بحث أصيل

EL-FIKR:
Jurnal Aqidah dan Filsafat Islam

Vol. 6. No. 1, Juni 2025, 39-63
P-ISSN: 2809-6657 (p), 2809-7742 (e)
https://jurnal.radenfatah.ac.id/index.php/elfikr

المعوقات الديداكتيكية التي تواجه تدريسي مادة الفلسفة للصف الحادي عشر الأدبي في مركز ادارة زاخو المستقلة

DIDACTICS OBSTACLES AMONG TEACHERS OF PHILOSOPHY SUBJUCT IN HIGH SCHOOLLS IN ZAKHO INDEPENDENT ADMINISTRATION

Sami Abdul Baqii al-Hussein[1], Haifa Waheed Mohammaed[2]

1 University of Zakho, Iraq; sami.hussein@visitor.uoz.edu.krd
2 University of Zakho, Iraq; haifamohammed24@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

Submission: 16-05-2025	Accepted: 20-05-2025	Published: 10-06-2025

Cite this article:	Al-Hussein, Sami, and Haifa Mohammed. "Didactics Obstacles Among Teachers of Philosophy Subject in High Schools in Zakho Independent Administration". *EL-FIKR: Jurnal Aqidah dan Filsafat Islam* 6, no. 1 (n.d.). Accessed May 30, 2025. https://jurnal.radenfatah.ac.id/index.php/elfikr/article/view/28334.

Abstract:

The present study aims to investigate the main obstacles facing the teaching philosophy subject to 11th-grade students from the perspective of teachers of the art system in Zakho Independent Administration. Additionally, it seeks to examine statistically differences between variables (gender, specialization, and the most common obstacles. In order to achieve the objectives of the study, the researcher was used the descriptive survey method. The sample of the study consisted of (100) teachers who are currently teaching the principles of Philosophy subject to 11th-grade students in the Zakho Independent Administration during the 2024–2025 academic year. The participants were selected randomly. After verifying the psychometric properties of validity and reliability, the questionnaire was distributed to the sample of the study. The findings of the study find out that principles of Philosophy among teachers encounter a number of obstacles, with an overall

Copyright © 2025 Sami Abdul Baqii Al-Hussein, et. al
This work is licensed under Lisensi Atribusi Creative Commons

difficulty level reaching 70%. Also, the results indicated that a there is no statistically significant differences related to gender among all questionnaires. However, a there is was statistically significant difference in term of specialization variable. The study concludes with several recommendations, including the development of advanced training programs for philosophy teachers. These programs should cover educational philosophy, continuous professional development, and innovative teaching strategies. Emphasis should also be placed on training teachers to overcome obstacles in teaching philosophy by fostering critical and creative thinking in their students, enhancing their understanding of philosophy as an analytical and critical discipline, and linking it to daily life of students. Additionally, the researcher set a combination of suggestions directions for further studies .

Keywords: *Obstacles, Didactics, Philosophy, Philosophy Education. High Schools, Zakho Independent Administration.*

1. المقدمة

إن الفلسفة في جوهرها موضوع تربوي، أو في الأساس مادة تعليمية كما يقول جاك دريدا: "لقد كانت الفلسفة دائما، من حيث جوهرها، مرتبطة بتعليمها، أو (بيداغوجيا) على الأقل ستصبح في مرحلة معينة من التاريخ "تعليما"، بحيث تتشابك الممارسة التربوية في إطارها مع مفهوم معين أو مؤسسة معينة للعلامة".[1]

وقد أثار إدراج الفلسفة في التعليم الثانوي جملة من التساؤلات العميقة، النظري منها والتطبيقي، تتعلق بجوهر الأهداف البيداغوجية للتعليم الفلسفي، وطرائق تدريسها، والمعينات الديداكتيكية المستخدمة، فضلاً عن صيغ التقويم الأنسب لهذا النوع من التعلم. ولعل التساؤل المحوري يكمن في المقاصد التعليمية: هل ينبغي إعطاء الأولوية للفعل التفلسفي بوصفه عملية تفكير حر وتمرين على النقد والتأمل، أم للمعرفة النسقية لمذاهب الفلاسفة وأنساقهم الكبرى؟ وما هو الحيز الذي يجب أن تحتله الفلسفة ضمن المنهاج الدراسي، مقارنة بالمواد الأخرى التي تتسم غالباً بطابع تجريبي أو وصفي. [2] لقد أضحت هذه التساؤلات إطاراً خصباً للبحث والتجريب في حقل ديداكتيك الفلسفة في العديد من البلدان التي اعتمدت تدريسها في المرحلة الثانوية، ساعية بذلك إلى استكشاف سبل تفعيل الفكر الفلسفي في نفوس الناشئة.

يرى الباحثان ان تعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية خطوة حاسمة نحو تشكيل وعي نقدي لدى الطلاب،

[1] دريدا، جاك ,عن الحق في الفلسفة، ed. by د. عزالدين الخطابي, 1) st edn لمنظمة العربية للترجمة, 2010.)

[2] مالك، بيار ,الفلسفة وتعليمها) دار النهضة العربية, 2016.)

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

حيث تسهم في تطوير مهارات التفكير التحليلي والتأملي لديهم، وتوجيههم نحو فهم أعمق للقضايا الأخلاقية والإنسانية. مع ذلك، يواجه تدريس الفلسفة تحديات متعددة في إقليم كردستان العراق، خصوصًا في مرحلة الصف الحادي عشر الأدبي، مما يشكل عقبة أمام تحقيق أهداف تعليم هذه المادة. اذ يعاني هذا المجال من نقص واضح في الكوادر المتخصصة، إذ لا توجد أقسام فلسفة في الجامعات المحلية(الا ما ندر) تؤهل معلمين مختصين لتدريس المادة في المدارس الثانوية. هذا الفراغ الأكاديمي يؤدي إلى ضعفٍ في تلبية الاحتياجات التعليمية لمادة الفلسفة، إذ يتم توجيه تدريسها إلى خريجين من تخصصات أخرى، قد لا يمتلكون الخلفية الفلسفية المطلوبة أو الكفاءة البيداغوجية اللازمة لنقل المفاهيم الفلسفية بفعالية.

ويرى الباحثان إن غياب هذا التخصص في الجامعات يسهم في خلق فجوة تعليمية تترك أثرها على الطلاب، حيث يتلقون أساسيات الفلسفة في الثانوية دون توافر فرص لتطوير أو تعميق هذه المعرفة في مرحلة التعليم الجامعي. لذلك، يهدف هذا البحث إلى دراسة هذه الفجوات الديداكتيكية والبيداغوجية في تدريس الفلسفة، وتحليل أثرها على جودة التعليم الفلسفي في المدارس الثانوية، واقتراح حلول تدعم إنشاء أقسام أكاديمية متخصصة للفلسفة تسهم في تعزيز تعليمها، وتقديم كوادر مؤهلة وقادرة على تلبية المتطلبات الفكرية والتربوية للطلاب.

ومن خلال ممارسة الباحثان لمهنة التدريس لمادة الفلسفة بكلية التربية جامعة زاخو لاحظ أن الكثير من الطلبة في الجامعة يفتقرون إلى خلفية معرفية متينة بالمبادئ الفلسفية الأساسية، رغم دراستهم للفلسفة في الصف الحادي عشر الثانوي. وقد عزز هذا الشعور غياب المهارات النقدية والتحليلية لدى الطلبة أثناء المناقشات الفلسفية ، مما يثير تساؤلات حول العوائق الديداكتيكية والبيداغوجية التي ربما واجهوها في المرحلة الثانوية. من هنا وجب البحث في تلك المعوقات الديداكتيكية في مرحلة التعليم الثانوي وتحديداً في الصف الحادي عشر، من خلال الإجابة على السؤال الآتي:

- **ما هي المعوقات الديداكتيكية التي تواجه تدريسي مادة الفلسفة للصف الحادي عشر الأدبي في مركز ادراة زاخو المستقلة.**
- **ما هي المعوقات الديداكتيكية التي تواجه تدريسي مادة الفلسفة للصف الحادي عشر الأدبي في مركز ادراة زاخو المستقلة تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص العلمي، المجال الأكثر إعاقة)**

إن أدراج الفلسفة في التعليم الثانوي أمر ضروري لتعزيز التفكير النقدي وتشجيع التفكير المستقل بين الطلبة. من خلال التعامل مع المفاهيم والاطر الفلسفية، يتعلم الطلاب التشكيك في الافتراضات وتقييم الحجج بشكل أكثر فعالية. هذه الصرامة الفكرية لا تعدهم فقط للنجاح الأكاديمي ولكن أيضاً للمواطن المسؤول في مجتمع معقد ومتعدد الانتماءات، ومن ثم فإن الفلسفة اليوم أصبحت مطالبة بالاهتمام بقضايا الانسان وسلوكه ونمط تفكيره وما يمتلكه من عادات عقلية تساعده على التعامل بكفاءة وفاعلية مع مجتمعه. [3]

[3] سليمان، سليم عبد الرحمن سيد., 'فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تدريس الفلسفة لتنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية ,'جلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية.(2016) 84 ,

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

يُعَدّ تطوير التفكير الناقد هدفًا جوهريًا وضرورة حتمية عند تصميم مناهج الفلسفة، إذ إنّ المستقبل يتجه نحو عصرٍ تكون فيه القدرة على التفكير جوهرية. وعليه، فإنّ العلاقة بين تنمية التفكير الناقد ومناهج الفلسفة ليست علاقة عرضية أو منفصلة، بل هي تداخلية وتكاملية. فالتفكير الناقد يشكّل جوهرًا فلسفيًا، وهو بذلك غاية استراتيجية في تدريس الفلسفة. وبعبارة أخرى، إذا لم يكن تدريس الفلسفة يسهم في تكوين العقل النقدي لدى الطلبة، فإنه يكون قد فقد أحد أبرز أهدافه الجوهرية، مما يؤدي إلى انعكاسات سلبية على واقع تعليم الفلسفة.[4] فأن التحديات مثل عدم توفر الموارد والتدريب غير الكافي تعيق دمجها في المناهج الدراسية. لذلك فإن معالجة هذه العقبات التعليمية أمر بالغ الأهمية لتنمية البيئة حيث يمكن للفلسفة أن تزهر وتمكن الطلاب من التنقل بين معتقداتهم وقيمهم بشكل نقدي في عالم متطور باستمرار. إن المناهج كانت وما زالت وسيلة من وسائل التربية والتعليم لتحقيق أهدافها المرجوة، فالفلسفة كمادة مهمة في تسليح الطلبة بعقلية نقدية تتفهم المذاهب الفلسفية المختلفة والاتجاهات الفكرية والاقتصادية والعقائدية(الأيديولوجية) المختلفة، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال الدراسة الواعية والأفق الواسع والعقلية النقدية، ولا مفر هنا من التفكير فهو أحد الأهداف التي يسعى تدريس الفلسفة إلى تحقيقها، فالفلسفة ليست مجرد عقائد واتجاهات مختلفة، ولم تعد هروباً في التجريدات، بل أصبحت طريقة تفكير في مواجهة القضايا والمشكلات التي يواجهها هؤلاء الطلبة في واقعهم المعيش، وتساعدهم على مواصلة الحوار الفكري بين قوى المجتمع لتحقيق الفهم و التفاهم، فالفلسفة إذن حوار بين المواطن والمواطن وحليفة للحرية والانفتاح والتسامح.[5]

يسعى هذا البحث إلى تحديد المعوقات الديداكتيكية التي تواجه تدريس مادة الفلسفة للصف الحادي عشر الأدبي في مركز مدينة زاخو، حيث تُعد هذه المرحلة مفصلية في تكوين مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة. يتيح فهم هذه الصعوبات تحسين البيئة التعليمية من خلال تطوير المناهج وطرائق التدريس وتدريب المعلمين، وتتجلى ايضا أهمية هذا البحث في كونه يعالج هذه المعوقات وسعيه إلى تطبيق نتائج البحث لتطوير ممارسات تدريسية أكثر فعالية، تساعد على تكوين قاعدة معرفية فلسفية متينة لدى طلبة الصف الحادي عشر في مركز زاخو، وبالتالي تحقيق تحسين ملموس في مستوى فهمهم وتفكيرهم الفلسفي.

الدراسات السابقة

-دراسة (بن عزة، ربيحه: 2023: 394-379) تحت عنوان **"تدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي "واقع و آفاق"**، هدفت الدراسة التعرف على المشكلات والعوائق التي تحول دون بلوغ الدرس الفلسفي لأهدافه، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (100) أستاذ في عدد من الولايات في توقرت، الجلفة، بلعباس، وعين تيموشنت. في الجزائر، مستخدمين المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للقياس، وتوصلت الى نتائج أهما : ان مشكلة تدريس مادة الفلسفة تعود الى صعوبة التعليم لدى المعلم، وصعوبة التعلم لدى المتعلم.[6]

[4]زيدان، محمد ,القيم الفلسفية في الأمثال الشعبية،) سفير للإعلام والنشر, 2006.(
[5]زيدان، محمد سعيد ,تنمية التفكير الفلسفي، دراسات تربوية) دار سيفر للنشر, 2001.(
[6]بن عون، السعيد, ‘تدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي: واقع وآفاق ,’مجلة البحوث التربوية والتعليمية.(2023) 12.1 ,

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

-دراسة (نورالدين: 2023: 216-227) تحت عنوان **"رهان تعليم الفلسفة بين العوائق والآفاق-الطور الثاني انموذجا"**، هدفت الدراسة الى الوقوف على واقع التدريس في المؤسسات التربوية، وأهم العوائق التي تحول دون نجاح العملية التعليمية التعلمية ودون بلوغ الدرس الفلسفي كفاءته المستهدفة، وقد أجريت الدراسة في الجزائر، مستخدمة المنهج التحليلي، وتوصلت الى نتائج أهما: غياب الاليات المعرفية والمنهجية التي تسهل عملية التفلسف، والاعتماد على الطرق التقليدية في تدريس الفلسفة أدت الى ركود الدرس الفلسفي ونفور التلاميذ منها، كما ان طرق القياس والتقويم (الامتحانات) والوقت المخصص غير كافي لقياس اهداف الدرس الفلسفي.[7]

-دراسة (العتيبي، الزهراني: 2022) تحت عنوان **"معوقات تدريس الفلسفة لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية "** هدفت الدراسة التعرف على المعوقات الثقافية والبيداغوجية التي تواجه تعليم الفلسفة في المملكة من وجهة نظر معلمي ومعلمات مهارات التفكير الناقد والفلسفي، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (200) معلم ومعلمة درَّسوا المقرر اعلاه، باستخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للقياس، وتوصلت الى نتائج أهما : وجود مجموعه من المعوقات الثقافية تواجه تعليم الفلسفة لطلبه المرحلة الثانوية في مقدمتها غموض مفهوم الفلسفة عند كثير من افراد المجتمع ووجود معوقات بيداغوجية في مقدمتها غياب الاعداد المهني لمعلمي ومعلمات الفلسفة قبل الخدمة.[8]

-دراسة (Austin: 2020) تحت عنوان **الفلسفة لكل الأطفال: تعزيز المعرفة،** هدفت دراسة إلى استكشاف الأساليب التي يعتمدها المعلمون في تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الأطفال باستخدام نهج الفلسفة للأطفال (P4C). وسعت أيضًا إلى فهم دور P4C في تعزيز العدالة الاجتماعية. ولتحقيق أهدافها، تبنّت الدراسة منهجًا نوعيًا قائمًا على النظرية، حيث ركزت على تحليل التفاعل بين المشاركين ودراسة طبيعة الحوارات والنقاشات التي تدور في إطار مجموعات التعلّم. اعتمدت الدراسة على تصميم الحالة المتعددة، متضمنة ملاحظات مباشرة ومقابلات مفتوحة التركيز مع عينة من 104 طلاب تتراوح أعمارهم بين 8 و11 عامًا في المرحلة الابتدائية في نيوزيلندا. كما أجريت مقابلات مع أربعة معلمين ممن قاموا بتيسير جلسات P4C. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لعبوا دورًا هامًا في تشكيل لغة الطلبة وتعزيز قدرتهم على تفسير الحوارات وبناء أفكار منظمة وذات صلة. كما ساعدت الجلسات على تعزيز ثقافة مبنية على التفكير الجماعي والإبداع، مما مكّن الطلبة من اكتساب مهارات النقد والتحليل. توصّلت الدراسة إلى أن نهج P4C يُعدّ أداة تعليمية فعالة لإثراء الحوار والنقد والإبداع داخل الصفوف الدراسية، مع تقديم إطار منظم يساهم في تطوير المعرفة لدى الطلاب.[9]

-دراسة (Bialystok, Norris & Pinto: 2019) تحت عنوان **تدريس وتعلم الفلسفة في مدارس**

[7] عنابي، نورالدين, 'رهان تعليم الفلسفة بين المعيقات والآفاق – الطور الثانوي أنموذجاً ,'سلسلة الأنوار.(2023) 13.1 ,
[8] العتيبي، بدر، والزهراني، عماد, 'معوقات تعليم الفلسفة لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ,'العلوم الإنسانية والاجتماعية 6.49 , (2022).
[9] A Austin, 'Philosophy for All Children: Enhancing Knowledge', *Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington*, 2020.

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

أونتاريو الثانوية دراسة استهدفت استكشاف أساليب وضع الفلسفة وتدريسها هناك. حيث اعتمدت الدراسة على منهج نوعي باستخدام أداتين رئيسيتين: المقابلات الشخصية شبه الموجهة مع تسعة من معلمي ومعلمات الفلسفة، بالإضافة إلى الملاحظة الصفية لـ 149 طالبًا ضمن مجموعات التعلّم في 16 مدرسة ثانوية بمقاطعة أونتاريو الكندية. وكشفت الدراسة أن طبيعة الفلسفة، بطابعها المعقد القائم على التفكير المجرد، تشجع الطلاب على تطوير العقل النقدي وتوفير فرص للتفكير الحر في بيئة التعلم. كما تبين أن معلمي الفلسفة يعتمدون بشكل أساسي على الكتاب المدرسي إلى جانب وسائل أخرى مكملة، مما يثري العملية التعليمية. وأوضحت النتائج أن هناك تفاوتًا في توفر أدوات التدريس المناسبة وطرق استخدامها بين المعلمين، لا سيما فيما يتعلق بالموارد التعليمية. أظهرت الدراسة في النهاية أن الإعداد الضعيف لبعض معلمي الفلسفة في أونتاريو قد يؤثر سلبًا على فعالية وكفاءة تطبيق هذا المنهج.[10]

-دراسة (خزار وابن ميسي: 2015: 44- 68) تحت عنوان **" عوائق تدريس الفلسفة لتلاميذ الشعب العلمية: وجهة نظر التلاميذ والأساتذة - دراسة تشخيصية علاجية"** هدفت الدراسة التعرف على الصعوبات التي تواجه تدريس الفلسفة بالجزائر في المرحلة الثانوية، وذلك بتطبيق المنهج الوصفي المسحي. شملت الدراسة عينة من (800) طالباً من الشعب العلمية و(13) معلماً في المرحلة الثانوية طبق عليهم استبانة فردية شبه مفتوحة. وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن 50% من المعلمين يرون أن تلاميذهم يواجهون صعوبة في استيعاب المضامين المعرفية، ويرجع الأساتذة ذلك بنسبة 80% إلى صعوبة الإشكالات المطروحة. كما وجدت النتائج أن 60% من المعلمين يلجؤون إلى التلقين كطريقة تدريس، وأكد 69.57% من التلاميذ عزوفهم عن دراسة مادة الفلسفة لأسباب عدة أهمها غموض المادة وصعوبتها[11]..

-دراسة (العنبكي، 2002) تحت عنوان **" المشكلات التي تواجه الطلبة والمدرسين عند تدريس مادة علم الاجتماع والفلسفة في الصف الخامس الأدبي وحلولهم المقترحة"**، هدفت الدراسة التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة والمدرسين عند تدريس مادة علم الاجتماع والفلسفة في الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (426) طالب وطالبة و (68)مدرسا ومدرسة والتي اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية من المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة ديالى في العراق، مستخدما المنهج الوصفي واعد الباحثان الاستبانة كأداة للقياس، وتوصلت الى نتائج أهما : ان مشكلة تدريس مادة الفلسفة تعود الى غياب عنصر الاثارة والتشويق عند عرض محتوى المادة مما يؤدي الى نفور الطلبة منها، وغياب الأسس العلمية والمنهجية للمادة في مراحل دراسية سابقة يجعلها غامضة ومستعصية الفهم، إضافة الى افتقار المدارس الثانوية الى معلمين مختصين مما يجعل عامل الابداع في التدريس غائبا، وضعف ارتباط اهداف المادة بحياة الطالب اليومية مما يجعلها غير مؤهلة لبناء

[10] L. E. Bialystok, L., Norris, T., & Pinto, 'Teaching and Learning Philosophy in Ontario High Schools', *Journal of Curriculum Studies*, 51.5 (2019).

[11] خزار، وسيلة، وابن ميسي، زبيدة مونية, 'عوائق تدريس الفلسفة لتلاميذ الشعب العلمية: وجهة نظر التلاميذ والأساتذة: دراسة تشخيصية علاجية ', مجلة منتدى الأستاذ.(2015) 16 ,

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

شخصية الطالب النفسية الاجتماعية.[12]

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي المسحي نظرا لملائمته لطبيعة البحث الحالي ويعتبر أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة"(ملحم ،2012، ص: 324). يتمثل مجتمع البحثResearch Population جميع مدرسي ومدرّسات اللذين يدرُّسون ودرسوا مادة الفلسفة للصف الحادي عشر الأدبي في المدراس الاعدادية في مركز ادارة زاخو المستقلة للعام الدراسي (2024-2025) والبالغ عددهم (125) مدرس ومدرسة وفق سجلات مديرية التربية . بعد تحديد مجتمع البحث تم اختيار عينةResearch Sample تكونت من (100) مُدَرِّس ومُدَرِّسَة دَرَسُوا ولا زَالُوا يُدرسونَّ مادة الفلسفة بالطريقة العشوائية، منهم (39) مُدرس و(61) مُدرسة والتي تمثل نسبة (80%) من مجتمع البحث، تم اختيارهم من (29) مدرسة اعدادية . لتحقيق أهداف البحثResearch Instruments ، قام الباحثان باعتماد استبانة جاهزة اعدها المؤلف (36) فقرة موزعة على ست مجالات (أهداف التدريس، محتوى الكتاب، طرائق التدريس، أسلوب عرض المادة، الطلبة، والتقويم). علما ان بدائل الإجابة هي (غير موافق بشدة، غير موافق، غير متأكد، موافق، موافق بشدة).

يكون المقياس صادقا إذا قاس الشيء المراد قياسه.[13] وتحقق صدق الاستبيان من خلال الصدق الظاهري للاستبيان حيث قام الباحثان بعرضها على مجموعة من الخبراء و المختصين في العلوم النفسية والتربوية في جامعة (زاخو) لبيان صلاحيته وملائمة فقراته ، وعلى وفق آراء والمناقشات التي أجريت معهم اعتمد الباحثان نسبة اتفاق 80% فأكثر اذ يشير بلوم "إلى نسبة اتفاق المحكمين عندما تكون (75%) فأكثر يمكن عد الاستبانة قدد حقق شرط الصدق الظاهري[14] وبناءا على ذلك تم الاعتماد عليه دون حذف او تغير.

للحصول على بيانات اكثر دقة وعلمية قام الباحثان بترجمة الاستبيان (معوقات تدريس الفلسفة)الى اللغة الكوردية لفهما بصورة افضل من قبل افراد العينة، ومن ثم عرضت النص المترجم مع النص العربي للاستبيان الى مجموعة من الخبراء والمختصيين لتأكد من السلامة اللغوية وصلاحية صياغتها للفقرات المترجمة . وبعد الاخذ بالاراء المقترحة للخبراء وتعديل صياغة الفقرات المترجمة تحقق الباحثان من صدق الترجمة بعرضها على مختص في طرق التدريس لإعادة ترجمتها الى اللغة العربية وبعد التدقيق وجد عدم تعارض فقرات النصين من الاستبانة من حيث المعنى والمضمون التربوي وبذلك تم التحقق من صدق الترجمة للاستبيان.

لضمان موثوقية أداة البحث وتأكيد اتسامها بالثبات، من الضروري أن تُنتج النتائج نفسها عند تطبيقها

[12] العنبكي، فاضل حسن جاسم ,المشكلات التي تواجه الطلبة والمدرسين عند تدريس مادة علم الاجتماع والفلسفة في الصف الخامس الأدبي وحلولهم المقترحة، رسالة ماجستير غير منشورة) كلية المعلمين: جامعة ديالى, 2002.(
[13] منسي، محمود عبد الحليم ,علم النفس التربوي للمعلمين) 1st edn ,دار المعرفة الجامعية, 1994.(
[14] B. S Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives* (Longman, 1977).

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

في الظروف والعينة نفسها مرة أخرى. [15] وللتحقق من ثبات الاستبانة اعتمد الباحثان طريقة اعادة الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (15) من مدرسي مادة " الفلسفة" لطلبة الصف الحادي عشر الأدبي. جرى تطبيق الأداة مرتين بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين، وذلك لتحديد العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني وباستخدام معامل ارتباط بيرسون للمعالجة الاحصائية، تبين ان قيمة معامل الارتباط بين نتائج التطبيق الاول والثاني بلغ (0.82)، مما يشير إلى أن هذه النسبة تُعد معيارًا مقبولًا يعكس موثوقية الأداة في تحقيق التوازن بين الثبات وتقويم عوامل الارتباط.

بعد استكمال إجراءات الصدق والثبات والحصول على الاستبانة بصورته النهائية، قام الباحثان بتطبيقها خلال الفترة الزمنية الممتدة من (2024/10/1 لغاية 2024/11/1) على عينة البحث الأساسية التي شملت (100) مدرسًا ومدرسة. وحرص الباحثان على التواصل المباشر مع أفراد العينة لتوضيح أهداف الاستبانة وإرشادهم حول كيفية الإجابة على فقراتها، وذلك لضمان الفهم السليم لها. تم التركيز على توضيح أسئلة الاستبانة واستفساراتها بشكل يتيح لأفراد العينة استخدام البدائل المطروحة للإجابة بحرية، مع تقليل أي تأثير محتمل على دافعيتهم أو موضعيتهم في الإجابة. وبعد ذلك، جرى تفريغ الإجابات في استمارات معدّة خصيصًا لهذا الغرض، تلاها تحليل البيانات إحصائيًا للوصول إلى النتائج النهائية، والتي ستُعرض لاحقاً.

2. عرض النتائج ومناقشتها

2.1. تحديد المصطلحات:

المعوقات: Obstacles يعرفها هورنبي(1985) هي كل ما يوقف عملية التقديم ويجعلهاعسيرة.[16]

الديداكتيك: Didactics يعرفها: الدريج (2011): الدراسة العلمية المنهجية لطرائق التدريس وتقنياته، بما في ذلك أساليب تنظيم مواقف التعلم داخل المؤسسة التعليمية، بهدف تحقيق الأهداف المؤسسية المرسومة. ويشمل هذا الإطار تكوين البنية المعرفية والمهاراتية لدى المتعلم، وتنمية قدراته في المستويات المعرفية (العقلية) والوجدانية (القيمية) والحسية-الحركية، بما يحقق له الكفايات والاتجاهات والقيم التي ترسخ فهمه العميق وتكامله الشخصي.[17]

الفلسفة: Philosophy يُعرف مونينز (1979) الفلسفة بأنها:هي سعي لرؤية العالم ومكانة الإنسان فيه، والتي يتم التوصل إليها ودعمها بطريقة نقدية ومنطقية".[18]

تعليم الفلسفة: Teaching of Philosophy يعرفها وايت (2018) بأنها" " عملية استنارة العقل

[15] لسيد، فؤاد البهي ,علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري) 2nd edn ,دار الفكر العربي, 1971.(
[16] A. S. Hornby, 'The Oxford Advanced Learners' Dictionary of Current English (4th Ed.),' *Oxford University Press*, 1985.
[17] الدريج، محمد, 'عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس ,'مجلة علوم التربية.(2011) 47 ,
[18] M. K. Munitz, *The Ways of Philosophy* (MacMillan American Philosophical Association, 1979).

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

الإنساني عبر إثارة الإحساس بالتساؤل الممنهج وتوجيهه نحو استكشاف مفاهيم وجودية وأخلاقية أساسية، مثل العدالة، الصداقة، الزمن، والحقيقة.[19]

المعوقات الديداكتيكية: Didactic Obstacles يعرفها الباحثان نظريا: بأنها هي -العقبات والتحديات- التي تواجه المدرسين أثناء تعليم المادة، وتشمل صعوبات تتعلق بطبيعة المحتوى الفلسفي المجرد، وقدرة الطلبة على استيعاب المفاهيم الفلسفية المعقدة وفعالية الطرائق التدريسية المستخدمة في تدريس الفلسفة، إضافة إلى التحديات الإدارية ونقص الموارد والدعم المؤسسي، مما يؤثر على جودة العملية التعليمية وأهدافها التربوية.

اما اجرائيا: فهي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب عن اجاباته عن الفقرات المتضمنة في أداة البحث.

2.2. الخلفية النظرية

نشأ مصطلح "الفلسفة" في اليونان القديمة، مشتقًا من مقطعين صوتيين: "philos"، والتي تدل على الصداقة أو المودة، أو حب في أغلب الأحيان... و"Sophia"، والتي تشير إلى الحكمة أو المعرفة. اما من الناحية اللغوية، تعني "الفلسفة" حب المعرفة أو صداقة المعرفة او حب الحكمة. ويمكن القول، بإنها شغف بأسرار الوجود، بما في ذلك مبادئه وعلله. وفي تفسير أوسع، يمكن تعريف الفلسفة بأنها "تكهنات غير محدودة وغير منظمة حول أي موضوع أو قضية، تخضع لميول كل مؤلف وتفضيلاته وحتى حالاته الذهنية" [20]، وهو ما يوسع حب المعرفة بشكل كبير.

-تعليم الفلسفة

الفلسفة هي ممارسة عقلية حرة هادفة، تهدف إلى التفكير النقدي حول مختلف القضايا الإنسانية. وبما أن جوهر الفلسفة يكمن في السعي نحو الحقيقة والعمل على تشكيل إنسان مفكر وواعٍ قادر على توظيف ملكاته وامكاناته العقلية لتحليل ومقاربة شتى المواضيع، فإن الغاية او الهدف من تعليم الفلسفة تحرير الطالب من القيود الخارجية والأنماط الفكرية المسبقة، تمكين الطالب من تجاوز حدود تفكيره التقليدي، ليصبح أكثر انفتاحاً وعمقاً. وفي هذا السياق، يُفترض أن يخرج الطالب من درس الفلسفة وقد شهد تحوّلاً إيجابياً في شخصيته الفكرية، حيث تتراجع النزعات الذاتية الضيقة لتُفسح المجال أمام بناءات عقلية نقدية قائمة على التأمل والإبداع.[21] فالمفاهيم اذا ما تم قبولها تلقائيا بعيدا عن جوهرها ومحتواها، وقتها يموت الفكر الفلسفي ويندثر.[22]

[19] وايت، ديفيد ايه ,الفلسفة للفتيان ed. by ,ميس فؤاد اليحيى (الأهلية للنشر, 2018).
[20] C. H. B Macedo Junior, R. P., & Piccolo, 'Remarks on the Philosophy of Law in Brazil in the Twentieth Century', *Problema Anuario de Filosofía y Teoría Del Derecho*, 8 (2014).
[21] J Muglioni, 'Auguste Comte: Un Philosophe Pour Notre Temps', 1995.
[22] F. Raffin, *Usage Des Textes Dans l'enseignement de La Philosophie.* (Hachette INRP-CNDP, 2002).

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

VOLUME 6 NOMOR 1 TAHUN 2025
P-ISSN: 2809-6657 (p), 2809-7742 (e)

أثار تعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية جملة من الإشكاليات النظرية والعملية التي تمس جوهر التعليم الفلسفي، بدءاً من تحديد أهدافه بين تنمية مهارة التفلسف كعملية نقدية وتأملية، وبين التركيز على دراسة الأنساق الفكرية والمذاهب الفلسفية في سياقها التاريخي. وتشمل هذه الإشكاليات طرائق التدريس، اختيار الوسائل الديداكتيكية المناسبة، وصياغة آليات التقويم التي تعكس الفهم العميق للأفكار الفلسفية. كما يبرز تساؤل محوري حول موقع الفلسفة ضمن الخريطة البيداغوجية للمناهج المدرسية مقارنة بالمواد الأخرى، ومدى قدرتها على إثارة التفكير النقدي لدى الطلبة. لقد شكلت هذه القضايا محوراً للبحث في ديداكتيك الفلسفة على المستوى العالمي، خصوصاً في الدول التي تُعنى بتدريسها في المرحلة الثانوية(المانيا، اسبانيا، إيطاليا، فرنسا،المغرب،تونس)، حيث تسعى إلى تجاوز التحديات وتحقيق التكامل بين فعل التفلسف والاطلاع المعرفي على التراث الفلسفي. فالتعلم في جوهره، أصلاً يرتكز على فكرة فلسفية تفترض وجود معرفة موضوعيه يستطيع الإنسان أن يدركها بواسطة الفكر والتأمل ويمكن أن ينقلها إلى العقول الأخرى المتفتحة وتطويرها ضمن سياق عقلاني تواصلي.[23]

تعليم الفلسفة يواجه تحديات متباينة في السياقات التعليمية المختلفة، ويتأثر بالاتجاهات الفكرية والسياسات التعليمية والثقافية. فيما يلي أبرز الاتجاهات حول مسألة تعليم الفلسفة:

أولا: الاتجاهات المؤيدة لتعليم الفلسفة

تكمن نظرة وفلسفة هذا الاتجاه في كون **تعليم الفلسفة ضرورة تربوية- أخلاقية- حياتية...** باعتبارها أداة لتطوير التفكير النقدي، كونها مهارة رئيسة في البيداغوجيا الحديثة. اذ تحث الفلسفة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات بطريقة منهجية، مما يجعلها ذات صلة بالعديد من المجالات الدراسية الأخرى. إذن ليس تعليم الفلسفة ترفاً فكرياً أو مادة تعليمية لا تصلح لشيء، بالعكس هو ضرورة فكرية وحاجة كما يقول "كانط". فاعتبر الفلسفة المدرسية تقوم على عمليتين جوهريتين... الأولى على **المعارف العقلية** مستندة على العقل والمنطق، بينما تقوم الثانية على **المعارف المنهجية** التي يتم من خلالها تنظيم المعرفة وتوجيه الفكر نحو تحقيق أهداف علمية ومنطقية، فالفلسفة لا تسمح فقط بتكوين منهجي وثيق ولكنه العلم الوحيد بالمعنى الدقيق والذي يعطي لباقي العلوم وحدة منهجية.[24] واعتبرها دريدا حق للجميع.[25]

ذهب **جون ديوي** و**ماثيو ليبمان** الى ابعد من ذلك حيث دعوا إلى دمج الفلسفة في المراحل المبكرة من التعليم لتطوير التفكير التأملي فـمن منظور علم النفس النمائي، حدد جان "بياجيه" أن الطفل يبدأ في استخدام التفكير المنطقي في سن الثانية عشرة. في هذه المرحلة، يصبح الطفل قادرًا على صياغة الفرضيات وإجراء عمليات الاستدلال والاستنباط المنطقي، والتعامل مع المفاهيم المجردة. كما أن تنفيذ هذه العمليات لا يتطلب وجود الأشياء بشكل ملموس أمامه، بل يمكنه القيام بها على مستوى التفكير الذهني المجرد.[26] هذه

[23] CRDP, 'La Philosophie et Sa Pédagogie' (CNDP, 1991).
[24] E. Kant, *Logique (L. Guillermit, Trad.)* (Vrin, 1982).
[25] جاك ,عن الحق في الفلسفة،.
[26] B. Piaget, J., & Inhelder, *Child Psychology* (PUF, 2004).

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

الرؤية تتماشى مع فلسفة أنصار المدافعين عن تعليم الفلسفة باعتبارها اي- تدريس الفلسفة- في المراحل الثانوية-، مناسبة او حاجة كما أشرنا اليها سابقا حيث يكون الطالب في هذه المرحلة قد اكتسب المهارات العقلية اللازمة لفهم الموضوعات الفلسفية ومناقشتها بعمق... أظهرت **بعض الدراسات** أدلة على أن الطلاب الذين يدرسون الفلسفة يحققون تطوراً ملحوظاً في مهارات التفكير النقدي مقارنة بنظرائهم في مواد دراسية أخرى. فعلى سبيل المثال، توصل كل إلى أن طلاب دورات الفلسفة يظهرون تحسينات أكبر في مهارات التفكير النقدي مقارنة بطلاب دورات غير فلسفية.[27] وفي دراسة أحدث نسبياً، أشار بيرك وآخرون إلى وجود تأثير اختياري واضح، حيث أظهرت نتائجهم أن الطلاب في صفوف الفلسفة تفوقوا في مهارات التفكير النقدي على طلاب علم النفس، وذلك في كل من الدراسة التمهيدية والدراسة الثانوية.[28]

يرى العديد من الباحثين أن تعليم الفلسفة يعزز النمو الأخلاقي والعاطفي للطلاب، مما يساهم في بناء مجتمع أكثر إنسانية. كما أن الغاية من هذا التعليم هو مجال لسد النقص على صعيد حياة الطالب الأخلاقية، إذ يعتبر "مارسيل كونش" أن تربية الأهل في اغلب الأحيان تكون ناقصة... فتأتي هنا دور الفلسفة لتسد هذا النقص وخلق مواطن يبني وطنه وينتمي اليه ويشعر بمسؤليته تجاهه.[29] كما يشيرهيجل إلى أهمية تعليم الفلسفة على الصعيد الأخلاقي، فإن التنشئة الفكرية والأخلاقية التي توفرها الفلسفة تخلق فردا قادرا من الوفاء بواجباته تجاه الآخرين، مما يعزز من مسؤولياته الاجتماعية ويعمق فهمه لعلاقاته مع المجتمع.[30] فمن غير المفيد أن تبقى الفلسفة خارج اسوار المؤسسة التعليمية... بل يتعيّن أن تتيح المؤسسة التربوية والسياسية فرصة ممارسة فهم وتأويل وقراءة النصوص فلسفية من مختلف الحضارات العربية والإسلامية والوسيطة والحديثة والمعاصرة. إنّها فرصة لمحاولة مواجهة النص وتدارسه مع المتعلّم، وكذلك استكساف قدرة المدرس على نقل المعرفة العالمة (scholarly knowledge) إلى المعرفة المدرسية (school knowledge) وهذا ما يسمى (didactic transposition) النقل الديداكتيكي.[31]

ثانيا: الاتجاهات المعارِضة لتعليم الفلسفة

على الجانب الآخر، تواجه الفلسفة انتقادات لاذعة انطلاقا من جدوى تعليمه ومدى مراعاتها لعمر المتعلمين ومستوياتهم الفكرية، باعتبارها مادة نخبوية تقتصر على فئة معينة، ويُعتقد أنها معقدة ولا يمكن تدريسها بسهولة في المراحل المدرسية، خاصة وأن الطلاب في المراحل الثانوية قد يفتقرون إلى النضج الفكري لفهم الأفكار الفلسفية العميقة، وينطلق المعارضون من فكرة" بذارا ضائعة في ارض غير صالحة للزراعة.[32]

[27] G Ross, G. A., & Semb, 'Philosophy Can Teach Critical Thinking Skills.', *Teaching Philosophy*, 41.1 (1981).
[28] S Burke, B. L., Sears, S. R., Kraus, S., & Roberts-Cady, 'Critical Analysis: A Comparison of Critical Thinking Changes in Psychology and Philosophy Classes.', *Teaching of Psychology*, 41 (2014).
[29] CRDP, 'La Philosophie et Sa Pédagogie'.
[30] G. W. F Hegel, *Hegel: Elements of the Philosophy of Right.* (Cambridge University Press, 1991).
[31] جونايير، فيليب، وبورخت، سيسيل*(2011)* ,، التكوين الديداكتيكي للمدرسين: التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم ed. by عبد الكريم غريب وعزالدين الخطابي (مطبعة النجاح الجديدة, 2011.(
[32] بيار ,الفلسفة وتعليمها.

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

أما بعض التربويين في إطار تعليم الفلسفة فإن المشكلة تتمحور لديهم فإن هذه المادة لا تتطور أبداً وهي ما زالت تمارس نفس الخطاب التقليدي الذي لم يعديهم شباب اليوم منذ ما يقارب المئتي سنة فهي ليست الا محاولة لإبقاء على الهيكلية والمؤسسة على حساب الرسالة والوظيفة.[33] **يُعتبر** التركيز على التعليم التقني والمهني في العصر الرقمي سببًا آخر لتهميش الفلسفة، حيث يُرى أنها أقل فائدة من الناحية العملية مقارنة بمواد مثل العلوم أو التكنولوجيا. وهناك أيضًا تحديات تتعلق بصعوبة تقييم نواتج تعلم الفلسفة بسبب طبيعتها التأملية والغياب النسبي للمعايير العالمية لتدريسها . فلكل معلم طريقة خاصة في التدريس وله منهجيته في تعليم كيفية كتابة المقال الفلسفي ومحتواه. [34]

-ديداكتيك الفلسفة

يُمكن القول إن تعليم الفلسفة يقع بين رؤيتين متباينتين: **الأولى** ترى أن الفلسفة ليست بحاجة إلى منهجية تعليمية خاصة، لأنها تعتمد على الحوار والتساؤل الطبيعي، كما فعل سقراط. **والثانية** تؤكد على ضرورة وجود ديداكتيك خاص بها، يُراعي تعقيداتها ويُساعد في إيصالها بشكل منهجي للمتعلمين. العلوم التربوية، بدورها، قد تسهم في صياغة هذه الديداكتيك دون أن تُفقد الفلسفة جوهرها الحر. إذ يبقى الهدف الأساسي هو تمكين الطلبة من التفكير النقدي والتحليلي، مع الحفاظ على روح الفلسفة كبحث مستمر عن الحقيقة.

وبدون منهجية واضحة، يصبح تعليم الفلسفة عرضة للمصادفة والمجازفة، حيث يغيب التنظيم الذي يُمكّن الطلاب من استيعاب المفاهيم الفلسفية بعمق. إن أي عمل إنساني لا يرتكز على تفكير منهجي ومنظم يواجه غالبًا خطر الفشل الذريع. ولذلك، تُعتبر المنهجية في تعليم الفلسفة ضرورة لتمكين الطلاب من بناء فكر نقدي متماسك، يسمح لهم بالتفاعل مع الأفكار الفلسفية بطريقة واعية ومدروسة، دون أن تفقد الفلسفة جوهرها القائم على التساؤل والبحث المستمر.[35]

ترك "كنط" الباب مفتوحا امام تعليم الفلسفة، فهي على انفتاح دائم بالطرق التعليمية ولا تقتصر على واحدة، فهي"أي الفلسفة" ينبغي ان تُعلم...يتطلب ذلك ديداكتيك ومنهجية ومؤسسات وأساتذة، فهي أولاَ واخيراَ ليست الا تعليم حرية التفكير.[36]

-خصائص معلم الفلسفة

في سياق التعليم الفلسفي وتطوير قدرات المعلمين، يتضح أن مجرد حصول المعلمين على تعليم أكاديمي في الفلسفة لا يُعد كافيًا لضمان تدريسها بفعالية في المرحلة الثانوية. بل يتطلب الأمر تدريبًا متخصصًا يتناول

[33] G. Didier, *La Philo Ça Prend La Tête* (Plon, 2001).
[34] C. Fauchon, *La Dissertation Ou Les Dissertations Au Lycée? Dans N. Grataloup & J.-J. Guinchard (Éds.), Enseigner La Philosophie Aujourd'hui: Pratiques* (CNDP, 2001).
[35] J Russ, R. S., Scherr, R. E., Hammer, D., & Mikeska, 'Recognizing Mechanistic Reasoning in Student Scientific Inquiry: A Framework for Discourse Analysis Developed from Philosophy of Science', *Science Education*, 92.3 (2008).
[36] بيار ,الفلسفة وتعليمها.

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

أساليب تعليم التفلسف وتنمية المهارات التربوية والديداكتيكية لديهم. ورغم أن بعض الفلاسفة يرون أن الحوار الفلسفي يحمل طبيعة تلقائية، إلا أن نجاحه في البيئة التعليمية يستلزم فهماً عميقاً لمهارات إدارة الحوار وتنظيم المجموعات واختيار الموضوعات وتوجيه النقاش، بما يعزز الأهداف التربوية.

يشير **"برونو"** إلى وجود تصنيفين من المعلمين في مجال الفلسفة: الأول يُمثل نموذج الفيلسوف الذي يتنازل إلى مستوى الطلاب، مكتفيًا بتقديم الوصفات الضرورية للنجاح في الامتحانات. أما التصنيف الثاني، فيُشير إلى المعلمين الذين يُمارسون التدريس بروح تربوية، لكنهم غالبًا ليسوا فلاسفة، مما يؤدي إلى تقديم نتائج تعليمية سطحية لا تلامس جوهر التفلسف. إن هذه الإشكالية تُبرز الحاجة إلى شخصية تجمع بين العمق الفلسفي والكفاءة التربوية، بحيث يُصبح المعلم قادرًا على تحقيق أهداف الفلسفة والتربية في آنٍ واحد .[37]

وفقًا **لميندیز** من الضروري أن يكون مدرس الفلسفة مفكرًا وفيلسوفًا، حتى تكون لديه القدرة على تحويل الفصل الدراسي إلى مساحة للتأمل، وتقليل النهج الفني كمعيار للتدريس. ومع ذلك، بالإضافة إلى كونه مفكرًا مؤهلاً، من أجل إضفاء الشرعية على هذا اللقب أمام الطلاب، يحتاج المعلم، بالإضافة إلى الأساس النظري، إلى تدريب قوي في الخطابة لنقل الأفكار التي يريد الترويج لها، وبهذه الطريقة، تحفيز المناقشات. لن يكون العرض النظري وحده كافياً لتحفيز الطالب على دخول عالم التأمل [38].

ينبغي ان يكون معلم الفلسفة فيلسوفا، وليس فقط مجرد ناقل لها، وبحسب كنط ينبغي توفر شرطين لمعلم الفلسفة **اولا**: "الإلمام المسبق-Pre-existing Knowledge " أي ينبغي عليه ان يكون على علم بالفلسفات، **ثانيا**: "تطوير الموهبة والكفاية، واكتساب المهارة في توظيف الرسائل المتاحة لتحقيق الأهداف المرجوة. [39]

ويمكن تقسيم أهمية البحث بين النظرية والعملية و على النحو التالي:

-الأهمية النظرية:

1. **إثراء الفهم الفلسفي** :البحث يعززفي سعيه لفهم العوائق الديداكتيكية التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية، تحديداً الصف الحادي عشر الأدبي، في استيعاب المفاهيم الفلسفية الأساسية؛ إذ يعتبر هذا الفهم الأساس الأولي الذي يؤهل الطالب للمشاركة في الحوارات والنقاشات الفكرية العميقة لاحقاً في الجامعة من جهة، وكممارسة عملية في الحياة اليومية في الواقع المعيش من جهة اخرى
2. **دراسة الصعوبات الديداكتيكية** :من خلال تحليل العوائق التي تواجه الطلبة في تعلم الفلسفة، يقدم البحث مساهمة نظرية مهمة لفهم طبيعة تلك الصعوبات وآثارها على عملية التعلم، مما يساهم في تطوير الأدبيات المتعلقة بتعليم الفلسفة في مراحل التعليم العام.

[37] B. Poucet, *De l'enseignement de La Philosophie: Charles Bénard Philosophe et Pédagogue.* (Hatier, 1999).
[38] J Mendes, *Thinking Planetary Thinking*, 2023.
[39] E. Kant, *Logique de Kant (J. Tissot, Trad.).* (chez Ladrange, 1840).

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

3. **توسيع الدراسات الفلسفية التربوية** :يساعد البحث في تسليط الضوء على قضايا ديداكتيكية محددة ترتبط بتعليم الفلسفة، وبالتالي يوسع نطاق الدراسات التي تبحث في سبل تحسين تدريس الفلسفة على مستوى المرحلة الثانوية.

-الأهمية العملية:

1. **تحسين أساليب التدريس** :من خلال تحديد المعوقات الديداكتيكية، يمكن تطبيق نتائج البحث لتطوير أساليب تدريسية أكثر فعالية، بما يساعد في تحسين البيئة التعليمية ورفع مستوى الفهم الفلسفي لدى الطلاب.

2. **تدريب المعلمين** :يمكن أن يكون البحث مرشداً لتحسين طرق تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم في تدريس الفلسفة. من خلال فهم هذه المعوقات، يمكن للمعلمين التكيف مع تحديات التعلم وتقديم طرق تدريس مبتكرة تتناسب مع احتياجات الطلاب.

3. **تطوير المناهج** :يساعد البحث في تقديم توصيات قد تساهم في إعادة صياغة المناهج الدراسية لمادة الفلسفة بما يتلاءم مع الصعوبات التي يواجهها الطلاب، ويساهم في تعزيز قدرتهم على فهم المفاهيم الفلسفية العميقة وتطبيقها في حياتهم اليومية.

4. **مشاركة الطلاب في الحوارات الفكرية** :من خلال تحسين تدريس الفلسفة، يتم تحفيز الطلاب على التفكير النقدي والمشاركة في النقاشات الفلسفية، مما يعزز قدرتهم على التعبير عن آرائهم وفهم القضايا المجتمعية والفكرية بشكل أعمق. كما تساعد الطلاب على التمييز بين الفروقات الدقيقة في وجهات النظر، واكتشاف أرضية مشتركة بين المواقف المتعارضة. كما أنها تمكّنهم من دمج وجهات النظر المختلفة أو الرؤى المتعددة في إطار موحّد ومتكامل.[40]

القدرة على حل المشكلات: فهي تُنمّي، بطريقة لا تضاهيها أي نشاط آخر، قدرات الإنسان على حلّ المشكلات. فهي تُمكّن الطلاب من تحليل المفاهيم والتعريفات والحجج والإشكاليات. كما تسهم في قدرتهم على تنظيم الأفكار والقضايا، والتعامل مع أسئلة القيم، واستخلاص الجوهري من كتل المعلومات.[41]

2.3. التعرف على مستوى المعوقات الديداكتيكية في تدريس مادة الفلسفة للمرحلة الثانوية في مركز ادارة زاخو المستقلة من وجهة نظر افراد العينة بصورة عامة

وللتحقق من ذلك تم إيجاد المتوسط الحسابي والفرضي والانحراف المعياري لأفراد عينة البحث ككل ثم طبق الباحثان الاختبار التائي لعينة واحدة وادرجت النتائج في الجدول (1)

[40] American Philosophical Association, 'Philosophy: A Brief Guide for Undergraduates.', 2017 <https://www.apaonline.org/page/undergraduates>.
[41] Association, 'Philosophy: A Brief Guide for Undergraduates.'

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

VOLUME 6 NOMOR 1 TAHUN 2025
P-ISSN: 2809-6657 (p), 2809-7742 (e)

جدول (1)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة مستوى معوقات تدريس مادة الفلسفة بشكل عام

العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
100	108	122.67	24.84	5.90	1.66 (0.05) (99)	دالة احصائيا

يتضح من الجدول (1) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (5.90) وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.66) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (99) وهذا يعني هناك فرق بين المتوسطين ولصالح المتوسط الحسابي لأفراد العينة، أي أن افراد العينة لديهم معوقات ديداكتيكية واضحة في تدريس مادة الفلسفة بصورة عامة. **ويعزو الباحثان سبب ذلك:** الى إن التحديات التي تواجه تدريس الفلسفة تتجلى في تعقيد المثلث الديداكتيكي الذي يربط بين (المعلم، الطالب، والمادة)، حيث يشكل كل ضلع منه بُعداً جوهرياً في هذه الإشكالية. فمن جانب **المعلم**، يتضح أن غياب التخصص الأكاديمي في الفلسفة يمثل عائقاً رئيسياً؛ إذ يفتقر اغلب المعلمين(افراد العينة) إلى المهارات الفلسفية والمنهجيات الديداكتيكية اللازمة، ولم يتلقوا سوى مقررات جزئية أو دورات محدودة وبالتالي صعوبة في تبسيط المفاهيم المجردة وتحويلها إلى معارف قابلة للفهم، مما يُحدث فجوة واضحة بين المادة والمتعلم. وان اغلبهم يعاني من غياب الاعداد المهني لمعلمي ومعلمات الفلسفه قبل الخدمه. وبالتالي، فإن نقص التأهيل المتخصص يُعد العامل الأساسي وراء هذه المعوقات

أما **الطالب**، فيأتي في الطرف الآخر من المعادلة، وقد وُجد أنه غير مهيأ فكرياً ومنهجياً لدراسة الفلسفة. هذا الغياب التمهيدي يجعل المادة تبدو غريبة، مما يؤدي إلى النفور منها وصعوبة التفاعل مع أفكارها ومفاهيمها، لا سيما في ظل افتقار الطلبة للأدوات الفكرية اللازمة لفهم النصوص الفلسفية وتحليلها. اذ أشارت دراسة **اليونسكو (2005)** إلى أن بعض البلدان لا تُدرّس الفلسفة بكيفية واضحة وذلك بغياب الفلسفة في مراحل تعليمية وحضورها في مراحل تعليمية أخرى، مما يؤثر سلبا على قدرة الطلبة على استيعاب مفاهيمها المجردة.

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

وفيما يتعلق **بالمادة** ذاتها، ان الهدف من الدرس الفلسفي ليس هو التعرف على الفلسفة بقدر ما هو العمل او القدرة على فعل التفلسف -أي النظر الى الأثر الذي يحدثه الدرس الفلسي على فكر المتعلم- هو خروج التلميذ من الصف بعقليه ليست كما قبل الدرس... فإن طبيعتها المجردة والبعيدة عن التطبيق المباشر في الدرس الفلسفي والبعيد عن الأهداف المرجوة تُعد عاملاً مُنفراً، خاصة عندما تُقدم بأسلوب لا يتصل بواقع الطلبة... هذه الفجوة المعرفية تعزز من الإحساس بأن الفلسفة علم نظري غير ذي صلة بالحياة اليومية.

وفوق كل ذلك، تُضاف **الرؤية المجتمعية** السلبية تجاه الفلسفة، والتي غالباً ما تُصوّرها كعلم عديم الجدوى، مما يضعف قيمتها في عيون الطلبة وأسرهم. هذا التصور المجتمعي يُسهم في تقليل الحافز لدراستها ويُكرّس عزوف الأفراد عنها. وجاءت نتائج البحث الحالي متوافقة مع **دراسة.**[42]

2.4. هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات افراد عينة البحث في مستوى معوقات تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية حسب المتغيرات:

2.4.1. الجنس (ذكور، إناث)

وللتحقق من هذا الهدف استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة ومن ثم طبقت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكما هو في الجدول(2).

جدول(2)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في معوقات تدريس مادة الفلسفة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	39	120.87	24.50	0.57	1.98 (0.05) (98)	لا يوجد فرق
اناث	61	123.82	25.18			

يتضح من الجدول (2) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (0.57) وهي أقل من القيمة الجدولية (1.98) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (98) وهذا يعني عدم وجود فرق في معوقات تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية حسب متغير الجنس.

ويعزو الباحثان سبب ذلك الى: أن غياب الفرق في معوقات تدريس مادة الفلسفة وفق متغير الجنس يشير إلى

[42] عماد, 'معوقات تعليم الفلسفة لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية'.

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

أن جوهر الإشكالية لا يتأتى من الفروق الجندرية، بل ينبع من طبيعة المعوقات ذاتها، التي تتسم بكونها بنيوية وديداكتيكية في الأساس. فهذه المعوقات ترتبط بالوظيفة التعليمية للفلسفة بوصفها مادة ذات طبيعة مفاهيمية مجردة تتطلب أدوات منهجية محددة وقدرة على تحويل الأفكار إلى خبرات تعليمية قابلة للتفاعل، وهي تحديات تعبر الجنس إلى حقل الكفاءة والبنية التعليمية.

إن نقص التخصص الأكاديمي في الفلسفة بين المعلمين والمعلمات على حد سواء، والافتقار إلى برامج إعداد تربوي متخصصة تُعنى بطرائق تدريس الفلسفة، يجعل هذه المعوقات عامة وشاملة. يضاف إلى ذلك الطبيعة المجردة للفلسفة التي تُلقي بثقلها على المدرس والمدرسة في ذات الوقت، دون اعتبار للفروق الجندرية، مما يثبت أن التحديات ليست شخصية أو بيولوجية، بل هي تحديات منهجية، تتعلق بمنظومة التعليم وموقع الفلسفة ضمنها.

2.4.2. التخصص:

وللتحقق من هذا الهدف استخرج الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة حسب التخصص ، ومن ثم طبق اختبار تحليل التباين ذو اتجاه واحد وادرج النتائج في جدولين (3) و (4)

جدول(3) وصف البيانات حسب متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اجتماعيات	34	124.26	25.116
تاريخ	24	111.54	22.222
حقوق	8	109.00	15.982
اقتصاد	21	134.71	25.281
علم النفس	5	143.80	8.871
جغرافية	8	118.13	23.991
الكلي	100	122.67	24.840

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

جدول(4) نتيجة القيمة الفائية

التخصصات	مجموع مربعات	درجات حرية	متوسط مجموع مربعات	القيمة الفائية		النتيجة
				المحسوبة	الجدولية	
بين التخصصات	9997.573	5	1999.515	3.679	2.31 (0.05) (5-99)	هناك فرق
داخل التخصصات	51088.537	94	543.495			
الكلي	61086.110	99				

يتضح من الجدول (4) أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (3.67) وهي أكبر من القيمة الجدولية (2.31) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (5-99) وهذا يعني وجود فرق في معوقات تدريس مادة الفلسفة في المرحلة الثانوية حسب متغير التخصص ولمعرفة اقل فرق دال استخدم الباحثان اختبار LSD للمقارنة المتعددة وادرجت النتائج في جدول(5)

جدول(5) المقارنات المتعددة

التخصصات الرئيسية	التخصصات الفرعية	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	الدلالة عند نستوى 0.05
اجتماعيات	تاريخ	12.723*	6.215	0.043
	حقوق	15.265	9.161	0.099
	اقتصاد	-10.450	6.470	0.110

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

	علم النفس	-19.535	11.166	0.083
	جغرافية	6.140	9.161	0.504
تاريخ	حقوق	2.542	9.517	0.790
	اقتصاد	-23.173*	6.966	0.001
	علم النفس	-32.258*	11.461	0.006
	جغرافية	-6.583	9.517	0.491
حقوق	اقتصاد	-25.714*	9.686	0.009
	علم النفس	-34.800*	13.290	0.010
	جغرافية	-9.125	11.656	0.436
اقتصاد	علم النفس	-9.086	11.601	0.435
	جغرافية	16.589	9.686	0.090
علم النفس	جغرافية	25.675	13.290	0.056

من الجدول(5) نلاحظ ما يلي

هناك فرق بين التخصصات وبشكل التالي

1. بين اجتماعيات وتاريخ ولصالح اجتماعيات
2. بين التاريخ واقتصاد ولصالح الاقتصاد
3. بين التاريخ وعلم النفس ولصالح علم النفس
4. بين حقوق واقتصاد ولصالح اقتصاد

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

VOLUME 6 NOMOR 1 TAHUN 2025
P-ISSN: 2809-6657 (p), 2809-7742 (e)

5. بين حقوق وعلم النفس لصالح علم النفس

تضح أن معوقات تدريس الفلسفة ليست مجرد مشكلات عامة بل تتأثر بالخلفية التخصصية للمعلمين... فالتخصصات الأكثر ارتباطاً بالتحليل والتجريد، ك(علم النفس والاقتصاد) أكثر استعداداً للتعامل مع المادة الفلسفية مقارنة بالتخصصات الأخرى. فطبيعة الدراسة في الاقتصاد، التي تعتمد على التحليل الكمي والتجريدي، قد تُهيئهم بشكل أفضل للتعامل مع المعوقات الفلسفية... والخلفية النفسية في علم النفس تُمكّن المعلمين من فهم أعمق للتفكير الطلابي، وتطوير طرائق تدريس أكثر فاعلية. بينما يُظهر تخصص الاجتماعيات نتائج إيجابية نسبياً، ربما بسبب تقاطعه مع بعض المفاهيم الفلسفية، بينما يواجه تخصص التاريخ تحديات أكبر نوعا ما بسبب ميله إلى الطابع السردي على حساب التحليل الفلسفي. أما تخصص الحقوق، فقد أظهر تحديات أكبر نتيجة طابعه التطبيقي الذي يفتقر إلى البعد الفلسفي العميق.

2.4.3. التعرف على المجال الأكثر إعاقة

للتحقق من ذلك استخرج الباحثان المتوسط الحسابي لكل مجال ثم بعد ذلك رتبهم من تنازليا وادرجت النتائج في الجدول(6)

جدول(6) ترتيب المجالات

التسلسل	المجالات	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	الاهداف	22.05	الثالث
2	الكتاب المدرسي	20.59	الرابع
3	طرائق وأساليب التدريس	16.81	السادس
4	أسلوب عرض المادة	17.38	الخامس
5	الطلبة	22.17	الثاني
6	التقويم	23.67	الاول

يتضح من الجدول (6) أن المعوقات الرئيسية في تدريس مادة الفلسفة تتوزع بين عدة مجالات ذات تأثير كبير على العملية التعليمية. **فالتقويم** يُعد أكبر الإعاقات، حيث يعكس عدم توافق أساليب القياس مع طبيعة

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

المادة الفلسفية التي تتطلب فهماً عميقاً ونقدياً لا يمكن قياسه بأساليب تقليدية. يلي ذلك مجال **الطلبة**، حيث يعاني العديد منهم من صعوبة في استيعاب المفاهيم الفلسفية بسبب التهيئة الفكرية المحدودة والانطباعات السلبية عن المادة. كما أن غموض **الأهداف** التعليمية يشكل عائقاً ثالثاً، حيث يفتقر العديد من الأهداف إلى الوضوح والتوافق مع مستوى الطلاب وقدراتهم على التفكير الفلسفي. يُضاف إلى ذلك ضعف **الكتاب المدرسي** في توفير المحتوى المناسب والمرشد الذي يساعد في تسهيل فهم الفلسفة. كما يعاني أسلوب **عرض المادة** من غموض وصعوبة في تبسيط الأفكار الفلسفية، مما يزيد من تعقيد فهم الطلاب لها. وأخيراً، تبرز **طرائق وأساليب التدريس** كأحد المعوقات البارزة، حيث قد تكون غير ملائمة لتعليم الفلسفة بطريقة تتيح للطلاب تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي اللازمة. كما وصف **مالك** تدريس الفلسفة في لبنان بأنه يمر بمحنة مهدت النفور من الفلسفة وإخراجها من مجال المعارف المدرسية الضرورية لأسباب تتعلق بمناهجها المقررة من تأليف وموضوعات، بالإضافة إلى طرق التدريس والتقييم وإعداد أساتذتها.[43]

وبالعودة الى نتائج الدراسات السابقة المتناولة في موضوع البحث، وفي ضوء التحليل السابق والنتائج التي توصل إليها البحث الحالي حول المعوقات الديداكتيكية لتدريس الفلسفة في المدارس الثانوية في مركز مدينة زاخو، يمكن أن نستخلص أن التحديات لا تنفصل عن السياق العام لتعليم الفلسفة في الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث. هذه التحديات تمتد من ضعف الإعداد الديداكتيكي للمعلمين إلى قصور في المناهج وأساليب التدريس، فضلاً عن طبيعة الامتحانات الرسمية التي تركز على الحفظ والتلقين بدلاً من النقد والتحليل.

وعند إسقاط هذا الواقع على نتائج البحث الحالي حول معوقات تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية بمدينة زاخو، نجد أن التحديات المتمثلة في طرق القياس والتقويم وطرائق التدريس، وضعف تجاوب الطلبة، والنقص في المكتسبات القبلية، كما أن عدم وجود بيئة حوارية بين المدرس والطالب يعمق الفجوة المعرفية ويحد من قدرة الطالب على استيعاب المفاهيم الفلسفية بشكل أعمق... تتقاطع مع الإشكاليات العامة في تعليم الفلسفة في نتائج الدراسات السابقة. وان ما يميّز هذه الإشكاليات هو أنها لا تتعلق فقط بالجانب الديداكتيكي، بل تمتد إلى تأثيرات أعمق تتعلق بثقافة المجتمع تجاه الفلسفة كموضوع دراسي، وغياب الوعي بأهمية التفكير الفلسفي في تنمية العقل النقدي للطلبة.

لذلك، فإن هذه الإشكاليات ليست مجرد معوقات تقنية أو تعليمية، بل هي انعكاس لبنية أعمق من التحديات الفكرية والثقافية التي تتطلب إعادة النظر في البنية التربوية والديداكتيكية لتعليم الفلسفة في المدارس الثانوية وطرق تدريس الفلسفة وطرق القياس، بما ينسجم مع أهدافها الحقيقية في بناء عقل ناقد ومبدع لدى الطلبةنتائج البحث ومناقشتها.

[43] بيار ,الفلسفة وتعليمها.

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

VOLUME 6 NOMOR 1 TAHUN 2025
P-ISSN: 2809-6657 (p), 2809-7742 (e)

3. الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:

1. توصلت النتائج إلى أن مدرسي ومدرسات مادة الفلسفة يواجهون معوقات ديداكتيكية واضحة ومؤثرة في تدريس مقرر مبادئ الفلسفة للصف الحادي عشر الأدبي، مما يؤثر سلبياً على جودة العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.
2. كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في مواجهة المعوقات الديداكتيكية وفقاً لمتغير الجنس، مما يشير إلى أن هذه المعوقات ذات طبيعة بنيوية ومنهجية مرتبطة بنظام التعليم وليس بالفروق الجندرية.
3. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حسب متغير التخصص الأكاديمي، حيث أبدى معلمو تخصصات علم النفس والاقتصاد قدرة أفضل على التعامل مع معوقات تدريس الفلسفة مقارنة بمعلمي التاريخ والحقوق، وذلك بسبب طبيعة تخصصاتهم التي تتطلب التحليل والتفكير المجرد.
4. بينت النتائج أن مجال التقويم يمثل أكبر المعوقات الديداكتيكية، يليه مجال الطلبة ثم مجال الأهداف، مما يعكس عدم ملاءمة أساليب القياس والتقويم التقليدية لطبيعة المادة الفلسفية التي تتطلب قياس مهارات التفكير النقدي والتحليلي.

في ضوء النتائج يمكن تقديم العديد من التوصيات أهمها إدراج تخصص الفلسفة في برامج إعداد المعلمين من خلال إنشاء برامج أكاديمية ودورات تدريبية متخصصة لتأهيل المعلمين بمهارات فلسفية وديداكتيكية . وإعادة تصميم أساليب التقويم لتكون أكثر توافقاً مع طبيعة التفكير الفلسفي، والتركيز على النقد والتحليل بدلاً من الحفظ والتلقين .تعزيز ثقافة الحوار الفلسفي عبر تشجيع النقاشات والمناظرات الصفية وربط الفلسفة بقضايا حياتية لجعلها أكثر تفاعلية .و مراعاة الخلفيات الأكاديمية في تعيين المعلمين بإعطاء الأولوية للتخصصات القريبة من الفلسفة، مع توفير تأهيل خاص لمن هم من تخصصات أقل ارتباطاً بها.

يقترح الباحثان اجراء ابحاث مبنية على نتائج البحث الحالي ضمن العناوين الاتية :فعالية برامج تأهيل معلمي الفلسفة في تطوير مهارات التدريس الديداكتيكي –دراسة تجريبية حول تأثير التدريب المتخصص على تحسين تدريس الفلسفة في المدارس الثانوية .أثر طرق التقويم البديلة في تنمية التفكير النقدي لدى طلاب الفلسفة –بحث يقارن بين أساليب التقييم التقليدية وأساليب التقييم القائمة على التحليل والنقاش الفلسفي.دور البيئة الصفية الحوارية في تحسين استيعاب الطلبة للمفاهيم الفلسفية –دراسة ميدانية حول تأثير النقاشات الفلسفية المفتوحة على مستوى فهم الطلاب وتفاعلهم مع المادة .تأثير الخلفية الأكاديمية للمعلمين على جودة تدريس الفلسفة –تحليل مقارن بين أداء معلمي الفلسفة من تخصصات مختلفة وتأثير ذلك على تحصيل الطلاب وفهمهم للفكر الفلسفي.

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

VOLUME 6 NOMOR 1 TAHUN 2025
P-ISSN: 2809-6657 (p), 2809-7742 (e)

4. المراجع والمصادر

Association, American Philosophical, 'Philosophy: A Brief Guide for Undergraduates.', 2017 <https://www.apaonline.org/page/undergraduates>

Austin, A, 'Philosophy for All Children: Enhancing Knowledge', *Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington*, 2020

Bialystok, L., Norris, T., & Pinto, L. E., 'Teaching and Learning Philosophy in Ontario High Schools', *Journal of Curriculum Studies*, 51.5 (2019)

Bloom, B. S, *Taxonomy of Educational Objectives* (Longman, 1977)

Burke, B. L., Sears, S. R., Kraus, S., & Roberts-Cady, S, 'Critical Analysis: A Comparison of Critical Thinking Changes in Psychology and Philosophy Classes.', *Teaching of Psychology*, 41 (2014)

CRDP, 'La Philosophie et Sa Pédagogie' (CNDP, 1991)

Didier, G., *La Philo Ça Prend La Tête* (Plon, 2001)

Fauchon, C., *La Dissertation Ou Les Dissertations Au Lycée? Dans N. Grataloup & J.-J. Guinchard (Éds.), Enseigner La Philosophie Aujourd'hui: Pratiques* (CNDP, 2001)

Hegel, G. W. F, *Hegel: Elements of the Philosophy of Right.* (Cambridge University Press, 1991)

Hornby, A. S., 'The Oxford Advanced Learners' Dictionary of Current English (4th Ed.),' *Oxford University Press*, 1985

Kant, E., *Logique (L. Guillermit, Trad.)* (Vrin, 1982)

——, *Logique de Kant (J. Tissot, Trad.).* (chez Ladrange, 1840)

Macedo Junior, R. P., & Piccolo, C. H. B, 'Remarks on the Philosophy of Law in Brazil in the Twentieth Century', *Problema Anuario de Filosofía y Teoría Del Derecho*, 8 (2014)

Mendes, J, *Thinking Planetary Thinking*, 2023

Muglioni, J, 'Auguste Comte: Un Philosophe Pour Notre Temps', 1995

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

Munitz, M. K., *The Ways of Philosophy* (MacMillan American Philosophical Association, 1979)

Piaget, J., & Inhelder, B., *Child Psychology* (PUF, 2004)

Poucet, B., *De l'enseignement de La Philosophie: Charles Bénard Philosophe et Pédagogue.* (Hatier, 1999)

Raffin, F., *Usage Des Textes Dans l'enseignement de La Philosophie.* (Hachette INRP-CNDP, 2002)

Ross, G. A., & Semb, G, 'Philosophy Can Teach Critical Thinking Skills.', *Teaching Philosophy*, 41.1 (1981)

Russ, R. S., Scherr, R. E., Hammer, D., & Mikeska, J, 'Recognizing Mechanistic Reasoning in Student Scientific Inquiry: A Framework for Discourse Analysis Developed from Philosophy of Science', *Science Education*, 92.3 (2008)

البهي, لسيد، فؤاد, *علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري*, 2) nd edn دار الفكر العربي, 1971(

السعيد, بن عون، 'تدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي: واقع وآفاق', *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*, 12.1 (2023(

ايه, وايت، ديفيد, *الفلسفة للفتيان* ed. by ,ميس فؤاد اليحيى (الأهلية للنشر, 2018(

بيار, مالك، *الفلسفة وتعليمها* (دار النهضة العربية, 2016(

جاسم, العنبكي، فاضل حسن, *المشكلات التي تواجه الطلبة والمدرسين عند تدريس مادة علم الاجتماع والفلسفة في الصف الخامس الأدبي وحلولهم المقترحة، رسالة ماجستير غير منشورة* (كلية المعلمين: جامعة ديالى, 2002(

جاك, دريدا، *عن الحق في الفلسفة*، ed. by ,د. عزالدين الخطابي, 1) st edn لمنظمة العربية للترجمة, 2010(

سعيد, زيدان، محمد, *تنمية التفكير الفلسفي، دراسات تربوية* (دار سيفر للنشر, 2001(

سيد., سليمان، سليم عبد الرحمن, 'فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تدريس الفلسفة لتنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية', *جلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*, 84 (2016(

سيسيل, جونايير، فيليب، وبورخت، *(2011)، التكوين الديداكتيكي للمدرسين: التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم* , ed. by عبد الكريم غريب وعزالدين الخطابي (مطبعة النجاح الجديدة, 2011(

عماد, العتيبي، بدر، والزهراني، 'معوقات تعليم الفلسفة لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية', *العلوم الإنسانية والاجتماعية*, 6.49 (2022(

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334

محمد, الدريج، ‘عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس’, *مجلة علوم التربية*, 47 (2011)

محمد, زيدان، *القيم الفلسفية في الأمثال الشعبية*، (سفير للإعلام والنشر, 2006)

منسي، محمود عبد الحليم, *علم النفس التربوي للمعلمين*, 1) st edn دار المعرفة الجامعية, 1994)

مونية, خزار، وسيلة، وابن ميسي، زبيدة, ‘عوائق تدريس الفلسفة لتلاميذ الشعب العلمية: وجهة نظر التلاميذ والأساتذة: دراسة تشخيصية علاجية’, *مجلة منتدى الأستاذ*, 16 (2015)

نورالدين, عنابي، ‘رهان تعليم الفلسفة بين المعيقات والآفاق – الطور الثانوي أنموذجاً’, *سلسلة الأنوار*, 13.1 (2023)

https://doi.org/10.19109/el-fikr.v6i1.28334