جامعة زيان عاشور – الجلفة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم فلسفة وعلم النفس

الفلسفة في الكتاب المدرسي الجزائري

كتاب النصوص الفلسفية السنة 3 ثانوي شعبة آداب وفلسفة أنموذجا

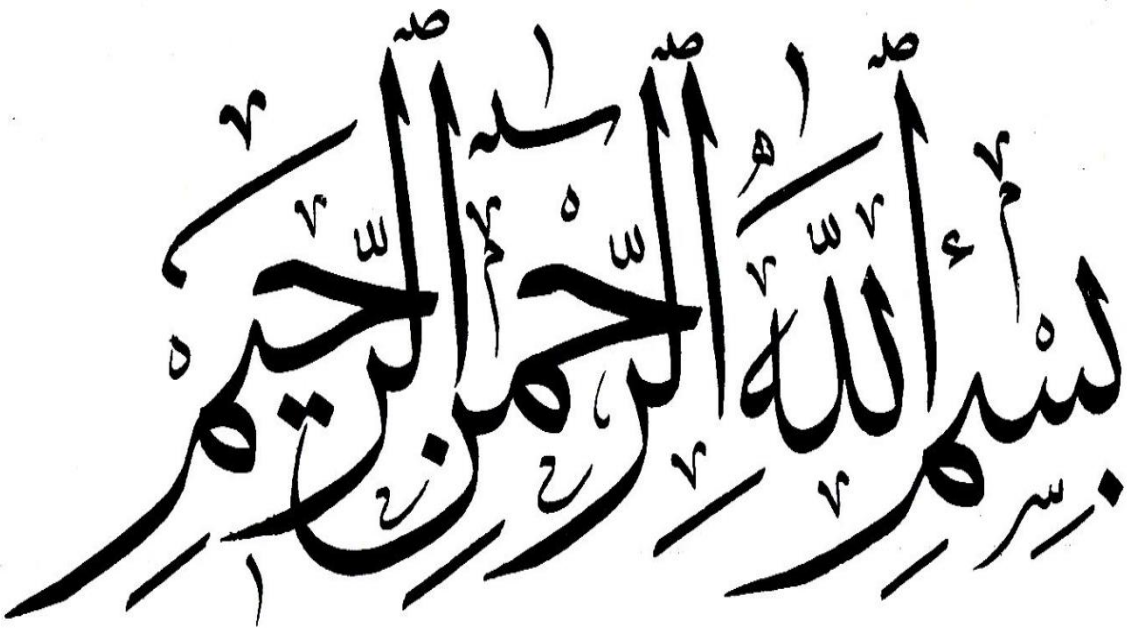
مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر

تخصص : فلسفة عامة

إعداد الطالب:
جنان الدادنة

إشراف الدكتورة :
بوعبدلي عائشة

الموسم الجامعي : 2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر

كن عالما..... فإن لم تستطع فكن متعلما فإن لم تستطع

فأحب العلماء فإن لم تستطع فلا تبغضهم.

نتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة بوعبدلي عائشة على كل التوجيهات والملاحظات التي وجهتها لنا

وكذا على صبرها طيلة إشرافها على هذه المذكرة رغم تعدد التزاماتها

كما نشكر جميع الأساتذة الذين رافقونا طوال مشوارنا الدراسي وكل الزملاء الذين قدموا لنا التشجيعات والمساعدة مهما كانت طبيعتها.

كما نوجه شكرنا إلى كافة أساتذتنا الكرام بقسم فلسفة وعلم النفس تخصص فبسفة عامة على ما قدموه لنا طيلة فترة دراستنا.

إهداء

إلى من علمني معنى الحياة وحب العلم وكيف يكون الصبر

إلى سندي وقوتي وقرة عيني ونور دربي

أبي العزيز أطال الله في عمرك

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها والتي غمرتني بدفء حضنها وسخاء عطائها

أمي الغالية رحمة الله عليك

إلى كل أخي بلقاسم حفضه الله

إلى زوجي العزيز وسندي محمد

إلى كل عائلتي الكريمة التي كانت نعم السند والقوة

أهدي هذا العمل راجية من الله تعالى أن يجد القبول والنجاح

فهرس الموضوعات

.1	واجهة	
.2	شكر	
.3	إهداء	
.4	فهرس	
.5	مقدمة	أ- ب
	الفصل الأول:	
.6	تمهيد:	04
.7	المبحث الأول: الفلسفة:	05
.8	1- مفهوم الفلسفة:	05
.9	2- نشأة الفلسفة:	06
.10	3- تاريخ الفلسفة:	07
.11	4- مباحث الفلسفة:	09
.12	5- مناهج الفلسفة:	11
.13	المبحث الثاني : تعليمية الفلسفة في الجزائر	14
.14	1- مفهوم التعليمية :	14
.15	2- أنواع التعليمية:	16
.16	3- مفهوم تعليمية الفلسفة:	18
.17	4- تاريخ تعليمية الفلسفة في الجزائر	20
	الفصل الثاني	
.18	تمهيد:	23
.19	المبحث الأول: الكتاب المدرسي	27
.20	1- تعريف الكتاب	24
.21	2- أهميه الكتاب المدرسي	25
.22	3- الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي	28
.23	4- الشروط التي يجب مراعاتها عند وضع الكتب المدرسية	30
.24	5- الكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية	35
.25	المبحث الثاني: النص الفلسفي.	41

.26	1- المعنى اللغوي والاصطلاحي للنص.	41
.27	2- مفهوم النص الفلسفي:	42
.28	3- خصائص النص الفلسفي :	43
.29	4- نظريات النص الفلسفي:	44
.30	5- أنواع النص الفلسفي:	45
.31	6- منهجيه وتقنيه تدريس النصوص فلسفيه	46
	الفصل الثالث:	
.32	تمهيد:	50
.33	المبحث الأول : التحصيل الدراسي	51
.34	1- مفهوم التحصيل الدراسي:	51
.35	2- أنواع التحصيل الدراسي:	52
.36	3- أهمية التحصيل الدراسي.	53
.37	4- قياس التحصيل الدراسي.	53
.38	5- أهداف التحصيل الدراسي:	55
.39	6- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:	56
.40	المبحث الثاني: التقويم	59
.41	1- مفهوم التقويم:	59
.42	2- أهمية التقويم	61
.43	3- أهداف التقويم التربوي	62
.44	4- وظائف التقويم التربوي:	63
.45	5- مستويات التقويم التربوي :	64
.46	6- أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته:	65
.47	7- أدوات التقويم التربوي:	69
.48	خاتمة	74
.49	قائمة المصادر والمراجع	78
.50	الملاحق	

مـقـدمـة

مقدمة:

تعد الفلسفة موضوعا شيقا يفتح المجال للكثير من العلوم للبحث والاطلاع لهذا فإن تعليم الفلسفة في الطور الثانوي من أهم الأهداف التي تسعى الجزائر إلى تحقيقها. فرغم تعدد وسائل البحث في هذه المادة لجعلها مفهومة لدى التلميذ وتنمية الرغبة في تعلمها، لا يزال الأمر يحتاج إلى تضافر جهود المعنيين بقطاع التربية والتعليم، اليوم نرى أن التلاميذ في الأقسام النهائية يجدون صعوبة في التعامل مع التساؤلات الفلسفية بسبب تدهور المستوى التحصيلي في مادة الفلسفة، خاصة في الأقسام النهائية.

من هنا، تبرز الإشكالية التالية:

- هل للكتاب المدرسي دور في تحسين المستوى التحصيلي للتلميذ في مادة الفلسفة؟

وبما أن الكتب المدرسية تمثل الوسيلة التعليمية الأساسية التي تترجم أهداف المنهج الدراسي، فإن كتاب النصوص الفلسفية المدرسي للأقسام النهائية (آداب وفلسفة) يندرج ضمن هذا المنظور، حيث تم تخصيصه لتحقيق الأهداف المرجوة من تعليم الفلسفة. ومن هنا جاء اختيار موضوع مذكرتنا رغبة في القيام بهذا البحث، الذي يمثل محاولة متواضعة للتعامل مع هذه الإشكالية الكبيرة.

بناءً على هذا الأساس، يمكن طرح بعض الأسئلة الفرعية:

- **ما هي أهمية النص الفلسفي في تعليم الفلسفة؟**
- **وهل تتوافق نصوص الكتاب المدرسي مع المستوى اللغوي والمعرفي للتلميذ؟**
- **أهمية البحث :**

تنبع من عمق موضوعه، لأن قيمة تدريس الفلسفة تكمن في مدى اكتساب التلميذ القدرة على التفكير السليم والتحليل بهدف الوصول إلى جيل يمارس التفكير الحر ويتقبل تفكير الآخر، ويتحاور معه ويناقشه.

وفي هذا الصدد، قسمنا بحثنا إلى ثلاثة فصول:

تناول الفصل الأول الفلسفة وتعليمها في الجزائر، حيث شمل مفهوم الفلسفة، نشأتها، تاريخها، مباحثها، ومناهجها، وكذلك تعليمية الفلسفة في الجزائر، مفهوم التعليمية، أنواعها، أهدافها، أهميتها، وتاريخها في الجزائر.

أما الفصل الثاني فتناول الكتاب المدرسي والنص الفلسفي، بدءاً من تعريف الكتاب، تعريف الكتاب المدرسي، أهمية الكتاب المدرسي، الأسس التي يقوم عليها، والشروط التي يجب مراعاتها عند وضع الكتب المدرسية، إلى النص الفلسفي من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي، مفهومه، خصائصه، نظرياته، أنواعه، ومنهجية وتقنية تدريس النصوص الفلسفية.

وناقش الفصل الثالث التحصيل الدراسي والتقويم، من حيث مفهوم التحصيل الدراسي، أنواعه، أهمية التحصيل الدراسي، قياسه، أهدافه، والعوامل المؤثرة فيه، وكذلك التقويم من حيث مفهومه، أهميته، أهدافه، وظائفه، مستوياته، أنواعه وتصنيفاته، وأدواته.

صعوبات البحث

كما لا يفوتنا أن ننبه إلى الصعوبات التي واجهتنا في بحثنا هذا، بدءاً من نقص المراجع الكافية لإثراء الموضوع، وصولاً إلى طبيعته التي تتطلب دقة وموضوعية، كونه جديداً ولم يعالج من قبل إلا قليلاً. وبالرغم من كل الجهود المبذولة لإنجاز هذا البحث المتواضع، نعترف بأن هناك نقصاً كبيراً يعتريه ويحتاج إلى تعمق أكثر. وما توفيقنا إلا بالله العزيز الحكيم.

الفصل الأول :

تعليمية الفلسفة في الجزائر

تمهيد:

تعتبر الفلسفة من أقدم العلوم التي اهتم بها الإنسان عبر التاريخ، فهي تمثل محاولة لفهم الواقع والحياة بشكل عام، وتسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الأساسية حول الوجود والمعرفة والقيم. ومع مرور الزمن، أصبحت الفلسفة ليست مجرد تمارين فكرية بل أصبحت جزءًا لا يتجزأ من المناهج التعليمية في معظم البلدان.

يتجلى دور تعليمية الفلسفة في تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، وتعميق فهمهم للعالم والحياة من منظور فلسفي. وفي هذا السياق، يأتي فصلنا الحالي لاستكشاف تعليمية الفلسفة في الجزائر، حيث تشكل الفلسفة جزءًا أساسيًا من المناهج التعليمية والثقافية في البلاد.

المبحث الأول: الفلسفة:

1- مفهوم الفلسفة:

الفلسفة هي علم يسعى إلى فهم الأسئلة الأساسية حول الوجود والحياة، وتتعامل مع مواضيع متنوعة مثل الوجود، والمعرفة، والقيم، والأخلاق. تتميز الفلسفة بكونها علم التفكير العميق والتأمل في الأمور التي تتعلق بالحياة والوجود. من خلال دراسة الفلسفة، يسعى الإنسان إلى فهم طبيعة الواقع والبحث عن المعنى والغاية في الحياة.

1-1تعريف الفلسفة

1-1-1 الفلسفة في اللغة:

يعود أصل كلمة "فلسفة" إلى الكلمتين اليونانيتين "فيلو" (حُبّ) و"سوفيا" (الحِكمة)، أي أن الفلسفة تعني "حب الحكمة". ينسب جزء كبير من المؤرّخين هذا الاصطلاح إلى عالم الرياضيات فيثاغورس، الذي كان أول من أطلق على نفسه لقب فيلسوف. بينما يُقال أيضًا أن سقراط هو من وصف نفسه بالفيلسوف لتمييز نفسه عن السّوفسطائيين الذين كانوا يدّعون الحِكمة دون أن يكونوا حكماء فعلاً، حيث كانت أفكارهم تفتقر إلى الأدلة والبرهان وتعتمد على البلاغة والخطابة[1].

1-2 تعريف الفلسفة اصطلاحاً:

يختلف تعريف الفلسفة اصطلاحاً عند الفلاسفة حسب الزمان والمكان، حيث يرى كل فيلسوف الفلسفة من زاوية معينة بناءً على رؤيته لدورها في المعرفة.

1-2-1 تعريف الفلسفة عند اليونانيين:

عرّف سقراط الفلسفة بأنها بحث الإنسان ودراسة لمشاكله وقضاياه وحياته ودراسة الأخلاق والسياسة وعرفها أفلطون على أنها أسلوب في العيش وليست مجرد آلية من آليات التفكير والتأمل. يُعتبر أفلاطون مؤسس الفلسفة المثالية[2].

1-2-2 تعريف الفلسفة عند فلاسفة الإسلام:

عرّف الكندي الفلسفة بأنها "علم الأشياء بحقائقها الكلية"، مؤكداً على شمولية الفلسفة التي تميزها عن العلوم الأخرى التي تهتم بالجزئيات أما الفرابي فعرف الفلسفة بأنها "العلم

[1] السعيد عبد العاطي مبارك: "الفلسفة و الفلاسفة بين الغرب و العرب" ، مقال منشور على المجلة الإلكترونية واحات الأدب على الموقع:https://wahetaladb.com /

[2] السيد، عزميطه: الفلسفة: مدخل حديث، دار المناهج ، عمان ، 2003، ص 28.

بـالموجودات"، وأكمـل ابـن رشـد بـأن التفكيـر فـي الموجـودات يكـون علـى اعتبـار أنهـا مصنوعات، وكلما كانت المعرفة بالمصنوعات أتم كانت المعرفة بالصانع أتم[1].

1-2-3 تعريف الفلسفة في العصر الحديث:

عرف رينيه ديكارت الفلسفة بأنها شجرة جذورها الميتافيزيقا وجذوعها الفيزياء، وغصونها المتفرعة هي كل العلوم الأخرى، والتي ترجع إلى ثلاثة أقسام رئيسية: الطب، والميكانيكا، والأخلاق. يعتبر ديكارت الفلسفة دراسة للحكمة لأنها تهتم بعلم الأصول، وتدخل فيها علوم الله، والإنسان، والطبيعة[2].

2- نشأة الفلسفة:

فيما يتعلق بنشأة الفلسفة، هناك إجماع بين الباحثين على أن اليونان هم أول من أطلق على هذا اللون من التفكير مصطلح "فلسفة"، وهم أول من سمى من يمارس هذا النشاط العقلي بالفيلسوف. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: هل هذا النوع من النشاط الفكري كان مبتدعًا على يد فلاسفة اليونان فقط، أم أنه وُجد في حضارات أخرى قبل اليونان وتأثروا بها؟

انقسم الباحثون حول بداية التفكير الفلسفي ونشأته الأولى إلى فريقين:

2-1الفلسفة كمعجزة يونانية خالصة

يرى هذا الفريق أن الفلسفة معجزة يونانية خالصة، ولدت مع اليونان ولم تُعرف قبلهم، وأن موطنها الأصلي هو بلاد الغرب وليس الشرق. يعتقد هذا الفريق أن اليونان ابتدعوا الفلسفة، والرياضة، والعلم الطبيعي، وابتكروا أسلوبًا فريدًا في التفكير لم يكن له مثيل في الحضارات الأخرى. من أبرز المدافعين عن هذا الرأي: برتراند راسل - ريكس وونر - هنري بيير.

يرى هذا الفريق أن اليونانيين هم أول من ابتكروا الفلسفة بمعناها الأكاديمي والمنهجي، ويشيرون إلى النصوص الفلسفية اليونانية التي لا تقتبس بشكل مباشر من الحضارات الأخرى[3].

---

[1] محمد عبد القوي مقبل :**مدخل إلى الفلسفة العربية الإسلامية**، إصدارات جامعة عدن، عدن، ط1، 2010.

[2] البسام عبد العزيز: فلسفة التربية، مطبعة المجمع العلمي، بغداد، 2001، ص 41.

[3] عبد الرحمن بدوي: مدخل جديد إلى الفلسفة، وكالة المطبوعات الكويت، ط1، 1975، ص46.

2-2 الفلسفة كنشاط فكري أقدم في الشرق

يذهب هذا الفريق إلى أن التفكير الفلسفي ظهر في بلاد الشرق قبل أن يظهر في اليونان. بدأ هذا النوع من التفكير في الشرق قبل القرن السادس قبل الميلاد، وظهرت أنماط فلسفية في مصر، وفارس، وبابل، والهند، والصين. يعتبر المؤرخ اليوناني ديوجينيس اللائرتي من أوائل المدافعين عن هذا الرأي، حيث أرجع نشأة الفلسفة إلى تراث الشرق القديم في كتابه "حياة مشاهير الفلاسفة". استدل هذا الفريق بوجود نصوص وأساطير بابلية ومصرية تناولت مشكلات فلسفية مثل أصل العالم.

من أبرز المدافعين عن هذا الرأي: ول ديورانت - جورج سارتون - بول ماسون

ووجود نصوص فلسفية وأساطير في الحضارات الشرقية القديمة تتناول مسائل فلسفية. وتأثر الفلاسفة اليونانيين بالشرق عبر زياراتهم الفعلية للشرق، مثل طاليس وأفلاطون وتكرار الأصول الفلسفية في المدرسة اليونانية لأفكار كانت سائدة في الشرق أصلاً[1].

ويشير الباحثون المنصفون إلى أن نشأة الفلسفة تعود إلى تفاعلات الشعوب المختلفة وإسهاماتها جميعًا، دون انفراد شعب بتأسيسها وابتكارها. قامت الحضارة اليونانية على أصول المعارف التي نقلتها عن الحضارات الشرقية، ثم طورتها ونقلتها إلى الحضارة الإسلامية التي بدورها ساهمت في نشرها وتطويرها.

لا يمكن حصر نشأة الفلسفة في حضارة واحدة فقط، بل يجب النظر إليها على أنها نتاج تفاعل وتبادل معرفي بين مختلف الحضارات. كانت الحضارات الشرقية مثل المصرية، والفارسية، والبابلية، والهندية، والصينية تساهم بشكل كبير في تطوير الفكر الفلسفي، والذي تأثر به اليونانيون لاحقًا وأعادوا صياغته بطرق مبتكرة، مما أدى إلى تطور الفلسفة الغربية كما نعرفها اليوم.

3- تاريخ الفلسفة:

تاريخ الفلسفة هو سرد شامل لتطور الفكر الفلسفي عبر العصور، بدءًا من الفلسفة القديمة في اليونان وصولاً إلى الفلسفة المعاصرة. في الفلسفة القديمة، نجد الفلاسفة اليونانيين الأوائل مثل طاليس، أناكسيماندر، وأناكسيمنس، الذين كانوا مهتمين بالطبيعة

[1] المصدر نفسه، ص 49.

والكون ومحاولة تفسير الظواهر الطبيعية عبر مبادئ أولية مثل الماء أو الهواء. سقراط (469-399 ق.م) قدم منهج الحوار والتساؤل كأسلوب لفهم المفاهيم الأخلاقية والفلسفية. لم يترك أي كتابات، ولكن أفكاره وصلت إلينا عبر تلميذه أفلاطون. أفلاطون (427-347 ق.م) أسس الأكاديمية وكتب حوارات فلسفية عديدة، وقدم نظرية المثل، حيث اعتبر أن العالم الحقيقي هو عالم الأفكار الأبدية. أرسطو (384-322 ق.م) تلميذ أفلاطون ومعلم الإسكندر الأكبر، أسس منهجًا فلسفيًا شموليًا شمل جميع العلوم المعروفة آنذاك، منطق، طبيعة، أخلاق، سياسة، وفنون، وأسس ميتافيزيقا تعتمد على المادة والصورة[1].

بعد وفاة الإسكندر الأكبر، ظهرت المدارس الفلسفية الهلنستية التي ركزت على كيفية العيش بشكل جيد في عالم مليء بالاضطرابات. من هذه المدارس، نجد الرواقية التي أسسها زينون الرواقي، والتي ركزت على العقل والفضيلة كوسيلة للعيش بانسجام مع الطبيعة، والأبيقورية التي أسسها أبيقور، والتي ركزت على السعادة كغاية قصوى تتحقق من خلال تجنب الألم والعيش البسيط. الفلسفة الرومانية شهدت ظهور فلاسفة مثل ماركوس أوريليوس، الإمبراطور الروماني والفيلسوف الرواقي، الذي كتب "التأملات"، وهي من أهم الأعمال في الفلسفة الرواقية.

في الفترة الوسيطة، تأثرت الفلسفة المسيحية بالفكر اليوناني والروماني، وظهرت الفلسفة المدرسية التي بلغت ذروتها في العصور الوسطى مع فلاسفة مثل توما الأكويني، الذي سعى لتوفيق الفلسفة الأرسطية مع اللاهوت المسيحي. في الفلسفة الإسلامية، نقل الفلاسفة المسلمون التراث الفلسفي اليوناني وأعادوا تفسيره. من أبرز هؤلاء الفلاسفة الكندي، الفارابي، ابن سينا، وابن رشد، الذين مزجوا بين الفلسفة والعلوم الإسلامية.

في عصر النهضة، شهدت أوروبا عودة إلى النصوص الفلسفية القديمة، وترجمتها، ودراستها من جديد. اتسمت هذه الفترة بالبحث عن المعرفة وتطوير العلوم والفنون. في الفلسفة الحديثة، نجد الفلاسفة العقلانيين مثل ديكارت، سبينوزا، ولايبنيتز، الذين أكدوا على قدرة العقل في الوصول إلى الحقيقة، والتجريبيين مثل لوك، باركلي، وهيوم، الذين اعتبروا أن المعرفة تأتي من التجربة الحسية. فترة التنوير شهدت ازدهارًا فكريًا واسعًا في أوروبا،

[1] ويل ديورانت: قصة الفلسفة. من أفلاطون إلى جون ديوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2019، ص 18.

حيث ركز الفلاسفة على العقل، الفردية، والحرية. فولتير، روسو، وكانط كانوا من أبرز فلاسفة هذه الفترة[1].

في الفلسفة الحديثة المتأخرة، نجد الفلسفة الألمانية المثالية التي تميزت بأعمال كانط، الذي جمع بين العقلانية والتجريبية في فلسفته النقدية، وهيجل، الذي طور فلسفة جدلية متقدمة تفترض أن التاريخ يتقدم عبر صراعات بين الأضداد. الفلسفة الوجودية، مع كيركغور وسارتر، ركزت على الفردية والإيمان وحرية الفرد ومسؤوليته عن خلق معناه الشخصي. في الفلسفة التحليلية، ركز فلاسفة مثل برتراند راسل، جورج مور، ولودفيغ فيتغنشتاين على تحليل اللغة والفكر الفلسفي بمنهج علمي.

في الفلسفة المعاصرة، تناول فلاسفة ما بعد الحداثة مثل ميشيل فوكو وجاك دريدا مفاهيم السلطة والمعرفة وتفكيك النصوص لفهم بنية الأفكار الخفية. المدارس النقدية، مثل مدرسة فرانكفورت، تناولت النقد الاجتماعي والثقافي للرأسمالية والمجتمع الصناعي. الفلسفة التحليلية المعاصرة ركزت على الفلسفة اللغوية والفكر الفلسفي المتعلق بالعلم والمنطق، وكانت أعمال فيلسوف مثل كواين وديفيدسون محورية في هذا السياق[2].

تاريخ الفلسفة هو مسار طويل ومعقد من التطورات الفكرية التي حاولت الإجابة على الأسئلة الكبرى المتعلقة بالوجود، المعرفة، والقيم. كل فترة وفيلسوف أضافوا طوابق جديدة إلى هذا البناء الفكري، مما يعكس تطور الفكر الإنساني نفسه عبر العصور. الفلسفة تظل حتى اليوم أداة مهمة لفهم العالم وتوجيه الفكر البشري نحو المزيد من التحليل والتأمل.

4- مباحث الفلسفة:

تدرس الفلسفة ثلاث موضوعات رئيسية تتناسب مع طبيعة الفلسفة العقلية المجردة ومنهجها التأملي التحليلي كالتالي:

4-1 مبحث الوجود (الأنطولوجيا):

يُعنى مبحث الوجود بدراسة الوجود بصفة عامة، ويحاول الكشف عن القوانين الكلية والعامة التي تفسره. يُطلق عليه أيضًا اسم الميتافيزيقا أو علم ما وراء الطبيعة. يسعى هذا المبحث للإجابة على أسئلة مثل: ما هي طبيعة الوجود؟ ما هو الفرق بين الكائن والعدم؟

[1] ويل ديورانت: مرجع سابق، ص 128.

[2] محمد حيرش بغداد: الخطاب المثالي في الفلسفة الألمانية الحديثة. دراسة تحليلية ونقدية، المجلة الجزائرية في الانثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، 2009، ص ص 44-45.

وكيف يمكن تصنيف الكائنات المختلفة؟ يشمل ذلك دراسة المفاهيم الأساسية مثل الجوهر، الكينونة، العدم، والزمان والمكان[1].

في فلسفة أرسطو، وجدنا أنه كان يعتبر الوجود موضوعًا مركزيًا للفلسفة. في كتابه "ميتافيزيقا"، بحث أرسطو في طبيعة الوجود والكيفية التي تكون بها الأشياء وتتصل معًا. على سبيل المثال، وضع نظرية الفصل بين الأمور المادية وغير المادية، مما أثر بشكل كبير على الفلسفة المتبعة بعد ذلك[2].

الفلسفة الإسلامية، خاصة في العصور الذهبية، أعطت أهمية كبيرة لمبحث الوجود. مثلما ورد في أعمال الفلاسفة مثل الفارابي وابن سينا (أفيسينا)، الذين اهتموا بدراسة الوجود والكيفية التي تكون بها الأشياء، وكيفية الوصول إلى الوجود الحقيقي.

2-4 مبحث المعرفة (الإبستمولوجيا):

يركز هذا المبحث على دراسة طبيعة المعرفة، مصادرها، حدودها، وإمكانياتها. يحاول الفلاسفة في هذا المبحث الإجابة على أسئلة مثل: ما هي المعرفة؟ كيف يمكننا الحصول عليها؟ وما هي معايير الحقيقة واليقين؟ يتناول هذا المبحث قضايا مثل الإدراك الحسي، الذاكرة، الحدس، والعقل. كما يشمل دراسة النظريات المختلفة للمعرفة مثل التجريبية والعقلانية والبنائية[3].

في فلسفة ديكارت، استخدم رجل الفلسفة الفرنسي الشهير الشك كأساس لبناء معرفته. واختار أن يبدأ كل شيء من الشك، ومن ثم بناء المعرفة الصحيحة على هذا الأساس. هذه الفلسفة الكارتيزية أثرت بشكل كبير في تشكيل المنهج العقلاني التجريبي في العلوم الحديثة.

في الفلسفة الحديثة، كانت الفلاسفة مثل إيمانويل كانت وجون لوك يؤمنون بأن المعرفة تأتي من الخبرة والتجربة. في أعمالهما، ناقشوا كيفية اكتساب المعرفة وحقيقتها ومدى صحتها وقابليتها للشك.

3-4 مبحث القيم (الأكسيولوجيا):

يتناول مبحث القيم دراسة القيم والمبادئ التي تحكم سلوك الإنسان وأخلاقه. يشمل هذا المبحث دراسة الأخلاق، الجمال، والعدالة. يحاول الفلاسفة في هذا المبحث الإجابة على

---

[1] يوسف كرم ، العقل والوجود، دار المعارف، مصرد(ط)، 1957، ص 111.

[2] برترنراسل، تاريخ الفلسفة الغربية، ترجمة زكي نجيب محمود (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1968) 2 ص 252,

[3] مجاهد عبد المنعم مجاهد: مدخل إلى الفلسفة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 1997م ، ص 38.

أسئلة مثل: ما هو الخير؟ ما هو الجمال؟ وما هي القيم التي ينبغي أن تحكم حياتنا؟ يتفرع هذا المبحث إلى عدة فروع مثل الأخلاقية (الأخلاقيات)، الجمالية (الجماليات)، والسياسية.

في فلسفة أفلاطون، وجدنا أنه كان يعتبر القيم والأخلاق موضوعًا مركزيًا في فهم العدالة والمجتمع المثالي. في أعماله مثل "الجمهورية"، ناقش أفلاطون القيم والأخلاق ودورها في بناء المجتمع العادل.

في الفلسفة الحديثة، أدخل كانت وديوي رؤى جديدة في مجال الأخلاق والقيم. كانت تحاول فهم ما يجعل الأفعال صالحة أو غير صالحة، وكيف يمكن للأخلاق أن تؤثر في الحياة اليومية وفي بناء المجتمعات.

من خلال هذه الموضوعات الرئيسية، تسعى الفلسفة إلى تقديم فهم شامل وعميق للواقع، المعرفة، والقيم التي تشكل تجربة الإنسان. هذه الموضوعات تتداخل وتتفاعل مع بعضها البعض، مما يجعل الفلسفة مجالًا غنيًا ومعقدًا يستمر في تقديم رؤى جديدة وتحليلات عميقة لقضايا الوجود والمعرفة والقيم.

5- مناهج الفلسفة:

تعتبر الأسس التي يعتمد عليها الفلاسفة في سعيهم لفهم العالم وتحليل الأفكار والمفاهيم. هذه المناهج تتنوع وتتكامل لتوفر أدوات متعددة للتفكير النقدي والتحليلي.

فيما يلي نظرة إلى بعض مناهج الفلسفة الرئيسية:

5-1 المنهج الاستقرائي:

يعتمد المنهج الاستقرائي على جمع الملاحظات والتجارب للوصول إلى تعميمات وقوانين عامة. يُستخدم هذا المنهج بكثرة في العلوم الطبيعية، حيث يبدأ الباحث بجمع البيانات والملاحظات ثم ينتقل إلى صياغة فرضيات واختبارها للوصول إلى استنتاجات عامة. من أمثلة الفلاسفة الذين اعتمدوا هذا المنهج: فرنسيس بيكون، الذي رأى أن المعرفة يجب أن تُبنى على الملاحظات والتجارب بدلاً من الاستدلالات العقلية المجردة[1].

5-2 المنهج الاستنباطي:

يركز المنهج الاستنباطي على الانتقال من المبادئ العامة إلى التطبيقات الخاصة. يبدأ هذا المنهج بفرضية أو مبدأ عام ويستخدم المنطق للوصول إلى استنتاجات محددة. يعتبر

[1] سالم يفوت، فلسفة العلم المعاصر ومفهومها للواقع، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1986، ص38.

رينيه ديكارت من أبرز الفلاسفة الذين اعتمدوا هذا المنهج، حيث رأى أن الشك المنهجي يمكن أن يقود إلى يقينيات يمكن بناء المعرفة عليها[1].

3-5 المنهج التأويلي:

يُعنى المنهج التأويلي بفهم وتفسير النصوص والرموز والثقافات. يرتبط هذا المنهج بالفلسفة القارية ويستخدم بشكل كبير في الفلسفة الهرمنيوطيقية. هانز جورج غادامير وفيلهلم ديلتاي هما من رواد هذا المنهج، حيث سعوا لفهم النصوص ضمن سياقاتها التاريخية والثقافية[2].

4-5 المنهج الظواهري:

أسسه إدموند هوسرل، ويهدف إلى دراسة الظواهر كما تظهر في الوعي. يسعى المنهج الظاهراتي إلى وصف التجربة البشرية بدون افتراضات مسبقة، حيث يُطلب من الفيلسوف العودة إلى "الأشياء ذاتها" وفهمها كما تُعاش وتُدرك مباشرة[3].

5-5 المنهج البنيوي:

يركز المنهج البنيوي على دراسة الأنظمة والهياكل التي تشكل الظواهر المختلفة. يُستخدم هذا المنهج في الفلسفة والأنثروبولوجيا واللغويات لتحليل البنى الأساسية التي تتيح فهم النصوص واللغات والمجتمعات. كلود ليفي شتراوس في الأنثروبولوجيا وميشيل فوكو في الفلسفة هما من أبرز من استخدموا هذا المنهج[4].

6-5 المنهج التحليلي:

يرتبط الفلسفة التحليلية بالمنهج التحليلي الذي يهدف إلى توضيح المفاهيم والأفكار عن طريق تحليل اللغة والفكر. الفلاسفة مثل برتراند راسل ولودفيغ فيتغنشتاين اعتبروا أن تحليل اللغة يمكن أن يحل العديد من المشاكل الفلسفية من خلال توضيح الاستخدامات المختلفة للكلمات والمفاهيم.

7-5 المنهج النقدي:

يركز المنهج النقدي على نقد وتفكيك الأنظمة الفكرية والاجتماعية لفهم الأبعاد الخفية للسلطة والسيطرة. ارتبط هذا المنهج بمدرسة فرانكفورت، مع فلاسفة مثل ماكس

---

[1] عبد الرحمن بدوى : مدخل جديد إلى الفلسفة، الكويت، وكالة المطبوعات ط : 1976 ،ص 19 .

[2] عبد الوهاب جعفر : رؤية معاصرة لطبيعة التفكير الفلسفى، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية 1981 ص 20.

[3] الزواوي بغورة: المنهج البنيوي بحث في الأصول والمبادئ والتطبيقات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر، ط 1 . 2001. ص 68

[4] أحمد أبو زيد: المدخل الى البنائية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 1995، ص88.

هوركهايمر وثيودور أدورنو، الذين سعوا لنقد الحداثة والمجتمع الرأسمالي من خلال دمج الفلسفة مع العلوم الاجتماعية.

8-5 المنهج البراغماتي:

يؤكد المنهج البراغماتي على أن صحة الفكرة تتحدد من خلال نتائجها العملية. وليام جيمس وجون ديوي هما من أبرز الفلاسفة البراغماتيين، حيث رأوا أن الأفكار يجب أن تُختبر من خلال تطبيقاتها وآثارها العملية على الحياة[1].

كل من هذه المناهج يقدم أدوات وطرق تفكير مختلفة تساعد الفلاسفة والباحثين على تحليل وفهم مختلف جوانب الحياة والوجود. يستخدم الفلاسفة غالبًا أكثر من منهج واحد في أبحاثهم ليتمكنوا من بناء رؤى شاملة ومعمقة.

[1] شبير محمد خضر: دراسة ناقدة للفلسفة البراجماتية في ضوء المعايير الإسلامية، دراسة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 1431هـ، ص17.

المبحث الثاني : تعليمية الفلسفة في الجزائر

يتناول هذا الفصل مفهوم تعليمية الفلسفة في الجزائر من خلال معرفة أهم التعريفات الواردة لهذا المصطلح وبيان أنواع تعليمية الفلسفة وتاريخ ظهورها في الجزائر ثم معرفة أساسات التعليمية الفلسفية.

1- مفهوم التعليمية :

تعتبر التعليمية من المسائل حديثة العهد المتعلقة بطرق التدريس، بحيث اهتم الباحثون بترقية هذه الطرائق، ونتيجة لهذه البحوث ظهرت لتعليمية كعلم جديد في حقل علوم التربية، فأصبحت علما قائما بذاته له مفاهيمه ومصطلحاته[1].

1-1 التعليمية لغة: لقد تم تداول مصطلح التعليمية في المعاجم الحديثة لكن في المعاجم القديمة لا نجد التعليمية بل اصلها وهو الفعل علم ، يعلم ، تعليما وهذا ما نجده في لسان العرب " علمه العلم واعلمه إياه فتعلمه "[2] اما في قاموس المحيط فنجد : " رجل عالم وعليم علمه ، وعلام كجهال ، وعلمه العلم تعليما ، وعلام ككذاب ، واعلمه إياه فتعلمه " [3] مصدر كلمة "التعليمية" هو "تعليم"، الذي يُشتق من الفعل "علم". الفعل "علم" يُستخدم لوضع علامة أو سمة على شيء ما للدلالة عليه دون الحاجة لإحضاره فعلياً. فنقول "علمه تعليماً" بمعنى درّسه أو جعله يدرك ويفهم شيئاً ما. ويؤكد هذا المعنى ما ورد في القرآن الكريم، مثل قوله تعالى: "وعلّم آدم الأسماء كلها"[4] ، وقوله: "الرحمن علّم القرآن"[5] ، حيث تعني عملية التعليم هنا نقل المعرفة والإدراك إلى المتعلم.

إجمالاً، التعليمية كمصدر صناعي من كلمة "تعليم" تُعنى بكل ما يتعلق بعملية التعليم والتدريس ونقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم، وتطورت لتشمل كافة الجوانب النظرية والعملية المتعلقة بهذا الفعل الأساسي في نقل العلم والمعرفة.

2-1 التعليمية اصطلاحا: من بين التعريفات الواردة على مصطلح التعليمية بأنها :" مفهوم يشير إلى الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. ويشمل هذا المصطلح عدة

---

[1] بلخديم سورية: تعليمية نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات – السنة الخامسة ابتدائي- أنموذجا، مذكرة ماستر جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015-2016. ص 8.

[2] ابن منظور: لسان العرب ، بيروت، الطبعة الثالثة 1994، مادة ع،ل،م، ص1098.

[3] الفيروز ابادي: المحيط، الجزء الرابع ، فصل العين ، باب الميم

[4] سورة البقرة – الاية31

[5] سورة الرحمان –الآية 1

جوانب منها العقلي، الحسي، والحركي. يتضمن هذا المجال البحث والتحليل للمسائل والتحديات التي تواجه عملية تعليم مختلف المواد الدراسية"[1]

وجاء في تعريف آخر لعائشة بن عمارة تقول في مصطلح التعليمية " تُعنى بطرق نقل المعارف وتبليغها في إطار تصويري أو منهجي محدد. يشمل هذا التعريف عدة جوانب رئيسية"[1]:

طرق نقل المعارف: تشير إلى الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لنقل المعلومات والمعارف إلى الطلاب. يشمل ذلك استخدام الوسائل التعليمية المختلفة، سواء كانت تقليدية مثل الكتاب المدرسي أو حديثة مثل الوسائط الرقمية.

الإطار التصويري: يُفهم من هذا المصطلح أن عملية التعليم ليست مجرد نقل للمعرفة بشكل مباشر، بل تتضمن أيضاً توضيح وتفسير المفاهيم بشكل يمكن للطلاب تصوره وفهمه بسهولة. هذا يشمل استخدام الصور، الرسوم البيانية، النماذج، والتشبيهات التي تساعد في تبسيط وتوضيح المعلومات.

عملية تفكير وممارسة: التعليمية ليست مجرد مجموعة من الطرق والتقنيات الجاهزة، بل هي عملية ديناميكية تتطلب التفكير النقدي والممارسة المستمرة من قبل المعلمين. يجب على المعلم أن يكون قادراً على التفكير في أفضل الطرق لتوصيل المعلومات وتعديل أساليبه بناءً على التفاعل مع الطلاب واستجابتهم.

حل المشكلات التعليمية: يواجه المعلمون في كثير من الأحيان تحديات ومشكلات أثناء عملية التدريس. التعليمية، في هذا السياق، تُعنى بتزويد المعلمين بالأدوات والمنهجيات اللازمة لتحليل هذه المشكلات وإيجاد حلول فعالة لها.

إجمالاً، تعريف عائشة بن عمارة يبرز أن التعليمية هي عملية شاملة تشمل التفكير النقدي، الإبداع في توصيل المعلومات، والتكيف مع التحديات التعليمية. تهدف هذه العملية إلى تحسين جودة التعليم من خلال استخدام طرق وأساليب مبتكرة وفعالة في نقل المعرفة إلى الطلاب.

[1] بشير ابرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابة، العدد 8، 2001، ص70.

ويقول سميث 1936 /" هي فرع من فروع علوم التربية موضوعها خلاصة ،المكونات والعلاقات والوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائلها وكل ذلك في وضعية بيداغوجية [1]

ومن هذا التعريف يتضح أن التعليمية تدور حول كل ما يتعلق بالمادة الدراسية كما تساعدها بعض العلوم في عملية التدريس كعلم الاجتماع والبيداغوجيا مثلا.

وهي "الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحقق التلميذ من خلالها أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفسية أو حركية" فهي " الدراسة العلمية لطرق التدريس، وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التعليم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الجسدي ، أو الوجداني أو الحسي الحركي "[2]وهناك تعريف أخر مفاده أن "الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توافرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية ، حيث يقرر بان التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين "[3]

اعتبرت التعليمية ولا زالت كفن التدريس، وهذا المفهوم يحمل في طياته كثير من المعاني والأفكار والتصورات التي نحاول تلخيصها فيما يلي:

ليست التعليمية طريقة أو منهج واحد وموحد للتدريس ولكن له طرق خاصة تابعة لصاحبها ويعني هذا أن لكل معلم أسلوبه الخاص في تأديته للعمل التعليمي شريطة أن يكون هذا العمل مكلل بالنجاح يعني أن هذا "الفن التعليمي" يكون معترف به من خلال نتائجه لدى التلميذ وتأثيره العميق والمثمر على تفكيره وسلوكه.

2- أنواع التعليمية:

عند تحليلنا لمفهوم الديداكتيك، نجد أنها تنقسم إلى نوعين أساسيين هما: التعليمية العامة والتعليمية الخاصة

1-2 التعليمية العامة (Didactique Générale):

وهي حقل المعارف النظرية الذي يهتم بتقنيات وطرائق التدريس بشكل عام دون الاهتمام بمادة دراسة بعينها. تهدف التعليمية العامة إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية في

[1] لصقع الربيع، محاضرات لمقياس تعليمية الفلسفة، مذكرة ماستر، جامعة محمد بوضياف كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، قسم الفلسفة، 2021/2020، ص 15.

[2] محمد الدريج: مدخل الى علم التدريس ، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط1، 1999، ص 3

[3] المرجع نفسه: ص 3.

النظام التربوي ككل، بغض النظر عن الموضوع المحدد. وتنقسم التعليمية العامة إلى قسمين رئيسيين [1]:

2-1-1 قسم يهتم بالوضعية البيداغوجية:

هذا القسم يركز على توفير المعطيات والقواعد الأساسية لتخطيط كل موضوع تعليمي. يشمل ذلك تحديد الأهداف التعليمية، تصميم الأنشطة التعليمية، وتقييم العملية التعليمية لضمان تحقيق الأهداف المرجوة.

2-1-2 قسم يهتم بالتعليمة العامة:

يضع هذا القسم القوانين والمبادئ العامة للتدريس بصفة عامة. يشمل ذلك المبادئ التربوية الأساسية التي يمكن تطبيقها في مختلف السياقات التعليمية، مثل كيفية تحفيز الطلاب، إدارة الفصول الدراسية، وتطوير استراتيجيات تدريس فعالة.

2-2 التعليمية الخاصة (Didactique Spécifique):

تتعلق التعليمية الخاصة بمختلف المواد الدراسية مثل الكتابة، القراءة، والحساب. تهتم هذه النوعية من التعليمية بمحتوى التدريس وطرقه الخاصة بكل مادة دراسية على حدة[2].

2-2-1 محتوى التدريس:

يركز على المادة الدراسية نفسها، بما في ذلك المفاهيم الأساسية، المهارات المطلوبة، والمعلومات التي يجب أن يكتسبها الطلاب. يتطلب هذا فهماً عميقاً لطبيعة المادة الدراسية وكيفية تقديمها بطرق تجعلها مفهومة وممتعة للطلاب.

2-2-2 طرائق التدريس الخاصة:

تهتم بتطوير وتنفيذ استراتيجيات تدريسية تتناسب مع الخصائص الفريدة لكل مادة دراسية. على سبيل المثال، الطرق الفعالة لتدريس الرياضيات قد تختلف عن تلك المستخدمة في تدريس اللغة العربية أو العلوم.

تقسيم التعليمية إلى عامة وخاصة يساعد في تحقيق فهم شامل ومتكامل لعمليات التعليم والتعلم.

التعليمية العامة تضع الإطار النظري والأسس العامة التي يمكن تطبيقها في مختلف السياقات التعليمية، مما يساهم في تحسين جودة التعليم بشكل شامل أما التعليمية الخاصة

[1] محمد ادريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر، د.ط، 2000، ص8.
[2] بشير ابرير، في تعليمية الخطاب العلمي، المرجع السابق، ص 71.

تركز على التفاصيل الدقيقة لكل مادة دراسية، مما يتيح تطوير استراتيجيات تدريسية متخصصة تلبي احتياجات الطلاب بشكل أفضل.

3- مفهوم تعليمية الفلسفة:

1-3 تعريف تعليمية الفلسفة

عرف عبد اللطيف الفرابي في معجم علوم التربية يُبرز أن تعليمية الفلسفة هي مجال يهتم بدراسة وتحسين وتطوير وضعيات وسيرورات تعليم وتعلم الفلسفة. يهدف هذا المجال إلى التفكير في المشكلات التعليمية التي يثيرها تعليم وتعلم هذه المادة، ويتداخل مع عدة حقول معرفية تشمل المادة نفسها، وطبيعة فعل التفلسف، وآلياته، واستراتيجياته، وكذلك البيداغوجيا والسيكولوجيا[1].

النقاط الرئيسية في تعليمية الفلسفة حسب تعريف الفرابي:

- دراسة وتحسين وضعيات وسيرورات التعليم:
- التركيز على تحليل وتطوير الظروف والإجراءات المتبعة في تعليم وتعلم الفلسفة.
- التفكير في المشكلات التعليمية:
- معالجة المشكلات التي تظهر أثناء تعليم وتعلم الفلسفة.
- البحث عن حلول فعالة للتحديات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم في هذا السياق.
- التداخل مع حقول معرفية متعددة:

تعريف جاك لوغوف: جاك لوغوف، يركز في تعريفه على عملية التأمل الفلسفي وكيفية نقلها بفعالية للطلاب. يقول لوغوف: "تعليمية الفلسفة هي فن تعليم التفكير الفلسفي، حيث يتم توجيه الطلاب ليس فقط لفهم المفاهيم الفلسفية، بل لتطوير القدرة على التفكير النقدي والتحليلي والتأملي"[2].

هذا التعريف يسلط الضوء على تطوير مهارات التفكير الفلسفي لدى الطلاب بالإضافة إلى نقل المعرفة الفلسفية.

تعريف بيير هادو: يعتبر تعليمية الفلسفة ممارسة حياتية تذهب إلى ما وراء الصف الدراسي. في كتابه "الفلسفة كطريقة حياة"، يقول: "تعليمية الفلسفة هي تدريب الروح على

[1]- محمد ميلان، الفلسفة والبيدوغوجيا، دراسة تحليلية نقدية، من أجل ديداكتيك وظيفي للدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي في الجزائر، رسالة دكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائري، السنة الجامعية 2017/2016، ص 10.

[2] بكر فجري حشمت محمد وآخرون: فعالية استخدام مدخل الطرائف في تدريس الفلسفة لتنمية الوعي بالقضايا الفلسفية لدى طالب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع38، 2017، ص 49.

ممارسة الفلسفة كطريقة حياة، تهدف إلى تحويل الطالب إلى مفكر مستقل قادر على ممارسة الفلسفة في حياته اليومية"[1].

يعزز هذا التعريف فكرة أن الفلسفة ليست مجرد مادة أكاديمية بل طريقة حياة تتضمن تطوير شخصية الطلاب الفكرية والأخلاقية.

تتفق التعريفات المختلفة لتعليمية الفلسفة على أنها تهتم بتطوير التفكير الفلسفي لدى الطلاب، سواء كان ذلك من خلال التركيز على المهارات النقدية والتحليلية أو عبر تحويل الفلسفة إلى طريقة حياة. تساهم هذه التعريفات في تقديم صورة شاملة عن تعليمية الفلسفة، باعتبارها مجالاً يهدف إلى تحسين تدريس الفلسفة وتطوير أدوات واستراتيجيات تساعد الطلاب على استيعاب الفلسفة وتطبيقها في حياتهم اليومية.

2-3 أهداف تعليمية الفلسفة:

- تحسين العملية التعليمية التعلمية: من خلال دراسة وتطوير الأساليب والاستراتيجيات التي تسهم في تسهيل وتعزيز تعلم الفلسفة.

- حل المشكلات التعليمية: إيجاد حلول للمشاكل التي يواجهها المتعلمون أثناء دراستهم للفلسفة، سواء كانت تتعلق بالفهم، التحليل، أو التطبيق.

تذليل الصعوبات: التعامل مع العوائق النفسية والاجتماعية والمعرفية التي قد تعترض طريق تعلم الفلسفة.

3-3 أهمية تعليمية الفلسفة:

تعليمية الفلسفة تلعب دوراً حيوياً في تعزيز قدرة الطلاب على فهم واستيعاب المفاهيم الفلسفية المعقدة. من خلال التركيز على الجوانب البيداغوجية والسيكولوجية، يمكن للمعلمين تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة تسهم في:

- تعزيز التفكير النقدي: تعليم الفلسفة يساعد الطلاب على تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي.

- تشجيع الحوار والنقاش: يساهم في تشجيع الطلاب على الحوار المفتوح والنقاش البناء حول القضايا الفلسفية.

[1] ثريا الأبقع، فهيمة بوحفص: تعليمية الفلسفة، إعداد هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الأستاذة، 2008، ص 36.

- **تنمية الفهم العميق:** يساعد الطلاب على الوصول إلى فهم أعمق للمفاهيم الفلسفية والأسئلة الوجودية.

4- تاريخ تعليمية الفلسفة في الجزائر

بدأ تدريس الفلسفة في الجزائر منذ فترة طويلة، خاصة خلال فترة الاحتلال الفرنسي، لكن تعليمية الفلسفة كتخصص مستقل اهتم بتطوير طرق تدريس هذه المادة نشأ في بداية التسعينات من القرن العشرين.

4-1 الفترة الاستعمارية: يقول الدكتور عبد المجيد ميموني في كتابه "الفلسفة في الجزائر: من الاستعمار إلى الاستقلال" (1989)، إن "الفلسفة كانت تُدرّس في الجزائر خلال فترة الاحتلال الفرنسي، ولكن باللغة الفرنسية، مع أن المضامين غالباً ما كانت تحمل الطابع العربي والإسلامي".

4-2 نشأة تعليمية الفلسفة كتخصص:

ظهور تعليمية الفلسفة في التسعينات: وفقاً لما ذكره ميشال توزي في كتابه "Didactique de la philosophie" (1996)، "بدأ الاهتمام الجدي بديداكتيك الفلسفة في الجزائر في سنة 1993، حيث بدأت الجامعات الجزائرية في تنظيم ملتقيات وورش عمل تهتم بتطوير طرق تدريس الفلسفة"[1].

وفي ورقة عمل قدمها توزي خلال الملتقى الدولي حول ديداكتيك الفلسفة في الجزائر العاصمة في عام 1998، أكد توزي أن "العمل على ديداكتيك الفلسفة بدأ يأخذ طابعاً مؤسسياً في الجزائر بفضل التعاون بين الباحثين المحليين والدوليين".

4-3 التطورات الأكاديمية:

4-3-1 الملتقيات والمؤتمرات:

1998: تنظيم ملتقى حول ديداكتيك الفلسفة كجزء من برنامج الجامعة الصيفية. تقرير حول الملتقى نُشر في مجلة "التربية والتعليم" الجزائرية (1998)، يشير إلى أن "الملتقى تضمن محاضرات وورش عمل حول استراتيجيات تدريس الفلسفة وأساليب تحسين الفهم الفلسفي لدى الطلاب."

[1] بوداود حسين، تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائري، دراسة تحليلية نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2007/2006، ص 87.

2001: عقد ملتقى حول الفلسفة في وهران. في هذا الملتقى، نشر الدكتور أحمد بن موسى بحثاً بعنوان "تدريس الفلسفة في الجزائر: التحديات والآفاق"، حيث أشار إلى أن "الملتقى كان فرصة لطرح الأفكار الجديدة حول كيفية تدريس الفلسفة بطرق تتناسب مع التطورات التعليمية الحديثة[1].

- تاريخ تعليمية الفلسفة في الجزائر يُظهر نمواً تدريجياً وتحولاً من تدريس الفلسفة بشكل عام إلى التركيز على تطوير أساليب تدريسها بشكل تخصصي.

- تأثير المفكرين والأكاديميين: مساهمات باحثين مثل ميشال توزي وعبد المجيد ميموني كانت حاسمة في تشكيل هذا التخصص في الجزائر.

- دور الملتقيات العلمية: المؤتمرات والملتقيات الأكاديمية لعبت دوراً كبيراً في تعزيز تعليمية الفلسفة ونشرها بين الأكاديميين والمعلمين، مما ساهم في تطور هذا المجال بشكل مستمر.

إن تاريخ تعليمية الفلسفة في الجزائر يُبرز كيفية تطور هذا التخصص بفضل جهود الباحثين والاهتمام الأكاديمي المتزايد. يشير هذا التاريخ إلى أهمية التعاون الدولي والمحلي في تطوير استراتيجيات تدريس الفلسفة وجعلها أكثر فعالية وملائمة للطلاب الجزائريين.هذه بعض الدراسات التي دعت إلى تطوير تدريس الفلسفة والبحث في مشكلات هذا التدريس.

[1] بوداود حسين، مرجع سابق، ص88.

الفصل الثاني:

الكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية

الفصل الثاني: الكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية

تمهيد:

تعد الفلسفة من أهم المواد الدراسية التي تساهم في بناء التفكير النقدي وتنمية المهارات الفكرية للطلاب. ومن أجل تحقيق أهداف تعليمية شاملة في هذا المجال، يعتبر اختيار الكتاب المدرسي المناسب أمرًا بالغ الأهمية. لذا، يأتي هذا الكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية ليلبي احتياجات الطلاب ويسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة.

المبحث الأول: الكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية

يتناول هذا المبحث الأول أهمية الكتاب المدرسي في عملية تعليم الفلسفة، حيث يقدم نظرة شاملة عن دور الكتاب المدرسي كأداة تعليمية أساسية في توجيه الطلاب وتوجيههم نحو فهم المفاهيم الفلسفية بشكل منهجي ومنظم. كما يتناول المبحث أيضًا معايير اختيار الكتاب المدرسي المناسب وكيفية تصميمه بشكل يتناسب مع احتياجات ومستوى الطلاب.

1- تعريف الكتاب

1-1 لغة: الكتاب هو مصدر، جمعه كتب أو كُتُب. يُسمى كذلك لأنه يجمع أبوابه وفصوله ومسائله المكتوبة، سواء كانت صحفية أو حكم أو عرض أو قدر[1].

2-1 اصطلاحاً: الكتاب هو أداة عمل ودليل بحيث يهيكل التعليم المدرسي. هو أداة فردية يقدم على شكل مكتوب ويحتل مكانة في الهيكل الرسمي للتعليم، على مستوى البرنامج البيداغوجي وفي إطار العلاقات التقليدية التي تربط المعلم بالتلميذ، وهو يُسمى بالكتاب القاعدي[2].

3-1 تعريف الكتاب المدرسي

يعرف الكتاب المدرسي بأنه إبداع فكري يقدم معلومات وبيانات، يروي أحداثاً وينشر أفكاراً، كما قد يجلب الراحة والتسلية والترفيه. فهو بذلك أداة تكوين وتبادل وتسليه[3]. والواقع أن التعريف السابق للكتاب يحتاج إلى بعض التحصيل لتمييز الكتاب المدرسي الذي هو موضوع اهتمامنا عن غيره من الكتب الأخرى. وبهذا الصدد نذهب إلى القول بأن ما يُصطلح على تسميته كتاباً مدرسياً هو نوع خاص من الكتب يتم إعداده خصيصاً للاستخدام في البيئة التعليمية. ويتميز بالخصائص التالية[4]:

إبداع فكري: الكتاب المدرسي هو نتاج جهد فكري، حيث يساهم في نقل المعرفة والمعلومات بطريقة منظمة وممنهجة.

---

[1] المنجد في اللغة والإعلام:دار المشرق، بيروت، ط22، ص67.

[2] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4،1425هـ-2004م،ص775.

[3] حليمة الشبيخ: الكتاب المدرسي الجزائري والصورة،مجلة جماليات، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجلد1، ع1، ص171.

[4] جميلة راجا: الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح، منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري تيزي وزو، مجلد4، ع1، 2009، ص345.

معلومات وبيانات: يقدم الكتاب المدرسي معلومات وبيانات تساهم في تغطية المناهج الدراسية المختلفة.

رواية أحداث ونشر أفكار: يعرض الكتاب المدرسي الأحداث التاريخية، التجارب العلمية، والمفاهيم النظرية، وينشر الأفكار التي تشكل أساس المادة الدراسية.

راحة وتسلية: إلى جانب دوره التعليمي، يمكن أن يقدم الكتاب المدرسي محتوى يجذب اهتمام التلاميذ ويحفزهم على التعلم من خلال أسلوب سردي ممتع.

أداة تكوين وتبادل: يُعد الكتاب المدرسي وسيلة لتكوين المعرفة وتبادلها بين المعلمين والتلاميذ.

ويختلف الكتاب المدرسي عن الكتب الأخرى بثلاثة متغيرات أساسية:

الهدف: الكتاب المدرسي يهدف بشكل رئيسي إلى التعليم ونقل المعرفة المطلوبة ضمن المنهج الدراسي.

الهيكلة: يتم تنظيم الكتاب المدرسي بطريقة منهجية تتناسب مع الأهداف التعليمية، مقسماً إلى وحدات ودروس متتابعة.

المحتوى: يركز محتوى الكتاب المدرسي على المواضيع المقررة في المنهج الدراسي، متضمناً شرحاً مفصلاً، أمثلة، تمارين، وأنشطة تعليمية.

2- أهميه الكتاب المدرسي

يعد الكتاب المدرسي محوراً أساسياً في العملية التربوية بحيث يعكس المنهج ويعود إليه كل من المعلم والمتعلم. وتظهر أهميته بالنسبة للمتعلم في الجوانب التالية:

2-1 الجانب المعرفي[1].

- يساعد الكتاب المدرسي في تحفيز النشاط الفكري لدى التلميذ، مما يمكنه من كسب تكوين فكري، ثقافي، عاطفي، وبداغوجي.
- من خلال التمرينات والمشروعات والمشكلات والأسئلة الفكرية، يدرب الكتاب المدرسي التلميذ على التفكير والتحليل.
- يساعد الكتاب المدرسي التلميذ على النقد والمقارنة بين الأفكار والآراء وبين المعلومات التي يطالعها ويشاهدها.

[1] محمد رفعت: أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط4،1957، ص:252.

- ينقل الكتاب المدرسي التلميذ من مرحلة الاعتماد على غيره في اكتساب خبرات الحياة إلى مرحلة الاعتماد على النفس في اكتسابها.

- يعرض الكتاب المدرسي الحقائق والمعلومات بطريقة تجعل التلميذ يعتبره مرجعاً لا يقبل بديلاً عنه، مما يجعله يستشهد به كسلطة مطلقة.

2-2 الجانب العلمي[1].

- يقدم الكتاب المدرسي للمتعلم معلومات وبيانات حقيقية بأسلوب سهل ومنطقي، مما يمكنه من اكتشاف المعرفة بسهولة.

- يتضمن الكتاب المدرسي نشاطات تطبيقية علمية ذات صلة بالاكتشافات العلمية الحديثة، مما يعزز من فهم التلميذ للموضوعات الدراسية.

- يزود الكتاب المدرسي التلميذ بمواقف وخبرات تشجعه على الاستمرار في تحصيل الأفكار والمعلومات الجديدة، مما يدفعه إلى البحث والقراءة وتتبع كل جديد.

3-2 الجانب التربوي الاجتماعي[2].

- ينفرد الكتاب المدرسي عن غيره من الوسائل التعليمية بالكلمة المطبوعة، مما يجعله أداة مهمة في العملية التعليمية.

- يعد الكتاب المدرسي أداة لتوحيد التعليم، فهو كتاب الجميع ويضمن حصول جميع الطلاب على نفس المحتوى التعليمي.

- يتبع الكتاب المدرسي التلميذ أينما ذهب، مما يجعله مصدراً مستمراً للتعلم.

- يعتبر الكتاب المدرسي معلماً لا يقس ولا ينهر، فهو يقدم المعرفة بطريقة هادئة ومتاحة في أي وقت.

الكتاب المدرسي ليس مجرد وسيلة لنقل المعرفة، بل هو أداة أساسية تدعم العملية التعليمية برمتها وتساهم في تحقيق أهداف التعليم والتعلم بشكل متكامل. من خلال جوانبه المعرفية والعلمية والتربوية الاجتماعية، يسهم الكتاب المدرسي في تطوير قدرات التلميذ وتوسيع آفاقه الفكرية والعلمية.

---

[1] صالح بلعيد: مضمون كتاب اللغة العربية المدرسي في القرن الواحد والعشرين، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائري واقع وآفاق، من أعمال الملتقى الوطني،يومي24–25نوفمبر2007، جوان2008، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ص:341

[2] صالح بلعيد: المرجع السابق، ص345.

4-2 أهمية الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم

يعتبر الكتاب المدرسي الأداة الأكثر استعمالاً وتداولاً بالنسبة للمعلم، وله دور محوري في عملية التدريس. وتظهر أهميته للمعلم في الجوانب التالية[1]:

الدليل المرشد: يعد الكتاب المدرسي دليلاً مرشداً يضمن تقديم الحقائق والمعلومات بشكل دقيق ومنظم، مما يساعد المعلم في تبسيط المعلومات وتقديمها بطرق سلسة ومفهومة.

هيكلة التعليم: يساعد الكتاب المدرسي في هيكلة العملية التعليمية من خلال تحديد محتوى البرنامج والسيرورة والطريقة التي يجب اتباعها. يوفر إطاراً زمنياً ومحتوى متسلسلاً يعين المعلم في تنظيم الدروس.

التكوين والتواصل: يقدم الكتاب المدرسي أداة منظمة ومنهجية، تسمح للمعلم باتباع طريقة بيداغوجية مناسبة للتلميذ حسب مستواه الفكري ونموه العقلي. يساهم الكتاب في تنظيم مادة الدرس والعناوين والأفكار الرئيسية بما يلائم إعداد الدروس بشكل فعال.

5-2 أهمية الكتاب المدرسي بالنسبة للعملية التعليمية

ترتبط أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية بالمنهاج الموضوع للنظام التعليمي المعين من جهة، وبالموضوعات المقرر دراستها من جهة أخرى. وتتمثل هذه الأهمية في الجوانب التالية[2]:

المنهاج:

- يحدد الوقت المخصص للحصة.
- يوضح الأهداف من تدريس المادة.
- يعين مكان المهارات الحسية التي تتطلب وقتاً لاكتسابها.

المقرر:

- يحدد المحتوى الأساسي لما يجب تدريسه في مادة معينة.
- يحدد نطاق المعلومات والمهارات التي يتعين على التلميذ اكتسابها.
- يترك للمؤلف حرية ترتيب المحتوى وتقديمه بشكل مناسب.

---

[1] أبو الفتوح رضوان: الكتاب المدرسي فلسفته وتاريخه: المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة ، 1962، ص 156.
[2] أبو الفتوح رضوان: المرجع السابق، ص 165.

6-2 أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية

لتكون الكتب المدرسية فعالة، يجب أن تحقق عدة جوانب أساسية[1]:

تغطية الجوانب الأساسية للموضوع: يجب أن تشمل الكتب المدرسية ما هو أساسي للموضوع العلمي المعالج، بحيث تقدم معلومات دقيقة وشاملة تساعد التلاميذ على فهم المفاهيم الأساسية.

التربية والتعليم: يجب أن يساهم الكتاب المدرسي في تربية التلميذ وتعليمه، من خلال تقديم محتوى يشجع على التفكير النقدي والتحليل، ويعزز القيم والمبادئ التربوية.

فهم العالم من حوله: ينبغي أن يساعد الكتاب المدرسي التلميذ على فهم العالم من حوله، وربطه بالحياة اليومية. هذا يتضمن تقديم معلومات تساعد التلميذ على استيعاب الظواهر الطبيعية والاجتماعية وتطبيق ما يتعلمه في مواقف حياتية واقعية.

الكتاب المدرسي ليس مجرد أداة تعليمية، بل هو محور أساسي في العملية التربوية والتعليمية. بالنسبة للمعلم، يوفر الكتاب إطاراً مرجعياً وهيكلياً يساعد في تنظيم وتقديم الدروس بفعالية. بالنسبة للعملية التعليمية، يضمن الكتاب المدرسي تقديم محتوى متسلسل ومنظم يساعد التلاميذ على اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة. لتحقيق أقصى استفادة، يجب أن تشمل الكتب المدرسية على المحتوى الأساسي، وتسهم في تربية التلميذ وتعليمه، وتساعده على فهم العالم من حوله وربطه بالحياة العملية.

3- الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي

تسعى التربية الحديثة إلى تكوين الفرد الذي يعتمد على قدراته في اكتساب الخبرات لذلك كان على الكتاب المدرسي أن يساهم من خلال أسسه في تنشئه الفرد.

3-1 الأساس التربوي الفلسفي:

الكتاب المدرسي يعبر عن فلسفة تربوية معينة، ويعكس رؤية المؤلف والفلسفة التي يتبناها في محتوى المواضيع وعرضها. لذا، يجب على المؤلف مراعاة الأمور التالية[2]:

وعي المؤلف بالفلسفة التربوية: يجب أن يكون المؤلف واعياً بالنظرة الفلسفية التي يتأثر بها الكتاب، مما يساعد في تقديم محتوى يتماشى مع تلك الفلسفة.

---

[1] حسان الجيلالي لوحيدي فوزي: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 09، ديسمبر 2014، ص 197.

[2] chopin alin histoire et perspective hashette education, 1992 ; p64.

مراعاة الظروف الاجتماعية وفلسفة المجتمع: ينبغي أن يعكس الكتاب المدرسي الظروف الاجتماعية وفلسفة المجتمع الذي يُدرّس فيه.

احترام حاجات التلميذ في مجتمع متطور: التوجه نحو التلميذ يتطلب أن يعكس الكتاب المدرسي حاجاته في مجتمع متغير ومتطور، مما يساعده في مواجهة حقائق حياته بوضوح.

تحقيق الغايات التربوية: يجب على الكتاب المدرسي أن:

- يساهم في بناء شخصية التلميذ في مجال الخبرة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية.
- ينشط التفكير النقدي والتحليلي.
- يكون وسيلة لإعداد التلميذ للحياة بتقديم خلاصة تجارب الإنسان.
- يترجم المنهاج إلى أهداف ووحدات سلوكية قابلة للقياس.

2-3 الأساس الاجتماعي والثقافي:

تمثيل الاتجاهات والأهداف الاجتماعية: يعبر الكتاب المدرسي عن استيعاب اتجاهات وأهداف المجتمع، مما يساعد المعلم والمتعلم في اكتساب ثقافة تنمي الشخصية اجتماعياً وثقافياً.

تنمية شخصية المتعلم: يعد الكتاب المدرسي أداة وظيفية لتنمية شخصية المتعلم وترقيته اجتماعياً وثقافياً.

3-3 الأساس السيكولوجي[1]:

مخاطبة التلميذ ككائن نشط: يجب أن يخاطب الكتاب المدرسي التلميذ ككائن نشط ومتكامل.

إثارة التفكير وتنميته: يجب أن يكون الكتاب أداة لإثارة التفكير وتنميته وتعميقه.

الانسجام الداخلي والخارجي: يجب أن يكون هناك انسجام داخلي وخارجي بين الكتب المدرسية.

واقعية المحتوى: يجب أن يكون محتوى الكتاب واقعياً ويتوافق مع نضج التلميذ.

التوافق مع ميول وحاجات التلميذ: يجب أن يتناسب الكتاب المدرسي مع ميول التلميذ وحاجاته.

[1] chopin alin ; p86.

تكوين القيم والاتجاهات: يجب أن يعين الكتاب المدرسي في تكوين القيم والاتجاهات لدى التلميذ.

3-4 الأساس البيداغوجي التعليمي:

العلاقة بين الكتاب وطرق التدريس: تقوم علاقة تفاعلية بين الكتاب المدرسي وطرق التدريس، حيث يؤثر الكتاب في تنظيم المادة وأسلوب عرضها على طريقة التدريس.

كتب مبنية على الطريقة التقليدية: تركز على نشاط المعلم ودوره المركزي.

كتب مبنية على الطريقة النشيطة: تركز على سيرورة التعلم ونشاط المتعلم في اكتساب الخبرة، ودور المعلم في تنشيط وتسهيل عملية الاكتساب.

3-5 الأساس المادي:

التوافق مع استخدام التلميذ: يجب أن يتوافق شكل الكتاب وحجمه مع دواعي استعماله من طرف التلميذ، بحيث يكون متيناً ومقاوماً للاستخدام المتكرر.

سهولة القراءة والتنظيم: يجب أن تكون صفحات الكتاب منظمة بشكل يسهل قراءتها، مع تخصيص صفحات لتسهيل الحصول على المعلومات الضرورية مثل فهرس المحتويات، قاموس المصطلحات، وفهرس الأسماء والأماكن.

مقاومة التآكل: يجب أن يكون الكتاب مصمماً لتحمل كثرة التداول والتصفح، ليستمر استخدامه لأطول مدة ممكنة.

يعتمد الكتاب المدرسي على مجموعة من الأسس التربوية، الفلسفية، الاجتماعية، الثقافية، السيكولوجية، البيداغوجية والمادية التي تجعله أداة فعالة في العملية التعليمية. يجب أن يكون الكتاب مصمماً بحيث يخدم احتياجات التلميذ، ويعكس الفلسفة التربوية والاجتماعية للمجتمع، ويحفز التفكير النقدي، وينسجم مع مستويات النمو النفسي للمتعلمين، بالإضافة إلى كونه متيناً وميسور الاستخدام.

4- الشروط التي يجب مراعاتها عند وضع الكتب المدرسية

بعد شرح الدرس وتفسيره في الفصل، يبقى على التلاميذ مراجعة ودراسة المادة في البيت من كتبهم المدرسية، التي يجب أن تكون مختارة بعناية ودقة. هناك عدة شروط يجب أن تتوفر في الكتاب المدرسي، تتعلق بلغته، محتواه، وشكله العام[1]:

[1] أبو الفتوح رضوان: المرجع السابق، ص 57.

1-4 لغة الكتاب

يجب أن تكون لغة الكتاب ملائمة لمستوى التلاميذ، بحيث تتناسب الألفاظ المستخدمة مع المفردات التي تعلموها. يجب تجنب التعابير الغامضة، المهجورة أو المبتذلة، ويجب أن تكون العبارات واضحة، محكمة، ومضبوطة. يُفضل استخدام أسلوب سهل يسهم في تطوير مهارات التلاميذ اللغوية. ينبغي على المؤلف عند شرح الأفكار تجنب التكرار الممل بطرق مختلفة لتفادي تشويش التلميذ. نظرًا لأن التلميذ قد يحفظ الدرس بعد قراءته عدة مرات، يجب اختيار لغة سليمة ومناسبة.

2-4 الكتاب والمنهاج:

الكتاب المدرسي يجب أن يتمتع بمرونة في علاقته بالمنهج، بحيث لا يتقيد بحرفية المنهج بشكل صارم، بل يحتوي على مادة تعليمية تتناسب مع مستوى التلاميذ ولا تتجاوز حدود قدراتهم. إذا اضطر المؤلف للخروج عن المنهج في بعض الأحيان، ينبغي أن يحافظ على روح المنهج وأهدافه الأساسية. من الجيد أن يترك المؤلف بعض الموضوعات دون معالجة تفصيلية، مكتفيًا بالإشارة إلى أهم النقاط، ليتمكن المعلم من معالجتها بطريقته الخاصة. هذا يتيح للمعلم استخدام أساليبه التعليمية المفضلة واستغلال نشاط التلاميذ في البحث والاستقصاء في المراجع والبيئة المحلية تحت إشرافه. بذلك، يسهم الكتاب المدرسي في تحقيق أهداف تربوية هامة مثل تنمية قدرة التلاميذ على التحصيل والبحث وحل المشكلات، مما يجعل العملية التعليمية أكثر شمولية وفعالية، ويعزز التفاعل بين المعلم والتلميذ ويشجع على التعلم النشط والفعال[1].

3-4 وسائل الإيضاح في الكتب

وسائل الإيضاح في الكتب، وخصوصًا كتب الأطفال، تعتبر ضرورية للغاية وذات فائدة كبيرة. لا يقتصر الأمر على وضع بعض الصور أو الأشكال في الكتاب، بل يتطلب الأمر فهماً أعمق وأبعد من ذلك. ينبغي على المؤلف أن يعي أهمية الوسائل البصرية في مراحل التعليم المختلفة، حيث يمكن أن تساعد هذه الوسائل التلاميذ على تحقيق مردود تعليمي أعلى وفهم أعمق للمحتوى[2].

[1] محمد صالح جمال وآخرون: كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الشعب ، بيروت، لبنان، ط4، ص186.
[2] أبو الفتوح رضوان: المرجع السابق، ص 60.

يجب أن تكون وسائل الإيضاح، مثل الصور والأشكال، مصممة بشكل يساعد التلاميذ على فهم الحقائق التي قد تعجز العبارات اللفظية عن توضيحها بشكل كامل. لذلك، ينبغي وضع هذه الوسائل في أماكنها الصحيحة داخل الكتاب، بحيث تتماشى مع رغبات واهتمامات التلاميذ وتساعدهم في استيعاب المعلومات بشكل أفضل.

من المهم أن تكون وسائل الإيضاح متناسقة مع المحتوى وتُوضع بطريقة مدروسة تسهم في توضيح المفاهيم وتعزيز الفهم. الصور والأشكال يجب أن تكون جذابة وتفاعلية، مما يشجع التلاميذ على الانخراط بشكل أكبر في عملية التعلم. بالتالي، يمكن لهذه الوسائل أن تلعب دورًا حيويًا في تعزيز الفهم وتقديم تجربة تعليمية أكثر شمولية وفعالية[1].

4-4 أهمية التمارين العلمية والتطبيقية في الكتاب المدرسي

يجب أن لا يخلو الكتاب المدرسي من التمارين العلمية والتطبيقية التي تسهل على المعلم والتلميذ استخدامها سواء أثناء الدروس العملية أو الشفهية على مدار العام الدراسي. ينبغي أن تكون هذه التمارين مدمجة بشكل متدرج مع مادة الكتاب بحيث تعين التلميذ على تشغيل ذهنه وتطوير مهاراته.

التمارين العلمية والتطبيقية ليست فقط وسيلة للتحقق مما حصله التلميذ من معلومات، بل هي أيضًا أداة لتعليمه كيفية استخدام تلك المعلومات في مواجهة وحل المشكلات الجديدة. هذه التمارين تعزز التفكير النقدي والإبداعي لدى التلاميذ وتدربهم على تطبيق المعرفة المكتسبة بطرق عملية، مما يسهم في تحويلهم إلى أفراد منتجين وفعّالين في المجتمع.

بإدراج تمارين متدرجة ومتنوعة، يمكن للكتاب أن يدعم التعلم المستمر ويشجع التلاميذ على استكشاف المادة بشكل أعمق وأكثر شمولية. التمارين العملية تتيح لهم فرصة التجربة والخطأ، مما يعزز من فهمهم ويطور من قدراتهم على حل المشكلات. بذلك، يصبح الكتاب المدرسي أداة تعليمية شاملة تدعم التعلم النشط وتساهم في تحقيق الأهداف التعليمية بشكل فعال.

5-4 الكتاب المدرسي والبيئة

يجب أن تكون الأمثلة الواردة في الكتب المدرسية، سواء للاستشهاد أو للإيضاح، مأخوذة من البيئة المحلية ومما يقع تحت حس التلاميذ ومشاهدتهم اليومية. هذا يساعد في

[1] محمد صالح جمال وآخرون: المرجع السابق، ص 169.

جعل المحتوى أكثر ارتباطاً وواقعية بالنسبة لهم، مما يسهل فهمهم واستيعابهم للمواد الدراسية.

ترجمة الكتب من اللغات الأجنبية دون اعتبار للبيئة المحلية يمكن أن يكون له آثار سلبية، حيث قد تتضمن هذه الكتب أمثلة وتجارب غير مألوفة للتلاميذ، مما يجعلها أقل فعالية في تحقيق أهداف التعليم. البيئة المحلية توفر سياقًا مألوفًا يمكن أن يجعل المفاهيم المجردة أكثر وضوحًا ويسهل ربطها بالحياة اليومية للتلاميذ.

لذا، من المهم أن يحرص المؤلفون على تضمين أمثلة ونماذج من البيئة المحيطة بالتلاميذ، بحيث تكون قريبة من واقعهم وتجاربهم الحياتية. هذا يعزز من فهمهم للمحتوى الدراسي ويجعل عملية التعلم أكثر تشويقًا وإثارة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساعد هذا النهج في تنمية شعور التلاميذ بالانتماء والفخر بثقافتهم المحلية، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية[1].

6-4 مادة الكتب المدرسية

يجب أن تناسب مادة الكتب المدرسية المستوى العقلي للتلاميذ، ولا يجوز أن تكون كتب المرحلة الابتدائية مختصرة لكتب المرحلة الثانوية. لكل مرحلة من مراحل التعليم يجب أن تكون كتبها مصممة خصيصًا بناءً على ميزاتها الخاصة. ينبغي للمؤلف أن يتمكن من فهم عناصر الموضوع وتفاصيلها، ومن ثم يبرزها بشكل واضح وملائم للمرحلة التي تستهدفها الكتب. عليه أن يوضح الفكرة التي يرمي إليها، ومتى يمكن للتلميذ دراستها بسهولة[2].

لا يجوز للمؤلف أن يعتمد فقط على الأسلوب العلمي والبحث المنطقي الدقيق في المرحلة الأولى من التعليم، دون مراعاة حاجات النفسية لتلاميذ تلك المرحلة. يُفضل أن يستمد المؤلف مادة كتابه من الأحداث المحيطة بالتلميذ في البيئة، مرتبطًا بين تلك المعلومات ومحتوى الكتب المدرسية.

[1] محمد صالح جمال وآخرون: المرجع السابق، ص 170.
[2] أحمد حسين اللقاني وبرنس أحمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية، دار العالم العربي، مصر، 1986، ط4، ص ص 82-83.

4-7 تعدد الكتب المدرسية في المادة الواحدة

تعدد الكتب المدرسية في نفس المادة يعتبر أمرًا مستحسنًا، حيث يجب أن لا تفرض السلطات المشرفة على التعليم كتابًا محددًا على جميع المدارس. بل ينبغي أن تترك خيار تحديد الكتاب أو الكتب المناسبة للبيئة المحلية وتلاميذها لجماعة مدرسي المادة. وإذا كانت الكتب موسومة، فعندها يتحمل وزارة التربية مسؤولية ضمان جودتها وتطويرها وتحسينها.

تعدد الكتب في نفس المادة يعني أن لا يكون هناك توحيد في الاختيار، بل يجب أن يُتاح للتلاميذ تجربة مجموعة متنوعة من الكتب. يجب أن يتاح المجال للمدارس لتقييم الكتب المستخدمة، ومن ثم اتخاذ القرار بشأن استمرارها أو تبديلها، بهدف تحسين جودتها.

يجب أن يكون موقف السلطة المشرفة على التعليم من الكتب موقفًا داعمًا للمعلم في أداء وظيفته. يجب على تلك السلطات تشجيع التأليف لإثراء مكتبة التلاميذ بأفضل الكتب[1].

4-8 حجم الكتاب وطبعه

ينبغي أن يكون حجم الكتاب مناسبًا ليسهل استخدامه، مع توفير غلاف متين وأنيق، ويفضل أن يكون الطبع بجودة عالية على ورق غير براق. يجب أيضًا أن تكون الحروف بحجم كبير ومضبوطة بشكل جيد، خاصة للتلاميذ الصغار الذين قد يجدون صعوبة في قراءة الحروف الصغيرة.

[1] أحمد حسين اللقاني وبرنس أحمد رضوان: المرجع السابق، ص ص 84-85.

5- الكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية

5-1 البطاقة التعريفية للكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية

عنوان الكتاب المدرسي:

نصوص فلسفية مختارة

دار النشر:

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية MS ; 1319

الجزائر(O.N.P.S)

المادة التعليمية:

الفلسفة

مستوى جماعة التلاميذ المستهدفة:

السنة الثالثة ثانوي شعبة أدب وفلسفة

سنة الطبع:

2018/2017

إشراف وإعداد:

حسين بن عبد السلام (مفتش التربية والتكوين)

شارك في الإعداد جمال الدين بوعلي حسن

2-5 وظيفة الكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية

الكتاب المدرسي يقوم بعدد من الوظائف التي تزيد طبيعته وضوحا وتؤكد أهميته كعامل من عوامل التربية ومن الوظائف نجد:

- الكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية وسيلة في يد التلميذ لاسترجاع الدروس فكثير من المفاهيم الفلسفية والعلمية يصعب فهمها بغير الرجوع إلى الكتاب والكثير من الاشكالات تستمد حقيقتها أو طريقة معالجتها من الكتاب.

- الكتاب المدرسي يشمل على الكثير من الوسائل والأدوات التربوية لممارسة التفلسف كتحليل للنصوص والأسئلة الاسترجاعية والمشكلات الفكرية ولا يمكن إيقاف أي باب من أبواب العلم من غير التدريب بهذه الوسائل.

- يضبط عملية التعلم أما التلميذ ، فالتلميذ لا يملك المناهج والقرارات ليغرف ما هو مطلوب منه بالضبط ، والكتاب المدرسي يدله على ما يراه منه كتحديد خصائص المواضيع الفلسفية والعلمية الكبرى.

3-5 برنامج الكتاب وعدد اشكالاته.

يحتوي برنامج الكتاب على أربع إشكاليات كبرى

1- الاشكالية الأولى: في ادراك العالم الخارجي

2- الاشكالية الثانية : في الأخلاق الموضوغية والأخلاق النسبية

3- الاشكالية الثالثة: في فلسفة العلوم

4- الاشكالية الرابعة: في الفن والتصوف

4-5 فهرس الكتاب

الرقم	عنوان النص	المؤلف	الصفحة
.1	طبيعة الاحساس	ميخائيل البيطار	09
.2	الاحساس وأخطاء الإدراك	روني ديكارت	11
.3	الادراك حكم عقلي	آلان	13
.4	الادراك ونظرية الصورة الكلية	جان بياجي	15
.5	المعايشةقوام الإدراك	موريس ميرلوبونتي	17
.6	دلالة الانفعال	جان بول سارتر	19
.7	اللغة من الانفعال إلى الرمز	جان ماري دول	21
.8	اللغة والفكر والانفعال	حنفي بن عيسى	23
.9	اللغة بين الثبات والتغيير	فرديناند دوسوسير	25
.10	الوظيفة التواصلية للغة	جورج غوسدورف	27
.11	نحو ترجمة آلية	فيكتور إينجف	29
.12	الشعور النفسي والشعور الفيزيائي	هنري بوانكاري	31
.13	الشعور واحهة الأنا	سغموند فرويد	33
.14	من الشعور إلى اللاشعور	سغموند فرويد	35
.15	تشكل سلطة الأنا	سغموند فرويد	37
.16	القيمة العلمية لفرضية اللاشعور	محمد وقيدي	39
.17	الذاكرة وظيفة عضوية	تيدول ريبو	41
.18	النسيان والاتجاه النفسي	أرثر غيتس	43
.19	الذاكرة والمجتمع	موريس هالفاكس	46
.20	التخيل كانبثاق حيوي	جان ماري دول	48
.21	التخيل المبدع	هنري برغسون	51
.22	وجها الشعور: الذاكرة والخيال	هنري برغسون	53
.23	العادة والتكرار	بول غيوم	55
.24	الارادة اختيار حر	روني ديكارت	57
.25	العادة والإرادة	تيسير شيخ الأرض	59
.26	صلة السعادة بالخير المطلق	أحمد بن مسكويه	65
.27	الثبات مبدأ الأخلاق	آلبرت شفيتزر	67
.28	حقيقة الأخلاق كونها نسبية	إيميل دور كايم	69
.29	نقد الأخلاق المطلقة	حامد خليل	71
.30	الفضائل والكسب	أبو نصر الفارابي	73

.31	الأخلاق والفطرة	صادق جلال العظم	75
.32	الحق والقوة والأخلاق	دومينيك بارودي	77
.33	الواجب قانون أخلاقي أسمى	إيمنويل كانط	79
.34	علاقة الحقوق بالواجبات	ماهر عبد القادر محمد علي	81
.35	تطور العدالة كقيمة إنسانية	حامد خليل	83
.36	شرط السياسة مكارلام الأخلاق	عبد الرحمان بن خلدون	85
.37	السلطان والأخلاق	برتراند راسل	87
.38	الوجه الإنساني للديمكقراطية	أليكسيس دو تو كفيل	89
.39	السعور الديمقراطي	مالك بن نبي	91
.40	الأسرة أساس الدولة	فريديريك هيغل	93
.41	الأسرة والأمة الإنسانية	تيسير شيخ الأرض	96
.42	القيمة الأخلاقية للعمل	أحمد محمد خليفة	99
.43	من ديماغوجيا الاقتصاد الموجه	ريمون رويه	101
.44	إلى القيم الإنسانية للإقتصاد الحر	ريمون رويه	103
.45	حدود أخلقة الاقتصاد	ريمون رويه	16
.46	الشخصية الانسانية والمجتمع	آلبيرت تشيفزر	108
.47	الإنسان والمعادلة الاجتماعية	مالك بن نبي	110
.48	من الشخصية الجماعية إلى الفردية	تيسير شيخ الأرض	113
.49	كرامة الإنسان ومصير الانسانية	كارل ياسبيرس	116
.50	الحقيقة والوضوح	باروح سبينوزا	121
.51	الحقيقة والنفع	وليم جيمس	123
.52	بين البداهة والقصد	إدموند هوسرل	125
.53	المكان الهندسي والمطلقية	محمد ثابت الفندي	127
.54	الرياضيات وأنساقها	روبير بلانشي	129
.55	نشأة الفرض التجريبي	عبد الرحمان بدوي	131
.56	النسبية والنظام المرجعي	بول كوديرك	133
.57	الظواهر البيولوجية والحتمية	كلود بيرنار	136
.58	أسباب الخطأ في كتابة التاريخ	عبد الرحمان بن خلدون	139
.59	دراسة الظاهرة الاجتماعية	إيميل دوركايم	141
.60	التعليل في علم النفس	صفوت الأخرس	144
.61	العلم وتهذيب العقل	غاستون باشلار	146
.62	الاستنساخ	عبد المحسن صالح	149

.63	الاستمتاع في الفن	برنارد مايرز	154
.64	الفن ومعرفة الإنسان	برنارد مايرز	157
.65	الفن والواجب المقدس	دوني هويمان	159
.66	المطلق في الفن	يوسف الحوراني	161
.67	حقيقة الاحساس بالجمال	ثيودوسيوس دوبزانسكي	163
.68	التوجيه الجمالي	مالك بن نبي	165
.69	التجربة الجمالية والحضارة	جون ديوي	167
.70	معالم التصوف الإسلامي	أحمد شلبي	169
.71	زواج القلب والعقل	وليم جيمس	172
.72	الحدس الصوفي عند برغسون	صادق جلال العظم	174
.73	الكشف ليس من الشرع	عبد الرحمان بن خلدون	176
.74	طبيعة المعرفة الكشفية	زكي نجيب محمود	178
.75	التصوف تجربة إنسانية	لويس ماسنيوم	181
.76	فهرس المصادر والمحتويات		184

5-5 شكل الكتاب وإخراجه الطباعي:

البيان: الكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية كغيره من الكتب المدرسية صدر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية " العاشور" ولاية الجزائر

فهو كتاب يبلغ طوله 23.5 سم وعرضه 15.5 سم ، أما سمكه 01 سم

طول السطر في الكتاب يبلغ 13.8 سم أما المسافة بين السطور فلا تتعدى 01 سم

عرض الهوامش 15 Le Corp 17 Le Blanc

نوع الحرف المطبوع يسمى 22 El Bayen

ورق الكتاب من حيث:

- **الوزن:** 200 غ
- **الملمس:** ورق الكتاب ناعم الملمس (80 grammes)

البريق: MTA

- **الغلاف الخارجي للكتاب:** مصنوع من الورق المقوى يحتوي على أربعة ألوان
- **ثمن الكتاب**: 220.00 دج

المبحث الثاني: النص الفلسفي.

يُعَدُّ النص مجالاً حيوياً في ميادين المعرفة المتنوعة، حيث حظي باهتمام العلماء كمصطلح مستقل يحمل في طياته عدة دلالات تاريخية.

1- المعنى اللغوي والاصطلاحي للنص.

1-1 المعنى اللغوي:

النص في اللغة العربية له عدة معاني لغوية تتجلى في جذره الثلاثي (ن.ص.ص) الذي يشير إلى الرفع بنوعيه الحسي والمجرد. فيما يلي بعض المعاني التي تدل عليها مادة (ن.ص.ص)[1]:

الرفع بنوعيه الحسي والمجرد: يُقال "نص الحديث إلى فلان" أي رفعه وبيّنه له بوضوح.

أقصى الشيء وغايته: النص يدل على بلوغ نهاية الشيء أو غايته القصوى. وهذا يشير إلى الوصول إلى الهدف النهائي أو النقطة القصوى في موضوع ما.

الاستقصاء والإحاطة: يُقال "نص الرجل نصًا" إذا سأله عن شيء حتى يستقصي كل ما عنده. هذا يعني الاستفهام والبحث بشكل شامل ودقيق حتى يتم الإحاطة بكل جوانب الموضوع.

الإظهار: النص يدل أيضًا على الإظهار والإبانة. بمعنى توضيح وإظهار المعلومات أو الأفكار بشكل جلي وواضح.

بذلك يتضح أن النص في اللغة العربية له معاني متعددة تشمل الرفع والإيضاح والاستقصاء والإحاطة، وكلها تشير إلى جعل المعلومات أو الأفكار واضحة وبارزة سواء كان ذلك بالحس أو بالمعنى المجرد.

2-1 المعنى الاصطلاحي:

من الصعب تحديد المفهوم الاصطلاحي للنص لتنوع الاتجاهات واختلاف الآراء حول هذا المصطلح، ولهذا اتسع مفهومه وتجاوز عدة حقول معرفية، وهناك من اشتهر في

[1] أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر-بيروت، الطبعة: الثالثة-1414هـ، ج7، ص 98

هذا المجال كرولان بارت فعرفه بأن" النص يتكون ويصنع نفسه من خلال تشابك مستمر كما عرفه أيضا هو نسيج الكلمات المنظومة في التأليف بحيث نفرض شكلا ثابتا"[1].

بالإضافة إلى هذا التعريف ، هناك تعاريف أخرى للنص فيما يلي البعض منها:

يُعرف النص على أنه خطاب متعدد الأبعاد يشمل البنية اللغوية والمعاني الثقافية والاجتماعية. يعتبر النص منتجًا تاريخيًا وثقافيًا يتطلب فهمًا شاملاً للسياقات المحيطة به[2].

ويعرّف النص كذلك على أنه جهاز دلالي يولد المعاني من خلال التفاعل بين عناصره المختلفة. النص، بالنسبة له، هو بنية متكاملة تنتج معاني جديدة باستمرار من خلال تفاعل مكوناتها[3].

2- مفهوم النص الفلسفي:

النص الفلسفي هو نوع من أنواع النص لكن له خصوصية ينفرد بها عن النصوص الأخرى، فيعرف النص الفلسفي من خلال مؤلفه مثلا إذا كتبه فيلسوف كأفلاطون وأريسطو وكانط أو هيجل، أو يعرف من خلال الموضوع الذي يتناوله حينما يتناول موضوعا فلسفيا ولو لم يكن مؤلفه فيلسوفا كابن سينا[4].

إن تعليم الفلسفة مرتبط ارتباطًا وثيقًا بتعليم النصوص، حيث يُعَدُّ النص الفلسفي أداة أساسية لنقل الأفكار الفلسفية وتعميق الفهم الفلسفي لدى الطلاب. النص الفلسفي لا ينفصل عن الكتابة، بل يعتمد عليها كوسيلة أساسية لتبليغ المعلومات الفلسفية وإثراء الدروس الفلسفية. ومن هذا المنطلق، يمكن القول إن النص الفلسفي يشغل مكانة مركزية في مجال الفلسفة، حيث يُمثّل دروسًا تطبيقية تساعد في تعزيز الفهم وتطوير التفكير النقدي لدى المتعلمين.[5].

---

[1] رشيد حليم، حدود النص والخطاب بين الوضوح والاضطراب، مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 6، ماي 2007م،ص 94.

[2] بولخطوط محمد، إشكالية النص والخطاب بين الأصل والفرع، مجلة دراسات، العدد 2، جوان 2018، المجلد 7، ص 185-186.

[3] محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2014، ص 10

[4] خالد مهيدي، تعزيز ديداكتيك الفلسفة وفق مقاربة النص الفلسفي، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، العدد 3، ديسمبر 2018، المجلد 9، 224.

[5] مقال لمصطفى بلحمر، في النص الفلسفي، الحوار المتمدن-العدد: 4076 https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=356583.

النص الفلسفي يُمثّل جزءًا لا يتجزأ من تعليم الفلسفة، فهو ليس مجرد أداة لتبليغ المعلومات، بل هو وسيلة لتعزيز التفكير النقدي وتطبيق الأفكار الفلسفية وتطوير مهارات الكتابة الفلسفية. إن النص الفلسفي يشغل كل حقل الفلسفة، حيث يمثل دروسًا وتطبيقات تُغني الدرس الفلسفي وتُساهم في تطوير الفهم العميق للفلسفة لدى الطلاب.

3- خصائص النص الفلسفي :

يتميز النص الفلسفي عن بقية النصوص بمجموعة من الخصائص التي تجعله فريدًا ومتميزًا، وهذه الخصائص تلعب دورًا مهمًا في مساعدة التلميذ على تطوير مهارات الكتابة الفلسفية وتحقيق الكفاءة في مادة الفلسفة.

وفيما يلي أبرز خصائص النص الفلسفي[1]:

مجموعة من المفاهيم: النص الفلسفي هو عبارة عن مجموعة من المفاهيم التي تتطلب من القارئ معرفة دلالاتها وتحديدها بدقة. يساهم هذا التركيز على المفاهيم في تعميق الفهم الفلسفي ويمكن القارئ من استيعاب الأفكار الفلسفية بشكل أعمق.

نص إشكالي: يتميز النص الفلسفي بكونه نصًا إشكاليًا، حيث يتضمن إشكالية أو مجموعة من الإشكاليات التي يستكشفها ويناقشها. من خلال قراءة النص الفلسفي، يصل القارئ في النهاية إلى معرفة الإشكالية التي يدور حولها النص، مما يعزز التفكير النقدي ويشجع على التحليل والتأمل.

نص حجاجي: يحتوي النص الفلسفي على مجموعة من الحجج والأدلة التي تُستخدم لإقناع القارئ بوجهة نظر معينة. هذا الجانب الحجاجي يعزز قدرة التلميذ على بناء الحجج المنطقية واستخدام الأدلة بشكل فعّال لدعم أفكاره.

تُعَدُّ خصائص النص الفلسفي المتمثلة في كونه مجموعة من المفاهيم، نصًا إشكاليًا، ونصًا حجاجيًا، من العناصر الأساسية التي تجعل النص الفلسفي متميزًا. هذا التميز يسهم بشكل كبير في تعليم الفلسفة، حيث يساعد التلميذ على تطوير مهارات الكتابة الفلسفية، وفهم النصوص الفلسفية، وتفكيك بنيتها المفاهيمية. من خلال استيعاب هذه الخصائص، يمكن

[1] - محمد ميلان، الفلسفة والبيدوغوجيا، دراسة تحليلية نقدية، من أجل ديداكتيك وظيفي للدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي في الجزائر، المرجع السابق، ص 201.

للتلميذ تحقيق الكفاءة المطلوبة في مادة الفلسفة، والتفاعل بفعالية مع الأفكار الفلسفية المختلفة[1].

4- نظريات النص الفلسفي:

النص الفلسفي هو نتاج تراكم معرفي وثقافي عبر التاريخ، وقد تطورت نظريات متعددة لتفسيره وتحليله. من بين هذه النظريات، نجد نظرية جوليا كريستيفا ونظرية بول ريكور، اللتين تقدمان رؤى مختلفة حول كيفية فهم النصوص الفلسفية[2].

4-1 نظرية جوليا كريستيفا

التناص بين النصوص: تقوم نظرية النص عند جوليا كريستيفا على فكرة التناص، والتي تعني التداخل والتشابك بين النصوص لإنتاج نص جديد. وفقًا لكريستيفا، النص ليس كيانًا معزولًا، بل هو نتاج نصوص سابقة، ويمكن أن ينتج عنه نصوص لاحقة. هذه الفكرة تعرف بالتعالق النصي.

طرق التناص: طريقة ظاهرية وتضمن نقل وتضمين أقوال الآخرين والاقتباس المباشر وطريقة باطنة تعتمد على استخدام النصوص السابقة لفتح آفاق نصوص جديدة، حيث يتم دمج الأفكار والمفاهيم بطريقة ضمنية.

بنيات النص عند كريستيفا: بنية دلالية وتتعلق بالمعاني والمفاهيم التي يحملها النص وبنية نصية: تتعلق بتركيب النص وأسلوبه وبنية ثقافية: تتعلق بالسياق الثقافي والاجتماعي الذي نشأ فيه النص.

4-2 نظرية بول ريكور

التفسير والتأويل: تقوم نظرية النص عند بول ريكور على الجدل بين التفسير والتأويل. يربط ريكور التفسير بالعلوم الطبيعية، حيث يهدف إلى الوصول إلى معنى محدد ودقيق. أما التأويل، فيرتبط بالعلوم الفكرية والإنسانية، حيث يركز على فهم المعاني المتعددة والرموز.

---

[1] محمد ميلان، الفلسفة والبيدوغوجيا، دراسة تحليلية نقدية، من أجل ديداكتيك وظيفي للدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي في الجزائر، المرجع السابق، ص 201.

[2] عبد الرحيم تمحري، ديداكتيكية النص الفلسفي، منشورات المجلة المغربية لعلم الاجتماع السياسي، المرجع السابق، ص 60، 61،62.

الدعوة إلى الكتابة: يدعو ريكور إلى الكتابة بدلًا من الكلام، لأنه يرى أن الكتابة توفر وسيلة أكثر استدامة وفعالية للتفكير الفلسفي والتحليل. هذه الفكرة تتماشى مع آراء مفكرين آخرين مثل جاك دريدا، الذين يرون في الكتابة أداة مهمة للحفاظ على الأفكار وتطويرها.

نظرية جوليا كريستيفا تركز على فكرة التناص والتعالق النصي، حيث يتم إنتاج النصوص من خلال تفاعلها مع نصوص سابقة، وذلك عبر بنيات دلالية، نصية، وثقافية. في المقابل، تركز نظرية بول ريكور على الجدل بين التفسير والتأويل، معرفًا النص على أنه كل خطاب مكتوب، وداعيًا إلى الكتابة كوسيلة رئيسية لنقل الأفكار الفلسفية.

كل من النظريتين يقدم رؤية متميزة لتحليل وفهم النصوص الفلسفية، مما يعزز فهمنا العميق للطبيعة المتعددة الأوجه للنصوص وكيفية تعامل الفلاسفة معها عبر التاريخ.

5- أنواع النص الفلسفي:

النص الفلسفي يتنوع في أشكاله وأنواعه، ومن خلال تعريف الأنواع المختلفة يمكن للمتعلمين فهم الأهداف والممارسات المختلفة التي تتعلق بكل نوع من هذه الأنواع. فيما يلي بعض أنواع النص الفلسفي[1]:

1-5 النص المفاهيمي:

يركز هذا النوع من النصوص على ضبط المفاهيم الفلسفية المهمة، مما يساعد في تطوير القدرة على فهم واستخدام اللغة الفلسفية بشكل صحيح.

2-5 النص الإشكالي:

يتناول هذا النوع من النصوص وضعيات مشكلة فلسفية، مما يمكن المتعلمين من التدرب على طرح الأسئلة والإشكاليات والبحث عن حلول لها.

3-5 النص الحجاجي:

يشمل هذا النوع من النصوص استخدام الحجج والأدلة لإقناع الآخرين بفكرة معينة، مما يساعد في تطوير مهارات الاقناع والنقاش لدى المتعلمين.

4-5 النص المعرفي:

يتناول هذا النوع من النصوص استخراج المعارف وتوظيفها في مختلف المجالات، ويعزز الفهم العميق والتطبيق العملي للمفاهيم الفلسفية.

[1] محمد ميلان، الفلسفة والبيدوغوجيا، مرجع سابق، ص 35.

5-5 النص الجدلي النقدي:

يتضمن هذا النوع من النصوص عملية النقد ودحض الأطروحات، ويشجع المتعلمين على التفكير النقدي والتحليل العميق.

6-5 النص المنهجي:

يسلط الضوء في هذا النوع من النصوص على مختلف المناهج والمذاهب الفلسفية، مما يساعد المتعلمين على فهم الاختلافات بينها وتقييمها.

7-5 النص الاستشهادي:

يعتمد هذا النوع من النصوص على استشهاد بأقوال الفلاسفة والمفكرين المعروفين من أجل تأييد أفكار معينة أو توضيح نقاط محددة.

كل نوع من هذه الأنواع يلعب دورًا مهمًا في تطوير الفهم الفلسفي وتنمية المهارات الفكرية لدى المتعلمين، ويساهم في تحقيق أهداف التعلم في مجال الفلسفة.

6- منهجيه وتقنيه تدريس النصوص فلسفيه

تعليمية الفلسفة منهجية تجمع بين التفكير والممارسة والتفكير هنا يشمل مختلف العمليات التي يقوم بها الاستاذ أثناء عملية التحضير أما الممارسة فهي تعني إنجاز مختلف الدروس النظرية والتطبيقية من الأعمال فهي ذات أهمية خاصة ضمن العملية التربوية التي يقوم بها الاستاذ إذ أن التلميذ في حصة النصوص يقيم صلة مباشرة مع الفلاسفة على اختلاف مذاهبهم وعصورهم ويعيشون مع الأفكار الفلسفية التي منابعها ويتحاور مع الفلاسفة من خلال نصوصهم ولهذا تعبر النصوص الفلسفية بحق مادة للتفكير والتأمل والبحث مما يمكن التلاميذ من تنمية الخطاب الفلسفي لديهم والنصوص الفلسفية تتطلب تتطلب ثقافة فلسفية عميقة ودراسة كافية بطرق التدريس لأن طريقة التحليل للنص مخالفة لطريقة الدروس النظرية ومن هذا المنطلق تتساءل عن منهجيات وتقنيات تدريس النصوص الفلسفية يجب أن تكون استخدمها في تدريس النصوص الفلسفية تتماشى مع مقتضيات تعليمية نصوص الفلسفة فإذا كنا سابقًا ننتقل من الشكل إلى المضمون فإننا أصبحنا ننتقل من المضمون إلى الشكل معنى هذا أننا عند تدريس نص فلسفي نتبع مرحلتين هما مرحلة الفهم ومرحلة البناء الا أن تنفيذتين المرحلتين يقتضي منا الاستعانة بتقنيات من شأنها أن تمكننا من تنفيذ منهجية تدريس النص الفلسفي والتحكم فيها

كما يمكن القول بأن هناك تقنيات عامة وتقنيات خاصة

- **التقنيات العامة:** تتمثل في الخطوات التي نتبعها في تدريس النص الفلسفي وهي مرحلة الفهم ومرحلة البناء.

التقنيات الخاصة: يمكن تقسيمها إلى قسمين:

التقنيات الإجرائية: تبين لنا ما هو المطلوب في كل مرحلة من مراحل تدريس النص الفلسفي، وتشمل تحديد أهداف الدرس، وتحديد المفاهيم الرئيسية التي يجب فهمها، وتنظيم الأنشطة والمواد التعليمية المستخدمة في كل مرحلة.

التقنية التنفيذية: تبين لنا كيفية إنجاز مراحل تحليل النص الفلسفي، وتشمل استخدام الأساليب والأدوات المناسبة لتحليل المفاهيم الفلسفية، وتشجيع التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب، وتوجيه النقاشات بشكل فعال لتحقيق أهداف الدرس.

وعند تدريسنا لأي نص فلسفي نتبع مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: مرحلة الفهم تشمل على:

- قراءة النص بشكل معبر وتحليل المصطلحات والعبارات الموجودة في النص، واحترام علامات الوقوف كالنقطة والفاصلة.

- شرح المصطلحات والعبارات وتحليلها من خلال الأسئلة والحوار والمناقشة مع التلاميذ، ويتم تصنيف العبارات في جدول ويتم شرحها وتوضيحها بالأمثلة، ثم نحلل ونناقش ثم نستنتج علما أن هناك كيفيات في الشرح .

الكيفية الأولى: تنقسم إلى شرح المصطلحات وشرح العبارات، حيث يستخدم شرح المصطلحات خلال عملية ضبط العبارة. يتم تدريج شرح المصطلحات مع شرح العبارات لاستخدامها في الشرح والتوضيح، وفي الهامش يضبط المعلم معنى المصطلح.

أما التصنيف للعبارات، فيتم بوضع جدول على السبورة يتضمن ثلاث خانات لتصنيف العبارات حسب وظيفتها.

العبارة الدالة على المشكلة	العبارات الدالة على الموقف	العبارات الدالة على الحجة

نبدأ النص كلة كلمة، كلمه عبارة عبارة ثم يسأل الأستاذ التلاميذ أين يمكن تصنيف هذه العبارة، وما وظيفتها، هل تدل على المشكل أم الموقف أم الحجة وهناك يبدأ الحوار والمناقشة.

المرحلة الثانية:

مرحلة البناء: مرحلة توظف فيها كل معطيات المرحلة الأولى، فهي إذًا عملية تركيبية للماء تمّ إيجازها في الفهم وتشمل هذه المرحلة على:

1- التعريف بصاحب النص: نتناول فيه حياته بإيجاز ومميزات عصره الفكرية خاصة، ونزعته التي نجد لها أثر في عبارات النص، كما أنها تساعد على تحديد موقف صاحب النص من المشكلة المطروحة لأن الموقف لابد أن يكون منسجمًا مع النزعة.

2- الإطار الفلسفي: وفيه نعمل على ربط النص بالمذهب الذي ينتمي إليه النص.

3- المشكلة: تعتمد في تحديدها على عبارات النص التي سبق شرحها وتوضيحها وتحليلها، واستنتاج الفكرة المعبرة عنها في مرحلة الفهم.

4- الموقف: يحدده هو الآخر اعتمادًا على مرحلة الفهم، وهو في الحقيقة أمره يعبر عن أحد عناصر المشكلة، وهذا إن كان النص يتعلق بإقامة حجة خاصة، ثم بعد ذلك نعمل على تحديد نوع الموقف.

5- الحجة: تضبط هي الآخرى من خلال ما تم إنجازه في المرحلة الأولى، حيث تعتمد في ضبطها على مبدأ التدرج من الخاص إلى العام في النص، ثم بعد ذلك نستنتج نوع الحجة.

6- نقد الحجة: في النقد يوجه للحجة هل هي كافية أم غير كافية مع التبرير، فنقدم الحجة، فنقد الحجة يتم عن طريق الإيضاح بالحجة المضادة، أي اتجاه مضاد للاستنتاج تقيم فيه أسباب طبيعته.

7- الاستنتاج: تقيم فيه النص حسب طبيعته.

الفصل الثالث

التحصيل والتقويم

تمهيد:

تعتبر مفاهيم التحصيل الدراسي والتقويم التربوي من بين القضايا الأساسية في ميدان التربية والتعليم، حيث تمتد أهميتهما لتشمل جميع الأوساط الإنتاجية والمعرفية. فهما يعتبران أساسيين لتحديد مسارات الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد دور الفرد في المجتمع ومكانته الاجتماعية، وذلك من خلال قياس مستوى الإنجاز والتقييم الدوري للعملية التعليمية.

إن فهم مفهوم التحصيل الدراسي يساهم في فتح آفاق جديدة أمام الفرد، ويساعده في اتخاذ القرارات المناسبة بشأن مساره الدراسي والمهني. بينما يعمل التقويم التربوي على تحسين جودة التعليم وفعاليته، من خلال تقديم معايير لقياس الأداء وتقييم كفاءة المناهج والمعلمين.

بالتالي، يظهر أن التحصيل والتقويم يشكلان أساسًا لا غنى عنه في عملية التعليم، وهما يعملان بشكل متكامل لتحقيق أهداف التعليم وتحسين جودته.

المبحث الأول : التحصيل الدراسي

إن مفهوم التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم تداولًا، ليس فقط في الدراسة وجميع الأوساط الإنتاجية والمعرفية والزراعية، ولكن أيضًا في الأوساط العلمية والعملية الأكثر استخدامًا وسط التربية والتعليم، لأنه يعتبر جانبًا هامًا باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد، والمكانة الاجتماعية التي سيحققها ونظرته لذاته، وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه.

1- مفهوم التحصيل الدراسي:

تعريف عبد الرحمن العيسوي: "هو مقدار المعرفة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة."

يعرفه شابلن (1971): "هو مستوى محدد من الإنجاز أو التقدم في العمل المدرسي والأكاديمي يقوم به المدرسون بواسطة الاختبارات المقننة"[64].

كما يُعرف على أنه: "جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعليمي، مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريبية المعطاة أو المقررة عليه"[65].

تعريف الدسوقي (1971): "هو المعرفة والمهارة عند قياسها"[66].

التحصيل الدراسي هو أيضًا اكتساب مهارات حياتية وأخلاق نبيلة تساهم في تطوير شخصية الفرد، وتعزز من قدراته العقلية والجسدية، وتهذب مشاعره. هذا التحصيل يساعد الفرد على بناء ذاته أولًا، ومن ثم تكوين أسرة، وأخيرًا الإسهام في مجتمع متقدم، مما يعود بالنفع على الإنسانية ويساهم في دعم القضايا العادلة[67].

يعرّف صلاح الدين غنام التحصيل الدراسي بأنه مستوى استيعاب التلاميذ للمعارف والخبرات المكتسبة في مادة دراسية معينة، ويُقاس هذا الاستيعاب بالدرجات التي يحققها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية.

---

[64] عبد الرحمن العيسوي: القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، 1991، ص 291.

[65] أمل فتحي زيدان: مرجع سابق، ص 299.

[66] أمل فتحي زيدان: مجلة التربية والتعليم، المجلد 91، العدد 19، 2019، ص 299.

[67] فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ص 91.

التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي يشير إلى أنه مصطلح تربوي يشمل مجموعة المعارف والمهارات والمكتسبات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة خلال فترة تعليمية محددة[68].

التحصيل الدراسي هو مصطلح تربوي يشير إلى مجموع المعارف والمهارات والمكتسبات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة خلال فترة زمنية محددة من العملية التعليمية.

2- أنواع التحصيل الدراسي:

يختلف التحصيل الدراسي بين التلاميذ بناءً على قدراتهم العقلية والإدراكية وميولهم النفسية والاجتماعية. عادةً ما يتم تصنيف التحصيل الدراسي إلى نوعين رئيسيين وفقًا لاستجابة التلاميذ لموادهم الدراسية.

2-1 التحصيل الجيد "الإفراط التحصيلي":

يمثل هذا النوع سلوكًا يتجاوز فيه الأداء التحصيلي للفرد المستوى المتوقع بناءً على قدراته واستعداداته الشخصية. بمعنى أن التلميذ الذي يظهر تفوقًا ملحوظًا في التحصيل يحقق مستويات دراسية أعلى بكثير من متوسط أداء زملائه من نفس العمر العقلي، متفوقًا عليهم بشكل غير متوقع. أظهرت دراسة لفنك وكوف في عام 1964 حول أبعاد ارتفاع التحصيل وانخفاضه، استخدما فيها قياسات موضوعية للشخصية، ويصنفان مرتفع التحصيل بأنه الشخص الذي يستطيع بسرعة تثبيت المعلومات، أي يجعلها إلى مختصر منظم يسهل عليه تذكره، وهو الشخص الذي لديه دافع لتنظيم عالمه وربط المعلومات باستمرار، فهو الشخص الكفء.

2-2 التحصيل الضعيف:

يشير إلى عدم التكيف المدرسي، حيث يجد المتعلمون صعوبة في استيعاب المعرفة المقدمة لهم، نتيجة لعوامل ذاتية وبيداغوجية واجتماعية واقتصادية. يمكن أن يؤدي هذا النوع من التحصيل إلى إعادة الصف أو الانقطاع النهائي عن الدراسة[69].

التحصيل الدراسي المتوسط يُعتبر جزءًا من التحصيل الجيد، حيث يمكن للطلاب المتوسطين النجاح في الصف الحالي والانتقال إلى الصف التالي مع زملائهم الذين حققوا تحصيلًا دراسيًا جيدًا.

---

[68] لطيفة حسين الكندري وبدر محمد مالك: التحصيل الدراسي، ص 19.

[69] مصطفى منصوري: "التأخر الدراسي وطرق علاجه"، الطبعة الثانية، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2005، ص 15.

3- أهمية التحصيل الدراسي.

التحصيل الدراسي يعد من الركائز الأساسية التي تساهم في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته ومهاراته.

تظهر أهمية التحصيل الدراسي في العديد من الجوانب، منها[70]:

- **تطوير المعرفة والمهارات:** يسهم التحصيل الدراسي في تزويد المتعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة لمواجهة تحديات الحياة اليومية والمهنية.
- **تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية:** يساعد التحصيل الدراسي الجيد في تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية للطلاب، من خلال توفير فرص أفضل للتعليم العالي والوظائف.
- **تعزيز الثقة بالنفس:** يساهم النجاح الدراسي في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم وبقدراتهم، مما يؤثر إيجابًا على تطورهم الشخصي والاجتماعي.
- **تحقيق التنمية المجتمعية:** يعد التحصيل الدراسي أداة فعالة لتحقيق التنمية المجتمعية، حيث يساهم في إعداد كوادر مؤهلة تسهم في تقدم المجتمع ورفاهيته.
- **التقليل من المشكلات الاجتماعية:** يرتبط التحصيل الدراسي الجيد بالحد من العديد من المشكلات الاجتماعية مثل البطالة والفقر والجريمة، من خلال تمكين الأفراد وتأهيلهم لسوق العمل.

4- قياس التحصيل الدراسي.

تعرف التربية بأنها عملية بناء وتحرير، يهدف منها إلى حدوث تغيرات مرغوبة في الأفراد وسلوكهم، سواء كانت معرفية ترتبط بالمواد الدراسية التي يتعلمونها بالمدرسة، أو سلوكية وجدانية، أو نفسية حركية[71]. ونظرًا لأهمية هذا القياس، فإن المدارس تلجأ إلى استخدام الاختبارات التحصيلية لقياس التحصيل الدراسي وفهم أساليب التفكير والاتجاهات والمهارات التي اكتسبها الطلاب.

---

[70] مصطفى منصوري: المرجع السابق، ص 17.

[71] أبو علام، رجاء محمود، ونادية محمود شريف. "الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية"، ط1، الكويت، دار القلم، 1983، ص 95.

تشمل الطرق المستخدمة في قياس التحصيل الدراسي ما يلي:

4-1 الاختبارات التقليدية:

4-1-1العلامات الدراسية اليومية: حيث يقوم الأستاذ بتقديم الدروس للتلاميذ داخل الفصل، ويسجل العلامات اليومية التي يحصل عليها التلميذ في كل درس، وتُستخدم في التقييم لاحقًا.

4-1-2 الأعمال المنزلية: وتشمل الوظائف والبحوث التي يتم تكليف الطلاب بها للقيام بها في المنزل، ويقوم المعلم بتصحيحها لاحقًا، مما يساعد في توجيه الطلاب وتحديد نقاط الضعف.

4-1-3 الاختبارات الشفوية: يقوم المعلم بطرح الأسئلة على التلاميذ مباشرةً، وتكون الإجابة على هذه الأسئلة شفهية من قبل التلاميذ، وتساعد هذه الاختبارات في تعزيز اليقظة لدى الطلاب[72].

4-2 الاختبار المقال والتقارير والمناقشة:

الاختبار المقال والتقارير والمناقشة: هنا يُتاح للتلميذ فرصة لإظهار قدراته في التعبير والتنظيم والتعلم، حيث يُطرح سؤالٌ حر على جميع التلاميذ وتكون الإجابة تحريرية خلال مدة معينة. تُكتب الإجابة على شكل مقال أدبي أو عملي أو فلسفي، خاصةً في المستويات المتقدمة. يعتمد الطالب في إعداد إجابته على فهمه وحفظه، حيث يقوم بتنظيم المعلومات وتوصيل الأفكار وتنسيقها بشكل منطقي. يُظهر هذا النوع من الاختبارات قدرة التلميذ على اختبار الأفكار وتحليل الحقائق المهمة، بالإضافة إلى قدرته على ربطها وتنسيقها بينها، وهذا يُعكس تأثيره على عادات استذكار التلاميذ[73].

والتقييم يكون على أساس اللغة الواردة أساليب لغوية والكلمات المختارة والأفكار التي يطرحها وتسلسل أفكار التحليل وصحة المعلومات المقدمة ويستطيع التلميذ الاطلاع على نتائج الامتحان على عكس الامتحان الشفهي.

---

[72] بركات، خليفة. "الاختبارات والمقياس الطبية"، ج2، ط2، مصر، دار مصر للطباعة، 1995، ص 143.

[73] عبد العزيز صالحي: التربية الجديدة، ط7 ،دار المعرفة، ص 370.

2-4 الاختبارات الحديث أو المقننة :

نذكر منها ما يلي:

4-2-1 الاختبار الخطأ والصواب: من أشهر الأسئلة الموضوعية نظرًا لسهولتها ويتكون هذا الاختبار من مجموعة عبارات بعضها صحيحة والبعض الآخر خاطئ ويشترط أن تكون نصف العبارات خاطئة والنصف الآخر صحيح وأن تكون مختصرة ويتم خلطها مع بعضها دون نظام أو ترتيب ويختص هذا النوع بقياس الأهداف التربوية الخاصة بمعرفة الأسماء والمصطلحات والقوانين[74].

4-2-2 اختبار ملء الفراغات: يكتب في هذا النوع عبارات ناقصة ويطلب من المتعلم تكميلها "ويستخدم هذا النوع لقياس معرفة المصطلحات والتوزيع والتعريف وحل المسائل الحسابية"[75].

4-2-3 اختبار المطابقة أو المقابلة: وهو أكثر أنواع الاختبارات استعمالًا في معرفة معاني الكلمات والتعريفات الاصطلاحية والتعرض على الصفات التاريخية والأدبية وهو عبارة عن قائمتين من العبارات القصيرة أو الرموز أو الأرقام ويطلب من المتعلم إلحاق الشبيه بشبيهه فيها ويستخدم أسئلة المقابلة لقياس تحصيل التلاميذ من الحقائق ومعاني الكلمات والتواريخ والأحداث والشخصيات كما تستخدم في الرسم البياني أو الخرائط وتميز أجزاء الرسم ويقوم المتعلم بمقابلة الإجراء بالوظائف وأسبابها[76].

4-2-4 اختبار الترتيب: في هذا النوع من الاختبارات تعطى جمل متعددة عشوائية غير مرتبة بطريقة منتظمة ومنطقية ويطلب من المتعلم بوضع رقم متسلسل أمام جمل وعبارات توضح ترتيبها والتالي تكون العبارات والجمل معنى سليم ومفهوم وبناء[77].

5- أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى الحصول على المعارف والمعلومات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب التلاميذ لما تم تعليمه في المواد الدراسية

---

[74] عبد العزيز صالحي: المرجع السابق، ص371.

[75] عبد العالي الجسماني، علم نفس وتطبقاتها الاجتماعية التربوية، ط1 ،الدار العربية للعلوم، 1994 ،ص 195.

[76] نفس المرجع ،ص 196.

[77] عبد العالي الجسماني، مرجع سابق ، ص 403.

المقررة وكذلك مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المواد. ولذلك تتمثل الأهداف في[78]:

- **الوقوف على المكتسبات القبلية:** من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى التلميذ.

- **الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة:** من أجل تصنيف التلاميذ تبعًا لمستوياتهم تلك، بغية مساعدة كل واحد منهم على التكيف مع الوسط المدرسي ومحاولة رفع مستواه التعليمي.

- **قياس ما تعلمه التلميذ:** من أجل اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات المناسبة التي تعود عليهم بالفائدة.

- **تكيف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة:** حسب المعطيات المتجمعة من أجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ.

- **تحديد مدى فاعلية وصلاحية التلاميذ:** لمواصلة أو عدم مواصلة تلقي خبرات تعليمية معينة، بالإضافة إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية.

- **تحقيق غاية كبرى:** وهي تحديد صورة الأداءات الفصلية الحقيقية للتلاميذ، والتي من خلالها يتم تحديد مستقبلهم الدراسي والمهني.

6- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

إن التحصيل الدراسي عملية معقدة تتأثر بالعديد من العوامل، منها ما يتعلق بالذكاء ودافعية الإنجاز وقلق الامتحان ومركز الضبط، ومنها ما يتعلق بعوامل خارجية تتمثل بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والمستوى الثقافي الذي يحيط بالمتعلم.

1-6 العوامل النفسية:

وهي العوامل الداخلية التي ترتبط بتحصيل الطلبة الدراسي سلبًا أو إيجابًا، وتتمثل هذه العوامل النفسية بما يلي[79]:

---

[78] محمد برو، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دراسة نظرية للطلبة الجامعيين والمشتغلين في التربية والتعليم، دار الأمل، ص 275.

[79] عمور حكيم وبونعمة سفيان: المنهاج التربوي وأثره على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي، مذكرة مكملة لليسانس تخصص علم اجتماع تربوي، 2011/2010، ص 12/19.

1-1-6 الذكاء: يكاد يتفق معظم علماء النفس على العلاقة الوثيقة بين الذكاء والتحصيل في المدرسة، حيث يُعتبر من العوامل الرئيسية التي تؤثر على التحصيل الدراسي. يُسهم الذكاء في قدرة الطالب على فهم المعلومات واستيعابها بشكل أسرع وأكثر فعالية.

2-1-6 دافعية الإنجاز: تُعد الدافعية أحد العوامل الأساسية التي تُحفز الطالب على بذل الجهد لتحقيق النجاح الأكاديمي. الطلاب الذين يتمتعون بدافعية عالية يكونون أكثر قدرة على التركيز والمثابرة في دراستهم.

3-1-6 قلق الامتحان: يعد موضوع القلق من الموضوعات المهمة في مجال علم النفس بصفة عامة والصحة النفسية بصفة خاصة. يعد القلق مشكلة مركزية وموضوعًا للاهتمام في علوم وتخصصات متعددة لها ارتباط بالنفس والفلسفة والفن والموسيقى والدين بالإضافة إلى علم النفس.

4-1-6 تقدير الذات: يستخدم الكثير من الباحثين مصطلح تقدير الذات ومصطلح مفهوم الذات كمصطلحين مترادفين، على أنه حين يتم التفريق بين هذين المصطلحين يعرف تقدير الذات على أنه بعد التقييم من مفهوم الذات. يرى زيلر أن تقدير الذات هو القيمة التي يعزوها الفرد لنفسه بالمقارنة مع الآخرين.

5-1-6 مركز الضبط: يشير إلى مدى اعتقاد الطالب بأن نتائج تحصيله الدراسي تعتمد على جهوده الخاصة أو على عوامل خارجية. الطلاب الذين يعتقدون أن نجاحهم يعتمد على جهدهم الشخصي يكونون أكثر قدرة على التحصيل الجيد.

2-6 العوامل الاجتماعية:

وهي العوامل التي تتعلق بالبيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة بالطالب، وتشمل[80]:

1-2-6 الوضع الاقتصادي والاجتماعي: يُؤثر الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة بشكل كبير على التحصيل الدراسي للطلاب. الطلاب من الأسر ذات الدخل المرتفع يحصلون عادةً على فرص تعليمية أفضل وموارد دراسية أكثر.

[80] أحمد مزيود، أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة بوزريعة، 2008 - 2009، ص 184.

2-2-6 المستوى الثقافي: يرتبط التحصيل الدراسي بالمستوى الثقافي للأسرة والمجتمع المحيط بالطالب. الأسر التي تُقدر التعليم وتشجع على القراءة والتعلم تساهم في تحسين التحصيل الدراسي لأبنائها.

3-2-6 البيئة المدرسية: تُعد البيئة المدرسية من العوامل الحاسمة في التحصيل الدراسي. يشمل ذلك توفر المعلمين المؤهلين، المناهج الدراسية الملائمة، والبيئة المدرسية الداعمة.

4-2-6 التفاعل الاجتماعي: يُعتبر التفاعل الاجتماعي مع الأقران والمعلمين من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي. الدعم الاجتماعي والتشجيع من الأصدقاء والمعلمين يعزز من دافعية الطالب ويساعده على التفوق الدراسي.

3-6 العوامل البيئية:

وهي العوامل المتعلقة بالبيئة التي تحيط بالطالب وتؤثر على تحصيله الدراسي، وتشمل[81]:

1-3-6 الموارد التعليمية: توفر الموارد التعليمية مثل الكتب، المكتبات، والتكنولوجيا يُسهم بشكل كبير في تعزيز التحصيل الدراسي للطلاب. توفر هذه الموارد يساعد الطلاب على الوصول إلى المعلومات بسهولة ويسر، مما يعزز من فهمهم وقدرتهم على استيعاب المواد الدراسية.

2-3-6 بيئة المنزل: توفر بيئة منزلية مناسبة للدراسة والاهتمام بالتعليم يعزز من قدرة الطالب على التحصيل الأكاديمي. يجب أن تكون بيئة المنزل خالية من التشتت وتوفر الجو الملائم للدراسة، مما يساعد الطلاب على التركيز والانخراط في التعلم بفعالية.

3-3-6 الصحة الجسدية والنفسية: تؤثر الحالة الصحية الجيدة على قدرة الطالب على التعلم والتحصيل الدراسي. التغذية الجيدة، والنوم الكافي، والرعاية الصحية العامة تُسهم في تحسين الأداء الدراسي. الحالة النفسية المستقرة والدعم النفسي المناسب يساعدان الطلاب على مواجهة التحديات الدراسية بثقة وفعالية.

[81] أحمد مزيود، المرجع السابق، ص 198.

المبحث الثاني: التقويم

يعد التقويم التربوي جزءًا أساسيًا وضروريًا للإدارة والقيادات التربوية. فهو عملية مقصودة تهدف إلى التأكد من نوعية المنهج وجودته، بالإضافة إلى باقي جوانب العملية التعليمية، وذلك بهدف التحسين والتطوير المستمر. من خلال التقويم، يمكننا الكشف عن مدى حسن سير العملية التعليمية وتقديم مؤشرات عن إمكانية التحسين، مما يجعله مدخلاً أساسياً لتطوير التعليم. يعتبر التقويم التربوي جزءًا مكملًا للعملية التعليمية، وأحد المؤشرات الهامة للتعرف على مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس وإعداد المعلمين، بالإضافة إلى تقييم كفاءة مدخلات العملية التعليمية الأخرى في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

1- مفهوم التقويم:

1 –1 تعريف التقويم لغة: جاء في لسان العرب: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام ، والاستقامة هي التقويم لقول أهل مكة: استقمت المتاع أي قومته وفي الحديث، قالوا يا رسول الله (ص) لو قومت لنا فقال: الله هو المقوم أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمته.

فالتقويم لغة معناه الوزن والتقدير والتعديل أو الإصلاح نقول قوم الشيء أي وزنه وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة، وقوم درأه (خطأه) أزال اعوجاجه[82].

أما في القاموس المحيط: إن التقويم من قوم يقو المتاع جعل له قيمة معلومة، وقو مته أي عدلته فهو تقويم[83].

أما في اللغة اللاتينية فتستخدم كلمة Evaluation وتعني تحديد قيمة الشيء أو إعطاء قيمة لشيء ما، أو تقدير شيء ما.

يستعمل في المدرسة الجزائرية مصطلحان هما التقويم و التقييم، والأكثر استخداما هو التقييم، ويطرح السؤال أي المصطلحين أصح في اللغة العربية ؟ وقد أوضح جودت أحمد سعادة: « هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم، حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي المعنى ذاته. ومع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة

[82] ابن منظور ، لسان العرب الجزء 12 ، ص 498-500

[83] الفيروز أبادي ، القاموس المحيط ، المجلد 4 ، ص 170

الشيء ، تعديل أو تصحيح ما أعوج منه. أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط، ومن هنا نجد أن كلمة التقويم أعم و أشمل من كلمة التقييم، حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لا بد من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه»[84].

2-1 تعريف التقويم اصطلاحا :

تمتلئ مجالات التعليم بتعاريف متعددة لمفهوم التقويم نتيجة للتطورات التي شهدتها، وسنركز هنا على بعض التعاريف البارزة لأهميتها:

تعريف تايلر للتقويم التربوي يقول: "إنه عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية "[85].

يعرف محمد عزت عبد الموجود التقويم بأنه: "عملية جمع، وتصنيف، وتحليل، وتفسير البيانات، والمعلومات كمية أو كيفية عن الظاهرة أو الموقف أو السلوك لاستخدامها في إصدار الحكم أو القرار."[86]

من وجهة نظر سرحان الدمرداش، يقول: "إنها عملية تحديد مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، لتكون مساعدة في تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع وتحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها "[87].

من خلال هذا التعريف نستنتج مجموعة عناصر في عملية التقويم وهي:

- جمع البيانات أو المعلومات عن ظاهرة أو موقف أو سلوك.
- تصنيف هذه البيانات أو المعلومات.
- تحليل هذه البيانات أو المعلومات وتفسيرها.
- إصدار الحكم أو القرار.

الملاحظ أن هذا التعريف يتوقف عند مرحلة إصدار الحكم أو القرار، بينما التقويم هو أعم وأشمل حيث يتبع بإجراءات التعديل والإصلاح.

---

[84] جودت أحمد سعاده ، مناهج الدارسات الاجتماعية ، ط02 ، بيروت : دار العلم للملايين 1990 ص 434

[85] مصطفى رجب ، التقويم التربوي ، تطورات واتجاهات مستقبلية ، تونس : المجلة العربية للتربية ، المجلد 15 ، العدد 2 ، 1995 ص 9

[86] محمد عزت عبد الموجود ، أساسيات المنهج و تنظيماته 1979 ص 154

[87] عبد الله قلي ، الأهداف التربوية كقاعدة للتقويم تصنيف بلوم نموذجا ، كتاب الرواسي 01 ، باتنة : جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، 1993 ص 67

فالتقويم يتضمن عملية قياس الأهداف من جهة والحكم على مدى تحقيق الأهداف من جهة ثانية، ويبقى أنه لم يشر في هذا التعريف إلى نوع الأدوات المستعملة في القياس وشروطها، كما أن الحكم على تحقيق أو عدم تحقيق الأهداف لا يفي بالغرض إذا لم يتبع بإجراءات محددة لتحقيق ما لم يتحقق من أهداف وتعزيز ما تحقق.

2- أهمية التقويم

تكمن أهمية التقويم التربوي في أنه يقدم معلومات ضرورية لكل من المعلمين والمتعلمين والمسؤولين الإداريين وأولياء الأمور وأعضاء البيئة المحلية، ولكل المهتمين بالعملية التربوية ومتابعة تطورها. تشمل هذه المعلومات عدة جوانب، منها[88]:

2-1 معلومات تتعلق بالمتعلم: تفيد عملية التقويم في تزويد المتعلم بمعلومات تتعلق بمستوى أدائه وتعلمه وقدراته. فهي تمده بمعلومات عن مستوى إنجازه والأهداف التي حققها والتي لم يحققها بعد، بالإضافة إلى المعلومات والمهارات التي اكتسبها والتي لم يكتسبها بعد، ومستوى المعلومات التي اكتسبها وغزارتها وتنوعها. هذه المعلومات تعتبر من الحوافز التي تدفع المتعلم إلى التعلم والمثابرة. تساعد عملية التقويم المتعلم في معرفة نقاط القوة والضعف لديه، مما يساعده في تعزيز نقاط القوة وتذليل نقاط الضعف. كما تزوّد عملية التقويم المتعلمين بمعلومات مفيدة وقيمة عن التخصصات التي سيسجلون فيها، والمهارات التي سيمارسونها، والمواد التعليمية التي سيراجعونها، وتساعد في إرشادهم نحو البرامج التربوية المناسبة والمهن المستقبلية التي تتناسب مع ميولهم واستعداداتهم.

2-2 معلومات تتعلق بالمعلم: تساعد عملية التقويم في إمداد المعلم بمعلومات حول مستوى تأهيله وأدائه ومهاراته وممارساته لطرق التدريس ومدى تمكنه من إثارة دافعية تلاميذه، والتفاعل معهم بشكل ايجابي وتنويعه في طرق التدريس وتشويق التلاميذ وشد انتباههم، ومدى قدرته على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى تلاميذه. والتقويم التربوي يزود المعلم بالتغذية الراجعة عن نتيجة عمله ويبصره بنقاط ضعفه ونقاط قوته وبمدى قدرته على إدارة

[88] دروزة، أفنان نظير. الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي. عمان: دار الشروق، 2005. ص: 25.

وقيادة الصف وتحقيق الانضباط داخل حجرة الدراسة وبمدى قدرته على التنويع في عملية تقويم أداء التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

3-2 معلومات تتعلق بالمواد والبرامج التعليمية: تساعد عملية التقويم التربوي بإمداد المعلمين والإداريين والقائمين على تصميم المناهج التعليمية وواضعيها بمعلومات قيمة عن مدى ملائمة المنهج وما هي الثغرات الموجودة فيه والتي تحتاج إلى إعادة نظر وتقدم البرامج العلاجية والمقترحات المفيدة لزيادة فاعلية المواد التعليمية والأنشطة والبرامج التعليمية المختلفة، وتقدم المقترحات المجدية باستخدام التقنيات الحديثة والاستفادة من المستحدثات التربوية المتطورة.

3- أهداف التقويم التربوي

للتقويم عدة أهداف نذكر منها[89]:

مواجهة التحديات المستقبلية: التقويم يساعد في تحديد التحديات والمشكلات التي قد تواجه العملية التعليمية في المستقبل، مما يمكن المعلمين والمدراء التعليميين من وضع استراتيجيات لمواجهتها.

نجاح المعلم وطرق التدريس: يساعد التقويم في تقدير فعالية أداء المعلمين وطرق التدريس، ويوفر التوجيه الضروري لتحسين أساليب التدريس وزيادة نجاح المعلمين.

تشخيص الصعوبات: يساعد التقويم في تحديد الصعوبات التي يواجهها المعلم والطالب في عملية التعلم، مما يمكن من وضع خطط لمواجهتها وتجاوزها.

توجيه الطلاب: يوفر التقويم إرشادات للطلاب حول الجوانب التي يجب عليهم التركيز عليها لتحقيق التقدم والنجاح في التعلم.

الحكم على طرق التدريس: يمكن للتقويم تقدير فعالية طرق التدريس المتبعة وتقديم التوجيهات لتطويرها وتحسينها.

تزويد الطلاب بالدرجات: يساهم التقويم في تقديم تقييم عادل وموضوعي لأداء الطلاب وتقديم توجيهات لتحسين أدائهم.

فهم المفاهيم والقدرة على استخدام المعرفة: يمكن للتقويم تقدير مدى فهم الطلاب للمفاهيم وقدرتهم على استخدام المعرفة بطرق مختلفة.

---

[89] دروزة، أفنان نظير، المرجع السابق ، ص ص 30-31.

تطوير قدرات التفكير والاستقلالية: يساعد التقويم في تقدير نمو قدرات التفكير المستقل والناقد للطلاب وتطويرها.

كشف حاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم: يساعد التقويم في تحديد احتياجات الطلاب وميلهم وقدراتهم، مما يمكن من توجيه العملية التعليمية بشكل مناسب لتلبية احتياجاتهم.

مساعدة المعلم في تحسين أدائه وتربيته للطلاب: يوفر التقويم بيانات مهمة للمعلمين لتحسين أدائهم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة: يساهم التقويم في توفير التغذية الراجعة للطلاب، مما يمكنهم من تحسين أدائهم وتحقيق النجاح في التعلم.

متابعة التلاميذ: يوفر التقويم بيانات ومعلومات مهمة لمتابعة التلاميذ وقياس تقدمهم عبر الزمن، مما يمكن المعلمين والمسؤولين التعليميين من تحسين البرامج التعليمية وتكييفها مع احتياجات الطلاب.

أخيرًا، يُعتبر الهدف العام من التقويم هو التحسين والتطوير المستمر لعملية التعلم والتعليم. يتيح التقويم للمعلمين والمسؤولين التعليميين فهم أداء الطلاب واحتياجاتهم بشكل أفضل، وتكييف البرامج التعليمية وطرق التدريس بناءً على البيانات والملاحظات، مما يساهم في تحقيق أهداف التعلم بشكل أكثر فعالية وفاعلية.

4- وظائف التقويم التربوي:

للتقويم وظائف حسب باتريس بلبل وهي كما يلي:

4-1 الوظيفة الاجتماعية:

تتمثل وظيفة النظام التعليمي من الناحية الاجتماعية في تهيئة الشروط الملائمة للأفراد للاندماج في المجتمع. ويعتمد هذا الاندماج على عوامل متعددة، منها قدرات التلاميذ ورغباتهم، وكذلك خصوصيات المجتمع. ومن خلال استخدام أدوات التقويم المتنوعة، يتم توزيع الأفراد على المراتب الاجتماعية المختلفة للحصول على وظيفة ما[90].

تظهر العلاقة بين التقويم والعالم الاجتماعي بشكل مباشر من خلال توزيع الأفراد على فئات تناسب مستويات تكوينهم. وتتأثر هذه الفئات بتنوع الشهادات التي يحصلون عليها من المدرسة، وقيمتها في سوق العمل، بالإضافة إلى النمط الشخصي لكل فرد.

[90] مادي لحسن، الأهداف والتقييم في التربية، ط02، الرباط: شركة بابل للطباعة والنشر 1990 ص101.

2-4 الوظيفة البيداغوجية:

هذه الوظيفة تمثل مركز الفعل التعليمي ولها بعدان[91]:

البعد الأول: يرتبط بالتلاميذ أنفسهم، حيث يُركز على مدى تحقيق الأهداف التي حددها المدرس لدرسه أو مجموعة دروسه، ويهتم بمعرفة الطلاب بنوع التطور الذي حققوه ونوع الصعوبات التي واجهوها.

البعد الثاني: يهدف إلى ضبط التعليم وتكييفه مع مستوى التلاميذ وتحليل الصعوبات التي يواجهونها أثناء التعلم، سواء كانت تتعلق بالمعلم نفسه، أو بالأساليب والوسائل التعليمية، أو بأشكال التقويم المستخدمة.

3-4 الوظيفة المؤسساتية :

ترتبط وظيفة التقويم المؤسساتية بالسلطة، حيث يُحدد التقويم الأدوار بشكل متدرج وبطريقة لا تُعكس العلاقات بين الشركاء. وبغض النظر عن طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب، يظل المعلم هو الممارس الفعلي لسلطة التقويم. ويعتبر المعلم أن هذه الممارسة وهذه السلطة هي التي تُمنحه قيمته الحقيقية، ويُشكل التقويم داخل المؤسسة المدرسية النظام، ويُحافظ عليه في نفس الوقت.

5- مستويات التقويم التربوي :

يتفق أغلب الباحثين على أن التقويم يشمل عادة المعلم والمتعلم والمناهج الدراسية بجميع عناصرها، بالإضافة إلى النظام التربوي بأكمله، استنادًا إلى فلسفة هذا النظام التربوي وبرامجه وخططه. وبناءً على ذلك، يحددون خمس مستويات للتقويم التربوي[92]:

المستوى الأول: يشمل جميع الجوانب الهامة في العملية التربوية، مثل تقويم الأهداف التربوية العامة المشتقة من القيم الاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية.

المستوى الثاني: يركز على تقويم الأهداف التفصيلية لمحتوى العملية التربوية، مما يشمل تقويم أهداف كل مادة دراسية.

المستوى الثالث: يتناول تقويم محتويات المناهج في كل مادة ولكل صنف، بما يتضمن تحليل المضامين والموضوعات وتحديدها.

---

91 الشايب محمد الساسي، تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم، رسالة ماجستير غير منشورة 1999 ص 32.

92 مادي لحسن، الأهداف والتقييم في التربية، ط02، الرباط: شركة بابل للطباعة و النشر 1990 ص 101، 102.

المستوى الرابع: يركز على تقويم طرق التدريس وجوانب النشاط التربوي على مستوى المدرسة والقسم.

المستوى الخامس: يُركز على تقويم العمل اليومي داخل القسم بين المدارس والطلاب.

ويركز البحث الحالي على المستويين الرابع والخامس من هذه المستويات، حيث يحاول تقييم فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الابتدائية في الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي.

6- أنواع التقويم التربوي وتصنيفاته:

للتقويم التربوي أنواع متعددة وذلك نتيجة لتعدد وكثرة أنواع الأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم، ولقد صنفت هذه الأنواع إلى عدة تصنيفات:

6-1تصنيف التقويم على أساس توقيت تطبيقه:

يصنف التقويم على أساس توقيت تطبيقه عبر مراحل العملية التعليمية إلى ثلاث مستويات:

6-1-1 التقويم التشخيصي أو المبدئي:

يهدف هذا المستوى من التقويم إلى تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعلم، وبعد استخراج نتائج التقويم يتمكن المعلم في ضوء تلك النتائج من تصنيف التلاميذ وتنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة. ولا يقتصر التقويم التشخيصي على بداية عملية التعلم، فحسب بل يستمر باستمرار المواقف التعليمية. فالانتباه إلى أن بعض التلاميذ يعانون من مشكلات سمعية أو بصرية أو ذهنية تعرقل قدرتهم على التعلم أو تحد من قدرتهم، كما أن تحديد العوامل الجسمية والاجتماعية والنفسية التي تؤثر في مستوى التحصيل عند التلاميذ تدخل في نطاق هذا النمط من أنماط التقويم. والتقويم التشخيصي يهدف إلى تحديد قدرات واستعدادات التلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة، وهو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية التعلمية أثناء حدوثها وليس بعد الانتهاء منها[93].

6-1-2 التقويم التكويني (البنائي):

هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها

[93] خضر فخري رشيد: التقويم التربوي، دبي، دار العلم للنشر،2004، ص 49

وتحسين الممارسات التربوية. ويقدم التقويم التكويني معلومات للمخططين والمنفذين لعملية التقويم حول كيفية تطوير وتحسين البرامج التعليمية وبشكل مستمر. ويركز التقويم التكويني على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما أخفقوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين، فإذا فشل أغلبية التلاميذ في التقويم التكويني وجب إعادة النظر في طرق وأساليب التعليم، أما إذا فشل قلة منهم فيجب إعداد وصفات من شأنها تصحيح الأخطاء التعلمية الفردية.

3-1-6 التقويم الختامي:

التقويم الختامي يهتم بدرجة أكبر بالنواتج الختامية، ويهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه. فالتقويم الختامي يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له، وذلك لأغراض الإحتسابية ووضع سياسة المؤسسة المدرسية. ويمكن القول هنا بأن التقويم الختامي هو تقويم الأثر أو النواتج. والتقويم التكويني هو تقويم ختامي مرحلي يجري بعد تنفيذ كل مكونة من مكونات برنامج معين، بينما التقويم الختامي يتعلق بالبرنامج كله[94].

2-6 تصنيف التقويم على أساس وظيفته:

يصنف التقويم التربوي تبعاً للوظائف التي يقدمها في مجال التربية والتعليم إلى ما يلي:

1-2-6 التقويم التشخيصي:

يهدف هذا النوع من التقويم إلى الكشف عن مشكلات وصعوبات تنفيذ العملية التعليمية، ومن ثم تحديد أسبابها، وبناء على التشخيص يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاج أوجه القصور أو تذليل العقبات والصعوبات التي تواجه العملية التعليمية التعلمية. وهذا النوع من التقويم يحدث قبل التدريس ويركز على الاستعدادات والاهتمامات التي تناسب أنواع معينة من التدريس. والتقويم التشخيصي يختلف عن التقويم البنائي في طبيعة الاختبارات المستخدمة في كل منها. فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الاختبارات التكوينية. ويرتبط التقويم التشخيصي بالتقويم البنائي حيث أن الأول عملية مستمرة تجري جنباً إلى جنب مع التقويم التكويني[95].

---

[94] الدوسري راشد حماد: القياس والتقويم التربوي الحديث، عمان: دار الفكر،2004 ، ص 49

[95] الدوسري، راشد حماد: المرجع السابق، ص:49

2-2-6 التقويم الانتقائي:

يهدف هذا النوع إلى الانتقاء واختيار أفضل مدخلات وعمليات المؤسسة التعليمية، ومن ثم الحصول على أفضل مخرجات ونواتج تلك المؤسسة. ويساعد التقويم الانتقائي في اختيار أكثر العناصر البشرية كفاءة في مجال التدريس والإدارة، وفي اختيار أفضل المكونات المادية، وكذلك ما يتعلق باختيار الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المناسبة.

3-2-6 التقويم البنائي:

يهدف التقويم البنائي إلى تقديم التغذية الراجعة المستمرة عن جميع عناصر المنظومة التعليمية بجميع مراحلها وخطواتها، وبيان مؤشرات الضعف والقوم في كل منها، وإصلاح مواطن الضعف والقصور للوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب. ويساعد هذا النوع أيضاً في تحديد نقطة البداية لكل متعلم ويحقق الوظائف التالية[96]:

- مراقبة تقدم المتعلم وتطوره أولاً بأول، لاكتشاف نواحي الضعف لديه وعلاجها فوراً ومواطن القوة وتعزيزها.
- إثارة دافعية التلميذ للتعلم، وذلك عن طريق تنويره وتبصيره بنتائج تعلمه.
- مراجعة المتعلم للدروس والمواد التي درسها لترسيخ المعلومات لديه.
- توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.
- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم لتسهيل انتقال أثر التعلم وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.
- تحفيز المعلم على التخطيط الجيد للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو نتاجات تعليمية.
- مساعدة المعلم في تحسين أسلوب تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة.
- وضع برامج للتعليم العلاجي وتحديد منطلقات دروس التقويم.

4-2-6 التقويم النهائي (التجميعي):

يهدف هذا النوع من التقويم إلى الحكم على مخرجات منظومة التعليم، والتقويم التجميعي هو بمثابة تجميع لكافة المؤشرات التي تساعد في إصدار الحكم النهائي على أحد

---

96 الظاهر زكريا محمد وتمرجيان جاكلين عبد الهادي جودت عزت: مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر، 1999، ص 49

عناصر منظومة التعليم أو على المنظومة بكل جزئياتها. ومن أبرز وظائف التقويم التجميعي ما يلي[97]:

- تحديد مدى ما تحقق من الأهداف العامة الشاملة للمقرر التعليمي.
- تحديد مستويات المتعلمين.
- إجازة التمكن من مهارات ومعلومات وقدرات معينة.
- التنبؤ بالنجاح في المقررات اللاحقة ذات الصلة مما يفيد التلاميذ في التوجه والاختيار الأكاديمي.
- تحديد نقطة البداية في تدريس مقرر لاحق فالاختبارات النهائية تساعد المعلم في تحديد مستوى تلاميذ صفه.
- التغذية الراجعة للمتعلمين ومساعدتهم على معرفة مستوياتهم وقدراتهم.
- إجراء مقارنات بين نتائج التلاميذ في الشعب المختلفة داخل المدرسة.
- الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المتبعة وعلى مدى فاعلية أداء المعلمين.
- الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات.

5-2-6 التقويم التتبعي:

يهدف إلى تتبع مخرجات ونواتج العملية التعليمية، وتحديد مدى جودتها وعلى سبيل المثال تتبع مستوى أداء المعلمين في الميدان بعد تخرجهم من كليات إعداد المعلمين لمعرفة ما إذا كانت نوعية الخريجين مناسبة لسوق العمل[98].

6-2-6 التقويم العلاجي:

يطلق على هذا النوع أيضاً التقويم الإصلاحي، فهو يهدف إلى اتخاذ القرارات والإجراءات التي من شأنها الإصلاح والعلاج لنواحي الضعف والقصور في العملية التعليمية، أو للمشكلات التي تعترض أي نظام تعليمي أو أي جزء من مكوناته[99].

---

[97] علام، صلاح الدين محمو التقويم التربوي المؤسسي القاهرة: دار الفكر العربي، د(2003 (ص:49

[98] الدوسري، راشد حماد: المرجع السابق، ص 50.

[99] سيد علي أحمد وسالم: أحمد محمد التقويم في المنظومة التربوية، الرياض، مكتبة الرشد، 2005، ص ص 31-32.

ونستنتج مما ذكر سابقاً أن للتقويم أصناف كثيرة وذلك تبعاً لأنواعه والأهداف التي وضعت من أجل تحقيقها.

7- أدوات التقويم التربوي:

هي عبارة عن وسائل يتم من خلالها الحصول على المعلومات حيث إن اختيار وسيلة التقويم يحتاج إلى دقة وموضوعية في اختيارها. وتتعدد أدوات التقويم وتختلف بتعدد واختلاف مصادر التقويم. ومن هذه الوسائل أو الأدوات ما يلي:

1-7 مقاييس التقدير:

1-1-7 مقاييس التقدير[100]:

- تعتمد على المشاهدة والملاحظة لأداء ما، أو عمل يقوم به الفرد الذي يخضع للمشاهدة.
- تتكون من مجموعة من العبارات أو التعبيرات تصف كل منها سلوكًا بسيطًا أو أداءً معينًا ذا صلة بالسمة أو الخاصية التي نشاهدها من أجل قياسه.
- تظهر بشكل واسع في مجال التقارير المدرسية عن الطلبة والمعلمين.

2-1-7 سلالم التقدير:

المقدر هنا يعطي درجات تمثل مدى توفر السمات أو الخصائص الفرعية عند الشخص باستخدام نظام تدرج عددي أو رتبي أو وصفي لفظي[101].

3-1-7 أنواع سلالم التقدير:

- سلم تقدير لفظي متباين
- سلم تقدير عددي
- سلم تقدير رتبي

2-7 المقابلة:

1-2-7 المقابلة غير المقننة: الأسئلة الموجهة للفرد لا تكون محددة سلفًا، وإنما تحدد بناءً على استجاباته[102].

---

[100] أبوزينة فريد كامل: أساسيات القياس والتقويم في التربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت ، ص198.

[101] علام صالح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي والنفسي - أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي ، القاهرة، 2002 ، ص 655.

[102] القرا فاروق: المنهاج التربوي المعاصر، جامعة الأزهر ،غزة، 1997 ، ص202.

2-2-7 المقابلة المقننة: تهدف لجمع معلومات مماثلة من كل فرد، إلا أن الأسئلة التي توجه تكون محددة قبل بدء المقابلة[103].

3-7 الملاحظة:

1-3-7 التسجيل: التسجيل يكون بالكتابة مباشرة، أو عن طريق أجهزة التصوير التلفازي لتدوين الملحوظات خلالها[104].

2-3-7 التقويم:

- يتم خلالها إعطاء الملاحظات قيمة ومعنى.
- تختلف باختلاف الموقف، وشروط تطبيقها.
- التقويم بالملاحظة يفيد في مجالات تقويم الأهداف الوجدانية، مثل إقبال الطالب على المشاركة في الأنشطة الصفية، وتقويم الأهداف الحركية، مثل المهارات والكفايات التعليمية.

3-3-7 أنواع الملاحظة:

- الملاحظة المنظمة:

تعد من أفضل أساليب الملاحظة، حيث تتم وفق إجراءات دقيقة منضبطة، وأدواتها تكون معدة مسبقًا ومضبوطة لاستخدامها[105].

- الملاحظة العشوائية: تتم بدون تخطيط مسبق ودون التزام بخطوات أو أدوات محددة، والنتائج تأتي غير دقيقة لأنها لا تستند إلى معايير ثابتة وفق أدوات ملاحظة منضبطة.

4-7 السجلات اليومية: تعد السجلات واليوميات في بعض الأحيان مصادر جاهزة للمعلومات، مثل الإحصائيات المتوافرة عن الأفراد في ملفات المؤسسة التي ينتسبون إليها[106].

السجل اليومي للطالب هو عبارة عن تسجيل يومي لجميع الحوادث أو النشاطات والإنجازات والمشكلات التي تمر مع الطالب.

---

[103] الحمادي يوسف ظافر: التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 2001 ، ص95.

[104] الصمادي عبد الله والدرابيع ماهر: القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، دار وائل ، عمان ، 2004 ، ص36

[105] القرا فاروق: المرجع السابق، ص 227.

[106] جامعة القدس المفتوحة: العلوم والصحة وطرائق تدريسها، مكتبة ومطبعة دار الأرقم ، غزة، 1994، ص118

5-7 البطاقة التراكمية[107]:

- بطاقة أو كراسة تشتمل على بيانات شاملة عن المتعلم في كل ناحية من النواحي، وفي المراحل التعليمية السابقة للمرحلة التي هو فيها.

- تحتوي على بيانات من تطور المتعلم صحيًا، نفسيًا، جسديًا، معرفيًا، تحصيليًا، وسلوكيًا في مختلف المجالات.

- تهدف إلى التعرف على المتعلم بصورة كاملة، إضافة إلى التوجيه الناجح للمتعلم في جميع الأوقات علميًا ومهنيًا، مما يعين على التخطيط الدراسي المناسب له.

6-7 الاستبيانات:

1-6-7 الاستبيان المفتوح: يتضمن عددًا معينًا من الأسئلة، ويترك للفرد الذي يطبق الاستبيان الحرية الكاملة في اختيار الإجابة التي تبدو له مناسبة[108].

2-6-7 الاستبيان المقفل: يعطى لكل سؤال إجابة لها عدة احتمالات بحيث يتم الاختيار منها.

7-7 الاختبارات:

1-7-7 الاختبارات التحصيلية:

- تعرف بأنها عينة مختارة من السلوك (النواتج التعليمية) المراد قياسه لمعرفة درجة امتلاك الطالب لهذا السلوك.

- تنقسم إلى[109]:

- **اختبار المقال:** يتضمن إجابة قصيرة أو طويلة يطلب فيها من المستجيب أن يصف أو يشرح أو يناقش أو يقارن.

- **الاختبار الموضوعي:** يستخدم للتخلص من عيوب اختبار المقال. تشمل أنواع أسئلة مثل:

- أسئلة الصواب والخطأ.

- أسئلة التكميل.

---

[107] الشيخ تاج السر عبد الله وآخرون: القياس والتقويم التربوي، دار الشبل للنشر والتوزيع والطباعة ، الرياض، 2004، ص173

[108] نفس المرجع: ص173.

[109] الوكيل حلمي أحمد والمفتي محمد أمين: أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، 2005، ص193

- أسئلة المزاوجة.
- أسئلة الاختيار من متعدد.
- أسئلة التجميع.
- أسئلة إعادة الترتيب.

2-7-7 اختبار الأداء:

- يهدف إلى قياس قدرة الفرد على أداء عمل معين كالكتابة على الآلة الكاتبة أو تشغيل جهاز[110].

3-7-7 الاختبارات النفسية:

- تستخدم لتقرير جوانب محددة من عناصر المنهج أو جميع العناصر.
- تساعد في تشخيص مواطن القوة والضعف تمهيدًا للتحسين.

8-7 قوائم الرصد:

- تستخدم لتقويم جوانب محددة من عناصر المنهج أو جميع العناصر.
- نستطيع من خلالها تشخيص مواطن القوة والضعف تمهيدًا للتحسين أو التطوير.

9-7 المناقشة[111]:

- تستخدم كوسيلة لتقويم المنهج.
- يمكن أن تكون المناقشة فردية مع جهة لها علاقة بعملية التقويم، مثل المناقشة مع المعلم، أو جماعية مع فئة من الفئات المعنية بالأمر.
- تختلف المناقشة باختلاف من يجريها.

[110] نشوان، يعقوب: الجديد في تعلم العلوم، دار الفرقان ، الأردن، 1992، ص ص 365-366.
[111] محمد بن سلطان السلطان، التقويم التربوي، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، ص202.

خاتمة

خاتمة:

يعتبر الكتاب المدرسي الوسيلة الأساسية في العملية التعليمية، ولكل مادة كتاب خاص بها. والفلسفة، باعتبارها مادة مبرمجة في المرحلة الثانوية، لها كتابان: النصوص التطبيقية وكتاب الدروس "إشكاليات فلسفية". في بحثنا هذا، اخترنا التركيز على الفلسفة في الكتاب المدرسي "كتاب النصوص الفلسفية" لتلاميذ الأقسام النهائية في شعبة آداب وفلسفة كنموذج للدراسة والبحث بهدف استكشاف مواطن القوة والضعف في استعمال النص الفلسفي كمرجع يعتمد عليه كل من الأستاذ والتلميذ في العملية التعليمية والتعلمية، وكذلك مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة من وراء استعمال النص الفلسفي لاكتساب القدرة على بناء الأفكار وتقبل الآراء المختلفة.

ورغم هذا وذاك، يبقى الكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية الوسيلة المساعدة على فهم الدروس النظرية وتدعيمها بالحوار المباشر بين التلميذ والفيلسوف من خلال النص. ومن خلال مراجعة جميع عناصر البحث، توصلنا إلى بعض الاستنتاجات المتعلقة بمدى ضرورة التعامل مع النصوص الفلسفية مباشرة من الكتاب المدرسي. هذا التوجه قد يحسن من مستوى التلاميذ ويعزز فهمهم للمادة.

التوصيات والاقتراحات

استنادًا إلى الاستنتاجات التي توصلنا إليها خلال بحثنا حول الكتاب المدرسي والنصوص الفلسفية في التعليم الثانوي، نقدم بعض التوصيات والاقتراحات التي نأمل أن تسهم في تحسين مستوى التعليم في مادة الفلسفة وتعزيز الفهم النقدي لدى التلاميذ:

- مراجعة وتحديث محتويات الكتاب المدرسي بشكل دوري لضمان توافقه مع التغيرات العلمية والتربوية.

- تضمين نصوص فلسفية متنوعة تغطي مختلف الفلاسفة والمدارس الفكرية لتوسيع أفق التلاميذ.

- تقديم دورات تدريبية متقدمة للأساتذة حول كيفية تدريس النصوص الفلسفية بطرق تفاعلية ومبتكرة.

- تشجيع الأساتذة على تبني أساليب تدريس تركز على الحوار والنقاش المفتوح لتعزيز التفكير النقدي.

- تنظيم ورش عمل وحلقات نقاش دورية بين التلاميذ لمناقشة النصوص الفلسفية وتبادل الأفكار.

- إدخال تقنيات حديثة مثل التعليم الإلكتروني والمصادر الرقمية لدعم التدريس التقليدي.

- توفير مكتبات مدرسية غنية بالمراجع الفلسفية والكتب النقدية التي يمكن للتلاميذ والأساتذة الاعتماد عليها.

- تشجيع التلاميذ على القراءة الذاتية والاستفادة من المكتبات كجزء من العملية التعليمية.

- اعتماد أساليب تقييم متنوعة تشمل الاختبارات الكتابية، والعروض الشفهية، والمشاريع البحثية لتقييم مدى استيعاب التلاميذ للنصوص الفلسفية.

- استخدام التغذية الراجعة لتحسين الأداء التعليمي وتحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.

- إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية من خلال اجتماعات دورية لشرح أهمية الفلسفة ودورها في تنمية مهارات التفكير لدى أبنائهم.

- تنظيم ندوات ومحاضرات عامة بالتعاون مع المجتمع المحلي لتعزيز الوعي بأهمية الفلسفة.

- إقامة شراكات بين المدارس والجامعات لتنظيم محاضرات وورش عمل يقدمها أساتذة جامعيون لتلاميذ المرحلة الثانوية.

- تشجيع الزيارات الطلابية للجامعات وحضور بعض المحاضرات الفلسفية لربط التعليم الثانوي بالتعليم العالي.

نأمل أن تساهم هذه التوصيات والاقتراحات في تحسين مستوى تدريس الفلسفة في المدارس الثانوية، وتطوير قدرات التلاميذ على التفكير النقدي والتحليل، مما يساعد في بناء جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل بفكر مستنير ومنفتح.

قائمة المصادر والمراجع

الكتب:

1.أحمد حسين اللقاني وبرنس أحمد رضوان. تدريس المواد الاجتماعية. دار العالم العربي، مصر، 1986، ط4.

2.عبد الرحمن بدوي. مدخل جديد إلى الفلسفة. الكويت، وكالة المطبوعات ط: 1976.

3.عبد العالي الجسماني. علم نفس وتطبيقاتها الاجتماعية التربوية. ط1، الدار العربية للعلوم، 1994.

4.عبد العزيز صالحي. التربية الجديدة. ط7، دار المعرفة.

5.عبد الله قلي. الأهداف التربوية كقاعدة للتقويم تصنيف بلوم نموذجا. كتاب الرواسي 01، باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، 1993.

6.عبد الوهاب جعفر. رؤية معاصرة لطبيعة التفكير الفلسفي. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1981.

7.علام، صالح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسي - أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

8.علام، صلاح الدين محمود. التقويم التربوي المؤسسي. القاهرة: دار الفكر العربي، 2003.

9.فاروق عبده فليه وأحمد عبد الفتاح الزكي. معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

10. الفيروز أبادي. القاموس المحيط، المجلد 4.

11. الفيروز ابادي. المحيط، الجزء الرابع، فصل العين، باب الميم.

12. القرا فاروق. المنهاج التربوي المعاصر. جامعة الأزهر، غزة، 1997.

13. مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط. مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4، 1425هـ-2004م.

14. محمد ادريج. تحليل العملية التعليمية. قصر الكتاب للنشر، د.ط، 2000.

15. محمد الدريج. مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية. قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط1، 1999.

16. محمد ميلان. الفلسفة والبيدوغوجيا: دراسة تحليلية نقدية، من أجل ديداكتيك وظيفي للدرس الفلسفي بالتعليم الثانوي في الجزائر. رسالة دكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، السنة الجامعية 2017/2016.
17. محمد العبد. النص والخطاب والاتصال. الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2014.
18. محمد برو. أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية: دراسة نظرية للطلبة الجامعيين والمشتغلين في التربية والتعليم. دار الأمل.
19. محمد بن سلطان السلطان. التقويم التربوي. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
20. محمد رفعت. أصول التربية وعلم النفس. دار الفكر العربي، ط4، 1957.
21. يوسف كرم. العقل والوجود. دار المعارف، مصر، د.ط، 1957.

المجلات:

1.جميلة راجا. "الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح". منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري تيزي وزو، مجلد 4، ع1، 2009.
2.خضر فخري رشيد. "حدود النص والخطاب بين الوضوح والاضطراب". مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 6، ماي 2007م.
3.خالد مهيدي. "تعزيز ديداكتيك الفلسفة وفق مقاربة النص الفلسفي". المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، العدد 3، ديسمبر 2018، المجلد 9.
4.محمد حيرش، بغداد. "الخطاب المثالي في الفلسفة الألمانية الحديثة: دراسة تحليلية ونقدية". المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، 2009.
5.بولخطوط، محمد. "إشكالية النص والخطاب بين الأصل والفرع". مجلة دراسات، العدد 2، جوان 2018، المجلد 7، ص 185-186.
6.بشير ابرير. "في تعليمية الخطاب العلمي". مجلة التواصل، جامعة عنابة، العدد 8، 2001.
7.جميلة راجا. "الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح". منشورات مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري تيزي وزو، مجلد 4، ع1، 2009.

8.حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي. "أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية". مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 09، ديسمبر 2014.
9.حليمة الشبيخ. "الكتاب المدرسي الجزائري والصورة". مجلة جماليات، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، العدد 1، 2019.
10. محمد حيرش، بغداد. "الخطاب المثالي في الفلسفة الألمانية الحديثة: دراسة تحليلية ونقدية". المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية، 2009.

المذكرات:

1.أحمد مزيود. أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بوزريعة، 2008-2009.
2.الشايب، محمد الساسي. تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، 1999.
3.عمور حكيم وبونعمة سفيان. المنهاج التربوي وأثره على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي. مذكرة مكملة لليسانس تخصص علم اجتماع تربوي، 2011/2010.
4.لصقع، الربيع. محاضرات لمقياس تعليمية الفلسفة. مذكرة ماستر، جامعة محمد بوضياف كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم الفلسفة، 2021/2020.

المواقع الإلكترونية:

1. السعيد عبد العاطي مبارك. "الفلسفة والفلاسفة بين الغرب والعرب". مقال منشور على المجلة الإلكترونية واحات الأدب. رابط المقال.
2. مقال لمصطفى بلحمر، في النص الفلسفي، الحوار المتمدن-العدد: 4076. رابط المقال.

مراجع باللغة الأجنبية:

1.Chopin, Alin. Histoire et perspective. Hashette Education, 1992,

الملاحق

موذج تحليل نص صفحه 79

كيف يمكن اعتبار الواجب أخلاقي قائمًا على ضرورة عقلية مطلقة فحسب؟

يجب أن يوافق الناس قاطبة على انه لكي يكون لدينا قيمة أخلاقية، أعني لكي نرسي دعائم الإلزام ينبغي أن يتضمن القانون في ذاته ضرورة مطلقة ويجب ألا تقتصر مشروعية الأمر التالي " لا يجب أن نكذب على بعض الناس بحيث لا تعبأ سائر الكائنات العاقلة به، وكذلك شأن جميع القوانين الأخلاقية الأخرى الحقيقية " ويترتب على ذلك أننا لا ينبغي أن نبحث الإلزام في طبيعة الإنسان ولا في الملابسات التي تكتنفه في هذه الدنيا، بل يجب أن نبحث عنه بحثًا أوليًا في تصورات العقل الخالص ذاتها. كل أمر آخر يؤسس على مبادئ من محض التجربة، وإن كان من بعض زوايا النظر أمرًا كليًا، إذا جاز أن يطلق عليه قاعدة عملية، في عين اللحظة التي يعتمد فيها على أسباب تجريبية، لا يمكن أبدًا أن يقال عنه إنه قانون أخلاقي.

ومن ثم، فليست القوانين الأخلاقية فحسب بما تنطوي عليه من مبادئ تتميز تمييزًا جوهريًا في كل معرفة عملية عن كل ما يشمل شيئًا ما تجريبيًا، ولكن أيضًا عن كل فلسفة أخلاقية تعتمد اعتمادًا تامًا على جزئها الخالص. وحين تطبق على الإنسان، لا تستعير أدنى استعارة، وإنما على العكس من هذا، تزوده من حيث هو كائن عاقل بقوانين أولية.

والحق أن هذه القوانين تتطلب كذلك ملكة حكم شحدتها التجربة التي تميز من جهة أية حالات يمكن أن تنطبق عليها. ولكي تسري بها من جهة أخرى إلى الإرادة الإنسانية، وتدعمها بنفوذ على الناحية العملية، ذلك لأن الإنسان من حيث هو خاضع لعدد كبير من الميول، قادر تمامًا ومن غير شك على أن يتصور فكرة عقل عمل خالص، ولكن ليس لديه بسهولة القدرة على أن يجعل هذا العقل فعالاً فعالية تتحقق تحققا ملموسًا في سلوكه.

إيمانويل كانط

التحليل:

المحطات	عناصر الإجابة	العلامة	
طرح المشكلة	**السياق الفلسفي:** اختلفت آراء الفلاسفة حول تحديد القيمة الخلقية واساسها فهناك من يرجعها إلى العقل من يرجعها إلى المنفعة المجتمعية أو الدين **طرح المشكلة:** ما هو أساس القيمة الخلقية في نظر صاحب النص ؟ هل العبرة في المبادئ أم بالنتائج؟ - سلامة اللغة		04
محاولة حل المشكلة	**موقف صاحب النص:** يرى صاحب النص أن العقل هو مصدر وأساس القيمة الخلقية لأن هذه الأخيرة مطلقة ويجب أن تبنى على ما هو مطلق في نظر كانط (العقل) وأن الواجب الأخلاقي أمر إلزامي قطعي يصدر عن العقل العملي تنفذه الإرادة الخيرة في قوله ((ليست القيمة الخلقية لفعل صادر عن الواجب بقائمة في الغرض الذي يسعى ويهدف إليه وإنما هي قائمة في المبدأ الذاتي الذي على حسبه جرى الفعل وتكون)) **الحجة:** الإرادة الخيرة هي مصدر الواجب الأخلاقي والقيمة الخلقية ليست في الفعل ولا في نتائجه وانما في مبادئه الإرادة الخيرة أساسها الواجب وقانون في نظر صاحب النص (العقل) التمثيل للحجة (ذكر الأمثلة) **الصياغة المنطقية للحجة** إما أن تحدد الأفعال قيمتها الأخلاقية من خلال المبادئ أم من خلال النتائج لكنها لا تحدد من خلال النتائج إذن تحدد من خلال المبادئ - سلامة اللغة **نقد وتقييم:** اعتبر كانط الإنسان عقل خالص لكن الواقع يؤكد انه أناني ، اجتماعي... فلا يمكن بناء الاخلاق على العقل فقط **الرأي الشخصي**: القيمة الخلقية أساسها تداخل وتكامل العامل الديني والاجتماعي والطبيعي...		12
حل المشكلة	**نستنتج :** - لا يمكن ارجاع القيمة الخلقية إلى أساس واحد دون الأسس الأخرى بل هي تكامل كل المعايير الأخرى - إنسجام الخاتمة مع التحليل - تناسق الحل مع منطوق المشكلة		04

	- الأمثله والأقوال - سلامة اللغة		

ملخص

الفلسفة في الكتاب المدرسي الجزائري

يهدف البحث إلى تعلم الفلسفة خاصة في الطور الثانوي ومن خلال هذا طرحنا الإشكالية التالية:

هل للكتاب المدرسي دور في تحسن مستوى التلميذ في مادة الفلسفة

إشتملت المذكرة على ثلاثة فصول نظرية فصل تعليمية الفلسفة وفصل الكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية وفصل التقويم والتحصيل المدرسي ، واتخذنا كتاب النصوص الفلسفية الثالثة ثانوي شعبة الآداب والفلسفة كنموذج للدراسة وفي هذا الصدد اعتمدنا على المنهج الوصفي وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- الكتاب المدرسي للنصوص الفلسفية دور في فهم دروس الفلسفة
- استعمال النصوص الفلسفية كمرجع للاستاذ والتلميذ يعزز اكتساب القدرة على التفلسف .

الكلمات المفتاحية:

تعليمية الفلسفة الكتاب المدرسي النص الفلسفي

Summary

Philosophy in the Algerian School Textbook

The research aims to explore the learning of philosophy, especially in secondary education. The study poses the following question: Does the textbook play a role in improving students' proficiency in philosophy? The dissertation consists of three theoretical chapters: one on the educational aspects of teaching philosophy, another on the philosophy textbook for philosophical texts, and a third on assessment and academic achievement. The study selected the third-year secondary school textbook for philosophical texts in the literature and philosophy track as a case study, employing a descriptive methodology. The study concludes with the following findings:

The philosophy textbook significantly contributes to understanding philosophy lessons.

Using philosophical texts as a reference for both teachers and students enhances the ability to engage in philosophical discourse.

Keywords:

Educational philosophy, textbook, philosophical text