

Contemporary Didactic Strategies as an Approach to Enhancing Adaptive Educational Assessment in Moroccan Educational Institutions: A Theoretical Study in Light of the Health-Promoting Schools Framework

Karima Douhou¹, Nouredine Haji²

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 13

To cite this article: Douhou, K., Haji, N. (2026). Contemporary Didactic Strategies as an Approach to Enhancing Adaptive Educational Assessment in Moroccan Educational Institutions: A Theoretical Study in Light of the Health-Promoting Schools Framework. Science Step Journal, 4(13). ISSN: 3009-500X. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22113634>

Abstract

This study examines the role of contemporary didactic strategies in enhancing adaptive educational assessment within recent transformations in educational practices, particularly in Moroccan inclusive schools and Health-Promoting Schools. It assumes that interactive approaches, including cooperative, problem-based, project-based, and technology-supported learning, can improve learning quality and promote flexible, equitable, and learner-centered assessment practices responsive to diverse educational needs. Using a descriptive-analytical approach, the study reviews relevant educational literature and previous research on contemporary didactics, interactive learning, adaptive assessment, and inclusive education. Particular attention is given to learners with learning disabilities and special educational needs. The findings indicate that contemporary didactic strategies contribute to a shift from standardized, achievement-oriented assessment toward adaptive assessment that considers individual differences and adjusts assessment tools, criteria, and procedures to learners' abilities and needs. Adaptive assessment also supports educational inclusion, equity, and equal learning opportunities. The study proposes an integrated theoretical framework linking contemporary didactics, adaptive educational assessment, inclusive education, and the Health-Promoting Schools approach, providing a conceptual foundation for developing more inclusive, equitable, and responsive assessment models.

Keywords: Contemporary didactic strategies, Adapted educational assessment, School health

¹ PhD Researcher in Sociology, Moroccan Society: Dynamics and Values Laboratory, Faculty of Letters and Humanities, Chouaib Doukkali University, El Jadida, Morocco. Email: douhou.k526@ucd.ac.ma

² Lecturer-Researcher in Sociology, Moroccan Society: Dynamics and Values Laboratory, Faculty of Letters and Humanities, Chouaib Doukkali University, El Jadida, Morocco.

الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة مدخلا للارتقاء بالتقويم التربوي المكيف بالمؤسسات التعليمية المغربية: دراسة نظرية في ضوء المدارس المعزة للصحة

كريمة الدوهو، نور الدين حجي

ملخص

تناول يهدف هذا البحث إلى دراسة دور الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة بوصفها متغيراً مستقلاً في تعزيز التقويم التربوي المكيف بوصفه متغيراً تابعاً، في سياق التحولات التي تشهدها الممارسات التعليمية الحديثة، ولاسيما في إطار المدرسة المغربية الدامجة ومعايير المدارس المعزة للصحة. وينطلق من فرضية مفادها أن اعتماد استراتيجيات التعلم التفاعلي، كالتعلم التعاوني، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم بالمشروعات، والتعلم المدعوم بالوسائط الرقمية، يساهم في تحسين جودة التعليمات، وتطوير أدوار المدرس والمتعلم، وبناء ممارسات تقويمية أكثر مرونة وإنصافاً واستجابة لتنوع حاجات المتعلمين. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بالاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة، والتعلم التفاعلي، والتقويم التربوي المكيف، والتربية الدامجة، بهدف تحليل العلاقة بين الممارسات التدريسية الحديثة وملاءمة آليات التقويم لحاجات المتعلمين، ولاسيما ذوي اضطرابات التعلم وذوي الاحتياجات الخاصة.

وأظهرت النتائج أن الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة تمثل مدخلاً أساسياً لتطوير التقويم التربوي، من خلال الانتقال من تقويم موحد قائم على قياس التحصيل إلى تقويم متكيف يراعي الفروق الفردية ويكيف أدواته ومعايير وفق قدرات المتعلمين واحتياجاتهم، بما يدعم الإدماج المدرسي ويعزز تكافؤ الفرص والإنصاف. وتتمثل الإضافة العلمية للبحث في تقديم تصور نظري تكاملي يربط بين الديداكتيك المعاصر والتقويم التربوي المكيف والتربية الدامجة ومعايير المدارس المعزة للصحة، بما يساهم في إثراء الأدبيات التربوية ويفتح آفاقاً لتطوير نماذج تطبيقية أكثر شمولاً وعدالة في تقويم تعلم جميع المتعلمين.

الكلمات المفتاحية

الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة ، التقويم التربوي المكيف، الصحة المدرسية.

المقدمة

شهدت المنظومة التربوية خلال العقود الأخيرة تحولات عميقة انتقل فيها الاهتمام من التركيز على نقل المعارف إلى بناء التعلّمات وتنمية الكفايات، مما أفرز اعتماد الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة القائمة على التعلّم النشط والتفاعلي، التي تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية من خلال الحوار والتعاون وحل المشكلات والتعلّم الذاتي. وتسهم هذه الاستراتيجيات في تحسين الممارسة الصفية وتطوير التقويم التربوي عبر توفير بيئة تعليمية تراعي الفروق الفردية، وتعزز التفكير الناقد والإبداعي والتواصل، بما يحقق تعلماً أكثر ارتباطاً بحاجات المتعلّمين ومتطلبات المجتمع.

وتستند هذه الاستراتيجيات إلى تطور الفكر الديداكتيكي الذي اهتم بآليات بناء المعرفة واكتسابها، حيث برزت الوضعية-المشكلة مع فيليب ميريو بوصفها مدخلاً لبناء التعلّم من خلال مواجهة المتعلّم لمواقف تعليمية مركبة، والتعاقد الديداكتيكي لدى غي بروسو الذي ينظم العلاقة بين المدرس والمتعلّم أثناء التعلّم، والنقل الديداكتيكي عند إيف شوفلار الذي يفسر انتقال المعرفة العلمية إلى معرفة مدرسية قابلة للتدريس، إضافة إلى الصراع المعرفي المستند إلى تصورات جون بياجيه، ومعالجة التمثيلات عند جان بيير أستولفي وأندري جيوردان، والتي تؤكد أهمية الانطلاق من التصورات القبلية للمتعلّمين وإعادة بنائها. وقد أسهمت هذه المقاربات مجتمعة في الانتقال من منطق التلقين إلى منطق بناء التعلّمات، بما ينسجم مع التوجهات المعاصرة في الديداكتيك وعلوم التربية.

وانطلاقاً من هذه الأهمية، يهدف هذا البحث إلى إبراز دور الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة في تعزيز آليات التقويم التربوي المكيف، من خلال الوقوف على أسسها النظرية ومظاهر توظيفها داخل الفصل الدراسي، واستجلاء إسهامها في بناء تعلّم ذي معنى يحقق الانخراط الفعلي للمتعلّم في مختلف مراحل التعلّم والتقويم.

- إشكالية البحث

يعرف المجال التربوي في الآونة الأخيرة تحولات متسارعة بفعل التطورات العلمية والتكنولوجية والمعرفية، مما فرض على المنظومة التعليمية مراجعة أساليب التدريس التقليدية والبحث عن استراتيجيات ديداكتيكية حديثة أكثر قدرة على تحقيق التعلّم الفعال. ولم تعد العملية التعليمية تقتصر على نقل المعارف من المدرس إلى المتعلّم، بل أصبحت تركز على إشراك المتعلّم في بناء تعلّماته وتنمية قدراته الفكرية والمهارية. وفي هذا السياق برزت مجموعة من الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة التي ساهمت في تطوير الممارسات الصفية وجعلها أكثر تفاعلية ومرونة، الأمر الذي يطرح تساؤلات حول طبيعة هذه الاستراتيجيات وأثرها في تحسين جودة التعلّمات داخل الفصل الدراسي.

كما لا ننسى أن الممارسة الصفية المتجددة والتي تتطور باستمرار تلعب دوراً فعالاً في تحسين مستوى المتعلّمين، بحيث لا تبقى وظيفة منحصرة فقط في قياس المعارف السابقة، وإنما تسهم هذه العملية أيضاً في تطوير مهارات النقد والتفكير الإبداعي لدى المتعلّمين.

وعلى هذا الأساس فإن المؤسسات التعليمية تسعى إلى الارتقاء بجودة التعلّم من خلال اعتماد مقاربات واستراتيجيات ديداكتيكية حديثة تستجيب لمتطلبات المتعلّم المعاصر. غير أن نجاح هذه الاستراتيجيات يظل مرتبطاً بمدى قدرتها على تطوير الممارسات الصفية وتحقيق التفاعل الإيجابي بين مختلف مكونات العملية التعليمية. ومن هنا تتمثل إشكالية البحث في التساؤل الآتي:

إلى أي حد أسهمت الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة الارتقاء بمبادئ التقويم التربوي الدامج والمكيف

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية:

- ما المقصود بالاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة؟
- ما أهم أنواعها ومركزاتها النظرية؟
- كيف أثرت هذه الاستراتيجيات في أدوار المدرس والمتعلم؟
- ما انعكاساتها على الممارسات الصفية وجودة التعلم؟
- أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

- التعرف على مفهوم الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة وخصائصها.
- إبراز أهم الاستراتيجيات المعتمدة في التدريس المعاصر.
- الكشف عن دور هذه الاستراتيجيات في تطوير الممارسات الصفية.
- توضيح أثرها في تحسين التفاعل الصفّي وتنمية التعلم.
- إبراز التحولات التي طرأت على أدوار المدرس والمتعلم داخل الفصل الدراسي.
- أهمية البحث

الأهمية النظرية

تنبع الأهمية النظرية لهذا البحث من كونه يسلط الضوء على أحد المواضيع التربوية المعاصرة المرتبطة بتجديد الممارسات التعليمية، كما يساهم في إثراء المعرفة العلمية المتعلقة بالاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة وأسسها البيداغوجية.

الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية التطبيقية في إبراز الكيفية التي يمكن من خلالها توظيف الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة داخل القسم الدراسي بما يساهم في تحسين الأداء التعليمي، ورفع مستوى التفاعل والمشاركة لدى المتعلمين، وتعزيز جودة التعلم.

- منهج ومنهجية البحث

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لدراسة موضوع الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة وتعزيز آليات التقويم المكيف، من خلال جمع المعطيات النظرية المتعلقة بالمفاهيم والمقاربات التربوية و السوسيولوجية الحديثة وتحليلها وتفسيرها للكشف عن أهم الأدوار التي تؤديها هذه الاستراتيجيات في تطوير العملية التعليمية التعلمية.

كما أن هذا البحث سيركز على ثلاث أولهما الإطار المفهومي والنظري للبحث والمحور الثاني يتحلل من خلاله العلاقة بين المعلم والمتعلم في ظل الاستراتيجيات المعاصرة. و أخيرا الثالث سيرتبط بدور الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة في الارتقاء بمعايير التقويم التربوي المكيف.

- الدراسات السابقة

شهدت الأدبيات التربوية اهتمامًا متزايدًا بالاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة بوصفها مدخلًا لتطوير الممارسات التعليمية وتحسين نواتج التعلم. فقد أكدت دراسة Bonwell & Eison (1991) أن استراتيجيات التعلم النشط ترفع من مستوى مشاركة المتعلمين، وتنمي التفكير الناقد، وتزيد من فاعلية التعلم مقارنة بالأساليب التقليدية. كما أوضح Prince (2004) أن التعلم التفاعلي يسهم في تحسين الفهم العميق للمفاهيم وتنمية مهارات حل المشكلات، بينما بينت دراسة Johnson & Johnson (2009) أن التعلم التعاوني يعزز التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية من خلال التفاعل الإيجابي بين المتعلمين.

وفي مجال التقويم، توصلت دراسة Black & Wiliam (1998) إلى أن التقويم التكويني والتغذية الراجعة المستمرة يؤديان إلى تحسين تعلم المتعلمين، ويجعلان التقويم جزءًا من عملية التعلم وليس مجرد وسيلة للحكم على نتائجه. كما أبرز Hattie (2009) أن التغذية الراجعة تعد من أكثر العوامل تأثيرًا في رفع جودة التعلم، بينما دعت UNESCO (2021) إلى اعتماد ممارسات تعليمية وتقويمية مرنة تستجيب لاحتياجات المتعلمين وتنسجم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. ومن جهة أخرى، أكدت منظمة الصحة العالمية (WHO, 2021) في إطار معايير المدارس المعززة للصحة أن المدرسة مطالبة بتوفير بيئة تعليمية شاملة ومنصفة، وأن عمليات التدريس والتقويم ينبغي أن تراعي الصحة والرفاه والإنصاف، وأن تتكيف مع احتياجات جميع المتعلمين.

● التعقيب على الدراسات السابقة

ورغم القيمة العلمية لهذه الدراسات، فإنها ركزت في معظمها على فعالية الاستراتيجيات الديدانكتيكية في تحسين التحصيل الدراسي، أو على أهمية التقويم التكويني والتغذية الراجعة، أو على معايير المدارس المعززة للصحة ككل على حدة، في حين أغفلت الربط النظري بين هذه المحاور الثلاثة. كما لم تتناول بصورة مباشرة دور الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة في بناء تقويم تربوي متكيف يراعي الفروق الفردية، ويستجيب للاحتياجات الصحية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين، في ضوء معايير المدارس المعززة للصحة.

وانطلاقًا من هذه الفجوة، يسعى هذا الموضوع إلى تقديم إطار نظري متكامل يربط بين الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة والتقويم التربوي المتكيف ومعايير المدارس المعززة للصحة، مبررًا الكيفية التي يمكن من خلالها للاستراتيجيات التفاعلية، والتعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشروعات، والتقويم التكويني، والتقويم القائم على الأداء، أن تسهم في بناء نظام تقويمي أكثر مرونة وعدالة وشمولًا، يدعم تعلم جميع المتعلمين ويعزز جودة التعليم في المدارس المعاصرة.

كما يسعى هذا البحث تقديم إضافة علمية تتمثل في بناء تصور نظري يوضح الكيفية التي تسهم بها الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة في تطوير معايير التقويم التربوي، من خلال دمج التعلم التفاعلي والتقويم التكويني والتقويم البديل والتقويم القائم على

الأداء، بما يعزز جودة العملية التعليمية ويجعل التقويم أكثر عدالة وموضوعية وشمولاً، ويواكب متطلبات التربية الحديثة ومهارات القرن الحادي والعشرين.

المحور الأول: الإطار النظري البحث والدراسات السابقة

الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة : مفهومها، خصائصها ومرتكزاتها النظرية

1. مفهوم الديدانكتيك والاستراتيجية الديدانكتيكية المعاصرة

سنعمل من خلال هذا المحور على تعريف بعض المفاهيم والمصطلحات الأساسية ذات العلاقة بمفهوم الديدانكتيك والاستراتيجية الديدانكتيكية، والتي ينبغي التمييز بينها وعدم الخلط بين معانيها أثناء استعمالها على المستوى الأكاديمي أو في عملية التدريس والممارسة الصفية. ومن بين هذه المصطلحات والمفاهيم نجد: الطريقة – الاستراتيجية – التدريس – التعلم – التعليم – طريقة التدريس – الأسلوب....، وبعيدا عن الاستغراق في تحديد الاختلافات الحاصلة بين هذه المفاهيم سنكتفي بتعريف كل واحد منها على حدة³.

الجدول (1): الفرق بين الطريقة والاستراتيجية والأسلوب

الهدف	التعريف	
- رسم خطة كاملة وشاملة لعملية التدريس	- خطة شاملة ومدرسة لتحقيق أهداف قريبة المدى أو بعيدة المدى، وتتضمن عدة خطوات وإجراءات منظمة.	الاستراتيجية
- تنفيذ عملية التدريس بجميع مراحلها داخل الصف الدراسي	- الآلية التي يختارها المدرس من أجل تحقيق الأهداف وإيصال المحتوى للمتعلم.	الطريقة
- تنفيذ طريقة التدريس.	- النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل المباشر مع المتعلمين.	الأسلوب

1.2. مفهوم الديدانكتيك وسياق نشأته

إن تعريف أي مفهوم يفرض علينا تتبع مساره التاريخي وحصر جميع الدلالات التي ما انفك يكتسبها المصطلح تاريخيا وصولا إلى الاستخدام الحالي فاللفظ قديم جديد، إذ هو من أصل يوناني Didaktikos وتعني "فلنتعلم، أي يعلم بعضنا بعضا" وهي مشتقة من مصدر يوناني Didaskein وتعني التعليم. إذ كانت تطلق عندهم على ضرب من الشعر يتناول شرح المذاهب الفلسفية والعلمية لعامة الناس وتبليغ دلائلها المستعصية عليهم، وقد استعمل اللفظ في البداية للدلالة على "فن التعليم"، وذلك في الأدبيات التربوية من بداية القرن السابع عشر سنة 1613 من طرف كريستوف هيلفج K.Helwig وراتيش W.Ratich في بحثهما: "تقرير مختصر في الديدانكتيكا

³ - إيمان محمد محتوت وعباس جعفر زينب، / استراتيجيات التدريس/ الحديثة، ط الأولى، الرياض، مكتبة الراشد، 2014، ص 11.

عند راتيش". كما وسم أموس كومنيوس سنة 1657 كتابه ب " الديداكتيكا الكبرى Didactica Magna، وبعد هذا الأخير الأب الروحي للبيداغوجيا ويعتبر الديداكتيك فنا عاما للتعليم وللتربية أيضا وتدل الكلمة حسبه على فن تبليغ المعارف لكافة الناس⁴.

ومع بداية القرن التاسع عشر سعى الفيلسوف الألماني جون فريديريك هيربارت J.F.Herbart وضع الأسس العلمية للتعليمية أو الديداكتيك كنظرية للتعليم إذ اهتم بأساليب تبليغ المعارف للمتعلم من طرف المعلم وتحليل نشاطات المعلم داخل القسم، كما أنه يعتبر من رواد البيداغوجيا العلمية، كما اشتهر بخطواته الخمس في التدريس: التمهيد – العرض – الربط – التعميم – التطبيق⁵.

وقد برز تيار التربية الحديثة بزعامة جون ديوي John Dewey مع بداية القرن العشرين حيث أكد ديوي على فعالية المتعلم، واعتبر الديداكتيك نظرية للتعليم لا للتعليم. وهكذا فقد استعمل لفظ الديداكتيك للدلالة على كل ما يتعلق بالتعليم ويتمثل في الأنشطة التي تجري داخل الأقسام وترمي إلى تبليغ المعارف والمهارات المختلفة⁶.

وقد ترتب عن هذا الاستعمال تيارين، يوظف الأول هذا اللفظ باعتباره صفة تضاف لكل نشاط تعليمي يجري داخل الأقسام، أما الثاني فينظر إلى الديداكتيك بوصفه علم مستقل من علوم التربية. ظهر حديثا، إذ لا يمكن التأريخ له إلا خلال ثلاثين سنة الأخيرة من القرن المنصرم، وفي هذا الإطار أكد "فيليب ميريو" Meirieu Philippe على أن الديداكتيك ليس وليد اللحظة بل إنه وليد سيرورة تاريخية طويلة جدا⁷.

ومن منظري علوم التربية فهناك من اعتبر هانس أيبلي Hans Aebli أول من اقترح سنة 1951 إطارا عمليا لموضوع الديداكتيك في مؤلفه La didactique psychologique، حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية⁸.

ولطالما استعملت كلمة «ديداكتيك» في اللغة الفرنسية كـ «نعت / صفة [...] وأحيانا مع دلالة إضافية قدحية، لوصف كل ما له علاقة بالتدريس باعتباره نقلا تلقينيا للمعرفة أساسا. أما الآن فقد صارت إسما يشير إلى علم، أو على الأقل إلى حزمة من الحقول المعرفية ذات الطابع العلمي».

ويشير محمد الدريج، بصدد هذه الكلمة، إلى اتجاهين: الأول يعتبره "مجرد صفة نعت بها النشاط التعليمي الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس"، والثاني "يجعل من الديداكتيك علما مستقلا من علوم التربية"⁹.

⁴ - محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس، مجلة علوم التربية عدد 47، مارس 2011، ص 81.

⁵ Johann Friedrich Herbart, Principales œuvres pédagogiques : pédagogie générale, esquisse de leçons pédagogiques, aphorismes et extraits divers, trad. A. Pinloche (Paris: Félix Alcan, 1894.p 15 - 42

⁶ Dewey John. 1916. Democracy and Education. New York: Macmillan.

Dewey John. 1938. Experience and Education. New York: Macmillan.

⁷ Meirieu, Philippe. Apprendre... oui, mais comment ? Paris: ESF éditeur, 1987

⁸ - محمد صهود، مفهوم الديداكتيك: قضايا وإشكالات، مجلة التدريس عدد 7، يونيو 2015، ص 120 – 199.

⁹ - عيسى طاب، في سؤال الديداكتيك، مرجع سابق، ص 160.

ومنذ بداية السبعينات بدأ ترسيخ الدلالة الأخيرة، مع تزايد كبير في الاستعمال المؤسسي للكلمة، علاوة على تنامي قوي كمي على الأقل "للأعمال العلمية التي تعلن انتماءها إلى هذا الحقل المعرفي". هكذا أثبت دانييل لاقومب **Daniel Lacombe** وجود ميدان معرفي جديد ترتبط به مجموعة من التخصصات تدور حول إشكاليات التدريس، ولابد هنا أن نشير إلى أن إشكاليات التدريس كانت أيضا موضوعا لحقل البيداغوجيا، إلا أن هذه الأخيرة كانت تنظر إلى إشكالية التدريس من منظور عام، وهذا ما يحاول المنظور الديداكتيكي تجاوزه. وتلك قضية سنعمق النظر فيها في الفقرات الموالية من هذه الدراسة¹⁰.

وتشكل مرحلة الثمانينات الانطلاقة الفعلية للبحوث في مجال الديداكتيك. وتعتبر أعمال "غاستون باشلار" في الابستمولوجيا "وجان بياجي" في البنائية وعلم النفس المعرفي مرجعية لتلك البحوث لاسيما ما تعلق بتمثيلات التلاميذ وتفاعلهم مع محيطهم الطبيعي والاجتماعي، ومن الظواهر التي دفعت لانطلاق البحوث الديداكتيكية في العشرينات الأخيرة من القرن المنصرم لاسيما ظاهرة الفشل المدرسي وتراجع المستوى التعليمي والمستوى الثقافي للتلاميذ الذي أصبح ظاهرة عالمية. ويعتبره البعض ومنهم **Michel Develay** السبب المباشر في إعادة النظر في تعريف الديداكتيك، بحيث عرفه على أنه العلم الذي يقوم على مجموعة من الشروط التي تساعد على تحويل المعرفة العالمية إلى معرفة يدركها المتعلم ويفهم مغزاها وفي متناول قدراته العقلية والفكرية¹¹.

جدير بالذكر أن كثيرا من الباحثين العرب يفضلون تعريب اللفظ "ديداكتيك" بدل ترجمته تجنباً لكل غلط اصطلاحي أو تضخم سيماني. إذ يعبر عنه ترجمة بألفاظ مختلفة: تعليمية تعليميات علم التدريس علم التعليم التدريسية... وليس من شأن ذلك سوى أن يؤدي بالباحثين إلى الانزياح عن إشكالاته الحقيقية ويُزيغهم عن البحث في قضاياها المتمثلة في مباحثه وعلاقاته بعلم النفس والبيداغوجيا والابستمولوجيا. إلى نقاش مستفيض لا طائل منه¹².

ومن بين الالفاظ الأكثر استعمالاً من قبل الباحثين العرب هو لفظ: "التعليمية" وإن كان البعض يفضل: "تعليماتية". ويعتبر حنفي بن عيسى التعليمية مصدراً صناعياً لللفظ "تعليم" المشتق من الفعل "علم" الذي يعني وسم ووضع علامة.

وفي هذا الإطار سنبدأ بعرض بعض التعريفات وصولاً إلى التعريف الإجرائي الذي نعتقد بأنه تعريف يجمع بين البعد النظري والتطبيقي من المفهوم ويساعد في الارتقاء بالممارسة الصفية وتجويد عمليات التقويم التربوي.

لقد عرفه "لالاند": "بأنه جزء من علم التربية موضوعه التدريس". وهو بالنسبة للاكومب **Lacomb 1968** نهج أو أسلوب لتحليل الظواهر التعليمية. وهو عند **B.Jasmin** تفكير في المادة الدراسية بهدف تدريسها. وبعده **M.Reuchlin 1974** مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة، أما **Regendal 1988** فيعرفه بأنه: "علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية"¹³.

¹⁰ - محمد صهود، مفهوم الديداكتيك، مرجع سابق، ص 121.

¹¹ - Michel Develay, De l'apprentissage à l'enseignement (Paris: ESF éditeur, 1992).

¹² - عيسى طاب، سؤال الديداكتيك، مرجع سابق، ص 163.

¹³ - المرجع نفسه، ص 166.

وهو بالنسبة لبينشامل Pinchmel الديداكتيك مجموع الطرق والأدوات التي تستهدف مساعدة المدرسين على تنظيم تعليمهم وممارسة أفضل لمهنتهم. وعند ميلاري G. Mialaret الديداكتيك موضوع مهتم بالتدريس ويتخذ هدفه له وبالتالي فهو يحدد مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصة بالتدريس مع تحديد وسائل العملية التعليمية التعليمية¹⁴.

وقد عرفه محمد الدريج بقوله: "هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري"¹⁵.

إن الحديث عن سهوله تعريف مفهوم الديداكتيك هو ضرب من الوهم، إذ لا يوجد تعريف جامع مانع وموحد له، فكل تعريف يقدم جانبا مهما من المفهوم ويكشف عن عمقه النظري والمنهجي.

إن جل التعريفات التي قدمناها تكتسى أهمية فائقة ولها دور مهم في التأسيس النظري للديداكتيك؛ لأنها من ناحية ترتبط بمرحلة من تطور الديداكتيك، ومن ناحية أخرى تعبر عن منظور معين لتأسيس الديداكتيك وهو ما يعبر عن الطابع الإشكالي للمفهوم أكثر مما يفيد التعريف، فضلا عن أنها تطرح أكثر من إشكال خاصة عند ملامستها لحقول معرفية أخرى مثل البيداغوجيا وقد أشرنا إلى ذلك من قبل إذ أكد على واقع التقاطع والتداخل بين الديداكتيك وكثير من علوم التربية وبالتالي فخير طريق للإحاطة بالمفهوم هو القيام بعمل استنتاجي من تلك التعريفات لتحديد مهام وميادين تدخل الديداكتيك أو الفعل الديداكتيكي. وهكذا يتبين لنا مما سبق أن الديداكتيك علم يركز على مقارنة علمية تكاملية بين عدة تخصصات وتعنى بدراسة مشكلات التعليم؛ بمعنى لا تشكل حقلًا معرفيًا خاصًا أو علما مستقلا حتى وإن ذهب البعض إلى ذلك أو كانت الديداكتيك ذاتها تنشُد ذلك.

إن علم الديداكتيك كما وصفه بعض الباحثين في مجال التربية لا ينكر قط تقاطعه وتشابكه مع حقول التربية الأخرى، إذ قد يكون العلم قائما بذاته ولا يمنعه ذلك من التواصل مع غيره بل بسبب مشكلات أبستمولوجيا وميتودولوجية كثيرة يطرحها موضوعه ومنهجه فالتعلم مثلا وبالرغم من أن الديداكتيك يتناول مشكلات تعليمية، وقد لا تشكل موضوعا للديداكتيك حسب البعض بل لعلم النفس التربوي، لأنه يعتقدون بأنه علم تطبيقي موضوعه تحليل العملية التعليمية التعليمية وتحضير وتجريب وتقويم الاستراتيجيات التربوية وإعداد نماذج معيارية. نقول هذا ونشير إلى استمرار البحوث والنقاش حول المفهوم مع الإشارة أيضا إلى مدى التقدم الذي تحقق في هذا المجال.

أما بالنسبة إلى التعريف الإجرائي الذي خلصنا إليه فيتمثل في أن الديداكتيك هو عبارة عن دراسة علمية تقوم على مقارنة تخصصية مشتركة بين مجموعة من الحقول المعرفية، بغية الارتقاء باستراتيجيات التدريس وتجويد الممارسة الصفية وأيضا الارتقاء بالتقويم التربوي

¹⁴- عيسى طاب، مرجع سابق، ص 163.

¹⁵- عيسى طاب، سؤال الديداكتيك، مرجع سابق، ص 164.

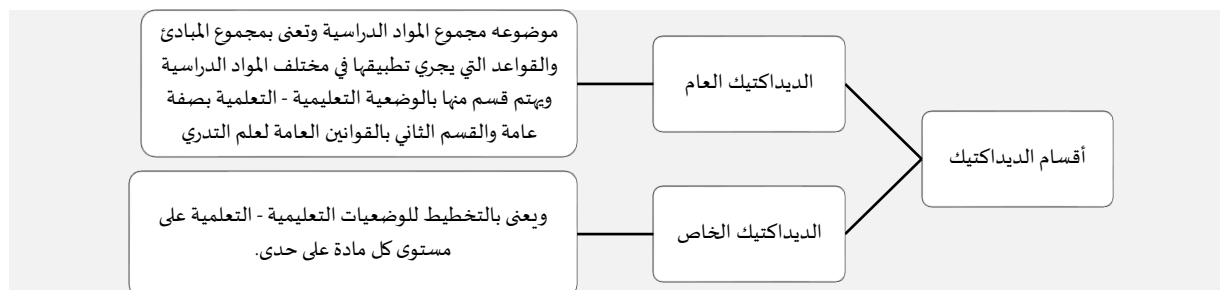
1.1.2. القضايا التي يهتم بها الديدأكتيك

1. المسائل الابستيمولوجية: التي تطرحها كل مادة بحسب خصوصياتها والتي يتم تناولها عند النقل الديدأكتيكي سواء فيما تعلق بإعداد المناهج التربوية وتحويل المعارف العاملة إلى معارف موجهة للتدريس أو عند الإعداد للوضعيات التعليمية التعلمية أي الانتقال بتلك المعارف إلى معرفة مدرسة منظمة ومدمجة ومكيفة بحسب مقتضيات تلك الوضعيات.
2. مسائل التخطيط والاستراتيجيات والتنظيم: ونعني بذلك الجوانب الميتودولوجية والبيداغوجية أو الأساليب الكفيلة بتبليغ تلك المعارف والمهارات بما يحقق الأهداف المنشودة من الوضعيات التعليمية - التعلمية. وهنا يبرز الطابع التطبيقي للديدأكتيك حيث يتمثل جل جهدها في إعداد استراتيجيات تعليمية وتطبيقها وتقويمها وكذا إعداد المشاريع التعليمية¹⁶.
3. التفكير في انشغالات المتعلم وحاجاته بما يستلزمه: ذلك من تحضير لكيفيات الاستجابة لها وإشباعها. وكذا تناول قضايا تمثلات المتعلم للمحيط، وكذلك العوائق النفسية بالأساس التي تمنع عملية التعلم بتشخيصها والعمل على تجاوزها.
4. انتقاء الوسائل التعليمية الضرورية للعملية التعليمية - التعلمية: مثل الكتاب المدرسي والوسائل المادية الأخرى.¹⁷

2.1.2. أقسام الديدأكتيك

ينقسم الديدأكتيك حسب الباحثين والتربويين إلى فرعين أساسيين، واللذان سنحددهما من خلال الخطاطة.

الشكل (1): أقسام الديدأكتيك



المصدر: إعداد الباحثة بناء على الأدبيات التربوية

¹⁶- عيسى طاب، مرجع سابق، ص 164.

¹⁷- صهود، مرجع سابق، ص 124.

ويحدد "محمد الدريج" هذين الفرعين بقوله: "علم التدريس العام هو مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ" أما علم التدريس الخاص فيقصد به: "الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك"¹⁸.

3.1.2. بعض مفاهيم الديداكتيك

- النقل الديداكتيكي Transposition Didactique

يعرفه معجم علوم التربية: "مفهوم أساسي من مفاهيم ديداكتيك الرياضيات. ويقصد به العملية التي يتم بها الانتقال بالمعارف من مستوى معارف علمية دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم والتعلم"; أي نقل المعرفة من الحقل العلمي البحث إلى فضاء التعليم والممارسة التربوية، وفقا لمستويات النمو العقلي والنفسي للمتعلمين وكذا حاجاتهم وانشغالاتهم"¹⁹. إنه بالجملة عمل انتقاء وعزل واختزال للمعرفة لتحويلها إلى المجال المدرسي وفق شروط ومقاييس العملية التعليمية التي تخضعها لتغيرات سواء في الشكل أو المضمون وتحولات تخرجها من حالتها الخام ومن سياقها السوسولوجي الثقافي لتدمجها وتعطيها وظيفة ضمن سياق دراسي. أو إن شئنا هو إعادة هيكلة لهذه المعرفة. وهو يتم على مستويين²⁰.

مستوى إعداد المناهج التعليمية حيث يتم الانتقال من المعرفة العامة الخالصة إلى المعرفة الواجب تدريسها. ويتمثل في وضع البرامج الدراسية والوثائق المرافقة لها وتأليف الكتب المدرسية وانتقاء الوسائل المدرسية.²¹

مستوى تدبير وتخطيط الوضعيات التعليمية التعليمية، ويسمى أيضا التحضير ويتمثل في مجمل العمليات التي يقوم بها المعلم لإعداد المادة الدراسية وتكييف مضامين الكتب المدرسية ومختلف المصادر والمراجع الشخصية التي يعتمد عليها مع المستوى الفعلي للمتعلمين.²²

- المثلث الديداكتيكي Le Triangle Didactique

يقصد به مجموع العلاقات التفاعلية بين أطراف العملية التعليمية التعليمية، المتمثلة بالمعلم والمتعلم والتي تتطلب تفعيلًا لدور كل قطب من أقطاب هذا المثلث في صورة اتصال وتواصل. ويرى جان هوساي Jean Houssaye أنه لا يمكن تصور العملية التعليمية التعليمية خارج هذا المثلث الذي يمثل التكامل أساس العلاقة بين أطرافه²³.

وتهتم الديداكتيك بتحليل هذه العلاقات التي تتجلى في الوضعيات التعليمية التعليمية أي بمسائل التدبير الديداكتيكي للمعلم المتمثل في تصوره للوضعيات الديداكتيكية وتنظيمه للمعرفة ومنهجية تقديمها، وهذا العمل ذو بعد ابستمولوجي يعكس علاقة المعلم بالمعلم،

¹⁸ - صهود، مرجع سابق، ص 120 – 125.

¹⁹ محمد الدريج، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص 140

²⁰ - العربي اسليماني، المعين في التربية، الدار البيضاء، دار النشر المعرفة، ط 2022، ص 89 – 100.

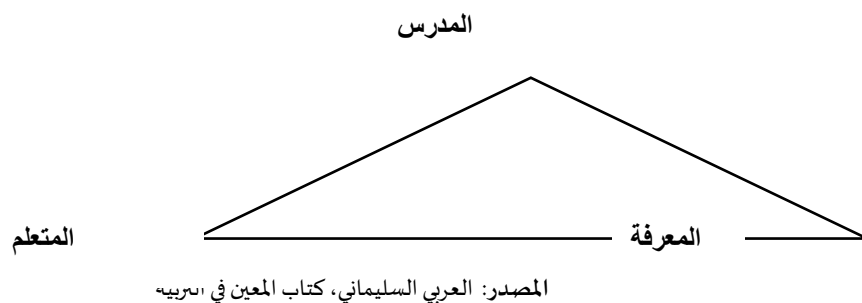
²¹ - المرجع السابق.

²² - سؤال لديداكتيك، المرجع السابق، ص 166.

²³ - المرجع السابق.

وبعد بيداغوجي يتمثل في علاقة المعلم بالمتعلم يقف فيه المعلم على الفروق الفردية بين المتعلمين وعلى ميولهم واتجاهاتهم وكذا انشغالهم وحاجاتهم، وهو يتوقف على الكفاءات التواصلية للمعلم. وبعد تكويني يعكس علاقة المتعلم بالعلم وفيه يتناول الديدانكتيكيون مسائل تمثلات المتعلم وتصوراتهِ والعوائق التي تواجهها عملية التعلم²⁴.

الشكل (2): المثلث الديدانكتيكي



وهذا التفاعل بين أقطاب المثلث يشكل المعيار للتمييز بين طرق تعليمية قديمة وعصرية ويحذر الديدانكتيكيون من مجموعة من الانزياحات التي تعرفها العملية التعليمية كالتركيز على المعرفة وإغفال المتعلم أو العكس بالتركيز على البعد النفسي على حساب الجوانب الاستيمولوجية.

ويتصور هؤلاء أن أنجح وضعية هي التي يكون فيها المعلم وسيطا فعالا بين المعرفة والمتعلمين بحيث يحفز على التعلم ويساهم في التعليم، وهذا يتوقف على حسه الاستراتيجي أي حسن تدبيره للوضعية الديدانكتيكية.

- العقد الديدانكتيكي Contrat Didactique

مفهوم أدخله كل من في بروسو Guy Brousseau وايف شوفالار Yves Chevallard ويقصدان به نسق من الالتزامات المتبادلة بين طرفي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) والتي ينبغي أن تتجلى في سلوكات وأعمال محددة مبنية على قواعد معلومة منهما وتفرضها طبيعة المادة التعليمية.

جاء بخصوصه في معجم علوم التربية "اتفاق تعاقدية بين طرفين هما المدرس والتلميذ وينبني هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم وأهداف التعليم وواجبات كل طرف وحقوقه وأهداف ومرامي عملية التعليم والتكوين"²⁶.

²⁴- المرجع السابق.

²⁵- العربي السليمان، المعين في التربية.

²⁶- طالب عيسى، سؤال الديدانكتيك، مرجع سابق، ص 165.

وهكذا وبموجب هذا الالتزام يتجاوز المعلم عنصر المفاجأة الذي لم يعد مرغوباً في العملية التعليمية اليوم، لما يتسبب فيه من إحباط للمتعلم وبشعوره بمحاولة تحديه من طرف المعلم ويؤدي بالتالي إلى ردود أفعال غير محسوبة، كما يقل شعور المتعلم بالإكراهات التي تملأها عملية التعلم ليحل محلها الشعور بالواجب والمسؤولية ويصبح التعليم عبارة عن مشاريع يفتتحها المتعلم بتوجيه من معلمه.²⁷

- التمثلات والعوائق Obstacles et Représentations

التمثلات هي مجموع التصورات التي يمتلكها المتعلم عن العالم والأشياء والتي مصدرها محيطه الاجتماعي - الثقافي والعمل الديداكتيكي يتمثل في معالجة تمثلات المتعلم لإحلال تصورات أخرى محلها أكثر تأسيساً من الناحية العلمية. فالمتعلم لا ينتقل من الجهل إلى المعرفة بل من تمثّل إلى آخر يكون أكثر نضجاً وإنتاجاً. وإذا كان البعض يدعو إلى تخطي التمثلات على اعتبار أنها تشكل عوائق أمام التعلم فإن الكثير من الديداكتيكيين يدعون إلى استثمارها ومعالجتها بوصفها نظام تفسيري وجب التعامل معه على أساس أنه منطلق لعملية التعلم. أما العوائق فهي بمثابة عتبات تحول دون التعلم ويرى جان لويس مارتيناند **Jean Louis Martinand** أنه ينبغي الانطلاق من العوائق الحقيقية لتحديد أهداف عملية التعلم، وهو من أدخل مفهوم الهدف / العائق **Objectif Obstacle** ويقصد به إمكانية استثمار العائق. إن تشخيص العوائق والكشف عنها ومعالجتها بعد عملاً جوهرياً في الديداكتيك.²⁸

2.2. مفهوم الاستراتيجية الديداكتيكية

تعتبر الاستراتيجية الديداكتيكية من المفاهيم المركزية في علوم التربية والديداكتيك المعاصر، حيث تشير إلى مجموع الخطط والاختيارات المنظمة التي يعتمد عليها المدرس من أجل تهيئة وضعيات تعليمية-تعليمية تسمح ببناء المعرفة لدى المتعلمين بشكل منظم وهادف. وتختلف الاستراتيجية الديداكتيكية عن مجرد الطريقة أو الأسلوب في كونها تتجاوز التنفيذ التقني للدرس نحو تصور شامل ومنظم لعملية التعليم، يأخذ بعين الاعتبار طبيعة المعرفة، وخصائص المتعلمين، والسياق التعليمي، وأهداف التعلم. وفي هذا الإطار، يميز **Yves Chevallard**²⁹ بين المعرفة العالمة (*savoir savant*) والمعرفة المدرسية (*savoir enseigné*) من خلال مفهوم "النقل الديداكتيكي" (*transposition didactique*)، مؤكداً أن تدريس المعرفة يمر عبر عمليات تحويل وإعادة بناء تجعلها قابلة للتعلم داخل المؤسسة التعليمية، وهو ما يقتضي استراتيجيات دقيقة لتنظيم هذا النقل. كما يذهب **Guy Brousseau**³⁰ في "نظرية الوضعيات الديداكتيكية" (*théorie des situations didactiques*) إلى أن التعلم يحدث داخل وضعيات مصممة بعناية، حيث يتفاعل المتعلم مع مشكلات معرفية داخل "عقد ديداكتيكي" ينظم العلاقة بين المدرس والمتعلم، مما يجعل الاستراتيجية الديداكتيكية مرتبطة أساساً بتصميم الوضعيات وليس فقط بنقل المحتوى.

ومن جهة أخرى، يساهم **Jean-Pierre Astolfi**³¹ في إبراز أهمية الأخطاء والتمثلات القبلية للمتعلمين داخل العملية التعليمية، حيث يعتبر أن التعلم الفعال يمر عبر تفكيك التصورات الخاطئة وإعادة بنائها، وهو ما يفرض على المدرس اعتماد استراتيجيات ديداكتيكية

²⁷ - طالب عيسى، سؤال في الديداكتيك، مرجع سابق، ص 166.

²⁸ - اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص 98.

²⁹ - Yves Chevallard (1985). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage.

³⁰ - Guy Brousseau (1998). Théorie des situations didactiques. Grenoble: La Pensée Sauvage. Jean Piaget (1972). Psychology and Pedagogy. New York: Viking Press.

³¹ - Jean-Pierre Astolfi (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris: ESF Éditeur

تنطلق من تحليل تفكير المتعلم وليس من المحتوى فقط. كما يؤكد ³²Philippe Meirieu أن الاستراتيجية الديدانكتيكية ترتبط ببناء وضعية مشكلة تجعل المتعلم في حالة بحث وتفكير، بحيث لا يتم تقديم المعرفة جاهزة، بل يتم دفعه إلى إنتاجها عبر النشاط الذاتي والتفاعل. وفي السياق نفسه، يبرز ³³Jean Piaget الأساس المعرفي البنائي لهذه الاستراتيجيات من خلال نظرية التوازن المعرفي، حيث يتعلم الفرد عبر التكيف مع الصراعات المعرفية، بينما يوضح ³⁴Lev Vygotsky أن التعلم يتم داخل سياق اجتماعي تفاعلي داخل "منطقة النمو القريب" (zone proximale de développement)، مما يجعل الاستراتيجية الديدانكتيكية مرتبطة بالدعم والتوجيه التدريجي للمتعلم ³⁵.

وتأسيساً على ذلك، يمكن تعريف الاستراتيجية الديدانكتيكية الحديثة بأنها تخطيط بيداغوجي-معرفي منظم يهدف إلى بناء التعلّمات عبر تصميم وضعيات تعليمية فعالة، وتوظيف التفاعل الصفّي، واستثمار التمثيلات القبلية، وتنظيم نقل المعرفة، بما يضمن انتقال المتعلم من المعرفة الحدية إلى المعرفة العلمية المنظمة. وهي بذلك تمثل تقاطعاً بين الديدانكتيك البنوي والتحليل النفسي المعرفي والاجتماعي للتعلم، مما يجعلها أداة مركزية في تجويد الممارسات الصفّية وتحسين جودة التعلم

3. أصناف وأنواع الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة القائمة على التعلم التفاعلي: خصائصها ومميزاتها، أسباب نجاحها.

1.2. أصناف الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة

إن الاستراتيجيات المعتمدة في هذه الدراسة توصف بالديدانكتيكية لكونها ترتبط بتنظيم وضعيات التعلم وبناء المعارف والكفايات لدى المتعلمين، رغم ما تحمله من أبعاد بيداغوجية مرتبطة بتدبير التفاعل الصفّي والعلاقات التربوية داخل القسم.

- التعلم التعاوني؛
- التعلم بالمشروع؛
- حل المشكلات؛
- التعلم بالاكشاف؛
- التعلم بالملاحظة والنمذجة؛
- التعلم النشط؛
- استراتيجية التعلم بالكفايات؛
- استراتيجية الدمج الرقعي.

³² - Philippe Meirieu (1987). Apprendre... oui, mais comment ? Paris: ESF Éditeur.

³³ - Jean Piaget (1972). Psychology and Pedagogy. New York: Viking Press.

³⁴ - Lev Vygotsky (1978). Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.

³⁵ - Lev Vygotsky (1978). Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.

وسنعمل على تحديد أصناف الاستراتيجيات الديدككتيكية الحديثة من خلال الجدول الآتي³⁶:

الجدول (2): استراتيجيات العلم المعاصرة

الاستراتيجيات	تعريفها	مؤسسها / روادها	مميزاتها وخصائصها
التعلم التعاوني Cooperative Learning – Apprentissage cooperative	تعتمد على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة يعمل أفرادها بصورة مشتركة لتحقيق أهداف تعليمية محددة، مع تحمل المسؤولية الفردية والجماعية.	David W. Johnson (دافيد جونسون) Roger T. Johnson (روجر جونسون) Robert E. Slavin (روبرت سلافين)	- الاعتماد المتبادل الإيجابي - المسؤولية الفردية والجماعية - التفاعل المباشر بين المتعلمين - تنمية مهارات التواصل - تقويم جماعي وفردى
استراتيجية التعلم القائم على المشكلات Problem-Based Learning – Apprentissage par problèmes	تقوم على مواجهة المتعلم بمشكلة واقعية وتحفيزه على التفكير والبحث عن حلول مناسبة لها.	John Dewey (جون ديوي / جان ديوي) William H. Kilpatrick (ويليام كيلباتريك / وليام كيلباتريك)	- التعلم القائم على الخبرة - ربط التعلم بالواقع - العمل الجماعي - إنتاج منتج نهائي - تنمية الاستقلالية
استراتيجية التعلم بالمشروع Project-Based Learning – Apprentissage par projet	تعتمد على إنجاز مشروع تربوي يرتبط بواقع المتعلمين ويستلزم التخطيط والبحث والعمل الجماعي.	William Heard Kilpatrick متأثراً بأفكار Howard Barrows (هوارد باروز) John Dewey	- التفكير النقدي - البحث والاستقصاء - التعلم الذاتي - تحليل المعطيات - اتخاذ القرار
استراتيجية التعلم بالاكشاف Discovery Learning – Apprentissage par	يقوم المتعلم باكتشاف المعلومات والمعارف بنفسه من خلال الملاحظة والتجريب	Jerome Bruner (جيروم برونر) Jean Piaget	- التعلم الذاتي - التجريب والملاحظة - بناء المفاهيم

³⁶ خالد خميس السر وآخرون، استراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العملية، فلسطين، كلية التربية، 2021، ص 100-128.

decouverte والاستقصاء. (جان بياجيه) - تعزيز الفهم العميق - تنمية التفكير العلمي			
استراتيجية التعلم التعلم بالملاحظة والنمذجة Apprentissage par observation et modélisation	تفترض أن الفرد يكتسب السلوكيات الجديدة من خلال ملاحظة وتقليد النماذج الإيجابية الموجودة في محيطه. يعد التعلم بالملاحظة والنمذجة من أهم الاستراتيجيات المستندة إلى النظرية الاجتماعية للتعلم، حيث يكتسب المتعلم المعارف والسلوكيات والمهارات من خلال مشاهدة سلوك نموذج معين (كالمدرس أو الزملاء أو وسائل الإعلام) ثم تقليده ومحاكاته	Albert Bandura (ألبرت باندورا) (في سياق قريب) Lev Vygotsky (ليف فيغوتسكي) من خلال البعد الاجتماعي للتعلم	- التعلم عبر الملاحظة المباشرة للنماذج - التعلم بالقذوة والمحاكاة - اكتساب السلوكيات الاجتماعية والمعرفية - تعزيز التعلم غير المباشر - أهمية التعزيز (reinforcement) في تثبيت السلوك - ارتباط قوي بالسياق الاجتماعي داخل القسم
استراتيجية التعلم النشط Active Learning	هي استراتيجية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، حيث يشارك بصورة فعالة في بناء المعرفة من خلال المناقشة، والتجريب، والاستقصاء، والعمل الجماعي، بدلاً من الاقتصار على الاستماع والتلقي السلبي.	Jean Piaget في إطار النظرية البنائية، وLev Vygotsky في إطار النظرية الاجتماعية البنائية.	- تركيز على مشاركة المتعلم. - تشجيع التفكير النقدي والإبداعي. - تنمي مهارات التواصل والتفاعل. - تربط التعلم بالخبرات الواقعية للمتعلمين. - أثرها في الممارسات الصفية: أحدثت هذه الاستراتيجية تحولاً في الممارسات الصفية من التدريس التقليدي القائم على التلقين إلى التدريس التفاعلي القائم على الحوار والمشاركة، حيث أصبح المدرس موجهاً وميسراً للتعلم، بينما أصبح المتعلم فاعلاً رئيسياً في بناء معارفه

- واكتساب مهاراته. - نماذج تطبيقية للتعليم النشط: - المناقشة والحوار. - العصف الذهني. - التعلم بالأقران. - خرائط المفاهيم. - فكر – زواج – شارك (Think-Pair-Share)			
- التركيز على الأداء - حل المشكلات - تعبئة الموارد - التعلم الوظيفي - التقويم بالكفايات	Philippe Perrenoud فيليب بيرينو	يركز على قدرة المتعلم على تعبئة معارفه ومهاراته في وضعيات معقدة.	استراتيجية التعلم القائم على الكفايات Competency-Based Learning – Approche par compétences
- الدمج بين الواقعي والافتراضي - مرونة التعلم - استخدام التكنولوجيا - تعلم ذاتي - تنوع الوسائط	Charles R. Graham تشارلز غراهام	دمج بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني.	استراتيجية التعلم المدمج والرقمي Blended Learning – Apprentissage hybride
- الاستقلالية - تحمل المسؤولية - التعلم المستمر - اختيار المصادر - التنظيم الذاتي	Malcolm Knowles مالكولم نولز	تعلم يتحمل فيه المتعلم مسؤولية تخطيط وتنفيذ وتقويم تعلمه.	استراتيجية لتعلم الذاتي Self-Directed Learning – Apprentissage autonome
- الفضول العلمي - البحث المنظم - تحليل البيانات - صياغة الفرضيات - التعلم النشط	John Dewey جون ديوي	تعلم يعتمد على طرح الأسئلة وجمع الأدلة وتحليلها للوصول إلى المعرفة.	استراتيجية التعلم بالاستقصاء Inquiry-Based Learning – Apprentissage par investigation

2.2. خصائص ومواصفات الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة

ومن مواصفات الاستراتيجيات الجيدة في التدريس الآتي:

- الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي؛
- المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف الآخر؛
- أن ترتبط بأهداف تدريس المواضيع الأساسية؛
- أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب؛
- أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردية، جماعية)؛
- أن تراعي الإمكانيات المتاحة بالمدرسة³⁷.

3.3. تصميم الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة

إن استراتيجية التدريس هي مجموعة من الإجراءات يخطط لاستخدامها في تنفيذ تدريس موضوع معين بما يحقق الأهداف التعليمية المأمولة في ضوء الإمكانيات المتاحة. ويمكن تصميمها كالآتي:

- تصميم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الاستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزئيات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ استراتيجية التدريس تخطيط منظم مراعي في ذلك طبيعة المتعلمين وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس³⁸.

ومن بين المميزات الأخرى للاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة نجد:

- مراعاة الخلفية المعرفية للتلميذ وقدراته وإمكانياته واهتماماته وحاجاته العلمية والاجتماعية؛
- أن يتناسب التدريس مع حالة التلميذ العقلية والقيمية والجسمية؛
- إثارة تفكير التلميذ وتنمية ميوله وقدراته؛
- تحفيز التعاون بين التلاميذ وتشجيع العمل الفردي (ضمن الفريق)؛
- احترام شخصية التلميذ وتنميتها؛
- التعليم عن طريق إثارة المشكلات والبحث عن حلولها بطريقة عملية؛
- تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل؛
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتوفير فرص التعلم المناسبة للميول والقدرات المختلفة؛

³⁷ - محوت، استراتيجيات التدريس، مرجع سابق، ص 68

³⁸ - إيمان محمد سحوت وعباس جعفر زينب، مرجع سابق، ص 67 - 69

- توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم الكامل للدرس؛
- إثارة النواحي الوجدانية نحو المدرسة والعمل المدرسي وممارسة العادات والتقاليد المرغوبة؛
- التدرج في التدريس بالانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد؛
- المرونة والقابلية للتعديل والتغيير حسبما تقتضيه ظروف الموقع التعليمي ومجرياته؛
- الكشف عن طاقات ومواهب التلاميذ وتشجيعهم على استعمالها وحثهم على المشاركة والقيام بمسؤولياتهم وإثارة ما يجول في أذهانهم من آراء وعواطف وميول؛
- التدريس هو عملية صقل وبناء إنساني تستخدم مع التلاميذ مواقف تربوية تتطلب منهم جهدا جادا وفكرا أصيلا؛
- الإبداع والتجديد وتشجيع تنوع الآراء والحلول؛
- توفير البيئة التعليمية المحفزة للمبادرات والمسؤوليات الفردية، والتخمين والتنبؤ والافتراض من قبل التلاميذ دون شعورهم بالخوف أو التردد³⁹. كما نجد بعض الموصفات (الخصائص) والتي نوجزها على النحو الآتي:
- مراعاة الحالة الانفعالية للتلميذ لأن التلميذ يكون أكثر تقبلا للدرس إذا كان مسرورا ونشيطا؛
- التدريس ينبغي أن يتحدى قدرات التلميذ ويشبعها بشتى الأساليب وبالطرق المتنوعة والمشوقة؛
- يجب أن ترتبط مادة التعلم بالحياة وإن تكون مشتقة من مواقف معينة منها، بحيث يجد التلميذ فيها جوانبا من سياقه الاجتماعي؛
- المراقبة المستمرة لتقدم التلميذ في التعلم والتنوع في النشاطات مع توفير تغذية راجعة فورية؛
- أن يلازم التقويم عملية التدريس منذ بدايتها وحتى نهاية الدرس مع التنوع في أساليبه؛
- وذلك للكشف عن مدى تغيرات في سلوك التلاميذ ومعرفة العوامل المؤثرة فيها⁴⁰.
- ويمكن اجمالاً حصر مميزات ومواصفات الطريقة الفعالة والجيدة في النقاط التالية:
- تراعي المتعلم ومراحل نموه وميوله؛
- تستند على نظريات التعلم وقوانينه؛
- تراعي خصائص النمو للمتعلمين الجسمية والعقلية؛
- تراعي الأهداف التربوية التي نرجوها من المتعلم؛
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛
- تراعي طبيعة المادة الدراسية وموضوعاتها؛
- تراعي نمط التدريس ونوعه (فردى / جماعى)؛

³⁹ - الشلاي لخضر، طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة، مطبوعة بيداغوجية، معهد العلوم الانسانية والاجتماعية، 2021، ص 17 – 20.

⁴⁰ - المرجع نفسه، ص 20.

- تراعي الامكانيات المتاحة بالمدرسة.

3.4. أسباب نجاح الطرائق التعليمية والتعليمية

إن من أسباب نجاح الطرائق التعليمية والتعليمية ما يأتي:

- قلة عدد المتعلمين في الصف؛
- الأسلوب المتبع في تصنيف المتعلمين وتوزيعهم على الفصول؛
- الوقت المخصص لتدريس المادة؛
- عدد الحصص المخصصة لتدريس المادة؛
- المسؤوليات الإضافية التي يكلف بها المعلم؛
- قلة عدد الحصص التي يكلف بها المعلم؛
- مدى الإيمان بأهمية النشاط المدرسي، وضرورته في داخل المدرسة أو خارجها؛
- تخصيص مكان للأنشطة كالمعارض والمسارح؛
- تنظيم الجدول المدرسي؛
- التعاون بين المعلمين والإدارة المدرسية والإشراف⁴¹.

4. الفرق بين الاستراتيجية الديدانكية والاستراتيجية البيداغوجية

لتحديد الفرق بين البيداغوجيا والديدانكية لابد لنا في البداية من تعريف مفهوم البيداغوجيا، بحيث حاول معجم علوم التربية تلمس دلالات هذا اللفظ بقوله: "يمكن تمييز استعمالين للفظ بيداغوجيا وهما: حقل معرفي قوامه تفكير فلسفي وسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال المطلوب ممارستها في وضعية التعليم أو التربية"⁴².

يمكن تعريف البيداغوجيا باعتبارها اختيار طريقة ما في التدريس أو إجراءات وتقنيات معينة، وتوظيفها بارتباط مع وضعية تعليمية. ويعترف أصحاب المعجم بعد ذلك بصعوبة الوصول إلى تعريف جامع مانع لتعدد دلالات البيداغوجيا وتقاطعها مع حقول تربوية عديدة. ومع ذلك يمكن استجلاء تلك الدلالات بالأخص من خلال تحليل علاقتها بالديدانكية مع الاعتراف بصعوبة المهمة نظرا لواقع التداخل بينهما.

ويجب الإشارة في البداية أن المعنى الاشتقاقي من اليونانية *ped* الطفل *agogie* القيادة والتوجيه يشير إلى أن البيداغوجيا كانت تعني التربية ولكن التطور الحضاري أفضى إلى تحول البيداغوجيا إلى مقاربة منهجية لكيفية تبليغ المعرفة. غير أنه ورغم ذلك ظلت مرتبطة بالفلسفة في حين تنحو الديدانكية منحنى علمي يتجلى ذلك أكثر في تعدد النظريات البيداغوجية واختلافها، لكونها تعبير عن فلسفات في التربية ومقاربات نظرية متميزة. ويتجلى أكثر في تركيز البيداغوجيا على غايات عملية التعلم أو الأهداف والكفاءات التي يرمى إليها

⁴¹ - المرجع نفسه، ص 21.

⁴² - عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديدانكية، (المحمدية: دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994)، ص 88.

النظام التربوي برمته أو كل مادة على حدة، وكذلك في رسمها لمنهجية التعليم، حيث نشير في هذا الصدد إلى التطور الذي عرفته البيداغوجيا، إذ يجري عادة التمييز بين بيداغوجيا تقليدية كان يُنظر فيها إلى التعليم بوصفه عملية تلقين المعارف جاهزة ويمثل فيها المعلم المحور وبيداغوجيا الأهداف المستمدة من النظرية السلوكية في التعلم، وفي هذه النظرية يجري التركيز على الأهداف المتوخاة من التعليم والتي يجري تحقيقها بشكل تصاعدي من البسيط إلى المركب وهي أهداف معرفية وإجرائية والمقاربة بالكفاءات المستمدة من النظرية البنائية التي أصبح فيها المتعلم هو المحور في الوضعية التعليمية التعليمية التي يديرها ويسيرها المعلم وتعتبر عن علاقة تفاعلية وتشاركية بين أطرافها⁴³.

إن ما يضيف على البحث البيداغوجي طابعا نظريا بالمقارنة مع المقاربة الديداكتيكية التي تعمل على الاقتراب أكثر من الممارسة التعليمية بتقديم نماذج تدريسية لشخص العوائق وتعالج ظواهر الفشل الدراسي وتتطلع ضمان النوعية والجودة في التعليم وفيها أصبح الحديث يجري عن التمثلات والعوائق وعن الوضعية التعليمية التعليمية وعن الانزياحات وكذا المثلث والعقد الديداكتيكيين. وهي أكثر ارتباطا بالمواد الدراسية بمشاكلها وخصوصياتها وبالعامل التعليمي فحسب وذلك على خلاف البيداغوجيا التي ترتبط بالتربية عموما - وهو ما يجعل منها بحثا ميدانيا تطبيقيا وتجريبيا، يقترب بها من العلم أكثر. ولعل هذا ما حفز البعض على القول باستقلالها وكونها علما قائما بذاته.

وقد لخص بعض الباحثين العلاقة بينهما في ثلاثة توجهات. توجه يرى في الديداكتيك فرعاً من البيداغوجيا ويمثله بالأخص Mialaret، وتوجه غالب يميز بينهما على أساس أن البيداغوجيا تنحصر وظيفتها في العلاقة بين المعلم والمتعلم بينما تأخذ الديداكتيك بعدا ابستمولوجيا إذ تركز على المعرفة المدرسية وعلى علاقة المتعلم بالمعرفة وبالنسبة لتوجه ثالث يمثله بالأخص P.Astolfi. تكون البيداغوجيا ذاتها مكون من مكونات الديداكتيك ما دامت العلاقة بين المعلم والمتعلم متضمنة في المثلث الديداكتيكي. بل إن من المفكرين اليوم من يقول بأن الديداكتيك صارت بالتدرج تحتل موقع البيداغوجيا خاصة عندما اتسع مجال الأولى من التركيز على المعرفة المدرسية إلى التفكير في طرائق التدريس وغايات التعليم ومنه أيضا إلى تناول مشاكل المتعلم النفسية لتطرح قضايا تمثلاته والعوائق التي تترتب عن اتصاله بالمعرفة وكذا موقعه والتزامه في إطار العقد الديداكتيكي⁴⁴.

⁴³- اسليماني، المعين في التربية، ص 98 – 100.

⁴⁴- طالب عيسى، سؤال في الديداكتيك، ص 169.

جدول (3): الفرق بين الاستراتيجية الديدانكتيكية والاستراتيجية البيداغوجية⁴⁵

مرتكزات الاستراتيجية الديدانكتيكية	مرتكزات الاستراتيجية البيداغوجية
- التركيز على المعارف والتعلمات بناءً وتحليلاً ونقلًا وتقويماً وعلاجاً؛ - التركيز على العلاقات بين المعلم – المتعلم – المعرفة؛ - التركيز على منهجية التعليم وطرق التدريس.	- التركيز على استراتيجيات التعلم؛ - التركيز على التواصل والوساطة؛ - التركيز على سيرورة التعلم.
هناك علاقة تكاملية بين البيداغوجيا والديدانكتيك، فالأولى تستند على عدة مقاربات وتسعى إلى إنتاج بيئة تعليمية تفاعلية ناجعة، ونفس الشيء بالنسبة للديدانكتيك يقوم على مقاربات متعددة من أجل إنجاز عملية التدريس الخاصة بكل مادة على حدة أو تطوير الكفايات الممتدة المشتركة بين المواد. إذن فكلاهما يسعيان إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية.	

5. الأسس النظرية التي تركز عليها الاستراتيجية الديدانكتيكية الحديثة

5.4. النظرية السوسيوبنائية

يمكن تأطير الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة نظرياً من خلال المقاربة السوسيوبنائية (Socio-constructivisme)، التي تعد من أهم المرجعيات المعاصرة في علوم التربية والديدانكتيك. وترتكز هذه المقاربة على أعمال الباحث الروسي Lev Vygotsky الذي أكد أن التعلم لا يتم بصورة فردية منعزلة، بل يتشكل من خلال التفاعل الاجتماعي والتواصل اللغوي والتعاون بين المتعلمين داخل سياقات ثقافية واجتماعية متنوعة. فالمعرفة، وفق هذا التصور، ليست معطى جاهزاً ينقله المدرس إلى المتعلم، وإنما بناء تدريجي يتم عبر الحوار والمناقشة وحل المشكلات والتفاوض حول المعاني. وقد طور فيغوتسكي مفهوم منطقة النمو القريب (Zone Proximale de Développement)، الذي يشير إلى المسافة بين ما يستطيع المتعلم إنجازه بمفرده وما يمكنه تحقيقه بمساعدة الراشد أو الأقران الأكثر خبرة، وهو ما يشكل أساساً نظرياً للعديد من الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة كالتعلم التعاوني والتعلم بالمشروع والتعلم القائم على حل المشكلات⁴⁶.

كما أسهم الباحث السويسري Jean Piaget في إرساء الأسس البنائية للتعلم من خلال تأكيده أن المعرفة تبنى عبر النشاط الذاتي للمتعلم ومن خلال عمليتي التمثيل والمواءمة، غير أن السوسيوبنائية تجاوزت الطابع الفردي للتعلم بإبراز أهمية التفاعل الاجتماعي في بناء المعرفة⁴⁷. وفي السياق نفسه، يرى الباحث الفرنسي Philippe Meirieu أن التعلم الفعال يتحقق عندما يوضع المتعلم في وضعيات تعليمية تمكنه من البحث والاكتشاف والتعاون مع الآخرين، مما يجعل المتعلم فاعلاً أساسياً في إنتاج المعرفة بدل الاقتصار على تلقينها. ومن هذا المنطلق، تقوم الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة على مبادئ المشاركة والتفاعل والتفاوض المعرفي والعمل الجماعي، حيث

⁴⁵ - اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص 105

⁴⁶ - Lev S. Vygotsky, Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), 84–91.

⁴⁷ - Jean Piaget, Psychologie et pédagogie (Paris: Denoël, 1970), 69–85.

يتحول المدرس من ناقل للمعرفة إلى منشط وموجه وميسر للتعلّمات، بينما يصبح المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية ومنتجاً للمعرفة⁴⁸. لذلك تشكل السوسيوبنائية إطاراً نظرياً أساسياً لفهم وتفسير مختلف الاستراتيجيات الديدكتيكية الحديثة التي تسعى إلى تنمية الكفايات وبناء التعلّمات ذات المعنى وربطها بالسياقات الحياتية والاجتماعية للمتعلمين⁴⁹.

5.5. المقاربة بالكفايات

لقد عرفت منظومة التعليم المغربية إصلاحات كبيرة ومهمة جداً منذ مرحلة الاستقلال من المقاربة القائمة على المضامين، ثم بيداغوجيا الأهداف وصولاً إلى المقاربة بالكفايات التي تبناها المغرب في مطلع القرن الواحد والعشرين، وذلك راجع إلى دورها الفعال في تجويد العملية التعليمية التعلمية، وفي هذا الإطار فقد عرف محمد الدريج الكفاية على أنها القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال، وحسب هذا المفهوم فالكفاية قائمة على إنجاز المهمات، وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة في الواقع الموضوعي⁵⁰.

كما ينظر أيضاً إلى الكفايات على أنها إجابات عن وضعيات مشاكل تتألف منها المواد الدراسية؛ أي أن الكفاية هي مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف، التي يتسلح بها المتعلم لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول المناسبة لها.

وعلى هذا فالمقاربة بالكفايات هي التي تجعل من المتعلم محور اهتمامها، وتعنى بتطوير كفاياته وقدراته، من خلال وضعه أمام الوضعيات المشكلات التي تستوجب حلاً ناجحاً - انطلاقاً من سياق ما، فيتعود المتعلم بذلك عكس معارفه على واقعه الذي يعيشه. بمعنى أن بيداغوجيا الكفايات هي مقاربة تربوية جديدة، تعطي الأولوية للمتعليم الذي يملك القدرة على اكتساب المعارف والموارد التي ينبغي توظيفها أثناء مواجهته للوضعيات الصعبة والمعقدة⁵¹.

وعليه تهدف هذه المقاربة التربوية المعاصرة إلى تكوين متعلم كفء، يعرف كيف يستثمر المعرفة ويوظفها، ويعرف كيف ينمي تفكيره بطريقة ميتا-معرفية. والأصل، أن هذه المقاربة لا تهتم بالمحتويات كما هو حال المدرسة التقليدية، بقدر ما تهتم بالكيف والوعي بطريقة اكتساب المعارف والمهارات والمواقف والكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية. ويعني هذا أن هذه النظرية تربط الكفايات بالوضعيات داخل سياق تداولي ما⁵².

⁴⁸ - Philippe Meirieu, Apprendre... oui, mais comment ? (Paris : ESF Éditeur, 1987), 55–73.

⁴⁹ - Jérôme Bruner, L'éducation, entrée dans la culture (Paris: Retz, 1996), 25–39.

⁵⁰ - خديجة التوزاني، التعليم المغربي وبيداغوجيا الكفايات بين التنظير والواقع، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، المجلد الثاني، العدد الأول، 2020، ص 85.

⁵¹ - المرجع نفسه، ص 85

⁵² - خديجة التوزاني، مرجع سابق، ص 85.

5.6. المدارس المعززة للصحة والمهارات الحياتية: مدخل لتطوير الاستراتيجيات الديدانتيكية والارتقاء بمرتكزات

التقويم التربوي

1. المدارس المعززة للصحة

تأسست فكرة المدارس المعززة للصحة في عام 1984 كامتداد لمفهوم المدينة المعززة للصحة. ومنذ ذلك الحين تطورت الفكرة وانتشرت على نطاق واسع حول العالم. إن مفهوم "المدارس المعززة للصحة" يتضمن نهجاً شاملاً لتحسين صحة التلاميذ من خلال التعليم الصحي وتنفيذ السياسات التي تدعم الصحة، ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع في برامج تعزيز الصحة. بالإضافة إلى ذلك، يؤكد هذا المفهوم على أهمية تدريب الأطر التعليمية لدمج ممارسات تعزيز الصحة في بيئة المدرسة. وإجراء تقييمات منتظمة لصحة التلاميذ، وتمكين الطلاب من اكتساب المهارات الصحية الإيجابية، والسلوكيات التي ستستمر مدى الحياة⁵³.

يمثل مفهوم المدارس المعززة للصحة (HPS) نهجاً شاملاً يهدف إلى تعزيز الصحة والتحصيل التعليمي في المجتمعات المدرسية من خلال الاستفادة من الامكانيات التنظيمية للمدارس لتهيئة الظروف البدنية والاجتماعية والعاطفية والنفسية اللازمة للصحة وذلك لتحقيق نتائج تعليمية إيجابية. وقد تم ربط نهج المدارس المعززة للصحة والنهج الشامل المتعلقة بالصحة بتحسينات كبيرة في العديد من مجالات صحة التلاميذ، ورفاهيتهم. وتغذيتهم، وأدائهم. كما تلعب المدارس دوراً حاسماً في تعزيز صحة التلاميذ وهناك أدلة كثيرة تشير إلى أن برامج تعزيز الصحة في المدارس لها تأثيرات إيجابية على التحصيل الدراسي وتبني السلوك الصحي⁵⁴.

إن الفوائد الناتجة عن برامج تعزيز الصحة في المدارس تتجاوز إلى ما هو أبعد من صحة التلاميذ. فقد وجدت دراسة أن تعزيز الصحة في المدارس يحسن الدرجات، ونتائج الاختبارات، والتحصيل الدراسي للمتعلمين؛ حيث يزداد الأثر والفاعلية عندما تتبنى المدرسة بأكملها نهجاً يعزز الصحة، بما في ذلك المناهج الدراسية، وبيئة المدرسة، وأيضاً استراتيجيات تعليمية وديداكتيكية ناجعة. كما توفر بيئة المدرسة فرصة فريدة لتعزيز الصحة، حيث يقضي الطلاب ما يصل إلى 30 ساعة أسبوعياً في المدرسة مما يجعلها بيئة مثالية لغرس المهارات والمعرفة اللازمة لحياة أكثر صحة خلال فترات النمو والنضج، يمكن للمدارس تعزيز السلوكيات الصحية التي تدوم مدى الحياة. لذا، فإن تعزيز الصحة المستند إلى الأدلة والبراهين المبنية على العلوم السلوكية والمخصص للبيئات المدرسية يمثل تدخلاً هاماً يعزز ويحسن الصحة العامة بشكل فعال⁵⁵.

ويتضح جلياً في الأبحاث والدراسات أن هناك العديد من التداخلات بين الصحة والتعليم، فدعم صحة الطلبة يعزز من قدرتهم على التعلم بشكل أفضل، وفي المقابل، يؤدي التعلم الجيد إلى تحسين الصحة، والمدارس التي تعزز الصحة تجسد هذه العلاقة التبادلية بشكل ملموس⁵⁶.

⁵³ -وقاية هيئة الصحة العامة بشراكة مع وزارة التعليم ومنظمة الصحة العالمية، المركز الإقليمي الشرق الأوسط ومركز تعزيز الصحة، الدليل الشامل للمدارس المعززة للصحة، السعودية، ط 1 سنة 2025، ص 12 – 17.

⁵⁴ - المرجع نفسه، ص 17.

⁵⁵ - المرجع نفسه

⁵⁶ - المرجع نفسه

2. مدخل المهارات الحياتية

لقد بات من الضروري كذلك إدماج مكون المهارات الحياتية في العملية التعليمية أمرا ملحا، نظرا لما له من وقع إيجابي على سلوك المتعلمين وتحصيلهم الدراسي، ويعتبر المغرب من الدول التي سارعت إلى إدماج المهارات الحياتية في العمليات التعليمية لا سيما في مرحلة الابتدائي، كمرحلة أولية إلى حين تعميمها بباقي المستويات التعليمية، لكن على الرغم من ذلك تبقى المقاربة بالكفايات التي يعتمد عليها النظام التعليمي المغربي قريبة جدا إن لم نقل تتلاقى كلياً مع أسس التدريس وفق التعليم القائم على المهارات الحياتية. ومن بين هذه المهارات نذكر ثلاث أصناف كبرى كما حددتها منظمتي اليونيسكو واليونسيف وهي كالاتي: المهارات الذاتية – المهارات الاجتماعية – المهارات المعرفية.... ويمكن توضيحها من خلال الشكل الآتي:

الشكل (3): المهارات الحياتية حسب منظمتي اليونيسيف واليونسكو



المصدر: منظمتي اليونيسكو واليونسيف⁵⁷

كما أن العملية التعليمية الناجحة تنعكس إيجاباً على عملية التقويم وتجعلها ذات جودة وتلائم حاجيات المتعلمين كذلك.

المحور الثاني: تطور الممارسات الصفية في ظل الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة ودورها في الارتقاء بجودة التقويم

التربوي

1. التحول من التدريس التقليدي إلى التدريس التفاعلي

1. الأسس التقليدية للاستراتيجيات الديداكتيكية

تستند الطرائق التقليدية على الفلسفة الحسية (Philosophie sensualiste) التي تعود أصولها إلى الفيلسوف اليوناني أرسطو طاليس (القرن الثالث قبل الميلاد). فقد كان يقول بأن المعرفة تأتينا من العالم الخارجي عن طريق الحواس. إن الفكر بالنسبة إليه لا يعدو كونه صفحة بيضاء (Tabula rosa) تكتب عليها الأفكار التي نستقيها من التجربة عن طريق الحواس. وخلال القرن السابع عشر، حلل الفيلسوف الإنجليزي جون لوك (John Lock) هذه الفكرة وأعطاهها أبعاداً تربوية جديدة إذ يقول: "لتفترض أن النفس ثوب أبيض لم يكتب به شيء، أي أنها لا تحتوي في البداية على أية فكرة بتاتا، فمن أين أتتها كل هذه الأفكار؟" إنني أجيب عن هذا السؤال الخطير

⁵⁷ - منظمة اليونيسيف، تاريخ الاطلاع 2026/06/13 على الساعة الواحدة زوالاً وعشرون دقيقة، www.unicef.org

بكلمة واحدة من التجربة، فالتجربة هي أساس كل معارفنا، والمنبع الأول لكل أفكارنا. وترى الفلسفة التجريبية أن عقل التلميذ عبارة عن صفحة بيضاء تنطبع بآثار الإحساس والتجربة إن المعرفة إذن كيان مستقل عن الذات، فالعالم الخارجي عالم معطى وهو الأول والأخير في التكوين التربوي للتلميذ.⁵⁸

وانطلاقاً من هذا التصور الإمبريقي للمعرفة، ظهرت بعض الطرائق البيداغوجية والتربوية التي تركز على التدريس من خلال الأشياء والمواضيع الحسية القابلة للملاحظة ثم القياس والتجربة. كما أن الأخيرة تعتبر نقطة الانطلاق في كل دراسة.

وقد طبق هذه الطريقة كل من الفرنسي كندياك والألماني هربارت خلال القرن السابع عشر، وكلاهما تأثر كثيراً بالنظرية الترابطية (Associative) التي سبق أن قام بها أرسطو (384 ق م - 322 ق م)، والتي تتلخص في أن الإنسان عندما يبحث في ذاكرته عن انطباع ما⁵⁹.

2. الأسس الحديثة للاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة

يعد جان جاك روسو (1712-1778) من المفكرين التربويين والاجتماعيين والأدباء الذين مهدوا لقيام ثورة سياسية واجتماعية وتربوية في فرنسا، وبالتالي في أوروبا. فمؤلفه إميل (Emile ou de L'éducation 1762)، يعد من المؤلفات التربوية التي أعادت الاعتبار إلى الإنسان بصفة عامة والطفل بصفة خاصة. ولذلك يقال بأنه أحدث ثورة كوبرنيكية في التربية والبيداغوجيا وسيكولوجية الطفل كما أحدثها كانط في الفلسفة.⁶⁰

دعا روسو إلى احترام خصوصيات الطفل الطبيعية والنفسية والنمائية وعدم التعامل معه باعتباره راشداً أو رجلاً مصغراً وحاول كل من منتسوري وبستالوتزي تطبيق نظرية روسو وأفكاره في التربية، فساهموا في وضع المبادئ الأولية للطرائق الحديثة التي يمكن تلخيص أسسها في التطورات العلمية والنفسية التي عرفها القرن التاسع عشر، حيث أصبح الاعتقاد سائداً بقدرة الكائن البشري على الفعل والإنجاز، وخصوصاً عندما يتم التعامل معه من خلال فهم جيد لبنياته الذهنية ومراحل نموه المختلفة، وأيضاً فهم المحيط السوسيو - ثقافي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي الذي يعيش فيه هذا المتعلم أو الكائن البشري. فقد ظهرت تخصصات متعددة منها علم النفس المعرفي، والسلوكية، وعلم الأعصاب وعلم نفس النمو⁶¹ وعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي واللسانيات والسيكولوجيا والتواصل وسيكولوجيا الدلالة ونظرية التلقي وكلها فتحت آفاقاً جديدة لتحقيق تواصل فعال مع المتعلم وحوار أفقي دائري يشارك فيه كل الأطراف في التفاعل والتبادل ضمن ما نسميه بالحلقة البيداغوجية⁶².

1.1. التحول إلى التعليم القائم على الكفايات

ظهرت المقاربة بالكفايات لتعبد النظر في وظيفة المدرسة التي تركز كثيراً على المعارف الكمية على حساب الكفايات والمهارات والقدرات الوظيفية. ومن ثم، ركزت هذه النظرية الجديدة على ثلاثة مكونات ضرورية هي: الكفايات، والوضعيات، والسياق الوظيفي. ومن هذا

⁵⁸ - اسليماني، المعين في التربية، ص 99 - 104.

⁵⁹ - اسليماني المعين في التربية، ص 99.

⁶⁰ - اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص 95.

⁶¹ - المرجع السابق، ص 104.

⁶² - المرجع نفسه، ص 100.

المنطلق أصبحت مقارنة إجرائية ناجعة في معالجة مشاكل التربية والتعليم، لاسيما مشكل التقويم التربوي الذي يعتمد على مفهوم جديد، هو مفهوم الإدماج الذي يعني إدماج المتعلم لموارده المكتسبة حين مواجهة الوضعيات الصعبة.

وعلى العموم، تسعى المقاربة بالكفايات 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 تحديات الواقع الموضوعي. بمعنى آخر، تزويد المتعلمين أو الخريجين بكفايات ضرورية وأساسية، يحتاجونها أثناء مواجهتهم لوضعيات جديدة أو صعبة أو مركبة أو معقدة أو متنوعة، بغية التكيف مع الواقع الموضوعي، ولاسيما واقع الشغل أو العمل.⁶³

2.1. المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الكفائي

يرتكز التعليم التقليدي الموسوعي على المدرس باعتباره صاحب سلطة معرفية مطلقة، يقدمها للتلميذ جاهزة عن طريق مجموعة من الأسئلة التي تستوجب الحفظ والتقليد والتكرار. ومن ثم، يصبح التلميذ مرتكنا إلى مدرسه، لا يستطيع أن يواجه ما يتعرض له من المواقف المستجدة، أو يلي طلبات المقاولات الحديثة؛ لأنه لا يملك الكفاءات والمهارات المهنية والمنهجية والتواصلية والذهنية واللغوية، بل يقف مكتوف اليدين عاجزا عن التأقلم والتكيف مع مستجدات الواقع الاقتصادي الجديد لأن معارفه نظرية مجردة غير وظيفية، تنقصها الممارسة والخبرات التجريبية.⁶⁴

وفي التعليم الموسوعي أيضا، يتم الاهتمام بالكم على حساب الكيف، ويلتجئ المدرس إلى التحفيز السلوكي الميكانيكي اعتمادا على ثنائية الحافز والاستجابة لتوجيه دفة القسم؛ مما ينتج عنه ردود أفعال التلاميذ السلبية ونفورهم من القسم لغياب الأنشطة الذاتية والخبرات الفردية. وبالتالي، ينكمشون على أنفسهم انطواء أو خوفا أو خجلا أو جهلا بما يعطى لهم من دروس ومعارف كمية، يصعب الإحاطة بها في سنة كاملة.

أما التعليم بالكفايات، فهو تعليم قائم على استكشاف القدرات الكفائية لدى المتعلم، عبر أداءات وإنجازات طوال سيرورة التعلم، ووضعه في وضعيات معقدة أو أقل تعقيدا لاختبار أدائه السلوكي، وتقويم كفاءاته وقدراته في التعامل مع مشاكل الواقع المحيطة به. ويراعي هذا التعليم الفوارق الفردية، وينكب على ظاهرة اللاتجانس من خلال دراسة كل حالة فردية، ودعم كل متعلم بمجموعة من المهارات الكفائية، وتحفيزه على إبراز قدراته.⁶⁵

وهكذا، تتأسس المقاربة بالكفايات على المتعلم لا على المدرس كما هو حال البيداغوجيا الكلاسيكية بمعنى أن الدرس يتحول إلى مجموعة من الوضعيات المعقدة والمشاكل المركبة التي ينبغي على المتعلم مواجهتها من خلال الموارد التي يمتلكها، حيث يوظفها بطريقة ملائمة ومناسبة من أجل تحقيق الكفاية الأساسية والهدف الأنجع. ومن ثم، فالمدرس في هذا التصور مرشد وموجه ليس إلا، يريئ الوضعيات الجديدة، ويقترح المشاكل المعقدة والمركبة التي ينبغي أن يحلها المتعلم. ويعني هذا أن الدرس يتحول إلى مجموعة من الوضعيات المتدرجة من البساطة إلى التعقيد، حيث تكون واضحة ودالة وهادفة، وبناءة، ومحفزة على العمل والاجتهاد والنجاح والآتي

⁶³ - نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، الطبعة الأولى، 2025، شبكة الألوكة ص 22 - 23، تاريخ الاطلاع 14 يونيو 2026، www.alukah.net

⁶⁴ نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، الطبعة الأولى، 2025، شبكة الألوكة ص 22 - 23، تاريخ الاطلاع 14 يونيو 2026، www.alukah.net

⁶⁵ خنداوي، التقويم الإدماجي، مرجع سابق، ص 25

أن المدرس هنا ليس مالكا للمعرفة، بل هو مجرد محضر للأسئلة والوضعيات المشكلة⁶⁶. ويمكن إيجاز الفرق بين البيداغوجيا التقليدية والمقاربة الحديثة في التدريس من خلال الجدول التالي:

الجدول (4): الفرق بين بيداغوجيا الأهداف والمقاربة بالكفايات

بيداغوجيا الأهداف	المقاربة بالكفايات
- إنها بيداغوجيا وليست مقارنة؛ - خلفيتها النظرية السلوكية؛ - تطبيق معادلة: مثير / استجابة؛ - ترفض الأخطاء والتمثيلات؛ - الأهداف عامة تقطع إلى إجرائية؛ - التعليم متمركز حول الأستاذ والمادة؛ - الأستاذ هو صانع الدرس ومالك المعرفة؛ - اتباع طرائق بيداغوجية تقليدية؛ - التلقين والتقرير.	- إنها مقارنة وليست بيداغوجيا؛ - خلفيتها النظرية هي العلوم المعرفاتية وبيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا التفعيل؛ - تطبيق معادلة تحفيز / تعلم ذاتي؛ - تعتبر الأخطاء والتمثيلات مكونا من مكونات المعرفة؛ - الأهداف في شكل كفايات يتم اكتسابها أو تنميتها؛ - التعليم متمركز حول المتعلم؛ - الأستاذ مسهل ومصاحب ووسيط؛ - اتباع طرائق بيداغوجية فعالة؛ - المزج بين التلقين والحوار⁶⁷.

2. تطور أدوار المدرس والمتعلم والعلاقات التفاعلية بينهم وبين المعرفة داخل الفصل في ظل الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة

1. العلاقات التفاعلية بين المدرس والمتعلم والمعرفة

ينبغي التفاعل الديداكتيكي على عناصر ثلاثة هي: المدرس والمتعلم، والمعرفة وإذا كانت التربية التقليدية تركز على المدرس والمعرفة، إذ تجعل من المدرس مالكا للمعرفة المطلقة، فتغيب المتعلم على مستوى التواصل التفاعلي، ثم تجعله كائنا سلبيا يتلقى المعلومات فقط، دون مناقشتها أو محاوره صاحبها، وينتج عن ذلك أن المتعلم ذات متلقية فقط تحشى بالمعلومات والمعارف، فإن المقاربة بالكفايات الجديدة تتميز بالتركيز على التفاعل الإيجابي بين أقطاب ثلاثة: المعلم، والمتعلم، والأسرة⁶⁸.

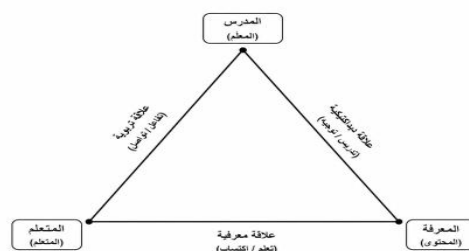
⁶⁶ - حمداوي، التقويم الإدماجي، مرجع سابق، ص 24.

⁶⁷ - اسليماني، المعين في التربية، مرجع سابق، ص 98.

⁶⁸ - حمداوي، التقويم الإدماجي، ص 25 – 26.

وعليه، تتحول المعرفة في البيداغوجيا الكفائية، إلى وضعيات إجرائية تطبيقية، في شكل مشاكل معقدة ومركبة تستوجب الحلول الناجعة ومن ثم، تنطلق هذه المعرفة من المقررات والمحتويات والمضامين، في ضوء مجموعة من الكفايات الأساسية، عبر وضعيات مشكلات. ويعني هذا أن المعرفة مرتبطة بالكفاية والوضعية. وهذا ما يمكن ملاحظته في الشكل التالي المسمى بالمثلث الديداكتيكي⁶⁹.

الشكل (4): أقطاب المثلث الديداكتيكي



المصدر: كتاب التقييم الإدماجي لجميل حمداوي بتصرف

2. تطور أدوار المعلم في ظل الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة

تتمثل مهمة المعلم التربوية في تحضير الوضعيات التي تجعل المتعلم يستثمر قدراته الذاتية لمواجهة هذه الوضعيات المركبة والمعقدة وعلاوة على ذلك، فللمدرس أهداف ثلاثة: فهو يساعد المتعلم على تحديد المشكلة أو موضوع الوضعية، ثم يوجهه إلى الموارد التي ينبغي استثمارها في حل هذه المشكلة، ثم يساعده على تنظيم موارده بكيفية لائقة وهادفة. ويعني هذا أن دور المدرس توجيهي وإرشادي ومنهجي وكفائي وتحفيزي ليس إلا. ومن هنا، لم تعد المعرفة ملكا للمدرس، بل هي من مكتسبات المتعلم. أي: أضحت المعرفة مجموعة من الموارد التي يمتلكها المتعلم، وتتكون هذه المعرفة من مهارات، ومعارف ودرايات، ومواقف، وإنجازات، وإتقانات، وكفايات معرفية وثقافية ومنهجية. ومن ثم، فالكفاية هي مجموعة من المعارف المختلفة التي يستعملها المتعلم، ويحركها حين يواجه موقفا أو وضعية سياقية جديدة.⁷⁰

5. تطور أدوار المتعلم في ظل الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة

أما المتعلم فهو البطل الحقيقي في سيرورة التعلم، إذ يساعده المدرس على حل الوضعيات السياقية المتدرجة في البساطة والتعقيد مع توظيف قدر ممكن من مكتسباته الكفائية والمنهجية، واستعمال موارده بطريقة لائقة وهادفة. بمعنى أن كفاياته معرفية ووجدانية وحسية حركية. ويعني هذا أن هذه البيداغوجيا تنمي الفكر المهاري لدى المتعلم، وتقوي إدراكاته المنهجية والتواصلية. في حين يهتم التدريس السلوكي بتعليم شرطي آلي محدود. ومن ثم فهو تعليم قياسي وكمي بينما تساعد البيداغوجيا الكفائية المتعلم على البحث المنهجي اعتمادا على الذات، وحل المشاكل المستعصية، ومواجهة الظروف الصعبة والمعقدة، والتأهب دائما للاعتماد على النفس لحل

⁶⁹- حمداوي المرجع نفسه، ص 26.

⁷⁰- المرجع نفسه، ص 28.

جميع المشاكل المختلفة التي يواجهها في محيطه الخارجي. ويعني هذا أن هذه المقاربات الديدانكتيكية عبارة عن طرق ديناميكية تساعد على اكتساب الفكر المهاري والتعلم المنهجي للوصول إلى هدف ناجح⁷¹.

3. أثر الاستراتيجيات الحديثة في تنمية التعلم وأهميتها في تجويد التقويم التربوي المكيف

3.1. أهمية الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة

- إتقان المادة العلمية أو البنية المعرفية لمحتوى المناهج؛
- زيادة التواصل في حجرة الدراسة بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب وبعضهم البعض؛
- الأمر الذي يساهم في بناء مجتمع التعلم؛
- تنمية الجوانب الوجدانية المتعددة كالحب والاستطلاع، والاتجاه الإيجابي نحو التعلم والقيم الاجتماعية والاستقلالية في التعلم وثقة كل من الطالب والمعلم بالنفس؛
- تنمية الجوانب المهارية لدى كل من الطلاب والمعلمين، حيث تسمح الاستراتيجيات بممارسة كل طالب على حدة لهذه المهارات وإتقانه لها؛
- الاندماج النشط في عملية التعلم؛
- تنفيذ المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه على نحو صحيح⁷².

3.2. معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة

هناك أسس إجمالية يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار استراتيجية التدريس، وهذه الأسس تتعلق بالنواحي الآتية:

- أولاً: الأهداف المطلوب تحقيقها عند اختيار المعلم لاستراتيجية معينة فمن المنطقي أن يكون أساس الاختيار نوع ومستوى الهدف أو الأهداف التي تسعى لتحقيقها⁷³.
- ثانياً: عدد الطلاب (حجم المجموعة): إن عدد الطلاب في الصف أو ما يعرف بحجم المجموعة يلعب دوراً أساسياً في اختيار نوع الاستراتيجية التي تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة⁷⁴.

3.3. التحديات والصعوبات المرتبطة بتطبيق الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة

تدور معوقات التعلم النشط حول عدة أمور منها: فهم المعلم لطبيعة عمله وأدواره، عدم الارتياح والقلق الناتج عن التغيير المطلوب وقلة الحوافز المطلوبة للتغيير.

ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التالية:

⁷¹ - المرجع نفسه، ص 29.

⁷² - إيمان محمد سحوت وعباس جعفر زينب، مرجع سابق، ص 67 – 69.

⁷³ - إيمان محوت، المرجع نفسه، ص 69.

⁷⁴ - إيمان محمد سحوت وعباس جعفر زينب؛ مرجع سابق، ص 67 – 69.

1. الخوف من تجريب أي جدي؛
2. قصر زمن الحصّة؛
3. زيادة أعداد المتعلمين في بعض الصفوف؛
4. نقص بعض الأدوات والأجهزة؛
5. الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدام مهارات التفكير العليا؛
6. عدم تعلم محتوى الكتاب؛
7. الخوف من فقدان السيطرة على المتعلمين؛
8. قلة خبرة المعلمين لمهارات إدارة المناقشات؛
9. الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم⁷⁵؛
10. الحاجة إلى توفير الكثير من مصادر التعلم؛
11. الحاجة إلى مزيد من الاهتمام من قبل الأساتذة في التحضير والتخطيط لها وطرق التعامل مع خطواتها عند التنفيذ؛
12. عدم القدرة على اختيار الأساليب المناسبة واستدراك المعلومات الأساسية وضعف القدرة على التفكير الاستدلالي والتسلسل في خطوات الحل؛
13. الصعوبة في اختيار الخطوات التي تتبع في حل المشكلة، وضعف في خطة معالجة المشكلة وعدم تنظيمها؛
14. عدم التمكن من المبادئ والقوانين والمفاهيم والعمليات ومعاني بعض المصطلحات ومهارات العمليات الأساسية؛
15. الانتشار القوي للتعليم التقليدي؛
16. فقدان السلطة والامتيازات؛
17. ضيق وقت الحصّة المخصصة للتدريس، حيث تستغرق وقتا طويلا في التخطيط والتحضير وما ينتج من خوف من عدم تغطية المناهج؛
18. صعوبة التفعيل في الصفوف ذات الإعداد الكثير من التلاميذ؛
19. نقص المصادر والمواد والوسائل المساعدة؛
20. ضعف مهارات الأساتذة في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة؛
21. التخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم لمهارات التفكير العليا أو عدم اهتمام الاساتذة بمهارات التفكير العليا لدى التلاميذ؛
22. ضعف مهارة إدارة المناقشات لدى الاساتذة، وبالتالي قلقهم من مشاركة المتعلمين والتفاعل معهم أو بين المتعلمين أنفسهم؛

⁷⁵ - علي موسى، التعلم النشط، مرجع سابق؛ ص 32.

23. مقاومة الجديد والتغيير لدى الاساتذة لاختراق المؤلف لديهم خشية نقد الآخرين⁷⁶.

وتتقاطع الديدانكتيك مع علوم التربية والتقويم، إذ يتمثل التعليم الجيد في إعداد مخططات التقويم بما تتضمنه من أنشطة تشخيص وتقويم وتغذية راجعة.... وبالتالي قياس مدى تحقق الأهداف والكفايات المتوخاة من العملية التعليمية العلمية.

وهكذا فالديدانكتيك تثير قضايا تتعلق بمحتوى المادة الدراسية وبنيتها، وهي قضايا ايستيمولوجية بالأساس كما تطرح مشكلات نفسية تتعلق بالمتعلم في وضعية التعلم، ويكون موضوعها بالتالي تحليل العملية التعليمية التعلمية وما تطرحه من مشكلات نفسية ومعرفية وكذا استراتيجيات التعلم. وغاية هذه المقاربة نظرياً صياغة نماذج معيارية وعملية، تلمين خبرة المعلم وتقويمها ونقلها حتى يدرك المعلم طبيعة عمله والمشكل التي تعترضه بما يكفل له القيام بعمله بكيفية علمية واعية ومتبصرة وهذا بغرض تحقيق الاحترافية والعقلانية في التعليم بما يضمن الجودة وتحسين المردود التعليمي⁷⁷.

المحور الثالث: الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة وأثرها في إرساء تقويم تربوي قائم دامج قائم عى مبدأ تكافؤ

الفرص بين المتعلمين

1. بناء تقويم تربوي منصف ودامج على ضوء الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة

أسهمت الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة في إعادة صياغة مفهوم التقويم التربوي، حيث انتقل من كونه إجراءً ختامياً يهدف إلى قياس التعلم وإصدار الأحكام إلى كونه عملية مستمرة ومندمجة داخل فعل التعلم، تسعى إلى دعم المتعلم وتوجيه مساره الدراسي وتحسين أدائه. وقد أبرزت المقاربات البنائية والاجتماعية للتعلم، كما عند Jean Piaget و Lev Vygotsky، أن التقويم يجب أن يواكب تطور البنيات المعرفية للتعلم ويأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية وسياقات التعلم، مما جعل التقويم التكويني جزءاً أساسياً من العملية التعليمية وليس مرحلة منفصلة عنها⁷⁸. وفي هذا السياق، يرى Philippe Perrenoud أن التقويم في إطار بيداغوجيا الكفايات لا ينبغي أن يقتصر على قياس المعارف، بل يجب أن يركز على قدرة المتعلم على تعبئة موارده المختلفة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) لمواجهة وضعيات مركبة، وهو ما يجعل التقويم أداة لتنمية التعلم وليس فقط للحكم عليه⁷⁹.

ومن جهة أخرى، ساهمت استراتيجيات مثل التعلم التعاوني والتعلم بالمشروع والتعلم القائم على المشكلات والتعلم بالاكشاف في تطوير أشكال جديدة من التقويم، أبرزها التقويم الأصيل (Évaluation authentique) الذي يقيس أداء المتعلم في وضعيات واقعية، والتقويم التكويني (Évaluation formative) الذي يعتمد على التغذية الراجعة المستمرة خلال التعلم. فالتعلم التعاوني، كما بين Roger T. Johnson و David W. Johnson، يفرض اعتماد تقويم مزدوج يراعي الأداء الفردي والجماعي، ويعزز تقويم الأقران (coévaluation) والتقويم الذاتي، مما يجعل المتعلم شريكاً في تقييم تعلمه. أما التعلم بالمشروع، كما عند John Dewey و William

⁷⁶ - فضيلة بنساعد وعبد الله بن مليكة، معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة، رسالة لنيل شهادة الماستر كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي، 2023، ص 55 – 56.

⁷⁷ - طاب عيسى، سؤال في الديدانكتيك، مرجع سابق، ص 166.

⁷⁸ - Lev Vygotsky (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

⁷⁹ - Philippe Perrenoud (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF Éditeur.

Kilpatrick، فيدعم تقويماً شاملاً يركز على المنتج النهائي وعلى مسار إنجاز المشروع، بما في ذلك التخطيط، والتنفيذ، والتقييم المرحلي، مما يعكس قدرة المتعلم على توظيف معارفه في سياقات حياتية حقيقية⁸⁰.

وفي السياق نفسه، يساهم التعلم القائم على المشكلات والتعلم بالاكتشاف، وفقاً لأعمال Howard Barrows و Jerome Bruner، في تعزيز تقييم التفكير النقدي، وحل المشكلات، والقدرة على التحليل والاستنتاج، بدل الاختصار على استرجاع المعلومات. كما أن التعلم النشط، كما تشير إليه الأدبيات البنائية، يدمج التقييم داخل الأنشطة الصفية من خلال الملاحظة المنظمة، والأسئلة المفتوحة، والتفاعل المستمر، مما يجعل التقييم عملية ديناميكية مرتبطة بالتعلم نفسه⁸¹.

ومن التطورات المهمة في هذا المجال ظهور مفهوم التقييم المكيف أو التقييم الدامج (évaluation adaptée / évaluation inclusive)، والذي يستجيب لحاجات المتعلمين في وضعيات الإعاقة أو صعوبات التعلم. ويقوم هذا النوع من التقييم على مبدأ تكافؤ الفرص، من خلال تكييف الأدوات والأساليب والمعايير بما يتناسب مع قدرات المتعلمين واحتياجاتهم الفردية، دون المساس بجوهر الكفايات المستهدفة. وقد أسهمت المقاربات التربوية الحديثة في التربية الدامجة في ترسيخ هذا التوجه، حيث يتم اعتماد وسائل متنوعة مثل التقييم الشفوي بدل الكتابي، أو إطالة الزمن، أو تبسيط المهام، أو استخدام الوسائط البصرية والرقمية، بما يضمن عدالة التقييم وفعاليته. وبهذا، أصبح التقييم في ظل الاستراتيجيات الديداكتيكية الحديثة منظومة شاملة تجمع بين التقييم التكويني، والتقييم الأصيل، والتقييم بالكفايات، والتقييم الذاتي، والتقييم الدامج، في إطار رؤية تجعل من التقييم أداة للإنصاف التربوي وتحسين جودة التعلم.

2. معايير تجويد التقييم المكيف والدماج

سنعمل من خلال هذا المحور على إبراز أهم الآليات التي تسهم في الارتقاء بالتقييم المكيف وطرق تجويده، وذلك من خلال الاستفادة من التطور الكبير الذي أضحت تعرفه الاستراتيجيات الديداكتيكية المعاصرة، بحيث يمكن لأي متعلم كيف ما كان ومهما كانت وضعيته الصحية أن يتمتع بحقه الكامل في التعليم رغم الإعاقة والعجز البدني. وفي هذا الإطار فقد تبنى المغرب في السنوات القليلة الماضية مجموعة من المشاريع المندمجة لتفعيل القانون الإطار 17-51 الذي يهدف إلى الارتقاء بالتعليم ليكون منصفاً وذو جودة للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة. وتعد عملية إدماج الأطفال في وضعية إعاقة ضمن الفصول العادية، أو فصول الإدماج المدرسي (clis) من التحديات التي تواجه استراتيجيات الإصلاح، فحق الأطفال في الوصول إلى كل مستويات التعليم والتدريب المهني متاح للجميع، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. وقد عملت وزارة التربية والتعليم على تكييف المحتويات وطرائق التدريس وآليات التقييم لتناسب حاجيات هذه الفئة من المتعلمين، وقدراتهم الخاصة. كما عملت على تنشئتهم الاجتماعية من خلال تطوير مهاراتهم وإمكاناتهم

⁸⁰David W. Johnson & Roger T. Johnson (1999). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. Boston: Allyn & Bacon.

John Dewey (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan.

William Heard Kilpatrick (1918). The Project Method. Teachers College Record.

⁸¹- Howard S. Barrows (1986). A Taxonomy of Problem-Based Learning Methods. Medical Education.

Jerome Bruner (1961). The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press.

Jean Piaget (1972). Psychology and Pedagogy. New York: Viking Press.

لإقذارهم على الاستقلالية الذاتية، والاعتماد على النفس وتيسير اندماجهم اقتصاديا واجتماعيا داخل محيط المدرسة وخارجها إلى أخرى مركبة ومعقدة⁸².

2.1. أشكال الإعاقة المعنية بالتكليف حسب المرجعيات الوطنية

تهتم التربية الدامجة بالأطفال في وضعية إعاقة من خلال دمجهم في الفصول العادية بعد تكييفها لتناسب حاجياتهم ووثيرتهم في التعلم ومن هذا المنطلق يجب على المدرسين أن يكونوا على دراية بأنواع الإعاقات، لأن ذلك يعزز من قدرتهم على تلبية احتياجات المتعلمين بفعالية، وتوفير بيئة تعليمية تشجع على التفاعل الإيجابي، وتعزز من فرص نجاح الجميع. فقد يتعامل المعلمون مع متعلمين يعانون من إعاقات جسدية مثل صعوبات في الحركة أو الشلل، أو إعاقات عقلية مثل التوحد أو صعوبات التعلم⁸³.

قد يكون هناك متعلمون يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية تؤثر على تفاعلهم مع المحتوى التعليمي وهذه الاختلافات تتطلب من المدرس أن يكون على دراية بسمات كل نوع من الإعاقات، وكيفية التعامل معها. ومن خلال فهم أنواع الإعاقات، يمكن المدرس تخصيص استراتيجيات تعليمية مختلفة تناسب احتياجات المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمدرس أن يساهم في تشجيع التفهم والاحترام المتبادل بين المتعلمين من خلفيات مختلفة، وهذا يعزز من بيئة تعليمية متنوعة وشاملة. لذلك، فإن معرفة المدرس بأنواع الإعاقات في التربية الدامجة أمر في غاية الأهمية لضمان تحقيق أهداف التعليم الشامل والمنصف للجميع. وبالنظر إلى مسألة التقويم الدامج نجد أن وزارة التربية الوطنية قد حددت أنواع الإعاقات المعنية بتكليف المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية على مستوى تصميم أدوات القياس، وتكليف إجراء الاختبارات، وتكليف التصحيح⁸⁴.

- طيف التوحد

يعاني الطفل المتوحد من قصور في الوظائف الذهنية وعجز في التكيف، مثل التفكير وحل المشكلات والتخطيط والتفكير التجريدي والتعليق والحكم والفهم ومعالجة المعلومات والتحليل والتفكيك والتركيب والتقويم، فضلا عن ضعف التواصل والمشاركة الاجتماعية. ولعل المشاكل التي يعاني منها الطفل تكون سببا في جعله يستغرق في التفكير والتأمل ولا ينتبه بشكل تواصل في أثناء بناء التعلم. ومن هذا المنطلق فإن أية عملية لتقويم التعلم لدى الطفل المتوحد تحتاج الأخذ بعين الاعتبار حاجته لوقت إضافي، نظرا لاستغراقه في التفكير مع تجنب التركيز على العمليات الذهنية المعقدة. وعلى الرغم من أنواع القصور التي يبدونها الطفل المتوحد إلا أنه يعكس نقاط قوة تسهل عملية تدريبه وتعليمه. فهو قادر على التدريب على بعض سلوكيات التعلم وبعض الأنشطة الجماعية مثل اللعب، وتطوير بعض العمليات الذهنية المركبة بسهولة، بالإضافة إلى قدرته على تخزين الصور والكلام والأنشيد والألعاب والمعطيات الشكلية للأوجه. ومن هذا المنطلق فإن حاجيات الطفل تقتضي من المعلم أن يكيف فضاء الفصل ليحتفظ الطفل بمكانه الخاص

⁸² -عبد الإله الخراز، التقويم الدامج آلية لإرساء مدرسة منصفة ذات جودة للجميع: الإشكالات وسبل التطوير، مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص، ماي 2024، ص. 53.

⁸³ - المرجع نفسه، ص 55

⁸⁴ عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 55 – 56.

وإن كان الأمر يتعلق بالامتحانات الإشهادية. إن عملية التقويم الدامج تقتضي الحرص على تكييف أدوات القياس وظروف تطبيقها لتناسب حاجيات المتعلمين ونوع إعاقاتهم⁸⁵.

- الإعاقة الذهنية

تعرف منظمة الصحة العالمية الإعاقة الذهنية بأنها حالة توقف للنمو الذهني، وتتسم بخلل في المهارات التي تظهر من خلال مرحلة النمو والتطور، والتي تساهم في مستوى ذكاء الطفل، بما في ذلك القدرات الإدراكية واللغة والمهارات الحركية والقدرات الاجتماعية. فالتأخر الذهني الذي يعاني منه الطفل يؤثر على وظائفه الحسية الحركية، وعلى الاكتساب والأداء اللغويين، والاندماج الاجتماعي، وقد أكدت الرابطة الأمريكية للإعاقة الذهنية والنمائية أن التأخر الذهني الذي يعاني منه الطفل يؤثر على وظائفه العقلية وسلوكه التأقلي. وهكذا أضى التعامل مع الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية على أن إعاقته مجرد اضطراب ينشأ بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها، فتم التركيز على ما يمكن أن يقدمه الدعم الفردي في تجويد الأداء الوظيفي للطفل إذا ما تمت تربيته ودعمه وتأهيله طبيا وتربويا من قبل المختصين⁸⁶.

أما من الناحية التربوية فينظر إلى الإعاقة الذهنية بأنها قصور في القدرة التحصيلية، وعلى مدى اكتساب مهارات التعلم الجيد القائم على التذكر والتحليل والفهم والتركيب، والتي تكون لها انعكاسات قوية على قدرة الطفل في وضعية إعاقة ذهنية على التعلم والتحصيل. ويربط أنصار هذا الاتجاه كثيرا بين الضعف العقلي والفشل الدراسي، على اعتبار أن الطفل الموجود في وضعية إعاقة ذهنية لا يمتلك المقومات الذهنية والمعرفية التي تساعد على فهم واستيعاب المعطيات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، وإقامة علاقات تواصلية ثرية تغني رصيده المعرفي وتمكنه من الارتقاء في مسارات التعلم، وبالتالي النجاح والارتقاء⁸⁷ عبر المستويات الدراسية⁸⁸.

✓ إعاقة ذهنية بالغة الشدة

✓ إعاقة ذهنية شديدة

✓ إعاقة ذهنية متوسطة⁸⁹

- الإعاقة الحركية

تتمثل في الإصابة ببعض الأمراض العصبية أو الحوادث في منطقة الرأس فالطفل المصاب بالشلل الدماغي يعاني قصورا قد يؤثر بشكل سلبي على تربيته وتدريبه على المستوى الحسي الحركي، والعاطفي الوجداني، والعقلي والمعرفي والتواصل حيث تؤثر الإصابة الدماغية على القدرات الحركية للطفل فتمنعه من إنتاج بعض السلوكات واستخدام الأطراف والتعبير في إنتاج اللغة أو استعمال

⁸⁵ - منظمة الصحة العالمية 2020، "اضطراب طيف التوحد". تاريخ الاطلاع 16 يونيو، 2026. who.int

<https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

⁸⁶ - عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 57.

⁸⁷ - مديرية المناهج (2019) الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، ص 57.

⁸⁸ - عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 57.

⁸⁹ - عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 58.

الإشارات وتعابير الوجه، فضلا عن اضطرابات في إنتاج العمليات العقلية. وعلى الرغم من ذلك فإن الصحة الذهنية التي يتمتع بها الأطفال المصابون بالشلل الدماغي الحركي تساعدهم على التحصيل الدراسي، كما أنهم يستطيعون استعمال الأطراف السليمة من أجسادهم وتدريبها بشكل يمكنهم من أداء وظائف الأجزاء التالفة، فضلا عن توظيف الأدوات التكنولوجية الحديثة. أما في ما يخص احتياجات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي الحركي فتتمثل في تكييف المحتويات وطرائق التعليم والتقييم، حسب نوع الإعاقة، بما يدعم قدراتهم على ولوج التعلّيمات الداعمة، وتلك التي يستلزمها التعلم المدرسي في مجالات اللغة والتواصل والرياضيات والعلوم والتفتح الفني والاندماج الاجتماعي⁹⁰.

- الإعاقة السمعية البصرية

توجد العديد من التعاريف بخصوص الإعاقة السمعية، حيث اهتم العاملون في المجال الطبي بهذا الاضطراب للتمييز بين الأفراد الذين لديهم سمع طفيف والذين يعانون من الصمم الكلي، بينما اهتم العاملون في المجال التربوي والتعليمي بتحديد الآثار الناتجة عن فقدان حاسة السمع على التحصيل الدراسي والتواصل والاندماج الاجتماعي. وقد ذهب كل من يسليدايك والجوزين (1995) Ysseldyke and Algozzine بأن الإعاقة السمعية هي: "قصور في السمع بصفة دائمة أو غير مستقرة، إذ تؤثر بشكل سلبي على الأداء التعليمي للفرد. وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين أنواع الإعاقة السمعية على الشكل التالي:

- الصمم الخفيف؛

- الصمم المتوسط؛

- الصمم الحاد؛

- الصمم العميق⁹¹.

أما الإعاقة البصرية فهي حالة تؤثر على القدرة على الرؤية لدى الفرد أو فقدانها بشكل جزئي أو كلي وقد ميزت منظمة الصحة العالمية بين نوعين من الإعاقة البصرية. الكفيف وهو الشخص الذي تقل حدة الإبصار عنده عن 60/60 في أقوى عينيّه و/ أو لا يزيد مجال الرؤيا عنده على 20 درجة لأحسن العينين. وضعاف البصر وهم الأشخاص الذين تتراوح حدة الإبصار عندهم بين 60/30 و 18/60 في أحسن العينين بعد استعمال الوسائل المعينة. فالقصور الذي يعاني منه الطفل على مستوى حاسة البصر ترتب عنه اضطرابات في التعامل مع معطيات الواقع، والتعرف على البيئة، والحصول على الخبرات الخارجية، كما تتراجع قدرات الفرد على الاستجابة لمتطلبات الحياة الاجتماعية والمعرفية والإدراكية والحسية الحركية. فالطفل المصاب بإعاقة بصرية يحاول أن يطور حواسه الأخرى، مثل السمع واللمس، وهي نقطة إيجابية تساعد على تربيته وتعليمه. وغالبا ما يبدي الطفل تفوقا على المستوى الذهني والفكري، إذ يمكنه القيام بالعمليات الذهنية المعقدة، وحفظ المعلومات والمعارف، واسترجاعها بكل سهولة، وتحقيق نتائج إيجابية في التواصل والتفاعل مع

⁹⁰ - المرجع نفسه، ص 59.

⁹¹ - عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 60.

الأخرين. وبفضل الوسائل التكنولوجية الحديثة أصبحت للمتعلم المصاب بإعاقة بصرية، فرصة لتطوير تعلماته وذاته وتحقيق الاندماج السوسيو ثقافي⁹².

- اضطرابات التعلم

تشكل فئة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلم من أكثر الفئات حضوراً في المدارس، حيث تكون فرص الكشف عن المشاكل التي يعانون منها نادرة الحدوث في السنوات الأولى للتعلم، لذلك يتعرض المتعلمون إلى التهميش والإقصاء والنظرة السلبية التي تدفعهم إلى الهدر المدرسي ومن هذا المنطلق يحتاج المدرس أن يكون على دراية بأنماط صعوبات التعلم، ويتتبع المتعلمين المتعثرين للكشف عن أي احتمال لإعاقتهم تقتضي التدخل والمعالجة. ويعد صموئيل أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم ليشير إلى الأطفال الذين يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة والتعلم بأساليب التدريس العادية، مع أن هؤلاء الأطفال غير متخلفين عقلياً، كما لا يعانون من إعاقة حسية حركية تحول بينهم وبين اكتسابهم للغة والتعلم بشكل جيد. وعادة ما تظهر في عدم قدرة الفرد على القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو التهجئة أو الاستماع أو حل المسائل الرياضية. ويظهر من خلال هذا التعريف أن صعوبات التعلم لها ارتباط بالتحصيل الدراسي للطفل على مستوى القراءة والكتابة والقيام بالعمليات الذهنية المركبة، وهي المهارات التي تساعد الطفل على التواصل والاندماج السوسيو ثقافي، وغياها يعني أن الطفل سيعاني مجموعة من المشاكل على مستوى اللعب وتكوين الصداقات.... وتندرج تحت مسمى اضطرابات التعلم عدة أصناف وهي:

- عسر القراءة - دسلكسيا (Dyslexia)؛
- عسر الكتابة - دسجرافيا (Dysgraphia)؛
- عسر الكلام - ديسفازيا (Dysphasia)؛
- عسر الحساب - صعوبة إجراء العمليات الحسابية - دسكالكوليا (Dyscalculia)؛
- خلل في التناسق دسبراكسيا (Dyspraxia)⁹³.

2.2. مراحل تكييف التقويم التربوي

يقتضي التقويم الدامج تكييف اختبارات المراقبة المستمرة والاختبارات الإشهادية وظروف إجرائها لتناسب نوع القصور الذي يعاني منه المتعلمون في وضعية إعاقة. ويعني التكييف في مجال التربية الدامجة تعديل وتخصيص الاختبارات وأساليب القياس المعتمدة لقياس المتعلمين (العاديين) لتناسب نوعية الاضطراب الذي يعاني منه المتعلمون في وضعية إعاقة، ضماناً لتحقيق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين. ومن هذا المنطلق دعت وزارة التربية والتعليم، من خلال مقرراتها ومذكراتها الوزارية، إلى ضرورة تكييف المراقبة المستمرة، والاختبارات الإشهادية، وظروف إجرائها وتصحيحها لتناسب حالات المتعلمين في وضعية إعاقة⁹⁴. ويأتي ذلك

⁹² - عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 51.

⁹³ - المرجع نفسه، ص 55.

⁹⁴ وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (2022) مقرر لوزير التربية والتعليم الأولي والرياضة رقم 4-22 بشأن دفتر مساطر تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا دورة 2022. الرباط

في إطار تنزيل القانون الإطار 17 - 51 والمشاريع المندمجة، خصوصاً المشروع الثاني عشر الداعي إلى تطوير نظام التقويم والدعم والاختبارات الإشهادية في المدرسة المغربية، واعتباراً لدور التقويم في تتبع العملية التعليمية للأطفال في وضعية إعاقة، ورصد تعثراتهم، والعمل على معالجتها. وعلى هذا الأساس حددت الوزارة عملية تكييف المراقبة المستمرة للمتعلّمين في وضعية إعاقة في ثلاثة مستويات حسب نوعية الإعاقة⁹⁵.

- تكييف الاختبارات؛
- تكييف ظروف إجراء الاختبارات؛
- تكييف ظروف تصحيح الاختبارات.

1. تكييف الاختبارات

الاختبارات الكتابية	الاختبارات الشفهية والعملية التطبيقية
يتم تكييف أسئلة الاختبار الكتابي من خلال تحويل أسئلة موضوع الاختبار الأصلي إلى أسئلة مغلقة من صنف صحيح خطأ والاختيار من المتعدد (QCM) وأسئلة الوصل وأسئلة الترتيب، وذلك بالنسبة لجميع الاختبارات الكتابية. كما ينبغي تكييف الأسناد (الصور، النصوص، الجمل، الكلمات، المقاطع ...) مع نوع وضعية الإعاقة. أما بالنسبة للاختبارات الإشهادية فقد ورد في المادة 17 من المقرر الوزاري أن تكييف الاختبارات يتحدد في تحويل الأسئلة المفتوحة للاختبار الأصلي الذي سيتم اعتماده، والمستند إلى الإطار المرجعي للإشهاد المتعلق بالامتحانين الجهوي والوطني المعنيين إلى وضعيات اختبارية مغلقة أو شبه مغلقة من صنف صحيح/خطأ والاختيار من المتعدد وأسئلة الوصل وأسئلة الترتيب والأسئلة ذات الإجابة القصيرة وملء الفراغات وأسئلة الربط بين الفقرات، وغيرها من أصناف الوضعيات الاختبارية المنتمية إلى هذا الصنف من الأسئلة، مع مطالبة المترشح بتعليل مقتضب لجوابه كلما اقتضت ذلك ضرورات تقويم ما هو منصوب عليه في الإطار المرجعي للاختبار. وهذا التكييف مهم لجميع مواد الامتحان ما عدا مكونات المواد التي يتعذر فيها تماماً اعتماد صنف الأسئلة المغلقة⁹⁷.	يتم تكييف الاختبارات الشفهية والعملية التطبيقية من خلال مطالبة المتعلمين بإنجاز مهام تأخذ بعين الاعتبار نوع إعاقاتهم ويمكن اللجوء إلى تكييف الأسناد (الصور، النصوص، الجمل، الكلمات، المقاطع ...) المراد قراءتها أو استظهارها أو إنتاجها، مع نوع الإعاقة. وإنجاز أنشطة عملية تطبيقية مناسبة لنوع الإعاقة. واعتماد تقديم مادي للاختبار مناسباً لنوع الإعاقة (حجم الخط، تباعد الأسطر)⁹⁶...

⁹⁵ عبد الإله الخراز مرجع سابق ص 63

⁹⁶ عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 65.

⁹⁷ - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (2022)، مقرر لوزير التربية والتعليم الأولي والرياضة رقم 122، بشأن دفتر مساطر تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا دورة 2022، الرباط.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (2021)، مذكرة رقم 42-21، بشأن تكييف المراقبة المستمرة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة بالتعليم الابتدائي في ضوء البرنامج الوطني للتربية الدامجة.

2. تكييف ظروف إجراء الاختبارات

يقدم المدرس المساعدات الضرورية والمناسبة للمتعلمين في وضعية إعاقة ويتم تكييف ظروف إجراء اختبارات المراقبة المستمرة حسب طبيعة ونوع الإعاقة، حيث ينجز التلميذات والتلاميذ المكفوفون وضعاف البصر أو الذين يعانون من عجز حركي دائم الاختبارات الكتابية بالاستعانة بمرافقة أو مرافق يطمئن إليه لكتابة أجوبة الاختبار، شريطة أن يكون المرافق أو المرافقة متمدرسا بنفس المؤسسة، وأن يقل مستواه الدراسي عن مستوى الممتحن في وضعية إعاقة. وبالنسبة للمتعلمين في المستويين الأول والثاني في وضعية إعاقة، يقوم الأستاذ/ الأستاذة بالتدابير المناسبة لتمكين هذه الفئة من إنجاز الاختبارات، مثلا تعيين مرافق من نفس المستوى من قسم آخر بالمؤسسة إن أمكن مساعدة المتعلم المعني على إنجاز الاختبار... هذا، ويمكن توظيف الموارد الرقمية المناسبة في إنجاز المراقبة المستمرة لهذه الفئة. وفي حالة اختيار المتعلم اجتياز الاختبار بالصيغة العادية تمنح له مدة إضافية تقدر بثلاث مدة اجتياز الاختبار⁹⁸.

أما بخصوص الاختبارات الإشهادية فقد ورد في المادة 6 والمادة 53 من مقرر وزير التربية لسنة 2022 أن الممتحنين الذين يعانون من إحدى أنواع الإعاقات السالفة الذكر يستفيدون من تكييف لإجراء الامتحانات الإشهادية في مستوى البكالوريا على الشكل التالي:

- الاستفادة من اصطحاب مرافق للقيام بمهمة كتابة أجوبة الامتحان بالنسبة للمترشحين المكفوفين وضعاف البصر أو المترشحين الذين يعانون من عجز حركي دائم يعيقهم عن الكتابة؛
- توفير مبلغ بالإشارة للتواصل مع المترشحين الصم والبكم؛
- تمديد مدة الاختبارات واصطحاب المرافق بالنسبة للمترشحين في وضعية إعاقة ذهنية وحالات التوحد (Autisme) وإعاقة اضطرابات التعلم بما فيها عسر الكتابة (Dysgraphia) أو عسر القراءة (Dyslexie)؛
- تكييف مواضيع الاختبارات بصفة حصرية بالنسبة للمترشحات والمترشحين في وضعية إعاقة ذهنية وحالات التوحد وإعاقة اضطرابات التعلم بما فيها عسر القراءة (Dyslexia)، وعسر الكتابة (Dysgraphia)، والمترشحات والمترشحين الصم.

وورد في المادتين 51 و52، من نفس المقرر، أنه يؤخذ بعين الاعتبار وضعية المترشحين في وضعية إعاقة في اختيار قاعات الامتحان، وتجهيزها على نحو يساعد هذه الفئة من المترشحين على ولوج القاعات واجتياز الاختبارات في ظروف ملائمة في حالة تعذرت كتابة أسئلة الامتحان بطريقة برايل أو الإجابة بنفس هذه الطريقة تعين المديرية الإقليمية مرافقاً للمترشح المكفوف، وكذا للمترشح في وضعية عجز حركي دائم للقيام بمهمة كتابة الأجوبة على أسئلة الاختبار. ويُشترط في المرافق أن يكون سنه أقل من 16 سنة، وألا يتجاوز مستواه الدراسي الجذع المشترك⁹⁹.

⁹⁸ - عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 67.

⁹⁹ - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (2021)، مذكرة رقم 46-21، بشأن تكييف المراقبة المستمرة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي في ضوء البرنامج الوطني للتربية الدامجة.

5. تكييف ظروف تصحيح الاختبارات

يخصص للسيدات الأستاذات والسادة الأساتذة شبكات مناسبة للاختبارات المكيفة لتقييم وتصحيح إنجازات التلاميذ في وضعية إعاقة، وذلك اعتمادا على ملائمة المعايير ومؤشرات الإنجاز مع طبيعة ونوع الإعاقة مع الحرص على تأمين الإنصاف وتكافؤ الفرص بين كافة المتعلمين. أما بخصوص إجراءات تصحيح الاختبارات المكيفة فقد ورد في المادة 80 من مقرر وزير التربية لسنة 2022 أنه تحدث لجن وطنية على صعيد المركز الوطني للتقويم والامتحانات، ولجن جهوية على صعيد الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تتولى تصحيح إنجازات المترشحين والمترشحات من ذوي الاحتياجات الخاصة والمعنيين بتكييف مواضيع اختبارات الامتحان الوطني والجهوي الموحد لنيل شهادة البكالوريا، من هذا المنطلق نجد أن الوزارة الوصية لم تقترح أية نماذج لشبكات التقييم يمكن اعتمادها لتصحيح الاختبارات المكيفة بشكل يتناسب مع نوع الإعاقة. لذلك يتعين على المدرس النظر إلى الاحتياجات الفردية لكل طفل، والعوامل المؤثرة على قدرته على الاستجابة للاختبار، وضمان أن الاختبار يتيح لهم فرصة متساوية للإجابة على الأسئلة بدون أية عوائق غير عادلة¹⁰⁰.

3. التقويم التربوي المكيف والدامج وآليات الارتقاء بمهارات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم واضطرابات التعلم: ذوي الإعاقة السمعية - البصرية - الحركية - أنموذجا

تتأسس التربية الدامجة على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين إنها تربية تحاول أن تطور إمكانات الأطفال الذين هم في وضعية إعاقة، وإزالة كل أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي؛ ونفهم من هذا التعريف أن التربية الدامجة تساعد على حماية حق الأطفال في وضعية إعاقة على التعلم والتدريب وتطوير إمكاناتهم وقدراتهم الخاصة، وإلغاء كل أشكال التمييز بينهم وبين باقي الأفراد بشكل يساعد على خلق التماسك الاجتماعي والانخراط في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال إشراكهم في الفصول الدراسية النظامية وإدماجهم في بناء العملية التعليمية التعلمية وتنمية مهاراتهم الحياتية. وأيضا تكييف المحتويات واستراتيجيات التدريس وآليات وأساليب القويم والدعم والتتبع. فضلا عن ذلك فإن المدرسة الدامجة تسهم في تقليص المسافة بين الأطفال في وضعية إعاقة وباقي الأطفال داخل الفصل الدراسي الواحد كما تعمل على توفير كل الوسائل التي تيسر ولوج المتعلمين في وضعية إعاقة إلى فضاءات المؤسسات التعليمية، وتكييف المحتويات وطرائق التدريس والكتب التعليمية والمعينات اليداكتيكية وأساليب القياس والتقويم لتكون مناسبة وفعالة لتحقيق أهداف التعلم¹⁰¹.

وتشمل التربية الدامجة أيضا سبل وآليات تكييف التقويم التربوي؛ إذ يقتضي التقويم الدامج حسب هذا المنطلق فهم معنى وفلسفة التربية الدامجة والتمكن الجيد من آليات اشتغالها، والمتتبع مسار معالجة وزارة التربية الوطنية لوضعية الأطفال في وضعية إعاقة سيلمس هذا الانتقال في التصور من تربية خاصة وأخرى إدماجية إلى تربية دامجة. وهذا الانتقال فيه رد الاعتبار لهذه الفئة من الأطفال بعدما كان ينظر إليهم بنوع من العزل في المؤسسات الخاصة. ومن هذا المنطلق تقتضي عبارة تربية دامجة منح الأطفال في وضعية إعاقة

- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (2022)، مقرر لوزير التربية والتعليم الأولي والرياضة رقم 122، بشأن دفتر مساطر تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا دورة 2022، الرباط.

100- عبد الإله الخراز، مرجع سابق، ص 67.

101- المرجع السابق، بتصرف، ص 54.

حقهم في التعلم والتكوين مدى الحياة، وإشراكهم بصفة كلية في بيئة المدرسة أولاً، والحياة السوسيو اقتصادية ثانياً. فالأطفال في وضعية إعاقة هم الأطفال الأقل استفادة من الخدمات التربوية، والأكثر تعرضاً للإقصاء والتمييز بسبب إعاقته. وهذا يحرمهم من حقوقهم الأساسية في التعلم والاشتغال والمساهمة في الحياة السوسيو اقتصادية. ويتجدر التمييز أكثر إذا ما انتقلنا من جنس الذكور إلى جنس الإناث، ومن الوسط الحضري إلى الوسط القروي، ومن حالة إعاقة بسيطة إلى أخرى مركبة ومعقدة¹⁰².

الخاتمة

في ختام هذه الدراسة، يتبين أن الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة أصبحت تمثل أحد أهم المداخل لتطوير الممارسات التعليمية والتقييمية، من خلال انتقالها من منطق التلقين إلى منطق التعلم النشط والتفاعلي الذي يضع المتعلم في صلب العملية التعليمية. وقد أظهرت الأدبيات التربوية أن استراتيجيات مثل التعلم التعاوني، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم بالمشروعات، والتعلم المدعوم بالوسائط الرقمية، لا تسهم فقط في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية الكفايات، بل تعزز أيضاً بناء تقويم تربوي أكثر مرونة وعدالة وشمولاً، قائم على التغذية الراجعة المستمرة، ومراعٍ للفروق الفردية، بما ينسجم مع متطلبات المدرسة المعاصرة ومعايير المدارس المعززة للصحة التي تدعو إلى توفير بيئة تعليمية آمنة، دامجة، وداعمة لرفاه المتعلمين.

كما خلصت الدراسة إلى أن فعالية التقويم التربوي لا ترتبط بأدوات القياس وحدها، وإنما تتأثر بطبيعة الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعتمدة داخل الفصل الدراسي، الأمر الذي يجعل تطوير التقويم رهيناً بتطوير الممارسات التدريسية نفسها. وفي هذا الإطار، يبرز الديدانكتيك باعتباره مجالاً معرفياً منفتحاً على مختلف العلوم الإنسانية والتربوية، يستفيد من معطيات علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية، وتكنولوجيا التعليم، بما يساهم في بناء ممارسات تعليمية وتقييمية أكثر تكاملاً واستجابة للتحويلات التربوية الراهنة.

وعلى الرغم من التطور الذي عرفه هذا المجال، فإن الحاجة ما تزال قائمة إلى تعميق البحث في العلاقة بين الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة والتقويم التربوي المكيف، ولا سيما في ضوء معايير المدارس المعززة للصحة، بما يسمح ببناء نماذج تقييمية تراعي الجوانب المعرفية والمهارية والاجتماعية والصحية للمتعلمين، وتساهم في تحقيق تعليم منصف وشامل ومستدام.

وانطلاقاً من ذلك، يمكن أن تفتح هذه الدراسة آفاقاً لبحوث مستقبلية من خلال التساؤل الآتي: إلى أي حد يمكن للاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة أن تساهم في بناء نموذج للتقويم التربوي المكيف والدامج يحقق معايير المدارس المعززة للصحة، ويستجيب في الوقت نفسه للفروق الفردية والاحتياجات الصحية والنفسية والاجتماعية للمتعلمين سواء ذوي اضطرابات التعلم أو صعوبات التعلم، في السياقات التعليمية المختلفة؟

¹⁰² - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2019)، تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية دامجة منصفة وناجحة، ص 11 – 15.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها تحليل دور الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة في تطوير الممارسات الصفية والارتقاء بآليات التقويم التربوي، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات التربوية والعلمية الهادفة إلى تعزيز جودة العملية التعليمية، وذلك على النحو الآتي:

- ضرورة تعزيز حضور الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة في الممارسات الصفية، من خلال توسيع اعتماد أساليب مثل التعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشروع، والتعلم المرتكز على حل المشكلات، باعتبارها مقاربات تساهم في جعل المتعلم فاعلاً أساسياً في بناء تعلماته، وتنمية قدراته المعرفية والمهارية والوجدانية.
- أهمية إرساء برامج تكوين مستمر لفائدة المدرسين في مجال الديدانكتيك الحديث، بما يمكنهم من امتلاك الكفايات المهنية اللازمة للانتقال من النموذج التقليدي القائم على نقل المعارف والتلقين إلى نموذج تفاعلي يقوم على تنشيط التعلم وبناء المعرفة.
- ضرورة إدماج التقويم التكويني والتقويم الأصيل ضمن سيرورة التعلم بشكل منتظم، باعتبار التقويم آلية داعمة لبناء التعلم وليس مجرد إجراء نهائي لقياس التحصيل، مع تعزيز دور التغذية الراجعة في تحسين أداء المتعلمين وتطوير مسارات تعلمهم.
- العمل على إعادة بناء أنظمة التقويم التربوي بما يتلاءم مع فلسفة المقاربة بالكفايات، وذلك عبر تجاوز الاقتصار على قياس استرجاع المعارف، والتركيز على مدى قدرة المتعلم على توظيف موارده ومعارفه ومهاراته في مواجهة وضعيات مركبة وواقعية.
- تعزيز مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص داخل المؤسسات التعليمية من خلال اعتماد تقويمات دامجة ومكيفة تراعي خصوصيات المتعلمين، خاصة ذوي صعوبات التعلم، والأشخاص في وضعية إعاقة، والمتعلمين الذين يعانون من حالات صحية خاصة، مع توفير الوسائل والأدوات الملائمة لتقويم قدراتهم.
- تشجيع توظيف التكنولوجيا الرقمية واعتماد أنماط التعلم المدمج باعتبارها آليات تساهم في تنوع مصادر التعلم، وتوسيع فرص التفاعل، ودعم استقلالية المتعلم في بناء معارفه.
- تعزيز الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين، من قبيل مهارات التواصل، والعمل الجماعي، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، باعتبارها مكونات أساسية ضمن أهداف الاستراتيجيات الديدانكتيكية المعاصرة.
- ضرورة ربط التعلم المدرسية بالسياقات الواقعية والحياتية للمتعلمين، بما يساهم في بناء تعلم ذي معنى، ويعزز الدافعية والانخراط الفعلي في العملية التعليمية.
- دعم وتشجيع البحث التربوي الميداني حول مدى فعالية الاستراتيجيات الديدانكتيكية الحديثة في مختلف السياقات التعليمية، بهدف إنتاج نماذج وممارسات تدريسية تستجيب لخصوصيات الواقع المدرسي المحلي.

- العمل على تعزيز التقارب بين التصورات النظرية الديداكتيكية والممارسة الصفية الفعلية، من خلال مواكبة التطورات البيداغوجية والديداكتيكية العالمية، وتكييفها مع حاجات المؤسسات التعليمية ومتطلبات المتعلمين.

المراجع باللغة العربية

الكتب

- أحمد، أوزي. (2006). المعجم الموسوعي لعلوم التربية. الرباط: مطبعة النجاح الجديدة.
- أميم، عبد الجليل. (2016). مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية: رؤية تربوية مغايرة. مراكش: دار النشر فضاء آدم، مختبر اللسانيات والتواصل والبيداغوجيا بجامعة القاضي عياض.
- الدريج، محمد. (1993). تحليل العملية التعليمية: قضايا وتطبيقات. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.
- الدريج، محمد. (2004). مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية. الدار البيضاء.
- الفاسي، أحمد. (2017). الديداكتيك: مفاهيم ومقاربات (الطبعة الثانية). تطوان: مطبعة الخليج العربي.
- الحيلة، محمد محمود. (1999). التصميم التعليمي: نظرية وممارسة. عمان: دار المسيرة.
- الحيلة، محمد محمود. (2002). طرائق التدريس واستراتيجياته. عمان: دار المسيرة.
- الحمدلاوي، جميل. (2015). سوسيولوجيا التربية: شبكة الألوكة، كتاب إلكتروني.
- اللحية، حسن. (2006). الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية. الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.
- غريب، عبد الكريم. (2009). بيداغوجيا الكفايات: الأسس والمركبات. الرباط: منشورات عالم التربية.
- سعادة، جودت أحمد. (2003). التدريس الفعال. عمان: دار الشروق.
- اسليماني، العربي. (2018). المعين في التربية (الطبعة العاشرة).
- طعيمة، رشدي أحمد. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.

المقالات والدوريات العلمية

- صهود، محمد. (2015). مفهوم الديداكتيك: قضايا وإشكالات التدريس. مجلة دراسات في علوم التربية، (7)، 119-143.
- لخراز، عبد الإله. (2024). التقويم الدامج: آلية منصفة لإرساء مدرسة ذات جودة للجميع: الإشكالات وسبل التطوير. مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد خاص، 51-70.
- طاب، عيسى. (2015). سؤال في الديداكتيك. مجلة دراسات، (7)، 159-170.

المواثيق والتقارير والوثائق الرسمية

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2014). البحث الوطني الثاني حول الإعاقة: التقرير التفصيلي. الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2018). مدرسة العدالة الاجتماعية. الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة: نحو تربية دامجة منصفة وناجحة. الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- مديرية المناهج. (2019). الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة. الرباط: وزارة التربية الوطنية.
- مديرية المناهج. (2019). التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة: دليل المدرسين. الرباط: وزارة التربية الوطنية.

- منظمة الصحة العالمية. (2020). اضطراب طيف التوحد. منظمة الصحة العالمية.
 - <https://apps.who.int/iris/handle/10665/333477>
 - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2021). مذكرة رقم 2146 بشأن تكييف المراقبة المستمرة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي في ضوء البرنامج الوطني للتربية الدامجة. الرباط: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة.
 - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2021). مذكرة رقم 21-42 بشأن تكييف المراقبة المستمرة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة بالتعليم الابتدائي في ضوء البرنامج الوطني للتربية الدامجة. الرباط: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة.
 - وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة. (2022). مقرر رقم 4-22 بشأن دفتر مساطر تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا دورة 2022. الرباط: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة.
 - وزارة التربية والتعليم. (2021). الدليل الإجرائي للتعليم الدامج. الأردن: وزارة التربية والتعليم.
- المعاجم والموسوعات**
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
 - الفارابي، عبد اللطيف، وآخرون. (1994). معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. الرباط.
 - اللحية، حسن. (2024). معجم التربية والتكوين. الدار البيضاء: دار القلم العربي.
- المراجع باللغة الفرنسية**
- Astolfi, Jean-Pierre. 1997. L'erreur, un outil pour enseigner. Paris: ESF Éditeur
 - Brousseau, Guy. 1998. Théorie des situations didactiques. Grenoble: La Pensée Sauvage
 - Chevallard, Yves. 1985. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage
 - Meirieu, Philippe. 1987. Apprendre... oui, mais comment. Paris: ESF Éditeur.
 - Moreno, Jacob L. 1953. Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama. New York: Beacon House.
 - Perrenoud, Philippe. 1997. Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF Éditeur.
- المراجع باللغة الإنجليزية**
- Bergmann, Jonathan, and Aaron Sams. 2012. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Eugene, OR: ISTE.
 - Bandura, Albert. 1977. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
 - Bruner, Jerome S. 1961. The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Dewey, John. 1916. Democracy and Education. New York: Macmillan.
 - Dewey, John. 1938. Experience and Education. New York: Macmillan.

- David W. Johnson & Roger T. Johnson. *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Pearson.
- Graham, Charles R. 2006. "Blended Learning Systems." In *The Handbook of Blended Learning*, edited by Curtis J. Bonk and Charles R. Graham, 3–21. San Francisco: Pfeiffer.
- Hadji, Charles. 1997. *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson, and Edythe Johnson Holubec. 1999. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kilpatrick, William H. 1918. "The Project Method." *Teachers College Record* 19 (4): 319–335.
- Knowles, Malcolm S. 1975. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago: Follett.
- Osborn, Alex F. 1953. *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem-Solving*. New York: Scribner.
- Piaget, Jean. 1972. *Psychology and Pedagogy*. New York: Viking Press.
- Slavin, Robert E. 2014. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

المعاجم والموسوعات

- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الفارابي، عبد اللطيف، وآخرون. (1994). *معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك*. الرباط.
- اللحية، حسن. (2024). *معجم التربية والتكوين*. الدار البيضاء: دار القلم العربي.