة الاستيعاب، والتمثل الإيجابي للمادة قد يساعد على تشكل كفاية أساسية، تمثل القاعدة التي ستبنى عليها باقي الكفايات، لأن فشل الخطاب الذي تحويه المادة في تحقيق صورة تمثل إيجابي لدى المتمدرس قد يؤدي إلى تشكيل فجوة بينه، وبين هذه المادة، ومن ثم هروبه منها، وبالتالي عجزه عن مواجهة وضعيات–المشكلة التي تعالجها هذه الأخيرة.

2-2-الكفاية المرحلية: يبنى(يتشكل) هذا المستوى من مجموعة الكفايات القاعدية الأساسية، ويتحقق هذا النوع من الكفايات عبر مرحلة زمنية(سيرورة)، قد تستغرق شهرا، أو سداسيا، أو مجالا معينا، ويتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاية قاعدية$_1$ + كفاية قاعدية$_2$ + كفاية قاعدية$_3$ = كفاية مرحلية.[1]

فالكفاية المرحلية تتشكل من جملة من الكفايات الأساسية، هذه الأخيرة التي أشرنا سابقا أنها تشكل حجر الزاوية في بناء الكفايات، وبالتالي فإن تشكل الكفاية المرحلية رهين بصحة تشكل الكفايات القاعدية.

2-3- الكفاية الختامية: تتحقق الكفاية الختامية من خلال ثلاث مجالات تعليمية(1، و2، و3)، أي بتحقيق كفاية مرحلية للفترة الأولى، وكفاية مرحلية للفترة الثانية، وكفاية مرحلية للفترة الثالثة، الشيء الذي يؤدي بنا إلى تحقيق الكفاية الختامية(في نهاية السنة).[2]

فالكفاية الختامية نهائية، تصف عمل كله منتهي، تتميز بطابع شامل، وعام، وتعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة عامة يتم إدماجها، وبناؤها، وتنميتها خلال سنة دراسية.[3] فهي محصلة تجمع عدد من الكفايات المرحلية، والتلميذ الذي يحقق الكفايات المرحلية خلال الفترات التعليمية المقررة فإنه بالضرورة سيحقق هذا الكفاية الختامية. وبالإضافة إلى مستويات الكفاية هذه، يمكننا أن نذكر نمطين آخرين هما:

أ- **كفاية ختامية مدمجة(استعراضية):** الكفاية المستعرضة هي مكونة من مجموعة التعلمات المتقاطعة، أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة، مرتبطة بمادة دراسية واحدة، أو أكثر، أوهي تركيب لمجموعة من الكفايات المتقاطعة في مجال معرفي واحد، أو أكثر، يمكن أن توظف في عائلة من الوضعيات المتميزة بعوامل متشابهة، أو مختلفة، عن طريق التحويل، كالقراءة التي هي

---

[1]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص 77.

[2]- كمال، بوليفة، **مرجع سابق ذكره**، ص 42.

[3]- كريمان، بدير، **مرجع سابق ذكره**، ص 182.

أداة الأداء في كل الأنشطة، والمواد اللغوية منها، والعلمية، والاجتماعية وغيرها ... فالكفاية المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاية قاعدية، أو كفاية مرحلية، أو كفاية ختامية.[1]

إذن فالكفاية المستعرضة عبارة عن تجمع لعدد من الكفايات المستمدة من عدد من المواقف التعليمية- التعليمية، والمعارف المدمجة، سواءا أرتبط تعلم هذه الكفاية بمادة تعليمية واحدة، أوهي مشتقة من مجموع من المواد التعليمية، مع إمكانية توظيفها، وتفعيلها في معالجة عدد من الوضعيات= المسائل، ذات البيانات المتشابهة، والمختلفة من حيث المعطيات، وسواء أكانت هذه الوضعيات جارية في الوسط المدرسي بمعناه المحدود، أو في الوسط الاجتماعي بمعناه الواسع، فإنه بإمكان المعني أن يقوم بعملية نقل هذه الكفايات ليعالج بها وضعيات مشابهة، وهذا ما اصطلح عليه بتحويل الكفاية. ويتلخص معنى هذا المفهوم في: قدرة الفرد على تحويل تصرف مكتسب ما في وضعية- مسألة ما، إلى وضعية- مسألة أخرى، أي الوضعيتين لهما بنية مشتركة، ومتماثلة، لكن بمعطيات مختلفة، وهذا الذي يميز ما نطلق عليه بالنشاط الذكائي.[2] ويضيف الدريج على الكفايات المستعرضة هذه نوع آخر من الكفايات هو:

ب- الكفايات النوعية الخاصة: يقول الدريج سنة 2000 أنها خاصة لأنها: "ترتبط بنوع محدد من المهام، وانطلاقا من ذلك فإن الكفاية النوعية هي الكفاية المرتبطة بمهام، أو فئة من المهام، والتي تندرج في إطار مواد دراسية، أو مجالات تربوية ... معينة، وبذلك يكون هذا النوع من الكفايات مرتبطا بمادة دراسية من المواد الكلاسيكية كالرياضيات، واللغة والتاريخ، والجغرافيا، والعلوم الطبيعية، وغيرها، وعلى العموم نجدها تتشكل من أحداث، وفرضيات، ونظريات وقوانين، تحدد حقلها المعرفي، وتكون عناصر كل مادة Discipline منظمة.[3]

3- منصوص الكفاية، وشروط صياغته

3-1- منصوص الكفاية: هو عبارة عن نص موجز، يترجم التعلمات المطلوب التحكم فيها من قبل المتعلمين، في نهاية مسار تعلم ما(طور- سنة- فصل- شهر- وحدة)، ويتم التحكم في التعلمات باكتساب المهارات المطلوبة، ومحتويات المواد الوجيهة، وحين نقدم على صياغة منصوص الكفاية ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار بأنه منصوص خاص بكفاية لا بقدرة، ولا بهدف خاص، حيث ينبغي أن يكون واضحا لا لبس فيه، ولا اختلاف، وبأنه يتوافر على خاصية الإدماج، وللإشارة إذا كان الهدف الإجرائي ينصب على السلوكات القابلة للملاحظة، فالكفاية تركز على المعرفة الفعلية، والمعرفة السلوكية، وعليه في نص الكفاية لا نطلب من التلميذ "أن يكون قادرا على إنجاز نشاط"

---

[1]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص 56.

[2]- عمر، بيشو، "الكفاية والتحويل"، **مجلة علوم التربية: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم**، مرجع سابق ذكره، ص 85.

[3]- محمد، بوعلاق، **مرجع سابق ذكره**، ص 113.

بل نطلب منه "إنجاز نشاط"، القيام بفعل.[1] ومن هذا يتضح أننا نقصد بنص الكفاية "الصياغة التي من خلالها يظهر المقصد الأساسي للتعلم، والسلوك المتوخى في نهاية التكوين".[2]

3-2- شروط صياغة منصوص الكفاية: هنالك شرطان أساسيان على الأقل يجب توفرهما عند صياغة منصوص الكفاية هما:

أ- تحديد ما هو منتظر من المتعلم، بتحديد الكفاية المراد تنميها بصورة واضحة، مع ربطها بالوضعية ذات المجال الواحد.

ب- ضبط شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من قبل المتعلم، لتحديد طبيعة التعليمات(الآلات، أو التجهيزات، أو الوثائق، أو المراجع التي يجب استعمالها ...)[3]

فمنصوص الكفاية هو الوثيقة التي تبين لنا ما نريد، لذلك يجب أن تتسم بالدقة في الصياغة، كما يجب أن تفصل فيها بين مفهوم الكفاية، والمفاهيم المرتبطة بها، أي أن نراعي عدم الخلط بينها وبين ما قد يتداخل معها من مفاهيم كالقدرات مثلا، لأن عدم التحديد الدقيق للمفهوم داخل الوثيقة قد يجعلنا نحيد عن تحقيق المرامي التي نسعى إليها، باعتبار عدم الفصل بين ما نستخدمه للوصول للكفايات والقدرات. إذن للتأكد من أن ما نصرح به يعبر فعلا عن كفاية معينة:

* ينبغي التدقيق أكثر في الصياغة حتى يمكن لشخصين مختلفين أن يؤكدا بأن تلك الصياغة تعبر حقيقة عن كفاية.

* يجب التأكد من كل ذلك، مع الحرص على الطابع الدمجي الذي تتميز به الكفاية: رصد كفايتين، أو ثلاث كفايات ترتبط بمادة تخصصية، ينبغي إنجازها، والعمل على تحقيقها طوال السنة.[4]

رابعا- المقاربة البيداغوجية للكفاية:

1- تعريف مقاربة التدريس بالكفايات: تعد مقاربة التدريس بالكفايات، أو ما يعرف أيضا ببيداغوجيا الكفايات، تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية- تعلمية، لضبط إستراتيجيات التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس، والوسائل التعليمية، وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات، وأساليب التقويم، وكيفية إنجازها، وغير ذلك.[5]

فمقاربة التدريس بالكفايات نموذج بيداغوجي مقترح لمعالجة المشكلات التربوية، وتحقيق غايات النظام المرجوة، شأنه في ذلك شأن ما سبقه من بيداغوجيا، وليس ببعيد عنه بيداغوجيا التدريس

---

[1]- محمد، بوعلاق، **مرجع سابق ذكره**، ص55.

[2]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص57.

[3]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص55.

[4]- عبد اللطيف، الجابري، **مرجع سابق ذكره**، ص 22.

[5]- إبراهيم، قاسمي، **دليل المعلم في الكفايات**، دار هومة للطباعة، والنشر، والتوزيع، الجزائر، دون طبعة، سنة 2004، ص102.

بالأهداف، إلا أن بيداغوجيا الكفايات تقوم على مبدأ الكفايات المستهدفة، لمعالجة المشكلات، والتي تضم كل التغييرات التي يفترض تحقيقها لدى المتعلم على جميع الأصعدة(المعرفيـــة، الوجدانـــية، النفســـية- حركية...)، وذلك بما يتماشـــى والوضعيـــات التعليمية-التعلمية، مع تسخير المحتويات المعرفية التي يفترض فيها أن تتطابق والأهداف التربوية المتوخاة في جميع المجالات(المهنية، الاقتصادية، الاجتماعية...)، ثم تعمل على تطويرها إلى سلوكات لها علاقة بواقع التلميذ، وبيئته، لتقوم بسد حاجاته بمختلف أشكالها.

على هذا، كانت بيداغوجيا التدريس بالكفايات بمثابة البوصلة التي توجه الفعل التربوي نحو تحقيق غاياته المنشودة، شريطة توفر الدعائم المادية، والبشرية، والتربوية، إن تفعيل هذه المقاربة يطرح أيضا سؤال الاستمرارية، وعدم القطع مع التجارب التربوية السابقة، بغية تجاوز الهنات، وتحصين المكتسبات، حتى نضمن تحقيق الشعار التالي: التجديد التربوي في ظل الاستمرارية، الذي يفرض علينا مساءلة هذا المفهوم إن حاضرا، أو مستقبلا [1]. إذ ليس على بيداغوجيا الكفايات أن تجب العلاقة بينها، وبين ما سبقها من بيداغوجيات، بل عليها أن تطلع على نقاط ضعفها لتأسس لنفسها نقاط قوة، ثم إن ما سبق من بيداغوجيا ليس كومة من مساوىء، بل لكل مقاربة نقاط قوة كما لها نقاط ضعف، ولعل نصيب هذه المقاربة من محاسن، سيزيد إذا ما تجنبت مساوىء غيرها واتجهت بكل دعائمها في إطار التصور المقترح نحو تحقيق أهدافها المنشودة.

2- مميزات التدريس بواسطة الكفايات: تتسم مقاربة التدريس بالكفايات بجملة من الخصائص، والمميزات يمكن إدراجها على النحو التالي:

2-1- تمركز التعليم حول المتعلم: لقد كانت بيداغوجيا الأهداف، والطرائق التقليدية تمركز التعليم حول المدرس، الذي تعتبره مالكا للمعرفة، منزها عن الأخطاء، كما ركزت على المحتويات، وحددت الأهداف، وأجرأتها، ووضعت قواعد، ومعايير تقويم شبه ثابتة، لكن بيداغوجيا الكفايات إهتمت بالمتعلم، وبالذات العارفة، باعتباره الهدف الأساسي الذي يشمل قلب المنظومة التربوية.[2]

2-2- منح المتعلم إستقلالا ذاتيا: أي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله، ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادراته، وآرائه، وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة، والنشاط في حدود قدرته، ومواهبه من غير كبت، أو قهر، أو تسلط، أو عزل، أو تهميش.[3]

---

[1]- محمد، بوصاحبي، "مفهوم الكفايات زئبقي، ومتنوع الدلالات"، **مجلة علوم التربية: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم**، مرجع سابق ذكره، ص39.

[2]- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص 60.

[3]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص 65.

2-3- الاهتمام بتمثلات المتعلم: أي أن بيداغوجيا الكفايات تتبنى نظرية العقل الماقبلي، وترى أنه لا يمكن حصول التعليم، والتعلم، بالتالي لا يمكن بناء، واكتساب الكفايات إلا إذا أخذت تمثلات المتعلم بالاعتبار، كما أنها تؤمن بقدرته على تحسين خطاطاته الاستكشافية، التي يستعملها في كل وضعية.[1]

2-4- تحرير المعلم من القيود: لكي يتحرر المعلم من قيود الروتين، والتبعية للغير، يجب أن يكون حاملا لكفاية عالية في المعارف العلمية، والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي، وتبصر، كما يكون قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ، وليس مقلدا، يجتر تجارب متهالكة أنهكتها السنون.[2]

2-5- دمج المعلومات لتنمية الكفايات: أو حل إشكاليات في وضعيات مختلفة، مع توظيف المعلومات، وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاية(استغلال الموارد المكتسبة).[3]

2-6- قياس الأداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاية المنتظرة، وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.[4]

2-7- الاهتمام بالإستراتيجيات المعرفية، والميتامعرفية للمتعلم: فالإستراتيجيات المعرفية هي إستراتيجيات تمكن من إنجاز مهمة محددة، كاستعمال عمليات الضرب، والطرح، والجمع، والقسمة في الرياضيات، لكن ينبغي أن تتم هذه العمليات في إطار وضعية مسألة، أو حل تمارين رياضية. أما الاستراتيجيات الميتامعرفية فإنها إستراتيجيات تسهل تدبير مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية، مثل تقديم عرض مسرحي لآباء، وأمهات، وأولياء التلاميذ يتطلب التخطيط، والتنظيم، وتقديم العرض، وكل ذلك يفرض استخدام إستراتيجيات ميتامعرفية، تمكن من تنسيق، وتأليف إيجابي بين الإستراتيجيات المعرفية لتحقيق المشروع[5] .

3- الأطر المرجعية لبيداغوجيا الكفايات: بداية نلاحظ أن بيداغوجيا الكفايات تستند إلى أطر مرجعية كثيرة، وذلك بالنظر إلى طبيعة الكفاية المتمثلة في خاصية الجمع بين نظريات معرفية، وإبستمولوجية.[6] غير أننا سنذكر منها:

3-1- النظرية البنائية: إن لبيداغوجيا الكفايات أساس علمي، وإن الأساس العلمي الذي نشأت منه هذه البيداغوجيا هو النزعة البنائية، والتي ظهرت كرد فعل للمدرسة السلوكية، التي تحصر التعلم في

---

[1]- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص 60.

[2]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص 65.

[3]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص 12.

[4]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص 65.

[5]- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص61.

[6]- **المرجع نفسه**، ص 58.

مبدأ (مثير–إستجابة)[1]، وصاحب هذه النظرية هو جان بياجيه، الذي وسم الفكر المعاصر، إلى جانب تشومسكي عالم اللسانيات الأمريكي، ونحصر حديثنا هنا في توضيح علاقة بيداغوجيا الكفايات بالنظرية البنائية؛ تعطى البنائية الأولوية Primat للفرد، والذات العارفة على حساب موضوع المعرفة، وترى أن الفرد هو الذي يبني معارفه اعتمادا على ميكانيزماته الداخلية، وإمكانياته الذاتية، وبالتالي فإن هذه المعرفة ليست صادرة من المحيط الخارجي، ولكنها تتم عبر سيرورات ذهنية فردية، وأيضا من خلال عمليتين متداخلتين هما الاستيعاب، والمواءمة، إن الفرد بحسب بياجيه لا يبني تمثلاته للعالم الخارجي إلا من خلال أفعاله، وعملياته الخاصة، سواءً تعلق ذلك بالعالم الفيزيائي، أو بمعارفه الخاصة السابقة حول هذا العالم الخارجي، إن البنائية ترفض الأطروحة القائلة بأن المعرفة نسخة مطابقة للواقع الداخلي للفرد، أي للواقع الأنطولوجي، كما أنها تميز بين المعارف المشفرة Savoires Codifiés، والمعارف Connaissances، فالمعارف المشفرة هي الدرايات(المعارف) الموضوعة داخل البرامج، وداخل الكتب المدرسية، أو داخل مراجع أخرى، أما المعارف فإنها تعني العناصر المكونة للملكية المعرفية الخاصة بالفرد، وهذا تمييز من الناحية التأثيلية، والاشتقاقية، ومن حيث الجذر اللاتيني لكلمتي(Connaissances et Savoire) ويمكن الحديث كذلك عن الدرايات اليومية، التي تكتسب خارج النشاط المدرسي، والملاحظ أن المعارف خاصة بالفرد، وبالتالي فهي ليست بناءات اجتماعية كما هو الشأن بالنسبة إلى الدرايات.[2]

هذا ويرى بياجيه أن مبدأ(مثير– استجابة) كما يتصور المنظور السلوكي يجب أن يعاد فيه النظر وذلك لسببين: أولهما وجود نشاط عصبي، مستقل عن كل استشارة خارجية، إذ ليس من الضروري أن يكون هناك مؤثر ليحدث نشاطا عصبيا، وثانيها هو أن المؤثر لا يكون فعالا إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم، أو لدى الذات، فالعلاقة بين المؤثر، والاستجابة متبادلة، مادامت الذات صلة الوصل بينهما، ويمكن توضيح هذه العلاقة على الشكل التالي:

النموذج السلوكي: مثير ⟵ استجابة.

النموذج البنائي: مثير ⟷ الذات ⟷ الاستجابة.

إن المنظور البنائي ينطلق من أن حصول التأثير المؤثر يستلزم وجود قابلية في الجسم(الذات)، فالاستجابة لا تحدث إلا انطلاقا من إمكانيات، واستعدادات الفرد، وعليه فعملية التأثير، والاستجابة هي عملية متطورة، ومستمرة طوال الحياة، تبعا لتغيرات بنيات الجسم، وقدراته، واستعداداته، وطبقا لتغيرات الظروف المحيطة به [3]. ويتمحور المنظور البنائي للمعرفة حول:

---

[1]– محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص 13.

[2]– العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص 58.

[3]– محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص 13.

* المعارف تبنى، ولا تبلغ.
* المعارف قابلة مؤقتا للحياة، والاستمرارية، وليست محددة بشكل نهائي.
* المعارف تتطلب ممارسة مفكرة، وليست ملقنة كما هي دون نقدها.
* المعارف تتحدد داخل سياقات، ووضعيات، وليست خارجة عن سياق. [1] وعموما هناك جملة من الأسس التي ترتكز عليها البنائية نذكر منها:
* تشجيع المبادرة لدى المتعلم.
* تقديم أنشطة ذات دلالة لدى المتعلمين.
* تشرح أهداف النشاط، والمفاهيم المرتبطة به.
* تثير التساؤلات لدى التلاميذ.
* ترجع بالتلميذ إلى مختلف المصادر، لتسمح لهم بإثراء بناء واقعه، وفهمه بشكل واضح.
* تطلب من التلميذ أن يقيم علاقات بين تعلماته.
* تأخذ بيد المتعلم، وتجعله يسهم في بناء التعلمات المختلفة، وتنظيمها.
* البنائية تنطلق من مبدأ أن المعلم لا يقدم معارف جاهزة إلى المتعلم، ولكن يقدم له التوجيهات، ويثير فيه التساؤلات، فتدفعه أي المتعلم إلى استغلال موارده، وإمكاناته لاكتساب المعارف بعد اكتشافها، وتنظيمها، وبنائها بصورة تسمح باستدعائها كلما اقتضت الضرورة ذلك ويبقى المعلم في كل الأحوال يؤدي دورا في إكساب المتعلم المعلومات، وفي تنظيم أنشطة التعلم وتقييمها، الأمر الذي يؤدي إلى إدماج المعارف السلوكية، والمعارف الفعلية.[2]

3-2- النظرية الاجتماعية التفاعلية: ترى هذه النظرية التي تنتمي إلى علم النفس الاجتماعي أن الكفايات الجماعية تبنى من خلال التلاقح، والتفاعل بين الفرد، والمحيط، ذلك أن التفاعلات الاجتماعية تعد من مكونات سيرورات بناء المعرفة، وفي هذا الإطار يرى فيجوتسكي أن الفرد وحده غير قادر على التعلم، بل إنه في حاجة إلى من هو أكبر منه ليوجهه، ويقوده إلى التعلم، ومن إيجابيات النظرية التفاعلية تأكيدها للصراعات السسيو معرفية، البينذاتية، والبينفردية، وأيضا تأكيدها لأهمية دراسة العلاقة بين المعارف السابقة، والتمثلات الذهنية للفرد، وموضوع المعرفة، أو المعارف الجديدة، عن طريق التفاعل مع المحيط الفيزيائي والاجتماعي"إن التعلمات على هذا الأساس تنمو، وتتبلور بسبب التفاعلات التي يقيمها الفرد مع محيطه ... وهذا يعني أن الفرد لا يمكن أن يتعلم إلا ضمن وضعية »[3]. ومعنى ذلك أن البنائية الاجتماعية تعتبر بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي، الذي يقوم بدور فعال في تطور السيرورة الذهنية للمتعلم، فهم يرون

---

[1]- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص 58.

[2]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص ص14- 15.

[3]- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص 59.

أن التفاعل الاجتماعي يلعب دورا كبيرا في بناء الأدوات المعرفية، حيث تصبح صمام الأمان للدخول في تفاعلات اجتماعية جديدة، تكون أرقى من سابقاتها.[1] ما يمكن أن نستنتجه من النظريتين البنائية، والاجتماعية التفاعلية:

* إن تموقع المعارف من منظور الكفايات هو نفسه من منظور البنائية، فهي تبنى من طرف المتعلم، ثم يتم تخزينها في إطار شيمات، أو تمثلات، وعندما يواجه الشخص الكفي وضعية جديدة يقوم بتشغيلها.

* الوضعيات التي تشغل فيها هذه المعارف يجب أن تكون ذات معنى، ودلالة بالنسبة إلى المتعلم وكلك بالنسبة للمجتمع.

* الكفايات، والمعارف لا تتحدد إلا داخل سياق اجتماعي، وفيزيائي.

* الربط الإيجابي بين تعلم المعارف، والوضعية، إذ لم يعد الهدف هو التركيز على المحتويات الدراسية كتعليم مساحة شبه المنحرف، أو جمع الكسور، أو إجراء حساب ذهني، أو حفظ قاعدة نحوية، أو صرفية ...الخ، بل أصبح الهدف هو التركيز على تحديد وضعيات يمكن للتلاميذ فيها بناء معارفهم وتعديل، أو دحض معارف أخرى.[2]

4- الوضعيات صيغ تعليمية للكفايات: يقصد بالوضعية السياق، أو الظروف العامة التي ستتم فيها عملية التعلم، والذي يؤدي إلى ناتج تعلمي جديد، تنمو من خلاله الكفاية، فالوضعية إذن لها أهمية قصوى بسبب فعل التعلم، الذي يتم في إطارها، وتمكن المتعلم من تجنيد مختلف مكتسباته السابقة، سواءً أكانت معارف تصريحية، أم معارف إجرائية.[3] ولما كان التدريس بواسطة الكفايات يستوجب تجاوز ما هو نظري، إلى خلق وضعيات تعليمية- تعلمية، تفرض على المتعلم استخدام كل قدراته، ومهاراته لحلها، وتجاوزها، كانت الوضعيات التعليمية في حقيقتها عبارة عن مشكلات تربوية، برمجت داخل المنهاج المقرر للمادة، لتلزم التلميذ باستخدام كل مهاراته، لإنجاز المطلوب منه، حتى باتت هذه الإشكالات(الوضعيات) في مقاربة التدريس بالكفايات هي موضوع التعلم، لتحقيق الكفاية المرجوة لدى المتمدرسين.

4-1- الطابع الدال للوضعية: الوضعية الدالة هي تلك التي تحرك التلميذ، وتعبئه، وتمنحه الرغبة في العمل، وتضفي على تعلماته معنى معينا، إن هذا العنصر الدال في الوضعية يتغير بقوة من مستوى تعليمي إلى آخر، ومن سياق إلى آخر، وهو بذلك يشتمل على عدة أوجه، ولكي تكون الوضعية دالة لابد لها أن تتوفر على ما يلي:

* أن تقود التلميذ إلى تعبئة الدراسات التي تهتم بحياته، وتمس مراكز اهتماماته.

---

[1]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص 92.

[2]- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص 59.

[3]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص 119.

* أن تطرح عليه تحديا ما.
* أن تكون نافعة بالنسبة إليه، بحيث تدفع به إلى التقدم في إنجاز عمل معقد.
* أن تسمح بتسييق مختلف الدراسات، وجعلها نافعة.
* أن تسمح له باستكشاف حدود مجالات تطبيق هذه الدرايات.
* أن تدفع به إلى التفكير الإبستمولوجي في الدرايات، وفي الطريقة التي اعتمدت في بنائها، و كيف تم بناؤها؟، وكيف تم تحويلها؟، ومن الذي قام بذلك؟، وبناءً على أية أسس؟، ولأجل أي هدف؟.
* أن تسمح له بأن يضع في اعتباره الفوارق الموجودة بين النظري، والتطبيقي.
* أن تسمح له أيضا بأن يضع في اعتباره إسهامات مختلف المواد الدراسية(التخصصات)، في مواجهة المشكلات المعقدة.[1]

4-2- مكونات الوضعية: يرى دوكتال أن الوضعية تتكون من ثلاثة مكونات، وهي:

أ- السنـــد: ويسمى الرافد أيضا، ويقصد به مجموع العناصر التي تفرض على المتعلم في شكل مسألة، أو مشكلة، أو صورة، أو نص، أو منظوم، أو خرائط ...الخ، ويتكون هذا السند من ثلاثة عناصر:

- السياق العام الذي يجري فيه السند.
- المعلومات التي يعتمد عليها المتعلم في ممارسة نشاطه التعليمي.
- الوظيفة التي من خلالها يتحدد الهدف من إنجاز الوظيفة.

ب- المهمـــة: وهي التي يتحدد من خلالها ناتج التعلم.

ت- التعليمـــة: وتبين ما سيقوم به المتعلم من نشاط.[2]

ويقول بيرنو أن الكفاية هي المعارف التي ترجع إلى الوضعيات المعقدة، والتي تمكن من تيسير المتغيرات غير المتجانسة، وتسمح بحل المشكلات، فالكفايات تبنى على أساس مواجهة وضعيات معقدة غير مألوفة.[3]

4-3- صياغة الوضعية: لصياغة وضعية مشكلة معينة يجب أن نضع في الاعتبار العناصر الإجرائية التالية:

أ- أن تكون دالة.
ب- أن تكون معقدة.
ت- أن تكون إجرائية قابلة للممارسة، والتنفيذ.

---

[1]- عبد اللطيف، الجابري، **مرجع سابق ذكره**، ص ص30- 31.
[2]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص ص119- 120.
[3]- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص 54.

ث-أن تنسجم، وتتلاءم مع المستوى الدراسي للتلميذ.

ج- أن تستند، وتعتمد على وثائق طبيعية، وعادية.

ح- أن تجند الموارد الأساسية، وتعبئها.

خ- أن تفسح للتلميذ ثلاث فرص مستقلة عن بعضها البعض، ليبرهن عن كفايته ... الخ.[1]

5- طرائق لبناء الكفايات: هناك جملة من الطرق التعليمية- التعلمية التي يمكن اعتمادها في مقاربة التدريس بالكفايات لبناء هذه الأخيرة، يمكن إيراد بعضها على النحو التالي:

5-1- طريقة حل المشكلات: يرى ستيرنبرج Sternberg(سنة2003) أن حل المشكلة عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه، وتحول بينه، وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى بلوغه، فيما يعرف هارب برلاند حل المشكلة بأنه القدرة على الانتقال من المرحلة الأولية في التعامل مع المشكلة، إلى المرحلة النهائية، التي تشكل الهدف المراد تحقيقه، أما سولسو Solso(سنة2001) فيرى أن حل المشكلة يتضمن عمليات موجهة نحو اكتشاف حلول لموقف بطريقة محددة.[2] فالمشكلة عبارة عن حالة من الاختلاف بين الوضع القائم، أو المدرك للفرد، وبين الوضع الذي يسعى إلى الوصول إليه، واعتمادا على ذلك نجد أن وضع حل للمشكلة ينطوي على ثلاثة مكونات رئيسية هي:

أ- حالة ابتدائية، أو وضع راهن: ومثل هذا الوضع غير المرغوب فيه بالنسبة للفرد يدفعه إلى التخلص منه.

ب- وضع هدفي: وهو الحالة التي يسعى الفرد إلى الوصول إليها.

ت- مجموعة إستراتيجيات: وهي الوسائل، والإجراءات التي يلجأ إليها الفرد للانتقال من الوضع الراهن إلى الوضع المنشود.[3]

5-1-1- الشروط التي يجب إتباعها في طريقة حل المشكلات: ولكي تؤدي طريقة حل المشكلات وظيفتها في بناء الكفايات ينبغي أن تتوافر الشروط التالية:

* اختيار المدرس للمشكلات التي تتلاءم مع مستوى نضجهم العقلي، وقدراتهم الذاتية على التفكير والفعل في الآن نفسه، وتجنب التعقيد الذي يؤدي إلى الإرتكاسة، والتثبيط فيما يؤدي التبسيط المفرط إلى عدم تحفيز المتعلم.

---

[1]- عبد اللطيف، الجابري، **مرجع سابق ذكره**، ص ص31-32.

[2]- صالح محمد على، أبو جادو، محمد بكر، نوفل، **تعليم التفكير(النظرية، والتطبيق)**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان-الأردن، طبعة1، سنة 2007، ص 317.

[3]- محمد عودة، الريماوي، وآخرون، **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان-الأردن، طبعة2، سنة 2006، ص376.

* اختيار مشكلة تنصب على إحدى القضايا الخاصة، أو العامة، لكنها مشوقة تؤدي إلى خلخلة توازن جميع المتعلمين، وإلى استفزازهم من أجل البحث عن الحلول بواسطة تعبئة، وتجنيد مواردهم المعرفية والحركية، وغيرها.

* اختيار مشكلة متمركزة حول المعارف(الكفايات الأساسية)، التي ينبغي اكتسابها، وهذا يعني تحفيز المتعلمين، وجعلهم يبحثون بطرائق ناجعة، وفي الاتجاهات الصحيحة.

* اختيار مشكلة قابلة للتجزيء عند الاقتضاء إلى مشكلات فرعية.

* إقامة حوارات أفقية بين مجموع المتعلمين، وخلق صراعات سسيومعرفية من شأنها تخصيب الوضعية، وبناء الكفايات اللازمة، وتحقيق الإنجازات، والتمظهرات الدالة على حصول الكفاية.[1]

إن التعلم بواسطة حل المشكلات يسعى إلى وضع المتعلم أمام وضعية معقدة(مشكل)، يتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية، واستثمارها بأسلوب يساعده على إيجاد حل للمشكلة المطروحة، بحيث يقترح كل تلميذ من مجموعة الفوج حلا للمشكلة في إطار تعاوني، وقد تطرح بعض الوضعيات التي يعالج فيها المشكل بحلول فردية، والمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه هذا النموذج من التعلم هو أن التلاميذ تتاح لهم الفرصة بشكل أفضل للمساهمة الفعالة في بناء معارفهم تدريجيا، عن طريق وضعهم أمام مشكل معين، ويقتصر دور المدرس ضمن هذا النموذج على تقديم المساعدة المنهجية للتلاميذ، وفي اختيار الوضعيات التي تناسب الموقف التعلمي الجديد.[2]

إن تدريب المتعلمين على أسلوب حل المشكلات، واعتماده كطريقة مثلى في التدريس يحتاج إلى الوقت، والجهد من جانب المعلم، لذا فعليه أن يخطط للمواقف المختلفة، والأنشطة التعلمية اللازمة لنجاح هذا الأسلوب، وتحقيق أهدافه، التي تستحق أن يبذل لها الجهد الكبير، ويصرف عليها الوقت الطويل.[3] والمشكلة في ذهن التلميذ عبارة عن سؤال لا يملك الإجابة عليه، ولعل هذا الوضع يجعله يشعر بحالة من اللاإرتياح، و يدفع به إلي إجراء محاولات لتجاوزها، وإن عملية التدريس بتوظيف طريقة حل المشكلات في مادة الفلسفة تحديدا قد يساعد التلميذ على اكتساب الخطوات المنهجية التي توصله لذلك، لكن يشترط لذلك أن تكون المشكلات المطروحة للنقاش، والحل في مستوى التلاميذ، وبالخصوص في هذه مادة، فنحن نتحدث عن تلميذ بالسنة الثانية، ما يعني أن تجربة كهذه لم تمر عليه من قبل، وبالتالي من الأمور التي قد تحفزه على الإنجاز أن تكون المشكلة من المشاكل التي قد يصادفها، أو صادفها في حياته، مما قد يحثه على الإنجاز، وأن يفتح المدرس مجالا للنقاش بين التلاميذ، حتى يدافع كل عن رأيه، بتوظيف ما يمتلك من حجج، وبراهين .

---

[1]– العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص65.

[2]– خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص ص160–161.

[3]– محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص 86.

5-2- طريقة المشروع: إن بيداغوجيا المشروع عبارة عن طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية- تعلمية، تدور حول مشكلة اجتماعية، أو اقتصادية، أو سياسية، أو ثقافية واضحة، وبالتالي جعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة هذه المشكلة، والبحث عن حلول مناسبة لها، بحسب قدرات كل واحد منهم، وينبغي أن يكون ذلك تحت إشراف الأستاذ الذي يلعب دور الموجه، والمنشط، والوسيط، وليس دور مالك المعرفة المستبد بالحل، والعقد، والرأي، وتنطلق هذه البيداغوجية من تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد، حتى يمكن تحقيق المشروع جملة، وتفصيلا، فمشروع رفع نسبة التمدرس في العالم القروي مثلا يقتضي دراسة شمولية تتداخل فيها المعطيات التربوية، والسيكولوجية، والأنثروبولوجية، والاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية والجغرافية، كما أن مشروع رسكلة Recyclage بعض المواد المستعملة، أو مشروع تجميع الأراضي من أجل خلق تنمية زراعية أفقية، وعمودية، كل ذلك يتطلب إشراك ذوي التخصصات المتكاملة، والأطراف المستهدفة.[1] وطبيعـــة هذا التعلم، أي التعلم بالمشروع، ترفض مبدأ صب المعارف في ذهن التلميذ، وتكديسها بشكل تراكمي، فالمعارف بناء على ذلك يتطلب بناؤها، وتنميتها من قبل المتعلمين ضمن وضعية-إشكالية، تستلزم حلها. فالتعلم بواسطة المشروع إذن يحتم على كل تلميذ بناء مشروع بنفسه، تطبعه، وتميزه عن غيره، ويعني ذلك أن التلميذ أصبح يمتلك كفاية، أو مجموعة من الكفايات نابعة من ذاته، ومعبرة عن شخصيته، وليست مفروضة عليه من الخارج كالمعلم مثلا، وهي لذلك تدل على فهمه، وتبصره للواقع الذي جرى فيه سياق الإنجاز (إدراك العلاقات). ويمكن تلخيص المبادئ التي تعتمدها بيداغوجيا المشروع في ثلاثة عناصر أساسية وهي:

- تحديد الوضعيات(الإشكاليات)، التي يرتكز عليها كل فعل تعلمي.
- هيكلة التعلمات لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليات الجديدة.
- استثمار السيرورات بشكل فعال كي تتحقق التعلمات المطلوبة.[2]

5-2-1- مراحل إنجاز المشروع: لبيداغوجيا إنجاز المشروع عدد من المراحل، نوردها كمايلي:

أ- **مرحلة التشخيص الأولي:** وهي مرحلة تحليل الوضعية، وتتضمن المعلومات، وتحديد الحاجيات، وتعرف الخلل الموجود، وتصلح هذه المرحلة أيضا لتكون مرجعا للتقويم النهائي.

ب- **مرحلة تحديد الأهداف:** وذلك انطلاقا من التشخيص المنجز، حيث تتم فهرسه الغايات المستهدفة، وتحديد الهدف الذي نريد أن نوجه إليه كل أعمالنا، وينبغي تحديد أهداف المشروع

---

[1]- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص 69.

[2]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص ص158- 159.

بإشراك التلاميذ، والتداول معهم في شأنه، مما يقتضي ملاءمة المشروع لميولهم، وللمقررات، والبرامج الدراسية، ناهيك عن قابلية الإنجاز.

ت- مرحلة بناء برنامج للإنجاز: وهي مرحلة أساسية لأنها تهتم بتحديد المحتويات، والعمليات التي سيقوم بها المعنيون، وأيضا طرائق وحيثيات تنفيذها، بما في ذلك الوسائل البشرية، والتقنية، والمالية، ناهيك عن وضع برنامج زمني محدد.

ث- مرحلة العمل أو الفعل: وهي مرحلة تطبيق عملي، ملموس للمرحلة الثانية.

ج- مرحلة التقويم الإجمالي: وذلك انطلاقا من مقاربة بين الأهداف المسطرة، والنتائج المحققة.[1]

إن طريقة التعلم عن طريق المشروع هذه من أنسب الطرائق التعليمية، ذلك أنها تدفع بالتلميذ إلى البحث عن الحقيقة بنفسه، والحصول عليها، و من ثم تثبيتها في ذهنه، لأنه لم يتلقاها عن طريق التلقين، وإذا لربما سهل نسيانها، لكن حصوله عليها بنفسه يساعد على تخزينها والاحتفاظ بها. فطريقة التعلم عن طريق المشروع في مادة الفلسفة مثلا كغيرها من المواد تجعل التلميذ يحس بمسؤوليته في البحث عن الإجابة لمشكلة ما، لأنه فيها مركز العملية التعليمية-التعلمية، وهو أمام وضعية تعلمية قد تكون مرتبطة بمبحث معين من مباحث الفلسفة، ومنه يكون لزاما عليه أن يقف على طبيعة المشكلة، ذلك أن الوضعية التعلمية هنا تتضمن خللا معينا، يسعى التلميذ إلى الإجابة عليه، وعلى التلميذ أن يحلل المشكل، أو الإشكالية المطروحة إلى العناصر المكونة لها، حتي يتمكن من تحديد وجهة البحث، ومنه مثلا: تحديد طبيعة المعلومات التي تستلزمها مثل هذه المشكلة، أو الإشكالية، هل هي مرتبطة بمعلومات عن الوجود، أم القيم، أم الإبستومولوجيا، كما عليه أيضا أن يوفر المادة التي سيعتمدها كأداة لتجاوزها، والتي يكون قد حصل عليها من المادة عينها، أو من مواد أخرى قد تخدمه في جانب الدراسة المعني، دينيا كان،أم اقتصاديا، أم اجتماعيا ...على أن لا يقتصر الأمر على استحضاره للمادة العلمية، المتعلقة بالمشكلة موضوع هذا البحث، بل عليه أن ينطلق منها للوصول إلى معلومات جديدة لم يزوده بها أستاذ المادة، ومن ثم يكون دور الأستاذ هنا التوجيه، التحفيز، استثارة معارف التلميذ، ثم يكون على التلميذ بعد ذلك تحديد الطريقة التي سيعالج بها هذا المشكل(إستقصائية، جدلية،تحليل نص ..)، وخطواتها، ثم إقحام أدوات البرهنة، والاستدلال، مع ممارسة العمليات الفكرية التي يتطلبها التفكير الفلسفي من تحليل، تركيب، و بناء...إلخ. وعموما فإن طريقة التعليم عن طريق المشروع تساعد المعلم كما التلميذ في مرحلتها الأولية على تحديد مستوى التلميذ(تقويم تشخيصي)، ثم المقارنة بين مرحلة انطلاق إنجاز المشروع، ومرحلة إنجازه، لتحديد ما حقق من نتائج، وما أحدث من تغيرات في سلوكات المتعلمين، أي ما حدد من أهداف،

[1]- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص 70.

وما توصل التلاميذ إلى تحقيقه، و كأننا هنا نتحدث عن التقويم النهائي، الذي تتم المقابلة فيه بين ما هو كائن، وما وجب أن يكون .

5-2-2- شروط إنجاز المشاريع: يجب على المدرس الذي يريد تطبيق بيداغوجيا المشروع أن يأخذ بعين الاعتبار تمثلات المتعلمين، ومعارفهم القبلية، وما ينتظرونه من المدرسة بصفة عامة، الشيء الذي يمكنه من إقامة مناخ علائقي إيجابي بينهم، مناخ مبنى على الاستقلال الذاتي، والوعي بمسؤوليات التلاميذ، واستعمال التقنيات البيداغوجية، ناهيك عن شروط التعاقد الديداكتيكي، وتفريد، وتفريق التعلمات، واعتماد دينامية جماعية، مبنية على تقنيات تنشيط مختلفة.[1]

إذ أن التلميذ الدارس لمادة الفلسفة يكون قد التحق بالدرس وهو يحمل في ذهنه عددا من التمثلات المتشكلة عنده سابقا، والمرتبطة بموضوع هذا الدرس، أو غيره من الدروس المتعلقة به، و قد تكون هذه التمثلات متوافقة وما يرمي إليه المعنى الإجمالي لهذا الدرس الفلسفي، كما قد تكون غير متوافقة معه، وبالتالي يكون لزاما على المدرس أن يعمل على تعديل هذه التمثلات، حتى تتماشى والهدف المطلوب، مراعيا في ذلك مسألة الفروق الفردية بين تلاميذه، بالإضافة إلى ضرورة اعتماد الطرائق البيداغوجية الملائمة، والتي تجعل التلميذ يرغب فعلا في دراسة هذه المادة، لا النفور منها، فلهذا التلميذ المعني بدراسة مادة الفلسفة رأي، ومعتقد، ووجهة نظر(أي تمثل) يجب على المدرس أن لا يهملها حتى يحقق تجاوب التلاميذ معه، وحتى يتمكن من تعديل تمثلات تلاميذه السلبية حول موضوع الدرس، أو حول مادة الفلسفة عموما.

5-3- طريقة التعلم عن طريق الإدماج: نشاط الإدماج هو نشاط تعلمي، وظيفته الأساسية تتمثل في قيادة المتعلم نحو تجنيد، أي توظيف عدة مكتسبات تم الحصول عليها بصفة منعزلة(معارف، سلوكات، قدرات ...)[2]. وهو أيضا عبارة عن تأليف بين عناصر منفصلة حتى تصبح وظيفية، وذات معنى.[3]

5-3-1- بناء نشاط الإدماج: إن بناء نشاط إدماجي يتمثل أساسا في تحديد صيغة يجد المتعلم نفسه من خلالها أمام وضعية من الوضعيات التي تخص الكفاءة المستهدفة، ويتم ذلك بانتهاج الخطوات التالية:

أ- حصر الكفاية المستهدفة.

ب- تحديد التعلمات التي تريد إدماجها(قدرات، ومضامين).

ت- اختيار وضعية ذات دلالة، تعطي للمتعلم فرصة لإدماج ما نريد دمجه.

---

[1]- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص 70.

[2]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص99.

[3]- إبراهيم، قاسمي، **مرجع سابق ذكره**، ص25.

ث- تحديد كيفية التنفيذ، مع الحرص على أن يكون المتعلم في قلب النشاط من خلال ضبط:

* ما ينجزه المتعلم.
* ما ينجزه المعلم.
* الوسائل الموضوعة تحت تصرف المتعلمين.
* التوجيهات، والتعليمات المقدمة للتلاميذ.
* كيفية العمل، ومراحله(فردي- جماعي ...).[1]

فنشاط الإدماج مجالا خصبا، يساعد المدرس على الوصول بتلامذته إلى الكفاية المطلوبة، فهو يعتبر آلية فعالة لإدماج مكونات(عناصر) الكفاية نفسها، وكذا بين الكفايات ذات المادة الواحدة، وبين كفايات المواد الأخرى، في سياق مجال التعلم الواحد من ناحية، وبين كفايات مجالات التعلم من ناحية ثانية. وضمن نشاط الإدماج دائما تقدم وضعيات لتحقيق الإدماج، والإدماج العمودي، والقصد من الإدماج العمودي هو ما يستهدف من إدماج بين مكونات الكفاية ذاتها، وبين مختلف كفايات المادة الواحدة، وبين مختلف كفاءات المجال الواحد، أما القصد من الإدماج الأفقي فهو الذي يؤدي إلى الإدماج بين كفايات ترتبط بمجالات التعلم لغرض العمل على بلوغ الكفايات الأفقية، والمعلم ضمن النشاط الإدماجي يعمل وفق إستراتيجية تعليمية، تساعد التلاميذ على تنمية كفاياتهم، فيكون الهدف ليس هو تطوير عناصر الكفاية فقط، وإنما تهيئة، وتطوير جميع الكفايات المرتبطة ببعضها.[2]

5-3-2- مميزات نشاط الإدماج: لنشاط الإدماج عدة مميزات يمكن ذكرها كمايلي:

* نشاط يلعب فيه المتعلم دورا رئيسيا(ينتهي النشاط بمجرد إنتهاء دور المتعلم).
* نشاط يجند فيه المتعلم بصفة منظمة مجموعة من الموارد(معارف، قدرات، مفاهيم...).
* نشاط موجه نحو خدمة كفاية، أو هدف إدماجي نهائي.
* نشاط يتمحور حول وضعية جديدة، مستقاة من فئة معينة من الوضعيات، لبناء، أو تنمية الكفاية المقصودة.[3]

وأهم أنشطة الإدماج نجد حل المشكلات، ووضعية التواصل، والمهمات المعقدة التي نطلب إنجازها في سياق معطى، وطلب إنتاج حول موضوع معين، والزيارات والخرجات الميدانية، والأعمال التطبيقية والمخبرية، والتداريب العملية، والمشاريع البيداغوجية، ومشروع القسم، وطلب ابتكار،

---

[1]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص 100.

[2]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص ص165- 166.

[3]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص 99.

وإبداع أعمال فنية، وكل هذه الأنشطة من شأنها أن تساهم في تطوير كفايات عامة، وفق نظرية معرفية حديثة، تأخذ في الحسبان تمثلات التلاميذ، و ذكاءاتهم المتعددة.[1]

5-4- طريقة التعليم عن طريق المجزوءة(الوحدات) Module: المجزوءة كلمة مشتقة من جزأه، يجزؤه جزءا، إذا قطعه أجزاءا، لتسهيل استعماله، ولم ترد كلمة مجزوءة(كاسم مفعول مؤنث) في اللغة العربية، وثقافتها مصطلحا في علم، ما عدا علم العروض، حيث استعمل الخليل بن أحمد الفراهيدي مصطلح مجزوء صفة للبحر الذي اختزل ثلثه.[2] هذا ورغم تعدد، وتنوع التعاريف التي تناولت مفهوم المجزوءة، فإنها تتفق في أنها "وحدة تعليمية، تعلمية متكاملة، وأداة بيداغوجية، ومجموعة أنشطة تسعى لتحقيق أهداف معينة."[3]

5-4-1- مواصفات التدريس بواسطة المجزوءات: يمتاز التدريس بواسطة المجزوءات(الوحدات) بجملة من المواصفات نذكرها على النحو التالي:

أ- تمحورها حول مشكلة، أو قضية يطلب من المتعلمين التفكير في معالجتها.

ب- مراعاة الفوارق بين المتعلمين.

ت- اعتبار تمثلات المتعلمين، ومعارفهم القبلية.

ث- تفييئهم انطلاقا من هذه الفوارق.

ج- انتقاء الأهداف، والمضامين.

ح- تحديد الكفايات المستهدفة.

خ- تعزيز البيداغوجيا الفارقية ببيداغوجيا المصاحبة.[4]

هذا ويطرح التدريس بواسطة المجزوءات صعوبات جمة، يصعب أحيانا تخطيها، ومنها صعوبة تحديد عدد المتعلمين في 15، أو20 متعلما، وتوفير الوسائل الديداكتيكية المناسبة، وإصلاح فضاء المدرسة، ومنح الوقت الكافي للبناء، والاكتساب، والضبط، والتقويم، والتقييم، والمشاركة، ناهيك عن توفير المناخ المدرسي الرسمي الخالي من كل مظاهر العنف، والعدوان.[5]

5-4-2- تنظيم تنفيذ المجزوءة(الوحدة): من أجل الشروع في تنفيذ مجزوءة لكفاية محددة يتم تقسيم هذه الأخيرة إلى أهداف مركبة، بحيث يستثمر كل هدف مركب في التحكم في مستوى معين من الكفاية، بمعنى أن الأهداف الحركية تكون بمثابة إجابات لوضعيات- مشكلات من نفس طبيعة الوضعية- المشكلة الخاصة بالكفاية موضوع المجزوءة، وبتعبير آخر كل هدف مركب تتم ترجمته

---

[1]- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص 93.

[2]- ميلود، التوري، **تدبير المجزوءات لبناء الكفايات**، مطبعة سوما كرام، الدار البيضاء- المغرب، الطبعة1، سنة 2006، ص171.

[3]- المصطفى، لخصاصي، **بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات**، دار الثقافة للنشر، والتوزيع، دار البيضاء- المغرب، طبعة1، سنة، 2009، ص 19.

[4]- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص ص71-72.

[5]- **المرجع نفسه**، ص72.

إلى إنجاز، أو مهمة من نفس طبيعة الإنجاز، أو المهمة النهائية المنتظرة من خلال الكفاية، ولكن بصعوبة أقل، تتم حول هذه الأهداف المركبة بناء مقاطع تعليمية بشكل متسلسل، بحيث يدمج المقطع الذي سبقه مع البقاء دائما في مجال الكفاية، والحرص على التعقيد التدريجي للوضعيات.[1] وللتوضيح فيما يتعلق بتدبير مجزوءة في درس الفلسفة المثال التالي يبين ذلك :

تحديد الكفاية العليا :

* تعريف الفلسفة نشأة، وبواعث تفكير، ونمط اشتغال .

تحديد الكفايات الدنيا :

* التموقع في زمكان ظهور الفلسفة، و نشأتها.
* تعرف نشأة الفلسفة، و لحظاتها الأساسية.
* رصد دواعي التفلسف .
* تمييز معالم التفكير الفلسفي، و نمط اشتغاله[2].

خامسا- الفلسفة من منظور بيداغوجي :

1- تعريف الفلسفة في اللغة، والاصطلاح:

1-1- المعنى الاشتقاقي اللغوي للفلسفة: لفظ فلسفة مأخوذ من اللغة اليونانية، والكلمة مركبة من مقطعين هما: فيلو philo، بمعنى محبة، وسوفيا Sophia، بمعنى حكمة، وعلى هذا النحو فإن معنى كلمة فلسفة philosophie هي محبة الحكمة.[3] وعليه كان الفيلسوف صديق الحكمة، وأول من استعمل هذه الكلمة فيتاغوراس، الفيلسوف اليوناني في القرن السادس(ق.م)، فكان رأيه أن الله وحده هو الحكيم، أما جل ما يطمح إليه الإنسان فهو أن يكون مجرد صديق للحكمة، وفي هذا الاتجاه سار الفكر الفلسفي اليوناني.[4]

هذا وقد انتقلت كلمة فلسفة بحروفها إلى جميع اللغات قديمة، وحديثة، وخضعت للنطق الخاص بكل لغة، واشتقت منها اشتقاقات كثيرة على نحو ما يقال في اللغة العربية فيلسوف، وفلاسفة، ويفلسف، وتفلسف، وهكذا.[5] والدارس لكتب الفلاسفة العرب القدامى يقف على عبارة الحكمة مستعملة في دراستهم أكثر من كلمة فلسفة، غير أن الكتاب المعاصرين أصبحوا يستعملون لفظ الفلسفة في جميع تعابيرهم، ولا يستعملون لفظ الحكمة إلا نادرا.[6]

---

[1]- محمد، الطويل، **مرجع سابق ذكره**، ص25.

[2] _ ميلود، التوري ، **مرجع سابق ذكره**، ص181 .

[3]- محمد عبد الله، الشرقاوي، **في الفلسفة العامة(دراسة، ونقد)**، دار الجيل، بيروت- لبنان، طبعة2، سنة 1991، ص12.

[4]- إبراهيم، شمس الدين، **مرجع الطلاب في الإنشاء الفلسفي**، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، طبعة1، سنة 2008، ص09.

[5]- حربي عباس، عطيتو، موزة محمد، عبيدان، **مدخل إلى الفلسفة، ومشكلاتها**، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، طبعة1، سنة 2003، ص16.

[6]- إدريس، خضير، **دعائم الفلسفة**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، طبعة4، سنة 1992، ص11.

وعموما، وفي اللغة العربية نلاحظ أن كلمة فلسفة قد دخلت هذه اللغة في القرن الثالث الهجري (التاسع الميلادي)، عندما ازدهرت حركة الترجمة، حيث ترجمت أمهات الكتب في شتى المجالات من اللغات الأخرى، ومنها اللغة اليونانية إلى اللغة العربية.[1]

1-2- التعريف الاصطلاحي للفلسفة: الاهتمام بتعريف الفلسفة، وبمشكلة(التعاريف) عموما جزء من اهتمامات الفلسفة، ذلك أنها تعنى بوضع تعاريف، وحدود للأشياء التي تتخذها موضوعا لأبحاثها، لدرجة أنه يمكن تعريفها بأنها "علم التعاريف"، والحقيقة إن الطابع الأصيل للفكر الفلسفي هو الاختلاف، وليس الاتفاق، فكل فيلسوف يختلف عما عداه من الفلاسفة في موقفه من الله، والعالم، والإنتاج، اختلافات أساسية وجوهرية، وحتى لو اتفق مجموعة من الفلاسفة في انتمائهم لمذهب معين كالمذهب التجريبي مثلا، أو العقلي، أو المثالي، فإن هذا الاتفاق لا يلبث أن يكشف عن كثير من أوجه التفاوت، والتباين في تفصيلات، وجزئيات النسق الفلسفي عند كل واحد منهم، ومن هنا فلقد اختلف الفلاسفة فيما بينهم على تحديد تعريف واحد للفلسفة، فكل فيلسوف منهم يدلي بتعريف خاص يتفق مع موقفه، ومذهبه.[2]

وإذا كان الأمر على هذا النحو فإنه يمكن القول في شيء من الاطمئنان أنه ليس من الميسور لأي باحث مهما بلغ من سعة الأفق، وعمق الإدراك أن يضع تعريفا للفلسفة، بحيث يمكن على أساسه تحديد مسائلها، وموضوع البحث فيها لدى الفلاسفة جميعا في مختلف الأمم، وفي جميع العصور، ومما يؤكد ذلك أن الذي يدرس تاريخ الفكر الفلسفي يمكن أن يدرك أن معنى الفلسفة يتغير من حين لآخر، وما يتبع ذلك من تغيير في دائرة اختصاصها، بحيث تتسع، أو تضيق، وبالإضافة إلى ذلك فإنه من الملاحظ أن تغير معنى الفلسفة، واختلاف دائرة اختصاصها، وتنوع موضوعاتها لا يكون فقط بين عصر، وعصر، أو حضارة، وحضارة، أو طور، وطور آخر من أطوار التفكير الإنساني، وإنما كثيرا ما نجد الأمر على هنا النحو كذلك بين الفلاسفة الذين يكونون عصرا واحدا، أو في أوقات متقاربة، وحتى وإن انتموا إلى حضارة واحدة.[3]

انطلاقا من هذا فإنني أود أن أشير هنا أني لن أعني بسرد تعريفات للفلسفة من وجهات نظر مختلفة باختلاف الفلاسفة، ومذاهبهم، وإنما سأحاول في هذا المقام أن أورد بعضا من التعريفات العامة لها، والتي ستكون على نحو:

- الفلسفة بحث عقلي منظم، في صورة كلية معمقة، يدور حول حقيقة الوجود، والموجودات، وحول كيفية تعامل الإنسان معها.[4]

---

[1]- إبراهيم محمد، تركي، **ما الفلسفة**، دار الوفاء لدنيا الطباعة، والنشر، الإسكندرية- مصر، طبعة1، سنة 2006، ص20.

[2]- حسام الدين، الآلوسي، **مرجع سابق ذكره**، ص13.

[3]- علي عبد المعطي، محمد، **المدخل إلى الفلسفة**، دار المعرفة الجامعية، الأزارطة- مصر، دون طبعة، سنة 2003، ص27.

[4]- عزمي طه، السيد أحمد، **الفلسفة مدخل حديث**، دار المناهج للنشر، والتوزيع، عمان-الأردن، طبعة1، سنة 2003، ص22.

– الفلسفة هي المحاولة الفكرية للوقوف على حقيقة الكون من حيث مبدئه، ومصيره(بما فيه الإنسان)، وتفسير ما يجري فيه من ظواهر عقلية، أو مادية، أو روحية، لاستخدامها فيما يعود على الإنسان بالخير، والتقدم.[1]

–الفلسفة بمعناها العام هي كل ما يبرر ما أقوم به من اختيار وسط بدائل، وممكنات عديدة، ألقاها في ظروف مختلفة، وهذا يعني أن الاختيار ليس عملية بسيطة، بل هو عملية معقدة، يكمن وراءها مجموع ما لدى الإنسان من اتجاهات، ورغبات، ومواقف، وهذا يعني أيضا أن لكل إنسان فلسفة.[2]

– الفلسفة هي ذلك النشاط الذي يسعى فيه الناس إلى فهم طبيعة الكون، وطبيعة أنفسهم، والعلاقات بين هذين العنصرين الأساسيين في تجربتها، وهكذا تكون الفلسفة بحثا منظم عن المعرفة، نقوم به عن طريق التفكير المنظم في كشوف العالم، ونتائج المؤرخ، ورؤية الفنان، والشاعر، والمتصوف، مع الجمع بين هذه كلها، وبين تجربتنا اليومية الشخصية، وتقتضي هذه الأفكار من جانبيها تحليلا دقيقا لقدرة الذهن على اكتساب المعرفة، بحيث إن جزءا أساسيا من النشاط الفلسفي يتألف من دراسة مصادر المعرفة البشرية، ومناهجها، وحدودها، ولما كانت المعرفة توصل إلى الغير، وتسجل عادة، فإن هذا بدوره قد يؤدي إلى تحليل لوسائل الإنسان في الاتصال بغيره، ولا سيما اللغة. إننا عندما نتفلسف نحاول الإجابة عن الأسئلة التي تطرأ بأذهان الناس جميعا في وقت ما، عن طبيعة الحياة، ومعناها، وقيمتها، وهكذا فإن موضوع التفلسف هو طبيعة الوجود، وطبيعة التجربة، وأخيرا العلاقة التي تربط بين الإنسان، وذهنه وبين بقية الكون، فالسعي الفلسفي هو في أساسه سعى وراء معرفة شاملة عن طبيعة التجربة، ومعناها وقيمتها.[3]

– الفلسفة هي محاولة منظمة، ومستمرة للنظر إلى الحياة في مجموعها، وبطريقة ثابتة.[4]

من خلال ما أوردناه من تعاريف آنفة للفلسفة يمكننا أن نستنتج أن هذه الأخيرة عبارة عن نشاط عقلي، يسعى به الإنسان إلى فهم طبيعة الكون، والكائنات، ومعايشة جل الظواهر على اختلاف أنماطها، وطبيعتها حتى يصل إلى تفسير أدوارها، وفهم آلية سيرورتها، ومن ثم تحسين طرق التعامل معها في ظل ما سجله عنها من ملاحظات، وباستخدام ما يناسبها من أساليب وأدوات، ويمكننا أن نسجل أيضا أن الفلسفة لا تتضمن الإلمام بالمعرفة النظرية فحسب، بل إنها تضم إلى جانب ذلك حسن تسيير الأمور وحسن التعامل معها، وتوجيهها وفق ما يحقق المنفعة سواءً العامة، أم الخاصة.

---

[1]– إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص22.

[2]– عبد الوهاب، جعفر، **مباديء الفلسفة، وإشكالياتها**، منشأة المعارف، الإسكندرية– مصر، دون طبعة، سنة 2002، ص13.

[3]– هنتر، ميد، **الفلسفة(أنواعها، ومشكلاتها)**، ت: فؤاد، زكريا، نهضة مصر العربية للطباعة، والنشر، والتوزيع، مصر، طبعة3، سنة 2006، ص 29.

[4]– حسام الدين، الألوسي، **مرجع سابق ذكره**، ص14.

2- التفلسف، وخصائص الموقف(الفكر) الفلسفي:

2-1- التفلسف: الإنسان نافذة لكل مظاهر التفلسف، سواءً مارس التفلسف بالسليقة، أم مارسه محترفا، فكل من لديه أفكارا، أو اتجاهات يسلك في إطارها فإنه يتفلسف.[1] والتفلسف يعني التفكير بالطريقة الفلسفية، والنظر العقلي للأشياء، وعدم الاقتناع بالمعرفة الحسية، والتجربة المباشرة، وقد عرفه كارل ياسبيرس في كتابة نهج الفلسفة "فالتفلسف معناه التيقظ للإفلات من روابط الضرورية الحيوية، وتتم هذه اليقظة حين نلقي نظرة منزهة عن كل غرض على الأشياء". فيصبح التفلسف عملية تفكير واستزادة من المعرفة، تدفع الفيلسوف إلى البحث عن أصول الأشياء، وحقائقها بعيدا عن كل رغبة نفعية، مادية يجنيها من خلال مواصلة البحث.[2] وقد أكد كارل ياسبيرس دائما "أن الفلسفة هي عملية تواصل مستمر مع الكائنات، والمشاكل، وأن ماهية الفلسفة هي في البحث عن المعرفة،لا في امتلاكها، 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].

والحق أن من أكثر التجارب التي يمكن أن يمر بها المبتدئ في الفلسفة مدعاة للاستغراب(وربما لخيبة الأمل الشديدة) أن يكتشف أن مجموعة الأفكار الغامضة، بل المفككة التي يعتنقها في موضوع الحياة، والكون قد يكون لها اسم، وأن من الممكن على أساس هذه الأفكار أن يصنف على أساس أنه "مثالي"، أو"طبيعي"، أو"من أصحاب مذهب اللذة"، وربما على أنه "برجماتي"، ذلك لأنك لو كنت شخصا واثقا بنفسه فأغلب الظن أنك كنت دائما تنظر إلى أفكارك، ووجهات نظرك على أنها فريدة في نوعها، وهذا النوع من الأشخاص يدهشه، بل يغضبه ذلك الهدوء الرزين الذي قد يستطيع أستاذ الفلسفة تحديد الفئة التي تنتمي إليها آراؤه، ومن جهة أخرى فلو كنت طالبا من النوع الأكثر تواضعا، وانطواء فالأرجح أنك تشعر عندئذ بأن ذهنك كان يحتوي على كثير من الأفكار التي هي أكثر حمقا من أن تستحق معنوياتها اسما كالفلسفة، وفي هذه الحالة بدورها ستمتلكك الدهشة بلا شك، وإن كان سرورك بذلك أعظم إذ أنك لابد أن تكتشف بدورك أن واحد، أو أكثر من الشخصيات التي حفظها تاريخ الفلسفة قد قال بنفس هذه الأفكار"الحمقاء"، ووصل إلى الشهرة لا لشيء إلا لأنه قد وسع هذه الأفكار، وزادها تكاملا، ودقة.[4]

---

[1]- محمد محمد، قاسم، **مدخل إلى الفلسفة**، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، طبعة1، سنة2001، ص27.

[2]- رشيد، قوقام، **الميسر في الفلسفة**، دار الملكية للطباعة، والإعلام، والنشر، والتوزيع، الجزائر، طبعة1، دون سنة، ص09.

[3]- إبراهيم، شمس الدين، **مرجع سابق ذكره**، ص11.

[4]- هنتر، ميد، **مرجع سابق ذكره**، ص ص16-17.

فالتفلسف هو أن يسلك الفرد منا طريقة معينة في معالجة القضايا، والمشكلات وذلك وفقا لقناعات، ومبادئ يؤمن بها، دون الاكتفاء بالتجارب الحسية، والمعارف المباشرة، بل عليه بالإضافة إلى ذلك أن يعالجها علاجا عقليا، فكريا، دقيقا ومنظما، وواضحا، دون أن يكون من الواجب عليه أن يعتنق في إطار هذه المعالجة مذهبا فلسفيا معينا، وفي هذا الصدد يقول كانط أنه "ليس هناك فلسفة نتعلمها، إنما نستطيع أن نتعلم كيف نتفلسف"، وحتى ولو طلب إلينا أن نعرف مذهبا لبعض الفلاسفة فلن يكون علينا أن نبقى عبيدا لأي مذهب، أو فكرة، لأن أي فلسفة لم تحظ بإجماع العقول، وغالبا ما كانت المذاهب الفلسفية القديمة، والحديثة، والمعاصرة أيضا متناقضة.[1]

هذا عن التفلسف، لكن متى يسوغ لنا أن نحكم على هذا التفكير، أو على هذا الموقف الفكري بأنه "موقف فلسفي"؟، أو متى نصف هذا المفكر دون غيره بأنه فيلسوف؟، أو ما هي الخصائص التي تميز هذا الموقف، وما هي السمات، والمزايا التي يتمتع بها هذا المفكر حتى يلقب بالفيلسوف؟.[2] إننا نستطيع أن نقول: إن الوسيلة الأساسية لذلك التمييز إنما تتمثل في التعرف إلى خصائص الفكر الفلسفي، حتى يمكن تمييزها عن خصائص الفكر في مجالات معرفية أخرى.[3]

2-2- خصائص الموقف(الفكر)الفلسفي: المقصود بالموقف الفلسفي هو جملة الآراء المترابطة والمتناسقة المدعمة بالأدلة، التي يتوصل إليها شخص ما حول موضوعات الفلسفة المختلفة، سواءً أكانت هذه الآراء تتعلق بجميع موضوعات الفلسفة، أم بعضها، أم واحد منها، وينسب الموقف الفلسفي عادة إلى هذا الشخص الذي يسمى بالفيلسوف، لهذا يتحدث مؤرخو الفلسفة عن مواقف فلسفية لفلاسفة مختلفين، فمثلا هناك الموقف الفلسفي لأفلاطون، والموقف الفلسفي لأرسطو، والموقف الفلسفي للكندي، والموقف الفلسفي لابن سينا، والموقف الفلسفي لابن رشد، والموقف الفلسفي لديكارت ... وهكذا، فكل فيلسوف له موقف فلسفي خاص، وقد تتشابه بعض المواقف الفلسفية للفلاسفة في الأفكار الرئيسية العامة، أو التوجه العام، لكنها لا تكون أبدا متطابقة في تفاصيلها.[4] ويتسم الفكر(الموقف) الفلسفي بجملة من الخصائص نذكر منها:

أ- **الدهشة:** تعتبر الدهشة أول، وأهم دافع من الدوافع التي تؤدي بالإنسان إلى التفلسف، لأنه عندما يرى أمرا من الأمور، أو شيئا من الأشياء التي قد لا تبدوا مألوفة لدى الكثيرين، فإنه يتعجب منه، ويتساءل عن علته، وغايته، وعلاقته بغيره، ومن محاولة الإجابة عن هذه التساؤلات يكون التفلسف، ويمكن القول إن الذي يؤكد أهمية الدهشة باعتبارها أول، وأهم دوافع التفلسف أن الإنسان حين يشعر بالدهشة فمعنى ذلك أنه يشعر بجهله، ومن ثم فإنه يحاول أن يبحث عن المعرفة، وهذه

---

[1]- إبراهيم، شمس الدين، **مرجع سابق ذكره**، ص10.

[2]- محمد عبد الله، الشرقاوي، **مرجع سابق ذكره**، ص63.

[3]- إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص76.

[4]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص32.

المعرفة لا تكون لإرضاء حاجة مألوفة، وإنما تكون لإشباع حاجة العقل إلى التعرف إلى المجهول.[1] واندهاش الفيلسوف أعمق، وأبعد في دراسة الظواهر، وفي الغايات التي يرنو إليها، فالفيلسوف لا يتوقف عند وقائع جزئية، ليبحث عن موضعها في نسق أعم منها، نعبر عنه بقانون كما يفعل العالم، كما أن الفيلسوف لا يتعجل في إصدار أحكامه في صورة أثر فني كما يفعل الفنان، أو الأديب... وإنما ينشغل الفيلسوف بالبحث عن الأسباب البعيدة للظواهر الكونية مجتمعة، وللحياة، وللمعرفة، وللوجود، إن مشاعر الاندهاش تتراكم لدى الفيلسوف، ويصنفها في مباحث فرعية، إلا أنه ساعة يبدأ في صياغة مذهب يفسر من خلاله رؤيته الفلسفية، فإن هذا المذهب ينظم كل ما أثار دهشته من وقائع في سلاسل مترابطة، تشكل في مجموعها نظريته في الوجود، والمعرفة، والقيم والنفس، والله.[2]

ب- المعيارية والمثالية: الاهتمام بما ينبغي أن يكون، هذه خاصية بارزة من خصائص البحث الفلسفي، فالفيلسوف عامة يهتم بالثابت أكثر من المتغير، وبما ينبغي أن يكون أكثر من اهتمامه بما هو كائن، فحين يبحث في أنواع السلوك الفردي، أو الجماعي، وفي الإنسان، وحياته، فإن اهتمامه ينصب بصورة رئيسية على الهيئة التي ينبغي أن يكون عليها هذا السلوك، وهذه الحياة، وعلى المعايير التي تحدد هذه الهيئة، إنه بالرغم مما حدث للفلسفة من انفصال العلوم المختلفة عنها إلا أن البحث فيما ينبغي أن يكون، وفي القيم، والمعايير التي تحدد ذلك ظل جزءا أساسيا من البحث الفلسفي، ولا شك أن البحث عن ما ينبغي أن يكون هو رسم لصورة مثالية معيارية، وهي صورة تتصف بالثبات، وعدم التغير.[3]

ت- الشـــك: إن ما نقصده بالشك كباعث للفلسفة لدى الإنسان إما أنه الإحساس بالجهل في موقف يستلزم منا أن نختار بوعي بين بدائل، أو أنه تلك النظرة النقدية للتراث، بحيث لا نقبل حكما على سبيل التقيد، أو المحاكاة، وإنما بعد فحص، وتقص لطبيعة هذا الحكم، والظروف التي نشأ فيها، فإذا كانت الفلسفة ضربا من التأمل المنظم الذي يهدف إلى غايته، فإنها متى بدأت بالشك فلا بد أن تصل إلى اليقين في نهاية المطاف، وإلا أصبحت عبثا.[4] وتنبغي الإشارة هنا إلى أنه إذا كان الفلاسفة في مختلف العصور قد أشاروا إلى الأهمية البالغة للشك باعتباره منهجا للوصول إلى المعرفة الصحيحة، فإنه لابد من الإشارة إلى أن هذا الشك له أهميته المماثلة في مجال الدراسات العلمية، كذلك باعتباره خطوة هامة من الخطوات الأولية للبحث العلمي، ولكن لابد من الإشارة هنا إلى أن

---

[1]- إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص37.

[2]- محمد محمد، قاسم، **مرجع سابق ذكره**، ص33.

[3]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص ص54- 55.

[4]- محمد محمد، قاسم، **مرجع سابق ذكره**، ص ص35-36.

الشك المنهجي في مجال الفلسفة يتناول موضوعات أعم، وأشمل من تلك التي تكون في مجال العلم.[1]

ث- الكلية والشمول: إن الباحث الفلسفي حين يبحث مثلا عن حقيقة الإنسان، فهو لا يبحث في حقيقة فرد بعينه، ولا في حقيقة مجموعة محدودة من الأفراد، وإنما يبحث في حقيقة الإنسان بغض النظر عن زمانه، ومكانه، أي حقيقة الإنسان باعتباره نوعا يضم أفرادا كثيرين، وعندما يتعرض أيضا لمفهوم الخير، والشر المرتبط بالإنسان، فإنه يبحث ذلك بالنسبة للنوع الإنساني ككل، وليس في خير فرد من الناس، أو مجموعة محدودة من الأفراد، والأمر كذلك حين يبحث في حقيقة الوجود فإنه لا يبحث في هذا الجانب، أو ذاك من الوجود، كأن يبحث في الأرض، وطبقاتها، أو الأفلاك وحركاتها(لكل جانب من هاذين علم جزئي خاص به هما علم طبقات الأرض، وعلم الفلك)، وإنما يبحث في الوجود ككل، باعتباره جنسا كليا، يضم أنواعا مختلفة، وهذه الأنواع بدورها قد تضم أنواعا أخرى أصغر، ينظر إلى هذا الوجود نظرة واحدة شاملة، ويثير الأسئلة المتعددة حوله.[2]

ج- التسامح: إذا كان التسامح في معناه العام هو التساهل، أو الصفح عن المخالفة، فإننا إذا قلنا إن الفكر الفلسفي يوصم بالتسامح فإننا نعين بذلك أمرين:

-الأمر الأول: يتلخص في أن الفيلسوف يقر بأن لكل إنسان الحرية في التعبير عن آرائه، وأفكاره، وإن كانت مخالفة لآراء هذا الفيلسوف، وأفكاره، وينبغي أن نتذكر هنا أن التسامح الفكري بهذا الاعتبار لا يعني أن الفيلسوف يتخلى عن معتقداته، أو يمتنع عن التصريح بها، أو الدفاع عنها، إذا ما وجد ما يخالفها، وإنما يعني أنه لا ينشر آراءه، أو يفرضها بالقوة، أو القسر، أو بالخداع، والمغالطة.

-الأمر الثاني: مؤداه أن الفيلسوف لا يكتفي بذلك، وإنما هو يحترم ما لدى غيره من آراء، وأفكار، لأنه يدرك تماما أنها ليست سوى محاولة للتعبير عن جانب، أو أكثر من جوانب الحقيقة، إذ أنه من المؤكد أن الحقيقة ليس لها جانب واحد فقط، وإنما هي ذات جوانب متعددة، يصعب على المرء إدراكها مجتمعة بمفرده.[3]

ح- التعمق في البحث: إن الباحث الفلسفي لا يكتفي في بحثه بالوقوف عند السطح، أو عند ما يظهر له في النظرة العُجلى من الموضوع الذي يبحثه، أو يكتفي بمعرفة السبب القريب ... إنه يبحث فيما دون السطح، محاولا الوصول إلى الجذور، والأصول، يحاول الوصول من المظهر المتغير إلى الجوهر الثابت في الموضوع، ولا يكتفي بأقرب الأسباب، بل يريد أن يعرف سبب

---

[1]- إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص40-41.

[2]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص ص52- 53.

[3]- إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص82.

السبب، وسبب سبب السبب ... حتى يصل إلى أصل الأسباب، وأولها في الأمر الذي يبحثه، وذلك الذي يكسب البحث صفة العمق، والبعد عن السطحية. إن النظرة، أو المعالجة السطحية للأمور، والموضوعات تهتم بالتعرف على الأسباب القريبة المباشرة، وتهمل بطبيعة الحال ما تحت السطح، هذا الذي غالبا ما يكون سبب ما ظهر على السطح، أو يكون أهم مما يرى على السطح، وبالتالي مثل هذه المعالجة، أو البحث سيكون بحثا قاصرا، ناقصا، غير مثمر، أما النظرة، والمعالجة المتعمقة للأمور التي تبحث عن الجوهر وراء المظهر، وتبحث عن سبب الأسباب، فهي التي يتوقع لها أن تكون أعمق، وأوفى، ويرجى نفعها، وثمرتها.[1]

خ- النقد والتحليل: إن من المسلمات الأساسية للتفكير الفلسفي أنه تفكير"نقدي تحليلي"، لأن الفيلسوف يبدأ دوما صراحة، أو ضمنا بتحليل المعارف، والتصورات، والآراء، والنظريات السائدة تحليلا نقديا، يستهدف بيان حقيقتها، أو زيفها، وهو إذ يفعل ذلك لا يشغل باله بفحص كل جزئية على حدى، وإنما يعمد في الغالب إلى نقد "الأسس المعرفية"، التي تقوم عليها تلك المعارف، وفي التاريخ أمثلة واضحة لذلك، فمثلا ما قام به الغزالي، حيث بدأ بنقد أسس المعرفة من حواس، ومعرفة حسية، ومن عقائد ومسلمات دينية، ومن عقل، ومعرفة عقلية، وكذلك فعل ديكارت، حيث قرر أن يحرر نفسه من جميع الآراء التي آمن بها، أو وصل إليها، وبعد تجوال، وعناء عاد كلاهما إلى المعرفة اليقينية.[2]

د- الجدلية: الواقع أن الجدل هو أحد الأسباب التي تثري الفلسفة، وتاريخها، فلو لم يكن هناك جدل في تاريخ الفلسفة لما كانت الفلسفة على ما هي عليه من تنوع، وعمق في الآراء، والمواقف، كما ينتج عن الجدل أن تسقط الآراء الغثة الهزيلة، وتهمل، لأن الجدل يكشف عن حقيقتها، فلا يظل موضع درس، وجدل من الآراء، والمواقف الفلسفية إلا ما كان هاما، وله جدوى، والهام من الآراء، والمواقف الفلسفية صفته أن يكون قادرا على أن يتولد منه، وينشأ عنه من خلال النقد، والجدل أفكارا جديدة باستمرار، مما يجعل تراث الفلسفة الحقيقية تراثا متواصلا، مترابطا في صورة خاصة، وتظل أجزاؤه التي هي المواقف الفلسفية رغم كونها متميزة، مستقلة كما أوضحنا آنفا غير مقطوعة الصلة البتة عن غيرها من المواقف السابقة، أو اللاحقة، فالجدل يجعل هذه المواقف مترابطة، ومتواصلة، دون أن يلغي فرديتها، وتميزها.[3]

ذ- التســـاؤل: من الخصائص الهامة التي يتميز بها الفكر الفلسفي أيضا التساؤل، إذ أن الفيلسوف دائما يطرح التساؤلات المتعددة، وهو إنما يعني بها أساسا طلب المعرفة، ويمكن القول إن تساؤلات الفيلسوف تدور حول الأمور التالية:

---

[1]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 54.

[2]- حسام الدين، الألوسي، **مرجع سابق ذكره**، ص 69.

[3]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 58.

– الأمر الأول: السؤال عن الذات، حيث يطلب معرفة ذات الموضوع الذي ينظر مغزاه عن أية إضافات، أو علاقات.

– الأمر الثاني: السؤال عن الماهية، حيث يطلب معرفة الخصائص الجوهرية، أو الصفات الأساسية التي يتميز بها الموضوع قيد البحث.

– الأمر الثالث: السؤال عن المعنى، حيث يطلب معرفة الصورة الذهنية من حيث المعنى الذي وضع بإزائه اللفظ، أو ما يقصد بالشيء، ويدل عليه دلالة عقلية مجردة، ولا بد من الإشارة هنا إلى ضرورة التفرقة بين المعنى الحقيقي، والمعنى المجازي للأشياء، وكذلك بين المعنى الاشتقاقي، والمعنى الاصطلاحي للألفاظ.

– الأمر الرابع: السؤال عن العلة، حيث يطلب معرفة السبب، أو الأسباب القريبة، أو البعيدة التي أدت إلى وجود الأمر الذي يتخذه الفيلسوف موضوعا لتفكيره.

– الأمر الخامس: السؤال عن العلاقة، حيث يطلب معرفة أي ارتباط بين موضوعين، أو أكثر من موضوعات الفكر، من حيث التشابه، أو التباين، أو التعاقب، أو العلمية، أو الغائية.

– الأمر السادس: السؤال عن المصير، حيث يطلب معرفة ما ينتهي إليه الأمر، أو الوجود المستقبلي للشيء موضوع البحث، فإذا كانت هي الأطر الأساسية لتساؤلات الفلاسفة فإنه يمكن القول بأن الأسئلة تتنوع، وتختلف باختلاف الفلاسفة، وتنوع اهتمامهم.[1]

ر– **التعليق المؤقت للحكم:** يتسم الموقف الفلسفي بأنه موقف تعليق مؤقت للحكم بشأن أي موضوع لا يجد دليلا كافيا على صحته... إن الفيلسوف يتوقف عن إصدار الحكم طالما افتقرت النتيجة إلى ما يبررها... وطبيعي أن الأسباب التي يبرر بها الفيلسوف الحكم، أو النتيجة أعمق، وأشمل مما يقتنع به الإنسان العادي.[2]

ز– **التـــأمـــل:** إذا قلنا أن من أبرز خصائص الفكر الفلسفي أنه فكر تأملي، فإننا نعني بذلك أنه يقوم أساسا على النظر العقلي الواعي، أو التفكير العميق، والطويل، والذي يتسم بالهدوء، فالفيلسوف عندما يتأمل في موضوع ما، فإنه يكون مستغرق في التفكير فيه إلى الحد الذي يجعله يغفل عن التفكير فيما عداه، وإذا كان الأمر كذلك، فإنه من الواضح أن الفيلسوف عندما يمارس هذا الضرب من ضروب التفكير العميق ينبغي أن يكون صافي الذهن، غير منشغل بغير ما يفكر فيه من الأمور.[3]

س– يتسم الموقف الفلسفي أنه موقف لا يأبه للانفعال، ولا تأسره العواطف ... فالفيلسوف يتميز بتفكيره الهادئ المتزن، إذ أنه كفيلسوف يرتفع فوق مؤثرات الحب، أو البغض، ولا تثنيه الرغبة،

---

[1]– إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص87– 88.

[2]– محمد عبد الله، الشرقاوي، **مرجع سابق ذكره**، ص 67.

[3]– إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص81.

أو الرهبة... إنه ينشد الفهم، والإدراك، وغايته الأسمى أن يعلى صوت العقل، وأن يخمد صوت العاطفة.[1]

تلك هي بعض أهم الخصائص التي توسم الفكر الفلسفي(الموقف الفلسفي)، ولا أعني هنا أن هذه الصفات هي حكر فقط على الفكر الفلسفي، بل ما أعنيه في هذا المقام أن الاهتمام هنا منصب فقط على هذا النوع من التفكير دون سواه، والمقام هنا ليس للمقارنة بين هذا النوع من التفكير، وغير.

3- بين العلم والفلسفة: إذ رجعنا إلى بدايات التفكير الفلسفي التي وصلتنا كما عرفناها عند اليونان، نجد أنه لم يكن هناك تمايز بين الفلسفة، والعلم، فالفيلسوف هو الذي يبحث في حقيقة الوجود ككل، وهو نفسه العالم الذي يبحث في الموجودات الطبيعية، وخصائصها من خلال عناصر، وأجسام وأجرام سماوية، وهو الذي يبحث في الكائنات الحية، وصفاتها، وهو أيضا الذي يبحث في الإنسان بدنا، وروحا، محاولا معرفة حقيقته، وهو الذي يبحث في الموسيقى، والرياضيات، وغيرها.[2] فطاليس كان شخصية تجتمع فيها تجربة العالم، وفكر الفيلسوف، وكان فيثاغورث رياضيا، وفيلسوفا، وكانت مدرسته التي عرفت بالفيثاغورية بمثابة نهضة فكرية متعددة الجوانب، اهتمت بعلوم كثيرة في الزمن القديم، كالرياضيات، والموسيقى، والفلك، والطب، وكان أفلاطون يطالب بضرورة دراسة الفيلسوف للرياضيات إلى جانب الفلسفة، ومن ثم كتب على باب أكاديميته(لا يدخل علينا إلا من كان رياضيا)، كما أن مؤلفات أرسطو بمثابة دائرة معارف، حاوية لعلوم عصره.[3]

إذن، إذا نحن نظرنا إلى تطور الفلسفة في مجال بحثها فإننا نرى أن كل الموضوعات العلمية المعروفة الآن كانت تعتبر جزءا من الفلسفة، فالفلسفة في بحثها في المادة، وتركيبها والوصول إلى مبدأ يفسرها، كانت تشمل ما نسميه اليوم بالفيزياء، والكيمياء، كما كانت الفلسفة المتعلقة بفهم العقل أو النفس كانت تشمل ما نسميه اليوم بعلم النفس، فهي إذن كانت تبحث ما يتضمن كل مجال من مجالات البحث النظري، ولكن أي مجال من هذه المجالات اجتمعت له نظريات أساسية، ومنهج نقدي، وبرهان تجريبي، فإنه يخرج عن الفلسفة، ويستقل بنفسه.[4]

لكن ورغم انفصال هذه العلوم عن الفلسفة إلا أن مجال هذه الأخيرة ما يزال يدور حول موضوعات تلك العلوم، بيد أن هناك عبارة شائعة تكاد تحفظها منذ حداثتنا تقول "إن الفلسفة أم

---

[1]- محمد عبد الله، الشرقاوي، **مرجع سابق ذكره**، ص68.

[2]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص96.

[3]- حربي عباس، عطيتو، **الفلسفة، ومشكلاتها**، دار المعرفة الجامعية، الأزارطة-مصر، دون طبعة، سنة 2006، ص85.

[4]- عمار، الطالبي، **مدخل إلى عالم الفلسفة**، دار القصبة للنشر، الجزائر، دون طبعة، سنة 2006، ص ص21-22.

العلوم"، وهي تعني في تقديرنا أنه إذا كانت العلوم الجزئية المختلفة، والمتعددة قد نشأت في أحضان الفلسفة، فإن الفلسفة ما زالت ترعاها حتى بعد انفصالها التام عنها.[1]

ونحن بعد هذا القول لا نرمي إلى أن هناك ارتباط تام بين الفلسفة، والعلم بل يمكننا أن نسجل هنا جملة من الاختلافات بينهما في النقاط التالية:

* يستهدف العلم وصف الظواهر، ووصف كيف تحدث، أما الفلسفة فهي تستهدف تفسير الظواهر، وبيان سبب وقوع الظواهر على نحو معين، دون نحو آخر، فالعلم يجيب كيف تحدث الظواهر، بينما تحاول الفلسفة أن تجيب عن لماذا تحدث الظواهر؟ ... العلم وصفي، والفلسفة تفسيرية.

* يتمسك العلم بما هو موضوعي، والموضوعية تنأى بالعالم عن ميوله، وأهدافه، وآرائه السابقة، وتبتعد به عن رؤية الظواهر بمنظاره هو، وتجعله يتسامى عن أي منفعة خاصة يستهدف الوصول إليها نتيجة بحثه، وأن ينصت إلى نداء الموضوع، وصوت الطبيعة، لكي يستمع إلى حديثها دون أن يتدخل، أما الفلسفة فهي في صميمها مواقف ذاتية، وآراء شخصية تبتعد بصاحبها عن أن يكون موضوعيا.[2]

* إن نظرة الفلسفة إلى الأمور تتسم بالشمول، والكلية، بينما تكون نظرة العالم إلى الأشياء نظرة جزئية، فالفلسفة تنظر إلى العالم كله على أنه وحدة واحدة، مترابطة، تشكل في مجموعها موضوع بحث الفلسفة، أي لا تتناول بالدراسة، والبحث جانبا معينا من العالم دون جانب آخر، وذلك على خلاف العلوم الجزئية، التي يقوم كل منها بدراسة جانب معين، أو جزء محدد من العالم.[3]

* لا يتجاوز العلم حدود الواقع الأمبريقي الذي يمكن أن يخضع لحواس العالم، وآلاته، أما الفلسفة فهي تتجاوز تلك الحدود، وتتسامى إلى ما فوقها.[4]

* إذا كانت العلوم المختلفة تكشف أشياء، أو قوانين، أو نظريات جديدة تزيد من فهمنا للعالم، والإنسان، فإن الفلسفة لا تكشف شيئا جديدا في هذا العالم، وإنما تقدم رؤية جديدة، أو وجهة نظرة جديدة للعالم الموجود، الذي نعيش فيه، وتلقى ضوءا على طبيعة الإنسان، ومكانته فيه.

* إذا كان من الممكن الحكم على النظرة العلمية بالصدق، أو بالكذب(لمطابقتها، أو عدم مطابقتها للواقع)، فإنه ليس من الممكن إصدار هذا النوع من الحكم على النظرة الفلسفية، إذ أنه لا صدق، ولا كذب في النظرة الفلسفية، وإنما يمكن الحديث فقط عن اقتناعنا بها، وقبولنا لها، أو عدم ذلك،

---

[1]- إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص 143.

[2]- علي عبد المعطي، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 208.

[3]- إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص147.

[4]- علي عبد المعطي، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص211.

ويتحدد هذا الاقتناع، وذلك القبول طبقا لبساطة النظرية، ووضوحها، ويختلف مدى الاقتناع، أو القبول من فرد لآخر، باختلاف التركيب الانفعالي لكل فرد، ونوع النظرية التي تقدم السكينة الذهنية، والطمأنينة العقلية.[1]

* يقوم العلم على المنهج التجريبي، الذي يمر بمراحل ثلاث هي مرحلة البحث، وتشمل الملاحظة والتجربة، ومرحلة الكشف وتشمل الفروض، وأخيرا مرحلة البرهان وتشمل الطرق التجريبية للتحقق من صحة الفروض، أو ما يسمى بالتحقيق التجريبي للفروض، أما الفلسفة فتقوم على المنهج التأملي.

* يدرس العلم التجريبي الظواهر دراسة كمية، مفصلا الناحية الكيفية، أما الفلسفة فتركز على الجانب الكيفي عند دراستها للظواهر.[2]

* الأحكام العلمية أحكام تقريرية، لا تقرر أكثر مما هو موجود في الواقع الخارجي، أما الأحكام الفلسفية فبعضها معياري، وبعضها فردي، لا يعبأ بما هو عليه الواقع، هذا والأحكام التقريرية تستند إلى دنيا الواقع، ولا تتجاوزه، ولا تقيمه، أما الأحكام المعيارية فتضع لها معايير ينبغي أن نرتقي إليها، وتبدأ بكلمتي"يجب"، و"ينبغي"، وعادة ما يقال أن علوم المنطق، والجمال، والأخلاق علوم معيارية، بينما علوم الطبيعة، والرياضة علوم تقريرية.[3]

4- ميادين الفلسفة: المشكلات الفلسفية، أو قضايا الفلسفة الكبرى التي تبحث فيها هي:

4-1- مشكلة الوجود، أو الأنطولوجيا: Ontology.

4-2- مشكلة المعرفة، أو الإبستمولوجيا: Epistemology.

4-3- مشكلة القيم، أو الأكسيولوجيا: Axiology[4]. وسنحاول في عرض وجيز، ومختصر تحديد معنى هذه الحقول الثلاث.

4-1- الوجود: Ontologie يعد لفظ الوجود عند غالبية الفلاسفة، وفي اللغة بشكل عام من الألفاظ الواضحة بذاتها، التي لا تحتاج في شرحها، وتوضيحها إلى ألفاظ أخرى، وذلك لأنها أعم وصف يمكن أن نطلقه، فهو يشير إلى جميع الموجودات، سواءً أكانت هذه الموجودات مادية تدرك بالحواس، أم غير مادية، لا يمكن إدراكها بالحواس، فالإنسان له صفة الوجود، لأنه موجود، والحيوان، والنبات والجماد، كل له صفة الوجود، لأن كلا منها موجود، والنفس، أو الروح في الإنسان لها صفة الوجود، لأنها موجودة، والله سبحانه وتعالى له صفة الوجود، لأنه سبحانه وتعالى موجود، والملائكة التي وصفها لنا القرآن الكريم، والوحي لها صفة الوجود، لأنها موجودة، وكذلك

---

[1]- إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص149- 150.

[2]- حربي عباس، عطيتو، **مرجع سابق ذكره**، ص 90.

[3]- علي عبد المعطي، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص211.

[4]- محمد عبد الله، الشرقاوي، **مرجع سابق ذكره**، ص99.

الشيطان.[1] ويدخل في مبحث "الوجود" البحث في خصائص الوجود العامة، لوضع نظرية في طبيعة العالم، والنظر فيما إذا كانت الأحداث الكونية، والظواهر الطبيعية تقوم على أساس قانون ثابت، أو تقع مصادفة واتفاقا، وفيما إذا كانت هذه الأحداث تظهر من تلقاء نفسها، أم تصدر عن علل ضرورية تجري وفق قوانين المادة، والحركة، وهذا البحث عن الخصائص العامة للجسم الطبيعي، والموجود الطبيعي كان يسمى قديما، وإلى زمن نيوتن "بالفلسفة الطبيعية"، كما كان "العلم الطبيعي"، أو فلسفة الطبيعيات عند القدماء جزء من الفلسفة النظرية، وإلى جانبها الرياضيات، وما بعد الطبيعة، والآن استقلت مباحث العلوم الطبيعية، وحصرت المباحث العامة عن الوجود في الميتا فيزيقا، أو ما بعد الطبيعة، كذلك يدخل في مبحث الوجود ما إذا كان هناك عالم وراء الظواهر المتغيرة، وفي صفات الله، وعلاقته بالموجودات، وهل الوجود مادي خالص، أم روحي خالص، أو هو مزيج منهما.[2] والجدير بالذكر أن الفلاسفة قد اختلفوا في إجابتهم على هذه المسائل المهمة اختلافات شنيعة، ومن ثم وجدت عشرات المذاهب الفلسفية المختلفة، المتعاركة، المتصارعة في إجاباتها على هذه الأسئلة، حتى إنك لا تجد إجابتين متطابقتين، والسبب في رأينا أنه ليس من وظيفة العقل أن يضع الإجابات على هذه الأسئلة، أو أن يبتدع الحلول لهذه المشاكل، لكن وظيفة العقل أن يحسن تلقي، أي يحسن تلقيها عن الوحي، إلى جانب بحثها في مبادئ العلوم، تكون قد اتخذت لنفسها مسلكا صحيحا راشدا، بصيرا، وتكون قد ابتعدت، وكفت عن البحث فيما يفوق طاقة العقل، وتعالى عن قدراته.[3]

4-1-1- مذاهب في تفسير الوجود: يرجع تفسير طبيعة الوجود إلى المذاهب الرئيسية التالية:

أ- **المذهب المادي:** يرى أصحاب هذا المذهب بصورة عامة أن الوجود الحقيقي هو وجود المادة وما ينشأ عنها، وأن طبيعة كل الموجودات هي الطبيعة المادية، وهذه الطبيعة المادية تدرك صفاتها وخصائصها الجوهرية بالحواس، وأبرز هذه الصفات الامتداد، أي وجود الأبعاد(التي هي الطول والعرض، والارتفاع)، وشغل حيز، والحركة بمعنى الانتقال من مكان لآخر، والكتلة، والقصور الذاتي، وينكر أصحاب المذهب المادي أي وجود آخر، غير الوجود المادي، مثل الموجودات الروحية كالنفس، أو الروح، أو الملائكة، وكذلك وجود الله، وإنكارهم لهذه الموجودات غير المادية هو الجزء الأوضح، والأهم في مذهبهم، ويتفق هذا المذهب مع النظرة الحسية للأشياء، ومع الإدراك الحسي العام لدى الإنسان.[4]

---

[1]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 111.

[2]- حسام الدين، الألوسي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 209- 210.

[3]- محمد عبد الله، الشرقاوي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 100- 101.

[4]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 119.

ب- المذهب الروحاني: المذهب المقابل للمذهب المادي هو المذهب الروحي، ذلك المذهب الذي يفسر الوجود تفسيرا روحيا، ويرى أن الظواهر المحسوسة ليست هي الحقيقة المطلقة، وأن الطبيعة الحقيقية للوجود، والتي تفسر هذه الظواهر الحسية هي الروح، أو العقل، وقد سمي المذهب الروحي أحيانا باسم "المذهب المثالي"، ويرجع هذا إلى الصلة بين المذهب المثالي في المعرفة، والمذهب الروحي في الميتافيزيقا.[1] هذا ويرى الروحيون أن ما يسمى بالمادة هو خادع، وغير حقيقي، والمادة هي مظهر للبعد الروحي الذي يمثل حقيقة الموجودات، فالمادة بذاتها شيء سلبي، أما الروح فهي التي تحرك المادة، ويمكن تقريب الفكرة بمثال الإنسان الذي شكل بدنه الجانب المادي منه، وهذا البدن المادي عند الكثيرين لا يمثل حقيقة الإنسان، وهو في حد ذاته سلبي، والروح هي القوة غير المادية التي تحركه، وتوجهه، ولهذا فحقيقة الإنسان هي في هذا الوجود غير المادي، أو الروحي، المسمى أحيانا بالنفس، وأخرى بالروح.[2]

ت- المذهب الثنائي: وهو مذهب من المذاهب الفلسفية، يحاول تفسير الوجود بواسطة رده إلى مبدأين(الروح والمادة، النفس والجسم، العقل والمادة، الذات والموضوع)، لذا يسمى بالمذهب الثنائي.[3] والواقع أن المذهب الثنائي يواجه مشكلة كبرى تتمثل بعامة في تحديد طبيعة العلاقة بين المادة والروح، وكيف تؤثر الروح في المادة؟، وهل للمادة تأثير على الروح؟، وكيف يكون؟، هذه المسألة لم يستطع هذا المذهب تجاوزها، أو حلها، والحق أنها مسألة في غاية الصعوبة، ولعل حلها يحتاج إلى وسائل في المعرفة، تتجاوز الوسائل المتاحة للإنسان، فهذه المسألة تتعلق بسر من أسرار الوجود الكثيرة، إن الأدلة التي قدمها أصحاب هذا المذهب لإثبات آرائهم في وجود المادة، والروح أدلة مقبولة منطقيا، فهي تعتمد ابتداء على الخبرة الحسية المباشرة لدى كل إنسان.[4]

وقد ورد في منهاج مادة الفلسفة للسنة الثانية تخصص آداب و فلسفة من الصفحة 99 ما يدرس هذا الميدان الفلسفي تحت عنوان تاريخ الفلسفة اليونانية، حيث يطرح الإشكال المرتبط بماذا فوق الأشياء، ماذا وراء الأشياء، وكيف نعيش مع الأشياء، مع محاولة لحل المشكلة عن طريق عرض وضعيات- مشكلة، مع مناقشتها، وهو الأسلوب المتبع في مقاربة التدريس بالكفايات، وقد وظف مع هذا الميدان الفلسفي .

---

[1]- محمد علي، أبو ريان، **الفلسفة، ومباحثها**، دار المعرفة الجامعية، الأزارطة- مصر، دون طبعة، سنة 2005، ص 213.

[2]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 123.

[3]- علي عبد المعطي، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 455.

[4]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 127- 128.

4-2- مشكلة المعرفة Epistémologie: منذ عدة قرون(من القرن السابع عشر إلى أوائل القرن العشرين الميلاديين)، أصبحت نظرية المعرفة هي قلب الفلسفة، ومحورها، وما يزال بعض الفلاسفة إلى اليوم يعتبرونها كذلك.[1]

هذا ولقد كان ظهور مبحث المعرفة في مجال الفكر الفلسفي لاحقا لظهور مبحث الوجود، ويرجع الفضل إلى السفسطائيين في إثارة البحث في المسائل المتعلقة بالمعرفة، وذلك عندما قالوا بنسبيته، الأمر الذي أدى بسقراط إلى البحث عن حقائق الأشياء، وتحديد معاني الألفاظ.[2]

ونظرية المعرفة هي جملة من الآراء التي قدمها الباحثون(الفلاسفة)، في الجواب عن الأسئلة التي طرحت من أجل توضيح حقيقة المعرفة الإنسانية، وتحديد طبيعتها، وبيان العلاقات بين عناصرها (أي تفسير المعرفة).[3] وعلى العموم تحاول الإبستومولوجيا الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل المعرفة ممكنة؟، وإن كانت ممكنة فما هي حدودها؟.
- ما مسالك المعرفة، أو بأي الطرق، والمنابع نعرف ما نعرف؟.
- ما طبيعة المعرفة؟، هل هي ذات طبيعة واقعية، أم ذات طبيعة مثالية؟.
- هل المعرفة ثابتة، أم أنها متغيرة، ومتطورة ؟.[4]

4-2-1- طبيعة المعرفة: المقصود بطبيعة المعرفة هو الصفة، أو الصفات الأساسية، أو الجوهرية الملازمة للمعرفة، والتي لا تفارقها، لقد وجد الباحثون في المعرفة أن الصفات الأساسية للمعرفة تتحدد بنوع العلاقات التي تربط بين المعرفة، والعارف، والمعروف، بحيث إذا تمكنا من تحديد شكل هذه العلاقة عرفنا الصفات الأساسية الملائمة للمعرفة، وبالتالي عرفنا طبيعة المعرفة، والواقع أن الباحثين في المعرفة لم يتفقوا على تحديد شكل واحد للعلاقة بين عناصر المعرفة الرئيسية الثلاث، وكانت لهم في ذلك آراء مختلفة، ولقد صنفت هذه الآراء في مذهبين، هما المذهب الواقعي، والمذهب المثالي.[5]

أ- **المذهب الواقعي:** يرى الواقعيون أن للأشياء الخارجية وجودا عينيا مستقلا عن الذات التي تدركها، والمعرفة صورة مطابقة لحقائق الأشياء في العالم الخارجي، فالعالم كما هو مدرك في عقولنا ليس إلا صورة للعالم الموجود في الواقع، وهذه هي الصورة الساذجة من المذهب الواقعي، التي تسلم بوجود العالم الخارجي بما فيه من كثرة، وتعدد، دون أن ترد هذه الفكرة إلى أي نوع من الوحدة، وكذلك فهي تسلم تسليما أعمى بقدرة الحس، وصحته.[6] والواقعية أصلا تعبر عن رأي

---

[1]- عمار، الطالبي، **مرجع سابق ذكره**، ص32.

[2]- إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص 202.

[3]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 162.

[4]- علي عبد المعطي، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 461.

[5]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 184.

[6]- محمد علي، أبو ريان، **مرجع سابق ذكره**، ص 248.

رجل الشارع الذي يعجز عن التمييز بين ظاهر الشيء، وحقيقته، فحقيقة الأشياء في نظره هي كما تبدو لنا، وإن كانت بعض مذاهب الواقعيين قد ابتعدت عن هذه النظرة الساذجة.[1] ومن تلك مثلا الواقعية النقدية، التي ترى أن الحس يدرك حقائق الأشياء الخارجية، ولكن هذه الحقائق تخضع للفحص على ضوء قوانين العلوم الطبيعية، فمع أن للمادة وجودا حقيقيا في الخارج، إلا أن الكيفيات التي تدركها الحواس إنما تكون من عمل الذهن.[2]

ب- المذهب المثالي: هذا المذهب عكس المذهب الواقعي، ذلك أن آراء المذهب الواقعي جاءت كرد فعل مضاد لآراء المذهب المثالي.[3] ولقد انقسم المثاليون بدورهم أقساما متعددة، فهناك المثالية الذاتية، التي تقرر أن الحقائق، والمعارف توجد في ذاتنا، وفي داخل عقولنا، وأننا ولدنا بها، وهي فطرية فينا، وهناك أيضا المثالية الموضوعية التي تقرر أن الحقائق والمعارف توجد في موضوع خارجي، لكنها مثالية، ومثال على ذلك المثالية الموضوعية عند أفلاطون، الذي جعل المثل في عالم مثالي غير العالم الذي نحياه، والذي أسماه بعالم الأشباح، وهناك أخيرا المثالية المطلقة، تلك التي قررت أن المعرفة ذات طبيعة مثالية بحتة، فالذات، والموضوع معا أصبحا من طبيعة مثالية خاصة.[4]

4-2-2- في إمكانية المعرفة وحدودها: لعله من أول المسائل التي تتعلق بنظرية المعرفة هي البحث في إمكان المعرفة الإنسانية، وحدودها، أي هل المعرفة ممكنة أم أنها، غير ممكنة، و أن كانت ممكنة فما حدود الإمكانية فيها، وإن كانت مستحيلة فما الأدلة، والبراهين المعبرة عن استحالتها؟، وبصدد الإجابة عن هذا التساؤل انقسم الفلاسفة إلى فريقين:[5]

أ- اليقينيون(الدجماطيقيون): وهم يقرون بإمكان حصول الإنسان على معرفة يقينية، بل ويرون أن قدرة الإنسان على اكتساب هذه المعرفة اليقينية لا نهاية لها، وأن في إمكانه أن يتوصل إلى تعريفات للمعاني العقلية المجردة، لا تقل في مراتب اليقين عن المعرفة التي تكتسب بالتجربة، وقد شاعت هذه النزعة في الفلسفة العقلية في القرنين السابع عشر، والثامن عشر.[6]

ب- الشكاكيون(أنصار مذهب الشك): وهم يرون أن نتائج العقل، أو غيره من أدوات المعرفة مثار للشك، والشك كنظرية في المعرفة يراد به التوقف عن إصدار حكم ما، استنادا إلى أن كل قضية

---

[1]- إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص203.

[2]- محمد على، أبو ريان، **مرجع سابق ذكره**، ص ص248-249.

[3]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص185.

[4]- علي عبد المعطي، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص469.

[5]- حربي عباس، عطيتو، **مرجع سابق ذكره**، ص188.

[6]- محمد عبد الله، الشرقاوي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص107- 108.

تقبل السلب، والإيجاب بقوة متعادلة، وأن أدوات المعرفة من عقل، أو حس، أو غير ذلك لا تكفل اليقين.[1]

أما عن موقع هذا الميدان الفلسفي في المنهاج المقرر للفلسفة من السنة الثانية آداب وفلسفة نذكر المشكلة الثالثة، والتي تدرس تاريخ الفلسفة الحديثة، وكيف تمكن الفكر الفلسفي الحديث تجاوز النظرة السكولائية، وتأسيس نظرية في المعرفة، قائمة على العقل، وعلى التجربة، وذلك بالصفحة رقم (145) من المنهاج المقرر للمادة بهذا المستوى.

4-3- مشكلة القيم، أو الأكسيولوجيا Axiologie: الأكسيولوجيا، أو مبحث القيم مبحث قديم بدأ مع بدايات الفلسفة اليونانية، خصوصا عند سقراط وأفلاطون وأرسطو، وانتقل إلى العصور الوسطى إسلامية، ومسيحية، وحديثا عرض كانط لموضوع القيم في علاقته بالمعرفة، وفي القرن التاسع عشر نشأت علوم كثيرة بحثت بدورها في موضوع القيم من أنحاء مختلفة، وفي القرن العشرين كان بولا لابي أول من استخدم لفظ أكسيولوجيا، كما استخدمه هارتمان عام 1906، ثم تلاهما غيرهما من الباحثين.[2] وقد ازداد الاهتمام في البحث في القيم، وطبيعتها، ودورها في القرن العشرين أكثر مما كان عليه الأمر في القرون السابقة، لجملة أسباب لعل أبرزها: التغير الكبير الذي جرى على حياة الناس مع تقدم العلم، والتقنية(التكنولوجيا)، وشهود العالم حربين عالميتين كان من نتائجهما اهتزاز القيم التي كانت سائدة في المجتمعات الغربية على وجه الخصوص، وبروز قيم جديدة، بدأت تحل محل القيم القديمة، وذيوع فكرة النسبية بعامة، وكذلك فكرة الحرية الشخصية التي ساعدت تيارات الفلسفة الوجودية على نشرها، كل هذه الأسباب، وأخرى غيرها جعلت عددا من الفلاسفة يوجهون أنظارهم إلى القيم التي رأوا أن لها دورا أساسيا في سلوك الإنسان.[3]

ومبحث القيم هو الذي يهتم بالبحث في قيم الأشياء، وتحليلها، وبيان أنواعها، وأصولها، فإن فسرت القيم بنسبتها إلى الصور الغائية المرتسمة في الذهن كان تفسيرها مثاليا، وإن فسرت بأسباب طبيعية، أو نفسية، أو اجتماعية كان تفسيرها واقعيا، أو موضوعيا.[4]

4-3-1- مفهوم القيمة: القيمة هي فكرة، أو مبدأ، أو صفة تكون محل تقديرنا، وتمثل معيارا نحكم به على الأشياء، أو الأفعال، وتحدد لنا الغاية التي نطمح إليها، ونرغب فيها، وتيسر لنا تصور الحالة الأمثل والأكمل، أو التي ينبغي أن تكون، وهي تقوم بدور الحافز لنا على تحقيق الغاية المرغوبة، كما تقوم بتوجيه سلوكنا باتجاه تحقيق الغاية التي تمثلها.[5] ومبحث القيم يدرس قيم

---

[1]- محمد عبد الله، الشرقاوي، **مرجع سابق ذكره**، ص 108.

[2]- علي عبد المعطي، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص473.

[3]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 195.

[4]- إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص 205.

[5]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص197.

قيم ثلاث هي: قيمة الحق(أو المنطق)، وقيمة الخير(أو الأخلاق)، وأخيرا قيمة المال(أو فلسفة المال).[1]

4-3-2- المنطق: مفهوم كلمة منطق في اللغة العربية تعود إلى النطق، الذي يدل على العقل، ومن ذلك يقال(الإنسان حيوان ناطق)، أي عاقل.[2] أما اصطلاحا، فيشير لفظ المنطق إلى العلم المعروف باسم علم المنطق، وقد سمي هذا العلم بهذا الاسم لصلته بالكلام المنطوق المتلفظ به، والذي هو الوسيلة الرئيسية للتعبير عن التفكير، ويعرف علم المنطق بأنه علم الاستدلال الصحيح، أي العلم الذي يبحث في الاستدلال الصحيح من كافة جوانبه.[3]

وهكذا فإن المنطق يهتم بدراسة القواعد، والشروط التي يتبعها العقل في بحثه، وهي التي تقيه من الوقوع في الخطأ، وترسم له خطة التفكير السليم، ومعنى ذلك أن العقل يرسم الطريق لنفسه بنفسه، ويجد القواعد التي يسير عليها في بحثه، حتى لا يتيه، أو يضل السبيل، ويبتعد عن الحقيقة، أو يضل يخلط بين الصواب، والخطأ، نتيجة تشابك الحقائق بالاعتقادات الموروثة، والأوهام المشوبة بالأفكار المسبقة، الناجمة عن الإدراكات الحسية، التي كثيرا ما تعرض صاحبها إلى الخطأ، وهو يعتقد أنه على الصواب.[4]

4-3-3- الأخلاق: الأخلاق جمع خلق، وهو السجية، أي الهيئة القلبية الدائمة، والمستمرة لدى الإنسان، وهذا المعنى اللغوي له صلة بالمعنى الاصطلاحي، وهو القول أن الأخلاق هيئة، أو حال تكتسبها النفس، تصدر عنها أفعال إرادية واعية، بلا تكلف، وتوصف هذه الهيئة، أو الحال بأنها خلق حسن، أو خلق سيء، وفقا لما توصف به الأفعال الصادرة عنها.[5]

ومبحث الأخلاق قد يسمى بعلم السلوك، أو تهذيب الأخلاق، أو فلسفة الأخلاق، أو الحكمة العملية، أو الحكمة الخلقية، والمقصود به معرفة الفضائل، وكيفية اقتنائها لتزكو بها النفس، ومعرفة الرذائل لتتنزه عنها النفس.[6] ويمكن لنا أن نقول أيضا أن مبحث الأخلاق يبحث في قيمة الخير، فيميز بين معنى الخير، ومعنى الشر، الفضيلة، والرذيلة، وشرحه لمفاهيم الضمير، والواجب، والسعادة، والمسؤولية الأخلاقية، والجزاء.[7]

4-3-3-1- الإلزام الخلقي، ومصادره: تعددت وجهات النظر فيما يتعلق بالقوة التي تجعل الإنسان ملزما بفعل الخير نذكر منها:

---

[1]- علي عبد المعطي، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص473.

[2]- إدريس، خضير، **مرجع سابق ذكره**، ص186.

[3]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص259.

[4]- إدريس، خضير، **مرجع سابق ذكره**، ص ص186- 187.

[5]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 209.

[6]- إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص 208.

[7]- حربي عباس، عطيتو، موزه محمد، عبيدان، **مرجع سابق ذكره**، ص 28.

أ- هناك من يرى أن فعل الخير يحقق السعادة للإنسان، وبما أن كل إنسان يحتاج للسعادة فإن الحاجة إلى السعادة هي التي تلتزم الإنسان بفعل الخير، وتجعله يختاره.

ب- هناك من يرى أن الإنسان العاقل يهتم بتكميل ذاته، وفعل الخير، وممارسة الفضائل تجعل الإنسان أكثر كمالا، ولذلك كانت رغبة الإنسان، واهتماماته بتكميل ذاته تلزمه الخير، وتجعله يختاره.

ت- هناك من يرى أن عقل الإنسان هو الذي يلزمه فعل الخير، ويجعله يختاره.

ث- هناك من يرى أن الإنسان يملك ملكة معينة تسمي الضمير، ويقوم الضمير بدور الرقيب الداخلي على أفعال الإنسان، إذ يلزمه على أفعال الخير، ويجعله يختاره، ويمنعه من فعل الشر.

ج- هناك من يرى أن الإنسان يعيش في مجتمع، وهذا المجتمع يمارس عليه ضغطا اجتماعيا، حيث يفرض عليه أنواعا من السلوك، يعتبرها المجتمع خير، وعليه ألا يخالفها، فسلطان المجتمع هو الذي يلزم الإنسان فعل الخير، ويجعله يختاره.

ح- هناك من يرى أن القوانين، والتشريعات السائدة في المجتمع هي التي تلزم الإنسان فعل الخير وتجعله يختاره.

خ- أخيرا هناك الإلزام الديني الذي يقوم على إيمان الإنسان بأن طاعة الله هي الخير، وأن الله يرى الإنسان، وإن كان الإنسان لا يراه، ويراقب كل أفعاله، وأنه سيرجع إلى الله ليحاسبه على أفعاله، إن خيرا فخير، وإن شرا فشر.[1]

4-3-4- الجمال: ليس هناك تعريفا واحدا يمكن أن يحظ بقبولنا للجمال، لكن يمكن أن نقدم التعريف الاصطلاحي القائل أن الجمال هو ذلك الذي يتسم بالتناسق، والسيمترية، والنظام، والانسجام، بحيث ينم عن معنى، ويكون له مغزى محدد، والجمال لا يرتبط بفكرة السعادة، أو بفكرة الفائدة، أو المنفعة، كما لا تربطه علاقة بالخير، أو الشر.[2]

وقد حاول الفلاسفة معرفة حقيقة الجمال، وصفات الشيء الجميل، والإحساس بالجمال، والأحكام الجمالية التي نطلقها، فأثاروا عددا من التساؤلات الرئيسية، شكلت الإجابات عنها مبحثا فلسفيا خاصا أطلق عليه علم الجمال، وأحيانا فلسفة الجمال، وأخذ جانب الجمال في المنجزات الإنسانية حيزا كبيرا من هذه الفلسفة، وسمي الجزء الذي يعالج هذا الجانب بفلسفة الفن، باعتبار أن المنجزات الإنسانية التي تثير فينا هذه المتعة الخاصة، واللذة المتميزة هي ما يسمى بالفنون أو الفنون الجميلة.[3]

---

[1]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص ص233- 234.

[2]- علي عبد المعطي، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 480.

[3]- عزمي طه، السيد أحمد، **مرجع سابق ذكره**، ص ص139- 140.

وما ينبغي أن نشير إليه هنا هو ضرورة التفرقة بين فلسفة الجمال، وفلسفة الفن، حيث أن كل منهما يبحث في إطار علم الجمال، وحيث أنه قد حدث خلط بينهما لدى العديد من الباحثين، والدارسين، فالبحث في فلسفة الجمال يتسم بالتجريد، والعمومية، أي أنه يتناول مسائل نظرية ذات طابع تأملي مجرد مثل: ماهية الجمال، وكيفية تحقيقه في الواقع، ومعايير الحكم على الشيء بأنه جميل، بغض النظر عن كونه طبيعيا، أو مصطنعا، أما فلسفة الفن فإنها قد تبحث في مثل هذه الموضوعات، ولكن في إطار فن معين من الفنون، أو مجموعة من هذه الفنون.[1]

من هنا نصل إلى القول أن فلسفة الجمال من وجهة نظر الفلسفة التحليلية هي فرع من فروع الفلسفة الذي يتعلق بتحليل المفاهيم الجمالية، والفنية، وبحل المشكلات التي تظهر لنا حينما نتأمل الأشياء الجميلة، مثل مفهوم قيمة الجمال، والتجربة الجمالية، ومثل مسألة الخصائص التي تجعل الأشياء جميلة، وهل توجد معايير جمالية، وما هي علاقة الأعمال الفنية بالطبيعة.[2]

وقد أخذ مذهب القيم نصيبه من المنهاج المقرر للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة في الإشكالية السادسة تحت عنوان الحياة بين التجاذب، والتنافر، والذي ضم بدوره عددا من العناوين الفرعية نذكر منها الحرية، والمسؤولية ص2006، العنف والتسامح ص281 ...، وقد تمت دراستها هي الأخرى في إطار عرض لوضعيات- مشكلة، ومحاولة مناقشتها .

إذن تلك هي أهم المباحث التي تهتم الفلسفة بالتنقيب فيها، ودراسة مواضيعها، وقد أشرنا إلى أن هذه المباحث الثلاثة(الوجود، المعرفة، القيم) موضوع دراسة الفلسفة قديما، وهي تلحق بالعصر اليوناني، إلا أن المهتمون بالفلسفة، ومجالات بحثها يضيفون إلى هذه الحقول الثلاث حقل آخر يسمونه بفلسفة العلم.

4-4- فلسفة العلم: فلسفة العلم هي تلك الدراسة التي تقوم بتحليل قضايا العلم، ومفاهيمه المختلفة، وتقوم بشروحها ونقدها، والتعليق عليها، كما تقوم بتحليل الطرق المستخدمة في العلم لتبين حدودها وشروطها، ومدى اليقين فيها، وبالتالي تقوم بتحليل، ونقد المناهج العلمية.[3]

ونجد أن بعض من مؤرخي الفلسفة يلحقون بها فروعا يجعلونها ذيلا، أو ملحقا بالفلسفة، وأظهرها

فلسفة القانون، فلسفة الدين، فلسفة التاريخ، فلسفة السياسة، علم النفس، علم الاجتماع، مجمل تأريخ الفلسفة، علم التربية، علم اللغة.[4]

---

[1]- إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص210.

[2]- عمار، الطالبي، **مرجع سابق ذكره**، ص103.

[3]- إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص211.

[4]- حسام الدين، الألوسي، **مرجع سابق ذكره**، ص35.

وبالإضافة إلى ما تقدم يناقش فلاسفة العلم مسائل، وقضايا معاصرة تتعلق بالعولمة، وحقوق الإنسان، واتفاقية الجات، والسلام الدولي، أو العالمي، ومشكلات البيئة كالتلوث، وخلافه.[1]

سادسا- كفاية المحتوى، والعملية التقويمية لمنهاج مادة الفلسفة المقرر:

1- تعريف المنهاج التربوي، ومفاهيمه العامة:

1-1- تعريف المنهاج التربوي: programmes: كان مفهوم المنهاج، أو المنهج في أصله اللاتيني(runway) يعني الطريق الواضح، والسبيل المستقيم، الذي يلجأ إليه الفرد للوصول إلى الهدف، وقد انتقل هذا المفهوم حديثا إلى ميدان التربية، فأصبح يطلق أحيانا على المنهاج المدرسي، وأحيانا أخرى على قضية الدراسة(coure of study)، وفي كل الأحوال يحدد المنهاج الطريق الذي يضمن وصول المعلم والمتعلم إلى هدف، أو غرض التربية، وبذلك يكون المنهاج إحدى الوسائل التي يتم من خلالها تحقيق الهدف العام، وترجمته إلى حيز التنفيذ.[2]

والمنهج التربوي هو جميع الخبرات(النشاطات، أو الممارسات) المخططة، التي توفرها المدرسة لتساعد التلاميذ على تحقيق النتاجات(العوائد) التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.[3]

هذا ويورد كل من تومبس، وتيرني(Topmbs and Tierney 1993) تعريف للمناهج الحديثة ويقولان أنه "اسم لكل مناحي الحياة النشطة، والفعالة لكل فرد، بما فيها الأهداف، والمحتوى والأنشطة، والتقويم".[4]

وقد يعرف المنهج أيضا على أساس أنه مخطط تربوي، يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى، خبرات تعلمية، وتدريس، وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية مرتبطة بالمتعلم، ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعلمية- تعليمية، داخل المدرسة، وخارجها، تحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم، بجوانبها العقلية، والوجدانية، والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.[5]

والمنهج بمفهومه الحديث أيضا يساوي جميع الخبرات التي تهيأ للمتعلم، والتي تستهدف مساعدته على النمو الشامل، المتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته، ومع الآخرين.[6]

---

[1]- حربي عباس، عطيتو، موزه محمد، عبيدان، **مرجع سابق ذكره**، ص31.

[2]- عزيزي، عبد السلام، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**، دار ريحانة للنشر، والتوزيع، الجزائر، طبعة1، سنة 2003، ص36.

[3]- نجوى عبد الرحيم، شاهين، **أساسيات، وتطبيقات في علم المناهج**، دار القاهرة للنشر، والتوزيع، القاهرة- مصر، سنة 2006، ص ص20-21.

[4]- توفيق أحمد، مرعي، محمد محمود، الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة(مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها، وعملياتها)**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، عمان-الأردن، طبعة1، سنة 2000، ص 25.

[5]- جودت أحمد، سعادة، عبد الله محمد، إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**، دار الفكر ناشرون، وموزعون، عمان- الأردن، طبعة5، سنة 2008، ص 64.

[6]- فوزي طه، إبراهيم، رجب أحمد، الكلزة، **المناهج المعاصرة**، منشأة المعارف، الإسكندرية- مصر، سنة 2000، ص 46.

تأسيسا على هذا نجد تعددا، واختلافا في تعريفات المنهج، ولا يوجد اتفاق على تعريف واحد محدد له، وقد تكون بعض تعريفات المنهج مناسبة في سياق محدد أكثر من تعريفات أخرى، وكل هذه التعريفات يقصد بها المنهج المدرسي الرسمي، المقرر من خلال وثيقة المنهج، وهذا المنهج هو المنهج الممارس ظاهريا.[1]

1-2- المفاهيم العامة الستة للمنهاج: هنالك ستة مفاهيم عامة للمنهاج هي:

أ- الأهداف المتتابعة: إنها تصور المنهج على أنه مصفوفة من الأهداف لمستوى معين (متتابعة)، وأنها مجتمعة وفقا لمغزى(هدف، مجال).

ب- مقرر دراسي: خطة كلية لمساق، تتضمن بصورة نموذجية الفكر، والموضوعات والمصادر والتقويم.

ت- إطار المحتوى(موجز): مجموعة الموضوعات تعطي، معرفة، منظمة بصورة موجزة، على شكل إطار معرفي.

ث- كتاب مقرر: مادة تعليمية، تستعمل كدليل لتعليم الفصل.

ج- مساق دراسي: سلسلة من المساقات، على الطالب أن يكملها.

ح- خبرات مخططة: جميع الخبرات التي يحصل عليها التلميذ، وتخططها المدرسة، سواءً أكانت أكاديمية، أو وجدانية عاطفية، أو اجتماعية، أو رياضية.[2]

وقد يركز المربون في المنهج المدرسي على نوع معين من المحتوى، حيث يعرف المنهج نتيجة إذن به، ويتميز من خلاله، فإذا جرى التأكيد على نوع الأهداف التي سيحققها المنهج عندئذ يغلب على محتواه كفايات، أو مهارات، أو سلوكات عملية، فيعرف بهذا بمنهج السلوكات العملية، أو الكفايات، وفي حالة أخرى يجري التركيز على المعرفة الأكاديمية، حيث يعرف لهذا المنهج بمنهج المواد الدراسية، أما إذا تم التركيز على أنشطة التعلم، وخبراته فيسمى المنهج عندئذ بمنهج الخبرة- النشاط.[3]

2- كفاية محتوى منهاج مادة الفلسفة، والبرنامج المعتمد له:

2-1- مفهوم كفاية المحتـــوى: يعرف المحتوى بأنه المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر، فإن كان المقرر قد حدد، ووضع في فهرس الكتاب فإن التناول التفصيلي لهذه الموضوعات كما

---

[1]- وائل عبد الله، محمد، ريم أحمد، عبد العظيم، **تصميم المنهج المدرسي**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان- الأردن، طبعة1، سنة 2011، ص81.

[2]- عزمي أحمد، ضمرة، **تحليل المناهج، وتقويمها، ونقدها**، مؤسسة الوراق للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة1، سنة 2002، ص 77.

[3]- محمد زياد، حمدان، **المنهج (أصوله، وأنواعه، ومكوناته)**، دار الرياض للنشر، والتوزيع، السعودية، طبعة1، سنة 1982، ص247.

وردت في الكتاب هي التي يطلق عليها المحتوى، وهولا يعرض منفصلا بذاته، وإنما يعرض متكاملا مع وسائل تعليمية، وأنشطة، وتدريبات، وأسئلة. كأنه يصعب القول أن المقرر هو المحتوى، ويشمل المحتوى عادة على حقائق، ومعارف، ومفاهيم وتعميمات، ومبادئ وقوانين، ونظريات، أي أنه يضم نواح معرفية عديدة، تعكس جزءا، أو أجزاء من البنية المعرفية لعلم ما، أو عدد من العلوم، وهذا المحتوى قد ينظم في شكل، أو آخر لكي يلائم مستوى دراسي معين.[1] وعلى العموم إن مفهوم المحتوى في هذه الدراسة مرادف لمفهوم الخطاب المدرسي، الذي يشير إلى جملة من النصوص الرسمية في كل المجالات(العلمية، الأدبية، الفلسفية، الدينية، ...)، والتي تمثل محتوى لمادة معينة، ويقسم الخطاب المدرسي تبعا لطبيعتها، وبالتالي يصبح هذا الأخير عبارة عن محتوى لتلك المادة، والذي يدرج في المنهاج كمقرر مبرمج لتحقيق عددا من الأهداف، وعلى كل فإن هذه النصوص تقدم من قبل المدرسين الذي يعتمدون طرقا معينة في التوصيل إلى التلاميذ، كما أنهم يعتمدون طرقا أخرى في تقييم مدى وصول هذه النصوص إلى المتعلم، ومدى تحقق الهدف المسطر لديه. هذا عن الخطاب المدرسي عموما، أما عن الخطاب الفلسفي المدرسي فإننا نقصد به مادة الفلسفة المقررة كمادة إلزامية لبعض الشعب في التعليم الثانوي، والتي عادة ما تظم مبحث الوجود، والمعرفة إلى جانب علم الأخلاق، الذي قد يوجد في منهجها، أو يستقل عنها بمنهج خاص، ومادة منفصلة، كما أن مبحث المعرفة قد يستقل أيضا عنها بمنهج خاص ضمن مناهج التعليم الثانوي، ويطلق عليها عادة اسم "نظرية المعرفة"، وقد يكون المنهج الخاص بمادة الفلسفة موضوعا في هيئة "مشكلات فلسفية"، وفي برامج تعليمية أخرى، قد نجد منهج مادة الفلسفة موضوعا في هيئة عرض تاريخي يغطي عصور الفكر الفلسفي، ويطلق عليه حينئذ اسم تاريخ الفلسفة[2].

هذا عن مفهوم المحتوى، أما عن توظيفي لمفهوم كفاية محتوى منهاج مادة الفلسفة للسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة إنما أقصد به مدى إلمام النصوص المدرجة بمنهاج مادة الفلسفة للسنة الثانية شعبة، آداب وفلسفة، وتشبعها بالقدرات اللازمة لتحقيق الكفايات المطلوبة في هذا الاختصاص، في إطار المقاربة المعتمدة، فكفاية محتوى منهاج الفلسفة في السنة الثانية شعبة آداب وفلسفة تعني أن نستغني بهذا المحتوى عن غيره في تحقيق الأهداف المسطرة، وتعني أيضا أن النصوص الفلسفية المقررة صيغت بما يخدم الأهداف التي وضعت من أجلها .

فبرنامج الفلسفة الجديد الذي يقدم للسنة الثانية ثانوية في شعبة الآداب والفلسفة انطلاقا من السنة الدراسية 2006- 2007 يقوم على أساس نظرة تربوية جديدة تعرف بالمقاربة بالكفايات، وهي إستراتيجية تساعد المتعلم على التكيف السريع، والتلاؤم النافع مع التغيرات المتعددة، التي يعرفها

---

[1]- أحمد حسين، اللقاني، **المنهج (الأسس، المكونات، التنظيمات)**، عالم الكتب، القاهرة-مصر، دون طبعة، دون سنة، ص16.

[2]- سماح رافع، محمد، **تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي(طرقه، ووسائله، وإعداد معلميه)**، دار المعارف، مصر، دون طبعة، دون سنة، ص 18 .

العالم، والتحولات المستمرة التي يعيشها الناس في حياتهم اليومية، ومن ثم تمكنه من الإبداع المفيد، والمشاركة في بناء الحضارة الإنسانية المستقبلية.[1]

2-2- الكفايات المدرجة ببرنامج مادة الفلسفة: لقد ورد في البرنامج المقرر للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة أن المتعلم في آخر السنة الثانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة يكون قد أحرز كفايتين أساسيتين ختاميتين هما: كفاية التحكم في آليات الفكر النسقي، وكفاية خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية، وفهمها، ومن ثمة الارتقاء إلى محاولة حلها، والذي يهمنا في هذا السياق هو الكفايات المحورية التي تفترضها كلتا الكفايتين.

أما عن الكفايات المحورية التي تنطوي تحت الكفاية الختامية الأولى فعددها خمس وهي:

أ- إدراك طبيعة العلاقة بين متقابلين: لأنه لا يعقل أن نبدأ التفلسف دون التمييز بين مختلف صور المفارقات فيما بين طرفين، أو أكثر، وهي مفارقات تعتبر أصلا في إثارة الحيرة، والقلق، ومما يدعم هذا المنطلق الاهتمام بآليات التفكير المنطقي.

ب- التحكم في آليات التفكير المنطقي: حيث يكتسب المتعلم الأدوات التي تحصن فهمه للآراء الفلسفية من الإنزلاقات، والتي يستثمرها إجرائيا في تحصين تفكيره، واستدلالاته، إذ يرقى الميل إلى الإطلاع على شيء من التراث الفلسفي، ويسخره من ثمة لتقديم نظرة شاملة عن المدركات ببعد النظر، وسعة الصدر.

ت- التعبير عن المعرفة في روح شمولية: وهي كفاية تمكن المتعلم الذي يعيش في عصر معين، ومحيط معين من تخطي الحدود الزمانية، والمكانية لاعتناق الفكر الإنساني الواحد على تنوع مشاربه، وتعدد تصوراته، وهو الأمر الذي ييسر الحوار بين الناس، ويعد أسباب تلاقح توجهاتهم، ومعتقداتهم.

ث- اكتساب الفهم السليم، والحوار المؤسس: وهو مطلب لا تدعوا إليه مادة الفلسفة، وعلم المنطق فقط، وإنما تدعو إليه أيضا وبإلحاح فلسفة العولمة، ومنطق الحوار بين الحضارات، ومن لوازم هذا الفهم السليم إدراك منطق المذهب، ونسقه، ومحتوى أطروحته، واستثمار ذلك في تحرير المقالات، والهدف البعيد الذي يسعى إلى تحقيقه المتعلم هو تقديم إنتاج فلسفي على ضوء ما يستثمره مما لديه من مكتسبات معرفية ومنهجية، ولهذا لا يخشى على المتعلم الدخول في ثقافة الآخرين كما يخشى عليه الوقوع في مزالق السهو، وإساءة الفهم، أو في شباك النظرة الأنانية الانطوائية، أو الشعور بالقصور، والنقص.

ج- الإحاطة التامة بمنطق منتوج فلسفي: وهي كفاية تمكن المتعلم من التعامل المباشر مع أعمال الفيلسوف وأفكاره، ومن اكتشاف طريقته في التعبير عن تصوراته، ومواقفه أمام المعضلات

[1]- وزارة التربية الوطنية، **برنامج الفلسفة للسنة الثانية ثانوي(شعبة آداب، وفلسفة)**، السنة الدراسية 2006-2007، ص03.

الفكرية التي تواجهه، وتمكنه فوق هذا وذاك من اكتساب الفكر النسقي الشمولي، ومن تجاوز النظرة التفتيتية الضيقة.[1]

أما عن الكفايات المحورية التي تنطوي تحت الكفاية الختامية الثانية فعددها اثنتان:

أ- الممارسة الفعلية للتفلسف: وهي في الحقيقة من الغايات البيداغوجية السامية التي يسعى إلى تحقيقها تدريس الفلسفة، وهنا سيتم الاتصال بالمشكلات الفلسفية عن طريق العقل، والجوارح، يعمل المتعلم فيها على فهمها وتحليلها على أساس المنطق السليم، والتمكن منها واحتضانها بما يملك من منهجية عقلانية، ورأي سديد.

ب- الوعي بما يجري في العالم من قضايا فكرية، وانشغالات جديدة، والغرض من هذه الكفاية المحورية تخطي التزمت المذهبي، والانطواء على الذات، والإقبال على ضجة الحياة في أبعادها الزمانية، والمكانية، القديمة منها والمستجدة.[2]

2-3- مواضيع برنامج الفلسفة للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة: يحتوي البرنامج على عدد من الإشكاليات، نوردها كما يلي:

2-3-1- الإشكالية الأولى: السؤال بين المشكلة والإشكالية.

المشكلة الأولى: السؤال والمشكلة

المشكلة الثانية: المشكلة والإشكالية.

2-3-2- الإشكالية الثانية: الفكر بين المبدأ والواقع:

المشكلة الأولى: انطباق الفكر مع نفسه.

المشكلة الثانية: انطباق الفكر مع الواقع.

2-3-3- الإشكالية الثالثة: الفلسفة بين الوحدة والتعدد عبر التاريخ

المشكلة الأولى: تاريخ الفلسفة اليونانية.

المشكلة الثانية: تاريخ الفلسفة الإسلامية.

المشكلة الثالثة: تاريخ الفلسفة الحديثة.

المشكلة الرابعة: تاريخ الفلسفة المعاصرة.

2-3-4- الإشكالية الرابعة: المذاهب الفلسفية بين الشكل والمضمون.

المشكلة الأولى: في المذهب العقلاني والمذهب التجريبي.

المشكلة الثانية: في المذهب البرغماتي والمذهب الوجودي.

2-3-5- الإشكالية الخامس: الحياة بين التنافر والتجاذب.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، **المنهاج، والوثيقة المرافقة(السنة الثانية من التعليم الثانوي العام، والتكنولوجي)**، سنة الدراسية 2006-2007، ص ص24-25.

[2]- **المرجع نفسه**، ص 25.

المشكلة الأولى: الشعور بالأنا والشعور بالغير.

المشكلة الثانية: الحرية والمسؤولية.

المشكلة الثالثة: العنف والتسامح.

المشكلة الرابعة: العولمة والتنوع الثقافي.[1]

كانت هذه كل الخطابات، والنصوص الفلسفية(المحتوى)التي تقرها المنظومة التربوية لبلوغ الأهداف(الكفايات)الآنفة الذكر، وبالتالي، وحسب الدراسة الحالية فإن كفاية محتوى المنهاج الفلسفي(الخطابات الفلسفية المقررة) تعني تشبع هده الأخيرة بالقدرات المحققة لهذه الكفايات، وذلك بمستوى السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة .

3- كفايةالعملية التقويمية لمنهاج مادة الفلسفة: إن عملية التقويم تحتل مكانة مرموقة في الفعل التعليمي، وتعتبر جزءا لا يتجزأ منه، بل أضحت الأساس الذي تقوم عليه كل حركة تكوينية في ظل فلسفة النجاعة، والكفايات؟، ولقد أثبت التفكير التربوي الحديث أنه لا تقدم من غير تثمين عملية التقويم، ذلك أنه من لا يقوم، لا يتعلم، ومن يتعلم لابد له من أن يقوم [2]، فماذا يعني التقويم؟.

3-1- التعريف اللغوي والعلمي للتقويم:

3-1-1- التعريف اللغوي للتقويم: يذكر أبو لبدة سنة 1985 أن هناك مصطلحان يفيدان بيان قيمة الشيء هما تقويم، وتقييم. الأول صحيح لغويا، ويراد به معان عدة، فهو يعني بيان قيمة الشيء، ويعني كذلك تعديل ما اعوج، أو تصحيحه، فإذا قال شخص أنه قوم المتاع، فمعنى ذلك أنه ثمنه، وجعل له قيمة معلومة، وإذا قال قوم الغصن، فمعنى ذلك أنه عدله، وصححه،أي جعله مستقيما.[3]

وللتقويم استعمالات عديدة، كالتقويم الزمني، وتقويم البلدان، والتقويم التربوي، الذي يراد به أحد ثلاثة أشياء:

أ- بيان قيمة تحصيل التلميذ، أو مدى تحقيقه لأهداف التربية "تقييم".

ب- تصحيح تعلمه، أي تخليص التلميذ من نقاط الضعف في تحصيله "تقويم".

ت- تحديد أيام الدراسة، والعطل المدرسية، والامتحانات "رزنامة".[4]

فالتقويم أمر طبيعي، يسعى إليه الفرد عند قيامه بلون من النشاط، ليعرف مدى نجاحه، أو فشله في تحقيق الأهداف المرجوة، والإنجازات المطلوبة، والحقيقية إن أي عملية يكون لها أهداف ووسائل

---

[1]- جمال الدين بوقلي، حسن، وآخرون، **إشكاليات الفلسفة(السنة الثانية شعبة آداب، وفلسفة)**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة1، سنة 2006، ص ص352- 353.

[2]- وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة(للسنة الثالثة ثانوي لجميع الشعب)**، السنة الدراسية 2007-2008 ، ص41.

[3]- صالح محمد على، أبو جادو، **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، طبعة6، سنة 2008، ص406.

[4]- سامي محمد، ملحم، **سيكولوجية التعلم، والتعليم(الأسس النظرية، والتطبيقية)**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، طبعة 2، سنة 2006، ص 52.

لتحقيقها، ومتابعة للتطبيق، وللتأكيد من فاعلية هذه الوسائل يجب أن يكون لها عملية تقويم، للتعرف على مدى ما تحقق من أهداف، وكذلك مدى صلاحية الوسائل لتحقيق هذه الأهداف، والسعي إلى الإصلاح، والتغيير حسب ما يتطلبه الموقف للوصول إلى أعلى مستوى، وتحقيق أقصى نجاح.[1]

3-1-2- التعريف العلمي للتقويم: هنالك عدة تعريفات علمية للتقويم منها:

***تعريف بلوم للتقويم:** عرف بلوم(bloom 1967) التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال، أو الحلول، أو الطرق، أو المواد، أو أنه يتضمن استخدام المحكات، والمستويات، والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء، ودقتها، وفعاليتها، ويكون التقويم كميا، أو كيفيا .

***تعريف جرونلند للتقويم:** وعرف جرونلند(grounlund 1976) التقويم بأنه عملية منهجية تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن وصفا كميا، وكيفيا، بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة [2].

3-2- التقويم وبعض المفاهيم المرتبطة به: يتداخل مفهوم التقويم مع مفهومين آخرين هما القياس والتقييم:

3-2-1- التقييـــم: هو معرفة قيمة الشيء فقط من حيث الوصف الكيفي، فهي تتضمن إصدار حكم بأسلوب كيفي، أي يعلل الدرجة الكمية، وقياسها مع تفسيرها.[3]

3-2-2- القيـــاس: القياس هو الوسيلة التي على أساس نتائجها تتم عملية التقويم.[4] إذن القياس يسبق التقييم، كما أن القياس يعد حكما كميا، بينما يعبر التقييم عن الحكم النوعي، أو الكيفي، في حين يتضمن التقويم كلا من القياس، والتقييم، حيث يشمل الحكم الكمي، والحكم الكيفي، أو النوعيـــن بهدف الإصلاح أو التعديل، أو التحسين أو التطوير، أو التغيير، أو جميعها معا.[5]

3-3- مراحل التقويم التربوي: يمر التقويم التربوي بالمراحل التالي ذكرها:

أ- **مرحلة القياس:** التي تهدف إلى جمع، وتنظيم، وتحليل المعطيات وتأويلها، وذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة كالاستجواب، الملاحظة، الواجبات المنزلية.

ب- **مرحلة الحكم:** التي يتم فيها إبداء الرأي، وإصدار الحكم اعتمادا على معطيات موضوعية، وليس على أساس أحكام مسبقة، أو آراء شخصية تطغى عليها الذاتية.

ت- **مرحلة القرار:** وهي التي تلي الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس، وقد يتعلق قرار ما بالمسار الدراسي للتلميذ(انتقال، إعادة، إعادة توجيه ...)، وإما

---

[1]- فوزي طه، إبراهيم، رجب أحمد، الكلزة، **مرجع سابق ذكره**، ص 174.

[2]- صالح محمد علي، أبو جادو، **مرجع سابق ذكره**، ص 406 .

[3]- نجوى عبد الرحيم، شاهين، **مرجع سابق ذكره**، ص161.

[4]- **المرجع نفسه**، الصفحة نفسها.

[5]- جودت أحمد، سعادة، عبد الله محمد، إبراهيم، **مرجع سابق ذكره**، ص 350.

بالفعـــل التربوي (تعديل، دعم، إعادة توجيه، ...)، أو بالتنظيم، والتسيير، ومن هذا المنظور فإن التقويم يهدف أساسا إلى تحسين القرار البيداغوجي، والارتقاء به إلى المستوى الذي يليق بسياق تعلم، واكتساب رفيعي المستوى.[1]

3-4- أنواع التقويم: يمكن تصنيف التقويم تبعا للهدف المتوخى منه إلى ما يلي:

3-4-1- التقويم التشخيصي(القبلي-الأولي): يساير هذا النوع من التقويم مرحلة الانطلاق، أي البدء لتشخيص(معاينة واستكشاف) قدرات التلاميذ التحصيلية، ودرجة تملكهم للمكتسبات القبلية (معارف، مصطلحات، سلوكات، استعدادات)، ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة(الإشكالية)، وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة، كما يساعد هذا التقويم على معرفة الصعوبات، والحواجز التي تواجه التلاميذ في قدرة التحكم، مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجة هذه الاختلافات بواسطة إجراءات عملية لمعالجة المشكلة، التي على أساسها تتم عملية الانطلاق في الوضعية الجديدة.[2]

3-4-1-1- أشكال تنفيذه: يلجأ المدرسون إلى إجراء هذا التقويم بأشكال مختلفة يمكن ذكر بعضها:

أ- أسئلة محددة في بداية الدرس.

ب- حوار أفقي مفتوح.

ت- عرض صور، أو وثائق.

ث- إنجاز أنشطة، أو تجارب بسيطة.

ج- الواجبات المنزلية.[3]

3-4-2- التقويم التكويني(البنائي-التتبعي): يجري هذا النوع من التقويم في أثناء عملية التعلم، ويتم بشكل دوري، حيث يزودنا بمعلومات مستمرة عن سير العملية التعليمية، وتطورها، ويهدف إلى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفة، من أجل تطويرها نحو الأفضل، وتحديد نقاط القوة، ومواطن الضعف للمستويات التعليمية[4]. إذن هو يساير مرحلة بناء التعلمات(معالجة الدرس)، والهدف منه هو الوقوف على مسايرة عملية التعلم للخطة المنهجية، التي رسمها المعلم بمعية تلاميذه، وهو بهذه الكيفية يشكل تغذية راجعة، إصدار إشارات من المعلم في شكل رسالة، تعود من التلاميذ إلى المعلم لتعبر عن درجة تحكمهم في المعطيات الجديدة(الأهداف)، ومن خلال ذلك تتم

---

[1]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص ص 130-131.

[2]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص197.

[3]- محمد الصالح، حثروبي، **نموذج التدريس الهادف(أسسه، وتطبيقاته)**، دار الهدى، عين مليلة- الجزائر، دون طبعة، دون سنة، ص 97.

[4]- سامـــي محمد، ملحـــم، **مرجع سابق ذكره**، ص527.

عملية الاستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيدة، ويقوم بتعديل الطريقة، أو تغييرها إذا رأى اضطرابا لدى أغلبية التلاميذ في تعلماتهم، والغرض من ذلك كله هو تقويم درجة التحسن في بناء المعارف، وتملك المهارات، والكفايات المطلوبة، وفهم طبيعة الصعوبات التي تواجه تقدم التلاميذ في التعلم(لتحسين المسار وتصحيحه)، حتى نضمن النتائج المطلوبة.[1]

3-4-2-1- أشكال تنفيذه: يمارس هذا الإجراء بصورة عاجلة، وسريعة خلال الدرس، أو في نهاية جزء منه بأشكال مختلفة، متعددة يمكن ذكر بعضها:

أ- إعطاء أسئلة ذات اختيار متعدد.

ب- إنجاز تقارير عن التجارب.

ت- أجوبة تكون بعلامة صواب، أو خطأ.

ث- تمارين تطبيقية بسيطة حول الدرس.

ج- جداول يملؤها بمعطيات معينة.

ح- إنجاز رسومات، ووضع بيانات عليها.

خ- نتائج يصوغها التلميذ بأسلوبه الخاص.[2]

3-4-3- التقويم التحصيلي(الإجمالي): ويقع في نهاية حصة دراسية، أو وحدة تعليمية، أو مرحلة دراسية، أو سنة، أو طور تعليمي(الطور الأول مثلا)، أو مرحلة تعليمية(المرحلة الابتدائية مثلا)، ويهدف إلى التعرف على درجة تملك الكفايات المقصودة، فهو عبارة عن إصدار حكم نهائي على درجة التملك، أو الإتقان المتوخاة من أهداف التعلم.[3] فإذا كان التقويم التكويني يركز على مدى الفعالية التي يجري فيها تطبيق برنامج ما، فمثل هذا التقويم يحدث دائما في الوقت نفسه مع سير البرنامج، والتقويم التكويني يركز على المسائل:

* هل أهداف البرنامج منعكسة على عملياته الحقيقية ؟.

* هل يصل البرنامج إلى القطاع المطلوب ؟.

* هل يتم صرف الموارد بشكل ناجح ؟.

ففي عمليات التقويم التكوينية يكون الهدف عادة توفير معلومات لمواد البرنامج، فتساعد الذين يتحملون مسؤولية تحقيق هذه المهمة على تعديل أساليبهم، وعملياتهم، أما التقويم الإجمالي فإنه يركز على الدرجة التي يصل إليها تحقيق أهداف البرنامج، والباحث الذي يجري مثل هذا التقويم يسأل نفسه عادة أسئلة مثل:

- كيف تمت ترجمة أهداف البرنامج طويلة المدى إلى أهداف قصيرة المدى ؟.

---

[1]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص ص197- 198.

[2]- محمد الصالح، حثروبي، **نموذج التدريس الهادف(أسسه، وتطبيقاته)**، مرجع سابق ذكره، ص 98.

[3]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص148.

– إلى أي درجة أسهم كل جزء من البرنامج في تحقيق كل هدف من الأهداف ؟، وكيف ؟.

– كيف نتأكد أن أي تحسن تم ملاحظته هو نتيجة لتطبيق البرنامج، ولا يرجع لعوامل أخرى ؟.

وبإيجاز فإن التقويم التكويني يركز على العملية، بينما يركز التقويم الإجمالي على النتائج.[1]

3-4-3-1- أشكـــال تنفيذه:

–في نهاية الدرس:

أ- أسئلة سريعة الإنجاز في آخر الدرس.

ب- أسئلة طويلة الإنجاز، تكون شاملة لأهداف الدرس ويتم حلها في المنزل.

–في نهاية فصل، أو سنة دراسية:

أ- أسئلة شاملة تغطي مجموع الدروس المقررة(واجبات، فروض).

ب- الفروض المحروسة، والاختبارات الفصلية، والنهائية.[2]

3-5- وظائف التقويم بالكفايات: في تقويم الكفاءات المكتسبة يمكن التركيز على ثلاث وظائف وهي:

أ- **توجيه التعليم:** ويتم ذلك في بداية السنة حيث تقيم الكفايات التي اكتسبها المتعلمون خلال السنة الماضية قبل الشروع في تعلمات جديدة، وذلك بغرض تشخيص الصعوبات، والعمل على علاجها حتى تضاف الكفايات الجديدة إلى مكتسبات صحيحة.

ب- **تنظيم التعلم وتعديله:** ويحدث ذلك خلال السنة، حيث نقدم على التقويم من أجل تحسين التعلمات بالتعديل، والتصحيح، قصد الوصول بالتلاميذ إلى المستوى المطلوب من التحكم في الكفايات، وهذا يتطلب الاختيار السليم والدقيق للوسائل المعينة، والطرائف الفعالة، والأنشطة المناسبة.

ت- **مصداقية التعلم:** وتبرز هذه المصداقية عندما نقيم بموضوعية المستوى الذي بلغه المتعلم في اكتساب الكفايات المستهدفة، بالأدوات والوسائل المناسبة، ووفق مؤشرات ومقاييس واضحة، مما يسمح باتخاذ القرارات البيداغوجية المناسبة في مسار المتعلم الدراسي.[3]

وينبغي التنبيه إلى أن اختلاف وظائف التقويم باختلاف أهدافه ضمن السيرورة التعليمية-التعلمية لا يبتعد عن المعنى العام لتقويم الكفاية نفسها، إذ يبقى هو المعني بالأمر، حيث يبرز دوره في وضع المتعلم أمام إشكالية، تنتمي إلى عائلة وضعيات تحدد الكفاية المطلوبة، إذ المطلوب من هذا

---

[1]- مجدي عزيز، إبراهيم، **موسوعة المناهج التربوية**، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة- مصر، دون طبعة، دون سنة، ص ص112- 113.

[2]- محمد الصالح، حثروبي، **نموذج التدريس الهادف(أسسه، وتطبيقاته)**، مرجع سابق ذكره، ص59.

[3]- محمد الصالح حثروبي، **مدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص130

التلميذ إبراز كيفية تصرفه مع هذه الوضعية-الإشكالية، وفي تحليل ما ينتجه استنادا إلى هذه الوضعية، وللتأكد من كفاية التلميذ، وقدراته ينبغي أن نضعه أمام وضعية جديدة لم يتعامل معها من قبل، لأن وضعه أمام إشكالية سبقت في تجاربه لن يتبين لنا إلا قدرته على إعادة الفعل(تكرار)، يعني إعادة إنتاج ما سبق من قبل، كما ينبغي أن تكون الوضعية الجديدة من عائلة الوضعيات المرتبطة بالكفاية المتوخاة، لأن ابتعاد الوضعية عن العائلة(يعني عن المجال) تجعلنا نقوم كفاية أخرى ليست هي المقصودة في تخطيطنا.[1]

إن التقويم ليس عملية منعزلة، ولكن سيرورة معقدة تهدف في أساساها إلى تحديد ما تحقق فعلا من الأهداف التربوية بواسطة المواد، وطرائق التدريس. وإذا كانت الأهداف التربوية هي في الأساس تحقيق تغيرات في المتعلم، أي تسعى إلى إحداث تغيرات معينة مرغوب فيها في الأنماط السلوكية للتلاميذ، فإن التقويم معناه العملية التي تحدد بفضلها الدرجة التي تحدث فيها فعلا هذه التغيرات السلوكية.[2]

3-6- دور تقويم المنهاج: من خلال مطالعة الأدب التربوي، ومن خلال الخبرات العملية التي تمارس الآن في معظم أقطار الوطن العربي يمكن تحسس ثلاث وظائف لعملية تقويم المنهاج:

أ- الأولى اختيار مكونات المنهاج، أو إنشاء منهاج جديد: وتظهر هذه الوظيفة للتقويم في المراحل الأولى لتطوير المناهج، حيث تبرز أسئلة من قبيل: ما هي المواد التي يجب وضعها في المنهاج؟، ماذا ينبغي أن يتعلم الطلبة؟، ما هي الإستراتيجيات التي ينبغي استخدامها؟...الخ، وفي العادة تكون هناك عدة بدائل أو خيارات يختار الأنسب من بينها.

ب- الثانية تعديل المنهاج أو بعض عناصره: تبرز هذه الوظيفة في مرحلة تجريب المنهاج، حيث تكشف الممارسة العملية عن بعض جوانب القصور مثل عدم قدرة الطلبة على استيعاب بعض المفاهيم، أو تعذر تطبيق بعض النشاطات في الظروف الراهنة للمدارس، أو حصول بعض النواتج غير المرغوب فيها أو غيرها، فتأتي عملية التقويم لتساعد فريق تطوير المناهج في تحديد هذه الجوانب، وتقترح طرق لتحسينها.

ت- الثالثة تحديد مواصفات لاستخدام المنهاج: تقوم عملية التقويم هنا بتحديد المواصفات، والشروط المناسبة التي ينصح باستخدام المنهاج ضمنها، فهي لا تهدف إلى تعديل المنهاج، أو إلى اختيار مكوناته، بل تهدف إلى وضع مواصفات للاستخدام الأمثل للمنهاج، أو البرنامج التعليمي، مثل تدريب المعلمين أثناء الخدمة، أو مواصفات المرافق المدرسية، أو التجهيزات المخبرية، والمكتبية، أو المكان المناسب، أو الزمن وطريقة تنظيمه، وجدولته، أو وجود إشراف تربوي من نوع معين، أو نمط الإدارة المدرسية

---

[1]- خير الدين، هني، **مرجع سابق ذكره**، ص ص180-181.

[2]- محمد الصالح، حثروبي، **نموذج التدريس الهادف(أسسه، وتطبيقاته)**، مرجع سابق ذكره، ص 109.

وصلاحيات المدير والمعلمين...الخ. وفي ضوء تحديد هذه الشروط، والمواصفات تستطيع مدرسة ما قبول ذلك المنهاج، أو رفضه.[1]

3-7- شروط كفاية العملية التقويمية: حتى تصل عملية التقويم إلى الأهداف التي نطمح إليها يجب أن تحتوي هذه العملية على جملة من الشروط أهمها:

أ- إجراء التقويم بدلالة الأهداف.

ب- استخدام كل أدوات التقويم الممكنة، والتأكد من صدق وثبات كل منها.

ت- شمولية التقويم بحيث تتناول عملية التقويم بقية العناصر في حالة تقويم المنهاج، وكل عمليات التقويم، وكل نتاجات التعلم إذا كان التقويم موجها لتحقيق هذا الغرض، وهكذا.

ث- مشاركة كل من له علاقة بعملية التقويم، ولا سيما المعلمون، والمتعلمون.

ج- استمرارية التقويم، وعدم قصره على التقويم الختامي النهائي، وذلك لتصويب، وتصحيح الإجراءات في حالة اكتشاف الخلل أولا بأول.

ح- اقتصادية التقويم: أي جعله بكلفة قليلة، وبجهد قليل، وبوقت قليل ولكن بفعالية عالية.

خ- إنسانية التقويم: أي استخدام التقويم كوسيلة لتحقيق غايات، واحترام ذوات من تقع عليهم عملية التقويم.

د- اختيار الزمان، والمكان المناسبين لعملية التقويم.

ذ- وحدة التقويم: أي التعامل مع عملية التقويم بصفتها نظاما كليا، وليس التعامل مع أجزاء منها مبعثرة.

ر- الإعلام والتوجيه بعملية التقويم خوفا من عملية التسرع في إصدار الأحكام، أو في اتخاذ القرارات.

ز- اتساق عملية التقويم مع أسس التربية، لا سيما منظومة القيم فيه.

س- التخطيط لعملية التقويم، وتجنب العشوائية لئلا تضيع الجهود والإمكانات والوقت سدى.[2]

وعموما إننا نعني بكفاية العملية التقويمية في منهاج الفلسفة في هذه الدراسة مدى نجاعة أداة التقييم، وأساليبه المتبعة التي يقرها المنهاج للوقوف على تحقق، أو عدم تحقق الكفاية في سلوك التلميذ، وذلك من خلال دراسة تمثلات التلاميذ، والوقوف على وجهات نظرهم نحو الأدوات، والأساليب المعتمدة لتقييمهم في مادة الفلسفة.

---

[1]- توفيق أحمد، مرعي، محمد محمود، الحيلة، **مرجع سابق ذكره**، ص ص331-332.

[2]- **المرجع نفسه**، ص98.

3-8- أدوات التقويم ووسائله: بعد الدراسات النقدية التي كانت ترمي إلى إبراز العيوب والنقائص الموجودة في وسائل التقويم التقليدية(الامتحانات)، حاول الباحثون اقتراح حلول بديلة توصل إليها علم التباري تحت تأثير التطورات، والاكتشافات التي تمت في ميدان علم النفس القياسي، وظهرت في مقابل الوسائل التقليدية تقنيات بإمكانها أن توفر معلومات صالحة عن التعلم، وعن درجة بلوغه للأهداف المنشودة مثل تلك التي تستعين بوسائل موضوعية كالاختبارات النفسية، واختبارات التحصيل، وكلها تقيس القدرات، والكفايات بمستوى عال من الدقة والضبط.[1] ومن أبرز هذه الوسائل يمكننا ذكر ما يلي:

3-8-1- الملاحظـــة: تعتبر الملاحظة وسيلة هامة من وسائل التقويم، إذ أنها تلقي الضوء على سلوك التلميذ وأفعاله وليس على أقواله، إذ أنه في بعض الأحيان يكون هناك فروق كبيرة بين الأفعال والأقوال.[2] وهناك العديد من الطرق التي يمكن بواسطتها تسجيل الملاحظات، حيث يمكن للمعلم أن يستخدم المناقشة لجمع الدليل المتعلق بقدرة الطلاب على طرح آرائهم، واقتراحاتهم، وما إن تبدأ المناقشة حتى يركز المعلم على بعض الطلاب، ويبدأ بتسجيل أنماط التفكير التي يقومون بها، وربما يبدأ بتفريغ هذه المعلومات في بطاقة تسجيل خاصة، أو على دفتر ملاحظات عادي قام هو بإعداده لهذه المهمة، وبذلك تتم ملاحظة الطلاب في مختلف المناقشات، ويمكن بالتدرج، وعن طريق هذا الأسلوب جمع البيانات عن كل طالب في الحجرة الدراسية.[3]

إن أفضل طريقة لضمان الموضوعية، وتفادي التعسف، والذاتية وتقدير كفاية المتعلم هي جعله يواجه وضعية معقدة، بحيث يتسنى للمعلم أن يتأكد مما إذا كان قادرا على تمثلها، والخروج منها منتصرا بفضل تجنيد جملة معارفه، وإن أحسن الظروف التي يتم فيها ذلك، وأنجعها هو حين تدمج عملية التقويم ضمن النشاط اليومي للمتعلمين في القسم، فالأمر يتعلق بملاحظتهم وهم يعملون، ويتعلمون ثم إصدار الحكم على مدى كفايتهم التي هي في طور البناء، والتطور، فهناك من نجدهم في حاجة إلى المساعدة أكثر من غيرهم، بينما يبدوا آخرون وهم بصدد بناء كفايتهم وتنميتها.[4]

3-8-2- الاختبـــارات: لقد وردت تعريفات عدة للاختبارات جاءت على ألسنة المربين، والمتخصصين في القياس، والتقويم، أهمها تعريف F.Grow الذي جاء فيه إن الاختبار هو"أداة تستعمل للإجابة عن السؤال التالي: هل حقق التلاميذ الهدف المطلوب؟، أي أنه عبارة عن مجموعة من الأسئلة والمطلوب الإجابة عنها، غرضها التأكد من مدى تحقيق الأهداف الموضوعة".

---

[1]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص ص101- 102.

[2]- وائل عبد الله، محمد، ريم أحمد، عبد العظيم، **مرجع سابق ذكره**، ص310.

[3]- نجوى عبد الرحيم، شاهين، **مرجع سابق ذكره**، ص167.

[4]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص ص 133-134.

أما(داق) فيعرف الاختبار على أنه:" تمرين معقد، يحتوي على أسئلة كتابية وشفاهية، مأخوذة من برنامج ما، يخضع له التلاميذ، ويصححه مجموعة من المدرسين لم يكن لهم تحضير مسبق لذلك، ويعلن على إثره النجاح أو الرسوب"[1]. إذن فالاختبار أداة تسمح بالكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها، ويكون ذلك بأن يجابهوا وضعيات يتمتعون فيها بنوع من الاستقلالية، وعليهم حينها أن يختاروا جوابا من عدة أجوبة تقترح عليهم، أو أن ينجزوا عملا معينا يستجيب لمواصفات، وشروط محددة، وما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار بمقاربة الكفايات ما يلي:

أ- أن تتناول عناصر الاختبار تقويما لإنتاج التلاميذ.

ب- أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاية في سياق إدماجي.

ت- أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاية حسب مستوياتها الزمنية.

ث- أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاية، وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر.

ج- أن تكون الأسئلة حسب صعوبتها، وحسب مستوى الكفاية.

ح- وأخيرا، لابد من وضع سلم دقيق للتنقيط، بحيث ترتبط كل نقطة بالتأكد الفعلي من تحقق مؤشرا لكفاية.[2] وهناك أنواع عديدة للاختبارات نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

3-8-2-1- الاختبار الشفهي: باعتباره وسيلة من وسائل التقويم له مميزات غير أن له عيوب كثيرة، ونستطيع استخدام الاختبار الشفهي والاستفادة منه إذا كان تلاميذ الفصل قليلي العدد، وإذا توافر وقت كاف لذلك، وللاختبارات الشفهية وظيفة علاجية، وهي تصحيح إجابات التلاميذ الشفاهية في حينها، كما أنها تتقيد في الحكم على مدى فهم التلميذ للحقائق، وعلى قدرته على استخلاص النتائج، ومن عيوبها كذلك:

أ- يجب أن يقدر المدرس إجابة التلميذ تقديرا مباشرا.

ب- تعتمد الإجابة عن الأسئلة الشفهية عادة على الحفظ إلى حد كبير.

ت- يتسم الاختبار الشفهي بعدم السماح بالمناقشة.

ث- يجد التلميذ اللبق في الاختبار الشفهي مجالا طيبا له.

ج- تختلف الأسئلة في أهميتها، ولذلك يكون التقويم.

ولذلك فإن الاعتماد على الاختبارات الشفهية لتقدير التلاميذ، وإعطائهم درجات أمر غير سليم، ولكن قد يكون الاختبار الشفهي عملا ممتازا لتحقيق أغراض أخرى كدفع التلاميذ، واستثارتهم للتعلم.[3]

---

[1]- محمد صالح، حثروبي، **نموذج التدريس الهادف(أسسه، وتطبيقاته)**، مرجع سابق ذكره، ص102.

[2]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص134.

[3]- فوزي طه، إبراهيم، رجب أحمد، الكلزة، **مرجع سابق ذكره**، ص183.

3-8-2-2- اختبارات المقال: والمطلوب من التلميذ في اختبار المقال تزويدنا باستجابة مكتوبة لمثير ما، وعادة ما يطلب منه تقديم معلومات تفصيلية بعد قراءة السؤال، وكتابة الإجابة التوضيحية بما في ذلك وجود مقدمة، ثم عرض الأفكار بشكل تفصيلي، والانتهاء بخاتمة، أو تعقيب.[1] واختبارات المقال لها جملة من العيوب نذكر منها:

أ- تختلف الإجابة من حيث الشمول، والإضافة باختلاف الوقت المسموح به.

ب- يصعب تصحيح المقال بطريقة موضوعية، ويحتمل أن يتأثر المعلم كثيرا بأفكاره ومشاعره أثناء التصحيح، وبقدرة التلميذ اللغوية.

ت- صعوبة وضع اختبارات المقال الجيدة لتشمل محتوى المنهج ككل، مما يعطي فرصا للمصادفة، أو الخطأ، أو في التدخل في نتائج الاختبارات.

ث- تقتصر الأسئلة على معرفة مقدار تحصيل التلميذ للمادة، وتهمل جوانب أخرى من نمو التلميذ.

ج- الامتحانات تتم في نهاية العام، فهي عملية نهائية أو ختامية، وهذا يتنافى مع أهداف التقويم كتخصيص للعلاج.

ح- أصبحت الامتحانات في نظر التلاميذ مجرد استيعاب للمعلومات وتعبئتها، ونسيانها بعد الامتحان.[2]

ويمكن تحسين اختبارات المقال بوسائل عدة يتمثل أهمها في ضرورة توضيح حدود الاختبار، وضرورة تحديد موضوع السؤال بشكل دقيق، وضرورة إجابة الطلاب عن جميع الأسئلة، مع عدم طرح بدائل كي يختار بعضها ويترك الباقي، وإعطاء الطلاب الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة، وزيادة عدد الأسئلة، وجعلها قصيرة ما أمكن، ووضع المعلم لملاحظاته على ورقة الإجابة، وتغطية أسماء الطلاب قيد البدء بالتصحيح، في حالة إذا كانت الأسماء مكشوفة على الورقة، وتقويم إجابات الطلاب جميعها على كل سؤال على حدى قبل الانتقال إلى آخر، وربط الأسئلة مباشرة بالنتائج التعليمية المطلوب قياسها، والتأكد من أن سؤال المقال يقيس المستويات العليا من التفكير فقط كالتحليل، والتركيب، والتقويم، واشتراك اثنين أو أكثر من المتخصصين في عملية التصحيح، وإعداد نموذج الإجابة الصحيحة قبل القيام بعملية التصحيح، وضرورة عدم تأثير الدرجة، أو العلامة التي حصل عليها الطالب في السؤال الأول على الدرجات، أو العلامات في إجابات الأسئلة اللاحقة، وعدم استخدام عبارات مبهمة محدودة في أسئلة المقال مثل: ماذا تعرف عن ... ؟[3].

---

[1]- جودت أحمد، سعادة، عبد الله محمد، إبراهيم، **مرجع سابق ذكره**، ص 372.

[2]- فوزي طه، إبراهيم، رجب أحمد، الكلزة، **مرجع سابق ذكره**، ص 184.

[3]- جودت أحمد، سعادة، عبد الله محمد، إبراهيم، **مرجع سابق ذكره**، ص ص372-373.

3-8-2-3- اختبارات الصواب والخطأ: وهي من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية شيوعا لدى المعلمين لسهولة وضعها، وإمكانية تغطيتها للمادة الدراسية، وينصح عدد كبير من المربين بالتقليل من استخدامها لأن مجال الصدفة في إجابات الطلاب عن هذه الأسئلة سيكون مرتفعا.[1]

3-8-2-4- اختبارات التكميل: تصاغ الأسئلة في صورة عبارات قد حذفت منها كلمات، ووضعت في مكانها خطوط، أو عدة نقاط، ويطلب من التلميذ أن يضع الكلمة المناسبة بحيث تكون الكلمات المطلوب كتابتها لها صلة بالمادة التي يختبر التلميذ فيها، وتمثل مع بقية العبارة معلومات، أو حقائق لها أهميتها، بحيث تجعل للعبارة معنى كاملا.[2]

3-8-2-5- اختبارات الترتيب: وهنا تعطى للطالب عدة أشياء يقوم بترتيبها وفق نظام معين يحدد له، ويمكن أن يكون الترتيب وفق كبر مساحتها، أو أن يكون الترتيب أبجديا، أو حسب الأهمية، أو الصعوبة تصاعديا، أو تنازليا.[3]

3-8-3- المقابلـــة: تعد المقابلة من الأدوات الرئيسية لجمع المعلومات والبيانات في دراسة الأفراد، والجماعات الإنسانية، كما أنها تعد من أكثر وسائل جمع المعلومات شيوعا، وفاعلية في الحصول على البيانات الضرورية لأي بحث، والمقابلة ليست بسيطة بل هي مسألة فنية.[4]

ويمكن أن تجري المقابلة مع طالب واحد، أو مجموعة من الطلاب، وإجراء مناقشة معهم، أو حتى إجراء مناقشات عريضة للاستبصار حول اتجاهاتهم، وقيمهم وطموحاتهم، وإذا تكونت علاقة ثقة بين المعلم، والطلاب فإن هذا سيجعلهم مطمئنين للمقابلة، وبالتالي يستجيبون إستجابات حقيقية.[5]

3-8-4- الاستبيـــان: يختلف الاستبيان عن غيره من وسائل التقويم في أنه يتيح الفرصة لجمع أكبر قدر من الآراء حول موضوع معين، أو هدف معين، كما أنه لا يستغرق إلا فترة وجيزة إذا ما قيس بالوسائل الأخرى.[6] وهو يكشف عن اهتمامات الطلاب، وهواياتهم، والتعرف إلى أنشطتهم خارج المدرسة، وإلى خلفياتهم الاجتماعية، كما يمكن عن طريقه تقييم، أو تقدير الاتجاهات، والمشاعر، والقيم على أساس خمس استجابات للفقرة الواحدة هي موافق بقوة، وموافق، ومحايد،

---

[1]- **المرجع نفسه**، ص 374.

[2]- فوزي طه، إبراهيم، رجب أحمد، الكلزة، **مرجع سابق ذكره**، ص191.

[3]- نجوى عبد الرحيم، شاهين، **مرجع سابق ذكره**، ص183.

[4]- عمار، بوحـــوش، محمد محمود، الذنيبات، **مرجع سابق ذكره**، ص75.

[5]- صلاح الدين محمد، علام، **القياس، والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان- الأردن، طبعة3، سنة 2010، ص 188.

[6]- وائل عبد الله، محمد، ريم أحمد، عبد العظيم، **مرجع سابق ذكره**، ص 311.

ومعارض، ومعارض بقوة، حسب مقياس ليكرت [1]، وغيرها من الأدوات التي قد تستخدم لتقويم الجانب الوجداني، والمعرفي، والأدائي للطلاب.

وعموما فإن أدوات التقويم تختلف، وتتنوع باختلاف وتنوع مجالات التقويم(معارف، مهارات، جوانب وجدانية).

أ- **تقويم المعارف:** إن تقويم المعارف، ودرجة فهمها، واستيعابها يتطلب أسئلة دقيقة تفترض إجابات تتميز بـــ:

- الموضوعية: جواب واحد من أكثر من شخص.
- الجزئية: تكون الأجوبة في الغالب معزولة عن بعضها البعض.
- القصر والسرعة: للدلالة على دقة الفهم، بعيدا عن الإنشاء والتأليف، ولاختبار المعارف أدوات من أهمها:

♦ اختبار الاختيار من متعدد.
♦ اختبار ثنائية الخطأ والصواب.
♦ اختبار ملء الفراغ.
♦ اختبار مطابقة العناصر.

ب- المهـــارات: يرتبط التقويم في المجال الحس-حركي بمستوى أداء التلاميذ للإنجازات التي تعتمد على الحركة لمختلف أعضاء الجسم(النطق، الصوت، الرؤية، حركة اليدين...)، وخاصة في: القراءة، الكتابة، الرسم، التربية البدنية، الهندسة، وتتميز الأسئلة التقويمية بالمواد ذات الطبيعة المهارية والأدائية بالخصائص التالية:

- الدقة: بهدف التركيز على تحقيق مهارات معينة، أو إنجاز مهام محددة.
- الجزئية: الانتقال من الجزء إلى الكل.
- التسلسل: الانتقال من إنجاز إلى آخر لا يتم إلا بعد التحكم في الإنجاز الأول.[2] هذا وتشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن الجانب المعرفي يتضمن أيضا الجانب المهاري، حيث أن اكتساب المفهوم يستلزم أداء المتعلم للعديد من المهارات المرتبطة بهذا المفهوم.[3]

ت- المـــواقـــف: التقويم في هذا المجال يتعلق بالعواطف، والمواقف والاتجاهات، والاهتمامات التي تكيف سلوك الفرد، وتتميز أدوات تقويم هذا المجال بالخصائص التالية:

- أن تكون الأسئلة مفتوحة ذات طبيعة شخصية تتعلق بالفرد(آراء، مواقف).
- أسئلة لحل مشكلة تتطلب من التلاميذ الإجابة انطلاقا من وضعية، أو موقف معين.

---

[1]- جودت أحمد، سعادة، عبد الله محمد، إبراهيم، **مرجع سابق ذكره**، ص367.

[2]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص ص138- 139.

[3]- وائل عبد الله، محمد، ريم أحمد، عبد العظيم، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 309-310.

- أسئلة المهام التي تكلف الفرد بأداء مهام معينة ذات الطبيعة المفتوحة.
- أسئلة طويلة تختلف عن الاختبارات الجزئية القصيرة.[1]

سابعا-الفلسفة في التعليم الثانوي:

لا يختلف اثنان على أن التعليم هو بوابة التقدم، خاصة وأننا قد عبرنا إلى الألفية الثالثة من تاريخ التطوير، فعلينا والحالة هذه أن نعيد حساباتنا حول الخطط، والإمكانات التي كنا قد أعددناها لاقتحام المستقبل بها، وثورة تكنولوجية هائلة في المعلومات والإلكترونيات، والحسابات الآلية، والاتصالات، الأمر الذي يحتم علينا أن نسابق الزمن، ونضاعف الجهد، خاصة وأن أهمية التعليم الثانوي مسألة لم تعد اليوم تحتمل الجدل في المؤسسات التربوية في العالم، فالتجارب المعاصرة أكدت بما لا يدع مجالا للشك أن بداية التقدم الحقيقي، بل والوحيد هو التعليم الثانوي، والدول المتقدمة تضع التعليم الثانوي في أولوية برامجها.[2]

1- تعريف التعليم الثانوي: قد تختلف النظرة إلى وظيفة التعليم الثانوي، ومدته، ومكانه في السلم التعليمي، ولكن الاتجاه السائد في كثير من الدول هو إطلاق اسم التعليم الثانوي على المرحلة الوسطى من التعليم، وهي التي تلي المرحلة الأولى، والابتدائية، ويسبق المرحلة العليا، وقد تشتمل هذه المرحلة على فترتين، أو قسمين، القسم الأول منها قد سمي بالمرحلة الإعدادية[3]، وتعتبر هذه المرحلة ضمن مرحلة التعليم الإلزامي في بعض الدول التي يصبح فيها التعليم إلزاميا حتى سن الخامسة عشر من العمر، كالجماهيرية الليبية، والكويت، والجزائر، والأردن... وتختلف مسميات هذه المرحلة باختلاف أنظمة التعليم في البلاد العربية:

- المرحلة الإعدادية: في كل من الأردن، الإمارات، البحرين، وسوريا، عمان، وقطر.
- المرحلة المتوسطة: في كل من الجزائر، السعودية، السودان، العراق، الكويت[4].أما الفترة الثانية فقد تكون هي المقصودة بالمرحلة الثانوية بالمعنى المعروف كما هو متبع الآن في كثير من الدول العربية، وقد يسمى القسم الأعلى من المرحلة الثانوية(high school) كما هو الحال في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية.[5]

انطلاقا من هذا التعريف يمكننا أن نستنتج أن التعليم الثانوي مرحلة تعليمية واقعة بين مرحلتين أساسيتين أخريتين، الأولى وهي المرحلة التي تسبق التعليم الثانوي، وتسمى بالمرحلة المتوسطة،

---

[1]- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق ذكره، ص 139.

[2]- رمضان سالم، النجار، **التعليم الثانوي المعاصر**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة1، سنة 2009، ص25.

[3]- سيد إبراهيم، الجيار، **التربية، ومشكلات المجتمع**، دار غريب للطباعة، والنشر، القاهرة- مصر، دون طبعة، دون سنة، ص141.

[4]- محمد هاشم، الفلوجي، رمضان محمد، القذافي، **التعليم الثانوي في البلاد العربية**، المكتب الجامعي الحديث، الأزارطة- مصر، دون طبعة، دون سنة، ص 120.

[5]- سيد إبراهيم، الجيار، **مرجع سابق ذكره**، ص141.

في حين تسمى المرحلة التي تلي التعليم الثانوي بالمرحلة الجامعية، أو ما قد نسميه أيضا بالتعليم العالي.

2- الأهداف العامة للتعليم الثانوي: في ضوء هذه النظرة الشاملة لمفهوم التعليم الثانوي، واستنادا إلى وثائق اليونسكو، والمكتب الدولي للتربية فإنه يمكن تحديد الأهداف العامة للتعليم الثانوي فيما يأتي، مرتبة حسب أولويتها:

أ- التدريب الذهني للتلاميذ، وتنمية قدراتهم على الفهم وحل المشكلات.

ب- التدريب الاجتماعي للنشء، وتمكينهم من الاندماج في بيئتهم والذوبان فيها كأعضاء عاملين.

ت- الإعداد للتعليم العالي.

ث- تربية النشء تربية بدنية صالحة، وتعويدهم على الأساليب، والعادات الصحية السليمة، والخلق القويم مع تنمية النواحي الجمالية، والفنية بين التلاميذ.

ج- إعداد المواطنين الصالحين.

ح- التدريب على النواحي العلمية، والفنية بقصد تطوير وتنمية القدرات والمواهب.

خ- تدريب النشء على حسن استغلال، واستثمار أوقات الفراغ.

ومن خلال هذه الأهداف العامة تبرز ثلاثة أهداف رئيسية يتجه التعليم الثانوي في الوقت الحاضر إلى تحقيقها، ويدخل في نطاقها تحقيق الأهداف الأخرى المشار إليها، وهذه الأهداف الرئيسية هي:

- تزويد التلاميذ بالخبرات، والمعلومات الأساسية اللازمة لهم في حياتهم العامة.
- إعداد القادرين على التعليم، وتمكينهم من مواصلة الدراسة بالمرحلة التالية.
- توفير احتياجات، ومتطلبات التطور الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع، والدولة في المستوى الذي يؤهله له التعليم، أو بمعنى أصح توفير فئة من اليد العاملة على درجة متوسطة من المهارة للعمل في الميادين المختلفة، سواءً منها ما يتصل بالوظائف العامة، أو بنواحي الإنتاج المختلفة.[1]

3- أهمية التعليم الثانوي: يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية:

أ- المراهقة والتغيرات الجسمية، والسلوكية: إن سنوات التعلم الثانوي بمرحلتيه الأولى، والثانية تغطي فترة حرجة في حياة الشباب هي فترة المراهقة، وما يصحبها من تغييرات أساسية في البناء، والإدراك والسلوك، وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد، وتحدد سلوكه، وعلاقاته، وتحتم على المدرسة الثانوية أن توفر العوامل المختلفة التي تساعد على تحقيق تلك المتطلبات.

[1]- سيد إبراهيم، الجيار، **مرجع سابق ذكره** ، ص ص143- 144.

ب- الارتباط بمشكلات المجتمع: كثيرا ما تنبع مشكلات الفرد المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، وترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع، وبهذا تكون الكثير من مشكلات التعليم الثانوي نابعة مما يجري في المجتمع من أحداث، وما يدور فيه من أفكار، وما يحيط به من أزمات، وما يسوده من فلسفات، وما يطرأ عليه من تغييرات، وما يكتنفه من عوامل تؤثر في سياسته، واقتصاده، وفكره، ونظرته الاجتماعية.

ت- المرحلة العبورية: يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما يسبقه وما يلحقه من مراحل التعليم، تلك الصلة التي تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه، ومناشطه بحيث تلائم مختلف أهداف، ومناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية، وتناسب ظروف المتعلمين، ورغباتهم من ناحية ثانية، وتشبع احتياجات المجتمع، وتحقق الأهداف المنشودة من ناحية ثالثة.

ث- التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري: التعليم الثانوي ليس نوعا من الترف، أو الرفاهية التعليمية، وإنما يمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن، وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية، وتساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي، والتطور الحضاري.[1]

4- التعليم الثانوي في الجزائر: التعليم الثانوي في الجزائر ترعاه مؤسسات عمومية للتعليم، تتمتع بالشخصية المعنوية، والاستقلال المالي، تحدث بمرسوم، وتلغى بنفس الإجراء، ويسير كل مؤسسة مدير يعين وفقا للشروط المطلوبة، وبعد الاستفادة من فترة تكوينية لمدة سنة بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وهو المسؤول الأول عن المؤسسة، والآمر بالصرف، ويرشح لهذه الوظيفة من بين:- أساتذة التعليم الأساسي.

- مستشارو التربية(المراقبون العامون).

- أساتذة التعليم الثانوي.[2] ويساعد مدير الإكمالية مستشار للتربية، يكلف بشؤون التلاميذ، ومسير مالي، يكلف بتسيير المدرسة ماليا وماديا، والتعليم الثانوي يلي مباشرة التعليم الأساسي، ويستقبل حوالي 50% من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، على أساس استعداداتهم، وقدراتهم لمواصلة الدراسة الثانوية من جهة، وطاقات الاستقبال المتوفرة في مؤسسات التعليم الثانوي من جهة أخرى، وتدوم مرحلة التعليم الثانوي ثلاث(3) سنوات طبقا للأمر 76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 ومن مهامه:

* مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة للتعليم الأساسي
* دعم المعارف المكتسبة.

---

[1]- محمد هاشم، الفلوجي، رمضان محمد، القذافي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 122- 123.

[2]- عبد اللطيف بن حسين، فرج، **نظم التربية، والتعليم في الوطن العربي (ما قبل، وبعد عولمة التعليم)**، دار الحامد للنشر، والتوزيع، عمان-الأردن، طبعة1، سنة 2008، ص 138.

* التحضير لمواصلة التعليم العالي.
* التخصص التدريجي في مختلف الميادين.
* التحضير للالتحاق بالحياة العملية.[1]

4-1- أنواع التعليم الثانوي في الجزائر: يضم التعليم الثانوي في الجزائر:

4-1-1- تعليم ثانوي عام: ويحتوي التعليم الثانوي العام على خمس شعب هي:

أ- شعبة العلوم الدقيقة.

ب- شعبة علوم الطبيعة والحياة.

ت- شعبة الآداب والعلوم الإنسانية.

ث- شعبة الآداب واللغات الأجنبية.

ج- شعبة الآداب والعلوم الشرعية. تتوج الدراسة في هذه الشعب بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي(عام).[2]

4-1-2- تعليم ثانوي تقني: ويحتوي على الشعب التالية:

أ- الإلكترونيك.

ب- الكهروتقني.

ت- الأشغال العمومية والبناء.

ث- الكيميائي.

ج- تقنيات المحاسبة.

تتوج الدراسة بشهادة الباكالوريا التقني. ويشترك كل من التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني في الشعب التكنولوجية التالية:

* الهندسة الميكانيكية.
* الهندسة الكهربائية
* الهندسة المدنية.
* تسيير واقتصاد.[3]

ملاحظة: يكفل الدستور الجزائري التعليم المجاني لجميع المواطنين بالتساوي دون تفريق، وتعتبر فترة الدراسة الأساسية إجبارية في إطار الشروط التي نص عليها القانون.[4]

---

[1]- عبد اللطيف بن حسين، فرج، **مرجع سابق ذكره**، ص 138.

[2]- **المرجع نفسه**، ص 139.

[3]- **المرجع نفسه**، ص ص 139- 140.

[4]- محمد هاشم، الفلوجي، رمضان محمد، القذافي، **مرجع سابق ذكره**، ص 134.

4-2- الفروع الدارسة للفلسفة في التعليم الثانوي في الجزائر: الفروع التي تدرس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي هي كما يوضحها الجدول الموالي:[1]

جدول رقم(01) يوضح التخصصات التي تدرس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي.

التخصص	المستوى	المعامل
علوم تجريبية	الثانية	لا تدرس مادة الفلسفة
رياضيات	الثانية	لا تدرس مادة الفلسفة
تقني رياضي	الثانية	لا تدرس مادة الفلسفة
تسيير و اقتصاد	الثانية	لا تدرس مادة الفلسفة
آداب و فلسفة	الثانية	5
تقني رياضي	الثالثة	2
آداب و فلسفة	الثالثة	6
لغات أجنبية	الثالثة	2
علوم تجريبية	الثالثة	2
تسيير و اقتصاد	الثالثة	2
رياضيات	الثالثة	2

5- المراهق في التعليم الثانوي:

5-1- تعريف المراهقة: في الواقع لا يوجد تعريف واحد للمراهقة يرضى عنه الجميع، ويقول روجرز بأنه يمكن تعريف المراهقة بطرق عديدة مثلا: هي فترة نمو جسدي، وظاهرة سسيولوجية، ومرحلة زمنية، وفترة تحولات نفسية عميقة، وهذه الفترة تمتد من سن البلوغ إلى سن الرشد.[2]

ويحاول قسم من علماء النفس تقسيم المراهقة إلى فترات زمنية، ويتحدثون عن البلوغ الجسدي والجنسي، وعما قبل المراهقة بين 10 و12 سنة، وعن مرحلة المراهقة، المرحلة بالذات 13 و17 سنة، وعن نهاية المراهقة التي تتم في الثامنة عشر وحتى العشرين تقريبا[3].

---

[1]- معلومات مستخلصة من **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، الدخول المدرسي 2007- 2008 .

[2]- مريم، سليم، علي، زيعور، **حقول علم النفس**، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، طبعة2، سنة 2004، ص 298.

[3]- مريم، سليم، علي، زيعور، **مرجع سابق ذكره** ص ص 301- 302.

5-2- نمو المراهق: مرحلة المراهقة مرحلة نمو جسمي، وطفرة لا يفوقها في النمو إلا مرحلة ما قبل الولادة، ويتميز النمو الجسمي بعدم الانتظام.[1] ويغطي النمو الجوانب التالية:

أ- **النمو جسمي:** إن سرعة النمو الجسمي في مرحلة المراهقة تزداد بعد أن كانت بطيئـــة في المرحلة السابقة عليها وهي مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث تبدأ الصورة النهائية لشكل الجسم تتحدد عند الشخص، ويزداد طوله ووزنه، وحجمه في فترة وجيزة، وتطرأ على الشخص أيضا عدة تغيرات جسمية جديدة، تجعله ينتقل من عالم الطفولة إلى عالم الرجولة بالنسبة للأولاد، وعالم الأنوثة بالنسبة للبنات، وتتغير تبعا لذلك نظرة الفرد إلى الحياة، ويبدأ في تحديد علاقاته بالآخرين، كما يعيد النظر في سلوكه الفردي، وتكوينه الشخصي، وذلك وفقا لهذه التغيرات الجسمية الجديدة، كما أن عديدا من المشاكل المتنوعة سوف تواجه الفرد في هذه المرحلة من التغير، وهي تحتاج بالضرورة إلى معالجة عملية واعية، يكون محورها النمو الجسمي، وتأخذ بيد الفرد في طريق التوافق.[2]

أما فيما يتعلق بمراهق المرحلة الثانوية فتتميز الناحية الجسمية في نهاية مرحلة المراهقة وهي طور النمو الذي يقابل المرحلة الثانوية بأنها الصورة النهائية التي يتكامل فيها تكوينه الجسماني، وطوله العام، وطول أجزاء جسمه، وتفاصيل شكله العام تكاد تأخذ تشكيلها النهائي في هذه الفترة، وواجب المدرسة الثانوية في هذا المجال أن تهدف إلى إكساب الطالب العادات الجسمية، والصحية السليمة، ومن وسائل تحقيق هذا الهدف إتاحة الفرصة لممارسة النشاط الرياضي المناسب للتلاميذ، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، والحرص على أن تكون البرامج الرياضية واسعة، وشاملة لنواح متعددة يمارسها التلميذ ويتذوقها، ثم يختار منها ناحية أو أكثر لحاضره، ومستقبله.[3]

إلى جانب هذا نشير أن النمو الجسمي لا ينفصل عن النمو الجنسي للمراهق، وبالتالي يكون على المدرسة أيضا أن تكفل للمتمدرس تربية جنسية مفيدة، فالكثير من المراهقين، والمراهقات يستقبلون بلوغهم بالكثير من القلق، بالرغم من تعدد المصادر التي تقدم معلومات متعلقة بالجنس، ويمثل انتشار المعلومات هذه تقدما لا يمكن نكرانه، ولكنه يبقى غير كاف، إذ يجب بالإضافة إلى ذلك وجود تربية تطال أعماق الشخصية، وأن يعمل الفرد على استيعابها، وكلما كانت المعلومات مبكرة وواسعة كلما استطعنا تسميتها تربية.[4]

---

[1]- ثائر أحمد، غبارى، خالد محمد، أبو شعيرة، **علم النفس التربوي، وتطبيقاته الصفية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر، والتوزيع، عمان-الأردن، طبعة1، سنة 2009 ، ص 233.

[2]- سماح رافع، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 38.

[3]- سيد إبراهيم، الجيار، **مرجع سابق ذكره**، ص 151.

[4]- مريم، سليم، علي، زيعور، **مرجع سابق ذكره**، ص 323.

ب- النمو الاجتماعي: يشير ستينبرغ(Steinberg 2002) إلى أن دراسة التغيرات الاجتماعية في فترة المراهقة تزودنا بآلية هامة تمكننا من مقارنة مرحلة المراهقة عبر الثقافات، والحقب التاريخية المختلفة، فعلى الرغم من وجود ملامح معينة للانتقال من الطفولة إلى الرشد تعتبر عالمية، إلا أن هناك فروقا في النظر إلى هذه المرحلة بين المجتمعات الصناعية، والثقافات التقليدية، وكذلك الأمر بين المجموعات الثقافية المختلفة في المجتمع المعاصر، وبدراسة هذه الفروق يمكن الوصول إلى فهم أعمق للكيفية التي ينظم بها المجتمع عملية انتقال المراهقين نحو أدوار الراشدين، مما يساعد في توجيه النمو النفسي الاجتماعي في هذه المرحلة.[1]

وفي هذا المجال من النمو الاجتماعي للمراهق نجد أن الفلسفة تقوم بدور نظري، في حين يقوم علم النفس بدور عملي، فالفلسفة تقدم للمراهق حقيقة العلاقة بين الفرد، والمجتمع، وتعرض عليه النظرات المختلفة في تفسير هذه العلاقة، وسواءً كانت بعض هذه النظريات تعطي الأولوية للفرد على الجماعة، أو كان بعضها الآخر يعطي هذه الأولوية للجماعة على الفرد، إلا أنها كلها تؤكد وجود علاقات متعددة ومترابطة بين الفرد والجماعة، أما علم النفس فيتعرض في موضوعاته لدراسة السلوك الفردي في ارتباطه بالمجتمع، ويسعى لاكتشاف القوانين التي تتحكم في السلوك الاجتماعي عند الأفراد، والذي يتمثل في ظواهر متعددة كالقيادة، والاتجاهات، والتنشئة الاجتماعية وغيرها، كما يسعى علم النفس إلى حل المشكلات الاجتماعية التي يواجهها المراهق عند بداية تمرده على قيود الجماعة، ويأخذ بيده في طريق الحياة الاجتماعية السليمة.[2] وعموما تهدف المدرسة في هذا المجال إلى:

- إعطاء التلاميذ المزيد من الفرص للتدريب العملي على ما سبق أن اكتسبوه في المرحلة السابقة من اتجاهات، وقيم في قواعد التعامل الاجتماعي، وآداب السلوك، وأصول العلاقات بين الناس، وتكوين الصداقات والتكافؤ، والعمل الجماعي.

- إعطاء الطلاب في هذه المرحلة مزيدا من الحرية المنظمة، يقابله مزيد من المسؤوليات والتبعات، وهذا ما تقتضيه مقومات التربية الديمقراطية، والتربية الاستقلالية.

- إعداد طلاب هذه المرحلة إعداد سليما لمواجهة مسؤوليات الحياة.[3]

ت- النمو الانفعالي (الوجداني): يدور النمو هنا حول محورين أساسيين هما الانفعالات، والعواطف، وما يرتبط بهما من الاتزان الوجداني، ونلاحظ أن النمو الانفعالي، والعاطفي عند المراهق يتصف بالحدة والتقلب، ويدور حول تأكيد الذات، وتنشأ الانفعالات نتيجة شعور المراهق بوجود الحواجز، والقيود الاجتماعية التي يحاول التمرد عليها أولا، ثم يضطر إلى الخضوع لها بعد

---

[1]- رغدة، شريم، **سيكلوجية المراهقة** ، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان-الأردن، طبعة1، سنة 2009، ص 125.

[2]- سماح رافع، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 40.

[3]- سيد إبراهيم، الجيار، **مرجع سابق ذكره**، ص 153.

ذلك، لتأكيد انتمائه للمجتمع، أما العواطف فإنها تدور في هذه المرحلة حول الجانب الجسمي وما يرتبط به من ظهور وظائف جنسية جديدة، وتكون كلها متقلبة غير ثابتة، تحتاج إلى توجيه، وتعديل يحقق الاتزان الوجداني في حياة المراهق.[1] وتهدف المدرسة الثانوية في هذا المجال إلى اكتمال جوانب الصحة النفسية للطالب، بحيث يخرج إلى المجتمع واثقا بنفسه، وعلى مستوى مناسب من النضج الانفعالي، والاتزان العاطفي، فيستطيع أن يحيا في مجتمعه حياة نفسية سليمة، خالية من العقد، والانحرافات التي قد تنغص عليه عيشه، وتحد من إنتاجه وتطوره في مجتمعه.[2]

ث- النمو الروحي: يمر الطالب المراهق في مرحلة التعليم الثانوي بأزمة روحية، تحتاج إلى رعاية خاصة، وذلك لأن نضج عقلية المراهق، وازدياد حب الاستطلاع عنده يدفعه إلى البحث في كثير من قضايا الوجود، بما في ذلك قضية الله تعالى، وطبيعة الدين، ونوع الإيمان، إلى جانب محاولته كشف حقيقة الروح، ومعرفة أهميتها، وطبيعتها ودورها في الحياة، ونجد في الوقت نفسه أن رغبة المراهق في التمرد على قيود المجتمع تدفعه إلى جانب العوامل السابقة لإعادة النظر في طبيعة الله تعالى، وفي حقيقة الإيمان، لأنه يعيش في مرحلة شك مؤقتة، وذلك كما حدث عند "ديكارت"، و"الغزالي"، فإذا كانت هناك رعاية دينية، روحية فإنه يمكن حينئذ الأخذ بيد المراهق في طريق الإيمان القائم على الاقتناع العقلي، أما الإهمال فيؤدي بالمراهق إلى الضلال.[3] وتهدف المدرسة الثانوية إلى تثبيت العقيدة الدينية عند الطلاب، وتربية الضمير الخلقي، والوازع الديني فيهم، والربط بين فكرة التقدم العلمي، والحضاري، والقيم الخلقية، والدينية.[4]

ج- النمو الأخلاقي: أشار جروس(Gross1987) في كتابة علم النفس(Psychology) إلى تعريف ماكوبي(Maccoby 1980) للنمو الأخلاقي، والذي هو عبارة عن اكتساب الطفل للقوانين التي تحكم سلوكه في العالم الاجتماعي، وتطور الحس لديه بالصح، والخطأ على وجه التحديد، وكيفية إدراكه للقيم التي توجه، وتنظم السلوك في إطار نظام اجتماعي معين، وبالتالي يستنتج جروس من تعريف ماكوبي أن للأخلاق أكثر من بعد، فهي ليست مجرد اكتساب فهم معرفي للقوانين الاجتماعية، أي معرفة الصح والخطأ(المكون المعرفي)، وإنما التصرف وفقا لهذه القوانين كذلك، أي السلوك الأخلاقي الفعلي(المكون السلوكي).[5] إن المراهق يختلف عن الطفل في كونه لا يتقبل أي مبدأ خلقي دون مناقشة، أي أنه يتحول من ذلك الطفل الذي يقبل أي موعظة تملى عليه، إلى

---

[1]- سماح رافع، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 40- 41.

[2]- سيد إبراهيم، الجيار، **مرجع سابق ذكره**، ص 153.

[3]- سماح رافع، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 41.

[4]- سيد إبراهيم، الجيار، **مرجع سابق ذكره**، ص 153.

[5]- رغدة، شريم، **مرجع سابق ذكره**، ص 148.

ذلك الفرد الذي يتخذ موقفا ايجابيا في أموره الخلقية من حيث المناقشة، والمتابعة والتفكير الواعي.[1]

إن النمو الأخلاقي جانب أساسي في تكوين الأفراد، ويتكامل مع الجانب الروحي، وبقية جوانب الشخصية، حيث تستهدف مرحلة التعليم الثانوي تطوير هذا الجانب الأخلاقي عند الطالب، وتعديله بما يخدم الفرد من جهة، والمجتمع من جهة أخرى، وتعمل على تنمية، وغرس بذور القيم الأخلاقية الصالحة، والقضاء على ما عداها من قيم أخرى لا نحتاج إليها في عصرنا الحالي، ومجتمعنا العربي المعاصر، ونلاحظ أن المراهق يقوم بتكوين القيم الأخلاقية في حياته وفقا لظروف البيئة، والتربية التي يعيش في ظلها، لذلك يحتاج الأمر بالضرورة إلى تأكيد القيم الأخلاقية السامية، والمبادئ الروحية، والمثل العليا، لكي يشب عليها الطالب وهو في طريقة إلى مرحلة الرجولة، وبدون هذا الإعداد الأخلاقي تفقد التربية إحدى وظائفها الرئيسية، وتصبح العملية التربوية مبتورة، وناقصة، وفي مجال المواد الفلسفية نجد أن مادة الأخلاق تؤدي دورا هاما في هذا المضمار، سواء دخلت الأخلاق في المنهج كمادة مستقلة، أو كانت ضمن موضوعات مادة الفلسفة، لأنها في كل الحالات تعرض على الطالب المذاهب الأخلاقية في هيئة مفاضلة ومقارنة، وتؤكد أهمية القيم الأخلاقية عامة، وتغرس عند الطالب حب الخير، وتدفعه إلى البحث عن المثل العليا، وأداء الواجب، والتعاون، وغيرها، مما يقتض بالضرورة حث الطالب على الإقتداء بها في حياته العملية، وترجمتها إلى سلوك واقعي نافع، بدلا من الاكتفاء بدراسة هذه القيم في صورتها النظرية المجردة.[2]

ح- النمو العقلي: تمثل التغيرات في الإدراك، أو التفكير المجموعة الثانية من التغيرات الرئيسية التي تحدث خلال مرحلة المراهقة، يمر الفرد في فترة المراهقة المبكرة بتغيرات معرفية واسعة كتلك التي حدثت على البعد البيولوجي السابق، والذي تضمن تغيرات البلوغ، وانتقال المراهق إلى ممارسة أدوار اجتماعية جديدة، والتغيرات على البعد المعرفي تنبئ بحدوث تطور في أشكال التفكير لها أهمية على نمو المراهق وسلوكه، فالمراهق يستطيع التخطيط لمستقبله، يتخيل المستحيل، يدرك المعاني المتعددة للكلمات، والمرهق يفهم الاختلافات الدقيقة، ويتابع مناقشة فلسفية، ويستجيب لسؤال بسيط بإجابة مناسبة. [3]

إن النمو العقلي يتصف بالسرعة التي تميز بها النمو الجسمي، خاصة أن الجهاز العصبي، وخلايا المخ تكون في طريقها إلى الاكتمال، والنضج، وتبدأ في أداء وظائفها التعليمية العليا الجديدة، حيث يرتبط بذلك ظهور عدد من القدرات العقلية الأخرى كالتجريد، والاستدلال، وحب

---

[1]- ثائر أحمد، غبارى، خالد محمد، أبو شعيرة، **مرجع سبق ذكره**، ص 258.

[2]- سماح رافع، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 42.

[3]- رغدة، شريم، **مرجع سابق ذكره**، ص 89.

الاستطلاع، وغيرها مما يحتاج إلى رعاية خاصة، وتدريب مستمر لمساعدتها على النمو، والأخذ بها في طريق النضج، والاكتمال، أما لو أهملنا كل هذه القدرات العقلية الجديدة، ولم نهتم برعايتها، وتطويرها في مرحلة المراهقة فإنها تتعلق تدريجيا، وتتكمش في مهدها، وتؤثر بدورها على مستوى تفكير الفرد، وعقليته، حيث يتخلف النمو العقلي حينئذ، ولا يواكب نمو بقية جوانب الشخصية.[1] وفي مستوى التعليم الثانوي دائما فإن المدرسة تهدف إلى تحقيق ما يأتي في مجال النمو العقلي:

– الاستمرار في تنمية معارف الطالب، ومهاراته العقلية، ومدركاته الكلية بشكل واسع مطرد، ونظرا لما يتوفر فيه من نضج عقلي في هذه المرحلة يستحسن أن تتجه المناهج بتفكيره نحو التحليل، والربط والاستنباط، والموازنة، والتخيل، والتجريد، وما إلى ذلك من العمليات العقلية التي تقتضيها تنمية التفكير، وتدريبه في مجالاته المختلفة.

– العناية بتربية الطلاب تربية فكرية صحيحة، بان تتاح لهم فرص معالجة الموضوعات، والمشكلات بطريقة الأسلوب العلمي في التفكير، ويمكن أن يتحقق ذلك بمعالجة الموضوعات المختلفة بشكل موضوعي(تنمية عادة التفكير الموضوعي، والنقد على حل المشكلة)، وأن يكون التلميذ دائما هو العنصر الإيجابي الفعال في كسب المعرفة والخبرة.

– تشجيع الطلاب على اكتساب المعلومات، والمعارف بأنفسهم من المراجع، والمصادر الأصلية والتجارب كلما أمكن ذلك.

– إشباع حاجات طلاب المرحلة الثانوية العامة في الدراسات التخصصية في ميادين اللغات، والعلوم والفنون وما إليها، بما يلائم ميولهم، واستعداداتهم، وما يختارونه لأنفسهم من مستقبل في مجالات الحياة.

– اكتشاف المدرسة للطلاب الموهوبين في الميادين المختلفة، ورعايتهم بما يتيح لهم تنمية مواهبهم، ويكون ذلك عن طريق التوجيه، والتشجيع، والاستزادة من الدراسة، والتدريب، والإطلاع الخارجي، بما يؤهلهم لدور القيادة مستقبلا، وبها يسد حاجة الوطن إلى النابغين من أبنائه.

– الاهتمام بالطلاب المتخلفين في الميادين المختلفة، ودراسة مشكلات تخلفهم وعلاجها.[2]

6– أهمية الخطاب الفلسفي للمراهق في التعليم الثانوي: قد يتساءل البعض عن الفائدة من دراسة الفلسفة، وعلومها، ما الفوائد التي تحققها دراسة الفلسفة، فهل تحقق نتائج ذات نفع عملي في الحياة كالتي تحققها علوم الطب، والهندسة، والصيدلية، وغيرها.[3]

---

[1]– سماح رافع، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص 38– 39.

[2]– سيد إبراهيم، الجيار، **مرجع سابق ذكره**، ص152.

[3]– حربي عباس، عطيتو، موزه محمد، عبيدان، **مرجع سابق ذكره**، ص 39.

والحقيقة أن الفلسفة ليست عبارة عن لهو، أو تسلية يملأ بها المتأملون أوقاتهم، ويقضون فراغهم، أو مطية لتحقيق أغراض خاصة، بل غايتها أبعد من ذلك، ومما يتصورها بعض الناس، فهي ترمي إلى إخراج الإنسان من الجهل، واكتساب المعرفة لذاتها، بباعث من اللذة العقلية، لأن الإنسان شغوف بحب الإطلاع، ولا يقنع بما يتوصل إليه من معارف، وبالخصوص إذا كانت هذه المعارف ضمنية، لأن المعرفة الفلسفية الحقيقية هي التي تقوم على اليقين، وتكون مؤكدة، ولذلك نرى الحكماء يبذلون جهودا مضنية من أجل تجاوز مراحل الشك، والمفاهيم القائمة على الظن، والحصول على الحقيقة عن طريق البراهين العقلية الساطعة، التي تعمل على تبديد كل سراب، أو ضباب، وإزالة كل غموض، أو إبهام، وتصبح الأمور واضحة المعالم محددة الأهداف، قائمة على قواعد ثابتة، وحينما تتوصل الفلسفة إلى الإطلاع على الأمور، ومعرفة حقائقها، فإنها تكون قد عملت على خدمة البشرية ورفاهيتها، وفي نفس الوقت أخرجتها من التيه، والضلال، وجنبتها كثيرا من المتاعب، والأخطار التي كان يمكن أن تقع فيها، وتظل ترنح تحت ويلاتها لولا وجود الحكمة التي ساعدت الإنسان كثيرا على فهم العالم، وكل ما من شأنه أن يقف عائقا في سبيله.[1]

وقد يظن الظان أن هذا بيانا لضرورة الفلسفة من الناحية المنطقية لا غير، بينما من الناحية العلمية ما فتيء الزحف العلمي يضيق من مجال المباحث الفلسفية، مما دفع بأصحاب النزعة العلمية إلى الاعتقاد بأن العلم سوف يجيب على جميع الأسئلة التي تضايق الإنسان [2]، وفي الواقع أن ثمة اعتراضا قد يتوجه إلى القول بأن الفلسفة ذات غاية عملية، وقد يتساءل الإنسان عن الغاية العملية من مجال يعتبر من أهم مجالات الفلسفة، أعني الميتافيزيقا، والتي هي البحث، والنظر في مسائل نظرية ذات طابع تأملي مجرد مثل حقيقة الوجود، وأصل الكون، ونشأته، ومصيره، وحقيقة النفس الإنسانية، ومصيرها، فأي تطبيق عملي يمكن أن يتصل بهذه المسائل، وما ينشأ حولها من نظريات وبعبارة أخرى فإننا إذا قلنا: إن من يعلم أن الشجاعة وسط بين الجبن، والتهور، وأنها فضيلة، وأن الجبن، والتهور من الرذائل، فإنه يمكن أن يروض نفسه على ممارسة الشجاعة، وأن يخلص نفسه مما عسى أن يكون عالقا بها من جبن، أو تهور.[3]

هذا وتتنوع الأهداف المرجوة من الخطاب الفلسفي في التعليم الثانوي بتنوع النصوص المدرجة كمحتوى برنامج للمادة موضوع الحديث، وعلى العموم قد ترمي الفلسفة بوجه عام إلى خلق القدرة على الجدل العقلي، والمناقشة المدعمة بالأدلة اليقينية، تنمية الروح الفلسفية، وحرية التفكير، مع تأكيد ضرورة التسامح العقلي، وعدم التعصب، التعود على استخدام النظرة الكلية الشاملة في فحص شؤون الحياة، وعدم الاكتفاء بالعلل القريبة المباشرة، وإنما يجب البحث في العلل الحقيقية البعيدة

---

[1]– إدريس، خضير، **مرجع سابق ذكره**، ص 30.

[2]– محمود، يعقوبي، **الوجيز في الفلسفة**، دار الكتاب الحديث، القاهرة– مصر، دون طبعة، سنة 2009، ص17.

[3]– إبراهيم محمد، تركي، **مرجع سابق ذكره**، ص 96.

التي تفسر الحقيقة الكلية، تكوين رأي شخصي عقلي يفسر أحداث الحياة بالأدلة المنطقية السليمة، إشباع حب المعرفة المتزايد عند الشباب في مرحلة المراهقة، وتفسير شتى ظواهر الوجود في ضوء المبادئ العقلية، التعود على استخدام النظرة النقدية في تناول الحقائق، وفحصها، وذلك بدلا من قبولها دون اقتناع، تأكيد ارتباط الفكر بظروف المجتمع، والعصر الذي تنشأ فيه، وإن المذاهب الفكرية ثمار للتربية الاجتماعية التي أينعت في أرضها الدعوة إلى الانفتاح على الحضارات الإنسانية القديمة والمعاصرة، والرجوع إلى التراث البشري بشتى مذاهبه، وتياراته لكي نأخذ من ثماره ما يصلح لأن يترعرع في تربتنا العربية، ونرفض ما عداه مما لا يتفق مع ظروفنا الاجتماعية المعاصرة، إبراز دور الفلسفة خاصة، والفكر عامة في تطوير المجتمع، والمساهمة في تقدمه، تأكيد الشعور القومي العربي عند الشباب من الناحية زيادة انتماء الشباب إلى المجتمع العربي، ومنعه من الانحراف إلى الفكر الأجنبي والعقائد الغربية، تأكيد إحالة الفكر الإسلامي، وإبراز دور العرب الحضاري في تاريخ البشرية للإقتداء بذلك في مرحلة بناء المجتمع العربي الجديد، تأكيد أهمية القيم الروحية، والمبادئ الأخلاقية كالخير والحق والمسؤولية، والواجب، والتعاون، والتضحية وغيرها مما يحتاج إليه مجتمعنا الجديد، الدعوة إلى احترام العمل الفردي، وإبراز قيمة العمل الجماعي، وترجمة الأخلاق النظرية إلى سلوك عملي نافع للفرد والمجتمع.[1] وأخيرا يمكننا أن نسجل بأن الحكمة هي النبراس الذي تهتدي به الإنسانية إلى غايتها المنشودة ومقصدها الأسمى الذي له جانبان: جانب مباشر يتمثل في كشف الحقائق، وجانب غير مباشر هو الإفادة من هذه الحقائق في الحياة العملية، بما يهذب أخلاقه، ويسترشد به في سيره، ويهتدي إلى الخير الأسمى.[2]

خلاصة الفصل :

في عرضنا السابق، والوجيز لمفهوم الكفاية، وواقع التدريس بمقاربة الكفايات، نجد أن هذه الأخيرة تشكل تحديا كبيرا تعيشه المؤسسة التربوية في عمومها، وبكل أطوارها، إلا أن هذا التحدي إذا ما وفرت له مستلزماته الضرورية، سيحقق لا محال نقلة نوعية معتبرة في ميدان التكوين لعموديه المعلم، والمتعلم على حد سواء.

---

[1]– سماح رافع، محمد، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 29– 30.

[2]– إدريس، خضير، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 31–32.

فهذا النموذج التدريسي يعلم الفرد كيفية تسخير معارفه، وقدراته، ومهاراته، وتوجيهها للتعامل مع الواقع بكفاية، إذ أن عدم توظيف هذه المعارف، والقدرات، والمهارات في التعامل مع الوضعيات بإتقان، سيكشف عن عدم وجود فروق بين ما شاهدته المنظومة التربوية من مقاربات تدريسية سابقة، وهذه المقاربة، ومنه يبقى الوضع على ما هو عليه، أي تصبح المقاربة بالكفايات مجرد إفراز لإعداد كثيرة من المتخرجين الذي أنهكتهم عملية حشو عقولهم بالمعارف النظرية، دون أن يجدوا السبل لاستغلالها واقعيا. وعليه فإن أول ما تتطلبه بيداغوجيا التدريس بالكفايات هو مناهج تربوية ذات كفاية عالية لتحقيق الغرض منها.

الفصل الثالث

تمثلات التلاميذ لأهداف منهاج مادة الفلسفة.

تمهيد:

أولا- تعريف التمثل في اللغة، والاصطلاح.

ثانيا- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم التمثل.

ثالثا- التمثل في ضوء بعض النظريات البيداغوجية.

رابعا- التمثلات أداة معرفية، أم عوائق بيداغوجية في تعلم الفلسفة.

خامسا: تمثلات التلاميذ لأهداف منهاج مادة الفلسفة.

سادسا: أدوات التقويم المعتمدة في مادة الفلسفة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر التمثل الموضوع المحوري لدراسة الذاكرة، والمعرفة على العموم، فالتساؤل المتعلق بالكيفية التي يتم بها تخزين المعلومات يطرح بصدد جميع مظاهر النشاط المعرفي، كما أنه أصبح في حكم المستحيل الحديث عن أنساق معرفية لا يلعب فيها التمثل الدور المحوري، لكن رغم ذلك فإن طبيعة التمثل لا تزال من أكثر القضايا إثارة للجدل في أوساط المهتمين بالنشاط المعرفي، ولا يزال الغموض يكتنف الكثير من مظاهرها، وأول ما يقف عنده المهتم بهذا الأمر هو كثرة التعابير، والمفاهيم المشيرة لنفس السيرورات الذهنية المتحدث عنها.[1] فماذا نعني بمفهوم التمثل، وما هي أهم المفاهيم المتداخلة معه؟.

أولا- تعريف التمثل في اللغة، والاصطلاح:

1- التمثل في الاشتقاق اللغوي:

ورد في معجم الوجيز (الميسر) أنه: تَمَثَّلَ الشيء، تصور مثاله، و بالشيء جعله مثلا، أو مثالا، هذا مثل نَتَمَثَّلُه، وتتمثل به.[2]

وجاء أيضا في المنجد في اللغة أنه: التمثل، والتمثيل في الغذاء، أن يفقد الغذاء صورته، ويتخذ صورة المغتدي.[3]

كما ورد أيضا في لسان العرب لابن منظور أنه: تمثل فلان ضرب مثلا، وتمثل بالشيء ضربه مثالا، وفي التنزيل العزيز: "يا أيها الناس ضرب مثل فاستمعوا له". وذلك أنهم عبدوا من دون الله ما لا يسمع، ولا يبصر، ولم ينزل به حجة، فأعلم الله الجواب مما جعلوه له مثلا، وندا، وأمثالا لله، وهي لا تخلق أضعف شيء مما يخلق الله، ولو اجتمعوا كلهم له، وإن يسلبهم الذباب الضعيف شيئا لم يخلصوا المسلوب منهم، ثم قال: "ضعف الطالب، والمطلوب".[4]

من التعاريف السابقة لمفهوم التمثل نستخلص أنه يعني إحلال شيء مقام شيء آخر، أو تصوير شيء في هيئة مكافئة، أو التعبير عن صورة بصورة أخرى، بمعنى إحلال معنى ما على الصورة، أو موضوع، أو موقف، أو شخص ما، لتحل محل المعنى الأول.

وعلى كل فإن التمثل يعني استحضار صورة موضوع غائب إلى الذهن، وهذا المعنى يقترب كثيرا من مختلف المعاني المعطاة لهذا المفهوم داخل كل التخصصات.[5]

1- عبد الله، هلو، "الأنساق النظرية للتمثل الذهني للمعرفة"، **المعرفية: مجلة معرفية دولية متخصصة في العلوم المعرفية، والترجمة**، تصدرها جمعية البحث، والعلوم المعرفية، والترجمة، عدد مزدوج (2-3)، فاس- المغرب، سنة 1999، ص19

2- **المعجم الوجيز(الميسر)**، دار الكتاب الحديث بالكويت، طبعة1، سنة 1993، ص 473.

3- **المنجد في اللغة(طبعة جديدة، ومنقحة)**، دار المشرق، بيروت- لبنان، طبعة 39 سنة 2002، ص 747.

4- ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت- لبنان، المجلد 14، طبعة3، سنة 2004، ص 18.

5- فتيحة، الهكار، **مرجع سابق ذكره**، ص30.

ومنه أشير هنا إلى أن هذا المعنى الأخير للتمثل هو المعنى المعتمد في هذه الدراسة، أين سندرس التمثلات بمعنى التصورات، أي تصورات التلاميذ التي يشكلونها عن الفلسفة كنوع من أنواع الخطابات المدرسية المتنوعة، الموجهة لهم، وتصوراتهم عن أساليب، وأدوات التقويم المعتمدة بهذه المادة، ومدى نجاعتها، وملاءمتها للمادة موضوع الدراسة، كما سنوظف التمثلات أيضا بمعنى فهم، واستيعاب التلاميذ للخطابات الفلسفية المدرسية الموجهة لهم، بالسنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

2- التمثل اصطلاحا: اختلفت، وتعددت التعاريف الواردة بهذا الخصوص نذكر منها على سبيل المثال:

* **تعريف Palmer 1978:** يرى Palmer في هذا الإطار بأن التمثل هو: "أولا وقبل كل شيء شيء يقوم مقام شيء آخر، وبتعبير آخر إنه نموذج معين لذلك الشيء الذي يمثله".

ويقتضي هذا التحديد التمييز بين ماهيتين اثنتين، أو"عالمين" اثنين، العالم الممثل من جهة، والعالم الممثل من جهة أخرى، وتكون مهمة هذا الأخير هي أن يعكس بصورة ما بعضا من مظاهر العالم الأول لا كلها، لأن تلك المظاهر لا تحتاج كلها إلى تمثيل، إذ يشترط فقط أن يكون ثمة نوع من التناظر بين بعض مظاهر العالمين، متى كان أحدهما تمثيلا للآخر، ويترتب عن هذا التحديد أبعاد يتعين على كل نسق تمثيلي تمييزها، لتحقيق الفهم الكامل للتمثل، عددها Palmer فيما يلي:

- ما هو العالم المُمَثَّل؟.
- ما هو العالم المُمَثِّل؟.
- ما هي مظاهر العالم المُمَثَّل التي يتم تمثيلها؟.
- ما هي مظاهر العالم المُمَثِّل التي تتولى ذلك؟.
- ما هي أشكال العلاقات القائمة بين العالمين؟[1]

* **تعريف Giordan et Mortinand 1991:** يعتبر جيوردان، و ميرتينان التمثل نموذجا تفسيريا يبين الكيفية التي:

- ينظم بها المتعلم المعطيات.
- يفهم بها المعلومات.
- يوجه بها فعله.[2]

* **تعريف ميسكوفيسي:** يعرف ميسكوفيسي التمثلات بأنها: "مجموعة من التصورات، والعبارات الشارحة، والتفسيرية التي تنبثق من الحياة اليومية، إنها تماثل في مجتمعنا أساطير، وأنظمة

1- عبد الله، هلو، **مرجع سابق ذكره**، ص20.

2- Martinand. G, et Giordan. A, citè par le gerre, p 236. نقلا عن

سعيد، حلمي، **علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية**، مطبعة أنفو برانت، فاس- المغرب، طبعة2، سنة 2001، ص 198.

المعتقدات في المجتمعات التقليدية، بل بإمكاننا أن نذهب أكثر من ذلك إلى حد اعتبارها التعبير المعاصر عن الحس المشترك".[1]

* **تعريف أحمد أوزي:** يمكن اعتبار التمثل طريقة عامة في تنظيم معرفتنا بالواقع، وفهمنا له، وهو يعتمد في ذلك كما يقول الباحث "أحمد أوزي" على جهاز نفسي بشري، يستمد معطياته من الواقع انطلاقا من المعلومات التي يتلقاها الفرد من عدة مصادر، كالحواس، والخبرات، والتي تجتمع لديه وتختزنها ذاكرته، ومن المعلومات التي يستقيها عن طريق العلاقات التي يربطها بغيره من الأفراد والجماعات، ومجموع هذه الخبرات، أو المعلومات تصنف، وتنظم في شكل نسق ذهني عام ومتماسك، بكيفية تسمح للفرد بفهم العالم المحيط به، أو أحد محتوياته، مما يجعل الفرد قادرا على التأثير فيه، والتكيف معه.[2]

إن التمثل انطلاقا من هذه التعاريف السابقة يعني مخططا، أو إطارا فكريا، وحتى تجسيدا فكريا يبين كيفية تنظيم الفرد للوقائع التي يعيشها، وكيفية تنظيمه للقيم التي يحملها عنها، والتي توضح أيضا الكيفية التي يتوقع أن يتصرف بها في وضعيات متنوعة قد يعيشها.

إن التمثل يعني الطريقة التي يفهم بها الفرد القضايا، والموضوعات المختلفة، كما يعني أيضا الانطباع الذي يكونه عنها، سواء كان انطباعا إيجابيا، أو سلبيا. وإذا نحن أردنا أن نضرب مثالا للتوضيح هنا، عن كون التمثل طريقة فهم الفرد للموضوعات، وليكن الموضوع هنا المتقابلين في مادة الفلسفة، للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، فسيكون السؤال المطروح كما يلي: ما الفرق بين التعاكس، والتضاد؟، وهل للسؤال الفلسفي نفس خصائص السؤال العلمي؟ ... إلخ، إن صحة إجابة التلميذ عن هذين السؤالين هو ما قد يبين تمثله الصحيح(فهمه الصحيح) لدرسي التمييز بين مختلف صور المفارقات، و التي تتمثل في التباين، التضاد، التعاكس، التنافر... كما أن صحة إجابته عن السؤال الثاني هو ما قد يوضح أيضا فهمه للإشكالية التي تدرس الفرق بين السؤالين الفلسفي، والعلمي.

هذا عن التمثل بمعنى الاستيعاب، والفهم، أما عن كونه الصورة، أو الانطباع، أو وجهة النظر أو المعتقد، فإن أحسن مثال قد نضربه هنا هو محاولة الوقوف عن ما إذا كانت الفلسفة عند التلميذ تعني الحكمة الإنسانية فعلا؟، هل هي متعة للأفكار عنده كما هي عند الفيلسوف؟، أم أنها عكس ذلك؟. إن هذين المعنيين للتمثل قد ندرسهما في المباحث الثلاثة للفلسفة، سواء تعلق الأمر بمبحث الوجود، أو القيم، أو المعرفة، هذا ويمكننا أن نظيف للتعاريف السابقة للتمثل بأنه:

1- جاك، فيجالوف، وتيريز، نولت، **تدبير الفصل الدراسي(مقاربات بيداغوجية، وديداكتيكية في بناء الكفايات)**، ت: عبد الكريم، غريب، وعبد الهادي، مفتاح، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء-المغرب، طبعة1، سنة 2007، ص 160.

2- أحمد، أوزي، الطفل والمجتمع، دراسة نفسية اجتماعية لصورة الطفل المغربي من خلال الرواية، مطبعة النجاح الجديدة، طبعة1، سنة 1988، ص 59، نقلا عن فتيحة الهكار، **مرجع سابق ذكره**، ص 32.

* **نموذج شخصي لتفسير الظواهر، وحل المشكلات:** فإذا كانت المدرسة السلوكية تعتبر أن الشخص يلج الفصل الدراسي وهو عبارة عن صفحة بيضاء، وأن الأشياء، والمعارف تنقل إلى ذهن المتعلم بصورة نمطية موحدة، وفق مبدأ المثير- الاستجابة، فإن المدرسة البنائية تعتبر أن شخصية المتعلم (المتلقي) تلعب دورا أساسيا في تلقي المعارف، والمعلومات من الخارج، وأن انتقال هذه المعارف، والمعلومات إلى ذهن المتعلم لا تتم بصورة ميكانيكية بسيطة، بل إنها تخضع لجملة من المتغيرات، تختلف باختلاف قدرات المتعلم، وخصائصه الفكرية، ونوع الوسط الذي ينتمي إليه، إن المتعلم يتلقى معلوماته، ومعارفه من مصادر متنوعة يمكن ذكرها من خلال ما يلي:

أ- ما يستقيه المتعلم من الوسط الذي يعيش فيه: وأعني بالوسط الأسرة التي تربي بين أحضانها وهنا تلعب الأسرة دورا مركزيا في تكوين خصائص المعلومات، والمعارف النظرية التي يتزود بها المتعلم، فكلما كانت الأسرة من الأسر المثقفة، كانت هذه المعلومات، والمعارف أقرب إلى الصحة خصوصا إذا كان الحوار سائدا بين أفراد الأسرة، وكان الوالدان ممن يسمحون باشتراك أبنائهم في حواراتهم، والاستماع إليهم في مختلف المواضيع، إن الأبناء عادة ما يطرحون أسئلة متعددة، وفي كثير من الأحيان يطرحون أسئلة حرجة على الآباء، والأمهات حينما يجدون صعوبة في فهم، أو تفسير ظاهرة من الظواهر، أو في حل مشكلة من المشاكل، وفي كثير من الأحيان يلجأ الآباء والأمهات إلى إسكات الأبناء كقولهم لا تسألوا عن هذه الأشياء فإنها فوق مستواكم الفكري، أو بدل أن تسألوا عن هذه الأشياء الأولى الاهتمام بدروسكم، إن الأبناء حين يواجهون بمثل هذه الإجابات التعسفية عادة ما يلجؤون إلى قدراتهم الشخصية، لتفسير، أو حل ما اعترض طريقهم من المشكلات، أو الظواهر، أو الأسئلة.

ب- ما يستقيه المتعلم من المجتمع الذي يعيش فيه: كلما كان المجتمع مثقفا، واعيا أغلب، أو كل أفراده من المتعلمين، كلما كانت المعارف، والتصورات السائدة أقرب إلى الواقع، والحقيقة، وكلما كان المجتمع متخلفا تسوده الخرافات، والتصورات المهزوزة، والانطباعات السخيفة، كلما كانت المعارف، والتصورات السائدة بعيدة عن الواقع، والحقيقة.[1]

ت- ما يستقيه المتعلم من وسائل الإعلام المختلفة: ينبغي أن يعلم الأساتذة، وآباء، وأولياء التلاميذ أن المتعلم له مصادر متعددة للمعرفة بين يديه، وطوع بنانه، وأخص بالذكر هنا وسائل الإعلام السمعية، والمرئية، كالمذياع، والمسجلة، والتلفاز، والحاسوب، وما يقدمه من نوافذ، وآفاق رحبة عن طريق شبكة الأنترنت، التي لها سحر خاص على المراهقين، من خلال ما تقدمه من صور

1- سعيد، حلمي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 198- 199.

وبرامج، ومعارف متنوعة.[1]

* **طريقة لتنظيم المعارف، والمعلومات والقيم:** إن المتعلم المتلقي سواء في حجرة الدرس، أو في وضعية أخرى يتلقى المعارف انطلاقا من خصائصه الفكرية، والعقلية، والوجدانية، ومن ثم فإنه يقوم بتنظيم هذه المعارف وفق هذه الخصائص، ومن هنا كان لزاما على الأستاذ أن ينتبه جيدا لهذا المعطى المهم في العملية التعليمية–التعلمية، ولهذا ينبغي أن يبحث جيدا عن السؤال التالي: كيف ينظم المتعلم معارفه، ومعلوماته؟، ولا يمكن للأستاذ أن يقف على جواب يمثل هذا السؤال إن لم يكن ممن يعتبرون أمر التمثلات من الأمور المهمة، والمركزية في بناء المعرفة.

* **كيفية لتوظيف المعارف، والمعلومات:** إن المتعلم (المتلقي) أثناء مواجهته لظاهرة من الظواهر أو لمشكلة من المشاكل، أو لجواب على سؤال عادة ما يلجأ لمخزونه المعرفي، والوجداني في إطار توظيفه لتجاوز المشكل المطروح، وهنا يفترق المتعلمون، ويتميزون عن بعضهم البعض، فقد نجد مجموعة من التلاميذ لهم معارف واحدة، ومعلومات متشابهة، لكنهم أثناء طرح الإشكال، ومن خلال بحثهم عن وسائل لتجاوز هذا الإشكال منهم من يوفق، ومنهم من لم يوفق، ومنهم من تكون إجابته، أو عثوره على الحل في وقت وجيز، وأسرع، ومن هنا يمكن القول إن المتعلمين ليسوا على درجة واحدة من الذكاء، وليسوا على درجة واحدة من الفهم، وليسوا كذلك على درجة واحدة من توظيف معارفهم، ومعلوماتهم السابقة، في مواجهة ما يعترض طريقهم من إشكالات، أو أسئلة.[2]

* **كيفية لفهم المعارف، والمعلومات:** إن إطلاع الأستاذ على تمثلات المتعلم من شأنه أن يعينه على معرفة كيفية فهمه، واستيعابه للمعارف المقدمة إليه، سواء في الفصل الدراسي، أو في غيره من الوضعيات، وهو أمر في غاية الأهمية، يساعد على التواصل الناجح بين الأستاذ، والمتعلم، وبالتالي يؤدي بالأستاذ إلى معرفة إستراتيجية كل متعلم، وكيف يبني معارفه؟، كيف يتم فهمه للمعارف؟، ما هي المنطلقات التي ينطلق منها في هذا الفهم؟، وما هي الوسائل التي يستعملها في هذا الإطار؟.[3]

3- تعريف التمثل في الفلسفة: فلسفيا يشير التمثل إلى وظيفة موضوع، أو حادث ما، بمعنى إلى الخاصية التي تحيل إلى موضوع، أو حادث، أو خاصية أخرى، فوظيفته يمكنها أن تتحدد إما بالاتفاق، حيث أن غايته تكون مشتقة، كما هو الأمر بالنسبة للجملة، وإما بالاكتساب الطبيعي، حيث أن غايتها تكون أصيلة، كما هو الأمر بالنسبة للحالة الذهنية.[4]

2- سعيد، حلمي، **مرجع سابق ذكره**، ص 200.

2- **المرجع نفسه**، ص 201.

3- **المرجع نفسه**، ص ص 201- 202.

4- الغالي، أحرشاو، أحمد، الزاهر، "مفهوم التمثل في العلوم المعرفية"، **المعرفية: مجلة معرفية دولية متخصصة في العلوم المعرفية، والترجمة**، مرجع سابق ذكره، ص 13.

من جملة التعاريف السابقة التي أوردناها في خصوص تحديد المعنى الاصطلاحي للتمثل نلاحظ أنها تشير إلى أن التمثل يعني:

أ- طريقة لتوضيح كيفية استيعابنا للعالم الخارجي.

ب- صورة نحملها في أذهاننا عن العالم الخارجي.

ت- هي عملية ننقل بها العالم الخارجي إلى أذهاننا، وتبين طريقة تفكيرنا.

ث- كما أنه عبارة عن بناء رمزي عقلي، أو خريطة عقلية، يرسمها الفرد عن موضوع التمثل.

وعلى العموم تبقى هناك نقطة أساسية تجدر الإشارة إليها، ذلك أن كل الدراسات التي تناولت مفهوم التمثل سواء بشكل عرضي، أو تلك التي أفردت لهذا المفهوم بحثا خاصا به، بما فيها التي أدرجناها في هذا البحث، أو تلك التي لم يسعفنا الوقت للإطلاع عليها، كل هذه الدراسات تتفق حول اعتبار واحد على الأقل، ويتمثل في كون مفهوم التمثل يشتغل عند حافتي الحقل السوسيولوجي، والحقل السيكولوجي، الشيء الذي يجعل منه أحد المفاهيم الرئيسية داخل هذين الحقلين المعرفيين، ويخضع مفهوم التمثل للتحليل حسب ثلاثة أبعاد رئيسية:

البعد الأول: ويمثل الاتجاه الذي يعكس مدى قبول الموضوع، أو رفضه (النزوع، والنفور).

البعد الثاني: وهو ذو نفحة معرفية، ويمثل مجموع المعارف المكتسبة بخصوص موضوع معين، هذه المعارف هي التي تمثل ما يدعى بالحس المشترك، لدى كافة الأفراد.

البعد الثالث: وهو مجال التمثل، ويحيل إلى فكرة نظام المحتوى، بحيث لا يمكن الحديث عن مجال إلا حينما تكون هناك وحدة معرفية قائمة، وترتيب نسقي للعناصر، يعكس درجة واضحة في بناء الفكر.[1]

ثانيا- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم التمثل:

1- الإدراك: يعد موضوع الإدراك(perception) من أكثر المواضيع التي نالت اهتمام علماء النفس عامة، لما له من صلة مباشرة بحياة الناس اليومية، حيث يتعامل الفرد يوميا مع آلاف المثيرات التي تتطلب منه الفهم، والتحليل، وأحيانا الاستجابة الفورية، وعند استقبال مثير معين فجميعنا يحقق الفهم، ولكن هل يصل جميع الأفراد إلى نفس الإدراك؟، وهل ندرك هذه المثيرات بنفس الطريقة؟.[2]

وعموما يعرف الإدراك على أنه عملية استقبال وتنظيم، واختيار، وترجمة المنبهات، وتحويلها إلى معلومات، بهدف الحصول على معنى لها، وهذه العملية تتم باستقبال المنبهات من خلال الحواس، وتنظيمها بهدف فهم الواقع بشكل مستمر، الأمر الذي يتطلب من الشخص مستقبل

1- فتيحة، الهكار، **مرجع سابق ذكره**، ص 33.

2- عدنان يوسف، العتوم، **علم النفس المعرفي(النظرية، والتطبيق)**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان- الأردن، طبعة 2، سنة 2010، ص 93.

المنبهات أن يختار المنبه الحسي stimulus، وتنظيمه ضمن صورة متكاملة ذات معنى، ومضمون إن السلوك الذي يمارسه الشخص سواء كان سلوكا مستترا ضمنيا، أو سلوكا ظاهرا يتأثر بفهم وإدراك الفرد للظروف التي تحيط به، وما تحتويه من مثيرات، وإن تأثير هذه المثيرات على سلوك الفرد يتم من خلال عمليات إدراكية، تنتهي بتكوين معان، وتفسيرات معينة، لما تتلقاه حواس الفرد عن هذه المثيرات، والهدف من دراسة الإدراك هو تفسير المثيرات التي يتعلق بها الفرد.[1]

بناء على ما سبق فإن الإدراك عملية تفكير عليا، مرتبطة بالبني المعرفية لدى الفرد، ومتأثرة بميوله، وقدراته المختلفة، ومع ذلك فإن عملية الإدراك لا تحدث باستقلالية عن الإحساس، إلا في حالة ما يعرف بالإدراك فوق الحسي(extra sensory perception)، أو كما عرف بمفهوم الحاسة السادسة في علم النفس، وتعد أشكال التخاطر، والتنبؤ بالمستقبل دون وجود مثيرات، أو معلومات حسية نماذج على هذا النوع من الإدراك، والإدراك فوق الحسي لا يوجد له أساس علمي ولا تتوفر له الأدلة العلمية الكافية لإثباته، أو إعادة الخبرة فوق الحسية في ظروف مضبوطة، أو تجريبية.[2] إن عملية الإدراك عملية معقدة، تتداخل فيها الذاكرة، والتعلم، والتصور، والعلاقات الرمزية، فهي ليست عملية سلبية تنحصر بمجرد استقبال انطباعات حسية في الفكر الإنساني.

1-1- ثبات الإدراك: إن الإدراك لا يعكس بالضرورة المثيرات الحسية الواردة من البيئة بشكل مباشر، لأن هذه المثيرات قد مرت بسلسلة من عمليات التحويل، والترميز، والتفسير قبل أن يتم إدراكها، وأكد فيلدمان(feldman 1996) أن الإدراك يمثل صورة شاملة، ومتطورة للمثيرات التي يتعامل معها الفرد، وأن هذه الصورة الشاملة تتميز بدرجة عالية من الثبات، نظرا لأن الصورة الإدراكية لا تتغير بتغير الظروف الذاتية، أو المكانية للمثير الحسي، ومن الأدلة على ثبات الإدراك، أن إدراك الوردة الحمراء يبقى ثابتا من حيث خصائص اللون، والشكل، والملمس رغم رؤية ألوانا، وأشكالا أخرى من الورد، كذلك فإن صديقك الذي ودعك، وبدأ بالمشي بعيدا عنك لا تزال تراه بنفس الحجم الواقعي له، مع أن صورته على الشبكية تصبح أصغر فأصغر مع ابتعاده عن المكان الذي تقف فيه، وهذا يشير إلى أن قدراتنا الإدراكية تستطيع التعويض عن التغيرات التي تحدث للمثيرات الحسية من حيث اللون، أو الشكل، أو الحجم.[3]

من خلال التعاريف السابقة لمفهوم الإدراك، والتي تبين أنه عبارة عن عملية فهم يبديها الفرد عن مواضيع، ومسائل مختلفة، تنتج عن تداخل لعدد من العمليات العقلية من بينها التصور وبالتالي فإن هذا المفهوم له علاقة بالتمثل، موضوع دراستنا، والذي نوظفه تارة بمعنى الفهم، وفي مواقف أخرى بمعنى التصور، و ذلك حسب ما تدرسه الفرضية .

1- فخري، عبد الهادي، **علم النفس المعرفي**، دار أسامة للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة1، سنة 2010، ص 110.

2- عدنان يوسف، العتوم، **مرجع سابق ذكره**، ص 94.

3- **المرجع نفسه**، ص 109.

2- التفكير: يعد التفكير من أكثر الموضوعات دراسة، وبحثا في مجالات علم النفس، وخاصة علم النفس المعرفي، وعلم النفس التربوي، وموضوع التفكير ليس من اهتمام الاتجاه المعرفي فقط، بل عنيت به جميع المدارس الفلسفية، والفكرية، والتربوية، لمساعدة الفرد كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات، والمشكلات التي تعترض طريقه في جميع مناحي الحياة المختلفة، سواء كانت اجتماعية، أم اقتصادية، أم تربوية، أم أخلاقية، أم سياسية.[1]

إن كلمة التفكير كما يشير كثير من الباحثين يعوزها التحديد، سواء في لغة الحياة اليومية، أو في لغة علم النفس، فقد تشير إلى كثير من أنماط السلوك المختلفة، وإلى أنواع متباينة من المواقف، لذا من الصعوبة بمكان تعريف التفكير، أو اختيار تعريف معين له، تتمثل فيه طبيعة التفكير، ومهامه ووسائله، ونتاجاته، وتحديد المظاهر التي يتجلى فيها.[2]وعموما بإمكاننا أن نورد بعض من التعاريف على سبيل الحصر، لا القصر لهذا المفهوم:

أ- كل نشاط عقلي يستخدم الرموز بدلا من الأشياء، والمحسوسات، ويهدف إلى حل مشكلة الفرد من بين المشكلات التي يتعرض لها.

ب- كل نشاط عقلي يستطيع الفرد به أن يفهم موضوعا جديدا، أو يحسن التصرف في مواقف معينة، أو على الأقل يفهم بعض مظاهر هذه المواقف، أو هذا الموضوع.

ت- التفكير هو استعمال العقل بكل تجهيزاته، أو بكل إمكانياته للانتقال من المعلوم إلى المجهول أو استعمال المعلوم من أجل فهم المجهول.

ث- هو تمثيل داخلي للأحداث، والوقائع، والأشياء الخارجية التي يقوم بها عندما يتعرض لمشكلة ما، ويحاول الوصول إلى حل مناسب لها، ويود الفرد من وراء التفكير تحقيق التوافق مع البيئة الخارجية.[3]

هذه التعاريف التي أوردناها لمفهوم التفكير، تكشف على أنه توظيف لكل العمليات العقلية لتوضيح الغامض من الوضعيات، إنه عبارة عن تمثيل الوقائع الخارجية في صورة ذهنية، وهذا المعنى لا يبتعد عن مفهوم التمثل في هذه الدراسة، إذ أنه أيضا يعني الصورة الذهنية التي يحملها الفرد عن موضوعات، ووقائع خارجية .

2-1- خصائص عملية التفكير: يتميز التفكير، وهو عملية عقلية معرفية بالخصائص التالية:

أ- التفكير نشاط عقلي غير مباشر، فلكي يتوصل الإنسان إلى إقرار علاقات بين الأشياء فإنه يعتمد على إحساساته، وإدراكا ته المباشرة، وأيضا على معلومات الخبرات السابقة التي تتجمع في الذاكرة.

1- عدنان يوسف، العتوم، **مرجع سابق ذكره**، ص 197.

2- ثائر أحمد، غباري، خالد محمد، أبو شعيرة، **مرجع سابق ذكره**، ص 349.

3- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص 165.

ب- يعتمد التفكير على ما استقر في ذهن الإنسان من معلومات عن القوانين العامة للظواهر.

ت- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية، وهو لا ينحصر فيها، ولا يقتصر عليها.

ث- التفكير انعكاس للعلاقات، والروابط بين الظواهر، والأحداث، والأشياء في شكل لفظي ورمزي.

ج- يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملي للإنسان.

ح- التفكير دالة الشخصية، فهو جزء عضوي، وظيفي من البنية الكلية للشخصية، فنظام الحاجات، والدوافع، والعواطف، والانفعالات لدى الفرد، واتجاهاته، والقيم، والميول والخبرة السابقة، والإحباطات، والإشباعات في حياته، كل هذا ينعكس على تفكيره، ويوجهه، بل إن أسلوب الفرد في التفكير يتحدد من أسلوبه في الحياة بصفة عامة.[1]

2-2- فوائد التفكير: يمكن تلخيص فوائد التفكير فيما يلي:

أ- يساعد الإنسان على حل كثير من مشاكله، وتجنب الكثير من الأخطار، وذلك لأن التفكير قد يوجه الفرد إلى توقع الخطر في موضوع ما، فيتخذ الإجراءات الوقائية لذلك.

ب- التفكير وسيلة جيدة لانتفاع الإنسان من خبراته الماضية.

ت- يساعد الإنسان على تحقيق غايات، ونتائج لم تكن تتحقق بدون تفكير.

ث- يفيد في تنمية شخصية الفرد عن طريق إكسابه الكثير من الصفات مثل الثقة بالنفس واحترام الذات.

ج- يعتبر التفكير وسيلة تساعد الفرد في تحديد تطلعاته، وتعامله مع مستقبله، واستعداده له وتصوره لواقعه. [2]

3- التخيل Imagining: التخيل من العمليات، أو القدرات المعرفية الراقية، والتي ينفرد بها الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى، حيث يستمد من هذه القدرة قوة، وأحلاما، وأهدافا، فمن التخيل، والإبداع صنع الإنسان كل مبتكراته، وإنجازاته.[3] ولقد وردت مجموعة كبيرة من التعاريف التي تناولت مفهوم التخيل، نورد منها على سبيل المثال:

أ- تعريف عبد المنعم الحنفي: مصطلح التخيل imagining يعني به حيلة دفاعية مرغوب فيها، وضرورة للإبداع، للهروب من الواقع، والحصول على الإشباع، عن طريق تخيل النجاح أو الاستشهاد، إلا أنه قد يكون معوقا عندما يفصله الفرد على الواقع، ويعجز عن التفريق بين

1- محمد فرحان، القضاه، محمد عوض، الترتوري، **أساسيات علم النفس التربوي(النظرية، والتطبيق)**، دار الحامد للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، دون طبعة، دون سنة، ص321.

2- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص 173.

3- **المرجع نفسه**، ص 159.

الحقيقة، والخيال، بينما يقدم هادي نعمان الهيتي تعريفا آخر للتخيل، حيث يرى أن التخيل imagining عبارة عن تأليف صور ذهنية، تحاكي ظواهر عديدة مختلفة، ولكنها في الوقت نفسه لا تعبر عن ظاهرة حقيقية، كما لا تعبر عن صورة تذكرية، ولذا تعد الصور المتخيلة بديلات تنشئها المخيلة عندما تتصرف في الصور الذهنية، وتخرجها في كيان جديد.[1] هذا ويعرف التخيل أيضا بأنه:

ب- قدرتك على تصور الأشياء، والأدوات تصورا مرئيا في مخيلتك.

ت- عملية عقلية لاسترجاع صور حسية مختلفة، وأحداث من الحياة الماضية، وتضمينها وتشكيلها لصور، ورسوم، وأحداث جديدة.

ث- قدرة الإنسان على رؤية، وتشكيل الصور، والرموز العقلية للموضوعات، والأشياء والإحساس بها، بعد اختفاء المثير الخارجي.[2]

3-1- التخيل وعلاقته بالتفكير: انقسم العلماء إلى فريقين في حديثهم عن طبيعة العلاقة بين التخيل والتفكير:

الفريق الأول: يرى أن التخيل متضمن في توجيه عمليات التفكير، وأنه يضع قيودا عليها ومن العلماء المؤيدين لهذا الرأي كوسلن kosslyn، الذي يرى أن الصور التخيلية تتمركز في عمليات التفكير مباشرة، ولها مضمون، وبناء متميز في التمثيل الداخلي للفرد، كما أنها تأخذ أشكالا تختلف عن التمثلات الداخلية، كما أنها مفروضة على التفكير.

الفريق الثاني: يرى أن التخيل منتج ثانوي للتفكير، يوجه بواسطة المعرفة، والمعتقدات، وأنه مجرد ظاهرة مصاحبة epiphenomental للتفكير، مثل الضجة المرتبطة بعمل ماكينات المصانع، ولكنها لا تلعب دورا في الإنتاج(cohen 1983)، ومن العلماء المؤيدين لهذا الرأي بيليشين(1981 pylyshyn)، الذي يرى أن الصورة التحليلية ليست مفروضة على التفكير، وإنما هي نتيجة مترتبة عليه، وعلى نسق المعتقدات، حيث تتضمن العمليات العقلية لمعرفة هذه الصور التخيلية.[3]

4- التصور: الصورة image: مصطلح مشتق من كلمة لاتينية تعني "محاكاة" imitation ومعظم الاستخدامات السيكولوجية القديمة، والحديثة لهذا المصطلح تدور حول نفس المعنى، ومن ثم توجد معان متقاربة مترادفة مع هذا المعنى في مجال الاستخدام السيكولوجي مثل التشابه، النسخة، إعادة الإنتاج، الصورة الأخرى ... الخ[4]

1- عصام علي، الطيب، **أساليب التفكير(نظريات، ودراسات، وبحوث معاصرة)**، عالم الكتب، نشر، توزيع، طباعة، القاهرة- مصر، طبعة1، سنة 2006، ص194.

2- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص 159.

3- عصام علي، الطيب، **مرجع سابق ذكره**، ص207.

4- شاكر، عبد المجيد، **علم نفس الإبداع**، دار غريب للطباعة، والنشر، والتوزيع، القاهرة – مصر، دون طبعة، سنة 1995، ص 223.

4-1- الصورة العقلية، والذهنية: تعبر الصور العقلية عن تمثيل للأشياء، والأحداث، والمواقف التي تمثل أمام الفرد وقت الإدراك، ويؤيد فرضية التمثيل الفراغي للمثيرات البصرية، والهندسية قدرة الفرد على تخيل الصور العقلية(mental pictures) على هيئتها الأصلية البصرية، أي كما تم تمثيلها، والتحكم بهذه الصور العقلية بدرجة عالية من الدقة، فلو طلبت منك تخيل حبة التفاح الدائرية، وطلبت منك شمها لعرفت، ثم أمسك السكين وقطعها إلى نصفين لفعلت، ثم قطعها إلى أربعة أقسام متساوية لفعلت ذلك بسهولة، ويسر، كما لو أنك تتعامل مع حبة التفاح في الواقع المادي[1]. هذا وتختلف الصور العقلية عن الخبرات الحسية، والمدركات العقلية الأصلية اختلافات جوهرية من أهمها:

أ- صور عقلية رمزية لأشياء محسوسة، الصورة التي يتاح للعقل استحضارها فتكون ماثلة أمام عين العقل دون وجود الشيء الحقيقي.

ب- إن الصور العقلية لا تبقى على وتيرة واحدة في الذهن من حيث وضوحها، وجدتها، فقد تتلاشى قوتها، والقدرة على استحضارها كلما تقادم الزمن.

ت- مهما كانت درجة الإدراك العقلي، وقدرته على استحضار الصور العقلية، فإن تلك الصور المستحضرة لا تكون من النضوج بحيث تحاكي الأصل تماما من حيث الدقائق، الجزئيات، والتفصيلات.

ث- إن الصور العقلية تكون منفصلة عن العالم الحسي المحيط بالفرد، فهي صور لأشياء تأثرت بها الحواس، فانطبعت في العقل، ثم نقلت على هيئة صور عقلية.[2]

4-1-1- أشكال الصور العقلية: يوجد أكثر من نوع للصور العقلية، ولكن أكثرها شيوعا هي الصور البصرية، والسمعية، وهي أكبر أثرا في تفكير الإنسان من غيرها من الصور العقلية، وهي مركبة، أي تتكون من عناصر حية مختلفة، ولكننا نصف الصورة عادة بأظهر عنصر فيها فنقول أنها بصرية، أو سمعية، على حسب الإحساس الغالب فيها، وتغلب الصور العقلية في مرحلة الطفولة.[3] وعموما يمكن إدراج أنواع أخرى للصور العقلية كما يلي:

أ- الصور العقلية الحركية، القائمة على أساس الإحساس العقلي.

ب- الصور العقلية المتصلة بتأثر الجلد، ومساماته بظروف الطقس، وضغطه.

ت- الصور العقلية المذاقية.

ث- الصور العقلية الشمية.

1- عدنان يوسف، العتوم، **مرجع سابق ذكره**، ص 177.

2- مجدي عزيز، إبراهيم، **التفكير من منظور تربوي(تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه)**، عالم الكتب، نشر، توزيع، طباعة، القاهرة، طبعة1، سنة 2005، ص ص22-23.

3- عصام علي، الطيب، **مرجع سابق ذكره**، ص 191.

ج- الصور العقلية العضوية كالإحساس بالجوع، أو العطش مثلا [1]

إن جل المفاهيم التي أوردناها سابقا كمفاهيم قريبة من مفهوم التمثل، في الحقيقة هي مفاهيم يتداخل بعضها مع الآخر، ويحتاج بعضها إلى الآخر في معظم العمليات الذهنية، التي يجريها الفرد في مواقف مختلفة، وهي تتداخل أيضا ومفهوم التمثل، الذي كنا قد أشرنا سابقا أننا سنوظفه في الدراسة الحالية بمعنيين فقط هما: التصور، والفهم.

ثالثا- التمثل في ضوء بعض النظريات البيداغوجية:

في إطار حديثنا على التمثل في ضوء النظريات البيداغوجية، سنقتصر في هذا المقام على دراسة نظريتين هما:

1- نظرية معالجة المعلومات information processing model: يعتبر نموذج معالجة المعلومات أحد النظريات المعرفية الحديثة، ولا يمكن الحديث عن علم النفس المعرفي دون التعرض إلى نموذج معالجة المعلومات، فهو يختلف عن النظريات القديمة في كونه لا يكتفي بوصف العمليات المعرفية التي تحصل في الفرد داخليا، بل يحاول أن يفسر آلية حدوث هذه العمليات، ودورها في معالجة المعلومات، وإنتاج السلوك.[2]

يرى نموذج معالجة المعلومات أن السلوك ليس مجرد مجموعة من استجابات، ترتبط على نحو آلي بمثيرات تحدثها، كما هو الحال عند المدرسة الإرتباطية، وإنما هو بمثابة إنتاج لسلسلة من العمليات المعرفية، التي تتوسط بين استقبال المثير، وإنتاج الاستجابة المناسبة له، ومثل هذه العمليات تستغرق زمنا من الفرد لتنفيذها، إذ أن زمن الرجع بين استقبال المثير، وإنتاج الاستجابة المناسبة له يعتمد على طبيعة المعالجات المعرفية، ونوعيتها.[3]

هذا، وقد كان ظهور هذا الاتجاه في أواخر الخمسينات من القرن الماضي، عندما تطورت هندسة الاتصالات، والحاسوب، فقد استفاد من التطورات التي حصلت في هذا المجال، وعمد أصحاب هذا الاتجاه إلى تفسير ما يحدث من معالجة للمعلومات لدى الإنسان على نحو شبيه بما يحدث في أجهزة الاتصالات، من عمليات تحويل الطاقة المستقبلة من شكل إلى آخر، فعندما يستقبل الحاسوب المدخلات input، وتتم معالجتها في وحدة معالجة المعلومات CPU، ثم يتم إنتاج مخرجات معينة aut put، وفق تعليمات، وأوامر مخزنة في الحاسوب، مثل ذلك يحصل في دماغ الإنسان، حيث

1- مجدي عزيز، إبراهيم، **التفكير من منظور تربوي(تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته، أنماطه)**، مرجع سابق ذكره، ص 24.

2- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص 41.

3- رافع النصير، الزغلول، عماد عبد الرحيم، الزغلول، **علم النفس المعرفي**، دار الشروق للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة1، سنة 2009، ص47.

تمر المعلومات أثناء معالجتها بمراحل استقبال، وترميز، وتخزين، و إنتاج الاستجابة المناسبة لها.[1]

1-1- الافتراضات الرئيسية لنموذج معالجة المعلومات: يستند هذا النموذج إلى الافتراضات الآتية:

أ- أن المعرفة يمكن تحليلها إلى عدد من المراحل الافتراضية، التي يتم في كل منها عدد من العمليات المعرفية على المعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية، لتنتهي باستجابة ضمنية، أو ظاهرة.

ب- العمليات العقلية كالإدراك، والتعرف، والانتباه، والتذكر، والتفكير، وغيرها هي أوجه لعملية واحدة، تتصف بالتعدد، والتشعب، والتداخل.

ت- معالجة المعلومات تتم بتوجيه، وضبط من الدماغ، والجهاز العصبي، إذ أن هنالك قنوات اتصال، ونقل للمعلومات ما بين المدخلات، والمخرجات عبر الجهاز العصبي، حيث يقوم الدماغ بالعديد من الوظائف المعرفية.

ث- الذاكرة القصيرة بالمفهوم المعاصر ليست مجرد خزان للمعلومات، يتميز بمحدودية السعة بل هو ذاكرة عاملة(working memory)، تشكل عنصرا رئيسيا في معالجة المعلومات، وتحدث فيها جميع العمليات المعرفية بضبط، وتوجيه من الدماغ الإنساني.

ج- المخرجات، أو الاستجابات المعرفية ليست مجرد ناتج فوري للمثير الحسي، بل هي نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية الوسيطة.

ح- إن كل مرحلة من مراحل تكوين، ومعالجة المعلومات تستقبل معلومات من المرحلة التي تسبقها، قبل أن تستطيع القيام بأداء وظائفها.

خ- هنالك محدودية في القدرة على معالجة المعلومات(محدودية القنوات الاتصالية، نظم الفلترة، محدودية السعة التجزيئية)، تؤثر على دقة النتائج، أو الاستجابة المعرفية من فرد إلى آخر.

د- بعض الأفراد يطورون مهارات متباينة في سرعة، ودقة إنجاز العمليات المعرفية، حيث يعود ذلك إلى الفروق الفردية في الجوانب العقلية، والشخصية، والتي هي انعكاس مباشر لأثر عوامل الوراثة، والنضج الجسدي، وقدرة البيئة على توفير عدد من المثيرات الغنية، التي تثري البنية المعرفية للفرد.[2]

1-2- مكونات نموذج معالجة المعلومات: يتكون نظام معالجة المعلومات من الذاكرة الحسية، الذاكرة قصيرة المدى، وأخيرا الذاكرة طويلة المدى.

1- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 41-42.

2- عدنان يوسف، العتوم، **مرجع سابق ذكره**، ص 165.

1-2-1- الذاكرة الحسية: تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي، فمن خلالها يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات، التي تتفاعل معها، وذلك عبر المستقبلات الحسية المختلفة(البصرية، السمعية، اللمسية، الشمية، والتذوقية).[1] وتعرف الذاكرة الحسية بالمخزن، أو المسجل الحسي(Sensory Register)، فلو طلبت من مجموعة من الطلبة أن يراقبوا ضوء المصباح الكهربائي لمدة عشر ثوان، ثم طلبت منهم إغلاق أعينهم بسرعة، فإنهم سيستمرون برؤية ضوء المصباح الكهربائي لفترة وجيزة من الوقت، ثم تختفي الصورة البعدية(After Image) من السجل الحسي، ويمكن تلخيص أهم خصائص الذاكرة الحسية بالتالية:

أ- تنظيم تمرير المعلومات بين الحواس، والذاكرة القصيرة المدى، حيث تسمح بنقل حوالي 4-5 وحدات معرفية في الوقت الواحد، علما بأن الوحدة المعرفية قد تكون كلمة، أو حرفا جملة، أو صورة.

ب- تخزين المثيرات لمدة قصيرة من الزمن، لا تتجاوز الثانية بعد زوال المثير.

ت- نقل صور حقيقية عن العالم الخارجي، بدرجة من الدقة، عن طريق الحواس.

ث- استعراض المعلومات، وفلترتها، وترميمها.[2]

1-2-2- الذاكرة قصيرة المدى: وهي الجزء الثاني الذي تستقر فيها بعض المعلومات المستقبلة من الذاكرة الحسية، وتشكل الذاكرة قصيرة المدى مستودع مؤقت للتخزين، ويتم فيها الاحتفاظ بالمعلومات لفترة تتراوح بين 5-30 ثانية، ويطلق على هذه الذاكرة(الذاكرة العاملة، والرئيسية والفورية، والابتدائية)، كونها تستقبل المعلومات التي يتم الانتباه إليها من الذاكرة الحسية، وتقوم بترميزها، ومعالجتها على نحو أولي، وتعمل على اتخاذ بعض القرارات اتجاهها، أو تقوم بإرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى، وتجري عليها بعض العمليات المعرفية لاستخلاص المعاني منها وربطها، وتنظيمها، وتحويلها إلى أداء ذاكري. [3]

1-2-2-1- ترميز المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى: يرى Mayer 2004 أن ترميز المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى يتم بثلاث طرق هي:

أ- الترميز الصوتي Acoustic Coding: يعتمد غالبية الناس على طريقة ترميز المثيرات حتى البصرية منها بطريقة صوتية، وذلك وفقا لمنطوق الكلمات، أو الأعداد، أو الرموز، أو الأصوات الناتجة عنها، فمعظمنا يتذكر الطيور، أو الحيوانات بأصواتها، لا بل يلجأ الكثير من معلمي المراحل التعليمية الأولى إلى تعليم الأطفال أصوات الحيوانات، وغيرها.

1- رافع النصير، الزغلول، عماد عبد الرحيم، الزغلول، **مرجع سابق ذكره**، ص52.

2- محمد عودة، الريماوي، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 279- 280.

3- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص 49.

ب- الترميز البصري Visual Coding: يميل بعض الناس إلى ترميز المعلومات وفقا لشكلها، بحيث تمثل المعلومات بسلاسل من الصور التي تحدد المثير، وهذا النوع من الترميز يفسر ما عرف بالذاكرة الفوتوغرافية Photographic Memory، حيث يتميز به الناس دقيقو الملاحظة، كرجال الأمن، والعلماء الذين لديهم قدرة عالية على وصف التفاصيل بدقة متناهية، عندما يتعرضون لمثل هذه الصور البصرية.

ت- ترميز المعنى Semantic Coding: ويمكن ترميز المثيرات حسب معانيها، ليس بالضرورة صوتها، أو صورتها، وترميز المعنى يختصر الوقت والجهد، إلا أنه يتأثر بالذكاء، والقدرات العامة، والخاصة ذات العلاقة بالفرد، ومن طرق ترميز المعنى على سبيل المثال: تصنيف المثيرات إلى فئات وفق أبعاد معينة، كأن تصنف الحيوانات إلى فقارية، ولا فقارية، وفي ضوء الحجم، والشكل، واللون، ويعتمد المعاقون سمعيا على ترميز المعنى أكثر من ترميز الصور، لأن الصور لوحدها في غياب الصوت غير كافية لتحقيق الفهم.[1]

1-2-2-2- نموذج بادلي للذاكرة قصيرة المدى(العاملة): لقد طور العالم بادلي نموذجا حديثا للذاكرة قصيرة المدى، سمي بالنموذج ثلاثي الأبعاد، فقد افترض أن هذه الذاكرة لها ثلاث مكونات رئيسية، تشترك معا لإبقاء المعلومات، والعملية العقلية نشطة ريثما يتم تنفيذ المهمة المطلوبة وهي:

أ- ذاكرة التنشيط اللفظي Articulatory Loop: وهي إحدى أدوات الحديث الداخلي، ويعتمد مستوى التنشيط فيها على طبيعة المعلومات اللفظية، وحجمها.

ب- ذاكرة التنشيط البصري VisuosPatial Sketchpade: وهي المسؤولة عن ممارسة الانطباعات الحسية البصرية، وتعمل على الاحتفاظ بها ريثما يتم استخلاص المعاني منها.

ت- الذاكرة التنفيذية المركزية Centrale Exécutive: وهي بمثابة مهارة، أو عملية تتمثل في اتخاذ القرارات حول أي شكل من أشكال الذاكرة التي يجب تفعيله، من أجل إنجاز مهمة ما، فهي التي تقرر متى يجب أن تنشط مجموع معينة من العمليات المعرفية، أو التي يجب أن تتوقف، سواء كلها، أو البعض منها.[2]

1-2-3- الذاكرة طويلة المدى: مع أن معظم محتويات المسجل الحسي، والذاكرة قصيرة المدى تضيع، أو تنسى، إلا أن بعض هذه الذكريات يتم الاحتفاظ بها بشكل نهائي في المخزن الثالث، وهو الذاكرة طويلة المدى، والمعلومات التي يتم إيصالها إلى هناك كانت نتيجة للمراجعة، والتخزين، وإضفاء المعنى عليها، هذا وإن إيداع أية معلومات جديدة في الذاكرة طويلة المدى يأخذ في العادة جهدا كبيرا، ولكنها حال وصولها هناك فإنها تميل إلى أن تسكن، وتصبح في سبات حتى يتم

1- محمد عودة، الريماوي، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص 282.

2- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 50- 51.

تفعيلها، واستدعاؤها من جديد، ولا أحد يعرف بالضبط سعة الذاكرة طويلة المدى على الاحتفاظ بالمعلومات، ولكن تظل قدرتها على ذلك عالية جدا، فالناس يتذكرون حقائق كثيرة، ومفاهيم وأحداث، ومهارات، بحيث أن بعضها تم لهم اكتسابه وهم صغار السن، وبما أن جزءا من وظيفة الفرد هو العمل على زيادة هذا المخزن الدائم للمعرفة، فإن المعلمين لديهم اهتمام خاص بهذا النوع من الذاكرة، وبالذات بالكيفية التي يمكنهم من خلالها نقل المعرفة من الذاكرة قصير المدى، إلى الذاكرة طويلة المدى، والمشكلة الرئيسية بالذاكرة طويلة المدى ليس في درجة سعتها، وإنما في طبيعتها الكسولة، وغير الفاعلة، وبما أن الذكريات المخزونة في الذاكرة طويلة المدى هي في العادة خاملة، وغير فاعلة فإن استذكارها في الوقت المناسب قد يشكل نوعا من التحدي وحتى يكون مخيبا للآمال.[1] وبالرغم من أن بعض الأدلة تشير إلى أن بعض المعلومات تتلاشى، وتزول من هذه الذاكرة، إلا أن هناك الكثير من الشواهد، والأدلة العلمية تفيد بأن المعلومات لا تفقد منها، ومن الشواهد على ذلك ما يلي:

أ- باستخدام إجراءات التنويم المغناطيسي: يمكن للمعالج النفسي مساعدة الأفراد على تذكر خبرات سابقة بكافة تفاصيلها، يرجع بعضها إلى فترات الطفولة المبكرة، بحيث لا يستطيعون تذكرها في الظروف العادية، وهذا ما يدل على أن الخبرات تبقى في الذاكرة طويلة المدى، وأن صعوبة استرجاعها ما هي إلا مسألة سوء إثارة.

ب- أفاد العديد من المرضى الذين تعرضوا إلى عمليات جراحية في الدماغ أنهم عاشوا ذكريات سابقة بكافة تفاصيلها لم يكونوا ليتذكروها في الظروف العادية، وكان ذلك نتيجة ملامسة مجس الجراح لبعض خلايا الدماغ، والذي ربما عمل على إثارتها، مما تسبب بالتالي بإثارة بعض الذكريات القديمة لدى هؤلاء المرضى، إن مثل هذا الدليل ربما يعزز وجهة نظر "ثورندايك" فيما يتعلق بوضع الوصلات العصبية، من حيث قابليتها للتوصيل، أو عدم التوصيل في إثارة الاستعداد للسلوك، والتعلم.

ت- هي تجارب الاستدعاء المتكرر، أو ما يسمى بتجارب التذكر، والذي يطلب فيها من الأفراد إعادة استدعاء الخبرات التي تم تعلمها سابقا، حول موضوع معين، فإنه يلاحظ أن الأفراد يستطيعون تذكر معلومات جديدة في كل مرة إضافية يطلب منهم فيها إعادة عملية التذكر، وهذا أيضا مؤشر آخر على أن المعلومات تبقى بصورة دائمة في الذاكرة طويلة المدى.[2]

1- عبد الرحمان، عدس، **علم النفس التربوي(نظرة معاصرة)**، دار الفكر للطباعة، والنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة1، سنة 1998، ص 262.

2- رافع النصير، الزغلول، عماد عبد الرحيم، الزغلول، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 62- 63.

1-3- العمليات الأساسية لنظام معالجة المعلومات: يضطلع نظام معالجة المعلومات الإنساني بالعديد من السياقات أثناء مراحل معالجة المعلومات، التي تتم بعد التعرض للمثيرات، وتتقيد الاستجابات المناسبة حيالها، وأهم هذه السياقات هي:

1-3-1- الاستقبال: ويتمثل في عمليات تسلم المنبهات الحسية المرتبطة بالعالم الخارجي من خلال الحواس المختلفة، وتشكل هذه العملية الحلقة الأولى من معالجة المعلومات، وتعتبر غاية في الأهمية، نظرا لأنها تزود النظام المعرفي بالمدخلات التي تشكل الوقود لهذا النظام، وعمليات المعالجة اللاحقة تعتمد على طبيعة المدخلات الحسية، التي يتم استقبالها.[1]

1-3-2- الترميز: معناه إعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة، من خلال عمليات التسميع والتكرار، والتنظيم، والتلخيص، وغيرها ليضمن وصول المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى.[2]، وتشير الأدلة العلمية إلى أن المعلومات الحسية يتم تشفيرها إلى أنواع مختلفة من الآثار الذاكرية اعتمادا على طبيعة نوع الحاسة المستقبلة، ويمكن التمييز بين الأنواع التالية من عمليات الترميز:

أ- الترميز البصري: وفيه يتم تشكيل آثار ذات مدلول معين لخصائص المدخلات الحسية البصرية كاللون، والشكل، والحجم، والموقع ... الخ.

ب- الترميز السمعي: وفيه يتم تمثيل المعلومات على نحو سمعي، من خلال تشكيل آثار للأصوات المسموعة، وفقا لخصائص الصوت كالإيقاع، والشدة، ودرجة التردد.

ت- الترميز اللمسي: وفيه يتم تمثل المعلومات من خلال المعنى الذي يدل عليها، وغالبا ما يرتبط هذا النوع من التمثيل بالترميز البصري، والسمعي.

ث- الترميز الدلالي: وفيه يتم تمثل المعلومات من خلال المعنى الذي يدل عليها، وغالبا ما يرتبط هذا النوع من التمثل أيضا بالترميز البصري، واللفظي، وتجدر الإشارة هنا أنه ليس جميع المدخلات الحسية التي نستقبلها في لحظة من اللحظات يتم ترميزها، حيث أن حجم المدخلات الحسية غالبا ما يفوق سعة الذاكرة العاملة، فالمدخلات التي لا يتم ترميزها لا تدخل في المعالجات المعرفية، وبالتالي فهي لا تعد جزءا من خبرتنا، وقد ترجع عدم القدرة على ترميز العديد من المدخلات الحسية إلى الفشل في الانتباه[3]، إذ أن نظام معالجة المعلومات لا يتناول جميع المدخلات الحسية المستقبلة معا في الوقت نفسه، بسبب محدودية سعته، ويمكن أن يعزى ذلك لسببين، الأول: كبر حجم المدخلات الحسية المستقبلة في لحظة من اللحظات، ولعدم وجود آلية في النظام المعرفي تمكن من الاحتفاظ بها لمدة طويلة حتى يتم معالجتها، مما يتسبب عن ذلك تلاشي الكثير منها، وزواله بسرعة فائقة، والسبب الثاني: محدودية سعة الذاكرة القصيرة المدى، التي يتم فيها ترميز

1- مريم، سليم، **علم النفس المعرفي**، دار النهضة، بيروت- لبنان، طبعة1، سنة 2009، ص 62.

2- محمد عودة، الريماوي، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص 275.

3- مريم، سليم، **مرجع سابق ذكره**، ص 63.

المعلومات، ومعالجتها، بحيث يسمح لجزء يسير من المعلومات من دخول هذا النظام، لذلك فهو يعمل بشكل انتقائي في اختيار بعض المثيرات لتوجيه الانتباه إليها، بما تعرف بآلية الاتجاه الانتقائي.[1]

1-3-3- التخزين: ويشير إلى عملية الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، ويختلف هذا المفهوم باختلاف خصائص الذاكرة، ومستوى التنشيط الذي يحدث، ففي الذاكرة الحسية يتم الاحتفاظ بالمعلومات لفترة قصيرة جدا، لا تتجاوز الثانية، بحيث يتم الاحتفاظ بالمدخلات بحالتها الطبيعية دون أن تجرى عليها أية عمليات، في حين يتم في الذاكرة العاملة الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول تتراوح بين 20-30 ثانية، بحيث يتم تحويلها إلى أشكال أخرى من التمثيلات العقلية، وإرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى، من أجل التخزين، أما في الذاكرة الطويلة المدى فيتم تخزين المعلومات فيها على نحو دائم، اعتمادا على طبيعة المعالجات التي تنفذ عليها في هذه الذاكرة، والهدف من هذه المعالجات، حيث يتم تصنيفها، وتنظيمها لتخزن في ذاكرة الأحداث، أو الذاكرة الدلالية، أو الذاكرة الإجرائية.[2]

1-3-4- الاسترجاع: وهو عملية تحديد مواقع المعلومات، والخبرات المراد استدعاؤها، وتنظيمها في أداء التذكر، وعملية استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى يتوقف على عدة عوامل منها قوة آثار الذاكرة، ومستوى تنشيط المعلومات فيها، وتوفر المنبهات المناسبة. وتمر عملية استرجاع المعلومات بثلاث مراحل هي:

أ- مرحلة البحث عن المعلومات: هي المرحلة الأولى من مراحل التذكر، يتم فيها تفحص سريع لمحتويات الذاكرة، أو اتخاذ قرار حول توفر المعلومات المراد استرجاعها، وهل تتطلب جهدا عقليا لاستدعائها؟، وتعتمد مدة البحث على مستوى تنشيط المعلومات، ونوعية المعلومات المطلوبة.

ب- مرحلة تجميع، وتنظيم المعلومات: عندما تكون المعلومات، والخبرات المراد تذكرها كثيرة، أو غامضة، أو ناقصة تتطلب من الفرد جهدا عقليا، يتضمن البحث عن أجزاء المعلومات المطلوبة، وتجميعها، وربطها معا لتنظيم الاستجابة المطلوبة[3]، ويعد مبدأ انتشار أثر التنشيط أحد الإستراتيجيات المعرفية التي تساعد على عملية التذكر، حيث من خلال هذا المبدأ يتم تجميع، واستدعاء العديد من المعلومات المرتبطة بالخبرات المراد تذكرها، وينص مبدأ انتشار أثر التنشيط على أن المعلومات تخزن في الذاكرة على شكل شبكات متداخلة، في كل منها معلومات ذات اتصال بمفهوم ما، ويعتمد تقارب، أو تباعد هذه الشبكات على مدى وجود العلاقات فيما بينها، ومدى

1- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق**، ص 54.

2- مريم، سليم، **مرجع سابق ذكره**، ص64.

3- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص 56.

قوتها، هكذا فإن إثارة أية شبكة من هذه الشبكات بوجود منبه ما ربما يعمل على إثارة جميع الشبكات الأخرى، القديمة منها، أو تلك التي ترتبط معها بعلاقات معينة (Anderson 1990).[1]

ت- مرحلة الأداء التذكري: وهي آخر مراحل عملية التذكر، وتتمثل في تنفيذ الاستجابة المطلوبة، وقد تأخذ هذه الاستجابة شكلا ضمنيا كما يحدث في حالات التفكير الداخلي بالأشياء، أو ظاهريا كأداء الحركات، والأقوال، والكتابة، وقد تكون بسيطة كالإجابة بنعم، أو لا، أو أداء حركة بسيطة، وربما تكون معقدة تتألف من مجموعة استجابات جزئية مثل الحديث عن موضوع معين، أو كتابة نص ما، أو تنفيذ مهارة معينة.[2]

1-4- تمثيل المعلومات في الذاكرة: يقصد بتمثيل المعرفة عملية تحويل المثيرات، والخبرات المختلفة إلى معاني، وأفكار يمكن استيعابها، وترميزها، وتسكينها بطريقة منظمة لتصبح جزء من البيئة المعرفية للفرد. [3] وتستقبل الذاكرة طويلة المدى المعلومات المرمزة، والتي تم تحويلها إلى تمثيلات عقلية معينة من الذاكرة قصيرة المدى، وحال استلامها تعمل هذه الذاكرة على تنظيمها لتخزن على نحو فعال.[4] والحقيقة أن هناك جدلا ما يزال دائرا لدى المهتمين بعلم النفس المعرفي حول الكيفية التي يتم من خلالها تمثيل المعلومات، وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وتمخض عن هذا الجدل بروز عدد من وجهات النظر في ذلك أبرزها، وأقدمها وجهة نظر كل من "أتكسون"، و"شيفرن"، والتي عرفت بالنموذج التقليدي، حيث اقترحا فيه أن التمثيلات المعرفية للمدخلات تتمثل في الخصائص الفيزيائية لهذه المدخلات، سواء كانت بصرية، أو سمعية، أو شمية، أو غير ذلك.[5]

وهناك وجهة نظر أخرى، ترى أن المعلومات في الذاكرة طويلة المدى تخزن في شكلين، وهما ما تعرف بذاكرة الأحداث Episodic Memory ، وفيها يتم تخزين الخبرات الشخصية، والمعلومات التي تحمل معان خاصة بالنسبة للفرد، ويتمثل الشكل الآخر في ذاكرة المعاني Semantic Memory، والتي يتم فيها تخزين المعارف، والحقائق حول هذا العالم، والمعاني المرتبطة به.[6] أما وجهة النظر الثالثة فتميز بين التمثيلات المعرفية في الذاكرة طويلة المدى، وحول الكيفية التي تستخدم بها المعلومات، فهي تميز بين ما يسمى بالذاكرة الصريحة(الإعلامية) Declarative Memory التي يتم فيها تخزين الحقائق، والمفاهيم، والمعلومات التي تدل على الأشياء، وتخبر عنها، وبين الذاكرة الإجرائية Procédure Memory، التي يتم فيها تخزين المعلومات المتعلقة بكيفية القيام بالأعمال، والظروف التي تستخدم بها، بالإضافة إلى الإجراءات

1- مريم، سليم، **مرجع سابق ذكره**، ص 66.

2- رافع النصير، الزغلول، عماد عبد الرحيم، الزغلول، **مرجع سابق ذكره**، ص 74.

3- عدنان يوسف، العتوم، **مرجع سابق ذكره**، ص 173.

4- رافع النصير، الزغلول، عماد عبد الرحيم، الزغلول، **مرجع سابق ذكره**، ص 63.

5- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص 51.

6- رافع النصير، الزغلول، عماد عبد الرحيم، الزغلول، **مرجع سابق ذكره**، ص 64.

العقلية اللازمة للتفكير،[1] وهناك وجهة النظر التوفيقية التي حاولت أن تجمع بين وجهات النظر الأخرى، حيث تنظر إلى الذاكرة طويلة المدى على أنها ثلاثية الأبعاد تتمثل في:

أ- **ذاكرة المعاني:** ويخزن بها شبكات من المعاني التي ترتبط بالأفكار، والحقائق، والمفاهيم وتشمل (الافتراضات- الصور الذهنية- المخططات العقلية).

ب- **ذاكرة الأحداث:** وتسمى بالذاكرة التسلسلية، لأن الخبرات فيها يتم تخزينها وفق ترتيب متسلسل يشبه الرؤية، أو الفيلم السينمائي، وتشمل هذه الذاكرة على جميع الخبرات التي مر بها الفرد خلال مراحل حياته، وبالتحديد ذات الطابع الشخصي، التي ترتبط بمكان، أو حدث ما.

ت- **الذاكرة الإجرائية Procédure Memory:** وهي تشتمل على الخبرات، والمعلومات المرتبطة بكيفية تنفيذ الإجراءات، أو القيام بالأشياء المهنية كالسباحة، وهندسة السيارات، وغير ذلك، وتخزن المعلومات في هذه الذاكرة على شكل نتاجات Production، أو قواعد Rules تعمل على الأداء، أو الفعل في مواقف، وظروف معينة.[2]

إن السلوك في نموذج معالجة المعلومات سلسلة من العمليات المعرفية التي تحدث بين استقبال الفرد للمثير، وإصداره للاستجابة، و يعتقد نموذج معالجة المعلومات أن كل العمليات العقلية هي في حقيقتها أوجه متعددة لعملية واحدة، يتطلب القيام بها توظيف كل العمليات الذهنية الأخرى .

2- النظريات المعرفية :

2-1- نظرية بياجيه، وأسسها العامة: تبنى جان بياجيه وجهة نظر فريدة، وذات تأثير جوهري، تعبيرا عن معارضته لمحاولات تفسير المعرفة الإنسانية من خلال التأمل المنطقي rational speculation وحده، فقد ذهب إلى أنه مادام العقل مثل كل الوظائف الحيوية، أو البيولوجية نتاجا لتكيف يتم بشكل تطوري، فإنه يمكن تفسيره على أفضل نحو من خلال وجهة نظر حيوية، أو بيولوجية، وتطورية، وأفضل طريقة لفهم طبيعة التفكير لدى الراشدين هي دراسة النشاط العقلي منذ لحظة الميلاد، وملاحظة كيف يرتقي، ويتغير تكيفا مع البيئة[3]، وينطلق جان بياجيه j. piaget في نظرته إلى النمو المعرفي من جانبين هما:

الأبنية العقلية: وتمثل الخصائص العقلية المنظمة للذكاء، وهي مرتبطة بالتغيرات التي تظهر مع عمر الفرد.

1- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 51-52.

2- **المرجع نفسه**، ص 52.

3- روبرت، سولسو، **علم النفس المعرفي**، ت: محمد نجيب، الصبوة ، وآخرون، دار الفكر الحديث، الكويت، دون طبعة، سنة 1996، ص 558.

الوظيفة العقلية: وهي تلك العمليات التي يلجأ إليها الفرد عندما يتفاعل مع البيئة التي يعيش فيها، وهي ثابتة، وبالتالي فهي موروثة[1].

هذا وقد ذهب بياجيه إلى أن هناك أساسين كبيرين يعملان في الارتقاء العقلي، كما هو الحال في كل جوانب الارتقاء البيولوجي هما التكييف adaptation، والتنظيم organization.

ويتقدم الارتقاء العقلي في اتجاه مستويات أفضل من التكيف، وتعمل عقولنا للاستجابة على نحو أكثر فعالية، إلى حد بعيد لمطالب البيئة، والتكيف عملية ذات شقين هما: المواءمة assimilation، والمماثلة acommodation، فقد نتناول تفاحة، ونهضمها مثلا، فنستخدم بنى حيوية، أو بيولوجية biological structures، وعمليات معينة، الفم، الأسنان، المعدة، العصارات المعدنية، تستقبل بواسطتها، وتحول التفاحة إلى أشكال يستطيع الجسم أن يستخدمها، لقد تواءم الجسم بمعنى ما مع شيء خارجي external object، وقام بتحويله إلى مادة حيوية، وبيولوجية إنسانية، ويعتقد بياجيه أن ظاهرة المماثلة تنطبق على النشاط العقلي، بمعنى أننا نمتلك بنى عقلية mental structures تستقبل، أو تتلاءم مع أحداث خارجية، وتحولها إلى أحداث عقلية mental events، أو أفكار وإذا كان يتعين علينا حينئذ محاولة أكل تفاحة أكبر كثيرا، فإن علينا أن نغير الطريقة التي ننظم بها فمنا وأسناننا لنقضمها، بالإضافة إلى تغيير مظاهر أخرى تؤدي إلى هضمها، وهنا يتعين أن نوائم البنى الحيوية لدينا لتتناسب مع المشكلات الناتجة عن الأشياء الجديدة، ونحن نوائم البنى العقلية لدينا بطريقة مشابهة للمظاهر الجديدة، غير المعتادة للبيئة العقلية mental environnent، وتمثل هاتان العمليتان المماثلة، والمواءمة مظهرين متكاملين للعملية العامة للتكيف. [2]

إن المواءمة السابق ذكرها عملية يجريها الفرد ليغير في بنيته المعرفية، والبنية المعرفية هي مجموعة منظمة من الخصائص، والمفاهيم، والحقائق الإدراكية التي تتوافر للمتعلم في لحظة ما خلال تفاعله مع البيئة، فيحاول دمجها مع خبراته السابقة بطريقة منظمة، وهرمية، ويحدد فلافيل flavell 1979 ثلاثة خصائص للبنية المعرفية وهي:

1- خصائص تتعلق بالفرد: وتتميز بمعرفة الفرد، ووعيه بخصائصه الذاتية، وإمكانياته ودوافعه، وحالته الفزيولوجية.

2- خصائص متعلقة بالمهمة: وتشير إلى أن الفرد نظم بناءه المعرفي على أساس طبيعة المهمات، وخصائصها، وتتطلب البنية المعرفية معرفة الفرد أن تعلم مهمات معينة يرتبط بممارسة أنواع معينة من المعالجة، التي تتطلب التذكر مثلا، تتطلب بنى عقلية متواضعة مقارنة مع المهمات التي تتطلب إصدار الأحكام، والتي تتطلب قدرا عاليا من البنى العقلية المتطورة.

1- الطاهر، سعد الله، "جينيتيك النمو المعرفي عند جان بياجيه j. piaget"، **مجلة العلوم الإنسانية**، منشورات جامعة محمد خيضر، بسكرة- الجزائر، العدد الثاني، جوان 2002، ص110.

2- روبرت، سولسو، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 578- 579.

3- خصائص تتعلق بالإستراتيجية المتبعة في المعالجة: إن الإستراتيجيات المعرفية تساعد الفرد في الوصول إلى هدف واضح، ومحدد، أما الإستراتيجيات ما وراء المعرفية فإنـــها تعلم الفرد ممارسة التوجيه الذاتي، كما أن ممارسة التخطيط، والمراقبة، والتقويم للمهمات ستساعد على تقوية البناء المعرفي للفرد.[1]

من هنا كان الأساس الأول الذي قامت عليه نظرية بياجيه في النمو المعرفي، والذي هو التكيف يضم عمليتين هما المماثلة، والمواءمة.

أما عن الأساس الثاني الذي هو التنظيم، فيشير إلى أولى الوظائف العقلية عند بياجيه، والتي تشير إلى نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية، وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة، وكلية، وهو ميل ذاتي يشكل استعدادا يجعل الطفل يقوم باحداث الترابط بين المخططات الذهنية بشكل أكثر كفاءة.[2]

وفي إطار ذكرنا للمخططات الذهنية التي كنا قد أشرنا إليها سابقا، نذكر هنا أن كتابات piaget أول منفذ عبر منه مفهوم الخطاطة الذهنية إلى مجال علم النفس، ومن جديد بعد إقصائه منه إبان العهد الذهبي للسلوكية، ولقد اكتسب حاليا شعبية كبيرة، إذ كان توظيفه يتم تحت أسماء مختلفة. وتجدر الإشارة إلى أن الكتاب الأنجلوساكسونيون يترجمون المفهوم البياجاوي schème بـــ schéma، دون الإشارة إلى ما قد تثيره هذه الترجمة من لبس، علما أن لفظة schéma متوفرة في اللغة الفرنسية، وأن بياجي أستعمل الأولى دون الثانية.[3]

وعند بياجيه schème تمثيل عقليmental représentation لبعض الأفعال الفيزيقية أو العقلية التي يمكن أن تدل على شيء، وبالنسبة للطفل حديث الولادة، تعتبر الرضاعة (أو المص) والقبض على الأشياء، والنظر، مخططات، وهي طرق يتعرف عن طريقها الطفل حديث الولادة على العالم عن طريق العمل، وفق متطلبات هذا العالم، ومن خلال الارتقاء تصبح هذه المخططات تدريجيا متكاملة، ومتآزرة بطريقة منظمة، لتشكل في نهاية الأمر عقل الراشد، وجوهر نظرية بياجيه هو كيفية حدوث ذلك، وأسباب حدوثه، وثمة أمر هام هو ما ذهب إليه بياجيه من أن المعلومات عمل، أو سلوك knowledge is action، وإن ما نعرفه عن شيء ما يحدد إلى حد كبير الأفعال التي يمكن أن نقوم بها، فالمعلومات بالنسبة للطفل الصغير تتضح من خلال أفعال حركية ظاهرة overt motor actions، مثل القبض على الأشياء، أو الرضاعة(المص)، ومن ناحية أخرى، فإنه مع الارتقاء تصبح مخططات الأفعال action schèmes هذه مستدخلة

1- عدنان يوسف، العتوم، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 171-172.

2- صالح محمد على، أبو جادو، **علم النفس التربوي**، مرجع سابق ذكره، ص 103.

3- عبد الله، هلو، **مرجع سابق ذكره**، ص 28.

internalized بشكل تدريجي، بمعنى أنها تحدث داخل الرأس في تتابع متلاحق، وسريع من الأفكار.[1]

ودائما طبقا لبياجيه فإن الطفل يأتي إلى هذا العالم مفتقدا تماما لكل القدرات المعرفية الأساسية الموجودة لدى الراشد، وبالتدريج يقوم بتطوير هذه الكفايات، عن طريق المرور بسلسلة من مراحل النمو[2]، وقد أشار بياجيه إلى أن:

أ- التغيرات التي تحدث خلال مرحلة معينة تكون بوجه عام عملية quantitative، وخطية linear، بينما تميل الفروق بين المراحل إلى أن تكون كيفية qualitative.

ب- وأن هناك تسلسلا ضروريا من التتابع خلال المراحل الأربعة، فالطفل يتعين عليه أن يجتاز كلا من المرحلة الحسية-الحركية، لكي يصل إلى المرحلة التالية.[3]

2-1-1- مراحل النمو المعرفي عند بياجيه: يقسم بياجيه مراحل النمو المعرفي إلى:

2-1-1-1- المرحلة الحسية-الحركية sensori-motor(من الميلاد حتى العامين): تمثل الصورة المبكرة للنشاط العقلي للطفل الرضيع المتمثلة في استخدام الاستكشاف الحسي، والمعالجة اليدوية، وهي عبارة عن أفعال انعكاسية فطرية، وتتضمن المرحلة الحسية الحركية ستة فترات من التآزر المتتابع بين المخططات، وهي:

أ- الفترة الأولى(من الميلاد، ولمدة شهر)، فترة الانعكاسات الأولية: إن مخططات الطفل الأولية تتكون من الانعكاسات الموروثة اللاإرادية منذ ولادته.

ب- الفترة الثانية(من الشهر الأول، وحتى الشهر الرابع): فترة ردود الأفعال الدائرية الأولية، هذه الردود تتضمن مخططين من الحركات الجسمية، هما تكرار حركة يده أمام وجهه.

ت- الفترة الثالثة(من الشهر الرابع حتى الشهر العاشر): هي فترة ردود الأفعال الدائرية الثانوية، يكتشف الطفل الرضيع السبب، والنتيجة.

ث- الفترة الرابعة(من الشهر العاشر، إلى الثاني عشر): يكتشف الطفل الرضيع مفهوم دوام الأشياء، ويفهم بأنها دائمة، وباقية، ويزداد اهتمامه بالعالم الخارجي.

ج- الفترة الخامسة(من الشهر الثاني عشر، وحتى الشهر الثامن عشر): ويطلق عليها بفترة التجريب، حيث يحاول الرضيع تعرف أكثر الاستجابات فاعلية في تحقيق الهدف، والوصول إليه.

1- روبرت، سولسو، **مرجع سابق ذكره**، ص 579.

2- جون، أندرسون، **علم النفس المعرفي، و تطبيقاته**، ت: محمد صبري، سليط، ورضا مسعد، الجمال، دار الفكر ناشرون، وموزعون، عمان- الأردن، الطبعة العربية الأولى، سنة2007، ص511.

3- روبرت، سولسو، **مرجع سابق ذكره**، ص 580.

ح- الفترة السادسة(من الشهر الثامن عشر، وحتى العامين): وهي فترة بدايات التفكير، والذاكرة، وحل المشكلات، وتطوير الاستقلالية، والإحساس بالذات فردا له كيانه الخاص. [1]

2-1-1-2- مرحلة ما قبل العمليات pre-operational stage: تقع هذه المرحلة بين نهاية السنة الثانية، والسنة السابعة، ويعتبرها بياجيه مرحلة انتقالية غير مفهومة على نحو واضح، لأنها لا تتسم بمستوى ثابت، واضح من حيث النمو المعرفي، على الرغم من تطور العديد من المظاهر المعرفية أثناءها، كتهذيب القدرات الحسية الحركية، وازدياد القدرة على استخدام اللغة، وتسمية الأشياء، وظهور القدرة على التصنيف، وتكوين بعض المفاهيم العقلية العامة مثل أكبر، وأصغر وأطول، وأقصر ...الخ.

وربما كانت ظاهرة النمو اللغوي، واتساع استخدام اللغة من أهم الخصائص التي تميز النمو المعرفي في هذه المرحلة، بيد أن هذه الظاهرة لا تعني بالضرورة قدرة الطفل على تكوين المفاهيم حسب رأي بياجيه، لأن استخدام الطفل للرموز أثناء هذه المرحلة(ومنها الرموز اللغوية)، يختلف عن استخدام الراشدين لها، فقد يستخدم الطفل كلمة، أو مفهوم "كلب" للدلالة على أي جسم يتحرك على أربع قوائم، سواءً كان هذا الجسم كلبا، أم بقرة، أم حصانا، أم قطة ...الخ، لذا يسمى بياجيه هذا النوع من المفاهيم "ما قبل المفهوم" préconcept، للدلالة على أن مفاهيم الأطفال تختلف عن مفاهيم الراشدين، ويتطور استخدام الطفل للغة، بحيث تقترب"مفاهيمه" تدريجيا من"مفاهيم" الراشدين. [2]

إن القدرة على التمثيل تمكن الطفل من استخدام اللغة، ويذهب بياجيه إلى أن اللغة تتألف من رموز symboles (كلمات)، ترمز إلى أشياء، وأحداث، ويتضمن التمثيل إبداع، واستحضار رموز للأشياء في الرأس، وقبل أن يتمكن الطفل فعلا من تمثيل الرموز، ومعالجتها فلن تكون لديه القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال. [3]

ويعتقد طفل هذه المرحلة أن العالم الخارجي يأخذ الشكل الذي يدركه فيه هو فقط، فلا يعي وجهات نظر الآخرين، ولا يعتقد بوجودها، لذلك لا يستطيع وضع نفسه موضع الآخرين، لفهم وجهة نظرهم، ولا يستطيع أن يتصور أن إدراك الأشياء ذاتها يمكن أن يختلف باختلاف المواقع التي ندرك منها هذه الأشياء، يعتقد الطفل في بداية هذه المرحلة أن الأشياء تختلف باختلاف الزاوية التي يراها منها، إذ لم يكتسب بعد ما يسمى "ثياب الإدراك" preceptual constoncy، سواءً كان هذا الثياب من حيث الحجم، أو اللون، أو الشكل ... الخ، أي لم يكتسب بعد القدرة على معرفة أن خصائص الأشياء تبقى ثابتة، رغم منظورها، ويضفي طفل هذه المرحلة "الحياة" على الأشياء، أي

1- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 197- 198.

2- عبد المجيد، نشواتي، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة 4، سنة 2003، ص 157.

3- روبرت، سولسو، **مرجع سابق ذكره**، ص 581.

يعتقد أن الأشياء تتسم بالحس، أو الروح، وهذا ما يسمى "بالإحيائية"، لهذا يعتقد أن الشمس والقمر يتبعانه أثناء سيره. [1]

2-1-1-3- مرحلة العمليات المادية: concrete operational stage (7- 11 سنة): يستخدم بياجيه مصطلح "العمليات"، ليشير إلى فكرة التجمعات المنطقية، وهي إستراتيجية جديدة، يستخدمها الطفل في التجميع، والتصنيف، وتكوين بيانات التفكير المنطقي، أو التفكير العلمي، ويرى بياجيه أن هذه المرحلة تمكننا من تحديد الأدلة على وجود ما يسمى البنى المعرفية، والتراكيب المعرفية cognitive structure عند الطفل. [2]

وتنزع حالة التمركز حول الذات إلى الظهور في مرحلة العمليات المادية، حيث يغدو الطفل قادرا على فهم وجهة نظر الآخرين، وأن إدراك الأشياء يختلف باختلاف تطورها، كما تأخذ لغته شكل الطابع الاجتماعي على نحو متزايد، وينخفض تواتر "الأنا" في ثنايا هذه اللغة. [3]

ومن الظواهر المعرفية التي تتطور في هذه المرحلة ظاهرة الاحتفاظ(conservation)، وتعني قدرة الطفل على إدراك أن الأشياء تحتفظ بهويتها حتى بعد أن تطرأ عليها بعض التحولات والتغيرات الظاهرية، مثلا سكب الماء من أنبوب طويل، رفيع إلى أنبوب آخر قصير، وعريض،لا يغير من كمية الماء، ومع أن التفكير السطحي في هذه المشكلة يظهر كمية الماء وكأنها نقصت، أو زادت، غير أنها في الحقيقة لم تتغير. [4]

ولكن على الرغم من التقدم الكبير الذي يطرأ على النمو المعرفي للطفل أثناء مرحلة العمليات المادية، والذي يتبدى في قدرته في ضوء أبعاد متعددة، وقدرته على تكوين المفاهيم، واستيعاب العلاقات المنطقية، إلا أن تفكيره مازال مرتبطا على نحو قوي بالأشياء المادية، التي يمكن ملاحظتها، وإدراكها حسيا، ومعالجتها يدويا، وعلى الرغم من قدرة الطفل هذه المرحلة على الاستفادة من خبراته المباشرة، إلا أنه مازال غير قادر على التفكير في الاحتمالات، أو الإمكانات المستقبلية على نحو منطقي مجرد. [5]

2-1-1-4- مرحلة العمليات المجردة: formal operational stage (11- 14 سنة): تسمى المرحلة الأخيرة من مراحل التفكير المنطقي في نظرية بياجيه بمرحلة العمليات المجردة، أو الأساسية، أو الشكلية، وقد اختار مصطلح المجردة لأن التعليمات، والنشاطات العقلية في هذه الفترة تقترب كثيرا من تلك الموجودة في المنطق الأساسيformal logic، ولا يظهر هذا النوع من

1- عبد المجيد، نشواتي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص157- 158.

2- عدنان يوسف، العتوم، وآخرون، **علم النفس التربوي(النظريـــة، والتطبيـــق)**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان- الأردن، طبعة1، سنة 2005، ص60.

3- عبد المجيد، نشواتي، **مرجع سابق ذكره**، ص 159.

4- عدنان يوسف، العتوم، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص 61.

5- عبد المجيد، نشواتي، **مرجع سابق ذكره**، ص 160.

التفكير قبل سن المراهقة، ويتميز بقدرة الطفل على التفاعل بكفاءة مع الافتراضات اللفظية وبالاعتماد القليل على الحوادث، والأشياء الحقيقية، الواقعية في حل المشكلات، والقدرة على توليد كل النتائج المحتملة كحادثة ما، واستبعاد النتائج غير المحتملة، والتركيز على النواتج الأكثر احتمالا، ويحدث ذلك كله باستخدام ما يمكن اعتباره الطريقة الفرضية الاستدلالية "في البحث، وحل المشكلات،[1] ويرى (suthrland 1992) أن هذه المرحلة تتميز عموما بما يلي:

أ- يعرف الفرد في بداية هذه المرحلة أن اعتماده على معالجة الأشياء المادية تقود إلى فهم كامل، وشامل لمشكلاته.

ب- تتوازن في هذه المرحلة عمليتا التمثل، والمواءمة، وهنا يصل فكر الفرد إلى درجة عالية من التوازن المعرفي.

ت- استخدام التفكير الاستدلالي الفرضي.

ث- يطور الفرد القدرة على تخيل الاحتمالات المتضمنة في موقف مشكل، قبل أن يقدم الحلول العملية لهذا الموقف.

ج- ينصب تفكير الفرد على العلاقات بين الأشياء، وليس على المحتوى، ويبدأ باستعمال القضايا المجردة أكثر من استعمال الواقع الخالص.

ح- تظهر قدرة الفرد على التفكير العلمي، وعلى عكس أفكاره، ووضعها بأشكال منطقية.

خ- تظهر في هذه المرحلة القدرة على التعامل مع الأشياء عن طريق العمليات المنطقية التركيبية وتحويلات المجموعة بما فيها من علاقات التزامل مع الأشياء، والتجمع.

د- تقود الموضوعية المتزايدة، وعملية التنشئة الاجتماعية إلى الانتقال من مركزية الذات، إلى التفكير في العلاقات الاجتماعية المتبادلة. [2]

لقد لاحظنا في نظرية النمو المعرفي لجان بياجيه أنه يتحدث عن عدد من العمليات العقلية، من بينها التمثل(المماثلة)، على أساس أنها عملية عقلية تعمل على تحويل المثيرات الخارجية إلي تركيبات عقلية جديدة، توصل مع ما سبقها من خبرات(بعد تكييفها) حسب طبيعتها لتشكل ما يسميه بياجي بالمخطط العقلي، والذي سيساعد الفرد فيما بعد على إعطاء تفسيرا للأحداث، والوقائع الخارجية انطلاقا منه، و في هذا الإطار(النمو المعرفي)، يتحدث بياجيه عن مراحل نمو وتطور هذا الأخير، وما يصحبه من تغيرات محددا إياها في خمسة مراحل هي: الحسية الحركية، ما قبل العمليات، العمليات المادية، والعمليات المجردة، هذا، وإن كانت كل المراحل السابقة الذكر ذات أهمية في النمو الذهني للفرد من الولادة إلى سن المراهقة، وأنه لا يمكننا الحديث عن واحدة دون

1- عدنان يوسف، العتوم، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص 63.

2- محمد فرحان، القضاه، محمد عوض، الترتوري، **مرجع سابق ذكره**، ص 140.

المرور بسابقتها، فإن ما يهمنا في هذا الإطار هي المرحلة الأخيرة، التي تعد مرحلة للتفكير التجريدي، ونمو المفاهيم المجردة، فهي تتحدث عن عملية تطور للتفكير من الحسي الحركي إلى الفكر المجرد، و هذا أهم ما يميز الفكر الفلسفي.

إن هذا النوع من التفكير، يتطلب عددا من الخصائص التي أكد بياجيه على ظهورها في المرحلة التجريدية منها توظيف الاحتمالات في معالجة القضايا، والمشكلات، استخدام التفكير الاستدلالي الفرضي، القدرة على نسج تسلسل منطقي للأفكار، وهو ما يجب أن نلمسه لدى المراهق في المرحلة الثانوية، وأثناء تعامله مع ما قرر من خطابات فلسفية، تدعم، وتنمي عنده التفكير التجريدي، والتفلسف. إن المراهق هنا أصبح في مرحلة نمو عقلي تؤهله للنظر فيما يطرح أمامه من وضعيات- مشكلة، وتستفزه الوقائع لمعايشتها، ومنه فإن عليه أن يتمثل الأحداث الجديدة ويستدخلها في بنيته العقلية بجعلها تتوافق مع ما لديه من خبرات سابقة لتعديلها، و تطويرها، ومن ثم استغلالها ما دعت الحاجة لذلك.

2-1-2- أهمية نظرية بياجيه من الوجهة التربوية: قد تظهر أهمية نظرية بياجيه من الوجهة التربوية من خلال النقاط التالية:

أ- إن الوقوف على خصائص النمو المعرفي، ومراحله يمكن المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة، بحيث يوجه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمرحلة نموه ويحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع أداؤه في هذه المرحلة.

ب- لما كانت عملية النمو المعرفي تقوم أساسا على إيجاد التوازن بين الطفل، والبيئة، وهو أمر يستلزم التفاعل بين الطفل والعالم المحيط به، لذا يجب وضع الطفل في بيئة نشطة، وفعالة لتسهيل التعلم، وممارسة أساليب الاكتشاف الذاتي التي يقول بها بياجيه.

ت- تساعد مراحل النمو المعرفي، وخصائصه مصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال المراحل التعليمية المختلفة، ففي الحين الذي يحتاج فيه تلاميذ المرحلة الابتدائية موادا واقعية تسهل معالجتها من خلال عملياتهم المعرفية، يحتاج طلاب المرحلة الإعدادية إلى مواد دراسية تساعدهم على إدراك المشكلات، وحلها، وتعزز قدراتهم على إجراء العمليات المعرفية المجردة.

ث- توفر خصائص النمو المعرفي إمكانية وضع اختبارات تقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلمين، بحيث تحل محل اختبارات الذكاء التقليدية، وتمكن المعلمين من الوقوف على مرحلة النمو المعرفي التي وصل إليها طلابهم. [1]

1- عبد المجيد، نشواتي، **مرجع سابق ذكره**، ص163.

2-2- نظرية برونر: يعتبر برونر(bruner) أحد علماء النفس المعرفيين الذين ركزوا على فرضية الاعتماد على البيئة في التعلم، وعلى الخبرات الموجهة كمدخل لتنمية التفكير، وتطويره وأكثر ما ركز عليه برونر في نظرته في التعلم المعرفي هو البناء الذي يستقبل فيه الطفل، أو الفرد الخبرة، وقد أطلق عليه مفهوم التمثيلات المعرفيةcognitive représentation، وينظر برونر إلى التمثيلات على أنها الطرق التي يتمثل فيها الطفل الخبرة التي يواجهها، والطريقة التي يخزن بها المعرفة التي تفاعل معها، لذلك يعتبر التمثيل المعرفي هو البناء الذي يمثل وحدة نمو الفرد في مجال خبرة ما، وتقاس خبرة الفرد، ومعارفه بما لديه من تمثيلات معرفية، ويفترض برونر أن الأطفال يختلفون في تمثيلاتهم، وأن البيئة هي العامل الرئيسي الذي يقف وراء هذه الاختلافات حيث أن العوامل البيئية من وجهة نظره هي التي تجعل بعض الأطفال يطورون تمثيلات عملية وحركية، في حين أن بعضهم الآخر يقف عند حد التمثيلات الأيقونية، والتي تمنع الأطفال من الوصول إلى حد التمثيلات الرمزية. [1]

2-2-1- مراحل النمو المعرفي عند برونر: كان برونر قد انتقد سنة 1966 الوصف الذي قدمه بياجيه لمراحل النمو المعرفي قائلا بأن بياجيه يصف التغيرات التي تحدث في طبيعة المعرفة عند الأطفال فقط، ولا يعطي وصفا كميا لعمليات النمو المعرفي، ووضع برونر بديلا لنظرية بياجيه يتضمن ثلاث مراحل تختلف من حيث نوع العمليات التي يستخدمها الأطفال في تكوين تمثيلات عقلية للعالم(mental représentation)، وحدد أنواع التفكير الثلاثة التي ترافق هذه المراحل بأنها "النمط العملي" enactive، والنمط التصوري Icône، والنمط الرمزي symbolic. وقد اهتم برونر بعمليات التمثيل الداخلي للعالم الخارجي، أي بالعمليات التي يفصل فيها الطفل الاستجابات عن مثيراتها الضابطة، ويطور منظومة لمعالجة المعلومات، تمكنه من تخزين خبراته واستعادتها وقد توصل برونر إلى القول بوجود ثلاث مراحل لعمليات التمثيل، يتطور خلالها النمو المعرفي،[2] وهذه المراحل هي:

2-2-1-1- مرحلة التمثيل العملي enactive représentation stage: وهو أول نمط من التفكير يظهر عند الأطفال، ويكون عن طريق ما يقوم به هؤلاء الأطفال من أفعال نحو الأشياء، وإن سلوك الطفل الحركي يقوده إلى تمثيل العالم الخارجي تمثيلا حركيا، فما يقوم به الطفل من أفعال نحو شيء ما يشكل تماما فكرته عن ذلك الشيء، ومن الخبرات اليومية عند الطفل التي تقود إلى التمثيل العملي اللمس، والتذوق وتحريك الأشياء، والإمساك بها، يرى برونر إذن أن تعريف الطفل للأشياء يكون في ضوء ما يفعله الطفل لهذه الأشياء، فالسيارة هي التي نركبها، والخبز هو

1- صالح محمد على، أبو جادو، **مرجع سابق ذكره**، ص 112.

2- عبد المجيد، نشواتي، **مرجع سابق ذكره**، ص 165.

الذي نأكله، ويكاد برونر يلتقي مع بياجيه في حديثه عن هذه المرحلة(أنظر المرحلة الحسية، الحركية في نظرية بياجيه). [1]ويمكن تلخيص ملامح هذا النوع من التمثيلات على النحو التالي:

أ- أنها تمثيلات حس- حركية، ولذلك توصف المعرفة التي يتمثلها الطفل بأنها معرفة حس- حركية.

ب- تتطور هذه التمثيلات المعرفية، وتنمو عن طريق الفعل، والحركة.

ت- الفعل، والحركة هما الأداة الوحيدة للإدراك، والتمثيل المعرفي.

ث- تحدد طبيعة الموضوع إذا أتيح للطفل التفاعل مع غيره، واختباره.

ج- تشكل هذه التمثيلات الخطوة الأساسية في أي عملية تطوير، سواء كانت تمثيلات صورية، أم خيالية، أم تمثيلات رمزية. [2]

2-2-1-2-مرحلة التمثيل التصوري iconic représentation stage: يحدث النمو المعرفي أثناء هذه المرحلة عبر التصورات البصرية، حيث يمثل الطفل عالمه الواقعي عبر عملية تصور أو تخيل المدركات الحسية المختلفة، فتحل الصورة Icône محل الشيء الفعلي، وعلى الرغم من التطور الكبير الذي يحرزه النمو المعرفي في هذه المرحلة، وتطور الذاكرة الصورية، إلا أن الطفل يبقى أثناءها سجين عالمه الإدراكي، الذي يقوم أساسا على مبادئ تنظيم الإدراك كالتقارب، والتشابه، وسد الثغرات، إن هذه المرحلة مشابهة للسنوات الأولى من مرحلة ما قبل العمليات عند بياجيه. [3]ويتميز إدراك الأطفال في هذه المرحلة حسب رأي جيسون، وأولم بأنه:

أ- غير قابل للتحويل، والانتقال، إذ يصعب على الطفل أن ينتقل إراديا من وضع إدراكي إلى آخر، كما يعجز عن بناء صورة من مجموع أجزائها.

ب- يتأثر إدراك الأطفال بانفعالاتهم، وعواطفهم، فالطفل يحرف المجال الإدراكي كما يحرف الخيالات التي يتذكر بها المجال، عن طريق تمثيلية لحالاته الانفعالية الخاصة.

ت- إدراك الطفل متشعب في تنظيمه، ويعزى ذلك إلى أن الطفل في هذه المرحلة يفتقر إلى العمليات المعرفية التي تتضمن تمثيلات محددة، من أجل مساعدته على إدراك البيئة المحيطة، ومن ثم تنظيمها، حتى يتسنى له إدراكها، ولعل هذا هو السبب في استخدام الأطفال أصابعهم في تتبع حدود صورة معقدة من أجل تمييزها، وكأن الإصبع يرشدهم من ناحية، ويقدم نقطة ارتكاز تعيد الانتباه إذا تشتتت عيونهم من ناحية أخرى.

ث- إدراكات الطفل مستمرة النشاط، وتوصف بأنها ديناميكية، وذلك بسعي الطفل المستمر إلى تعرف الظروف البيئية المحيطة، وحالة اختلاف التوازن من الناحية المعرفية المرتبطة بإمكاناته

1- عدنان يوسف، العتوم، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص 65.

2- صالح محمد علي، أبو جادو، **مرجع سابق ذكره**، ص 116.

3- عبد المجيد، نشواتي، **مرجع سابق ذكره**، ص166.

التي يسعى إلى تحقيقها. ولذا ترتبط ديناميكية النشاط المعرفي لدى الطفل بشعوره بعدم السيطرة، وعدم تمثله بالظروف، فتشكل دافعا يسعى نحو تحقيقه في كل نشاط يقوم به، كما أن استمرار نشاطه الإدراكي يتيح له فرصا جديدة للاختبار، والمعرفة، والسيطرة، والتحقق، وكذلك فالطفل مدفوع في هذه المرحلة ذاتيا بهدف تحصيل أكبر عدد من الصور التي تسهم في نضوج تمثيلاته المعرفية، وتساعده على الفهم.

ج- إدراكات الطفل في هذه المرحلة مادية أكبر منها مجردة، لأن سعة تمثيلات الطفل الأدني تحد من تطوراتها لتصل إلى تمثيلات مجردة، مع أنه يمكن تسريعها كي تصبح أكثر قربا من تمثيلات ذات مستوى أعلى، وذلك عن طريق تهيئة الخبرات العينية، والمواقف التي يتاح فيها للطفل التفاعل معها.

ح- يعتبر التمركز حول الذات، ومحدودية الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر الآخرين من الملامح البارزة لإدراكات الطفل في هذه المرحلة، وبخاصة لأن الطفل مازال غير قادر على الاستقلال عن العالم المحيط به، بحيث يستطيع صياغة تصورات، أو خيالات متميزة خاصة ومستقلة عن حقيقتها الموضوعية، كما أن الطفل يحاكم الأشياء من وجهة نظره هو، ولا يستطيع أن يضع نفسه مكان الآخرين، أو اعتبار مواقعهم، لأن ذلك يتطلب نضجا معرفيا، وفرصا مكثفة للتدرب على المواقف الاجتماعية، التي تساعده على تحقيق ذلك.

خ- يتركز إدراك الطفل على حد أدنى من المنبهات، ولذلك يتصف انتباه الطفل بالتشتت والتوزع والانتقال من مثير إلى آخر، بسبب ضعف قدرته على السيطرة على الحواس التي يدرك بها البيئة.

د- ويعتقد برونر أن التمثيل الأيقوني يستطيع مساعدة الفرد على تلخيص الأحداث بواسطة التنظيم الانتقائي للمدركات، والخيال، فالطفل يبني خبراته بطريقة أيقونية. [1]

2-2-1-3- مرحلة التمثيل الرمزي symbole représentation stage: يحدث النمو المعرفي في هذه المرحلة عبر الرموز، والأشكال، ويتم خلالها تمثيل العالم الخارجي عن طريق اللغة، حيث تستخدم الرموز اللغوية في التفكير، ويصل الطفل إلى هذه المرحلة عندما تحتل النظم الرمزية المختلفة كاللغة، والمنطق والرياضيات محل الأفعال، والمدركات الحسية، بحيث يغدو قادرا على صيانة خبراته في رموز لغوية، وغير لغوية، أو معادلات رياضية منطقية، مما يشير إلى تمكنه من تأليف الأفكار، وتخزين المعلومات التي تمثل العالم الخارجي على نحو صحيح، والتي يمكن استعادتها بسهولة ويسر. [2]

1- صالح محمد على، أبو جادو، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 117- 118.

2- عبد المجيد، نشواتي، **مرجع سابق ذكره**، ص 166.

على الرغم من هذه المراحل التي قال بها برونر، فإنه لا يعتقد بوجود مراحل نمو معرفي مستقلة كليا، بحيث تقتصر على نوع واحد من عمليات التمثيل فقط، فالطفل ينتقل فعلا من مرحلة التمثيل العملي إلى مرحلة التمثيل التصوري، فمرحلة التمثيل الرمزي، إلا أن ذلك لا يعني إطلاقا أن الراشد يقتصر في عملياته المعرفية على التمثيل الرمزي فقط، بل يعني أن التمثيل الرمزي يعدو أكثر سيطرة عند الطفل لدى تقدمه في السن، وإن الأفراد يمثلون خبراتهم على نحو عملي وتصوري طيلة حياتهم كلها، وليس في مراحل عمرية معينة من حياتهم، ترتبط بالسنوات المبكرة منها، وقد يتمتع بعض الراشدين بمستويات عالية من التمثيل العملي (كالجراحين والرياضيين)، أو التمثيل التصوري (كالفنانين الكبار)، بالإضافة إلى قدراتهم في مجال التمثيل الرمزي، هذا وترتبط عمليات التمثيل الداخلي بأنماط التفاعل مع البيئة، حيث تمثل مرحلة التمثيل الرمزي التفاعل مع البيئة عن طريق وسيط لغوي، ولما كان الفرد في تفاعل مستمر مع البيئة الخارجية خلال حياته كلها، فإنه يستخدم عمليات التمثيل الثلاث، ولكن بنسب متفاوتة، حيث تكون السيادة لعمليات التمثيل الرمزي كلما اقترب الطفل من سن الرشد. [1]

من هنا نلاحظ أنه في إطار النمو المعرفي للفرد، تحدث برونر عن التمثلات على أساس أنها الطريقة التي يفهم بها الطفل المثير الذي يواجهه، كما أنها توضح الأسلوب الذي يخزن به المعلومات التي يتفاعل معها انطلاقا من طريقة فهمه لها، و بالتالي بحسب برونر فإن التمثلات عند الفرد تقاس بقدر ما عنده من تمثلات معرفية، هذا و إن كان بياجيه يركز أكثر ما يركز على الجانب الوراثي للفرد، فإن أكثر تركيز برونر في تطور التمثيلات كان على الجانب البيئي، للانتقال من نمط التمثل الأيقوني كما يسميه إلي التمثل الرمزي، وإن كان بياجيه قد حدد مراحل النمو المعرفي في أربعة مراحل، فإن برونر يعتقد بوجود ثلاثة مراحل هي: مرحلة التفكير العملي، مرحلة التفكير التصوري، ومرحلة التفكير الرمزي، وهو يعتقد أيضا أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى لا يعني استقلالية كل واحدة عن الأخرى، ولكن أضحت هذه المرحلة هي ما تميز التفكير لدى الفرد في سن معينة، وأنه قد يوظف المراحل السابقة عند الحاجة، وكما أشرنا سابقا في نظرية بياجيه أن كل مراحل النمو العرفي مهمة، إلا أن ما يهمنا في هذه الدراسة هي المرحلة التي يوظف فيها الفرد التفكير التجريدي، وهي في نظرية برونر مرحلة التمثيل الرمزي، لأن ذلك ما يتطلبه التفكير الفلسفي، فبرونر يرى أن الفرد في هذه المرحلة التي تقابل مرحلة العمليات المجردة عند بياجيه يتطور النمو المعرفي لديه، بتوظيفه للغة، والمفاهيم المجردة التي تنوب عن الوقائع والأحداث، والمثيرات الموجودة في الواقع، وبالتالي لهذه الأخيرة ما ينوب عنها في فكره، ولما

1- عبد المجيد، نشواتي، **مرجع سابق ذكره** ، ص ص 166- 167.

كانت اللغة لا تتضمن عددا من الكلمات فقط، فهي إلي جانب ذلك رموز، وأشكال و... فإن لكل واحدة منها معنى معين في ذهنه، ما يسهل عليه عملية التفكير باستخدامها.

2-2-2- أهمية وجهة نظر برونر من الناحية التربوية: عند تدريس الطلاب في مرحلة الرياض والصفوف الابتدائية الدنيا يفضل أن يفسح المعلم المجال أمام التمثيل الصوري، وذلك من خلال:

أ- تشجيع الطلاب في هذه المراحل أن يتعلموا من خلال الخبرات الحسية، والبصرية، وعلى المعلم أن يساعد الطلاب في تحليل المفاهيم، وتصورها على هيئة أشكال مادية تسهل فهمها.

ب- ينصح مصممو البرامج التدريسية، والمناهج أن يراعوا تقديم المهارات، والمفاهيم الأساسية والضرورية للتعلم اللاحق في شكل منتظم، ومعرفي، مثلا يكتب برونر في أحد المواضيع من كتابه نحو نظرية للتدريس 1996 ما مضمونه "إذا أردت تعليم التفاضل، والتكامل في الصف الثاني الإعدادي فعليك أن تبدأ من الصف الأول الابتدائي بتقديم الأفكار، والمهارات اللازمة لإتقان هذا الموضوع فيما بعد".

ت- بما أن برونر يعتقد بإمكانية، بل وبضرورة تسريع النمو المعرفي، فيجب على المعلم أن يشجع الأطفال الذين يعتمدون كثيرا على الصور البصرية، بأن يتركوها، وأن يصوغوا أفكارهم أثناء محاولاتهم حل المشكلات على صور لغوية، بدلا من التخيلات الذهنية

ث- ذكر أن الأطفال في المراحل الابتدائية معرضون لاستخدام أشكال التمثيل الصوري أحيانا وأشكال التمثيل الرمزي أحيانا أخرى، وهكذا فإن عليك كمعلم في هذه المرحلة أن تقدم جزءا من الدرس مركزا على الصور البصرية، والذهنية، وجزءا آخر نركز فيه على استخدام اللغة، وأن توفر فرصا للتفاعل اللغوي بين الطلاب.

ج- إن التفاعل بين الطفل، وأقرانه، وزملائه يترك آثارا معرفية، وانفعالية، فالطفل في هذه الحالة يتلقى معلومات حول كيفية تفكير الآخرين، وهذا يساعده في التعبير بوضوح عن آرائه وأفكاره عندما يدافع عنها أمام غيره من الأطفال، وبما أن التفاعل الاجتماعي يحتاج أساسا إلى كلمات، فإنه يرفع مستوى الطفل المعرفي من التفكير العملي، أو الحركي إلى المستويات الرمزية اللفظية، مما يساعد في تنمية قدراته المعرفية، وتطويرها. [1]

2-3- نظرية فيجوتسكي في النمو المعرفي: نظر فيجوتسكي إلى أعمال بياجيه باعتبارها "ثورية"، وهو مصطلح كان ذا حساسية خاصة في روسيا خلال العشرينات، ولكن خواصها الأساسية كانت تعاني من الثنائية، الجدل بين المفاهيم المادية materialistic، والفكرية idealistic، وعندما كانت دراسة العقل في إطار علم النفس الارتقائي العقلي موضع اختبار من جانب المادية العلمية scientifique matérialism، برز صراع حتمي بين الجوهر الحقيقي لهذا الأسلوب، والطبيعة

1- عدنان يوسف، العتوم، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص 67.

النظرية الفكرية للعقل الإنساني، وكان الخلاف حادا، وخاصة في إطار روح العصر في العشرينات، والثلاثينات بسبب ما شكله تطور علم النفس التجريبي من تهديد للفرع الفكري غير المادي، والفلسفي من علم النفس.[1]وحسب وجهة نظر فيوجوتسيكي فإن النمو المعرفي عند الأطفال له جانبان رئيسيان:

أ- الجانب المادي البيولوجي (الموروث) : إمكانات الفرد البيولوجية، وخلايا الدماغ، ومدى استيعابها كمية المعلومات.

ب- الجانب البيئي (المكتسب): التنشئة الاجتماعية، والعادات، والتفاعل والنمو، التفاعل من الجانب البيولوجي، والجانب البيئي. [2]

2-3-1- ارتقاء التفكير واستدخال الكلام: إن ارتقاء التفكير لدى الطفل أكثر وضوحا في ارتقاء اللغة، كتب فيجوتسكي في هذا الموضوع (vygolsky 1934 /1962): إن اللغة هي إندماج بين كلام خارجي outer speech يصغى إليه الطفل، وكلام داخلي inner speech يفكر من خلاله. ومن ثم نخلص باطمئنان إلى أن اللغة، والتفكير كيانات ثنائية من ظاهرة مشتركة، وتدفعنا هذه الفكرة اتساقا مع خلاصتها المنطقية إلى أن نستنتج أنه بدون اللغة لا يكون ثمة تفكير، ذلك لأن التفكير يعتمد على اللغة، وعلى الرغم من أن بعض علماء علم النفس الارتقائي يؤيدون هذه الفكرة، فإن فيجوتسكي لا يقرها، حيث يذهب إلى أنه إذا فكر الطفل قبل امتلاكه اللغة كما توحي أدلة كافية بأنه يفعل ذلك، فإنه يتعين علينا حينئذ أن نجد جذورا مختلفة للغة، والتفكير، والفكرة الأساسية في علم النفس لدى فيجوتسكي هي أن التفكير، واللغة لهما جذور وراثية مختلفة، وأن معدلات ارتقاء كل منهما مختلفة، إن منحنيات النمو لكل من التفكير، واللغة قد "تتقاطع وتعيد التقاطع"، ولكنهما دائما ما تتباعد، ومصدر التفكير موجود في الارتقاء الحيوي للطفل، ومصدر اللغة كامن في السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل، وحتى إذا كانت اللغة والتفكير مختلفين، فإنهما يترابطان بمجرد أن يدرك الطفل أن كل شيء له اسم، وبعد أن يتم هذا الإدراك فإن التفكير واللغة لا ينفصلان، ومن ثم فإن إستدخال اللغة يجعل من التفكير معبرا عنه في كلام داخلي[3].

2-3-2- مراحل النمو المعرفي عند فيجوتسكي: يذكر فيجوتسكي أن للنمو المعرفي مراحل تتمثل في:

أ- **المرحلة الانتقالية العشوائية:** يتكون الإدراك المفهومي عند الطفل عن طريق دمج العناصر المختلفة على شكل صورة واحدة عن طريق الصدفة، بحيث تتكون مفاهيمه الأولى عن الأشياء بصورة عفوية، وتكون في السنة الثانية.

1- روبرت، سولسو، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 595- 596.

2- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص 198.

3- روبرت، سولسو، **مرجع سابق ذكره**، ص 598.

ب- المرحلة التنظيمية: فهذه المرحلة تمتد من سن الثالثة، وحتى الثامنة من العمر، وتزداد فيها قدرة الطفل على إيجاد أوجه الشبه بين العناصر المتعددة، والمختلفة، بحيث يكون بعض المفاهيم المشتركة في بعض الصفات المتشابهة.

ت- المرحلة التجريدية: يستطيع الطفل في هذه المرحلة التعرف بسهولة على أوجه الشبه، والاختلاف بين الأشياء، كما يتحول اهتمام الطفل إلى حديث موجه لذاته، داخلي يجريه مع نفسه وهذا ما يحدث عادة في عمر الثامنة من العمر. [1]

2-3-3- ظاهرة الإستدخال internalization: هو العملية التي يتم بمقتضاها تحويل أفعال خارجية external action (سلوك)، إلى وظائف نفسية داخلية internal psychological functions (عمليات)، وفي هذا المجال يتفق فيجوتسكي، وبياجيه على المستوى الوصفي، وليس على نشأة الإستدخال، ويشبه موقف فيجوتسكي (وكان بلا شك متأثرا بما ألفته مدرسة علم الاجتماع الفرنسية) بكتابات دوركايم dur kheim، وبيبير جانييه janet، وفي هذا الاتجاه يتكون الضمير الإنساني من العلاقات الاجتماعية، والشخصية المستدخلة (أو المستدمجة)، وأهمية هذه النظرية لعلم النفس الارتقائي هو أن الأطفال يميلون إلى استخدام نفس الشكل من السلوك في العلاقة مع أنفسهم مثلما يعبر عنها الآخرون تجاههم.[2]

2-3-4- خصائص النمو المعرفي عند فيجوسكي: أكدت نظرية فيجوتسكي على:

أ- ثقافة الطفل هي التي تشكل نموه المعرفي، وهي التي تحدد ماذا، وكيف يتعلم عن العالم.

ب- القدرات المعرفية فطرية، والمظاهر الثقافية، والاجتماعية لها أثر في النمو المعرفي.

ت- الأطفال يختلفون فيما بينهم في النمو المعرفي، ويشتركون في إطار النمو العام.

ث- أهمية اللغة، وهي مظهر من مظاهر النمو المعرفي.

ج- اللغة توجه النمو المعرفي، خاصة إذا كانت على شكل حديث ذاتي.

ح- تحول من الحديث الذاتي المسموع، إلى الحديث الذاتي الصامت.

خ- المستويات العليا من التفكير (التجريد المطلق، والاستدلال) يتطلب تعليما للكتابة، والحساب والمفاهيم مجردة.

د- يطور الأفراد أدوات نفسية، والطفل يكتسب هذه الأدوات من خلال تفاعله مع الآخرين.[3]

2-3-5- الفرق بين نظرية بياجيه وفيجوتسكي: يرى بياجيه أن أشكال التفكير لدى الطفل ترتقي من التفكير الاجتراري autistic، إلى التفكير المتمركز حول الذات، إلى التفكير الاجتماعي socialized، وقد تقبل فيجوتسكي المراحل العامة للارتقاء، ولكنه رفض فكرة أن تتابعها محكوم

1- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص 199.

2- روبرت، سولسو، **مرجع سابق ذكره**، ص 597

3- فخري، عبد الهادي، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 199- 200.

بالوراثة، ويعتقد بياجيه –بإيجاز– أن الارتقاء يسبق التعلم، بينما يذهب فيجوتسكي إلى أن التعلم يسبق الارتقاء، وثمة فرق ثان بين العالمين في طبيعة الكلام، ووظيفته، فالكلام المتمركز حول الذات egocentric speech لدى بياجيه هو الذي يستخدمه الطفل لنفسه حين يفكر بصوت عال "يفسح المجال للكلام الاجتماعي social speech"، الذي ينظم فيه الطفل قوانين الخبرة، ويستخدم الكلام كوسيلة للاتصال بالآخرين، وبالنسبة لفيجوتسكي فإن عقل الطفل اجتماعي في جوهره، والكلام المتمركز حول الذات اجتماعي في الأساس، واجتماعي من حيث الهدف، فالأطفال يتعلمون الكلام المتمركز حول الذات من الآخرين، ويستخدمونه للاتصال بالآخرين، ويمثل هذا الموقف اختلافا رئيسيا بين صاحبي النظريتين، ويكشف عن النظرية الأساسية لارتقاء الطفل وفقا لما يراه فيجوتسكي. إن ارتقاء الكلام الذي هو محكوم بارتقاء التفكير لدى الطفل يسير وفقا لهذا النظام في البداية، وفي المقام الأول، وإن الهدف الرئيسي للكلام ليس للأطفال فقط، ولكن للراشدين أيضا هو الاتصال، و هو ناتج من حاجاتنا الأساسية للاتصال الاجتماعي ، ومن ثم فإن الكلام الذي يحدث مبكرا اجتماعي بشكل أساسي، ويصبح الكلام متمركزا حول الذات (وهنا يقبل فيجوتسكي مراحل الارتقاء كما وصفه بياجيه، ولكن يختلف في التفسير) حين يقوم الطفل "بتحويل الأشكال الاجتماعية المشتركة من السلوك، إلى مجال الوظائف النفسية الشخصية الداخلية(vy gotsky 1934- 1962) inner- personal psychic function، وهكذا فإن إرتقاء التفكير لا يسير من الفرد إلى المجتمع بل من المجتمع إلى الفرد."[1]

إذن بالنسبة لفجوتسكي فإن النمو المعرفي يحكمه جانبان: الأول وراثي، و يتمثل في جملة القدرات والاستعدادات التي تؤهل الفرد للتعامل مع الواقع، أما الثاني فهو بيئي، وما تلعبه هذه الأخيرة من دور في تطوير الجانب الأول، أما عن مراحل النمو المعرفي عنده فهو أيضا يتحدث عن ثلاثة مراحل، حيث يسمي الأولى بالمرحلة الانتقالية العشوائية، ويسمي الثانية بالتنظيمية، في حين تعرف الثالثة بالتجريدية، وهي ما يهمنا دائما في هذا البحث، وفي الحقيقة هي لا تختلف عن ما ذكر في النظريات السابقة، والتي تضعها هي الأخرى كآخر مرحلة للنمو الفكري، وما يطبعه من تجريد، و يميزه من استخدام للمفاهيم المجردة للتفكير، و تأمل القضايا، وهو ما يتطلبه الفكر الفلسفي موضوع الدراسة .

2-4- نظرية جانييه في النمو المعرفي: يفسر روبرت جانييه robert gagné النمو المعرفي بناء على نمط التعلم المعرفي التراكمي، إذ يفترض أن تصور القابليات(الإمكانات) الجديدة يعتمد بشكل كلي على التعلم، ويرى أن الأطفال يتطورون لأنهم يتعلمون أنظمة من القوانين يزداد تعقيدها بشكل مستمر، كما يقول بأن السلوك المبني على القوانين المعقدة يظهر أن الطفل قد تعلم المتطلبات

1- روبرت، سولسو، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 596-597.

السابقة (pré- requisits) من منظومات القوانين الأكثر سهولة، ويعتقد جانييه أن النمو المعرفي حصيلة عملية تغير طويلة المدى، ناتجة من التعلم، وأن تعلم المفاهيم، والمبادئ، وحل المشكلات ليس معرفة لفظية، بل هو مجموعة منظمة من المهارات، أو القدرات العقلية، تمكن المتعلم من أداء مهمات تعلمية معينة، تتطلب قدرات عقلية خاصة بها، ويرى أن هذه القدرات ذات مستويات هرمية متنوعة، بحيث يجب تعليم المستويات البسيطة منها، للتمكن من المستويات الأكثر تعقيدا، وتعمل الطبيعة الهرمية للقدرات العقلية كأساس لتطوير إستراتيجيات تعليمية فعالة، وتمكن المعلم من الرجوع إلى التاريخ التعليمي السابق للمتعلم، من أجل تحديد المتطلبات السابقة التي يجب أن يمتلكها لإنجاز مهمة تعليمية معينة، وبهذا تتوقف عملية توجيه التعليم على توضيح طبيعة المهمة التعليمية بدلالة متطلباتها السابقة، وتسلسل مكوناتها المتنوعة.[1]

2-4-1- شروط التعلم عند جانييه: يرى جانييه أن هناك أمران مهمان في عملية التعلم هما:

2-4-1-1- نتائج التعلم: يقول جانييه إن عملية التعلم بحد ذاتها معقدة، والمتعلمون يجب أن يكون عندهم قدرات، ومؤهلات تساعدهم في الحصول على نتائج التعلم، وتكون نتائج التعلم واضحة إذا تمت معالجة المعلومات بطريقة صحيحة أثناء عملية التعلم. وهناك خمسة أنواع من نتائج التعلم:

أ- مهارات عقلية.

ب- المعرفة (المعلومات).

ت- استراتيجيات معرفية: وهي تتضمن القدرة على معالجة المعلومات، وتوظيفها في حل المشكلات.

ث- مهارات حركية.

ج- اعتقادات وتوجيهات معينة: وهي لا ترى بحد ذاتها، وإنما تلاحظ نتائجها، وانطباعها على المتعلم (gagne 1985)[2] .

2-4-1-2- العوامل التي تؤثر في عملية التعلم: ويرى جانييه نوعين من الشروط التي يجب ضبطها ليكون التعليم فعالا، وهما:

أ- شروط داخلية: وهي شروط خاصة بالمتعلم ذاته كالقدرات، أو المهارات المتوافرة لديه، ومستوى دافعيته، أو رغبته في التعلم.

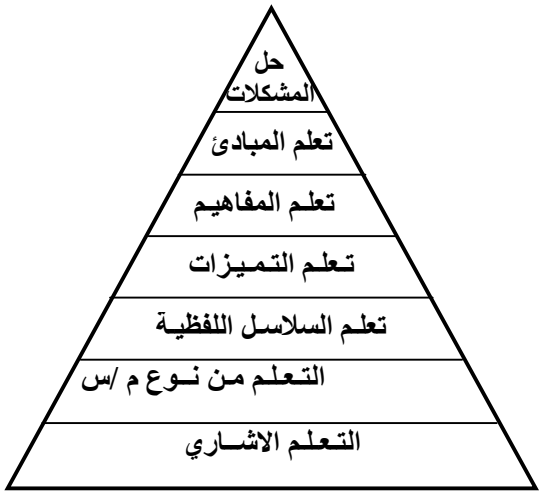
ب- شروط خارجية: وهي شروط خاصة بالبيئة التعليمية الخارجية، أي الشروط ذات العلاقة بالإستراتيجيات التعليمية كتقديم المادة، أو الوضع المثيري، واستخدام التغذية الراجعة.[3]

1- صالح محمد علي، أبو جادو، **مرجع سابق ذكره**، ص 127.

2- محمد فرحان، القضاه، محمد عوض، الترتوري، **مرجع سابق ذكره**، ص 149.

3- صالح محمد على، أبو جادو، **مرجع سابق ذكره**، ص 132.

2-4-2- أنماط التعلم عند جانييه: لقد وضع جانييه هرم يبين أنواع التعلم كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم(01) بمثل هرم جانييه لأنواع التعلم.[1]

أ- **التعلم الإشاري:** تتمثل في تجارب بافلوف، والاشراط الكلاسيكي، حيث تكون هناك إستجابات لا إرادية.

ب- **التعلم عن طريق مثير- استجابة:** تتمثل في تجارب سكنر، والتي تركز على مبدأ التعزيز حيث تكون الاستجابات هنا إرادية.

ت- **التعلم بالسلاسل أو (السلسلة) الحركية:** هنا يتكون ارتباط بين مثير، واستجابة على شكل سلسلة حركية (مثل تعلم قيادة السيارة: يمسك المقود، يضع الحزام، يشغل ...).

ث- **تعلم الترابط اللفظي:** يقول جانييه أن الأنواع المتقدمة من التعلم عند الإنسان تتم بعد تعلم الترابط اللفظي، أي أنه الأساس لباقي أنواع التعلم المتقدمة.[2]

ج- **تعلم التمايزات (التمييز):** ويتجلى هذا النوع في قدرة المتعلم على التمييز بين مجموعة متداخلة من المثيرات، بحيث يستجيب لكل من هذه المثيرات باستجابة محددة، ومناسبة، وتعتبر القدرة على هذا النوع من التمييز مهمة في مجال التعلم، لأنها تمكن المتعلم من الاستجابة على النحو المناسب، ليس فقط للمثيرات المتباينة، بل تمكن من الاستجابة الصحيحة للمثيرات المتشابهة والمتداخلة.

ح- **تعلم المفاهيم:** يشير إلى القدرة على الاستجابة بإعطاء الاسم، أو الفئة لمجموعة من المثيرات المتنوعة، التي قد تختلف في أشكالها، وألوانها، أو مادتها، يتم هذا النوع من التعلم عن

1- يوسف محمد، قطامي، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الفكر ناشرون، وموزعون، عمان- الأردن، طبعة1، سنة 2009، ص 128.
2- محمد فرحان، القضاه، محمد عوض، الترتوري، **مرجع سابق ذكره**، ص 150.

طريق تحديد خاصية، أو أكثر تشترك فيها هذه المثيرات، بحيث تشكل هذه الخاصية، أو الخصائص المشتركة مفهوما معينا، وإذا ما علمنا أن معظم المفردات التي تتضمنها اللغة هي من نوع المفاهيم فسيتضح لنا أهمية المفهوم، ودوره في عملية التعلم.

خ- تعلم المبادئ: ويشير هذا التعلم إلى قدرة المتعلم على ربط مفهومين، أو أكثر، ويظهر في استجابات لمجموعة من الأوضاع المثيرية، والأداءات المرتبطة بها، وأبسط أنواع القواعد، أو المبادئ هي التي تأخذ شكل: إذا إرتفعنا عن سطح البحر فسوف ينخفض الضغط الجوي وهكذا.[1]

د- تعلم حل المشكلات: إن تعلم حل المشكلة يتم من خلال الخطوات التالية:

* تعليم الطلاب الترابط اللفظي، والمفاهيم، والمبادئ، بحيث تكون مرجعا لهم في تعلم حل المشكلة.

* إعطاء مثال، أو اقتراح جيد حول المشكلة من قبل المعلم، حتى يوجه تفكير الطلاب نحو المشكلة.

* تعليم الطلاب خطوات حل المشكلة، حتى يستخدموها في مواقف تعليمية مشابهة.[2]

2-4-3- افتراضات التعلم الهرمي عند جانييه: من خلال الدراسات، والبحوث، وما تضمنته كتابات روبرت جانييه يمكن استخلاص الافتراضات التالية:

أ- التطور المعرفي تسلسل هرمي تراكمي.

ب- يعتمد تطور القابليات المعرفية الجديدة بشكل كبير على التعلم السابق.

ت- تتطور معارف الأطفال عن طريق تعلم أنظمة من القوانين، تتزايد درجة تعقيدها تدريجيا وبشكل مستمر.

ث- الذكاء بناء مستمر من القابليات، والاستعدادات الناتجة عن تراكم خبرات التعلم.

ج- يتحدد الاستعداد للتعلم بتوافر القابليات الضرورية المتمثلة في المتطلبات السابقة للتعلم الحالي.

ح- يستطيع الطفل تعلم أي خبرة إذا توافرت له المتطلبات السابقة للتعلم الحالي، بغض النظر عن السن والمرحلة.

خ- يعتمد التعلم الهرمي التراكمي على كمية المخزون اللازم من مهارات، وعادات.

د- المقدرات هي النتاجات التعليمية في المستويات المختلفة داخل التركيب الهرمي، والتي يصبح المتعلم قادر على أدائها.

1- صالح محمد على، أبو جادو، **مرجع سابق ذكره**، ص138.

2- محمد فرحان، القضاه، محمد عوض، الترتوري، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 151- 152.

ذ- يتم التعليم الهرمي من أي مستوى معرفي داخل هرم جانييه، وليس بالضرورة أن يبدأ من مستوى التعلم الاستشاري، لأن كثيرا من الخبرات يتم تعليمها في السابق قبل الدخول في موقف تعليمي رسمي.

ر- يتحدد مستوى الاستعداد لتعلم أي موضوع بأمرين هما: المتطلبات السابقة لتعلم الموضوع، والمستوى الذي يصل إليه المتعلم في تحصيله تلك المقدرات.

ز- تحدد الفروق بين الأفراد في الاستعداد التطوري للتعلم بكمية المقدرات المعرفية، ومستوياتها من حيث العمق.

س- أسلوب تعلم الفرد، وتفكيره هما من المقدرات التي يمكن تعلمها ضمن تعلم هرمي تراكمي متسلسل.[1]

إذا إن النمو المعرفي عند جانييه هو نتيجة للتعلم الذي يقوم على التغير، وأن هذا التعلم حتى يكون مفيدا وجب أن نستخلص نتائجه، ونستغلها أحسن استغلال، سواء كانت نتائج التعلم معلومات نظرية، أو مهارات عقلية، وأدائية، وهو يعتقد أن هناك عاملان يؤثران في عملية التعلم، فالأول داخلي، ويشمل القدرات، والاستعدادات، والثاني خارجي، ويضم طرق التعليم، وسائله وأدواته، نوع المادة، توظيف سلوك الإثابة، وغيرها...

أما عن أنواع التعلمات عند جانييه، فهو يتحدث عن أنواع عدة من التعلمات، حيث يستهلها بالتعلم الإشاري... مرورا بالترابط اللفظي أساس كل التعلمات المتقدمة بحسب جانييه، وصولا إلى حل المشكلات، وهو أرقى أنواع التعلم عنده، وإن كان الترتيب المذكور بحسب جانييه ليس ضروريا التقيد به، لأن الكثير من التلاميذ يلتحقون بالمدرسة وقد اكتسبوا أنماطا معينة في الهرم مثل التعلم الإشاري كما يقول.

2-4-4- التطبيقات التربوية لنظرية جانييه: تعتبر نظرية جانييه في النمو المعرفي ذات أهمية كبرى في العملية التعليمية-التعلمية. وفيما يلي أبرز التضمينات التربوية لهذه النظرية:

أ- تؤكد نظرية جانييه على أهمية الاستعداد للتعلم، الذي يشير إلى ما يتوافر لدى المتعلم من المقدرات في أي مرحلة من مراحل تعلم عمل معين.

ب- تفترض أن الاستعداد للتعلم لا يعتمد على عوامل بيولوجية داخلية، بل على المخزون اللازم من المهارات، والعادات التي تعتبر متطلبات مسبقة لتعلم ما هو أكثر تعقيدا، وصعوبة من مجرد مهارات وعادات.

ت- لابد من تشخيص متطلبات تعليم أي موضوع، والتأكد من توافرها لدى الطلبة قبل المباشرة في تعلم الموضوع نفسه.

1- صالح محمد على، أبو جادو، **مرجع سابق ذكره**، ص 128.

ث- هناك ضرورة ملحة لتنظيم المادة الدراسية سواء في المنهج، أم في الكتاب المدرسي تنظيما منطقيا، وذلك حرصا على أن تكون النتاجات التعليمية متراكمة، ومتدرجة بطريقة هرمية.

ج- ركزت النظرية على أهمية الانتباه للفروق الفردية بين طلبة الصف الواحد، وهذا يتطلب من المعلم أن يبدأ في تعليمه للطلبة من حيث هم، وبما لديهم من مقدرات، واتجاهات، وأسلوب وطريقة في التعلم.

ح- الاهتمام بتنمية قدرات الطلبة على التفكير في أثناء تنظيم تعلمهم للحقائق، والمفاهيم والمبادئ والقواعد، وتجنب الحفظ الآلي غير الواعي.

خ- ركزت النظرية على أهمية التدرب على المهارة بعد تعلمها، بطريقة تنمي التفكير، وذلك باستخدامها في معالجة مواقف جديدة.[1]

2-4-5- خلاصة عامة: هنالك عددا من الملاحظات التي يمكنني تسجيلها على النظريات المذكورة وهي:

- كل النظريات تورد جانبان مهمان في النمو المعرفي هما: (الوراثي، والبيئي)، رغم اختلافها في التركيز على أهمية أحدهما، أو كليها .

- تضع النظريات المذكورة ما يسميه بعضها بمراحل للنمو المعرفي، ويسميه الآخر بأنواع التعلم، إلا أن جلها يؤكد على تسمية المرحلة الأخيرة منه بالمرحلة التجريدية، في حين تسمى عند جانييه بحل المشكلات، وهي ما يتطلبه التعامل مع الخطاب الفلسفي موضوع الدراسة، وما يميز الفكر الفلسفي عموما.

- ترتبط المرحلة التجريدية في النظريات السابقة بسن المراهقة، وهو السن التلاميذ الذين تجرى عليهم الدراسة الراهنة.

- تركز جل النظريات على توظيف الأفراد للمفاهيم المجردة في مراحل متقدمة، للتعامل مع الواقع، وهي أهم ميزة للفكر الفلسفي .

رابعا- التمثلات أداة معرفية، أم عوائق بيداغوجية في تعلم الفلسفة :

1- التمثلات أداة معرفية: يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة إدماجها(التمثلات) في أنشطة التعليم والتعلم، ويرفضون ثنائية معرفة علمية، ومعرفة عامية،على أساس أن هذه الثنائية تثير العديد من التساؤلات حول جدلية موهومة، هي جدلية لا تعترف إلا بمحتوى المادة، والدرس الذي نريد أن نلقنه للتلاميذ، وذلك ممكن انطلاقا من نقطتين أساسيتين:

-النقطة الأولى: هي الاقتناع بأن التشبث بوجود فرق بين التمثلات، والمعرفة العلمية يعني فقر التمثلات معرفيا، وخطؤها علميا، وهذه معادلة خاطئة، وخصوصا في مجال العلوم الإنسانية

1- صالح محمد على، أبو جادو، **مرجع سابق ذكره**، ص 140.

والاجتماعية، إن تمثلات التلاميذ تشهد بصفة خاصة على حالة من عقلانية الذات العارفة، التي تجد الجواب، والتفسير في سجلاتها الخاصة.

-النقطة الثانية: هي ضرورة الحذر من كل اختزالية تمنح من وضعانية متسرعة، إذ لا شيء يسمح بتحديد مملكة الحقيقة بالنسبة للعلم، بحيث أن المعطى العلمي يمكن أن يكون خاطئا، كما أن المعرفة العلمية قد تعتبر تمثلا للعالم الخارجي يستجيب لقواعد محددة.

إن استعمال التمثلات كأداة تواصلية معرفية يقتضى من المدرس خلق وضعية الانطلاق، التي يجب أن تكون محفزة، وذات دافعية، وذلك لجعل التلاميذ يعبرون عن آرائهم بحرية تامة، ويخلقون بينهم علاقات، وحوارات أفقية، وبالتالي يقومون هم أنفسهم إما بتعديل تمثلاتهم، وإما بتجاوزها في إطار ما يسمى بالتقويم الذاتي auto évaluation، والتقويم التبادلي co- evaliation، وتتبنى بيداغوجيا الأخطاء على عدم وجود قطيعة ابستمولوجية بين المعارف القبلية للتلاميذ، والمعارف الجديدة.[1]

2- التمثلات عائق بيداغوجي: إذا كان مفهوم التمثل لم يتبلور سوى في الفكر الحديث، والمعاصر فإن الموضوع الذي يحيل إليه قد سبقت مقاربته في الفلسفة الإغريقية، فقد تساءل أفلاطون على أساس مقتضيات المنهج التوليدي السقراطي(اعرف نفسك بنفسك)، والحاجة إلى وضع تعريف للعقل "الإبيستمي" عن ماهية الرأي، وهو حين يفكر فيه إنما يفعل ذلك شأنه شأن باشلار بالنظر إلى مفهوم "العلم"، مع أن مشروعيهما مختلفان، فكلاهما على علم بأن طالب الفلسفة، أو العالم لا يكون مجردا من الأحكام المسبقة في مواجهة المعرفة المطلوبة، أو في كيفية تحصيلها، بل مسكونا بنوع من التمثلات، إذا كنا نفضل مفهوم التمثل عن مفهوم "الرأي"، و"الحكم المسبق"، و"المدلول القبلي" فلكونه يمتاز بالقدرة على الإحالة إلى بعد فرداني(دور الميزاج في سيرورة التمثلات)، وإلى بعد اجتماعي يتعلق بمحتويات، وحقل هذا التمثل، كما أظهر ذلك دوركايم.[2]

غير أن باشلار في هذا الاطار يؤكد على أن الانتقال من التمثل، إلى المفهوم العلمي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال إلغاء العناصر الذاتية، وإقصائها، إذ التمثلات تصبح عائقا عندما تكون العلاقة معقدة بين التمثلات الشخصية الفردية، والتمثلات العمومية، والتمثلات الثقافية.

إن اعتبار التمثلات عائقا بيداغوجيا يفرز طريقتين للتعامل معها داخل الفصل، طريقة تسمى بيداغوجيا التعديل(p. rectification)، وترى أن التمثلات ذات وضع دلالي، يسمح باستنتاج بعض الخلاصات البيداغوجية عن فعل المعرفة، بل هي محايثة له، كما يؤكد أحد أقطاب الإبستمولوجيا المعاصرين جورج كانغيلم (g. gonguillem). وطريقة ثانية تسمى بيداغوجيا الإلغاء

1- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 95- 96.

2- ميشال، توزي، وآخرون، **بناء القدرات، والكفايات في الفلسفة**، ت : حسن، أحجيج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء- المغرب، طبعة1، سنة 2005، ص ص 62- 63.

(p. d'erradication)، وتقوم على ضرورة إلغاء التمثلات بصفة نهائية، وعدم أخذها بعين الاعتبار عند عملية التواصل البيداغوجي.[1] ففي الفلسفة مثلا يكون تلميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي لنفسه تمثلا معينا عن مدلولات البرنامج الدراسي كالحرية، والسعادة، والعمل والثقافة والحقيقة، وعن الفلسفة كذلك، هذا التمثل الأخير عن الفلسفة، وعما ينبغي أن يكون عليه الفكر الفلسفي ممارسة، وتدريسا، هو ما يهمنا أكثر، لكونه يعبر–وهو يحاول التنظير له وتبريره– عن الموقف الشخصي للتلميذ، وذلك بالنظر إلى رغبته في التفلسف ونزوعه، إلى ممارسته. يمكن القول إجمالا أن هذه التمثلات تشكل عائقا أمام تعلم الفلسفة في القسم النهائي، وتكون نتيجتها في معظم الأحيان هي التغاضي عن الجهود، والصرامة الضروريين لممارستها، حتى وإن حظيت لدى التلاميذ بهالة ايجابية من إسهامات التعبير الفلسفي الحر، بل إن التمثلات المتعلقة بمضامين البرنامج، وبمؤلفيها تعتبر هي نفسها بسبب عدم يقينها، وسمتها التقريبية، بمثابة عائق أمام المعرفة الفلسفية، خصوصا بالنسبة للدور الذي تلعبه على مستوى ديناميكية فكر التلميذ، إنها تتجدر من حيث هي عوامل للتوازنات النفسية، والمعرفية في تجربته، ومصطلحاته، وقيمه الشخصية بالخصوص. لا تحتوي التمثلات إذن على ما هو معرفي، واجتماعي فقط، وإنما على أبعاد سلوكية وانفعالية ومعيارية كذلك، إنها تكون وهي"تترجم حاجات معرفية" "باشلار،" مصحوبة في نفس الوقت بمقاومة كبيرة تحول دون تغييرها.[2]

3– التمثلات أداة وعائق: لقد تطور البحث في موضوع التمثلات تطورا كميا، وكيفيا، وامتد ليشمل المفاهيم القريبة من مفهوم التمثل، ومن مظاهر هذا التطور اتفاق أغلب الذين يشتغلون في مجال التربية والتعليم على أهمية التمثلات، ومكانتها الأساسية في وضعيات الانطلاق، والأنشطة الديداكتيكية، وهكذا يمكن الجزم مؤقتا بأن التمثلات وسيلة معرفية، وعائق بيداغوجي ،لأننا نتعلم ونكتسب المعرفة ضد تمثلاتنا (باشلار)، ومن خلالها (بياجي).[3]

4– العلاقة بين الكفايات والتمثلات: سبق أن قلنا أن بيداغوجيا الكفايات تتطلب من الذات المتعلمة أن تمارس تعليما متمركزا حول المتعلم، دون إهمال المدرس، والمحتوى، ولذلك يمكن أن نؤكد علاقة المقاربة بواسطة الكفايات بدراسة التمثلات، وإدماجها ضمن العملية التعليمية– التعلمية، إن الحديث عن الوظيفة البيداغوجية للتمثلات يستتبع التذكير بالاتجاهات الثلاثة التي فصلنا الحديث عنها: إتجاه يعتبر التمثلات عائقا بيداغوجيا، ومعرفيا لا بد من تجاوزه لبناء المعرفة العلمية البحتة (باشلار)، واتجاه يعتبر التمثلات أداة معرفية لها وظيفة بيداغوجية تتمثل في مساعدة المدرس على الوصول إلى المعرفة الحقيقية، وتحقيق الأهداف المرومة، واتجاه ثالث يقول بوجود الصالح

1– العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص 96.

2– ميشيل، توزي، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص 63.

3– العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 96–97.

والطالح ضمن التمثلات الواحدة، الشيء الذي يتطلب تعديلها. وعموما فإن المقاربة بالكفايات لا يمكنها أن تستغني عن تمثلات المتعلمين، لدرجة يمكن معها القول بأن بيداغوجيا الكفايات، هي بيداغوجيا التمثلات، فتمثلات التلاميذ مرتبطة بذكاءاتهم، وفوارقهم الفردية والجماعية، وهي مرتبطة كذلك بكفاياتهم، وهذه كلها توابل، إن لم نقل عناصر كردينالية، تساعد على تحديد، وضبط ممارسات المدرس النظرية، والتطبيقية الهادفة إلى تحقيق التواصل، ثم التفاهم، ثم بناء المعرفة بطرق فعالة، وناجعة.[1]

لقد سبق وأن أشرنا بأن الكفاية هي قدرة على تجنيد المعارف، وتحريكها من أجل انجازات معنوية، أو مادية، وهذه المعارف التي لا يمكن تعريف الكفاية بدونها هي نفسها تتدخل في تشكيل وبنية التمثلات الذهنية، فإذا كانت الكفايات بنيات ذهنية، ومندمجة، فإن الأمر نفسه ينطبق على التمثلات، والذكاءات المتعددة، كما أن الكفاية افتراضية، ومجردة، ومبنية، ونفس الشيء بالنسبة إلى التمثلات، التي هي غير قابلة للملاحظة، والقياس، والتجربة، إنها معارف، وصور، ومفاهيم تتمظهر من خلال إنجازات متنوعة كالعمل، أو التعبير الكتابي، والشفوي، أو الرسم، فالمتخصصون في التمثلات يقترحون مجموعة من الوسائل الخاصة برصدها كالرسم، والخرائط الذهنية، التعبيرات الشفوية، والكتابية ... الخ.[2]

خامسا- تمثلات التلاميذ لأهداف منهاج مادة الفلسفة:

1- تعريف الهدف التربوي: تعددت التعاريف المعطاة لمفهوم الأهداف، فمنها من وصفه على أنه نتيجة نهائية، وبعضهم وصفه وصفا دقيقا على أنه حصيلة عملية في السلوك، وآخرون على أنه سلوك الطالب، ينتج من خلال تدريسه موضوع، أو وحدة معينة، أما التعريف الإجرائي للهدف فهو عبارة تصف سلوك التلميذ المتوقع في زمن التعلم.[3]

وعموما إن تحديد الأهداف التربوية هو الخطوة الأولى في بناء المنهج المدرسي، وتنفيذه وتقويمه، والأهداف أحد أهم مكونات المنهج، وذلك لأن بقية المكونات الأخرى كالمحتوى، وطرق التدريس والأنشطة، والوسائل التعليمية، والتقويم تحدد في ضوء الأهداف.[4]

والأهداف التربوية هي الخطوط العريضة، ومعالم الطريق للعملية التربوية بأكملها، بمعنى المرشد العلمي، والحقيقي لكل التربويين، والقائمين على المناهج، وتدريسها، وقياسها، والمتعلمين أنفسهم، فاختيار محتوى المناهج، وتنظيمها يكون بهدف تحقيق الأهداف التربوية المرسومة، وأي برنامج تربوي، وأي نشاط إنما توجهه التوقعات المنتظرة لنتائج معينة، والنشاط الأساسي لتغيير

1- العربي، أسليماني، **مرجع سابق ذكره**، ص 97.

2- **المرجع نفسه**، ص 98.

3- نجوى عبد الرحيم، شاهين، **مرجع سابق ذكره**، ص99.

4- وائل عبد الله، محمد، ريم أحمد، عبد العظيم، **مرجع سابق ذكره**، ص 144.

الأفراد، وإضافة معلومات لهم ليكسبهم مهارات في مجال من المجالات، أو يبني لديهم مفاهيم معينة، أو استبصار، أو تقدير ... الخ، والعبارات التي فيها النتائج، والتوقعات هي ترجمة الأهداف التربوية، فالهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية، ويعبر عن الغايات التي ننشدها في الحياة المدرسية، ومؤشر يؤكد أن المتعلم قد تعلم، وبالإضافة إلى ذلك فالأهداف تمثل النظريات التربوية التي تقوم عليها: الإسلامية، السلوكية...[1]

1-1- بناء الهدف التربوي جزء من بناء المنهاج: يقول ماجر في هذا الصدد :"إن السائر في الطريق يحتاج إلى معرفة الوجهة التي يقصدها حتى لا يتيه، كذلك أن التعرف المسبق على الأهداف المرسومة يمكن المربي من أكبر خطوط النجاح، لأن ضبط الأهداف التربوية يفيد ضمنيا معرفة المراحل الواجب قطعها، والوسائل التي تستعمل لذلك، والعراقيل التي يمكن التعرض لها خلال الطريق".[2]

هذا ويمكننا أن نبرر أهمية الأهداف التربوية في النقاط التالية[3]

أ- تمثل الغاية النهائية للعملية التربوية.

ب- تحدد الغايات المعرفية للتعليم.

ت- تقدم دليلا لما يركز عليه البرنامج التعليمي، وتحكم العمل المدرسي لاشتقاقها عن فلسفة التربية، وفلسفة المجتمع، وتساعد في نقل احتياجات المجتمع، والأفراد، وقيمهم إلى المنهاج التربوي ليعمل على تحقيقها.

من هنا يتضح لنا أن الأهداف التربوية تمثل الخطوط العريضة التي يضعها مصمموا المناهج المدرسية، لتحدد اتجاه سير المؤسسات التربوية، نحو تحقيق الغايات الاجتماعية الكبرى، ما يستلزم أن هذه الأخيرة (المناهج التربوية) لا تتبنى أهدافا تربوية غريبة عن المجتمع، بل إنه على الأهداف التربوية أن تخضع للفلسفة التربوية الخاصة بالمجتمع المعني، ولا تحتضن أهدافا غريبة.

إن تحديد أهداف المنهج لا تأتي إلا في مرحلة متقدمة، بمعنى أن نقطة البداية هي وجود نظرية تربوية معينة[4]، لأنه لكل مجتمع خصوصياته، ومميزاته التي تفصله عن غيره من المجتمعات، لكن هذا لا يعني أنه لا يمكننا أن نستفيد من خبرات غيرنا، بلى، ولكن على أن يكون هذا في حدود ما يتوافق وخصوصيتنا الثقافية.

إن النظرية التربوية السائدة في مجتمع ما لا تصلح لأن يتبناها مجتمع آخر، ولا يعني عدم توافر نظرية تربوية في مجتمع ما أن ينقل هذا المجتمع نظرية تربوية لمجتمع آخر، فتلك النظرية حصيلة

1- نجوى عبد الرحيم، شاهين، **مرجع سابق ذكره**، ص98.

2- محمد الصالح، حثروبي، **نموذج التدريس الهادف(أسسه، وتطبيقاته)**، مرجع سابق ذكره، ص19.

3- توفيق أحمد، مرعي، محمد محمود، الحيلة، **مرجع سابق ذكره**، ص 70.

4- أحمد حسين، اللقاني، **مرجع سابق ذكره**، ص 140.

لفكر معين، ومجتمع مغاير، يرجوا تربية أبنائه في إطار مختلف، وإذا جاز النقل هنا فيجب أن يخضع للدراسة، والتمحيص الدقيقين، من أجل بناء نظرية تربوية خاصة، مع إدراك لكافة أبعاد المجتمع الناقل، ولكافة أبعاد النظرية التربوية للمجتمع المأخوذة عنه.[1]

1-2- مستويات الأهداف التربوية: يختلف تحديد مستويات الأهداف التربوية عند الكثير من الباحثين، غير أننا نستطيع أن نورد التقسيم الذي يطمئن إليه معظم المربين وهو:

* **المستوى العام:** ويشمل الغايات، والمرامي، والأهداف العامة.

* **المستوى الخاص:** ويشمل الأهداف الخاصة، والإجرائية.

هذا الترتيب بين مستويات الأهداف المختلفة يمكن من اشتقاق المرامي من الغايات، واشتقاق الأهداف العامة من المرامي، ثم اشتقاق الأهداف الخاصة من الأهداف العامة، وأخيرا الأهداف الإجرائية من الأهداف الخاصة.[2]

1-3- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية: هنالك عدة مصادر يمكننا اشتقاق الأهداف التربوية العامة منها، والخاصة، وهذه المصادر هي:

أ- المتعلم: حيث توضع الأهداف أصلا له، ويعمل على تحقيقها بإشراف معلمه، لذا فإن نمو هذا المتعلم، وحاجاته، واهتماماته، وقدراته، واستعداداته، وميوله، وتعلمه، تمثل مصادر مهمة لاشتقاق الأهداف، وينبغي على مخططي المناهج، ومنفذيها أخذها في الحساب عند صياغتهم لها.[3]

ب- ظروف البيئة والمجتمع: ينبغي تقسيم ظروف البيئة، والمجتمع إلى مجالات يمكن بحثها ودراستها، وتحليلها مثل الثروات الطبيعية، ومجال الأنشطة التجارية، ومجال الأنشطة الزراعية ... ومع الأخذ بعين الاعتبار اهتمامات الناس، وآمالهم، وحاجاتهم، وأساليب حياتهم، ومطالبهم، وطرق تفكيرهم، وعلاقاتهم ... بذلك تكون مناهجنا وظيفية، تساعد على تقدم المجتمع، والارتقاء بتفكير مواطنه.[4]

ت- طبيعة المادة الدراسية: ضرورة إشراك نخبة من المختصين في التربية، وعلم النفس والمناهج وتكنولوجيا التعليم من أجل تطبيق الأهداف، وتحليلها، وتجديدها، واختيار الخبرات الملائمة للمتعلم في مجال التخصص، لأن لكل علم خصائصه، وبنيته، وأهدافه، ومجالاته، وطرق البحث فيه.[5] ولعل هذا ما يشكل بيت القصيدة في هذه الدراسة التي تقوم على الكشف عن مدى خدمة محتوى المنهج لمادة الفلسفة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وبالتالي نحن نحاول

1- أحمد حسين، اللقاني، **مرجع سابق ذكره**، ص 151.

2- محمد الصالح، حثروبي، **نموذج التدريس الهادف(أسسه، وتطبيقاته)**، مرجع سابق ذكره، ص ص20-21.

3- جودت أحمد، سعادة، عبد الله محمد، إبراهيم، **مرجع سابق ذكره**، ص 219.

4- نجوى عبد الرحيم، شاهين، **مرجع سابق ذكره**، ص100.

5- **المرجع نفسه**، ص101

الكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين هذين العنصرين لمادة الفلسفة المقررة لمستوى التعليم الثانوي من السنة الثانية آداب وفلسفة.

ث- الفلسفة التربوية والاجتماعية: وهي مجموعة المعايير، والقيم، والمبادئ السائدة، فالتربية انعكاس لفلسفة المجتمع، ومهمتها تخريج مواطنين صالحين للحياة.[1]

ج- الإطار والمقومات التاريخية للمجتمع: إذ ينبغي المحافظة على العادات، والتقاليد، والقيم وأساليب الحياة التي تخص المجتمع الذي ينتمي إليه، ويعتز به، فتصمم الأهداف وفق الإطار التاريخي للمجتمع، في ضوء الواقع، والمحافظة على القيم الإيجابية، والسليمة، والتخلص من السلبية التي تعوق من تقدمه، وانطلاقه نحو المستقبل.[2]

ح- المراحل التعليمية: تشتق أهداف المراحل التعليمية من أهداف التربية، وبالتالي فإن أهداف المراحل التعليمية أقل في العمومية من أهداف التربية، وتتكامل الأهداف كل مرحلة مع المرحلة الأخرى لتحقيق أهداف التربية.[3]

إن الأهداف التربوية بصورة عامة، والأهداف التدريسية بصورة خاصة، تنصهر مع بعضها البعض لتحقيق النمو المتكامل، والسوي للتلميذ في جميع الجوانب، ثم إن هذه الأهداف لا يجب أن تصاغ بصورة ارتجالية، بل يجب أن يراعى في بنائها، وتأسيسها جملة من الشروط، كما يجب أن تشتق من المصادر التي تخدم الملمح الذي نرجو الوصول إليه.

ولعل من بين المصادر الأهم في بناء، وصياغة الأهداف التربوية كما أسلفنا الذكر المحتوى الدراسي للمنهج، هذا الذي يمثل حقلا خصبا، ومرجعية في بناء الأهداف، وتحقيقها على حد سواء، فطبيعة المحتوى تؤثر في التركيز على نوعية الأهداف، فمثلا منهج التربية الرياضية يركز على أهداف المجال الحركي (المهاري)، بينما يركز منهج التربية الفنية على أهداف المجال الوجداني، كما يركز منهج الرياضيات على أهداف المجال (المعرفي والمهاري)، هذا بالطبع مع احتواء كل منهج على أهداف المجال، أو المجالين الآخرين، وأهداف المناهج الدراسية تتكامل لتحقق النمو الشامل، والمتكامل للمتعلم.[4]

1-4- معايير جودة الأهداف التربوية: هنالك عدد من المعايير التي نحكم من خلالها على جودة الأهداف التربوية منها:

أ- أن تكون الأهداف منبثقة من حاجات المتعلم، والمجتمع والمعرفة، وأن تتناسب مع السياسة التربوية.

1- نجوى عبد الرحيم، شاهين، **مرجع سابق ذكره**، ص100.

2- **المرجع نفسه**، ص 101.

3- وائل عبد الله، محمد، ريم أحمد، عبد العظيم، **مرجع سابق ذكره**، ص 151.

4- **المرجع نفسه**، الصفحة نفسها.

ب- أن تشير الأهداف إلى نواتج تعليمية واضحة.

ت- أن تكون الأهداف صادقة اجتماعيا، نفسيا، معرفيا.

ث- أن تصاغ الأهداف بحيث يستطيع الطالب تحقيقها.

ج- أن يعبر عن الأهداف الموضوعة بلغة الطالب.[1]

2- تمثل التلاميذ لأهداف منهاج الفلسفة، والدرس الفلسفي: إن ما أقصده هنا بتمثل التلاميذ لأهداف منهاج الفلسفة، والدرس الفلسفي هو مدى فهم التلاميذ للخطاب الفلسفي المبرمج كمقرر لهؤلاء بمستوى السنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة، بما يتوافق والأهداف التربوية المرسومة له على الأخص، ثم الصورة التي يكونها التلاميذ عن كفاية الخطاب المقرر على تحقيق هذه الأهداف، إذ أننا في هذه الدراسة نبحث بمعنيين أساسيين للتمثل كما أشرنا سابقا هما : الفهم، والتصور، وارتباطهما بالكفايات المدرجة بمنهاج الفلسفة. هذا نهيك على دراسة تمثلات هؤلاء التلاميذ للعملية التقويمية المصاحبة لتقديم المحتوى من حيث الأسلوب، والأدوات.

3- أهداف منهاج مادة الفلسفة في المؤسسة التربوية الجزائرية: نحن هنا نتحدث عن أهداف مادة الفلسفة من السنة الثانية ثانوي تخصص آداب و فلسفة، وتحت هذا العنوان نكتفي بإشارة خاطفة إلى الأهداف التي يجب أن تسعى إليها مختلف النشاطات التعلمية في مادة الفلسفة، لتحقيق الكفايات المقررة، وعدد هذه النشاطات خمسة.

3-1- أهداف الدرس الفلسفي : يمكن أن نذكر منها ثمانية و هي :

أ- إن الدرس النظري على الرغم من أنه لم يعد يحظى بالنشاط الأوفر من حيث الحجم الزمني والحجم المادي، إلا أن مهمته ما تزال أضخم، وأوسع في تبليغ رسالة الفلسفة، و فيما تنميه من قدرات، وكفايات .

ب- إنه يوضح المقاصد، والأهداف التي يدعو المقرر إلي تحقيقها .

ت- إنه يرسم حدود المادة المعرفية، ونوعية الأساليب اللغوية، والمنهجية التي يستأنس بها التلميذ .

ث- إنه مصدر تعلمي حي، يفيد التلميذ في تلقي رسالة أستاذه في عملية الطرح مثلا، والعرض والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، و يدعو إلى المشاركة فرادى، وجماعات في بناء حل الإشكالية.

ج- **إن** الطرائق المنهجية التي يتوفر عليها تقديم الدرس تفتح المجال واسعا لتحقيق جملة من الكفايات، والأهداف بالمقارنة مع الأنشطة الأخرى، إذ أن هناك جدلية بين الطرائق المنهجية في التعلم، والأهداف المرتسمة له.

1- راتب قاسم، عاشور، **المنهج بين النظرية، والتطبيق**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان-الأردن، طبعة1، سنة 2004 ص ص 224- 225.

ح- إنه يحدد طبيعة الأنشطة التربوية الأخرى من نصوص، ومقالات، وعروض، ومؤانسة الإنتاج وتقويمه، ومستوى تحقيقها وتداخلها.

خ- إنه يحدد المجال الذي يجب أن تتجه إليه هذه الأنشطة .

د- إنه أخيرا يمتن العلاقة بين جميع الأنشطة التعلمية، ويخلق أسباب الانسجام فيما بينها[1]

3-2-أهداف دراسة النص: أما الغايات التي تسعى النصوص إلى تحقيقها، فإنها تتناسب مع أغراض الكتاب، ومؤلفيه، وهذه الإغراض لا تتعدى على الأرجح ست مهام :

أ- تقديم معارف مختلفة.

ب- توسيع فكرة أو تحليلها.

ت- إجابة عن سؤال مصرح به، أو مضمر.

ث- محاولة حل مشكلة فلسفية.

ج- الفصل في مشكلة.

ح- تحيد موقف من قضية، أو مسألة فكرية بالإبداع بالوضع، أو الرفع.

أما على مستوى المتعلم، فإن أهداف النص يمكن حصر أهمها في النقاط السبع الآتية :

أ- الاتصال المباشر بمادة فكرية جاهزة.

ب- التعامل مع بعض الأساليب اللغوية الفلسفية، وما تتضمنه من تراكيب، ومصطلحات.

ت- الإطلاع على تصور، أو وجهة نظر في قضية مطروحة .

ث- الوقوف على منطق المادة الفكرية المطروحة.

ج- الإستأناس بموقف، أو رأي لافتتاح درس، أو لتدعيمه، أو لتوضيح نقطة منه، أو مناقشتها لاستثماره كأداة في بناء مقالة، أو كاستشهاد، أو كوجهة نظر.

ح- فرصة لإكساب المتعلم كفايات متعددة منها القراءة الفلسفية، والتحليل السليم، والاستماع إلى رأي الغير، والروح النقدية، وأخيرا الانطلاق منه كمشروع لبناء مقالة [2]

3-3-أهداف المقالة : يمكن اكتشافها في مستوى بلوغ الرسالة، وفي مستوى تحقيق جملة من الكفايات :

أ- في مستوى التعبير عن مدى استيعاب المتعلم، وفهمه لما درسه، وتعلمه.

ب- في مستوى تمكين المتعلم من إبراز كفاياته، وهي كما يأتي :

* في مستوى استخدام اللغة التعبيرية، والفلسفية، وما تفترضه من مصطلحات .
* في مستوى البناء الفكري الجديد، ومحطاته الثلاث .

1- وزارة التربية الوطنية، **المنهاج، والوثيقة المرافقة(السنة الثانية من التعليم الثانوي العام، والتكنولوجي)**، السنة الدراسية 2006-2007، ص ص 11- 12.

2- **المرجع نفسه**، ص ص 12- 13.

* في مستوى التأمل الشخصي.
* كفايته في إبراز التناقض قبل طرح المشكلة، وتعليقها.
* كفايته في عرض الأطروحة بموضوعية في نسقها المنطقي.
* كفايته في احترام الرأي الآخر، وفي نقده، وما يستوجبه النقد من أخلاقيات .
* كفايته في البرهنة المؤسسة على الإقناع بالحجة، والدليل، واستخلاص النتائج .
* كفايته على حسن استثمار المثال، والاستشهاد .
* ممارسة الاختبار، والفحص مع تعيين الإبداع، والتفنيد، والتقويم، والتناقض، والتضاد، و التقابل، والتعاكس، والتطابق، والحجة العقلية.
* عرض الرأي، والدفاع عنه بالحجة، والبرهان. [1]

3-4-أهداف العرض: يناسب هذا الإجراء المقاربة بالكفايات، التي تنقل الدور المركزي من المعلم إلى المتعلم، فهو يساعد على تحقيق الاستقلالية للمتعلم، ويفتق عددا من قدراته المهنية العالية، و يحقق جزءا مهما من ميوله، ورغباته، ويصل به إلى تجسيد جملة من الكفايات منها :

أ- الاتصال بالمصادر.
ب- التمييز بينها، و بين المراجع، والكتب المدرسية .
ت- وقراءة الكتب، ومطالعتها، و حب التوثيق .
ث- والتدرب على تقنيات التلخيص، واقتباس المعلومات .
ج- والتأليف بين الأفكار، وإثبات صفحاتها، وأسماء مؤلفيها، والأمانة العلمية في نقلها.
ح- التعرف على مناهج البحث العلمي ميدانيا، والتدرب على ممارسة مقدمات البحث العلمي
خ- تحقيق الذات.
د- تنمية كفاية العمل الفردي، والعمل الجماعي .
ذ- تنمية كفايته على التحليل، والتركيب، والتنظيم .
ر- وأخيرا إنتاج كفاية فن المخاطبة المباشرة، وفن تبرير الرأي، وتعليل تصور، أو تأويل .

3-5- أهداف الإنتاج الفلسفي: يمكن حصرها في الكفايات السبع التالية التي تخدمها :

أ- الإحاطة التامة بمنطق الإنتاج، وما تستوجبه من التحكم في منهجية هذا الإنتاج في حل المشكلة، وتفهم ربطه بمذهب الفيلسوف.
ب- هذا فضلا عن أنه يحقق الاتصال المباشر بالفيلسوف .
ت- الإطلاع على بعض مؤلفاته، ونهل المعلومات من المصدر من غير واسطة .

1- وزارة التربية الوطنية، **المنهاج، والوثيقة المرافقة(السنة الثانية من التعليم الثانوي العام، والتكنولوجي)**، مرجع سابق ذكره، ص ص 13- 14

ث- التمكن من اكتساب عدد من المصطلحات الفلسفية في سياق الإنتاج الذي يهتم به .

ج- تصحيح الأفكار، والأحكام المسبقة حول الفيلسوف، أو حول موضوع إنتاجه، واكتشاف محتواه الأصلي.

ح- الخروج بنظرة شمولية عن منهجية الإنتاج، وأفكار صاحبه، والفوز الفعلي بالتفكير التركيبي، والنسقي .

خ- ومما لا شك فيه هو أن هذه الكفايات المتنوعة لها التأثير الحسن على كل الأنشطة التي تخدم تعلم الفلسفة[1].

سادسا- أدوات التقويم المعتمدة في مادة الفلسفة:

هنالك عددا من أدوات التقويم المعتمدة في مادة الفلسفة للسنة الثانية ثانوي بغرض تحقيق أهداف المنهاج، و لعل أشهر الأدوات المعتمدة في تقويم تحصيل هذه المادة، نهيك عن كونها أداة للتدريس ووسيلة فعالة للكشف عن مدى تمثل التلاميذ للمادة المعرفية نذكر :

1- المقالة الفلسفية: تعرف المقالة الفلسفية بأنها عملية عقلية تبتدئ بمشكلة مطروحة، وتنتهي إلى إيجاد حل لها. أو كما يعرفها جميل صلبيا في معجمه الفلسفي أنها عمل فكري يتم بواسطة عمليات فكرية متدربة، متعاقبة. وعرفها الفيلسوف، والرياضي الألماني لايبنتز أنها عملية يتم فيها الانتقال من قضية إلى أخرى في نظام.[2]

والمقالة الفلسفية انطلاقا من تسميتها التي تشير إلى الخاصية المهمة فيها، وهي أنها مقالة ذات خطاب فلسفي، أي أنها ليست مقالة أدبية، حتى نعتمد فيها على أسلوب السرد، والإنشاء، وليست مقالة تاريخية حتى نعتمد فيها على أسلوب الوصف، وجمع الحقائق، بل هي مقالة فلسفية تعتمد على التقنيات الفلسفية، وعلى آليات تحليل المقالات الفلسفية، وإلا لم تعد كذلك.[3]

إن كتابة المقالة الفلسفية صناعة، ودراية، وإبداع، فالصناعة يمكن اكتسابها بالتدريب، والدراية يمكن الحصول عليها بالمطالعة، والإبداع يمكن تحقيقه بالتفكير، وإعمال الرأي، لذلك يجب على التلميذ أن يقرأ كثيرا، وأن يكتب كثيرا، وأن يكون يقظا في القراءة، والكتابة، والتأمل، وهذا أمر يتطلب منه مداومة الحرص على التحسن، ومواصلة بذل الجهد لاستكمال النقائص، لاسيما الثقة

1- وزارة التربية الوطنية، **المنهاج، والوثيقة المرافقة(السنة الثانية من التعليم الثانوي العام، والتكنولوجي)**، مرجع سابق ذكره، ص 14- 15- 16 .

2- زروقي، ثامر، **المميز في الفلسفة وفق البرنامج الوزاري الجديد (شعبة الآداب والفلسفة، الثانية، والثالثه ثانوي)**، دار البدر للطباعة، والنشر، والتوزيع، الجزائر، طبعة1، دون سنة، ص 05.

3- قاضي، هشام، وآخرون، **السبيل في الفلسفة(شعبة آداب، وفلسفة)**، دار السبيل للنشر، والتوزيع، الجزائر، طبعة2، سنة، 2009، ص35.

بالنفس، والجد في العمل، ويجدر به أن يدرك أن بلوغ الجودة في الكتابة إنما يكون بالممارسة لا بالحفظ، وبالمعاناة ، لا بالتقليد.[1]

1-1- الجوانب التي وجب مراعاتها في المقالة الفلسفية: هنالك عدد من الجوانب التي يجب مراعاتها في كتابة مقالة فلسفية، و التي إن روعيت قد تنبئ عن كفاية، و تمكن في بنائها، وتتمثل جملة تلك الجوانب في:

1-1-1- الجانب الشكلي: وفيه يجب أن تتكون المقالة الفلسفية من ثلاثة خطوات أساسية هي المقدمة، والعرض والخاتمة.

أ- **المقدمة:** هي تمهيد، أو مدخل للموضوع، نذكر فيه الدوافع التي دفعت السائل إلى السؤال تحتوي على طرح الإشكال، ويجب أن تنتهي بمشكلة مطروحة، تكون في صيغة استفهامية.

ب- **العرض:** ويحتوي على محاولة حل المشكلة المطروحة، من خلال مواقف، وآراء، ونظريات الفلاسفة، والمفكرين مدعمة بالبراهين، والحجج، هذا في حال الجدل، والاستقصاء بأنواعه، أما في حالة تطبيق طريقة المقارنة، فيحتوي العرض على مواطن الاختلاف، والاتفاق، والتداخل.

ت- **الخاتمة:** وهي الاستنتاج العام الذي يخرج به الطالب من خلال مناقشة الموضوع، وتحليله وهي تحتوي على حل الإشكال.

1-1-2- جانب المضمون، أو المحتوى: وهو يشمل ما يلي:

أ- **المضمون اللغوي:** وفيه يتم تجنب الأخطاء اللغوية من إملائية، ونحوية، وصرفية، وتركيبية. وتعبيرية، والمقالة الجيدة هي التي نحافظ فيها على البنية اللغوية.

ب- **المضمون الفلسفي:** وفيه يتم توظيف المفاهيم، والمصطلحات الفلسفية، والبعد عن الأسلوب الأدبي المحض، مع وجوب توظيف نظريات الفلاسفة، وأقوالهم المأثورة، مع الموضوعية في الطرح.

ت- **المضمون المنطقي:** ويتعلق بتسلسل أفكار المقالة، وترابطها، وتماسكها، وعلاقتها بالحل، وخلوها من التناقض، ولا يتأتى الحفاظ على البنية المنطقية، وانسجام المقالة إلا بالالتزام بجملة من القواعد المنطقية كمبدأ عدم التناقض، والذاتية.[2]

1-2- طرائق كتابة المقالة الفلسفية: تتعدد طرائق كتابة المقالة الفلسفية بتعدد، وتنوع الصيغ التي يطرح بها السؤال الفلسفي، فهناك الطريقة الجدلية، والاستقصائية بالوضع، والرفع، والاستقصاء

1- محمود، يعقوبي، **المدخل إلى المقالة الفلسفية للمترشحين لشهادة البكالوريا**، مكتبة الشركة الجزائرية، الجزائر، طبعة 3، سنة 1985، ص ص 3- 4.

2- زروقي، ثامر، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 5- 6.

الحر، وطريقة المقارنة، كما أن هناك في كتابة المقال حول النص طريقة خاصة به، وإليك الجدول الذي يبين، ويوضح خطوات كل طريقة من الطرائق التي سبق ذكرها[1]

جدول رقم(02) يوضح طرائق كتابة المقالة الفلسفية.

المحطات الثلاث	الطريقة الجدلية	طريقة المقارنة	طريقة التحليل الفلسفي للنص
مقدمة: طرح الإشكالية.	- احتمال وجود رأيين متناقضين أي مختلفين كما، وكيفا.	- احتمال وجود مواطن تشابه بين طرفين متقابلين مختلفين.	- الإطار الفلسفي للنص: نذكر فيه الدوافع التي دفعت الكاتب إلى كتابة النص، مع تحديد المشكلة في صيغة استفهامية.
العرض: محاولة حل الإشكالية.	1- الأطروحة الأولى: الأدلة والنقد.	1- ذكر مواطن الاختلاف.	- تحديد موقف صاحب النص.
	2- الأطروحة الثانية: الأدلة والنقد.	2- ذكر مواطن الاتفاق.	- ذكر الأدلة مع تحديد نوعها.
	3- التركيب: إما رأي وسط، وإما تجاوز للرأيين.	3- ذكر مواطن التداخل (التأثير المتبادل بين الرأيين المتقابلين).	- التركيب المنطقي للأدلة. - مناقشة الحجج، ونقدها
الخاتمة: حل الإشكالية.	- الفصل في المشكلة المختلف فيها، والتي كان حولها الجدال، أي إعطاء حل مناسب لما تم طرحه في العرض.	- الفصل في طبيعة المشكلة بتحديد طبيعة العلاقة بين الرأيين المتقابلين.	- محاولة إيجاد حل المشكلة المطروحة، وتقييما نهائيا للنص.

1- زروقي، ثامر، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 6- 7.

أما عن المقال الاستقصائي بأنواعه فيمكن شرحه في الجدول التالي: [1]

جدول رقم(03) يوضح كيفية كتابة المقال الاستقصائي.

المحطات الثلاث	الاستقصاء بالوضع	الاستقصاء بالرفع	الاستقصاء الحر
طرح المشكلة.	- المطلوب الدفاع عن رأي يبدو غير سليم.	- المطلوب إبطال رأي يبدوا سليم.	- تعليق المشكلة مع مبادرة تحديد المسلمات، والتصريح بالخطة المنطقية الحرة.
محاولة الحل.	عرض منطق الأطروحة.	عرض منطق الأطروحة.	مسار محاولة حل المشكلة في خطة لا هي جدلية، ولا هي مقارنة ولا هي ...
	نقد خصوم الأطروحة.	نقد أنصار الأطروحة.	
	تدعيم الأطروحة بحجج شخصية.	إبطال الأطروحة بحجج شخصية.	
حل المشكلة.	التأكيد على مشروعية الدفاع.	التأكيد على مشروعية الإبطال.	إيصال المنطلق بالنتائج.

1-3- المقالة الفلسفية في السنة الثانية ثانوي: من التوجيهات البيداغوجية التي يمكن الإستأناس بها في كتابة مقال في السنة الثانية ثانوي ما يلي :

أ- يبدأ المتعلم في التمرس على تحرير المقالة تدريجيا، مند بداية السنة الدراسية .

ب- التدريب على وضع التصميم الأولي قبل الشروع في تحرير المقالة، مع ضرورة العمل على تكييفه مع التقدم في تحرير المقالة، والعكس بالعكس، لأن التقدم في معالجة المشكلة يؤثر في التصميم الأولي، ويتأثر به .

ت- التركيز على محطات المقالة بالتدرج، ومن ذلك مثلا:

* فهم المشكلة التي يطرحها السؤال، و إدراك صعوبة معالجتها، والشعور بضرورة الإقدام على حلها.
* تحرير المقدمات، وما تقتضيه هذه المقدمات من مراحل، و شروط .
* تحرير أكثر من مقدمة في المشكلة الواحدة، أو الموضوع الواحد .
* فهم منطق الأطروحة في استدلالها، و حجمها، واستنتاجاتها.
* تحرير أطروحات في موضوعات شتى.

1- قاضي، هشام، **مرجع سابق ذكره**، ص 57 .

* فهم الخواتم، و تحريرها، و تنويعها في الموضوع الواحد.

* تحرير مقالة كاملة انطلاقا من سؤال، أو وضعية، أو نص في الفصل الأخير[1].

2- النص الفلسفي: يكون التلميذ التي يأتي إلى الفصل دامجا قبليا لبنية ثقافية، هي التي يفكر من خلالها في العالم، وفي نفسه، ودور النص الفلسفي الذي غالبا ما يكون مقلقا، ومشاغبا بسبب كونه على العموم لا يضرب بجذور في المحيط الثقافي للتلميذ، ويطمح دائما من حيث هو نص فلسفي إلى وضع التمثلات الثقافية في منظور نقدي، هو أنه يسمح له بتحويل تمثلاته التي تلقاها عبر التربية، وسنوات التمدرس السابقة من خلال النقد، و يعرضها له، فالنص إذن عبارة عن أداة لأشكلة ثقافة التلميذ من طرفه هو نفسه، كما أن النص يوفر للتلميذ من جهة أخرى الأدوات اللازمة للقيام بهذه الأشكلة، من خلال ما يقترحه عليه من جهاز مفاهيمي، وتقنيات الحجاج التي يوظفها، ومن خلال المجهود الفكري الشامل، والمتماسك الذي يشهد عليه، يضاف إلى هذا أن العمل الذي نجريه على النصوص بمعية التلاميذ يجعلهم قادرين على ضبط، واستيعاب، مساءلة، وتحويل هذه التصورات، وهذه التقنيات[2].

وعليه يجب أن نحذر من خطر زيغان وظيفة النص الفلسفي عن وجهتها في تعليمنا، إذ من شأن سحر كتابة الرواد، وسلطتهم القائمة أبدا، أن تقود التلاميذ إلى جعل محتوى النصوص معرفة عقائدية (والمناظرات الفلسفية حروبا دينية)، يحدث هذا كل مرة يعزل فيها النص عن تجربته الإشكالية، التي يدعو إلى التفكير فيها، أي كلما أغفلنا أخذ الوقت الكافي لإظهار، وإبراز تمثلات التلاميذ التي ينبغي أشكلتها. عند هذا المستوى لا يتعلق الأمر بالنسبة لنا بالقيام بعمل مؤرخ للفلسفة، أو الشارح لنص معين، أو كاتب بعينيه، وإنما باعتبار النص أولا وقبل كل شيء مجرد ذريعة لتعلم التفلسف، وركيزة ديداكتيكية للتفكير في فكر يتجلى بوصفه:

أ- مجهزا بمفاهيم يتصورها، ويتعين علينا أن نحاول إيضاح معناها، وفهم علاقاتها.

ب- مؤشكلا سنقوم بالنفاذ إلى استفهامه، ومساءلته بذاته.

ت- حجاجيا ينبغي مفصلة أجوبته، ومجابهته نقديا بذاته. إن النص الفلسفي إذ قاطرة تنسج مباشرة سيرورة عمليات كل من المفهمة، الأشكلة، والحجج.[3]

وقد أشرت في الجدول أعلاه إلي طريقة كتابة مقال حول النص، والخطوات التي يجب أن تراعى في كتابة أنواع المقالات، وعلى العموم فالجدول السابق يوضح ما يجب أن يتمثله التلميذ من كفايات تعلم القول الفلسفي، والتفلسف.

1- وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة(السنة الثالثة ثانوي لجميع الشعب)**، السنة الدراسية 2007-1008، ص ص 42- 43.

2- ميشل توزي، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص 91.

3- **المرجع نفسه**، ص 92.

خلاصة الفصل

من خلال العرض السابق لأهداف منهاج مادة الفلسفة للسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة، نجد أن هذا الأخير يقر بعدد من الأهداف التي تنطوي تحت عنوان تدريس، وتقويم منهاج المادة المدرج لهذه السنة، إذ أنه يتحدث من ناحية على الأهداف التي تنجر عن دراسة الخطابات الفلسفية المقررة لهذا المستوى، كما أنه يتحدث من ناحية ثانية عن وسائل التقويم المستخدمة من مقالات، ودراسة نصوص، وعروض، ودورها في المساهمة في تحقيق أهدافه، وهو بالضبط ما عملت هذه الدراسة على الإحاطة به. حيث أنها تسعى إلى بيان كفاية محتوى، والعملية التقويمية للمنهاج المقرر لمادة الفلسفة للسنة الثانية ثانوي تخصص آداب، وفلسفة لتحديد مدى تحقق الأهداف المرسومة به، وهو ما سيكشفه الجانب الإمبيريقي منها.

الفصل الرابع

الدراســـــــة الميدانية

أولا- الدراسة الاستطلاعية:

1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية.

2- مجالاتها.

3- الأدوات المستخدمة في الدراسة.

4- قياس الخصائص السيكومترية للاستمارة.

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا- الدراسة الأساسية:

1- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

2- عينة الدراسة.

3- أدوات الدراسة الأساسية.

4- طريقة تفريغ البيانات، والحصول على الدرجات الخام.

5- الأساليب الإحصائية المعتمدة في اختبار الفروض ومعالجة البيانات الخام.

أولا- الدراسة الاستطلاعية:

1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية: عمدت الطالبة إلى إجراء دراسة استطلاعية بهدف:

أ- التعرف على مجالي الدراسة(جغرافي، بشري)، والإلمام ببعض المشكلات التي قد تواجه الطالبة بهذا الجانب .

ب- رصد آراء المدرسين، والتلاميذ عن مادة الفلسفة، خاصة ممن هم بالسنة الثانية، والثالثة ثانوي بشعبة آداب وفلسفة.

ت- بناء دليل المقابلة، والتوجه به لمدرسي مادة الفلسفة بالسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة، بهدف الإجابة على أسئلته، ومن ثم تكوين صورة عن واقع منهاج الفلسفة بالسنة الثانية ثانوي، تخصص آداب وفلسفة دائما، وتمثلات التلاميذ له من وجهة نظر المدرسين ، وهو ما سيساعد الطالبة على بناء أداة الدراسة الأساسية، وهي الاستمارة .

ث- حصر ساعات تدريس مادة الفلسفة بهذا التخصص، بكل الثانويات مجال الدراسة، وذلك حتى تتمكن الطالبة من متابعة هؤلاء، ومن ثم تطبيق الاستمارة فيما بعد.

ج- تسجيل أهم انشغالات المدرسين، والتلاميذ المطروحة عن منهاج مادة الفلسفة للسنة الثانية تخصص آداب وفلسفة.

ح- بناء أداة الدراسة الأساسية، والمتمثلة في الاستمارة الموجهة للتلاميذ تخصص آداب وفلسفة ممن أنهوا مقررات الدراسة، بما فيها مادة الفلسفة بالسنة الثانية، وانتقلوا إلى السنة الثالثة ثانوي تخصص آداب وفلسفة.

خ- تحديد الخصائص السيكومترية للاستمارة، والعمل على جعلها صالحة للتطبيق في الدراسة الأساسية.

2- مجالاتها: الأصل أن مجالات الدراسة ثلاثة مجالات أساسية هي(المجال الجغرافي، والزمني والمجال البشري).

2-1- المجال الجغرافي: أجريت الدراسة الحالية بأربعة ثانويات بولاية تبسة، تم اختيارها بطريقة عشوائية، هي على التوالي:

2-1-1- ثانوية الشيخ العربي التبسي.

2-1-2- ثانوية مالك بن نبي.

2-1-3- ثانوية فاطمة الزهراء.

2-1-4- ثانوية هواري بومدين.

2-2- المجال الزمني للدراسة: باشرت الطالبة الدراسة الاستطلاعية بالمؤسسات الخاصة بالبحث الميداني بعد حصولها على إذن بدخول المجال الجغرافي، والذي حدد كما سبق الذكر بأربعة ثانويات هي: ثانوية الشيخ العربي التبسي، ثانوية مالك بن نبي، ثانوية فاطمة الزهراء، ثانوية

هواري بومدين، وكان ذلك بتاريخ 11 أفريل 2011، فبعد طلب تقدمت به الطالبة لمديرية التربية بولاية تبسة بالموسم الدراسي 2011-2012، وافقت هذه الأخيرة على دخولها المؤسسات المذكورة، والتي تم اختيارها من قبل الطالبة بصورة عشوائية.

بعد هذا عمدت الطالبة إلى الاتصال بتلاميذ هذه الثانويات، المعنيون بالدراسة، بهدف استطلاع وجهات نظرهم حول مادة الفلسفة عموما، والخطاب الفلسفي المدرسي على وجه الخصوص، للوقوف معهم على مدى كفاية هذا الأخير بعنصريه(المحتوى، والتقويم) في تحقيق تمثلاتهم الإيجابية للأهداف المسطرة بمنهاج المادة تحت اسم الكفايات، ثم قامت الطالبة ببناء، وبتطبيق الاستمارة على هؤلاء التلاميذ أنفسهم بعد انتقالهم للسنة الثالثة ثانوي، وبتخصص آداب، وفلسفة دائما، وذلك بعد ترخيص آخر حصلت عليه من مديرية التربية لولاية تبسة بتاريخ 11 أكتوبر 2011، لغرض تطبيق الاستمارة.

إن هذه الدراسة الاستطلاعية لم تتوقف عند حد استكشاف آراء، وتمثلات التلاميذ، بل كان الأساتذة المدرسون للسنتين الثانية، والثالثة ثانوي، من تخصص آداب، وفلسفة، وممن هم على اطلاع على منهاج الفلسفة للسنة الثانية، من أفراد العينة المعنيون بالدراسة، وكان هذا بهدف توسيع النظرة حول واقع هذه المادة بالتعليم الثانوي عموما، ومدى كفاية منهاجها بعنصريه(المحتوى، والتقويم) في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية. وبالتحديد في مستوى السنة الثانية ثانوي، تخصص آداب وفلسفة. ولهذا الغرض بنت الطالبة دليل مقابلة يحوي عددا من الأسئلة الموجهة للأساتذة للإجابة عليها، وقد أجريت هذه المقابلة بشهر ماي، من الموسم الدراسي 2011-2012 بكل الثانويات.

2-3- المجال البشري، وعينة الدراسة:

2-3-1- المجال البشري: يمثل المجال البشري مجتمع الدراسة الذي أخذت منه العينة، ولما كان المجال الجغرافي للدراسة يحتوي على أربعة ثانويات سبق ذكرها، فإن هذا الأخير هو مجال لمجتمع بحث متمثل في جملة التلاميذ الدارسين لتخصص آداب وفلسفة، الذين أنهوا المقرر الدراسي لمادة الفلسفة بالسنة الثانية، وانتقلوا إلى السنة الثالثة بنفس الاختصاص، أين سيتم تطبيق الاستمارة عليهم، والجدول الموالي يمثل توزيع تلاميذ مجتمع البحث على الثانويات:

الجدول رقم(04) يوضح توزيع تلاميذ مجتمع البحث على الثانويات مجال الدراسة.

المؤسسة	عدد التلاميذ	عدد الأفواج
ثانوية ش.العربي التبسي	59	02
ثانوية هواري بومدين	51	02
ثانوية مالك بن نبي	72	02
ثانوية فاطمة الزهراء	45	01
المجمـــوع	227	07

2-3-2- عينة الدراسة، وطريقة اختيارها:

لقد اعتمدت الطالبة في اختيارها لعينة الدراسة من التلاميذ على أسلوب المسح الشامل لمجتمع البحث، وبالتالي فإن عينة الدراسة تساوي العدد الكلي لأفراد مجتمع البحث المشار إليه آنفا، أي (227) تلميذا، بالسنة الثالثة ثانوي تخصص آداب وفلسفة، هذا بالإضافة إلى اعتماد الطالبة على عينة الأساتذة المدرسين لمادة الفلسفة بالسنتين الثانية، والثالثة، بالثانويات مجال الدراسة، للإجابة على أسئلة المقابلة، والتي بلغت ثمانية أساتذة، وهم كذلك يمثلون المجتمع الكلي من الأساتذة المدرسين لمادة الفلسفة بالثانويات المذكورة، والجدول التالي يوضح توزيع الأساتذة على الثانويات.

جدول رقم(05) يوضح توزيع أفراد عينة الأساتذة على الثانويات.

الثانويات	الأساتذة		التخصص	المجموع
	ذكور	الإناث		
ش.العربي التبسي	02	00	آداب وفلسفة	02
هواري بومدين	00	01	آداب وفلسفة	01
مالك بن نبي	02	01	آداب وفلسفة	3
فاطمة الزهراء	00	02	آداب وفلسفة	2
المجمـــوع	4	4	/	8

3- الأدوات المستخدمة في الدراسة: اعتمدت الطالبة في دراستها على أداتين أساسيتين هما: المقابلة، والاستمارة.

3-1- المقابلة: تستخدم المقابلة في البحوث المسحية لجمع البيانات، إلا أنها قد تجرى لغرض آخر من الأهداف كالتوظيف، والمقابلة الإكلينيكية للتشخيص، والعلاج وغيرها، ولكن الاهتمام في مقامنا هذا يعود لكون المقابلة أحد الأساليب الشائعة الاستخدام في جمع البيانات في الميدان التربوي[1].

[1]- ماجد محمد، الخياط، **أساسيات القياس، والتقويم في التربية**، دار الراية للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة1، سنة 2010 ص 133.

و كانت الطالبة قد وظفت هذا الأسلوب بغرض:

أ- رصد أكثر لواقع تمثلات التلاميذ لمنهاج مادة الفلسفة من وجهة نظر الأساتذة، تدعيما للاستمارة المعدة لهذا الغرض أيضا.

ب- الحصول على المعلومات، والبيانات من الأساتذة المدرسين بالثانويات الأربعة المذكورة مجال الدراسة، حول واقع تدريس الفلسفة بمستوى السنة الثانية ثانوي، تخصص آداب وفلسفة، ومدى كفاية منهاج المادة المقرر من ناحيتي(المحتوى، والتقويم) في تحقيق الأهداف المسطرة فيه.

ت- الوقوف على أهم انشغالات الأساتذة المدرسين لمادة الفلسفة، والتي قد تكون موجها أساسيا للطالبة في صياغة الاستمارة.

3-1-1- خطوات بناء دليل المقابلة:

أ- لقد تمت صياغة أسئلة المقابلة في ضوء المعطيات النظرية(الجانب النظري للدراسة) بالإضافة إلى إطلاع الطالبة على محتوى منهاج مادة الفلسفة للسنة الثانية ثانوي تخصص آداب، وفلسفة بمكونيه المحتوى، والتقويم، والذي كان أداة مساعدة لاستخلاص الطالبة لأهم الانشغالات التي أثارت بعض الفضول لديها، لذا كان بناء دليل المقابلة هذا موجها أساسيا للطالبة لرسم حدود الاستمارة فيما بعد.

ب- لقد اعتمدت الطالبة أسلوب المقابلة الموجهة، أين صاغت عددا من الأسئلة المحددة، والتي ستوجه للأساتذة المعنيين بها للإجابة عليها.

ت- بلغت عينة الأساتذة المعنيون بدليل المقابلة هذا ثمانية أساتذة، وهم يمثلون كل مجتمع بحث الأساتذة المدرسين لمادة الفلسفة للسنتين الثانية، والثالثة، بالثانويات الأربع المذكورة آنفا.

ث- لقد تم تطبيق المقابلة مع كل الأساتذة المدرسين بالثانويات المذكورة في شهر ماي من الموسم الدراسي 2011-2012.

ج- تكون دليل المقابلة من 19 سؤالا، مقسمة على محورين أساسين، الأول ويضم جملة الأسئلة التي تحاول الكشف عن ما إذا كان محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر للسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة -من حيث أنه جملة من الخطابات الفلسفية المدرسية الموجهة للتلاميذ- قد صيغ بما يحقق الأهداف التربوية المرسومة، أما الثاني فيضم جملة الأسئلة التي تدور كلها حول مدى مساهمة العملية التقويمية -من حيث هي مجموعة من الأساليب، والأدوات- في تحقيق الكفايات المدرجة بالمنهاج. والجدول الموالي يبين توزيع الأسئلة على محوري المقابلة.

جدول رقم(06) يوضح كيفية توزيع أسئلة المقابلة على محوريها.

المحور	الأسئلة
كفاية محتوى المنهاج.	س1، س2، س3، س4، س5، س6، س7، س15، س16، س17، س18، س19.
كفاية العملية التقويمية.	س8، س9، س10، س11، س12، س13، س14.

3-2- الاستمارة: إن أكثر الأساليب استخداما لجمع البيانات هي الاستبيانات، حيث أنها تسمح بجمع بيانات كمية، متنوعة، تصف خصائص الأشخاص مثل: القدرات، القيم، الاتجاهات، الاعتقادات، والمعارف، من عدد كبير من الأفراد، في وقت قصير نسبيا، مقارنة مع أدوات جمع البيانات الأخرى، إضافة لكونها تسمح بإجراء مقارنات بين المجموعات، حسب الاستجابات الواردة منهم[1].

هذا وإن كانت الطالبة قد وظفت المقابلة لتجمع بها البيانات من عينة الأساتذة المبحوثين، فإن الاستمارة قد تم توظيفها لجمع البيانات من عينة التلاميذ المبحوثين، والموزعين على الثانويات الأربعة.

3-2-1- خطوات بناء الاستمارة: لتتمكن الطالبة من بناء أداة الاستمارة، تم إتباع المراحل التالية:

أ- لقد سبق وأن نوهت الطالبة إلى أن الدراسة الاستطلاعية التي أجريت بالثانويات الأربعة مجال البحث كانت أول خطوة قامت بها هذه الأخيرة لتتمكن من الوقوف على واقع تعليم، وتعلم مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية، خاصة بالسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة، مما ساعد الطالبة على رسم صورة عن هذا الواقع، وذلك عن طريق تسجيل آراء كل من الأساتذة المدرسين، والتلاميذ الدارسين للمادة نفسها، فيما يخص عنصرين مهمين بالمنهاج هما المحتوى المقرر للمادة، والعملية التقويمية لنفس المادة، بأساليبها، وأدواتها، والتي تسعى إلى تحقيق الأهداف المسطرة بالمنهاج، للوقوف على مدى نجاعة هذه الأساليب، والأدوات في تحقيق الأهداف المرجوة منها، على أساس أن العملية التقويمية أداة مدعمة للمحتوى في تحقيق الأهداف.

ب- بالرجوع إلى منهاج المادة المقرر للسنة الثانية من التعليم الثانوي، تخصص آداب وفلسفة، والذي وجدت الطالبة أن محتواه مقسم إلى عدد من الكفايات المرحلية، التي يرجي إيصالها للتلميذ، لتظهر فيما بعد في سلوكاته، كما وجدت الطالبة أيضا أن المنهاج يوظف أساليب، وأدوات للتقويم تعمل ضمن العملية التقويمية لتحقيق أهداف المنهاج دائما.

ت- إن الإطلاع على التراث النظري الذي يخدم متغيرات الدراسة، كان عاملا مهما لتتمكن الطالبة من صياغة، وبناء الاستمارة، هذا التراث الذي ساعد الطالبة على رسم حدود الدلالة لمتغيرات البحث، الذي يحمل عنوان: "كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ

[1] - ماجد محمد، الخياط، **مرجع سابق ذكره**، ص 115.

الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية"، كما وأن بحث الطالبة في هذا المجال كشف عن ندرة في الدراسات المعالجة لمثل هذا الموضوع، حيث أحصت عددا قليلا منها، بحسب إطلاعها، سيساعدها في بناء البنود، بما يتناسب والأهداف التي سطرتها، والتي ترمي إلى تحقيقها في نهاية إنجاز هذه الدراسة.

ث- إن صياغة بنود الاستمارة المعنونة بـــ:"كفاية منهاج الفلسفة المقرر، في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية" كان بتوجيه من الدكتور المشرف، كما أنه كان للأساتذة المدرسين للمقياس بالثانويات مجال الدراسة دورا كبيرا في مساعدة الطالبة إما في بناء بعض البنود، أو في تعديل بنود أخرى، إضافة بنود، أو حذف بعضها الآخر، وكان ذلك كله في إطار ما يتوافق مع ما هو مدرس من ناحية، وما يتوافق مع أهداف الدراسة من ناحية أخرى، أما فيما يتعلق بأداة المقابلة، فقد كان لهذه الأداة دور كبير في رسم الخطوط العريضة التي ستبنى عليها الاستمارة،

ج- عند صياغة الطالبة لبنود الاستمارة التي بلغ عددها في البداية 63 بندا، مقسمة على عدد من المحاور، التي تنطوي تحت عنوان فرضيات الدراسة، تم عرض هذه الاستمارة مرة أخرى على الأساتذة المدرسين للمادة بالثانويات، ليظهر الأساتذة المدرسين مرة أخرى اهتماما كبيرا بها، وقبل عرضها للتحكيم، وبعد جملة النصائح التي قدموها لها في هذه المرحلة أيضا، ولفت نظر الطالبة إلى عدد من السلبيات التي تضمنتها البنود في هذه المرحلة، وذلك إما بطلب حذف بنود معينة، أو إعادة صياغة بنود أخرى، إضافة بنود في محاور معينة، تعويض بنود ببنود أخرى، كما أنهم أشاروا عند توظيف الطالبة لمفاهيم من المقرر في صياغة البنود إلى أن التلاميذ، ورغم دراستهم لهذه المفاهيم، إلا أنه يفضل عدم توظيفها بالبنود، لأنها تبقى دائما فوق مستوى فهم هؤلاء، من مثل اللوجيستيكي، السسيوتاريخي... وتعويض هذه المفاهيم بمفاهيم أبسط منها.

ح- بعد جملة النصائح التي عملت بها الطالبة في صياغة بنود الاستمارة، سواء التي أفادها بها الدكتور المشرف على هذه االدراسة، أو تلك التي زودها بها الأساتذة المدرسون للمقياس، بالمرحلة الثانوية، للسنتين الثانية، والثالثة، تخصص آداب وفلسفة، تبنت الطالبة استمارة مكونة من55 بندا، مقسمة بحسب فرضيات الدراسة، إلى محاور تعالج الكفايات المدرجة بالبرنامج، وأخرى تعالج الجانب المتعلق بالتقويم، وهذه الاستمارة ستعرض لاحقا على المختصين في تحكيم الاختبارات، والمقاييس بالجامعة لإبداء رأيهم فيها.

4- قياس الخصائص السيكومترية للاستمارة:

حتى تتمكن الطالبة من اعتماد أداة الدراسة الأساسية، والمتمثلة في الاستمارة في جمع المعلومات، والبيانات من الواقع الميداني، عمدت إلى قياس الخصائص السيكومترية لها، والتي تتمثل في الثبات، والصدق.

4-1- قياس الثبات: ثمة علاقة بين الصدق، والثبات نوجزها في العبارة التي تقول: إن الاختبار الصادق لابد أن يكون ثابتا، أما الاختبار الثابت فقد يكون صادق، أو لا يكون، ذلك أن الصدق معناه اتساق الاختبار مع غيره، والثبات اتساق الاختبار مع نفسه، وعلى ذلك فإن من المنطق أن نقول أنه إذا اتسق الاختبار مع غيره، أي كان صادقا، فأولى به أن يتسق مع نفسه، أي يكون ثابتا، لكن ليس بالضرورة إذا اتسق الاختبار مع نفسه، أي كان ثابتا، أن يتسق مع غيره، أي أن يكون صادقا.[1]

مما سبق ذكره يمكننا أن نستنتج أن الاختبار الصادق هو بالضرورة ثابت، والعكس غير صحيح، وبالتالي يمكننا أن نعتمد صدق الاختبار كدليل على ثباته، كما أنه يمكننا حساب كل على حدى، أي حساب ثبات الاختبار، وصدقه، وهو ما قمنا به في هذه الدراسة.

4-1-1- قياس ثبات الاستمارة بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات الأداة بتطبيق طريقة التجزئة النصفية، حيث قمنا بتوزيع الاستمارة على عينة تلاميذ بلغت 190 تلميذا، وتلميذة، وبتطبيق برنامج المعالجة الإحصائية(spss 8.0) حصلنا على معامل ارتباط بين درجات العبارات الفردية، والعبارات الزوجية ر= 0.76، وبتطبيق معادلة سبيرمان- براون التصحيحية على معامل الارتباط، وجدنا أن ر= 0.86، وهذا ما يدل على أن الاختبار الحالي يتمتع بثبات عال، ومنه يمكن اعتماده في الدراسة الأساسية.

4-2- قياس الصدق: إن صدق الاختبار يعني أنه يقيس فعلا الجانب الذي وضع لقياسه، فصدق الاختبار يمدنا بدليل مباشر على صلاحيته لقياس أحد المتغيرات، ومعنى ذلك أن الصدق هو إلى أي مدى يؤدي الاختبار عمله كما يجب عليه أن يؤديه[2].

4-2-1- قياس صدق المحكمين للاستمارة :

في إطار قياس صدق المحكمين للاستمارة، عمدت الطالبة إلى توزيع عينة من الاستمارات على أساتذة جامعيين، لكل من قسمي العلوم الاجتماعية، وقسم الفلسفة بجامعة باتنة، بالإضافة إلى أساتذة بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة تبسة، والبالغ عددهم 07 محكمين، وذلك للتأكد من معالجتها للموضوع، سلامة لغة البنود، ووضوح غاياتها، البساطة في البناء، مع إمكانية فهمها بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، بتخصص آداب وفلسفة، و بعد جمع الاستمارات الموزعة، أكد

[1] - محمد شحاتة، ربيع، **قياس الشخصية**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان-الأردن، طبعة2، سنة 2009، ص 114.

[2] - **المرجع نفسه**، ص 105.

المحكمين على معالجة البنود للموضوع المدروس، سلامة اللغة، وضوح العبارات، وإمكانية الفهم لتحصل على النتائج التالية:

جدول رقم(07) يوضح نتائج التحكيم لبنود الاستمارة.

رقــم البنــد	يقيــس	لا يقيــس	رقــم البنــد	يقيــس	لا يقيــس
	ع %	ع %		ع %	ع %
1	100	00	29	100	00
2	100	00	30	100	00
3	100	00	31	100	00
4	100	00	32	100	00
5	100	00	33	100	00
6	100	00	34	100	00
7	100	00	35	100	00
8	100	00	36	100	00
9	100	00	37	100	00
10	100	00	38	100	00
11	100	00	39	100	00
12	100	00	40	100	00
13	100	00	41	100	00
14	100	00	42	100	00
15	100	00	43	100	00
16	100	00	44	100	00
17	100	00	45	100	00
18	100	00	46	100	00
19	100	00	47	100	00
20	100	00	48	100	00
21	100	00	49	100	00
22	100	00	50	100	00
23	100	00	51	100	00
24	100	00	52	100	00
25	100	00	53	100	00
26	100	00	54	100	00
27	100	00	55	100	00
28	100	00	/	/	/

بعد هذا العرض للنسب المئوية المحددة لصدق كل بند من بنود الاستمارة، يمكنني أن أشير في هذا المقام أنني حددت نسبة مئوية معينة يجب أن يبلغها صدق البند للأخذ به في الاستمارة النهائية تساوي 60%، غير أن الملاحظ من خلال الجدول أعلاه أن كل بنود الاستمارة، والتي بلغ عدد بنودها 55 بندا، بلغت نسبة صدق المحكمين فيها 100%، و من ثم تم اعتماد البنود السابقة الذكر وبالصورة التي تم عرضها على الأساتذة المحكمين، وأود أن أشير في هذا المقام أيضا أن الطالبة ترى أن السبب في قبول الأساتذة المحكمين لكل بنود الاستمارة قد يعود إلى:

أ- أن الطالبة قد اعتمدت في بناء بنود الاستمارة على الكتاب المدرسي المقرر للسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة، الذي ساعدها في استخلاص الأفكار الأساسية لتحديد كفاية المنهاج خاصة من ناحية المحتوى.

ب- لجوء الطالبة في كل مرة تضع فيها بنودا جديدة للاستمارة، تغير بنودا أخرى، تعيد صياغة بعضها الآخر، للأساتذة المدرسين للمادة أنفسهم في هذا المستوى، والذين لم يبخلوا في الحقيقة على الطالبة بتوجيهاتهم، وآرائهم نحو هذه البنود، لذلك بإمكاني أن أشير في هذا المقام أيضا أن الطالبة كانت بطريقة ما تقيس في صدق البنود عند المدرس المختص في الفلسفة، قبل أن تعرض الاستمارة على ذوي الاختصاص في قياس صدق، وثبات الاختبارات، والمقاييس بالجامعات، إذ أن الاستمارة التي وزعت على الأساتذة المحكمين بالجامعتين كانت قد مرت بمراحل إعادة الصياغة، الحذف، الإبدال، الإضافة من قبل الأساتذة المدرسين للمقياس بالتعليم الثانوي.

ت- إن توجيهات الدكتور المشرف على هذا العمل، وفي هذا المقام كانت مرافقة للطالبة من بداية إرساء البيانات الأولية في بناء الاستمارة، إلى آخر بند فيها.

ث- رجوع الطالبة للاستمارات التي اعتمدت في دراسات سابقة، مشابهة للدراسة الحالية في جانبها الميداني، لتأخذ فكرة ولو بسيطة عن كيفية بناء البنود في هذا الموضوع.

4-2-2- قياس الصدق الذاتي للاستمارة:

بالإضافة إلى قياس صدق المحكمين للاستمارة، قامت الطالبة بقياس الصدق الذاتي لها، ويقاس الصدق الذاتي عن طريق حساب√الثبات.[1] ومنه، الصدق=√الثبات= 0.93، وهو يدل على أن الاستمارة تتمتع بصدق عال، ما يمكننا من اعتمادها في الدراسة الأساسية.

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية: كان لإجراء الطالبة للدراسة الاستطلاعية بالثانويات مجال الدراسة نتائج عدة، يمكن إيجازها فيما يلي:

أ- التعرف على بعض المشكلات التي قد تواجه الطالبة من أفراد مجتمع البحث، من مثل إمكانية عزوف بعض التلاميذ عن الإجابة على بنود الاستمارة.

ب- تم تحديد أسلوب العينة، والتركيز على خصائصها التي تناسب فرضيات الدراسة.

ت- تحديد الفترة الزمنية التي ستطبق بها الاستمارة، وذلك باعتبار عدة ظروف تواجه عملية التدريس في هذه الفترة مثل: الإضرابات، و ضرورة إنهاء البرنامج الدراسي، وباعتبار أن هذه الدراسة لن تقف على كفاية المنهاج فقط من حيث المحتوى، بل أيضا كفاية العملية التقويمية، مما وجب أن يأخذ التلميذ فكرة شاملة على العملية التقويمية في مادة الفلسفة، وكيفية إجرائها، باعتبار أنها مادة جديدة عليه، وقد شرع في دراستها في هذه السنة فقط (السنة ثانية ثانوي)، وبالتالي كان

[1]- تيسير مفلح، كوافحة، **القياس والتقييم، وأساليب القياس، والتشخيص في التربية الخاصة**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة عمان- الأردن، الطبعة3، سنة 2010، ص 117.

على الطالبة أن تطبق الأداة بعد انتقال طالب هذه السنة تخصص آداب وفلسفة إلى السنة الثالثة من نفس التخصص، أين يكون قد أخذ فكرة لا بأس بها على جملة الكفايات المدرجة بالمنهاج، وأدوات التقويم، والأساليب المعتمدة في العملية التقويمية للمادة.

ث- إخراج أداة الدراسة الأساسية، والتي تمثلت في الاستمارة في شكلها النهائي، بعد موافقة المحكمين عليها، والتي تضمنت بالإضافة إلى البيانات الشخصية(الجنس، السن، طريقة الالتحاق بالتخصص...)، وتعليمات خاصة بطريقة ملء الاستمارة، 55 بندا، موزعة على فرضيات الدراسة كما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم (08) يوضح توزيع بنود الاستمارة على فرضيات الدراسة.

الفرضية الجزئية الأولى: التمييز بين مختلف صور المفارقات.	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8.
الفرضية الجزئية الثانية: التحكم في آليات التفكير المنطقي.	9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16.
الفرضية الجزئية الثالثة: التعبير عن المعرفة في روح شمولية.	17، 18، 19، 20، 21 .
الفرضية الجزئية الرابعة: اكتساب الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية.	22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 52 ، 53، 54، 55.
الفرضية الجزئية الخامسة: اكتساب القدرة على التفلسف.	29، 30، 31، 32، 33، 34، 51.
الفرضية الجزئية السادسة: تخطي التزمت المذهبي.	35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43 .
الفرضية الرئيسة الثانية: مساهمة العملية التقويمية (الأدوات، والأساليب) في تحقيق الكفايات المطلوبة.	44، 45، 46، 47، 48، 49، 50.

إن كل البنود السابقة، أي من البند رقم (01)، إلى البند رقم (55)، والموزعة على فرضيات الدراسة، هي بنود ذات إجابات مغلقة، بمعنى أن العبارة تقابلها عددا من الخيارات هي (نعم، لا، لا أدري، أو أحيانا).

ثانيا- الدراسة الأساسية:

1- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة: تتضمن هذه الدراسة عددا من الكلمات المفتاحية، التي تحتاج إلى تحديد إجرائي لها، مما سيساعد على ملاحظتها، وقياسها، وهي على التوالي:

أ- **كفاية منهاج الفلسفة:** نعني بكفاية منهاج الفلسفة المقرر أن يكون هذا الأخير في محتواه قد صيغ بما يحقق الأهداف المسطرة في بداية المنهاج تحت اسم الكفايات، كما وجب من ناحية ثانية

أن تكون العملية التقويمية في أساليبها، وأدواتها مدعمة لتحقيق هذا المطلب. وبتعبير آخر أن يطابق المنهاج بمحتواه الأهداف المسطرة فيه تحت اسم الكفايات، كما وجب أن تكون الأساليب التقويمية المتبعة، والأدوات المعتمدة مناسبة لتحقيق هذه الغاية دائما، إذ على المنهاج بعنصريه(المحتوى، والتقويم) أن يبنى على أسس محققة للأهداف المسطرة فيه.

ب- التمثلات الإيجابية: بالرجوع إلى الجانب النظري الذي أوردناه لتوضيح مفهوم التمثلات نجد أن الشائع في استخدام هذا المفهوم هو تحقيق مطلبين، وهما أولا: الاستيعاب، بمعنى الفهم، وثانيا: التصور، بمعنى الرأي، أو المعتقد، ووجهة النظر... وهما المعنيين المعتمدين في الدراسة الميدانية، ففي استمارتنا المعتمدة في الدراسة الإمبيريقية تجدنا نخصص بنود للتمثل بمعنى الفهم، كما هو واضح على سبيل المثال في البنود 1، 2، 3... وبنود أخرى له بمعنى التصور، ومن ذلك مثلا البنود 29، 30، 31 ... بالتالي يكون معنى التمثل الإيجابي في هذه الدراسة هو درجة الفهم الصحيح، والتصور الإيجابي، أو الصور الإيجابية المطلوب إيصالها، و بناؤها لدى التلميذ عن مادة الفلسفة، وذلك بتوظيف عنصري المنهاج، وهما المحتوى، والتقويم.

ت- الأهداف: نعني بالأهداف(أهداف المنهاج) الكفايات التي يرجى تحقيقها من وراء تخصيص محتوى معرفي مطابق، والذي ترمي المنظومة التربوية من ورائه إلى إخراج ملمح تلميذ بخصائص، وميزات معينة، باعتبار جوانب الشخصية الثلاث المهمة (المعرفية، الوجدانية، الأدائية)، كما وقد أدرج لتحقيق هذه الغايات أساليب، وأدوات تقويمية معينة، ترمي الدراسة للوقوف على مدى كفايتها في تحقيق هذه الغايات. وعلى العموم، بالرجوع إلى الجانب النظري نجد أن منهاج مادة الفلسفة المقرر قد عبر عن هذه الأهداف باسم الكفايات، مقسمة إلى كفايتين مرحليتين، تضم كل منها عددا من الكفايات الختامية، كنا قد أدرجناها بالجانب النظري .

ث- المرحلة الثانوية: مرحلة أقرتها وزارة التربية، والتعليم، وهي التي تلي مرحلة التعليم المتوسط(الإعدادي)، كما تسبق مرحلة التعليم الجامعي، وتشمل المرحلة المعنية في الدراسة الراهنة جملة التلاميذ الذين أنهوا مقرر مادة الفلسفة للسنة الثانية بتخصص آداب وفلسفة، بالإضافة إلى باقي مقررات المواد الأخرى بنفس التخصص، وانتقلوا إلى السنة الثالثة ثانوي آداب وفلسفة.

2- عينة الدراسة: يمكن الإشارة هنا أن الطالبة قد اعتمدت عينة الدراسة الاستطلاعية في إجراء الدراسة الأساسية، وهذا يعني أن الطالبة قد اعتمدت أسلوب المسح الشامل في الدراسة، وبالتالي فإن عينة الدراسة تساوي عدد أفراد مجتمع البحث المشار إليه آنفا في الدراسة الاستطلاعية، أي (227) تلميذا وتلميذة، بالسنة الثالثة ثانوي تخصص آداب وفلسفة، لكن ما يمكن الإشارة إليه في هذا المقام، أنه وأثناء توزيع الطالبة للاستمارات في الدراسة الأساسية، تم إحصاء مجموع الاستمارات الموزعة 191 استمارة فقط، وليس 227 استمارة موزعة، وهذا قد ترجعه الطالبة للغيابات المسجلة أثناء توزيعها للاستمارات، بالإضافة إلى أنه أثناء استرجاع الاستمارات تم إلغاء

استمارة واحدة من مجموع 191 استمارة مسترجعة، وهي استمارة من ثانوية مالك بن نبي، لأنها لا تستوفي شروط اعتمادها في الدراسة، وبالتالي بلغ عدد أفراد عينة المبحوثين من التلاميذ في الدراسة الأساسية 190 تلميذا، وتلميذة. والجدول الموالي يوضح كيفية توزيع الاستمارات حسب المؤسسات:

جدول رقم(09) يوضح توزيع الاستمارات على التلاميذ حسب المؤسسات.

المؤسسة	الاستمارات الموزعة على الجنسين		المجموع	الاستمارات المسترجعة من الجنسين		المجموع
	ذكر	إناث		ذكور	إناث	
ش.العربي التبسي	13	34	47	13	34	47
هواري بومدين	08	36	44	08	36	44
مالك بن نبي	19	37	56	19	37	56
فاطمة الزهراء	04	40	44	04	40	44
المجموع	44	147	191	44	147	191

2-1- خصائص عينة الدراسة في ضوء متطلبات التحقق من الفرضيات:

لقد اعتمدت الطالبة في دراستها الأساسية على عينة بحث شملت كل التلاميذ الدارسين بالسنة الثالثة ثانوي آداب، وفلسفة بأربعة ثانويات، وقد تشكلت عينة البحث هذه من تلاميذ من الجنسين(ذكور، وإناث)، بلغ عددهم 191 تلميذا، وتلميذة، تم استبعاد تلميذ واحد ذكر لأن استمارته لا تستوفي شروط اعتمادها في تفريغ البيانات، ليكون بذلك مجموع أفراد عينة الدراسة الفعليين 190 تلميذا، وتلميذة، والجدول الموالي يبين توزيع أفراد العينة في الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

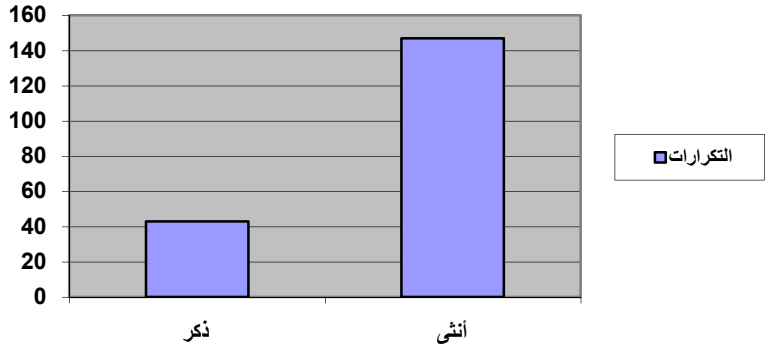
الجدول رقم(10) يوضح توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة .
ذكر	43	22.50	22.60
أنثى	147	77.00	77.40
المجموع	190	99.50	100.00

بالرجوع إلى الجدول أعلاه، جدول رقم (10)، والمعالج لتوزيع أفراد العينة حسب الجنس، يتبين لنا أن عدد تكرارات الذكور يساوي 43 تلميذا، في حين أن عدد تكرارات الإناث يساوي147 تلميذة، ما يعكس لنا أن تكرارات الذكور مثلت بنسبة مئوية تساوي 22.60%، في حين أن

تكرارات الإناث تقابلها نسبة مئوية تساوي 77.40%، وهو ما يدل على أن عدد الإناث في عينة الدراسة التي تساوي 190 تلميذا أكبر من عدد الذكور، وهذا ما يوضحه أيضا التمثيل عن طريق الأعمدة البيانية الآتي :

الشكل رقم(02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.



3- أدوات الدراسة الأساسية:

اعتمدت الطالبة على الأداتين اللتين تم بناؤهما في الدراسة الاستطلاعية، وهما دليل المقابلة الذي كان موجها للأساتذة المدرسين بالثانويات مجال الدراسة للسنتين الثانية، والثالثة ثانوي، تخصص آداب وفلسفة، والاستمارة التي تم حساب خصائصها السيكومترية في الدراسة الاستطلاعية من صدق، وثبات، وتأكدت صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية، ثم شرعت الطالبة في سحب النسخ بتعليماتها بعدد أفراد العينة المدروسة، ثم شرع في التطبيق بعد التأكد من الظروف الملائمة للتطبيق، وقد باشرت الطالبة عملية توزيع الاستمارات على التلاميذ أفراد العينة بنفسها، مع مساعدة الأستاذ الذي تم توزيع الاستمارات في وقته أحيانا، أو بمساعدة المستشار التربوي أحيانا أخرى، حيث قدمت الطالبة شرحا مفصلا للتلاميذ بعد توزيع الاستمارات، وأجابت عن بعض الاستفسارات المطروحة من قبلهم، لتحرص بعد ذلك على إجابتهم على كل البنود التي احتوتها الاستمارة، وأذكر هنا أن مدة إجابة التلاميذ على بنود الاستمارة قد تراوحت بين ساعة وربع، إلى ساعة ونصف أحيانا.

4- طريقة تفريغ البيانات، والحصول على الدرجات الخام:

بعد أن قامت الطالبة بتوزيع الاستمارات، ثم استرجاعها من عينة التلاميذ، تم استبعاد الاستمارات التي لا تستوفي شروط توظيفها في هذه الدراسة، كأن تهمل بعض البنود دون إجابة، أو أن يختار التلميذ أكثر من إجابة على البند الواحد، ولم تجد الطالبة غير استمارة واحد تستحق الاستبعاد من جملة الاستمارات المجموعة. هذا وكانت الطالبة قد وضعت مفتاح تصحيح لبنود الاستمارة على النحو التالي:

أ- في حال ما أجاب التلميذ بخيار(نعم) على بند من بنود الاستمارة فإنه سوف يحصل على علامة (1).

ب- أما في حال ما أجاب على ذات البند بخيار(لا)، فإنه في هذه الحالة سوف يحصل على علامة (2).

ت- وعلامة (3)، هي النقطة التي سوف يحصل عليها في حال كان خياره هو(لا أدري، أو أحيانا) على ذات البند.

ث- ثم قامت الطالبة بتفريغ البيانات، عن طريق تسجيل الاستجابات الموجودة في الاستمارات على برنامج المعالجة الإحصائية sp.ss8.0، أين قسم الجدول فيه إلى صفين، الصف الأفقي ويضم البيانات الشخصية، ومن ذلك مثلا الجنس، السن، الالتحاق بالتخصص... بالإضافة إلى البنود المعالجة لفرضيات الدراسة، من البند رقم 01، إلي البند رقم 55، أما الصف العمودي فيضم عينة الدراسة، وذلك من أول فرد فيها، إلي الفرد رقم 190، مع العلم أننا اعتمدنا على البرنامج نفسه (sp.ss8.0) لحساب الثبات بالتجزئة النصفية للأداة، كما سنعتمد عليه في حساب التكرارات، والنسب المئوية المعالجة للفروض، نهيك عن حساب قانون **كا**^{2} لدراسة الفروق بين الجنسين في التمثل.

5- الأساليب الإحصائية المعتمدة في اختبار الفروض، ومعالجة البيانات الخام:

بعد تطبيق أداة البحث الأساسية(الاستمارة)، وجمع المعلومات اللازمة للدراسة، اعتمدت الطالبة على بعض الأساليب الإحصائية بهدف تحليل وتفسير البيانات، والإجابة على تساؤلات البحث، والتي تم تطبيقها باعتماد برنامج spss.8.0، كما كنا قد أشرنا، وتتمثل هذه الأساليب في:

* قانون **كا**^{2} لدراسة الفرق بين الجنسين في تمثل أهداف منهاج الفلسفة.

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{مج}(\text{ت و} - \text{ت م})^2}{\text{ت م}}$$

حيث: **ت و** = التكرار الواقعي(التكرار التجريبي، أو المحصل عليه، أو الملاحظ).

ت م= التكرار المتوقع.[1]

* معامل ارتباط **بيرسون** لحساب ثبات الاستمارة حيث:

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2][\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث: ر= معامل الارتباط.

[1]- مقدم عبد الحفيظ، **الإحصاء، والقياس النفسي، والتربوي، مع نماذج من المقاييس، والاختبارات**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، طبعة 2، سنة 2003، ص113.

ن= عدد أزواج الدرجات.

س= كل درجة من درجات المتغير الأول.

ص= كل درجة من درجات المتغير الثاني.

مج= المجموع[1].

* معادلة **سبيرمان- براون** التصحيحية:

$$\text{رث ص} = \frac{2 \text{ رف ز}}{1 + \text{رف ز}}$$

حيث: رث ص= معامل ثبات الاختبار الأصلي.

رف ز= معامل ارتباط بين الجزء الفردي، والجزء الزوجي[2].

[1] – مقدم عبد الحفيظ، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 78- 79.

[2] – **المرجع نفسه**، ص 156.

الفصل الخامس

عرض، وتحليل، ومناقشة النتائج.

أولا- عرض، وتحليل النتائج.

1- عرض، وتحليل نتائج المقابلة.

2- عرض، وتحليل نتائج الاستمارة.

ثانيا- مناقشة، وتفسير النتائج.

1- مناقشة، وتفسير نتائج المقابلة.

2- مناقشة، وتفسير نتائج الاستمارة.

3- مناقشة عامة.

أولا- عرض، وتحليل النتائج

1- عرض وتحليل نتائج المقابلة:

قد قسم محتوى المقابلة كما أشرنا سابقا إلى محورين: الأول ويضم جملة من الأسئلة التي ترمي إلى الكشف عن ما إذا كان محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر للسنة الثانية آداب وفلسفة، قد صيغ بما يحقق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات، والثاني يضم جملة من الأسئلة التي تهدف للكشف عن مدى مساهمة العملية التقويـمية(الأدوات، والأساليب)المعتمدة بهذه المـادة، والمقررة بالمنهـاج التربوي للسنة الثانية آداب وفلسفة في تحقيـق الأهداف المسطرة به تحت اسم الكفايات دائما.

1-1- عرض، وتحليل نتائج المحور الأول: يدور المحور الأول حول ما إذا كان محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر قد صيغ بما يحقق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومه التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات. ويعالج هذا المحور عددا من الأسئلة، والتي تتمثل في الآتي: (س1، س2، س3، س4، س5، س6، س7، س15، س16، س17، س18، س19).

1-1-1- عرض، وتحليل نتائج السؤال الأول: نص السؤال على: "ما نوع الكفايات التي يهدف منهاج الفلسفة المقرر للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة إلى تحقيقها (معرفية، وجدانية، أدائية)"؟. وقد جاءت إجابات المفحوصين على هذا السؤال على النحو التالي:

- الحالة الأولى: الكفايات التي يهدف منهاج الفلسفة المقرر للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة إلى تحقيقها هي معرفية بصورة أكبر، ويظهر ذلك خاصة في الإشكاليات الأولى بالمقرر.
- الحالة الثانية: الكفايات التي يهدف منهاج الفلسفة المقرر للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة إلى تحقيقها هي كفايات معرفية بشكل أكبر من غيرها.
- الحالة الثالثة: يهدف منهاج الفلسفة المقرر للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة إلى تحقيق كفايات متنوعة: معرفية، وجدانية، سلوكية.
- الحالة الرابعة: يتضمن منهاج الفلسفة المقرر للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة كل الكفايات المعرفية، والوجدانية، والإجرائية.
- الحالة الخامسة: الكفايات التي يهدف المنهاج في هذا المستوى إلى تحقيقها معرفية أكثر منها وجدانية، أو أدائية، خاصة فيما يتعلق بالإشكاليات الأولى.
- الحالة السادسة: يسعى منهاج الفلسفة المقرر لهذا المستوى إلى جملة من الكفايات، وتسعى كلها إلى الوصول بالمتعلم إلى التحكم الفعلي في آليات الفكر النسقي من جهة، وإلى خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية، وفهمها، وبالتالي الارتقاء إلى محاولة حلها من جهة أخرى.

- الحالة السابعة: يغلب على المنهاج الكفايات المعرفية، لأنها تمكن الطالب من تحصيل أكبر قدر من المعرفة، والثقافة، والمعلومات المتعلقة بالفلسفة.
- الحالة الثامنة: يغلب على المنهاج المقرر كفايات معرفية، وثقافية، واجتماعية وسياسية.

بالرجوع إلى إجابات المفحوصين أعلاه، نرى أن هؤلاء قد انقسموا في إجاباتهم إلى مجموعتين، مجموعة ترى أن المنهاج يركز بصورة أكبر على تحقيق الكفايات المعرفية، وذلك حسب إجابة الحالات(ح1، ح2، ح5، ح7)، غير أنها لا تنفي وجود كفايات أخرى، أما المجموعة الثانية من الإجابات فضمت الحالات(ح3، ح4، ح5، ح8)، وهي ترى أن المنهاج يجمع الكفايات الثلاث المعروفة، أي المعرفية، والوجدانية، والأدائية، وقد أشارت في مرحلة سابقة الحالة رقم خمسة أن الكفايات المعرفية ركز عليها كثيرا، خاصة في الإشكاليات الأولى للمنهاج، ونحن نعتقد أن هذا طبيعي، بل ضروري، لأن مادة الفلسفة مقياس جديد على تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي وبالتالي خدمته للكفايات المعرفية في الإشكاليات الأولى من المنهاج يعد أمرا بديهيا، إذ من المفترض أن نعرف أولا بالمقياس، وأن نعطي معلومات مرتبطة بصورة أو بأخرى به، لننتقل بعد ذلك إلى الكفايات المتبقية، مع العلم أن المجموعة الأولى من الإجابات التي ضمت الحالات(ح1، ح2، ح5، ح7)، أكدت طغيان الكفايات المعرفية على المنهاج، كما قلت، إلا أنها لم تنف وجود نوع آخر من الكفايات كما أشرنا، ولعل هذا السؤال كان مقدمة للسؤال الثاني.

1-1-2- عرض، وتحليل نتائج السؤال الثاني: نص السؤال على: "هل يغلب على محتوى منهاج الفلسفة المقرر للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة نوع معين من هذه الكفايات"؟. وقد جاءت إجابات أفراد العينة على هذا السؤال على النحو التالي:

- الحالة الأولى: نوع الكفايات الغالب هو المعرفية.
- الحالة الثانية: نوع الكفايات الغالب بالمنهاج هو الكفايات المعرفية.
- الحالة الثالثة: ما يغلب على محتوى المنهاج المقرر للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة هو الكفايات ذات الطابع الإجرائي.
- الحالة الرابعة: هناك توازن بين الكفايات، مادام التركيز قائم على الجانب البرغماتي (النفعي).
- الحالة الخامسة: نوع الكفايات الغالب هو الكفايات المعرفية، ويظهر ذلك في تاريخ الفلسفة، المذاهب الفلسفية، المنطق...
- الحالة السادسة: يغلب نوع معين للكفايات بهذا المنهاج، هو الكفايات المعرفية.
- الحالة السابعة: النوع الغالب هو الكفايات المعرفية.
- الحالة الثامنة: يغلب على محتوى المنهاج نوع معين من الكفايات، هو الكفايات المعرفية.

وبرجوعنا إلى الإجابات السابقة لأفراد العينة على السؤال الثاني نرى أن الحالات(ح1، ح2، ح5، ح6،ح7،ح8) تؤكد بأن الكفايات السائدة هي المعرفية، ولما كان أكثر أفراد العينة يؤكد هذا، فإننا

نرى، وبرجوعنا إلى المنهاج أنه يغلب عليه الطابع المعرفي، غير أننا يمكن أن نشير هنا أن بعض الكتابات في مجال الكفايات ترى أن الكفايات المعرفية تتضمن كفايات الأداء.

1-1-3- عرض، وتحليل نتائج السؤال الثالث: نص السؤال على: "هل محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر لهذه السنة يخدم فعلا الكفايات التي يراد تحقيقها في شكل أهداف"؟. وكانت إجابات أفراد العينة على النحو التالي:

- الحالة الأولى: إن محتوى منهاج الفلسفة المقرر يخدم نسبيا الكفايات التي يراد تحقيقها في شكل أهداف، مع كثافة البرنامج، وعدم إمكانية تحقيقها بشكل كامل في الإشكاليات الأخيرة، نظرا لضيق الحجم الساعي.
- الحالة الثانية: المنهاج يحقق الكفايات المطلوبة نسبيا فقط.
- الحالة الثالثة: يسعى المنهاج إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه.
- الحالة الرابعة: المنهاج يخدم الكفايات جزئيا، لأنه يخوض في الجزئيات.
- الحالة الخامسة: المقرر لا يخدم فعلا الكفايات التي يراد تحقيقها في شكل أهداف، نظرا لكثافته، وعدم تلاؤمه مع مستوى التلاميذ لهذه السنة.
- الحالة السادسة: محتوى المنهاج يخدم فعلا الكفايات التي يراد تحقيقها في شكل أهداف.
- الحالة السابعة: المقرر تغيب فيه الأهداف.
- الحالة الثامنة: نعم يخدم محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر الكفايات التي يراد تحقيقها في شكل أهداف.

وباعتبار الإجابات المقدمة سابقا للمفحوصين، نرى أن هؤلاء قد انقسموا في إجاباتهم على هذا السؤال إلى ثلاثة مجموعات، مجموعة أولى وتضم($ح_1$، $ح_2$، $ح_4$)، والتي تقول أن المحتوى يخدم جزئيا، أو نسبيا الكفايات التي يراد تحقيقها في شكل أهداف، أما المجموعة الثانية، والتي ضمت الحالات($ح_3$، $ح_6$، $ح_8$)، فهي ترى أن المحتوى يخدم فعلا الكفايات التي يراد تحقيقها في شكل أهداف، في حين ترى مجموعة ثالثة، وتضم الحالتين($ح_5$، $ح_7$)، أن المحتوى لا يخدم الكفايات وتغيب فيه الأهداف، ومنه وباعتبار إجابات أفراد العينة فإن محتوى المنهاج المقرر يخدم نسبيا الكفايات التي يراد تحقيقها في شكل أهداف.

1-1-4- عرض، وتحليل نتائج السؤال الرابع: نص السؤال على: "هل النصوص والخطابات المقرر مشبعة بالكفايات القاعدية، والمرحلية التي توظف لتحقيق الكفايات الختامية"؟. وقد جاءت إجابات المفحوصين على النحو التالي:

- الحالة الأولى: نظريا النصوص، والخطابات المقررة مشبعة نسبيا.
- الحالة الثانية: النصوص، والخطابات المقررة غير مشبعة بالكفايات القاعدية حتى تحقيق الكفايات الختامية.

– الحالة الثالثة: فيما يخص النصوص، والخطابات المقررة لا أجدها كلها مشبعة بالكفايات القاعدية، والمرحلية، التي توظف لتحقيق الكفايات الختامية، وعلى الأستاذ الاجتهاد في اختيار النصوص والخطابات، ووضعيات– المشكلة.

– الحالة الرابعة: نعم لذلك يصعب تطبيقه بيسر.

– الحالة الخامسة: النصوص، والخطابات غير مشبعة بالكفايات القاعدية، والمرحلية التي توظف لتحقيق الكفايات الختامية، نظرا لسوء اختيارها.

– الحالة السادسة: نعم نصوص، وخطابات المقرر مشبعة بالكفايات القاعدية، والمرحلية التي توظف لتحقيق الكفايات الختامية.

– الحالة السابعة: نعم من ناحية النصوص مشبعة بالكفايات الختامية.

– الحالة الثامنة: نعم نصوص، وخطابات المقرر مشبعة بالكفايات القاعدية، والمرحلية التي توظف لتحقيق الكفايات الختامية.

من خلال إجابات المفحوصين الآنفة على السؤال الرابع، نجدهم مقسمين إلى ثلاثة مجموعات المجموعة الأولى، والتي تضم الحالتين(ح2، ح5) التي ترى أن النصوص، والخطابات غير مشبعة بالكفايات القاعدية، والمرحلية المؤدية إلى تحقيق الكفايات الختامية، أما المجموعة الثانية فتضم الحالات(ح4، ح6، ح7، ح8)، والتي ترى أن النصوص، والخطابات المقررة مشبعة بالكفايات القاعدية، والمرحلية المؤدية لتحقيق الكفايات الختامية، أما المجموعة الأخيرة، والتي ضمت الحالتان (ح1،ح3)، التي ترى أن النصوص، والخطابات مشبعة نسبيا، ومنه فإن النصوص والخطابات المقرر مشبعة نسبيا بالكفايات القاعدية، والمرحلية التي توظف لتحقيق الكفايات الختامية، وذلك حسب إجابات المفحوصين.

1-1-5- عرض، وتحليل نتائج السؤال الخامس: نص السؤال على: "هل تعتقد أنه من الأفضل تعويض بعض النصوص، والخطابات المقررة حاليا بنصوص وخطابات تكون أكفأ من النصوص الحالية في تحقيق الأهداف، ومن ثم تشكيل تمثلات إيجابية للتلاميذ عنها"؟. وقد كانت إجابة أفراد العينة على نص السؤال كما يلي:

– الحالة الأولى: نعم أعتقد أنه من الأفضل تعويض بعض الإشكاليات بإشكاليات أخرى.

– الحالة الثانية: في بعض الإشكاليات من الأفضل تغيير بعض النصوص، والخطابات المقررة بنصوص، وخطابات أخرى.

– الحالة الثالثة: نعم أعتقد أنه من الأفضل تغيير بعض النصوص، والخطابات المقررة بنصوص وخطابات أخرى، مع اجتهاد الأستاذ في اختيار تلك النصوص، والخطابات.

– الحالة الرابعة: بالطبع، فالضرورة تقتضي تعديل هذه النصوص، والخطابات حتى تحقق الكفايات المرجوة .

– الحالة الخامسة: من الأفضل إعادة النظر في النصوص، والخطابات المقررة حاليا وتعويضها بنصوص أكفأ لتحقيق الأهداف المتمثلة في تشكل تمثلات إيجابية للتلاميذ، وهذا من شأنه أن يقضي على نفور التلاميذ من المادة.

– الحالة السادسة: نعم، أعتقد أنه من الأفضل تعويض بعض النصوص، والخطابات المقررة بنصوص، وخطابات أخرى تكون أكفأ منها في تحقيق الأهداف.

– الحالة السابعة: البرنامج المقرر غني بالنصوص، وليس في حاجة إلى التعويض.

– الحالة الثامنة: لا أعتقد أنه من الأفضل تعويض النصوص الحالية، بنصوص أخرى.

من خلال إجابات المفحوصين السابقة، نلاحظ أن هؤلاء قد انقسموا إلى ثلاثة مجموعات في إجابتهم على هذا السؤال، إذ أن المجموعة الأولى، والتي تضم الحالات(ح1، ح2، ح3،ح6)، ترى أنه من الأفضل تعويض بعض النصوص الحالية، في حين ترى مجموعة ثانية بضرورة إعادة النظر في النصوص الحالية، وتعويضها بأخرى، كما هو شأن الحالتين(ح4، ح5)، وترى مجموعة ثالثة والتي تضم الحالتين(ح7، ح8) أن النصوص، والخطابات الحالية كافية لتحقيق الأهداف، ولسنا بحاجة إلى تعويضها بنصوص أخرى.

1-1-6- عرض، وتحليل نتائج السؤال السادس: نص السؤال على: "حدد النصوص المقررة التي تفضل استبدالها بنصوص أخرى". وقد كانت إجابات المفحوصين كما يلي:

– الحالة الأولى: النصوص التي يفضل استبدالها هي: نص من سيربح الدعوة (الأستاذ أم التلميذ) ومفارقة الحلاق.

– الحالة الثانية: يفضل استبدال النصوص المتعلقة بالإشكالية الأولى، والإشكالية الأخيرة.

– الحالة الثالثة: لم تجب على هذا السؤال.

– الحالة الرابعة: النصوص المفضل استبدالها بأخرى هي انطباق الفكر مع نفسه، وذلك لتشعبه وطوله، انطباق الفكر مع الواقع، مشكلات فلسفية.

– الحالة الخامسة: مفارقة المحامي، مفارقة الحلاق، الحرية مشكلة أم إشكالية.

– الحالة السادسة: المذاهب الفلسفية، والتي نأمل أن تبسط بما يتماشى وقدرات التلاميذ بالسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة.

– الحالة السابعة: لا يوجد نصوص يمكن استبدالها.

– الحالة الثامنة: لم تجب الحالة على نص السؤال.

واعتبارا من إجابات أفراد العينة السابقة فإن تلك هي النصوص التي يفضل الأساتذة تعويضها بأخرى تكون أكفأ في تحقيق الهدف، وأسهل على التلميذ لفهمها، ومن ثم تشكيل تمثل إيجابي لديه وعموما تلك النصوص هي(انطباق الفكر مع نفسه، وانطباقه مع الواقع، مشكلات فلسفية، مفارقة المحامي، مفارقة الحلاق، الحرية مشكلة أم إشكالية، المذاهب الفلسفية).

1-1-7- عرض، وتحليل نتائج السؤال السابع: نص السؤال على: "انطلاقا من خبرتك المهنية في تعليم مادة الفلسفة للسنة الثانية آداب وفلسفة، ما طبيعة التمثلات التي يكونها التلاميذ عن هذه الأخيرة"؟. وقد جاءت الإجابات على النحو التالي:

- الحالة الأولى: هذا السؤال يوجه إلى الطلبة أكثر منه إلى الأساتذة.
- الحالة الثانية: التمثلات التي يكونها التلاميذ عن الفلسفة غير صحيحة.
- الحالة الثالثة: أنها مادة مجهدة، تتطلب إعمالا مستمرا للفكر، ودراية، وعلم بشتى المجالات وبأنه يصعب الإلمام بحيثياتها، وأنها تفلسف.
- الحالة الرابعة: تتنوع تمثلات التلاميذ للفلسفة بين الإيجابية والسلبية.
- الحالة الخامسة: في بداية السنة نلاحظ أن التلاميذ لديهم أحكام مسبقة سلبية حول المادة، ولكن سرعان ما تتغير هذه النظرة، وتأخذ شكل تمثلات إيجابية لديهم.
- الحالة السادسة: هنالك السلبية، وهنالك الإيجابية.
- الحالة السابعة: تكوين معرفي أكثر منه منهجي.
- الحالة الثامنة: أن الفلسفة أم العلوم.

من خلال إيرادنا لمختلف إجابات أفراد العينة على السؤال السابع، نلاحظ أن إجاباتهم تراوحت بين التمثلات السلبية للتلاميذ عن مادة الفلسفة، إلى اعتبار أن هذه الأخيرة هي أم العلوم، وانطلاقا من هنا يمكنني أن أستنتج أن الأساتذة يرون أن التمثلات التي يكونها التلاميذ عن مادة الفلسفة ليست نوعا واحدا، بل هي مختلفة من تلميذ لآخر حسب ميله، أو عدم ميله إلى هذه الأخيرة، كما أن تمثله لها ساعة بداية دراسته لها يختلف بعد أن يتعرف عليها أكثر.

1-1-8- عرض، وتحليل نتائج السؤال الخامس عشر: نص السؤال على: "هل تعتقد أن المدة الزمنية المخصصة للدرس كافية للوصول إلى الهدف"؟. وقد جاءت الإجابات على النحو التالي:

- الحالة الأولى: ليست كافية.
- الحالة الثانية: في بعض المحاور تكون كافية، وفي بعضها الآخر تكون غير كافية.
- الحالة الثالثة: أجدني متحفظة على الحجم الساعي للدروس، فأراه لا يتوافق والكم المعرفي المقرر في البرنامج.
- الحالة الرابعة: كافية إن قل عدد تلاميذ الفصل.
- الحالة الخامسة: في بعض الحالات تكون غير كافية.
- الحالة السادسة: كافية نوعا ما.
- الحالة السابعة: المدة الزمنية تتجاوز الحد الأقصى في تحقيق الهدف.
- الحالة الثامنة: نعم كافية.

لو رجعنا إلى إجابات المعنيين على السؤال الخامس عشر للاحظنا أن الأساتذة في إجابتهم على هذا السؤال انقسموا إلى أربع مجموعات، فريق يرى أن المدة الزمنية المخصصة للدرس ليست كافية، كما هو شأن الحالتين(ح1، ح3)، وثان يرى أن المدة الزمنية تكون كافية بشروط كأن يقل عدد أفراد القسم مثلا، وهذا شأن الحالة(ح4)، أما المجموعة الثالثة فترى أن المدة الزمنية كافية نسبيا، وهو شأن الحالات(ح2، ح5، ح6)، في حين أن المجموعة الرابعة فترى أن المدة الزمنية كافية للوصول إلى الهدف، كما هو الشأن في الحالتين(ح7، ح8). وعليه فالمدة الزمنية كافية نسبيا.

1-1-9- عرض، وتحليل نتائج السؤال السادس عشر: نص السؤال على: "هل يشكل محتوى الكتاب الحالي تقدما، أم تراجعا بالنسبة لسابقه"؟. وقد جاءت إجابات المفحوصين كما يلي:

- الحالة الأولى: تقدما.
- الحالة الثانية: مستوى المنهاج يشكل تقدما بالنسبة لسابقه.
- الحالة الثالثة: مقارنة بسابقه فهو متقدم، رغم وجود تكرار في شكل عرض الدروس.
- الحالة الرابعة: يشكل تراجعا في المضمون، وتقدما في الشكل.
- الحالة الخامسة: يشكل محتوى المنهاج تقدما رغم الحشو الملاحظ في المقرر.
- الحالة السادسة: يشكل محتوى المنهاج الحالي تقدما نسبيا.
- الحالة السابعة: محتوى المنهاج يشكل تراجعا بالنسبة لسابقيه.
- الحالة الثامنة: يشكل تقدما.

نلاحظ من الإجابات المقدمة على هذا السؤال أن الحالات(ح1، ح2، ح3، ح5، ح8)، ترى أن الكتاب الحالي يشكل تقدما بالنسبة لسابقه، أما الحالتين(ح4، ح6)، فترى أنه متقدم نسبيا، وترى الحالة (ح7) أن الكتاب الحالي بالنسبة لسابقه يشكل تراجعا.

1-1-10- عرض، وتحليل نتائج السؤال السابع العاشر: نص السؤال على: "هل هذه النصوص التي يتضمنها المقرر عند مستوى فهم التلاميذ، أم أنك ترى أنها فوق مستوى فهمهم"؟. وقد جاءت إجابات أفراد العينة كما يلي:

- الحالة الأولى: أغلبها فوق مستوى فهمهم.
- الحالة الثانية: عموما تكون فوق مستوى فهمهم.
- الحالة الثالثة: بعض النصوص أجدها تفوق مستوى تلاميذ السنة الثانية آداب وفلسفة، خصوصا وهي مادة جديدة بالنسبة لهم، بغض النظر عن الأحكام المسبقة لديهم عن الفلسفة.
- الحالة الرابعة: أغلبها يتجاوز مدركات التلاميذ، ومستواهم العلمي.
- الحالة الخامسة: عموما تكون النصوص فوق مستوى فهمهم، وتتميز بالتعقيد، والغموض.
- الحالة السادسة: هذه النصوص التي يتضمنها المقرر فوق مستوى فهم التلاميذ نسبيا.
- الحالة السابعة: هناك بعض النصوص معقدة خاصة المترجمة.

- الحالة الثامنة: عند مستوى فهمهم.

باعتبار الإجابات المقدمة على نص السؤال الآنف، نرى أن الحالات (ح1، ح2، ح3، ح4، ح5، ح6، ح7) ترى أن بعض النصوص، أو معظمها فوق مستوى فهم التلاميذ، وقد أكدت الحالة السابعة أن النصوص الأكثر تعقيدا هي النصوص المترجمة، في حين رأت الحالة الثامنة أن النصوص عند مستوى فهم التلاميذ، وباعتبار أن الغلبة بالرأي كانت للمجموعة الأولى، فإن ما تتميز به أغلب نصوص المقرر، أو بعضها على الأقل أنها فوق مستوى فهم التلاميذ، وهذا ما قد يسهم في تشكل تمثلات سلبية عندهم، سواء كان التمثل هنا يعني التصور، أو الفهم.

1-1-11- عرض، وتحليل نتائج السؤال الثامن عاشر: نص السؤال على: "هل محتوى المنهاج يعالج وبواقعية مشكلات الواقع المعيش، أم أنه يتناولها بصورة مثالية، نظرية، وبعيدة عن الواقع المعيش"؟. وبالرجوع إلى إجابات أفراد العينة نجدها واردة على النحو التالي:

- الحالة الأولى: الكثير منها معرفي فقط، ولا علاقة له بالواقع المعيشي.
- الحالة الثانية: يتناولها بصورة مثالية، نظرية، وبعيدة عن الواقع المعيشي.
- الحالة الثالثة: هو كذلك، يعالج بواقعية مشكلات الواقع، خاصة في الإشكالية السادسة المتعلقة بقضايا فلسفية، خاصة وأنها تعمل على ضبط ما يجب أن يكون لمناقشة قضايا واقعية، وذلك بعد اكتساب آليات التفكير الفلسفي، برغم السرد التاريخي للفلسفة، والمذاهب الفلسفية.
- الحالة الرابعة: يعالج مشكلات الواقع المعيشي بصورة مثالية نظرية.
- الحالة الخامسة: محتوى المنهاج يعالج المشكلات بصورة مثالية، ونظرية، وخاصة الإشكالات الأولى من المقرر، وهي الأكثر، أما الواقعية فهي قليلة، ومقررة في نهاية المنهاج.
- الحالة السادسة: بعيدة نوعا ما عن الواقع.
- الحالة السابعة: يغلب على المنهاج الصورة النظرية.
- الحالة الثامنة: يتناول الإشكاليات الواقعية.

كانت هذه إجابات المدرسين على نص السؤال الثامن عشر، والتي لاحظنا فيها أن أغلب الإجابات، والمتكونة من إجابات الحالات(ح1، ح2، ح4، ح5، ح6، ح7)، ترى أن محتوى المنهاج يغلب عليه معالجة المشكلات الواقعية بصورة مثالية، نظرية، بعيدة نوعا ما عن هذا الواقع المعيشي، في حين لاحظنا أن هناك حالتين هما(ح3) والتي ترى أن المحتوى يعالج المشكلات بواقعية في الإشكالية السادسة المتعلقة بقضايا فلسفية، خاصة وأنها تعمل كما أجابت الحالة على ضبط ما يجب أن يكون لمناقشة قضايا واقعية، أما الحالة الثانية وهي(ح8) فهي ترى أن المحتوى يتناول الإشكاليات الواقعية بصورة واقعية، وعلى اعتبار أن أغلب أفراد عينة الدراسة يرون أن محتوى المنهاج يغلب علية الطابع النظري، والنظرة المثالية في معالجة القضايا، والبعد عن الواقع فإننا نعتقد بصحة هذا الطرح أيضا، رغم وجود بعض الإشكاليات التي تعالج بصورة واقعية كما

أشار الأساتذة، وأريد أن أصرح أن الأساتذة لم ينفوا وجود معالجات واقعية لبعض القضايا والإشكاليات في المنهاج، إلا أنهم يرون أن أغلب محتوى المنهاج يعالج الإشكاليات بصورة نظرية ومثالية.

1-1-12- عرض، وتحليل نتائج السؤال التاسع عاشر: نص السؤال على: "لعل الهدف الأسمى الذي تسعى وراءه هذه الخطابات هو الوصول إلى تعليم المتمدرس كيفية التفلسف. في اعتقادك، هل فعلا يصل المتمدرس في النهاية إلى تحقيق هذا الهدف"؟. وقد كانت إجابات المفحوصين كما يلي:

- الحالة الأولى: هذه العملية نسبية، لأنها ليست متعلقة بالأستاذ فحسب بل بالمتمدرس.
- الحالة الثانية: بعض المتمدرسين تمكنوا من تحقيق الهدف، بينما الكثير لم يحقق هذا الهدف.
- الحالة الثالثة: هناك صعوبة عند التلاميذ في التمكن من التفلسف.
- الحالة الرابعة: في ظل النقائص لا يصل، بل تصبح مادة الفلسفة هاجس مخيف للتلاميذ.
- الحالة الخامسة: للأسف لم تتمكن هذه الخطابات من تعليم المتمدرس كيفية التفلسف، لأن المتمدرس يهتم بنتيجة الفصل، إضافة إلى كون كثافة المقرر حال دون تحقيق هذا الهدف.
- الحالة السادسة: نعم إلى حد ما.
- الحالة السابعة: تحقيق الهدف بصورة نسبية يختلف حسب قدرات كل تلميذ.
- الحالة الثامنة: نعم، يصل التلاميذ إلى هذا الهدف.

بعد هذا العرض لإجابات الأساتذة على السؤال التاسع عشر نلاحظ أن الحالات(ح1، ح2، ح6، ح7)، ترى أن تحقيق هذا الهدف عند التلاميذ يكون غالبا بصورة نسبية، كما ترى بعض هذه الحالات أنه لا يتحقق نظرا لصعوبة المقرر، وكثافته كما هو الحال عند الحالات(ح3،ح4،ح5)، أما الحالة(ح8)، فهي ترى أن التلاميذ يصلون إلى تحقيق هذا الهدف. وباعتبار إجابات المفحوصين نرى أن الهدف الأسمى الذي تسعى وراءه الخطابات الفلسفية المقررة، والمتمثل في تعليم التلميذ التفلسف يتحقق بصورة نسبية، وهذا راجع إلى صعوبة الدروس، كثافة البرنامج، حداثة المادة بالنسبة للتلميذ، وقصر وقت الدرس لتحقيق الهدف منه، وبالتالي هذه كلها عوامل تحول دون تحقيق هذا الهدف بصورة كلية .

1-2- عرض، وتحليل نتائج المحور الثاني: يدور الاهتمام في هذا المحور حول العملية التقويمية(الأدوات، والأساليب)، ومدى مساهمتها في تحقيق الكفايات المدرجة بالمنهاج. وقد عالج هذا الجزء من المقابلة الأسئلة(س8، س9، س10، س11، س12، س13، س14).

1-2-1- عرض، وتحليل نتائج السؤال الثامن: نص السؤال على: "هل تشعر بتجاوب التلاميذ معك أثناء التدريس"؟. وقد وردت إجابات أفراد العينة على نص السؤال على النحو التالي:

- الحالة الأولى: أحيانا.
- الحالة الثانية: بعضهم

- الحالة الثالثة: هناك تجاوب نسبي من التلاميذ، وهذا يختلف من قسم لآخر، ومن تلميذ لآخر فهناك من يهتم بعملية التفلسف، وهناك من يجد صعوبة في مسايرة التفلسف، وإعمال الفكر.
- الحالة الرابعة: التجاوب ضعيف، لضعف المستوى.
- الحالة الخامسة: طبيعة بعض الدروس تجعلنا نشعر بتجاوب كبير للتلاميذ، ولكن في البعض الآخر(المنطق الصوري، والمنطق المادي)، يغيب التجاوب كليا.
- الحالة السادسة: نعم هناك تجاوب للتلاميذ معي.
- الحالة السابعة: تجاوب نسبي.
- الحالة الثامنة: هناك تجاوب للتلاميذ معي أثناء إلقاء الدرس.

المطلع على إجابات المفحوصين السابقة يدرك أن هناك تراوح بين التجاوب النسبي للتلاميذ مع الأستاذ، وذلك تبعا للطبيعة التي يتسم بها الدرس(صعب، سهل)، وهذا ما قد يفسر أيضا بأن التجاوب ليس دائما بل أحيانا، وليس مع كل التلاميذ بل مع بعضهم، وذلك قد يختلف من قسم إلى آخر أيضا، وهذه النسبة من الإجابات أعلى من نسبة الإجابات التي كانت ترى أن التجاوب موجود مع الأستاذ، إذ سجلنا حالتين اثنتين فقط، وهما الحالة($ح_6$، $ح_8$)، في حين أن الحالات($ح_1$، $ح_2$، $ح_3$، $ح_4$، $ح_5$، $ح_7$)، ترى أن التجاوب متراوح بين الضعيف، والنسبي، ولعلنا، وتبعا لدراستنا الاستطلاعية، ونتائج أداة الاستمارة نرى أن التلاميذ فعلا قد يتجاوبون مع الأستاذ في بعض الدروس فقط، وذلك تبعا لسهولة الدرس، وهذا ما قد يفسره أيضا السؤال الذي طلبنا فيه من الأساتذة تحديد الدروس التي يفضل استبدالها بدروس أخرى، ولم يكن عددها بالقليل.

1-2-2- عرض، وتحليل نتائج السؤال التاسع: نص السؤال على: "هل التغذية الراجعة التي تتلقاها من التلاميذ تعبر فعلا عن ما تهدف أنت إلى تحقيقه"؟. وقد وردت إجابات المفحوصين على هذا السؤال كما يلي:

- الحالة الأولى: طبيعة المادة لا تستلزم بالضرورة، وفي كل الأحوال إرجاع المادة المعرفية التي تلقاها التلميذ.
- الحالة الثانية: لا ننتظر من التلميذ أن يسترجع التغذية التي تلقاها، وإلا لا تعتبر فلسفة.
- الحالة الثالثة: أجدها ناقصة، وأقل بكثير مما أهدف إلى تحقيقه لاعتبارات فكرية، واجتماعية راهنة، فلم نرتق بعد إلى مستوى حضاري، أين تنتشر فيه لغة الحوار.
- الحالة الرابعة: التغذية الراجعة من خلال وضعيات- مشكلة بمفهوم المقرر تحقق الكفايات.
- الحالة الخامسة: طبيعة المادة لا تقتضي منا أن ننتظر من التلميذ أن يرجع لنا بضاعتنا، بقدر ما تقتضي ملاحظة طرق التحليل، المناقشة، الحجج التي يوظفها لإثبات صحة المشكلة.
- الحالة السادسة: التغذية الراجعة التي أتلقاها من التلاميذ تعبر عن الأهداف.
- الحالة السابعة: ما نهدف إليه يكون بصورة نسبية لغياب التحضير المسبق.

- الحالة الثامنة: نعم التغذية الراجعة التي أتلقاها من التلاميذ تعبر فعلا عن ما أهدف إلى تحقيقه.

بالرجوع إلى الإجابات السابقة لأفراد العينة نرى أن هؤلاء منهم من يرى أن التغذية الراجعة التي يتلقوها من التلاميذ تكون ناقصة، ونسبية باعتبار ما يقدموه هم أثناء الدرس، وهناك من يرى أن التغذية الراجعة المرتبطة بوضعيات-المشكلة التي درسوها تكون محققة للكفايات، كما أن هناك من يرى بأنه لا ينتظر من التلاميذ تغذية راجعة، أو إعادة للبضاعة كما قالوا، بل يحتاجون منهم إلى تمكن في التحليل، والتركيب، واستخدام الحجج والبراهين، وعلى هذا فقد سجلت إجابات مختلفة بهذا الصدد، فهناك من يقول أن التغذية الراجعة التي يتلقاها المدرس من التلاميذ نسبية، كما هو الحال في الحالتين(ح3، ح7)، أما الحالات(ح4، ح6،ح8)، ترى أن التغذية الراجعة موجودة، في حين أن الحالات المتبقية ترى أن التغذية الراجعة في مادة الفلسفة غير مطلوبة، وهو شأن الحالات(ح1، ح2، ح5)، وبالتالي فإن التغذية الراجعة حسب هذه النتائج موجودة، وإن كان ذلك بصورة نسبية.

1-2-3- عرض، وتحليل نتائج السؤال العاشر: نص السؤال على: "هل أدوات التقييم المستخدمة (مقال، تحليل نص)، كافية لتحديد مدى تمكن التلميذ من الكفاية المتوخاة"؟. وقد وردت إجابات أفراد العينة على نص السؤال كما يلي:

- الحالة الأولى: كاف جدا.
- الحالة الثانية: كافية جدا مع إضافة البحوث.
- الحالة الثالثة: أجدها كافية.
- الحالة الرابعة: كافية، ولكنها تحتاج إلى مراجعة.
- الحالة الخامسة: أدوات التقييم بالنسبة للسنة الثانية كافية لتحديد مدى تمكن التلميذ من الكفاية المتوخاة، خاصة إذا عرفنا أن منهجيات المقال متعددة، الأمر الذي يجعل التلميذ يحلل، يناقش ويستدل.
- الحالة السادسة: نعم كافية.
- الحالة السابعة: نعم أدوات التقييم كافية لتحقيق الكفاية.
- الحالة الثامنة: نعم كافية.

بالرجوع إلى الإجابات السابقة نرى أن أفراد العينة يتفقون على أن أدوات التقييم المعتمدة من مقال بأنواعه، وتحليل النصوص كافية لتحقيق الكفاية المطلوبة، مع تسجيل ملاحظة عن الحالة الرابعة التي أشارت بأن الأدوات كافية لكنها فقط تحتاج إلى مراجعة.

1-2-4- عرض، وتحليل نتائج السؤال الحادي عشر: نص السؤال على: "هل تعتقد أن هذه الأدوات توفر تقييما موضوعيا"؟. وقد كانت الإجابات كما يلي:

- الحالة الأولى: نسبيا، لأنها قد لا تعبر بصورة موضوعية عن نشاط التلميذ الفعلي(الغش والاعتماد على الآخرين).

- الحالة الثانية: نسبيا لأنها لا تعبر عن نشاط التلميذ الحقيقي.
- الحالة الثالثة: أجل.
- الحالة الرابعة: في غياب المستوى لا يمكن أن نتكلم عن التقييم الموضوعي.
- الحالة الخامسة: يمكن أن توفر هذه الأدوات تقييما موضوعيا إذا كان هذا النشاط قد تم بصورة فردية.
- الحالة السادسة: نعم.
- الحالة السابعة: الأدوات توفر تقييما موضوعيا.
- الحالة الثامنة:أدوات التقييم توفر تقييما موضوعيا .

إن إجابات أفراد العينة السابقة تؤكد أنه بإمكان أدوات التقويم المذكورة من(مقال، وتحليل نص) أن توفر تقييما موضوعيا، شريطة أن يكون الجهد جهد التلميذ، ذلك أن ما تعانيه مدارسنا اليوم هو ظاهرة الغش التي أصبحت من المسلمات تقريبا، بالإضافة إلى التطور التكنولوجي، وبعض مخلفاته السلبية، والذي قد يستخدمه الطالب كوسيلة من وسائل الغش، بالتالي فإن الأداة في حد ذاتها لا غبار عليها، لكن التقييم الموضوعي منوط بجهد الطالب، ومستواه العلمي.

1-2-5- عرض، وتحليل نتائج السؤال الثاني عشر: نص السؤال على: "هل تعتقد أن هناك أدوات تقييم أخرى يمكن اعتمادها في تقييم مدى تحقق الكفاية"؟. وقد جاءت الإجابات على النحو التالي:

- الحالة الأولى: لا أعتقد بوجود أدوات أفضل منها في تقييم الكفايات الفلسفية.
- الحالة الثانية: تقديم وضعيات مختلفة كالوضعية الإدماجية.
- الحالة الثالثة: أرى بضرورة فسح المجال أمام التلاميذ لتناول القضايا الراهنة(فكرية، اجتماعية، نفسية ...الخ)، لمناقشتها، وتحليلها، وبناء مواقف على إثرها، تعبر عن حرية التفكير(التفكير السليم).
- الحالة الرابعة: توجد أدوات تقييم أخرى، إذا توفرت ظروف التدريس بالكفايات.
- الحالة الخامسة: أرى أنه يمكن اعتماد الوضعية الإدماجية التي تقرب التلميذ أكثر للمشكلة، ومن ثم تحقيق الكفاية المتوخاة.
- الحالة السادسة: لا.
- الحالة السابعة: هناك أدوات تقييم أخرى مثل التعبير الحر.
- الحالة الثامنة: لا.

من إجابات أفراد العينة السابقة يتضح أنه، وبالإضافة إلى أدوات التقييم المستخدمة حاليا لتقييم الطلبة في مادة الفلسفة من مقالات، وتحليل نصوص، هناك أدوات أخرى توفرها طريقة التدريس بالكفايات مثل خلق وضعيات-مشكلة مختلفة، مثل الوضعيات الإدماجية، وترك التلاميذ يحلونها

بدرايتهم، لنقيس مدى تحقق الكفاية بموضوعية، إلا أن الظروف الراهنة حسب إجابات بعضهم لا توفر الظروف المناسبة للتقييم بالكفايات، وإدخال أدوات التقييم الجديدة التي أشرنا إليها، كما أن بعضهم يرى أن أدوات التقييم الكلاسيكية في الفلسفة أنسب لها في عملية التقييم.

1-2-6- عرض، وتحليل نتائج السؤال الثالث عشر: نص السؤال على: "كم يبلغ عدد مرات التقييم المعتمد عادة في هذا المستوى"؟. وقد جاءت الإجابات على النحو التالي:

- الحالة الأولى: في كل مشكلة تقييمين.
- الحالة الثانية: نشاطان في كل إشكالية.
- الحالة الثالثة: بغض النظر عن الفروض، والامتحانات، هناك واجبات منزلية بمعدل واجب في كل شهر، ابتداء من ديسمبر تقريبا.
- الحالة الرابعة: في كل فصل توجد مجموعة من المقالات الفردية، وتحليل نصوص، فرضان في كل فصل، واختبار.
- الحالة الخامسة: مرات التقييم عموما تنحصر بين 2، و3 مرات في كل مشكلة (درس).
- الحالة السادسة: عشرة مرات.
- الحالة السابعة: بالنسبة للسنة الثانية مرتين في كل إشكالية.
- الحالة الثامنة: مرتين في كل إشكالية.

باعتبار الإجابات السابقة تكاد تكون عدد مرات التقييم عند أفراد العينة مرتين كما هو حال إجابات(ح1، ح2، ح5، ح7، ح8)، والتي ترى أن التقييم يتراوح بين مرتين، أو ثلاثة أحيانا، وهناك من يضيف لهذين التقييمين واجبات منزلية، يتعلم فيها التلميذ كيفية التفكير، التحليل، المناقشة، الاستدلال، ليتعلم التفلسف.

1-2-7- عرض، وتحليل نتائج السؤال الرابع عشر: نص السؤال على: "هل تعتقد أنها كافية لتقدير مستوى التلميذ"؟. وقد وردت الإجابات كما يلي:

- الحالة الأولى: كافية بالموازاة مع الحجم الساعي، وكثافة البرنامج.
- الحالة الثانية: غير كافية.
- الحالة الثالثة: مبدئيا نعم، مع حجم الدروس، والتطبيقات المقررة في البرنامج.
- الحالة الرابعة: غير مجدية، وإن كانت موجودة، لانعدام الظروف.
- الحالة الخامسة: إن كانت مطبقة بصورة مستمرة يمكن أن تكون كافية لتقدير مستوى التلميذ.
- الحالة السادسة: نعم.
- الحالة السابعة: نعم كافية لتقدير مستوى التلميذ.
- الحالة الثامنة: كافية.

باعتبار الإجابات السابقة الواردة على السؤال الرابع عشر نرى أن من الحالات المدروسة من يصرح بأن عدد مرات التقييم المجراة غير كافية كما هو شأن الحالتين(ح2،ح4)، في حين ترى مجموعة أخرى أنها كافية مثل الحالات(ح1، ح3، ح5، ح6، ح7، ح8)، رغم أن هؤلاء يصرحون أن عدد مرات التقييم هذه تعد كافية في ظل الظروف السائدة، وذلك باعتبار أن حجم الفصول كبير، والحجم الساعي ضيق، مع طول البرنامج.

2- عرض، وتحليل نتائج الاستمارة:

2-1- عرض، وتحليل نتائج الفرض الرئيس الأول باعتبار نتائج الفروض الجزئية: نص الفرض الرئيس الأول على: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الأهداف التربوية المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات". ولاختبار هذا الفرض قمنا باختبار نتائج الفروض الجزئية المعالجة له، والبالغ عددها ستة فروض، وذلك عن طريق حساب التكرارات، والنسب المئوية المقابلة لها، لكل بند، بعد أن صنفت البنود حسب الفروض التي تعالجها، وجاءت نتيجة الفروض الجزئية كما يلي:

2-1-1- عرض، وتحليل نتائج الفرض الجزئي الأول: نص الفرض على: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات". وقد عالج هذا الفرض عدد من البنود، نوردها كما يلي:

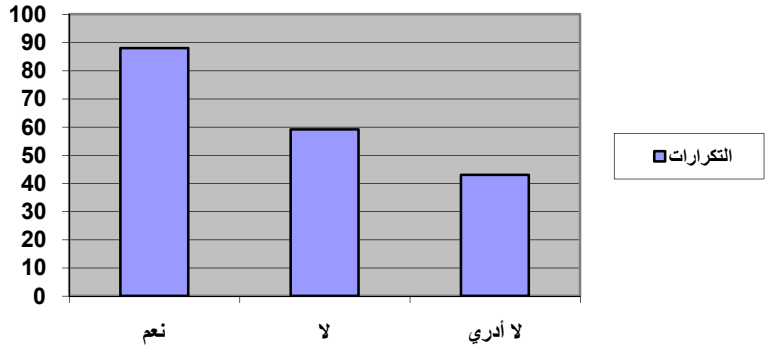
الجدول رقم(11) المعالج للبند رقم (01): "المتناقضان هو استنتاج قضية من أخرى تخالفها في موقع كل من الموضوع والمحمول".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	88	46.1	46.3	46.3
لا	59	30.9	31.1	77.4
لا أدري	43	22.5	22.6	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (1) في الاستمارة، الذي نص على: "**المتناقضان هو استنتاج قضية من أخرى تخالفها في موقع كل من الموضوع، والمحمول**". ومن خلال الجدول دائما يتضح لنا أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا بالخيار الأول، أي "بنعم" تكراراتهم تساوي 88 تكرارا، تقابلها نسبة مئوية تساوي 46.3%، في حين عدد التلاميذ الذين أجابوا "بلا" فهو 59 تكرارا، تقابلها نسبة مئوية تساوي 31.1%، في حين عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على البند "بلا أدري" يساوي 43 تكرارا، وبنسبة مئوية وصلت إلى 22.6%، وبالتالي يتضح أن أعلى نسبة هي لخيار الإجابة الأول، أي "نعم المتناقضان هو استنتاج قضية من أخرى تخالفها في موقع كل من

الموضوع المحمول"، وهذا ما يعكس عدم الفهم الصحيح من قبل التلاميذ لهذا البند، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (03) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (1)

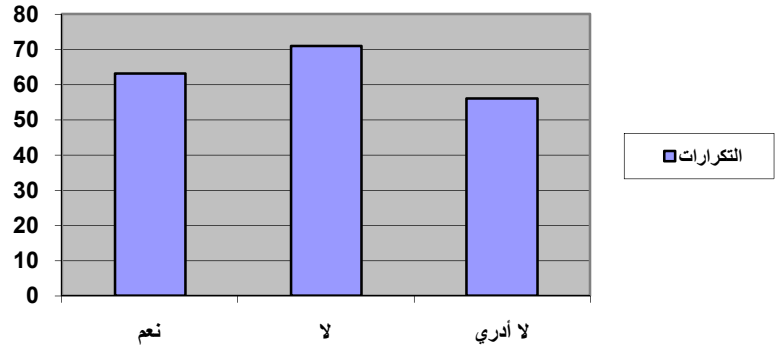


الجدول رقم (12) المعالج للبند رقم (2): "لا يعد التنافر قاسما مشتركا بين المتضادين والمتناقضين، ولا حتى المتعاكسين".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	63	33	33.2	33.2
لا	71	37.2	37.4	70.5
لا أدري	56	29.3	29.5	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال الجدول أعلاه، يتضح لنا أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا بخيار "نعم" على البند رقم (2)، والذي ينص على: "**لا يعد التنافر قاسما مشتركا بين المتضادين، ولا المتناقضين، ولا حتى المتعاكسين**" يساوي 63 تكرارا، تقابلهم نسبة مئوية تساوي 33.2%، في حين أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على البند يساوي 71 تكرارا، تقابلهم نسبة مئوية ممثلة تساوي 37.4%، وتبقى إجابة "لا أدري" بعدد تكرارات تساوي 56 تكرارا، تقابلها نسبة مئوية تساوي 29.5%، ومن هنا يتضح لنا أن أعلى نسبة كانت للتلاميذ الذين أجابوا "بلا" على البند الثاني، ثم تليها نسبة الإجابة "بنعم"، ثم "بلا أدري"، وبالتالي يكون التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا واستوعبوا معنى التنافر في المنهاج، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (04) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (2)

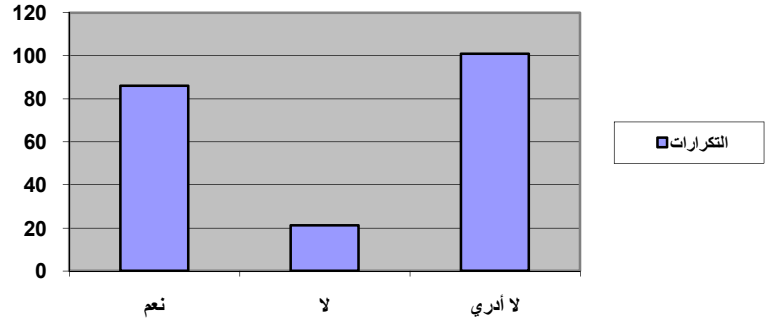


الجدول رقم (13) المعالج للبند رقم (3): "يقضي مبدأ الثالث المرفوع الأخذ بطرفي القضية، فقد يكون الشيء "أ"، وقد يكون لا "أ".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	68	35.6	35.8	35.8
لا	21	11.0	11.1	46.8
لا أدري	101	52.9	53.2	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (3)، الذي ينص على: "**يقضي مبدأ الثالث المرفوع الأخذ بطرفي القضية، فقد يكون الشيء 'أ'، وقد يكون لا 'أ'** ". يتضح لنا جليا أن عدد التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند بخيار "نعم" بلغ عدد تكراراتهم 68 تلميذا، ونسبة مئوية ممثلة لهم تساوي 35.8%، في حين بلغ عدد التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بـــلا" 21 تلميذا، وبنسبة مئوية ممثلة تساوي 11.1%، وكانت إجابة شطر آخر من التلاميذ على هذا البند بعبارة "لا أدري"، أي بنسبة مئوية تساوي 53.2%، وبعدد تكرارات يساوي 101 تكرارا، وهي أعلى نسبة بالمقارنة مع النسبتين السابقتين، ومنه نستنتج أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا، ولم يحققوا الفهم لمبدأ الثالث المرفوع، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (05) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (3).

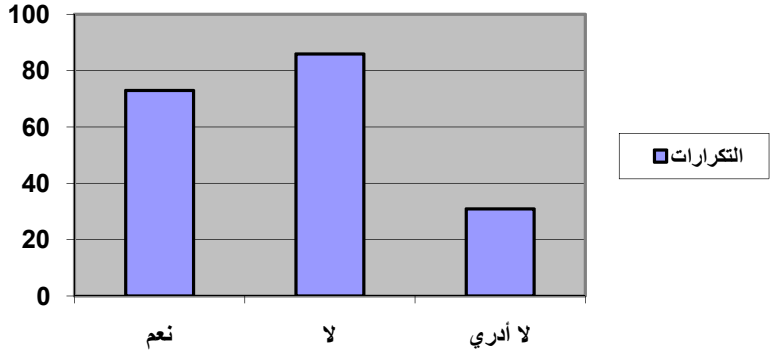


الجدول رقم (14) المعالج للبند رقم (4): "أعتقد أن للفلسفة نفس يقين العلم".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	73	38.2	38.4	38.4
لا	86	45.0	45.3	83.7
لا أدري	31	16.2	16.3	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (4)، الذي ينص على:"**أعتقد أن للفلسفة نفس يقين العلم**". يتضح لنا أن نسبة التلاميذ الذي أجابوا "بنعم" على هذا البند بلغت 38.4%، وبعدد تكرارات يساوى 73 تكرارا، في حين أن عدد التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بلا" هو 86 تكرارا وبنسبة تساوي 45.3%، في حين أجاب البقية على نفس البند بنسبة 16.3%، وهي مقابلة للتكرار 31 تلميذا، بعبارة "لا أدري"، وبالتالي فإن أعلى نسبة كانت للتلاميذ الذين أجابوا بأنه ليس للفلسفة نفس يقين العلم، ومنه فإن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا، واستوعبوا الفرق بين الفلسفة والعلم في هذه النقطة، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (06) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (4).

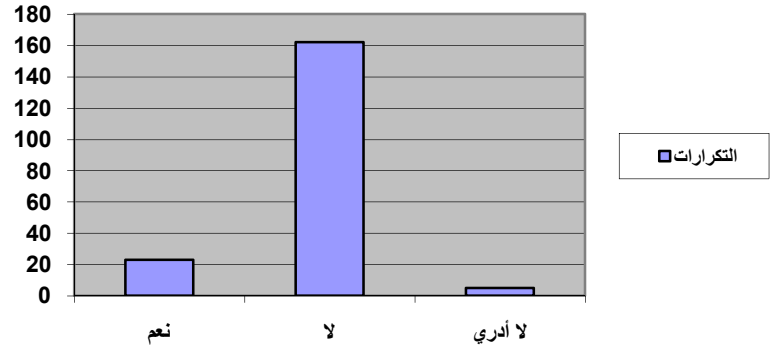


الجدول رقم (15) المعالج للبند رقم (5): "علمتني الفلسفة أن أعتمد على العقل، وأهمل الحواس في الحكم على الأشياء".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	23	12.0	12.0	12.1
لا	162	84.8	85.0	97.4
لا أدري	05	02.6	03.0	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال الجدول السابق، المعالج للبند رقم (5)، والذي ينص على: "**علمتني الفلسفة أن أعتمد على العقل، وأهمل الحواس في الحكم على الأشياء**". يتضح لنا أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند بعبارة "نعم" تساوي 12%، يقابلها عدد تكرارات يعادل 23 تكرارا، في حين أن عدد التلاميذ الذي أجابوا "بلا" على البند يساوي 162 تكرارا، وتقابلهم نسبة مئوية تساوي 85.0% وأجاب باقي التلاميذ بعبارة "لا أدري"، أي 5 تلاميذ، وبنسبة مئوية تساوي 3%، وهذا ما يدل على أن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، باعتبار أن أعلى نسبة هي للعبارة التي تقول أن الفلسفة لا تعتمد على العقل، وتهمل الحواس في الحكم على الأشياء، وهو ما يدل على استيعاب التلاميذ لمصادر المعرفة، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (07) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (5).

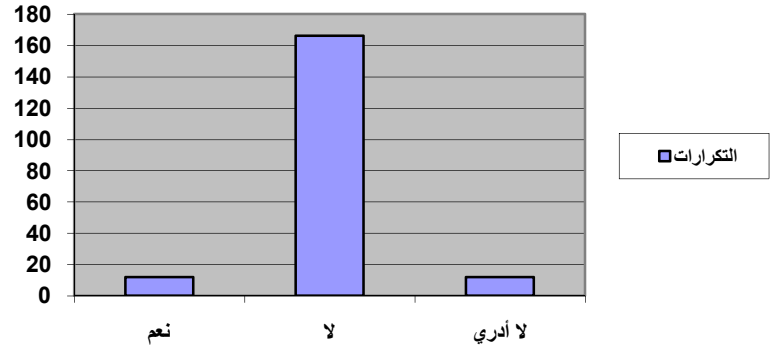


الجدول رقم (16) المعالج للبند رقم (6): "لا يوجد فرق في اعتقادي بين السؤال الفلسفي، والسؤال العلمي".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	12	6.3	6.3	6.3
لا	166	86.9	87.4	93.7
لا أدري	12	6.3	6.3	100
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (6)، الذي ينص على:"**لا يوجد فرق في اعتقادي بين السؤال الفلسفي، والسؤال العلمي**". يتضح لنا أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بعبارة "نعم"على هذا البند تساوي 6.3%، وبعدد تكرارات 12 تكرارا، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا بعبارة "لا" على هذا البند فتساوي 166 تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي 87.4%، وباقي التكرارات، أي 12 تكرارا أخرى بنسبة 6.3% أيضا من التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند بعبارة "لا أدري"، وبالتالي تكون أعلى نسبة لعبارة "لا"، و هو ما يدل على تمثل التلاميذ لهذا البند أيضا تمثلا إيجابيا، يعكس فهمهم للفرق بين السؤال الفلسفي، والعلمي، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (08) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (6).

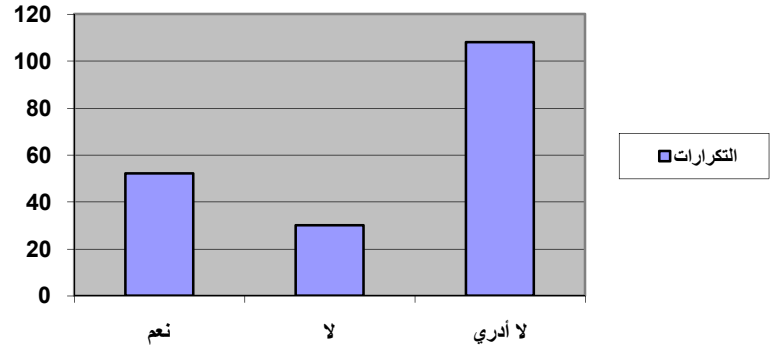


الجدول رقم (17) المعالج للبند رقم (7): "تعد العلاقة بين المفهوم، والماصدق علاقة طردية".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	52	27.2	27.4	27.4
لا	30	15.7	15.8	43.2
لا أدري	108	56.5	56.8	100.00
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (7)، الذي ينص على:" **تعد العلاقة بين المفهوم والماصدق علاقة طردية**". نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بعبارة "نعم" على هذا البند تساوي 27.4%، و بعدد تكرارات بلغ 52 تكرارا، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على هذا البند يساوي 30 تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي 15.8%، في حين بلغ عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا بعبارة "لا أدري" على هذا البند 108 تلميذا، أي نسبة 56.8%، وهي أعلى نسبة إجابة، وبالتالي فإن التلاميذ لم يتمثلوا إيجابيا هذا البند من بنود الاستمارة، وذلك باعتبار أنهم لم يفهموا العلاقة بين المفهوم، والماصدق، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (09) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (7).

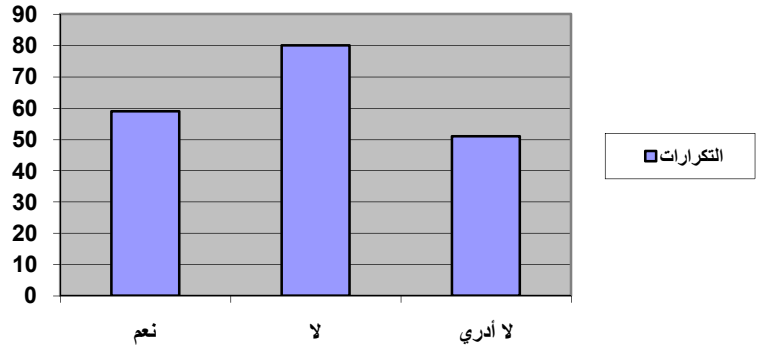


الجدول رقم (18) المعالج للبند رقم (8): "رغم أن منهاج الفلسفة المقرر يقسم تطور هذه الأخيرة إلى حقب تاريخية، إلا أنني لا ألمس أي فرق بين ما يسمى بالفلسفة القديمة، والفلسفة الحديثة سواء في المناهج، أو النتائج".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	59	30.9	31.1	31.1
لا	80	41.9	42.1	73.2
لا أدري	51	26.7	26.8	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (8)، الذي ينص على: "**رغم أن منهاج الفلسفة المقرر يقسم تطور هذه الأخيرة إلى حقب تاريخية، إلا أنني لا ألمس أي فرق بين ما يسمى بالفلسفة القديمة، والفلسفة الحديثة سواءً في المناهج أو النتائج**". يتضح لنا أن عدد التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 59 تلميذا، أي بنسبة 31.1%، في حين أن عدد التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على هذا البند هو 80 تلميذا، أي نسبة 42.1%، في حين تبقى عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا أدري" على البند يساوي 51 تكرارا، أي بنسبة 26.8%، وبالتالي يتضح أن أعلى نسبة للإجابة التي تتضمن عبارة "لا"، ومن هنا يكون تمثل التلاميذ لهذا البند تمثلا صحيحا، وهو ما يدل على فهمهم للفرق بين الفلسفة القديمة، والحديثة في المناهج، والنتائج، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (10) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (8).



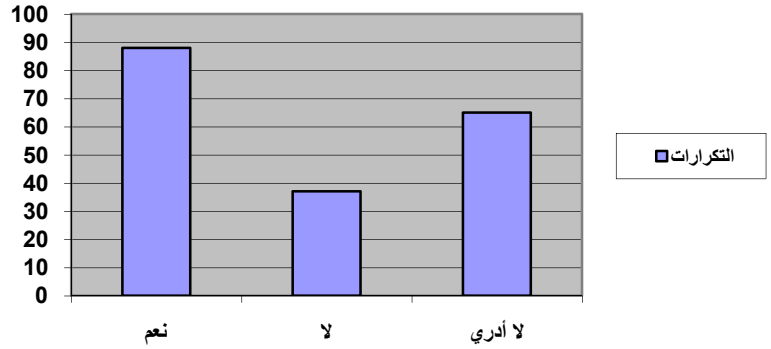
2-1-2- عرض، وتحليل نتائج الفرض الجزئي الثاني: نص الفرض على: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي". وقد عالج هذا الفرض عدد من البنود نوردها كما يلي:

الجدول رقم (19) المعالج للبند رقم (9): "أكسبتني الفلسفة التفكير المنطقي النسقي" .

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	88	46.1	46.3	80
لا	37	19.4	19.5	86.8
لا أدري	65	34.0	34.2	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال الجدول أعلاه، يتضح لنا أن طريقة تمثل التلاميذ للبند رقم (9)، الذي ينص على: "**أكسبتني الفلسفة التفكير المنطقي النسقي**". كانت بعدد تكرارات وصل إلى 88 تكرارا بالنسبة للإجابة "بنعم" على هذا البند، أي بنسبة 46.3%، أما التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على هذا البند فقد بلغ تكرارهم 37 تلميذا، أي بنسبة 19.5%، وفي الأخير بلغ تكرار التلاميذ الذين أجابوا "بلا أدري" على هذا البند 65 تلميذا، أي نسبة 34.2%، ومنه تكون أعلى نسبة سجلت كانت للتلاميذ الذين أجابوا على أن الفلسفة أكسبتهم التفكير المنطقي النسقي، وانطلاقا من هنا هم يحملون تصورا إيجابيا عن دور الفلسفة في تكوين التفكير المنطقي عند تلميذ هذه المرحلة، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (11) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (9).

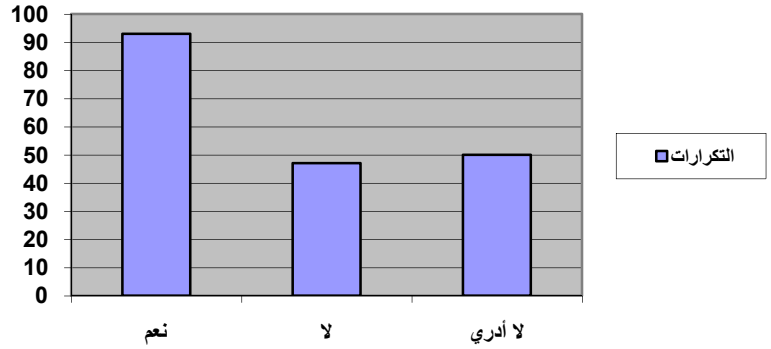


الجدول رقم (20) المعالج للبند رقم (10): "يقوم المنطق الرياضي(الرمزي) على استخدام التعريفات المطلقة".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	93	48.7	48.9	48.9
لا	47	24.6	24.7	73.7
لا أدري	50	26.2	26.3	100
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (10)، الذي ينص على: "**يقوم المنطق الرياضي (الرمزي)على استخدام التعريفات المطلقة**". يتضح لنا أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند بعبارة "نعم" يساوي 93 تكرارا، أي ما يعادل نسبة 48.9%، أما عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا بعبارة "لا" على نفس البند يساوي 47 تكرارا، أي ما يعادل 24.7% من عينة الدراسة، وباقي التلاميذ بتكرار 50 تلميذا أجابوا على البند بعبارة "لا أدري"، أي ما يعادل نسبة 26.3% من عينة الدراسة، وبالتالي كانت أعلى نسبة للعبارة التي أجابت "بنعم" لكون المنطق الرياضي (الرمزي) يقوم على استخدام التعريفات المطلقة، وهو ما يدل على عدم فهم التلاميذ لقواعد المنطق الرياضي، وهو تمثل سلبي للبند، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (12) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (10).

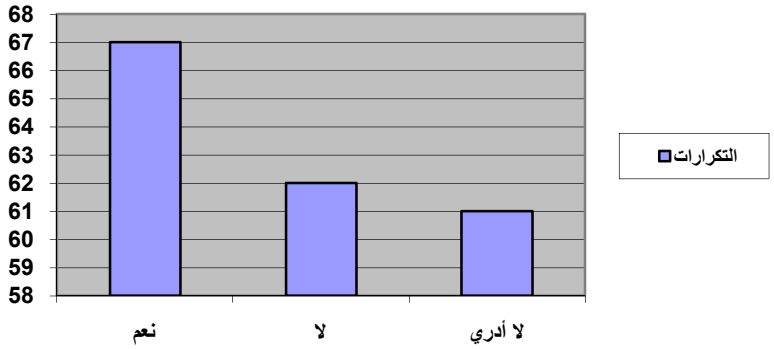


الجدول رقم (21) المعالج للبند رقم (11): "يعتمد المنطق الجدلي على مبدأ الهوية الثابت".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	67	35.1	35.3	53.3
لا	62	32.5	32.6	67.9
لا أدري	61	31.9	32.1	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (11)، الذي ينص على: "**يعتمد المنطق الجدلي على مبدأ الهوية الثابت**". يتضح لنا أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا بعبارة "نعم" على هذا البند بلغت 67 تكرارا، وهو ما يقابل نسبة مئوية تساوي 35.3%، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا على ذات البند بعبارة "لا" فقد بلغ تكرارهم 62 تلميذا، أي بنسبة 32.6%، وأجاب باقي التلاميذ الذين بلغ عدد تكراراتهم 61 تلميذا، وبنسبة مئوية تساوي 32.1%، على ذات البند بعبارة "لا أدري"، ومنه يتضح لنا أن أعلى نسبة، وأعلى تكرار للإجابة بعبارة "نعم" على هذا البند، ومنه التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا، ولم يستوعبوا المنطق الجدلي، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (13) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (11).

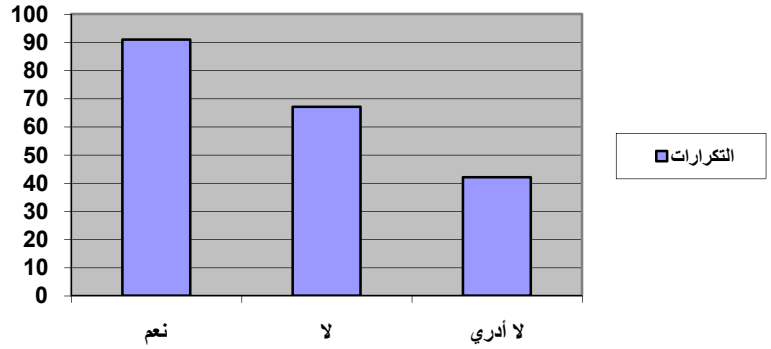


الجدول رقم (22) المعالج للبند رقم (12): "يقضي المنطق الجدلي برفض التناقص".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	91	42.4	42.6	42.6
لا	67	35.1	35.3	77.9
لا أدري	42	22.0	22.1	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (12)، الذي ينص على: "**يقضي المنطق الجدلي برفض التناقض**". أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند تساوي 42.6% ويقابلها عدد تكرارات يساوي 91 تكرارا، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا على نفس البند "بلا" فهو 67 تلميذا، أي نسبة مئوية تساوي 35.3%، ليجيب باقي التلاميذ أي 42 تلميذا "بلا أدري"، وبنسبة مئوية تساوي 22.1%، من هنا يتضح لنا أن أعلى نسبة للإجابات كانت تلك التي عبرت عن فكرتها "بنعم" يقضي المنطق الجدلي برفض التناقض، وهذا ما يدل على أن التلاميذ لم يستوعبوا المنطق الجدلي، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

شكل رقم (14) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (12).

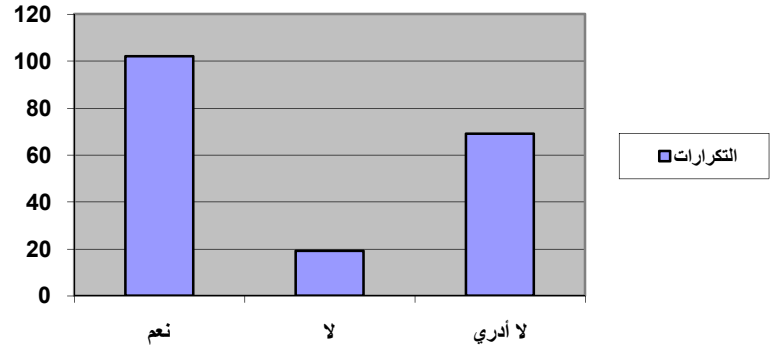


الجدول رقم (23) المعالج للبند رقم (13): "الاستقراء التام هو الانتقال من الحكم على بعض الجزئيات إلى حكم كلي".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	102	53.4	53.7	53.7
لا	19	09.9	10.0	63.7
لا أدري	69	36.1	36.3	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

يتضح من خلال نتائج هذا الجدول، المعالج للبند رقم (13)، والذي ينص على: "**الاستقراء التام هو الانتقال من الحكم على بعض الجزئيات، إلى حكم كلي**". أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند تساوي 53.7%، وبعدد تكرارات يساوي 102 تكرارا، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على هذا البند هو 19 تلميذا، أي بنسبة مئوية تساوي 10.0%، أما باقي التلاميذ، أي بعدد تكرارات 69 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 36.3%، فقد أجابوا على ذات البند "بلا أدري"، ومنه فإن أعلى نسبة للإجابات هي للإجابة "بنعم"، وعليه فإن التلاميذ لم يتمثلوا إيجابيا هذا البند أيضا ولم يستوعبوا مضمون الاستقراء التام، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (15) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (13).

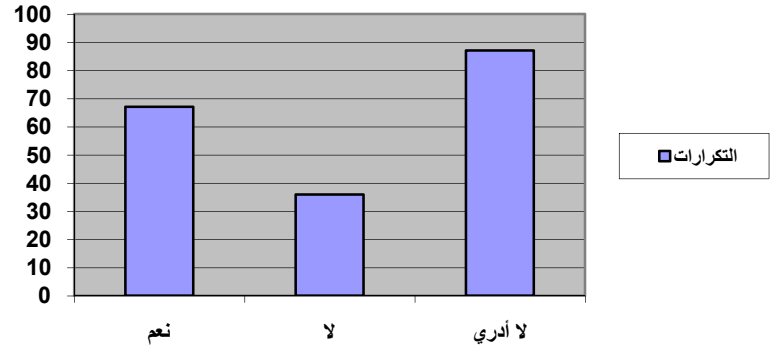


الجدول رقم (24) المعالج للبند رقم (14): "الاستدلال التمثيلي هو الانتقال من العام، إلى الخاص".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	67	35.1	35.3	35.3
لا	36	18.8	18.9	54.2
لا أدري	87	45.5	45.8	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (14)، والذي ينص على: "**الاستدلال التمثيلي هو الانتقال من العام إلى الخاص**". يتضح لنا أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بنعم" يساوي 35.3%، أي بعدد تكرارات يساوي 67 تكررا، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا على ذات البند "بلا" فهو 36 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 18.9%، في حين أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بلا أدري" هو 87 تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي 45.8%، وهو ما يدل على أن التلاميذ لم يتمثلوا إيجابيا هذا البند، ولم يفهموا معنى الاستدلال التمثيلي، على اعتبار أن الإجابة "بلا أدري" عبر عنها بأكبر نسبة مئوية، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (16) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (14).

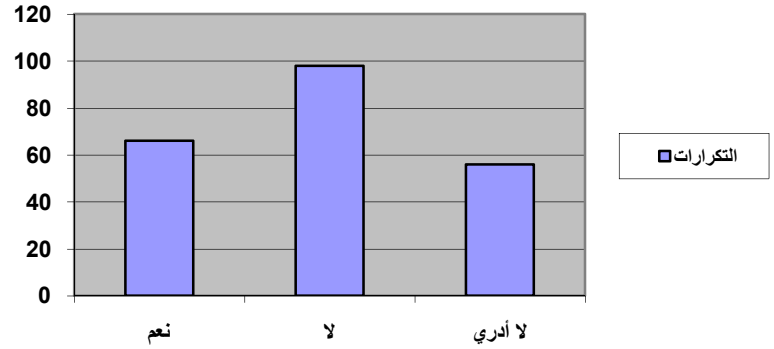


الجدول رقم (25) المعالج للبند رقم (15): "لا يوجد فرق بين المنطق الصوري، والمنطق الجدلي".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	36	18.8	18.9	18.9
لا	98	51.3	51.6	70.5
لا أدري	56	29.3	29.5	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (15)، والذي ينص على: "**لا يوجد فرق بين المنطق الصوري، والمنطق الجدلي**". يتضح لنا أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند تساوي 18.9%، وبعدد تكرارات يساوي 36 تكرارا، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بلا" فهو 98 تكرارا، أي بنسبة مئوية تعادل 51.6%، واختار باقي التلاميذ أي 56 تلميذا الإجابة "بلا أدري" على هذا البند، أي بنسبة 29.5%، ومنه نقول أن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا، ومنه فهم يفرقون بين المنطق الصوري، والمنطق الجدلي، رغم أنهم لم يتمثلوا إيجابيا البندين(11، 12). والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (17) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (15).

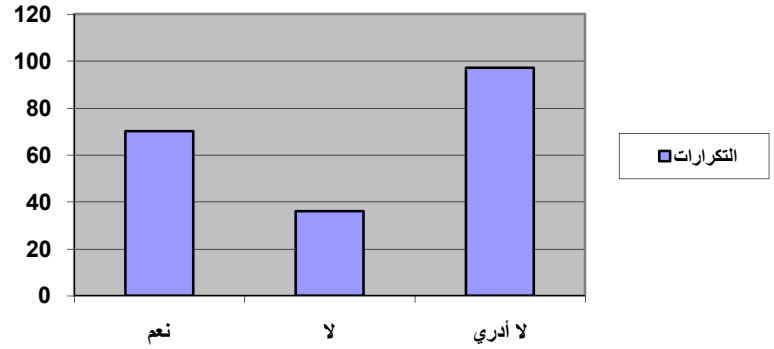


الجدول رقم (26) المعالج للبند رقم (16): "إن أحسن صور القياس هي ما نحمله أكثر من ثلاثة حدود".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	70	36.6	36.8	36.8
لا	23	12.0	12.1	48.9
لا أدري	97	50.8	51.1	100.00
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (16)، الذي ينص على: "**إن أحسن صور القياس هي ما نحمله أكثر من ثلاثة حدود**". يتضح لنا أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بنعم" هو 70 تلميذا، أي بنسبة مئوية تساوي 36.8%، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا على ذات البند "بلا" فهو 23 تلميذا، أي بنسبة 12.1%، ليجيب ما يساوي 97 تلميذا على هذا البند "بلا أدري"، وبنسبة مئوية تساوي 51.1 %، وباعتبار أن أعلى نسبة للإجابة على هذا البند هي للعبارة "لا أدري"، نستنتج أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند إيجابيا، ولم يفهموا قواعد القياس. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (18) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (16).



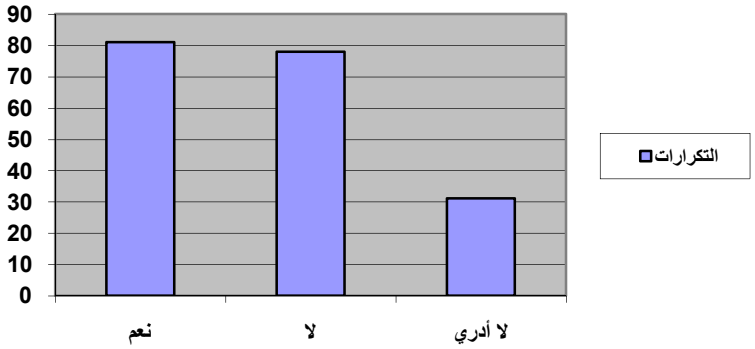
2-1-3- عرض، وتحليل نتائج الفرض الجزئي الثالث: نص الفرض على: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية". وقد عالج هذا الفرض عدد من البنود، نوردها كما يلي:

الجدول رقم (27) المعالج للبند رقم (17): "أعتقد أن الفلسفة الإسلامية كانت أسبق من الفلسفة اليونانية في دراسة الميتافيزيقا".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	81	42.4	42.6	42.6
لا	78	40.8	41.1	83.7
لا أدري	31	16.2	16.3	100.00
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، يتضح لنا أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا على البند رقم (17) والذي ينص على: "**أعتقد أن الفلسفة الإسلامية كانت أسبق من الفلسفة اليونانية في دراسة الميتافيزيقا**" بعبارة "نعم" هو 42.6%، أي بمجموع تكرارات 81 تكرارا، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا بعبارة "لا" على ذات البند هو 78 تكرارا، أي بنسبة 41.1% ، وأجاب باقي التلاميذ الذين بلغ عدد تكراراتهم 31 تكرارا "بلا أدري" على هذا البند، أي بنسبة 16.3%، وباعتبار أن أعلى نسبة هي للإجابة بنعم، أرى أن التلاميذ لم يستوعبوا تاريخ الفلسفة اليونانية جيدا. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (19) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (17).

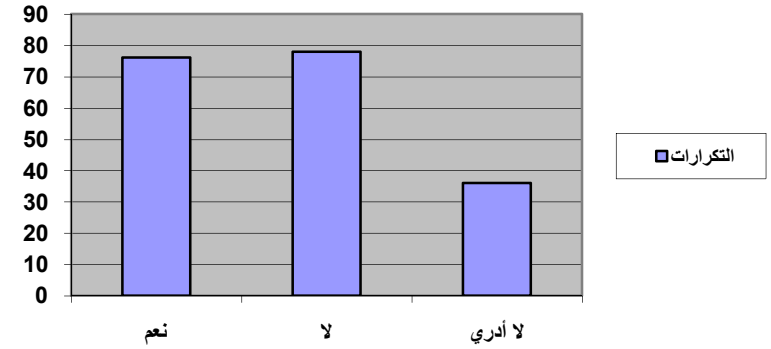


الجدول رقم (28) المعالج للبند رقم (18): "يعتقد سقراط أن الحواس هي أصل المعرفة".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	76	39.8	40.0	40.0
لا	78	40.8	41.1	81.1
لا أدري	36	18.8	18.9	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (18)، الذي ينص على:" **يعتقد سقراط أن الحواس هي أصل المعرفة**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 76 تكرارا، تقابلهم نسبة مئوية معبرة تساوي 40.0 %، أما عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على ذات البند "بلا" فهو 78 تكرارا، أي بنسبة 41.1%، وباقي تكرارات التلاميذ أي 36 تكرارا وبنسبة مئوية معبرة تساوي 18.9%، أجابوا على هذا البند "بلا أدري"، وبالتالي تكون أعلى نسبة للتلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بلا"، ومنه يكون التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا ايجابيا واستوعبوا وجهة نظر سقراط في مصادر المعرفة. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (20) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (18).

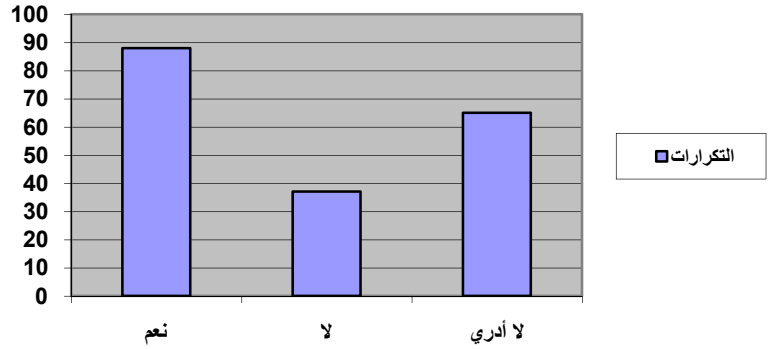


الجدول رقم (29) المعالج للبند رقم (19):"أعتقد أن أصل الأشياء عند طاليس هو العدد".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	88	46.1	46.3	46.3
لا	37	19.4	19.5	65.8
لا أدري	65	34.0	34.2	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (19)، والذي ينص على:"**أعتقد أن أصل الأشياء عند طاليس هو العدد**". يتضح أن عدد التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بنعم" هو 88 تكرارا، أي بنسبة معبرة تساوي 46.3%، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا على ذات البند "بلا" فهي 19.5%، أي بمجموع تكرارات تساوي 37 تكرارا، أما باقي التكرارات أي 65 تكرارا، ونسبة مقابلة تساوي 34.2%، فقد أجابوا "بلا أدري"، ومنه فإن التلاميذ لم يستوعبوا أصل الأشياء عند طاليس، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (21) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (19).

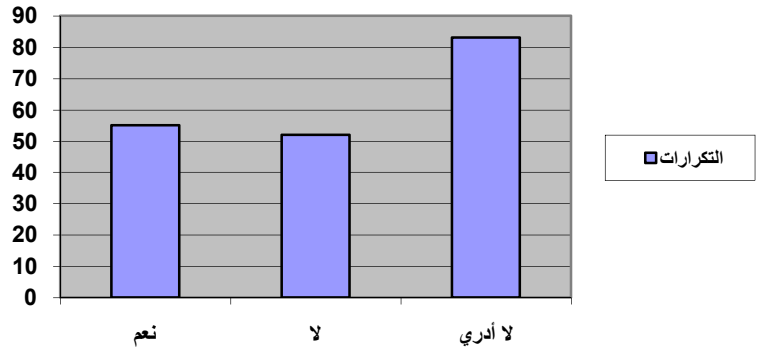


الجدول رقم (30) المعالج للبند رقم (20): "يعد جون ديوي زعيما للاتجاه العقلي".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	55	28.8	28.9	28.9
لا	52	27.2	27.4	56.3
لا أدري	83	43.5	43.7	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (20)، الذي ينص على: "**يعد جون ديوي زعيما للاتجاه العقلي**". يتضح جليا أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هي 28.9%، وبعدد تكرارات يساوي 55 تكرارا، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على هذا البند هي 27.4%، أي بعدد تكرارات يساوي 52 تكرارا، في حين أجاب باقي التلاميذ، والذين بلغ عددهم 83 تلميذا، وبنسبة معبرة تساوي 43.7% "بلا أدري" على ذات البند، ومنه نستنتج أن التلاميذ لم يتمثلوا إيجابيا هذا البند أيضا، وهم لا يعرفون زعيم الاتجاه العقلي، أو الاتجاه الذي ينتمي إليه ديوي. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (22) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (20).

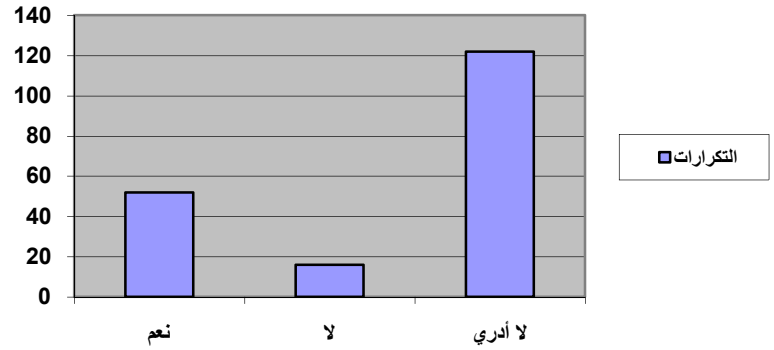


الجدول رقم (31) المعالج للبند رقم (21): "رغم ثقل التراث الذي تزخر به الفلسفة اليونانية في جميع الجوانب، إلا أننا لا نجد ما يخدم الجانب الإبستمولوجي فيها".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	52	27.2	27.4	27.4
لا	16	08.4	8.4	35.8
لا أدري	122	83.9	64.2	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

إن الملاحظ للجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (21)، الذي ينص: "**رغم ثقل التراث الذي تزخر به الفلسفة اليونانية في جميع الجوانب، إلا أننا لا نجد ما يخدم الجانب الإبستمولوجي فيها**". يدرك أن نسبة التلاميذ المجيبون على هذا البند "بنعم" تساوي 27.4%، وهو ما يعبر عنها بعدد تكرارات تقدر بـــ 52 تكرارا، في حين يقدر عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على البند نفسه بـــ 16 تكرارا، أي بنسبة مئوية تقدر بـــ 8.4%، هذا وقد وصل عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على ذات البند "بلا أدري" 122 تكرارا، أي بنسبة 64.2%، وهو ما يدل على عدم تمثل التلاميذ لهذا البند إيجابيا، وهم لا يفهمون ميادين الفلسفة اليونانية، وخاصة ميدان المعرفة فيها. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (23) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (21).



2-1-4- عرض وتحليل نتائج الفرض الجزئي الرابع: نص الفرض على: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية". وقد عالج هذا الفرض عدد من البنود نوردها كما يلي:

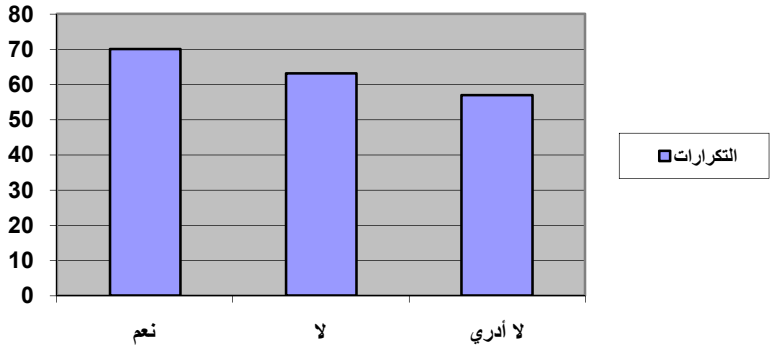
الجدول رقم (32) المعالج للبند رقم (22): "إن مجال السؤال الفلسفي هو المحسوسات وما يستوجب من التخصصات الجزئية".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	70	36.6	36.8	36.8
لا	63	33.0	33.2	70.0
لا أدري	57	29.8	30.0	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

الملاحظ للجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (22)، الذي ينص على: "**إن مجال السؤال الفلسفي هو المحسوسات، وما يستوجب من التخصصات الجزئية**". يلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بنعم" يساوي 70 تلميذا، أي نسبة مئوية تقدر بـــ 36.8%، في حين أن عدد

التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على هذا السؤال يقدر بـــ 63 تكرارا، أي ما يعادل 33.2%، وباقي التكرارات أي 57 تكرارا، هي عدد تلاميذ أجابوا على هذا البند "بلا أدري"، وبنسبة مئوية تقدر بـــ 30.0%، ومنه فإن التلاميذ لم يتمثلوا إيجابيا هذا البند كذلك، ولم يفهموا مجال السؤال الفلسفي رغم أنهم أقروا في البند السادس أن هنالك فرق بين السؤال الفلسفي، والعلمي. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (24) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (22).

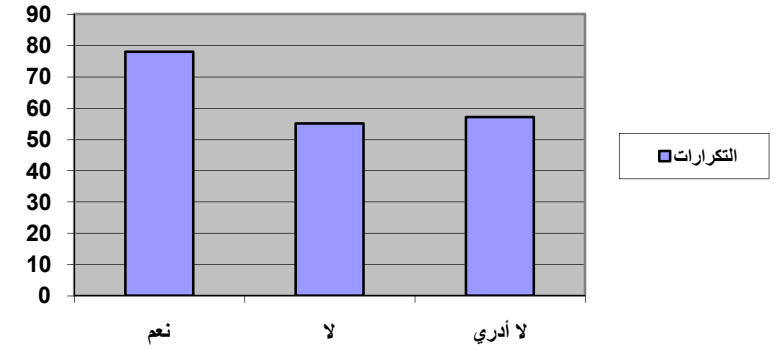


الجدول رقم (33) المعالج للبند رقم (23): "تعتمد الفلسفة في معالجتها للقضايا على التجزيء".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	78	40.8	41.1	41.1
لا	55	28.8	28.9	70.0
لا أدري	57	29.8	30.0	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

إن المطلع على الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (23)، الذي ينص على: "**تعتمد الفلسفة في معالجتها للقضايا على التجزيء**". يتضح له جليا أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بنعم" هي 41.1%، ويقابله عدد تكرارات يساوي 78 تكرارا، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على هذا البند فيساوي 55 تلميذا، أي بنسبة مئوية تساوي 28.9%، في حين أجاب باقي التلاميذ أي 57 تلميذا، "بلا أدري"، وبنسبة مئوية تساوي 30.0%، ولما كان أعلى تكرار هو للإجابة "بنعم"، نستنتج أن التلاميذ لم يتمثلوا إيجابيا هذا البند أيضا، ولم يفهموا مبدأ الفلسفة في دراستها للقضايا، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (25) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (23).

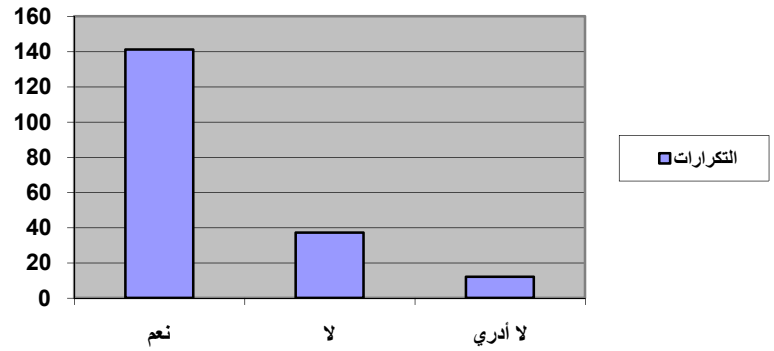


الجدول رقم (34) المعالج للبند رقم (24): "إن اختلاف المذاهب الفلسفية يؤكد اختلاف غاياتها".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	141	73.8	74.2	74.2
لا	37	19.4	19.5	93.7
لا أدري	12	06.3	06.3	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

إن المطلع على الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (24)، الذي ينص على: "**إن اختلاف المذاهب الفلسفية يؤكد اختلاف غاياتها**". يلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 141 تكرارا، وتقابلها نسبة مئوية تساوي 74.2%، في حين أن عدد التلاميذ الذين أجابوا على ذات البند "بلا" هو 37 تلميذا، وبنسبة مئوية تساوي 19.5%، أما باقي التكرارات أي 12 تكرارا وبنسبة مئوية تساوي 6.3%، فقد أجابوا "بلا أدري" على هذا البند، ومنه فإن التلاميذ لم يفهموا الغاية من تعدد المذاهب الفلسفية، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (26) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (24).

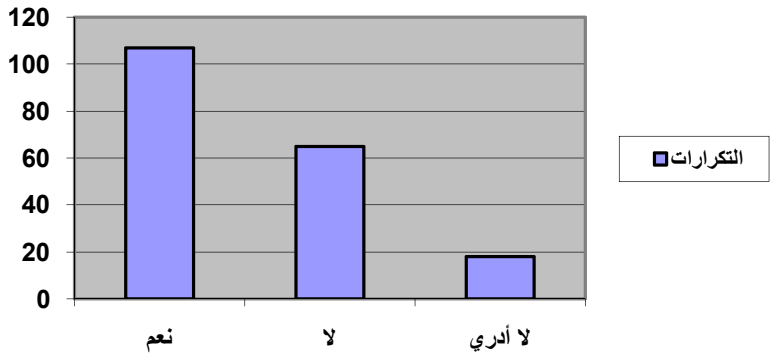


الجدول رقم (35) المعالج للبند رقم (25): "يرى العقليون أن العلم في كل صوره يرتد إلى التجربة".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	107	56.0	56.3	56.3
لا	65	34.0	34.2	90.5
لا أدري	18	09.4	09.5	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

بإلقاء نظرة على الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (25)، الذي ينص على: "**يرى العقليون أن العلم في كل صوره يرتد إلى التجربة**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بنعم" هو 107 تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي 56.3%، في حين أن عدد التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بلا" هو 65 تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي 34.2%، وباقي التكرارات أي 18 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 9.5%، أجابوا "بلا أدري"، وبالتالي، ولما كان أكبر نسبة من التلاميذ أجابوا على هذا البند "بنعم"، فإن التلاميذ لم يتمثلوا مبدأ المذهب العقلي في دراسته للعلم، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (27) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (25).

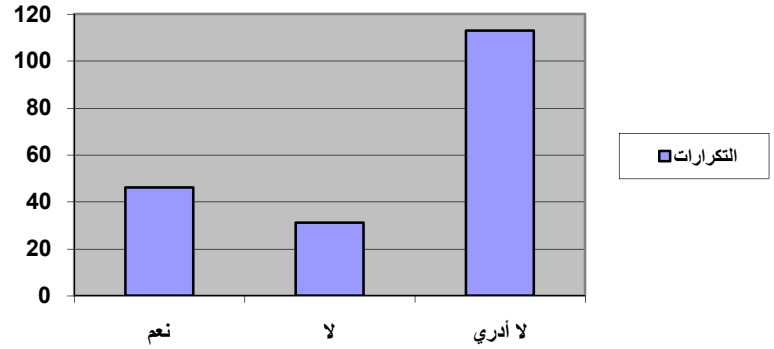


الجدول رقم (36) المعالج للبند رقم (26): "إن أول مقياس يؤسس عليه الوجوديون قيمة أي فرض من الفروض، أو منطلق من المنطلقات هو تحقيق منفعة عملية".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	46	24.1	24.2	24.2
لا	31	16.2	16.3	40.5
لا أدري	113	59.2	59.5	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (26)، الذي ينص على: "**إن أول مقياس يؤسس عليه الوجوديون قيمة أي فرض من الفروض، أو منطلق من المنطلقات هو تحقيق منفعة عملية**". يتضح لنا أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بنعم" هو 46 تكرارا، ونسبة مئوية تساوي 24.2%، أما عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على ذات البند "بلا" هو 31 تكرارا وبنسبة مئوية تساوي 16.3%، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بلا أدري" هو 113 تلميذا وبنسبة مئوية تساوي 59.5%، وهي أعلى نسبة مسجلة بهذا البند، ومنه فإن التلاميذ لم يتمثلوا إيجابيا هذا البند أيضا، ولم يفهموا مبدأ الوجوديون في التعامل مع القضايا. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (28) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (26).

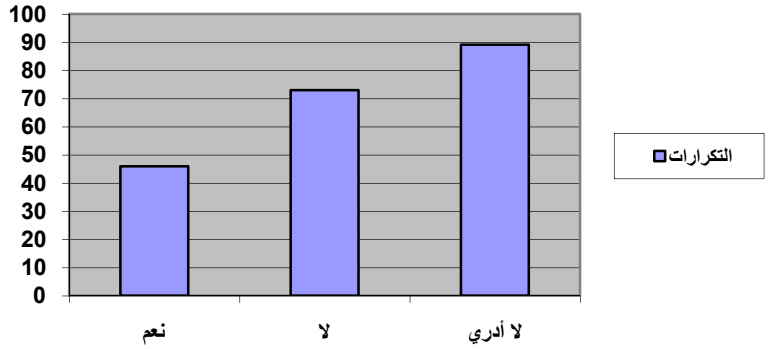


الجدول رقم (37) المعالج للبند رقم (27): "يرفض البراغماتيون كل التيارات المغايرة وإن ترتبت عليها حواصل عملية".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	46	33.5	33.7	33.7
لا	37	19.4	19.5	53.2
لا أدري	89	46.6	46.8	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (27)، الذي ينص على: "**يرفض البراغماتيون كل التيارات المغايرة، وإن ترتبت عنها حواصل عملية**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 46 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 33.7 %، أما عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بلا" فهو 37 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 19.5 %، أما باقي التكرارات أي 89 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 46.8 %، هي للتلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بلا أدري"، ولما كانت أعلى التكرارات، والنسب للإجابة على هذا البند بعبارة "لا أدري"، فإن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، ولم يفهموا المبدأ البرغماتي في التعامل مع القضايا. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (29) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (27).

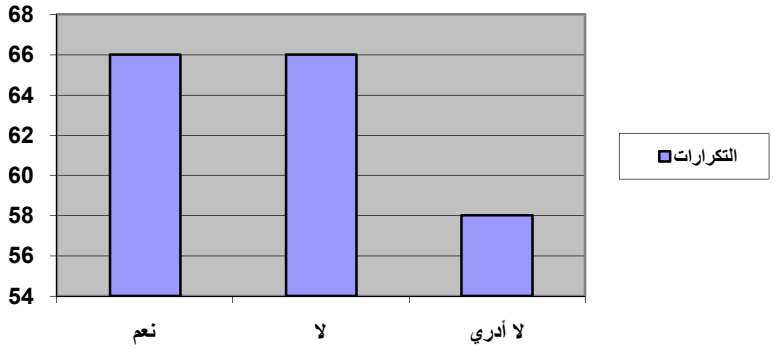


الجدول رقم (38) المعالج للبند رقم (28): "يوصي العقليون بضرورة الأخذ بالأفكار الروحية نهيك على وجوب التركيز على دور الخرافة".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	66	34.6	34.7	34.7
لا	66	34.6	34.7	69.5
لا أدري	58	30.4	30.5	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (28)، الذي ينص على: "**يوصى العقليون بضرورة الأخذ بالأفكار الروحية، نهيك على وجوب التركيز على دور الخرافة**"، يتضح لنا أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بنعم" تساوي 66 تكرارا، تقابلها نسبة مئوية تساوي 34.7 %، وهو نفس التكرار، ونفس النسبة للتكرار المتعلقة بالإجابة على ذات البند بعبارة "لا"، أما عدد التكرارات التي فضل فيها التلاميذ الإجابة على هذا البند "بلا أدري" هي 58 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 30.5%، ومنه فإن هذه النسب توضح أن هنالك تعادل في التمثل الصحيح، والخاطئ لدى التلاميذ لهذا البند، وهو ما يكشف عن غموض لدى هؤلاء التلاميذ، وعدم وضوح الرؤية فيما يخص التيار العقلي، وغيره من التيارات، لأن هؤلاء التلاميذ قد سجلوا تمثلا خاطئا عن هذه التيارات في البند (25)، كما هو الحال أيضا عن البند (26)، وكذلك الحال في البند (27)، وهذا ما يدعم رأي بعض الأساتذة في المقابلة، والذين فضلوا استبدال بعض الدروس كما هو شأن الحالة السادسة في إجابتها على السؤال السادس المتعلق بالدروس التي يفضل استبدالها، إذ أدرجت الحالة درس المذاهب الفلسفية ضمن الدروس التي يفضل تبسيطها لتتماشى مع مستوى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (30) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (28).

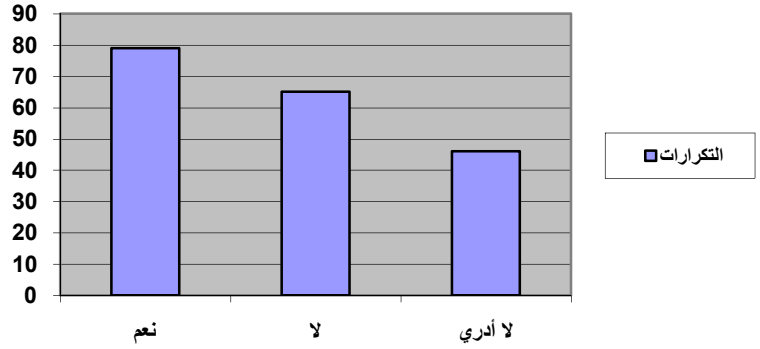


الجدول رقم (39) المعالج للبند رقم (52): "أعتقد أن البرنامج المقرر للفلسفة يخدم فقط الجانب المعرفي للمتمدرس".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	79	41.4	41.6	41.6
لا	65	34.0	34.2	75.8
لا أدري	46	24.1	24.2	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (52): الذي ينص على: "**أعتقد أن البرنامج المقرر للفلسفة يخدم فقط الجانب المعرفي للمتمدرس**"، يتضح أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بنعم" هو 79 تكرارا، وهو ما يقابل بنسبة مئوية تساوي 41.6%، كما أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بلا" هو 65 تلميذا، أي بنسبة مئوية تساوي 34.2%، أما عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا أدري" على هذا البند هو 46 تكرارا، أي بنسبة 24.2%، ومنه فإن أغلب التلاميذ يعتقدون أن البرنامج يخدم فقط الجانب المعرفي، ويقبلون الطرح المتضمن بالبند، ويتمثلونه إيجابيا، وهو طرح غير موافق للطرح الذي عبر عنه أغلب الأساتذة بدليل المقابلة، حيث أنهم صرحوا أن محتوى المنهاج يشمل كل أنواع الكفايات، وذلك في إجابتهم على السؤال الأول بدليل المقابلة، إلا أنهم في إجابتهم على السؤال الثاني رؤوا أن الكفايات المعرفية تغلب على المنهاج، ولكنها ليست الوحيدة التي يتكون منها. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (31) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (52).

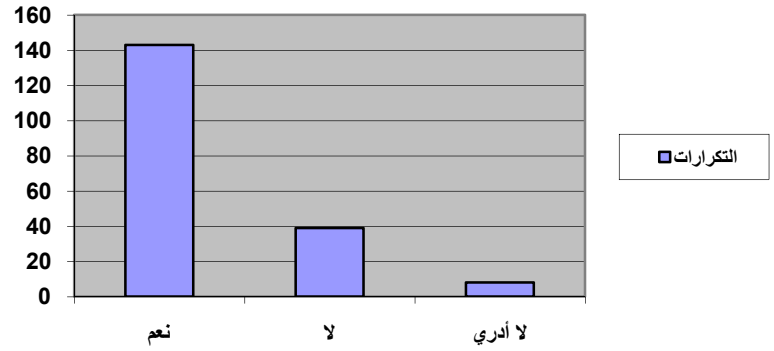


الجدول رقم (40) المعالج للبند رقم (53): "يوظف محتوى المنهاج المقرر للفلسفة مصطلحات صعبة الفهم".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	143	74.9	75.3	75.3
لا	39	20.4	20.5	95.8
لا ادري	8	04.2	0 4.2	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (53)، الذي ينص: على: "**يوظف محتوى المنهاج المقرر للفلسفة مصطلحات صعبة الفهم**"، نرى أن عدد تكرارات الإجابة "بنعم" على هذا البند هو 143 تكرارا، أي ما يعادل نسبة مئوية تساوي 75.3%، أما عدد تكرارات الإجابة "بلا" فهي 39 تكرارا، أي بنسبة 20.5%، أما فيما يتعلق بتكرار الإجابة "بلا أدري" فهو يساوي 8 تكرارات، وبنسبة مئوية تعادل 4.2%، من هذه النتائج يتضح أن التلاميذ يتفقون مع طرح أن محتوى منهاج مادة الفلسفة يوظف مصطلحات صعبة الفهم. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (32) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (53).

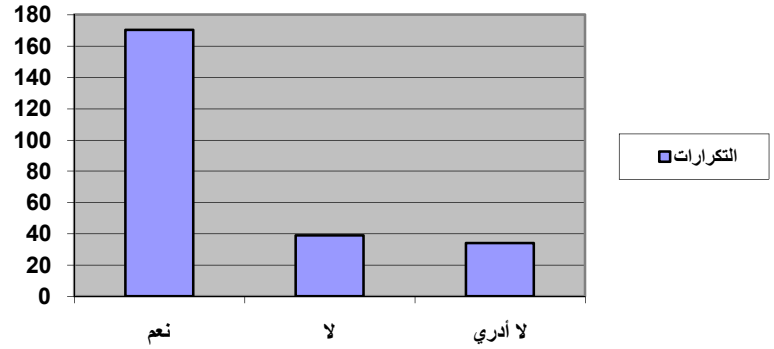


جدول رقم (41) المعالج للبند رقم (54): "يرقى محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر عن المستوى العقلي للمتمدرسين".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	117	1.3	61.6	61.6
لا	39	20.4	20.5	82.1
لا ادري	34	17.8	17.9	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (54)، الذي ينص على: "**يرقى محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر عن المستوى العقلي للمتمدرسين**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بنعم" يساوي 117 تكرارا، وهو ما يعبر عنه بنسبة مئوية تساوي 61.6%، أما فيما يتعلق بعدد تكرارات الإجابة "بلا" على ذات البند فقد بلغت 39 تكرارا، أي بنسبة 20.5%، في حين بلغ عدد تكرارات الإجابة "بلا أدري" 34 تكرارا، أي بنسبة 17.9%، انطلاقا من هذه النتائج نلاحظ أن التلاميذ يقرون أن منهاج مادة الفلسفة للسنة الثانية ثانوي يرقى فعلا على المستوى العقلي للمتمدرسين، وهو ما يدعم إجابتهم على البند 53، ويتفق مع ما أبداه الأساتذة في إجابتهم على السؤال السابع عشر بدليل المقابلة، حيث أن غالبية الأساتذة يعتقدون أن النصوص التي يتضمنها المقرر فوق مستوى فهم التلاميذ، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (33) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (54).

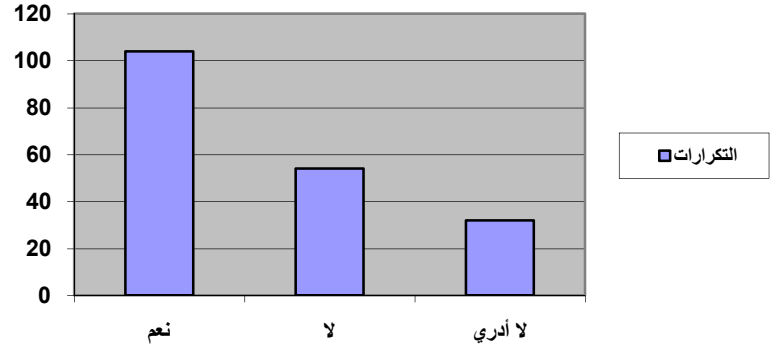


الجدول رقم(42) المعالج للبند رقم (55): "هل تعتقد أن الجانب الاجتماعي قد أخذ نصيبه في المنهاج المقرر للدراسة".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	104	54.5	54.7	54.7
لا	54	28.3	28.4	83.2
لا ادري	32	16.8	16.8	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (55)، الذي ينص على: "**هل تعتقد أن الجانب الاجتماعي قد أخذ نصيبه في المنهاج المقرر للدراسة**". نلاحظ أن عدد تكرارات الإجابة "بنعم" على هذا البند هو 104 تكرارا، أي ما يعادل نسبة 54.7%، في حين أن عدد تكرارات الإجابة "بلا" هو 54 تكرارا، أي بنسبة 28.4%، كما أن عدد تكرارات الإجابة "بلا أدري" هو 32 تكرارا أي بنسبة 16.8%، وبتوظيف النتائج السابقة فإن التلاميذ يعتقدون أن الجانب الاجتماعي قد أخذ نصيبه من المنهاج، وبإمكاننا أن نشير هنا أنه ورغم أن التلاميذ قد أكدوا في إجابة سابقة عن البند 52 أن البرنامج المقرر يخدم فقط الجانب المعرفي للمتمدرس، إلا أنهم لم ينفوا في إجابتهم على هذا البند معالجة المقرر للجانب الاجتماعي، ولعل هذه الإجابة تتفق أيضا وإجابات الأساتذة، حيث أشرنا في مرحلة سابقة أن أغلب الأساتذة يؤكدون أن البرنامج تغلب عليه الكفايات المعرفية، إلا أنهم لم ينفوا وجود كفايات أخرى. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (34) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (55).



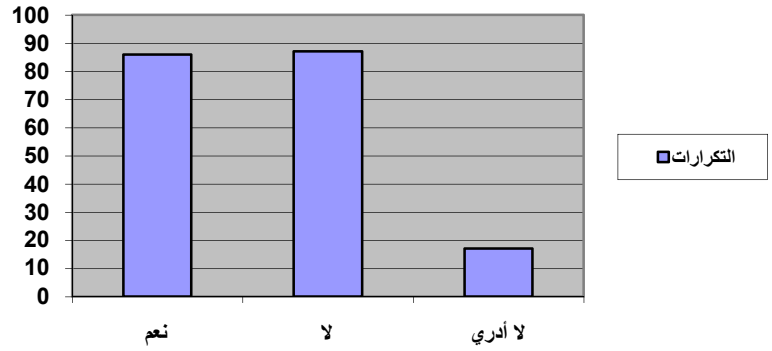
2-1-5- عرض، وتحليل نتائج الفرض الجزئي الخامس: نص الفرض على: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التفلسف". وقد عالج هذا الفرض عدد من البنود نوردها كما يلي:

الجدول رقم (43) المعالج للبند رقم (29): "أعتقد أن الفلسفة إكثار من الكلام دون طائل".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	86	45.0	45.3	45.3
لا	87	45.5	45.8	91.1
لا أدري	17	8.9	8.9	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

بالرجوع إلى الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (29)، الذي ينص على: "**أعتقد أن الفلسفة إكثار من الكلام دون طائل**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 86 تكرارا، معبر عنها بنسبة مئوية تساوي 45.3%، أما عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على ذات البند "بلا" فهو 87 تكرارا، معبر عنهم بنسبة مئوية تساوي 45.8%، في حين فضل باقي التلاميذ بتكرار 17 تلميذا، وبنسبة ممثلة تساوي 8.9% أن يجيبوا على هذا البند "بلا أدري"، ورغم ضعف الفارق بين الإجابتين (نعم، لا)، أي بفارق تكرار واحد، يرجح أن غالبية التلاميذ يرون أن الفلسفة ليست إكثار من الكلام دون طائل. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (35) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (29).

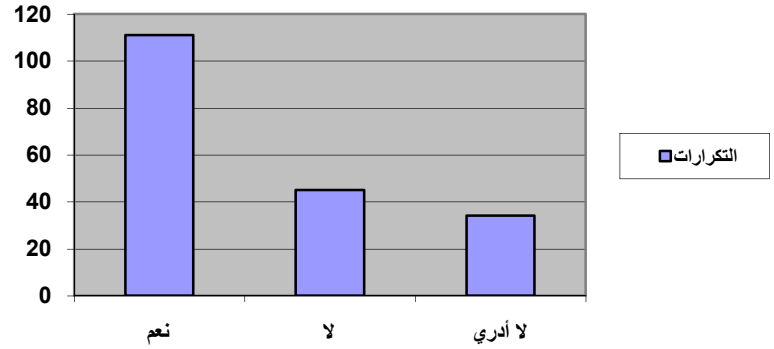


الجدول رقم (44) المعالج للبند رقم (30): "أرى أن التفلسف فرض للرأي المغاير، وإن صح الرأي الأول".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	111	58.1	58.4	58.4
لا	45	23.6	23.7	82.1
لا أدري	34	17.8	17.9	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

بالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (30)، الذي ينص على: "**أرى أن التفلسف فرض للرأي المغاير، وإن صح الرأي الأول**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 111 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 58.4%، في حين أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على هذا البند هو 45 تكرارا، أي بنسبة مئوية 23.7%، في حين عبر ما يعادل 34 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 17.9% عن هذا البند بإجابات "لا أدري"، وباعتبار أن الإجابة "بنعم" تحمل أكبر تكرارا، وبالتالي أكبر نسبة، نلاحظ أن التلاميذ يتمثلون التفلسف على أنه فرض للرأي المغاير، وإن صح الرأي الأول. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (36) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (30).

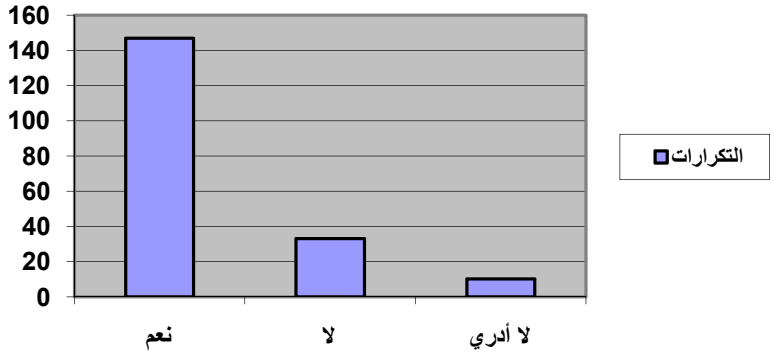


الجدول رقم (45) المعالج للبند رقم (31): "أعتقد أن الفلسفة متعة الأفكار".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	147	77.0	77.4	77.4
لا	33	17.3	17.4	94.7
لا أدري	10	5.2	5.3	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (31)، والذي ينص على: "**أعتقد أن الفلسفة متعة الأفكار**". أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 147 تلميذا، أي بنسبة مئوية تساوي 77.4%، في حين أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على ذات البند "بلا" هو 33 تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي 17.4%، كما أن هناك مجموع تكرارات تساوي 10 تكرارات، وبنسبة تقدر بـــ5.3%، أجاب فيها التلاميذ "بلا أدري"، ومنه، وباعتبار أن أعلى نسبة من التكرارات تصرح بأن الفلسفة متعة للأفكار، أي 77.4 %، ومنه فإن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، ورأيهم عن الفلسفة إيجابي. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (37) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (31).

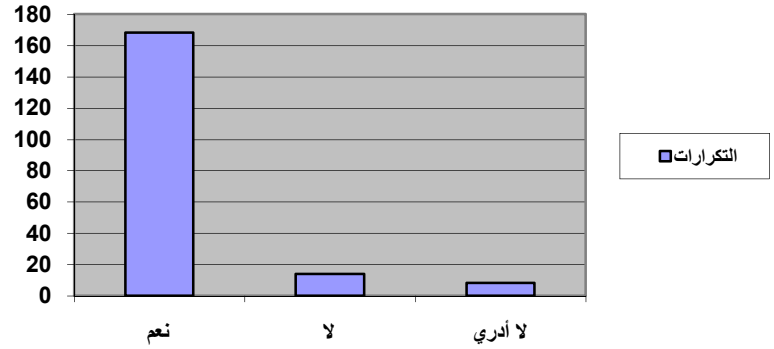


الجدول رقم (46) المعالج للبند رقم (32): "أتصور أن الفلسفة هي البحث المستمر عن الحقيقة".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	168	88.0	88.4	88.4
لا	14	7.3	07.4	95.8
لا أدري	08	04.2	04.2	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (32)، الذي ينص على:"**أتصور أن الفلسفة هي البحث المستمر عن الحقيقة**". نرى أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بنعم" هو 168 تلميذا، أي بنسبة مئوية تساوي 88.4%، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على هذا البند هو 14 تكرارا، أي بنسبة 7.4%، وباقي التكرارات أي 8 تكرارات، وبنسبة 4.2% أجاب فيها التلاميذ على هذا البند "بلا أدري"، ومنه وباعتبار أن أعلى التكرارات، والنسب كانت للإجابة "بنعم" على هذا البند، فإن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، ورأيهم عن الفلسفة إيجابي. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (38) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (32).

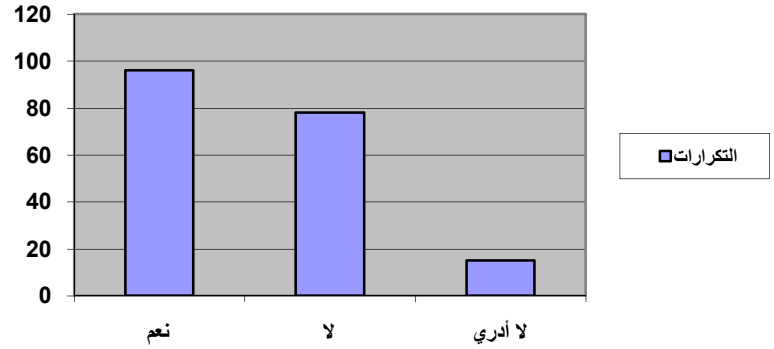


الجدول رقم (47) المعالج للبند رقم (33): "هل تدريس الفلسفة ضروري في نظرك".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	96	50.3	50.5	50.5
لا	78	40.8	41.1	91.6
لا أدري	15	8.4	8.4	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

إن المطلع على الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (33)، الذي ينص على: " **هل تدريس الفلسفة ضروري في نظرك**". يلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 96 تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي 50.5%، في حين أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على هذا البند هو 78 تلميذا، أي بنسبة 41.1%، وأجاب ما يعادل 15 تلميذا، أي بنسبة 8.4% على هذا البند "بلا أدري"، ولما كانت أكبر النسب، والتكرارات للإجابة على هذا البند "بنعم"، فقد تمثل التلاميذ هذا البند تمثلا إيجابيا، وهم يعتقدون أن تدريس الفلسفة ضروري. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

شكل رقم (39) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (33).

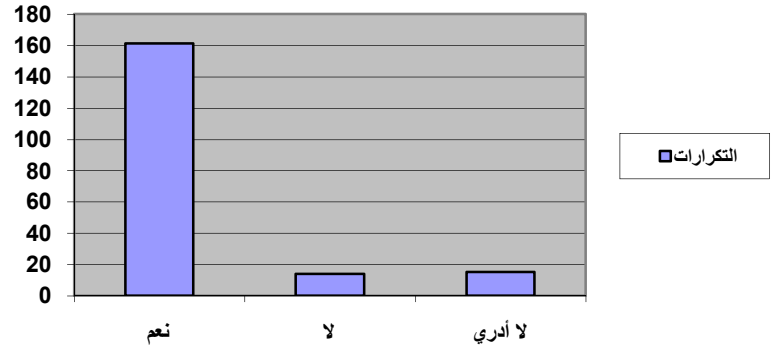


الجدول رقم (48) المعالج للبند رقم (34): "الفلسفة مجال للاختلاف، والتعارض، والغموض".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	161	84.3	84.7	84.7
لا	14	7.3	7.4	92.1
لا أدري	15	7.9	7.9	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (34)، الذي ينص على: "**الفلسفة مجال للاختلاف، والتعارض، والغموض**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذي أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 161 تلميذا، أي ما يعادل نسبة 84.7%، في حين أجاب عدد من التلاميذ على نفس البند بعبارة "لا" بعدد تكرارات يعادل 14 تكرارا، وبنسبة مئوية تعادل 7.4%، هذا وكان قد أجاب ما يعادل 15 تكرارا، وبنسبة 7.9% من التلاميذ على ذات البند "بـــلا أدري"، ومنه، ولما كانت أعلى التكرارات، والنسب للإجابة على هذا البند بنعم، نستنتج أن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا وهم يرون أن الفلسفة مجال للاختلاف، والتعارض، والغموض. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (40) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (34).

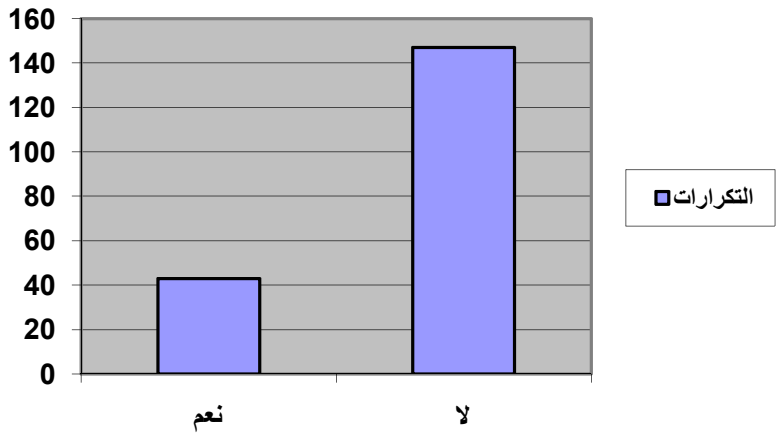


الجدول رقم (49) المعالج للبند رقم (51): "هل ترغب في مواصلة دراستك في الجامعة في تخصص الفلسفة".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	43	22.5	22.6	22.6
لا	147	77.0	77.4	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

إن المطلع على الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (51)، الذي ينص على:" **هل ترغب في مواصلة دراستك في الجامعة في تخصص الفلسفة** ". يلاحظ أن عدد تكرارات الإجابة "بنعم" هي 43 تكرارا، أي بنسبة 22.6%، أما عدد تكرارات الإجابة "بلا" هي 147 تكرارا، أي بنسبة 77.4%، ومنه فإن أغلب التلاميذ لا يرغبون في مواصلة دراستهم في الجامعة في تخصص الفلسفة. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (41) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (51).



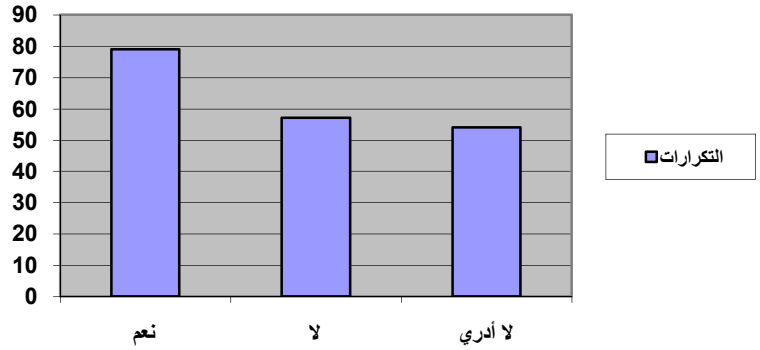
2-1-6- عرض، وتحليل نتائج الفرض الجزئي السادس: نص الفرض على:" محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على تخطي التزمت المذهبي". وقد عالج هذا الفرض عدد من البنود نوردها كما يلي:

الجدول رقم (50) المعالج للبند رقم (35): "إن إيماننا بعقيدة التوحيد يفرض علينا تحاشي الإطلاع على تراث الفلسفة اليونانية لأنه مليء بالأفكار المناقضة لديننا".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	79	41.4	41.6	41.6
لا	57	29.8	30.0	71.6
لا أدري	54	28.3	28.4	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

بالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (35)، الذي ينص على: "**إن إيماننا بعقيدة التوحيد يفرض علينا تحاشي الإطلاع على تراث الفلسفة اليونانية، لأنه مليء بالأفكار المناقضة لديننا**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 79 تكرارا، وبنسبة 41.6%، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا "بـــلا" على هذا البند هو 57 تلميذا، وبنسبة 30.0%، في حين أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بـــلا أدري"على هذا البند هو 54 تلميذا، وبنسبة 28.4%، ولما كانت أعلى النسب والتكرارات هي للإجابة على هذا البند "بنعم"، فهذا يكشف عن ميل التلاميذ إلى تجنب الإطلاع على تراث الفلسفة اليونانية بحجة أنه يعرض أفكارا قد تكون مناقضة للدين الإسلامي. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (42) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (35).

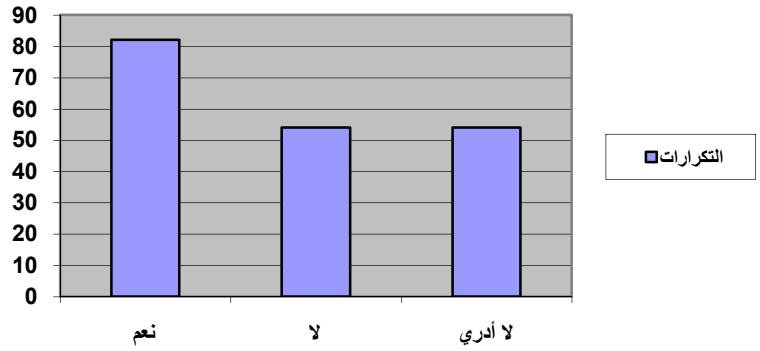


الجدول رقم (51) المعالج للبند رقم (36): "يحوي منهاج الفلسفة المقرر تراث تاريخي فلسفي لا يخدم واقعنا المعيش".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	82	42.9	43.2	43.2
لا	54	28.3	28.4	71.6
لا أدري	54	28.3	28.4	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (36)، الذي ينص على: "**يحوي منهاج الفلسفة المقرر تراث تاريخي فلسفي لا يخدم واقعنا المعيش**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على البند "بنعم" هو 82 تكرارا، أي بنسبة 43.2%، أما عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بـــلا"، و"لا أدري"، هو 54 تلميذا، أي بنسبة 28.4% للإجابتين، ولما كانت أعلى التكرارات، والنسب للإجابة "بنعم" على هذا البند، فقد تمثل التلاميذ محتوى المنهاج سلبيا وهم يعتقدون بأنه لا يخدم واقعهم المعيش، وهذا ما يتفق مع إجابتهم على البند (35). والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (43) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (36).

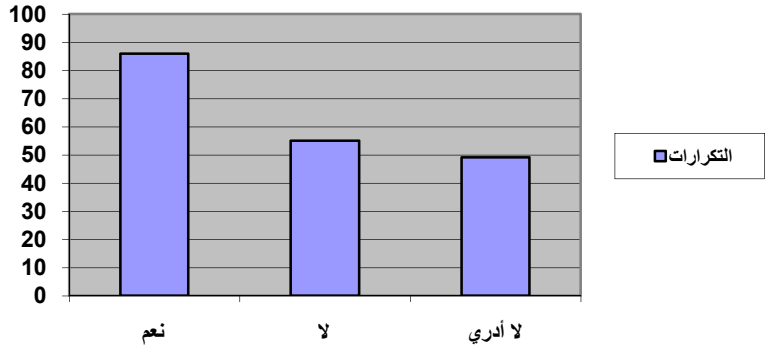


الجدول رقم (52) المعالج للبند رقم (37): "رغم قوة الحجة في المذاهب الفلسفية المدروسة، إلا أن خروجهم عن الدين الإسلامي يجعلنا ننأى عن الأخذ بآرائهم، وإن كانت صحيحة".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	86	45.0	45.3	45.3
لا	55	28.8	28.9	74.2
لا أدري	49	25.7	25.8	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (37)، الذي ينص على: "**رغم قوة الحجة في المذاهب الفلسفية المدروسة، إلا أن خروجهم عن الدين الإسلامي يجعلنا ننأى عن الأخذ بآرائهم وإن كانت صحيحة**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بنعم" هو 86 تلميذا، أي بنسبة 45.3%، في حين أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بـــلا" على هذا البند هو55 تلميذا، أي بنسبة 28.9%، وقد كان أيضا عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على ذات البند "بلا أدري" هو 49 تلميذا، أي بنسبة 25.8%، ومنه نلاحظ أن التلاميذ قد يمتنعوا عن الأخذ بوجهات النظر الخاصة بالفلاسفة غير المسلمين وإن كانت صائبة، بحجة أنهم غير مسلمين. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (44) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (37).

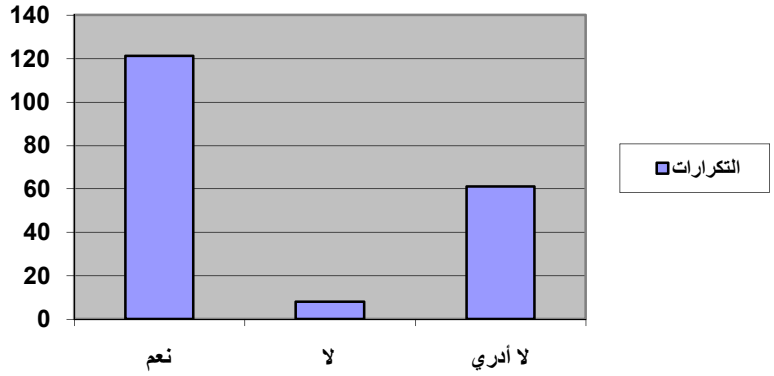


الجدول رقم (53) المعالج للبند رقم (38): "إن التغيرات الحاصلة في العالم تفرض علينا الانفتاح على تطورات العالم المعاصر، بما يتضمنه من تطورات الفكر الحديث".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	121	63.4	63.7	63.7
لا	08	0.2	04.2	67.9
لا أدري	61	31.9	32.1	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (38)، الذي ينص على: "**إن التغيرات الحاصلة في العالم تفرض علينا الانفتاح على تطورات العالم المعاصر، بما يتضمنه من تطورات الفكر الحديث**". نلاحظ أن عدد التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند بعبارة "نعم" بلغ 121 تلميذا، أي بنسبة مئوية تساوي 63.7 %، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بـــلا" فهو 8 تلاميذ، وبنسبة مئوية تساوي 4.2%، في حين أن ما يعادل 61 تلميذا أجابوا على ذات البند "بـــلا أدري"، أي بنسبة 32.1%، وبالتمعن في هذه النتائج نلاحظ أن أكبر نسبة كانت للإجابة "بنعم" على هذا البند ومنه يكون التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، ويوافقون على عملية الانفتاح على تطورات الفكر الحديث، والمعاصر، وهذا ما يخالف إجابتهم السابقة على البنود(35، 36، 37). والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (45) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (38).

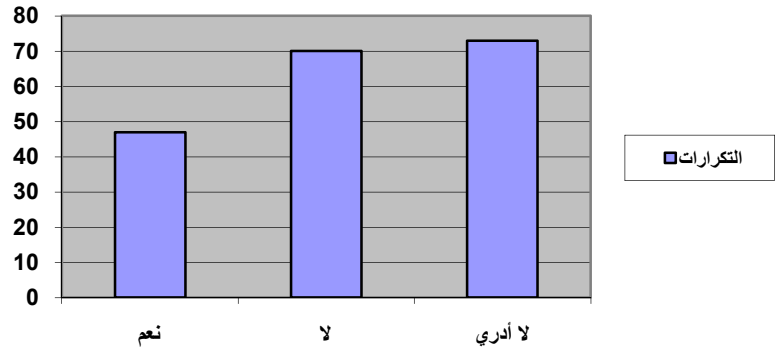


الجدول رقم (54) المعالج للبند رقم (39): "الفلسفة سبيل للإلحاد".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	47	24.6	24.7	24.7
لا	70	36.6	36.8	61.6
لا أدري	73	38.2	38.4	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (39)، الذي ينص على:" **الفلسفة سبيل للإلحاد**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 47 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 24.7%، في حين أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على البند نفسه هو 70 تلميذا، أي بنسبة مئوية تساوي 36.8%، وهناك عدد تكرارات تصل إلى 73 تكرارا، أي بنسبة 38.4% من التلاميذ أجابوا على هذا البند "بلا أدري"، وهي أعلى نسبة إجابة بالمقارنة مع إجابة (نعم، ولا)، ومنه فإن التلاميذ يصرحون بأنهم لا يعرفون إن كانت الفلسفة سبيل مؤدي للإلحاد أم لا. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (46) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (39).

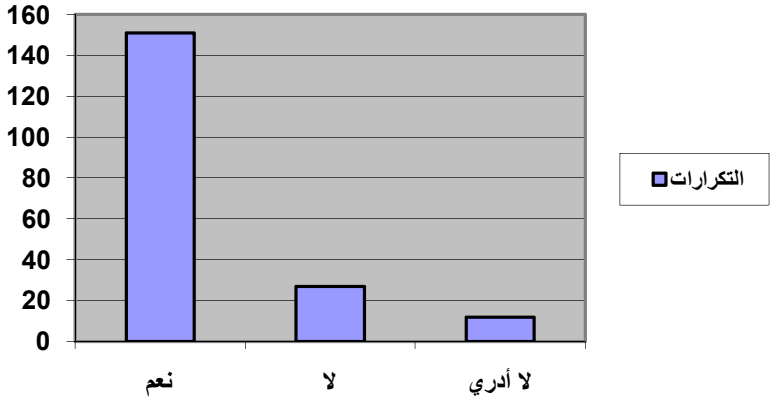


الجدول رقم (55) المعالج للبند رقم (40): "الفلسفة حكمة إنسانية".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	151	79.1	79.5	79.5
لا	27	14.1	14.2	93.7
لا أدري	12	6.3	06.3	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (40)، الذي ينص على: "**الفلسفة حكمة إنسانية**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 151 تلميذا، أي بنسبة 79.5%، أما عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على نفس البند هو 27 تكرارا، أي بنسبة 14.2%، في حين أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا أدري" على هذا البند هو 12 تلميذا، أي بنسبة 6.3%، ومنه نلاحظ أن أعلى نسبة إجابة كانت للعبارة "نعم"، ومنه نقول أن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، والفلسفة عندهم حكمة إنسانية. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (47) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (40).



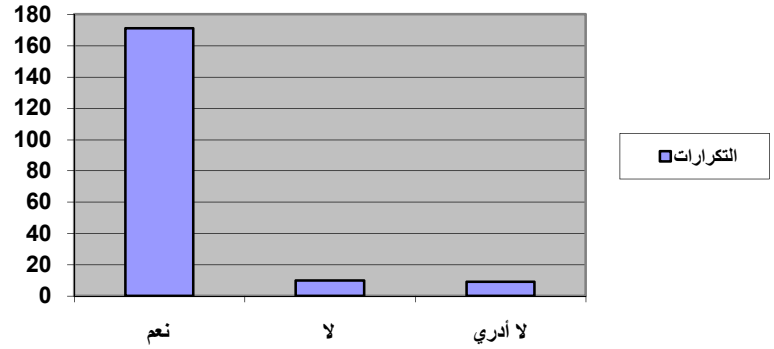
الجدول رقم (56) المعالج للبند رقم (41): "الفلسفة نشاط فكري، وفاعلية إنسانية".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	171	89.5	90.0	90.0
لا	10	05.2	05.3	95.3
لا أدري	09	04.7	04.7	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

إن المطلع على نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (41)، الذي ينص على: "**الفلسفة نشاط فكري، وفاعلية إنسانية**". يلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 171 تلميذا، أي بنسبة 90.0%، أما عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على ذات البند هو 10 تكرارات، أي بنسبة 5.3%، في حين أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا أدري" على هذا البند هو 09 تكرارات، وبنسبة 4.7%، ولما كانت أعلى النسب للإجابة على هذا البند هي للعبارة "نعم"، نستنتج أن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، وهم يعتقدون أن الفلسفة نشاط فكري

وفاعلية إنسانية. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

شكل رقم (48) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (41).

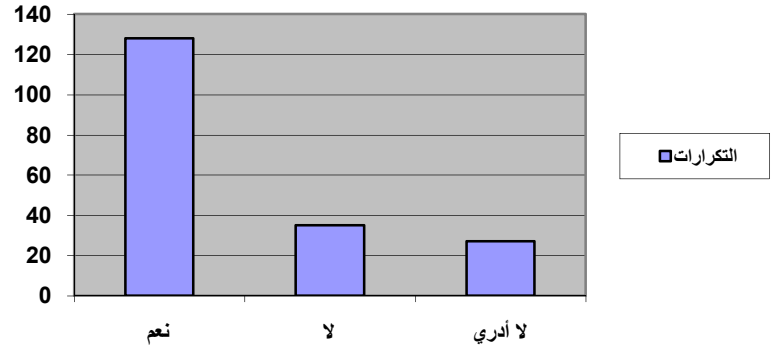


الجدول رقم (57) المعالج للبند رقم (42): "الفلسفة جهد إنساني فيه تكامل بين العقل، والدين".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	128	67.0	67.4	67.4
لا	35	18.3	18.4	85.8
لا أدري	27	14.1	14.2	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (42)، الذي ينص على: "**الفلسفة جهد إنساني فيه تكامل بين العقل والدين**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 128 تلميذا، أي بنسبة 67.4%، في حين أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على هذا البند هو 35 تلميذا، أي بنسبة 18.4%، أما باقي التكرارات أي 27 تكرارا، وما يعادل نسبة 14.2% من التلاميذ أجابوا على هذا البند "بلا أدري"، وباعتبار أعلى نسبة، وتكرار، نلاحظ أن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، وهم يعتقدون أن الفلسفة جهد إنساني فيه تكامل بين العقل والدين. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (49) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (42).

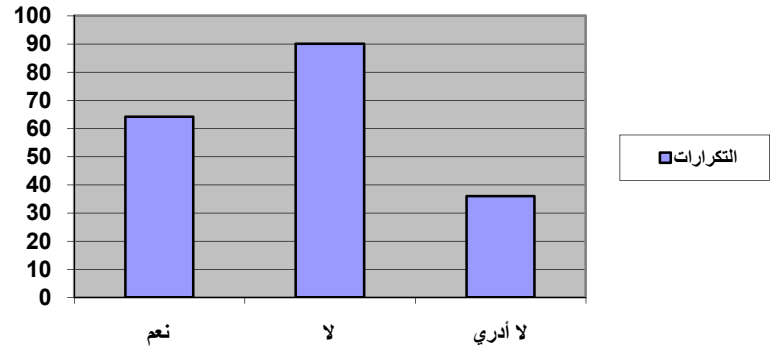


الجدول رقم (58) المعالج للبند رقم (43): "تنمي الفلسفة في الإنسان قيم التعصب، والعنف".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	64	33.5	33.7	33.7
لا	90	47.1	47.4	81.1
لا أدري	36	18.8	18.9	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (43)، الذي ينص على:" **تنمي الفلسفة في الإنسان قيم التعصب، والعنف**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 64 تكرارا، أي بنسبة 33.7%، أما عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على نفس البند هو 90 تكرارا، أي بنسبة 47.4%، في حين أجاب ما يعادل 36 تكرارا من التلاميذ، أي بنسبة 18.9% على هذا البند "بلا أدري"، واعتبارا من أن أعلى نسبة إجابة على هذا البند كانت "بلا" نلاحظ أن التلاميذ يرون بأن الفلسفة لا تنمي فيهم قيم التعصب، والعنف، والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (50) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (43).



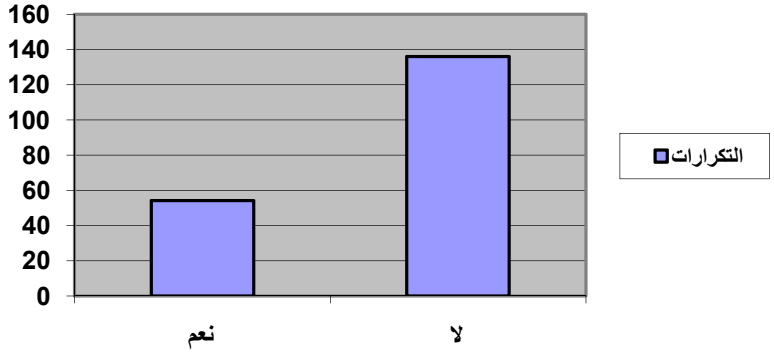
2-2- عرض، وتحليل نتائج الفرض الرئيس الثاني: نص الفرض على: "العملية التقويمية (الأدوات والأساليب)المدرجة لمادة الفلسفة، والمقررة بالمنهاج التربوي تساهم في تحقيق الأهداف المسطرة به تحت اسم الكفايات." وقد عولج هذا الفرض أيضا عن طريق حساب التكرارات، والنسب المئوية لكل بند من البنود التي تدرسه، والتي كانت كما يلي:

الجدول رقم (59) المعالج للبند رقم (44): "أعتقد أن طريقة الامتحان الشفاهي في مادة الفلسفة أحسن من الطريقة الكتابية".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	54	28.3	28.4	28.4
لا	136	71.2	71.6	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (44)، والذي ينص على: "**أعتقد أن طريقة الامتحان الشفاهي في مادة الفلسفة أحسن من الطريقة الكتابية**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 54 تكرارا، أي ما يعادل نسبة 28.4%، أما عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على ذات البند هو 136 تكرارا، ما يعادل 71.6%، ومنه نستنتج أن أعلى نسبة كانت للإجابة "بلا"، من هنا يكون التلاميذ قد تمثلوا طريقة التقييم عبر اعتماد الامتحان الشفاهي تمثلا سلبيا، وهذا ما يتوافق مع ما أوردناه في الجانب النظري، وذلك في العنصر المتعلق بأدوات التقويم، ووسائله، فقد أوردنا أن اعتماد الامتحان الشفاهي كأداة من أدوات التقويم أمر فيه ما يقال، فرغم ما لهذه الأداة من مميزات، إلا أن عيوبها كثيرة، كما أن هذه الأداة تصلح لفصل عدد تلاميذه قليل، وليس كثير شأن أغلب الفصول الدراسية السائدة بالثانويات مجال الدراسة، هذا بالإضافة إلى أننا في سؤال وجه للأساتذة المدرسين لمادة الفلسفة بهذه الثانويات، وهو السؤال الثاني عشر، المتعلق بما إذا كانت هنالك أدوات تقييم أخرى يمكن اعتمادها بمادة الفلسفة غير الأدوات الحالية، حالة واحدة فقط اقترحت التعبير الشفهي كأداة للتقييم، وهي الحالة السابعة. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (51) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (44).

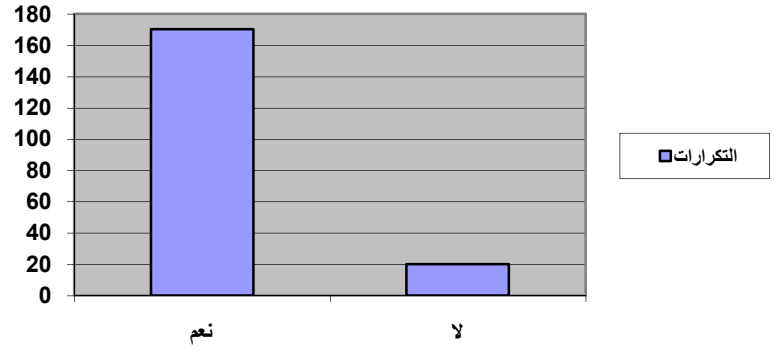


الجدول رقم (60) المعالج للبند رقم (45): "أعتقد أن عملية التقييم المستمر تساعد على ترسيخ المعلومات لدى المتمدرس".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	170	89.0	89.5	89.5
لا	20	10.5	10.5	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (45)، الذي ينص على:" **أعتقد أن عملية التقييم المستمر تساعد على ترسيخ المعلومات لدى المتمدرس**"، نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بنعم" هو 170 تكرارا، أي ما يعادل نسبة 89.5%، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند "بلا" فهو 20 تلميذا، أي بنسبة 10.5%، وباعتبار أعلى نسبة إجابة نلاحظ أن التلاميذ يؤيدون عملية التقويم المستمر، ويتمثلونها تمثلا إيجابيا. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (52) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (45).

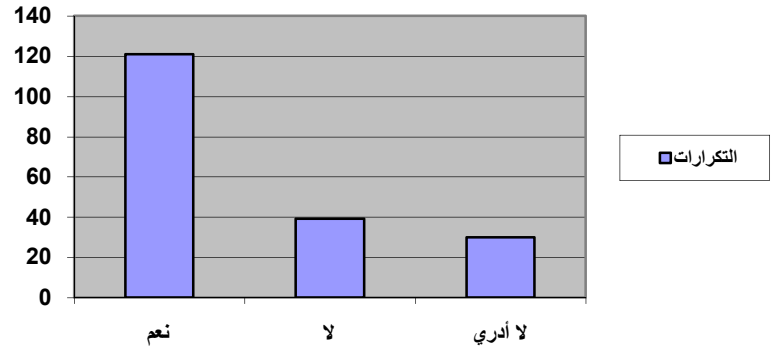


جدول رقم (61) المعالج للبند رقم (46): "إن عدد مرات التقييم التي تجرى خلال العام الدراسي غير كافية للكشف على مستوى المتمدرسين الفعلي، وخاصة في مادة الفلسفة".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	121	63.4	63.7	63.7
لا	39	20.4	20.5	84.2
لا أدري	30	15.7	15.8	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (46)، الذي ينص على: "**إن عدد مرات التقييم التي تجرى خلال العام الدراسي غير كافيه للكشف على مستوى المتمدرسين الفعلي، وخاصة في مادة الفلسفة**". نلاحظ أن عدد تكرارات الإجابة "بنعم" على هذا البند هو 121 تكرارا، أي بنسبة 63.7%، أما عدد تكرارات الإجابة "بلا" على ذات البند هو 39 تكرارا، أي بنسبة 20.5%، هذا بالإضافة إلى أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا أدري" على هذا البند هو 30 تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي 15.8%، وبإجراء مقارنة بسيطة بين هذه النسب، يتضح أن أعلاها كان للإجابة "بنعم"، ومنه فإن التلاميذ غير راضين على عدد مرات التقييم التي تجري في هذه المادة بالذات، والواقع أن أغلب الأساتذة بدليل المقابلة، في إجابتهم على السؤال الرابع عشر، القائل بما إذا كانوا يعتقدون أن عدد مرات التقييم التي يجرونها للتلاميذ كافية لتقدير مستواهم، صرحوا بأن عدد مرات التقييم التي تجرى كافية في ظل الظروف الراهنة، وهو مالا يأخذه التلاميذ بعين الاعتبار من كبر حجم الفصل، وكثافة البرنامج، مع العلم أن هنالك من الأساتذة من صرح بأنها غير مجدية وغير كافية، كما هو الشأن عند الحالتين الثانية، والرابعة. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (53) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (46).

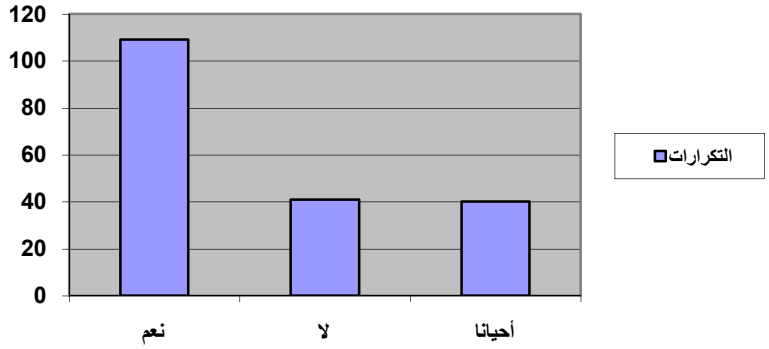


الجدول رقم (62) المعالج للبند رقم (47): "يجري الأستاذ عملية مراجعة للدرس السابق مع المتمدرسين قبل الانتقال لدرس جديد".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	109	57.1	57.4	57.4
لا	41	21.5	21.6	78.9
أحيانا	40	20.9	21.1	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

إن المطلع على الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (47)، الذي ينص على:" **يجري الأستاذ عملية مراجعة للدرس السابق مع المتمدرسين قبل الانتقال لدرس جديد**". يلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 109 تلميذا، أي بنسبة 57.4%، وأن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على هذا البند هو 41 تكرارا، أي بنسبة 21.6%، في حين أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بأحيانا" على هذا البند هو 40 تكرارا، أي بنسبة 21.1%، وبالتالي كانت أعلى نسبة للإجابة "بنعم"، وهذا تمثل إيجابي من قبل التلاميذ لهذا البند، وهو يكشف على اعتماد الأستاذ للتقويم التشخيصي في إلقاء درسه، و يدل على إشراكه للتلميذ في الدرس. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (54) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (47).

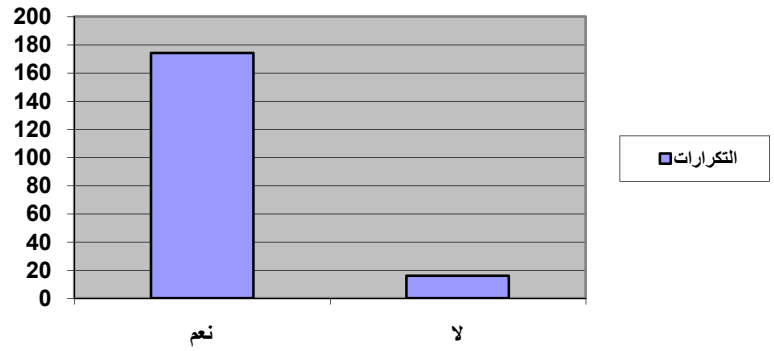


جدول رقم (63) المعالج للبند رقم (48): "إن إشراك الأستاذ للمتمدرس في إجراء الدرس تسهل عملية فهمه له".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	174	91.1	91.6	91.6
لا	16	08.4	08.4	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (48)، الذي ينص على: "**إن إشراك الأستاذ للمتمدرس في إجراء الدرس تسهل عملية فهمه له**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 174 تلميذا، أي بنسبة 91.6 %، أما عدد التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على هذا البند هو 16 تكرارا، أي نسبة 8.4%، وبالمقارنة بين النسبتين يتضح لنا أن التلاميذ يفضلون إشراكهم في سير الحصة الدراسية، ويتمثلون هذا الإجراء تمثلا إيجابيا، والحقيقة هذا ما تتطلبه المقاربة بالكفايات، فلم يعد الأستاذ فيها إلا موجها للتلميذ في العملية التعليمية–التعلمية. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

الشكل رقم (55) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (48).

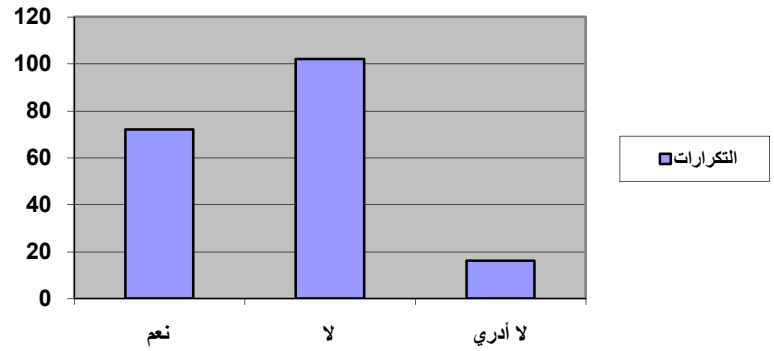


الجدول رقم (64) المعالج للبند رقم (49): "هل تعتقد أن السنة الدراسية كافية لتحقيق الأهداف المتوخاة".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	72	37.7	37.9	37.9
لا	102	53.4	53.7	91.6
لا أدري	16	08.4	8.5	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (49)، الذي ينص على: "**هل تعتقد أن السنة الدراسية كافية لتحقيق الأهداف المتوخاة**". نلاحظ أن عدد تكرارات التلاميذ الذي أجابوا بعبارة "نعم" على هذا البند هو 72 تكرارا، أي ما يقابل بنسبة مئوية تساوي 37.9 %، أما عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا" على نفس البند هو 102 تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي53.7%، في حين أن عدد تكرارات التلاميذ الذين يتبنون إجابة "لا أدري" هو 16 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 8.5%، ومنه فالتلاميذ يرون أن الفترة الزمنية التي يدرس فيها منهاج الفلسفة للسنة الثانية وباعتبار أنه مادة جديدة عليهم غير كافية لتحقيق الأهداف المتوخاة، وخاصة التفلسف، وهذه النتيجة قد لا تتناقض ونتيجة المقابلة المجراة مع الأساتذة، أين صرح أغلب هؤلاء في إجابتهم على السؤال الخامس عشر، والمتعلق بمدى كفاية المدة الزمنية المخصصة للدرس للوصول إلى الهدف، بأن المدة الزمنية كافية نسبيا في ظل الظروف الراهنة(أي مكره أخاك لا بطل)، وهذه الظروف تتمثل دائما في كثافة المنهاج، كبر حجم الفصل، ضيق وقت الدرس.

الشكل رقم (56) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (49).



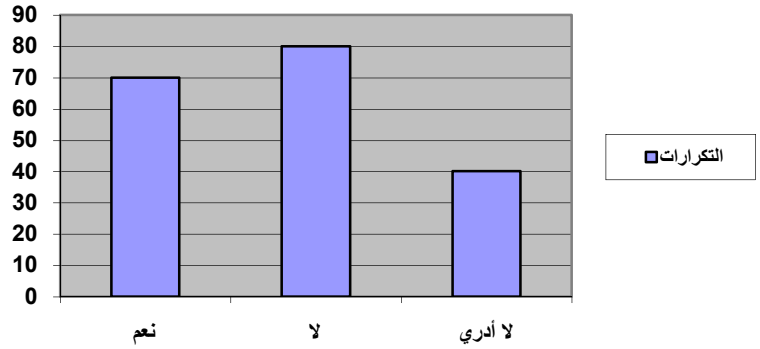
الجدول رقم (65) المعالج للبند رقم (50): "إن المقال الجيد هو الذي يعيد فيه التلميذ المادة العلمية كما درسها دون زيادة أو نقصان".

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية المقررة	النسبة التراكمية
نعم	70	36.6	36.8	36.8
لا	80	41.9	42.1	78.9
لا أدري	40	20.9	21.1	100.0
المجموع	190	99.5	100.0	/

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (50)، الذي ينص على: "**إن المقال الجيد هو الذي يعيد فيه التلميذ المادة العلمية كما درسها دون زيارة، أو نقصان**"، يتضح أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بنعم"على البند هو 70 تلميذا، أي ما يعادل نسبة 36.8%، أما عدد التلاميذ

الذين أجابوا "بلا" على نفس البند هو 80 تلميذا، أي بنسبة 42.1% ، أما عدد التكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا أدري" على هذا البند هو 40 تلميذا، أي ما يعادل نسبة 21.1%، ومنه يتضح أن التلاميذ يعتقدون أن المقال الجيد ليس ما يعيد فيه التلميذ المادة كما هي، بل هو ما يحاول فيه التلميذ بالإضافة إلى توظيف المادة العلمية التي اكتسبها استخدام التحليل والتفسير، والحجج ...لأن الفلسفة لا تعني إرجاع المادة العلمية كما هي، ومنه فهم يتمثلون إيجابيا طريقة كتابة المقال الفلسفي. والتمثيل بالأعمدة البيانية الموالي يوضح توزيع تكرارات خيارات الإجابة على البند السابق.

شكل رقم (57) يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (50).



2-3- عرض، وتحليل نتائج الفرض الرئيس الثالث الفرقي باعتبار نتائج الفروض الجزئية:

ونص الفرض الرئيس الثالث الفرقي على: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في تمثلهم لأهداف المنهاج عند مستوى دلالة يساوي 0.05". وقد اعتمدنا في دراسة الفروق بين الجنسين على قانون كا^2، كما عالج هذا الفرض الرئيس عددا من الفرضيات الجزئية نوردها كما يلي:

2-3-1- عرض، وتحليل نتائج الفرض الجزئي الأول الفرقي: نص الفرض على: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات عند مستوى دلالة يساوي 0.05". وللوقوف على ما إذا كانت هنالك فروق بين الجنسين في اكتساب القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات، قمنا بدراسة الفرق بين الجنسين في تمثل البنود المعالجة له وهي كما يلي:

الجدول رقم (66) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (01): "المتناقضان هو استنتاج قضية من أخرى تخالفها في موقع كل من الموضوع، والمحمول" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 01	نعم	التكرار المشاهد	18	70	88	13.225	2	0.001
		التكرار المتوقع	19.9	68.1	88.0			
	لا	التكرار المشاهد	7	52	59			
		التكرار المتوقع	13.4	45.6	59.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	18	25	43			
		التكرار المتوقع	9.7	33.3	43.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (01)، الذي ينص على:"**المتناقضان هو استنتاج قضية من أخرى تخالفها في موقع كل من الموضوع، والمحمول**". نرى أن عدد التكرارات المشاهدة لإجابات الذكور على هذا البند بعبارة "نعم" هو 18 تكرارا، تقابله 19.9 تكرارا متوقعا، أما عدد التكرارات المشاهدة لإجابات الإناث على ذات البند بعبارة "نعم" هو 70 تكرارا، تقابله 68.1 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا ما مجموعه 88 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابات الجنسين على هذا البند بعبارة "نعم"، أما عدد تكرارات إجابات الذكور المشاهدة بعبارة "لا" على هذا البند هو7 تكرارات، تقابله 13.4 تكرارا متوقعا، وهي قيمة تعد ضعيفة إذا ما قورنت بعدد التكرارات المشاهدة، والمتوقعة لإجابات الإناث على هذا البند بعبارة "لا"، والتي هي على التوالي 52 تكرارا مشاهدا، و45.6 تكرارا متوقعا، والمجموع للتكرارين هو 59 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، كما أن عدد التكرارات المشاهدة لإجابات الذكور بعبارة "لا أدري" على ذات البند هو 18 تكرارا، تقابله 25 تكرارا مشاهدا للإناث، في حين يقدر عدد التكرارات المتوقعة للذكور على هذا البند بالإجابة "بلا أدري" بـــ9.7 تكرارا متوقعا، يقابله 33.3 تكرارا متوقعا للإناث، وباعتبار التكرارات المشاهدة والمتوقعة للذكور، والإناث توصلنا إلى أن قيمة **كا^2** تساوي 13.225، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001، وهذا يدل على وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم(67) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (02): "لا يعد التنافر قاسما مشتركا بين المتضادين، والمتناقضين، ولا حتى المتعاكسين" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 02	نعم	التكرار المشاهد	13	50	63	11.233	2	0.004
		التكرار المتوقع	14.3	48.7	63.0			
	لا	التكرار المشاهد	09	62	71			
		التكرار المتوقع	16.1	54.9	71.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	21	35	56			
		التكرار المتوقع	12.7	43.3	56.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (2)، الذي ينص على:"**لا يعد التنافر قاسما مشتركا بين المتضادين، والمتناقصين، ولا حتى المتعاكسين**". نلاحظ أن عدد التكرارات لإجابات الذكور المشاهدة هو 13 تكرارا مشاهدا، يقابله 14.3 تكرارا متوقعا للإجابة "بنعم"، أما عدد تكرارات إجابات الإناث المشاهدة على ذات البند "بنعم" هو 50 تكرارا مشاهدا، يقابله 48.7 تكرارا متوقعا، هذا ونلاحظ أن عدد التكرارات المشاهدة، والمتوقعة لإجابة الذكور على ذات البند بعبارة "لا" هو على التوالي 9، و16.1، وهي تقابل عدد تكرارات لإجابات الإناث على ذات البند بعبارة "لا" دائما بـــ 62 تكرارا مشاهدا، و54.9 تكرارا متوقعا، كما نلاحظ أيضا أن عدد التكرارات المشاهدة لإجابات الذكور على هذا البند "بلا أدري" هو 21 تكرارا مشاهدا، يقابله 12.7 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات المشاهدة للإناث هو 35 تكرارا مشاهدا، و43.3 تكرارا متوقعا، ومن خلال التكرارات السابقة يوضح لنا الجدول أن قيمة **كا^2** المحسوبة هي 11.233، وتقابلها مستوى دلالة إحصائية يساوي 0.004، ومنه توجد فروق بين الجنسين لصالح الإناث في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (68) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (03): "يقضي مبدأ الثالث المرفوع الأخذ بطرفي القضية فقد يكون الشيء "أ"، وقد يكون لا "أ"".

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 03	نعم	التكرار المشاهد	09	59	68	5.579	2	0.061
		التكرار المتوقع	15.4	52.6	68.0			
	لا	التكرار المشاهد	05	16	21			
		التكرار المتوقع	4.8	16.2	21.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	29	72	101			
		التكرار المتوقع	22.9	78.1	101.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى الجدول أعلاه، المعالج للفروق بين الجنسين في تمثلهم للبند رقم (03)، الذي ينص على: "**يقضي مبدأ الثالث المرفوع الأخذ بطرفي القضية، فقد يكون الشيء** "أ"، **وقد يكون لا** "أ". وانطلاقا من عدد التكرارات المشاهدة، والمتوقعة المسجلة للإجابة "بنعم" لجنس الذكور، والتي كانت تساوي بالترتيب 9 تكرارات مشاهدة، و15.4 تكرارا متوقعا، في حين أن عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند بعبارة "نعم" دائما هو 59 تكرارا مشاهدا، و52.6 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا مجموع 68 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما فيما يتعلق بعدد التكرارات المشاهدة لإجابات الذكور "بلا" على ذات البند هو 5 تكرارات، في حين سجلنا عدد تكرارات متوقعة لهم تساوي 4.8 تكرارا متوقعا، تقابل هذا النتيجة عدد تكرارات مشاهدة لإجابات الإناث بعبارة "لا "على هذا البند بـــ 16 تكرارا مشاهدا، و16.2 تكرارا متوقعا، وهو أعلى من نسبة التكرارات المشاهدة، والمتوقعة لإجابات الذكور، وبقي ما يعادل 29 تكرارا مشاهدا للذكور، و22.9 تكرارا متوقعا لهم أجابوا على هذا البند "بلا أدري"، وهي النتيجة التي قابلتها من الإناث 72 تكرارا مشاهدا، و78.1 تكرارا متوقعا، وباعتبار عدد التكرارات المشاهدة، والمتوقعة لإجابات الذكور والإناث لهذا البند، نجد أن قيمة **كا^2** المحسوبة تساوي 5.579، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.061 وهي غير دالة إحصائيا. وبالتالي لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند .

الجدول رقم (69) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (04): "أعتقد أن للفلسفة نفس يقين العلم" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 04	نعم	التكرار المشاهد	17	56	73	2.455	2	0.293
		التكرار المتوقع	16.5	56.5	73.0			
	لا	التكرار المشاهد	16	70	86			
		التكرار المتوقع	19.5	66.5	86.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	10	21	31			
		التكرار المتوقع	7.0	24.0	31.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

باعتبار النتائج المحصل عليها بالجدول أعلاه، المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (04)، والذي ينص على: "**أعتقد أن للفلسفة نفس يقين العلم**". نلاحظ أن عدد التكرارات المشاهدة لإجابات الذكور بعبارة "نعم" على هذا البند هو 17 تكرارا، تقابلها 16.5 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على هذا البند بعبارة "نعم" دائما هو 56 تكرارا مشاهدا، و56.5 تكرارا متوقعا، هذا وقد سجلنا أن عدد تكرارات مشاهدة لإجابات الذكور على هذا البند "بلا" هو 16 تكرارا مشاهدا، تقابله 19.5 تكرارا متوقعا، في حين أن عدد التكرارات المشاهدة لإجابات الإناث على ذات البند بعبارة "لا" هو 70 تكرارا مشاهدا، و66.5 تكرارا متوقعا، وهو ما يدل على أن مجموع التكرارات المشاهدة، والمتوقعة يساوي 86 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، كما أن عدد التكرارات المشاهدة، والمتوقعة لإجابات الذكور "بلا أدري" على ذات البند هو 10 تكرارات مشاهدة، و7.0 تكرارا متوقعا، يقابله 21 تكرارا مشاهدا لإجابات الإناث على ذات البند "بلا أدري"، و24.0 تكرارا متوقعا لهن، وباعتبار النتائج السابقة كانت قيمة **كا^2** للفرق بين الجنسين في التمثل الإيجابي للبند رقم (04) تساوي 2.455، و بدلالة إحصائية تساوي 0.293، وهي غير دالة إحصائيا، ما يكشف عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (70) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (05):"علمتني الفلسفة أن أعتمد على العقل، وأهمل الحواس في الحكم على الأشياء" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 05	نعم	التكرار المشاهد	7	16	23	5.260	2	0.072
		التكرار المتوقع	5.2	17.8	23.0			
	لا	التكرار المشاهد	33	129	162			
		التكرار المتوقع	36.7	125.3	162.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	3	2	5			
		التكرار المتوقع	1.1	3.9	5.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

باعتبار نتائج الجدول أعلاه، المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (05)، والذي ينص على: "**علمتني الفلسفة أن أعتمد على العقل، وأهمل الحواس في الحكم على الأشياء**". نلاحظ أن عدد التكرارات المشاهدة، والمتوقعة لإجابات الذكور على هذا البند بعبارة "نعم" هو 7 تكرارات مشاهدة، و5.2 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات الإناث المشاهدة لإجابتهن "بنعم" على ذات البند هو 16 تكرارا مشاهدا، تقابلها 17.8 تكرارا متوقعا، هذا وقد بلغت عدد التكرارات المشاهدة لإجابات الذكور على هذا البند "بلا" 33 تكرارا مشاهدا، تقابلها 36.7 تكرارا متوقعا لهم، في حين بلغت عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند "بلا" 129 تكرارا مشاهدا، و125.3 تكرارا متوقعا، أما باقي تكرارات الذكور، والتي بلغت 3 تكرارات مشاهدة، و1.1 تكرارا متوقعا، وعدد تكرارات المشاهدة للإناث 2 تكرارا مشاهدا، و3.9 تكرارا متوقعا، فقد فضلوا الإجابة على هذا البند "بلا أدري"، وباعتبار هذه التكرارات المشاهدة، والمتوقعة للجنسين فقد بلغت قيمة **كا^2** المحسوبة 5.260، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.072 وهي غير دالة إحصائيا، ومنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند أيضا.

الجدول رقم (71) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (06):"لا يوجد فرق في اعتقادي بين السؤال الفلسفي، والسؤال العلمي" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 06	نعم	التكرار المشاهد	3	9	12	5.610	2	0.061
		التكرار المتوقع	2.7	9.3	12.0			
	لا	التكرار المشاهد	34	132	166			
		التكرار المتوقع	37.6	128.4	166.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	6	6	12			
		التكرار المتوقع	2.7	9.3	12.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالنظر إلى الجدول أعلاه، المعالج للفرق بين الجنسين في تمثلهم للبند رقم (06)، الذي ينص على: "**لا يوجد فرق في اعتقادي بين السؤال الفلسفي، والسؤال العلمي**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور المشاهدة على هذا البند "بنعم" هو 3 تكرارات مشاهدة، تقابلها 2.7 تكرارات متوقعة أما عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند، ودائما "بنعم" هو 9 تكرارات مشاهدة، وتقابلها 9.3 تكرارا متوقعا لهن، في حين سجلنا عدد تكرارات إجابات الإناث المشاهدة "بلا" هو 132 تكرارا مشاهدا، يقابلها 128.4 تكرارا متوقعا، وهي عند الذكور بهذه العبارة تساوي 34 تكرارا مشاهدا، يقابلها 37.6 تكرارا متوقعا، هذا وقد سجلنا عدد تكرارات لإجابات الذكور على نفس البند "بلا أدري" بـــ6 تكرارات مشاهدة، و2.7 تكرارا متوقعا، في حين أن عدد تكرارات الإناث المشاهدة هو 6 تكرارات، تقابلها 9.3 تكرارا متوقعا، وبالتالي وانطلاقا من المعطيات الآنفة حصلنا على قيمة **كا^2** تساوي 5.610، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.061 وهي غير دالة إحصائيا على وجود فروق بينهم في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (72) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (07): "تعد العلاقة بين المفهوم والماصدق علاقة طردية" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 07	نعم	التكرار المشاهد	10	42	52	1.622	2	0.444
		التكرار المتوقع	11.8	40.2	52.0			
	لا	التكرار المشاهد	5	25	30			
		التكرار المتوقع	6.8	23.2	30.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	28	80	108			
		التكرار المتوقع	24.4	83.6	108.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى الجدول أعلاه، والمعالج للفروق بين الجنسين في تمثلهم للبند رقم (07)، الذي ينص على: "**تعد العلاقة بين المفهوم والماصدق علاقة طردية**". نرى أن عدد التكرارات المشاهدة لإجابات الذكور على هذا البند بعبارة "نعم" تساوي 10 تكرارات، تقابلها 11.8 تكرارا متوقعا، أما تكرارات إجابات الإناث على ذات البند بعبارة "نعم" دائما هو 42 تكرارا مشاهدا، تقابلها 40.2 تكرارا متوقعا، هذا وقد سجلنا أيضا عدد تكرارات مشاهدة لإجابات الذكور "بلا" على هذا البند تقدر بـــ5 تكرارات، تقابلها 6.8 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بلا" على هذا البند دائما هو 25 تكرارا مشاهدا، تقابله 23.2 تكرارا متوقعا، كما نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند "بلا أدري" هو 28 تكرارا مشاهدا، يقابله 24.4 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند "بلا أدري" هو 80 تكرارا مشاهدا، ويقابلها 83.6 تكرارا متوقعا، ثم وباعتبار النتائج المسجلة أعلاه نلاحظ أن قيمة **كا^2** تساوي 1.622، وبمستوى دلالة إحصائية يساوي 0.444، وهي غير دالة إحصائيا على وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (73) المعالج للفروق بين الجنسين في تمثل البند رقم (08): "رغم أن المنهاج المقرر للفلسفة يقسم تطور هذه الأخيرة إلى حقب تاريخية، إلا أنني لا ألمس أي فرق بين ما يسمى بالفلسفة القديمة، والفلسفة الحديثة سواء في المناهج، أو النتائج" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 08	نعم	التكرار المشاهد	15	44	59	3.462	2	0.177
		التكرار المتوقع	13.4	45.6	59.0			
	لا	التكرار المشاهد	13	67	80			
		التكرار المتوقع	18.1	61.9	80.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	15	36	51			
		التكرار المتوقع	11.5	39.5	51.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثلهم للبند رقم (08)، الذي ينص على: "**رغم أن المنهاج المقرر للفلسفة يقسم تطور هذه الأخيرة إلى حقب تاريخية، إلا أنني لا ألمس أي فرق بين ما يسمى بالفلسفة القديمة، والفلسفة الحديثة سواء في المناهج، أو النتائج**". نلاحظ أن عدد التكرارات المشاهدة لإجابات الذكور على هذا البند "بنعم" هو 15 تكرارا مشاهدا تقابلها 13.4 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند "بنعم" هو 44 تكرارا مشاهدا، يقابله 45.6 تكرارا متوقعا، ما يعطينا ما مجموعه 59 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابات الذكور، والإناث "بنعم" على هذا البند، أما عدد تكرارات إجابات الذكور "بلا" على هذا البند هو 13 تكرارا مشاهدا، يقابلها 18.1 تكرارا متوقعا، في حين أن عدد تكرارا إجابات الإناث "بلا" على ذات البند هو67 تكرارا مشاهدا، يقابلها 61.9 تكرارا متوقعا، ومنه يكون مجموع التكرارات المشاهدة والمتوقعة 80 تكرارا للذكور، والإناث معا، هذا ويبقى ما يعادل 15 تكرارا مشاهدا، و11.5 تكرارا متوقعا لإجابات الذكور "بلا أدري" على هذا البند، تقابل هذه التكرارات للإناث 36 تكرارا مشاهدا و39.5 تكرارا متوقعا، ما يعطينا ما مجموعه 51 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، وباعتبار النتائج السابقة نلاحظ قيمة **كا^2** تساوي 3.462، وبمستوى دلالة إحصائية يساوي0.177 وهي غير دالة إحصائيا ومنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند أيضا .

2-3-2- عرض، وتحليل نتائج الفرض الجزئي الثاني الفرقي: نص الفرض على: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي عند مستوى دلالة يساوي 0.05". وللوقوف على ما إذا كانت هنالك فروق بين الجنسين في اكتساب القدرة على

التحكم في آليات التفكير المنطقي عند مستوى دلالة يساوي 0.05.، قمنا بدراسة نتائج تمثلهم للبنود التي تخدم هذا الفرض، والتي جاءت كما يلي:

الجدول رقم(74) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (09): "أكسبتني الفلسفة التفكير المنطقي النسقي".

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 09	نعم	التكرار المشاهد	29	123	152	10.674	2	0.005
		التكرار المتوقع	34.4	117.6	152.0			
	لا	التكرار المشاهد	02	11	13			
		التكرار المتوقع	2.9	10.1	13.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	12	13	25			
		التكرار المتوقع	5.7	19.3	25.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

الملاحظ للجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثلهم للبند رقم(09)، الذي ينص على: "**أكسبتني الفلسفة التفكير المنطقي النسقي**". نجد أن عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند بعبارة "نعم" هو 29 تكرارا مشاهدا، يقابلها 34.4 تكرارا متوقعا لهم، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند بعبارة "نعم" هو 123 تكرارا مشاهدا، يقابلها 117.6 تكرارا متوقعا لهن ومنه يكون مجموع التكرارات المشاهدة، والمتوقعة للإجابة "بنعم" للجنسين على هذا البند هو 152 تكرارا، في حين أن عدد تكرارات إجابات الذكور على ذات البند "بلا" هو 2 تكرارا مشاهدا، يقابلها 2.9 تكرارا متوقعا لهم، كما أن عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند "بلا" هو 11 تكرارا مشاهدا، و10.1 تكرارا متوقعا لهن، ما يعطينا مجموع تكرارات مشاهدة، ومتوقعة يساوي 13 تكرارا، هذا ويبقى عدد تكرارات إجابات الذكور "بلا أدري" على ذات البند 12 تكرارا مشاهدا تقابلها 5.7 تكرارا متوقعا لهم، في حين أن ذات الإجابة على البند نفسه عند الإناث بلغت 13 تكرارا مشاهدا، و19.3 تكرارا متوقعا لهن، ما يعطينا ما مجموعه 25 تكرارا متوقعا، ومشاهدا بين الذكور، والإناث، وباعتبار النتائج السابقة نجد أن قيمة **كا^2** تساوي 10.674 وهي بمستوى دلالة إحصائية يساوي 0.005، ما يدل على وجود فروق بين الجنسين في تمثل هدا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (75) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (10): "يقوم المنطق الرياضي (الرمزي)على استخدام التعريفات المطلقة" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 10	نعم	التكرار المشاهد	13	80	93	7.841	2	0.020
		التكرار المتوقع	21.0	72.0	93.0			
	لا	التكرار المشاهد	15	32	47			
		التكرار المتوقع	10.6	36.4	47.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	15	35	50			
		التكرار المتوقع	11.3	38.7	50.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثلهم للبند رقم (10)، الذي ينص على: "**يقوم المنطق الرياضي (الرمزي) على استخدام التعريفات المطلقة**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بنعم" على هذا البند هو 13 تكرارا مشاهدا، يقابلها 21.0 تكرارا متوقعا أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بنعم" دائما على ذات البند هو 80 تكرارا مشاهدا، مقابل 72.0 تكرارا متوقعا، وهذا ما يعطينا مجموع تكرارات يساوي 93 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا للإجابة "بنعم" للذكور، والإناث على هذا البند، أما عدد تكرارات إجابات الذكور على ذات البند "بلا" هو 15 تكرارا مشاهدا، يقابلها 10.6 تكرارات متوقعا لهم، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند "بلا" هو 32 تكرارا مشاهدا، يقابلها 36.4 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا ما مجموعه 47 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا للإجابة "بلا" للذكور، والإناث على هذا البند، كما أننا ومن خلال الجدول أعلاه دائما نسجل عدد تكرارات إجابات الذكور "بلا أدري" على ذات البند 15 تكرارا مشاهدا، يقابلها 11.3 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بلا أدري" على هذا البند هو 35 تكرارا مشاهدا، مقابل 38.7 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا مجموع 50 تكرارا متوقعا، ومشاهدا للإجابة "بلا أدري" للذكور، والإناث على ذات البند، كما أن الجدول يعطينا قيمة اختبار **كا^2** للفروق بين الجنس في تمثل هذا البند يساوي 7.841، وهي بمستوى دلالة إحصائية تساوي 0.020، ومنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (76) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (11):"يعتمد المنطق الجدلي على مبدأ الهوية الثابت" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 11	نعم	التكرار المشاهد	17	50	67	1.268	2	0.531
		التكرار المتوقع	15.2	51.8	67.0			
	لا	التكرار المشاهد	11	51	62			
		التكرار المتوقع	14.0	48.0	62.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	15	46	61			
		التكرار المتوقع	13.8	47.2	61.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الذكور، والإناث في تمثلهم للبند رقم (11) الذي ينص على: "**يعتمد المنطق الجدلي على مبدأ الهوية الثابت**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بنعم" على هذا البند هو 17 تكرارا مشاهدا، يقابلها 15.2 تكرارا متوقعا لهم، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بنعم" على البند نفسه دائما هو 50 تكرارا مشاهدا، يقابله 51.8 تكرارا متوقعا لهن، وهذا ما يعطينا 67 تكرارا متوقعا، ومشاهدا، لإجابة الجنسين على البند "بنعم" في حين نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بلا" على ذات البند هو 11 تكرارا مشاهدا، تقابلها 14.0 تكرارا متوقعا، أما الإناث فسجلنا لهن عدد تكرارات مشاهدة للإجابة "بلا" تساوي 51 تكرارا مشاهدا، وعدد تكرارات متوقعة يساوي 48.0 تكرارا، هذا ما يعطينا ما مجموعه 62 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابات الجنسين على هذا البند "بلا"، أما باقي التكرارات أي 15 تكرارا مشاهدا للذكور، وتقابله 13.8 تكرارا متوقعا لهم، فقد أجابوا على هذا البند "بلا أدري"، في حين نجد أن الإناث قد سجلن 46 تكرارا مشاهدا، و47.2 تكرارا متوقعا عند الإجابة "بلا أدري"، وهذا ما يعطينا ما مجموعه 61 تكرارا مشاهدا، و متوقعا لإجابة الجنسين على هذا البند "بلا أدري"، كما نلاحظ أن قيمة **كا^2** بالجدول تساوي 1.268، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.531، ومنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (77) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (12): "يقضي المنطق الجدلي برفض التناقض" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 12	نعم	التكرار المشاهد	13	68	81	3.953	2	0.139
		التكرار المتوقع	18.3	62.7	81.0			
	لا	التكرار المشاهد	17	50	67			
		التكرار المتوقع	15.2	51.8	67.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	13	29	42			
		التكرار المتوقع	09.5	32.5	42.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثلهم للبند رقم(12)، الذي ينص على: "**يقضي المنطق الجدلي برفض التناقض**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بنعم" على هذا البند هو 13 تكرارا مشاهدا، يقابلها 18.3 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند "بنعم" هو 68 تكرارا مشاهدا، يقابلها 62.7 تكرارا متوقعا، وهذا ما يعطينا مجموع 81 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابة الجنسين "بنعم" على هذا البند، أما عدد تكرارات إجابات الذكور "بلا" على ذات البند هو 17 تكرارا مشاهدا، تقابلها 15.2 تكرارا متوقعا، وهو ما يقابل أيضا عدد تكرارات إجابات الإناث "بلا" على نفس البند بـــ50 تكرارا مشاهدا، يقابلها 51.8 تكرارا متوقعا، وهو ما نتج عنه 67 تكرارا متوقعا، ومشاهدا لإجابات الجنسين على ذات البند بعبارة "لا"، ليبقى لنا عدد تكرار إجابات الذكور "بلا أدري" 13 تكرارا مشاهدا، تقابلها 9.5 تكرارا متوقعا، أما إجابات الإناث "بلا أدري" على هذا البند فقد بلغ عدد تكراراتها المشاهدة 29 تكرارا مشاهدا، و32.5 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا مجموع تكرارات يساوي 42 تكرارا مشاهدا ومتوقعا، وباعتبار نتائج التكرارات السابقة سجلنا وفق نظام SPSS وحسب الجدول أعلاه قيمة اختبار **كا^2** تساوي 3.953، وبمستوى دلالة إحصائية يساوي 0.139، ومنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند .

الجدول رقم (78) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (13): "الاستقراء التام هو الانتقال من الحكم على بعض الجزئيات إلى حكم كلي" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 13	نعم	التكرار المشاهد	22	80	102	0.251	2	0.882
		التكرار المتوقع	23.1	78.9	102.0			
	لا	التكرار المشاهد	4	15	19			
		التكرار المتوقع	4.3	14.7	19.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	17	52	69			
		التكرار المتوقع	15.6	53.4	69.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بتفحصنا للجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثلهم للبند رقم (13)، والذي ينص على: "**الاستقراء التام هو الانتقال من الحكم على بعض الجزئيات إلى حكم كلي**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند بعبارة "نعم" هو 22 تكرارا مشاهدا، تقابلها 23.1 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند بعبارة "نعم" هو 80 تكرارا مشاهدا، تقابلها 78.9 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا ما مجموعه 102 تكرارا متوقعا، ومشاهدا، أما عدد تكرارات إجابات الذكور على ذات البند "بلا" هو 4 تكرارات مشاهدة، تقابلها 4.3 تكرارات متوقعة، في حين أن عدد تكرارات إجابات الإناث "بلا" على نفس البند هو 15 تكرارا مشاهدا، تقابلها 14.7 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا ما مجموعه 19 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، في حين بقي عدد تكرارات إجابة الذكور على هذا البند "بلا أدري" 17 تكرارا مشاهدا، وتقابلها 15.6 تكرارا متوقعا لهم، في حين في نفس السياق تسجل الإناث 52 تكرارا مشاهدا، و53.4 تكرارا متوقعا لهن أثناء إجابتهن "بلا أدري" على ذات البند، وهو ما يعطينا ما مجموعه 69 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا للإجابة "بلا أدري" للذكور، والإناث على هذا البند، والجدول أعلاه يوضح أيضا أن قيمة **كا^2** تساوي 0.251، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.882، ومنه فإنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند أيضا .

الجدول رقم (79) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (14): "الاستدلال التمثيلي هو الانتقال من العام إلى الخاص" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 14	نعم	التكرار المشاهد	12	55	67	2.281	2	0.320
		التكرار المتوقع	15.2	51.8	67.0			
	لا	التكرار المشاهد	7	29	36			
		التكرار المتوقع	8.1	27.9	36.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	24	63	87			
		التكرار المتوقع	19.7	67.3	87.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه، المعالج للبند رقم (14)، الذي ينص على: "**الاستدلال التمثيلي هو الانتقال من العام إلى الخاص**". وذلك في إطار حساب الفرق بين الجنس في تمثلهم لهذا البند نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بنعم" على هذا البند يساوي 12 تكرارا مشاهدا، وهو ما يقابلها أيضا عدد تكرارات متوقعة تساوي 15.2 تكرارا، في حين أن عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند "بنعم" هو 55 تكرارا مشاهدا، يقابلها 51.8 تكرارا متوقعا، وهذه التكرارات لإجابات الذكور، والإناث المشاهدة، والمتوقعة يعطينا ما مجموعه 67 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما عن عدد تكرارات إجابات الذكور على ذات البند "بلا" هو 7 تكرارات مشاهدة، يقابلها 8.1 تكرارا متوقعا أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بلا" على نفس البند فهو 29 تكرارا مشاهدا، يقابله 27.9 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا ما مجموعه 36 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا من إجابات الذكور، والإناث، كما أن الجدول أعلاه دائما يوضح أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بلا أدري" على ذات البند هو 24 تكرارا مشاهدا، يقابله 19.7 تكرارا متوقعا لهم، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بلا أدري" على ذات البند هو 63 تكرارا مشاهدا، يقابله عدد تكرارات متوقعة يساوي 67.3 متوقعا، وهو ما يعطينا ما مجموعه 87 تكرارا متوقعا، ومشاهدا، والجدول أعلاه أيضا يوضح أن قيمة اختبار **كا^2** تساوي 2.281، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.320 وهو ما يدل عل عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثلهم لهذا البند.

الجدول رقم (80) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (15):"لا يوجد فرق بين المنطق الصوري، والمنطق الجدلي" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 15	نعم	التكرار المشاهد	12	24	36	12.474	2	0.002
		التكرار المتوقع	8.1	27.9	36.0			
	لا	التكرار المشاهد	12	86	98			
		التكرار المتوقع	22.2	75.8	98.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	19	37	56			
		التكرار المتوقع	12.7	43.3	56.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثلهم للبند رقم(15)، الذي ينص على: "**لا يوجد فرق بين المنطق الصوري، والمنطق الجدلي**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "نعم" على هذا البند تساوي 12 تكرارا مشاهدا، تقابلها 8.1 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على هذا البند "بنعم" هو 24 تكرارا مشاهدا، تقابلها 27.9 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا ما مجموعه 36 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا للذكور، والإناث بالإجابة على هذا البند بعبارة "نعم"، أما عدد تكرارات إجابات الذكور دائما على هذا البند، وبعبارة "لا" هو 12 تكرارا مشاهدا، يقابلها 22.2 تكرارا متوقعا لهم، أما إجابات الإناث عليه "بلا" فقد بلغ عدد تكراراتهن المشاهدة 86 تكرارا، يقابلها عدد تكرارات متوقعة يساوي 75.8 تكرارا، وهو ما ينتج عنه مجموع تكرارات مشاهدة، ومتوقعة لإجابات الجنسين يساوي 98 تكرارا للإجابة "بلا"، هذا وتبقى الإشارة إلى أن عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا على هذا البند "بلا أدري" هو 19 تكرارا مشاهدا، يقابله 12.7 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند بهذه العبارة هو37 تكرارا مشاهدا، ويقابله 43.3 تكرارا متوقعا، وهو ما ينتج عنه مجموع 56 تكرارا مشاهدا ومتوقعا لإجابات الجنسين على هذا البند، ويتضح من الجدول أعلاه أيضا أن قيمة اختبار **كا^2** للفرق بين الجنسين في تمثل هذا البند تساوي 12.474، وبمستوى دلالة إحصائية تساوي 0.002، وهي دالة على وجود فروق بين الجنسين في تمثلهم لهذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (81) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (16): "إن أحسن صور القياس هي ما نحمله أكثر من ثلاثة حدود" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 16	نعم	التكرار المشاهد	22	48	70	7.709	2	0.021
		التكرار المتوقع	15.8	54.2	70.0			
	لا	التكرار المشاهد	1	22	23			
		التكرار المتوقع	5.2	17.8	23.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	20	77	97			
		التكرار المتوقع	22.0	75.0	97.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

باعتبار النتائج المحصل عليها من الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثلهم للبند رقم (16)، الذي ينص على: "**إن أحسن صور القياس هي ما نحمله أكثر من ثلاثة حدود**". نرى أن عدد التكرارات المشاهدة لإجابات الذكور "بنعم" على هذا البند يساوي 22 تكرارا، وتقابلها ما يعادل 15.8 تكرارا متوقعا، أما فيما يتعلق بعدد تكرارات إجابات الإناث على هذا البند "بنعم" دائما فقد سجلن عدد تكرارات مشاهدة يساوي 48 تكرارا، يقابلها ما يعادل 54.2 تكرارا متوقعا، ليكون بذلك مجموع التكرارات المشاهدة، والمتوقعة لإجابات الجنسين "بنعم" على هذا البند هو 70 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما فيما يتعلق بإجابات هؤلاء بعبارة "لا" على البند نفسه نرى أن الذكور قد سجلوا ما معدله تكرارا واحدا مشاهدا، ويقابله 5.2 تكرارا متوقعا، في حين أن الإناث قد سجلن 22 تكرارا مشاهدا، يقابله 17.8 تكرارا متوقعا، وهذا ما يعطينا ما مجموعه 23 تكرارا مشاهدا، و متوقعا للإجابة على هذا البند بعبارة "لا"، وتبقى الإشارة أنه، ودائما انطلاقا من الجدول أعلاه، نرى عدد تكرارات الذكور المجيبون على هذا البند بعبارة "لا أدري" هو 20 تكرارا مشاهدا، يقابلها 22.0 تكرارا متوقعا، أما الإناث فقد سجلن 77 تكرارا مشاهدا، تقابلها 75.0 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع التكرارات لهؤلاء أثناء الإجابة "بلا أدري" على ذات البند هو97 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا وباعتبار هذا الناتج نلاحظ أن قيمة **كا^2** المعبرة على الفرق بين الجنسين في التمثل تساوي 7.709 وهي دالة عند مستوى 0.021، ومنه توجد فرق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

2-3-3- عرض، وتحليل نتائج الفرض الجزئي الثالث الفرقي: نص الفرض على: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية عند مستوى دلالة يساوي 0.05". وللوقوف على ما إذا كانت هنالك فروق بين الجنسين في اكتساب هذه القدرة قمنا بدراسة نتائج البنود التي تخدمه، وهي على التوالي:

الجدول رقم (82) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (17): "أعتقد أن الفلسفة الإسلامية كانت أسبق من الفلسفة اليونانية في دراسة الميتافيزيقا" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 17	نعم	التكرار المشاهد	17	64	81	5.679	2	0.058
		التكرار المتوقع	18.3	62.7	81.0			
	لا	التكرار المشاهد	14	64	78			
		التكرار المتوقع	17.7	60.3	78.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	12	19	31			
		التكرار المتوقع	07.0	24.0	31.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

إن الملاحظ للجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (17)، والذي ينص على: "**أعتقد أن الفلسفة الإسلامية كانت أسبق من الفلسفة اليونانية في دراسة الميتافيزيقا**". يجد أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بنعم" على هذا البند تساوي 17 تكرارا مشاهدا، يقابلها 18.3 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بنعم" على ذات البند هو 64 تكرارا مشاهدا، يقابلها 62.7 تكرارا متوقعا، وهذا يعطينا ما مجموعه 81 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما فيما يخص إجابات الذكور بعبارة "لا" على نفس البند فقد سجلنا 14 تكرارا مشاهدا، يقابلها ما معدله 17.7 تكرارا متوقعا لهم، أما الإناث فإن مجموع تكراراتهن المشاهدة في الإجابة على هذا البند بعبارة "لا" تساوي 64 تكرارا مشاهدا، يقابلها ما يعادل 60.3 تكرارا متوقعا، وهذا ما يعطينا مجموع 78 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابة هؤلاء على هذا البند بعبارة "لا"، بعد ذلك نلاحظ دائما، ومن خلال الجدول أن عدد تكرارات الذكور المجيبون على ذات البند بعبارة "لا أدري" تساوي 12 تكرارا مشاهدا، ويقابله 7.0 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على هذا البند بنفس العبارة فيساوي 19 تكرارا مشاهدا، يقابلها 24.0 تكرارا متوقعا، وهذا ما يعطينا ما مجموعه 31 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابات الجنسين على ذات البند بعبارة "لا أدري"، كما أن الجدول أعلاه يبين لنا

أن قيمة **كا²** تساوي 5.679، و مستوى دلالة إحصائية يساوي 0.058، وهذا يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (83) المعالج للفروق بين الجنسين في تمثل البند رقم (18): "يعتقد سقراط أن الحواس هي أصل المعرفة" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة / المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا²	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 18	نعم	التكرار المشاهد	18	58	76	8.723	2	0.013
		التكرار المتوقع	17.2	58.8	76.0			
	لا	التكرار المشاهد	11	76	78			
		التكرار المتوقع	17.7	60.3	78.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	14	22	36			
		التكرار المتوقع	8.1	27.9	36.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

إن المتفحص للجدول أعلاه، المعالج للفرق بين الجنسين في تمثلهم للبند رقم (18)، الذي ينص على: "**يعتقد سقراط أن الحواس هي أصل المعرفة**". يرى أن عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند بعبارة "نعم" يساوي 18 تكرارا مشاهدا، يقابله 17.2 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بنعم" هو 58 تكرارا مشاهدا، يقابله 58.8 تكرارا متوقعا، وهذا ما يعطينا مجموع تكرارات مشاهدة ومتوقعة لإجابة الجنسين على هذا البند تساوي 76 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما فيما يخص إجابات الذكور على ذات البند بعبارة "لا" فسجلنا عدد تكرارات تساوي 11 تكرارا مشاهدا، يقابلها 17.7 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث بعبارة "لا" على ذات البند فيساوي 76 تكرارا مشاهدا، و60.3 تكرارا متوقعا، وهذا ما يعطينا ما مجموعه 78 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابات الجنسين على هذا البند بعبارة "لا"، ليتبقى بعد ذلك عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "لا أدري" على هذا البند يساوي 14 تكرارا مشاهدا، يقابلها 8.1 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث بنفس العبارة، وعلى نفس البند فهو 22 تكرارا مشاهدا، يقابله 27.9 تكرارا متوقعا، وبهذا يكون مجموع تكرارات الجنسين في الإجابة "بلا أدري" على هذا البند هو 36 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، وباعتبار النتيجة المشار إليها في الجدول أعلاه دائما لقيمة اختبار **كا²** الدال على الفروق بين الجنسين في تمثلهم للبند رقم (18)، نلاحظ أنها تساوي 8.723، و مستوى دلالة إحصائية يساوي 0.013، ومنه فإن هذه النتيجة تدل على وجود فرق في التمثل بين الجنسين لهذا البند، ولصالح الإناث.

الجدول رقم (84) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (19): "أعتقد أن أصل الأشياء عند طاليس هو العدد".

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة / المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 19	نعم	التكرار المشاهد	16	72	88	1.864	2	0.394
		التكرار المتوقع	19.9	68.1	88.0			
	لا	التكرار المشاهد	10	27	37			
		التكرار المتوقع	8.4	28.6	37.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	17	48	65			
		التكرار المتوقع	14.7	50.3	65.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (19)، الذي ينص على: "**أعتقد أن أصل الأشياء عند طاليس هو العدد**". نلاحظ أن إجابة الذكور بعبارة "نعم" على هذا البند كانت بعدد تكرارات مشاهدة يساوي 16 تكرارا، يقابلها 19.9 تكرارا متوقعا، أما إجابة الإناث بالعبارة نفسها على ذات البند فقد بلغ 72 تكرارا مشاهدا، يقابلها 68.1 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا مجموع 88 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابة الجنسين بعبارة "نعم" على هذا البند، أما فيما يتعلق بإجابة هؤلاء بعبارة "لا" على هذا البند، فقد سجلنا عند الذكور عدد تكرارات مشاهدة يساوي 10 تكرارات، يقابلها 8.4 تكرارا متوقعا، أما عند الإناث فقد أحصينا 27 تكرارا مشاهدا، يقابلها 28.6 تكرارا متوقعا، هذا ما يعطينا مجموع تكرارات إجابات الجنسين "بلا"على هذا البند 37 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، ليبقى بعد ذلك، وحسب الجدول أن عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "لا ادري" على هذا البند فتساوي 17 تكرارا مشاهدا، يقابلها 14.7 تكرارا متوقعا، أما الإناث فقد سجلن 48 تكرارا مشاهدا، يقابلها 50.3 تكرارا متوقعا، ومنه يكون مجموع تكرارات إجابات هؤلاء بعبارة "لا أدري" على هذا البند هو 65 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، كما أن الجدول أعلاه يبين أن قيمة **كا^2** للفروق بين الجنسين في تمثل هذا البند يساوي 1.864، ومستوى الدلالة الإحصائية هنا يساوي حسب الجدول 0.394، ومنه نستنتج عدم وجود فرق بين الجنسين في تمثل هذا البند .

الجدول رقم (85) المعالج للفروق بين الجنسين في تمثل البند رقم (20): "يعد جون ديوي زعيما للاتجاه العقلي" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 20	نعم	التكرار المشاهد	10	45	55	0.966	2	0 .617
		التكرار المتوقع	12.4	42.6	55.0			
	لا	التكرار المشاهد	12	40	52			
		التكرار المتوقع	11.8	40.2	52.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	21	62	83			
		التكرار المتوقع	18.8	64.2	83.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

باعتبار النتائج المشار إليها في الجدول أعلاه، المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (20) الذي ينص على: "**يعد جون ديوي زعيما للاتجاه العقلي**". نرى أن عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "نعم" على هذا البند يساوي 10 تكرارات مشاهدة، يقابلها 12.4 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابة الإناث "بنعم" على ذات البند دائما فيساوي 45 تكرارا مشاهدا، يقابلها 42.6 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا ما مجموعه 55 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابة الجنسين "بنعم" على هذا البند، أما فيما يتعلق بإجابة هؤلاء بعبارة "لا" على البند نفسه، فقد سجلنا عدد تكرارات مشاهدة لإجابة الذكور تساوي 12 تكرارا، تقابلها 11.8 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بلا" على ذات البند فيساوي 40 تكرارا مشاهدا، يقابلها 40.2 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا ما مجموعه 52 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابة الجنسين على هذا البند بعبارة "لا"، هذا في حين نرى من خلال الجدول أعلاه دائما أن عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "لا أدري" على ذات البند يساوي 21 تكرارا مشاهدا، يقابلها 18.8 تكرارا متوقعا، أما الإناث فقد سجلنا 62 تكرارا مشاهدا للإجابة "بلا أدري" على هذا البند، يقابلها 64.2 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا مجموع تكرارات إجابات الجنسين بعبارة "لا أدري" على هذا البند تساوي 83 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، ثم إن الجدول أعلاه دائما يشير إلى أن قيمة **كا^2** للفرق بين الجنسين في تمثل البند تساوي 0.966، ويسجل مستوى دلالة إحصائية تساوي 617. 0، وهو ما يشير إلي عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (86) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (21): "رغم ثقل التراث الذي تزخر به الفلسفة اليونانية في جميع الجوانب إلا أننا لا نجد ما يخدم الجانب الإبستمولوجي فيها."

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 21	نعم	التكرار المشاهد	10	42	52	0.485	2	0.785
		التكرار المتوقع	11.8	40.2	52.0			
	لا	التكرار المشاهد	04	12	16			
		التكرار المتوقع	3.6	12.4	16.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	29	93	122			
		التكرار المتوقع	27.6	94.4	122.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

انطلاقا من نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (21)، الذي ينص على: "**رغم ثقل التراث الذي تزخر به الفلسفة اليونانية في جميع الجوانب، إلا أننا لا نجد ما يخدم الجانب الإبستمولوجي فيها**". نرى أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بنعم" على هذا البند تساوي 10 تكرارات مشاهدة، ويقابلها 11.8 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بنعم" على ذات البند فتساوي 42 تكرارا مشاهدا، يقابلها 40.2 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا ما مجموعه 52 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما فيما يتعلق بتكرارات إجابات الذكور بعبارة "لا" على نفس البند فقد سجلنا لهم 4 تكرارات مشاهدة، و3.6 تكرارا متوقعا، أما الإناث فقد سجلنا لهن 12 تكرارا مشاهدا، و12.4 تكرارا متوقعا، وهو يعطينا مجموع 16 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، ليبقى عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا على هذا البند بعبارة "لا أدري" يساوي 29 تكرارا مشاهدا، يقابلها 27.6 تكرارا متوقعا، أما الإناث فعدد تكرارات إجابتهن على هذا البند "بلا أدري" فيساوي 93 تكرارا مشاهدا، يقابلها 94.4 تكرارا متوقعا، وبالتالي يكون مجموع تكرارات الجنسين 122 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، كما أن الجدول أعلاه دائما يشير إلى أن قيمة **كا^2** باعتبار هذه التكرارات تساوي 0.485، ويشير الجدول إلى مستوى دلالة إحصائية تساوي 0.785، ومنه فإن قيمة **كا^2** تدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند .

2-3-4- عرض، وتحليل نتائج الفرض الجزئي الرابع الفرقي: نص الفرض على: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية عند مستوى دلالة 0.05". وللوقوف على ما إذا كانت هنالك فروق في اكتساب القدرة على الفهم السليم

للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية بين الجنسين، قمنا بتحليل نتائج الفروق بينهم في تمثل البنود التي تخدم هذا الفرض، والتي جاءت كما يلي:

الجدول رقم (87) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (22): "إن مجال السؤال الفلسفي هو المحسوسات، وما يستوجب من التخصصات الجزئية" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة / المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 22	نعم	التكرار المشاهد	15	55	70	11.407	2	0.003
		التكرار المتوقع	15.8	54.2	70.0			
	لا	التكرار المشاهد	7	56	63			
		التكرار المتوقع	14.3	48.7	63.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	21	36	57			
		التكرار المتوقع	12.9	44.1	57.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

انطلاقا من نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (22)، الذي ينص على: "**إن مجال السؤال الفلسفي هو المحسوسات، وما يستوجب من التخصصات الجزئية**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "نعم" على هذا البند تساوي 15 تكرارا مشاهدا يقابلها 15.8 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بنعم" على ذات البند فيساوي 55 تكرارا مشاهدا، يقابلها 54.2 تكرارا متوقعا، وهذا ما يعطينا ما مجموعه 70 تكرارا مشاهدا ومتوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الذكور "بلا" على هذا البند فقد بلغت 7 تكرارات مشاهدة و14.3 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث بنفس العبارة فيساوي 56 تكرارا مشاهدا يقابلها 48.7 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا مجموع 63 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا للجنسين، ليبقى عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "لا أدري" على ذات البند يساوي 21 تكرارا مشاهدا، ويقابله 12.9 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث بهذه العبارة على ذات البند فيساوي 36 تكرارا مشاهدا، و44.1 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا مجموع 57 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا وباعتبار هذه التكرارات المشاهدة والمتوقعة نسجل بالجدول قيمة **كا^2** للفرق بين الجنسين في تمثل هذا البند، والتي تساوي 11.407 ويشير الجدول أيضا إلى مستوى دلالة إحصائية 0.003، وهذا ما يدل على وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (88) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (23): "تعتمد الفلسفة في معالجتها للقضايا على التجزيء" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 22	نعم	التكرار المشاهد	19	59	78	9.620	2	0.008
		التكرار المتوقع	17.7	60.3	78.0			
	لا	التكرار المشاهد	5	50	55			
		التكرار المتوقع	12.4	42.6	55.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	19	38	57			
		التكرار المتوقع	12.9	44.1	57.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (23)، الذي ينص على: "**تعتمد الفلسفة في معالجتها للقضايا على التجزيء**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "نعم" يساوي 19 تكرارا مشاهدا، ويقابلها 17.7 تكرارا متوقعا لهم، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بنعم" فيساوي 59 تكرارا مشاهدا، ويقابله 60.3 تكرارا متوقعا، هذا ما أعطانا مجموع تكرارات يساوي 78 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند "بلا" فيساوي 5 تكرارات مشاهدة، يقابلها 12.4 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بلا" على ذات البند فيساوي 50 تكرارا مشاهدا، و42.6 تكرارا متوقعا، هذا ما يعطينا مجموع 55 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابات الجنسين "بلا" على هذا البند، هذا وكان عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند بعبارة "لا أدري" يساوي 19 تكرارا مشاهدا، ويقابلها 12.9 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند "بلا أدري" فتساوي 38 تكرارا مشاهدا، يقابلها 44.1 تكرارا متوقعا لهن، وهو ما يعطينا مجموع 57 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابة الجنسين على هذا البند بعبارة "لا أدري"، وباعتبار هذه التكرارات الفعلية، والنظرية نلاحظ أن قيمة **كا^2** بالجدول أعلاه تساوي 9.620، وهي تقابل مستوى دلالة يساوي 0.008، وهذا يدل على أن قيمة **كا^2** ذات دلالة إحصائية على وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (89) المعالج للفروق بين الجنسين في تمثل البند رقم (24): "إن اختلاف المذاهب الفلسفية يؤكد اختلاف غاياتها" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 24	نعم	التكرار المشاهد	23	108	141	8.134	2	0.017
		التكرار المتوقع	31.9	109.1	141.0			
	لا	التكرار المشاهد	4	33	37			
		التكرار المتوقع	8.4	28.6	37.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	6	6	12			
		التكرار المتوقع	2.7	9.3	12.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (24)، الذي ينص على: "**إن اختلاف المذاهب الفلسفية يؤكد اختلاف غاياتها**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "نعم" على هذا البند يساوي 23 تكرارا مشاهدا، و31.9 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارا إجابات الإناث على هذا البند بعبارة "نعم" فيساوي 108 تكرارا مشاهدا، و109.1 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا مجموع 141 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابة الجنسين "بنعم" على هذا البند أما عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "لا" على هذا البند فيساوي 4 تكرارات مشاهدة، و8.4 تكرارا متوقعا، أما الإناث فعدد تكرارات إجابتهن "بلا" على ذات البند فيساوي 33 تكرارا مشاهدا و28.6 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع تكرارات إجابات الجنسين يساوي 37 تكرارا مشاهدا و متوقعا، ليبقى عدد تكرارات إجابات هؤلاء على هذا البند بعبارة "لا أدري" يساوي عند الذكور 6 تكرارات مشاهدة، و2.7 تكرارات متوقعة، ويساوي عند الإناث 6 مشاهدة، و9.3 تكرارات متوقعة، ما يعطينا مجموع تكرارات مشاهدة، ومتوقعة يساوي 12 تكرارا، وباعتبار هذا التكرارات المشاهدة والمتوقعة نرى أن قيمة **كا^2** المحسوبة بالجدول أعلاه تساوي 8.134 تقابلها مستوى دلالة تساوي 0.017، ومنه فإن قيمة **كا^2** تدل على وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (90) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (25): "يرى العقليون أن العلم في كل صوره يرتد إلى التجربة" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 25	نعم	التكرار المشاهد	19	88	107	12.640	2	0.002
		التكرار المتوقع	24.2	82.8	107.0			
	لا	التكرار المشاهد	14	51	65			
		التكرار المتوقع	14.7	50.3	65.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	10	8	18			
		التكرار المتوقع	4.1	13.9	18.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه، في إطار معالجة الفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (25) الذي ينص على: " **يرى العقليون أن العلم في كل صورة يرتد إلى التجربة**". نرى أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بنعم" على هذا البند تساوي 19 تكرارا مشاهدا، و24.2 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بنعم" عليه فيساوي 88 تكرارا مشاهدا، و82.8 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع التكرارات بنوعيها يساوي107 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، هذا ومن خلال الجدول دائما نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بلا" على هذا البند تساوي 14 تكرارا مشاهدا، و14.7 تكرارا متوقعا، و51 تكرارا مشاهدا للإناث، و50.3 تكرارا متوقعا لهن، ليعطينا مجموع تكرارات يساوي 65 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، هذا ونرى أيضا أن عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "لا أدري" على ذات البند يساوي 10 تكرارات مشاهدة، و4.1 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند بنفس العبارة فيساوي 8 مشاهدة، و13.9 متوقعة، ليكون مجموع التكرارات بنوعيها 18 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، وباعتبار هذه التكرارات المشاهدة، والمتوقعة نرى أن قيمة **كا^2** في الجدول التي تم حسابها بنظام SPSS تساوي 12.640، وتقابلها مستوى دلالة إحصائية بالجدول تساوي 0.002، وهذا ما يدل على وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (91) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (26): "إن أول مقياس يؤسس عليه الوجوديون قيمة أي فرض من الفروض، أو منطلق من المنطلقات، هو تحقيق منفعة عملية."

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 26	نعم	التكرار المشاهد	8	38	46	3.885	2	0.143
		التكرار المتوقع	10.4	35.6	46.0			
	لا	التكرار المشاهد	4	27	31			
		التكرار المتوقع	7.0	24.0	31.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	31	82	113			
		التكرار المتوقع	25.6	87.4	113.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بتفحصنا لنتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق في التمثل بين الجنسين للبند رقم (26)، الذي ينص على: "**إن أول مقياس يؤسس عليه الوجوديون قيمة أي فرض من الفروض، أو منطلق من المنطلقات هو تحقيق منفعة عملية**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند "بنعم" هو 8 تكرارات مشاهدة، و10.4 تكرارات متوقعة، أما عدد تكرارات إجابات الإناث عليه "بنعم" هو 38 تكرارا مشاهدا، و35.6 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات الجنسين 46 تكرارا مشاهدا ومتوقعا للإجابة "بنعم"، أما فيما يتعلق بإجابة هؤلاء على هذا البند "بلا" فقد سجلنا عدد تكرارات إجابات الذكور يساوي 4 تكرارات مشاهدة، و7.0 تكرارا متوقعا، أما الإناث فعدد تكراراتهن يساوي 27 تكرارا مشاهدا، و24.0 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع تكرارات إجابات هؤلاء بعبارة "لا" يساوي 31 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، وتبقى الإشارة إلى أن عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا بعبارة "لا أدري" على هذا البند هو 31 تكرارا مشاهدا، و25.6 تكرارا متوقعا، أما الإناث فعدد تكرارات إجابتهن "بلا أدري" هو 82 تكرارا مشاهدا، و87.4 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع التكرارات لإجابات هؤلاء "بلا أدري" على البند هو 113 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، وباعتبار هذه التكرارات المشاهدة، والمتوقعة تكون قيمة **كا^2** للفرق بين الجنسين في التمثل حسب الجدول أعلاه تساوي 3.885، وتقابلها مستوى دلالة إحصائية تساوي 0.143، وهي تدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (92) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (27): "يرفض البراغماتيون كل التيارات المغايرة، وإن ترتبت عنها حواصل عملية".

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 27	نعم	التكرار المشاهد	13	51	64	2.021	2	0.364
		التكرار المتوقع	14.5	49.5	64.0			
	لا	التكرار المشاهد	6	31	37			
		التكرار المتوقع	8.4	28.6	37.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	24	65	89			
		التكرار المتوقع	20.1	68.9	89.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم(27)، الذي ينص على: "**يرفض البراغماتيون كل التيارات المغايرة، وإن ترتبت عنها حواصل عملية**". نرى أن عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا بعبارة "نعم" على هذا البند تساوي 13 تكرارا مشاهدا ويقابلها 14.5 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات الإناث التي أجبن بهذه العبارة على هذا البند فيساوي 51 تكرارا مشاهدا، و49.5 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع التكرارات المشاهدة، والمتوقعة 64 تكرارا. أما عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا "بلا" على هذا البند فبلغ 6 تكرارات مشاهدة، و8.4 تكرارات متوقعة، أما عدد تكرارات الإناث اللاتي أجبن بهذه العبارة على البند فيساوي 31 تكرارا مشاهدا و28.6 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع التكرارات 37 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، في حين نلاحظ أن عدد الذكور الذين أجابوا بعبارة "لا أدري" على هذا البند يساوي 24 تكرارا مشاهدا، و20.1 تكرارا متوقعا، أما الإناث فبمعدل 65 تكرارا مشاهدا، و68.9 تكرارا متوقعا، وهو ما يعطينا ما مجموعه 89 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا للإجابة "بلا أدري" للجنسين على هذا البند، ومن خلال هذه التكرارات نلاحظ أن قيمة **كا^2** للفرق بين الجنسين في تمثل هذا البند تساوي حسب الجدول 2.021، وتقابلها مستوى دلالة تساوي 0.364، و باعتبار هذه النتيجة نستنتج أنه لا يوجد فرق بين الجنسين في تمثل هذا البند .

الجدول رقم (93) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (28): "يوصي العقليون بضرورة الأخذ بالأفكار الروحية، نهيك على وجوب التركيز على دور الخرافة".

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 28	نعم	التكرار المشاهد	13	53	66	12.242	2	0.002
		التكرار المتوقع	14.9	51.1	66.0			
	لا	التكرار المشاهد	8	58	66			
		التكرار المتوقع	14.9	51.1	66.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	22	36	58			
		التكرار المتوقع	13.1	44.9	58.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (28)، الذي ينص على: "**يوصي العقليون بضرورة الأخذ بالأفكار الروحية، نهيك على وجوب التركيز على دور الخرافة**". نلاحظ أن عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند يساوي 13 تكرارا مشاهدا، و14.9 تكرارا متوقعا، أما عدد الإناث اللاتي أجبن "بنعم" على هذا البند فهو 53 تكرارا مشاهدا، و51.1 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع التكرارات المشاهد، والمتوقعة للجنسين يساوي 66 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "لا" على هذا البند فقد بلغت 8 تكرارات مشاهدة، و14.9 تكرارا متوقعا، وتقابل هذه التكرارات عند الإناث 58 تكرارا مشاهدا و51.1 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع 66 تكرارا مشاهدا ومتوقعا لإجابة الجنسين على هذا البند بعبارة "لا"، أما عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند بعبارة "لا أدري" فيساوي 22 تكرارا مشاهدا، و13.1 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بلا أدري" على ذات البند فقد بلغ 36 تكرارا مشاهدا، و44.9 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات إجابة الجنسين "بلا أدري" 58 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، وباعتبار نتائج التكرارات المشاهدة والمتوقعة نلاحظ أن قيمة **كا^2** في الجدول تساوي 12.242، ويقابلها مستوى دلالة إحصائية يساوي 0.002، ومنه فإن هذه النتيجة تدل على وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (94) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (52): "أعتقد أن البرنامج المقرر للفلسفة يخدم فقط الجانب المعرفي للمتمدرس" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 52	نعم	التكرار المشاهد	16	63	79	0.444	2	0.801
		التكرار المتوقع	17.9	61.1	79.0			
	لا	التكرار المشاهد	16	49	65			
		التكرار المتوقع	14.7	50.3	65.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	11	35	46			
		التكرار المتوقع	10.4	35.6	46.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (52)، الذي ينص على: "**أعتقد أن البرنامج المقرر للفلسفة يخدم فقط الجانب المعرفي للمتمدرس**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند بعبارة "نعم" قد بلغ 16 تكرارا مشاهدا، و17.9 تكرارا متوقعا، أما عدد إجابات الإناث عليه "بنعم" فقد بلغ 63 تكرارا مشاهدا، و61.1 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع 79 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، كما أن عدد تكرارات إجابات الذكور على ذات البند بعبارة "لا" قد بلغ 16 تكرارا مشاهدا، و14.7 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث عليه "بلا" هو 49 تكرارا مشاهدا، و50.3 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع 65 تكرارا مشاهدا ومتوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الذكور "بلا أدري" هو11 تكرارا مشاهدا، و10.4 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بلا أدري" هو 35 تكرارا مشاهدا، و35.6 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع 46 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، وباعتبار نتائج التكرارات المشاهدة والمتوقعة نرى أن قيمة **كا^2** المحسوبة تساوي 0.444، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.801 وهو ما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم(95) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (53): "يوظف المنهاج المقرر للفلسفة مصطلحات صعبة الفهم" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 53	نعم	التكرار المشاهد	31	112	143	0.302	2	0.860
		التكرار المتوقع	32.4	110.6	143.0			
	لا	التكرار المشاهد	10	29	39			
		التكرار المتوقع	8.8	30.2	39.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	2	6	8			
		التكرار المتوقع	1.8	6.2	8.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (53)، الذي ينص على: "**يوظف المنهاج المقرر للفلسفة مصطلحات صعبة الفهم**". نلاحظ أن عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا بعبارة "نعم" على هذا البند هو 31 تكرارا مشاهدا، و32.4 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات الإناث اللاتي أجبن "بنعم" على هذا البند فقد بلغ 112 تكرارا مشاهدا، و110.6 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع إجمالي للتكرارات يساوي 143 تكرارا متوقعا، ومشاهدا، أما عن عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا "بلا" على هذا البند فقد بلغ 10 تكرارات مشاهدة، و8.8 تكرارا متوقعا، في حين عدد تكرارات الإناث بلغ في هذا الصدد 29 تكرارا مشاهدا، و30.2 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات يساوي 39 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، هذا وإن من عينة التلاميذ المدروسة هذه من أجاب من الذكور على هذا البند بعبارة "لا أدري"، وذلك بمجموع تكرارات مشاهدة يساوي 2، ومجموع تكرارات متوقعة يساوي 1.8، أما عن الإناث فقد بلغ عدد تكراراتهن المشاهدة 6 تكرارات مشاهدة، والمتوقعة 6.2 تكرارا، ما يعطينا مجموع 8 تكرارات مشاهدة ومتوقعة، وانطلاقا من التكرارات المشاهدة، والمتوقعة هذه، يبين الجدول أعلاه أن قيمة **كا^2** المحسوبة قد بلغت 0.302، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.860، وهو ما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (96) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (54): "يرقى المنهاج المقرر للفلسفة عن المستوى العقلي للمتمدرس" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 54	نعم	التكرار المشاهد	18	99	117	9.264	2	0.010
		التكرار المتوقع	26.5	90.5	117.0			
	لا	التكرار المشاهد	14	25	39			
		التكرار المتوقع	8.8	30.2	39.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	11	23	34			
		التكرار المتوقع	7.7	26.3	34.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (54)، الذي ينص على: "**يرقى المنهاج المقرر للفلسفة عن المستوى العقلي للمتمدرس**". نلاحظ أن عدد تكرارات الذكور المجيبون "بنعم" على هذا البند قد بلغ 18 تكرارا مشاهدا، و26.5 تكرارا متوقعا، أما عند الإناث فقد بلغت عدد تكراراتهن في هذا الصدد 99 تكرارا مشاهدا، و90.5 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات للجنسين يساوي 117 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما عن عدد تكرارات إجابة الذكور "بلا" على هذا البند فقد بلغت 14 تكرارا مشاهدا، و8.8 تكرارا متوقعا، في حين بلغت عند الإناث 25 تكرارا مشاهدا، و30.2 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات إجابات الجنسين "بلا" على هذا البند يعادل 39 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، كما أن عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا "بلا أدري" على هذا البند وصل عددها إلى 11 تكرارا مشاهدا، و7.7 تكرارا متوقعا، أما عند الإناث فقد بلغت 23 تكرارا مشاهدا، و26.3 تكرارا متوقعا، هذا ما يعطينا مجموع تكرارات يساوي عند الجنسين 34 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، وباعتبار التكرارات المشاهدة، والمتوقعة نلاحظ أن قيمة **كا^2** حسب الجدول أعلاه قد بلغت 9.264 ، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.010، وهو ما يدل على وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (97) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (55):"هل تعتقد أن الجانب الاجتماعي قد أخذ نصيبه في المنهاج المقرر" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 55	نعم	التكرار المشاهد	26	78	104	4.574	2	0.102
		التكرار المتوقع	23.5	80.5	104.0			
	لا	التكرار المشاهد	7	47	54			
		التكرار المتوقع	12.2	41.8	54.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	10	22	32			
		التكرار المتوقع	7.2	24.8	32.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (55)، الذي ينص على:"**هل تعتقد أن الجانب الاجتماعي قد أخذ نصيبه في المنهاج المقرر**". نلاحظ أن عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند يساوي 26 تكرارا مشاهدا، و23.5 تكرارا متوقعا، أما عن عدد تكرارات الإناث اللاتي لهن نفس الإجابة فقد بلغت 78 تكرارا مشاهدا، و80.5 تكرارا متوقعا ما يعطينا مجموع تكرارات يساوي 104 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، هذا في حين نجد أن عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا "بلا" على هذا البند قد بلغ 7 تكرارات مشاهدة، و12.2 تكرارا متوقعا، في حين بلغ عدد تكرارات الإناث 47 تكرارا مشاهدا، و41.8 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات يساوي 54 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، يبقى أن عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا "بلا أدري" على ذات البند قد بلغ 10 تكرارات مشاهدة، و7.2 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات الإناث فقد بلغ 22 تكرارا مشاهدا، و24.8 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات مشاهدة ومتوقعة يساوي 32 تكرارا، واعتبارا من نتائج التكرارات المشاهدة، والمتوقعة نلاحظ أن قيمة **كا^2** للفرق بين الجنسين في تمثل هذا البند حسب الجدول أعلاه قد بلغت 4.574، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.102، وهو ما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

2-3-5- عرض، وتحليل نتائج الفرض الجزئي الخامس الفرقي: نص الفرض على: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التفلسف عند مستوى دلالة يساوي 0.05". ولدراسة هذا الفرض قمنا بتحليل نتائج الفرق في تمثل البنود التي تخص هذا الفرض لدى الجنسين، والتي جاءت كما يلي:

الجدول رقم (98) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (29): "أعتقد أن الفلسفة إكثار من الكلام دون طائل"

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 29	نعم	التكرار المشاهد	18	68	86	14.303	2	0.001
		التكرار المتوقع	19.5	66.5	86.0			
	لا	التكرار المشاهد	15	72	87			
		التكرار المتوقع	19.7	67.3	87.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	10	7	17			
		التكرار المتوقع	3.8	13.2	17.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (29)، الذي ينص على: "**أعتقد أن الفلسفة إكثار من الكلام دون طائل**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بنعم" على هذا البند هي 18 تكرارا مشاهدا، و19.5 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على هذا البند بعبارة "نعم" هو 68 تكرارا مشاهدا، و66.5 تكرارا متوقعا، ما يعطينا ما مجموعه 86 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابات الجنسين على هذا البند، أما فيما يتعلق بإجابة الذكور على هذا البند بعبارة "لا" فقد بلغ عدد تكراراتها 15 تكرارا مشاهدا، و19.7 تكرارا متوقعا، في حين أن عدد تكرارات إجابات الإناث على هذا البند بعبارة "لا" هو 72 تكرارا مشاهدا و67.3 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع التكرارات في الإجابة "بلا" للجنسين هو 87 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، وتبقى الإشارة إلى أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بلا أدري" على ذات البند هو 10 تكرارات مشاهدة، و3.8 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بلا أدري" على هذا البند هو7 تكرارات مشاهدة، و13.2 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع التكرارات للجنسين 17 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، وباعتبار هذه التكرارات المشاهدة، والمتوقعة نسجل بالجدول أن قيمة **كا^2** تساوي 14.303، ويقابلها مستوى دلالة إحصائية يساوي 0.001، وهو ما يدل على وجود فرق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (99) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (30): "أرى أن التفلسف فرض للرأي المغاير، وإن صح الرأي الأول" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 30	نعم	التكرار المشاهد	20	91	111	3.603	2	0.165
		التكرار المتوقع	25.1	85.1	111.0			
	لا	التكرار المشاهد	12	33	45			
		التكرار المتوقع	10.2	34.8	45.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	11	23	34			
		التكرار المتوقع	7.7	26.3	34.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (30)، الذي ينص على: "**أرى أن التفلسف فرض للرأي المغاير، وإن صح الرأي الأول**". نرى أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بنعم" على هذا البند هو 20 تكرارا مشاهدا، و25.1 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث على ذات البند بعبارة "نعم" هو 91 تكرارا مشاهدا، و85.1 تكرارا متوقعا ليكون مجموع تكرارات إجابات الجنسين بهذه العبارة هو 111 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما فيما يتعلق بعدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "لا" على هذا البند هو 12 تكرارا مشاهدا، و10.2 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث بنفس العبارة فيساوي 33 تكرارا مشاهدا، و34.8 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات يساوي 45 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، كما أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بلا أدري" على هذا البند يساوي 11 تكرارا مشاهدا، و7.7 تكرارا متوقعا، أما الإناث فبلغ عدد تكرارات إجابتهن على هذا البند "بلا أدري" 23 تكرارا مشاهدا و26.3 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات مشاهدة، ومتوقعة لهذه الإجابة 34 تكرارا، وباعتبار هذه التكرارات المشاهدة، والمتوقعة تكون قيمة **كا^2** حسب الجدول تساوي 3.603، وتقابلها مستوى دلالة الإحصائية يساوي 0.165، ومنه فإن هذه النتيجة تدل على عدم وجود فرق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (100) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (31): "أعتقد أن الفلسفة متعة الأفكار".

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ والمتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 31	نعم	التكرار المشاهد	27	120	147	10.611	2	0.005
		التكرار المتوقع	33.3	113.7	147.0			
	لا	التكرار المشاهد	10	23	33			
		التكرار المتوقع	7.5	25.5	33.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	6	4	10			
		التكرار المتوقع	2.3	7.7	10.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (31)، الذي ينص على:" **أعتقد أن الفلسفة متعة الأفكار**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بنعم" على هذا البند يساوي 27 تكرارا مشاهدا، و33.3 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بنعم" على هذا البند هو 120 تكرارا مشاهدا، و113.7 تكرارا متوقعا، ليعطينا ذلك مجموع تكرارات إجابات الجنسين "بنعم" على هذا البند 147 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما عن تكرارات إجابات عينة الذكور "بلا" على هذا البند فقد بلغ 10 تكرارات مشاهدة، و7.5 تكرارات متوقعة، في حين بلغ عدد تكرارات إجابات الإناث "بلا" على ذات البند 23 تكرارا مشاهدا، و25.5 تكرارا متوقعا، ليعطينا ذلك مجموع تكرارات يساوي 33 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما فيما يتعلق بإجابات عينة الذكور على ذات البند بعبارة "لا أدري" فقد بلغ عدد تكراراتهم 6 تكرارات مشاهدة، و2.3 تكرارا متوقعا في حين بلغ عدد تكرارات إجابات الإناث "بلا أدري" على ذات البند 4 تكرارات مشاهدة، و7.7 تكرارا متوقعا، ما يعطينا ما مجموعه 10 تكرارات مشاهدة، ومتوقعة لإجابة الجنسين على هذا البند بعبارة "لا أدري"، وانطلاقا من التكرارات المشاهدة، والمتوقعة المسجلة للجنسين لإجاباتهم على هذا البند، نرى أن قيمة **كا^2** للفرق بينهما قد بلغت حسب الجدول أعلاه 10.611، ومستوى دلالة إحصائية تساوي 0.005، ومنه فإن هذه النتيجة تدل على وجود فرق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (101) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (32): "أتصور أن الفلسفة هي البحث المستمر عن الحقيقة" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 32	نعم	التكرار المشاهد	30	138	168	24.683	2	0.000
		التكرار المتوقع	38.0	130.0	168.0			
	لا	التكرار المشاهد	6	8	14			
		التكرار المتوقع	3.2	10.8	14.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	7	1	8			
		التكرار المتوقع	1.8	6.2	8.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفروق بين الجنسين في تمثل البند رقم (32)، الذي ينص على:" **أتصور أن الفلسفة هي البحث المستمر عن الحقيقة**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بنعم" على هذا البند قد بلغ 30 تكرارا مشاهدا، و38.0 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بنعم" على ذات البند هو 138 تكرارا مشاهدا، و130.0 تكرارا متوقعا ليكون مجموع تكرارات إجابات الجنسين "بنعم" على هذا البند 168 تكرارا متوقعا، ومشاهدا، أما عن إجابة الذكور على هذا البند "بلا" فقد بلغ عدد تكراراتهم 6 تكرارات مشاهدة، و3.2 تكرارات متوقعة، أما عن الإناث فقد بلغ عدد تكراراتهن 8 تكرارات مشاهدة، و10.8 تكرارات متوقعة ليكون مجموع تكرارات الجنسين للإجابة "بلا" على هذا البند هو 14 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا. ليبقى أن نذكر أيضا أن عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند بعبارة "لا أدري" هو7 تكرارات مشاهدة، و1.8 تكرارا متوقعا، أما الإناث فقد بلغ عدد تكرارات إجابتهن بهذا الخيار على هذا البند تكرارا واحدا مشاهدا، و6.2 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع إجابات الجنسين على هذا البند بخيار "لا أدري" 8 تكرارات مشاهدة، ومتوقعة، وانطلاقا من هذه التكرارات نرى أن قيمة **كا^2** حسب ما يظهره الجدول أعلاه قد بلغت 24.683، وتقابلها مستوى دلالة إحصائية تساوي 0.000 وبالتالي هنالك فرق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (102) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (33): "هل تدريس الفلسفة ضروري في نظرك" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 33	نعم	التكرار المشاهد	21	75	96	0.091	2	0.955
		التكرار المتوقع	21.7	74.3	96.0			
	لا	التكرار المشاهد	18	60	78			
		التكرار المتوقع	17.7	60.3	78.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	4	12	16			
		التكرار المتوقع	3.6	12.4	16.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (33)، الذي ينص على:"**هل تدريس الفلسفة ضروري في نظرك**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "نعم" على هذا البند قد بلغ 21 تكرارا مشاهدا، و21.7 تكرارا متوقعا، أما عند الإناث فقد بلغ 75 تكرارا مشاهدا، و74.3 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع 96 تكرارا متوقعا، ومشاهدا للجنسين للإجابة "بنعم" على هذا البند، أما عن إجاباتهم "بلا"، فقد بلغ عدد تكرارات الذكور المجيبون بها على هذا البند 18 تكرارا مشاهدا، و17.7 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات الإناث فقد بلغت 60 تكرارا مشاهدا، و60.3 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع إجابات "بلا" عند الجنسين 78 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، هذا ليبقى عدد تكرارات مشاهدة بلغت 4 تكرارات، ومتوقعة بلغت 3.6 تكرارا هي عدد تكرارات إجابات الذكور "بلا أدري" على ذات البند، أما الإناث فقد بلغت عندهن 12 تكرارا مشاهدا، و12.4 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات مشاهدة، ومتوقعة يساوي 16 واعتبارا من هذه التكرارات المشاهدة، والمتوقعة نجد أن قيمة **كا^2** المحسوبة بالجدول أعلاه قد بلغت 0.091، وهي تقابل مستوى دلالة إحصائية تساوي 0.955، وهو ما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (103) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (34): "الفلسفة مجال للاختلاف والتعارض، والغموض" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 34	نعم	التكرار المشاهد	30	131	161	9.689	2	0.008
		التكرار المتوقع	36.4	124.6	161.0			
	لا	التكرار المشاهد	6	8	14			
		التكرار المتوقع	3.2	10.8	14.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	7	8	15			
		التكرار المتوقع	3.4	11.6	15.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

بالرجوع إلى الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (34)، الذي ينص على:" **الفلسفة مجال للاختلاف، والتعارض، والغموض**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند بخيار "نعم" هو 30 تكرارا مشاهدا، و36.4 تكرارا متوقعا، أما عن الإناث فقد بلغ عدد تكرارات إجابتهن بهذا الخيار 131 تكرارا مشاهدا، و124.6 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات الجنسين المشاهدة، والمتوقعة 161 تكرارا، وعدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند دائما بعبارة "لا" هو 6 تكرارات مشاهدة، و3.2 تكرارا متوقعا، في حين أن عدد تكرارات إجابات الإناث بنفس الخيار هو 8 تكرارات مشاهدة، و10.8 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع تكرارات إجابات الجنسين على هذا البند بخيار "لا" هو 14 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما عن عدد تكرارات إجابات الذكور بخيار "لا أدري" على هذا البند فقد بلغت 7 تكرارات مشاهدة، و3.4 تكرارا متوقعا تقابلها عدد تكرارات عند الإناث للإجابة بالخيار نفسه على هذا البند 8 تكرارات مشاهدة، و11.6 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع تكرارات إجابات الذكور، والإناث على السواء بعبارة "لا أدري" على هذا البند تساوي 15 تكرارا متوقعا، ومشاهدا، وباعتبار هذه النتائج نرى أن قيمة **كا^2** المحسوبة بالجدول أعلاه تساوي 9.689، تقابلها دلالة إحصائية تساوي 0.008، ومنه فإن هنالك فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (104) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (51): "هل ترغب في مواصلة دراستك في الجامعة في تخصص الفلسفة" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 51	نعم	التكرار المشاهد	7	36	43	1.281	1	0.258
		التكرار المتوقع	9.7	33.3	43.0			
	لا	التكرار المشاهد	36	111	147			
		التكرار المتوقع	33.3	113.7	147.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (51)، الذي ينص على: "**هل ترغب في مواصلة دراستك في الجامعة في تخصص الفلسفة**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند "بنعم" هو 7 تكرارات مشاهدة، و9.7 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث "بنعم" هو 36 تكرارا مشاهدا، و33.3 تكرارا متوقعا، ما يعطينا ما مجموعه 43 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما فيما يتعلق بعدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند بعبارة "لا" فقد بلغت 36 تكرارا مشاهدا، و33.3 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث عليه "بلا" هو 111 تكرارا مشاهدا، و113.7 تكرارا متوقعا، ومنه تكون مجموع تكرارات إجابات الجنسين على هذا البند "بلا" هو 147 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، وباعتبار هذه التكرارات المشاهدة، والمتوقعة نلاحظ أن قيمة **كا^2** للفرق بين الجنسين في تمثل هذا البند هي 1.281، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.258، وهو ما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثله.

2-3-6- عرض، وتحليل نتائج الفرض الجزئي السادس الفرقي: نص الفرض على: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على تخطي التزمّت المذهبي عند مستوى دلالة 0.05". وللوقوف على ما إذا كانت هنالك فروق بين الجنسين في اكتساب هذا الهدف، قمنا بتحليل نتائج الفرق في التمثل بينهم للبنود التي تخدمه، والتي جاءت كما يلي:

الجدول رقم (105) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (35): "إن إيماننا بعقيدة التوحيد يفرض علينا تحاشي الإطلاع على تراث الفلسفة اليونانية، لأنه مليء بالأفكار المناقضة لديننا" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 35	نعم	التكرار المشاهد	12	67	79	11.492	2	0.003
		التكرار المتوقع	17.9	61.1	79.0			
	لا	التكرار المشاهد	10	47	57			
		التكرار المتوقع	12.9	44.1	57.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	21	33	54			
		التكرار المتوقع	12.2	41.8	54.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

انطلاقا من نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (35)، الذي ينص على:" **إن إيماننا بعقيدة التوحيد يفرض علينا تحاشي الإطلاع على تراث الفلسفة اليونانية لأنه مليء بالأفكار المناقضة لدينا**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابة الذكور بعبارة "نعم" على هذا البند قد بلغ 12 تكرارا مشاهدا، و17.9 تكرارا متوقعا، أما عن عدد تكرارات إجابة الإناث بنفس الخيار على هذا البند فقد بلغت 67 تكرارا مشاهدا، و61.1 تكرارا متوقعا، ليكون بذلك مجموع تكرارات الجنسين للإجابة على هذا البند بعبارة "نعم" يساوي 79 تكرارا متوقعا، ومشاهدا، أما عن عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "لا" على ذات البند فقد بلغت 10 تكرارات مشاهدة، و12.9 تكرارا متوقعا، وهي عند الإناث تساوي 47 تكرارا مشاهدا، و44.1 تكرارا متوقعا، ليكون بذلك مجموع تكرارات الجنسين للإجابة بخيار"لا" على هذا البند تساوي 57 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا ليبقى بعد ذلك عدد تكرارات مشاهدة يساوي 21 تكرارا، و12.2 هو عدد التكرارات المتوقعة لإجابات الذكور بخيار"لا أدري" على هذا البند، أما الإناث فقد بلغ عدد تكراراتهن المشاهدة 33 تكرارا، و41.8 تكرارا متوقعا، ليكون بذلك مجموع تكرارات الجنسين 54 تكرارا مشاهدا ومتوقعا. وانطلاقا من هذه التكرارات المشاهدة، والمتوقعة، نلاحظ أن قيمة **كا^2** المحسوبة بالجدول أعلاه قد بلغت 11.492، تقابلها مستوى دلالة إحصائية تساوي 0.003، وهو ما يدل على وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم(106) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (36): "يحوي منهاج الفلسفة المقرر تراث تاريخي فلسفي لا يخدم واقعنا المعيش" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 36	نعم	التكرار المشاهد	15	67	82	1.763	2	0.414
		التكرار المتوقع	18.6	63.4	82.0			
	لا	التكرار المشاهد	13	41	54			
		التكرار المتوقع	12.2	41.8	54.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	15	39	54			
		التكرار المتوقع	12.2	41.8	54.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

انطلاقا من نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (36)، الذي ينص على: "**يحوي منهاج الفلسفة المقرر تراث تاريخ فلسفي لا يخدم واقعنا المعيش**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند بخيار "نعم" هو15 تكرارا مشاهدا، و18.6 تكرارا متوقعا، أما الإناث فقد بلغ عدد تكرارات إجابتهن "بنعم" عليه 67 تكرارا مشاهدا، 63.4 تكرارا متوقعا، ليعطينا مجموع التكرارات المشاهدة، والمتوقعة للجنسين 82 تكرارا، في حين نجد أن هناك من الذكور من فضل الإجابة على هذا البند بخيار"لا"، وبعدد تكرارات يساوي 13 تكرارا مشاهدا و12.2 متوقعا، يقابله عدد تكرارات إجابات الإناث بخيار"لا" على هذا البند 41 تكرارا مشاهدا و41.8 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات متوقعة، ومشاهدة للجنسين وصل إلى 54 تكرارا، أما عن العينة التي فضلت الإجابة على هذا البند بعبارة "لا أدري"، فقد بلغت عند الذكور 15 تكرارا مشاهدا، و12.2 تكرارا متوقعا، وعند الإناث 39 تكرارا مشاهدا، و41.8 تكرارا متوقعا، وهذا ما يعطينا مجموع تكرارات الجنسين 54 تكرارا أيضا، ونلاحظ أن قيمة **كا^2** المحسوبة حسب ما يوضحه الجدول أعلاه قد بلغت 1.763، يقابلها مستوى دلالة إحصائية يساوي 0.414 وهو ما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (107) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (37): "رغم قوة الحجة في المذاهب الفلسفية المدروسة، إلا أن خروجهم عن الدين الإسلامي يجعلنا ننأى عن الأخذ بآرائهم و إن كانت صحيحة" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 37	نعم	التكرار المشاهد	16	70	86	3.824	2	0.148
		التكرار المتوقع	19.5	66.5	86.0			
	لا	التكرار المشاهد	11	44	55			
		التكرار المتوقع	12.4	42.6	55.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	16	33	49			
		التكرار المتوقع	11.1	37.9	49.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

انطلاقا من نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (37)، الذي ينص على: "**رغم قوة الحجة في المذاهب الفلسفية المدروسة، إلا أن خروجهم عن الدين الإسلامي يجعلنا ننأى عن الأخذ بآرائهم، وإن كانت صحيحة**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند بخيار "نعم" يساوي 16 تكرارا مشاهدا، و19.5 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات إجابات الإناث بهذا الصدد فقد بلغت 70 تكرارا مشاهدا، و66.5 تكرارا متوقعا، هذا ما يعطينا ما مجموعه 86 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، لإجابات الذكور، والإناث معا، أما عن إجابة هؤلاء بخيار"لا" على ذات البند، فقد بلغ عدد تكرارات الذكور 11 تكرارا مشاهدا، و12.4 تكرارا متوقعا، أما عدد تكرارات الإناث فقد بلغ 44 تكرارا مشاهدا، و42.6 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات إجابات الجنسين 55 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، هذا في حين نسجل أيضا بالجدول أعلاه أن عدد من الذكور قد سجل إجابته على هذا البند بعبارة "لا أدري"، وذلك بعدد تكرارات 16 تكرارا مشاهدا، و11.1 تكرارا متوقعا، أما عن الإناث فقد بلغ عدد تكراراتهن بهذا الصدد 33 تكرارا مشاهدا، و37.9 تكرارا متوقعا، ما نتج عنه مجموع تكرارات إجابات الجنسين 49 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، كما أننا نلاحظ أن قيمة **كا^2** المحسوبة بالجدول أعلاه لبحث الفرق بين الجنسين في تمثل هذا البند قد بلغت 3.824، يقابلها مستوى دلالة إحصائية يساوي 0.148، ومنه فإنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (108) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (38): "إن التغيرات الحاصلة في العالم تفرض علينا الانفتاح على تطورات العالم المعاصر بما يتضمنه من تطورات الفكر الحديث".

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 38	نعم	التكرار المشاهد	26	95	121	0.250	2	0.883
		التكرار المتوقع	27.4	93.6	121.0			
	لا	التكرار المشاهد	2	6	8			
		التكرار المتوقع	1.8	6.2	8.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	15	46	61			
		التكرار المتوقع	13.8	47.2	61.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (38)، الذي ينص على: "**إن التغيرات الحاصلة في العالم تفرض علينا الانفتاح على تطورات العالم المعاصر بما يتضمنه من تطورات الفكر الحديث**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بنعم" على هذا البند قد بلغ 26 تكرارا مشاهدا، و27.4 تكرارا متوقعا، أما عن عدد تكرارات إجابات الإناث بنفس الخيار على هذا البند فقد بلغت 95 تكرارا مشاهدا، و93.6 تكرارا متوقعا، وبالتالي نسجل مجموع تكرارات الذكور، والإناث بالإجابة على البند بخيار "نعم" هو 121 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، في حين نرى أن عدد تكرارات إجابات الذكور على هذا البند بخيار "لا" قد بلغ تكرارين مشاهدين، بمعدل 1.8 تكرارا متوقعا، أما عن تكرارات الإناث فقد بلغت 6 تكرارات مشاهدة، و6.2 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع تكرارات الجنسين 8 تكرارات مشاهدة، ومتوقعة، كما أن عدد تكرارات الذكور الذين فضلوا الإجابة على هذا البند بعبارة "لا أدري" قد بلغ 15 تكرارا مشاهدا، و13.8 تكرارا متوقعا، يقابله عند الإناث 46 تكرارا مشاهدا، و47.2 تكرارا متوقعا، ليكون مجموع التكرارات عند هؤلاء 61 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، كما أن الجدول أعلاه يشير أيضا إلى أن قيمة **كا^2** للفرق بين الجنسين في تمثل هذا البند قد بلغت 0.250، تقابلها دلالة إحصائية تعادل 0.883 وهو ما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم (109) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (39): "الفلسفة سبيل للإلحاد".

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ والمتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 39	نعم	التكرار المشاهد	12	35	47	0.521	2	0.771
		التكرار المتوقع	10.6	36.4	47.0			
	لا	التكرار المشاهد	14	56	70			
		التكرار المتوقع	15.8	54.2	70.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	17	56	73			
		التكرار المتوقع	16.5	56.5	73.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للبند رقم (39)، الذي ينص على:"**الفلسفة سبيل للإلحاد**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور "بنعم" على هذا البند قد بلغت 12 تكرارا مشاهدا و10.6 تكرارا متوقعا، أما عن عدد تكرارات الإناث بهذا الصدد فقد بلغت 35 تكرارا مشاهدا و36.4 تكرارا متوقعا، لنسجل بذلك مجموع تكرارات الجنسين 47 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما عن عدد تكرارات إجابات الجنسين بعبارة "لا" على هذا البند فقد بلغ عدد التكرارات عند الذكور 14 تكرارا مشاهدا، و15.8 تكرارا متوقعا، أما عند الإناث فقد بلغ عدد التكرارات المشاهدة 56 تكرارا مشاهدا، والمتوقعة 54.2 تكرارا متوقعا، ليكون بذلك مجموع تكرارات إجابات هؤلاء بعبارة "لا" على هذا البند هو 70 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، في حين نرى أن عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "لا أدري" على ذات البند قد بلغت 17 تكرارا مشاهدا، و16.5 تكرارا متوقعا، أما عن الإناث فقد بلغ عدد التكرارات عندهن 56 تكرارا مشاهدا، و56.5 تكرارا متوقعا، ليكون بذلك مجموع التكرارات عند الجنسين في الإجابة على هذا البند بعبارة "لا أدري" 73 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، كما نرى أن قيمة **كا^2** المحسوبة بالجدول أعلاه قد بلغت 0.521 ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.771، وعليه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند .

الجدول رقم (110) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (40): "الفلسفة حكمة نسانية".

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 40	نعم	التكرار المشاهد	33	118	151	0.258	2	0.879
		التكرار المتوقع	34.2	116.8	151.0			
	لا	التكرار المشاهد	7	20	27			
		التكرار المتوقع	6.1	20.9	27.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	3	9	12			
		التكرار المتوقع	2.7	9.3	12.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

إن الملاحظ للجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (40)، الذي ينص على:"**الفلسفة حكمة إنسانية**". يجد أن عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا "بنعم" على هذا البند هو 33 تكرارا مشاهدا، و34.2 تكرارا متوقعا، أما عن الإناث فقد بلغ عدد تكراراتهن بنفس الصدد 118 تكرارا مشاهدا، و116.8 تكرارا متوقعا، وهذا ما يعطينا مجموع تكرارات الجنسين 151 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، هذا بالإضافة إلى أن عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا "بلا" على هذا البند قد بلغ 7 تكرارات مشاهدة، و6.1 تكرارا متوقعا، مقابل 20 تكرارا مشاهدا لدى الإناث و20.9 تكرارا متوقعا، ما ينتج عنه مجموع تكرارات إجابات الجنسين بعبارة "لا" على هذا البند 27 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، كما أن عدد تكرارات إجابات الذكور بخيار "لا أدري" على هذا البند يساوي 3 تكرارات مشاهدة، و2.7 تكرارا متوقعا، في مقابل أنها عند الإناث تساوي 9 تكرارات مشاهدة، و9.3 تكرارا متوقعا، وهذا يعطينا مجموع تكرارات إجابات الجنسين بعبارة "لا أدري" على هذا البند يساوي 12 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، كما أن الجدول أعلاه يشير إلى أن قيمة **كا^2** المحسوبة في إطار إظهار الفروق بين الجنسين في تمثلهم لهذا البند قد بلغت 0.258، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.879، وهو ما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

الجدول رقم(111) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (41): "الفلسفة نشاط فكري وفاعلية إنسانية" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 41	نعم	التكرار المشاهد	33	138	171	12.775	2	0.002
		التكرار المتوقع	38.7	132.3	171.0			
	لا	التكرار المشاهد	4	6	10			
		التكرار المتوقع	2.3	7.7	10.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	6	3	9			
		التكرار المتوقع	2.0	7.0	9.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق في التمثل بين الجنسين للبند رقم (41)، الذي ينص على: "**الفلسفة نشاط فكري وفاعلية إنسانية**". نلاحظ أن عدد تكرارات الذكور المجيبون على هذا البند بعبارة "نعم" قد بلغ 33 تكرارا مشاهدا، و38.7 تكرارا متوقعا، يقابله لدى الإناث 138 تكرارا مشاهدا، و132.3 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات إجابات الجنسين بعبارة "نعم" على هذا البند 171 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما فيما يتعلق بإجابة الذكور على ذات البند بعبارة "لا"، فقد بلغ عدد تكراراتهم 4 تكرارات مشاهدة، و2.3 تكرارا متوقعا، يقابلها لدى الإناث 6 تكرارات مشاهدة، و7.7 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع 10 تكرارات مشاهدة، ومتوقعة، أما فيما يتعلق بإجابة الذكور بعبارة "لا أدري" فقد سجلنا عدد تكرارات يساوي 6 تكرارات مشاهدة، و2.0 متوقعة، يقابله لدى الإناث 3 تكرارات مشاهدة، و7.0 متوقعة، أو نظرية، ما ينتج مجموع تكرارات يساوي 9 تكرارات مشاهدة، ومتوقعة، هي إجابات الجنسين بعبارة "لا أدري" على هذا البند، كما أن الملاحظ للجدول أعلاه يرى أن قيمة **كا^2** المحسوبة تساوي 12.775، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.002، وهو ما يدل على وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (112) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (42): "الفلسفة جهد إنساني فيه تكامل بين العقل و الدين" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 42	نعم	التكرار المشاهد	22	106	128	6.647	2	0.036
		التكرار المتوقع	29.0	99.0	128.0			
	لا	التكرار المشاهد	12	23	35			
		التكرار المتوقع	7.9	27.1	35.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	9	18	27			
		التكرار المتوقع	6.1	20.9	27.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (42)، الذي ينص على: "**الفلسفة جهد إنساني فيه تكامل بين العقل والدين**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور بخيار "نعم" على هذا البند قد بلغت 22 تكرارا مشاهدا، و29.0 تكرارا متوقعا، يقابله عند الإناث 106 تكرارا مشاهدا، و99.0 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع 128 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا هو مجموع إجابات الجنسين بخيار"نعم" على هذا البند، أما فيما يتعلق بعدد تكرارات إجابة الذكور على ذات البند بخيار "لا" فقد بلغت 12 تكرارا مشاهدا، و7.9 تكرارا متوقعا، يقابلها لدى الإناث 23 تكرارا مشاهدا، و27.1 تكرارا متوقعا، ما يعطينا ما مجموعه 35 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابة الجنسين بخيار"لا" على هذا البند، كما أن عدد تكرارات الذكور الذين أجابوا بخيار "لا أدري" على هذا البند قد بلغ 9 تكرارات مشاهدة، و6.1 تكرارا متوقعا، يقابلها لدى الإناث 18 تكرارا مشاهدا، و20.9 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع 27 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا لإجابة الجنسين بخيار"لا أدري" على ذات البند، كما أن الجدول أعلاه يوضح أن قيمة **كا^2** المحسوبة للفرق بين الجنسين في تمثل هذا البند قد بلغت 6.647، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.036، وهو ما يدل على وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

الجدول رقم (113) المعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (43): "تنمي الفلسفة في الإنسان قيم التعصب والعنف" .

رقم البند	الإجابات	التكرارات المشاهدة/ المتوقعة	الجنس		المجموع	قيمة اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
			ذكر	أنثى				
البند رقم 43	نعم	التكرار المشاهد	10	54	64	2.747	2	0.253
		التكرار المتوقع	14.5	49.5	64.0			
	لا	التكرار المشاهد	24	66	90			
		التكرار المتوقع	20.4	69.6	90.0			
	لا أدري	التكرار المشاهد	9	27	36			
		التكرار المتوقع	8.1	27.9	36.0			
المجموع		التكرار المشاهد	43	147	190			
		التكرار المتوقع	43.0	147.0	190.0			

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والمعالج للفرق بين الجنسين في تمثل البند رقم (43)، الذي ينص على: "**تنمي الفلسفة في الإنسان قيم التعصب والعنف**". نلاحظ أن عدد تكرارات إجابات الذكور بعبارة "نعم" على هذا البند قد بلغت 10 تكرارات مشاهدة، و14.5 تكرارا متوقعا، يقابلها لدى الإناث 54 تكرارات مشاهدة، و49.5 تكرارا متوقعا، ما يعطي مجموع تكرارات لإجابات الجنسين بخيار"نعم" على هذا البند 64 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، أما فيما يتعلق بإجابات الذكور على ذات البند بعبارة "لا" فقد بلغت 24 تكرارا مشاهدا، و20.4 تكرارا متوقعا، يقابلها لدى الإناث 66 تكرارا مشاهدا، و69.6 تكرارا متوقعا، ما يعطينا مجموع تكرارات لإجابة هؤلاء على البند بخيار"لا" 90 تكرارا مشاهدا، ومتوقعا، يبقى عدد تكرارات بلغ 9 مشاهدة، و8.1 متوقعة، هو عدد تكرارات إجابة الذكور"بلا أدري" على هذا البند، يقابلها لدى الإناث 27 تكرارا مشاهدا، و27.9 تكرارا متوقعا، وبالتالي فمجموع تكرارات الإجابة "بلا أدري" للجنسين يساوي 36 تكرارا مشاهدا ومتوقعا، كما أن الجدول السابق يوضح أن قيمة **كا^2** المحسوبة للوقوف على الفرق بين الجنسين في تمثل هذا البند بلغت 2.747، ومستوى دلالة إحصائية يساوي 0.253، وهو ما يدل على عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

ثانيا- مناقشة، وتفسير النتائج:

1- مناقشة، وتفسير نتائج المقابلة:

1-1- مناقشة، وتفسير نتائج المحور الأول: وقد جاءت نتائج إجابات المفحوصين على أسئلة هذا المحور، والذي يدور حول ما إذا كان محتوى منهاج مادة الفلسفة قد صيغ بما يحقق الأهداف المدرجة بالمنهاج، والواردة به تحت اسم الكفايات على النحو التالي:

– باعتبار نتائج السؤال الأول، والذي نص على: "ما نوع الكفايات التي يهدف منهاج الفلسفة المقرر للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة إلى تحقيقها: معرفية، وجدانية، أدائية"؟. وبالرجوع إلى الإجابات المحصلة من الأساتذة المفحوصين نجد أن الحالات المدروسة ترى بتنوع الكفايات التي يعالجها المنهاج.

– باعتبار نتيجة السؤال الثاني، والذي نص على: "هل يغلب على محتوى المنهاج المقرر للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة نوع معين من هذه الكفايات"؟. وقد خرجنا فيه بنتيجة مفادها أن المنهاج المقرر لهذا المستوى في مادة الفلسفة يغلب عليه نوع معين من الكفايات، هو الكفايات المعرفية.

– باعتبار نتيجة السؤال الثالث، والذي نص على: "هل محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر لهذه السنة يخدم فعلا الكفايات التي يراد تحقيقها في شكل أهداف"؟. وباعتبار نتائج إجابات المفحوصين على هذا السؤال نرى أن المحتوى يخدم هذه الكفايات نسبيا.

– باعتبار نتيجة السؤال الرابع، والذي نص على: "هل النصوص والخطابات المقررة مشبعة بالكفايات القاعدية، والمرحلية التي توظف لتحقيق الكفايات الختامية"؟. فقد وجدنا أن إجابات المفحوصين جاءت مؤكدة على أن النصوص، والخطابات مشبعة نسبيا بالكفايات القاعدية والمرحلية المؤدية إلى تحقيق الكفايات الختامية.

– باعتبار نتيجة السؤال الخامس، والذي نص على: "هل تعتقد أنه من الأفضل تعويض بعض النصوص، والخطابات المقررة حاليا، بنصوص وخطابات أخرى تكون أكفأ من النصوص الحالية في تحقيق الأهداف، ومن ثم تشكيل تمثلات إيجابية للتلاميذ عنها"؟. فقد خلصنا فيه إلى أن أغلب أفراد العينة يفضلون تعويض بعض من هذه النصوص، إن لم نقل أهم الإشكاليات فيه، بأخرى تكون أكفأ منها، ومن ثم تحقيق تمثلات إيجابية للتلاميذ عن المادة عموما، وعن مضمون الخطاب الفلسفي المدرسي المبرمج خصوصا.

– باعتبار نتيجة السؤال السادس، والذي نص على: "حدد النصوص المقررة التي تفضل استبدالها بنصوص أخرى"؟. فقد كشفت الإجابات أن من بين المواضع، أو الإشكاليات التي يرغب الأساتذة في تعويضها بأخرى مفارقة المحامي، مفارقة الحلاق، مشكلات فلسفية، انطباق الفكر مع نفسه وانطباقه مع الواقع، الحرية مشكلة أم إشكالية، المذاهب الفلسفية، وهو عدد نصوص ليس بالقليل إن لم أقل أنه يشكل أغلب محتوى المقرر.

– باعتبار نتيجة السؤال السابع، والذي نص على: "انطلاقا من خبرتك المهنية في تعليم مادة الفلسفة للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة، ما طبيعة التمثلات التي يكونها التلاميذ عن هذه الأخيرة"؟. فقد لاحظنا أن أفراد العينة لم يتفقوا على تحديد نوع معين من التمثلات، مما يدل على تنوعها في صفوف التلاميذ، فمنها الإيجابي، ومنها السلبي، وذلك اعتبارا من ميولاتهم، توجهاتهم، استعداداتهم والفروق الفردية السائدة بينهم عموما، بالإضافة إلى طبيعة المادة، وكونها مادة جديدة عليهم.

– باعتبار نتيجة السؤال الخامس عشر، والذي نص على: "هل تعتقد أن المدة الزمنية المخصصة للدرس كافية للوصول إلى الهدف"؟. كشفت إجابات المفحوصين على هذا السؤال أن المدة الزمنية كافية نسبيا، كما أن هذه المدة الزمنية المخصصة للدرس قد تصبح كافية تماما شريطة أن يقل عدد أفراد تلاميذ الفصل مثلا، وأن تكون كل الدروس في مستوى واحد من السهولة، وهذا ما لا يكشفه الواقع التربوي لديهم.

– باعتبار نتيجة السؤال السادس عشر، والذي نص على: "هل يشكل محتوى الكتاب الحالي تقدما أم تراجعا بالنسبة لسابقه"؟. لاحظنا أن أغلب الأساتذة يقولون بأن هناك تقدم بهذا الكتاب إذا ما قورن بسابقه، ولعل هذا من البداهة على اعتبار أن سابقه كان ينطوي تحت جناح مقاربة غير المقاربة المدرس بها حاليا، وهي مقاربة الكفايات، التي وإن لم تستغن عن كل ما في المقاربات السابقة(خاصة المقاربة بالأهداف)، فقد أخذت منها إيجابياتها كما يفترض، وتحاول أن تتجاوز سلبياتها...

– باعتبار نتيجة السؤال السابع عشر، والذي نص على: "هل هذه النصوص التي يتضمنها المقرر عند مستوى فهم التلاميذ، أم أنك ترى أنها فوق مستوى فهمهم"؟. وقد أكد أغلب المفحوصين أن معظم النصوص فوق مستوى التلاميذ، ومستوى فهمهم، وهذا ما قد يشكل عائقا في تحقيق تمثلاتهم الإيجابية لها.

– باعتبار نتيجة السؤال الثامن عشر، والذي نص على: هل محتوى المنهاج يعالج وبواقعية مشكلات الواقع المعيشي، أم أنه يتناولها بصورة مثالية، نظرية، وبعيدة عن الواقع المعيشي؟. وقد كشفت النتيجة أن أغلب المفحوصين يرون أن المنهاج يغلب عليه الطابع النظري، والنظرة المثالية في معالجة القضايا، لكن هذا لا يعني عدم وجود بعض الإشكاليات التي تعالج بصورة واقعية.

– باعتبار نتيجة السؤال التاسع عشر، والذي نص على: "لعل الهدف الأسمى الذي تسعى وراءه هذه الخطابات هو الوصول إلى تعليم المتمدرس كيفية التفلسف. في اعتقادك هل فعلا يصل المتمدرس في النهاية إلى تحقيق هذا الهدف"؟. وقد كشفت إجابات المفحوصين على أن هذا الهدف يتحقق بصورة نسبية.

باعتبار نتيجة دراسة إجابة الأساتذة على الأسئلة السابق ذكرها، والمتعلقة بمحاولة الإحاطة بما إذا كان محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر للسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة قد صيغ بما يحقق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات، والتي كشفت على أن محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر ذو كفاية نسبية في تحقيق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة بالمنهاج تحت اسم الكفايات، من وجهة نظر هؤلاء الأساتذة، وذلك قد نرجعه إلى مجموعة من الأسباب لعل أهمها:

أ– الصعوبة التي تتسم بها النصوص الفلسفية المقررة باعتبار أنها فوق مستوى فهم التلاميذ.

ب- حداثة المادة بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، وبالخصوص تلاميذ السنة الثانية آداب وفلسفة.

ت- التمثلات القبلية التي يحملها هؤلاء التلاميذ عن مادة الفلسفة عموما، والخطاب الفلسفي على وجه الخصوص، والتي قد تكون عائقا أمام التلميذ في اكتساب الفكر التجريدي الفلسفي، ذلك أننا كنا قد أشرنا في الجانب النظري أن التمثلات الشخصية السلبية للتلميذ عن الفلسفة، أو غيرها من المواد قد تحول دون اكتسابه لهذه المادة.

ث- كثافة المنهاج حسب ما صرح لنا به بعض الأساتذة.

ج- وضيق الحجم الساعي المخصص لتبليغه.

1-2- مناقشة، وتفسير نتائج المحور الثاني: وقد جاءت إجابات المفحوصين على أسئلة هذا المحور الذي يدور حول ما إذا كانت العملية التقويمية(الأدوات، والأساليب)المدرجة لمادة الفلسفة والمقررة بالمنهـــاج التربوي تســـاهم في تحقيــق الأهداف المسطرة به تحت اسم الكفايات كما يلي:

- باعتبار نتيجة السؤال الثامن، والذي نص على:"هل تشعر بتجاوب التلاميذ معك أثناء التدريس؟". ما أكد فيه أغلب الأساتذة المفحوصين أن تجاوب هؤلاء المتمدرسين يتراوح بين الضعيف والنسبي.

- باعتبار نتيجة السؤال التاسع، والذي نص على: "هل التغذية الراجعة التي تتلقاها من التلاميذ تعبر فعلا عن ما تهدف أنت إلى تحقيقه ؟". والذي كشف فيه أفراد العينة أن التغذية الراجعة التي يتلقونها من التلاميذ تحقق نسبيا ما يرمي إليه الأستاذ.

- باعتبار نتيجة السؤال العاشر، والذي نص على: "هل أدوات التقييم المستخدمة(مقال، تحليل نصوص)، كافية لتحديد مدى تمكن التلميذ من الكفاية المتوخاة"؟. وقد خلصنا فيه أن المفحوصين يرون بأن هذه الأدوات تعد كافية لتحديد الكفاية المطلوبة.

- باعتبار نتيجة السؤال الحادي عشر، والذي نص على: "هل تعتقد أن هذه الأدوات توفر تقييما موضوعيا"؟. أجاب المفحوصون أنها تقدم تقييما موضوعيا إذا ما وفرت الظروف اللازمة للتقييم الموضوعي(محاربة الغش مثلا).

- باعتبار نتيجة السؤال الثاني عشر، والذي نص على: "هل تعتقد أن هناك أدوات تقييم أخرى يمكن اعتمادها في تقييم مدى تحقق الكفاية"؟. صرح أفراد العينة بأن هناك أدوات تستخدم ضمن مقاربة التدريس بالكفايات مثل الوضعيات الإدماجية، والتعبير الحر، والتي تتطلب عدد تلاميذ فصل محدود، ووقت كاف ....

- باعتبار نتيجة السؤال الثالث عشر، والذي نص على: "كم يبلغ عدد مرات التقييم المعتمدة عادة في هذا المستوى؟". وقد سجلنا أن الأساتذة يتفقون تقريبا على عدد مرات تقييم يصل إلى مرتين غالبا، مع إضافة البحوث المنزلية عند بعضهم.

– باعتبار نتيجة السؤال الرابع عشر، والذي نص على: "هل تعتقد أنها كافية لتقييم مستوى التلاميذ؟". فإن عدد المرات هذه يعد كافيا نسبيا باعتبار إجابات المفحوصين، وذلك في ظل الظروف التي أشرت إليها سابقا من طول محتوى المقرر، وكثافته، قصر وقت الدرس، كبر عدد تلاميذ الفصل، وغيرها. انطلاقا من هذه النتائج نرى أن المفحوصون يعتقدون أن العملية التقويمية تلعب دورا إيجابيا، وتسهم في تحقيق الكفايات المبرمجة بالمنهاج، وبإمكانها أن تحقق نتائج أفضل شريطة:

أ– أن يكون عدد تلاميذ الفصل أقل مما هو عليه الآن.

ب– التخلص من كل مظاهر الغش المنتشرة اليوم في جميع الأوساط التربوية.

ت– زيادة عدد مرات التقييم المقررة لمادة الفلسفة حسب ما تتطلبة الوضعية–المشكلة.

وعليه، ومن خلال عرضنا لنتائج تحليل المقابلات المجرات مع عينة الأساتذة المعنيين بها المدرسين بالثانويات مجال الدراسة، والبالغ عددهم ثمانية أساتذة، توصلنا إلى:

* أن محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق نسبيا الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات.

* العملية التقويـمية(الأدوات، والأساليب)، المعتمدة بمـادة الفلسفة، والمقررة بالمنهـاج التربوي تسـاهم في تحقيـق الأهداف المسطرة به، والواردة تحت اسم الكفايات.

2– مناقشة، وتفسير نتائج الاستمارة:

2–1– مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الرئيس الأول باعتبار نتائج الفروض الجزئية: نص الفرض الرئيس الأول على: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات". ويتم مناقشة، وتفسير نتائج هذا الفرض من خلال مناقشة، وتفسير نتائج الفروض الجزئية المعالجة له، وهي على التوالي:

2–1–1– مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الجزئي الأول: نص الفرض الجزئي الأول: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات". وبالرجوع إلى نتائج البنود المعالجة لهذا الفرض وجدنا أن:

– باعتبار نتائج البند الأول، والذي نص على: "المتناقضان هو استنتاج قضية من أخرى تخالفها في موقع كل من الموضوع والمحمول". نرى أن عدد التلاميذ الذين أجابوا على هذا البند إجابة خاطئة هو 88 تلميذا، أي ما نسبته 46.3%، وهي أعلى نسبة إجابة، ومنه نستنتج أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا، ذلك أن العكس هو استنتاج قضية من أخرى تخالفها في موقع كل من الموضوع، والمحمول. فعكس القضية هو تحويلها إلى أخرى، موضوعها محمول الأصل ومحمولها موضوع الأصل، مع الاحتفاظ بالصدق، والكيف، أي الإيجاب، والسلب مثلا: "لا إنسان خالد"(الأصل)، معكوسته(لا خالد إنسان)، ويشترط في صحة عملية العكس قاعدتان، أن يتحدا في

الكيف، بأن يكون كيف المعكوسة هو كيف الأصل، وأن لا يستغرق حد في المعكوسة، لم يكن مستغرق من قبل في الأصل[1]. أما فيما يتعلق بالتناقض (التقابل)، فهو ما ينتج عن القضية الواحدة بحكم تغير كيفها، وكمها، فإذا وقع تغيير في الكم، والكيف ترتب عن ذلك تناقض بين(ك)، و(س) من جهة، وبين(ل)، و(ب) من جهة أخرى، والمتناقضتان لا تصدقان معا، ولا تكذبان معا، وإن صدقت واحدة، كانت الأخرى كاذبة بالضرورة.[2]

– وباعتبار نتائج البند الثاني، والذي نص على: "لا يعد التنافر قاسما مشتركا بين المتضادين والمتناقضين ولا حتى المتعاكسين". نرى أن عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة على هذا البند هو71 تكرارا، أي ما يعادل 37.4% من مجموع التلاميذ، ومنه نقول بأن التلاميذ قد استوعبوا معنى التنافر، وتمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا، باعتبار أن التنافر هو القاسم المشترك بين المتناقضين، وكذا بين المتضادين، وكذا بين المتعاكسين، فالتناقض تنافر، والتضاد تنافر، والتعاكس تنافر.[3]

– باعتبار نتائج البند الثالث، والذي نص على: "يقضي مبدأ الثالث المرفوع الأخذ بطرفي القضية فقد يكون الشيء (أ)، وقد يكون (لا أ)". وباعتبار عدد تكرارات الإجابات الصحيحة للتلاميذ والمشار إليها آنفا، والمقدرة بـــ21 تكرارا، وبنسبة تساوي 11.1%، في حين أن التلاميذ الذين أجابوا "بلا أدري" كانت تكراراتهم تساوي 101 تكرارا، تقابلها نسبة مئوية معبرة تساوي53.2 % ومنه نرى أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، إذ أن مبدأ الثالث المرفوع يقضي الأخذ بأحد طرفي القضية، إما أن يكون الشيء (أ)، أو (لا أ)، لأن المبدأ العقلي يفرض بالضرورة أن تكون الأرض مثلا إما كروية، أو لا كروية، ولا وسيط بينهما.[4]

– وباعتبار نتائج البند الرابع، الذي نص على: "أعتقد أن للفلسفة نفس يقين العلم". وباعتبار عدد تكرارات الإجابات الصحيحة للتلاميذ، والتي قدرت بـــ86 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 45.3% وهي أعلى نسبة إجابات، نرى أن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا، فهم يدركون أن الفلسفة لا تحمل نفس يقين العلم، وذلك لأن الجواب في الفلسفة يدور في حلقة مفرغة، لأنها على حد تعبير الفلاسفة إشكالية[5]، أما الجواب في العلم فيكون أدق بالمقارنة مع ما هو موجود في الفلسفة فالموضوعات التي يعالجها العلم ذات طبيعة حسية، يتيسر علاجها بإتباع المنهج العلمي، الذي يقوم على المشاهدة والتجربة.[6]

---

[1]– جمال الدين بوقلي، حسن، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص 56.

[2]– **المرجع نفسه**، الصفحة نفسها.

[3]– **المرجع نفسه**، ص 35.

4– **المرجع نفسه**، ص 60.

5– **المرجع نفسه**، ص 15.

6– **المرجع نفسه**، ص 14.

– أما فيما يخص نتائج البند الخامس، الذي نص على: "علمتني الفلسفة أن أعتمد على العقل، وأهمل الحواس في الحكم على الأشياء"، فقد أحصينا عدد تكرارات الإجابات الصحيحة 162 تكرارا تقابلها نسبة مئوية تساوي 85.0%، ومنه نرى أن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا، إذ أنهم يدركون أن من مصادر المعرفة الحواس، فجميع معارفنا بما فيها تأملاتنا الفلسفية مستقاة من الخبرة الحسية.[1]

– أما عن نتائج البند السادس، الذي نص على: "لا يوجد فرق في اعتقادي بين السؤال الفلسفي والسؤال العلمي". نرى أن عدد تكرارات الإجابات الصحيحة للتلاميذ على هذا البند هو 166 تكرارا، وبنسبة مئوية تقدر بـــ87.4%، ومنه نرى أن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا على اعتبار أنهم يفرقون بين السؤال الفلسفي، والسؤال العلمي، ذلك أن السؤال الفلسفي يتعلق بما وراء الطبيعة، فهو يقتضي في موضوعاته الانتقال من مجال البحث الواقعي، إلى مجال البحث عن العلل الأولى للموجودات، والإجابة عنه ليست بديهية.[2] أما مجال السؤال العلمي فهو الواقع الحسي.

– وباعتبار نتائج البند السابع، الذي نص على: "تعد العلاقة بين المفهوم، والماصدق علاقة طردية". وباعتبار عدد تكرارات الإجابات الصحيحة للتلاميذ على هذا البند، والمقدرة بـــ 30 تكرارا، أي بنسبة 15.8%، في مقابل عدد تكرارات التلاميذ الذين فضلوا الإجابة على هذا البند "بلا أدري" والتي بلغت 180 تكرارا، في مقابل 56.8% كنسبة معبرة عنها، نرى أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، صحيحا، ولم يفهموا طبيعة العلاقة بين المفهوم، والماصدق، ذلك أن العلاقة بين المفهوم والماصدق علاقة عكسية، فكلما اتسع المفهوم ضاق الماصدق، وكلما ضاق المفهوم اتسع الماصدق[3].

– وباعتبار نتائج البند الثامن، الذي نص على: "رغم أن منهاج الفلسفة المقرر يقسم تطور هذه الأخيرة إلى حقب تاريخية، إلا أنني لا ألمس أي فرق بين ما يسمى بالفلسفة القديمة، والفلسفة الحديثة سواءً في المناهج، أو النتائج". وباعتبار عدد تكرارات الإجابات الصحيحة للتلاميذ على هذا البند، والتي وصلت إلى 80 تكرارا، وهي أعلى تكرار في مقابل الإجابات الأخرى، كما أن النسبة المئوية المقابلة لهذا التكرار تساوي 42.1%، نرى أن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا وبالتالي فهم يفرقون بين الفلسفة القديمة، والفلسفة الحديثة، ويجدون أن هنالك فرق بينهما بعد إقامة المقارنة في المناهج، والنتائج، وذلك انطلاقا مما يعرضه عليهم محتوى منهاج مادة الفلسفة. إذ أن منهج الفلسفة الجديد كما مارسه ديكارت يقود إلى بناء نسق جديد من المعارف، يحتكم فيها الوصول

1– جمال الدين بوقلي، حسن، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص 150.

2– **المرجع نفسه**، ص 15.

3– **المرجع نفسه**، ص53.

إلى مبادئ العقل، لا إلى اللاهوت، ويرجع فيها إلى العلم البرهاني، لا التراث السكولائي، وبهذا التحول في الموضوع، والمنهج حدثت القطيعة الأولى مع التراث القديم، الذي ساد طيلة القرون الوسطى.[1]

وكنتيجة لدراستنا لبنود هذا الفرض الجزئي، نرى أنه، وباعتبار نتائج تمثل التلاميذ للبنود (2،4،5،6،8)، إيجابيا، بمعنى حدوث الفهم الصحيح لديهم لمحتوى هذه البنود، وعدم فهمهم الصحيح للبنود(1،3،7)، ومنه نرى أن هذا الفرض قد تحقق، ذلك أن التلاميذ قد أجابوا على معظم الأسئلة إجابة صحيحة.

2-1-2- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الجزئي الثاني: نص الفرض على: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي". ويعالج هذا الفرض الجزئي عدد من البنود نوردها كما يلي:

- باعتبار نتائج البند التاسع، الذي نص على: "أكسبتني الفلسفة التفكير المنطقي، النسقي". بالرجوع إلى عدد تكرارات الإجابات التي تقر بأن الفلسفة فعلا أكسبت التلميذ التفكير المنطقي، النسقي نجدها تقدر بـــ88 تكرارا، أي بنسبة مئوية تقدر بـــ 46.3%، وهي أعلى نسبة إجابات للتلاميذ على هذا البند، ومنه فإن التلاميذ يتفقون أن محتوى المنهاج المقرر للفلسفة للسنة الثانية تخصص آداب وفلسفة يعمل على إكسابهم التفكير المنطقي، والنسقي.

- باعتبار نتائج البند العاشر، الذي نص على: "يقوم المنطق الرياضي(الرمزي)، على استخدام التعريفات المطلقة". وبالرجوع إلى عدد تكرارات الإجابات الصحيحة للتلاميذ على هذا البند نجد أنها تقدر بـــ47 تكرارا فقط، أي بنسبة 24.7%، وهي نسبة ضئيلة في مقابل تكرارات الإجابات الخاطئة التي قدرت بـــ93 تكرارا، أي بنسبة 48.9%، ومنه فإن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، وصحيحا، ولم يفهموا المنطق الرياضي، وذلك باعتبار أن المنطق الرياضي(الرمزي) يقوم على استخدام التعريفات الدقيقة، وليس التعريفات المطلقة، فالرياضيات تمد العلم التجريبي بلغته الدقيقة.[2]

- باعتبار نتائج البند الحادي عشر، الذي نص على: "يعتمد المنطق الجدلي على مبدأ الهوية الثابت". وبالرجوع إلى عدد تكرارات إجابات التلاميذ الذين قالوا نعم، إن المنطق الجدلي يعتمد على مبدأ الهوية الثابت، والتي قدرت بـــ67 تكرارا، أي ما نسبته 35.3% من مجموع الإجابات وهي نسبة كبيرة بالمقارنة مع التلاميذ الذين قالوا أن المنطق الجدلي لا يعتمد على مبدأ الهوية الثابت، و هو ما مجموعه 62 تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي 32.6%، ومنه يمكننا القول أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، ولم يستوعبوا المنطق الجدلي.

1- جمال الدين بوقلي حسن وآخرون ، **مرجع سابق ذكره**، ص 149.

2- **المرجع نفسه**، ص 93.

– باعتبار نتائج البند الثاني عشر، الذي نص على: "يقضي المنطق الجدلي برفض التناقض". وباعتبار تكرارات الإجابات الخاطئة التي قدمها التلاميذ، والتي قدرت بـــ 91 تكرارا، أي ما نسبته 42.6%، وهي أعلى نسبة للإجابة، نرى أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا ايجابيا، صحيحا باعتبار أنه، وإذا كان المنطق القديم يعتمد كليا على مبدأ الهوية الثابت الذي لا يتغير، والذي يقضي برفض التناقض، فإن المنطق الجدلي يرفض التعامل مع هذا المبدأ من حيث أنه يعكس فكرا ساكنا كما لا يصلح للعالم الطبيعي، والواقعي الذي لا يتوقف عن الحركة، والسير، إن الحركية التي تتسم بها الحياة الخارجية تقوم على مبدأ التناقض، أو التغاير، ويعني أن(أ) لا يبقى(أ)،لأنه حتما ينتقل إلى (س)، أو(لا أ). [1]

– باعتبار نتائج البند الثالث عشر، الذي نص على: "الاستقراء التام هو الانتقال من الحكم على بعض الجزئيات إلى حكم كلي". وباعتبار نتائج تكرارات الإجابات الصحيحة التي قدمها التلاميذ على هذا البند، والتي قدرت بـــ 19 تكرارا، أي ما يعادل 10.0%، وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بنسبة الإجابات الخاطئة 53.4%، أي بعدد تكرارات يساوي 102، نرى أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، ذلك أن الاستقراء التام هو انتقال الفكر من حكم جزئي، على كل فرد من أفراد مجموعة معينة، إلى حكم كلي، يتناول كل أفراد هذه المجموعة، ولا يكون الاستقراء التام ممكنا إلا متى استند إلى مقدمات جزئية محدودة العدد.

مثال ذلك: عزيز ناجح، وأمين ناجح، وسعيد ناجح.
عزيز، وأمين، وسعيد هم كل أبناء المهندس سليم.
كل أبناء المهندس سليم ناجحون.[2] أما ما قلنا عنه سابقا فهو استقراء ناقص.

– وباعتبار نتائج البند الرابع عشر، الذي نص على: "الاستدلال التمثيلي هو الانتقال من العام إلى الخاص". نرى أن عدد تكرارات الإجابات الصحيحة التي أعطيت لهذا البند هو36 تكرارا، أي بنسبة 18.9%، وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بعدد تكرارات إجابات التلاميذ "بلا أدري" على هذا البند، والتي بلغت 87 تكرارا، وبنسبة مئوية بلغت 45.8%، ومنه فإن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند أيضا تمثلا إيجابيا، ذلك أن الاستدلال التمثيلي هو الانتقال من الخاص، إلى الخاص.[3]

– أما عن نتائج البند الخامس عشر، والذي نص على: "لا يوجد فرق بين المنطق الصوري والمنطق الجدلي". وانطلاقا من عدد تكرارات الإجابات الصحيحة التي أعطيت لهذا البند، والتي قدرت بـــ98 تكرارا، أي ما نسبته 51.6%، وهي أعلى نسبة للإجابة على هذا البند، نرى أن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا، وذلك باعتبار أنهم يفرقون بين المنطقين، لأن المنطق

---

[1]– جمال الدين بوقلي، حسن، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص 65.

[2]– **المرجع نفسه**، ص ص 78– 79.

[3]– **المرجع نفسه**، ص 75.

الصوري يهتم بالتصورات، والمفاهيم، والمنطق الجدلي يقوم على طرح القضية، ونقيضها، وبالتالي فإن التلاميذ لا يعتقدون أن المنطق الصوري هو نفسه المنطق الجدلي، رغم أنهم لم يعطوا إجابات صحيحة حينما سئلوا عن ما إذا كان المنطق الجدلي يعتمد على التناقض أم لا، و ما إذا كان هذا الأخير يعتمد على مبدأ الهوية الثابت، وأنا أعتقد هنا أن هذا البند الأخير كان السؤال فيه أسهل لأنه متعلق بالإطار العام، ولم يخض في خصوصيات كل منطق.

– وباعتبار نتائج البند السادس عشر، الذي نص على:" إن أحسن صور القياس هي ما نحمله أكثر من ثلاثة حدود". ومن خلال ملاحظة عدد تكرارات الإجابات الصحيحة التي أعطاها التلاميذ لهذا البند، والتي قدرت بـــ 23 تكرارا، أي نسبة 12.1%، وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بنسبة الإجابات التلاميذ "بلا أدري" على البند، والتي قدرت بـــ 51.1%، أي بعدد تكرارات يساوي 97 تكرارا، ومنه فهم لم يتمثلوا هذا البند تمثلا صحيحا، ولم يفهموا صور القياس، وذلك انطلاقا من أن القياس الذي نحمله أكثر من ثلاثة حدود لا تترتب عنه نتيجة صحيحة، لأننا نقع فيما يدعوه المناطقة بأغلوطة الحد الرابع. فمثلا إذا قلنا وردة ماء منظف، ووردة ابنتي، فلا يجب أن نستنتج أن ابنتي ماء منظف، فعلى الرغم من أن كلتا المقدمتين صحيحة، فإن النتيجة خاطئة، لأن الحدود الواردة فيها قد استعملت لمغالطتنا.[1]

من هنا وباعتبار نتائج البنود المشار إليها آنفا، والتي دلت على أن التلاميذ تمثلوا إيجابيا بندين فقط في هذه الفرضية، وهما البندين(9،15)، في حين أنهم لم يتمثلوا إيجابيا البنود(10، 11، 12، 13، 14، 16)، وعليه نرى أن هذا الفرض الجزئي الثاني لم يتحقق.

2-1-3- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الجزئي الثالث: نص الفرض الجزئي الثالث على: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية".

– باعتبار نتائج البند السابع عشر، الذي نص على: "أعتقد أن الفلسفة الإسلامية كانت أسبق من الفلسفة اليونانية في دراسة الميتافيزيقا". وبالرجوع إلى نتائج إجابات التلاميذ على هذا البند، سجلنا عدد تكرارات الإجابات الصحيحة قدرت بـــ78 تكرارا، أي ما تقابله نسبة مئوية تساوي 41.1% وهي نسبة أقل من نسبة الإجابات الخاطئة التي سجلنا فيها نسبة 42.6%، أي بعدد تكرارات81 تكرارا، ومنه فإن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، وصحيحا، على اعتبار أن الفلسفة اليونانية كانت أسبق من الفلسفة الإسلامية في دراسة الميتافيزيقا، والفلسفة الإسلامية لم يعش أبناؤها منعزلين عما كان يجري من أحداث في الحضارات الأخرى، ولم يشعروا لحظة واحدة بأن ما كان يبدعه الآخرون من قيم، وإنتاجات لم يثر فضولهم، واهتمامهم، وإعجابهم، ولقد شاء القدر أن تعلقوا

[1]– جمال الدين بوقلي، حسن، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص ص 57– 58.

بوجه أخص بفلسفة اليونان، كما عبر عنها الحكيمان أفلاطون، وتلميذه أرسطو، وغيرهما كثير ونكشف هذا التعلق من خلال ما ألفه بعضهم من شروح، وإبداعات أمثال الكندي، والفرابي، وابن سينا ...[1]

– وباعتبار نتائج البند الثامن عشر، الذي نص على: "يعتقد سقراط أن الحواس هي أصل المعرفة". نرى أن عدد تكرارات الإجابات الصحيحة التي سجلها التلاميذ هي 78 تكرارا، أي بنسبة مئوية تعادل 41.1%، وهي أعلى من نسبة الإجابات الخاطئة، والتي تساوي 40.0%، إذ يعتقد التلاميذ أن سقراط يرى أن العقل هو أصل المعرفة، ومنه فإن التلاميذ قد تمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، إذ يرون أن سقراط يذهب إلى أن الحقيقة يقرها العقل، وأن حواسنا تخدعنا، ولا تدرك الموجودات كما هي في حقيقتها، بل كما تبدوا لحواسنا.[2]

– وباعتبار نتائج البند التاسع عشر، الذي نص على: "أعتقد أن أصل الأشياء عند طاليس هو العدد". فباعتبار عدد تكرارات الإجابات الصحيحة، والتي قدرت بـــ37 تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي 19.5%، وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بعدد تكرارات الإجابات الخاطئة، التي تساوي 88 تكرارا، أي بنسبة 46.3%، ومنه نرى أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند أيضا تمثلا ايجابيا وصحيحا، وذلك أن أصل الأشياء عند طاليس هو الماء، وعند أصحاب فيتاغورس(ت، نحو600 ق،م) العدد كمفهوم مجرد. فالأشياء عندهم مهما اختلفت صفاتها، وأعراضها في مستوى المشمومات، والمسموعات، والمرئيات وغيرها، فهي تتأسس على العدد.[3]

– أما فيما يتعلق بنتائج البند العشرون، الذي نص على: "يعد جون ديوي زعيما للاتجاه العقلي". وباعتبار تكرارات الإجابات الصحيحة للتلاميذ على هذا البند، والتي بلغ عددها 52 تكرارا، أي بنسبة 27.4%، وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بتكرارات الإجابات الخاطئة، أو بتكرارات التلاميذ الذين صرحوا بأنهم لا يعرفون الإجابة، وهي بعدد تكرارات تساوي 83 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 43.7%، ومنه نرى أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند أيضا تمثلا إيجابيا، على اعتبار أن ديكارت هو زعيم هذا الاتجاه، وأن جون ديوي من أتباع المذهب البرغماتي (النفعي).

– أما فيما يخص نتائج البند الواحد والعشرون، والذي نص على: "رغم ثقل التراث الذي تزخر به الفلسفة اليونانية في جميع الجوانب، إلا أننا لا نجد ما يخدم الجانب الابستمولوجي فيها". نرى أن عدد تكرارات إجابات التلاميذ الصحيحة على هذا البند هي 16 تكرارا، أي ما نسبته 8.4%، وهي نسبة ضئيلة جدا إذا ما قورنت بعدد تكرارات إجابات التلاميذ الذين أجابوا "بلا أدري"، وهي 122 تكرارا، ونسبة 64.2%، ومنه فإن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، ذلك أن الفلسفة

---

[1]– جمال الدين بوقلي، حسن، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص128.

[2]– **المرجع نفسه**، ص 109.

[3]– **المرجع نفسه**، ص 108.

اليونانية بالإضافة إلى تشبعها بالمبحثين الخاصين بالأنطولوجيا، والأكسيولوجيا، فهي تتكون أيضا من مبحث ثالث أساسي هو مبحث الإبستمولوجيا، ويتجلى ذلك في أفكار سقراط، وحتى السفسطائيين، وإنجازات أفلاطون، وأرسطو، وغيرهم.

وباعتبار نتائج البنود السابق شرحها، نرى أن التلاميذ قد تمثلوا البند الثامن عشر فقط تمثلا إيجابيا، في حين أنهم لم يتمثلوا إيجابيا باقي البنود، وهي البنود(17،19،20،21)، ومنه فإن هذا الفرض لم يتحقق، والتلاميذ لم يتوصلوا بعد إلى تحقيق كفاية التعبير عن المعرفة في روح شمولية.

2-1-4- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الجزئي الرابع: نص الفرض: "محتوى منهـــاج مادة الفلسفـــة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية". وبالرجوع إلى نتائج البنود:

- باعتبار نتائج البند الثاني والعشرين، والذي نص على: "إن مجال السؤال الفلسفي هو المحسوسات، وما يستوجب من التخصصات الجزئية". وباعتبار نتائج تكرارات الإجابات الصحيحة للتلاميذ على هذا البند، والتي بلغ قدرها 63 تكرارا، وبنسبة مئوية تقدر بـــ33.2%، وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بعدد تكرارات الإجابات الخاطئة، والتي قدرت بـــ70 تكرارا، وبنسبة مئوية وصلت إلى 36.8%، ومنه فإن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، وصحيحا، ذلك أن مجال السؤال العلمي هو المحسوسات، وأن مجال السؤال الفلسفي هو ما يتعلق بما وراء الطبيعة.

- أما عن نتائج البند الثالث والعشرون، والذي نص على: "تعتمد الفلسفة في معالجتها للقضايا على التجزيء". وباعتبار عدد تكرارات الإجابات الصحيحة للتلاميذ، والتي بلغ عددها 55 تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي 28.9%، وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بعدد الإجابات الخاطئة، والتي بلغت 78 تكرارا، ونسبة 41.1%، ومنه فإن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، وصحيحا، ذلك أن الفلسفة في معالجتها للقضايا تتناولها في شكلها الشامل، والكلي.

- وبالرجوع إلى نتائج البند الرابع والعشرون، والذي نص على: "إن اختلاف المذاهب الفلسفية يؤكد اختلاف غاياتها". نرى أن عدد تكرارات الإجابات الصحيحة للتلاميذ على هذا البند هو37 تكرارا أي بنسبة 19.5%، وهي نسبة قليلة إذا ما ضوهيت بتكرارات الإجابات الخاطئة، وهي141 تكرارا، وبنسبة مئوية وصلت إلى 74.2%، ومنه فإن التلاميذ لم يتمثلوا هنا البند أيضا تمثلا إيجابيا وصحيحا، ولم يفهموا الغاية من تعدد المذاهب الفلسفية، واختلافها، ذلك أنه ورغم اختلاف المذاهب الفلسفية، وتعدد وجهات نظرها، فإن الغاية واحدة، وهي الوصول إلى الحقيقة المطلقة.

- باعتبار نتائج البند الخامس والعشرون، والذي نص على: "يرى العقليون أن العلم في كل صورة يرتد إلى التجربة". وبالرجوع إلى نتائج تكرارات الإجابات الصحيحة للتلاميذ فيما يخص هذا البند والتي قدرت بـــ 65 تكرارا، أي بنسبة مئوية تساوي 34.2%، وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بنتائج الإجابات الخاطئة، والتي وصلت مجموع تكراراتها إلى107 تكرارا، ونسبة معبرة عنها

تساوي 56.3%، ومنه نرى أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، فالعقليون لا يرون أن العلم في كل صورة يرتد إلى التجربة، بل يقولون بأولوية العقل، وأن جميع المعارف تنشأ عن المبادئ العقلية، القبلية، والضرورية الموجودة فيه، والتي ليست متولدة من الحس، أو التجربة.[1]

– باعتبار نتائج البند السادس والعشرون، والذي نص على: "إن أول مقياس يؤسس عليه الوجوديون قيمة أي فرض من الفروض، أو منطلق من المنطلقات، هو تحقيق منفعة عملية". وبالرجوع إلى نتائج تكرارات الإجابات الصحيحة للتلاميذ، نرى أنها تساوي31 تكرارا، أي ما نسبته 16.3% وهي نسبة ضعيفة جدا إذا ما قورنت بعدد تكرارات الإجابات "بلا أدري"، والتي بلغت 113 تكرارا وبنسبة مئوية وصلت إلى 59.5%، ومنه نرى أن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند تمثلا إيجابيا، وعموما فإن من يؤسس على هذا المقياس هم البراغماتيون، وليس الوجوديون، وكل فكرة، أو بحث لا تحمل في طياتها مشروعا قابلا لإنتاج آثار عملية، نفعية، يعتبر خرافة.[2]

– باعتبار نتائج البند السابع والعشرون، والذي نص على: "يرفض البراغماتيون كل التيارات المغايرة، وإن ترتبت عنها حواصل عملية". وباعتبار عدد تكرارات الإجابات الصحيحة التي أعطاها التلاميذ لهذا البند، والمقدرة بـــ37 تكرارا، أي ما نسبته 19.5%، في مقابل عدد التكرارات للإجابة "بـــلا أدري"، والتي بلغت 89 تكرارا، أي بنسبة 46.8%، وهي نسبة كبيرة بالنسبة للإجابات الصحيحة، ومنه فإن التلاميذ لم يتمثلوا هذا البند أيضا، ذلك أن البراغماتيون يقبلون كل التيارات، إذ أنهم يقبلون التفكير المنطقي، وكذا نشاط الحواس، ويوافقون على الأخذ في حسبانهم أبسط التجارب، وأخصها، وحتى التجارب الصدفية يقبلونها، إذا ما ترتب عنها حواصل عملية.[3]

– باعتبار نتائج البند الثامن والعشرون، الذي نص على:" يوصى العقليون بضرورة الأخذ بالأفكار الروحية نهيك على وجوب التركيز على دور الخرافة". وباعتبار نتائج تكرارات الإجابات الصحيحة على هذا البند، والمقدرة بـــ 66 تكرارا، وهي معادلة لعدد تكرارات الإجابات الخاطئة وهي أيضا 66 تكرارا، أي بنسبة 34.7%، نرى أن هذا البند قد تساوى فيه تكرار التمثل الصحيح في مقابل الخاطئ، مع العلم أن النزعة العقلانية تتعارض مع اللاعقلانية، لأنها توجه بأخذ بمصدر آخر غير مصدر العقل، كالأفكار الروحية، والسحرية، والخرافية، والتجربة الحسية أيضا، كما هي لدى التجريبيون، والعقلانية نزعة تتعامل مع الآليات العقلية، وأسسها كالبداهة، والبرهنة والاستدلال.[4] ولعل هذه النتيجة تكشف على غموض النزعتين العقلية، واللاعقلية لدى التلاميذ.

---

[1]– جمال الدين بوقلي، حسن، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص 193.

[2]– **المرجع نفسه**، ص 219.

[3]– **المرجع نفسه**، الصفحة نفسها.

[4]– **المرجع نفسه**، ص 193.

– باعتبار نتائج البند الثاني والخمسين، والذي نص على: "أعتقد أن البرنامج المقرر للفلسفة يخدم فقط الجانب المعرفي للمتمدرس". وبالرجوع إلى عدد تكرارات الإجابات المعارضة لهذا البند والتي ترى أن المنهاج يخدم جوانب أخرى غير هذا الجانب، وهو65 تكرارا، أي ما نسبته 34.2% وهي نسبة ضعيفة نوعا ما إذا ما قورنت بإجابات التلاميذ الذي يقرون بأن المنهاج يخدم فقط الجانب المعرفي لهم، والتي تقدر بـــ 79 تكرارا، أي ما نسبته 41.4%، وبالتالي فإن التلاميذ يرون أن محتوى المنهاج يخدم فقط الجانب المعرفي.

– وعن نتائج البند الثالث والخمسين، الذي نص على:" يوظف المنهاج المقرر للفلسفة مصطلحات صعبة الفهم". وبالرجوع إلى عدد تكرارات إجابات التلاميذ الذي يؤيدون هذا الطرح نجدها تقدر بـــ143 تكرارا، أي ما نسبته 75.3%، وهي أعلى نسبة إجابات، ومنه نرى أن التلاميذ يرون أن المفاهيم الموظفة في نصوص الخطابات بالمنهاج صعبة الفهم عليهم، وهذا يتفق مع إجابات الأساتذة بدليل المقابلة، إذ يرون أن المصطلحات التي يوظفها محتوى المنهاج فوق مستوى فهم التلاميذ، وقد لمست الطالبة ذلك أثناء بنائها للاستمارة، ففي الصورة الأولية لها، وحينما لجأت الطالبة لأساتذة المادة لتوجيهها، وإعطاء رأيهم بالاستمارة، رأوا بضرورة تعويض بعض المصطلحات المدرجة بها بمصطلحات أخرى أسهل، وذلك رغم أن المصطلحات الموظفة هذه مستقات من الكتاب المدرسي لهم .

– أما عن نتائج البند الرابع والخمسين، الذي نص على:" يرقى منهاج الفلسفة المقرر عن المستوى العقلي للمتمدرس". وباعتبار عدد تكرارات الإجابات المؤيدة لهذا الطرح، والتي بلغ عددها 117 تكرارا، أي ما نسبته 61.6%، من مجموع الإجابات المقدمة، وهي أعلى نسبة إجابات مسجلة ومنه فإن التلاميذ يوافقون هذا الطرح، ويعتقدون أن محتوى المنهاج أعلى من أن يدرسوه، باعتبار أنهم لم يسبق لهم التعامل مع هكذا خطابات من قبل، وهذا ما تدعمه إجابة الأساتذة بدليل المقابلة.

– وعن نتائج البند الخامس والخمسين، الذي نص على:" هل تعتقد أن الجانب الاجتماعي قد أخذ نصيبه في المنهاج المقرر للفلسفة". وبالرجوع إلى عدد تكرارات الإجابات التي تقول بأن الجانب الاجتماعي قد أخذ نصيبه من المنهاج المقرر للفلسفة، والتي بلغ عددها 104 تكرارا، أي نسبة 54.7% ، وهي أعلى نسبة، نرى بأن التلاميذ رغم أنهم صرحوا في البند(52)أن محتوى المنهاج يخدم فقط الجانب المعرفي، إلا أنهم في هذا البند يرون أن للجانب الاجتماعي نصيب في محتوى المنهاج، وفي هذا الإطار كان الأساتذة قد صرحوا بدليل المقابلة أن المحتوى يخدم الكفايات المعرفية بصورة أكبر، إلا أنهم لم ينفوا خدمته لأنواع أخرى من الكفايات بما في ذلك الكفايات الوجدانية(الاجتماعية).

على اعتبار نتائج البنود السابقة المعالجة لهذا الفرض، والتي وجدنا أن التلاميذ لم يفهموا، ولم يتمثلوا بعضها إيجابيا، ومن ذلك مثلا(22، 23، 24، 25، 26، 27)، أما فيما يتعلق بالبند رقم(28)

فقد سجلنا تعادل في تمثلات التلاميذ الإيجابية، والسلبية عنه، ليبقى البندان(53،54)،اللذان يصرح التلاميذ فيهما بآراء تكشف عن أن سبب عدم تمثلهم إيجابيا، وعدم فهمهم لمحتوى البنود السابقة كمثل توظيف المحتوى لمفاهيم صعبة الفهم ، كما أنه يرتقي حسب رأيهم عن مستواهم العقلي، هذا بالإضافة إلى أن التلاميذ يصرحون في البند(52) أن المحتوى يخدم الجانب المعرفي فقط، ويؤكدون خدمته للجانب الاجتماعي في البند(55) ومنه فإن هذا الفرض لم يتحقق.

2-1-5- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الجزئي الخامس: نص الفرض على: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التفلسف". وبالرجوع إلى البنود المعالجة لهذا الفرض نجد ما يلي:

- باعتبار نتائج البند التاسع والعشرون، والذي نص على: "أعتقد أن الفلسفة إكثار من الكلام دون طائل". وباعتبار عدد تكرارات التلاميذ الموافقون على هذا الطرح المقدرة بـــ86 تكرارا، أي نسبة 45.3%، في مقابل عدد تكرارات إجابات التلاميذ غير الموافقين على هذا الطرح، والمقدرة بـــ87 تكرارا، أي بنسبة 45.8%، نرى أن التلاميذ لا يعتقدون أن الفلسفة إكثار من الكلام دون طائل ومنه فهم يتمثلون الفلسفة بأنها تفكير له أهداف وغايات.

- باعتبار نتائج البند الثلاثون، والذي نص على: "أرى أن التفلسف فرض للرأي المغاير، وإن صح الرأي الأول". وباعتبار عدد تكرارات الإجابات الغير موافقة على هذا الطرح، والمقدرة بـــ45 تكرارا، أي بنسبة 23.7%، وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بعدد تكرارات الإجابات الموافقة للطرح، وهي111 تكرارا، أي ما نسبته 58.4%، ومنه فإن التلاميذ يتمثلون الفلسفة بأنها الاختلاف في الرأي، وطرح للنقيض لمعالجة القضايا، والمشكلات.

- باعتبار نتائج البند الواحد والثلاثون، الذي نص على: "أعتقد أن الفلسفة متعة للأفكار". وبالرجوع إلى عدد تكرارات الإجابات الموافقة لهذا الطرح، والمقدرة بـــ147 تكرارا، أي ما نسبته77.4% وهي أعلى نسبة إجابات على هذا البند، نرى أن التلاميذ يعتقدون فعلا أن الفلسفة متعة للأفكار.

- وباعتبار نتائج البند الثاني والثلاثين، الذي نص على: "أتصور أن الفلسفة هي البحث المستمر عن الحقيقة". وبالرجوع إلى عدد تكرارات الإجابات الموافقة لهذا الطرح، والتي ترى أن الفلسفة هي البحث المستمر عن الحقيقة، والمقدرة بـــ 168 تكرارا، أي بنسبة 88.4%، وهي أعلى نسبة نرى أن التلاميذ يرون في الفلسفة بحث مستمر عن الحقائق المطلقة، للظواهر الكلية.

- باعتبار نتائج البند الثالث والثلاثين، والذي نص على: "هل تدريس الفلسفة ضروري في نظرك". وبالإطلاع على عدد تكرارات الإجابات التي ترى أن تدريس الفلسفة ضروري، نجدها تساوي 96 تكرارا، أي ما نسبته 50.5%، وهي أعلى نسبة إجابات، ومنه نرى أن التلاميذ يعتقدون أن تدريس الفلسفة ضروري.

– باعتبار نتائج البند الرابع والثلاثين، والذي نص على: "الفلسفة مجال للاختلاف، والتعارض والغموض". وباعتبار عدد تكرارات الإجابات التي تقر بهذا الطرح، والتي بلغ عددها 161 تكرارا أي بنسبة 74.7%، وهي أعلى نسبة إجابات، نرى أن التلاميذ يؤكدون إجابتهم على البند(30) ويرون في الفلسفة مجال لضرب بعض الرأي ببعض، أي أنها مجال لطرح النقيض، والبحث في الأمور الغامضة.

– باعتبار نتائج البند الواحد والخمسين، والذي نص على: "هل ترغب في مواصلة دراستك في الجامعة في تخصص الفلسفة". وباعتبار أن عدد تكرارات الإجابات التي تصرح بأنها ترغب في مواصلة الدراسة في الجامعة في تخصص الفلسفة هو 43 تكرارا، أي بنسبة 22.6%، في حين أن عدد تكرارات الإجابات التي يصرح فيها التلاميذ بأنهم لا يرغبون في مواصلة دراستهم في الجامعة في هذا التخصص هو147 تكرارا، أي ما نسبته 77.4%، هنا تلاحظ أنه ورغم أن التلاميذ يرون أن الفلسفة حكمة إنسانية، وهي جهد إنساني فيه تكامل بين العقل والدين، إلا أنهم ركزوا على أنها مادة صعبة الفهم، فيها غموض، فوق مستوى فهمهم، وبالتالي فهم لا يرغبون في متابعة دراستهم في الجامعة بهذا التخصص.

وعلى كل فإنه وباعتبار نتيجة تمثلات التلاميذ للفلسفة انطلاقا من البنود المعالجة لهذا الفرض الجزئي، والتي يرون فيها المتعة الفكرية، البحث المستمر عن الحقيقة، فكر له غايات، وأهداف طرح للنقيض، ومجال للاختلاف والتعارض، لا للخلاف، ومنه فإن محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التفلسف.

2-1-6- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الجزئي السادس: نص الفرض على: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على تخطي التزمت المذهبي". وقد عالج هذا الفرض عدد من البنود نوردها كما يلي:

– باعتبار نتائج البند الخامس والثلاثون، والذي نص على: "إن إيماننا بعقيدة التوحيد يفرض علينا تحاشي الإطلاع على تراث الفلسفة اليونانية لأنه ملئ بالأفكار المناقضة لديننا". وبالرجوع إلى عدد تكرارات الإجابات الموافقة لهذا الطرح، نرى أنها بلغت 79 تكرارا، أي ما نسبته 41.6%، وهي أعلى نسبة إجابات، ومنه نرى أن التلاميذ يعتقدون أن بحكم العقيدة التي ينتمون إليها، فهذا يلزمهم بضرورة تحاشي الإطلاع على الفلسفات التي لا تؤمن بها، إلا أن الدين الإسلامي في حقيقته لا يفرض ذلك، ومن هنا هم يرفضون الفلسفة باسم الدين كما عبرت عن ذلك فتيحة الهكار في الدراسة المدرجة كدراسة سابقة في الدراسة الحالية.

– باعتبار نتائج البند السادس والثلاثين، والذي نص على: "يحوي منهاج الفلسفة المقرر تراث تاريخي فلسفي لا يخدم واقعنا المعيش". وباعتبار عدد تكرارات إجابات الموافقة لهذا الطرح، والتي بلغ عددها 82 تكرارا، أي ما نسبته 43.2% من الإجابات، وهي أعلى نسبة إجابات، نرى أن

التلاميذ يعتقدون ببعد محتوى المنهاج عن الواقع الاجتماعي، وأن هذا المحتوى لا يخدم الواقع المعيش.

– باعتبار نتائج البند السابع والثلاثين، الذي نص على: "رغم قوة الحجة في المذاهب الفلسفة المدروسة، إلا أن خروجهم عن الدين الإسلامي يجعلنا ننأى عن الأخذ بآرائهم وإن كانت صحيحة". وباعتبار عدد تكرارات الإجابات الموافقة لهذا الطرح، والتي بلغ عددها 86 تكرارا، أي ما نسبته 45.3%، وهي أعلى نسبة إجابات إذا ما قورنت بالإجابتين الأخريتين، نرى أن التلاميذ يعتقدون أنه للأخذ برأي الفيلسوف في مشكلة معينة يشترط أن يكون هذا الأخير مسلما، ولعل هذا يدعم إجابتهم على البندين(35، 36)، وفي الحقيقة إن الدين الإسلامي لا يفرض علينا ذلك، بل إنه يدعوا إلى التعارف، والحوار، إذ يقول سبحانه عز وجل في محكم تنزيله، بعد بسم الله الرحمان الرحيم (...وجعلناكم شعوبا، وقبائل لتعارفوا). صدق الله العظيم.

– باعتبار نتائج البند الثامن والثلاثين، والذي نص على: "إن التغيرات الحاصلة في العالم تفرض علينا الانفتاح على تطورات العالم المعاصر بما يتضمنه من تطورات الفكر الحديث". وبالرجوع إلى عدد تكرارات الإجابات الموافقة لهذا الطرح، والتي بلغ عددها 121 تكرارا، أي ما نسبته 63.7%، وهي أعلى نسبة إجابات، نرى أن التلاميذ يوافقون على مبدأ الانفتاح على تطورات الفكر الحديث، والمعاصر وذلك رغم أنهم يرون أن المحتوى المقرر يحوي تراث تاريخي فلسفي لا يخدم الواقع المعيش، ويرون أن عقيدة التوحيد تفرض تحاشي الإطلاع على تراث الفلسفة اليونانية، ولعل تفسيري لهذا التضارب في الرأي كما يظهر لنا يعود لكون التصريح بالجانب الديني، كما هو الحال في البندين (35، 36)على سبيل المثال ليس كعدم التصريح به، وكأن التلاميذ يتصرفون وجدانيا في هذه النقطة بالذات.

– باعتبار نتائج البند التاسع والثلاثين، والذي نص على: "الفلسفة سبيل للإلحاد"، وبالرجوع إلى عدد تكرارات الإجابات التي ترفض أن تكون الفلسفة سبيل للإحاد، فقد بلغت 70 تكرارا، أي ما نسبته 36.8%، في حين بلغ عدد تكرارات التلاميذ الذين أجابوا "بلا أدري" 73 تكرارا، تقابلها نسبة مئوية تساوي 38.4%، ورغم ضعف الفارق بين التكرارين، وبالتالي النسبتين نرى بأن النتيجة توحي بأن التلاميذ غير متأكدين بشأن العلاقة بين الفلسفة، والدين.

– باعتبار نتائج البند الأربعون، والذي نص على: "الفلسفة حكمة إنسانية". بالرجوع إلى عدد تكرارات الإجابات الموافقة على هذا الطرح، نرى أن عددها قد بلغ 151 تكرارا، أي ما نسبته 79.5%، وهي أعلى نسبة إجابات، نرى أن التلاميذ قد تمثلوا الفلسفة على أنها حكمة إنسانية فعلا وذلك ربما يعكس ما درسوه من مواضيع، وكما أن هذا قد يرجع إلى تعريف الفلسفة الذي درسوه في بداية العام، والذي يعتبرها حكمة إنسانية.

– باعتبار نتائج البند الواحد والأربعون، والذي نص على: "الفلسفة نشاط فكري، وفاعلية إنسانية". بالرجوع إلى عدد تكرارات الإجابات الموافقة لهذا الطرح، والتي بلغ عددها 171 تكرارا، أي ما نسبته 90.0% ، وهي أعلى نسبة إجابات، نرى أن التلاميذ يتصورون الفلسفة على أنها فعلا نشاط فكري، وفاعلية إنسانية.

– باعتبار نتائج البند الثاني والأربعين، والذي نص على: "الفلسفة جهد إنساني فيه تكامل بين العقل والدين". نرى أن عدد تكرارات الإجابات الموافقة لهذا الطرح هو 128 تكرارا، أي ما نسبته 27.4%، وهي أعلى نسبة إجابات، وبالتالي فإن التلاميذ لا يرون في الفكر الفلسفي تعارض بين العقل والدين.

– باعتبار نتائج البند الثالث والأربعين، والذي نص على: "تنمي الفلسفة في الإنسان قيم التعصب والعنف". وباعتبار عدد تكرارات الإجابات المعارضة لهذا الطرح، والتي بلغ عددها 90 تكرارا أي ما يساوي 47.4%، وهي أعلى نسبة إجابات، نرى أن التلاميذ يتمثلون الفلسفة على أنها أداة للتواصل، والتسامح، لا العنف، والتعصب.

وبعد هذا العرض لنتائج البنود لاحظنا أن التلاميذ يتمثلون بعض من البنود تمثلا إيجابيا والبعض الآخر تمثلا سلبيا، وإن كان هناك انعكاس للتناقض في الرأي في بعض البنود، حيث لاحظنا أن التلاميذ يتمثلون إيجابيا البنود(38، 40، 41، 42، 43)، وفي المقابل يتمثلون سلبيا البنود(35، 36، 37، 39)، ومنه يمكننا أن نستنتج أن هذا الفرض قد تحقق نسبيا.

اعتبارا من تحليل بيانات الاستمارة التي تخدم الفرض الرئيس الأول، والذي ينص على: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية والواردة به تحت اسم الكفايات"، والتي توصلنا فيها إلى:

– تحقق الفرض الجزئي الأول، والذي جاء فيه: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما حقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات".

– عدم تحقق الفرض الجزئي الثاني، والذي جاء فيه: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي".

– عدم تحقق الفرض الجزئي الثالث، والذي جاء فيه: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على اكساب التلميذ القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية:.

– عدم تحقق الفرض الجزئي الرابع، والذي جاء فيه: " محتوى منهـــاج مادة الفلسفـــة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية ".

– تحقق الفرض الجزئي الخامس، والذي جاء فيه: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التفلسف".

– تحقق نسبي للفرض الجزئي السادس، والذي جاء فيه: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على تخطي التزمّت المذهبي".

وكنتيجة لذلك، فإن محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق نسبيا الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات، وهذا ما يتفق ونتيجة المقابلة، إذ توصلنا فيها أيضا إلى أن محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر للسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة صيغ بما يحقق نسبيا الأهداف التربوية المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، أما عن علاقة النتيجة المتوصل إليها بنتيجة الدراسات السابقة، نرى أن هذه النتيجة لا تتفق مع نتيجة دراسة مصطفى محسن الذي وصل في إجابته على التساؤل الثالث الذي يدور حول ما إذا كان مضمون الخطاب الرسمي يسهم في تحقيق ما رسم له من أهداف معرفية، واجتماعية، وتربوية، أم يؤدي عبر الممارسة التربوية بكل ظرفياتها، وإكراهاتها المؤسسية إلى نتائج، وعواقب تتنافى مع تلك الأهداف المعلنة إلى عدم نجاعة الكتاب المدرسي الرسمي في مادة الفكر الإسلامي، والفلسفة، وعدم صلاحيته معرفيا، وبيداغوجيا. أما فيما يخص علاقة الدراسة الراهنة بدراسة الهكار فإن ما توصلت إليه الهكار يطابق ما توصلت إليه الدراسة الراهنة في عمومها، إذ تقر عينة البحث في دراسة الهكار بما للفلسفة من أهمية على جميع المستويات، إلا أنها ترى بأنه ليس من الضروري تعلمها وتدريسها، وبالرغم من إقرار جميع أفراد العينة تقريبا بما للفلسفة من أدوار، ووظائف معرفية (تعليم التفكير، الحوار، النقد...)، ووظائف تربوية، وأخلاقية (التسامح، التواصل مع الآخرين...) إلا أن النسبة الكبيرة من أفراد العينة ترفض متابعة دراستها الجامعية فيها، ووجه الاختلاف بين الدراسة الراهنة ودراسة الهكار، أن الدراسة الراهنة يرى التلاميذ فيها بضرورة تدريس الفلسفة وهذا بالضبط ما يختلف مع دراسة الهكار، هذا بالإضافة إلى أن عينة البحث في الدراسة الراهنة تقاسم أفراد عينة البحث في دراسة الهكار الرأي بأن للفلسفة فوائد كثيرة خاصة فيما يتعلق بالتفكير أو الجوانب الاجتماعية(التسامح، الانفتاح)، إلا أن أغلبهم يتفق مع غالبية أفراد البحث في دراسة الهكار بأنه لا يرغب في مواصلة دراسته بها في الجامعة.

2-2- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الرئيس الثاني: نص الفرض على:"العملية التقويمية (الأدوات والأساليب)المدرجة لمادة الفلسفة، والمقررة بالمنهـــاج التربوي تســـاهم في تحقيـــق الأهداف المسطرة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات". وبالرجوع إلى نتائج البنود نجد:

– باعتبار نتائج البند الرابع والأربعين، والذي نص على: "أعتقد أن الامتحان الشفاهي في مادة الفلسفة، أحسن من الطريقة الكتابية". وبالرجوع إلى عدد تكرارات إجابات التلاميذ الذين يرفضون هذا الطرح، نجدها قد بلغت 136 تكرارا، أي ما نسبته 71.6%، وهي أعلى نسبة إجابات، إذ أن

التلاميذ يرفضون الامتحان الشفاهي كأداة تقييم، أو تقويم في مادة الفلسفة، على اعتبار أن الإجابة في هذه المادة ذات نمط معين، وبالتالي الأحسن أن يكون الإجابة فيها كتابية.

– باعتبار نتائج البند الخامس والأربعون، والذي نص على: "أعتقد أن عملية التقييم المستمر تساعد على ترسيخ المعلومة لدى المتمدرس"، وباعتبار عدد تكرارات الإجابات الموافقة لهذا الطرح والمقدرة بـــ170 تكرارا، أي نسبة 79.5% ، وهي أعلى نسبة إجابة مسجلة بهذا البند، نرى أن التلاميذ يؤيدون عملية التقويم المستمر، الذي يرافق التلاميذ طيلة العام الدراسي، فيما يساعد على ترسيخ معلوماتهم، وفهمها لاشك في ذلك، ومنه فإن التلاميذ يتمثلون هذا الطرح تمثلا إيجابيا.

– باعتبار نتائج البند السادس والأربعون، والذي نص على: "إن عدد مرات التقييم التي تجرى خلال العام الدراسي غير كافية للكشف على مستوى المتمدرس الفعلي". وبالرجوع إلى عدد تكرارات الإجابات الموافقة لهذا الطرح ، نرى أن عددها قد وصل إلى 121 تكرارا، أي ما يعبر عنه بنسبة مئوية تعادل 63.7%، وهي أعلى نسبة إجابات مسجلة إذا ما قورنت بالإجابتين الأخريتين لذات البند (لا، لا أدري)، ومنه نرى أن التلاميذ غير مقتنعين بعدد مرات التقييم التي تجرى بهذه المادة، وهي غير كافية للكشف على مستوى التلميذ الفعلي.

– باعتبار نتائج البند السابع والأربعون، والذي نص على: "يجري الأستاذ عملية مراجعة للدرس السابق، قبل الانتقال لدرس جديد". وباعتبار عدد التكرارات للإجابة المؤيدة لهذا الطرح، والتي قدرت بـــ 109 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 57.4%، نلاحظ أن الأستاذ يجري ما يسمى بالتقويم التشخيصي ليكشف عن مستوى التلميذ، قبل أن ينتقل لدرس جديد، ومنه نرى أن التلاميذ يتمثلون هذا الإجراء تمثلا إيجابيا، والحقيقة أن هذا أمر ضروري في عملية التقويم، وبالخصوص في مادة بخصائص مادة الفلسفة، إذ يعد الوقوف على نقاط الإيجاب، والسلب في كل درس، ضروري قبل الانتقال لدرس لاحق، هذا نهيك على أن للتمثلات التي يحملها التلميذ عن المادة قد يكون لها دور في توجيه فهمه لها .

– باعتبار نتائج البند الثامن والأربعين، والذي نص على: "إن إشراك الأستاذ للمتمدرس في إجراء الدرس تسهل عملية فهمه له". وباعتبار عدد تكرارات الإجابة المؤيدة لهذا الطرح، والتي قدر عددها بـــ174 تكرارا، وبنسبة ممثلة تساوي 91.6%، أي أعلى من عدد تكرارات الإجابات المعارضة له، نرى أن التلاميذ يعتقدون أن إشراكهم في الدرس يحقق ثماره أكثر من عدم إشراكهم، والتلاميذ يتمثلون هذا الإجراء إيجابيا، كما أن هذا ما تفرضه مقاربة التدريس بالكفايات، إذ يعد التلميذ بها مركز العملية التعليمية–التعلمية، في حين يكون للأستاذ دور التوجيه.

– باعتبار نتائج البند التاسع والأربعين، والذي نص على: "هل تعتقد أن السنة الدراسية كانت كافية لتحقيق الأهداف المتوخاة"، وباعتبار عدد تكرارات الإجابات المعارضة لهذا البند، والتي بلغ عددها 102 تكرارا، أي ما نسبته 53.7%، وهي أعلى نسبة إجابات معطاة، ومنه نرى أن التلاميذ

يعتقدون أن السنة الدراسية غير كافية في هذه المادة الجديدة، الصعبة المفاهيم، وذات المحتوى الطويل لتحقيق الأهداف السامية التي يرجونها، ويرجوا المنهاج تحقيقها.

– باعتبار نتائج البند الخمسون، والذي نص على: "إن المقال الجيد هو الذي يعيد فيه التلميذ المادة العلمية كما درسها دون زيادة، أو نقصان". وباعتبار عدد تكرارات الإجابات المعارضة لهذا الطرح، والتي بلغ عددها 80 تكرارا، أي ما نسبته 42.1%، أرى أن التلاميذ يعتقدون أن المقال الجيد هو ما يبرز فيه التلميذ أسلوبه الخاص، وأفكاره الجديدة، وليس ما يعيد فيه المادة العلمية كما أعطاها له المقرر، ومنه فإنهم يدركون الطريقة المثلى في كتابة المقال فلسفي.

وباعتبار نتائج تمثلات التلاميذ للبنود السابقة، المتعلقة بالفرض الرئيس الثاني، والتي وصلنا فيها إلى عدم موافقة التلاميذ للطرح الوارد بالبنود(44، 46، 49)، وتمثلهم الإيجابي للمغزى من البنود (45، 47، 48، 50)، نرى أن هذا الفرض قد تحقق نسبيا، ذلك أن ما يعاب على العملية التقويمية حسب رأي التلميذ أن عدد مرات التقييم المقررة غير كافية للكشف على مستواه الحقيقي، وأن المدة الزمنية غير كافية لذلك، كما أن عملية التقييم عبر اعتماد الامتحان الشفاهي طريقة غير مجدية بمادة الفلسفة. والحقيقة أن الواقف على نتيجة هذا الفرض توحي له باختلافها عن نتيجة المقابلة، لكن الواقع في اعتقادي عكس ذلك، إذ أن الأساتذة حينما صرحوا بأن العملية التقويمية تسهم إيجابيا في تحقيق الأهداف المدرجة بالمنهاج، إنما يربطون ذلك بالظروف الراهنة للمنظومة التربوية خاصة على مستوى المؤسسات مجال الدراسة، والتي تتسم بكبر حجم الفصول الدراسية، كثافة المحتوى، ضيق الوقت، الإضرابات المتكررة... وبالتالي تصبح العملية التقويمية في ظل هذه الظروف مجدية، وهو ما لا يأخذه التلاميذ بعين الاعتبار.

2-3- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الرئيس الثالث الفرقي باعتبار نتائج الفروض الجزئية:

نص الفرض الرئيس الثالث الفرقي على: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في تمثلهم لأهداف المنهاج عند مستوى دلالة يساوي0.05". وقد عالج هذا الفرض ستة فروض جزئية فرقية، جاءت نتائج الدراسة فيها كما يلي:

2-3-1- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الجزئي الأول الفرقي: نص الفرض على: "لايوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات عند مستوى دلالة 0.05".

– باعتبار نتائج البند الأول، الذي نص على :"المتناقضان هو استنتاج قضية من أخرى تخالفها في موقع كل من الموضوع، والمحمول". وباعتبار قيمة **كا²** التي تساوي 13.225، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.001، لاحظنا أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند الثاني، الذي نص على: "لا يعد التنافر قاسما مشتركا بين المتضادين والمتناقضين، ولا حتى المتعاكسين". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 11.233، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.004، نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث .

– باعتبار نتائج البند الثالث، الذي نص على: "يقضي مبدأ الثالث المرفوع الأخذ بطرفي القضية فقد يكون الشيء أ، وقد يكون لا أ". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 5.579، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.061، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند الرابع الذي، نص على: "أعتقد أن للفلسفة نفس يقين العلم". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 2.455، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.293، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند الخامس، الذي نص على: "علمتني الفلسفة أن أعتمد على العقل، وأهمل الحواس في الحكم على الأشياء". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 5.260، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.072، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند السادس، الذي نص على: "لا يوجد فرق في اعتقادي بين السؤال الفلسفي والسؤال العلمي". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 5.610، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.061، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند السابع، الذي نص على: "تعد العلاقة بين المفهوم، والماصدق علاقة طردية". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 1.622، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.444 نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند الثامن، الذي نص على: "رغم أن المنهاج المقرر للفلسفة يقسم تطور هذه الأخيرة إلى حقب تاريخية، إلا أنني لا ألمس أي فرق بين ما يسمى الفلسفة القديمة، والفلسفة الحديثة سواء في المناهج، أو النتائج". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 3.462، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.177، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

وباعتبار النتائج السابقة التي أثبتت وجود فروق بين الجنسين في تمثل بندين فقط هما(1، 2) لصالح الإناث، في حين ثبت عدم وجود فروق في التمثل بين الجنسين في باقي البنود، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق بين الجنسين في اكتساب القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات عند مستوى دلالة 0.05.

2-3-2- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الجزئي الثاني الفرقي: نص الفرض على: "لايوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي عند مستوى دلالة0.05."

– باعتبار نتائج البند التاسع، الذي نص على: "أكسبتني الفلسفة التفكير المنطقي، النسقي". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 10.674، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.005، نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند العاشر، الذي نص على: "يقوم المنطق الرياضي(الرمزي) على استخدام التعريفات المطلقة". وبالرجوع إلى قيمة **كا²** التي تساوي 7.841، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.020، نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند الحادي عشر، الذي نص على : "يعتمد المنطق الجدلي على مبدأ الهوية الثابت". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 1.268، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.531، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند الثاني عشر، الذي نص على: "يقض المنطق الجدلي برفض التناقض". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 3.953، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.139 نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند الثالث عشر، الذي نص على: "الاستقراء التام هو الانتقال من الحكم على بعض الجزئيات، إلى حكم كلي". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 0.251، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.882، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند الرابع عشر، الذي نص على: "الاستدلال التمثيلي هو الانتقال من العام إلى الخاص". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 2.281، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.320، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند الخامس عشر، الذي نص على: "لا يوجد فرق بين المنطق الصوري والمنطق الجدلي". و بالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 12.474، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.002، نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند السادس عشر، الذي نص على: "إن أحسن صور القياس هي ما نحمله أكثر من ثلاثة حدود". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 7.709، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.021، نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

بالرجوع إلى النتائج السابقة، نرى أن هنالك بنود ثبت وجود فروق بين الجنسين في تمثلها وبنود ثبت عدم وجود فروق في تمثلها لدى الجنسين، فالبنود التي ثبت وجود فرق بين الجنسين في تمثلها هي(9،10،،15،16)، في حين أن البنود التي ثبت عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثلها هي(11،12،13،14)، ومن هذا المنطلق يمكننا القول أن هنالك فروق نسبية بين الجنسين لصالح الإناث في اكتساب القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي عند مستوى دلالة0.05.

2-3-3- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الجزئي الثالث الفرقي: نص الفرض على: "لايوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية عند مستوى دلالة 0.05."

- باعتبار نتائج البند السابع عشر، الذي نص على: "أعتقد أن الفلسفة الإسلامية كانت أسبق من الفلسفة اليونانية في دراسة الميتافيزيقا". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 5.679، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.058، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

- باعتبار نتائج البند الثامن عشر، الذي نص على: "يعتقد سقراط أن الحواس هي أصل المعرفة". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 8.723، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.013 نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

- باعتبار نتائج البند التاسع عشر، الذي نص على: "أعتقد أن أصل الأشياء عند طاليس هو العدد". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 1.864، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.394 نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

- باعتبار نتائج البند العشرون، الذي نص على: "يعد جون ديوي زعيما للإتجاه العقلي". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 0.966، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.617، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند .

- باعتبار نتائج البند الواحد والعشرين، الذي نص على: "رغم ثقل التراث الذي تزخر به الفلسفة اليونانية في جميع الجوانب، إلا أننا لا نجد ما يخدم الجانب الإبستمولوجي فيها". و بالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 0.485، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.785، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند .

بالرجوع إلى النتائج السابقة نرى أن هنالك بنود ثبت عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثلها وهي (17،19،20،21)، في حين يكشف البند (18)على وجود فروق في التمثل بين الجنسين لصالح الإناث، ومنه يمكننا أن نستنتج أنه لا توجد فروق بين الجنسين في اكتساب القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية عند مستوى دلالة 0.05.

2-3-4- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الجزئي الرابع الفرقي: نص الفرض على: "لايوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية عند مستوى 0.05."

- باعتبار نتائج البند الثاني والعشرين، الذي نص على: "إن مجال السؤال الفلسفي هو المحسوسات وما يستوجب من التخصصات الجزئية". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 11.407، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.003، نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند الثالث والعشرين، الذي نص على: "تعتمد الفلسفة في معالجتها للقضايا على التجزيء". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 9.620، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.008، نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند الرابع والعشرين، الذي نص على: "إن اختلاف المذاهب الفلسفية يؤكد اختلاف غاياتها". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 8.134، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.017، نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند الخامس والعشرين، الذي نص على: "يرى العقليون أن العلم في كل صورة يرتد إلى التجربة". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 12.640، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.002، نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند السادس والعشرين، الذي نص على: "إن أول مقياس يؤسس عليه الوجوديون قيمة أي فرض من الفروض، أو منطلق من المنطلقات، هو تحقيق منفعة عملية". وبالرجوع إلى قيمة **كا²** التي تساوي 3.885، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.143، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند السابع والعشرين، الذي نص على: "يرفض البراغماتيون كل التيارات المغايرة وإن ترتبت عنها حواصل عملية". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 2.021، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.364، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند .

– باعتبار نتائج البند الثامن والعشرين، الذي نص على: "يوصى العقليون بضرورة الأخذ بالأفكار الروحية، نهيك على وجوب التركيز على دور الخرافة". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 12.242 ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.002، نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند الثاني والخمسون، الذي نص على: "أعتقد أن البرنامج المقرر للفلسفة يخدم فقط الجانب المعرفي للتمدرس". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 0.444، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.801، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند الثالث والخمسون، الذي نص على: "يوظف المنهاج المقرر للفلسفة مصطلحات صعبة الفهم". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 0.302، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.860، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند الرابع والخمسون، الذي نص على: "يرقى منهاج الفلسفة المقرر عن المستوى العقلي للمتمدرس". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 9.264، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.010، نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند الخامس والخمسون، الذي نص على: "هل تعتقد أن الجانب الاجتماعي قد أخذ نصيبه في المنهاج المقرر للفلسفة". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 4.574، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.102، نرى أنه لا توجد فروق يبن الجنسين في تمثل هذا الهدف.

باعتبار النتائج السابقة، نرى أن هنالك بنود ثبت وجود فروق بين الجنسين في تمثلها، وهي البنود(22،23،24،25،28،54)، كما أن هنالك بنود أخرى ثبت عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثلها هي البنود(26،27،52،53،55)، وباعتبار هذه النتائج، فإنه توجد فروق نسبية بين الجنسين لصالح الإناث في اكتساب القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية عند مستوى دلالة0.05.

2-3-5- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الجزئي الخامس الفرقي: نص الفرض على: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التفلسف عند مستوى دلالة يساوي 0.05".

– باعتبار نتائج البند التاسع والعشرين، الذي نص على: "أعتقد أن الفلسفة إكثار من الكلام دون طائل". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 14.303، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.001، نرى أنه توجد فروق يبن الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند الثلاثون، الذي نص على: "أرى أن التفلسف فرض للرأي المغاير، وإن صح الرأي الأول". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 3.603، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.165، نرى أنه لا توجد فروق يبن الجنسين في تمثل هذا البند .

– باعتبار نتائج البند الواحد والثلاثون، الذي نص على: "أعتقد أن الفلسفة متعة للأفكار". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 10.611، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.005، نرى أنه توجد فروق يبن الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند الثاني والثلاثون، الذي نص على: "أتصور أن الفلسفة هي البحث المستمر عن الحقيقة". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 24.683، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.000، نرى أنه توجد فروق يبن الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث .

– باعتبار نتائج البند الثالث والثلاثون، الذي نص على: "هل تدريس الفلسفة ضروري في نظرك." وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 0.091، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.955 نرى أنه لا توجد فروق يبن الجنسين في تمثل هذا البند .

– باعتبار نتائج البند الرابع والثلاثون، الذي نص على: "الفلسفة مجال للاختلاف، والتعارض والغموض". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 9.689، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.008، نرى أنه توجد فروق يبن الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند الواحد والخمسون، الذي نص على: "هل ترغب في مواصلة دراستك في الجامعة في تخصص الفلسفة". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 1.281، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.258، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

باعتبار النتائج السابقة، نرى أن هنالك بنود ثبت وجود فرق بين الجنسين في تمثلها، وهي البنود (34،32،31،29)، في مقابل بنود ثبت عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثلها، وهي البنود(51،33،30)، ومنه فهذه النتيجة تدل على أن هنالك فروق نسبية بين الجنسين لصالح الإناث في اكتساب القدرة على التفلسف عند مستوى دلالة يساوي 0.05.

2-3-6- مناقشة، وتفسير نتائج الفرض الجزئي السادس الفرقي: نص الفرض على: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على تخطي التزمّت المذهبي عند مستوى دلالة يساوي 0.05".

– باعتبار نتائج البند الخامس والثلاثون، الذي نص على: "إن إيماننا بعقيدة التوحيد يفرض علينا تحاشي الإطلاع على تراث الفلسفة اليونانية لأنه ملئ بالأفكار المناقضة لديننا". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 11.492، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي0.003، نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند السادس والثلاثون، الذي نص على: "يحوي منهاج الفلسفة المقرر تراث تاريخي فلسفي لا يخدم واقعنا المعيش". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 1.763، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.414، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند السابع والثلاثون، الذي نص على: "رغم قوة الحجة في المذاهب الفلسفية المدروسة إلا أن خروجهم عن الدين الإسلامي يجعلنا ننأى عن الأخذ بآرائهم، وإن كانت صحيحة". و بالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 3.824، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.148 نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند الثامن والثلاثون، الذي نص على: "إن التغييرات الحاصلة في العالم تفرض علينا الانفتاح على تطورات العالم المعاصر، بما يتضمنه من تطورات الفكر الحديث". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 0.250، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.883، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند التاسع والثلاثون، الذي نص على: "الفلسفة سبيل للإلحاد". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 0.512، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.771، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند الأربعون، الذي نص على: "الفلسفة حكمة إنسانية". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 0.258، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.879، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

– باعتبار نتائج البند الواحد والأربعون، الذي نص على: "الفلسفة نشاط فكري وفاعلية إنسانية". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 12.775، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.002 نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند الثاني والأربعون، الذي نص على: "الفلسفة جهد إنساني، فيه تكامل بين العقل والدين". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 6.647، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.036، نرى أنه توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند لصالح الإناث.

– باعتبار نتائج البند الثالث والأربعون، الذي نص على: "تنمي الفلسفة في الإنسان قيم التعصب والعنف". وبالرجوع إلي قيمة **كا²** التي تساوي 2.747، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يساوي 0.253، نرى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في تمثل هذا البند.

بالرجوع إلى النتائج السابقة، نرى أن هنالك ثلاثة بنود ثبت وجود فروق بين الجنسين في تمثلهما، وهي البنود(35،41، 42)، في حين أن باقي البنود ثبت عدم وجود فروق بين الجنسين في تمثلها وهي البنود(36،37،38،39،40،43)، ومنه لا توجد فروق بين الجنسين في اكتساب القدرة على تخطي التزمّت المذهبي عند مستوى دلالة يساوي 0.05. انطلاقا من النتائج السابقة، والتي أظهرت:

– عدم وجود فرق بين الجنسين في اكتساب القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات عند مستوى دلالة يساوي 0.05.، ومنه تحقق الفرض الجزئي الأول الفرقي.

– وجود فروق نسبية بين الجنسين لصالح الإناث في اكتساب القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي عند مستوى دلالة 0.05، ومنه عدم تحقق الفرض الجزئي الثاني الفرقي.

– عدم وجود فروق بين الجنسين في اكتساب القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية عند مستوى دلالة 0.05، ومنه تحقق الفرض الجزئي الثالث الفرقي.

– وجود فروق نسبية بين الجنسين لصالح الإناث في اكتساب القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية عند مستوى دلالة 0.05. ومنه عدم تحقق الفرض الجزئي الرابع الفرقي.

– وجود فروق نسبية بين الجنسين لصالح الإناث في اكتساب القدرة على التفلسف عند مستوى دلالة 0.05، ومنه عدم تحقق الفرض الجزئي الخامس الفرقي.

– عدم وجود فروق بين الجنسين في اكتساب القدرة على تخطي التزمت المذهبي عند مستوى دلالة 0.05 ، ومنه تحقق الفرض الجزئي السادس الفرقي.

وبناءا عليه نرى أن الفرض الرئيس الثالث في الدراسة، والذي هو عبارة عن فرض فرقي والذي نص على: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في تمثلهم لأهداف المنهاج عند مستوى دلالة 0.05" لم يتحقق، بل ثبت وجود فروق نسبية بين الجنسين، لصالح الإناث في تمثلهم لأهداف المنهاج عند مستوى دلالة 0.05.

3- مناقشة عامة: من خلال ما تم عرضه من نتائج لدراسة الفروض، تكون الدراسة الحالية قد حققت أهدافها المتمثلة في وضع منهاج مادة الفلسفة المقرر للسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة تحت الدراسة العلمية، للكشف عن ما إذا كان محتوى المنهاج قد صيغ بما يحقق الأهداف المبرمجة له، ثم الوقوف على ما إن كانت العملية التقويمية(الأدوات، والأساليب)، تسهم في تحقيق الكفايات المبرمجة بالمنهاج، وأخيرا محاولة الوقوف عما إذا كانت هنالك فروق بين الجنسين في تمثلهم لأهداف المنهاج عند مستوى دلالة 0.05.، وتوصلت الدراسة إلى تحقق بعض الفروض وعدم تحقق بعضها الآخر، وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك:

- الفرض الرئيس الأول: وجاء فيه: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات". وقد أظهرت النتائج أن محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق نسبيا الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات. وبالتالي تحقق الفرض بصورة نسبية من وجهة نظر عينة الأساتذة، حسب نتائج المقابلة، وعينة التلاميذ حسب نتائج الاستمارة.

- الفرض الجزئي الأول: وجاء فيه: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات". وقد أثبتت النتائج تحقق هذا الفرض.

- الفرض الجزئي الثاني: وجاء فيه: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي". وقد أثبتت النتائج عدم تحقق هذا الفرض.

- الفرض الجزئي الثالث: وجاء فيه: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على اكتساب التلميذ القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية". وقد أثبتت النتائج عدم تحقق هذا الفرض.

- الفرض الجزئي الرابع: وجاء فيه: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية". وقد أثبتت النتائج عدم تحقق هذا الفرض.

- الفرض الجزئي الخامس: وجاء فيه: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على التفلسف". وقد أثبتت النتائج تحقق هذا الفرض.

– الفرض الجزئي السادس: وجاء فيه: "محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر صيغ بما يحقق الهدف القائم على إكساب التلميذ القدرة على تخطي التزمّت المذهبي". وقد أثبتت النتائج تحقق الفرض نسبيا.

– الفرض الرئيس الثاني: وجاء فيه: "العملية التقويمية(الأدوات، والأساليب)المدرجة لمادة الفلسفة والمقررة بالمنهـــاج التربوي تســـاهم في تحقيـــق الأهداف المسطرة من قبل المنظومة التربوية والواردة به تحت اسم الكفايات ". وقد أثبتت النتائج تحقق هذا الفرض عند عينة الأساتذة، حسب نتائج المقابلة، وتحققه نسبيا عند عينة التلاميذ حسب نتائج الاستمارة.

– الفرض الرئيس الثالث الفرقي: وجاء فيه: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في تمثلهم لأهداف المنهاج عند مستوى دلالة 0.05" وقد بينت النتائج عدم تحقق هذا الفرض، وأثبتت وجود فروق نسبية بين الجنسين لصالح الإناث، في تمثل أهداف المنهاج عند مستوى دلالة 0.05.

– الفرض الجزئي الأول الفرقي: وجاء فيه: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التمييز بين مختلف صور المفارقات عند مستوى دلالة 0.05." وقد أثبتت النتائج تحقق هذا الفرض.

– الفرض الجزئي الثاني الفرقي: وجاء فيه: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التحكم في آليات التفكير المنطقي عند مستوى دلالة 0.05" وقد بينت النتائج عدم تحقق هذا الفرض وأثبتت وجود فروق نسبية بين الجنسين لصالح الإناث فيه.

– الفرض الجزئي الثالث الفرقي: وجاء فيه: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التعبير عن المعرفة في روح شمولية عند مستوى دلالة 0.05" وأثبتت النتائج تحقق هذا الفرض.

– الفرض الجزئي الرابع الفرقي: وجاء فيه: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على الفهم السليم للقضايا التي تطرحها الحياة اليومية عند مستوى دلالة 0.05" وقد بينت النتائج عدم تحقق هذا الفرض، و أثبتت وجود فروق نسبية بين الجنسين لصالح الإناث فيه.

– الفرض الجزئي الخامس الفرقي: وجاء فيه: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على التفلسف عند مستوى دلالة 0.05." وقد بينت النتائج عدم تحقق هذا الفرض، و أثبتت وجود فروق نسبية بين الجنسين لصالح الإناث فيه.

– الفرض الجزئي السادس الفرقي: وجاء فيه: "لا يوجد اختلاف بين الجنسين في اكتساب القدرة على تخطي التزمّت المذهبي عند مستوى دلالة 0.05." وأثبتت النتائج تحقق هذا الفرض.

هذا وتبقى نتائج الدراسة الحالية مرهونة بالزمان، والمكان، وعينة الدراسة، التي أجريت فيها وهي تفتح المجال لدراسات أخرى سواء لبحث المنهاج باعتبار عنصريه المركز عليهما في الدراسة الحالية(المحتوى، والتقويم)، أو دراسة العناصر الأخرى له.

الخاتمـــــــة:

تهتم المنظومة التربوية باعتبارها الركيزة الأولى التي تستند عليها المجتمعات لبلوغ التطور والازدهار بشكل كبير بالمناهج التربوية، التي تعتمدها داخل مؤسساتها التعليمية، لتحقيق غاياتها وتجسيد مشاريعها على أرض الواقع.

وتعد الدراسة الراهنة، والموسومة بـــ: "كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية"، ذات أهمية بالغة بالنسبة للمنظومة التربوية، لما تؤديه من دور في الكشف عن فعالية المنهاج المعتمد لمادة الفلسفة، بالسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة، وصلاحيته لبلوغ الأهداف التربوية المسطرة به، والتي لن تتأتى إلا بتحقق كفاية هذا الأخير.

وقد عملت الدراسة الحالية على استطلاع واقع منهاج مادة الفلسفة المقرر للسنة الثانية تخصص آداب وفلسفة بعنصريه الأساسين في هذه الدراسة، وهما المحتوى، من حيث هو مجموعة من النصوص، والخطابات المقررة بالمادة، والتي يفترض أن تكون قد صيغت بما يحقق أهدافه، ثم العملية التقويمية، من حيث هي مجموعة من الأدوات، والأساليب، ودورهما في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية للأهداف التي سطرتها المنظومة التربوية بمنهاج المادة، وأدرجتها به تحت عنوان الكفايات، عند كل من التلاميذ دارسيه، والأساتذة المدرسين له. وبعد معالجة نظرية، وإمبيريقية لهذا الموضوع، توصلت الدراسة إلى أن:

1- محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر قد صيغ بما يحقق نسبيا الأهداف المتوخاة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات من وجهة نظر التلاميذ، والأساتذة.

2- أن العملية التقويمية(الأدوات، والأساليب)المدرجة لمادة الفلسفة، والمقررة بالمنهـــاج التربوي تســـاهم في تحقيـــق الأهداف المسطرة من قبل المنظومة التربوية، والواردة به تحت اسم الكفايات من وجهة نظر الأساتذة، في ظل الظروف الراهنة، من ضيق الوقت، كبر حجم الفصول الدراسية، كثافة المنهاج، وتساهم بصورة نسبية في تحقيق هذه الأهداف من وجهة نظر التلاميذ.

3- أنه توجد اختلافات نسبية بين الجنسين في تمثلهم لأهداف المنهاج لصالح الإناث.

وبعد هذا يمكننا أن نشير هنا أن الطالبة واجهت بعض الصعوبات في إنجاز هذا البحث يتمثل أهمها في:

أ- ندرة الدراسات السابقة التي تعالج مثل هذا الموضوع في حدود اطلاعنا، وبالخصوص لمادة الفلسفة.

ب- ضيق الوقت الممنوح لنا لإجابة التلاميذ على بنود الاستمارة، ففي أحيان كثيرة كنا نأخذ من وقت الحصص الموالية للحصة المخصصة للإجابة على بنود الاستمارة، نظرا لأن ساعة واحدة لم تكن كافية للإجابة على البنود.

ت- الأنظمة البيروقراطية السائدة في بعض المؤسسات التربوية مجال الدراسة، بالإضافة إلى كثرة الإضرابات التي سادت هذا الموسم الدراسي.

وفي الأخير نرجو أننا قد وجهنا الأنظار إلى أهمية هذا الجانب من البحوث، وفتحنا المجال لإجراء دراسات أخرى بهذا الموضوع، للوصول بمناهجنا التربوية إلى درجة عالية من الكفاية في بلوغ الأهداف.

والله الهادي إلى سواء السبيل

إليه يصعد الكلم الطيب، والعمل الصالح يرفعه

توصيات، ومقترحات البحث:

لعل من بين أهم التوصيات، والاقتراحات التي يمكن أن نخرج منها بعد هذه الدراسة تتمثل فيما يلي:

1- باعتبار ما سجلناه من آراء من التلاميذ، والأساتذة على حد سواء، عن مادة الفلسفة، والتي تقول بتعقد هذه المادة، وغموضها، ثم إن مستوى الخطابات الفلسفية المبرمجة يفوق مستوى التلاميذ، وأنهم قد لا يصلون بهذا إلى تحقيق الهدف المرسوم، والمرجى تحقيقه بسنة دراسية واحدة وباعتبار أن هذه المادة تحمل صفة التتويجية للتعليم الجامعي، فإننا نقترح تدريس هذه المادة بدءا من السنة الأولى ثانوي، خاصة بصفوف الطلبة ذوي اختصاص الآداب.

2- مراجعة النصوص، والخطابات المبرمجة، والتي صرح الأساتذة بأنها فوق مستوى فهم التلاميذ، كما أن الدراسة الميدانية كشفت عن عدم تمثل التلاميذ إيجابيا لها، واستبدالها بأخرى تكون أبسط، وأوضح، وعند مستوى فهم هؤلاء، والحرص على أن لا يقتصر التعديل في النصوص على الحذف، والإضافة فقط.

3- باعتبار النتائج المتوصل إليها في الدراسة، والتي سجلنا فيها عدم تحقق كلي لبعض الفرضيات التي تبرهن على أن النصوص، والخطابات المقررة تخدم الكفايات المسطرة، ومنه فإننا نعتقد أنه من الواجب أن يصاغ النص وفقا للهدف المقرر بالمادة .

4- زيادة المدة الزمنية المخصصة للدرس في الفلسفة، لتحقيق الهدف منه، وذلك لكثافة البرنامج، وصعوبة المادة.

5- تقليص حجم الفصول الدراسية التي تسجل كثافة في عدد التلاميذ، وأن لا يزيد عددهم على 25 تلميذا على الأكثر، للحرص على تحقق مستوى الفهم على الأقل، ذلك أن الفصول التي يزيد عدد تلاميذها على 36 تلميذا في بعض الثانويات، يصعب تحقق الهدف فيها عند جميع التلاميذ باعتبار الفروق الموجودة بينهم.

6- زيادة عدد مرات التقييم بالمادة، قدر المستطاع، حتى نتمكن من الكشف على مستوى الطلاب الفعلي، مع الحرص على محاربة كل أساليب الغش، ومظاهره، وأدواته، والتي تعيق الوقوف على مستوى التلاميذ الفعلي.

7- توظيف أدوات تقييم أخرى توفرها مقاربة التدريس بالكفايات، إلى جانب الأدوات الحالية باعتبار أن الأدوات التي قد توفرها هذه المقاربة قد تساعد على تحقيق الغاية من المادة.

8- زيادة عدد مرات تدريس مادة الفلسفة بالأسبوع لذوي الاختصاص، ما قد يساعد على رفع المستوى.

9- تقديم تعزيزات لهؤلاء التلاميذ ممن يظهرون تفوقا بالمادة، والحرص على تشجيعهم على المواصلة، كما أن هذه العملية قد تشجع غيرهم من التلاميذ على المثابرة بالمادة.

10- قد تكون نتائج هذه الدراسة منطلقا لإجراء دراسات أخرى، بنفس الموضوع، للكشف عن واقع هذا الموضوع لدى عينات أخرى، بسمات مختلفة، وولايات أخرى، وذلك خدمة للمنظومة التربوية خصوصا، والصالح العام عموما، كما يمكن دراسة مثل هذا الموضوع بربط المتغير المستقل بمتغيرات أخرى تابعة، والكشف عن دورها في تحقيق الكفايات المطلوبة، من مثل: طرائق التدريس، وسائله... وغيرها.

قائمة المصادر، والمراجع:

أولا- المعاجـــم، والقواميس:

1- **المعجم الوجيز (الميسر)**، دار الكتاب الحديث، الكويت، طبعة 1، سنة 1993.

2- **المنجد في اللغة (طبعة جديدة، ومنقحة)**، دار الشروق، بيروت- لبنان، طبعة 39 سنة 2002.

3- ابن منظور، **لسان العرب المحيط**، دار صادر للطباعة، والنشر، بيروت- لبنان، المجلد 13 طبعة 3، سنة 2004 .

4- ابن منظور، **لسان العرب المحيط**، دار صادر للطباعة، والنشر، بيروت- لبنان، المجلد 14 طبعة 3، سنة 2004.

5- مجد الدين بن يعقوب الفيروز، أبادي، **القاموس المحيط**، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان طبعة 1، سنة 2006.

ثانيا- الكتـــب، والمراجـــع:

6- المصطفى، لخصاصي، **بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 1، سنة 2009.

7- العربي، أسليماني، **الكفايات في التعليم (من أجل مقاربة شمولية)**، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء- المغرب، طبعة 1، سنة 2006.

8- أحمد محمد، الزنفلي، **الأبنية المدرسية، وكفاءة النظام التعليمي**، دار العلم، والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، دون طبعة، سنة 2008.

9- أحمد حسين، اللقاني، **المنهج (الأسس، المكونات، والتنظيمات)**، عالم الكتب، القاهرة- مصر دون طبعة، دون سنة.

10- إبراهيم، قاسمي، **دليل المعلم في الكفايات**، دار هومة للطباعة، والنشر، والتوزيع، الجزائر دون طبعة، سنة 2004.

11- إدريس، خضير، **دعائم الفلسفة**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، طبعة 4، سنة 1992.

12- إبراهيم محمد، تركي، **ما الفلسفة**، دار الوفاء لدنيا الطباعة، والنشر، الإسكندرية- مصر طبعة 1، سنة 2006.

13- إبراهيم، شمس الدين، **مرجع الطلاب في الإنشاء الفلسفي**، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان طبعة 1، سنة 2008.

14- توفيق أحمد، مرعي، محمد محمود، الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها، وعناصرها وأسسها، وعملياتها)**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2000.

15- تيسير مفلح، كوافحة، **القياس والتقييم، وأساليب القياس، والتشخيص في التربية الخاصة** دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان- الأردن، الطبعة 3، سنة 2010.
16- ثائر أحمد، غباري، خالد محمد، أبو شعيرة، **علم النفس التربوي، وتطبيقاته الصفية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2009.
17- جاك، فيجالوف، وتيريز، نولت، **تدبير الفصل الدراسي (مقاربات بيداغوجية، وديداكتيكية في بناء الكفايات)**، ت: عبد الكريم، غريب، وعبد الهادي، مفتاح، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 1، سنة 2007.
18- جون، أندرسون، **علم النفس المعرفي، وتطبيقاته**، ت: محمد صبري، سليط، ورضا مسعد جمال، دار الفكر ناشرون، وموزعون، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2007.
19- جودت أحمد، سعادة، عبد الله محمد، إبراهيم، **المنهج المدرسي المعاصر**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان- الأردن، طبعة 5، سنة 2008.
20- جمال الدين بوقلي، حسن، وآخرون، **إشكاليات الفلسفة (السنة الثانية شعبة آداب وفلسفة)** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، طبعة 1، سنة 2006.
21- حمد الله، أجبارة، **مؤشرات كفايات التدريس (من صياغة الأهداف إلى وضعية المطابقة)** مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 1، سنة 2009.
22- حسام الدين، الألوسي، **مدخل إلى الفلسفة**، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت- لبنان طبعة 1، سنة 2005.
23- حربي عباس، عطيتو، **الفلسفة، ومشكلاتها**، دار المعرفة الجامعية، الأزارطة- مصر، دون طبعة، سنة 2006.
24- حربي عباس، عطيتو، و موزة محمد، عبيدان، **مدخل إلي الفلسفة، ومشكلاتها**، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، طبعة 1، سنة 2003.
25- خالد، حامد، **منهج البحث العلمي**، دار ريحانة للنشر، والتوزيع، القبة، الجزائر، طبعة 1 سنة 2003.
26- خير الدين، هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/س، دون بلد، طبعة1، سنة 2005.
27- راتب قاسم، عاشور، **المنهج بين النظرية، والتطبيق**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2004.
28- رافع النصير، الزغلول، وعماد عبد الرحيم، الزغلول، **علم النفس المعرفي**، دار الشروق للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2009.
29- روبرت، سولسو، **علم النفس المعرفي**، ت: محمد نجيب، الصبوة، وآخرون، دار الفكر الحديث، الكويت، سنة 1992.

30- رشيد، قوقام، **الميسر في الفلسفة**، دار الملكية للطباعة، والإعلام، والنشر، والتوزيع الجزائر طبعة 1، دون سنة.

31- رمضان سالم، النجار، **التعليم الثانوي المعاصر**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2009.

32- رغدة، شريم، **سيكولوجية المراهقة**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2009.

33- زروقي، ثامر، **المميز في الفلسفة وفق البرنامج الوزاري الجديد (شعبة الآداب والفلسفة للسنة الثانية، والثالثة ثانوي)**، دار البدر للطباعة، والنشر، والتوزيع، الجزائر، طبعة 1 دون سنة.

34- سعيد، حلمي، **علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية**، مطبعة أنفوبرانت، فاس- المغرب، طبعة 2، سنة 2001.

35- سهيلة محسن كاظم، الفتلاوي، **كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، الأداء)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2003.

36- سماح رافع، محمد، **تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي (طرقه، ووسائله، وإعداد معلميه)**، دار المعارف، مصر، دون طبعة، دون سنة.

37- سامي محمد، ملحم، **سيكولوجية التعلم، والتعليم (الأسس النظرية، والتطبيقية)**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان- الأردن، طبعة 2، سنة 2006.

38- سيد إبراهيم، الجيار، **التربية، ومشكلات المجتمع**، دار غريب للطباعة، والنشر، القاهرة- مصر، دون طبعة، دون سنة.

39- شاكر، عبد المجيد، **علم نفس الإبداع**، دار غريب للطباعة، والنشر، والتوزيع، القاهرة- مصر، دون طبعة، سنة 1995.

40- صالح محمد علي، أبو جادو، ومحمد أبو بكر، نوفل، **تعليم التفكير (النظرية، والتطبيق)**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2007.

41- صالح محمد علي، أبو جادو، **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة عمان- الأردن، طبعة 6، سنة 2008.

42- صلاح الدين محمد، علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2010.

43- عبد الرحمان، عدس، **علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)**، دار الفكر للطباعة، والنشر والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 1998.

44- عدنان يوسف، العتوم، **علم النفس المعرفي(النظرية، والتطبيق)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، والطباعة، عمان- الأردن، طبعة 2، سنة 2010.

45- عدنان يوسف، العتوم، وآخرون، **علم النفس التربوى (النظرية، والتطبيق)**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2005.

46- عصام علي، الطيب، **أساليب التفكير (نظريات، ودراسات، وبحوث معاصرة)**، عالم الكتب للنشر، والتوزيع، والطباعة، القاهرة- مصر، طبعة 1، سنة 2006 .

47- عبد المجيد، نشواتي، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن طبعة 4، سنة 2003.

48- عبد اللطيف، الجابري، **إدماج، وتقييم الكفايات الأساسية**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 1، سنة 2009.

49- عزمي طه، السيد أحمد، **الفلسفة مدخل حديث**، دار المناهج للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن طبعة 1، سنة 2003.

50- علي عبد المعطي، محمد، **المدخل إلى الفلسفة**، دار المعرفة الجامعية، الأزارطة- مصر دون طبعة، سنة 2003.

51- علي، أوحيدة، **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**، مطبعة الشهاب، باتنة- الجزائر، دون طبعة دون سنة.

52- عمار، الطالبي، **مدخل إلى الفلسفة**، دار النهضة للنشر، الجزائر، دون طبعة، سنة 2006.

53- عزيزي، عبد السلام، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث**، دار ريحانة للنشر، والتوزيع الجزائر، طبعة 1، سنة 2003.

54- عزمي أحمد، ضمرة، **تحليل المناهج، وتقويمها، ونقدها**، مؤسسة الوراق للنشر، والتوزيع عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2002.

55- عبد االطيف بن حسين، فرج، **نظم التربية والتعليم في الوطن العربي (ما قبل وبعد عولمة التعليم)**، دار الحامد للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2008.

56- عبد الوهاب، جعفر، **مبادئ الفلسفة، وإشكالياتها**، منشأة المعارف، الإسكندرية- مصر، دون طبعة، سنة 2002.

57- عمار، بوحوش، محمد محمود، الذنيبات، **مناهج البحث العلمي، وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، طبعة 2، سنة 1999.

58- فيليب، جونير، **الكفايات والسسيوبنائية (إطار نظري)**، ت: الحسين، سحيان، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 1، سنة 2005.

59- فخري، عبد الهادي، **علم النفس المعرفي**، دار أسامة للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن طبعة 1، سنة 2010.

60- فاطمة الزهراء، بوكرمة، **الكفاءة (مفاهيم، ونظريات)**، دار هومة للطباعة، والنشر، والتوزيع الجزائر، دون طبعة، سنة 2008.

61- فوزي طه، إبراهيم، ورجب أحمد، الكلزة، **المناهج المعاصرة**، منشأة المعارف، الإسكندرية- مصر، دون طبعة، سنة 2000.

62- قاضي، هشام، وآخرون، **السبيل في الفلسفة (شعبة آداب، وفلسفة)**، دار السبيل للنشر والتوزيع، الجزائر، طبعة 2، سنة 2009.

63- كمال، بوليفة، **المرشد العملي للمعلمين في التدريس بالكفاءات**، دار اليمن للنشر، والتوزيع قسنطينة- الجزائر، دون طبعة، دون سنة.

64- كريستيان، بوسمان، وآخرون، **أي مستعمل للكفايات**، ت: عبد الكريم، غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 1، سنة 2005.

65- كريمان، بدير، **التعلم النشط**، دار المسيرة للطباعة، والنشر، والتوزيع، عمان- الأردن طبعة 1، سنة 2008.

66- محمد فرحان، القضاة، محمد عوض، الترتوري، **أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)**، دار الحامد للنشر، والتوزيع، عمان- الأردن، دون طبعة، دون سنة.

67- مصطفى، محسن، **سسيولوجيا المعرفة، والمؤسسة (مساهمة في التحليل السسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي بالمغرب)**، دار الطليعة للطباعة، والنشر، بيروت- لبنان، طبعة 1، سنة 1993.

68- مجدي عزيز، إبراهيم، **التفكير من منظور تربوي (تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته وأنماطه)**، عالم الكتب نشر، وتوزيع، وطباعة، القاهرة- مصر، طبعة 1، سنة 2005.

69- محمد عودة، الريماوي، وآخرون، **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة عمان- الأردن، طبعة 2، سنة 2006.

70- مريم، سليم، **علم النفس المعرفي**، دار النهضة، بيروت- لبنان، طبعة 1، سنة 2009.

71- مريم، سليم، وعلي، زيعور، **حقول علم النفس**، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، طبعة 2 سنة 2004.

72- ماجد محمد، الخياط، **أساسيات القياس، والتقويم في التربية**، دار الراية للنشر، والتوزيع عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2010.

73- محمد شحاتة، ربيع، **قياس الشخصية**، دار المسيرة للنشر، والتوزيع، والطباعة، عمان- الأردن، طبعة 2، سنة 2009.

74- ميشل، توزي، وآخرون، **بناء القدرات، والكفايات في الفلسفة**، ت: حسن، أحجيج، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 1، سنة 2005.

75- محمد الصالح، حثروبي، **نموذج التدريس الهادف (أسسه، وتطبيقاته)**، دار الهدى، عين مليلة- الجزائر، دون طبعة، دون سنة.

76- محمد الصالح، حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى للطباعة، والنشر والتوزيع، عين مليلة- الجزائر، دون طبعة، دون سنة .

77- محمود، يعقوبي، **المدخل إلى المقالة الفلسفية للمترشحين لشهادة الباكلوريا**، مكتبة الشركة الجزائرية، الجزائر، طبعة 3، سنة 1985.

78- محمود، يعقوبي، **الوجيز في الفلسفة**، دار الكتاب الحديث، القاهرة- مصر، دون طبعة سنة 2009.

79- محسن علي، عطية، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2007.

80- محمد، بوعلاق، **مدخل إلى التعليم بالكفاءات**، قصر الكتاب للنشر، والتوزيع، البليدة- الجزائر دون طبعة، سنة 2004.

81- ميلود، التوري، **تدبير المجزوءات لبناء الكفايات**، مطبعة سوما كرام، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 1، سنة 2006.

82- محمد عبد الله، الشرقاوي، **الفلسفة العامة (دراسة، ونقد)**، دار الجيل، بيروت- لبنان طبعة 2، سنة 1991.

83- محمد محمد، قاسم، **مدخل إلى الفلسفة**، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، طبعة 1 سنة 2001.

84- محمد علي، أبو ريان، **الفلسفة، ومباحثها**، دار المعرفة الجامعية، الأزارطة- مصر، دون طبعة، سنة 2005.

85- محمد زياد، حمدان، **المنهج (أصوله، وأنواعه، ومكوناته)**، دار الرياض للنشر، والتوزيع السعودية، طبعة 1، سنة 1982.

86- مجدي عزيز، إبراهيم، **موسوعة المناهج التربوية**، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، دون طبعة، دون سنة.

87- محمد هاشم، الفلوجي، ورمضان محمد، القدافي، **التعليم الثانوي في البلاد العربية**، المكتب الجامعي الحديث، الأزارطة - مصر، دون طبعة، دون سنة.

88- مقدم، عبد الحفيظ، **الإحصاء، والقياس النفسي والتربوي، مع نماذج من المقاييس والاختبارات**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، طبعة 3، سنة 2003.

89- محمد عبد الرحمن، الريحان، **مدى تناول المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية لجوانب التربية البيئية بالمملكة العربية السعودية**، جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، والدراسات الإسلامية عمادة شؤون الكتاب، الرياض- السعودية، المجلد الثامن، سنة 1996.

90- نجوى عبد الرحيم، شاهين، **أساسيات، وتطبيقات في علم المناهج**، دار القاهرة للنشر والتوزيع، القاهرة- مصر، دون طبعة، سنة 2006.

91- هنتر، ميد، **الفلسفة (أنواعها، ومشكلاتها)**، ت: فؤاد، زكريا، نهضة مصر للطباعة، والنشر والتوزيع، طبعة 3، سنة 2006.

92- وائل عبد الله، محمد، ريم أحمد، عبد العظيم، **تصميم المنهج المدرسي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، والطباعة، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2011.

93- يوسف محمد، قطامي، **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الفكر ناشرون، وموزعون، عمان- الأردن، طبعة 1، سنة 2009.

ثالثا- المجلات، والدوريات:

94- الطاهر، سعد الله، "جينيتيك النمو المعرفي عند بياجي j.piaget"، **مجلة العلوم الإنسانية** منشورات جامعة محمد خيضر، بسكرة- الجزائر، العدد 2، جوان 2002.

95- الغالي، أحرشاو، وأحمد، الزاهر، "مفهوم التمثل في العلوم المعرفية"، **المعرفية: مجلة معرفية دولية متخصصة في العلوم المعرفية، والترجمة**، تصدرها جمعية البحث، والترجمة، فاس- المغرب، عدد مزدوج (2- 3)، سنة 1999.

96- عبد الله، هلو،"الأنساق التنظيمية للتمثل الذهني للمعرفة"، **المعرفية: مجلة معرفية دولية متخصصة في العلوم المعرفية، والترجمة**، تصدرها جمعية البحث، والترجمة، فاس- المغرب، عدد مزدوج (2- 3)، سنة 1999.

97- عمر، بيشو، "الكفاية، والتحويل"، **مجلة علوم التربية: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 1، سنة 2007.

98- محمد، الطويل، "مدخل إلى التدريس بالمجزوءات، والكفايات: التعريف، وإستراتيجية البناء" **مجلة علوم التربية: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 1، سنة 2007.

99- محمد، بوصاحبي، "مفهوم الكفايات زئبقي، ومتنوع الدلالات"، **مجلة علوم التربية: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، طبعة 1 سنة 2007.

100- فتيحة، الهكار، "تمثلات التلميذ للفلسفة، والعوائق التي تعترضه في تعلمها بالمناطق النائية من المغرب"، **مجلة علوم التربية**، دورية مغربية نصف سنوية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، المجلد 2، العدد 20، مارس 2001.

رابعا- الوثائق الوزارية :

101- وزارة التربية الوطنية، **المنهاج والوثيقة المرافقة (السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي)**، السنة الدراسية 2006-2007.

102- وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة (للسنة الثالثة ثانوي لجميع الشعب)**، السنة الدراسية 2007-2008.

103- وزارة التربية الوطنية، **برنامج الفلسفة للسنة الثانية (شعبة آداب وفلسفة)**، السنة الدراسية 2006-2007.

104- وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، الدخول المدرسي2007- 2008.

خامسا- الرسائل الجامعية الأكاديمية:

105- صفاء نعمة دخل الله، الشويحات، "**درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة**"، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، سنة 2003.(أطروحة منشورة).

106- عيسى محمد نزار، شويطر، "**تطوير برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية-التعلمية لإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن، وأثره في ممارستهم لتلك الكفايات**"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، بكلية الدراسات التربوية العليا، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، سنة 2004. (أطروحة منشورة).

قائمة الملاحق

1- دليل المقابلة.

2- الاستمارة.

3- فهرس الجداول.

4- فهرس الأشكال.

5- توزيع الأوزان على بنود الاستمارة.

الملحق رقم 01

دليل المقابلة

كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية.

الموضوع: دليل المقابلـــــــة

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة تحية طيبة وبعد...

إن لجوءنا لإجراء هذه المقابلة مع سيادتكم إنما يدخل في إطار إنجاز أطروحة تخرج حول منهاج مادة الفلسفة المقرر للسنة الثانية ثانوي تخصص آداب وفلسفة، والتي تعتبرون المدرسين لها في هذا المستوى، للوقوف على ما إذا كان هذا الأخير يتسم بكفاية مكونين أساسيين له هما المحتوى، والعملية التقويمية في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية.

لذا فضلا منك أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة، وشرف لنا أن نستفيد من آرائك، وخبرتك ومقترحاتك في هذا الإطار، من خلال تكرمك بالإجابة على عدة تساؤلات تخدم هذا الغرض دون غيره، ونحن شاكرين لكم سلفا تقديم يد العون لنا، وتنبيهنا للجوانب التي تمس هذا الموضوع.

الطالبة: سليمة بلخيري

جامعة الحاج لخضر – باتنة–

كلية العلوم الإنسانية، والاجتماعية، والعلوم الإسلامية

قسم علم النفس، وعلوم التربية

تخصص: علوم التربية

الأســــــــــئلة:

السؤال الأول: ما نوع الكفايات التي يهدف منهاج الفلسفة المقرر للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة إلى تحقيقها(معرفية، وجدانية، أدائية).

الجواب:.....

.....

السؤال الثاني: هل يغلب على محتوى منهاج الفلسفة المقرر للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة نوع معين من هذه الكفايات؟.

الجواب:.....

.....

السؤال الثالث :هل محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر لهذه السنة يخدم فعلا الكفايات التي يراد تحقيقها في شكل أهداف؟.

الجواب:.....

.....

السؤال الرابع: هل نصوص، وخطابات المقرر مشبعة بالكفايات القاعدية، والمرحلية التي توظف لتحقيق الكفايات الختامية؟.

الجواب:.....

.....

السؤال الخامس: هل تعتقد أنه من الأفضل تعويض بعض النصوص، و الخطابات المقررة حاليا بنصوص، و خطابات تكون أكفأ من النصوص الحالية في تحقيق الأهداف، ومن ثم تشكيل تمثلات إيجابية للتلاميذ عنها؟.

الجواب: .....

.....

السؤال السادس: حدد النصوص المقررة التي تفضل استبدالها بنصوص أخرى.

الجواب:.....

.....

السؤال السابع: انطلاقا من خبرتك المهنية في تعليم مادة الفلسفة للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة، ما طبيعة التمثلات التي يكونها التلاميذ عن هذه الأخيرة؟.

الجواب:.....

.....

السؤال الثامن: هل تشعر بتجاوب التلاميذ معك أثناء الدرس؟.

الجواب:.....

.....

السؤال التاسع: هل التغذية الراجعة التي تتلقاها من التلاميذ تعبر فعلا عن ما تهدف أنت إلى تحقيقه؟.

الجواب:.....

.....

السؤال العاشر: هل أدوات التقييم المستخدمة(مقال، تحليل نصوص)، كافية لتحديد مدى تمكن التلميذ من الكفاية المتوخاة؟.

الجواب:.....

.....

السؤال الحادي عشر: هل تعتقد أن هذه الأدوات توفر تقييما موضوعيا ؟.

الجواب:.....

.....

السؤال الثاني عشر: هل تعتقد أن هناك أدوات تقييم أخرى يمكن اعتمادها في تقييم مدى تحقق الكفاية ؟.

الجواب:.....

.....

السؤال الثالث عشر: كم يبلغ عدد مرات التقييم المعتمدة عادة في هذا المستوى؟.

الجواب:.....

.....

السؤال الرابع عشر: هل تعتقد أنها كافية لتقدير مستوى التلاميذ ؟.

الجواب:.....

.....

السؤال الخامس عشر: هل تعتقد أن المدة الزمنية المخصصة للدرس كافية للوصول إلى الهدف؟.

الجواب:.....

.....

السؤال السادس عشر: هل يشكل محتوى الكتاب الحالي تقدما، أم تراجعا بالسنة لسابقه؟.

الجواب:.....

.....

السؤال السابع عشر: هل هذه النصوص التي يتضمنها المقرر عند مستوى فهم التلاميذ، أم أنك ترى أنها فوق مستوى فهمهم؟.

الجواب:.....

.....

السؤال الثامن عشر: هل محتوى المنهاج يعالج، وبواقعية مشكلات الواقع المعيش، أم أنه يتناولها بصورة مثالية، نظرية، وبعيدة عن الواقع المعيش ؟.

الجواب:.....

.....

السؤال التاسع عشر: لعل الهدف الأسمى الذي تسعى وراءه هذه الخطابات هو الوصول إلى تعليم المتمدرس كيفية التفلسف، في اعتقادك هل فعلا يصل المتمدرس في النهاية إلي تحقيق هذا الهدف؟.

الجواب:.....

.....

الملحق رقم 02

الإستمارة

كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية .

بيانـــات الاستمـــارة:

الاسم واللقب (اختياري): .....

الجنس: ذكـــر ☐ أنثى ☐

الســـن: ☐

معيد للسنة: مرة ☐ مرتين ☐ أكثر من مرتين ☐

المؤسسة:.....

مهنة الأب: .....مهنة الأم: .....

الالتحاق بالتخصص: إجباري ☐ اختياري ☐

تعليمـــات الاستمـــارة:

أخي الطالب، أختي الطالبة، إن هذه الاستمارة موجهة للبحث فيما إذا كان المنهاج المقرر لمادة الفلسفة للسنة الثانية آداب وفلسفة يخدم فعلا الكفايات التي وظف لتحقيقها في صورة أهداف أم لا، وهي غير موجهة لهدف غير هذا. لأجل ذلك فإن إجابتك على البنود المرفقة لهذه الاستمارة ستكون خادمة لنا للإحاطة به، وعليه فأنا ألتمس منك أخي الطالب، أختي الطالبة أن يكون إطلاعك على هذه البنود دقيقا، وإجابتك عليها أدق. إن هذه الاستمارة تضم (55) سؤالا، تعالج مختلف اهتمامات الدراسة، فإن كانت إجابتك على هذه البنود(الأسئلة، أو العبارات)، أو على بعضها بنعم، فضع علامة (×) أمام العبارة المناسب لها، وإن كانت إجابتك على هذه البنود، أو بعضها بلا، فضع علامة (×) أمام العبارة المناسب لها، إن كانت إجابتك على بنود أخرى، بأحيانا فضع علامة (×) أمام العبارة المناسبة لذلك، وإن غابت عليك الإجابة فضع علامة (×) أمام عبارة لا أدري.

المشرف:أ.د.العربي فرحاتي. **الطالبة: سليمة بلخيري**

البـنـــود **الإجـــــابات**

01- المتناقضان هو استنتاج قضية من أخرى تخالفها في موقع كل من الموضوع، والمحمول.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

02- لا يعد التنافر قاسما مشتركا بين المتضادين، والمتناقضين، ولا حتى المتعاكسين.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

03- يقضي مبدأ الثالث المرفوع الأخذ بطرفي القضية، فقد يكون الشيء(أ)، وقد يكون لا(أ).

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

04- أعتقد أن للفلسفة نفس يقين العلم. نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

05- علمتني الفلسفة أن أعتمد على العقل، وأهمل الحواس في الحكم على الأشياء.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

06- لا يوجد فرق في اعتقادي بين السؤال الفلسفي، والسؤال العلمي.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

07- تعد العلاقة بين المفهوم، والماصدق علاقة طردية.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

08- رغم أن المنهاج المقرر للفلسفة يقسم تطور هذه الأخيرة إلى حقب تاريخية، إلا أنني لا ألمس أي فرق بين ما يسمى بالفلسفة القديمة، والفلسفة الحديثة سواء في المناهج، أو النتائج.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

09- أكسبتني الفلسفة التفكير المنطقي النسقي.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

10- يقوم المنطق الرياضي(الرمزي)على استخدام التعريفات المطلقة.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

11- يعتمد المنطق الجدلي على مبدأ الهوية الثابت.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

12- يقضي المنطق الجدلي برفض التناقض. نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

13- الاستقراء التام هو الانتقال من الحكم على بعض الجزئيات، إلى حكم كلي.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

14- الاستدلال التمثيلي هو الانتقال من العام إلى الخاص.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

15- لا يوجد فرق بين المنطق الصوري، والمنطق الجدلي.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

16- إن أحسن صور القياس هي ما نحمله أكثر من ثلاثة حدود.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

17- أعتقد أن الفلسفة الإسلامية كانت أسبق من الفلسفة اليونانية في دراسة الميتافيزيقا.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

18- يعتقد سقراط أن الحواس هي أصل المعرفة. نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

19- أعتقد أن أصل الأشياء عند طاليس هو العدد. نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

20- يعد جون ديوي زعيما للاتجاه العقلي. نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

21- رغم ثقل التراث الذي تزخر به الفلسفة اليونانية في جميل الجوانب، إلا أننا لا نجد ما يخدم الجانب الإبستمولوجي فيها.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

22- إن مجال السؤال الفلسفي هو المحسوسات، وما سيتوجب من التخصصات الجزئية.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

23- تعتمد الفلسفة في معالجتها للقضايا على التجزيء.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

24- إن اختلاف المذاهب الفلسفية يؤكد اختلاف غاياتها.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

25- يرى العقليون أن العلم في كل صورة يرتد إلى التجربة.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

26- إن أول مقياس يؤسس عليه الوجوديون قيمة أي فرض من الفروض، أو منطلق من المنطلقات هو تحقيق منفعة عملية.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

27- يرفض البراغماتيون كل التيارات المغايرة، وإن ترتبت عنها حواصل عملية.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

28- يوصي العقليون بضرورة الأخذ بالأفكار الروحية، نهيك على وجوب التركيز على دور الخرافة.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

29- أعتقد أن الفلسفة إكثار من الكلام دون طائل. نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

30- أرى أن التفلسف فرض للرأي المغاير، وإن صح الرأي الأول.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

31- أعتقد أن الفلسفة متعة الأفكار.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

32- أتصور أن الفلسفة هي البحث المستمر عن الحقيقة.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

33- هل تدريس الفلسفة ضروري في نظرك؟.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

34- الفلسفة مجال للاختلاف، والتعارض، والغموض.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

35- إن إيماننا بعقيدة التوحيد يفرض علينا تحاشي الإطلاع على تراث الفلسفة اليونانية لأنه مليء بالأفكار المناقضة لديننا.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

36- يحوي منهاج الفلسفة المقرر تراث تاريخي فلسفي لا يخدم واقعنا المعيش.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

37- رغم قوة الحجة في المذاهب الفلسفية المدروسة إلا أن خروجهم عن الدين الإسلامي يجعلنا ننأى عن الأخذ بآرائهم، وإن كانت صحيحة. نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

38- إن التغيرات الحاصلة في العالم تفرض علينا الانفتاح على تطورات العالم المعاصر بما يتضمنه من تطورات الفكر الحديث.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

39- الفلسفة سبيل للإلحاد. نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

40- الفلسفة حكمة إنسانية. نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

41- الفلسفة نشاط فكري، وفاعلية إنسانية. نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

42- الفلسفة جهد إنساني فيه تكامل بين العقل، والدين. نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

43- تنمي الفلسفة في الإنسان قيم التعصب، والعنف. نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

44- أعتقد أن طريقة الامتحان الشفاهي في مادة الفلسفة أحسن من الطريقة الكتابية.

نعم ☐ لا ☐

45- أعتقد أن عملية التقييم المستمر تساعد على ترسيخ المعلومات لدى المتمدرس.

نعم ☐ لا ☐

46- إن عدد مرات التقييم التي تجرى خلال العام الدراسي غير كافية للكشف على مستوى المتمدرسين الفعلي، وخاصة في مادة الفلسفة.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

47- يجري الأستاذ عملية مراجعة للدرس السابق مع المتمدرسين قبل الانتقال لدرس جديد.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

48- إن إشراك الأستاذ للمتمدرس في إجراء الدرس تسهل عملية فهمه له.

نعم ☐ لا ☐

49- هل تعتقد أن السنة الدراسية كانت كافية لتحقيق الأهداف المتوخاة.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

50- إن المقال الجيد هو الذي يعيد فيه التلميذ المادة العلمية كما درسها دون زيادة، أو نقصان.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

51- هل ترغب في مواصلة دراستك في الجامعة في تخصص الفلسفة.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

52- أعتقد أن البرنامج المقرر للفلسفة يخدم فقط الجانب المعرفي للمتمدرس.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

53- يوظف المنهاج المقرر للفلسفة مصطلحات صعبة الفهم.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

54- يرقى منهاج الفلسفة المقرر عن المستوى العقلي للمتمدرسين.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

55- هل تعتقد أن الجانب الاجتماعي قد أخذ نصيبه في المنهاج المقرر للدراسة.

نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

شكـــــرا لتعاونكـــم معنـــا

- وبالتوفيق والنجاح-

الملحق رقم 03

فهرس الجداول

فهرس الـــــــــجداول

رقم الجدول	عنـــــوان الجـــــدول	الصفحة
01	يوضح التخصصات التي تدرس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي.	89
02	يوضح طرائق كتابة المقالة الفلسفية.	150
03	يوضح كيفية كتابة المقال الاستقصائي.	151
04	يوضح توزيع تلاميذ مجتمع البحث على الثانويات مجال الدراسة.	157
05	يوضح توزيع أفراد عينة الأساتذة على الثانويات.	157
06	يوضح كيفية توزيع أسئلة المقابلة على محوريها.	159
07	يوضح نتائج التحكيم لبنود الاستمارة.	162
08	يوضح توزيع بنود الاستمارة على فرضيات الدراسة.	164
09	يوضح توزيع الاستمارات على التلاميذ حسب المؤسسات.	166
10	يوضح توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب الجنس.	166
11	المعالـــج للبنـــد رقم (01).	184
12	المعالـــج للبنـــد رقم (02).	185
13	المعالـــج للبنـــد رقم (03).	186
14	المعالـــج للبنـــد رقم (04).	187
15	المعالـــج للبنـــد رقم (05).	188
16	المعالـــج للبنـــد رقم (06).	189
17	المعالـــج للبنـــد رقم (07).	190
18	المعالـــج للبنـــد رقم (08).	191
19	المعالـــج للبنـــد رقم (09).	192
20	المعالـــج للبنـــد رقم (10).	193
21	المعالـــج للبنـــد رقم (11).	194
22	المعالـــج للبنـــد رقم (12).	195
23	المعالـــج للبنـــد رقم (13).	196
24	المعالـــج للبنـــد رقم (14).	197
25	المعالـــج للبنـــد رقم (15).	198
26	المعالـــج للبنـــد رقم (16).	199
27	المعالـــج للبنـــد رقم (17).	200

28	المعالــج للبنــد رقم (18).	201
29	المعالــج للبنــد رقم (19).	202
30	المعالــج للبنــد رقم (20).	203
31	المعالــج للبنــد رقم (21).	203
32	المعالــج للبنــد رقم (22).	204
33	المعالــج للبنــد رقم (23).	205
34	المعالــج للبنــد رقم (24).	206
35	المعالــج للبنــد رقم (25).	207
36	المعالــج للبنــد رقم (26).	208
37	المعالــج للبنــد رقم (27).	209
38	المعالــج للبنــد رقم (28).	210
39	المعالــج للبنــد رقم (52).	211
40	المعالــج للبنــد رقم (53).	212
41	المعالــج للبنــد رقم (54).	213
42	المعالــج للبنــد رقم (55).	214
43	المعالــج للبنــد رقم (29).	215
44	المعالــج للبنــد رقم (30).	216
45	المعالــج للبنــد رقم (31).	217
46	المعالــج للبنــد رقم (32).	217
47	المعالــج للبنــد رقم (33).	218
48	المعالــج للبنــد رقم (34).	219
49	المعالــج للبنــد رقم (51).	220
50	المعالــج للبنــد رقم (35).	221
51	المعالــج للبنــد رقم (36).	222
52	المعالــج للبنــد رقم (37).	223
53	المعالــج للبنــد رقم (38).	224
54	المعالــج للبنــد رقم (39).	225
55	المعالــج للبنــد رقم (40).	225
56	المعالــج للبنــد رقم (41).	226

57	المعالـــج للبنـــد رقم (42).	227
58	المعالـــج للبنـــد رقم (43).	228
59	المعالـــج للبنـــد رقم (44).	229
60	المعالـــج للبنـــد رقم (45).	230
61	المعالـــج للبنـــد رقم (46).	231
62	المعالـــج للبنـــد رقم (47).	232
63	المعالـــج للبنـــد رقم (48).	233
64	المعالـــج للبنـــد رقم (49).	233
65	المعالـــج للبنـــد رقم (50).	234
66	المعالـــج للبنـــد رقم (01).	236
67	المعالـــج للبنـــد رقم (02).	237
68	المعالـــج للبنـــد رقم (03).	238
69	المعالـــج للبنـــد رقم (04).	239
70	المعالـــج للبنـــد رقم (05).	240
71	المعالـــج للبنـــد رقم (06).	241
72	المعالـــج للبنـــد رقم (07).	242
73	المعالـــج للبنـــد رقم (08).	243
74	المعالـــج للبنـــد رقم (09).	244
75	المعالـــج للبنـــد رقم (10).	245
76	المعالـــج للبنـــد رقم (11).	246
77	المعالـــج للبنـــد رقم (12).	247
78	المعالـــج للبنـــد رقم (13).	248
79	المعالـــج للبنـــد رقم (14).	249
80	المعالـــج للبنـــد رقم (15).	250
81	المعالـــج للبنـــد رقم (16).	251
82	المعالـــج للبنـــد رقم (17).	252
83	المعالـــج للبنـــد رقم (18).	253
84	المعالـــج للبنـــد رقم (19).	254
85	المعالـــج للبنـــد رقم (20).	255

86	المعالــج للبنــد رقم (21).	256
87	المعالــج للبنــد رقم (22).	257
88	المعالــج للبنــد رقم (23).	258
89	المعالــج للبنــد رقم (24).	259
90	المعالــج للبنــد رقم (25).	260
91	المعالــج للبنــد رقم (26).	261
92	المعالــج للبنــد رقم (27).	262
93	المعالــج للبنــد رقم (28).	263
94	المعالــج للبنــد رقم (52).	264
95	المعالــج للبنــد رقم (53).	265
96	المعالــج للبنــد رقم (54).	266
97	المعالــج للبنــد رقم (55).	267
98	المعالــج للبنــد رقم (29).	268
99	المعالــج للبنــد رقم (30).	269
100	المعالــج للبنــد رقم (31).	270
101	المعالــج للبنــد رقم (32).	271
102	المعالــج للبنــد رقم (33).	272
103	المعالــج للبنــد رقم (34).	273
104	المعالــج للبنــد رقم (51).	274
105	المعالــج للبنــد رقم (35).	275
106	المعالــج للبنــد رقم (36).	276
107	المعالــج للبنــد رقم (37).	277
108	المعالــج للبنــد رقم (38).	278
109	المعالــج للبنــد رقم (39).	279
110	المعالــج للبنــد رقم (40).	280
111	المعالــج للبنــد رقم (41).	281
112	المعالــج للبنــد رقم (42).	282
113	المعالــج للبنــد رقم (43).	283

الملحق رقم 04

فهرس الأشكال

فهرس الأشـــــــكال

الرقم	عنـــــوان الشكـــــل	الصفحة
01	يمثل هرم جانييه لأنواع التعلم.	135
02	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	167
03	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (01).	185
04	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (02).	186
05	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (03).	187
06	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (04).	188
07	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (05).	189
08	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (06).	190
09	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (07).	191
10	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (08).	192
11	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (09).	193
12	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (10).	194
13	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (11).	195
14	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (12).	196
15	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (13).	197
16	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (14).	198
17	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (15).	199
18	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (16).	200
19	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (17).	201
20	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (18).	202
21	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (19).	202
22	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (20).	203
23	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (21).	204
24	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (22).	205
25	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (23).	206
26	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (24).	206

27	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (25).	207
28	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (26).	208
29	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (27).	209
30	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (28).	210
31	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (52).	211
32	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (53).	212
33	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (54).	213
34	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (55).	214
35	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (29).	215
36	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (30).	216
37	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (31).	217
38	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (32).	218
39	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (33).	219
40	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (34).	220
41	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (51).	220
42	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (35).	221
43	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (36).	222
44	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (37).	223
45	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (38).	224
46	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (39).	225
47	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (40).	226
48	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (41).	227
49	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (42).	228
50	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (43).	228
51	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (44).	230
52	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (45).	230
53	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (46).	231
54	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (47).	232
55	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (48).	233

56	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (49).	234
57	يوضح توزيع إجابات التلاميذ على البند رقم (50).	235

الملحق رقم 05

توزيع الأوزان على بنود الإستمارة

توزيـــع الأوزان علـــى بنـــود الاستمـــارة

البنود / العينة	الجنس	السن	الالتحاق بالتخصص	مهنة الأب	مهنة الأم	البند 1	البند 2	البند 3	البند 4	البند 5	البند 6	البند 7	البند 8	البند 9	البند 10	البند 11	البند 12	البند 13	البند 14	البند 15	البند 16	البند 17	البند 18	البند 19	البند 20	البند 21	البند 22	البند 23	البند 34	البند 25	البند 26	البند 27	البند 28	البند 29	البند 30
1	2	19	1			3	2	3	1	1	2	2	3	1	1	2	1	3	3	2	1	2	1	1	1	3	2	1	1	3	3	1	2	1
2	2	18	1	4	1	1	3	3	1	1	1	1	2	1	2	3	1	3	3	2	3	1	1	3	3	1	1	2	1	3	3	3	1	3	1
3	2	18	1	4	1	1	3	3	1	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	2	3	2	1	1	1	3	3	1	1	3	1	1	1	1	1
4	2	18	1	2	1	3	2	1	2	2	2	1	2	2	1	3	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2
5	2		1	4	1	3	3	3	1	1	3	3	1	1	3	1	2	3	3	1	3	1	3	3	3	1	3	1	1	3	1	3	2	3	1
6	2	19	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1
7	2	19	1	3	1	1	3	3	3	2	2	3	3	1	1	2	1	1	1	3	1	2	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	1
8	2	18	1	4	1	1	3	3	1	2	2	3	3	1	1	2	1	1	1	3	1	2	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1	1
9	2	18	1	4	1	1	3	3	2	2	2	1	1	3	1	1	1	3	1	2	1	2	1	3	1	1	3	1	1	3	1	3	2	3	1
10	2	18	1	4	1	3	1	3	1	2	2	3	2	1	1	1	2	1	1	3	3	1	2	3	1	3	1	2	1	1	1	1	2	1	1
11	2	18	1	4	1	1	3	3	2	2	2	3	3	3	2	1	3	3	3	3	1	2	1	1	1	3	1	1	3	1	3	3	3	1	3
12	2	18	1	4	1	1	3	1	2	2	2	3	3	1	1	1	2	1	1	3	1	1	3	1	3	3	1	1	2	2	1	3	1	2	1
13	2	18	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2
14	2	18	1			2	3	3	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2
15	2	19	1	4	1	1	2	1	1	1	2	1	3	1	2	1	2	3	3	2	1	2	2	3	2	3	3	1	1	1	2	1	2	1	2
16	2	18	1	4	1	1	3	1	1	2	2	3	2	1	2	3	3	2	1	2	2	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	3	3	2	2
17	1	19	1	4	1	1	2	1	2	1	2	3	2	1	1	2	1	3	3	2	1	3	1	2	3	1	1	1	1	3	2	1	2	2	1
18	1	20	1	2	1	2	3	1	2	2	2	3	1	1	1	1	2	3	3	2	2	2	2	2	1	3	1	1	1	2	3	1	2	2	1
19	1	18	1	4	1	3	3	3	1	2	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	3	2	1
20	1	18	1	1	1	3	3	3	1	2	2	3	3	1	3	1	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	2	3	1	1	2	1
21	1	19	1	3	1	2	3	1	2	1	2	1	3	1	2	2	1	2	1	1	3	1	2	1	1	3	1	2	1	2	2	2	2	1	2
22	1	17	1		1	1	3	1	1	2	2	3	2	1	3	1	2	1	2	1	3	2	2	3	2	1	3	1	1	3	1	1	3	2	1
23	1	19	1	1	1	1	1	3	3	2	2	1	2	1	1	1	1	1	3	3	1	3	3	2	3	3	2	2	1	2	3	3	3	1	2
24	1	18	2	4	1	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	1	3	2	2	3	2	1	2	2	3	3	3	2	1	3	1	1	2	2
25	1	19	1	1	1	1	1	3	3	2	2	3	1	1	2	3	2	1	3	1	1	3	3	1	2	1	2	3	1	1	3	3	1	1	1
26	2	21	2			3	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	3	1	2	1	1	2	2	2	2	2
27	2	17	1	3	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	3	2	2	1	2	3	2	1	2	1	1	2	1	1	1
28	2	19	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	3	1	2	1
29	2	18	1			1	1	3	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	3	2	1	1	2	3	2	1	1	1
30	2	18	1	4	1	2	1	3	1	2	2	1	1	1	3	3	1	1	3	2	2	1	3	2	3	3	1	2	1	1	2	1	2	2	3
31	2	18	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	3	2	1	1	2	2	2	3	1	1	3	2	3	1	2	1	3	2	2	2

البند 55	البند 54	البند 53	البند 52	البند 51	البند 50	البند 49	البند 48	البند 47	البند 46	البند 45	البند 44	البند 43	البند 42	البند 41	البند 40	البند 39	البند 38	البند 37	البند 36	البند 35	البند 34	البند 33	البند 32	البند 31
1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	3	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1
2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	3	3	1	3	1	3	1	1	1
2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	3	3	1	3	1	1	2	1	1
2	1	1	3	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2
2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	3	1	1	3	3	2	1	2	1	1	1	1
2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	3	1	1	1	3	3	1	1	3	1	3	1	1
2	1	1	1	2	3	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	3	3	1	3	1	1	3	1	1
2	1	1	1	2	3	2	1	2	1	1	2	1	1	3	1	3	3	1	3	1	1	3	1	1
2	2	1	1	2	1	1	2	3	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	3	3	1	3	3	1	1	1	1	1
3	2	1	3	2	1	1	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	3	3	1	3	1	3	1	1
2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	3	1	1	3	3	1	1	2	1	1	1	1	1
1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1
3	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2	1	2
2	1	2	3	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1
1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1
1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
1	3	1	1	2	3	2	1	3	1	1	2	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	2
1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1
3	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	3	1	1	1	2	1	3	3	3	1	1	1	1
2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	3	1	2	1	1
1	1	1	1	2	1	2	1	3	1	1	2	2	1	1	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1
3	3	1	2	2	3	1	1	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	1
2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	3	1	2	2	1	2	1	1	1
2	2	2	2	1	2	2	1	3	3	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1
1	2	3	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	3	1	2	3	1	1	1	1
1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	3	1	3	2	1	1	1	1	2
1	1	2	1	2	3	2	1	2	1	1	2	3	1	1	1	3	1	1	2	2	1	1	1	1

البنود العينة	الجنس	السن	الالتحاق بالتخصص	مهنة الأب	مهنة الأم	البند 1	البند 2	البند 3	البند 4	البند 5	البند 6	البند 7	البند 8	البند 9	البند 10	البند 11	البند 12	البند 13	البند 14	البند 15	البند 16	البند 17	البند 18	البند 19	البند 20	البند 21	البند 22	البند 23	البند 34	البند 25	البند 26	البند 27	البند 28	البند 29	البند 30
32	2	18	2	1	1	1	1	1	1	2	2	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	3	2	1	1
33	2	20	1	4	1	1	2	3	1	2	2	1	3	1	3	1	1	3	3	2	3	3	2	3	3	3	1	3	1	1	3	1	1	1
34	2	19	1	4	1	1	2	3	1	2	2	2	2	3	1	1	2	1	1	2	3	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	2	1	2
35	2	19	1	1	1	3	1	3	2	2	2	3	1	1	3	3	2	3	2	2	3	3	1	1	1	3	2	1	1	3	3	2	1	1
36	2	18	1	4	1	3	3	3	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	3	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1
37	2	20	1	3	1	1	2	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3	1
38	2	18	1	4	1	1	2	1	3	2	2	3	1	1	3	3	1	1	2	3	3	1	2	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	1
39	2	19	1	1	1	3	2	1	3	2	2	2	2	1	1	1	3	2	3	1	3	2	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	2	2
40	2	18	1	2	1	3	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	3	1	3	1	3	2	1	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	2
41	2	18	2	4	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	3	3	3	3
42	2	1	1	3	1	1	2	1	1	2	2	3	1	1	1	3	1	1	2	3	3	1	2	3	3	3	1	1	1	1	3	3	1	1
43	2	18	2	4	1	1	1	3	1	2	2	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	2	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1
44	1	19	1			1	2	2	1	1	2	3	2	1	2	1	1	2	1	3	1	2	1	3	1	3	2	1	1	3	2	3	2	1
45	1	17	1	2	1	1	2	3	1	2	2	1	1	1	3	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	3	3	1	1	3	3	1	2	1
46	1	19	1	3	1	1	1	3	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	3	2	1	2	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
47	1	18	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	3	1	1	3	2	1	1	1	2	2	3	2	1	1	1	2	2	1	2
48	2	18	1	2	1	2	2	2	2	2	2	3	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	3	3	2	2	2	1	2	3	3	2	2
49	2	18	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	3	3	2	2	2	1	2	3	3	2	2
50	2	19	1	1	1	2	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	3	3	2	2	2	1	1	3	1	2	1
51	2	17	1	4	1	2	1	3	2	2	2	3	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	1
52	2	18	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	2	2	1	1	3	1	2	1
53	2	1				2	1	3	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1
54	2	18	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	1	1	2	2	1	2	3	2	2	2	2	3	3	1	2	2	2	1	1	2	3	3
55	2	18	1	3	1	2	1	2	2	2	2	1	1	3	2	1	1	2	3	2	2	2	2	3	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1
56	2	17	1	4	1	2	1	2	2	2	2	1	1	3	2	1	1	2	3	2	2	2	2	3	2	1	1	2	3	1	1	1	1	1
57	2	19	1	1	1	2	1	3	2	1	2	3	1	1	3	3	1	1	1	3	1	2	1	3	3	3	1	2	1	1	1	1	2	1
58	2	20	1	3	1	2	1	1	1	2	2	3	3	1	1	3	1	3	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	3	1	3	2
59	2	20	2	1	1	1	2	3	1	2	2	3	2	1	3	3	1	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	1	1	3	3	1
60	2	20	1	1	1	2	1	1	1	2	2	3	2	1	1	1	2	1	1	1	3	2	2	3	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2
61	2	19	1	2	1	2	1	3	2	2	2	3	1	1	2	1	2	1	3	2	2	2	1	2	2	3	3	3	3	1	3	3	2	2
62	1	18	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

البند 55	البند 54	البند 53	البند 52	البند 51	البند 50	البند 49	البند 48	البند 47	البند 46	البند 45	البند 44	البند 43	البند 42	البند 41	البند 40	البند 39	البند 38	البند 37	البند 36	البند 35	البند 34	البند 33	البند 32	البند 31
1	1	1	2	2	2	3	1	2	3	1	1	3	1	1	1	3	1	1	3	2	1	1	1	1
1	1	1	3	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	3	3	2	2	3	3	1	1	1
1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	3	3	3	2	3	1	1	2	1
2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
2	3	1	3	2	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	3	3	3	3	3	1	1	1	2
2	3	2	3	1	3	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	3	2	2	2	1	1	1	1
1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	3	1	1	1
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1
2	3	1	1	2	1	3	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	3	1	2	1	1
2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	3	3	1	3	1	1	1	1	1	3	1	3
1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1
1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	3	1	1	2	1	1	2	3	1	2	1	2
1	2	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	3	2	3	3	2	1	1	1
1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1
2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1
1	1	2	3	2	1	1	1	1	2	1	2	2	3	1	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1
1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	3	3	3	2	1	1	1	1
1	1	2	3	2	3	1	1	1	1	1	2	2	3	1	3	3	3	3	1	2	1	1	1	1
1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1
1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1
1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	3	1	1	1	1	2	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1
1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1
1	2	1	1	2	2	2	1	3	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1
1	1	2	1	2	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1
3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	1	3	2	3	3	1	3	3	2	1	2	2	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3

البنود / العينة	الجنس	السن	الالتحاق بالتخصص	مهنة الأب	مهنة الأم	البند 1	البند 2	البند 3	البند 4	البند 5	البند 6	البند 7	البند 8	البند 9	البند 10	البند 11	البند 12	البند 13	البند 14	البند 15	البند 16	البند 17	البند 18	البند 19	البند 20	البند 21	البند 22	البند 23	البند 34	البند 25	البند 26	البند 27	البند 28	البند 29	البند 30
63	2		1			2	1	2	2	3	2	3	2	1	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1	3	1	3	3	1	2	3	3	3	1	3
64	2	20	2	1	4	2	3	1	1	2	2	3	2	1	1	3	2	1	3	2	1	2	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
65	2	20	1	2	1	2	1	3	1	2	2	3	2	2	1	3	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
66	1	18	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
67	1		1	3	1	3	3	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3
68	1	19	2	1	1	2	2	3	2	2	2	1	2	1	2	3	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	3	1	1	1	3	3	2	2	1
69	1	18	1	2	1	2	2	3	1	2	2	3	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	3	2	2	1	1	1	3	3	2	3	1
70	2	18	1	2	1	2	2	1	2	2	2	3	2	1	1	3	3	3	3	3	3	1	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	1	1
71	2	18	1	3	1	2	2	1	2	2	2	3	1	1	1	2	2	3	1	2	3	1	2	2	1	3	2	3	2	3	2	2	3	1	1
72	2	20	2	4	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	3	3	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2	2	3	1	2	2	2	1
73	2	17	1	4	1	2	2	1	2	2	2	3	2	1	1	2	1	3	3	2	3	1	2	2	3	3	2	2	2	3	1	2	2	1	1
74	2	17	1	3	3	2	2	1	1	2	2	3	2	1	1	2	2	1	2	2	3	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2
75	2	19	1	3	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	1	1
76	2	18	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	3	3	2	3	1	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2
77	2	19	1	2	1	2	2	1	2	2	2	3	2	2	1	2	2	3	2	2	3	1	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2
78	2	18	1	4	1	2	2	1	2	2	2	3	2	3	1	2	2	1	1	2	3	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	3	1
79	2	18	2			2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	3	3	3	2	3	1	2	2	1	3	2	2	2	1	1	2	2	2	1
80	2	18	1	4	1	3	3	3	3	2	3	3	1	1	1	1	2	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	2	3	3
81	2	19	1	4	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	3	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2	2	3	2	2	1	1	1
82	2	19	1	4	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	3	3	2	1	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1
83	2	18	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	3	2	1	1	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	1	3
84	2	19	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	3	3	2	2	3	1	2	2	3	3	2	1	2	2	2	2	2	1	1
85	2	18	1	1	1	2	1	3	2	2	2	3	2	1	1	2	2	3	3	1	3	1	2	2	1	3	2	2	3		2	2	2	2	1
86	2	20	2	4	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	3	2	1	1	1	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1
87	2	19	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	3	2	2	1	1	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1
88	2	20	1	2	1	2	2	1	2	2	2	3	2	1	1	2	2	3	2	1	3	1	2	2	1	3	2	2	2	2	3	2	2	1	1
89	2	17	1	1	1	3	3	3	2	3	3	3	3	1	1	1	2	3	1	2	3	3	3	3	2	1	1	21	1	2	1	1	2	1	1
90	1	18	1	4	1	2	3	2	2	2	2	3	3	1	1	2	3	1	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
91	1	18	2	1	1	2	2	1	2	2	2	3	3	2	1	2	3	1	1	2	3	1	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	1	2
92	1	19	1	4	1	1	1	3	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	3	1	3	1	2	3	1	3	1	3	1	1	1
93	2	19	1	3	1	1	2	1	2	2	2	3	3	1	2	1	1	3	1	3	1	3	2	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1

البند 55	البند 54	البند 53	البند 52	البند 51	البند 50	البند 49	البند 48	البند 47	البند 46	البند 45	البند 44	البند 43	البند 42	البند 41	البند 40	البند 39	البند 38	البند 37	البند 36	البند 35	البند 34	البند 33	البند 32	البند 31
3	1	1	3	2	2	2	1	3	1	2	1	3	1	1	1	2	1	3	3	3	3	1	1	1
2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1
2	2	1	1	2	1	2	1	1	3	1	2	1	1	1	1	2	3	3	1	1	1	2	2	2
3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	1	3	1	3	3	2	3	2	2	2	3	1	1	1	1	3	3	1	1	1	2	1	1
1	2	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1
1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	3	3	1	1	1
1	1	1	2	2	2	2	1	3	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	3	2	1	1	1	1
1	1	1	2	2	2	2	1	3	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	1	1	1	2	2	1	1	3	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	3	2	1	2	1	1
2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	3	2	1	1	1	1
1	1	1	2	2	2	2	1	3	1	1	2	2	1	1	1	2	1	3	1	2	1	1	1	1
1	1	1	2	2	2	2	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	3	2	1	2	1	1	1	1
1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1
2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1
1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	3	2	1	1	1	1
1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	3	2	1	2	1	1
2	3	1	3	1	3	2	1	3	3	1	2	3	1	1	2	3	3	3	3	2	1	1	1	1
1	2	1	2	2	2	2	1	3	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	3	2	1	2	1	1
1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	3
1	1	1	2	2	2	2	1	1	3	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
1	1	1	2	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	3	2	1	2	1	1
1	1	2	2	2	2	2	1	3	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
1	1	1	2	2	2	2	1	3	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	3	2	1	2	1	1
2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1
1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	3	2	1	2	1	2
3	3	1	3	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	1	3	3	2	1	1	1	1
1	1	1	3	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	3	1	2	1	3	1	3	1	1	1	2
1	1	1	1	2	2	2	1	3	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	3	2	1	2	1	1
1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1

البنود / العينة	الجنس	السن	الالتحاق بالتخصص	مهنة الأب	مهنة الأم	البند 1	البند 2	البند 3	البند 4	البند 5	البند 6	البند 7	البند 8	البند 9	البند 10	البند 11	البند 12	البند 13	البند 14	البند 15	البند 16	البند 17	البند 18	البند 19	البند 20	البند 21	البند 22	البند 23	البند 24	البند 25	البند 26	البند 27	البند 28	البند 29	البند 30
94	2	20	1	4	1	1	2	1	2	2	2	3	3	1	3	3	1	3	1	3	1	3	2	3	3	3	1	1	1	3	3	3	1	1	1
95	2	19	1	4	1	2	1	1	2	2	2	3	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	3	1	2	2	1	1	1	1	3	2	2	2
96	2	18	1	4	4	1	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	3	3	1	2	1	1	3	3	3	1	3	2	1	3	1	2	1
97	2		1			2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1
98	2	17	2	2	2	3	1	1	3	2	2	3	3	1	1	2	1	1	3	2	3	3	1	1	3	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2
99	2	18	1	2	1	2	1	1	3	2	2	3	3	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	2	3
100	2	18	1	2	1	2	1	3	2	2	2	2	1	1	3	2	1	3	1	2	2	2	1	3	1	3	3	1	3	2	1	3	1	2	1
101	1	19	2	4	1	1	3	3	1	2	2	1	1	1	2	1	3	3	2	3	1	2	3	3	3	3	2	1	1	2	3	3	3	1	1
102	2	19	1	4	1	1	1	3	1	2	2	3	2	1	2	1	3	3	3	2	3	3	3	2	1	3	1	1	3	3	3	3	1	1	1
103	2	18	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	3	1	1	1	1	3	3	3	2	3	2	1	3	3	1	3	1	1	3	3	1	1
104	2		1	1	1	1	3	3	2	2	2	3	3	1	1	1	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	1	3	2	1	1	3	2	3	3
105	2	20	1			1	1	3	2	1	2	3	2	1	3	2	1	1	3	2	3	3	1	2	1	1	3	1	1	3	3	3	2	1	3
106	2	18	1	4	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	3	2	1	1	1	2	2	3	1	1
107	2	19	1	4	1	3	1	3	1	1	2	2	3	1	3	3	3	3	3	3	1	2	1	3	3	1	1	3	2	1	1	3	2	1	1
108	2	19	1	3	1	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	1	3	3	3	1	1	1	3	1	1	3	2	1	1	3	2	1	1
109	2	19	1	4	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	3	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	2	2	2
110	2	17	1	4	1	2	1	1	2	2	2	1	2	3	1	2	2	3	3	2	2	2	1	1	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
111	2	17	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	3	1	1	3	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	2	3
112	1	20	2	4	4	1	1	3	2	2	2	3	2	1	3	3	2	1	3	1	3	2	1	1	2	3	1	1	3	1	1	1	3	3	3
113	1	18	2			1	1	3	2	2	2	3	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2
114	1	17	2			1	1	3	2	2	2	3	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	3	2	1	1	1	3	3	2	1	2
115	1	17	1	1	1	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2
116	1	19	1	1	1	3	1	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	3	3	3	3	3	3	2	1	1	1	1	1	1
117	1	19	2	4	1	1	1	3	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	3	3	3	2	1	3	1	3	3	3	1	3	3	3	1	1	2
118	1	20	2	4	1	1	2	3	3	2	1	2	2	3	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	3	2	3	3	2	1	3	3	1	1
119	1		2			1	3	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	3	3	3	3	2	1	3	3	1	2	2
120	1	19	1	4	4	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	1	2	1	2	1	3	2	2	2	2	2	1	3
121	2	18	2	3	1	1	1	1	2	2	2	1	3	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
122	2	18	1	4	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2
123	2	19	1	3	1	2	2	1	2	2	2	3	1	1	3	1	2	3	1	2	3	1	2	1	3	2	1	3	3	1	3	3	2	2	3
124	2	18	2	4	1	1	2	3	2	2	2	3	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	3	1	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2

البند 55	البند 54	البند 53	البند 52	البند 51	البند 50	البند 49	البند 48	البند 47	البند 46	البند 45	البند 44	البند 43	البند 42	البند 41	البند 40	البند 39	البند 38	البند 37	البند 36	البند 35	البند 34	البند 33	البند 32	البند 31
2	2	1	3	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	2	1	1
2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1
1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1	3	3	1	1	2	1	2	3	3	1	1	1	1
1	1	1	1	2	2	2	1	3	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1
1	1	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	3	1	1	1	1
1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	3	1	2	1	1
1	3	1	3	1	3	2	1	1	3	1	2	3	3	1	1	2	1	2	3	3	1	1	1	1
1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1
1	1	1	3	2	1	3	1	1	1	1	2	2	3	1	2	3	1	1	3	1	1	2	2	2
1	3	1	1	2	1	2	1	3	3	1	1	3	1	1	1	1	3	2	3	1	1	2	1	1
2	1	1	1	2	3	3	1	2	3	1	2	1	2	1	2	3	1	1	2	3	1	1	1	1
2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	3	1	1	2	3	1	2	1	1
1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1
1	1	1	2	1	3	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	3	2	1	3	1	1	1	1
2	1	1	3	2	3	2	1	3	1	1	2	2	3	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2
2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1
2	3	1	3	2	3	3	1	3	2	1	2	2	3	1	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1
2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	3	1	1	3	1	2	2	2	1	3	1	1
1	1	1	1	1	2	2	1	3	1	2	2	1	3	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2
2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	3	2	1	1
1	1	2	1	2	2	2	1	3	1	1	1	2	2	1	1	3	1	1	2	1	1	2	1	1
1	1	1	2	1	2	1	1	3	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3
1	1	1	1	2	2	2	1	3	1	1	2	2	2	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	2
1	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1	2	3	1	2	3	1	1	2	2	1	1	1	1
2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
1	2	2	2	2	3	1	1	3	3	1	2	3	3	1	1	3	1	3	2	3	2	1	1	2
3	2	2	3	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	3	1	2	3	3
1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1
1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1
1	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	3	1	3	2	1	3	2	3	1	1	1	1
1	1	1	2	2	3	1	2	1	1	2	2	1	1	1	3	2	1	1	2	1	1	1	2	2

البنود / العينة	الجنس	السن	الالتحاق بالتخصص	مهنة الأب	مهنة الأم	البند 1	البند 2	البند 3	البند 4	البند 5	البند 6	البند 7	البند 8	البند 9	البند 10	البند 11	البند 12	البند 13	البند 14	البند 15	البند 16	البند 17	البند 18	البند 19	البند 20	البند 21	البند 22	البند 23	البند 24	البند 25	البند 26	البند 27	البند 28	البند 29	البند 30
125	2	18	2	2	1	1	1	3	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	3	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1
126	2	17	1	3	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	3	2	1	3	3	1	2	2	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2
127	2	18	2	4	1	1	3	3	3	2	2	1	2	1	3	3	1	1	3	3	1	2	1	1	3	1	1	2	1	2	3	3	2	1
128	2	17	1	3	1	3	1	3	2	2	3	3	1	1	1	3	1	1	1	2	3	1	1	1	3	3	1	2	1	2	3	3	3	3
129	2	18	1	1	3	3	3	3	2	2	2	3	1	1	3	1	2	1	1	2	3	1	1	3	3	1	2	1	2	1	3	1	2	1
130	2	18	1	1	4	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	3	3	1	1	1	2	3	2	1	3	3	1	3	1	1	1
131	2	19	1	4	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	3	3	1	1	1	1	2	2	3	2	1	1	3	3	1	3
132	2		1	4	1	1	1	3	2	2	2	3	1	1	2	3	2	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	2	2	3
133	2	19	1	4	1	1	2	1	3	1	2	1	3	1	1	1	3	1	1	3	3	2	3	1	3	3	2	1	1	1	3	3	2	1
134	2	19	1	4	1	1	2	3	1	2	2	3	3	1	3	3	2	3	3	2	3	3	2	1	3	3	3	3	1	1	3	3	2	3
135	2	18	1	1	1	3	3	3	1	2	3	1	3	1	3	3	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	1	3	2	2	2	1
136	2	18	1	3	1	3	3	1	3	2	2	3	1	1	3	3	2	3	3	2	3	2	1	1	2	3	1	1	2	2	1	1	2	2
137	2	20	1	4	1	4	3	2	3	1	1	1	3	2	1	3	3	1	3	3	1	2	1	3	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1
138	2	19	1	4	4	4	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
139	1	20	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	1	3
140	1	19	1	3	1	3	2	2	3	2	2	3	2	1	3	3	1	3	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
141	1	17	1	1	1	1	2	1	3	2	2	3	2	1	1	2	3	3	3	1	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2
142	1	19	1	2	2	1	1	1	2	2	2	3	3	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
143	1	19	2	3	1	3	2	1	2	2	2	3	1	1	3	1	1	3	3	1	3	2	2	1	3	3	2	2	1	3	3	2	1	1
144	1	19	1	4	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	3	3	3	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1
145	1	18	1	3	3	3	3	2	1	2	3	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	1	3	1	1	3	1
146	1	19	1	1	2	1	3	3	1	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	3	3	1	3	3	3	2	1
147	2	17	1	1	1	2	1	2	3	2	2	1	2	1	2	2	2	1	3	3	3	2	1	3	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2
148	2	19	1	1	1	1	3	3	1	2	2	1	2	3	2	2	1	1	3	2	3	1	1	1	3	3	3	3	1	3	3	1	1	3
149	2	18	1	2	1	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	1	1	1	3	2	3	2	1	1	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3
150	2	18	1	1	1	1	2	1	3	2	2	3	2	1	1	1	2	1	3	3	1	2	1	2	1	3	3	3	1	3	3	1	2	3
151	2	20	1	1	1	1	1	3	1	2	1	3	3	2	1	3	1	1	3	3	1	2	1	2	1	3	3	1	1	2	3	3	2	1
152	2	18	1	2	1	2	3	2	2	2	2	3	3	1	3	2	1	3	2	2	3	1	2	3	1	3	3	2	1	3	3	3	2	2
153	2	18	1	2	1	2	2	1	2	2	2	3	2	1	3	3	2	1	3	3	3	2	1	3	2	2	2	1	1	1	3	1	2	3
154	2	18	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	3	2	1	3	1	2	3	2	1	2	2	3	3	1	1	1	3	3	2	1
155	2	17	1	4	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2

البند 55	البند 54	البند 53	البند 52	البند 51	البند 50	البند 49	البند 48	البند 47	البند 46	البند 45	البند 44	البند 43	البند 42	البند 41	البند 40	البند 39	البند 38	البند 37	البند 36	البند 35	البند 34	البند 33	البند 32	البند 31
1	3	1	3	2	3	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	1
2	1	3	1	1	2	1	1	1	3	1	2	2	1	1	1	2	1	3	2	2	1	1	1	1
2	1	1	3	1	2	2	2	3	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	3	3	1	1	1
1	1	1	3	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	3	1	2	1	1
3	3	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1
2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	1	3	3	1	1	1	1	2	1	1
3	1	3	3	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	3	3	3	3	1	2	1	1
3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1
3	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	2	2	1	2	2	1
1	1	1	3	2	3	2	1	1	1	1	2	2	3	1	1	1	3	3	3	3	1	2	2	1
1	2	2	3	1	3	2	1	3	1	1	2	2	1	1	1	3	1	3	2	2	1	1	1	1
1	1	1	1	2	3	1	1	1	3	1	1	3	1	1	3	3	1	1	3	3	3	3	1	1
1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	2	1	2	2	3	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
3	3	1	3	2	1	3	1	3	2	1	2	3	3	1	2	3	1	3	1	1	1	1	1	1
1	1	2	1	2	1	1	1	1	3	1	2	2	1	1	1	2	3	2	2	2	2	1	3	3
1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	2	2	2	2	3	1	2	1	1	1	2	3	1	1	3	3	3	2	3	1	2	2	1
1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	3	1	1	2	2	1	1	1	1
3	1	1	3	2	2	1	1	1	3	1	2	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	1	1
3	3	2	3	2	3	1	1	1	3	1	2	2	1	1	1	3	3	3	3	3	1	1	1	1
1	3	2	2	1	3	2	1	3	1	1	2	2	1	1	1	3	1	2	3	2	2	1	1	1
2	2	1	1	2	3	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2	1	1
1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2
3	3	1	1	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	2	3	1	1	1	1	2
3	3	1	1	2	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	2
1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	2	3	2	1	1	2	3	2	2	3	2	1	2	1
1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	3	2	2	2	1	1	1	1	1	2	3	1	1	3	3	1	3	1	1	2	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1

البنود / العينة	الجنس	السن	الالتحاق بالتخصص	مهنة الأب	مهنة الأم	البند 1	البند 2	البند 3	البند 4	البند 5	البند 6	البند 7	البند 8	البند 9	البند 10	البند 11	البند 12	البند 13	البند 14	البند 15	البند 16	البند 17	البند 18	البند 19	البند 20	البند 21	البند 22	البند 23	البند 24	البند 25	البند 26	البند 27	البند 28	البند 29	البند 30
156	2	17	1	4	1	1	2	3	2	2	2	3	2	1	1	1	3	1	3	1	3	1	2	3	1	3	2	2	1	3	3	2	2	2	3
157	2	19	1	4	1	2	2	2	2	2	1	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	1	1	1	3	3	2	2	1
158	2	18	2	2	2	1	2	3	1	2	2	3	3	1	3	1	3	3	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1
159	2	18	2	4	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2
160	2	18	1	1	1	1	2	3	1	2	2	3	1	2	3	1	2	1	3	1	3	1	1	3	3	3	3	1	1	1	3	3	2	1	1
161	2	18	1	4	2	1	2	3	1	2	2	3	3	1	1	2	1	3	1	2	3	3	1	1	3	3	3	2	1	1	3	3	1	1	1
162	2	19	1	2	1	1	3	1	1	2	2	3	1	1	3	3	2	3	1	3	1	1	3	3	1	1	3	1	1	2	1	1	3	1	1
163	2	19	1	4	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	3	3	1	1
164	2	18	1	2	1	3	1	1	1	2	2	3	3	1	1	3	3	3	3	2	3	3	2	1	2	3	1	1	1	2	3	1	2	2	3
165	2	18	1	4	1	3	1	1	1	2	2	3	3	1	1	1	1	1	3	2	1	1	3	1	2	3	1	1	1	3	3	3	2	1	3
166	2	18	1	1	1	1	2	3	2	2	2	3	2	1	3	2	1	3	3	3	3	2	2	3	2	3	1	2	1	3	1	3	2	1	2
167	2	17	1	4	1	3	3	3	1	2	2	1	1	1	2	3	2	2	2	2	3	2	1	1	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	1
168	2	18	1	4	1	1	3	2	1	2	2	3	2	1	1	3	2	1	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	1	1	3	2	3	2	2
169	2	17	1	1	1	1	3	1	2	2	2	3	3	1	3	1	2	1	2	2	3	2	1	1	2	3	1	3	1	1	1	3	2	2	1
170	2	18	1	2	1	1	3	1	2	2	2	3	2	1	2	1	2	1	2	2	3	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	3	2	1	1
171	2	18	2	4	1	1	1	3	1	2	2	3	2	1	3	3	3	1	1	3	3	3	1	1	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1
172	2	18	1	4	2	1	1	3	1	2	2	3	2	1	1	3	3	1	1	2	3	3	1	1	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1
173	2	18	1	4	1	1	1	3	1	2	2	3	2	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	1	3	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1
174	2	18	1	2	1	1	2	3	1	2	2	3	1	1	3	2	1	3	1	1	3	1	2	1	3	2	1	2	1	3	3	2	1	1	1
175	2	19	1	1	1	1	1	3	3	3	1	2	1	1	3	1	2	1	1	2	3	1	2	2	3	3	1	3	1	2	2	2	2	2	1
176	2	19	2	1	1	1	1	3	3	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
177	2	19	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	3	1	2	3	1	2	1	1	2	3	1	1	1	1	3	3	3	1	1
178	2	19	1	4	1	1	3	3	3	2	2	3	2	1	3	3	1	1	3	2	3	1	3	1	3	2	1	3	2	3	3	1	1	1	3
179	2	18	1	4	1	1	1	3	2	2	2	3	1	2	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	1	1	3	1	1	1
180	2	18	1	1	1	3	3	3	3	2	2	3	3	1	2	3	3	3	3	2	3	2	1	1	3	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1
181	2	19	1	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1	2	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	1	1	1	2	1	1	1	1
182	2	19	1			1	2	3	3	2	2	3	3	1	3	3	3	1	1	1	3	2	2	3	1	3	3	3	1	1	3	3	1	2	1
183	2	18	1	4	1	1	1	3	3	1	2	2	3	1	2	1	1	3	2	3	1	1	2	1	3	3	1	1	2	3	3	1	1	1	1
184	2	18	1			1	2	3	2	2	2	3	3	1	2	1	3	3	3	2	3	1	1	1	2	1	1	3	1	2	1	1	2	2	2
185	2	18	1	4	1	2	3	3	1	2	2	3	1	1	2	3	1	2	3	2	3	1	1	3	3	2	2	1	1	1	3	3	1	1	1
186	2	19	1	4	1	1	2	3	1	2	2	3	1	1	2	1	1	1	3	2	3	2	1	1	3	3	2	1	1	1	3	2	2	1	1

البند 55	البند 54	البند 53	البند 52	البند 51	البند 50	البند 49	البند 48	البند 47	البند 46	البند 45	البند 44	البند 43	البند 42	البند 41	البند 40	البند 39	البند 38	البند 37	البند 36	البند 35	البند 34	البند 33	البند 32	البند 31
3	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	3	2	2	3	1	1	1	1
1	1	1	2	1	2	1	1	3	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	3	1	1
2	3	1	1	2	3	2	2	1	3	1	2	1	2	1	2	1	3	1	2	1	1	2	1	1
1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1
2	1	1	1	2	3	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1
2	1	1	1	2	3	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	1	1	1	3	1	2	1	1
3	3	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	2	1	1
1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1	1
1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	3	1	1	2	1	1
1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	3	3	3	3	1	1	2	1	1
1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1
1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	3	1	2	1	2	1	1	1	1
2	2	2	2	2	3	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1
1	2	1	3	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	3	1	1	3	1	2	1	2
1	2	1	3	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	2	1	2
1	3	1	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	2	1	2
1	3	1	3	2	2	2	1	1	3	1	2	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2	1	1
3	2	1	1	2	1	1	1	3	2	1	1	1	1	1	2	2	1	3	1	1	1	2	1	2
2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2
1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	3	1	2	2	3	1	2	1	1
1	1	2	2	2	1	2	1	2	3	2	2	1	1	1	2	1	3	3	3	2	1	2	1	3
3	1	1	3	2	1	2	1	3	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1
2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	3	2	1	1	1	1	2	1	1
3	1	1	1	2	3	2	1	1	3	1	1	1	2	1	1	3	3	1	1	3	1	2	1	2
2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2
3	1	1	2	2	3	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	3	1	1	1	2	2	2
3	1	1	3	2	2	2	1	2	3	1	2	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1
1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	2	2	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1
3	1	1	3	2	2	2	1	1	3	2	2	3	2	2	2	2	3	1	1	3	1	2	1	1
3	3	1	3	2	2	3	1	1	3	1	2	1	2	1	2	3	1	3	1	1	1	2	1	2
1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

البنود / العينة	الجنس	السن	الالتحاق بالتخصص	مهنة الأب	مهنة الأم	البند 1	البند 2	البند 3	البند 4	البند 5	البند 6	البند 7	البند 8	البند 9	البند 10	البند 11	البند 12	البند 13	البند 14	البند 15	البند 16	البند 17	البند 18	البند 19	البند 20	البند 21	البند 22	البند 23	البند 24	البند 25	البند 26	البند 27	البند 28	البند 29	البند 30
187	1	18	1			3	3	3	1	1	1	3	3	3	1	1	2	1	3	3	3	1	1	3	3	1	3	1	3	3	3	1	1	1	2
188	1	18	1			3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	3	3	1	3	3	1	1	3	3	1	3	1	3	3	3	3	1	1	3
189	1	17	2			3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	3	3	1	3
190	1	19	1			3	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	1	1	2	3	3	3	3

البند 31	البند 32	البند 33	البند 34	البند 35	البند 36	البند 37	البند 38	البند 39	البند 40	البند 41	البند 42	البند 43	البند 44	البند 45	البند 46	البند 47	البند 48	البند 49	البند 50	البند 51	البند 52	البند 53	البند 54	البند 55
2	2	2	1	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	3	2	2	1	3	3
2	2	2	1	3	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	3	2	2	1	3	2
2	1	2	1	3	3	2	3	3	2	3	3	1	2	2	2	2	2	2	3	2	3	1	3	2
1	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	2	3	2	1	1	3	1

ملاحظة: يرمز لبيانات الاستمارة بالرموز التالية:

[469] **الجنس:** يرمز للذكر برقم (01)، وللأنثى بالرقم (02).

* **الالتحاق بالتخصص:** يرمز للاختياري برقم (01)، وللإجباري بالرقم (02).

* **مهنة الأب:** يرمز للبطال برقم (01)، وللموظف برقم (02)، وللإطار برقم (03)، ومادون هذه المهن يرمز لها برقم (04).

* **مهنة الأم:** يرمز لربة البيت برقم (01)، وللموظفة برقم (02)، وللإطار برقم (03)، ومادون هذه المهن يرمز لها برقم (04)، مع العلم أن كل الخانات الفارغة الخاصة بالبيانات تعني أن التلميذ لم يقدم إجابة.