

قراءة نفسو-بيداغوجية في عوامل قصور الفهم للنص الفلسفي  
**Psycho-pedagogical reading in the factors of lack of  
understanding of the philosophical text**

نصرالله بوحמידة

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

n,bouhamida@univ-dbkm.dz

تاريخ الاستلام: 2022/12/24 تاريخ القبول: 2023/02/03 تاريخ النشر: 2023/03/05

**ملخص :**

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن مشكلة الفهم للنص الفلسفي؛ وذلك من خلال التفتيش عن العوامل التي تقف عائقا في وجه المتعلم لتناول النصوص. و لمعرفة ذلك. قام الباحث بإجراء دراسة وصفية تحليلية إنتهت بالكشف عن النتائج التالية:

- أن اغلب المتعلمين؛ قد أظهروا موقفا سلبيا ضد المقاربة النصية بإعتبارها لا تتناسب و مهارتهم الذهنية ، وذلك بسبب عدم تلقيم تدريب كاف على مقاربات النصية.
- إن لغياب عامل التشويق و الحيوية، وزن في إستثارة دافعية التعلم لدى كافة التلاميذ.
- أغلب المتعلمين عبروا عن موقفهم السلبي نحو مدرس المادة .
- أغلب المتعلمين عبروا عن عدم كفايتهم المعرفية عند تناولهم للمقاربة النصية.

كلمات مفتاحية: الفهم القرائي ، النص الفلسفي، مدرس الفلسفة ، التلميذ ، قصور الفهم القرائي،.

**Abstract:**

The aim of the study is to answer the problem of understanding the philosophical text; by examining the factors that stand in the way of the learner to take up the texts. And to find out. The research conducted an analytical descriptive study that ended with the disclosure of the following results:

-The majority of learners have shown a negative attitude against the approach as texts that do not suit their mental skill due to receiving training in textual approaches.

-The absence of the suspense factor and vitality has weight in provoking the motivation to learn in all students.

-The majority of learners expressed their negative attitude towards the teacher of the subject.

-The majority of learners expressed their cognitive competence when approaching the textual approach.

**Keywords:** Reading comprehension, philosophical text, philosophy teacher, student, reading comprehension deficiency.

\*المؤلف المرسل: الاسم واللقب

## 1. مقدمة

من بين مقاصد التربية، جعل ممارسات الفرد ذات معنى؛ تعبر عن إلتماؤه لثقافة و لقيم مجتمعه و القادر على فهم العالم من حوله و التكيف معه و التأثير فيه و متفتح على الحضارة الغربية، و كذلك هو هدف تدريس الفلسفة [القنون التوجيهي للتربية الوطنية، جانفي 2008] ؛ و هي من الآليات التربوية؛ التي عاتقها تمكين الفرد ليجيد التفكير و هو يواجه مختلف التحديات، كما له دور في إعادة تعديل في ممارسات العقل الخاطئة . [Verna. Laurence, p 10] و أن تدريب العقل على مثل هذه المهارات؛ يتطلب إعتقاد إستراتيجية تعليمية تكوينية؛ تعني بتنشئة المتعلم تنشئة معرفية؛ تكسبه مهارات التفكير العلمي النقدي. لان حسب A.M.Hubot & J.P.Gaudilere لاحظا أن المتعلم يلقي صعوبات في مناقشة الأفكار، حتى أنه؛ ليست له كفاءة التمييز بين مختلف مكونات النص : ( PierreFillon ; 1992 )

P04 )

و لتجاوز الوضعيات التعليمية الصعبة؛ يقوم المتعلم بالتفتيش في بنيته المعرفية؛ علّه يجد ما يفيدته لإختراقها، و من ثم تناولها تناولا يسمح له بإثبات ذاته المعرفية ؛ و هي من العادات الخاطئة؛ وقد تشير إلى وجود ممارسة بيداغوجية خاطئة، تتمثل في عدم تمكين المتعلم خلال مساره الدراسي من إكتساب مهارات التحليل للنصوص، لأن حسب أوزوبل : فوجه الصعوبة

## عنوان المقال: (الخط: Sakkal Majalla, حجم الخط غليظ 13)

التي يتشكل لدى المتعلم بخصوص المادة المراد تعلمها، تكون نتيجة عدم إستطلاع المدرس بنية المتعلم المعرفية لتشخيص مكتسبات المتعلم السابقة؛ و أن مثل غياب هذا الإجراء البيداغوجي؛ سيسبب له شيئاً من الإحباط و التثبيط و الإضطراب في المعرفة التي أكتسبها سابقاً، [الكناني، ممدوح، الكندري، أحمد: 1992: ص 545، 546] لأن المعرفة تتحقق حين يقوم المتعلم بربط المعارف الجديدة بمعارفه السابقة عبر التفكير الإستنباطي. و أن ما يحول دون تحقيق التعلم؛ هو خلو بنيته المعرفية من المعارف السابقة؛ وهذا ما يسهم في إنتاج حالة من التنافر المعرفي بين المتعلم و بين معارف جديدة، و لتجاوز مثل هذه الوضعيات؛ فعلى المدرس أن يلتزم بقواعد العمل التربوي من جهة و أن يجد بدائل لتمكين المتعلم من التفاعل مع مادته؛ و هنا يقترح أوزبل طريقة المنظمات الشارحة في التدريس؛ و هي إحدى أنواع الإستراتيجيات التي تندرج ضمن ما يعرف بالتعليم بالمنظمات المتقدمة؛ و يلجأ إليها المدرس عندما لا يكون عند المتعلم أي معلومات عن الموضوع. (الزغلول، عماد: 2001: 306) غير أن غياب الخبرة التعليمية لدى المدرس في إيجاد حلول من هذا النوع لإحتواء ظاهرة قصور الفهم لدى طلبتهم ستقلل من فرص نجاح مهمتهم التعليمية؛ كما ستزيد من احتمالية فشل المتعلم في حل المشكلات التي ستواجهه خلال وضعيات تعليمية لاحقة. خاصة إذا علمنا أن المتعلم يتمثل المقاربة النصية على أنها؛ من العمليات التي لا تتلاءم و إمكانياته الذهنية و اللغوية؛ فتكليف تدريسها؛ أصبح ضرورة بيداغوجية؛ لهذا السبب أشار أفلاطون لأهمية التعليم الملائم لبلوغ الفضائل؛ حيث قال: " إذا تلقت الطبيعة الفلسفية التعليم الملائم؛ فمن الضروري؛ أن تصل بالتدرج إلى الفضيلة؛ في كل صورها (عبد المجيد الإنتصار: المرجع السابق: 33).

و من هنا؛ نتساءل عن عوامل التي تحول دون تحقيق الفهم للنص الفلسفي لدى المتعلم؟ هل ثمة صلة بين قصور الفهم و بين تعليمية المقاربة النصية؟ و هل لقدرات المتعلم الذهنية مسؤوليتها في تمكينا في تفكيك محتوى النص إلى مكوناته الأساسية؟ أم أن للمدرس جزء من المسؤولية البيداغوجية في الوصول بالمتعلم إلى مستوى الفهم؟

2. الإطار النظري للدراسة :

1.2 مفاهيم الدراسة :

1.1.2 مفهوم النص الفلسفي التعليمي:

## إسم ولقب المؤلف (ين) (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

بداية يجب الإشارة إلى أنّ النص الفلسفي التعليمي؛ هو إحدى الوثائق التربوية تتضمن معارف و مواقف تم إنتقاؤها بحيث تتلاءم مع مستوى الذهني للمتعلم ؛ وهي ذات أهداف معرفية ووجدانية.

- 1.1.1.2. مفهوم النص: حسب تعريف بول ريكور ، و المشار إليه في مؤلفه " Du " **texte à l'action** النص ؛ خطاب مثبت بواسطة الكتابة. وفي إستجلاءه، فإن التثبيت بإستخدام الكتابة يعد مكونا أساسيا من مكونات الكتابة ( مهيدي خالد: 2018 ، ص 222)
- 2.1.1.2. مفهوم النص الفلسفي التعليمي: هو نص جزئي من خطاب فلسفي كلي يلخص موقفا فكريا يتضمن إشكالية يمكن فهم تفاصيلها من خلال قراءة مركزة.

### 2.2 أهمية النص الفلسفي التعليمي :

البعض يهتم مادة الفلسفة؛ بأنها مادة إقصائية؛ و هم يطالبونها بالرحيل. رغم علمهم بأهميتها في التكوين الذهني و الوجداني للمتعلم. و هي من وجهة نظر التربوية ؛ تربية للذهن و تعويده على التفكير أو كما قال ؛Yvan Belaval 1980؛ عن وظيفتها أنها تربية لفعل التفكير، و فعل التفلسف (Yvan Belaval (1980) : P15) كما أن لها أدوات خاصة للوصول إلى تلك الغاية؛ و ما المقاربة النصية إحدى هذه الأدوات.

### 1. 2 . 2 الأهمية المعرفية و الديدداكتيكية للنص الفلسفي التعليمي :

إن عملية الفهم لأيّ حدث ما، تدفع بنا إلى إيجاد الحل إنطلاقا من مخزوننا المعرفي بإستخدام؛ آلية التفكير التأملي التي قال بها كل من Griffith & frieden و نوع من العمليات الذهنية حيث يقوم الفرد بدراسة الأفكار و البيانات المتوفرة لديه على مستواه الذهني ، و أن هذه العملية تسهم في تعزيز و تدعيم مجموعة من الآراء و الأفكار و المعتقدات (عبد الله الثقفي و آخرون: 2013: ص 57) و المقاربة النصية؛ بحكم أنها تتعامل مع الأفكار؛ فهي بمثابة المسبار الذي بواسطته يمكن تقدير مستوى الوعي المعرفي للمتعلم و معرفة مهاراته الفنية و المعرفية لإختراق النص الفلسفي.

و للمقاربة النصية خطواتها المنهجية و فنياتها و المتعلم ملزم بإتباعها و التمكن منها حتى يتمكن من تفكيك مكونات النص و أن مناقشته تستوجب من المتعلم أن يفتش في بنيته المعرفية **la structure Cognitive** و ما وراء المعرفية **structure – Méta - cognitive** عن المعارف ذات الصلة بذات النص ، و هي تمثل الخبرات المعرفية السابقة و الجديدة كذلك

## عنوان المقال: (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

و التي على تبنى المعرفة و تتحدد المواقف ، و بحكم أن النصوص الفلسفية قد تمّ إنتقاؤها بغرض قياس المهارات المعرفية و الوجدانية و هي عند المعرفيين؛ كيفية أو مواثمة للأبنية المعرفية لكي تتناسب مع الخبرات المتوافرة لدى المتعلم ( مجدي عزيز إبراهيم : 2004: ص 419) و إلا فقد تجر ذات المتعلم المعرفية لتسقط مكتسباتها القبلية الغير المتوافقة مع متطلبات تعليمات النص ، الأمر الذي سينتج عنه تأويلات ستجره إلى دائرة الخطأ ؛ معتقدة أنها فعلها صائب.

فما يجب على القارئ المتعلم أن يتعلمه ؛ و هو أن يتناول النص الفلسفي تناولا بيداغوجيا بإتباع لإرشادات المدرس و هو يقرأ النص، حيثث فهو مدعو ليقراً و هو يفكر في نفس الوقت؛ لأن مادة الفلسفة كمادة تعليمية؛ تندرج ضمن مواد إيقاظ التفكير ؛ و هي تهدف حسب: عبد المجيد لإنتصار 1997:، إلى تكوين أفعال السؤال و الحوار و التحليل و التركيب و التخيل و النقد و البرهنة و الحجاج .. أي إلى أفعال التفكير [ عبد المجيد لإنتصار (1997): ، ص 6) ، إذن فتعليمية المادة هدفها الوصول إلى تحقيق ذات معرفية تمتلك مهارات تتيح لها فعل الإنخراط في عملية تفكير منظم و موضوعي، و في هذا الصدد يشير : بول ريكو Paul Ricot " أن الموضوعي هو ما بلوره التفكير المنهجي و نظمه و بالتالي أمكن تفسيره " (عبد الرحيم الحسنواي: 2011: ص 45) .

إن جعل التعلم ممكنا في مجال تفكير الفلسفي ؛ لا يتوقف فقط على تدريب المتعلم على التفكير الذهني فقط ؛ بل تستهدف كذلك؛ تجويد المواقف الوجدانية المتعلم و هو يتعامل مع أفكار، قد تتعارض مع معتقداته و ثقافته.

### 2.2.2 الأهمية الوجدانية للنص الفلسفي التعليمي :

إذا كانت مضامين الأبنية المعرفية ذات أهمية في تشكيل الشخصية المعرفية للمتعلم؛ غير أنّ ثمة لبنة أخرى؛ لها وزنها في بلورة الذات المعرفية؛ إنه الوجدان؛ وهو أحد أهم الإنجازات التعليمية التي على المدرس أخذها بعين الإعتبار خلال العملية التعليمية التعليمية، و هي متضمنة في الأهداف التعليمية ، حيث نجد ثمة مواقف فكرية؛ تعبر عن معتقد صاحب النص؛ و هي تثير وجدان المتعلم، كونها تتعارض مع بنائه المعرفي و معتقداته؛ الأمر الذي يدفعه إلى البحث عن موقف أقل إزعاجا و ضيقا و يدخل مع نفسه في توزيع أقل وقعا على ذاته؛ محاولا أن لا يؤثر هذا الموقف على تناولاته التحليلية و من ثم الوصول إلى الفهم. إن تشكيل ذات متعلمة تعتمد تتمتع بهذه الدرجة من الوعي القرائي، تستدعي القيام بعمل

### اسم ولقب المؤلف (بن) (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13 )

بيداغوجي يقوم بمهمة نقل الذات المتعلمة من ذات شعورية مقلدة الإستهلاكية إلى ذات معرفية تحتكم في معالجتها للقضايا الفكرية و الإعتقادية إلى البرهان العلمي و إلى الموضوعية، و هو ممكن تربويا، و ذلك بالقيام بسلسلة من النشاطات البيداغوجية غايتها إذابتها ضمن إطار الذي حددته الغاية من العملية التعليمية [د.عبد الله الثقي، وآخرون ( 2013 )]: .

#### 3. خصائص النص الفلسفي التعليمي :

يصنّف النص الفلسفي على أنه نص فكري. **Les textes de pensée** فهو بهذا المعنى؛ فهو يتضمن طريقة تفكير و أسلوب تساؤل حول مضامين النص؛ ثم يقوم بإعادة إنتاجها. ( عبد الرحيم تمحري و محمد الرويض: . ص 52 ) ، وله خصوصيته المعرفية تتمثل فيما يلي:

- هو نص؛ يعبر موقف فكري فلسفي لفلاسفة؛ ينتمون إلى مذاهب فلسفية.
- هو نص يكتب بلغة فلسفية؛ و المشار إليه من قبل جاك دريدا **Jacques Derrida** ؛ بقوله: " أن الفلسفة تتكلم و تكتب في لغة طبيعية، وليس في لغة رياضية أو كونية، لكن نجد في داخل هذه اللغة الطبيعية و أساليبها، أن بعض الأنماط التعبيرية، قد فرضت نفسها بقوة، بصفتها أنماط فلسفية دون غيرها . ( مهيدي خالد :المرجع السابق: ص 224 )
- هي نص ذو طابع إستدلالي و يمكن أن تتخذ:

- طبيعة إعتقادية : إذ يتجه الإستدلال داخل النص إلى تقرير قضايا، و إثبات تحققها.
- طبيعة حجاجية : إذ يقوم الإستدلال في النص، على الإفتراض و المواضعة و الإستنتاج المشروط بهما ، اعتمادا على حجج للإقناع و قابلية التصديق. ( \_ عبد المجيد الإنتصار: المرجع السابق : ص 49 )

#### 4. خصائص قارئ النص الفلسفي : حددها خبراء القراءة فيما يلي:

أ /خاصية التركيز و اليقظة : يعد التركيز أحد الأرقام الأساسية في معادلة الفهم القرائي، و أن بلوغ هذا المستوى من الفهم ؛ يستوجب توفر بيئة تتوفر على شروط تحقيق عامل التركيز، لأن القارئ اليقظ؛ يدرك بشكل حدسي في ضوء ما يقرأ؛ مختلف الأفكار التي تتضمنها النصوص، سواء أكانت إيديولوجية ، دينية، تاريخية ؛ وغيرها ، ( Frédéric Cossuta :: )

( 1989. P 05 )

## عنوان المقال: (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

ب/الإنتتاح الذهني على مختلف الأفكار : حيث على القارئ ؛ أن يكون مرنا وأن يتعامل مع مختلف الأفكار دون خلفية ذهنية أو عقائدية : فهو مدعو بمعالجتها وفق عمل منهجي وبيداغوجي وحسب ما يستدعيه البروتوكول البيداغوجي.

ج/التحمل: النص الفلسفي يستوجب من قارئ النص ، اليقظة و التركيز ، كما أن فهمه يستدعي من القارئ أن يعدد القراءات من أجل الكشف عن العلاقات بين فقرات النص و من ثم الوصول إلى عملية الإستنتاج (Departement de philosophie ; 2011 p 06) غير أنه توجد ثمة عوامل ، هي حسب الخبراء ، لها دلالتها في معادلة الفهم القرائي.

### 5. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

تشير بعض الآراء التربوية إلى وجود عوامل؛ لها بليغ الأثر في عملية فهم النص المقروء ، و من بين ما أشاروا إليه نذكر :

- خصائص النص المقروء: والتي تتمثل في التركيب القاعدي للجمل داخل، و معاني المفردات و دلالتها، فتمكن القارئ من قواعد اللغة و قضايا النحوية المختلفة تسهل من قدرة على فهم النصوص المعروضة عليه (Burns & all :1999 :p.p.211,214) إمتلاك القارئ رصيذا كافيا من المفاهيم و المفردات و معرفة معانيها و دلالتها ، فإن ذلك يمكنه من من فهم النصوص المعروضة ، فالمفردات غير المعلومة لدى القارئ تعيقه على الفهم و الجملة التي تتضمن مفاهيم و مفردات معقدة ، فعملية فهمها تكون أصعب مقارنة مع الجمل التي بها مفردات معروفة لدى القارئ (Smith : 1977 p.p. 171,173) و بذلك يمكن إعتبار الفهم القرائي؛ على أنه قدرة المتعلم على التوصل للمعنى المقصود؛ بإعادة تنظيم الخبرات السابقة لتتلاءم مع المعلومات الموجودة في النص المقروء الحالي.

- نوعية القراءة: لنوع القراءة دور في عملية الفهم، فتوجد القراءة الجهرية و القراءة الصامتة و تعد هذه الأخيرة حسب المختصين الأفضل عند ما يكون الهدف هو إستيعاب النص المقروء(شادية التل: 1992: ص،ص 39,40)

- طريقة التدريس: تؤكد الدراسات السابقة؛ أن لطرق التدريس مسؤولية في جعل النصوص تُفهم من قبل المتعلم القارئ ، فالمتعلم الذي ينوّع من طرق التدريس ،

اسم ولقب المؤلف (بن) (الخط: Sakkal Majalla, حجم الخط غليظ 13)

يجعل من عملية فهم مضامين النصوص عملية سهلة. ( حسني عصر : 1999: ص 56)

غير أن ثمة عوامل أخرى نراها ضرورية، حتى نمكّن المتعلم القارئ من رفع درجة كفاءة الفهم لديه؛ والذي لا يتحقق إلا بإدراج أنشطة تعليمية ذات صلة بالقراءة، لأن القراءة وحدها، يتمكن العقل من النمو والتطور، حيث تمثل غذاء حيويًا للعقل هذا من جهة؛ وكما تعد بمثابة : مدخلا أساسيا لإكساب القارئ مهارة التفاعل مع محتوى النصوص و التي في ضوءها؛ يتمكن من فهم مقاصد الكاتب. ( نصيرات: 2006: ص 113)

إن فهم النص الفلسفي و التمكن منه، حسب الخبراء ،يتوقف على مدى إمتلاك المتعلم على مهارات الفهم القرائي.

6. مهارات الفهم القرائي :

أشار سليمان عبد الواحد 2013؛ في مؤلفه إلى تصنيفين لمهارات الفهم القرائي ؛ الأول؛  
Otto – chester أما التصنيف الثاني لـ Adams؛ وهما كالتالي :

1.6. تصنيف : Otto – chester و يتمثل في مايلي :

أ- مهارات التفكير التقاربي: وتشمل المهارات التالية:

- ✓ تحديد الفكرة الرئيسية
- ✓ تحديد التتابع
- ✓ إستخدام السياق في التعرف على الكلمات و الجمل،
- ✓ تحديد السوابق و اللواحق من المفردات،
- ✓ تحديد الأفكار الجزئية و التفاصيل،

ب- مهارات التفكير التباعدي: و تتضمن ما لي من المهارات:

- ✓ فهم أغراض الكاتب
- ✓ التمييز بين الحقيقة و الخيال،
- ✓ تحديد السمات الشخصية،
- ✓ إدراك التفاعل الوجداني
- ✓ فهم اللغة للغة المجازية

## عنوان المقال: (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

✓ التنبؤ بنتائج قصة معينة.

2.6. تصنيف Adams: مهارات الفهم القرائي وتضمن المهارات التالية:

✓ تحديد الفكرة العامة المحورية.

✓ فهم لفقرة الرئيسية للفقرة.

✓ فهم التفاصيل الدقيقة،

✓ فهم وتحديد العلاقات بين الأفكار.

✓ -النقد وإبداء الرأي في المقروء (سليمان عبد الواحد يوسف

إبراهيم 2013)

7. مستويات الفهم القرائي:

حسب (الناقة و حافظ 2002، ص ص 215، 218) فاللفهم القرائي بخمسة مستويات وهي:

1.7. مستوى الفهم المباشر، يتضمن المعنى المناسب للكلمة من السياق وتحديد مرادف

أو مضاد الكلمة. وتحديد أكثر من معنى للكلمة، وتحديد الفكرة العامة للنص، وتحديد

الأفكار الجزئية في النص، وإدراك الترتيب الزمكاني، وإدراك الترتيب حسب الأهمية.

2.7. مستوى الفهم الاستنتاجي: يتضمن استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، علاقة السبب

بالنتيجة، أغراض الكاتب ودوافعه، والاتجاهات والقيم وكذلك أبعاد النص.

3.7. مستوى الفهم النقدي يتضمن التمييز بين الأفكار الأساسية و الثانوية ، و بين

المعقول منها و اللامعقول ، تحديد مدى مصداقية الكاتب، و الحكم على مدى أصالة

المادة.

4.7. مستوى الفهم التذوقي: يتضمن ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى، وإدراك القيمة

الجمالية و الدلالة الإيحائية في التعبيرات، وإدراك الحالة الشعورية و المزاجية التي

تخيّم على النص و اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

5.7. مستوى الفهم الإبداعي: يتضمن إعادة ترتيب أحداث النص ، واقتراح حلول

للمشكلات و ردت فيه ، و التنبؤ بأحداثه قبل الانتهاء من قراءتها، مع التوقع بنهاية

الحدث

8. الإطار المنهجي للدراسي :

تمهيد : تهدف الدراسة الميدانية الى الكشف عن العوامل التي تقف وراء نفور المتعلم

من عملية تناول النص الفلسفي في الإمتحانات الفصلية و الإمتحان البكالوريا.

اسم ولقب المؤلف (بن) (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

1.8 مجتمع البحث : يشمل فئة التلاميذ المقبلين على نيل شهادة البكالوريا من مختلف الشعب ، عددهم 90 من الجنسين وتم إختيارهم من بعض المؤسسات التعليمية.

عينة التلاميذ							العينة العدد
لغات أجنبية			فلسفة وآداب		علوم تجريبية		
مج	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	العدد
90	14	10	14	19	17	-16	
90	24		33		33		العدد الكلي

جدول رقم 01: عينة البحث

2,8 أدوات البحث : تمّ بناء إستبيان تضمن أبعادا شملت عدد من الفقرات وجهت لفئة التلاميذ وفئة الأساتذة ,

3.8. الأداة الإحصائية : إستخدام النسب المئوية لوصف إجابات العينتين.

الفقرات	الفقرات الأبعاد
7. 6. 5. 4. 3. 2. 1	صعوبة الفهم القرآني للنص الفلسفي وسيكوجية التلميذ.
14.13.12.11.10.9.8	صعوبة الفهم القرآني للنص الفلسفي وعلاقته بتعليمية المادة.
21.20.19.18.17.16.15	صعوبة الفهم القرآني للنص الفلسفي وعلاقته بمحتوى المادة
.28.27.26.25.24.23.22	صعوبة الفهم القرآني للنص الفلسفي وعلاقته بالمدرس

جدول رقم (02): يمثل أبعاد الإستبيان و فقراته

9. عرض نتائج الدراسة :

1.9. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى: وجود علاقة متوترة بين المقاربة النصية و

التلميذ.

الرقم	صعوبة الفهم القرآني للنص الفلسفي و	مطابق	غير مطابق	النسبة
-------	------------------------------------	-------	-----------	--------

عنوان المقال: (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

المؤية	%	F	%	F	التلميذ
100%	0,03	03	0,97	87	النص الفلسفي لا يناسب مهاراتي الذهنية
100%	0,02	02	0,98	88	أشعر بالفشل، حين أتناول النص الفلسفي.
100%	0,01	01	0,99	89	أثناء الإمتحان لا أجد إستعدادا لتناول النص الفلسفي
100%	0,02	02	0,98	88	النص الفلسفي ، مادة إقصائية.
100%	0,01	01	0,99	89	إختياري للمقال ، يقلل من مخاوفي من الفشل
100%	0,96	86	0,04	04	لا أجد صعوبة في تذكر المفاهيم الفلسفية
100%	0,97	87	0,03	03	يزعجني صعوبة حفظ الأقوال الفلسفية

(التكرارات - F)

جدول رقم (03) نتائج فقرات بعد " صعوبة الفهم القرآني للنص الفلسفي و سيكوجية التلميذ"

تشير نتائج الجدول رقم (03) أن عزوف أغلبية التلاميذ عن تناول المقاربة النصية؛ سببه إتجاههم السلبي نحو المقاربة النصية و الصعوبة في إستيعاب مفاهيمها وأنها مادة إقصائية ؛ و قد وافقت الدراسة رأي مجدي عزيز إبراهيم 2003 حين أكد أن القلق؛ كمتغير عاطفي؛ يؤثر في عملية الألفة؛ و حيث يمكن للعواطف ومشاعر القلق أن تتداخل في النظام المعرفي للمتعلم [مجدي: 2003: ص417]: كما أن حسهم بالخوف من النص له مسؤوليته في عملية العزوف، كان جيروم لوكوك: قد أشار إلى ذلك؛ في مقاله الموسوم ب. Jérôme le coq: Pourquoi la philosophie fait elle peur? octobre, 2, 2017. www.dialogon.fr

و عليه تقبل الفرضية، التي تؤكد صلة التوتر بقصور الفهم لدى المتعلم

2.9. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية: نصها: توجد علاقة في قصور الفهم القرآني للنص الفلسفي بتعليمية المادة.

النسبة المؤية	غير مطابق		مطابق		علاقة في قصور الفهم للنص الفلسفي بتعليمية المادة.	الرقم م
	%	F	%	F		
100%	0,04	04	0,96	86	ينقصني مهارة التحليل	08

إسم ولقب المؤلف (بن) (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

100%	0,14	13	0,86	77	العمل بالورشات لتحليل النص	09
100%	0,13	12	0,87	78	أسلوب اتلدريس، يشعرا بالملل	10
100%	0,13	12	0,87	78	نحتج إلى مهارة مناقشة آراء	11
100%	00	00	100	90	يرشدنا بحفظ كحجج	12
100%	23%	21	77%	69	الفهم له صلة بلغة التدريس	13
100%	13%	12	87%	78	غياب التشويق في الدروس	14

(التكرارات- F) جدول رقم (04): نتائج بعد علاقة صعوبة الفهم للنص بتعليمية المادة رصد شبه غياب للفعالية للمدرس؛ مما أثر على ذات المتعلمين. و المدرس حسب أرنولد Arnold؛ رقم أساسي في معادلة إثارة دافعية التعلم؛ وذلك من خلال إختيار النشاطات التعليمية و إثارتها للحوية داخل حجرة الدراسة Longpré Tania:2015 : و بناء على نتائج الجدول رقم (04)، التي تشير إلى صحة الفرضية الثانية.

3.9. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: توجد علاقة بين قصور الفهم و النص الفلسفي زعزى إلى محتوى المادة.

الرقم	صعوبة الفهم القرائي للنص الفلسفي و علاقته بمحتوى المادة	مطابق		غير مطابق		النسبة المؤية
		F	%	F	%	
15	نجد صعوبة في إستيعاب المفاهيم	90	%100	00	00	100%
16	يرتبط الفهم؛ بالمعارف سابقة	90	%100	//	//	100%
17	من أجل الفهم نلجأ لليوتوب	90	100%	//	//	100%
18	فهم النص يحتاج لقراءات متكررة.	85	94%	05	06%	100%
19	أختار النص لأنه يناسب معارفي	88	98%	02	02%	100%
20	لا أحس بالألفة عند قراءتي للنص	87	97%	03	03%	100%
21	الشرح، يبسر لنا الفهم	87	97%	03	03%	100%

( التكرارات F) جدول رقم (05) : نتائج حول علاقة قصور الفهم للنص الفلسفي بمحتوى المادة

### عنوان المقال: (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

تشير نتائج الجدول رقم(05)؛ أنّ أغلبية التلاميذ، قد عبروا سلبيا عن إتجاهاتهم نحو محتوى المادة التي وصفت بالصعبة؛ وأنّ خلو بنياتهم المعرفية من معارف قبلية لم يمكنهم من التفاعل معه. وقد جاءت نتائج الدراسة موافقة لرأي Viau 2009 فيو؛ القائل أن للمدرس القدرة في تجاوز مشكلة عدم الألفة بين التلميذ و محتوى المادة، وذلك بتحسيسه بأهمية المادة المعرفية؛ وأنّ دافعية التعلم، تبدأ بمعالجة التمثلات السلبية نحو المادة و محتوياتها. [Viau:2009:p151]. و في ضوء نتائج الجدول رقم (05) ، يتضح أنّ الفرضية الثالثة؛ قد تحققت.

3 عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: توجد علاقة بين قصور الفهم و النص الفلسفي يعزى إلى متغير المدرس

الرقم	علاقة صعوبة الفهم القرائي للنص بالمدرس		مطابق		غير مطابق		النسبة المئوية
	F	%	F	%	F	%	
22	86	96%	04	4%	100%		
23	88	98%	02	2%	100%		
24	90	100%	00	00%	100%		
25	90	100%	00	00%	100%		
26	88	98%	02	2%	100%		
27	88	98%	02	2%	100%		
28	67	74%	23	26%	100%		

( التكرارات - F. ) جدول رقم (06): نتائج حول علاقة صعوبة الفهم لدى التلاميذ بالمدرس

تشير نتائج الجدول رقم(06)؛ وجود توتر بين المدرس و التلميذ؛ و لعدم المرافقة و تمكين التلميذ من فنيات المقاربة النصية دور في تشكله وهذا ما يؤكد قول Uduogie Ivowi 2001 حين اعتبر المدرس رقما أساسيا في تشكّل ميول التلميذ نحو مادته، و دفعه للإنخراط ضمن السياق التعليمي. [Uduogielvowi:2001:p1]؛ كما أكد J.Tardif 1992 إلى أهمية توظيف المقاربات تربوية الفاعلة في جعل المعرفة ممكنة لدى التلميذ و دمجها ضمن السياق التعليمي و جعله طرفا في إنتاج المعرفة. [J.Tardif : 1992: p15]. و من ثم فمسؤولية المدرس في إدارة المعلومة التعليمية حتى يتمكن المتعلم من فهمها تندرج الواجب الأخلاقي و التربوي و المهني. و في ضوء نتائج الجدول رقم 06؛ فإن الفرضية الرابعة قد تحققت. حيث تؤكد وجود صلة بين الممارسة البيداغوجية و بين حالة قصور الفهم لدى المتعلم.

اسم ولقب المؤلف (بن) (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

..عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:قصور الفهم لنص الفلسفي؛ يعزى لمتغير الشعبية.

لغات أجنبية		آداب وفلسفة						علوم تجريبية				صعوبة الفهم و سيكولوجية التلميذ	الرقم
غ/مطابق		مطابق		غ/مطابق		مطابق		غ/مطابق		مطابق			
%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F		
///	//	100	2	//	/	%	33	12	4	88	2	النص لا يناسب مهاراتي الذهنية	1
			4	/	/	100		%		%	9		
//	//	%100	2	//	/	%	33	9%	3	91	3	أتوقع الفشل حين أتناول النص.	2
			4	/	/	100				%	0		
//	//	%100	2	6%	2	94	31	12	4	88	2	أثناء الإمتحان أميل إلى تناول النص.	3
			4	0		%		%		%	9		
//	//	100	2	03	1	97	32	9%	3	%9	3	النص مادة إقصائية.	4
			4	%		%				1	0		
//	//	%100	2	//	/	100	33	%9	3	91	3	المقال أفضل من النص	5
			4	/	/	%				%	0		
100	2	%03	1	97	3	03	1	94	3	06	0	المفاهيم صعبة فهم	6
%	4			%	2	%		%	1	%	2		
//	//	100%	2	03	1	97	32	09	3	%9	3	الحجج صعبة التذكر	7
			4	%		%		%		1	0		

عنوان المقال: (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

F ( التكرارات) جدول رقم (07): نتائج حول علاقة صعوبة الفهم بسيكولوجية التلميذ

الرقم	علاقة قصور الفهم بتعليمية المادة	علوم تجريبية				آداب وفلسفة				لغات أجنبية			
		مطابق		غ/مطابق		مطابق		غ/مطابق		مطابق		غ/مطابق	
		%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
8	ينقصني مهارة التحليل	29	88%	4	12%	30	91%	3	9%	24	100%	//	//
9	العمل بالورشات لتحليل النص	33	100%	//	//	33	100%	//	//	24	100%	//	//
10	أسلوب تدريس، يشعرون بالملل	33	100%	//	//	33	100%	//	//	24	100%	//	//
11	نحتاج إلى مهارة مناقشة آراء	33	100%	//	//	33	100%	//	//	24	100%	//	//
12	يرشدنا بحفظ كحجج	33	100%	//	//	33	100%	//	//	24	100%	//	//
13	الفهم له صلة بلغة التدريس	30	91%	3	9%	31	94%	2	6%	24	100%	//	//
14	غياب التشويق في الدروس	31	94%	2	6%	32	97%	1	3%	24	100%	//	//

F (التكرار): جدول رقم 08 : علاقة قصور الفهم القرائي بتعليمية المادة

عرض و مناقشة نتائج صعوبة الفهم و علاقتها بمحتوى المادة

الرقم	علاقة صعوبة	علوم تجريبية	آداب و فلسفة	لغات أجنبية
-------	-------------	--------------	--------------	-------------

اسم ولقب المؤلف (ين) (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

غ/مطابق		مطابق		غ/مطابق		مطابق		غ/مطابق		مطابق		الفهم محتوى المادة	
%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F		
//	//	100%	24	%3	01	%97	32	%06	2	94%	31	المفاهيم صعبة علينا	15
//	//	//	24	//	//	100%	33	//	//	%100	33	يرتبط الفهم بالمعارف السابقة	16
//	//	//	24	//	//	%100	33	/	//	%100	33	نلجأ لليوتيب من أجل الفهم	17
//	//	%100	24	//	//	%100	33	06%	2	%94	31	فهم النص يحتاج لقراءات متكررة.	18
100%	24	//	//	%88	29	%12	04	%88	29	%12	04	أختار النص لأنه يناسب معارفي	19
//	//	%100	24	%12	04	%88	29	//	//	100%	33	لا أحس بالألفة عند قراعتي لمحتوى النص	20
%45	06	%55	18	%30	10	70%	23	%24	8	%76	25	الشرح، يبسر الفهم	21

جدول رقم (09): علاقة قصور الفهم القرآني بمحتوى المادة

F- التكرارات

لغات أجنبية				آداب وفلسفة				علوم تجريبية				علاقة صعوبة الفهم بالمدرس	الرقم
غ/مطابق		مطابق		غ/مطابق		مطابق		غ/مطابق		مطابق			
%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F		
21%	5	79%	19	18%	6	82%	27	%12	4	%88	29	يشعرنا المدرس بصعوبة النص	22
04%	1	96%	23	//	//	100%	33	%6	2	%94	31	لا حيوية في حصة تحليل النصوص	23
//	//	100%	24	//	//	100%	33	3%	1	97%	32	الدروس الخصوصية هي ملجأنا	24
//	//	100%	24	//	//	100%	33	//	//	100%	33	يتعامل المدرس إلا مع التجباء	25
//	//	100%	24	6%	2	%94	31	%12	4	%88	29	لغة التدريس معقدة	26

عنوان المقال: (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

27	لا ندرس جميع عناصر الدرس	33	100%	//	//	30	91%	3	9%	24	100%	//	م
28	نتدرب أكثر على المقالات	33	100%	//	//	31	94%	2	6%	24	100%	//	//

في ضوء نتائج جداول رقم ( 07، 08، 09)؛ إتضح أن أغلب التلاميذ لمختلف الشعب؛ أنّ قصور الفهم للنص الفلسفي؛ هو ذات صلة وثيقة بتمثلاتهم السلبية نحو المقاربة النصية؛ و أنّ لا قدرات لهم تمكّنهم من بلوغ مستوى الفهم؛ وأنّ لخلو تعليمية المادة من عامل الإثارة و الدعائم التعليمية؛ حال دون تحقيق ذلك. كما أنّ لعدم تفاعلهم مع محتوى المادة، بالإضافة إلى غياب فاعلية للمدرس؛ دفعهم إلى خارج أسوار المدارس للبحث عن بديل لتدريبهم على مهارة المقاربة النصية وغيرها. ولما إنتبه خبراء التعليم لمشكلة عدم الفهم للنص و قامو بإقتراح تصوّر حل بهدف جعل الفهم ممكنا للنصوص؛ فأوصوا بما يلي:

- التقليل من درجة الصعوبة للنصوص حتى يتمكن التلاميذ من التفاعل معها.
- إرفاق النصوص بشرح للمفاهيم دون طرح أسئلة في هذا المجال.
- مطالبة التلاميذ بالإجابة المختصرة والمباشرة.
- تعويدهم على قراءة فقرات دون مطالبته بالشرح حتى تتشكل لديه الألفة بينه و بين النص. (éducSCOL ; 2016 : p02)

### 10 . الإستنتاج:

نستنج من خلال قراءتنا لنفسو- بيداغوجية لنتائج الدراسة الموسومة ، أنّهنا إلى الإستنتاجات التالية:

إن الفئة المتسهدفة ،هم فئة التلاميذ المقبلين على إجتياز إمتحان البكالوريا الذين أبدوا تخوفا من المقاربة النصية و قد تجلى من خلال نتائج حيث قاربت نسبة التوتر الذي تسببه المقاربة النصية المقاربة النصية حدود ال100% و قد إتضح في جميع محاور المسألة التي تمثل جواب على كل فرضية على حدى و الفرضية العامة كذلك. فبخصوص الفرضية الأولى التي عبر نصها عن وجود توتر بطبع العلاقة بين التلاميذ و المقاربة النصية و جاءت جاءت نتائجها تعكس تلك العلاقة الدالة على وجود إنطباع نفسي يؤشر على حالة التوتر التي تخيّم على الذات المتعلمة بسبب المقاربة.

## اسم ولقب المؤلف (بن) (الخط: Sakkal Majalla, حجم الخط غليظ 13)

أما الفرضية الثانية التي عبّر عنها على أن التوتربين المقاربة النصية و التلاميذ يعزى إلى متغير تعليمية المادة؛ حيث أنّ أغلبية التلاميذ اعتبروا تعليمية؛ أنها لم تسهم في الوصول بالتلاميذ إلى مستوى من الفهم.

وبخصوص الفرضية الثالثة التي أعتبرت التوتربين التلاميذ و المقاربة النصية ناتج عن عدم تمكن التلاميذ من إستيعاب محتوى نتيجة عدم الألفة بين النص و التلاميذ و قد وافقت نتائج الدراسة العديد من الدراسات التي أكدت إمكانية نمو مستويات الفهم في حالة ما تمكن المدرس من توظيف إستراتيجيات معرفية مناسبة لقدرة المتعلم و تنسجم مع رغباتهم و من هذه الدراسات نجد دراسة كل من ( Bertsch & Blerkom, Blerkom, 2006 ) التي أكدت على دور الإستراتيجية المستخدمة في تنمية نسب الفهم القرائي. [ حمود محمد العليمات : 2014: ص05]

كما عبرت نتائج الفرضية الرابعة التي رأت في عدم القدرة الفهم و هي حسمهم؛ ذات صلة وثيقة بالمدرس؛ و من ثم فقد أعتبروه رقما أساسيا في عدم تمكنه من جعل التوافق يحصل بينهم و بين المقاربة النصية ؛ الأمر الذي دفعهم إلى البحث عن أساتذة بدلاء للتكفل بهم، بخصوص هذه المسألة المهددة لمصيرهم.

و أخيرا جاءت الفرضية الخامسة و هي محاولة للمعرفة هل الإحساس بالتوتر نحو المقاربة النص بسبب عدم قدرتهم على الفهم يخص شعبة دون أخرى؛ جاء نص الفرضية" أن قصور الفهم المسبب للتوتربيعزى متغير الشعبة" إتضح في ضوء نتائج الدراسة: أن مختلف الشعب ( العلوم التجريبية، آداب و فلسفة ، لغات أجنبية) قد جاءت متفقة على أن قصور الفهم أرتبط بكل محاور المسألة.

و من هنا؛ نصل بالقول؛ بإعتباره ملاحظة لا حكما، أن الفلسفة كمادة هي مفيدة لتجويد أسلوب التفكير لدى الناشئة المتقدمة ، لكن و نظرا لما أحتوت عليه الدراسة من نتائج؛ تؤكد وجود ما يحول دون تحقيق الغاية المرجوة ؛ و هي جعل من الطالب ليرتقي إلى مستوى الناقد. و أن تعليمية المادة و محتوى المادة و مدرستها ليسوا هم من يتحملون وزر ذلك، و إنما للمسألة جذورها ترتبط بسنوات التعلّمات و التي غيبت فيها دراسة النصوص و منه أفرزت متعلما سلبيا و مستهلكاً.

#### 4 - خاتمة :

إن فهم المتعلم للمقروء؛ ليس مرتبطا فقط بالقراءات المتكررة للنص المقروء؛ بل ثمة عوامل أخرى، لها وزنها في عملية الفهم؛ منها توفر المتعلم على خبرات سابقة التي على أساسها تبنى الخبرات الجديدة؛ كما تعني خضوع المتعلم لسلسلة من التكوينات المعرفية وفق خطة بيداغوجية مقتنة؛ تمكّنه من إكتساب تلك الكفايات. و أما قصور الفهم؛ فقد يرتبط بخلل في

## عنوان المقال: (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

التكوين المعرفي للمتعلم؛ أو نقص في قدراته الذهنية، أو لوجود إنخفاض في درجة دافعيته للتعلم وإتجاهاته السلبية نحو المادة. أو لخلل في طريقة التدريس.  
المراجع:

- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 ، المؤرخ في 23 جانفي 2008
- الكناي ، ممدوح، الكندري ، أحمد (1992): سيكولوجية التعليم وأنماط التعلم و تطبيقاتها التربوية وال نفسية ، مكتبة الفلاح
- الزغلول، عماد (2001): مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي ، ط 1
- الناقة، محمود ، وحافظ ، وحيد (2002) تعليم اللغة العربية: مداخله و فنياته. الجزء الأول. القاهرة : كلية التربية، جامعة عين شمس..
- حمود محمد العليمات: أثر القراءة الثالثة في الفهم القرائي وسعة الذاكرة العاملة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية و الإجتماعية ، المجلد رقم 12 العدد 02، ديسمبر 2015.
- نصيرات ، صالح محمد: طرق تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2013) : صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية : الوراق للنشر و التوزيع، ط 1، عمان ، الأردن
- عبد الله الثقفي، د. خالد الحموري ، قيس عصفور ( 2013) : القيم الإجتماعية و علاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتوفقات أكاديميا و العاديات في جامعة الطائف - المجلة العربية لتطوير التفوق - العدد السادس.
- عبد الرحيم تمحري و محمد الرويض: ديداكتيكية النص الفلسفي منشورات المجلة المغربية لعلم الإجتماع السياسي
- عبد الرحيم الحسنواوي (2011) : النص التاريخي ، مقارنة إيبستمولوجية - ديداكتيكية ، دار إفريقيا الشرق ، المغرب
- عبد المجيد الإنتصار (1997): الأسلوب البرهاني و الحجاجي في تدريس الفلسفة ، من أجل ديداكتيك مطابق، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، دار البيضاء ، المغرب

اسم ولقب المؤلف (ين) (الخط: Sakkal Majalla, حجم الخط غليظ 13)

- مهدي خالد (2018): تعزيز ديداكتيك الفلسفة وفق مقاربة النص الفلسفي ، المجلة المغربية للدراسات التاريخية والإجتماعية ، المجلد ال09 العدد 03 ، ديسمبر ،  
المراجع بالأجنبية:

- Departement de philosophie 2011 Guide méthodologique ; université de Montréal, 4 édit ,Canada
- éduSCOL 2012; Lector et lectrix Apprendre à comprendre les textes ; collège, Retz .
- Frédéric Cossuta 1989: Elément pour la lecture des textes philosophiques : Bordas , paris .
- Jacques tardif 1992 ; Pour un enseignement stratégique – L’apport de psychologie cognitive, Les éditions logiques; Montréal Quebec
- Langue : definition philosophique (fiche personnelle) publier sous licence CC-BY-NC-SA 3.0 <http://dicophilo/fr>
- Ministère de l’éducation nationale et l’enseignement supérieur et de la recherche (2016 mars) : éduSCOL: pourquoi enseigner la compréhension du texte ,
- Ministère de l’éducation nationale et l’enseignement supérieur et de la recherche ( Mars 2016); éduSCOL , informer et accompagner les professionnels de l’éducation : Les difficultés rencontrées dans l’enseignement de la compréhension
- Pierre Fillon (1992) ; LE raisonnement scientifiques: Des pratique de références au savoir construit par les élèves ; Aster n14 ,Raisonnement en sciences INRP ; Cedex
- SMITH.F (1977) La compréhension et l’apprentissage, Canada, HRW
- Tania Longpré (2015) : Les facteurs affectifs dans l’apprentissage du français chez les immigrants allophones adultes à Montréal ; Canadian Journal for New Scholars in Education ; Volume 06 n 02
- Uduogie Ivowi ( mars 2001) :Le role des enseignants dans la motivation des élèves pour les intéresser aux sciences et au mathématiques ; Institut international de l’unesco por le renforcement des capacités en afrique. Bultin IIRCA , Vol 03 n01

عنوان المقال: (الخط: Sakkal Majalla، حجم الخط غليظ 13)

- Verna Laurence, Pour philosopher, ( sans cité l'année): le chemin de la liberté, parole édition, -.Vanin
- Viau, R (2009) : La motivation à apprendre en milieu scolaire. Saint-Laurent : ERPI
- Yvan Belaval (1980) : La reflexion philosophique , dans philosopher , Fayard.