مدى مواجهة مادة الفلسفة للتعصب المذهبي من وجهة نظر طلبة الصف الثاني الثانوي بمدينة تبسة الجزائرية

د. سليمة محمد بلخيري[1,*]

© 2019 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ علم النفس المساعد – جامعة العربي التبسي – تبسة – الجزائر
*عنوان المراسلة: belkhirisalima.ps@gmail.com

مدى مواجهة مادة الفلسفة للتعصب المذهبي من وجهة نظر طلبة الصف الثاني الثانوي بمدينة تبسة الجزائرية

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت النصوص الفلسفية المقررة بمنهاج الفلسفة للسنة الثانية ثانوي بمدارس تبسة الجزائرية قد صيغت مفرداتها بما يحقق القدرة على مواجهة التعصب المذهبي لدى الطلبة من جهة، ومن جهة ثانية تهدف أيضا إلى الوقوف على دور العملية التقويمية من حيث الأدوات والأساليب المعتمدة في المادة لتحقيق أهداف المنهاج، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستكشافي، وتم استخدام الاستمارة أداة للدراسة، أعدتها الباحثة وتم تقنينها، وتكونت عينة الدراسة من (190) طالبا وطالبة في أربعة ثانويات، تم اختيارهم بأسلوب المسح الشامل، وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى المنهاج في الفلسفة يخدم نسبيا القدرة على مواجهة التعصب المذهبي، أما العملية التقويمية فهي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من المنهاج، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعطاء أهمية أكثر للنصوص الفلسفية التي تحقق القدرة على مواجهة التعصب المذهبي، كما أكدت على ضرورة زيادة عدد مرات التقييم لمادة الفلسفة حتى تحقق أهداف المنهاج في التعليم الثانوي.

الكلمات المفتاحية : الفكر الفلسفي، منهاج الفلسفة، التعصب المذهبي، التقويم، التعليم الثانوي.

The Extent of Confronting Sectarian Intolerance in the Philosophy Course from the Perspective of Second Year High School Pupils in Tebessa, Algeria

Abstract:

The purpose of this study was to find out whether the philosophical texts of the Philosophy Curriculum for the second year of high school pupils in Tebessa, Algeria were written in a manner that makes pupils able to overcome sectarian intolerance. It also aimed to find out the role of the evaluation process in terms of tools and methods adopted in the course to achieve the set objectives of the curriculum. To achieve the study objectives, the descriptive exploratory method was followed, and a questionnaire for data collection, developed by the researcher, was used after checking its validity and reliability. The study sample consisted of (190) male and female pupils, who were selected by the complete census method. The findings of the study revealed that the content of the curriculum relatively supports the ability to overcome sectarian intolerance, and that the process of evaluation contributes to the achievement of the intended objectives. The study concluded the need to pay more attention to the philosophy texts that strengthen the ability to overcome sectarian intolerance among pupils. The study also stressed the need to increase the number of times for evaluating the philosophy course.

Keywords: philosophical thought, philosophy curriculum, religious intolerance, evaluation, high school education.

https://doi.org/10.20428/JSS.25.2.2

المقدمة:

يعد التفكير الفلسفي تفكيرا إنسانيا عالميا، يعالج مختلف القضايا التي يعيشها الإنسان ويدرسها من زوايا مختلفة، إنه فكر يهتم بالمحاكمات العقلية، ونظرا لاختلاف وجهات النظر عند البشر – وهذا طبع جبلوا عليه – نجد أن هناك فلسفات ومذاهب كثيرة في مناقشة إشكال واحد، غايتها في النهاية هي الوصول لنتائج تعبر وبكل صدق عن حل للإشكال؛ لذلك فإن الطبع المدني للفرد يلزمه بضرورة الانفتاح على التطور الحاصل في الفكر الفلسفي كما كان ملزما له على الانفتاح على التطور العلمي والتكنولوجي، وذلك حتى يدعم قدرته على النقد ويعزز إمكاناته في الحجاج، ويجعل لنفسه رأيا في خضم تزاحم هذه الآراء دونما تعصب مذهبي؛ لأن الفلسفة نمط تفكير يريد أن يجعل من المعرفة عالمية لا عقائدية، ويساعد الفرد على الموازنة بين الأفكار التي غالبا ما تكون متعددة أمامه، فينتقدها ويحاججها لكن دونما تعصب، وهذا لا يعني أيضا الانصهار فيها؛ لأن الاعتزاز بعناصر الهوية أمرا ساعد على سيادة أمم، ويعد تجاوزها أمرا يجعل مصير العديد من الحضارات على المحك.

مفهوم الفلسفة والموقف الفلسفي:

الفلسفة:

"إن المعنى الاشتقاقي للفلسفة السائد عند اليونانيين هو حب الحكمة، ومن هنا كان الفيلسوف محبا للحكمة، وقد تفضل وجهة النظر الحديثة النظر إليها على أنها السعي وراء الحكمة أو البحث عنها، غير أن التمييز ليس له على الأرجح أهمية، فالحب يؤدي عادة إلى سعي من نوع ما، وحب الحكمة ليس استثناء لهذه القاعدة، والمهم في الأمر أن الرغبة في الحكمة -لا في الأشياء المألوفة التي يتجه إليها الناس عادة- هي التي تحفز الفيلسوف إلى ممارسة نشاطه، فالمعرفة هي ميله المفضل، والفهم هو هدف حياته، غير أن الفيلسوف يختلف على الأرجح عن الكثير من أقرانه في درجة الفهم اللازمة لإرضائه؛ ذلك أن معظم الأذهان تكون على استعداد للاستقرار والاكتفاء إذا ما جمعت من المعرفة ما يكفي لمواجهة الحاجات العملية للحياة اليومية، أو لجعل أصحاب هذه الأهداف يشعرون بأن لديهم على الأقل بعض الاستبصار بمعنى التجربة البشرية، أما الفيلسوف فلا يقتنع بهدف متواضع كهذا، وإنما المعرفة عنده تعني المعرفة الشاملة، أو على الأقل المعرفة التي تكون شاملة بالقدر الذي تنتجه الحياة البشرية القصيرة، والحدود التي يتعداها الذهن البشري، فالحكمة الفلسفية تنطوي على نوع معين من الفهم الأصيل للكون وللتجربة البشرية بأكملها" (ميد، 2006، 28).

الموقف الفلسفي:

إن الفكر الفلسفي أو ما يعرف أيضا بالموقف الفلسفي هو: "جملة الآراء المترابطة والمتناسقة المدعمة بالأدلة التي يتوصل إليها شخص ما حول موضوعات الفلسفة المختلفة، سواء أكانت هذه الآراء تتعلق بجميع موضوعات الفلسفة أم ببعضها أم بواحد منها، وينسب الموقف الفلسفي عادة إلى هذا الشخص الذي يسمى بالفيلسوف، لهذا يتحدث مؤرخو الفلسفة عن مواقف فلسفية لفلاسفة مختلفين، فمثلا هناك الموقف الفلسفي لأفلاطون والموقف الفلسفي لأرسطو والموقف الفلسفي للكندي والموقف الفلسفي لابن سينا والموقف الفلسفي لابن رشد والموقف الفلسفي لديكارت ... وهكذا. فكل فيلسوف له موقف فلسفي خاص، وقد تتشابه بعض المواقف الفلسفية للفلاسفة في الأفكار الرئيسية العامة، أو التوجه العام، لكنها لا تكون أبدا متطابقة في تفاصيلها" (أحمد، 2003، 32).

https://doi.org/10.20428/JSS.25.2.2

مفهوم المنهاج:

يعرف المنهاج على أنه "مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعلمية، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها، تحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها: العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم" (سعادة وإبراهيم، 2008، 64).

المحتوى كمكون للمنهاج:

ينظر إليه على أنه: "المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر، فإن كان المقرر قد حدد ووضع في فهرس الكتاب فإن التناول التفصيلي لهذه الموضوعات كما وردت في الكتاب هي التي يطلق عليها المحتوى، وهو لا يعرض منفصلا بذاته وإنما يعرض متكاملا مع وسائل تعليمية وأنشطة وتدريبات وأسئلة؛ كأنه يصعب القول: إن المقرر هو المحتوى. ويشتمل المحتوى عادة على حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ وقوانين ونظريات؛ أي أنه يضم نواحي معرفية متعددة تعكس جزءا أو أجزاء من البنية المعرفية لعلم ما، أو عددا من العلوم، وهذا المحتوى قد ينظم بشكل أو آخر لكي يلائم مستوى دراسيا معينا" (اللقاني، 1995، 16).

معايير اختيار المحتوى:

هناك عدد من المعايير التي يتوجب مراعاتها في اختيار المحتوى (محمد وعبد العظيم، 2011) وهي:

- **الصدق: يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا وأصيلا وصحيحا علميا، فضلا عن توافقه مع معايير المواد الدراسية المختلفة، ومن ثم الأهداف الموضوعة.**
- **تلبية احتياجات المتعلم: يجب أن يكون المحتوى مرتبطا بحاجات المتعلم وخبراته السابقة، ويعمل على مساعدة المتعلم على النمو الشامل المتكامل.**
- **السياقية: المعرفة المتضمنة في المحتوى يجب أن تكون سياقية، حيث إن منهجية التعقد ونظرية النظم الديناميكية سوف يقدمان أنواعا مختلفة من المعرفة.**
- **الأهمية: يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة الطالب، حيث إنه كلما كانت المعرفة وظيفية يكون التعلم ذا معنى، ويشعر الطالب بأهمية عملية التعلم، وتطبيقاتها في أنشطة الحياة اليومية.**
- **القابلية للتعلم: المحتوى الجيد هو الذي يشتمل على أنماط من التعلم لا يحدها حدود مكانية وجغرافية بين المجتمعات المختلفة، وبقدر ما يعكس المحتوى الثقافة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله.**
- **الاستمرارية: الخبرات التعليمية تكون نسقا مترابطا مع بعضه البعض، فالخبرة وممارستها تؤدي إلى خبرات جديدة، والخبرات يجب أن تحقق الاستمرارية على المستوى الرأسي بين الخبرات الدراسية في مقررات معينة، وعلى المستوى الأفقي بين السنوات الدراسية المختلفة والمراحل التعليمية، كما يجب أن تكون الخبرات متتابعة ومتسلسلة.**
- **التكامل: يقصد بالتكامل وحدة المعرفة والنظرية والشمولية لها، وتقدم المعرفة في المحتوى في نسق مترابط ومتشابك.**
- **المرونة: تعني أن المحتوى يكون قابلا للتشكيل والتكيف للتعامل مع ما قد يستجد من متغيرات بيئية وثقافية واجتماعية.**
- **التوازن: ويعني أن تكون الخبرات ممثلة في المحتوى وفقا لوزنها الحقيقي حتى لا تطغى خبرة على أخرى.**

محتوى منهاج مادة الفلسفة في مواجهة التعصب المذهبي:

يعمل محتوى منهاج مادة الفلسفة المقرر للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة على تحقيق عدد من الكفايات لدى المتعلمين، ومن بين الكفايات التي يعمل على بنائها في سلوك الطالب: "جعله على وعي بما يجري في العالم من قضايا فكرية وانشغالات جديدة؛ والغرض من هذه الكفاية المحورية تخطي التزمت المذهبي، والانطواء على الذات، والإقبال على ضجة الحياة بأبعادها الزمانية والمكانية القديمة منها والمستجدة" (وزارة التربية الوطنية، 2007، 25).

التعصب المذهبي:

التمذهب في الفلسفة:

كل فكر فلسفي هو فكر مذهبي بدرجة أو بأخرى، بيد أن على كلمة المذهب أن لا تؤخذ لدى الفلاسفة بمعنى واحد. وحقا إن بعض الفلاسفة ظنوا وهم ينشئون عقيدتهم أنهم بلغوا الحقيقة المطلقة، وهذا النظام الفكري الذي يقترحونه علينا من أجل ربط أفكارنا يبدو لهم وكأنه نظام الواقع نفسه. وتلك هي حال سبينوزا وحال هيجل، فهؤلاء الفلاسفة يمكن أن نسميهم باسم الفلاسفة المذهبيين، أو فلاسفة المذهب، وهم يقدمون لنا استنباطا تاما وعقلانيا للعالم، حيث كل ما هو واقع يندرج في سلسلة الأسباب والمبررات. وفي وسعنا أن نضع مقابل هؤلاء الفلاسفة أو أن نعارضهم بأولئك الذين يقدرون مثل ديكارت وكانط أنه ما من إنسان يستطيع أن يضع للعالم مذهبا كاملا ومرضيا، إذ يجب علينا من أجل ذلك أن نضع أنفسنا مكان الله بنفسه. وما من أحد يستطيع أن يصل إلى مثل هذا المكان. فديكارت يرى مثلا أن مجرد التأكيد بأن الله قد خلق الحقائق الخالدة بحرية يكفي لاستبعاد إمكانية إنشاء مذهب ما بالمعنى السبينوزي للكلمة (ألكييه، 1999، 51).

التعصب المذهبي والتباين الثقافي:

إن ما يعرف بالتعصب المذهبي أو التزمت المذهبي يعد من المفاهيم الإشكالية التي تنسج حضورها الكبير في أدبيات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ويمكن لنا في هذا السياق أن نميز في التعصب أشكالا مختلفة متباينة، فهناك التعصب العرقي والتعصب الثقافي والتعصب الديني والتعصب الطائفي، ومع ذلك كله فإن التعصب في مختلف صوره وتجلياته يؤكد على جوهر واحد قوامه الانقياد العاطفي لأفكار وتصورات تتعارض مع الحقيقة الموضوعية (وطفة والشريع، 2012).

وغني عن البيان أن الأيديولوجيا تقوم على منظومات من التابو، وفي قلب هذه الأيديولوجيات ينبعث التعصب، إن الإيديولوجية هي التي تحدد الفعل الاجتماعي، وتوجه وتحبذ التعصب الثقافي والديني، وإذا حدث يوما العبور من الموقف الزائف أنا وأنت إلى نحن الأصيل والواعي – على حد تعبير جولدمان – فهذا ليس إلا صوت النبوة.

فالتباينات الثقافية في ظل غياب الروح النقدية قد تشكل مهدا لنماء التعصب وغياب التسامح، إن التعصب الناشئ من التباينات الثقافية قد يؤثر على العلاقات الشخصية بسبب تناقض قيم الثقافات المتباينة؛ ولهذا ينبغي ملاحظة العلاقات المتبادلة بين أفراد ذي تباينات ثقافية، وعندئذ نرى أن النزاع لا ينشأ من التباينات الثقافية فحسب بل من بنية العلاقات الاجتماعية (وطفة، والشريع، 2012).

لذا فإن من الطبيعي تماما في فهم الفلاسفة أن نعود إلى مذاهبهم، ولهذا السبب وبصورة كلاسيكية يمكن القول: بأن تاريخ الفلسفة يبدو وكأنه تاريخ المذاهب، وما من أحد يملك أن ينفي ضرورة مثل هذه الدراسة، فكل جزء فلسفي لا معنى له إلا على مستوى الكل الذي يدخل في إطاره، ذلك أن فهم أي نص فلسفي يقتضي أن نعيد وضعه في بنية المجموع الذي هو جزء منه، أو لنقل إن من المناسب أن نوضح وجود علاقة منطقية بين المعنى الظاهر لهذا النص وبين معنى النصوص الأخرى التي كتبها الفيلسوف نفسه، وهكذا تكون مجموعة

https://doi.org/10.20428/JSS.25.2.2

العلاقات التي يمكن اكتشافها ما ندعوه عادة باسم مذهب فيلسوف بالمعنى الواسع لهذه الكلمة (ألكييه، 1999، 52).

"إن الوعي بكون الآخر يفكر على نحو مختلف، وبأنه قد يكون محقا، وبأن الضرورة تحتم عليه أن يجيب من خلال وجهة نظره، من شأنه أن ينظم خطاب لا تمركز الذات، بمجرد أنه يجعلها تتمركز – ولو إلى حد ما – في مستوى عقلاني معين" (توزي، 2005، 67).

"إن الغاية من تدريس الفلسفة ليست شحن ذهن المتعلم بأفكار الفلاسفة، ولا بالمواقف الأيديولوجية الجاهزة التي قد يريدوها كما لو كانت قضايا مطلقة غير قابلة للتحليل والمناقشة، بل الغاية هي تسليحه بعدة ما هو ثابت في الفلسفة، أي مقوماتها التي يمكنه استعمالها شريطة امتلاكها في التعامل مع كل أشكال المعرفة والخطابات المكتوبة والشفهية" (قشيقش، 2009، 133).

تقويم المنهاج:

"إن عملية التقويم تحتل مكانة مرموقة في الفعل التعليمي، و تعتبر جزءا لا يتجزأ منه، بل أضحت الأساس الذي تقوم عليه كل حركة تكوينية في ظل فلسفة النجاعة والكفاءات، ولقد أثبت التفكير التربوي الحديث أنه لا تقدم من غير تثمين عملية التقويم، ذلك أنه من لا يقوم لا يعلم، ومن يتعلم لابد له من أن يقوم" (وزارة التربية، 2008، 41). فماذا يعني التقويم؟. "إن هناك مصطلحين يفيدان بيان قيمة الشيء هما تقويم وتقييم:

أما التقويم فصحيح لغويا ويراد به معان عدة، فهو يعني بيان قيمة الشيء، ويعني كذلك تعديل ما اعوج وتصحيحه، فإذا قال شخص أنه قوم المتاع فمعنى ذلك أنه ثمنه، وجعل له قيمة معلومة، وإذا قال قوم الغصن فمعنى ذلك أنه عدله وصححه أي جعله مستقيما" (أبو جادو، 2008، 406). "وللتقويم استعمالات عديدة كالتقويم الزمني وتقويم البلدان والتقويم التربوي الذي يراد به أحد ثلاثة أشياء:

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

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

ج. تحديد أيام الدراسة والعطل المدرسية والامتحانات، رزنامة" (ملحم، 2006، 52).

"فالتقويم أمر طبيعي يسعى إليه الفرد عند قيامه بلون من النشاط ليعرف مدى نجاحه، أو فشله في تحقيق الأهداف المرجوة والإنجازات المطلوبة، والحقيقية أن أي عملية يكون لها أهداف ووسائل لتحقيقها ومتابعة للتطبيق وللتأكد من فاعلية هذه الوسائل يجب أن يكون لها عملية تقويم للتعرف على مدى ما تحقق من أهداف، وكذلك مدى صلاحية الوسائل لتحقيق هذه الأهداف، والسعي إلى الإصلاح والتغيير حسب ما يتطلبه الموقف، للوصول إلى أعلى مستوى وتحقيق أقصى نجاح" (إبراهيم والكلزة، 2000، 174).

"أما عن التقييم فيرى تايلر (1993) أنه يشير إلى جمع معلومات موائمة للمعاونة في صنع القرارات، ويجب أن يكون التقييم عملية نشطة ومستمرة وواقعية، وذات فعالية، ولها غرض محدد، وتعد أكثر من مجرد تطبيق اختبار وتقدير نتائجه" (علام، 2010، 22).

أدوات التقويم ووسائله في مادة الفلسفة:

بعد الدراسات النقدية التي كانت ترمي إلى إبراز العيوب والنقائص الموجودة في وسائل التقويم التقليدية (الامتحانات) حاول الباحثون اقتراح حلول بديلة توصل إليها علم التباري تحت تأثير التطورات والاكتشافات التي تمت في ميدان علم النفس القياسي، وظهرت في مقابل الوسائل التقليدية تقنيات بإمكانها أن توفر معلومات صالحة عن التعلم، وعن درجة بلوغه للأهداف المنشودة، مثل تلك التي تستعين بوسائل موضوعية، كالاختبارات النفسية واختبارات التحصيل، وكلها تقيس القدرات والكفايات بمستوى عال من الدقة والضبط (حثروبي، 2002).

https://doi.org/10.20428/JSS.25.2.2

وفي مادة الفلسفة نجد هنالك عددا من أدوات التقويم المعتمدة بغرض تحقيق أهداف المنهاج، ناهيك عن كونها أداة للتدريس ووسيلة فعالة للكشف عن مدى استيعاب الطلبة للمادة المعرفية، ولعل أشهر الأدوات المعتمدة في تقويم تحصيل مادة الفلسفة الآتي:

1. المقالة الفلسفية (البحث الفلسفي): التي عرفها الفيلسوف والرياضي الألماني لايبنتز: "أنها عملية يتم فيها الانتقال من قضية إلى أخرى في نظام" (زروقي، 2009، 05).

والمقالة الفلسفية انطلاقا من تسميتها التي تشير إلى الخاصية المهمة فيها وهي مقالة ذات خطاب فلسفي؛ أي أنها ليست مقالة أدبية حتى نعتمد فيها على أسلوب السرد والإنشاء، وليست مقالة تاريخية حتى نعتمد فيها على أسلوب الوصف وجمع الحقائق، بل هي مقالة فلسفية تعتمد على التقنيات الفلسفية، وعلى آليات تحليل المقالات الفلسفية وإلا لم تعد كذلك (هشام وعبد الحق، 2009).

إن كتابة المقالة الفلسفية صناعة ودراية وإبداع، فالصناعة يمكن اكتسابها بالتدريب، والدراية يمكن الحصول عليها بالمطالعة، والإبداع يمكن تحقيقه بالتفكير، وإعمال الرأي، لذلك يجب على التلميذ أن يقرأ كثيرا، وأن يكتب كثيرا، وأن يكون يقظا في القراءة والكتابة والتأمل، وهذا أمر يتطلب منه مداومة الحرص على التحسن، ومواصلة بذل الجهد لاستكمال النقائص لاسيما الثقة بالنفس والجد في العمل، ويجدر به أن يدرك أن بلوغ الجودة في الكتابة إنما يكون بالممارسة لا بالحفظ، وبالمعاناة لا بالتقليد (يعقوبي، 1985).

2. النص الفلسفي: يأتي التلميذ إلى الفصل دامجا قبليا لبنية ثقافية هي التي يفكر من خلالها في العالم وفي نفسه، ودور النص الفلسفي الذي غالبا ما يكون مقلقا ومشاغبا بسبب كونه على العموم لا يضرب بجذور في المحيط الثقافي للتلميذ، ويطمح دائما من حيث هو نص فلسفي إلى وضع التمثلات الثقافية في منظور نقدي، هو أنه يسمح للمتعلم بتحويل تمثلاته التي تلقاها عبر التربية وسنوات التمدرس السابقة من خلال النقد ويعرضها له، فالنص إذا عبارة عن أداة لأشكلة ثقافة التلميذ من طرفه هو نفسه، كما أن النص يوفر للتلميذ من جهة أخرى الأدوات اللازمة للقيام بهذه الأشكلة من خلال ما يقترحه عليه من جهاز مفاهيمي وتقنيات الحجاج التي يوظفها، ومن خلال المجهود الفكري الشامل والمتماسك الذي يشهد عليه، يضاف إلى هذا أن العمل الذي نجريه على النصوص بمعية التلاميذ يجعلهم قادرين على ضبط واستيعاب وتحويل ومساءلة هذه التصورات وهذه التقنيات (توزي، 2005).

وعليه يجب أن نحذر من خطر زيغان وظيفة النص الفلسفي عن وجهتها في تعليمنا، إذ من شأن سحر كتابة الرواد وسلطتهم القائمة أبدا أن تقود التلاميذ إلى جعل محتوى النصوص معرفة عقائدية، والمناظرات الفلسفية حروبا دينية، يحدث هذا كل مرة يعزل فيها النص عن تجربته الإشكالية التي يدعو إلى التفكير فيها. أي كلما أغفلنا أخذ الوقت الكافي لإظهار وإبراز تمثلات التلاميذ التي ينبغي أشكلتها. عند هذا المستوى لا يتعلق الأمر بالنسبة لنا بالقيام بعمل مؤرخ للفلسفة، أو الشارح لنص معين أو كاتب بعينه، وإنما باعتبار النص أولا وقبل كل شيء مجرد ذريعة لتعلم التفلسف، وركيزة ديداكتيكية للتفكير في فكر يتجلى بوصفه:

- مجهزا بمفاهيم يتصورها، ويتعين علينا أن نحاول إيضاح معناها وفهم علاقاتها.
- مؤشكلا سنقوم بالنفاذ إلى استفهامه ومساءلته بذاته.
- حجاجيا ينبغي مفصلة أجوبته ومجابهته نقديا بذاته، إن النص الفلسفي إذا قاطرة تنسج مباشرة سيرورة عمليات كل من المفهمة، والأشكلة، والحجاج (توزي، 2005).

تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي في الجزائر:

إن التعليم الثانوي في الجزائر ترعاه مؤسسات عمومية للتعليم، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، تحدث بمرسوم، وتلغى بنفس الإجراء، ويسير كل مؤسسة مدير يعين وفقا للشروط المطلوبة، وبعد الاستفادة من فترة تكوينية لمدة سنة بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وهو المسئول الأول عن المؤسسة والآمر بالصرف، ويرشح لهذه الوظيفة من بين أساتذة التعليم الأساسي مستشارو التربية (المراقبون العامون) وأساتذة التعليم الثانوي (فرج، 2008) أما عن التخصصات التي تدرس مادة الفلسفة في التعليم

الثانوي فقد تم استخلاصها من النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية (2008)، وهي على النحو الآتي:

جدول (1): التخصصات التي تدرس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي

التخصص	المستوى	معامل المادة (وزنها)
علوم تجريبية	الثاني	لا تدرس المادة في هذا المستوى
رياضيات	الثاني	لا تدرس المادة في هذا المستوى
تقني رياضي	الثاني	لا تدرس المادة في هذا المستوى
تسيير واقتصاد	الثاني	2
آداب وفلسفة	الثاني	5
تقني رياضي	الثالث	2
آداب وفلسفة	الثالث	6
لغات أجنبية	الثالث	2
علو تجريبية	الثالث	2
تسيير واقتصاد	الثالث	2
رياضيات	الثالث	2

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة حول هذا الموضوع نادرة ولا يكاد يعثر عليها، فالمنهاج المدرسي يعاني من شبه غياب صارخ للمقاربات والقراءات الاجتماعية والتربوية والنفسية التي تتناول مدى كفايته من جانبي المحتوى والتقويم في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة من قبل المنظومة التربوية، ولعل هذا سببا وجيها شكل لنا عقبة جعلتنا نورد ثلاث دراسات في هذا المجال هي:

دراسة محسن (1990)، التي هدفت إلى البحث في المضمون الاجتماعي والأيديولوجي الظاهر والمضمر الذي يتضمنه الخطاب الفلسفي المدرسي بالمغرب، والذي يراد تمريره عبر الكتاب المدرسي المقرر في المادة، وكيف يدرك ويفهم، ويتمثل هذا الخطاب من قبل الأناس المستهدفين منه بالأساس التلاميذ والمدرسين. ثم هل يسهم مضمون الخطاب الرسمي في تحقيق ما رسم له من أهداف معرفية واجتماعية وتربوية، أم يؤدي عبر الممارسة التربوية بكل ظرفياتها وإكراهاتها المؤسسية إلى نتائج وعواقب تتنافى مع تلك الأهداف المعلنة، وبلغت عينة الدراسة (150 تلميذا وتلميذة) تم اختيارهم بشكل عشوائي من مستوى السنة السابعة بالرباط (السنة الثالثة ثانوي حسب التسمية الجديدة)، كما اشتملت عينة الدراسة أيضا على (16) مدرسا أجريت معهم مقابلات موسعة شبه موجهة، وكان الهدف من وراء هذه المقابلات هو التعرف على تمثلات وآراء ومواقف المدرسين تجاه الخطاب الفلسفي المدرسي الرسمي المقرر وتقييماتهم. واستخدمت الدراسة تقنية تحليل المضمون إضافة إلى أداة المقابلة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج متعددة منها: "هشاشة الحضور الذي تشغله الناحية الاجتماعية في الخطاب المدرسي المغربي كله» (محسن، 1990، 202)،"كما أجمع الأساتذة المبحوثون على عدم نجاعة الكتاب المدرسي الرسمي في مادة الفكر الإسلامي والفلسفة، وعدم صلاحيته معرفيا وبيداغوجيا" (محسن، 1990، 163) «كما كشفت نتائج التحليل عن اتجاهات إيجابية إزاء الفلسفة عموما، غير أن هذه الاتجاهات تظل أكثر بروزا ورجحانا عند أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا والمتوسطة والذين أغلبهم أدبيون" (محسن، 1990، 200).

دراسة الهكار (2001)، وقد هدفت إلى الكشف عن تمثلات التلميذ للفلسفة والعوائق التي تعترضه في تعلمها في المناطق النائية بالمغرب، وقد تكونت عينة البحث من (100 تلميذ، وتلميذة) مختارين بشكل عشوائي من مجتمع البحث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أما أداة الدراسة فقد اعتمدت على تقنية الاستمارة،

وتوصلت الدراسة إلى أن عينة البحث تقر بما للفلسفة من أهمية على جميع المستويات، إلا أنها ترى بأنه ليس من الضروري تعلمها وتدريسها، وبالرغم من إقرار جميع أفراد العينة تقريبا لما للفلسفة من أدوار ووظائف معرفية (تعليم التفكير، الحوار، النقد...) ووظائف تربوية وأخلاقية (التسامح، التواصل مع الآخرين...) إلا أن النسبة الكبيرة من أفراد العينة ترفض متابعة دراستها الجامعية مستقبلا في مجال شعبة الفلسفة (الهكار، 2001).

دراسة وطفة والشريع (2012)، والتي هدفت إلى الكشف عن مظاهر التعصب القبلي والطائفي ومدى انتشاره في المجتمع الكويتي من وجهة نظر الطلبة. وقد تكونت عينة البحث من (1194 طالبا وطالبة) من طلاب الجامعة، وقد روعي في العينة تمثيلها للجنس والكليات الجامعية والأقسام العلمية والسنوات الدراسية المختلفة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فهي استبانه بحث، وخلصت الدراسة في نتائجها إلى أن هناك حضورا كبيرا للتعصب بمختلف تجلياته الطائفية والعشائرية والدينية، وأن المثقفين ورجال الدين يمارسون دورا كبيرا في إذكاء جذوته في المجتمع الكويتي، وأن على الدولة مواجهة تحديات هذا التعصب وإزالته، كما بينت الدراسة أن أفراد العينة ينزعون إلى رفض التعصب بمختلف أشكاله ويتمنون إزالته واجتثاث جذوره من الحياة الاجتماعية، كما بينت الدراسة تأثير متغيري الكلية والسنة الدراسية في موقف الطلاب من مدى حضور هذه الظاهرة وتناميها في المجتمع.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة تبين أن هناك اهتماما وإن كان غير كاف لدراسة مضمون الخطاب الفلسفي المقرر بالتعليم الثانوي، غير أن هناك اختلافا واضحا فيما يتعلق بالإجراءات المتبعة في الدراسات كالعينة مثلا التي اختلفت بين الدراسات من حيث الحجم والنوع والتجانس، إضافة إلي المنهج المستخدم، حيث اعتمدت دراسة محسن (1990) منهج تحليل المضمون بالإضافة إلى المقابلة، واعتمدت دراسة وطفة والشريع (2012) ودراسة الهكار (2001) كما في الدراسة الحالية المنهج الوصفي. واتضح أن الدراسات السابقة بخلاف الدراسة الحالية لم تتطرق إلى معرفة مدى قدرة النصوص المدرجة بمنهاج الفلسفة على مواجهة التعصب المذهبي لدى المتعلمين، باستثناء دراسة وطفة والشريع (2012) التي تحدثت عن مظاهر التعصب القبلي والطائفي ومدى انتشاره في المجتمع الكويتي من وجهة نظر طلاب الجامعة ولم يكن الخطاب الفلسفي تحديدا حقلا لدراسة هذا التعصب، كما أن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى دور العملية التقويمية لمادة الفلسفة من حيث الأدوات والأساليب في تحقيق أهداف المنهاج وهو جانب من الجوانب التي سعت الدراسة الحالية للوقوف عليه. وقد توصلت دراسة محسن (1990)، ودراسة الهكار (2001) إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ المتعلمين نحو الخطاب الفلسفي عموما، في حين كشفت دراسة وطفة والشريع (2012) في نتائجها حضورا كبيرا للتعصب بمختلف تجلياته الطائفية والعشائرية والدينية، وبينت أن المثقفين ورجال الدين يمارسون دورا كبيرا في إذكاء جذوته في المجتمع الكويتي، وبين الطلاب أفراد العينة أنه يجب على الدولة مواجهة تحديات هذا التعصب وإزالته.

مشكلة الدراسة:

إن الفلسفة كمادة إلزامية في المرحلة الثانوية لا نراها إلا وسيلة تساعد المتعلم على فهم ذاته وكيف يفكر الآخرون؛ وذلك من خلال تضمين هذه المادة نماذج نصوص لفلاسفة عالميين ساد فكرهم لزمن طويل وما زال له وجود قوي حتى يومنا هذا، عالجوا من خلالها قضايا كثيرة منها: ما تعلق بالخير والشر والعدالة والظلم والوجود والروح والجسد وغيرها، وهي أمور لم يتجاوزها الزمان أبدا؛ باعتبار أنها مفاهيم عامة مشتركة تهم البشرية جمعاء. وهذه النصوص هي مفردات المقررات الدراسية التي يحتويها الكتاب المقرر لهذه المادة، ولكن صعوبة المادة عند أغلبية الطلبة يجعلنا نعيد النظر في عملية التقويم بحيث تكون عملية مستمرة وتتعدد وتتنوع أدواتها ووسائلها بصورة كبيرة أكثر من غيرها من المواد لتقييم التغذية الراجعة فيها من أجل التغلب على صعوبتها.

https://doi.org/10.20428/JSS.25.2.2

إن أكثر ما لفت انتباهنا لدراسة موضوع التعصب المذهبي في علاقته بالفلسفة التخوف الذي لمسناه من المتعلمين في أحيان كثيرة من الغوص والتعمق في دراسة القضايا الفلسفية بحجة أنها قد تجر الإنسان إلى الخروج عن دينه باعتبار أنها قضايا عادة ما يطرحها فلاسفة يعتنقون غير الديانة الإسلامية، كما أن قلة عدد المنتسبين لهذا التخصص -على حد علمنا- بالجامعات قد يعود لاعتبارات كثيرة، ومنها التخويف من دراسة هذه المادة، مما أدى إلى انصراف الطلبة عن دراستها، ولم يدركوا أهميتها في معالجة الكثير من المشكلات الحياتية لاسيما التعصب المذهبي.

إن نجاح أي مؤسسة كانت وأي عمل إنساني لن يكون ذا قيمة إن لم "يقيم ويقوم"، ولعل عملية التقويم كأحد مكونات المنهاج المدرسي تصبح أكثر أهمية في علاقتها بتحقيق وتدعيم القدرة لدى الطلبة على تجاوز مسألة التعصب المذهبي والنظر إلى النصوص الفلسفية على أنها إرث معرفي إنساني له عدة وجهات نظر؛ لذا فإن مشكلة الدراسة الحالية تبرز من خلال المحاولة للإجابة عن تساؤلين أساسيين هما:

1. هل محتوى مادة الفلسفة المقرر يحقق القدرة على مواجهة التعصب المذهبي لدى طلبة السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة؟
2. هل تعمل العملية التقويمية من حيث الأدوات والأساليب على تحقيق الأهداف المرجوة لمنهاج الفلسفة للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة؟.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من موضوعها ومن النتائج المتوقعة منها، وذلك على النحو الآتي:

- الأهمية النظرية:

1. تقدم الدراسة إطارا نظريا للعلاقة بين مكونين أساسين لمنهاج مادة الفلسفة من حيث هو محتوى يعالج أهدافا بعينها، وعملية تقويمية للتأكد من مدى التحقق الفعلي لهذه الأهداف.
2. المنهاج المدرسي عموما والخاص بمادة الفلسفة تحديدا يعاني من شبه غياب صارخ للمقاربات والقراءات السسيولوجية والبيداغوجية والسيكولوجية التي تتناول مدى كفايته من جانبي المحتوى والتقويم في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة من قبل المنظومة التربوية، ما يجعل الدراسة الراهنة إضافة قد يؤخذ بها في دراسات لاحقة.
3. المساهمة في لفت انتباه المختصين ودعوتهم لدراسة مثل هذه المواضيع التي على أهميتها تعاني فقرا في الإنتاج الفكري المتعلق بها على حد علمنا.

- الأهمية العملية:

1. معايشة واقع تدريس الخطاب الفلسفي المدرسي عن قرب، ورصد أهم التوجهات التي يكونها الطلبة عنه.
2. الكشف عن مدى خدمة النصوص الفلسفية والعملية التقويمية للأهداف التي يرسمها المنهاج.
3. تحويل نتائج الدراسة إلى برنامج عمل قد تفيد المعنيين عند تقييم منهاج المادة سواء ما تعلق بالمحتوى أو عملية التقويم.

أهداف الدراسة:

تسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على:

1. مدى قدرة النصوص الفلسفية التي تحتويها مادة الفلسفة على مواجهة التعصب المذهبي لدى طلبة السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة.
2. واقع العملية التقويمية كأدوات وأساليب في تحقيق أهداف مادة الفلسفة لدى طلبة السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

النموذج المعرفي للدراسة :

جاءت الفترة المعاصرة من تاريخ الفلسفة لتحمل تعديلا جذريا في مفهوم الفلسفة، فمن المعروف أن الفلسفات المعاصرة قد نقلت مفهوم الفلسفة من دراسة الوجود والمعرفة إلى البحث في وجود الإنسان، وكان ذلك تحولا كبيرا في تاريخها، كما عرفت هذه الحقبة عددا من الفلاسفة الذين استثمروا التقدم العلمي والنتائج العلمية، وبذلك تحول العلم إلى ظاهرة للتأمل الفلسفي، مما كان لذلك أثر في صياغة مفهوم جديد للفلسفة، وبهذا التحول أصبح مفهوم الفلسفة عند واحدة من أكبر المدارس الفلسفية المعاصرة، وهي الوضعية والمنطقية أنها (أي الفلسفة) عمل تحليلي محض وليس اكتشاف الحقيقة، إن مهمة الفلسفة أصبحت مقصورة على تحديد معاني الألفاظ التي تمدنا بالتعاريف، وأن تحدد بوضوح قضايا العلم، وتبين العلاقات المنطقية بينها، والرموز المستخدمة فيها، وبذلك أصبحت الفلسفة برأي ريخنباخ توضح معاني الألفاظ من خلال التحليل المنطقي (مرحبا، 1988).

ويدعو برتراند رسل إلى ضرورة إعطاء الفلسفة صبغة علمية صرفة، وبذلك يجدر بها في رأيه أن تستقي أحكامها ومعاييرها الأساسية من العلوم الطبيعية، ويرى أنه مطلوب منها تبني المنهج التحليلي الهادف إلى إزالة الغموض عن التصورات الفكرية المجردة، وتوضيح القضايا والبراهين العلمية، وإذا اختارت الفلسفة هذا الطريق الجديد فإنها ستتمكن من أن تقدم لنا نتائج إيجابية توفق في أهميتها تلك الحلول التجريبية التي عودتنا عليها (بوخينسكي، 1969) والتي لها دور في حل كثير من قضايانا المعاصرة لاسيما قضية التعصب المذهبي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية :

- **الحدود الموضوعية : يحاول موضوع الدراسة الحالية بيان ما إذا كان محتوى مادة الفلسفة مشبع بالقدرة على مواجهة التعصب المذهبي لدى طلبة السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة من جهة، ومن جهة ثانية الوقوف على دور العملية التقويمية من حيث أدواتها وأساليبها في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة من مادة الفلسفة أو منهاج الفلسفة.**
- **الحدود البشرية : طلبة السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة.**
- **الحدود المكانية : أربعة ثانويات بمدينة تبسة الجزائرية هي: ثانوية مالك بن نبي، وثانوية فاطمة الزهراء، وثانوية هواري بومدين، وثانوية العربي التبسي.**
- **الحدود الزمانية : العام الدراسي 2011 / 2012.**

مصطلحات الدراسة:

منهاج الفلسفة :

- **التعريف الاصطلاحي: "منهاج الفلسفة مفهوم شامل يتضمن البرامج والمقررات والأهداف والمرامي والغايات والكفايات التي يتوخى تحقيقها في سنة دراسية أو سلك دراسي، كما يشمل مختلف الوسائل وأنشطة التعليم والتعلم والكيفية التي سيتم بها تقييم هذه الأنشطة" (وهابي، 2008، 9).**
- **التعريف الإجرائي: نقصد بمنهاج الفلسفة أولا المحتوى الذي يتضمن النصوص الفلسفية المقررة لإكساب المتعلمين القدرة على مواجهة التعصب المذهبي والتحلي بخصائص الفكر الفلسفي، وثانيا العملية التقويمية بما تتضمنه من أدوات وأساليب للكشف عن مدى تحقق الأهداف المرجوة من المنهاج.**

https://doi.org/10.20428/JSS.25.2.2

التعصب المذهبي:

• التعريف الاصطلاحي: التعصب أو التزمت هو: نقيض التسامح:

إذا كان التسامح في معناه العام هو التساهل أو الصفح عن المخالفة، فإننا إذا قلنا إن الفكر الفلسفي يتصف بالتسامح فإننا نعني بذلك أمرين: الأمر الأول يتلخص في أن الفيلسوف يقر بأن لكل إنسان الحرية في التعبير عن آرائه، وأفكاره وإن كانت مخالفة لآراء هذا الفيلسوف، وأفكاره، وينبغي أن نتذكر هنا أن التسامح الفكري بهذا الاعتبار لا يعني أن الفيلسوف يتخلى عن معتقداته، أو يمتنع عن التصريح بها، أو الدفاع عنها، إذا ما وجد ما يخالفها، وإنما يعني أنه لا ينشر آراءه، أو يفرضها بالقوة، أو القسر، أو بالخداع، والمغالطة. الأمر الثاني مؤداه أن الفيلسوف لا يكتفي بذلك وإنما هو يحترم ما لدى غيره من آراء، وأفكار، لأنه يدرك تماما أنها ليست سوى محاولة للتعبير عن جانب، أو أكثر من جوانب الحقيقة، إذ أنه من المؤكد أن الحقيقة ليس لها جانب واحد فقط، وإنما هي ذات جوانب متعددة يصعب على المرء إدراكها مجتمعة بمفرده (تركي، 2006).

• التعريف الإجرائي: نعني بالتعصب أو التزمت المذهبي عدم قبول المخالف من طرح الآراء، والتعصب والتشدد في الرأي، وتغليط كل الآراء المغايرة، والانقياد العاطفي لمذهب أو أيديولوجيا دون سند منطقي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى الوقوف على ما إذا كان محتوى مادة الفلسفة المقرر قد صيغ بما يحقق القدرة على مواجهة التعصب المذهبي لدى الطلبة، بالإضافة إلى ما إذا كانت العملية التقويمية المتعلقة بمادة الفلسفة من حيث الأدوات والأساليب تكشف عن تحقيق الأهداف المرجوة من المنهاج، لذا نرى أن أنسب منهج للدراسة هو المنهج الوصفي الاستكشافي. الذي يعتمد على تقنيات متعددة منها: تحليل المضمون أو المحتوى، من خلال الاستمارة، وكذلك أسلوب القياس الكمي للظاهرة أو الموضوع المدروس.

مجتمع الدراسة :

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع الطلاب الملتحقين بالصف الثاني ثانوي شعبة آداب وفلسفة، والبالغ عددهم 227 طالبا وطالبة حسب المعلومات المتحصل عليها من ثانويات مدينة تبسة الجزائرية مجال الدراسة، وهي أربع ثانويات تحتوي كلها على تخصص آداب وفلسفة.

عينة الدراسة :

تم تطبيق أسلوب المسح الشامل على مجتمع الدراسة بالثانويات الأربعة المشار إليها آنفا والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية والبالغ عددهم 227 طالبا وطالبة، لكن عند استرجاع الاستمارات أحصينا 190 استمارة فقط تتوفر فيها الشروط الضرورية التي مكنتنا من اعتمادها في الدراسة. والجدول الآتي يبين توزيع عينة الدراسة على الثانويات الأربعة.

جدول (2): توزيع عينة الدراسة على الثانويات

الثانويات	الطلبة		التخصص	المجموع
	ذكور	إناث		
العربي التبسي	13	34	آداب وفلسفة 1آف + 2آف	47
هواري بومدين	08	37	آداب وفلسفة 1آف + 2آف	45
مالك بن نبي	18	36	آداب وفلسفة 1آف + 2آف	54
فاطمة الزهراء	04	40	آداب وفلسفة 1آف + 2آف	44
المجموع	43	147	/	190

يتضح من الجدول (2) أن مجموع أفراد مجتمع الدراسة هو (190 طالبا وطالبة) موزعين على الثانويات الأربعة، وقد تم تطبيق الدراسة على كل أفراد مجتمع البحث حتى نتمكن فيما بعد من تعميم النتائج على كل الثانويات. وقد قمنا فيما بعد بتوضيح خصائص مجتمع البحث وفقا (للجنس، السن، رغبة الالتحاق بالتخصص) كما توضحها الجداول (3، 4، 5).

جدول (3): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	43	22.60
أنثى	147	77.40
المجموع	190	100.00

بالرجوع إلى الجدول (3) المتعلق بتوزيع أفراد العينة بحسب الجنس، يتضح لنا أن عدد تكرارات الذكور يساوي 43 طالبا، في حين أن عدد تكرارات الإناث يساوي147 طالبة. وهذا يعني أن تكرارات الذكور مثلت بنسبة مئوية تساوي 22.60 %، في حين أن تكرارات الإناث تقابلها نسبة مئوية تساوي 77.40 % وهو ما يدل على أن عدد الإناث في عينة الدراسة التي تساوي 190 طالبا أكبر من عدد الذكور.

جدول (4): توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	التكرارات	النسبة المئوية
16	01	0.6
17	22	12.2
18	82	45.3
19	57	31.5
20	18	9.9
21	01	0.6
غير محدد	09	5.0
المجموع	181	100

بالرجوع إلى الجدول (4)، المتعلق بتوزيع أفراد العينة بحسب السن، نلاحظ أن عدد تكرارات الأفراد الذين يبلغ عمرهم 16 سنة هو تكرار واحد، وتقابله نسبة مئوية تساوي 0.6 %، ثم إن عدد تكرارات الأفراد الذين يصل سنهم 17 سنة هو 22 تكرارا؛ أي نسبة 12.2 %، في حين بلغ عدد تكرارات الطلبة الذين يصل سنهم إلى 18 ما يعادل 82 تكرارا، ويقابله بالنسبة المئوية 45.3 %، وعدد الطلبة الذين بلغ سنهم 19 سنة هو 57 طالبا؛ أي بنسبة مئوية ممثلة تساوي 31.5 %، أما فيما يتعلق بتكرار الأفراد الذين يبلغ عمرهم 20 سنة هو 18 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 9.9 %، في حين وصل تكرار الطلبة الذين لم يحددوا أعمارهم 9 وبنسبة 5.0 % وصل تكرار الطلبة الذين بلغ سنهم 21 سنة تكرارا واحدا، وهو ما يعادل 0.60 %، وهي معادلة لسن الأفراد الذين بلغ عمرهم في هذه السنة 16 سنة، ثم إنه من خلال عرضنا للنسب السابقة يتضح لنا أن أعلى تكرار للسن يقابل سن 18 سنة، وهو السن الطبيعي والقانوني للطلبة بهذا المستوى، يليه سن 19 سنة، ثم 17 سنة، ثم 20 سنة، ثم الذين لم يحددوا أعمارهم ليحتل سن 16، و21 سنة آخر مرتبة.

https://doi.org/10.20428/JSS.25.2.2

جدول (5): توزيع أفراد العينة حسب رغبة الالتحاق بالتخصص

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
اختياري	156	82.1
إجباري	34	17.9
المجموع	190	100

من الجدول (5)، المتعلق بتوزيع أفراد العينة بحسب رغبة الالتحاق بالتخصص (اختياري، إجباري)، يتضح لنا أن عدد تكرارات الطلبة الذين التحقوا بتخصص آداب وفلسفة بصورة اختيارية يساوي 156 طالبا وطالبة، في حين تقابل هذه التكرارات نسبة مئوية دالة عليه تساوي 82.1 %، أما الطلبة الذين أجبروا على الالتحاق بالتخصص، وربما يعود ذلك إلى عدة اعتبارات يساوي 34 طالبا وطالبة، تمثلهم نسبة مئوية تساوي 17.9 %، وبالتالي فإن عدد الطلبة الذين التحقوا بالتخصص بصورة اختيارية أكبر من الذين أجبروا على الالتحاق به.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد الاستمارة باتباع خطوات إعداد أدوات القياس في المنهج الوصفي، وتكونت الأداة من (16) بندا، صيغت بطريقة سهلة تتفق مع مستوى أفراد العينة من طلبة الثانويات الأربعة مجال الدراسة. وتكنون الاستمارة من ثلاثة محاور: حيث تضمن المحور الأول البيانات العامة لأفراد العينة: (السن، الجنس، رغبة الالتحاق بالتخصص: اختياري، إجباري)، أما المحور الثاني فتضمن عبارات صاغتها الباحثة لتعالج الفرضية الأولى من الدراسة التي تنص على أن محتوى مادة الفلسفة المقرر صيغت مفرداته بما يحقق القدرة على مواجهة التعصب المذهبي، وقد صاغتها الباحثة بالرجوع إلى نصوص المقرر واستقصاء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة بالموضوع وبتوجيه من أساتذة المادة، أما المحور الثالث فمتعلق بالفرضية الثانية التي تتعلق بدور العملية التقويمية في تحقيق الأهداف المرجوة من المنهاج، صاغتها الباحثة أيضا بالرجوع إلى المنهاج ومساعدة الأساتذة المدرسين إضافة إلى الاستئناس بالدراسات السابقة.

جدول (6): توزيع بنود الاستمارة على فرضيتي الدراسة

المحاور	البنود
بيانات عامة	السن، الجنس، رغبة الالتحاق بالتخصص (اختياري، إجباري)
الفرضية الأولى: محتوى مادة الفلسفة المقرر صيغت مفرداته بما يحقق القدرة على مواجهة التعصب المذهبي.	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9.
الفرضية الثانية: العملية التقويمية لمادة الفلسفة تعمل على تحقيق الأهداف المرجوة من المنهاج.	10، 11، 12، 13، 14، 15، 16

• ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة بتطبيق طريقة التجزئة النصفية، حيث حصلنا على معامل ارتباط بين درجات العبارات الفردية والعبارات الزوجية = 0.76 وبتطبيق معادلة سبيرمان براون التصحيحية على معامل الارتباط وجدنا أن ر= (0.86).

• صدق الأداة:

1. الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري للاستمارة قامت الباحثة بعرض الأداة في صورتها الأولية على أساتذة ذوي خبرة من أهل الاختصاص والبالغ عددهم 10 أساتذة في مجالات الفلسفة، وعلم النفس، وعلوم التربية وعلم الاجتماع، وذلك بهدف التحقق من سلامة البنود اللغوية وسهولتها مع إمكانية فهمها من طرف الطلبة، واعتبر البند صادقا إذا بلغت نسبة قبوله من المحكمين 60 % فأكثر، لكن ما سجلناه بعد عرض هذه الاستمارة على الأساتذة أن قبولهم للبنود كان بنسبة 100 %. ونبرر

ذلك بأن بناءنا لبنود الاستمارة اعتمد على نظام الكتاب المدرسي للمادة وموافقة الأساتذة المدرسين على ذلك.

2. الصدق الذاتي: بالإضافة إلى قياس صدق المحكمين قامت الباحثة بقياس الصدق الذاتي للأداة، "ويقاس الصدق الذاتي عن طريق حساب الثبات" (كوافحة، 2010، 117)، ومنه الصدق الذاتي للاستمارة = 0.86 = 0.93 ما يدل على أن الاستمارة تتمتع بصدق عال مكننا من اعتمادها في البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفق أسئلة الدراسة التي شملت متغيرات البحث.

أولاً: عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

فقد نص السؤال الأول على: هل محتوى مادة الفلسفة المقرر يحقق القدرة على مواجهة التعصب المذهبي لدى طلبة السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة؟

جدول (7): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (1)

البند رقم (1)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
إن إيماننا بعقيدة التوحيد يفرض علينا تحاشي الاطلاع على تراث الفلسفة اليونانية لأنه مليء بالأفكار المناقضة لديننا.	نعم	79	41.6
	لا	57	30.0
	لا أدري	54	28.4
	المجموع	190	100.0

بالرجوع إلى نتائج الجدول (7)، والمعالج للبند رقم (1) الذي ينص على: "إن إيماننا بعقيدة التوحيد يفرض علينا تحاشي الاطلاع على تراث الفلسفة اليونانية لأنه مليء بالأفكار المناقضة لديننا" نلاحظ أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بنعم على هذا البند هو 79 تكرارا، وبنسبة 41.6 %، أما عدد الطلبة الذين أجابوا بلا على هذا البند هو 57 طالبا وطالبة، وبنسبة 30.0 %، في حين أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا أدري على هذا البند هو 54 طالبا، وبنسبة 28.4 %، ولما كانت أعلى النسب والتكرارات هي للإجابة على هذا البند بنعم، فإن الطلبة يعتقدون أن عقيدة التوحيد التي ينتمون إليها تلزمهم بضرورة تحاشي الاطلاع على تراث الفلسفة اليونانية؛ لأنه مليء بالأفكار المناقضة لدينهم بحسب رأيهم. وتعزو الباحثة هذه النتيجة في الإجابات إلى جدة المادة بالنسبة لطلبة السنة الثانية ثانوي، حيث إنهم لم يدرسوها من قبل، كما أن هشاشة البنية المعرفية وضعف الثقافة الدينية والأفكار المسبقة لديهم عن المادة وكذلك العاطفة التي يحملونها للدين تجعلهم يرفضون الاطلاع على الثقافات غير الإسلامية.

جدول (8): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (2)

البند رقم (2)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
يحوي منهاج الفلسفة المقرر تراث تاريخي فلسفي لا يخدم واقعنا المعايش.	نعم	82	43.2
	لا	54	28.4
	لا أدري	54	28.4
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (8)، والمعالج للبند رقم (2)، الذي ينص على: "يحوي منهاج الفلسفة المقرر تراث تاريخي فلسفي لا يخدم واقعنا المعايش"، نلاحظ أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا على البند بنعم هو 82 تكرارا؛ أي بنسبة 43.2 %، أما عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا على هذا البند بلا، و لا أدري هو 54 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة 28.4 % للإجابتين، ولما كانت أعلى التكرارات والنسب للإجابة بنعم على هذا البند، فإن الطلبة يرون عدم وظيفية المحتوى وغرابة المقرر؛ لأنه لا يعكس الواقع المعايش. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة يعتقدون أن النصوص التي لا تستمد من الواقع الاجتماعي والتاريخي

https://doi.org/10.20428/JSS.25.2.2

الخاص بالمجتمع الجزائري تحديدا والحضارة الإسلامية في عمومها هو تاريخ لا يخدم واقعهم، كما أنه لا يضيف ما يفيدهم باعتبار اختلاف الحضارات، وهذا حكم نراه أيضا متسرعا ومبنيا على نزعة عاطفية أكثر من أنها واقعية، فالجهل بالتاريخ لا يجيز الحكم على المجتمعات استنادا إلى الاختلاف الإيديولوجي.

جدول (9): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (3)

البند رقم (3)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
على الرغم من قوة الحجة في المذاهب الفلسفية، فإن خروجهم عن الدين الإسلامي يجعلنا ننأى عن الأخذ بآرائهم، وإن كانت صحيحة.	نعم	86	45.3
	لا	55	28.9
	لا أدري	49	25.8
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (9)، والمعالج للبند رقم (3)، الذي ينص على: "على الرغم من قوة الحجة في المذاهب الفلسفية فإن خروجهم عن الدين الإسلامي يجعلنا ننأى عن الأخذ بآرائهم وإن كانت صحيحة"، نلاحظ أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا على هذا البند بنعم هو 86 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة 45.3 %، في حين أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا على هذا البند هو 55 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة 28.9 %، وقد كان أيضا عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا على البند ذاته بلا أدري هو 49 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة 25.8 %، ومنه نلاحظ أن الطلبة قد شكلوا صورة سلبية عن المذاهب الفلسفية، لأنهم لا يتبنون مرجعية إسلامية، وهذا تصور خطأ يعزز إجابتهم على البند الأول، ويعكس رصيد العقل الماقبلي لديهم عن الفلسفة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنها قد ترجع إلى الغربة التي يعيشها النص الفلسفي بين الطلبة لحداثته، إضافة إلى محدودية اطلاعهم على قضايا المعاملات في الدين الإسلامي، ذلك أن ديننا دين تعارف، ودين تشاور، ودين جدال بالتي هي أحسن، ولم يكن أبدا دين إقصاء.

جدول (10): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (4)

البند رقم (4)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
إن التغيرات الحاصلة في العالم تفرض علينا الانفتاح على تطورات العالم المعاصر بما يتضمنه من تطورات الفكر الحديث.	نعم	121	63.7
	لا	08	04.2
	لا أدري	61	32.1
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (10)، والمعالج للبند رقم (4)، الذي ينص على: "إن التغيرات الحاصلة في العالم تفرض علينا الانفتاح على تطورات العالم المعاصر، بما يتضمنه من تطورات الفكر الحديث"، نلاحظ أن عدد الطلبة الذين أجابوا على هذا البند بعبارة نعم بلغ 121 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة مئوية تساوي 63.7 %، أما عدد الطلبة الذين أجابوا على هذا البند بلا فهو 8 طلبة، وبنسبة مئوية تساوي 4.2 %، في حين أجاب ما يعادل 61 طالبا وطالبة على البند ذاته بلا أدري؛ أي بنسبة 32.1 %، وبالتمعن في هذه النتائج نلاحظ أن أكبر نسبة كانت للإجابة بنعم على هذا البند، ومنه فإن الطلبة يرون ضرورة الانفتاح على تطورات العالم المعاصر بما فيها تطورات الفكر الحديث، وربما هذا ما لا يتوافق مع تصريحاتهم عن البنود: الأول والثاني والثالث، وهذا ما يوحي بضبابية فهم النص الفلسفي عند الطالب، ذلك أن كل العلوم خرجت من الفلسفة وإليها تعود، وإن تطور الفكر المعاصر لا يكون منفصلا أبدا عن التغيرات والتطورات التي مست الفكر الحديث.

جدول (11): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (5)

البند رقم (5)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
الفلسفة سبيل للإلحاد.	نعم	47	24.7
	لا	70	36.8
	لا أدري	73	38.4
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (11)، والمعالج للبند رقم (5)، الذي ينص على: "الفلسفة سبيل للإلحاد"، نلاحظ أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بنعم على هذا البند هو 47 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 24.7 %، في حين أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا على البند نفسه هو 70 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة مئوية تساوي 36.8 %، وهناك عدد تكرارات، أو ما يعادل 73 تكرارا؛ أي بنسبة 38.4 % من الطلبة أجابوا على هذا البند بلا أدري، وهي أعلى نسبة إجابة بالمقارنة مع إجابة نعم ولا، وهذا يعني أن الطلبة محتارون في مسألة أن الفلسفة قد تكون سبيلا للإلحاد أم لا، فبعد أن أكدوا أن إيمانهم بعقيدة التوحيد يفرض عليهم تحاشي الاطلاع على تراث الفلسفة اليونانية؛ لأنه مليء بالأفكار المناقضة لدينهم كما في البند (1)، وأن منهاج الفلسفة المقرر يحوي تراثا فلسفيا لا يخدم الواقع المعايش كما في البند (2)، وأنه على الرغم من قوة الحجة في المذاهب الفلسفية فإن خروجهم عن الدين الإسلام يجعل المتعلمين ينأون عن الأخذ بآرائهم وإن كانت صحيحة كما في البند (3) يتريث الطلبة في هذا البند (5) عن الحكم على الفلسفة على أنها سبيل للإلحاد وهذا يؤكد هشاشة الفكرة التي يحملها الطلبة عن الفلسفة.

جدول (12): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (6)

البند رقم (6)	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة المئوية
الفلسفة حكمة إنسانية.	151	79.5	24.7
	27	14.2	36.8
	12	06.3	38.4
	190	100.0	100.0

من خلال نتائج الجدول (12)، والمعالج للبند رقم (6)، الذي ينص على: "الفلسفة حكمة إنسانية"، نلاحظ أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بنعم على هذا البند هو 151 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة 79.5 %، أما عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا على البند ذاته هو 27 تكرارا؛ أي بنسبة 14.2 %، في حين أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا أدري على هذا البند هو 12 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة 6.3 %، ومنه نلاحظ أن أعلى نسبة إجابة كانت للعبارة نعم، وهي إجابة تراها الباحثة ملزمة باعتبار أن التعريف الوحيد الأكثر انتشارا عن الفلسفة في صفوف الطلبة هو أنها محبة للحكمة، وهو تناقض نلمسه في إجاباتهم عن البنود السابقة وهذا البند، فإن كانت النصوص الفلسفية المقررة تحوي تراثا فلسفيا يونانيا مليئا بالأفكار المناقضة لديننا، وأن التاريخ الفلسفي غريب عن واقعنا، ناهيك عن إلزامية النأي عن الأخذ برأي الفلاسفة غير المسلمين، فإن القول بأن الفلسفة حكمة إنسانية لا نراها إلا إعادة لتعريف درسوه من قبل.

جدول (13): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (7)

البند رقم (7)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
الفلسفة نشاط فكري، وفاعلية إنسانية.	نعم	171	90.0
	لا	10	05.3
	لا أدري	09	04.7
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (13)، والمعالج للبند رقم (7)، الذي ينص على: "الفلسفة نشاط فكري، وفاعلية إنسانية"، نلاحظ أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بنعم على هذا البند هو 171 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة 90.0 %، أما عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا على ذات البند هو 10 تكرارات؛ أي بنسبة 5.3 %، في حين أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا أدري على هذا البند هو 09 تكرارات، وبنسبة 4.7 %، ولما كانت أعلى النسب للإجابة على هذا البند هي للعبارة نعم؛ فإن الباحثة تعزو هذه النتيجة إلى أن معايشتها للطلبة أثناء إنجازها للدراسة كشفت أنهم يرون فعلا أن الفلسفة نشاط فكري إنساني راق، يعالج قضايا ومفاهيم بطريقة صعبة، لا تتناسب مع مستواهم الفكري والدراسي.

جدول (14): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (8)

البند رقم (8)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
الفلسفة جهد إنساني فيه تكامل بين العقل والدين.	نعم	128	67.4
	لا	35	18.4
	لا أدري	27	14.2
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (14)، والمعالج للبند رقم (8)، الذي ينص على: "الفلسفة جهد إنساني فيه تكامل بين العقل والدين"، نلاحظ أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بنعم على هذا البند هو 128 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة 67.4 %، في حين أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا على هذا البند هو 35 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة 18.4 %، أما باقي التكرارات (أي 27 تكرارا) وما يعادل 14.2 % من الطلبة أجابوا على هذا البند بلا أدري، وباعتبار أعلى نسبة تكرار كانت لنعم، نلاحظ أن الطلبة في هذا البند يرون في الفكر الفلسفي تكاملا بين العقل والدين، وهذا ما لا يتناسب مع إجابتهم بلا أدري عن البند رقم (5) والقائل: "الفلسفة سبيل للإلحاد".

جدول (15): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (9)

البند رقم (9)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
تنمي الفلسفة في الإنسان قيم التعصب، والعنف.	نعم	64	33.7
	لا	90	47.4
	لا أدري	36	18.9
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (15)، والمعالج للبند رقم (9) الذي ينص على: "تنمي الفلسفة في الإنسان قيم التعصب والعنف"، نلاحظ أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بنعم على هذا البند هو 64 تكرارا؛ أي بنسبة 33.7 %، أما عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا على البند نفسه هو 90 تكرارا؛ أي بنسبة 47.4 %، في حين أجاب ما يعادل 36 تكرارا من الطلبة؛ أي بنسبة 18.9 % على هذا البند بلا أدري، واعتبارا من أن أعلى نسبة إجابة على هذا البند كانت للعبارة لا، نلاحظ أن الطلبة يرون أن الفلسفة لا تنمي في الإنسان قيم التعصب والعنف. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن منهاج الفلسفة المقررة يتضمن نصوصا تتحدث عن التسامح ونبذ العنف، وتندد بالتزمت والتشدد والتعصب للرأي.

وكإشارة إلى علاقة النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية في بحثها عن إذا كان محتوى مادة الفلسفة المقرر بالسنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة قد صيغت مفرداته بما يحقق القدرة على مواجهة التعصب المذهبي لدى الطلبة، إلا أن الدراسة الحالية قد أكدت على الاتجاهات الإيجابية التي يحملها الطلبة عن الفلسفة على أساس أنها فكر إنساني يعمل على نشر التسامح ويحارب العنف، وفيه تكامل بين العقل والدين وهذا ما ذهبت إليه دراستا محسن (1990) ودراسة الهكار (2001) في التأكيد على الاتجاهات الإيجابية التي يحملها الطبة عن الفلسفة، وتبقى نظرة الطلبة غير واضحة في هذه الدراسة، وفيها غموض فيما

يتعلق بدورها في مواجهة التعصب المذهبي، قد تنم عن عدم معرفة فعلية بطبيعة موضوع الفلسفة وأهدافها ومناهجها، ما يجعلنا نؤكد على ضرورة زيادة الاهتمام بها لأهميتها في هذا المستوى العمري والمعرفي للطلبة، على اعتبار أنها عمر يستوجب الإقبال على الحياة بكل مناحيها.

ثانياً: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: هل تعمل العملية التقويمية من حيث الأدوات والأساليب على تحقيق الأهداف المرجوة لمنهاج الفلسفة للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة؟

جدول (16): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (10)

البند رقم (10)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
أعتقد أن طريقة الامتحان الشفهي لمادة الفلسفة أحسن من الطريقة الكتابية.	نعم	54	28.4
	لا	136	71.6
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (16)، والمعالج للبند رقم (10)، والذي ينص على: "أعتقد أن طريقة الامتحان الشفهي لمادة الفلسفة أحسن من الطريقة الكتابية"، نلاحظ أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بنعم على هذا البند هو 54 تكرارا؛ أي ما يعادل نسبة 28.4 %، أما عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا على البند ذاته هو 136 تكرارا، ما يعادل 71.6 %، ومنه نستنتج أن أعلى نسبة كانت للإجابة بلا، ومن هنا يرفض الطلبة الامتحان الشفهي في الفلسفة ويفضلون الامتحان الكتابي فيها، وهو ما يتوافق مع المعطيات التي يقرها التقويم التربوي في هذه المادة باعتبارها مادة ذات إجابات مقالية تتطلب وقتا كافيا لإنجازها في الامتحان.

جدول (17): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (11)

البند رقم (11)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
أعتقد أن عملية التقييم المستمر تساعد على ترسيخ المعلومات لدى المتعلمين.	نعم	170	89.5
	لا	20	10.5
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (17)، والمعالج للبند رقم (11)، الذي ينص على: "أعتقد أن عملية التقييم المستمر تساعد على ترسيخ المعلومات لدى المتعلمين"، نلاحظ أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا على هذا البند بنعم هو 170 تكرارا؛ أي ما يعادل نسبة 89.5 %، أما عدد الطلبة الذين أجابوا على هذا البند بلا فهم 20 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة 10.5 %، وباعتباره أعلى نسبة إجابة، نلاحظ أن الطلبة يؤيدون عملية التقويم المستمر باعتبار أنها تساعد على ترسيخ المعلومات وبقائها لفترات أطول في أذهانهم، كما أنها تساعدهم على اكتشاف مواطن الضعف لتجاوزها، وتعزز نقاط القوة.

جدول (18): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (12)

البند رقم (12)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
إن عدد مرات التقييم التي تجرى خلال العام الدراسي غير كافية للكشف عن المستوى الفعلي للمتعلمين، ولاسيما في مادة الفلسفة.	نعم	121	63.7
	لا	39	20.5
	لا أدري	30	15.8
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (18)، والمعالج للبند رقم (12)، الذي ينص على: "إن عدد مرات التقييم التي تجرى خلال العام الدراسي غير كافيه للكشف عن المستوى الفعلي للمتعلمين، ولاسيما في مادة الفلسفة"، نلاحظ

https://doi.org/10.20428/JSS.25.2.2

أن عدد تكرارات الإجابة بنعم على هذا البند هو 121 تكرارا؛ أي بنسبة 63.7 %، أما عدد تكرارات الإجابة بلا على ذات البند هو 39 تكرارا؛ أي بنسبة 20.5 %، هذا بالإضافة إلى أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا أدري على هذا البند هو 30 تكرارا؛ أي بنسبة مئوية تساوي 15.8 %، وبإجراء مقارنة بسيطة بين هذه النسب يتضح أن أعلاها كان للإجابة بنعم، وبناء عليه فإن الطلبة غير راضين على عدد مرات التقييم التي تجري في هذه المادة بالذات، ويطمحون إلى زيادتها، من منطلق أنهم يقرون بأنها مادة صعبة وفوق مستواهم الفكري، كما يسلمون أيضا بأن التقويم عملية تهدف إلى تحسين المستوى، وليست مجرد الحصول على درجات النجاح فقط.

جدول (19): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (13)

البند رقم (13)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
يجري الأستاذ عملية مراجعة للدرس السابق مع المتعلمين قبل الانتقال إلى درس لاحق.	نعم	109	57.4
	لا	41	21.6
	أحيانا	40	21.1
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (19)، والمعالج للبند رقم (13)، الذي ينص على: "يجري الأستاذ عملية مراجعة للدرس السابق مع المتعلمين قبل الانتقال إلى درس لاحق"، نلاحظ أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بنعم على هذا البند هو 109 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة 57.4 %، وأن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا على هذا البند هو 41 تكرارا؛ أي بنسبة 21.6 %، في حين أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بأحيانا على هذا البند هو 40 تكرارا؛ أي بنسبة 21.1 %، وبالتالي كانت أعلى نسبة للإجابة بنعم، وهي طريقة مثلى لتقييم مخزون الطلبة من الدرس السابق، وتحديد النقطة التي سيركز عليها الأستاذ لتقديم الدرس اللاحق في مادة توصف بالصعبة عند غالبية الطلبة.

جدول (20): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (14)

البند رقم (14)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
إن إشراك الأستاذ المتعلم في إجراء الدرس تسهل عملية فهمه له.	نعم	174	91.6
	لا	16	08.4
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (20)، والمعالج للبند رقم (14)، الذي ينص على "إن إشراك الأستاذ المتعلم في إجراء الدرس تسهل عملية فهمه له"، نلاحظ أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بنعم على هذا البند هو 174 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة 91.6 %، أما عدد الطلبة الذين أجابوا بلا على هذا البند هو 16 تكرارا؛ أي نسبة 8.4 %، وبالمقارنة بين النسبتين يتضح لنا أن الطلبة يفضلون إشراكهم في تسيير الحصة الدراسية، وإدماجهم في التفاعل الصفي وهذا ما يؤكد على مبدأ فاعلية المتعلم، وأن الأستاذ مجرد موجه، كما أن الوصول إلى المعلومة خير من أخذها جاهزة، فإعمال العقل في مادة الفلسفة تسهل على الطالب فهم الفكرة التي يطرحها النص، كما تنمي عنده الفكر التجريدي.

جدول (21): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (15)

البند رقم (15)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
هل تعتقد أن السنة الدراسية كافية لتحقيق الأهداف المتوخاة من المنهاج؟	نعم	72	37.9
	لا	102	53.7
	لا أدري	16	8.5
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (21)، والمعالج للبند رقم (15)، الذي ينص على: "هل تعتقد أن السنة الدراسية كافية لتحقيق الأهداف المتوخاة من المنهاج"، نلاحظ أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بعبارة نعم على هذا البند هو 72؛ أي ما يقابل بنسبة مئوية تساوي 37.9 %، أما عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا على نفس البند هو 102؛ أي بنسبة مئوية تساوي 53.7 %، في حين أن عدد تكرارات الطلبة الذين يتبنون إجابة لا أدري هو 16 تكرارا، وبنسبة مئوية تساوي 8.5 %، لذا نرى أن الطلبة يرون أن الفترة الزمنية التي يدرسون فيها منهاج السنة الثانية لمادة الفلسفة، وباعتبار أنها مادة جديدة عليهم، بالإضافة إلى صعوبتها غير كافية لتحقيق الأهداف المتوخاة. وهذا ما يتوافق مع قولهم بعدم كفاية عدد مرات التقييم الذي يجرى لهم في البند رقم (12).

جدول (22): تكرارات إجابات الطلبة على البند رقم (16)

البند رقم (16)	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
إن المقال الجيد هو الذي يعيد فيه المتعلم المادة العلمية كما درسها دون زيادة أو نقصان.	نعم	70	36.8
	لا	80	42.1
	لا أدري	40	21.1
	المجموع	190	100.0

من خلال نتائج الجدول (22)، والمعالج للبند رقم (16)، الذي ينص على: "إن المقال الجيد هو الذي يعيد فيه المتعلم المادة العلمية كما درسها دون زيارة أو نقصان"، يتضح أن عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بنعم على البند هو 70 طالبا وطالبة؛ أي ما يعادل نسبة 36.8 %، أما عدد الطلبة الذين أجابوا بلا على البند نفسه هو 80 طالبا وطالبة؛ أي بنسبة 42.1 %، وأما عدد تكرارات الطلبة الذين أجابوا بلا أدري على هذا البند هو 40 طالبا وطالبة؛ أي ما يعادل نسبة 21.1 %، لذا يتضح أن الطلبة يعلمون أن المقال الجيد ليس ما يعيد فيه الطالب المادة كما هي، بل هو ما يحاول فيه الاستفادة من المادة العلمية التي اكتسبها باستخدام أساليب التحليل والتفسير، وتدعيم الآراء بالحجج والبراهين وغيرها، وهي غاية مادة الفلسفة. ومن خلال العرض السابق للبنود المتعلقة بالسؤال الثاني، كشفت النتائج أن العملية التقويمية السائدة فاعلة في تحقيق الأهداف المرجوة من المنهاج.

بالإشارة إلى علاقة هذه النتيجة بالدراسات السابقة؛ فإن الدراسة الحالية تنفرد عن الدراسات الثلاثة السابقة بتعرضها لدور العملية التقويمية المدرجة بالمنهاج من حيث الوسائل، والأدوات في تحقيق أهداف المنهاج، وعلى وجه الخصوص الهدف القائم على تنمية القدرة على تجاوز التعصب المذهبي لدى المتعلمين، أما في العموم؛ فهي من حيث النتيجة تتفق مع الأدبيات النظرية التي تؤكد على أهمية التقويم في العملية التعليمية- التعلمية، بل إنها تؤكد على أهميتها في كل الجوانب الخاصة بالمتعلم، النفسية، والمعرفية، والاجتماعية وغيرها، وعملية التقويم في الدراسة الحالية أكثر أهمية لما لمادة الفلسفة من أهمية في تنمية التفكير المنطقي لدى الطلاب، كما أكد على ذلك الطلبة عينة الدراسة، الذين يرون أن طريقة الامتحان الكتابي في مادة الفلسفة خير من الطريقة الشفهية، وهذا ما تمليه طبيعة المادة، كما أن عملية التقويم المستمر تساعد على ترسيخ المعلومة لديهم، وإن مراجعة الدرس السابق ضرورية للانتقال لدرس لاحق، ناهيك عن أن إشراك الطلبة في إجراء الدرس يسهل عملية الفهم لديهم، بالإضافة إلى أن المقال الجيد في مادة الفلسفة هو المقال الذي يستفيد فيه المتعلم من المادة المعرفية التي حصل عليها، إلى جانب التحليل والتفسير والنقد والحجاج؛ لأن هدف الفلسفة في النهاية هو تنمية التفكير المنطقي عند المتعلمين هذا من ناحية، أما من ناحية ثانية فيرى الطلبة أن عدد مرات التقييم التي تتم خلال العام الدراسي غير كافية للكشف عن مستواهم الحقيقي، كما أن السنة الدراسية غير كافية لتحقيق أهداف منهاج الفلسفة.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أولاً: الاستنتاجات:

- **من خلال إجابات الطلبة على البنود لاحظنا أنهم يفضلون عدم الاطلاع على التراث الفلسفي اليوناني على اعتقاد أن ذلك قد يزج بهم في متاهات تشككهم في دينهم،كما أنهم يعتقدون أن أغلب الخطابات غربية وبالتالي فهي لا تخدم واقعهم، أضف إلى ذلك أن طبيعة ديانات الفلاسفة الغربيين هي التي تدفع بهم إلى تجاوز أفكارهم رغم قوة الحجة فيها، هذا من جهة، أما من جهة ثانية فهم يرون أن الفلسفة متعة للأفكار، وحكمة إنسانية، وتكامل بين العقل والدين ...ما يدفعنا للاستنتاج بعدم وضوح الرؤية التي يحملها الطالب عن الفلسفة.**
- **محتوى منهاج الفلسفة المقرر قد نجح وإن كان ذلك جزئيا في إكساب الطالب القدرة على تخطي التعصب أو التزمت المذهبي.**
- **إن الفلسفة باعتبارها أداة فعالة لتنمية الفكر العقلاني عند الطالب من خلال تعزيز اطلاعه على مختلف الأيديولوجيات السائدة فيها ومساعدته على تجاوز الصراع القائم بينها وبين توظيفه لما يخدم مصلحته الشخصية ثم الصالح العام، ونرى أنها مادة تعليمية تعلمية في نظرنا أكثر من مهمة إن على مستوى المتعلم نفسه، وإن على مستوى المنظومة التربوية في المجتمع عموما، ومنه نعتقد أن رأي الطلبة بنسبية تحقق مواجهة محتوى الفلسفة للتعصب المذهبي لا يعود إلى خلل في الفلسفة كمادة مبرمجة في التعليم الثانوي، ولكن قد تكون الأفكار القبلية التي يحملها الطلبة عنها، بالإضافة إلى حداثة المادة هي السبب قي تكون توجههم هذا.**
- **باعتبار نتائج البنود المتعلقة بالسؤال الثاني فالطلبة يعتقدون أن المقال الجيد يتطلب استخدام أساليب التحليل والتفسير لا إعادة المادة العلمية كما هي، أضف إلى ذلك أن التقييم المستمر يساعد على تصحيح الأخطاء أولا بأول، وتوجيه الطالب الوجهة الصحيحة، كما أن التقويم التشخيصي يجعلنا نقف على الفروق الفردية بين المتعلمين، إضافة إلى أن دفع المتعلم للبحث عن المعلومة والحصول عليها بنفسه هو أفيد له من تزويده بها بالتلقين، وإن كان ما يعاب على العملية التقويمية حسب رأي الطلبة أن عدد مرات التقييم غير كافية للكشف عن مستواه الحقيقي لاستيعاب المادة وفهمها.**

ثانياً: التوصيات:

من خلال الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة نوصي بالآتي:

- **ضرورة التوضيح للطلبة وبطريقة لا تدع مجالا للشك أن الفلسفة معرفة إنسانية لابد أن تكون عالمية لا عقائدية.**
- **التوجه لجعل الفلسفة ميدانا لعمل تحليلي منطقي، وتحديد معاني الألفاظ والمصطلحات، والقضايا العلمية المفيدة فيها، وتوضيح العلاقات المنطقية بينها وبين الرموز المستخدمة فيها كما يدعوا إلى ذلك التوجه المعاصر لتعلمها وتعليمها.**
- **التأكيد للمتعلم على أن للحقائق وجوها متعددة، فننمي فيه صفة المسمتع الجيد، والمتكلم بالمنطق؛ لاستيعاب تلك الحقائق.**
- **التحذير من خطر زيغان وظيفة النص الفلسفي عن وجهته، وجعل محتوى النصوص الفلسفية معرفة عقائدية (والمناظرات الفلسفية حروبا دينية كما أشرنا سابقا)، يحدث هذا كل مرة يعزل فيها النص عن تجربته الإشكالية.**
- **تعليم المتعلمين التعامل مع الخطاب الفلسفي من حيث إنه وسيلة لتنمية القدرات الفكرية عندهم، كما ينمي مهارات التفكير الناقد.**
- **برمجة أيام تدريبية للطلبة في طريقة التعامل مع الفكر الفلسفي وبيان الغرض منه حتى لا يعتبروا الفلسفة هي العدو الذي يحارب معتقداتهم الدينية.**

https://doi.org/10.20428/JSS.25.2.2

- اعتماد التقويم التشخيصي في بدايات تدريس الفلسفة للوقوف على ما يحمله هؤلاء المتعلمين عن المادة لتدعيمه أو تعديله، هذا بالإضافة إلى أن الفلسفة تسعى لأن تكون معرفة إنسانية لا عقائدية، وهي بذلك بعيدة عن كل تعصب مذهبي، بل فيها تفتح أبواب لمناقشة كل القضايا المعاصرة والموضوعات بغض النظر عن الخلفية الدينية، والتعصب للرأي الشخصي.
- زيادة عدد مرات التقويم المعتمدة في مادة الفلسفة؛ لتحقيق الأهداف المرجوة من المنهاج.

ثالثاً: المقترحات:

تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء دراسات تهتم ببحث سمات الطلبة الذين يعانون من تدني نتائجهم في مادة الفلسفة.
- إجراء دراسات تهتم بكفاءة المعلمين الديداكتيكية في الفلسفة.
- البحث المعمق والواضح لمسألة العلاقة بين الفلسفة والدين في منهاج المادة.
- إجراء دراسات في العلاقة بين الفلسفة والدين على عينات أكبر من عينة الدراسة الحالية.

المراجع:

إبراهيم، فوزي طه، والكلزة، رجب أحمد (2000)، *المناهج المعاصرة*، الإسكندرية: منشأة المعارف.

أبو جادو، صالح محمد (2008)، *علم النفس التربوي* (ط6)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد، السيد عزمي طه (2003)، *الفلسفة مدخل حديث*، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

ألكييه، فريناند (1999)، *معنى الفلسفة*، ترجمة حافظ جمالي، دمشق: منشورات إتحاد الكتاب العرب.

بوخينسكي، جوزيف م. (1969)، *تاريخ الفلسفة المعاصرة في أوربا*، ترجمة محمد عبد الكريم الوافي. طرابلس، ليبيا: مؤسسة الفرجاني.

تركي، محمد إبراهيم (2006)، *ما الفلسفة*، الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

توزي، ميشيل (2005)، *بناء القدرات والكفايات في الفلسفة*، ترجمة حسن أحجيج، الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية.

الحثروبي، محمد الصالح (2002)، *المدخل للتدريس بالكفاءات*، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

زروقي، ثامر (2009)، *المميز في الفلسفة وفق البرنامج الوزاري الجديد شعبة الآداب والفلسفة الثانية والثالثة ثانوي*، الجزائر: دار البدر للطباعة والنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، محمد عبد الله (2008)، *المنهج المدرسي المعاصر* (ط5)، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

علام، صلاح الدين محمود (2010)، *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية* (ط3)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فرج، عبد اللطيف (2008)، *نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وبعد عولمة التعليم*، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

قشيقش، محمد (2009)، *مسائل فلسفية وديداكتيكية*، مكناس، المغرب: مطبعة مرجان.

كوافحة، تيسير مفلح (2010)، *القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة* (ط3)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

اللقاني، أحمد حسين (1995)، *المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات*، مصر، القاهرة: عالم الكتب.

محسن، مصطفى (1990)، *سوسيولوجيا المعرفة والمؤسسة تحليل الخطاب الفلسفي المدرسي بالمغرب*، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

https://doi.org/10.20428/JSS.25.2.2

محمـد، وائل عبد الله، وعبد العظيم، ريم أحمد (2011)، *تصميم المنهج المدرسي*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مرحبا، محمد عبد الرحمن (1988)، *المسألة الفلسفية* (ط3)، بيروت، لبنان: عويدات للنشر والطباعة.

ملحم، سامي محمد (2006)، *سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية* (ط2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ميـد، هنـتر (2006)، *الفلسفة أنواعها ومشكلاتها* (ط3)، ترجمة فواد زكريـا، مصر: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

هشـام، قاضي، وعبد الحق، بولخراص (2009)، *السبيل في الفلسفة شعبة آداب وفلسفة* (ط2)، الجزائر: دار السبيل للنشر والتوزيع.

الهكار، فتيحة (2001)، تمثل التلميذ للفلسفة والعوائق التي تعترضه في تعلمها في المناطق النائية بالمغرب، *مجلة علوم التربية*، *2* (20)، 29 - 48.

وزارة التربيـة الوطنيـة (2007)، *المنهاج والوثيقـة المرافقـة السنـة الثانيـة من التعليم الثانـوي العام، والتكنولوجي* (2006/2007)، الجمهورية الجزائرية.

وزارة التربيـة الوطنيـة (2008)، *الوثيقـة المرافقة لمنهاج الفلسفة للسنـة الثالثة ثانـوي لجميع الشعب* (2007/2008)، الجمهورية الجزائرية.

وطفة، على أسعد، والشريع، سعد رغيان (2012)، تحديات التعصب وخلفياته الثقافية في المجتمع الكويتي، *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (1)، 13 - 79.

وهابـي، عبد الرحمـان (2008)، *المناهج التعليميـة ومنظومة القيم اقتراحات نظريـة وتطبيقية لترسيخ القيم في المدرسة المغربية*، فاس، المغرب: مطبعة أنفو – برانت.

يعقوبـي، محمـود (1985)، *المدخـل إلى المقالة الفلسفيـة للمترشحين لشهادة البكالوريـا* (ط3)، الجزائر، مكتبة الشركة الجزائرية.