



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

تصميم برنامج تدريسي وفق طريقة الحوار في تدريس

مادة الفلسفة لطلاب الصف الثاني الثانوي الأدبي

في ضوء مجتمع المعرفة

دراسة ميدانية في محافظة حمص

بحث لنيل درجة الدكتوراه في التربية

إعداد الباحثة

دومه عيسى فرح

بإشراف

الأستاذة الدكتورة صالحة سنقر

2011 / 2010

شكر وتقدير

دائماً سطور الشكر تكون في غاية الصعوبة عند الصياغة، ربما لأنها تشعرنا دوماً بقصورها، وبعدم إيفائها حق من نهديه هذه الأسطر، واليوم تقف أمامنا الصعوبة ذاتها، وأنا أحاول صياغة كلمات الشكر، إلى ينبوع العطاء الذي تدفق بالخير الوفير ليروي ظمأ هذا البحث وينعشه، الأستاذة الفاضلة صاحبة الإجلال وصانعة الأجيال الدكتورة صالحة سنقر، فلا أملك سوى أن أخصص هذه المساحة الصغيرة لتحمل إليها عبق شكري وامتناني ومودتي لها، فكان لجهدنا بصمة واضحة في كل ركن من أركان هذا البحث، وقد فتحت لي أبواب المعرفة، وأنارت لي دروب العلم للسعي والاستزادة من كل ما هو جديد، وأنا العارفة بفضلها، والعاجزة عن شكرها، فلا يسعني إلا أن أدعو إلى الله عز وجل أن يبارك جهدها، وينير دربها، ويعطيها الصحة والهناء.

- أتقدم بخالص الشكر ووافر الامتنان إلى أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية في جامعات (دمشق وحلب والبعث)، وأعضاء الهيئة التدريسية في كليتي الآداب في جامعتي (حلب وتشرين) لمساعدتهم في تحكيم أدوات البحث. والدكتورة عزيزة رحمة في كلية التربية في جامعة دمشق لمساعدتها في تدقيق الجانب الإحصائي في البحث. والسيد سالم سالم مُحاضر في كلية التربية جامعة دمشق سابقاً لما قدمه من مساعدة في إغناء البحث.

- أتقدم بخالص الشكر ووافر الامتنان إلى الأستاذ المساعد الدكتور حليم أسمر في قسم الفلسفة في كلية الآداب في جامعة حلب، لما قدمه من مساعدة في توزيع أدوات البحث وتحكيمها.

- أتقدم بخالص الشكر ووافر الامتنان إلى الأنسة سماهر اليوسف عضو مكتب التوجيه لمادة الفلسفة في وزارة التربية، لما قدمته من مساعدة في إغناء البحث. والسيد حكيم الحكيم الموجه التربوي لمادة التاريخ في مديرية تربية محافظة حمص، على التسهيلات التي قدمها في الدخول إلى المدارس الثانوية. والسيدة ماري بطرس مدرسة مادة اللغة الانكليزية في مديرية تربية محافظة حمص، لما قدمته من مساعدة في إغناء البحث.

- أتقدم بخالص الشكر ووافر الامتنان إلى السيد محمد محرز مدرس مادة الفلسفة في ثانوية المجاهد صالح العلي (الذكور)، والسيدة معاني إبراهيم مدرسة مادة الفلسفة في ثانوية المأمون (الإناث)، لما قدموه من مساعدة في تطبيق البرنامج التدريسي في محافظة حمص.

أتقدم بخالص الشكر ووافر الامتنان إلى كل من ساعد في إنجاز البحث إلى حيز الوجود.

إهداء

إلى نور عيوني، نبضة قلبي، دمي الذي يسري في عروقي، شمسي التي تذيب جمود قلبي وتفجر ينابيع ألمي، قمري الذي يضيء ظلام عقلي وينير دربي في الحياة. ابتسامتي التي هي ثلج يطفئ خوفي وألمي، سنديانتي التي آوى في ظلها، الأمل الذي يسكن أنفاسي ويخاطب أفكار ليحقق آمالي.

إلى قدوتي الأولى في الحياة، معلمي في الأخلاق، وأخي في النصيح والإرشاد، الذي يسهر على راحتي، ويعلمني أن أصمد أمام الصعوبات، وأعطاني ولم يزل يعطيني بلا حدود.....

فلا أملك إلا أن أرفع رأسي عالياً افتخاراً به، وأدعو الله عز وجل أن يبقيه ذخراً لي، ويلبسه ثوب الحكمة والصحة والعافية..... والدي

إلى التي رأني قلبها قبل عينيها، وحضنتني أحشائها قبل يديها
وغمرتني بعطفها وحنانها..... والدتي

إلى البلمس الشافي لجروحي، والمخفف لآلامي..... عمتي

إلى البراعم التي كبرت، وأينعت، فتعطر قلبي بشذى عبيرها..... إخوتي وأخواتي

إلى كل من أسهم في غرس محبة العلم، وطور أسلوب التفكير..... أساتذتي

إلى كل من يسعى في طلب العلم من أجل العلم.....

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة إنتاجي

دومه

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	1
إهداء	2
فهرس الموضوعات	3
فهرس الجداول	8
فهرس الملاحق	10

فهرس الموضوعات

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول:	الصفحة
المشكلة وأسلوب البحث	11-23
- مقدمة البحث.	12
1- مشكلة البحث.	15
2- أهمية البحث.	17
3- أهداف البحث.	18
4- أسئلة البحث.	18
5- متغيرات البحث.	19
6- فرضيات البحث.	19
7- حدود البحث.	20
8- مجتمع البحث وعينته.	21
9- منهج البحث.	21
10- أدوات البحث.	21
11- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.	22

الفصل الثاني:

الأدب النظري والدراسات السابقة

39 -24

أولاً - الأدب النظري:

- 25 1- دراسة لي هوغن Lee Haugen 1998
- 26 2- دراسة جامعة ليبزيغ Leipzig 2005
- 26 3- دراسة وليم فاوست William Faucette 2005
- 27 4- دراسة ديتر بيرنباخ Dieter Birnbache 2006
- 28 5- دراسة خالص جلبي 2008
- 29 6- دراسة جبرائيل بشارة 2009

ثانياً - الدراسات الميدانية:

- 29 7- دراسة هول Hall 1991
- 30 8- دراسة عبد الحكيم مصطفى الحماد 1998
- 31 9- دراسة فاضل خليل إبراهيم 1999
- 31 10- دراسة أحمد حسن خليفة 2000
- 32 11- دراسة ظريفة سلامة أبو فخر 2002
- 32 12- دراسة إبراهيم أحمد سلامة الزعبي 2003
- 33 13- دراسة تيلونانتشاينغ Teelonaniching 2003
- 34 14- دراسة ماثيو ليبمان Mathio Lioeman 2003
- 34 15- دراسة روعة عارف جناد 2005
- 35 16- دراسة محمد سليمان صليبي 2007
- 36 17- دراسة هيوز Huze 2008
- 36 18- دراسة هناء أحمد الدبس 2009
- 38 - تعقيب على الدراسات السابقة

الطريقة الحوارية، مفهومها، خطواتها، خصائصها في ضوء مجتمع المعرفة

- 42 - مقدمة
- 43 1- مفهوم الطريقة الحوارية.
- 45 2- أهمية الطريقة الحوارية.
- 47 3- أهداف الطريقة الحوارية في التدريس.
- 48 4- خطوات الطريقة الحوارية:
- 48 4-1 - خطوة التحضير.
- 48 4-2 - خطوة التنفيذ.
- 50 5- مراحل الطريقة الحوارية عند سقراط:
- 50 5-1 - مرحلة التهكم.
- 50 5-2 - مرحلة الحيرة.
- 50 5-3 - مرحلة التوليد.
- 51 6- أنواع الحوار:
- 51 6-1 - الحوار من منظور الشكل.
- 52 6-2 - الحوار من منظور المضمون.
- 53 6-3 - الحوار من منظور الأشخاص.
- 56 7- معوقات الحوار بين الأجيال.
- 57 8- أشكال الحوار التي يعتمد عليها المدرسون:
- 57 8-1 - الندوة المفتوحة أو العامة.
- 57 8-2 - الندوة الخاصة.
- 57 8-3 - المقابلة الدورية (المنتدى).
- 58 8-4 - المناظرة.
- 58 9- تطبيق طريقة الحوار في تدريس المواد الفلسفية في المرحلة الثانوية.
- 59 10- مبادئ الحوار التعليمي المناسب في التدريس.

- 59 11- أساليب تطبيق الطريقة الحوارية ودور المدرس فيها.
- 62 12- فوائد الطريقة الحوارية.
- 63 13- الانتقادات الموجهة إلى الطريقة الحوارية.

الفصل الرابع:

73-65 خصائص مجتمع المعرفة ومتطلباته

- 66 - مقدمة.
- 66 1- ما هي المعرفة.
- 67 2- مبادئ بناء مجتمع المعرفة لدى المتعلمين.
- 67 3- خصائص مجتمع المعرفة.
- 69 4- متطلبات مجتمع المعرفة في العملية التعليمية.
- 69 5- واقع المعرفة في المجتمع المدرسي.
- 70 6- دور المدرس في مجتمع المعرفة.
- 72 7- جوهر مجتمع المعرفة هو التجديد.
- 74 - خلاصة الباب الأول.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الأول:

86 -75 تصميم أدوات البحث

- 77 1- منهج البحث.
- 77 2- مجتمع البحث ووصف العينة.
- 79 3- تصميم أدوات البحث:
- 79 1-3- البرنامج التدريسي:
- 79 أ- تحديد أهداف البرنامج التدريسي.
- 79 ب- تحديد محتوى البرنامج التدريسي.
- 79 ج- مكونات البرنامج التدريسي:

80	1- الحوار مع الطلبة حول الأفكار الرئيسة الواردة في الدرس.
80	2- استخلاص الأهداف التعليمية.
80	3- التمهيد (التهيئة الحافزة).
81	4- تصميم الأسئلة الحوارية في البرنامج التدريسي.
81	5- التقويم المرحلي.
82	6- التقويم النهائي.
82	7- الواجب البيتي.
82	2-3- الاختبار التحصيلي:
82	آ- تحديد أهداف الاختبار التحصيلي.
83	ب- مفردات الاختبار التحصيلي.
84	ج- صدق الاختبار.
84	د- ثبات الاختبار.
84	3-3- استبانة المدرسين:
85	آ- صدق الاستبانة
85	ب- ثبات الاستبانة.
	الفصل الثاني:
98 – 87	عرض نتائج البحث وتفسيرها.
99	مقترحات البحث.
100	توصيات البحث.
101	ملخص البحث
101	- ملخص البحث باللغة العربية
105	- ملخص البحث باللغة الأجنبية
110	قائمة المراجع

فهرس الجداول

- 1- الجدول رقم (1) المؤهل العلمي والتربوي لمدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها. 77
- 2- الجدول رقم (2) الخبرة التدريسية لمدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها 78
في المرحلة الثانوية.
- 3- الجدول رقم (3) خصائص عينة الطلبة. 73
- 4- الجدول رقم (4) معامل ثبات استبانة مدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها 85
بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.
- 5- الجدول رقم (5) نتائج اختبار ت- ستيودنت للفرضية الأولى. 87
- 6- الجدول رقم (6) نتائج اختبار ت- ستيودنت للفرضية الثانية. 88
- 7- الجدول رقم (7) نتائج اختبار ت- ستيودنت للفرضية الثالثة. 89
- 8- الجدول رقم (8) نتائج اختبار ت- ستيودنت للفرضية الرابعة. 89
- 9- الجدول رقم (9) نتائج اختبار ت- ستيودنت للفرضية الخامسة. 90
- 10- الجدول رقم (10) نتائج اختبار ت- ستيودنت للفرضية السادسة. 90
- 11- الجدول رقم (11) تحليل التباين المتعدد لآراء مدرسي الفلسفة 91
وفق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- 12- الجدول رقم (12) نتائج فرق الاختبار ف F تحليل التباين المتعدد 92
للفروق وفق متغير الجنس.
- 13- الجدول رقم (13) نتائج اختبار ف F تحليل التباين المتعدد 92
للفروق وفق متغير المؤهل التربوي.
- 14- الجدول رقم (14) نتائج اختبار ف F تحليل التباين المتعدد 93
للفروق وفق متغير القدم الوظيفي.
- 15- الجدول رقم (15) اختبار المقارنات البعدية المتعددة شيفيه 94
وفق متغير القدم الوظيفي.
- 16- الجدول رقم (16) آراء مدرسي مادة الفلسفة في صعوبات 95
تطبيق طريقة الحوار.

- 17- الجدول رقم (17) الموضوعات الفرعية لوحدة (إشكالية الحرية) في
مادة الفلسفة العامة للصف الثاني الثانوي الأدبي وعدد الحصص المقررة لها. 124
- 18- الجدول رقم (18) أهم الفلاسفة الذين تحدثوا عن مفهوم الحرية. 165

فهرس الملاحق

- 121 الملحق رقم (1) أسماء السادة محكمي أدوات البحث.
- 122 الملحق رقم (2) عدد الحصص المقررة لتدريس مقرر الفلسفة العامة في الصف الثاني الثانوي الأدبي.
- 123 الملحق رقم (3) خطة تنفيذ البرنامج التدريسي وفق طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في ضوء مجتمع المعرفة.
- 178 الملحق رقم (4) الاختبار التحصيلي (القبلي/البعدي) في صورته الأولية.
- 183 الملحق رقم (5) الاختبار التحصيلي (القبلي/البعدي) في صورته النهائية
- 187 الملحق رقم (6) الاختبار التحصيلي مفتاح التصحيح.
- 190 الملحق رقم (7) استبانة آراء مدرسي الفلسفة في محافظة حمص حول طريقة الحوار في التدريس في صورتها الأولية.
- 195 الملحق رقم (8) استبانة آراء مدرسي الفلسفة في محافظة حمص حول طريقة الحوار في التدريس في صورتها النهائية.
- 201 الملحق رقم (9) عدد الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة (الذكور والإناث) في الإجابة على بنود الاختبار القبلي والبعدي.
- 202 الملحق رقم (10) درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة (الذكور والإناث) في الاختبار القبلي والبعدي.

الفصل الأول

المشكلة وأسلوب الدراسة

- مقدمة البحث

1- مشكلة البحث

2- أهمية البحث

3- أهداف البحث

4- أسئلة البحث

5- متغيرات البحث

6- فرضيات البحث

7- حدود البحث

8- مجتمع البحث وعينته

9- منهج البحث

10- أدوات البحث

11- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

- مقدمة البحث:

من ميزات هذا العصر التغيرات السريعة والمتلاحقة في مختلف الميادين التعليمية والتكنولوجية، وما يتميز به مجتمع اليوم من تدفق المعرفة الإنسانية، وتنوع الإنجازات الفكرية والعلمية والثقافية والاجتماعية. وتعاضم الإبداعات والطموحات الاقتصادية، وفي كل ذلك توطدت العلاقة بين الانتصارات العلمية والتكنولوجية، ومدى توافر نظم المعلومات في مختلف أوجه النشاط الإنساني، بل أصبحت ملامح هذا العصر تتحدد من خلال قدرة أفراده على استخدام المعرفة، وما تتضمنه من أصول فكرية، وأساليب تقنية حديثة، ومدى قدرتهم على استيعاب كل من المعلومات والمعرفة واستخدامها، ومن ثم باتت الحصيلة المعرفية لمجتمع ما هي القوة التي تقود حاضره، وتؤمن مستقبله. فالأمة القوية هي الأكثر معرفة، والأغنى بمفكراتها ومبدعيها الذين يضيفون إلى المعرفة كل ما هو جديد.

وفي ظل هذا الكم المتزايد من التغيرات المعرفية والتطورات التكنولوجية يقع على عاتق منظومة التعليم مسؤولية ابتكار المعرفة المتجددة وتوليدها وإيجادها ونشرها. فالبحت العلمي يعد أداة فعالة لإيجاد المعرفة، في حين تعد طرائق التدريس الفعالة وسيلة لنشر تلك المعرفة. (البيلوي، 2007، 5) فهي التي لا تسعى إلى معرفة الإجابة الصحيحة بقدر ما تسعى إلى طرح الأسئلة الصحيحة. (سنقر، 2010) كما تعد أول خطوة يوضع فيها المنهاج الدراسي موضع التنفيذ، وأول اختبار عملي لمدى مناسبة المنهاج من حيث أهدافه ومحتواه للطالب الذي وضع من أجله، وتبرز أهمية طرائق التدريس في العملية التربوية بالدور الذي يمكن أن تؤديه في النهوض بقدرات الطلبة، وتنمية إمكانياتهم وقدراتهم التفكيرية، وتطوير استعداداتهم للإبداع، وهم يواجهون متغيرات العصر ومشكلاته في ضوء التغير المستمر. (الشافعي، الكثيري، 1996، 321)

واليوم العالم تسوده حتمية واحدة هي التغير، وما يفرزه من تقدم تكنولوجي، وما يتسم به من عمق التداخل بين فروع المعرفة المختلفة، وهشاشة الحدود الفاصلة بينها. (Morrison, 1998, 10) وتتجه التربية في هذه الأيام إلى تنمية مهارة التفكير عند الطلبة بدلاً من التركيز على المحتوى وحفظه.

وتعد طريقة الحوار في مقدمة الطرائق المساعدة على تنمية مهارة التفكير عند الطلبة وعلى تمكن كل منهم من مفاهيمه الخاصة المتعلقة بمحتوى المادة الدراسية. (Arends,1997,201).

وقد استخدم (سقراط Socrates 470-399 ق.م) طريقة الحوار في تعليمه طلبته، فكان يحاورهم ويناقشهم في كثير من الأمور والقضايا والأفكار، وكان يهدف من ذلك إلى نزع الأفكار الوهمية الزائفة من أذهانهم من وجهة نظره، وإكسابهم المعرفة الحقيقية عن طريق الحوار.

فقد عمل على إيقاظ الناس من سباتهم ليفكروا في شؤون حياتهم اليومية، وهذا ما قصده مينيون في حوارهِ مع سقراط حيث يقول:

لقد اعتدت أن اسمع منك كثيراً يا سقراط، حتى قبل أن ألقاك. لقد كانوا يقولون عنك إنك تشك في كل شيء، ويبدو لي الآن أنهم كانوا على حق في قولهم هذا، فأنت فيما أعتقد أشبه ما تكون بسمكة البحر التي يطلقون عليها اسم (سمكة الرعد أو السمك الرعاش) التي يقال إنها تصيب بالرعشة والتخدير كل من يلمسها أو يقترب منها، ولقد فعلت ذلك معي فأصبتني بالرعشة في جسدي وروحي معاً. (أسمر ، 2009 ، 2)

وقد مكنت طريقة الحوار سقراط Socrates من إنماء قوة التفكير لدى الناس من خلال محاوراته المشهورة. فطالب بتحكيم العقل في الوصول إلى المعرفة الحقيقية التي تتكون من مدركات كلية، والتي تشمل الأفكار والمعاني العامة الصحيحة. كما حرص على معرفة الإنسان لنفسه، وعد ذلك جوهر موضوعاته ومحاوراته. (العمامرة، 2002، 81) وهذا ما جعل شيشرون Cicero يصف القيمة الكبيرة للحوار السقراطي بقوله (إن سقراط أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض). (العوا، 1999، 32) فقد عمل على إعداد عقول قادرة على البلوغ إلى نتائج صحيحة وصوغ الحقائق بذاتها بدلاً من أن تقدم لها الحقائق جاهزة. ورأى أن الحوار خير وسيلة لتحقيق ذلك، وقد عارض طريقة السفسطائيين التي تهدف إلى نشر المعلومات بطريقة إلقاء المحاضرات الشكلية.

وقد تابع (أفلاطون plato 427-348 ق.م) طريقة أستاذه سقراط Socrates في محاوراته التي عرفت باسمه فلم يكن يحدد موضوعاً للبحث بل كان يهدف إلى جعل الفرد أكثر قدرة على التفكير والإبداع في الموضوعات مهما كانت. فالحوار عنده لا يُعلم ما تلزم معرفته، بل يُعلم ما هو الحوار الذي يجب تجنبه. (جيوشي بنصرف، 1999، 12)

وتعد طريقة الحوار من أكثر الطرائق توافقاً مع الروح الفلسفية التي تتكون من آراء متعارضة ووجهات نظر متعددة. فالحوار يحمل في طياته خصوبة فكرية متوافرة في

الموضوعات الفلسفية (سنقر، 1986، 192)

ويرى الفيلسوف الفرنسي (ديكارت Descartes 1596-1650م) أن: (قوة الإصابة في الحكم وتمييز الحق من الباطل هي في الحقيقة التي تسمى بالعقل وتتساوى بين الناس بالفطرة. ولا ينشأ اختلاف آرائنا من أن بعض الناس أعقل من بعضهم الآخر، وإنما من أننا نوجه أفكارنا بطرائق مختلفة، ولا ينظر كل منا بالمنظار نفسه الذي يرى فيه الآخر، لأنه لا يكفي أن يكون للمرء عقل، بل المهم أن يحسن استخدامه، وإن أكبر النفوس مستعدة لأكثر الرذائل مثل استعدادها لأكثر الفضائل). (جلبي، 2008، 3) من هنا وضع ديكارت قاعدة عقلية هامة في الحوار والبحث مفادها أن أي حوار عقلي يعتبر الإنسان أن ما يملكه هو صحيح ويحتمل الخطأ، وما يملكه الآخر خطأ ويحتمل أن يكون صحيحاً. وهو يميل إلى المراجعة والنقد الذاتي، لأن الحوار الفعال يحتاج إلى أرضية فكرية خصبة وطاقة نفسية وتحرر فكري.

أما الفيلسوف الألماني (ليسنگ Lessing 1729-1781م) فكانت القاعدة عنده تذهب إلى أن تأكيد الرغبة في البحث عن الحقيقة أهم من امتلاكها. لأن امتلاك الحقيقة المطلقة إدعاء وخدعة وتعطيل للجهود الإنساني، وفي ذلك يقول ليسنگ Lessing (لو أخذ الله الحقيقة المطلقة في يمينه والشوق الخالد للبحث عن الحقيقة في يسراه، وسألني أن أختار، لجثوت عند يسراه بكل تواضع ثم قلت يارب، بل أعطني الرغبة إلى البحث، لأن الحقيقة المطلقة لك وحدك). (جلبي، 2008، 3)

وتؤكد التربية المعاصرة أهمية الحوار وتدعو إلى فتح مجالات أوسع للحوار بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، وتأكيد أهمية تدريس الموضوعات الفلسفية في

النظاميين التعليميين المدرسي والجامعي، والسعي إلى بناء قدرات أساتذة الجامعات والطلبة أيضاً على مهارات الحوار والتفكير النقدي. (المركز الوطني لحقوق الإنسان، 2007، 1)

وهذا ما أكدته اليونسكو بضرورة تعزيز التنوع الثقافي والحوار بين الثقافات، وبناء مجتمع المعرفة، وتبادل الأفكار، ونشر المعلومات وتقاسم المعارف، ومساعدة الدول في بناء قدراتها البشرية والمؤسسية في شتى المجالات. (المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب في سلطنة عمان، 2010، 155)

ويؤكد المربون أن نجاح تطبيق الطريقة الحوارية في تدريس الطلبة تتطلب اختيار الوقت المناسب لتعليم الطلبة وطرح الأسئلة من قبل المدرس مع الحرص على تعزيز شخصية الطالب.

وقد حرصت وزارة التربية السورية ضمن سياسة التطوير والتحديث على تغيير المناهج وتعديل طرائق تدريسها، ليكون الحوار هو العامل الرئيس في تنمية مهارات التفكير في الظواهر والقضايا والمشكلات الاجتماعية والإنسانية، التي تمكن الطالب من مراجعة الأفكار بطريقة منطقية.

فطريقة الحوار والتفاعل بين المدرس وطلبته من أهم العوامل التي تؤدي إلى تنمية التفكير وزيادة فاعلية العملية التعليمية. ونظراً لطبيعة المواد الفلسفية وما تتسم به من وجهات نظر متعددة، فإن طريقة الحوار تعد من أنسب الطرائق في تدريسها.

1- مشكلة البحث:

إن لتدريس الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي أثراً هاماً في تشكيل شخصية المتعلمين في فترة المراهقة، والتي هي أدق مراحل نموهم. إذ إن الطالب في هذه المرحلة يبدو بحاجة لمادة الفلسفة، لأن دراستها تجعله متأملاً بكل ما يدور حوله من حقائق ومعلومات. فهي تجعله ينهج نهجاً فكرياً منطقياً تحليلياً ناقداً. (إبراهيم، 1991، 16)

ويذهب (كانون 2005) إلى أبعد من ذلك، في تأكيد أهمية الحوار في التدريس حيث يرى أن تدريس الفلسفة والتي تعد من المواد الصعبة لما تتطلبه من تأمل وتمحيص يمكن البدء بها في مرحلة رياض الأطفال عن طريق الحوار وذلك بنتيجة دراسة أجراها في (نورث وست Northwest) في أمريكا. فقد قام بتطبيق

طريقة لتدريس الفلسفة في مرحلة رياض الأطفال، بوصفها أسلوباً فعالاً في تنمية تفكيرهم. فكان يطرح عليهم الأسئلة التي تتطلب التفكير والمحاكمة الجيدة في الإجابة عنها. وتبين له أن طريقة الحوار قد ساعدتهم على اكتشاف مفاهيمهم الخاصة، وأن نجاح أي برنامج لتدريس الفلسفة للأطفال يتطلب اعتماد طرائق مناسبة تقوم على الحوار من خلال الربط بين الفكرة وتطبيقاتها العملية.

وقد أكد تقرير المؤتمر الفلسفي الرابع للجمعية الفلسفية الأردنية، المنعقد في عام 2002. ضرورة اعتماد الطريقة الحوارية في التدريس، وجاء فيه أن مدرسي الفلسفة يعتمدون الطريقة الإلقائية في تدريسهم ولا يراعون طبيعة هذه المادة وما تنسم به من تجريد. (حمود، 2002، 204)

فتدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية يتطلب الحوار والتفاعل بين مدرس الفلسفة والطلبة. وهذا ما أكدته التقارير الصادرة عن وزارة التربية السورية بهذا الشأن. (وزارة التربية، 2010، 48)

وقد كشفت (دراسة بوز) عن أن مدرسي التعليم الثانوي في سورية يستخدمون على الأغلب طريقة الإلقاء. فالمدرس يتولى شرح الموضوعات الفلسفية الجديدة ويحدد النقاط الهامة فيها. وفي مثل هذه الحال يكون دور الطالب سلبيّاً أو هامشياً. فهو يحضر إلى قاعة الدرس خالي الذهن من موضوع الدرس. (بوز، 1993، 406)

وهذا ما أكدّه أيضاً الموجهون الاختصاصيون لمادة الفلسفة، أن أغلب المدرسين يعتمدون الطريقة الإلقائية في تدريسهم للمواد الفلسفية، وأن ذلك يعود إلى عدم كفاية الوقت لتطبيق طريقة الحوار، إلى جانب ضعف خبرة المدرسين بتقنيات هذه الطريقة، وتركيز الطلبة على حفظ المادة بهدف رفع مستوى تحصيلهم الكمي والحصول على درجات عالية في الامتحان، وهذا يؤدي إلى جعلهم غرباء عن الوعي الثقافي والروح الإبداعية. (فرح، 2006، 96)

ولما كان الاقتصاد المعرفي يقوم على مدى تقدم المجتمعات في معارفهم، فالدولة التي يملك أبنائها الخبرة والمعرفة القيّمة هي الأقوى. والدولة التي تتقدم عن غيرها هي التي تسعى للوصول إلى مجتمع المعرفة عن طريق بناء الفكر الإنساني، وتعد

المواد الفلسفية في مقدمة المواد الدراسية التي تسهم في بناء مجتمع المعرفة. ولأجل ذلك يسعى البحث الحالي إلى بيان أهمية طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة، ذات الأهمية الكبيرة في بناء مجتمع المعرفة، ولما كان منهاج الصف الثاني الثانوي الأدبي هو المعنى بالمواد الفلسفية أكثر من الصفين الآخرين. فإن مشكلة البحث تتحدد في السؤال التالي: ما فاعلية البرنامج التدريسي المصمم وفق طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في ضوء مجتمع المعرفة؟

2- أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من أهمية النتائج التي يمكن التوصل إليها، فمن المتوقع أن يفيد هذا البحث في أنه:

2-1- يقدم برنامجاً تدريسياً في مادة الفلسفة يقوم على الحوار ويكون نموذجاً لبناء برامج تدريسية أخرى في مجال الفلسفة.

2-2- قد تفيد نتائج البحث مخططي المناهج في تنظيم المحتوى الدراسي لمادة الفلسفة على نحو يجعل تطبيق طريقة الحوار من قبل المدرس أكثر يسراً.

2-3- تنبئ نتائج البحث القائمين على مؤسسات إعداد المدرس وتدريبه إلى ضرورة التدريب العملي الكافي للطلاب/المدرس على طريقة الحوار مع المتعلمين.

2-4- تقدم للموجهين الاختصاصيين لمادة الفلسفة نموذجاً يمكن الاستفادة منه في عملهم التوجيهي حول كيفية اتباع المدرسين طريقة الحوار في تدريسهم.

2-5- تفيد في تغيير الاتجاهات السلبية للطلبة نحو مادة الفلسفة، وتنمية التفكير التحليلي والتركيبى لديهم بما يؤهلهم ليسهموا في بناء مجتمع المعرفة.

2-6- قد تؤدي نتائج البحث إلى تحسين طرائق تدريس الفلسفة في ثانويات الجمهورية العربية السورية خاصة، وطرائق التدريس عامة تحسيناً يلبي حاجات المتعلمين.

2-7- قد يفتح المجال أمام بحوث ودراسات أخرى في ميدان طرائق التدريس في المرحلة الثانوية.

2-8- من الممكن أن يرفد هذا البحث المكتبة التربوية العربية بنتائج تؤكد أهمية الحوار بوصفها إحدى الطرائق الفعالة في تدريس المواد الفلسفية.

3- أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

3-1- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريسي المصمم وفق طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة العامة وأثره في تنمية تحصيل الطلبة في الصف الثاني الثانوي الأدبي في ضوء مجتمع المعرفة.

3-2- صوغ المادة التعليمية لوحدة (إشكالية الحرية) وفق طريقة الحوار في كتاب الفلسفة العامة للصف الثاني الثانوي الأدبي.

3-3- التعرف على آراء مدرسي الفلسفة في المرحلة الثانوية في أوجه الاستفادة من طريقة الحوار في مجتمع المعرفة.

3-4- بيان الصعوبات التي تواجه مدرسي الفلسفة في استخدامهم الطريقة الحوارية في تدريسهم مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي.

3-5- تقديم مقترحات تسهم في تطوير طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية.

4- أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

4-1- ما فاعلية استخدام البرنامج التدريسي وفق طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة وأثره في تنمية تحصيل الطلبة في الصف الثاني الثانوي الأدبي في ضوء مجتمع المعرفة؟

4-2- ما آراء مدرسي الفلسفة في المرحلة الثانوية في البرنامج التدريسي المعد وفق طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي؟

4-3- ما المعوقات التي يواجهها مدرسو الفلسفة في استخدام الطريقة الحوارية في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي؟

4-4- ما المقترحات التي تسهم في تطوير طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية؟

5- متغيرات البحث:

5-1- المتغير المستقل: طريقة الحوار بوصفها طريقة تدريسية.

5-2- المتغيران التابعان:

أ- متغير درجات الطلبة.

ب- متغير الجنس (الذكور، الإناث).

6- فرضيات البحث:

سعى البحث إلى التحقق من صحة الفرضيات التالية:

- الفرضية الأولى:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة. في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.

- الفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في الاختبار، بين متوسط درجات الطلبة (الذكور والإناث) في المجموعة التجريبية، قبل تطبيق البرنامج التدريسي وبعده.

- الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في الاختبار بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية، قبل تطبيق البرنامج التدريسي ومتوسط درجاتهم بعد تطبيقه.

- الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في الاختبار البعدي، بين متوسط درجات إناث المجموعة التجريبية، قبل تطبيق البرنامج التدريسي، ومتوسط درجاتهم بعد تطبيقه.

5- الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في الاختبار البعدي، بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات ذكور المجموعة الضابطة.

6- الفرضية السادسة:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في الاختبار البعدي، بين متوسط درجات إناث المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات إناث المجموعة الضابطة.

7- الفرضية السابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط آراء مدرسي الفلسفة في التدريس بالطريقة الحوارية ومتوسط آراء مدرسي الفلسفة في التدريس بالطريقة التقليدية، وفق متغير الجنس والمؤهل التربوي والقدم الوظيفي.

7- حدود البحث:

التزم البحث بالحدود الآتية:

- الحدود الزمانية: العام الدراسي (2009 / 2010).
- الحدود المكانية: في المدارس الثانوية في محافظة حمص.
- الحدود البشرية: طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، ومدرسو الفلسفة.
- الحدود العلمية: طريقة الحوار لوحدة (إشكالية الحرية) المقررة في كتاب الفلسفة العامة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي الذي يضم كتابين:
- الأول والمعنون ب(الفلسفة العامة) ويبحث في مشكلة المعرفة والحرية والإنسان.
- الثاني والمعنون ب(المجتمع العربي ومبادئ علم الاقتصاد) ويبحث في مشكلة السكان والهجرة والمسألة الصحية والتعليمية ودراسة الإنتاج والعمل والتوزيع والاستهلاك.

وقد اختارت الباحثة الصف الثاني الثانوي الأدبي للتجريب لأن برنامجه يتضمن مادة مستقلة تدعى الفلسفة العامة، في حين هناك تداخل بين مادتي الفلسفة وعلم الاجتماع

في منهاج الصف الأول الثانوي، وليس مُتاح التجريب في الصف الثالث الثانوي الأدبي بسبب ضيق الوقت وكثافة المنهاج.

8- مجتمع البحث وعينته:

بلغ عدد مدرسي الفلسفة (80) مدرساً في محافظة حمص للعام الدراسي (2009-2010). وبلغت عينة مدرسي الفلسفة (51) مدرساً ومدرسة وبنسبة (63%) من المجتمع الأصلي. وبلغت عينة الطلبة (270) طالباً وطالبة وبنسبة (14%) من المجتمع الأصلي.

9- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في عرض مشكلة البحث وخلفيته النظرية، والمنهج شبه التجريبي في الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته، وذلك من خلال تطبيقه على عينة البحث بغية الوصول إلى النتائج الدالة على فاعلية طريقة الحوار في تدريس موضوعات الفلسفة من قسم وحدة (إشكالية الحرية) في الصف الثاني الثانوي الأدبي.

10- أدوات البحث:

تطلب البحث بناء الأدوات التالية:

- تصميم اختبار تحصيلي تم تطبيقه قبل التجربة وبعدها لقياس تحصيل الطلبة في مادة الفلسفة في موضوعات وحدة الحرية.

- تصميم برنامج تدريسي وفق طريقة الحوار يستقى مضمونه من وحدة (إشكالية الحرية) الواردة في كتاب الفلسفة العامة للصف الثاني الثانوي الأدبي للعام الدراسي (2001-2002) والتي تتضمن: معنى الحرية، الحرية والإرادة والحتمية، الحرية والاختيار والضرورة، الحرية والجبرية، الحرية والوجود الإنساني، الحرية في الفكر الإنساني.

- تصميم استبانة موجهة لمدرسي الفلسفة لاستطلاع آرائهم حول فاعلية استخدام طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة.

11- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- تصميم برنامج التدريس:

هو مجموعة الإجراءات التي توضع بغية تيسير التعليم وتحسين مردوده..(بوز، 2004-

2005، 23)

- وهو مجموعة الإجراءات والطرائق المناسبة لتحقيق نتائج تعليمية مرغوب فيها، والسعي لتطويرها تحت شروط معينة. (سلامة، 2001، 19)

واعتمدت الباحثة التعريف الإجرائي التالي:

- **تصميم برنامج التدريس:** هو مجموعة الإجراءات التي تقوم عليها طريقة الحوار والتي يعتمد عليها مدرسو الفلسفة وتقدم لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، لتحقيق نتائج تعليمية مرغوب فيها بموضوع الحرية الوارد في كتاب الفلسفة العامة، وتقييم تلك النتائج للتأكد من مدى تحقيقها.

- طريقة الحوار:

- وهي تفاعل لفظي بين اثنين أو أكثر من البشر تهدف إلى التواصل الإنساني وتبادل الأفكار والخبرات وتكاملها. وكلما كان الحوار إيجابياً كان مثمراً في حياة الفرد والجماعة، وكلما كان سلبياً كان هداماً لكيان الفرد وكيان الجماعة. (الروح ، 2008، 1)

- وهي طريقة تقوم على مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة يلقيها المدرس على طلبته بغرض مساعدتهم على التعلم واكتشاف الحقائق والمعارف الحديثة التي تتناسب مع عقولهم وتوسع مداركهم وآفاقهم بأنفسهم.(أبو الهيجاء، 189، 2001)

- ويرى (صليبا، 1982، 501) أن الحوار هو توليد الأفكار الجديدة في ذهن المتكلم، وعدم الاقتصار على عرض الأفكار القديمة، وفي هذا التجاوب توضيح للمعاني وإغناء للمفاهيم يفضيان إلى تقدم الفكر.

أما التعريف الإجرائي الذي اعتمدته الباحثة فهو:

- أن طريقة الحوار تقوم على التفاعل بين مدرس الفلسفة وطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي وذلك عن طريق البرنامج التدريسي المصمم من قبل الباحثة. وهي تقضي بأن يقوم المدرس بتوضيح للمعاني، وطرح مجموعة من الأسئلة المتسلسلة

على الطلبة والتدقيق في إجاباتهم، ومساعدتهم على اكتشاف المعارف الحديثة بأنفسهم، وتنمية التفكير النقدي لديهم، وتشجيعهم على المشاركة في النقاشات الفلسفية.

*** الفلسفة:** وهي لفظ معرّب عن اليونانية أطلقه فيثاغورس Pythagoras اليوناني ويراد به (محبة الحكمة)، فهي مؤلفة من مقطعين هما فيلو philo بمعنى محبة وصوفيا Sophia بمعنى الحكمة. وكانت تعرف بأنها البحث عن الحقيقة أو النظر في الوجود من أجل معرفة حقيقته. (سنقر، 2001، 1)

أما التعريف الإجرائي الذي اعتمدته الباحثة فهو:

*** الفلسفة:** وهي مادة تدرس لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي للعام الدراسي (2010-2011م)، وتضم مادة (الفلسفة العامة) والتي تبحث في نشأة الفلسفة، وإشكالية المعرفة، وإشكالية الحرية، وإشكالية الإنسان.

*** مجتمع المعرفة:** وهو مجموعة الخبرات والمعلومات التي تختزن في عقول الطلبة، وتشكل منتجات الفكر الإنساني، وتساعد في دفع المجتمع إلى استمرار النمو والتقدم.

وبعد أن عرضت الباحثة في هذا الفصل مشكلة البحث، وأهميته، وأسئلته، والفرضيات التي قام عليها، والأدوات التي استخدمت فيه، وبيان حدوده، والتعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث، تناولت في الفصل التالي الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري:

- 1- دراسة هوغن 1998 Haugen
- 2- دراسة ليبزيغ 2005 Leipzig
- 3- دراسة فاوست 2005 Faucette
- 4- دراسة بيرنباخ 2006 Birnbache
- 5- دراسة جلبي 2008
- 6- دراسة بشارة 2009

ثانياً: الدراسات الميدانية:

- 7- دراسة هول 1991 Hall
- 8- دراسة الحماد 1998
- 9- دراسة إبراهيم 1999
- 10- دراسة خليفة 2000
- 11- دراسة أبو فخر 2002
- 12- دراسة الزعبي 2003
- 13- دراسة تيلونانتشانغ 2003 Teelonaniching
- 14- دراسة ليبمان 2003 Lipeman
- 15- دراسة جناد 2005
- 16- دراسة صليبي 2007
- 17- دراسة هيوز 2008 Huze
- 18- دراسة الدبس 2009

تناولت الباحثة في هذا الفصل بعض الدراسات النظرية والبحوث الميدانية التي تعلقت بموضوع الدراسة الحالية، بهدف الإحاطة ما أمكن بجميع أبعاد الموضوع المطروح وهو طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في ضوء مجتمع المعرفة، والتعرف إلى الموضوعات والمشكلات التي تناولتها، وإظهار النتائج التي توصلت إليها، للإفادة منها في الدراسة الحالية. وفيما يلي عرض لأدبيات البحث والدراسات المتعلقة بالموضوع:

أولاً - الأدب النظري:

1- دراسة (هوغن Haugen) عام 1998 في جامعة ايوا, Iowa بعنوان:

Writing and Teaching philosophy Statement

كيفية تعليم الفلسفة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المدرس في مجال طرائق تدريس الفلسفة، من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- إلى ماذا يهدف المدرس من تدريس الفلسفة؟ يجب على مدرس مادة الفلسفة أن يؤكد الجوهر بدلاً من تشويه الحقائق، وأن ينمي التفكير النقدي لدى الطلبة ويركز على المهارات المكتسبة، ويشجع على المشاركة في النقاشات الفلسفية.

- ما الوسائل التي يفضل استخدامها؟ إن استخدام الوسائل التعليمية هي من الأساليب التي تساعد المدرس في إيصال المعلومة للطلبة. لذلك لا بد له من التغيير في الطرائق والتقنيات، ومن ربط أساليب التدريس والوسائل بأنواع الصفوف التي يقوم بتعليمها (محاضرة كاملة، حواراً صغيراً بوصفه جزءاً من الدرس) اعتماداً على المحاكمات في المنهاج. كما أنه لا بد له من أن يراعي حاجات كل طالب على حدة عند تطبيقه لطريقة ما.

- ما مدى تأثير الدرس في الطلبة؟ وهي بمثابة تقويم لفعالية المدرس ومدى تأثيرها في الطلبة من خلال الطرائق التي يستخدمها في التدريس، وعبر الحوار الذي يقوم على طرح الأسئلة والتدقيق في الإجابات.

2- الدراسة التي تمت في (جامعة ليبزيغ Leipzig) عام 2005 بعنوان:

The possibility of Teaching philosophy

إمكانية تعليم الفلسفة

قامت جامعة ليبزيغ Leipzig بوضع برنامج دراسي للطلبة من أجل الحصول على الإجازة في الفلسفة يتم فيه تدريس الموضوعات الفلسفية بهدف مساعدتهم ليصبحوا أكثر قدرة على التأمل الفلسفي والحوار والنقد، ويتألف البرنامج من جزئين:

1- الجزء النظري للفلسفة: ويهدف إلى إيجاد طرائق وقواعد أساسية لتدريس العلوم الإنسانية، والقيم الأخلاقية ونظريات في الفلسفة الاجتماعية، والفلسفة الدينية والانتروبولوجيا (علم الإنسان).

2- الجزء العملي للفلسفة: ويوضح أسس النشاط البشري إلى جانب دراسة تاريخ الفلسفة والمنطق والدراسات الدينية واللاهوتية والنفسية، وعلم السياسة، وعلم الطب والأحياء، وعلم البيئة، والاقتصاد، وعلم الاتصالات، والقانون.

ويهدف البرنامج إلى تنمية الحوار والتفكير النقدي لدى الطلبة. ويمكن استيعاب الجانبين العملي والنظري من خلال التأمل والممارسة العقلية لتحليل عناصر الموضوع وحل المشكلات.

3- دراسة (فاوست Faucette) عام 2005 في مدينة ريغونال Regional في ولاية كاليفورنيا California بعنوان:

Teaching philosophy

تعليم الفلسفة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة كيفية تلبية حاجات الطلبة، وتحضيرهم لطرح الأسئلة المختلفة في مستويات التعليم جميعها. وقد وجد (فاوست) أن الطلبة، في الصفوف الدنيا يهتمون بالتطبيقات الفكرية، في حين أنهم في الصفوف العليا، لابد من تزويدهم بطرائق تتناول مشكلات تمكنهم من ممارسة التحدي والمنافسة، ولأجل ذلك يجب:

1- أن يكون التعليم محفزاً: يوسع آفاق الطالب المعرفية وإمكانياته ويولد لديه الإحساس الهام بقيمة الإنجاز.

2- أن يكون التعليم ممتعاً: ليشعر الطالب بمتعة التعلم. فالتحدي والقدرة على حل المشكلة ووصوله إلى النجاح يولد لديه المتعة. وتشبه هذه المتعة إلى حد كبير، حال متسلق الجبل الذي يظفر ببلوغ القمة.

3- أن يلبي حاجات الطالب: ومع أن جميع الطلبة يتلقون المعلومات نفسها، إلا أنهم يختلفون في تعلمها بسبب الفروق الفردية بينهم. لذا كان على المدرس أن ينوع في طرائق تدريسه وتقييمه للطلبة بما يتناسب ومستوياتهم.

4- أن يكون المدرس مؤمناً بالتعلم الفعال والتفاعل المتبادل بينه وبين طلبته: وأن الفلسفة تعلم من خلال المشاركات الإيجابية الفعالة، وأداء الطالب لواجباته أداءً جيداً. فلا يهم أن يكون المدرس موهوباً، بل أن يكون قادراً على مشاركة الطلبة في تعلمهم الذاتي تعلماً فعالاً.

4- دراسة (بيرنباخ Birnbache) عام 2006 بمعهد تعليم الفلسفة في ألمانيا

بعنوان: The Socratic method

الطريقة السقراطية

فللطريقة السقراطية تاريخ طويل في تعليم الفلسفة، وتقوم فكرتها الرئيسية على تشجيع المشاركين في مجموعة التعلم من (متعلمين أو متدربين) للعمل على إيجاد مشكلة ما، قد تكون سيكولوجية، أو أدبية، أو فكرية، من خلال جهودهم العقلية، أي دون العودة إلى أية نصوص مكتوبة، ودون الاعتماد على المعلومات التي يقدمها المدرس فالدور الرئيسي الذي يقوم به مدرس الفلسفة هو تنمية التفكير المتميز لدى طلبته.

ومن الطرائق الجذابة في الطريقة السقراطية هي تعليم المفاهيم الفلسفية في مجموعات صغيرة. حيث تقوم استراتيجيات هذه الطريقة على البدء من التجارب الشخصية للفرد وما يمر به في عملية المواجهة الباطنية ومن ثم عملية الإثبات والتأييد. لذلك يجب الفصل الدقيق بين مستوى الحوار الباطني والحوار العلني، وبين مستوى التفكير الخاص للفرد ومستوى تفكير الآخرين، وعدم التقليل من أهمية الحوار الصادر عن دوافع المجموعة وعواطفها.

وُظْهِرَ الدِّراسةُ أنَّ الطَّرِيقَةَ السِّقْراطِيَّةَ تَواجِهَ عِدداً مِنَ المَعوقاتِ الَّتِي قَدْ تَحَدَّ مِنْ فَعالِيَّةِ هَذِهِ الطَّرِيقَةِ. وَهَذَا يَتَأَثَّرُ إِلَى حَدِّ كَبِيرٍ بِالمَدَاخِلَاتِ الثَّانَوِيَّةِ الَّتِي يَقدِّمُها المَدْرَسُ. (Birnbache, 2006)

5- دراسة (جلبي) عام 2008 في سورية بعنوان:

الحوار مع الطفل أم الصدام معه

أُجْرِيتِ الدِّراسةُ بِالمَقارَنَةِ بَينَ الطِّفْلِ الغَرَبِيِّ والطِّفْلِ الشَّرْقِيِّ، ففِي الغَرَبِ هَدَفَتِ امْرَأَةُ أَلْمَانِيَّةٍ مِنْ خِلالِ تَرْبِيَّتِها اليَوْمِيَّةِ لَطْفَها. إِلَى تَنْمِيَةِ عَقْلِهِ بِاحْتِرامِ السُّؤالِ الَّذِي يَطْرَحُهُ، وَتَنْمِيَةِ الدَّهْشَةِ لَدَيْهِ، وَاسْتِثَارَةَ رُوحِ الفُضُولِ عِنْدَهُ وَتَشْجِيعَهُ عَلَى الحِوَارِ، وَطَرَدَ شَبَحَ الخَوْفِ، وَجَرَأَةَ النِّقْدِ، وَالجَرَأَةَ فِي التَّعْبِيرِ عَنْ وَجْهَةِ نَظَرِهِ أَمَامَ الآخَرِينَ دُونَ خَوْفٍ أَوْ اضْطِرَابٍ. أَمَّا الطِّفْلُ فِي الشَّرْقِ وَمِنْ خِلالِ تَرْكِهِ لِلظُّروفِ الَّتِي يَنْشَأُ فِيها، فَتَنْتَفِي لَدَيْهِ مَجْمُوعَةٌ مِنَ الصِّفَاتِ النِّفْسِيَّةِ الإِيجابِيَّةِ، وَلَعَلَّ أَبرَزَها (روح الدَّهْشَةِ) فِي تَأَمُّلِ العالَمِ، وَمَعَ وَأَدَ رُوحَ الدَّهْشَةِ لَدَيْهِ تَتَوَقَّفُ آليَةُ الفُضُولِ، فَيَقْتُلُ النَّمُو وَرُوحَ البَحْثِ العِلْمِيِّ عِنْدَهُ دَفْعَةً واحِدةً. وَبِالتَّالِي تَنْعَدِمُ (لَذَّةُ الحِدةِ) فِي الحِياةِ الَّتِي تَعْطِيها مَعْنَى وَتَشْجِنُها بِالاسْتِمْراريةِ والنَّمُو. وَلِهَذَا يَنْشَأُ عَلَى السَّلْبِيَّةِ وَالْجُمُودِ والخَوْفِ وَالتَّقْلِيدِ الأَعْمَى، بِدَلالَةٍ مِنْ اكْتِسَابِ رُوحِ المِغامَرَةِ وَحُبِّ اكْتِشافِ المِجهُولِ الَّذِي لا يَتَحَقَّقُ إِلَّا عَنْ طَرِيقِ الحِوَارِ.

وَيَقُولُ جَلْبِي فِي حِوَارِهِ مَعَ صَدِيقِهِ، إِنَّهُ دَخَلَ عَلَيْهِ مَعَ طِفْلِهِ الصَّغِيرِ الَّذِي أُعْجِبْتَهُ مَكْتَبَتُهُ وَأَلْوَانُ كُتُبِها، فَانْطَلَقَ فِي هَذَا العالَمِ الجَدِيدِ يَغُوصُ فِيهِ وَيَكْتَشِفُ، إِلَّا أَنَّهُ سَرَّعَانَ ما عَادَ إِلَى مَنعَكَساتِ الصَّمْتِ الَّتِي تَعَلَّمَ عَلَيْها، فَكَانَتْ وَالدَّتْهُ لا تَنْطِقُ إِلَّا بِأَلْفاظٍ: ابْتَعَدَ، لا تَلْمَسْ، أَوْ لا تَقْتَرِبْ، وَمَمْنُوعٌ. المِهمُّ أَنَّ حَرْفَ (لا) كانَ مَقْدَساً يَتَكَرَّرُ كَالْمَطْرَقَةِ عَلَى رَأْسِ الطِّفْلِ المَذْهُولِ بَينَ جاذِبِيَّةِ المَكْتَبَةِ وَتَنوَعِها وَبَينَ حَرْفِ (لا) العَنِيدِ المَتَكَرِّرِ. وَبَقِيَ يَتَأَرَّجِحُ بَينَ النِّهْيِ وَالزَّجْرِ، وَنَظراتِ التَّخْوِيفِ، وَصَفْعَاتِ وَالِدِهِ التَّربُويَّةِ. وَأَرَدَتْ، يَقُولُ جَلْبِي، أَنَّ أَقُومَ بِتَجْربَةٍ صَغِيرَةٍ مَعَ هَذَا الطِّفْلِ، فَبَدَأَتْ بِالحِوَارِ مَعَهُ، وَكانَ دُورِي أَنَّ أَعْلِمَهُ أَسماءَ الأَشْياءِ، وَمِنْ خِلالِ التَّعْرِيفِ بِها أَسْمَحُ لَهُ بِالدَّخُولِ إِلَى العالَمِ المَزْدَحْمِ مِنْ حَوْلِهِ. فَبَدَأَ الطِّفْلُ يَنْطِقُ وَيَتَكَلَّمُ وَيَسْأَلُ، وَأَدْرَكَتُ أَنَّهُ

(صفحة بيضاء) يتشكل فيها نقشنا بقدر الجهد المبذول معه في ساعات الحوار التي تؤدي دوراً كبيراً في تشكيل الإنسان وفي تحديد سماته وخصائصه الإنسانية.

6- دراسة (بشارة) عام 2009 في سورية بعنوان:

إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم (الحوار وإكساب التلاميذ مهاراتهم الحياتية)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مفهوم الحوار وشروطه وكيفية تشكيله في المؤسسات التربوية.

وتبين أن طريقة الحوار:

- تشجع التلاميذ على احترام بعضهم بعضاً، وتبني روح الجماعة لديهم.
- تسهم في إعداد الدافعية عند التلاميذ، مما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي من خلال القراءة استعداداً للمناقشة.
- تساعد على تعويد التلاميذ على مواجهة المواقف، وعدم الخوف أو التخرج من إبداء آرائهم.
- تساعد على تكوين شخصية سوية للمتعلم، لأن يعتمد على نفسه في التعبير عن أفكاره.

- تولد عند التلاميذ القدرة على النقد والتفكير والربط بين الخبرات والحقائق.

ثانياً - الدراسات الميدانية:

7- دراسة (هول Hall) عام 1991 في فاندربيلت بعنوان:

Interactive Television Instruction Effects of Minimodule Instructional Design on Reflective and Achievement

تأثيرات تعليم التلفزة الفعالة للنموذج التعليمي

المصغر على المتأمل والعمل

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين فعالية طريقة المحاضرة، وبين طريقة تركز على الحوار بين المعلم والطالب حول أنشطة متلفزة وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم في مقرر الرسم الصناعي في كلية المعلمين بجامعة فاندربيلت.

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وبلغ عدد أفراد العينة (171) مئة وواحداً وسبعين طالباً وطالبة، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى درست بطريقة المحاضرة، والثانية بطريقة تبدأ بمحاضرة لمدة تتراوح من ثلاث إلى سبع (3-7) دقائق، يتبعها حوار بين المعلم والطلبة حول أنشطة متلفزة. وقد جمعت بيانات كمية ونوعية قبل التدريس وبعده لتقييم فعالية الطريقتين. واستخدمت الدراسة اختباراً طبقتة قبلياً وبعدياً.

وأُسفرت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة لصالح البرنامج المعتمد على (الحوار).

8- دراسة (الحمد) عام 1998 في سورية بعنوان:

فاعلية استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة الجغرافية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام طريقة المناقشة في تدريس موضوعات الجغرافية السكانية، ومدى تأثيرها في التحصيل المعرفي للطلبة. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وأجريت على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مدارس مدينة دمشق، بلغ عددهم (151) مئةً وواحداً وخمسين طالباً وطالبة. واستخدم الباحث استبانتين: الأولى موجهة إلى مدرسي الجغرافية، والثانية موجهة إلى الطلبة، كما طبق برنامجاً نظامياً وفق مدخل النظم، واختباراً تحصيلياً قبلياً وبعدياً. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- أن طريقة المناقشة بأساليبها المختلفة أكثر فاعلية من الطرائق الإلقائية لتحصيل الطلبة.

- أن رغبة الإناث في التعلم بطريقة المناقشة أكثر من الطلبة الذكور.

- أن غالبية المدرسين لديهم رغبة بالتدريس بطريقة المناقشة، ولكن عدم كفاية إعدادهم يعوق استخدامها.

9- دراسة (إبراهيم) عام 1999 في العراق بعنوان:

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية في كلية المعلمين بجامعة الموصل

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة المناقشة في تحصيل المعرفة لطلبة العلوم الاجتماعية في مادة التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وأجريت على عينة من طلبة العلوم الاجتماعية في كلية المعلمين بجامعة الموصل، بلغ عددهم (40) أربعين طالباً وطالبة. وزعوا إلى مجموعتين (20) طالباً وطالبة لكل مجموعة، وطبق الباحث اختباراً تحصيلياً قبلياً وبعدياً.

وأُسفرت الدراسة عن تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات في مستويي التذكر والاستيعاب.

10- دراسة (خليفة) عام 2000 في سورية بعنوان:

أثر الحوار المنظم بين المعلمين والمتعلمين في المستوى التحصيلي

في مادة العلوم الطبيعية لطلبة الصف الثاني الثانوي العلمي

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الطريقة الحوارية في المستوى التحصيلي لطلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة العلوم الطبيعية مقارنة بطرائق الإلقاء والعرض الشائعة (التقليدية).

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي. وأجريت على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة حمص، بلغ عددهم (152) مئة واثنين وخمسين طالباً وطالبة. واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً قبلياً وبعدياً، وبرنامجاً تعليمياً طبق على المجموعة التجريبية، واستخدم استبانتيين: الأولى موجهة إلى المدرسين في المجموعتين الضابطة والتجريبية لمعرفة آرائهم في طلبتهم قبل التجريب وبعده. والثانية موجهة إلى الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية للوقوف على آرائهم في مدرسيهم قبل التجريب وبعده.

وأُسفرت الدراسة عن تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج تعليمي في التحصيل المعرفي على طلبة المجموعة الضابطة التي جرى تعليمها بالطريقة التقليدية.

11- دراسة (أبو فخر) عام 2002 في مصر بعنوان:

فعالية استراتيجيات المناقشة في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي في

مادة الاجتماع واتجاهاتهم نحو الإبداع بمصر

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية استراتيجيات المناقشة في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الإبداع لدى طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مادة الاجتماع. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وأجريت على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، بلغ عددهم (60) ستين طالباً وطالبة. للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

وطبقت الباحثة اختباراً تحصيلياً قليباً وبعدياً، ومقياساً للاتجاه نحو الإبداع.

وأُسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- فعالية استخدام استراتيجيات المناقشة في تنمية التحصيل لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مستوى التذكر والتطبيق، أما لدى مستوى التذكر تساوي النمو في التحصيل تقريباً في المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- فعالية استخدام استراتيجيات المناقشة في تنمية الاتجاه نحو الإبداع في مادة الاجتماع.

12- دراسة (الزعيبي) عام 2003 بعنوان:

أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في

تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى

طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل في وحدة الفقه من مقرر التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء الكورة.

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وأجريت على عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي، بلغ عددهم (199) مئة وتسعة وتسعين طالباً وطالبة. وتم تقسيمها بطريقة عشوائية إلى أربع مجموعات.

وطبق الباحث اختباري التحصيل المعرفي والتفكير الناقد قبلياً وبعدياً. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود أثرٍ واضح لكل من طريقة الاكتشاف والمناقشة والعصف الذهني في التحصيل وتنمية التفكير الناقد.

- وجود أثرٍ للتفاعل بين الجنس والطريقة في كل من الاختبار التحصيلي البعدي واختبار التفكير الناقد لصالح الإناث.

13- دراسة (مدرسة تيلونانتشانغ) عام 2003 في الصين بعنوان:

تدريس الفلسفة للأطفال في الصين

أجرت مدرسة تيلونانتشانغ في مقاطعة يوننان Uinnan في الصين دراسة حول تدريس الفلسفة في مرحلة رياض الأطفال، بهدف تنمية قدرة الأطفال على الحوار والتفكير العلمي.

وقد بدأ تدريس الفلسفة للأطفال في الستينيات من القرن الماضي، وهو نوع من أنواع العلوم المناهضة لتنمية التفكير المنتظم وفقاً لخصائص الأطفال، هادفاً إلى تحطيم أسلوب التعليم التقليدي المتمثل في أن (يشرح المعلم ويستمع الأطفال، ويعلم المعلم ويتعلم الأطفال)، لدفع تطور التفكير المستقل للطفل. وقد قامت الروضة في أثناء تدريس الفلسفة، بسلسلة من النشاطات لتنمية قدرة الأطفال على الحوار والتفكير. فحظي هذا التدريس بترحيب من الأطفال وأولياء أمورهم، فقد ازداد عدد الأطفال في مدرسة تيلونانتشانغ في مدينة كونمينغ من 1700 إلى 3500 من الأطفال.

وأدى ذلك إلى تعميم تدريس الفلسفة في المدارس الابتدائية والمتوسطة في شانغهاي بصورة انتقائية. وفي الوقت نفسه عمم تدريس الفلسفة للأطفال في (56) جهازاً للبحوث التعليمية، والمدارس الابتدائية والمتوسطة على مستوى المقاطعة والمدينة.

(نقلاً عن محمد، 2010 ، 3)

14- دراسة (ليبمان Lipeman) عام 2003 في ولاية مونت كولر Montcolour بعنوان:

كيفية تعليم الأطفال المفاهيم الفلسفية

أجرى الباحث (ماثيو ليبمان Mathio Lipeman) في ولاية (مونت كولر) في (نيوجرسي Newjersy) ومجموعة من معاونيه دراسة حول كيفية تعليم الأطفال المفاهيم الفلسفية، بهدف تقوية قدرات الأطفال على الاستدلال، وتأكيد أهمية تنمية مهارات التفكير، حيث إنه يرى أن الأطفال هم بطبيعتهم فلاسفة، وأن أهم ما يقدمه المعلم لهم في هذا المجال هو إعطاؤهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم العميقة بوساطة لغتهم البسيطة، أي رفع مستوى تفكيرهم، وتقوية مفهوم الذات لديهم عن طريق صوغ كلمات وجمل مناسبة، والإصغاء إلى حواراتهم من أجل الحصول على تغذية راجعة لأفكارهم، وهذا ما يتطلب الاهتمام بعالم الأطفال من أجل القيام بصوغ الأحداث بطريقة واقعية تروى لهم، وبعد ذلك تقسيمهم إلى مجموعات وفتح باب الحوار حول الأفكار والحقائق التي قدمتها هذه القصص.

ومن خلال طرح برنامجهم الفلسفة للأطفال، دعوا فيه إلى إمكانية تعليم مهارات التفكير الفلسفي للأطفال في مرحلة رياض الأطفال. ويرى ليبمان أنه بالإمكان جعل الأطفال يتجاوبون مع هذا البرنامج في صفوفهم على الرغم من صغر سنهم، وإذا ما تم مثل هذا التجاوب فسيكون المجال فعالاً لإنضاج المواهب الفلسفية لديهم، وبذلك تؤكد مهارات التفكير الفلسفي لديهم، وقد قدم ليبمان هذا البرنامج متأثراً بكل من: سقراط وجون ديوي.

15- دراسة (جناد) عام 2005 في سورية بعنوان:

فاعلية طريقتي المناقشة والمنظم المتقدم في تعليم مبادئ علم النفس

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية طريقتي المناقشة والمنظم المتقدم بالمجموعات الصغيرة في رفع تحصيل الطلبة.

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وأجريت على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة اللاذقية، بلغ عددهم (100) مئة طالباً وطالبة. وطبقت

الباحثة اختباراً تحصيلياً قُبلياً وبعدياً، وبرنامجاً تعليمياً تم تدريسه لطلبة المجموعة التجريبية وفق طريقتي المناقشة والمنظم المتقدم الذي تم تطبيقه بواسطة التعليم الشرحي ذي المعنى ل أوزوبل.

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- تفوقت طريقة المناقشة على طريقة المنظم المتقدم (Advance Organizer) من حيث الفاعلية الكلية.

- تقاربت فاعلية الطريقتين لدى الإناث بفارق بسيط جداً لصالح المنظم المتقدم لدى إناث المناقشة.

- تفوقت فاعلية طريقة المناقشة عند الذكور على فاعلية طريقة المنظم المتقدم عند كل من الإناث والذكور.

- تفوقت فاعلية طريقة المناقشة عند الإناث على فاعلية طريقة المنظم المتقدم عند الذكور.

16- دراسة (صليبي) عام 2007 في سورية بعنوان:

اكتساب مهارة الحوار لدى طلبة الصف الأول الثانوي

وعلاقته بالتحصيل في مادة العلوم

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات الحوار الضرورية لطلبة الصف الأول الثانوي في مادة العلوم.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتجريبي، وأجريت على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة القنيطرة، بلغ عددهم (132) مئة واثنين وثلاثين طالباً وطالبة. واستخدم الباحث استبانة موجهة لمدرسي العلوم، وبطاقة ملاحظة، وقائمة مهارات الحوار، واختباراً تحصيلياً طبقه قُبلياً وبعدياً.

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- معظم مدرسي العلوم يهتمون بالأهداف المعرفية، أما الأهداف المهارية (مهارات الحوار) فلا تلقى الاهتمام الكافي منهم.

- ليس هناك خطة واضحة لدى وزارة التربية لتنمية مهارات الحوار لدى الطلبة.

17- دراسة (هيو ز Huze) عام 2008 في أمريكا بعنوان:

The relation between the style of questions assessment

And study collection of student

العلاقة بين أسلوب تقييم الأسئلة ومجموعة الطالب الدراسية

هدفت هذه الدراسة إلى بيان العلاقة بين أسلوب تقييم الأسئلة والتحصيل الدراسي لدى الطالب:

ففي المجموعة الأولى تم طرح المدرس أسئلة عشوائية. وفي المجموعة الثانية طرح المدرس أسئلة وفق أسلوب جرى تقييمه مسبقاً. أما المجموعة الثالثة فقد وجه المدرس فيها الأسئلة للطلبة الذين يرغبون في الإجابة فقط.

وأُسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة في المجموعات الثلاث.
- لا يؤثر اختلاف أسلوب تقييم السؤال في تحصيل الطلبة. وهذا يعني أن أسلوب التدريس القائم على التساؤل يلعب دوراً مؤثراً في نمو تحصيل الطلبة، بصرف النظر عن كيفية طرح الأسئلة.

18- دراسة (الدبس) عام 2009 في سورية بعنوان:

فاعلية برنامج تدريسي قائم على طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي

في تنمية مهارات التفكير الناقد وأثره في التحصيل في مادة الفلسفة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريسي قائم على طريقتي المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد وأثره في التحصيل في مادة الفلسفة.

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأجريت على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في ريف دمشق، بلغ عددهم (97) سبعة وتسعين طالباً وطالبة. وتم تقسيم المجموعة التجريبية إلى مجموعات تتكون كل مجموعة من أربعة طلبة بحيث يمثل كل منهم دوراً من الأدوار الأربعة التي تشكل الاستراتيجيات الأساسية في

الطريقة، وهي: المُلَخَّص، والمستجوب، والموضح، والمتنبئ. وطبقت الباحثة برنامجاً تدريسياً، واختباراً تحصيلياً قَبلياً وبعدياً.

وأُسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة.
- فاعلية البرنامج في تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو مادة الفلسفة ومهارات التفكير الناقد، وأثره الواضح في وعيهم لأهمية التعبير عن آرائهم وأحكامهم.

- تعقيب على الدراسات السابقة:

- تناولت دراسات كل من (خليفة، وصليبي، وهول، وهيز، وبشارة) طريقة الحوار في مواد مختلفة في المرحلة الثانوية وتلتقي هذه الدراسة بدراسة الباحثة في مجال موضوع البحث.

- تناولت دراسة (جلبي) طريقة الحوار في مرحلة الطفولة، وتلتقي هذه الدراسة بدراسة الباحثة في اعتمادها طريقة الحوار في التدريس.

- تناولت دراسات كل من (هوغن، ولييمان، وتيلونانتشانغ، ولييزيغ، وفاوست، وبيرنباخ، والدبس) طرائق تدريس الفلسفة، وتلتقي هذه الدراسات بدراسة الباحثة في تنمية مهارة الحوار.

- تناولت دراسة كل من (الحماد، وجناد، وإبراهيم، وأبو فخر، والزعبي) طريقة المناقشة في مواد مختلفة في المرحلة الثانوية وتلتقي هذه الدراسات بدراسة الباحثة باعتبار الحوار شكل من أشكال المناقشة.

وقد استفادت الباحثة من دراسات كل من (وهوغن، ولييمان، وتيلونانتشانغ، ولييزيغ وفاوست، وبيرنباخ) فيما احتوته من أفكار تتعلق بتعليم الفلسفة وفق الطريقة الحوارية.

وكذلك استفادت من دراسات كل من (الحماد، وإبراهيم، وخليفة، وأبو فخر، والزعبي، وجناد، وصليبي، والدبس) في تنظيم المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وفي تصميم الاستبانة والاختبار التحصيلي.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة المنتقاة من مدرسي الفلسفة في المرحلة الثانوية في محافظة حمص، وفي أنها تقوم بدراسة فعالية طريقة الحوار المستخدمة من قبل مدرسي الفلسفة في تدريسهم موضوعات الحرية في مادة الفلسفة العامة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في ضوء مجتمع المعرفة في محافظة حمص. وذلك من خلال تصميمها برنامجاً تدريسياً واختباراً تحصيلياً واستبانة موجهة لمدرسي الفلسفة في المرحلة الثانوية في مجتمع المعرفة.

واستناداً إلى ما تقدم عرضه في هذا الفصل من الدراسات التي تناولت طريقة الحوار في التدريس، تناولت الباحثة في الفصل اللاحق بيان مفهوم الطريقة الحوارية، وأهميتها، وخطواتها، ومراحلها، وفوائدها، والانتقادات الموجهة إليها

الفصل الثالث
الطريقة الحوارية، مفهومها، خطواتها، خصائصها
في ضوء مجتمع المعرفة

- مقدمة

- 1- مفهوم الطريقة الحوارية
- 2- أهمية الطريقة الحوارية
- 3- أهداف الطريقة الحوارية في التدريس
- 4- خطوات الطريقة الحوارية:
 - 4-1- خطوة التحضير
 - 4-2- خطوة التنفيذ
 - 5- مراحل الطريقة الحوارية عند سقراط:
 - 5-1- مرحلة التهكم
 - 5-2- مرحلة الحيرة
 - 5-3- مرحلة التوليد
 - 6- أنواع الحوار:
 - 6-1- الحوار من منظور الشكل
 - 6-2- الحوار من منظور المضمون
 - 6-3- الحوار من منظور الأشخاص
 - 7- معوقات الحوار بين الأجيال
 - 8- أشكال الحوار التي يعتمد عليها المدرسون:
 - 8-1- الندوة المفتوحة أو العامة
 - 8-2- الندوة الخاصة
 - 8-3- المقابلة الدورية (المنتدى)
 - 8-4- المناظرة
 - 9- تطبيق طريقة الحوار في تدريس المواد الفلسفية في المرحلة الثانوية
 - 10- مبادئ الحوار التعليمي المناسب في التدريس

11- أساليب تطبيق الطريقة الحوارية ودور المدرس فيها

12- فوائد الطريقة الحوارية

13- الانتقادات الموجهة للطريقة الحوارية

- مقدمة:

لما كانت المدرسة هي المكان الرئيس الذي يزود الطالب بالمعرفة والخبرات اللازمة لنموه، هذه الخبرات التي لا تتوافر له في الحياة الخارجية، كان على رجال التربية أن يبحثوا عن نوع المعرفة أو نوع الخبرة التي لا بد أن يتلقاها الطالب في المدرسة، فما من شك في أن المعرفة للعقل كالطعام للجسم. فالعقل لكي ينمو نمواً مطلوباً يحتاج إلى أنواع خاصة من المعرفة والخبرات التي تختلف من مرحلة إلى أخرى، ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق المدرس باختياره لطرائق التدريس المناسبة. (دندش، 2003، 125)

وقد أشار العلامة (ابن خلدون 1332-1407م) في مقدمته إلى بعض طرائق التعليم والتدريس الناجحة وإلى أساليب التعلم والتعليم التي كانت سائدة في العصور الوسطى، وأكد بقوله: (في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع، وذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله). (حلاق، 2006، 83)

وإن مصادر المعرفة عند ابن خلدون هي الواقع بأوسع معانيه (الواقع المادي، والاجتماعي، والروحي، والحسي، والأخلاقي) وعليه، فإن التعليم يستمد من هذا الواقع غاياته ومحتواه وموضوعاته وطرائقه. وقد دعا إلى اتباع طريقة الحوار والإقناع بغية الوصول إلى أفكار مشتركة قابلة للتحقق، وفي هذا يقول: (كثرة المؤمنين بفكرة ينشطها). (سنقر، 2007، 75)

كما أكد المربون في العملية التعليمية التعلمية أن التعليم بوجه عام، وتدريس الفلسفة بشكل خاص، ليس مجرد نقل المعرفة العلمية إلى الطالب، بل هو عملية تُعنى بنمو الطالب (عقلياً ووجدانياً ومهارياً) وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها. فالمهمة الأساسية في تدريس الفلسفة هي تعليم الطلبة كيف يفكرون، لا كيف يحفظون المقررات الدراسية عن ظهر قلب دون فهمها وإدراكها أو توظيفها في الحياة. ولعل مدرس الفلسفة هو المفتاح الرئيس لتحقيق ذلك. فأحسن المناهج والكتب والبرامج ربما لا تحقق أهدافها ما لم يكن مدرس الفلسفة متميزاً مُلهماً في طريقة تدريسه وأسلوب تعليمه واستخدام وسيلته. (زيتون، 1999، 133)

ويتبين من ذلك أن طريقة التدريس هي اتصال وتواصل بين المدرس والطالب في الأحداث والمواقف التي تجري في العملية التعليمية التعلمية، وتعد الطريقة الحوارية من أكثر الطرائق التعليمية المحبذة في التدريس لما تحدثه من تفاعل فكري واجتماعي بين المدرس والطالب وبين الطلبة بعضهم بعضاً، وسوف نتحدث الباحثة بالتفصيل عن الطريقة الحوارية:

1- مفهوم الطريقة الحوارية:

يعد مفهوم الحوار من المفهومات الأكثر رقياً في التعامل بين البشر. فمنذ اللحظة الأولى للتكوين الإنساني أراد الله- سبحانه وتعالى- أن يكرس هذه القيمة الجمالية في تدعيم الحياة بين البشر، فوضع لنا فلسفة الحوار مع الآخر.

لذا يعد الحوار مظهراً من مظاهر رقي المجتمعات، فالعقلاء يتحاورون ويتناظرون، وعما اتفقوا عليه يصدرن، ويديرون الحوار تحت مظلة ثوابت معروفة للجميع يُتفق عليها قبل البدء، ويحتكم عند الاختلاف إلى مرجعيات مسلم بها. وهذه الأجواء أجواء صحية متجددة الهواء، تناقش الآراء علناً وليس في الظلام، فتسدد الآراء وتصحح المواقف، ويعلو الحق ويهبط الباطل، وينفش الضباب ويتبدد سوء الظن المبني على مسلمات غير صحيحة. (الجرعي، 1، 2008)

كما يعد الحوار من الأساليب التعليمية القديمة لعرض الحقائق والقيم والفضائل، فقد استخدمها الفلاسفة في توصيل أفكارهم للناس. وأول من استخدم طريقة الحوار في التعليم من الفلاسفة هو الفيلسوف اليوناني سقراط Socrates (470-399 ق.م). وعرفت فيما بعد بالطريقة السقراطية نسبة إليه (خضر، 2006، 184)، لأن سقراط أول من فطن إلى أن التعليم لا يقصد منه صب الآراء في ذهن خال، بل يستمد الحقائق من العقل الذي تنطوي فيه، فكانت طريقته في التعليم هو أن يحدث طلبته ويحاورهم ويسأل السؤال ثم يستدرج الطالب المسؤول حتى يجيب، والهدف من ذلك ليؤمن الطالب بأن الحقيقة كامنة في نفسه، وأنه هو الذي يستطيع أن يكتشفها، إذا أطال التفكير والتأمل والتروي والبحث وأبى أن يخضع لسيطرة عقل آخر يُملّي آراءه ويحكم في كل حجة المنطق والعقل وحده. (السامرائي، 1994، 51)

ويقول (هنري توماس Henry Tomas) لقد أطلق سقراط على نفسه اسم الذبابة اللاذعة في صورة بشرية، إذ كان يحفز الناس على التفكير، فأحبه الشباب لأنه كان يحثهم، بينما كرهه الشيوخ لأنه كان يحرجهم ويجلب سخطهم عليه، فهؤلاء قوم قد جمدت أفكارهم. (كتبي، 1994، 230)، حيث كان سقراط يقول دائماً (لا أعرف سوى شيء واحد وهو أنني لا أعرف شيئاً)، وبذلك اتجه إلى سبر الروح الإنسانية يستطلع الافتراضات ويستجوب اليقينيات. (ديورانت، بلا تاريخ، 12)

ويرى أفلاطون Plato أن دراما فلسفية حقيقية، عبر من خلالها عن أفكاره عن طريق شخصية سقراط الذي تمثله إلى حد بات من الصعب جداً التمييز بين عقيدة التلميذ وعقيدة الأستاذ الذي لم يترك لنا شيئاً مكتوباً. (الموسوعة الحرة ، 2008 ، 1)

كما يعد الحوار فلسفة للتفكير والعمل، فهو فلسفة تقوم على أنه ليس هناك من يمتلك الحقيقة والإجابة القاطعة في المسائل الاجتماعية والإنسانية، وأنه ليس هناك جهول جهلاً مطلقاً ينتظر الإجابة الكاملة والمعرفة الرشيدة من فوق، وإنما تتولد المعرفة من حوار جدلي، يتواصل بين مختلف الأطراف، أخذاً وعطاءً، بحيث ينتهي الحوار إلى الخلاف أو الاحتمال أو الوفاق بين ما يطرح من تيارات الفكر والرؤى، وهذه هي قيمة الحوار الحقيقي كفلسفة في منظومة الحياة الديمقراطية التي تستند إلى حرية الرأي، وإلى عدم الخوف من ممارسة هذه الحرية واختراق ثقافة الصمت. (شحاته، 2006، 12)

ويعد الحوار شكلاً من أشكال المناقشة، فطريقة الحوار وطريقة المناقشة متداخلتان في كثير من الجوانب وغالباً ما ينتهي الحوار إلى مناقشة للتوصل إلى نتيجة، ونقطة الخلاف الرئيسية بين الطريقتين هي أن الحوار يدور بشكل أساسي بين طرفين أو فئتين مختلفتين في الآراء، متعارضتين في وجهات النظر، فالحوار بهذا المعنى هو جدل بين طرفين متنافسين يسعى كل واحد منهما لإقناع الآخر بقبول وجهة نظره في قضية جدلية، ويبقى متمسكاً برأيه ولذلك شبه الفلاسفة هذا الحوار بالعقيم، ومعنى هذا أن طريقة الحوار تصلح لمناقشة قضية ليس هناك اتفاق حولها. (معلي، 1997، 293)

ويحدث ذلك، عندما يقوم خلاف حول الظواهر الحسية لشكل الأشياء وحجمها فيكون حل هذا الخلاف بالقياس وهو الإجراء الأساسي في الفكر الرياضي. ولكن عندما يكون الخلاف على القيم، على الجميل والقيبح، وعلى الصحيح والخطأ، فليس هناك طريقة عندئذٍ لبلوغ الوفاق إلا بمجابهة الآراء المتعارضة عن طريق الحوار.

2- أهمية الطريقة الحوارية:

لقد كان التعليم يسعى إلى بناء المعرفة في الإنسان وليس بناء الإنسان من خلال المعرفة، وفي هذا الأمر يقول مونتيني Montaigne 1533-1593م (لا عجب في هذا الطراز المتبع لدينا في التعليم، أن نرى الطلبة والمدرسين لا يجنون من وراء هذا التعليم مهارة وحداقة وإن كانوا يكتسبون بعض العلم. والحق أن عناية آبائنا ونفقاتهم لا ترمي إلا إلى أن نؤثث هامة العلم، فإننا نملأ الذاكرة وندع الفكر والضمير فارغين). فإن مونتيني يوجه النقد اللاذع إلى التعليم الشكلي والأدبي قائلاً (إن الحفظ عن ظهر قلب ليس معرفة، إنه خزن للمعلومات في الذاكرة لا أكثر ولا أقل، أما المعرفة الحقيقية فتتجلى في الحوار والعمل). (وظفة-الشريع، 2005، 317)

وأكبر دليل على ذلك، قصة حي بن يقظان حيث عاش (حي) وترعرع في الجزيرة بين الطيور والحيوانات، وبدأ يكتشف نفسه والعالم الذي حوله عن طريق التأمل والتفكير والحوار مع نفسه من خلال طرح الأسئلة التي تتعلق بالمعقولات وبأصل الوجود. حيث بدأ عقله ينقدح تساؤلاً في ماهية الخلق والخالق وغيرها. (وظفة - الشريع، 2005، 317-364)

لذلك فإن الحوار يعد من العوامل التي تساعد في تنمية التفكير الناقد وتطويره عند المتعلمين، فالتفكير الناقد هو من أهم أهداف برامج التربية التي تسعى إلى تربية مواطنين تستلزمهم المجتمعات الديمقراطية. (Feuerstein, 1999, 43)

كما يؤكد (بستالوتزي Pestalozzi 1746-1826م) أهمية اعتماد الحوار والمناقشة في تدريس الطلبة، فيقول (إن الخاصة التي تميز طريقتي هي الاعتماد على الحوار والمناقشة، وهذا ما يساعد الطالب على الانتقال من الأفكار الغامضة إلى الأفكار الواضحة). (وظفة- الشريع، 2005، 484) فقد كان يخاطب الذكاء قبل الذاكرة والحدس قبل

العقل والعاطفة الحسية المتنامية للطلبة، وعلى هذا الأساس كان بستاوتزي يوصي مساعديه أن يوجهوا كل عنايتهم إلى تنمية ذكاء الطلبة من خلال الحوار والابتعاد عن الحفظ والتلقين. (وظفة – الشريع، 2005، 484)

وفي هذا يقول الزرنوجي (إن قضاء ساعة واحدة في الحوار والمناقشة أجدى على المتعلم من شهر كامل في الحفظ والتكرار). (العميرة، 2002، 139)

فالحوار ثقافة ووعي يجب أن نحرص عليه، وأن ينتشر في المناهج التعليمية وفي البرامج التربوية والإعلامية، حتى يكون خُلُقاً وسلوكاً، فلما لا يُعوّد المدرس طلبته على الحوار في المسائل التي تحتمل الاتفاق والاختلاف، ويجري بينهم حوارات تحت عينيه، حتى يعتادوا سماع الرأي الآخر وكلّ يدافع عن وجهة نظره، ثم يقوم المدرس بالتسديد والتصويب والثناء على الجيد. وقد حُكي عن أبي حنيفة أنه كان يُجري الحوار بين طلبته وهو يسمع ويستمتع بتعليم فقهاء المستقبل. (الجرعي، 2008، 1)

ولذلك، فقد أوصى مؤتمر (الإبداع والمبدعون والتربية) في سورية بتنمية مهارات الحوار والتفكير الناقد والقدرة على الاستنباط وإثارة خيال الطلبة، انطلاقاً من أن الحوار في صميمه حرية وديمقراطية وتعدد في الرؤى، وتقبل للاختلاف في الفكر والمواقف. (مؤتمر الإبداع والمبدعون والتربية، 2004، 440)

وقد جاءت خطة عمل اليونسكو التي أقرها مؤتمرها العام في عام (2010) لتؤكد ضرورة الحوار وأهميته في معرفة الإنسان للآخر واحترامه، ودور التقانات الحديثة في جعل التعليم متاحاً لكل فرد، وفي أي وقت ومكان. ويجري التركيز في وقتنا الحاضر على الاستفادة من الحوار، لأنه أسلوب في التواصل والتعلم، فهو عملي ومفيد، يطبق بلا حواجز بين الأفراد، مما يساعد على مشاركة الجميع في التعلم وتجاوز الفروق الطبقية. وهو وسيلة تواصل يعزز الدافعية لدى الأفراد للتعلم، ويوفر لهم جميع أنواع المعرفة التي سيحتاجون إليها في جميع مراحل حياتهم. (سنقر، 2010، 62)، فمن يملك المعلومات والمعارف – التي أصبحت المادة الأولية في النمو الاقتصادي – يستطيع أن يواجه التغيرات ويجعلها تصب في مصلحته. لأن الحوار يسمح للأفراد الاحتكاك بالآخرين ومعرفة ثقافتهم، مما يساعد في التغلب على كثير

من المشكلات النفسية المتعلقة بالتعلم، كما ينمي المهارات ويقدم المعرفة التي يحتاج إليها الفرد في هذا العالم الجديد والمتغير، وينمي مهارات التفكير الأساسية: (اللغة، قوة التحكم، القدرة على الاختيار، التعاون والتنسيق). كما يثير التنافس في الحصول على المعلومات وما يتطلبه من انتباه وتركيز واكتشاف. (سنقر، 2010، 62)

وباختصار شديد فإن العقل المنفتح والمرونة والقدرة على التكيف والموضوعية هي من الشروط الأساسية لنجاح الحوار، باعتباره إحدى أدوات الاتصال (التفاهم والتعامل مع الآخرين واكتشافهم) الذي يعد من المهارات الأساسية اللازمة في القرن الحادي والعشرين، حيث يتوجب أن يتقن الطلبة مهارات الحديث والاستماع والكتابة، وكذلك مهارة العلاقات الإنسانية التي تمكنهم من العمل مع الآخرين بوصفهم أعضاء في فريق. (بشارة، 2009 ، 137)

3- أهداف الطريقة الحوارية في التدريس:

إن كل أمر يمارس في الحياة قولاً أو فعلاً لابد له من هدف، فالحياة لا تسير نحو غاية مجهولة ويكون ذلك عن طريق الحوار، فمن الأهداف الاستراتيجية للحوار التي يسعى المدرس إلى تحقيقها مع الطلبة ما يلي:

3-1- التمييز بين الحقيقة والرأي أو وجهة النظر، وتعبير الطالب عن رأيه في مواقف معينة بالقبول أو الرفض.

3-2- استيعاب الأفكار والآراء المطروحة، ومن ثم مناقشتها مناقشة منطقية للوصول إلى الرأي الأفضل.

3-3- تنمية المعلومات لدى الطالب والوصول إلى فهم أفضل لأبعاد المشكلة موضوع الحوار، وتدريبه على صوغ الأفكار صوغاً جيداً.

3-4- تدريب الطالب على الإجابات السليمة والمنطقية التي تُطرح عليه في أثناء الحوار.

3-5- تعبير الطالب عن مشاعره وانفعالاته وتبادل الأفكار مع غيره، وتدريبه على كيفية التفكير في حل المشكلات الدراسية والحياتية حاضراً ومستقبلاً

(مصطفى، 2002، 88).

3-6- تنمية المبادرة والمنافسة وحب الاكتشاف.

3-7- تنمية الروح الاجتماعية، لأنها تساعد الطالب في التغلب على الخجل والخوف.

3-8- تعزيز ثقة الطالب وتنمية استقلاليته، فهي تساعد على اتخاذ قراره

بنفسه. (الشهري، 2003، 3)

4- خطوات الطريقة الحوارية:

يمر الحوار الصحيح بخطوتين رئيسيتين هما:

4-1- خطوة التحضير:

تتكون نقطة البداية من قضية جدلية ترتبط بموضوع الدرس، ويقوم المدرس بتقسيم الطلبة إلى ثلاث فئات وهي:

(الموافقون - والمعارضون - والمترددون) ثم يقوم المدرس بالتعاون مع الطلبة لتهيئة الصف وتنظيمه بحيث يكون هنالك مكان خاص لكل فئة من الفئات الثلاث وبعدها يحدد المدرس بالتعاون مع الطلبة كيفية بدء الحوار، هل يبدأ بين المدرس وأحد الطلبة؟ أم بين طالب وآخر؟ وهل تكون المناقشة الجماعية التي تلي الحوار بعد الانتهاء من كل نقطة؟ أم في نهاية الدرس كله؟ (معلي، 1997، 293)

4-2- خطوة التنفيذ:

وهي تلي خطوة التحضير وتنفذ على النحو التالي:

ترتبط القضية الجدلية موضوع الحوار بموضوع الدرس ويكتب المدرس على السبورة عنوان موضوع الحوار، أمام الطلبة مع تحديد العناصر الرئيسية التي ستكون محور الجدل، ثم يبدأ الحوار كما هو مخطط له، ويعرض الطلبة وجهات نظرهم وفق تسلسل مخطط له، داعمين آراءهم بالأدلة والمعلومات الصحيحة. ويدون ما ينتهي إليه الحوار في كل عنصر من عناصر الموضوع على السبورة، وبعد الانتهاء من الحوار يقوم المدرس بمناقشة الطلبة للتوصل إلى نتيجة مشتركة ويدونها على السبورة.

فلا شك أن طريقة الحوار تعد من طرائق التدريس الهامة لدى مجموعة المواد الفلسفية، والتي تتكون من آراء متعارضة ومذاهب متعددة، وهي وسيلة ناجحة لتدريس هذه الآراء وتلك المذاهب وذلك بطريقة جذابة تضيف على الدرس كثيراً من الطرافة. (معلي، 1997، 293)

ويتبين من ذلك، أن للحوار والمناقشة جملة آداب على المحاورين مراعاتها سواء أكان الحوار أخذاً مكانه داخل حجرة الصف أم في المجالس العامة وغيرها، ويمكن تلخيص هذه الآداب في النقاط التالية:

2-1- يفيد أدب الاستقبال (الاستماع) الطرفين المتحاورين في استمرار الحوار والتواصل، وقد قيل إن كل متحدث بارع هو مستمع بارع، فلا بد للمحاور الناجح أن يتقن فن الاستماع بالقدر ذاته الذي يتقن فيه فن الحديث، وإتاحة الكلام للطرف الآخر وإبداء رأيه هو أصدق دليل على الاهتمام بما يقول. (الحرز، 2004، 4)

2-2- يجب تحديد موضوع الحوار حتى يكون الحوار مفيداً، فلا بد من أن تكون الأطراف المشاركة فيه على علم بموضوع الحوار وإلا أصبح الحوار عقيماً.

2-3- أن يدرك المتحاورون مسبقاً أنه ليس هناك فرد يملك الحقيقة كلها، بل كل واحد يملك جزءاً من الحقيقة فقط، والحوار يساعد على اكتشاف هذه الأجزاء وتجميعها.

2-4- التواضع في القول، وتجنب كل ما يدل على الغرور والكبرياء، فقد أمر الله - سبحانه وتعالى- موسى وهارون بمخاطبة فرعون حيث قال { اذهبا إلى فرعون إنه طغى، فقولا له قولاً ليناً لعله يتذكر أو يخشى }. وعليه يجب البعد عن الإعجاب بالنفس وحب الظهور.

2-5- أن يحترم المحاور عقول من يحاورهم كما يحترم مشاعرهم ومستوياتهم العلمية وقدراتهم الفكرية، ليخاطبهم وفق ما يفهمون. (خضر، 2006، 190)

2-6- أن يتصف المحاور بالحكمة، فالحوار لا يكون هادفاً وجاداً إلا إذا اتسم بالحكمة التي هي أساس المعرفة. (محبوب، 2006، 165)

5- مراحل الطريقة الحوارية عند سقراط Socrates:

وتتكون الطريقة الحوارية عند سقراط من ثلاث مراحل وهي:

5-1- مرحلة التهم:

كان سقراط في هذه المرحلة يطرح سؤالاً على محاوره حول رأيه في مسألة أو مشكلة، ويطلب إليه الإجابة عنها إجابة دقيقة، وكان سقراط يتظاهر مبدئياً بقبول إجابة محاوره وبالدفاع عنها، بمعنى التظاهر بالتسليم بأقوال محاوره شأنه في ذلك شأن من يطلب العلم والاستفادة وهو ما يسمى بتجاهل العالم. (تيزيني - فينانس، 2003، 37)

5-2- مرحلة الحيرة:

كان سقراط في هذه المرحلة يقوم بفحص إجابات محاوره ويبيّن أسئلته من خلالها أي كان ينتقل من إجابات المحاور إلى أسئلة أخرى وإجابات أخرى، وعندما تتوالى الإجابات، يقوم سقراط بإبراز التناقضات التي تحتويها تلك الإجابات، ويظهر للمحاور ما في إجاباته من خطأ، أو يدفع المحاور ليذكر بنفسه الحقائق، ويتبين أن معلوماته وآراءه السابقة قد تعارضت مع الحقائق، وكان ذلك يؤدي إلى خجل المحاور، خصوصاً إذا كان معتداً برأيه في أول الأمر، وهذه المرحلة من وجهة نظر سقراط بمثابة تطهير للمحاور نفسه من المعرفة الوهمية حتى تصبح أكثر قابلية للبحث عن الحقيقة من جديد.

5-3- مرحلة التوليد:

وكان سقراط في هذه المرحلة يطرح الأسئلة على محاوره، مستخدماً أسلوب الاستقراء والاعتراضات، المرتبة ترتيباً منطقياً للوصول إلى الحقيقة التي أقر المحاور جهلها بها، وعن طريق ذلك يصل المحاور إلى الحقيقة، وهو لا يشعر ويعتقد أنه اكتشفها بنفسه، وهذا ما يسمى بتوليد الأفكار، أي استخراج الحق من النفس. (العمارة، 2002، 85-86)

ومثال ذلك، عندما سأل سقراط شخصاً أثينياً، ما هي الأسباب التي تدعو إلى ألا يقتل أحد أباه؟ فأجاب الرجل وهو يعدد أسباباً مختلفة: إن قتل الأب ممنوع بقوانين المدينة إن الرأي العام يدين ذلك، إن جميع الأثينيين يحترمون حياة آبائهم. ومضى سقراط بمخاطبته نحو الاعتراف بتوافر قاعدة تسمو على العرف وعلى القانون، وأنه يجب مراعاتها، وعندما اكتشف الأثيني مثل هذه البداهة، خلص منها بسذاجة إلى القول إنني أظن مستغرباً أنك تستخلص هذه الحقيقة من فكري، وأنا لم أكن أراها

فيه. (العوا، 2003 ، 310)

وهكذا فإن الطريقة الحوارية تتمحور في الخطوات التالية:

- توجيه الطالب لاقتراح تعريف أو افتراض مبدئي.
- قيادة الطالب إلى الشك في كفاية معرفته للتعريف أو الافتراض المقترح.
- إرشاد الطالب في بحثه عن الحقيقة (حقيقة التعريف أو الافتراض) الذي بدأ به أولاً. (طافش، 2004، 176)

6- أنواع الحوار:

يمكن تقسيم الحوار من منظورات متعددة ومتنوعة أبرزها منظور الشكل والمضمون، والأشخاص، وفيما يلي بيان موجز لذلك:

6-1- الحوار من منظور الشكل:

وهو النظر إلى سائر أنواع الحوار من ناحية الشكل، حيث يلاحظ أنه يتسم بالحوار الهادئ ونقيضه المتشنج. فالحوار الهادئ هو الحوار الوقور الرتيب، الذي يصدر من إنسان مثقف واثق بمعارفه وخبراته ويتحلى بدرجة عالية من الأخلاق السامية. بينما الحوار المتشنج هو الحوار الانفعالي الغضوب، الذي يحاول فيه المحاور أن يفرض رأيه على الآخر دون أن يمتلك أي قدرة على الإقناع، فيحاول الطرفان أو أحدهما بالتفوق اللفظي في المناقشة، بصرف النظر عن الثمرة الحقيقية لتلك المناقشة. (الشيخلي،

1993، 18)

6-2- الحوار من منظور المضمون:

إن تحليل الحوار من ناحية مضامينه النوعية يتألف من جملة حوارات تتداخل ببعضها بعضاً كما يلي:

1/2- الحوار المتفتح والحوار المتمتزم:

الحوار المتفتح: هو الحوار الذي يجري من قبل إنسان يملك صدراً رحباً واسعاً ووثاقاً من نفسه ويحترم الرأي الآخر. أما الحوار المتمتزم، فهو الحوار الذي يجري من قبل إنسان يملك فكراً متعصباً أو منغلقاً على عقيدته الخاصة، ولا يملك مفهومات ومعايير سوى المفهومات المنبثقة من عقيدته والمعايير التي تتناسب مع جوهر أفكاره ومداه ضيق وأهدافه لا تتفق مع روح العصر. (الشيخلي، 1993، 18-19)

2/2- حوار الاستزادة من المعلومات والثقافة وحوار المهاترة أو الإدعاء:

عند مراقبة شتى أنواع الحوارات الفكرية والسياسية والاجتماعية تجد متحاورين يهدفون إلى زيادة معلوماتهم وإثراء ثقافتهم، وهم يقبلون على الحوار برغبة فكرية ونفسية تتم عن حب الفكر وعشق الحقيقة، والعمل على استمرار التثقيف الذاتي دون توقف وبلا ملل، كما تجد نقيضهم من ذوي النفوس الصغيرة أو العقول الضحلة الذين لا يتحاورون إلا لرغبة في المهاترة أو سعياً للإدعاء بثقافة أو فكر. فمن المعروف أنه كلما زادت ثقافة المتقف زاد تواضعاً، فالثقافة بحر عميق لا قرار له شأنها شأن الحياة بجوانبها المتعددة وأركانها المتنوعة. فحوار العلماء دائماً يكون حوار المتواضعين، بينما حوار أنصاف المتعلمين ينطوي على ادعاء وزعم وغرور. (الشيخلي، 1993، 20)

3/2- حوار الحقيقة وحوار المنافع الشخصية:

هناك من يسعى في حوارهِ إلى بلوغ الحقيقة، فيبحث ويدرس ويحاور من أجل الحقيقة وحدها لا غير، وهذا هو رجل العلم بمفهومه الحقيقي، بينما هناك من يحاور من أجل منافع شخصية، كأن يسعى إلى الكتابة لإظهار نفسه، أو يحصل على معلومات من خلال الحوارات ينتفع بها تجارياً أو يوظفها لمنافعه الشخصية الضيقة.

(الشيخلي، 1993، 21)

4/2- الحوار المنتج والحوار العقيم:

الحوار المنتج هو الحوار المفيد الهادف للوصول إلى الحقيقة أو اكتشاف جوانب جديدة أو تقديم أفكار بناءة في المناقشة الحرة. ويستند إلى دعائم محددة وواضحة من أبرزها:

أ- احترام الذات واحترام الآخرين: إن احترام الذات يعني مواصلة الحوار الهادئ بعيداً عن الانفعال والغضب، أما احترام الآخرين فيتضمن إتاحة المجال لهم على نحو ملحوظ لعرض وجهات نظرهم كما هي بمنتهى الحرية والأمانة.

ب- الإدراك بأن الحقيقة ليست مطلقة وإنما هي نسبية، وليس هناك علم واحد، أو فكر محدد يمتلك كامل الحقيقة سواء أكان عن الكون أم المجتمع أم الإنسان، وإنما الحقيقة هي وليدة الاختلاف في وجهات النظر.

ج- الإيمان بأن للحوار هدفاً معلوماً يتمثل في إقناع الغير بالفكرة، ومن هذا المنطلق يكون الحوار المنتج حواراً نزيهاً موضوعياً.

أما الحوار العقيم، فهو الذي يتقاطع مع الحوار المنتج، إذ هو أقرب إلى حوار الطرشان، إنه حوار قائم بين نفسييتين متباينتين أو بين صاحب فكر متفتح وآخر ذي فكر مغلق، يرفض أي فكر جديد أو فكرة واقعية أو منطقية، وإنما خزن في ذهنه جملة أفكار اعتبرها بمثابة حقائق مطلقة لا يمكن إلا التسليم الكامل بها. (الشيخلي، 1993، 22-)

(24)

6-3- الحوار من منظور الأشخاص:

إن صور الحوار وفق منظور الأشخاص يمكن أن ترد بين العاقل والجاهل، وبين الشباب والشيوخ، وبين الخاصة والعامة، وبين الحاكم والمحكوم، كما يأتي:

3/1- الحوار بين العاقل والجاهل:

العاقل هو المتمتع بكل قدرات العقل ومهاراته إذ يستخدم طاقات العقل في التفكير والتحليل والاستنباط في تسيير شؤونه الشخصية وتعامله الموضوعي مع الآخرين. ويكون حائزاً فضيلة الحلم لأن هذه تسيير من قبل العقل، أما الجاهل فهو فرد محروم من نعمة العلم، وقد تختلط صفة الجهل بصفة الحمق أو الغباء أو الطيش لذلك فإن

شخصيتي كل من العاقل والجاهل متباينتان ، فهما على طرفي نقيض في السلوك أو في الأهداف أو في فلسفة الحياة. والحوار بينهما شبه عقيم إذا لم يرغب الجاهل في الاستفادة من مؤهلات العالم والتخلي عن جهله. ويفترض في العاقل أنه يتمتع بقدر من الحلم لكي يواصل حوار ه وإقناع الجاهل بالحقيقة، فإذا شعر أن حوار ه ضرب من العبث أو مثل من يصرخ في وادٍ وينفخ في رماد، فإن اعتبارات الهيبة والكرامة تقتضي الوقف عن الحوار لأنه يصبح من قبيل الحوار العقيم غير المجدي.(الشيخلي

(25،1993

2/3- الحوار بين الشباب والشيخ:

يطلق على هذا الحوار مصطلح صراع الأجيال، فالشباب يمثلون الحيوية والرغبة في التجديد، بينما الشيخ يمثلون خبرات الحياة والرغبة في الحفاظ على قيم الشعب وتراثه، فإن الشيخ يمثلون كل الماضي ونصف الحاضر، بينما الشباب يمثلون النصف الثاني من الحاضر وكل المستقبل. وبما أن الشباب يرغبون بالتجديد والشيخ يسعون للحفاظ على ما هو قائم، والحيلولة دون التغيير الجذري فإن كل منهما يتحرك من منطلقات فكرية ومصالح اجتماعية متباينة مع الآخر تماماً ويصبح الحوار بينهما حواراً عقيماً، ولكن هذا الاستنتاج خاطئ لأن الحوار بين الجيلين حوار نافع، فالشباب يحتاج إلى حكمة الشيخ القائمة على الخبرات النوعية والتجارب الاجتماعية والتحليلات الواقعية، وكذلك الشيخ بحاجة قصوى إلى حيوية الشباب وروحه الوثابة وطاقاته الجديدة المتجددة.

إذن الحوار بين الطرفين حوار منتج حتى ولو تضمن اتهامات ظالمة يوجهها أي طرف للطرف الآخر، فالحياة ذات جوانب متنوعة فهناك الخير والشر، السعادة والشقاء، لذلك فإن اختلاف الأجيال أمر بديهي ومألوف، بل إن هذا الحوار مجدٍ لتصحيح مسيرة المجتمع وأهدافه في ضوء الحقائق التي يطرحها كل جيل.

3/3- الحوار بين الخاصة والعامة:

ويقصد به الحوار بين أرباب التخصص ومن هم بعيدون عنه، فالحوار بين الطرفين يبقى مجدياً، لأن الخاصة يقفون على أفكار العامة وأهدافهم الاجتماعية بينما العامة

يقفون على طبيعة أفكار المتخصصين وسوف يقتنعون عملياً بجدوى بعض أفكارهم خصوصاً أن العامة يطرحون المشروعات أو الأهداف ويغفلون عن إدراك صعوبات تنفيذها أو عوائق تمويلها، فيأتي الخاصة ويضعون المشروع أو الهدف على المحك ويبينون نسبة القدرة على تحقيقه. (الشيخلي، 1993، 29-30)

4/3- الحوار بين الحاكم والمحكوم:

يعد الحوار بين الحاكم والمحكوم من أدق أنواع الحوار، فالحاكم يرغب بفرض رأيه أو فكره وتبني مصالحه الشخصية في البقاء على دفة الحكم من جهة، وينطلق من الموارد المتاحة في أهدافه من جهة ثانية، أما المحكوم فيعرض أفكاراً متنوعة ويتجاهل آراءه الشخصية وقد يغلب الطابع النظري لحواره مع الفئة الحاكمة.

إذن الحوار بين الطرفين يمكن أن يكون حواراً مجدياً إذا كان حواراً ديمقراطياً يسعى كل طرف بصدق وعقلانية لكي يتعاون مع الطرف الآخر، بينما يكون حواراً بيزنظياً يستخدم للاستهلاك المحلي إذا كان الحاكم لا يهدف من وراء حوارهِ سوى التعقيم وتشويش الحقائق. (الشيخلي، 1993، 31-32)

ومن ذلك يتبين أن للحوار وجهين وهما:

أ- الحوار الإيجابي:

- وهو الحوار الموضوعي الذي يرى الإيجابيات والسلبيات في الوقت ذاته، وهو حوار متفائل وصادق عميق وواضح الكلمات، متكافئ يعطي كلا الطرفين فرصة التعبير عن رأيه دون مقاطعة. (الروح، 2008، 2)

- يحترم المتحاورون آراء بعضهم ويسلمون بحتمية الخلاف في الرأي بين البشر ويتصلون إيجابياً بالحياة اليومية الواقعية، ويعتمدون على المعلومات الموضوعية الدقيقة المدعومة بالأدلة، ولا يلجؤون إلى التجريح ويخفضون من أصواتهم، ولا يبدون ردود فعل سريعة ومباشرة قبل إنهاء المتحدث كلامه.

- هدف الحوار النهائي هو إثبات الحقيقة حيث هي، لا كما يراها المتحاورون بأهوائهم. (خضر، 2006، 187)

ب- الحوار السلبي:

- وهو الذي لا يرى فيه أحد طرفي الحوار أو كلاهما إلا السلبيات والأخطاء، ولذلك ينتهي الحوار دون أية فائدة.

- يلغي أحد الأطراف كيان الطرف الآخر ويعتبره أدنى من أن يحاوره، بل عليه فقط الاستماع للأوامر الفوقية والاستجابة دون مناقشة، فهو يلغي ويحبط القدرات الإبداعية للطرف الآخر المقهور.

- يصر أحد طرفي الحوار على ألا يرى شيئاً غير رأيه، وهو لا يكتفي بهذا بل يتكرر لأي رؤية أخرى ويسفها ويلغيها. (خضر، 2006: 186)

7 – معوقات الحوار بين الأجيال:

7-1- **ضعف ثقافة الأهل:** يجهل الأهل تغير ثقافة المجتمع في بعض الأحيان، وهو الأمر الذي يعوق قدرتهم على تجاوز المرحلة العمرية التي كانوا يعيشونها، وكذلك جهلهم المرحلة العمرية ومتطلباتها التي يعيشها أبنائهم، وتقف حائلاً دون قبولهم وتحقيق رغباتهم والحوار معهم.

7-2- **ضعف الثقة:** فالثقة بين الآباء والأبناء هي الأرضية المشتركة التي ينشأ عنها الحوار الفعال، وتنشأ هذه المشكلة من المتابعة الزائدة، وافتراس كذبهم، والتجسس عليهم، وعدم احترام خصوصيتهم واستقلاليتهم.

7-3- **عدم الاقتناع بما يقول الأب:** وذلك لعدم التوافق بينهم ولعدم الانسجام.

7-4- **عدم إنصات الأهل إلى الأبناء:** فالإنصات إلى الأبناء أحد أبرز مقومات الحوار الفعال مع الأبناء، وبانعدامه ينعدم الحوار.

7-5- **عدم استماع الأبناء إلى كلام الكبار:** وهذا يؤدي إلى توقف الحوار.

7-6- **ضغوط العمل والحياة:** فكثيراً ما يتجنب الأبناء التحدث مع الأهل، لأنهم يجدونهم مشغولين بعملهم دوماً، وبالمشكلات المعيشية.

7-7- **عدم الالتزام بآداب الحوار:** فقد ينصرف بعض الآباء عن الحديث والحوار مع أبنائهم، لعدم التزام الأبناء بآداب الحديث، مثل التطرق إلى موضوعات فرعية، وعدم الإنصات إلى الأب أو الأم في أثناء الحوار، وإصرار الأبناء على آرائهم.

7-8- دور وسائل الإعلام: التي يتأثر بها الشباب ويرون فيما تعرضه نموذجاً يحتذى به، أما تأثر الآباء فيكون أقل بكثير، ولا يرون فيها ما يُعجب به لأن الأب أسير لما نشأ عليه، وتعوده وشاهده في شبابه.

7-9- التأثير السلبي بالعولمة وقيام الشباب بتقليد الآخرين: وحدت العولمة العالم في استهلاك ما تنتجه، وأصبحت كل المنتجات سلعة بما فيها الثقافة، تصدرها الدول المهيمنة القوية اقتصادياً إلى العالم الفقير أو النامي، ومن المؤسف أن الشعور بالنقص غالباً ما تعانيه الدول النامية تجاه الدول الأكثر تطوراً، فيميل بعض شباب هذا الجيل من هذه المجتمعات إلى أخذ كل شيء، سواء أكان إيجابياً أم سلبياً، من غير تمييز. (وزارة التربية السورية، 2011، 94-95)

8- أشكال الحوار التي يعتمد عليها المدرسون:

يصنف الحوار وفقاً لطريقة الإدارة، وطول الموضوع، وعدد الحاضرين إلى ما يلي:

8-1- الندوة المفتوحة أو العامة:

وهي جمع كبير من الناس، ولكل شخص الحق في الحوار والنقاش.

8-2- الندوة الخاصة:

وفيها يختار المدرس مجموعة صغيرة من الطلبة لمناقشة مشكلة معينة، ثم تقوم المجموعة بمناقشتها أمام الطلبة. وقد يتاح لبقية الطلبة توجيه الأسئلة للمشاركين في الندوة.

8-3- المقابلة الدورية (المنتدى):

وفيها يتكلم ثلاثة أو أكثر من الطلبة في موضوع الدرس، حيث توزع عليهم أجزاء الموضوع لعرضه ومحاورته ضمن الفترة المحددة لهم. على أن يتولى المدرس أو أحد الطلبة إدارة الحوار، فيقوم كل طالب بالحديث عن جزء معين من الموضوع خلال بضع دقائق ثم يحاور الطلبة زملاءهم المتحدثين بعد حديث كل منهم، أو بعد أن ينتهوا جميعاً من الحديث.

4-8- المناظرة:

وفيها يشكل المدرس مجموعتين صغيرتين من الطلبة، تتبنى كل مجموعة وجهة نظر مغايرة تجاه قضية من القضايا أو مسألة معينة قابلة للحوار، وتتجاوز المجموعتان بحيث تبدي كل مجموعة ما لديها من حجج وأدلة وبراهين بغرض دعم وجهة نظرها. وبعد ذلك يترك الأمر لبقية الطلبة للحكم بعد سماع وجهتي النظر. (خضر، 2006، 189)

9- تطبيق طريقة الحوار في تدريس المواد الفلسفية في المرحلة الثانوية:

تصلح طريقة الحوار عادة لأن تطبق في مراحل التعليم جميعها وفي المواد الدراسية عامة والمواد الفلسفية خاصة، وتتطلب من المدرس ذكاءً وإتقاناً للمواد الفلسفية. ذلك لأن المدرس الذي هياً مجموعة من الأسئلة للوصول إلى فكرة أو نتيجة معينة قد يفاجأ بأمور لم يكن يتوقعها، كجهل الطلبة لأشياء كان يعتقد أنهم يعرفونها أو عدم استيعاب أمور سابقة ضرورية، وعندها يجب أن يكون قادراً على طرح أسئلة لم يكن قد حضرها، وتغيير الخطوات التي كان يسير بموجبها، ولا يتهيا له ذلك ما لم يكن متمكناً من معلوماته التي يدرسها وفق الظروف المتاحة في الموقف التعليمي الذي يمر فيه. (بوز، 1993، 260)

وبناءً على ذلك، يجب على المدرس ألا يوصل المعرفة، وإنما يقوم بدلاً من ذلك بتنشيط ذاكرة الطالب وإثارة المعرفة التي لديه بالفعل، وذلك بتحدي الطالب بأسئلته وحمله على أن يصل بنفسه إلى ما يراد له أن يصل إليه، إنه يقوده إلى التعميمات والاستنتاجات فيما يتعلق بالمادة الفلسفية، والمدرس يحث الطالب ويشجعه على بذل الجهد والاتصال بالمادة التي يدرسها واستغلال خبرته الخاصة، إنه يعلمه إدراك مبادئ مادة الفلسفة التي يدرسها وتوليدها دون مساعدته. (مرعي- الحيلة، 2005، 57)

وبهذا الصدد يقول الحكيم الصيني (كونفوشيوس Kongfuzi 551-478 ق.م) إن الحكيم عندما يُدرّس يوجه طلبته دون أن يشدهم، ويحثهم على التقدم ولا يوقفهم أو يكتبهم، ويفتح الطريق دون أن يأخذهم إلى المكان... وإذا شجع طلبته على التفكير، فإننا ندعو هذا الرجل مدرساً عظيماً. (بغارة- الخطابية، 2000، 183)

10- مبادئ الحوار التعليمي المناسب في التدريس:

بادر المربون في العصور الحديثة إلى اقتراح عدد من المبادئ العملية للحوار التعليمي ومنها:

10-1- اختيار التوقيت المناسب لطرح الأسئلة من قبل المدرس على طلبته:
إن القصور في التعليم ينبع في الغالب من استعمال طرائق تعليمية أو إعطاء معلومات في غير وقتها المناسب من زمن الحصة أو الموضوع أو الحالة النفسية للطلبة. واختيار الوقت المناسب لتعليم الطلبة، أكدته (مونتيسوري Montessori 1870-1952م) وأسمته (اللحظة الحساسة).

10-2- احترام قدرات الطالب وتجنبه التوتر والحذر:
يعد هذا الأمر شرطاً ضرورياً لنجاح الطريقة الحوارية في التعليم، فالطمأنينة التي يزرعها المدرس في نفوس الطلبة، يشجعهم على الحوار، ويفيد التنويع في الحوار بين أن يكون مع طالب بمفرده وبين أن يكون مع كل الطلبة في تحفيز بعضهم بعضاً على الاستمرار في الحوار.

10-3- استعمال الوسائل التعليمية:
إن استعمال الوسائل التعليمية في أثناء الحوار كالأشرطة المسجلة وغيرها، يسمح للطلاب بتحليل إجاباته والتعرف إلى مواطن الضعف والقوة فيها، أو العودة إلى مرحلة أو نقطة محددة في الحوار لبحثها وتفصيلها أو تعلمها أكثر.

10-4- التركيز على موضوع واحد، وعدم تشتيت انتباه الطلبة حول أكثر من موضوع، فالتشعب والخروج عن الموضوع الأصلي في الحوار، قد يؤدي إلى تشويش في تسلسل أفكار الطلبة، وخروجهم عن الموضوع العلمي المراد مناقشته. (القالا- ناصر، 1999، 167)

11- أساليب تطبيق الطريقة الحوارية ودور المدرس فيها:

إن لطريقة الحوار أربعة أساليب رئيسة بالإمكان إتباع إحداها أو جميعها، وذلك على حسب الإمكانيات المتاحة، ويقترح إتباعها وفق التسلسل الآتي:

11-1- طريقة الحوار التي يديرها المدرس ويشارك فيها:

وفيها يكون المدرس هو المخطط لجوانبها جميعها ويقوم بإدارتها بعد أن يعلم طلبته مسبقاً عن موضوع البحث الذي ستجري مناقشته معهم، ويزودهم بالمراجع المفيدة لكي يفسح المجال لهم بالمناقشة المرتقبة، ويعد أسئلته إعداداً دقيقاً ومدرّساً ويبدأ باستثارة التفكير عند الطلبة ليحثهم على التساؤل وطرح الاستفسارات عليه وعلى زملائهم، فيصبح الموضوع محل نقاش دون هيمنة تقليدية للمدرس ولكن تحت إشرافه.

11-2- طريقة الحوار التي يديرها المدرس ولا يشارك فيها:

وفيها يقوم المدرس بمهمة إدارة دفة المناقشة الصفية دون المشاركة فيها، وتكون المشاركة فيها قاصرة على الطلبة فقط الذين يعدون ويحضرون كل ما يحتاجه الموضوع المحدد للمناقشة، ويقتصر دور المدرس على إدارة سير الحوار والمناقشة وعليه تجنب التدخل في نوعية المعلومات والحقائق التي تقدم من قبل الطلبة خلال الحوار، إلا بعد انتهاء الحصة المخصصة لمناقشة الموضوع ويبين رأيه في كل ما دار من حوار علمي من حيث الدقة والموضوعية بهدف التعديل أو التوضيح. (السامرائي ورفاقه، 1994، 57)

11-3- طريقة الحوار التي يديرها أحد الطلبة:

وهنا يستلم زمام الأمور أحد الطلبة ويحل محل المدرس في إدارة الحوار وسيره وتفعيل الطلبة للمشاركة في الحوار والتساؤل، وللطلبة الحق في اختيار موضوع المناقشة وإعداده إعداداً كاملاً. ومهمة المدرس المراقبة والملاحظة والمشاركة كفرد من أفراد الصف تحت إشراف الطالب رئيس الجلسة. (الدبيسي- الشهابي، 2003، 257)

ويبقى المدرس مع تعدد الأساليب ركناً أساسياً من أركان العملية التربوية والتعليمية، وله دور كبير وحيوي فيها، وعليه أن يبتعد عن الدور الإلقائي وألا يكون وعاء للمعلومات، بل أن يكون دوره هو توجيه الطلبة عند الحاجة دون التدخل الكبير، وعليه فإن دوره الأساسي يكمن في التخطيط لتوجيه الطلبة ومساعدتهم على إعادة اكتشاف حقائق العلم. (العلي، 2008، 2)

فالمدرس هو بمثابة قائد للحوار في العديد من المواقف التعليمية، فهو ليس محور الارتكاز وليس وساطة بين الطلبة والمواد والخبرات التعليمية، وإنما هو مستشار للتخطيط والإرشاد، (مذكور، 2001، 203) وهذا يتطلب إليه أن يطرح الأسئلة التي تساعد على استمرار الحوار والمناقشة، وتلخيص الأفكار الواردة في موضوع الحوار من وقت لآخر، والبعد عن أسلوب الإلقاء وإصدار الأوامر والتعليمات. فكلما زادت المبادرة من جانب الطالب كان ذلك دليلاً على توافر مناخ سليم في أثناء الحوار، وكان ذلك دليلاً على نجاح المدرس في تنمية مهارة الحوار لدى الطلبة. لذا يقول الحكيم الصيني كونفوشيوس: (قل وسوف أنسى، أرني ولعلي أتذكر، شاركني وسوف أتذكر)، وينبغي للمدرس أن يعمل على أن:

- 3-1- يمنح كل طالب وقتاً كافياً للحوار.
- 3-2- يستمع كل طالب إلى غيره في أثناء الحوار بعناية واهتمام وانتباه.
- 3-3- يتجنب الخروج عن الموضوع أثناء الحوار.
- 3-4- يكون صوت المتحدث واضحاً حتى يساعد المستمع على فهم عناصر المشكلة موضوع الحوار.
- 3-5- يوثق عناصر موضوع الحوار بالحقائق ويميز بين الحقيقة والرأي أو وجهة النظر، ويحترم وجهة نظر الآخرين.
- 3-6- يتجنب التكرار لما فيه من ملل للسامعين.
- 3-7- يكون الحوار في أسئلة واضحة ومباشرة. (مصطفى، 2002، 90)

ويؤكد ذلك قول ديوي Dewey (إن السؤال هو روح العملية التعليمية بل هو كل شيء فيها) والمدرس هو صانع السؤال المحترف، فالمهارة في استخدام الأسئلة تعني المهارة في توجيه العملية التعليمية، ومن لا يحسن الاستجاب لا يحسن التدريس.

لذلك تعد الأسئلة عنصراً هاماً في كل درس، وتتوقف حيوية الدرس ونجاحه على مقدار ما فيه من أسئلة، ومدى التوفيق في استخدامها، فالأسئلة هي السلاح الفعال

لدى المدرس ليستطيع من خلالها استدعاء معلومات الطلبة السابقة ودفعهم إلى الانتباه والتفكير والحوار. (عبيدات- طراونة، 2003، 126)

ولكي تكون مهارة طرح الأسئلة فاعلة يجب أن تتصف بما يلي:

- الوضوح في الصوغ اللغوي، وخالية من أي نوع من الغموض أو أي مجال للتأويل والتفسير البعيد عن المطلوب في ذلك السؤال.

- الوضوح في هدف السؤال، بحيث يكون السؤال الجيد هادفاً في طرحه، أي يعمل على تحقيق هدف أو أكثر من الأهداف التربوية المخطط لها مسبقاً. (اللقاني، 1990، 125)

- ملائمة الأسئلة لقدرات الطلبة ومستوياتهم العقلية وخبراتهم السابقة.

- مراعاة الأسئلة لما بين الطلبة من فروق فردية ليس في القدرات العقلية فحسب

بل وفي الاهتمامات والميول والرغبات.

- اشتمال السؤال على فكرة واحدة فقط، لئلا يؤدي إلى تشويش وتشابك الأمور في أذهان الطلبة.

- تجنب طرح الأسئلة من الكتاب المدرسي حرفياً، لأن مثل هذه الأسئلة هي للطلاب يقوم بالإجابة عنها ضمن الواجبات البيتية.

- ضرورة تناول الأسئلة لمعظم الموضوع الدراسي المطروح للحوار وليس لجزء بسيط منه. (سعادة، 2003، 370)

ونظراً لأهمية الأسئلة ودورها البارز في عملية الحوار، فقد بيّن بلوسر **Blosser** ضرورة طرح الأسئلة المفتوحة، والتي لا يجاب عنها إجابة محددة، بل تحتل العديد من الإجابات الصحيحة والمقبولة (Blosser, 1973, 78)

12- فوائد الطريقة الحوارية:

12-1- تدرب الطلبة على أساليب البرهنة والتعليل والتفكير السليم، وتطور قدرات التعبير لديهم عن آرائهم وأفكارهم بلغة واضحة مفهومة وبأسلوب منطقي.

12-2- تعود الطلبة على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل والتفاعل والاستماع وتقبل آراء الآخرين والإحساس بالتواضع والميل نحو الحق.

12-3- تثير اهتمام الطلبة وميولهم للدرس، وذلك عن طريق توجيه انتباههم إلى التحضير والإعداد المسبق لمناقشة الموضوعات المحددة.

12-4- تعطي الطلبة خبرة جيدة في الحوار الشفوي والتعبير العلمي الشخصي، وبالتالي تُهيئ الطالب لأن يكتشف خطأ بنفسه، فيحاول تعديله وتصحيحه.

12-5- تدرب الطلبة على فنون المحادثة وطرح الأسئلة والحوار الهادف المبني على المناقشة العلمية داخل المدرسة وخارجها.

12-6- تشجع الطلبة على البحث والدراسة والفاعلية وسرعة الملاحظة والتفكير العلمي.

12-7- تسهم الطريقة الحوارية في عملية تقويم التعلم بصورة مباشرة عبر التقويم البنائي خلال الدرس كله.

12-8- تحقق تغذية راجعة فورية تفيد كلاً من المدرس والطالب على السواء.

12-9- تشيع بين الطلبة روح الديمقراطية في التفكير وتزرع فيهم حب التنظيم والقدرة على التخطيط.

12-10- تسهم في تنمية التفكير الناقد وتوسع مدارك الطالب وتنضج عقله وتدفعه للتفاعل مع العالم الخارجي وفهمه.

(أبو الهيجاء، 2001، 191- بوز، 1993، 261- دندش - أبو بكر، 1999، 208- زيتون، 1999، 204- الطيطي، 2002، 176- علي، 2003، 105- كاظم، 2004، 2)

13- الانتقادات الموجهة إلى الطريقة الحوارية:

يمكن تلخيص مآخذ الطريقة الحوارية بما يلي:

13-1- التركيز على طالب واحد طوال الحوار قد يسبب التهيج والتوتر النفسي له.

13-2- تستخدم في أكثر الأحيان أسئلة مغلقة إذ يندر أن تنتسج للأسئلة المفتوحة التي تؤمن باستقلالية الطالب وتشجع مبادرته الفردية.

13-3- سكوت المدرس عن الإجابات الجماعية قد يشجع الطلبة على الكلام غير المنظم، وبالتالي الخروج عن مبدأ الحوار الشفوي ونظامه، مما يعني تشتت آراء الطلبة وعدم متابعتهم الموضوع متابعة صحيحة ومضبوطة.

13-4- إذا كانت الأسئلة والتساؤلات المطروحة الموجهة للطلبة غير جيدة الإعداد، فإنها تشجع التخمين القائم على أساس غير علمي.

13-5- يصعب تطبيقها في نظام تربوي مركزي، يلزم المدرس بتنفيذ منهاج محدد في وقت محدد.

13-6- يصعب الأخذ بطريقة الحوار مع عدد كبير من المتحاورين.

13-7- يحتكر بعض الطلبة الحوار لتمتعهم بنسبة عالية من الذكاء.

13-8- يصعب تقييم الطلبة جميعهم عن طريق معيار واحد لأن مستوى الأسئلة التي توجه إلى طالب ما قد تختلف عن مستوى الأسئلة التي توجه إلى طالب آخر.

13-9- تحتاج إلى وقت طويل وحصل كثيرة ليصل الطلبة المتحاورون إلى اتفاق تام على صوغ المعلومات العلمية ووضعها بصورتها النهائية.

(بيوز، 1993، 262- دندش - أبو بكر، 1999، 209 - زيتون، 1999، 205- السامرائي، 1994، 64- الشعلان، 2010، 8- القلا- ناصر، 1999، 166- طافش، 2004، 182- وزارة التربية، 2008، 3- اللقاني، 1990، 126)

وبعد أن عرضت الباحثة في هذا الفصل مفهوم الطريقة الحوارية وأهميتها، وأهدافها، وخطواتها، ومراحلها، خلصت إلى وجود شروط للحوار الجيد بين المدرس والطالب وهي:

أ- وجود جو مناسب من التفكير الحر والتعبير عن الرأي بلا قيود أو ضغوط.

ب- تمتع المحاور بذهن منفتح على الأفكار الجديدة، والنظر إلى أفكاره وأفكار الآخرين بصورة موضوعية بعيدة عن الهوى.

ج- القدرة على التكيف والرجوع عن الخطأ.

د- إتقان مهارات الحديث والاستماع والكتابة.

وفي الفصل اللاحق تناولت بيان ماهية المعرفة، ومبادئها، وخصائصها، ومتطلباتها، ودور المدرس فيها.

الفصل الرابع

خصائص مجتمع المعرفة ومتطلباته

- مقدمة

- 1- ما هي المعرفة
- 2- مبادئ بناء مجتمع المعرفة لدى المتعلمين
- 3- خصائص مجتمع المعرفة
- 4- متطلبات مجتمع المعرفة في العملية التعليمية
- 5- واقع المعرفة في المجتمع المدرسي
- 6- دور المدرس في مجتمع المعرفة
- 7- جوهر مجتمع المعرفة هو التجديد

- مقدمة:

يتسم مجتمع اليوم بتدفق المعرفة الإنسانية، وتنوع الإنجازات الفكرية والعلمية والثقافية والاجتماعية، وتعاضم الإبداعات التكنولوجية والطموحات الاقتصادية، وفي كل ذلك توطدت العلاقة بين الانتصارات العلمية والتكنولوجية وبين مدى توافر نظم المعلومات في مختلف أوجه النشاط الإنساني، بل أصبحت ملامح هذا العصر تتحدد من خلال قدرة أعضائه على استخدام الحوار لنشر المعرفة، وما تتضمنه من أصول فكرية، وأساليب تقنية حديثة، ومدى قدرتهم على استيعاب كل من المعلومات والمعرفة واستخدامها، ومن ثم باتت الحصيلة المعرفية لمجتمع ما هي القوة التي توجه حاضره، وتؤمن مستقبله. فالأمة القوية هي الأكثر معرفة، والأغنى بمفكرها ومبدعيها الذين يضيفون إلى المعرفة كل ما هو جديد.

وفي ظل هذا الكم الهائل من التغيرات المعرفية والتطورات التكنولوجية يقع على عاتق منظومة التعليم مسؤولية ابتكار المعرفة المتجددة ونشرها، فالبحث العلمي يعد أداة فعالة لإيجاد المعرفة، في حين أن طرائق التدريس الفعالة ومنها الحوار يعد وسيلة لنشر تلك المعرفة. (البيلوي، 2007، 5)

1- ما هي المعرفة؟

أ- المعرفة:

المعرفة ناتج العقل الإنساني ونشاطه، وتتمثل فيما يطلق عليه الآن رأس المال الفكري. وتشمل مختلف منتجات الفكر الإنساني التي تتبلور فيها مخرجاته، وتساعد على فهم الظواهر، والمتغيرات المحيطة بها وتحليلها، للسيطرة عليها وتحقيق الأهداف المتوخاة منها. وتعددت التعريفات الخاصة بموضوع المعرفة، فقد عُرِّفت بأنها:

1-1 مجموعة من النماذج الفكرية التي تصف خصائص متعددة وسلوكيات ضمن نطاق محدد.

2-1 تختزن في عقول الطلبة، أو يتم تسجيلها في محفوظات المجتمع ومنتجاته.

3-1 يمكن تفسيرها عن طريق الوقائع.

1-4- تستند إلى الخبرة، وتمثل فكرة رئيسة مفادها، أن أهمية المبادئ تكمن في نتائجها العملية. (Graduate, 1998, 2)

1-5- منهج متكامل يضم آليات لرصد المعلومات المطلوبة، وتحديد مصادرها، ووسائل تجميعها، وقواعد معالجتها، وتداولها، وتحديثها، وحفظها، واسترجاعها.

1-6- عنصر مهم في الإنتاج، وعامل مهم أيضاً في دفع المجتمع إلى استمرار النمو والتقدم. فما يؤدي إلى الفقر والتخلف هو انعدام المعرفة القائمة على الابتكار والتي تساعد على المنافسة. (أبو زيد، 2010، 3)

2- مبادئ بناء مجتمع المعرفة لدى المتعلمين:

يجدر الأخذ بخمسة مبادئ رئيسة لبناء مجتمع المعرفة وهي:

- 2-1- العدالة والمساواة بين المتعلمين في الحصول على التعليم وتيسيره.
 - 2-2- حرية التعبير والانفتاح والتواصل. فالحرية هي العنصر الأساسي لتشجيع المعرفة واحترامها وهي القيمة التي يبقى الإنسان بأشد الحاجة إليها. (وردم، 2010، 3)
 - 2-3- توافر المنهاج المناسب والمحتوى المرن بموضوعاته.
 - 2-4- توفير البيئة التعليمية المناسبة التي تشجع على الحوار والإبداع وتهتم به.
 - 2-5- المحافظة على الهوية الوطنية الثقافية.
- وهكذا، تعد المعرفة في مجتمع المعرفة، قيمة مضافة للفرد والمجتمع، وأن هذه القيمة هي المسؤولة عن تحسين نوعية الحياة، والعيش في تقدم مستمر. (محسن، 2010، 2)

3- خصائص مجتمع المعرفة:

انطلاقاً من مفاهيم المعرفة السالف ذكرها يمكننا القول بأن مجتمع المعرفة هو مجتمع الثورة الرقمية، التي أسهمت في تغير العلاقات في المجتمعات المتطورة ونظرتها إلى العالم، حيث أصبحت المعلومة والمعرفة سمة ومقياساً لمعنى القوة والتفوق في صوغ أنماط الحياة، وتشكيل الذوق الفني والقيم، والمضاعفة من سرعة الاكتشافات العلمية والإبداعية والتراكم المعرفي.

ففي مجتمع المعرفة يحظى التعليم والثقافة والاتصال وتأهيل الإنسان بمنهاج ومحتويات البرامج الراقية، ليغدو فعالاً ومبدعاً في مؤسسات تسهر على زيادة

الإنتاج وتفعيل آليات التفكير والحوار والتجديد والاختراع والمردودية العالية. (Hay,2000,3)

وقد كان للعولمة تأثيرها الواضح في انفتاح الأفراد على الثقافة العالمية، مما جعلهم يعيشون في حالة مواجهة دائمة مع المستجدات والمفاجآت التي تتصف بها المجتمعات المعاصرة.

ومن أهم خصائص مجتمع المعرفة ما يلي:

3-1- توافر مستوى عالٍ من التعليم ونمو متزايد في قوة العمل التي تمتلك المعرفة وتستطيع التعامل معها.

3-2- لم تعد المعرفة أسيرة جدران الكتب ودوائر المعارف فقط، بل أضحت نسبية ومتغيرة بتغير العلم ومناهجه وطرائقه، وأصبحت متراكمة ومتنامية بصورة مذهلة، بحيث بات من الممكن تحصيل مما سلف من معارف في أيام وأسابيع معدودة.

3-3- توليد المعرفة عن طريق الحوار والبحث والتطوير، ونشرها بالتعليم والتدريب ووسائل الإعلام المختلفة، وتوظيفها والاستفادة منها في تقديم المنتجات والخدمات الجديدة أو المتجددة، وفي الارتقاء بالإنسان وإمكاناته الاجتماعية والمهنية. (الفتوخ، 2010، 2)

3-4- التواصل غير المنقطع عن طريق الحوار بين أفراد العالم وجماعاته وشعوبه على مدار الساعة دون اعتبار لفروق الوقت، وتباعد المسافات وخصوصيات الأمكنة والمجتمعات.

3-5- الانفتاح على عصر المعلومات، وسرعة تناقل المعارف الإنسانية وسهولة تحصيلها بمعدلات غير مسبقة، وتيسير تداولها وإتاحتها لكل طالب لها بالحد الأدنى من القيود والعوائق.

3-6 التحول النوعي الواضح في تركيبة الموارد البشرية العاملة في مختلف منظمات المجتمع المعاصر، وظهور فئات من العاملين ذوي المعرفة يتميزون بمستويات عالية من التعلم والإحاطة بمستجدات العلوم والتقنيات، ويتمتعون بقدرات ذهنية، وطاقات فكرية، وإمكانات الحوار والإبداع. (البيلاوي، 2007، 17)

3-7- تفعيل آليات البحث والتجديد والاختراع لتوليد معرفة جديدة.

4- متطلبات مجتمع المعرفة في العملية التعليمية:

إن الدخول في مجتمع المعرفة يتطلب:

4-1- التطور السريع للعولمة وانتشارها.

4-2- تغيير مناهج التعامل المعرفي ومحاوَر تركيزه، والحاجة إلى تطوير أداء المدرسين والباحثين، لأن المعرفة أصبحت شرطاً أساسياً للحوار وحل المشكلات.

4-3- الزيادة الكبيرة للمعرفة. وهناك تنبؤات مستقبلية تشير إلى مضاعفتها كما

ونوعاً على مر الأيام. (البيلاوي، 2007 ، 14-15)

4-4- توافر إمكانيات خاصة تهيئ الفرصة للاطلاع بالمعارف والأنشطة الكثيرة التي تتفق مع التحول إلى إنتاج المعرفة.

4-5- التغيير الثقافي والحوار مع الطلبة وما لديهم من قيم ومعايير ثقافية بما تتناسب مع طبيعة العصر أو المناخ الذي توجد فيه المدرسة.

4-6- تعميق المعرفة لدى الطلبة، مما يساعدهم على وضوح في الرؤية لكل ما حولهم عن العمليات التعليمية. (البيلاوي، 2007 ، 22)

5- واقع المعرفة في المجتمع المدرسي:

تواجه عمليات نشر المعرفة في المجتمع المدرسي صعوبات عدة، من أهمها: ضعف الإمكانات المساعدة في توفير المناخ المعرفي والمجتمعي اللازمين لترسيخ المعرفة لدى الطلبة مما يقلل من مهاراتهم.

فالمجتمع المدرسي بحاجة ماسة إلى اعتماد ثقافة الشفافية في كل شيء. ولم يعد مقبولاً إخفاء المعلومات أينما كانت، ومن أين أتت. لأن الاكتفاء بالمعلومة المحددة أصبحت من الأساليب السلبية التي تؤخر في نشر العلم والمعرفة. كما قال أحد المفكرين الأمريكيين: (المعرفة التي لا تباع ولا تشتري تعد عديمة الجدوى والفائدة) فأكثر ما يعرقل التطور في البيئة التعليمية التخفي وراء الحقائق والمعلومات التي يجب أن تكون ملكاً للمتعلم وحقاً له.

ولتجاوز مشكلة نقص المعلومات لابد للمؤسسات من أن تعمل وفقاً لقدرتها النسبية على توفير بنية تحتية، إلى جانب تطوير القوانين والأنظمة، وتحديث البرامج التعليمية وطرائق التدريس الفعالة، ودعم الابتكار، وتنسيق الجهود، والعمل على اكتساب المعرفة العالمية وإيجاد المعرفة المحلية التي تتطلب تطوير المعرفة المستوردة وإيجاد المعرفة التي لا تستطيع الحصول عليها على الصعيد الدولي. (محيي الدين، 2010، 4)

ولهذا يرى كثير من الباحثين أنه آن للأنظمة التربوية العربية أن تتبنى ثقافة التغيير في عصر البدائل، وأن ذلك ضرورة حتمية لتجنب النمطية والتقليد، وأن تتيح فرصاً لتنويع المهارات والكفاءات في مجتمع التعلم، فكل فرد قدراته الخاصة التي تميزه عن الآخرين، والتعلم من خلال الحوار يُدرّب الفرد على تحدي ذاته بعيداً عن الحلول الجاهزة، ذلك لأن جوهر الاستراتيجية التي يقوم عليها الحوار هو التحدي. وهذا يتطلب:

5-1- وضع إطار للأهداف التعليمية عبر الحوار بحيث يتصف بالشمول والمصادقية والتوازن.

5-2- العمل وفق طريقة منظمة تحفز الفرد إلى التعلم وتدرّبه على كيفية التفكير والتعلم والبحث عن المعلومات وتنظيمها في ذاكرته، وكيفية تكوين الارتباطات بينها، والكيفية التي يتواصل بها المتحاورون في إطار من الشفافية والحرية والاحترام لكل منهم، وصولاً إلى تغيير الذات والآخر. ليصبح كل فرد أكثر قدرة على تحمل المسؤولية.

5-3- أن يحرص المتحاورون على الاستفادة المثلى من الوقت واحترامه، وعلى تنمية العلاقات الايجابية بينهم. (سنقر، 2010، 65)

6- دور المدرس في مجتمع المعرفة:

إن إحدى الحقائق المتعلقة بمهنة التدريس، هي أن التعليم الرسمي يعد نشاطاً قائماً على المعرفة المكثفة، فإن طبيعة قاعدة المعرفة والقائمين على التعليم هي طبيعة مرنة ومتأقلمة ومحل جدل دائم. ويتطلب تحقيق مجتمع المعرفة في التعليم تحديد

محتوى مناهج إعداد المدرس والتنمية المهنية المستمرة له، ولن يتحقق ذلك دون البحث التربوي المستمر.

وفي حين أن محتوى معرفة مدرس الفلسفة هو محتوى أكاديمي، فإن القدرة والكفاية المهنية تكمن في إتقان مادة الفلسفة، وإلى الآن ليس هناك اهتمام كافٍ بمهارات التدريس لدى مدرسي الفلسفة. فمحتوى معرفة المدرس مازال عنصراً تخصصياً ضعيفاً، كما هي الحال لدى معلمي السنوات الأولى، حيث تم تحديد المحتوى بوصفه خاصاً بالقراءة والحساب إلى جانب المهارات الاجتماعية الأساسية، وقد يركز التدريب على طرائق التدريس وليس على محتوى المنهج. فهناك نوع من التأهيل يعد أساسياً بالنسبة لهؤلاء المدرسين، إلا أن كثيراً من محتوى التدريب في الثلاثين عاماً الماضية قد يكون من دراسة المواد التي تفيد الممارسة المهنية، مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، والفلسفة، التي تسمى المواد الأساسية للتربية. وبالتالي فإن الدراسة الأكاديمية للتربية قد استفادت من هذه المواد، التي لا ينشأ معظم محتواها عن دراسة الظواهر التربوية أو مشكلات التعليم فقط، بل من المفاهيم والنظريات والبحث الذي يشغل معظم ممارسي هذه المواد. فعلماء النفس مهتمون بالتعلم والتذكر أكثر من التعليم الرسمي، وعلماء الاجتماع اكتفوا بدراسة العديد من أنواع التنظيم في بعض المدارس والجامعات على الرغم من أنه فرع هام من فروع الفلسفة. (البيلاوي، 2007، 53)

ومن هنا، فإن المعرفة تتكون من نماذج ثابتة هي النظريات، والوصف، والتفسير والمشكلات، وتعد بذلك موضوعية، لأنها لا تمثل شيئاً بعينه، ولكنها مشتركة بين الأفراد بوصفها هدفاً للجميع. لذلك هناك صعوبة في توافر منهجية للتدريس أو سياسة تعليم مبنية على المعرفة، ولقد استمر الجدل حول ما هو خاطئ وما يجب تجنبه. وعلى الرغم من هذا الجدل، نجد أن القاعدة المعرفية للمدرسين هي على العكس تماماً من أقرانهم في المهن الأخرى، فليس هناك جسد للمعرفة العلمية لكي يتم تدعيمه، وكذلك ليس هناك دليل بحثي بشأن ما ينجح من إفادة هذه المعرفة.

فالقاعدة المعرفية للمدرس يتم اكتسابها اكتساباً كبيراً من خلال الخبرة الشخصية للعمل في غرفة الصف.

7- جوهر مجتمع المعرفة هو التجديد:

إن الحوار ضرورة من ضرورات الحياة الإنسانية، تتنوع باعتبارها جزءاً من السلوك الإنساني، ويعتمد على تبادل الآراء والأفكار والمعلومات مما يؤدي إلى التجديد من خلال تحول التعليم من الجمود إلى المرونة، ومن ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار، ومن الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات.

وهذا ما يلاحظ في الواقع، فمدرس الفلسفة الذي يعتمد طريقة الحوار في تدريسه للموضوعات الفلسفية، يعمل على تنمية قدراته في كيفية التعبير عن رأيه والإصغاء إلى آراء الطلبة، وذلك عن طريق التحلي بالمعرفة والخبرة ومهارة الحوار حتى يمتلك ناصية التأثير في الطلبة ويُمرسهم على الابتكار. ومن ثم الولوج إلى عقولهم، فإذا ازدادت المبادرة من جانب الطلبة كان ذلك دليلاً على نجاح المدرس في تنمية مهارة الحوار لديهم من خلال تنمية قدراتهم في التعبير عن آرائهم واكتسابهم المعارف. وتساعدهم الموضوعات الفلسفية في تلبية فضولهم إذ إنها تزودهم بالمعارف والمهارات والقيم، وتنمي خبراتهم الشخصية المكتسبة.

أما المدرس الذي يعتمد الطريقة التقليدية في تدريسه للموضوعات الفلسفية، فيقوم بتقديم المعلومات للطلبة دون أي حوار أو سؤال، وبالتالي تكون المعرفة محدودة أو قد يعتمد طريقة التلخيص والنمطية. وبذلك يكون المدرس هو مركز العمل والطالب هو وعاء فارغ يصب فيه ما يتجمع لدى المدرس من معلومات، فيضطر الطلبة إلى حفظ المعلومات بصورة آلية لشعورهم بأنها بعيدة عن واقع حياتهم المعاشية، وهذا يؤثر سلباً في الطلبة مما يؤدي إلى التعثر الفكري لديهم، ويقلل الفائدة المرجوة من تعلم مادة الفلسفة.

ومما يسهل الوصول إلى مجتمع المعرفة طريق الحوار، لأنه يؤدي إلى التجديد، ويدفع نحو التقدم، ونحو مزيد من المعرفة والممارسة والرقى في حياة الأفراد. فعالم اليوم هو عالم دائم التغيير، وفي كل يوم تظهر اكتشافات جديدة تسهم في تطوير

الحياة بجميع نواحيها الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية، وهذه كلها تؤثر في العملية التعليمية وتتأثر بها.

وحتى يسهم مدرس الفلسفة في بناء مجتمع المعرفة عليه أن يعمل على بناء المعرفة الصحيحة لدى طلبته، وتعبيد الطريق لهم نحو المجتمع المعرفي منطلقاً من رؤية شاملة قوامها مجموعة من الشروط وهي: حرية التعبير عن الرأي، والتفكير والحوار، وتشجيع الإبداع، وتكافؤ الفرص بين المتعلمين.

واستناداً إلى ما تقدم عرضه في هذا الفصل من الباب الأول عن ماهية مجتمع المعرفة ومبادئه وخصائصه ومتطلباته ودور المدرس فيه، تناولت الباحثة في الباب الثاني إجراءات البحث، والنتائج التي توصل إليها، ومناقشتها، وعرض المقترحات وخلاصة البحث.

خلاصة الباب الأول:

تضمن الباب الأول الدراسة النظرية للبحث، التي تهدف إلى التعريف بخطة البحث الذي تكون من أربعة فصول على النحو التالي:

الفصل الأول: تناول مشكلة البحث التي تتحدد بتعريف فاعلية طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، من خلال برنامج تدريسي، وبيان أهميته، وأهدافه، وأسئلته، ومنهجه، وفرضياته، وحدوده، وعينته، وتعريف مصطلحات البحث.

الفصل الثاني: تناول الدراسات السابقة لموضوع البحث، وكانت على النحو التالي:

- أ- الدراسات النظرية التي أكدت أهمية الحوار في تدريس مادة الفلسفة.
- ب- الدراسات الميدانية التي تناولت الحوار والمناقشة والعصف الذهني في مواد مختلفة.

الفصل الثالث: تناول مفهوم الطريقة الحوارية، وأهميتها، وأهدافها، وخطواتها، ومراحلها، وأنواع الحوار وأشكاله، وأساليب تطبيق الطريقة الحوارية ودور المدرس فيها، وفوائدها، والانتقادات الموجهة إليها.

الفصل الرابع: تناول ماهية المعرفة، ومبادئ مجتمع المعرفة وخصائصه ومتطلباته، ودور المدرس فيه.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الأول: تصميم أدوات البحث

1- منهج البحث

2- مجتمع البحث ووصف العينة:

آ- عينة مدرسي مادة الفلسفة

ب- عينة طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي

3- تصميم أدوات البحث:

3-1- البرنامج التدريسي:

آ- تحديد أهداف البرنامج التدريسي

ب- تحديد محتوى البرنامج التدريسي

ج- مكونات البرنامج التدريسي:

1- الحوار مع الطلبة حول الأفكار الرئيسة الواردة في الدرس

2- استخلاص الأهداف التعليمية

3- التمهيد (التهيئة الحافزة)

4- تصميم الأسئلة الحوارية في البرنامج التدريسي

5- التقويم المرحلي

6- التقويم النهائي

7- الواجب البيتي

3-2- الاختبار التحصيلي:

آ- تحديد أهداف الاختبار التحصيلي

ب- مفردات الاختبار التحصيلي

ج- صدق الاختبار

د- ثبات الاختبار

3-3- استبانة المدرسين:

آ- صدق الاستبانة

ب- ثبات الاستبانة

عرضت الباحثة في هذا الفصل المنهجية التي اعتمدتها في هذا البحث، مبينة مجتمع البحث، وعينته، والكيفية التي جرى فيها اختيار عينة البحث، وتصميم البرنامج التدريسي المستخدم، وأدوات البحث المستخدمة وطريقة تطبيقها، والتأكد من صدق أدوات البحث وثباتها.

1- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في عرض مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية، والمنهج شبه التجريبي في الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته، وذلك من خلال تطبيق البرنامج التدريسي على عينة البحث بغية الوصول إلى النتائج الدالة على فاعلية طريقة الحوار في تدريس موضوعات الفلسفة من قسم وحدة (إشكالية الحرية)، في الصف الثاني الثانوي الأدبي.

2- مجتمع البحث ووصف العينة:

أ- عينة مدرسي مادة الفلسفة:

بلغ عدد مدرسي الفلسفة (80) مدرساً ومدرسة في ثانويات محافظة حمص، وبلغ عدد أفراد عينة المدرسين (51) واحد وخمسون مدرساً ومدرسة وبنسبة (63%) من المجتمع الأصلي، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (1)

المؤهل العلمي والتربوي لمدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها

المؤهل العلمي	إجازة في الفلسفة		دبلوم تأهيل تربوي		دبلوم دراسات عليا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الذكور	27	53%	20	39,2%	2	6,6%
الإناث	24	47%	19	37,3%	-	-
المجموع	51	100%	39	76,4%	2	6,6%

ومن الجدول السابق، يتبين أن جميع مدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها هم من حملة الإجازة في الدراسات الفلسفية والاجتماعية، إلا أن (23,5%) من أفراد العينة غير حائزين المؤهل التربوي، وبلغ عدد الذين حازوا شهادة الدراسات العليا (فلسفة) اثنان فقط وبنسبة (6,6%).

الجدول رقم (2)

الخبرة التدريسية لمدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها في المرحلة الثانوية

عدد سنوات الخبرة في التدريس	من 5-1		أكثر من 5 سنوات-10		أكثر من 10 سنوات-15		أكثر من 15 سنة-20		أكثر من 20 سنة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	13	25,4	15	29,4	6	11,6	6	11,6	11	21,5

ويلاحظ من الجدول السابق، أن النسبة الكبرى من المدرسين هم الذين بلغت خدمتهم (15) سنة فما دون وبنسبة (66%).

ب- عينة طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي:

بلغ عدد طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي (1955) طالباً وطالبة من المجتمع الأصلي، وبلغ عدد أفراد العينة (270) طالباً وطالبة وبنسبة (14%)، بلغت المجموعة التجريبية (141) مئة وواحد وأربعين طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة (129) مئة وتسعة وعشرين طالباً وطالبة. ولمتطلبات التجريب تم اختيار المدارس الثانوية التي أجريت فيها التجربة بصورة عشوائية قصدية وهي أربع ثانويات في مديرية تربية حمص: ثانوية المجاهد صالح العلي - ثانوية رفيق رزق سلوم ثانوية المأمون - ثانوية قتيبة بن مسلم. كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (3) خصائص عينة الطلبة

اسم الثانوية	الجنس	العدد	النوع
صالح العلي	ذكور	67	تجريبية
المأمون	إناث	74	تجريبية
رفيق رزق سلوم	ذكور	61	ضابطة
قتيبة بن مسلم	إناث	68	ضابطة

ويلاحظ من الجدول السابق، أن عدد أفراد المجموعة التجريبية بلغ (141) مئة وواحد وأربعين طالباً وطالبة. وعدد أفراد المجموعة الضابطة (129) مئة وتسعة وعشرين طالباً وطالبة.

3- تصميم أدوات البحث:

3-1- البرنامج التدريسي:

آ- تحديد أهداف البرنامج التدريسي:

إن الهدف الأساسي من تصميم هذا البرنامج هو زيادة فاعلية الطلبة والوصول بهم إلى مستوى أفضل من التفكير النقدي والتأمل والفهم. ومن أجل تصميم البرنامج التدريسي للموضوعات الفلسفية المختارة وفق طريقة الحوار، تم الاطلاع على الخلفية النظرية لهذه الطريقة وعلى الطرائق التفاعلية أو الطرائق الكشفية بشكل عام، بما في ذلك التطورات التي طرأت على هذه الطريقة منذ أن تم ابتكارها على يد سقراط، أو ما يسمى بالحوار السقراطي وإلى أيامنا الحالية.

ب- تحديد محتوى البرنامج التدريسي:

إن محتوى البرنامج التدريسي قد غطى ما ورد في موضوع (إشكالية الحرية) الوارد في كتاب الفلسفة العامة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، وهو موضوع يغطي ما نسبته (25%) من الموضوعات الفلسفية الواردة في الكتاب المقرر وهي: (معنى الحرية- الحرية والإرادة والحتمية- الحرية والاختيار والضرورة- الحرية والجبرية- الحرية والوجود الإنساني- الحرية في الفكر الإنساني). وقد اختارت الباحثة وحدة الحرية لأهميتها في حياة المراهق، لأن المظهر الأول لتغير المراهق ينحصر في طلبه المتزايد للحرية، لشعوره أن الحرية هي الاستمتاع الهادئ بالاستقلال الفردي، فيثور على المراقبة والتوجيه ويبدأ بإرادة التفكير لنفسه والتصرف بوصفه شخصاً مستقلاً حراً، ويرغب أن يظهر أنه الشخص الراشد ويرفض النمط السلوكي العائلي مما يقوده لمناقشات كثيرة. (وزارة التربية، 2003، 7) بالطبع الجميع يحلم بحرية هادئة بعيدة عن الصعوبات والمشقات، لكن هذه الصعوبات هي جزء من الحياة وتكوينها، فالإنسان لا يعرف قيمة الحياة ولا قيمة الحرية إذا لم يتعامل مع الصعوبات.

ج- مكونات البرنامج التدريسي:

إن بناء برنامج تدريس الفلسفة وفق طريقة الحوار يتم وفق المكونات التالية:

1- الحوار مع الطلبة حول الأفكار الرئيسية الواردة في الدرس.

2- استخلاص الأهداف التعليمية.

3- التمهيد (التهيئة الحافزة).

4- تصميم الأسئلة الحوارية في البرنامج التدريسي.

5- التقويم المرحلي.

6- التقويم النهائي.

7- الواجب البيتي.

1- الحوار مع الطلبة حول الأفكار الرئيسية الواردة في الدرس:

وتشمل الأفكار الرئيسية لكل فقرة دراسية، لأنها تشكل قاعدة الحوار مع الطلبة.

2- استخلاص الأهداف التعليمية:

ويقصد بها تحويل أهداف الدرس إلى أغراض محددة في معرفة المتعلم النهائي، أي ما يتوقع أن يصبح الطالب قادراً على الوصول إليه في نهاية الدرس. فالأهداف التعليمية تساعد على:

1-2- زيادة قدرة المتعلم على التفكير.

2-2- توضيح القصد من التعليم والتعلم، وتجنب التخبط العشوائي وهذا يساعد في اختيار المحتوى وتحديد الأساليب والوسائل وتعيين أساليب التقويم المناسبة.

2-3- مساعدة المدرسين على التفكير والتخطيط السليم للتدريس.

2-4- مساعدة المتعلم على التطور الذاتي.

2-5- عرض الأفكار عرضاً متتابعاً منهجياً وتعزيزها لدى المتعلمين. (الأحمد،

2004، 148)

3- التمهيد (التهيئة الحافزة):

وهي مراجعة أو استدعاء معلومات سابقة تؤدي إلى تسهيل تعلم المحتوى الجديد، فهي بمثابة مؤشر لما يمتلكه المتعلمون من معلومات، وما يمكن أن يقوموا به من مهارات لضمان نجاحهم في الموقف التعليمي الجديد. (kizlik,2002,2)

وقد حرصت الباحثة على أن يكون التمهيد متنوعاً إما بتوجيه سؤال مباشر أو عرض شفافية أو لوحة والمناقشة حولها.

ومن ميزات التمهيد (التهيئة الحافزة) أنها:

- توجه اهتمام المتعلمين نحو الموضوع المراد الحوار فيه.
- تعرف المدرس بمدى تمكن المتعلمين من فهم الموضوع الذي سيتم الحوار فيه.

(الأحمد، 2004، 150)

4- تصميم الأسئلة الحوارية في البرنامج التدريسي:

لما كانت الأسئلة عملية ديناميكية تساعد على التفاعل المتبادل بين المدرس والطلبة وبين الطلبة فيما بينهم. (كوجك، 1997، 279) فقد قامت الباحثة بتحليل الأفكار الواردة في كل فقرة دراسية في الكتاب المقرر، وصاغت بحسبها مجموعة الأسئلة المناسبة بحيث تحفز الطلبة على الحوار شكلاً ومحتوى.

وقد حرصت في اعتمادها طريقة الحوار على:

4-1- إشراك الطلبة جميعهم، والمناقشة معهم بما يتناسب ومستواهم المعرفي وخبراتهم السابقة.

4-2- إثارة تفكيرهم وحماسهم للإجابة.

4-3- إتاحة الوقت الكافي للتفكير والتأمل.

4-4- توجيههم إلى ضرورة الإصغاء الجيد للآخرين، وعدم المقاطعة أثناء الحديث، والتقيد بالنظام، والالتزام بأصول الحوار وآدابه.

4-5- تشجيع الطلبة جميعهم على المشاركة الفعالة في الإجابة عن الأسئلة والتفاعل مع الموضوع المطروح.

4-6- تشجيع الطلبة على الحوار وتعزيز الإجابات الصحيحة عن الأسئلة المطروحة.

4-7- احترام آراء الطلبة والإجابة عن استفساراتهم.

5- التقويم المرحلي:

إن من طبيعة الطريقة الحوارية أنها طريقة تقوم في جوهرها على التقويم المستمر، وهو جزء من آلياتها، فلا ينتقل المتعلم من فكرة إلى أخرى إلا بعد تقويم ما سبق، وتعزيز الإجابات الصحيحة بعد الحوار في كل فقرة من فقرات الدرس. وهذا يساعد

المدرس في معرفة مدى تقدم الطلبة ومستوى تحصيلهم، ويزوده بمعلومات عن مدى تحقيق الأهداف المخطط لها في الدرس بصورة مستمرة.

6- التقويم النهائي:

يتم التقويم النهائي في نهاية الدرس وقد استخدمت الباحثة في تقويم مدى الفائدة المحققة من البرنامج أشكالاً من التقويم كطرح الأسئلة وقيام الطلبة بأدوار تمثيلية تعكس مدى استيعابهم للأفكار المطروحة في الدرس، كأن يقوم بعض الطلبة بتمثيل أدوار الفلاسفة عدة، ويطرحون ما يؤمنون به من أفكار تتعلق بالحرية ويتم الحوار فيما بينهم معتمدين أساليب متعددة للإقناع. وقد يستعان للتوضيح بعرض الشفافيات واللوحات والصور.

7- الواجب البيتي:

بهدف الربط بين المعلومات التي يمتلكها الطلبة والتهيئة للحوار في موضوع جديد ومن أجل استثارة تفكيرهم حول الموضوع، كلفت الباحثة الطلبة ببعض الواجبات البيتية كالبحث عن بعض المعلومات بخصوص الموضوع المطلوب بالعودة إلى ما كتب في المجالات والكتب والانترنت، أو كتابة موضوع فلسفي ومعالجته، أو المقارنة بين أنواع الحرية المادية والحرية المعنوية، أو تكليف الطلبة باستخلاص تعريف لبعض المصطلحات الفلسفية، أو إعداد قائمة بأسماء الفلاسفة الذين تمت دراستهم: تتضمن معلومات شخصية عن الفيلسوف، وأبرز الآراء التي دعا إليها، والحرية التي قال بها، وأشهر مؤلفاته..... إلخ.

3-2- الاختبار التحصيلي:

يستخدم المدرسون الاختبارات للتعرف إلى مواطن القوة والضعف عند طلبتهم ولقياس مستواهم التحصيلي. (سلامة، 2001، 138)

أ- تحديد أهداف الاختبار التحصيلي:

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس التحصيل المعرفي لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في الموضوعات

المتعلقة بوحدة الحرية قبل تطبيق البرنامج التدريسي وبعده، وذلك لبيان مدى فاعلية البرنامج التدريسي في تطوير تدريس مادة الفلسفة.

ب- مفردات الاختبار التحصيلي:

تألف الاختبار من (40) أربعين بنداً، وتم صياغتها على شكل أسئلة متنوعة مثل:

- 1- أسئلة الاختيار من متعدد.
- 2- أسئلة ملء الفراغ.
- 3- أسئلة الصواب والخطأ.
- 4- أسئلة مقالية: تتضمن الموازنة والتعليل والشرح.

وقد جاء ترتيبها على الشكل التالي. (ينظر في الملحق رقم 5)

- القسم الأول: وهو اختيار من متعدد، ويتألف من (10) عشر عبارات.
 - القسم الثاني: يتطلب ملء الفراغ، ويتألف من (10) عشر عبارات.
 - القسم الثالث: يتطلب تحديد الصواب والخطأ ويتألف من (10) عشر عبارات.
 - القسم الرابع: يتطلب الموازنة، ويتألف من (3) ثلاث عبارات.
 - القسم الخامس: يتطلب التعليل، ويتألف من (4) أربع عبارات.
 - السؤال السادس: يتطلب الشرح والتفسير، ويتألف من (3) ثلاث عبارات.
- وذلك بإجراء اختبار كتابي يحتوي مجموعة من الأسئلة تتعلق بالموضوعات الواردة في وحدة الحرية من كتاب الفلسفة العامة المقرر من وزارة التربية لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، سابق لتعلم الطلبة البرنامج التدريسي يسمى الاختبار القبلي، ومن ثم تطبيق هذا الاختبار لتعلم هؤلاء الطلبة البرنامج ذاته يسمى بالاختبار البعدي، والفرق في الدرجات المحصلة بين الاختبارين القبلي والبعدي يمثل الكسب الذي حصله الطلبة، فكلما زاد الفارق دلّ على كسب أكبر فهذا الاختبار يطبق مرتين على الطلبة أنفسهم، إحداهما قبل تعلمهم البرنامج للوقوف على معلوماتهم قبل تطبيق البرنامج التدريسي، والأخرى بعد تعلمهم البرنامج نفسه للوقوف على ما حصلوا عليه من خبرات تعليمية مناسبة.

ج- صدق الاختبار:

ولقياس صدق الاختبار قامت الباحثة بعرضه على الأساتذة المحكمين في قسمي الفلسفة في كليتي الآداب في جامعتي حلب وتشرين، والموجهين الاختصاصيين ومدرسي مادة الفلسفة في وزارة التربية. بهدف التعرف إلى آرائهم، والاطلاع على ملاحظاتهم. (ينظر في الملحق رقم 1) وقد أفادت منها جميعها، وبعد إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار، منها حذف الحرية الإيجابية والحرية السلبية، وحذف الحرية والحتمية وجهان لحقيقة واحدة، أصبح صالحاً للتطبيق بصورته النهائية. واعتبر ذلك مؤشراً على الصدق الظاهري للاختبار. (ينظر في الملحق رقم 5)

د- ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في ثانوية الشهيد سيف الدين عازار في محافظة حمص، بلغ عددهم (29) طالباً وطالبة، بتاريخ 2009/10/21، لمعرفة صعوبة كل بند من بنود الاختبار، وذلك لتعديل بنوده بما يتناسب مع الطلبة. وبعد مدة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع وبتاريخ 2009/11/12 تم إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي مرة ثانية (Test-Retest) على أفراد العينة نفسها، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون وقد بلغ الثبات (0,830).

3-3- استبانة المدرسين:

تتطلب دراسة تصميم برنامج تدريسي وفق طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، دراسة أسلوب المدرس وكيفية تعامله مع الطلبة وطريقة تدريسه وقدرته على تعزيز الطلبة ودفعهم للمشاركة والتفاعل في العملية التعليمية، ولأجل ذلك تم بناء الاستبانة التي تم تصميمها بحسب رأي مدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها في بعض جوانب طريقة الحوار لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في المرحلة الثانوية.

أ- صدق الاستبانة:

ولقياس صدق الاستبانة قامت الباحثة بعرضها على الأساتذة المحكمين في أقسام الفلسفة في كليتي الآداب في جامعتي حلب وتشرين، وكليات التربية في جامعات دمشق وحلب والبعث، والموجهين الاختصاصيين ومدرسي مادة الفلسفة في وزارة التربية.

بههدف التعرف إلى آرائهم، والاطلاع على ملاحظاتهم، وقد أفادت منها جميعها. (ينظر في الملحق رقم 7) وبعد إجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة أصبحت صالحة للتطبيق بصورتها النهائية واعتبرت ذلك مؤشراً على الصدق الظاهري للاستبانة.

ب- ثبات الاستبانة:

بعد دراسة صدق الاستبانة من خلال عرضها على المحكمين، تم حساب معامل الثبات للاستبانة الكلية باستخدام معامل ارتباط ألفا لكرونباخ بعد تطبيق الاستبانة على عينة تجريبية بتاريخ (2010/4/20-14) تتألف من (20) عشرين مدرساً ومدرسة لمادة الفلسفة في محافظة حمص من مجتمع الدراسة من غير عينتها، وبلغ معامل الثبات ككل (0,739)، وكأجزاء (0,864)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل مجال من مجالات الاستبانة ولل مجالات كلها، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (4)

معامل ثبات استبانة مدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المجالات	معامل الثبات	التجزئة النصفية
أهداف الحوار	0,683	0,674
طريقة الحوار	0,600	0,722

ويلاحظ من الجدول السابق لقيم معامل الثبات ارتباط عال لبنود الاستبانة. وبعد قياس الصدق والثبات للاستبانة أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق، وتتألف من قسمين أساسيين: (ينظر في الملحق رقم 8)

• القسم الأول: يتناول صفحة البيانات الشخصية.

• **القسم الثاني:** يتناول (36) ستة وثلاثين بنداً موزعة في ثلاثة مجالات على النحو التالي:

- المجال الأول: تضمن (9) تسعة أسئلة للتعرف إلى الأهداف التي تتحقق في تدريس مادة الفلسفة وفق الطريقة الحوارية لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي.

- المجال الثاني: تضمن (22) اثنين وعشرين سؤالاً للتعرف إلى الطريقة التي يعتمدها مدرسو مادة الفلسفة ومدرساتها في تدريسهم للمواد الفلسفية في المرحلة الثانوية.

- المجال الثالث: تضمن خمسة أسئلة بهدف التعرف على الصعوبات التي يواجهها مدرسو الفلسفة أثناء تدريسهم بطريقة الحوار في الصف الثاني الثانوي الأدبي مرتبة تنازلياً، والفوائد المحققة من جراء تطبيق طريقة الحوار في تدريس المواد الفلسفية، والاقتراحات التي يرغبون بإضافتها إلى هذه الاستبانة.

وبعد أن عرضت الباحثة في هذا الفصل مجتمع البحث، وعينته، والأدوات المستخدمة وطريقة تطبيقها، والتأكد من صدق أدوات البحث وثباتها. تناولت في الفصل اللاحق النتائج التي توصلت إليها، ومناقشتها، وبيان المقترحات.

الفصل الثاني

عرض نتائج البحث وتفسيرها

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تدريسي وفق طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في ضوء مجتمع المعرفة. وتضمن هذا الفصل عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، وبالتالي التحقق من فرضيات البحث والإجابة عن أسئلتها، وفيما يلي عرض لذلك:

للتحقق من صحة الفرضية الأولى التي نصها:

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة. في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5)

نتائج اختبار ت – ستودنت للفرضية الأولى

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر	المستوى
قبلي	تجريبية	141	21,24	5,42	1,445	268	0,150	غير دالة	–	–
	ضابطة	129	20,43	3,43						
بعدي	تجريبية	141	66,05	11,42	16,241	268	0,000	دالة	0,46	مرتفع
	ضابطة	129	43,79	11,06						

- يلاحظ من الجدول السابق، فيما يتعلق بالاختبار القبلي واستخدام اختبار ت- ستودنت نجد قيمة (ت = 1,445) وقيمتها الاحتمالية (0,150)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة، أي هناك تكافؤ بين المجموعتين.

- يلاحظ من الجدول نفسه، فيما يتعلق بالاختبار البعدي واستخدام اختبار ت- ستودنت نجد قيمة (ت = 16,241) وقيمتها الاحتمالية (0,000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي هناك

فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي وصلت إليها دراسة (إبراهيم، وخليفة، وجناد، صليبي، وأبو فخر، والدبس)، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المقترح بمستوى ذي أثر مرتفع.

نتيجة الفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاختبار، بين متوسط درجات الطلبة (الذكور والإناث) في المجموعة التجريبية، قبل تطبيق البرنامج التدريسي وبعده. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (6)
نتائج اختبار ت – ستيودنت للفرضية الثانية

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر	المستوى
ذكور	67	61,68	11,77	4,627	139	0,000	دالة	0,93	مرتفع
إناث	74	70,01	9,57						

ويبين من الجدول السابق، باستخدام اختبار ت- ستيودنت أن قيمة (ت = 4,627) وقيمتها الاحتمالية (0,000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب (الذكور والإناث) في المجموعة التجريبية لصالح الإناث. وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي وصلت إليها دراسة (الحماد، والزعبي) في رغبة الإناث التعلم بطريقة الحوار أكثر من الذكور، وربما يعود السبب إلى اهتمام الإناث وميولهم الأدبية.

نتيجة الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في الاختبار التحصيلي، بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية، قبل تطبيق البرنامج التدريسي، ومتوسط درجاتهم بعد تطبيقه. كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (7)

نتائج اختبار ت – ستيودنت للفرضية الثالثة

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر	المستوى
قبلي	67	18,04	4,55	28,809	66	0,000	دالة	0,92	مرتفع
بعدي	67	61,68	11,77						

ويلاحظ من الجدول السابق، باستخدام اختبار ت – ستيودنت أن قيمة (ت) = 28,809 وقيمتها الاحتمالية (0,000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريسي، ومتوسط درجاتهم بعد تطبيقه. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التدريسي المقترح بمستوى ذي أثر مرتفع.

نتيجة الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائية في الاختبار التحصيلي، بين متوسط درجات إناث المجموعة التجريبية، قبل تطبيق البرنامج التدريسي، ومتوسط درجاتهم بعد تطبيقه. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (8)

نتائج اختبار ت – ستيودنت للفرضية الرابعة

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر	المستوى
قبلي	74	22,17	3,93	38,537	73	0,000	دالة	0,95	مرتفع
بعدي	74	70,01	9,57						

ويتبين من الجدول السابق، باستخدام اختبار ت- ستيودنت أن قيمة (ت = 38,537) وقيمتها الاحتمالية (0,000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات إناث المجموعة التجريبية، قبل تطبيق البرنامج التدريسي، ومتوسط درجاتهم بعد تطبيقه. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المقترح بمستوى ذي أثر مرتفع.

نتيجة الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق دالة إحصائية في الاختبار البعدي، بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات ذكور المجموعة الضابطة. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (9)
نتائج اختبار ت- ستيودنت للفرضية الخامسة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر	المستوى
ذكور تجريبية	67	61,68	11,77	12,038	126	0,000	دالة	0,53	مرتفع
ذكور ضابطة	61	38,49	9,82						

ويلاحظ من الجدول السابق، باستخدام اختبار ت- ستيودنت أن قيمة (ت = 12,038) وقيمتها الاحتمالية (0,000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات ذكور المجموعة الضابطة. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المقترح بمستوى ذي أثر مرتفع.

نتيجة الفرضية السادسة:

لا توجد فروق دالة إحصائية في الاختبار البعدي، بين متوسط درجات إناث المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات إناث المجموعة الضابطة. كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (10)
نتائج اختبار ت- ستيودنت للفرضية السادسة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر	المستوى
إناث تجريبية	74	70,01	9,57	13,108	140	0,000	دالة	0,55	مرتفع
إناث ضابطة	68	48,54	9,94						

ويلاحظ من الجدول السابق، باستخدام اختبار ت- ستيودنت أن قيمة (ت = 13,108) وقيمتها الاحتمالية (0,000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، أي هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط

درجات إناث المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات إناث المجموعة الضابطة. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المقترح بمستوى ذي أثر مرتفع.

نتيجة الفرضية السابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائية، بين متوسط آراء مدرسي الفلسفة في التدريس بالطريقة الحوارية ومتوسط آراء مدرسي الفلسفة في التدريس بالطريقة التقليدية، متغير الجنس، والمؤهل التربوي، والقدم الوظيفي.

أولاً – وفق متغير الجنس:

الجدول رقم (11)

تحليل التباين المتعدد لآراء مدرسي الفلسفة وفق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

مصدر التباين	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أهداف الحوار	ذكور	27	26,22	1,08
	إناث	24	25,29	1,89
	المجموع	51	25,78	1,57
طريقة الحوار	ذكور	27	56,07	6,06
	إناث	24	54,29	6,06
	المجموع	51	55,23	6,07
المجموع	ذكور	27	82,29	6,42
	إناث	24	79,58	6,55
	المجموع	51	81,01	6,56

ويلاحظ من الجدول السابق، استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لآراء مدرسي الفلسفة على أهداف الحوار وطريقته، وبلغ متوسط آراء مدرسي الفلسفة في أهداف الحوار (25,78)، كما بلغ متوسط آراء مدرسي الفلسفة في طريقة الحوار (55,23)، وبلغ متوسط الدرجة الكلية (81,01) وهي نسبة مرتفعة.

- نتائج اختبار (F) لفحص دلالة الفرق بين آراء مدرسي الفلسفة وفق متغير الجنس، كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (12)

نتائج فرق الاختبار ف F تحليل التباين المتعدد للفروق وفق متغير الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	القيمة الاحتمالية
أهداف الحوار	11,002	1	11,002	4,745	0,034
طريقة الحوار	40,366	1	40,366	1,096	0,300
المجموع	93,517	1	93,517	2,225	0,142

ولم تظهر النتائج في الجدول السابق فروقاً دالة إحصائياً بين آراء مدرسي الفلسفة تعزى إلى متغير الجنس، وذلك لدى المجال الكلي للمجموع إذ بلغت قيمة (F 2,225) من المجموع الكلي، وقيمتها الاحتمالية (0,142)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسط آراء مدرسي الفلسفة في التدريس بالطريقة الحوارية ومتوسط آراء مدرسي الفلسفة في التدريس بالطريقة الإلقائية، في حين ظهرت فروق في أهداف الحوار، إذ كانت القيمة الاحتمالية (0,034)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، ويمكن تفسير ذلك أن مدرسي الفلسفة (الذكور والإناث) يعملون بالظروف المادية نفسها في تدريسهم مادة الفلسفة لطلبة المرحلة الثانوية.

ثانياً - وفق متغير المؤهل التربوي: للمقارنة بين آراء مدرسي الفلسفة وفق متغير المؤهل التربوي، واستخدم تحليل التباين المتعدد، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (13)

نتائج اختبار ف F تحليل التباين المتعدد للفروق وفق متغير المؤهل التربوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	القيمة الاحتمالية
أهداف الحوار	8,193	1	8,193	3,448	0,069
طريقة الحوار	87,137	1	87,137	2,429	0,126
المجموع	148,767	1	148,767	3,637	0,062

ولم تظهر النتائج في الجدول السابق فروقاً دالة إحصائياً بين آراء مدرسي الفلسفة تعزى إلى متغير المؤهل التربوي، وذلك لدى المجال الكلي للمجموع، إذ بلغت قيمة

(3,637 F) من المجموع الكلي وقيمتها الاحتمالية (0,062)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية، أي ليس هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط آراء مدرسي الفلسفة في التدريس بالطريقة الحوارية ومتوسط آراء مدرسي الفلسفة في التدريس بالطريقة الإلقائية، في حين ظهرت فروق في أهداف الحوار، ويعني ذلك أن لا فروق في أهداف الحوار وفق متغير المؤهل التربوي.

وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي وصلت إليها دراسة (الحماد) في أن ضعف كفاية إعداد المدرسين يعوق استخدامهم. ويمكن تفسير ذلك، أن الطريقة التي يتبعها أعضاء الهيئة التدريسية لطلبة دبلوم التأهيل التربوي، هي أقرب للطريقة التقليدية وبعيدة عن الحوار، بحيث لم يساعد المدرسين حين كانوا طلاباً في دبلوم التأهيل التربوي على تمثل هذه الطريقة تمثلاً صحيحاً.

ثالثاً - وفق متغير القدم الوظيفي:

نتائج اختبار (ف، F) لفحص دلالة الفروق بين آراء مدرسي الفلسفة وفق متغير القدم الوظيفي، كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (14)

نتائج اختبار F تحليل التباين المتعدد للفروق وفق متغير القدم الوظيفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	القيمة الاحتمالية
أهداف الحوار	22,892	4	5,723	2,588	0,049
طريقة الحوار	267,606	4	66,901	1,951	0,118
المجموع	298,735	4	74,684	1,853	0,135

ويلاحظ من الجدول السابق، أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الافتراضي (0,05)، في أهداف الحوار وفق متغير الخبرة في حين لم تكن الفروق دالة في طريقة الحوار والمجموع الكلي.

وللكشف عن مصادر الفروق وإيجاد الاختلاف وفق متغير القدم الوظيفي، تم إجراء المقارنات البعدية عن طريق استخدام اختبار (شيفيه Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة، والجدول التالي يوضح خلاصة هذه النتائج:

الجدول رقم (15)
اختبار المقارنات البعدية المتعددة شيفيه وفق متغير القدم الوظيفي

الخبرة	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار	أهداف الحوار
10-6	1,1436	0,56353	0,402	غير دالة	
15-11	1,7436	0,73398	0,254	غير دالة	
20-16	0,0769	0,73398	1,000	غير دالة	
21 فما فوق	1,4406	0,60925	0,250	غير دالة	
5 سنوات فما دون	1,1436	0,56353	0,402	غير دالة	
10-6	0,6000	0,71836	0,950	غير دالة	
15-11	1,0667	0,71836	0,699	غير دالة	
20-16	0,2970	0,59034	0,992	غير دالة	
21 فما دون	1,7436	0,73398	0,245	غير دالة	
5 سنوات فما دون	0,6000	0,71836	0,950	غير دالة	
10-6	1,6667	0,85861	0,448	غير دالة	
15-11	0,3030	0,75476	0,997	غير دالة	
20-16	0,0769	0,73398	1,000	غير دالة	
5 سنوات فما دون	1,0667	0,71836	0,699	غير دالة	
10-6	1,6667	0,85861	0,448	غير دالة	
15-11	1,3636	0,75476	0,522	غير دالة	
20-16	1,4406	0,60925	0,250	غير دالة	
5 سنوات فما دون	0,2970	0,59034	0,992	غير دالة	
10-6	0,3030	0,75476	0,997	غير دالة	
15-11	1,3636	0,75476	0,522	غير دالة	

ويلاحظ من الجدول السابق بعد إجراء المقارنات المتعددة (اختبار شيفيه)، أن لا فروق دالة إحصائية، وهذا يعني أن الفروق في أهداف الحوار لم تكن جوهرية إلى الحد الذي يظهره اختبار شيفيه. مما يدل على أن لا فروق جوهرية في آراء مدرسي الفلسفة فيما يتعلق بالطريقة الحوارية وفق القدم الوظيفي. ويعني ذلك أن لا علاقة للقدم الوظيفي في التدريس بالطريقة الحوارية، فإن القدم الوظيفي دون خضوع المدرسين إلى دورات تدريبية تعرفهم بأفضل طرائق التدريس الحديثة، حيث يكرر

المدرس طريقته التي درج عليها كل عام في تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية.

- النتائج المتعلقة بمجال صعوبات تطبيق طريقة الحوار:

يضم هذا المجال سؤالاً واحداً عن الترتيب المناسب للصعوبات التي يعانيها مدرسو مادة الفلسفة في التدريس بالطريقة الحوارية، فقد جاءت إجاباتهم على النحو التالي، وقد تم ترتيبها تنازلياً وفق نسبة تكرارها، في الجدول التالي:

الجدول رقم (16)

آراء مدرسي مادة الفلسفة في صعوبات تطبيق طريقة الحوار

الترتيب	العبارة	النسبة المئوية
1	كثرة عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.	25%
2	التزام المدرس بتقديم المعلومات كما جاءت في الكتاب المدرسي المقرر.	18%
3	عدم تمكن المدرس من إجراءات طريقة الحوار أثناء التدريس.	17%
4	عدم تقبل الطلبة لمادة الفلسفة.	17%
5	ضيق الوقت المخصص لتدريس مادة الفلسفة بطريقة الحوار.	13%
6	ضعف رغبة المدرس باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة.	10%

ويلاحظ من الجدول السابق أن أهم الصعوبات التي يعانيها مدرسو مادة الفلسفة ومدرساتها بطريقة الحوار من وجهة نظرهم، هي كثرة عدد الطلبة في الشعبة الواحدة، يليها التزام المدرس بتقديم المعلومات كما جاءت في الكتاب المدرسي المقرر الذي يحد من العمق المعرفي، فضلاً عن عدم تمكن المدرس من إجراءات طريقة الحوار أثناء التدريس، وعدم تقبل الطلبة لمادة الفلسفة، في حين لا يرى إلا القليل منهم لضعف رغبة المدرس باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة.

ويمكن تفسير ذلك، أن كثرة عدد الطلبة في الشعبة الواحدة، والتقيد التام بالكتاب المدرسي يؤدي إلى نتائج سلبية، لأنه لا يعطي الطالب فرصة التفكير والتحليل وربط المعلومات ببعضها بعضاً، لذا يواجه المدرس صعوبة في استخدام طريقة الحوار.

*** فيما يتعلق في أوجه الاستفادة من طريقة الحوار وفق آراء مدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها:**

تبين من تحليل إجابات مدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها في أوجه الاستفادة من طريقة الحوار أنها:

- 1- تثير انتباه الطالب وتبعده عن الملل والشرود.
- 2- تشجع على التفاعل بين المدرس والطالب، فتساعده على تثبيت المعلومات.
- 3- تكسب الطالب مهارة التعبير عن ذاته، وتحطم الأفكار القائمة على الخرافة.
- 4- تشيع بين الطلاب روح الديمقراطية في التفكير.
- 5- تساعد على تنمية قدرة الطالب على مواجهة المواقف، وتبعده عن الخوف في إبداء الرأي.
- 6- تساعد على تنمية قدرة الطالب على التأمل والنقد والتحليل في حل المشكلات الدراسية التي تواجهه في حياته.
- 7- تكشف نقاط القوة والضعف لدى الطالب.

وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي وصلت إليها دراسة (هوغن، ليبمان، فاوست، ليبيزيغ، تيلونانتشانغ، بيرنباخ، بشارة، هيوز) وتبين من هذه النتائج، أهمية طريقة الحوار وتميزها عن الطرائق الأخرى، فالحوار يعد من العوامل التي تساعد على تنمية التفكير الفلسفي وتطويره عند الطالب، لذلك يجب على المدرسين أن يوجهوا كل عنايتهم إلى تنمية ذكاء الطالب من خلال الحوار، حتى يُكون خُلقاً وسلوكاً جيدين لديه.

*** فيما يتعلق في الصعوبات التي تواجه في طريقة الحوار وفق آراء مدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها:**

تبين من تحليل إجابات مدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها في الصعوبات التي تواجههم في طريقة الحوار أنها:

- 1- تثير الفوضى والشغب، فيبتعد الطالب عن الهدف الأساسي للموضوع الفلسفي.
- وقد يعود السبب إلى عدم تمكن المدرس من تطبيق الحوار تطبيقاً صحيحاً.

2- عدم التحضير المسبق للدرس من قبل الطلبة.

3- تسيطر مجموعة من الطلبة على الحوار، وذلك على حساب المجموعة الصامتة منهم.

4- تؤدي إلى آثار نفسية خطيرة، وذلك بسبب إحراج بعض الطلبة لمشاعر بعضهم، مما يؤدي بهم إلى الانطواء على ذاتهم خوفاً من الإحراج والإهانات.

مما سبق يتبين، أنه يصعب تطبيق طريقة الحوار في نظام تربوي مركزي، يلزم المدرس بتنفيذ منهاج محدد في وقت محدد، فضلاً عن عدم اهتمام الطلبة بالتحضير المسبق للدرس، قد يضعف رغبة المدرس باستخدام طريقة الحوار في تدريس المواد الفلسفية في المرحلة الثانوية.

وأخيراً، تتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي وصلت إليها دراسة كل من وهوغن، ولييمان، وتيلونانتشانغ، وفاوست، وليبيزيغ، وبيرنباخ، في أن الحوار يساعد على تنمية مهارة الحوار والتفكير النقدي لدى الطلبة في مادة الفلسفة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي وصلت إليها دراسة كل من جلبي، وهيزوز، وبشارة، في أن الحوار يساعد على تنمية روح الدهشة والتأمل في العالم، ومواجهة المواقف.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي وصلت إليها دراسة كل من إبراهيم وهول، وخليفة، وأبو فخر، وجناد، وصليبي، والدبس، في مدى فاعلية البرنامج التدريسي، وتفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الحوار على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحماد والزعبي في رغبة الإناث في التعلم بطريقة الحوار أكثر من الذكور.

مناقشة عامة لنتائج البحث:

متغير الطريقة: هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي والاحتفاظ بالمعلومات في مستويي التذكر والاستيعاب.

وكذلك هناك فروق دالة إحصائية بين الاختبار التحصيلي القبلي والاختبار التحصيلي البعدي للبرنامج التدريسي لصالح المجموعة التجريبية.

وعليه يمكن القول: إن البرنامج التدريسي القائم على طريقة الحوار، كان فعالاً في تعلم طلبة المجموعة التجريبية، والذي يركز على التفكير والتحليل والحوار، فهو يوفر التفاعل بين المدرس والطلبة، وبين الطلبة ببعضهم بعضاً، حيث يعمل هذا التفاعل على تنمية التفكير لدى المجموعة تارةً، وعلى مستوى الطالب تارةً أخرى مقارنة بالطريقة التقليدية التي تركز على تلقي المعلومات واستظهارها فقط.

متغير الجنس: لم يظهر أثر متغير الجنس في التحصيل عند طلبة المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية، ولكنه ظهر عند طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة الحوار، وتفوق الإناث على الذكور بفارق ذي دلالة إحصائية، وربما يعود السبب إلى الذكاء والاهتمام وميولهم الأدبية.

مقترحات البحث:

وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، وبعد دراسة الباحثة للمقترحات التي قدمها مدرسو مادة الفلسفة ومدرساتها حول تدريس الفلسفة في الثانويات، قدمت المقترحات التالية:

- 1- تأكيد أهمية طريقة الحوار في تدريس الفلسفة، لأنها تساعد الطالب على البحث والتفكير والتأمل في الموضوعات الفلسفية.
- 2- تقليل عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.
- 3- التخفيف من كثافة منهاج الصف الثاني الثانوي الأدبي، وإذا تطلب الأمر الإبقاء عليه، فلا بد من زيادة الحصص الدراسية ليتمكن المدرسون من الأخذ بالطريقة الحوارية في ضوء مجتمع المعرفة.
- 4- ضرورة تقويم منهاج المواد الفلسفية من قبل المدرسين وبعض الخبراء في هذا المجال، وأخذ آراء الطلبة في مضمون المنهاج ومدى فائدته لهم في ضوء مجتمع المعرفة.
- 5- إعادة النظر بإعداد وإخراج كتب المواد الفلسفية في المرحلة الثانوية، واختيار الموضوعات المناسبة لمستويات الطلبة بما يتوافق مع متطلبات مجتمع المعرفة.
- 6- ضرورة التأهيل التربوي لمدرسي الفلسفة جميعهم بما يمكنهم من استخدام طرائق التدريس الحديثة في تدريسهم المواد الفلسفية.
- 7- تخصيص دورات تدريبية لمدرسي الفلسفة على تقنيات طريقة الحوار التي أضحت ضرورة لمواكبة مجتمع المعرفة.
- 8- تطوير أساليب تقويم الطلبة وحسب طبيعة المادة الدراسية بما يساعد على رفع كفاية العملية التعليمية في ضوء مجتمع المعرفة.
- 9- ضرورة توفير تقنيات الاتصال الحديثة والمراجع الفلسفية والتربوية في المكتبة المدرسية.
- 10- توظيف الأنشطة المصاحبة للعملية التعليمية من تمثيل ومسرح وإعلام.... إلخ لتعميق أسلوب الحوار البناء لدى المتعلمين.

توصيات البحث:

- 1- إجراء دراسات تجريبية، لمعرفة مدى فاعلية الطرائق الحديثة الأخرى كطريقة عصف الدماغ، وطريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة الفلسفة في تنمية مهارات التفكير والحوار والتحليل والنقد في مجتمع المعرفة.
- 2- تصميم برنامج مقترح لتدريب مدرسي الفلسفة على أساليب تنمية التفكير الفلسفي وقياس فاعليته.

ملخص البحث

مقدمة البحث:

تعد طريقة الحوار هي في مقدمة الطرائق المساعدة على تنمية مهارة التفكير عند الطلبة، وعلى تمكن كل منهم من مفاهيمه الخاصة المتعلقة بمحتوى المادة الدراسية. ويعد (سقراط) أول من استخدم طريقة الحوار في تعليمه طلبته، فكان يحاورهم ويناقشهم في كثير من الأمور والقضايا والأفكار، وكان يهدف من ذلك إلى نزع الأفكار الوهمية الزائفة من أذهانهم وإكسابهم المعرفة الحقيقية عن طريق الحوار. فطريقة الحوار والتفاعل بين المدرس وطلابه من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية، وتنمية التفكير لدى الطلبة.

1- مشكلة البحث: تتجلى مشكلة البحث بدراسة واقع تدريس الفلسفة في المدارس الثانوية في سورية وما يمارسه مدرسوها في التعليم الثانوي في غالب الأحيان هو استخدامهم لطريقة الإلقاء. فالمدرس يتولى شرح الموضوعات الفلسفية الجديدة ويحدد النقاط الهامة فيها. وفي مثل هذه الحال يكون دور الطالب سلبيًا أو هامشيًا. فهو يحضر إلى قاعة الدرس خالي الذهن من موضوع الدرس.

وهذا ما أكدته الموجهون الاختصاصيون لمادة الفلسفة، أن أغلب المدرسين يعتمدون الطريقة الإلقائية في تدريسهم للمواد الفلسفية، وأن ذلك يعود إلى عدم كفاية الوقت لتطبيق طريقة الحوار إلى جانب ضعف خبرة المدرسين بتقنيات هذه الطريقة، وتركيز الطلبة على حفظ المادة بهدف رفع مستوى تحصيلهم الكمي والحصول على درجات عالية في الامتحان، وهذا يؤدي إلى جعلهم غرباء عن الوعي الثقافي والروح الإبداعية.

فتدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية بالطريقة الصحيحة يتطلب تبني مدرسي الفلسفة لطريقة الحوار التي تركز على أساس التفاعل الإيجابي بين المدرس والطلبة، وبهذا تتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي: ما فاعلية طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في ضوء مجتمع المعرفة؟

2- أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- الكشف عن فاعلية استخدام طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة، وأثرها في تنمية تحصيل الطلبة في الصف الثاني الثانوي الأدبي في ضوء مجتمع المعرفة.

2-1- صوغ المادة التعليمية لوحدة (إشكالية الحرية) على شكل أسئلة وفق طريقة الحوار من كتاب الفلسفة العامة للصف الثاني الثانوي الأدبي

2-2- التعرف على آراء مدرسي الفلسفة في المرحلة الثانوية في أوجه الاستفادة من طريقة الحوار.

2-3- بيان الصعوبات التي تواجه مدرسي الفلسفة في استخدامهم الطريقة الحوارية في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مجتمع المعرفة.

2-4- تقديم مقترحات تسهم في تطوير طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية.

3- أسئلة البحث: سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

3-1- ما فاعلية استخدام طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة وأثرها في تنمية تحصيل الطلبة في الصف الثاني الثانوي الأدبي في ضوء مجتمع المعرفة؟

3-2- ما آراء مدرسي الفلسفة في المرحلة الثانوية في البرنامج التدريسي المعد وفق طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي؟

3-3- ما المعوقات التي تواجه مدرسي الفلسفة في استخدامهم الطريقة الحوارية في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في مجتمع المعرفة؟

3-4- ما المقترحات التي تسهم في تطوير طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية؟

4- عينة البحث:

شملت عينة البحث جميع أفراد المجتمع الأصلي وهم مدرسو مادة الفلسفة ومدرساتها في محافظة حمص، والبالغ عددهم (51) واحداً وخمسين مدرساً ومدرسة في العام الدراسي (2009-2010).

وعينة من الطلبة في الصف الثاني الثانوي الأدبي ذكوراً وإناثاً في المدارس العامة في محافظة حمص، وقد بلغ عدد المدارس الثانوية العامة فيها (29) ثانوية، وبلغ عدد الطلبة في الصف الثاني الثانوي الأدبي (1955) ألفاً وتسعمئة وخمسة وخمسين طالباً وطالبة، موزعين في (56) ست وخمسين شعبة، وبلغ عدد أفراد العينة (270) متنين وسبعين طالباً وطالبة، وبنسبة (14%) من المجتمع الأصلي، موزعين إلى مجموعتين:

- المجموعة التجريبية، وتألفت من (67) سبعة وستين طالباً. و (74) أربعاً وسبعين طالبة.

- المجموعة الضابطة، وتألفت من (61) واحداً وستين طالباً. و (68) ثماني وستين طالبة.

5- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في عرض مشكلة البحث وخلفيته النظرية، والمنهج التجريبي في الإجابة عن أسئلة البحث.

6- أدوات البحث:

تطلب البحث إعداد الأدوات التالية:

- اختباراً تحصيلياً مكوناً من (40) أربعين بنداً.
- برنامجاً تدريسياً وفق طريقة الحوار يستقى مضمونه من وحدة (إشكالية الحرية)، الواردة في كتاب الفلسفة العامة للصف الثاني الثانوي الأدبي.
- استبانة موجهة لمدرسي الفلسفة في المرحلة الثانوية، لاستطلاع آرائهم حول فاعلية طريقة الحوار في التدريس.

وقد تم التحقق من صدق الأدوات بعرضها على الأساتذة المحكمين في أقسام الفلسفة في كليتي الآداب في جامعتي حلب وتشرين، وكليات التربية في جامعات دمشق وحلب والبعث، والموجهين الاختصاصيين، ومدرسي مادة الفلسفة في وزارة التربية، وقد تم حساب معامل الارتباط لبيرسون، وبلغ ثبات الاختبار (0,830) ثمانمئة وثلاثين بالألف. وتم حساب معامل ارتباط ألفا لكرونباخ، وبلغ الثبات الكلي للاستبانة

(0,739) سبعة وتسعة وثلاثين بالآلاف، والثبات المجزأ (0,864) ثمانية وأربعة وستين بالآلاف، وبالتالي فإن قيمة الثبات مرتفعة.

واستخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي spss للعلوم الاجتماعية في تحليل البيانات الأولية، ومعامل الارتباط بيرسون لقياس ثبات الاختبار، ومعامل الارتباط ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، واختبار ت-ستودنت، واختبار ف F، لاختبار صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلته، واختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية. وأظهرت النتائج ما يلي:

1- وجود فروقا دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروقا دالة إحصائياً بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح الاختبار البعدي. وهذا يدل على أن فاعلية البرنامج التدريسي القائم على طريقة الحوار، كان فعالاً في تعلم طلبة المجموعة التجريبية.

2- وجود فروقا دالة إحصائياً بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريسي ومتوسط درجاتهم بعد تطبيقه. وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على طريقة الحوار.

3- وجود فروقا دالة إحصائياً بين متوسط درجات إناث المجموعة التجريبية، قبل تطبيق البرنامج التدريسي ومتوسط درجاتهم بعد تطبيقه.

4- تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الحوار على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، في التحصيل المعرفي والاحتفاظ بالمعلومات في مستويي التذكر والاستيعاب.

5- رغبة الطالبات في المجموعة التجريبية أكثر من رغبة الطلاب في التعلم بطريقة الحوار.

Introduction de la Recherche:

La methode du dialogue est en tete de moyens pour aider a developper la capacite de raisonnement chez les eleves,et de permettre achacun d'entre eux possedent des concepts sur le contenu de la discipline scolaire.

Socrates est le premier a utiliser la methode du dialogue a l'enseignement de ses eleves il discute beaucoup de choses avec eux,des questions et des idees et il etait prevu de disarmer les idees fausses fantome de leur esprit et a acquerir la vraie connaissance par le dialogue.

La methode du dialogue et l'interaction entre l'enseignant et les eleves sont les facteurs les plus importants qui conduisent au developpement de la pensee et d'accroitre l'efficacite du processus educatif.

1- probleme de recherché:

Le probheme de la recherché se manifeste par l'etude de situation de l'enseignement de la philosophie aux ecoles secondaires en Syrie et ce qu'ils exercent a l'enseignement secondaire le plut souvent par la methode de la recitation. le professeur explique les sujets philosophiques nouveaux et determine les points importants A ce moment le role de l'etudiant sera negative ou marginal.il vient a la classe sans aucune idée de la discipline.

Cela a ete affirme par les inspecteurs de la discipline de la philosophie, la plut part des professeurs enseignent a partir de la methode de la recitation en enseignant des disciplines philosophiques. cela due a linefficacite du temps a appliquer la methode du dialogue, la faiblesse de l'experience des professeurs ayx technique de cette methode. la concentration des eleves a reciter la discipline a but d'elever le niveau de leur resultat de quantite, obtenir des hauts degres a l'examen,cela about it a les render etranger de la conscience culturelle, d'ame de creativite.

2- Objectifs de la recherché:

La recherché vise a:

- decouvrir de l'efficacite de la methode du dialogue a enseigner ladiscipl-
ine de la philosophie generale et son influence a develpper le resultat des
etudiants aux 2eme cycle secondaire a la lumiere du savoir.
- formuler le materiel educatif pour l'unite(du probleme de la liberte) selon
la methode du dialogue dans le livre de philosophie genrale de la
deuxieme annee du secondaire litteraire.
- Comprendre les points de vue des professeurs de philosophie au niveau
secondaire de profiter de la methode du dialogue.
- Expliquer les difficultes rencontrees par les professeurs de philosophie a
La facon dont ils utilisent le dialogue dans leur enseignement de la
philosophie pour les etudiants de deuxieme annee secondaire litteraires.

3-les questions de recherché:

La recherché a cherche a repondre aux questions suivantes:

- Quelle est l'efficacite de l'utilisation de la methode du dialogue a l'ense-
ignement de la philosophie de l'enseignement et son impact dans le deve-
loppement du rendement des eleves dans la literature deuxieme cycle
secondaire a la lumiere de la societe du savoir?
- Quelle est l'opinion des professeurs de philosophie de l'enseignement
secondaire au programme prepare selon la methode du dialogue dans
l'enseignement de la philosophie pour les eleves de la literature deuxieme
annee secondaire?
- Quels sont les obstacles rencontres par les professeurs de philosophie a
la facon du recours a la methode du dialogue a l'enseignement de la phil-
osophie pour les eleves de la literature deuxieme annee secondaire a la
societe du savoir?

4- L'echantillon de la recherché:

L'echantillon de recherché comprenait tous les membres de la societe qui
sont les enseignants et enseignantes du groupe original de la philosophie

a la province de Homs,(51) et cinquante et un enseignant et une ecole a l'annee scolaire(2009-2010).

Un echantillon d'etudiants en deuxieme annee du secondaire de la litterature, de deux sexes feminiet masculine dans les ecoles publiques a la province de Hims, le nombre de lycees publics(29),et le nombre pour les eleves de la litterature deuxieme annee secondaire de qualite(1955) distributeurs masculins et feminins dans(56) sections et l'echantillon atteint etudiants(270)etudiants et(14%)des distributeurs d'origine de la societ en deux groupes:

- le groupe experimental est compose de (67)eleves et(74) eleves.

- le groupe temoin etait constitue de(61) eleves et (68)eleves.

Le groupe experimental sera enseigne(males et femelles),selon le programme etabli conformement a la methode d'enseignement du dialogue a la lumiere de la societ de la connaissance et le groupe de controle sera enseigne (hommes et femmes) selon la methode commune(traditionnelle).

5- Methodologie de la recherché:

Le chercheur a adopte une approche descriptive de la presentation du probleme de recherché et de la theorie de base, approche experimentale afin de repondre aux questions de la recherché et la verification de ses suppositions.

6- Outils de recherché:

Le chercheur a prepare:

- les testes de rendement compose de(40)une clause a ete appliqué avant et après l'etude pour mesurer le rendement des eleves dans le sujet de la philosophie dans les sujets et l'unite de la liberte.

- les programmes d'etudes en fonction de la facon dont le dialogue est derive du contenu de l'unite(le probleme de la liberte) continues dans le livre de la philosophie generale de la litterature deuxie-me secondaire de qualite.

- Et la verification des cibles pour les enseignants de la philosophie d'explorer leurs points de vue sur l'efficacite de la methode du dialogue dans l'enseignement de la philosophie.

7- sincerite et persistence des utils de recherché:

Le chercheur a egalement verifie les outils pour le contenu de validite, a savoir (test de rendement, et le programme de l'enseignement, et le questionnaire) a travers la presentation d'un panel d'arbitres de membres du corps professoral possedant une expertise dans le domaine des methods d'enseignement et de materiaux de la (0,830) et donc la valeur de la stabilite est elevee.

Le chercheur en utilisant le programme spss statistique des sciences sociales, et le coefficient de correlation de Liperson, Welks Lambda, et le coefficient alpha de Lcronbach pour assurer la stabilite des outils et de repondre aux questions de recherché et de suppositions.

Les resultants ont montre ce qui suit:

- Des differences significations statistiques entre les scores moyens des eleves dans le groupe experimentl et les resultants moyens des eleves dans le groupe test de maitrise de la realization pour le groupe experimental, et les Des differences significations statistiques entre les testes de rendement avant et après le groupe experimental pour le post-teste.

Cela indique que l'efficacite de la methode d'enseignement du programme fonde sur le dialogue a la lumiere de la societe de la connaissance a ete efficace a l'apprentissage des eleves du groupe experimental.

- Des differences significations statistiques entre les scores moyens des homes du groupe experimental avant d'appliquer le programme d'enseignement et de la teneur moyenne après son application. Cela demontre l'efficacite de la methode d'enseignement du programme fonde sur le dialogue dans une societe de la connaissance.

- Des differences significatives statistiques entre le groupe experimental des femmes en moyenne avant d'appliquer le programme d'enseignement et de la teneur moyenne après son application.
- Le groupe experimental que les etudiants qui ont etudie dans un dialogue sur les etudiants du groupe temoin qui a etudie de maniere traditionnelle dans la collecte de connaissances et de garder l'information tant en termes de memoire et de comprehension.
- Le desir des etudiantes dans le groupe experimental a l'apprentissage de la methode du dialogue est plus que les etudiants au groupe experimental.

قائمة المراجع

أولاً - الكتب العربية:

- 1- إبراهيم، محمود أبو زيد (1991) تطوير التدريس في الفلسفة، جامعة عين سمش، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- 2- أبو الهيجاء، فؤاد حسن (2001) أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة دار المناهج، عمان، الأردن.
- 3- الأحمد، خالد طه (2004) إعداد المعلم وتدريبه، كلية التربية، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، دمشق.
- 4- بشارة، جبرائيل (2009) المعلم في مدرسة المستقبل، الدار العامرة، دمشق.
- 5- بشارة، جبرائيل (2009) إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم (الحوار وإكساب التلاميذ مهاراته الحياتية)، بحث مقدم إلى مؤتمر كلية التربية، جامعة دمشق، سورية، 26-27/10/2009.
- 6- بعارة، حسين عبد اللطيف (2000) الأساليب الإبداعية في التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن.
- 7- بوز، كهيل (1993) طرائق تدريس الفلسفة، كلية التربية، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، دمشق، ط3.
- 8- بوز، كهيل (2005) طرائق تدريس التربية، كلية التربية، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، الجزء الثالث.
- 9- البيلاوي، حسن حسين - حسين، سلامة عبد العظيم (2007) إدارة المعرفة في التعليم، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1
- 10- تيزيني، طيب- فينانس، غسان (2003) تاريخ الفلسفة القديمة والوسيط المطبعة الجديدة، دمشق.
- 11- الجمهورية العربية السورية (2004) مؤتمر الإبداع والمبدعون والتربية، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة حلب من 29/11-1/12-2004.

- 12- جيوشي، فاطمة (1999) **فلسفة التربية، كلية التربية، مديرية الكتب الجامعية** جامعة دمشق، دمشق.
- 13- حلاق، حسان (2006) **طرائق ومناهج التدريس، دار النهضة العربية.**
- 14- خباز، حنا (بلا تاريخ) **جمهورية أفلاطون، دار القلم، القاهرة.**
- 15- خضر، فخري رشيد (2006) **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، عمان، الأردن ط.1**
- 16- خليل، حامد (1995) **مشكلات فلسفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق، دمشق ط.3.**
- 17- الدبسي، أحمد، الشهابي، صالح (2003) **طرائق تدريس العلوم الطبيعية، كلية التربية، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، دمشق.**
- 18- دندش، فايز مراد – أبو بكر، الأمين عبد الحفيظ (1997) **دليل التربية العملية، دار البشير، عمان، الأردن.**
- 19- ديورانت، ول- ترجمة، المشعشع، فتح الله محمد (بلا تاريخ) **قصة الفلسفة من أفلاطون إلى جون ديوي، مكتبة المعارف، بيروت.**
- 20- زيتون، عايش (1999) **أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، الأردن.**
- 21- السامرائي، هاشم – إبراهيم، عزيز صبحي – المومني، محمد عقله (1994) **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، دار الأمل، الأردن، ط.1.**
- 22- سعادة، جودت أحمد (2003) **تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، رام الله فلسطين.**
- 23- سلامة، عبد الحافظ (2001) **أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوري عمان، ط.1.**
- 24- سنقر، صالحة- أبيض، ملكة (2003) **طرائق تدريس الفلسفة والتربية، كلية التربية، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، دمشق.**
- 25- سنقر، صالحة (2000) **تطوير التعليم العالي في سورية، وزارة التعليم العالي دمشق.**

- 26- سنقر، صالحة(2001) **الثقافة الفلسفية**، كلية التربية، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، ط8
- 27- سنقر، صالحة(2010) **منابر الحوار الرقمية**، بحث مقدم إلى المؤتمر الثامن لكلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، 20-22/4/2010
- 28- سنقر، صالحة(2007) **معالم علم الاجتماع عند ابن خلدون**، مجلة المعرفة، وزارة الثقافة، سوريا، السنة(46)، العدد(522).
- 29- الشافعي، إبراهيم- الكثيري، راشد(1996) **المنهج المدرسي من منظور جديد**، مكتبة العبيكان، الرياض.
- 30- شحاتة، حسن(2006) **التعليم دعوة إلى الحوار في الوطن العربي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- 31- الشихلي، عبد القادر(1993) **أخلاقيات الحوار**، دار الشروق، عمان، الأردن.
- 32- صليبا، جميل(1982) **المعجم الفلسفي**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.
- 33- طافش، محمود(2004) **تعليم التفكير**، دار جهينة، عمان، الأردن ط1.
- 34- الطيطي، محمد حمد(2002) **الدراسات الاجتماعية، طبيعتها، أهدافها، طرائق تدريسها**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 35- عدس، محمد عبد الرحيم(1996) **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**، دار الفكر عمان، الأردن ط1.
- 36- علي، محمد السيد(2003) **التربية العملية وتدريس العلوم**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 37- العمارة، محمد حسن(2002) **أصول التربية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 38- العوا، عادل(1993) **المذاهب الفلسفية**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المطبعة الجديدة، دمشق.
- 39- العوا، عادل(2000) **الفلسفة الأخلاقية**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ابن حيان، دمشق.

- 40- قسم الدراسات الفلسفية المعاصرة (1990) تاريخ الفلسفة المعاصرة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، خالد بن الوليد، دمشق، ط.4.
- 41- قسم الدراسات الفلسفية والاجتماعية (1988) تاريخ الفلسفة الحديثة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المطبعة الجديدة، دمشق.
- 42- القلا، فخر الدين- ناصر، يونس (1999) أصول التدريس ، كلية التربية، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، دمشق.
- 43- كتيبي، زهير (1994) فن الحوار، مطابع بهادر، مكة، السعودية.
- 44- كوجك، كوثر حسين (1997) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس عالم الكتب، القاهرة. ط.2
- 45- اللقاني، أحمد حسين- أبو سنيّة، عودة عبد الجواد (1990) أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الثقافة، عمان، الأردن.
- 46- محبوب، عباس (2006) الحكمة والحوار، عالم الكتب الحديث، عمان.
- 47- مذكور، علي أحمد (2001) مناهج التربية، دار الفكر، القاهرة.
- 48- مرعي، توفيق أحمد- الحيلة، محمد محمود (2005) طرائق التدريس العامة دار المسيرة، عمان، ط.2.
- 49- مصطفى، فهيم (2002) مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، دار الفكر القاهرة.
- 50- معلي، سميح (1997) قواعد التدريس في الجامعة، دار الفكر، عمان، ط.1
- 51- ملحم، سامي محمد (2001) سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة، عمان.
- 52- وزارة التربية السورية (2003) دورة الفلسفة للمدرسين، مديرية الإعداد والتدريب، دمشق.
- 53- وزارة التربية السورية (2004) علم النفس والأخلاق، الصف الثالث الثانوي الأدبي، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب الجامعية.
- 54- وزارة التربية السورية (2009) الفلسفة العامة، الصف الثاني الثانوي الأدبي، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية.

- 55- وزارة التربية السورية (2010) تقرير موجهي الفلسفة، رقم التقرير (48) تاريخ 2010/2/15، دمشق.
- 56- وزارة التربية السورية (2011) المدخل إلى الفلسفة – علم الاجتماع – علم النفس، الصف الأول الثانوي، المؤسسة العامة للطباعة.
- 57- وزارة الثقافة (2003) ندوة (الفلسفة مكانة وأهمية في ظل النظام العولمي الجديد)، عقدت في مكتبة الأسد الوطنية بدمشق في 21-11-2003، دمشق.
- 58- وطفة، علي – الشريع، سعد (2005) التربية تاريخاً والفكر التربوي تطوراً، مطبعة الفيصل، الكويت.

ثانياً - الدراسات والرسائل الجامعية:

- 59- أبو فخر، ظريفة سلامة الخطيب (2002) فعالية استراتيجية المناقشة في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي في مادة الاجتماع، كلية التربية، جامعة القاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة.
- 60- الزعبي، إبراهيم أحمد سلامة (2003) أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، كلية التربية، جامعة عمان الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- 61- جناد، روعة عارف (2005) فاعلية طريقتي المناقشة والمنظم المتقدم في تعليم مبادئ علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- 62- الحماد، عبد الحكيم مصطفى (1998) فاعلية استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة الجغرافية، كلية التربية، جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة.
- 63- خليفة، أحمد حسن (2000) أثر الحوار المنظم بين المعلمين والمتعلمين على المستوى التحصيلي في مادة العلوم الطبيعية لطلاب الصف الثاني الثانوي العلمي كلية التربية، جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة.

64- صليبي، محمد سليمان (2007) اكتساب مهارات الحوار لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة العلوم، كلية التربية، جامعة دمشق، رسالة دكتوراه غير منشورة.

65- فرح، دومه عيسى (2006) الإعداد الوظيفي التخصصي لمدرس الفلسفة في المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة.
المجلات والدوريات:

66- إبراهيم، فاضل خليل (1999) أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين بجامعة الموصل، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة (8) العدد (15).

67- حمود، ماجدة (2002) المؤتمر الفلسفي الرابع للجمعية الأردنية، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (18)، العدد (1).

68- سنقر، صالحة (2010) منابر الحوار الرقمية، مجلة التقدم العلمي، مجلة علمية فصلية، الكويت، العدد (70).

69- عبيدات، هاني – طراونة، محمد (2003) تحليل مهارات طلبة التربية العملية في جامعة الحسين بن طلال في صياغة توجيه الأسئلة الشفوية وكيفية التصرف بإجابات الطلاب، مجلة اتحاد الجامعات العربية، مجلة علمية دورية محكمة، كلية التربية، الأردن، المجلد الأول، العدد (4).

70- المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب في سلطنة عمان (2010) التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) تطويره وتنويع مساراته، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، الرياض، السعودية، 7-2010/3/8، العدد (181).

ثالثاً - المراجع المعتمدة من الموقع الالكتروني:

71- أرسطو (2009) حياته وأخلاقه.

<http://www.edunet.tn/resources/resdisc.22/8/2009>

72- أبو زيد، أحمد(2010) المعرفة.....صناعة المستقبل.

<http://www.Mafhoum.com.8/7/2010>

73- أسمر، حليم (2009) الفلسفة لِمَ.

<http://www.terezia.org/section.php.22/8/2009>

74- الجراح، حيدر(2009) الحرية قلق الغياب ودعوى الحضور.

<http://www.annabaa.org/nba27/alhorreyah.22/8/2009>

75- الجرعي، عبد الرحمن(2009) الحوار مبدأ.

<http://www.alwihdah.com.13/8/2009>

76- جليبي، خالص (2008) الحوار مع الطفل أم الصدام معه.

<http://www.alwihdah.com.14/12/2008>

77- الحاج، محمد (2009) من الرعب من الحرية إلى الحرية المرعبة.

<http://melhaj.maktoobblog.com.22/7/2009>

78- الحرز، محمد علي (2008) الحوار منطلقنا نحو البناء.

<http://www.alwihdah.com.14/12/2008>

79- حمداوي، جميل (2009) مدارس الفلسفة اليونانية ومناهجها.

<http://www.doroob.com.10/11/2009>

80- الخزرجي، نضير(2009) الحرية عند فلاسفة الغرب.

<http://www.annabaa.org/nbanews/55/108.htm.23/8/2009>

81- الروح، هتاف (2008) لغة الحوار.

<Http://www.alwihdah.com.14/3/2008>

82- الشعلان، راشد محمد (2010) أساليب التدريس.

<http://www.saidi.com.4/5/2010>

- 83- الشهري، علي بن هشبول (2009) الحوار وتوجيه الأبناء.
<http://www.alwihdah.com>. 15/9/2009
- 84- عبد الرزاق، صلاح عبد السميع (2008) الأستاذ وأساليب التدريس.
<http://www.marocsite.net>. 5/9/2008
- 85- عبد العالي، عبد السلام (2009) الفلسفة أداة للحوار.
<http://www.science - Islam.net>. 10/11/2009
- 86- العلي، إبراهيم بن عنبر (2008) التدريس الفعال.
<http://www.riyadhedu.gov.sa>. 8/10/2008
- 87- العلوي، مجتبي (2009) معنى الحرية.
<http://www.annabaa.org>. 23/8/2009.
- 88- غراييه، إبراهيم (2003) تقرير التنمية الإنسانية العربية.
<http://www.aljazeera.net>. 4/5/2010
- 89- الفتوخ، عبد القادر (2010) مفهوم مجتمع المعرفة ودور التعليم العالي.
<http://www. Fantookh.com>. 4/5/2010
- 90- كاظم، نجاح (2004) الحوار وآدابه.
<http://www.alwihdah.com>. 6/7/2009
- 91- محي الدين، حسانة (2010) اقتصاد المعرفة في مجتمع المعلومات.
<http://www. Arabicn.net>. 8/7/2010
- 92- محيسن، إبراهيم (2010) مجتمع المعرفة ومجتمع المعلومات.
<http://www.Ibrahim Al Mohaissin>. 16/7/2010
- 93- المركز الوطني لحقوق الإنسان (2007) ندوة (حقوق الإنسان والتعليم العالي)
عقدت في مقر المركز بتاريخ 8-5-2007
<http://www.nchr.org.jo/ar/pages.php>. 8/7/2010
- 94- ملفيل، هيرمان (2009) الحرية الفردية والحراك الاجتماعي.
<http://www.iraq4all.dk/book/Hade-usa/30.htm>. 17/12/2009

- 95- ملك، بدر محمد (2009) مفهوم الحوار.
<http://www.geocities.com.23/8/2009>
- 96- محمد، وسام (2010) تدريس الفلسفة للأطفال في الصين.
<http://www.arabic.china.org.18/10/2010>.
- 97- الموسوعة الحرة (2010) أفلاطون، ويكيبيديا.
<http://pedia.org/wiki.8/7/2010>
- 98- الموسوعة الماركسية (2009) باروخ سبينوزا.
<http://www.mrxists.org.20/5/2009>
- 99- وردم، باتر محمد علي (2009) خطوات نحو مجتمع المعرفة في العالم العربي، مرصد البيئة الأردنية، الخميس 2009/11/5.
<http://www.arabenvironment.net.12/4/2010>
- 100- اليونسكو (2005) تخصيص يوم عالمي للفلسفة، منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، المجلس التنفيذي، الدورة الحادية والسبعون بعد المائة في باريس 2005/4/13.
<http://www.unesdoc.org.16/7/2010>

- 101-Arends, Richard (1997) Classroom in struction and Mana**
Gement, Macgraw-Hill compay, Inc. Newyork.
- 102-Blosser.p.E(1973)Handbook Effectiv Questioning Techn**
Iques, Education Associates, INC.ohio,U.S.A.
- 103-Birnbache,Dieter(2009)The Socratic method philosophi**
Sches institute Heinrich Heine Universitat, Dusseldorf,Germany
<http://www.springerlink.com.3/4/2009>.
- 104-Cannon,dale(2005)philosophy for children**, Nort hwet
<http://www.yahoo.com.26/2/2005>.
- 105-Clark,H.L,andStare(1981)L.S:Secondary and Middlscho-**
ol Teaching Methods(4th) Macmillon publishing Company,N.y.
- 106-Corrall,shoila(1999)Knowle dge Management Areweinth**
Knowledge Management Business, Ariadne, Availableat.
<http://www.rdg.ac.uk.15/3/2010>.
- 107-Faucette,William,M.teaching,philosoph**,regional universiti
es. <http://www.yahoo.com.26/2/2005>.
- 108 - Feuerstein,M.1999.Media Literacy in support of critical**
Thinking, journal of Educational Media, vol.24,No.1.
- 109- Fisher,1995. Philosophy For children.** oxford, Blakwell.
<http://www.yahoo.com.12/10/2009>.
- 110- Graduate school of Business, university of Texas at Austin,**
1998- **Whatis Knowledge Management**, Available at.
<http://www.bus.utexas.edu.15/4/2010>

- 111-Hall,A,V(1991)Interactive Television Instruction Effects of Minimodule Instructional Design on Reflective and Achievement, Higher Education.52(12)201.**
- 112-HaugenLee(1998)writing a teaching philosoph statement, Iowa.http://www.yahoo.26/2/2005.**
- 113 - Hay,David c. 2000, Knowledge Management, Available at. http://www odtug.com. 15/4/2010.**
- 114-kizlik,b(2002)five Common mistakesin writing lesson plans and how to avoid them online Available at. http://www. Adprima.com/ mistakes. htm.15/8/2009.**
- 115-Lipeman,Mathio.2003.Writing and Teaching Philosophy ForChildren.http://www.springerlink.com.11/12/2010**
- 116-UniversitatLeipzig(2005)studiengange philosophy possible qualification.(http://www.yahoo.com.26/2/2005).**

الملحق رقم (1)
أسماء السادة محكمي أدوات البحث
(حسب الترتيب الهجائي)

أسماء السادة المحكمين	مكان العمل	الاستبانة	الاختبار التحصيلي	البرنامج التدريسي
- د. إلياس أبو يونس - أ.د. جبرائيل بشارة - د. خالد الأحمد - د. عزيزة رحمة - أ.م. محمود علي محمد - د. منى كشييك	كلية التربية-جامعة دمشق قسم المناهج وطرائق التدريس قسم المناهج وطرائق التدريس قسم المناهج وطرائق التدريس قسم القياس والتقويم قسم أصول التربية قسم أصول التربية	* * * * * *		
- أ.م. حليم أسمر - د. عبود العسكري - أ.م. هيثم أبو حمود - د. وليد الخلف	كلية الآداب- جامعة حلب قسم الفلسفة الحديثة قسم الفلسفة العربية قسم المناهج وطرائق التدريس قسم الفلسفة الحديثة	* * * *	* * * *	* * * *
- أ.د. إبراهيم رزوق	كلية الآداب- جامعة تشرين قسم الابستمولوجيا	*	*	*
- د. أحمد سلوطة - د. زياد الخولي - أ.م. محمد اسماعيل - د. منال مرسي - أ.د. يوسف خضور	كلية التربية- جامعة البعث قسم علم النفس قسم القياس والتقويم قسم المناهج وطرائق التدريس قسم تربية الطفل قسم أصول التربية	* * * * *		
- أ. أسامة البيطار - أ. رشا شعبان	وزارة التربية عضو مكتب التوجيه لمادة الفلسفة الموجهة الأولى لمادة الفلسفة	* *	* *	
- أ. محمد محرز - أ. معاني إبراهيم	مديرية تربية حمص مدرس في مديرية تربية حمص مدرسة في مديرية تربية حمص	* *	* *	* *

الملحق رقم (2)

عدد الحصص المقررة لتدريس مقرر الفلسفة العامة في الصف الثاني الثانوي الأدبي

موضوع الوحدة	الفلسفة	إشكالية المعرفة	إشكالية الحرية	إشكالية الإنسان	المجموع
عدد الحصص الدرسية المحددة لها	3	12	9	12	36

الملحق رقم (3)

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

خطة تنفيذ البرنامج التدريسي وفق طريقة الحوار في تدريس مادة
الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في ضوء مجتمع المعرفة

إعداد الباحثة

دومه فرح

إشراف الأستاذة الدكتورة

صالحة سنقر

2010-2011م

الصفحة	محتوى البرنامج التدريسي المقترح
125	الدرس الأول: معنى الحرية
135	الدرس الثاني: الحرية والإرادة والحتمية
144	الدرس الثالث: الحرية والاختيار والضرورة
155	الدرس الرابع: الحرية والجبرية
160	الدرس الخامس: الحرية والوجود الإنساني
166	الدرس السادس: الحرية في الفكر الإنساني

الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج التدريسي:

تم تنفيذ البرنامج التدريسي على مدى ثلاثة أسابيع، وفي كل أسبوع ثلاث حصص، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (17)

الموضوعات الفرعية لوحدة (إشكالية الحرية) في مادة الفلسفة العامة

للفصل الثاني الثانوي الأدبي وعدد الحصص المقررة لها

عدد الحصص المقررة لكل موضوع	الموضوعات لوحدة إشكالية الحرية
1	معنى الحرية
2	الحرية والحتمية والإرادة
2	الحرية والاختيار والضرورة
1	الحرية والجبرية
1	الحرية والوجود الإنساني
2	الحرية في الفكر الإنساني

الدرس الأول

معنى الحرية

- معلومات عامة:

- 1- الصف الثاني الثانوي الأدبي.
 - 2- عنوان الدرس: معنى الحرية.
 - 3- مدة الحصة الدراسية (45) دقيقة.
 - 4- عدد الحصص: ثلاث في الأسبوع.
- أولاً - الحوار مع الطلبة حول الأفكار الرئيسة الواردة في الدرس:

* معنى الحرية

* المعنى الأخلاقي للحرية (حرية الاستقلال الذاتي).

* المعنى النفسي للحرية.

* المعنى الاجتماعي للحرية.

ثانياً - استخلاص الأهداف التعليمية:

من المتوقع بعد تعرف الطالب إلى الأفكار الواردة في الدرس كلها بعد أن تم تطبيق طريقة الحوار في الدرس، وقيامه بتنفيذ الأنشطة والمهام التي يكلف بها أن يصبح قادراً على أن:

- 1- يُعرف مفهوم الحرية.
- 2- يقارن بين حرية التنفيذ وحرية التصميم.
- 3- يتكلم عن المعنى الأخلاقي للحرية (حرية الاستقلال الذاتي).
- 4- يعرف حرية الحكيم أو (حرية الكمال).
- 5- يشرح المعنى النفسي للحرية.
- 6- يشرح المعنى الاجتماعي للحرية.

- التمهيد (التهيئة الحافزة):

يبدأ المدرس بالتمهيد، فيقول، سوف نبحث اليوم في إشكالية الحرية:

إن الحرية مسألة طبيعية نظراً لملازمة الحرية للإنسان منذ آدم، واعتداء قابيل على حرية هابيل في الحياة والتمتع بما وهبه الله له، ومنذ ذلك التاريخ والإنسان يبحث في مفهوم الحرية وحدودها وتطبيقاتها الموضوعية.

وذهب على مذهب الحرية الكثير من الأنبياء والعظماء والمفكرين، وفضل بعضهم أن يهب حياته ويهرقها على يد أعدائه لئلا يتنازل عن حريته، وبما يؤمن وبما يعتقد بأنه حقه في القول والفعل بما يراه حقاً، إذ ليس هناك شيء أهم من حرية الإرادة. (الخرجي،

2009، 1)

وسوف نتحاور في هذه الوحدة عن مفهوم الحرية من خلال رأي بعض الفلاسفة.

(يقوم المدرس بعرض صورة لأطفال الحجارة)

ثم توجيه بعض الأسئلة إلى الطلبة:

- ماذا يفعل الأطفال في الصورة؟

- على من يرشقون الحجارة؟

- لماذا يرشقون الحجارة على العدو؟

- ما هي الحرية؟ وكيف تشعر بها؟

ثم يناقشهم في معانيها ويتوصل من ذلك إلى تسجيل الآراء على السبورة ، وبذلك يكون قد عمل على تهيئة جو الحوار لدى الطلبة.

أولاً - معنى الحرية:

يطرح المدرس السؤال الأول: ما معنى الحرية؟ ماذا نعني بمفهوم الحرية؟

يتلقى المدرس إجابات متعددة منها:

يجيب أحد الطلبة، أن الحرية هي أن يتخلص الإنسان من القيود ويعمل بإرادته أو طبيعته، ويتصرف بما لا يضر الآخرين.

ويجيب طالب آخر، الحرية هي التحرر من الضغوط وأنواع القسر والمعوقات التي قد يفرضها الآخرون.

ويجيب طالب ثالث، الحرية هي الخاصة التي تميز الكائن العاقل من حيث هو موجود، يصدر أفعاله عن إرادته هو لا عن إرادة أخرى غريبة عنه.

- التقويم المرحلي:

• ما معنى الحرية؟

{ يقوم المدرس بعرض شفافية تتضمن تعريفات عدة للحرية:

آ- **الحرية في اللغة:** هي انعدام القيود القمعية أو الزجرية.... فالحرية هي الصفة التي تعطى لبعض الأفعال البشرية التي يقوم بها الإنسان دون ضغط أو إكراه، وعن سابق قصد وتصميم مثل المسؤولية، والقدرة على اتخاذ القرار، وتنفيذ مشروع ما. (الجراح، 2009، 1)

ب- **الحرية في التفكير الأخلاقي والسياسي:** وهي التي ترتفع إلى مستوى الواجبات والحقوق والقيم إنها ذلك الشيء الذي يجب أن يكون ولم يتحقق بعد مثل القانون والشرعية والسلطة السياسية. (العلوي، 2009، 2)

ج- **الحرية في الفلسفة:** وهي الخاصة التي تميز الكائن الناطق وفيها يطرح سؤالاً عن ماهية الحرية وجوهرها وربط وجودها بمجموعة من المفاهيم والتعابير مثل القضاء والقدر والضرورة والحتمية والطبيعة، وتتعلق هذه كلها بصيغ الوجود. (الجراح، 2009، 1)

ثم يقول المدرس من خلال قراءتكم لمعاني الحرية الواردة، يمكنكم أن تضعوا في مقابل كلمة الحرية كلمات مختلفة، ما الكلمات التي تقترحونها؟
يتلقى المدرس الإجابات:

يجيب الطالب الأول أضع كلمة الضرورة.

ويجيب الطالب الثاني أضع كلمة الحتمية.

ويجيب طالب ثالث أضع كلمة القضاء والقدر.

ويجيب طالب رابع أضع كلمة الطبيعة.

يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، ليتفق الجميع على أن المرء عندما يريد القيام بعمل ما، يفكر به ثم ينفذه أو يمتنع عن تنفيذه.

ثم يسألهم، هل للحرية أنواع؟

يتلقى المدرس الإجابات من الطلبة:

يجيب أحد الطلبة أن للحرية نوعين.
يذكر طالب آخر هناك حرية التصميم.
ويذكر طالب ثالث هناك حرية التنفيذ.

- التقويم المرحلي:

• ما تعريف مفهوم الحرية؟

• ما أنواع الحرية؟

ثم يحاور المدرس الطلبة بقوله ما المقصود بحرية التصميم؟
يجيب أحد الطلاب بأن حرية التصميم هي القدرة على الاختيار.
ويجيب طالب آخر بأنها القدرة على تحقيق الفعل دون الخضوع لتأثير أي قوى باطنة.

يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول ما معنى حرية التنفيذ؟ من لديه فكرة عنها؟

يجيب أحد الطلبة بأن حرية التنفيذ هي القدرة على تطبيق العمل.

ويجيب طالب آخر بأنها العزم على الفعل.

ويجيب طالب ثالث بأنها الفعل الإرادي دون أي ضغط خارجي.

ويجيب آخر بأنها القيام بالعمل بعد التصميم.

ويجيب طالب آخر بأنها إنجاز العمل إنجازاً واقعياً مادياً ملموساً.

فيقول المدرس، إذن حرية التنفيذ هي القدرة على العمل دون الخضوع لأي ضغط

خارجي، والقدرة على التنفيذ مع انعدام القسر الخارجي كالعادات والتقاليد والقانون.

فيسألهم المدرس مثلاً الإنسان الذي يمتنع عن السرقة خوفاً من العقاب، هل هو حر

أم مُجبر؟

يجيب الطلبة ليس حراً، لأن الإنسان الذي يخاف من العقاب والقانون ليس حراً.

- التقويم المرحلي:

• ما الفرق بين حرية التصميم وحرية التنفيذ؟

يعرض المدرس شفافية تتضمن تعريفاً بالمصطلحات التالية:

- مفهوم التصميم: وهو المرحلة السابقة على التنفيذ، وهو يطلق على الأمر الباطن الذي لا يدركه الناس أو على الأمر الفردي أو الشخصي الذي لا يعرفه إلا صاحبه. (صليبا، 1982، 733)

- مفهوم التنفيذ: نفذ الحكم أخرجه إلى العمل. والتنفيذ هو المرحلة الأخيرة من مراحل الفعل الإرادي. (صليبا، 1982، 354)

- التقويم المرحلي:

• من يقدم مثالا عن حرية التصميم؟

• من يقدم مثالا عن حرية التنفيذ؟

ثانياً - معاني الحرية:

آ- المعنى الأخلاقي للحرية:

يحفز الطلبة بسؤال: قلنا: إن الحرية هي انعدام القسر الخارجي. وأن للحرية نوعين، من يذكرهما؟

يجيب الطلبة بأنهما حرية التصميم وحرية التنفيذ.

يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيعرض المثال التالي: الحرية في احترام الوالدين،

بماذا يتعلق؟ بأي معنى من معاني الحرية؟

يجيب أحد الطلاب يتعلق بالمعنى الأخلاقي للحرية.

والآن سوف نتحاور في المعنى الأخلاقي للحرية، ثم يسألهم المدرس، متى نكون

أحراراً بوصفنا بشراً نمتلك العقل؟

يجيب الطالب عندما نفكر ونقرر، ماذا نريد؟ ولماذا نريد؟

فيوضح المدرس للطلبة أن هذا النوع من الحرية هو الذي فيه نصمم ونعمل بعد تدبر

وروية، بحيث تأتي أفعالنا وليدة معرفة وتأمل، وبالتالي فالفعل الحر هو الذي يأتي

موافقاً لمبادئ أخلاقية يقرها عقلنا وتتقبلها إرادتنا. إذن العقل هو الذي يختار

والإرادة هي التي تنفذ.

فيسألهم، ماذا تستنتجون؟

يجيب الطالب أن الحرية مرتبطة بالعقل، وأن الممارسة هي في حرية التنفيذ.

ثم يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول يطلق على هذا النوع من الحرية اسم (الحرية الأخلاقية) وهي حرية عقلانية، ويسميتها (كانط Kant) بالاستقلال الخلقى، لأنها صادرة عن العقل والإرادة. ثم يضيف المدرس مثلاً تعاطي المخدرات هل هو حرية أخلاقية؟

يجيب أحد الطلبة لا، ليست حرية أخلاقية بل إباحية.

يتابع المدرس حوارهم متسائلاً، لماذا هي إباحية؟ يجيب الطالب لأنها صادرة عن الغريزة وليس عن العقل. ثم يسألهم المدرس، من هو كانط؟ يجيب أحد الطلبة بأنه فيلسوف ألماني من كبار الفلاسفة في العصر الحديث. والآن من يفسر ماذا يقصد كانط بالاستقلال الخلقى؟

(قد تكون إجابات الطلبة غير كافية)

فيضيف المدرس أن الاستقلال الخلقى هو الذي يوجب على الفرد تنظيم سلوكه وفقاً لقانون كلي يفرضه على نفسه بإرادته العاقلة بمعزل عن الدوافع الحسية أو النفعية. وهو الحالة التي يتصف بها الفاعل الأخلاقي حينما يضع لنفسه قاعدة فعله. يقول المدرس والآن، كيف تفسرون ما أطلقه بعضهم على المعنى الأخلاقي للحرية بما يسمى حرية الحكيم أو حرية الكمال؟

يجيب الطالب يعني الإنسان الذي لا يكرهه، ولا يشتهي، ولا يقترب الشر أبداً. ثم يسألهم، من هو الحكيم؟

يجيب الطالب هو الذي يبحث عن الحقيقة.

يتابع المدرس حوارهم متسائلاً وما هي الحقيقة؟

يجيب طالب آخر الحقيقة هي الأخلاق والعلم.

فيوضح المدرس ذلك بالمثل التالي: سقراط Socrates حيث قال: (الفضيلة علم والرذيلة جهل) فيكفي أن نعرف الخير ونفعله، لأن المعرفة شرط أساسي للحرية. ويقول إن هذا النوع من الحرية ذو طابع معياري مثالي، لأن أفعال الإنسان صادرة عن العقل بعيدة عن الغريزة والجهد.

- التقويم المرحلي:

• ما معنى الاستقلال الخلقى؟

• عرف الفيلسوف كانط؟

ب- المعنى النفسى للحرية:

يحفز المدرس الطلبة، فيسألهم من يذكرنا بالمعنى الأخلاقى للحرية؟
يجيب أحد الطلبة أن المعنى الأخلاقى للحرية هو الذى فيه نصمم ونعمل بعد تدبر وروية، بحيث تأتى أفعالنا وليدة معرفة وتأمل، فنعمل وفقاً لمبادئ أخلاقية يقرها عقلنا وتتقبلها إرادتنا.

والآن ننتقل للحديث عن المعنى النفسى للحرية، هل سمعتم أو عرفتم عن فيلسوف فرنسى تحدث عن المعنى النفسى للحرية؟

لا يجيب الطلبة، فيقول المدرس بأنه هنري برغسون Henry Bergson: هو فيلسوف وسيكولوجى فرنسى، اهتم بمسألة الديمومة.

ثم يقوم المدرس بكتابة مقولة برغسون على السبورة وهو القائل:

{ إن الحرية هي نسبة النفس المشخصة إلى الفعل الصادر عنها }

يضع المدرس خطأً تحت كلمة الحرية، والنفس، والفعل، ثم يطلب إلى الطلبة إجراء معادلة.

النفس المشخصة (الشعور)

الفعل الصادر

الحرية =

من يفسر هذه المعادلة؟

يجيب أحد الطلبة إن الفعل الحر الذى يعبر عن كامل شخصيتنا، ومنبعث من أعماق أعماق ذاتنا.

هنا يعود المدرس إلى أنواع الحرية، فيقول إن أى فعل نختره دون ضغط داخلى وننفذه دون ضغط خارجى يعبر عن داخل أنفسنا، عدد هذه الأنواع؟

يجيب الطلبة وهي: 1- حرية التصميم. 2- حرية التنفيذ.

- التقويم المرحلى:

• ما الحرية التى ذكرها برغسون؟

• ما الحرية التى ذكرها عمانويل كانط؟

يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول بما أن فكرة الحرية عند برغسون تقوم على فكرة الشعور، فهل هناك حرية سلبية وحرية إيجابية؟
يجيب أحد الطلبة هناك حرية سلبية وإيجابية.

ثم يسألهم المدرس، مثلاً أنت تريد ترك المدرسة دون سبب، هل تعد هذه حرية؟
يجيب الطالب بأنها الحرية السلبية لأنها تحقق هذا الفعل أو تمتنع عن تحقيقه دون أدنى اكتراث.

ثم يسألهم المدرس، ما نوع الحرية في الفعل الحر الصادر من أعماق الذات.
يجيب الطالب بأنها حرية إيجابية لأن لديها القدرة على الاختيار بين البدائل المتاحة.
ويضيف المدرس إذن هنا تكون الحرية بمثابة (تلقائية روحية) تعبر عن القدرة على الابتكار والإبداع. فالفعل الحر هو كل فعل يحمل طابع شخصيتنا.

- التقويم المرحلي:

- على ماذا تقوم فكرة الحرية عند برغسون؟
- اشرح الفعل الحر في المعنى النفسي للحرية؟

ج- المعنى الاجتماعي للحرية:

يتابع المدرس حوارهم مع الطلبة متسائلاً، ما نوع الحرية المتعلقة بالفرد؟
يجيب أحد الطلبة، إنها الحرية الأخلاقية والحرية النفسية.
وهل هناك حرية تتعلق بما يحيط بالفرد؟ ماذا تتوقعون أن نسميها؟
يجيب الطالب هناك حرية تتعلق بما يحيط بالفرد، ونسميها حرية اجتماعية.
يوضح المدرس معنى الحرية الاجتماعية بالمثال التالي: لو أخذ زميلك حقيبتك عنوة، هل تسكت؟

يجيب الطالب بالتأكيد لا، بل ينال جزاءه من المدرس.

فيقول المدرس، إذن هناك قوانين جزاءات.

ثم يسألهم، ما المقصود بالجزاء؟

يجيب الطلبة إن الجزاء هو الثواب والعقاب.

يقول المدرس، إذن يترتب الثواب والعقاب على من يخالف القانون من البشر، وذلك لأن كل شخص هو المسؤول عن أفعاله.

ثم يسألهم المدرس، هل تنفصل مسؤولية الإنسان عن شعوره ؟
يجيب أحد الطلبة: لا تنفصل.

ويتابع المدرس سؤاله، لماذا لا تنفصل؟

يجيب أحد الطلبة لأن مسؤولية الإنسان لا يمكن فصلها عن الشعور، لأنها تمت بإرادته واختياره الحر، فيضيف المدرس لأنها تتضمن التصميم والتنفيذ.

- التقويم المرحلي:

• عدد أنواع الحرية؟

• ما المقصود بالجزاء؟

ويتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول ومن هنا يتبين أن الدليل الاجتماعي على الحرية هو الدليل القائم على القوانين والجزاءات، وأن الإنسان هو سيد أفعاله وهو المسؤول عنها.

ثم يسألهم المدرس، إذا خضعنا لقوانين المجتمع، هل نحن أحرار أم مقيدون؟
يجيب الطالب الأول نكون أحراراً إذا التزمنا بالقوانين وسرنا وفقها، ويجيب الطالب الثاني نكون مقيدون إذا خضعنا للقوانين، لأنها من صنع الإرادة البشرية.

ويتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول: إذن نحن أحرار بالمعنى الاجتماعي بالخضوع للقوانين والشرائع، وأحرار بالمعنى الأخلاقي عند **كانط** والذي قال فيه **(يجب عليك)**، يعني أنت كإنسان تستطيع أن تقوم بالعمل أو لا تقوم به، وبالتالي يكفي أن تعرف الخير حتى تفعله. وأيضاً نحن أحرار بالمعنى النفسي عند برغسون من خلال استقلالنا بالفعل الحر لكامل شخصيتنا والمعبر عن ذاتنا.

- التقويم النهائي:

• عرف مفهوم الحرية؟

• عدد أنواع الحرية؟

• قارن بين الفعل الحر في المعنى الأخلاقي والفعل الحر في المعنى النفسي للحرية؟

• تحدث عن المعنى الاجتماعي لوجود الحرية؟

(يقوم المدرس باختيار ثلاثة طلبة لإجراء الحوار بينهم، فكل طالب يمثل معنى من معاني الحرية، وذلك لإغناء الدرس بالحوار).

- الواجب البيتي:

* هناك فلاسفة تحدثوا عن معاني الحرية ومنهم: كانط ، وبرغسون. اكتب لمحة عن حياة كل فيلسوف وأهم مؤلفاته، مستعيناً بالمراجع الفلسفية وشبكة الانترنت. يعرض المدرس شفافية تتضمن لمحة عن حياة الفيلسوفين:

عمانويل كانط : ولد سنة (1724 م) في مدينة كونجسبرغ في ألمانيا من أبوين فقيرين ورعين، درس في مدرسة فريدريك، وحصل على درجة الدكتوراه، وعمل أستاذاً في جامعة كونجسبرغ ومن ثم عميداً لها، وقد اشتهر بالدقة والتنظيم، مات في عام (1804م) معرباً عن طمأنينته الباطنة بقوله: هذا خير. وكتب على قبره كلمته المأثورة: (شيئان يملآن نفسي إعجاباً واحتراماً متجدداً ونامياً دائماً كلما فكرت فيهما تذكرتهما، وهما السماء المزدانة بالنجوم فوق رأسي، والقانون الأخلاقي في أعماق قلبي). ومن أهم كتبه: نقد العقل النظري – نقد العقل العملي – نقد ملكة الحكم. (سنقر، 2001، 94)

هنري برغسون: ولد سنة (1859م) في باريس في أسرة يهودية من أب بولوني وأم إنكليزية، ودرس في ثانوية كوندورسيه وتميز ببراعته في العلوم والآداب. وهو فيلسوف سيكولوجي اهتم بمسألة الديمومة، والتحق بالمعهد العالي للمعلمين ثم عين مدرساً في انجه، وانتخب سنة 1901م عضواً في المعهد، واعتزل التدريس سنة 1925م لأسباب صحية، وفاز سنة 1928م بجائزة نوبل للآداب، وتوفي سنة 1941 في باريس. ومن أهم كتبه: المادة والذاكرة – الضحك – التطور المبدع. (العوا، 1993، 347)

الدرس الثاني

الحرية والإرادة والحتمية

أولاً - الحوار مع الطلبة حول الأفكار الرئيسية الواردة في الدرس:

* الحرية والإرادة

* الحرية والحتمية

* مبدأ تفسير الأفعال الإنسانية

ثانياً - استخلاص الأهداف التعليمية:

من المتوقع بعد تعرف الطالب الأفكار الواردة في الدرس كلها بعد أن تم تطبيق طريقة الحوار في الدرس، وقيامه بتنفيذ الأنشطة والمهام التي يكلف بها أن يصبح قادراً على أن:

1- يشرح مفهوم الحرية والإرادة.

2- يقارن بين مفهوم الحرية ومفهوم الحتمية.

3- يبين الفرق بين الفعل والحادث.

4- يحدد بدقة مبدأ تفسير الأفعال الإنسانية.

5- يفسر كيف أن الحرية والحتمية وجهان لحقيقة واحدة.

- التمهيد (التهيئة الحافزة):

يقوم المدرس بتوجيه بعض الأسئلة إلى الطلبة لمحاولة تذكّر الدرس السابق عن معنى الحرية ومحاولة ربطه بهذا الدرس والتمهيد له:

- ما تعريف مفهوم الحرية؟

- ما أنواع الحرية؟

- ما الفرق بين الفعل الحر في المعنى الأخلاقي والفعل الحر في المعنى النفسي؟

- ما الدليل الاجتماعي على الحرية؟

- ما المقصود بمفهوم الإرادة؟

- هل هناك علاقة بين الحرية والإرادة؟ وضح ذلك؟

ثم يناقشهم في هذه الأسئلة ويتوصل من ذلك إلى تسجيل الآراء على السبورة، وبذلك يكون المدرس قد عمل على تهيئة جو الحوار لدى الطلبة.

أولاً - الحرية والإرادة:

يبدأ المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول لقد درج الفلاسفة على أن يتساءلوا عما إذا كان الإنسان حراً، فما هي الحرية بحسب رأيهم؟ يوضح لهم المدرس ذلك بالمثل التالي: (يقوم المدرس باختيار طالب واحد من بين الطلبة ويجري معه هذا الحوار)
المدرس: هل يستطيع أحد أن يجعلك تصدق ما ليس صحيحاً؟
الطالب: بالتأكيد لا.

المدرس: هل يستطيع أحد أن يجبرك على فعل ما لا تريده؟
الطالب: نعم.

المدرس: وكيف يجبرك على فعل ذلك؟

الطالب: إذا هددني مثلاً بالقتل أو السجن أو.....

المدرس: وإذا لم تخش من الموت أو السجن؟

الطالب: لا يستطيع.

المدرس: إذن عندها أنت حر.

ثم يسألهم المدرس إذن، فما المقصود بالإرادة؟

يجيب الطالب الأول الإرادة هي القدرة على الاختيار بين عدة أفعال ممكنة.

ويجيب الطالب الثاني هي المبدأ الحقيقي للفعل.

ويجيب الطالب الثالث هي القدرة على اتخاذ القرار أو تنفيذه.

ويجيب الطالب الأخير الإرادة هي التي تحول الفكرة إلى وجود.

يقول المدرس إذن الإرادة هي المبدأ الحقيقي للفعل، لأن الأفعال لا تحدث لولا إرادتنا الحرة، فالإرادة هي التي تعبر الهوة بين الفكر والوجود، يعني أنها تحول الفكرة إلى واقع ملموس، مثلاً عندما أصمم بناء منزل هو فكرة وعند التنفيذ يصبح واقعاً منجزاً وملموساً.

يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول إذن الإرادة تفترض الحرية، لماذا؟ فسر ذلك؟

يجيب أحد الطلبة أن الإرادة تفترض الحرية، لأنها ليست سوى تحقيق للفاعلية الإنسانية وتحتاج دائماً إلى جهد من أجل تحقيقها.

ثم يسألهم المدرس، ما معنى تحقيق الفاعلية الإنسانية؟

يجيب الطالب تعني الحرية بنوعها أي القدرة على الاختيار والتنفيذ دون ضغوط.

- **التقويم المرحلي:**

• اذكر أنواع الحرية؟

• ما معنى الإرادة؟

• لماذا تفترض الإرادة وجود الحرية؟

ثانياً - الحرية والحتمية:

يحاور المدرس الطلبة، فيقول: لا تفهم الحرية إلا على ضوء نقائضها، كالضرورة أو الحتمية أو الجبرية.

يقوم المدرس بتوزيع قصاصات من الورق على الطلبة تتضمن تعريفاً بالمصطلحات التالية:..

- **الحتمية في اللغة:** من الحتم وهو القضاء، حتم بكذا حتماً، قضى وحكم.

- **الحتمية في الفلسفة:** هي كل ظاهرة من ظواهر الطبيعة مقيدة بشروط توجب حدوثها إضطراراً. (الحفنى، 2000، 236)

- **الجبرية:** وهي ترى أن إرادة الإنسان العاقلة عاجزة عن توجيه مجرى الحوادث، وأن كل ما يحدث للإنسان قد قدر عليه أزلاً، فهو مسير لا مخير. (صليبا، 1982، 388)

- **الضرورة في اللغة:** تعني الحاجة والمشقة والشدة التي لا تدفع. (صليبا، 1982، 757)

- **الضرورة في الفلسفة:** اسم لما يتميز به الشيء من وجوب أو امتناع. والضرورة الايجابية هي الوجود، والضرورة السلبية هي العدم.

والضرورة مقابلة للجواز، وتكون إما مطلقة غير مقيدة بشروط كالضرورة الميتافيزيقية أو الضرورة الرياضية البحتة، وهي تتضمن بذاتها امتناع تصور

النقيض أو امتناع وجوده. وإما شرطية لا تدل على امتناع تصور النقيض، أو امتناع وجوده، بل دلت على اتصاف الشيء بها في ظروف وشروط معينة. كالضرورة المنطقية التي تستلزم تبخر الماء مثلاً عند درجة الغليان، والضرورة الخلقية التي تقتضي بأن يختار الإنسان الأحسن والأسمى من غيره}. (الحفنى، 2000، 484)

يطلب المدرس من أحد الطلبة قراءتها ثم التفكير فيها من أجل الإجابة عن أسئلته. ثم يسألهم المدرس، ما معنى مفهوم الحتمية؟ متى نقول عن شيء أنه حتمي؟ يجب الطالب يعني إذا تكررت الشروط نفسها في الظروف نفسها سوف تؤدي إلى النتائج نفسها، فمثلاً تسخين الماء سيغلي حتماً عند الدرجة مئة. يقول المدرس، إذن الحتمية هي كل ظاهرة من ظواهر الطبيعة مقيدة بشروط توجب حدوثها إضطراراً.

يلجأ المدرس إلى أن يسألهم، هل حرية البشر هي مطلقة ودون حدود؟ ولماذا؟ يجب الطالب لا ليست مطلقة، لأنها لو كانت مطلقة لأصبحت كلمة جوفاء لا معنى ولا قيمة لها.

ثم يسأل المدرس، هل هناك كائن يمتلك حرية مطلقة؟ من هو؟ يجب الطالب نعم يوجد كائن يمتلك حرية مطلقة وهو الله عز وجل.

- التقويم المرحلي:

● ما معنى مفهوم الحتمية؟

ثم يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول لقد افتنن الناس بالحرية ولكن انقسم الفلاسفة بصدددها بين مؤيد ورافض. ومن أنكرها ذهب إلى إثبات نقيضها. من يذكر ما هو نقيض الحرية؟

يجيب الطالب أن نقيض الحرية هي الحتمية.

(يعرض المدرس شفافية مكتوب عليها العبارة التالية:

إن جميع حوادث العالم، وخاصة أفعال الإنسان مرتبطة ببعضها بعضاً ارتباطاً محكماً. فإذا كانت الأشياء على حالة ما في لحظة معينة من الزمان، لم يكن لها في

اللحظات السابقة أو اللاحقة إلا حالة واحدة تلائم حالتها في تلك اللحظة
(المعينة). (صليبا، 1982، 444)

ويطلب إلى الطلبة قراءتها والتفكير فيها من أجل الإجابة عن أسئلته.
ثم يسأل المدرس: هل الشعور بالاحتمية هو الشعور بالحرية؟ فسر ذلك؟
يجيب أحد الطلبة أن الشعور بالحرية هو الشعور بالاحتمية أيضاً.
ويفسر طالب آخر أنه لا تتوافر الاحتمية إلا بتوافر الحرية.
يتابع المدرس الحوار معهم، فيسألهم لماذا لا تتوافر الاحتمية إلا بتوافر الحرية، وضح ذلك؟

يجيب أحد الطلبة لأن الحرية هي جانب واحد من جانبي الفعل، والاحتمية هي جانب واحد من جانبي الفعل الآخر أيضاً.

ثم يسأل المدرس بما أن الحرية هي جانب من جانبي الفعل، فما هو الجانب الآخر؟
يجيب أحد الطلبة أن الجانب الآخر هو الاحتمية.

فيقول المدرس، يُعدُّ الإنسان حرية من جانب وحتمية من جانب آخر، وضح ذلك؟
يجيب الطالب لأن الإنسان يحمل جانبيين، من حيث الجسد هو حتمية، ومن حيث العقل والاختيار هو حرية.

يضيف المدرس إلى ذلك، فيقول بما أن الجسد هو حتمية والعقل هو حرية، إلا أن الإنسان ليس حرية مطلقة بل حرية مرتبطة بجسد، يمكن أن يصبح شيئاً يوماً ما وإذا كان الشيء حتمية، فكل ما يصدر عنه من حوادث خاضعاً للاحتمية، لهذا كانت حوادث الأشياء خاضعة لمبدأ الاحتمية خضوعاً تاماً. إذن فالفعل إنساني أما الحادث فليس إنسانياً.

يطرح المدرس أسئلة أخرى لفتح الحوار ولتلقّي الإجابات.

ثم يسأل الطلبة، لماذا يُعدُّ الفعل {إنسانياً} والحادثة {غير إنساني}؟

يجيب أحد الطلبة أن الفعل {إنساني} لأنه مرتبط بإرادة الإنسان وحرية.

ويجيب طالب آخر، أن الحادث {غير إنساني} لأنه طبيعي يخلو من الحرية وخاضع خضوعاً تاماً للاحتمية.

ويتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول بما أن الفعل هو إنساني ومرتببط بحرية الإنسان وإرادته، والحادث طبيعي وخاضع للحتمية، فهذا يجعلنا نرى في محاولة تطبيق مبدأ الحتمية المطبق في العلوم الطبيعية على العلوم الإنسانية مغالطة كبيرة، من يفسر ذلك؟ (ربما لا يعرف الطلبة الإجابة، فيتدرج المدرس في طرح الأسئلة) فيسأل، ماذا نسمي العلوم التي تدرس الظواهر البشرية؟ عدد بعض هذه العلوم؟ يجيب الطالب نسميها بالعلوم الإنسانية، مثل علم النفس، علم الأخلاق، علم الاجتماع، علم التاريخ.

يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول وماذا نسمي العلوم التي تدرس ظواهر الطبيعة؟ عدد بعض هذه العلوم؟

يجيب أحد الطلبة نسميها بالعلوم الطبيعية، مثل علم الفلك والفيزياء والجغرافيا. ثم يسأل المدرس إلى أي مبدأ تخضع العلوم الطبيعية التي يتصف نموها بخطوات محددة من البذرة إلى الرشيم إلى النبتة؟

يجيب الطالب تخضع العلوم الطبيعية إلى الحتمية. فيسألهم، هل نستطيع إخضاع العلوم الإنسانية إلى مبدأ الحتمية؟ فسر ذلك؟

يجيب الطالب لا نستطيع إخضاع العلوم الإنسانية لمبدأ الحتمية، لأنها تدرس أفعال الإنسان وهي تختلف اختلافاً جذرياً عن العلوم الطبيعية.

ثم يضيف المدرس، إذن الأفعال التي تصدر عن الإنسان حرة لأنها تصدر عن تصميم وتنفيذ، والإنسان لا يمكن إخضاعه للتجربة، فمثلاً لا يستطيع التنبؤ بأفعال الإنسان لأنه حر قد يفعل أو لا يفعل، وكذلك لا يمكن التنبؤ بنتائج الحرب (كما في علم التاريخ). أما في العلوم الطبيعية يمكن التنبؤ، فمثلاً علم الفلك يحدد الكسوف والخسوف بالزمان والمكان.

- التقويم المرحلي:

- ما الفرق بين الفعل والحادث؟
- لماذا لا تخضع العلوم الإنسانية للحتمية؟

يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول إن علم التاريخ هو مشتت بين الحرية من جهة والحتمية من جهة أخرى، لماذا؟ فسر ذلك؟ (قد تكون إجابة الطلاب غير كافية) فيوضح المدرس، لأن علم التاريخ فيه قادات لهم تأثيرهم، حيث إنهم بشر وأحرار، فكل قائد مرتبط بمجموعة حوادث تاريخية، لذلك التاريخ حائر بينها، يحفز الطلاب، فيسأل كم مبدأ أصبح لدينا؟ عددهما؟

يجيب الطالب أصبح لدينا مبدآن وهما الحرية من جانب والحتمية من جانب آخر.

يتابع المدرس في الحوار، فيسألهم أليس هناك مبدأ وسط بينهما؟ ما هو؟

يجيب الطالب هناك مبدأ وسط وهو الحرية والحتمية معاً.

فيقول المدرس، إذن أصبح لدينا ثلاثة مبادئ، فلنتحاور في كل مبدأ على جانب:

ثم يقوم المدرس باختيار ثلاثة طلبة، الطالب الأول يمثل الحرية. والطالب الثاني يمثل الحتمية. والطالب الثالث يمثل الحرية والحتمية معاً.

يدور الحوار بين الطلبة، حيث يبدأ الطالب الأول، فيقول نتخذ من الحرية مبدأ تفسير لأفعال الإنسان. وفي هذه الحال تصبح العلوم الأخلاقية هي النموذج الوحيد الذي يجب أن يحتذى في دراسة الإنسان.

ثم يتابع الطالب الثاني الحوار، فيقول نتخذ من الحتمية مبدأ تفسير الأفعال الإنسانية، وتصبح العلوم الطبيعية هي النموذج الوحيد المحتذى في دراسة الإنسان.

وأخيراً، يحاور الطالب الثالث، فيقول نتخذ من الحرية والحتمية معاً مبدأً لتفسير الأفعال الإنسانية.

يحفز المدرس الطلبة، فيسألهم: برأيكم أي من الافتراضات الثلاثة هو الأصح؟ يترك بعض الوقت للتفكير والتأمل، ويتلقى الإجابات من الطلاب، ثم يختار ثلاثة طلبة، كل طالب يمثل افتراضاً.

ويبدأ الطالب الأول الحوار، فيقول لا نستطيع أن نأخذ بالافتراض الأول، صحيح أننا نشعر بالحرية شعوراً عفويّاً في كثير من المواقف، ولكن هذه الحرية ليست مطلقة بل مقيدة بشتى القيود، وإذا شعرنا بالحرية في أنفسنا، شعرنا بها من خلال هذه

القيود. ومن هنا كانت فرضية قيام العلوم الإنسانية على حرية الإنسان ومسؤوليته، فرضية لا يمكن الأخذ بها.

وينتقل الحوار إلى الطالب الثاني، فيقول لا يمكننا الأخذ بالفرضية الثانية للسبب المقابل، فالإنسان وإن كان مقيداً بشتى القيود، يظل يشعر بحريته، وهذا يعني أن العلوم الطبيعية ليست الأنموذج المحتذى في دراسة الإنسان، لأن معرفة الإنسان للطبيعة وحتميتها أي قوانينها الثابتة هي التي تفتح أمام الإنسان التحكم بهذه القوانين ووضعها في خدمته، وبالتالي يشعر بحريته.

وأخيراً يبدأ الطالب الثالث حواراً، فيقول وهو افتراض يبدو مستحيلاً ، فكيف يمكننا أن نتخذ مبدئين متناقضين لتفسير أفعال الإنسان؟ وإذا أمكن ذلك، أفلا يعني هذا في نهاية التحليل أن الإنسان منشق على ذاته ويحمل عناصر التناقض في وجوده.

هنا يتدخل المدرس، فيقول إذن لا نستطيع أن نسند العلوم الإنسانية إلى مبدأ الحرية فقط، لأن الإنسان يمتلك العقل والاختيار. كما أننا لا نستطيع أن نسند العلوم الإنسانية إلى مبدأ الحتمية فقط، لأن الإنسان يمتلك الجسد وهو حتمي مرتبط بشروط، فالحرية من جانب والحتمية من جانب آخر وهما وجهان لحقيقة واحدة. ما هي هذه الحقيقة؟ فسر ذلك؟

يجيب أحد الطلبة هذه الحقيقة هي الإنسان، فهو حر لأنه يمتلك العقل والإرادة، وهو مرتبط بالحتمية لأنه يمتلك الجسد.

ثم يضيف المدرس، إذن الحرية والحتمية لا تعملان في الفعل بمعزل إحداهما عن الأخرى، بل تعملان معاً عملاً متكاملًا. ومن هنا كان الفعل هو أمر إنساني خالص وحر، ولكنه مرتبط بالحتمية ارتباطاً وجودياً خالصاً. فالحرية والحتمية هما مثل الليرة السورية (طرة ونقش).

- التقويم المرحلي:

- وضح لمن تخضع كل من العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية؟
- علل أن الحرية والحتمية وجهان لحقيقة واحدة؟

- التقويم النهائي:

- اشرح مفهوم الحرية والإرادة؟
- تحدث عن مفهوم الحتمية؟
- قارن بين الفعل والحادث؟
- علل لماذا لا تخضع العلوم الإنسانية للحتمية؟

الواجب البيتي:

يطلب المدرس إلى الطلبة العثور على معانٍ لمفهوم الإرادة مثلاً:

معنى مفهوم الإرادة في اللغة، وفي الفلسفة، وفي علم الأخلاق

يقوم المدرس بعرض لوحة مغناطيسية تتضمن معاني مفهوم الإرادة.

الإرادة في اللغة: هي طلب الشيء، أو شوق الفاعل إلى الفعل، إذا فعله كف الشوق وحصل المراد، فالإرادة بهذا المعنى العام هي صورة الفاعلية الشخصية.

الإرادة في الفلسفة: هي نزوع النفس وميلها إلى الفعل بحيث يحملها عليه، فهي قوة مركبة من شهوة وحاجة وأمل، يعني أنها ميل قوي يحمل صاحبه على الفعل.

الإرادة في علم الأخلاق: هي الاستعداد الخلقي وهو إما أن يكون عاماً أو خاصاً، فالإرادة الصالحة هي العزم الصادق على فعل الخير، أو هي استعداد الشخص للقيام بالفعل على قدر طاقته. والإرادة السيئة هي الإرادة المتوجهة إلى الشر، أو هي على الأخص صفة رجل يحاول التملص من واجباته، فلا يقوم بها إلا إذا كان مجبراً عليها. (صليبا، 1982، 58)

الدرس الثالث

الحرية والاختيار والضرورة

أولاً - الحوار مع الطلبة حول الأفكار الرئيسية الواردة في الدرس:

* الحرية والاختيار.

* الحرية والضرورة.

ثانياً - استخلاص الأهداف التعليمية:

من المتوقع بعد تعرف الطالب إلى الأفكار الواردة في الدرس كلها بعد أن تم تطبيق طريقة الحوار في الدرس، وقيامه بتنفيذ الأنشطة والمهام التي يكلف بها أن يصبح قادراً على أن:

1- يوضح مفهوم الحرية عند ديكارت Descartes؟

2- يفسر الحرية عند بوسويه Possoih؟

3- يشرح الحرية عند سبنسر Sepencer؟

4- يتحدث عن الحرية عند ليبنتز Leibniz؟

- التمهيد (التهيئة الحافزة):

يقوم المدرس بعرض شفافية تتضمن نصاً للفيلسوف ديكارت Descartes الوارد في كتاب تاريخ الفلسفة الحديثة المقرر لطلبة السنة الثالثة في قسم الفلسفة يقول فيه:
(ليس ثمة فرق بين الإرادة والحرية، بدليل ما يعرفه كل إنسان في ذاته، ومعلوم أن القدرة على الاختيار هي في طبيعتها قدرة مزدوجة على العمل أو الامتناع، أعني الإثبات أو النفي، المتابعة أو التوقف).

ويطلب إلى أحد الطلبة قراءة هذا القول ثم التفكير به، وبعد قليل يبدأ بتوجيه بعض الأسئلة لمحاولة تذكر الدرس السابق عن الحرية والإرادة والحتمية، ومحاولة ربطه بالدرس الحالي (الحرية والاختيار والضرورة) والتمهيد له:

- ما تعريف مفهوم الحرية ومفهوم الإرادة؟

- ما تعريف مفهوم الحتمية؟

- لماذا لا تخضع العلوم الإنسانية للحتمية؟

- هل هناك فرق بين الحرية والإرادة؟

ثم يناقشهم في معانيها ويتوصل من ذلك إلى تسجيل الآراء على السبورة، وبهذا يكون قد عمل على تهيئة جو الحوار لدى الطلبة.

أولاً - الحرية والاختيار عند ديكارت:

يحفز الطلبة، فيقول بما أن الحرية هي القدرة على الاختيار، ولكن قبل أن نتحاور في رأي ديكارت عن الحرية، هل تعرفون من هو رينه ديكارت؟ (كما مر معنا سابقاً في درس المعرفة).

يجيب أحد الطلبة أن ديكارت هو فيلسوف فرنسي، ويجب آخر هو الذي أثبت وجود كل ما شك فيه.

يتابع المدرس الحوار معهم، فيقول ما معنى الحرية وفق رأي ديكارت؟
يجيب الطالب أن الحرية هي القدرة على فعل هذا الشيء أو الامتناع عن فعله.
يجيب طالب آخر، بأن الحرية هي القدرة على السلب أو الإيجاب.

ثم يقوم المدرس لوحة كرتونية تتضمن قولاً للفيلسوف ديكارت، الوارد في كتاب الفلسفة العامة المقرر لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي وهو:

{ إن حالة الاستواء أو عدم الاكتراث الذي أشعر به حينما لا أكون مدفوعاً إلى اختيار هذا الجانب أو ذاك تحت تأثير أية قوة مسببة (أو مبرر عقلي) هو أدنى درجة من درجات الحرية، حقاً إن الإرادة قبل الفعل حرة دائماً. }

يطلب المدرس إلى أحد الطلبة قراءة هذا القول. (يترك بعض الوقت للتفكير والتأمل والحوار في هذا القول).

ثم يسألهم، ماذا يقصد ديكارت بحالة الاستواء أو عدم الاكتراث بأنها أدنى درجة من الحرية؟ ما معناها؟

يجيب الطالب بأنها تعني الاختيار دون مرجح.

يجيب طالب آخر تعني أن الإنسان حر في أن يفعل الشيء أو لا يفعله.

يجيب آخر تعني عدم توافر مبررات.

ثم يوضح المدرس ذلك بقوله: إن حرية الاستواء تعبر عن نقص في المعرفة أكثر مما تعبر عن كمال في الإرادة، مثلاً المدرس حر في أن يشرح الدرس أو ألا يشرحه دون سبب أو مبرر.

- التقويم المرحلي:

- ما مفهوم الحرية وفق رأي ديكارت؟
 - ما تعريف الإرادة؟
 - ما معنى حرية الاستواء أو عدم الاكتراث؟
- ثم يتابع المدرس الحوار معهم، فيقول من يوضح عبارة ديكارت (الإرادة قبل الفعل حرة دائماً)؟
- يجيب الطالب أن الإرادة قبل الفعل حرة، لأن لديها القدرة على الاختيار بين شيئين متعارضين.
- هنا ينتقل المدرس إلى أن يسأل الطلبة، بما أن الإرادة قبل الفعل حرة ولديها القدرة على الاختيار بين شيئين، فهل هي دائماً في حالة استواء أو عدم مبالاة؟ وضح ذلك؟ (ربما لا يعرف الطلبة الإجابة عن السؤال)
- فيوضح المدرس لهم بقوله: ليست الإرادة دائماً في حالة استواء، وإنما نابعة عن بواعث ومبررات حاسمة ومعقولة، وبالتالي كلما كانت الإرادة حرة كانت الأفعال حرة. ثم يسألهم المدرس، هذا الكلام لأي فيلسوف يوافق كما مر معنا سابقاً؟
- يجيب الطالب أن هذا الكلام يوافق الفيلسوف كانط في الاستقلال الخلقي، فنحن أحرار عندما نصمم ونعمل بعد تدبر وروية وتأمل حيث قال (يجب عليك).
- (يقوم المدرس بعرض شفافية تتضمن معنى الباعث)
- { الباعث: وهو ما يحمل على الفعل، ويطلق على كل سبب عقلي يحدث فعلاً إرادياً أو ينزع إلى إحداثه، أو على كل حالة ذهنية تغلب فيها العناصر العقلية على العناصر الانفعالية }.

- التقويم المرحلي:

• يستعمل ديكارت كلمة استواء وحياد عقلي وعدم اكتراث وعدم مبالاة كمرادف لكلمة حرية، هل هذا صحيح؟ وضح ذلك؟
ثم يطرح المدرس أسئلة أخرى لفتح الحوار، فيقول هناك فيلسوف تحدث عن حرية الاستواء وهو من تلاميذ الفيلسوف ديكارت، إنه بوسويه.

ثم يقوم المدرس بتعريف الفيلسوف بوسويه:

ولد سنة (1627م) في فرنسا، وهو فيلسوف كنسي، وعنده أن النظام والطاعة هما أهم الفضائل. ومن مؤلفاته: (مقتطفات سياسية – رسالة في علة الله وعلمه بنفسه – مقال في تاريخ العالم)، وتوفي سنة (1704م).

يكلف المدرس أحد الطلبة بكتابة قول للفيلسوف بوسويه على السبورة وهو:

كلما بحثت في أعماق نفسي عن السبب الذي يدفعني إلى الفعل لم أجد فيها غير إرادتي.

يطلب المدرس إلى الطلبة قراءة هذا القول، ويترك بعض الوقت للتفكير والتأمل ثم يتبعه الحوار في معنى هذا القول.

يتلقى المدرس إجابات متعددة من الطلبة، فيجيب أحدهم أن الإرادة علة أولى، وهي خالصة من كل قيد.

ويجب طالب ثانٍ أن الإرادة لا توجب أن يكون الفعل مستقلاً عن الأسباب الخارجية فحسب، بل توجب أن يكون مستقلاً عن الدوافع والبواعث الداخلية أيضاً.
ثم يقول المدرس وهذا ما عبر عنه بوسويه بقوله، ليس ثمة علة لفعلي سوى إرادتي وحدها، يعني أنا حر في ما اخترته من أفعال، ولكن حرية الاستواء هي سلبية مرفوضة مثلاً أحرك يدي أو ادعها ساكنة ليس لها مبرر سوى إرادتنا ذاتها، فنحن نريد إرادة حرة نابعة عن الإرادة بعد معرفة المبررات والبواعث العقلية.

- التقويم المرحلي:

• عرف بالفيلسوف بوسويه؟

• ما الحرية عند بوسويه؟

ثانياً - الحرية والضرورة:

يحفز الطلبة، فيسألهم ما معنى الضرورة؟ (كما مرت معنا سابقاً) يجب الطالب تعني صفات الأشياء ويجب آخر تعني خصائص الأشياء. ويضيف المدرس مثلاً الإنسان الذي يحمل لوح الزجاج يمشي بتأنٍ، فهذه ضرورة بالأشياء، وتعلمنا الحرية أن الإنسان ليس حراً في كسر لوح الزجاج، لماذا؟ يجب الطالب، لأن من طبيعة الأجسام الساقطة على الأرض أن تنكسر. يتابع المدرس حواراً مع الطلاب، فيقول لقد تأرجحت نظريات الفلاسفة بشأن الحرية بين تصورين. من لديه فكرة عنهما؟ فيوضحها المدرس:

- التصور الأول: أن الحرية تعين الإرادة وفقاً للعقل كما هو الأمر عند المدرسة الرواقية وسقراط.

- التصور الثاني: أن الحرية هي الصدفة البحتة كما هو الأمر عند المدرسة الأبيقورية.

(يوزع المدرس بطاقات كرتونية تتضمن تعريف الرواقية والأبيقورية)

{ الرواقية: وهي مدرسة يونانية زعيمها الفيلسوف زينون Xenon، وقد سميت بالرواقية لأن زينون كان يعلم تلاميذه تحت رواق. وتقوم أخلاق هذه المدرسة على المبدأ الذي يقول، يجب على الإنسان أن يعيش على وفاق مع الطبيعة، والمقصود بالطبيعة العقل الذي هو جوهر الإنسان ومن خلاله يميز بين الخير والشر.

الأبيقورية: وهي مدرسة يونانية زعيمها أبيقور Epicure وتقوم أخلاق هذه المدرسة على مبدأ اللذة، واعتبرها الهدف الأسمى في الحياة، لأنها تتفق مع طبيعة الإنسان، فهي التي تقرر ما يناسبها وليس العقل}.

ثم يوضح لهم المدرس فكرة الحرية من خلال هذين التصورين، فيقول وينتهي كلا التصورين عند التحليل إلى انتفاء فكرة الحرية وإبدالها بفكرة الضرورة، سواء أكانت هذه الضرورة التي تفرض على الإنسان من الخارج أي من الأشياء الثابتة ومن النظم الأخلاقية أم الاقتصادية، أم من الداخل أي من الأسس النفسية أم الفيزيولوجية.

وأما سارتر فقد نفى فكرة الضرورة، وأكد أن الحرية هي الوجود الإنساني، وأراد الحرية المطلقة للبشر. ثم يسأل المدرس، هل تصح بأن تكون حرية البشر مطلقة؟ فسر ذلك؟

يجيب الطالب لا تصح، لأنه لو كانت حرية البشر مطلقة لأصبحت كلمة جوفاء لا معنى لها، فالحرية المطلقة لله وحده عز وجل.

ثم يسألهم المدرس، هل حرية الإنسان محدودة؟ وضح ذلك؟
يجيب الطالب حرية الإنسان محدودة، لأن الإنسان مرتبط بجسد وخاضع لشروط الحتمية.

- التقويم المرحلي:

- ما تعريف مفهوم الضرورة؟
- ما معنى الرواقية؟
- ما معنى الأبيقورية؟

يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول إذن بعض الفلاسفة يرون أن معرفة الأسباب والبواعث هي الدليل على وجودنا، وبعضهم الآخر يعتبرونها جبرية وسنجد رأيين وهما:

آ- الحرية عند هربرت سبنسر Sepencer Herbert:

(يقوم المدرس بعرض شفافية تتضمن تعريف بالفيلسوف سبنسر)
سبنسر: ولد سنة (1820م)، في بلدة دربي الإنكليزية، وهو فيلسوف وعالم اجتماعي إنكليزي، شغف بالعلوم الطبيعية والتاريخ، واشتغل في البحث والدراسة والتأليف، ومن أهم مؤلفاته: منظومة الفلسفة التركيبية – في التربية – في تصنيف العلوم، وكتب سيرة حياته بقلمه، فنشرت سنة (1877م)، وتوفي سنة (1903م).

(العوا، 1993، 324)

ثم يقوم المدرس بعرض شفافية تتضمن قول الفيلسوف سبنسر الوارد في كتاب الفلسفة العامة المقرر لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي:

{ إن رغباتنا وأهواءنا هي في مجرى التجربة ذاتها بمثابة الأدوات أو الوسائط التي تتخذها الطبيعة لتحقيق مقاصدها فينا وبنا. وإذا عطينا بالحرية أننا نعمل كما نحب، فإنه من المؤكد أننا أحرار، لأننا نعمل كما نحب. ولكن لا نملك أن نعمل أي شيء آخر، لأننا لا نستطيع أن نحب كما نحب. }

يطلب المدرس إلى أحد الطلبة قراءة هذا القول، ويترك بعض الوقت للتفكير والحوار.

ثم يسألهم المدرس، ما معنى قول سبنسر عن الحرية؟ ماذا فهتم من هذا القول؟ يتلقى المدرس إجابات متعددة منها:

يجيب الطالب يعني هذا القول إن الطبيعة هي التي تحدد لنا ما نحب. ويجب طالب ثانٍ أن الطبيعة هي التي تعين لنا نوع السلوك الذي يجب أن نتخذه. ويجب طالب ثالث أن الطبيعة هي التي تفرض علينا العمل الذي يجب علينا أن نحققه.

يتابع المدرس الحوار مع الطلبة متسائلاً: ماذا تستنتجون من مفهوم الحرية عند سبنسر؟ هل الإنسان مُجبر أم مُخير على السير في الطريق الذي رسمته له الطبيعة؟ يجيب أحد الطلاب بأن الإنسان مُجبر على السير في الطريق الذي رسمته له الطبيعة. فيسألهم المدرس، ماذا نسميها؟ يجيب الطلبة نسميها (بالجبرية الطبيعية).

ويقول المدرس إذن هنا إلغاء لكل حرية بشرية، فلا يفعل الإنسان إلا كما هو مقرر له لأنه محكوم بالجبرية الطبيعية، مثلاً الإنسان عندما يغضب وبعد الهدوء سيكتشف أنه لم يكن حراً في الامتناع عن الغضب.

- التقويم المرحلي:

- عرف بالفيلسوف سبنسر؟
- ما الحرية التي ذكرها سبنسر؟

ب- الحرية عند ليبنتز:

يتابع المدرس الحوار معهم، فيقول والآن سوف نتابع الحوار في مفهوم الحرية عند ليبنتز، ولكن قبل الحديث عنها يجب أن نتعرف إلى شخصية ليبنتز .
(يقوم بعرض شفافية تتضمن تعريفاً بالفيلسوف).

غوتفريد ويلهم ليبنتز Gottfried Wilhelm Leibniz: ولد سنة (1646 م)، في ليبزيغ في ألمانيا، وهو فيلسوف من أنصار المذهب العقلي، وحصل على الدكتوراه في الحقوق، وشغل منصب مستشار حقوقي لحاكم المدينة، وأسس في برلين جمعية العلوم التي غدت مجعماً علمياً، وقد أصيب بمرض الطاعون، فتابع جهوده في التأليف والنشر حتى توفي (1716م). (العوا، 1993، 258)

ثم يقول المدرس، أما بخصوص الحرية عند ليبنتز، فهي ليست مجرد فكرة أو نظرية يراد لها تسليط الضوء على حدودها والتنظير لها، بل كان اهتمامه منصّباً على تركيزها في مجتمعه، إذ كانت شغله الشاغل، وكان يؤمن أن الله عندما خلق آدم، فإنما خلقه حراً وأن أكله للثمرة لم يكن قسراً وإنما كان باختياره وحرية، ولهذا كان لا يرى عن الحرية بديلاً لخلق عالم عادل ومتكامل.

ثم يسألهم المدرس، هل هي جبرية طبيعية؟ ماذا أطلق عليها ليبنتز؟

يجيب أحد الطلاب ليست جبرية طبيعية، بل هي جبرية سيكولوجية.

وكذلك يسألهم المدرس، ما معنى الجبرية السيكولوجية؟

يجيب الطالب الجبرية السيكولوجية تعني الجبرية النفسية. ومن هذه الإجابة يصل

المدرس إلى أن يسألهم، ماذا أطلق عليها برغسون؟ (كما مر معنا سابقاً)

يجيب الطالب أطلق عليها برغسون التلقائية الروحية.

ويضيف المدرس، إذن الأفعال التي تصدر عن العلية الشعورية أو التلقائية الروحية

هي نفسها عند ليبنتز، حيث انطلق ليبنتز من قاعدة عقلية وهي أن لكل حادث سبباً،

فلا يحدث شيء دون سبب. فالإرادة مشروطة بالبواعث التي تدفعنا إلى العمل (كما

عند ديكارت)

- التقويم المرحلي:

- من القائل بالجبرية الطبيعية؟
 - من القائل بالجبرية السيكلوجية؟
- ثم يضيف المدرس أن عدم الاكتراث كما يقول ليبنتز هو وليد الجهل، فكلما كان المرء حكيماً كان فعله أكثر جدية، وكل أفعالنا ذات طابع حتمي ولا أثر لطابع الاستواء، فلا شيء يمكن أن يتحقق دون سبب. ما معنى هذا؟
- يجيب الطالب يعني أن الإنسان يفعل في حرية كلما كان فعله صادراً عن العقل. من هذه الإجابة يتولد للمدرس أن يسألهم، فما هي الحرية وفق رأي ليبنتز؟
- يجيب الطالب أنها تلقائية الكائن الناطق أو العاقل.

- التقويم المرحلي:

- ما الحرية كما ذكرها ليبنتز؟
- ما معنى الجبرية السيكلوجية عند ليبنتز؟

- التقويم النهائي:

- اشرح الحرية عند ديكارت؟
 - تحدث عن الحرية عند بوسويه؟
 - عرف الأبيقورية والرواقية؟
 - فسر قول ليبنتز (إن عدم الاكتراث هو وليد الجهل)؟
- (يقوم المدرس باختيار طالين: الأول يمثل الغرب، والثاني يمثل الشرق، ثم تبدأ المقارنة بينهما)

- الواجب البيتي:

- 1- يقول ديكارت: هناك نوعان من الحرية وهما حرية الاستواء أو عدم الاكتراث، وحرية محددة ببواعث عقلية.
- عالج هذا الموضوع موضعاً فيه حياته، وأهم مؤلفاته، وتفسيره لمعنى الحرية.
- 2- ابحث في مفهوم الرغبة والطبيعة، وذلك بالعودة إلى المراجع وشبكة الانترنت.

1- رينه ديكارت: ولد سنة (1596م) في لاهاي من مقاطعة تورين الفرنسية، وهو فيلسوف رياضي فرنسي، حصل على شهادة الحقوق من جامعة بواتيه سنة (1616م)، ويعد أب الفلسفة الحديثة، وكان عالماً رياضياً، وهو صاحب مبدأ الشك ومقولته المشهورة [أنا أفكر أنا إذن موجود]، ومن أهم مؤلفاته (مقال في المنهج - تأملات في الفلسفة الأولى - مبادئ الفلسفة - رسالة في انفعالات النفس) وتوفي بالتهاب الرئة عام (1650م). (العوا، 1993، 243)

إن الحرية عند ديكارت تعني القدرة على فعل الشيء أو الامتناع عن فعله. وميَّز ديكارت بين نوعين من الحرية وهما:

- 1- حرية ايجابية: تقوم على تحديد الإرادة وهي الحرية المعقولة.
 - 2- حرية سلبية: لا تقوم على تحديد الإرادة وهي حرية استواء الطرفين.
- ويرى ديكارت أن الحرية الأولى هي حرية عليا ولاحقة، في حين أن الحرية الثانية هي حرية دنيا وتكون سابقة.

وما يلاحظ على ديكارت أنه وحد بين الحرية والإرادة، وبين الحرية والتصميم من جانب العقل، وقد نبه إلى المعاني المختلفة التي أطلقها على الحرية، وتبين أن هناك سلماً متدرجاً من حرية عدم الاكتراث التي هي أدنى أشكال الحرية في الإنسان إلى الفعل الحر الذي هو أعلى أشكال الحرية وهو الذي يصدر عن نور الفهم والعقل. وهكذا نستخلص أن الحرية عند ديكارت هي الإرادة التي تتحكم فيها البواعث المعقولة والحوافز الخيرة. (الحاج، 2، 2009)

- 2- ثم يقوم بعرض شفافية تتضمن معنى مفهوم الرغبة والطبيعة.
- { - الرغبة في اللغة: تعني رغب في الشيء حرص عليه وطمع فيه وأراده، فهي النزوع التلقائي الداعي إلى غاية معلومة أو متخيلة، وتحت كل رغبة نزعة، كما أنه تحت كل إرادة رغبة. (صليبا، 617، 1982)

ويمثلها المدرس بالشكل التالي: **إرادة رغبة نزعة**

- **الطبيعة:** هي القوة السارية في الأجسام التي يصل بها الجسم إلى كماله الطبيعي.

- وهي الصورة الجسمية للشيء، أو هي صورته النوعية.

- وهي الحقيقة الإلهية الفعالة لكل صور العالم.
- وهي القوة المدبرة للبدن من غير إرادة ولا شعور، أو أنها مزاجه أو هيئته التركيبية، أو ما يطلق عليه الفلاسفة قوته الجسمية { . (الحفنى، 2000، 491)

الدرس الرابع

الحرية والجبرية

أولاً - الحوار مع الطلبة حول الأفكار الرئيسة الواردة في الدرس:

* الحرية والجبرية.

* الجبرية عند سبينوزا.

ثانياً - استخلاص الأهداف التعليمية:

من المتوقع بعد تعرف الطالب إلى الأفكار الواردة في الدرس كلها بعد أن تم تطبيق طريقة الحوار، وقيامه بتنفيذ الأنشطة والمهام التي يكلف بها أن يصبح قادراً على أن يذكر القائلين ب:

1- الضرورة.

2- الجبرية.

3- الحتمية.

4- يتحدث عن الجبرية عند سبينوزا Spinoza.

- التمهيد (الإثارة المناسبة):

يكلف المدرس أحد الطلبة بالكتابة على السبورة قول للفيلسوف سبينوزا الوارد في الكتاب المقرر لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي يقول فيه:

{ إن الله هو العلة الحرة لسائر الأشياء، وإن كل شيء يصدر عنه وفقاً لما في طبيعته من ضرورة، فما يحدث في الوجود إنما يصدر عن طبيعة الله المطلقة وقدرته اللامتناهية }.

يطلب المدرس إلى أحد الطلبة قراءة هذا القول والتفكير به، ثم يقوم بتوجيه بعض الأسئلة إلى الطلبة لمحاولة تذكر الدرس السابق عن الحرية والاختيار والضرورة، ومحاولة ربطه بهذا الدرس والتمهيد له عن طريق الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مفهوم الحرية عند ديكارت؟

- ما مفهوم الحرية عند بوسويه؟

- ما تعريف الحرية عند ليبنتز؟

- من القائلون بالضرورة؟

- من القائلون بالاحتمية؟

- ماذا فهمتم من قول سبينوزا عن الجبرية؟ وضح ذلك؟

ثم يناقشهم في هذه الأسئلة ويتوصل إلى تسجيل الآراء على السبورة، وبذلك يكون قد عمل المدرس على تهيئة جو الحوار لدى الطلبة.

- الحرية والجبرية:

يبدأ المدرس حواراً مع الطلبة، فيقول: إن القائلين بالضرورة إما أن يكونوا من أصحاب مذهب الحتمية وإما من أصحاب مذهب الجبرية. ما الفرق بين المذهبين؟ من يوضح ذلك؟

يجيب أحد الطلبة أن القائلين بالجبرية يتصورون علة كونية شاملة هي التي تحقق إرادتها الخاصة، بغض النظر عن إرادة الإنسان ومشيئته.

ويجيب طالب آخر أن القائلين بالاحتمية وهي كل فعل إنساني محدد بما سبقه من أحداث وما تقدمه من أفعال سواء أكانت فيزيولوجية أم سيكولوجية.

- الجبرية عند سبينوزا:

يحفز الطلبة، فيقول بعد أن تم توضيح الفرق بين مذهب الجبرية ومذهب الحتمية سوف نتابع الحوار عن الجبرية عند سبينوزا.

فيقول من خلال قراءتكم قول سبينوزا، ماذا فهمتم عن معناه؟
يجيب أحد الطلبة يعني أن الله هو وحده الحر.

ويجيب طالب آخر يعني أن الإنسان ليس حراً.

فيسألهم المدرس، لماذا الإنسان ليس حراً على حسب رأي سبينوزا؟
ربما تكون إجابات الطلبة غير صحيحة.

فيوضح المدرس للطلبة ذلك، بقوله ليس الإنسان حراً، لأنه جزء من الطبيعة ويتحرك بانفعالات خارجية أي وفقاً لطبيعة الله. فالناس يعتقدون أنهم أحرار، لأنهم يجهلون العلل التي تدفعهم إلى أفعالهم. مثلاً السكران يظن أنه يقول بمقتضى قرار حر ما يود فيما بعد لو كتمه. كما يظن الطفل الخائف أنه حر في أن يهرب.

- التقويم المرحلي:

• من يذكرنا بمفهوم الضرورة؟

• من القائلون بالجبرية؟

يتابع المدرس حوار ه مع الطلبة، فيقول ونفهم من هذا القول أن النفس لا تنطوي على أي إرادة حرة أو مطلقة، بل هي مجبورة على أن تريد هذا أو ذاك بمقتضى علة مشروطة بعلة أخرى، وهكذا إلى ما لانهاية، فكل ما يحدث في الوجود يرجع إلى العلة الأولى. ماذا نطلق على هذا المفهوم اسم الحرية أم الجبرية؟ وما المقصود بالعلة الأولى؟

يجيب أحد الطلبة نطلق على هذا المفهوم اسم الجبرية.

ويجيب طالب آخر العلة الأولى هي الله.

يتابع المدرس الحوار معهم، فيقول وهذه الجبرية تفترض أن النشاط الإنساني متوقف تماماً على الله، وعلى هذا نجد أن هناك تعارضاً بين القول (بالقدرة الإلهية) والقول (بالحرية الإنسانية). {يكتب المدرس معنى القدرة الإلهية على السبورة}

{ القدرة الإلهية: وهي لفظ يطلق على كل ما يجاوز حدود الإنسان والطبيعة، وهي

أحدية جمع جميع الحقائق الوجودية }. (صليبا، 129، 1982)

- التقويم المرحلي:

• ما تعريف الجبرية؟

• ما الفرق بين القول بالقدرة الإلهية والحرية الإنسانية؟

يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول هنا نلاحظ أن الحتمية كثيراً ما تحول إلى جبرية. لأن مجرد وجود الله يستتبعه بالضرورة أن يكون مصير الإنسان محدداً تحديداً سابقاً بغض النظر عما تتجه إليه إرادة الإنسان. أي أن الله هو الكل، فهو خالق أفكارنا ولذاتنا وآلامنا، بمعنى أن الله هو الكل، وأن الإنسان ليس بشيء على الإطلاق لأنه مجبر على ذلك.

ثم يسألهم المدرس، لماذا الإنسان مجبر؟ يجيب الطلبة لأن الله هو الذي حدد أفعاله من قبل.

يسأل المدرس، هل قدرة الله كلية؟ ولماذا؟

يجيب أحد الطلبة، إن قدرة الله كلية.

ويجيب طالب آخر، كلية لأنها تنفي حرية الإنسان.

- التقويم المرحلي:

• الإنسان مجبر على القيام بأفعاله، علل ذلك؟

يحفز المدرس الطلبة، فيقول: إن الحرية لا يمكن أن تفهم إلا على ضوء فهمنا للشخصية الإنسانية من حيث هي فعل واختيار، والشخصية ليست إلا حيث تتوافر الحرية. لماذا لا تكون الشخصية إلا حيث توجد الحرية؟ فسر ذلك؟

فيوضحها المدرس، إن تحقيق الشخصية إنما هو العمل على اكتساب تلك الحرية الباطنة التي يتحرر الإنسان معها من كل القيود الخارجية، ويعمل على اختيار الخير والابتعاد عن الشر.

ولهذا تبدو لنا الحرية بأنها جوهر العمل الأخلاقي وشرطه الضروري، فيسألهم من يفسر ذلك؟

يجيب طالب، لأن الحرية هي جوهر الإرادة التي يعتمد عليها العمل الأخلاقي نفسه. ويجيب طالب آخر لأن الحرية هي التي تختار القيمة وتحولها إلى واقع.

يتابع المدرس في حوار، فيقول وهكذا نرى أن سبينوزا يقرن الحرية بمدى قدرة الإنسان على التخلص من أهوائه ورغباته التي يعتبرها قيداً يحد من حريته، فهو يقول: (إنني أسمى العجز الإنساني عن ترويض الأهواء والحد منها عبودية، لأن الإنسان الخاضع للهواء لا يمتلك نفسه، بل هو في قبضة القدر وإلى حد يجعله على الرغم من رؤيته للأفضل مضطراً إلى اتباع الأسوأ). (الجراح، 2009، 2)

- التقويم المرحلي:

• ما تعريف الفعل والاختيار؟ (كما مر معنا سابقاً)

• ما تعريف مفهوم الإرادة؟

• كيف تفسر أن الحرية جوهر العمل الأخلاقي وشرطه الضروري؟

- التقويم النهائي:

- تحدث عن مفهوم الضرورة؟
- وازن بين مفهوم الجبرية ومفهوم الحتمية؟
- اشرح مفهوم الجبرية عند سبينوزا؟
- وضح كيف أن الشخصية ليست إلا حيث توجد الحرية؟

- الواجب البيتي:

تحدث عن حياة الفيلسوف سبينوزا

يقوم المدرس بعرض لوحة تتضمن تعريف بالفيلسوف سبينوزا).

سبينوزا, Spinoza: ولد سنة (1632 م) في امستردام من أسرة يهودية اسبانية، وهو فيلسوف هولندي، اهتم في شبابه بدراسته اللاتينية، وانصرف بعدها للعلم والفلسفة، وأعجب بفلسفة ديكارت العقلية، واطلع على التوراة واللاهوت، ومؤلفات الفلاسفة اليهود، فلم يجد فيها ما يروي ضمأه ووصفها بأنها (جافة تافهة). وقد حاول علماء اليهود استمالته، وعندما فشلوا حاول أحد المتعصبين اغتياله، فجرحه بخنجر عند خروجه ذات ليلة من المسرح، ولكن ذلك كله لم يثته عن موقفه، وكان جوابه أنه لا يبيع الحقيقة بمال الدنيا، وورث عن أبيه ميراثاً كبيراً تخلى عنه لأخته، وفضل أن يعيش بكده من خلال صنع العدسات المكبرة، وكان محباً للحرية والاستقلال بالذات، وأحياناً كان يقضي في حجرته ثلاثة أيام لا يبرحها ليمحص في فكرة عرضت له ويحقق مسألة مرت به، ومبالغة في التنكر ورغبة في التخلص من آثار المجتمع وقيوده. فقد استبدل اسمه باسم آخر، حتى يصبح سبينوزا الباحث الفيلسوف غير سبينوزا المعروف. ومن أهم مؤلفاته: (الرسالة اللاهوتية السياسية- الأخلاق- إصلاح العقل- قوس قزح- اللاهوت) وتوفي سنة (1677 م). (سنقر، 2001، 87)

الدرس الخامس

الحرية والوجود الإنساني

أولاً - الحوار مع الطلبة حول الأفكار الرئيسية الواردة في الدرس:

* الحرية والوجود الإنساني عند جان بول سارتر.

* الحرية والوجود الإنساني عند كارل يسبرز.

ثانياً - استخلاص الأهداف التعليمية:

من المتوقع بعد تعرف الطالب إلى الأفكار الواردة في الدرس كلها بعد أن تم تطبيق طريقة الحوار، وقيامه بتنفيذ الأنشطة والمهام التي يكلف القيام بها أن يصبح قادراً على أن:

1- يعرف مفهوم الوجود الإنساني عند سارتر Sartre.

2- يعرف مفهوم الإنسان في فلسفة سارتر؟

3- يوازن بين ماهية الإنسان وماهية الأشياء.

4- يوضح ماذا يقصد سارتر (بالوجود).

5- يشرح الحرية والوجود الإنساني عند يسبرز Jaspers.

- التمهيد (التهيئة الحافزة):

يقوم المدرس بعرض شفافية تتضمن قول الفيلسوف سارتر الوارد في كتاب تاريخ الفلسفة المعاصرة المقرر لطلبة السنة الثالثة في قسم الفلسفة يقول فيه:

{ إن الوجود هو الاختيار والوجود سابق على الماهية، فأنت لست إمكانياتك، وإنما أنت أعمالك أنت لا تقاس بما تأمله، ولكن بما تفعله أنت مرتبط بحياتك وأنت الذي ترسم خطوط شخصيتك، وخارج هذه الشخصية لا يوجد شيء }.

يطلب المدرس إلى الطلبة قراءة هذا القول والتفكير في معناه، ثم يقوم بتوجيه بعض الأسئلة إلى الطلاب لمحاولة تذكر الدرس السابق عن { الحرية والجبرية }، ومحاولة ربطه بهذا الدرس والتمهيد له، عن طريق الإجابة عن الأسئلة التالية:

- من هم القائلون بالضرورة؟

- ما الفرق بين مفهوم الجبرية ومفهوم الحتمية؟

- ما الجبرية عند سبينوزا؟

- ماذا يقصد سبينوزا بالعلة الأولى؟

- لماذا ليس هناك الشخصية إلا حيث الحرية؟

- ما معنى الحرية في فلسفة سارتر؟

- ماذا يقصد سارتر بالوجود؟

ثم يناقشهم في هذه الأسئلة ويتوصل إلى تسجيل الأجوبة على السبورة، وبذلك يكون قد عمل على تهيئة جو الحوار لدى الطلبة.

أولاً - الحرية والوجود الإنساني عند سارتر:

يبدأ المدرس بقوله، حالما ندخل حقل الحرية نكون قد انتقلنا من سماء الفكر إلى أرض الواقع المعاش، لا نعود في مجال الفلسفة والتأمل المحض، بل نكون قد ولجنا إلى دنيا الناس والأحداث والعلاقات، فكيف ولج سارتر إلى هذه الأرض. (الحاج، 1، 2009) إن فكرة سارتر عن الحرية تختلف كل الاختلاف عن كل فكرة سابقة عن الحرية، وتعني لديه الوجود الإنساني بأسره. ثم يسأل الطلبة، من هو جان بول سارتر؟ من يمتلك بعض المعلومات عنه؟

(يقوم المدرس بعرض شفافية تتضمن تعريف بالفيلسوف سارتر).

{**جان بول سارتر:** ولد سنة (1905م) ، في باريس وهو فيلسوف وأديب فرنسي، وأحد مؤسسي الفلسفة الوجودية، وكان والده ضابطاً في الجيش الفرنسي، وما لبث والده أن توفي بعد مولده بثمانية أشهر، فنشأ سارتر يتيماً فاقداً للعنصر الأبوي في حياته، وهذا ما جعله يتعلق بأمه تعلقاً شديداً يصل إلى حد العبادة، ووقعت الصدمة الكبرى حينما تزوجت أمه للمرة الثانية، وكان قد بلغ الحادية عشرة من عمره، وبهذا الزواج تألفت العقدة الأساسية في مأساته، مما أدت به إلى إنكار كل القيم الأخلاقية وإنكار الحب والأمومة، وكل العواطف الإنسانية النبيلة التي يمكن أن تربط الإنسان بالآخرين. وهذه التجربة هي التي دفعته إلى القول: إن الإنسان ليس هناك ما يبرره. وهي التي دفعته إلى الإلحاد العاطفي، وقد اشتغل بتدريس الفلسفة في مدرسة (باستير) في باريس. ولما نشبت الحرب العالمية الثانية اشتغل بالتمريض، ووقع

أسيراً في قبضة الألمان، وعاش مدة طويلة في معسكرات الاعتقال الألمانية، وعندما وضعت الحرب أوزارها ألقى سارتر نفسه شهيراً بين مواطنيه، ومن أهم مؤلفاته:

(الوجود والعدم – التخيل – التقمص – طريق الشيطان والإله الصالح)، وتوفي في سنة (1980م). (قسم الدراسات الفلسفية المعاصرة، 1990، 250)

يبدأ المدرس الحوار مع الطلبة، فيسألهم ماذا يقصد سارتر بقوله، الوجود هو الاختيار؟

وبعد التفكير يصل الطلبة بمساعدة المدرس إلى أن الوجود هو الحرية. ومن هذه الإجابة يصل المدرس إلى أن يسأل الطلبة، فما هي الحرية؟ وأين هي في فلسفة سارتر؟

يجيب أحد الطلبة أن الحرية هي نسيج الوجود الإنساني. ويجب آخر أن الحرية هي الاستقلال التام تجاه الأسباب والبواعث، وهي موجودة في صميم وجود الإنسان. ثم يقول المدرس، إذن كانت الحرية هي نسيج الوجود الإنساني، فليس الوجود شيئاً يُقدَّم إلي، بل إنني أنا الذي أهب الوجود لذاتي باختياري الحر.

- التقويم المرحلي:

- ما معنى الحرية وفق رأي سارتر؟
 - ما تعريف الباعث؟ (كما مر معنا سابقاً)
- ثم يقوم المدرس بعرض بذرة البازلاء ونبتتها على الطلبة ويحاورهم بقوله، إذا وضعنا هذه البذرة في الشروط المناسبة من تربة وماء وهواء، فماذا يحدث لهذه البذرة؟ يجيب الطلبة بأنها ستعيش وتنمو. ثم يقول المدرس وعندما تنمو هذه البذرة ماذا تعطي؟ تكون الإجابة بأنها تعطي حب البازلاء.
- يلجأ المدرس إلى أن يطرح السؤال التالي على الطلبة، هل يشبه الإنسان حبة البازلاء؟
- يجيب الطلبة بالتأكيد لا يشبه الإنسان حبة البازلاء.

ثم يسأل المدرس، هل العلاقة بين الإنسان وماهيته شبيهة بعلاقة وجود الأشياء وماهيته؟ من يفسر ذلك من خلال المثال السابق؟

يترك المدرس بعض الوقت للطلبة للتفكير في الإجابة عن السؤال.

يجيب أحد الطلبة أن العلاقة بين وجود الإنسان وماهيته ليست شبيهة بعلاقة وجود الأشياء وماهيته.

ويجيب الطالب الثاني، أن ماهية الأشياء سابقة لوجودها، وثابتة، ويمكن التنبؤ بما ستكون عليه.

ويجيب آخر، أن ماهية الإنسان لاحقة لوجوده، ومتغيرة، ولا يمكن التنبؤ بما سيكون عليه.

ثم يضيف المدرس، وهذا يعني أن الإنسان حر وهو المسؤول الأول عن مصيره.

- التقويم المرحلي:

• وازن بين ماهية الإنسان وماهية الأشياء؟

• لماذا ماهية الإنسان ليست سابقة على وجوده؟

يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول إن الوجود الإنساني عند سارتر ينحصر في اختيار الذات، وهذا الاختيار هو الذي يحدد بواعث أفعالنا ويجعل قدرة الإنسان على الاختيار مطلقة وغير مشروطة، ما ذا تستنتج من هذا القول؟

وبعد التفكير، يجيب أحد الطلبة يعني أن الوجود الإنساني هو في جوهره وجود شخصي لا ينفصل عن فعل الحرية الذي به يختار الإنسان نفسه، ويحدد مصيره. ويجيب طالب آخر الوجود يعني أن يكون الإنسان حراً، ويختار بنفسه مصيره الخاص.

- التقويم المرحلي:

• ما الحرية كما ذكرها سارتر؟

ثانياً - الحرية والوجود الإنساني عن يسبرز:

يحفز الطلبة بسؤال، قلنا: إن الحرية عند سارتر هي في صميم وجود الإنسان والآن ننتقل إلى الحوار في مفهوم الحرية عند يسبرز، فقد استبدل بعبارته ديكارت

المعروفة) أنا أفكر أنا إذن موجود)، ثم يقوم المدرس بكتابة العبارة على السبورة وهي (أنا أختار إذن أنا موجود)، ثم يسأل المدرس، ما ذا تستنتجون من هذه العبارة بحسب رأي يسبرز؟

يترك بعض الوقت للطلبة للتفكير والحوار في الإجابة عن السؤال.

يجيب الطالب أن يسبرز يوحد بين الوجود والاختيار.

ثم يضيف المدرس أن الوجود هو اختيارنا لماهيتنا، واختيارنا لماهيتنا يعني أنه توصلنا إلى اختيار الشخصية التي نريد أن نكونها. فمثلاً الإنسان حر في انتحاره أو بقاءه على قيد الحياة.

- التقويم المرحلي:

• ما تفسير عبارة يسبرز: (أنا أختار إذن أنا موجود)

• ما تعريف الوجود؟

- التقويم النهائي:

• عرّف الفيلسوف سارتر؟

• هل هناك علاقة متشابهة بين الإنسان وماهيته وبين الأشياء وماهيته؟

• الإنسان ليس له طبيعة سابقة على وجوده، علل ذلك؟

• ماذا يقصد سارتر بالوجود؟

• اشرح الحرية والوجود الإنساني عند يسبرز؟

- الواجب البيتي:

- تكليف الطلبة القيام بتصميم جدول عن الفلاسفة الذين مروا معنا سابقاً، تاريخ حياة

الفيلسوف، مكان الولادة، الحرية التي قال بها، أشهر مؤلفاته.

نذكر من هؤلاء الفلاسفة: (كانط – ديكارت – ليبنز – سبينوزا – سبنسر – سارتر – برغسون).

ثم يطلب إلى الطلبة ترتيبهم زمانياً.

يوضح الجدول رقم (18)

أهم الفلاسفة الذين تحدثوا عن مفهوم الحرية

اسم الفيلسوف	تاريخ حياته	مكان ولادته	الحرية التي قال بها	أشهر مؤلفاته
سقراط	470-399 ق.م	أثينا	حرية فعل الأفضل	لم يكتب شيئاً، أفكاره متضمنة في محاورات أفلاطون
أفلاطون	427-348 ق.م	أثينا	حرية وجود الخير	الجمهورية، القوانين
أرسطو	384-322 ق.م	اسطاغيرا	حرية الاختيار بالعقل والإرادة	السياسات، الأخلاق النيقوماخية
ديكارت	1596-1650 م	فرنسا	حرية الإرادة	مقال في المنهج، تأملات في الفلسفة الأولى
سبينوزا	1632-1677 م	هولندا	الحرية الجبرية	الرسالة اللاهوتية السياسية، الأخلاق
لبننتز	1646-1716 م	ألمانيا	الجبرية السيكولوجية	مقالات جديدة في العقل البشري، العدالة الإلهية
كانط	1724-1804 م	ألمانيا	الحرية الأخلاقية	نقد العقل العملي، نقد العقل النظري
سبنسر	1820-1903 م	انكلترا	الجبرية الطبيعية	منظومة التركيبي، في التربية
برغسون	1859-1941 م	فرنسا	الحرية التلقائية الروحية	المادة والذاكرة، الضحك
سارتر	1905-1980 م	فرنسا	الوجود الإنساني	الوجود والعدم، التخيل، التقمص

الدرس السادس

الحرية في الفكر الإنساني

أولاً - الحوار مع الطلبة حول الأفكار الرئيسية الواردة في الدرس:

* الحرية عند سقراط Socrates.

* الحرية عند أفلاطون Plato.

* الحرية عند أرسطو Aristatle.

ثانياً - استخلاص الأهداف التعليمية:

من المتوقع بعد تعرف الطالب إلى الأفكار الواردة في الدرس كلها بعد أن تم تطبيق طريقة الحوار في الدرس، وقيامه بتنفيذ الأنشطة والمهام التي يكلف بها أن يصبح قادراً على أن:

1- يعرف الحرية عند سقراط.

2- يفسر عبارة سقراط (ما من أحد يفعل الشر مختاراً).

3- يذكر معنى الحرية عند أفلاطون.

4- يوضح معنى الحرية عند أرسطو.

- التمهيد (التهيئة الحافزة):

يقوم المدرس بالكتابة على السبورة، مقولة سقراط الواردة في الكتاب المقرر لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي وهي:

{ ما من أحد يفعل الشر مختاراً ، فالفضيلة علم والرذيلة جهل }

ثم يقوم المدرس بتوجيه بعض الأسئلة للطلبة لمحاولة تذكّر الدرس السابق عن الحرية والوجود الإنساني، ومحاولة ربطه بالدرس الحالي (الحرية في الفكر الإنساني) والتمهيد له:

- ما تعريف الحرية بحسب رأي سارتر؟

- ما الوجود الإنساني في فلسفة سارتر؟

- ما الفرق بين ماهية الإنسان وماهية الأشياء؟

- هل هناك اختلاف بين رأي سقراط وسارتر حول مفهوم الحرية؟

- ما تعريف الحرية وفق رأي سقراط؟

ثم يناقشهم في هذه الأسئلة ويتوصل إلى تسجيل الآراء على السبورة، وبذلك يكون المدرس قد عمل على تهيئة جو الحوار لدى الطلبة.

الحرية في الفلسفة اليونانية:

يبدأ المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول لقد تعرضت الفلسفة اليونانية لمشكلة الحرية، وسوف نعالج هذه المشكلة من خلال رأي رواد الفلسفة اليونانية وهم سقراط وأفلاطون وأرسطو. والآن سوف نبدأ الحديث عن سقراط.

يلجأ المدرس إلى أن يسأل الطلبة، من هو سقراط؟ (ربما لا يجيب الطلاب عن هذا السؤال). يقوم المدرس بتوزيع بطاقات تتضمن تعريف بالفيلسوف سقراط.

{ **سقراط:** ولد سنة (470 ق.م)، في ضاحية من ضواحي أثينا، من أب نحاس وأم قابلة، وهو فيلسوف يوناني، وقد اشتغل في بداية حياته نحاساً كأبيه، ثم انصرف إلى الفلسفة والإرشاد الأخلاقي. وأنشأ طريقة الحوار في التدريس، فنزل إلى الشوارع والساحات العامة يناقش الشباب ويعلمهم بتواضع دون أي أجر، وسحر ببيانه شباب أثينا، واعدم سنة (399 ق.م). (الخرجي، 1، 2009)

أولاً - الحرية عند سقراط:

يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول إن نظرة سقراط في الحرية تتركز في نظريته عن الفضيلة. ثم يسألهم، لماذا اهتم سقراط بتعريف الفضيلة؟

يلجأ المدرس إلى أن يوضح للطلبة أن سقراط اهتم بالفضيلة لأنها تقوم على أساس إدراكنا العقلي لصفاتها المشتركة في كل الأعمال الفاضلة، وبذلك يكون معياراً نقيس به أفعال الناس، فنميز بين خيرها وشرها وهذا المعيار يقره العقل.

ثم يسألهم المدرس ما تفسير قول سقراط: (ما من أحد يفعل الشر مختاراً)؟

يجيب أحد الطلبة يعني أن الإنسان قد يرتكب الشر من غير قصد.

ويجيب آخر أن الإنسان اختار الشر، فهو لا يعرف أنه شر، بل لأنه يظن أن فيه خيراً له.

يضيف المدرس في تفسير هذه المقولة، إن كل شر لدى الإنسان يأتي من نقص في المعرفة، والإنسان ليس قاصداً ومتعمداً أن يفعل الشر، وإنما يأتي عن جهل ونقص في المعرفة، إن المعرفة (تحرر)، كما أنها توصلنا إلى الحقيقة، لأن الحقيقة سيدة مطلقة ومن وصل إليها يأبى أن يعود إلى عبودية الأهواء والنزوات.

- التقويم المرحلي:

- ما الفرق بين الخير والشر؟
 - ما معنى مقولة سقراط : ما من أحد يفعل الشر مختاراً؟
- يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول، ماذا نسمي فعل الإنسان الذي يفعل الخير؟ وبعد التفكير، يجيب الطالب نسميه علم بالخير، فهو فضيلة.
- ثم يسألهم المدرس، وماذا نسمي فعل الإنسان الذي يرتكب الشر من غير قصد؟ يجيب الطالب نسميه جهل بالخير، فهو رذيلة.
- ثم يقول المدرس إذن الفضيلة هي صحة النفس وجمالها، فهي علم بفعل الخير. والرذيلة هي ضد الفضيلة وداء النفس وتشويهها وفسادها، فهي فعل الشر وجهل بفعل الخير.

والآن، من يذكر بعض الأمثلة عن الفضائل والرذائل؟

يذكر الطلاب الأمثلة عن الفضائل والرذائل منها:

الفضائل: الكرم، الشجاعة، العدل، الحكمة، التقوى.

والرذائل: البخل، الجبن، الظلم، الجنون، الإلحاد.

- التقويم المرحلي:

- وازن بين الفضيلة والرذيلة؟
 - فسر مقولة سقراط: (الإنسان سيد نفسه وعبد نفسه)؟
- يتابع المدرس في حوار، فيقول ونستخلص من ذلك، أن الحرية في فلسفة سقراط هي فعل الأفضل والأحسن وبهذا اتخذت الحرية معنى التصميم الأخلاقي وفقاً لمعايير الخير، واعتبر سقراط أن من شروط الحرية الأخلاقية ضبط النفس من ناحية والبحث عن الخير من ناحية أخرى، ويتم ذلك عن طريق العقل.

ثانياً - الحرية عند أفلاطون:

والآن سوف نتحاور في مفهوم الحرية عند أفلاطون، فيحفز الطلبة بسؤال، من هو أفلاطون؟ من يذكرنا به؟ (كما مر معنا في درس المعرفة).

(يترك بعض الوقت للتفكير والحوار في الإجابة).

يتلقى المدرس إجابات متعددة من الطلبة، ثم يقوم بتوزيع بطاقات تتضمن تعريفاً بالفيلسوف أفلاطون:

{ - أفلاطون: ولد سنة (427 ق.م) في أثينا من أسرة عريقة في المجد والحسب، واسمه أرسطو قليس ولقب أفلاطون بسبب ضخامة جسمه، وهو فيلسوف يوناني وتلميذ الفيلسوف سقراط، وقد كان لإعدام أستاذه سقراط من قبل السلطة أثر كبير في نفسه، فاعتزل أفلاطون الحياة العامة في أثينا، وخرج منها مرتحلاً لعدة سنوات، وفي عام (388 ق.م) سافر إلى إيطاليا وصقلية، وتصادق مع حاكمها، ثم عاد بعد عام إلى أثينا وأسس فيها مدرسته التي أسماها (الأكاديمية)، وهي معهد كرس لأعمال البحث العلمي، وتدرّس الفلسفة والرياضيات والعلوم، وقد قضى حياته في هذا المعهد مدرساً، ومشرفاً على نشاطاته، وجميع أعماله المكتوبة محفوظة، وهي تتألف من (26) عملاً على شكل محاورات ومن أهمها: الجمهورية – الدفاع عن سقراط – القوانين)، واستمر بتدريس الفلسفة حتى توفي سنة (348 ق.م).

يقوم المدرس بعرض لوحة تتضمن نصاً للفيلسوف أفلاطون الوارد في كتاب تاريخ الفلسفة القديمة المقرر لطلبة السنة الثانية في قسم الفلسفة، يقول فيه:

{ إن الجسم هو مقبرة النفس، والوجود الإنساني أي الوجود الجسماني هو اغتراب ذاتي للنفس، فالنفس بسيطة ومشاركة في الحياة، وتتذكر عالم المثل، فهي إذن قد حيت حياة تأمل في حياة سابقة، ثم أنها بعد الموت ستحيا هذه الحياة نفسها، لأن الحياة بعد الموت من جنس الحياة نفسها قبل الوجود).

ثم يطلب إلى الطلبة قراءة هذا النص والتفكير فيه للإجابة عن الأسئلة التي ستطرح عليهم من قبل المدرس.

ثم يسألهم المدرس، ماذا فهمتم من قول أفلاطون عن النفس؟ ما موقفه منها؟

يتلقى المدرس إجابات متعددة من الطلبة منها:

- أن النفس بسيطة.

- النفس لا يجري عليها فساد.

- النفس هي مبدأ الحياة.

- النفس لا تقبل الموت.

- النفس أزلية وخالدة.

(يكلف المدرس أحد الطلبة بكتابتها على السبورة).

يتابع المدرس الحوار مع الطلاب، فيوضح معنى النفس عند أفلاطون:

يقول أفلاطون إن النفس أو الروح موجودة قبل الجسد، والروح لا تموت بموت

الجسد وأنها بعد الموت يتحدد ما سينالها من ثواب وعقاب.

ويؤكد أفلاطون أن الروح ستعود لتحيا حياة جديدة في أجساد لم يلبسها الفساد بعد أن

تقضي ألف عام سعيدة أو معذبة جزاء ما قدمت أيدي البشر من خير أو شر.

- التقويم المرحلي:

• تحدث عن الفيلسوف أفلاطون؟

• ما الحرية برأي أفلاطون؟

ثالثاً - الحرية عند أرسطو:

يحفز الطلبة، فيقول تحدثنا عن رأي كل من الفلاسفة سقراط وأفلاطون حول مفهوم

الحرية، والآن سوف نتابع الحوار عن مفهوم الحرية عند أرسطو، من هو أرسطو؟

(كما مر معنا سابقاً في درس المعرفة).

تأتي المدرس إجابات متعددة من الطلبة، ثم يقوم بتوزيع بطاقات تتضمن تعريفاً

بالفيلسوف:

أرسطو: ولد سنة (384 ق.م) في اسطاغيرا، وهي مدينة أيونية قديمة متاخمة

لمقدونية على بحر إيجه، وهو فيلسوف يوناني، تتلمذ على يد أفلاطون، وأصبح أستاذاً

الإسكندر المقدوني وصديقه، وكان أرسطو مدرساً يلقي دروسه وهو يتمشى مع

تلامذته في طرقات المدرسة حتى أصبح يعرف باسم المشائي، وظل يعمل في المدرسة حتى نشبت الثورة في أثينا وقد اتهم بالإلحاد، لأن لاهوته وإلهه الواحد وأفكاره ومعتقداته كانت تشكل خطراً قد تؤدي إلى ثورة فعلية ضمن المجتمع الأثيني وشعر بأنه مهدد، فسافر إلى مدينة (خليقس) في جزيرة (أوبا) وظل مستقلاً بشخصيته وفلسفته، وعني بالبحث في نظرية المعرفة والبحث العلمي. ويقدر ما أصدره من كتابات ب (400) مؤلف من كتب وفصول صغيرة. ومن أهم مؤلفاته: السياسيات - الفلسفة أو الخير - الأخلاق الأوديمية - الأخلاق النيقوماخية وتوفي سنة (322 ق.م). (العوا، 1993، 40)

يبدأ المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول لقد صنف أرسطو معنى الحرية في مجالين وهما: مجال الأخلاق ومجال السياسة. وسوف نبدأ الحوار في مجال الأخلاق.

يطلب المدرس إلى أحد الطلبة كتابة مقولة أرسطو على السبورة وهي:

(الفضيلة وسط بين طرفين كلاهما إفراط أو تفريط ، وهذين الطرفين كلاهما رذيلة)

يطلب المدرس إلى أحد الطلبة قراءة هذا القول، ثم يترك بعض الوقت للتفكير والتأمل والحوار في الإجابة عن الأسئلة.

يسأل المدرس، ما معنى الفضيلة وسط بين طرفين؟ ماذا يقصد أرسطو بهذا القول؟
(ربما لا يعرف الطلبة الإجابة)

فيوضح لهم المدرس قصد أرسطو إنه يرى أن الفضيلة وسط بين طرفين كلاهما رذيلة، فالفضيلة هي موقف وسط متساوي البعد عن طرفين مرذولين، إنها ملكة اختيار الوسط الذي يحدده العقل، وهذا الحد الوسط هو ما تقررره الحكمة يتفاوت بتفاوت الظروف والأشخاص.

مثال ذلك: الشجاعة وسط بين التهور والجبن، فالإنسان الذي يخشى كل شيء ويهرب من كل شيء ولا يستطيع أن يحتمل شيئاً هو جبان. والإنسان الذي لا يخشى شيئاً ويقتحم جميع الأخطار هو متهور.

ثم يسألهم المدرس، أين الإفراط والتفريط في هذا المثال؟

يجيب أحد الطلبة الإفراط هو الإنسان المتهور.
 ويجيب طالب آخر التفريط هو الإنسان الجبان.
 ثم يسألهم المدرس من يعطينا بعض الأمثلة عن الفضائل؟
 يتلقى المدرس أمثلة عديدة من الطلبة منها: العفة – الكرم – الحلم – الحياء –
 الحكمة- العدالة.
 وهذه الفضائل هي وسط بين طرفين كلاهما رذيلة.

الإفراط	الفضيلة	التفريط
الفجور	العفة	عدم الحساسية
التبذير	الكرم	البخل
الخجل	الحياء	المجافاة
الشراسة	الحلم	البلادة
السفه	الحكمة	البله
الظلم	العدالة	الإنظلام

يحفز الطلبة بسؤال، هل الفضائل والرذائل مأخوذة من الطبيعة أم نحن نصنعها؟
 يجيب أحد الطلبة أن الفضائل والرذائل نحن الذين نصنعها بأفعالنا وإرادتنا وحريتنا.
 هنا يلجأ المدرس إلى القول، إن أرسطو يربط الحرية في الاختيار، فالاختيار ليس
 عن المعرفة وحدها وإنما عن الإرادة أيضاً، ولهذا نجده يعرف الاختيار بأنه اجتماع
 العقل مع الإرادة معاً.

- التقويم لمرحلي:

- تحدث عن الفيلسوف أرسطو؟
- ما هي الإرادة؟ (كما مر معنا سابقاً)
- ما تعريف الاختيار؟ (كما مر معنا سابقاً)

يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول تحدثنا عن مفهوم الحرية عند أرسطو في
 مجال الأخلاق، والآن سنتحاور عن الحرية في مجال السياسة، فيكتب على السبورة
 عبارة للفيلسوف أرسطو وهي:

(إن العبيد آلة للحياة ضرورية لضرورة الأعمال المنافية لكرامة المواطن الحر، والطبيعة هي التي تعين العبد).

يطلب المدرس إلى أحد الطلبة قراءة العبارة، ثم يسألهم المدرس ما معنى هذه العبارة وفق رأي أرسطو؟ وضح ذلك؟

يجيب أحد الطلبة يعني أن العبد أداة يستخدمها السيد لتنفيذ أعماله.

ويجب طالب آخر أن العبد مُهان لا كرامة ولا حرية له، فهو خاضع لخدمة سيده. ويضيف المدرس يقصد أرسطو خضوع العبيد للحاكم بإرادتهم وأن العبد هو عبد بالطبيعة، لأن الطبيعة أوجدت شعوباً من أناس أقوىاء البيئة قليلي الذكاء، جعلتهم آلة للحياة يستخدمهم المواطنون اليونان في الأعمال المعيشية، وكأنهم مادة يستهلكها المواطنون الأحرار، لذا فواجب على العبد الخضوع لسيده والقيام بالأعمال التي يكلفه بها.

ثم يتابع المدرس الحوار مع الطلبة، فيقول إذا اتصف أحد العبيد بفضيلة مثل الشجاعة والإخلاص، هل تحتسب له فضيلة؟ فسر ذلك؟

بعد التفكير والحوار، يجيب الطلاب لا تحتسب له فضيلة. (ربما لا يعرف الطلبة التفسير).

ثم يوضح المدرس ذلك، لأن مصدر انسياقها شيء من روح سيده، فيعود الاعتزاز بفضائل العبيد إلى أسيادهم.

- التقويم المرحلي:

- تحدث عن مفهوم الحرية في مجال السياسة عند أرسطو؟
- هل توافق أرسطو في الرأي عندما جعل العبيد آلة للحياة؟

- التقويم النهائي:

- اشرح عبارة سقراط (ما من أحد يفعل الشر مختاراً)؟
- تحدث عن مفهوم الحرية عند أفلاطون؟
- وازن بين مفهومي الإفراط والتفريط؟
- اشرح مجالات الحرية عند أرسطو؟

وأخيراً، يسألهم المدرس، ماذا فہتم من مفهوم الحرية؟ ماذا تعني الحرية على حسب رأيكم؟

وكانت إجابات الطلبة متعددة منها:

الحرية هي أن يقول الإنسان ما يشاء. الحرية هي أن يفعل الإنسان ما يريد. الحرية هي نقيض العبودية. الحرية هي أن يذهب الإنسان إلى المكان الذي يستهويه الذهاب. الحرية هي أن يختار الإنسان ما يحب. الحرية هي أجمل هدية قدمها الله للإنسان. الحرية هي أن يأخذ الناس ما يعشقون. الحرية هي جوهر الكرامة الإنسانية. يقول المدرس، جيدة تعريفاتكم للحرية. أما الآن، فتفضلوا ومارسوا حريتكم. ألبوا كما يعجبكم وبالأشياء التي تحلو لكم.

ارتفعت أصوات الضجيج، وأخذ الطلبة يتراشقون بالأقلام والمساطر والدفاتر والكتب، يستغلون المدرس فيرشقونه بقطع الطباشير، وفي حين كان آخر يرسم على السبورة ما يريد، وكان آخر يمسح السبورة وغيرها.

ثم يأمرهم المدرس بالجلوس في أماكنهم، ويقول، والآن ما الذي استخلصتموه من الحرية؟ يجب الطلبة تعليم الفوضى يا أستاذ.

يتابع المدرس فيقول، إن أجدى السبل للحرية هي الحرية ذاتها لأن الأصل في الأشياء الإباحية، والأصل في الناس الحرية.

وترى الباحثة أن الحرية في القول والفعل تكون دون جدوى إذا لم تجد من يسمع ويفهم ما تقول. والحرية تكمن في نتيجة العمل الذي يقوم به الإنسان وليس العمل بحد ذاته. والحرية ليست في إيذاء الذات والآخرين وإنما في فعل الخير والتسامح والتعاون مع الآخرين. وكذلك الحرية هي الفضاء الواسع لأن أفقه الأشياء والعلوم ومعرفة الناس والتعامل معهم التعامل الأفضل.

- الواجب البيتي:

1- إن الحرية هي حق من الحقوق الطبيعية للإنسان، فلا قيمة لحياة الإنسان دون الحرية، وحين يفقد الإنسان حريته، يموت داخلياً، وإن كان في الظاهر يعيش يأكل ويشرب، ويعمل ويسعى في الأرض.

عالج هذا الموضوع موضعاً فيه مفهوم الحرية، وأنواعها المتعلقة بحقوق الفرد المادية والمعنوية، ومبيناً رأيك الشخصي في الحرية.

2- عرّف ما يلي:

العالم المحسوس، العالم المعقول، الفضيلة، الرذيلة، الإفراط، التفريط

1- إن الله خلق الإنسان وأوجد معه لوازم الحياة والاستمرار فيها، ومن هذه الضروريات الملازمة له هي الحرية، فحياة الإنسان تدور حول التكوين والتشريع، وهناك أمور يكون الإنسان حراً فيما يختار، وأمور خارجة عن إرادته كوجوده في الحياة. فالحرية تشبه مياه النهر الغزيرة، إنها جميلة ومفيدة للمزروعات والأراضي، عندما تكون ضمن حدود مجرى النهر، ولكن عندما تفيض مياه النهر عن حدودها الطبيعية تُغرق المزروعات، وتُغرق البشر، فتصبح قاتلة. هكذا الحرية عندما تخرج عن حدودها الطبيعية تصبح قاتلة، فهي تعني لدى الكثيرين الانفلات، وعدم الطاعة، والتمرد على كل شيء، ورفض الواقع. ولكن هناك نوعان للحرية وهما:

أولاً- الحرية المتعلقة بحقوق الفرد المادية، وتتضمن:

1- الحرية الشخصية: وتعني أن يكون الإنسان قادراً على التصرف في شؤونه الخاصة، بشرط ألا يكون في تصرفه عدوان على الآخرين.

2- الحرية حرية التنقل: وتعني أن يكون الإنسان حراً في السفر والتنقل داخل بلده وخارجه دون حواجز مانعة، فالتنقل حق إنساني طبيعي تقتضيه ظروف الحياة البشرية من الكسب، والعمل، والعلم.

3- حرية المأوى والمسكن: وتعني حرية الإنسان في اختيار المسكن الذي يريده ويرغب فيه.

4- حرية التملك: وتعني حيازة الإنسان للشيء وامتلاكه له، وقدرته على التصرف به.

5- حرية العمل: وتعني أن العمل عنصر فعال في كل طرائق الكسب وقوام الحياة.

ثانياً- الحرية المتعلقة بحقوق الفرد المعنوية، وتتضمن:

1- حرية الاعتقاد: وهي اختيار الإنسان لدين يريده ويقتنع به، دون أن يرغمه شخص آخر على ذلك

2- حرية الرأي (التفكير والتعبير): وهي أن كل ما في الكون مُسخرٌ للإنسان، يستطيع أن يستخدمه عن طريق معرفة طبيعته، ومدى قابليته للتفاعل والتأثير، ولا يأتي ذلك إلا بالنظر وطول التفكير.

3- حرية التعلم: وتعني حرية الإنسان في طلب العلم والمعرفة والسعي في تحصيله.

4- حرية السياسة: وهي حق الإنسان في اختيار سلطة الحكم وانتخابها، ومراقبة أدائها ومحاسبتها، ونقدها.

وهكذا نرى بأن الحرية لا تعني التحرر من كل قيد وضابط، لأنها بهذا الشكل أقرب ما تكون إلى الفوضى، التي يثيرها الهوى والشهوة، ومن المعروف أن الهوى يدمر الإنسان أكثر مما يبنيه، فالإنسان مدني بطبعه، يعيش بين الآخرين، ولكل إنسان حرية خاصة به، يجب استخدامها بالعقل والمنطق دون أن يؤدي حرية الآخرين، ويؤكد ذلك قول أحدهم: (كل الأشياء تحل لي، لكن ليست كل الأشياء توافق).

2- يعرض المدرس شفافية تتضمن التعريفات التالية:

- **العالم المحسوس:** وهو عالم حسي يدرك بالحواس، ويتصف بالتغير وعدم الثبات والكثرة.

- **العالم المعقول:** وهو عالم عقلي يدرك بالعقل، ويتصف بالثبات وعدم التغير والوحدة، ويمثل وجوده الحقيقة المطلقة.

- **الفضيلة في اللغة:** وهي خلاف الرذيلة، مشتقة من الفضل، وتعني الزيادة على الحاجة أو الإحسان بلا علة، أو ما بقي من الشيء.

- **الفضيلة في الأخلاق:** هي الاستعداد الدائم لسلوك طريق الخير أو مطابقة الأفعال الإرادية للقانون الأخلاقي، أو مجموع قواعد السلوك المعترف بقيمتها.

- **الفضيلة عند أفلاطون:** هي العلم بالخير والعمل به.

- **الفضيلة عند أرسطو:** هي الاستعداد الطبيعي أو المكتسب للقيام بالأفعال المطابقة للخير. (صليبا، 1982، 148)

- **الرذيلة:** ضد الفضيلة وهي عادة فعل الشر، وإذا كانت الفضيلة في الاعتدال كما يقول أرسطو، فإن الرذيلة في مجاوزة حد الاعتدال، أي في اتباع الهوى ومخالفة العقل، فالسعادة هي باتباع الفضائل والشقاء باتباع الرذائل.

- **الإفراط:** وهو يستعمل في تجاوز الحد من جانب الزيادة والكمال.

- **التفريط:** وهو يستعمل في تجاوز الحد من جانب النقصان والتقصير (صليبا، 1982، 107-148-614)

الملحق رقم(4)

الاختبار التحصيلي(القبلي/البعدي) في صورته الأولى

الاسم..... المدرسة.....

الشعبة..... التاريخ.....

عزيزي الطالب:

لديك مجموعة من الأسئلة والمطلوب منك الإجابة عنها، يرجى قراءة السؤال بشكل دقيق وتحديد إجابتك، علماً بأن نتائج هذا الاختبار ليس لها أي تأثير على درجة تحصيلك في مادة الفلسفة، لأن الغرض هو التعرف على معلوماتك، وعلى طريقة تفكيرك في الإجابة التي ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط إليك الأسئلة:

أولاً - ضع إشارة(صح) أمام الإجابة الصحيحة من الإجابات الأربع الواردة في كل سؤال:

1- حرية التصميم هي:

- أ- انعدام القسر الخارجي () ب- القدرة على الاختيار ()
ج- حرية تلقائية روحية () د- تحقيق الفعل بالخضوع لقوى باطنة ()

2- يسمى المعنى الأخلاقي للحرية ب:

- أ- حرية الحاكم () ب- حرية المحكوم ()
ج- حرية الحكيم () د- حرية العدل ()

3- الحرية في فلسفة سارتر تعني:

- أ- الوجود الإنساني () ب- عدم الاكتراث ()
ج- معرفة الضرورة () د- التنظيم الاقتصادي البعيد عن الاستغلال ()

4- من هو الفيلسوف الذي نفى فكرة الحرية وقال بالجبرية الطبيعية؟

- أ- ديكارت () ب- ليبنتز ()
ج- سقراط () د- سبنسر ()

5- من هو الفيلسوف القائل بالجبرية السيكلوجية؟

- أ- سارتر () ب- ليبنتز ()

ج- كانط () د- بوسويه ()

6- من هو الفيلسوف القائل: (بأنه ما من أحد يفعل الشر مختاراً)؟

أ- أفلاطون () ب- يسبرز ()

ج- كانط () د- سقراط ()

7- من هو الفيلسوف القائل: (بأن الله هو العلة الحرة لسائر الأشياء)؟

أ- أرسطو () ب- سبنسر ()

ج- سبينوزا () د- بوسويه ()

8- من هو صاحب هذه المقولة: (أنا أفكر فأنا إذاً موجود)؟

أ- ديكارت () ب- يسبرز ()

ج- سقراط () د- أفلاطون ()

9- من هو صاحب هذه المقولة (أنا أختار فأنا إذاً موجود)؟

أ- ديكارت () ب- بوسويه ()

ج- يسبرز () د- أرسطو ()

10- اعتبر أرسطو أن الفضيلة هي:

أ- فعل الخير () ب- منزلة بين منزلتين ()

ج- التمييز بين الخير والشر () د- وسط بين طرفين ()

ثانياً - اقرأ العبارات التالية واملأ الفراغات بالكلمات المناسبة:

11- يمكننا أن نضع مقابل كلمة الحرية كلمات عديدة مثل.....أو كلمة

.....أو كلمة.....

12- قضى كانط حياته في البحث والتأليف والتعليم واشتهر ب.....

13- فاز الفيلسوف.....في عام 1927 بجائزة النوبل.

14- يقول ديكارت الإرادة قبل الفعل تكون حرة لأن لديها القدرة على.....

فيما بين شيئين متعارضين.

15- يرى الفيلسوف..... أن الإنسان مُجبر في أفعاله وليس لديه القدرة على

الاختيار.

16- ترى..... أن كل ظاهرة من ظواهر الطبيعة مقيدة بشروط توجب حدوثها اضطراراً.

17- إن ليبنتز هو فيلسوف..... من أنصار المذهب العقلي، واشتغل منصب..... لحاكم المدينة.

18- إن القائلين بفكرة الضرورة هم نوعان: 1-..... 2-.....

19- إن الرغبة هي..... تلقائي يؤدي إلى غاية معلومة أو متخيلية.

20- الحرية والوجود الإنساني عند يسبرز يوحد بين.....

ثالثاً- ضع كلمة (صح) أو (خطأ) أمام كل عبارة من العبارات التالية:

21- المقصود بحرية التنفيذ هي القدرة على التنفيذ مع انعدام القسر الخارجي ()

22- الفعل الحر هو الذي يقيد نفسه بعقله وإرادته ويتنبأ بالنتائج ()

23- الباعث هو حالة ذهنية تغلب فيها العناصر العقلية على العناصر الانفعالية ()

24- الإرادة قوة مركبة من شهوة وحاجة وأمل ()

25- ترى الجبرية أن كل ما يحدث للإنسان قد قدر عليه أولاً، فهو مُسيّر لا مُخير ()

26- سبنسر هو فيلسوف وعالم اجتماع انكليزي شغف بالعلوم والتاريخ ()

27- يقول سبينوزا إن (الله) هو العلة الحرة لسائر الأشياء ()

28- الشخصية لا توجد إلا حيث توجد الحرية ()

29- الإنسان في فلسفة سارتر ليس حاصلاً على أية ماهية ثابتة إنما تتوقف ماهيته على أفعاله واختياراته ()

30- إن الفيلسوف أرسطو هو تلميذ سقراط وأستاذ أفلاطون ()

رابعاً - وازن بين كل مما يلي:

31- رأي سقراط وأرسطو في الفضيلة.

.....
.....
.....

32- الحرية الإيجابية والحرية السلبية.

.....
.....
.....
33- ماهية الإنسان وماهية الأشياء.

.....
.....
.....
34- مدرسة الرواقية ومدرسة الأبيقورية.

.....
.....
.....
خامساً - علل ما يلي:
35- الحرية والحتمية وجهان لحقيقة واحدة.

.....
.....
.....
36- العلاقة بين عالم المحسوس وعالم المعقول.

.....
.....
.....
37- الفعل هو إنساني، أما الحادث فليس إنسانياً.

.....
.....
.....
38- الفضيلة وسط بين طرفين كلاهما إفراط وتفريط.

.....
.....
.....
39- نستطيع أن نتنبأ بما ستكون عليه الأشياء.

.....
.....
.....
سادساً - اشرح ما يلي:
40- مفهوم الحرية والإرادة.

.....
.....
41- سارتر حياته ومفهومه للحرية.

.....
.....
.....
.....
42- الحرية عند أفلاطون.

الملحق رقم (5)

الاختبار التحصيلي (القبلي / البعدي) في صورته النهائية

الاسم المدرسة

الشعبة التاريخ

عزيزي الطالب:

لديك مجموعة من العبارات والأسئلة، والمطلوب إليك الإجابة عنها، يرجى قراءة السؤال قراءة دقيقة وتحديد إجابتك، علماً بأن نتائج هذا الاختبار ليس لها أي تأثير على درجة تحصيلك في مادة الفلسفة، لأن الغرض هو التعرف إلى معلوماتك، وعلى طريقة تفكيرك في الإجابة التي ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. وإليك الأسئلة:

أولاً - ضع إشارة (صح) أمام الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأربع الواردة فيما يلي:

1- حرية التصميم هي:

- أ- انعدام القسر الخارجي () ب- القدرة على الاختيار ()
ج- حرية تلقائية روحية () د- تحقيق الفعل بالخضوع لقوى باطنة ()

2- يسمى المعنى الأخلاقي للحرية ب:

- أ- حرية الحاكم () ب- حرية المحكوم ()
ج- حرية الحكيم () د- حرية العدل ()

3- الحرية في فلسفة سارتر تعني:

- أ- الوجود الإنساني () ب- عدم الاكتراث ()
ج- معرفة الضرورة () د- التنظيم الاقتصادي البعيد عن الاستغلال ()

4- من هو الذي نفى فكرة الحرية وقال بالجبرية الطبيعية؟

- أ- ديكارت () ب- ليبنتز ()
ج- سقراط () د- سبنسر ()

5- من هو الفيلسوف القائل بالجبرية السيכולوجية؟

أ- سارتر () ب- لينتزر ()

ج- كانط () د- بوسويه ()

6- من هو الفيلسوف القائل: (ما من أحد يفعل الشر مختاراً)؟

أ- أفلاطون () ب- يسبرز ()

ج- برغسون () د- سقراط ()

7- من هو الفيلسوف القائل: (الله هو العلة الحرة لسائر الأشياء)؟

أ- أرسطو () ب- سبنسر ()

ج- سبينوزا () د- بوسويه ()

8- من هو صاحب هذه المقولة: (أنا أفكر فأنا إذن موجود)؟

أ- ديكارت () ب- يسبرز ()

ج- سقراط () د- أفلاطون ()

9- من هو صاحب هذه المقولة: (أنا أختار فأنا إذن موجود)؟

أ- كانط () ب- بوسويه ()

ج- يسبرز () د- أرسطو ()

10- اعتبر أرسطو الفضيلة هي:

أ- فعل الخير () ب- منزلة بين منزلتين ()

ج- التمييز بين الخير والشر () د- وسط بين طرفين ()

ثانياً - اقرأ العبارات التالية واملأ الفراغات بالكلمات المناسبة:

11- يمكننا أن نضع مقابل كلمة الحرية كلمات مختلفة مثل كلمة أو كلمة أو كلمة

12- قضى كانط حياته في البحث والتأليف والتعليم واشتهر ب.....

13- فاز الفيلسوف في عام (1928م) بجائزة نوبل.

14- يقول ديكارت الإرادة قبل الفعل تكون حرة لأن لديها القدرة على فيما بين شيئين متعارضين.

15- يرى الفيلسوف..... أن الإنسان مُجبر في أفعاله وليس لديه القدرة على الاختيار.

16- ترى أن كل ظاهرة من ظواهر الطبيعة مقيدة بشروط توجب حدوثها اضطراراً.

17- إن ليبنتز هو فيلسوف من أنصار المذهب العقلي، وشغل منصب مستشار حقوقي لحاكم المدينة.

18- إن القائلين بفكرة الضرورة هم

19- إن الرغبة هي تلقائي يؤدي إلى غاية معلومة أو متخيلة.

20- الحرية والوجود الإنساني عند يسبرز يوحد بين

ثالثاً- ضع كلمة (صح) أو (خطأ) أمام كل من العبارات التالية:

21- المقصود بحرية التنفيذ هي القدرة على التنفيذ مع انعدام القسر الخارجي. ()

22- الفعل الحر هو الذي يقيد نفسه بعقله وإرادته ويتنبأ بالنتائج. ()

23- الباعث هو حالة ذهنية تغلب فيها العناصر العقلية على العناصر الانفعالية. ()

24- الإرادة قوة مركبة من شهوة وحاجة وأمل. ()

25- ترى الجبرية أن كل ما يحدث للإنسان قد قُدر عليه أزلاً، فهو مُسير لا مُخير. ()

26- ديكارت هو فيلسوف وعالم اجتماع انكليزي، شغف بالعلوم والتاريخ. ()

27- يقول اسبينوزا إن (الله) هو العلة الحرة لسائر الأشياء. ()

28- الشخصية لا توجد إلا حيث توجد الحرية ()

29- الإنسان في فلسفة سارتر ليس حاصلاً على أية ماهية ثابتة إنما تتوقف ماهيته على أفعاله واختياراته. ()

30- إن الفيلسوف أرسطو هو تلميذ سقراط وأستاذ أفلاطون. ()

رابعاً - وازن بين كل مما يلي:

31- رأي سقراط وأرسطو في الفضيلة.

.....

.....

32- ماهية الإنسان وماهية الأشياء.

.....
.....
33- المدرسة الرواقية والمدرسة الأبيقورية.
.....
.....

.....
.....
خامساً - فسّر مايلي:

34- العلاقة بين عالم المحسوس وعالم المعقول.
.....
.....

35- الفعل هو إنساني، أما الحادث فليس إنسانياً .
.....
.....

36- الفضيلة وسط بين طرفين كلاهما إفراط أو تفريط.
.....
.....

37- إننا نستطيع أن نتنبأ بما ستكون عليه الأشياء.
.....
.....

سادساً - اشرح مايلي:

38- مفهوم الحرية والإرادة.
.....
.....

39- سارتر: حياته ومفهومه للحرية.
.....
.....

40- الحرية عند أفلاطون؟
.....
.....

الملحق رقم (6)

الاختبار التحصيلي مفتاح التصحيح

أولاً – إشارة (صح) أمام الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الأربع الواردة مع كل سؤال:

- | | | |
|------|------|-------|
| 1- ب | 2- ج | 3- أ |
| 4- د | 5- ب | 6- د |
| 7- ج | 8- أ | 9- ج |
| | | 10- د |

ثانياً - أقرأ العبارات التالية واملأ الفراغات بالكلمات المناسبة:

11- الضرورة – الحتمية – القضاء والقدر

12- بالدقة والتنظيم

13- هنري برغسون

14- الاختيار

15- سبينوزا

16- الحتمية

17- ألماني

18- الجبرية والحتمية

19- نزوع

20- الوجود والاختيار

ثالثاً – ضع كلمة (صح) أو (خطأ) أمام كل من العبارات التالية:

- | | | | | |
|---------|--------|--------|--------|---------|
| 21- صح | 22- صح | 23- صح | 24- صح | 25- صح |
| 26- خطأ | 27- صح | 28- صح | 29- صح | 30- خطأ |

رابعاً – وازن بين كل مما يلي:

31- رأي سقراط: الفضيلة هي فعل الخير أو الاستعداد الدائم لفعل الخير.

رأي أرسطو: الفضيلة ملكة اختيار للقيام بفعل الخير، وهي وسط بين طرفين

كلاهما رذيلة.

32- ماهية الإنسان: لاحقة لوجوده متغيرة، ولا يمكن التنبؤ بما ستكون عليه.

- ماهية الأشياء: سابقة لوجودها ثابتة، ويمكن التنبؤ بما ستكون عليه.

33- مدرسة الرواقية: وهي مدرسة يونانية زعيمها زينون، وتقوم الأخلاق على المبدأ الذي يقول يجب على الإنسان أن يعيش على وفاق مع الطبيعة، والمقصود بالطبيعة العقل الذي هو جوهر الإنسان من خلاله يميز الخير من الشر.

- مدرسة الأبيقورية: وهي مدرسة يونانية زعيمها أبيقور، وتقوم الأخلاق على مبدأ اللذة، واعتبرها الهدف الأسمى بالحياة، لأنها تتفق مع طبيعة الإنسان

خامساً – فسر ما يلي:

34- عالم المحسوس: وهو عالم حسي يدرك بالحواس، ويتصف بالتغير وعدم الثبات والكثرة.

- عالم المعقول: وهو عالم عقلي يدرك بالعقل، ويتصف بالثبات وعدم التغير والوحدة، ويمثل وجوده الحقيقة المطلقة.

35- الفعل إنساني: لأنه صادر عن الإنسان ومرتبط بحريته وإرادته.

- الحادث ليس إنساني: لأنه يخلو من الحرية، ويخضع خضوعاً تاماً للحتمية.

36- لأن الفضيلة ملكة اختيار يحددها العقل، وهي موقف وسط متساوي البعد عن طرفين مرذولين.

37- لأن الأشياء سابقة لوجودها، ومحددة بطبيعتها وماهيتها، فهي ثابتة لا تتغير.

سادساً – اشرح ما يلي:

38- مفهوم الحرية وهي انعدام القسر الخارجي والقدرة على الاختيار بين عدة أفعال ممكنة، فالإنسان حر عندما يصمم وينفذ الفعل دون قيد أو قسر داخلي أو خارجي. والإرادة هي المبدأ الحقيقي للفعل، لأن الأفعال لم تكن لولا الإرادة المبدعة، فالإرادة تفترض الحرية حيث لأنها تحقيق للفاعلية الإنسانية.

39- سارتر: وهو فيلسوف فرنسي من أصحاب المذهب الوجودي، وقد احتلت الحرية الصدارة في فلسفته، ويرى أن الإنسان ليس حاصلاً على ماهية ثابتة وإنما

أفعاله هي التي تحددها، فالوجود الإنساني هو الاختيار لدى الواقع الإنساني، لأن الحرية الوجودية هي الاستقلال التام تجاه البواعث والأسباب.

40- أفلاطون: وقد ميّز أفلاطون بين النفس والجسد حيث اعتبر النفس مقيدة بالجسد الذي يشغلها عن وظيفتها الأساسية وهي التفكير، فالجسد يجلب للنفس الآلام كما أنها موجودة قبل وجود الإنسان وستبقى موجودة بعد موته، فهي بسيطة وخالدة وتدبر العقل وتتحكم بالأعضاء وتقاوم البدن بالإرادة، وهي حكيمة لأنها تؤكد أن حرية النفس مرتبطة بتخليصها من أدران الجسد.

الملحق رقم (7)

استبانة آراء مدرسي الفلسفة في محافظة حمص حول طريقة الحوار في التدريس

الاستبانة في صورتها الأولية

السيد مدرس/مدرسة الفلسفة في ثانوية في مديرية تربية حمص.

تحية طيبة وبعد...

تقوم الباحثة بإعداد رسالة دكتوراه في التربية بعنوان (تصميم برنامج تدريسي وفق طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في ضوء مجتمع المعرفة). وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص إدارة وتوجيه تربوي في جامعة دمشق.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد هذه الاستبانة للتعرف إلى واقع تدريس هذه المادة وفق الطريقة الحوارية، موجهة لمدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها في مديرية التربية في محافظة حمص.

وتتألف الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: يتناول صفحة البيانات الشخصية.

القسم الثاني: يتناول بنود الاستبانة وعددها (36) بنوداً تدور حول طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة.

وقد صيغت بنود الاستبانة على شكلين من الأسئلة: أسئلة مقيدة، وأسئلة مفتوحة. الأسئلة المقيدة يكون الاختيار من بين إجابات ممكنة، والأسئلة المفتوحة تكون الإجابات فيها حرة. والباحثة لها وطييد الثقة بإجاباتكم وأن ما تدلون به من آراء ومقترحات سيكون موضع اهتمام وتقدير لما سيكون له من أثر في تطوير تدريس مادة الفلسفة وفق الطريقة الحوارية في محافظة حمص.

والباحثة تقدم خالص شكرها لتعاونكم ودعمكم البحث العلمي.

الباحثة دومه فرح

القسم الأول: البيانات الشخصية

- الجنس: ذكر..... أنثى.....

- المؤهل العلمي:

- الإجازة الجامعية في الدراسات الفلسفية.....

- دبلوم الدراسات العليا في الفلسفة.....

- الماجستير في الفلسفة.....

- الدكتوراه في الفلسفة.....

- المؤهل التربوي:

- دبلوم التأهيل التربوي.....

- دبلوم الدراسات العليا في التربية.....

- مؤهل تربوي آخر.....

- عدد سنوات الخبرة في تدريس المواد الفلسفية..... سنة.

- عدد الدورات الخاصة بالمواد الفلسفية وتدريسها في المرحلة الثانوية التي شاركت فيها..... دورة.

- الصفوف التي درستها أو تدرس فيها:

الصف الأول الثانوي.....

الصف الثاني الثانوي الأدبي.....

الصف الثاني الثانوي العلمي.....

الصف الثالث الثانوي الأدبي.....

القسم الثاني: بنود الاستبانة

المحور الأول: أهداف الحوار

الرقم	العبارة	نعم	لا	أحياناً
1	تنمية قدرة الطلبة في التعبير عن رأيهم في مواقف معينة بالقبول أو الرفض			
2	ترسيخ معلومات الطلبة للوصول إلى فهم أفضل لأبعاد المشكلة موضوع الحوار			
3	تدريب الطلبة على الإجابات المنطقية السليمة لبناء مجتمع المعرفة			
4	تدريب الطلبة على كيفية التفكير في حل المشكلات الدراسية والحياتية			
5	تنمية قدرة الطلبة على التأمل والتفكير الناقد والتحليل في مجتمع المعرفة			
6	تنمية مهارة الإصغاء لأراء الآخرين			
7	تنمية روح المبادرة وحب الاستطلاع			
8	تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو مادة الفلسفة			
9	تخليص الطلبة من العادات السلبية كالخوف والخلل			

المحور الثاني: طريقة الحوار

الرقم	العبارة	نعم	لا	أحياناً
10	لدي طريقة واحدة اعتمدها في تدريس موضوعات الفلسفة			
11	أنوع في طرائق التدريس بما يناسب مستويات الطلبة الذين أتفاعل معهم في ضوء مجتمع المعرفة			
12	أفضل الطريقة الإلقائية في شرح موضوعات الفلسفة لأنها توفر الوقت والجهد في نقل المعلومات			
13	أفضل الطريقة الحوارية في شرح موضوعات الفلسفة لأنها تثير تفكير الطلبة وتبعدهم عن الملل			
14	أوجه الطلبة إلى التحضير المسبق لفكرة معينة يدور موضوع الدرس حولها			

15	أحث الطلبة على الحوار واحترام آراء بعضهم بعضاً		
16	أحث الطلبة على ضرورة مواصلة الحوار بقصد الاستزادة في العلم لتطوير مجتمع المعرفة		
17	أشجع الطلبة على المشاركة في الحوار والتعبير عن أفكارهم		
18	أنمي في الطلبة القدرة على التفكير الناقد بما يناسب مجتمع المعرفة		
19	أنمي في الطلبة القدرة على ربط الأسباب بالنتائج		
20	أنتج في الانتقال من السهل إلى الصعب		
21	أبذل جهدي في أن يجيب الطلبة على أسئلتهم بأكثر دقة ممكنة		
22	أطرح الأسئلة على الطلبة دون أن أفصح عن رأيي الشخصي		
23	أظهر مبدئياً بالتسليم بأقوال الطلبة (التصنع بالجهل)		
24	انتقل من إجابات الطلبة إلى طرح أسئلة أخرى وإجابات أخرى		
25	أحبب البحث عن الحقيقة لدى الطلبة في ضوء مجتمع المعرفة		
26	أتيح فرصاً كافية للطلبة لطرح أسئلتهم		
27	أعلم الطلبة الطريقة الصحيحة لطرح الأسئلة		
28	أعلم الطلبة الطريقة الصحيحة للإجابة على الأسئلة		
29	أقدم الطلبة ولو كانت أسئلتهم بعيدة عن الصواب وأشجعهم على تصحيحها ذاتياً		
30	أكلف الطلبة بواجبات تستدعي التفكير والبحث		
31	أقبل النقد الموجه إلي من قبل الطلبة		

المحور الثالث: صعوبات تطبيق طريقة الحوار

32 - يرجى التفضل بوضع الترتيب المناسب للصعوبات التي تعانيها في تدريسك لمادة الفلسفة بطريقة الحوار في ضوء مجتمع المعرفة، فإذا وجدت (مثلاً) أن كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد هو الأكثر صعوبة في تطبيق طريقة الحوار. أعطيت هذه العبارة رقم (1) والتي تليها رقم (2) وهكذا؟

- ضعف رغبة المدرس في استخدام طريقة الحوار أثناء التدريس.
- كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد.
- ضيق الوقت المخصص لتدريس مادة الفلسفة بطريقة الحوار.
- ضعف مستوى الطلبة في مادة الفلسفة.
- التزام المدرس بتقديم المعلومات كما جاءت في الكتاب المدرسي المقرر.
- ضعف رغبة المدرس باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة.
- صعوبات أخرى، لم ترد في بنود الاستبانة، يرجى ذكرها.

.....

.....

.....

33- ما أوجه الاستفادة من طريقة الحوار التي تعتمد عليها في تدريسك للمواد الفلسفية في المرحلة الثانوية، برأيك؟

.....

.....

.....

34- ما أوجه الضعف في طريقة الحوار التي تعتمد عليها في تدريسك للمواد الفلسفية في المرحلة الثانوية، برأيك؟

.....

.....

.....

35- ما اقتراحاتك للتغلب على الصعوبات التي تواجهك في أثناء تدريسك بالطريقة الحوارية؟

.....

.....

.....

36- إذا كان لديك أي رأي تضيفه ولم تغطه البنود السابقة للاستبانة فالرجاء إضافته؟

.....

.....

.....

الملحق رقم (8)

استبانة آراء مدرسي الفلسفة في محافظة حمص حول طريقة الحوار في التدريس الاستبانة في صورتها النهائية

السيد مدرس/مدرسة الفلسفة في ثانوية في مديرية تربية حمص.
تحية طيبة وبعد...

تقوم الباحثة بإعداد رسالة دكتوراه في التربية بعنوان (تصميم برنامج تدريسي وفق
طريقة الحوار في تدريس مادة الفلسفة لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي في
ضوء مجتمع المعرفة).

ولما كان البحث يتطلب الوقوف على آرائكم في التعرف إلى واقع تدريس هذه المادة
وفق الطريقة الحوارية، ولما كان لديكم الكثير من المعلومات والخبرات الواسعة.
يرجى التفضل ببيان آراءكم ومقترحاتكم، وذلك بالإجابة عن بنود الاستبانة المرفقة،
علماً بأن النتائج ستستخدم حصراً لأغراض البحث العلمي.
وتتألف الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: يتناول صفحة البيانات الشخصية.

القسم الثاني: يتناول بنود الاستبانة وعددها (36) بنوداً تدور حول طريقة الحوار
في تدريس مادة الفلسفة.

وقد صيغت بنود الاستبانة على شكلين من الأسئلة: أسئلة مقيدة، وأسئلة مفتوحة.
الأسئلة المقيدة يكون الاختيار من بين إجابات ممكنة، والأسئلة المفتوحة تكون
الإجابات فيها حرة. والباحثة لها وطيد الثقة بإجاباتكم وأن ما تدلون به من آراء
ومقترحات سيكون موضع اهتمام وتقدير لما سيكون له من أثر في تطوير تدريس
مادة الفلسفة وفق الطريقة الحوارية في محافظة حمص.
والباحثة تقدم خالص شكرها لتعاونكم ودعمكم البحث العلمي.

الباحثة دومه فرح

القسم الأول: البيانات الشخصية

- الجنس: ذكر..... أنثى

- المؤهل العلمي:

- الإجازة الجامعية في الدراسات الفلسفية.....

- دبلوم الدراسات العليا في الفلسفة

- الماجستير في الفلسفة

- الدكتوراه في الفلسفة

- المؤهل التربوي:

- دبلوم التأهيل التربوي

- دبلوم الدراسات العليا في التربية

- مؤهل تربوي آخر

- سنوات الخبرة في تدريس المواد الفلسفية سنة.

- عدد الدورات التدريبية التي شاركت فيها والمتعلقة بالمواد الفلسفية

وتدريسها..... دورة.

القسم الثاني: بنود الاستبانة

المجال الأول: أهداف الحوار

الرقم	العبارة	نعم	لا	أحياناً
1	تنمية قدرة الطلبة في التعبير عن رأيهم في مواقف معينة بالقبول أو الرفض			
2	ترسيخ معلومات الطلبة للوصول إلى فهم أفضل لأبعاد مشكلة موضوع الحوار			
3	تدريب الطلبة على الإجابات المنطقية اللازمة لبناء مجتمع المعرفة			
4	تدريب الطلبة على كيفية التفكير في حل المشكلات الدراسية والحياتية			
5	تنمية قدرة الطلبة على التأمل والتفكير الناقد والتحليل في مجتمع المعرفة			
6	تنمية مهارة الإصغاء لآراء الآخرين			
7	تدريب الطلبة على الأسلوب الديمقراطي ونمو الذات من خلال القدرة على التعبير والتدرب على الكلام والمحادثة			
8	تنمية اتجاهات ايجابية سليمة لدى الطلبة كالموضوعية والنزاهة لبناء مجتمع المعرفة			
9	تخليص الطلبة من العادات السلبية كالخوف والخلج			

المجال الثاني: طريقة الحوار

الرقم	العبارة	نعم	لا	أحياناً
10	لدي طريقة واحدة اعتمدها في تدريس موضوعات الفلسفة			
11	أنوع في طرائق التدريس بما يناسب مستويات الطلبة الذين أتفاعل معهم في ضوء مجتمع المعرفة			
12	أفضل الطريقة الإلقائية في شرح موضوعات الفلسفة			
13	أفضل الطريقة الحوارية في شرح موضوعات الفلسفة			
14	أوجه الطلبة إلى التحضير المسبق لفكرة معينة يدور موضوع الدرس حولها			

15	أحث الطلبة على الحوار واحترام آراء بعضهم بعضاً		
16	أحث الطلبة على ضرورة مواصلة الحوار بقصد الاستزادة في العلم لتطوير مجتمع المعرفة		
17	أشجع الطلبة على المشاركة في الحوار والتعبير عن أفكارهم		
18	أنمي في الطلبة القدرة على التفكير الناقد بما يناسب مجتمع المعرفة		
19	أنمي في الطلبة القدرة على ربط الأسباب بالنتائج		
20	أنتج في الانتقال من السهل إلى الصعب		
21	أبذل جهدي في أن يجيب الطلبة عن أسئلتهم بأكثر دقة ممكنة		
22	أطرح الأسئلة على الطلبة دون أن أفصح عن رأيي الشخصي		
23	أظهر مبدئياً بالتسليم بأقوال الطلبة (التصنع بالجهل)		
24	انتقل من إجابات الطلبة إلى طرح أسئلة أخرى وإجابات أخرى		
25	أحبب البحث عن الحقيقة لدى الطلبة في ضوء مجتمع المعرفة		
26	أتيح فرصاً كافية للطلبة لطرح أسئلتهم		
27	أحاور الطلبة في طريقة طرح الأسئلة		
28	أطلب إلى الطلبة التزام الموضوعية في مناقشة أفكار بعضهم بعضاً الآخر داعمين آراءهم بالأدلة والمعلومات الصحيحة		
29	أشجع الطلبة على تصحيح أسئلتهم ذاتياً		
30	أكلف الطلبة بواجبات تستدعي التفكير والبحث		
31	أقبل النقد الموجه إلي من قبل الطلبة		

المجال الثالث: صعوبات تطبيق طريقة الحوار

32 - يرجى التفضل بوضع الترتيب المناسب للصعوبات التي تعانيها في تدريسك لمادة الفلسفة بطريقة الحوار في ضوء مجتمع المعرفة، فإذا وجدت (مثلاً) أن كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد هو الأكثر صعوبة في تطبيق طريقة الحوار. أعطيت هذه العبارة رقم (1) والتي تليها رقم (2) وهكذا؟

- عدم تمكن المدرس من إجراءات طريقة الحوار أثناء التدريس.
- كثرة عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.
- ضيق الوقت المخصص لتدريس مادة الفلسفة بطريقة الحوار.
- عدم تقبل الطلبة لمادة الفلسفة.
- التزام المدرس بتقديم المعلومات كما جاءت في الكتاب المدرسي المقرر.
- ضعف رغبة المدرس باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة.
- صعوبات أخرى، لم ترد في بنود الاستبانة، يرجى ذكرها.

.....
.....
.....

33- ما أوجه الاستفادة من طريقة الحوار التي تعتمد عليها في تدريسك للمواد الفلسفية في المرحلة الثانوية، برأيك؟

.....
.....
.....

34- ما الصعوبات التي تعانيها في طريقة الحوار التي تعتمد عليها في تدريسك للمواد الفلسفية في المرحلة الثانوية، برأيك؟

.....
.....
.....

35- ما اقتراحاتك للتغلب على الصعوبات التي تواجهك في أثناء تدريسك بالطريقة الحوارية؟

.....
.....
.....

36- إذا كان لديك أي رأي تضيفه ولم تغطه البنود السابقة للاستبانة فالرجاء إضافته؟

.....

.....

.....

الملحق رقم (9)

عدد الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة (الذكور والإناث)
في الإجابة على بنود الاختبار القبلي والبعدي

ذكور ضابطة		ذكور تجريبية		إناث ضابطة		إناث تجريبية		رقم
قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	البند

42	26	58	28	44	31	61	28	1
40	21	59	27	52	12	67	33	2
25	17	62	22	38	28	68	34	3
31	14	58	18	43	27	66	38	4
22	12	58	23	53	24	69	31	5
28	7	57	10	50	5	66	29	6
37	27	64	27	55	40	71	41	7
47	39	56	46	62	43	68	58	8
33	18	54	35	50	26	65	40	9
28	6	56	10	44	7	69	31	10
28	0	66	0	16	0	73	0	11
0	0	48	0	0	0	69	0	12
0	0	53	0	0	0	67	0	13
30	1	59	1	51	6	67	7	14
8	0	49	0	1	0	69	0	15
26	0	54	0	11	0	68	0	16
8	0	58	0	5	0	71	0	17
28	0	53	0	12	0	58	0	18
15	0	44	0	7	0	65	0	19
17	0	43	0	29	0	58	0	20
41	32	62	34	54	42	65	47	21
28	31	57	36	32	42	58	46	22
37	36	53	41	45	36	64	34	23
33	25	49	33	38	38	63	49	24
33	19	48	38	42	43	58	43	25
33	18	47	34	45	38	59	50	26
39	21	59	32	56	41	69	50	27
36	29	55	37	54	47	68	50	28
42	18	50	28	52	39	64	46	29
41	28	61	38	47	58	65	51	30
15	0	44	0	36	0	60	0	31
33	0	49	0	56	0	60	0	32
8	0	41	0	0	0	54	0	33
32	0	38	10	18	20	59	14	34
33	0	46	0	40	9	65	21	35
19	0	34	0	17	0	58	0	36
24	0	38	0	43	0	66	0	37
24	0	42	0	32	0	71	3	38
6	0	36	0	14	0	59	0	39
11	0	37	0	28	0	63	0	40

الملحق رقم (10)

درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة (الذكور و الإناث)
في الاختبار القبلي والبعدى

الرقم	تجريبية	تجريبية	تجريبية	ضابطة	ضابطة	ضابطة	ضابطة
-------	---------	---------	---------	-------	-------	-------	-------

ذكور، قبلي	ذكور، بعدي	إناث، قبلي	إناث، بعدي	ذكور، قبلي	ذكور، بعدي	إناث، قبلي	إناث، بعدي	
30	79	32	86	10	29	20	47	1
22	88	26	91	18	26	18	44	2
24	73	22	78	14	34	22	56	3
22	64	20	76	11	23	16	69	4
14	70	20	82	12	32	20	52	5
16	82	32	90	12	22	18	41	6
12	67	22	83	16	30	23	46	7
18	85	30	78	20	37	18	42	8
18	60	17	78	12	39	20	65	9
12	63	28	77	14	51	20	44	10
14	72	34	72	16	36	18	73	11
20	66	20	83	20	38	28	52	12
16	50	30	79	14	52	26	37	13
22	69	34	78	10	29	27	64	14
14	64	22	69	12	43	26	34	15
18	66	24	82	18	28	21	62	16
10	68	22	67	12	38	20	39	17
21	73	22	74	14	35	24	56	18
16	66	28	84	16	41	20	43	19
20	62	24	82	12	35	22	43	20
20	63	24	74	20	53	24	65	21
10	77	28	86	14	40	25	55	22
14	77	24	73	16	48	21	43	23
21	78	27	73	10	50	26	62	24
24	61	23	83	18	60	29	49	25
14	48	26	76	24	42	24	55	26
12	66	27	75	16	51	20	49	27
18	61	32	77	12	53	18	44	28
18	61	27	84	16	50	24	61	29
12	64	20	65	24	53	21	58	30
16	61	24	63	14	30	16	43	31
20	64	24	71	10	34	18	37	32
24	56	20	69	16	51	20	39	33
18	65	30	73	12	38	22	53	34
22	55	18	50	14	40	24	53	35
22	62	30	71	14	50	18	49	36
28	68	20	65	12	25	14	54	37
18	66	22	74	16	36	16	48	38
24	54	26	58	10	31	20	57	39
12	50	24	72	12	31	12	49	40
16	51	20	59	16	46	28	35	41
20	42	18	65	12	47	25	55	42
23	61	28	62	8	22	16	51	43
18	56	20	66	18	39	23	37	44
20	59	24	69	10	29	22	45	45
10	82	30	59	12	24	28	33	46
14	53	24	67	22	33	27	39	47
16	58	22	52	12	40	30	66	48
20	45	20	53	16	46	27	44	49
12	72	18	57	14	41	22	50	50
26	58	22	62	20	23	18	72	51
10	57	26	65	16	35	24	42	52
21	49	24	58	12	52	18	37	53
16	51	20	75	18	33	16	46	54
20	49	18	66	16	47	20	58	55
18	43	19	68	12	55	26	34	56
18	51	19	74	16	60	27	57	57

45	18	48	20	68	26	69	21	58
58	22	50	14	66	22	69	16	59
38	19	53	12	62	18	64	20	60
33	20	54	10	69	28	72	26	61
35	24			68	20	41	14	62
50	16			56	22	78	16	63
48	20			68	30	54	12	64
56	21			66	27	52	18	65
40	22			74	18	44	20	66
51	20			68	26	59	22	67
45	16			59	24			68
				63	18			69
				53	24			70
				55	28			71
				62	20			72
				71	34			73
				55	24			74

Department of Curriculum
And Methods of instruction

An Educational programme project according to the dialogue
Method to teach philosophy subject for literary second
secondary grade in conformity with the society Knowledge
Field study in Homs government

Asubmitted research To obtain the Degree of
Doctorate in Education

Prepared by the researcher
Douma Essa Farah

Supervised by
Prof.Dr. Salha Sankar

2010/2011