

للأساتذة المتدربين(ات)
شعبة الاجتماعيات

وضعيّات تكوينية في مجزوعة التخطيط

المسلك: الثانوي

نسخة مؤقتة لازالت قيد التطوير



المقطع الأول: مفهوم التخطيط وأنواعه وأهدافه وخصائصه

المقطع الثاني: الاختيارات والتوجهات التربوية للمنهاج الدراسي

المقطع الثالث: المقومات الابدستيمولوجية والمفاهيمية لمادة الجغرافيا

المقطع الرابع: خطوات النهج الفكري الجغرافي، ووسائل تعبير الخطاب الجغرافي

المقطع الخامس: المقاربات الابداعوجية

الوضعية التكوينية 1: منطلقات ومرجعيات المدخل الابداعوجي للتدريس بالكفايات

الوضعية التكوينية 2: بيداغوجيات مُحْتَضَنَة من قبل المقاربة بالكفايات

المقطع السادس: المنهاج الدراسي والبرنامج الدراسي والمحتويات الدراسية

المقطع السابع: صياغة وأجراة أهداف التعلم لدرس أو مقطع منه

المقطع الثامن: النقل اليداكتيكي

المقطع التاسع: إعداد جذاذة الدرس

المقطع العاشر: تخطيط الوضعيات التعليمية التعلمية

المقطع الحادي عشر: تخطيط مختلف محطات التقويم تشخيصي وتكويني وإجمالي

المقطع الأول: مفهوم التخطيط وأنواعه وأهدافه وخصائصه

1 المنتوج المنتظر

- توليف تعريف لمفهوم التخطيط التربوي؛
- بيان أنواع التخطيط التربوي؛
- إنجاز جدولا لإبراز مزايا التخطيط التربوي بالنسبة للمدرس(ة) وبالنسبة للمتعلم(ة)؛
- إبراز خصائص التخطيط التربوي؛
- التصريح بمرتكات التخطيط لدرس الاجتماعيات.

2 سياق الوضعية

يستوجب الفعل التعليمي-التعلمي برمته صفيا كان أو موازيا تحضيرا مسبقا لوضعيات تعليمية-تعليمية، سواء كانت درسا أو تقويما، فهي ولا بد أن تخضع لتخطيط محكم يراعي كل ما له صلة بالفلسفة العامة للتخطيط، قبل أن يمر المدرس إلى مرحلة التنفيذ والتنزيل، وذلك ضمنا لتفادي كل ما من شأنه التشويش على الإنجاز وتجنب العشوائية والارتجالية.

3 الأسناد المعتمدة

- الوثائق: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8؛
- دليل المدرس(ة)؛
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين (المادة 3 من الباب الثاني)؛
- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات للأسلاك الثلاث؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة.

4 التعليمات المقترحة

- عرّف(ي) التخطيط التربوي؛
- بيّن(ي) أنواع التخطيط التربوي؛
- إنجاز(ي) جدولا تبرز فيه مزايا التخطيط التربوي بالنسبة للمدرس(ة) وبالنسبة للمتعلم(ة)؛
- أبرز(ي) خصائص التخطيط التربوي؛
- ركب(ي) فقرة مركزة توضح فيها المرتكات التي يجب على المدرس(ة) اعتمادها في تخطيطه لدرس الاجتماعيات.

✓ **التخطيط لغة:** لفظة مشتقة من جذر "خ.ط.ب." التي تفيد معان متعددة، لكن في أغلبها لا تخرج عن المدلولات الآتية:

- الخَطُّ: الطريقة وتجمع على خطوط، كما تفيد الطريق.
 - خَطٌّ: بمعنى كتب وتجمع على خطوط، وقد تفيد التسطير والأسطر.
 - خِطَّة: تفيد حيازة الشيء وملكيته، كما تفيد المنازل والدروب
- في لسان العرب التخطيط والخطة، هو التسطير والتهذيب، أي إثبات فكرة بالرسم أو الكتابة، حسب معجم Le robert التخطيط تنظيم بحسب تصميم معين، أما في معجم Hachette وردت لفظة خطط بمعنى نظم وتوقع في ضوء تصميم أو خطة. بمعنى أن التخطيط له دلالة التنظيم والتوقع: التوقع باعتباره تصورا وتمثلا لما سيحدث مستقبلا والتنظيم باعتباره عملية تتطلب الترتيب والانتقاء واختيار المنهج.

✓ **التخطيط اصطلاحا:** وضع خطة معينة تستند إلى دراسة واقع معين، تتطلع إلى بلوغ أهداف معينة في مدة زمنية معينة كضرب من التنبؤ بالمستقبل لتجاوز المشاكل المحتمل وقوعها، لأن الذي يخطط بناء على ما تجمع لديه من معطيات ذاتية وموضوعية، إنما يحاول وضع خطة أو إستراتيجية معينة لتجاوز حالة راهنة قد تكون بسيطة أو معقدة، وعليه يكون التفكير في الخطة أو الإستراتيجية نقطة البداية في أي مشروع كيف ما كان نوعه، ويتم توظيف مصطلحات للدلالة على التخطيط من قبيل التخطيط الاستراتيجي والتفكير عن طريق السيناريو، فما المقصود بهما؟

فالتخطيط الاستراتيجي يركز على وضع خطط متنوعة لإنجاز أهداف مرحلية دقيقة، الغالب عليها أنها تكون أهدافا يرجى تحقيقها في حيز زمني قصير، وعادة ما يتم وضع مجموعة من الخطط بدل خطة واحدة، وتكون المفاضلة بينها على أساس استراتيجي، وعليه يمكن أن نعتبر أن التفكير الاستراتيجي أعلى أنواع التخطيط. فيكون عامل الحسم في اختيار الخطة المناسبة لمن يملك هذا البعد الاستراتيجي الذي يحسم الأمر في اعتماد الخطة المناسبة التي تحقق النتائج بأقل جهد ممكن، والحديث هنا عن الفكر الاستراتيجي مرتبط بالتفكير بمنطق السيناريو المعتمد في التنفيذ، وهنا وجبت الإشارة إلى أن التفكير الاستراتيجي لا يكتفي بخطة أو سيناريو واحد بل يتطلب الأمر أكثر من خطة، أو ما يعرف بمهارات التفكير والتخطيط الاستراتيجيين، وذلك درئا لكل ما يمكن أن يقع من مفاجآت أثناء التنفيذ تنعكس سلبا على تحقيق الأهداف التي رسمت من ذي قبل، وبذلك يكون التفكير الاستراتيجي لا يهدف إلى الصراع بين الخطط والسيناريوهات المحتملة، ولكن يروم المفاضلة بينها، والأخذ بالخطة الأنفع والأجوع لتحقيق الأهداف، ودائما يكون التخطيط مرنا يتطلب التدخل بين الفينة والأخرى، للزيادة أو الحذف أو التعديل أو إعادة ترتيب المراحل والأفكار، ووفق هذا يتم التدخل أثناء الأجراء. إذا ما لمس المنفذ أو المنفذون أي خلل قد يعرقل السير العادي للإنجاز، فتم إعادة ترتيب الأوراق وفق مستجدات المجال، وغالبا ما يكون هذا التدخل محدودا في الزمن.

- قدوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوردو عبد العزيز، (2020): درس الاجتماعيات تخطيطا وتديبرا وتقويما، ص: 2 و3. (بتصرف)
- الفاربي عبد اللطيف، (2017): مداخلات ودروس في علوم التربية، ص: 4.

عموما فإن التخطيط التربوي لا يختلف تعريفه عما قدمناه سلفا، إلا أنه يمكن الشدид على أن التخطيط التربوي يهتم جانبا محددا من العمل الإنساني، وذلك بالنظر للمجال الذي يتم في هذا النوع من التخطيط، ثم من يقوم به، وما الفئة المقصودة بهذه العملية، ونحن نرصد مختلف التعاريف التي سيقف للتخطيط على مستوى اللغة والاصطلاح، فإن الخيط الناظم بينها في مجال التخطيط التربوي، أنه فعل بعيد عن العشوائية، يروم حصر كل ما يمكن أن يخدم العملية التربوية، سواء أنجزت في الفصل أو خارجه، وسواء أكانت نشاطا مرتبطا بالحصّة الدراسية أم مرتبطة بنشاط مواز، في إطار الأنشطة اللاصفية التي تسعى إلى تجاوز النقص في الفصل الدراسي وتفعيل التعلم الذاتي عبر ما يعرف بالحياة المدرسية في شموليتها، وغالبا ما يندرج هذا التخطيط التربوي في النوع الذي يمكن إنجازَه على المدى القصير والمتوسط وناذرا ما نتحدث عن تخطيط يمتد على المدى الطويل، ولعل هذا الأمر له ما يبرره في نظرنا، وذلك لأن التخطيط على المستوى الطويل غالبا ما يتجاوز السنة الدراسية بل يمكن أن يمتد ليغطي سلكا دراسيا تتجاوز مدته الفعلية ثلاث سنوات، أما النوعان السالفان: القصير والمتوسط، فإنهما يرتبطان بإنجاز حصص دراسية محددة في الزمن، قد تكون حصّة واحدة أو حصتان أو ثلاثة، وذلك حسب ما تسمح به البرامج التربوية التي تصدرها الوزارة الوصية، سعيا منها لتوحيد الإنجاز على المستوى الوطني في إطار تكافؤ الفرص بين المتعلمين

وعليه، يكون التخطيط التربوي مرتبط بإنجاز الأنشطة المدرسية وفق رزنامة محددة سلفاً، تراعي مختلف شروط التخطيط المرتبطة بتحديد أهداف العملية التربوية، ورصد مواردها ووسائلها وإمكانية التنبؤ بما يمكن أن يحدث أثناء الإنجاز من طوارئ والاستعداد لتجاوزها بنجاح في إطار خطط بديلة مرنة تستدعي التدخل لإنقاذ ما يمكن إنقاذه في لحظة بيداغوجية مناسبة.

التخطيط التربوي في نهاية المطاف، إنما هو محاولة وضع خارطة طريق واضحة بعناصر متعارف عليها من قبل المهتمين بالمجال التربوي، تستند إلى المرجعيات القانونية والتربوية المعمول بها بالمدرسة، وقد تعارف المهتمون على تسمية هذه الخطة بالجدادة التربوية التي يتم عبرها التخطيط لإنجاز الدروس وفق ما تنص عليه التوجيهات التربوية الرسمية، وهنا وجب التنبيه إلى أننا لا نتحدث عن جدادة تربوية نمطية، أو بالأحرى نموذجية، وإنما خارطة طريق أو جدادة تحترم المواصفات الضرورية في إنجاز الدروس. وبشكل عام فالتخطيط التربوي عملية وسيرورة في الآن نفسه.

التخطيط عملية Action	✓	جملة إجراءات وأفعال يقوم بها المخطط لغرض معين
التخطيط مسار لاتخاذ القرار	✓	الذي يخطط له ليس ما ينبغي أن يتخذ القرارات المناسبة أي ترجيح القرار واختياره، ثم التحقق من صلاحيته وفي ضوء الممارسة الفعلية داخل القسم
التخطيط نظرة شمولية	✓	تخطيط الدرس لا يقتصر على التفكير في المادة وحدها، بل يتجاوز ذلك إلى التفكير في المتعلم وحاجاته، وفي الموارد والوسائل وغيرها
التخطيط مهي إلى أهداف	✓	إن الإجراءات والأفعال التي يقوم بها ليست مفرغة من الأهداف التي لترجم ما نتوخاه ونتمناه

- قدوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوردو عبد العزيز، (2020): مرجع سابق، ص: 6 و7. (بتصرف)

- الفاربي عبد اللطيف، (2017): مرجع سابق، ص: 4.

أنواع التخطيط التربوي

الوثيقة 3

يمكن أن نميز بين ثلاثة أنواع رئيسة من التخطيط حسب مدة أو زمن إنجاز التخطيط:

- **التخطيط على المستوى القصير:** يكون تخطيطاً قصيراً في الزمن، غالباً ما لا يتعدى بضعة أيام، يروم تحقيق أهداف دقيقة، ولا يتطلب مجهوداً كبيراً لبلوغ ما سطر له من أهداف، وهذا النوع من التخطيط، نجده في شتى المجالات وبالأخص في الميدان التربوي الذي يتماشى وتحديد هدف أو أهداف يتم الاشتغال عليها وبوسائل متوفر، ويمتد طيلة الحصة الدراسية أو الأسبوع.

- **التخطيط على المستوى المتوسط:** ويتطلب الأمر هنا مدة زمنية أطول نسبياً من المستوى الأول، وقد يتجاوز الأمر بضعة أسابيع أو أشهر حسب ما يرغب المخطط بلوغه من خلال تخطيطه، وفي المستوى التربوي الذي يهمننا أكثر من غيره، فإن التخطيط على المستوى المتوسط يخص وحدات دراسية تغطي حيزاً زمنياً يمتد على عدة حصص، يتطلب إنجازها عدة أسابيع.

- **التخطيط على المستوى البعيد:** حيث ترسم أهداف إستراتيجية كبيرة يرجى بلوغها في حيز زمني طويل يمتد على عدة أشهر وقد يتجاوز السنة إلى عدة سنوات، إذا كان الأمر يخص تخطيطاً عالي المستوى، كأن نخطط لتصريف إنتاج ما أو وضع اقتصادي لبلد ما أو وضع ديموغرافي.

أما في المجال التربوي، فهنا نميز بين الأهداف التي تسعى المواد الدراسية إلى تحقيقها في نهاية السنة، أو في نهاية السلك، فإذا تعلق الأمر بالسياسة التربوية للدولة فإن الأمر يمتد على عدة سنوات لأن الأمر يتطلب وقتاً معتبراً لإنجاز خطة أو إستراتيجية معينة والتي قد تتجاوز عقداً من الزمن، وهنا يمكن أن نستحضر الرؤية الإستراتيجية في مجال التعليم التي تبنتها وزارة التربية الوطنية بالمملكة المغربية التي تمتد بين 2015/ 2030، وهي مدة زمنية معتبرة، رسمت لها مجموعة من الأهداف ووضعت لها إمكانات بشرية ولوجستيكية كبيرة.

- قدوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوردو عبد العزيز، (2020): مرجع سابق، ص: 4 و5. (بتصرف)

مزايا التخطيط التربوي

الوثيقة 4

- **يجنب العشوائية:** عندما نتحدث عن التخطيط فإننا نتحدث عن فعل واع، أي أنه عمل مفكر فيه، وكلما كان التخطيط التربوي يعتمد التفكير المنهجي الذي ينطلق من الموارد المتاحة وصولاً إلى الأهداف، كلما كنا أمام فعل بعيد عن العشوائية.

- **يسهل الوصول إلى الأهداف المبرمجة:** التخطيط يسهل عملية تحقيق الأهداف المرجوة، وهذه الأهداف تنطلق مما هو مسطر في التوجيهات التربوية عموماً، ولكن يمكن للمدرس أن يجتهد في تسطير أهداف أخرى يرغب في

تحقيقها بمعنية المتعلمين، وبعد ذلك يبحث في السبل التي تجعل عمله ميسرا سهلا وهو ينجز أنشطته التربوية.

- **يوفر الوقت:** تدبير الزمن المدرسي في بعده الضيق المرتبط بإنجاز حصة دراسية معينة، عملية ليست بالسهلة، خاصة إذا ما طرأت أثناء الإنجاز مستجدات غير متوقعة، وعليه فإن التخطيط الجيد يجعل من عملية تدبير الوقت عنصرا رئيسا، وعاملا حاسما في نجاح الفعل التربوي أو فشله، لذا يخطط للدرس أو للحصة الدراسية وفق المدة الزمنية المسموح بها، ولا يتم تعديها إلا في ظروف استثنائية جدا.

- **توظيف أمثل للموارد:** التخطيط التربوي ينطلق من المواد المتاحة من وثائق بالكتاب المدرسي، أو وثائق ومعينات خارجية يمكن الاستعانة بها لإنجاز الدرس أو مقاطع منه، وبالتالي فإن المدرس ينطلق مما بين يديه من معينات، يوظفها التوظيف الأمثل من أجل تحقيق الأهداف المسطرة.

- **قدوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوريو عبد العزيز، (2020): مرجع سابق، ص: 8 و9. (بتصرف)**

خصائص التخطيط التربوي

الوثيقة 5

يمكن أن نرصد للتخطيط مجموعة من الخصائص نذكر منها:

- **الواقعية:** لا بد للتخطيط سواء في ميدان التربية والتعليم، أو في أي ميدان آخر، أن يتسم بالواقعية، فلا يمكن أن نخطط لتحقيق أهداف تربوية غير واقعية وغير قابلة للأجراء والتفعيل ميدانيا، ومن ثم يجب على العملية التخطيطية أن تنطلق من دراسة جيدة للأهداف التي سوف يشتغل عليها المدرس بمعنية متعلميه، وفق ما يتوفر عليه من موارد، وهذه العملية تجعل فعل التخطيط فعلا واعيا مفكرا فيه بعيدا عن العشوائية أو الأهداف الحاملة، لذا يعتبر شرط الواقعية هاما، وكلما كان التخطيط كذلك كلما أمكن تحقيقه ببسر.

- **المرونة:** يجب على التخطيط أن يتميز بالمرونة التي تجعل منه قابلا للتدخل بالتعديل في أي لحظة يتطلبها الأمر ذلك، بمعنى أن التخطيط المعد سلفا للإنجاز وفق خطة محكمة، إذا ما استجد جديد يمكن لوضع التخطيط التدخل بكيفية مستعجلة لتدارك الخلل وحل المشكلة، ولا يجب أن يقف مكتوف الأيدي أمام خطة يحسب أنها مثالية لا يعترىها النقص، لأن التخطيط التربوي في نهاية الأمر إنما هو وضع تصور لتحقيق أهداف تربوية مستقبلية، وبالتالي يصعب معه توقع النتيجة عند الشروع في الأجراء، وعليه يجب أن يضع المدرس في الحسبان أن تنفيذ التخطيط التربوي لا بد وأن تعثره مجموعة من العقبات التي تتعلق إما بالمادة الدراسية وإما بالفئة المستهدفة من التخطيط التربوي.

- **الشمولية:** لا بد للتخطيط التربوي أن يكون شاملا لكل عناصر المنهاج التربوي، فلا يمكن التخطيط لمقطع تعليمي أن يتم بمعزل عن الدرس ككل، كما أن الدرس لا يمكن التخطيط له بمعزل كذلك عن المادة المدرسة وعن التوجيهات التربوية التي توطرها، كما لا يمكن التخطيط للدرس بعيدا عن الفلسفة التربوية العامة التي تسعى الدولة إلى تحقيقها. وبالتالي لا بد من أخذ كل هذه المجالات بعين الاعتبار ونحن نسعى لوضع تخطيط تربوي ناجح.

- **الوضوح:** أن يكون التخطيط التربوي واضحا، هذا يعني أن أهداف التخطيط وموارده الذاتية والموضوعية يجب أن تكون واضحة ولا تحتل أي لبس، مما يساعد على عملية تنفيذها.

- **البساطة:** ونحن نخطط لفعل تربوي يجب أن نستحضر مبدأ البساطة حتى لا ننتهي في تعقيدات نحن في غنا عنها، والبساطة في التخطيط التربوي تهم أساسا المستويات الأولى من التعليم، كما يهم الوسائل المتاحة التي نأخذها بعين الاعتبار في عملية التخطيط.

- **التنسيق:** في هذا المبدأ لا بد من التنسيق بين كل مكونات العملية التعليمية، والنظر إليها بطريقة شمولية بعيدا عن التجزيء، لأن العملية التعليمية تشكل وحدة متجانسة غير قابلة للتجزئ أو التقطيع، وعليه يكون مبدأ التنسيق ضروريا، بل قد يتجاوز المادة الواحدة إلى مواد أخرى متآخية مثلا، أو مواد أخرى تستعمل جهازا مفاهيميا متقاربا، والهدف من التنسيق هنا، ألا تظل كل مادة دراسية تغرد لوحدها بعيدا عما يمكن أن يجمعها بمواد أخرى في المدرسة المغربية، فحقق تلك الجسور التي من خلالها يتم تحقيق العبور بين المواد بشكل سلس وعلمي، ونضمن ألا يتيه المتعلم بين مصطلحات ومفاهيم مشتتة بين مواد عديدة، وقد كان بقليل من التنسيق أن نزيل هذا التشويش ونجعل الفعل التربوي فعلا مرنا ممتدا بين مواد متعددة من الإنسانيات إلى العلوم الحقة إلى اللغات، ونحقق بذلك تكامل المعرفة بالمدرسة المغربية.

- **الإلزامية:** بما أن المدرس يجتهد في التخطيط التربوي لدروسه ويصرف في ذلك ووقتا معتبرا، فإنه يكون ملزما بالتقيد بهذا التخطيط التربوي في عملية الإنجاز في كل مراحل الدرس، بدءا التمهيد وانتهاء بالتقويم الإجمالي، إذا كنا نتحدث عن التخطيط التربوي لدرس معين، وهنا الإلزامية بالتخطيط تجعل المدرس يبتعد عن العشوائية والتخبط، مما يضفي على درسه نوعا من الحيوية يمنحه احترام متعلميه لأنهم يدركون بحسبهم أن

مدرسهم قد حضر الدرس وفكر في السبل التي تيسر لهم الفهم والتحصيل.

- **القابلية للقياس:** إذا كانت المقولة يسهل عليها قياس مدى تحقق الأهداف التي سطرته إدارة أعمالها بناء على رواج منتوجها في السوق أو عدم رواجه والأرباح التي تم تحقيقها وقيمة المنافسة في السوق وأثرها على استمرارية المقولة، فإن التخطيط التربوي كذلك يمكن قياسه بناء على مجموعة من المؤشرات، نذكر منها:

* تفاعل جماعة الفصل مع التخطيط الذي يسعى المدرس إلى تنفيذه؛

* إنجاز كل مراحل التخطيط التربوي؛

* عدم حدوث ما يمكن أن يعرقل تنفيذ التخطيط؛

* عدم اللجوء إلى تخطيط بديل؛

* تقييم حصيلة المتعلمين عبر قياس مدى تحقق أهداف التخطيط التربوي، ويكون القياس هنا الدعم.

عدم تحقق الأهداف المسطرة تدفع المقاولات إلى البحث عن الأسباب التي حالت دون بلوغ الأهداف المنشودة، وعلى ضوءها يتم تبني خطة أو خطط بديلة تعزز تنافسية المقولة في السوق، وفي الشأن التربوي يؤدي تسجيل عدم تحقيق الأهداف المسطرة التي أثبتتها أنشطة التقويم المختلفة إلى تبني خطة بمختلف أنواع التقويم التربوي المتعارف حولها للدعم، بعد أن يتم تقيي المتعلمين حسب المجالات التي تعثروا فيه.

- قدوري الطاهر، الحافظ إدريس، غوردوعيد العزيز، (2020): مرجع سابق، ص: 11 و 12. (بتصرف)

التخطيط التربوي: أهميته وشروطه

الوثيقة 6

تتجلى أهمية التخطيط التربوي كعملية استباقية مقصودة في كونها:

* يحدد ويوضح الكفايات المنشودة والأهداف التعليمية المرتبطة بها؛

* يجعل عملية التدريس ذات معنى؛

* يضمن الاستخدام الأمثل للموارد والاستراتيجيات؛

* يجنب اتخاذ قرارات اعتباطية؛

* يساعد على تدبير الوقت والاقتصاد في الجهد؛

* يوفر الأمن النفسي للمدرس(ة) والمتعلمين(ات) على حد السواء؛

* يسهل عملية التقويم.

ومن أهم شروط التخطيط أن يكون واقعيًا وقابلًا للتطبيق ومرنًا قابلًا للتعديل ومحددًا لأفضل الاستراتيجيات والإجراءات المناسبة لتنفيذ الخطة وشاملاً لكل جوانب العملية التعليمية،...

- مديرية المناهج، (2011): البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي، ص: 12.

التخطيط التربوي في مواد الاجتماعيات

الوثيقة 7

أي رؤية تربوية لتدريس مواد الاجتماعيات بالمدرسة المغربية في السلكين الابتدائي والثانوي تحتفظ المادة بالاسم نفسه، وتضم بالإضافة إلى التاريخ والجغرافيا التربية على المواطنة، بينما في الثانوي التأهيلي فإن المادة تعرف بمادة التاريخ والجغرافيا من غير مادة التربية على المواطنة، فمادة الاجتماعيات بموادها الثلاث، تتطلب البحث عن خيط ناظم يمكن أن يجمع بينها، ويمنحها هويتها التربوية اللازمة، ويكون عنوانا بارزا دالا عنها، فأى خيط يمكن أن يجمع بين مادة التاريخ التي تتولى تدريس دول وحضارات سالفة، وبين مادة الجغرافية التي تتولى دراسة المجال والإنسان وتفاعلاتهما المختلفة، ومادة التربية على المواطنة التي برمجت بها دروس قمة في التجريد الفلسفي والقانوني؟ ونحن نشير هذا الإشكال فإننا نعي حجم المسؤولية الملقاة على كاهل مدرس(ة) مادة الاجتماعيات بالمدرسة المغربية، ونقدر بل ندعو إلى بذل المزيد من الجهد في إطار التكوين الذاتي.

- قدوري الطاهر، الحافظ إدريس، غوردوعيد العزيز، (2020): مرجع سابق، ص: من 14 إلى 17. (بتصرف)

مرتكزات التخطيط التربوي في مادة الاجتماعيات

الوثيقة 8

تعرف مادة الاجتماعيات بحساسيتها بحكم طبيعة المواضيع التي تدرس فيها من التاريخ بحمولته المتنوعة والمتعدد، إلى الجغرافية خاص فيما يتعلق بالتنمية والمواد الطبيعية ومخططات التهيئة، إلى التربية على المواطنة وقراءاتها المختلفة، وعند التخطيط لدروس مواد الاجتماعيات لابد للمدرس من استحضار مجموعة من المحطات التي بدونها يتيه تخطيطه، وقد يجر عليه مجموعة من المشاكل، وبالتالي لا مجال للتخطيط الذي ينطلق من العاطفة

الجياشة، أو من النرجسية الزائدة، لأن المدرس(ة) ملزم بتنفيذ برنامج محدد من الدروس يتساوى في تلقيها كل أثناء المغاربة عبر ربوع الوطن، ومن هذه المرتكزات التي نرى أن تكون نصب أعين المدرس(ة) وهو يخطط لدرسه ما يلي:

1- دستور المملكة تشغل الدولة المغربية ومؤسساتها بدستور يوليوز 2011 المصادق عليه في استفتاء شعبي، وعليه فإن دروس مواد الاجتماعيات يجب أن تراعي هذا المعطى التشريعي، سواء في اختيارات الدعامات الديداكتيكية الموظفة بالكتب المدرسية، أو عند التعامل مع مواضيع ذات طابع سياسي أو هوياتي، فالحكم هنا هو الوثيقة الدستورية وما عداها يبقى بعيدا عن الشق التربوي، وحتى نكون إجرائيين مثلا في دروس التربية على المواطنة وجب تحيين الكتب المبرمجة بالمدرسة المغربية ومن جهة أخرى لا بد للمدرس(ة) أن ينتبه لهذه المسألة ولا يشغل بالكتب المدرسية القديمة التي يجلبها المتعلمون، وأن ينبه ويجد في البحث عن بدائل ودعائم تعوض الوثائق غير المحينة هذه العملية تم التنبيه إليه بواسطة المذكرات الوزارية الموجهة لأطر التدريس، أما في مادة التاريخ فإن الأمر يرتبط بجانب الهوية: هوية الدولة المغربية التي حددها الدستور 2011 في: *** الهوية العربية الإسلامية:** وذلك بحكم الانتماء للأمة العربية والإسلامية على مستوى اللغة العربية والدين الإسلامي.

*** البعد الأمازيغي:** الذي يجد امتداده في الثقافة واللغة الأمازيغية التي تنبأها المغاربة عبر تاريخهم الطويل، وظلوا متشبثين بها ومحافظين عليها في تواصلهم وعوائدهم المجتمعية ومعاملاتهم.

*** البعد الصحراوي الحساني:** الذي يشكل جزء لا يتجزأ من الانتماء المغربي.

هذه الهوية تغذيها روافد مختلفة: إفريقية وأندلسية وعبرية ومتوسطية، تعكس تلك الحقيقة التاريخية التي مفادها أن بلاد المغرب وعبر تاريخها الضارب في القدم ظلت على الدوام ملتقى ومنتهى العديد من الرحلات والموجات البشرية القادمة من الشرق أو الشمال أو المتدفقة من الجنوب، وهذه المحددات الهوياتية لا بد لمدرس(ة) الاجتماعيات أن يكون ضابطا لها وهو يخطط لدرس التاريخ، فلا يسمح بإقحام كل ما من شأنه أن يؤدي إلى التفرقة أو العنصرية أو الإقصاء أو يمرر بعض المغالطات التي تضرب في الصميم الاختيارات الحضارية للدولة المغربية. لذا من واجب درس التاريخ أن يجمع أكثر مما يفرق، ويساهم في البناء وألا يكون معولا للهدم، وبلا بد وأن يساهم في قتل حبل الوحدة والبناء الحضاري للدولة المغربية التي انصهرت في بوتقتها حضارات متنوعة، وشعوب عديدة، وثقافات مختلفة شكلت جميعها التميز المغربي.

2- الميثاق الوطني للتربية والتكوين يحدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين في قسمه الأول مجموعة من المرتكزات التي ينبني عليها قطاع التربية الوطنية بالمملكة، يمكن إجمالها في الآتي:

• ينطلق من المرتكزات والثوابت التي أكد عليها دستور المملكة، لكن هنا وجب التنبيه على أن المرجعية الدستورية للميثاق الوطني للتربية والتكوين كانت هي دستور 1996م، ومن ثم وجب أخذ الحيطة والحذر ونحن نعتمد في تخطيطنا التربوي في دروس مواد الاجتماعيات على هذه المرجعية الدستورية، التي أكد بعضها دستور 2011م وأضاف إليها أشياء أخرى وجب الانتباه إليها؛

- تكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح والملتزم بالاعتدال والتسامح؛
- الشغوف بطلب العلم في أرحب آفاقها؛
- المبادرة الإيجابية؛
- المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص؛
- الوعي بالحقوق والواجبات؛
- التواصل باللغة العربية تعبيراً وكتابة مع الانفتاح على اللغات الأكثر انتشاراً في العالم؛
- التشبع بالحوار وتنبنى الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون؛
- الحفاظ على التراث وتجديده؛
- التوفيق بين الأصالة والمعاصرة؛
- الانفتاح على معطيات الحضارة الإنسانية؛
- جعل المتعلم في قلب المنظومة التربوية؛
- إشباع حاجات المتعلمين الوجدانية والمعرفية والبدنية والنفسية والفنية والاجتماعية؛
- مد الجسور بين المدرسة والمجتمع والأسرة؛
- التعلم الذاتي؛
- الانفتاح على المحيط.

لا تختلف الرؤية الإستراتيجية كثيرا عن المبادئ الكبرى التي سطرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلا، بينما الرؤية جعلتها تمتد على خمس 24 من خلال المدة الزمنية التي حددها كل طرف، الميثاق جعلها عشر سنين عشرة سنة 2015/ 2030، كما أنها نصت صراحة على العديد من المجالات التي لم يذكرها الميثاق، ومن ذلك يمكن أن نذكر:

- * المدرسة في صلب المجتمع؛
- * الحق في التربية للجميع؛
- * مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع؛
- * إلزامية التعليم الأولي؛
- * التربية الدامجة.

- قدوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوردوعبد العزيز، (2020): مرجع سابق، ص: من 15 إلى 17. (بتصرف)

المقطع الثاني: الاختيارات والتوجهات التربوية للمنهاج الدراسي

1 المنتج المنتظر

1

- تعريف مركز للمفاهيم التالية: المنهاج الدراسي، التربية على الاختيار، الكفايات؛
- إنجاز بطاقة واصفة للمداخل الأساسية للمنهاج الدراسي المغربي؛
- إعداد جدول يتضمن غايات النظام التربوي المغربي المرتبطة بمختلف المداخل والاختيارات والخاصة ب: المتعلم(ة)، المدرس(ة)، المدرسة، المنهاج، المحتويات.

2 سياق الوضعية

2

عند كل تخطيط لتعلمات الأقسام المسندة إليك بعد تسلمك لمهام التدريس، تتذكر أن الأمر يقتضي منك استحضار الاختيارات والتوجهات الناظمة للمنهاج الدراسي، باعتبارها موجّهات أساسية تضمن نجاح ومعيارية عمليات التخطيط.

3 الأسناد المعتمدة

3

- الوثائق: 1، 2، 3، 4، 5، 6؛
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛
- الكتاب الأبيض؛
- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا؛
- دليل المدرس(ة)؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة.

4 التعليمات المقترحة

4

- عرّف(ي) المنهاج الدراسي، التربية على الاختيار؛
- انجز(ي) بطاقة واصفة للمداخل الأساسية للمنهاج الدراسي المغربي؛
- اعد(ي) جدول يتضمن غايات النظام التربوي المغربي المرتبطة بمختلف المداخل والاختيارات والخاصة ب: المتعلم(ة)، المدرس(ة)، المدرسة، المنهاج، المحتويات.

في المعنى العام يعتبر المنهاج مساراً، وهو ما تلخصه السيرة الذاتية، أما في الحقل التربوي فهو مسار للتكوين، ويتم الحديث عن المنهاج في البلدان الأنجلوساكسونية للإشارة إلى المسار التربوي المقترح على المتعلمين، أما البلدان الفرنكوفونية فهو مرادف لبرنامج الدراسة أو البرنامج بشكل عام.

يعتبر المنهاج عن الإجراءات المحددة سلفاً لتهيئ أنشطة بيداغوجية، فهو إذن خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمحتويات والأنشطة التعليمية والأدوات الديداكتيكية وطرق التعليم وأساليب التقويم كما يعتبر بمثابة معيار يحدد ما يجب أن يكون وبمثابة أمر موجه إلى الفاعلين التربويين وبشكل رئيسي إلى المدرسين، ويصرح ميز "فليب بيرنو" أن المنهاج يشمل القواعد المحددة لأهداف التعليم والبرامج التي يتعين الاشتغال عليها داخل مختلف الأسلاك الدراسية أو المستويات.

المنهاج مفهوم أنجلوساكسوني المنشأ، أصبح اليوم أساس أي إصلاح تربوي يتغىي الشمول والنجاعة لدرجة اعتباره بمثابة دستور الأنظمة التربوية. فاستناداً إلى النتائج الدامغة للدراسات المقارنة لجودة التعليم، عدت العديد من الدول إلى اعتماده في سياسات الإصلاح خال العشريتين الأخيرتين. يبنى المنهاج على منظور نسقي شمولي ومندمج للسيرورة التعليمية التعلمية باعتبارها بناء مترابط المكونات عضوياً. فبدل الارتكاز على البرامج والمقررات المترافقة المواد والمضامين والأغلفة الزمنية المصوغة بمقاربة تجزئية، يمكن المنهاج من هيكلة ومفصلة كل مرتكزات ومكونات وعمليات التعلم ومخرجاته بما يضمن اتساقها وتكاملها وتحقيق غاياتها.

من مشمولات المنهاج الرئيسية، غايات التربية والتعليم، التي تمثل الأساس الذي سيؤطر بناءه كترجمة لمشروع المدرسة ومشروع المجتمع المتوخى. وهو بذلك يمكن من ربط التعلّمات الاختيارات والغايات الكبرى للبلد ولحاجيات وانتظارات المجتمع والمتعلمين(ات)، كما يتيح بناء ثقافة مدرسية مشتركة متجانسة تضمن ديمقراطية التعليم والمساواة والإدماج، كما يحدد المنهاج الكفايات والمضامين والمقاربات البيداغوجية وتنظيم الأنشطة والوسائط الديداكتيكية ونظم التقويم وتكوين الأطر التربوية على نحو نسقي مترابط، مما يضمن التساوق والتكامل والبعد البيّنمجالى والكفايات العرضانية والالتقائية في تحقيق غايات العمليات التعليمية التعلمية.

ضمن كل ذلك في وثيقة رسمية بمثابة الإطار التوجيهي للمنهاج، ترفق ويضم بملاحق كخطط التفعيل والتتبع والتقويم، والبرامج الدراسية المفصلة (الكفايات والمضامين بالنسبة لكل مستوى وكل مجال)، والدلائل البيداغوجية، ودفاتر التحملات، والأطر المرجعية لتكوين الأطر التربوية... بذلك، يشكل في نفس الآن أداة للتخطيط والتنظيم والممارسة والتقويم التربويين، فضلاً عن كونه إطاراً مرجعياً واضحاً ودقيقاً لتقييم منظومة التعليم وتطويرها باعتماد مقاربة "إصلاح المنهاج" بدل "إصلاح المقررات والمناهج"، وقد أسهمت التغييرات التي عرفها الحقل التربوي في توسيع مفهوم المنهاج ونقله من إطاره الضيق المنحصر في المقرر المدرسي والكتاب المدرسي إلى مفهوم أوسع يتضمن جميع الخبرات التعليمية بذلك، أصبح المنهاج منظومة من العناصر المترابطة تبادلياً والمتكاملة وظيفياً، تسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد المتعلم بمجموعة من الفرص التعليمية التي من شأنها تحقيق النمو الكامل لديه... يبنى المنهاج على أسس أهمها:

- الأساس المعرفي؛
- الأساس الفلسفي؛
- الأساس النفسي؛
- الأساس الاجتماعي؛
- الأساس التكنولوجي.

- واهمي حديجة، (2010): المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية، ملف المقاربات البيداغوجية، دفاتر التربية والتكوين، العدد 2، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص: 24.

- ملحق المفاهيم، (2017): أي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية؟ دفاتر التربية والتكوين، العدد 12، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص: 103 و104.

المدخل الأول: التربية على القيم

يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقهما، والمتوقد للإطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع. يلتزم النظام التربوي للمملكة المغربية بكيانها العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان بالله وحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية؛ عليها يربى

المواطنون مشبعين بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص وهم واعون أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم، متمكنون من التواصل باللغة العربية، لغة البلاد الرسمية، تعبيراً وكتابة، متفتحون على اللغات الأكثر انتشاراً في العالم، متشبعون بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق والقانون، يتأصل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد، بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة، ويستهدف حفظ هذا التراث وتجديده، وضمان الإشعاع المتواصل به لما يحمله من قيم خلقية وثقافية.

تحتزم في جميع مرافق التربية والتكوين المبادئ والحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام، كما تنص على ذلك المعاهدات والاتفاقيات والمواثيق الدولية المصادق عليها من لدن المملكة المغربية، وتخصص برامج وحصص تربوية ملائمة للتعريف بها، والتمرن على ممارستها وتطبيقها واحترامها. يعمل نظام التربية والتكوين على تحقيق مبدأ المساواة بين المواطنين وتكافؤ الفرص أمامهم وحق الجميع في التعليم، إناثاً وذكرًا، سواء في البوادي أو الحواضر، طبقاً لما يكفله دستور المملكة.

القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمتمثلة في:

- قيم العقيدة الإسلامية؛

- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛

- قيم المواطنة؛

- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

يهدف المنهاج التربوي للسلك المتوسط إلى تحقيق مجموعة من المواصفات أهمها مواصفات مرتبطة بالقيم

والمقاييس الاجتماعية تتجلى في جعل المتعلم:

- متشبثاً بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية؛

- متشبعاً بروح التضامن والتسامح والنزاهة؛

- متشبعاً بمبادئ الوقاية الصحية وحماية البيئة؛

- قادراً على اكتشاف المفاهيم والنظم والتقنيات الأساسية التي تنطبق على محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي المباشر.

المدخل الثاني: التربية على الاختيار

ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونون متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة، وإن بلوغ هذه الغايات ليقضي الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، كما يقتضي في الوقت نفسه نهج السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي، من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مروراً بالمدرسة، ومن ثم، يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عامة، والأطفال خاصة، موقفاً قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية. وتأسيساً على الغاية السابقة ينبغي لنظام التربية والتكوين أن ينهض بوظائفه كاملة تجاه الأفراد والمجتمع وذلك:

أ) بمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم، كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة، وفرصة إظهار النبوغ كلما أهلتهم قدراتهم واجتهاداتهم؛

ب) بتزويد المجتمع بالكفاءات من المؤهلين والعاملين الصالحين للإسهام في البناء المتواصل لوطنهم على جميع المستويات. كما ينتظر المجتمع من النظام التربوي أن يزوده بصفوة من العلماء وأطر التدبير، ذات المقدرة على قيادة نهضة البلاد عبر مدارج التقدم العلمي والتقني والاقتصادي والثقافي، وحتى يتسنى لنظام التربية والتكوين إنجاز هذه الوظائف على الوجه الأكمل، ينبغي أن تتوخى كل فعالياته وأطرافه تكوين المواطن بالمواصفات المذكورة في المواد أعلاه، تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون:

أ) مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، القدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي؛

ب) مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفصائلها البيئي والمجتمعي والثقافي

المدخل الثالث: المقاربة الكفايات

مدخل الكفايات

لمكوناتها، ومراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها، ووضع استراتيجيات اكتسابها. ومن الكفايات الممكن بناؤها في إطار تنفيذ مناهج التربية والتكوين:

- المرتبطة بتنمية الذات، والتي تستهدف تنمية شخصية المتعلم كغاية في ذاته، وكفاعل إيجابي تنتظر منه المساهمة الفاعلة في الارتقاء بمجتمعه في كل المجالات؛

- القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية؛

- القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويمكن أن تتخذ الكفايات التربوية طابعا استراتيجيا أو تواصليا أو منهجيا أو ثقافيا أو تكنولوجيا تستوجب تنمية الكفايات الإستراتيجية وتطويرها، في المناهج التربوية.

- معرفة الذات والتعبير عنها؛
- التمتع في الزمان والمكان؛
- التمتع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع)، والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة؛

- تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.
حتى تتم معالجة الكفايات التواصلية بشكل شمولي في المناهج التربوي، ينبغي أن تؤدي إلى:
- إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية؛
- التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية؛
- التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.

تستهدف الكفايات المنهجية من جانبها بالنسبة للمتعلّم اكتساب:

- منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية؛
- منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛
- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونته ووقته وتدريب تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.
لكي تكون معالجة الكفايات الثقافية، شمولية في مناهج التربية والتكوين، ينبغي أن تشمل:

-- شقها الرمزي: المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلّم(ة)، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراتته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وبترسيخ هويته كمواطن مغربي وإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛

-- شقها الموسوعي: المرتبط بالمعرفة بصفة عامة، واعتبارا لكون التكنولوجيا قد أصبحت في ملتقى طرق كل التخصصات، ونظرا لكونها تشكل حقلًا خصبا بفضل تنوع وتداخل التقنيات والتطبيقات العلمية المختلفة التي تهدف إلى تحقيق الخير العام والتنمية الاقتصادية المستدامة وجودة الحياة، فإن تنمية الكفايات التكنولوجية للمتعلّم(ة) تعتمد أساسا على:

- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛
- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛
- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة؛
- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية؛

- الكتاب الأبيض للتربية والتكوين.

- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي 2009.

الاختيارات والتوجهات الكبرى النازمة للمناهج الدراسية

الوثيقة 3

1- مجال القيم

يحدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين المرتكزات الثابتة في هذا المجال كالتالي:

- قيم العقيدة الإسلامية؛

- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الاخلاقية والثقافية؛

- قيم المواطنة؛

- قيم حقوق الانسان ومبادئها الكونية؛

انسجاما مع هذه القيم واعتبارا للحاجات المتزايدة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشهوية الدينية والروحية للمتعلمين(ات) من جهة أخرى فان النظام التربوي والتكوين يتوخى تحقيق ما يأتي:

على المستوى المجتمعي العام	على المستوى الشخصي للمتعلم (ة)
- ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل رؤاها، - التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة: - تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته: - تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف - المساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة: - نوعية الوعي بالواجبات والحقوق: - التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية: - التشجيع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف: - ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة: - التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه، - التفتح على التكوين المهني المستمر: - نوعية الذوق الجمالي والإنتاج الفني والتكوين الحرفي في مجالات الفنون والتقنيات: - تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني	- الثقة بالنفس والتفتح على الغير: - الاستقلالية في التفكير والممارسة: - التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته: - التحلي بروح المسؤولية والانضباط: - ممارسة المواطنة والديمقراطية: - إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي: - الإنتاجية والردودية: - تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة: - المبادرة والابتكار والإبداع: - التنافس الإيجابية: - الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة وفي الحياة: - احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والتراث الثقافي والحضاري المغربي

على المدرس(ة) أن يستحضر القيم المشار إليها اعلاه:

- عند إعداد الدرس، في بناء أنشطة التعلم، وكذا اختيار المواد الديداكتيكية وبناء وضعيات التقويم؛
- في السلوك العام داخل الفصل والمؤسسة والمحيط حتى تساعد التعلم بالقوة وترسيخ هذه القيم لدى الناشئة وذلك حسب ما تقتضيه طبيعة الوضعيات المرتبطة بكل مادة دراسية؛

2- مجال الكفايات

إن المتعلم(ة) الذي يلج مرحلة الإعدادي يكون مبدئيا مكتسبا لرصيد لغوي ومعرفي ومهاري يؤهله لاستيعاب مختلف الظواهر الاجتماعية والثقافية، واتخاذ مواقف منها والتفاعل الإيجابي مع محيطه المحلي والجهوي والوطني والعالمي، فضلا عن اكتسابه كفايات تواصلية أساسية مع القدرة على توظيفها في وضعيات مبسطة، كما أنه يمتلك القدرة على الاندماج الأولي لقيم المبادرة والتنافس الإيجابي والعمل الجماعي والاعتماد على النفس، وإدراك الحقوق والواجبات والتواصل مع المحيط والوعي بالمتطلبات الاندماج فيه بكيفية واعية. وتأتي المرحلة الإعدادية مندرجة في سيرة الحفاظ على مكتسبات المتعلم(ة) في التعليم الابتدائي وتحسينها.

إن تطوير الكفايات وتنميتها على الوجه اللائق لدى المتعلم(ة) يستوجب مقاربتها بشكل شمولي مع مراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها ووضع استراتيجيات اكتسابها ومن الكفايات الممكن بناؤها في إطار تنفيذ مناهج التربية والتكوين نذكر ما يأتي:

- الكفايات المرتبطة بتنمية الذات: تستهدف تنمية الشخصية المتعلم(ة) باعتباره غاية في ذاته، وفعلا إيجابيا ينتظر منه الإسهام الفاعل في الارتقاء بمجتمعه في كل المجالات؛

- الكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي: تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية؛

- الكفايات القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية: تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛

ويمكن أن تتخذ الكفايات التربوية طابعا استراتيجيا تواصليا منهجيا ثقافيا تكنولوجيا كما هو مبين في الجدول الآتي:

الكفايات	العناصر المكونة لها
الكفايات الاستراتيجية	- معرفة الذات والتعبير عنها؛ - التمتع في الزمان والمكان؛ - التمتع بالنسبة للآخر ولبنية المؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع)، والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة؛ - تعديل المنظورات والاتجاهات والسلوكيات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع؛
الكفايات التواصلية	- إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية؛ - التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية؛ - التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والقي...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة؛
الكفايات المنهجية	- منهجية للتفكير وتطوير المدارج العقلية؛ - منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛ - منهجية لتنظيم الذات والشؤون والوقت وتبدير التكوين الذاتي والمشاريع الشخصية؛
الكفايات الثقافية	- الجانب الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم(ة)، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وبترسيخ هويته كمواطن مغربي وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛ - الجانب الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة؛
الكفايات التقنية	- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية ورسمها وإبداعها وإنتاجها؛ - التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛ - التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة؛ - استنماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية؛

على الأستاذ(ة) أن يستحضر طبيعة الكفايات وأنواعها وعناصرها المكونة لكل نوع قصد التحكم فيها.

1- مجال المضامين

تتنظم المضامين داخل السلك الإعدادي بما يخدم المواصفات المحددة للمتعلم في نهاية السلك وهي كالتالي:

- الانطلاق من اعتبار المعرفة موروثا بشريا مشتركا؛
- اعتبار المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من المعرفة الكونية؛
- اعتماد مقاربة شمولية عند تناول الانتاجات المعرفية الوطنية في علاقتها بالانتاجات الكونية مع الحفاظ على توازننا الأساسية؛
- اعتبار غنة وتنوع ثقافتنا الوطنية والثقافات المحلية والشعبية وكروافد للمعرفة؛
- الاهتمام بالبعد المحلي والوطني للمضامين وبمختلف التعبيرات الثقافية والفنية؛
- اعتماد مبدأ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير؛
- اعتماد مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية؛
- تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية؛
- استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد؛
- العمل على استثمار العطاء الفكر الإنساني عامة لخدمة التكامل بين المحالات المعرفية؛
- الحرص على توفير الحد الأدنى من المضامين الأساسية المشتركة لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب؛
- الاهتمام بالمضامين الفنية؛
- تنويع المقاربات وطرق تناول المعرفة؛
- إحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية؛

على الأستاذ(ة) استحضار كذلك عند انتقاء المضامين كحصيلية معرفية يزود بها المتعلم(ة) عند نهاية كل

وحدة دراسية

البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بالسلك الثانوي الإعدادي، مادة الاجتماعيات 2009.

المتعلم

يهدف المنهاج التربوي إلى تحقيق مجموعة من المواصفات أهمها:

● **مواصفات مرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية تتجلى في جعل المتعلم**

- متشبثا بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية؛
- متشبعا بروح التضامن والتسامح والنزاهة؛
- متشبعا بمبادئ الوقاية الصحية وحماية البيئة؛
- قادرا على اكتشاف المفاهيم والنظم والتقنيات الأساسية التي تنطبق على محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي المباشر.

● **مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين تتجلى في جعل المتعلم**

- قادرا على التعبير السليم باللغة العربية؛
- قادرا على التواصل الوظيفي باللغة الأجنبية الأولى قراءة وتعبيرا والنطق بلغة أجنبية ثانية؛
- قادرا على التفاعل مع الآخر ومع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته (الأسرة، المدرسة) والتكيف مع البيئة؛
- قادرا على التنظيم (تنظيم الذات والوقت) والانضباط؛
- مكتسبا لمهارات تسمح له بتطوير ملكاته العقلية والحسية والحركية؛
- قادرا على استعمال الإعلاميات وعلى الاتصال والإبداع التفاعلي؛

المدرسة وطنية جديدة ومتجددة

تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون:

- أ) مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي؛
- ب) مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي؛

مواصفات المدرس(ة) الجديد والمتجدد

إن تجديد المدرسة رهين جودة عمل المدرسين وإخلاصهم والتزامهم. ويقصد بالجودة، التكوين الأساسي الرفيع والتكوين المستمر الفعال والمستديم، والوسائل البيداغوجية الملائمة، والتقويم الدقيق للأداء البيداغوجي، ويقتضي التزام المدرسين بفحوى هذا الميثاق احتضانهم للمهمة التربوية كاختيار واع وليس كمهنة عادية.

المنهاج

- تتسم كل السيرورات التربوية، ومن ثم كل مؤسسات التربية والتكوين، إلى جانب بعدها المدرسي والأكاديمي أو النظري، بجانب عملي معزز. وسيطبق هذا المبدأ وفق منهج تدريجي تتحدد سبله كما يلي:
- تدعيم الأشغال اليدوية والأنشطة التطبيقية في جميع مستويات التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي؛
- انفتاح مؤسسات التربية والتكوين على عالم الشغل والثقافة والفن والرياضة والبحث العلمي والتقني؛
- استحضار أهم خلاصات البحث التربوي الحديث في مراجعة مناهج التربية والتكوين باعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي الوجداني، والبعد المهاراتي، والبعد المعرفي، وبين البعد التجريبي والتجريدي كما تراعي العلاقة البيداغوجية التفاعلية وتيسير التنشيط الجماعي؛
- اعتماد مبدأ التوازن في التربية والتكوين بين مختلف أنواع المعارف، ومختلف أساليب التعبير (فكري، فني، جسدي)، وبين مختلف جوانب التكوين (نظري، تطبيقي عملي)؛
- اعتماد مبدأ التنسيق والتكامل في اختيار مضامين المناهج التربوية، لتجاوز سلبيات التراكم الكمي للمعارف ومواد التدريس؛

- اعتماد مبدأ التجديد والملاءمة الدائمة لمناهج التربية والتكوين وفقا لمتطلبات التطور المعرفي المجتمعي؛
- مواكبة التكوين الأساسي والمستمر لكافة أطر التربية والتكوين لمتطلبات المراجعة المستمرة للمناهج التربوية؛
- اعتبار المدرسة مجالا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية؛

- ليتمكن نظام التربية والتكوين من القيام بوظائفه على الوجه الأكمل، تقتضي الضرورة اعتماد مضامين معينة وفق اختيارات وتوجهات محددة، وتنظيمها داخل كل سلك ومن سلك لآخر بما يخدم المواصفات المحددة للمتعلم في نهاية كل سلك. وتتمثل هذه الاختيارات والتوجهات فيما يلي:
- الانطلاق من اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا؛
 - اعتبار المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من المعرفة الكونية؛
 - اعتماد مقاربة شمولية في تناول المعرفة الوطنية، في علاقتها بالإنتاجات الكونية والحفاظ على ثوابتنا الأساسية؛
 - اعتبار غنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية كروافد للمعرفة؛
 - الاهتمام بالبعد المحلي والبعد الوطني للمضامين وبمختلف التعبيرات الفنية والثقافية؛
 - اعتماد مبدأ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير؛
 - اعتماد مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية؛
 - تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية؛
 - استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد؛
 - العمل على استثمار عطاء الفكر الإنساني عامة لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية؛
 - الحرص على توفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب؛
 - الاهتمام بالمضامين الفنية؛
 - تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف؛
 - إحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية.
- الكتاب الأبيض.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

تدقيق مواصفات المتعلم في نهاية السلك الإعدادي

الوثيقة 5

يعتبر السلك الإعدادي جزءا من التعليم الثانوي ومرحلة انتقالية بين التعليم الابتدائي والسلك التأهيلي.

يهدف هذا السلك إلى تكوين المتعلمين تكويناً يمكنهم من:

- اكتشاف المحيط الاجتماعي بمختلف مكوناته وتنوع مجالاته، والتفاعل الإيجابي معه؛
- اكتشاف الذات والوعي بها وبحاجاتها النفسية والاجتماعية والفكرية وتحقيق التوازن بينها وبين محيطها؛
- اكتساب المتعلم معارف ومهارات في مجالات معرفية مختلفة تؤهله لاختيار القطب الملائم لقدراته ومؤهلاته وميولاته بالسلك التأهيلي للتعليم الثانوي أو التوجه إلى الحياة المهنية (التكوين المهني، سوق الشغل)؛
- إكساب المتعلم قيم ومفاهيم ثقافية حقوق الإنسان.

مواصفات المتعلم في نهاية السلك الإعدادي

تتوخى المناهج التربوية للسلك الإعدادي تزويد المتعلم بمواصفات من بينها:

1- مواصفات من حيث القيم والمقاييس الاجتماعية المرتبطة بها تتجلى في كون المتعلم(ة):

- مكتسبا للقدرة الكافية من مفاهيم العقيدة الإسلامية، حسب ما يلائم مستواه العمري، ومتحليا بالأخلاق والآداب الإسلامية في حياته اليومية؛
- متشبعا بقيم الحضارة المغربية بكل مكوناتها وواعيا بتنوع وتكامل روافدها؛
- متشبعا بحب وطنه وخدمته؛
- منفتحاً على قيم الحضارة المعاصرة وإنجازاتها؛
- متشبعا بقيم حقوق الإنسان وحقوق المواطن المغربي وواجباته؛
- على دراية بالتنظيم الاجتماعي والإداري محليا وجهويا ووطنيا، ومتشبعا بقيم المشاركة الإيجابية وتحمل المسؤولية؛
- منفتحاً على التكوين المهني والقطاعات الإنتاجية والحرفية؛
- متذوقاً للفنون وواعيا بالأثر الإيجابي للنشاط الرياضي المستديم على الصحة؛
- متشبعا بقيم المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني وقيم تحمل المسؤولية.

2- مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين تتجلى في كون المتعلم(ة):

- متمكنا من اللغة العربية واستعمالها السليم في تعلم مختلف المواد؛
- متمكنا من تداول اللغات الأجنبية والتواصل بها؛
- متمكنا من مختلف أنواع الخطاب المتداولة في المؤسسة التعليمية؛
- قادرا على التجريد وطرح المشكلات الرياضية وحلها؛
- ملما بالمبادئ الأولية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية؛
- متمكنا من منهجية للتفكير والعمل داخل الفصل وخارجه؛
- متمكنا من المهارات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الأساسية ذات الصلة بالمحيط المحلي الجهوي للمدرسة؛
- قادرا على تكييف المشاريع الشخصية ذات الصلة بالحياة المدرسية والمهنية؛
- ممتلكا للمهارات التي تساعده على تعديل السلوكات وإبداء الرأي؛
- متمكنا من رصد ثقافي ينمي إحساسه ورؤيته لذاته وللآخر؛
- قادرا على استعمال التكنولوجيات الجديدة في مختلف مجالات دراسته وفي تبادل المعطيات.

- الكتاب الأبيض للتربية والتكوين.

الوظائف المرجعية والمعرفية لأطوار التربية والتكوين في ظل الرؤية الإستراتيجية

الوثيقة 6

- بالنسبة للتعليم الأولي والابتدائي

تقوية مواد التفتح، بالتعليم الأولي والابتدائي، من خلال التحسيس بالقيم الدينية والوطنية والإنسانية، والاستئناس بالطرق العلمية والتجريبية، واستثمار التطبيقات التفاعلية والرقمية، والتربية الفنية: المسرحية، والسينمائية، والتشكيلية، والموسيقية، والرسوم المتحركة... والتربية الرياضية الخاصة بالطفولة المبكرة؛ تركيز التعليم الابتدائي على المعارف والكفايات المتعلقة بالحساب واللغات ومواد التفتح العلمي والبيئي، وربط مواد القراءة بالمعارف، وبالقيم الدينية والوطنية والإنسانية؛ التركيز على التواصل والتعبير، والارتقاء بكفايات الاستماع، والفهم، والقراءة، والكتابة، والتعبير، وبلورة استراتيجيات لتطوير تعليم القراءة، بالنسبة لتكوين المدرسين والمدرسات، وعلى صعيد البرامج التعليمية والمقاربات البيداغوجية.

- النسبة للتعليم الإعدادي

إدماج متدرج لتوجيه المتعلمين(ات) مبكرا نحو اكتشاف المهن وتعلمها، مع تنويع أساليب التعليم بواسطة الجمع بين التكوين المدرسي والتأطير المهني، وبين التأطير النظري والأشغال اليدوية والتطبيقية متصلة ببيئة المتعلمين(ات)، ترسيخ وتوطيد كفايات ومهارات الفهم والتحليل والاستدلال والتعليق والتخاطب، وإنتاج نصوص شفوية وكتابية ملائمة لمقامات التخاطب.

- النسبة للتعليم الثانوي التأهيلي

تحقيق التفاعل بين مختلف التخصصات، وربط اكتساب المعرفة بالتطبيق والوضعية الميدانية، وتنويعها لتقوية قدرات المتعلمين(ات) على توظيف مواردهم في وضعيات مختلفة ومستقلة؛ تمكين المؤسسات الثانوية التأهيلية من الاستقلالية، وتنويع العرض التربوي؛ تشجيع تحول الثانويات القائمة إلى ثانويات مرجعية في تخصصات محددة، تشجع التوجيه الملائم حسب الميول الدراسية، والمشاريع الشخصية للمتعلمين(ات)، والحصيلة المكتسبة من المعارف والكفايات؛ توسيع قاعدة التكوين التقني والمهني في التعليم الثانوي التأهيلي ضمن مسار البكالوريا المهنية، إعدادا لتعليم عالي مهني، في إطار تنويع المسارات التعليمية وتنظيمها؛ فتح البكالوريا المهنية أمام المتدربين الذين تابعوا تكوينهم بنجاح في مستويات التأهيل المهني والتقني، لتمكينهم من استكمال تكوينهم في التعليم ما بعد البكالوريا".

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي : من أجل مدرسة الإنصاف والجودة.

المقطع الثالث: المقومات الابدستيمولوجية والمفاهيمية لمادة الجغرافيا

1 المنتج المنتظر

1

- إبراز غايات المنهاج الدراسي من تدريس مادة الجغرافيا حسب السياقات الواردة في الوثيقة 1؛
- انجاز خطاطة تبسيطية لمقومات مادة الجغرافيا؛
- تحديد وثيقة من درس جغرافي معبرة عن كل مفهوم من المفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي وعناصرها الفرعية.

2 سياق الوضعية

2

- خلال مرحلة التخطيط للدرس الجغرافي لآبد للمدرس (ة) أن يستحضر غايات المنهاج الدراسي من تدريس مادة الجغرافيا والسياقات التي تحكم ذلك إضافة إلى ضرورة تمكنه من المقومات الابدستيمولوجية للمادة.

3 الأسناد المعتمدة

3

- الوثائق: 1، 2، 3، 4؛
- الكتاب الأبيض؛
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين؛
- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مواد الاجتماعيات للسلكين الإعدادي والتأهيلي؛
- الكتاب المدرسي "المنار" السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي.

4 التعليمات المقترحة

4

- ابرز (ي) غايات المنهاج الدراسي من تدريس مادة الجغرافيا حسب السياقات الواردة في الوثيقة 1؛
- انجز (ي) خطاطة تبسيطية لمقومات مادة الجغرافيا؛
- حدد (ي) وثيقة من درس جغرافي معبرة عن كل مفهوم من المفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي وعناصرها الفرعية.

تعتبر الجغرافيا دعامة أساسية ضمن التكوين الفكري والمدني والاجتماعي للناشئة لتكون على بينة من ميكانيزمات المجال الجغرافي ودور الإنسان الفاعل فيه ولتتحقق لديها تربية مجالية مسؤولة.

- السياق الاجتماعي: تشكل الجغرافيا ركنا أساسيا هاما في التنشئة الاجتماعية للمتعلمين(ات) وبالنظر إلى ذلك تبرز الجغرافيا رائدة في هذا الاطار من خلال تركزها على الواقع المعيش من طرف الفرد والجماعة لتعالج المكونات المجالية بمختلف المقاييس وتساعد على إعداد المجال والتخطيط له واتخاذ القرار في شأن قضاياها، وعليه تشكل الجغرافيا منهجيا للتفكير المجالي. في هذا التوجه يجب مساهلة الجغرافيا كمادة مدرسة حول طبيعة العمل التربوي الذي تمارسه على الناشئة، وذلك تاشيا مع جهود عقلنة المنظومة التربوية وتأهيلها.

إن تبوء الجغرافيا المدرسية مكانة كبيرة ضمن السياق الاجتماعي خيار لا بد منه يكرس الهوية والمواطنة، يتيح إمكانية التحكم في آليات التنمية المستدامة والتخطيط لها هذا الوضع يفرض الانتقال بالجغرافيا من مادة إخبارية عن الظواهر المجالية إلى مادة تكوينية تساهم فعليا في تطوير مهارة المتعلم(ة) الأمر نفسه بالنسبة لباقي مواد الاجتماعيات.

- الساق التربوي: إن مراجعة مناهج الجغرافيا تستمد مشروعيتها ومرجعيتها التربوية من عدة منطلقات وردت في الوثائق الرسمية، التي أشارت إلى جعل المدرسة مجالا مفتوحا على المحيط بنسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضاءها البيئي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وإلى ضرورة التمكن من المفاهيم والنظم التي تنطبق على البيئة الطبيعية والاجتماعية... بما في ذلك الشأن المحلي فيما أشارت الوثيقة الإطار إلى ضرورة استحضار خلاصات البحث التربوي باعتماد مقاربة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي والوجداني والمهاري والمعرفي متجاوزة سلبيات التراكم الكمي للمعارف: الاهتمام بالبعد المحلي والوطني على مستوى المضامين، مع استحضار البعد المنهجي والروح النقدية عن التعامل مع المضامين.

المكونات الثابتة	السياق التربوي والاجتماعي
تعزيز دور الجغرافيا في التكوين الفكري والقيمي، إلى مستوى امتلاك نسخة العلوم... والإسهام في تطويرها، بما يبرز قدرة المغرب التنافسية، ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني في عهد بطليمه الانتعاش على العالم من 10	السياق التربوي والاجتماعي
جعل المدرسة مجالا مفتوحا على المحيط وذلك بنسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضاءها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي.	السياق التربوي والاجتماعي
التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتحيز والتواصل والتكيف، مما يجعل من الناشئة لمتعلمسا ذاتيين قادرين على التعامل مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي.	السياق التربوي والاجتماعي
اكتشاف المفاهيم والنظم التي تنطبق على البيئة الطبيعية والاجتماعية... بما في ذلك الشأن المحلي.	السياق التربوي والاجتماعي
إدخال تحسينات جوهرية ترفع من جودة التعلم في جميع مستوياته.	السياق التربوي والاجتماعي
تعزيز المقررات إلى وحدات تعليمية يمكن التحكم فيها	السياق التربوي والاجتماعي
الاختيارات والتوجيهات التربوية العامة	السياق التربوي والاجتماعي
- على مستوى المقاربة المنهجية: استحضار أهم خلاصات البحث التربوي في مراجعة المناهج باعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي والوجداني، البعد المعرفي والبعد المعرفي. متجاوزة متطلبات التراكم الكمي للمعارف. - على مستوى القيم: القدرة على المساهمة الفعالة في الشأن المحلي والوطني. - على مستوى المضامين: الاهتمام بالبعد المحلي والوطني مع تنويع المقاربات واستحضار البعد المنهجي والروح النقدية.	السياق التربوي والاجتماعي

- المرجعية الديداكتيكية: إن تجاوز الوضع لحالي للجغرافيا المدرسية معرفيا ومنهجيا يقتضي اعتمد المقومات الاستيمولوجية للمادة مساهمة المستجديات البحث الأكاديمي والديداكتيكي، لتقوم الجغرافيا بدورها بشكل فعال في تنمية الفكر وحصر الموارد المجالية والمساهمة في بناء مخططات إعداد التراب وتتبع التوازنات البيئية، الأمر الذي يمكن المادة من استرجاع وظيفتها الفكرية والمجتمعية.

وفيما يلي جدول يهيكل مقومات مادة الجغرافيا باعتبارها أساسا جوهريا في هذه المرجعية:

المكونات الثابتة	السياق التربوي والاجتماعي
تعزيز دور الجغرافيا في التكوين الفكري والقيمي، إلى مستوى امتلاك نسخة العلوم... والإسهام في تطويرها، بما يبرز قدرة المغرب التنافسية، ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني في عهد بطليمه الانتعاش على العالم من 10	السياق التربوي والاجتماعي
جعل المدرسة مجالا مفتوحا على المحيط وذلك بنسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضاءها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي.	السياق التربوي والاجتماعي
التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتحيز والتواصل والتكيف، مما يجعل من الناشئة لمتعلمسا ذاتيين قادرين على التعامل مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي.	السياق التربوي والاجتماعي
اكتشاف المفاهيم والنظم التي تنطبق على البيئة الطبيعية والاجتماعية... بما في ذلك الشأن المحلي.	السياق التربوي والاجتماعي
إدخال تحسينات جوهرية ترفع من جودة التعلم في جميع مستوياته.	السياق التربوي والاجتماعي
تعزيز المقررات إلى وحدات تعليمية يمكن التحكم فيها	السياق التربوي والاجتماعي
الاختيارات والتوجيهات التربوية العامة	السياق التربوي والاجتماعي
- على مستوى المقاربة المنهجية: استحضار أهم خلاصات البحث التربوي في مراجعة المناهج باعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي والوجداني، البعد المعرفي والبعد المعرفي. متجاوزة متطلبات التراكم الكمي للمعارف. - على مستوى القيم: القدرة على المساهمة الفعالة في الشأن المحلي والوطني. - على مستوى المضامين: الاهتمام بالبعد المحلي والوطني مع تنويع المقاربات واستحضار البعد المنهجي والروح النقدية.	السياق التربوي والاجتماعي

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين

- التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مواد الاجتماعيات للمتلين الإعدادي والتأهيلي.

- الضافية عبد الرحيم، (2006): بناء درس الاجتماعيات، السلسلة البيداغوجية 23، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 125.

تتضح سياقات منهاج الاجتماعيات في علاقة المادة بتفاعل المجتمع مع محيطه وتأثير ذلك على تمثّل المعرفة وطرق تناولها والأدوات المسعفة لترجمتها إلى فعل تعليمي صرف داخل الفصول الدراسية ثم الحياة العامة.

1- حاجات المغربي: تساهم مواد الاجتماعيات في تلبي حاجات المجتمع فمادة التاريخ تطرح سؤال الذاكرة الجماعية أما الجغرافيا تطرح سؤال حول مفهوم المجال المعيش واليات اشتغاله ودراسة تفاعل الوطني والكوني أما التربية على المواطنة تعمل على بناء فيم جديدة منسجمة مع الذاكرة ومنفتحة على العالم في غير نظرة متمرزة.

2- التناول وبناء التصور: ينشد المنهاج الدراسي تحقيق التطور عبر استحضار مال المعرفة المكتسبة لذا بني المنهاج على:

- استحضار مكتسبات البحث التربوي العام الوطني والدولي ذو الصلة بمادة الاجتماعيات من بحوث ميدانية ودراسات أكاديمية؛

- جعل التعلم قرارا ذاتيا وجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وحفزه على بناء تعلماته بنفسه عبر مجموعة من الأنشطة؛

- انتقال المدرس من الساهر على تحقيق أهداف إجرائية إلى منشط للعملية التعلم برسم إطارها العام وتوفير ظروف بناء الأنشطة وتنظيم النقاش والعلاقات؛

- استحضار التحول الحاصل في العلاقات التربوية داخل المثلث الديداكتيكي، فإذا كان المدرس في السابق هو مالك المعرفة فإن التلميذ أصبح قادرا على الحصول عليها عبر الوسائط الحديثة؛

- استحضار النقاش الاستيمولوجي داخل المادة دون إغفال أثره على تدريسية المادة والمفاهيم الهيكلية لها ويمكن التمعن لن يجد آثار ذلك في وثائق منهاج المواد الثلاث؛

- بناء لمنهاج على تناول متدرج متداخل عبر بنية ثلاثية (استثناس، اكتساب، ترسيخ) تدرج عبر المراحل والأسلاك وداخل كل مرحلة (ابتدائي/ إعدادي، ثانوي) ويمكن الوصول بهذه البنية الثلاثية حتى داخل درس من الدروس.

3- مدخل الكفايات والقيم: شكل تبني مدخل الكفايات أهم تحول في بناء المنهاج والانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى الكفايات التي تركز على استحضار إمكانات الفرد الذاتية لتعبئة الموارد المعرفية وتحويل التعلم إلى شبكة من وضعيات - مشاكل عبر الاشتغال على التمثلات الاجتماعية والمجالية.

تم حصر الكفايات بالنسبة للمراحل التعليمية الثلاث وفي نفس الوقت وضعت كفايات خاصة بكل سنة من المرحلة هذه الكفايات تستجيب للبحوث والدراسات الميدانية الديداكتيكية كما أن الكفايات تتفاعل مع النقاش الاستيمولوجي للمادة الدراسية باستحضار مفاهيم تستمد مرجعياتها من التيارات والمدارس التاريخية والجغرافية وعليه تم استلهام النهج التاريخي (التعريف، التفسير، التركيب) والنهج الجغرافي (الوصف، التفسير، التعميم).

استحضر منهاج الاجتماعيات مدخل القيم باعتبار أن المعارف ولتلميذ غير مفصولين عن سياقهما الاجتماعي والتاريخي بالإشادة بالقيم الوطنية والكونية كشرط للمواطنة الفاعلة.

4- التدبير الديداكتيكي: حدث تحول في منهاج تدريسية مواد الاجتماعيات بالنسبة للتاريخ لم يعد دراسة للماضي فقط، بل دراسة للماضي البشري بأبعاده المختلفة باستحضار التفاعلات بين الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي والذهني والديموغرافي قصد إعطاء معنى للحاضر وربما أيضا للمستقبل كما تم التنصيص على مفاهيم هيكلية والمنهج التاريخي ووسائل التعبير ووظيفة الانتاجات في التاريخ/ لكل هذه العناصر مرجعياتها الصلبة المعروفة أما مادة الجغرافيا فقد تم تبني البحوث الميدانية الوطنية لمهتمين وممارسين استطاعوا تكثيف النقاش الاستيمولوجي في منهجيات وتقنيات ديداكتيكية تبني النهج الجغرافي (الوصف التفسير التعميم) والمفاهيم الهيكلية (المورقولوجيا التوطن الحركة) وهي قابلة للتطبيق داخل الأقسام في جميع المستويات والمراحل أما التربية على المواطنة مبنية على بناء المواطنة من خلال بناء الذات والجماعة عبر الوعي بالحقوق والمسؤوليات ثم اعتمادا على معارف يتم بناء ردود أفعال وسلوكات ومواقف مبنية وليست مُملات أو مفروضة.

أما على مستوى التطبيق العملي لدروس الاجتماعيات نجد أن المنهاج الجديد يروم التجاوب وع الوثائق التربوي الأساسية من حيث بناء الدروس على أساس أنشطة توجه للاشتغال على الوثائق وثم تجاوز المتون والملخصات الجاهزة للإملاء والحفظ بالنسبة لمادة الاجتماعيات.

- الضافية عبد الرحيم، (2006): مرجع سابق، ص: 176 و177.

تعتبر الجغرافيا دراسة للمجتمع من خلال مجاله، والمجال الذي تعنى به الجغرافيا هو مجال يحمل منشآت ساكنته ووسائل إنتاجها، ويعكس تاريخها وإرغاماتها وتطلعاتها، وبذلك فالمجال الجغرافي هو نتيجة للتفاعلات المستمرة بين المجتمع ومحيطه الطبيعي بجميع عناصره وموارده، ومحيطه البشري بجميع مكوناته ومقوماته (الديموغرافية، الاقتصادية، الثقافية، التكنولوجية والعمرانية)، مع ما يرافق ذلك من توازنات أو اختلالات بيئية واجتماعية.

يعرف المجال الجغرافي بكونه الكيان الذي يعيش فيه الإنسان وهناك ثلاثة أنواع للمجال:

- **المجال الواسع:** يقصد به الأرض (باطن/سطح/غلاف)؛
- **المجال المحدود:** يقصد به المناطق المأهولة؛
- **المجال الضيق:** مناطق ضيقة (مدينة/قرية) مجال يستعمل من طرف مجتمع معين.
- مميزات المجال الجغرافي متعددة منها:
- **مجال قابل للتوطين:** حسب شبكة الإحداثيات وحسب الكيانات المجاورة؛
- **مجال متطور:** تدور فيه حياة الأفراد والجماعات قابل للتمييز في الزمان أو المكان؛
- **مجال معقد:** يتضمن معطيات متنوعة اقتصادية واجتماعية به ظواهر ملموسة وغيرها؛
- **مجال واقعي:** هو مجال معاش تدور فيه الحياة اليومية للأفراد.

كما أن الجغرافيا علم يدرس التوطنات البشرية على سطح الأرض وتفاعل الإنسان مع بيئته، حيث أن الميادين التي تهتم بها الجغرافيا (الطبيعية البشرية الإقليمية) وهي تشكل سجلات تحمل مميزات المجال على شكل خامات يتم توزيعها في سياق تصور معالم المجال الجغرافي، وتعرف هذه الميادين تفرعات، كما تعيش تطورا تساهم عبره حاجات المجتمع المتجددة بقدر ما تتطور الآليات الفكرية التي توظفها وتتجلى هذه الميادين في الميدان الطبيعي (التضاريس، المناخ، التربة) والميدان البشري (دراسة السكان) والميدان الإقليمي (دراسة التكتلات/الأقاليم).

ومما سبق يمكن تلخيص مجالات الجغرافيا فيما يلي:



- إدريس مصطفى حسني، عفان عبد الحميد، شكير حسن، (2009): مصوغة تكوينية في مادة التاريخ والجغرافيا، تنسيق: عكي شكير، ص: 60.

- نباري التباري: (2018): كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، ص: 36.

المفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي

الوثيقة 4

يعنى بالمفاهيم المهيكلية للخطاب الجغرافي تلك المفاهيم ذات الصلة بموضوع مادو الجغرافيا وتؤطر مكونات خطابها، سواء كان هذا الخطاب لفظيا أو عدديا أو أيقونيا أو كارطوغرافيا، فالخطاب الجغرافي يهيكله ثلاث مفاهيم رئيسية، تشكل المستويات التي تعالج من خلالها الكيانات الجغرافية، فهي المستويات التي توضع موضع الدرس والمعالجة وصفا وتفسيرا وتعميما وهي كالتالي:

1- مفهوم المرفولوجيا يرتبط بالسمات أو الصفات التي تتميز بها الكيانات أو الظواهر الجغرافية المدروسة ويقصد بها دراسة الأشكال من حيث تنظيمها وتمثلها وتكرارها وأصلها، وتعنى المورفولوجيا بدراسة الظواهر الجغرافية من حيث (الشكل البنية الأبعاد).

- الشكل الصفات الخارجية للكيان المدروس والتي ترتبط بجملة من القيم حسب طبيعة الظاهرة الجغرافية ويتضمن الدرس عدة وثائق تحتوي خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا صفة الشكل؛

- البنية تعني التركيب الداخلي للعناصر الكيان الجغرافي وهي متعددة القيم حسب طبيعة الظاهرة والمقياس المعتمد في الدراسة ويتضمن الدرس الجغرافي وثائق تحتوي خطابا يهيكله مفهوم المورفولوجيا، صفة، البنية؛

- البعد يختزل معطيات كمية حول الظاهرة المدروسة ومن هذه المعطيات المساحة والحجم ويتضمن الدرس الجغرافي وثائق تحمل خطابا جغرافيا يهيكله مفهوم المورفولوجيا (الصفة، البعد، الحجم).

مفهوم قاعدي في الجغرافيا يشمل مجموع الآثار التي تؤدي معالجتها إلى توضيح الأساس الأرضي لمجال جغرافي وهو يشكل هاجسا في الفكر الجغرافي يرتبط بطرح السؤال: أين؟ فقد اعتبر فيدال دوبلاش الجغرافيا علم الأماكن، كما يدل على المرجعيات المعتمدة في تحديد الموقع ورصد التوزيعات الجغرافية. ويعتمد التوطن حسب الحاجات على مرجعية مطلقة (الإحداثيات)، وأخرى نسبية (توطن كيان جغرافي بالنسبة لكيانات أخرى).

ويحدد التوطن على مستويين:

- مستوى عام يعنى بتحديد موقع الكيان الجغرافي على سطح الأرض استنادا إلى الإحداثيات الجغرافية.
 - مستوى ثان يعنى بموقع الكيان المدروس بالنسبة لكيانات جغرافية مجاورة أو بعيدة.
- يتم التوطن داخل المجال المدروس باستعمال الرموز وتتنوع رموز التوطن تبعاً للشكل الذي توجد عليه في المجال. فهناك التوطن:

أ- التوطن النقطي

ما يبرز مجالياً على شكل نقط أو يمثل كارتو جرافيا بواسطة نقط فهو يهتم بتمثيل الظواهر الجغرافية المنعزلة باستعمال ثلاثة مجموعات من الرموز النقطية:

- * رموز نقطية هندسية مثل: المثلثات والمربعات والدوائر (توطن مدن، مراكز...؛
- * رموز نقطية تصويرية تجسد أشكالاً معينة لأشياء (صناعة السيارات، مطارات، مقابر...؛
- * رموز نقطية حرفية: تعتمد الحروف (الحديد Fa، الفوسفات Ph...).

ب- التوطن الخطي

يستعمل في تمثيل الظواهر الجغرافية رموزاً خطية (خطوط المواصلات، الشبكة المائية...) يجسد الانتشار المجالي لظاهرة جغرافية فوق مساحة معينة أو نطاق، (امتداد التضاريس، امتداد مساحات لمزروعات معينة...)

1- مفهوم الحركة

تشير الحركة إلى انتقال كيانات جغرافية عبر المكان من حيث الاتجاه، الحدة ووثيرة التنقل، كما يدل الحركة على تطور الكيانات عبر الزمن من خلال مساءلة تاريخها، ويرصد مفهوم الحركة تطور الظواهر الجغرافية فوق المجال، فهو يتصل بنشاط المجال الجغرافي وحركيته عن طريق التحول أو التغير الذي طرأ عليه عبر المجال، وتختلف الحركة في المحال حسب عدة معايير منها:

- الاتجاه

يتعلق بمسار الظاهرة الجغرافية ووجهة تنقلها اعتماداً على الجهات الأصلية من نقطة الانطلاق إلى نقطة الوصول؛

- المساحة أو المسافة التي تمتد عليها الظاهرة الجغرافية؛

يعنى بطبيعة التنقل أو الحركة التي تعرفها الظاهرة الجغرافية من مجال إلى آخر؛

- الكثافة

تعبر عنها سرعة الحركة أو التنقل أو عبر حجمها أو عددها؛

أما حركة الظاهرة الجغرافية عبر الزمن يقصد به التغيرات والتطورات التي تخضع لها الظاهرة الجغرافية خلال زمن محدد، ويقتضي فهمها الرجوع إلى الماضي للوقوف على عوامل سألها لها تأثيرها في المجال.

- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مواد الاجتماعيات، مرجع سابق.

- إدريس مصطفى حسني، عفان عبد الحميد، شكير حسن، (2009): مرجع سابق.

- نهارى التبارى، (2018): مرجع سابق، ص: 40.

المقطع الرابع: خطوات النهج الفكري الجغرافي، ووسائل تعبير الخطاب الجغرافي

المنتوج المنتظر

1

- انجاز بطاقة واصفة لخطوات النهج الفكري لمادة الاجتماعيات؛
- توضيح من خلال أمثلة نوع/أنواع الدعامات الخاصة بكل صنف من أصناف وسائل تعبير الخطاب الجغرافي؛
- تحديد وظيفة كل وثيقة من الوثائق الواردة أسفل المستند داخل الدرس الجغرافي ارتباطا بخطوتي الوصف والتفسير؛
- اعطاء مثالا عن كل صنف من أصناف وسائل التعبير الجغرافي انطلاقا من دعامات/وثائق الكتاب المدرسي "المسار" للسلك الثانوي التأهيلي.

سياق الوضعية

2

تتطلب تدريسية مادة الجغرافيا ضبط المدرس(ة) لخطوات النهج الجغرافي على المستويين المفهومي والإجرائي-التطبيقي، ووعيه بدوره في تكريسها لدى متعلمين(ات) أثناء الممارسة الصفية من خلال بناء التعلّيمات عبر أنشطة مختلفة ومتراصة مهيكلة للدرس الجغرافي، نفس الشيء بالنسبة لوسائل التعبير الجغرافي على مستوى معرفة أصنافها وأنواعها، وتملك المدرس (ة) لمهارات انجازها وكفاية تدريب متعلميه على انجازها.

الأسناد المعتمدة

3

- الوثائق: 1، 2، 3، 4، 5، 6؛
- الكتاب المدرسي المنار لمادة الاجتماعيات سلك الاعدادي؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة؛
- الكتاب المدرسي "المسار" للسلك الثانوي التأهيلي.

التعليمات المقترحة

4

- انجز(ي) بطاقة واصفة لخطوات النهج الفكري لمادة الاجتماعيات؛
- وضح(ي) من خلال أمثلة نوع/أنواع الدعامات الخاصة بكل صنف من أصناف وسائل تعبير الخطاب الجغرافي؛
- حدد(ي) وظيفة كل وثيقة من الوثائق الواردة أسفل المستند داخل الدرس الجغرافي ارتباطا بخطوتي الوصف والتفسير؛
- اعط(ي) مثالا عن كل صنف من أصناف وسائل التعبير الجغرافي انطلاقا من دعامات/وثائق الكتاب المدرسي "المسار" للسلك الثانوي التأهيلي؛

يقصد بالنهج الفكري لمادة الجغرافيا المنهجية التي تعتمد عليها في معالجة الكيانات الجغرافية وتشمل ثلاث عمليات تخضع كل منها لخطات منهجية محددة هذه العمليات هي: الوصف، التفسير، التعميم.

1- الوصف الجغرافي

ارتبطت عملية الوصف بالجغرافيا منذ القدم، إذ لقبت الجغرافيا بألقاب تعكس دورها الوصفي لمكونات سطح الأرض، كانت تنكب على الوصف ذي الطابع الأدبي الموسوعي. بتطور الجغرافيا تطورت مختلف العمليات الفكرية في مقدمتها الوصف الذي أصبح يخضع لمنهجية تميزه عن الوصف الكلاسيكي.

أعطى زكور تعريفا للوصف يحدد مدلوله ومنهجيته في الجغرافيا:

- الوصف الجغرافي عملية فكرية تتبنى التحليل والتركيب من أجل إبراز المنبهات المتعلقة بالظواهر المجالية ورصدها من حيث مورفولوجيتها، مكانها، وحركتها، ويعتمد الوصف على مختلف وسائل التعبير الجغرافي.

- إن الوصف لا يقف عند تعداد العناصر التي تدخل في تشكيل موضوع البحث لكن على الوصف الذي يعبر عن تشكيلة الموضوع، أي نتاج هذه العناصر مجتمعة، فالوصف أكثر من تحليل إنه تركيب.

تخضع عملية الوصف لثلاث مراحل: التحليل، التركيب، التقييم.

● - **التحليل:** يهتم رصد مكونات الظاهرة المدروسة عن ريق تفكيكها والعمل على تصنيفها وترتيبها في شكل وجدات تساعد على عملية الوصف؛

● - **التركيب:** حيث يتم جمع شتات المكونات بشكل تبرز من خلاله خصائص كل مكون مما يعكس بوضوح مميزات الظاهرة المدروسة؛

● - **التقييم:** يشكل التقويم حصلة الربط بين المرحلة التحليلية والمرحلة التركيبية حيث يتم الاحتفاظ بالعناصر الأساسية وتهتميش الأقل أهمية أي أن التقييم عملية انتقائية لمكونات الظاهرة المدروسة ولخصائصها؛

إن إخضاع ظواهر جغرافية لعملية الوصف وتحديد الجوانب التي ينصب عليها هذا الوصف، يجب أن يكون وفق مبررات تبرز تدريجيا بشكل ضمني أو صريح وفق مختلف مراحل هذه العملية، ويؤدي ذلك إلى وضوح الفائدة من هذا الوصف بل ويعلن عن انخراط هذا الوصف في مشروع التفسير الذي يليه مباشرة. هذا التحليل المهيكل لعملية لعملية الوصف جعل زكور يلقيه بالوصف الممنهج، إذ يخضع لتصميم يساير خصائص المجال المدروس ويؤكد تمييزه عن باقي أنواع الوصف التي خضعت لها الجغرافيا عبر مراحل تطورها: الوصف الخطي والوصف الموسوعي.

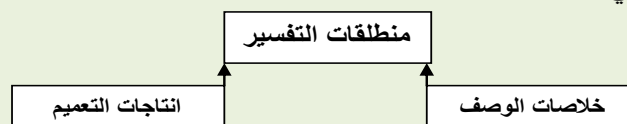
2- التفسير الجغرافي

عملت الجغرافيا خلال سيرورتها التطورية على تجاوز الوظيفة الوصفية ذات الطابع الموسوعي الأدبي وأن تتملك منهجية ترسم إطار التناول الجغرافي "إن الجغرافي إما أن يتمكن من تفسير ما يهم المجال فيساهم في التحضير للمستقبل من خلال الإعداد للتراب والتخطيط له وبذلك يلج المنهج العلمي أو سيبقى مجرد واصف لما يشاهده"، وقد بدأت الجغرافيا تسلك مسارها العلمي مع Humboldt بأن وصف مكونات المجال ليس هدفا في حد ذاته وإنما خطوة أولى توصل الجغرافي إلى خطوة ثانية أساسية وهي التفسير، ما دفع بالجغرافيا إلى التحول من طابعها البياني الإحصائي الوصفي إلى علم تفسيري قائم على الملاحظة والاستدلال، وقد عرف زكور الوصف قائلا:

"التفسير هو البحث عن الأسباب التي ولدت الظاهرة الجغرافية موضوع الدراسة، وتتبنى منهجية التفسير وفق المنهجية التي سايرتها عملية الوصف، والتي ترتبط ارتباطا قويا بطبيعة الكيان موضوع الدراسة وبالمفاهيم المهيكل للخطاب الجغرافي: المرفولوجيا، التوطن، الحركة"

في تفسير الظواهر/الكيانات المجالية يعتمد الجغرافي على العمليتين المرافقتين للتفسير:

- عملية الوصف التي تنطلق من صفات الظاهرة المدروسة والبحث عن صفات الظاهرة المفسرة لتقوم عملية التفسير بالربط بينهما تليهما عملية التعميم التي تمد التفسير بمرجعية نظرية تفسر الظواهر المجالية. أي أن التفسير عملية ربط الظاهرة وأسبابها ومن أجل تعزيز عملية التفسير الجغرافي يجب إخضاعها للمفاهيم المهيكل للخطاب الجغرافي وهي نفس المفاهيم التي تهيكل عملية الوصف.



التعميم الجغرافي عملية فكرية يتم بمقتضاها توظيف أو إنتاج مفاهيم أو نظريات تساعد الجغرافي على تجاوز الحالات الخاصة إلى ما هو كوني وتمكن الجغرافي من أجهزة نظرية تنير له عمليتي الوصف والتفسير. لقد دافعت الجغرافيا باستمرار عن التعميم اقتناعاً من الجغرافيين بأهميته في فهم المجال وفي منحها المشروعية العلمية التي تصارع من أجلها منذ Humblodt كما أن عملية وصف الكيانات المجالية وتفسيرها لن يكون لها جدوى بالنسبة لحقل العلمي الجغرافي إلا إذا ساهمت في إنتاج رصيد من المفاهيم والمبادئ والنظريات ليشكل الرصيد بدوره شبكة تعالج من خلالها القضايا المجالية.

التعميم الخاص بالمفاهيم:

وهو ما يرتبط بالرصيد المفاهيمي الذي يستعمل للتمييز ما بين كيانات المجال الجغرافي مما يجعله يرتبط أكثر بعملية الوصف في المنهج الجغرافي. ويتبنى التركيب المفاهيمي على منبهات تميز بين كل مفهوم وآخر. ويتخذ هذا النوع من التعميم صيغتين:

- تتجلى الصيغة الأولى في توظيف مفاهيم جاهزة تستعمل لتحديد كيانات المجال الجغرافي، لكن هذا التوظيف يفرض المعرفة الدقيقة بخصوصيات المفاهيم مما يساعد على اكتساب رصيد مفاهيمي يقوى القدرة على فهم المجال الجغرافي.
- تتجلى الصيغة الثانية في وضع مفاهيم جديدة، وهي عملية لا تقل أهمية عن الأولى، وتؤكد ما تنتجه المادة من مبادئ ونظريات.

"الرصيد المفاهيمي لا يمكن أن يوجد خارج التأطير النظري الذي يفسح بين المفاهيم"

التعميم الخاص بالمبادئ و النظريات:

يقصد به إنتاج أو توظيف قوانين (مبادئ) ونظريات من أجل تفسير الكيانات المجالية ورصد العوامل المتحركة فيها. فإنتاج المبادئ ينطلق من تعداد دراسة الحالات المتشابهة من المجالات الجغرافية حيث يتم إبراز ما هو ثابت بينها عن ما هو محلي وخاص بحالات دون غيرها. وبذلك يتم صقل هذه الترايب في شكل مبادئ توظفها الجغرافيا في تفسير مكونات مجالية تنطبق عليها تلك المفاهيم.

أما النظريات فهي عملية أكثر تعقيداً حيث تتعدى مكوناتها لتشكّل تسجلاً من المفاهيم و المبادئ، ويتطلب توظيفها إدراك مختلف هذه المكونات.

هكذا يتضح البناء الذي يتخذه النهج الجغرافي: فعملياته الفكرية الثلاث (الوصف، التفسير، التعميم) تشكل أساساً منهجياً لمعالجة القضايا المجالية. وهي عمليات يقترن ما تشكّل أدوارها في هذه المعالجة بقدر ما تتكامل تكون بناء منهجياً متناسق المكونات.

فالوصف يقدم الظواهر المجالية ويحدد صفاتها من حيث مورفولوجيتها، توظيفها و حركتها. و التفسير يبحث عن العوامل المتحركة في هذه الصفات التي أنتجها الوصف. ويستدعي التفسير عملية التعميم من خلال الأجهزة المفاهيمية و النظرية لتساعده في ميمته. ونظراً لهذا التناغم بين العمليات الثلاث، فقد اعكر زكور عمليتي الوصف والتفسير هيكلاً للنهج الجغرافي و التعميم بمثابة روح لهذا النهج.

- مديرية المناهج، (2009): البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي لمادة الاجتماعيات.
- مديرية المناهج، (2007): التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي.
- مصطفى حسني إدريسي وآخرون، (2009): مصوغة تكوينية في مادتي التاريخ والجغرافيا استناداً إلى المرجعية الديداكتيكية، تنسيق شكير عكي.

وسائل التعبير الجغرافي

الوثيقة 2

لمعالجة قضايا جغرافية معينة ودراسة نتائجها نحتاج لاستخدام أدوات منهجية خاصة بالمادة كالخرائط والرسومات الكرتونية والصور (الفوتوغرافية، الطبوغرافية، الفضائية) وأدوات منهجية خاصة بالإحصائيات والمبيانات والنصوص والأفلام...، وتوظيف هذه الأدوات باعتبارها قنوات التواصل المستعملة في الخطاب الجغرافي يسعى إلى تحقيق هدفين مركزيين:

- تمكين المتعلمين(ات) من ضبط صدق المعرفة الجغرافية والتحكم في الأدوات وفي تقنيات تحليلها
- تمكين المتعلمين(ات) من بناء تأسيس هذه الأدوات في بعض الحالات الدراسية (وضع رسوم تخطيطية، ملاءم الخرائط الصماء...)

وبالتالي فوسائل التعبير الجغرافي تخدم عمليات فكرية في إطار المنهج الجغرافي من جهة، وتقدم المعرفة الجغرافية بطرق تختلف من حيث فائدتها وخصوصياتها من جهة أخرى.

- الضافية عبد الرحيم، (2006): بناء درس الاجتماعيات، السلسلة البيداغوجية 23، النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

- تتعدد أنواع وسائل التعبير الجغرافي وتصنف كالتالي:
- التعبير اللفظي: يعتمد الكلمة في تقديم الكيانات الجغرافية وذلك بإبراز صفاتها النوعية أو القيم المرتبطة لها؛
 - التعبير العددي: يوظف الأرقام في إبراز الجوانب الكمية والقيم المترتبة؛
 - التعبير المبياني: ينقسم إلى قسمين: رسوم بيانية وأشكال كرتوغرافية علما بأن هذه الأخيرة تمتاز بطاقات كبيرة في اختزال المعلومات النوعية والكمية مع توظيفها.
- مصطفى حسني إدريسي، (2009): مرجع سابق.

الوثيقة 4 دعامات متنوعة من الكتاب المدرسي

دعامات من درس: الاتحاد الأوروبي بين الاندماج والمنافسة

1. جدول من الخصائص التي تميز الاتحاد الأوروبي عن باقي القارات:

الصفة	الاتحاد الأوروبي
المساحة الجغرافية	4,463,8
السكان	462,8
التركيبة السكانية	201,4
اللغة	23,8
الدين	90,1
العملة	87,6
العملة	66,9

2. "الاتحاد من الخصائص التي تميز الاتحاد الأوروبي عن باقي القارات..."

الاتحاد من الخصائص التي تميز الاتحاد الأوروبي عن باقي القارات... الاتحاد من الخصائص التي تميز الاتحاد الأوروبي عن باقي القارات... الاتحاد من الخصائص التي تميز الاتحاد الأوروبي عن باقي القارات...

دعامات من درس: اليابان قوة تكنولوجية

1. صورة نموذج للصناعات عالية التكنولوجيا

2. جدول الاستثمار في البحث العلمي والتطوير التقني بين سنة 2005 و 2011.

مؤشر	سنة 2005	سنة 2011
نسبة الاستثمار في البحث العلمي	3,4%	5,1%
عدد الباحثين لكل مليون نسمة	5189,3	1759,9
عدد المنشآت التي لديها أكثر من 100 موظف	1759,9	20,6%

دعامات من درس: الولايات المتحدة الأمريكية قوة اقتصادية

1. «ترتبط قوة الفلاحة الأمريكية بثلاثة عوامل رئيسية: أولاً: إنتاج طين غني، متنوع ونشبع، ثانياً: مساحة 7,8 مليون كلم²، إذا انتجت الأشجار، بحث فطارات غومل جنة، ثالثة: حور غنية وثقافة لطيفة، مناطق خفيفة تنزعة لكل منها خصوصياتها الطبيعية. ثانياً: الفلاحة تكنولوجية جداً، بحث نجد نسبة استهلاك الفواكه المخشبة قد تجاوزت خلال العشريين سنة الأخيرة، وعدد الفواكه لكل هكتار من المليونين حوراً بالأطراف إلى الفواكه الطين المندم بشكل غير من طرف الدولة. ثالثاً: ارتباط الفلاحة الأمريكية، بالأكروبيزيس، أي المصانع مع قطاع الفلاحة (الآلات والمعدات الفلاحية...) وقطاع الخدمات (الآلات والمعدات...)، ثم قطاع النقل والشحن والتوزيع...»

2. جدول المكانة العالمية لبعض المجموعات الصناعية بالولايات المتحدة الأمريكية

المرتبة العالمية	المجموعة الصناعية	فرع الصناعة
1	إيرباص	صناعة الطائرات
1	إ.ب.م.	المعلومات
1	إكسون موبيل	البتروكيمياويات
1	آبل	المعلومات

3. جدول المكانة العالمية لبعض المنتجات الفلاحية للولايات المتحدة الأمريكية (الإنتاج الزراعي بالمليون طن والإنتاج الحيواني بالمليون رأس)

نوع المنتج	كمية الإنتاج	المرتبة العالمية من حيث الإنتاج
الدرة	329,450	1
المصوجا	82,05	1
القمح	57,681	4
الأبقار	92,629	3
الخنازير	64,700	2

4. صورة: عملية رش الأدوية بواسطة الطائرة

المقطع الخامس: المقاربات البيداغوجية

الوضعية التكوينية 1: منطلقات ومرجعيات المدخل البيداغوجي للتدريس بالكفايات

المنتج المنتظر

1

- تحدد سياق ومبررات تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفايات؛
- إبراز غايات ورهانات تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفايات؛
- انجاز خطاطة تعرض المرجعيات النظرية لبيداغوجيا المقاربة بالكفايات؛
- انجاز جدول مقارنة بين خصائص البيداغوجيا الثلاث: (الكفايات، المحتويات، الأهداف)؛
- تعريف الكفاية وحدد(ي) خصائصها؛
- بيان المفاهيم المرتبطة بالكفاية؛
- توضيح أنواع الكفايات التي يمكن بناءها من خلال تنفيذ منهاج التربية والتكوين؛
- بيان الأنواع الخمسة التي يمكن أن تتخذها الكفايات التربوية.

سياق الوضعية

2

في نقاش مع زميل لك في العمل يتساءل حول اختيار المنظومة التربوية الوطنية بيداغوجيا الكفايات، حاولت أن أوضح له سياقات ومبررات اختيارها، والغايات المتوخاة منها، مبرزا مرجعياتها النظرية والبيداغوجية، ومكان قوتها التربوية والتكوينية بمقارنتها بالمقاربات المتبناة سابقا.

الأسناد المعتمدة

3

- الوثائق: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة.

التعليمات المقترحة

4

- حدد(ي) سياق ومبررات تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفايات؛
- أبرز (ي) غايات ورهانات تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفايات؛
- انجز(ي) خطاطة تعرض المرجعيات النظرية لبيداغوجيا المقاربة بالكفايات؛
- انجز(ي) جدول مقارنة بين خصائص البيداغوجيا الثلاث: (الكفايات، المحتويات، الأهداف)؛
- عرف(ي) الكفاية وحدد(ي) خصائصها؛
- بين(ي) المفاهيم المرتبطة بالكفاية؛
- وضح(ي) أنواع الكفايات التي يمكن بناءها من خلال تنفيذ منهاج التربية والتكوين؛
- بين(ي) الأنواع الخمسة التي يمكن أن تتخذها الكفايات التربوية.

ترتبط المقاربات البيداغوجية بتنفيذ المناهج والبرامج والتكوينات، وتشكل الإطار المرجعي الناظم لعمليات التدريس وتوجيه أنشطة التعلم. لذا ينبغي تأكيد أهمية ما يلي:

- تنويع وملاءمة هذه المقاربات، سواء في التكوينات الأساس للفاعلين(ات) التربويين(ات)، أو في ممارسة أنشطة التدريس والتعلم والتكوين، ووضعياتها؛
- توجيه هذه المقاربات نحو استهداف التمكن من مختلف المعارف والكفايات اللازمة لكل مستوى دراسي أو تكويني، والحد من الاعتماد على التلقين والشحن، واستثمارها في اتجاه تنمية البناء الذاتي للتعلمات وحفز التفاعل الإيجابي للمتعلمين، وتشجيع المبادرة والابتكار، وفتح العمليات التربوية على الأنشطة العملية والتطبيقية؛
- اعتماد المرونة في توظيف المقاربات البيداغوجية، بم يحقق النجاح، ويكفل المزيد من الاستقلالية البيداغوجية لعمليات التدريس والتعلم والتكوين.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة.

الوثيقة 2 معنى المقاربة البيداغوجية

اعتبرت المقاربة البيداغوجية كنهج ينظم الوضعيات التعليمية التعلمية لبلوغ غايات محددة، تركز على إستراتيجية لمعالجة مشكلة أو تحقيق هدف ما، باعتماد إجراءات صيغ ووسائل تطبيقية، وللمقاربة البيداغوجية تأثير هام في حفز المتعلم(ة) على القيام بعدة أنشطة، وعلى التفاعل مع موضوع التعلم وسياقه بشكل عام.

تقاس فعالية المقاربة البيداغوجية بمدى إقرارها بأهمية التعلم الذاتي، واستقلالية المتعلم(ة) وتطوير أنشطته الذهنية والسلوكية، وتفاعله مع المحيط السوسيوثقافي وبالدور التوجيهي للمنشط(ة) الهادف إلى إشراك المتعلمين(ات) وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم، وبأهمية التشارك والتواصل أثناء انجاز المهام، ولأن الأمر يتعلق بتفاعلات عقلية ووجدانية واجتماعية، فإن دور المدرس(ة) سيكون له تأثير كبير في هذه العمليات، فهناك قيم ومواقف يتعين عليه تجسيدها على مستوى ممارسته، نذكر من أبرزها الاستعداد والكفاءة والمسؤولية، فأن يكون المدرس(ة) مستعدا معنا أن يمتلك قدرات تسمح له بالتكيف مع أكبر عدد من الوضعيات الجديدة، يتطلب الاستعداد للتكيف مع المستجدات كفاءة فعلية في مجال التخصص وفي المجال المهني، وعليه أن يكون واعيا بأبعاد مهمته ومسؤوليته الاجتماعية في تكوين عقول يقظة وواعية، متشعبة بقيم التعاون والتشارك.

في هذا الإطار، برزت مقومات عديدة في الحقل التربوي، ارتكزت على مرجعيات نظرية مثل: السلوكية والمعرفية والسوسيوبنائية، وتوزعت على بيداغوجيات عديدة نذكر من بينها: البيداغوجيا بواسطة الأهداف، والبيداغوجيا بالكفايات، أو بيداغوجيا الإدماج، أو المشروع، أو الاكتشاف، والبيداغوجيا الفارقة... الخ

هي تصور نظري ونسقي منسجم العناصر؛ يرتبط بالمنظومة التربوية وبمكوناتها، وينبني على مرجعيات منهجية في التعليم والتعلم. ويرتبط هذا التصور أيضا بالفعل التعليمي-التعلمي، وبمختلف العناصر المشكلة لأبعاده وامتداداته، كما يستند إلى نتائج النظريات المعرفية وعلوم التربية. وتقوم المقاربة البيداغوجية على مبادئ وأسس ومفاهيم وأدوات وإجراءات التقييم، الغرض منها هو مواكبة مستجدات ورهانات التطوير، وتحقيق أهداف المناهج، وتجويد العمليات التعليمية-التعلمية، وتوثيق أو اصر الترابط بينها وحاجات المتعلم(ة)، ورفع تحديات مجتمع المعرفة ورهاناته.

تقوم المقاربة البيداغوجية على مبادئ وأسس النموذج البيداغوجي السائد لمناولة القضايا البيداغوجية وتفسيرها وتحليل عناصرها، وبذلك تيسر العلاقات والروابط، وتعيد ترتيب الأولويات بين مختلف مجالات وعناصر ومكونات الفعل التعليمي التعلمي. وتستوجب المقاربة البيداغوجية ما يلي:

- تبني نموذج بيداغوجي موثوق به كالنموذج السلوكي أو النموذج البنائي أو تبني النموذج السوسيو بنائي، أو النموذج المعرفي؛
- الاستناد إلى أسس مرجعية نظرية محددة، كالمقاربة بالأهداف أو المقاربة بالكفايات أو المقاربة التواصلية أو المقاربة الفاعلة؛
- الاستناد إلى نظريات بيداغوجية وظيفية مثل بيداغوجيا الخطأ، والبيداغوجيا الفارقة، وبيداغوجيا التحكم، وبيداغوجيا التعاقد، وبيداغوجيا الدعم وبيداغوجيا المشروع...؛
- القابلية للتنفيذ والتجريب والتطوير؛ ربط التعلم بالمهام والوضعيات لإكساب مهارات وخبرات تمكن المتعلم(ة) من مواجهة المشكلات ومن التعلم مدى الحياة؛

- وصف الأهداف والوسائل والمحتوى والمجال الزمني للتنفيذ، وتحديد المسار المراد اعتماده والمؤهلات المطلوبة في سياق عمليات ومدخلات ومخرجات... فهي تحدد خطوات منهجية وعملية واضحة يسلكها المدرس(ة) لتعزيز تعلمات المتعلمين(ات)، وتحقيق الأهداف والمهارات والكفايات المطلوبة.
- بناء عليه، تستند المقاربات البيداغوجية إلى جانبين مهمين: جانب نظري تؤسسه المرجعيات النظرية للمقاربة كالنظرية السلوكية والنظرية البنائية والنظرية السوسيو بنائية والنظرية المعرفية... جانب تحليل الفعل البيداغوجي والممارسات الصفية في وضعيات تعليمية - تعلمية.
- باعتبار المقاربة البيداغوجية منهجية للتعامل مع القضايا البيداغوجية والوضعيات التعليمية التعليمية ذات الصلة، وفق استراتيجيات وتقنيات محددة تراعي عالقات التفاعل بين العناصر والأقطاب المكونة للعملية التعليمية. وبذلك تنتم المقاربة البيداغوجية بالشمولية والدينامية والملاءمة، وتعتمد على مقومات أهمها:
- أن تكون استدماجية؛
- أن تكون منسجمة مع أهداف المناهج التعليمية والقيم والمبادئ النازمة لها؛
- أن تأخذ في الاعتبار الحاجيات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية والهوياتية للمتعلم(ة) وتزوده بمهارات التعلم الذاتي؛
- أن تحترم التنوع والاختلاف الثقافي واللغوي والهياتي؛ سر بناء القدرات والمهارات الشخصية والاجتماعية؛
- أن توفر جوا محفزا للمتعلم(ة)، ويساهم في تطويرها؛
- أن تستثمر الوسائل التكنولوجية، وتوظف الموارد الرقمية بشكل فعال وناجع.
- ملحق مفاهيم مفتاحية،(2017): محور: أي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية؟، دفاقر التربية والتكوين العدد 12، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص: 105.

سياق بيداغوجيا الكفايات

الوثيقة 3

ظهرت بيداغوجيا الكفايات بعد أزمة التشغيل التي كانت تعاني منها ومازالت دول العالم الثالث؛ لأن المدرسة لم تعد وظيفية تساهم في التنمية الشاملة، وتحقق المستقبل للمتعلمين وخريجي(ات) الجامعات الذين يتزايدون سنة بعد أخرى. ساهمت هذه المدرسة غير الوظيفية في ازدياد أفواج العاطلين بشكل خطير. لذا، فكرت الدول أن تربط المدرسة بالمحيط وسوق الشغل، بتأهيل المتعلمين تأهيلا وظيفيا، وتكوينهم تكوينا كفاءيا، بتسليحهم بمجموعة من القدرات والكفايات المهارية والمعرفية والمنهجية والأدائية لمواجهة تحديات الواقع الموضوعي. بمعنى آخر، تزويد المتعلمين أو الخريجين بكفايات ضرورية وأساسية، يحتاجونها في أثناء مواجهتهم لوضعيات جديدة أو صعبة أو مركبة أو معقدة أو متنوعة بغية التكيف مع الواقع الموضوعي، ولا سيما واقع الشغل أو العمل. وفي هذا السياق بالذات، ظهرت بيداغوجيا الكفايات لتعيد النظر في وظيفة المدرسة التي تركز كثيرا على المعارف الكمية على حساب الكفايات والمهارات والقدرات الوظيفية. ومن ثم، ركزت هذه النظرية الجديدة على ثلاثة مكونات ضرورية، هي:

- الكفايات،

- الوضعيات،

- السياق الوظيفي.

ومن ثم، أصبحت مقاربة إجرائية ناجعة في معالجة مشاكل التربية والتعليم، وخاصة مشكل التقويم الذي يعتمد على مفهوم جديد، هو مفهوم الإدماج الذي يعني إدماج المتعلم لموارده المكتسبة حين مواجهة الوضعيات الصعبة. وعلى العموم، تسعى بيداغوجيا الكفايات إلى تأهيل رجال الغد ونسائه لتحمل مسؤولياتهم بطريقة قائمة على الإبداعية والمسؤولية الشخصية، والارتكان إلى التعلم الذاتي، ومواجهة المشاكل والوضعيات الجديدة. ومن جهة أخرى، تسعى إلى تشجيع المتعلم على البحث والإستكشاف والابتكار، ومواجهة الظروف الصعبة. كما تساعد على التحلي بروح العمل وتحقيق الجودة، والمثابرة الجادة، والمبادرة الحرة، وتحمل المسؤولية. أي تكوين مواطن مسؤول وكفء.

يضاف إلى ذلك أن هذه النظرية التربوية الجديدة تهدف إلى تمهين المتعلم(ة) بمجموعة من الكفايات الأساسية والمستعرضة التي تجعله يواجه مختلف الوضعيات التي تواجهه في الحياة العملية. لذا، فقد ارتبطت هذه النظرية بسوق الشغل، وكان الهدف منها هو تمهين المتعلم لكي يواجه مختلف التطورات التي قد تصادفه في سوق العمل.

لا بد للتعليم أن يكون وظيفيا مرتبطا بسوق الشغل للقضاء على البطالة والأمية الوظيفية. وعليه فالمدرسة - حسب نظرية الكفايات- هي آلية من آليات الإبداع والابتكار والاختراع والإنتاج والعمل والتطور الديناميكي.

- حمداوي جميل،(2017): البيداغوجيات المعاصرة، ص: 51 52.

عرفت العقود الأخيرة من القرن العشرين سيادة المقاربة بالأهداف في النظم التربوية للعديد من الدول حيث بنيت المناهج والبرامج الدراسية على أساسها وقد خلصت اغلب الأبحاث المنجزة في العالم حول البرامج التعليمية الموضوعية في إطار هذه المقاربة التي تنبني على المنظور السلوكي إلى الصعوبات النسبية التي أبان عنها التدريس اعتمادا على الأهداف ذلك أن البرامج التعليمية حددت التعلّات في شكل سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس الشيء الذي أدى إلى تجزئة المعرفة إلى ميكرو-أهداف بيداغوجية مع التركيز في التقييم على منتوج التعلّات بذل الاهتمام بسيرورة العمليات الفكرية والتعلّات التي تدعم التمكن من مهارات أساسية وقد تمت ملاحظة الهفوات الكبيرة في المهارات الفكرية المعقدة من المراقبي العليا عند المتعلمين(ات) وأيضا في المكتسبات المدرسية التي غالبا ما تنحصر في محتويات المادة الدراسية دون استثمارها سواء داخل فضاءات المدرسة أو خارجها.

اعتماد المقاربة بالكفايات هو إذن اختيار يتوخى بالنسبة لبعض إعطاء معنى للتعلّات وتمكين المتعلمين(ات) من أدوات التعلم مدى الحياة بالتركيز على قدرات من مستوى عال وبالنسبة للبعض الآخر هو يبين غلبة لغة الفعالية والتنافسية في خدمة الاقتصاد الجديد ويدل في نظرهم على إخضاع مجال التربية لمتطلبات عالم الشغل... وسواء انحزنا لإحدى هاتين الأطروحتين أولهما معا هذا يعني وجود تصورات تختلف حسب المبررات والغايات التي نتوخاها من المقاربة.

ارتبط الصلاح التربوي بضرورات اجتماعية واقتصادية وسياسية فيما يتصل ببيداغوجيا الكفايات فإن التدريس وفقها يوصف عادة بالطرف النقيض للتدريس بالأهداف لاهتمامها بالقدرات والجوانب الذهنية للمتعلم(ة) التي يقصدها التدريس بالأهداف.

- واهمي خديجة،(2010): المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المنهاج التعليمية، ملف المقاربات البيداغوجية، دفاتر التربية والتكوين، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، ص: 19-30.
- التاور عمر،(2014): المدرسة والمجتمع بالمغرب أية علاقة؟، ملف: المدرسة الأدوار والوظائف، مجلة المدرسة المغربية، العدد 6، ص: 39-74، ص: 56 إلى 59.

مبررات ظهور المقاربة بالكفايات

الوثيقة 5

إذا كان بعض الباحثين يرون بأن مدخل الكفايات يشكل قطيعة مع بيداغوجيا الأهداف، ويعتبرونه نقلة نوعية في مجال عقلنة العملية التعليمية، فإن البعض الآخر يرى خلاف ذلك، إذ يعتقد بأن هذا المدخل لا يشكل قطيعة تامة مع بيداغوجيا الأهداف الصنافية (Taxonomies)، بل هو بمثابة تصحيح أو جيل ثان لها، فهو أداة لتحقيق ما يلي :

- إرجاع الهوية للمواد الدراسية ؛
- التركيز على الخطوات المنهجية، بدل الأهداف الجزئية المنعزلة؛
- التعامل مع المعارف بكيفية وظيفية:
- باعتبارها وسائل للعمل؛
- قابلية استعمال هذه المعارف لتكون موضوع تعلم؛
- التركيز على التنمية التدريجية للكفايات؛
- جعل المتعلم(ة) محور العملية التعليمية، مما يستدعي مخاطبته بالمفرد؛
- التركيز على إنجاز القابل للملاحظة؛
- اعتبار مفهوم الاستقلالية (Autonomie) أحد المفاهيم المهيكلية لمدخل الكفايات من خلال دفع المتعلم، وباستمرار إلى تفعيل مكتسباته أو موارده الداخلية والخارجية في حل مشكلات وتدبير وضعيات واتخاذ قرارات؛
- التركيز على عملية التحويل (Transférabilité) باعتبارها غاية وهدف المقاربة بالكفايات؛
- إدماج المعارف في سياق يتيح إمكانية التحكم التدريجي فيها؛
- إحكام الصلة بين المعارف المدرسية والممارسات الاجتماعية وربط التعلم بمحيط المتعلم..

- مديرية الوحدة المركزية لتكوين الأطر ومديرية التقييم والامتحانات والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات،(2011): مصوغة تكوينية تكوين الأساتذة المتدربين بالسلك الثانوي.

التحديات الثلاثة لمدخل الكفايات

الوثيقة 6

يحاول مدخل الكفايات الاستجابة لثلاثة تحديات أفرزتها التحولات التي تعرفها المنظومة التربوية والتكوينية، سواء على الصعيد العالمي أو على الصعيد الوطني، خاصة بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000).

وتتمثل هذه التحديات الثلاثة في التالي :

وذلك نتيجة للثورة المعلوماتية التي يعيشها العالم، سواء على مستوى تفكيك المعرفة أو إنتاجها.

2- ضرورة إعطاء معنى للتعلّيمات

وذلك لما تعرضت له أساليب التعليم في مختلف الأنظمة التربوية من انتقادات لعدم مسايرتها للتطور التكنولوجي، من جهة، وعدم قدرة هذه الأنظمة على تطوير نفسها باعتماد وسائلها الذاتية، من جهة أخرى، مما يؤدي في غالب الأحيان، وخاصة في الدول النامية إلى تفاقم ظاهرة الهدر المدرسي، في الوقت الذي يزداد فيه ارتفاع حجم الاستثمارات في مجال التعليم، مع ما يشكله ذلك، من ضغط على ميزانية الدولة، فيحد من تنميتها الاقتصادية والاجتماعية.

3- ضرورة إيجاد نوع من النجاعة للأنظمة التربوية

لم يعد دافع الضرائب في كثير من الدول مرتاحا لمخرجات الأنظمة التربوية والتعليمية، وخاصة في الدول التي تعاني من شح في الموارد المالية. فلم يعد من المحتمل قبول متخرجين غير مؤهلين للاندماج في الحياة العملية أو شغل المناصب المتاحة التي توفرها السوق الداخلية والتي تعرف بدورها تقلبات سريعة نتيجة للعولمة الاقتصادية. في هذا السياق، أصبح مطلب إصلاح الأنظمة التربوية ملحا، وكان النجاح الذي تحقق في تحسين جودة التكوين المهني الذي أخذ بالمقاربة بالكفايات، قبل غيره، حافزا لكثير من الأنظمة التربوية لتحذو حذوه، فأصبحت هذه المقاربة خيارا استراتيجيا لإصلاح تلك الأنظمة.

- مديرية الوحدة المركزية لتكوين الأطر ومديرية التقويم والامتحانات والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، (2011): مصوغة تكوينية، تكوين الأساتذة المتدربين بالسلك الثانوي التأهيلي.

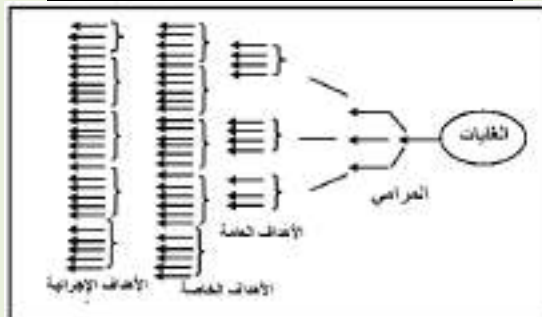
محدودية بيداغوجيا الأهداف الصنافية

الوثيقة 7

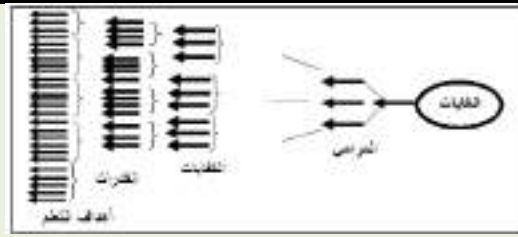
تعرضت بيداغوجيا الأهداف الإجرائية لانتقادات كثيرة، إذ أن معارضيه يأخذون عليها اعتمادها مرجعية التيار السلوكي، الذي يهتم بفعل التعلم، باعتباره سلوكا قابلا للملاحظة (comportement observable)، مما جعلهم يركزون على دور الوسط (Le milieu) في تشكيل وتعديل أو تحويل المعارف، فهو تصور تجريبي (Conception empiriste)، فضلا عن اهتمامهم بجانب المدخلات (INPUT) والمخرجات (OUTPUT)، دون الاهتمام بسياقات التعلم والخطوات المنهجية، والتفاعلات التي تتم في ذهن المتعلم، علما بأن لكل تلميذ إستراتيجية خاصة للتعلم، كما يعتقد رواد علم النفس الفارقي (psy.différentielle)، وهي إستراتيجية لا تنسجم دائما مع السيناريو الذي حضر به الأستاذ الدرس.

من بين الانتقادات الأخرى التي وجهت لبيداغوجيا الأهداف الصنافية، كونها تقدم تعليما جماعيا، (enseignement collectif) وتتعامل مع التلاميذ كمجموعة متجانسة، فضلا عن كونها تحصر المتعلم ضمن أهداف مصاغة قبلها وتحكميا وتغيب الحرية والإبداع لدى المدرس والمتعلم الذي يتحول إلى ما يشبه الإنسان الآلي، مع غياب تام لامتدادات التعلم. وتبالغ بيداغوجيا الأهداف الصنافية في تفكيك الأهداف. (أنظر الخطاطة)

خطاطة تبين مستويات تفكيك الأهداف التربوية



مما يؤخذ على بيداغوجيا الأهداف الإجرائية، كذلك، تركيزها على البعد الكمي للمعرفة وتراكمها من خلال: تجزئة المضامين، تجزئة المهام وتراتبية المعارف، إضافة إلى عجزها عن التوطن في الواقع السوسيو- تربوي ومعاناتها من عقم شديد في المجال التنظيري، مما أدى إلى صرف أنظار الباحثين في حقل البيداغوجيا والديداكتيك عنها، وظهور المقاربة بالكفايات، التي على الرغم مما يميزها، تبقى وفية للاختيارات والأهداف التربوية العامة، كالغايات والرامي التي تحددها الاختيارات التربوية والتكوينية والمنهاج الدراسي، كما توضح ذلك الخطاطة:



- مديرية الوحدة المركزية لتكوين الأطر ومديرية التقويم والامتحانات والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، (2011): مصوغة تكوينية تكوين الأساتذة المتدربين بالسلك الثانوي التأهيلي.

الوظائف الجديدة للمدرسة والتربية

الوثيقة 8

أولاً: المستوى التربوي العالمي

نتيجة للآزمة التي تعرفها أغلب الأنظمة التربوية أصبح التكوين بواسطة الكفايات خياراً عالمياً، إذ أخذت به كثير من دول العالم منذ مطلع الثمانيات من القرن الماضي: كندا، الولايات المتحدة الأمريكية، بلجيكا، فرنسا... كما أخذت به كثير من الدول النامية في إفريقيا والعالم العربي، من ضمنها المغرب، وخاصة بعد صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين (يناير 2000).

أصبح شعار المدرسة في القرن 21 " التعليم للجميع"، إذ لم يعد التعليم في خدمة النخب الميسورة، كما كان الأمر في القرون السابقة، بل أصبح مطلباً اجتماعياً، تنادي به مختلف الفئات والمنظمات، بما فيها منظمات المجتمع المدني.

أصبح دور المدرسة يتجاوز مستوى منح روادها تربية وتعلماً يجعلهم مجرد مواطنين صالحين، ليرقى أكثر من ذلك، إلى تعليم يتسم بال جودة. فجودة التعليم هي: " أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظومة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات المستفيدين من عملية التعلم، أو تحقيق أفضل خدمات تعليمية... بأكفا أساليب وأقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة".

بات أصبح دور التربية يتمثل في تنمية الكفايات، كفايات تؤهل المتعلم لمواصلة الدراسة أو الاندماج في الحياة العملية. وأصبح دور المدرس يتجاوز تقديم المعارف الجاهزة إلى إكساب المتعلم منهجية الوصول إلى تلك المعارف أو بنائها.

ولما كان المتعلم ولا زال يستمد وجوده وهويته الاجتماعية من الدراسة، فقد أصبح الحديث عن مهنة التلميذ (métier de l'élève) باعتبارها مهنة ذات قواعد ومعايير دقيقة.

ثانياً: على المستوى التربوي الوطني، المغربي

أولى الميثاق الوطني للتربية والتكوين لمواصفات وكفايات التعليم والتكوين عناية خاصة ضمن إستراتيجية الإصلاح.

فقد ورد مفهوم الكفاية في الدعامة الثالثة المتعلقة بالسعي إلى ملائمة النظام التربوي والمحيط الاقتصادي (من المادة 52 إلى المادة 57)، كما ذكر، أيضاً، في مجال التنظيم البيداغوجي في الدعامة الرابعة، حين حديثه عن استقلالية المتعلم، إذ أكد على ضرورة العمل على إنجاز المتعلم في الحياة، وتأهيله للتوافق مع محيطه، ومما جاء فيه بهذا الخصوص:

• يمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة (المادة 7)...

• استيعاب المعارف الأساسية والكفايات التي تنمي استقلالية المتعلم (المادة 61)

• التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكيف، مما يجعل من الناشئة أشخاصاً نافعين قادرين على التطور والاستمرارية في التعلم طيلة حياتهم بتلاؤم تام (La pertinence) مع محيطهم المحلي والوطني والعالمي (المادة 61).

• اكتساب مهارات تقنية ورياضية وفنية أساسية، مرتبطة مباشرة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة (المادة 61).

نستخلص من هذه البنود الأهمية التي خص بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين الكفايات، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي :

• اعتبار الكفايات والقيم مدخلا لإصلاح منظومة التربية والتكوين؛

• اعتبار الكفايات هدفاً لإصلاح منظومة التربية والتكوين؛

• اعتبار الكفايات شرطاً لمواصلة الدراسة أو الاندماج في الحياة العامة.

- مديرية الوحدة المركزية لتكوين الأطر ومديرية التقويم والامتحانات والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، (2011): مصوغة تكوينية تكوين الأساتذة المتدربين بالسلك الثانوي التأهيلي.

يستمد التدريس بالكفايات مرجعيته النظرية من علوم ونظريات، ندرج بعضها كالتالي:

- علم النفس الفارقي: تستند المقاربة بالكفايات إلى نتائج علم النفس الفارقي، التي مؤداها أن الأفراد لا يتشابهون أبداً، حتى ولو توفرُوا ببيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة، فهناك دائماً فوارق بينهم. إن مجرد حدث وحيد عابر قد يغير مجرى حياة الفرد، فما بالنا إذا علمنا أن الأفراد يمرون بتجارب وخبرات لا حصر لها، البد أن يكون لها أثر على شخصياتهم. تبعاً لهذا، فإن لكل متعلم خبرته وتجربته الخاصة واستراتيجيته الخاصة في التعلم. وهذا كان سبباً في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعلمات تبعاً لحاجات وإستراتيجية كل فرد.

- نظرية الذكاءات المتعددة: توصلت الأبحاث الحديثة إلى توفر الأفراد على ذكاءات متعددة، نذكر منها: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي - الرياضي، الذكاء الحسركي، الذكاء البيشخصي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الفضائي (المكاني)، الذكاء الباطني - الذاتي والذكاء الوجودي. وهذه الذكاءات لم تكشف عنها فقط الاختبارات التي تقيس تجلياتها في الانجازات، بل أكثر من ذلك، أثبتتها الدراسات العصبية والعقلية والبيولوجية والتشريحية للدماغ.

لقد دأبت مختلف الأنظمة التربوية على إيلاء الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي - الرياضي أهمية بالغة مقارنة مع الذكاءات الأخرى؛ في حين أن المطلوب هو الاهتمام بمختلف الذكاءات نظراً لحاجة المجتمعات إليها جميعها. ونظراً لأن بعض الأفراد لهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى، فينبغي احترام هذه الاستعدادات، دون الأضرار بالتنوع والتكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة ومتكاملة.

- نظريات التعلم: يستمد مدخل الكفايات مرجعيته، على مستوى علوم التربية، من مجموعة من النظريات التربوية كالنظرية البنائية والمعرفية والسوسيو - بنائية. وقد تم تبني هذه النظريات خاصة بعدما تبين للباحثين في هذا المجال محدودية الاتجاه السلوكي الكلاسيكي الذي يجرى فعل التعلم إلى عناصر دقيقة تقتقد إلى المعنى، وال تأخذ بعين الاعتبار العالقات بين العناصر والتنمية الشمولية لشخصية المتعلم والسياق السوسيو - ثقافي الذي يتم فيه التعلم.

- النظرية البنائية: تقوم على مبدأ أن التعلم فعل نشيط، وأن بناء المعارف يتم استناداً إلى المعارف السابقة (خبرات وتمثلات) فالمتعلم محور العملية التعليمية - التعلمية، يبني المعرفة اعتماداً على ذاته فقط؛ يلاحظ، ينتقي، يصيغ فرضيات، يحلل ويتخذ قرارات، ينظم ويستنتج ويدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية. كما أن سيرورة تعلمه تمر بصراع بين المكتسبات السابقة والتعلمات اللاحقة التناوب بين التوازن واللاتوازن.

- النظرية المعرفية: تنظر هذه النظرية للتعلم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم، وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلم (معالجة المعلومات والفهم والتخزين في الذاكرة والاكتساب وتوظيف المعارف) فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة، وبطريقة اكتسابها، يزيد من نشاطه الميتامعرفي لتطوير جودة التعلم.

- النظرية السوسيو - بنائية: التي تعتبر أن المعارف تبني اجتماعياً من لدن المتعلم ولفائدته؛ فهو يبني معارفه بكيفية نشيطة ومتدرجة، من خلال سياق قائم على التفاوض والتفاعل وإعطاء المعنى. كما ترى هذه النظرية بأن المتعلم لا يطور كفاياته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره، أي في إطار التفاعل مع الجماعة أو الأقران والمحيط العام.

- وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص: 28

مفهوم بيداغوجيا الكفايات

الوثيقة 10

- تعرف الكفاية (compétence) على أنها قدرات وملكات ذاتية أساسية ونوعية، يتسلح بها المتعلم في أثناء مواجهته لوضعية أو مشكلة ما في واقعه الشخصي أو الموضوعي.

- الكفاية هي تلك القدرة التي يستدمجها المتعلم حين وجوده أمام وضعيات جديدة معقدة ومركبة. ومن ثم، فالذكاء الفعلي يتمثل في توظيف الكفايات والقدرات في حل المشاكل المستعصية بيداغوجيا وديداكتيكيا وواقعياً.

- تشمل الكفايات مجموع المعارف والموارد والمهارات والمواقف التي يستضمرها المتعلم لمواجهة الوضعيات المعقدة والجديدة التي يواجهها في محيطه لاختيار الحلول المناسبة، أو التوليف بين مجموعة من الاختيارات لحل المشاكل التي يواجهها في حياته الشخصية والعملية.

- تعرف الكفاية عند جيلي (GILLET) بأنها "نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية العملية التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة - الاشكالية، وحلها بنشاط وفعالية".

- تعتبر الكفاية بمثابة هدف - مرمى، متركزة حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة.

- يعرف فيليب بيرنو الكفاية بأنها "القدرة على الملائمة" تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية معارف، وقدرات

وقدرات، ومعلومات، إلخ، بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال".
 - يرى محمد الدريج أن الكفايات "إجابات عن وضعيات-مشاكل تتألف منها المواد الدراسية".
 - الكفاية نسق من أو جهاز من المعارف المفاهيمية والمهارية والإجراءات المنظمة وبكيفية عملية تمكن المتعلم(ة) داخل فئة من الوضعيات من التعرف على وضعية مشكلة وحلها بانجاز ملائم.
 - تكمن الكفاية في قدرات الذات على تعبئة موارد ملائمة (معرفية ووجدانية وسياقية) لمعالجة وضعية ما بنجاح، إذن هي نظام من المعارف الذهنية والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية تمكن من التعرف على الوضعية المشكلة وحلها بنشاط وفعالية.

عموما الكفاية هي مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف، يتسلح بها المتعلم(ة) لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال ويظهر من خلال مجموعة من التعاريف التي انصبت على تحديد مفهوم الكفاية، أنها تنبني على عناصر أساسية، يمكن حصرها في (القدرات، المهارات، الانجاز أو الأداء، الوضعية أو المشكل، حل الوضعية بشكل فعال وصائب، تقويم الكفاية بطريقة موضوعية... كما يبدو أن الكفاية مرتبطة أشد الارتباط بالوضعية -المشكلة أي: إن الكفاية قائمة على إنجاز المهمات الصعبة، وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة في الواقع الموضوعي. إذا، فالعلاقة الموجودة بين الكفاية والوضعية هي علاقة جدلية وثيقة ومتينة، وعلاقة استلزام اختباري وتقييمي وديداكتيكي.

- حمداوي جميل، (2017): البيداغوجيات المعاصرة، ص: 39 و40.

- مصطفى الخصاصي، (2017): ص: 74.

- الأنصاري خالد، (2017): الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات، الطبعة الأولى، أنفو-برانت للطباعة والنشر والتوزيع، فاس، ص: 41.

خصائص الكفاية

الوثيقة 11

- **الكفاية معطى غير ثابت:** إن التحكم في الكفايات ليست مسألة مستقرة ونهائية، فالكفاية تمر عبر مراحل وهي: النشوء قم التطور والتراجع، إن الكفاية تتطور وتنمو بفعل التعلم وتتملك المهارة وتترسخ بفعل تملك المهارة الكفيلة بتوظيف الكفاية في وضعيات جديدة وقد تتعرض الكفاية للتراجع بفعل توقف التعلم والتدريب مما يؤدي إلى افتقاد المهارات والخبرات الضامنة لاستمراريتها ومن ثم يصبح تحكم الفرد في الكفاية مسألة غير أبدية أو ثابتة.

- **الكفاية تكتسب بعد مسار تكويني:** إن اكتساب الكفاية يقتضي تعبئة موارد متنوعة تبعا للكفاية المستهدفة بالتملك خلال مسار تكويني محدد هو بالنسبة للمتعلّم أسدس أو موسم دراسي ويقوم المعني بالأمر بتنفيذ هذه الموارد في وضعيات جديدة تساعده على اتخاذ قرارات مناسبة وحل مشكلات معترضة، قد تطرح أمامه خلال هذا المسار، يتم توظيف المكتسبات القبلية لمواجهة مختلف الوضعيات الجديدة، وعليه فالكفايات مجال لإعادة توظيف عدد كبير من التعليمات الدقيقة.

- **نشاط إرادي واع:** يقوم الفرد خلاله بتعبئة موارد كفاية معينة في وضعية جديدة يستجيب لعدة منبهات، ويختار موارد محددة من معارف ومهارات، ويستبعد الإجابات غير المناسبة التي لا تتسجم مع ما يقتضيه النشاط.

- **الكفاية نشاط وظيفي:** يوظف خلاله الفرد قدراته ومكتسباته لانجاز عمل أو تحقيق هدف معين.

- **الكفاية نشاط هادف:** لكل كفاية هدف مجد يسعى الفرد إلى وصوله عبر تفعيل موارده

- **الكفاية سلوك شمولي:** قابل للملاحظة والقياس ومعقد لا يمكن تقويم الكفاية مباشرة بنعم أو لا كالسلوك البسيط ونهائي، لن يتمكن المتعلم من امتلاك الكفاية إلا بعد تعلمات مبرمجة على مدى طويل.

يرى روجرز إن الكفاية تتميز ب:

- **تعبئة وتفعيل الموارد:** فهي تنبني على اكتساب موارد مختلفة وتفعيلها في إطار بشكل مُدمج لتوظيفها في وضعيات جديدة وسياقات مستجدة.

- **النسقية والإدماج بين الموارد:** تتجلى أهمية الموارد في القدرة على الربط بينها وإدماج بعضها ببعض

- **الارتباط بفئة من الوضعيات:** تتم الكفاية في سياق وضعيات عينة تتم فيها عمليات التحويل الموارد وتحويلها لتوظيفها في وضعيات جديدة.

- **الوظيفية:** تهدف الكفاية عبر وضعية مشكلة بلوغ حل مناسب كغاية نهائية، تكتسي الموارد وزنها إلا في وضع استثمارها ضمن أنشطة في حل مشكلة تعترض المتعلم في المؤسسة التعليمية أو حياته العامة.

- **الارتباط بالمادة الدراسية:** ترتبط الكفايات بالمادة الدراسية وتجدد انطلاقا من قضايا نوعية مرتبطة بالمادة

الدراسية.

- القابلية للتقويم: تتميز بقابليتها للتقويم فمن الممكن قياس نوعية المهمة المستهدفة ونوعية النتائج المتوصل إليها في علاقة بكفاية ما.

- نباري التباري، (2018): كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق، مطبعة النجاح الجديدة، ص: 66.
- قادري محمد عز لدين وآخرون، الأسس الاستيمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، دراسات تربوية، عدد 9، لطبعة الأولى، ص: 23 و 24.

جهاز مفاهيمي مسترسل ومرتبطة بالمقاربة بالكفايات

الوثيقة 12

تولد عن المقاربة بالكفايات جهازا مفاهيميا نعرض لمكوناته كالتالي:

القدرة: يعرف فيليب ميريو القدرة بأنها "نشاط ذهني ثابت وقابل للتطبيق في مجالات معرفية متعددة"، ويستعمل هذا المصطلح كمرادف لمعرفة العمل (savoir-faire) ويؤكد "ميريو" في تعريفه على أن "القدرة لا توجد أبدا في وضع خالص ويكون تمظهرها دوما مرتبطا بمحتويات دراسية.

إن القدرة مفهوم افتراضي يختزل مجموع العمليات الفكرية والوجدانية التي تتحول المعارف المكتسبة عبرها إلى وظائف ملموسة"، فهي جملة الإمكانيات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم، لأداء مهام ونشاطات مختلفة: جسمية أو عقلية أو مهنية، مثل النجاح في تنفيذ مهمة معينة أو ممارسة مهنة ما، أو أداء فعل ما؛

أهداف التعلم: هي آلية لتحقيق الكفاية عبر مراحل، وتعني ممارسة قدرة على محتوى معين يكون موضوع تعلم مرتبط بموضوع محدد، وتصنف إلى: أهداف معرفية، ومهارية، وسوسيو عاطفية. وتستهدف أهداف التعلم المعارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة تبعا لطبيعة القدرة؛

المعارف: تتمثل بالنسبة لمادة ما في ممارسة القدرات المعرفية على موضوع ما للتعلم؛

معارف الفعل: تتمثل في تطبيق قدرة منهجية، حس حركية على موضوع للتعلم ويتم تطويرها من خلال التمرن؛

معارف الكينونة: يمكن تحقيقها بتطبيق قدرة وجدانية على موضوع التعلم؛

الإنجاز: يعتبر الإنجاز مؤشرا دالا على درجة تحقق الكفاية، ويقصد به أداء مهام في إطار أنشطة أو سلوكات آنية ومحددة، قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح، أي "ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد؛ وهو بهذا المعنى يقترب بمفهومي الاستعداد والقدرة، ويدقق برونير Bruner مفهوم الإنجاز أكثر بقوله إنه "سلسلة من الأفعال والعمليات القابلة للملاحظة والقياس حسب معايير محددة"، ويعبر الإنجاز عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم؛

الوضعية: تعني الوضعية Situation في معجم اكسفورد: "معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص وفي مكان خاص"، وهي تقترن بدلالة أخرى وهي السياق، وهو عبارة عن وضعية يقع فيها الشيء، تساعد بالتالي على فهمه. وفي مجال التربية والديداكتيك تعرف الوضعية بأنها سياق يحدث فيه التعلم، وهي وضعية قد تكون قصدية، مثال بالنسبة للتعلم المنظم في الفصل الدراسي، أو تلقائية مثال التعلم خلال اللعب؛

المهام: الكفاية قدرة على أداء مهمات محددة، فمفهوم "المهمة" أساسي للإحاطة بمدلول الكفاية، والمهمة تتحقق عبر مجموعة أعمال وإنجازات يقوم بها المدرس والمتعلم، توظف فيها مهارات معينة، إن المهمة في المقاربة بالكفايات تقابل مفهوم السلوك في بيداغوجيا الأهداف. النشاط لا توضع الكفاية رهن إشارة المتعلم لتملكها جاهدة بشكل مباشر، وإنما يتم بناؤها من طرفه عبر أنشطة؛ فالكفاية ذات ارتباط بالفعل؛ لا تتجسد إلا من خلاله، ومن خلال النشاط الذي يقوم به المتعلم

الموارد: المصادر) هي المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات وكل الوسائل المرتبطة بالوضعية وسياقها... إلخ، والتي تكون ضرورية لبناء وتنمية الكفاية. وقد صنف الباحثون الموارد المرتبطة بالكفاية إلى داخلية وخارجية.

الاستعداد: قوة داخلية تجعل الفرد قابلا للاستجابة لأداء معين بناء على ما اكتسبه، منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء، وتضاف إلى هذه الشروط المعرفية والمهارية شروط سيكولوجية؛ فالميل والرغبة شرطان أساسيان لتولد الاستعداد، لأن هذا الأخير يعتبر أداء متوقعا سينجزه الفرد في علاقة بعاملتي النمو والنضج، يصل إليه الفرد عندما تتوفر شروط ذلك، قد يوظف أو لا يوظف من طرفه، أثناء قيامه بعمل أو مهمة ما.

المهارة: " مجموعة من الأداءات والإنجازات التي تساهم في تجلي القدرة، تؤثر على الأداء المتقن القائم على الفهم" يتمكن الفرد في ظل تملكها من أداء مهام محددة بإتقان يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي. والمهارة محصورة ضمن كفايات معينة تنتج عن أنشطة تعليمية بغرض تمكين الفرد من أداء مهام معينة بشكل دقيق، كما تكون المهارة هدفا من أهداف التعلم، يولد اكتسابها قدرات لدى المتعلمين أداء مهام معينة بشكل دقيق، ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في المهارة.

إن المتعلم(ة) يكون مبدئياً مكتسباً لرصيد لغوي ومعرفي يؤهله لاستيعاب مختلف الظواهر الاجتماعية والثقافية واتخاذ مواقف منها والتفاعل الإيجابي مع محيطه المحلي والجهوي والوطني والعالمي فضلا عن اكتسابه كفايات تواصلية أساسية مع القدرة على توظيفها في وضعيات مبسطة كما أنه يمتلك القدرة على الاستدماج الأولي للقيم المبادرة والتنافس الإيجابي والعمل الجماعي والاعتماد على النفس وإدراك الحقوق والواجبات والتواصل مع المحيط والوعي بمتطلبات الاندماج فيه بكيفية واعية.

ابتداءً من المرحلة الإعدادية يتم التركيز على الجوانب التواصلية وعلى الجوانب المنهجية والإستراتيجية والثقافية وتعطي الجوانب التكنولوجية أهمية أيضاً. إن تطوير الكفايات وتنميتها بالشكل اللائق لدى المتعلمون(ات) يستوجب مقاربتها بشكل شمولي مع مراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها ووضع استراتيجيات اكتسابها ومن الكفايات الممكن بناؤها في إطار تنفيذ مناهج التربية والتكوين نذكر ما يأتي:

- **الكفايات المرتبطة بتمنية الذات:** والتي تستهدف تنمية الشخصية المتعلم باعتباره غاية غي ذاته وفاعلا إيجابيا ينتظر منه الإسهام الفاعل في الارتقاء بمجتمعه غي كل المجالات؛

- **الكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي:** والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية؛

- **الكفايات القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية:** التي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛

ويمكن أن تتخذ الكفايات التربوية طابعا استراتيجيا وتواصليا ومنهجيا وثقافيا وتكنولوجيا كما هو مبين في الجدول الآتي:

الكفايات	العناصر المكونة لها
الكفايات الإستراتيجية	• معرفة الذات والتعبير عنها؛ • التوقع في الزمن والكان؛ • التوقع بالنسبة للآخر والنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة المؤسسة التعليمية المجتمع) والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة؛ • تعديل التوقعات والآراء والسلوكيات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقلية والمجتمع؛
الكفايات التواصلية	• إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأممية والتمكن من اللغات الأجنبية؛ • التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية؛ • التمكن من مختلف أنواع الخطاب الأدبي والعلمي والفني (التداول في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة)؛
الكفايات المنهجية	• منهجية للتفكير وتطوير مدارج العقلية؛ • منهجية للعمل في الفصل وخارجه؛ • منهجية لتنظيم ذاته وتنظيم وقته وتدريب تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية؛
الكفايات الثقافية	• الجانب الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم (أ) . وتوسيع دائرة إحساساته وتصورات ورؤيته للعالم والحضارة البشرية بتناسق مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها وتربيتها هويته كمواطن مغربي وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛ • الجانب الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة؛
الكفايات التكنولوجية	• القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛ • التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والتعبير والتقييم وتقنيات وصاير مراقبة الجودة والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والتنبؤات والاعتمادات.

- مديرية المناهج، (2009): البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي لمادة الاجتماعيات.

المقطع الخامس

الوضعية التكوينية 2: بيداغوجيات مُحْتَضَنَة من قبل المقاربة بالكفايات

1 المنتج المنتظر

1

- إنتاج بطاقة واصفة لبعض البيداغوجيات التي تحتضنها المقاربة بالكفايات؛
- اقتراح خطة تطبيق/تنفيذ/أجراة إحدى البيداغوجيات على درس للتربية على المواطنة لمستوى أولى ثانوي إعدادي؛
- انجاز جدول لمزايا تنويع البيداغوجيات بالنسبة للمتعلم(ة) وبالنسبة للمدرس(ة).

2 السياق

2

يقتضي اعتمادك التدريس وفق المقاربة بالكفايات باعتبارها مدخلا بيداغوجيا نازما للمنهاج الدراسي المغربي، الانفتاح على عدة بيداغوجيات تحتضنها المقاربة بالكفايات.

3 الأسناد

3

- الوثائق: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8؛
- الكتاب المدرسي لمادة الاجتماعيات السنة الأولى سلك الثانوي الإعدادي؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة.

4 التعليمات

4

- انطلاقا من الوثائق الواردة في الأسناد أسفله، واعتمادا على مكتسباتك وتعميق معارفك حول موضوع الوضعية التكوينية:
- انتج(ي) بطاقة واصفة للبيداغوجيات التي تحتضنها المقاربة بالكفايات؛
 - اقترح(ي) خطة تطبيق/تنفيذ/أجراة إحدى البيداغوجيات على درس للتربية على المواطنة لمستوى أولى ثانوي إعدادي؛
 - انجز(ي) جدول لمزايا تنويع البيداغوجيات بالنسبة للمتعلم(ة) وبالنسبة للمدرس(ة).

تتكون كلمة «بيداغوجيا» في الأصل اليوناني، من حيث الاشتقاق اللغوي، من شقين هما: Péda وتعني الطفل، وAgôgée وتعني القيادة والسياسة، وبناء على هذا، كان البيداغوجي Le pédagogue هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم، ومساعدتهم في دروسهم. وتطورت في إطار علوم التربية لتصبح، كل نشاط يتم القيام به من طرف شخص أو أشخاص لتطوير تعلمات معينة لدى الغير، وتتعدد مهام المتدخلين في هذا المجال حسب تخصصاتهم فمنهم البيداغوجي، والباحث في علوم التربية، والديداكتيكي، كما تتعدد البيداغوجيات، (البيداغوجيا النشطة، البيداغوجيا الكبار، البيداغوجيا التناوب، البيداغوجيا التعاقد، البيداغوجيا المشروع، البيداغوجيا الاكتشاف أو إعادة الاكتشاف، البيداغوجيا الفارقة وغيرها...).

يعرفها كل من لورنس كورنو وألان فرينو: "في العالم المدرسي يمكن أن نفهم من لفظ بيداغوجيا كل ما يتعلق بفن قيادة وممارسة القسم، ما ينبع مما يمكن أن نسميه بالشعبة الدراسية. ولكنه يعني أيضا تنظيم العمل ودلالاته. هكذا فإن ممارسة هذا الفن والتفكير في يناعيه وغاياته مترابطان" وفي تساؤله عن الجدوى من البيداغوجيا يثير جون هوساي بعض القضايا، أهمها؛ هو مساهمة البيداغوجيا في الاقتناع بأهمية التغيير. يعتبر إميل دوركايم، أن البيداغوجيا هي "تفكير متأمل بقدر الإمكان حول أمور التربية والتعليم" فيما يعرفها فرانك موراندي على أنها "دراسة وتطبيق شروط ووضعيات التعلم" إذن فالنماذج البيداغوجية هي الأنماط، والمرجعيات، والمثل العليا، والمبادئ المستخدمة في الفعل التربوي، عوضا عن فاعلين تربويين مثاليين أو طرق تدريس جاهزة. ويشير مارسيل ليسن على أنها عمليات إرسال وتحفيز وتملك للمعرفة، في حين يشير جون بيار أستولفي إلى أن النموذج البيداغوجي هو عملية استعارة وتكييف وبناء النموذج البيداغوجي، إذن، هو عبارة عن مجموعة من العمليات التي تربط بين الكيفية « كيف » والسبب « لماذا »، ويرتبط المصطلح الأخير بمجموع الأعمال والأبحاث التي تهم البيداغوجيا « علوم التربية » كمضامين التدريس، وعلم النفس المرتبط بالمتدربين(ات) وطرق تفعيل العمليات التعليمية، من جهة ومن جهة أخرى يقوم على فلسفة الإنسان، وعلى نوع المجتمع المنشود. لذا فالنموذج البيداغوجي لا يمكن تقديمه بوصفه مجموعة من المبادئ الموجهة، بل كنتيجة لمجموعة من الطرائق. النموذج البيداغوجي هو إذن نظام لا يمكن تغيير أي من مكوناته دون تغييره بأكمله.

- ملحق مفاهيم مفتاحية، (2017): محور: أي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية؟، دفاثر التربية والتكوين العدد 12، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص: 99.

بيداغوجيا المشروع

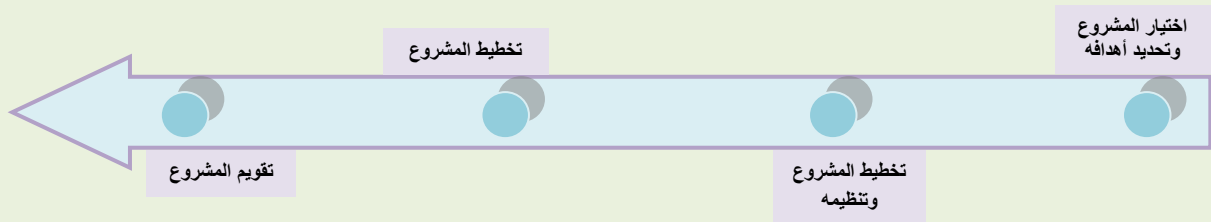
الوثيقة 2

المشروع بصفة عامة هو هدف نريد تحقيقه، فهو إذن تفكير قصدي موضوعه فعل أو نشاط، له مجال زمني يتحقق فيه هو المستقبل. في المجال التربوي هو نشاط يهدف إلى تلبية حاجات مرتبطة بالتعلم، هو نوع من البيداغوجيا يسمح للمتعلم(ة) بانجاز معارف معينة في ظروف ومدة زمنية محدودة أو سنوية كما تعرف على أنها بيداغوجيا تهدف إلى تلبية حاجات مرتبطة بالمتعلم تقوم على تقديم مشروعات للمتعلمين في صيغة وضعيات تعليمية تعليمية واضحة تجعل المتعلمين يشعرون بميل إلى البث فيها وحلها حسب قدرات كل منهم بتوجيه وإشراف المدرس اعتمادا على أنشطة ذاتية متعددة ومن أنواع المشاريع: المشروع البيداغوجي، مشروع المؤسسة، مشروع القسم، مشروع المجموعات/الفرق، المشروع الشخصي للمتعلم(ة) وينبني المشروع على تحديد ما يلي:

- الحاجات الفردية أو الجماعية وفق أولويات؛
- الأهداف؛
- الوسائل والاستراتيجيات؛
- المتدخلون والشركاء؛
- توزيع المهام والمسؤوليات؛
- المدى الزمني لإنجاز المشروع؛
- أشكال التقويم؛
- تعديل وتدقيق المشروع.

والمشروع البيداغوجي لا ينبغي أن يحنلنا على تحقيق إنجازات منحصرة في البنية التحتية للمؤسسة، بل هو في غالب الأحيان شامل ينمي كفاية معينة أو مجموعة كفايات.

تقوم بيداغوجيا المشروع على خطوات أساسية نمثلها كالآتي:



نستخلص من كل ما سبق أن بيداغوجيا المشروع تقوم على مجموعة من المبادئ أهمها تعزيز العمل الجماعي بين المتعلمين وهي بهذا تساهم في خلق سبل التواصل والتفاعل بين المتعلمين من خلال اعتماد دينامية الجماعة بالإضافة إلى إن المشروع يكون محكوما بوقت محدد للإعداد ولتنفيذ ويمكن أن نجمل هذه الخلاصات في الآتي:

- لبيداغوجيا المشروع هدف وغاية محددة يتم العمل على تحقيقها؛
- هو رؤية بعيدة أو قصيرة المدى للمستقبل بمعنى أن المشروع له وقت محدد؛
- قد يكون المشروع الفردي (مشروع المتعلم) وقد يكون جماعي (مشروع القسم) كما قد يكون على صعيد المؤسسة (مشروع المؤسسة)؛
- تربي المتعلم ليكون فردا ايجابيا ومتفاعلا داخل مجتمعه من خلال تبني ثقافة المشاريع؛
- بيداغوجيا المشروع قد تتعدى أسوار القسم إلى المدرسة وقد يكون مشاريع خارج أسوار المدرسة؛
- المشروع هو وضعية تعليمية تجعل المتعلم يبحث عن أفكار مبدعة لحل هذه الوضعية والوصول إلى الهدف المنشود من المشروع؛
- يقوم المدرس في بيداغوجيا المشروع بدور محوري إذ يعتبر هو الميسر لعمل المشروع؛
- المشروع يقوم على مجموعة من الخطوات الأساسية بدءا بالاختيار وتجديد الهدف وصولا إلى مرحلة تقييم المشروع.

- وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي 2009 ص: 33.

- اللحية الحسن: الكفايات في علوم التربية، ص: 85.

بيداغوجيا الفارقة

الوثيقة 3

الفارقة مقارنة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات الفردية في وضعية التعلم، تنطلق من كون متعلمي الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يضعه المدرس رهن إشارتهم. وبذلك فهي بيداغوجيا تشكل إطارا تربويا مرنا وقابلا للتغيير حسب خصوصيات المتعلمين والمتعلمات ومواصفاتهم.

يعرف Le Grand Louis البيداغوجية الفارقة بأنها "طريقة تربوية تستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية التعليمية قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد، من أجل الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف" وهي تقوم على مبدأ تنويع الطرق والوسائل التعليمية التعليمية، كما أنها تتسم بخصوصيتها التفريديّة للتعلم(ة)، وتعترف به كشخص له إيقاعه الخاص في التعلم وتمثلاته الخاصة، وفي نفس الوقت تفتح المجال لجميع المتعلمين(ات) في الفصل الدراسي الواحد، لبلوغ الأهداف المنشودة.

ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من البيداغوجيا المبنية على التنويع مراعاة للفروق الفردية:

- **بيداغوجيا التنويع:** تستعمل طرائق وتقنيات متنوعة حسب عنصر الزمان؛ أي أنها تعتمد على أنشطة متنوعة من فترة إلى أخرى ومن حصة إلى غيرها، وتبعا لهذه المقاربة فإن الدرس "أ" أو الهدف التربوي "أ" يقدم باعتماد تقنية ما، ثم يقدم بعد ذلك، الدرس "ب" أو الهدف التربوي "ب" بتقنية أخرى...؛
- **بيداغوجيا المداخل المتعددة:** مقارنة يقدم فيها درس معين لتحقيق هدف واحد باستعمال تقنيات مختلفة بكيفية متزامنة (الصورة، اللغة، الحركة، المحاكاة...)؛
- **البيداغوجيا الفارقة:** مقارنة تشتمل، بالإضافة إلى ما سبق، على تنويع محتويات التعلم؛ أي أنها لا تقتصر

على تنويع التقنيات والوسائل عبر الزمان أو تنويع المقاربات لتحقيق الهدف نفسه في وقت واحد، وإنما تسعى كذلك إلى تنويع محتويات التعلم داخل الصف، ومن ثمة فإنها مقارنة تعتمد على التنويع في الطرائق وفي المحتوى معا.

تنوع الفوارق بين المتعلمين(ات)

- **الفروق الفيزيولوجية:** من حيث القامة والبنية العضلية والقدرات والأوصاف الفسيولوجية. ولهذه الفروق آثار مهمة على صورة الذات (صورة الطفل عن نفسه) وما يترتب عنها على مستوى التعلم؛
- **فوارق ذهنية:** متصلة بقدرة المتعلمين على إغناء مساراتهم العقلية وإثراء سيروراتهم الذهنية...؛
- **فوارق سوسيو- ثقافية:** ترتبط بأنماط التنشئة الاجتماعية والمستوى المعيشي والخصوصيات الثقافية...؛
- **فوارق سيكولوجية:** ترتبط بمعيش المتعلم(ة)، وتشمل: الدافعية، الإرادة، الانتباه، الإبداعية، الطاقة والإيقاع...

تستند البيداغوجيا الفارقية على عدة مبادئ ومركزات أهمها:

- **الاختلاف:** اختلاف المتعلمين(ات) من حيث مستواهم الدراسي والنفسي، والسوسيواقتصادي؛
- **تنوع مسارات التعلم:** مراعاة لقدرات المتعلمين(ات)، واستحضارا لمستوى ذكاءاتهم...؛
- **دمقرطة التعليم:** حق التمدرس للجميع في ظل تكافؤ للفرص؛
- **النجاح:** تركز الفارقية على تحقيق النجاح التربوي والاجتماعي، والحد من الفشل والهدر؛
- **التفريد:** بيداغوجية مفردة تعترف بشخصية المتعلم وتمثلاته ووثيرة تعلمه؛
- **التفريق بين المتعلمين(ات):** بتوزيعهم إلى مجموعات في ضوء حاجاتهم؛
- **الذكاءات المتعددة:** وجود ذكاءات متعددة لدى المتعلم(ة)، تقتضي اكتشافها وصقلها وشحذها؛
- **التنشيط:** تنويع تقنيات التنشيط وأشكال العمل الديداكتيكي لتوفير فرص بناء التعلم للجميع؛
- **التعلم الذاتي:** تعزيز المتعلم على التعلم الذاتي بالاعتماد على النفس.

يتم التنزيل البيداغوجي لمبادئ البيداغوجيا الفارقية على عدة مستويات:

- **مستوى الوسائل التعليمية والدعامات الديداكتيكية:** ألنها تمكن المتعلمين من فسح المجال لاكتساب الموارد، بتوافق مستوى المحتويات المعرفية؛
- **تنويع محتويات التعلم داخل الفصل الواحد:** لتكييفها مع قدرات المتعلمين. مع نمط التعلم الخاص بكل واحد منهم؛
- **مستوى تقنيات التنشيط وأشكال العمل الديداكتيكي:** وللمدرس أن يختار الأنسب للوضعية أو النشاط؛
- **مستوى بنيات تنظيم بيئة الفصل الدراسي:** يقتضي العمل الفارقي مرونة في تدبير مجال الفصل؛
- **مستوى إيقاعات التعلم عبر تدبير زمن التعلم:** يراعي وتيرة التعلم من متعلم لآخر، تبعا لتمثلاته ومؤهلاته.

تتعدد إجراءات تطبيق البيداغوجية:

- الانطلاق من المكتسبات القبلية لكل متعلم عبر إجراء تقويم تشخيصي لتحديد حاجاته؛
- تنويع الطرائق التعليمية وتقنيات التنشيط والوضيعات التعليمية، وكذا المقاربات؛
- اقتراح أنشطة الصفية قبلية أو بعدية متنوعة تتناسب واحتياجات كل جماعة أو متعلم،
- منح جماعات الفصل هامشا من الحرية والاستقلالية، والمشاركة في تحمل المسؤولية للتمكن من النجاح؛
- تتبع المتعلمين خلال إنجاز المهمات المنوطة بهم للوقوف على تعثراتهم وتصحيحها؛
- تنويع الوضعيات والأنشطة المقترحة ليجد كل متعلم المهمة التي على قدر مقاسه ودلائنها المناسبة له؛
- إرساء مناخ علائقي يثير دافعية المتعلمين على الانخراط في الأنشطة ويضمن انخراطهم في التعلم، وذلك عبر تفعيل بنود التعاقد البيداغوجي وميثاق الفصل؛
- احترام إيقاعات التعلم في كل مجموعة، وتشجيع ثقافة الاختلاف في مسارات التدريس؛
- إعطاء جماعة المتعثرين من المتعلمين الوقت الكافي والاهتمام الضروري؛
- مراعاة التمايز في الوقت المخصص لإنجاز المهمة من قبل كل مجموعة أو متعلم(ة).

أهداف البيداغوجيا الفارقية

تسعى البيداغوجيا الفارقية إلى جعل التعليم متكيفا مع الفروق الفردية بين جميع المتعلمين وينبثق من هذا الهدف مجموعة من الأهداف الخاصة التي تتوخى هذه البيداغوجيا تحقيقها لدى المتعلم تبدأ من إيمانها أن كل المتعلمين مختلفين في طريقة تفكيرهم وبالتالي فهم مختلفين أيضا في طريقة تفكيرهم وفي معارفهم ومكتسباتهم

القبليّة ومنطلقاتهم هذا سيؤدي إلى اختلاف في طرق اكتساب المعارف والمهارات والكفايات بالنسبة للمتعلّمين ما يستدعي التنوع في الأنشطة التربوية من قبل المدرس قصد الوصول إلى كل المتعلّمين كما أن هذه البيداغوجيات تهدف أيضا إلى تلبية الرغبة في التعلّم لدى المتعلّمين وتحسين العلاقة بينهم وبين المدرس وبين المتعلّمين فيما بينهم كما أنها تشجّع العمل الفردي والجماعي أي أنها تقوم على ديناميّة الجماعة وتوظف طرق التدريس التي تقوم على التعلّم التعاوني والتعلّم بالمجموعات.

- نباري التباري، (2018): كفايات التّأهيل المهني للمدرّس (ة) بين المرجعيّات النظريّة والتطبيقيّة، ص: 6.

- وزارة التربية الوطنيّة، (2012): من أجل تعلّم فعّال، المجزّوءات المستعرضة 3، ص: 39.

- الأنصاري خالد، (2017): الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات، الطبعة الأولى، أنفو-برانت للطباعة والنشر والتوزيع، فاس، ص: 64.

بيداغوجيا الخطأ

الوثيقة 4

يقصد ببيداغوجيا الخطأ المقاربة التربوية والديداكتيكية التي تعنى بتشخيص الأخطاء، وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرهما، وتبيان طرائق معالجتها. لها نظرة إيجابية متفائلة للخطأ، على أساس أنه سبيل للتعلّم وخطة إستراتيجية مهمة وفعالة لاكتساب المعارف والموارد، يعرفها عبد الكريم غريب " تصور ومنهج لعملية التعلّم والتعلّم، إستراتيجية للتعلّم ضمن وضعيات ديдаكتيكية منتظمة في مسار يقطعه المتعلّم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء؛ هو إستراتيجية للتعلّم تعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلّم للوصول إلى المعرفة".

يستند الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي إلى أسس ومبادئ أهمها:

- **الخطأ أساس التعلّم والتكوين والتأهيل:** لا يمكن للمتعلّم اكتساب الخبرات والتجارب والمعارف والموارد إلا بارتكاب الخطأ، وتكرار المحاولات مرات عدة من أجل التعلّم(ة)؛
- **الخطأ تجديد للمعرفة:** الخطأ ليس جهلا أو عدم المعرفة، بل هو معرفة تناساها المتعلّم أو غفل عنها؛
- **الخطأ ظاهرة طبيعية وإنسانية.** ويعني هذا أنه من صفات الإنسان العادية والطبيعية والفطرية والجوهرية؛
- **الخطأ حق من حقوق المتعلّم:** يعني أنه ليس عيبا، بل هو حق من حقوق الطفل والمتعلّم بصفة خاصة؛
- **الخطأ أداة التقويم:** هذا الأخير ينصب على تصحيح الأخطاء، واختبار إنجازاتهم وأدائهم العملية؛
- **الخطأ بناء للتعلّمات:** المدرس يبني تعلّماته ويصححها انطلاقا من الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلّم؛
- **الخطأ تدبير محكم:** إن الأخطاء تدفع المدرس إلى اختيار آليات جديدة على مستوى التخطيط، والتدبير؛
- **الخطأ أساس الدعم:** إن المدرس لا يلتجئ إلى الدعم إلا بوجود الخطأ الشائع والمتكرر والملحاح؛
- **الخطأ متنوع المصادر:** أي أن الأخطاء ذات مصادر متنوعة، إما عضوية، وإما سيكولوجية، وإما اجتماعية، وإما بيداغوجية، وإما ديдаكتيكية، وإما لسانية، وإما إبستمولوجية.

ثمة عدة وظائف تؤديها بيداغوجيا الأخطاء، يمكن حصرها في:

- **وظيفة تعليمية- تعلمية:** الأخطاء وسيلة إيجابية في تعلّم الخبرات، وبناء المكتسبات، فمنها يتعلّم الإنسان؛
- **وظيفة تكوينية:** يتعلّم المتعلّم كثيرا من ارتكابه الأخطاء. ومن ثم، يصبح الخطأ وسيلة من وسائل التكوين والتأهيل والاستفادة من الهنات التي وقع فيها، بعدم تكرارها من جديد. وتحضر هذه الوظيفة عند المدرسين بالخصوص، ولاسيما المتدربين الذين يتلقون دروسا في طرائق التدريس؛
- **وظيفة علاجية:** تساهم الأخطاء في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلّم. لذلك، يتدخل المدرس لتشخيص هذه الأخطاء وتحليلها ووصفها والبحث عن عواملها ومصادرهما، مع اقتراح آليات تدبيرية لمعالجتها؛
- **وظيفة توجيهية:** يحمل الخطأ في طياته وظيفة توجيهية، إذ يساعد المدرس على معرفة مستوى المتعلّم، فيوجهه إلى اختيار الأنسب من المحتويات والبرامج والطرائق والوسائل، وكذلك يوجه المتعلّم الوجهة اللائقة به
- **وظيفة تدبيرية:** يسعف الخطأ المدرس في تدبير درسه،...بتوفير العدة التدبيرية اللازمة فيما يخص المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، واختيار أفضل طريقة للتواصل، وتنظيم الفصل الدراسي مكانيا، وضبط إيقاعاته الزمنية، مع اختيار وسائل التقويم المناسبة؛
- **وظيفة تقويمية:** يقوم الخطأ بدور هام في تقويم المتعلّم، بتبيان مظاهر قوته وضعفه. ومن ثم، يساعد على معرفة مستوى المتعلّم وكفاياته الانجازية. وبذلك، نستطيع أن نحكم عليه، ونقيس مهاراته، ونتتبع مختلف أنشطته
- **وظيفة إصلاحية:** إن الهدف من تشخيص الأخطاء ووصفها وتحليلها هو تصحيحها، والاستفادة من وجودها لبناء تعلّماتنا من جديد؛
- **وظيفة بنائية:** يسعف الخطأ المتعلّم أو المدرس معا في بناء شخصيتهما، وتقوية قدراتهما التعليمية والتكوينية والكفائية، وبناء سيرورة الدرس في مختلف مراحل الديداكتيكية؛

- وظيفة إبستمولوجية: الأخطاء ليست هفوات سلبية مشينة، بل هي بصمات إيجابية في مجال المعرفة. ومن ثم، تتقدم المعرفة الإنسانية بتصحيح المعارف السابقة وانتقادها وتجاوزها، وبناء معارف جديدة التي بدورها تصبح معارف خاطئة مع مرور الزمان. وهكذا، فالمعرفة الإنسانية معرفة قطائع إبستمولوجية، أو معرفة أخطاء ينبغي تصحيحها كل مرة، بهدف تحقيق التطور والتقدم والازدهار. **جميل حمداوي، (2015): بيداغوجيا الأخطاء، ص: 11.**

بيداغوجيا حل المشكلات

الوثيقة 5

إن حل المشكلات نهج قديم في تاريخ التفكير البشري المنهج التوليدي السقراطي والمنهج الاستقرائي الأرسطي... ومن بين ما ارتبط به كذلك، نجد التعليم المبرمج وبيداغوجيا التحكم الذي يركز على اكتساب قواعد جديدة انطلاقا من قواعد مكتسبة سابقا وجعلها قابلة للتطبيق.

تقوم المقاربة بالطفايات على بيداغوجيا حل المشكلات انطلاقا من اعتبار الكفاية هي القدرة على تعبئة الموارد والمكتسبات لحل وضعية من لوضعيا المشكلة، أي انها تنطلق من مشكل يتطلب من المتعلم البحث عن حل من بين حلول ممكنة، إلا أن ما يميز "المشكلة" عن "الوضعيات- المشكلة" هو أن هذه الأخيرة تكون سياقية ودالة وتنطلق من المحيط الاجتماعي والمادي للمتعلم تتمركز بيداغوجيا حل المشكلات حول المتعلم لاستنفار واستثارة مهاراته أو معارفه أو قدراته، لرصد الترابطات الممكنة بين عناصر المشكل/الذريعة المطروح لبناء التعلّمات.

ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- مواجهة مشكل معين يكون دافعا إلى البحث عن حل واتخاذ قرار معين؛
- تقديم اقتراحات والتداول حولها مع جماعة القسم لاتخاذ القرار المناسب؛
- التفاوض حول معايير معينة لانتقاء قرار أو أكثر؛
- تنفيذ الإجراءات المحققة للقرار المتخذ؛
- فحص النتائج وتقييمها للتوصل إلى اختيار نهائي أو مراجعته.

وإذا كان حل المشكلات ينطلق من مشكلة، فما الذي قد يميز إذن المشكلة عن الوضعية

الوضعية-المشكلة: تنطلق من وضعية، كما يدل على ذلك اسمها؛ وتعني الوضعية ما يدل على العلاقات التي تقيمها الذات (ذات المتعلم) مثال (مع المحيط الاجتماعي والفيزيقي) الأسرة، الأصدقاء، القرية أو المدينة، السوق، الأحداث، المحيط الطبيعي...، أما الوضعية-المشكلة فتعني وضع المتعلم(ة) أمام مشكل ينطلق من وضعية؛ أي من سياق له معنى بالنسبة له.

خطوات بيداغوجيا حل المشكلات

يمكن تقسيم بيداغوجيا حل المشكلات إلى خمس خطوات أساسية:

- الشعور بالمشكلة أي الصعوبات التي يواجهها المتعلم ويشعر انه في حاجة إلى حلها ويجب أن تكون هذه المشكلة متناسبة مع القدرات العقلية والإدراكية للمتعلم وان يكون حلها ممكنا؛
- تحديد المشكلة أي صياغتها بمساعدة المدرس؛
- جمع المعلومات المتصلة بحل المشكلة؛
- وفيها يتم تحديد أدوات البحث عن حل المشكلة؛
- اختيار الحلول تم اختيار ما يمثل منها حلا أو حولا للمشكلة وذلك بتنفيذ الحل وتبادل مناقشته مع المتعلمين
- التوصل إلى النتائج وتعميمها وهذه الخطوة تكون مشتركة بين المدرس والمتعلمين(ات).

أهداف بيداغوجيا حل المشكلات

الوضعية المشكلة هي عائق بالنسبة للمتعلم يتوجب عليه البحث عن حلول له وتجاوزه لاكتساب معرفة جديدة وبيداغوجيا حل المشكلات هي البيداغوجيا المناسبة لجعل المتعلم مستعد دائما لمواجهة المشاكل المعرفية تمهيدا لإدماجه في الواقع وتهدف هذه البيداغوجيا إلى استثارة دافعية المتعلم واستثارة معارفه ومكتسباته السابقة لكي يجد حلا مبدعا للوضعية المشكلة وقد يكون العمل بشكل فردي كما قد يكون بشكل جماعي.

وبهذا تكون بيداغوجيا حل المشكلات من البيداغوجيات الأساسية التي قامت عليها المقاربة بالكفايات ومن المفاهيم الرئيسية التي تعتمد عليها الوضعية المشكلة خاصة أن مفهوم الكفاية يقوم على مفهوم الوضعية المشكلة فالمتعلم مطالب بتعبئة موارده (المعرفة والوجدانية والسياقية) لمعالجة وضعيات مختلفة وإيجاد الحل المناسب لها

- مرجع سابق، ص: 29.

- مرجع سابق، ص: 57.

يُندرج مفهوم التعاقد في إطار تيار "استقلالية الإرادة" الذي ينطلق من مبدئين أساسيين هما:

- لا يمكن إكراه أي فرد على إنجاز عمل بدون رغبته؛
- الالتزام يعطي المشروعية والقوة للقوانين وحسب بعض الباحثين فإن التعاقد هو تنظيم لوضعيات التعلم عن طريق اتفاق متفاوض بشأنه بين الشركاء: المدرس والمتعلمين، يتبادلون الاعتراف فيما بينهم قصد تحقيق هدف ما؛

- تستند بيداغوجيا التعاقد إلى ثلاثة مبادئ أساسية تفرض تغييرات في الذهنيات والبنى المدرسية، وهي:

أ- مبدأ حرية الاقتراح والتقبل والرفض، ويتضمن العناصر التالية:

- تحليل الوضعية من طرف المتعلم (ة) والمدرس؛
- اقتراح تعاقد يرمي إلى تحقيق هدف محدد؛
- الإشارة الواضحة لحرية اتخاذ القرار المتاحة للمتعمّل التي من دونها لن يكون للتعاقد معنى؛
- إيصال المعلومات الضرورية للمتعمّل حتى يتمكن من التعبير عن رأيه.

ب - مبدأ التفاوض حول عناصر التعاقد، أي التفاوض حول

- المدة الزمنية للتعاقد، والأدوات المستعملة لتحقيق التعاقد؛
 - نوع المنتج النهائي الذي يجسد التعاقد مثل: نص مكتوب، ملف، توليف، تركيب، إنجاز... إلخ؛
 - نوع المساعدات التي يمكن أن تقدم للمتعمّل من قبل الأستاذ، أو الزملاء، أو الأمهات والآباء؛
 - تقويم نجاح التعاقد حتى يشعر المتعمّل (ة) بالاعتراف بما قام به، وأن عمله له عالقة بمساره الدراسي.
- ويمكن أن يتم التقويم من طرف المدرس(ة) أو جماعة القسم أو من طرف المتعمّل(ة) نفسه الحلول الممكنة في حالة توقف المشروع أو عدم تحقيقه لأهدافه.

ج- الانخراط المتبادل في إنجاز التعاقد

- ويهم شعور المتعمّل(ة) بانخراطه الدائم طيلة مدة التعاقد ألن التعاقد يمنحه فرصة لتجريب استقلاليته بتحملة للمسؤولية. كما يجب أن يبدي المدرس(ة) نفس الالتزام والانخراط في وثيقة التعاقد التي يوقعها.
- مرجع سابق، ص: 3.

لغة: حسب معجم لسان العرب والمعجم الوسيط أن كلمة إدماج تفيد ما يلي:

- **الالتئام والترابط:** كإدماج صفائر الشعر؛
 - **الإحكام:** حبل مدمج أي محكم القفل؛
 - **الترابط والتراصف:** (كلام مدمج أي مترابط ومتراصف)؛
 - **التصافير والتعاون:** (تدامج القوم على فلان أي تصافروا عليه)؛
 - **التداخل والسبك:** (دمج الشيء في الشيء أي إدخاله فيه بإحكام).
- هذه الدلالات اللغوية قادرة على احتضان الدلالة الاصطلاحية**

اصطلاحاً: الإدماج سيرورة يتمكن من خلالها المتعمّل(ة) من بناء المكتسبات اللاحقة فوق المكتسبات السابقة لتفعيل هذا الكل في حل وضعية مشكلة مستجدة.

الإدماج معناه إقامة علاقات بين التعليمات بهدف التوصل إلى حل وضعيات مركبة، وذلك من خلال تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة. ولتدريب المتعلمين على الإدماج، نقدم لهم وضعيات مركبة تسمى "وضعيات الإدماج" ونطلب منهم إيجاد حل لها، وتستهدف بيداغوجيا الإدماج جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها، من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة.

- لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعليمات مختلفة (معارف ومهارات ومواقف)؛
 - لا يحدث الإدماج إلا من خلال وضعية مركبة جديدة، تستدعي من المتعمّل(ة) إيجاد حل لها، وعليه أن يبدأ بالبحث، ضمن مكتسباته، عن المعارف والمهارات التي يجب تعبئتها لحل هذه الوضعية.
- الإدماج أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين؛ بل عملية داخلية وشخصية.

- التوري ميلود، (2016): أسس التكوين التربوي، مطابع الرباط نت، ص: 220.

- مرجع سابق، ص: 19.

اللعب نشاط يمارسه الطفل دون ضغوط من البيئة أو الوسط؛ يقوم به بمحض حريته وإرادته وبمتعة. ويرتبط عامة بثقافة الطفل (الوسط) وبالخيال والرموز واللغة والبيئة؛ ولذلك يكتسي أهمية بالغة في بناء شخصية الطفل، لأنه يستحضر قوانين وقواعد الحياة العامة. وأما اللعب البيداغوجي، الذي يهمننا هنا، فإنه يستهدف التعلم بواسطة اللعب؛ فهو ليس غاية في ذاته يلتجئ إليه المدرس لاقتصاد المجهود فقط، بل هو سيناريو بيداغوجي مبني على بحث ودراسة وتحليل للعملية التعليمية التعلمية يستهدف:

- تنمية قيم أو مهارات أو ذكاءات، إلى غير ذلك من المكونات العقلية والوجدانية؛
- تنمية التنافس الإيجابي والقبول باحترام القواعد والقوانين؛
- تنمية شخصية متسامحة مع الذات والغير؛
- تنمية مهارات نفسحركية؛
- تنمية مهارات مرتبطة بالملاحظة؛
- تنمية مهارات مرتبطة بالذكاء بكل أنواعه، تتفق كثير من نظريات التعلم على أن اللعب دافع للاكتساب والتعلم وإشباع الحاجات. وبالنظر لأهميته في التعلم نجد أنواعا كثيرة من اللعب البيداغوجي يمكن أن تفيد المدرسة...

غير أنه لا بد من استحضار بعض التوجيهات التربوية العامة من قبيل ما يلي:

- تحديد الهدف من اللعبة مع مراعاة المتعة والإثارة والتشويق؛
- عرض قوانين اللعبة أو تقديم تعليمات دقيقة للمتعلم (ة)؛
- الوضوح؛
- استحضار خصائص المراحل النمائية أثناء التحضير للعبة بيداغوجية؛
- استحضار تنوع وتعدد حوامل اللعبة البيداغوجية وإمكانية تكييفها مع الهدف من اللعبة والوسط المدرسي؛
- استحضار تنوع الوحدات الدراسية في المدرسة، بحيث أن اللعبة البيداغوجية الوحيدة لا يمكنها أن تنعم على جميع الوحدات؛
- لذلك فإن المدرس (ة) مدعو للبحث والدراسة والإبداع في هذا الجانب؛
- استحضار محيط المدرسة لتحضير درس قائم على اللعب البيداغوجي من طرف المدرس (ة) حتى يحصل المعنى والتكيف؛
- تنوع أمكنة التعلم بواسطة اللعب... وهناك أنواع كثيرة من اللعب البيداغوجي نذكر من بينها: لعب الأدوار، اللعب التعبيري، اللعب الفني والرياضي، اللعب الإدراكي /ي الذهني، اللعب الحسركي، اللعب الإبداعي.

- مرجع سابق، ص: 35.

المقطع السادس: المنهاج الدراسي والبرنامج الدراسي والمحتويات الدراسية

1 المنتج المنتظر

1

- تعريف البرنامج الدراسي، المحتوى الدراسي؛
- انجاز جدول مقارنة بين المنهاج الدراسي والبرنامج الدراسي؛
- تحليل البرنامج الدراسي لمادة التاريخ للسنة الأولى اعدادي، وآخر لمادة الجغرافيا للسنة الثانية اعدادي؛
- بيان إيجابيات ضبط وحصر المحتوى على عملية التخطيط المدرس وتحضيره الدرس؛
- ابراز مزايا ضبط وحصر المدرس(ة) للمحتوى بالنسبة للعملية التعليمية-التعلمية وبالنسبة للمتعلم(ة)؛
- حصر في تركيز محتوى دروس 1، 2، 3 لمادة الجغرافيا، السنة الثالثة ثانوي اعدادي؛ (المجموعة 1)؛
- حصر في تركيز محتوى دروس 10، 11 لمادة التاريخ، السنة الثالثة ثانوي اعدادي؛ (المجموعة 2)؛
- حصر في تركيز محتوى دروس 10، 11 لمادة التربية على المواطنة، السنة الثالثة ثانوي اعدادي؛ (المجموعة 3)؛
- حصر محتوى الأنشطة المحددة في الوثيقة الأخيرة من المستند.

2 السياق

2

تعرفت سابقا على أبرز المداخل والمقاربات البيداغوجية التي ستساعدك على بلورة تخطيط متكامل ومنسجم وغايات المنظومة التربوية المغربية. وقد استدعى قيامك بالتخطيط على المدى البعيد استحضار المنهاج الدراسي والبرنامج الدراسي أداتين مركبتين في هذه العملية.

3 الأسناد

3

- الوثائق: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة؛
- الكتب المدرسية لمادة الاجتماعيات (الأولى والثانية والثالثة سلك الثانوي اعدادي).

4 التعليمات

4

- عرف(ي) مايلي: البرنامج الدراسي، المحتوى الدراسي؛
- انجز(ي) جدول مقارنة بين المنهاج الدراسي والبرنامج الدراسي؛
- حلل(ي) البرنامج الدراسي لمادة التاريخ للسنة الأولى اعدادي، وآخر لمادة الجغرافيا للسنة الثانية اعدادي؛
- بين(ي) إيجابيات ضبط وحصر المحتوى على عملية التخطيط المدرس(ة) وتحضيره الدرس؛
- ابرز(ي) مزايا ضبط وحصر المدرس(ة) للمحتوى بالنسبة للعملية التعليمية-التعلمية وبالنسبة للمتعلم(ة)؛
- احصر(ي) في تركيز محتوى دروس 1، 2، 3 لمادة الجغرافيا، السنة الثالثة ثانوي اعدادي؛ (المجموعة 1)؛
- احصر(ي) في تركيز محتوى دروس 10، 11 لمادة التاريخ، السنة الثالثة ثانوي اعدادي؛ (المجموعة 2)؛
- احصر(ي) في تركيز محتوى دروس 10، 11 لمادة التربية على المواطنة، السنة الثالثة ثانوي اعدادي؛ (المجموعة 3)؛
- قم(ي) بحصر محتوى الأنشطة المحددة الوثيقة الأخيرة من المستند.

في المعنى العام يعتبر المنهاج مسارا، وهو ما تلخصه السيرة الذاتية، أما في الحقل التربوي فهو مسار للتكوين، ويتم الحديث عن المنهاج في البلدان الأنجلوساكسونية للإشارة إلى المسار التربوي المقترح على المتعلمين، أما البلدان الفرنكوفونية فهو مرادف لبرنامج الدراسة أو البرنامج بشكل عام. يعتبر المنهاج عن الإجراءات المحددة سلفا لتهيئ أنشطة بيداغوجية، فهو إذن خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمحتويات والأنشطة التعليمية والأدوات الديدانكتيكية وطرق التعليم وأساليب التقويم كما يعتبر بمثابة معيار يحدد ما يجب أن يكون وبمثابة أمر موجه إلى الفاعلين التربويين وبشكل رئيسي إلى المدرسين، ويصرح ميز "فليب بيرنو" أن المنهاج يشمل القواعد المحددة لأهداف التعليم والبرامج التي يتعين الاشتغال عليها داخل مختلف الأسلاك الدراسية أو المستويات.

المنهاج مفهوم انجلوساكسوني المنشأ، أصبح اليوم أساس أي إصلاح تربوي يتغى الشمول والنجاعة لدرجة اعتباره بمثابة دستور الأنظمة التربوية. فاستنادا إلى النتائج الدامغة للدراسات المقارنة لجودة التعليم، عدت العديد من الدول إلى اعتماده في سياسات الإصلاح خال العشريتين الأخيرتين. ينبنى المنهاج على منظور نسقي شمولي ومندمج للسيرورة التعليمية التعلمية باعتبارها بناء مترابط المكونات عضويا. فبدل الارتكاز على البرامج والمقررات المترافقة المواد والمضامين والأغلفة الزمنية المصوغة بمقاربة تجزئية، يمكن المنهاج من هيكلة ومفصلة كل مرتكزات ومكونات وعمليات التعلم ومخرجاته بما يضمن اتساقها وتكاملها وتحقيق غاياتها.

من مشمولات المنهاج الرئيسية، غايات التربية والتعليم، التي تمثل الأساس الذي سيؤطر بناءه كترجمة لمشروع المدرسة ومشروع المجتمع المتوخى. وهو بذلك يمكن من ربط التعلّمات الاختيارات والغايات الكبرى للبلد ولحاجيات وانتظارات المجتمع والمتعلمين(ات)، كما يتيح بناء ثقافة مدرسية مشتركة متجانسة تضمن ديمقراطية التعليم والمساواة والإدماج، كما يحدد المنهاج الكفايات والمضامين والمقاربات البيداغوجية وتنظيم الأنشطة والوسائط الديدانكتيكية ونظم التقويم وتكوين الأطر التربوية على نحو نسقي مترابط، مما يضمن التساوق والتكامل والبعد البيئيمجالي والكفايات العرضانية والالتقائية في تحقيق غايات العمليات التعليمية التعلمية.

ضمن كل ذلك في وثيقة رسمية بمثابة الإطار التوجيهي للمنهاج، ترفق ويضم بملاحق كخطط التفعيل والتتبع والتقويم، والبرامج الدراسية المفصلة (الكفايات والمضامين بالنسبة لكل مستوى وكل مجال)، والدلائل البيداغوجية، ودفاتر التحملات، والأطر المرجعية لتكوين الأطر التربوية... بذلك، يشكل في نفس الآن أداة للتخطيط والتنظيم والممارسة والتقويم التربويين، فضلا عن كونه إطارا مرجعيا واضحا ودقيقا لتقييم منظومة التعليم وتطويرها باعتماد مقاربة "إصلاح المنهاج" بدل "إصلاح المقررات والمناهج"، وقد أسهمت التغييرات التي عرفها الحقل التربوي في توسيع مفهوم المنهاج ونقله من إطاره الضيق المنحصر في المقرر المدرسي والكتاب المدرسي إلى مفهوم أوسع يتضمن جميع الخبرات التعليمية بذلك، أصبح المنهاج منظومة من العناصر المترابطة تبادليا والمتكاملة وظيفيا، تسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد المتعلم بمجموعة من الفرص التعليمية التي من شأنها تحقيق النمو الكامل لديه... يبنى المنهاج على أسس أهمها:

- الأساس المعرفي:

- الأساس الفلسفي:

- الأساس النفسي:

- الأساس الاجتماعي:

- الأساس التكنولوجي:

- واهمي حديجة، (2010): المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية، ملف المقاربات البيداغوجية، دفاتر التربية والتكوين، العدد 2، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص: 24.

- ملحق المفاهيم، (2017): أي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية؟ دفاتر التربية والتكوين، العدد 12، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص: 103 و104.

تعود لفظة المنهاج Curriculum إلى أصل إغريقي تعني سباق الخيل أو النهج والطريقة التي يسلكها الفرد وقد وظف اليونان المنهاج في التربية وكان مرتبطا بالفنون السبعة: النحو البلاغة المنطق الحساب الهندسة الفلك والموسيقى، وقد عرف المنهاج من زوايا مختلفة، يعرف بان مصطلح المنهاج يعبر في الاستعمال الفرنسي عن النوايا أو عن الإجراءات المحدد سلفا لأجل تهيئ أعمال بيداغوجية مستقبلية، هو إذن خطة عمل تتضمن الغايات

الغايات والمرامي والأهداف المقصودة والمضامين والأنشطة التعليمية والأدوات الديدانكتيكية من طرائق التعليم وأساليب التقويم وعلى عكس الأدبيات التربوية الفرنسية تميل الأدبيات الإنجليزية إلى تعريف مفهوم المنهاج كفعل وواقع يمارس من طرف المدرس(ة) ومتعلميه في القسم.

إن المنهاج تخطيطي للعمل البيداغوجي وهو أكثر اتساعا من المقرر التعليمي فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم والكيفية التي سيتم بها تقييم التعليم والتعلم كما أن المنهاج يحدد من خلال الجوانب التالية:

أ- تخطيط لعملية التعليم والتعلم يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة والوسائل التقويم؛

ب- مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية بل ينطلق من أهداف م لتحديد الطرق والأنشطة والوسائل؛

ج- بناء منطقي لعناصر المحتوى على شكل وحدات بحيث أن التحكم في وحدة يتطلب التحكم في الوحدات السابقة؛

د- تنظيم لجملة من العناصر والمكونات بشكل يمكن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلم؛

المنهاج عبارة عن مجموعة منسجمة منظمة مهيكلية لعمليات مخطط لها سلفا لتجسيد السياسة التربوية على مستويات الإجراءات المختلفة وتشمل هذه المجموعة أساسا:

- تحديد الغايات التربوية؛

- وصف الأهداف العامة والأهداف الخاصة لكل مادة تعليمية؛

- انتقاء وتخطيط المحتويات المعرفية لكل مادة؛

- تخصيص نشاطات التعليم والتعلم لاستخدام هذه المحتويات؛

- توجيهات منهجية لتنظيم المحتويات والنشاطات؛

- إعداد الوسائل التعليمية التي تساعد في تحقيق المنهاج؛

- منح توقيت للنشاطات؛

- تحديد ميكانيزمات تقويم التعلم؛

- الوثائق المرافقة للمنهاج.

- بوغوتة عبد الله، (2017): تجديد منهاج تكوين أساتذة الاجتماعيات: الواقع والآفاق، تدريس التاريخ بين البيداغوجيا والأندولوجيا، مؤلف جماعي، تنسيق: فقوري الطاهر، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة الشرق وجدة، الطبعة الأولى، ص: 17-37، ص: من 17 إلى 20.

خصائص المنهاج الدراسي

الوثيقة 3

1- نظام شمولي

يتأسس على مجموعة من العناصر (الاختيارات والتوجهات العامة/ الاختيارات والتوجهات في مجالات القيم والكفايات والمضامين ...) تشكل هذه العناصر في مجموعها كلية متناغمة، وفي انسجام واتساق مع بعضها البعض من جهة، ومع المحيط من جهة أخرى. تشغل مجتمعة لتحقيق المشروع التربوي الكبير للمجتمع وفق تصوره، وفلسفته العامة ومراميه الكبرى. ولذلك لا يمكن فهم أي عنصر من هذه العناصر إلا في إطار بناء كلي وشمولي. لإبراز هذا التسلسل والترابط والتكامل بين مكونات المنهاج، نتبع عنصر "العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع" كنموذج، للتعرف على كيفية بناء المنهاج انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلى بناء المقررات الدراسية وتصريفها:

- المرتكزات الثابتة: يروم نظام التربية والتكوين الرقي بالبلاد إلى مستوى امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، والإسهام في تطويرها، وتعزيز قدرة المغرب التنافسية ونموه الاقتصادي والاجتماعي في عهد يطبعه الانفتاح على العالم.

- الغايات الكبرى: تزويد المجتمع بالكفايات من المؤهلين والعاملين الصالحين للإسهام في البناء المتواصل لوطنهم على جميع المستويات، كما ينتظر المجتمع من النظام التربوي أن يزوده بصفوة من العلماء وأطر التدبير، ذات المقدرة على زيادة نهضة البلاد عبر مدارج التقدم العلمي والتقني والاقتصادي والثقافي.

2- الاختيارات والتوجهات التربوية العامة

من هذه الاختيارات الواردة في الكتاب الأبيض، والتي تخدم المجال:

- إعداد المتعلم المغربي للإسهام في تحقيق نهضة وطنية، اقتصادية، وعلمية، وتقنية، تستجيب لحاجات المجتمع

- **اختيارات وتوجهات في مجال القيم:** من المراكز الثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين ، مرتكز:

- قيم الهوية الوطنية، وقيم حقوق الإنسان.

- **اختيارات وتوجهات في مجال تنمية وتطوير الكفايات:** ومن غاياتها :

- تنمية الذات ، التي تستهدف تنمية شخصية المتعلم كغاية في ذاته، وكفاعل إيجابي تنتظر منه المساهمة في الارتقاء بمجتمعه في كل المجالات.

- القابلية للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة، ولتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي، والتكنولوجي، بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان، ومبادئها الكونية.

- **اختيارات وتوجهات في مجال المضامين:** ومن غاياتها :

- اعتبار مقارنة شمولية عند تناول الإنتاجات المعرفية الوطنية، في علاقتها بالإنتاجات الكونية، مع الحفاظ على ثوابتنا الأساسية.

- التمتع بالنسبة للآخر ، وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة/ المؤسسة التعليمية/ المجتمع)

- تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردية، وفق ما يتطلبه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

- التمكن من مختلف أنواع الخطاب المتداول في المؤسسة التعليمية، وفي محيط المجتمع والبيئة.

- إحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها، والمعرفة الوظيفية.

- **اختيارات وتوجهات في مجال تنظيم الدراسة:** ينبغي مراعاة :

- الملاءمة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

- المرونة في تنظيم الحصص الدراسية، والعدل.

- **اختيارات وتوجهات خاصة بتحديد مواصفات المتعلمين:** حتى يتمكن النظام المغربي من تزويد المجتمع

بمواطنين مؤهلين للبناء وإتاحة الفرص وبنفس الحظوظ لجميع بنات وأبناء المغرب، وتشجيع المتفوقين منهم دون تمييز، ينبغي أن تصاغ مناهج التربية والتكوين بشكل يجعلها:

- تنفذ في فضاءات تربوية متنوعة داخل القسم والمؤسسة التعليمية وخارجها، بواسطة وضعيات ديدكتيكية مناسبة لكل فضاء.

وعلى مستوى المقررات الدراسية تحضر هذه الاختيارات والتوجهات على شكل كفايات، في المواد والدروس، إما ضمناً أو بشكل مباشر، حسب طبيعة المادة.

ونفس العلاقة التي تجمع بين الاختيارات والتوجهات والمواصفات والكفايات... نجدها تجمع بين هذه وباقي المكونات، كعلاقة الكفايات بطرائق التدريس، وعلاقتها بالوسائل التعليمية، والمتعلم، والمحيط...

3- المنهاج نظام مركب

يتضمن المنهاج الدراسي نظاماً خاصاً من العلاقات والعناصر، نظاماً متشابكاً ومركباً، وعناصره تتميز بالاختلاف والتنوع والتراتبية. وهذا يؤدي إلى تعقد وتشابك العلاقات والتفاعلات بينها. علاقات بين الأهداف والمحتويات، والأهداف فيما بينها، والأهداف والوسائل والمعينات، والمحتوى، وطريق التدريس...

فالأهداف تؤثر في اختيار محتوى المنهاج، ومحتوى المنهاج يتطلب أنماطاً من استراتيجيات التدريس من أجل تنفيذه، والتقييم بدوره يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، ومن ثم يزودنا بتغذية راجعة لإعادة النظر في المنهاج من جديد؛ بعد تحديد جوانب القوة والضعف فيه فتتدارك جوانب الضعف ونعزز جوانب القوة.

- المنهاج نظام من التحولات

فنتيجة هذه العلاقات والتفاعلات الدينامية بين مكونات المنهاج، وبينها وبين المحيط، تقود إلى إحداث تحولات على مكونات المنهاج من حيث هو نسق، أي من حيث النظر إليه: كلية من العناصر المنظمة والمتفاعلة فيما بينها. وهي إحدى خصائص المنهاج المرن. فإذا ما أحدث تغيير ما على مكون من هذه المكونات، "فإن ذلك ينعكس على بقية المكونات الأخرى، دون أن يؤدي ذلك إلى تغيير جذري فيما يخص الغايات الكبرى، والأهداف العامة، والفلسفة التربوية التي يتبنّاها المجتمع".

- المنهاج نظام ذو سيروية غائية

فالمنهاج نظام غائي يسعى نحو تحقيق غايات معينة ومحددة، وهو في سيروية دائمة نحو تحقيقها،

وعناصره تتفاعل على هذا الأساس.

بناء على هذه الخصائص فإن المنهاج ينظر إليه على أنه:

- مجموعة من العناصر والمكونات المترابطة؛
- هذه العناصر تشكل في مجموعها بنية كلية؛
- كل عنصر من هذه العناصر له موقع خاص، ويقوم بوظيفة داخل المنهاج؛
- المنهاج غير مستقر، ولا ثابت، بل هو في تحول مستمر؛
- يسعى المنهاج إلى تحقيق غايات السياسة التربوية التي وضعتها.

- ص: 00.

مكونات المنهاج الدراسي

الوثيقة 4

البحث في مكونات المنهاج الدراسي أو عناصره؛ من اهتمام أدبيات التربية الحديثة وهي عند معظم المربين : الغايات، المحتويات، الأنشطة، الطرق والوسائل، والتقويم والدعم. مع إضافة أو تعديل لمفهوم هذه المكونات في بعض التعريفات. وهذه المكونات تشكل العناصر الداخلية للمنهاج.

وهناك عناصر أخرى تعتبر فاعلة في المنهاج، وهي عناصر خارجية يتم إدماجها من المحيط التربوي، منها التلميذ والمدرس والإداري والموجه والمفتش، والفصل الدراسي، والمؤسسة، وكل ما يتصل بالعملية التعليمية التعليمية.

ويحتل التلميذ، والمدرس، والمادة الدراسية، القطب المركزي داخل المنهاج من خلاله يتم تحديد المكونات الأخرى السالفة الذكر. وبذلك فإن المنهاج نظام متكامل ومتناسق الأجزاء والعناصر.

- ص: 11.

المنهاج والبرنامج

الوثيقة 5

البرنامج ليس هو المنهاج، إلا أن بينهما نقط التقاء ونقط اختلاف:

"البرنامج جزء من المنهاج، فالمنهاج يتضمن مجموعة من البرامج والمقررات، فمنهاج التكوين بمؤسسة تربوية يتضمن جذعا مشتركا بين مواد مختلفة، وبرامج لكل مادة دراسية، وكذلك يمكن أن نتحدث عن منهاج التدريس بسلك أو شعبة تتضمن ومواد مختلفة (الشعب العلمية، والرياضية، والأدبية...)

- المنهاج أشمل من البرنامج، من حيث إنه يتضمن مرامي وأهدافا عامة، وطرقا شاملة، وتوزيعا للوقت ، وتحديدًا لمبادئ التكوين، وأحيانا يتضمن كذلك السير الإداري ، وتوزيع أوقات العمل... ومثال ذلك منهاج التعليم الأساسي.

- البرنامج لا يعني المفهوم التقليدي، الذي يكتفي بتحديد المحتوى، بل إن البرنامج الدراسي يلتقي مع المنهاج في كونه يتضمن أهدافا خاصة بمادة معينة، أو سنة دراسية، وكذلك الوسائل والطرق وأدوات التقييم...

- تستعمل للإشارة إلى البرنامج والمقررات مصطلحات مختلفة مثلا تسمية : برنامج (Programme) التي تعني برنامجا دراسيا.

- منهاج (curriculum) وهي تسمية انجليزية مستمدة من اللاتينية، وترجمتها الفرنسية هي خطة دراسية plan (d'étude). واختلاط مفهوم البرنامج بمفهوم المنهاج عند العاملين في الميدان الدراسي، ترتبت عنه مجموعة من النتائج، وخاصة فيما يتصل بوظيفة المدرسة وطريقة أدائها لهذه الوظيفة. من ذلك :

- اقتصار وظيفة المدرسة على الاهتمام بالجانب المعرفي؛
- العزلة بين المدرسة والحياة ؛
- إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية؛
- تقييد حرية المعلم.

- ص: 9.

البرنامج الدراسي

الوثيقة 6

نحن نعلم أن البرامج الدراسية والوثائق الواصفة لها ككتب التوجيهات ودلائل تصرح بأهداف عامة تصف النتائج الإجمالية التي يروم تحقيقها البرنامج عند الانتهاء من العمل به ونعلم أن هذه الأهداف العامة بمثابة البوصلة التي تهدينا في طريق الاكتشاف الأهداف الخاصة بالدروس وتحديدًا فمهم المدرس وهو يخطط

لدرسه ويحضر له أن يحلل البرنامج الدراسي ليعرف مقاصده ومحتوياته.

البرنامج الدراسي هو:

- لائحة المواد المفروض تدريسها؛
- أجراء للمحتويات (تفصيل الدروس وتوصيف الأنشطة)؛
- جرد مفصل للموضوعات التي يتعين دراستها في مادة ما أو في سنة دراسة كاملة. (يقصر على الجانب المعرفي، زمن التعلم، أهداف التعلم)؛
- للتمييز بين المنهاج والبرنامج الدراسي نقول: المنهاج يوافق الماكرو تربوي الكبير والشامل، أما البرنامج يوافق الميكرو تربوي الخاص والمحدود.

تحليل أهداف البرنامج الدراسي العامة

العملية الثانية لاشتقاق أهداف الدروس هي تحليل محتوى البرنامج الدراسي كما الغاية من هذه العملية؟ من المعلوم أن الأهداف العامة المصرح بها غي ثنائية البرنامج الدراسي لا تغطي كافة متطلبات التدريس ولا توضح الإجراءات التي سيقوم بها المدرس لذلك يلزم قراءة محتوى البرامج الدراسي لأنه يكشف بدقة من عدة جوانب منها:

- المعارف التي ستلقن للمتعلمين(ات)؛
 - المفاهيم التي سيكتسبها المتعلمون(ات)؛
 - القيم التي ستبلغ للمتعلمين(ات).
- إن المتعلم لم يسبق له أن درس هذه المفاهيم غي المرحلة السابقة وهي مدرجة في ثنايا البرنامج دون شرح مدلولها، لذلك يصبح من واجب المدرس أن يدمج ضمن أهداف دروسه هدفا يتعلق بمعرفة مدلول المفاهيم المرتبطة بالدرس.
- وينصب تحليل البرنامج الدراسي كذلك على تفكيك وحداته وأجرائها لمعرفة نوعية الدروس الموجودة فيه والمتطلبات التي يتوجب تنفيذها.

- الفاربي عبد اللطيف، (2017): مداخلات ودروس في علوم التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء-السطات، ص: 16.

المحتويات

الوثيقة 7

المحتوى هو الشكل الذي يظهر به المنهج كشيء مادي ملموس، ترجمة عملية للأهداف التعليمية، هو عنصر ثاني من مكونات المنهج يرتبط مع بقية المكونات بعلاقة تأثير وتأثر، إن اختيار محتوى المنهج يحتاج تكاثف جهود المتخصصين في المادة العلمية، والمعنيين بشئون التربية؛ ليتلاءم المحتوى مع الأهداف التربوية وحاجات المتعلمين والتطور المعرفي وتطلعات المجتمع، ويلبي احتياجات السوق...، ويعرف المحتوى أنه "مجموعة الحقائق والمعايير والقيم الثابتة، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان، وحاجات الناس، التي يحتك المتعلم بها، ويتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فيها". ومن املهم التأكيد أنه "لا يمكن الفصل بني المحتوى وعمليات التعليم والتعلم، وبين المعرفة والعملية المصاحبة لها، فالعلاقات بني هذه المتغيرات هي عالقة جدلية تحكمها الأطر البيئية والثقافية المحددة".

حسب محمد الدريج المحتويات "هي كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة. إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها، مما تتألف منه الحضارة الإنسانية ومما تزخر به الثقافة الشعبية في كل البقاع، والتي تصنف في النظام المدرسي إلى مواد مثل : اللغة والحساب والتاريخ والجغرافيا... إلخ، على أن اختيار مادة دون غيرها أو قسطا مهما دون سواه، يتم بناء على الغايات والأهداف المتوخاة، في حين يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها، وبأشكال العمل اليداكتلي. أي ما يصطلح على تسميته بالتدريس.

يتضمن المحتوى ما يقدم للمتعلم(ة) من مضامين وقيم وخبرات وتجارب ومعارف ومعلومات تنفعه في حياته اليومية أو المهنية أو المستقبلية. وإذا كانت المدرسة التقليدية مدرسة مضمون بامتياز، حيث كانت تركز كثيرا على المعرفة والكم المعلوماتي، فإن المدرسة الحديثة مدرسة أهداف ومهارات وكفايات منهجية وتواصلية وثقافية. بمعنى لم تعد المعرفة الشاغل الأساس بالنسبة للمتعلم(ة)، فهناك ما هو أهم منها؛ كالمهارات والقدرات الكفائية، لأن المعارف والمعلومات تتغير في عالمنا اليوم بسرعة مذهلة...

- الدكتور جميل حدادوي تدبير العملية التعليمية العملية ص: 27 و 28.

تحكم اختيار محتوى مجموعة من العوامل تتمثل في:

- يحتم الانفجار المعرفي والزيادة الهائلة في كمية المعرفة المتاحة الاختيار الدقيق للمحتوى؛
- التغيرات الاجتماعية السريعة تجعل اختيار المحتوى في ضوء حاجات المتعلمين (ات) أمرا لا مفر منه؛
- الفروق الفردية بين المتعلمين (ات)، فعدم التجانس الواضح بين المتعلمين يتطلب تكيفي المنهج بحيث يتلاءم مع التباين الواسع في الميول والقدرات؛
- التغيرات السريعة التي حدثت في المجتمع المحلي والعالمي، مثل الديمقراطية، والتعددية السياسية، والانفتاح العالمي؛
- تمكين المتعلم (ة) من أن يستقل بتعليم نفسه بنفسه باستمرار.
- عبد الله الحاوري محمد وسرحان علي قاسم محمد، (2016): مقدمة في علم المناهج التربوية، الطبعة الأولى، ص: 66 الى 77.

معايير اختيار المحتوى**الوثيقة 9**

تتمثل في انتقاء ما يقدم للمتعلمين (ات) من معلومات خبرات؛ مما يجعل من اختيار المحتوى المناسب لتحقيق الأهداف الموضوعه أمرا صعبا، ويمكن إجمالها في:

- ارتباط المحتوى بالأهداف: يستهدف المحتوى تحقيق الأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة بكل مادة دراسية في صف دراسي معين، فإذا كانت الأهداف تخضع عند اختيارها لعوامل متشابكة كالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بالإضافة إلى طبيعة المتعلم وخصائص منوه واستعداداته وحاجاته. فإن المحتوى ينبغي أن يكون ترجمة صادقة لهذه الأهداف وتراعي موضوعاتها كل العوامل التي تحدد هذه الأهداف، ومن هنا أصبح ارتباط المحتوى بالأهداف من أهم المعايير التي نحكم بها على مدى صحة المحتوى، فكلما كان المحتوى مراعا للأهداف بجميع جوانبها (معرفية ووجدانية ومهارية) كان الارتباط بينهما قويا.

- صدق المحتوى: يكمن في صحة معلوماته ودقتها وصحة المصادر التي نقلت منها، كما يكمن صدق المحتوى في مواكبة معرفته العلمية للحياة المعاصرة وضرورات المادة الدراسية، ومدى ارتباطها بأهداف المنهاج.

- حداثة المحتوى: فرضت على المجتمع في الآونة الأخيرة تغيرات كثيرة في كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية... نتيجة للتقدم العلمي وفي وسائل الاتصالات الحديثة التي جعلت العامل كقرية صغيرة ... ومن الطبيعي أن يعكس المحتوى هذا التقدم في كافة المجالات حيث يستطيع المتعلم أن يتكيف مع مجتمعه المعاصر، ومن هنا كان ضروريا أن يتمشى المحتوى مع هذا الاتجاه، وذلك باتساق موضوعاته مع الواقع المعاش وارتباطها بظروف المجتمع، وحداثة المحتوى تفرض عليه ألا يغفل هذه والمشكلات إنما ينبغي أن يعكس ها و يعاجلها أسلوب علمي وبتربية سلوكية منهجية.

- ملائمة المحتوى لمستوى المتعلمين (ات): يعد المتعلم (ة) محور العملية التعليمية، وإنه أحد العوامل المؤثرة في بناء المناهج الدراسية، وفي اختيار وتنظيم المحتوى، اذ لا يمكن أن نقدم للمتعم أية فكرة أو نطالبه بالقيام بأي عمل دون اعتبار مرحلة النمو التي يعيشها، ومراعاة قدراته واستعداداته وخصائص نموه في كافة الجوانب الجسمانية والعقلية والانفعالية والاجتماعية... ومراعاة حاجاته وميوله، وهذا يعني ضرورة مسايرة المحتوى لمراحل نمو المتعلمين (ات).

- اتصاف المحتوى بالعمق: يقصد بالعمق أساسيات المادة مثل: المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها فهما كاملا، ويربط بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار ويمكن تطبيقها في مواقف جديدة. أما الشمول فيقصد به تغطية المحتوى لمعظم مجالان المادة الدراسية بحيث يعطى للمتعم (ة) المعالم الرئيسية للمادة الدراسية. ويطلب من واضع المحتوى أن يجمع ما بين العمق والشمول بحيث يختار الأفكار المعالم الرئيسية التي تمثل المادة الرئيسية والتي تعطى فكرة عامة وواضحة عنها وعن نظامها، والموازنة بين ذلك وبين العناصر التفصيلية التي توضح الأفكار الكلية المعالم الرئيسية، وتوضح ما بين العناصر التفصيلية المعالم المجزأة من علاقات وروابط تؤدي إلى الفهم الكامل.

- عبد الله الحاوري محمد وسرحان علي قاسم محمد، (2016): مقدمة في علم المناهج التربوية، الطبعة الأولى، ص: 66 الى 77.

1- تنظيم المحتوى

يقصد بتنظيم المحتوى وضع أنشطته التي تم اختيارها في صورة منظمة بحيث تحقق الترابط والتكامل على المستوى الأفقي أي في صف دراسي واحد، أم على المستوى العمودي بين مضامين ومحتوى منهاج معين وغيرها من خبرات محتويات أخرى في مرحلة تعليمية معينة.

يمكن لخبرات محتوى أي منهج أن تنتظم في تنظيمين رئيسين:

- التنظيم السيكلوجي (النفسي): يقصد به وضع خبرات محتوى المنهاج وترتيبها لخصائص وفق نمو المتعلمين (ات) وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، فالمحور الأساسي الذي يدور حوله هذا التنظيم هو الفرد المتعلم (ة).

- التنظيم المنطقي: تنظيم محتوى المنهاج وأنشطته وفقا لطبيعة المادة الدراسية من القديم إلى الحديث، ومن الجزء إلى الكل، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد...، أي أن مركز الاهتمام في هذا التنظيم هو المادة الدراسية بما تشتمل عليه من مفاهيم ومبادئ وحقائق وقوانين ونظريات، ويشترط في هذا التنظيم أن تعرض المعارف والمعلومات فيه في شكل منظم مترابط كل جزء ينبغي أن يبين على ما قبله ويمهد لما بعده وهكذا.

2- معايير تنظيم المحتوى

يجب اختيار التنظيم المناسب لعرض المحتوى المختار وفق معايير معينة وهي:

أ- التتابع: ينبغي أن يبنى كل عنصر فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذي عولج به من حيث الاتساع والعمق، فتتابع أفكار المحتوى لا يعني مجرد الإعادة والتكرار، بل يعني مستويات أعلى من المعالجة، مع الحرص على الاتصال والعلاقات بين موضوعات المحتوى، أي أن تتابع أفكار محتوى المنهاج وموضوعاته يعني تنظيمها في سنة دراسية واحدة، وعلى هذا الأساس ينظم المحتوى إما منطقيا أو نفسيا.

- التنظيم المنطقي: ترتيب المادة حسب ارتباط موضوعاتها بعضها ببعض، أو حسب نوع معين من العلاقة كالقدم، والحادثة، أو القرب والبعد.

- التنظيم النفسي: يراعى حاجة المتعلم (ة) وقدراته، وماذا يناسبه من الموضوعات المختارة، وهذا التنظيم قد يتفق مع التنظيم المنطقي وقد لا يتفق في الموضوعات المقدمة، وتركز المناهج الحديثة على التنظيم النفسي، حيث إنه يلبي حاجة المتعلمين مع ميولهم، وينمي لديهم الدافعية للتعلم، لكن هذا لا يمنع أحيانا من إتباع التنظيم المنطقي للمادة.

ب- الاستمرار: يقصد بالاستمرار هنا استمرار العلاقة الدراسية بين العناصر الرئيسية لمحتوى المنهاج، فبعد أن تنظم الموضوعات في صف دراسي معني وليكن الأولى اعدادي مثلا، ينظر إلى موضوعات الثانية اعدادي ومدى علاقتها بما قدم في الأولى اعدادي، أي أن الاستمرار هو أن تكون الموضوعات المقدمة في الصف اللاحق مرتبطة عضويا وفكريا بالموضوعات المقدمة في الصف السابق. يحقق الاستمرار النمو لدى المتعلمين (ات) ويحفزهم على التعلم...، و يؤدي إلى تنمية الفكر والمعارف...

ج- التكامل: أن تقدم موضوعات وحدات المنهاج في صورة متكاملة مترابطة يقوى بعضها بعضا، تساعد المتعلم (ة) على نظرة موحدة ومنسقة، قادر من خلالها على معرفة الروابط والعلاقات بين جوانب المعرفة المختلفة، وبذلك يمكن التأثير على شخصيته من جوانبها المختلفة من خلال ما يقدم له في المحتوى من معرفة متكاملة وخبرات ومهارات تربوية متنوعة.

- عبد الله الحاوري محمد وسرحان على قاسم محمد، (2016): مقدمة في علم المناهج التربوية، الطبعة الأولى، ص: 66 إلى 77.



3.2 - في الميدان الديمقراطي

الوثيقة 5 : تزايد سكان بعض الدول الأوروبية ما بين 1750 و 1800م بشيرون نسمة

الدول	1750م	1800م
بريطانيا	7,4	15
فرنسا	23	27,3
بلجيكا وهولندا	4,2	5
ألمانيا	17	23

صيرتة Khou, Révolution industrielle, p : 26.



- الكتاب المدرسي للتاريخ والجغرافيا (المسار) جذع التعليم الأصيل وجذع العلوم وجذع التكنولوجيا

المقطع السابع: صياغة وأجراً أهداف التعلم لدرس أو مقطع منه

1 المنتج المنتظر

- بطاقة واصفة لأهداف التعلم؛
- تعريف الأهداف التعليمية وعلاقتها بالكفايات؛
- عرض الأنواع/المجالات؛
- تحديد مبادئ وشروط الصياغة؛
- تصنيف أهداف تعلم دروس (التاريخ، الجغرافيا، التربية على المواطنة) للمستوى والسلوك المقترح؛
- صياغة أهداف التعلم لمقطع تعليمي مقترح؛
- إعداد جاذبة تحضير تتضمن أهداف تعلم تتعلق بدرس أو بمقاطعه؛
- أجراً تدبير هدف تعليمي: معرفي، مهاري، سوسيو-عاطفي، (محاكاة ولعب أدوار).

2 السياق

بعد تخرجك من المركز وتسلمك مهام التدريس، أنت مقبل على تخطيط التعليمات، وهو أمر يقتضي منك القيام بعدة عمليات، منها صياغة أهداف التعلم المتعلقة بدروس الأقسام المسندة إليك.

3 الأسناد

- الوثائق: 1، 2، 3، 4، 5؛
- الكتب المدرسية لمادة الاجتماعيات لمستويات سلك الثانوي الإعدادي؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة.

4 التعليمات

- انجز(ي) بطاقة واصفة لأهداف التعلم؛
- عرف(ي) الأهداف التعليمية وعلاقتها بالكفايات؛
- ابرز(ي) الأنواع/المجالات؛
- حدد(ي) مبادئ وشروط الصياغة؛
- صنف(ي) أهداف تعلم دروس (التاريخ، الجغرافيا، التربية على المواطنة) للمستوى والسلوك المقترح؛
- صغ(ي) أهداف التعلم لمقطع تعليمي مقترح؛
- انجز(ي) جاذبة تحضير تتضمن أهداف تعلم تتعلق بدرس أو بمقاطعه؛
- تهيأ(ي) لأجراً تدبير هدف تعليمي محدد معرفي أو مهاري أو سوسيو عاطفي بمحاكاة الممارسة الصفية.

يعرف الهدف التعليمي بأنه:

- أهداف التعلم آلية لأجراً الكفايات والقدرات المسطرة بالمنهاج، وسبيل لتنزيلها بالوحدة الدراسية، فالهدف التعليمي هو قدرة ممارسة المتعلم(ة) على محتوى معين ذي ارتباط بفقرات الدرس
- هدف التعلم ناتج تعليمي متوقع من قبل المتعلم(ة) بعد التعلم يظهر على شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس، أما أهميته بالنسبة للمدرس(ة) فهو ضبط للمهام المنوطة بالمتعلم ومسار التعليم؛ إن الهدف سلوك مرغوب فيه، يتحقق لدى المتعلم، نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والمتعلمين، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم.

تتعدد أنواع الأهداف التعليمية وهي كالتالي:

- يحرص المدرس على أن تغطي أهداف التعلم المقترحة مختلف الأنواع المعرفية والمنهجية الفكرية والمهارية والسوسيو عاطفية، في أفق تحقيق الكفايات المسطرة بالمنهاج.
 - ✓ **الجانب المعرفي:** يتناول الأهداف التي تتصل بالمعرفة والقدرات العقلية، وهي تمس عدة مراقبي كالمعرفة والفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم؛
 - ✓ **الجانب المنهجي:** يتضمن الأهداف التي تتصل بالجوانب المنهجية، تتوخى تملك المتعلم(ة) لعمليات منهجية فكرية كالوصف والتفسير والتحليل والتركيب، أو مهارات حركية، كاستخدام الأدوات والقيام بأعمال ومهارات مثل الرسم؛
 - ✓ **الجانب السوسيو عاطفي:** يتضمن الأهداف التي تستهدف التغيرات المتوخى تحقيقها في القيم النبيلة والاتجاهات الإيجابية، ونماء التقدير وإصدار الأحكام والتشبع بالمبادئ، اتخاذ المواقف.
- نباري التباري، (2018): كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق، ص: 107-108.

أهداف التعلم : المبادئ والضوابط الناظمة

الوثيقة 2

إن هدفاً محدداً بدقة يترجم بوضوح المبادئ الآتية:

- مبدأ النية: يعبر عنها بوضوح صريح ومعلن للمتعلمين؛
- مبدأ الهدف: يسير نحوه التعليم على شكل نتائج ملموسة؛
- مبدأ الفعلية: يبين الإنجازات والأنشطة التي سيقوم بها المتعلمون؛
- مبدأ الحسية: يجعل أهداف التعلم، قابلة للملاحظة والقياس .

ومن أهم الضوابط الناظمة لصياغة أهداف التعلم، أن تكون:

- مرتبطة بالأهداف العامة للمنهاج وبالكفاية والمادة، تغطي المجالات الثلاث: (المجال المعرفي والمنهجي والسوسيو عاطفي)؛
- مصاغة صياغة إجرائية صحيحة، قابلة للأجراً والقياس (فعل إجرائي + وصف الخبرة التعليمية المراد إتقانها من قبل المتعلم في عالقة بالمحتوى)؛
- تحضير/ صياغة أهداف التعلم الخاصة بالدرس انطلاقاً من القدرات الموضوعية كموارد لبناء الكفاية المعنية بالاكتمال في علاقة بمحتوى الوحدة الدراسية، وبالتالي فإن الأمر، يقتضي استحضار قائمة الكفايات والقدرات المقررة بالمنهاج، والانفتاح على أهداف التعلم الموجودة بالكتاب المدرسي، ويمكن في هذا الإطار اعتماد قائمة أهداف التعلم الواردة بالوحدة الدراسية، مع العلم أنها ليست قائمة نهائية بل يمكن التصرف فيها بالنقص أو الزيادة؛
- يحلل المدرس كل هدف تعليمي، ويحدد نوعه، ويستحضر علاقته بالكفايات النوعية والقدرات المنبثقة عنها: هدف معرفي؟ أو منهجي؟ أو وجداني؟
- يقف عند الانجاز المطلوب في الهدف ليسترشد به لتحديد المهام المطلوبة لاحقاً.
- نباري التباري، (2018): كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق، ص: 104-105.

مواصفات أهداف التعلم

الوثيقة 3

ينطلق المدرس من الكفايات المرصودة لكل درس وعلى ضوءها يتم تسطير مجموعة من الأهداف التربوية يسعى الدرس إلى بلوغها، ولا بد لهذه الأهداف من شروط:

أ- واضحة: وتتجاوز الغموض الذي يميز بعض الأهداف، فكلما كان الهدف التعليمي واضحا كلما أمكن تحقيقه
ب- مصاغة صياغة صحيحة: لابد من حسن صياغة الهدف التعليمي سواء من حيث السلامة اللغوية أو من حيث سلامة الأسلوب

ج- قابلة للتحقيق: أي أن الهدف التعليمي يجب أن يتحقق، وإلا كان هناك خلل ما يحول دون تحقيق الهدف، والذي يؤثر على هذه الوضعية هو القابلية للتقويم، أي أن الهدف عندما يصاغ ويتم الاشتغال على الوثائق التي تسعى إلى تحقيقه لابد وأن يتبع بعملية التقويم بمفهومه الواسع، فالتقويم هو المرحلة التي تجعلنا نحكم على هدف ما هل تحقق، وإذا لم يتحقق فإننا نحاول البحث في الأسباب التي حالت دون ذلك.

د- الواقعية: الأهداف التعليمية يجب أن تكون واقعية تراعي المستويات العمرية والمعرفية للمتعلم، كما أنها تراعي الظروف المحيطة بالعملية التعليمية التي قد تكون مشجعة على البيئة السليمة للتعليم، فمعرفة هذه الظروف يساعد على التخطيط لأهداف واقعية غير حائلة يمكن تحقيقها بالنظر للمعطيات الذاتية الموضوعية المتوفرة

هـ- أن تلامس مختلف جوانب التعلم: معلوم أن المتعلم يحتاج لتنمية مجموعة من الجوانب في شخصيته حتى ينشأ لدينا ذلك المواطن الصالح، والعملية التعليمية يجب أن تصب في إشباع رغبات المتعلم: المعرفية والنفسية والمهارية والحسية الحركية، فهذه الجوانب يجب أن تكون حاضرة في صياغة الأهداف التربوية، فيحدد المدرس مجموعة من الأهداف التي تلامس الجانب المعرفي والعاطفي والمهاري ويشغل على تحقيقها داخل الفصل الدراسي.

- قدوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوردوعبد العزيز، (2020): درس الاجتماعيات تخطيطا وتديبرا وتقويما، ص: 29 و 30.

شروط الصياغة أهداف التعلم وسبل تحقيقها

الوثيقة 4

شروط صياغة الهدف التعليمي، متعددة من أهمها:

- تضمين الهدف التعليمي فعالا إجرائيا مناسبا لنواتج التعلم المراد تحقيقه؛
- الاقتصاد على ناتج تعليمي واحد في كل هدف (مورد/ خبرة واحدة في كل هدف)؛
- وصف الخبرة التعليمية المراد اكتسابها من طرف المتعلم؛
- صياغة الهدف التعليمي على شكل جملة في المضارع، تتضمن: الفعل الإجمالي + المعنى بالهدف (المتعلم) + المحتوى المراد اكتسابه من طرف المتعلم؛
- الاقتصاد على فعل تعليمي (إجمالي) واحد بالنسبة لكل كل هدف؛
- اعتماد عبارات قصيرة عند صياغة هدف التعلم .

سبل تمكن المدرس من تحقيق الأهداف التعليمية

إن أهداف التعلم، المقترحة من قبل المدرس خلال تحضيره لدرس أو مقطع منه ، تقتضي منه الحقا، عند تحضيره لمختلف الوضعيات التعليمية التعليمية ، حصر الموارد الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف، وكذا اختيار المعينات اليداكتيكية والدعامات المناسبة لذلك، وكذا تحضير مختلف الوضعيات ،وهي:

- وضعية بناء التعلّيمات: تقتضي منه حصر:
- موارد معرفية تصب في اتجاه تحقيق الأهداف المعرفية؛
- موارد منهجية فكرية أو مهارية حركية تصب في اتجاه تحقيق الأهداف المنهجية/ المهارية؛
- موارد سوسيو عاطفية: تصب في اتجاه تحقيق الأهداف الوجدانية؛
- الوضعية المهيكلية: وهي محطة كفيلة بتحقيق أهداف معرفية يؤثر عليها حصر مضمون الأثر المكتوب الذي يبنيه المتعلم في كراسته، ومنهجية تصب في جوانب متعددة كالتحليل والتركيب، ووجدانية تخاطب الجانب القيمي.

- وضعيتا التقويم المرحلي والإجمالي: هما محطة للتأكد من درجة تحقق أهداف التعلم.

- نباري التباري، (2018): كفايات التأهيل المهني للمدرس (ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق، ص: 107 و 108 و 135.

الضغط الاستعماري على المغرب

الدرس 3

- أتعرف أهداف تعليمي :
- التعرف على الضغط الاستعماري على المغرب خلال القرن التاسع عشر.
 - تطبيق منهجية تحليل النصوص على دراسة نص معاهدة للأمنية.
 - استنتاج تنوع أشكال تهافت الدول الأوروبية على المغرب ومحاولات الإصلاح.
 - إدراك العلاقة بين فشل الإصلاحات وطرش نظام الحماية على المغرب.

ظاهرة الأنظمة الديكتاتورية : دراسة حالة النازية

الدرس 7

- أتعرف أهداف تعليمي :
- اكتشاف الظروف العامة لوصول النازيين إلى السلطة.
 - تطبيق منهجية الدراسة البيوغرافية التاريخية على شخصية هتلر.
 - استخلاص خصائص الأنظمة الديكتاتورية من خلال نموذج النازية.
 - إدراك مساوئ الأنظمة الديكتاتورية وخطورتها على استقرار المجتمعات.

الحرب العالمية الأولى : الأسباب والنتائج

الدرس 4

- أتعرف أهداف تعليمي :
- تحديد أسباب حدوث الحرب العالمية الأولى، وتتبع مراحلها (1914 - 1918).
 - رصد الخسائر المادية والاقتصادية للحرب العالمية الأولى.
 - التعرف معاهدات ما بعد الحرب العالمية الأولى، واستنتاج محاولات إعادة بناء السلم الدائم.
 - إدراك الآثار السلبية المترتبة عن الحروب، وتقدير أهمية السلم والتعايش بين الشعوب.

التدريب على معالجة ظاهرة اقتصادية باعتتماد النهج الجغرافي

الدرس 12

- أتعرف أهداف تعليمي :
- تعرف خطوات النهج الجغرافي، واستخلاص تعريف له.
 - التدريب على عمليتي الوصف والتفسير في معالجة ظاهرة اقتصادية (الزراعة في المغرب).
 - الاستئناس بعملية التعميم من خلال معالجة ظاهرة اقتصادية (الزراعة في المغرب).
 - إدراك وتطبيق النهج الجغرافي في معالجة الظواهر المختلفة.

التدريب على معالجة ظاهرة اقتصادية باعتتماد النهج الجغرافي

الدرس 12

- أتعرف أهداف تعليمي :
- تعرف خطوات النهج الجغرافي، واستخلاص تعريف له.
 - التدريب على عمليتي الوصف والتفسير في معالجة ظاهرة اقتصادية (الزراعة في المغرب).
 - الاستئناس بعملية التعميم من خلال معالجة ظاهرة اقتصادية (الزراعة في المغرب).
 - إدراك وتطبيق النهج الجغرافي في معالجة الظواهر المختلفة.

كيف نعالج مشكلات اجتماعيا من خلال شبكة معالجة

الدرس 2

- أتعرف أهداف تعلمي :
- اكتشاف نماذج من المشاكل الاجتماعية بالمغرب: الأمية، السكن غير اللائق، العنف، تشغيل الأطفال...
 - تعرف شبكة تقنية لمعالجة مشكل اجتماعي من محيطي.
 - التدرب على تطبيق شبكة المعالجة على مشكل اجتماعي أعيشه في محيطي.
 - إدراك أهمية دراسة المشاكل الاجتماعية من أجل الوصول إلى معالجتها.

كيف نحافظ على المرفق العمومي وننتهض به (الملك العام والخاص)

الدرس 4

- أتعرف أهداف تعلمي :
- تعرف المرفق العمومي وتحديد أهم أنواعه.
 - رصد بعض حالات الإضرار بالمرفق العمومي وتعرف إجراءات مواجهتها.
 - اقتراح خطة عمل للتنمية سلوك إيجابي قصد المحافظة على المرفق العمومي والتهوض به.
 - إدراك أهمية الحفاظ على المرفق العمومي والتهوض به في تطور بلدنا.

الدرس 1 الأرض : شكلها ، تمثيلها

- ملاحظة شكل الأرض ، ووصفه والتدرب على رسمه.
- تعرف مجهودات الإنسان لمعرفة شكل الأرض.
- التمييز بين تمثيل الأرض على سطح مستو، وتمثيلها على سطح كروي.
- تعرف بعض عناصر الخريطة، والتدرب على استعمالها.

أهداف التعلم:

الدرس 2 حضارة مصر القديمة

- تعرف بعض جوانب الحضارة المصرية القديمة.
- الاشتغال على وثائق وشهادات تاريخية تهم الحضارة المصرية القديمة: (الخريطة والخط الزمني، الصور والرسوم، النصوص)...
- تعرف بعض مكونات شبكة تحليل الحضارات (المجتمع، الفلاحة، الهرم).
- تقدير مساهمة حضارة مصر القديمة في إغناء الحضارة الإنسانية.

أهداف التعلم:

الدرس 2 التدرب على رسم الإحداثيات وتحديد الموقع

- اكتشاف مفهوم الإحداثيات الجغرافية ودورها في تحديد الموقع.
- اكتشاف قاعدة قياس درجات خطوط الطول وخطوط العرض والتدرب على تطبيقها.
- التدرب على رسم الإحداثيات الجغرافية.
- التدرب على تحديد موقع نقطة معينة على سطح الأرض.
- التحسيس بوظيفة الإحداثيات الجغرافية بالنسبة للإنسان.

أهداف التعلم:

المقطع التاسع: إعداد جذادة الدرس

1 المنتج المنتظر

1

- تعريف الجذادة؛
- إبراز المقاطع الأساسية للجذادة؛
- تحديد مكونات وعناصر الجذادة؛
- تبين خطوات إنجاز جذادة درس؛
- إنجاز جذادة درس مقترح.

2 سياق الوضعية

2

في إطار تحملك الكلي لمسؤولية القسم، فأنت مطالب(ة) عند تحضيرك دروس وتخطيط تعلمات المستويات المسندة اليك بإنجاز جذادات كوثيقة تربوية ذات أهمية كبرى، تدعم جودة اشتغالك الصفي واللاصفي وتوضع رهن إشارة هيئات المراقبة التربوية.

3 الأسناد المعتمدة

3

- الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي إعدادي؛
- موارد متنوعة خاصة بالأساتذة المتدربين(ات).

4 التعليمات المقترحة

4

- عرف(ي) الجذادة؛
- ابرز(ي) المقاطع الأساسية للجذادة؛
- حدد(ي) مكونات وعناصر الجذادة؛
- بين(ي) خطوات إنجاز جذادة درس؛
- انجز(ي) جذادة درس مقترح. (المغرب: موقع استراتيجي)

المقطع العاشر: تخطيط الوضعيات التعليمية التعليمية

المنتج المنتظر

1

- إنجاز بطاقة واصفة حول الوضعية التعليمية التعليمية؛
- إنجاز بطاقة واصفة للخطوات تخطيط الوضعيات التعليمية التعليمية (استكشافية، ديدكتيكية، مهيكلة، تقويمية)؛
- إنتاج جاذبة تتضمن مختلف الوضعيات التعليمية التعليمية، حول الدرس قيد التحضير.

سياق الوضعية

2

في إطار تخطيطك لتعلمات على المدى القريب، يهتم تحضير درس أو مقطع منه ، وبعد أن قمت بصياغة أهداف التعلم، وحسرت المضمون الكفيل بتمكين المتعلم(ة) من تحقيق هذه الأهداف، ستنتقل خلال هذه الوضعية التكوينية إلى تحضير مختلف الوضعيات التعليمية التعليمية والأنشطة.

الأسناد المعتمدة

3

- الوثائق: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9؛
- الكتاب المدرسي ودليل المدرس(ة)؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة؛
- موارد متنوعة خاصة بالأساتذة المتدربين(ات).

التعليمات المقترحة

4

- انجز(ي) بطاقة واصفة حول الوضعية التعليمية التعليمية؛
- انجز(ي) بطاقة واصفة للخطوات تخطيط الوضعيات التعليمية التعليمية (استكشافية، ديدكتيكية، مهيكلة، تقويمية)؛
- انتج(ي) جاذبة تتضمن مختلف الوضعيات التعليمية التعليمية، حول الدرس قيد التحضير.

وردت في لسان العرب والمعجم الوسيط، كلمة الوضعية بهذه الصيغة؛ الدالة على الإثبات في المكان. أي أن الوضعية بمثابة إطار، وفي معجم Oxford الانجليزي، تعني الوضعية "معظم الظروف والأشياء التي تقع في مكان ووقت خاصين"، وتقترن الوضعية بدلالة أخرى، وهي السياق الذي هو "عبارة عن وضعية يقع فيها شيء، وتساعدك على فهمه" أما معجم Robert فيرى أن الوضعية هي "أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجد الشيء أو يتموقع" التموقع المكاني أو الحالي في مكان أو وضع ما، بينما في هذا المعجم على أنه "مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث" ويمكن أن نفهم، من هذا كله، أن الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية والزمانية والمشكلات والصعوبات والاختبارات والمحكات والحالة والواقع والإطار والإشكالية... إلخ. وتعرف الوضعية في مجال التربية والديكتيك بأنها "وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية في وسط ما يحتوي على أدوات أو أشياء ونظام تربوي يمثلته المدرسة أي إن الوضعية ضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها "واقعية ملموسة يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلها. والوضعيات ليست سوى التقاء عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروط وظروف معينة. إن الوضعية حسب محمد الدريج "تطرح إشكال عندما تجعل فرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحدياً معرفياً للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرف بالكفاية " تأسيساً على ما سبق، نفهم أن الوضعية هي مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته وأهليته التعليمية-التعلمية والمهنية. وتعتبر المواد الدراسية مجموعة من المشاكل والوضعيات. ومن هنا، ينبغي علينا أن نعد المتعلم(ة) للحياة والواقع لمواجهة التحديات والصعوبات التي يفرضها عالمنا اليوم، ويتعلم الحياة عن طريق الحياة، وألا يبقى رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي، أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة والمسيجة بالمثاليات والمعلومات التي تجاوزها الواقع، أو التي أصبحت غير مفيدة للإنسان. أي أن فلسفة الوضعيات مبنية على أسس البراجماتية، كالمنفعة، والإنتاجية، والمردودية، والفعالية، والإبداعية، والفائدة المرجوة من المنتج، وهو تصور الفلسفة الذرائعية لدى جيمس جويس، وجون ديوي، وبرغسون، والثقافة الانجلوسكسونية بصفة عامة. وخلاصة القول: ترتبط الكفايات بمواجهة المشاكل المركبة والوضعيات المعقدة. والمقصود بأن تكون كفناً، يعني أن تكون إنساناً ناجحاً ومتمكناً من أسباب النجاح. ومن مواصفات الكفاية أنها مركبة تشتمل على مجموعة من الموارد والمواقف المختلفة. كما أنها ذات هدف معين. وهي كذلك تفاعلية. بمعنى أن المتعلم يتسلح بمجموعة من القدرات المستضمرة للتفاعل مع المحيط. وبالتالي، فهي مفتوحة على مجموعة من الحلول الواقعية والممكنة والمحتملة. وهي محفزة على النجاح والتفوق والتميز. ومن جهة أخرى، ينبغي أن تكون الوضعية مدعومة بالأسناد والوثائق والتعليمات والنصوص ومعايير التقويم، ومؤشرات التصحيح.

- قنوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوردو عبد العزيز، (2020): درس الاجتماعيات تخطيطاً وتدبيراً وتقويماً، ص: 52.
- الحمداوي جميل، (2017): البيداغوجيات المعاصرة، الطبعة الأولى، ص: 43 و 44.

لا يمكن فهم الوضعيات بوضعها في سياقها الاجتماعي والتاريخي. فلقد استلزم التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر منذ منتصف القرن 20 توفير أطر مدربة أحسن تدريباً لتشغيل الآلة بكل أنماطها؛ مما دفع بالمجتمع الغربي إلى إعادة النظر في المدرسة وطبيعتها ووظيفتها، بربطها بالواقع والحياة وسوق الشغل، والبحث عن أسباب الفشل المدرسي. يعني ربط المدرسة بالمقولة والحياة المهنية والعولمة، أي على المدرسة أن تنفتح على الواقع والمجتمع لتغييرهما وإمدادهما بالأطر المدربة الماهرة. فما قيمة المعارف والمحتويات الدراسية، إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقتني وحرفي.

كل هذه العوامل كانت وراء عقلنة المناهج التربوية وجعلها فعالة ناجعة ذات مردودية تأطيرية وإبداعية، وقد حاولت المنظومة التربوية الوطنية تمثل هذا النموذج التربوي القائم على بيداغوجيا الكفايات والوضعيات لمسيرة المستجندات العالمية، وتبنيتهما في مدارسها لخلق الجودة والعقلانية، وتحصيل المردودية الفعالة. وبذلك، أصبحت التربية تابعة للسياسة الاقتصادية للدولة وظروفها الاجتماعية.

- الحمداوي جميل، (2017): مرجع سابق، ص: 48 و 49.

" إذا كان تحقيق الكفاية يستلزم استحضار تعلمات سابقة من قدرات ومحتويات، فإن هذا الاستحضار غير كاف ما لم يتم إدراجه في وضعية تعليمية... وتعرف الوضعية التعليمية بأنها السياق الذي يتم فيه نشاط أو يقع فيه حدث تعليمي... وتستند الوضعية التعليمية إلى ثلاثة مكونات أساسية هي - الدعامات: أي مجموع العناصر المادية التي يتم تقديمها للمتعلم، ومنها الصورة والرسم والنصوص والخبرات وكذلك المجال والمحيط اللذان يحيا فيهما المتعلم -...المرتقبات: وهي النتائج المؤمل الحصول عليها بعد الانجاز -الإرشادات: وهي مختلف التوضيحات وشروط العمل التي تقدم للمتعلم بصورة واضحة.

- مديرية تكوين الأطر، (205): مصوغة المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، ص: 24.

المفاهيم المرتبطة بالوضعية التعليمية- التعليمية

الوثيقة 4

تعد الوضعية التعليمية التعليمية من أهم الركائز الأساسية للتدريس بالكفايات، وهي المجال الملئم الذي تنجز فيه الأنشطة التعليمية. وسنتطرق في البداية إلى مفهوم الوضعية التعليمية-التعليمية والمفاهيم المرتبطة بها وتحديد دلالاتها.

أ- فعل التعليم والتعلم: يستخدم فعل التعليم والتعلم بكثافة للدلالة على التفاعلات التي تتم داخل وضعية التعليم والتعلم، فيقدر ما يشير مفهوم الوضعية إلى السياق العام الذي يحدث فيه التعلم، بقدر ما يبين مفهوم الفعل العمليات والإنجازات التي تتم بين الأطراف المتفاعلة في سياق الوضعية، وقد ذهب العديد من الباحثين إلى ربط الفعل بالسلوكات التي تقوم بها

ب- فعل التعليم: هو سلوك المدرس داخل القسم، لتبليغ مجموعة من الأهداف والمعارف والمهارات أو الوسائل، وبذلك فالتعليم فهو عملية منظمة يمارسها واتخاذ قرارات تسهل تعلم فرد ما داخل وضعية بيداغوجية معينة المدرس؛ بهدف نقل المعلومات والمعارف والمهارات إلى المتعلم

ج- فعل التعلم: هو كل نشاط يقوم به المتعلم في إطار وضعية تعليمية تعليمية أو سياق آخر يتم في شكل من ويعرف التعلم كذلك بأنه نشاط ذاتي يقوم أشكال تفاعله مع موضوع التعلم والمدرس قصد إكسابه تعلمًا معينًا به المتعلم بإشراف هيئة التدريس أو بدونها، بهدف اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك يساعد التفاعل بين فعل التعليم والتعلم في تيسير بناء التعلم، وتمكن المتعلم من تحقيق أهدافه المعرفية والمهارية والوجدانية .

د- الفعل الديداكتيكي: يوظف الفعل الديداكتيكي مرادفا لفعل التعليم والتعلم، فهو بهذا القدر أو ذاك وصف للسلوكيات التي تتم . الفعل الديداكتيكي هو عملية داخل وضعية ديداكتيكية، التي تعتبر بدورها مرادفا لوضعية التعليم والتعلم تنطلق من الأهداف لتصور وتخطيط وتنفيذ وضعيات التعليم والتعلم قصد التمكن من بلوغ الأهداف المحددة، وتشمل العملية الديداكتيكية:

- الأهداف؛

- الوسائل المتاحة لبلوغ الأهداف (محتويات، طرائق، أنشطة، وسائط)؛

- التقييم والمراجعة.

- قدوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوردوعيد العزيز، (2020): مرجع سابق، ص: 52 و 53.

مكونات الوضعية التعليمية- التعليمية

الوثيقة 5

حسب Ketéle De أن الوضعية التعليمية-التعليمية، تتكون ثلاثة عناصر أساسية وهي:

- السند أو الحامل: هو مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعلم (كتاب مدرسي، نصوص، خرائط، مبيانات صور...)

- أنشطة التعليم والتعلم: مجموع العمليات والمهام المخطط لها والتي يمارسها المتعلمون في وقت محدد وفق ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم تحت إشراف المدرس سعيا لتحقيق نواتج تعلم محددة؛

- التعليمات: هي مجموع التوجيهات التي تعطى للمتعلم وتحدد ما هو مطلوب منه فعله أو إنجازَه أثناء تنفيذ الدرس والتي ينبغي الالتزام بها لتحقيق لديه شروط التعلم؛

تتشكل الوضعية التعليمية-التعليمية من عدة عناصر ومكونات ترتبط فيما بينها ارتباطا عضويا ومتفاعلا، ضروريا لتحقيق به أهداف التعلم، ويمثل الجدول أسفله تلك العناصر.

عناصر الرخصة التعليمية العلمية	
المعلم	أهميتها وأخصاصها
المدرس	سلط ومو جهة للمتعلمين ومصدر المعرفة.
التعليم	هو حصر الزاوية في العملية التعليمية التعليمية وهو أداء يتفاعل مع ذاته ومع مكونات العملية التعليمية.
المادة الدراسية	تتكون من المحتوى المراد نقله للمتعلم، والتي عناصر أن يعالجها ويكتسبها حلان من أجل تعلمه.
الوسائل التعليمية	تشمل مختلف المصادر والموارد المتاحة التي تساعد المتعلم على فهم المادة التعليمية وتلقيها وتوسيع معلوماتها.
الزمن	زمن التعلم أثناء الرخصة التعليمية- العلمية.
المكان	فضاء التعلم (محرم الدراسة، مكتبات، ساحات، قاعات، فضاء محرم).
بيئة التعلم	بيئة اجتماعية- عقلية، لأن التعليم يعيش وعلاقاته تعارفي بين الأفراد من التلميذ، الظروف التي يحصل فيها التفاعل بين مكونات العملية التعليمية التعليمية.
السياق	

- قدوری الطاهر، الحافظ ادریس، غوردو عبد العزیز، (2020): مرجع سابق، ص: 54.

الوثيقة 6

شروط صياغة الوضعية التعليمية

تتراعي في صياغة الوضعية التعليمية التعلمية عدة شروط منها:

- صياغة الوضعية بوضوح؛
- ارتباطها بما هو ملموس لكي تتيح للمتعلم(ة) التفكير في عناصرها وبناء فرضياتها؛
- تغليب الطابع الإشكالي عليها إذ من المستحسن أن تصاغ الوضعية في صورة لغز يتطلب من المتعلمين(ات) حله؛
- الحرص على جعل الوضعية تلامس واقع المتعلم(ة) وتجري في مدار اهتمامه لتحفيزه على الإسهام الفعال في حل الوضعية لأنه بهذه الشروط يعتبرها مرتبطة به وليست مفروضة عليه؛
- عدم تبسيط الوضعية إلى درجة الابتذال حتى يدرك المتعلم انه يواجه بالفعل مشكلة يتطلب منه حلها، والحرص على ألا تكون الوضعية صعبة (تتجاوز مستوى المتعلم(ة) المعرفي والعقلي السوسيو-ثقافي...) ينفره من التفكير في حلها.
- مصوغة تكوينية لمدرسي الأولى العرضيين.

الوثيقة 7

خصائص الوضعية التعليمية

تمتاز الوضعية التعليمية بمجموعة خاصيات منها ان الوضعية

- تحمل المتعلم(ة) على استحضار التعلّيمات السابقة قصد توظيفها؛
 - تضعه أمام تحدّ يستأنس من نفسه القدرة على تخطّيه؛
 - تحثّه على العمل بفعل الدافعية المرتبطة بها؛
 - تجعّاه يقارن بين المكتسبات السابقة فيختار منها الأنسب لحلّ الوضعية؛
 - تساعد على تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد والوحدات الدراسية (التقاطع بين المواد والوحدات)؛
 - تمكنه من المسألة المرتبطة بالمنهج العلمي حول بناء المعارف (كيف تم بناء هذه المعرفة؟ وعلى أيّ أساس؟ وما هي المبادئ العلمية التي روعيت في البناء؟)؛
 - تمكنه من القياس وتقويم حصيلته فيما يخص حلّ هذه الوضعية ما يمتلكه من مكتسبات أو تمثّلات وما يمكنه البحث عنه وانجازه كتعلّم جديد.
- مرجع سابق.

الوثيقة 8

أنواع الوضعيات التعليمية- التعلمية

يمر تنفيذ الدرس داخل الحجرة الدراسية بمجموعة من المحطات عبارة عن وضعيات تعليمية-تعليمية، تكون منظمة ومتناسقة وبينها تكامل، وتستند هذه الوضعيات في مرجعيتها إلى الأدبيات البيداغوجية والديداكتيكية التي تتم وفق المقاربة بالكفايات، وتشمل أربع وضعيات كما هو مبين في الخطاطة أسفله.



قسم كزافيي روجرز الوضعيات التعليمية- التعلمية إلى ثالث، هي:

1- الوضعية الاستكشافية: أو وضعية الانطلاق، تهدف إلى إحداث خلخلة المفاهيم القبلية، وتمهد لإرساء موارد جديدة، فهي تتضمن أنشطة تستهدف إعداد تعلم جديد على ألا يكون في مكتسبات المتعلم (ة) هذا الأخير بكيفية صريحة وقطعية.

2- الوضعية الديدكتيكية: تستهدف تعلم موارد جديدة، بغرض تحقيق أهداف التعلم. إنها وضعية لبناء التعلمات، تستهدف إرساء مورد جديد أو عدة موارد جديدة لدى المتعلم، بكيفية صريحة ونسقية، على سبيل المثال:

- نشاط منظم، فردي أو في مجموعات، متمركز حول مورد أو أكثر؛
- بحث موجه ببعض التعليمات أو الأسئلة، أو استثمار وثائق من أجل الإجابة عن إشكالية معينة مطروحة بالدرس؛

- استثمار منظم لعدة ما بهدف إرساء مورد أو أكثر؛

- عرض تفاعلي؛

- مساهمة نظرية.

3- الوضعية المهيكلة: تهدف إلى هيكلة وبَيئة الموارد المكتسبة وتثبيتها في بنية منظمة عبر تمثيل تخطيطي من قبيل خط زمني أو خطاطة أو جدول أو خارطة مفاهيمية، أو فقرة.

4- الوضعيات التقويمية: وضعيات تواكب الدرس خلال كل مراحله، وتتضمن أنشطة التقويم التشخيصي والمرحلي والجمالي.

يستند بناء الوضعيات التعليمية التعلمية على أنشطة متنوعة، وقد ميز DE KETELE في هذا الإطار بين

عدة أنماط من الأنشطة التعليمية، منها:

- أنشطة الاستكشاف: هي عبارة عن أنشطة تمهيدية تقوم على إثارة المتعلمين (ات) ذهنيا ووجدانيا، وعلى استكشاف توقعي لمتعلماهم حول موضوع الدرس، وتهدف جذبهم إلى الوضعية الجديدة بغية إيجاد حلول مناسبة لما تطرحها من مشاكل، وتتمحور حول التعلمات الاعتيادية أو المكتسبة أو السابقة، وخلالها ينطلق المتعلم من وضعية مشكلة؛

- أنشطة البناء: تعتمد على بناء المعارف بطريقة تدريجية متناسقة، مع مراعاة التدرج الديدكتيكي في عملية الترابط والانسجام بين الموارد؛ فهي "أنشطة تتوخى تنظيم مختلف المعارف والخبرات التي تمت إثارتها أثناء أنشطة الاستكشاف؛

- أنشطة الهيكلة: تتمثل أنشطة الهيكلة في الربط بين المكتسبات القديمة والجديدة، وهي تقوم على تجميع كل الأفكار الأساسية والثانوية والفرعية في خالصة عامة.

- قدوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوردو عبد العزيز، (2020): مرجع سابق، ص: 54 و 55.

شروط نجاح تدبير الوضعيات التعليمية- التعلمية

الوثيقة 9

لضمان نجاح تدبير الوضعيات التعليمية- التعلمية، وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة منها، لا بد من توفر شروط منها:

1- التخطيط الجيد للوضعيات: يعد التخطيط عملية منهجية تسبق تنفيذ الدرس، وهو عبارة عن مجموعة من التدابير التي يتخذها المدرس من أجل تحقيق أهداف التعلم التي يحددها المنهاج الدراسي. وتجعل عملية

عملية علمية منظمة ذات عناصر مترابطة وواضحة، مما يجنب المدرس كثيرا من المواقف المحرجة التي قد يتعرض لها في أثناء التدريس، يساعد التخطيط الجيد في رسم وتحديد أفضل للإجراءات المناسبة لتدبير للوضعيات التعليمية-التعليمية، وفي تحقيق أهداف التعلم التي يجب أن تصاغ في صورة إجراءات تحدد السلوك المتوقع من المتعلم في مرحلة بناء التعلّات خاصة ما يتعلق بالمعارف والمهارات التي يراد إكسابها للمتعلّم. ويتيح كذلك التهيؤ المناسب، اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل الوضعيات المقترحة، والتعرف على حاجات المتعلمين وسبل تحقيقها، والتحكم في تدبير زمن التعلم وتحقيق الانضباط والنظام داخل القسم.

2- توفير البيئة المناسبة لتقديم الدرس: تعد بيئة التعلم داخل الفصل الدراسي، من بين العناصر المهمة التي تساعد بشكل كبير في إنجاح العملية التعليمية-التعليمية، لذا يجب إعطاؤها العناية اللازمة لكي يشعر المتعلمون بالراحة والطمأنينة والرعاية والاهتمام، مما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة وزيادة دافعيتهم للتعلم ومشاركتهم الإيجابية في مختلف الأنشطة الصفية، لذا يجب أن يكون الفصل الدراسي وسطا آمنا لعملية التعلم، نظيفا ومنظما، باعتباره الوسط الحاضن لأنشطة المتعلمين وتفاعلاتهم وسلوكياتهم، ويتوفر على جميع المستلزمات المتاحة من الوسائل التعليمية وغيرها من الأجهزة ذات الطبيعة الديداكتيكية، وتوفير الإنارة والتهوية الكافية، وهي عناصر ضرورية للعمل وتزيد من دافعية التعلم وتحفز على التحصيل الدراسي الإيجابي والإبداع وتنمية المهارات، وينبغي كذلك توفير المناخ النفسي العاطفي والاجتماعي داخل الفصل الدراسي من طرف المدرس وإشراك المتعلمين في بعض المهام والمسؤوليات وفي تنفيذ للأنشطة الصفية.

3- الانضباط داخل الفصل: يواجه بعض المدرسين صعوبات كبيرة في ضبط القسم، مما يعيق بناء التعلّات في جو من الهدوء والطمأنينة، ويرتبط ذلك بعوامل متعددة منها الاكتظاظ، وطبيعة المادة المدرسة، وعوامل مرتبطة بشخصية المدرس وقدرتها على التأثير، وسلطانها المعرفية والمعنوية وقدرتها على اتخاذ القرارات المناسبة، ومنها الالتزام بتطبيق القانون. وتعد كفاية ضبط القسم شرطا رئيسا لنجاح العملية التعليمية-التعليمية ككل، إذ في غيابها يستحيل الحديث عن التواصل الإيجابي، ولا عن التفاعل المؤثر الفعال، ولا عن اكتساب الكفايات، ولا عن تبادل الخبرات والتجارب، كما تعد مؤشرا قويا على نجاح الأستاذ في أداء رسالته التربوية، ويمكن للمدرس الاجتماعيات النجاح في تدبير نظام الفصل، وتعويد التلاميذ على الانضباطية الذاتية طيلة الحصة الدراسية، وذلك من خلال التخطيط والتنظيم الجيد ووضوح الأهداف في مهمته التربوية، وأن يكون ضابطا لمادة تخصصه وهي سلطة معرفية يلمسها التلاميذ منذ لقاءهم الأول بمدرسهم، واكتساب القدرة على التأثير في التلاميذ من غير تسلط أو تشدد. لكن الحكمة تقتضي استعمال اللين أو الشدة والصرامة في وقتها الخصوصيات النفسية والاجتماعية التي يعيشها المتعلم، وفهم دوافع، وتجنب الانفعال والتعرف على المناسب القيام ببعض السلوكات، ومعاملة جميع المتعلمين(ات) بنفس الأسلوب دون تمييز بينهم، واستعمال أسلوب التعزيز لأنه يولد الثقة والاحترام لذلك.

4- توفير أدوات العمل: يتطلب تدريس مواد الاجتماعيات التوفر على قاعة متخصصة ومرتبطة بمخدع للوسائل التعليمية، تتوفر بها جميع المستلزمات الضرورية لبناء الدرس خاصة أدوات العمل ومنها الوسائل الديداكتيكية كالخرائط والمجسمات وأدوات العرض والعينات ثم أدوات تستعمل في الجانب التطبيقي خاصة ما يتعلق بأدوات الرسم. وينبغي للمدرس إحضار جميع الوثائق التربوية الخاصة به (الجدادة، دفتر النصوص، دفتر النقاط...) والإعداد القبلي للوسائل الديداكتيكية وتجريب أجهزة العرض قبل بداية الحصة. وتفرض خصوصية المادة كذلك إحضار أدوات العمل من طرف المتعلمين خاصة الكتاب المدرسي باعتباره وثيقة ضرورية لبناء التعلّات ودفاتر الدروس ودفاتر الأعمال المنزلية ومختلف الأدوات المعتمدة في الأشغال التطبيقية.

5- الجانب التواصل والتعاون: تدبير التعلّات هي محطة تواصلية بين المدرس(ة) والمتعلمين(ات)، تهدف بالأساس؛ بناء التعلّات ونقل الخبرات والمهارات والقيم. وتتطلب الكفاية التواصلية من المدرس القدرة على التواصل وعلى تتبع أنشطة المتعلمين، وتنظيم مشاركتهم في بناء الدرس، وتدبير التفاعلات الصفية وسيرورات تعلمهم. ويجب أن تتوفر في جماعة القسم شروط المرونة والإنصات وتقبل الرأي الآخر وتقدير الفوارق بين المتعلمين ومستوى الذكاء لديهم، وإقامة علاقات قائمة على الاحترام المتبادل بين مكونات الفصل الدراسي، في إطار تدبير المسافات النفسية والاجتماعية، مما يساعد على نجاح تدبير وضعيات والتواصلية، لكي يشعر الجميع إناثا وذكورا أنهم في وضع مريح وشفاف التعلم بشكل جيد، وبالتالي الرفع من جودة التعلّات، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

- قدوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوريو عبد العزيز، (2020): مرجع سابق، ص: 55 و 56 و 57.

المقطع الثامن: النقل اليداكتيكي

1 المنتوج المنتظر

- تعريف النقل اليداكتيكي؛
- بيان خصائص النقل اليداكتيكي؛
- توضيح مستويات وقواعد النقل اليداكتيكي؛
- إبراز خطوات النقل اليداكتيكي؛
- تحديد مراحل النقل اليداكتيكي؛
- إنتاج دعامة يداكتيكية بالاعتماد على مادة مصدرية عالمية.

2 سياق الوضعية

في إطار تحضيرك للمضمون المعرفي الكفيل بتمكين المتعلم من تحقيق هذه الأهداف، ستجد نفسك في أحيان كثيرة مضطرا إلى الاستعانة بمعارف من خارج الكتب المدرسية لتعميق شروحاتك، مما يضعك أمام رهان استحضار قواعد النقل اليداكتيكي ومستوياته ومظاهره.

3 الأسناد المعتمدة

- الوثائق: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة؛
- كتب ووثائق مصدرية في (التاريخ، الجغرافيا، دستور المملكة)؛
- موارد متنوعة لدى الأساتذة المتدربين(ات).

4 التعليمات المقترحة

- عرف(ي) النقل اليداكتيكي؛
- بين(ي) خصائص النقل اليداكتيكي؛
- وضح(ي) مستويات وقواعد النقل اليداكتيكي؛
- إبرز(ي) خطوات النقل اليداكتيكي؛
- حدد(ي) مراحل النقل اليداكتيكي؛
- أنتج(ي) دعامة يداكتيكية انطلاقا من مادة مصدرية عالمية مقترحة.

يعود أول استعمال لمفهوم النقل أو التحويل الديداكتيكي إلى إيف شفلار Yves Chevallard عند اشتغاله في حق ديداكتيك الرياضيات وأصبح هذا المفهوم منذئذ يحتل موقعا مركزيا في الديداكتيك العلوم عامة. قدمت للنقل الديداكتيكي تعاريف متعددة يعرف شفلار بأنه "مجموعة من التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس" أما Garsac يرى أنه "العمل الذي نقوم به عندما نحول معرفة عالمية إلى معرفة قابلة للتدريس مع مقاربة ما يحدث للمعرفة العالمية أثناء هذه العملية".

النقل الديداكتيكي أو التحويل الديداكتيكي هو نشاط يتصف بالاختزال والانتقاء لتحويل المعرفة من مجالها العالم والصرف إلى المعرفة المدرسية حتى تصبح قابلة للتدريس، وتتم هذه العملية وفق ضوابط ومقاييس خاصة حتى تتناسب المعرفة المنقولة إلى الممارسة التربوية مع خصوصيات المتعلمين(ات) وحاجاتهم، ويتم التحويل الديداكتيكي حسب أبحاث شافلار عبر ثلاث مراحل، ذلك بالانتقال من موضوع المعرفة إلى الموضوع الواجب تعلمه إلى موضوع التعليم، في سياق مثلث ديداكتيكي تتحول فيه المعرفة على يد ثلاثة أطراف، حيث تنتقل من العامل إلى المتعلم(ة) عبر مراحل الانتقال هذه تتغير المعرفة الأصلية الخالصة، لتصبح معرفة متميزة عن سابقتها، خاصة وأن الهدف من وظيفتها يختلف كذلك من مرحلة إلى أخرى.

إذن فالنقل الديداكتيكي هو:

- العلاقة التي تنشأ بين المدرس(ة) والمادة الدراسية، العملية التي تساعد على نقل المعرفة من مستواها العالم إلى مستواها التعليمي، فشغل المدرس هو تسهيل وتبسيط المادة للمتعلم(ة) ونقلها بكل يسر إليه.
- أهم عمليات النقل الديداكتيكي تتحقق في سياق الفصل الدراسي وفي تفاعل المدرس(ة) مع المادة وأنشطة بناءها رفقة متعلميه، بانتقال المدرس من معارف علمية ثقافية إلى معارف مدرسة يعاد بناؤها انطلاقا من وضعيات وأهداف ومناهج، تأخذ بعين الاعتبار مستوى المتعلمين(ات).
- يعد النقل الديداكتيكي سلسلة من التحويلات التي تنطلق من الثقافة القائمة في المجتمع (المعارف الممارسات القيم...) إلى ما يتم الاحتفاظ به في أهداف المدرسة وبرامجها، ثم ما يتبقى من ذلك من المحتويات الفعلية في التعليم والعمل المدرسي، وأخيرا إلى ما يتكون في ذهن المتعلم(ة).

موقع النقل الديداكتيكي بالنسبة لعناصر المثلث البيداغوجي



- الأنصاري خالد، (2017): الديداكتيك والمقاربة بالكفايات: المفاهيم والمرجعيات، ص: 30.
- عطواني محمد والحافظ إدريس، (2015): خصوصيات وإشكاليات النقل الديداكتيكي في مكون الجغرافيا، النقل الديداكتيكي، سلسلة ندوات وأيام دراسية، أعمال الندوة التي نظمها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، إعداد وتنسيق: غوردو عبد العزيز وأعضاء فريد، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، وجدة، الطبعة الأولى، ص: 31-45، ص: 33-34.
- نباري النباري، (2018): ص: 110.

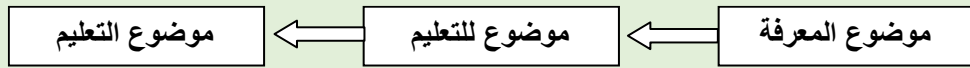
مستويات النقل الديداكتيكي

الوثيقة 2

منذ أن أدرج ميشال فيري M.Verret مفهوم النقل الديداكتيكي في أحد مؤلفاته سنة 1975، تحول هذا المفهوم ليصبح موضوع اهتمام كبير من طرف المشتغلين بحقل الديداكتيك، فانتشر بالتالي توظيفه بصورة مكثفة في أغلب الأبحاث المنتمية إلى هذا الحقل العلمي الناشئ.

يقصد بالنقل الديداكتيكي العملية التي يتم بها الانتقال بالمعارف من مستوى معارف علمية ينتجها المختصون إلى مستوى معارف قابلة للتعليم والتعلم...، إنها إبداعات ديداكتيكية حقيقية يتم ابتكارها لتلبية لحاجات المتعلمين(ات)

والتعليم، تطراً على محتوى معرفي معين لما يختار أن يكون كمحتوى للتعليم، تحولات تجعله متكيفاً وقابلاً لأن يحتل موقعا ضمن موضوعات التعليم، ويمكن تجسيد مسار العملية النقل الديداكتيكي حسب شوفلار من خلال الخطاطة التالية:



انطلاقاً من التعريف، يمكن القول أن النقل الديداكتيكي إلى العمل الضروري الذي يقتضي إعادة تنظيم وتصنيف وترتيب وهيكلة المحتويات الدراسية المستقلة من التخصصات العلمية المتنوعة بناءً على ما يقتضيه الفعل التعليمي العلمي، وإذا أردنا الحديث عن أجراً النقل الديداكتيكي سيكون ذلك على ثلاثة مستويات:

- مستوى الممارسة التأليفية؛
- مستوى الممارسة التكوينية؛
- مستوى الممارسة الصفية.

بذلك يصبح النقل الديداكتيكي عبارة عن تحويل فعلي للمعرفة تبتعد فيها عن حالتها الخام، لتصير مادة مدرسية تخضع لشروط المؤسسة المدرسية كسياق سوسيوثقافي مغاير للسياق الأصلي.

مستويات النقل اليداكتيكي



يوغوة عبد الله، (2015): النقل الديداكتيكي بين المفهوم والممارسة، النقل الدداكتيكي، سلسلة ندوات وأيام دراسية، أعمال الندوة التي نظمها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، إعداد وتنسيق: غوردو عبد العزيز وأمعششو فريد، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة الشرق، وجدة، الطبعة الأولى، ص: 9-15، ص: 10 إلى 13.

- نباري التباري، (2018): مرجع سابق، ص: 112.

الوثيقة 3 قواعد النقل اليداكتيكي

لاحظنا فيما سبق، أن عمليات النقل الديداكتيكي للمعرفة العلمية إلى فضاء المؤسسة المدرسية لا يتم دون مخاطر تحمل إمكانية التشويه والتحريف، بل قد تنطوي هذه المخاطر نفسها على إمكانية معرفة مدرسية لا تعدو أن تكون مجرد جملة من العوائق أمام الإحاطة الفعلية بمختلف المفاهيم العلمية.

إن المعرفة العلمية المقترحة للتدريس، معرفة مجردة عن شروط انتاجها المؤسسية والذاتية، هي معرفة أنتجت في أوساط علمية مختلفة كالمختبرات والمعاهد والجامعات، كما أنها احتاجت في انتاجها الى مجهودات فكرية ووجدانية من قبل العالم او مجموعة من العلماء المبدعين، مر مسار عملهم عبر فترات نجاح و اخفاق وتوقف، قبل أن يتوصلوا الى ما انتجوه في سياق منهجي معرفي لوجيستيكي قد يختلف تماما عن سياق تصريفها. عندما ينتقل المنتج العلمي الى الحقل التعليمي، معناه أننا نفضله عن كل تلك الملابس والشروط التي أحاطت بانتاجه، نحن نقدم المعرفة العملية للمتعلم(ة) منظمة ومرتبطة على نحو آخر بحيث نستبعد ونحذف كل ما يمكنه أن يحيل على الأخطار والاختناقات التي رافقت بناء المعرفة العلمية.

على هذا الأساس تصبح عملية النقل الديدانكتيكي مدعوة الى مراعاة جملة من المعايير والقواعد حتى لا تقع ضحية المخاطر التي أشرنا إليها سابقا، ومن بين هذه القواعد نكتفي بالإشارة إلى ما يلي:

- الیقضة الیدایکئیة: تشير أساسا إلى ضرورة التحلی بالموضوعیة التامة الی تحتم إقامة فصل واضح بین موضوع المعرفة المدرسیة والاقناعات أو المواقف والمیولات الشخیصیة، سواء تعلق الأمر بالیدایکئیة/المؤلف الی یقوم بعملیة النقل أو بالمدرس(ة) الی یقود عملیات التعلم فی الفصل الدراسي؛

- الصديقة: معناه أن المعرفة العلمية مهما خضعت للتعديلات والتغييرات تبقى في السياق المدرسي بعيدة عن منطق الثقافة العامة أو الشائعة، ومن هنا يجب أن يحرص المدرس(ة) على ألا يسقط في المواقف المفتعلة

أو اصطناعها تحت تأثير الضرورات التعليمية، بل عليه أن يتحلى بأكبر قدر من الموضوعية وأن يتمسك بالمقتضيات التي تفرضها عليه المعرفة العلمية بعيدا عن الابتدال والحس العام، لأن من مهام المدرسة أن تساعد المتعلم(ة) على التمكن من الانتقال من الشائع والمتداول إلى العلمي المجرد؛

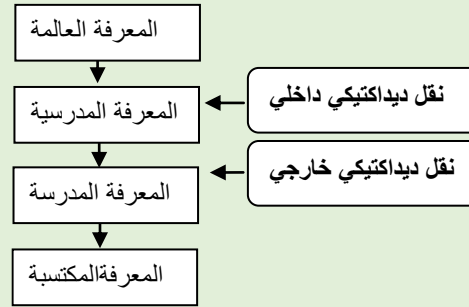
- التقيد بالبرمجة التدريجية: تقتضي عملية النقل الديداكتيكي أن تبرمج المعرفة المدرسية، ومعناه أن تتم توزيع وحداتها على مقاطع متدرجة تراعي في الوقت نفسه تقطيعا زمنيا معينا، وتقسيميا خاصا بالبنية الداخلية للمعرفة المدرسية، وهو تقسيم يعتمد غالبا على الانطلاق من مستويات متفاوتة في الصعوبة والتعقيد، دون إغفال المتعلم(ة) وخصوصياته باعتبار مستواه العمري والاجتماعي والثقافي.

- بوغوتة عبد الله، (2015): مرجع سابق، ص: 14 و 15.

تخطيط النقل الديداكتيكي

الوثيقة 4

يمكن تخطيط عملية النقل الديداكتيكي في الشكل التالي:



ويمكن إجمال الخطوات في أربع مراحل أساسية تمر منها المعرفة وهي كالتالي:

أ- المعرفة العلمية: هي المعرفة المتجددة باستمرار والمُعترف بها وتكون لها علاقة مباشرة مع المجتمع العلمي المتخصص، هي في الأساس من الانتاجات العلمية الخاصة بالباحثين المعترف بهم، وهذه المعرفة تنتج في بيئة معينة وفي ظروف معينة، ويضفي المجتمع العلمي صفة شرعية لهذا النوع من المعرفة؛

ب- المعرفة المدرسية: وهي المعرفة المراد تدريسها وهي مجموعة من النصوص الرسمية (البرامج والتوجيهات الرسمية والوثائق التربوي...) هذه النصوص الرسمية هي التي تحدد المحتويات والمعايير والأساليب والطرائق؛

ج- المعرفة المُدرسة: وهي المعرفة المقدمة من طرف المدرس(ة) والموجهة للمتعم(ة) في الفصول الدراسية وتكون في فترة زمنية محددة؛

د- المعرفة المستفادة أو المكتسبة: هي مجموع المعارف التي يكتسبها المتعلم(ة) داخل فصول الدراسية.

المتدخلون في المعرفة



- الأنصاري خالد، (2017): مرجع سابق، ص: 30 و 31.

- نباري التباري، (2018): مرجع سابق، ص: 111.

مراحل النقل الديداكتيكي

الوثيقة 5

أولا: مرحلة المعرفة العلمية الصرفة: تكون المعرفة في هذه المرحلة متداولة من طرف العلماء المختصين ويكون الهدف من إنتاجها علميا بحثا وتتميز بكونها مجردة معقدة ومفتوحة لأنها قابلة للتحويل وبالتالي يصعب

إدراكها وتمثلها من طرف المتعلمين(ات) فلا يجوز أن تمرر إليهم على حالتها تلك.

ثانياً: مرحلة المعرفة المراد تدريسها: بفعل النقل الديداكتيكي تتحول المعرفة الخالصة إلى معرفة يجب تعليمها، فإن كانت المعرفة العلمية تتميز بالشساعة والانفتاح وبطابعها العلمي الصرف، فإن الثانية تتصف بالانغلاق والانتقاء وبخاصياتها المجتمعية والبيداغوجية تماشياً مع ما تقتضيه التوجيهات التربوية الرسمية، لهذا يصير هدفها تربوياً وتصبح معرفة مسيجة بالمنهاج الدراسي ومسطرة في الكتب المدرسية.

ثالثاً: مرحلة المعرفة المدرسة: تصير المعرفة في هذه المرحلة موضوعاً للممارسة التعليمية التعلمية داخل فضاء القسم، تتمثل فيما يقدمه المدرس(ة) لمتعلميه عبر وضعيات ديداكتيكية تنزيلاً للمنهاج الدراسي الرسمي، وإضافة إلى التحول الذي يطرأ على المعرفة مع نقلها ديداكتيكياً من مرحلة إلى أخرى، ورغم الجهود الرامية إلى توحيد الرؤى والممارسات والموضوعية المطلوبة في كل فعل تربوي، فإن المعرفة المدرسة لا يتم تلقيها والتعامل معها من طرف المتعلمين(ات) بنفس الطريقة وبنفس التمثلات ومرد ذلك بالأساس إلى حيثيات الأجواء التربوية التي تمارس فيها، بما في ذلك خصوصيات المتعلمين(ات) وطبيعة تمثلاتهم للمعرفة المدرسة، إضافة إلى طبيعة المدرس(ة) من حيث شخصيته وتكوينه وطرق وأساليب اشتغاله في التدريس، فحتى لو توفرت نفس الشروط فإنه ليس من الضروري الحصول على نفس النتائج، ولو أعاد نفس المدرس(ة) نفس المقطع الدراسي مع نفس المجموعة من المتعلمين(ات) وفي ظروف متشابهة، لهذا فإذا كانت المعرفة المدرسة تتلون حتى ولو تشابهت ظروف أجرأتها، فما بالنا إذا تباينت أو تناقضت هذه الظروف؟، لذا نستنتج أن تمرير المعرفة المدرسة عملية فريدة في ظرفيتها ويستحيل اجترارها أو استنساخها.

- عطواني محمد والحافظ ادريس، (2015): مرجع سابق، ص: 33-34.

الوثيقة 6 مظاهر النقل الديداكتيكي

تتميز مظاهر النقل الديداكتيكي بتعددتها وهي:

- **أولاً:** تجريد المعرفة من الرواسب الذاتية والخلفيات النظرية مع تحييد العوائق الابدستيمولوجية؛
 - **ثانياً:** تتعرض المعرفة العلمية المتسمة بالتكامل للتشويه أحياناً كثيرة نتيجة تجزيئها وتفكيكها بغية تحويلها إلى معرفة مدرسية؛
 - **ثالثاً:** تجريد المعرفة العالمية من سياقاتها العالمية ومن ارتباطاتها الابدستيمولوجية وتغيير سيروراتها الداخلية؛
 - **رابعاً:** تستوجب عمليات النقل الديداكتيكي عند استثمار المعرفة العالمية في بناء المقررات الدراسية وتدريس محتوياتها، مراعاة المرحلة العمرية والمستوى الإدراكي للمتعلمين(ات) على مستوى اختيار المعرفة أو صياغتها.
- نباري التباري، (2018): مرجع سابق، ص: 113.

الوثيقة 7 ضوابط ممارسة المدرس(ة) النقل الديداكتيكي

تحبل محاولات المدرس(ة) في انتاج معرفة مدرسية بجملة من الصعوبات واحتمال انزلاقات عند الاشتغال على معرفة مصدريّة عالمية بغرض تحويلها إلى معرفة قابلة للتدريس، تتمثل هذه الانزلاقات المحتملة في تحريف المعرفة مدلولاً ومعنى، والانحراف عن الموجهات التربوية الرسمية، وبالتالي فعملية النقل الديداكتيكي لا بد وأن ترتكز إلى مجموعة من الضوابط الموجهة وهي:

- معرفة العوائق الابدستيمولوجية ذات الصلة بالمعرفة المدرسة؛
- حصر المعارف الأساس والمفاهيم الرئيسة المهيكلّة للمضمون المعرفي المرتبط بالمادة المدرسة؛
- مراعاة المستوى الإدراكي عند تكييف المعرفة العالمية وتحويلها إلى قابلة للتدريس وعند صياغتها؛
- مراعاة تمثلات المتعلم ومعارفه غير الدقيقة وإعادة ترتيبها؛
- مراعاة خدمة الوثائق المنتجة لأهداف التعلم؛
- الحرص على خدمة المعارف لبناء الكفايات والقدرات التي ينص عليها المنهاج؛
- ممارسة النقل الديداكتيكي الأمين لمضامين المعرفة الأصلية عند تصور وإنتاج دعامة ديداكتيكية.

- نباري التباري، (2018): مرجع سابق، ص: 115.

المقطع العاشر: تخطيط مختلف محطات التقويم تشخيصي وتكويني وإجمالي

1 المنتج المنتظر

1

- عرف(ي) التقويم التربوي؛
- أنجز(ي) جدولاً: يعرف بأنواع التقويمات الواجب القيام بها + تحديد وظيفة كل نوع منها + ضبط تموقعها في سيرورة التعلم؛
- ابرز(ي) مراحل بناء الوضعية التقويمية موضحاً علاقتها بالوضعية المشكلة؛
- وضح(ي) منهجية إعداد أدوات كتابية للتقويم التكويني.

2 سياق الوضعية

2

في إطار تحملك الكلي لمسؤولية القسم، وفي إطار تقويم التعلمات ومن أجل استكمال بلورة التخطيطين على المدى البعيد والمتوسط؛ فأنت مطالب(ة) بالتخطيط لمختلف محطات التقويم، كذلك أخذها بعين الاعتبار في سيرورة العمليات التعليمية التعلمية.

3 الأسناد المعتمدة

3

- الوثائق: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8؛
- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات للسلكين الإعدادي والتأهيلي؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة؛
- موارد متنوعة لدى الأساتذة المتدربين(ات).

4 التعليمات المقترحة

4

- عرف(ي) التقويم التربوي؛
- أنجز(ي) جدولاً: يعرف بأنواع التقويمات الواجب القيام بها + تحديد وظيفة كل نوع منها + ضبط تموقعها في سيرورة التعلم؛
- ابرز(ي) مراحل بناء الوضعية التقويمية موضحاً علاقتها بالوضعية المشكلة؛
- وضح(ي) منهجية إعداد أدوات كتابية للتقويم التكويني.

التقويم هو مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف المدرس(ة) أو المتعلم ذاته، تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف بالتقويم من أداء مهام أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات، يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها واتخاذ قرار يخصه أو يخص عملية تعليمية ذاتها...

ويتأسس هذا التعريف على عناصر أساسية هي:

- التقويم عمليات؛ توظف أدوات؛ من طرف شخص (داخلي أو خارجي)؛
- تكون الأداة مبنية؛ هدفها تمكين المتعلم من الأداء والإنجاز؛
- يتم فحص هذا الأداء وتحليله؛ ثم الحكم عليه؛ قصد اتخاذ قرارات.

في مفهوم عام، يشير اللفظ إلى الفعل الذي نقوم به للحكم على حدث أو شخص أو موضوع بالرجوع إلى معيار معين أو عدة معايير كيفما كانت هذه المعايير؛ وفي مفهوم خاص هو فحص لدرجة الملاءمة بين مجموعة من المعلومات ومجموعة من المعايير الملائمة للهدف المحدد لأجل اتخاذ قرار. والتقويم سيرورة جمع المعطيات الضرورية للحكم على قرار محتمل.

يعرف التقويم في التربية أيضا بأنه أساس حكم على قيمة شيء أو شخص أو ظاهرة تربوية، الغرض منه توجيه الفعل الذي نريد القيام به؛ وهو عملية إجرائية تسمح بإصدار حكم على درجة تحقق الأهداف (القدرات، الكفايات...) والذي بمقتضاه يتم اتخاذ قرار أو موقف تربوي مناسب. وهو أيضا عملية جمع ومعالجة لمعلومات كيفية أو كمية ترمي إلى تقدير مستوى التعلم الذي يبلغه شخص بالنسبة لأهداف معينة، وذلك قصد الحكم على المراحل التي أنجزت سابقا واتخاذ أفضل القرارات بالنسبة للخطوات اللاحقة"

- معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، العددان 9-10. (بتصرف)

أنواع التقويم التربوي

الوثيقة 2

1- التقويم التشخيصي: عملية مرتبطة بوضعيات انطلاق المناهج والدروس بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكن من اتخاذ قرارات حول تعليم لاحق...، وموضوع هذا التقويم هو تقدير الخصائص الفردية للشخص والتي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على مساره التعليمي. إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات ومعارف ومواقف المتعلمين(ات) السابقة والضرورية لتحقيق أهداف الدرس، فهو إذن تشخيص لمنطلقات عملية التدريس ومدى استعداد المتعلمين(ات)؛ بحيث يمكن للمدرس(ة) عند بداية الدرس أن يلجأ إلى اختبار سريع أو أسئلة شفوية أو حوار مفتوح، يستهدف تعرف مدى استعداد المتعلمين(ات) لمتابعة الدرس واستيعاب محتوياته. بالتالي فالتقويم التشخيصي هو مفتاح بيداغوجيا الكفايات، ينجز بداية الموسم الدراسي بناء على اختبار تستثمر نتائجه على مستوى الفصل، وعلى مستوى المؤسسة. ويشكل هذا الاستثمار نقطة انطلاق بناء مشروع المؤسسة بمراعاة:

- تنويع التنظيم البيداغوجي (جداول الحصص مرنة)؛
- تشكيل المجموعات استنادا إلى الحاجات (مجموعات الحاجات)؛
- تنويع التدخلات والأدوات.

2- التقويم التكويني: التقويم التكويني آلية لتحسين التعلم وترشيد تعليم المتعلمين(ات)، يعني أنه قبل أن يكون إجراء عمليا، فهو تعبير عن ذهنية تربوية جديدة تقوم على أساس القبول بمبدأ تكييف التعلم مع إمكانيات وخصوصيات المتعلم، واعتبار التعلم مسارا مستمرا قابلا للتعديل والتحسين نحو بلوغ الأهداف المرجوة. من هذا المنطلق يشكل التقويم التكويني مسارا مستمرا يتوخى الكشف عن تدرج المتعلم(ة) خلال التعلم، وذلك بغية إدخال تغييرات على عملية التعليم ذاتها، لتحسين التعلم عن طريق تدخلات للتصحيح والدعم، والتعزيز والتعويض والتقوية، لبلوغ الأهداف المرجوة.

أ- أدوات التقويم التكويني: أي مواصفات؟

- يفترض التقويم التكويني للتعلم الاعتماد على معايير محددة من قبل المتعلمين والمدرس(ة) معا. فكيف ذلك؟
- يمكن التقويم التكويني من تحقيق الأهداف المتوخاة من التقويم الإجمالي؛ بحيث إن المتعلمين يدركون عبر هذا النمط من التقويم إمكانياتهم، مما يسمح بالكشف عن ثغرات تعلمهم، ومن ثم العمل على تصحيحها.
- إن ردود فعل المتعلمين (ات) تجاه عملهم وإنتاجاتهم تكون أكثر فاعلية إذا ما أتيحت لهم فرص التفكير في المعايير، مما يجعلهم يقيمون طرق التعلم، وكيف يشغل الذهن لاكتساب المعرفة.
- إن التقويم التكويني يركز على فكرة مفادها أن الأخطاء جزء لا يتجزأ من التعلم، فهو يتيح للمتعلم فرصا متعددة للإفصاح عن تعلماته، والتمكن من كفاية ما بأشكال عدة، عبر منحه الوقت اللازم للتعلم، والاجتهاد وتحمل المسؤولية.

ب- التقويم التكويني سبيل من سبل تحقيق جودة التعلم:

- إذا كان التعلم يسعى إلى تحقيق الجودة، فإن التقويم التكويني سبيل من سبل تحقيق هذه الجودة إذ:
- ينمي التقويم التكويني لدى المتعلم(ة)، وعبر آليات التقويم الذاتي، كفايات وقدرات تمكنه من تطوير جهده بنفسه.
- تساعد الملاحظات الدقيقة والواضحة والشاملة المسجلة في التقويم التكويني المدرس(ة) والمتعلم(ة) على العمل سويا من أجل تحسين التعلم ومن ثم، اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق جودة التعلم.
- عندما نشغل في مجال التقويم التكويني، نحدد نقط القوة ونقط الضعف بالنسبة إلى التعليم الذي قدم للمتعملم(ة)، ثم نسعى للأخذ بيده ليتعلم أكثر، أو لاتخاذ قرار بتغيير طريقة التدريس.
- عندما يتسنى للمتعملم(ة) اكتساب مهارات وكفايات جديدة، فإنهما ستحتاجان إلى وضعيات جديدة لتطبيق هذه الكفايات. من هذا المنطلق، يجعلنا التقويم التكويني نحدد ما تعلمناه، وما بقي أن نتعلمه

ج- صيغ عملية التقويم التكويني:

- يجب أن يتخذ التقويم طابع التوجيه الذي يساعد المدرس(ة) والمتعلم(ة) معا على تحقيق التعلم، وذلك لأنه يقدم باستمرار معلومات عن الصعوبات من خلال وضعيات التعلم.
- إن التقويم التكويني يمنح للمتعملم(ة)، وهو ينجز مع أقرانه أعمالا للتعلم، إمكانية تقويم ذاتي تبادلي وفردى عن طريق أدوات تسمح بالتقدير الذاتي لمجهوده عما حققه من تقدم.
- إنه تقويم لمسار التعليم ذاته، لأنه يمكن المدرس من تعرف مدى قيمة التعليم الذي خطط له، وطبقه في صيغ جديدة تتماشى ومتطلبات التعلم
- نستخلص من خلال تحديد مفهوم التقويم، بوجه عام، والتقويم التكويني بوجه خاص، أنه جملة إجراءات نقوم بها وفق خطوات منهجية تتحدد من خلال مفاهيم أساسية، وهي:

• قياس الفارق:

- إن التقويم استراتيجية تنطلق من قياس الفارق بين المستوى الفعلي للتعلم والمستوى المنشود؛
- إذا صمم التقويم في ضوء نتائج هذا الفارق أن يقلصه بواسطة تدخلات داعمة في ضوء الأهداف المنشودة؛

• معايير ومؤشرات:

- إنه لا يمكن أن نقيس هذا الفارق ما لم تتوفر لدينا معايير ومؤشرات قابلة للملاحظة؛
- المعايير محكات أو خصائص أو صفات أو قواعد تمكن من إصدار حكم على أداء أو إنجاز ما؛
- المؤشرات مستويات كمية أو كيفية من الإنجاز تساعد على قياس الفارق بين ما هو مطلوب وما هو منجز فعليا؛

• اتخاذ قرارات:

- المعلومات التي نحصل عليها بواسطة التقويم تكون موجهة نحو اتخاذ قرارات تخص عملية التعليم أو التعلم؛
- إن القرارات تخص عملية التعليم إذا كانت تتصل بتحسين طرقه وأساليبه وأدواته، وتخص التعلم إذا ما تعلق الأمر بالدعم أو الترشيح أو التعزيز؛

3- التقويم الإجمالي: يعتبر التقويم الإجمالي أساسيا في اتخاذ قرارات تطوير وتعديل برامج ووسائل التعليم، فهو

- إجراء عملي نقوم به عند نهاية التدريس من أجل التأكد أن النتائج المرجوة من عملية التدريس قد تحققت فعلا.
- وهو بذلك يتيح لنا تحديد النتائج الفعلية للتعليم (حصيلة مجهود المتعلمين) ومقارنتها بالنتائج المتوخاة، مما يمكن من قياس الفارق بين ما نتوخاه وما تحقق فعلا واتخاذ قرارات للدعم والتصحيح بناء على حدة وكثافة الفارق الملاحظ.
- إن التقويم الإجمالي يهتم بفحص الأهداف العامة للتعليم، ويمكن بالتالي الإجابة على أسئلة مثل: هل هناك روابط وعلاقات بين الأهداف؟ هل يمكن نقل المتعلم إلى مستوى لاحق؟

أغراض التقويم الإجمالي:

- 1- تقرير التحصيل النهائي للمتعملمين(ات)؛
- 2- تزويد المقوم بمعلومات لاتخاذ قرارات تحكم على المتعملمين(ات) حكما منصفا وعادلا؛
- 3- تقدير كفايات المنهاج الدراسي؛
- 4- التزويد ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.

- وزارة التربية الوطنية: تقويم التعلّمات، كراسة التكوين الذاتي، ص: 169. (بتصرف)

- عبد اللطيف الفاربي، (2014): مصوغة التقويم.

- Scallon, G. et J. Dolbec (1988): Introduction au vocabulaire de base et à l'évaluation formative des apprentissages: Université LAVAL.

للتقويم عدة وظائف تستمد من أنواع القرار أو القرارات المتخذة. وكل نوع من هذه القرارات يعتمد على منهج معين في التقويم. ويمكن تصنيف هذه القرارات التربوية إلى:

- موضوعة المتعلمين(ات) في الأقسام الملائمة لكي نضمن لهم حظوظا أكثر في النجاح. ويتم ذلك بتجميع المتعلمين(ات) المتجانسين فيهم بينهم. ويناسب هذا النوع من القرارات التقويم الموضوعي الذي يسعى إلى تحديد مؤهلات المتعلمين(ات) لانتمائهم لأقسام أو مجموعات معينة، وتوفر لهم أحسن الظروف من أجل الحصول على أعلى النتائج من حيث التعلم. وتجدر الإشارة إلى المؤهلات العقلية والنفسية عند المتعلمين.

- تعديل وتصحيح التعليم والتعلم أو القرارات التكوينية، هذا النوع من القرارات يهتم التعليم والتعلم معا، ولذلك سمي التقويم الذي يؤدي إلى هذه القرارات بالتقويم التكويني أو تقويم السيرورة التعليمية التعليمية. ويعد هذا النوع من التقويم العمود الفقري للعملية التعليمية؛ يُمكن كشف مكامن النجاح والفشل ونوع الصعوبات التي يواجهها المتعلمون، فرديا وجماعيا، ويمكن أيضا من رصد مواطن ضعف أو قصور الوسائل والطرق التدريسية الموظفة. ويعرف التقويم التكويني على أنه "تقويم موضوعه إخبار المتعلم(ة) والمدرس بدرجة التحكم المحصل عليها، ويرمي إلى اكتشاف مواطن ونوع الصعوبة التي يصادفها المتعلم(ة) خلال تعلمه، بهدف اقتراح استراتيجيات للعلاج أو جعله يكتشفها بنفسه.

✓ **وظيفة التوجيه:** ويقصد بها توجيه المتعلم(ة) نحو أنشطة تعليمية معينة وينجز هذا النوع من التقويم في بداية التعلم للوقوف على مدى تمكن المتعلمين(ات) من المكتسبات السابقة. ويمكن أن يعتمد هذا التقويم على وضعية إدراج تتعلق بالكفايات التي اكتسبها سابقا، أو أدوات اختبارية أخرى يتم استثمارها لتحقيق هدفين أساسيين:

* تحديد مؤهلات المتعلم(ة) لمواصلة تعلم جديد؛

* تقدير المخاطر التي قد تعوق السير العادي للتلميذ؛

✓ **وظيفة التعديل:** لتحقيق هذه الوظيفة، ينجز التقويم خلال مختلف أنشطة التعلم (التعلم العادي وتعلم الإدماج). وتستعمل لهذا الغرض الوسائل المعتادة في مجال التقويم التكويني. ويتمثل الهدف من هذه العملية في تشخيص أخطاء المتعلمين(ات) واستثمارها في وضع خطة للعلاج. وفي هذا الصدد يمكن اتباع المراحل التالية لإنجاز تشخيص فعال:

* تصنيف الأخطاء، خصوصا الشائعة منها، حسب طبيعتها؛

* تحليل هذه الأصناف لتحديد أسبابها؛

* وضع خطة علاجية لتدارك الأخطاء.

✓ **وظيفة المصادقة:** وتتجلى في المصادقة على امتلاك المتعلم(ة) للتعلمات الأساسية، وقدرته على إدماجها في حل وضعية مشكلة. وينجز التقويم الخاص بهذه الوظيفة للمصادقة في نهاية التعلم على نجاح أو وتعثر المتعلم. ويعتمد على وضعية مكافئة للوضعية التي اعتمدت لإدماج التعلم، شريطة أن تكون جديدة بالنسبة للتلاميذ. وتقتضي المصادقة ضرورة الاهتمام بالإنجازات الصحيحة (النجاحات) فقط، دون اعتبار الأخطاء. فالمقاربة بالكفايات تدرج ضمن بيداغوجيا النجاح.

- وزارة التربية الوطنية، (1995): التقويم التربوي، ص: 8.

- محمد فاتحي، (1995): مناهج القياس وأساليب التقويم، منشورات ديداكتيكا، الدار البيضاء.

- عبد الرحمان التومي، الكفايات وتحديات الجودة، ص: 106-108.

مراحل بناء الوضعيات التقويمية

الوثيقة 4

يقصد بالوضعيات التقويمية المحطات الأساسية والحاسمة في تقويم الكفايات النهائية للإشهاد بمستوى اكتسابها وتحديد درجة هذا الاكتساب. وهي تشكل إجراء بيداغوجيا قويا. وتحدد الوضعيات التقويمية انطلاقا من الخصائص التالية:

- توفر الشروط الموضوعية لإجراء التقويم؛

- وجود كفايات محددة بدقة في إطار مرجعي؛

- التحديد الدقيق للأنشطة المطلوبة وظروف الإنجاز؛

وهي لا تهدف إلى تقويم كل الكفايات وإنما الكفايات الأساسية أو المركزية، الوازنة (كفاية واحدة أو كفايتان)

تتأسس الوضعيات التقويمية عبر المراحل الآتية:

- **التحديد الدقيق للهدف من بناء الوضعيات التقويمية:** هل لهدف تكويني أو للإشهاد؟

- **التحديد القبلي:** للحظة تمرير هذه الوضعيات.

- **حصر المحتوى:** ويتعلق الأمر بمضمون الكفاية المراد تقويم درجة اكتسابها مترجمة إلى قدرات وأهداف.

- اختيار شكل الوضعيات التقويمية: هل هي وضعيات تطبيقية أو شفوية...؟

- تحديد نوع وعدد الأسئلة: هل الأسئلة مفتوحة أو مغلقة؟ ما عددها؟

- صياغة الأسئلة وشبكة التقويم: اعتماد صياغة مبنية على دقة تقديم المعطيات والسياقات المؤطرة للأسئلة...؛

- توقع شكل إخراج الوضعيات: من خلال اختيار ترتيب معين خاضع لمنطق ما؛

- توقع الشروط المادية لتمرير الوضعيات التقويمية: بتهيئة الوسائل والشروط والفضاءات التي سيتم فيها تمرير

الوضعيات التقويمية وتحديد الموارد البشرية التي ستتولى السهر على هذا التمرير (الملاحظ...؛

- توقع إجراءات التصحيح: تحديد من سيتولى عملية التصحيح، وإمداد المصححين بتعليمات وتوجيهات وكذا

بعناصر الإجابة...؛

- تكوين الأساتذة المتدربين بالسلك الثانوي، مصوغة الجذع المشترك، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، 2010-2011.

الوثيقة 5 الوضعية المشكل سبيل لتفعيل التقويم التكويني

I- الوضعية-المشكل

- تتضمن صعوبات لا يمكن للمتعلم تقديم حلول جاهزة لها؛

- يواجهها المتعلم؛

- يشعر فيها المتعلم أنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير لا يملك عنه تصورا مسبقا؛

- يجهل المتعلم الإجابة عن الموقف المشكل؛

- يشعر المتعلم بحافز للبحث والتقصي قصد التوصل لحل المشكلة.

II- أهداف الوضعية-المشكل

- خلق الثقة بالذات؛

- تنمية روح المبادرة وتحمل المسؤولية؛

- بناء المتعلم لمعارفه باعتبارها نابعة من ذاتيته؛

- يتعلم المتعلم كيف يتعلم ذاتيا وذلك لمجابهة المشاكل التي تصادفه؛

- تطوير المتعلم لمعرفته وتنميتها.

III- خصائص الوضعية-المشكل

- تنظم الوضعية المشكل لتجاوز المتعلمين(ات) للعائق، وهو عائق يحدد مسبقا بشكل جيد؛

- تنتظم الدراسة حول وضعية ملموسة، تسمح بشكل جيد للمتعلم بصياغة فرضيات وتخمينات. إذ لا يتعلق الأمر

بدراسة واضحة أو بمثال ذا طابع تشخيصي، كما هو الأمر في الوضعيات الكلاسيكية للتعليم، بما فيها الأعمال التطبيقية؛

- يدرك المتعلمين(ات) الوضعية المقترحة باعتبارها لغزا ينبغي حله. وهو الشرط الذي بسببه تقف الوصاية، بحيث أن

المشكل المقترح في البداية من طرف المدرس(ة)، يصبح أمرا يهم المتعلمين(ات)؛

- لا يمتلك المتعلمين(ات) في البداية وسائل الحل، إزاء العائق الذي ينبغي تجاوزه، مما يشكل حاجة لحل المشكل،

التي تدفع بالمتعلمين(ات) إلى الصياغة أو الملائمة الجماعية للأدوات العقلية التي تكون ضرورية لبناء الحل؛

- ينبغي أن توفر الوضعية مقاومة كافية، تفوق المتعلم(ة) إلى توظيف معارفه السابقة المتوفرة، وأيضا تصورات،

بشكل تودي فيه بالمتعلم(ة) بالتساؤل حولها وصياغة أفكار جديدة؛

- ينبغي أن ينظر إلى الحل وفق متناول المتعلمين(ات) إذ أن النشاط ينبغي أن يشغل ضمن منطقة متناولة، ومناسبة

للتحدي الذهني، الذي ينبغي النهوض به؛

- استباق النتائج والتعبير عنها بشكل جماعي، بعد البحث الفعلي عن الحل؛

- يستغل عمل الوضعية-المشكل، على هذا الأساس، في صيغة نقاش علمي داخل الفصل الدراسي، يحفز الصراعات

السوسيو-معرفية المتوفرة؛

- صدق الحل وإقراره، لا يأتيان عن طريق المدرس وإنما ينتجان عن نمط بناء الوضعية نفسها.

III- القيمة التربوية للوضعية-المشكل

- تستدرج الوضعية-المشكلة لإنجاز مجموعة من الأنشطة سواء منها النظرية أو التجريبية بغرض تقديم حل للمشكلة.

- يستخدم المتعلم فكره؛

- يستثمر معارفه السابقة في إطار تحصيل معرفة وخبرة جديدة؛

- يحدد المتعلم المشكلة؛

- يجمع معلومات تتعلق بالمشكلة؛

- يفترض فرضيات تتعلق بالحل؛
- يختبر فرضياته تلك التي توصل إليها ويمحصها؛
- يحصل على استنتاجات؛
- يعمم ما توصل إليه على مشاكل مشابهة تعترضه؛
- فالتعلم عن طريق وضعية مشكلة يجذب انتباه المتعلم؛
- يجعل المتعلم يهتم بالبحث عن حل للمشكلة.

إن الدرس المؤسس على هذه الشاكلة:

- يربك المتعلم ويستفزه؛
- يجعل المتعلم يشعر بالمتعة والحماس وهو منخرط في إيجاد الحل؛
- يربط المتعلم معارفه ومكتسباته السابقة بتلك التي يتوصل إليها مما يجعله يبني معارفه وينمي كفاياته.

- مكونات الوضعية-المشكل

يري دو كيطل De Ketèl أن الوضعية – المشكلة تستند إلى ثلاثة مكونات هي:

- **الدعامات:** يقصد بها مجموع العناصر المادية التي يتم تقديمها للمتعلّم ومنها: النصوص، الصور، الرسوم، الخبرات، المجال والمحيط اللذان يوجد فيهما المتعلم.
- **المهمة:** عبر هذا المكون يقوم المتعلم بتأدية نشاطه، قصد تقديم الإنتاج الذي توصل إليه.
- **الإرشادات:** مجموعة من الإرشادات المتضمنة لقواعد العمل والتي تقدم للمتعلّم قصد القيام بعمله، وكمثال على ذلك ما جاء به De Ketèl في توضيحه للوضعية-المشكلة والمتمثلة في:
- وضع مجسم للمدرسة من طرف المتعلم؛
- يستخدم المتعلم مواد معينة؛
- يعطي للمتعلّم تصميم للمدرسة.

لتوضيح المثال السابق:

- **الدعامات:** تصميم المدرسة والمواد والأدوات التي سيعتمدها المتعلم في وضع المجسم؛
 - **المهمة:** إنجاز مجسم للمدرسة؛
 - **الإرشادات:** إخبار المتعلم أن المدرسة ستشارك بالمجسم في إحدى المعارض.
- إذا كان التقويم التكويني يهدف إلى مساعدة المتعلمين(ات) على التعلم، فإن هذا يستدعي التمييز بين التقويم الجزائي المشفوع بنقط والتقويم التكويني حيث لا وجود لهذه النقطة، إذ كيف يمكن للتلاميذ التقدم في تعلماتهم وتنميتها إذا لم يكن يسمح لهم بالخطأ؟
- فالتقويم التكويني إذن، يعتبر محطة أساسية في مساعدة المتعلمين(ات) على التعلم في أفق إكسابهم الكفايات المطلوبة. كما تعتبر الوضعية-المشكلة أداة ناجعة لممارسة التقويم التكويني، إذ يتيح هذا الأخير في سياق الوضعية-المشكلة...إمكانية:

- أ- تعرف المشكلة المطروحة خلال الوضعية التعليمية. إذ سيقوم المتعلمين(ات) بمواجهة هذه المشكلة والبحث عن الحلول لها وتقديم فرضيات، بمثابة مشاريع حلول، دون التخمين في الجواب الصحيح الذي ينتظره المدرس...
- ب- الوعي بالجوانب التي يحقق فيها المتعلمين(ات) نجاحات والجوانب التي تحتاج إلى مزيد من التعلم، خاصة إبان وضعهم شبكة للمعايير، إذ ستصبح الأخطاء في نظر المتعلمين(ات) بمثابة رافعة لعملية التعلم، اعتباراً لكونها غير خاضعة للجزاء. فبناء شبكات معايير حل المشكلة تمكن المتعلمين(ات) من تمثل المهمة التي سيحققون فيها النجاح، وبالتالي بناء أدوات التقويم الذاتي.
- ج- التمكن من رصد، أثناء معالجة الوضعية-المشكلة، وبكيفية تدريجية للمكتسبات والنجاحات وملاحظة ما تحقق من تقدم وقياس الحاجة إلى تعلمات لتطوير نواتج التعلم والربط بين التعلم الدقيق والكفايات الجد معقدة. وعليه، فالتقويم التكويني لا يمكن أن يتم إلا من خلال العمل على تحقيق هذه الكفايات وفي إطار وضعيات- مشكلة.

- Evaluation formative, Département primaire-outils pour /par des enseignants

منهجية إعداد أدوات كتابية للتقويم التكويني

الوثيقة 6

- لإعداد أدوات كتابية للتقويم التكويني، نتبع الخطوات التالية:
- **تحديد الهدف:** تتجلى ضرورة هذه المرحلة في تحديد ما يراد قياسه من مهارات أو أداءات مرتبطة بالمحتويات المدروسة منذ البداية وتجنب أي تشتت في الطريق؛

- **حصر المشاكل التي نريد استخراجها:** ينبغي بناء الأسئلة التي ستعطي الفرصة لبعض المتعلمين (ات) لارتكاب أخطاء معينة، الشيء الذي سيسمح بتشخيص أدق لصعوبات المتعلمين (ات)؛
 - **تحديد ناتج التعلم المستهدف:** في هذه المرحلة سنحدد ما إذا كان التعلم المقاس مصنفًا كإخبار لفظي أو تصور أو قاعدة بسيطة أو مركبة أو مهارة حركية، إلخ ... وستؤدي هذه المرحلة إلى اختيار نوع الاختبار الذي سيتم بناؤه.
 - **تحديد نوع الاختبار:** ينبغي للاختبار الذي سيتم بناؤه أن يقيس التعلم المستهدف، ففي هذه المرحلة سنبرر نوع وشكل الأسئلة، وكذا تسلسلها وعددها؛
 - **صياغة عناصر الاختبار:** عند تحديد نوع الاختبار، نلجأ إلى صياغة وحداته، ففي هذه المرحلة سيطبق المدرس المنهجية الخاصة بهذا النوع من الاختبارات؛
 - **كتابة الاختبار:** تعطى التوجيهات التي ستساعد المتعلم (ة) على أداء المهام المنوطة به، وتحدد عتبات النجاح التي ستقارن بها النتائج. وفي الأخير يحرر الاختبار في صيغته النهائية، بما في ذلك المكان المخصص لكتابة اسم المتعلم (ة)، القسم، إلخ...
- المقاربة الأدائية للتقييم التكويني للتعلّيمات ترجمة وتكييف: عبد المجيد غازي جرنيتي.

الأسئلة الموضوعية

الوثيقة 7

أولاً: أصناف أسئلة الاختبارات الموضوعية

تتعدد أصناف الأسئلة الموضوعية إلى:

- سؤال / اختيار، وهو اختيار جواب من بين عدد من الأجوبة المقترحة؛
- سؤال الجواب القصير، وهو سؤال مباشر يأتي الجواب عليه في صيغة كلمة أو عدد أو جملة؛
- إتمام جمل أو عبارة، وهو كتابة كلمة تم إغفالها داخل جملة أو فقرة؛
- سؤال "الصحة أو الخطأ"، وهو اقتراح إقرار والمطالبة بالحكم عليه من حيث الصحة أو الخطأ؛
- سؤال الوصل، وهو وصل "عنصر-جواب" ب"عنصر-سؤال"؛
- سؤال الترتيب، وهو ترتيب عناصر الجواب حسب ترتيب محدد. (تسلسل منطقي أو زمني أو حسب الأهمية...)
- سؤال الاختيار من المتعدد، وهو اختيار الجواب الصحيح من بين عدد من الأجوبة المقترحة.

ثانياً: قواعد صياغة أهم الأسئلة الموضوعية:

أ- أسئلة الصحة أو الخطأ:

- السلبيات:

- 50% من حظوظ الإجابة الصحيحة عشوائياً؛
- غالباً ما تكون معطيات السؤال غير كافية للإجابة بشكل حاسم؛
- غالباً ما تركز على معارف (الذاكرة)؛
- غالباً ما يغيب الإطار العام للسؤال مما يؤدي إلى غموض هذا الأخير.

- الإيجابيات:

- الصنف الأكثر ملائمة لقياس المعارف؛
- غير مكلف على مستوى الصياغة والتصحيح.

- قواعد الصياغة:

- يوظف عندما يكون الأمر يتعلق بمضامين محددة، أي يكون السؤال خاطئاً كلياً أو صحيحاً كلياً؛
- من الممكن توظيفه لقياس سيرورات ذهنية أعلى من مستوى المعرفة؛
- يجب أن يكون الجواب الصحيح مقنعاً بالنسبة للخبراء في تدريس المادة؛
- تفادي إدخال مؤشر على الجواب الصحيح (صيغ مثل: دائماً، بتاتا، عامة)؛
- تفادي إدخال صيغ السلب حتى لا تتم الزيادة في صعوبة السؤال مجاناً؛
- صياغة السؤال على نحو يوفر للمتحن ما يكفي من المعطيات للإجابة عليه.

ب- أسئلة الاختيار من المتعدد

- السلبيات:

- من أصعب الأسئلة الموضوعية صياغة.

- الإيجابيات:

- الصنف الأكثر مرونة، يتلاءم وقياس أغلب أصناف التعلّيمات ومنتوج أعلى السيرورات والعمليات الذهنية؛

- يقلص من احتمالات الإجابة الصحيحة العشوائية.

- قواعد الصياغة:

- مراجعة الصياغة الأولية عبر تحليل قوة استقطاب الإجابات الخادعة لتحسين جودة السؤال؛
- في حالة استحالة إيجاد خدع مناسبة يتم تغيير صنف السؤال؛
- تفادي تضمين صيغة السؤال لمؤشرات الجواب الصحيح من ضمنها إيلاء أهمية خاصة لصياغة الاختيار الصحيح. يجب أن تكون صياغة الاختيارات متكافئة من حيث الطول ودرجة التعقيد؛
- ضرورة صياغة اختيارات من نفس الصنف والطبيعة؛
- من الممكن توظيف اختيار من صنف " كل هذه الأسئلة صحيحة " أو " من بين هذه الأجوبة، ليس هناك جواب صحيح " إذا كان الأمر يتعلق بمضامين محددة ودقيقة؛
- من الممكن صياغة اختيارات صحيحة متعددة يختار الممتحن أدقها؛
- إذا كان الأمر يتعلق بتعريف لمفهوم، من الأفضل اقتراح تعديلات متعددة على مستوى الاختيارات بدل اقتراح تعريف ومطالبة الممتحن باختيار، من بين مصطلحات متعددة، المصطلح الملائم للتعريف. يمكن العمل بهذه الصيغة من إيجاد اختيارات خادعة بسهولة أكبر؛
- تجنب إدخال صيغ السلب لتفادي احتمالات تعقيد السؤال بشكل مجاني؛
- مبدئياً يجب ترتيب الاختيارات عشوائياً، لكن، عندما يكون ذلك ممكناً، من الأفضل اعتماد ترتيب كرونولوجي أو أبجدي أو منطقي؛
- تجنب استعمال نماذج متداولة في الكتب المدرسية عند صياغة الأسئلة أو اختيارات الأجوبة؛
- تجنب استعمال السلب المزدوج الذي يعني الإيجاب حتى لا يتم تغليط الممتحن.

ج-أسئلة الوصل:

- قواعد الصياغة:

- * ضرورة صياغة التعليمات بشكل واضح. غالباً ما يجد الممتحنون صعوبة في فهم طريقة الإجابة على هذا الصنف من الأسئلة؛
- * وضع العناصر التي تلعب دور السؤال جهة اليمين معرفة بأرقام والعناصر التي تلعب دور الجواب جهة اليسار معرفة بحروف؛
- * من الضروري أن تكون عدد العناصر التي تلعب دور الجواب أكبر من عدد العناصر التي تلعب دور السؤال؛
- * استعمال عناصر متجانسة.

- مصوغة: منهجيات بناء أدوات التقويم، محمد الساسي.

الأسئلة المقالية

الوثيقة 8

تندرج تحتها الأسئلة الانشائية والأسئلة ذات الأجوبة القصيرة، ووضعيات حل المشكلات... وكل وضعية اختبارية تدفع المتعلم(ة) إلى الإنتاج.

فمثلاً في وضعية حل المشكلات فإن الموقف المفروض على المتعلم(ة) هو عبارة عن مشكل يتطلب حلاً معيناً. وهذا يستلزم من المعنى بالأمر البحث عن الحل وذلك باستحضار القواعد وكل المعلومات التي يتطلبها الموقف أولاً، ووضع الفرضيات وتجريب بعض الحلول، وفي الأخير الوصول إلى حل مناسب للمشكلة المطروحة.

أما الأسئلة الإنشائية فهي التي تترك فيها الحرية للمتلم(ة) لكي ينتج ويعبر عن آرائه. وما يجب أن تعطى له الأهمية في هذا النوع من الأسئلة هو قدرة المتلم(ة) على التحليل والتركيب وكذا الجدية بما يأتي به من أفكار.

أما نوع الأسئلة التي توضع خصيصاً للحصول على أجوبة قصيرة هو نوع الأسئلة التي يحدد المدرس جوابها في مجموعة من السطور. ويسمح للمتلم(ة) في هذا النوع أن يكتب جوابه بنفسه كأن نطلب منه استخلاص وكتابة الفكرة الرئيسية للنص أو أن يعلق على خبر مل على ألا يتعدى في ذلك خمسة أسطر. الخ.

وهكذا فهذا النوع من الأدوات يصلح خاصة لقياس السيرورات الذهنية التي تبرز الجانب الكيفي عند المتلمين(ات): أي كفاءة هذا الأخير في التحليل والتركيب والخلق والإبداع.

- مادي الحسن: التقويم الدراسي أنواعه وتطبيقاته.