



مركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان

تكوين الدكتوراه: التعابير والأشكال الرمزية

تخصص: علوم اللغة والمعرفية والديداكتيك (علم النفس)

التواصل وآليات بناء المعارف بالملك
الثانوي التأهيلي :
الدرس الفلسفي نموذجاً

أطروحت لنيل شهادة الدكتوراه

تحت إشراف الأستاذ :

الدكتور مولاي إسماعيل علوي

اسم الطالب:

محمد لهلالی

ر.و.ط : 93/ 91797493

السنة الجامعية

🔥 1442-1441

2021-2020

إهداء

إلى روح، بصمت في شخصي كل ما هو راق، **والري**؛
إلى من جنتي تحت أقدامها، أطال الله عمرها، **والرتي**؛
إلى سكتي، **رفيقة وربي** في أشغال هذا البحث؛
إلى رصيري في هذه الحياة، **أعمر، يوسف، وخريجة**؛
إلى عائلتي **الكبيرة**، وإلى تولم روحي **منير**؛
إلى كل من تاه عن فلاته، وسط وروب الحياة، فوجر في مسلك العلم السبيل
إليها،
إلى كل من يحب الخير لغيره كما يحبه لنفسه.
إلى كل هؤلاء
أهري ثمرة جهودي في هذا البحث.

شكر وتقدير

يقول الله تعالى: [رَبِّهِ أَوْزَنِي أَنْ أَشْكُرَ بِعَمَلِكَ الَّذِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَحْمَلَ حَالِيًا تَرَضًا وَأُخْلِطِي بِرَحْمَتِكَ فِي مَحَادِثِ الْعَالَمِينَ] سورة النمل، الآية 19؛

ويقول النبي ﷺ [من لا يشكر الناس لا يشكر الله]؛

وقبل اتخاذ القرار بخوض غمار البحث في سلك الدكتوراه، كان هناك شخص نصوح، أطلقت كلماته الموجزة العميقة شرارة الطموح في هذا المسعى... إلى الأستاذ علي أفرار شكر خاص؛
وبعد اتخاذ هذا القرار، كان هناك شخص راق، أعطى تزكيته لبداية هذا المسار العلمي... إلى الأستاذ جمال بوطيب شكر خاص؛

وعندما كنا نحاول وضع قطار هذا البحث على سكتة الصحيحة، كانت، وبقيت، ولا زالت يد كريمة تمتد إلينا بالنصح والتوجيه وتدفعنا إلى مزيد من الجهد والعمل... إلى الأستاذ مولاي اسماعيل علوي أقدم عميق شكري وامتناني.

كما أقدم تقديري الكبير لأساتذة مختبر العلوم المعرفية، السادة: بوعناني، زغبوش، الناجي... ولا أنسى روح فقيده شعبة السيكلوجيا بفاس؛ رشيد الناجي، رحمه الله؛
ومن باب الاعتراف بالجميل، نتوجه بجزيل الشكر للسادة:

- أساتذة شعبة علم النفس؛
 - أساتذة ماستر حوار الثقافات في الثقافة العربية الإسلامية؛
 - مديرو المديريات الإقليمية لوزارة التربية الوطنية، لأقاليم صفرو، والحاجب، ومكناس؛
 - مفتش مادة الفلسفة، الأستاذ كسابي.
- وإلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد من أساتذة وطلبة، وزملاء العمل.

ملخص البحث

يسائل هذا البحث الموسوم بـ "التواصل وآليات بناء المعارف بالسلك الثانوي التأهيلي: الدرس الفلسفي نموذجاً"، الدور الذي يمكن أن يلعبه التواصل في الدرس الفلسفي، وموقع هذا التواصل في المرجعية البيداغوجية، والديداكتيكية لهذا الدرس. ولأشكلة هذا التناول، اختار البحث السؤال: "ما الدور الذي يمكن أن يلعبه التواصل في عملية بناء المعارف المرتبطة بالدرس الفلسفي؟"

اعتمد البحث في شقه النظري، على مجموعة من المفاهيم الإجرائية، التي تشكل هيكل الإشكالية المطروحة؛ هي: التواصل، والآليات، وبناء المعارف. والتي شكلت البنية المفاهيمية لأربعة فصول؛ تشاركت في تناول هذا الجهاز المفاهيمي بالدرس والتحليل؛ حيث تم الحديث عن مفهوم التواصل ومقارباته، والحوار والحجاج وتعلم التفلسف، ثم مسار تدريس الدرس الفلسفي بالمغرب. وأخيراً التربية المعرفية: آليات بناء المعارف والتفكير المنطقي.

اختار البحث فرضية عامة لتفسير الإشكالية المطروحة، مفادها أن "مستوى وشكل حضور التواصل في الدرس الفلسفي، يؤثر بشكل أساسي في عملية بناء المعارف".

انتظم البحث في شقه الميداني، في أربعة فصول تضمنت الإجراءات والخطوات المنهجية للبحث، ثم تفرغ وتحليل معطيات البحث، ومناقشة نتائج البحث، وأخيراً الخلاصة التركيبية والمقترحات.

توسل البحث في شقه الميداني، للتحقق من صدق هذه الفرضيات الإجرائية، بأداتين؛ أولاًهما، استمارة موجهة لمدرسي الفلسفة بالثانويات التأهيلية، وثانيهما، شبكة ملاحظة قام الباحث بتطبيقها على نفس العينة، فجاءت النتائج النهائية مؤكدة لصدق وصلاحيّة الفرضية العامة لهذا البحث، والتي توقعت وجود علاقة تأثيرية بين التواصل وبناء المعارف في الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي في الثانويات التأهيلية المغربية.

يخلص البحث، من خلال هذه المعطيات إلى القول بأن تدني مشاركة المتعلمين في بناء المعارف، له علاقة بضعف مستويات وأشكال التواصل في الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي، وفي ذات السياق، يقترح البحث، مجموعة من المقترحات تفيد في مجملها، أن الحل يكمن في إعادة النظر في المرجعيات

النظرية البيداغوجية، التي توطر حضور التواصل وبناء الدرس الفلسفي، وأيضا الأساسات الـديداكتيكية التي توجه حضورهما في السلك الثانوي التأهيلي بالمغرب.

Synopsis

This research under the title of 'Communication and Knowledge-Building Mechanisms in the qualifying secondary or high school: a philosophy lesson as a Model', questions the role that communication can play in the philosophical lesson, and the position of communication in the pedagogical and the didactical reference to this lesson. To shape this approach, the research will raise the question of: 'What role can communication play in the process of building knowledge associated with the philosophy lesson'?

The research in the theoretical part relied on a set of procedural concepts, which form the structure of the problem at hand: communication, mechanisms, knowledge-building and philosophy lessons. Which formed the conceptual structure of four chapters, that they have spoken about, starting with the concept of communication and its approaches, in addition to dialogue, pilgrims and learning philosophy, as well as the course of teaching the philosophical lesson in Morocco, and Finally, cognitive education: mechanisms for building knowledge and logical thinking.

The research chose a general hypothesis to explain the problem at hand, that 'the level and form of communication presence in the philosophical lesson fundamentally affects the learning knowledge-building process'.

The search in the field work was organized into four chapters and it includes, Methodological procedures and steps for the research, Unpacking and analyzing the research results, Discussion of the research results, and Finally, Previous Studies, Synthetic Abstract and Proposals.

The research in his field apartment begged to verify the sincerity of these procedural hypotheses, with two instruments; Secondly, a network of observations applied by the researcher to the same sample, in the presence of a

sample of the first and second students of the baccalaureate. The final results confirmed the sincerity and validity of the general hypothesis of this research, which predicted an influential relationship between communication and knowledge-building in the philosophical lesson of the secondary secondary rehabilitation system in Moroccan secondary secondary schools.

Through these data, the research concludes that the low participation of learners in knowledge-building has to do with the poor levels and forms of communication in the philosophical lesson of the secondary qualifying system, and in the same context, the research suggests a set of recommendations that, in its entirety, the solution lies in a review of pedagogical theoretical references, which frame the presence of communication and the building of a philosophical lesson, as well as the didactic foundations that guide their presence in morocco's rehabilitation secondary school

فهرست البحث

1	إهداء
2	شكر وتقدير
3	ملخص البحث
5	Synopsis
7	فهرست البحث
12	قائمة الجداول
16	قائمة الأشكال
19	المدخل العام للبحث
20	1- مقدمة البحث
23	2- إشكالية البحث
24	3- الأهداف العامة للبحث
25	4- الأهداف الخاصة للبحث
26	5- المفاهيم العامة للبحث
26	1.5- مفهوم "التواصل"
27	2.5- مفهوم "آليات"
27	3.5- مفهوم "بناء المعارف"

القسم الأول: التواصل وبناء المعارف في الدرس الفلسفي

30	الفصل الأول: مفهوم التواصل ومقارباته
31	1 - تحديد مفهوم التواصل
31	1.1- المعنى اللغوي
31	2.1- المعنى الاصطلاحي
32	2- مقاربات التواصل
33	1.2- المقاربة السيميائية للتواصل

34	2.2- المقاربة اللسانية للتواصل
36	3.2- المقاربة التربوية للتواصل
45	4.2- المقاربة الفلسفية للتواصل
48	الفصل الثاني: الحوار والحجاج وتعلم التفلسف
49	1 - مفهوم الحوار
49	1.1- الحوار في التراث العربي الإسلامي.
52	2.1- الحوار في تاريخ الفلسفة
54	2 - مفهوم الحجاج
54	1.2- الحجاج بما هو تواصل لسانی شفاهي مباشر
57	2.2- علاقة الحجاج بالحوار والتواصل
57	3- تعلم التفلسف: وظيفة المدرس ودوره في الحوار
57	1.3- وظيفة المدرس في الدرس الفلسفي
60	2.3- الحوار الفلسفي وتعلم التفلسف
62	3.3- الوضع الراهن للنموذج الحواری في درس الفلسفة
63	4.3- رهان الحوار الحجاجي
66	5.3- مركزية السؤال في الحوار الحجاجي
69	الفصل الثالث: مسار الدرس الفلسفي بالمغرب
70	1- المواقف الفلسفية من الدرس الفلسفي
70	1.1- الدرس الفلسفي السقراطي
72	2.1- موقف أفلاطون من التفلسف والدرس الفلسفي
76	3.1- موقف (أرسطو)، (المشائية) أو أسلوبه
78	4.1- موقف الفارابي
80	5.1- مواقف حديثة (كانط/ هيغل)
83	6.1- مواقف معاصرة (دولوز/ ديريدا / فوكو / ياسبرز...)
86	2- مسار تدريس الفلسفة بالمغرب
86	1.2- حضور ديداكتيك الدرس الفلسفي في المدرسة المغربية

88	2.2- السيرة التطورية لتدريس الفلسفة بالمغرب
92	الفصل الرابع: التربية المعرفية: آليات بناء المعارف، والتفكير المنطقي
93	توطئة
93	1- التربية المعرفية وآليات بناء المعارف عند الطفل
94	1.1- السيكولوجيا البياجوية
100	2.1- سيرة تطور المقاربات السيكلوجية للنشاط المعرفي وبناء المعارف
102	3.1- التفكير كنشاط معرفي في السيكلوجيا المعرفية
105	2- التفكير والتفكير المنطقي
105	1.2- مفهوم التفكير ومقارباته
112	2.2- التفكير الفلسفي وخصائصه
113	3.2- استراتيجيات التفكير والاستدلال في المقاربة المعرفية
115	4.2- التفكير وبرامج التربية المعرفية
118	5.2- من الدرس الفلسفي إلى ورشات التفكير المنطقي
124	3- الدراسات السابقة
124	1.3- دراسات تناولت مفهوم "التواصل"
124	2.3- دراسات نظرية تناولت مفهوم "بناء المعارف"
126	3.3- دراسات ميدانية تناولت مفهوم الدرس الفلسفي
127	4.3- دراسات تناولت مفهوم التفكير الناقد
129	خلاصة

القسم الثاني: الدراسة الميدانية للتواصل وبناء المعارف في الدرس الفلسفي

132	الفصل الخامس: الإجراءات والخطوات المنهجية للبحث
133	تمهيد
134	1- حدود البحث
135	2- فرضيات البحث
136	3- أدوات البحث
137	1.3- شبكة الملاحظة:

138	2.3- الاستثمارة
139	3.3- أدوات أخرى
139	4- عينة البحث
141	5- إجراءات الدراسة
141	1.5- شبكة الملاحظة
141	1.5- الاستثمارة
142	الفصل السادس: تفريغ وتحليل معطيات البحث
143	1- تفريغ وتحليل معطيات الاستثمارة:
143	1.1- التفريغ الأولي لمعطيات الاستثمارة على برنامج (Excel)
150	2.1- المعالجة الإحصائية لمعطيات الاستثمارة
150	2.1- المعالجة الإحصائية لمعطيات الاستثمارة
172	2- تفريغ وتحليل معطيات شبكة الملاحظة:
172	1.2- التفريغ الأولي لمعطيات شبكة الملاحظة على برنامج (Excel)
185	2.2- المعالجة الإحصائية لمعطيات شبكة الملاحظة
242	الفصل السابع: مناقشة نتائج البحث
243	1- مناقشة نتائج الاستثمارة
243	1.1- المحور الخاص بالمعطيات حول المبحوث
243	2.1- المحور الخاص بالتواصل والأستاذ
244	3.1- المحور الخاص بالتواصل والتلميذ
244	4.1- المحور الخاص بالتواصل والمضامين
245	5.1- مناقشة عامة لأداة الاستثمارة
247	2- مناقشة نتائج شبكة الملاحظة
247	1.2- محور "الأستاذ"
248	2.2- محور "الأسئلة"
251	3.2- محور الدرس الفلسفي
252	4.2- محور عملية التواصل

253	5.2- محور التلميذ
255	6.2- مناقشة عامة لنتائج أداة "شبكة الملاحظة"
257	الفصل الثامن: الخلاصة التركيبية والمقترحات
258	1- مناقشة إجمالية
258	1.1- تنكير بفرضيات ونتائج البحث
258	2.1- مناقشة على مستوى الاستمارة
259	3.1- مناقشة على مستوى شبكة الملاحظة
261	2- الخلاصة التركيبية
265	3- المقترحات
267	المصادر والمراجع
274	الملاحق



قائمة الجداول

- الجدول رقم (1): الكفايات التواصلية للفلسفة وقدراتها ومؤشراتها----- 44
- الجدول رقم (2): جدول جامع لمراتب الحوارية ومكوناتها ----- 52
- الجدول رقم (3): أعمال بياجي حسب قراءة دروز وراهمي ----- 96
- الجدول رقم (4): عدد أفراد عينة البحث حسب المديريات الإقليمية لوزارة التربية الوطنية ----- 140
- الجدول رقم (5): التفرغ الأولي لمحور معطيات أولية حول المبحوث (الجزء 1) ----- 143
- الجدول رقم (6): التفرغ الأولي لمحور معطيات أولية حول المبحوث (الجزء 2) ----- 145
- الجدول رقم (7): التفرغ الأولي لمحور الأستاذ ----- 146
- الجدول رقم (8): التفرغ الأولي لمحوري التلميذ والمضامين ----- 148
- الجدول رقم (9): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب السن ----- 150
- الجدول رقم (10): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب الجنس ----- 151
- الجدول رقم (11): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب المستوى العلمي ----- 152
- الجدول رقم (12): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب المستوى المسند ----- 154
- الجدول رقم (13): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب المسلك والشعبة ----- 155
- الجدول رقم (14): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب عدد التلاميذ ----- 156
- الجدول رقم (15): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب الوضعية المهنية ----- 158
- الجدول رقم (16): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب سنوات الأقدمية ----- 159
- الجدول رقم (17): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب مجال المؤسسة ----- 161
- الجدول رقم (18): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب نوع المؤسسة ----- 162
- الجدول رقم (19): التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول ماذا يفضلون في الدرس الفلسفي - 162
- الجدول رقم (20): التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول مدى استعمال التواصل في الدرس 164
- الجدول رقم (21): التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول نوع التواصل المعتمد ----- 165
- الجدول رقم (22): التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول ما يعتمدون في أسئلة الدرس --- 166
- الجدول رقم (23): التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول مدى مشاركة التلاميذ في التواصل 168
- الجدول رقم (24): التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول مدى الاعتماد على الإعداد القبلي أو الجذابة في درس الفلسفة ----- 170

الجدول رقم (25): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالأستاذ (الجزء 1)	172
الجدول رقم (26): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالأستاذ (الجزء 2)	174
الجدول رقم (27): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالأسئلة (الجزء 1)	176
الجدول رقم (28): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالأسئلة (الجزء 2)	178
الجدول رقم (29): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالدرس الفلسفي، والمحور الخاص بعملية التواصل -	180
الجدول رقم (30): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالتلميذ	183
الجدول رقم (31): تقديرات ودرجات إجابة الفقرات لشبكة الملاحظة	185
الجدول رقم (32): المحك المعتمد في تقدير شبكة الملاحظة	185
الجدول رقم (33): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالأستاذ(ة) مرتبة تنازلياً	186
الجدول رقم (34): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تعامل الأستاذ(ة) بلطف مع المتعلمين/ات	187
الجدول رقم (35): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تموقع الأستاذ(ة) بشكل مناسب داخل الفصل	188
الجدول رقم (36): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) جذاذات في إعداد الدروس	189
الجدول رقم (37): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) الإعداد القبلي في الأسئلة	191
الجدول رقم (38): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات إمام الأستاذ(ة) بالأسس التربوية في إعداد الدروس	192
الجدول رقم (39): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تعديل الأستاذ(ة) تدخلات المتعلمين/ات	194
الجدول رقم (40): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تقبل الأستاذ(ة) المواقف المعارضة للمتعلمين/ات	195
الجدول رقم (41): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات بذل الأستاذ(ة) جهوداً لرفع مستوى التلاميذ/ات	197
الجدول رقم (42): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) داخل الفصل لغة فصحي	198
الجدول رقم (43): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تعليم الأستاذ(ة) التلاميذ/ات حسن الإنصات بإعطائهم فرصة الحديث والاستماع لهم	200
الجدول رقم (44): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالأسئلة مرتبة تنازلياً	201
الجدول رقم (45): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة واضحة	202
الجدول رقم (46): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تنويع الأستاذ(ة) لمستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات	204
الجدول رقم (47): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تبادل الأستاذ(ة) والتلاميذ/ات الأسئلة بالتناوب	205

- الجدول رقم (48): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها ----- 207
- الجدول رقم (49): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة توضيحية (تساعد المتعلمين/ات على توضيح أفكارهم/هن) ----- 208
- الجدول رقم (50): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة أشكالية/ سؤال عن السؤال (حول سؤال أو إشكالية بهدف أشكلة مفهوم أو موضوع ما) ----- 210
- الجدول رقم (51): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة افتراضية ----- 211
- الجدول رقم (52): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات طرح الأستاذ(ة) أسئلة مفتوحة ----- 213
- الجدول رقم (53): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات طلب الأستاذ(ة) من المتعلم مصادر معلوماته وأفكاره ----- 214
- الجدول رقم (54): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة الحوار السقراطي ---- 215
- الجدول رقم (55): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توجيه الأستاذ(ة) أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ ----- 216
- الجدول رقم (56): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالدرس الفلسفي مرتبة تنازلياً ----- 218
- الجدول رقم (57): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات التزام الأستاذ(ة) بموضوع الدرس وأهداف الحصة 219
- الجدول رقم (58): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أمثلة وامتدادات موضوع الدرس في الواقع ----- 220
- الجدول رقم (59): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات انطلاق الأستاذ(ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة ----- 222
- الجدول رقم (60): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات سماح الأستاذ(ة) للتلاميذ/ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس ----- 224
- الجدول رقم (61): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بعملية التواصل مرتبة تنازلياً ----- 225
- الجدول رقم (62): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات انصات الأستاذ(ة) لكل تلميذ/ة حين المحاجة على موقفه/ها ----- 226
- الجدول رقم (63): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحواري ذلك ----- 228

- الجدول رقم (64): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) الإيماء الجسدي في التواصل - 229
- الجدول رقم (65): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) حركات وملامح الوجه ----- 230
- الجدول رقم (66): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالتلميذ(ة) مرتبة
تتازلياً ----- 232
- الجدول رقم (67): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات مشاركة التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس -- 233
- الجدول رقم (68): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ ----- 234
- الجدول رقم (69): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تفاعل التلاميذ/ات فيما بينهم/ هن ----- 235
- الجدول رقم (70): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تقبل التلاميذ/ات توجيهات الأستاذ(ة) ----- 237
- الجدول رقم (71): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تواصل التلاميذ/ات بلغة فصيحة وسليمة ----- 238
- الجدول رقم (72): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات التزام التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في
الحوار ----- 239
- الجدول رقم (73): نتائج مناقشة فقرات محور "الأستاذ" في شبكة الملاحظة ----- 247
- الجدول رقم (74): علاقة فقرات محور "الأسئلة" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية الثانية ----- 248
- الجدول رقم (75): علاقة فقرات محور "الأسئلة" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية الخامسة --- 249
- الجدول رقم (76): علاقة فقرات محور "الأسئلة" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية السادسة --- 250
- الجدول رقم (77): علاقة فقرات محور "الدرس الفلسفي" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية السابعة 251
- الجدول رقم (78): علاقة فقرات محور "عملية التواصل" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية الثالثة 252
- الجدول رقم (79): علاقة فقرات محور "التلميذ" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية الرابعة ----- 253
- الجدول رقم (80): علاقة فقرات محور "التلميذ" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية الثالثة ----- 254

قائمة الأشكال

- الشكل رقم (1) : التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب السن ----- 151
- الشكل رقم (2) : التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب الجنس ----- 152
- الشكل رقم (3) : التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب المستوى العلمي ----- 153
- الشكل رقم (4) : التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب المستوى المسند ----- 154
- الشكل رقم (5) : التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب المسلك والشعبة ----- 156
- الشكل رقم (6) : التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب عدد التلاميذ ----- 157
- الشكل رقم (7) : التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب الوضعية المهنية ----- 158
- الشكل رقم (8) : التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب سنوات الأقدمية ----- 160
- الشكل رقم (9) : التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب مجال المؤسسة ----- 161
- الشكل رقم (10) : التوزيع النسبي لآراء عينة البحث حول ماذا يفضلون في الدرس الفلسفي ----- 163
- الشكل رقم (11) : التوزيع التكراري لآراء عينة البحث حول نوع التواصل المعتمد ----- 165
- الشكل رقم (12) : التوزيع التكراري لآراء عينة البحث حول ما يعتمدون في أسئلة الدرس الفلسفي --- 167
- الشكل رقم (13) : التوزيع النسبي لآراء عينة البحث حول مدى مشاركة التلاميذ في التواصل ----- 169
- الشكل رقم (14) : التوزيع النسبي لآراء عينة البحث حول مدى الاعتماد على الإعداد القبلي أو الجذاذة في
درس الفلسفة ----- 171
- الشكل رقم (15) : التوزيع التكراري لتقديرات تعامل الأستاذ(ة) بلطف مع المتعلمين/ات ----- 187
- الشكل رقم (16) : التوزيع التكراري لتقديرات تموقع الأستاذ(ة) بشكل مناسب داخل الفصل ----- 188
- الشكل رقم (17) : التوزيع التكراري لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) جذاذات في إعداد الدروس ----- 190
- الشكل رقم (18) : التوزيع التكراري لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) الإعداد القبلي في الأسئلة ----- 191
- الشكل رقم (19) : التوزيع التكراري لتقديرات إلمام الأستاذ(ة) بالأسس التربوية في إعداد الدروس ---- 193
- الشكل رقم (20) : التوزيع التكراري لتقديرات تعديل الأستاذ(ة) تدخلات المتعلمين/ات ----- 194
- الشكل رقم (21) : التوزيع التكراري لتقديرات تقبل الأستاذ(ة) المواقف المعارضة للمتعلمين/ات ----- 196
- الشكل رقم (22) : التوزيع التكراري لتقديرات بذل الأستاذ(ة) جهودا لرفع مستوى التلاميذ/ات ----- 197
- الشكل رقم (23) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) داخل الفصل لغة فصحي ----- 199

- الشكل رقم (24) : التوزيع التكراري لتقديرات تعليم الأستاذ(ة) التلاميذ/ات حسن الإنصات بإعطائهم فرصة الحديث والاستماع لهم ----- 200
- الشكل رقم (25) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة واضحة ----- 203
- الشكل رقم (26) : التوزيع التكراري لتقديرات تنويع الأستاذ(ة) لمستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات ----- 204
- الشكل رقم (27) : التوزيع التكراري لتقديرات تبادل الأستاذ(ة) والتلاميذ/ات الأسئلة بالتناوب ----- 206
- الشكل رقم (28) : التوزيع التكراري لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها 207
- الشكل رقم (29) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة توضيحية (تساعد المتعلمين/ات على توضيح أفكارهم/هن) ----- 209
- الشكل رقم (30) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة أشكالية/ سؤال عن السؤال (حول سؤال أو إشكالية بهدف أشكلة مفهوم أو موضوع ما) ----- 210
- الشكل رقم (31) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة افتراضية ----- 212
- الشكل رقم (32) : التوزيع التكراري لتقديرات طرح الأستاذ(ة) أسئلة مفتوحة ----- 213
- الشكل رقم (33) : التوزيع التكراري لتقديرات طلب الأستاذ(ة) من المتعلم مصادر معلوماته وأفكاره -- 214
- الشكل رقم (34) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة الحوار السقراطي ----- 215
- الشكل رقم (35) : التوزيع التكراري لتقديرات توجيه الأستاذ(ة) أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ(ة) ----- 217
- الشكل رقم (36) : التوزيع التكراري لتقديرات التزام الأستاذ(ة) بموضوع الدرس وأهداف الحصة ----- 219
- الشكل رقم (37) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أمثلة وامتدادات موضوع الدرس في الواقع ----- 221
- الشكل رقم (38) : التوزيع التكراري لتقديرات انطلاق الأستاذ(ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة 222
- الشكل رقم (39) : التوزيع التكراري لتقديرات سماح الأستاذ(ة) للتلاميذ/ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس ----- 224
- الشكل رقم (40) : التوزيع التكراري لتقديرات إنصات الأستاذ(ة) لكل تلميذ/ة حين المحاجة على موقفه/ها ----- 227
- الشكل رقم (41) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحوارى ذلك ----- 228
- الشكل رقم (42) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) الإيماء الجسدي في التواصل ----- 229

- الشكل رقم (43) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) حركات وملامح الوجه ----- 231
- الشكل رقم (44) : التوزيع التكراري لتقديرات مشاركة التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس ----- 233
- الشكل رقم (45) : التوزيع التكراري لتقديرات تفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ ----- 234
- الشكل رقم (46) : التوزيع التكراري لتقديرات تفاعل التلاميذ/ات فيما بينهم/ هن ----- 236
- الشكل رقم (47) : التوزيع التكراري لتقديرات تقبل التلاميذ/ات توجيهات الأستاذ(ة) ----- 237
- الشكل رقم (48) : التوزيع التكراري لتقديرات تواصل التلاميذ/ات بلغة فصيحة وسليمة ----- 238
- الشكل رقم (49) : التوزيع التكراري لتقديرات التزام التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار ----- 240

المدخل العام للبحث

1- مقدمة البحث

يشغل قطاع التربية والتكوين حيزا مهما في السياسات الحكومية لكل دول المعمور، ولا يخرج المغرب عن دائرة هذه الدول التي تخص هذا القطاع باهتمام بالغ، لما يضطلع به من أدوار، حيث لا يخفى على كل باحث الدور البارز للتربية والتكوين في تأهيل الإنسان للانخراط في التنمية. إلا أن المغرب لم ينجح لحد الآن في وضع قطار التربية والتكوين في سكتة الصحيحة، وهو ما تؤكد مراتبه المتدنية في سلم هذا القطاع حسب الإحصائيات الدولية.

يزيد من حدة هذا الوضع، دخول العالم الألفية الثالثة، في خضم انفجار علمي وتكنولوجي، أضحت معه التغيرات متسارعة في كثير من مجالات الحياة، الأمر الذي أثر على القيم، والبناء المعرفي والثقافي للفرد والمجتمع، وفرض على مختلف الفاعلين وأصحاب القرار، التوقف عند تشخيص الوضع التعليمي الراهن، والتفكير في حلول واقتراح، وتنفيذ مبادرات إصلاحية.

وقد بدأت هذه الخطوات منذ أواخر القرن العشرين، بتغيير في المناهج والمضامين، ليتبنى المغرب ما سمي آنذاك "بيداغوجيا التدريس بالأهداف"، تلتها أوائل القرن الواحد والعشرين مبادرة رائدة في الحقل التربوي، ركزت في الإصلاح على المتعلم، من خلال تبني المقاربة بالكفايات. إلا أن هذه المبادرات لم ترحح المغرب عن ترتيبه المتأخر في قطاع التعليم، رغم ما جُند من ميزانيات وسياسات، دام آخرها أكثر من عقد من الزمان.

يجعلنا هذا الوضع أمام تساؤل كبير، حول موطن الخلل الذي تعاني منه منظومة التربية والتكوين، وللإجابة على هذا التساؤل - أو على الأقل المحاولة - لابد من استحضار اختلاف زوايا النظر والمواقف، وسياقات مقارنة هذا الموضوع؛ حيث هناك موقف يرى أن الإصلاح لا يكون إلا بالتركيز على المضامين والمناهج والبرامج، بينما يرى موقف ثانٍ أن الأولوية القصوى يجب أن تعطى للمتعلم، وهو ما تبناه المغرب من خلال اعتماد المقاربة بالكفايات... لكن هل نجح المغرب في هاتين التجربتين؟ لا يمكن الجزم بأن أنصار أحد الموقفين على خطأ، خصوصا وأن نتائج التجربتين تؤثر على بعض المكاسب التي لا يمكن بأي حال من الأحوال إنكارها، إلا أنها ليست كافية، مادام وضع المنظومة التربوية لا زال على حاله.

في هذا السياق يتبادر إلى الذهن السؤال حول المدرس، باعتباره قطبا أساسيا في "المثلث البيداغوجي"؛ حيث لا يمكن للمتعلم بناء معارفه - على الأقل داخل الفصل - في غياب هذا العنصر، وبالتالي على المعنيين

بالشأن التربوي، التفكير في مبادرة إصلاحية، تركز علي المدرس، يدعم هذا الطرح ما تتبناه مجموعة من الدول المتقدمة، التي أصبحت تعتبر المدرس هو "قطب الرحى" في العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي:

• ألا يمكن للمغرب - أمام هذه التعثرات الإصلاحية - أن ينهج استراتيجية إصلاحية يروم من خلالها مقارنة المنظومة التربوية بتركيز على المدرس؟

• ألم يحن الوقت بعد، لتحديث في كل ما يقدم للمدرس من تكوينات أساس ومستمرة؟

• ألا يفرض الواقع، الرهان على جعل المدرس مؤهلا للأدوار الجديدة التي أصبح يفرضها التطور العلمي والتكنولوجي؟

لا يعني هذا - بالطبع - إغفال العناصر الأخرى (متعلم - محتوى)، بل يعني محاولة الإصلاح بشكل شمولي، لا يقصي أي قطب من أقطاب المثلث البيداغوجي، مع الأخذ بعين الاعتبار، أن الإصلاحات السابقة ركزت بشكل كبير على أحد هذه الأقطاب دون الآخر، في حين أن ما أروم تسليط الضوء عليه في هذا البحث، هو الالتفات إلى دور المدرس، بما يفرضه، من اهتمام بمضامين وطرق تكوينه، ومدى امتلاكه للكفايات التواصلية، وللمعارف الضرورية حول المتعلم، فيما يخص المكونات الأربعة لشخصيته وخاصة معرفة ما يقوم به ذهن المتعلم من عمليات أثناء بنائه للمعرفة، أو ما يعبر عنه المعجم السيكلوجي بسيرورات بناء المعارف.

يستلزم هذا الطرح إمام المدرس بما وصلت إليه نتائج الأبحاث والدراسات السيكلوجية، التي تقارب طرق الاشتغال المعرفي، خاصة عند الطفل، والتي سيحاول أجراتها، من خلال تبني وتطبيق نظريات علم النفس التربوي، التي تمتح من آخر مستجدات السيكلوجيا المعرفية (الكفاءات المبكرة - الذكاءات المتعددة - نظرية النظريات...)، مع التركيز على الجانب التواصلية داخل الفصل وخارجه بين المدرس والمتمدرس، والأخذ بعين الاعتبار أن للتواصل دورا في بناء المعارف.

إن موضوع هذا البحث، والمرتبط بدور التواصل في بناء المعارف لدى المتعلم، سبق وأن قاربته العديد من النظريات والمدارس، إلا أننا في عملنا هذا، سنروم اعتماد مرجعية نظرية؛ تمتح مما وصل إليه علم النفس المعرفي من نتائج، حين مقاربه لطرق اشتغال الذهن، ونظريات (الذكاءات/ الكفاءات/ النظريات...) وغيرها من المواضيع التي اهتم بها البياجويون الجدد وما بعدهم، وهي مواضيع من الضروري والمفيد أن يحتويها الجهاز المعرفي للمدرس، لتشكل لديه أرضية وسياقا نظريا، يوازي السياق التطبيقي الذي يؤطر تخصصه المهني؛ أي البيداغوجيا؛ فالحقلان يتقاطعان ويتكاملان، ليكونا تربية معرفية؛ هي بمثابة أجرة لعلم النفس

المعرفي في المجال التربوي، بالإضافة إلى ما قد يخدم عملنا هذا من أبحاث ودراسات يشترك فيها مجالان يبدوان لأول وهلة متباعدين، إلا أن واقع الحال ينفي هذا الزعم، ويتعلق الأمر بالتخصص الموسوم بالنوروبيداغوجيا؛ والذي هو اندماج للبيداغوجيا مع حقل العلوم العصبية بهدف مقارنة نفس المواضيع التربوية، أو بمعنى آخر استفادة علوم التربية من مناهج وأبحاث العلوم العصبية.

إن التجربة البيداغوجية المتبناة حالياً؛ أي الكفايات، قد سبقتها تجربة التدريس بالأهداف وتجارب أخرى قبلها، وما يميزها أنها تستند إلى خلفية سيكولوجية معرفية، غير أن مقارنة التمرکز هذه التي يسعى بحثنا إلى طرحها تحاول تطوير هذا التوجه البيداغوجي في إطار ما أصبح يعرف بالتربية المعرفية. على اعتبار أن السيكلوجيا المعرفية تمدنا بالحجج العلمية الكافية للقول أن التلميذ يأتي إلى المدرسة بمعارف واستعداد للتفلسف قبل تعلم الفلسفة (نظرية الذكاءات المتعددة، نظرية الكفاءات المبكرة، نظرية النظريات...). وتجدر الإشارة هنا إلى أن تعثر المنظومة التربوية المغربية رغم اعتمادها في تجربتها الأخيرة على المقاربة بالكفايات لا يعني أن الخلل في المقاربة ذاتها بقدر ما هو متعلق بأجرائها، أي الانتقال من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي. وتتضح الحالة أكثر مع الدرس الفلسفي. وبالتالي، سيكون التركيز - بناء على هذه الاعتبارات - على التواصل في علاقته ببناء المعارف في الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي؛ بمعنى أن الجانب اليداكتيكي المرتبط بمادة الفلسفة سيطغى إلى حد ما على الجانب البيداغوجي.

ينضاف إلى هذه الحيثيات، أن جل الدراسات والأبحاث السيكلوتربوية تكاد تتفق على جعل العناصر المكونة للمثلث البيداغوجي ثلاثة هي المدرس والمتعلم والمحتوى (المضامين)، إلا أن أهمية وألوية كل عنصر بالمقارنة مع غيره من العناصر هي نقطة الاختلاف ما بين المدارس والنظريات التي قاربت المنظومة التربوية، وعلى هذا الأساس تعددت المواقف والرؤى، مما حدا بالمبادرات الإصلاحية إلى الانحياز لعنصر أكثر من غيره، أو بمعنى أدق، جعل نسبة الأهمية لعنصر ما أكثر من غيره، وقليلة هي المبادرات التي أعطت للمدرس ما يستحقه من اهتمام، سواء على مستوى التنظير؛ من خلال تحديد أدواره وطبيعة مهامه، أو على مستوى التطبيق من خلال إغناء البرامج التكوينية.

2- إشكالية البحث

ترى بعض النظريات الحديثة والمعاصرة نسبياً ضرورة تقليص زمن تدخل المدرس في عمليات بناء المعارف، إلا أن هذا لا يعني إقصاءه من العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي وجب الأخذ بعين الاعتبار ما يضطلع به من أدوار أساسية في بناء التعلّيمات كيفما كانت البيداغوجيات أو النظريات المعتمدة في النظام التربوي الذي يشتغل في إطاره.

وارتباطاً بموضوع بحثي الفرعي والمتعلق بالفلسفة، تجب الإشارة إلى أهمية الدرس الفلسفي ودوره في بناء المعارف والقيم، وتصحيح السلوك، وتحقيق التوازن الوجداني، وهذا ما يجعلني أمام السؤال الإشكالي التالي: هل نعلم التلميذ الفلسفة أم التفلسف؟ بمعنى هل نعلمه المضامين والمعارف الجاهزة أم نعلمه منطق التفكير ومهارة طرح السؤال وفن الحوار والتفكير؟ وهو سؤال يبرر مساءلتي لدور التواصل في هذا السياق، ورصد موقعه ضمن الأدوار المنوطة بالمدرس.

وبالتالي: ما الدور الذي يمكن أن يلعبه التواصل في عملية بناء المعارف المرتبطة بالدرس الفلسفي؟

يحمل هذا السؤال بما هو سؤال إشكالي عام في ثناياه أربع استقهامات أساسية عامة حول التواصل في الدرس الفلسفي وهي:

- هل التواصل موجود أم غير موجود في الدرس الفلسفي بالثانوي التأهيلي؟
- إن كان هناك تواصل في الدرس الفلسفي بالثانوي التأهيلي، كيف يتحقق؟
- على مستوى تحقق الأهداف، هل هو تواصل فعال أم غير فعال؟
- ما حدود النجاح والفشل في اعتماد التواصل في بناء الدرس الفلسفي؟

يفضي بنا التأمل وتفكيك هذه الأسئلة العامة إلى أسئلة إجرائية ستساعد محاولة الإجابة عنها من خلال هذا العمل إلى إمطة اللثام، والاقتراب من الدور الذي يمكن أن يلعبه التواصل في بناء المعارف داخل الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي؛ وهي كالتالي:

هل تعطى المعارف داخل الدرس الفلسفي بشكل جاهز أم تبني؟

هل هناك تواصل داخل الدرس الفلسفي بين المدرس والمتمدرس؟

✍ ما نوع هذا التواصل؟ بمعنى؛ هل يحترم التفاعل بين المدرس والمتمدرس قواعد التواصل، أم لا؟
✍ هل تعطى الفرصة لكل متمدرس في التواصل، أم يقتصر تواصل المدرس على الفئات النشيطة، أم
أن المدرس يستعيز عن كل ذلك بإعطاء معارف جاهزة؟
✍ ما المرجعيات التي ينطلق منها المدرس في هذا التواصل؟ هل هي مرجعية لسانية، أم بيداغوجية،
أم فلسفية سقراطية...؟
✍ كيف يمكن ضبط العلاقة بين التواصل المعتمد وآليات بناء المعارف؟ بمعنى؛ هل هو تواصل فعال أم
غير فعال؟

3- الأهداف العامة للبحث

يكتسي موضوع هذا البحث أهميته مما يطبعه من جدة وحيوية نابعة من كونه يصب في عمق إشكالات وانتظارات المجتمع، ويفتح آفاق الدارسين والممارسين للبحث في مواضيع ذات صلة بالتعلم وبناء المعارف كمشكل عالمي يورق البشرية جمعاء، كما يندرج ضمن التوجه الحديث الذي يحاول تطوير بيداغوجيا الكفايات في إطار ما يعرف بالتربية المعرفية من خلال خطوات من بينها إرساء وأجرأة آليات ومبادئ التواصل أثناء بناء الدرس الفلسفي من خلال تحديد مراحل العملية التواصلية، والصيغ اللغوية المعتمدة، ثم إعادة النظر في المعايير المعتمدة في التقويم؛ والتركيز على التقويم الذاتي للمدرس عوض توجيه اللوم للمتعلم بعدم استيعابه وضعف كفاءته، أي تربية المدرس على مساءلة طريقته بنظرة تقييمية بهدف رصد مواطن ضعفها وتقديم بدائل. وعلى البحث عن أفضل الطرق والوسائل والأدوات التي ينبغي عليه اعتمادها لبناء المعارف وتحصيلها لدى المتعلم. وفي كل هذا يطرح التواصل نفسه بحدة.

وإذا قمنا بقراءة كرونولوجية للبيداغوجيات المطبقة في الحقل التربوي نجدها عموما مختزلة في تجارب بدأت من التلقين، ثم التوجيه، ثم الأهداف، وصولا إلى الكفايات، لكنها لم تحقق انتظارات المعنيين بالشأن التربوي في العديد من الدول وعلى رأسها المغرب، وهو ما يجعل إشكالية مردودية التعليم دائمة الحضور، مما يفرض العودة للسؤال: أين مكنم الخلل؟ وبالتالي فموضوع هذا البحث يستحضر كون المدرس أيضا في قلب المنظومة التربوية بأدوار مركزة ومحددة ولا مجال للخطأ فيها، وذلك من خلال استفادته من تكوين أساس متين حول ما يتعلق بالجوانب النظرية من حقلي علم النفس وعلم التربية، وخصوصا منها تلك الحقول التي تتقاطع فيها التخصصات لخدمة نفس الهدف أو مقارنة نفس الموضوع من قبيل علم النفس

المعرفي، أو التربية المعرفية، إلى جانب تكوينات مستمرة تواكب آخر المستجدات والصيحات العلمية التي زاجت في البحث العلمي بين حقلي البيداغوجيا وعلوم الأعصاب؛ ويصطلح عليها بالنوروبيداغوجيا، دون إغفال لما يفرضه التطور التكنولوجي من إلحاحية في اعتماد التعلم الرقمي والافتراضي.

وعليه، إذا كان للمدرس دور مركزي في عملية بناء المعارف، فإن هذا الدور يتمثل أساسا في التدبير الجيد للتواصل داخل الفصل الدراسي، والذي يحاول هذا البحث رصد من خلال العمل على تحقق الأهداف العامة التالية:

- رصد وجود تواصل أثناء عملية بناء المعارف في الدرس الفلسفي بالثانويات التأهيلية؛
- تحديد الكيفية التي يتم بها تحقق التواصل في الدرس الفلسفي؛
- تحديد ما إذا كان هذا التواصل فعالا أم غير فعال؛ على مستوى تحقق الأهداف العامة من الدرس الفلسفي؛
- رصد حدود النجاح والفشل في تحقق التواصل داخل الدرس الفلسفي.

4- الأهداف الخاصة للبحث

بناء على هذه المعطيات يحاول هذا البحث الانخراط ضمن الدراسات التي تحاول البحث عن الوسائل الديداكتيكية الكفيلة بالحصول على مردودية إيجابية (تنوع الأدوات الديداكتيكية).

فإذا كانت الأهداف العامة للبحث يوطرها السياق البيداغوجي، الذي يسعى البحث من خلاله إلى رصد مظاهر ومستوى التواصل داخل الدرس الفلسفي، ومدى ارتباطه بالأهداف العامة من تدريس مادة الفلسفة، فإن الأهداف الخاصة لهذا البحث تحيل على الجانب الديداكتيكي الذي يضطلع بتحديد استراتيجيات التواصل داخل الدرس الفلسفي، من خلال الأهداف الخاصة التالية:

- تحديد ما إذا كانت المعارف داخل الدرس الفلسفي تبنى أم تعطى جاهزة؛
- رصد وجود التواصل داخل الدرس الفلسفي ما بين المدرس والمتمدرس؛
- تحديد نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس، ومدى احترامه لقواعد التواصل عموما؛
- رصد مستوى مشاركة المتدربين في التواصل داخل الدرس الفلسفي.

5- المفاهيم العامة للبحث

ترتكز هذه الرسالة على جهاز مفاهيمي محدد تَوَطَّره مجموعة من العلاقات التي سيكون من بين أهداف هذا العمل الكشف عنها، ورصد تشابكاتها؛ ويمكن حصرها فيما يلي:

1.5- مفهوم "التواصل"

يعتبر التواصل من المفاهيم التي تتقاطع في تناولها بالدرس العديد من التخصصات الأدبية والعلمية، بما فيها الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع... الأمر الذي وُلِدَ اختلاف المقاربات في تحديد المفهوم، وحصر المفاهيم المجاورة له. وهو الأمر الذي يطرح أمام كل باحث بعض الصعوبات في حصر تعاريف المفهوم، إلا أن موضوع بحثنا يروم في هذا السياق، تناول مفهوم التواصل تناولاً إجرائياً، يركز من خلاله على التعاريف ذات الصلة بالبيداغوجيا والديداكتيك، وبشكل خاص التواصل البيداغوجي داخل الفصول الدراسية. وبشكل أخص ذلك التواصل الذي يتجاوز في معناه بمفاهيم كالحوار والحجاج، باعتبارهما أحد أسس الدرس الفلسفي.

وبناء على هذه التحديدات، فإن حدود وامتدادات مفهوم التواصل في هذا البحث ستتحدد فيما يلي:

✓ المقصود بالتواصل في موضوع هذا البحث، هو تلك العملية التفاعلية التي تتم بين المدرس والمتمدرس، و/أو بين المتعلمين، و/أو بين المدرس و/أو المتعلمين داخل الدرس الفلسفي، وهو ما يصطلح عليه في الحقل التربوي، بالتواصل البيداغوجي أو التربوي، إلا أن ما يجب الإشارة إليه في هذا السياق، أن هناك شح في الحديث عن تلك العلاقة التفاعلية التواصلية بين المدرس أو المتعلم.

✓ المقصود أيضاً بالتواصل في هذا البحث، ذلك الحوار بين المدرس والمتعلمين، من جهة، وفيما بين المتعلمين، من جهة ثانية. ومقتضى الحوار أن يكون هناك سؤال وجواب، وبالتالي يركز هذا البحث في بعض نقاطه على نوع ونمط الأسئلة داخل عملية التواصل البيداغوجي في الدرس الفلسفي، وخاصة، بين المدرس والمتعلمين أثناء بناء الدرس الفلسفي؛ كالأسئلة المعتمدة في عمليات منهجية كالأشكلة والمفهمة والحجاج أو المقارنة ما بين المواقف الفلسفية وبين مدى إجابتها على الإشكالات التي تثيرها المفاهيم المدرجة بمقرر مادة الفلسفة بالثانوي التأهيلي.

✓ المقصود بالتواصل أيضاً في هذا البحث، ذلك التواصل غير اللفظي، والذي يعتمد على لغة الإشارة، أو الإيماءات الجسدية، أو لغة العيون، أو إشارات اليدين، أو حتى التموضع داخل الحيز الجغرافي للقسم؛

بحيث إن المدرس الذي يتواصل وهو جالس على كرسي أو مكتبه، ليس هو من يقف أمام السبورة، وليس أيضا من يجول بين صفوف المتدرسين.

2.5- مفهوم "آليات"

يحيل مفهوم الآليات في المعاجم اللغوية العربية إلى الوسائل؛ إلا أن هذا المفهوم بالمعنى الذي يوظفه هذا البحث نجد جذوره في المعاجم السيكلوجية والطب-نفسية؛ فالآلية (ميكانيزم-آلية-حيلة Mechanism) في موسوعة شرح المصطلحات النفسية "تعني أيضا تقنية، وتستخدم لوصف آلية أو طبيعة عمل بعض أجهزة الجسم أو ردود الفعل النفسية..." (الشربيني، 2001، ص 219)؛ في حين نجدها في معجم المصطلحات التربوية والنفسية تفيد -بالإضافة إلى معنى الوسيلة- صفة من صفات الأداء المهاري الحركي؛ بحيث "يتميز الأداء المهاري الحركي غالبا بالتلقائية أو الآلية، فيكون سلسا متصفا لحد كبير بالإتقان والجودة والدقة والسرعة الواجبة وبالاقتصاد في الجهد... وتقل عنده الأخطاء أو تكاد تتلاشى إلى حد كبير... ويستخدم كذلك بمعنى الوسيلة أو الأداة الموظفة لإنجاز عمل ما." (شحاتة و النجار، 2003، ص 15).

لا يخرج المعنى الموظف لمفهوم الآليات عن هذا السياق في موضوع هذا البحث، وبالتالي، فالمقصود به تلك الوسائل والأدوات الموظفة في بناء معارف الدرس الفلسفي؛ والتي يتوسل بها المدرس لإرساء الموارد، وغالبا ما تكون منهجية وديداكتيكية، تؤثر عليها العديد من الخطوات والاستراتيجيات؛ من قبيل الإعداد القبلي، والأسئلة المعتمدة في الحوار الصفي، والامتدادات المحتملة للمفاهيم في تقاطعاتها مع المواد التعليمية الأخرى، أو مع الواقع، وأيضا أنماط التواصل البيداغوجي المعتمدة داخل الفصل...، وإن أردنا الارتباط أكثر بالدرس الفلسفي، يمكن القول، أن عمليات الأشكلة، والمفهمة، والحجاج، وتوظيف وضعيات مشاكل للانطلاق في بناء معارف الدرس بهدف رصد تمثيلات المتدرسين حول المفاهيم المقررة... كلها تدخل في إطار آليات بناء المعارف في الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي.

3.5- مفهوم "بناء المعارف"

عرفت العملية التعليمية التعليمية جدلا واسعا حول المفهوم الذي يجب تبنيه لوصف هذه العملية، وهو الجدل الذي خلف مواقف متباينة، بين من يعتبرها عملية اكتساب، ومن يراها عملية بناء. ولا مجال في هذا البحث للفصل أو حتى الحديث عن هذا الجدل، إلا أن ما يجب الإشارة إليه في هذا السياق، أن موضوع البحث

يتناول هذه العملية بمسمى "بناء المعارف"؛ وهو المفهوم الذي يجد أرضيته في النظرية البنائية، وما قبلها من إرهابات لهذا المفهوم؛ فالبنائية "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماطه التفكيرية نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة... والبنائية نظرية في التعلم المعرفي تركز على أن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه... وتتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفة ما، أو لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين." (شحاتة و النجار، 2003، ص 81).

بهذا المعنى، فإن تبني مفهوم البناء بدل الاكتساب، ينبع من كون هذا الأخير يفيد فيما يفيد، تلقي المتمدرس للمعرفة، في حين يفيد البناء مشاركته في هذه المعرفة، وهو ما يقصده موضوع هذا البحث؛ بحيث يراهن على تلك العلاقة التواصلية التفاعلية ما بين المتمدرس والمدرس عبر جسر الحوار لبناء المفاهيم والمعارف الفلسفية، بمعنى أن عملية بناء المعارف في الدرس الفلسفي تكون بشكل تشاركي بين المدرس والمتمدرس؛ من خلال الانطلاق من تمثيلات المتمدرسين، والإشارة لامتدادات الإشكالات والمفاهيم المدروسة، وكذا المقارنة بين المواقف الفلسفية للخروج بموقف شخصي من الإشكال.

القسم الأول:
التواصل وبناء المعارف في الدرس
الفلسفي

الفصل الأول :

مفهوم التواصل ومقارباته

1 - تحديد مفهوم التواصل

1.1 - المعنى اللغوي

نجد في القواميس العربية اتصل الشيء بالشيء، لم ينقطع ... والتواصل ضد التصارم (التقاطع). (ابن منظور، 1997).

كما نجد في المعجم الأساسي: اتصل يتصل اتصالاً. الشخص بالشخص، اجتمع به أو خاطبه، وتواصل تواصلًا. الشخصان وغيرهما، اجتمعا واتفقا. (اسليمان، 2005، ص 17).

في حين نجد في القواميس الأجنبية أن كلمة communication تعني مجموع الوسائل والتقنيات الموظفة في نقل المعلومات بين الأفراد، كما يدل على المشاركة والتبليغ والانتشار. وقد اشتق الفعل الفرنسي Communiquer من الكلمة اللاتينية Communicare، وتعني أصبح في علاقة مع فرد أو أكثر. (Josette Rey, Debove Et Alain Rey, 1994).

كما يعرف (قاموس لاروس الصغير، 1974)، الكفايات الاتصال بأنه: "القيام بإيصال شيء معين: رأي - رسالة - معلومة".

2.1 - المعنى الاصطلاحي

يعد اختلاف مقاربات الظاهرة التواصلية أرضية لتنوع وتعدد التعاريف، إلا أنني - كما سبقت الإشارة - سأقتصر على تعريف الحقل السيكيوالمعرفي والسوسيولوجي والفلسفي لاعتبارات مرتبطة بخصوصيات عنوان الأطروحة وتخدم موضوعها:

إذا كان بيرون يختزل الاتصال في نقل معلومة معينة (Pieron, 1968)، فإن شانون يرى أن الاتصال "عبارة عن مرسل (E) يرسل رسالة (M) إلى مستقبل (R) في شكل رموز (cd) وبواسطة قناة (Cn)". (Schanon, 1949)؛ بمعنى أن الاتصال عندهما هو عملية نقل لرسالة أو معلومة تتطلب مرسلًا، ومستقبلًا، ورسالة مرمزة، وقناة تنقل هذه الرسالة، رغم أن شانون يفصل هذه العناصر أكثر من بيرون. إلا أن تعريف موسكوفيسي يضيف عنصر التأثير من جهة، ويميز ما بين الرسالة اللغوية، وغير اللغوية، من جهة ثانية؛ حيث يرى أن "ظواهر الاتصال الاجتماعي هي تلك الرسائل اللغوية وغير اللغوية (صور -

إيماءات) المتبادلة بين الأفراد والجماعات والاتصال وسيلة لنقل المعلومات والتأثير على الآخرين". (Moscovici, 1984).

وفي ارتباط بالتفاعل الإنساني يكرس الباحثون في علم النفس الاجتماعي لمفهوم التفاعل فقرات مهمة للدراسة والتحليل، وذلك لتوضيح أن هذا المفهوم يعكس فكرة مفادها أن مجموع العلاقات بين - شخصية تعتبر " نتاجا للتعليم الاجتماعي "، وأن كل علاقة بين - شخصية تفترض انخراط الأفراد في تفاعل " ضمن مكانات اجتماعية متميزة ". لكن ما يمكن الإشارة إليه في هذا السياق، أن القصدية في التواصل لا يمكن إقصاؤها؛ فنوربار سيلامي يرى بأن "الاتصال هو العلاقة بين الأفراد. فالاتصال هو قبل كل شيء إدراك، ويستلزم نقل مقصود أولا لمعلومات تهدف إلى الإخبار أو التأثير على الأفراد أو مجموعة من المستقبلين، لا يختزل الاتصال في نقل المعلومات، بل يحدث أيضا رد فعل من المستقبل واستجابة من المرسل (أي كلاهما يؤثر في الآخر) ... (Silamy, 1996) .

يمكن استخلاص معنى تقريبي لمفهوم التواصل، من خلال هذه التعاريف، بالقول بأن التواصل هو عملية تفاعلية نفسية قصدية، لغوية أو غير لغوية، بين أشخاص، تتطلب طرفين أو أكثر، ورسالة، وقناة. إلا أنه، ومادام مفهوم التواصل أحد المفاهيم الإجرائية في هذا البحث، فإن تناوله الحدي، يتطلب استدعاء مختلف المقاربات التي تناولته بالدرس والتحليل.

2- مقاربات التواصل

لا يمكن بأي حال من الأحوال حصر وجرد كل أنواع التواصل ولا ضبط وظائفه، لأنها متعددة بتعدد مجالاته، ومختلفة باختلاف المعايير والمحددات المعتمدة في تحديد هذه الأنواع، لكن بالمقابل يمكن الاستعانة بالمعايير المستتبّة داخل الحقول المعرفية التي توطر نظريا هذا العمل. وبالتالي، لابد من تناول المفهوم للتواصل عبر نظرياته والمقاربات التي اشتغلت عليه، بهدف ترشيد البحث والخروج من هذه المتاهة، وسيأتي ذلك، من خلال التركيز على التمييز في التواصل بين مقاربات مرتكزة على أسس السيميولوجيا، وأخرى تستقي مبادئها من اللسانيات، وخاصة التوليدية كآخر نسخة من هذه النظرية، وثالثة ذات أسس بيداغوجية، ورابعة تنتظم ضمن النظرة الفلسفية.

1.2- المقاربة السيميائية للتواصل

تُجمع عدة كتابات ومعاجم لغوية وسيميائية على أن السيميائيات هي ذلك العلم الذي يُعنى بدراسة العلامات. وقد اعتمدت المقاربة السيميائية لهذا المفهوم على معيارين أساسيين لتصنيف أنماط التواصل؛ يتعلق الأمر هنا بطبيعة الخطاب المعتمد في التواصل، وكذا الوحدات المكونة لهذا الخطاب. وفي نفس السياق نجد اختلاف الأطاريح داخل نفس المقاربة.

يورد لنا الخطابي (2002) أن جورج مونان يقترح تصنيف إيريك بويسنس Eric Buysens الخماسي الذي يميز به في التواصل بين وسائل لا نسقية في مقابل أنساق التواصل. ويوضح "الوسائل اللانسقية للتواصل a-systhèmiques، لا تخضع لقواعد ثابتة أثناء تشكيل رسالتها... والتي يمكن أن تخضع لمعايير نفسية، أو لمعايير استتيقية... وهي بذلك لا تخضع لقواعد سيميولوجية قابلة للإعادة أثناء كل عملية إرسال...". في حين نجده يصف أنساق التواصل Systèmes de communication بأنها "وسائل التواصل التي تتألف رسائلها من وحدات ثابتة؛ حيث إن عملية التأليف نفسها، تخضع لمعايير محددة، كما هو الشأن بالنسبة لقواعد النحو في اللسان الإنساني، وبالنسبة لقواعد السير أيضا.". (الخطابي، 2002، ص 52)

في حين يفرق السيميولوجيون في نفس التصنيف الخماسي - حسب نفس الباحث - على مستوى أنساق التواصل بين ما هو مباشر فيها مقابل ما هو تعويضي؛ فأنساق التواصل المباشرة " مثلما هو الشأن بالنسبة للتخاطب اللفظي - أو ما يعرف بلغة الكلام - والتي تعتبر هي اللغة الأساسية بالنسبة للتواصل الإنساني، لأنها تتميز بدقتها وإبداعيتها وغناها على مستوى التعبير ". أما الأنساق التعويضية فهي " التي تتألف من وحدات تعوض سنن التخاطب اللفظي، مثل لغة الإشارات لدى الصم والبكم، وكتابة براي وإشارات الملاحين في عرض البحار... ". (الخطابي، 2002، ص 53).

نفهم من المقاربة السيميولوجية لمفهوم التواصل، أن هذا الأخير يستدعي اللغة كأداة له، لأنه في استخدامها " توسيع لقاعدة التبادل بين الأشخاص، وإغناء لتجربة كل من الفرد والجماعة، وامتلاك لأداة مؤسساتية تساعد على الاندماج داخل المحيط الاجتماعي، وعلى تلبية الحاجيات الفكرية والوجدانية في إطار عملية التفاهم " (Culioli, 1967, p. 7).

2.2- المقاربة اللسانية للتواصل

يختص هذا المستوى من التمييز بين أنواع التواصل باعتماده على معيار اللسان وما ينتجه من لغة وألفاظ؛ حيث يعتبر تواصلاً لسانياً ما كان لغة منطوقة باستعمال ألفاظ وعبارات، وبالمقابل يعد تواصلاً غير لسانياً ما لم يوظف لغة منطوقة وكان معتمداً على تعابير الوجه أو الإيماءات بالجسد والحركات فيما يدخل في سياق السيميولوجيا.

• التواصل الشفوي/ اللفظي

وهو ذلك النوع من التواصل "بالعبارات أو الكلمات والجمل. ويتم بالاتصال المباشر بين المرسل والمستقبل إما وجهاً لوجه أو من خلال الاجتماعات والمناقشات، فهو يعطي ردود فعل مباشرة وتبادل سريع للأفكار" (بني حمدان، 2014: 39).

• التواصل غير الشفوي/ غير اللفظي

هو ذلك النوع من التواصل الذي لا توظف فيه الألفاظ والعبارات المنطوقة، بل كل الأفعال المنتظمة كلغة تعتمد على ما هو غير ذلك. بمعنى أنه تواصل يتم "عادة عن طريق تعابير الوجه ولغة العيون وحركات الجسم للفرد، فنعطي دلالات مختلفة من الرضا أو عدم الموافقة وغيرها، وغالباً ما تستخدم مع الاتصالات الكلامية الشفهية لتعزيز ما يقال وتأكيده." (القيوتي، 1989. نقلاً عن (بني حمدان، 2014، ص 40)

يجب التذكير هنا، أن بعض الباحثين يعتبرون التواصل المكتوب عبر الرسائل والقرارات نوعاً من التواصل غير اللفظي أو غير الشفهي.

لا تختلف المقاربة اللسانية للتواصل عن غيرها من المقاربات في توظيفها لمجموعة من المفاهيم المرتبطة بعملية التواصل كالرسالة والمرسل والمتلقي والشفرة، إلا أنها تختص بتأكيداتها على الفعالية التواصلية للغة؛ الشيء الذي حتم داخل هذه المقاربة دراسة مختلف وظائف اللغة، على اعتبار أن رواد هذه المقاربة اللسانية للتواصل يفترضون ويشترطون وجود وظيفة تأويلية في العملية التواصلية تحتاجها الرسالة بين المرسل والمتلقي لتأويل العلامات المتضمنة في هذه الرسالة. وفي هذا السياق تتبادر إلى الذهن أعمال جاكبسون حول وظائف اللغة؛ (Jackobson, 1963). حيث توصل إلى موقف تجاوز فيه نظرية عالم اللسانيات الألماني كارل بوهلر حول وظائف التواصل اللساني، فهذا الأخير يقول: "شخص يتحدث إلى شخص آخر حول شيء ما (Ducrot & Todorov, 1972, p. 426)، بمعنى أنه يعتبر أن "فعالية اللغة تتمثل في

التبادل مع الآخر، بغية مساعدته أو تخطيئه أو دفعه لاتخاذ موقف بطريقة أو بأخرى. لهذا تصور بوهلر، فعل التواصل كدراما من ثلاث شخصيات وهي: العالم Le monde، والمقصود به المضمون موضوع الخطاب، فالمرسل ثم المتلقي" (الخطابي، 2002، ص 55). أي أن اللغة في هذا المستوى وظيفة تأثيرية، إلى جانب الوظيفة المرجعية التي تتجسد في إيصال المرسل لمضمون الرسالة للمتلقي فيصبح هذا المضمون مرجعا، ثم الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية المتجلية في تعبير المرسل عن موقف ذاتي نفسي وأخلاقي إزاء المضمون. وبالتالي يمكن القول إن عملية الترميز تتم بين هذه الشخصيات في ثلاث اتجاهات لتؤدي ثلاثة وظائف هي المرجعية والتأثيرية والتعبيرية.

لكن جاكبسون تجاوز طرح بوهلر معتبرا إياه تقليديا مضيفا ثلاثة وظائف لفعالية اللغة هي الانتباهية أو الاتصالية، والميتا-لغوية أو واصفة اللغة، والوظيفة الشعرية. مؤكدا أن فهم هذه الوظائف الستة يستوجب التعرف على العوامل الضرورية لكل تواصل لفظي ويحددها في ستة: المرسل (Destinateur)، الرسالة (Message)، المرجع أو السياق (Contexte)، الاتصال (Contact)، السنن أو الشفرة (Code)، ثم المرسل إليه (Destinataire). (الخطابي، 2002، ص 55-56).

تجدر الإشارة إلى أن الفرضيات المقترحة لحل الإشكالية المحددة سلفا لهذه الأطروحة، والتي تشترط تجويد الفعل التواصل بهدف رفع المردودية داخل الصف الفلسفي تفرض ضمن استراتيجيات وسياق هذا العمل الأخذ بعين الاعتبار، واستحضار كل العوامل والمتغيرات المتحركة في الفعل التواصل بخصوصياتها ووظائف كل عامل منها؛ وهو موقف يستند إلى نظرية ومقاربة لسانية يؤكد فيها "جاكبسون بأن كل عامل من هذه العوامل الست تنتج عنه وظيفة لسانية متميزة، وتخضع الوظائف اللسانية المتولدة عن هذه العوامل للتراتب، بحيث قد تتوقف البنية اللفظية لرسالة ما على وظيفة مهيمنة، لكن لابد أن نستعين بالوظائف الأخرى المعتبرة ثانوية، ما دام من الصعب إن لم نقل من المستحيل، العثور على رسائل لا تقوم إلا بوظيفة واحدة"

(Jacobson, Essais de linguistique générale, 1963)

نخلص بناء على المرجعية النظرية للمقاربة اللسانية للتواصل، إلى إدراك الأهمية الاجتماعية لفعل التواصل المبني أساسا على التبادل والحوار، والمراهن على التمتع أمام الآخر كفاعل في التواصل بغية إخباره أو/والتفاعل معه أو/والتأثير فيه أو/واقناعه. هذا الإخراج يفرض علينا من جهة، استحضار مفهوم اللغة

كوسيلة أساسية لعملية التواصل هذه، ومن جهة ثانية، وارتباطا بالإقناع والحوار والتأثير في الآخر كأهداف للتواصل يجب التعرّيج على التأثيل الكرونولوجي للحوار وتحديد مفهوم أساسي استُنبِت مع سقراط في الفلسفة اليونانية، إلى جانب مفهوم الحجاج كمفهوم مجاور للإقناع والتأثير؛ بحيث سيتم تناول المفهومين في المحور المخصص لهما. ومن جهة ثالثة فالوصول إلى هذا المستوى من التحديد المتدرج للتواصل، والمستوحى من الطريقة الكلية للمعالجة البادئة من العام إلى الخاص، يجرنا إلى طرق باب المقاربة البيداغوجية للتواصل، لكونها تخص التركيز في تناولها للمفهوم على الفصل الدراسي بما يحتويه من علاقات بين المدرس والتلاميذ تستلزم أسس الحوار وقواعد الإقناع.

3.2- المقاربة التربوية للتواصل

إذا كانت المقاربة السيميائية لمفهوم التواصل تركز على معيارين أساسيين لتصنيف أنماط التواصل هما الخطاب المعتمد في العملية التواصلية، والوحدات المكونة لهذا الخطاب، وإذا كانت المقاربة اللسانية قد اختلفت بتأكيداتها على الفعالية التواصلية للغة، فإن المقاربة البيداغوجية قد حصرت تناول المفهوم للتواصل داخل مجال أضيق داخل الفصل الدراسي، مركزة على العلاقات التربوية بين كل الفاعلين داخل الفصل؛ " وتتضمن هاته العلاقات مجموعة من السيرورات، تتجلى في طريقة إرسال وتبليغ المعلومات، وتطوير الكفايات والإفصاح عن الآراء والاتجاهات وتبادل التجارب " (الخطابي، 2002، ص 57)

لا يبتعد كثيرا عبد الجليل أميم (2010) عن هذا المعنى للتواصل التربوي، حين يقول إن " التواصل التربوي هو علاقة قصدية ومقاصدية بين إنسانين أو أكثر. قصدية لأن الفاعل التربوي يتوجه بفعله للمتعلم بهدف التأثير عليه معرفيا ووجدانيا وكذا حسركيا. ففعله مدروس ومقصود، ويتم بموافقة الطرفين والدولة والمجتمع. ومقاصدي لأنه يرتبط بأهداف سطرت من أعلى، ويجب بلوغها سواء على مستوى الفرد أو المجتمع. والتواصل في بعده الواقعي اشتراك في إلقاء الأقوال وإتيان الأفعال. (أميم، 2010، ص 136). مستشهدا بموقف طه عبد الرحمان (1998)، الذي يرى أن " كل فعل تواصلي يحمل الخصائص أعلاه (المذكورة بالإحالة السابقة)، فكل حركة تواصلية لها هدف معين، وتتم بلغة معينة سواء منطوقة أو مضمرة وتبغى التأثير على الآخر، وتشهد حضور طرفي التواصل حضورا لا يشترط فيه المثل في نفس الزمان ونفس المكان، كما أن لكل فعل تواصلي انعكاس على طرفيه " (طه، 1998، ص 237).

وعليه، يعني التواصل عند البيداغوجيين تلك العلاقات والسيرورات المحصورة في فضاء الفصل ما بين المتعلمين والمدرس، وما بين المتعلمين أنفسهم، والمتجلية في تبادل المعلومات والأفكار والتجارب وتطوير الكفايات، دون إغفال ما لمتغيرات أخرى من التأثير في سيرورات الفعل التواصلية كمضامين الرسالة وسياقاتها الاجتماعية وغيرها ومجموعة من المحددات المرتبطة بكل فاعل في العملية التواصلية هذه، فليس كل مرسل واحد، ولا كل متلق واحد، ولا مضمون واحد أو سياق وفضاء موحد. وبالتالي، لابد من اختلاف زوايا النظر والتركيز داخل هذه المقاربة نفسها؛ على أحد أقطاب العلاقة التواصلية البيداغوجية دون الآخر.

يجرنا هذا الأمر إلى أنواع مختلفة، وأشكال متعددة من التواصل التربوي تستقي عدم وحدتها من تمايز زوايا النظر عند البيداغوجيين، بفعل تقاطع مشاربهم ومرجعياتهم الفكرية، فلا يمكن بتاتا اعتبار أن شكل التواصل عند من يركزون على مضمون الرسالة (بيداغوجيا المحتوى أو المضمون) سيكون هو نفسه عند من يركزون على المدرس في (بيداغوجيا الأهداف) ولا حتى من ينادون حديثا بالتركيز على المتعلم باعتباره قطب الرchy فيما يسمى بالمقاربة بالكفايات، كما أن هناك من ينادي بنماذج مغايرة تتمركز حول العمل الجماعي، يقول (Rajaud, 1987)، نقلا عن الخطابي (2002) "يمكن أن نحدد في هذا الإطار ثلاثة نماذج؛ تتجلى من خلالها دينامية العلاقة داخل القسم وهي:

النموذج التقليدي المتمركز حول المدرس (المعلم)، النموذج المتمركز حول التلميذ كذات فعالة، والنموذج المتمركز حول الجماعة والمتمثل للعمل الجماعي" (Fis, 1987, Rajaud. 1974).

يرتكز النموذج التقليدي على تصور للمدرس كمالك وحيد للمعرفة داخل القسم، وكمحرك أساسي للفعل التعليمي التعليمي، فهو المتحكم وصاحب السلطة في هذه العملية، مقابل ذلك، يعتبر التلميذ بمثابة وعاء فارغ، يجب شحنه بالمعارف، لأنه مجرد مستهلك أو مستقبل سلبي لا دور له ولا فعالية، مهمته الوحيدة هي الإنصات دون إبداء أي رأي أو موقف. ففي هذا النموذج لا تراعى الفروق الفردية للتلاميذ أو مستوى استيعابهم، بل يتم التعامل معهم ككتلة واحدة تتأثر دون أن تؤثر.

أما بالنسبة للنموذج الثاني، فتعطى الأهمية للتلميذ في العملية التواصلية، بحيث ينظر إليه كذات إيجابية فعالة، تمتلك قدرات ومؤهلات قابلة للتطور، ويكفي أن تمنح له الحرية كي يعبر عنها. بذلك تصبح مهمة المدرس هي المساعدة والإرشاد، وفتح المجال واسعا أمام التلميذ للتعبير عن الآراء والمواقف، ولا يعود هذا

المدرس هو المالك الوحيد للمعرفة ولاتخاذ القرارات، ما دامت هذه العلاقة من طبيعة ديمقراطية، تسمح بالتفاعل والتأثير المتبادل داخل فضاء القسم.

أما النموذج (الثالث) المتمركز حول الجماعة، فيشكل مستوى متطورا مقارنة بالنموذج الثاني، فهو وإن كان يشترك معه في التأكيد على ضرورة حرية ومبادرة المتعلم، فإنه لا يركز على ذاتية هذا الأخير، مثلما لا يركز على ذاتية المدرس؛ بل يعتبر بأن الفعل التعليمي التعليمي، يقوم على أساس التعاون والتفاعل الجماعي، ويقر بضرورة الالتزام بقواعد الجماعة والاقتناع بأهميتها وأسبقيتها على الفرد، كما يقر بضرورة العمل على تطوير الشعور بـ "نحن"، كمجال للتبادل الإيجابي الفعال" (الخطابي، 2002، ص 57-58).

كل هذه البيداغوجيات تقليدية التناول، تغفل المقاربة الشمولية لكل مكونات الفعل التواصلي. بحيث، تكاد تتفق المقاربات السيميولوجية واللسانية والبيداغوجية في تناولها لمفهوم التواصل على مجموعة من المعايير المتحركة في تحديد الفعل التواصلي، وبقراءة تكاملية لخطوطها العريضة نستخلص النقاط التالية:

✍ للتواصل مكونات فاعلة يجب استحضار كل خصوصياتها؛ من مرسل، ومتلقي، ورسالة، وسياق، ومرجع.

✍ يحيل التواصل إلى نوع من التفاعل الاجتماعي، وهو الأمر الذي يستدعي مقاربة سوسيولوجية لهذا المفهوم.

✍ قد تقيد المقاربة النفسية لمفهوم التواصل في إدراك خصوصية كل فاعل في العملية التواصلية ومدى انخراطه أو حضوره فيها بغية تحقيق تلك الأهداف من التواصل عموما.

تتأسس كل مقاربة بيداغوجية تقليدية كانت أو حديثة، إذن، على مجموعة من المبادئ والبنود، يحتل التواصل فيها مركز الصدارة، سواء تم التصريح به، أو السكوت عنه؛ على اعتبار أن التواصل فعل إنساني يرافق الإنسان مادام كائنا اجتماعيا بامتياز، لكن هذا الفعل التواصلي يختلف أنماطه، واتجاهاته، والعناصر المكونة أو الفاعلة فيه، من مقاربة لأخرى؛ فالتواصل بكل جزئياته في النماذج التقليدية ليس هو نفسه فيما ظهر بعدها من نماذج حديثة ومعاصرة، فكيف تنتظر هذه المقاربات لمكونات الفعل التواصلي، ولللاقات التي تربط بينها؟

1.3.2- التواصل في النماذج التقليدية

دأب المربون والباحثون التربويون على اعتبار المتعلم تلك الصفحة البيضاء التي يجب أن تُملأ بمجموعة من المعارف الجاهزة، والتي لا يمكن للمتعم كمتلق سلبي لهذه المعارف أن يشارك في بنائها أو تعديلها أو حتى التعبير عن موقفه منها، حيث "يسير نمط التواصل في النموذج التقليدي في خط واحد وفي اتجاه واحد. ذلك أن المدرس يشرح دون أن يعير كبير اهتمام لردود فعل التلاميذ ودون اعتبار لإجاباتهم. أوحى أدائهم في الامتحان لا يستغل في تصحيح أداء المدرس ولا في تصحيح مسار التدريس." (الدريج، 1991، ص 60).

يعاب على هذا النموذج كون المتعلم هو المتلقي الوحيد، الذي لا يمكنه بأي حال من الأحوال لعب دور المرسل إلا في حالة الامتحان، وحتى في هذا الحالة، كما أشار إلى ذلك الدريج محمد، لا يتم استثمار نتائج هذا الامتحان في تعديل ما يمكن تعديله من أساليب وأدوار المدرس، أو المضامين المبرمجة، أو حتى في دعم فشل المتعلم في التلقي السليم لهذه المعارف الجاهزة.

ظل الفعل التواصل في هذه النماذج التقليدية ذا اتجاه أحادي عمودي، ينطلق من المدرس، مروراً بالمضمون/ الرسالة، وصولاً إلى المتعلم، مقتصرًا في رجوع الرسائل من المتلقي على الاستظهار الموجه بأسئلة المرسل/ المدرس، دون الانتباه لما يؤثر في هذا الفعل التواصل من جوانب أخرى.

2.3.2- التواصل في نموذج المقاربة بالأهداف

انتهت بعض النماذج البيداغوجية، وخاصة منها نموذج المقاربة بالأهداف، لغياب ما تسميه التغذية الراجعة Feed-Back في اتجاه وسيرورة الرسالة بين المرسل والمتلقي؛ منتقدة ما سبقها من النماذج ذات النمط التواصل أحادي الاتجاه، ومفندة مبادئ هذه المقاربات في ثلاثة مواضع، يظهر فيها غياب هذه التغذية الراجعة، التي يتحول معها نمط الفعل التواصل أحادي الاتجاه، إلى نمط دائري، بتعبير الدريج محمد؛ حيث يتجلى ذلك في كون:

"+ الاتجاه الأحادي الذي يتخذ سير الخبر أو الاتصالية..."

+ انعدام مشاركة أو إسهام المتلقي في الرسالة (أو الخبر) من حيث تعديلها أو إثرائها أو تغيير شكلها، فتطغى المعادلة:

الأستاذ يشرح - التلميذ ينصت.

التلميذ يستظهر - الأستاذ يسأل.

3- ضعف التفاعلات وخاصة على المستوى الوجداني ما بين المرسل والمتلقي، أي ما بين المدرس والتلميذ، مما يؤدي إلى فقر في العلاقات الإنسانية وجفافها داخل القسم. " (الدريج، 1991، ص 60).

استطاع نموذج المقاربة بالأهداف تغيير نمط التواصل السائد قبله في النماذج البيداغوجية السابقة عليه، "بحيث يرسل المتلقي بدوره وبناء على ما استقبله من أفكار ومعلومات، خبرا جديدا إلى المرسل... يحدث ما يسمى الفيدباك أو التقويم الراجع... ويكمن الفيدباك في هذه الحركة الدائرية في العملية التي تعود المعلومات المتعلقة بإنجاز النظام إلى النظام نفسه لتطعيمه بما يجعله يطور أو يصحح أدائه مستقبلا." (الدريج، 1991، ص 61)

إن إقصاء الجوانب الوجدانية، والاجتماعية، والمعرفية... جعل مقاربة كل هذه النماذج للفعل التواصلية قاصرة عن بناء نموذج تواصلية فعال. وسيبقى هذا الوضع الباب مفتوحا لما سيلحقها من مقاربات ستضيف وتعني هذا التناول.

3.3.2- التواصل في نموذج المقاربة بالكفايات

يضيّق الحديث في هذا الحيز، عن مقاربة بحجم المقاربة بالكفايات، والتي تندرج عموما ضمن المقاربات المتمركزة حول نمو الشخص، أو النماذج المتمركزة حول بلورة شخصية المتعلم، وتأهيله لمسايرة التطورات التي عرفها العالم؛ حيث بعد قصور بيداغوجيا الأهداف عن مسايرة هذا السياق، "كان من الطبيعي ظهور نموذج يساير هذه المستجدات التي أصبح يفرضها العالم الجديد. فكان نموذج الكفايات مقاربة تسعى إلى تأهيل الافراد المتعلمين ليصبحوا قادرين على التواصل والاندماج وخوض غمار المنافسة داخل المجتمع". (الهاشمي و زغبوش، 2011، ص 201).

لم تنحصر السيورة والسيورة التطويريتان للفعل التواصلية داخل هذه المقاربات البيداغوجية عند هذا الحد، بل استمر التحديث مع تطور الأبحاث السوسولوجية والسوسيوبنائية والسيكوسوسولوجية... التي أفرز تبني نتائجها من لدن الباحثين التربويين تيارات بيداغوجية، لم تعد ترى المتعلم ذلك القطب الفردي، بل تراعي السياقات التي تؤثر في وضعياته التعليمية، وخاصة منها السياق الاجتماعي؛ ولم يعد الحديث حول مناهج

التدريس المتمركز حول المتعلم الفرد، بل حول ذلك الفرد/ الجزء من الجماعة، فأصبح الحديث عن مقاربات متمركزة حول نشاط الجماعة، وبالتالي، ستتغير موازين القوى والتأثير بالنسبة لمكونات الفعل التواصلية، وهو الأمر الذي سيفرز نمطا جديدا متطورا من العلاقة البيداغوجية "وبما أن التواصل أولا وأخيرا هو أساس التوازن النفسي وأساس الاندماج الاجتماعي للفرد، والأساس الذي تقوم عليه طرق الانتماء إلى ثقافة ما، فإننا لا يمكن أن نفعل أي شيء لا يتضمن جزئية تواصلية... وعليه، فإن إدماج هذه الخاصية التواصلية التي تميز الإنسان، هو ما يمنحها مشروعية الارتكاز عليها في التدريس بالكفايات." (الهاشمي و زغبوش، 2011، ص 204-205).

4.3.2- التواصل في التوجيهات الرسمية

يتضح مما سبق صعوبة حصر مفهوم التواصل، واستحالة الخوض فيه دون استحضار مختلف التخصصات التي حاولت مقارنته، لكن ما يفيدنا في هذا الجرد لتلك المواقف المتباينة هو رصد مبادئها أو جزء منها داخل ترسانة التوجيهات الرسمية المتضمنة في مختلف الوثائق الرسمية المؤطرة للحقل التربوي بالمدرسة المغربية، وخاصة ما تعلق منها بمادة الفلسفة في سلك التعليم الثانوي التأهيلي، فهل نجد حضورا مناسباً لمفهوم التواصل نظريا وتطبيقيا داخل وثائق التوجيهات التربوية المنظمة للقطاع؟ بما فيها المتعلقة بتكوين الأساتذة، أو الموجهة لمهامهم في الكتب المدرسية المقررة؟

للإجابة على هذا السؤال لابد من إطلالة على هذا المفهوم في أهم هذه الوثائق الوزارية التي يعتمد عليها المراقبون التربويون والأساتذة، مع العلم أن مادة الفلسفة من المكونات التي تقل - إن لم نقل تشح - فيها المراجع المتعلقة بديداكتيك المادة والمنهجيات المعتمدة في معالجة المفاهيم والنصوص الفلسفية، باستثناء بعض المذكرات والمصوغات التي تعد على رؤوس الأصابع، وهو ما فتح الباب على مصراعيه للاجتهادات الذاتية للأساتذة التي لا نقول بعدم صلاحيتها بقدر ما نشير لتشعباتها المتولدة عن اختلاف الكتب المقررة وتباين وجهات النظر، وهو الأمر الذي أنتج سيلا غير منظم أو موثق رسميا من الإنتاجات حول منهجية الإنشاء الفلسفي، وتحليل النصوص الفلسفية، ومقاربة المفاهيم ... وإذا كان الوضع كذلك، فما بالك بالاتفاق حول الأساليب التواصلية الموظفة داخل الفصول الدراسية.

1.4.3.2- التواصل في وثيقة " الكتاب الأبيض".

الكتاب الأبيض هو وثيقة إطار أصدرته وزارة التربية الوطنية سنة 2002 بهدف إعادة النظر في المناهج الدراسية، وتحيينها في أفق أجراة اختيارات وتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ويضم مجموعة من الإجراءات التي تهتم كل سلك تعليمي، والفلسفات الكبرى، والكفايات، كما يبنني على اختيارات وتوجيهات على مستوى القيم، وعلى مستوى تنمية وتطوير الكفايات، وفي مجال المضامين، وتنظيم الدراسة، ومواصفات المتعلمين. وبقراءة متأنية في بنوده، نجده يتحدث عن التواصل في موضعين:

أ) مواصفات المتخرج في نهاية السلك التأهيلي:

حيث نجد من ضمن هذه المواصفات المتعلقة بمادة الفلسفة عموما مايلي:

- ...تنمية القدرة على التواصل بمختلف أشكاله.
 - ... التواصل مع محيطه المباشر ومع المختصين في المجالات الموازية.
 - ...توظيف التقنيات الأساسية للتسيير والتواصل.
 - ...التمكن من القدرة على البرهان والتواصل والتعبير وتنظيم العمل والبحث المنهجي.
 - ... التمكن من تقنيات ومرجعيات التواصل وتوظيفها لإثبات الذات وتحقيق التفاعل الإيجابي مع الآخر في مختلف الوضعيات الرياضية.
- (وزارة التربية الوطنية، 2002)

2.4.3.2- التواصل في الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين هو وثيقة رسمية صدرت عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين في سياق الإصلاح التربوي، وهي بمثابة إطار مرجعي، ووثيقة تربوية لبلورة مشروع المدرسة المغربية الجديدة، وبمطابقة دستور منظومة التربية و التكوين، تشتمل على مجموعة من آليات التأطير والتكوين والتسيير. ونجد في هذه الوثيقة التربوية حين حديث المشرع عن التعليم الثانوي عموما ما يلي:

" يلتحق بالجذع المشترك التلاميذ الحاصلون على دبلوم التعليم الإعدادي . قوام هذا السلك مجموعة من المجزوءات التعليمية المطلوب توافرها لدى الجميع، ومجزوءات اختيارية، وترمي أهدافه إلى:

- تنمية مستوى كفايات البرهان والتواصل والتعبير وتنظيم العمل والبحث المنهجي عند جميع المتعلمين ودعمه وتحسينه. (وزارة التربية الوطنية، 1999)

3.4.3.2- التواصل في وثيقة "التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة بسلك

التعليم الثانوي التأهيلي".

تعتبر هذه الوثيقة المرجع الأساس لأساتذة مادة الفلسفة، ولا نجد فيها حديثاً عن التواصل إلا في بند الكفايات؛ أولاً في موضع بسط الكفايات النوعية المرتبطة بمادة الفلسفة، (وهي الاستراتيجية، والتواصلية، والمنهجية، والثقافية، والتكنولوجية)، حيث نجد أربع كفايات نوعية تواصلية خاصة بالمادة وهي:

- "الإصغاء الفلسفي، تقبل كلام الآخر على نحو يقظ ومحض وليس على نحو سلبي؛
- قراءة النصوص والآثار الفلسفية قراءة منظمة وفهمها ودراستها ومناقشتها والتعليق عليها؛
- التعبير شفويا وحواريا بلغة فلسفية واضحة ودقيقة في وضعيات تواصلية داخل الفصل وخارجه؛
- الكتابة الفلسفية المنظمة حول قضية أو موضوع فلسفي في وضعيات تقييمية وإنتاجات إبداعية. (وزارة التربية الوطنية، 2007، ص 7).

وثانياً، وفي موضع بسط الكفايات المستعرضة؛ نجد مفهوم التواصل ضمن إحداها بشكل عام:

- "امتلاك مبادئ الفكر النقدي في مختلف أبعاده؛
 - التواصل بكل أشكاله (قراءة، كتابة، إنصات، حديث)؛
 - امتلاك أخلاق الحوار ومبادئه وأشكاله؛
 - توظيف التكنولوجيات الحديثة للحصول على المعلومات ومعالجتها؛
 - امتلاك ثقافة تكوينية عقلية ومتفتحة ومواطنة. (وزارة التربية الوطنية، 2007، ص 7)
- وفي معرض حديث وثيقة "التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي" عن الكفايات التواصلية، وجدولتها مع القدرات المستهدفة منها، والمؤشرات الدالة عليها في أنشطة التلاميذ نجد المعطيات التالية:

الجدول رقم (1): الكفايات التواصلية للفلسفة وقدراتها ومؤشراتها

المؤشرات	القدرات	الكفايات	
		الفلسفة	الوثيقة الإطار
1- الاستعمال الفلسفي للغة على نحو دقيق وسليم.	1. القدرة على الأداء اللغوي الفلسفي السليم.	III. (كفايات تواصلية فلسفية نابعة من صميم التفكير الفلسفي وتشكل شروطا	الكفايات المنهجية
2. القبول الممحس لكلام الآخر ولأسلوب خطابه الفلسفي ودلالة ألفاظه ومنطقه الداخلي.	2. القدرة على الإنصات.	أساسية لممارسة هذا التفكير وتعلمه) وهي على نوعين :	
3. التمييز في نص فلسفي بين ما هو أساسي وما هو ثانوي: - التعبير عن مضمون نص فلسفي في صيغة مركزة ومكثفة. - تلخيص مضمون نص فلسفي. - التعبير عما هو مضمّن في نص فلسفي (التأويل). - إدراك المعنى العام المتضمن في نص فلسفي (الفهم). - إبراز المؤشرات الدالة على البنية المتضمنة في نص فلسفي (الإشكال، الأطروحة، الحجج...)	3. القدرة على القراءة الفلسفية لنص فلسفي.	• كفايات تواصلية فلسفية شفوية. • وكفايات تواصلية كتابية.	
4. التعبير شفها بلغة فلسفية سليمة ومركزة عن الحويلة المتوصل إليها من فهم النص: - تعبير المتعلم شفها بلغة فلسفية سليمة ودقيقة ومركزة عن أفكاره وآرائه حول تلك الحويلة.	4. القدرة على إنتاج كلام أو تعبير يراعي خصوصيات القول الفلسفي.		
5. إنتاج خطاب أو نص شخصي تتوفر فيه معايير الكتابة الفلسفية ومواصفاتها (شكلا ومضمونا).	5. القدرة على إنتاج كتابة فلسفية.		

(وزارة التربية الوطنية، 2007، ص 17).

4.2- المقاربة الفلسفية للتواصل

إذا كانت السيميولوجيا قد عالجت التواصل من زاويتها الخاصة مركزة على الخطاب التواصلية، في مقابل اللسانيات التي قاربت المفهوم من خلال معيار وظيفية اللغة، والبيداغوجيا التي حصرت المقاربة داخل الفصل الدراسي بعلاقاته، فإن المقاربات الفلسفية قد ربطت التواصل بعدة مفاهيم مجاورة ومتقاطعة، وهي في هذا الطرح لم تعارض غيرها من الحقول المعرفية الأخرى، إلا أنها تعاملت مع المفهوم بمنهج فلسفي يستحضر كل عنصر تربطه علاقة بالتواصل من قريب أو من بعيد، بمعنى أنها قد تتفق مع نظرية ما في بعض المواقف وتعارضها في أخرى، لكنها تتميز عن غيرها بكونها تضيف على مفهوم التواصل مسحة إشكالية نابعة من منطق الفلسفة نفسها الإشكالي؛ والحال هذه، ستجعل من الصعب محاصرة المفهوم فلسفياً، لكننا سنحاول أولاً الاقتصار على مواقف بعض الفلاسفة وأطاريحهم المنسجمة أحياناً والمتعارضة أحياناً أخرى حول التواصل، من جهة، ومن جهة ثانية، سنربط التواصل بمفاهيم مجاورة أو مؤسسة له كالحوار والحجاج، وأخرى تُستحضر حين الخوض فيه، كالأنا والغير.

يرى موسى عبد الله "أنه للخوض في تيمة التواصل لأبد من استحضار مفهومي الأنا والغير... مقدماً مواقف بعض الفلاسفة حول علاقة الأنا بالغير، فإذا كان جون بول سارتر يرى أن الغير ممر ووسيط للأنا، إلا أن الغير جسيم لا يطاق، لأنه يشيئ الذات والأنا... لذلك يجب التعامل مع الغير بحذر وترقب وعدوان.

بهذا الموقف يستحيل التعايش بين الأنا والغير، أو التواصل بينهما، مادام الغير يستلج حرية الأنا ويجمد إرادته. فإن هيجل يشاطره الموقف في اعتبار علاقة الأنا والغير علاقة سلبية قائمة على الصراع الجدلي، كما توضح ذلك نظريته جدلية السيد والعبد. أما ميرلوبونتي فيدحض أطروحة سارتر، وينعتها بالتجزئية العقلانية، ويقدم أطروحة نقيضاً، مفادها أن العلاقة بين الأنا والغير علاقة إيجابية قائمة على الاحترام والتكامل والتعاون والتواصل، وأساس هذا التواصل هو اللغة.¹ وفي نفس الطرح يعتبر ماكس شيلر أن العلاقة بين الأنا والغير قائمة على التعاطف الوجداني، والمشاركة العاطفية الكلية مع الغير، ولا تقوم على التنافر أو البغض والكرهية. بل ويضيف جيل دولوز بأن العلاقة التواصلية بين الأنا والغير، في المجال المعرفي البنوي، قائمة على التكامل الإدراكي. (موسى، 2007).

¹ - في هذا الموقف يلتقي الفيلسوف ميرلوبونتي مع اللسانيين في اعتبار اللغة مدخلاً أساسياً للفعل التواصلية.

أما هابرماس فيذهب إلى أقصى حد، حين يرى أن التواصل هو الرهان المعياري للفلسفة، لأنه يخص آفاق العلاقة الإنسانية التي تتلخص في ضرورة بناء مجتمع حوارى يوجهه مبدأ قبول الآخر المختلف. فالتواصل، وإن كان ينطلق من إستراتيجية تأكيد الذات والتأثير في الآخر، إلا أنه يهدف في العمق إلى بناء ما يسميه هابرماس بـ "الفضاء العمومي" كفضاء للعلاقات القائمة على الاختلاف والحوار وسيادة روح الديمقراطية والتسامح. ويمكن تحقيق ذلك، إذا ما نحن شيدنا نموذجاً آخر للتواصل، يعوض التعاقد الاجتماعي الكلاسيكي بين الفرد والمجتمع، بتوافق تبلوره المناقشة بين جميع الأفراد بهدف تحقيق "المواطنة الديمقراطية". (موسى، 2007)

نخلص من هذا العرض لنماذج الأطاريح هذه، إلى القول بأنه، باستثناء موقفي هيجل وجون بول سارتر ذوي النظرة السلبية للفعل التواصلى، فإن باقى الفلاسفة ميرلوبونتي، وماكس شيلر، وجيل جولوز، وهابرماس، يعطون التواصل قيمة إيجابية عبر تأكيدهم على أن العلاقة أنا /آخر تتبنى على اللغة، والتعاطف الوجداني، والتكامل الإدراكي، بل تنطوي على رهان معياري ينبني عليه الفضاء العمومي، رهان التواصل المرتكز على تدبير الاختلاف كي لا يصل إلى خلاف، وإشاعة الحوار والتسامح.

إذا أردنا سحب هذا المعنى للفعل التواصلى بين الأنا والآخر وفق المقاربة الفلسفية على العلاقة البيداغوجية بين المدرس والتلاميذ داخل الفصل للخروج بموقف تجاه العملية التواصلية في الدرس الفلسفي، فلا بد لنا قبل ذلك من استحضار مفهومي الحوار والحجاج، على مستوى التأثيل¹ الكرونولوجي والتحديد المفاهيمي. بمعنى، أنه يجدر بنا حين الحديث عن التواصل داخل البيت الفلسفي، أن نعرّج على ما يفيد هذا الفعل بشكل مباشر أو ضمني وغير مباشر، من مفاهيم مطابقة جزئياً أو كلياً لمفهوم التواصل أو مجاورة له؛ وتعتبر ركائز أساسية في الدرس الفلسفي أو التفلسف؛ وأهمها "الحوار" و "الحجاج".

خلاصة القول، أن موضوع هذا الفصل؛ والذي هو مفهوم التواصل يعد من المفاهيم التي تستعصي على التدقيق والحصص؛ لما يجاوره ويتقاطع معه من مفاهيم أخرى، من جهة، ولتعدد المقاربات التي تتناوله بالدرس، من جهة ثانية، مما يجعل منه مفهوماً زئبقياً، يستدعي التدقيق الشديد، والحصص الجيد للزاوية التي يتم تناوله من خلالها. وهو الأمر الذي جعلنا في هذا الفصل، نخرج بتعريف خاص، يمتح من التعريفات المستحضرة في هذا الباب؛ باعتباره؛ "عملية تفاعلية نفسية قصدية، لغوية أو غير لغوية، بين أشخاص،

¹ - التأثيل مفهوم استعمله طه عبد الرحمن بمعنى التأصيل لاعتبارات يوردها في الجزء الثاني من كتابه "فقه الفلسفة"؛ انظر: (طه، فقه الفلسفة ج2: القول الفلسفي - كتاب المفهوم والتأثيل، 2008).

تتطلب طرفين أو أكثر، ورسالة، وقناة". إلا أن التعريف الحدي لا يكفي لمقاربة مفهوم ما، لذلك، وأثناء رصدنا للمقاربات المتباينة للتواصل، حاولنا حصر تناولنا له بمرجعية نظرية تربوية وفلسفية، من خلال جرد مواطن حضوره في التوجيهات الرسمية المؤطرة لمادة الفلسفة، من جهة، ثم من جهة ثانية، من خلال أطروحات التواصل في تاريخ الفلسفة؛ والتي تأرجحت بين نظرتين للفعل التواصلية؛ إحداهما سلبية، والأخرى إيجابية، فخلصنا إلى أنه، وباستثناء موقفي هيجل وجون بول سارتر، فإن فلاسفة كميرولوبونتي، وماكس شيلر، وجيل دولوز، وهابرماس، يعطون التواصل قيمة إيجابية من خلال تأكيدهم على أن العلاقة أنا /آخر تتبني على اللغة، والتعاطف الوجداني، والتكامل الإدراكي، كما تراهن على التواصل المتمركز على إشاعة الحوار والتسامح.

وبتركيزنا في هذا التناول لمفهوم التواصل، على ثنائية التربوي والفلسفي، قصدنا بالتواصل، تلك العلاقة البيداغوجية بين المدرس والتلاميذ داخل الدرس الفلسفي، وبالتالي، لن يكتمل تناولنا لمفهوم التواصل بهذا المعنى، إلا بتعريجننا على مفاهيم أخرى تجاوره وتتقاطع معه، بل وقد تعنيه هو بالذات في بعض الحالات، وفي حدود معينة، كمفهوم الحوار ومفهوم الحجاج، اللذين لا يستقيم تناولهما إلا داخل درس الفلسفة أو التفلسف.

الفصل الثاني:

الحوار والحجاج وتعلم

التفلسف

1 - مفهوم الحوار

1.1 - الحوار في التراث العربي الإسلامي.

لا يمكن إنكار المكانة المهمة التي يحتلها الحوار في الفكر العربي الإسلامي، والتي اضطلع بها بعد ظهور الإسلام؛ فكانت بذلك المعنى، نسخا لما جاء في الرسائل السابقة، أو الديانات الوضعية التي سبقت ظهور الإسلام، وتصحيحا لوضعية نبذ الحوار التي سجلتها مختلف الحقب التاريخية؛ تلك النماذج التي لا يسع المجال للحديث عنها، لكن يمكن الرجوع إلى ما كتبه آيت أحمد مريم (آيت أحمد، 2011، ص: 22-26)¹، ولا يمكن -حسب الباحثة- الحديث عن الحوار دون التعرض لمفهوم الغيرية في الإسلام؛ "وهي تعني ضمنا التعايش والتعارف مع احترام الفروق بالنسبة للأفراد شعوبا وقبائل وجنسيات ولغات وأديان على حد سواء." (آيت أحمد، 2011، ص 21).

ينضاف إلى هذا المعطى، أنه، ومن الأشكال التي تؤشر على المكانة الأساسية للحوار في التراث العربي الإسلامي، ما كان شائعا في فترة ازدهار الخلافة الإسلامية، ما يسمى بعلم المناظرات، والتي فقدت مكانتها فيما تلا ذلك من حقب، بعد أن "تمكنت بعض الآراء المتسمة بالقصور عن فهم الدعوة الحوارية في القرآن الكريم، أن تقصي علما من أهم العلوم التي أصل لها القرآن الكريم، وجسدتها السيرة النبوية الشريفة من بين سائر العلوم الإسلامية (علم المناظرات الدينية) أو (مقارنة الأديان) (آيت أحمد، 2011، ص 22).

يتضح، من خلال موقف هذه الباحثة، وكغيرها من الباحثين، أن الحوار في التراث العربي الإسلامي له مكانة خاصة، توضحها مختلف النصوص الشرعية، والكثير من الكتابات، والتي نورد منها، على سبيل المثال لا الحصر، ما يعتبر الحوار مبتغى أساسي يرقى بالمجتمع الإسلامي العربي، والإنساني عموما، إلى مراتب أسمى تليق بالجنس البشري؛ فالحوار في الفكر العربي الإسلامي المعاصر هو "البلم الشافي لجروح التأخر والتطرف والتعصب بكل أطيافه، والخروج من عنق زجاجة التخلف والصراع بين الاتجاهات المختلفة داخل أسرتنا النووية من جهة، وداخل أسرتنا الممتدة التي يشاركنا فيها الآخر المخالف والمغاير لنا من جهة أخرى... فالحوار هو المنقذ الأمثل من التشدد الديني والتطرف العلماني... وهو فيصل التفرقة بين التخلف والتقدم، وهو وسيلة للتعاون والتآزر..." (آيت حمو، 2012، ص 9).

¹ - ص من 22 إلى 26 من كتاب: آيت أحمد مريم (2011) "جدلية الحوار: قراءة في الخطاب الإسلامي المعاصر".

وما دامت كل النصوص التشريعية في الثقافة العربية الإسلامية لا تخلو من التأسيس لهذا الفعل التواصلي، فلا يمكن إنكار مكانته في هذه الثقافة؛ وفي هذا السياق يقول آيت حمو: "إذا كان العالم الإسلامي قد ارتضى القرآن - أو النص التأسيسي الأول بتعبير محمد أركون- مائنته اليومية، فمن غير المعقول أن ينعدم الحوار بين مكوناته المختلفة في الآن الذي نجد فيه الدعوة للحوار كامنة في القرآن الذي يحق لنا وصفه بكتاب جدل ومناظرة، كما تؤكد ذلك العديد من الآيات القرآنية." (آيت حمو، 2012، ص 276).

نخلص من خلال هذه الإشارات لمفهوم الحوار في التراث العربي الإسلامي، أنه يتجاوز مع مفاهيم أخرى، فهو يفيد الجدل أو المجادلة تارة، ويفيد المحاجبة أو المحاجة أو الحجاج تارة أخرى، كما يفيد معان أخرى في النص القرآني والسنة النبوية وفي الثقافة العربية الإسلامية. وتجدر الإشارة في هذا السياق، إلى أن هناك من الإشارات في تاريخ الفلسفة عموماً، ما يفيد تعيد الحوار في الثقافة العربية الإسلامية، من خلال منهج الكثير من الفلاسفة المسلمين، من قبيل الغزالي في "تهافت الفلاسفة" (رغم أن منهجه في هذا المؤلف هو أقرب للجدال منه للحوار)، وابن رشد في "تهافت التهافت"، ونصير الدين الطوسي في العديد من المحاورات.

يبقى السؤال هنا، هل يحتسب الفكر الفلسفي الإسلامي ضمن الثقافة العربية الإسلامية، إذا علمنا، مثلاً، أن الطوسي الفارسي ليس بعربي، لكنه مسلم شيعي، أم يحتسب عموماً ضمن تاريخ الفلسفة، أم هما معاً؛ لكن هذا التساؤل لن يفيد بحثنا في شيء، سوى التأكيد على أن منهجه الحواري يؤشر على حضور الحوار في الفكر الفلسفي وتاريخ الفلسفة عموماً، كما يفيد ذلك في الثقافة الإسلامية. فهو من "بين الفلاسفة المسلمين، يعد الفيلسوف الخواجة نصير الدين الطوسي فيلسوفا حوارياً، ويفوق الجميع في الجانب الحواري، وقد انعكست حواراته في كثير من آرائه. وقلما نعرف فيلسوفاً أو مفكراً عاش في القرن السابع الهجري، لم يتحاور معه نصير الدين الطوسي. ولم يقتصر حكيم طوس على التحاور مع الفلاسفة والمفكرين المعاصرين له رغم المسافات الطويلة التي كانت تفصله عن بعضهم، وإنما لديه محاورات مع كبار المفكرين الذين سبقوه، والتي أخذت طابع السؤال والإجابة، أو الإشكال ودفع الإشكال." (إبراهيمي ديناني، 2013، ص 12).

ولا مجال هنا في هذا البحث، للخوض في جدلية الفلسفة وعلم الكلام، لأن الكثير من الكتابات الفلسفية المعاصرة حسمت في الأمر، فهذا طه عبد الرحمن يقول في معرض تقديمه للفصل الثاني من كتابه "في أصول الحوار وتجديد فعل الكلام": "ورکز الفصل الثاني على معالجة المنهج الكلامي في ممارسة

المتكلمين للحوار، فاثبت قضيتين: أولاًهما أن الخطاب الكلامي والخطاب الفلسفي التداولي لا يختلفان من حيث شروطهما الاستدلالية الحجاجية، وثانيهما أن علم الكلام يتصف بخصائص تداولية لا تشاركه فيها الفلسفة البرهانية، كما درس هذا الفصل المناظرة، أصولاً، وقواعد: أخلاقية ومنطقية، وتناول تقويمهما من زاوية منطق الحوار الحديث" (طه، 2000، ص 31).

وما يعيننا في هذا السياق، رصد مؤشرات الحوار في التراث العربي والإسلامي، والفلسفي عموماً. من خلال نماذج تراثية فلسفية يوضح منهج أصحابها في تعاطيهم مع الإشكالات التي قاربوها على الدور الذي لعبه الحوار؛ فالذين لهم معرفة بقوانين الكلام وموازن الحوار يعلمون جيداً الدور الذي تلعبه البلاغة في الكلام ومدى تأثير الخطيب والمتحدث البليغ على الارتفاع بالمستوى الفكري للمخاطبين، وكان نصير الدين الطوسي وفي لقواعد الحوار ومعايير التحدث. (إبراهيمي ديناني، 2013، ص 12).

وبالتالي فمنهج هؤلاء الحواريين توسلوا به من أجل تطوير الفكر الفلسفي وتنقيحه من بعض الشوائب؛ ولا أدل على ذلك، أكثر من شهادة إبراهيمي ديناني؛ حين يقول: "الخواجة نصير الدين الطوسي يؤمن إيماناً عميقاً بالتأثير العجيب للحوار، وقد انطلق في هذا الطريق بفطنة وذكاء. وساعد من خلال محاوره شخصيات مثل محمد بن عبد الكريم الشهرستاني، على تشذيب علم الكلام من شتى ألوان الجدل والمغالطة، ممهداً بذلك لازدهار الفكر واطراد الفلسفة." (إبراهيمي ديناني، 2013، ص 17).

وكما تمت الإشارة سلفاً، في هذا الفصل، فمفهوم الحوار، قد يفيد أو يجاور، أو حتى يتقاطع مع مفاهيم أخرى كالمناظرة، والمحاورة، والجدل، والحجاج... وما هو معروف أن "المناظرة الإسلامية، وإن استعانت في تفصيل قواعدها ببعض مقررات الجدل اليوناني، يبقى الأصل فيها هو الجدل القرآني... وهكذا، فإذا صح أن الأصل في المناظرة الإسلامية هو القرآن نفسه، صح معه أيضاً أن أثرها ينبغي أن يمتد إلى حيث يمتد أثر هذا الكتاب في التراث الإسلامي العربي." (طه، 2000، ص 21). وفي هذا إشارة من هذا المفكر المغربي المعاصر، إلى أن المناظرة كشكل حوارى ساد ولأزال في التراث الإسلامي العربي، كغيره من التراث الفلسفي العالمي، ويقدم لنا هذا الباحث جدولاً جامعاً لمراتب الحوارية ومكوناتها على الشكل التالي:

الجدول رقم (2): جدول جامع لمراتب الحوارية ومكوناتها

الشاهد النصي	النموذج النظري	البنية المعرفية	الآلية الخطابية	المنهج الاستدلالي	مكونات البنية الحوارية مراتب الحوارية
الحوار الحقيقي (العلمي) الحوار الشبهي (الفلسفي)	نموذج البلاغ نموذج الصدق	النظر	العرض	البرهان	الحوار
المحاورة القريبة (المناظرة) المحاورة البعيدة (التناص)	نموذج الإيلاج نموذج القصد	المناظرة	الاعتراض	الججاج	المحاورة
التناظر الرأسي التناظر الأفقي	نموذج التبليغ نموذج التفاعل	التناظر	التعارض	التحاج	التعارض

(طه، 2000، ص 57)

ولا يمكن بأي حال من الأحوال الحديث في الأوساط العلمية عن الحوار، دون الرجوع إلى أصوله اليونانية مع سقراط، كما لا يمكن الحديث عن الحجاج دون ربطه بالفلسفة أو الدرس والمنهجية الفلسفيين.

2.1- الحوار في تاريخ الفلسفة

إن الحديث عن الدرس الفلسفي أو الفلسفة لا يستقيم دون الحديث عن الحوار السقراطي، مادام سقراط يُعدّ أب الفلسفة الغربية ومؤسسها، من خلال ما أساه من رؤية فلسفية ومنهج حوار يسمّى الحوار الجدلي السقراطي، والذي لا يخرج معناه إجمالاً عن فلسفة سقراط؛ بحيث " تتمثل أكثر إسهامات سقراط أهمية في الفكر الغربي في منهج الجدل والتداول القائم عن طريق الحوار، وهو المنهج المعروف أيضاً بـ (السقراطي)، أي أسلوب إيلينخوس (والتي تعني مجادلة)، وقد قام سقراط بتطبيق هذا المنهج في دراسة مفاهيم أخلاقية أساسية مثل الخير والعدالة... فلحل مشكلة ما، قد يتم تحليلها إلى مجموعة من الأسئلة، والتي تعمل إجاباتها تدريجياً على الوصول إلى الحل المنشود". (الزيني، 2013، ص 34).

وفي معرض تركيز هذا البحث على سقراط كممثل أول للحوار في الفلسفة اليونانية، ننوه إلى أن الأمر يتعلق بتخصيص بحثي محض، وارتباطاً بإشكالية هذا البحث؛ وليس المقصود منه إقصاء ما سبقه من نماذج في الفلسفة اليونانية، أو في مختلف فلسفات الشرق القديمة، لكن هذا التخصيص لا يمنع من أن نخرج على شذرات وإشارات لما حضر من حوار، ليس داخل الثقافة الشرقية الواحدة؛ بل ذلك الحوار الذي ساعد على تأصيله بين حضارات الشرق تقاربها الجغرافي؛ بحيث "ليس هناك ما يؤيد القطيعة بين المواطن

الحضرية الشرقية في عصورها القديمة، بفضل الموقع الجغرافي الذي يحتله الوطن العربي، ودوره كشريك ووسيط حضاري وتجاري في العلاقات الدولية القديمة بما يؤكد وجود مبدأ الحوار الفلسفي الحضاري؛ حيث تفاعلت هذه الحضارات مع بعضها بطريقة مبدعة أدت إلى تكامل تطورها باتجاه معالجة المشكلات الكونية الحيوية والفكرية والاجتماعية الجارية في هذه المواطن بمستوى من العمق يوازي الجدية التي نلمسها في العصر الراهن". (الجابري، 2005، ص 131).

ومن الموضوعية بمكان، أن نقر بأن منهج سقراط الحوار ليس هو أول عهد للفلسفة بهذا النمط من التواصل والتفاعل، وإنما يمكن القول بأنه كان متميزاً، عن النماذج التي سبقتة؛ كنموذج الحوار السفسطائي، أو غيره من نماذج الحوار عند فلاسفة أيونية (الأيونيون) أو علماء الطبيعة، إن نحن أردنا التدقيق في المصطلح. والذين لم تشكل اختياراتهم قطيعة مع من سبقهم حتى خارج حضارتهم الإغريقية؛ لأن "الفلسفة في الشرق نشأت منذ زمن بعيد، ولا سيما في وادي الرافدين ووادي النيل، ثم عبّرت عن حوار شامل في الألف السابق على الميلاد؛ ليسجل في القرن السادس منه قفزة نوعية، بالنسبة لليونان؛ وإضافة تكاملية بالنسبة لفلسفة الشرق... ولا نستبعد وجود صلة وصل، تربط هذه المراكز الحضارية مع بعضها، لتحمل إليها من الأفكار والمبادئ والسلع إلى حيث سوق (الفكر) وسوق (السلع)، فأثمرت هذه العلاقة مزيجاً رائعاً يتجه إلى التراث، كما يتعامل مع منجزات الحضارات الأخرى، فكان القرن السادس، بحق دلالة عملية على عصر خلق عقيدي وفلسفي عظيم". (الجابري، 2005، ص 233).

هذه إشارات لحضور الحوار بكل تجاوراته وتقاطعاته في الحقبة اليونانية وما قبلها، وكونولوجيا، تم الحديث عن ما بعدها، من خلال رصد الحوار في التراث العربي الإسلامي، بالمحور السابق، أما ما يؤشر على حضوره في الفلسفة الحديثة، فلا أدل على ذلك من النموذج الألماني لهذه الفلسفة، والذي يمثله هيجل؛ ومسوغات اعتماد هذا النموذج في رصد حضور الحوار في تاريخ الفلسفة، هو المعنى الذي يأخذه هذا المفهوم عند هيجل، حسب الباحثين والمفكرين؛ فهو يتبناه بمعنى الجدل؛ وما يثير في منهج هذا الرائد من رواد الفلسفة الألمانية هو ربطه لهذا الجدل بالذات؛ وما يفيد هذا المعنى، أن "المنهج الجدلي عند هيجل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بفكرة العقل، فهو تعبير عن طبيعة العقل وماهيته، أو حوار العقل مع نفسه..." (إمام، 2007، ص 87).

في الفلسفة المعاصرة، أو الراهنة، إن صح التعبير، وبشكل خاص عند فلاسفة الهيرومونيطيقا، والمجددين في قراءة النصوص التراثية؛ يرى هؤلاء أن الحوار هو الغائب الكبير في العصر الراهن؛ فهذا طه عبد

الرحمن في معرض رصده لمؤشرات الحضارة المتفردة، في إطار هيمنة النموذج الغربي والإقصاء لما سواه؛ وخاصة الإسلامي، يرى بأن "هناك تحديين حضاريين عظيمين لا يد للإنسانية من العمل على رفعهما، أحدهما تحدي التفرد الحضاري، والثاني تحدي التعدد الإرهابي؛ ولا سبيل إلى رفع الأول إلا بالحوار التقويمي، ولا إلى رفع الثاني إلا بالحوار التفاوضي؛ وكلما زاد لجوء الإنسانية إلى الحوار التقويمي في تصحيح مسار الحضارة، نقص لجوؤها إلى الحوار التفاوضي، لأنه حينذاك يصير الحق مطلبها، ويصير العدل مسلكها، ولا إرهاب موجود مع حق مصون وعدل محفوظ." (طه، 2013، ص 181-187).

نخلص من خلال هذه المعطيات، إلى أن الحوار بكل معانيه وتجاوراته وتقاطعاته، لا ينسلخ عن الوجود البشري؛ بحضوره كمنهج، أو كمطلب لتصحيح مسار الحضارة والفكر البشريين، ولا يخرج الحوار الموظف بين الأطاريح والمواقف الفلسفية، ولا الحوار نظريا داخل الفصل الدراسي الفلسفي عن هذا المعنى، أما عمليا فذلك جزء مما تثيره إشكالية رسالتنا هذه؛ في الجانب الذي تتساءل فيه عن حقيقة توظيف مقومات الحوار والتواصل في الدرس الفلسفي بالمرحلة الثانوية التأهيلية. وإن نحن حاولنا أجراً هذا المعنى في الدرس الفلسفي، (وهو ما يصبو البحث إلى تحقيقه)، ورُئنا تطبيق منهج كمنهج سقراط في التواصل والتحاور مع التلاميذ حول المفاهيم المبرمجة والمدرجة في المجزوءات المقررة بالسنوات الثلاثة للسلك الثانوي التأهيلي، فأكد أن نسب المردودية وانتقال التلاميذ من مستوى التفكير الأدبي إلى مستوى التفكير الفلسفي، سترتفع. وستختل موازين القوى التواصلية على مستوى زمن التدخل، لصالح التلميذ الذي كان في الدروس التقليدية - ولازال لحد الآن - لا يتعدى دقائق معدودة في أحسن الحالات، بحيث يسيطر الأستاذ على زمن التدخل، ووقت التحدث داخل الحصة الفلسفية، متربعا على عرش الحوار، إن جاز لنا نعت ذلك التفاعل بحوار، ومتفردا في الفعل التواصلية، الذي يعني الإعلام أو الإخبار، ولا يفيد التواصل في شيء.

2 - مفهوم الحجاج

1.2- الحجاج بما هو تواصل لسانی شفاهي مباشر

جاء في لسان العرب عن الأصل الاشتقاقي لكلمة "حجاج" ما يفيد ارتباطه أدواتيا بالدليل والبرهان، ووظيفيا بالإقناع وغلبة المخاطب؛ يقول ابن منظور: "الحجاج لغة، من حاجَّ... وحاججته حاجُّه حجاجا ومحاجة حتى حَجَّجْتَهُ أي غلبته بالحجج التي أدليت بها، وحاجَّه محاجَّة وحجاجا نازعه الحجة، والحجة الدليل والبرهان." (ابن منظور، 1997، ص 38).

إن حضور الذات والمخاطب في هذا التحديد، إلى جانب اللغة يؤكد خصوصية الحجاج كفعل تواصلية لساني شفاهي. تتضاف إلى كل هذا وظيفة إقناع المخاطب، كميزة تعفي الحجاج من الالتباس بغيره من الأفعال التواصلية اللسانية والشفاهية الأخرى كالحوار خاصة؛ يقول في هذا السياق الباحث لمحمد بوزكري "... الحجاج عمل لغوي برهاني يندرج ضمن فضاءات التعبير عن الذات والحوار مع الغير، ويتيح المجال للتباري بالأفكار والآراء، ويقتضي من المتكلم لزوم نهج في الإجابة ونظام في التفكير، ورصف الحجج، على نحو يضمن الفهم، ويحقق الإفهام، ويستميل القلوب والعقول على السواء (بوزكري، 2016، ص 122).

كما تؤكد مواقف أخرى غير هذه، أن الحجاج هو فعل تواصلية بامتياز، نذكر منها - على سبيل المثال لا الحصر - ما أورده اسماعيلي علوي حافظ وأسيده محمد حول كون الحجاج "فعل لغوي أو عملية لسانية اتصالية، الغاية منها الإقناع، الذي يعتمد على وسائل منطقية ولغوية خاصة في غاية الوضوح." (اسماعيلي علوي و أسيده، 2010، ص 270).

ويضيف طه عبد الرحمن، أن الحجاج هو " كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها." (طه، 2006، ص 226).

بل ويعبر صراحة عن ذلك الباحث بوزكري لمحمد حين يقول: "إذا انطلقنا من فكرة أن التواصل يعتمد على تبادل الأدوار بين المتكلم والمستمع بنسق معين يضمن التفاعل بينهما، فيعني هذا أن تواصلنا ليس من أجل لا شيء، ولكن لنتج معرفة مشتركة... ويتم هذا عن طريق ربط علاقات مع الغير من أجل التأثير فيه أو الاتفاق معه، عن طريق تحريك شعور، أو تبرير قرار، أو إقناعه بفكر ما أو معتقد جديد... من هذا المنطلق كان الحجاج شكلا من أشكال التواصل والتخاطب والحوار." ويضيف، أن الحجاج "ظاهرة اجتماعية، لأن موضوعاته ليست محددة، بل تمس كل القضايا التي تشمل المعارف الإنسانية باختلاف مستويات المجتمع، وعليه كان الحجاج جوهر التواصل." ويعزز الباحث قوله هذا بموقف فيليب بريتون Philippe Breton، الذي يقول عبر سؤال يجيب عنه: "متى مارس الإنسان الحجاج؟ منذ أن تواصل، أو بالأحرى منذ أن كانت له آراء ومعتقدات وقيم يحاول أن يتقاسمها مع الآخر." (بوزكري، 2016، ص 122).

نضيف في هذا الباب، ما استخلصه طه عبد الرحمن في موضع آخر من كتابه السابق؛ وهو أن "التواصل باللسان هو أرقى ضروب التواصل، وما دام هناك تخاطب بين الأفراد والجماعات والأطروحات والعقائد، فإن موضوع الحجاج سيظل مطروحا، فلا تواصل من غير حجاج، ولا حجاج بغير تواصل." (طه، 1998، ص 213).

نخلص من هذا البسط لمختلف مواقف الباحثين حول الحجاج، أن هذا الأخير هو تواصل لساني بهدف الإقناع أو الإفهام، ونذكر بناء على هذه المواقف، أنه يُشترط في الحجاج - باعتباره فعلا تواصليا - أحقية المخاطب/المحاجج في الاعتراض على الطرح؛ وهو ما تتغياه العملية التعليمية التعلمية برمتها في الدرس الفلسفي أو تعلم التفلسف؛ والمقصود في هذا الباب، تدريب المتعلم على تواصل حوارى حجاجي يتفاعل فيه بقبول أو رفض مضمون الخطاب، وبالتالي تمرسه على التفكير النقدي والاستدلالي.

وبناء على هذه المعطيات، لابد لنا، في أفق إرساء مبادئ التواصل الفعال في الدرس الفلسفي، أن نتخذ من الحجاج مدخلا لتحقيق هذه الغاية، لما لهذا الفعل التواصلى والحوارى من أثر بليغ في التواصل بشكل عام، والتواصل اللسانى بشكل خاص؛ ذلك التواصل الذى يجب أن يعتبر دعامة أساسية في درس الفلسفة، أو أنشطة تدريب المتعلم على التفلسف، على أساس أن "عملية التواصل بين المتكلم والمخاطب لن تصل درجة التحقق المطلوبة، أو درجة الإقناع، إلا إذا كان الخطاب المرسل مدعوما بأساليب وتقنيات حجاجية، تجعل المخاطب يقتنع بكلام المرسل، وبالتالي يتحقق التواصل بشكل فعلى، سواء كان مسموعا أو مقروءا، وسواء كان مباشرا أو غير مباشر (بوزكري، 2016، ص 126).

يستساغ لنا في هذا السياق الذى تظهر فيه، بل وتتأكد أهمية ومحورية الحجاج في التواصل داخل الدرس الفلسفي، التساؤل عن موقع الحجاج في درس الفلسفة من خلال الوثائق الرسمية والتوجيهات التربوية التي تدخل في سياق ديداكتيك مادة الفلسفة، فهل تستحضر هذه الوثائق مكانة "الحجاج" الملائمة، والاهتمام المفروض، ليكون فعلا، مدخلا لتكريس مبادئ التواصل في العملية التعليمية التعلمية الخاصة بمكون الفلسفة؟ وإن افترضنا جدلا أن هذا الأمر قائم، فهل فعلا يأخذ المتعلم فرصه كاملة داخل درس التفلسف ليكون أحد أطراف هذا الفعل التواصلى؟

2.2- علاقة الحجاج بالحوار والتواصل

الحوار هو أحد أنواع التواصل الشفاهي المباشر؛ بحيث إن كان هناك حوار قائم بين طرفي العملية التعليمية التعليمية (أستاذ - تلميذ) داخل الفصل الدراسي الفلسفي، نقول حينذاك أن هناك تواصل داخل الدرس الفلسفي، بما يفيد ويستهدف تدريب التلميذ على التفكير على التفكير عبر ممارسته للسؤال والجواب حول مفهوم معين، وما يتضمنه ذلك من تقديم الدلائل والبراهين والحجج للدفاع عن موقفه الحوار، أو بحسن الإنصات وبتتبعه للسلم الحجاجي للمحاور (الأستاذ)، مما يقوده إما للاقتناع بالطرح المقدم، وإما لنقضه ودحض حججه مقابل تقديم موقف بديل والدفاع عنه. وغالبا ما تكون الغلبة دوما لموقف الأستاذ، الذي يعني موقف الفيلسوف صاحب الأطروحة، لأن تكوين الأستاذ ومعارفه وتجربته في التدريس تخدم هذا الجانب، وليس الهدف من هذا كله التغلب على التلميذ، بقدر ما يتلخص في تدريبه على الحوار والتحاجج حول مفهوم أو موضوع معين، وحتى إذا بلغ الحوار والحجاج حدا معينا، يصعب معه الميل إلى موقف محدد، يستعاض عن ذلك بالختم التساؤلي الذي يوضح مفارقات المفهوم أو الموضوع، ليترك دوما ذهن التلميذ متيقظا ومتحفزا ومستقرا لفتح الباب أمام التساؤل والبحث المستديم عن الامتدادات في الواقع، وفيما هو مقبل من التعلّمات لهذا المفهوم / الموضوع.

وبهذا المعنى نصل إلى الموضوع الذي نقول فيه بتحفظ أن مفاهيم التواصل والحوار وكذا الحجاج لا يمكن الحديث عن أي منها بشكل مستقل وبمعزل عن الآخر.

3- تعلم التفلسف: وظيفة المدرس ودوره في الحوار

1.3- وظيفة المدرس في الدرس الفلسفي

يتبين من خلال ما تم تقديمه من معطيات حول الحوار والحجاج، كنموذجين أو شكلين من أشكال التواصل اللساني المباشر، ما يعتريهما من تداخل وتكامل، يجعلنا - خدمة لأهداف البحث - نتساءل عن دور مدرس الفلسفة، ومنه، عن دور الفلسفة أساسا، وهو التساؤل الذي يفرض علينا استحضار الجدل القائم بين المفكرين والباحثين في بيداغوجيا وديداكتيك الفلسفة حول هذا الموضوع.

وإذا كان هيجل يرى أن وظيفة مدرس الفلسفة هي "تقديم عروض وتلخيص تاريخ الفكر الفلسفي"، فإن هذا الموقف بالذات لا يستقيم وما توصلنا إليه في سياق ما يتعلق بدور الحوار والحجاج في الدرس الفلسفي،

وبالتالي لا يخدم أهداف هذا البحث؛ الذي يروم - في أحد أهدافه - إرساء أسس الحوار و/أو الحجاج كدعامة أساسية في بناء مفاهيم الدرس الفلسفي، وتدريب المتعلم على التفكير الفلسفي، من خلال تبني الأسلوب الحوارى والحجاجى فى العملية التواصلية داخل الدرس الفلسفى.

وإذا كان الدور الأساسى والجوهرى للفلسفة - حسب ما يرى كارل ياسبرز - هو "إيقاظ الذهن، والسهر على إبقائه متيقظاً"، فإن دور مدرس الفلسفة وفق هذا الطرح، لن يقتصر على عرض وتلخيص تاريخ الفكر الفلسفى كما يرى هيجل، بل سيضطلع بدور أكثر عمقا ومنهجية؛ وهو "تعليم الآخر فعل التفلسف" كما يقول كانط. يستند هذا الطرح، أساساً، على كون " الآخر/ المتعلم هو الذى ينبغى أن نفكر فيه، أى هو الذى يجب أن نبحث معه عن أهم العوائق الفكرية والوجدانية التى تقف سدا مانعا أمام إمكانية تأسيس درس يضم هاجسنا الواحد والوحيد: التواصل... إن ذلك التواصل الضرورى الذى يحصل بين التلميذ والمشكل الفلسفى هو الذى يساعد التلميذ على الخروج من ذاتيته ليهتم بالفكرة قبل أن يهتم بذاته. (فرطميسى، 1996، ص 42).

يجدر بنا، فى هذا السياق، أن نذكر بأحد عناصر إشكالية بحثنا؛ المتعلق بضعف مخرجات الدرس الفلسفى بالثانويات التأهيلية، وما يرتبط به من مشاكل كضعف منهجية التعامل مع الوضعيات خارج الصفية من نصوص ومواقف واتجاهات... وحصر التفكير الفلسفى فى التعامل مع المقرر، هذا التعامل الذى يفقد فاعليته بانتهاء التقييمات الإشهادية النهائية... هذا العنصر الإشكالى يجعلنا نقر بوجود صعوبات لدى المتعلم فى تعامله مع الدرس الفلسفى، سواء كان مصدر هذه الصعوبات أسلوب التدريس أو مضمونه، أو حتى المتعلم ذاته. وفى هذا السياق، تميز الابدستمولوجيا المعاصرة بين نمطين من هذه الصعوبات؛ حيث نجد "فرانس رولان تذهب فى مؤلفها "اليقظة الفلسفية" إلى التمييز بين نمطين مهمين من هذه الصعوبات التى يواجهها التلميذ تجاه مادة الفلسفة:

أ- الصعوبات السيكلوجية الوجدانية: وهى الصعوبات المرتبطة بالطبيعة الواقعية أو المتصورة للتلميذ عن الفلسفة.

ب- الصعوبات ذات الطابع الإبدستمولوجى: أى العوائق المرتبطة بمعرفة مؤسسة تجاه معرفة سابقة."

تختلف نسب حضور هذين النمطين من الصعوبات فى الدرس الفلسفى من متعلم لآخر، ومن مدرس لآخر، وأيضا من درس أو مقرر لآخر...؛ بل وقد يحضران معا ليزيدا الهوة بين المتعلم والمدرس والفلسفة،

وقد نغامر بالقول إن زمام الأمر في هذه الوضعية بيد مدرس الفلسفة؛ حيث يرى كانط أن دوره " ليس تعليم أفكار، بل تعليم فعل التفكير، ليس عمل المدرس هو قيادة التلميذ، بل توجيهه، وذاك إذا ما أردنا أن نجعل منه قادرا في المستقبل على المشي من ذاته. (فرطميسي، 1996، ص 43).

يعني هذا الدور بالنسبة للمدرس، التخلي عن بعض سلطه في التواصل لصالح المتعلم؛ و" إذا كان التواصل تبادل أدوار المتكلم/المستمع بنسق يضمن التفاعل بينهما. فهذا يعني أن "عملية الاتصال ذاتها تعطي الحق في ميلاد المعلومات المشتركة، إذ كلما كان تقاسم المعلومات كان ذلك شرطا لحدوث التواصل". (عشير، 2012، ص 55). وبالتالي تقتضي هذه الوضعية وتشتت مدرسا ومتعلما ومضمونا بمواصفات خاصة.

* على مستوى المضمون، نطرح في هذا الجانب أسئلة أولية وأساسية: - هل المضامين الفلسفية المقررة بالثانوي التأهيلي تتناسب ومهمة تدريب المتعلم على التفلسف؟.

* على مستوى المتعلم، وإذا كان أرسطو يقول إن "الفلسفة تشتت تجارب الحياة"، فإنه، يجدر بنا التساؤل هل لدى هذا المتعلم من التجارب ما يفي بغرض تعلم التفلسف وتاريخ الفكر الفلسفي؟.

* أما على مستوى المدرس، فهل لمدرسي الفلسفة من المواصفات والحنكة الوظيفية ما يضمن لهم " انطلاقا من وظيفتهم الديداكتيكية تأصيله وترسيخه في البنيات الذهنية المنطقية للمتعلمين والمتعلمات تحقيقا لما هو مراهن عليه في الدرس الفلسفي كاختيار استراتيجي في التوجيهات الرسمية. " (لمباشري، 2014، ص 144-145).

تفرض علينا هذه التساؤلات الرجوع إلى موقف الفلسفة الحديثة، وخاصة الألمانية مع كانط، الذي يرى أن الفكر الفلسفي يتضمن مجالين أساسيين، هما:

(1)- تاريخ الفلسفة بما هو إنتاجات فكرية لفلاسفة على مر العصور.

(2)- فعل التفلسف، كفعل تعليمي مخطط له ضمن المناهج والبرامج.

وحين نتساءل - مع لمباشري. محمد (2014) - أي المجالين يجب التركيز عليه؟ فإن هذا الباحث يقر بأن " كلا المجالين حاضران في إبستمولوجية المدرس حسب شروط التكوين الأساس... التجربة الألمانية

تعطي الأولوية لكيفية التفلسف من خلال الانتقال من التساؤلات الإبستمية الكبرى إلى المشاكل المطروحة في النصوص أو في الواقع الاجتماعي" (لمباشري، 2014، ص 145).

كما نجد في هذا النموذج الألماني ما يؤكد أن التفلسف يشترط الحوار بما هو تواصل مباشر، حيث "يتحدد فعل التفلسف حسب إيكير مارتنز Ekkerhd Martens في الحوار، كما تشكل الموضوعات الفلسفية، في تعلم التفلسف أسئلة لبحث فلسفي يطبعه الجهد المبذول من أجل عقلنة الخبرة والسلوك، لذا فالموضوع الأساسي في كل فلسفة، وفي تعليم التفلسف، سيكون هو إيضاح وتفسير وتبرير معرفتنا النظرية والعملية، وهذا هو منطق الديداكتيكا الحوارية التداولية التي يعتبر أفلاطون وفلسفة الحوار المعاصرة نموذجها المفضل". (سيلك، 1999، ص 114).

2.3- الحوار الفلسفي وتعلم التفلسف

يفيد هذا الموقف السابق ذو المرجعية الألمانية الحديثة، اعتبار الحوار الفلسفي دعامة أساسية، ومدخلا لتعليم التفلسف، لأن "تدريس الفلسفة بالنسبة لهذه الديداكتيك الحوارية يقوم على تعليم التلميذ ممارسة الحوار الفلسفي انطلاقا من مشاكله ومكتسباته، مع استخدامه للطرق والوسائل التي يقدمها تاريخ الفلسفة، هذا إلى جانب اطلاعه على الأجوبة / النماذج التي تقدمها الفلسفة لتلك الأسئلة الأساسية التي يطرحها بنفسه (سيلك، 1999، ص 114-115).

وما دام المدرس هو المعني الأول بتنزيل هذا النموذج وأجرائه في الدرس الفلسفي، يبقى الشرط الأساسي لاضطلاع بدوره الوظيفي هو الإلمام بالمجالين معا (تاريخ الفكر الفلسفي، وتعليم فعل التفلسف)، حيث يقول الخالدي. أحمد (2001) "التحكم التدريجي في المحتويات النظرية؛ أي حضور حد أدنى لثقافة فلسفية هو الذي بإمكانه أن يضمن نجاح عملية تدريس الفلسفة". وهو طرح مبني على أساس أنه "منذ أكاديمية أفلاطون تحولت الفلسفة إلى بيداغوجيا... (الخالدي، 2001، ص 86-88). "و حين يقول كانط " لا يمكننا أن نتعلم الفلسفة، بل يمكننا فقط تعلم التفلسف"، فهذا من جهة، لا يقصي المعارف المتعلقة بتاريخ الفلسفة، ومن جهة ثانية، يقر ببيداغوجية الفلسفة، وقد قدم البطيوي (2001)، ملاحظتين حول قول كانط هذا:

* التفلسف فعالية عقلية وممارسة ذهنية، قابل للتعليم والتعلم، (أي أن التفلسف كفعل فردي ممكن).

* إن الفلسفة لا يمكن تعلمها كأنساق ومضامين، لأن الفلسفة فلسفات (بالمعنى الكوني)، كما أن كل تعلم للفلسفة لا يؤدي إلى امتلاكها فعلا، بل يؤدي إلى تحصيل معرفة تاريخية لفلسفة ما.

نقيد هذه الملاحظة من الباحث التأكيد - ضمنا - على التداخل القائم بين مجالي الفلسفة المذكورين، ويضيف موضحا: " إن إقرار كانط بإمكانية تعلم التفلسف هو اعتراف بوجود ضرورات منهجية وتقنية لهذا التعلم/ التفلسف، أي وجود استراتيجيات المقاربة والتعامل. (البطيوي، 2001، ص 112). وهو ما يسميه البطيوي الضرورة البيداغوجية والديداكتيكية لمادة الفلسفة.

تدل هذه المعطيات أنه لنجاح درس فلسفي ما، يجب استحضار وتوفير مضامين تتلاءم واختيار تدريس فعل التفلسف بدل الفلسفة، من جهة، ومن جهة ثانية تمكّن مدرس الفلسفة نفسه من حد أدنى من المعارف المتعلقة بتاريخ الفكر الفلسفي، لتوظيفها أثناء تعليم التفلسف كأسناد ودعامات يرجع إليها، ويقاس بها، ويتدرب ويمارس عليها المتعلم فعل التفلسف. ولتحقيق هذه الأهداف بشكل لا يؤثر سلبا على أقطاب العملية التواصلية التعليمية داخل الدرس الفلسفي، لابد من الإيمان بأن " مثل هذه المقاربة في مستواها الديداكتيكي تعكس القيمة الأصلية للفلسفة، أي قيمة الإشكالات الفلسفية وكيفية معالجتها، مع احترام ذاتية المتعلم في حمل المشاكل المعاصرة التي سيواجهها مستقبلا، وتشجيعه على التفكير الذاتي في مقتضياتها النظرية والتطبيقية" (لمباشري، 2014، ص 148).

يعني هذا الطرح، أن نجاح الدرس الفلسفي يقتضي ركيزتين أساسيتين: أولاها فسح المجال للمتعلم لاعتماد تجاربه وتمثلاته كحصيلة معرفية ومواقف؛ وهو ما تستهدفه الامتدادات المتضمنة في سير الدرس في بعض مقررات مادة الفلسفة الخاصة بالجنوع المشتركة (في رحاب الفلسفة)، إلا أنها لا توظف من لدن كل مدرسي المادة. وثانيهما تدريبه عبر ذلك على الحوار الفلسفي، والحجاج حول هذه المكتسبات والدفاع عنها مقابل ما يواجهه به من إشكالات وأطروحات ومفاهيم فلسفية، وبمعنى آخر؛ اعتماد الحوار والحجاج بينه وبين المدرس حول المضامين الفلسفية، من جهة المدرس، والامتدادات والتمثلات التي يحملها المتعلم حول تلك المضامين. وهو خيار ديداكتيكي قلما نجده حاضرا عند مدرسي الفلسفة، لكن مرجعيته النظرية في التجربة الألمانية تحتم علينا مساءلة مدى حضوره في العلاقة التواصلية الحوارية والحجاجية داخل الدرس الفلسفي، على أساس أن " مارتنز يضع الديداكتيك، في قلب الممارسة الفلسفية، ما دامت كل فلسفة - في نظره - من إنتاج شخص (الفيلسوف)، يتوجه بها إلى شخص آخر (المتلقي)، كما يجعل من فعل التفلسف فعلا حواريا يشارك فيه كل من المدرس والتلميذ، وبذلك فإن مارتنز يجمع بين التأكيد على القيمة الأصلية

للفلسفة المتمثلة في الأسئلة الفلسفية، واحترام خصوصيات التلميذ انطلاقاً من مشاكله التي يواجهها كل يوم، ودعوته إلى ممارسة التفكير من خلالها. (سيلك، 1999، ص 115).

3.3- الوضع الراهن للنموذج الحواري في درس الفلسفة

يصعب الحديث في أوساط مدرسي الفلسفة بالمدرسة المغربية بشكل قطعي حول إمكانية أجرأة هذا الاختيار الديدائكتيكي، خاصة وأنها أمام متعلمين يحملون تمثلات جامدة حول المادة، ولا يبادرون بالحوار والدفاع عن مواقفهم وما يحملونه من هذه التمثلات، إما بسبب الضعف اللغوي، أو بسبب عدم الاستئناس بانخراطهم في محاورات المدرسين الراجع أساساً إلى شيوع النموذج التقليدي التلقيني في دروس غالبية المواد، وليس الفلسفة فحسب. أو لأسباب أخرى نفسية أو اجتماعية...

إلا أن موقفنا من خلال هذا البحث، يروم اعتبار هذه الوضعية المجال الأنسب والأخصب لمحاولة تأصيل هذا النموذج البيداغوجي والديدائكتيكي لتعليم التفلسف في الممارسة الصفية، لأنه سيضمن - على الأقل - وضوح نتائج هذا التجريب، ما دام هذا النموذج شبه غائب في العلاقة التواصلية (الحوارية و/أو الحجاجية) بين المدرس والمتعلم في الدرس الفلسفي بالثانويات التأهيلية المغربية.

يجد موقفنا هذا مرجعيته النظرية في عدة تجارب أوروبية، والتي تؤمن بأن تعليم التفلسف "يعني العمل ديدائكتيكا على تشجيع التلميذ على إعادة النظر تفكيرياً في آرائه، من أجل تفكيكها وإعادة بنائها بطريقة شخصية، تلك هي حدود المماثلة بين (من جهة) الانتقال من تمثل ما قبل علمي إلى معرفة علمية، مهما كان مستوى أو شكل صياغتها ديدائكتيكا، وبين (من جهة أخرى) الانتقال من رأي ما قبل تفكير (والذي يتخذ صبغة حكم مسبق غير خاضع للمساءلة العقلانية في مباشرته) إلى موقف مؤسس فلسفياً، فقامس العقلانية المشترك بين الفلسفة والعلم لا يظهر بنفس الطريقة، وإذا ما اتفقنا على أن تعلم التفلسف يعني الاشتغال على التمثلات، فكيف يمكننا إذن أن نموضع وضعيات تعلم التفلسف، بحيث يكون التلميذ، بصدد مفهمة موضوعات، أشكلة أسئلة، والحجاج عن تصورات، نقول يكون قادراً على الاشتغال على تمثلاته. (طوزي، 1999، ص 105-106).

إن خيار تدريس فعل التفلسف بدل تلقين تاريخ الفلسفة، يقتضي تكوين المتعلم للاضطلاع بدوره كقطب في العملية التواصلية، وتعزيز دوره كمارس متدرب لهذا الفعل، على اعتبار "أن التفلسف (كفعل) يتم من خلال قنوات، وعبر آليات من قبيل: "المفهمة" و"الأشكلة" و"الحجاج"، أي عبر تحويل ونقل ديدائكتيكي

للآليات، من الفلسفة كمعرفة عالمية، إلى الفلسفة كمادة مدرسية قابلة للتعليم والتعلم. (البطيوي، 2001، ص 112).

قد يعترضنا في هذا الباب الموقف القائل بأن تاريخ الفكر الفلسفي هو فلسفات وليس فلسفة، إلا أن " الدارسين المتخصصين في الخطاب الفلسفي، يعملون في إطار ذلك النقل والتحويل، على تجاوز واقع الاختلاف والتباين الذي يسم الخطابات الفلسفية ويسم كل فلسفة، إلى البحث عن خصائص موحدة، قابلة للتعميم على كل فلسفة، وبالتالي تتحول إلى إحدى المقومات، التي يمكن أن تشكل المنطق الموحد الذي تقوم عليه الخطابات الفلسفية، رغم مغايرتها، ويتحدد هذا المنطق (منطق الفلسفة) انطلاقاً من خصائص محورية، وهي التي تحتل الأهداف النواة: (المفهمة)، (الأشكلة)، و(المحاجة). والتي لا تجد سندها إلا داخل/ في رحم "النص الفلسفي..." (البطيوي، 2001، ص 112).

يعني هذا أن تعليم فعل التفلسف يقتضي بلوغ أهداف أساسية وكبرى تتلخص في تمكن المتعلم من الأشكلة، والمفهمة، والحجاج كآليات يعالج بها النصوص والأقوال والمواقف، بل والأسئلة الفلسفية التي تواجهه في مسيرته الدراسية، أو المهنية، أو الحياتية عموماً.

وإذا كانت المفهمة تعني القدرة على تمييز المفاهيم الأساسية التي تؤطر إشكالية ما، أو الأطروحات والمواقف التي تعالج هذه الإشكالية، من جهة، وإذا كانت الأشكلة تعني القدرة على رصد الأسئلة الإشكالية التي يثيرها مفهوم ما، أو مجال ما، من جهة ثانية، فإن الحجاج يعني القدرة على تحديد الآليات والأساليب المنطقية واللغوية التي يحاجج بها كل موقف أو أطروحة على اختياراتهما، إما للدفاع عنها، أو للإقناع بها.

4.3- رهان الحوار الحجاجي

بناء على ما سبق، يمكن استخلاص أنه يفيد في تدريب المتعلم على آليات الأشكلة والمفهمة اعتماد نصوص ومواقف وأقوال كأسناد لاختبار قدرته على تحديد الإشكاليات المرصودة، وتمييز المفاهيم المحورية والفرعية للمواضيع المعالجة، وبتكرار هذه الأنشطة بشكل منهجي منتظم داخل الفصل الفلسفي، وفي البحوث خارج الصفية، وبتعزيزها عبر الانفتاح على امتدادات هذه المفاهيم والإشكالات في تخصصات أخرى، أو في الحياة العامة... يستطيع المتعلم استدمج هذه الآليات، وتوظيفها بشكل آلي في كل وضعية تصادفه دراسياً أو حياتياً. لكن الوضع يختلف مع آلية الحجاج؛ حيث لا يكفي أن نعرض عليه نماذج

حوارية وجدلية بين أطروحات ومواقف الفلاسفة لمعرفة الحجاج الموظف عند كل موقف أو أطروحة، لتدريبه على توظيف هذا الحجاج، بل لن نصل إلى هذا الهدف/ الآلية إن لم نشرك هذا المتعلم في العملية بنفسه، ونتيح له فرصة الحجاج حول مواقفه وتمثلاته، ونقد ما يواجهه من مواقف وأفكار.

ويورد لنا البطيوي (2001)، استشهاداً برأي كوسوتا (1989)، ما يفيد أن جوهر الفلسفة هو الحجاج، حيث يقول: "إن الخطاب الفلسفي يزخر بمجموعة من التقنيات البلاغية والاستدلالية والجدلية، التي تهدف إلى إقناع المتلقي، وهذا ما يجعلنا نفهم أن الفلسفة هي تفكير لا وثوقي (Antidogmatique)، بمعنى أن "النسق الفلسفي، ليس فقط بمثابة دعوة إلى الاعتقاد البسيط بقضاياها، بل دعوة إلى تفكير يهدف إلى بناء الحجج" (Cossuta, 1989, p. 140)، نقلاً عن (البطيوي، 2001، ص 116).

كما أن "الحجاج متتالية من الجمل، موجهة وجهة خاصة، تعكس مسار فكر، ينطلق من معطيات (افتراضات) للوصول إلى نتيجة (أطروحة) مروراً عبر براهين (حجج)" (بينوا، وكاري، وطوزي، 94-95)، نقلاً عن (البطيوي، 2001، ص 116). فهذا يعني حضور آلية التساؤل في عملية الحجاج، هذه الآلية التي توازي الحجج أثناء البناء المشترك للمعرفة أو المفاهيم داخل الدرس الفلسفي، على اعتبار أن هذا الأخير يتضمن أو ينطلق من وضعيات وصفها لمباشري. محمد (2014) بأنها "شبيهة بالمشروع الفلسفي التعليمي السقراطي، ولأفلاطون ولل فلسفة المعاصرة التي تقر بقيمة أسلوب الحوار كاختيار بيداغوجي وديداكتيكي". وبالتالي - يضيف لمباشري- فإن "ما نستهدفه في أسلوب الحوار المراهن عليه، هو دفع المتعلم إلى تملكه (أسلوب الحوار) كخاصية منهجية وجدلية لا تدخل ضمن علاقة عمودية ضيقة الأفق من الناحية الإبداعية، وإنما في سياق الطرح والمضاد، بحثاً عن الحجج القابلة للتصريف في ممارسته اليومية" (لمباشري، 2014، ص 148).

يحتل الحجاج - بناء على هذه المعطيات - موضعاً جوهرياً في فعل التفلسف، وعليه، يجدر بمدرس الفلسفة - في أفق تدريب المتعلم على فعل التفلسف - أن يعي بأن هذا الحجاج كعملية تواصلية حوارية تشترط انخراط المعني بالتدريب بشكل يضمن له هامش معقول لقبول أو رفض (بحجج) ما يعترضه من وضعيات ومواقف ومفاهيم، مع الإشارة إلى أن هذا الاعتراض لا يفيد الرفض من أجل الرفض، بقدر ما يعني طلبه المستديم للحجج والأدلة والبراهين بغرض اقتناعه بأطروحة أو مفهوم أو فكرة أو موقف ما، وهذا الطرح يجد سنده ومرجعياته عند العديد من الباحثين، مثل طه. عبد الرحمان الذي يحدّد الحجاج على أنه "فعالية تداولية، جدلية، فهو تداولي لأن طابعه الفكري مقاسي واجتماعي، إذ يأخذ بعين الاعتبار مقتضيات الحال،

من معارف مشتركة، ومطالب إخبارية، وتوجهات ظرفية، ويهدف إلى الاشتراك جماعيا في إنشاء معرفة علمية، إنشاءً موجهاً، بقدر الحاجة، وهو أيضا جدلي لأن هدفه إقناعي" (بينوا، وكاري، وطوزي، 94-95)، نقلا عن (البطيوي، 2001، ص 116).

ينضاف لكل هذه المعطيات كون الحجاج كما يرى ذلك ميشيل طوزي هو في حد ذاته "تمفصل بين:

(أ) - عقل يبحث في شموليته عن أحسن الحجج من أجل الشك أو/والإقناع (الاقتناع) عقليا وليس فقط بلاغيا.

(ب) - ترابط منطقي، بحيث لا يكون هناك تناقض داخلي في كل حجة على حدة، أو تناقض بين حجج نفس الأطروحة، أو بين أحكام نفس البرهنة، أو بين مختلف لحظات البحث.

(ج) - ملاءمة، تتمثل في تراتبية الحجج (فبعضها قد يكون مشهودا له في إطار مرجعية فلسفية محددة بكونها حجج (قوية)... (طوزي، 1999، ص 102).

وإذا أمعنا النظر في هذه العناصر، والتي يفيد تمفصلها حضورها معا في عملية الحجاج بشكل لا يمكن معه فصل أحدها عن الآخر، نفهم من قول ميشيل طوزي أن تدريب المتعلم على الحجاج يعني تدريبه على التوظيف المتوازي لهذه الآليات الثلاثة؛ بحيث أثناء بحثه عن أحسن وأفضل الحجج، يحترم حين عرضها ترابطها المنطقي، وملاءمتها في تراتبية مناسبة لموضوع الحوار الذي يحاجج عنه.

ولتأكيد دور السؤال والحوار إلى جانب الامتدادات في درس الفلسفة وعند المتدرب على التفكير، يوضح لمباشري أن "تعليم الفلسفة يعني إشراك المتعلم في الحوار الفلسفي، وذلك بالانتقال به إلى وضعية مشكلة معيشة من طرفه، بإكسابه كيفية استعمال الطرائق والوسائل والأدوات التي تمنحها بطبيعة الحال الفلسفة كحقل معرفي أصلي، وأن ندفع بالمتعلم إلى معرفة الإجابات المقبولة نسبيا عن الأسئلة الجوهرية التي سبق طرحها سواء في وضعية الانطلاق أو وضعية الإنجاز" (لمباشري، 2014، ص 148).

يمكن التأكيد والتذكير أيضا، في سياق توضيح نوع العلاقة التواصلية الحوارية و/أو الحاجية القائمة بين المدرس والمتعلم، أنه "إذا كان الكلام أصل كل تواصل، وما يحدده هو العلاقة التخاطبية المبنية على قطبي التواصل (المرسل والمرسل إليه) فهو يقف على قصدين اثنين؛ قصد التوجه به إلى الغير، وقصد إفهامه، ولما كان الحجاج خطابا إقناعيا هدفه التأثير في المرسل إليه لبناء موقف جديد أو تغييره، استدعى

ذلك وجود قصدين حواريين هما قصد الادعاء وقصد الاعتراض. إذ يرتبط الادعاء بالمرسل الذي يدعي أمراً، ويستعد لإقامة الدليل عليه، بينما يرتبط الاعتراض بالمرسل إليه، الذي له حق مطالبة المرسل بدليل على ادعائه" (بوزكري، 2016، ص 122-123). ويشكل السؤال في كل هذا، الآلية المحورية التي تقوم عليها العملية التواصلية المذكورة برمتها، مما يفيد بأن اعتماد الأسلوب الحوارى في التواصل البيداغوجى داخل الدرس الفلسفى، هو أفضل قناة لتدريب المتعلم على الحجاج والحوار بهدف تعليمه التفكير.

5.3- مركزية السؤال في الحوار الحجاجى

تتعدد أصناف وأنواع السؤال، وليست كلها معنية بهذا الأمر، بل هناك أصناف خاصة يتم توظيفها في الحجاج/الحوار التعليمى الفلسفى، يحددها (L) Bellenger أربعة أصناف هي:

- السؤال المضاد

- السؤال الإيحائى

- السؤال-الفخ

- سؤال الوعى.

حيث يؤكد هذا الباحث من جانبه أن " الأسئلة تلعب دوراً مزدوجاً في الحجاج، فمن جهة يمكن لها أن تضع المخاطب في صعوبات، وهذه حالة السؤال-الفخ، أو سؤال المجادلة. ومن جهة أخرى يمكن لها أن تؤدي إلى العمل على كشف رأي أو واقعة" (Bellenger, 1980, p: 69)، نقلاً عن (البطيوي، 2001، ص 117).

وللتذكير بدور السؤال في العملية التواصلية الحجاجية يورد لنا البطيوي، (2001) موقف Mayer (1996) الذي يرى أن " التساؤلية (كخاصية) تتمظهر في المواجهات بين أطروحات، وحول أطروحات معطاة، لأن السؤال هو ما يقسم ويفرق، ويسبب مواجهات، أو بكل بساطة يسبب في الإقرار بمسافة معينة، ويمكن كذلك أن يكون هو ما نتفق عليه أو نتفاهم بصدده منذ البداية، ومن جهة أخرى، فهو الذى يجمع الأفراد فيما بينهم".

كما يضيف الباحث، في معرض تبيانهِ للدور المحوري للسؤال في الحجاج، فيقول: "وينصب فعل المحاجة على إيجاد وسائل تعمل على توحيد الجواب، والتقليل الذي يحكم اهتمام الحجاج ينصب حول السؤال، وليس على المسافة التي تترجمه، بمعنى يتم مناقشة السؤال. وهذا الأخير هو الذي يحدد الاستدلال الذي يجب اتباعه". (Mayer, 1996, p: 17)، نقلاً عن (البطيوي، 2001، ص 118).

وكلما ذكر السؤال أو الحوار في الأوساط الفلسفية والبيداغوجيا إلا وتم استحضار النموذج السقراطي، وبما أن أحد أهداف بحثنا يركز على هذا الجانب؛ حيث يروم توظيف المنهج السقراطي القائم على الحوار كمتغير مستقل يؤثر في مستوى تعلم التفلسف، بمعنى، أنه كلما زاد حيز توظيف المنهج السقراطي في التواصل البيداغوجي بين المدرس والمتعلم أثناء التحاجج حول المفاهيم والإشكاليات والأطروحات المقررة، زاد هامش التدريب على التفلسف أو التفكير الفلسفي. فإنه، وبناءً على هذا الأساس، سنحاول اختبار مدى حضور هذا النموذج الحواري في الدرس الفلسفي بالثانويات التأهيلية، بتوظيف ببعض أدوات البحث العلمي، ويتعلق الأمر بشبكات ملاحظة و/أو استمارات وسلام تقدير... تخص المدرسين والمتعلمين المعنيين بالاختبار.

ولبناء هذه الأدوات (شبكة الملاحظة، والاستمارة، ...) لرصد مدى حضور المنهج السقراطي في الحوار داخل درس الفلسفة بالثانويات التأهيلية المغربية، لابد أولاً من التعرف على الأسئلة السقراطية، ووصف ما ترتكز عليه من استراتيجيات، بهدف تحديد العناصر الأساسية ومضمون هذه الأدوات البحثية. فما هي الأسئلة السقراطية؟ وما هو منهج سقراط في الأسئلة الحوارية؟

يفضي بنا هذا المنحى من الاشتغال إلى البحث بشكل أعمق عن جذور الأسئلة الحوارية التي شكلت مشروع سقراط، باعتباره منعرجاً غير مسار الفكر الغربي. وسيتسنى لنا ذلك من خلال الرصد الكرونولوجي لتصورات الفلاسفة عبر تاريخ الفلسفة الطويل حول الدرس الفلسفي وكيفية حدوثه أو القيام به، بما في ذلك موقفهم من الفئات المعنية بهذا الدرس.

خلاصة القول، أن موضوع هذا الفصل، والذي يتمحور حول ثلاثة مفاهيم مركزية؛ هي الحوار، والحجاج، وتعلم التفلسف. هو بمثابة استمرارية لتناول مفهوم التواصل، مرتكزين في ذلك، أساساً، على منهج استدلال، يسير من الكل (التواصل)، إلى الجزء، أو الأجزاء (الحوار، الحجاج، وتعلم التفلسف)، وصولاً إلى تدريس التفلسف في المقاربات المعرفية الحديثة للسيكولوجيا، وقد مر معنا، في محاور هذا الفصل،

حضور الحوار في الثقافة العربية الإسلامية، كما في تاريخ الفلسفة، كمنهج، أو كمطلب لتصحيح مسار الحضارة والفكر البشريين، وخلصنا إلى أن الحوار الموظف بين الأطاريح والمواقف الفلسفية، ولا الحوار داخل الفصل الدراسي الفلسفي، لا يخرج، نظريا عن سياق المفهوم التاريخي، أما عمليا، فهو يمثل تساؤلنا في هذا البحث، عن حقيقة توظيف مقومات الحوار والتواصل في الدرس الفلسفي بالمرحلة الثانوية التأهيلية.

كما أشرنا في هذا الفصل، إلى كون الحوار في الدرس الفلسفي، لا يستقيم إلا باستحضار منهج سقراط في التواصل والتحاور مع التلاميذ حول المفاهيم المبرمجة والمدرجة في المجزوءات المقررة بالسنوات الثلاثة للسلك الثانوي التأهيلي، وهو الأمر الذي يجرنا إلى استحضار مفهوم الحجاج؛ والذي توصلنا إلى أنه يحتل موقعا جوهريا في فعل التفلسف، باعتباره عملية تواصلية حوارية تشترط انخراط المتعلم، بشكل يضمن له حق قبول أو رفض (بحجج) ما يعترضه من وضعيات ومواقف ومفاهيم، وتربيته على الطلب المستديم للحجج والأدلة والبراهين، بغرض اقتناعه بأطروحة أو مفهوم أو فكرة أو موقف ما.

وبناء عليه، فإن خلاصة هذا الفصل من بحثنا، تؤكد أهمية ومحورية الحجاج في التواصل داخل الدرس الفلسفي، مما يجعله مدخلا لتكريس مبادئ التواصل في العملية التعليمية التعلمية الخاصة بمكون الفلسفة. ورهانا ينطلق من الأسئلة الحوارية الحجاجية التي تعد عصب الدرس الفلسفي، وبالتالي، يستدعي المنهج الوصفي والاستدلالي لهذا البحث، رصد جذور الأسئلة الحوارية، التي شكلت منهج سقراط الحوار، خلال التناول الكرونولوجي لتصورات الفلاسفة عبر تاريخ الفلسفة الطويل حول الدرس الفلسفي وكيفية حدوثه أو القيام به، بما في ذلك موقفهم من الفئات المعنية بهذا الدرس.

الفصل الثالث:

مسار الدرس الفلسفي بالمغرب

1- المواقف الفلسفية من الدرس الفلسفي

1.1- الدرس الفلسفي السقراطي

يشذ في الأوساط الفلسفية وينذر الحديث عن الفلسفة عامة، وعن الأسئلة الفلسفية بشكل خاص، دون ذكر أحد رواد ومؤسسي الفلسفة اليونانية، ويتعلق الأمر بسقراط؛ ذلك الفيلسوف الذي التصقت به وبذكره مقولة "اعرف نفسك بنفسك" ومقولة "كل ما أعرف أنني لا أعرف شيئاً"، وغيرها من المقولات التي تلخص المحطات البارزة والخطوط العريضة لفكره وفلسفته، بيد أن ما يطفو إلى السطح في هذا السياق، هو ما عرف عنه من مواقف خاصة به؛ تتعلق بالمعرفة عموماً، وبمواجهاته مع السفستائيين بوجه خاص، تلك المواقف التي جرّت عليه تهمة ثقيلة من رجال الدين والسياسة اليونانيين، أودت به إلى الحكم بإعدامه بحجة إفساد أخلاق الشباب اليوناني، وكل ما في الأمر أنه جادل وحاور هؤلاء السفستائيين حول ما يدعون معرفته، بأسلوب أثبت زيف ادعاءاتهم وتناقضهم فيما يدعون، ونُعت بالتهكمي، لأنه كان يفضي بالمحاور إلى سخرية الحاضرين، الأمر الذي جعل الكثير من اليونانيين يجتنبون لقاء سقراط خوفاً من السخرية والتهكم.

شكل هذا المنهج السقراطي الكثير من الجدل في أوساط الباحثين والمفكرين بعده، بين فئتين رئيسيتين، ترفض أولاهما هذا الأسلوب الذي يجرّج ويفحم المحاور ويجعله محط سخرية وتهكم، وتعتبر ثانيهما هذا الأسلوب منهجاً فلسفياً أسسه سقراط لتأكيد نسبية المعرفة، وربما لغايات أخرى، قد تكون ما أشار إليه بعض الباحثين، حين قال: "التهكم السقراطي، هو السؤال مع تصنع الجهل، أو تجاهل العالم، وهدفه من وراء ذلك تخليص العقول من العلم السوفسطائي الذي كان معروفاً في زمانه، وإعداد الناس لقبول الحقائق التي يبسطها فيما بعد سقراط بأسلوب الحكيم العارف للأسرار والخفايا الكامنة وراء الأفكار المطروحة للجدل والنقاش". (غالب، 1989، ص 26-27).

يعني هذا أن ما يقوم عليه هذا النموذج السقراطي في الحوار، يتجلى أساساً في كونه يبدأ باستقبال التمثيلات التي يحملها السفستائيون، ثم يستدرجهم نحو أجوبة معينة بأسئلة مترابطة منطقياً، وملائمة لموضوع الحوار وبشكل تراتبي يوصلهم في النهاية إلى أجوبة تعارض ما قدموه في البداية، وبالتالي يجعلهم يتأكدون بأنفسهم بأن ما كانوا يحملونه من تمثيلات حول موضوع الحوار كان خاطئاً، وبناءً عليه، يعزز

النموذج السقراطي ويرسخ مبدأ الشك عند المحاور حول ما يحمله من معرفة. أليس سقراط هو القائل: "كل ما أعرف، أنني لا أعرف شيئاً".

وإذا كان هذا هو سياق ظهور النموذج السقراطي للأسئلة الحوارية، التي واجه بها سقراط من يدعي الحكمة وامتلاك المعرفة، فإننا نقيس على هذا السياق وضعية المتعلم في درس الفلسفة، والذي يدعي بدوره امتلاك تصورات هي في الأصل معرفة زائفة حول الفلسفة، تم تمريرها عبر قنوات التنشئة الاجتماعية، وهي تصورات، تفيد كون الفلسفة خطاباً غريباً وغامضاً، قد يكون ثرثرة، أو تحايلاً، أو سبيلاً للخروج عن الدين... وإذا كان السوفسطائيون، وبفعل تهكم سقراط الذي يضعهم - في الغالب - في وضعيات حرجية، ويعرضهم لسخرية عامة الناس، ممن كانوا يحضرون هذه المحاورات، ويجرهم لانتقاء الالتقاء به، فإن حال قياس وضعية المتعلم بوضعية السوفسطائي مبني على كون المتعلم أيضاً يشعر بالإحراج والصعوبة، والضعف أمام الفلسفة عموماً، ويتقّيه ويتوقف بشكل سلبي من مدرستها ودرسها، لأنه يظن أنها ستؤثر على دينه وتغير ما يحمله من تمثلات، ويؤطره الرفض التام لكل ما يمت بصلة لهذه المادة، مادامت غريبة وأسئلتها محرجة، ومواضيعها تمتح من المسكوت عنه، ومن الطابوهات... وبمعنى آخر، إذا كان هدف سقراط في أسئلته الحوارية مع السوفسطائيين هو إثبات زيف معرفتهم، فإن هدف مدرس الفلسفة لا يخرج عن هذا الإطار، حيث يستهدف تمثلات المتعلمين حول الفلسفة، ويحاول الاشتغال عليها، على اعتبار أن أغلبها يكون خاطئاً.

ومن الخلاصات التي تضمنتها مقالة للدكتورة كريستين باديسكي صاحبة مركز العلاج المعرفي السلوكي، هنتينغتون، كاليفورنيا¹، عدم اعتبار أن هدف الأسئلة السقراطية هو تغيير القناعات، بقدر ما هو بالأساس مساعدة العميل/ المحاور وقيادته نحو الاستكشاف. وارتباطاً بما أشرنا إليه سابقاً حول قياس وضعية

¹ - هذا فيما يتعلق بجذور هذه الأسئلة السقراطية أو الحوار السقراطي، أما ما يخص منهج سقراط في هذا النموذج الحواري، فقد يصادف أي باحث في هذا السياق صعوبات جمة أثناء البحث عن مراجع بالعربية أو بلغة أخرى في الموضوع، خاصة الخطوات الأساسية لهذا المنهج، إلا أن حظ هذا البحث كان جيداً؛ حيث وجدنا كتاباً وحيداً بالإنجليزية في الموضوع، بعنوان The Thinker's Guide To Questioning The Art Of Socratic لصاحبيه D. Richard Paul and D. Linda Elder، وللإشارة فهو متوفر للشراء إلكترونياً في العديد من مواقع البيع الإلكتروني، إلا أن الموقع المعني بتسويقه والوحيد من كان يوفر إمكانية الاقتناء من المغرب - ولا اعتبارات اقتصادية لا مجال للخوض فيها - لم تعد إمكانية التعامل معه من المغرب متاحة، أمام هذا الوضع، وترشيداً لزمن البحث ارتأيت توظيف مقالة حول الموضوع اعتمدت فيها بعض فقرات الكتاب مما يخدم أغراض بحثي، للدكتورة كريستين باديسكي صاحبة مركز العلاج المعرفي السلوكي، هنتينغتون، كاليفورنيا، وقام بترجمته الدكتور أسامة الجامع/ الأخصائي النفسي المتخصص في علاج الاضطرابات النفسية.

المتعلم على وضعية السوفسطائي من جهة، ووضعية المدرس على وضعية سقراط، من جهة ثانية، فإن درس الفلسفة المعتمد على السؤال الحوارى السقراطي سيرتكز أساسا على مساعدة المدرس للتعلم وقيادته لاستكشاف حقيقة الفلسفة وحقيقة المفاهيم الفلسفية. ومما جاء أيضا في هذه المقالة تقديم ثلاث تعريفات للأسئلة السقراطية وهي:

(أ) - أسئلة لدى العميل المعرفة الكافية لجيب عليها.

(ب) - أسئلة تلفت بها انتباه العميل، لمعلومات لها صلة بالموضوع الذي يناقشه، إلا أنها خارج تركيزه في اللحظة الراهنة. بشكل عام تنقله من الملموس إلى المجاز.

(ج) - أسئلة تقود العميل إلى معلومات جديدة، فيتجه إما إلى إعادة تقييم استنتاجاته السابقة أو خلق أفكار جديدة. (باديسكي، 2015).

وستشكل هذه العناصر الثلاثة محددات أساسية للسؤال السقراطي، سيتم اعتمادها في الشق الميداني لهذا البحث كأحد المعايير لرصد مدى حضور هذا النموذج الحوارى داخل درس الفلسفة بالثانويات التأهيلية، وبالتالي ستكون ضمن المحاور الأساسية لأداتي البحث المعتمدين (شبكة الملاحظة، والاستمارة).

2.1- موقف أفلاطون من التفلسف والدرس الفلسفي

يعتبر سقراط من الرواد اليونانيين الأوائل، الذين شكلوا بأفكارهم القطيعة مع الفكر الأسطوري الذي ساد العالم اليوناني لقرون قبلهم، وذلك من خلال ما قدموه لمجتمعاتهم خاصة، وللإنسانية جمعاء من تعديل وتنقية للفكر البشرى من كل ما يشوبه من نواقص، ولا عجب أن ينتقل هاجس هذا التنوير من سقراط إلى تلميذه أفلاطون، إلا أن الفرق بين المعلم وتلميذه سيكون صارخا على مستوى أسلوب ومنهج التأمل والتفلسف كهدف أسمى كان يجمع بينهما؛ فإذا كان سقراط يعتمد التعامل العامي الشعبي مع الكل وفي الساحة العمومية، فإن تلميذه أفلاطون له موقف مغاير؛ يتمثل في نخبوية الفئات التي يتعامل معها؛ وهو الأمر الذي يبرره تأسيس الأكاديمية؛ باعتبارها - بقليل من التجاوز - أول مؤسسة تربوية أو جامعة بالمعنى المعاصر. على أساس أنها اختلفت عما عرف قبل أفلاطون أو جايلاه من نماذج تربوية؛ لأن "فكرة قيام مدرسة عالية يؤمها الطلاب للتبحر في العلوم كانت موجودة منذ القدم وقد انتشرت قبل أفلاطون مدارس

الفيثاغورية، وأسس أفليدس مدرسة ميجارا، وكان لأيزوقراط الخطيب مدرسة تعاصر أكاديمية أفلاطون في أثينا عام 487 ق.م.

وظلت هذه الأكاديمية قائمة في بستان أكادموس خارج المدينة حتى حاصر القائد الروماني سولا Sylla أثينا عام 76 ق.م. فانقلت الأكاديمية إلى داخل المدينة وظلت قائمة حتى أغلقها الامبراطور جستنيان عام 529 ميلادية. وكانت الأكاديمية أشبه بفرقة دينية Thiasos إلى جانب مهمتها العلمية، فكان فيها معبد للآلهة Muses وكان يؤمها الطلاب من جميع أنحاء العالم الهليني. (مطر، 1998، ص 157)، إلا أن الاختلاف الذي أشار إليه الباحثون بين أكاديمية أفلاطون وغيرها، يهم طلاب ومعلمي هذه الأكاديميات؛ حيث أن أكاديمية أفلاطون كظاهرة خصت القرن الرابع ق.م. هي " ظاهرة تختلف عما كان يجري في القرن الخامس، إذ كان أكثر العلماء غرباء يفدون على أثينا ويقيمون بها مدة ويظلون ينتقلون من مدينة إلى أخرى، وكان طلاب العلم ينتقلون وراءهم من مكان إلى آخر، ولكن منذ تأسست الأكاديمية صار الطلاب يفدون إلى أثينا فيقيمون بها للدراسة، واستحقت أثينا أن تسمى مدرسة اليونان... " (مطر، 1998، ص 157) ، وبالتالي يمكن القول بأن أفلاطون استطاع أن ينقل التدريس من الشارع إلى المؤسسة بتعبير المؤرخ شيشرون. بيد أن أفلاطون أخذ عن معلمه في بحثه عن المعرفة توظيف الحوار والجدل، لأن "منهج المعرفة هو الجدل الذي فهمه أفلاطون على أنه عملية مزدوجة، الجدل الصاعد بالارتقاء من المفاهيم العامة التي أرقاها وأعلهاها، والجدل الهابط بالنزول مرة أخرى من أشد التصورات عمومية إلى أقلها تعميما" (الجراد، 2007، ص 25).

لا يعني هذا أننا نجد في الإرث الفكري لأفلاطون ما يفيد صراحة نظرية ما في التدريس، وإنما نصادف أفكارا ونصائح متفرقة حول منهج التعامل مع فئات مقصودة، ويجد هذا الطرح صدها في أفكار أحد الباحثين المتخصصين في دراسة محاورات أفلاطون؛ حيث يقول بصدد محاوراة "الجمهورية: " فمن الواجب أن ننبه منذ البداية إلى أن أفلاطون لا يقدم إلينا في هذه المحاوراة نظرية شاملة في التربية، بل يقدم إلينا منهاجا لتربية فئة مختارة من المواطنين فحسب، والفارق بين الحالتين كبير: إذ أن المثل التربوية العليا التي تهدف إلى تنوير المواطن بوجه عام لا بد أن تختلف عن تلك التي تهدف إلى تثقيف صفوة مختارة منهم: فالأولى ديمقراطية شاملة، والثانية أرستقراطية انتقائية. ولا شك أن كتابات أفلاطون تنقصر إلى نظرية متعلقة بالنوع الأول من التربية، ولكنها تبدي اهتماما بالغا بالنوع الثاني. " (زكرياء، 2004، ص 129).

يهيمننا في هذ الباب، ليس الفئات المستهدفة بالتدريس عند أفلاطون، بقدر ما تفيدنا الخطوط العريضة لمنهجه عموماً؛ والتي تنطوي على ثلاث مراحل كبرى وهي كالتالي:

* مرحلة تدريب البدن وتعليم الموسيقى؛

* مرحلة الرياضيات وتهييء النفس لتأمل المثل؛

* مرحلة التأمل العقلي الخالص.

علاقة بما يخص مرحلة تدريب البدن وتعليم الموسيقى، يقول فؤاد زكريا: "عالج أفلاطون، في محاوره الجمهورية، نظم التعليم على مراحل ثلاث، تناظر الأولى منها مرحلة التعليم الابتدائي في العصر الحديث، وقوام هذه المرحلة هو تدريب البدن والموسيقى، أي تنمية الجسم والروح في الوقت الذي يكون فيه قابليين للتشكل" (زكرياء، 2004، ص 133). ويبرر أفلاطون هذا الاختيار بحاجة الأطفال في التعليم الأولي إلى تنقية عقولهم من كل ما هو أسطوري؛ وهو التبرير الذي تنص عليه إحدى فقرات كتاب "الجمهورية" حين يقول على لسان سقراط "ذلك لأن الطفل لا يستطيع أن يميز الأسطوري من الواقعي، ولا شك أن كل ما يتلقاه ذهنه في هذه السن ينطبع فيه بعمق لا تمحوه الأيام ولذا كان من أخطر الأمور أهمية أن تكون أولى القصص التي تطرق أسماع الأطفال أمثلة سامية للأفكار الفاضلة". (أفلاطون، ص: 67)، نقلاً عن (المذنب، 1999). وهو ما يفيد أن أفلاطون كان يراهن على تحقيق التوازن بين النفس والجسم، والتكامل بين الشجاعة والذوق الفني.

أما ما يتعلق بمرحلة الرياضيات وتهييء النفس لتأمل المثل، فيضيف فؤاد زكريا أن "المرحلة الثانية في برنامج أفلاطون التعليمي تناظر المرحلة الثانوية في النظام التعليمي الحديث، وإن كانت السن التي حددها أفلاطون لهذه المرحلة، وهي ما بين العشرين والثلاثين، تتجاوز بكثير نطاق المرحلة المناظرة لها في عالمنا الحديث" (زكرياء، 2004، ص 134). ومجال التعلم في هذه المرحلة يظهر جلياً في أحد مقاطع كتاب "الجمهورية"، حين يورد أفلاطون على لسان سقراط ومحاورة غلوكون:

"- أجل، بالتأكيد، ولكن أي علم يتبقى بعد استبعاد الموسيقى والرياضة البدنية والصناعات؟

- فقلت: إذا لم نجد أي شيء عدا هذه، فنحرب ذلك العلم الذي يتصل بكل الفروع السابقة معاً

- وما هو: أعني مثلاً ذلك العلم العام الذي يستخدم في جميع الصناعات والعمليات العقلية، وفي كل أنواع المعرفة، وهو العلم الذي ينبغي أن يتعلمه كل إنسان قبل غيره من العلوم.

- وما هو؟

- ذلك العلم المؤلف الذي تعلمنا التمييز بين الأرقام، واحد، واثنين، وثلاثة، أي علم العدد والحساب. أليس صحيحاً أن هذا علم لا غنى عنه في كل صناعة وكل علم آخر؟

- بلى، بالتأكيد" (أفلاطون، ص: 257)، نقلاً عن (المذنب، 1999)

يظهر إذن، تركيز أفلاطون على شيئين في هذه المرحلة: أولاً، تعليم الرياضيات، ويقصد منها المستوى العملي الذي يفيد الطالب في التدريب على التنظيم والضبط، وثانياً، تهذيب النفس لتأمل المثل؛ ويقصد به المستوى النظري، الذي يأخذ الطالب إلى رياضة عقلية تسمو بالنفس والعقل، على حد سواء، وتبعدها عن كل ما هو حسي، إلى ما هو مثالي، أو بمعنى آخر التدريب على التجريد الذي سيشكل عصب المرحلة الأخيرة؛ مرحلة التأمل العقلي الخالص؛ مرحلة التفلسف.

يجدر بنا التذكير هنا، قبل الانتقال إلى المرحلة الثالثة، بالأمر الذي شدد أفلاطون على تجنبه في المرحلة الثانية؛ مرحلة الرياضيات والتهيب للتأمل؛ وهو ما سماه "الديالكتيك"¹ مبرراً ذلك بخطورة استخدامه في غير وقته؛ يقول في هذا السياق: "ومن أهم الاحتياطات أن نمنعهم من ممارسة الديالكتيك وهم لا يزالون في حداثتهم، ولعلك لاحظت من قبل أن المراهقين الذين تذوقوا الديالكتيك لأول مرة يسيئون استعماله، ويتخذونه ملهاة ولا يستخدمونه إلا للمغالطة، فإذا ما قام أحد بتفنيد حججهم فإنهم يحاكونه ويفندون حجج الآخرين على نفس النحو، شأنهم في ذلك شأن الجرو الذي يجد لذة في جذب كل من يقترب منه وتمزيق ملابسه" (أفلاطون، ص: 281)، نقلاً عن (المذنب، 1999).

¹ - كلمة يونانية تعني فن المناقشة والجدل التي تهدف إلى كشف الحقيقة. وقد وضع لبنتها الأولى سقراط، عندما حاول الوصول إلى مفهوم واحد ثابت للفضايا المختلفة من خلال المناقشة والحوار... غير أن أفلاطون... بحث في التصورات العقلية، لا في عالم الأخلاق وحده بل في عالم الطبيعة بأسرها. وأصبح الديالكتيك عند أرسطو يعني الاستدلال القائم على الآراء السائدة وليس المقدمات اليقينية كالبرهان. وفي العصور الوسطى أصبح الديالكتيك يعني المنطق الصوري... وفي العصر الحديث يعني الديالكتيك منطق الجدل أو الحوار، ولكنه أصبح عند هيجل منطق الفكر وقانون الوجود حيث أن المعقول وحده هو الموجود. أما عند ماركس فهو قانون الحركة المادية في الوجود، وبالتالي منهج المعرفة بهذا الوجود المادي. (مطر، 1998، 178).

يمثل موضوع المرحلة الثالثة والأخيرة؛ التي يدرب فيها طالب العلم على التأمل العقلي الخالص، أنسب موضوع لشخص يفرق بين العادة والحق، بين ما هو منظور وما هو معقول، بين الظلام والنور، بين الظل والأصل... وهو ما يرمي إليه أفلاطون في آخر حوارية الكهف؛ حيث الانفلات من سلطة المحسوس بما يشوبه من نواقص وعيوب، ويمكن، بل يجدر بعبارة أفلاطون "مغادرة الكهف" أن تعني بداية التفلسف، من خلال رؤية الحقيقة بوضوح.

ويمكن القول إن هذه المراحل الثلاثة، والتي حددها أفلاطون بدقة في كتاب "الجمهورية"، هي بمثابة إعادة ترتيب لقوى النفس الثلاثة (الحيوانية، والغضبية، والعاقلة)، وتشير سارة كوفمان إلى أن التربية بهذا المنطق الأفلاطوني "تسعى إلى وضع العدالة وإلى إعادة وضع كل جزء إلى مكانه المخصص له وذلك بإحلال الرغبات في مكان دون [النفس] وتنمية النفس الغضبية التي لا بد من معاونتها من أجل القضاء على التسلط الذي تمارسه الرغبات تلقائياً..." (كوفمان، 1977)، نقلاً عن (المذنب، 1999).

يمكن، كخلاصة لموقف أفلاطون من التفلسف، أن نشير إلى أن المرحلة الثالثة؛ مرحلة التأمل العقلي الخالص، هي ما يعنينا في هذا الباب، على اعتبار أنها تماثل أو تكاد، مرحلة السلك الثانوي التأهيلي والجامعي، ومن خلالها نستشف ما على المدرس التركيز عليه في درس الفلسفة حسب الموقف الأفلاطوني، وهو إرشاد وتوجيه المتعلم إلى الاستعاضة عن الملاحظة العادية، والإدراك الحسي المباشر، إلى الدهشة الفلسفية، وتأمل حقائق الأشياء. لكن شريطة أن يكون قد تدرب بدنياً وفنياً لتحقيق التوازن بين الجسم والنفس، من جهة، وتدريب على التجريد من خلال الاحتكاك بالرياضيات، من جهة ثانية. فهل يصل المتعلم المغربي إلى السلك الثانوي التأهيلي وهو مؤهل للتفلسف وما يقتضيه من تأمل وتجريد؟

3.1- موقف (أرسطو)، (المشائية) أو أسلوبه

إذا كان منهج سقراط يبنّي أساساً على محاورات للسفسطائيين في الأماكن العامة، من جهة، وإذا كان أفلاطون في منهجه عموماً، قد أدخل الفلسفة أو التفلسف من الأماكن العامة إلى الأكاديمية (المؤسسة)، من جهة ثانية، فيمكن القول بأن أرسطو قد وفق بين الأسلوبين، من خلال إلقائه لمحاضرات على أتباعه في مكان مفتوح ومغلق في نفس الآن؛ بمعنى أنه كان يلقي هذه المحاضرات وهو يمشي على جنبات ملعب، لذلك نُعت وأتباعه بالمشائين؛ ويؤكد في هذا السياق الشهرستاني في إحدى إحالاته، فيقول "... فعاد إلى أثينا، ولم يكن رآها منذ توفي أفلاطون، فرأى المدرسة الأفلاطونية مزدهرة، وتعاليم أفلاطون سائدة،

فأنشأ في ملعب رياضي، يسمى لوقيون، وسمي أتباعه بالمشائين، وأخذ عن عاداته، إذ كان يلقي عليهم دروسه وهو يمشي، وهم يسرون من حوله، وقيل أن دروسه صباحية خاصة بتلاميذه تدور على الفلسفة، ومسائية عامة تدور على الخطابة... (الشهرستاني، 1992، ص 444).

ويضيف في ذات السياق يوسف كرم، أثناء حديثه عن أرسطو "فلما استقر بها (يقصد أثينا) أنشأ مدرسة في ملعب رياضي يدعى لوقيون فعرفت بهذا الاسم، ولكنه لم يكن صاحبها القانوني؛ لأنه كان أجنبيا فسجلها باسم ثاوفراسطوس صديقه وتلميذه ... وكان من عاداته أن يمشي إلى جانب الملعب فيوافيه التلاميذ إليه فيلقي عليهم دروسه وهو يمشي وهم يسرون من حوله؛ فلقب لذلك هو وأتباعه بالمشائين..." (كرم، 2014، ص 138).

يهمنا في هذا المدرسة الأرسطية أو المشائية، أنها تميزت عن سابقتها بمجموعة من الخصائص والمميزات، أشارت إليها جمعية المعارف الإسلامية الثقافية:

"الأولى: المنهج العقلي الذي يُعتمد عليه في تحقيق المسائل الفلسفية... حاولت أن تستخرج مسائلها من المبادئ العقلية عبر الطرق المنطقية. ومن هنا نجد أن المحور الأساس الذي يقوم عليه البناء الفلسفي... هو حاكمية المنهج العقلي... وهي تبتني على أن الطريق الوحيد للمعرفة هو العقل، وأن طريق إثباتها للآخرين هو الاستدلال العقلي لا غير.

الثانية: أن الروح العامة التي تحكم هذه الفلسفة هي الاهتمام بالإلهيات خصوصا، وبأبحاث الفلسفة الأولى عموما.

الثالثة: تحاول هذه الفلسفة أن تربط أبحاثها الفلسفية بقضايا الإنسان، لذلك نجدها تهتم بالقضايا الأخلاقية، وهذا يعني وجود بعد عملي طعمت به الفلسفة النظرية لمعالجة مشاكل الحياة الإنسانية." (مركز نون للتأليف والترجمة، 2015، ص 23).

شكلت فلسفة أرسطو المشائية بهذه المميزات قفزة نوعية في الفكر الفلسفي عموما، وفي طرق تدريس وتعامل الفلاسفة مع طلابهم بشكل خاص. هذا الوضع لم يستمر طويلا؛ بفعل انتشار المسيحية في أوروبا، وتسلب كنائسها، وما وازاه من تضيق على المدارس والجامعات، إبان ما يسمى بالعصور الوسطى، حيث "بعد أن راجت المسيحية في أوروبا وتقرنت سلطة الكنيسة مع سلطة إمبراطورية الروم فإن المراكز العلمية

أصبحت تحت نفوذ الهيئة الحاكمة، حتى انتهى الأمر في القرن السادس الميلادي إلى إغلاق الجامعات والمدارس في أثينا والإسكندرية."، ورغم أن القديس أغسطين قد حاول التوفيق بين التعاليم الدينية والأسس الفلسفية، إلا أنه لم يلتفت بتاتا للفكر الأرسطي، واعتبره ضد الدين، حيث يورد لنا في هذا الباب "... القديس أغسطين الذي حاول شرح العقائد المسيحية حسب الأسس الفلسفية ولا سيما آراء أفلاطون والأفلاطونيين المحدثين. وبعده حاولوا إقحام بعض الدراسات الفلسفية في مناهج المدارس، ولكنهم لم يتلقوا أفكار أرسطو بما تستحق من تقدير واحترام." (اليزدي، 1407 هـ، ص 24).

هذا الوضع لم يستمر، إذا عرفنا أن مد هذه المدرسة عاود الظهور على يد الفلاسفة المسلمين؛ حيث " يُمكن أن نذكر أهمّ الفلاسفة المسلمين الذين ينتمون إلى المدرسة المشائية، ونعدّ منهم يعقوب بن إسحاق الكندي، أبا نصر الفارابي، أبا علي بن سينا، الخواجه نصير الدّين الطوسي، الميرداماد، ابن رشد الأندلسي، وابن باجة الأندلسي، ويُعتبر الشيخ الرئيس هو الفيلسوف الكامل والبارز لهذه المدرسة." (مركز نون للتأليف والترجمة، 2015، ص 25)، فاندحار المنهج الأرسطي في التدريس لصالح التدريس الكنسي، الذي تبنى موقفا وتصورا رافضا لفكر هذا الفيلسوف ومنهجه المدرسي، لم يستمر، خاصة بعد وصول المسلمين إلى الأندلس؛ حيث "تغلّغت الثقافة الإسلامية في أوروبا الغربية، وراحوا يتدارسون أفكار الفلاسفة المسلمين من قبيل ابن سينا وابن رشد، فاطلع العلماء المسيحيون على آراء أرسطو عن طريق كتب هؤلاء الفلاسفة المسلمين. وشيئا فشيئا، لم يستطع آباء الكنيسة الصمود أمام هذه الأمواج العاتية، وانتهى الأمر بقبول القديس توما الأكويني كثيرا من آراء أرسطو، وسلط الأضواء عليها في كتبه المختلفة، فأخذت حدة المخالفة لفلسفة أرسطو تقل تدريجيا، بل أصبحت هي الاتجاه المسيطر في بعض المراكز العلمية." (اليزدي، 1407 هـ، ص 24-25).

4.1- موقف الفارابي

شكل وصول المسلمين إلى الأندلس، وبلوغ ثقافتهم أقصى أوربا الغربية إحياء للفكر الفلسفي الأوربي، بعد أن كان مقيدا بتعاليم المسيحية التي ضيّقت الخناق على المجتمع عموما، وعلى المدارس والجامعات بشكل خاص، بأن حصرت التعامل مع الفلسفة والفلاسفة في حوارات أفلاطون وغيره ممن يتناسب فكرهم مع قناعات الكنيسة آنذاك. إلا أنه، وبظهور المد الإسلامي، وشيوع الفلسفة الإسلامية التي ازدهرت في عصر عرفت فيه أوربا ركودا فكريا بفعل ما سبق ذكره من عوامل، هذا الازدهار كان محركه الأساسي انفتاح المفكرين المسلمين على مختلف الثقافات الأخرى، وخاصة اليونانية، وهو الأمر الذي أتاح الوصول عبر

حركة الترجمة إلى فكر رواد الفلسفة الإغريقية الأوائل، أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو، وغيرهم من الفلاسفة الذين جابلوهم أو عقبوهم.

وإذا كانت الكنيسة الغربية، طيلة ما سمي بالحقبة الوسطى، أو كما ينعتها النقاد بالعصور المظلمة، قد فوتت على مجتمعاتها، ومدارسها، وجامعاتها، أفكار أرسطو والمشائين، ومنهجهم المرتكز أساسا على تحكيم النظر، والمعيار العقليين في التعاطي مع طرق البحث عن المعرفة والحقيقة، أو حتى في التربية على الأخلاق والقيم، من جهة، ومن جهة ثانية، إذا كان هذا الوضع قد ولد بمرور الزمن تشكيكا في القيم الدينية والفلسفية، وكرس انعداما للثقة في الكنائس والجامعات والمدارس، وهو الوضع الذي شكل مشغلا لظهور مذاهب الشك المعروفة في تاريخ الفلسفة. فإن المجتمع الأوروبي الذي ضاق ذرعا بتسلط الكنيسة، وبالقيود التي فرضتها عليه، ورغبة منه في بحث سبل الخلاص، وجد ملاذه في كل ما نقله المد الإسلامي من أفكار تنويرية لفلاسفة اليونان أمثال أرسطو الملقب بالمعلم الأول، وأتباعه المشائين ممن أعملوا الفكر الفلسفي أين ما حلوا وارتحلوا. ولعل أفضل ممثل لأرسطو ومنهجه من الفلاسفة المسلمين الفيلسوف أبو نصر الفارابي، الذي لقب من فرط تبنيه وتدارسه للفكر الأرسطي بالمعلم الثاني، علما بأن لقب المعلم الأول ظل لصيقا بأرسطو.

ما يهمننا في هذا الباب، ليس الحديث عن حياة هذا الفيلسوف أو إنتاجاته، أو حتى ما أفاد به المجتمع الغربي من أفكار، بقدر ما يهمننا تصويره لطرق التعامل مع طلابه؛ أي منهجه في التدريس، وهو الأمر يمكن استخلاصه متفرقا مما خلفه من رسائل وإنتاجات. يقول محمد جلال في هذا السياق: "لقد حضي موضوع تعليم الفلسفة وتعلمها باهتمام كبير من قبل أبي نصر الفارابي، ما يفسر ذلك هو حضور هاتين المسألتين في مواقع كثيرة من كتبه ورسالاته، إذ تحدث في كتاب "تحصيل السعادة" عن التعليم والتأديب، وكيف يحصل التعليم، وما به يكون التأديب. كما فصل القول في العلم النظري والعلم العملي والمراد من كل علم علم، وهو ما تحدث عنه في رسالة "التنبيه على سبيل السعادة" أيضا." (جلال، 2016).

الأكثر من ذلك، أن ما يخدم هذا الحيز من بحثنا، وهو موقف الفارابي من تدريس الفلسفة، نجده متضمنا في ثنايا الرسالة التي خلفها هذا الفيلسوف، والتي وسمها بـ "ما ينبغي أن يتقدم قبل تعلم الفلسفة"، ورغم أن هذه المخطوطة شق علينا الحصول عليها، إلا أننا استعضنا عن ذلك بما ورد عنها في مقالة الباحث محمد جلال؛ حيث يضيف "لما كانت الغاية من الوجود الإنساني هي تحقيق السعادة، فإنه من الواجب الفحص عن الطرق المؤدية إليها، ولعل من أهم الفضائل التي بها يحوز الإنسان السعادة هي الفضائل النظرية التي

بها يكون قوام النفوس وصلاتها، هذه الفضائل لا تشب إلا في رحم الفلسفة، لذا فإن أي بحث عن السعادة ينطلق من الفلسفة ويؤول إليها، وتعلم الفلسفة هو المدخل الأجل لتحقيق السعادة، وغاية الفلسفة هي من أشرف الغايات بإطلاق. (جلال، 2016).

لكن ليتم الانتقال من التصورات القديمة والوسيلة والإسلامية لتعلم الفلسفة، إلى التصورات المعاصرة لها لابد من المرور بمواقف لفلاسفة أثاروا الجدل أولاً وقبل كل شيء حول مفهوم الفلسفة في ارتباطها بفعل التعلم؛ بمعنى هل يجب أن نعلم الفلسفة (كمادة معرفية بمنهج تاريخي)، أم علينا تدريب المتعلم على التأمل (كمهارة وطريقة للتفكير والتعامل مع الذات والآخر والكون بوجوده ومعرفته...)?

5.1 - مواقف حديثة (كانط/ هيغل)

تمثل المواقف السالفة الذكر من الدرس الفلسفي حقبتين فلسفيتين؛ فإذا كانت مواقف كل من سقراط وأفلاطون وأرسطو، تمثل التصور السائد في بلاد اليونان إبان ظهور وازدهار الفكر الفلسفي، فإن موقف الفارابي يمثل التصور المصاحب للحقبة الوسطى، والتي ازدهرت فيها الفلسفة الإسلامية مقابل الركود الواضح لكل باحث في الأوساط اليونانية والغربية عموماً، خاصة - كما أشرنا إلى ذلك سابقاً - بعد تراكم مجموعة من الحثيات المتباعدة زمنياً، والتي تمخض عنها الوضع المزري للفلسفة الغربية، والمنتهي بإغلاق المدارس والجامعات وتكفير الفلاسفة وتبئيس أفكارهم؛ ومن هذه المعطيات، نذكر مقتل سقراط، والتوظيف الاختزالي لأفكار أفلاطون وأرسطو من طرف الكنائس الغربية، والذي أدى إلى النفور من الفلسفة والدين معاً... وفي ظل هذه الظروف ظهر الفلاسفة المسلمون الذين نقلوا الفكر الغربي بأمانة عبر الترجمة، أو عبر قراءاتهم ودراساتهم لأفكار فلاسفة العصر الكلاسيكي، أو حتى عبر ما خلفوه من إنتاجاتهم الخاصة.

وفي هذا السياق أردنا واكتفينا بموقف الفارابي، بمرور أننا بصدد رصد كرونولوجي لمواقف الفلاسفة من التأمل أو الدرس الفلسفي، ولا مجالاً كافٍ هنا لاستحضار كل المواقف، لأن الأمر يستلزم - فقط - التركيز على تمثيلية الحقب المعروفة في تاريخ الفلسفة، في تصور الفلاسفة حول هذا الموضوع.

هذه المعطيات لا تعني أن فلاسفة الحقبتين الكلاسيكية والإسلامية قد حسموا في أمر تدريس الفلسفة، بل وباستحضار البعد الزمني، سيتجدد هذا الأمر في الحقبة الحديثة بعد ظهور وانتعاش الفلسفة الغربية بموازاة مع عصر النهضة والأنوار؛ فبعد ميلاد فلسفة الشك مع ديكارت، انفتح الفكر الأوروبي مجدداً على مجموعة

من التطورات، أفرزت نظريات ومدارس فلسفية متباينة المواقف والمناهج والأفكار، ويهمننا في هذه الفترة موقفين متعارضين لِعَلَمَيْن من أعلام الفلسفة الغربية حول تدريس الفلسفة، وهما هيغل وكانط.

سبق الحديث باقتضاب في هذا البحث عن الفيلسوف الفرنسي إيمانويل كانط، لكن لا مناص من استحضار تصويره بنوع من التفصيل في هذا الباب، لما يستلزمه المقام من استكمال لطرفي الجدل (كانط / هيغل)، اللذين حافظ أنصارهما على مواقفهم من تدريس الفلسفة أو التفلسف إلى حدود اليوم، مما يعني أن هذا الجدل حول ما يمكن تعلمه هل الفلسفة أم التفلسف؟ والذي لازال يرخي بظلاله على المفكرين والفلاسفة ومختلف الباحثين في الشأن البيداغوجي، ترجع أصوله لهيغل وكانط. والذي سيتطور لاحقا ليولد اهتماما آخر ينعتة أهل التخصص بالديداكتيكا.

وبالرجوع إلى كانط، يحسن البدء بموقفه المعروف؛ حيث يرى أن دور المدرس " ليس تعليم أفكار، بل تعليم فعل التفكير، ليس عمل المدرس هو قيادة التلميذ، بل توجيهه، وذلك إذا ما أردنا أن نجعل منه قادرا في المستقبل على المشي من ذاته. (فرطميسي، 1996، ص 43).

وحين يقول كانط في نفس السياق " لا يمكننا أن نتعلم الفلسفة، بل يمكننا فقط تعلم التفلسف"، فهذا -كما ذكرت سابقا- من جهة أولى، لا يقصي المعارف المتعلقة بتاريخ الفلسفة، ومن جهة ثانية، يقر ببيداغوجية الفلسفة، وهو تصور نابع من فلسفته عموما؛ إلا أن هذا المعنى لا نجده في قراءات تعليمية متعددة (بيداغوجية وديداكتيكية)، لأنها تؤكد فقط على نص كانط الرافض لتدريس الفلسفة لعدم إمكانية ذلك، مقدما بديل التفلسف، الذي يقصد به ما أشرنا إليه سابقا؛ حيث يقول كانط " لا يمكن تعلم أي فلسفة، إذ أين هي؟ ومن تملكها؟ وكيف نتعرف عليها؟ لا يمكننا سوى تعلم أن نتفلسف، أعني أن نمرن العقل في تطبيق مبادئه الكلية على بعض المحاولات التي تمثل لنا دائما هذا التحفظ لجهة الحق الذي للعقل في أن نفحص هذه المبادئ حتى في مصادرها فيؤكد عليها أو يرفضها... " (كاك، 2002).

وبمعنى آخر أكثر تدقيقا، كما يذكر ذلك عز الدين الخطابي، فإن كانط يميز بين التفلسف كفعالية عقلية والفلسفة كمعرفة، هذا من جهة، ومن جهة ثانية، فالفلسفة هي شيء آخر غير كونها مادة مدرسية، بمعنى، لا يمكن تعلمها، ويوضح هذا الباحث مبرر كانط في تصويره هذا، فيقول: " يرجع هذا التحديد إلى تمييز كانط بين المفهوم المدرسي للفلسفة ومفهومها الكوني: ففي المدرسة، يعني التفلسف تمرينا عقليا يتطلب الأناة والصبر؛ وهو ما يسمى عند كانط كما عند أرسطو بالديالكتيك؛ أما الفلسفة فإنها مطالبة بتحمل مسؤولية أخرى، فهي لا تحدد ما معنى التفكير... " (الخطابي، 2002، ص 69).

وكخلاصة لموقف كانط وتصوره لما يمكن تعلمه في الدرس الفلسفي، يضيف الخطابي، بأنه حسب كانط "الفلسفة هي في الأساس تأمل نقدي، وإذا ما اخترلنا هذه الهوية ضمن مادة مدرسية وجامعية، فإننا سننفي عنها طابعها التأملي وخاصيتها النقدية. وبهذا المعنى، نستطيع الحديث عن بيداغوجيا التفلسف لدى كانط، ترفض تدريس الفلسفة المذهبية والنسقية، وتعطي الحق للفردانية ولحرية التفكير مع أخذها بعين الاعتبار ضرورة الفكر الكوني الشمولي." (الخطابي، 2002، ص 70).

إن هذا الموقف الكانطي من درس الفلسفة يشكل أحد طرفي النقيض مع موقف هيغل، المتضمن في كتابه "ظواهرية الروح" والذي "مارس عبره نقده الجذري المباشر للأطروحات الرافضة لتعليم الفلسفة والتي مثل كانط أهم أقطابها، وحسب هيغل فإن موقف كانط يرجع بالأساس إلى جهله المطلق لتاريخ الفلسفة، فقارئ أعمال كانط يندش لامتناع هذا الأخير عن الإشارة إلى أي فيلسوف آخر في مشروعه الفلسفي، بالإضافة إلى ذلك كان يرفض بصورة جذرية لكل تقليد فلسفي." (بودومة، 2004).

وإذا كان كانط قد رفض تعلم الفلسفة كإنتاج فكري للفلاسفة، ودعا إلى التفلسف كنشاط ذاتي يستقل فيه كل شخص بحرية عن غيره؛ حتى لو كان هذا الغير أحد رواد الفلسفة، فإن هيغل كما يضيف مركز الأبحاث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية يرى أن "فكر كانط يفكر في الخارج، إنه يقيم حيث الخارج، ولم يحاول الذهاب به إلى حيث العمق، وحده هيغل تمكن من الذهاب إليه عبر منهجه الجدلي الصارم، القائم على جدل الداخل مع الخارج، المفهوم مع الفكر، الذات مع الموضوع، العقل مع التجربة، التفلسف مع الفلسفة. يؤكد هيغل إذاً على وجود إمكانية لتدريس الفلسفة، وإننا نتفلسف من خلال الفلسفة لا يمكننا أبداً عزل تعليم التفلسف بمعزل عن تاريخ الفلسفة وعن راهنها، فكل ممارسة فلسفية مشدودة بالضرورة إلى حركة التاريخ." (بودومة، 2004).

نفهم من موقف هيغل هذا أنه يرفض قطعاً تصور كانط القاضي بتعليم التفلسف ورفض تعليم الفلسفة في تاريخيتها، ويشدد على أنه لا يستقيم التفلسف إلا بموازاة مع تعلم النظريات الفلسفية والاطلاع على مواقف وأفكار الفلاسفة للاستئناس بمنهجهم في التعاطي مع الإشكاليات والظواهر. حيث يقول هيغل "لا نتعلم التفلسف فقط، ولكننا نتفلسف فعلاً... كما أن السعي نحو تعلم التفلسف، في غياب محتوى الفلسفة، سيؤدي إلى تكوين أذهان فارغة. ولأن فكر المتعلم ناقص ومتعثر ومليء بالأوهام، فإن تعلم محتوى الفلسفة سيملاً فراغاته، ويجعل الحقيقة تحل محل الفكر الوهمي." (الخطابي، 2002، ص 71). ويقدم لنا البحث الذي قام به مركز الأبحاث المذكور سلفاً، خلاصة لأسلوب هيغل ومنهجه في التعامل مع طلابه داخل الدرس

الفلسفي؛ حيث "حرص هيغل وهو يتعاطى مع الدرس الفلسفي الموجه إلى تلامذته على المحبة الطبيعية والطيبوبة، التي أبداهما الأستاذ نحو تلامذته، وطريقته في تقديم الدرس الفلسفي كانت كآلاتي: كان هيغل يملئ فقرات ويفسرها بصورة صارمة وقطعية بدون أية حيوية خارجية، لم يكن يقرأ ما يملئه، على الرغم من تواجد أوراق تحاضيره أمامه. كان على التلاميذ أن يعيدوا تدوين ما كان يملئه في دفاترهم كما كان عليهم أيضا أن يحاولوا كتابة الشروحات الشفوية، ومن وقت لآخر يستدعي هيغل هذا الطالب أو ذاك ويطلب منه قراءة ما كتبه من أجل المحافظة على الانتباه. يراقب بين الفينة والأخرى رؤوس الأقدام التي دونت، ومع بداية كل حصة يطلب من أحد تلاميذه تلخيص درس الحصة السابقة. كان لهيغل القدرة على إرجاع كل الأسئلة إلى وجهات نظر عامة يربطها بالموضوع الرئيسي للدرس، هذا ما كان من الإعلان عن قرار تدريس الفلسفة وربطها بتاريخها. (بودومة، 2004).

يبدو لأول وهلة، من خلال الاطلاع على موقعي وتصور الفيلسوفين كانط وهيغل صعوبة الانحياز والانتصار لأحدهما، وكما يقول الخطابي متسائلا في هذا السياق: "هل نقر مع كانط، بمسألة تعلم التفلسف بما يتضمنه ذلك من مساءلة ونقد؟ أو نساير رأي هيغل، القائل بضرورة تعلم محتوى الأفكار وامتلاك المعرفة بالاعتماد على الذاكرة؟ لنترك السؤال مفتوحا كما يقول هايدغر" (الخطابي، 2002، ص 73).

6.1 - مواقف معاصرة (دولوز/ ديريدا / فوكو / ياسبرز...)

عرف هذا الجدل حول الدرس الفلسفي استمرارية عند من لحقوا كانط وهيغل، ولزال قائما في أوساط الفلاسفة والمفكرين، وخاصة المهتمين بالشق البيداغوجي والديداكتيكي في الحقل الفلسفي؛ منهم من ينصر تصور كانط، ومنهم من يقر بموقف هيغل، ومنهم أيضا ذوو مواقف ممايزة إما رفضا للتصورين الكانطي والهيغلي، أو توفيقا بينهما، بل منهم مفكرون معاصرون نهلوا من مخرجات البحوث السيكلوجية فانطلقوا من الرصيد السيكلوجي الذي راكمه الاتجاه المعرفي حول بنية الذهن وكيفية اشتغاله، ووظفوه للخروج بتصورات لدرس فلسفي يراهن على مراعاة الفروق الفردية والذكاءات المتعددة والكفاءات الصغرى... وغيرها من تخصصات ونتائج البحث السيكلوجي التي تقر بضرورة استهداف العمليات العليا للدماغ عند التعاطي مع تدريس الفلسفة أو/ و التفلسف.

تجدر الإشارة في هذا الباب إلى أن هيغل نفسه أقر بدور الذاكرة الكبير في تعلم المعارف الفلسفية، حيث يصرح: "لن أشعر بالحرَج البتة، إذا ما قمت باقتراح شيء من هذا القبيل في هذه المرحلة من التعليم الثانوي (يقصد السنة النهائية من التعليم الثانوي). فلامتلاك معرفة ما، ومن ضمنها الأكثر سموا، يجب تركيزها أولا

في الذاكرة، سواء كان البدء منها أو الانتهاء بها. فإذا كان البدء منها، فسنحصل على مزيد من الحرية وعلى تحفيز للتفكير نفسه. كما يمكننا بالإضافة إلى ذلك التصدي لذلك الذي يرغب حضرة الوزير بحق تجنبه، ونقصد سقوط التعليم الفلسفي بالثانوي في حشو العبارات الجوفاء، أو تجاوز حدود التعليم المدرسي". (Hegel, 1977, p. 69). إلا أن البحث البيداغوجي والديداكتيكي وكذا السيكلوجي نقلوا الجدل القائم حول الدرس الفلسفي إلى مساحات أخرى وسياقات جديدة، تعدت الذاكرة لتستحضر عمليات عليا أخرى للدماغ في فهم اشتغال الذهن، وخاصة عند الفئات المعنية بتعلم الفلسفة أو/والتفلسف. وسنبسط الحديث في هذا الأمر في الفصل المخصص للتربية المعرفية.

قلنا إنه لم يقف الجدل حول الدرس الفلسفي عند كانط وهيغل، بل استمر لما بعدهما؛ حيث نجد فلاسفة كثر، ولا يمكن بأية حال من الأحوال الجرد المستفيض لكل ما قالوه وتبنوه من مواقف من الدرس الفلسفي، إلا أننا سنقتصر في ذلك على تصوراتهم بشكل عام لكيفية بناء المعارف في الدرس الفلسفي، بما يخدم موضوع هذه الرسالة، مع العلم أن هناك من الأمور التي سيأتي الحديث عنها في القسم المخصص للدرس الفلسفي بالمغرب؛ على اعتبار أن ما سنركز عليه من مواقف سيكون بنسبة كبيرة لمفكرين أحدثوا تغييرا جذريا في الحقل الفلسفي.

في هذا الصدد يقول الباحث ديار عبد السلام "أحدث فلاسفة و مفكرون كبار مثل ميشيل فوكو و ليفي ستروس، و جاك ديريدا و ألتو سير و جيل دولوز و بيير بورديو ...هزة عنيفة في الفلسفة أعادت ترتيب علاقتها مع العلوم الإنسانية، وخصوصا مع السوسيولوجيا، و أحدثت شرخا شاسعا و مدويا في منهج الفلسفة السائد إلى غاية كانط و ديكارت بل و جون بول سارتر، لقد تخلت الفلسفة على أيدي هؤلاء عن خطابها العمومي و الشمولي بمفاهيمه المشهورة (الوجود، العقل الكلي، الحقيقة، البرهان، التأمل، النسقية...الاكتمال...)، لأن الأمر يتعلق بهزة أرضية شهدتها ساحة الفلسفة. ألم ينتبه أفلاطون منذ زمن جد بعيد إلى أن الفلسفة بعد أن تمكنت من معرفة العالم العلوي (في اعتقاده هو)، هي ملزمة بالعودة إلى الأسفل لتعلم لغير الفلاسفة طرق الخير؟ ويفترض هذا التعليم في الفيلسوف، علاوة على معرفته بعالم الأفكار، امتلاكه لمعارف شروط حياة معاصريه"، (ديرار، 2012). سواء كانت هذه الطفرة التي أحدثها هؤلاء المفكرون في الفكر الفلسفي من خلال قراءاتهم وتبنيهم لتصورات الرواد، أو من خلال إنتاجاتهم الشخصية النابعة من تكوينهم وخبرتهم في التدريس وإنتاج الكتب المدرسية والفلسفية.

نستحضر هنا مرة أخرى موقف كانط وهيغل، قبل الحديث عن المواقف والتصورات المعاصرة للدرس الفلسفي؛ وكما أشرت سلفا، منطقي أن نجد مؤيدين ومعارضين لكل واحد منهما، أو لكليهما؛ حيث نجد من

أيد كانط ينتصر لفكرة تعلم التفلسف الذاتي باستحضار الحرية الشخصية في التفكير، وبتغيب المعارف الفلسفية وتاريخانيتها. في مقابل مناصري هيغل، ممن يتفوقون معه في استحضار البعد التاريخي، والنظريات والمواقف الفلسفية السابقة في تعلم الفلسفة، الأمر الذي يعطي مكانة أساسية للذاكرة في تعلم الفلسفة. وطبيعي -حسب منطق الفلسفة- أيضا أن نجد من يعارض كانط وهيغل معا، أو من يحاول التوفيق بين تصوريهما.

في نفس الإطار نشير إلى أن الفيلسوف الفرنسي المعاصر جيل دولوز كان ولازال من مؤيدي هيغل في فكرة حضور تاريخ الفلسفة والمعارف الفلسفية في تعلم الفلسفة، وما يعضد هذا الطرح حديث جان بوفير في معرض شرحه لهايدغر "ومع ذلك سوف يأخذ دولوز على كل من هيغل وهييدغر، المبشرين بالريادة الفلسفية للإغريق وحدهم دون سائر العالمين، أنهما كانا معا تاريخانيين، وقد اعتبرا أن السبق الفلسفي هو للإغريق الذين يؤلفون بدورهم التاريخ السابق للغرب، أو المؤسس له. وبذلك تم حرمان بقية الحضارات من حق الفكر بذاته." (دولوز و غاتاري، 1991، ص 15).

تقيد هذه الشهادة أن دولوز يتفق مع هيغل في ضرورة تدريس الفلسفة بدل التفلسف، بمعنى أن الدرس الفلسفي يجب أن يستحضر تاريخانية الفلسفة وروادها، ويраهن على ذاكرة المتعلم لحفظ ما خلفه الفلاسفة من تصورات ومواقف سترافقه مدى الحياة وهو يتفلسف.

لكن ما يهمنا هنا ليس من يتفق أو يختلف مع من، بقدر ما نهدف في هذا الحيز من البحث إلى إبراز الخطوط العريضة للتصورات التاريخية للدرس الفلسفي؛ بمعنى أن نوضح - قدر الإمكان - ما يميز كل حقبة فلسفية من اعتبارات تحكم قيام الدرس الفلسفي؛ وارتباطا بالحقبة المعاصرة التي نحن بصدها، يمكننا القول بأن مختلف الفلاسفة المعاصرين والمحدثين، على الرغم من تباين مواقفهم أو اختلافها، استطاعوا أن ينقلوا الجدل القائم حول تدريس الفلسفة و/أو التفلسف إلى مستويات مغايرة وبمفاهيم جديدة.

لا جدال في ذلك ما دام الدرس الفلسفي، وفي المغرب بشكل خاص، لازال يعتمد بالأساس على المفاهيم من خلال نصوص في التدريس، فأيا كان الفيلسوف أو المفكر أو الباحث الذي سنتحدث عنه؛ (دولوز، ديريدا، فوكو، ياسبرز، طوزي، غاتاري...) فنحن بصدد موجة فكرية جديدة ومحدثة اعتمدت بنية مفاهيمية جديدة لمقاربة الفلسفة، ومنها الدرس الفلسفي، ولا يمكن إلا استحضارها بشتى تلاوينها، من اختلافية دولوز، إلى تفكيكية ديريدا، إلى إنسانية فوكو... لمحاولة بناء تصور معاصر لبناء الدرس الفلسفي. هذا من جهة، ومن جهة ثانية، لا مجال هنا للتذكير بأن المغرب وفرنسا بحكم اعتبارات تاريخية وسياسية

اجتماعية... لازالا يعتمدان تقريبا نفس المناهج والرؤى البيداغوجية والديداكتيكية، ولا نبالغ إن قلنا في هذا الباب أن أغلب الدارسين والباحثين في الفلسفة وبيداغوجيتها وديداكتيكيته، قد عاشوا أو درسوا بفرنسا. مبررنا في هذا الطرح ما أورده عز الدين الخطابي؛ حيث قال: "لقد شكلت هذه الأسئلة مجالا للبحث في ديдаكتيك الفلسفة بالعديد من البلدان التي تدرس فيها الفلسفة بالثانوي (ألمانيا، فرنسا، إيطاليا، إسبانيا، تونس، الجزائر، المغرب...)". ونقترح في هذه المقالة التركيز على النموذجين: الفرنسي والمغربي، لعدة اعتبارات منها:

- * ارتباط برامج ومقررات الفلسفة بالمغرب ببرامج ومقررات فرنسا (آخرها هو برنامج مفاهيم).
 - * اقتران تدريس الفلسفة بظهور المدرسة العمومية، وهو ما حدث في فرنسا عند نهاية القرن الثامن عشر، إبان الثورة الفرنسية.
 - * تطور الاجتهادات في مجال ديдаكتيك الفلسفة بفرنسا التي يمكن اعتبارها صاحبة الريادة في هذا المجال. (الخطابي، 2015، ص 5-6).
- اعتبارا لهذه المعطيات نجد أن المنهاج المغربي والفرنسي يتبنيان نفس التصور ونفس المقاربة للدرس الفلسفي؛ من حيث اعتماد المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم والنصوص، والأكد أن هذا التوجه له إيجابياته وسلبياته، وهو ما سنعرض له لاحقا عند حديثنا عن مسار الدرس الفلسفي بالمغرب.

2- مسار تدريس الفلسفة بالمغرب

1.2- حضور ديдаكتيك الدرس الفلسفي في المدرسة المغربية

يعتبر الحديث عن ديдаكتيك الفلسفة من النقاشات الكبرى التي لازال الجدل حولها في الأوساط الثقافية، عامة، والبيداغوجية في الساحة المغربية، بشكل خاص، وحيث بنا أن نعرف أن الفلسفة في حد ذاتها، كدخيل على الثقافة المغربية في بدايات ظهورها، لا مجال لمقارنة مسيرتها كمادة مدرسية في الأوساط التعليمية بين المغرب وفرنسا، ويرد الباحثون المغاربة، ومنهم الخالدي، (1999)، والخطابي، (2002)، وبريزي، (2015)... هذا الوضع إلى عدة عوامل منها ما هو سياسي متعلق بالعلاقة الاستعمارية بين البلدين، والتي ولدت بالضرورة التبعية السياسية والاقتصادية وكذلك التعليمية... من جهة، ومنها ما هو ثقافي، يأخذ بعين الاعتبار الجذور الثقافية للفكر الفلسفي عموما، من جهة ثانية، هذه الجذور التي تمتح من تراكمات الثورة الفرنسية وعصر الأنوار، وما أنتجته من تحرر وليبرالية وديموقراطية في المجال الفكري كغيره من المجالات الأخرى، وفي هذا السياق يقول بريزي. عبد الله (2015): "إنّ الدرس الفلسفي في

المغرب لم يعرف بدايات أو مسارات، بل عرف ترحيلاً فجائياً من سياقه الطبيعي في المدرسة الغربية إلى مؤسسة هي بدورها مرحلة من إطارها التاريخي والحضاري إلى إطار حضاري تبغي ومهيمن عليه، وما يؤكد هذا الطرح هو أنّ درس الفلسفة سواء على مستوى المضمون المعرفي أو الأسلوب واللغة، قد أدمج كمادة معرفية داخل المدرسة الاستعمارية التي كانت مخصصة لأبناء الفرنسيين ولعدد قليل من أعيان المغاربة. إنّ درس الفلسفة في التعليم الثانوي المغربي لم يكن وليد تطور تاريخي تبرره ديناميكية سياسية وعقدية داخل المجتمع ومؤسساته التربوية، ولكن الأمر أشبه ما يكون بالاستتساخ غير المؤصل ومقطوع الجذور عن هويته الحضارية والثقافية." (بريزي، 2015، ص 14).

ويضيف الخطابي، (2002)، في معرض رصده للوجود المفارق للفلسفة بالنظام التربوي المغربي: "وجود الفلسفة كمادة مدرسية بالمؤسسة التعليمية المغربية، يشكل استمرارية للتقليد الفرنسي وحفاظاً على آثاره. إذ يعود تدريس مادة الفلسفة بالثانوي إلى بداية الأربعينيات، حيث كانت المادة تُلقن بالفرنسية، كما كان المقرر المعمول به نسخة من المقرر الفرنسي (ويتضمن الميتافيزيقا، المنطق، علم النفس وعلم الاجتماع). ولن تتم عملية تدريس الفلسفة بالثانوي باللغة العربية إلا مع إقرار البكالوريا المغربية سنة 1960، أما عملية التعريب الكامل للمادة، فلن تتم إلا في بداية السبعينيات." (وافي، 1990، ص: 266، نقلاً عن (الخطابي، 2002، ص 89)).

ولا يعني هذا الموقف أن الدرس الفلسفي، في بداياته في الساحة التعليمية المغربية قد اقتصر في مرجعيته، قبل تعريبه، على الثقافة الفرنسية فقط، بل كان حضور نظيرتها الإسبانية أيضاً، وخاصة، في الأقاليم الشمالية، ونستشهد على ذلك، بالحوار الذي أجرته مجلة "فلسفة" مع الأستاذ أحمد المرابط، والذي نفهم منه أن الدرس الفلسفي في بداياته الأولى تم تقديمه بالفرنسية والإسبانية، ونورد في هذا السياق جزء من الحوار المذكور، الذي يفيد ما أشرنا إليه:

"... **فلسفة**: الأستاذ المرابط، قبل العودة إلى الخوض في مسائل الدرس الفلسفي، نود أن نعود لنسألك عن لغة تدريس هذه المادة، فقد عرفنا منك أنها درست بالعربية كما درست بالإسبانية. أفلم تدرس بلغة أخرى؟
أحمد المرابط: بلى. درست أيضاً بالفرنسية بعدما تم إنشاء ثانوية الشريف الإدريسي أواسط الستينات، وقد قام بتدريسها الأستاذ الطاهر بنجلون. واستمرت هذه الازدواجية (فرنسية - عربية) التي حلت محل ازدواجية أخرى (إسبانية - عربية) في تدريس الفلسفة إلى أن يتم تعريبها على المستوى الوطني..." (المرابط، 1999، ص 142).

ومن خلال هذه المعطيات، يتضح أن عمر تدريس الفلسفة بالمغرب قصير، ويغطي فترة زمنية غير كافية للحديث عن ديداكتيك، أو بيداغوجيا خاصة بالفلسفة، خاصة وأن الجدل والنقاش لازال محتدماً حول بعض قضاياها الأساسية، من مثل قابليتها للتدريس، والسلك التعليمي الذي يجب أن تُدرج فيه؛ بمعنى السن المناسب لتعلم التفلسف، وغيرها من المواضيع التي لازال على النظام التربوي المغربي الحسم فيها، كي نستطيع القول باستقلالية مادة الفلسفة بالمغرب، على مستوى الديداكتيك، أو أساليب تدريسها، بشكل أو وفق منهاج مؤطر بالخصوصيات المغربية، سواء، الثقافية أوعايرها، مما يمكن الحديث معه عن أطر ومرجعيات للدرس الفلسفي بالمغرب. توهلنا للحاق بركب الأنظمة التربوية المشهود لها بالكفاءة والنجاعة في الساحة الدولية.

2.2- السيرة التطورية لتدريس الفلسفة بالمغرب

أوجز الباحث بريزي. عبد الله، السيرة التطورية لتدريس الفلسفة بالمغرب، بكل إيجابياتها وسلبياتها، في خمس مراحل أساسية هي:

" **المرحلة الأولى:** تمتد من المرحلة الاستعمارية إلى أواخر الستينيات، كان تدريس الفلسفة يتم باللغة الفرنسية، إذ تمّ اعتماد مقرر معرّب بالمدارس الحرة من تأليف أساتذة مصريين، غير أنّ تدريس الفلسفة في هذه المرحلة عرف نكسة سنة 1963، فقد صدر قرار رسمي بالاستغناء عن الأساتذة المصريين، وأسند تدريسها لمن لا تربطهم أية صلة بالفلسفة، وفي منتصف الستينيات ظهر أول مقرر مغربي من تأليف أحمد السطاتي ومحمد عابد الجابري والعمرى.

وقد شكل هذا الكتاب نقلة نوعية في تاريخ تدريس الفلسفة، غير أنّه ظلّ مجرد نسخة من المقرر الفرنسي سواء في محاوره أو موضوعاته (الوجود، المعرفة، القيم) أو عدد ساعاته. وأهمّ ما يميز هذه المرحلة أيضاً هو غياب شبه منعدم للتأطير والتكوين، وقد كانت هذه المهمة مسندة لشخص واحد وهو الأستاذ المرحوم محمد عزيز الحبابى.

المرحلة الثانية: تبدأ هذه المرحلة من بداية السبعينيات إلى منتصفها، وقد عرفت هذه المرحلة تعريب تدريس الفلسفة بشكل نهائي، واعتماد أطر مغربية ذات تكوين معرب، وتوحيد المقرر المدرسي على المستوى الوطني، وقد صدر مقرر آخر في الفلسفة مع بداية العام الدراسي 1971 - 1972 للأستاذ الجابري وجماعته، إضافة إلى مقرر خاص بالفكر الإسلامى للمؤلفين أنفسهم، وأهمّ ما يميز هذا المقرر هو

إيلاء أهمية قصوى للبعد الاجتماعي والتاريخي والأيدولوجي للمذاهب الفلسفية ومعارفها... تمّ التركيز على المقاربة التاريخية للدرس الفلسفي وتغيب الاشتغال على الإشكالات والمفاهيم.

المرحلة الثالثة: من أواخر السبعينيات إلى الثمانينيات: اتّسمت هذه المرحلة بتكوين أول فوج لأساتذة الفلسفة بالمدرسة العليا للأساتذة، وقد أصبح هذا الأمر معمقاً انطلاقاً من سنة 1980، وعلى مستوى الكتاب المدرسي فقد تمّ دمج الفلسفة والفكر الإسلامي في مقرّر واحد يعمل على إشكالات ومفاهيم بدل السرد التاريخي. كما بدأ العمل ابتداء من سنة 1978 بالمقرّر مجهول المؤلف.

المرحلة الرابعة: تمتدّ هذه المرحلة من 1991 إلى 1995 وهي مرحلة طغى عليها التدريس انطلاقاً من النصوص من أجل محاولة الابتعاد عن إيديولوجية المدرس في تدريس الفلسفة، كما تم تعديل هذا النمط سنة 1995 بإضافة طريقة التدريس واعتماد بيداغوجية الأهداف في تدريس الفلسفة، ومن هذا المنطلق فقد خضع مقرّر مادة الفلسفة والفكر الإسلامي لتجديد وتغيير يدخلان ضمن منهاج التعليم الثانوي الجديد، ويتمثل في الاختيار البيداغوجي لتدريس الفلسفة من خلال المفاهيم، لما يوفره ذلك من إمكانيات نظرية وسيكولوجية تتيح الاهتمام لدى المتعلم بالقضايا الفلسفية وانخراطه في ممارسة التفكير الفلسفي في هذه القضايا وانطلاقاً منها، كما تتيح تحقيق التوازن بين تعلم آليات التفكير الفلسفي ومضامينه، إضافة إلى دمج برامج ومقررات مادة الفلسفة والفكر الإسلامي في نسق شامل لمحدداتها ومنطلقات بنائها ووسائل إنجازها وتحقيق أهدافها.

المرحلة الخامسة: ارتبط الدرس الفلسفي في هذه المرحلة بتغير على المستوى البيداغوجي، إذ تمّ الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، وتمّ على مستوى المقررات التركيز على المفاهيم المؤطرة بالتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الفلسفة الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، إضافة إلى اعتماد تعدّد المقررات. (بريزي، 2015، ص 15-16).

القراءة المتأنية لهذه السياقات، يضعنا مباشرة أمام الوضع المتذبذب للسيرورة التطورية لهذه المادة الحيوية؛ صحيح أنه بالمقارنة مع بدايات تدريس الفلسفة بالمغرب بداية الستينيات، نستطيع القول، أن هناك إضافات أغنت المبادرة، ووضعت اللبنة الأساس لقيام واستقلال مادة الفلسفة وسط مكونات المضامين التعليمية، إلا أنه، وباستحضار التطور المتسارع للمجتمع البشري في العقود الأخيرة، من جهة، وعدم الحسم من لدن أصحاب القرار التربوي في اتخاذ موقف صريح في الجدل القائم حول نقطتين أساسيتين، تتعلقان معاً بكيفية التعامل مع الفلسفة ديداكتيكياً وبيداغوجياً. أولاهما: هل نتحدث عن الفلسفة، أم التفلسف؟ وثانيهما: ألا يمكن تدريس الفلسفة ما قبل السلك الثانوي التأهيلي؟ من جهة ثانية، فباستحضار هذين السياقين، يتضح

أن الباب لازال مفتوحاً أمام رد الاعتبار لهذا المكون التعليمي، الذي زادت الأحداث المعاصرة من إلحاحية تطعيمه بمقاربات معاصرة، تضع في الحسبان هيمنة الفعل التواصلي التكنولوجي والافتراضي على اهتمام جل الفئات الشبابية، وظهور أجيال تؤثر سلوكياتها وأنماط عيشها عن كفاءات ومهارات، حري بنا أن نوظفها لتكوين شخصية الراشد المواطن المتشبع بشتى مراتب القيم الكونية والإنسانية والوطنية والدينية... بطرق وأساليب تواصلية هي نفسها التي يوظفها شباب هذا العصر في تفاعلاتهم السوسولوجية.

نشير هنا، وعلاقة بالنقطة الأولى مثار الجدل المذكور (الفلسفة/التفلسف)، إلى أن المواقف يتأرجح فيها الباحثون التربويون بشكل عام، والمغاربة بشكل خاص، بين منتصر لتدريس الفلسفة، وبين منتصر لتدريس التفلسف؛ وهو نقاش يدخل في إطار إشكالية العلاقة بين البيداغوجيا والمؤسسة؛ حيث يعبر الخطابي، (2002) عن هذا الجدل بالتساؤلات التالية: "... هل هناك ضرورة لقيام بيداغوجيا للفلسفة أم أن لهذه الأخيرة بيداغوجيتها الخاصة بها؟ وهل يمكن أن يخضع تدريس الفلسفة لنفس القواعد التعليمية التي تخضع لها المواد الأخرى؟ ثم هل يتضمن الخطاب الفلسفي ما يمكن أن يساهم في إغناء النقاش الدائر حول البيداغوجيا والمؤسسة وحول تنظيم أشكال التواصل بين منتج الخطاب (الفلسفي) ومتلقيه." (الخطابي، 2002، ص 27).

يتأسس، إذن، هذا الجدل المتعلق بالمقاربة البيداغوجية والديداكتيكية لهذا المكون التعليمي، على التساؤل الإشكالي المركزي حول وظيفة والغاية من تدريس الفلسفة، "هل هي تعليم الفلسفة أو تعلم التفلسف؟ هل يهدف تدريس الفلسفة إلى أن يكتسب التلميذ مهارات عقلية ومعرفية أم أن ينمى لديه مواقف واتجاهات وجدانية أم هما معاً؟ كيف يمكن صياغة أهداف تدريس الفلسفة؟ هل على شكل سلوكيات مجزأة محددة مسبقاً أم على شكل وضعيات تعليمية؟" (بريزي، 2015، ص 18).

نستنتج من هذا النقاش، أن كل موقف من المواقف التي ستحاول الإجابة على السؤال: هل ندرس الفلسفة أم التفلسف؟ له مقاربتة الخاصة لماهية الفلسفة في حد ذاتها، وللسبل الكفيلة بتدريسها، ولأنجع الأساليب والطرق في ذلك؛ ولا يمكن الحديث أكثر في هذا الباب إلا من خلال نبش علاقة الفلسفة بالبيداغوجيا والديداكتيك، من جهة، وارتباطا بالنقطة الثانية مثار الجدل (سن التفلسف)، من خلال بسط المواقف المؤيدة والمعارضة لمشروع تدريس الفلسفة للأطفال؛ أي برمجتها ما قبل الثانوي التأهيلي. من جهة ثانية.

خلاصة القول، أن هذا الفصل، حاولنا فيه، رصد المواقف الفلسفية من الدرس الفلسفي؛ بدءاً من منهج سقراط في حواراته الفلسفية، مع السفسطائيين بشكل خاص، وهو المنهج الذي أثار الكثير من الجدل بين موقفين؛ الأول يرى فيه تهكماً وإفحاماً للمحاور، بينما يراه الثاني، منهجاً يليق بالفلسفة الباحثة عن الحقيقة؛

ويوضح نسبة هذه الحقيقة. ثم منهج أفلاطون الحوار، والذي يمكن القول معه، أنه إذا كان سقراط قد أنزل الفلسفة من السماء إلى الأماكن العامة بمنهجه الحوار، فإن أفلاطون قد أدخلها إلى الأكاديمية (المؤسسة)، من خلال النخبوية التي فرضتها جمهورية أفلاطون. إلا أن تلميذه أرسطو، قد حاول التوفيق بين الأستاذين، من خلال تدريس طلابه في مكان مغلق/ مفتوح؛ وهو يمشي في جنبات الملعب، لذلك سمي وأتباعه بالمدرسة المشائية في الفلسفة. وبالانتقال إلى الفلسفة القروسطية والإسلامية بشكل خاص، مع المعلم الثاني (الفارابي)، وجدنا أن النخبوية الأفلاطونية حاضرة في منهجه في تدريس الفلسفة، من خلال تحديده للمؤهلين لتعلم الفلسفة.

أما الفلسفة الحديثة مع كانط وهيغل، وبعد انتعاشها بعد الركود القروسطي، فقد أنتجت لنا جدلا بين هذين العلمين، حول الدرس الفلسفي، لازل صده بين الباحثين إلى اليوم، بين دعاة لتدريس الفلسفة وتاريخها (هيغل)، وبين تدريس التفلسف والتفكير الفلسفي (كانط). وهو الجدل الذي لم يفض إلى نتيجة ذات فائدة؛ من حيث؛ الانحياز إلى موقف ما، لذلك - وكما قال هايدغر - يجب أن يبقى السؤال مفتوحا: هل ندرس الفلسفة؟ أم التفلسف؟ لذلك كانت الإشارة في هذا الفصل، إلى أن جدل فلسفة / تفلسف، قد استمر في الحقبة المعاصرة من تاريخ الفلسفة، لكن بمفاهيم جديدة؛ أهمها الدرس الفلسفي، والاختلافية (دولوز)، والتفكيكية (دريدا)، والإنسانية (فوكو).

إن الوضع المتذبذب للسيرورة التطورية لمسار الدرس الفلسفي؛ أرخى بظلاله على تدريس الفلسفة بالمغرب بداية الستينيات، حين وضعت اللبنة الأساس لقيام واستقلال مادة الفلسفة وسط مكونات المضامين التعليمية، ولازل هذا الوضع المتذبذب يطال القرار التربوي؛ من خلال غياب موقف صريح من كيفية التعامل مع الفلسفة ديداكتيكا وبيداغوجيا؛ هل نتحدث عن الفلسفة، أم التفلسف؟ ثم إمكانية تدريس الفلسفة ما قبل السلك الثانوي التأهيلي؟ وقد خلصت مجريات هذا الفصل، إلى أن الباب لازال مفتوحا مع الأحداث الراهنة، بإلحاحية لتطعيمه بمقاربات معاصرة، تضع في الحسبان هيمنة الفعل التواصلي التكنولوجي والافتراضي على اهتمام جل الفئات الشبابية، وظهور أجيال تؤثر سلوكياتها وأنماط عيشها عن كفاءات ومهارات، حري بنا أن نوظفها لتجويد مخرجات الدرس الفلسفي، بطرق وأساليب تواصلية هي نفسها التي يوظفها شباب هذا العصر في تفاعلاتهم السوسيولوجية. ويمكن أن نجد ضالة الدرس الفلسفي، في السيكلوجيا المعرفية، وما أنتجته من وسائل وبرامج وأدوات، لإخراج الدرس الفلسفي من كلاسيكيته، وإعادة النظر في معايير وشروطه.

الفصل الرابع:

التربية المعرفية: آليات بناء

المعارف، والتفكير المنطقي

توطئة

يراهن هذا العمل على وجود بواذر الحصول على إجابات مقنعة لأسئلته البحثية، في تخصص السيكولوجيا المعرفية، التي قاربت مفاهيم مثل التواصل، والتفكير، وتبنت نماذج رائدة في هذا السياق، كالتربية المعرفية، وورشات التفكير المنطقي، وغيرها من التقنيات التي تنطلق من أرضيات سيكولوجية وسوسولوجية، مستفيدة تقنيا من تزواج حقل السيكولوجيا مع حقول معرفية أخرى كالفيزيولوجيا والنورولوجيا، الشيء الذي جعلها تدخل نسبيا إلى ما سمي إلى وقت قريب بالعلبة السوداء التي استحال دخولها قبل ذلك؛ ويتعلق الأمر بالذهن، وكيفية اشتغاله، وبالتالي فإن هذه المقاربة المعرفية لكيفية اشتغال الذهن استطاعت بناء استراتيجيات تعليمية تقلد وتستحضر كيفية تعامل الذهن مع المعطيات، وتجربتي الصفية بشكل خاص، أعطتني فكرة لا بأس بها عن فعالية توظيف الخطاطات المعرفية في بناء المفاهيم الفلسفية، وفي عمليات الأشكلة، والعلاقات بين الأطاريح التي تقترح حلولاً للإحراجات الفلسفية المدرسة.

1- التربية المعرفية وآليات بناء المعارف عند الطفل

يشير الحديث عن مفهوم التربية المعرفية الكثير من التساؤلات عن أصوله ومرجعياته النظرية، بحكم جدته نسبيا على الباحثين في ميادين التربية وعلم النفس، إلا أن استحضار سيرورة تطور علم النفس، وخاصة في محطاته التي قارع فيها الحقل التربوي، يجعل الضبابية تنقشع عن هذا المفهوم، الذي يمثل أحد النماذج التي تبنتها السيكولوجيا؛ باعتباره "مقاربة نسقية تقوم على تطبيق الأدوات والوسائل البيداغوجية، من أجل تكثيف الاشتغال الذهني لدى الطفل وتشجيعه على التفكير المنطقي (علوي، 2015، ص 71). وقد لا نبالغ إن قلنا، بناء على كون البيداغوجيا في معناها الاشتقاقي بناء وتوجيه الطفل، أن هذا يعني أن التربية المعرفية تفيد التوجيه والبناء السيكولوجيان للفرد/الطفل، كما تتأطر ضمن ذلك "التوجه الإكلينيكي في التربية الذي يعتمد على ثنائية التشخيص والتدخل؛ تشخيص الكفاءات المعرفية، والتدخل البيداغوجي المناسب من أجل بناء هذه الكفاءات وتطويرها." (علوي، 2015، ص 71). وترجع جذور هذا التوجه إلى النصف الأول من القرن العشرين مع رواد من طينة جان بياجيه؛ ممن اهتموا عموما بمسألة انبناء المعارف، وبشكل خاص عند الطفل، ضمن السيكولوجيا المعرفية كحقة ستخلق آنذاك طفرة سيكولوجية في هذا التخصص، سواء على مستوى مواضيع أو مناهج الاشتغال، أو على مستوى التخصصات العلمية الأخرى التي ستعتمد عليها أو ستتشارك معها السيكولوجيا أبحاثها.

يبرر هذا الرجوع إلى السيكولوجيا المعرفية في مهدها مع أبحاث جان بياجى، محاولة رصد جذور التربية المعرفية كتخصص معاصر يراهن عليه بحثنا لبناء تصور جديد لانبناء المعارف الفلسفية في درس هذه المادة في الثانويات المغربية.

1.1- السيكولوجيا البياجوية

1.1.1- نظرية بياجى النمائية

شكلت نظرية بياجى في تفسيره لكيفية نمو الذكاء عند الأطفال إبان ظهورها تطورا كبيرا في الأبحاث السيكولوجية، وهيمنت بذلك على الحقل السيكولوجي، ووجهت أبحاثه لسنوات عديدة؛ ويبرر الباحثون هذا الحكم بأن ما ميز أعمال بياجى أنه "بلور نموذجا نظريا خاصا لنمو ذكاء الطفل بوصفه خطيا تطوريا وتراكميا لارتباطه بفكرة الاكتساب والتقدم عبر مراحل متلاحقة بدءا من الحالة الأولية للذكاء (المرحلة الحسية- الحركية) إلى الحالة التي يصبح فيها أسمى وأنضج (مرحلة العمليات المجردة، المنطقية، الرياضية أي المرحلة الصورية). هذا الإطار النظري هو ما تم نعتة بـ (نموذج السلم)؛ حيث النمو شبيه بصعود السلم. فكل درجة (= مرحلة) تشير إلى تقدم ملحوظ نحو مرحلة أكمل وجد محددة في إطار نمو الذكاء، وهي المرحلة المنطق - رياضية. (علمي إدريسي، 2009، ص 69).

تجدر الإشارة هنا إلى أن نظرية بياجى هذه جاءت في سياق التطور العام الذي عرفه علم النفس عموما، منذ محاولاته الأولى الاستقلال عن الفلسفة بمواضيعه ومناهجه، والتي أنتجت الاتجاه السلوكي في تفسير الظاهرة الإنسانية. وهو الاتجاه الذي صادف مجموعة من الانتقادات الموجهة له من طرف باحثين أمثال رواد المدرسة الجشططية، وتشومسكي، وبياجى، و"فيما يتعلق بأعمال بياجى، والتي كانت تتدرج تحت تسمية (علم النفس المعرفي)، هي الأعمال التي أنتجت نظرية قوية ومتكاملة حول النمو العقلي والمعرفي". (بلحاج، 2009، ص 51).

ما يفيد بحثنا في هذا السياق هو النظرية المعرفية البنائية ذات التوجه التطوري النمائي؛ والتي حدد بياجى من خلالها مراحل النمو عند الطفل، لأن "اهتمام أقطاب البنائية الكلاسيكية والجديدة (بياجى، بسكوال، ليون، كايز، هارفورد، فيشر...) انصب أساسا على مجال انبناء المعارف عموما، وقاموا بتحديد مكوناتها البنوية ومراحلها التكوينية عند الطفل..." (علوي، 2008، ص 61).

تختلف هذه المراحل النمائية عند الطفل باختلاف قراءات الباحثين لما خلفه بياجى عموماً، ولمؤلفه (الابستمولوجيا التكوينية) بشكل خاص، حيث هناك من يراها خمسة مراحل، وهناك من يقصرها في أربعة مراحل كبرى، مع الإشارة إلى أن عدد الباحثين الذي اضطلعوا بترجمة ما خلفه بياجى لا يمكن حصره، لكننا سنورد في هذا الباب أحدث مؤلف صدر في زمن القيام بهذا البحث (ط 1، 2019)، ويتعلق الأمر بكتاب (دراسات في الفكر السوسيولوجي) لكاتبه صلاح عبد الحليم، وحول السبب في هذا التباين في تصور وتحديد المراحل النمائية للطفل عند بياجى يقول هذا الباحث: "ومن منطلق التكون التدريجي للبنيات والخطط العقلية يميز بياجيه عدة مراحل وفترات وأطوار لنمو النشاط العقلي عند الطفل. ونحن، إذ نستخدم هذه المفاهيم (مرحلة، طور، فترة)، فإننا نود أن نشير من خلالها إلى تداخلها، وإلى غياب الحدود الفاصلة بينها أحياناً في أعمال بياجيه. فلكي يعبر عن مستوى من مستويات النمو يستعمل مفهوم "الفترة" تارة، ومفهوم "المرحلة" تارة أخرى. كما يستعمل مفهوم "المرحلة" في بعض مؤلفاته ليعني به جزءاً أو طوراً من الأطوار التي تغطي فترة من فترات النمو... وهكذا. وقد نجم عن ذلك ما نلاحظه لدى قراءة أعمال بياجيه من تفاوت في عدد مراحل النمو وعدد سنوات كل واحدة منها." (صلاح، 2019، ص 442). يعتمد صلاح عبد الحميد كحجة على تصوره هذا، جدولاً مفصلاً من أعمال ر. دروز R.Droz، و م. راهمي M. Rahmi، في كتابهما "قراءة بياجى Lire Piaget"، وهو كالتالي:

الجدول رقم (3): أعمال بياجي حسب قراءة دروز وراهمي

الرقم	عنوان المؤلف	المستوى	العمر بالسنوات
			12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
1	ست دراسات في علم النفس	التركيبات الوراثة العادات الحركية الأولى الذكاء الحسي - الحركي الذكاء الحدسي العمليات الحسية العمليات المنطقية	
2	علم نفس الذكاء	المرحلة الحسية الحركية المرحلة ما قبل العملية المرحلة الحدسية المرحلة الحسية المرحلة المنطقية	
3	علم نفس العقل	المرحلة الحسية - الحركية العمليات الحسية العمليات المنطقية	
4	البيولوجيا والمعرفة	المرحلة الحسية - الحركية العمليات الحسية العمليات المنطقية	
5	الإبستمولوجيا التكوينية	المرحلة الحسية - الحركية الطور 1 من ما قبل العمليات الطور 2 من ما قبل العمليات الطور 3 من ما قبل العمليات الطور 4 من ما قبل العمليات مرحلة العمليات المنطقية	

(صلاح، 2019، ص 442).

ويوضح هذا الجدول أن بياجي بنفسه تباينت تحديداته لهذه المراحل بتباين مؤلفاته، إلا أن الهدف هنا ليس هو جرد هذه المراحل بخصائصها الدقيقة، بقدر ما هو معرفة آخر مرحلة من تلك المراحل؛ ألا وهي مرحلة العمليات المنطقية أو التجريدية، لأنه، وارتباطاً بموضوع بحثنا الذي يهم - في جانب منه - بناء المعارف في درس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي، وهو السلك الذي يهم الفئة العمرية الموافقة للمرحلة الأخيرة من المراحل النمائية التي حددها بياجي، فإننا سنقصر التفصيل في المميزات والخصائص على هذه المرحلة بالذات. والتي تغطي عمر أحد عشر أو إثنا عشر سنة فما فوق، حيث يتميز الطفل فيها بنضج التفكير المنطقي الذي بدأت بوارده في المرحلة السابقة أي ما قبل الإجرائية، وبقدرته على التفكير التجريدي والمنطقي، وعلى الاستنتاج العام مما هو خاص، بالإضافة إلى استخدام التفكير الاستدلالي في حل المشكلات، واستيعاب العديد من المعاني التجريدية.

ويعتبر كتاب "العمليات الذهنية ومهارات التفكير" لمحمد جهاد جمل من القراءات لنظرية بياجي التي حددت خمس مراحل نمائية لذكاء الطفل، وفي آخر هذه المراحل كما يحددها "جمل" (المرحلة الخامسة) التي يسميها (مرحلة الإجراءات الشكلية) أو (مرحلة الذكاء المجردة) " وفيها يستخدم الفرد المصطلحات المجردة وتنمو لديه القدرة على حل المشكلات. إذ يبدأ بالتححرر من حدود الواقع المحسوس إلى إدراك النظريات والمبادئ، ويسمي بياجي هذه المرحلة، بمرحلة التفكير الفرضي الاستدلالي، وتعتمد العمليات الذهنية في هذه المرحلة على الفرضيات والتصورات الذهنية... في هذه المرحلة يتميز التفكير بالقدرة على إدراك الإمكانات الكامنة خلف ما هو واقع، والنزعة نحو الاهتمام بما وراء الظواهر والمشكلات الإيديولوجية." (جمل، 2005، ص 55).

نستخلص من هذه الإطلالة المقترضة على الاستيمولوجيا التكوينية البياجوية أن بياجي أسس تصوره للتطور الذهني أو الذكاء على فلسفة "ترتكز على تأثير التركيب البيولوجي للإنسان على قدراته العقلية وتأثير البيئة في تركيب الفرد، فالفرد يسعى إلى أن يستوعب البيئة التي يعيش فيها ويتكيف معها، والذكاء بالنسبة لبياجي هو شكل من أشكال التكيف المتقدم، وهو يتطور بواسطة عملية الاستيعاب والتلاؤم، والذكاء لا يظهر فجأة ولكنه عملية توازن مستمر، وعملية دياكتيكية، وجهد مستمر لإدخال الجديد في إطار البنيات العقلية الموجودة مسبقاً، وإيجاد بنيات جديدة أكثر تكاملاً، وعملية تكوين الذكاء عملية مستمرة من حيث أن كل خبرة يمر بها الفرد تسهم في نمو ذكائه." (جمل، 2005، ص 64). وهو ما يعني أن أذهان الفئة المعنية بدرس الفلسفة في السلك الثانوي التأهيلي، ليست أوعية فارغة يجب شحنها بمعارف فلسفية، بقدر ما هي أذهان بها رصيد تم تراكمه بمرور المراحل العمرية وصولاً إلى مرحلة المراهقة؛ حيث زعزعة

المفاهيم والتمثيلات والرصيد المكتسب من خلال الخبرة الحياتية. وما على المدرس في الفصل الفلسفي سوى تدريبه على تفكير فلسفي يستحضر المنطق والاستدلال لتثبيت أو إعادة إرساء موارده وتمثلاته حول ذاته وحول العالم، والتي تبدأ في أولى مراحل حياته على شكل تصورات علمية ساذجة وبسيطة. وبالتالي على المنظرين للحقل البيداغوجي والديداكتيكي استحضار هذه المعطيات في التعاطي مع مضامين الدرس الفلسفي، ومع نوعية التكوينات الأساسية والمستمرة المخصصة للمدرسين لتأهيلهم بما يفيد في تعاملهم مع هذه الفئة العمرية ذات الخصوصيات النمائية الاستثنائية، والتميزة أساسا بظهور رغبة في الاستقلالية والحرية في التفكير والحكم والتصرف...

2.1.1- مفهوم السببية وتمثل العالم عند الطفل.

لا يقتصر ما خلفه بياجى من أعمال على نظريته النمائية هذه، بل نجد له رصيذا لا يمكن إنكاره في السيكلوجيا المعرفية عموما، وحول بعض الكفاءات والمبادئ المميزة للذكاء والتعلم عند الطفل/ المراهق، بشكل خاص؛ حيث نجد مثلا بخصوص ما يتعلق بمبدأ أو مفهوم السببية، أن هذا الباحث يعتبرها " كنزعة أصلية للفكر، أي استيعاب الواقع في الأنا" (بياجى، 1986، ص 131). وأن له جذورا وامتدادات في كل مراحل نمو الطفل؛ وأنه مرتبط دوما بالذكاء، ويقول بياجى في هذا السياق "نلاحظ قبل الكلام، وبالتالي قبل أي فكر مفهومي منعكس، نمو الذكاء الحسي- الحركي عند الرضيع. وهذا الذكاء يذهب لوحده إلى حد بناء ما هو جوهري بالنسبة للمجال والموضوع والسببية والزمان؛ أي أنه ينظم باختصار، عالما راسخا ومنسجما على مستوى الأفعال." (بياجى، 1986، ص 125). وهو ما معناه أن مبدأ السببية إلى جانب مفاهيم المجال والموضوع والزمان، نستطيع رصدها في مراحل مبكرة عند الطفل، وملاحظة أنها مرتبطة بانبناء ونمو ذكائه. وحول هذا التواجد للسببية في كل المراحل النمائية لذكاء الطفل، يضيف بياجى: "... استطعنا أن نبين أن السببية الحسية- الحركية لا تستمد من السببية الإدراكية، وإن السببية الإدراكية البصرية، مثلا، تعتمد بالعكس على سببية لمسية- حركية، وهذه بدورها تتعلق بمجمل الحركة الذاتية، وليست مقصورة على العوامل الإدراكية؛ ومن ثم فإن السببية الإجرائية تضرب جذورها الحسية- الحركية، وليس الإدراكية، مادامت هذه الأخيرة تابعة بنفسها للسببية الحسية- الحركية، في وجوها المحركة كما في وجوها الإدراكية." (بياجى، 1986، ص 36). بمعنى أن مفهوم السببية عند الطفل يصاحبه في كل مراحل نماء ذكائه، ولا يرتبط عنده بمرحلة الإدراك فقط، بل يرتبط أيضا بالمرحلة الحسية - الحركية، باعتبارها أولى مراحل النمو عند الطفل، هذا المفهوم الذي نجده موازيا ومتقاطعا أيضا مع كل التصورات

التي يبنيها الطفل منذ ولادته حول العالم/ المحيط، والتي تبقى في ذهنه كتمثلات للعالم يسري عليها بتعاقب مراحل النمو نوع من التضييق والمراجعة حسب ما تم استدماجه من معطيات جديدة في المراحل المولية من نموه العقلي، أو تطور ذكائه. وحول تصور الطفل البسيط والأولي للعالم يذكر بياجى في معرض حديثه عن التجربة الفيزيائية: "ولا تتضمن هذه التجربة أول الأمر سوى تصنيف الأشياء أو إقامة علاقات أو مطابقات فيما بينها، عن طريق العمليات الملموسة، لكن من دون أي تمييز أو فصل ممنهج للعوامل الفاعلة. وهذه الطريقة المباشرة في تناول الواقع، بما هي أقرب إلى التجربة العينية أكثر منها إلى الاختبار الممنهج بالمعنى الصحيح، ليهتدي المرء إلى اكتشاف بعض العلاقات السببية: فمثلا، عندما يتوصل الطفل، حوالي سن 7 أو 8 أعوام، إلى عمليات الجمع ومفاهيم المحافظة الناجمة عنها، يستطيع أن يفهم أن السكر المذاب في الماء لا يعدم (يقصد: لا ينعدم)، كما كان يعتقد من قبل، وإنما يبقى في شكل حبيبات لامرئية، يساوي جمعها كميا قطع السكر التي وضعت أصلا في الماء..." (بياجي، 1986، ص 39).

وفي ذات السياق، المتعلق بالسببية، من حيث وجودها ونماؤها في مختلف مراحل العمر الذهني أو الذكاء عند الطفل، يتحدث بياجى عن الاختلاف في الأهمية والدرجة، مما يفيد دينامية المفهوم أو المبدأ؛ حيث يقول: "لنأخذ كمثال السببية عند الطفل، عندما نسأل الأطفال من مختلف الأعمار عن الظواهر الطبيعية الرئيسية التي يهتمون بها تلقائيا، نحصل على أجوبة شديدة الاختلاف حسب مستويات الأشخاص الذين نسألهم. فعند الصغار نجد تصورات متنوعة جدا تتضاءل أهميتها مع تقدم السن ... أما عند الأطفال الكبار، فلا نعود نجد سوى تصورات من النوع السببي المميز للراشد، اللهم بعض الترسبات الباقية من الأطوار السابقة. وبين المستويين في سن 8 إلى 11 عاما، على وجه التقريب، نجد بالمقابل أشكالا انتقالية متعددة بين النزعة الحيوانية الاصطناعية المميزة للصغار، وبين النزعة الميكانيكية المميزة للكبار..." (بياجي، 1986، ص 131).

نختم هذه الإطالة المقتضبة على السيكولوجيا البياجوية بالحديث عن موضوع لا يقل أهمية عن ما ركزنا عليه سابقا (التفكير المنطقي ومبدأ السببية عن الطفل من منظور بياجى)، هذه الأهمية التي تتأسس على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار هذا التصور، ويتعلق الأمر بتمثل الطفل للعالم كما حدده وتصوره بياجى، "ففي دراسة له حول (تمثل العالم عند الطفل)، لاحظ بياجى (1929) (أن الأطفال صغار السن يعتقدون أن الكلمة قد تتضمن خاصيات الموضوع التي تحيل إليه (اللون ، الشكل ،القامة ...) وقد وجه للأطفال ما

بين 5 و 11 سنة ستة أسئلة تتعلق بأسماء الكلمات و موضوعات العالم: كالشمس، والسماء... و كانت النتائج على الشكل التالي :

*يعتقد أطفال سن الخامسة والسادسة أن الكلمة تتوافر على خاصية تميزها، مثلا الشمس تسمى بهذا الاسم لأننا نراها أو لأنها ساخنة.

*أما أطفال سن السابعة والثامنة فأجابوا بأن الله أو الإنسان الأول هو الذي جاء بالكلمات.

* وأخيرا، ينبغي انتظار بلوغ الطفل السن العاشرة والحادية عشرة لتصبح الكلمة كعلامة لسانية."

نستنتج مما تقدم أن تصور العالم وظواهره الطبيعية عند الطفل يرتبط بداية بالقانون أو السببية الأخلاقية أو الإرادية (أو الأنوية والتمركز حول الذات)، وهذه الحتمية الأخلاقية المرتبطة بإرادة الأشياء تختفي بتعاقب مراحل النمو بعد العاشرة لتعوضها السببية الفيزيائية أو السببية شبه العلمية أو الموضوعية.

2.1- سيرورة تطور المقاربات السيكلوجية للنشاط المعرفي وبناء المعارف

لا يمكن الحديث عموما عن بناء المعارف أو اكتسابها دون معرفة اشتغال بنية النظام المعرفي، أي النشاط الذهني ، أو الاشتغال المعرفي، كما سماه أفرار علي، والقدام محمد؛ "فمن خلال هذا الاشتغال المعرفي، يبني الإنسان معارفه، يغنيها، يصححها ويتعلم، فنحن هنا أمام اشتغال ذهني داخلي لا نرى إلا نتائجه عبر الإنجاز الذي يقوم به الفرد، هذا الاشتغال الذي يتم بواسطة النظام المعرفي الداخلي بالاعتماد على بنيات ذهنية ومعرفية متعددة، فهذه الكيفية تمكن بياحيه من النفاذ إلى العلبة السوداء ليكشف مكوناتها الأساسية وعن طريقة اشتغالها." (أفرار و القدام، 2013، ص 235).

وبالتالي، فإن بناء المعارف، بما فيها المتعلقة بالدرس الفلسفي، لا يمكنه أن يتم بشكل فعال إن لم يكن هناك رصيد مقبول حول هذا الاشتغال المعرفي، عند المدرس كمعني في العلاقة البيداغوجية التواصلية التي تجمعها مع المتعلم في سياق بناء المفاهيم الفلسفية، وما يمكن التنبيه له، في هذا السياق، أن أغلب التفاعلات الصفية تكاد تسيطر عليها المرجعية السلوكية، التي يكون فيها المدرس والمضامين التي يقدمها كمثيرات، تتطلب استجابات لدى المتعلم، في حين أن هذه المقاربة السلوكية قد أفادت في ترويض سلوك الحيوان، وفي بعض التعليمات عن الإنسان، لكنها فشلت في معرفة ما يدور داخل ذهن الإنسان أثناء اشتغاله/تعلمه، على أساس أن هذا الأخير يتميز عن غيره من الكائنات بذهن يعالج المثيرات ويتصرف في نوع الاستجابات، وبمعنى آخر، اقتصر على ملاحظة السلوك الخارجي عوض محاولة رصد ما يحدث داخل الذهن من أنشطة أثناء بناء المعارف واكتسابها، كما يشير إلى ذلك أفرار علي ، والقدام محمد؛

حيث يقول: " بعد أن حددت السلوكية الذات بين المثير والاستجابة تخلت عنها لكونها عبارة عن علبة سوداء لا يمكن سبر أغوارها والتعرف على ما بداخلها، فحتى Skinner نفسه لم يتمكن من قراءة ما بداخلها، حيث اكتفى بالدفاع عن أهمية التشريط الإجرائي (Conditionnement Opérant)، الذي يعتبر فيه السياق متغيراً أساسياً في اختيار نوع الاستجابة الملائمة للمثير. " (أفرار والقدام، 2013، ص: 229)، وهي المهمة التي راهنت عليها البنائية التكوينية، ثم المعرفة الجديدة، من خلال انتقادها للسلوكية في تخليها عن الاهتمام بما يحدث داخل ذهن أثناء اشتغاله، "ونشير هنا إلى أن اقتناع السلوكية بتعاليمها النظرية وعدتها المنهجية، وبأن التشريط يعتبر ميكانيزماً أساسياً للتعلم قد فرض عليها الاهتمام بالسلوك الخارجي القابل للملاحظة فقط، مما عرضها للنقد من طرف مجموعة من العلماء، ومن بينهم بياجيه، الذين تمكنوا من الدخول إلى العلبة السوداء للكشف عن بعض مكوناتها، ويعتقد أن من أصعب المهام التي واجهتها البنائية التكوينية ومن بعدها المعرفة الجديدة تتحدد في محاولة التعرف على تلك المكونات بنوع من الدقة والتفصيل. " . (أفرار و القدام، 2013، ص 229).

وفي هذا الجرد لبعض المحطات في تطور مقاربات الاشتغال المعرفي، ونظرتها لعلاقة الذات بالموضوع المحكومة بداية مع السلوكيين بثنائية مثير - استجابة، ثم مع البنائية الجديدة والبنائية النمائية بدور الذات المتمثل في اشتغال ذهن على المثيرات لتعديل الاستجابات، ما يهمننا في كل هذا، هو الموقف السيكولوجي المعرفي من بناء المعارف والتفكير كعمليات تحدث داخل ذهن، بمعنى أن ذات المتعلم تبني خلال عملية التفكير المعارف وتعديل ما تستقبله من مثيرات، لأن الأساس الإبيستمولوجي الذي اعتمدته هذه المدارس التي شكلت سيرورة التطور في مقاربات السيكولوجيا لعملية التفكير وبناء المعارف يتحدد "في العلاقة المتبادلة التي تجمع بين الذات والموضوع، والتي يمكننا أن نعبر عنها بتوظيفنا لثنائية (Objet)- (Sujet). تلك العلاقة التي تتيح للذات بناء الموضوع معرفياً، أي استيعابه وتمثله وتخزينه واستحضاره وتحليله وتصنيفه وتركيبه وتحديد موقعه في الزمان والمكان والتعبير عنه بالكلام أو الإشارة... فمن خلال التفاعل المتبادل Interactionnisme بين الذات والموضوع يتم بناء هذا الأخير بما يحمله من خصائص ومميزات، أي بتعبير آخر يتم بناء المعرفة. وهو بناء تدريجي تمكنت التكوينية بامتداداتها المختلفة من تحديد نموه. ونشير هنا إلى أن ذلك التحديد قد استلزم منها تقديم تصور لبنيات النظام المعرفي ولطريقة اشتغاله، أي تقديم أهم المفاهيم والميكانيزمات والعمليات الذهنية... التي تتشكل منها العلبة السوداء. " (أفرار و القدام، 2013، ص 230).

3.1- التفكير كنشاط معرفي في السيكلوجيا المعرفية

يتسم التفكير - كما سنرى ذلك في إحدى محطات هذا البحث اللاحقة- بمطواعة للنماء والتطور، باعتباره من العمليات العليا للذهن، وإلى كونه ذا طبيعة غير ثابتة، تجعله سيرورة يستطيع الفرد من خلالها التجديد المستديم لطرق تفكيره، وهو ما يعني ضرورة الإلمام من جهة المدرس، بمراحل تطور السيكلوجيا المعرفية في تناولها لهذا التفكير، على أساس أنه نشاط معرفي، يستلزم معرفة كيفية حدوثه داخل اللعبة، التي لم تعد سوداء يصعب دخولها مع مستجدات تخصص علمي وظف كل ما استطاعه من نتائج مجموعة من التخصصات الأخرى؛ من معلومات، وعلوم الأعصاب، وغيرها من الحقول العلمية التي لازلنا نعاصر فورة نجاح أبحاثها في اقتحام أغوار الذهن لمعرفة وتصوير أنشطته وهو يشتغل. وفي هذا السياق يقدم لنا أفرار علي، والقدام محمد، نبذة عن هذا التطور النظري والشكلي لعلم النفس المعرفي، ملخصاً إياه في ست فترات تغطي المرحلة من الستينات إلى اليوم¹، وهي كالتالي:

المعرفية الرمزية

"... بعد ما تم إرساء النماذج السبرنطيقية²، اقترحت السيكلوجيا المعرفية نماذج عامة حول ميكانيزمات التفكير، مما أدى إلى تأسيس السيكلوجيا المعرفية من خلال إنشاء مركز للعلوم المعرفية سنة 1960 في

¹ - (2013) سنة صدور المرجع المعتمد في هذا الموضوع: أفرار. علي، والقدام. محمد، مقال بعنوان "هل تمكن علم النفس فعلاً من النفاذ إلى اللعبة السوداء؟"، ضمن "المقاربات السيكلوجية للاشتغال المعرفي".

² - السبرنطيقا (cybernetics) كلمة ذات أصول يونانية قديمة معناها (ربان السفينة) وهي تعني السيطرة والتحكم، فهي تعبر عن مجموعة المفاهيم التي تحكم عمل أي منظومة تتكون من أجزاء عديدة؛ بحيث تتحكم في ذاتها معتمدة على ما تتبادله أجزاؤها من معلومات فيما بينها أثناء عمل المنظومة، وذلك بغرض تحقيق وظيفة ما. ويعرفها مولس بأنها: "علم يبحث في الأحياء وردود فعل هذه الأخيرة إزاء الوسط الخارجي"، (جار الله، 2006).

ويعتبر نوربرت فينر Norbert Wiener الرياضي التطبيقي والنظري الأمريكي (1894-1964) أول من وظفها بمعناها الحديث؛ وقد أسس نوربرت فينر السبرنطيقا، وهو يعني بها الحقل الذي يقن فكرة التغذية الاسترجاعية وله تأثير على الهندسة، تحكم النظم، علوم الحاسب، علم الأحياء، الفلسفة، ونظام المجتمع. ومن أهم مؤلفاته في هذا الباب "Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine". ومنه انتقلت إلى عدة تخصصات منها علم النفس والفلسفة... المصدر: https://www.marefa.org/%D9%86%D9%88%D8%B1%D8%A8%D8%B1%D8%AA_%DA%A4%D9%8A%D9%86%D8%B1#.D9.85.D8.A4.D9.84.D9.81.D8.A7.D8.AA.D9.87

وقد اقترنت في إحالتنا السابقة عند الباحثين بالنماذج؛ والمقصود بالنماذج السبرنطيقية؛ تلك النماذج التي تعتمد في التعليم على ذاتية المتعلم؛ أي النماذج السيكلوجية المعرفية التي استطاعت معرفة كيف تحدث عملية انبناء المعارف في الذهن، وكيف يدبر هذا الأخير علاقة الذات بالموضوع. وهو موضوع ما يصطلح عليه بنظرية النظم التي ظهرت في سياق المشاريع العلمية التي حاولت تقليد عمل الذهن من خلال ابتكار النظم الآلية للحواسيب، والحديث يطول في هذا الباب؛ لكن ما يمكن الإشارة إليه، هو أن العديد من النظريات السيكلوجية لها علاقة بهذا الموضوع؛ كالاقترانية والحاسوبية والقالبية... وهي التخصصات التي أشرنا سابقاً في هذا البحث، لكونها تلك العلوم التي انفتحت عليها الأبحاث السيكلوجية، وحققت بذلك القدرة على سبر أغوار اللعبة السوداء (الذهن). وقد عبر عن ذلك

جامعة هارفارد Harvard بالولايات المتحدة الأمريكية، من طرف Jérôme و George Muller Bruner "... (أفرار و القدام، 2013، ص 240).

المعرفية الحاسوبية

في هذه المحطة من محطات تطور السيكلوجيا، يسوق لنا الباحثان قول فودور "العمليات العقلية ... عبارة عن حسابات، أي عمليات تجري على الجانب التركيبي للتمثيلات العقلية (Fodor, 2003, p: 35)، نقلا عن ". (أفرار و القدام، 2013، ص 241) ، ويضيفان: "المعرفية الحاسوبية بهذا المعنى تتمحور حول تصور السيولة المعلوماتية التي تلج النظام المعرفي وكذا حول معالجتها، فالذهن الإنساني قد تمت نمذجته على شكل نظام لمعالجة المعلومات، إذ يصبح التفكير حسب هذا الاتجاه عبارة عن تحويل للمعلومة:

دخول (مثيرات) ← تمثيلات رمزية يتم الاشتغال ← خروج (استجابات)

عليها بواسطة قواعد

بدخول المدركات الحسية إلى النظام المعرفي تتحول إلى تمثيلات رمزية. فمن خلال اشتغال الذهن على الرموز. كما يؤكد على ذلك Fodor. ينجز عمليات عقلية مشابهة للعمليات المنطق الرياضية: أن تفكر يعني أن تعالج الرموز.

الاقترانية

أورد الباحثان في هذه الفترة التي غطت الثمانينيات سيرورة النظرية الاقترانية كاتجاه منافس للحاسوبية الكلاسيكية، والتي سيطرت على الحقل السيكلوجي المعرفي منذ الخمسينيات، هذا الحقل العلمي الذي تم فيه الانتقال من البراديغم المعرفي إلى البراديغم الاقتراني، "هذا الاتجاه قد قدم تصورات صورية تحاكي الاقترانيات التي تتم بين الخلايا العصبية في الدماغ. بحيث تؤكد لدى المدافعين عن هذا الاتجاه التخلي عن الأساس المعلوماتي لصالح الأساسي العصبي. هذا الأساس الذي أفادهم في ولوج اللعبة السوداء من خلال الكشف عن شبكة الاقترانيات التي تتم بين مختلف الوحدات البسيطة. وهي اقترانات تشبه إلى حد كبير المشابك العصبية التي تجمع بين مختلف الخلايا العصبية الدماغية." (أفرار و القدام، 2013، ص 241-244).

المشروع عمر (2013)، في كتابه "الكتابة الزرقاء: مدخل إلى الأدب التفاعلي"، بقوله: "وبتبلور الفتح المعرفي السيبرنطقي، ونضجه، واكتماله، عملت تلك الثلة من العلماء التي عرفت بجامعة السيبرنطيقا على تعميم التّصوّر السيبرنطقي في دراسة الظواهر الإنسانية، فاتخذوا من المخ الإنساني نموذجاً لتطويع عملهم، واتجهت التقانة صوب مماثلة العمليات التي تتم في المخ البشري، فهذا الأخير - وكما يؤكد علماء الذكاء الصناعي - «شبكة كثيفة من عناصر الذاكرة ومعالجة المعلومات، يمكن محاكاتها بألة ذكية، ذات مصفوفة هائلة من الحواسيب الميكروية» (زرفاوي، 2013، ص 59-60).

المعرفية التفاعلية الثقافية (المعرفية الموضوعة (Située))

وضح الباحثان في هذه الفترة كيف أن الأبحاث التي كان يديرها بياجيه من جهة وفيكوتسكي من جهة ثانية، كانت تسير في اتجاهين مختلفين، بحيث "في الوقت الذي كان فيه Piaget يؤسس الأرضية العلمية لبناء نظريته (البنائية التكوينية) التي تعتبر الجانب المعرفي هو المسؤول عن انبناء المعرفة، كان فيه Vygotsky يؤسس لنظرية أخرى تعتبر الجانب الاجتماعي هو المسؤول عن اكتساب تلك المعرفة. فبالرغم من اختلاف توجه الرجلين، فإن ما كان يجمع بينهما هو اهتمامهما معا بالنمو كل واحد من زاويته ومن خلفياته العلمية وقناعاته العلمية." (أرفار و القدام، 2013، ص 244)، وهو الأمر - يضيف الباحثان - الذي جعل برونر يعثر في مشروع بياجيه وفيكوتسكي على خيوط رابطة، سيؤسس بناء عليها نظريته، منطلقا من "مصادرة مؤداها أن (... الحقيقة العلمية تكمن في تعايش النظريات المختلفة والمتناقضة) (84 Bruner, 2000. p.:... فإذا كانت قناعات Piaget لا تمنح أي اعتبار للثقافة فإن الحياة النفسية لـ Vygotsky تبدأ بالتفاعل مع الآخرين، بحيث يتم استدخال نتائج ذلك التفاعل وإدماجها في مضامين الفكر. وبما أن التفاعل الاجتماعي يتم تنظيمه ونقله بواسطة اللغة...، فإن الدلالات والأشكال التي يتم إنتاجها أثناء التبادل اللفظي هي التي تنتج النظام التاريخ- ثقافي. فإذا كان Piaget ينظر إلى المعرفة تبعا لصدقها وقابليتها للتحقق كونيا، فإن Vygotsky ينظر إليها باعتبارها موضوعا محليا وسياقيا. وإذا كان الأول يهتم بدراسة القواعد التفسيرية العامة للفكر، فالثاني يهتم بالمظاهر الخاصة بكل حالة." (أرفار و القدام، 2013، ص 244-245)، وبناء على هذه المعطيات والملاحظات، إلى جانب محاولات Bruner لإعطاء نفس جديد للسيكولوجيا المعرفية، استطاع هذا الأخير - يضيف أرفار والقدام - "التخلي عن براديجم المعالجة الحاسوبية، لأن الذهن ليس مجرد نظام لمعالجة المعلومات، إنه نظام لبناء الدلالة والمعنى، هذه الأخيرة تنشأ نتيجة للتفسير الذي يمنحه الذهن لعلامة أو مؤثر أو معلومة ما. فخطأ العلوم المعرفة، في نظره، يتجلى في اهتمامها بالسيرورات العقلية دون الأخذ بعين الاعتبار المجال الثقافي والسياقات الاجتماعية، فعلى السيكولوجيا المعرفية أن تهتم بأسئلة الدلالة، فهذه الأخيرة لا تظهر، ولا تتطور إلا من خلال تفاعل الذهن بسياقاته." (أرفار والقدام، 2013، ص 244-247).

تأثير العلوم العصبية.

أشار الباحثان في هذه الفترة من فترات السيرورة التطورية للسيكولوجيا المعرفية، والتي غطت مرحلة التسعينيات من القرن العشرين، إلى أن هذا الحقل العلمي استفاد كثيرا من نتائج أبحاث مجال علوم

الأعصاب، الشيء الذي هيأ الوسط لظهور تخصصات ضيقة ودقيقة كعلم نفس الدماغ، وعلم النفس العصبي، وعلم النفس العصبي المعرفي...

كما يوضح الباحثان أن استفادة السيكولوجيا المعرفية من النورولوجيا كانت على ثلاثة مستويات "يتحدد الأول في كون أن النوروسيكولوجيا المعرفية قد عملت على تجديد طريقة تشخيص وعلاج اضطرابات النمو. فقد أثبتت أن نمو وتطور الوظائف العليا المعقدة كالإدراك والحركة واللغة والاستدلال يمكنها أن تصاب باضطرابات ذات أصل بيولوجي." (أفرار و القدام، 2013، ص 248) ، وما يهمنا في هذه الإحالة الأخيرة بالذات، الاستشهاد على كون الباحثين يعتبرون الاستدلال نشاطا ووظيفة من الأنشطة والوظائف العليا للذهن. وبالتالي فالحديث عن التفكير الاستدلالي لا بد وأن يستحضر كيفية قيام الذهن بهذا النشاط، وبحث سبل تعلمه أو تطويره.

2- التفكير والتفكير المنطقي

1.2- مفهوم التفكير ومقارباته

1.1.2- مفهوم التفكير

لا يمكن بأي حال من الأحوال الحديث عن التواصل بشكل عام، وعن الحوار والحجاج في الدرس الفلسفي، بشكل خاص، دون الإطالة على مفهوم التفكير، وبعض أنواعه؛ كالتفكير الفلسفي، والنقدي، والمنطقي، والاستدلالي... بناء على ما يمكن استحضاره من علاقات لهذه الملكة (التفكير) بالتواصل اللساني، من جهة، وبالحجاج، من جهة أخرى.

يعزز هذا الاختيار الانتقالي من التواصل إلى التفكير إلى جانب ما ذكرناه سابقا حول علاقة المفهومين، موقف الباحثين حول هذه العلاقة، حيث يقول فاديم روزين "في عدد من أعماله، طرحت فرضية أن وحدة الحقيقة والتفكير في عصرنا لا يمكن الوصول إليها على المستوى الأنطولوجي، وأن السياق العام للحقائق المختلفة هو التواصل والممارسة المعاصران، اللذان يفترضان ذلك الحل الوسط الذي لا يسمح لنا بتحقيق قيمنا فحسب، بل ويسمح أيضا بتحقيق قيم جميع المشاركين الآخرين في التواصل (فاديم، 2011، ص 35-36).

وإذا كان من بين الأهداف التي يروم هذا البحث تحقيقها، إرساء مبادئ التواصل الفعال داخل الفصل الدراسي لمادة الفلسفة، لتمكين المتعلم من تنمية وتطوير مهارات التفكير الفلسفي النقدي، فإن المدرس

مطالب بتملك كفاءات وقدرات تؤهله لتوجيه وإرشاد المتعلمين في هذا المطلب، على أساس أن التفكير ذاته ظاهرة نمائية، أي قابلة للنمو والتطوير؛ تبدأ بعد الولادة¹ لتنمو وتتطور بمرور الطفل عبر مختلف مراحل النمو كما حددها جون بياجي Jean Piaget، حيث "يمارس الأطفال منذ ولادتهم ما سماه بياجي التفكير الحس-حركي، وتفكير ما قبل العمليات في الطفولة المبكرة، ثم التفكير المادي في مرحلة الطفولة المتأخرة، وأخيرا التفكير المجرد مع بداية مرحلة البلوغ." (1979, Flavel) نقلا عن (العتوم، الجراح، و بشارة، 2009، ص 17). وهو ما يفيد أن المتعلم باستطاعته تعلم وتطوير مهارات التفكير، وفي ذات السياق، نشير إلى أن تيشمان Tishman 1994، والذي استعمل مصطلح إدارة التفكير Thinking Management، كان "يركز على ضرورة امتلاك المعلم مهارات تمكنه من مساعدة الطلبة كي يساهموا ويحسنوا مهارات التفكير لديهم، إلى أن تصبح على شكل عادات، أو أنماط، توصلهم إلى مستقبل يكونون فيه الأقدر على حل مشاكلهم بفعالية، واتخاذ قراراتهم بحكمة." (العتوم، الجراح، و بشارة، 2009، ص 17).

ولا يخفى على أي باحث مدى شساعة مفهوم التفكير، وتجربتيه التي تجعله يستعصي على القياس المباشر بشكل علمي دقيق، وهو الأمر الذي ولد اختلاف وتباعد وجهات النظر حول حده، وأنواعه، وأساليبه، ومهاراته... لكن، وبتحديد المرجعية النظرية لمقاربتة، وكذا المكونات المعنية بالدراسة فيه، نستطيع أن نحّد من فضفاضية وشساعة المفهوم،² على أساس أن التفكير كما يشير إلى ذلك شير جروان (1999) يتكون من عدة مكونات، بعضها خاص بمحتوى موضوع أو مادة، وبعضها استعدادات وعوامل شخصية كالاتجاهات والميول، وبعضها الآخر يمثل عمليات معرفية معقدة كحل المشكلات، أو عمليات أقل تعقيدا كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال، أو عمليات توجيه وتحكم فوق معرفية." (العتوم، الجراح، و بشارة، 2009، ص 18). وبهذا التقسيم يمكن مقارنة التفكير في جزء منه، بهدف تعرف أي نوع من المهارات يجب تطويرها، وأي الاستراتيجيات تستطيع ذلك.

وبناء على ما سبق من اختيارات بحثية، وعلى مستوى التحديد الدقيق لمفهوم التفكير، نشير إلى أن الباحثين قد اختلفوا حول التعريف العام لهذا المفهوم، على أساس تباين مرجعياتهم النظرية، بل وكان الاختلاف داخل المرجعية الواحدة، حيث نجد عند السيكولوجيين موقفين متباينين لحد التعارض؛ فرواد

*1- مع التحفظ على هذا التحديد، بفعل اختلاف الباحثين حول بداية ممارسة التفكير، وعدم توافقهم حول المرحلة العمرية التي نستطيع أن نقول عن الطفل فيها أنه يفكر، ونجد في هذا السياق عدة نظريات أهمها "الطفولة الصغرى" أو "الكفاءات المبكرة"... وسيأتي الحديث عنها في محطات موائية من الجانب النظري لهذا البحث.

*2- تجذر الإشارة هنا إلى أن هذا التحديد في المرجعيات وليد اعتبارات بحثية محضة، وليس بفعل ترجيح مقارنة ما عن غيرها.

المدرسة السلوكية يعتبرون التفكير من العمليات السلوكية الخارجية، وهو موقف سيكولوجي يفرض على أنصاره مراقبة ودراسة سلوك الفرد كأساس لمعلوماته، بينما يقرُّ رواد المدرسة المعرفية بكون التفكير ما هو إلا عملية معرفية داخلية، ولا يشكل السلوك سوى نتيجة لهذا التفكير، وفي نظر المعرفيين "التعلم هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط به عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديه، ولذلك يجب أن تركز على عملية تكون المعلومات التي تكون السلوك، وكيفية تناولها." (Mayer and 1983, Richard نقلًا عن (العتوم، الجراح، و بشاره، 2009، ص 17).

ومن داخل الحقل السيكولوجي أيضا، استحضّر الباحثون (العتوم، والجراح، وبشاره) مجموعة من التعريفات التي شكلت أساس خروجهم بتحديد تركيبي لمفهوم التفكير، وهي:

ديبونو (De Bono, 1985): يرى أن التفكير هو العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث، وإخراجه إلى أرض الواقع؛

كوستا (Kosta, 1985): يرى أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها؛

باريل (Barell, 1991): يرى أن التفكير بمعناه البسيط، يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس، أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة؛

(قطامي، 2001): ويعرف التفكير على أنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة؛

بيسكت وغبريق (Buskist and Gerbing, 1990): ويعرفان التفكير على أنه سلسلة من العمليات التي لا يمكن مشاهدتها مباشرة، والتي تتضمن التحكم والتعديل والبناء على عمليات التمثيل الرمزي الداخلي للفرد؛

وعرفته "موسوعة علم النفس التربوي" بأنه كل نشاط ذهني أو عقلي يتضمن سيلا من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل، فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد،

فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سيلا أو تواردا غير منظم من الأفكار والصور والذكريات والانطباعات العالقة في الذهن (رزق، 1977)، نقلا عن (العتوم، الجراح، وبشارة، 2009، ص 19-18).

وخلص هؤلاء الباحثون إلى أن "التفكير هو نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد وبقدرة الفرد على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة، وبذلك فهو يقوم بإعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة تساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع المحيط الذي يعيش فيه". (العتوم، الجراح، و بشاره، 2009، ص 19).

وإذا كان هذا موقف أشهر مدارس السيكلوجيا حول مفهوم التفكير، فإن "الشائع في الأدب التربوي أيضا، أن التفكير هو البحث عن المعنى، إنه اكتشاف متركب للخبرة وإعطائها معنى من أجل الوصول إلى فهم أو اتخاذ قرار وحل مشكلة، وقد عرفه (جون ديوي) منذ عدة سنوات بأنه [العملية التي يتم بها توليد الأفكار عن معرفة سابقة، ثم إدخالها في البنية المعرفية للفرد، وهو أيضا معرفة العلاقة التي تربط الأشياء ببعضها والوصول إلى الحقائق والوقائع العامة.]، فالتفكير عنده نشاط ذهني يتمثل في أسلوب حل المشكلة والذي يفترض أن يكون من أهم أهداف التربية." (سهيل، 2020، ص 26).

2.1.2- مقاربات التفكير

تفرض مرجعية هذا البحث السيكلوجية والفلسفية، عدم الاقتصار على ما مر معنا من مواقف حول مفهوم التفكير، والبحث عن سياقات أخرى تمكننا من ضبطه، ولن نجد أفضل من البحث في مبادئ النظريات التي قاربته، وخاصة، تلك التي تمتح من الحقلين العلميين المذكورين (السيكلوجيا والفلسفة). وقد نجد ضالطنا من فاديم روزين، والذي ينطلق مبدئيا من كون التفكير "مجال من النشاط الإنساني وقدرة الفرد الواحد التي تسمح له بالحصول على المعارف عن الواقع على أساس الاستدلال والأفعال التفكيرية بالتصورات والمعارف أو المفاهيم."؛ (فاديم، 2011، ص 18). حيث ساق هذا الباحث المبادئ العامة لثلاث مقاربات تناولت مفهوم التفكير بالدراسة والتحليل؛ وهي المنطقية، والفلسفية، والسيكلوجية، موضحا المعايير والأسس التي انبنت عليها مواقف هذه المقاربات، وهي كالتالي:

✓ **المقاربة المنطقية للتفكير:** يرى روادها أن "التفكير هو الأحكام والتأملات والعمليات الفكرية الأخرى،

الخاضعة للمنطق، والمنطق برأيهم، هو وصف وتصنيف وتبويب قوانين التفكير وقواعده."؛

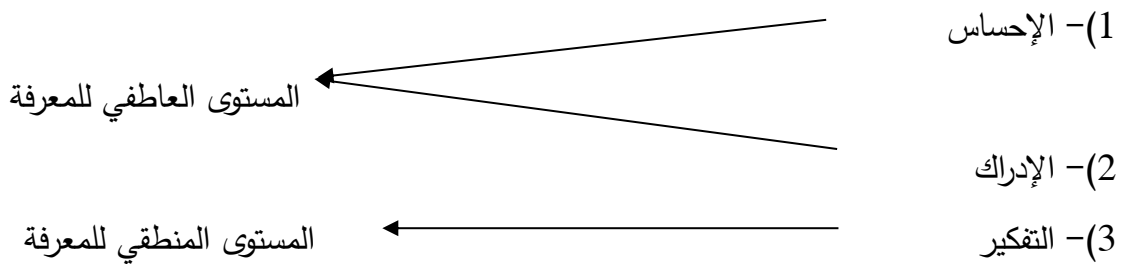
✓ **المقاربة الفلسفية للتفكير:** يعتبر روادها أن "التفكير موضوع من مواضيع الإدراك الفلسفي."؛

✓ **المقاربة السيكولوجية للتفكير:** يقر روادها أن "التفكير هو مكون من أهم مكونات (مراتب، قدرات) النفس الإنسانية، التي يمكن دراستها سواء في علم النفس نفسه، أو في العلوم الإنسانية الأخرى". (فاديم، 2011، ص 18).

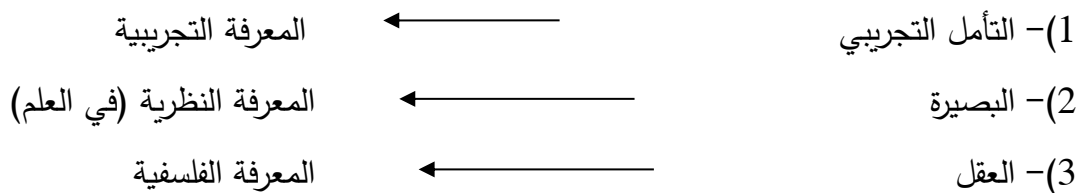
لكن، وارتباطا بسياق البحث، سنركز حديثنا على الموقف الفلسفي الذي قارب مفهوم التفكير، والذي نجد جذوره عند الفلاسفة الأوائل ممن أسسوا لظهوره، من خلال سؤالهم عن طبيعة هذا التفكير، ورغم قصور هذا التحديد في بدايات الفلسفة، إلا أنه تحديد فتح المجال لتطويره وتنقيحه؛ ويقول في هذا الباب فاديم روزين، "كان أرسطو، وإثره عدد من الفلاسفة الآخرين (مثل ديكارت، و لوك، و كانط...)، يعتقد أن التفكير هو تكوين ثابت، ولم يكن بإمكانهم أن يتصوروا، على سبيل المثال، أن التفكير يتطور وينمو، فطبيعة التفكير الثابتة، حسب وجهة نظرهم، قد حددت البنية الثابتة المطابقة للمعرفة الإنسانية والعلوم المرتبطة بها." (فاديم، 2011، ص 22-23).

بنى روزين خلاصته على ما اعتمده أرسطو، حين ميز في البنى المعرفية للنفس البشرية بين ثلاث قدرات، و كانط الذي حددها أيضا في ثلاث قدرات، من حيث جوهر هذه البنى المعرفية؛ الإحساس والإدراك على المستوى العاطفي للمعرفة، والتفكير على المستوى المنطقي للمعرفة، ورأيت أن أحول معطيات هذه المقارنة بين موقعي أرسطو وكانط إلى تمثيل شكلي لتتضح الرؤية أكثر:

✍ أرسطو ميز في النفس بين ثلاث قدرات، وحدد مستوياتها المعرفية في مستويين على الشكل التالي: (خطاطة من إنتاج الباحث)



✍ كانط حدد ثلاث قدرات، ونسبها من حيث جوهرها لثلاث بنى معرفية تتمايز كلها بفعل التصورات القبلية، ويقصد بهذه التصورات ما نعرفه في الحقل الفلسفي والسيكولوجي حاليا بالتمثلات، وهي كالتالي:



ويرى كانط، كما يشير إلى ذلك فاديم روزين، (2011) أنه:

- في المعرفة التجريبية يعتبر تأمل مواد التجربة هو الرئيسي؛
- وفي العلم، يكون التفكير بواسطة المفاهيم؛
- أما في الفلسفة، فيوجد النقد والتبصر.

وبالتالي، - يخلص فاديم روزين- إذا كان أرسطو يرى أن "التفكير هو صورة الصور أو شكل الأشكال والقدرة على المعرفة المنطقية (العلمية)".، فإن كانط يرى أن:
"- التأمل التجريبي هو القدرة على المعرفة التجريبية،

- والبصيرة هي القدرة على التفكير في المفاهيم. (وبالتالي القدرة على المعرفة النظرية).

- والعقل هو القدرة على تحديد وحدة التفكير. (وهذا ما تمارسه الفلسفة).

ويلخص كانط موقفه هذا في قوله: [إن أي معرفة تبدأ بالمشاعر والعواطف، ومن ثم تنتقل إلى البصيرة، وتنتهي في العقل، الذي لا يوجد لنا شيء أعلى منه لمعالجة مادة التأمل وإدراجه ضمن وحدة التفكير العليا.]. (فاديم، 2011، ص 23).

يتضح مما سبق، أن مفهوم التفكير عند الفلاسفة والباحثين، وخصوصاً منهم السيكلوجيين، ظلت تسيطر عليه خصوصية الثبات، وصفات تقصيه من التطور والنماء، إلى حدود كانط، لكن بعد هذا الأخير، وبالضبط، في النصف الثاني من القرن 19، وهي الحقبة الزمنية التي عرف فيها الحقل المعرفي العلمي بروز تخصصات ونظريات جديدة، كعلم الثقافة Culturology، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والماركسية... أسهمت هذه المواليد الحديثة بتطور أبحاثها، وشيوع مبادئها، آنذاك، في تغيير هذه النظرة لمفهوم التفكير باعتباره قدرة ذات طبيعة ثابتة، لتؤسس للتشكل التدريجي لتصور ينسب التطور والنمو لقدرة التفكير هذه، وقد استمر هذا الموقف بالتبلور والتطور حتى صار طيلة القرن 20 خياراً بديلاً في مختلف الأوساط العلمية. (فاديم روزين، بتصرف). (نفسه. ص: 23).

لم يقتصر الأمر على اعتبار مفهوم التفكير ذا طبيعة نمائية تطويرية، بل اشتد النقاش بين الفلاسفة والسيكلوجيين، وتباينت وجهات النظر حول سيروية التفكير، وبمهنى آخر، "إن وجهة النظر الفلسفية، القريبة من وجهة النظر السيكلوجية، والقائلة إن التفكير هو سيروية إبداعية، وهي سيروية يولد فيها الفكر كل مرة من جديد، وهذا الفكر دوماً هو فكر جديد، وقد دافع عن وجهة النظر هذه، من بين الفلاسفة المعاصرين، على سبيل المثال، م. هايدغر، و م. فوكو، و م.ك. مامرداشفيلي... فقد أكدوا باستمرار، أن

التفكير هو سيرورة تجعل من الفكر القديم مستحيلا، وبالعكس فهو إمكانية محددة للتفكير بطريقة مغايرة للسابق. "(نفسه. ص: 30).

ولا يختلف جيل دولوز عن هؤلاء، حول مفهوم التفكير، ورفضهم اعتباره قدرة طبيعية ثابتة، بل ويربطه أيضا بالسياقات العارضة والطارئة التي يصادفها الناس؛ حيث يقول: "لا يتفق مع الواقع، ما يقال من أن التفكير يعني الإظهار الطبيعي للقدرة، وأن هذه القدرة ذات طبيعة وإرادة طيبة، الجميع يعرف أن الناس في الحقيقة، نادرا ما يفكرون، ويفكرون على الأغلب بتأثير الصدمة، وليس في عصفة الميل." (نفسه. ص: 30).

لكن هايدغر له رأي ممايز، يشن فيه الهجوم على التفكير التسليمي، هذا الهجوم والتدمير للتفكير التقليدي يعتبره شرطا أساسيا للتفكير مثل ما هو أيضا شرط للنقد، ويسوق لنا فاديم روزين قول هايدغر "إن شروط النقد الحقيقي والتفكير الحقيقي واحدة، وهي تدمير صورة التفكير - كتسليم خاص - ونشوء فعل التأمل في التفكير ذاته، ثمة شيء في العالم يرغم على التفكير، وهذا الشيء هو موضوع الالتقاء وليس التعرف، والذي نلتقيه قد يكون سقراط، أو معبدا، أو شيطانا..." (نفسه. ص: 31).

وفي آخر موقف قدمه في هذا الباب، يؤكد السيرورة النمائية التطورية للتفكير، ويجعل هذا الأخير دائما في تجاوز ما يسبقه تطويرا أو تنقيحا أو تصويبا ... يذكر فاديم روزين، أن ميشيل فوكو أكد مرارا على أن "التفكير الحقيقي هو دائما تفكير جديد، وأن الفكر الصحيح يجعل من المستحيل التفكير بالطريقة القديمة..." وعموما - يضيف فاديم روزين - يبرز التفكير بالنسبة لفوكو كنقطة اتكاء، يمكن للإنسان بالاعتماد عليها أن يغير نفسه، ويتحول، وينطلق خارج إطار الشرطية الاجتماعية والتاريخية. (نفسه. ص: 31).

لم يكن إدراج هذا الموقف المعاصر من التفكير في آخر هذا المحور عبثا، وإنما بنية ربطه بما بعده، أي، التفكير الفلسفي الذي يشكل أحد الأساسات لبحثنا هذا، فإذا كانت أحدث المواقف - كما رأينا مع دولوز، وهايدغر، وفوكو، تقرر بضرورة تجاوز التفكير القديم الثابت، وتؤكد مطواعيته الحتمية للتطوير والتجديد المستديم، بحسب ما يصادف الناس من وضعيات جديدة، وباستمرار.

نجد الأمر مشابها، إن لم يكن مطابقا، لحالة المتعلم الذي يلج سلك الثانوي التأهيلي، وهو محمل بتمثلات وتفكير يغلب عليه الإرث التاريخي والاجتماعي، فتضطلع حينذاك حصص الدرس الفلسفي بتجديد تفكيره، ومنهجه في ذلك التفكير، من خلاله تدريبه على مهارات التفكير النقدي والاستدلالي (الفلسفي)، التي تحرره من قيود التسليم والتوقع داخل دوامة العادات والتقاليد.

فكيف يمكن للتفكير الفلسفي أن يساعد المتعلم بسلك الثانوي التأهيلي على جعل تفكيره متجددا باستمرار، ومتمقدا لرفض هذا الموروث التاريخي والاجتماعي في طرق التفكير، والتعامل مع كل ما يستجد في حياته من وضعيات؟

2.2- التفكير الفلسفي وخصائصه

لا يخرج التفكير الفلسفي عن قاعدة ما يحكم التفكير عموما، كما رأينا سابقا، من مطوعية للنماء والتطور، فهو أيضا ذو طبيعة غير ثابتة، تجعله سيرورة يستطيع الفرد من خلالها التجديد المستديم لطرق تفكيره، والمساءلة الدائمة لتمثلاته وقناعاته واتخاذ النقد والاستدلال منهجا في تعامله مع ما يعيشه من وضعيات، وما يصادفه من مشكلات في تعامله مع الآخر؛ أيا كان هذا الآخر؛ سواء كان شخصا، أو جماعة، أو موقفا، أو موضوعا آخر محسوسا، أو مجردا... بل وقبل كل هذا مع ذاته.

إلا أن التفكير الفلسفي له من الخصوصيات ما يميزه عن غيره من أساليب التفكير الأخرى، كالتفكير الأدبي، والعلمي، والديني... ويقول في هذا السياق فاديم روزين: "أكد غالبية الفلاسفة في التفكير، بدءاً من أرسطو، دور القواعد والأوضاع المعيارية الأخرى، أي اعتبروا التفكير فقط تلك البنى التي تتجدد بالشكل نفسه، في أي مادة مهما تغيرت، وبهذا المعنى، إذا ما تجادل أرسطو مع فوكو على سبيل المثال، لصاغ القضية النقيضة التالية: إن الفكر الفلسفي لا يتبدل أبداً، لأنه مجرد تغيير في المادة الموضوعية لمنظومة ثابتة من القواعد المنطقية، ويقول كانط بهذا الخصوص: (إن المنطق بدوره يمكن النظر إليه من زاويتين: كمنطق الاستخدام العام أو الخاص للعقل، فالأول يحوي بلاشك، قواعد التفكير الضرورية، التي لا يمكن بدونها أي استخدام للعقل، ولهذا فهو يدرسه دون الالتفات إلى الاختلافات بين المواد التي يمكن للعقل أن يبحثها، وأما منطق الاستخدام الخاص للعقل فيحوي قواعد التفكير الصحيح حول مواد ومواضيع معينة)" (فاديم، 2011، ص 32-33).

بناء على هذه المعطيات، سيكون للتفكير الفلسفي خصوصيات وأهداف تميزه عن غيره من أنواع التفكير الموظفة بالسلك الثانوي التأهيلي، وبالتالي، ستركز كفايات الدرس الفلسفي في هذه الحقبة الزمنية من عمر التلميذ على تحقق أهداف نوعية، أهمها تنمية وتطوير مهارات التفكير الفلسفي عموما، والتفكير الاستدلالي والمنطقي والنقدي بوجه خاص. وجدير بالذكر أن تلاميذ هذا السلك من التعليم يتواجدون في فترة عمرية تطورية حرجة، يكون الانتقال فيها من الاتكالية والوالدية إلى فترة إثبات الذات وبناء الشخصية، وغيرها من التغيرات المعرفية المصاحبة للتغيرات الفسيولوجية التي تميز مرحلة المراهقة عموما.

3.2- استراتيجيات التفكير والاستدلال في المقاربة المعرفية

ساهم التطور المتسارع للسلوكيات المعرفية ، كما سبقت الإشارة إلى ذلك في موضع سابق ، في تعبيد الطريق بشكل تدريجي للباحثين للدخول إلى مكونات الذهن، بعد أن كان ذلك متعذرا على السلوكيين والبنائيين الكلاسيكيين، والفضل في هذا التطور يرجع بالأساس إلى انفتاح الأبحاث والدراسات السلوكية على تخصصات من خارج علم النفس، مستفيدة بذلك من تقنياتها ووسائلها ومناهج مقارباتها لما تشغل عليه، وكانت حصة الأسد في هذا التفاعل البحثي للذات السلوكية مع غيرها، لتخصصات بعينها؛ كالنورولوجيا، والبيولوجيا، وعلوم التواصل والإعلاميات، والفيزيولوجيا ... وغيرها من الحقول التي فطن الباحثون السلوكيون إلى فائدة تزاوجها، لسبر أغوار الذهن، وكشف خباياه، الأمر الذي خلق مباحث جديدة، تمتاز بالدقة، وترصد ما يقع داخل الذهن أثناء اشتغاله على نشاط معين، أو بمعنى آخر دراسة سيرورات ذهنية بعينها.

وقد حدد الباحث أحرشواو الغالي ثلاثة عوامل داخلية أساسية - إلى جانب عوامل أخرى خارجية، يضيق المجال للتفصيل فيها- مهدت لظهور البراديغم المعرفي في أواخر الستينيات من القرن العشرين، سنذكرها هنا باقتضاب، مع تركيز على العامل الثالث، الذي يهمننا أكثر في هذا الباب:

يتمثل العامل الأول - حسب الباحث- في "ظهور السلوكيات المعرفية كاتجاه جديد في مجال علم النفس ... ستولي للتمثيلات المركزية Représentations Centrales الأهمية النظرية نفسها التي توليها لمتغيرات السياق والمحيط..." أما العامل الثاني، فيتعلق بـ "إفلاس السلوكية واندحارها؛ إذ أن تطور السلوكيات العلمية... كان يركز أساسا على دراسة السلوك الملاحظ ويغلق منافذ التحليل لأي نشاط إنساني معقد تحكمه التمثيلات الذهنية..." (أحرشواو، 2008، ص 9).

في حين، لخص أحرشواو العامل الداخلي الثالث في "الإقرار بتجاوز السلوكيات المهيمنة في فترة الخمسينيات من القرن العشرين، وذلك من خلال التركيز على السيرورات الذهنية للذات، وقدرتها على الاستدلال، وعلى طريقتها في معالجة المعلومات. والحقيقة أن هذا التوجه هو الذي أفضى بكل من ميلر Miller وبرنر Bruner إلى إنشاء معهد هارفارد Harvard للدراسات المعرفية، الذي ارتبط هدفه الأساسي ببناء السلوكيات على أسس براديغم جديد، قوامه رد الاعتبار للذهن، قصد دراسة استراتيجيات التفكير، وتصورات الأشخاص للكون أثناء التفكير، وبالتالي اقتحام خبايا العلبة السوداء للذهن الإنساني... (أحرشواو، 2008، ص 9-10).

شكلت هذه السيرة التطورية داخل المدارس السيكلوجية، في مقاربتها للتفكير والاستدلال، قفزة نوعية، غيرت النظرة لهذه المفاهيم، من خلال التمييز مثلا، بين سيرورات التفكير، واستراتيجيات التفكير، رغم أن الفارق بالنسبة لغير المتخصصين ضئيل، بل وقد يلتبس في حالات معينة حتى على أهل الاختصاص؛ فإذا كانت "سيرورات التفكير هي سيرورات مركبة وغنية، مثل بنينة المفهوم، البحث، اتخاذ القرار أو حلّ المعضلات. تنفيذ سيرورة التفكير ينطوي على تفعيل مشترك لعدد من إستراتيجيات التفكير." فإن "إستراتيجيات التفكير هي عمليات ذهنية مكثفة، نحو: طرح الأسئلة أو الفرضية، المقارنة، الاستنتاج وغيرها. إستراتيجيات التفكير هي حجارة البناء في سيرورات التفكير." (مركز نون للتأليف والترجمة، 2015، ص 13)، هذا التمييز يعتبر ضروريا، كدعامة في رهان هذا البحث على تعليم التفكير، من خلال برامج التربية المعرفية، التي سيأتي الحديث عنها في مواضع متأخرة من هذا العمل.

بالإضافة إلى ذلك، فإن المعرفة الجديدة، قد تجاوزت بياجي وفيكوتسكي، كما أشرنا إلى ذلك في موضع سابق من هذا البحث، ونبهت إلى إعادة النظر في مجموعة من المفاهيم كالمعرفة والتفكير... معتمدة في ذلك، على مقاربات الاشتغال الذهني المحدث؛ من قبيل الميطامعرفية، وتجدر الإشارة هنا، إلى أن العديد من الأبحاث والكتابات في هذا الصدد، وخاصة الأنجلوساكسونية، توظف مفهوما مجاورا للتعبير عن التفكير النقدي؛ وهو المحاكمة المنطقية، وبالرجوع إلى التحديث، الذي حاولت السيكلوجيا المعرفية تطبيقه، في نظرتها للعمليات الذهنية الكبرى، كالتفكير والتجريد، نجد ماثيو ليبمان؛ صاحب مشروع تدريس الفلسفة للأطفال، في معرض حديثه عن إقصاء البياجويين للتجريد؛ من خلال نظريتهم في النمو المعرفي للطفل؛ يقول: "... لم يتهيأ المربون، إلا في أواخر سبعينات القرن العشرين بعد استنفاد حركة الرجوع إلى الأساسيات، إلى إعادة فحص افتراضاتهم حول المعرفة والتفكير، ولم يستطع علماء النفس أيضا إلا في ذلك الحين، إعادة فحص آرائهم حول بياجي وفايكوتسكي. ولم يساور المربين إلا في سبعينات القرن العشرين شك في أن الطلبة قد جردوا من التجريد، وأن ذلك يمكن علاجه عن طريق تعليمهم المحاكمة المنطقية، وتعليمهم الفلسفة عبر المحاكمة المنطقية" (ليبمان، 1998، ص 169).

ومهما اختلفت التسميات لهذه المفاهيم، باختلاف المدارس والترجمات، فإن المقصود بذاته؛ هو التفكير الذي يشكل مضمون الدرس الفلسفي، كما يمثل مضمون مختلف برامج التربية المعرفية، وبشكل خاص برنامج ورشات التفكير المنطقي (ARL)، هذه البرامج التي تجد مرجعيتها النظرية، في العلوم المعرفية، باعتبارها آخر مرحلة وصلت إليها السيرة التطورية للسيكلوجيا.

4.2- التفلسف وبرامج التربية المعرفية

يتضح من خلال ما أوردناه من معطيات، تفيد محورية التفكير في بناء المعارف، والمتعلقة بالدرس الفلسفي بشكل خاص، أن جذور مقارنة هذا المفهوم، باعتباره نشاطا معرفيا، تأصلت مع العلوم المعرفية، التي أصبحت أحدث صيحات السيكلوجيا، وأن هذا المفهوم قد شكل أحد أهم المواضيع التي تمثل هذه العلوم أسسها النظرية، كما تبحث إمكاناتها التطبيقية في الحقل التربوي؛ فإذا كان "علم النفس المعرفي الميدان الذي يتناول بالبحث والدراسة التمثلات الذهنية والعمليات العقلية... على مستوى مصادرها وطبيعتها ووظيفتها وسيرورة انبثائها وآليات اشتغالها..." فإن التربية المعرفية هي بمثابة التطبيقات المعتمدة لعلم النفس المعرفي في حقل التربية؛ باعتبارها "مقاربة نسقية تقوم على تطبيق الأدوات والوسائل البيداغوجية، من أجل تكثيف الاشتغال الذهني لدى الطفل، وتشجيعه على التفكير المنطقي" (علوي، 2015، ص 71).

بهذا المعنى، وإذا كان هذا البحث، يراهن على تبيان الدور الأساسي للتواصل في بناء معارف الدرس الفلسفي، علما أنه - وكما أشرنا سابقا في هذا البحث لتجاوز التواصل وتقاطعه، وأيضا تضمنه للحوار والحجاج - فإن عمود الدرس الفلسفي، كما تفيد التوجيهات الرسمية، وتاريخ جدل ديداكتيكا التفلسف، هو تعلم التفكير المنطقي، والاستدلالي، والناقد...، بل نجد بعض المشاريع التربوية المعاصرة والراهنة، تذهب إلى أبعد من ذلك؛ من خلال إدراج تعلم الفلسفة من خلال التربية على التفكير الاستدلالي في مراحل عمرية مبكرة؛ هذا الطرح نجده في مشروع ماثيو ليبمان حول تدريس الفلسفة للأطفال، الذي يقر بأن "المعرفة التي تقدمها المدرسة يتم تجاوزها بشكل سريع، وإن أهم شيء يمكننا فعله للأطفال هو تعليمهم التفكير الجيد. وإذا كنا جادين في رغبتنا في تعليم التلاميذ التفكير، فعلينا أن نقوم بذلك بطريقة مسؤولة. هذا يعني أن نوفر لهم ممارسة الاستدلال من خلال نقاشات تتم في قاعات الدرس..." (ليبمان، 2016، ص 217).

وبالتالي، فإن التربية المعرفية؛ بأدواتها ووسائلها، تقدم لنا الأرضية الملائمة في هذا الرهان؛ مادامت هذه المقاربة ترمي إلى "إكساب الطفل القدرة على الاستقلالية والإبداع والتفكير الحر... وتهدف البرامج المعتمدة في هذه التربية المعرفية إلى إيجاد المحفزات الكافية للاشتغال الذهني، ودفع الطفل إلى الوعي بقدراته وكفاءاته... وهي برامج تسعى إلى تحويل المتعلم إلى عضو فاعل وديناميكي، ويتفاعل مع وضعية الفعل والقول والمعرفة." (علوي، 2015). وبرامج التربية المعرفية هذه، قد نجد لها تطبيقات فعلية بالولايات المتحدة الأمريكية، وبعض دول أوروبا، وإن كانت قليلة، لكن الدول العربية، بما فيها المغرب، تكاد تتعدم

فيها، ولا نقصد هنا تلك المبادرات الفردية المعزولة، التي قد تظهر في بعض مؤسسات التعليم الخاص، وفي حدود معينة، وإنما نقصد تبني المبادرة من لدن جهات تربوية أكاديمية عمومية، على سبيل التجريب، على الأقل. كما لا نقصد الجانب النظيري لهذه البرامج؛ والذي قد نصادفه في إنتاجات بعض الباحثين، أمثال علوي إسماعيل؛ فقد أشار علوي (2015) إلى ثلاثة برامج للتربية المعرفية؛ وهي:

- برنامج إغناء الأدوات (programme d'enrichissement instrumental PEI)؛
- التعليم المهاري (l'apprentissage opératoire AO)؛
- ورشات التفكير المنطقي (les ateliers de raisonnement logique ARL). (علوي، 2015، ص 71).

وإذا كان برنامج التعليم المهاري (AO)، تكاد - على الأقل، على حد علمنا - تنعدم المعطيات الدقيقة حوله في العالم العربي، فإن برنامج إغناء الأدوات (PEI)، يقتصر - كما يبدو من تسميته - على المهارات عموماً، بما فيها المهارات الحياتية، ودمجها في التربية والتعليم، كما يختص بتمرير القيم والسلوك الثقافي؛ بل قد يختص بفئات دون غيرها في بعض الحالات؛ يقول في ذلك علوي (2015): "والملاحظ أن النتائج الإيجابية أثناء تطبيق هذا البرنامج، تمثلت في الرفع من مستوى تقدير الذات للمستهدفين، والحد من الفشل المدرسي، بالإضافة إلى المساهمة في تعديل بعض السلوكات، أو تغييرها من قبيل: التغلب على الخوف والقلق، والشعور بالاندماج الاجتماعي، والتلاحم الأسري، خصوصاً بالنسبة إلى فئة المراهقين، وذوي الاحتياجات الخاصة". ويضيف علوي (2015)، في سياق ذلك، أن برنامج إغناء الأدوات (PEI) يشكل النموذج التربوي، الذي يعتمد على مبدأ الوساطة وتقنيات تمرير القيم والسلوك الثقافي، وذلك بهدف تحقيق أرقى أشكال التفاعل والاندماج الاجتماعيين. (علوي، 2015، ص 87-88).

أما برنامج ورشات التفكير المنطقي (ARL)، والذي يخدم بشكل أساسي رهان هذا البحث، فجدير بالذكر، أن نشير إلى أن البدايات الأولى لهذه الورشات، كانت أواخر الستينيات من القرن العشرين (20م)؛ حين تمكن Schirks و Higelé "إنشاء برنامج مخصص للأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وفشل في استثمار ذكائهم وقدرتهم المعرفية، وفي إنجاز العمليات المنطقية. ويقوم هذا البرنامج على أساس تطبيق مجموعة من التمارين المنطقية؛ وذلك من أجل ضمان الاندماج السوسيو- تربوي الإيجابي والفعال". (علوي، 2015، ص 88).

كانت الأهداف عند الباحثين من هذا البرنامج ترتبط بحالات غير سوية؛ وترمي إلى "تحفيز المستفيدين...، ومنحهم القدرة على إعادة بناء أنشطتهم المطامعرفية، والوعي بقدراتهم الذهنية، وتنظيم أنواع معارفهم، وأخيرا تعلم مهارة التفكير، ومتعة التعلم في العلاقة مع الذات، ومع الآخرين." (علوي، 2015، ص 88).

وبالتالي، فهذا البرنامج بالذات (ARL)، يقوم بالأساس على "مبدأ تحفيز القدرات الفردية في حل المشكلات الحياتية وتدريبها؛ وذلك من خلال وضعية - مشكلة (...)، وهنا يجد المتعلم نفسه، منخرطا ضمن التفكير الإبداعي والحر." (Loarer, 1998) نقلا عن (علوي، 2015، ص 88). وهذا بالضبط، ما نحتاجه في الدرس الفلسفي؛ وهو جعل المتعلم يكتسب مهارات لمقاربة النصوص والمفاهيم الفلسفية، ويبادر إلى تدبير الإشكالات الفلسفية التي تثيرها هذه المفاهيم، والأطروحات التي تحتويها النصوص الفلسفية، المبرمجة في المقرر الدراسي لمادة الفلسفة، بالسلك الثانوي التأهيلي، ولن يتأتى ذلك، إلى من خلال جسر الحوار داخل الفصل الدراسي.

قد يكون هذا الاختيار رهانا مثاليا في الدرس الفلسفي، لكن الأمر لن يكون بالسهل، إذا استحضرنما ما تحدثنا عنه سابقا؛ من معيقات كتمثالات المتعلمين، وضعفهم اللغوي، والحمولات الثقافية، التي غُرست فيهم عبر مؤسسات التنشئة الاجتماعية، خاصة وأن متعلمي السلك الثانوي التأهيلي، هم في غالبيتهم، يعيشون فترة عمرية خاصة (المراهقة المتأخرة، فترة إثبات الذات، وتكوين الشخصية، وما قبل الرشد...)، تحتم مراجعة السن المثالي المناسب لهذا النوع من البرامج؛ كبرنامج ورشات التفكير المنطقي (ARL)؛ مادام التعامل أو التأثير فيهم في هذه السن، يكون من الصعوبة بمكان، أو بمعنى أكثر دقة وموضوعية؛ أن التعامل مع هذه الفئات العمرية، يستدعي رصيذا مقبولا من المعارف السيكولوجية لدى المدرسين، والتمرس البيداغوجي، والخبرة اليداكتيكية.

مرّد هذا الأمر، هو كون "ورشات التفكير المنطقي، وضعت خصيصا للراشدين الذين يجدون صعوبة في التفكير المنطقي، وفي حل المشكلات." (Gaté, 2000) نقلا عن (علوي، 2015، ص 89). وعلى هذا الأساس، يجب محاولة تكيف هذه البرامج مع الوسط المدرسي، وهو ما تم بالفعل مع مجموعة من الباحثين؛ وفي ذات السياق جاءت أعمال ماثيو ليبمان، ذلك الفيلسوف الأمريكي الذي "استطاع... صياغة وتطبيق أهم مشروع بيداغوجي حول تدريس الفلسفة للأطفال، مستلهما التجربة السقراطية في اعتماد الحوار كمنهج لممارسة التفلسف. وهو حوار فعال وإيجابي قد يتحقق داخل ورشات الفلسفة؛ والتي تعتبر أسلوبا يداكتيكيا من أجل بناء الأفكار واللغة والثقافة" (علوي، 2012، ص 90). فما هي مبادئ وأساسيات هذا البرنامج؟ وكيف يمكن تطبيقه في الدرس الفلسفي؟

5.2- من الدرس الفلسفي إلى ورشات التفكير المنطقي

يشكل برنامج ورشات التفكير المنطقي (ARL)، رهانا مثاليا للتأصيل الديداكتيكي لنموذج بيداغوجي، يثور على أنماط الدرس الفلسفي السائدة، والتي لم تنتج لنا، سوى أجيالا، لا تدرك الدور البراغماتي للفلسفة، ما دامت لا تعدو الفلسفة أن تكون عندها، مجرد مادة دراسية، ينتهي التعامل معها بانتهاء الامتحانات الإشهادية، وبمعنى آخر، مادام الدرس الفلسفي، لا يشرك المتعلم في الحوار داخل الدرس الفلسفي، ولا يستحضر ما يحمله من تمثيلات حول المفاهيم المقررة، ولا يعتمد امتدادات هذه المفاهيم في الواقع المعيش لهذا المتعلم. وبذلك تستطيع هذه المبادرة تغيير بوصلة هذه العلاقة التفاعلية التلاميذية تجاه الدرس الفلسفي، بمفاهيمه، وإشكالاته.

ولن يتأتى ذلك، إلا من خلال خلق أجواء الحوار والتواصل الفعال داخل فصل الفلسفة؛ وهو ما ترمي إليه مبادرة من هذا النوع؛ هذه الخطوة، التي لازالت تبحث لها عن التطبيقات التربوية في مختلف الدول؛ بعد أن انطلقت بالولايات المتحدة الأمريكية، وانتشرت بشكل ملفت في دول أوروبا، وتكاد تغيب عما سواهما من تجارب تربوية¹، وفي سبيل هذا السعي، يندرج عموما رهان هذا البحث، مادامت هذه الورشات قد أكدت فعاليتها في العديد من التجارب السالفة الذكر، وحققت نتائج مرضية؛ ويمكن اعتبار مصدر نجاحها هذا، في كونها تشكل "ثورة على الأسلوب التقليدي في التدريس، الذي كان يعتمد على العلاقة المعرفية العمودية، وعلى مركزية المعارف الصادرة من المدرس. فالتلاميذ لا يجلسون على مقاعدهم، ويستمعون إلى المدرس، وإنما يلتقون على شكل دائرة، يشاركون فيها المدرس، هذا الأخير يفتتح الورشة قائلا: هذا اليوم سنحاول جميعا التفكير؟" (علوي، 2012، ص 90-91). فما هي الخطوات الأساسية لهذا البرنامج؟ وكيف يتم تطبيقه داخل الدرس الفلسفي؟

¹ - في مقال للدكتورة حنيفة جميلة، بعنوان: "الدرس الفلسفي للأطفال"، تقول: "ونمت هذه التجربة وكبرت حتى امتدت إلى كندا وبريطانيا وفرنسا وألمانيا ومنها إلى باقي بلدان أوروبا. والغرض من هذه الورقة هو التعريف بهذه التجربة والاستفادة منها. وإذا توفرت الرغبة والإرادة في تطوير الدرس الفلسفي وتفعيله فلما لا نبدأ بتعليم الفلسفة في مستوى الابتدائي والمتوسط حتى يتمكن التلميذ على مسائل الفلسفة ويكتسبون مهارات النقد والتحليل." المقال على الرابط:

https://www.academia.edu/39798951/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%B3_%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D9%8A_%D9%84%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84?e_mail_work_card=view-paper

تجب الإشارة إلى أن مشروع ماثيو ليبمان حول تدريس الفلسفة للأطفال، والذي نجد أهم مبادئه ضمن كتابه "الفلسفة تدخل المدارس" ومؤلفات أخرى، مع مساعدته آن مارغريت شارب Ann Margaret Sharp¹، قد بدأ فعليا في 1974، حين أسس "ماثيو ليبمان (1922 - 2010) معهد تطوير الفلسفة للأطفال the institute for advancement of philosophy for children، وهو ملحق بمعهد الفلسفة والدين في جامعة مونكلير Monclair بولاية نيوجرزي New Jersey، وكان الغرض من هذا المشروع هو تعليم الأطفال التفكير الجيد، وتزويدهم بشروط ممارسة الاستدلال". (حنيفي، ص 1).

يعتمد هذا المشروع عموما، على نتائج مجموعة من البحوث والحوارات التي أجراها فلاسفة وباحثون؛ فإذا كان بياجي Piaget، كما رأينا سابقا في هذا البحث؛ قد توصل إلى أن العمليات الصورية التي تمكن من ممارسة الاستنباط والتجريد... لا تنمو عند الطفل إلا بعد سن الحادية عشر أو الثانية عشر، وهو ما يستفاد منه ضمنا، أن الطفل قبل هذه المرحلة لا يمكنه إدراك المفاهيم الفلسفية، باعتبارها كائنات مجردة، فإن "تطور البحوث في مجال فلسفة العقل، وتقدم التجارب الموضوعية في مجال علم النفس، خاصة في العالم الأنجلوساكسوني، فنّدا ذلك، وكشفا أن الإدراك الاجتماعي Social Recognition لدى الطفل، يتطور بشكل معتبر في السنوات الخمس الأولى، ما يسمح له بالتواصل مع المحيط الاجتماعي، والتكيف معه بشكل عام. ففي هذه المرحلة المبكرة يكون الطفل واعيا بما يجري من حوله وبما يقوم به الكبار". (حنيفي، بدون تاريخ. ص: 2). ومن بين الانتقادات الموجهة لنظرية بياجي، نورد موقف الفيلسوف الأمريكي غاريت

¹ - كانت مديرة مساعدة لمعهد النهوض بالفلسفة من أجل الأطفال، الذي أسسه ماثيو ليبمان في جامعة ولاية مونكلير (نيو جيرسي).

النص الأصلي بالفرنسية: (elle fut directrice associée de l'Institut for the Advancement of philosophy for Children que fonda Matthew Lipman au Montclair State University (New Jersey).

وبفضل عملها، فإن فلسفة الأطفال موجودة اليوم في أكثر من 40 بلدا وهي في تقدم تام. وفي كيبيك، كانت هي التي تأتي في أغلب الأحيان لإلقاء المحاضرات، والمشاركة في الحلقات الدراسية، والإشراف على المدربين، وإطلاق برامج جديدة، مثل برنامج لا ترافيرسي الأصلي، الذي يستخدم نهج فلسفة الأطفال لمعالجة العنف والتتم في ساحات المدارس.

النص الأصلي بالفرنسية: (Grâce à son action, la philosophie pour enfants est aujourd'hui présente dans plus d'une quarantaine de pays et est en pleine progression. Au Québec, c'est elle qui est venue le plus souvent pour donner des conférences, participer à des colloques, superviser des formateurs, lancer de nouveaux programmes, comme celui si original de La Traversée, qui se sert de l'approche (de la philosophie pour enfants pour contrer la violence et l'intimidation dans les cours d'école). والمزيد حول هذه الباحثة على الرابط الأكاديمي التالي:

<https://femmessavantes.pressbooks.com/chapter/ann-margaret-sharp-1942-2010/>

ماثيوز Gareth Matthews (1929 - 2011)؛ الذي يقر بأن "بياجيه فشل في رؤية الفكر الفلسفي في نفس الأطفال الذين درسهم".¹ (Gareth, 2002)، نقلا عن (chard, 2020).

كما يمكن أن نضيف إلى هذا المعطى، كون غاريث ماثيوز Gareth Matthews، قام بمجموعة من الحوارات مع أطفال، رصد من خلالها قابلية الطفل للاندھاش وطرح أسئلة فلسفية، ويورد لنا Pritchard (2020)، ثلاثة أمثلة لأسئلة فلسفية طرحها الأطفال في وضعيات مختلفة حيرت الباحثين؛ وهي كالتالي:

(أ) - "تيم (حوالي ست سنوات) ، بينما كان منشغلا بحماس في لعق وعاء، سأل، "بابا، كيف يمكننا أن نكون متأكدين من أن كل شيء ليس حلمًا؟"² (Gareth, 2002, p. 1) نقلا عن (chard, 2020).

(ب) - سأل جوردين (خمس سنوات) ، وهو ذاهب إلى الفراش في الثامنة مساء من إحدى الليالي ، "إذا ذهبت إلى الفراش في الثامنة، ونهضت في السابعة صباحا ، كيف أعرف حقا أن عقرب الساعة الصغير قد دار مرة واحدة فقط؟ هل يجب أن أبقى مستيقظا طوال الليل لمشاهدته؟ إذا نظرت بعيدا ولو للحظة قصيرة، ربما سوف يدور العقرب الصغير مرتين."³ (Gareth, 2002, p. 3) نقلا عن (chard, 2020).

(ج) - ذات يوم، إدغار جون (أربعة أعوام)، الذي رأى الطائرات تطلع، وتهبط، وتختفي تدريجياً إلى مسافة بعيدة، استقل أول رحلة طيران له. وعندما توقفت الطائرة، وانفتح حزام الأمان، التفت إدغار جون إلى والده وقال في حالة ارتياح، رغم أن

نبرة صوته تقضح حيرته، "الأشياء لا تصغر حقا هنا."⁴

¹ - النص الأصلي بالإنجليزية:

(Piaget failed to see the philosophical thinking manifest in the very children he studied).

² - النص الأصلي بالإنجليزية: (TIM (about six years), while busily engaged in licking a pot, asked, Papa: (how can we be sure that everything is not a dream?

³ - النص الأصلي بالإنجليزية: (JORDAN (five years), going to bed at eight one evening, asked, If I go to bed at eight and get up at seven in the morning: how do I really know that the little hand of the clock has gone around only once? Do I have to stay up all night to watch it? If I look away even for a short time, maybe the small hand will go around twice

⁴ - النص الأصلي بالإنجليزية: (One day JOHN EDGAR (four years), who had seen airplanes take off, rise, and gradually disappear into the distance, took his first plane ride. When the plane stopped ascending

(Gareth , 2002.p: 4) نقلا عن (chard, 2020).

تشكل هذه المعطيات، مسوغات الوقوف على هذه التجربة، واعتبار أن ما يتم رصده من تعثرات لدى متعلمي السلك الثانوي التأهيلي في الدرس الفلسفي، قد يكون من مبرراته، جذة هذه المادة على هذه الفئة، وغياب التمرن على طرق التفكير المنشودة في الدرس الفلسفي، في سنوات مبكرة من مسار المتعلمين الدراسي، وبالتالي قد تكون برامج التربية المعرفية، بشكل عام، وبرنامج ورشات التفكير المنطقي (ARL)، بشكل خاص، الملاذ والحل المثالي، لتجويد مخرجات الدرس الفلسفي، وتحقيق الأهداف المرجوة من هذه المادة الدراسية. وفي هذا السياق يؤكد علوي (2012)، أنه "ينبغي أن ندرك حجم النتائج الإيجابية والمثمرة التي قد نحصل عليها، عندما نمنح للطفل الحق في التساؤل والتفكير والنقد... إننا نطمح أن يتعلم أطفالنا، في مراحل مبكرة، التفلسف والجرأة في طرح السؤال، وفي استعمال الحجة، والقدرة على الإبداع والابتكار." (علوي، 2012، ص 92). لا ننكر، أن التجربة قد تفيد، حتى في السنوات المخصصة للفلسفة في نظامنا التعليمي، (الثانوي التأهيلي)، لما يميز هذه البرامج في تعاطيها مع معارف الدرس الفلسفي، بقالب يستدرج المتلقي، ويستفزه للتفكير في وضعيات بعينها؛ لكن الأمر سيكون أكثر نفعية - كما أشار إلى ذلك علوي (2012 و 2015) - ويحقق أفضل النتائج؛ مادام المتعلم سيلج السلك الثانوي التأهيلي، وهو يمتلك أساسيات الحوار والتفكير والنقد، والاستدلال... كموارد تم إرساؤها في أسلاك سابقة.

فما هي الأهداف التي يمكن أن تكون ورشات التفكير المنطقي (ARL)، سبيلا لتحقيقها في الدرس الفلسفي؟

وما هي الخطوات الأساسية التي يجب اتباعها لتنزيل هذا البرنامج داخل فصل الدرس الفلسفي؟

للإجابة على هذين السؤالين، لابد من الرجوع إلى ما كتبه علوي (2012)، و(2015) حول هذه الورشات؛ باعتباره، من الباحثين الأوائل، الذي انتبهوا لهذه المبادرة في المغرب، إن لم نقل في العالم العربي؛ فعلى مستوى أهداف هذه الورشات؛ يحددها علوي في سبعة أهداف، هي:

✓ " جعل الطفل يثق بنفسه وبقدراته في التفكير؛

✓ منح الطفل الحق في التفكير والتساؤل؛

✓ إكساب الطفل مهارة الإنصات إلى الغير دون مقاطعة؛

and the seat-belt sign went out, John Edgar turned to his father and said in a rather relieved, but still (puzzled, tone of voice: **Things don't really get smaller up here**

✓ امتلاك القدرة على استعمال اللغة دون خوف أو تردد؛

✓ خلق أجواء من الصمت الإيجابي من أجل التأمل والتفكير؛

✓ تعلم التعبير عن الأفكار بشكل واضح وسلس؛

✓ تعلم احترام آراء الآخرين المختلفة، دون انفعال أو غضب. (علوي، 2012، ص 91).

ومما يمكن استخلاصه من هذه الأهداف، كونها تتمحور أساساً على التفكير والحوار، وما يتفرع عنهما من ثقة في النفس، وتساؤل، وتقبل الاختلاف؛ وتكاد تتطابق وتتقاطع مع الأهداف المسطرة في برنامج مادة الفلسفة، في كل الوثائق المرجعية الرسمية، المؤطرة لهذه المادة.

أما ما يتعلق بالخطوات الإجرائية لتطبيق ورشات التفكير المنطقي (ARL) داخل الفصل الدراسي للدرس الفلسفي، فنجد علوي (2012)، قد حددها في خطوتين أساسيتين، هما:

(أ) - تقديم الورشة:

يوضح علوي (2012)، في هذه الخطوة، أن بداية كل ورشة، تكون بسؤال المدرس للتلاميذ، حول ما اعتادوا عليه عند افتتاح كل حصة، وبعد أجوبتهم، يتدخل المدرس موجهاً لهم لأخذ الوقت الكافي للتفكير، والإنصات الجيد لبعضهم البعض، وإرشادات أخرى - يضيف علوي - من قبيل:

✓ صحيح أن هناك جواباً جيداً، لكن هذا لا يمنع من وجود أجوبة متعددة؛

✓ قد نستطيع أن نفكر لوحدها، لكن هذا لا يمنع من أن نستفيد من أفكار الآخرين؛

✓ لا ينبغي التسرع، ولكن لنا الحق في اقتراح فكرة ما حينما نكون على استعداد لذلك. (علوي، 2012، ص 91).

وفي هذه التوجيهات والإرشادات، التي تشكل عصب الأدوار التي يضطلع بها المدرس داخل ورشات التفكير المنطقي (ARL)، يشير علوي ضمناً، إلى زرع الثقة في النفس، والإنصات، وتقبل النقد (التوجيه 1)، وتقبل الاختلاف في الآراء والمواقف (التوجيه 2)، وعدم التسرع، وأخذ الوقت للتفكير (التوجيه 3)، كما أشرنا إلى ذلك، في الأهداف من الورشات أعلاه.

(ب) - اقتراح موضوع الورشة:

يؤكد علوي (2012) في هذه الخطوة، أنها تركز على شيئين؛ أولهما موضوع الورشة، الذي سينصب التفكير والحوار حوله، وثانيهما الصيغ الاستفهامية التي يجب اعتمادها أثناء الحوار من طرف المدرس؛ ففي ما يتعلق بموضوع الورشة، فيشير علوي إلى أن سن الخامسة تناسبه العديد من المواضيع التي يمكن

اتخاذها مجالا للحوار والتفكير؛ كما يقترح الصيغة التي يقدم فيها المدرس موضوع الورشة، وأيضا بعض أنواع المواضيع المقترحة لهذه الفئة؛ يقول في ذلك علوي: "على المدرس في المرحلة الثانية¹، اقتراح الموضوعية محور الورشة، ومن الأفضل تقديم الموضوعية على الشكل التالي: "في هذا اليوم، سنفكر جميعا في موضوع... " ويمكن - يضيف علوي - الإشارة إلى وجود الكثير من الموضوعات التي يمكن برمجتها في ورشات الفلسفة، ابتداء من سن الخامسة من قبيل: الخوف والصداقة والسعادة والغضب والحرية والموت والعنف والصدق والكذب والحلم واللغة..." (علوي، 2012، ص 92).

هذا ما يخص موضوعية الورشة، أما الصيغ الاستفهامية، فعلي لا يكتفي بالحث على تنوع هذه الصيغ، بهدف استنزاف المتعلم، أو تبسيط ما استشكل عليه منها، بعبارات مثل: "ماذا تعتقد؟ في...، ما رأيك في...، بالنسبة لك ماذا يعني...". وإنما يقترح أيضا ما يناسب المرحلة العمرية؛ حيث يقدم ثلاثة أمثلة لصيغ استفهامية إجرائية تناسب أعمار الأطفال في سن الخامسة فما فوق؛ وهي:

○ " لماذا يذهب الأطفال إلى المدرسة؟

○ هل يستطيع الحيوان الكلام مثل الإنسان؟

○ هل تحب والديك تماما مثل حبك للشكولاتة؟" (علوي، 2012، ص 92).

إن هذه الصيغ الاستفهامية، لا يمكن بأي حال من الأحوال اعتبارها أسئلة فلسفية بالمعنى الدقيق للكلمة، والتي يقصد بها تلك الإشكالات التي تثيرها بعض المفاهيم أو المواضيع ذات الصلة بمباحث الفلسفة الكبرى، وإنما هي أسئلة تناسب عمر هذه الفئة في بساطتها، من جهة، ومن جهة ثانية، هي أسئلة تجعل الطفل يفكر ويتأمل قبل الإجابة عليها؛ وهذا هو المغزى العام منها، كما تنطبق عليها إحدى معايير الأسئلة السقراطية، التي سبقت الإشارة إليها في هذا البحث.

ويختم علوي، جرده لسبل تطبيق ورشات التفكير المنطقي، في إطار مشروع الفلسفة للأطفال، بتأكيد على أنه "بإمكان المدرس ابتكار العديد من الطرق والأدوات الديداكتيكية لجذب اهتمام الأطفال، وإدخالهم في أجواء الورشة، وذلك إما باعتماد أسلوب الوضعية - المشكلة (صورة، لوحة، لعبة...) وتحويلها إلى أسئلة، وإما الانطلاق من قراءة نص يتمحور حول موضوع محدد يناسب سن الطفل، ويسترعي اهتمامه، أو سرد قصة ذات مغزى فلسفي، ويكون أبطالها من الأطفال." (Lalanne, 2002)، نقلا عن (علوي، 2012، ص 92).

¹ - يقصد علوي بعبارة "المرحلة" الخطوة الثانية من خطوات تطبيق ورشة التفكير المنطقي (ARL) بفصل الدرس الفلسفي؛ والتي تسبقها خطوة/مرحلة تقديم الورشة.

3 - الدراسات السابقة

إن هذه الخلاصات التي توصل إليها البحث، تتفق جزئياً مع دراسات سابقة، حاولت البحث في ذات العلاقة، لكن بمتغيرات مختلفة؛ بحيث لم نجد - في حدود علمنا وبحثنا - أية دراسة ميدانية تشتغل على هذه الفرضية كما هي في بحثنا، باستثناء:

✓ دراسات تناولت مفهوم "التواصل"؛

✓ دراسات تناولت مفهوم "بناء المعارف"؛

✓ دراسات تناولت مفهوم "الدرس الفلسفي"؛

✓ دراسات تناولت مفهوم "التفكير الناقد".

1.3 - دراسات تناولت مفهوم "التواصل"

سبقت الإشارة في هذا البحث، إلى أن مفهوم التواصل، يتسم بشساعة لا يمكن حصرها، كما سبقت الاطلاع على بعض المقاربات التي تتناوله بالدرس والتحليل، وبشكل خاص، تلك التي تخدم أهداف هذا البحث، من طينة المقاربة اللسانية والتربوية والفلسفية، وبالتالي، فإن الدراسات السابقة لهذا البحث، في نفس السياق كثيرة ومتشعبة، إلا أننا سنقتصر فيها، على ما مر معنا في متن هذا البحث، من دراسات نظرية تؤكد وتتفق مع بعض مخرجات هذا البحث.

فإذا كان هذا البحث، قد أشار في فرضياته الإجرائية، ومتغيراته، إلى دور التواصل غير اللفظي، في الدرس الفلسفي، من خلال توظيف الإيماء الجسدي وحركات الوجه والجسد عموماً، والتموقع داخل فصل الدرس الفلسفي، وأيضاً من خلال مستوى مشاركة المتعلمين في الحوار مع المدرس، وفيما بينهم، فإن (القيوتي، 1989. نقلاً عن (بني حمدان، 2014)) يعتبر هذه الأصناف من التواصل ذات دلالات تستخدم عادة لتعزيز وتأكيذ قول ما.

2.3 - دراسات نظرية تناولت مفهوم "بناء المعارف"

وجدنا في سياق بناء المعارف في الدرس الفلسفي، دراسة (مالفي، 2019)، موضوعها: "البناء المعرفي للدرس الفلسفي أمام المقاربة بالكفايات والتوجه الإيديولوجي: دراسة لمضمون الكتاب المدرسي للفلسفة بالجمهورية الجزائرية"، انطلق فيها الباحث من إشكالية توطرها مجموعة من الأسئلة منها: "هل يمكن تلغيم

المعرفة بالإيديولوجيا أثناء إعداد الدرس الفلسفي؟"، ثم، "هل الدرس الفلسفي بني على أساس معرفي وفق المقاربة بالكفاءات، أم وجه بمضامين إيديولوجية؟".

حاول الباحث الإجابة على هذه الأسئلة من خلال الوقوف على مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات، ومدى فعاليتها في بناء الدرس الفلسفي، والتي تضمنتها فرضيته الأساسية، التي مفادها، أن "عملية البناء المعرفي للدرس الفلسفي، تنسج مجموعة من القيم تتضمن إيديولوجية الفاعل التربوي"، متوسلا في ذلك، بمنهجين؛ أولهما منهج سوسيولوجي، يستند على تقنية تحليل المضمون المتضمن بالمنهج الوصفي، وثانيهما، منهج فلسفي قائم على التحليل والنقد. محاولا مساءلة مفهوم المقاربة بالكفاءات بالدرس الفلسفي، من خلال تركيزه على مقارنة بين مفهومي الإجراء (Le Procédure)¹، ومفهوم المسلك (Le Processus)²، وقد خلص من خلال دراسته هاته، إلى مجموعة من الخلاصات، منها:

- ✓ مع الإيديولوجيا المضمرة بمضمون الدرس الفلسفي، يتحول الدرس الفلسفي إلى عراك إيديولوجي؛
- ✓ يجب أن تنفتح الفلسفة على الخارج ليكون كل غناها قدم للنظام العلمي والتقني، وبالتالي ضمن العالم المعيش تطبيقيا. (مالفي، 2019، ص 3-4؛ 9؛ 23-24).

يظهر من القراءة الأولى، أن هذه الدراسة تكاد تبتعد في تناولها لمفهومي الإجراء، والمسلك، عن موضوع بحثنا ومفاهيمه الإجرائية، إلا أن مبرر استحضارها ضمن الدراسات النظرية السابقة على البحث، يتمثل في كونها تشير إلى أمرين، يتفق الحث مع أحدهما، ويختلف مع الثاني؛ فإذا كان موضع اتفاق بحثنا جزئيا مع هذه الدراسة يتحدد في كون الباحث في هذه الدراسة (مالفي)، وفي معرض حديثه عن دور انفتاح الدرس الفلسفي على كل المواقف والمدارس الفلسفية، وعلى العالم المعيش، في البناء المعرفي للدرس الفلسفي؛ حيث يقول: "... يُستدرج المتمدرس بمجموعة من الإجراءات تنقله من العالم المعيش من خلال أنشطة يعبر عنها بوضعيات مشكل، إلى صياغة التصورات ضمن مسلك يوصله إلى بناء المشكل، والذي قام بتعبئة معارفه التي تمكنه من حل المشكل ضمن حوار فلسفي استخدمت فيه الحجج..." (مالفي، 2019، ص 9)، وهو ما تقره نتائج بحثنا، التي تقر بدور الامتدادات في بناء المعارف في الدرس الفلسفي، والتي شكلت أحد متغيرات هذا البحث، فإن موضع اختلاف هذا البحث مع صاحب الدراسة، يتحدد في معرض حديثه عن دور الأستاذ، ارتباطا بالوضعيات المشكلة التي ينطلق منها في الدرس الفلسفي؛ حيث يقول:

¹ - يقصد الباحث بالإجراء، الطريقة التي نصل من خلالها إلى أهداف محددة سلفا.

² - يقصد الباحث بالمسلك، مجموع الظواهر النشطة والمنظمة والمضبوطة زمنيا.

"... الأستاذ ضمن المقاربة بالكفاءات يتحول إلى مصدر معرفة، وذلك وفق ما يقوم به من وظيفتين، الأولى خلق وضعيات مشكلة مع مرافقة المتعلم في كل مراحل التعلم عندما يقوم بتعبئة مصادر معارفه." (مالفي، 2019، ص 23)، فهو يقر في هذه الفقرة¹، وضمن أدوار المدرس، بأنه هو من يخلق وضعيات مشكلة، في حين أن نتائج بحثنا تشير إلى ضرورة فتح أفواس للمتعلم، وإتاحة الفرصة له في اختيار الوضعيات المشكلة التي تنطلق من أفكاره، واهتماماته، وتمثلاته، وواقعه المعيش بشكل عام. وهو الأمر الذي يراهن البحث عليه، عبر ورشات التفكير المنطقي، التي تمتح من حقل السيكلوجيا المعرفية، أو في سياق ما يعرف بالتربية المعرفية، التي تم الحديث عنها في الفصل الرابع من الشق النظري.

3.3- دراسات ميدانية تناولت مفهوم الدرس الفلسفي

وجدنا في هذا السياق، دراسة (عمر، 2017)، الموسومة بـ "استخدام البرهان الحجاجي في تدريس الفلسفة لتنمية بعض المهارات الحجاجية والحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، وقد استهدفت هذه الدراسة التعرف على استخدام البرهان الحجاجي في تدريس الفلسفة لدى طلاب الصف الثانوي التأهيلي، باستخدام المنهج التجريبي، والوصفي التحليلي، متوسلة في ذلك بدراسة استطلاعية للتعرف على مستوى الحجج لدى طلاب المرحلة الثانوية، مطبقة في ذلك مقياس بعض المهارات الحياتية، فبينت نتيجة التطبيق ضعف بعض المهارات الحياتية لدى هذه الفئة، وبالتالي، تحددت مشكلة الدراسة في السؤال: "كيف يمكن استخدام البرهان الحجاجي في تدريس الفلسفة لتنمية بعض المهارات الحجاجية والحياتية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟"، وهو السؤال الذي وضعت له الباحثة ثلاثة فروض هي:

- ✓ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار البرهان الحجاجي لصالح المجموعة التجريبية؛
- ✓ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس المهارات الحياتية البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛
- ✓ يتسم استخدام البرهان الحجاجي في تدريس الفلسفة بالفاعلية في تنمية بعض المهارات الحجاجية والحياتية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

¹ - هذه الفقرة تتضمن إحالة على مرجع لدي كيتيل هو:

J.M De Ketele (2007), L'approche par compétence : au delà du début d'idées, un besoin et une nécessité d'agir in Moussadek Ettayebi..., (sous la direction), Logique de compétence et développement curriculaire, L'Harmattan, Paris, p : 74.

ولا نعرف أي فكرة الباحث، أم فكرة من نقل عنه، سواء دي كيتيل، أو الطيبي، لأن التوثيق غير مضبوط في هذه الإحالة.

وبعد إنجاز الدراسة الميدانية، من خلال تطبيق أداتي " اختبار البرهان الحجاجي "، و" مقياس المهارات الحياتية "، توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- ✓ هناك فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار البرهان الحجاجي لصالح المجموعة التجريبية؛
- ✓ هناك فرق دال إحصائياً في متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية؛
- ✓ البرهان الحجاجي يتسم بالفاعلية في تنمية بعض المهارات الحجاجية والحياتية. (عمر، 2017، ص 1-11;13-37;38).

تعد هذه الدراسة الوحيدة - على حد علمنا - التي تتقاطع بعض مفاهيمها وموضوعها مع موضوع هذا البحث، من حيث استحضارها للبرهان الحجاجي (كشكل من أشكال التواصل والحوار في الدرس الفلسفي)، وللدرس الفلسفي، فإذا كانت الباحثة قد توصلت إلى نتيجة تؤكد دور البرهان الحجاجي في تدريس الفلسفة، فإن موضع اتفاق بحثنا مع هذه النتيجة، هو ما توصل إليه من نتائج، منها: دور الحوار الحجاجي كشكل من أشكال التواصل في الدرس الفلسفي، على اعتبار أن البرهان الحجاجي، حسب الباحثة، ما هو إلا "عملية عقلية يقوم بها المتعلم، تتضمن أنشطة فردية وجماعية في القضايا والموضوعات التي يدرها الطالب، وتتضمن تقديم الأدلة والتبريرات والتفسيرات المنطقية والتحليل والاستنتاج وحل المشكلات، واتخاذ قرار مبني على الدليل، والدفاع عنه." (عمر، 2017، ص 14). بالإضافة إلى مفهوم المهارات الحياتية، التي حددها الباحثة إجرائياً بكونها "مجموعة من المعارف والخبرات المرتبطة بحياة المتعلم، وهي مهارة التعاون مع الآخرين، ومهارة الاتصال والتواصل، وحل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار، وإدارة الوقت." (عمر، 2017، ص 15). ويعبر عنها بحثنا بمفهوم الامتدادات، وهو المفهوم الذي شكل أحد المتغيرات في بحثنا، والذي خلصت نتائج البحث فيه، إلى الضعف والقصور على مستوى حضوره في الدرس الفلسفي.

4.3- دراسات تناولت مفهوم التفكير الناقد

وجدنا في هذا السياق، دراسة للباحثين (نور. والشديقات، 2018)، الموسومة بـ "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو قدرة التفكير الناقد على تحقيق أهداف المقررات الدراسية"، وقد استهدفت هذه الدراسة:

✓ الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو قدرة التفكير الناقد على تحقيق الأهداف التربوية (الوجدانية، المعرفية، النفس حركية)؛

✓ التعرف على قدرة التفكير الناقد على تحقيق الأهداف الوجدانية، والمعرفية، والنفس حركية، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، متوسلة في ذلك بأداة استبانة بمقياس خماسي، تم تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران. محاولة الإجابة على إشكالية الدراسة المتمثلة في السؤال الرئيسي: "ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو قدرة التفكير الناقد على تحقيق الأهداف التربوية للمقررات الدراسية؟"، وبالتالي، تحددت مشكلة الدراسة في السؤال: "كيف يمكن استخدام البرهان الحجاجي في تدريس الفلسفة لتنمية بعض المهارات الحجاجية والحياتية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي"، فجاءت نتائج هذه على الشكل التالي:

✓ للتفكير الناقد قدرة عالية على تحقيق الأهداف التربوية بنسب دالة إحصائيا للمقررات الدراسية؛

✓ اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو قدرة التفكير الناقد، على تحقيق الأهداف الوجدانية (المناقشة، وإقامة الحجج، وشد الانتباه للدرس، والرضا عنه، والفحص والتحليل، والحكم، والشعور بالسعادة)، والمعرفية (طرح الأفكار، والتفسير، وتنمية مهارات التحليل، والتمييز بين الأفكار)، والنفس حركية، للمقررات الدراسية، إيجابية بشكل كبير. (نور والشديفات، 2018، ص 8-10؛ 12-13؛ 15-16).

يتفق هذا البحث مع دراسة الباحثين، في تناوله لأحد المفاهيم التي اعتمد عليها البحث في جانبه النظري، وبشكل خاص في فصله الرابع؛ باعتباره أحد المهارات التي يسعى الدرس الفلسفي إلى تنميتها لدى المتعلم، وهو مفهوم "التفكير الناقد"، والذي حددته الباحثتان إجرائيا بكونه "أسلوب من أساليب التدريس الحديث، حيث تأمل الباحثتان بأن يصبح بديلا للأساليب التقليدية" (نور و الشديفات، 2018، ص 9). فإذا كان هذا المفهوم اعتبرته الباحثتان أحد المفاهيم الإجرائية، ومتغيرا مستقلا لدراستهما، له علاقة بتحقيق الأهداف التربوية (الوجدانية، والمعرفية، والحس حركية)، فإن هذا البحث (بحثنا)، يعتبره أحد الأهداف التي يسعى الدرس الفلسفي إلى تنميتها لدى المتعلم، من خلال إرساء آليات التواصل والحوار لديه.

خلاصة

خلاصة القول، أن الشق النظري من هذا البحث، أوصلنا إلى حقل السيكلوجيا المعرفية، التي قاربت مفاهيم مثل التواصل، والتفكير، وتبنت نماذج رائدة في هذا السياق، كالتربية المعرفية، التي قدمت وسائل وأدوات وتقنيات ذات مرجعية سيكلوجية وسوسيولوجية، تمتح من حقول معرفية أخرى كالفيزيولوجيا والنورولوجيا، مكنتها من سبر أغوار الذهن البشري، ومعرفة طرق اشتغاله، وهو الأمر الذي سينعكس إيجابيا على التوظيف الديداكتيكي لهذه العدة المعرفية في الدرس الفلسفي، وخلاصة تجربتي الصفية؛ التي تناهز الست وعشرين سنة، بشكل خاص، أعطتني فكرة لأبأس بها عن فعالية توظيف الخطاطات المعرفية في بناء المفاهيم الفلسفية، وفي عمليات الأشكلة، والعلاقات بين الأطاريح التي تقترح حلولاً للإخراجات الفلسفية المدرسة.

وإذا كان هدف هذا البحث، هو إرساء مبادئ التواصل الفعال داخل الدرس الفلسفي، بغية تنمية وتطوير مهارات التفكير الفلسفي النقدي، فإن تعلم التفكير في حد ذاته، يجب أن ينطلق أولاً، وأساساً، من اعتبار التفكير نفسه، ظاهرة نمائية، أي قابلة للنمو والتطوير؛ ثم ثانياً، سيعتمد على الاستئناس بالتجارب الدولية الرائدة؛ وبشكل خاص، تلك التي تجد أرضية ومرجعية نظرية لها في السيكلوجيا المعرفية، والعلوم المعرفية، من جهة، وتثور على أمرين في تاريخانية الدرس الفلسفي؛ من جهة أخرى؛ أول هذين الأمرين، هو الأسلوب التقليدي في الدرس الفلسفي، المعتمد شكلاً على صفوف، ومضموناً على تاريخ الفلسفة، وثانيهما، سن التمدرس الملائم لتدريس التفلسف.

لهذا السبب، كان اعتمادنا بشكل كبير، في هذا الفصل، على مواقف معاصرة من التفكير؛ فإذا كان دولوز، وهايدغر، وفوكو، يقرون بضرورة تجاوز التفكير القديم الثابت، ويؤكدون على مطواعيته الحتمية للتطوير والتجديد المستديم، فإننا نجد حالة متعلم الثانوي التأهيلي، ذو التمثلات والتفكير المنمط بالإرث التاريخي والاجتماعي، الأرضية المثالية في حصص الدرس الفلسفي، لتجديد تفكيره، ومنهجه في ذلك التفكير، من خلاله تدريبه على مهارات التفكير النقدي والاستدلالي والمنطقي (الفلسفي)، التي تحرره من قيود التسليم والتفوق داخل دوامة العادات والتقاليد. فكيف يمكن للتفكير الفلسفي أن يساعد المتعلم بسلك الثانوي التأهيلي على جعل تفكيره متجدداً باستمرار، ومتقدماً لرفض هذا الموروث التاريخي والاجتماعي في طرق التفكير، والتعامل مع كل ما يستجد في حياته من وضعيات؟

بناءً على هذه المعطيات، كان اعتمادنا أيضاً، في هذا الفصل الأخير من البحث، على تبيان كيفية انبناء المعارف، والتفكير في السيكولوجيا المعرفية، وعلى التأكيد على الدور المتميز لما أتت به، فلسفة التربية المعرفية، من برامج وأدوات ديداكتيكية، وبشكل خاص برنامج ورشات التفكير المنطقي (ARL)، الذي استطاع تغيير أسلوب الدرس الفلسفي، من الدرس إلى الورشة الفلسفية، من جهة، ثم التدريب على التفكير المنطقي والنقدي والاستدلالي (الفلسفي عموماً)، بدل قراءة تاريخ ومواقف الفلاسفة، من جهة ثانية.

القسم الثاني:
الدراسة المبرانية للتواصل وبناء
المعارف في الدرس الفلسفي

الفصل الخامس :

الإجراءات والخطوات المنهجية

للبحث

تمهيد

بعد عرض الإطار النظري لهذا البحث الموسوم بـ"التواصل وآليات بناء المعارف بالسلك الثانوي التأهيلي: الدرس الفلسفي نموذجاً"، والذي يمثل الأرضية والسياق النظري للإشكالية التي يحاول البحث معالجتها، والمحددة في: "ما الدور الذي يمكن أن يلعبه التواصل في عملية بناء المعارف المرتبطة بالدرس الفلسفي"، وبعد استخلاصنا من هذا الشق النظري، مدى حضور موضوعة التواصل، في الحقل البيداغوجي، والديداكتيكي للدرس الفلسفي بشكل خاص، بأشكال مختلفة، يمثلها، الحوار، تارة، والحجاج أخرى، بالإضافة إلى رهان الباحثين في البيداغوجيا وديداكتيك الدرس الفلسفي، على الاستفادة مما توصلت إليه أبحاث السيكولوجيا المعرفية، لإعادة بناء شروط قيام هذا الدرس، عبر إعادة النظر في القدرات الذهنية، وكيفية اشتغال ذهن الطفل، أثناء التفكير، أو غيره من العمليات العليا للدماغ... نصل إلى الإطار الميداني لهذا البحث؛ الذي يروم رصد مدى حضور التواصل، في فصول الدرس الفلسفي بسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب؛ من خلال إجراءات منهجية، يتقيد بها هذا البحث.

بدأت خطوات هذا البحث، بدراسة استطلاعية أولية، ساعدتنا على إلقاء نظرة عن كثب، بغية الإلمام بجوانب البحث الميداني؛ فكانت البداية باستصدار التراخيص اللازمة من المؤسسات المعنية، للقيام بزيارات ميدانية للمؤسسات المعنية، ثم بزيارات أولية للثانويات التأهيلية المحددة كمجال جغرافي لعينة البحث، من أجل:

- ✓ الاستئناس بمكان تطبيق أدوات البحث؛
- ✓ التنسيق مع مديري المؤسسات للتعرف على جداول حصص أساتذة وأستاذات مادة الفلسفة، والحصول على قنوات التواصل الممكنة معهم/هن؛
- ✓ القيام بحوارات عشوائية مع التلاميذ، بهدف التقرب منهم/ن، والاستئناس المتبادل؛
- ✓ تحديد العينة، والتعرف على مختلف ظروفها.
- ✓ مراجعة الصيغة النهائية لفرضيات البحث، وكذا أدوات البحث.

فتم اختيار عينة البحث، المحددة في ستين أستاذ(ة)، موزعة على ثلاث مديريات إقليمية لوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، تابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس - مكناس، وهي المديريات الإقليمية لمدن صفرو، والحاجب، ومكناس. وهي العينة التي ستضطلع بالمشاركة

في هذا البحث الميداني، إلى جانب المتعلمين/ات المسندين/ات إليها، من خلال تعبئة استمارات معدة لهذا الغرض، وأيضا القيام بدروس داخل فصل الدرس الفلسفي لتلاميذ المستويين الأولى والثانية باكوريا، بحضور الباحث.

1- حدود البحث

لا تسعى هذه الدراسة إلى وضع حلول بقدر ما تروم إمطة اللثام عن هذا الموضوع خاصة بعد رصد نسب متدنية من التحصيل وبناء المفاهيم في الدرس الفلسفي. والجدير بالذكر أن هذه الدراسة تقف عند الحدود التالية:

. **المجال الزمني:** تم توزيع الاستمارات وشبكات الملاحظة في الفترة ما بين شهري مايو ويونيو 2019، كمرحلة أولى، وبسبب ضغط الامتحانات الإشهادية لنهاية الموسم الدراسي 2019/2018 وما يصاحب هذه المحطة من غيابات للتلاميذ ومن تركيز على فروض المراقبة المستمرة، والتهيء للامتحانات الإشهادية لمستويي الأولى والثانية باكوريا، إضافة إلى انتهاء مدة التراخيص المقدمة من لدن المديريات الإقليمية المعنية بهذا الإجراء البحثي، والتي كانت محددة بنهاية السنة الدراسية، تم استكمال توزيع وجمع الاستمارات وشبكات الملاحظة في بداية الموسم الدراسي 2020/2019، بعد بداية تقديم الدروس (شهر شتبر 2020)، وتجديد تراخيص القيام بالدراسة داخل فصول الثانويات الواقعة في تراب المديريات المعنية (أكتوبر 2020).

. **المجال المكاني:** تم اختيار الثانويات التأهيلية التابعة لمديريات وزارة التربية الوطنية لإقليمي صفرو، والحاجب، وعمالة مكناس، والواقعة ضمن تراب الأكاديمية الجهوية لوزارة التربية الوطنية فاس- مكناس، وهي إحدى الجهات الإدارية في التقسيم الجديد للمملكة المغربية سنة 2015، والتي تقع في الوسط الشمالي للمغرب.

. **المجال البشري:** مجموعة من أستاذات وأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، الممارسين بالثانويات التأهيلية الواقع أغلبها في المجال الحضري للعمالات والأقاليم المذكورة.

أما فيما يخص الصعوبات التي واجهتنا خلال تطبيق إجراءات هذا البحث، فهي كالتالي:

تم توزيع ستين استمارة، بمعدل استمارة واحدة، إلا أننا لم نتوصل بكل النسخ الموزعة لأسباب شخصية يعرفها أصحاب الاستمارات منعتهم من تسليمها في الوقت المحدد، وهو الأمر الذي فرض تعويضها باستمارات أخرى لمبجوثين آخرين من نفس ثانويات المديرية الإقليمية المعنية خلال الفترة الثانية من الإجراء.

الصعوبة الثانية التي صادفتنا تتعلق بالسؤال الثالث من المحور الثاني (التواصل والأستاذ) من الاستمارة؛ والذي كان على الشكل التالي: "ما نوع التواصل المعتمد" (أفقي، عمودي، آخر)، حيث لم يفهم بعض المبجوثين في التطبيق التجريبي للأداة المقصود من السؤال، وهو ما حتم إضافة عبارة بين قوسين لكل اختيار تشرح بعض ما يحدد نوع التواصل؛ أهو عمودي أم أفقي.

بخصوص الأسئلة السقراطية، واعتمادها كاستراتيجية للتدريس في الفلسفة، فهو موضوع لم يتم العثور فيه على مرجع، باستثناء كتاب وحيد بالإنجليزية وغير متوفر سوى بالولايات المتحدة الأمريكية، أو من خلال شرائه عبر مواقع التسويق الإلكتروني، إلا أن الموقع العالمي المتوفر عليه لا يوفر للمغرب الحق باستقبال السلع المروجة إلكترونياً، وهو عامل أساسي أسهم في تأخير التوصل بالكتاب، بعد عقد العزم على البحث عن شخص يقتنيه ويرسله بشكل شخصي؛ وقد تيسر ذلك من خلال وساطة أحد ممثلي هيئة السلام الأمريكية القاطنين بشكل مؤقت بالمغرب.

إضافة إلى تلك الصعوبات كانت مصاريف التنقل جد مكلفة ما بين المديرية لمرات عديدة لاستخراج تراخيص القيام بزيارات ميدانية للفصول والأساتذة المعنيين، ثم تجديدها في فترات أخرى، من جهة، وبين الثانويات المعنية المتفرقة فوق تراب ثلاث مديريات إقليمية، هي صفرو والحاجب ومكناس، من جهة ثانية.

2- فرضيات البحث

تتطوي إشكالية هذا البحث والموسومة بـ " ما الدور الذي يمكن أن يلعبه التواصل في عملية بناء المعارف المرتبطة بالدرس الفلسفي؟ " على فرضية أساسية عامة سنقوم من خلال هذا البحث بالتحقق من مدى صحتها وهي كالتالي:

✓ مستوى وشكل حضور التواصل في الدرس الفلسفي، يؤثر بشكل أساسي في عملية بناء المعارف.

وهي الفرضية العامة، التي يمكن تفريعها إلى فرضيات إجرائية؛ ستشكل أساس أدوات التحقق منها في الشق الميداني لهذا البحث؛ وهي كالتالي:

- ✓ كلما كانت المعارف داخل الدرس الفلسفي تبنى ولا تعطى جاهزة، كان ذلك مؤشراً على حضور التواصل في بناء معارف الدرس الفلسفي؛
- ✓ كلما كان هناك تواصل داخل الدرس الفلسفي ما بين المدرس والمتمدرس، كان ذلك مؤشراً على حضور التواصل في العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتمدرس؛
- ✓ كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين؛
- ✓ كلما كان مستوى مشاركة المتمدرسين في التواصل داخل الدرس الفلسفي مرتفعاً، كان ذلك مؤشراً على فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي؛
- ✓ كلما كانت أسئلة المدرس(ة) دقيقة ومناسبة للمتعلمين/ات، كان ذلك مؤشراً على جودة الحوار داخل الدرس الفلسفي؛
- ✓ كلما كانت أسئلة الأستاذ(ة) تتوفر عند المتعلم(ة) الإجابة عنها، وتلفت انتباهه لمعلومات لم يركز عليها، وتجعله يعيد تقييم استنتاجاته، كان ذلك مؤشراً على حضور نموذج الحوار السقراطي في الدرس الفلسفي؛
- ✓ كلما وظف المدرس(ة) الامتدادات في الدرس الفلسفي، كان ذلك مؤشراً على تحديث الأطر النظرية للدرس الفلسفي.

3- أدوات البحث

تعتمد خطة هذا البحث كأدوات لجمع مادته على ما يلي:

- شبكة الملاحظة التي ستوظف أثناء الدروس في حضور عينة البحث؛
- استمارات ستعبأ من قبل مدرسي مادة الفلسفة؛
- أدوات المعالجة الإحصائية (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، جداول تفريغ المعطيات، حساب النتائج...).

1.3 - شبكة الملاحظة:

تتكون شبكة الملاحظة المعتمدة في هذا البحث، من خمس صفحات، من حجم (A4)، وتتضمن إلى جانب المعطيات الأولية، خمسة محاور رئيسية (الأستاذ - الأسئلة - الدرس الفلسفي - عملية التواصل - التلميذ)؛ موزعة كما يلي:

✓ الصفحة الأولى: تتضمن عنوان أداة الاختبار "شبكة الملاحظة"، ثم، معطيات أولية حول رقم الأداة، وتاريخ تمريرها، والمؤسسة والمديرية مكان تمرير الأداة، وكذا اسم الباحث، والمبحوث، وعدد التلاميذ، والفترة الزمنية الدراسية (صباحا/ زوالا). بالإضافة إلى فهرس بالمحاور الرئيسية لشبكة الملاحظة.

✓ الصفحة الثانية: تتضمن الجدول الخاص بالمحور الأول، بعنوان: "المحور الخاص بالأستاذ"؛ وهو جدول يتكون أفقيا من أربعة أعمدة رئيسية؛ يخص العمود الأول اسم المحور (الأستاذ)، والثاني بالعناصر والمكونات، كمعايير يتم تقديرها، وفق العمود الثالث؛ المقسم إلى ثلاثة أعمدة فرعية للتقديرات (جيد - متوسط - ضعيف)، بينما خصص العمود الخامس للملاحظات. ويتضمن الجدول عموديا، بالإضافة إلى سطر العناوين (المحاور - العناصر والمكونات - التقديرات - ملاحظات)، عشرة أسطر للعناصر والمكونات؛

✓ الصفحة الثالثة: تتضمن الجدول الخاص بالمحور الثاني، بعنوان: "المحور الخاص بالأسئلة"؛ وهو جدول يتكون أفقيا من أربعة أعمدة رئيسية؛ يخص العمود الأول اسم المحور (الأسئلة)، والثاني بالعناصر والمكونات، كمعايير يتم تقديرها، وفق العمود الثالث؛ المقسم إلى ثلاثة أعمدة فرعية للتقديرات (جيد - متوسط - ضعيف)، بينما خصص العمود الخامس للملاحظات. ويتضمن الجدول عموديا، بالإضافة إلى سطر العناوين (المحاور - العناصر والمكونات - التقديرات - ملاحظات)، أحد عشر سطرا للعناصر والمكونات؛

✓ الصفحة الرابعة: تتضمن جدولين/ محورين؛ الجدول الأول الخاص بالمحور الثالث، بعنوان: "المحور الخاص بالدرس الفلسفي"؛ وهو جدول يتكون أفقيا من أربعة أعمدة رئيسية؛ يخص العمود الأول اسم المحور (الدرس الفلسفي)، والثاني بالعناصر والمكونات، كمعايير يتم تقديرها، وفق العمود الثالث؛ المقسم إلى ثلاثة أعمدة فرعية للتقديرات (جيد - متوسط - ضعيف)، بينما خصص العمود الخامس للملاحظات. ويتضمن الجدول عموديا، بالإضافة إلى سطر العناوين (المحاور - العناصر والمكونات - التقديرات - ملاحظات)، أربعة أسطر للعناصر والمكونات؛ ثم الجدول الثاني الخاص بالمحور الرابع،

بعنوان: "المحور الخاص بعملية التواصل"؛ وهو جدول يتكون أفقياً من أربعة أعمدة رئيسية؛ يخص العمود الأول اسم المحور (الدرس الفلسفي)، والثاني بالعناصر والمكونات، كمعايير يتم تقديرها، وفق العمود الثالث؛ المقسم إلى ثلاثة أعمدة فرعية للتقديرات (جيد - متوسط - ضعيف)، بينما خصص العمود الخامس للملاحظات. ويتضمن الجدول عمودياً، بالإضافة إلى سطر العناوين (المحاور - العناصر والمكونات - التقديرات - ملاحظات)، أربعة أسطر للعناصر والمكونات؛

✓ الصفحة الخامسة: تتضمن الجدول الخاص بالمحور الخامس، بعنوان: "المحور الخاص بالأسئلة"؛ وهو جدول يتكون أفقياً من أربعة أعمدة رئيسية؛ يخص العمود الأول اسم المحور (الأسئلة)، والثاني بالعناصر والمكونات، كمعايير يتم تقديرها، وفق العمود الثالث؛ المقسم إلى ثلاثة أعمدة فرعية للتقديرات (جيد - متوسط - ضعيف)، بينما خصص العمود الخامس للملاحظات. ويتضمن الجدول عمودياً، بالإضافة إلى سطر العناوين (المحاور - العناصر والمكونات - التقديرات - ملاحظات)، أربعة أسطر للعناصر والمكونات.

2.3- الاستمارة

تتكون الاستمارة المعتمدة في هذا البحث، من أربع صفحات، من حجم (A4)، وتتضمن إلى جانب كلمة الشكر والتعليمات، أربعة محاور رئيسية (معطيات حول المبحوث/ الأستاذ - التواصل والأستاذ - التواصل والتلميذ - التواصل والمضامين)؛ موزعة كما يلي:

✓ الصفحة الأولى: تتضمن كلمة شكر للمبحوث، وتوضيح طفيف لسياق البحث، بالإضافة إلى الإشارة لضمان سرية المعطيات داخل الاستمارة؛ ذات التوظيف البحثي الأكاديمي.

✓ الصفحة الثانية والثالثة: تتضمن أولاً، تعليمات حول كيفية ملء الاستمارة، وثانياً، محور "معطيات أولية حول المبحوث (الأستاذ)"؛ والذي ينفرع عنه، أحد عشر عنصراً، بمثابة محاور فرعية للمعطيات: الاسم الشخصي للأستاذ، السن، الجنس، المستوى العلمي، المستوى المسند، المسلك والشعبة، عدد التلاميذ، الوضعية المهنية، سنوات الأقدمية، مجال المؤسسة، نوع المؤسسة؛

✓ الصفحة الرابعة: تتضمن الثلاثة محاور المتبقية؛ على الشكل التالي:

- محور "التواصل والأستاذ"؛ والذي تتفرع عنه أربعة عناصر، بمثابة محاور فرعية للمعطيات: - ماذا تفضل في الدرس الفلسفي؟ - هل تستعمل التواصل في بناء الدرس؟ - ما نوع التواصل المعتمد؟ - ماذا تعتمد في أسئلة الدرس؟

- محور "التواصل والتلميذ"؛ والذي يتفرع إلى عنصرين، بمثابة محورين فرعيين للمعطيات: هل كل التلاميذ يشاركون في التواصل؟ - إذا كان الجواب بـ "لا" هل المشاركة تقتصر على فئة المتفوقين، أم على فئة عشوائية حسب الموضوع؟

- محور "التواصل والمضامين"؛ والذي يتفرع إلى عنصرين، بمثابة محورين فرعيين للمعطيات: - هل تعتمد الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة؟ - إذا كان جوابكم بـ "نعم" هل تتضمن الجذاذة تحديد الأسئلة؟.

3.3- أدوات أخرى

من بين الأدوات الأخرى التي تم اعتمادها في الشق الميداني من هذا البحث، تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ بهدف حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وخاصة في المعطيات المتعلقة بشبكة الملاحظة. بالإضافة إلى برامج Microsoft Office، وبشكل خاص برنامج (Excel).

4- عينة البحث¹

يراهن هذا البحث في شقه التطبيقي على القيام باختبارات لمجموعة من مدرسات ومدرسي الفلسفة ومجموعة من متعلقات ومتعلمي السلك الثانوي التأهيلي، للتأكد من الفرضيات المحددة سلفاً، فمجتمع البحث هو المجموعة البشرية التي تُختار منها عينة الدراسة، وقد اخترنا أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي لمادة الفلسفة، وستكون عينة البحث على الشكل التالي:

1) مج (أ): فئة من أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي مادة الفلسفة المكلفون بتدريس مادة الفلسفة بمؤسسات السلك الثانوي التأهيلي؛ وقد اخترنا ستين (60) أستاذة(ة)، موزعين على ثلاث مديريات إقليمية لوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، تابعة للنفوذ التربوي للأكاديمية الجهوية للتربية

¹- يتم استخدام الجداول لتوضيح خصائص ومواصفات مجتمع الدراسة وأفراد العينة (Subjects)، ويفضل حالياً استعمال مصطلح المشاركين (Participants).

والتكوين بجهة فاس - مكناس؛ بحيث سيعبئ كل مبحوث استمارة واحدة، وسيحضر الباحث درسا لكل واحد منهم في مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. وللإشارة فقط، فإن المستويات المسندة والمعنية بتطبيق أداة "شبكة الملاحظة" كانت هي مستويي الأولى والثانية بالكالوريا؛ من جهة، لكون منهجية الدرس الفلسفي فيهما متقاربة، ومن جهة ثانية، لكون مستوى الجذع المشترك، ووفقا لمبدأ التدرج الذي يحكم مقرر الفلسفة بالثانوي التأهيلي، يضطلع فقط، بمهمة الاستئناس بالفلسفة ومواضيعها، بينما الأولى بالكالوريا، تختص بالتدريب على منجية التعامل مع المواضيع الفلسفية (التفلسف)، والثانية بالكالوريا، بتطبيق التفلسف؛ أو بمعنى آخر، تطبيق المنهجيات المتدرب عليها على مفاهيم ونصوص/ مواقف فلسفية. ومن جهة ثالثة، لا يمثل المستوى المسند متغيرا مستقلا ولا تابعا، ضمن المتغيرات المستقلة أو التابعة لهذا البحث، لأن المقصود هو الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي عموما.

(2) مج (ب): فئة من تلاميذ السلك التعليم الثانوي التأهيلي أثناء حضورهم درس فلسفة مع المجموعة (أ) من الأساتذة؛ وهي فئة غير معنية بأداة "الاستمارة"، بقدر ما هي معنية بشكل غير مباشر بأداة "شبكة الملاحظة"، من خلال كونها تشكل موضوع الملاحظات التي يسجلها الباحث أثناء قيام الدرس الفلسفي، في أحد محاورها، الموسوم بـ "التواصل والتلميذ"؛ حيث يلاحظ الباحث مدى تواصل هذه الفئة مع المدرس، ومع مضمون الموارد الفلسفية المراد إرساؤها خلال هذا الدرس.

ويمثل الجدول التالي أفراد العينة المشاركين في الدراسة الميدانية لهذا البحث:

الجدول رقم (4): عدد أفراد عينة البحث حسب المديريات الإقليمية لوزارة التربية الوطنية

أفراد العينة / المديريات	الأساتذة / ات	المتعلمون / ات	متوسط مجموع التلاميذ
مديرية صفرو	20	المتوسط: 30 تلميذا/ة لكل أستاذ	600 تلميذ/ة
مديرية الحاجب	20	المتوسط: 30 تلميذا/ة لكل أستاذ	600 تلميذ/ة
مديرية مكناس	20	المتوسط: 30 تلميذا/ة لكل أستاذ	600 تلميذ/ة
المجاميع	60	المتوسط: 1800 تلميذ/ة	1800 تلميذ/ة

5- إجراءات الدراسة

تم الاعتماد فيما يتعلق بإجراءات تنفيذ هذه الدراسة وتطبيقها مجموعة من الخطوات الإجرائية - بتسلسل زمني - كانت على الشكل التالي:

1.5- شبكة الملاحظة

بعد جمع نسخ شبكة الملاحظة، تم إدخال البيانات إلى الحاسوب، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات شبكة الملاحظة، حيث كانت تقديرات الإجابة على فقرات شبكة الملاحظة وفق مقياس (ليكرت Likert)¹ على ثلاثة مستويات [ضعيف (د1)، متوسط (د2)، جيد (د3)]، ولتحديد المحك المعتمد في تقدير شبكة الملاحظة وفق المتوسط الحسابي تم تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكرت Likert) من خلال حساب المدى بين درجات الشبكة (3-1 = 2)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (0.67 = 3/2)، وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وتفسير النتائج تم اعتماد ترتيب المتوسطات الحسابية، بحيث تم تصنيف تقديرات شبكة الملاحظة على مستوى الفقرات بحسب متوسطها الحسابي إلى (ضعيف، متوسط، جيد).

1.5- الاستمارة

تم فيما يتعلق بالاستمارة الموزعة على أستاذات وأساتذة مادة الفلسفة، الاعتماد على منهج تحليلي وصفي إحصائي، باعتماد جداول ومبيانات مستخرجة من المحاور الأربعة، المتضمنة بالاستمارة، وبتسخير وظائف برنامج (EXCEL) لهذا الغرض.

مع تدويل كل جدول، وكل مبيان بالتعليق والتحليل المناسبين، وربط هذا التحليل بفرضيات البحث، للتيقن من تأكيدها، أو دحضها.

¹ - "يعد هذا المقياس من أهم وأكثر المقاييس استخداما في قياس الميول، الرغبات، والأفكار. ورغم أنه نشأ في ميدان علم النفس، إلا أنه يستخدم اليوم، بشكل واسع في بحوث الطب، والسلوك التجاري والوظيفي، والعديد من الميادين الأخرى. وقد تم إعداد هذا المقياس من قبل العالم (Rensis Likert) عام 1935." (اللامي).

الفصل السادس :

تفريغ وتحليل معطيات البحث

1- تفريغ وتحليل معطيات الاستمارة:

1.1- التفريغ الأولي لمعطيات الاستمارة على برنامج (Excel)

1.1.1- معطيات أولية حول المبحوث

الجدول رقم (5): التفريغ الأولي لمحور معطيات أولية حول المبحوث (الجزء 1)

رقم المبحوث (د)	سن المبحوث (د)					الجنس		المستوى العلمي				المستوى المسند			المسلک								
	يسوي أو أقل من 29 سن	ما بين 30 و 39 سن	ما بين 40 و 49 سن	ما بين 50 و 59 سن	أكثر من 60 سن	نمّر	أنثى	أقل من الإجازة أو ما يعقله	الإجازة أو ما يعقله	المستمر أو ما يعقله	الدكتوراه أو ما يعقله	الخارج المشترك	الأولى بالتفريغ	الثانية بالتفريغ	آداب وعلوم إنسانية			علوم					
												آداب	ع إنسانية	أخرى شعبة	ع تجريبية	ع رياضية	ع فيزيائية	اقتصادية	ع	أخرى شعبة			
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							
15																							
16																							
17																							
18																							
19																							
20																							
21																							
22																							
23																							
24																							
25																							
26																							
27																							
28																							
29																							
30																							
31																							
32																							
33																							
34																							
35																							
36																							
37																							
38																							
39																							
40																							
41																							
42																							
43																							
44																							
45																							
46																							
47																							
48																							
49																							
50																							
51																							
52																							
53																							
54																							
55																							
56																							
57																							
58																							
59																							
60																							
مجموع	02	15	35	07	01	45	15	00	37	20	03	40	37	32	40	26	06	38	13	15	12	00	

يوضح الجدول (5): التفرغ الأولي لمحور معطيات أولية حول المبحوث (الجزء 1)، أن 35 من عينة البحث يتراوح سنهم ما بين 40 و49 سنة، بنسبة 58.33 في المئة، و45 من العينة ذكور، بنسبة 75 في المئة، و37 من العينة مستواهم العلمي الإجازة أو ما يعادلها، بنسبة 61.66 في المئة، أما المسلك والشعبة، فنجد 40 قسماً لشعبة الآداب في مسلك الآداب والعلوم الإنسانية، بنسبة 66.66 في المئة، و38 قسماً لشعبة العلوم التجريبية في مسلك العلوم، بنسبة 63.33 في المئة، مع العلم أنه، قد يسند لكل من أساتذة عينة البحث، أكثر من مسلك، وأكثر من شعبة.

الجدول رقم (6): التفريغ الأولي لمحور معطيات أولية حول المبحوث (الجزء 2)

[illegible]

يوضح الجدول (6): التفريغ الأولي لمحور معطيات أولية حول المبحوث (الجزء 2)، أن 54 من عينة البحث من الأساتذة يدرسون أقساما يتراوح عدد تلاميذهم ما بين 30 و 39 تلميذا، بنسبة 90 في المئة، و 58 من العينة هم أساتذة رسميون، بنسبة 96.66 في المئة، 49 من العينة تتراوح أقدميتهما ما بين 11 و 30 سنة، و 38 من العينة يشتغلون في مجال حضري، بنسبة 63.33 في المئة، في حين أن 60 منهم يشتغلون في مدارس عمومية، بنسبة 100 في المئة.

2.1.1 - التواصل والأستاذ

الجدول رقم (7): التفريغ الأولي لمحور الأستاذ

المحور 2: التواصل والأستاذ (6)									
رقم البحوث	ماذا تفعل في الدرس الفلسفي		استعمال التواصل في الدرس		نوع التواصل المعتمد			ماذا تعتمد في الأسئلة	
	بناء الدرس	درس جاهز	نعم	لا	أفقي	عمودي	أفقي	إعداد قبلي	ارتجال
1	كس		كس		كس		كس	كس	
2	كس		كس		كس		كس	كس	
3	كس		كس		كس		كس	كس	
4	كس		كس		كس		كس	كس	
5	كس		كس		كس		كس	كس	
6	كس		كس		كس		كس	كس	
7	كس		كس		كس		كس	كس	
8	كس		كس		كس		كس	كس	
9	كس		كس		كس		كس	كس	
10	كس		كس		كس		كس	كس	
11	كس		كس		كس		كس	كس	
12	كس		كس		كس		كس	كس	
13	كس		كس		كس		كس	كس	
14	كس		كس		كس		كس	كس	
15	كس		كس		كس		كس	كس	
16	كس		كس		كس		كس	كس	
17	كس		كس		كس		كس	كس	
18	كس		كس		كس		كس	كس	
19	كس		كس		كس		كس	كس	
20	كس		كس		كس		كس	كس	
21	كس		كس		كس		كس	كس	
22	كس		كس		كس		كس	كس	
23	كس		كس		كس	كس	كس	كس	كس
24	كس		كس		كس		كس	كس	كس
25	كس		كس		كس	كس	كس	كس	كس
26	كس		كس		كس		كس	كس	
27	كس		كس		كس		كس	كس	
28	كس		كس		كس		كس	كس	
29	كس		كس		كس		كس	كس	
30	كس	كس	كس		كس		كس	كس	
31	كس		كس		كس		كس	كس	
32	كس		كس		كس	كس	كس	كس	كس
33	كس		كس		كس		كس	كس	كس
34	كس		كس		كس		كس	كس	
35	كس		كس		كس		كس	كس	
36	كس		كس		كس		كس	كس	
37	كس		كس		كس		كس	كس	
38	كس		كس		كس		كس	كس	
39	كس		كس		كس		كس	كس	
40	كس		كس		كس		كس	كس	
41	كس		كس		كس		كس	كس	
42	كس		كس		كس		كس	كس	
43	كس		كس		كس		كس	كس	
44	كس		كس		كس		كس	كس	
45	كس		كس		كس		كس	كس	
46	كس		كس		كس		كس	كس	
47	كس		كس		كس		كس	كس	
48	كس		كس		كس		كس	كس	كس
49	كس	كس	كس		كس		كس	كس	كس
50	كس	كس	كس		كس		كس	كس	كس
51	كس		كس		كس		كس	كس	
52	كس		كس		كس		كس	كس	كس
53	كس		كس		كس	كس	كس	كس	
54	كس		كس		كس		كس	كس	
55	كس		كس		كس		كس	كس	
56	كس		كس		كس		كس	كس	
57	كس		كس		كس		كس	كس	كس
58	كس		كس		كس	كس	كس	كس	كس
59	كس		كس		كس	كس	كس	كس	
60	كس		كس		كس		كس	كس	
الجماليات	57	03	60	00	53	04	03	56	09

يوضح الجدول (7): التفريغ الأولي لمحور الأستاذ، أن 57 من عينة البحث يفضلون بناء الدرس، بنسبة 95 في المئة، و60 من عينة البحث يستعملون التواصل في الدرس، بنسبة 100 في المئة، و53 من العينة يستعملون نموذج التواصل الأفقي، بنسبة 88.33 في المئة، بينما 56 من العينة يعتمدون إعداد الأسئلة، بنسبة 93.33 في المئة.

3.1.1- محور التلميذ، ومحور المضامين

الجدول رقم (8): التفريغ الأولي لمحوري التلميذ والمضامين

[illegible]

يوضح الجدول (8): التفريغ الأولي لمحور التلميذ، أن 56 من عينة البحث من الأساتذة، يؤكدون أن التواصل لا يشمل كل تلاميذ القسم، بنسبة 93.33 في المئة، و39 منهم يؤكدون أن نسبة المشاركة بحسب موضوع الدرس، بنسبة 65 في المئة.

أما جدول التفريغ الأولي لمحور المضامين، فيوضح أن 55 من عينة البحث من الأساتذة يعتمدون الإعداد القبلي للجزء، بنسبة 91.66 في المئة، و43 منهم يضمنون الجزء أسئلة الدرس، بنسبة 71.66.

2.1- المعالجة الإحصائية لمعطيات الاستثمار

1.2.1- معطيات أولية حول المبحوث (الأستاذة))

1.1.2.1- توزيع أفراد عينة البحث حسب السن:

2.1- المعالجة الإحصائية لمعطيات الاستثمار

1.2.1- معطيات أولية حول المبحوث (الأستاذة))

1.1.2.1- توزيع أفراد عينة البحث حسب السن:

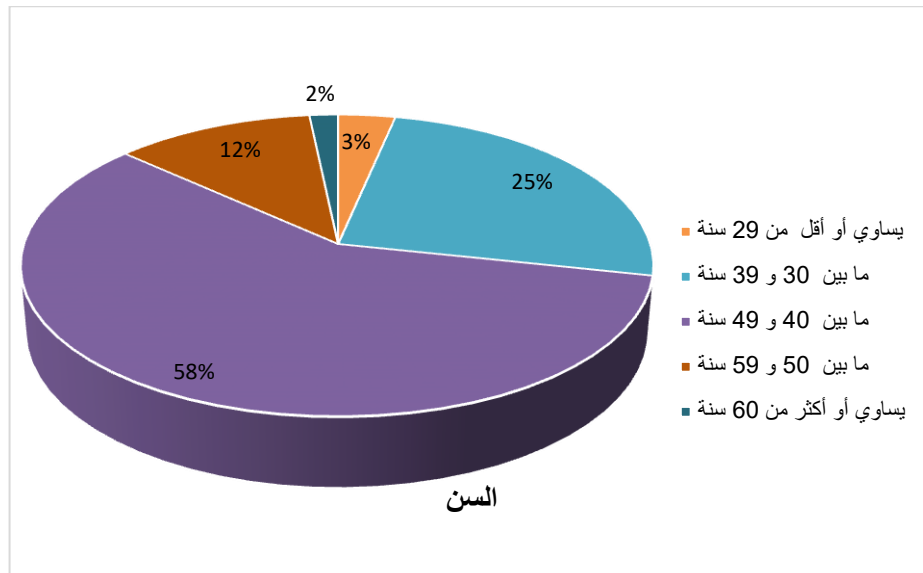
يوضح الجدول رقم (9) توزيع أفراد عينة البحث حسب السن:

الجدول رقم (9): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب السن

النسبة المئوية	التكرار	السن
3.3%	2	يساوي أو أقل من 29 سنة
25%	15	ما بين 30 - 39 سنة
58.3%	35	ما بين 40 - 49 سنة
11.7%	7	ما بين 50 - 59 سنة
1.7%	1	يساوي أو أكثر من 60 سنة
100%	60	عدد أفراد العينة

تحليل معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب السن

يتضح من خلال القراءة الأولية للجدول رقم (10) أن عدد أفراد العينة الذين أعمارهم تساوي أو أقل من 29 سنة بلغ (2) أفراد ويمثلون نسبة (3.3%) من إجمالي أفراد العينة، كما بلغ عدد أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 30 - 39 سنة (15) فردا ويمثلون نسبة (25%) من إجمالي أفراد العينة، وبلغ عدد أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 40 - 49 سنة (35) فردا ويمثلون نسبة (58.3%) من إجمالي أفراد العينة، وبلغ عدد أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 50 - 59 سنة (7) أفراد ويمثلون نسبة (11.7%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين أعمارهم تساوي أو أكثر من 60 سنة (1) فرد ويمثلون نسبة (1.7%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن:



الشكل رقم (1) : التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب السن

مناقشة معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب السن

يتضح من خلال القراءة التحليلية المتعلقة بسن المبحوثين، من خلال الجدول (10)، والشكل (1) أن 58,3 في المئة من عينة البحث تتراوح أعمارهم ما بين 40 و 49 سنة، وهو ما يؤشر على أن نسبة كبيرة تفوق النصف من أستاذات وأساتذة مادة الفلسفة المزاولين لمهامهم داخل فصول الدرس الفلسفي في سن متقدمة إلى حد ما، وهو ما يوسع الفارق العمري بينهم وبين فئات المتعلمات والمتعلمين المسندين إليهم، مما يرجح تأثير ذلك على مستوى التواصل داخل الفصول مع تلاميذ يفرقهم عنهم - تقريباً - جيل كامل (ما بين 20 و 30 سنة).

2.1.2.1- توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس:

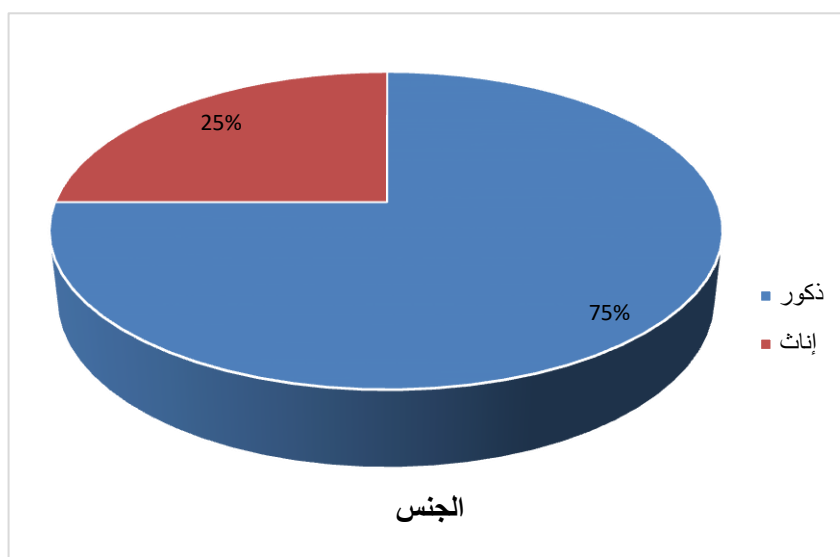
يوضح الجدول رقم (10) توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس:

الجدول رقم (10): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	45	75%
إناث	15	25%
عدد أفراد العينة	60	100%

تحليل معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس

يتضح من خلال القراءة الأولية لمعطيات الجدول رقم (10) أن عدد أفراد العينة من الذكور بلغ (45) فرداً ويمثلون نسبة (75%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة من الإناث (15) فرداً ويمثلون نسبة (25%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس:



الشكل رقم (2) : التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب الجنس

مناقشة معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس

يتضح من خلال القراءة التحليلية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بجنس المبحوثين عبر الشكل (2) أن ثلاثة أربع أستاذات وأساتذة مادة الفلسفة هم إناث، ولا نرى أي تأثير لهذا الفرق في الجنس على مستويات التواصل داخل فصول الدرس الفلسفي.

3.1.2.1- توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى العلمي:

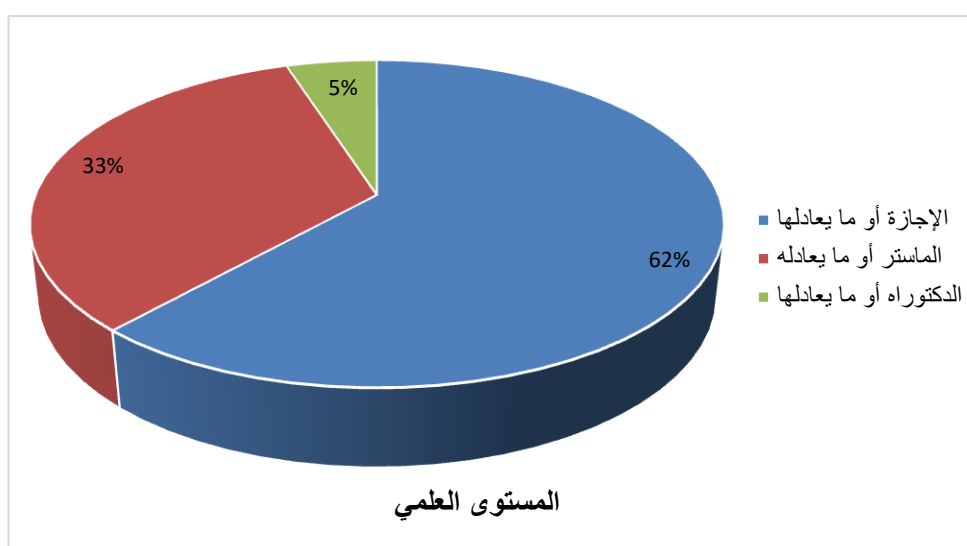
يوضح الجدول رقم (11) توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى العلمي:

الجدول رقم (11): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب المستوى العلمي

المستوى العلمي	التكرار	النسبة المئوية
الإجازة أو ما يعادلها	37	61.7%
الماستر أو ما يعادلها	20	33.3%
الدكتوراه أو ما يعادلها	3	5%
عدد أفراد العينة	60	100%

تحليل معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى العلمي

يتضح من القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بمستواهم العلمي، عبر الجدول رقم (11) عدم وجود أفراد من العينة مستواهم العلمي أقل من الإجازة أو ما يعادله، أما عدد أفراد العينة الذين يحملون مؤهل الإجازة أو ما يعادلها فقد بلغ (37) فردا ويمثلون نسبة (61.7%) من إجمالي أفراد العينة، وبلغ عدد أفراد العينة الذين يحملون مؤهل الماستر أو ما يعادله (20) فردا ويمثلون نسبة (33.3%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين يحملون مؤهل الدكتوراه أو ما يعادلها (3) أفراد ويمثلون نسبة (5%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (3) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى العلمي:



الشكل رقم (3) : التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب المستوى العلمي

مناقشة معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى العلمي

يتضح من خلال القراءة التحليلية المتعلقة بالمستوى العلمي للمبحوثين عبر الشكل (3) أن كل المبحوثين يتوفرون على مستوى علمي يوازي شهادة الإجازة في التخصص فما فوق، وهو أمر لا نرى له تأثيرا على عملية التواصل داخل فصول الدرس الفلسفي.

4.1.2.1- توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى المسند:

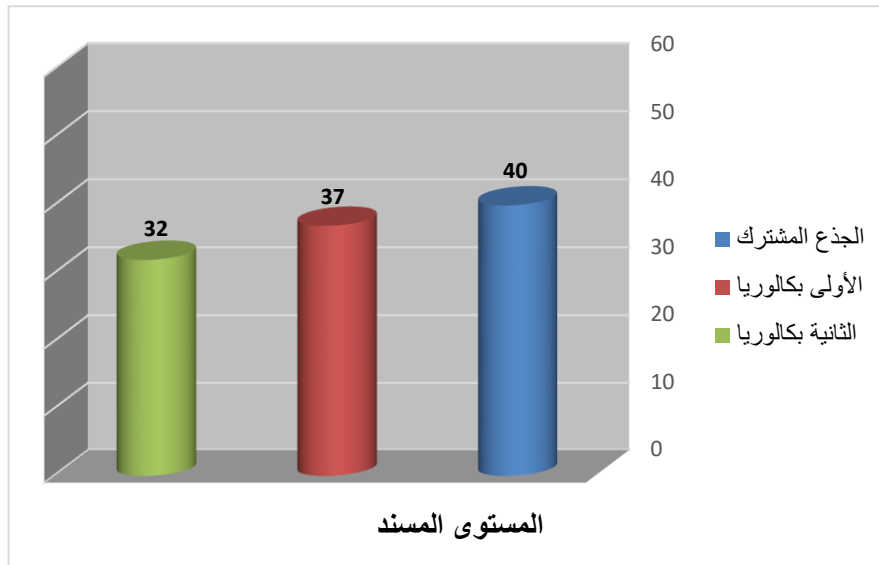
يوضح الجدول رقم (12) توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى المسند:

الجدول رقم (12): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب المستوى المسند

المستوى المسند	التكرار	النسبة المئوية
الجذع المشترك	40	66.6%
الأولى بكالوريا	37	61.6%
الثانية بكالوريا	32	53.3%
عدد أفراد العينة	60	100%

تحليل معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى المسند

يتضح من القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بالمستوى المسند عبر الجدول رقم (12) أن عدد أفراد العينة الذين يدرسون الجذع المشترك بلغ (40) فردا ويمثلون نسبة (66.6%) من إجمالي أفراد العينة، أما عدد أفراد العينة الذين يدرسون الأولى بكالوريا فقد بلغ (37) فردا ويمثلون نسبة (61.6%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين يدرسون الثانية بكالوريا (32) فردا ويمثلون نسبة (53.3%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (4) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى المسند:



الشكل رقم (4) : التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب المستوى المسند

مناقشة معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى المسند

يتضح من خلال القراءة التحليلية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بالمستويات المسندة إليهم عبر الشكل (4) أن نسب هذه المستويات متقاربة ورغم أن أعلى نسبة هي للجنوع المشتركة (40 في المئة) وهم حديثو العهد بمادة الفلسفة إلا أنه لا يمكن القول إن ذلك سيؤثر على مستوى التواصل مع الأستاذ.

5.1.2.1- توزيع أفراد عينة البحث حسب المسلك والشعبة:

يوضح الجدول رقم (13) توزيع أفراد عينة البحث حسب المسلك والشعبة:

الجدول رقم (13): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب المسلك والشعبة

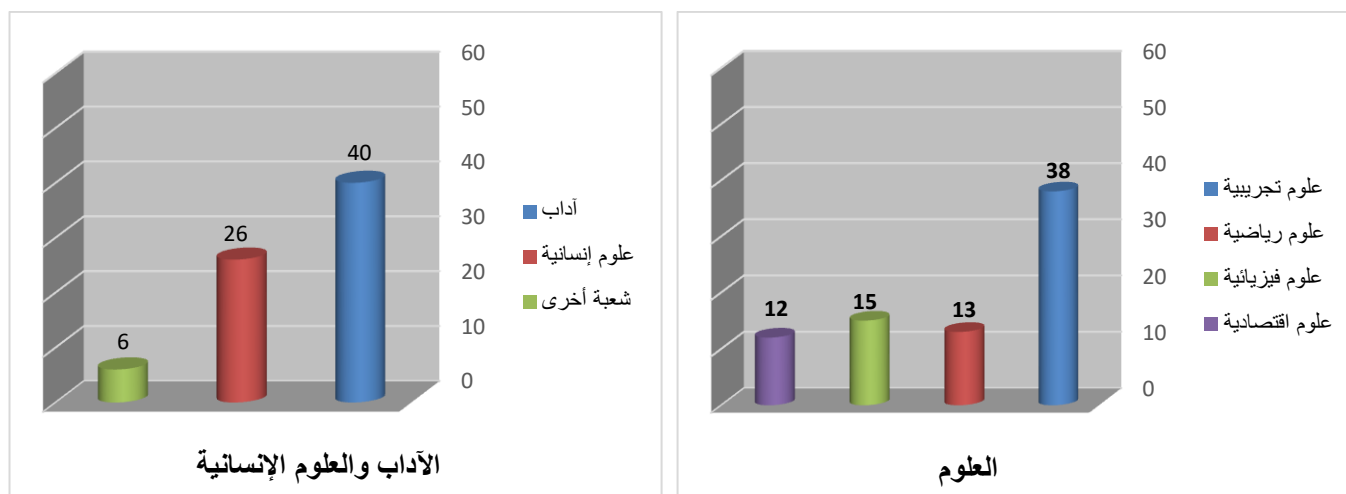
المسلك	الشعبة	التكرار	النسبة المئوية
الآداب والعلوم الإنسانية	آداب	40	%66.6
	علوم إنسانية	26	%43.3
	شعبة أخرى	6	%10
العلوم	علوم تجريبية	38	%63.3
	علوم رياضية	13	%21.6
	علوم فيزيائية	15	%25
	علوم اقتصادية	12	%20
عدد أفراد العينة		60	%100

تحليل معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب المسلك والشعبة

يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بالمسلك والشعبة عبر الجدول رقم (13) بالنسبة لمسلك الآداب والعلوم الإنسانية أن عدد أفراد العينة الذين يدرسون شعبة الآداب بلغ (40) فردا ويمثلون نسبة (%66.6) من إجمالي أفراد العينة، وبلغ عدد أفراد العينة الذين يدرسون شعبة العلوم الإنسانية (26) فردا ويمثلون نسبة (%43.3) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين يدرسون شعب أخرى (6) أفراد ويمثلون نسبة (%10) من إجمالي أفراد العينة.

أما بالنسبة لمسلك العلوم فإن عدد أفراد العينة الذين يدرسون شعبة العلوم التجريبية بلغ (38) فردا ويمثلون نسبة (%63.3) من إجمالي أفراد العينة، وبلغ عدد أفراد العينة الذين يدرسون شعبة العلوم الرياضية (13) فردا ويمثلون نسبة (%21.6) من إجمالي أفراد العينة، كما بلغ عدد أفراد العينة الذين يدرسون شعبة العلوم

الفيزيائية (15) فردا ويمثلون نسبة (25%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين يدرسون شعبة العلوم الاقتصادية (12) فردا ويمثلون نسبة (20%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (5) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المسلك والشعبة:



الشكل رقم (5) : التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب المسلك والشعبة

مناقشة معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب المسلك والشعبة

حسب القراءة التحليلية لمعطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب المسلك والشعبة، فإن النتائج لا تشكل أثراً على هذه الدراسة، مادام هذا المعطى لا يشكل متغيراً من بين المتغيرات المستقلة لفرضيات هذا البحث، ولأن الأستاذ الواحد قد تسند إليه أكثر من شعبة ومسلك؛ لذلك يلاحظ أن نسب تمثيلية شعبة ما، أو مسلك ما، لا يمكن أن تتناسب في مجموعها نسبة المئة بالمئة الخاصة بكل الشعب والمسالك.

6.1.2.1- توزيع أفراد عينة البحث حسب عدد التلاميذ:

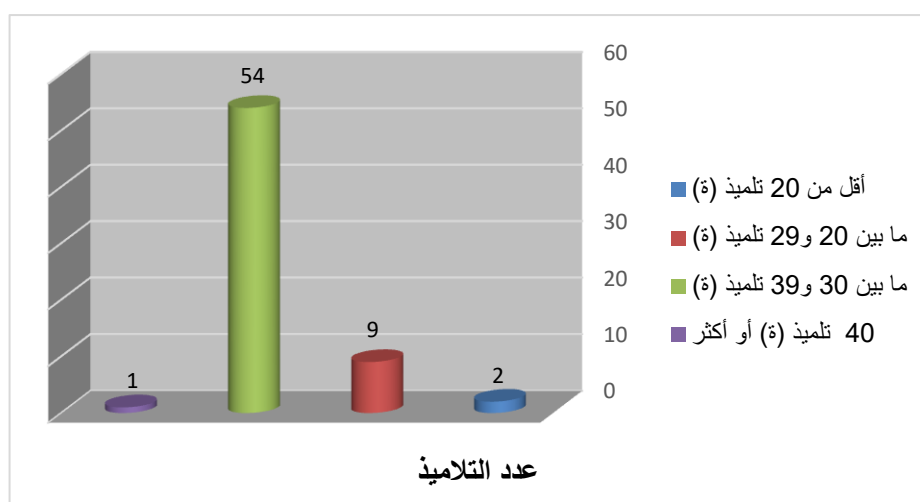
يوضح الجدول رقم (14) توزيع أفراد عينة البحث حسب عدد التلاميذ:

الجدول رقم (14): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب عدد التلاميذ

عدد التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 20 تلميذ(ة)	2	3.3%
ما بين 20 و 29 تلميذ(ة)	9	15%
ما بين 30 و 39 تلميذ(ة)	54	90%
40 تلميذ(ة) أو أكثر	1	1.6%
عدد أفراد العينة	60	100%

تحليل معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب عدد التلاميذ

يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بعدد التلاميذ المسندين للمدرس (ة) عبر الجدول رقم (14) أن عدد أفراد العينة الذين يدرسون أقل من 20 تلميذ (ة) بلغ (2) أفراد ويمثلون نسبة (3.3%) من إجمالي أفراد العينة، أما عدد أفراد العينة الذين يدرسون ما بين 20 و 29 تلميذ (ة) فقد بلغ (9) أفراد ويمثلون نسبة (15%) من إجمالي أفراد العينة، وبلغ عدد أفراد العينة الذين يدرسون ما بين 30 و 39 تلميذ (ة) (54) فردا ويمثلون نسبة (90%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين يدرسون 40 تلميذ (ة) أو أكثر (1) فرد ويمثل نسبة (1.6%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (6) يوضح توزيع أفراد العينة حسب عدد التلاميذ:



الشكل رقم (6) : التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب عدد التلاميذ

مناقشة معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب عدد التلاميذ

يتضح من خلال القراءة التحليلية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بعدد التلاميذ المسندين للمدرس (ة) عبر الشكل (6) أن نسبة كبيرة (54 في المئة) من المبحوثين يدرسون أقساما يتراوح عدد التلاميذ فيها ما بين 30 و 40 تلميذا، بمعنى أن أكثر من نصف عينة البحث يعرفون اكتظاظا في فصولهم الدراسية، وهو الوضع الذي قد يؤثر فعلا في مستوى وجودة التواصل داخل هذه الفصول، على اعتبار أن الفصل الدراسي في الفلسفة يستلزم إعطاء الفرصة لأغلبية المتعلمين للمشاركة في الحوار وبناء الدرس.

7.1.2.1- توزيع أفراد عينة البحث حسب الوضعية المهنية:

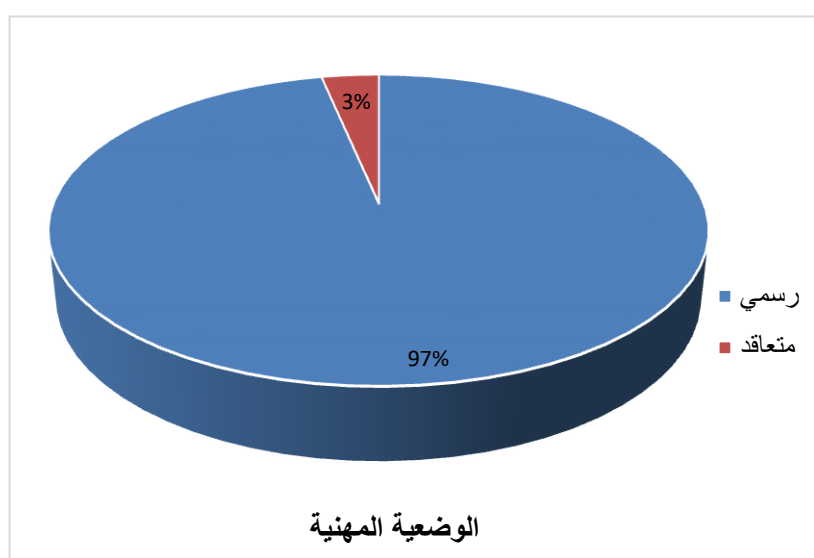
يوضح الجدول رقم (15) توزيع أفراد عينة البحث حسب الوضعية المهنية:

الجدول رقم (15): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب الوضعية المهنية

الوضعية المهنية	التكرار	النسبة المئوية
رسمي	58	96.7%
متعاقد	2	3.3%
عدد أفراد العينة	60	100%

تحليل معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب الوضعية المهنية

يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بالوضعية المهنية للمبحوثين عبر الجدول رقم (15) أن عدد أفراد العينة الذين وضعيتهم المهنية رسمي بلغ (58) فردا ويمثلون نسبة (96.7%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين وضعيتهم المهنية متعاقد (2) أفراد ويمثلون نسبة (3.3%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (7) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الوضعية المهنية:



الشكل رقم (7) : التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب الوضعية المهنية

مناقشة معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب الوضعية المهنية

إن القراءة التحليلية لمعطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب الوضعية المهنية، ما بين رسمي ومتعاقد، لا تشكل تأثيراً يذكر، مادام هذا المعطى ليس بمتغير من المتغيرات المستقلة ولا التابعة لفرضيات هذا البحث. رغم أن الإشارة تجدر في هذا السياق، إلى أن الأستاذ المتعاقد، ومادام حديث العهد بالتدريس، وصغير السن، مقارنة بالأساتذة الرسميين، فمن جهة، هو أقرب عمراً لفئة التلاميذ من الأستاذ الرسمي، مما يوفر إمكانية التواصل بشكل فعال مع الفئة المستهدفة، بفعل التقارب العمري، ومن جهة ثانية، قد يشكل هذا المعطى تأثيراً سلبياً على هذه العلاقة البيداغوجية داخل الفصل الدراسي للدرس الفلسفي، مادام هذا الأستاذ المتعاقد، لا يحس بنوع من الأمان الوظيفي في مهنته، مقارنة بأستاذ مرسوم، ويستفيد من كامل حقوقه المهنية. إلا أن هذه المعطيات أقصيناها من متغيرات البحث، لما لها من حساسية بين الأساتذة، ولما رأيناها أيضاً من عدم خدمتها لفرضيات بحثنا، معتمدين في ذلك على كون هذه الفئة، مثلها مثل فئة المرسمين، تعمل وفق أطر مرجعية واحدة، وتوجيهات رسمية موحدة، ولا مجال لخلط ما هو مهني بما هو بيداغوجي.

8.1.2.1- توزيع أفراد عينة البحث حسب سنوات الأقدمية:

يوضح الجدول رقم (16) توزيع أفراد عينة البحث حسب سنوات الأقدمية:

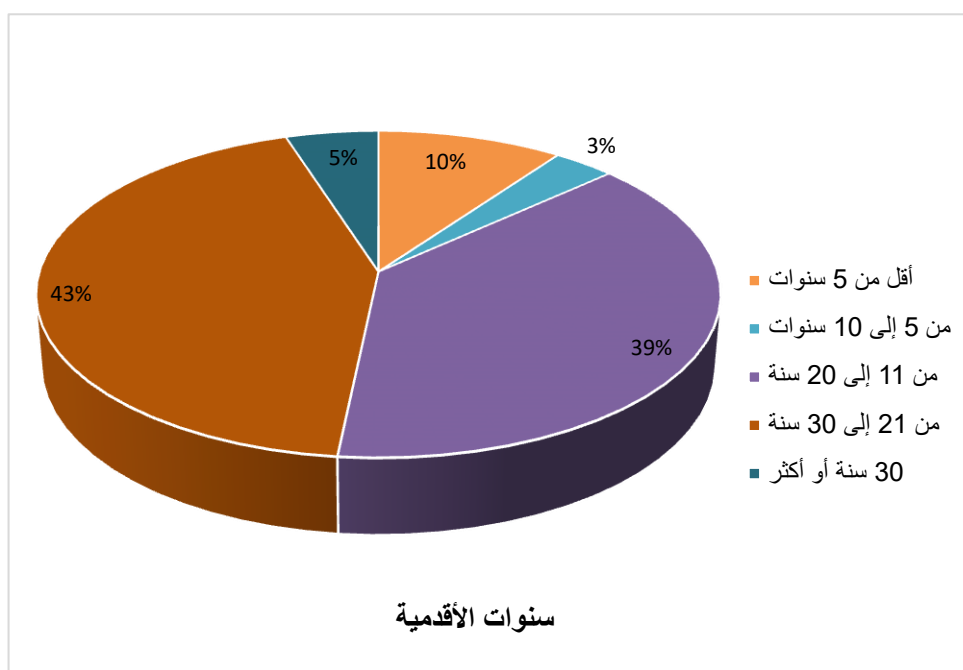
الجدول رقم (16): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب سنوات الأقدمية

سنوات الأقدمية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	6	10%
من 5 إلى 10 سنوات	2	3.3%
من 11 إلى 20 سنة	23	38.3%
من 21 إلى 30 سنة	26	43.3%
30 سنة أو أكثر	3	5%
عدد أفراد العينة	60	100%

تحليل معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب سنوات الأقدمية

يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بسنوات الأقدمية عبر الجدول رقم (16) أن عدد أفراد العينة الذين لهم في الخدمة أقل من 5 سنوات بلغ (6) أفراد ويمثلون نسبة (10%) من إجمالي أفراد العينة، أما عدد أفراد العينة الذين لهم في الخدمة من 5 إلى 10 سنوات فقد بلغ

(2) أفراد ويمثلون نسبة (3.3%) من إجمالي أفراد العينة، وبلغ عدد أفراد العينة الذين لهم في الخدمة من 11 إلى 20 سنة (23) فردا ويمثلون نسبة (38.3%) من إجمالي أفراد العينة، كما بلغ عدد أفراد العينة الذين لهم في الخدمة من 21 إلى 30 سنة (26) فردا ويمثلون نسبة (43.3%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين لهم في الخدمة 30 سنة أو أكثر (3) أفراد ويمثلون نسبة (5%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (8) يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الأقدمية:



الشكل رقم (8) : التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب سنوات الأقدمية

مناقشة معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب سنوات الأقدمية

يتضح من خلال القراءة التحليلية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بسنوات الأقدمية عبر الشكل (8) أن حوالي 81,6 في المئة من المبحوثين يتراوح بين 11 سنة و 30 سنة من العمل الفعلي في الفصول الدراسية، وهو ما يوضح التجربة الطويلة لعدد كبير من عينة البحث في مجال التدريس، مما يؤهلهم لتدبير عملية التواصل بشكل مناسب لتجويد بناء المعارف في الدرس الفلسفي.

9.1.2.1- توزيع أفراد عينة البحث حسب مجال المؤسسة:

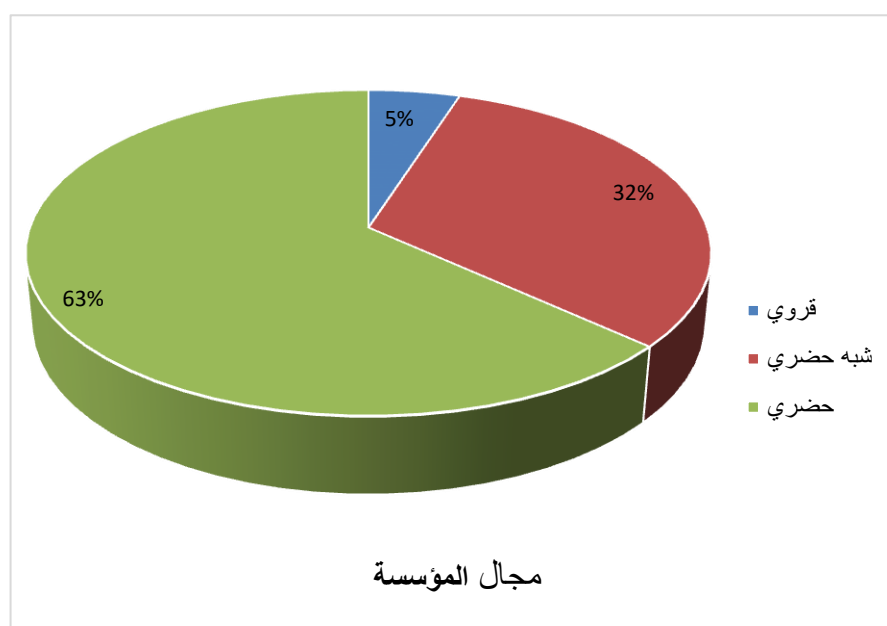
يوضح الجدول رقم (17) توزيع أفراد عينة البحث حسب مجال المؤسسة:

الجدول رقم (17): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب مجال المؤسسة

النسبة المئوية	التكرار	مجال المؤسسة
5%	3	قروي
31.7%	19	شبه حضري
63.3%	38	حضري
100%	60	عدد أفراد العينة

تحليل معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب مجال المؤسسة

يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتقريغ معطيات المبحوثين المتعلقة بمجال المؤسسة عبر الجدول رقم (17) أن عدد أفراد العينة الذين يدرسون في المجال القروي بلغ (3) أفراد ويمثلون نسبة (5%) من إجمالي أفراد العينة، أما عدد أفراد العينة الذين يدرسون في المجال شبه الحضري فقد بلغ (19) فردا ويمثلون نسبة (31.7%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين يدرسون في المجال الحضري (38) فردا ويمثلون نسبة (63.3%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (9) يوضح توزيع أفراد العينة حسب مجال المؤسسة:



الشكل رقم (9) : التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب مجال المؤسسة

مناقشة معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب مجال المؤسسة

يتضح من خلال القراءة التحليلية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بمجال المؤسسة عبر الشكل رقم (9) أن أغلبية المؤسسات التي تمارس فيها عينة البحث واقعة في المجال الحضري أو شبه الحضري، ولا نرى في هذه الدراسة تأثيراً لهذا الوضع على مستوى التواصل داخل الفصل.

10.1.2.1- توزيع أفراد عينة البحث حسب نوع المؤسسة:

يوضح الجدول رقم (18) توزيع أفراد عينة البحث حسب نوع المؤسسة:

الجدول رقم (18): التوزيع التكراري النسبي لأفراد العينة حسب نوع المؤسسة

نوع المؤسسة	التكرار	النسبة المئوية
عمومية	60	%100
خاصة	0	0
عدد أفراد العينة	60	%100

تحليل معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب نوع المؤسسة

يتضح من خلال معطيات الجدول رقم (18) أن جميع أفراد العينة يدرسون في المدارس العمومية.

مناقشة معطيات توزيع أفراد عينة البحث حسب نوع المؤسسة

من خلال القراءة التحليلية لمعطيات جدول توزيع أفراد العينة حسب نوع المؤسسة، أنه ليس هناك مشارك يدرس في المدارس الخاصة، وبالتالي ليس هناك تأثير يذكر لهذا المعطى على نتائج هذا البحث.

2.2.1- التواصل والأستاذ:

1.2.2.1- ماذا تفضل في الدرس الفلسفي:

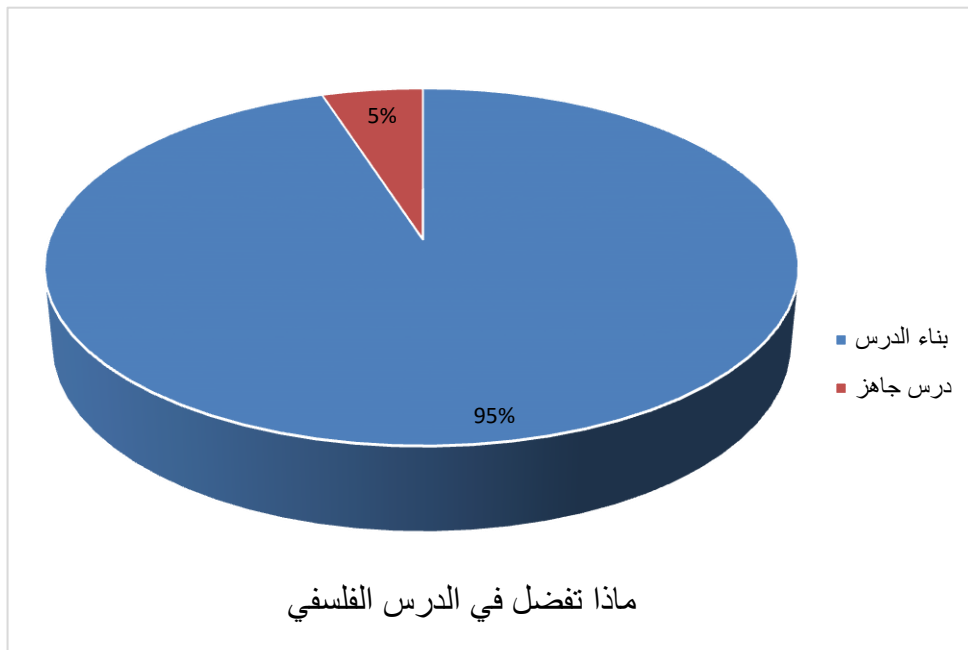
يوضح الجدول رقم (19) آراء عينة البحث على ماذا يفضلون في الدرس الفلسفي:

الجدول رقم (19): التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول ماذا يفضلون في الدرس الفلسفي

ماذا تفضل في الدرس الفلسفي	التكرار	النسبة المئوية
بناء الدرس	57	%95
درس جاهز	3	%5
عدد أفراد العينة	60	%100

تحليل معطيات التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول ماذا يفضلون في الدرس الفلسفي

يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بالسؤال: "ماذا تفضل في الدرس الفلسفي: بناء الدرس/ درس جاهز" عبر الجدول رقم (19) أن عدد أفراد العينة الذين يفضلون بناء الدرس الفلسفي بلغ (57) فردا ويمثلون نسبة (95%) من إجمالي أفراد العينة، أما عدد أفراد العينة الذين يفضلون الدرس الفلسفي الجاهز فقد بلغ (3) أفراد ويمثلون نسبة (5%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (10) يوضح التوزيع النسبي لآراء عينة البحث حول ماذا يفضلون في الدرس الفلسفي:



الشكل رقم (10) : التوزيع النسبي لآراء عينة البحث حول ماذا يفضلون في الدرس الفلسفي

مناقشة معطيات التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول ماذا يفضلون في الدرس الفلسفي

يتضح من خلال القراءة التحليلية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بالسؤال: "ماذا تفضل في الدرس الفلسفي: بناء الدرس/ درس جاهز" عبر الشكل (10) أن الغالبية العظمى لعينة البحث يفضلون بناء الدرس بدل اعتماده جاهزا؛ وهو ما يوفر لنا الإجابة على أول الأسئلة الإجرائية لهذه الدراسة "هل تعطى المعارف داخل الدرس الفلسفي جاهزة أم تبنى؟"، والمتعلق بالفرضية الإجرائية الأولى للبحث؛ "كلما كانت المعارف داخل الدرس الفلسفي تبنى ولا تعطى جاهزة، كان ذلك مؤشرا على حضور التواصل في بناء معارف الدرس الفلسفي"؛ حيث يعتبر تحقق بناء الدرس الفلسفي متغيرا مستقلا يؤثر في مدى حضور

التواصل في هذا الدرس كمتغير تابع؛ بمعنى كلما بني الدرس تحقق التواصل في الدرس الفلسفي، وهو ما سيتم التحقق منه، من خلال نتائج البند الموالي من هذا المحور (التواصل والأستاذ).

2.2.2.1- هل تستعمل التواصل في الدرس:

يوضح الجدول رقم (20) آراء عينة البحث حول مدى استعمال التواصل في الدرس:

الجدول رقم (20): التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول مدى استعمال التواصل في الدرس

هل تستعمل التواصل في الدرس	التكرار	النسبة المئوية
نعم	60	%100
لا	0	0
عدد أفراد العينة	60	%100

✚ تحليل معطيات التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول مدى استعمال التواصل في الدرس الفلسفي

يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بمدى استعمال التواصل في الدرس عبر الجدول رقم (20) أن جميع أفراد العينة يستعملون التواصل في الدرس الفلسفي، وهو ما يوفر الإجابة بالتأكيد على السؤال الإجرائي الثاني لهذه الدراسة: "هل هناك تواصل داخل الدرس الفلسفي بين المدرس والمتمدرس".

✚ مناقشة معطيات التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول مدى استعمال التواصل في الدرس الفلسفي

يتضح من خلال القراءة التحليلية لمعطيات التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول مدى استعمال التواصل في الدرس الفلسفي، أن كل عينة البحث يوظفون التواصل داخل الدرس الفلسفي، وفي علاقة بالبند السابق؛ المتعلق ببناء الدرس الفلسفي بدل اعتماده جاهزا، يتحقق صدق فرضيتنا الإجرائية الأولى لهذا البحث؛ والتي تقول؛ أنه "كلما كانت المعارف داخل الدرس الفلسفي تبنى ولا تعطى جاهزة، كان ذلك مؤشرا على حضور التواصل في بناء معارف الدرس الفلسفي".

3.2.2.1- ما نوع التواصل المعتمد:

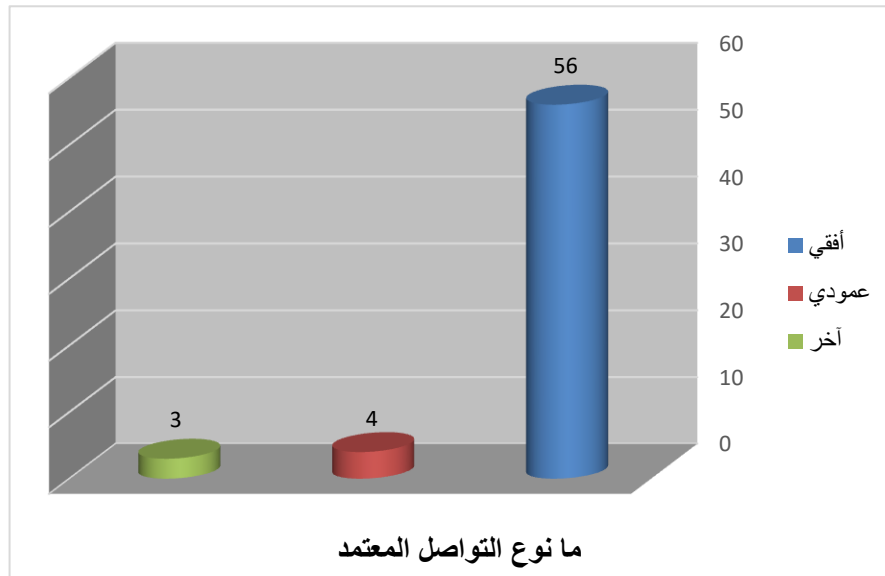
يوضح الجدول رقم (21) آراء عينة البحث على نوع التواصل المعتمد:

الجدول رقم (21): التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول نوع التواصل المعتمد

نوع التواصل المعتمد	التكرار	النسبة المئوية
أفقي	56	%93.3
عمودي	4	%6.6
آخر	3	%5
عدد أفراد العينة	60	%100

تحليل معطيات التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول نوع التواصل المعتمد

يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بنوع التواصل المعتمد عبر الجدول رقم (21) أن عدد أفراد العينة الذين يعتمدون على التواصل الأفقي بلغ (56) فردا ويمثلون نسبة (%93.3) من إجمالي أفراد العينة، أما عدد أفراد العينة الذين يعتمدون على التواصل العمودي فقد بلغ (4) أفراد ويمثلون نسبة (%6.6) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين يعتمدون على تواصل آخر (3) أفراد ويمثلون نسبة (%5) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (11) يوضح التوزيع التكراري لآراء عينة البحث على نوع التواصل المعتمد:



الشكل رقم (11) : التوزيع التكراري لآراء عينة البحث حول نوع التواصل المعتمد

🌈 مناقشة معطيات التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول نوع التواصل المعتمد

يتضح من خلال القراءة التحليلية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بنوع التواصل المعتمد عبر الشكل رقم (11) أن الغالبية العظمى لعينة الدراسة (93,3 في المئة) يستعملون نوع التواصل الأفقي الذي يفيد تبادل الأدوار بين الأستاذ(ة) والتلميذ(ة) في الحوار داخل الدرس الفلسفي، كإجابة على ثالث الأسئلة الإجرائية لهذه الدراسة: "ما نوع هذا التواصل؟ بمعنى؛ هل يحترم التفاعل بين المدرس والمتمدرس قواعد التواصل، أم لا؟". وفي هذا دلالة على أن التواصل المعتمد بنسبة دالة (93,3 في المئة)، يدل على حضور التواصل الأفقي بين المدرس والمتمدرس، والذي يؤشر على وجود علاقة بيداغوجية بين الطرفين داخل الدرس الفلسفي؛ الشيء الذي يتحقق معه صدق فرضيتنا الإجرائية الثانية لهذا البحث؛ التي تقول: "كلما كان هناك تواصل داخل الدرس الفلسفي ما بين المدرس والمتمدرس، كان ذلك مؤشرا على حضور التواصل في العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتمدرس".

4.2.2.1 - ماذا تعتمد في أسئلة الدرس:

يوضح الجدول رقم (22) آراء عينة البحث حول ما يعتمدون في أسئلة الدرس:

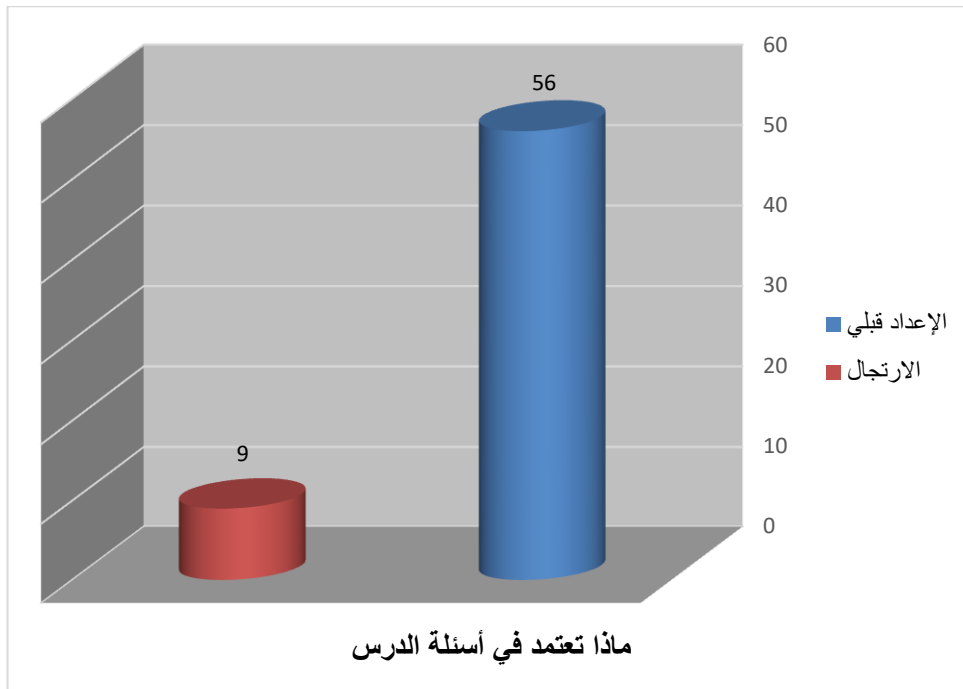
الجدول رقم (22): التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول ما يعتمدون في أسئلة الدرس

النسبة المئوية	التكرار	ماذا تعتمد في أسئلة الدرس
93.3%	56	الإعداد القبلي
15%	9	الارتجال
100%	60	عدد أفراد العينة

🌈 تحليل معطيات التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول ما يعتمدونه في أسئلة الدرس

الفلسفي

يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة باعتماد الإعداد القبلي للدروس من عدمه (الارتجال) عبر الجدول رقم (22) أن عدد أفراد العينة الذين يعتمدون على الإعداد القبلي في أسئلة الدرس بلغ (56) فردا ويمثلون نسبة (93.3%) من إجمالي أفراد العينة، أما عدد أفراد العينة الذين يعتمدون على الارتجال في الدرس فقد بلغ (9) أفراد ويمثلون نسبة (15%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (12) يوضح التوزيع التكراري لآراء عينة البحث على ماذا يعتمدون في أسئلة الدرس:



الشكل رقم (12) : التوزيع التكراري لآراء عينة البحث حول ما يعتمدون في أسئلة الدرس الفلسفي

✚ مناقشة معطيات التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول ما يعتمدونه في أسئلة الدرس الفلسفي

يتضح من خلال القراءة التحليلية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة باعتماد الإعداد القبلي للدروس من عدمه (الارتجال) عبر الشكل (12) أن الغالبية العظمى للعينة (93.3%) يعتمدون الإعداد القبلي لدروسهم. وبالتالي، فكون هذه النسبة الكبيرة من عينة البحث، التي تعتمد الإعداد القبلي للدرس، قد تطرح أكثر من سؤال؛ حول ما يجب اعتماده في هذه الجذادة؛ فإذا كان الإعداد يعني المفهوم المدروس، بإشكالاته، ومحاوره، والمواقف الفلسفية، التي حاولت البث في هذه الإشكالات، فإن الأمر لا يستقيم مع الأسئلة الفرعية التي توجه حصة الدرس الفلسفي عموماً، لأن هذا النوع من الأسئلة يترك عادة لسير الحوار أثناء الدرس؛ بحيث ينتظم باهتمامات وتمثيلات المتدرسين حول موضوع الدرس. وستأتي مناقشة هذا المعطى في المحورين المواليين "التواصل والتلميذ"، و"التواصل والمضامين".

3.2.1- التواصل والتلميذ:

يتضمن هذا المحور سؤالين فرعيين؛ وهما:

1.3.2.1- هل كل التلاميذ يشاركون في التواصل:

2.3.2.1- إذا كان جوابكم بنعم، هل تعطى الفرصة لكل ممتدرس في التواصل، أم يقتصر

تواصل المدرس على الفئات النشيطة، أم أن المدرس يستعيز عم كل ذلك بإعطاء

معارف جاهزة؟"

وللضرورة الإحصائية تم دمج تفريغ نتائج السؤالين معا في جدول واحد، ومبيان واحد؛

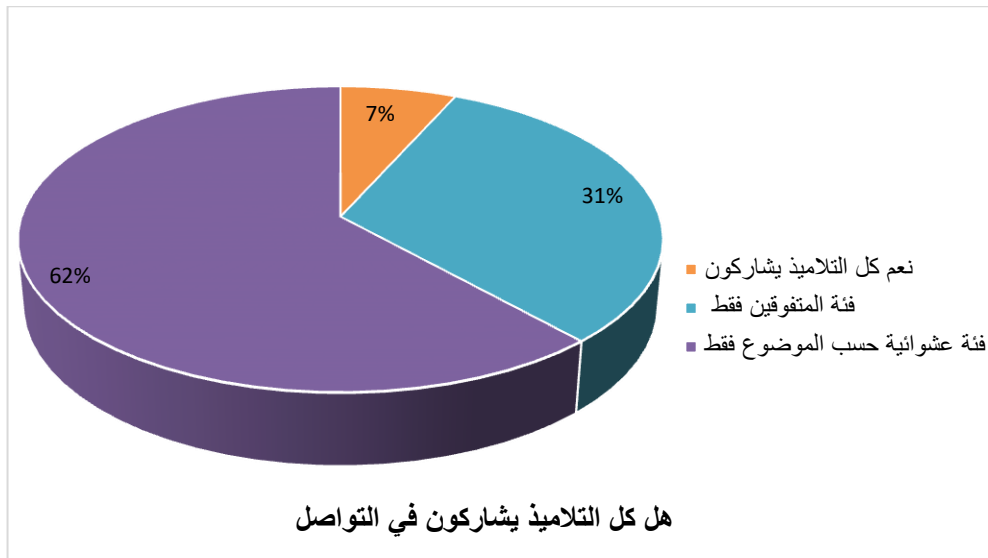
يوضح الجدول رقم (23) آراء عينة البحث حول مدى مشاركة التلاميذ في التواصل:

الجدول رقم (23): التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول مدى مشاركة التلاميذ في التواصل

النسبة المئوية		التكرار		هل كل التلاميذ يشاركون في التواصل	
6.7%		4		نعم	
93.3%	31.6%	56	19	فئة المتفوقين	لا
	61.7%		37	فئة عشوائية حسب الموضوع	
100%		60		عدد أفراد العينة	

تحليل معطيات التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول مدى مشاركة التلاميذ في التواصل

يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بمدى مشاركة التلاميذ في التواصل عبر الجدول رقم (23) أن عدد أفراد العينة الذين أكدوا على أن كل التلاميذ يشاركون في التواصل بلغ (4) أفراد ويمثلون نسبة (6.7%) من إجمالي أفراد العينة، أما عدد أفراد العينة الذين أكدوا على أن المشاركة في التواصل تقتصر على فئة المتفوقين فقط فقد بلغ (19) فردا ويمثلون نسبة (31.6%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين أكدوا على أن المشاركة في التواصل تقتصر على فئة عشوائية حسب الموضوع فقط (37) فردا ويمثلون نسبة (61.7%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (13) يوضح التوزيع النسبي لآراء عينة البحث على مدى مشاركة التلاميذ في التواصل:



الشكل رقم (13) : التوزيع النسبي لآراء عينة البحث حول مدى مشاركة التلاميذ في التواصل

✚ مناقشة معطيات التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول مدى مشاركة التلاميذ في التواصل

يتضح من خلال القراءة التحليلية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بمدى مشاركة التلاميذ في التواصل عبر الشكل (13) أن نسبة ضئيلة من المدرسين (6.7%) أكدوا وجود تواصل من لدن التلاميذ، في حين أكد غالبيتهم العظمى (93.3%) غياب التواصل من لدن التلاميذ؛ منهم نسبة (31.6%) أكدت اقتصار التواصل على الفئة المتفوقة من التلاميذ، ونسبة (61.7%) أكدت أن التواصل عشوائي يرتبط بموضوعه، وهذه المعطيات التي تؤثر بشكل عام على أن التلاميذ داخل الدرس الفلسفي لا يشارك منهم في التواصل سوى فئة قليلة جداً تمثل نسبة (6.7%)، هي إجابة بالنفي على رابع سؤال إجرائي لهذه الدراسة؛ وهو: "هل تعطى الفرصة لكل ممتدريس في التواصل، أم يقتصر تواصل المدرس على الفئات النشطة، أم أن المدرس يستعيز عم كل ذلك بإعطاء معارف جاهزة؟"

4.2.1- التواصل والمضامين:

يتضمن هذا المحور سؤالين فرعيين؛ وهما:

1.4.2.1- هل تعتمد على الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة:

2.4.2.1- إذا كان جوابكم بنعم، هل تتضمن الجذاذة تحديد الأسئلة:

وللضرورة الإحصائية تم دمج تفرغ نتائج السؤالين معا في جدول واحد، ومبيان واحد؛

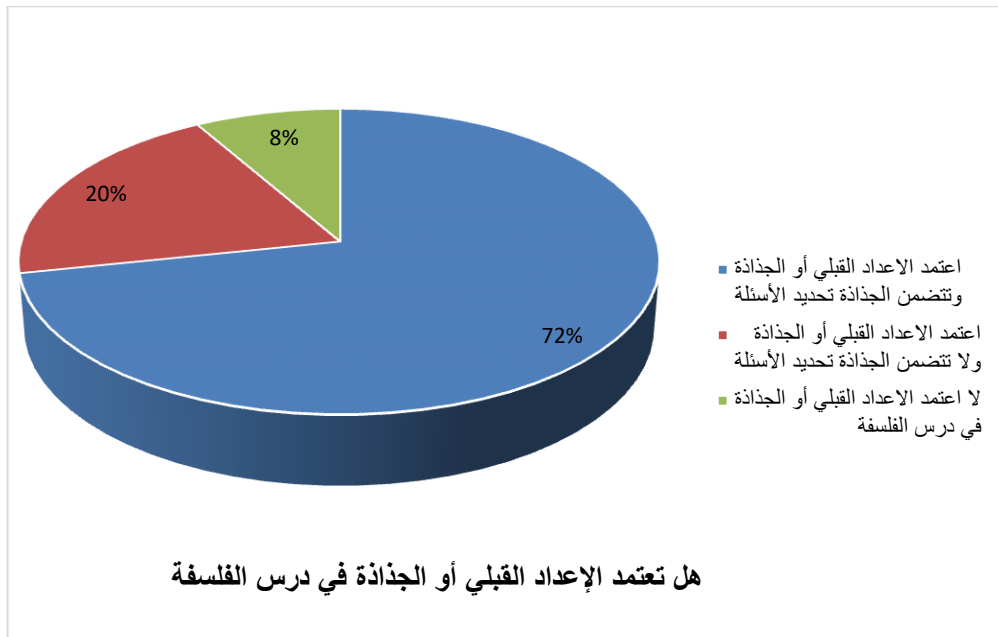
يوضح الجدول رقم (24) آراء عينة البحث حول مدى الاعتماد على الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة:

الجدول رقم (24): التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول مدى الاعتماد على الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة

النسبة المئوية		التكرار		هل تعتمد على الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة			
91.7%	71.7%	55	43	نعم	هل تتضمن الجذاذة	نعم	
	20%		12	لا	تحديد الأسئلة		
8.3%		5		لا			
100%		60		عدد أفراد العينة			

تحليل معطيات التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول مدى الاعتماد على الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة، ومدى حضور الأسئلة في هذا الإعداد

يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتقريغ معطيات المبحوثين المتعلقة بمدى اعتماد الجذاذة في إعداد درس الفلسفة عبر الجدول رقم (24) أن عدد أفراد العينة الذين يعتمدون على الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة وتتضمن الجذاذة تحديد الأسئلة بلغ (43) فردا ويمثلون نسبة (71.7%) من إجمالي أفراد العينة، أما عدد أفراد العينة الذين يعتمدون على الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة ولا تتضمن الجذاذة تحديد الأسئلة فقد بلغ (12) فردا ويمثلون نسبة (20%) من إجمالي أفراد العينة، بينما بلغ عدد أفراد العينة الذين لا يعتمدون على الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة (5) أفراد ويمثلون نسبة (8.3%) من إجمالي أفراد العينة، والشكل رقم (14) يوضح التوزيع النسبي لآراء عينة البحث على الاعتماد على الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة:



الشكل رقم (14) : التوزيع النسبي لآراء عينة البحث حول مدى الاعتماد على الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة

مناقشة معطيات التوزيع التكراري النسبي لآراء عينة البحث حول مدى الاعتماد على الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة، ومدى حضور الأسئلة في هذا الإعداد

يتضح من خلال القراءة التحليلية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بمدى اعتماد الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة عبر الشكل (14) أن نسبة (28 في المئة) من المبحوثين لا يعتمدون الجذاذة في إعداد دروسهم لمادة الفلسفة، وإن اعتمدها جزء منهم لا يضمنونها الأسئلة، وهي نسبة لا يجب إغفالها، والتي قد تزيد إذا تم استحضار وبشكل خاص عنصر المصادقية في تعبئة هذه الاستمارات من لدن الأساتذة، بينما (72 في المئة) يعتمدون الإعداد القبلي، بما فيه إعداد أسئلة الدرس.

2- تفريغ وتحليل معطيات شبكة الملاحظة:

1.2- التفريغ الأولي لمعطيات شبكة الملاحظة على برنامجي (Word) و(Excel)

1.1.2- المحور الخاص بالأستاذ

الجدول رقم (25): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالأستاذ (الجزء 1)

ت.ر.	يتعامل الأستاذ (ة) بلطف مع المتعلمين /ات			يتوقع الأستاذ (ة) بشكل مناسب داخل الفصل			يعتمد الأستاذ (ة) جاذبات في إعداد الدروس			يعتمد الأستاذ (ة) الإعداد القبلي في الأسئلة			يلم الأستاذ (ة) بالأسس التربوية في إعداد الدروس		
	ضعيف	متوسط	جيد	ضعيف	متوسط	جيد	ضعيف	متوسط	جيد	ضعيف	متوسط	جيد	ضعيف	متوسط	جيد
1			*		*			*			*			*	
2			*		*			*			*			*	
3		*			*			*			*			*	
4		*			*			*			*			*	
5			*		*			*			*			*	
6		*			*			*			*			*	
7		*			*			*	*		*			*	
8		*			*			*	*		*			*	
9			*		*			*			*			*	
10			*		*			*	*		*		*		
11		*			*			*	*		*			*	
12		*			*			*			*			*	
13			*		*			*			*		*		
14		*			*			*			*		*		
15			*		*			*	*		*			*	
16		*			*			*			*			*	
17			*		*			*	*		*		*		
18		*			*			*	*		*			*	
19		*			*			*			*		*		
20		*			*			*			*			*	
21			*		*			*	*		*		*		
22		*			*			*			*			*	
23		*			*			*			*			*	
24		*			*			*			*			*	
25		*			*		*	*			*			*	
26		*			*			*	*		*			*	
27			*		*			*	*		*		*		
28		*			*			*	*		*			*	
29		*			*			*			*			*	
30		*			*			*			*			*	
31		*			*			*	*		*			*	
32			*		*			*	*		*			*	
33			*		*			*	*		*			*	
34		*			*			*			*			*	
35		*			*			*			*			*	
36		*			*			*			*			*	
37		*			*			*			*			*	
38		*			*			*			*			*	
39		*			*			*	*		*			*	
40		*			*			*			*			*	
41		*			*			*			*			*	
42		*			*			*	*		*			*	
43		*			*			*	*		*			*	
44		*			*			*	*		*			*	
45		*			*			*	*		*			*	
46		*			*			*	*		*			*	
47		*			*			*	*		*			*	
48		*			*			*	*		*			*	
49		*			*			*	*		*			*	
50		*			*			*	*		*			*	
51		*			*			*	*		*			*	
52		*			*			*	*		*			*	
53		*			*			*	*		*			*	
54		*			*			*	*		*			*	
55		*			*			*	*		*			*	
56		*			*			*	*		*			*	
57		*			*			*	*		*			*	
58		*			*			*	*		*			*	
59		*			*			*	*		*			*	
60		*			*			*	*		*			*	
مج	01	36	23	04	36	20	02	26	32	02	06	52	16	44	00

يوضح الجدول (25): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالأستاذ (الجزء 1)، ما يلي:

- في فقرة "يتعامل بلطف..."، أن 36 من العينة يتعاملون بلطف مع التلاميذ بشكل متوسط، و23 منهم يتعاملون مع التلاميذ بلطف بشكل جيد، بمعنى أن 59 من العينة يتعاملون بلطف بشكل من متوسط إلى جيد، بنسبة 98.33 في المئة؛
- في فقرة "يتوقع بشكل مناسب..."، أن 36 من العينة يتموقعون بشكل مناسب، بتقدير متوسط، و20 منهم يتموقعون بشكل مناسب بتقدير جيد، بمعنى أن 56 من العينة يتموقعون بشكل مناسب بتقدير من متوسط إلى جيد، بنسبة 93.33 في المئة؛
- في فقرة "يعتمد جذاذات..."، أن 32 من العينة يعتمدون جذاذات في إعداد الدروس بتقدير ضعيف، و26 منهم يعتمدون جذاذات بتقدير متوسط، بمعنى أن 58 من عينة البحث، يعتمدون الجذاذات بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 96.66 في المئة؛
- في فقرة "يلم بالأسس التربوية..."، أن 44 من العينة يلمون بالأسس التربوية في إعداد الدروس بتقدير متوسط، و16 منهم، يلمون بالأسس التربوية في إعداد الدروس بتقدير جيد، بمعنى أن 60 من العينة يلمون بهذه الأسس التربوية بتقدير من متوسط إلى جيد، بنسبة 100 في المئة.

الجدول رقم (26): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالأستاذ (الجزء 2)

[illegible]

يوضح الجدول رقم (26): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالأستاذ (الجزء 2)، ما يلي:

- في فقرة "يعدل تدخلات..."، أن 25 من العينة يعدلون التدخلات بتقدير متوسط، 18 منهم بتقدير ضعيف، بمعنى أن 43 من العينة يعدلون التدخلات بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 71.66 في المئة؛
- في فقرة "يتقبل المواقف المعارضة..."، أن 23 من العينة يتقبلون المواقف المعارضة بتقدير متوسط، و23 منهم يتقبلونها بتقدير ضعيف، بمعنى أن 46 من العينة يتقبلون المواقف المعارضة بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 76.66 في المئة؛
- في فقرة "يبدل جهودا..."، أن 42 من العينة يبذلون جهودا لرفع مستوى التلاميذ بتقدير متوسط، و11 منهم بتقدير جيد، بمعنى أن 53 من العينة يبذلون جهودا لرفع مستوى التلاميذ بتقدير من متوسط إلى جيد، بنسبة 88.33 في المئة؛
- في فقرة "يوظف... لغة فصحي"، أن 38 من العينة يوظفون لغة فصحي بتقدير متوسط، و13 منهم بتقدير ضعيف، بمعنى، أن 51 من العينة يوظفون لغة فصحي بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 85 في المئة؛
- في فقرة "يعلم... حسن الإنصات"، أن 28 من العينة يعلمون التلاميذ حسن الإنصات بتقدير متوسط، و19 منهم بتقدير ضعيف، بمعنى أن 47 من العينة يعلمون التلاميذ حسن الإنصات بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 78.33 في المئة.

2.1.2- المحور الخاص بالأسئلة

الجدول رقم (27): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالأسئلة (الجزء 1)

مجموع (5)	يوظف الأستاذ (5) أسئلة واضحة			ينوع الأستاذ (5) مستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات			يتبادل الأستاذ (5) والتلاميذ/ات الأسئلة بالتناوب			يعتمد الأستاذ (5) أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عنها			يوظف الأستاذ (5) أسئلة توضيحية		
	أ.ف.ف	أ.ف.ف	أ.ف.ف	أ.ف.ف	أ.ف.ف	أ.ف.ف	أ.ف.ف	أ.ف.ف	أ.ف.ف	أ.ف.ف	أ.ف.ف	أ.ف.ف	أ.ف.ف	أ.ف.ف	أ.ف.ف
1		*			*		*				*			*	
2		*	*		*		*		*		*		*		
3		*			*		*		*		*		*		
4			*		*		*		*		*		*		
5			*		*		*		*		*		*		
6		*			*		*		*		*		*		
7		*	*		*		*		*		*		*		
8		*	*		*		*		*		*		*		
9		*	*		*		*		*		*		*		
10		*	*		*		*		*		*		*		
11		*	*		*		*		*		*		*		
12		*	*		*		*		*		*		*		
13		*	*		*		*		*		*		*		
14		*	*		*		*		*		*		*		
15		*	*		*		*		*		*		*		
16		*	*		*		*		*		*		*		
17		*	*		*		*		*		*		*		
18		*	*		*		*		*		*		*		
19		*	*		*		*		*		*		*		
20		*	*		*		*		*		*		*		
21		*	*		*		*		*		*		*		
22		*	*		*		*		*		*		*		
23		*	*		*		*		*		*		*		
24		*	*		*		*		*		*		*		
25		*	*		*		*		*		*		*		
26		*	*		*		*		*		*		*		
27		*	*		*		*		*		*		*		
28		*	*		*		*		*		*		*		
29		*	*		*		*		*		*		*		
30		*	*		*		*		*		*		*		
31		*	*		*		*		*		*		*		
32		*	*		*		*		*		*		*		
33		*	*		*		*		*		*		*		
34		*	*		*		*		*		*		*		
35		*	*		*		*		*		*		*		
36		*	*		*		*		*		*		*		
37		*	*		*		*		*		*		*		
38		*	*		*		*		*		*		*		
39		*	*		*		*		*		*		*		
40		*	*		*		*		*		*		*		
41		*	*		*		*		*		*		*		
42		*	*		*		*		*		*		*		
43		*	*		*		*		*		*		*		
44		*	*		*		*		*		*		*		
45		*	*		*		*		*		*		*		
46		*	*		*		*		*		*		*		
47		*	*		*		*		*		*		*		
48		*	*		*		*		*		*		*		
49		*	*		*		*		*		*		*		
50		*	*		*		*		*		*		*		
51		*	*		*		*		*		*		*		
52		*	*		*		*		*		*		*		
53		*	*		*		*		*		*		*		
54		*	*		*		*		*		*		*		
55		*	*		*		*		*		*		*		
56		*	*		*		*		*		*		*		
57		*	*		*		*		*		*		*		
58		*	*		*		*		*		*		*		
59		*	*		*		*		*		*		*		
60		*	*		*		*		*		*		*		
مح	26	24	10	05	34	21	48	10	02	39	16	05	03	16	41

يوضح الجدول رقم (27): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالأسئلة (الجزء 1)، ما يلي:

- في فقرة "يوظف... أسئلة واضحة"، أن 41 من العينة توظف الأسئلة الواضحة بتقدير جيد، و16 منهم بتقدير متوسط، بمعنى، أن 57 من العينة يوظفون أسئلة واضحة بتقدير من متوسط إلى جيد، بنسبة 95 في المئة؛
- في فقرة "ينوع... مستويات الأسئلة"، أن 39 من العينة تنوع الأسئلة بتقدير ضعيف، و16 بتقدير متوسط، بمعنى، أن 55 من العينة ينوعون الأسئلة بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 91.66 في المئة؛
- في فقرة "يتبادل... الأسئلة بالتناوب"، أن 48 من العينة يتبادلون الأسئلة مع التلاميذ بالتناوب بتقدير ضعيف، و10 منهم بتقدير متوسط، بمعنى، أن 58 من العينة يتبادلون مع التلاميذ الأسئلة بالتناوب بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 96.66 في المئة؛
- في فقرة "يعتمد... أسئلة تتوفر للمتعلمين أجوبة عليها"، أن 34 من العينة يعتمدون أسئلة تتوفر للمتعلمين أجوبة عنها بتقدير متوسط، و21 منهم بتقدير جيد، بمعنى، أن 55 من العينة يعتمدون أسئلة تتوفر للمتعلمين أجوبة عنها بتقدير من متوسط إلى جيد، بنسبة 91.66 في المئة؛
- في فقرة "يوظف... أسئلة توضيحية"، أن 26 من العينة يوظفون أسئلة توضيحية بتقدير ضعيف، و24 منهم بتقدير متوسط، بمعنى، أن 50 من عينة البحث يوظفون الأسئلة التوضيحية بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 83.33 في المئة.

الجدول رقم (28): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالأسئلة (الجزء 2)

[illegible]

يوضح الجدول رقم (28): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالأسئلة (الجزء 2)، ما يلي:

- في فقرة "يوظف... أسئلة أشكالية"، أن 41 من العينة يوظفون أسئلة أشكالية بتقدير جيد، و18 منهم بتقدير متوسط، بمعنى، أن 59 من العينة يوظفون الأسئلة الأشكالية بتقدير من متوسط إلى جيد، بنسبة 98.33 في المئة؛
- في فقرة "يوظف... أسئلة افتراضية"، أن 29 من العينة يوظفون أسئلة افتراضية بتقدير ضعيف، و28 منهم بتقدير متوسط، بمعنى، أن 57 من العينة يوظفون الأسئلة الافتراضية بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 95 في المئة؛
- في فقرة "يطرح... أسئلة مفتوحة"، أن 54 من العينة يوظفون أسئلة مفتوحة بتقدير جيد، و05 منهم بتقدير متوسط، بمعنى، أن 59 من العينة يوظفون الأسئلة المفتوحة بتقدير من متوسط إلى جيد، بنسبة 98.33 في المئة؛
- في فقرة "يطلب... مصادر معلومات التلميذ"، أن 56 من العينة يطلبون من المتعلمين مصادر معلوماتهم وأفكارهم بتقدير ضعيف، بنسبة 93.33 في المئة؛
- في فقرة "يوظف... أسئلة السؤال السقراطي"، أن 52 من العينة يوظفون أسئلة الحوار السقراطي بتقدير ضعيف، بنسبة 86.66 في المئة؛
- في فقرة "يوظف... أسئلة وجهات النظر"، أن 43 من العينة يوظفون أسئلة وجهات النظر بتقدير متوسط، و12 منهم بتقدير ضعيف، بمعنى، أن 55 من العينة يوظفون أسئلة وجهات النظر بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 91.66 في المئة.

3.1.2- المحور الخاص بالدرس الفلسفي، والمحور الخاص بعملية التواصل

الجدول رقم (29): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالدرس الفلسفي، والمحور الخاص بعملية التواصل

[illegible]

يوضح الجدول رقم (29): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالدرس الفلسفي، والمحور الخاص بعملية التواصل، ما يلي:

أولاً في محور الدرس الفلسفي:

- في فقرة "يلتزم... بموضوع الدرس"، أن 35 من العينة تلتزم بموضوع الدرس وأهداف الحصة بتقدير متوسط، و23 منهم بتقدير جيد، بمعنى، أن 58 من العينة يلتزمون بموضوع الدرس وأهداف الحصة بتقدير من متوسط إلى جيد، بنسبة 96.66 في المئة؛
- في فقرة "يوظف... أمثلة وامتدادات"، أن 24 من العينة توظف الأمثلة والامتدادات بتقدير ضعيف، و23 منهم بتقدير متوسط، بمعنى، أن 47 من العينة يوظفون الأمثلة والامتدادات بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 78.33 في المئة؛
- في فقرة "ينطلق... من وضعيات حياتية"، أن 41 من العينة ينطلقون من وضعيات حياتية بتقدير ضعيف، و12 منهم بتقدير متوسط، بمعنى، أن 53 من العينة ينطلقون من وضعيات حياتية بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 88.33 في المئة؛
- في فقرة "يسمح... بفتح أقواس"، أن 25 من العينة تسمح بفتح أقواس بتقدير جيد، و20 منهم بتقدير متوسط، بمعنى، أن 45 من العينة يسمحون بفتح أقواس بتقدير من متوسط إلى جيد، بنسبة 75 في المئة.

ثانياً في محور عملية التواصل:

- في فقرة "ينصت... حين الحاجة"، أن 27 من العينة ينصتون للمتعلمين حين الحاجة بتقدير متوسط، و22 منهم بتقدير ضعيف، بمعنى، أن 49 من العينة ينصتون للمتعلمين حين الحاجة بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 81.66 في المئة؛
- في فقرة "يوظف... الدعابة"، أن 32 من العينة يوظفون حس الدعابة بتقدير جيد، و18 منهم بتقدير متوسط، بمعنى أن 50 من العينة يوظفون حس الدعابة بتقدير من متوسط إلى جيد، بنسبة 83.33 في المئة؛
- في فقرة "يوظف... الإيحاء الجسدي"، أن 38 من العينة يوظفون الإيحاء الجسدي بتقدير ضعيف، و20 منهم بتقدير متوسط، بمعنى، أن 58 من العينة يوظفون الإيحاء الجسدي بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 96.66 في المئة؛

- في فقرة "يوظف... الحركات وملامح الوجه"، أن 42 من العينة يوظفون الحركات وملامح الوجه بتقدير متوسط، و11 منهم بتقدير ضعيف، بمعنى، أن 53 من العينة يوظفون الحركات وملامح الوجه بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 88.33 في المئة.

4.1.2- المحور الخاص بالتلميذ

الجدول رقم (30): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالتلميذ

يتلقى التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار			يتواصل التلاميذ/ات بلغة قصيدة وسليمة			يتقبل التلاميذ/ات توجيهات الأستاذ (ة)			يتفاعل التلاميذ/ات في ما بينهم / هن			يتفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ			يشترك التلاميذ/ات في الحوار و أنشطة الدرس			الترتيب (رقم)
نعم	لا	م	نعم	لا	م	نعم	لا	م	نعم	لا	م	نعم	لا	م	نعم	لا	م	
*			*					*	*				*			*		1
	*			*			*		*				*			*		2
	*			*			*		*				*			*		3
	*			*			*		*				*			*		4
	*			*			*		*				*			*		5
*			*				*		*				*			*		6
	*			*			*		*				*			*		7
	*	*	*				*		*				*			*		8
	*		*				*		*				*			*		9
*				*			*		*				*			*		10
	*			*			*	*	*				*			*		11
	*			*			*		*			*				*		12
	*			*			*	*	*			*				*		13
	*			*			*	*	*			*				*		14
*				*			*		*			*				*		15
	*			*			*	*	*			*				*		16
*				*			*	*	*			*				*		17
*			*				*	*	*			*				*		18
	*			*			*	*	*			*				*		19
	*			*			*	*	*			*				*		20
	*			*			*	*	*	*		*				*		21
	*			*			*	*	*			*				*		22
	*			*			*	*	*	*		*				*		23
*			*				*	*	*			*				*		24
*				*			*	*	*	*		*				*		25
	*			*			*	*	*			*				*		26
	*	*		*			*	*	*	*		*				*		27
*				*			*	*	*			*				*		28
	*			*			*	*	*		*	*				*		29
	*			*			*	*	*			*				*		30
*			*				*	*	*			*				*		31
	*			*			*	*	*			*				*		32
		*		*			*	*	*	*			*			*		33
*			*				*	*	*			*	*			*		34
	*	*		*			*	*	*	*		*	*			*		35
*			*				*	*	*		*	*				*		36
*				*			*	*	*		*	*				*		37
	*		*				*	*	*	*		*	*			*		38
	*			*			*	*	*	*		*	*			*		39
*				*			*	*	*		*	*				*		40
*			*				*	*	*	*		*	*			*		41
	*			*			*	*	*	*		*	*			*		42
	*	*		*			*	*	*	*		*	*			*		43
	*			*			*	*	*	*		*	*			*		44
	*	*		*			*	*	*	*		*	*			*		45
	*			*			*	*	*	*		*	*			*		46
	*		*				*	*	*	*		*	*			*		47
	*	*		*			*	*	*	*		*	*			*		48
	*	*	*				*	*	*	*	*	*			*			49
	*	*		*			*	*	*	*		*	*			*		50
	*		*				*	*	*	*		*	*			*		51
	*	*		*			*	*	*	*		*	*			*		52
	*		*				*	*	*	*		*	*		*			53
	*		*				*	*	*	*		*	*		*			54
	*		*				*	*	*	*		*	*		*			55
	*		*				*	*	*	*		*	*		*			56
	*		*				*	*	*	*		*	*		*			57
	*		*	*		*		*	*	*		*	*		*			58
	*		*				*	*	*	*	*	*			*			59
*				*			*	*	*	*		*	*		*			60
16	35	09	22	38	00	01	27	32	46	14	00	06	53	01	03	57	00	مج

يوضح الجدول رقم (30): التفريغ الأولي للمحور الخاص بالتلميذ، ما يلي:

- في فقرة "يشارك التلاميذ..."، أن 57 من عينة البحث من التلاميذ يشاركون في أنشطة الدرس بتقدير متوسط، بنسبة 95 في المئة؛
- في فقرة "يتفاعل التلاميذ مع الأستاذ"، أن 53 من عينة البحث من التلاميذ يتفاعلون مع الأستاذ بتقدير متوسط، بنسبة 88.33 في المئة؛
- في فقرة "يتفاعل التلاميذ فيما بينهم"، أن 46 من عينة البحث من التلاميذ يتفاعلون فيما بينهم بتقدير ضعيف؛
- في فقرة "يتقبل التلاميذ توجيهات الأستاذ"، أن 32 من عينة البحث من التلاميذ يتقبلون توجيهات الأستاذ بتقدير جيد، و27 منهم بتقدير متوسط، بمعنى، أن 59 من العينة يتقبلون توجيهات الأستاذ بتقدير من متوسط إلى جيد، بنسبة 98.33 في المئة؛
- في فقرة "يتواصل التلاميذ بلغة فصيحة"، أن 38 من عينة البحث من التلاميذ يتواصلون بلغة فصيحة بتقدير متوسط، و22 منهم بتقدير ضعيف، بمعنى، أن 60 من العينة يتواصلون بلغة فصيحة بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 100 في المئة.
- في فقرة "يلتزم التلاميذ بالقواعد..."، أن 35 من عينة البحث من التلاميذ يلتزمون بقواعد طلب التدخل في الحوار بتقدير متوسط، و16 منهم بتقدير ضعيف، بمعنى، أن 51 من العينة يلتزمون بهذه القواعد بتقدير من متوسط إلى ضعيف، بنسبة 85 في المئة.

2.2- المعالجة الإحصائية لمعطيات شبكة الملاحظة

بعد جمع نسخ شبكة الملاحظة تم إدخال البيانات إلى الحاسوب باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات شبكة الملاحظة، حيث كانت تقديرات الإجابة على فقرات شبكة الملاحظة وفق مقياس (ليكرت Likert) على ثلاثة مستويات كما هو موضح في الجدول رقم (31):

الجدول رقم (31): تقديرات ودرجات إجابة الفقرات لشبكة الملاحظة

البديل	جيد	متوسط	ضعيف
الدرجة	3	2	1

ولتحديد المحك المعتمد في تقدير شبكة الملاحظة وفق المتوسط الحسابي تم تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكرت) من خلال حساب المدى بين درجات الشبكة ($2 = 1 - 3$)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي ($0.67 = 3/2$)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول رقم (32):

الجدول رقم (32): المحك المعتمد في تقدير شبكة الملاحظة

طول الخلية حسب المتوسط الحسابي	تصنيف الإجابة
من 1 إلى 1.67	ضعيف
من 1.68 إلى 2.34	متوسط
من 2.35 إلى 3	جيد

ولتفسير النتائج اعتمدنا ترتيب المتوسطات الحسابية، بحيث تم تصنيف تقديرات شبكة الملاحظة على مستوى الفقرات بحسب متوسطها الحسابي إلى (ضعيف، متوسط، جيد)، وفيما يلي عرض لنتائج تقديرات شبكة الملاحظة وفق محاورها:

1.2.2- المحور الخاص بالأستاذ(ة):

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالأستاذ(ة) وعددها (10) فقرات، كما تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (33): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالأستاذ(ة) مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير العام
1	1	يتعامل الأستاذ(ة) بلطف مع المتعلمين/ات	2.367	0.519	جيد
2	5	يلم الأستاذ(ة) بالأسس التربوية في إعداد الدروس	2.267	0.446	متوسط
3	2	يتموقع الأستاذ(ة) بشكل مناسب داخل الفصل	2.267	0.578	متوسط
4	8	يبدل الأستاذ(ة) جهوداً لرفع مستوى التلاميذ/ات	2.067	0.548	متوسط
5	6	يعدل الأستاذ(ة) تدخلات المتعلمين/ات	1.983	0.770	متوسط
6	9	يوظف الأستاذ(ة) داخل الفصل لغة فصحي	1.933	0.607	متوسط
7	10	يعلم التلاميذ/ات حسن الإنصات بإعطائهم فرصة الحديث والاستماع لهم	1.900	0.729	متوسط
8	7	يتقبل الأستاذ(ة) المواقف المعارضة للمتعلمين/ات	1.850	0.777	متوسط
9	3	يعتمد الأستاذ(ة) جذابات في إعداد الدروس	1.500	0.567	ضعيف
10	4	يعتمد الأستاذ(ة) الإعداد القبلي في الأسئلة	1.167	0.457	ضعيف
		المتوسط الحسابي وانحرافه المعياري للمحور ككل	1.930	0.524	متوسط

📊 تحليل عام لنتائج تفريغ معطيات المحور الخاص بالأستاذ(ة)

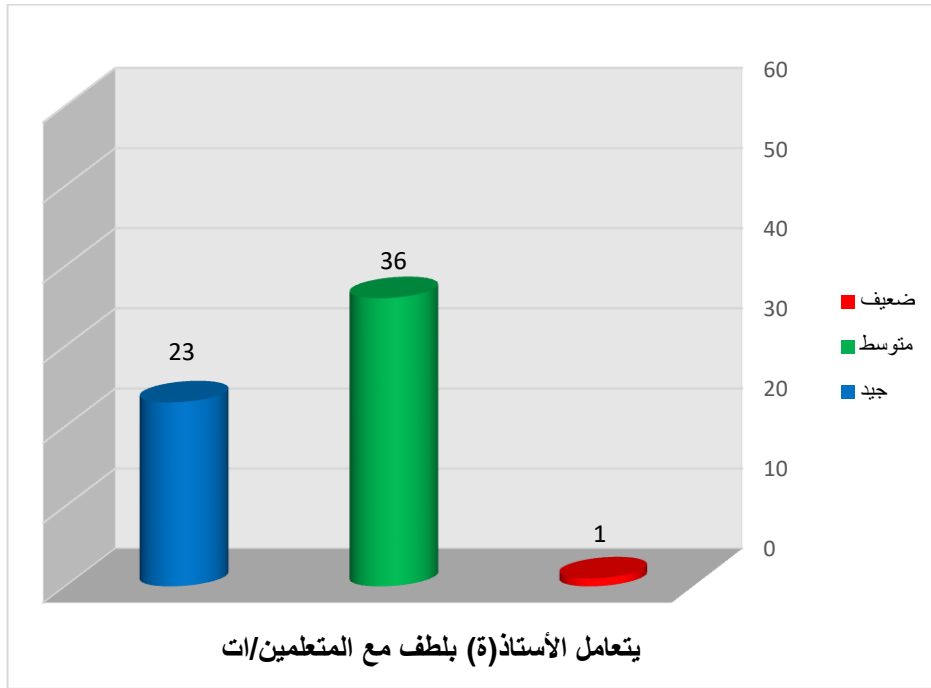
يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفريغ معطيات المبحوثين المتعلقة بشبكة الملاحظة عبر الجدول رقم (33) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الخاص بالأستاذ(ة) قد تراوحت بين (2.367 - 1.167)، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يتعامل الأستاذ(ة) بلطف مع المتعلمين/ات" بمتوسط حسابي بلغ (2.367) وانحراف معياري مقداره (0.519) وبتقدير عام جيد. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (5) والتي تنص على "يلم الأستاذ(ة) بالأسس التربوية في إعداد الدروس" بمتوسط حسابي بلغ (2.267) وانحراف معياري مقداره (0.446) وبتقدير عام متوسط. أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يعتمد الأستاذ(ة) الإعداد القبلي في الأسئلة" بمتوسط حسابي بلغ (1.167) وانحراف معياري مقداره (0.457) وبتقدير عام ضعيف. أما المتوسط الحسابي للمحور الخاص بالأستاذ(ة) ككل فقد بلغ (1.930) بانحراف معياري مقداره (0.524) وبتقدير عام متوسط. وفيما يلي عرض لتقديرات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بالأستاذ(ة) بالتفصيل:

1.1.2.2 - يتعامل الأستاذ(ة) بلطف مع المتعلمين/ات:

يوضح الجدول رقم (34) تقديرات تعامل الأستاذ(ة) بلطف مع المتعلمين/ات:

الجدول رقم (34): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تعامل الأستاذ(ة) بلطف مع المتعلمين/ات

يتعامل الأستاذ(ة) بلطف مع المتعلمين/ات	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	1	%1.7
متوسط	36	%60.0
جيد	23	%38.3
عدد أفراد العينة	60	%100



الشكل رقم (15) : التوزيع التكراري لتقديرات تعامل الأستاذ(ة) بلطف مع المتعلمين/ات

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تعامل الأستاذ(ة) بلطف مع المتعلمين/ات

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة "يتعامل الأستاذ(ة) بلطف مع التلاميذ/ات، إلى ما يلي:

✓ 60 في المئة من عينة البحث تعاملهم بلطف مع التلاميذ/ات متوسط؛

✓ 38.3 في المئة من عينة البحث تعاملهم بلطف مع التلاميذ/ات جيد؛

✓ وبالتالي، 98.3 في المئة من عينة البحث تعاملهم مع التلاميذ/ات فوق المتوسط إلى جيد.

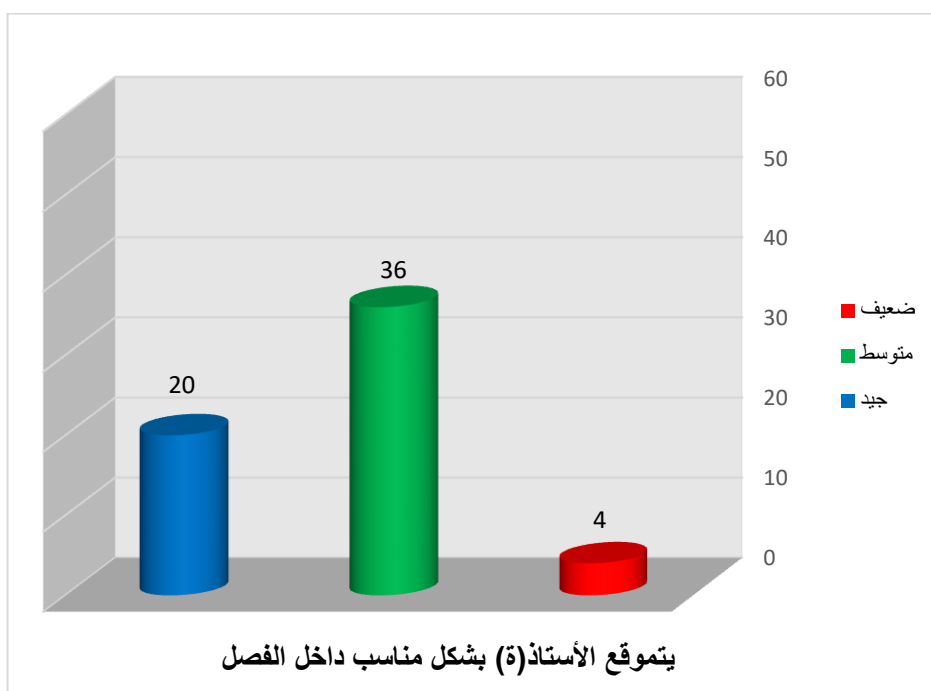
وهي الخلاصات التي تفيد أن نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً، مما يؤثر على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين، الشيء الذي يؤكد صلاحية وصدق الفرضية الإجرائية الثالثة من هذا البحث؛ " كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين".

2.1.2.2- يتموقع الأستاذ(ة) بشكل مناسب داخل الفصل:

يوضح الجدول رقم (35) تقديرات تموقع الأستاذ(ة) بشكل مناسب داخل الفصل:

الجدول رقم (35): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تموقع الأستاذ(ة) بشكل مناسب داخل الفصل

يتموقع الأستاذ(ة) بشكل مناسب داخل الفصل	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	4	6.7%
متوسط	36	60.0%
جيد	20	33.3%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (16): التوزيع التكراري لتقديرات تموقع الأستاذ(ة) بشكل مناسب داخل الفصل

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تموقع الأستاذ(ة) بشكل مناسب

داخل الفصل

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة "يتموقع الأستاذ(ة) بشكل مناسب داخل الفصل"، إلى ما يلي:

- ✓ 60 في المئة من عينة البحث تموقعهم بشكل مناسب داخل الفصل متوسط؛
- ✓ 33.3 في المئة من عينة البحث تموقعهم بشكل مناسب داخل الفصل جيد؛
- ✓ وبالتالي، 93.3 في المئة من عينة البحث تموقعهم بشكل مناسب داخل الفصل فوق المتوسط إلى جيد.

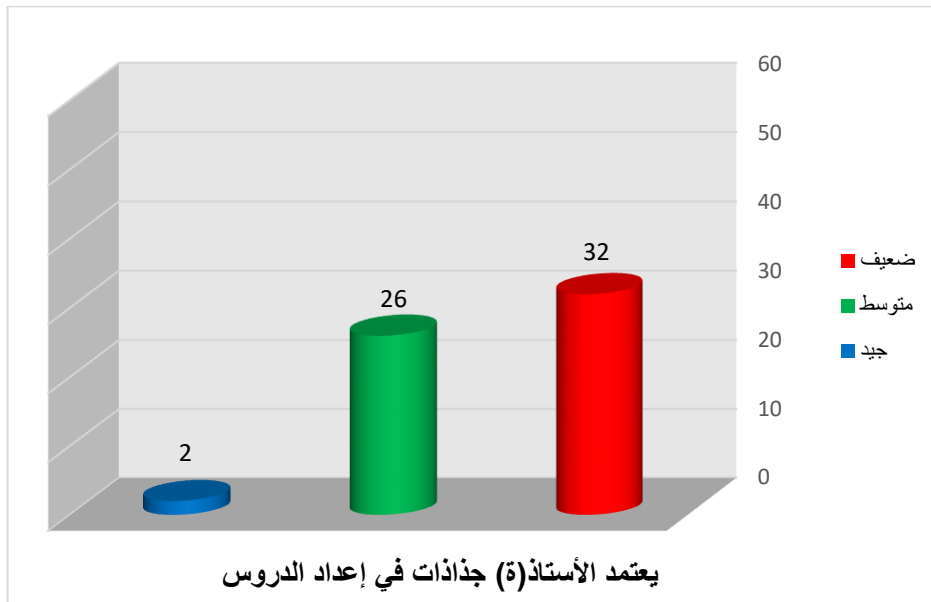
وهي الخلاصات التي تفيد أن تموقعهم بشكل مناسب داخل الفصل يحترم قواعد التواصل عموماً، مما يؤثر أيضاً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتدرسين، الشيء الذي يؤكد صلاحية وصدق الفرضية الإجرائية الثالثة من هذا البحث؛ " كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتدرسين".

3.1.2.2 - يعتمد الأستاذ(ة) جاذبات في إعداد الدروس:

يوضح الجدول رقم (36) تقديرات اعتماد الأستاذ(ة) جاذبات في إعداد الدروس:

الجدول رقم (36): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) جاذبات في إعداد الدروس

يعتمد الأستاذ(ة) جاذبات في إعداد الدروس	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	32	53.3%
متوسط	26	43.3%
جيد	2	3.3%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (17) : التوزيع التكراري لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) جذافات في إعداد الدروس

✚ مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) جذافات في إعداد الدروس

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة "يعتمد الأستاذ(ة) جذافات في إعداد الدروس"، إلى ما يلي:

- ✓ 53.3 في المئة من عينة البحث يعتمدون الجذافات في إعداد الدروس بشكل ضعيف؛
- ✓ 43.3 في المئة من عينة البحث يعتمدون الجذافات في إعداد الدروس بشكل متوسط؛
- ✓ وبالتالي، 96.6 في المئة من عينة البحث اعتمادهم الجذافات في إعداد الدروس من متوسط إلى ضعيف.

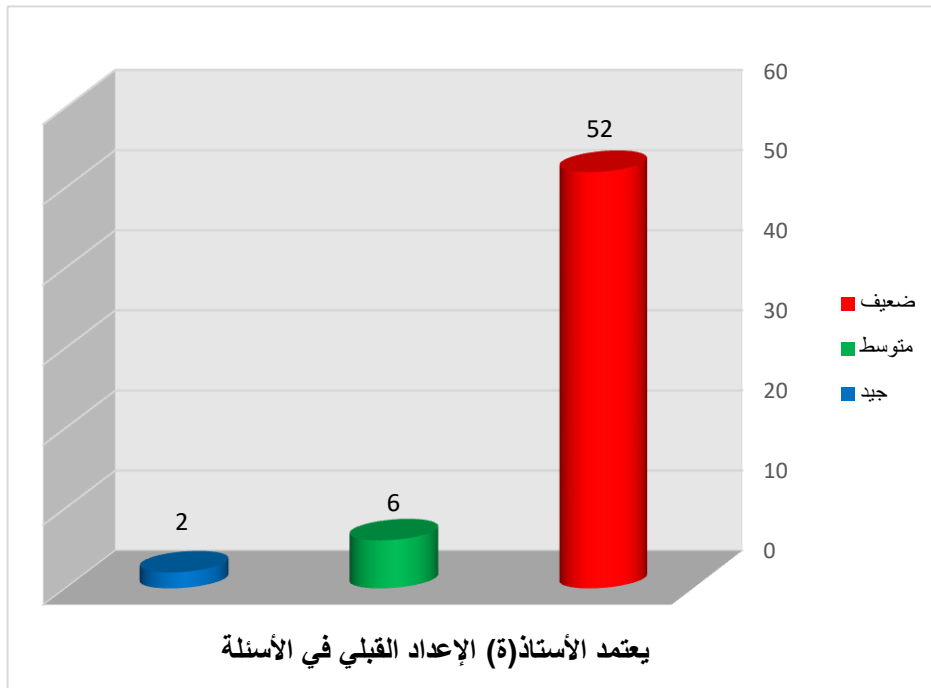
وهي الخلاصات التي تفيد أن أكثر من نصف عينة البحث لا يعتمدون الجذافات في إعداد دروسهم، وباستثناء عنصر الأسئلة في هذه الجذافات؛ من حيث حضورها أو غيابها في التحضير، (سنناقشه في الفقرة الموالية)، فإن هذه الفقرة لا تشكل تأثيراً على نتائج هذا البحث.

4.1.2.2 - يعتمد الأستاذ(ة) الإعداد القبلي في الأسئلة:

يوضح الجدول رقم (37) تقديرات اعتماد الأستاذ(ة) الإعداد القبلي في الأسئلة:

الجدول رقم (37): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) الإعداد القبلي في الأسئلة

يعتمد الأستاذ(ة) الإعداد القبلي في الأسئلة	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	52	86.7%
متوسط	6	10.0%
جيد	2	3.3%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (18) : التوزيع التكراري لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) الإعداد القبلي في الأسئلة

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) الإعداد القبلي في الأسئلة

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة "يعتمد الأستاذ(ة) الإعداد القبلي في الأسئلة"، إلى ما يلي:

✓ 86.7 في المئة من عينة البحث يعتمدون الإعداد القبلي في الأسئلة بشكل ضعيف؛

✓ 10 في المئة من عينة البحث يعتمدون الإعداد القبلي في الأسئلة بشكل متوسط؛

✓ وبالتالي، 96.7 في المئة من عينة البحث يعتمدون الإعداد القبلي في الأسئلة بشكل من متوسط إلى ضعيف.

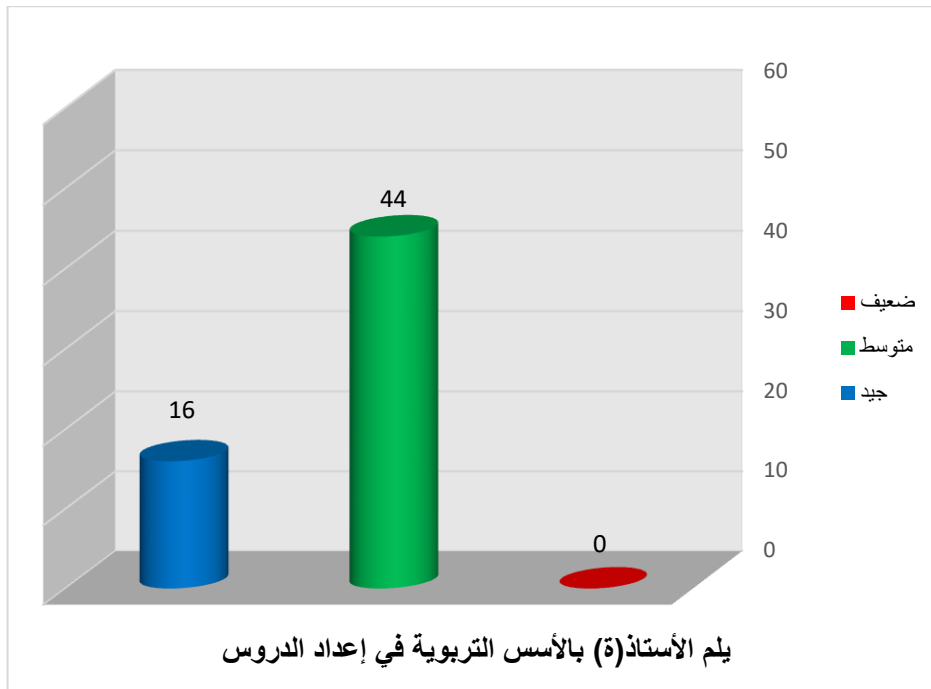
وهي الخلاصات التي تفيد أن أكثر من غالبية عينة البحث لا يعتمدون الإعداد القبلي للأسئلة، وبما أن هذه الفقرة متضمنة أيضا في بنود الاستمارة، كما هي متضمنة في شبكة الملاحظة، فإن الفرق بين نتائجهما سيكون ذا دلالة، على اعتبار أن الاستمارة، تعباً من طرف المشاركين في هذه الدراسة، بينما شبكة الملاحظة يعبئها الباحث بنفسه، بناء على ما يلاحظه أثناء قيام الدرس، هذا من جهة، ومن جهة ثانية، وإذا كانت مسالة اعتماد الإعداد في أسئلة الدرس في الاستمارة كان تمويها، سبق مناقشته في حينه، فإن هذه المسألة في شبكة الملاحظة كانت تقصد عنصرا بعينه في هذا الإعداد؛ بحيث، وأثناء ملاحظة الباحث لأنشطة الدرس كان التركيز على رجوع المدرس بين الفينة والأخرى عند طرح الأسئلة للجاذبة، بمعنى أن نتائج هذه الفقرة توضح أن المدرس لا يسترشد بالجاذبة أثناء طرح الأسئلة، وعند مناقشة بعض المشاركين بعد نهاية الحصة، كانت أجوبتهم في غالبيتها، تشير إلى أن التمرس والتجربة الطويلة في التدريس جعلت هذه الأسئلة محفوظة عن ظهر قلب، الشيء الذي يفسر أنها مبدئيا معدة سلفا، وبالتالي فهذه النتيجة، وإن أظهرت إحصائيا أن الأسئلة غير معدة سلفا، فإنها في الواقع سبق إعدادها، ثم بفعل تكرار الدروس لم يعد الرجوع فيها للجاذبة ضروريا، لأنها حفظت بالتكرار، وأيضا نسبة مهمة من المشاركين لا يعدون الجاذبة أصلا، وبالتالي لوحظ عدم رجوعهم إليها في الأسئلة. وما يؤكد هذا التفسير الأخير، هو نتيجة الفقرة السابقة المتعلقة باعتماد الجاذبة في إعداد الدروس، والتي بينت أن (96.7) في المئة من عينة البحث يعتمدون الإعداد القبلي في الأسئلة بشكل من متوسط إلى ضعيف).

5.1.2.2- يلم الأستاذ(ة) بالأسس التربوية في إعداد الدروس:

يوضح الجدول رقم (38) تقديرات إلمام الأستاذ(ة) بالأسس التربوية في إعداد الدروس:

الجدول رقم (38): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات إلمام الأستاذ(ة) بالأسس التربوية في إعداد الدروس

يلم الأستاذ(ة) بالأسس التربوية في إعداد الدروس	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	0	0%
متوسط	44	73.3%
جيد	16	26.7%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (19) : التوزيع التكراري لتقديرات إلمام الأستاذ(ة) بالأسس التربوية في إعداد الدروس

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات إلمام الأستاذ(ة) بالأسس التربوية في إعداد الدروس

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " إلمام الأستاذ(ة) بالأسس التربوية في إعداد الدروس"، إلى ما يلي:

- ✓ 73.3 في المئة من عينة البحث ملمون بالأسس التربوية في إعداد الدروس بشكل متوسط؛
- ✓ 26.7 في المئة من عينة البحث ملمون بالأسس التربوية في إعداد الدروس بشكل جيد؛
- ✓ وبالتالي، 100 في المئة من عينة البحث ملمون بالأسس التربوية في إعداد الدروس بشكل من متوسط إلى جيد.

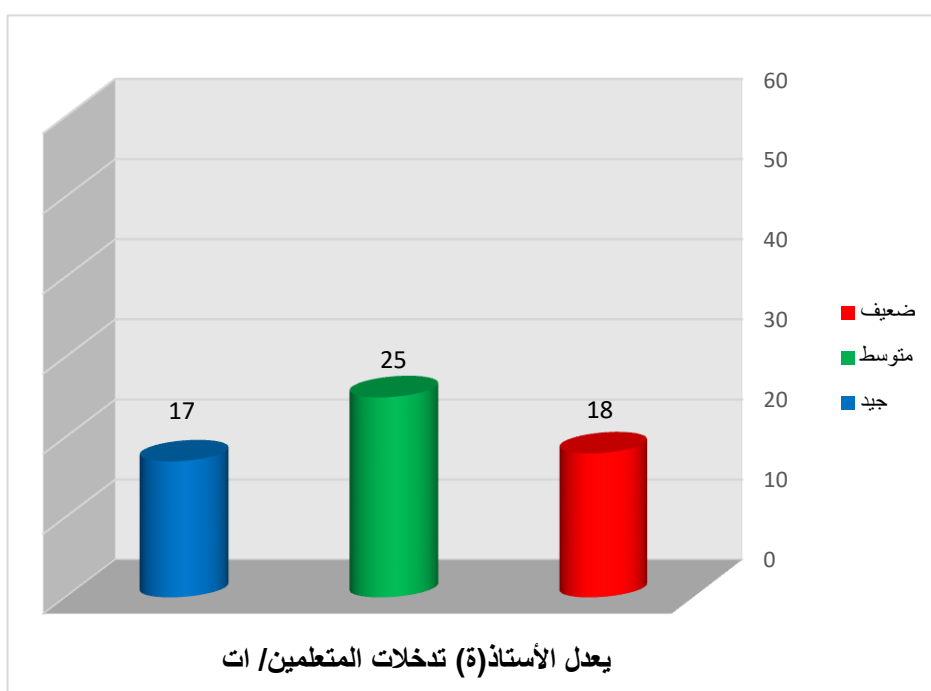
وهذه الخلاصات لا تشكل أثرا في نتائج البحث، ما دامت ليس لها علاقة بمتغيرات البحث.

6.1.2.2 - يعدل الأستاذ(ة) تدخلات المتعلمين/ات:

يوضح الجدول رقم (39) تقديرات تعديل الأستاذ(ة) تدخلات المتعلمين/ات:

الجدول رقم (39): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تعديل الأستاذ(ة) تدخلات المتعلمين/ات

يعدل الأستاذ(ة) تدخلات المتعلمين/ات	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	18	30.0%
متوسط	25	41.7%
جيد	17	28.3%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (20): التوزيع التكراري لتقديرات تعديل الأستاذ(ة) تدخلات المتعلمين/ات

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تعديل الأستاذ(ة) تدخلات المتعلمين/ات

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة "تعديل الأستاذ(ة) تدخلات المتعلمين/ات"، إلى ما يلي:

✓ 41.7 في المئة من عينة البحث يعدلون تدخلات المتعلمين/ات بشكل متوسط؛

✓ 30 في المئة من عينة البحث يعدلون تدخلات المتعلمين/ات بشكل ضعيف؛

✓ وبالتالي، 71.7 في المئة من عينة البحث يعدلون تدخلات المتعلمين/ات بشكل من متوسط إلى ضعيف.

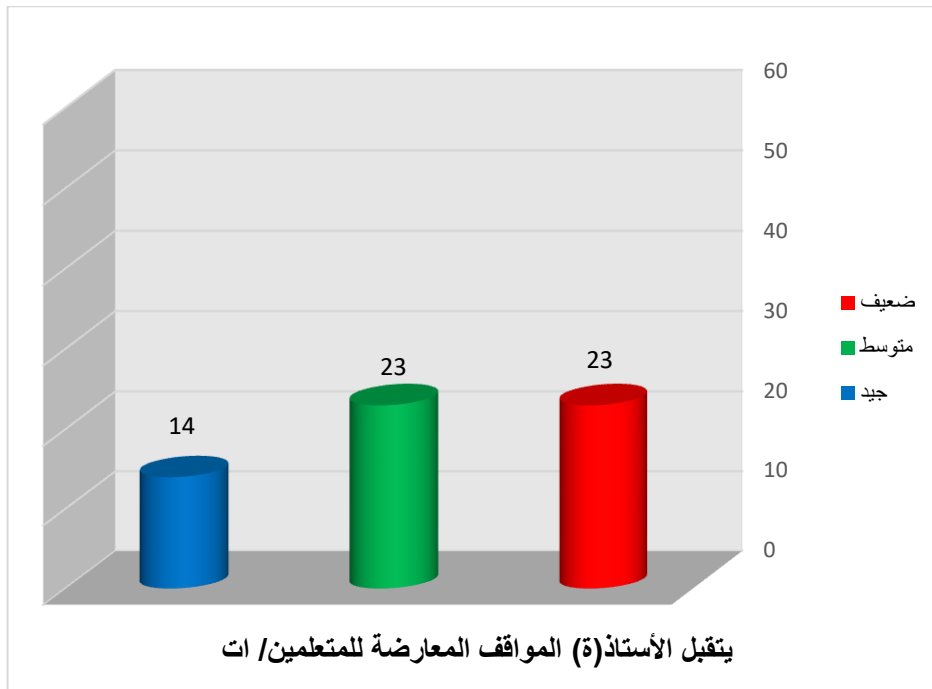
وخلاصة هذه النتيجة، أن تعديل المدرس لتدخلات المتعلمين/ات ضعيف إلى متوسط، مما يفرض مساءلة دور المدرس في هذا السياق، خاصة وأن تدريب المتعلم على الحوار وقبول الاختلاف، يفرض مراجعة وتعديل مواقفه وأقواله عندما يستدعي الموقف ذلك، وعندما يجد المدرس موجهها له في هذا المسعى، وبالتالي، فإن نسبة (28.3 في المئة) فقط من عينة البحث، هي من تعدل تدخلات المتعلمين/ات بشكل جيد، نسبة متدنية، وهذه الفقرة من محور الأستاذ في شبكة الملاحظة، لها علاقة مباشرة بالفقرة ما بعد الموالية (يبذل الأستاذ(ة) جهوداً لرفع مستوى التلاميذ/ات).

7.1.2.2 - يتقبل الأستاذ(ة) المواقف المعارضة للمتعلمين/ات:

يوضح الجدول رقم (40) تقديرات تقبل الأستاذ(ة) المواقف المعارضة للمتعلمين/ات:

الجدول رقم (40): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تقبل الأستاذ(ة) المواقف المعارضة للمتعلمين/ات

النسبة المئوية	التكرار	يتقبل الأستاذ(ة) المواقف المعارضة للمتعلمين/ات
38.3%	23	ضعيف
38.3%	23	متوسط
23.3%	14	جيد
100%	60	عدد أفراد العينة



الشكل رقم (21) : التوزيع التكراري لتقديرات تقبل الأستاذ(ة) المواقف المعارضة للمتعلمين/ات

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تقبل الأستاذ(ة) المواقف المعارضة للمتعلمين/ات

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " تقبل الأستاذ(ة) المواقف المعارضة للمتعلمين/ات"، إلى ما يلي:

- ✓ 38.3 في المئة من عينة البحث يتقبلون المواقف المعارضة للمتعلمين/ات بشكل متوسط؛
- ✓ 38.3 في المئة من عينة البحث يتقبلون المواقف المعارضة للمتعلمين/ات بشكل ضعيف؛
- ✓ وبالتالي، 76.6 في المئة من عينة البحث يتقبلون المواقف المعارضة للمتعلمين/ات بشكل من متوسط إلى ضعيف.

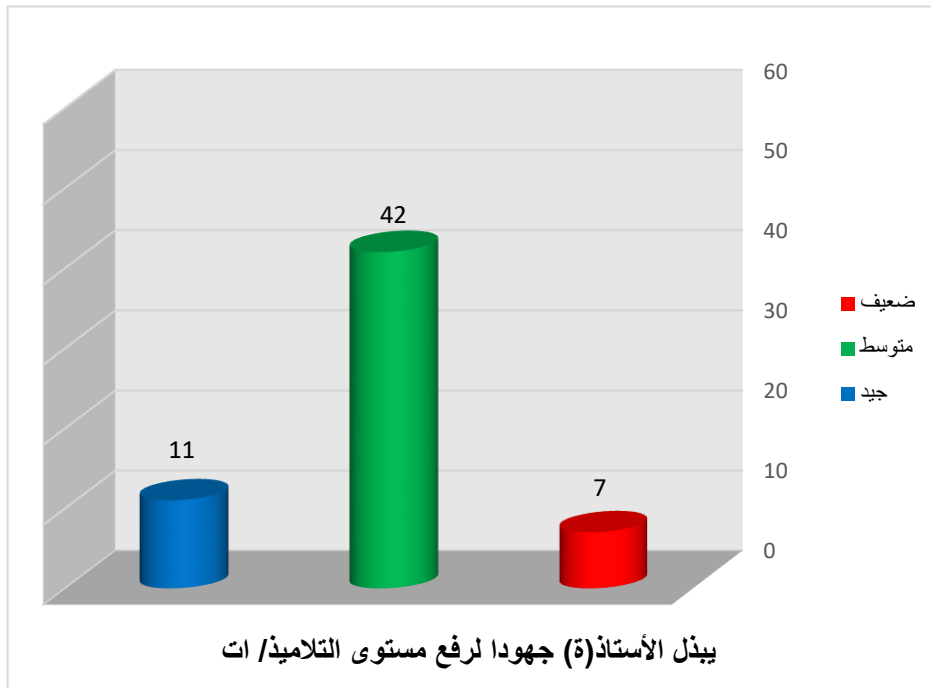
وخلاصة هذه النتيجة، مستوى تقبل عينة البحث لما يعارضهم من مواقف المتعلمين/ات من ضعيف إلى متوسط، مما يفيد أن نمط التواصل السائد في فصول عينة البحث لا يحترم قواعد التواصل عموماً، وبشكل خاص تقبل الرأي المخالف والمطالبة بالحجج والأدلة، وهو ما يؤثر سلباً على جودة العلاقة التواصلية، وبهذا تتأكد صحة وصلاحيّة الفرضية الإجرائية الثالثة لهذا البحث (كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين).

8.1.2.2- يبذل الأستاذ(ة) جهودا لرفع مستوى التلاميذ/ات:

يوضح الجدول رقم (41) تقديرات بذل الأستاذ(ة) جهودا لرفع مستوى التلاميذ/ات:

الجدول رقم (41): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات بذل الأستاذ(ة) جهودا لرفع مستوى التلاميذ/ات

النسبة المئوية	التكرار	يبذل الأستاذ(ة) جهودا لرفع مستوى التلاميذ/ات
11.7%	7	ضعيف
70.0%	42	متوسط
18.3%	11	جيد
100%	60	عدد أفراد العينة



الشكل رقم (22) : التوزيع التكراري لتقديرات بذل الأستاذ(ة) جهودا لرفع مستوى التلاميذ/ات

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات بذل الأستاذ(ة) جهودا لرفع مستوى التلاميذ/ات

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " بذل الأستاذ(ة) جهودا لرفع مستوى التلاميذ/ات"، إلى ما يلي:

✓ 70 في المئة من عينة البحث يبذلون جهودا لرفع مستوى المتعلمين/ات بشكل متوسط؛

✓ 11.7 في المئة من عينة البحث يبذلون جهودا لرفع مستوى المتعلمين/ات بشكل ضعيف؛

✓ وبالتالي، 71.7 في المئة من عينة البحث يبذلون جهودا لرفع مستوى المتعلمين/ات بشكل من متوسط إلى ضعيف.

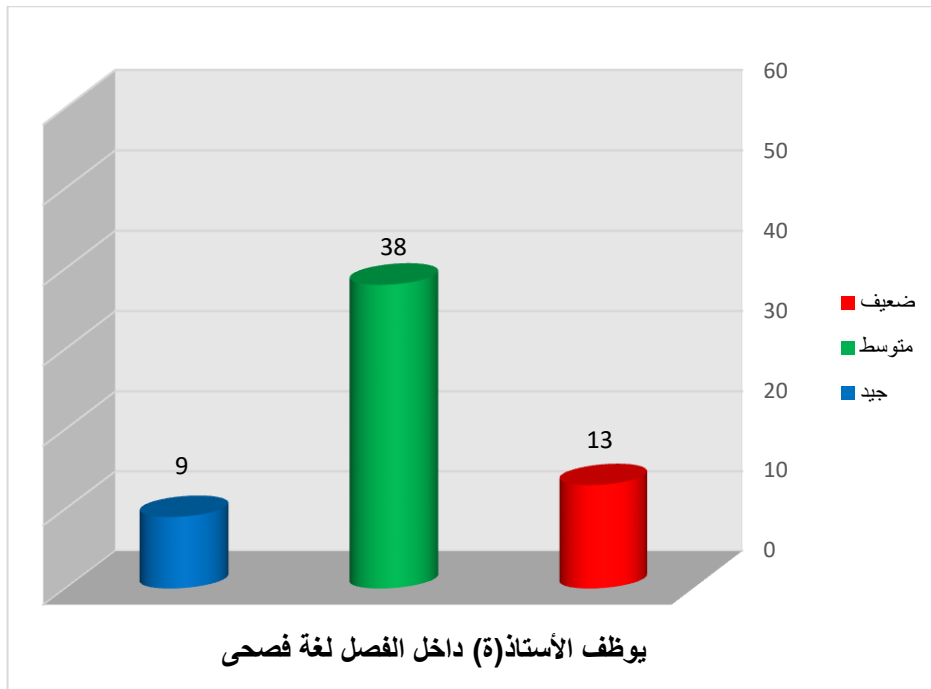
وخلاصة هذه النتيجة، ترتبط بفقرة سابقة (يعدل الأستاذ(ة) تدخلات المتعلمين/ات؛ 71.7 في المئة من عينة البحث يعدلون تدخلات المتعلمين/ات بشكل من متوسط إلى ضعيف)، فنفس النسبة المئوية (71.7) من عينة البحث يعدلون تدخلات المتعلمين/ات، ويبذلون جهودا لرفع مستواهم بشكل من ضعيف على متوسط. وكما هو الحال بالنسبة لفقرة (يتقبل الأستاذ(ة) المواقف المعارضة للمتعلمين/ات: 76.6 في المئة من عينة البحث يتقبلون المواقف المعارضة للمتعلمين /ات بشكل من متوسط إلى ضعيف)، فهذه المعطيات والنتائج تؤكد صحة الفرضية الإجرائية الثالثة لهذا البحث (كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتدريس يحترم قواعد التواصل عموما؛ كان ذلك مؤشرا على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتدربين)؛ بناء على أن قواعد التواصل عموما، تستدعي من بين ما تستدعيه؛ تعديل تدخلات المتعلمين/ات، وتقبل مواقفهم المعارضة للمدرس(ة) أحيانا، وبذل الأستاذ(ة) جهودا لتعديل تدخلاتهم، بما يفرضه دوره كموجه ومرشد في محاورات الفصل، بهدف تدريب المتعلم(ة) على مهارات الحوار والتدخل وتقبل الاختلاف.

9.1.2.2- يوظف الأستاذ(ة) داخل الفصل لغة فصحي:

يوضح الجدول رقم (42) تقديرات توظيف الأستاذ(ة) داخل الفصل لغة فصحي:

الجدول رقم (42): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) داخل الفصل لغة فصحي

يوظف الأستاذ(ة) داخل الفصل لغة فصحي	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	13	21.7%
متوسط	38	63.3%
جيد	9	15.0%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (23) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) داخل الفصل لغة فصحي

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) لغة فصحي داخل الفصل

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة "توظيف الأستاذ(ة) لغة فصحي داخل الفصل"، إلى ما يلي:

- ✓ 63.3 في المئة من عينة البحث يوظفون لغة فصحي داخل الفصل بشكل متوسط؛
- ✓ 21.7 في المئة من عينة البحث يوظفون لغة فصحي داخل الفصل بشكل ضعيف؛
- ✓ وبالتالي، 85 في المئة من عينة البحث يوظفون لغة فصحي داخل الفصل بشكل من متوسط إلى ضعيف.

وهذه الخلاصات لا تشكل أثرا في نتائج البحث، ما دامت ليس لها علاقة بمتغيرات البحث.

10.1.2.2 - يعلم الأستاذ(ة) التلاميذ/ات حسن الإنصات بإعطائهم فرصة الحديث

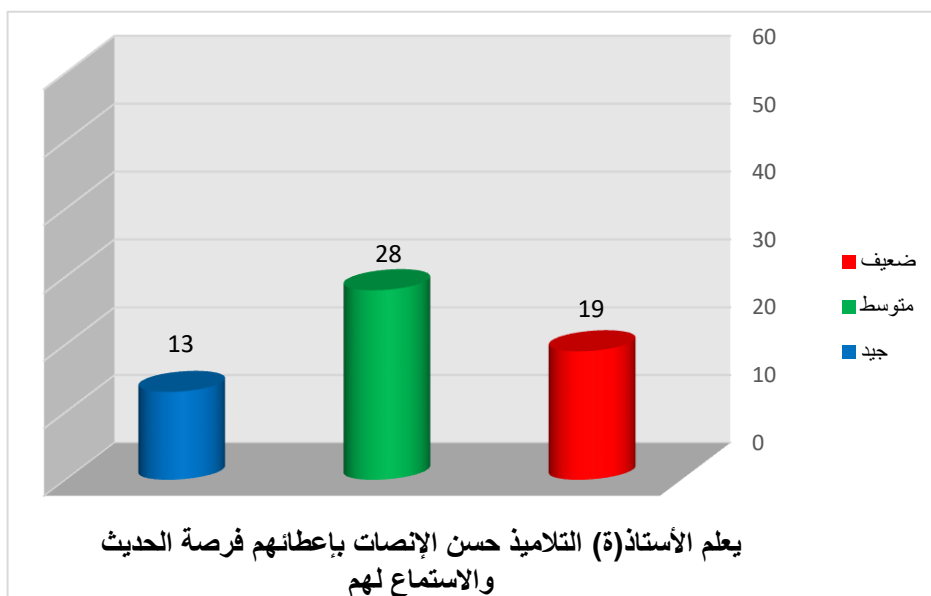
والاستماع لهم:

يوضح الجدول رقم (43) تقديرات تعليم الأستاذ(ة) التلاميذ/ات حسن الإنصات بإعطائهم فرصة الحديث والاستماع لهم:

الجدول رقم (43): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تعليم الأستاذ(ة) التلاميذ/ات حسن الإنصات

بإعطائهم فرصة الحديث والاستماع لهم

يعلم الأستاذ(ة) التلاميذ/ات حسن الإنصات بإعطائهم فرصة الحديث والاستماع لهم	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	19	31.7%
متوسط	28	46.7%
جيد	13	21.7%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (24) : التوزيع التكراري لتقديرات تعليم الأستاذ(ة) التلاميذ/ات حسن الإنصات بإعطائهم

فرصة الحديث والاستماع لهم

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تعليم الأستاذ(ة) التلاميذ/ات حسن

الإنصات

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " تعليم الأستاذ(ة) التلاميذ/ات حسن الإنصات، بإعطائهم الفرصة للحديث والاستماع إليهم "، إلى ما يلي:

✓ 46.7 في المئة من عينة البحث يعلمون التلاميذ/ات حسن الإنصات بشكل متوسط؛

✓ 31.7 في المئة من عينة البحث يعلمون التلاميذ/ات حسن الإنصات بشكل ضعيف؛

✓ وبالتالي، 78.4 في المئة من عينة البحث يعلمون التلاميذ/ات حسن الإنصات بشكل من متوسط إلى ضعيف.

هذه الخلاصة تؤكد أن نسبة مئوية كبيرة (78.4 في المئة) من عينة البحث لا يعطون الفرصة للمتعلمين/ات للحديث، ولا يستمعون إليهم/ن، وبالتالي لن يتعلموا حسن الإنصات؛ وهو ما يؤثر على غياب أحد قواعد التواصل العامة، الشيء الذي يؤثر على جودة العلاقة التواصلية داخل فصل الدرس الفلسفي، مما يؤكد أيضاً صلاحية وصدق الفرضية الإجرائية الثالثة لهذا البحث (كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين).

2.2.2- المحور الخاص بالأسئلة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالأسئلة وعددها (11) فقرة، كما تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (44): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالأسئلة مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير العام
1	8	يطرح الأستاذ(ة) أسئلة مفتوحة	2.883	0.372	جيد
2	6	يوظف الأستاذ(ة) أسئلة أشكالية/ سؤال عن سؤال	2.667	0.509	جيد
3	1	يوظف الأستاذ(ة) أسئلة واضحة	2.633	0.581	جيد
4	4	يعتمد الأستاذ(ة) أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها	2.267	0.607	متوسط
5	11	يوجه الأستاذ(ة) أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ	1.883	0.524	متوسط
6	5	يوظف الأستاذ(ة) أسئلة توضيحية	1.733	0.733	متوسط
7	7	يوظف الأستاذ(ة) أسئلة افتراضية	1.567	0.592	ضعيف
8	2	ينوع الأستاذ(ة) مستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات	1.433	0.647	ضعيف
9	3	يتبادل الأستاذ(ة) والتلاميذ/ات الأسئلة بالتناوب	1.233	0.499	ضعيف
10	10	يوظف الأستاذ(ة) أسئلة الحوار السقراطي	1.150	0.404	ضعيف
11	9	يطلب الأستاذ(ة) من المتعلم مصادر معلوماته وأفكاره	1.100	0.399	ضعيف
المتوسط الحسابي وانحرافه المعياري للمحور ككل			1.868	0.420	متوسط

تحليل عام لنتائج تفريغ معطيات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالأسئلة

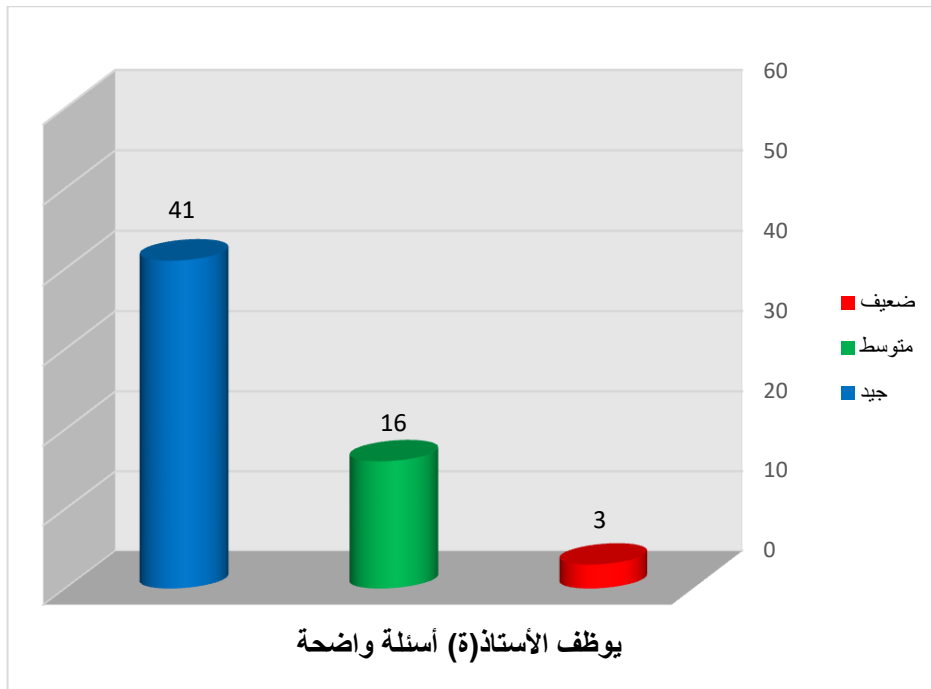
يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفرغ معطيات المبحوثين المتعلقة بشبكة الملاحظة عبر الجدول رقم (44) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الخاص بالأسئلة قد تراوحت بين (2.883-1.100)، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (8) والتي تنص على "يطرح الأستاذ(ة) أسئلة مفتوحة" بمتوسط حسابي بلغ (2.883) وانحراف معياري مقداره (0.372) وبتقدير عام جيد. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (6) والتي تنص على "يوظف الأستاذ(ة) أسئلة أشكالية/ سؤال عن سؤال" بمتوسط حسابي بلغ (2.667) وانحراف معياري مقداره (0.509) وبتقدير عام جيد. أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "يطلب الأستاذ(ة) من المتعلم مصادر معلوماته وأفكاره" بمتوسط حسابي بلغ (1.100) وانحراف معياري مقداره (0.399) وبتقدير عام ضعيف. أما المتوسط الحسابي للمحور الخاص بالأسئلة ككل فقد بلغ (1.868) بانحراف معياري مقداره (0.420) وبتقدير عام متوسط. وفيما يلي عرض لتقديرات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بالأسئلة بالتفصيل:

1.2.2.2 - يوظف الأستاذ(ة) أسئلة واضحة:

يوضح الجدول رقم (45) تقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة واضحة:

الجدول رقم (45): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة واضحة

يوظف الأستاذ(ة) أسئلة واضحة	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	3	5.0%
متوسط	16	26.7%
جيد	41	68.3%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (25) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة واضحة

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة واضحة

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة "توظيف الأستاذ(ة) أسئلة واضحة"، إلى ما يلي:

- ✓ 68.3 في المئة من عينة البحث توظف أسئلة واضحة بشكل جيد؛
- ✓ 26.7 في المئة من عينة البحث توظف أسئلة واضحة بشكل متوسط؛
- ✓ وبالتالي، 95 في المئة من عينة البحث توظف أسئلة واضحة بشكل من متوسط إلى جيد.

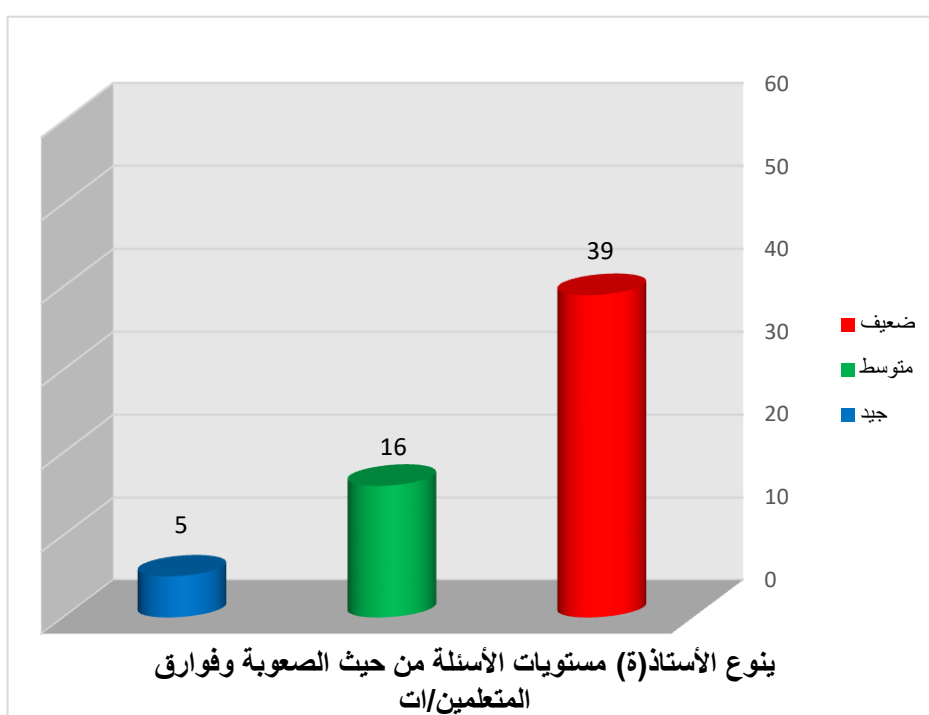
هذه الخلاصة تفيد أن نسبة كبيرة من عينة البحث توظف أسئلة واضحة بالنسبة للمتعلمين/ات، وهو ما يفيد أن المدرس(ة)، ينهج الوضوح والتبسيط في أسئلته، وهو ما يؤكد جزئياً الفرضية الإجرائية الخامسة لهذا البحث (كلما كانت أسئلة المدرس(ة) دقيقة ومناسبة للمتعلمين/ات، كان ذلك مؤشراً على جودة الحوار داخل الدرس الفلسفي)، فجودة الحوار في درس الفلسفة تخدمها العديد من المعطيات؛ منها اعتماد الوضوح والتبسيط في أسئلة الدرس، حتى يتمكن المتعلمون/ات من الانخراط في الحوار.

2.2.2.2- ينوع الأستاذ(ة) مستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات:

يوضح الجدول رقم (46) تقديرات تنوع الأستاذ(ة) لمستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات:

الجدول رقم (46): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تنويع الأستاذ(ة) لمستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات

النسبة المئوية	التكرار	ينوع الأستاذ(ة) مستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات
65.0%	39	ضعيف
26.7%	16	متوسط
8.3%	5	جيد
100%	60	عدد أفراد العينة



الشكل رقم (26) : التوزيع التكراري لتقديرات تنويع الأستاذ(ة) لمستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تنويع الأستاذ(ة) لمستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " تنويع الأستاذ(ة) لمستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات"، إلى ما يلي:

✓ 65 في المئة من عينة البحث تنوع مستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات بشكل ضعيف؛

✓ 26.7 في المئة من عينة البحث تنوع مستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات بشكل متوسط؛

✓ وبالتالي، 91.7 في المئة من عينة البحث تنوع مستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين/ات بشكل من متوسط إلى ضعيف.

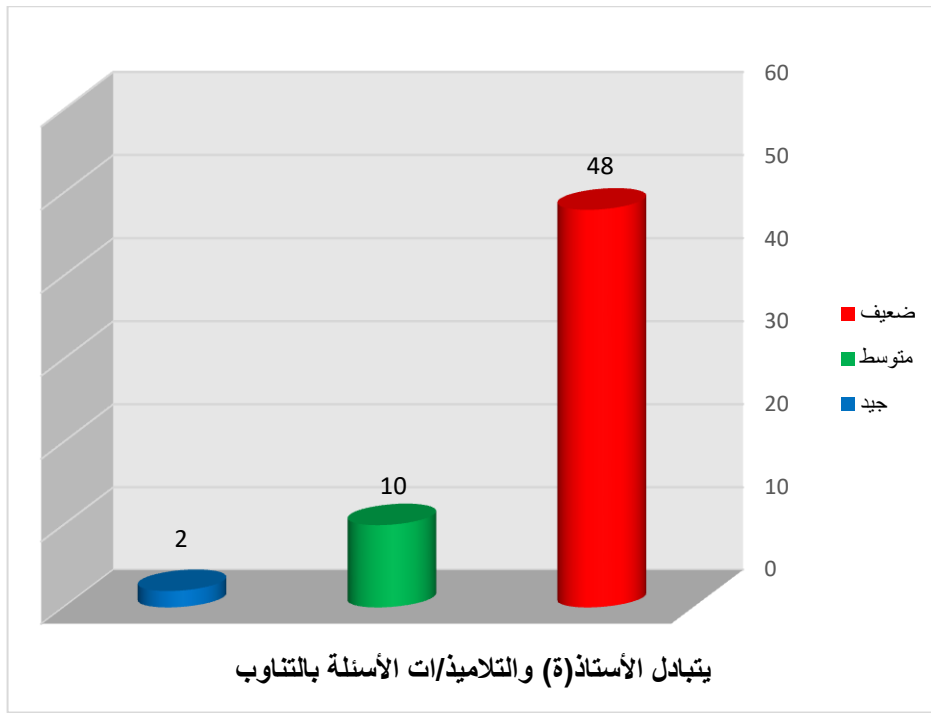
هذه الخلاصة تفيد أن نسبة كبيرة (91.7 في المئة) من الأساتذة/ات، لا يستحضرون الفروق الفردية للمتعلمين/ات، أثناء صياغة وطرح الأسئلة، وهو ما يؤكد عدم تدقيقهم في الأسئلة لتناسب المتعلمين/ات بمختلف فروقاتهم. وبالتالي فالحوار في الدرس الفلسفي عند هذه الفئة من العينة لا يتصف بالجودة، بناء على إحدى فرضيات البحث؛ الشيء الذي يؤكد صدق وصلاحيّة الفرضية الإجرائية الخامسة لهذا البحث (كلما كانت أسئلة المدرس(ة) دقيقة ومناسبة للمتعلمين/ات، كان ذلك مؤشرا على جودة الحوار داخل الدرس الفلسفي).

3.2.2.2 - يتبادل الأستاذ(ة) والتلاميذ/ات الأسئلة بالتناوب:

يوضح الجدول رقم (47) تقديرات تبادل الأستاذ(ة) والتلاميذ/ات الأسئلة بالتناوب:

الجدول رقم (47): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تبادل الأستاذ(ة) والتلاميذ/ات الأسئلة بالتناوب

يتبادل الأستاذ(ة) والتلاميذ/ات الأسئلة بالتناوب	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	48	80.0%
متوسط	10	16.7%
جيد	2	3.3%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (27) : التوزيع التكراري لتقديرات تبادل الأستاذ(ة) والتلاميذ/ات الأسئلة بالتناوب

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تبادل الأستاذ(ة) والتلاميذ/ات الأسئلة بالتناوب

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " تبادل الأستاذ(ة) والتلاميذ/ات الأسئلة بالتناوب"، إلى ما يلي:

✓ 80 في المئة من عينة البحث تتبادل مع المتعلمين/ات الأسئلة بالتناوب بشكل ضعيف؛

✓ 16.7 في المئة من عينة البحث تتبادل مع المتعلمين/ات الأسئلة بالتناوب بشكل متوسط؛

✓ وبالتالي، 96.7 في المئة من عينة البحث تتبادل مع المتعلمين/ات الأسئلة بالتناوب بشكل من متوسط إلى ضعيف.

هذه الخلاصة، تفيد أن نسبة كبيرة من الأساتذة (96.7 في المئة)، تقصر مشاركة المتعلمين/ات على الإنصات والجواب، دون السماح بمشاركتهم بالأسئلة، بمعنى أن طرح الأسئلة يقتصر على الأستاذ، ولا يمكن يتصف هذا النوع من الحوار بجودة ما، بناء على إحدى الفرضيات الإجرائية لهذا البحث؛ والتي تقول: (كلما كانت أسئلة المدرس(ة) دقيقة ومناسبة للمتعلمين/ات، كان ذلك مؤشرا على جودة الحوار داخل الدرس الفلسفي).

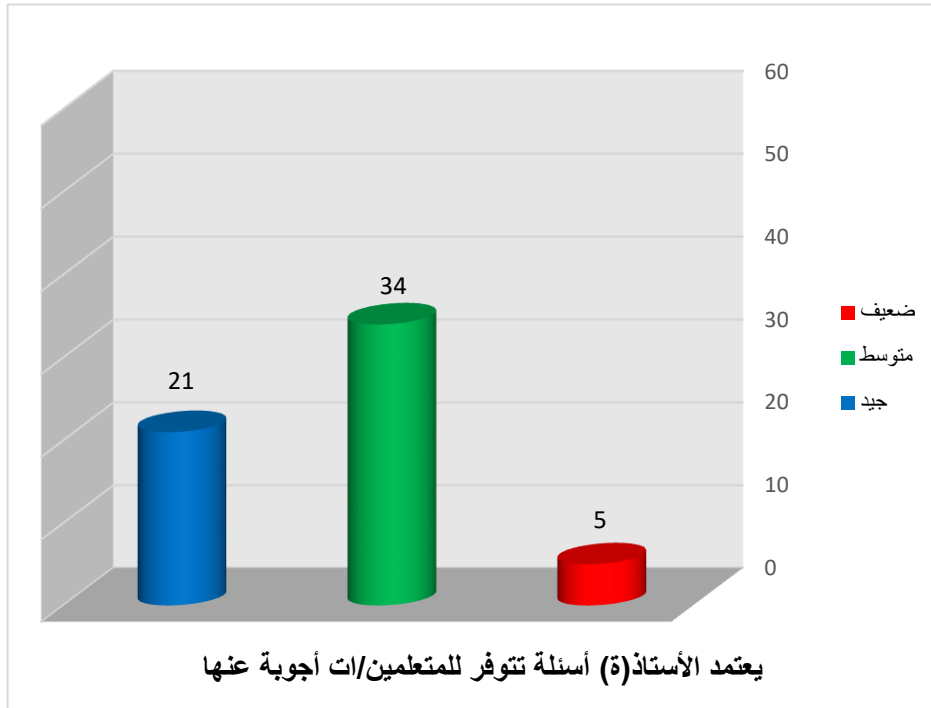
4.2.2.2 - يعتمد الأستاذ(ة) أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها:

يوضح الجدول رقم (48) تقديرات اعتماد الأستاذ(ة) أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها:

الجدول رقم (48): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة

عليها

يعتمد الأستاذ(ة) أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	5	8.3%
متوسط	34	56.7%
جيد	21	35.0%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (28) : التوزيع التكراري لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات اعتماد الأستاذ(ة) أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " اعتماد الأستاذ(ة) أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها"، إلى ما يلي:

- ✓ 56.7 في المئة من عينة البحث يعتمدون أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها بشكل متوسط؛
- ✓ 35 في المئة من عينة البحث يعتمدون أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها بشكل جيد؛
- ✓ وبالتالي، 91.7 في المئة من عينة البحث يعتمدون أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها بشكل من متوسط إلى جيد.

وهي الخلاصة التي تؤكد جزئياً جودة الحوار الموظف في الدرس الفلسفي، ما دام الأستاذ(ة)، يطرح أسئلة في متناول المتعلمين/ات، وبالتالي، تتأكد الفرضية الإجرائية الخامسة لهذا البحث (كلما كانت أسئلة المدرس(ة) دقيقة ومناسبة للمتعلمين/ات، كان ذلك مؤشراً على جودة الحوار داخل الدرس الفلسفي).

5.2.2.2 - يوظف الأستاذ(ة) أسئلة توضيحية (تساعد المتعلمين/ات على توضيح

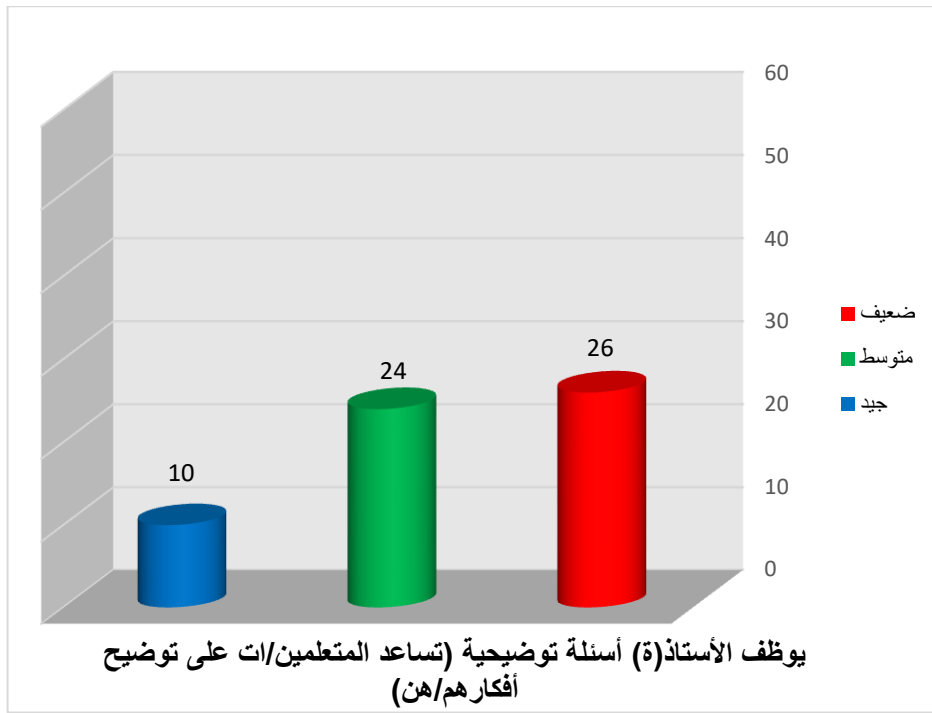
أفكارهم/هن):

يوضح الجدول رقم (49) تقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة توضيحية (تساعد المتعلمين/ات على توضيح أفكارهم/هن):

الجدول رقم (49): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة توضيحية (تساعد

المتعلمين/ات على توضيح أفكارهم/هن)

يوظف الأستاذ(ة) أسئلة توضيحية (تساعد المتعلمين/ات على توضيح أفكارهم/هن)	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	26	%43.3
متوسط	24	%40.0
جيد	10	%16.7
عدد أفراد العينة	60	%100



الشكل رقم (29) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة توضيحية (تساعد المتعلمين/ات على توضيح أفكارهم/هن)

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة توضيحية (تساعد المتعلمين/ات على توضيح أفكارهم/هن)

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " توظيف الأستاذ(ة) أسئلة توضيحية (تساعد المتعلمين/ات على توضيح أفكارهم/هن)"، إلى ما يلي:

✓ 43.3 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة توضيحية (تساعد المتعلمين/ات على توضيح أفكارهم/هن) بشكل ضعيف؛

✓ 40 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة توضيحية (تساعد المتعلمين/ات على توضيح أفكارهم/هن) بشكل متوسط؛

✓ وبالتالي، 83.3 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة توضيحية (تساعد المتعلمين/ات على توضيح أفكارهم/هن) بشكل من متوسط إلى ضعيف.

وهي الخلاصة التي تفيد أن نسبة كبيرة (83.3 في المئة) من الأساتذة/ات لا يستعينون بأسئلة توضيحية بخصوص المطلوب، أو لتبسيط أسئلة أخرى، بمعنى أن هذه الفئة (الكبيرة) من عينة البحث، لا تعتمد الأسئلة التي يتوفر المتعلمون/ات على الإجابة عليها، وهو شرط في نموذج الأسئلة السقراطية، وبالتالي،

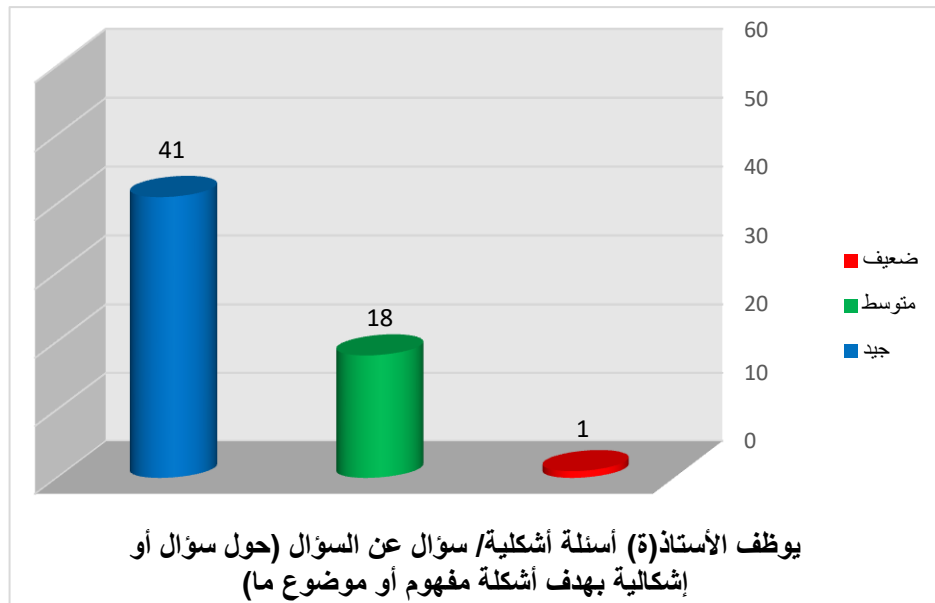
يغيب نموذج الحوار السقراطي في درس الفلسفة، بناء على الفرضية الإجرائية السادسة لهذا البحث: (كلما كانت أسئلة الأستاذ(ة) تتوفر عند المتعلم(ة) الإجابة عنها، وتلفت انتباهه لمعلومات لم يركز عليها، وتجعله يعيد تقييم استنتاجاته، كان ذلك مؤشرا على حضور نموذج الحوار السقراطي في الدرس الفلسفي). مما يؤكد جزئياً بصدق وصحة هذه الفرضية.

6.2.2.2- يوظف الأستاذ(ة) أسئلة أشكالية/ سؤال عن السؤال (حول سؤال أو إشكالية بهدف أشكالية مفهوم أو موضوع ما):

يوضح الجدول رقم (50) تقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة أشكالية/ سؤال عن السؤال (حول سؤال أو إشكالية بهدف أشكالية مفهوم أو موضوع ما):

الجدول رقم (50): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة أشكالية/ سؤال عن السؤال (حول سؤال أو إشكالية بهدف أشكالية مفهوم أو موضوع ما)

النسبة المئوية	التكرار	يوظف الأستاذ(ة) أسئلة أشكالية/ سؤال عن السؤال (حول سؤال أو إشكالية بهدف أشكالية مفهوم أو موضوع ما)
1.7%	1	ضعيف
30.0%	18	متوسط
68.3%	41	جيد
100%	60	عدد أفراد العينة



الشكل رقم (30) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة أشكالية/ سؤال عن السؤال (حول سؤال أو إشكالية بهدف أشكالية مفهوم أو موضوع ما)

✚ مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة أشكالية/

سؤال عن السؤال (حول سؤال أو إشكالية بهدف أشكالية مفهوم أو موضوع ما)

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " توظيف الأستاذ(ة) أسئلة أشكالية/ سؤال عن السؤال (حول سؤال أو إشكالية بهدف أشكالية مفهوم أو موضوع ما)", إلى ما يلي:

✓ 68.3 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة أشكالية/ سؤال عن السؤال (حول سؤال أو إشكالية بهدف أشكالية مفهوم أو موضوع ما، بشكل جيد؛

✓ 30 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة أشكالية/ سؤال عن السؤال (حول سؤال أو إشكالية بهدف أشكالية مفهوم أو موضوع ما، بشكل متوسط؛

✓ وبالتالي، 98.3 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة أشكالية/ سؤال عن السؤال (حول سؤال أو إشكالية بهدف أشكالية مفهوم أو موضوع ما، بشكل من متوسط إلى جيد.

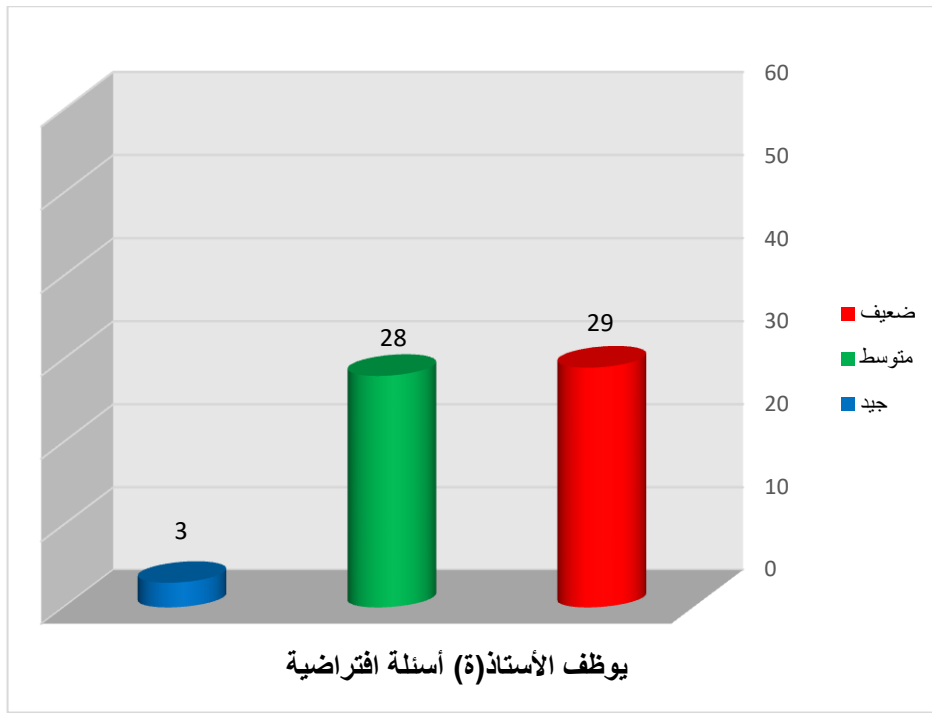
هذه الخلاصة، تفيد أن النسبة الكبيرة (98.3 في المئة) الأساتذة/ات الأسئلة الأشكالية، التي تعتبر من أساسيات المنهجية الفلسفية في التعامل مع المفاهيم. وهذه الفقرة لا تشكل معطياتها أثرا على نتائج البحث، ولا تدخل ضمن متغيرات البحث.

7.2.2.2 - يوظف الأستاذ(ة) أسئلة افتراضية:

يوضح الجدول رقم (51) تقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة افتراضية:

الجدول رقم (51): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة افتراضية

يوظف الأستاذ(ة) أسئلة افتراضية	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	29	%48.3
متوسط	28	%46.7
جيد	3	%5.0
عدد أفراد العينة	60	%100



الشكل رقم (31) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذة (أسئلة افتراضية)

✚ مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذة (أسئلة افتراضية) نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة "توظيف الأستاذة (أسئلة افتراضية)"، إلى ما يلي:

- ✓ 48.3 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة افتراضية بشكل ضعيف؛
- ✓ 46.7 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة افتراضية بشكل متوسط؛
- ✓ وبالتالي، 95 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة افتراضية بشكل من متوسط إلى ضعيف.

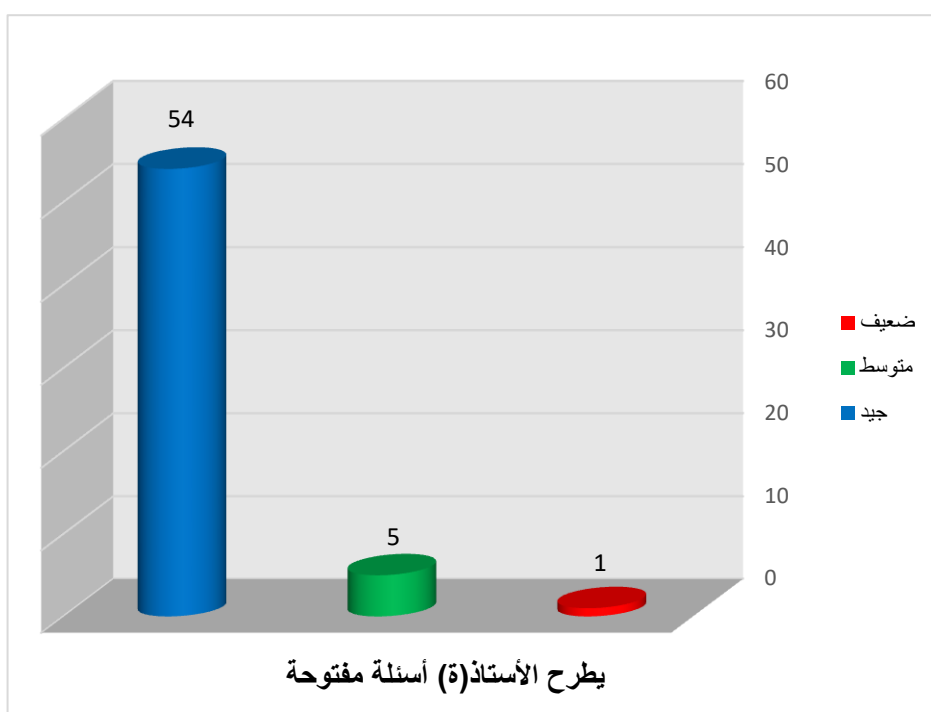
هذه الخلاصة تفيد أن نسبة كبيرة (95 في المئة) من الأساتذة/ات، لا يوظفون تلك الأسئلة الافتراضية، التي تدخل ضمن منهج سقراط الحوارية؛ والتي تجذب انتباه المتعلم(ة)، لمعلومات ذات صلة بالموضوع الذي يناقشه، لكنه لم يركز عليها في البداية. مما يجعله يكتشف سياقات ومعلومات جديدة، فيعمد إلى إعادة تقييم استنتاجاته السابقة. وبالتالي، فهذا يؤثر أيضا جزئيا على غياب النموذج السقراطي في الحوار الموظف في الدرس الفلسفي بين المدرس(ة) والمتدريس(ة)، بناء على الفرضية الإجرائية السادسة لهذا البحث؛ (كلما كانت أسئلة الأستاذة (ة) تتوفر عند المتعلم(ة) الإجابة عنها، وتلفت انتباهه لمعلومات لم يركز عليها، وتجعله يعيد تقييم استنتاجاته، كان ذلك مؤشرا على حضور نموذج الحوار السقراطي في الدرس الفلسفي).

8.2.2.2 - يطرح الأستاذ(ة) أسئلة مفتوحة:

يوضح الجدول رقم (52) تقديرات طرح الأستاذ(ة) أسئلة مفتوحة:

الجدول رقم (52): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات طرح الأستاذ(ة) أسئلة مفتوحة

يطرح الأستاذ(ة) أسئلة مفتوحة	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	1	%1.7
متوسط	5	%8.3
جيد	54	%90.0
عدد أفراد العينة	60	%100



الشكل رقم (32) : التوزيع التكراري لتقديرات طرح الأستاذ(ة) أسئلة مفتوحة

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات طرح الأستاذ(ة) أسئلة مفتوحة

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " طرح الأستاذ(ة) أسئلة مفتوحة "، إلى ما يلي:

- ✓ 90 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة مفتوحة بشكل جيد؛
- ✓ 8.3 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة مفتوحة بشكل متوسط؛
- ✓ وبالتالي، 98.3 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة مفتوحة بشكل من متوسط إلى جيد.

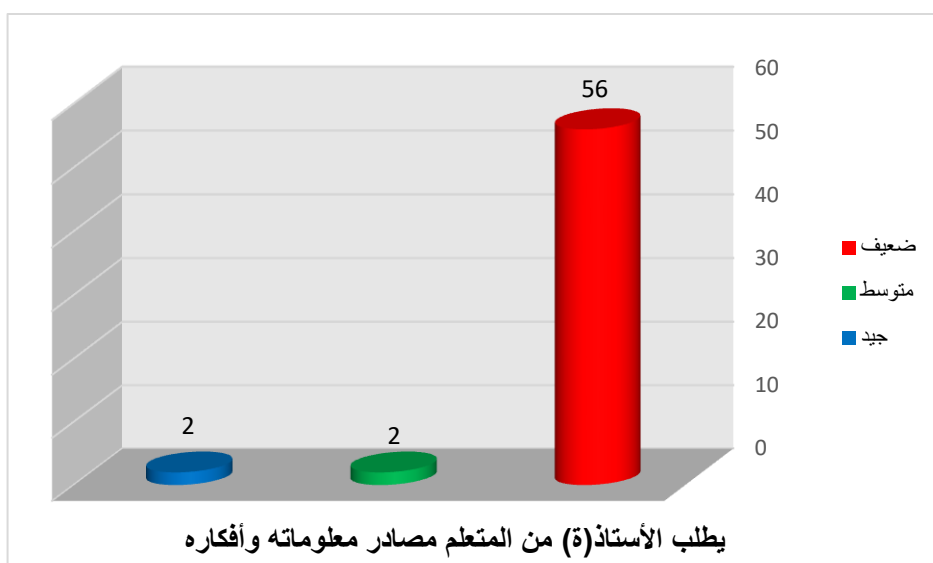
هذه الخلاصة تفيد أن نسبة كبيرة (98.3 في المئة) من الأساتذة/ات، يوظفون أسئلة مفتوحة، ورغم أن هذا النوع من الأسئلة يفيد في فتح المجال أمام المتعلمين/ات لطرح تمثلاتهم وأجوبتهم العامة، إلا أن هذا المعطى لا يشكل أثراً على نتائج البحث، ولا يعتبر ضمن متغيرات هذا البحث.

9.2.2.2- يطلب الأستاذ(ة) من المتعلم مصادر معلوماته وأفكاره:

يوضح الجدول رقم (53) تقديرات طلب الأستاذ(ة) من المتعلم مصادر معلوماته وأفكاره:

الجدول رقم (53): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات طلب الأستاذ(ة) من المتعلم مصادر معلوماته وأفكاره

يطلب الأستاذ(ة) من المتعلم مصادر معلوماته وأفكاره	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	56	93.3%
متوسط	2	3.3%
جيد	2	3.3%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (33) : التوزيع التكراري لتقديرات طلب الأستاذ(ة) من المتعلم مصادر معلوماته وأفكاره

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات طلب الأستاذ(ة) من المتعلم مصادر معلوماته وأفكاره

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " طلب الأستاذ(ة) من المتعلم مصادر معلوماته وأفكاره"، إلى ما يلي:

✓ 93.3 في المئة من عينة البحث يطلبون من المتعلم مصادر معلوماته وأفكاره بشكل ضعيف؛

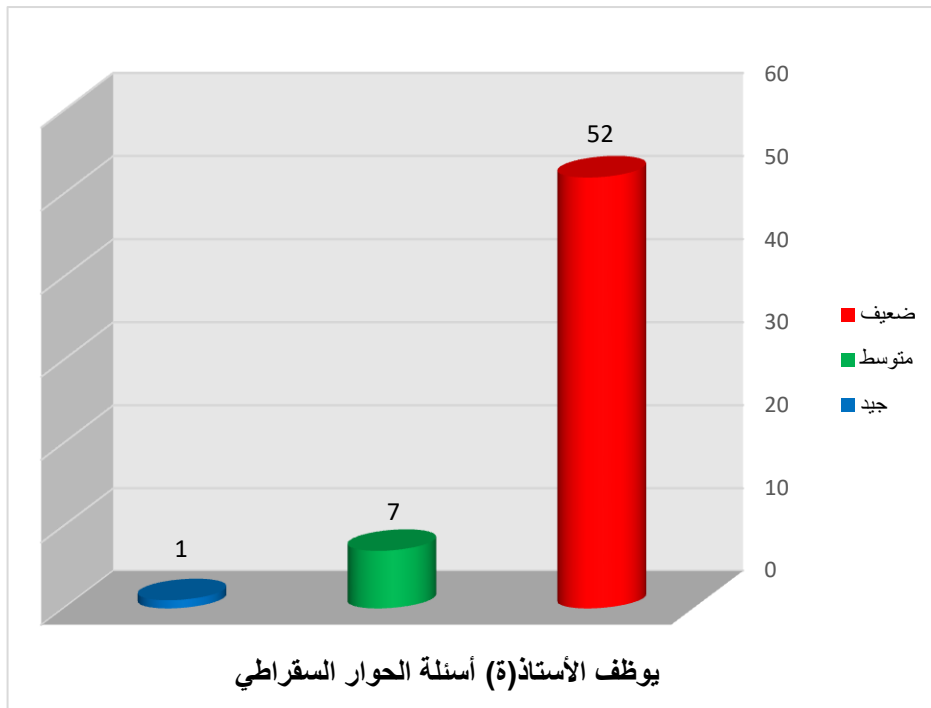
هذه الخلاصة، تغيد أن نسبة كبيرة (93.3 في المئة) من الأساتذة/ات لا يسألون المتعلم(ة) عن مصادر معلوماته وأفكاره، بمعنى، أنهم لا يطالبونهم بأدلة على أفكارهم، وهذا وإن كان له أثر سلبي على تدريبهم على المحاجة، إلا أن ذلك لا يؤثر على نتائج البحث، ما دام لا يدخل ضمن متغيراته.

10.2.2.2- يوظف الأستاذ(ة) أسئلة الحوار السقراطي:

يوضح الجدول رقم (54) تقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة الحوار السقراطي:

الجدول رقم (54): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة الحوار السقراطي

يوظف الأستاذ(ة) أسئلة الحوار السقراطي	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	52	%86.7
متوسط	7	%11.7
جيد	1	%1.7
عدد أفراد العينة	60	%100



الشكل رقم (34) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة الحوار السقراطي

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أسئلة الحوار

السقراطي

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة "توظيف الأستاذ(ة) أسئلة الحوار السقراطي"، إلى ما يلي:

- ✓ 86.7 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة الحوار السقراطي بشكل ضعيف؛
- ✓ 11.7 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة الحوار السقراطي بشكل متوسط؛
- ✓ وبالتالي، 98.4 في المئة من عينة البحث يوظفون أسئلة الحوار السقراطي بشكل من متوسط إلى ضعيف.

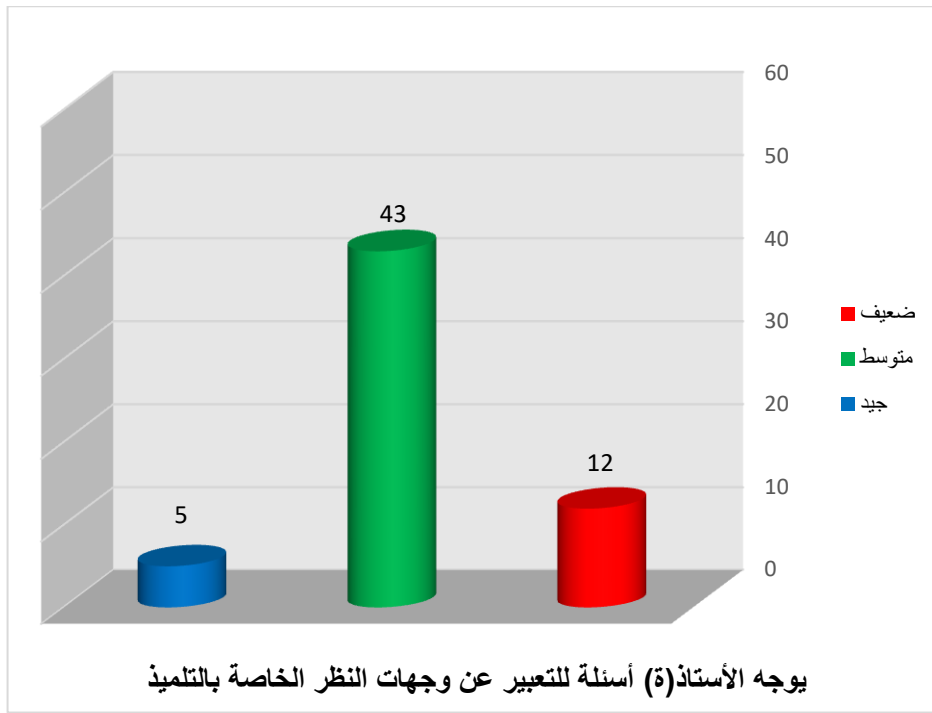
هذه الخلاصة تفيد أن نسبة كبيرة (98.4 في المئة) من الأساتذة/ات لا يوظفون أسئلة الحوار السقراطي، وهي النتيجة التي توافق نتيجة الفقرات السابقة التي ترصد حضور السؤال السقراطي في الدرس الفلسفي، وبالتالي تخدم أيضا التأكيد على صحة وصلاحيّة الفرضية الإجرائية السادسة لهذا البحث؛ (كلما كانت أسئلة الأستاذ(ة) تتوفر عند المتعلم(ة) الإجابة عنها، وتلفت انتباهه لمعلومات لم يركز عليها، وتجعله يعيد تقييم استنتاجاته، كان ذلك مؤشرا على حضور نموذج الحوار السقراطي في الدرس الفلسفي). مادام الباحث المكلف بتطبيق أداة شبكة الملاحظة، له علم مسبق بمحددات السؤال السقراطي الثلاثة، والتي بنى حكمه بغياب السؤال السقراطي في الدرس لدي العينة، على هذه المعطيات.

11.2.2.2- يوجه الأستاذ(ة) أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ:

يوضح الجدول رقم (55) تقديرات توجيه الأستاذ(ة) أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ:

الجدول رقم (55): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توجيه الأستاذ(ة) أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ

يوجه الأستاذ(ة) أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	12	20.0%
متوسط	43	71.7%
جيد	5	8.3%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (35) : التوزيع التكراري لتقديرات توجيه الأستاذ(ة) أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ(ة)

✚ مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توجيه الأستاذ(ة) أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ(ة)

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " توجيه الأستاذ(ة) أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ(ة)"، إلى ما يلي:

✓ 71.7 في المئة من عينة البحث يوجهون أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ(ة) بشكل متوسط؛

✓ 20 في المئة من عينة البحث يوجهون أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ(ة) بشكل ضعيف؛

✓ وبالتالي، 98.4 في المئة من عينة البحث يوجهون أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ(ة) بشكل من متوسط إلى ضعيف.

هذه الخلاصة تفيد أن نسبة كبيرة (98.4 في المئة) من الأساتذة/ات لا يستحضرون وجهات النظر الخاصة بالمتعلمين/ات، من خلال طرح أسئلة في ذلك، وعليه، لا يستطيع المتعلم(ة) إبداء رأيه، أو طرح موقفه حول موضوع الحوار؛ وهو ما لا يستقيم وقواعد التواصل، التي لا تقبل إقصاء أي طرف من أطراف

الحوار من طرح أفكاره للنقاش. وبالتالي، لا يمكن أن نقر بجودة هذه العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرس، ما دام هذا الأخير لا يجد الفرصة لإبداء رأيه، والتفاعل مع محاوره (الأستاذ(ة))، وبهذا تتأكد جزئياً صحة وصلاحيّة الفرضية الإجرائية الثالثة لهذا البحث؛ (كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين).

3.2.2- المحور الخاص بالدرس الفلسفي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالدرس الفلسفي وعددها (4) فقرات، كما تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (56): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالدرس الفلسفي مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير العام
1	1	يلتزم الأستاذ(ة) بموضوع الدرس وأهداف الحصة	2.350	0.547	جيد
2	4	يسمح الأستاذ(ة) للتلاميذ/ ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس	2.167	0.806	متوسط
3	2	يوظف الأستاذ(ة) أمثلة وامتدادات موضوع الدرس في الواقع	1.817	0.770	متوسط
4	3	ينطلق الأستاذ(ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة	1.433	0.698	ضعيف
المتوسط الحسابي وانحرافه المعياري للمحور ككل			1.942	0.640	متوسط

 تحليل عام لنتائج تفريغ معطيات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالدرس الفلسفي

يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفريغ معطيات المبحوثين المتعلقة بشبكة الملاحظة عبر الجدول رقم (56) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الخاص بالدرس الفلسفي قد تراوحت بين (1.433 – 2.350)، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (1) والتي تنص على " يلتزم الأستاذ(ة) بموضوع الدرس وأهداف الحصة" بمتوسط حسابي بلغ (2.350) وانحراف معياري مقداره (0.547) وبتقدير عام جيد. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (4) والتي تنص على " يسمح الأستاذ(ة) للتلاميذ/

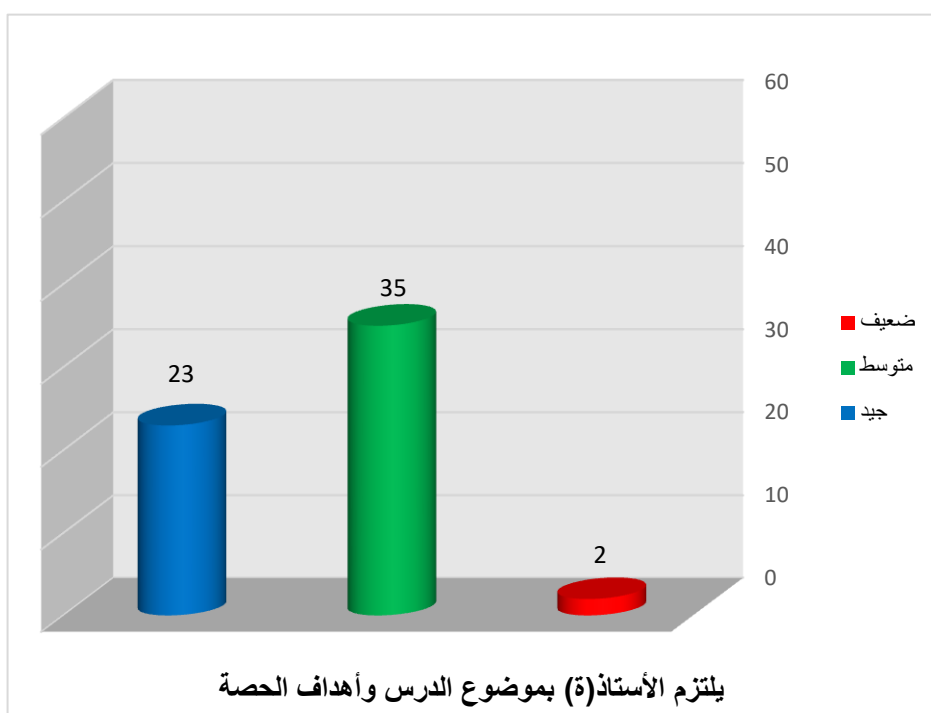
ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس" بمتوسط حسابي بلغ (2.167) وانحراف معياري مقداره (0.806) وبتقدير عام متوسط. أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " ينطلق الأستاذ(ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة" بمتوسط حسابي بلغ (1.433) وانحراف معياري مقداره (0.698) وبتقدير عام ضعيف. أما المتوسط الحسابي للمحور الخاص بالدرس الفلسفي ككل فقد بلغ (1.942) بانحراف معياري مقداره (0.640) وبتقدير عام متوسط. وفيما يلي عرض لتقديرات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بالدرس الفلسفي بالتفصيل:

1.3.2.2- يلتزم الأستاذ(ة) بموضوع الدرس وأهداف الحصة:

يوضح الجدول رقم (57) تقديرات التزام الأستاذ(ة) بموضوع الدرس وأهداف الحصة:

الجدول رقم (57): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات التزام الأستاذ(ة) بموضوع الدرس وأهداف الحصة

يلتزم الأستاذ(ة) بموضوع الدرس وأهداف الحصة	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	2	3.3%
متوسط	35	58.3%
جيد	23	38.3%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (36) : التوزيع التكراري لتقديرات التزام الأستاذ(ة) بموضوع الدرس وأهداف الحصة

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات التزام الأستاذ(ة) بموضوع الدرس

وأهداف الحصة

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " التزام الأستاذ(ة) بموضوع الدرس وأهداف الحصة"، إلى ما يلي:

- ✓ 58.3 في المئة من عينة البحث يلتزمون بموضوع الدرس وأهداف الحصة بشكل متوسط؛
- ✓ 38.3 في المئة من عينة البحث يلتزمون بموضوع الدرس وأهداف الحصة بشكل جيد؛
- ✓ وبالتالي، 96.6 في المئة من عينة البحث يلتزمون بموضوع الدرس وأهداف الحصة بشكل من متوسط إلى جيد.

خلاصة هذه الفقرة تفيد أن نسبة كبيرة (96.6 في المئة) من الأساتذة/ات يلتزمون بموضوع وأهداف الحصة، ولا تشكل هذه المعطيات أثرا على نتائج البحث، ما دامت لا علاقة لها بمتغيرات هذا البحث.

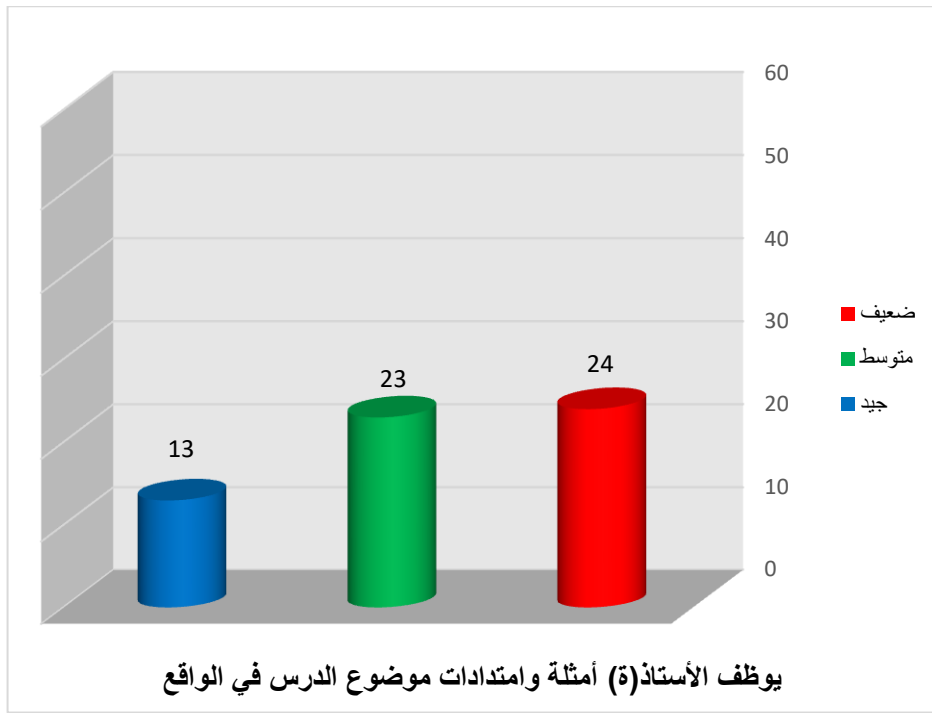
2.3.2.2- يوظف الأستاذ(ة) أمثلة وامتدادات موضوع الدرس في الواقع:

يوضح الجدول رقم (58) تقديرات توظيف الأستاذ(ة) أمثلة وامتدادات موضوع الدرس في الواقع:

الجدول رقم (58): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أمثلة وامتدادات موضوع الدرس

في الواقع

يوظف الأستاذ(ة) أمثلة وامتدادات موضوع الدرس في الواقع	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	24	40.0%
متوسط	23	38.3%
جيد	13	21.7%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (37) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أمثلة وامتدادات موضوع الدرس في الواقع

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) أمثلة وامتدادات موضوع الدرس في الواقع

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " توظيف الأستاذ(ة) أمثلة وامتدادات موضوع الدرس في الواقع"، إلى ما يلي:

- ✓ 40 في المئة من عينة البحث يوظفون أمثلة وامتدادات موضوع الدرس في الواقع بشكل ضعيف؛
- ✓ 38.3 في المئة من عينة البحث يوظفون أمثلة وامتدادات موضوع الدرس في الواقع بشكل متوسط؛
- ✓ وبالتالي، 78.3 في المئة من عينة البحث يوظفون أمثلة وامتدادات موضوع الدرس في الواقع بشكل من متوسط إلى ضعيف.

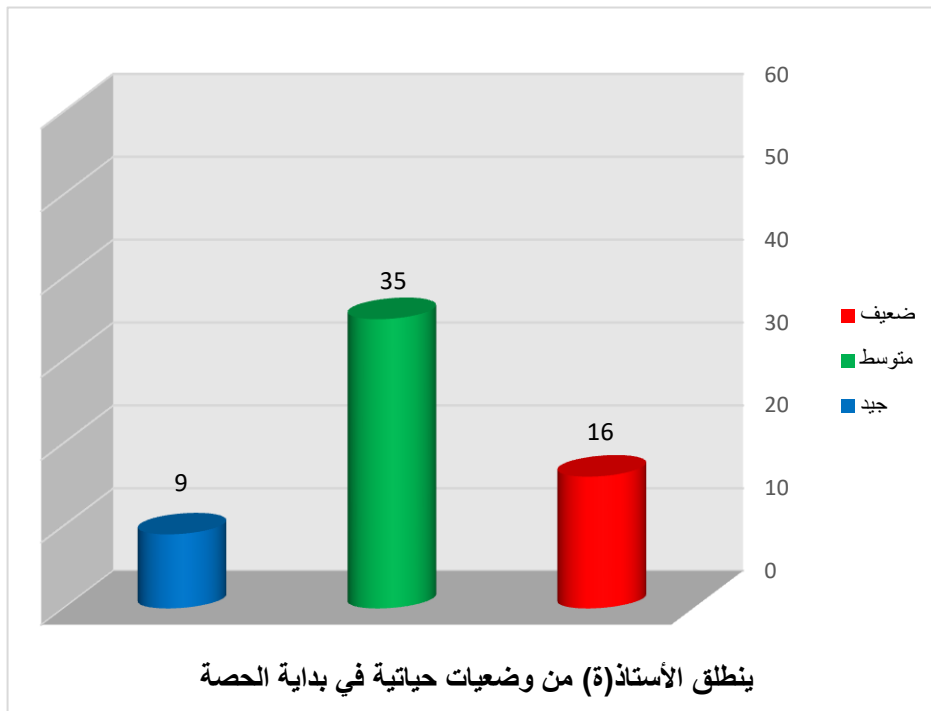
هذه الخلاصة تفيد أن نسبة كبيرة (78.3 في المئة) من الأساتذة/ات لا يوظفون أمثلة وامتدادات الدرس في الواقع بشكل جيد، ورغم أن اعتماد أمثلة وامتدادات الواقع في موضوع الدرس، يتيح للمتعلمين/ات الارتباط أكثر بموضوع الحصة، من خلال التنبيه لتجليات المفهوم موضوع الدرس وإشكالاته في المعيش اليومي. إلا أن هذا المعطى لم يدرج في متغيرات البحث، وبالتالي لن يكون له تأثير إحصائي على نتائج هذا البحث.

3.3.2.2- ينطلق الأستاذ(ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة:

يوضح الجدول رقم (59) تقديرات انطلاق الأستاذ(ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة:

الجدول رقم (59): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات انطلاق الأستاذ(ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة

ينطلق الأستاذ(ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	41	%68.3
متوسط	12	%20.0
جيد	7	%11.7
عدد أفراد العينة	60	%100



الشكل رقم (38) : التوزيع التكراري لتقديرات انطلاق الأستاذ(ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات انطلاق الأستاذ(ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " انطلاق الأستاذ(ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة"، إلى ما يلي:

- ✓ 68.3 في المئة من عينة البحث ينطلقون من وضعيات حياتية في بداية الحصة بشكل ضعيف؛
- ✓ 20 في المئة من عينة البحث ينطلقون من وضعيات حياتية في بداية الحصة بشكل متوسط؛
- ✓ وبالتالي، 88.3 في المئة من عينة البحث ينطلقون من وضعيات حياتية في بداية الحصة بشكل من متوسط إلى ضعيف.

يلاحظ من خلال هذه الخلاصة، أن 68.3 في المئة من عينة البحث لا ينطلقون في بداية الحصة من وضعيات حياتية، باعتبارها وضعيات انطلاق أساسية لجلب انتباه المتعلمين/ات لموضوع الحصة، وليدركوا امتداد هذه المفاهيم الفلسفية في الواقع؛ سواء المعيشي، أو المعرفي عموماً، وهو العنصر الذي تؤكد عليه مجموعة من التوجيهات الرسمية للمادة، في الوثائق التربوية، وكذلك في الكتب المقررة؛ حيث نجد قبل وعقب كل درس/ مفهوم، وفي إطار وضعية الانطلاق (قبل الدرس)، والأنشطة البحثية (بعد الدرس)، إشارة لهذه الامتدادات.¹ والتي تشكل أحد عناصر الفرضية الإجرائية السابعة في هذا البحث، وبالتالي فإن عدم اعتماد مدرسي/ات عينة البحث على هذه الامتدادات في الدرس الفلسفي، يوضح القصور، أو ضعف الاطلاع على ما استجد في الأطر النظرية المرجعية للدرس الفلسفي، وأيضاً نقص أجراً التوجيهات الرسمية المؤطرة لهذا الدرس، فتتأكد بذلك صلاحية فرضية البحث التي نقول: (كلما وظف المدرس (ة) الامتدادات في الدرس الفلسفي، كان ذلك مؤشراً على تحديث الأطر النظرية للدرس الفلسفي). وسيأتي الحديث بتفصيل عن هذه النقطة بالذات، في المناقشة العامة لأداة "شبكة الملاحظة" في الباب المخصص لذلك.

1- أمثلة:

- في كتاب "في رحاب الفلسفة" للجزوع المشتركة الأدبية والعلمية؛ ينطلق كل محور من محاور الدرس بوضعية مشكلة، بعنوان "صوفيا ويقظان و.... (موضوع المحور)"، وعقب كل محور، نجد مطلباً بعنوان "أنشطة البحث" يطالب فيه المتعلمون/ات ببحث حول امتدادات موضوع المحور في مختلف مجالات المعرفة والحياة عموماً.
- في كتاب "في رحاب الفلسفة" للأولى باكوريا؛ ينطلق كل مفهوم بعد التعرض لإشكالاته، من وضعية مشكلة مقتبسة من كتابات أدبية، أو نقدية فنية، تتذلل بأسئلة إشكالية تبين علاقة هذه الامتدادات بالمفهوم موضوع الدرس، وعقب كل مفهوم نجد مطلباً بعنوان "أناقش الأطروحات في امتداداتها/ نوعية الامتداد:" ضمن مرحلة التمرس بالكتابة والبحث؛ وفيه يكون المتعلم (ة) مطالباً ببحث علاقة المفهوم بموضوع الامتداد.
- في كتاب "في رحاب الفلسفة" للأولى باكوريا؛ نجد في بداية كل مجزوءة (مجال إشكالي)، تحديداً للقدرة المستهدفة في هذه المجزوءة؛ وضمنها واحدة تؤكد على (تحليل مفاهيم ... في سياقاتها النظرية الفلسفية، وفهم ترابطاتها وتقاطعاتها، رهاناتها وامتداداتها)، ثم وضعية مشكلة كمقطع من إنتاج أدبي أو فني... كما نجد عقب كل مفهوم مطلباً في صفحة كاملة غالباً؛ بعنوان "أبحث في امتداد"، كما نجد أيضاً قبل وأثناء وعقب كل مجزوءة مجموعة من الوسائل تؤكد التوجيهات المنهجية في بداية الكتاب على ضرورة التوصل بها للتمرس بالكتابة الفلسفية والبحث في الامتدادات؛ ومن هذه الوسائل (أعلام، معالم تاريخية، مراجع، معجم الأعلام...).

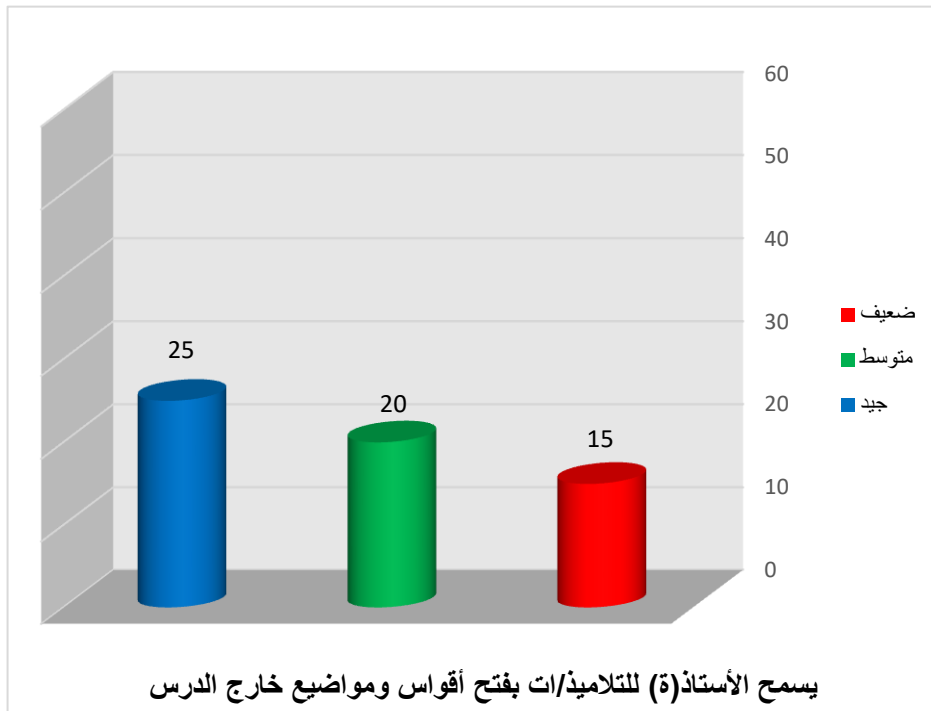
4.3.2.2 - يسمح الأستاذ(ة) للتلاميذ/ ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس:

يوضح الجدول رقم (60) تقديرات سماح الأستاذ(ة) للتلاميذ/ ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس:

الجدول رقم (60): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات سماح الأستاذ(ة) للتلاميذ/ ات بفتح أقواس ومواضيع

خارج الدرس

يسمح الأستاذ(ة) للتلاميذ/ ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	15	%25.0
متوسط	20	%33.3
جيد	25	%41.7
عدد أفراد العينة	60	%100



الشكل رقم (39) : التوزيع التكراري لتقديرات سماح الأستاذ(ة) للتلاميذ/ ات بفتح أقواس ومواضيع خارج

الدرس

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات سماح الأستاذ(ة) للتلاميذ/ ات بفتح

أقواس ومواضيع خارج الدرس

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة "سماح الأستاذ(ة) للتلاميذ/ ات بفتح أقواس ومواضيع خارج

الدرس"، إلى ما يلي:

✓ 41.7 في المئة من عينة البحث يسمحون للتلاميذ/ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس بشكل جيد؛
 ✓ 33.3 في المئة من عينة البحث يسمحون للتلاميذ/ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس بشكل متوسط؛

✓ 25 في المئة من عينة البحث يسمحون للتلاميذ/ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس بشكل ضعيف؛
 ✓ وبالتالي، 58.3 في المئة من عينة البحث يسمحون للتلاميذ/ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس بشكل من متوسط إلى ضعيف.

هذه الخلاصة تفيد، بأنه، إذا كانت نسبة (41.7 في المئة) من الأساتذة/ات يسمحون بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس بشكل جيد؛ وهي نسبة غير كافية، فإن ما مجموعه (58.3 في المئة) من عينة البحث يسمحون بذلك بشكل من متوسط إلى ضعيف، وهو الأمر الذي يجعلنا نربط هذا المعطى بما سبقه في فقرة "ينطلق الأستاذ(ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة"، لنقول بأن المعطيين يؤكدان عدم اعتماد الامتدادات في الدرس الفلسفي، لأن فتح أقواس داخل الدرس، لا يعني الخروج التام عن موضوع الدرس، وإنما يفيد أن هناك أسئلة من خارج الدرس تشغل بال المتعلم(ة)، وبالتالي فهذه المعطيات تؤكد أيضاً صحة وصلاحيّة إحدى فرضيات هذا البحث التي نقول: (كلما وظف المدرس(ة) الامتدادات في الدرس الفلسفي، كان ذلك مؤشراً على تحديث الأطر النظرية للدرس الفلسفي).

4.2.2- المحور الخاص بعملية التواصل:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بعملية التواصل وعددها (4) فقرات، كما تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (61): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بعملية التواصل مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير العام
1	2	يوظف الأستاذ(ة) حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحوارى ذلك	2.367	0.758	جيد
2	4	يوظف الأستاذ حركات وملامح الوجه	1.933	0.548	متوسط
3	1	ينصت الأستاذ(ة) لكل تلميذ/ة حين المحاجة على موقفه/ها	1.817	0.725	متوسط
4	3	يوظف الأستاذ الإيماء الجسدي في التواصل	1.400	0.558	ضعيف
المتوسط الحسابي وانحرافه المعياري للمحور ككل			1.879	0.572	متوسط

📊 تحليل عام لنتائج تفريغ معطيات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بعملية التواصل

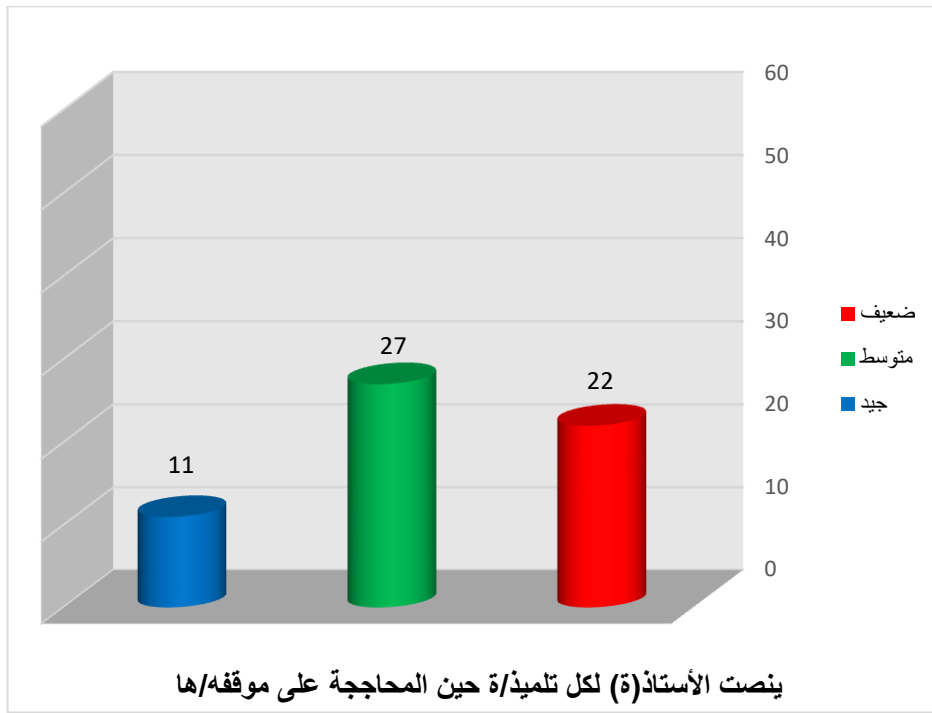
يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفريغ معطيات المبحوثين المتعلقة بشبكة الملاحظة عبر الجدول رقم (61) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الخاص بعملية التواصل قد تراوحت بين (2.367-1.400)، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (2) والتي تنص على "يوظف الأستاذ(ة) حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحوارى ذلك" بمتوسط حسابى بلغ (2.367) وانحراف معياري مقداره (0.758) وبتقدير عام جيد. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (4) والتي تنص على "يوظف الأستاذ حركات وملامح الوجه" بمتوسط حسابى بلغ (1.933) وانحراف معياري مقداره (0.548) وبتقدير عام متوسط. أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "يوظف الأستاذ الإيماء الجسدي في التواصل" بمتوسط حسابى بلغ (1.400) وانحراف معياري مقداره (0.558) وبتقدير عام ضعيف. أما المتوسط الحسابي للمحور الخاص بعملية التواصل ككل فقد بلغ (1.879) بانحراف معياري مقداره (0.572) وبتقدير عام متوسط. وفيما يلي عرض لتقديرات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بعملية التواصل بالتفصيل:

1.4.2.2- ينصت الأستاذ(ة) لكل تلميذ/ة حين المحاجة على موقفه/ها:

يوضح الجدول رقم (62) تقديرات انصات الأستاذ(ة) لكل تلميذ/ة حين المحاجة على موقفه/ها:

الجدول رقم (62): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات انصات الأستاذ(ة) لكل تلميذ/ة حين المحاجة على موقفه/ها

النسبة المئوية	التكرار	ينصت الأستاذ(ة) لكل تلميذ/ة حين المحاجة على موقفه/ها
36.7%	22	ضعيف
45.0%	27	متوسط
18.3%	11	جيد
100%	60	عدد أفراد العينة



الشكل رقم (40) : التوزيع التكراري لتقديرات إنصات الأستاذ(ة) لكل تلميذ/ة حين الحاجة على موقفه/ها

✚ مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات إنصات الأستاذ(ة) لكل تلميذ(ة) حين الحاجة على موقفه/ها

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " إنصات الأستاذ(ة) لكل تلميذ(ة) حين الحاجة على موقفه/ها"، إلى ما يلي:

- ✓ 45 في المئة من عينة البحث ينصتون لكل تلميذ(ة) حين الحاجة على موقفه/ها بشكل متوسط؛
- ✓ 36.7 في المئة من عينة البحث ينصتون لكل تلميذ(ة) حين الحاجة على موقفه/ها بشكل ضعيف؛
- ✓ وبالتالي، 81.7 في المئة من عينة البحث ينصتون لكل تلميذ(ة) حين الحاجة على موقفه/ها بشكل من متوسط إلى ضعيف.

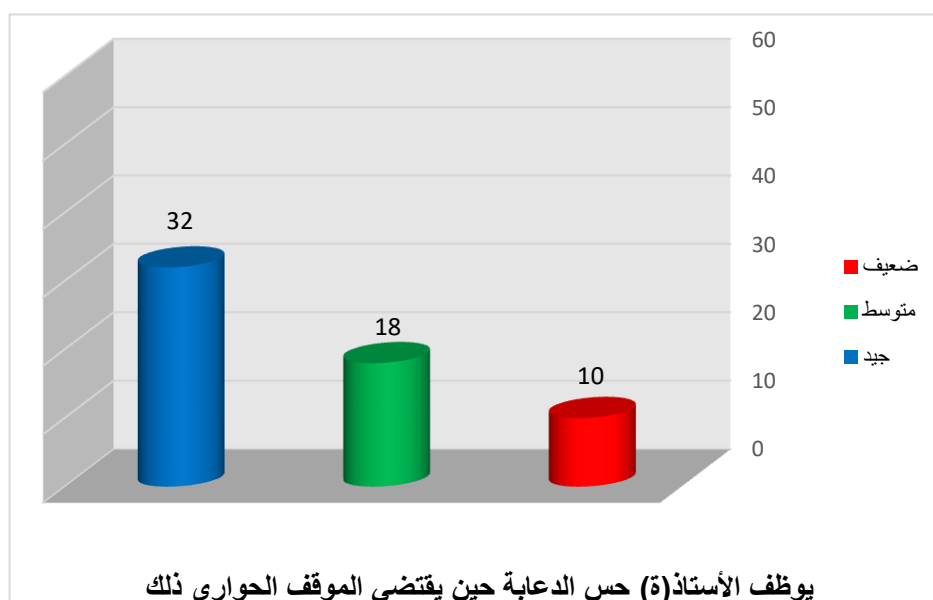
تفيد هذه الخلاصة أن نسبة كبيرة (81.7 في المئة) من الأساتذة/ات لا ينصتون لكل تلميذ حين الحاجة على موقفه/ها بشكل جيد، وهو الأمر الذي يفيد عدم احترام قواعد التواصل، وبشكل خاص الإنصات للمحاور، وبالتالي نسجل نقص جودة العلاقة التواصلية بين المدرس(ة) والمدرسة(ة)، حسب الفرضية الإجرائية لهذا البحث، التي تقول (كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين).

2.4.2.2- يوظف الأستاذ(ة) حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحواري ذلك:

يوضح الجدول رقم (63) تقديرات توظيف الأستاذ(ة) حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحواري ذلك:

الجدول رقم (63): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحواري ذلك

يوظف الأستاذ(ة) حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحواري ذلك	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	10	16.7%
متوسط	18	30.0%
جيد	32	53.3%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (41) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحواري ذلك

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحواري ذلك

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " توظيف الأستاذ(ة) حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحواري ذلك "، إلى ما يلي:

✓ 53.3 في المئة من عينة البحث يوظفون حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحواري ذلك، بشكل جيد؛

✓ 30 في المئة من عينة البحث يوظفون حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحواري ذلك، بشكل متوسط؛
 ✓ وبالتالي، 83.3 في المئة من عينة البحث يوظفون حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحواري ذلك،
 بشكل من متوسط إلى جيد.

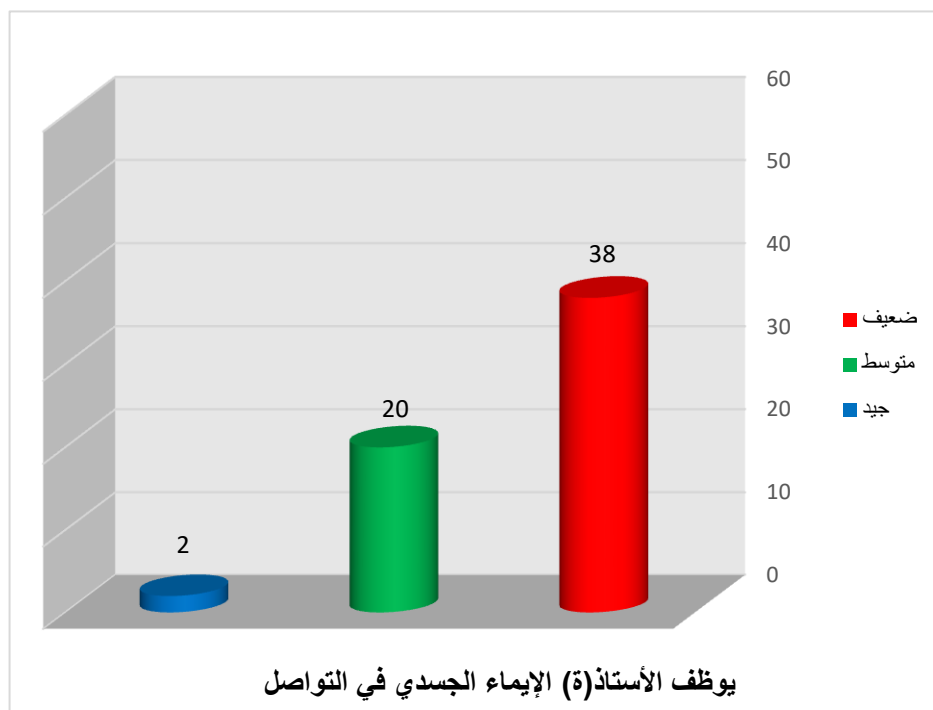
تفيد هذه الخلاصة أن نسبة كبيرة (83.3 في المئة) من الأساتذة/ات يوظفون حس الدعابة أثناء الحوار في
 الدرس الفلسفي، وبما أن هذه الفقرة لا ترتبط بمتغيرات البحث، فإن معطياتها لا تشكل أثراً على نتائج هذا
 البحث.

3.4.2.2- يوظف الأستاذ(ة) الإيماء الجسدي في التواصل:

يوضح الجدول رقم (64) تقديرات توظيف الأستاذ(ة) الإيماء الجسدي في التواصل:

الجدول رقم (64): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) الإيماء الجسدي في التواصل

يوظف الأستاذ(ة) الإيماء الجسدي في التواصل	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	38	63.3%
متوسط	20	33.3%
جيد	2	3.3%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (42) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) الإيماء الجسدي في التواصل

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) الإيماء الجسدي

في التواصل

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " توظيف الأستاذ(ة) الإيماء الجسدي في التواصل"، إلى ما يلي:

✓ 63.3 في المئة من عينة البحث يوظفون الإيماء الجسدي في التواصل، بشكل ضعيف؛

✓ 33.3 في المئة من عينة البحث يوظفون الإيماء الجسدي في التواصل، بشكل متوسط؛

✓ وبالتالي، 96.6 في المئة من عينة البحث يوظفون الإيماء الجسدي في التواصل، بشكل من متوسط إلى ضعيف.

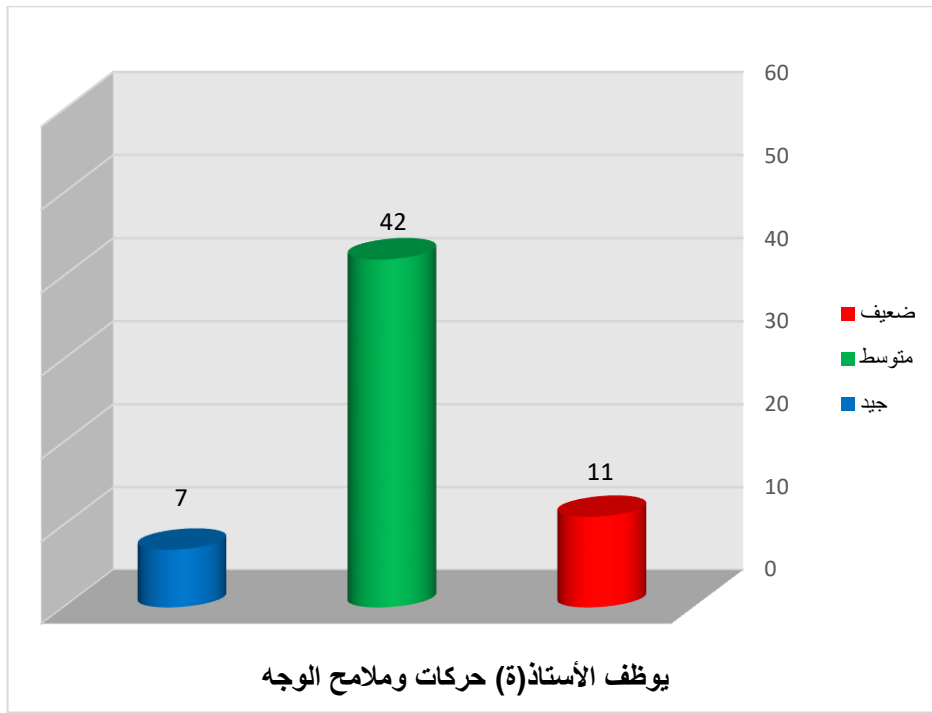
تفيد هذه الخلاصة أن نسبة كبيرة (96.6 في المئة) من الأساتذة/ات لا يوظفون الإيماء الجسدي في التواصل أثناء الحوار في الدرس الفلسفي، بشكل جيد، وبما أن الإيماء الجسدي يندرج ضمن إطار ذلك التواصل غير اللفظي، والذي يشكل أحد قواعد التواصل عموماً، فإن غيابه أو ضعفه يؤثر على جودة العلاقة التواصلية، وهو ما يؤكد صحة وصلاحيّة الفرضية الإجرائية لهذا البحث، التي تقول (كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين).

4.4.2.2 - يوظف الأستاذ(ة) حركات وملامح الوجه:

يوضح الجدول رقم (65) تقديرات توظيف الأستاذ(ة) حركات وملامح الوجه:

الجدول رقم (65): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) حركات وملامح الوجه

يوظف الأستاذ(ة) حركات وملامح الوجه	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	11	18.3%
متوسط	42	70.0%
جيد	7	11.7%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (43) : التوزيع التكراري لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) حركات وملامح الوجه

✚ مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات توظيف الأستاذ(ة) حركات وملامح الوجه

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة "توظيف الأستاذ(ة) حركات وملامح الوجه"، إلى ما يلي:

- ✓ 70 في المئة من عينة البحث يوظفون حركات وملامح الوجه، بشكل متوسط؛
- ✓ 18.3 في المئة من عينة البحث يوظفون حركات وملامح الوجه، بشكل ضعيف؛
- ✓ وبالتالي، 88.3 في المئة من عينة البحث يوظفون حركات وملامح الوجه، بشكل من متوسط إلى ضعيف.

نقيد هذه الخلاصة أن نسبة كبيرة (88.3 في المئة) من الأساتذة/ات لا يوظفون حركات وملامح الوجه أثناء الحوار في الدرس الفلسفي، بشكل جيد، وبما أن حركات وملامح الوجه تدخل في إطار ذلك التواصل غير اللفظي، والذي يشكل أحد قواعد التواصل عموماً، فإن غيابه أو ضعفه يؤثر على جودة العلاقة التواصلية، وهو ما يؤكد صحة وصلاحيّة الفرضية الإجرائية لهذا البحث، التي تقول (كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين).

5.2.2- المحور الخاص بالتلميذ(ة):

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالتلميذ(ة) وعددها (6) فقرات، كما تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (66): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالتلميذ(ة) مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير العام
1	4	يتقبل التلاميذ/ات توجيهات الأستاذ(ة)	2.517	0.536	جيد
2	1	يشارك التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس	1.950	0.219	متوسط
3	2	يتفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ	1.917	0.334	متوسط
4	6	يلتزم التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار	1.883	0.640	متوسط
5	5	يتواصل التلاميذ/ات بلغة فصيحة وسليمة	1.633	0.486	ضعيف
6	3	يتفاعل التلاميذ/ات فيما بينهم/ هن	1.233	0.426	ضعيف
المتوسط الحسابي وانحرافه المعياري للمحور ككل			1.856	0.346	متوسط

 تحليل عام لنتائج تفريغ معطيات المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الخاص بالتلميذ

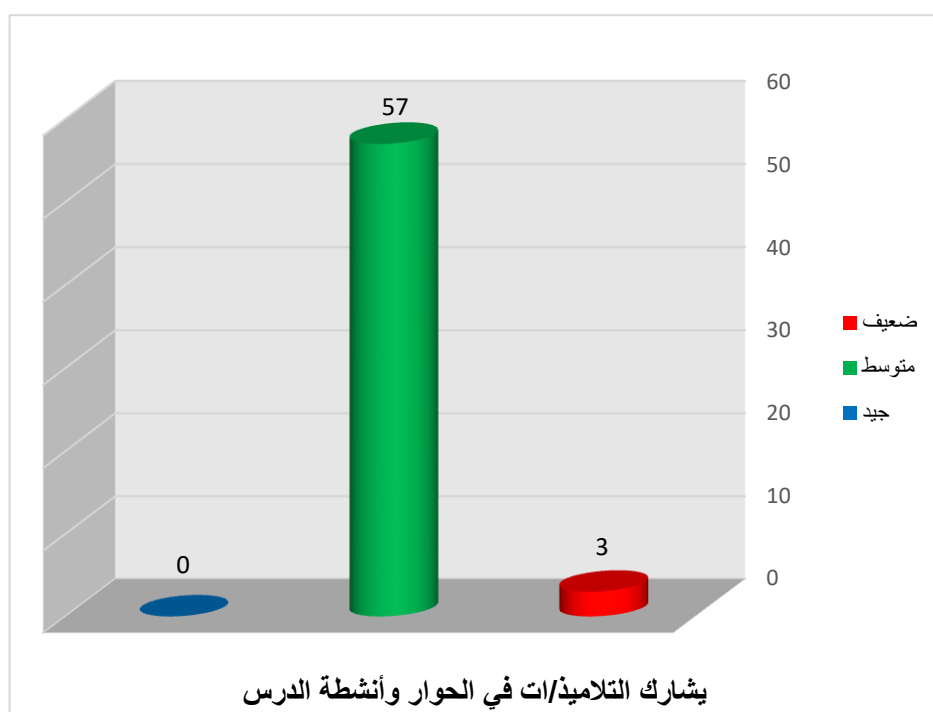
يتضح من خلال القراءة الأولية لنتائج إحصاء وتفريغ معطيات المبحوثين المتعلقة بشبكة الملاحظة عبر الجدول رقم (66) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الخاص بالتلميذ(ة) قد تراوحت بين (2.517- 1.233)، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (4) والتي تنص على " يتقبل التلاميذ/ات توجيهات الأستاذ(ة) " بمتوسط حسابي بلغ (2.517) وانحراف معياري مقداره (0.536) وبتقدير عام جيد. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1) والتي تنص على " يشارك التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس " بمتوسط حسابي بلغ (1.950) وانحراف معياري مقداره (0.219) وبتقدير عام متوسط. أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على " يتفاعل التلاميذ/ات فيما بينهم/ هن " بمتوسط حسابي بلغ (1.233) وانحراف معياري مقداره (0.426) وبتقدير عام ضعيف. أما المتوسط الحسابي للمحور الخاص بالتلميذ(ة) ككل فقد بلغ (1.856) بانحراف معياري مقداره (0.346) وبتقدير عام متوسط. وفيما يلي عرض لتقديرات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بالتلميذ(ة) بالتفصيل:

1.5.2.2- يشارك التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس:

يوضح الجدول رقم (67) تقديرات مشاركة التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس:

الجدول رقم (67): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات مشاركة التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس

يشارك التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	3	%5.0
متوسط	57	%95.0
جيد	0	%0
عدد أفراد العينة	60	%100



الشكل رقم (44) : التوزيع التكراري لتقديرات مشاركة التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات مشاركة التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " مشاركة التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس"، إلى ما يلي:

✓ 95 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يشاركون في الحوار وأنشطة الدرس، بشكل متوسط؛

✓ 5 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يشاركون في الحوار وأنشطة الدرس، بشكل ضعيف؛

✓ وبالتالي، 100 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يشاركون في الحوار وأنشطة الدرس، بشكل من متوسط إلى ضعيف.

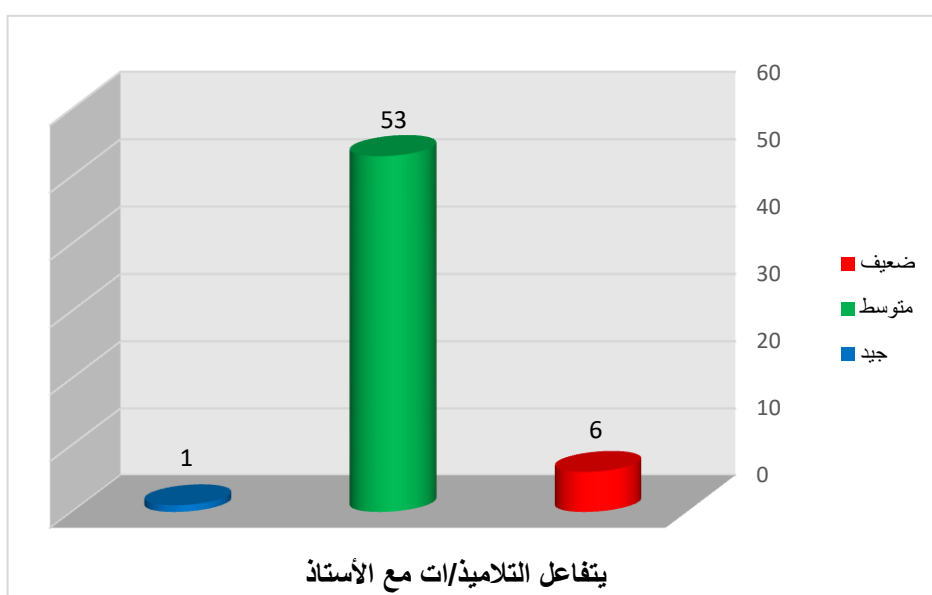
تفيد هذه الخلاصة أن نسبة كبيرة (100 في المئة) من التلاميذ/ات لا يشاركون في الحوار وأنشطة الدرس، في الدرس الفلسفي، بشكل جيد، ولم يسجل الباحث أي حالة (0 في المئة) من مشاركة للتلاميذ/ات بشكل جيد في أحد فصول الدرس الفلسفي التي طبقت فيها أداة البحث (شبكة الملاحظة)، حيث كانت نسب المشاركة في غالبيتها متوسطة بنسبة (95 في المئة)، مما يؤثر على فعالية التواصل، وهو ما يؤكد صحة وصلاحيّة الفرضية الإجرائية لهذا البحث، التي تقول (كلما كان مستوى مشاركة المتدربين في التواصل داخل الدرس الفلسفي مرتفعاً، كان ذلك مؤشراً على فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي).

2.5.2.2- يتفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ:

يوضح الجدول رقم (68) تقديرات تفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ:

الجدول رقم (68): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ

يتفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	6	%10
متوسط	53	%88.3
جيد	1	%1.7
عدد أفراد العينة	60	%100



الشكل رقم (45): التوزيع التكراري لتقديرات تفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ

🌈 مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ(ة)

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة "تفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ(ة)"، إلى ما يلي:

- ✓ 88.3 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يتفاعلون مع الأستاذ(ة)، بشكل متوسط؛
- ✓ 10 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يتفاعلون مع الأستاذ(ة)، بشكل ضعيف؛
- ✓ وبالتالي، 98.3 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يتفاعلون مع الأستاذ(ة)، بشكل من متوسط إلى ضعيف.

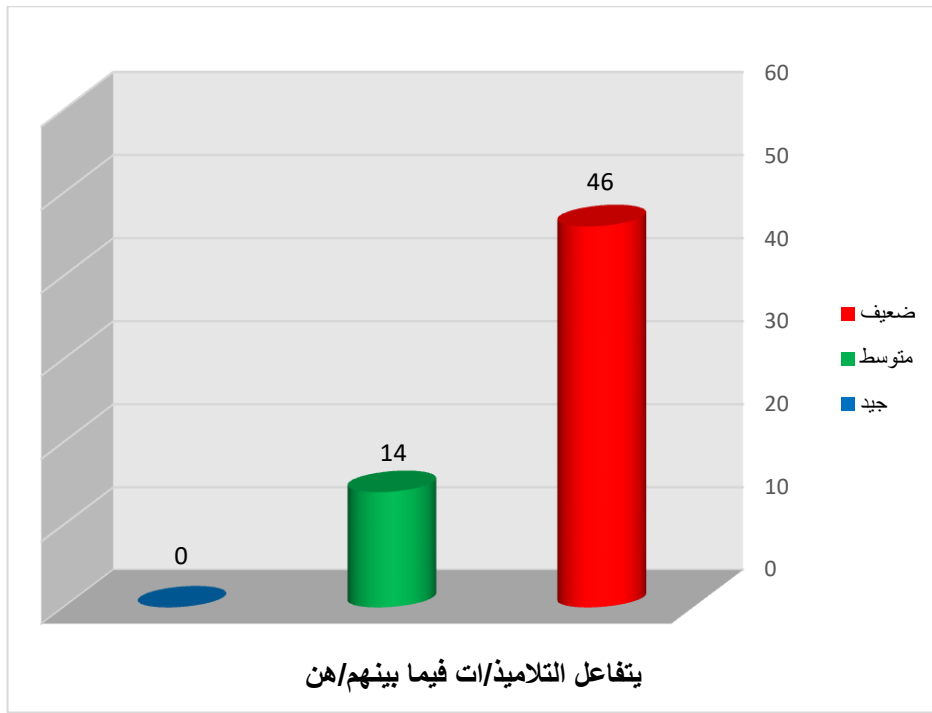
تفيد هذه الخلاصة أن نسبة كبيرة (98.3 في المئة) من التلاميذ/ات لا يتفاعلون مع الأستاذ(ة)، بشكل جيد، مما يؤثر على فعالية التواصل، وهو ما يؤكد صحة وصلاحيّة الفرضية الإجرائية لهذا البحث، التي تقول (كلما كان مستوى مشاركة المتدربين في التواصل داخل الدرس الفلسفي مرتفعاً، كان ذلك مؤشراً على فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي).

3.5.2.2- يتفاعل التلاميذ/ات فيما بينهم/هن:

يوضح الجدول رقم (69) تقديرات تفاعل التلاميذ/ات فيما بينهم/هن:

الجدول رقم (69): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تفاعل التلاميذ/ات فيما بينهم/هن

يتفاعل التلاميذ/ات فيما بينهم/هن	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	46	76.7%
متوسط	14	23.3%
جيد	0	0%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (46) : التوزيع التكراري لتقديرات تفاعل التلاميذ/ات فيما بينهم/هن

✚ مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تفاعل التلاميذ/ات فيما بينهم/هن
 نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة "تفاعل التلاميذ/ات فيما بينهم/هن"، إلى ما يلي:

✓ 76.7 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يتفاعلون فيما بينهم/هن، بشكل ضعيف؛
 ✓ 23.3 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يتفاعلون فيما بينهم/هن، بشكل متوسط؛
 ✓ وبالتالي، 100 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يتفاعلون فيما بينهم/هن، بشكل من متوسط إلى ضعيف.

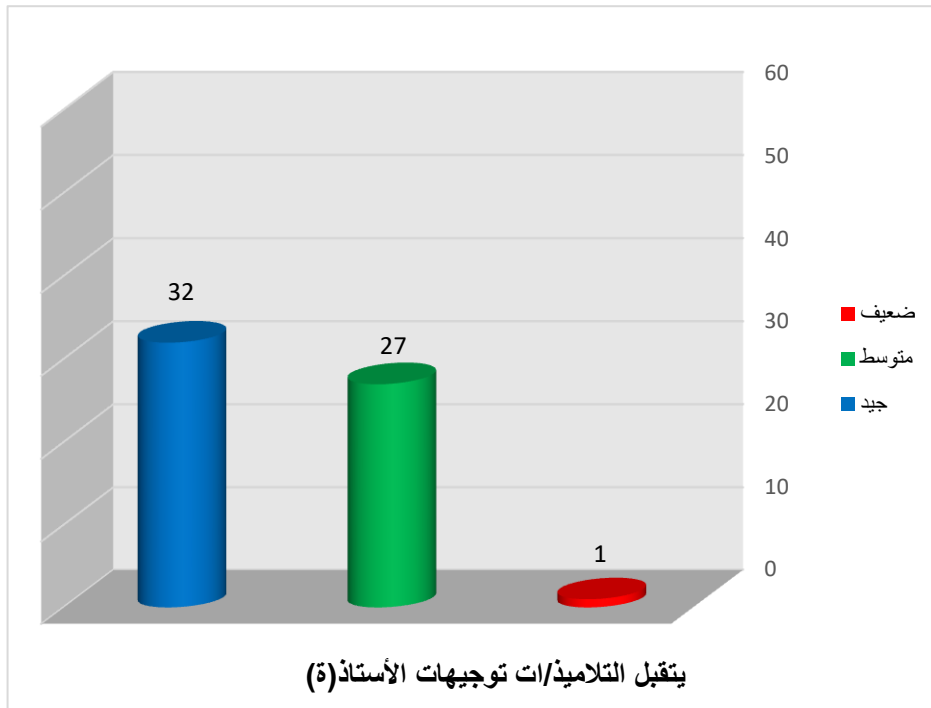
تفيد هذه الخلاصة أن نسبة كبيرة (100 في المئة) من التلاميذ/ات لا يتفاعلون فيما بينهم/هن بشكل جيد، ولم يسجل الباحث أي حالة (0 في المئة) من مشاركة للتلاميذ/ات بشكل جيد في أحد فصول الدرس الفلسفي التي طبقت فيها أداة البحث (شبكة الملاحظة)، حيث كانت نسب المشاركة في غالبيتها ضعيفة بنسبة (76.7 في المئة)، إلى متوسطة بنسبة (23.3 في المئة)، مما يؤثر على فعالية التواصل، وهو ما يؤكد صحة وصلاحيّة الفرضية الإجرائية لهذا البحث، التي تقول (كلما كان مستوى مشاركة المتمدرسين في التواصل داخل الدرس الفلسفي مرتفعاً، كان ذلك مؤشراً على فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي).

4.5.2.2 - يتقبل التلاميذ/ات توجيهات الأستاذ(ة):

يوضح الجدول رقم (70) تقديرات تقبل التلاميذ/ات توجيهات الأستاذ(ة):

الجدول رقم (70): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تقبل التلاميذ/ات توجيهات الأستاذ(ة)

يتقبل التلاميذ/ات توجيهات الأستاذ(ة)	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	1	%1.7
متوسط	27	%45.0
جيد	32	%53.3
عدد أفراد العينة	60	%100



الشكل رقم (47) : التوزيع التكراري لتقديرات تقبل التلاميذ/ات توجيهات الأستاذ(ة)

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تقبل التلاميذ/ات توجيهات الأستاذ(ة)

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " تقبل التلاميذ/ات توجيهات الأستاذ(ة) "، إلى ما يلي:

✓ 53.3 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يتقبلون توجيهات الأستاذ(ة)، بشكل جيد؛

✓ 45 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يتقبلون توجيهات الأستاذ(ة)، بشكل متوسط؛

✓ وبالتالي، 98.3 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يتقبلون توجيهات الأستاذ(ة)، بشكل من متوسط إلى جيد.

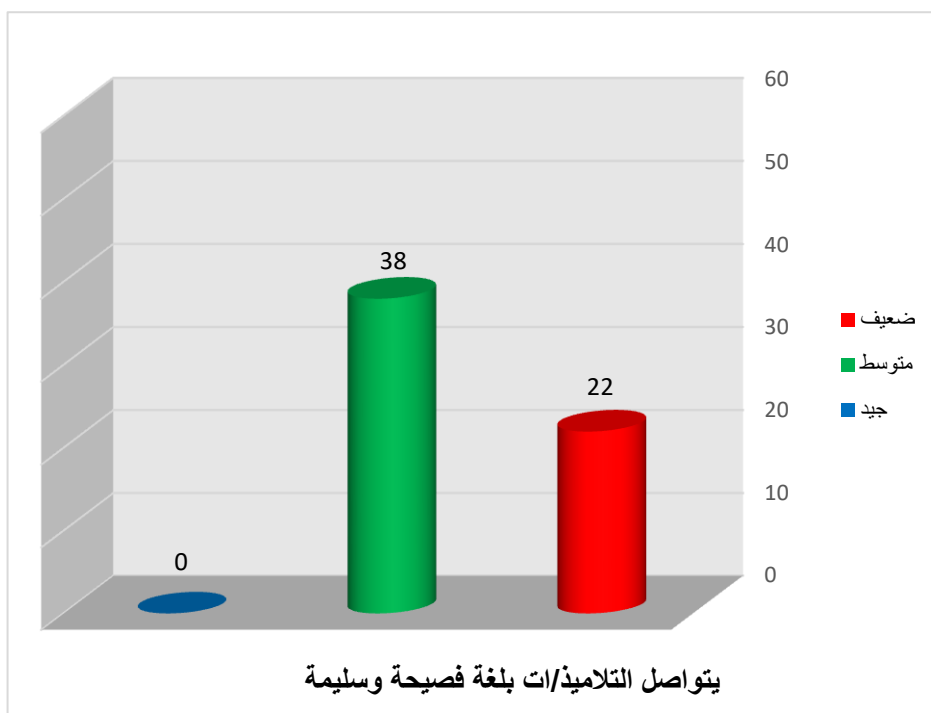
تفيد هذه الخلاصة أن نسبة كبيرة (93.3 في المئة) من التلاميذ/ات يتقبلون توجيهات الأستاذ(ة)، بشكل من متوسط إلى جيد، وهذا المعطى في فقرة شبكة الملاحظة هذه، لا يعتبر ضمن متغيرات البحث، وبالتالي لا يشكل أثرا على نتائج هذا البحث.

6.5.2.2- يتواصل التلاميذ/ات بلغة فصيحة وسليمة:

يوضح الجدول رقم (71) تقديرات تواصل التلاميذ/ات بلغة فصيحة وسليمة:

الجدول رقم (71): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تواصل التلاميذ/ات بلغة فصيحة وسليمة

يتواصل التلاميذ/ات بلغة فصيحة وسليمة	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	22	%36.7
متوسط	38	%63.3
جيد	0	%0
عدد أفراد العينة	60	%100



الشكل رقم (48) : التوزيع التكراري لتقديرات تواصل التلاميذ/ات بلغة فصيحة وسليمة

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات تواصل التلاميذ/ات بلغة فصيحة

وسليمة

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " تواصل التلاميذ/ات بلغة فصيحة وسليمة"، إلى ما يلي:

- ✓ 63.3 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يتواصلون بلغة فصيحة وسليمة، بشكل متوسط؛
- ✓ 36.7 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يتواصلون بلغة فصيحة وسليمة، بشكل ضعيف؛
- ✓ وبالتالي، 100 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يتواصلون بلغة فصيحة وسليمة، بشكل من متوسط إلى ضعيف.

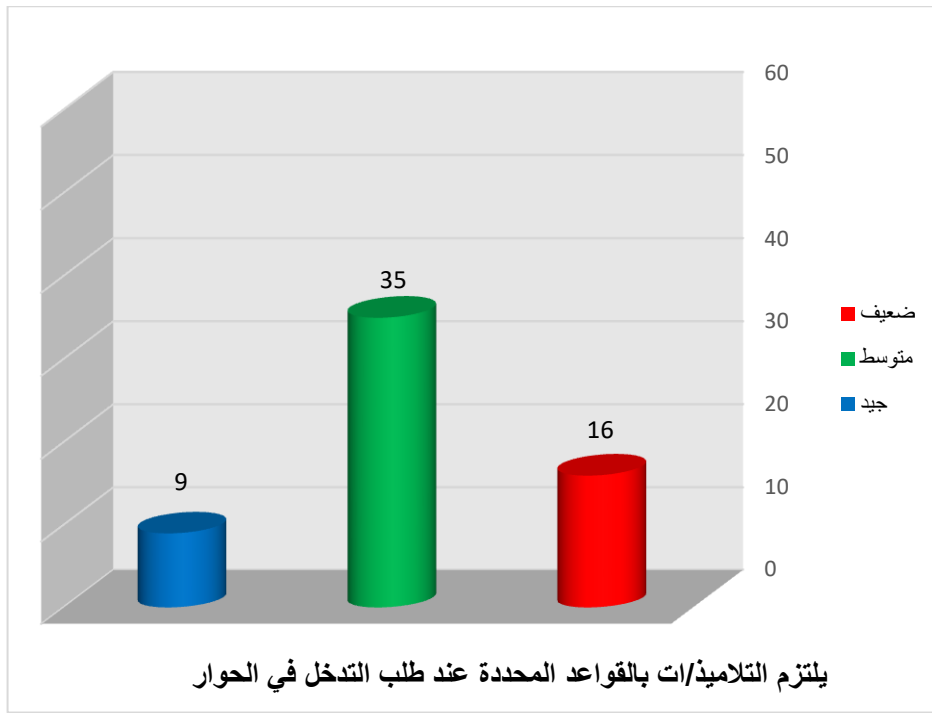
تفيد هذه الخلاصة أن نسبة كبيرة (100 في المئة) من التلاميذ/ات لا يتواصلون بلغة فصيحة وسليمة، بشكل جيد، وهذا المعطى في فقرة شبكة الملاحظة هذه، لا يعتبر ضمن متغيرات البحث، لأن ضعف استعمال اللغة الفصيحة والسليمة عند هذه الفئة، والتلاميذ عموماً، يرجع إلى مسارهم الدراسي، وبالتالي لا يشكل أثراً على نتائج هذا البحث.

7.5.2.2 - يلتزم التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار:

يوضح الجدول رقم (72) تقديرات التزام التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار:

الجدول رقم (72): التوزيع التكراري النسبي لتقديرات التزام التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار

يلتزم التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	16	26.7%
متوسط	35	58.3%
جيد	9	15.0%
عدد أفراد العينة	60	100%



الشكل رقم (49) : التوزيع التكراري لتقديرات التزام التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار

مناقشة نتائج تفريغ معطيات التوزيع التكراري النسبي لتقديرات التزام التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار

نخلص من خلال نتائج تفريغ معطيات فقرة " التزام التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار"، إلى ما يلي:

✓ 58.3 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يلتزمون بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار، بشكل متوسط؛

✓ 26.7 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يلتزمون بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار، بشكل ضعيف؛

✓ وبالتالي، 85 في المئة من عينة البحث من التلاميذ/ات يلتزمون بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار، بشكل من متوسط إلى ضعيف.

تفيد هذه الخلاصة أن نسبة كبيرة (100 في المئة) من التلاميذ/ات لا يلتزمون بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار، بشكل جيد، وبما أن الالتزام بقواعد التدخل في الحوار تدخل في إطار قواعد التواصل عموماً، فإن غياب هذا الالتزام، يؤثر على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتدرسين، وهو ما يؤكد

صحة وصلاحيّة الفرضية الإجرائية لهذا البحث، التي تقول (كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتدريس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتدربين).

الفصل السابع:

مناقشة نتائج البحث

1- مناقشة نتائج الاستمارة

1.1- المحور الخاص بالمعطيات حول المبحوث

تشكل نتائج هذا المحور من الاستمارة، الموسوم بـ "معطيات حول المبحوث" أرضية أساسية للاطلاع على مواصفات عينة البحث، ورغم أن أفراد العينة، موزعين بشكل عشوائي، على مستوى عناصر هذا المحور (السن، الجنس، المستوى العلمي، المستوى المسند، المسالك والشعب المسند، عدد التلاميذ، الوضعية المهنية، سنوات الأقدمية، مجال المؤسسة، ونوع المؤسسة)، إلا أن هذا التوزيع لا يشكل فارقاً في تأثيره على نتائج البحث، مادامت هذه العناصر، لم تؤخذ كمتغيرات مستقلة؛ بمعنى، أن كل أفراد هذه العينة رغم اختلافهم على مستوى هذه العناصر، فكلهم يشكلون الشرط الوحيد في هذا السياق، ألا وهو كونهم أساتذة السلك الثانوي التأهيلي، ممارسون للعمل، في زمن القيام بالبحث، داخل فصول الدرس الفلسفي، بالثانويات التأهيلية التابعة للمديريات الإقليمية (صفرو، والحاجب، ومكناس)، في تراب الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس - مكناس.

2.1- المحور الخاص بالتواصل والأستاذ

توصلنا من خلال مناقشة معطيات هذا المحور، وكخلاصة عامة، إلى النتائج التالية:

✓ 95 في المئة من عينة البحث يفضلون بناء الدرس، مقابل 5 في المئة يعتمدونه جاهزاً؛

✓ 100 في المئة من عينة البحث يستعملون التواصل في الدرس الفلسفي؛

✓ 93.3 في المئة من عينة البحث يعتمدون تواصلاً أفقياً يتبادل فيه أدوار السؤال والجواب كل من المدرس والمتدربين؛

✓ 93.3 في المئة من عينة البحث يعتمدون الإعداد القبلي لأسئلة الدرس.

ومن خلال المناقشة المقارنة لهذه النتائج، يتضح أن أكثر من 93 في المئة من عينة البحث، يعتمدون بناء الدرس، والتواصل الأفقي، والإعداد القبلي. وهو ما يمثل الإجابة بالتأكيد على السؤالين الإجرائيين الأول والثاني لهذا البحث؛ وهو (1) "هل تعطى المعارف داخل الدرس الفلسفي بشكل جاهز أم تبنى؟" (2) "هل هناك تواصل داخل الدرس الفلسفي بين المدرس والمتدرب؟"، بمعنى أن نتائج هذا المحور الخاص بالأستاذ من الاستمارة تؤكد من جانب المدرس أنه يبني الدرس الفلسفي، ويوظف من جهته التواصل في هذا الدرس، مع إعداد القبلي له. لكن هل هو نفس الشيء مع المتدرب والمضامين؛ ذلك ما سنراه من خلال مناقشة نتائج المحاور الموالية.

3.1- المحور الخاص بالتواصل والتلميذ

توصلنا من خلال مناقشة معطيات هذا المحور، وكخلاصة عامة، إلى النتائج التالية:

✓ 93.3 في المئة من التلاميذ لا يشاركون في التواصل؛

✓ 31.6 في المئة من العينة أكدوا أن المشاركة تقتصر على المتفوقين؛

✓ 61.7 في المئة من العينة أكدوا أن المشاركة عشوائية حسب الموضوع؛

✓ 6.7 في المئة من العينة أكدوا أن التلاميذ لا يشاركون في التواصل.

ومن خلال المناقشة المقارنة لهذه النتائج، يتضح أن الغالبية العظمى للتلاميذ لا يشاركون في التواصل؛ وفي هذا جواب بالنفي على أحد أسئلة البحث الإجرائية "هل تعطى الفرصة لكل متعلم في التواصل؟"، وهو ما يؤكد غياب التواصل في العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتعلم، وبالتالي تتأكد الفرضية الثانية للبحث، والتي مفادها "كلما كان هناك تواصل داخل الدرس الفلسفي بين المدرس والمتعلم، كان ذلك مؤشرا على حضور التواصل في العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتعلم"، وعليه، ومادامت مشاركة التلميذ في التواصل متدنية جدا، فلا يمكن أن نقول أن هناك تواصل بيداغوجي داخل الدرس الفلسفي.

4.1- المحور الخاص بالتواصل والمضامين

توصلنا من خلال مناقشة معطيات هذا المحور، وكخلاصة عامة، إلى النتائج التالية:

✓ 91.7 في المئة من عينة البحث يعتمدون الإعداد القبلي أو الجذابة في الدرس الفلسفي؛

✓ 71.7 في المئة من عينة البحث يدرجون الأسئلة في الجذابة.

ومن خلال المناقشة المقارنة لهذه النتائج، يتضح أنها، تحتل قراءتان متعارضتان؛ أولاها إيجابية، تؤثر على حضور الحوار، عبر اعتماد الأسئلة وإعدادها، وثانيها سلبية، تفيد أن الأسئلة المعدة سلفا، من طرف المدرس، يمكنها أن تشكل توجيهها لسير الدرس الفلسفي؛ في مقابل المتعلم الذي يبقى انخرطه في الحوار محصورا في سياق الأسئلة المعدة سلفا، وهذا التفسير، لن يكتمل إلا بمناقشة المعطيات المتعلقة بمحور (التواصل والتلميذ) في علاقته بهذا المحور (التواصل والمضامين)، ضمن المناقشة الكلية لأداة "الاستمارة".

5.1- مناقشة عامة لأداة الاستمارة

يتضح لنا، في مناقشة عامة لكل نتائج الاستمارة، أن خلاصاتها جاءت لتؤكد ثلاث فرضيات إجرائية لهذا البحث؛ وهي كالتالي:

(أ)- الفرضية الإجرائية الأولى: " كلما كانت المعارف داخل الدرس الفلسفي تبنى ولا تعطى جاهزة، كان ذلك مؤشرا على حضور التواصل في بناء معارف الدرس الفلسفي"، وقد تأكد صدق وصلاحيه هذه الفرضية، بناء على نتائج فقرة "ما يفضل الأساتذة في الدرس الفلسفي" من محور "التواصل والأساتذ". وأيضا نتائج فقرة "نوع التواصل المعتمد" من نفس المحور (التواصل والأساتذ). فكلتا الفقرتان تؤكدان أن عينة البحث من الأساتذة يبنون الدرس بدل اعتماده جاهزا، من جهة، ومن جهة ثانية، يوظفون التواصل في هذا الدرس.

(ب)- الفرضية الإجرائية الثانية: " كلما كان هناك تواصل داخل الدرس الفلسفي ما بين المدرس والمتمدرس، كان ذلك مؤشرا على حضور التواصل في العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتمدرس"، وقد تأكد صدق وصلاحيه هذه الفرضية، بناء على نتائج فقرة "نوع التواصل المعتمد" من محور "التواصل والأساتذ"، والتي أكدت أن غالبية عينة البحث من الأساتذة يستعملون ذلك النوع من التواصل الأفقي الذي يفيد تبادل الأدوار بين الأستاذ(ة) والتلميذ(ة) في الحوار داخل الدرس الفلسفي.

(ج)- الفرضية الإجرائية الرابعة: " كلما كان مستوى مشاركة المتدرسين في التواصل داخل الدرس الفلسفي مرتفعاً، كان ذلك مؤشرا على فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي"، وقد تأكد صدق وصلاحيه هذه الفرضية، بناء على نتائج فقرتين "هل تعتمدون الإعداد القبلي لدرس الفلسفة" و"إذا كان جوابكم بنعم، هل تتضمن الجاذبة تحديد الأسئلة؟"، في المحور المتعلق ب "التواصل والمضامين"، والسؤال الأخير؛ أعده الباحث بشكل خاص، كتمويه لخدمة أهداف البحث؛ حيث إن جواب (56) من عينة البحث، بكونهم يعتمدون الإعداد القبلي لأسئلة الدرس، بنسبة (93.3%) العينة؛ والمقارنة بين نتائج التفريغ والتحليل الوصفي لأجوبة المبحوثين على هذين السؤالين، تؤكد أن النقص الكبير الملاحظ في مشاركة التلاميذ، له علاقة بنوع الأسئلة التي كانت معدة سلفا من لدن المدرس، في إطار إعداد المسبق لجاذبة درس الفلسفة؛ وبالتالي يتحقق التفسير الثاني المقدم في آخر سؤال من أسئلة المحور الخاص بالتواصل المضامين، الذي يسائل حضور الأسئلة في الإعداد القبلي للدروس، وهو التأثير السلبي لإعداد الأسئلة على تفاعل المتدرسين، على اعتبار أن انخراطهم في بناء الدرس، عبر محاوراتهم، تتبني أساسا على طرحهم لأسئلة من صميم اهتمامهم، وواقعهم، أو ربما تمثلاتهم للمفهوم موضوع

الدرس. وبناء عليه، يتأكد صدق الفرضية الإجرائية الرابعة لهذا البحث؛ والموسومة بـ "كلما كان مستوى مشاركة المتدرسين في التواصل داخل الدرس الفلسفي مرتفعاً، كان ذلك مؤشراً على فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي"، وفي هذا تأكيد على عدم فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي، حسب عينة البحث، كمتغير تابع، للمتغير المستقل الذي هو مشاركة كل، أو على الأقل أغلبية المتدرسين.

نخلص من هذه المناقشة لنتائج أداة "الاستمارة" أن عينة البحث من الأساتذة توظف التواصل بشكل عام في الدرس الفلسفي، إلا أن مشاركة المتعلمين في هذا التواصل ليست في المستوى المطلوب، كما أن إعداد هذه العينة للجاذبة وتضمينها الأسئلة، يحد من مشاركة المتعلمين، ما دامت مشاركتهم تقتصر على التفاعل مع الأسئلة المعدة سلفاً. وبهذا تتأكد الفرضية العامة لهذا البحث، والتي تؤكد العلاقة القائمة بين حضور التواصل في الدرس الفلسفي كمتغير مستقل، بعملية بناء المعارف كمتغير تابع.

2- مناقشة نتائج شبكة الملاحظة

1.2- محور "الأستاذ"

شكلت نتائج فقرات هذا المحور "الأستاذ" في معظمها تأكيدا على صدق وصلاحيّة فرضية البحث الإجرائية التي تقول: " كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموما؛ كان ذلك مؤشرا على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين"، من خلال العناصر التالية:

- ✓ تعامل بلطف جيد/ يحترم قواعد التواصل عموما؛
- ✓ التوقيع بشكل مناسب داخل الفصل جيد/ نمط التواصل يحترم قواعد التواصل عموما؛
- ✓ تعديل المدرس لتدخلات المتعلمين/ات ضعيف إلى متوسط/ نمط التواصل لا يحترم قواعد التواصل عموما؛
- ✓ تقبل عينة البحث لما يعارضهم من مواقف المتعلمين/ات ضعيف إلى متوسط/ نمط التواصل لا يحترم قواعد التواصل عموما؛
- ✓ بذل جهود لرفع مستواهم ضعيف على متوسط/ نمط التواصل لا يحترم قواعد التواصل عموما؛
- ✓ عدم إعطاء الفرصة للمتعلمين/ات للحديث، وعدم الاستماع إليهم/ن، لا يجعلهم يتعلمون حسن الإنصات/ نمط التواصل لا يحترم قواعد التواصل عموما.

ويمكن التعبير عن هذه المعطيات في علاقتها بالفرضية الإجرائية المعنية من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (73): نتائج مناقشة فقرات محور "الأستاذ" في شبكة الملاحظة

المتغير التابع		المتغير المستقل		
العلاقة التواصلية مدرس/المتمدرس		احترام قواعد التواصل عموما		نمط التواصل
جيدة	غير جيدة	لا يحترم	يحترم	
	X		X	التعامل بلطف
	X		X	التوقيع بشكل مناسب في الفصل
X		X		تعديل التدخلات
X		X		تقبل المواقف المعارضة
X		X		بذل جهود لرفع مستوى المتعلمين
X		X		إعطاء فرصة الحديث، والاستماع

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أن فقرتين فقط (التعامل بلطف/ التمتع بشكل مناسب في الفصل)، تؤكدان احترام قواعد التواصل عموماً من طرف عينة البحث من الأساتذة، ومنه، جودة العلاقة التواصلية بين المدرس(ة) والمتدربين/ات. بينما الأربع فقرات (تعديل التدخلات/ تقبل المواقف المعارضة/ بذل جهود لرفع مستوى المتعلمين/ات/ إعطاء فرصة الحديث، والاستماع للمتدربين/ات)، تؤكد عدم احترام قواعد التواصل عموماً، ومنه، عدم جودة العلاقة التواصلية بين المدرس(ة) والمتدربين/ات. وبالتالي، فهذه المعطيات تؤكد صدق وصلاحيّة الفرضية الإجرائية، التي تقول: (كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتدرب يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتدربين).

2.2- محور "الأسئلة"

شكلت نتائج فقرات هذا المحور "الأسئلة" في معظمها تأكيداً على صدق وصلاحيّة فرضيات البحث الإجرائية الثانية، والخامسة، والسادسة، على الشكل التالي:

أ- الفرضية الإجرائية الثانية: "كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتدرب يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتدربين"، وارتباطاً بهذه الفرضية خلصت نتائج فقرات محور الأسئلة إلى ما يلي:

✓ توجيه الأستاذ(ة) أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ(ة)/ العلاقة التواصلية غير جيدة. ويمكن التعبير عن هذه المعطيات في علاقتها بالفرضية الإجرائية الثانية من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (74): علاقة فقرات محور "الأسئلة" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية الثانية

المتغير التابع		المتغير المستقل		
العلاقة التواصلية مدرس/المتدرب		احترام قواعد التواصل عموماً		نمط التواصل
جيدة	غير جيدة	لا يحترم	يحترم	
	X		X	أسئلة التعبير عن وجهات النظر

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أن فقرة (يوظف الأستاذ(ة) أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ(ة))، تؤكد احترام قواعد التواصل عموماً من طرف عينة البحث من الأساتذة، ومنه، جودة العلاقة التواصلية بين المدرس(ة) والمتدربين/ات. وبالتالي، فهذه المعطيات تؤكد صدق وصلاحيّة الفرضية

الإجرائية، التي تقول: (كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين).

(ب)- الفرضية الإجرائية الخامسة: " كلما كانت أسئلة المدرس(ة) دقيقة ومناسبة للمتعلمين/ات، كان ذلك مؤشراً على جودة الحوار داخل الدرس الفلسفي"، وارتباطاً بهذه الفرضية خلصت نتائج فقرات محور الأسئلة إلى ما يلي:

- ✓ توظيف أسئلة واضحة جيد/ الحوار داخل الدرس الفلسفي جيد؛
- ✓ تنوع مستويات الأسئلة غير جيد/ الحوار داخل الدرس الفلسفي غير جيد؛
- ✓ تبادل الأستاذ(ة) والتلاميذ/ات الأسئلة بالتناوب غير جيد/ الحوار داخل الدرس الفلسفي غير جيد؛
- ✓ اعتماد الأستاذ(ة) أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها جيد/ الحوار داخل الدرس الفلسفي جيد؛

ويمكن التعبير عن هذه المعطيات في علاقتها بالفرضية الإجرائية الخامسة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (75): علاقة فقرات محور "الأسئلة" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية الخامسة

المتغير المستقل		المتغير التابع	
أسئلة المدرس(ة)		الحوار داخل الدرس الفلسفي	
توظيف أسئلة واضحة	دقيقة ومناسبة	غير دقيقة وغير مناسبة	جيد
	X		غير جيد
		X	
		X	
	X		X
تنوع مستويات الأسئلة		X	
		X	
		X	
		X	
	X		X
تبادل الأسئلة بالتناوب		X	
		X	
		X	
		X	
	X		X
اعتماد أسئلة تتوفر أجوبة عليها		X	
		X	
		X	
		X	
	X		X

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أن الفقرتين (توظيف أسئلة واضحة/ اعتماد أسئلة تتوفر للمتعلمين/ات أجوبة عليها)، تؤكدان أن الأسئلة الموظفة من طرف عينة البحث من الأساتذة دقيقة ومناسبة، ومنه، جودة الحوار داخل الدرس الفلسفي. بينما الفقرتان (تنوع مستويات الأسئلة/ تبادل الأسئلة بالتناوب بين المدرسين/ات والمتمدرسين/ات)، تؤكدان أن الأسئلة الموظفة من طرف عينة البحث من الأساتذة غير دقيقة وغير مناسبة، ومنه، فالحوار داخل الدرس الفلسفي غير جيد. وبالتالي، فهذه المعطيات تؤكد صدق وصلاحيّة الفرضية الإجرائية، التي تقول: (كلما كانت أسئلة المدرس(ة) دقيقة ومناسبة للمتعلمين/ات، كان ذلك مؤشراً على جودة الحوار داخل الدرس الفلسفي).

ج)- الفرضية الإجرائية السادسة: "كلما كانت أسئلة الأستاذ(ة) تتوفر عند المتعلم(ة) الإجابة عنها، وتلفت انتباهه لمعلومات لم يركز عليها، وتجعله يعيد تقييم استنتاجاته، كان ذلك مؤشرا على حضور نموذج الحوار السقراطي في الدرس الفلسفي"، وارتباطا بهذه الفرضية خلصت نتائج فقرات محور الأسئلة إلى ما يلي:

✓ توظيف الأستاذ(ة) أسئلة توضيحية (تساعد المتعلمين/ات على توضيح أفكارهم/هن غير جيد / الحوار السقراطي غير حاضر في الدرس الفلسفي؛

✓ توظيف الأستاذ(ة) أسئلة افتراضية غير جيد/ الحوار السقراطي غير حاضر في الدرس الفلسفي؛

✓ توظيف الأستاذ(ة) أسئلة الحوار السقراطي/ الحوار السقراطي غير حاضر في الدرس الفلسفي؛

ويمكن التعبير عن هذه المعطيات في علاقتها بالفرضية الإجرائية الخامسة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (76): علاقة فقرات محور "الأسئلة" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية السادسة

المتغير التابع		المتغير المستقل						
نموذج الحوار السقراطي		تجعل المتعلم يعيد تقييم استنتاجاته		تلفت انتباه المتعلم لمعلومات لم يركز عليها		تتوفر إجابتها		أسئلة الأستاذ
حاضر	غير حاضر	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	
X						X		توظيف أسئلة توضيحية
X				X				توظيف أسئلة افتراضية
X		X		X		X		توظيف أسئلة الحوار السقراطي

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أن الفقرات (توظيف أسئلة توضيحية/ توظيف أسئلة افتراضية/ توظيف أسئلة الحوار السقراطي)، تؤكد كلها طرح أسئلة لا يتوفر فيها أحد معايير الأسئلة السقراطية الثلاثة، من طرف عينة البحث من الأساتذة، ومنه، فنموذج الحوار السقراطي غير حاضر في الدرس الفلسفي. وبالتالي، فهذه المعطيات تؤكد صدق وصلاحيّة الفرضية الإجرائية، التي تقول: (كلما كانت أسئلة الأستاذ(ة) تتوفر عند المتعلم(ة) الإجابة عنها، وتلفت انتباهه لمعلومات لم يركز عليها، وتجعله يعيد تقييم استنتاجاته، كان ذلك مؤشرا على حضور نموذج الحوار السقراطي في الدرس الفلسفي).

3.2- محور الدرس الفلسفي

شكلت نتائج فقرات هذا المحور "الدرس الفلسفي" في معظمها تأكيداً على صدق وصلاحيّة فرضية البحث الإجرائيّة السابعة: "كلما وظف المدرس (ة) الامتدادات في الدرس الفلسفي، كان ذلك مؤشراً على تحديث الأطر النظرية للدرس الفلسفي"، وارتباطاً بهذه الفرضية خلصت نتائج فقرات محور الأسئلة إلى ما يلي:

✓ لا ينطلق الأستاذ (ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة، ومنه لا يوظف الامتدادات بشكل جيد/ الأطر النظرية للدرس الفلسفي غير محدثة بشكل جيد؛

✓ لا يسمح الأستاذ (ة) للتلاميذ/ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس، ومنه لا يوظف الامتدادات بشكل جيد/ الأطر النظرية للدرس الفلسفي غير محدثة بشكل جيد؛

ويمكن التعبير عن هذه المعطيات في علاقتها بالفرضية الإجرائية السابعة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (77): علاقة فقرات محور "الدرس الفلسفي" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية السابعة

المتغير المستقل		المتغير التابع	
معايير الامتدادات		الأطر النظرية للدرس الفلسفي	
توظيف المدرس للامتدادات في الدرس	جيد	غير جيد	محدثة
الانطلاق من وضعيات حياتية في بداية الحصة		X	X
السماح بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس		X	X

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أن الفقرتين (الانطلاق من وضعيات حياتية/ السماح بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس)، تؤكدان أن غالبية عينة البحث من الأساتذة/ات لا ينطلقون من وضعيات حياتية في بداية حصة الدرس الفلسفي، ولا يسمحون داخل الفصل للتلاميذ/ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس، ومنه، فإنهم لا يعمدون إلى تحديث معطياتهم النظرية حول الدرس الفلسفي، بل ولا يطبقون ما جاء من تعليمات وتوجيهات في الكتب المدرسية. وبالتالي، فهذه المعطيات تؤكد صدق وصلاحيّة الفرضية الإجرائية، التي نقول: (كلما وظف المدرس (ة) الامتدادات في الدرس الفلسفي، كان ذلك مؤشراً على تحديث الأطر النظرية للدرس الفلسفي).

4.2- محور عملية التواصل

شكلت نتائج فقرات هذا المحور "عملية التواصل" في معظمها تأكيداً على صدق وصلاحيّة فرضية البحث الإجرائية الثالثة: " كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين"، وارتباطاً بهذه الفرضية خلصت نتائج فقرات محور الأسئلة إلى ما يلي:

- ✓ لا ينصت الأستاذ(ة) لكل تلميذ حين يحتاج على موقفه بشكل جيد، ومنه، لا يحترم قواعد التواصل عموماً بشكل جيد. وبالتالي فالعلاقة التواصلية بين المدرس(ة) والمتمدرس(ة) ليست جيدة؛
- ✓ لا يوظف الأستاذ(ة) الإيماء الجسدي في التواصل، ومنه، لا يحترم قواعد التواصل عموماً بشكل جيد. وبالتالي فالعلاقة التواصلية بين المدرس(ة) والمتمدرس(ة) ليست جيدة؛
- ✓ لا يوظف الأستاذ(ة) حركات وملامح، ومنه، لا يحترم قواعد التواصل عموماً بشكل جيد. وبالتالي فالعلاقة التواصلية بين المدرس(ة) والمتمدرس(ة) ليست جيدة؛ ويمكن التعبير عن هذه المعطيات في علاقتها بالفرضية الإجرائية الثالثة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (78): علاقة فقرات محور "عملية التواصل" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية الثالثة

المتغير المستقل		المتغير التابع	
نمط التواصل بين المدرس(ة) والمتمدرس(ة)	يحترم قواعد التواصل عموماً	العلاقة التواصلية	
		جيدة	غير جيدة
عدم الإنصات لكل تلميذ حين الحاجة على موقفه بشكل جيد	X		X
عدم توظيف الأستاذ(ة) للإيماء الجسدي في التواصل	X		X
عدم توظيف الأستاذ(ة) لحركات وملامح الوجه في التواصل	X		X

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أن الفقرات (الإنصات للمتعلم(ة) حين الحاجة على موقفه/ توظيف الأستاذ(ة) للإيماء الجسدي في التواصل/ توظيف الأستاذ(ة) لحركات وملامح الوجه في التواصل)، تؤكد أن غالبية عينة البحث من الأساتذة/ات لا ينصتون للمتعلمين/ات أثناء محاجتهم على مواقفهم في حصة الدرس الفلسفي، ولا يوظفون الإيماء الجسدي في التواصل بشكل جيد، ولا يوظفون حركات وملامح الوجه بشكل جيد، ومنه، فإنهم لا يحترمون قواعد التواصل عموماً. وبالتالي، فهذه المعطيات تؤكد صدق

وصلاحية الفرضية الإجرائية، التي تقول: (كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين).

5.2- محور التلميذ

شكلت نتائج فقرات هذا المحور "التلميذ" في معظمها تأكيداً على صدق وصلاحية فرضيتي البحث الإجرائيتين الثالثة، والرابعة؛ على الشكل التالي:

(أ) - الفرضية الإجرائية الرابعة: " كلما كان مستوى مشاركة المتمدرسين في التواصل داخل الدرس الفلسفي مرتفعاً، كان ذلك مؤشراً على فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي "، وارتباطاً بهذه الفرضية خلصت نتائج فقرات محور التلميذ إلى ما يلي:

✓ لا يشارك التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس بشكل جيد، وبالتالي فالتواصل بين المدرس(ة) والمتمدرس(ة) داخل الدرس الفلسفي غير فعال؛

✓ لا يتفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ(ة) بشكل جيد، ومنه، فمستوى مشاركتهم متدنٍ. وبالتالي فالتواصل بين المدرس(ة) والمتمدرس(ة) داخل الدرس الفلسفي غير فعال؛

✓ لا يتفاعل التلاميذ/ات فيما بينهم، ومنه، فمستوى مشاركتهم متدنٍ. وبالتالي فالتواصل بين المدرس(ة) والمتمدرس(ة) داخل الدرس الفلسفي غير فعال.

ويمكن التعبير عن هذه المعطيات في علاقتها بالفرضية الإجرائية الرابعة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (79): علاقة فقرات محور "التلميذ" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية الرابعة

المتغير المستقل		المتغير التابع	
معايير مشاركة المتمدرسين/ات		مستوى مشاركة المتمدرسين في التواصل	
لا يشارك التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس بشكل جيد	لا يتفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ بشكل جيد	لا	نعم
X		X	
X		X	
X		X	

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أن الفقرات (مشاركة التلاميذ في الحوار وأنشطة الدرس/ تفاعل التلاميذ مع الأستاذ/ تفاعل التلاميذ فيما بينهم)، تؤكد أن غالبية عينة البحث من التلاميذ/ات لا يشاركون في الحوار

وأنشطة الدرس الفلسفي، ولا يتفاعلون مع الأستاذ بشكل جيد، ولا يتفاعلون فيما بينهم بشكل جيد، ومنه، فإن مشاركتهم في التواصل داخل الدرس الفلسفي ليست جيدة أو مرتفعة. وبالتالي، فهذا النوع من التواصل داخل الدرس الفلسفي غير فعال؛ وهي المعطيات التي تؤكد صدق وصلاحيّة الفرضية الإجرائية، التي نقول: (كلما كان مستوى مشاركة المتمدرسين في التواصل داخل الدرس الفلسفي مرتفعاً، كان ذلك مؤشراً على فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي).

(ب) - الفرضية الإجرائية الثالثة: "كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين"، وارتباطاً بهذه الفرضية خلصت نتائج فقرات محور التلميذ إلى ما يلي:

✓ لا يلتزم المتعلمون/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار بشكل جيد، ومنه، فإن هذا النمط من التواصل لا يحترم قواعد التواصل عموماً، وبالتالي فالعلاقة التواصلية بين المدرس(ة) والمتمدرسين/ات غير جيدة.

ويمكن التعبير عن هذه المعطيات في علاقتها بالفرضية الإجرائية الثالثة من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (80): علاقة فقرات محور "التلميذ" في شبكة الملاحظة بمتغيرات الفرضية الثالثة

المتغير التابع		المتغير المستقل		
العلاقة التواصلية		يحترم قواعد التواصل عموماً		نمط التواصل بين المدرس(ة) والمتمدرسين/ات
غير جيدة	جيدة	لا	نعم	
X		X		التزام التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أن الفقرة (التزام التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار)، تؤكد أن غالبية عينة البحث من التلاميذ/ات لا يلتزمون بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار بشكل جيد، ومنه، لا يحترمون قواعد التواصل عموماً، وبالتالي، فهذا النوع من العلاقة التواصلية بين المدرس(ة) والمتمدرسين/ات ليس جيداً. وهي المعطيات التي تؤكد صدق وصلاحيّة الفرضية الإجرائية التي نقول: (كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين).

6.2- مناقشة عامة لنتائج أداة "شبكة الملاحظة"

يتضح لنا، في مناقشة عامة لكل نتائج شبكة الملاحظة، أن خلاصاتها جاءت لتؤكد ست فرضيات إجرائية لهذا البحث؛ وهي كالتالي:

✓ الفرضية الإجرائية الثالثة: " كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين "، وقد تأكد صدق وصلاحيه هذه الفرضية، بناء على نتائج المحاور التالية:

○ المحور الخاص بالأستاذ: تأكد غياب الجودة في العلاقة التواصلية داخل فصل الدرس الفلسفي، في أربع/ من ست فقراته؛ والتي أكدت نتائجها أن عينة البحث من الأساتذة، لا يعدلون تدخلات المتعلمين، ولا يتقبلون مواقفهم المعارضة، ولا يبذلون جهوداً لرفع مستوى متعلميهم، كما لا يعلمونهم حسن الإنصات والإصغاء، من خلال إعطائهم فرصة الحديث، أو الاستماع إليهم. وبهذا لا يمكن القول بأن هذه الفئة الكبيرة من عينة البحث لا يحترمون قواعد التواصل عموماً، وهو ما سيؤثر على جودة العلاقة التواصلية بينهم وبين متعلميهم، حسب هذه الفرضية.

○ المحور الخاص بالأسئلة: في فقرة "توظيف الأستاذ أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ"، تأكد أن هناك احتراماً لقواعد التواصل عموماً، وبالتالي تحقق جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرس، وفي هذا تأكيد بالإيجاب لفرضية البحث الثالثة.

○ المحور الخاص بعملية التواصل: تأكد في الفقرات " الإنصات للمتعلّم(ة) حين الحاجة على موقفه/ توظيف الأستاذ(ة) للإيماء الجسدي في التواصل/ توظيف الأستاذ(ة) لحركات وملاحح الوجه في التواصل "عدم احترام عينة البحث لقواعد التواصل عموماً، من خلال عدم الإنصات للمتعلمين، وعدم توظيف الإيماءات الجسدية، وعدم توظيف حركات وملاحح الوجه في التواصل مع المتعلمين، وهو ما يجعل العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين غير جيدة، حسب هذه الفرضية.

○ المحور الخاص بالتلميذ: في فقرة " التزام التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار"، تأكد عدم التزام عينة البحث من التلاميذ بهذه القواعد، باعتبارها تدخل في إطار قواعد التواصل عموماً، وهو ما يجعل العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين غير جيدة، حسب هذه الفرضية.

✓ الفرضية الإجرائية الرابعة: " كلما كان مستوى مشاركة المتمدرسين في التواصل داخل الدرس الفلسفي مرتفعاً، كان ذلك مؤشراً على فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي"، وقد تأكد صدق وصلاحيه هذه الفرضية، بناء على نتائج المحور الخاص بالتلميذ، في الفقرات: (مشاركة التلاميذ في الحوار وأنشطة

الدرس/ تفاعل التلاميذ مع الأستاذ/ تفاعل التلاميذ فيما بينهم)، والتي تؤكد فيها، أن عينة البحث من التلاميذ، لا يشاركون في الحوار وأنشطة الدرس، ولا يتفاعلون مع الأستاذ، ولا يتفاعلون فيما بينهم، وهو ما يؤكد تدني مشاركتهم، مما ينقص من فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي، حسب هذه الفرضية.

الفرضية الإجرائية الخامسة: " كلما كانت أسئلة المدرس(ة) دقيقة ومناسبة للمتعلمين/ات، كان ذلك مؤشرا على جودة الحوار داخل الدرس الفلسفي"، وقد تأكد صدق وصلاحيه هذه الفرضية، بناء على نتائج المحور الخاص بالأسئلة، في الفقرتان: (توظيف أسئلة واضحة/ اعتماد أسئلة تتوفر للمتعلمين أجوبة عليها)، والتي تؤكد فيهما، أن الأسئلة الموظفة من طرف عينة البحث من الأساتذة دقيقة ومناسبة، وتؤثر على جودة الحوار في الدرس الفلسفي، حسب هذه الفرضية.

الفرضية الإجرائية السادسة: " كلما كانت أسئلة الأستاذ(ة) تتوفر عند المتعلم(ة) الإجابة عنها، وتلفت انتباهه لمعلومات لم يركز عليها، وتجعله يعيد تقييم استنتاجاته، كان ذلك مؤشرا على حضور نموذج الحوار السقراطي في الدرس الفلسفي"، وقد تأكد صدق وصلاحيه هذه الفرضية، بناء على نتائج المحور الخاص بالأسئلة، في الفقرات: (توظيف أسئلة توضيحية/ توظيف أسئلة افتراضية/ توظيف أسئلة الحوار السقراطي)، والتي تؤكد فيها، غياب اعتماد الأسئلة التوضيحية، والافتراضية، وأسئلة الحوار السقراطي عموما، مما يؤثر على غياب نموذج الحوار السقراطي في الدرس الفلسفي، حسب هذه الفرضية.

الفرضية الإجرائية السابعة: " كلما وظف المدرس(ة) الامتدادات في الدرس الفلسفي، كان ذلك مؤشرا على تحديث الأطر النظرية للدرس الفلسفي"، وقد تأكد صدق وصلاحيه هذه الفرضية، بناء على نتائج المحور الخاص بالأسئلة، في الفقرتان: (الانطلاق من وضعيات حياتية/ السماح بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس)، والتي تؤكد فيهما، أن عينة البحث من الأساتذة لا توظف الامتدادات في الدرس الفلسفي، مما يؤثر على شيئين؛ أولهما، عدم تحديثهم للمرجعيات والأطر المنظمة للمادة، وثانيهما، عدم احترام توجيهات المقررات المدرسية للمادة، وخاصة أن أغلبية العينة من الفئات ذات التجربة المهنية الطويلة، والتي عاصرت واشتغلت بالمقاربات البيداغوجية السابقة على المقاربة الحالية، وبالتالي، فما تأخذه من المقررات، سوى ما يتعلق بالمفاهيم والإشكالات، والمواقف المتضمنة بالنصوص، دون الانتباه إلى مطلب الامتدادات التي تؤكد عليه الكتب المقررة لمادة الفلسفة بالمستويات الثلاثة للسلك الثانوي التأهيلي.

الفصل الثامن :

الخلاصة التركيبية والمقترحات

1- مناقشة إجمالية

1.1- تذكير بفرضيات ونتائج البحث

يعتبر موضوع هذا البحث من المواضيع التي شق علينا وجود دراسات سابقة تتناوله بكامل عناصره؛ المتضمنة في عنوان البحث: "التواصل وآليات بناء المعارف بالسلك الثانوي التأهيلي: الدرس الفلسفي نموذجاً"، وهو الموضوع الذي اخترنا له كفرضية عامة: "مستوى وشكل حضور التواصل في الدرس الفلسفي، يؤثر بشكل أساسي في بناء المعارف"، بمعنى أنه لم نصادف دراسة واحدة تتناول تلك العلاقة بين التواصل وبين بناء المعارف في الدرس الفلسفي، لكن هناك بعض الدراسات التجريبية التي تتضمن فرضياتها أحد المفاهيم الإجرائية لهذا البحث، حيث تناولت مفهوم التواصل، باعتباره متغيراً مستقلاً في فرضيتنا، بذاته، أو أحد المفاهيم المجاورة له، أو المتقاطعة معه؛ كالحوار، أو الحجاج، أو تناولت مفهوم بناء المعارف باعتباره متغيراً تابعاً في هذا البحث، رغم أن تناولها لم يربطه بالدرس الفلسفي، بالإضافة إلى دراسات نظرية أخرى تتقاطع مع بحثنا في بعض مفاهيمه الإجرائية.

تجدر الإشارة في هذا السياق، وقبل الحديث عن هذه الدراسات، أن نذكر بأهم نتائج هذا البحث، والتي استخلصناها بعد إجراء دراسة ميدانية، رمتنا من خلالها، التحقق من فرضيات بحثنا، عبر أداتين أساسيتين؛ هما استمارة موجهة لأساتذة الفلسفة بالسلك الثانوي التأهيلي، وشبكة ملاحظة يعبئها الباحث أثناء قيام عينة البحث من الأساتذة بدرس فلسفي. وقد اعتمدنا في هذه الدراسة منهجاً تحليلياً وصفيّاً، قادنا إلى النتائج التالية:

2.1- مناقشة على مستوى الاستمارة

✓ رغم أن عينة البحث من الأساتذة يبنون الدرس بدل اعتماده جاهزاً، ويوظفون التواصل في هذا الدرس، ذلك النوع من التواصل الأفقي الذي يفيد تبادل الأدوار بين الأستاذ(ة) والتلميذ(ة) في الحوار داخل الدرس الفلسفي، إلا أن فعالية هذا التواصل غير جيدة، بسبب النقص الملاحظ في مشاركة التلاميذ، والذي له علاقة بنوع الأسئلة المعدة سلفاً من لدن المدرس، في إطار إعداد المسبق لجذابة درس الفلسفة؛ وقد فسرنا ذلك بالتأثير السلبي لإعداد الأسئلة على تفاعل المتدرسين، على اعتبار أن انخراطهم في بناء الدرس، عبر محاوراتهم، تنبني أساساً على طرحهم لأسئلة من صميم اهتمامهم، وواقعهم، أو ربما تمثلاتهم للمفهوم موضوع الدرس؛

✓ نقص جودة العلاقة التواصلية بين المدرس(ة) والمتدرسين/ات، بسبب عدم احترام قواعد التواصل عموماً؛ لكون التلاميذ، من جهة، لا يلتزمون بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار بشكل جيد، ولكون الأساتذة من جهة ثانية، لا ينصتون للمتعلمين/ات أثناء محادثتهم على مواقفهم في حصة الدرس الفلسفي، ولا يوظفون الإيماء الجسدي في التواصل بشكل جيد، ولا يوظفون حركات وملاح الوجه بشكل جيد؛

✓ الحوار الموظف داخل الدرس الفلسفي غير جيد، لكون الأسئلة الموظفة من طرف عينة البحث من الأساتذة غير دقيقة وغير مناسبة، كما أن نموذج الحوار السقراطي غير حاضر في الدرس الفلسفي، بسبب طرح عينة البحث من الأساتذة لأسئلة لا يتوفر فيها أحد معايير الأسئلة السقراطية الثلاثة؛

✓ عينة البحث من الأساتذة/ات لا يعمدون إلى تحديث معطياتهم النظرية حول الدرس الفلسفي، ولا يلتزمون بتوجيهات الكتب المدرسية، وبشكل خاص، ما يتعلق بتوظيف الامتدادات، لكونهم لا ينطلقون من وضعيات حياتية في بداية حصة الدرس الفلسفي، ولا يسمحون داخل الفصل للتلاميذ/ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس، ومنه؛

✓ مشاركة عينة البحث من التلاميذ/ات في التواصل داخل الدرس الفلسفي ليست جيدة أو مرتفعة، لكونهم لا يشاركون في الحوار وأنشطة الدرس الفلسفي، ولا يتفاعلون مع الأستاذ بشكل جيد، ولا يتفاعلون فيما بينهم بشكل جيد؛

3.1- مناقشة على مستوى شبكة الملاحظة

✓ نقص الجودة في العلاقة التواصلية داخل فصل الدرس الفلسفي، لكون عينة البحث من جهة، الأساتذة، أولاً، لا يعدلون تدخلات المتعلمين، ولا يتقبلون مواقفهم المعارضة، ولا يبذلون جهوداً لرفع مستواهم، كما لا يعلمونهم حسن الإنصات والإصغاء، من خلال إعطائهم فرصة الحديث، أو الاستماع إليهم؛ وثانياً، لا ينصتون للمتعلمين، ولا يوظفون الإيماءات الجسدية، ولا حركات وملاح الوجه في التواصل مع المتعلمين؛ ومن جهة، التلاميذ، لا يلتزمون بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار، باعتبارها تدخل في إطار قواعد التواصل عموماً؛

✓ نقص فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي، لكون عينة البحث من التلاميذ، لا يشاركون في الحوار وأنشطة الدرس، ولا يتفاعلون مع الأستاذ، ولا يتفاعلون فيما بينهم؛

✓ غياب نموذج الحوار السقراطي في الدرس الفلسفي، بسبب غياب اعتماد الأسئلة التوضيحية، والافتراضية، وأسئلة الحوار السقراطي عموماً؛

✓ غياب توظيف الامتدادات في الدرس الفلسفي، مما يؤثر على شيئين؛ أولهما، عدم تحديثهم للمرجعيات والأطر المنظمة للمادة، وثانيهما، عدم احترام توجيهات المقررات المدرسية للمادة، وخاصة أن أغلبية العينة من الفئات ذات التجربة المهنية الطويلة، والتي عاصرت واشتغلت بالمقاربات البيداغوجية السابقة على المقاربة الحالية، وبالتالي، فما تأخذه من المقررات، سوى ما يتعلق بالمفاهيم والإشكالات، والمواقف المتضمنة بالنصوص، دون الانتباه إلى مطلب الامتدادات التي تؤكد عليه الكتب المقررة لمادة الفلسفة بالمستويات الثلاثة للسلك الثانوي التأهيل، وهذا الاستنتاج تم تسجيله أيضا، خلال نتائج الاستمارة.

هذه النتائج الفرعية، المرتبطة بالفرضيات الإجرائية لهذا البحث، تؤكد بشكل عام، وارتباطا بالفرضية العامة للبحث، أن التواصل رغم حضوره داخل الدرس الفلسفي، عند الأساتذة، إلا أن مستواه وشكله (نمط حضور هذا التواصل)، بناء على قواعد التواصل عموما، ونوع الأسئلة الموظفة، وإعدادها المسبق، يؤثر في مشاركة التلاميذ، وتفاعلهم الحوار مع المدرس، وفيما بينهم، وفي التزامهم بالقواعد لطلب التدخل في الحوار. وبالتالي، في بناء المعارف في الدرس الفلسفي لديهم.

هذه المعطيات تؤكد صدق وصلاحية الفرضية العامة لهذا البحث، والتي توقعت وجود علاقة تأثيرية بين التواصل وبناء المعارف في الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي في الثانويات التأهيلية المغربية، بحسب ما خلصت إليه نتائج الدراسة الميدانية، والتي رامت أساسا التأكد من تحقق الفرضية العامة للبحث.

2- الخلاصة التركيبية

يندرج هذا البحث الموسوم بـ "التواصل وآليات بناء المعارف بالسلك الثانوي التأهيلي: الدرس الفلسفي نموذجاً"، ضمن البحوث التي تحاول اتخاذ موقف اتجاه الجدل القائم، منذ نهاية القرن الثامن عشر، وبداية القرن التاسع عشر، مع هيغل وكانط حول تدريسية الفلسفة، وهو الجدل الذي خلف موقفين بارزين؛ أحدهما لا يرى في الدرس الفلسفي، سوى دراسة كرونولوجية لتاريخ الفلسفة، يقتصر فيها دور المدرس على تعليم أفكار الفلاسفة، وتلخيص تاريخ الفكر الفلسفي، على حد تعبير هيغل، بينما يرى الموقف الثاني، أن الدرس الفلسفي ما هو إلا تدريس للتفلسف؛ يضطلع فيه المدرس بدور تعليم فعل التفكير، وليس تعليم الأفكار، كما يقر بذلك كانط.

وإذ يقر هذا البحث، بالميل إلى الموقف الكانطي، وبشكل خاص مع من تبعه من فلاسفة وباحثين، أكدوا، أن الدرس الفلسفي يجب أن يضطلع - بالإضافة إلى تعليم الفلسفة - بتعليم التفلسف أيضاً، فإنه (البحث) يسائل في هذا السياق الدور الذي يمكن أن يلعبه التواصل في الدرس الفلسفي، وموقع هذا التواصل في المرجعية البيداغوجية، والديداكتيكية لهذا الدرس. ولأشكلة هذا التناول، اختار البحث السؤال: "ما الدور الذي يمكن أن يلعبه التواصل في عملية بناء المعارف المرتبطة بالدرس الفلسفي؟"

اختار البحث فرضية عامة لتفسير هذا الإشكال، مفادها كون "مستوى وشكل حضور التواصل في الدرس الفلسفي، يؤثر بشكل أساسي في عملية بناء المعارف"، والتي تم تفريعها إلى فرضيات إجرائية كالتالي:

- ✓ كلما كانت المعارف داخل الدرس الفلسفي تبنى ولا تعطى جاهزة، كان ذلك مؤشراً على حضور التواصل في بناء معارف الدرس الفلسفي؛
- ✓ كلما كان هناك تواصل داخل الدرس الفلسفي ما بين المدرس والمتمدرس، كان ذلك مؤشراً على حضور التواصل في العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتمدرس؛
- ✓ كلما كان نمط التواصل بين المدرس والمتمدرس يحترم قواعد التواصل عموماً؛ كان ذلك مؤشراً على جودة العلاقة التواصلية بين المدرس والمتمدرسين؛
- ✓ كلما كان مستوى مشاركة المتدرسين في التواصل داخل الدرس الفلسفي مرتفعاً، كان ذلك مؤشراً على فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي؛
- ✓ كلما كانت أسئلة المدرس (ة) دقيقة ومناسبة للمتعلمين/ات، كان ذلك مؤشراً على جودة الحوار داخل الدرس الفلسفي؛

✓ كلما كانت أسئلة الأستاذ(ة) تتوفر عند المتعلم(ة) الإجابة عنها، وتلفت انتباهه لمعلومات لم يركز عليها، وتجعله يعيد تقييم استنتاجاته، كان ذلك مؤشرا على حضور نموذج الحوار السقراطي في الدرس الفلسفي؛

✓ كلما وظف المدرس(ة) الامتدادات في الدرس الفلسفي، كان ذلك مؤشرا على تحديث الأطر النظرية للدرس الفلسفي.

تناول البحث في شقه النظري، هذا الموضوع من خلال التركيز على مجموعة من المفاهيم الإجرائية؛ هي: التواصل، والآليات، وبناء المعارف. والتي شكلت البنية المفاهيمية لأربعة فصول؛ محاولا في الفصل الأول (مفهوم التواصل ومقارباته)، تحديد هذا المفهوم الإجرائي، وجرد المقاربات التي تناولته بالدرس، وبشكل خاص، تلك التي تشكل المرجعية النظرية لهذا البحث؛ (السيمائية، واللسانية، والتربوية، والفلسفية، والسيكولوجية)، وفي الفصل الثاني (الحوار والحجاج وتعلم التفلسف)، تناول البحث مفهومي الحوار والحجاج، باعتبارهما شكلين من أشكال التواصل المحصور بما هو بيداغوجي وفلسفي، ثم تعلم التفلسف، من خلال التركيز على وظيفة المدرس ودوره في الحوار الموظف في الدرس الفلسفي. بينما في الفصل الثالث (مسار تدريس الدرس الفلسفي بالمغرب)، تناول فيه البحث كرونولوجية الدرس الفلسفي، من خلال المواقف الفلسفية من هذا الدرس، من جهة، ومسار تدريس الفلسفة في المغرب، من جهة ثانية. أما الفصل الرابع (التربية المعرفية: آليات بناء المعارف والتفكير المنطقي)، فقد تضمن موقف التربية المعرفية، ذات المرجعية السيكولوجيا المعرفية، من آليات بناء المعارف عند الطفل.

توسل البحث في شقه الميداني، للتحقق من صدق هذه الفرضيات الإجرائية، أداتين؛ أولاها، استمارة موجهة لمدرسي الفلسفة بالثانويات التأهيلية، للمديريات الإقليمية (صفرو، والحاجب، ومكناس)، التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس - مكناس. وثانيهما، شبكة ملاحظة قام الباحث بتطبيقها على نفس العينة، بحضور عينة من تلاميذ الأولى والثانية البكالوريا. فجاءت النتائج النهائية مؤكدة لصدق وصلاحيّة الفرضية العامة لهذا البحث، والتي توقعت وجود علاقة تأثيرية بين التواصل وبناء المعارف في الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي في الثانويات التأهيلية المغربية، على الشكل التالي:

✚ نقص فعالية التواصل داخل الدرس الفلسفي؛

✚ نقص جودة العلاقة التواصلية بين المدرس(ة) والمتدربين/ات في حصة الدرس الفلسفي؛

✚ ضعف الحوار الموظف داخل الدرس الفلسفي؛

✚ غياب نموذج الحوار السقراطي في الدرس الفلسفي؛

✚ النقص في تحديث المعطيات النظرية حول الدرس الفلسفي من طرف الأساتذة/ات، وفي الالتزام بتوجيهات الكتب المدرسية؛

✚ ضعف مشاركة التلاميذ في التواصل والحوار في الدرس الفلسفي؛

✚ غياب توظيف التواصل غير اللفظي؛

✚ القصور في توظيف الامتدادات في الدرس الفلسفي.

تعضد هذه النتائج مجموعة من الدراسات السابقة، بسطنا الحديث فيها سابقا؛ حيث هناك دراسات تتقاطع مع هذا البحث على مستوى تناول مفهوم التواصل؛ أكدت أن نمط التواصل يتضمن ما هو غير لفظي أيضا (غريب، وآخرون. 1994)، وهو ما يسجل هذا البحث غيابه في الدرس الفلسفي، كما أكدت فاعلية التلميذ داخل جماعة الفصل (غريب، 2004)، تلك الفاعلية التي تؤثر عليها مشاركته في التواصل والحوار وأنشطة الدرس، وهو ما يسجل البحث من خلال نتائجه، ضعفها. وفي دراسات أخرى يشاركها البحث جزئيا في تناول مفهوم بناء المعارف، أكدت ضرورة انفتاح الدرس الفلسفي على العالم المعيش، واعتماده على الوضعيات المشكلة (مالفي، 2019)، وهو ما يقصده هذا البحث بالامتدادات، التي تتضمنها توجيهات المقررات الدراسية، لكن نتائج البحث تؤكد غياب توظيفها في الدرس الفلسفي. في حين أن الدراسات التي يشارك معها البحث، في تناول مفهوم الدرس الفلسفي، فقد أكدت دور الحجاج البرهاني في الدرس الفلسفي (عمر، 2017)، وهو ما تؤكد نتائج البحث، من خلال استخلاص دور الحوار الحجاجي كشكل من أشكال التواصل في الدرس الفلسفي، كما أكدت هذه الدراسات محورية المهارات الحياتية، باعتبارها من المهارات التي يهدف الدرس الفلسفي إلى بنائها عبر البرهان الحجاجي. (عمر، 2017)، وهي التي يعبر عنها البحث بالامتدادات، وتؤكد نتائجه غياب توظيفها في الدرس الفلسفي. أما الدراسات التي تتشارك مع هذا البحث مقارنة مفهوم التفكير، وبشكل خاص التفكير الناقد، فقد أكدت دراسة (نور. والشديفات، 2018)، على أن التفكير الناقد أسلوب من أساليب التدريس، يفرض ذاته أمام الأساليب التقليدية، إلا أن البحث، ورغم اتفاه مع الباحثين في تناول المفهوم للتفكير، اعتبره من الأهداف التي يسعى الدرس الفلسفي إلى تحقيقها، عبر جسور التواصل والحوار.

يخلص البحث، من خلال هذه المعطيات إلى القول بأن تدني مشاركة المتعلمين في بناء المعارف، له علاقة بضعف مستويات وأشكال التواصل في الدرس الفلسفي بالسلك الثانوي التأهيلي، وفي ذات السياق، يؤكد هذا البحث، أن الحل يكمن في إعادة النظر في المرجعيات النظرية البيداغوجية، التي تؤثر حضور التواصل وبناء الدرس الفلسفي، وأيضا الأساسات الديداكتيكية التي توجه حضورهما. فعلى المستوى

البيداغوجي، وإذا كانت بيداغوجيا الكفايات، تؤكد في العديد من أسسها، على دور التواصل، والعمل بالمجموعات، والامتدادات، والوضعيات المشكلة... في بناء المعارف، فإن تطبيقاتها التربوية في فصول الدرس الفلسفي، يشوبها القصور والنقص، لذلك، يمكن الرهان ليس على بيداغوجيا جديدة، بل على الأجرة الفعلية لبيداغوجيا الكفايات، بعيدا عن الشكليات والبروتوكولات، التي لا تمس الجوهر، وتبقى متاخمة لكل ما هو سطحي، والعمل المستديم على تحديث أطرها وأسسها، بناء على ما توفره السيكلوجيا المعرفية، من أساليب ووسائل جديدة. أما على المستوى اليداكتيكي، فاستلهم البرامج المقترحة في حقل العلوم المعرفية، يراه البحث مناسبا، لإعادة الفعالية للتواصل، والحوار، وللدرس الفلسفي عموما، بهدف تغيير النمط التقليدي لقيام الدرس الفلسفي في الفصول المدرسية بالثانويات التأهيلية. وهذه النظرة الاستشرافية لمستقبل الدرس الفلسفي بالمغرب، هي ما يسوغ مجموعة من التوصيات والمقترحات، يقدمها البحث، أملا في استمرار البحث في هذه السياقات، لتعزيز ما جاء به وترسيخه، وأيضا لتجاوز ما سجله من نقص، أو قصور في النظر.

3- المقترحات

إن هذا البحث، يقدم هذه النتائج التي لا يمكن بأية حال من الأحوال تعميمها، إلا أنها تؤشر على مستوى وشكل حضور موضوعة التواصل في الدرس الفلسفي، هذا المستوى والشكل المعتل، الموظف داخل فصول الدرس الفلسفي في الثانويات التأهيلية المغربية، يؤثر سلبا على بناء المعارف في الدرس الفلسفي، حسب ما تم التوصل إليه، من خلال رصد مستوى المشاركة في التواصل والتفاعل والحوار داخل أنشطة الدرس الفلسفي، وهو الوضع الذي يفرض الوقوف عنده، ومساءلة التناول البيداغوجي والديداكتيكي لموضوعة التواصل في المدرسة المغربية، وإذ يطرح البحث هذه النتائج، فإنه يراهن على تجديد هذا التناول، بيداغوجيا، من خلال اعتماد مرجعيات تمتح من السيكلوجيا المعرفية، وديداكتيكا، من خلال تجديد الأساليب والأدوات، التي يتوصل بها الدرس الفلسفي، في بناء المعارف الفلسفية لدى الفئات المعنية، وبناء على هذه المعطيات، يقدم البحث المقترحات التالية:

❖ أولا؛ لا يرى البحث في رهانه على تجديد التناول البيداغوجي والديداكتيكي لموضوعة التواصل في الدرس الفلسفي، بُدًا من تبني ما استُحدث من برامج في حقل العلوم المعرفية، وبشكل خاص، برنامج "ورشات التفكير المنطقي (ARL)"، هذا البرنامج الذي يقدم ثورة حقيقية على الدرس الفلسفي، شكلا، من خلال تجاوز التوضع التقليدي لجماعة الفصل في صفوف متوازية، يتقدمها المدرس واقفا على أرضية يفوق علوها مستوى الأرضية التي ترتص عليها صفوف التلاميذ، إلى تموضع على نفس المستوى بين المدرس والمتدرسين، في مجموعات دائرية تشتغل في ورشات، يُقترح لها موضوع من المعيش اليومي، له علاقة بالمفهوم المعني بالدرس، لتتاح الفرص للمجموعة، في عصف ذهني، يستحضر التمثلات، والمواقف والأفكار التي تمتح من الرصيد الثقافي للمتمدرسين. وفي حوار يستلهم النموذج السقراطي، حول مواضيع هي في حقيقتها، امتدادات للمفهوم موضوع الدرس.

❖ ثانيا؛ وفي سياق محاولة تجاوز التدني الملاحظ في انخراط المتمدرسين في أنشطة الدرس الفلسفي، تواصل حوارا، واهتماما، يراهن البحث على تفهم الجهات التربوية لهذا الوضع، وتشجيع بحوث جديدة، تختبر إمكانية زحزة تدريس التفلسف إلى مستويات وأسلاك ما قبل الثانوي التأهيلي، انخراطا في الموجة الدولية لتدريس الفلسفة للأطفال، والتي بدأت مع مشروع ماثيو ليبمان، وانتشرت في العديد من البلدان الأمريكية، والأوروبية، والآسيوية، لما لهذا المشروع من نتائج واعدة، ستوفر للنظام التربوي المغربي، أفواجا من المتمدرسين، يصلون إلى السلك الثانوي التأهيلي، وهم يتوفرون على كفايات ومهارات تم إرساؤها في أسلاك سابقة، في السلك الابتدائي، أو السلك الإعدادي، على الأقل؛ كفايات تواصلية، تعيد الجودة للعلاقة

البيداغوجية، ومهارات تعبئة وظائفهم الذهنية العليا في وضعيات مستديمة، تحيي الرغبة في التفلسف لدى الفئات المعنية، وتذكّي الإقبال على أنشطة الدرس الفلسفي.

المصادر والمراجع

المصادر العربية

- إبراهيم الزيني. (2013). *سقراط* (المجلد 1). القاهرة، مصر: كنوز للنشر والتوزيع.
- أبو الفتح محمد بن عبد الكريم الشهرستاني. (1992). *الملل والنحل*. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- أحمد الخالدي. (ربيع، 2001). تأملات في تجربة تعليم الفلسفة بالمغرب: هشاشة المؤسسة وسؤال المستقبل. *فلسفة* (7-8)، ص 86-88.
- أحمد المرابط. (ربيع، 1999). حوار مع الأستاذ أحمد المرابط. (عبد الحي بلقاضي، عبد الرحمن بن الأحمر، المحاورون، و مجلة فلسفة عدد 7 و8، المحرر) سلا: مطبعة كومكوسا.
- أسماء عبد المتعال أحمد محمد نور، و خلود عبد الرحيم عويد الشديفات. (2018). *اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو قدرة التفكير الناقد على تحقيق أهداف المقررات الدراسية* (الإصدار مركز الإرشاد النفسي والتربوي- كلية التربية وجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا). سيوط.
- اسماعيل علوي. (2008). الكفاءات المعرفية عند الطفل بين النشاط الآلي والنشاط الواعي. تأليف الغالي أحرشواو، احمد الزاهر، اسماعيل علوي، بنعيسى زغبوش، محمد كجي، محمد المير، . . . عبد الرحمن علمي إدريسي، سيكولوجية الطفل مقاربات معرفية (الإصدار 1). الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
- اسماعيل علوي. (أكتوبر، 2012). *تدريس الفلسفة للأطفال. مجلة علوم التربية*.
- اسماعيل علوي. (2015). *التربية المعرفية والتعلم المعرفي: الأسس النظرية والإمكانات التطبيقية*. تأليف مصطفى بوعناني، بنعيسى زغبوش، اسماعيل علوي، رشيد شاكري، و صدى التضامن (المحرر)، *التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية: من رصد كفايات التعلم معرفيا إلى أجرأتها ديداكتيكيا* (الإصدار 1). الدار البيضاء، المغرب: دار النشر المغربية.
- الجراد، خ. (2007). *معجم الفلاسفة المختصر*. (éd. 1) بيروت، لبنان: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- العربي اسليماني. (2005). *التواصل التربوي مدخل لجودة التربية والتعليم*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- الغالي أحرشواو. (2008). *السيكولوجيا الحديثة: من المقاربة السلوكية إلى المقاربة المعرفية* (الإصدار 1). الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
- أميرة حلمي مطر. (1998). *الفلسفة اليونانية: تاريخها ومشكلاتها*. القاهرة، مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- جان بياجي. (1986). *علم النفس وفن التربية* (الإصدار 1). (محمد بردوزي، المترجمون) الدار البيضاء، المغرب: دار توبقال للنشر.
- جيل دولوز، و فليكس غاتاري. (1991). *ما هي الفلسفة* (الإصدار 1). (مركز الإنماء القومي، المحرر، و مطاع صفدي، المترجمون) الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.

- حافظ اسماعيلي علوي، و محمد أسيداه. (2010). اللسانيات والحجاج، الحجاج المغالط: نحو مقارنة لسانية وظيفية. تأليف مجموعة مؤلفين، الحجاج: مفهومه ومجالاته: دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة ج5 (المجلد 1). إربد، الأردن.
- حسن شحاتة، و زينب النجار. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية (المجلد 1). القاهرة ، مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- روزين فاديم. (2011). التفكير والإبداع. (وزارة الثقافة السورية، المحرر، و نزار عيون السود، المترجمون) سوريا: الهيئة العامة السورية للكتاب.
- سعاد محمد عمر. (2017). استخدام البرهان الحجاجي في تدريس الفلسفة لتنمية بعض المهارات الحجاجية والحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية.
- سعيد البطوي. (خريف، 2001). الحجاج والفلسفة. فلسفة (9-10)، صفحة 112.
- صابر الهاشمي، و بنعيسى زغبوش. (2011). مقومات التواصل داخل الفصل الدراسي وأهميته في تحسين المردودية التعليمية: استراتيجيات الدريس بالكفايات نموذجاً. تأليف التواصل وأبعاده اللسانية والسيكولوجية والتربوية والتقنية. فاس: مطبعة آنفو - برانت.
- صفاء نواف بني حمدان. (2014). مهارات الاتصال في الإدارة التربوية (المجلد 1). الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- عبد الجليل أميم. (2010). ضوابط الفعل التواصلية التربوي في السياق المغربي. علامات.
- عبد الحميد صلاح. (2019). دراسات في الفكر السيكلوجي (الإصدار 1). الجيزة، مصر: أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.
- عبد الرحمن طه. (1998). اللسان والميزان (المجلد 1). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- عبد الرحمن طه. (2000). في أصول الحوار وتجديد فعل الكلام (المجلد 2). الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.
- عبد الرحمن طه. (2006). اللسان والميزان أو التكوثر العقلي (المجلد 2). الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.
- عبد الرحمن طه. (2008). فقه الفلسفة ج2: القول الفلسفي- كتاب المفهوم والتأثيل (الإصدار 3). الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.
- عبد الرحمن طه. (2013). الحوار أفقا للفكر (المجلد 1). بيروت، لبنان: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- عبد الرحمن علمي إدريسي. (2009). نظرية النمو المعرفي لدى جان بياجى: أسسها، مظاهرها، إمتداداتها (الإصدار 2). فاس، المغرب: آنفو برانت.
- عبد السلام عشير. (2012). عندما نتواصل نغير: مقارنة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج (الإصدار 2). الدار البيضاء، المغرب: أفريقيا الشرق.
- عبد الفتاح إمام. (2007). المنهج الجدلي عند هيجل: دراسة لمنطق هيجل (المجلد 3). بيروت، لبنان: دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.

- عبد القادر المذنب. (مايو، 1999). المنظور الأفلاطوني للتربية والتعليم من خلال كتاب الجمهورية. فكر ونقد (19). تم الاسترداد من فكر ونقد.
- عبد القادر مالفى. (2019). البناء المعرفي للدرس الفلسفي أمام المقاربة بالكفايات والتوجه الإيديولوجي: دراسة لمضمون الكتاب المدرسي للفلسفة بالجمهورية الجزائرية. (كلية العلوم الاجتماعية، المحرر) تم الاسترداد من ASJP.
- عبد الكريم بلحاج. (2009). المدخل إلى علم النفس المعرفي. الرباط: دار أبي رقرق للطباعة والنشر.
- عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح، و موفق بشارة. (2009). تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية (الإصدار 2). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عز الدين الخطابي. (2002). تأليف مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب: حوار الفلسفة والبيداغوجيا (ص 52-53). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- عز الدين الخطابي. (2002). مسارات الدرس الفلسفي: حوار الفلسفة والبيداغوجيا (الإصدار 1). (عالم التربية، المحرر) الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.
- علي أفرار، و محمد القدام. (2013). هل تمكن علم النفس فعلا من النفاذ إلى العلبة السوداء؟ تأليف علي أفرار، عبد الله هلو، بنعيسى زغبوش، اسماعيل علوي، عبد الإله هلال، محمد القدام، . . . مروان لحداني، المقاربات السيكلوجية للاشتغال المعرفي (الإصدار 1). الدار البيضاء، المغرب: سينا كوبي.
- علي حسن الجابري. (2005). الحوار الفلسفي بين حضارات الشرق القديمة وحضارة اليونان (المجلد 2). إربد، الأردن: دار الكتاب الثقافي.
- عمر زرفاوي. (أكتوبر، 2013). الكتابة الزرقاء: مدخل إلى الأدب التفاعلي. مجلة الرافد.
- غلام حسين إبراهيم ديناني. (2013). نصير الدين الطوسي فيلسوف الحوار (المجلد 1). بيروت، لبنان: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- فؤاد زكرياء. (2004). جمهورية أفلاطون. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- قاموس لاروس الصغير. (1974).
- لطفي الشربيني. (2001). موسوعة شرح المصطلحات النفسية (عربي-إنجليزي) (الإصدار 1). بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
- لمحمد بوزكري. (2016). دور الحجاج في التواصل اللساني. تأليف مجموعة مؤلفين، دراسات معاصرة في اللغة والأدب والتواصل. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- م كليدياك سيلك. (ربيع، 1999). ديداكتيك الفلسفة بألمانيا. فلسفة، سلا (7-8)، صفحة 114.
- ماثيو ليبمان. (1998). *Thinking In Education* (الإصدار 2-2003). (وزارة الثقافة، المحرر، و إبراهيم يحيى الشهابي، المترجمون) دمشق، سوريا: مكتبة الاسد.
- محمد ابن منظور. (1997). معجم لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- محمد الدريج. (1991). التدريس الهادف (المجلد 1). الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

- محمد آيت حمو. (2012). *أفق الحوار في الفكر العربي المعاصر* (المجلد 1). الرباط، المغرب: دار الأمان.
- محمد تقي مصباح اليزدي. (1407 هـ). *المنهج الجديد في تعليم الفلسفة*. قم المشرفة، إيران: مؤسسة النشر الإسلامي.
- محمد جلال. (03 يوليو، 2016). *آراء الفارابي في تعليم الفلسفة وتعلمها*. تم الاسترداد من الحوار المتمدن: <https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=522872>
- محمد جهاد جمل. (2005). *العمليات الذهنية ومهارات التفكير* (الإصدار 2). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- محمد فرطميسي. (1996). *التفكير في الإنشاء الفلسفي*. فلسفة (4)، صفحة 42.
- محمد لمباشري. (أكتوبر، 2014). هل في الدرس الفلسفي نتعلم التفلسف أم نتعلم فلسفة الحوار؟ علوم التربية (60)، ص 144-145.
- مريم آيت أحمد. (2011). *جدلية الحوار: قراءة في الخطاب الإسلامي المعاصر* (المجلد 1). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- مصطفى غالب. (1989). *سقراط*. بيروت، لبنان: دار ومكتبة الهلال.
- مصطفى كاك. (أبريل، 2002). مشكلة تدريس تاريخ الفلسفة. فكر ونقد (48).
- ميشيل طوزي. (ربيع، 1999). مدخل إلى ديداكتيك تعلم التفلسف. فلسفة (7-8)، ص 105-106.
- وزارة التربية الوطنية. (1999). *الميثاق الوطني للتربية والتكوين*.
- وزارة التربية الوطنية. (2002). *الكتاب الأبيض*.
- وزارة التربية الوطنية. (2007). *التوجيهات التربوية وبرامج تدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي*.
- يوسف كرم. (2014). *تاريخ الفلسفة اليونانية*. القاهرة، مصر: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

المصادر الأجنبية

- chard, M. (2020, winter). *Philosophy for children*. (T. S. Philosophy, Éditeur) Récupéré sur Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive: <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/children/>
- Culioli, A. (1967). la communication verbale, in *l'homme et les autres*. (e. d. l'homme, Éd.)
- Ducrot, O., & Todorvo, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. édition du seuil.
- Hegel, W. F. (1977). *Qui a peur de la philosophie?* flammariion.
- Jacobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*.

المصادر الإلكترونية

- بودومة, ع. (2004). *فلسفة الأستاذ في مقابل أستاذ الفلسفة كائط - هيغل - نيتشه*. Récupéré sur Les Ouvrages Du CRASC: https://ouvrages.crasc.dz/index.php/fr/17-philosophie,-m%C3%A9moire-et-institution/313-%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D8%B0-%D9%81%D9%8A-%D9%85%D9%82%D8%A7%D8%A8%D9%84-%D8%A3%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D8%B0-%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%B3_%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D9%8A_%D9%84%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84
- جميلة حنيفي. (بلا تاريخ). *الدرس الفلسفي للأطفال*. تم الاسترداد من academia: https://www.academia.edu/39798938/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%B3_%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%D9%8A_%D9%84%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84
- رزق دياب سهيل. (28 ماي, 2020). *تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات*. تم الاسترداد من أنترنت أرشيف: https://archive.org/details/20200528_20200528_1418/page/n7/mode/2up
- سليمان جار الله. (مارس, 2006). *منخل إلى سيرنطيقا التفكير*. (شبكة العلوم النفسية العربية- الكتاب الإلكتروني, المحرر) تم الاسترداد من researchgate: https://www.researchgate.net/publication/331432243_APNeBook_N3_-_Intro
- عبد السلام ديار. (15 نوفمبر, 2012). *الفلسفة درسا وتهديد المزالق*. تم الاسترداد من أنفاس نت: <https://www.anfasse.org/2010-12-30-16-04-13/2010-12-05-17-19-19/4886-2012-11-15-21-07-19>
- عبد الله بريزي. (11 ديسمبر, 2015). *تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي المغربي: من إكراهات البدايات إلى صياغة المنهاج المدرسي*. في *تدريس الفلسفة*. (مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث, المحرر) الرباط, المغرب. تم الاسترداد من <https://mominoun.com/pdf1/2016-02/tadriss.pdf>
- عبد الله موسى. (25 يوليوز, 2007). *في الفعل الفلسفي التواصلي*. تم الاسترداد من أنفاس نت: <https://anfasse.org/2010-12-30-16-04-13/2010-12-05-17-29-12/896-2010-07-04-23-32-42>
- عز الدين الخطابي. (15 ديسمبر, 2015). *تدريس الفلسفة بالتعليم الثانوي المغربي*. في *تدريس الفلسفة*. (مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث, المحرر) الرباط. تم الاسترداد من مؤمنون بلا حدود: <https://mominoun.com/pdf1/2016-02/tadriss.pdf>
- فاضل باقر مطشر اللامي. (بلا تاريخ). *مقياس ليكارت وبنود ليكارت*. (رابطة الأكاديميين العرب الرقمية, المحرر) تم الاسترداد من arabacademics: <http://arabacademics.org/531--likert-scale-likert-items.html>
- كريستين باديسكي. (20 أكتوبر, 2015). *الأسئلة السقراطية*. تم الاسترداد من scribd: <https://fr.scribd.com/doc/285983915/%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%A6%D9%84%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%B7%D9%8A%D8%A9-%D9%83%D8%B1%D9%8A%D8%B3%D8%AA%D9%8A%D9%86-%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D9%8A%D8%B3%D9%83%D9%8A>
- ماتيو ليبمان. (ماي, 2016). *الفلسفة في المنهج التعليمي*. (رون برانت, المحاور, مختبر تطوير البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية, المحرر, و جميلة حنيفي, المترجم) الجزائر. تم الاسترداد من

https://books.philoclub.net/2020/01/pdf_92.html

الملاحق

1- أدوات البحث

شبكة الملاحظة

المعطيات الأولية

رقم الشبكة

التاريخ

المؤسسة / المديرية الإقليمية

الأستاذ صاحب الدرس /

اسم الباحث / الملاحظ

عدد التلاميذ / ات

الفترة الزمنية المخصصة للملاحظة

السلوكات الملاحظة

.....

.....

.....

المحاور الرئيسية لشبكة الملاحظة:

- 1- المحور الخاص بالأستاذ؛
- 2- المحور الخاص بالأسئلة؛
- 3- المحور الخاص بالدرس الفلسفي؛
- 4- المحور الخاص بعملية التواصل؛
- 5- المحور الخاص بالتلميذ.

(1) - المحور الخاص بالأستاذ

المحاور	التقديرات			العناصر والمكونات	ملاحظات
	مؤشر	متوسط	تقدير		
1 - الأستاذ (ة)				يتعامل الأستاذ(ة) بلطف مع المتعلمين/ات	
				يتوقع الأستاذ(ة) بشكل مناسب داخل الفصل	
				يعتمد الأستاذ(ة) جذاذات في إعداد الدروس	
				يعتمد الأستاذ(ة) الإعداد القبلي في الأسئلة	
				يلم الأستاذ(ة) بالأسس التربوية في إعداد الدروس	
				يعدل الأستاذ(ة) تدخلات المتعلمين/ات	
				يتقبل الأستاذ(ة) المواقف المعارضة للمتعلمين/ات	
				يبدل الأستاذ(ة) جهودا لرفع مستوى التلاميذ/ات	
				يوظف الأستاذ(ة) داخل الفصل لغة فصحي	
				يعلم الأستاذ(ة) التلاميذ/ات حسن الإنصات والإصغاء من خلال إعطائهم فرصة الحديث والاستماع إليهم	

(2) - المحور الخاص بالأسئلة

ملاحظات	التقديرات			العناصر والمكونات	معايير
	ضعيف	متوسط	جيد		
				يوظف الأستاذ (ة) أسئلة واضحة	2 - الأسئلة
				ينوع الأستاذ (ة) مستويات الأسئلة من حيث الصعوبة وفوارق المتعلمين / ات	
				يتبادل الأستاذ والتلاميذ / ات الأسئلة بالتناوب	
				يعتمد الأستاذ (ة) أسئلة تتوفر للمتعلمين / ات أجوبة عنها	
				يوظف الأستاذ (ة) أسئلة توضيحية (تساعد المتعلمين / ات على توضيح أفكارهم / هن)	
				يوظف الأستاذ (ة) أسئلة أشكالية / سؤال عن السؤال (حول سؤال أو إشكالية بهدف أشكالية مفهوم أو موضوع ما)	
				يوظف الأستاذ (ة) أسئلة افتراضية	
				يطرح الأستاذ (ة) أسئلة مفتوحة	
				يطلب الأستاذ (ة) من المتعلم (ة) مصادر معلوماته وأفكاره	
				يوظف الأستاذ (ة) أسئلة الحوار السقراطي	
				يوظف الأستاذ (ة) أسئلة للتعبير عن وجهات النظر الخاصة بالتلميذ (ة)	

(3) - المحور الخاص بالدرس الفلسفي

الملاحظات	التقديرات			العناصر والمكونات	المحاور
	ضعيف	متوسط	جيد		
				يلتزم الأستاذ (ة) بموضوع الدرس وأهداف الحصة	2- الدرس الفلسفي
				يوظف الأستاذ (ة) أمثلة وامتدادات موضوع الدرس في الواقع	
				ينطلق الأستاذ (ة) من وضعيات حياتية في بداية الحصة	
				يسمح الأستاذ (ة) للتلاميذ/ات بفتح أقواس ومواضيع خارج الدرس	

(4) - المحور الخاص بعملية التواصل

الملاحظات	التقديرات			العناصر والمكونات	المحاور
	ضعيف	متوسط	جيد		
				ينصت الأستاذ (ة) لكل تلميذ/ة حين الحاجة على موقفه/ها	4- التواصل
				يوظف الأستاذ (ة) حس الدعابة حين يقتضي الموقف الحوارية ذلك	
				يوظف الأستاذ (ة) الإيماء الجسدي في التواصل	
				يوظف الأستاذ (ة) حركات وملامح الوجه	

(5) - المحور الخاص بالتلميذ (ة)

الملاحظات	التقديرات			العناصر والمكونات	المحاور
	ضعيف	متوسط	جيد		
				يشارك التلاميذ/ات في الحوار وأنشطة الدرس	5- التلميذ (ة)
				يتفاعل التلاميذ/ات مع الأستاذ (ة)	
				يتفاعل التلاميذ/ات فيما بينهم / هن	
				يتقبل التلاميذ/ات توجيهات الأستاذ (ة)	
				يتواصل التلاميذ/ات بلغة فصيحة وسليمة	
				يلتزم التلاميذ/ات بالقواعد المحددة عند طلب التدخل في الحوار	

استمارة

1-2-2- الاستمارة الموجهة لأستاذ مادة الفلسفة

المرجو التعاون معنا لتعبئة هذه الاستمارة، نشكركم على مساعدتكم/ن وانخراطكم/ن في هذا العمل الميداني، الذي يدخل في إطار البحوث الميدانية، الرامية إلى تطوير العمل التربوي، وتحسين النموذج التواصل الرائج داخل فصول الدراسة. كما نضمن سرية المعلومات والمعطيات المتضمنة في هذه الاستمارة، وعدم توظيفها خارج سياق البحث العلمي الأكاديمي.

المرجو وضع علامة (X) في الخانة المناسبة لاختيارك واملأ الفراغات بما يناسب بوضوح واختصار.

1 - معطيات أولية حول المبحوث (الأستاذ)

1-1- الاسم الشخصي للأستاذ (ة) (اختياري):

1-2- السن:

- ☐ يساوي أو أقل من 29 سنة
- ☐ ما بين 30 و 39 سنة
- ☐ ما بين 40 و 49 سنة
- ☐ ما بين 50 و 59 سنة
- ☐ يساوي أو أكثر من 60 سنة

1-3- الجنس:

- ☐ ذكر ☐ أنثى

1-4- المستوى العلمي:

- ☐ أقل من الإجازة أو ما يعادله
- ☐ الإجازة أو ما يعادلها
- ☐ الماستر أو ما يعادله
- ☐ الدكتوراه أو ما يعادلها

1-5- المستوى المسند:

- ☐ الجذع المشترك
- ☐ الأولى بكالوريا
- ☐ الثانية بكالوريا

1-6- المسلك والشعبة

1-6-1- مسلك الآداب والعلوم الإنسانية

الشعبة:

- ☐ الآداب
- ☐ العلوم الإنسانية
- ☐ شعبة أخرى

1-6-2- مسلك العلوم

☐ الشعبة:

- ☐ العلوم التجريبية
- ☐ العلوم الرياضية
- ☐ العلوم الفيزيائية
- ☐ علوم الاقتصاد والتدبير
- ☐ شعبة أخرى

1-7- عدد التلاميذ:

- ☐ أقل من 20 تلميذ (ة)
- ☐ ما بين 20 و 29 تلميذ (ة)
- ☐ ما بين 30 و 39 تلميذ (ة)
- ☐ أكثر من 40 تلميذ (ة)

1-8- الوضعية المهنية:

- ☐ رسمي
- ☐ متعاقد

1-9- سنوات الأقدمية:

- ☐ أقل من 5 سنوات
- ☐ من 5 إلى 10 سنوات
- ☐ من 11 إلى 20 سنة
- ☐ من 21 إلى 30 سنة
- ☐ أكثر من 30 سنة

1-10- مجال المؤسسة:

- ☐ قروي
- ☐ شبه حضري
- ☐ حضري

1-11- نوع المؤسسة:

- ☐ عمومية
- ☐ خاصة

2- التواصل والأستاذ

1-2- ماذا تفضل في الدرس الفلسفي

☐ بناء الدرس

☐ اعتماد درس جاهز

2-2- هل تستعمل التواصل في بناء الدرس

☐ نعم ☐ لا

2-3- ما نوع التواصل المعتمد

☐ أفقي (الأستاذ والتلميذ يتحاوران ويتبادلان السؤال والجواب)

☐ عمودي (الأستاذ يتكلم أو يسأل والتلميذ ينصت أو يجيب)

☐ آخر

2-4- ماذا تعتمد في أسئلة الدرس

☐ الإعداد القبلي

☐ الارتجال

3- التواصل والتلميذ (ة)

1-3- هل كل التلاميذ يشاركون في التواصل

☐ نعم

☐ لا

2-3- إذا كان الجواب بـ "لا" هل المشاركة تقتصر على

☐ فئة المتفوقين

☐ فئة عشوائية حسب الموضوع

4- التواصل والمضامين

1-4- هل تعتمد الإعداد القبلي أو الجذاذة في درس الفلسفة

☐ نعم

☐ لا

2-4- إذا كان جوابكم بـ "نعم" هل تتضمن الجذاذة تحديد الأسئلة

☐ نعم

☐ لا

2- تراخيص إجراء الدراسة الميدانية

1-1- شهادة القيام ببحث ميداني

Université Sidi Mohamed Ben Abdellah

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar El Mahraz FES

Centre des Etudes doctorales : Esthétiques et Sciences de l'homme



جامعة سيدي محمد بن عبد الله

كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرّاز فاس

مركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان

6- مايو 2019

فاس في فès, le

شهادة

يشهد عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرّاز بفاس أن

الطالب: محمد لهاللي

ب: صفرو

المزاد: 1973/06/29

الرقم الوطني للطالب : 9391797493 الحامل للبطاقة الوطنية رقم : CB 38964

تكوين الدكتوراه : التعابير والأشكال الرمزية

بنية البحث المستقبلية: مختبر العلوم المعرفية

يقوم ببحث لنيل شهادة الدكتوراه في موضوع:

التواصل واليات بناء المعارف بالسلك الثانوي التأهيلي:
الدرس الفلسفي نموذجاً

تحت إشراف الاستاذ: رشيد الناجي

السنة الجامعية: 2018 / 2019

وعليه، فالمرجو من الجهات المختصة أن تساعد على القيام بمتابعة بحثه وتسهيل مهمته

عبد المالك الكلف بالبحث
المعلمي والتعاوني
امضاء: محمد ميتقم

2-1- طلبات الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية

2-1-1- طلب المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بإقليم صفرو

أكوراي في 9 رمضان 1440 هـ

الموافق لـ 15 ماي 2019 م

من محمد لهلاي

رقم التأجير 89089

الإطار: أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

مقر العمل: ثانوية عمر بن عبد العزيز التأهيلية- أكوراي - مديرية الحاجب

إلى السيد المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية

والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي

مديرية صفرو .

الموضوع: طلب الترخيص بقيام بحث ميداني

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيد بالله.

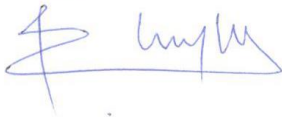
وبعد

بشرفني، سيدي المدير، أن أضع بين يديكم طلبي من أجل الترخيص لي بالقيام بزيارات لحصص مادة الفلسفة داخل المؤسسات التأهيلية التابعة لتراب المديرية الإقليمية صفرو في الموسمين الدراسي 2018/2019 و 2019/2020، في سياق بحث ميداني لنيل شهادة الدكتوراه في موضوع: "التواصل وآليات بناء المعارف بالسلك الثانوي التأهيلي: الدرس الفلسفي نموذجاً" تحت إشراف الأستاذ الدكتور رشيد الناجي. وهو البحث المنتمي لبنية البحث المستقبلية: مختبر العلوم المعرفية، التابعة لتكوين الدكتوراه: التعبير والأشكال الرمزية، بمركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان. بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرار فاس.

وفي انتظار ردكم، تقبلوا سيدي المدير أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

والسلام.

الإمضاء: محمد لهلاي



المرفقات:

✓ شهادة متابعة بحث لنيل شهادة الدكتوراه.

2-1-2- طلب المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بإقليم الحاجب

أكوراي في 9 رمضان 1440 هـ

الموافق لـ 15 ماي 2019 م

من محمد لهلالي

رقم التأجير 89089

الإطار: أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

مقر العمل: ثانوية عمر بن عبد العزيز التأهيلية- أكوراي - مديرية الحاجب

إلى السيد المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية
والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي
مديرية الحاجب .

الموضوع: طلب الترخيص بقيام بحث ميداني

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيد بالله.

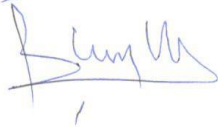
وبعد

يشرفني، سيدي المدير، أن أضع بين يديكم طلبي من أجل الترخيص لي بالقيام بزيارات لحصص مادة الفلسفة داخل المؤسسات التأهيلية التابعة لتراب المديرية الإقليمية الحاجب في الموسمين الدراسي 2018/2019 و 2019/2020، في سياق بحث ميداني لنيل شهادة الدكتوراه في موضوع: "التواصل وآليات بناء المعارف بالسلك الثانوي التأهيلي: الدرس الفلسفي نموذجاً" تحت إشراف الأستاذ الدكتور رشيد الناجي. وهو البحث المنتمي لبنية البحث المستقبلية: مختبر العلوم المعرفية، التابعة لتكوين الدكتوراه: التعبير والأشكال الرمزية، بمركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان. بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز فاس.

وفي انتظار ردكم، تقبلوا سيدي المدير أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

والسلام.

الإمضاء: محمد لهلالي



المرفقات:

✓ شهادة متابعة بحث لنيل شهادة الدكتوراه.

2-1-3- طلب المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بإقليم مكناس

أكوراي في 9 رمضان 1440 هـ

الموافق لـ 15 ماي 2019 م

من محمد لهلالي

رقم التأجير 89089

الإطار: أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

مقر العمل: ثانوية عمر بن عبد العزيز التأهيلية- أكوراي - مديرية الحاجب

إلى السيد المدير الإقليمي لوزارة التربية الوطنية

والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي

مديرية مكناس .

الموضوع: طلب الترخيص بقيام بحث ميداني

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيد بالله.

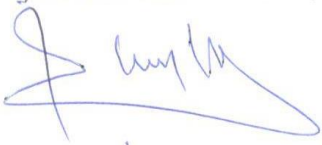
وبعد

يشرفني، سيدي المدير، أن أضع بين يديكم طلبي من أجل الترخيص لي بالقيام بزيارات لحصص مادة الفلسفة داخل المؤسسات التأهيلية التابعة لتراب المديرية الإقليمية مكناس في الموسم الدراسي 2018/2019 و 2019/2020، في سياق بحث ميداني لنيل شهادة الدكتوراه في موضوع: "التواصل وآليات بناء المعارف بالسلك الثانوي التأهيلي: الدرس الفلسفي نموذجاً" تحت إشراف الأستاذ الدكتور رشيد الناجي. وهو البحث المنتمي لبنية البحث المستقبلية: مختبر العلوم المعرفية، التابعة لتكوين الدكتوراه: التعبير والأشكال الرمزية، بمركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان. بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرارز فاس.

وفي انتظار ردكم، تقبلوا سيدي المدير أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

والسلام.

الإمضاء: محمد لهلالي



المرفقات:

✓ شهادة متابعة بحث لنيل شهادة الدكتوراه.

1-3- تراخيص المديرية الإقليمية بإجراء الدراسة الميدانية

2-3-1- ترخيص المديرية الإقليمية لإقليم صفرو

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي
الإكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لفاكس مكناس
المديرية الإقليمية صفرو

إلى السيد : محمد لهلالي
طالب باحث بجامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب والعلوم الانسانية
ظهر المهارز فاس
مركز دراسات الدكتوراه الجماليات وعلوم الإنسان
على يد السيد عميد الكلية

الموضوع: بحث ميداني.

المرجع: طلبكم بتاريخ 2019/05/15

سلام تام بوجود مولانا الإمام

وبعد، فتبعا لطلب السيد محمد لهلالي المسجل تحت رقم: 9391797493 بمركز دراسات الدكتوراه: "شعبة الفلسفة" المشار إليه في المرجع أعلاه حول السماح له "للقيام ببحث ميداني وفق استبيان معد لذلك بثانوية محمد السادس التأهيلية، وثنوية أبي سالم العياشي التأهيلية، وثنوية للاسلمى التأهيلية وثنوية سيدي الحسن اليوسي التأهيلية وثنوية محمد عبد الكريم الخطابي التأهيلية وثنوية بئر انزان التأهيلية خلال الموسمين الدراسيين:

2019/2018 و 2020/2019

في موضوع: "التواصل وأليات بناء المعارف بالسلك الثانوي التأهيلي: الدرس الفلسفي نموذجا" يشرفني إخباركم بالموافقة شريطة احترام ضوابط هذه المؤسسات والقوانين الجاري بها العمل، وموافاة المديرية بنسخة من البحث.

والسلام

وتقبلوا أزكى التحيات.

مديرة الإقليمية



مصلحة الشؤون التربوية
مكتب العمل التربوي

طريق المنزل صفرو
الهاتف: 0700025824
صندوق البريد رقم 187
الفاكس: 0535660240



2-3-2- ترخيص المديرية الإقليمية لإقليم الحاجب

ⵜⴰⵎⴰⵔⴰⵏⵜ ⵏ ⵉⵎⴰⵔⴰⵏⵜ
ⵜⴰⵎⴰⵔⴰⵏⵜ ⵏ ⵉⵎⴰⵔⴰⵏⵜ ⵏ ⵉⵎⴰⵔⴰⵏⵜ
ⵏ ⵉⵎⴰⵔⴰⵏⵜ ⵏ ⵉⵎⴰⵔⴰⵏⵜ
ⵏ ⵉⵎⴰⵔⴰⵏⵜ ⵏ ⵉⵎⴰⵔⴰⵏⵜ



المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
جهة فاس - مكناس
مديرية إقليم الحاجب

الحاجب في

رقم: 2040/19

المدير الإقليمي

2019 21

إلى

السيد محمد لهلاي ر.ت: 89089

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي لمادة الفلسفة

على يد السيد مدير ثانوية عمر بن عبد العزيز التأهيلية

الموضوع: في شأن طلبكم بزيارة مؤسسات تعليمية بتراب المديرية الإقليمية.
المرجع: مراسلتكم بتاريخ 15 مايو 2019 في موضوع طلب الترخيص بقيام بحث ميداني.

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيد بالله

وبعد، فعلاقة بالموضوع والمرجع المشار إليهما أعلاه، وإسهاما من المديرية الإقليمية في تيسير متطلبات البحوث الميدانية الخاصة بالطلبة الجامعيين، وتجاوبا مع طلبكم المتعلق بتنظيم زيارات للثانويات التأهيلية التابعة للمديرية على مستوى مادة الفلسفة: في سياق بحث ميداني لنيل شهادة الدكتوراه في موضوع "التواصل وآليات بناء المعارف بالسلك الثانوي التأهيلي: الدرس الفلسفي نموذجا"، يشرفني أن:
✓ أخبركم بترحيب المديرية باختياركم مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي بالمديرية ميدانا لإجراء بحثكم. وذلك خلال ما تبقى من الموسم الدراسي 2019/2018. على أساس تجديد الطلب بخصوص الموسم المقبل عند الاقتضاء:
✓ أطلب منكم التنسيق المسبق مع مديري المؤسسات التعليمية التي ترغبون في زيارتها: قصد وضع الترتيبات الضرورية والأولية الممهدة لمباشرة عملكم.

المدير الإقليمي

محمد جيون

وتقبلوا أسمى التحيات والسلام.

مصلحة الشؤون التربوية - مكتب العمل التربوي
المديرية الإقليمية للتربية والتكوين - س.ب 206 الحاجب
0535543715 : 0535543292 - 0535543714 :
البريد الإلكتروني: delegation.elhajeb@men.gov.ma الموقع الإلكتروني: PERSO.MENARA.MA/DPELHAJEB

2-3-3- ترخيص المديرية الإقليمية لإقليم مكناس

الجمهورية المغربية
وزارة التربية الوطنية
والتكوين المهني
والتعليم العالي والبحث العلمي



الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
جهة فاس - مكناس
المديرية الإقليمية لمكناس

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
جهة فاس - مكناس
المديرية الإقليمية لمكناس

مكناس في: 20 مايو 2019

المدير الإقليمي
إلى

الطالب محمد لهلال
طالب بمسلك الدكتوراه
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهرارز فاس
جامعة سيدي محمد بن عبد الله



19/501

الموضوع: الموافقة من أجل القيام بزيارات لحصص مادة الفلسفة ببعض المؤسسات التأهيلية

المرجع: طلب المعني بالأمر المؤرخ بتاريخ 2019/05/15.

سلام تام بوجود مولانا الإمام ،

وبعد ، فعلاقة بالموضوع والمرجع المشار إليهما أعلاه ، يشرفني إخباركم بان المديرية لا ترى مانعا في قيامكم بزيارات لحصص مادة الفلسفة داخل المؤسسات التأهيلية ، في إطار البحوث الميدانية الخاصة بطلبة المدارس العليا ، بغية تمكينكم من الاحتكاك عن قرب بالفاعلين الميدانيين ، وتعرفكم على الوسط المهني ، ، وذلك خلال الفترة الممتدة من 2019/05/17 إلى غاية 2019/06/30. وحتى لا يخل نشاطكم بالسير العادي للمؤسسة يتعين عليكم التنسيق مع السادة رؤساء المؤسسات المعنية .

مع أذكى التحيات ، والسلام .

المدير الإقليمي

عبد القادر حاديبي