

2019-2020 / 1440-1441 هـ

إهداء

إلى من علمني كيف أعيش بكرامة وشموخ أي العطوف

إلى نبع المحبة والكرم والعطاء أي الحنونة

إلى زوجتي المخلصة

إلى ابني الغالي سلمان

إلى كل من علمني حرفاً أنار لي به طريق العلم والمعرفة

أهديكم خلاصة جمدي العلمي

شكر وتقدير

أجد نفسي تفيض بالتقدير والاعتزاز والثناء والشكر لأستاذتي الفاضلة الدكتورة سلوة كيزي على قبولها في البداية الإشراف على تأطير هذه الدراسة، وعلى ما قامت به من جهد متواصل لتتبع الدراسة منذ انطلاقها إلى نهايتها، وما زودتني به من نصائح وتشجيع وتوجيهات ثمينة، كانت لي السند القويم والركيزة الأساس في كل خطوات هذا العمل.

وشكري الموصول للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة، لتفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه الدراسة، وإنني على أمل وثقة بأن تغني ملاحظاتهم وتوجيهاتهم السديدة الأطروحة، والتي ستشكل قيمة مضافة. أتوجه بالشكر الجزيل لأستاذتي الدكتور محمد جنان على ما قدمه لنا من نصائح جادة وتوجيهات ثمينة، وإلى أستاذتي الدكتور محمد صهود على ما زودني به من توجيهات ثمينة وتبعه المنهجي، وإلى الدكتور الحاج موسى عوني الذي أعرفه عن طريق كتاباته حول الكتابات العربية المنقوشة.

والشكر موصول للدكتور أحمد الشرقاوي لعنايته وعطفه بهذا العمل. والدكتورة كريمة حليم لما قدمته لي من توجيهات منهجية وعلمية، والدكتور محمد البغدادي على التوجيه والتأطير المنهجي. ولا يفوتني أن أعبر عن خالص شكري إلى ثلة من الأساتذة الأفاضل على مساعدتهم لي وهم: الدكتور عبد الخالق كلاب، والدكتور مصطفى بلحاج، والأستاذ جمال الدين البوزيدي مفتش مادة الاجتماعيات بمديرية خريكة. والدكتور رشيد دحماني، والدكتور جمال حير.

ولن أنسى جميع الأساتذة الذين قدموا لي المساعدة وكذا تلاميذ مؤسسة تجريب الوضعية التقييمية.

فهرس محتويات الدراسة الموضوع

رقم الصفحة

أ

ب

ج

ز

ي

ك

ل-م-ن

1

5

5

6

7

7

9

10

10

10

11

14

15

33

34

35

35

39

41

43

45

46

48

54

59

61

63

إهداء

شكرو وتقدير

فهرس محتويات الدراسة

فهرس الجداول

فهرس المبيانات

فهرس الأشكال

ملخص / Résumé / Abstract

مقدمة عامة

الباب الأول: الإطار المنهجي والنظري للدراسة

مقدمة

الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة

مقدمة

1. إشكالية الدراسة

2. فرضيات الدراسة

3. مبررات اختيار موضوع الدراسة وأسبابه

4. أهداف الدراسة

5. أهمية الدراسة

6. المفاهيم الأساسية

7. حدود الدراسة

8. الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

الفصل الثاني: التقويم التربوي من زاوية الأدبيات الدوسيمولوجية

مقدمة

1. مفهوم التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به

2. نبذة تاريخية عن التقويم التربوي

3. الدوسيمولوجيا

4. أنواع التقويم التربوي

5. أسس التقويم التربوي ومجالاته

6. وظائف التقويم

7. أدوات التقويم

8. خطوات بناء الاختبار والأسئلة التقويمية

9. شروط الاختبار الجيد وصفاته

10. التقويم الإلكتروني

خلاصة الفصل

64	الفصل الثالث: التقويم وفق المقاربة بالكفايات في مجال التربية
65	مقدمة
65	أولاً: المقاربة بالكفايات في مجال التربية
65	I. الجهاز المفاهيمي للمقاربة بالكفايات
65	1. مفهوم الكفاية
68	2. المفاهيم المرتبطة بالكفاية
69	3. الوضعية المشكلة، مكوناتها وخصائصها ووظائفها
71	4. خصائص الكفاية
71	5. أنواع الكفاية
73	6. مستويات الكفاية
74	II. المقاربة بالكفايات
74	1. مفهوم المقاربة بالكفايات
74	2. خصائص المقاربة بالكفايات ومبادئها
75	3. المرتكزات السيكوبيداغوجية للمقاربة بالكفايات.
77	ثانياً: تقويم الكفايات
77	1. مفهوم تقويم الكفايات
78	2. مبادئ عملية التقويم ضمن مقاربة الكفايات وخصائصها
80	3. مراحل بناء اختبار لتقويم كفاية
81	4. شبكات تقويم الكفايات وتصحيحها
83	5. تحليل نتائج التقويم وتأويلها
86	6. استراتيجيات الدعم والمعالجة
89	خلاصة الفصل
90	الفصل الرابع: الأسس الإبيستمولوجية لتعلم درس التاريخ وتقويمه
91	مقدمة
91	1. مفهوم التاريخ
94	2. وظيفة التاريخ وأهميته
98	3. التاريخ من المنظور البنيوي والإشكالي
98	3.1. التاريخ البنيوي
100	3.2. التاريخ الجديد
103	4. المفاهيم الهيكلية للخطاب التاريخي
103	4.1. مفهوم الزمن التاريخي
104	4.2. المجال التاريخي
105	4.3. المجتمع
106	5. الخطوات المنهجية التي تعبر عن منطق المؤرخ
106	5.1. المقاربة التاريخية حسب هنري مارو
107	5.2. منطق المؤرخ عند عبد الله العروي

111	5.3. النهج الفكري عند المؤرخ حسب حسني إدريسي مصطفى
124	5.4. التحقيق التاريخي
128	خلاصة الفصل
129	الفصل الخامس: المرجعية الديداكتيكية لتعلم درس التاريخ وتقويمه
130	مقدمة
130	1. ديداكتيكية الفكر التاريخي
132	2. الدراسات السيكلوجية وتعلم التاريخ
136	3. التمثلات في تعليم التاريخ وتعلمه
138	4. الوضعيات التقويمية في التاريخ
144	5. الأسس المنهجية لتقويم الكفايات المستمدة من الفكر التاريخي
150	6. كفايات وقدرات التفكير التاريخي بين التأصيل والشمولية
154	7. تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي من خلال بعض الدراسات الديداكتيكية المغربية.
170	8. تقويم القيم والمواقف والاتجاهات في درس التاريخ
175	خلاصة الفصل
176	خلاصة الباب
177	الباب الثاني: الجانب التطبيقي للدراسة
177	مقدمة
178	الفصل السادس: قراء نقدية للأدبيات الرسمية ذات الصلة بتقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي
179	مقدمة
179	1. التقويم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين
181	2. التقويم في الكتاب الأبيض
182	3. التقويم التربوي في القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
183	4. التقويم في التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا
190	5. التقويم في المذكرات الوزارية الخاصة بالمراقبة المستمرة لمادة التاريخ والجغرافيا الثانوي التأهيلي
193	6. التقويم في الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي
202	7. عرض ومناقشة كفايات مادة التاريخ في السنة الأولى من سلك البكالوريا
205	خلاصة الفصل
207	الفصل السابع: الإجراءات التطبيقية للدراسة
208	مقدمة
208	1. منهج الدراسة
208	2. متغيرات الدراسة
209	3. مجتمع الدراسة وعيناتها

218	4. أدوات الدراسة
223	5. أسلوب المعالجة الإحصائية
224	خلاصة الفصل
226	الفصل الثامن: عرض نتائج فرضيات الدراسة
227	مقدمة
227	1. عرض نتائج الفرضية الأولى
242	2. عرض نتائج الفرضية الثانية
265	3. عرض نتائج الفرضية الثالثة
291	4. عرض نتائج الفرضية الرابعة
303	خلاصة الفصل
304	الفصل التاسع: تفسير نتائج الدراسة والتحقق من صحة الفرضيات
305	مقدمة
305	1. تفسير نتائج الدراسة والتحقق من صحة الفرضية الأولى
316	2. تفسير نتائج الدراسة والتحقق من صحة الفرضية الثانية
327	3. تفسير نتائج الدراسة والتحقق من صحة الفرضية الثالثة
341	4. تفسير نتائج الدراسة والتحقق من صحة الفرضية الرابعة
350	5. مناقشة عامة لنتائج الدراسة
353	خلاصة الفصل
354	الفصل العاشر: مساهمة في اقتراح وضعية تقويمية لدرس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي
355	مقدمة
357	1. عرض نص الوضعية التقويمية المشكلة
362	2. عرض شبكة التصحيح
371	3. التحليل الإحصائي لنتائج القياس
374	4. المقاربات التأويلية لنتائج المتعلمين
376	5. استراتيجيات الدعم والمعالجة
379	خلاصة الفصل
380	خلاصة الباب
381	خاتمة عامة: استنتاجات ومقترحات
388	البibliوغرافيا
399	ملاحق

فهرس الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	مراحل تطور التقويم مند القرن 19.	40
2	أنواع التقويم حسب زمان إجرائه	43
3	أنواع التقويم حسب المعايير والمؤشرات المعتمدة في قياس إنتاجات المتعلمين	45
4	أنواع الأسئلة الموضوعية	57
5	مكونات وخصائص ووظائف الوضعية المشكلة	70
6	خصائص الكفاية في التربية	71
7	تصنيف أنواع الكفايات	72
8	المرتكزات السيكوبيداغوجية للمقاربة بالكفايات	75
9	أنواع الدعم التربوي.	87
10	بعض المقاربات التي يفتح عليها التاريخ الإشكالي	102
11	العمليات الفكرية للتعريف التاريخي	116
12	المرجعيات الأساسية في التفسير عند المؤرخ	118
13	مستويات التفسير التاريخي	119
14	المفاهيم البنائية وصيغة البناء في التركيب	120
15	الكفايات النوعية التاريخية	145
16	كفاية الإشكالية	145
17	كفاية النقد والتحليل التاريخي للوثائق	146
18	كفاية التعريف التاريخي	147
19	كفاية التفسير التاريخي	148
20	كفاية التركيب التاريخي	149
21	كفاية المفهمة التاريخية	149
22	كفاية التحقيق التاريخي	150
23	مهارات التفكير	151
24	مكونات وتنظيم الفروض الكتابية المحروسة	185
25	تنظيم الامتحان الموحد الجهوي والوطني في مادتي التاريخ والجغرافيا	188
26	ضوابط ومواصفات المراقبة المستمرة والامتحان الموحد	191
27	مكونات طبيعة مواضيع الفروض وامتحانات البكالوريا الموحد الجهوي والموحد	192
28	عرض وتقديم المذكرة الوزارية رقم 03/142 بتاريخ 2007/11/16	192

197	المستويات الكبرى للكفايات	29
198	الوضعيات الاختبارية وجدول التخصيص	30
198	مكونات الوضعية الاختبارية	31
202	كفايات مادة التاريخ في السنة الأولى من سلك البكالوريا	32
215	توزيع أفراد عينة المدرسين حسب الأقدمية في التدريس	33
216	توزيع أفراد عينة المدرسين حسب الشهادة العلمية وتخصصها	34
217	توزيع المستجوبين حسب نوعية توظيفهم وتكوينهم	35
220	مكونات الاستبيان	36
223	الأساتذة المحكمين	37
230	معايير خاصة بالوضعيات الاختبارية	38
231	الأسئلة التقويمية من حيث معيار الشكل	39
233	معايير عناصر الإجابة	40
235	ارتباط الأسئلة التقويمية بالمفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي	41
237	معايير توظيف الوثائق التاريخية في الوضعيات الاختبارية	42
242	معلومات حول الكتابين المدرسين	43
248	معايير خاصة بالأنشطة التقويمية	44
254	درجة توظيف مفهوم الزمن التاريخي في الأسئلة التقويمية	45
256	درجة توظيف مفهوم المجال في الأسئلة التقويمية	46
259	معايير توظيف الوثائق التاريخية في الأنشطة التقويمية	47
265	أنواع الأسئلة	48
267	درجة ارتباط الأسئلة التقويمية بالكفايات المسطرة في التوجيهات الرسمية	49
269	مجالات الأسئلة التقويمية	50
271	معايير خاصة بالوضعيات الاختبارية	51
274	الأسئلة التقويمية من حيث معيار الشكل	52
276	المهارات والعمليات الفكرية التي تقيسها الأسئلة التقويمية	53
278	معايير عناصر الإجابة	54
280	توظيف مفهوم الزمن التاريخي في الأسئلة التقويمية	55
282	درجة توظيف مفهوم المجال في الأسئلة التقويمية	56
284	درجة توظيف مفهوم المجتمع في الأسئلة التقويمية	57
286	معايير توظيف الوثائق التاريخية في الوضعيات الاختبارية	58
287	درجة تغطية الأسئلة التقويمية للنهج التاريخي	59
292	مصدر التكوين والمعلومات حول التقويم	60

294	طبيعة ونوعية الوثائق التاريخية التي يعتمد عليها المستجوبين	61
295	أدوات التقويم التي توظفها عينة المبحوثين والمهارات والقدرات	62
296	أنواع وصيغ توظيف التقويم والوضعيات المرتبطة بها	63
297	توزيع نسبة إجابات المستجوبين خصائص الوضعية التقويمية المشكلة	64
298	عملية تصحيح فروض المراقبة المستمرة	65
299	تتبع واستثمار نتائج القياس والتقييم لفروض المراقبة المستمرة	66
300	تصنيف الصعوبات التي قدمها المستجوبون في الممارسة التقويمية	67
301	تصنيف اقتراحات الأستاذة المستجوبين لتجويد الممارسة التقويمية	68
356	القدرات والمهارات التاريخية المستهدفة وطبيعة الوثائق المعتمدة	69
361	المؤشرات الدالة على خصائص الحقبة	70
361	تحديد وتصنيف العوامل حسب معيار المجال	71
362	تحديد المنعطقات التاريخية	72
363	شبكة التصحيح	73
365	تحديد الإشكالية التاريخية	74
365	خصائص الوثائق التاريخية	75
366	ترتيب الأحداث التاريخية وفق التزامن والتعاقب	76
367	تصنيف الأحداث الوطنية والدولية	77
368	استخلاص المفاهيم الجامعة الدالة على الحقبة	78
369	تفسير تحول مسار مطالب الوطنيين	79
369	تحديد المنعطقات التاريخية	80
371	عرض نتائج التلاميذ	81
373	حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز	82
374	موضوعة نتائج المتعلمين حسب الرتبة	83
375	النتائج المقياسية ومواطن القوة والضعف بمستوى الإنجاز والتحكم	84
377	تفني المتعلمين	85

فهرس المبانات

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	نسبة حضور التقويم في صفحات وثيقة التوجهات التربوية لسنة 2007.	183
2	توزيع أفراد عينة المدرسين حسب متغير الجنس	213
3	توزيع أفراد عينة المدرسين حسب الإطار	214
4	أنواع الأسئلة التقويمية	227
5	ارتباط الأسئلة التقويمية بالكفايات المسطرة في التوجهات الرسمية	228
6	نسبة حضور مجالات الأسئلة التقويمية	229
7	المهارات والعمليات الفكرية التي تقيسها الأسئلة التقويمية	232
8	نسبة حضور الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية	239
9	توزيع نسبة حضور قدرات التفكير التاريخي في الأسئلة التقويمية	258
10	نسبة حضور أنواع الأسئلة التقويمية الكتاب المدرسي	243
11	درجة حضور الكفايات في الأسئلة التقويمية	244
12	نسبة حضور مجالات الأسئلة التقويمية بالكتاب المدرسي	246
13	احترام الأسئلة التقويمية من حيث معيار الشكل	250
14	المهارات والعمليات الفكرية التي تقيسها الأسئلة التقويمية	252
15	درجة توظيف مفهوم المجتمع في الأسئلة التقويمية	257
16	نسبة حضور الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية	261
17	توزيع درجة حضور القدرات المتفرعة عن الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي	262
18	توزيع نسبة حضور القدرات المتفرعة عن الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي	289
19	توزيع المبحوثين حسب الاستفادة من التكوين التربوي والديداكتيكي	291
20	المرجعيات التي تعتمد من طرف أفراد العينة في بناء الوضعيات الاختبارية	293

فهرس الأشكال

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	علاقة التقويم بمفاهيم القياس والتقدير والتقييم	39
2	مجالات التقويم	45
3	خصائص ومبادئ التقويم	46
4	أجراً الكفاية من خلال القدرات والأهداف	68
5	مستويات الكفايات حسب فترات التعلم	73
6	مبادئ مقارنة الكفايات	75
7	أبعاد تقييم الكفايات	78
8	المفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي	103
9	المقاربة التاريخية حسب هنري مارو	106
10	النهج التاريخي	111
11	العلاقة اللولبية الدائرية لمسارات التفكير التاريخي	111
12	أنواع الوثائق التاريخية	114
13	تصنيف المفاهيم حسب هنري مارو	122
14	خصائص المفهوم الموظف في التاريخ	123
15	مستويات بناء كفاية التحقيق التاريخي	125
16	النقل الديدانكي للمعرفة التاريخية	131
17	تمثال الحرية	141
18	صورة الشهيد الراشدي سنة 1954	359
19	لوحة كرونولوجية	367

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن معايير التقويم المحددة في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي التاريخي، من أجل رصد واقع تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي سواء على مستوى التوجيهات الرسمية، أو الامتحانات الموحدة الجهوية، وفروض المراقبة المستمرة، وأنشطة التقويم بالكتاب المدرسي لمادة التاريخ. وكذا معرفة مدى مساهمة المدرسين للتكوين في مجال تقويم التعلّمات في درس التاريخ وفق المقاربة بالكفايات. ولتحقيق ذلك حاولنا الإجابة عن سؤال إشكالي مركزي تمت صياغته كالآتي: إلى أي حد يعكس واقع تقويم كفايات درس التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي معايير التقويم وضوابطه المنصوص عليها في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي؟

وقد تم إنجاز هذه الدراسة من خلال الاعتماد على عينات تمثيلية لواقع تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي. كما اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمنا مجموعة من الأدوات منها شبكات تحليل المضمون التي تم إنجازها انطلاقاً من الإطار النظري للدراسة، وكذا الملاحظة وأداة الاستبيان.

بينت نتائج الدراسة عدم مواكبة الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة وفروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ، إلا بشكل جزئي لمعايير التقويم وفق المستجدات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية. حيث لم تتأسس على منطق التقويم بالوضعيات المشكلة وفق المقاربة بالكفايات. ويعزى ذلك إلى مجموعة من العوامل منها الإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد الذي يحدد مواصفات الوضعيات الاختبارية بدون سند علمي مبرر. علاوة على محدودية تكوين نسبة مرتفعة من مدرسي المادة في مجال تقويم التعلّمات في درس التاريخ وفق المقاربة بالكفايات. وغياب التكوين المستمر. وقد كشفت نتائج الدراسة أيضاً عن عدم تأسيس أنشطة التقويم في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ على منطق التقويم بالكفايات، حيث لم تكن سوى تمارين لا توافق مدخل التقويم بالوضعيات المشكلة. ويعزى ذلك إلى مجموعة من العوامل منها دفاتر تحملات تأليف الكتاب المدرسي لمادة التاريخ، التي لم تقدم توصيفات دقيقة لمرجعية وأجراً التقويم بمقاربة الكفايات. كما تبين من خلال نتائج الدراسة عدم مساهمة مدرسي مادة التاريخ بالثانوي التأهيلي للتكوين في مجال تقويم التعلّمات وفق المقاربة بالكفايات، إلا بشكل محدود حيث إن أغلبية المستجوبين لهم تصور محدود حول مفهوم التقويم، إذ يختزل في القياس والتقييم، ويتضح ذلك من خلال عدم تمكّنهم من أدوات التحليل الإحصائي ومقاربات التأويل لنتائج المتعلمين من أجل تفعيل استراتيجيات الدعم والمعالجة.

وفي الأخير اقترحنا وضعية تقويمية لبعض قدرات ومهارات التفكير التاريخي وفق المرجعية النظرية التي انطلقت منها الدراسة الحالية.

Abstract

The main objective of this study is to reveal the *évaluation* criteria specified in the developments of educational, epistemological, didactical and historical research so as to academically measure how competencies are evaluated in history studies in the qualifying secondary school at the level of official directives, regional exams, continuous assessments, and *évaluation* activities in the textbook of the subject of history. In addition to that, the study questions the extent to which teachers are keeping pace with training in the field of evaluating learnings in history studies according to the competency-based approach. To achieve this, the study attempts to answer a main problematic question that was formulated as follows: To what extent does the fact of evaluating competencies in history studies in the secondary qualifying levels reflect the *évaluation* criteria and controls set forth in the developments of educational, epistemological, didactical and historical research?

This study was accomplished by relying on representative samples of evaluating the competencies of history studies at the qualifying secondary school. The researcher also resorted to the descriptive analytical approach and used a set of tools including content analysis networks that were implemented from the theoretical framework of the study, as well as the observation and questionnaire tool.

The results of the study showed that the *évaluation* questions in regional exams and those of the continuous assessments only partially match the *évaluation* criteria according to the docimological, epistemological and historical didactical developments since they are not based on the *évaluation* logic of the problem-solving situations formed according to the competency-based approach. This is due to a set of factors including the framework of the regional exams that defines the specifications for testing situations without justified scientific support. In addition to the limited training of a high percentage of teachers of history in the field of *évaluation* according to the competency-based approach and the absence of continuous training. The results of the study also revealed that the *évaluation* activities in the textbook of history were not based on the logic of *évaluation* with competencies because they are only exercises that do not correspond to the *évaluation* within problem-solving situations. This is due to a number of factors including the official specifications of the history textbook, which did not provide accurate descriptions of the reference and *évaluation* procedure in the competency-based approach. It was also shown through the results of the study that teachers of history at the secondary qualifying level abide by training in the field of evaluating history input according to the competency-based approach only in a limited way. the majority of respondents have a limited perception about the concept of *évaluation*, as it is summed up in measurement and judgement. This is evidenced by their lack of knowledge of statistical analysis tools and interpretation approaches for learners' outcomes in order to activate support and treatment strategies.

Finally, the researcher suggested some *évaluation* situations according to the theoretical reference from which the current study was launched.

Résumé

Cette étude vise à éclairer les critères d'évaluation spécifiés dans les nouvelles orientations relatives aux domaines de la recherche pédagogique, de l'épistémologie et de la didactique de l'histoire. Elle a pour objectif d'analyser la réalité de l'évaluation des compétences attribuées à l'enseignement-apprentissage de l'histoire au cycle secondaire qualifiant au niveau des orientations officielles, des examens régionaux, de l'évaluation continue et des activités d'évaluation dans le manuel scolaire. Elle vise aussi à savoir dans quelle mesure les enseignants prennent en charge leur formation dans le domaine de l'évaluation des apprentissages dans la leçon d'histoire selon l'approche par compétences. Pour atteindre ces objectifs, l'étude tente de répondre à une question problématique centrale formulée comme suit : dans quelle mesure la réalité de l'évaluation des compétences dans les études d'histoire au cycle secondaire qualifiant reflète-t-elle les critères d'évaluation énoncés dans l'actualité de la littérature dans le domaine de la recherche pédagogique, épistémologique et dans le domaine de la didactique de l'histoire ?

Cette étude a été réalisée en s'appuyant sur des échantillons représentatifs de la réalité de l'évaluation des compétences relative à la leçon de l'histoire au cycle secondaire qualifiant. Le chercheur s'est appuyé dans cette étude sur l'approche analytique descriptive. Il a utilisé un ensemble d'outils, y compris les grilles d'analyse qui ont été mises en œuvre à partir du cadre théorique de l'étude, l'observation et les questionnaires.

Les résultats de l'étude ont révélé que les questions d'évaluation concernant la matière de l'histoire aux examens régionaux et aux évaluations continues ne cadrent que partiellement avec les critères d'évaluation éclairés par des évolutions dans le domaine de la docimologie, de l'épistémologie et de la didactique de l'histoire. Les questions d'évaluation ne se sont pas basées sur la logique de l'évaluation par des situations problèmes selon l'approche par compétences. Parmi les facteurs à l'origine de cette situation, le cadre de référence pour l'examen régional normalisé définit les spécifications des situations d'évaluation sans fondement scientifique justifié. En plus, la formation d'un nombre élevé d'enseignants est limitée dans le domaine de l'évaluation des apprentissages relatifs à la leçon d'histoire selon l'approche par compétences. Cela est dû aussi à l'absence de la formation continue dans le domaine. Les résultats de l'étude ont aussi révélé que les activités d'évaluation dans le manuel d'histoire ne sont pas basées sur la logique de l'évaluation par les compétences, car ce ne sont que des exercices qui ne correspondent pas à l'entrée de l'évaluation par les situations problèmes. Cela est dû notamment au fait que les cahiers de charge de l'édition du manuel scolaire d'histoire n'ont pas fourni de descriptions précises des références d'opérationnalisation de l'évaluation dans la logique de l'approche par compétences. Les résultats de l'étude ont aussi révélé que la majorité des professeurs d'histoire a une connaissance limitée en matière d'évaluation, car ils réduisent le concept de l'évaluation dans la notion de mesure. Cela est démontré par leur manque de connaissance des outils d'analyse statistique et des approches d'interprétation des résultats des apprenants afin de mettre en œuvre des stratégies de soutien et de remédiation.

A la fin, le chercheur a proposé quelques situations d'évaluation appuyées sur le cadre théorique éclairé par cette étude.

مقدمة عامة

يعد التقويم على مر التاريخ عنصرا أساسا في التربية، حيث اتخذ أشكالا متعددة في كل الحضارات والمجتمعات القديمة والحديثة، كما يعد وسيلة فعالة لتوجيه المدرسة والنظام التربوي برمته، لأن التقويم أداة لتشخيص نقاط القوة والضعف، بهدف اتخاذ قرارات لتحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية. واستجابة للتطورات التي تعرفها الأنظمة التربوية العالمية، اتجهت اختيارات الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000 إلى تبني المقاربة بالكفايات ضمن مداخل الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية بالمغرب، إن التقويم في ظل المقاربة بالكفايات يستهدف تقويم قدرة المتعلم على إنجاز مهمات مركبة وحل وضعيات مشكلة بتوظيف ما اكتسبه من معارف ومهارات وقيم، ومدى تطبيق تلك المكتسبات في مواقف حياتية. وفي هذا السياق أصدرت وزارة التربية والوطنية مجموعة من الوثائق الرسمية المؤطرة للممارسة التقييمية استنادا لمبدأ التقويم وفق مقاربة الكفايات. وتشمل الممارسة التقييمية عدة مكونات منها الامتحانات الموحدة الجهوية والوطنية، وفروض المراقبة المستمرة، وأنشطة التقويم بالكتاب المدرسي. ويلاحظ أن واقع التقويم اليوم في مختلف المواد الدراسية عامة، ومادة التاريخ خاصة، يعكس التفاوت والهوة الشاسعة بين التنظير والممارسة. وعلى الرغم من اعتماد المقاربة بالكفايات لا زلنا نعتمد على الامتحانات والفروض من منطلق التقويم الذي يقتصر على تقويم المعارف والمضامين وفق معيار التنقيط وترتيب نتائج المتعلمين تنازليا، وهذا التقويم جزائي وعقابي وإقصائي للمتعلمين المتعثرين. ويصعب فهم هذا الواقع بدون الرجوع إلى الجذور التاريخية لتقويم درس التاريخ وفق معيار استظهار وتذكر المعلومات التاريخية وتخزينها في الذاكرة. وإذا رجعنا إلى الجذور التاريخية للتقويم في النظام التربوي المغربي نجد جاك بيرك يشير إلى أن طريقة التدريس والتقويم السائدة في جامعة القرويين قبل الحماية، كانت تركز على حفظ النصوص وحشد

العقول بالمعارف والمضامين.¹ واستمرت نفس الطريقة في تقويم درس التاريخ خلال فترة الحماية بالمغرب، حيث كانت تلخص وظيفة التقويم في استرجاع المعارف والمضامين من خلال الاختبارات التقليدية. ولم يتغير ذلك النمط التقليدي بعد استقلال المغرب، حيث استخدمت أسئلة مفتوحة وغير دقيقة بصيغة حل وناقش. وهذا رسخ في الذاكرة الشعبية، أن مادة التاريخ هي مادة الحفظ والاستظهار، ولكن بعد تبني النظام التربوي المغربي بيداغوجيا الأهداف خلال الثمانينيات من القرن 20، عرف التقويم تطور نوعي يتجلى في التأكيد على ضرورة تقويم شخصية المتعلم في أبعادها الثلاث التي تتكون من المجال المعرفي والمجال الحس حركي والمجال الوجداني. ورغم ذلك ظل التركيز على الجانب المعرفي حاضرا بقوة في مستوياته الدنيا، أي التذكر والاستظهار. وبذلك يمكن القول إن أهداف التقويم وفق هذه البيداغوجيا لم تتحقق. وبعد ذلك قامت وزارة التربية الوطنية بالتخلي عن بيداغوجيا الأهداف دون تقويم دقيق لحصيلتها. ثم اعتمدت مقارنة الكفايات، وقد راهنت الوزارة في تنزيل تلك المقاربة على أعضاء اللجان المشرفة على بناء المناهج الدراسية دون تكوينهم أو توفير العدة الضرورية لتوحيد التصورات حول المرجعية النظرية والمفاهيم الإجرائية لتنزيل المقاربة الجديدة على مستوى التدريس والتقويم.² وهذا انعكس سلبا على مكون التقويم في منهاج التاريخ. وفي هذا السياق أنجزنا هذه الدراسة الحالية للكشف عن واقع تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي على ضوء معايير التقويم المحددة في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي.

ولتحقيق هذا المسعى جاءت هذه الدراسة مقسمة إلى باين وعشرة فصول، فالباب الأول خصص للإطار المنهجي والنظري للدراسة. بينما الباب الثاني تطرق للإطار الميداني. ويمكن إبراز مكونات كل فصل كالآتي:

¹ -Jacques Berque, Ville et université: Aperçu sur l'histoire de l'école de Fès, Paris, Sirey, 1949. p.79.

² -حسن شكير، تقويم الكفايات بين التنظير والممارسة، ندوة وطنية بعنوان: نحو تقويم بديل وفق مدخل الكفايات، بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس، بتاريخ 4 ماي 2019.

الفصل الأول المعنون بالمدخل إلى الدراسة، تم فيه تحديد إشكالياتها وفرضياتها، إلى جانب أهدافها وأهميتها، وكذا توضيح مبررات وأسباب اختيارنا موضوع الدراسة، وتحديد المفاهيم الإجرائية، وأخيرا حدود الدراسة والدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني المعنون بالتقويم التربوي من زاوية الأدبيات الدوسيمولوجية، فقد تناول مفهوم التقويم التربوي، وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى كالقياس والتقييم والتقدير، بالإضافة إلى أنواعه وأسس ومجالاته، كما تطرق إلى أهدافه ووظائفه وأدواته. علاوة على إبراز مفهوم الدوسيمولوجيا وخصائصها، وتحديد خطوات بناء الاختبار والأسئلة التقويمية، مع الوقوف على شروط الاختبار الجيد وصفاته، وعلى التقويم الإلكتروني.

ثم جاء الفصل الثالث، حيث تم التطرق في المحور الأول إلى مفهوم المقاربة بالكفايات وخصائصها، وكذا تحديد أنواع الكفاية وخصائصها ومستوياتها، إضافة إبراز المرتكزات السيكونيداغوجية لهذه المقاربة بينما تحدث المحور الثاني عن مبادئ وخصائص عملية التقويم ضمن مقاربة الكفايات، وتوضيح مراحل بناء اختبار لتقويم قدرات الكفاية. وكذا كيفية بناء شبكات التقويم، وتحليل النتائج وتأويلها، ووضع استراتيجيات الدعم والمعالجة.

بينما الفصل الرابع تضمن الأسس الإيستيمولوجية لتعلم درس التاريخ وتقويمه. وقد تطرق إلى الأسس الإيستيمولوجية لدرس التاريخ من حيث المفهوم والوظيفية والأهمية، إضافة إلى توضيح خصائص علم التاريخ من منظور التاريخ البنيوي والتاريخ الجديد الإشكالي، علاوة على تعريف المفاهيم الهيكلية للخطاب التاريخي. كما تم تحديد الخطوات المنهجية التي تعبر عن منطق المؤرخ حسب كل من هنري مارو وعبد الله العروي ومصطفى حسني إدريسي. كما تمت الإشارة إلى مفهوم وخصائص التحقيب التاريخي.

في حين خصص الفصل الخامس للمرجعية الديداكتيكية لتعلم درس التاريخ وتقويمه. حيث تضمن مفهوم ديداكتيكية الفكر التاريخي، والدراسات السيكلوجية والتمثلات المتعلقة بتعلم التاريخ، كما وضع

الوضعيات في التاريخ، وتأصيل الكفايات النوعية المستمدة من الفكر التاريخي وعلاقتها بمهارات التفكير التي تخاطبها الأسئلة التقويمية. كما تم التطرق إلى تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي من خلال بعض الدراسات الديدانكتيكية التاريخية الوطنية التي نوقشت بكلية علوم التربية بالرباط. إضافة إلى الوقوف على كيفية تقييم القيم والمواقف والاتجاهات في درس التاريخ.

وفي الباب الثاني للدراسة نجد الفصل السادس يتضمن قراءة نقدية لمختلف الوثائق الرسمية ذات الصلة بتقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي. منها الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقانون الإطار 51.17، والتوجيهات التربوية لمادتي التاريخ والجغرافيا. وكذا المذكرات الوزارية الخاصة بالتقويم، والإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لمادة التاريخ.

وفي الفصل السابع المتعلق بالإجراءات المنهجية، تم تحديد منهج الدراسة ومجتمعها الأصلي وكذا عيناتها وأدواتها، وأساليب المعالجة الإحصائية. وقد تضمن الفصل الثامن عرض نتائج فرضيات الدراسة. في حين تطرق الفصل التاسع لعملية تفسير نتائج الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها، ومناقشة عامة لنتائج الدراسة. أما الفصل العاشر فقد تضمن اقتراح وضعية تقويمية ديدانكتيكية بالتعليم الثانوي التأهيلي. وقد ختمت هذه الدراسة بصياغة استنتاجات واقتراحات، وذيلتها بقائمة المصادر والمراجع، وكذا لائحة الجداول والمبيانات والخطاطات والأشكال والملاحق.

الباب الأول: الإطار المنهجي والنظري لمتغيرات الدراسة

مقدمة

يعالج هذا الباب الإطار المنهجي للدراسة، والذي يشمل الإشكالية التي انطلقت منها الدراسة وفرضياتها، إلى جانب أهدافها وأهميتها، وكذا توضيح مبررات وأسباب اختيارنا لموضوع الدراسة، وتحديد المفاهيم الإجرائية، وإبراز حدود الدراسة والدراسات السابقة. إضافة إلى الإطار النظري الذي يهدف إلى التأصيل للمفاهيم المحورية وتوضيحها، خاصة مفهومي التقويم والكفايات، والمقومات الإستيمولوجية والديداكتيكية لتعلم قدرات ومهارات درس التاريخ وتقويمه. حيث خلصنا من خلالها إلى رصد الكفايات والقدرات النوعية المرتبطة بالفكر التاريخي. وتكمن أهمية هذا التأصيل النظري في تحديد المقومات والأسس التي انطلقت منها أدوات الدراسة مثل شبكات تحليل المضمون، والإستبيان.

الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة

مقدمة

1. إشكالية الدراسة

2. فرضيات الدراسة

3. مبررات وأسباب اختيار موضوع الدراسة

4. أهداف الدراسة

5. أهمية الدراسة

6. تحديد مفاهيم الدراسة

7. حدود الدراسة

8. الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

في هذا الفصل سنقوم بتحديد الإطار المنهجي لهذه الدراسة، التي تتمحور حول موضوع: تقويم كفايات درس التاريخ بين الأسس النظرية والممارسة الفعلية (حالة الأولى باكالوريا علوم)، حيث نبرز إشكالية الدراسة والفرضيات المنبثقة عنها، وكذا الأهداف المتوخاة وأهميتها. كما نسلط الضوء على أسباب اختيار موضوعها وحدوده، علاوة على تعريف المفاهيم الأساسية المفتاحية. لنخلص إلى عرض موجز لأهم الدراسات السابقة، بهدف توضيح خصوصيات هذه الدراسة وقيمتها المضافة.

1. إشكالية الدراسة

يعد الإصلاح مطلباً لمعالجة الأزمة التي تواجه المنظومة التربوية المغربية. حيث تؤكد التقارير والدراسات الوطنية والدولية على ضعف وتراجع المردودية الداخلية والخارجية للمدرسة المغربية¹. ولهذا عمل المغرب عند مستهل هذا القرن على وضع الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000، والبرنامج الاستعجالي (2009-2012)، وحاليا الرؤية الإستراتيجية للإصلاح (2015-2030) من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع. وبذلك يسعى هذا الإصلاح إلى تطوير نموذج بيداغوجي قوامه التنوع والانفتاح والنجاحة والابتكار في مختلف مكونات المدرسة، ويرتكز هذا النموذج على ربط اكتساب المعرفة بالتطبيق والوضعية الميدانية وتنويعها لتقوية قدرات المتعلمين على توظيف مواردهم في وضعيات مختلفة وبشكل مستقل، وذلك بتوجيه المقاربات نحو استهداف التمكن من مختلف المعارف والكفايات اللازمة لكل مستوى دراسي أو تكويني

¹ - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، 2014.

والحد من الاعتماد على التلقين والشحن، واستثمارها في اتجاه تنمية البناء الذاتي للتعلمات وحفز التفاعل الإيجابي للمتعلمين.¹

ويعد التقويم ركيزة أساسية في جل مشاريع الإصلاح، فهو مدخل وحجة لاتخاذ قرار مشروعية الإصلاح، كما أن التقويم عملية مواكبة ومؤشر لمدى تحقق أهداف الإصلاح وغاياته. وفي هذا السياق عرفت المناهج والبرامج التعليمية منهاج مادة التاريخ مجموعة من التعديلات في إطار تقويمها لتحقيق أهداف التغيير المنشود وغاياته، حيث أكد على التركيز في تدريس وتقويم التاريخ على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على المنتج، بهدف تعزيز استقلالية المتعلم في التعلم الذاتي عن طريق اكتساب الأدوات المنهجية لمساءلة التاريخ بفكر نقدي. وبالرجوع إلى التوجيهات التربوية الخاصة بمستوى الثانوي التأهيلي، نجدها تؤكد على ضرورة "استحضار ديداكتيك المادة الذي يبلور التجديد الإبتيمولوجي الذي يعرفه التاريخ كمادة عالمة في موضوعه وأدواته ومفاهيمه المهيكلية"²، وفي هذا السياق نتساءل إلى أي حد يترجم واقع تقويم كفايات درس التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي معايير وضوابط التقويم المنصوص عليها في مستجدات البحث التربوي والإبتيمولوجي والديداكتيكي؟

تتحقق الإجابة على هذا السؤال من خلال الأسئلة الفرعية الآتية:

هل تقيس فروض المراقبة المستمرة كفايات درس التاريخ وفق مواصفات التقويم ومعايير المحددة في الأدبيات التربوية والإبتيمولوجية والديداكتيكية ؟

¹ - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030): من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء 2015، ص.ص.32.33.

² - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة التاريخ والجغرافيا بسلك الثانوي التأهيلي، الرباط، 2007، ص.4.

🔒 إلى أي مدى تم احترام معايير التقويم الواردة في المستجدات التربوية والإبستمولوجية والديداكتيكية عند إعداد أنشطة تقويم كفايات درس التاريخ في الكتب المدرسية؟

🔒 هل تستجيب أشكال التقويم المعتمدة في الامتحانات الموحدة الجهوية لمادة التاريخ بالثانوي التأهيلي لمعايير التقويم ومواصفاته المنصوص عليها في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي؟

🔒 هل طبيعة تكوين المدرسين في مجال تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي تسمح بتفعيل الممارسة التقويمية وفق ما تنص عليه الأدبيات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية؟

2. فرضيات البحث:

للكشف عن العناصر المكونة للإشكالية، وقصد الإجابة عن تساؤلاتها تطرح الدراسة الفرضيات الآتية:

● فرضية عامة:

لا يحترم واقع تقويم كفايات درس التاريخ مواصفات ومعايير التقويم المحددة في مستجدات الأدبيات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية.

● فرضيات خاصة:

ويتم التحقق من هذه الفرضية العامة من خلال التحقق من الفرضيات الإجرائية التالية:

📖 لا تساير فروض المراقبة المستمرة بتقويم كفايات درس التاريخ وفق معايير التقويم المنصوص عليها في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي

📖 لا تساير أشكال التقويم المعتمدة في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ معايير التقويم المنصوص عليها في نتائج البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي .

📖 لا تساير الامتحانات الموحدة الجهوية لمادة التاريخ مستجدات الأدبيات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية.

📖 لا يساير تكوين المدرسين للمستجدات في مجال تقويم التعلّيمات لدرس التاريخ وفق المقاربة بالكفايات.

3. مبررات اختيار موضوع الدراسة وأسبابه

تتحكم مجموعة من الأسباب الموضوعية والذاتية في اختيارنا لموضوع تقويم كفايات مادة التاريخ بالثانوي التأهيلي، منها:

- السبب الأول نابع من الممارسة الفصلية التدريسية التي اكتشفنا من خلالها الهوة الكبيرة بين ما تنص عليه الوثائق والتوجيهات التربوية والأدبيات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية.
- السبب الثاني يتجلى في الرغبة الشخصية الجامعة في إتمام بحثي المتعلق بأطروحة الدكتوراه في تخصص ديداكتيك التاريخ، وتوسيع دائرة معارفي بموضوع الدراسة الذي يحتل مكانة بارزة في النظام التربوي.
- السبب الرابع ينطلق من مكانة التقويم وأهميته في العملية التعليمية التعلمية برمتها.
- السبب الخامس يتمثل في تقديم مساهمة متواضعة في المجال البحوث التربوية والديداكتيكية المرتبطة بتقويم درس التاريخ.

4. أهداف الدراسة

- الكشف عن معايير التقويم المحددة في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي التاريخي، من أجل رصد واقع تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي سواء على مستوى التوجيهات الرسمية أو الامتحانات الإشهادية وفروض المراقبة المستمرة وأنشطة التقويم بالكتاب المدرسي، ومعرفة مدى مساهمة المدرسين المستجدين في مجال تقويم التعلّيمات في درس التاريخ وفق المقاربة بالكفايات.
- مقارنة وتحليل ما جاء في التوجيهات التربوية والوثائق الرسمية عن تقويم كفايات التاريخ وما تقترحه النظريات التربوية والنماذج الديداكتيكية.
- اقتراح وضعية تقويمية لدرس التاريخ بالثانوي التأهيلي. تساهم في خلق مواقف إيجابية تجاه التاريخ لدى المدرسين والمتعلمين على حد سواء.

5. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في الآتي:

- أهمية التقويم في العملية التعليمية التعلمية، إذ يتوقف عليه مصيرها برمتها، ومنه أهمية الفرد والمجتمع وتنميته الشاملة.
- إسهام هذه الدراسة في إثراء البحوث والدراسات في مجال ديداكتيك التاريخ.
- إسهام نتائج البحث في تطوير منهاج التاريخ خاصة مكون التقويم به، وذلك بمراعاة مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي. ويندرج هذا في سياق توجهات إصلاح المنظومة التربوية من خلال تأكيد الرؤية الاستراتيجية على تشجيع البحث الديداكتيكي كمدخل للإصلاح التربوي.
- تشخيص جوانب الضعف والقوة في التوجهات التربوية والممارسة التقويمية المرتبطة بمادة التاريخ وذلك بالاستناد إلى أرضية نظرية مستمدة من مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي.
- يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة، بتقديمها فائدة لكل مهتم بالمنظومة التربوية المغربية عامة ودرس التاريخ خاصة.
- اقتراح نموذج لوضعية تقويمية بهدف تقويم مهارات وقدرات التفكير التاريخي، والارتقاء بالتكوين الفكري للمتعلم وجعله يكتسب المفاهيم التاريخية ويوظفها من أجل فهم منظم للعالم ومشاكله المعاصرة بالرجوع إلى الجذور التاريخية.

6. تحديد مفاهيم الدراسة

سنقوم بتعريف المفاهيم الإجرائية الواردة في الدراسة، نظرا لأهميتها باعتبارها أدوات بحثية منهجية تساعد الباحث على نقل أفكاره النظرية إلى واقع ملموس، كما تسهل على المتتبع للبحث إدراك المعاني والأفكار التي يريد الباحث التعبير عنها. وتعد هذه المفاهيم بمثابة مفاهيم أساسية محورية في الدراسة، يكمن تحديدها فيما يأتي:

■ **التقويم:** هو عملية تربوية منظمة وعلمية وهادفة يقوم بها المدرس باستمرار من أجل تحديد مستوى درجة تحقيق المتعلم للأهداف والقدرات والكفايات المسطرة، وذلك بهدف تعزيز جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف. وهذا يشمل التقويم والقياس والتقدير، والحكم والتشخيص، ثم التعديل والعلاج. كما أنه ضرورة تربوية وبيداغوجية واجتماعية، وجزء من العملية التعليمية التعلمية¹. ومن هذا التعريف يتبين أن التقويم يقتضي جمع المعلومات حول سيرورتي التعليم والتعلم، علاوة على ضبط التغيير الحاصل عند المتعلم، وهذا يفرض على المدرس ضبط وضعية الانطلاق أي التشخيص، إضافة إلى تحديده للمستوى الذي يسعى إلى تبليغه للمتعلم. ثم تحديد مقدار التغيير عن طريق الوصف الكمي للمعطيات الذي يسمح بإصدار الحكم واتخاذ القرارات المناسبة. ونشير إلى أن التقويم ضمن المقاربة الكفايات يخاطب البنيات المعرفية المعقدة التي تتداخل فيها المعارف بالقيم والمواقف والمهارات، وذلك في إطار وضعية مشكلة جديدة تضمن طابع الجودة وذات معنى بالنسبة للمتعلم. ومن هذا نستنتج أن التقويم وفق هذه المقاربة لا يسمح بإمكانية الغش أو إعادة البضاعة من طرف المتعلم.

■ **الكفاية:** هي مجموعة معارف ومهارات ومواقف وقيم تساعد المتعلم على التكيف مع متطلبات الحياة في المجتمع، ويمكن إبراز الكفاية في جانبين: جانب كامن في الذهن، وجانب إجرائي سلوكي واقفي. ويعرفها R.Xavier بأنها "إمكانية الفرد تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد على شكل: معارف، مهارات، مواقف... بهدف حل فئة من الوضعيات المشكلة"². كما تعرف الكفاية بأنها معرفة التصرف الذي يعتمد على تعبئة واستخدام

¹ - الشرقاوي أحمد، تقويم الاجتماعيات بالتعليم الثانوي المغربي بين الأدبيات التربوية والتوجهات الرسمية، فاس، مطبعة انفو-بريت، 2014، ص.51.

² - Roegiers Xavier, la pédagogie de l'intégration en bref, 2006, P.4.

فعال لمجموعة من القدرات والمعارف والمهارات والقيم والمواقف بشكل ملائم لحل وضعيات مشكلة مركبة في سياق معين وفق شروط ومعايير محددة"¹

■ التاريخ: هو علم من العلوم الإنسانية عامة والعلوم الاجتماعية خاصة²، موضوعه دراسة كل ما له علاقة بالإنسان، لفهم واستيعاب وضبط حركة وتحول المجتمع عبر الزمن الماضي، ضمن إطار مجالي محدد³، وذلك بعد الإمساك بالعوامل الفاعلة في سيرورته التاريخية. ويمكن أن تصبح التنبؤات التاريخية علمية قائمة على أسس يحكمها قانون حركة المجتمع.

■ درس التاريخ: وحدة موضوعاتية ومفاهيمية، تشكل جزءا من منهاج أو برنامج أو مقرر أو مجزوءة، بهدف تنمية مجموعة من الكفايات والقدرات عبر أهداف معرفية ومنهجية ومواقفية. ويمر عبر ثلاثة وضعيات وهي: وضعية الانطلاق، والوضعية التعليمية التعلمية، والوضعية التقويمية.

■ الأسس النظرية: يقصد بها الخلفية النظرية التي تركز عليها عملية تقويم كفايات درس التاريخ، وتشمل الأدبيات التربوية حول تقويم الكفايات، وكذا الدراسات الإستمولوجية والديداكتيكية التاريخية. إضافة إلى الوثائق الرسمية التي تندرج ضمن مكون التقويم بمنهاج مادة التاريخ بالثانوي التأهيلي

■ الممارسة الفعلية: هي العملية التقويمية التي تشمل مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها مدرس مادة التاريخ بالثانوي التأهيلي قبل بداية العملية التعليمية التعلمية، وأثناءها، وفي آخرها، لتقويم إنتاجات

¹ - Scallon. G, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, de boeck ,canada , 2001, P.104.

² - العروي عبد الله، مفهوم التاريخ، المركز الثقافي العربي، بيروت-لبنان. الدار البيضاء-المغرب، الطبعة.2005، 4، ص. 348.349.

³ - Hassani Idrissi Mostafa , Pensée historienne et apprentissage de l'histoire ,L 'Harmattan, Paris, 2005,p. 32.

التلاميذ وأعمالهم من خلال استخدام مجموعة من الأدوات منها: أسئلة تقويم التعلم وأنشطتها بالكتاب المدرسي، وفروض المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية... بحيث توفر له معطيات ومعلومات كمية ونوعية تساعد في الحكم على درجة تحقيق القدرات والكفايات المستهدفة واتخاذ القرارات المناسبة.

■ **التعليم الثانوي التأهيلي:** مرحلة عمرية تتراوح ما بين سن 15 و 18، يتميز فيها المتعلم بالتفكير المنطقي والمجرد. وهي مرحلة تأتي بعد التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الإعدادي، وتساهم في تأهيل المتعلم لمرحلة التعليم العالي الجامعي. كما تتشكل هذه المرحلة من ثلاث سنوات دراسية، السنة الأولى تسمى بالجدوع المشتركة، والسنة الثانية تسمى بالسنة الأولى باكالوريا، والسنة الثالثة تسمى السنة الثانية باكالوريا.

7. حدود الدراسة

تتأطر هذه الدراسة وفق حدود يمكن إبرازها فيما يأتي:

■ **الحدود الموضوعية:** تقف هذه الدراسة عند مستوى تشخيص ورصد تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي، على المستوى النظري المتمثل في نتائج البحث التربوي والديداكتيكي، وكذا مكون التقويم بمنهاج التاريخ، والمستوى الثاني المرتبط بواقع الممارسة التقويمية. إضافة إلى محاولة اقتراح بدائل تقويمية ديداكتيكية لمادة التاريخ.

■ **الحدود الجغرافية:** ارتبطت بعينة الامتحانات الموحدة الجهوية التي شملتها هذه الدراسة بنسبة 50% من الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في المغرب، أما فيما يخص عينة المدرسين فقد اقتصر على المديرات الإقليمية التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة.

■ **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة ما بين سنتي 2015 و 2020، ومرت عبر مراحل منها الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ثم بناء وتمير شبكات الملاحظة والاستبيان انطلاقا من الجانب النظري للدراسة، ثم عرض النتائج وتحليلها، وكذا تفسيرها من أجل التحقق من صحة الفرضيات.

- **حدود المجتمع الإحصائي للمدرسين:** تشمل هذه الدراسة عينة من مدرسي مادة التاريخ والجغرافيا بالثانوي التأهيلي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة.
- **الحدود الأداتية المنهجية:** استندت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وبعض أدوات البحث التربوي منها شبكات منهجية لتحليل المضمون، والاستمارة، إضافة إلى تحليل ودراسة بعض الوثائق الرسمية المؤطرة للتقويم بمادة التاريخ بالثانوي التأهيلي. واقتراح نموذج تقويمي.

8-الدراسات السابقة

تعد الدراسات السابقة الأساس النظري والعملي لأي دراسة، من خلال الإفادة من منهجيتها ومن الأدوات والإجراءات والأساليب الإحصائية التي يتم الاستعانة بها. كما تجعل الباحث ملما بالتطورات الفكرية والمنهجية التي عرفها مجال دراسته، وبذلك تكون نقطة بدايته من حيث انتهى غيره من الباحثين، حتى يتجنب تكرار المواضيع المستهلكة. فالاطلاع على الدراسات السابقة يشكل ضرورة علمية ذات أهمية قصوى، حيث تعد منبعاً هاماً للباحث تزوده برؤية واقعية وإيجابية عن دراسته. ويرى المختصون في المنهجية أنها أرضية خصبة ينطلق منها الباحث للإحاطة بمختلف جوانب إشكالية الدراسة. كما تتجلى أهميتها في كونها توجه الباحث نحو المراجع والمصادر الأكثر أهمية، وتجنبه المزالق التي وقع فيها الباحثون الآخرون. ومنه تصبح هذه الدراسات مكملية ومدعمة ومثيرة للموضوع بشكل أو بآخر. ولهذا اعتمدنا على الدراسات العلمية ذات الصلة. وبعد تصفح العديد من الدراسات العربية والأجنبية حول موضوع تقويم كفايات الدرس التاريخي بالثانوي التأهيلي، تبين لنا غياب دراسات وافية حول الموضوع حسب علمنا. وبناء على ما سبق يمكن تصنيف الدراسات التي لها صلة بشكل جزئي سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وفق تسلسل زمني:

أولاً: الدراسات التي تناولت التقويم في مادة التاريخ خاصة والمواد الاجتماعية عامة

1-دراسة ركلمة هيبة¹(1990/1989): أنجزت هذه الدراسة لنيل دبلوم مفتش التعليم الثانوي بمركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، تحت عنوان " التقويم في درس التاريخ دراسة نظرية وميدانية لتطوره وواقعه من خلال الوثائق التربوية والامتحانات".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم في مادة التاريخ بالنسبة لتلميذ نهاية المرحلة الإعدادية، أي علاقة تقويم التحصيل في هذا المستوى مع ما تفرضه التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات الصادرة سنة 1987. وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من الأساتذة شملت 50 أستاذاً، وعينة من التلاميذ شملت 100 تلميذ وتلميذة بمستوى السنة الرابعة إعدادي. وسعياً لتحقيق أهداف الدراسة وتصورها النظري، فقد استعانت الباحثة بالمنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت على أداة الاستبانة، وتقنية تحليل المضمون. وتشير النتائج التي توصلت إليها الباحثة إلى ما يأتي:

-أن المنظور الحديث للتقويم قد حل محل التقويم التقليدي إن لم يكن بشكل عام فعلى الأقل هناك تغيير مجموعة من الجوانب التقليدية التي كان يعرفها هذا المجال.

-لا تترجم أسئلة التقويم للسنة الرابعة إعدادي إلا بكيفية نسبية الأهداف الأساسية المسطرة في كتاب البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات لسنة 1987 الخاصة بمادة التاريخ.

-لا زال التقويم الإجمالي هو النوع السائد أثناء عملية التقويم على حساب الأنواع الأخرى.

-هناك عدد من الأساتذة يعانون من نقص في التأطير ويجهلون مجموعة من المفاهيم والطرق حول التقويم.

¹ - ركلمة هيبة، التقويم في درس التاريخ دراسة نظرية وميدانية لتطوره وواقعه من خلال الوثائق التربوية والامتحانات، بحث لنيل دبلوم مفتش التعليم الثانوي، مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 1989-1990، ص.115.

2-دراسة الشرقاوي أحمد¹ (2004/2005): هذه الدراسة هي أطروحة لنيل درجة الدكتوراة في علوم

التربية، كلية علوم التربية، الرباط، تحت عنوان "مواضيع امتحانات البكالوريا في مادة الجغرافيا
بالأكاديميات دراسة تربوية تقييمية"

ورأى الباحث أن هذه الدراسة تروم تحقيق أهداف هي:

-تقديم الخلفية النظرية للتقويم في الأدبيات التربوية والجغرافية،

-تحليل ومقارنة ما جاء في التوجيهات الرسمية عن التقويم مع ما تفتخره الأدبيات التربوية والجغرافية.

-رصد سيرورة التقويم التربوي وتطوره بنظام الأكاديميات التعليمية من خلال مواضيع امتحانات البكالوريا في

مادة الجغرافيا بالمستويات الثلاث بشقيها الأدبي والعلمي بالمغرب في إطار دراسة تقييمية تقف على نقط القوة

لتعزيزها ونقط الضعف لتجاوزها وتصحيحها.

-المساهمة في تطوير تقويم التحصيل الدراسي الجغرافي بتقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات ونماذج

من أسئلة مطورة يمكن أن تكون بداية لوضع بنك اختبارات .

وقد اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وشملت عينات الدراسة من 50 % من الأكاديميات

والمواسم الدراسية من 1987/1988 إلى 1997/1998، وعينة قصدية من الشعب الدراسية المتمثلة في شعبي

الآداب العصرية والعلوم التجريبية. وبالإطلاع على الأدبيات التربوية والجغرافية قام الباحث بإعداد شبكات

من أجل توظيف تقنية تحليل المضمون.

ومنه خلص إلى مجموعة من النتائج نجملها فيما يأتي:

¹ - الشرقاوي أحمد، مواضيع امتحانات البكالوريا في مادة الجغرافيا بالأكاديميات دراسة تربوية تقييمية، أطروحة لنيل درجة الدكتوراة في علوم التربية، تحت إشراف محمد فتوح، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2004-2005. ص. 291.

-أن التوجيهات التربوية الرسمية غابت منطق المادة واكتفت بإعطاء قوالب جاهزة عامة للتطبيق في أية مادة من المواد الأدبية خاصة، الشيء الذي ترتب عنه الغموض وصعوبة الأجرة، كما أنها لم تساير ما جاء في الأدبيات التربوية عن التقويم عامة وتقويم التحصيل خاصة. وعدم الانسجام والتطابق بين الأهداف المسطرة في كتيبات البرامج والتوجيهات التربوية والمذكرات المرتبطة بها، وبين شروط الأجرة وظروفها

-أن الأكاديميات الجهوية اقتصررت في صياغتها للمواضيع على الأسئلة المقالية المفتوحة والمقالية المتفرعة خاصة. كما أن ارتباط الأسئلة مع الأهداف المرحلية الواردة في التوجيهات جزئية جدا، وركزت على مجال الأهداف المعرفية أكثر من أهداف المجال الحسي الحركي، ولم تقس أهداف المجال الوجداني مطلقا. كما أن نسبة التغطية للمقرر جزئية كذلك. كما أن نصف الأسئلة المطروحة تنقصها الدقة والوضوح في الصياغة، مما يؤثر سلبا على نتائج التلاميذ وكل العمليات والإجراءات والأحكام المرافقة لها. وقد سجل تباين في درجة الدقة والوضوح بين الأكاديميات.

-ركزت الأكاديميات في صياغة أسئلتها التطبيقية على التعبيرين المبياني، أما الخرائط فتنقصها الدقة العلمية، إضافة إلى هيمنة الوصف الموسوعي.

وتجدر الإشارة في الأخير إلى أن الباحث اقترح وضعيات تقويمية جغرافية وفق مقارنة الكفايات.

3-دراسة سميرة مجدوب حاج أحمد رباح¹(2006): هذه الدراسة هي عبارة عن بحث لنيل درجة ماجستير في التربية بكلية التربية، السودان، تحت عنوان " تحليل وتقويم مقرر التاريخ للصف الثالث بالمرحلة الثانوية"

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم مقرر التاريخ للصف الثالث الثانوي، وإلى التعرف على مدى وضوح أهدافه ، ومدى ارتباطه بغايات التربية في السودان ، وبأهداف المرحلة الثانوية، ومدى شمول هذه

¹ - مجدوب حاج أحمد ورباح سميرة، تحليل وتقويم مقرر التاريخ للصف الثالث بالمرحلة الثانوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا، كلية التربية، السودان، 2006. ص.85.

الأهداف، ومدى إمكانية بلوغها، والتعرف على مدى مطابقة محتوى المقرر لأسس بناء المنهج، ومدى مطابقة تنظييمه للمعايير التي حددتها الدراسة. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل البيانات ورصد الدراسات السابقة، واتبعت الأسلوب الإحصائي في شرح تلك البيانات وتحليلها.

وتتجلى نتائج الدراسة فيما يأتي:

- ارتباط أهداف مقرر التاريخ للصف الثالث الثانوي بغايات التربية في السودان.
- أهداف مقرر التاريخ للصف الثالث الثانوي ليست شاملة لكل جوانب النمو لدى الطالب.
- حاجة معلمي ومعلمات مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية إلى دليل للمعلم.
- من أكثر طرق التدريس المستخدمة في تدريس مقرر التاريخ للصف الثالث الثانوي هي الطريقة الإلقائية.
- مجالات تقويم الطلاب في مقرر التاريخ للصف الثالث الثانوي قاصرة على الامتحانات التحريرية فقط ويتم عقدها مرتين خلال العام الدراسي.

4-دراسة محمد عدنان محمد العزاوي¹ (2012م) هذه الدراسة هي عبارة عن بحث لنيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ) بكلية التربية للعلوم الإنسانية العراق، تحت عنوان " تقويم أداء مدرسي التاريخ للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي "

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير التاريخي اللازمة لمدرسي مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية. وتقويم أداء مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية في ضوء تلك المهارات. ولتحقيق ذلك استعانت الباحث بعينة شملت 72 مدرسا ومدرسة في المدارس الإعدادية التابعة لمديرية التربية في محافظة ديالى وقد اختيروا بطريقة عشوائية. كما اختار المنهج الوصفي، لأنه يتلاءم وطبيعة الدراسة. كما اعتمد على أداة استمارة الملاحظة وتتضمن 35 مهارة موزعة بين 5 محاور.

¹ - عدنان محمد والعزاوي محمد ، تقويم أداء مدرسي التاريخ للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي، بحث لنيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق، 2012، ص103.

وأُسفرت النتائج عما يأتي..:

-بلغ عدد المهارات غير المتحققة 21 مهارة وهي تشكل نسبة مقدارها 60 % من المجموع الكلي لاستمارة الملاحظة، بينما بلغت المهارات المتحققة 14 وهي تشكل نسبة مقدارها 40% من المجموع الكلي لاستمارة الملاحظة.

-احتل المستوى الضعيف المرتبة الأولى بين مستويات التقدير التي تضمنتها استمارة الملاحظة، فقد نال نسبة مقدارها 39.64% من مجموع تكرار مستوى أداء المدرسين في تدريس مادة التاريخ يليه المستوى (مرتفع) وقد نال نسبة مقدارها 36.63%، فيما احتل المستوى المتوسط المرتبة الثالثة نسبة مقدارها 23.73% .

-أن أداء المدرسين في مهارات التفكير التاريخي المحددة في الدراسة كان أداء ضعيفا مقارنة مع المعيار المتبنى في الدراسة مع وجود تباين في الأداء.

-أن أداء المدرسين في محور التسلسل الزمني ومحور الفهم التاريخي كان أداء مقبولا بشكل عام إذ تجاوز المعيار المتبنى في الدراسة.

-أن أداء المدرسين في محور تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار ومحور التحليل والتفسير التاريخي ومحور قدرات البحث التاريخي كان أداء ضعيفا بشكل عام إذ لم يتجاوز المعيار المتبنى في الدراسة.

-أن ضعف مستوى أداء المدرسين بمهارات التفكير التاريخي جاء نتيجة متوقعة لتدني معرفتهم بمنهجية البحث التاريخي.

-عدم كفاية أداء بعض المدرسين في استخدام استراتيجيات تدريس تنمي مهارات التفكير التاريخي مثل التعلم التعاوني والعصف الذهني والتعلم المستند إلى المشكلة وغيرها.

-عدم الاهتمام الكافي بتدريب المدرسين على مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير التاريخي بشكل خاص.

5-دراسة الجيري محمد وأرقي محمد¹(2013/2012): هذه الدراسة هي عبارة عن بحث لنيل دبلوم

مفتش التعليم الثانوي بمركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، تحت عنوان "كتابة المقال التاريخي بالتعليم الثانوي التأهيلي (مستوى السنة الثانية من سلك البكالوريا نموذجاً)"

أنجزت هذه الدراسة بهدف رصد تعلم الكتابة التاريخية، وإبراز الصعوبات التي تعترض المتعلمين أثناءها، حتى يساهم البحث في تطوير الممارسة اليداكتيكية في التاريخ المدرسي، وبشكل خاص تنمية قدرات المتعلمين في إنتاج مقال تاريخي بموصفات تنسجم مع النوايا، والتوجهات المعبر عنها في وثيقة المنهاج التربوي لمادة التاريخ. وشملت عينة البحث أوراق التحرير الخاصة بامتحان البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية دورة يونيو 2012، وعينة من الكتب المدرسية. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستعان بأدوات منهجية وهي تقنية تحليل المضمون باعتماد شبكة لقراءة وتحليل أوراق التحرير، وشبكة قراءة وتحليل تقارير التفتيش، إضافة إلى أداة المقابلة. وتلخصت نتائج الدراسة في النقاط الآتية:

-أن التلاميذ تعترضهم صعوبات على مستوى التحكم في المضمون المعرفي، فالمؤشرات المعتمدة لقياس هذا التحكم، أبانت عن عدم امتلاك المتعلمين للقدرة على توظيف معرفة ملائمة، وصحيحة، وكافية وعلى استخدام معرفة حاملة لمفاهيم.

-اعتماد المفاهيم المهيكل للخطاب التاريخي والنهج التاريخي في الكتابة المقالية بشكل محدود، حيث لا يتعدى مستوى التعريف وتأطير الموضوع التاريخي زمنياً ومجالياً وموضوعاتياً، وإن كان ذلك في الغالب يتم بشكل مبتور، بحيث أن التلاميذ يوظفون المفاهيم التاريخية في كتابة الموضوع بصورة غير مدمجة في بنية المقال.

-أغلب التلاميذ تواجههم صعوبات على المستوى اللغوي والشكلي بحيث احترمت كتاباتهم في الغالب قواعد النحو والإملاء، باستثناء قلة من المتعلمين ممن تعترضهم صعوبات في التعبير والنحو.

¹ - الجيري محمد وأرقي محمد، كتابة المقال التاريخي بالتعليم الثانوي التأهيلي (مستوى السنة الثانية من سلك البكالوريا نموذجاً)، بحث لنيل دبلوم مفتش التعليم الثانوي، مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 2013-2012، ص.ص.112.113.

-أن الوضعيات الديدانككية يغلب عليها تقديم المعرفة الجاهزة وتلقنها.

6-دراسة ملكاوي عبد العزيز¹(2012/2013): هذه الدراسة هي عبارة عن بحث لنيل دبلوم مفتش التعليم الثانوي بمركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، تحت عنوان "تقويم مهارات التفكير بالامتحانات الوطنية لمادة التاريخ والجغرافيا الواقع والمأمول "

وهدف هذه الدراسة إلى تشخيص واقع تعلم وتعليم التفكير في المنهاج التعليمي المغربي الخاص بمادة التاريخ والجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي، من خلال مكون التقويم وبالضبط الامتحانات الوطنية. وقد شملت عينة البحث الأسئلة التقويمية المتضمنة في 29 نسخة من نسخ الامتحانات الوطنية لمادة التاريخ والجغرافيا من سنة 2003 إلى غاية سنة 2012. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم الاستعانة في هذه الدراسة بأداة تحليل المضمون قصد تحليل أسئلة مواضيع الامتحانات الوطنية.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يأتي:

-الحضور المهيمن لتقويم المهارات العقلية الدنيا في الامتحانات الوطنية لمادة التاريخ والجغرافيا، سواء على مستوى مهارات التفكير الرئيسية أو الفرعية. ويتعلق الأمر أساسا بمهارات الترميز والتذكر. -غياب التنوع في المهارات العقلية التي يتم تقويمها لدى التلاميذ في الامتحانات الوطنية لمادة التاريخ والجغرافيا، بحيث أن نسبة حضور مهارة التذكر تظل مهيمنة وتفوق لوحدها مجموع نسب إثني عشرة مهارة فرعية أخرى.

-التشابه في حضور المهارات الرئيسية في الامتحانات الوطنية بين التاريخ والجغرافيا. والاختلاف في المهارات الفرعية مثل ارتفاع حضور مهارة المقارنة بالجغرافيا، وغياب مهارتي الترتيب والتمثيل في مكون التاريخ.

¹ - ملكاوي عبد العزيز، تقويم مهارات التفكير بالامتحانات الوطنية لمادة التاريخ والجغرافيا الواقع والمأمول، بحث لنيل دبلوم مفتش التعليم الثانوي، مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 2012-2013، ص.ص.115.116.

-تقويم المهارات الحاضرة في الامتحانات الوطنية يتم بشكل منعزل، بحيث ينصب سؤال ما على مهارة نوعية معينة لا يوجد أي رابط بينها وبين المهارة الموالية التي يستهدفها السؤال الموالي. وبذلك يفتقر تقويم المهارات في الامتحانات الوطنية لهدف أبعد من المهارة ذاتها ولخيط ناظم يربط بينها، وفي غالب الأحيان تركز كما أسلفنا، على القدرة على استحضار مجموعة من المعلومات المرتبطة بالمادة المدرسية. وكل هذا يكشف عن خلل في العلاقة التي تقيمها المدرسة مع المعرفة.

7-دراسة مصطفى محمد كاظم العزاوي¹ (2013م) هذه الدراسة هي عبارة عن بحث لنيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ) بكلية التربية للعلوم الإنسانية العراق، تحت عنوان "تقويم كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية في ضوء معيار الجودة"

ترمي هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى درجة توفر معايير الجودة في كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية. ولتحقيق ذلك استعمل الباحث العينة الطبقية العشوائية وبلغ عددها 130 مدرس ومدرسة من الذين يدرسون مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية بنسبة 39% من مجموع المجتمع الأصلي. كما اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ووظف أداة استبانة تحتوي على معايير الجودة للكتاب المدرسي والدراسات والأدبيات. وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

-أن كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع أدبي حقق نسبة 76.73% من معيار الجودة وهذه النسبة أعلى من نسبة المحك 75% المعتمد في هذه الدراسة. وهذا يعني أن كتاب الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع أدبي قد حقق معيار الجودة.

¹ - العزاوي محمد كاظم، تقويم كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية في ضوء معيار الجودة، بحث لنيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ) بكلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق، 2013،

- أن كتاب التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر للصف الخامس الأدبي حقق نسبة 75.4% من معيار الجودة وهذه النسبة اعلى نسبة المحك 75 % المعتمد في هذه الدراسة. وهذا يعني أن كتاب التاريخ للصف الخامس أدبي حقق معيار الجودة.

8-دراسة زين العابدين عمر¹(2014/2013): هذه الدراسة هي عبارة عن بحث لنيل شهادة الماستر بكلية علوم التربية، الرباط، تحت عنوان "أدوات تقويم كفايات مادة التاريخ بالتعليم الثانوي الإعدادي: الثالثة إعدادي نموذجاً"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تناسب أشكال التقويم الصفية واللاصفية لخصوصية وضوابط تقويم الكفايات عموماً، وخاصة تلك المتعلقة بمادة التاريخ في السنة الثالثة ثانوي إعدادي. وشملت عينة البحث 40 تلميذ وتلميذة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المنسجم مع طبيعة الدراسة. واستعانة بأداة تحليل المضمون. وقد أظهرت نتائج الدراسة :

- وجود تطابق بشكل كبير بين عينة الامتحانات الجهوية الموحدة المتفحصية، وبين ما تنص عليه التوجيهات التربوية والأطر المرجعية للامتحان الجهوي لمادة الاجتماعيات على مستوى المواصفات المنهجية والشكلية.

- اختلاف طفيف بين عينة الامتحانات المدروسة وبين ما تنص عليه التوجيهات التربوية والأطر المرجعية للامتحان الجهوي الإشهادي على مستوى احترام ضوابط ومواصفات إعداد وإنجاز الوضعيات الاختبارية الخاصة بالاشتغال على الوثائق، وهو ما يظهر بشكل جلي على مستوى كل المعايير والمؤشرات المرتبطة بالأطر المرجعية، سواء فيما يتعلق بكيفية توظيف والدعائم والوثائق واستثمارها ومدى ملاءمتها للأسئلة المطروحة ومستوى التلاميذ.

¹ - زين العابدين عمر، أدوات تقويم كفايات مادة التاريخ بالتعليم الثانوي الإعدادي: الثالثة إعدادي نموذجاً، بحث لنيل شهادة الماستر، كلية علوم التربية، الرباط، 2013-2014.

أن الامتحانات الإشهادية بصفة عامة تحترم ما يدعوا إليه الإطار المرجعي من حيث بناء الامتحانات وسلم تنقيطها. كذلك فالامتحانات تحاول تقويم كفايات مادة التاريخ ولو بشكل مجزأ، علماً بأن الامتحان لا يمكنه أن يقوم كل كفايات مادة التاريخ بصفة إجمالية، وهذا يتأكد من خلال عينة الامتحانات المدروسة. حيث نجد كل امتحان يسعى لتقويم كفاية واحدة فقط.

-نجد إن نسبة مهمة من التلاميذ تتمكن من الوصول الى اكتساب كفايات مادة التاريخ ولو بشكل متفرق.

-إن الامتحانات الإشهادية تقوم الكفايات بشكل أفضل من فروض المراقبة المستمرة.

9-دراسة عزيز كاظم نايف ومحمود حمزة عبد الكاظم¹ (2014)، دراسة علمية تحت عنوان "تقويم

أسئلة الاختبارات النهائية لقسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية في ضوء مستويات بلوم المعرفية"

يهدف هذا البحث إلى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية للصفوف الأولى والثانية والثالثة والرابعة في كلية

التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي. ومن أجل تحقيق أهداف

هذا البحث تم اختيار عينة تضم 95 سؤالاً من أسئلة التاريخ موزعة بين الصفوف الدراسية الأربعة في قسم

التاريخ. اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، وأداة تحليل المضمون تتضمن مستويات بلوم الستة.

وأُسفرت نتائج هذه الدراسة عما يأتي:

-الأسئلة لم تراعى المستويات المعرفية العليا، إذ تم التركيز على المستويات الدنيا في وضع الأسئلة.

-عدم التوازن بين أسئلة الامتحان في قسم التاريخ للعام الدراسي (2012-2013) بين الأسئلة التي تقيس

المستويات المعرفية الدنيا والعليا.

-عدم وجود معيار واضح تصمم على أساسه الاختبارات النهائية.

¹ - نايف عزيز كاظم ومحمود حمزة عبد الكاظم، تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لقسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية في ضوء مستويات بلوم المعرفية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، مجلة جامعة كربلاء العلمية، المجلد الثاني عشر، العدد الأول، العراق، 2014، ص.91.

-الأسئلة لم تحقق مبدأ شمولها للمادة والسبب عدم وجود الأسئلة الموضوعية ضمن الاختبارات النهائية.

10-دراسة مجموعة من المفتشين التربويين لمواد الاجتماعيات¹ (2015)، وهي عبارة عن بحث تربوي

بعنوان "الإطار المرجعي لمواد الامتحان الوطني الموحد لمادتي التاريخ والجغرافيا: أية آفاق للتطوير؟"

تسعى هذه الدراسة إلى اقتراح وضعيات اختبارية تحقق الأهداف التي سطرها الأطر المرجعية، وتكون متوافقة مع المقتضيات المعرفية والمنهجية لمادتي التاريخ والجغرافيا، وتتجاوز السلبيات التي أكدتها البحوث الميدانية. وفي إطار تحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من تلاميذ السنة الثانية من سلك البكالوريا مسلك الآداب والعلوم الإنسانية من ثانويات تأهيلية تم اختيارها على الطريقة القصدية من مجموعة من النيابات، وتتكون العينة من مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة. وقد استعمل المنهج الوصفي التحليلي. وأسفرت الدراسة عن نتائج يمكن إبرازها في عدم صحة الفرضية التي انطلق منها البحث، بدليل وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في علاقتهما بالوضعيات الاختبارية الواردة في الإطار المرجعي. وهو ما يدفع إلى تبني الفرضية البديلة، واعتبار أن النتائج التي حصلت عليها المجموعات التجريبية ناتجة عن طبيعة الوضعيات الاختبارية الجديدة. بالمقابل اجتازت المجموعات الضابطة وضعيات تقويمية كما ينص عليها الإطار المرجعي الموحد لمادتي التاريخ والجغرافيا.

ثانيا: الدراسات التي تناولت إبستمولوجية الفكر التاريخي وديداكتيكة

1.دراسة Yeager, E. & Wilson (1997)² بعنوان

" Teaching Historical thinking in the social studies methods. Social studies Joournal,"

¹ -مجموعة من المفتشين التربويين لمواد الاجتماعيات، الإطار المرجعي لمواد الامتحان الوطني الموحد لمادتي التاريخ والجغرافيا: أية آفاق للتطوير؟. أعمال ندوة وطنية: إشكالية التقويم التربوي: الواقع والتحديات، المدرسة العليا للأساتذة بفاس، مطبعة أنفوبرانت، فاس، 2017، ص.97.

² - Yeager, E. & Wilson. Teaching Historical thinking in the social studies methods. Social studies Joournal, 1997. p.30

" التفكير التاريخي في مساقات الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى قيام مساقات الدراسات الاجتماعية بتنمية وتطوير التفكير التاريخي لدى الطلبة المعلمين في إحدى جامعات المنطقة الجنوبية الشرقية للولايات المتحدة الأمريكية، من خلال قراءة وتحليل المصادر التاريخية وتفسيرها، وقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي. وتتكون عينة الدراسة من 206 طالب معلم، وأسفرت الدراسة عن نتائج يمكن إبرازها في أن مساقات المواد الاجتماعية المطروحة تعزز مهارات التفكير التاريخي عند الطلبة المعلمين وتشجعهم على نقلها إلى الحجرة الصفية، وأكدت ضرورة تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى الطلبة في مراحل دراسية مبكرة وتمكينهم من تحليل الأحداث في الماضي من أجل فهم الحاضر.

2. دراسة خريشة (2004)¹: بعنوان: مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن

هدفت الدراسة إلى الكشف على درجة مساهمة كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير التاريخي، وقد استعمل المنهج الوصفي التحليلي. وتتكون عينة الدراسة من 51 مدرس للتاريخ. ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على أدوات هي شبكة خاصة بمهارات التفكير التاريخي موزعة على خمس مجالات، وذلك من أجل تحليل مضمون الكتاب المدرسي، إضافة إلى استبانة موجهة لعينة الدراسة البالغ عددها 51، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن قلة مساهمة كتب التاريخ في تنمية مهارات التفكير التاريخي.

3. دراسة مصطفى حسني إدريسي (2004-2005)، بعنوان:

Contribution à une didactique de la pensée historique, De l'éclairage méthodologique

et épistémologique à la pratique en classe d'histoire dans les lycées du Maroc¹

¹ - خريشة كايد، مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة التاسعة عشر، العدد 21، 2004، ص. 149-182.

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز وظيفية درس التاريخ في بناء التفكير العلمي وتنمية روح النقد لدى التلاميذ بالثانوي التأهيلي. إضافة إلى جعل درس التاريخ يركز على قاعدة إبستمولوجية التفكير التاريخي. تتكون عينة البحث من تلاميذ الثانوي التأهيلي. وقد وظف الباحث المنهج الوصفي التحليلي. كما استخدم مجموعة من الأدوات من بينها الاختبار القبلي بعد بناء وتجريب مجزوءة خاصة بتعلم التفكير التاريخي ثم الاختبار البعدي. ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن المتعلم يكتسب تدريجياً مقومات التفكير التاريخي كلما تم تعلم التاريخ وفق مساراته الرئيسة. كما أن هناك غياب شبه كلي للإشكالية في درس التاريخ، علاوة على هيمنة الأسئلة السردية الوصفية على حساب الأسئلة التفسيرية، وكذا غلبة المعرفة الجاهزة المنقولة على حساب المعرفة المبنية.

4-دراسة تامر البشير (2004-2005)، بعنوان: "مساهمة في ديداكتيك الفكر التاريخي: اقتراح نموذج

ديداكتيكي لتعلم مفهوم الزمن التاريخي في السنة الثالثة من السلك الإعدادي"²

هدفت هذه الدراسة إلى تأصيل العمليات الفكرية والتعليمية الخاصة بتدريس التاريخ باعتبارها مستندة إلى فكر تاريخي ذوي مقومات مشهود بها عالمياً، مما سينعكس على مردودية درس التاريخ، وعلى التقويم وأدواته، وذلك بغاية تجاوز التركيز على الحفظ والذاكرة، وخلق مواقف إيجابية لدى المتعلمين والأساتذة اتجاه درس التاريخ. وتتكون عينة الدراسة من 235 متدرساً في مستوى السنة الثالثة ثانوي إعدادي. وقد وظف الباحث المنهج الوصفي التحليلي. واستخدم أدوات منها الاختبار القبلي ومجزوءة تعلم الزمن التاريخي والاختبار البعدي. ومن بين النتائج التي كشفت عنها الدراسة أن التحسن الملموس في قدرات

¹ - Hassani Idrissi (M), Contribution à une didactique de la pensée historienne, op.cit.

² - تامر البشير، مساهمة في ديداكتيكية الفكر التاريخي، اقتراح نموذج ديداكتيكي لتعلم مفهوم الزمن التاريخي في السنة الثالثة ثانوي إعدادي، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، تحت إشراف أحمد الزعبي، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2004-2005.

أفراد المجموعة التجريبية يؤكد فعالية التكوين الذي خضعت له. حيث كانت مجزوءة تعلم الزمن التاريخي أداة شحذ أذهانهم لاستيعاب مفاهيم الزمن التاريخي وأهم أبعاده.

5.دراسة صهود محمد (2011-2012)، بعنوان: " التحقيب التاريخي من التأصيل الإستمولوجي

إلى التعلم المنهجي مقارنة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات (السنة الأولى باكوريا نموذجاً)"¹

هدفت هذه الدراسة إلى بناء نموذج ديداكتيكي تحقيقي يستلهم من المستجدات المنهجية والإستمولوجية المعاصرة للتحقيب التاريخي، ويندرج ذلك في سياق إصلاح مناهج تدريس التاريخ. وشملت عينة الدراسة 150 متمدرسا من مستوى السنة الأولى باكوريا بالثانوي التأهيلي. وقد وظف الباحث المنهج الوصفي التحليلي. كما اعتمد على أدوات منها الاختبار القبلي ومجزوءة تعلم التحقيب التاريخي والاختبار البعدي. كما أسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة، وهذا يؤكد فعالية استناد التحقيب التاريخي على أسس منهجية إستمولوجية، في الرفع من نسبة التعلم المنهجي للمتعلمين في هذا المكون المنهجي.

6.دراسة شكير عكي (2011-2012)، بعنوان: " تعلم التفسير التاريخي مقارنة ديداكتيكية وفق مدخل

الكفايات (الجدع مشترك نموذجاً)"²

يتمحور هدف هذه الدراسة حول تقديم مساهمة ديداكتيكية مؤسسة نظريا وعمليا لفائدة مادة التاريخ حتى تساهم في تنمية النهج التاريخي عامة والتفسير التاريخي خاصة لدى المتعلمين. وقد تضمنت عينة الدراسة 145 متمدرسا من مستوى جدد مشترك بالثانوي التأهيلي، وظف الباحث المنهج الوصفي التحليلي،

¹ - صهود محمد، التحقيب التاريخي، من التأصيل الإستمولوجي إلى التعلم المنهجي مقارنة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات السنة الأولى باكوريا نموذجاً، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، تحت إشراف مصطفى حسني إدريسي، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2010-2011.

² - شكير عكي، تعلم التفسير التاريخي، مقارنة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات (الجدع المشترك نموذجاً)، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية، تحت إشراف حسني إدريسي مصطفى، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2010-2011.

واستخدم مجموعة من الأدوات منها الاختبار القبلي ومجزوءة تعلم التفسير التاريخي والاختبار البعدي. وكشفت النتائج عن حصول تحسن ملموس في نتائج المجموعة التجريبية المستفيدة من تعلمات النموذج الديدانكتيكي المقترح دون وجود تفاوتات مثيرة للانتباه حسب متغير المنطقة التربائية.

7. دراسة الصديقي محمد العربي (2013)، بعنوان: "التعريف التاريخي في منهج المؤرخ إضاءة

إبستمولوجية ومساهمة في ديدانكتيك التاريخ"¹

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم الخلفية النظرية التي يتأسس عليها التعريف التاريخي في منهج المؤرخ، وتنزيل ذلك بواسطة النقل الديدانكتيكي لبناء نموذج ديدانكتيكي لتعلم التعريف التاريخي. وبلغ عدد أفراد العينة 301 متعلما، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي. واستخدم مجموعة من الأدوات منها الاختبار القبلي ومجزوءة تعلم التعريف التاريخي والاختبار البعدي. وكشفت نتائج الدراسة عن تحسن قدرات أفراد المجموعة التجريبية بسبب فعالية التكوين الذي تلقته في تعلم التعريف التاريخي وفق منهج المؤرخ حيث كانت المجزوءة تهدف إلى إكسابهم أهم أبعاده ومظاهره، في حين تبرز النتائج المحدودة للمجموعة الضابطة غياب تكوينهم بهذا الخصوص.

8. دراسة راغب علي الجدي (2017)، بعنوان: "مهارات التفكير التاريخي المتضمنة في كتاب التاريخ

للفيف الثاني الثانوي الأدبي دراسة تحليلية في سورية".

هدفت الدراسة إلى تعرف مهارات التفكير التاريخي المتضمنة في كتاب التاريخ للفيف الثاني الثانوي الأدبي، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، واستخدم الباحث أداة قائمة مهارات التفكير التاريخي المكونة من 5 مهارات رئيسية، و26 مهارة فرعية موزعة على المهارات الخمس الرئيسية. وشملت عينة الدراسة جميع محتويات كتاب الطالب لمادة التاريخ للفيف الثاني الثانوي الأدبي الصادر عن وزارة التربية في الجمهورية

¹ - الصديقي محمد العربي، التعريف التاريخي في منهج المؤرخ، إضاءة إبستمولوجية ومساهمة في ديدانكتيك التاريخ، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية، تحت إشراف تامر البشير، كلية علوم التربية، الرباط، مطبعة الرباط نت، 2013.

العربية السورية، المعنون ب تاريخ العالم الحديث والمعاصر. وأسفرت الدراسة عن نتائج منها: ارتفاع نسبة عدم اكتساب مهارات التفكير التاريخي لدى الطلاب بنسبة 83,21%، واقتصار كتاب التاريخ على عدد من مهارات التفكير التاريخي بنسب متفاوتة من مهارة لأخرى، وغياب التدرج في تضمين تلك المهارات في مضمون الكتاب، وضعف تضمين عدد من مهارات التفكير التاريخي، وتوافر وثائق تاريخية، في حين أنها لم توظف لتنمية مهارات التفكير التاريخي.

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات السابقة التي تم عرضها، حيث نجد مجموعة منها ركزت على التقويم في مادة التاريخ في إطار البيداغوجيا العامة، بينما مجموعة أخرى ركز على تقييم أثر تعلم القدرات والكفايات النوعية لدرس التاريخ بالاستناد إلى المرجعية الاستمولوجية والديداكتيكية. وفضلاً عن ذلك يمكن تسجيل مجموعة من الملاحظات خاصة فيما يتعلق بالمنهج والعينات المستهدفة بالبحث وطبيعة الأدوات المستخدمة وكذا النتائج المحصل عليها، وموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

❖ فيما يخص المنهج والعينات:

نلاحظ أن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي. واستهدفت عينات عدة إذ شملت الكتاب المدرسي والمتعلمين والأساتذة. كما أن هناك فروق من حيث العدد والسن والمستوى الدراسي، ويرجع ذلك إلى طبيعة كل دراسة على حدة وأهدافها.

❖ فيما يخص الأدوات المستعملة:

تختلف الأدوات المستعملة في الدراسات السابقة حسب طبيعة موضوع الدراسة. ومن ضمن هذه الأدوات نجد الاستبيان والاختبار، إضافة إلى تقنية تحليل مضمون الوثائق والكتب المدرسية، وهناك دراسات استخدمت أداة المقابلة.

❖ فيما يخص النتائج:

توصلت الدراسات السابقة إلى أن التقويم في مادة التاريخ يركز على المستويات الدنيا في التفكير. وأن تحسن قدرات المتعلمين بسبب فعالية التكوين في تعلم كفايات وقدرات التفكير التاريخي وفق منهج المؤرخ. وأثبتت النتائج أن هناك ضعفا في أداء المدرسين في التحكم في قدرات التفكير التاريخي وتقويمها.

❖ فيما يخص موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

يتبين من خلال الدراسات السابقة أن دراستنا تتشابه مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي، ومن حيث طريقة اختيار عينات الدراسة. كما تستخدم هذه الدراسة مجموعة من الأدوات منها تقنية تحليل المضمون والاستبيان. وقد أجريت بمستوى الثانوي التأهيلي، وهذا ما تتفق فيه مع بعض الدراسات السابقة. كما تختلف مع دراسات أخرى أجريت في المرحلة الإعدادية. وتختلف دراستنا مع الدراسات السابقة في موضوع تقويم كفايات درس التاريخ بين الأسس النظرية والممارسة الفعلية (حالة الأولى باكالوريا علوم). وفي هذا السياق نعترف بأهمية الدراسات السابقة على الرغم من أنها لم تتطرق لنفس موضوع دراستنا بطريقة مباشرة، حيث إنها سهلت علينا مجموعة من الجوانب المنهجية.

خلاصة الفصل

تناولنا في هذا الفصل المنهج لدراسة الإشكالية بتساؤلاتها والفرضيات المنبثقة عنها، وكذا أهداف الدراسة وأهميتها في الكشف عن واقع تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي بالاستناد إلى أدوات منهجية علمية. إضافة إلى عرض أسباب ومبررات اختيار موضوع الدراسة. كما رسمنا حدود الدراسة على مستويات متعددة. وعرفنا بالمفاهيم الأساسية التي تعد بمثابة المتغيرات المتحكمة في سيرورة هذه الدراسة وقد ختمنا هذا الفصل بالدراسات السابقة التي تناولت مواضيع لها علاقة بموضوع الدراسة. حيث تم صنفناها وعلقنا عليها من حيث المنهج والعينات وكذا الأدوات المستعملة، والنتائج التي توصلت إليها ثم حددنا موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: التقويم التربوي في الأدبيات الدوسيمولوجية

مقدمة

1. مفهوم التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به

2. نبذة تاريخية عن التقويم التربوي

3. أنواع التقويم

4. أسس وظائف التقويم ومجالاته

5. الدوسيمولوجيا

6. وظائف التقويم

7. أدوات التقويم:

8. خطوات بناء الاختبار والأسئلة التقويمية

9. شروط الاختبار الجيد وصفاته

10. التقويم الإلكتروني

خلاصة الفصل

يحتل التقويم أهمية كبرى في مجالات متعددة منها المجال التربوي، حيث يساهم في تحقيق الجودة المنشودة في العملية التعليمية التعلمية. ويشمل هذا المفهوم مجموعة من المعاني منها القياس والتقييم والتقدير وغيرها. وهناك من يختزل مفهوم التقويم في أحد تلك المفاهيم، على الرغم من كونه يحتوي تلك المفاهيم إضافة إلى التعديل والتصحيح. ولهذا خصص هذا الفصل لتوضيح حدود استعمال تلك المفاهيم القريبة من مفهوم التقويم. وتقديم نبذة تاريخية عن التقويم، وتحديد أنواعه، ومجالاته، وأساسه، وتعريف مفهوم خصائص الدوسيمولوجيا، إضافة إلى إبراز وظائف التقويم وأدواته. ثم التطرق إلى خطوات وشروط بناء الاختبار الجيد والأسئلة التقويمية، وكذا توضيح مفهوم التقويم الإلكتروني وخصائصه.

1. مفهوم التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به

أ- التقويم لغة: التقويم هو مصدر لفعل قوم أي صحح وأزال العوج، وقوم السلعة بمعنى سعرها، وعرفه ابن منظور على أنه قيمة الشيء.¹ كما جاءت كلمة قوم الشيء بمعنى أقام المائل أو المعوج أي عدله.² وبذلك يتضح لنا أن كلمة تقويم تعني الاستقامة والاعتدال، والحكم على الشيء من أجل التحسين والتطوير. أما كلمة تقويم (Évaluation) في اللغة الفرنسية تشير في مضمونها إلى التقدير والتثمين والحساب، كما تدل على رصد المسافة وحسابها. وفي اللغة الإنجليزية تدل كلمة تقويم على "تقرير قيمة الشيء أو أهميته أو دوره في تحقيق الغرض المخصص له بواسطة التثمين والدراسة الجادة"³

¹ - ابن منظور، لسان العرب، م. 12، ط. 1990، 2، ص. 499.

² - لويس معلوف، المنجد في اللغة والآداب والعلوم، ط. 19، المطبعة الكاثوليكية بيروت، 1973، ص. 663.

³ - حليم كريمة، وظائف التقويم بين النظرية والتطبيق، أعمال ندوة وطنية: إشكالية التقويم التربوي... مرجع سابق، ص. 308.

ب- التقويم في ميدان التربية والتعليم:

لقد أعطيت مجموعة من التعاريف لمفهوم التقويم التربوي، التي تعرف اختلافات ترجع إلى تباين

التصورات المرجعية والوظيفية التي يؤديها التقويم¹. ويمكننا تحديد بعضها كالآتي:

• يركز التقويم في التربية على تحديد قيمة شخص أو موضوع أو ظاهرة تربوية من أجل توجيه السلوك وقيادته².

• Scallon " التقويم هو سيرورة يتم من خلالها جمع معلومات مفيدة، تمكن من إصدار حكم يقتضي اتخاذ قرارات ممكنة"³

• Lecoinge " التقويم هو قياس الفوارق بين ما ينبغي أن يكون، وما هو كائن وإصدار حكم"⁴.

• جون كاردينيت J.Cardinet "التقويم التربوي عملية ملاحظة وتأويل أثار التعليم لأجل اتخاذ القرارات الضرورية الضامنة لحسن سير العملية التعليمية وتطويرها"⁵

• دوكوريت E. Décoret «التقويم عملية جمع معلومات حول قيمة مختلف مكونات فعل التعليم والتعلم تمكن من اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعديلات التي يجب إدخالها لتحسين العملية والنظام التعليمي وتطويره"⁶

• التقويم "عملية اختيار درجة التلائم بين مجموعة من المعارف ومجموعة من المعايير من جهة، والهدف

¹ - الشرقاوي أحمد، تقويم الاجتماعيات بالتعليم الثانوي المغربي...مرجع سابق، ص.49.

² - Conseil supérieur de L'éducation, l'évaluation des apprentissages, Québec, avis au ministre de L'éducation. 1983, P.12

³-Gérard Scallon. L'évaluation formative des apprentissages: la réflexion. Sainte-Foy, Québec. Presses de l'Université Laval. 1988.p.19.

⁴-Lecoinge et Rebinguet,M, L'audit de L'établissement scolaire , les éditions d'organisation , paris. 1990,p.27.

⁵-Jean Cardinet, Pour apprécier le travail des élèves, Pédagogies en développement. De Boeck université.1988.p.13.

⁶ -Erik De Corte, E. autres, Les fondements de l'action didactique. De la didactique à la didaxologie, A. De Boeck, Bruxelles,1979,P.294.

الذي تم تحديده سلفا من جهة ثانية، بقصد اتخاذ قرارات"

• التقويم " محطة ينجز التلميذ من خلالها مهمة أو عدة مهام يوظف فيها مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف قصد التأكد من مدى ما تحقق لديه من أهداف وقدرات"¹

• يعرف التقويم بأنه عملية منهجية منظمة وعلمية وهادفة، لجمع البيانات وتفسير الأدلة مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالتلاميذ والبرامج وأداء المدرسين واتخاذ الإجراءات اللازمة. كما أنه عملية قياسية علاجية شمولية وضرورة تربوية وبيداغوجية واجتماعية.²

ومن هذا التعريف يتبين أن التقويم يقتضي جمع المعلومات حول سيرورتي التعليم والتعلم، علاوة على ضبط التغيير الحاصل عند المتعلم، وهذا يفرض على المدرس ضبط وضعية الانطلاق أي التشخيص، إضافة إلى تحديده للمستوى الذي يسعى إلى تبليغه للمتعلم. ثم تحديد مقدار التغيير عن طريق الوصف الكمي للمعطيات الذي يسمح بإصدار الحكم واتخاذ القرارات المناسبة. فالتقويم إجرائيا عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات ومعلومات كمية وكيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار³ بهدف العلاج واقتراح الحلول المبنية على عمليتي القياس والتقييم.

ونشير إلى أن التقويم ضمن مقاربة الكفايات يخاطب البنيات المعرفية المعقدة التي تتداخل فيها المعارف بالقيم والمواقف والمهارات، في إطار وضعية مشكلة جديدة تضمن طابع الجد وذات معنى بالنسبة للمتعلم. وإذا ربطنا هذا التعريف اللغوي للتقويم بميدان التربية والتعليم، يمكن التوصل الى أن التقويم يشمل تقدير قيمة نتائج ومجهودات التلاميذ، ثم تعديل وعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة لضمان تحسين تعلمات التلاميذ وتطويرها.

¹-Roegiers X,Savoirs,capacités,compétences a l'école :une quête de sens, forum pédagogies,mars,1999,p.31.

²-الشرقاوي أحمد ، تقويم الاجتماعيات بالتعليم الثانوي المغربي ...مرجع سابق، ص.51.

³-محمد السيد علي، تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، دار الفكر العربي، القاهرة،2003، ص.140.

ج-التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به:

❖ **لقياس:** في اللغة العربية قاس بمعنى قدر، قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله¹. ويعني في اللغة الفرنسية بأنه تحديد قيمة لكمية قابلة للقياس، وتعيين العدد الذي يحدد شدتها أو حالتها مقارنة مع كمية من نفس النوع. ويعرف تربويا "بكونه عملية الوصف الكمي للواقع. إنه منهج يتأسس على ملاحظة سمة أو صفة أو سلوك لشخص ما، أو ملاحظة حدث أو موضوع، وتطبيق إجراءات محددة بوضوح، من أجل ترجمة هذه الملاحظات إلى أرقام أو فئات"². وبذلك يمكننا القول أن القياس هو عملية منهجية تقوم على الوصف الكمي للبيانات والمعطيات بأرقام، كما أنه يوفر للمدرس المعلومات الأساسية قبل أن يقوم بإصدار أي حكم.

❖ **التقدير:** "هو الخطوة التمهيدية التي تكون قبل إصدار الحكم، وذلك بعد الحصول على نتائج عملية القياس، وعملية التقدير تنطوي على مقارنة النتائج الكمية ببيانات معيارية ومعرفة درجة اقتراب أو ابتعاد تلك البيانات التي تمثل السلوك التعليمي للتلاميذ عن معايير كان من اللازم الوصول إليها وتحقيقها من خلال العملية التعليمية"³. كما أن "التقدير يلجأ إليه إذا لم تكن هناك أداة قياس، فتقدير المسافات والأحجام والأوزان ودرجة الحرارة يتم عن طريق الاعتقاد بقيمة الشيء لا عن طريق أداة قياسية محددة أو مخصصة لمعرفة قيمته. وذلك بخلاف القياس الذي يعتمد على أداة قياس للوصول إلى قيمة الشيء"⁴.

❖ **التقييم:** "يدل على بيان قيمة الشيء دون تعديل أو تصحيح ما اعوج منه، بخلاف التقويم الذي يعني

¹ - عبد الواحد الكبسي، القياس والتقويم، دار جرير للنشر والتوزيع، ط.1، الأردن. 2007، ص.43.

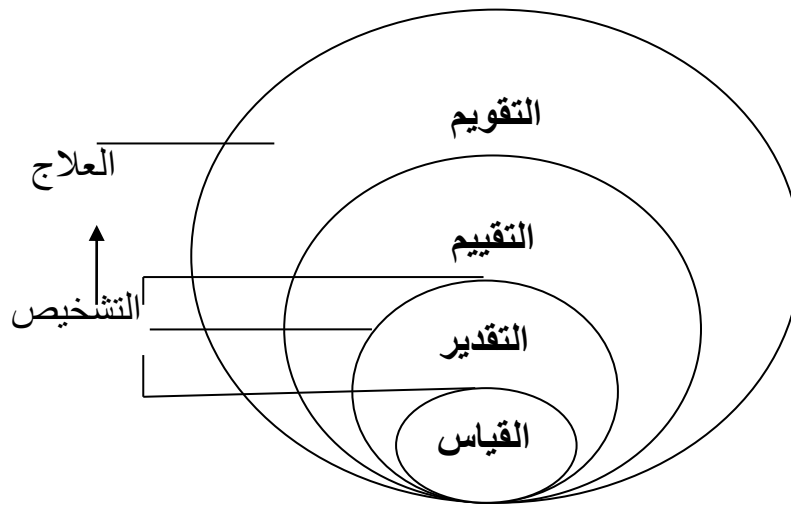
² - أوزي أحمد، التقويم في الفلسفة أم فلسفة التقويم، أعمال ندوة وطنية... مرجع سابق، ص.297.

³ - الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، النجاح الجديدة، ط.1، المغرب، 1994. ص.118.

⁴ - أوزي أحمد، التقويم في الفلسفة أم فلسفة التقويم، أعمال ندوة وطنية: إشكالية التقويم التربوي: الواقع والتحديات، مرجع سابق، ص.296.

هذا الإصلاح¹. ويعرف بكونه عملية تشخيص تعلمات التلميذ لمعرفة مدى تحقيقه للأهداف المرسومة ودرجة استيعابها. 2. وبهذا فالتقييم عملية تأتي بعد القياس وتقوم على التشخيص والوصف النوعي للسلوك. انطلاقا مما سبق نستنتج أن التقويم مفهوم أكثر شمولاً نظرياً وتطبيقياً من القياس والتقدير والتقييم، كما أن بين هذه المفاهيم علاقة عضوية تكاملية وظيفية، إذ من الصعب تحقيق غاية التقويم المرتبطة بالتصحيح والعلاج دون الاعتماد عليها. ويتجلى ذلك في كون القياس يعتمد على الوصف الكمي الذي يمهّد لعملية التقدير كخطوة تسبق التقييم المتمحور حول إصدار الحكم. أما التقويم يشمل جل تلك العمليات إضافة إلى تعديل وإصلاح ما اعوج. ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل الآتي:

الشكل رقم 1-1: علاقة التقويم بمفاهيم القياس والتقدير والتقييم



2. نبذة تاريخية عن التقويم التربوي

تمتد الجذور التاريخية للتقويم إلى الحضارات القديمة، حيث كانت ترتبط بإصدار أحكام على القدرات بعد مراقبة أداء الأفراد وهم يؤدون مهمة. وفي هذا السياق يشير ديوبوا Dubois إلى أن الصينيين استخدموا التقويم قبل أكثر من 4000 سنة، إذ وضع إمبراطور الصين آنذاك نظام امتحان يهدف إلى تحديد

- حثروبي محمد صالح، نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1999، ص.90.

² - أوزي أحمد، مرجع سابق، ص.294.

قدرة الأفراد على استلام أو تولي مناصب في الدولة من خلال امتحانات شفوية وكتابية.¹ كما عرف التقويم التربوي تغيرا مع الحضارة اليونانية، وذلك بالتركيز على أداة الاختبار الشفهي تماشيا مع أسلوب الحوار المعتمد في التعليم. ونفس الأسلوب التقويمي المبني على السؤال الشفهي والاستظهار اعتمد في النظام التربوي الإسلامي.² ولم يصبح التقويم تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا. ويرجع ذلك إلى ارتباط التقويم بتطوير الأنظمة التعليمية الأوروبية وتغييرها، حيث اتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المتعلم والمدرس والبرامج والمؤسسات. وتجدر الإشارة إلى أن التقويم عرف تطورا وازدهارا منذ القرن 19م، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي³:

جدول رقم 1: مراحل تطور التقويم منذ القرن 19.

المراحل	الفترة الزمنية	الإجراءات والخصائص
مرحلة الإصلاح	1800-1900	- تطوير الاختبارات العقلية خاصة من طرف كاتل (Kattel) سنة 1890، وريس (Rice) الذي وضع أول اختبار للتمحي. - استخدام تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية. - تقويم مستوى المدارس من طرف المفتشين الخارجيين، باستعمال فكرة البيداغوجية التجريبية.
مرحلة ازدهار الاختبارات	1900-1930	- انتشار الاختبارات التحصيلية وبطاريات الاختبارات المقننة. - دور روبرت ثور ندايك Robert Thorndike في إبراز قيمة وفائدة الاختبارات في اتخاذ القرار التربوي المرتبط بتحديد مستوى نجاح ورسوب التلاميذ.
مرحلة تايلور	1930-	- اهتمام تايلور Tyler بالقياس التربوي، والتركيز على الأهداف التربوية

¹ -المزكدي عبد الواحد، التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب. دراسة نفسية تربوية حول أثر الامتحانات المدرسية في تكوين بعض الاتجاهات النفسية لدى التلاميذ، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا في علوم التربية، كلية علوم التربية، الرباط، 1994، ص.13.

² -نفس المرجع، ص.20.

³ - محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، د. ط، الإسكندرية، مصر. 1998، ص.ص.14.15.16.

المرجوة من البرامج التعليمية. -تقويم تعلم التلاميذ ومخرجات البرامج التعليمية -التأكيد على تحديد الأهداف ومدى تحققها، وظهور المقاييس المرجعية المحك.	1945	
-استخدام تطبيقات نماذج تايلور في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة -إدخال التقويم التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المدرس. -تطوير بناء الاختبارات النفسية والتربوية باعتبارها عناصر أساسية في بناء المناهج المدرسية.	1945- 1948	مرحلة الاستقرار
-بناء عدد من البرامج التقويمية المتنوعة في الولايات المتحدة. -استخدام نماذج مدى تحقق الأهداف التي طورها تايلور -استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية	1948- 1972	مرحلة الازدهار والتوسع
-ظهور التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل. -بروز متخصصون محترفون في التقويم التربوي	من 1973 إلى الآن	مرحلة التخصص الدقيق

3.الدوسيمولوجيا

يشير هنري بيرون (Piéron H) بأن دوسيمولوجيا يونانية الأصل تتكون من كلمتين (dokimé) التي تعني امتحان و (logos) التي تفيد معنى علم. وبذلك اقترح هنري بيرون هذه العبارة لتدل على علم التباري وعلم الامتحانات.¹ ويعرف دولندشير (De Landsheere) الدوسيمولوجيا بأنها الدراسة النسقية لأدوار التقويم في التربية.² وهناك من ينعتة بعلم النفس التقويي، بحيث يعني الدراسة التجريبية لسلوك التقويم وعملياته ومنتجاته، من خلال تحليل العوامل المؤثرة في أحكام المصححين وتقديراتهم.³ كما تهدف إلى البحث

¹ - Piéron, H, Examens et Docimologie, 2 édition Presses universitaires de France, Paris, 1969. p.6.

² - De Landsheere G, Évaluation continue et examens-précis de docimologie, 3 éd, édition Labor, Bruxelles, 1974, p. 13.

³ - Noizet, G et Cavemi, psychologie de l'évaluation scolaire, puf, Paris, 1978, P.8.

عن العوامل التي تؤثر في عملية تقييم عمل كتابي أو شفاهي يقدمه التلميذ، بصرف النظر عن قيمة المعلومات المقدمة أو التلميذ في حد ذاته.¹ إضافة إلى دراسة ظواهر الموضوعية والصدق وحساسية التنقيط، بحيث يكون التقويم موضوعيا إذا حصلت نفس الإجابة المصححة على نفس الدرجة، وصادقا عندما تقيس أداة التقويم ما أعدت لقياسه.² وفي هذا السياق أكدت نتائج دراسة هنري بيرون حول تصحيح الامتحانات. أن هناك اختلافا كبيرا بين المصححين. حيث وصل عدد الفرق الى حدود 13 نقطة على 20 في امتحان مادة اللغة الفرنسية قدم إلى 76 مصححا لهم نفس المؤهلات.³ وبذلك بدأت جهود الباحثين في علم الدوسيمولوجيا لتحديد العوامل المؤثرة في عملية التصحيح. ويمكن إبرازها كالآتي:

✍ **عوامل مرتبطة بالمدرسين والعوامل الذاتية والموضوعية:** تتجلى في التقديرات التي يوظفها المدرس في إجابات المتعلمين. إضافة إلى التمثلات السابقة للمصحح حول مستوى أداء التلميذ، علاوة على التأثير بمظهر التلميذ أو شكل كتابته أو طريقة عرضه للموضوع، وترتيب أوراق التصحيح حيث إن المقوم يصبح أكثر سرعة في نهاية عملية التصحيح. وبذلك تختلف عملية تقدير النقط حسب موقع الورقة سواء في البداية أو الوسط أو النهاية.⁴ وهناك أيضا آثار التفضيل، حيث إن كل مدرس لديه مفضل في القسم الذي لا يأخذ أبدا نقطا ضعيفة. وكذا ظروف التصحيح أمام التلفزيون أو على مكتب، وإرهاق وتعب المقوم يؤثر في نقط التلاميذ.

✍ **عوامل تعود للنظام التربوي:** يؤثر السياق المدرسي الذي تتم فيه إجراءات الامتحان ذاته، حيث إن تمثلات المدرس على أداء قسم معين تتحكم في عملية التصحيح.

¹ - أوزي أحمد، التقويم في الفلسفة أم فلسفة التقويم، مرجع سابق، ص.300.

²-Dominique Galiana,mémento de l'évaluation-analyser et améliorer sa pratique de l'évaluation ,2ede,ducagri editions,dijon ,France , 2014,p65.

³ - Piéron,H, examens et Docimologie, **op.cit.** p.89.

⁴ -Bonniol J,J ,les modèles de l'évaluation ,de boeck université,paris-bruxelles,2009,P80 .

عوامل مرتبطة بخصائص التلاميذ: تتجلى في مظهر التلميذ وموصفاته من حيث اللباس والجمال ولباقة في الكلام. كما أن الرأسمال الثقافي الموروث للمتعلم تجعل المصحح يأخذها بعين الاعتبار.

4. أنواع التقويم

تشمل العملية التقويمية عدة أنواع من التقويم لتحقيق أهدافها وغاياتها، وتختلف الدراسات المتعلقة بالتقويم التربوي في تصنيف أنواع التقويم. نظرا لاختلاف الزاوية التي ينظر منها الباحث للتقويم. وعلى العموم يمكن تصنيف أنواع التقويم من حيث زمان إجرائه، وحسب معايير ومؤشراته المعتمدة في قياس إنتاجات المتعلمين.¹

1-4- أنواع التقويم حسب زمان إجرائه

جدول رقم 2: أنواع التقويم حسب زمان إجرائه

أنواع التقويم	زمن مقتضيات الإنجاز	الأهداف والخصائص	النتائج
التقويم التشخيصي	في بداية التعليم سواء في بداية مرحلة دراسية أو بداية الدرس	-تشخيص مكتسبات التلاميذ السابقة منها الكفايات والقدرات والمهارات -التعرف على استعدادات التلاميذ قبل انطلاق أي حصة دراسية. -التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف لدى التلاميذ -تشخيص الصعوبات لاقتراح أنشطة علاجية وتصحيحية.	-يوجه العمل وفق ما يجب القيام به -بوصلة للعملية التعليمية التعليمية ²

¹ - جنان محمد، البغدادي محمد، ملاحظات حول معايير التقويم التربوي للكفايات في مادة الجغرافية، أعمال ندوة وطنية: إشكالية التقويم التربوي: الواقع والتحديات، مرجع سابق، ص. 72.

² - كيزي سلوة، التقويم ودوره في فعالية تدريس مادة التاريخ، أعمال ندوة وطنية: إشكالية التقويم التربوي: الواقع والتحديات، مرجع سابق، ص. 66.

التقويم التكويني	خلال مرحلة التعلم: عند الانتقال من مقطع إلى آخر وعند الانتقال من هدف إلى هدف آخر.	- هناك نوعان من التقويم التكويني وهما التقويم المنتظم ويكون عند الخروج من مرحلة تعليمية. والتقويم المستمر ويكون عن طريق ملاحظة التلاميذ أثناء العملية التعليمية.¹ -مستمر طوال التعلم وديناميكي حيث يقدم للمتعلم تغذية راجعة.² -يقدم للمدرس والمتعلم معلومات عن مدى تحكمها في تعليم وتعلم معين. -يسمح بتحديد صعوبات التعلم وزمن بروزها. وفتح الحوار بين المدرس والمتعلم لتجاوزها³ -يعزز نقاط القوة ويعدل نقاط الضعف-تحفيز وتشويق المتعلم في عملية التحصيل الدراسي بفضل التقويم الذاتي.⁴	تشخيص الصعوبات والعراقيل التي تواجه المتعلم وتحديد أشكال المعالجة
التقويم الإجمالي	في نهاية مرحلة التعلم	- التأكد من مدى تحقق الأهداف النهائية والمهارات والكفايات المسطرة في بداية العملية التعليمية التعليمية. -يحكم على مجموعة أعمال نهائية.⁵ -يسمح بإصدار حكم نهائي حول كل تلميذ إما بالفشل أو النجاح، وكذا توجيه التلاميذ حسب التخصصات العلمية المناسبة لقدراتهم وميولاتهم. - الحكم النهائي على مدى فعالية عناصر المنهج (المعلم، والمتعلم، والطريقة، والوسيلة، والمحتوى...	إصدار حكم نهائي على مدى فعالية العملية التعليمية التعليمية ترتيب وتصنيف وتوزيع التلاميذ

¹ -Allal. L, Stratégies d'évaluation formative, conceptions psycho-pédagogiques et modalité d'application, 1979, ,pp141,142.

²-Scallon Gérard, l'évaluation Formative des apprentissages **op.cit.**,155.

³- Barlow. M, Formuler et évaluer des objectifs en formation , ED chronique sociale col " L'essentiel" , Lyon, 1987,P,163,

⁴- Scallon, G, l'évaluation Formative des apprentissages , **op.cit.**..135.

⁵- Barlow, M , Formuler et évaluer des objectifs en formation , ED chronique sociale col " L'essentiel" , Lyon , 1987,P.163.

4-2-أنواع التقويم حسب المعايير والمؤشرات المعتمدة في قياس إنتاجات المتعلمين¹

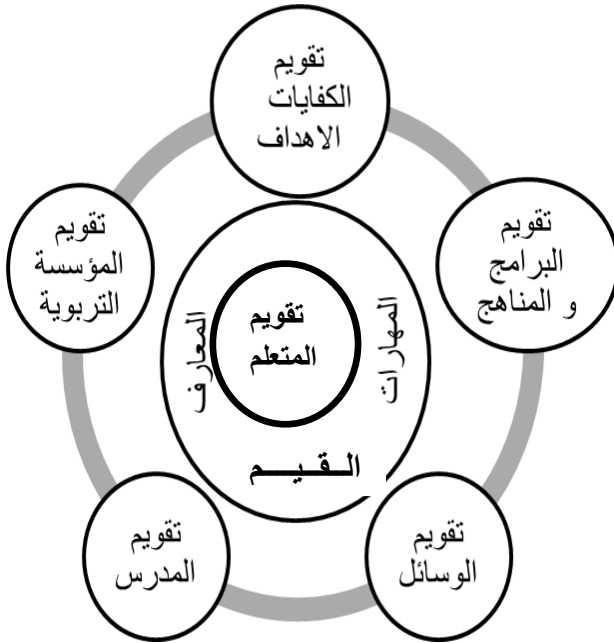
جدول رقم 3: أنواع التقويم حسب المعايير والمؤشرات

التقويم المعياري (Normative Évaluation)	التقويم المحكي (Évaluation Critériée)	التقويم الحقيقي (Authentique Évaluation)
يهتم بتحصيل أداء المتعلم بالمقارنة مع إنتاجات باقي زملائه في الفصل بآء على درجة معيارية يستند إليها لترتيب التلاميذ.	يعتمد فيه المدرس على الكفايات المستهدفة من الدرس. ومدى تمكن المتعلم منها وقدرته على توظيفها في وضعيات جديدة. يسمح بالحكم على إنجازات المتعلمين استنادا الى الأهداف والمعايير المحددة.	يعد أحد الاتجاهات الحديثة في التقويم، ويعكس إنجازات التلاميذ وقياسها في مواقف حقيقية، إذ ينشغلون بأداء مهام ذات معنى وقيمة بالنسبة لهم في الحياة، وبذلك يصبح التقويم كأنشطة تعلم وليس اختبارات سرية.

5.مجالات وأسس ومبادئ التقويم

أ-مجالات التقويم

شكل رقم 2: مجالات التقويم



يشمل التقويم مجموعة من المجالات التي تجعل

من تقويم المتعلم محورا أساسيا حيث تقويم الأداء

يعكس توظيف القدرات المعرفية والمهارية والوجدانية

بشكل مندمج. كما أن التقويم يستهدف المناهج والبرامج

والوسائل والمدرس، ومردودية المؤسسة التربوية.

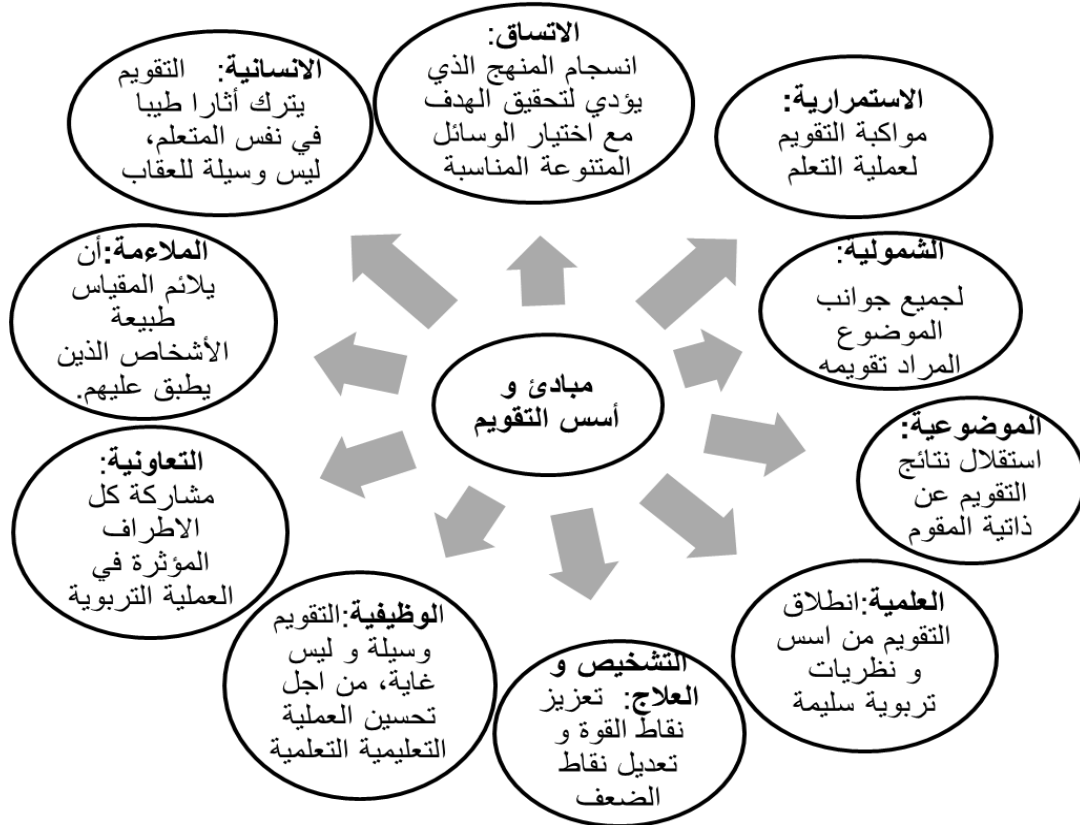
¹ - جنان محمد والبغدادى محمد، ملاحظات حول معايير التقويم التربوي للكفايات في مادة الجغرافية، نفس المرجع السابق،

ب- خصائص أسس ومبادئ التقويم

ترتكز عملية التقويم على مجموعة من المبادئ والأسس العلمية التي تساهم في تحقيق أهدافه وغاياته

ويمكن توضيح ذلك من خلال الخطاطة الآتية:

شكل رقم 3: مبادئ التقويم وخصائصه



6. وظائف التقويم

يكتسي التقويم أهمية كبرى في العملية التعليمية التعلمية، ويتجلى ذلك في وظائفه المتعددة والمختلفة

التي تشمل مختلف الجوانب منها النفسية والتربوية والاجتماعية للمتعلم. ويمكننا توضيح تلك الوظائف فيما

يأتي:

📖 وظيفة تشخيصية وقائية وعلاجية: تهتم بتشخيص عوائق التعلم ومشاكله وصعوباته خاصة في بداية

التعليم¹. ويتجلى ذلك في التقويم التشخيصي التوجيهي عند بداية السنة أو بداية تدريس وتعلم وحدة ديداكتيكية معينة.² كما أنه يهتم الأهداف النهائية الإدماجية أو الكفاءات الأساسية لنهاية السنة السابقة أو للوحدة الديداكتيكية السابقة. يفضي إلى تزويد التلاميذ الذين لا يتحكمون في الكفاءات الأساسية بالدعم المناسب لكل حالة. وبذلك حماية المتعلم من الفشل الدراسي، عن طريق معالجة الصعوبات والمشاكل التي تواجهه.

📖 وظيفة قياسية تقديرية: تجلى في التقويم المستمر للمكتسبات، والتقويم التكويني لمتابعة تقدم المتعلم في التعلم، والتقويم المعياري .

📖 وظيفة بيداغوجية: تتمثل في تزويد المتعلم بالمعلومات التي تساعد على اتخاذ القرار المتعلق بالتوجيه المدرسي. كما يساهم التقويم في إمداد المدرس بالمعطيات المتعلقة بمستوى تحصيل المتعلمين. وهذا يساعده على تقويم أدائه وتكييف طريقته وفق ما تفرضه المواقف التربوية المختلفة.

📖 وظيفة تنبؤية توجيهية: تمكن نتائج التقويم من التنبؤ بالحالة المستقبلية لتعليم المتعلم، وهذا يساعد على توجيه المتعلم إلى تعلم جديد، حيث يتم تحديد الأنشطة التعليمية التعليمية التي تتماشى مع قدراته واستعداداته مستقبلا.

📖 وظيفة اجتماعية: تتجلى فيما تمنحه نتائج التقويم من شهادات تمكن الأفراد من ولوج الوظائف الإدارية أو المهنية. وتوفير معطيات لانتقاء الأفراد بحسب كفاءاتهم، فالنجاح والتفوق الذي يحققه المتعلم بالارتقاء من درجة إلى أخرى يضمن تطوير مكانته الاجتماعية وتحسين وضعيته وحصوله على احترام وتقدير الآخرين. كما أن عملية التقويم تشكل مناسبة لرفع التحدي بين المتعلمين اتجاه بعضهم البعض من أجل إثبات الكفاءات العالية وتحقيق الرغبة في الانتماء إلى المتفوقين وبلوغ مكانة اجتماعية جديرة بالاحترام

¹ - حليم كريمة، وظائف التقويم بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص.311.

² فاتحي محمد، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ص.ص.81.82.

📖 **وظيفة وجدانية:** تتجلى في الآثار النفسية للتقويم على المتعلم، والمتمثلة في إثبات الذات وتحقيق الرضى بالنتائج الإيجابية التي تشجع وتثمن مجهودات المتعلم في الدراسة والتحصيل، إضافة إلى تحفيز وتنشيط المدرس والمتعلم على تحسين الأداء والرفع من مستوى المردودية، فكلما زادت درجة نجاح المتعلم كلما زادت الحافزية لديه على عملية التعلم.²

📖 **وظيفة مؤسسية:** تتمثل في دور النظام الذي يوظف السلطة من أجل الحفاظ على مكانته، وبذلك تتدخل السلطة في توجيه التقويم لخدمة أهدافها دون مراعاة الشروط البيداغوجية.

7. أدوات التقويم:

تعتمد عملية التقويم على مجموعة من الوسائل والأدوات لقياس نتائج العملية التربوية، وتجدر الإشارة إلى أن بعض الأدوات لجمع المعلومات والبيانات تصلح في مواقف دون أخرى. فأداة تقويم الجانب المعرفي مثلاً، لا يمكن أن تصلح لتقويم الجانب الوجداني أو المهاري. لهذا على المقوم أن يوظف مختلف الوسائل والأدوات التي تخدم مجالات التقويم. ويمكن إبراز وسائل التقويم وفق ما يأتي:

7.1. أساليب التقويم وأدواته غير الاختبارية:

📖 **الملاحظة:** عرف فيكتور نول الملاحظة في أبسط صورها بكونها: "طريقة جمع البيانات عن الفرد وهو في موقف السلوك المعتاد، وتدوين ما تمت مشاهدته بدون زيادة أو نقصان". كما عرفها مارك بروني بأنها: «مراقبة وتسجيل ما يحدث من سلوك دون أدنى محاولة لتغييره»³. فالملاحظة "هي أداة تمثيل لنوع محدد من السلوك الإنساني التربوي أو فئات مختارة منه بصيغ يمكن معها قياس التدريس والتعرف على درجة

¹ - حليم كريمة، دينامية الجماعة وتطبيقاتها التربوية، مجلة علوم التربية، العدد 34، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2007، ص.35.

² - حليم كريمة، وظائف التقويم بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص.312.

³ - أحمد عمر محمود وزملائه، القياس النفسي والتربوي، دار الميسرة، عمان، 2009، ص.116.

كفايته".¹ وبذلك فالملاحظة تجعل المدرس يوجه حواسه نحو المتعلم بهدف مراقبته والحصول على معلومات دقيقة لا يمكن الحصول عليها باستخدام الأدوات الأخرى. كما أنها تعد من أنواع التقويم النوعي. ولكي تكون الملاحظة فعالة يشترط فيها تدوين المدرس ما يلاحظه دون تدخل ذاتي، مع التركيز على سلوك محدد في وقت واحد من أجل إصدار حكم عادل. إضافة إلى تجنب إصدار الأحكام دون تكرار السلوك. وتتم عملية الملاحظة من عدة خطوات أولها تحديد أهدافها والتخطيط لها، ثم التنفيذ وفي الأخير تحليل وتفسير المعلومات المحصل عليها واستخلاص النتائج. وتتضمن الملاحظة عدة أدوات منها:

❖ **جداول المشاركة:** هي إحدى أدوات الملاحظة، وتهدف إلى تحديد مدى مشاركة بعض الأفراد في أداء نشاط معين، أو في مناقشة موضوع ما،² وتعتبر عن الاختبارات الخاصة بملاحظة وتفسير السلوك الظاهري للفرد في وسط مجموعة محدودة العدد، وقياس المشاركة الجماعية من خلال مناقشة الأفكار.³

❖ **قوائم الملاحظة أو التدقيق:** تتكون من مجموعة من العبارات تصف كل منها سلوكا ذا صلة بالسمة أو الخاصية المراد قياسها. وتقوم على توجيه انتباه الملاحظ إلى مظاهر السلوك المطلوب قياسها وتسجيل بياناتها بطريقة نظامية وسريعة وقت حدوثها. ويمكن استخدام هذه القوائم في تقويم الأنشطة التعليمية المختلفة.⁴

❖ **مقاييس التقدير:** هي وسيلة لتقدير الشخصية عن طريق وضع رتبة رقمية، أو معدل كمي لسمة معينة أو لسلوك محدد سواء كان اجتماعيا أو خلقيا أو انفعاليا، على أن تحدد الدرجة من بين عدد من الدرجات

¹ - حمدان محمد زياد، أدوات الملاحظة الصفية مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية، دار التربية الحديثة دمشق، سوريا. 2001، ص.12.

² - ماهر خطاب علي، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية (نظريته، أسسه، تطبيقاته)، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد، الرياض، 2004، ص.435.

³ - إيرفين ج، ليمن، ويليام أ. مهنز، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ترجمة: هيثم كامل الزبيدي، مراجعة: ماهر أبو هلاله، دار الكتاب الجامعي، 2003، ص.249.

⁴ - محمود أحمد عمر وزملائه، القياس النفسي والتربوي، مرجع سابق، ص.134.

يضمها مقياس متدرج¹ تهدف إلى معرفة الانطباع الذي يحدثه الفرد في الذين يكون على اتصال بهم بالنسبة لبعض السمات أو الاتجاهات. وبذلك تستخدم لقياس سمات نفسية وشخصية متعددة كالزعامة والأمانة والتعاون والمواظبة والكرم والغش والكذب.²

❖ سجلات السيرة الذاتية (السجلات القصصية): أداة من أدوات الملاحظة، تقوم على وصف سلوك الفرد بناء على رصد الحوادث والوقائع اليومية. كما أنها تساعد على تقديم صورة واضحة عن مدى تطور الفرد في النواحي المعرفية أو الوجدانية أو السلوكية.³

☞ المقابلة: هي عبارة عن محادثة جادة بين شخصين: المفحوص (المتعلم) والاختصاصي القائم بالمقابلة (المدرس)، وتهدف إلى محاولة فهم المفحوص وتقدير بعض خصاله، والحصول على معلومات معينة عن سلوكه الماضي أو الحاضر أو عن شخصيته ككل.⁴ وتستخدم في تقويم التعلم إما بكيفية فردية أو جماعية.⁵

☞ الاستبانة (الاستمارة): وسيلة لجمع البيانات، تتضمن مجموعة من الأسئلة تسأل المفحوصين من أجل الحصول على معلومات يمكن أن تكشف عن أسلوب الحياة، الاتجاهات وغيرها من البيانات المهمة في التقويم التربوي. وتجدر الإشارة إلى أن الاستمارة تستخدم في مجال التقويم إذا تعذر الحصول على معلومات وافية على شكل حقائق واتجاهات باستخدام وسائل أخرى. وعندما يكون الموضوع يتعلق بوجهة نظر أو رأي شخص أو التواصل لعوامل كامنة وراء نشاط ما. كما تستخدم لدراسة مشاكل الأفراد واتجاهاتهم وعقائدهم

¹ - محمد الأنصاري بدر، قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000، ص.401.

² - أحمد عمر محمود وزملائه، القياس النفسي والتربوي، مرجع سابق ص 157.

³ - نفس المرجع، ص.137.

⁴ - أحمد محمد عبد الخالق، قياس الشخصية، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، 1996، ص.93.

⁵ جودت أحمد سعادة، مناهج الدراسات الاجتماعية، ط.1، بيروت، 1984، ص.491

ومشاعرهم وأهدافهم وتطلعاتهم في الحياة وكل ما يهم المدرس أن يعرفه عن الأفراد الموجه إليهم الاستبيان.¹

ك مقياس العلاقة الاجتماعية أو الرسم البياني الاجتماعي: هو تمثيل بياني للظواهر والعلاقات الاجتماعية داخل أحد الفصول الدراسية لمعرفة كيفية تصور المتعلمين ومدى إدراكهم للعلاقات الاجتماعية. وقد يساعد الرسم البياني على معرفة المتعلمين المعرضين للخطر.²

ك بطاقة التلميذ المجمعة: هي عبارة عن سجل مكتوب يجمع ويلخص المعلومات والبيانات الأساسية التي جمعت عن المتعلم عبر فترات زمنية. ويتضمن معلومات شخصية عامة، وجوانب نموه التحصيلي والجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي، إضافة إلى تقارير المدرس حول المتعلم. وبذلك تكمن أهميتها في كونها وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بالتلميذ، كما أنها توفر الوقت والجهد باعتبارها مصدرا للمعطيات.³

7.2. أساليب التقويم وأدواته الاختبارية:

تعد الاختبارات من أهم أدوات القياس وأكثرها شيوعا. وتشير القواميس التربوية على أن الاختبار أداة لتقدير مستوى أداء التلاميذ في أحد المواد أو الموضوعات. وهو وسيلة بنيت لقياس شيء ما للحصول على بيانات أو معلومات تساعدنا أو تمكننا من اتخاذ التدابير والقرارات المتعلقة بموضوع الاختبار في أي مجال كالتحصيل والاتجاهات أو تحديد أولويات مهاراتها. كما يعرف الاختبار على أنه موقف مقنن صمم خصيصا للحصول على عينة من سلوك الفرد.⁴ وتختلف تصنيفات الاختبارات حسب عدة أسس منها طريقة تطبيق أو أداء الاختبار، وما يقيسه الاختبار، ويصنف تايلور Tylor الاختبارات على أساس الخبرات والوظائف التي يقيسها الاختبار. ويعتبر هذا التصنيف الأكثر استحسانا، ويمكن توضيحه وفق ما يأتي:

¹ - شاكر محمود حمدي، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ط1، دار الأندلس للنشر والتوزيع، السعودية، 2004، ص.ص. 81.82.

² - نفس المرجع السابق، ص. 91.

³ - نفس المرجع، ص. 94.

⁴ - تايلر وليونا، الاختبارات والمقاييس، ترجمة سعد عبد الرحمن ومحمد عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة، ط3، 1989، ص. 41.

☞ **اختبارات الذكاء أو القدرات العامة:** ظهرت اختبارات الذكاء بشكل واقعي وأكثر شمولية مع بينيه وزميله سيمون. حيث كانت بداية القياس الناجح للذكاء معه. ولا تقيس هذه الاختبارات قدرة فطرية خالصة وإنما تقيس خليطا غير قابل للتحليل من الإمكانيات الفطرية والخبرات التربوية¹. وتتجلى أهميتها في معرفة المكونات الرئيسية للذكاء، وبذلك الحصول على معطيات تفيد في اتخاذ القرارات الهامة المتعلقة بالتصنيف المدرسي أو المهني للأفراد أو التنبؤ بالنجاح في بعض المجالات. كما تساهم في قياس إمكانية الفرد على التعلم، ومعرفة مستوى أدائه في عمل معين. وللإشارة فاختبارات الذكاء لا تمكننا من قياس الداء بشكل مطلق².

☞ **اختبارات القدرات الخاصة:** تهتم بقياس القدرات الخاصة للأفراد نظرا لكون كل فرد يتميز بموهبة ما عن الآخرين. ولذلك تقوم بقياس حالات خاصة من التفوق المرتبطة بالمواهب. وتكمن أهميتها في التوجيه المدرسي والمهني القائم على أساس علمي. ونشير إلى أن هناك اختبارات من هذا النوع استخدمت في مواقف تربوية، وعلى نطاق واسع في المدارس الثانوية، وهي مكونة من ثمان اختبارات منفصلة: التفكير اللغوي والقدرة العددية، والتفكير التجريدي والتفكير المكاني والتفكير الميكانيكي، والسرعة والدقة الكتابية والهجاء والجمال. وقد صاحب التقدم في اختبارات القدرات الخاصة وعي المجتمع الأمريكي ككل بأن هناك استفادة كبيرة من تشجيع الأفراد على استخدام مواهبهم بفعالية. وبذلك فإن ما هو جيد بالنسبة للفرد هو جيد أيضا بالنسبة للبلد³.

☞ **اختبارات الشخصية:** تهدف هذه الاختبارات إلى قياس سمات شخصية الفرد النفسية والعقلية والجسمية والسلوكية واتجاهاته واضطراباته. وتكمن أهمية قياس الشخصية في الحصول على معلومات دقيقة حول أبعاد شخصية المتعلم، وما يملكه من قدرات ومهارات وقيم واتجاهات. وهناك عدة طرق لقياس

¹ - نفس مرجع، ص. 87.

² - أحمد عمر محمود وزملائه، القياس النفسي والتربوي، مرجع سابق ص. 255. 253.

³ - تايلر وليونا، الاختبارات والمقاييس، مرجع سابق، ص. 103.

الشخصية يمكن توضيحها كالآتي:

❖ **قياس الميول:** سمة من سمات الشخصية، يعرفه جيلفورد Guilford بأنه نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة¹. يرتبط إنشاء الاختبارات التي تقيس الميول بعملية الانتقاء والتوجيه المهني. لأن أداء الفرد نابع من الاستعداد والميل. فميول الفرد واهتماماته تلعب دورا كبيرا في نجاحه في العمل الذي يقوم به. ولهذا على المدرس أن يعرف ميول التلاميذ التعليمية قبل تدريسهم. ومن أهم الطرق المعتمدة لقياس ميول الأفراد نذكر التعبير المباشر والأسلوب العملي المرتبط بالممارسة الفعلية الطوعية للفرد، والاختبارات والمقاييس المستخدمة لتقدير الميول مثل قائمة الميول المهنية لسترونج وقائمة التفضيل المهني لكودر².

❖ **قياس الاتجاهات:** يعرف البورت Allport الاتجاه بأنه حالة استعداد عقلي عصبي نظمت عن طريق التجارب الشخصية، تعمل على توجيه استجابة الفرد للأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد³. وهناك عدة طرق لقياس الاتجاهات من أشهرها طريقة ثرستون وطريقة ليكرت.

❖ **قياس القيم:** تعمل مقاييس القيم على ملاحظة الفروقات بين القيم اللفظية المقاسة، والقيم السلوكية الفعلية التي يصدقها السلوك العملي للفرد. ومن أهم اختبارات القيم نذكر اختبار القيم لالبورت وفيرنون، ومقياس القيم لروكيش.

❖ **الاختبارات الاسقاطية:** تتميز هذه الاختبارات بكون الفاحص يقدم للمفحوصين نوعا من المثير الغامض ناقص التكوين مثل: نقط الحبر، أو صور، أو كلمات، أو قصص، أو قطع فنية، أو تمثيلات قصيرة ويطلب منه أن يعطيها معاني أو استجابات أو تفسيرات واضحة ومحددة، ثم يتخذ من هذه المعاني أو

¹ - أحمد عمر محمود وزملائه، القياس النفسي والتربوي، مرجع سابق ص.308.

² - نفس المرجع، ص.310.

³ - نفس المرجع، ص.318.

الاستجابات أو التفسيرات دليلاً على شخصية الفرد. وجوانبها المختلفة من دوافع ورغبات، وحاجات واتجاهات وسمات انفعالية مختلفة.¹ ومن الاختبارات الاسقاطية نذكر الاختبارات غير اللفظية التي تستخدم الصور والرسوم والأدوات كمثير مثل اختبار لندر جشتالت البصري الحركي واختبار الحبر لوروشاخ. والاختبارات اللفظية التي تستخدم اللغة كمثير مثل اختبار تداعي الكلمات واختبار تكملة الجمل.

☞ **اختبارات تحصيلية:** يعرف اختبار التحصيل بأنه "الأداة المستخدمة لقياس المعرفة والفهم والمهارة المكتسبة نتيجة لدراسة موضوع محدد أو وحدة أو مواد تدريبية معينة".² حيث تقيس الاختبارات التحصيلية أثر مجموعات من الخبرات المقننة هي المناهج الدراسية. كما تبين المكانة الحالية للفرد ومدى استفادته الفعلية من الدراسة أو التدريب وبذلك تلعب دوراً مركزياً في تقويم تعلم التلاميذ لأنها تزودنا بمقاييس مناسبة لنواتج التعلم.

8. خطوات بناء الاختبار والأسئلة التقويمية

8.1. خطوات بناء الاختبار

➤ **تحديد الهدف من استخدام الاختبار:** لابد أن يعرف المدرس الغرض الرئيسي من الاختبار وفيما تستخدم نتائجه. حيث إن الاختبار هو جزء مكمل للعملية التعليمية التعلمية، فنتائج القياس التربوي تستخدم بصفة مستمرة في عملية توجيه وتخطيط وتطوير المناهج التعليمية.³

➤ **تحديد الكفايات والأهداف التعليمية:** تحديد القدرات والأهداف المسطرة في منهاج المادة، والمراد قياسها لدى المتعلم عن طريق الاختبار. فالأهداف التعليمية توجه عملية التقويم عن طريق قياس مدى التقدم في تعلم وتعليم، ومدى قدرته على أداء ما نتوقع أن يكون قادراً على أدائه بعد انتهاء التدريس. تشير تاجليون

¹ - - أحمد عمر محمود وزملائه، القياس النفسي والتربوي، مرجع سابق، ص. 342.

² - نفس المرجع، ص. 380.

³ - نفس المرجع، ص. 382.

أريستين إلى أنه " لا يوجد معنى لعملية التقويم بدون أهداف التعلم المقصودة وبالمقابل لا وجود للهدف إن لم يدمج طريقة تقويمه "1

- **تحليل المحتوى:** عملية منهجية تقوم على دراسة مضامين الوحدات الدراسية، بهدف تحديد الحقائق والمبادئ والمفاهيم الأساسية والفرعية بغية إحصائها وترتيبها حسب الأهمية والأسبقية والتدرج.²
- **تنظيم الجدول التحليلي:** هو جدول ذو بعدين يتألف بعده الأفقي من الكفايات والأهداف، ويتضمن بعده العمودي مخططا لمحتوى المقرر وموضوعاته. كما يشتمل على الأهمية النسبية لكل من الأهداف والمحتوى، وكذا عدد الأسئلة التي يجب أن تقيس كل هدف في كل محتوى.
- **تحديد شكل الاختبار:** يتم تحديد شكل الاختبار عن طريق تحديد نوعية الفقرات الاختبارية المستخدمة منها فقرات موضوعية أو مقالية، وتحديد طول تقديم الاختبار وشكله.³
- **كتابة فقرات الاختبار:** صياغة أسئلة الاختبار بلغة واضحة ودقيقة، مع التركيز على تطابق السلوك المطلوب مع السلوك المعبر عنه. إضافة الى ضبط المدة الزمنية المناسبة للإجابة عن كل سؤال.⁴
- **تدقيق الأسئلة ومراجعتها:** ويتم ذلك بعرض الأسئلة على الخبراء والمتخصصين والمدرسين لمناقشتها، ثم تعديل بعض الأسئلة أو إعادة النظر فيها.
- **صياغة دليل الاختبار:** هو عبارة عن مجموعة من الخطوات التوجيهية والتعليمات الضرورية لكل تلميذ.
- **بيان طريقة تصحيح الأسئلة وتسجيل النتائج:** ويتجلى ذلك في صياغة عناصر الإجابة وسلم التنقيط، وكيفية توظيف نتائج الاختبار.

¹ - TAGLIANTE Christine, l'évaluation ,CLE international, Paris, 1991, P11.

² - فاطمي محمد، مناهج القياس وأساليب التقويم، منشورات ديداكتيكا، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 1995، ص.8.

³ - الشرقاوي أحمد، تقويم الاجتماعيات بالتعليم الثانوي المغربي مرجع سابق، ص.76.

⁴ - مرجع سابق، ص.77.

8.2. الأسئلة التقويمية:

أ- مفهوم السؤال: هو عبارة عن أفعال تلفظية، يقوم بها المدرس كتابيا أو شفويا، بهدف إدارة الحوار بين المتعلمين، أو تعزيز تفاعلهم، أو اختبار تعلمهم، أو إكسابهم معارف جديدة¹. وبذلك فالسؤال تقنية تربوية وديداكتيكية أساسية في استراتيجية التعليم والتعلم، فهو قاعدة للتواصل، ووسيلة لتنمية مختلف المهارات وقياس درجة التحكم فيها، وغاية للتزود بالتفكير العلمي. وللسؤال صيغ عدة نذكر منها ما؟ وما هو؟ أي؟ كيف؟ هل؟ متى؟ لماذا؟ كم؟ أين؟²

ب- أنواع الأسئلة:

1. أنواع الأسئلة المرتبطة بالاختبارات التحريرية

¹ - الفارابي وآخرون، مرجع سابق، 1994، ص. 279.

² - أحمد الشرقاوي، مرجع سابق، ص. 64.

جدول رقم 4: أنواع الأسئلة الموضوعية

الأسئلة الموضوعية							
أسئلة المزاوجة		أسئلة الاختيار من متعدد		أسئلة الانتقاء أو الاستجابة المقيدة		أسئلة اختبارات الاستجابات الحرة	
الأسئلة التصنيفية	أسئلة المزاوجة المركبة	الإجابات المجمعة	متعدد الإجابات	أسئلة الاختيار من بديلين	أسئلة الصواب والخطأ	أسئلة التكملة	أسئلة الإجابات القصيرة
يطلب من المتعلم أن يحدد كلمة لا علاقة لها بمجموعة من الكلمات التي توجد بينها علاقة تشابه، وذلك بوضع إشارة خطأ أمامها.	يتكون سؤال المزاوجة في أبسط صورة من قائمتين من العبارات وعلى المتعلم أن يزاوج بين عبارة في القائمة الأولى المقدمات والقائمة الثانية الاستجابات ويمكن للمتعلم أن يزاوج بين عبارة واحدة من المقدمات وبين استجابة واحدة أو أكثر من الاستجابات.	يطلب من المتعلم أن يتوصل إلى الترتيب الصحيح لمجموعة من الأحداث أو الأشياء، وذلك وفق نظام ملائم للأساس الذي يحدده السؤال	في كل سؤال على المتعلم اختيار إجابة واحدة صحيحة على الأقل من بين مجموعة من الإجابات يتراوح عددها ما بين 4 و5، ويمكن أن تكون جميع الإجابات صحيحة.	السؤال يطلب من المتعلم اختيار إجابة من مجموعة مثيرات، أي أن يحكم على الشيء في ضوء ملاءمته لفئة معينة	تتطلب الإجابة عن هذه الأسئلة اختيار إجابة واحدة من إجابتين (لا/ نعم) في كل سؤال	تتطلب أسئلة التكملة جملة ناقصة بكلمة واحدة	يتطلب السؤال إجابة مباشرة تكتب في نهايته (كلمة واحدة عدد واحد، ونادراً ما تكون أكثر من عدة كلمات أو أعداد

2. الاختبارات المقالية: هي عبارة عن موضوع أو مشكلة يطرحها السؤال فيطلب من المتعلم الإجابة عنها

بحرية في التصرف والتنظيم واختيار الأفكار والمعلومات التي يرى أنها مناسبة للإجابة، وذلك بكتابة مقال.¹

وتستخدم لقياس القدرة على الإبداع والابتكار والتعبير وانتقاء الأفكار وربطها وتنظيمها.² وظلت الاختبارات

المقالية هي الأسلوب التقليدي المفضل والمألوف لدى معظم المدرسين، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها:³

- السرعة والسهولة في بناء أسئلة الاختبارات المقالية

- قياس عدة قدرات عليا لا يمكن قياسها بالاختبارات الموضوعية مثل القدرة على تنظيم الأفكار والتفكير

الابتكاري، وكذا تقديم الرأي الشخصي والدفاع عنه بالحجج والبراهين.

- تنمي القدرة على التخطيط لدى المتعلم، وتوظيف اللغة الخاصة في الإجابة.

- تساعد على اكتشاف الطريق التي يفكر بها المتعلم وتنمي القدرة على الكتابة والتعبير

وهناك مجموعة من الأسس والمعايير التي يجب احترامها في صياغة الأسئلة المقالية وهي كالآتي:⁴

* صياغة الأسئلة بشكل دقيق وواضح، مع تحديد الأهداف والقدرات المستهدفة، وبذلك تجنب استخدام

المصطلحات التي قد تؤدي إلى سوء الفهم أو الحيرة في المطلوب من السؤال.

* شمولية الأسئلة لمحتوى المادة الدراسية ومستويات الأهداف، وتحديد الوزن النسبي لكل سؤال.

* أن يكون الهدف من الأسئلة قدرة المتعلم على توظيف المعرفة وليس مجرد استدعاء للمعلومات.

* توجيه المتعلم إلى أهمية الشكل العام للإجابة. مثل الخط والإملاء والتنظيم والدقة في التعبير...

* التجريب المسبق للأسئلة قبل عرضها على المتعلم

¹ -الزيور نادر فهد، مرجع سابق، ص.195.

² - الشرقاوي أحمد ، مرجع سابق، ص.72..

³ - أحمد عمر محمود وزملائه، القياس النفسي والتربوي، مرجع سابق ص.ص.367.368..

⁴ - نفس المرجع، ص.ص.370.375.

*التحديد المفصل لتوزيع النقط على الأسئلة.

* تحديد الوقت اللازم للإجابة عن جميع الأسئلة، مع وجود وقت للمراجعة.

9. شروط وصفات الاختبار الجيد:

9.1-الصدق

أ- مفهوم الصدق: يعني قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه، وبذلك فهو يتصل مباشرة بسؤال ماذا يقيس الاختبار؟ كما يعبر عن الدرجة التي يتمتع بها الاختبار في تحقيق أهداف محددة منها وصف المفحوصين من جانب أو عدة جوانب. والتنبؤ بأمور ذات علاقة بهم¹.

ب-أساليب تحقيق الصدق

- صدق المحتوى: يعني معرفة مدى تمثيل أسئلة وفقرات الاختبار لجوانب الصفة المراد قياسها. ولتحقيق ذلك لابد من تحديد المجال أو الموضوع المراد قياسه، والأهداف المرتبطة به، إضافة إلى مقارنة الأسئلة بالأهداف عن طريق تحديد الغاية من كل سؤال بالاختبار.² فمحتوى الاختبار يجب أن يحدد بشكل دقيق ليشتمل الأهداف الرئيسة التي تم التدريس من أجل تحقيقها بتقديم محتوى دراسي معين.
- الصدق الظاهري: هو نوع من القبول الاجتماعي من طرف مستخدمي الاختبار والفاحصين والمفحوصين، إذ يبدو لهم أن الاختبار صدق ظاهري وليس صدقا حقيقيا كما هو الحال في صدق المحتوى.
- الصدق المرتبط بالمحكات: يشير هذا النوع من الصدق إلى فعالية الاختبار في التنبؤ بأداء المتعلم في أنشطة معينة. وذلك بناء على مقياس خارجي مستقل عن الاختبار يسمى المحك. ولحساب هذا الصدق يتم

¹ -تايلر، مرجع سابق، ص،249.

² -نفس المرجع، ص،256،

الاعتماد على طريقتين وهما:¹

✓ الصدق التلازمي: يعني إلى أي مدى يمكن الاعتماد على درجة الفرد في الاختبار للحكم من خلالها على وضعه في محكات أخرى. وهو يشير إلى مدى تقدير درجات الاختبار بدقة لوضع الفرد الحالي في المحك ذي الصلة بالاختبار.²

✓ الصدق التنبؤي: يهدف إلى محاولة التنبؤ بنجاح وكفاءة المتعلم مستقبلا في دراسة لها علاقة بموضوع الاختبار.

9-2- ثبات الاختبار

أ- مفهوم الثبات: يقصد به أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما كرر تطبيقه على نفس المجموعة وفي نفس الظروف. وبذلك تعكس الدرجات الخصائص الحقيقية للصفة أو الخاصية المقاسة التي لم تتأثر بالصدفة.³

ب- أساليب حساب ومراقبة ثبات الاختبار

• طريقة إعادة الاختبار: تقوم هذه الطريقة على تقديم الاختبار مرتين لنفس المفحوصين ويكون بين المرتين فاصل زمني قد يكون طويلا أو قصيرا حسب الظروف التي تواجه عملية القياس. ويكون الثبات عاليا عندما تكون نفس الاستجابات في المرتين.

• طريقة الصورة المتكافئة: تتمثل هذه الطريقة في إيجاد صورتين يفترض تكافؤهما في محتوَاهما من حيث السهولة والصعوبة وكذا في طبيعة المواضيع التي تتناولها هذه الصور. وتتجلى أهمية هذه الطريقة في إبراز

¹ - أحمد عمر محمود وزملائه، القياس النفسي والتربوي، مرجع سابق، ص.ص. 196. 197.

² - تايلر، مرجع سابق، ص. 256.

³ - الطبري عبد الرحمن بن سلمان، القياس النفسي والتربوي، نظريته، أسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشيد، الرياض، 1997، ص. 172.

الاتساق في الاستجابة على عينات البنود والفقرات المقدمة من خلال صورتين أو أكثر.¹

• أساليب الاتساق الداخلي: تسعى الى اكتشاف تجانس فقرات الاختبار من عدمها والذي يعتبر هدفا

نسعى لتحقيقه لإثبات أن الفقرات تقيس نفس الموضوع أو الخاصية النفسية.²

9-3-الموضوعية: تعني عدم تأثر نتيجة الاختبار بذاتية المصحح، أو انطباعه. وبذلك إبعاد العوامل

الشخصية في أحكام المصحح. حيث إن تقدير درجة الاختبار يرتبط بمعايير ومؤشرات دقيقة وواضحة.³

9-4- الشمولية: يقصد بذلك أن تغطي أسئلة الاختبار جميع الجوانب والمهارات التي يراد تقييمها في

المتعلم، والاختبار الشامل يؤثر بدرجة كبيرة في مدى تبات وصدق الاختبار، فالشمولية لا تعني أن الأسئلة

كثيرة إلى درجة الإزعاج.⁴

9-5- التمييز: قدرة أسئلة الاختبار على التمييز بين التلاميذ المتميزين والضعاف في نفس الشيء وبين

الحد الأدنى والإمكانات المتاحة وما هو مرغوب فيه، ومن صفات الاختبار المميز حصول التلاميذ الممتازين

على درجات أعلى من التلاميذ المتعثرين في نفس القسم والمستوى.⁵

10.التقويم الإلكتروني

10-1-مفهوم التقويم الإلكتروني:

تعرفه "رابطة مجتمع تكنولوجيا المعلومات البريطانية" بأنه مصطلح عام "يدل على كل استخدامات

الكمبيوتر في مجال التقويم، وهو يدل على كافة الأنشطة التي تستخدم الأجهزة الرقمية وتهدف للتقويم،

¹ - نفس المرجع، ص.198.

² - نفس المرجع، ص.200.

³-حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات، مرجع سابق، ص.139.

⁴ -نفس المرجع، ص.140.

⁵ -نفس المرجع، ص.139.

وتشمل هذه الأنشطة التصميم، وطرق الإجابة، والتصحيح بالكمبيوتر أو عن طريق الماسح الضوئي، وعمليات إخراج وحفظ التقارير، ونقل البيانات الخاصة بنتائج المستفيدين"¹

2-10-أنواع التقويم الإلكتروني:

أ-التقويم بمساعدة الحاسوب: يعتمد هذا التقويم في بعض عملياته على الكمبيوتر خاصة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات عامة مثل إجراء المقابلات والمناقشة أو ملفات الإنجاز الرقمية أو استخدام الماسح الضوئي في تصحيح أوراق الإجابة للاختبارات المقدمة بطريقة ورقية.²

ب-التقويم المعتمد على الكمبيوتر: عملية تقويمية تعتمد على استخدام الكمبيوتر في جميع مراحلها. كما يعرف بأنه العملية التي تعتمد على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتهدف إلى عرض أنشطة التقويم وتسجيل الإجابات.³

ج-التقويم الإلكتروني عبر الشبكات: هو التقويم الذي يتم عبر الشبكات العامة التي قد تكون شبكة قائمة بذاتها خاصة بالمؤسسة التعليمية أو قد تكون عملية التقويم بأكملها معتمدة على شبكة الأنترنت.⁴ وتجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين التقويم الإلكتروني والاختبارات الإلكترونية التي تعد أحد أدوات التقويم الإلكتروني، التي تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليات تصميم وإنتاج واستخدام وتقويم وإدارة الاختبارات. حيث تتاح عبر وسائل تكنولوجيا متعددة منها الحاسوب والأنترنت والهاتف الذكي.

¹-The Joint Information Systems Committee. Effective Practice With E-Assessment. An Overview of Technologies. Policies and Practice in Further and Higher Education.England.2007.8

²-University of Sunderland, Quality Handbook Guidance on E-Assessment.UK: University of Sunderland. Version 1.0 September .2008; P 3

³-The Joint Information Systems Committee .2007.7

⁴-William Ivan Warburton. Towards A Grounded Theory of Computer-Assisted Assessment Uptake in UK Universities. Ph.D. Thesis. University of Southampton. Faculty of Law Arts and Social Sciences. School of Education.April.2006. p.16.

خلاصة الفصل

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل، يتبين أن التقويم التربوي مفهوم شامل للقياس بهدف التشخيص، وإصدار أحكام على أداء معين، وهدفه التعديل والمعالجة. كما أن التقويم تعود جذوره التاريخية إلى الحضارات القديمة مثل الحضارة الصينية. وتصنف أنواع التقويم من حيث زمن إجرائه إلى تقويم تشخيصي، وتقويم تكويني، وتقويم إجمالي. أما من حيث المعايير والمؤشرات المعتمدة في قياس إنتاجات المتعلمين فهناك التقويم المعياري، والتقويم المحكي، والتقويم الحقيقي. ويستهدف التقويم عدة مجالات منها كفايات المتعلم والمناهج والوسائل والمدرس. وترتكز العملية التقويمية على عدة أسس ومبادئ. وفي نفس السياق تمت الإشارة إلى دور الدوسيمولوجيا في البحث عن العوامل المتحكمة في ظواهر الموضوعية والصدق وحساسية التنقيط. إضافة إلى إبراز الوظائف المتعددة للتقويم في مختلف الجوانب النفسية والتربوية والاجتماعية للمتعلم. وقد تم تصنيف أدوات التقويم إلى أدوات غير الاختبارية مثل الملاحظة والمقابلة والاستمارة ومقاييس التقدير، وهناك الاختبارات من قبيل اختبارات الذكاء واختبارات الشخصية. كما تطرقنا في هذا الفصل إلى مجموعة من الخطوات الضرورية لبناء الاختبار. علاوة على ذلك تم تعريف مفهوم السؤال، وتصنيف أنواع الأسئلة إلى أسئلة موضوعية، وأسئلة مقالية، والأسئلة الوسيطة. وفي نهاية هذا الفصل تمت التطرق إلى شروط الاختبار الجيد مثل الصدق والثبات والموضوعية والشمولية والتمييز. إضافة إلى تحديد مفهوم وأنواع التقويم الإلكتروني الذي يرتبط بتوظيف البرمجيات وشبكات المعلومات وتجهيزات الأدوات التكنولوجية الإلكترونية.

الفصل الثالث: المقاربة بالكفايات في مجال التربية وتقويم الكفايات

مقدمة

أولاً: المقاربة بالكفايات في مجال التربية

I. الجهاز المفاهيمي للمقاربة بالكفايات

- 1- مفهوم الكفاية:
- 2- المفاهيم المرتبطة بالكفاية
- 3- الوضعية المشكلة
- 4- خصائص الكفاية
- 5- أنواع الكفاية
- 6- مستويات الكفاية
- 7- عرض ومناقشة كفايات مادة التاريخ في السنة الأولى من سلك البكالوريا

II. المقاربة بالكفايات

- 1- مفهوم المقاربة بالكفايات
- 2- خصائص المقاربة بالكفايات ومبادئها
- 3- المرتكزات السيكوبيداغوجية للمقاربة بالكفايات

ثانياً: تقويم الكفايات

- 1- مفهوم تقويم الكفايات
- 2- مبادئ وخصائص عملية التقويم ضمن مقاربة الكفايات
- 3- مراحل بناء اختبار لتقويم كفاية.
- 4- شبكات تقويم الكفايات وتصحيحها
- 5- تحليل نتائج التقويم وتأويلها
- 6- استراتيجية الدعم التربوي

خلاصة الفصل

تبين من خلال ما جاء في الفصل الثاني أن التقويم يعتمد على مجموع من الأدوات والوسائل لتحقيق أهدافه ووظائفه، لكن ذلك يختلف حسب الخلفية السيكيوبيداغوجية التي تؤطر عملية التقويم. وفي إطار الارتباط بالمفاهيم الأساسية لدراستنا، تم التصريح بمقاربة الكفايات. ولهذا فإن هدف هذا الفصل هو توضيح الجهاز المفاهيمي للمقاربة بالكفايات وخصائصها، إضافة إلى إبراز خصوصيات تقويم الكفايات، وكيفية بناء اختبار لتقويم الكفاية، وكذا منهجية بناء شبكات التقويم والأدوات الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج والمقاربات التأويلية المعيارية والمقياسية، علاوة على الاستراتيجيات المتعلقة بالدعم والمعالجة.

أولاً: المقاربة بالكفايات في مجال التربية

1. الجهاز المفاهيمي للمقاربة بالكفايات

1- مفهوم الكفاية:

1-1- المفهوم المعجمي:

فالكفاية جذرها اللغوي كفي بمعنى القيام بالأمر، والقدرة عليه،¹ والاستغناء بالشيء عن غيره.² ويشير تشومسكي المختص في علم اللغة إلى أن الكفاية "نظام ثابت لخصائص تكوينية، وتحليلنا لكلمة نظام، نجد أنه يسمح للفرد بأن ينتج في المجال اللغوي مجموعة من الجمل ذات معنى في اللغة الخاصة. وبالمقابل يمكنه

¹ - عطية محسن عل، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان -الأردن، طبعة 1، 2007، ص 50.

² -مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز، آبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، طبعة 1، سنة 2006، ص 1335.

أن يتعرف على جملة معينة على أنها تنتمي لنفس اللغة بدون أن يعرف كيف ركبت.¹ ويعرف قاموس لاروس الكفاية بأنها "استعداد شخص في أخذ القرار وهي عبارة عن القدرة المعترف بها في مادة ما. ويمكن تحديد الكفاية من خلال ملاحظة أداء الفرد في مواقف واقعية"². أما معجم روبير يعرف الكفاية بكونها القدرة على الحكم على شيء ما بمقتضى معرفة معمقة في مادة، ويكون الفرد الكفاء هو الفرد الخبير والمؤهل والقادر على القيام بشيء ما"³. وبذلك الكفاية خاصية من خصائص الفرد الإيجابية التي تسمح له بالتعبير عن قدرته على تنفيذ بعض المهمات⁴.

1-2- الكفاية اصطلاحاً في ميدان التربية والتعليم:

يعرف روجرز كزافي R.Xavier الكفاية بكونها "إمكانية الفرد تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد على شكل معارف، مهارات، مواقف. بهدف حل فئة من الوضعيات المشكلة"⁵. كما يعرفها ميرو (Meirieu) بأنها "معرفة مشخصة يطبق فيها عدة قدرات أو قدرة في مجال مفاهيمي أو في مجال مادة تعليم معينة"⁶ وهناك من يعتبر الكفاية "معرفة التصرف الذي يعتمد على تعبئة واستخدام فعال لمجموعة من الموارد"⁷. وتحيل

¹-Noam Chomsky, la nature formelle du langage , la linguistique cartésienne, traduction N. Delannoe et D.

Sperber , Paris,le seuil ,1969, P .125

²-Dictionnaire Larousse, première édition, Paris, 1984, P .211.

³-Josette Rey, Dict. Méthodologique du français, le Robert, 1985.

⁴-Dict. encyclopédie de l'éducation et de la formation, Nathan université ,1998, P181.

⁵-Roegiers Xavier, op.cit. , p.4.

⁶- MERIEU Philippe, Apprendre ...oui mais comment ? ESF, Paris.1987, P130.

⁷-Gouvernement du Québec, Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire , Québec , ministère de l'éducation ,in : Scallon. G, (2001),L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences ,de bæck ,canada , 2001, P.104.

الكفاية على الإمكانيات والاستعداد والمهارات والإنجازات والقدرات التي تكون متصلة فيما بينها¹. وهناك مجموعة من المتخصصين يميلون إلى تعريف Gillet للكفاية الذي يقول: «الكفاية نظام من المعارف التصورية والإجرائية، المنظمة في شكل تصاميم عملية تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بالتعرف على المهمة الإشكالية Tâche problème وإيجاد حل لها بأداء ناجح»². وتجدر الإشارة إلى أن الكفاية تعتمد على الإدماج الوظيفي لمجموعة من المعارف (savoir) والمهارات (savoir faire) والمعارف الوجدانية (savoir être) ومعارف الوجود مستقبلا (devenir savoir)، التي تسمح بممارسة دور أو نشاط بطريقة صحيحة³. حيث تمكن الفرد من التكيف مع المحيط عند مواجهته لعدد من الوضعيات قصد حل المشكل. كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل⁴. وبذلك تكون الكفاية هي مجموعة من المعارف والقدرات والمواقف والقيم والمهارات الكامنة والمرتبطة بالمجالات المعرفية والوجدانية والنفوس حركية، تساعد المتعلم على التكيف مع متطلبات الحياة في المجتمع، وهي مركبة من جزء ظاهري قابل للملاحظة والقياس يتمثل في الأداء والسلوك الذي يصدر من الفرد عندما يوضع في مواقف أو وضعيات لحل مشكل أو إنجاز مهمة، وجزء باطني لا يمكن ملاحظته أو إدراكه ولا قياسه يمثل مصدر السلوك أي القدرات الكامنة⁵.

¹- ASTOLFI. JP et autres, Compétence méthodologiques en sciences expérimentales, INRP, didactiques des disciplines, Paris, 1991, P12-13

²- Pierre Gillet : Construire la formation, ESF édition, Paris, 1992, P 38.

³- RAYNAL Françoise et RIEUNER Alain , pédagogie dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation et psychologie cognitif ,ESF éditeur ,1997,P 76-77

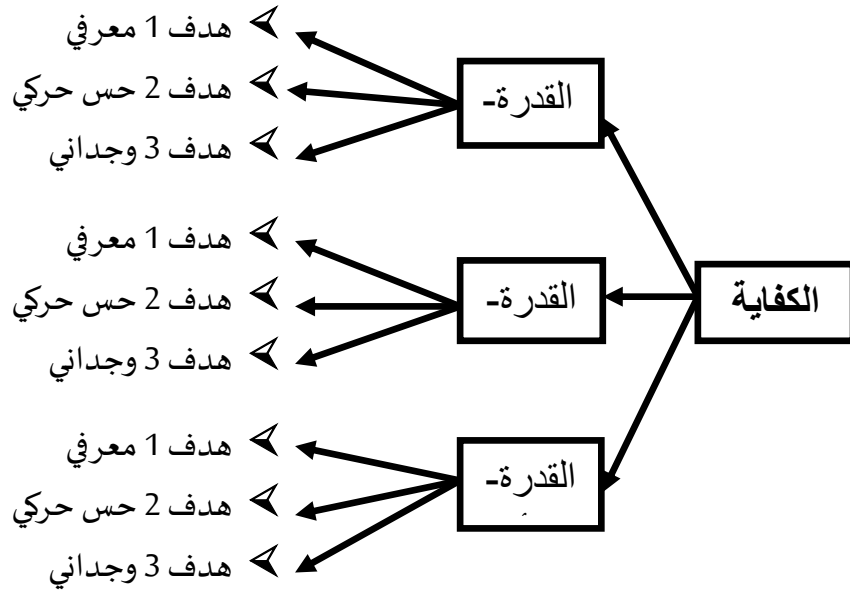
⁴-Romainville et autres, l'école démocratique , n° 7, juillet - septembre, Paris, 2001.

⁵- André Guittet, Développer les compétences par une ingénierie de la formation, collection formation permanente en science humaine, 1994, P.27.

2- المفاهيم المرتبطة بالكفاية

■ القدرة: هي استعداد وقوة كامنة تكون فطرية أو مكتسبة، ولا يمكنها أن تكون فعالة إلا إذا عبر عنها، حيث تترجم من خلال القيام بفعل أو استظهار سلوك أو مجموعة من سلوكيات تتناسب مع وضعية ما، وتنمى من خلال الخبرة والتعلم الخاصة¹. ويمكن تجميع القدرات في ثلاثة أصناف هي القدرات المعرفية والوجدانية والحس حركية. وتعد هذه القدرات عناصر مكونة للكفاية². وتقترح مجموعة من الدراسات في هذا المجال على أن الكفاية على الأجرأة تفكك إلى مجموعة من القدرات التي تجزأ بدورها إلى أهداف معرفية، وحس حركية ووجدانية، كما يوضح الشكل الاتي³:

الشكل رقم 4: أجرأة الكفاية من خلال القدرات والأهداف



¹- LEGENDRE Renald, actuel de l'éducation, 2 éd, Guérin, Montréal canada, 1993, P.159.

²- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، مرجع سابق، ص.24.

³- شكير حسن، مدخل الكفايات والمجزوءات، مقارنة نظرية وتطبيقية، المتقي برينتر، المحمدية، 2002، ص.104.

■ المهارة: هي قدرة وصلت إلى درجة الإتقان والتحكم في إنجاز مهمة، فهي ما اكتسبه الفرد من حذق، وبراعة، وإتقان في العمل، والتكيف، والتأقلم مع الأوضاع المختلفة، كما أنها نتيجة لتدريس شاق، ومتواصل يتمرن عليه الفرد لمدة معينة قد تطول، أو قد تقصر، أي بحسب عامل الصعوبة، والسهولة المحيطة بها.¹ كما يمكن القول إنها الإنجاز الفعال لمهمة أو تصرف مع اقتصاد في الوقت والجهد.² وتتكون المهارة عادة من ثلاث مكونات أساسية وهي المكون الإدراكي والمكون المعرفي والمكون الوجداني.

■ الاستعداد: هو طاقة كامنة تتحول إلى قدرة بفعل التجربة والتكوين والتدريب، فهو قدرة ممكنة أو أداء متوقعا سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد عندما يسمح بذلك عامل النمو و-النضج أو عامل التعلم أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية.³

■ الأداء أو الإنجاز: هو مؤشر للقدرة والاستعداد، ويعد الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف البيداغوجي من خلال استراتيجية التقويم وهو أيضا يتضمن تفاعل أكثر من مجال للسلوك الإنساني.⁴

3-الوضعية المشكلة:مكوناتها وخصائصها ووظائفها

الوضعية المشكلة "هي الإطار الذي يتم خلاله ممارسة أنشطة وإنجازات التعلم الخاصة بكفاية معينة، أو مزاولة أنشطة وممارسات ترتبط بعملية تقييم تلك الكفاية".⁵ ويمكن تلخيص الجوانب المرتبطة بالوضعية المشكلة في الجدول الآتي:

¹ - هني خير الدين، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين بن بيان، الجزائر، 2005، ص 99.

² - لفتلاوي سهيلة محسن كاظم ا، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2003، ص.25.

³ - عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، الطبعة الثانية، الدار البيضاء، 2002، ص.55.

⁴ - CHAMPY Philippe et ELEVE Christiane, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, Paris, 1981, P 54..

⁵ - الجابري عبد اللطيف، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مرجع سابق، ص.28.

جدول رقم 5: مكونات الوضعية المشكلة وخصائصها ووظائفها

مكونات وخصائص ووظائف الوضعية المشكلة	
1-السند أو الحامل: مجموعة من العناصر المادية التي تقدم للمتعلم مثل نص مكتوب، جدول، تمثيلات بيانية...وتعرف بثلاث عناصر هي: أ- السياق: المجال الذي تمارس فيه الكفاية. ب-المعلومات: يستثمرها المتعلم أثناء الإنجاز. ج-الوظيفة: تحدد الهدف من إنجازات التلميذ لإنتاج معين 2-المهمة وتوقع المنتوج المنتظر 3-التعليلة أو التعليمات: مجموع التوجيهات التي توضح للمتعلم المطلوب منه.	مكونات الوضعية المشكلة ¹
-وضعية معقدة تتطلب تعبئة وإدماج القدرات المعرفية والحسحركية وسوسيو وجدانية. -تحديد الإنتاج المنتظر بدقة مثل نص أو حل مشكلة أو خطة عمل. -الوضعية المعقدة لا تطابق الوضعية الديدانكتيكية التي يتم تنظيمها من طرف المدرس. -الوضعية الدالة تحرك التلميذ وتعبئه، وتمنحه الرغبة في العمل وتضفي على تعلماته معنى معيناً. وتمس مراكز اهتماماته بالحياة. -البحث عن وضعيات تكون متوازية ومتساوية فيما بينها من حيث الصعوبة، وتمكننا من معرفة مدى امتلاك التلميذ لكفاياته.	خصائص الوضعية
وظيفة ديدانكتيكية تتجلى في تحفيز التلميذ على الانخراط في التعلم بالبحث عن حل للإشكالية. وظيفة الإدماج تتمثل في إدماج الموارد وظيفة التقويم عن طريق تحديد الصعوبات التي تعيق اكتساب الكفاية، والعمل على تجاوزها. وظيفة الإشهاد وذلك بالتأكد من تمكن المتعلم من تحقيق للكفاية المطلوبة	وظائف

¹ - Roegiers Xavier, la pédagogie de l'intégration en bref, 2006, P.128.

² - الجابري عبد اللطيف، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مرجع سابق، ص. ص.30.31.

4-خصائص الكفاية

تتسم الكفاية في التربية بمجموعة من الخصائص الأساسية يمكن إجمالها في الجدول الآتي:

الجدول رقم 6: خصائص الكفاية في التربية

خصائص الكفاية في التربية				
قابلية التقويم	التعلق بالمادة	العلاقة بفئة من الوضعيات	الغائية والوظيفية	تعبئة وتوظيف جملة من الموارد
تقويم الكفاية من خلال نوعية العمل المنجز والنتائج المتوصل اليها، بعد وضع المتعلم في مواقف ووضيعات تجعله يوظف قدراته و. مهاراته بشكل مندمج ¹	الكفاية توظف معارف ومهارات معظمها مرتبطة بمحتوى دراسي واحد، وقد تتعلق بعدة مواد.	تتحقق الكفاية ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها وتؤدي وظيفة انتقاء الموارد المناسبة لاقتراح حلول لمشكلة ما.	الموارد تحقق غاية ووظيفة اجتماعية ولها دلالة بالنسبة للمتعلم يوظفها لحل مشكلة	تعبئة المعارف العلمية والمعارف الفعلية والتصورات والقدرات والتجارب الشخصية، يتم توظيفها بشكل مندمج حسب مواقف أو وضعيات مشكلة

5-أنواع الكفاية:

تشير الدراسات التربوية التي اهتمت بالبحث في تصنيف الكفايات إلى مجموعة من التصنيفات، وبذلك سنقتصر على التصنيفات الأكثر تداولاً بين الباحثين، ويمكننا تلخيصها في الجدول الآتي:

¹ - حليم كريمة، المدخل لعلوم التربية، مرجع سابق، ص، 183.

جدول رقم 7: تصنيف أنواع الكفايات

تصنيفات الكفايات	أنواع الكفايات	الخصائص
تصنيف الكفايات عند مايير ¹	كفايات نوعية خاصة	ترتبط بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد، حيث تتعلق بنوع محدد من المهام بمادة دراسية مثل مادة التاريخ.
	كفايات عرضانية	ترتبط بكل ما هو مشترك بين مجموعة من المواد الدراسية مثل التواصل والتحليل والفهم، وبذلك تتسم بالغنى وتسهم في إحداث تدخلات متعددة من مواد كثيرة، ويتطلب تحصيلها زمنا أطول.
تصنيف الكفايات في النموذج الكندي ²	الكفايات الفكرية	طرق أو مناهج العمل الفكري
	الكفايات المنهجية	تنظيم عمل ما، والعمل في مجموعات
	الكفايات الوجدانية	ترتبط بالموافق والقيم والاتجاهات والسلوكيات
	الكفايات اللغوية التواصلية	إتقان اللغات والتمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وأنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...)
تصنيف الكفايات عند إريبان ³	كفايات التقليد	تمكن من إنتاج وبشكل مطابق أنشطة دون فهم لمبادئها وأسسها والإعادة الآلية للأنشطة.
	كفايات التحويل	تمكن من العمل أمام وضعيات غير متوقعة وذلك بالتفكير بالمثل، ويتعلق الأمر في هذه الحالة بملائمة وضعيات مختلفة
	كفايات التجديد	تمكن من مواجهة المشاكل الجديدة وتقديم حلول غير معروفة من قبل وذلك باستلهام الإرث المعرفي والبحث والتصور والإبداع.

¹ - الدريج محمد، الكفايات في التعليم: من أجل التأسيس العلمي للمنهاج المندمج، منشورات رمسيس، الرباط، 2003، ص.73.

² - هاروشي عبد الرحيم، بيداغوجيا الكفايات، ترجمة: الحسن اللحية وعبد الإله شريط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ص.101.

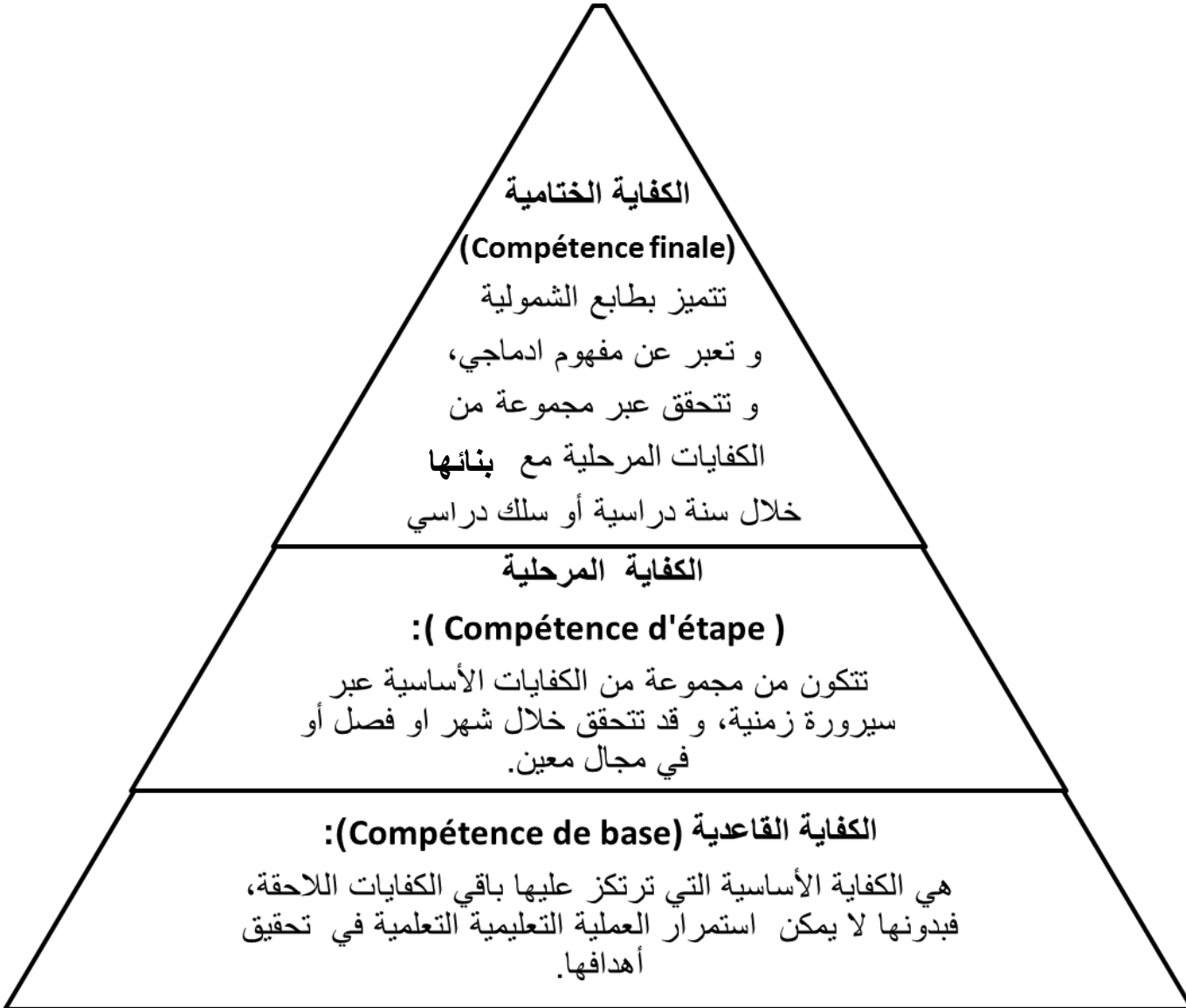
³ - غريب عبد الكريم الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2001، ص.19.

6-مستويات الكفاية:

تقسم الكفاية حسب فترات التعلم وداخل المناهج التعليمية إلى مستويات متعددة يوضحها

الشكل الآتي:

الشكل رقم 5: مستويات الكفايات حسب فترات التعلم



II. المقاربة بالكفايات

1- مفهوم المقاربة بالكفايات

هي طريقة ومنهجية تربوية تجعل المتعلم فاعلا أساسيا يتحمل مسؤولية قيادة عملية التعلم وتنفيذها، تنطلق من شعار لا نتعلم بالضرورة لنعرف ولكن نتعلم لتتصرف، كما تركز على مبدأ أتعلم كيف أتعلم. وبذلك فهي تصور تربوي بيداغوجي بنائي للتعلّيمات، ويسمح للمتعلّم بإعطاء معنى للمعارف التي يدرسها ويوظفها بفعالية ووظيفية وعملية في سياقات مختلفة غير التي اعتادها بالنسبة للتعلّيمات المجزأة.¹

2- خصائص المقاربة بالكفايات ومبادئها

تتميز مقارنة الكفايات بعدة خصائص يمكن إجمالها فيما يأتي:

- ✓ التركيز على المتعلم باعتباره محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، وبذلك الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.
- ✓ منح المتعلم استقلالا ذاتيا عن طريق تحفيزه على أخذ المبادرة في الأنشطة، والتعبير بحرية عن مواقفه وأرائه، مع احترام الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ✓ الانطلاق من تمثيلات التلاميذ في بناء الكفايات، لأنه يمتلك القدرة على تحسين خطاطاته الاستكشافية التي يستعملها في كل وضعية.²
- ✓ تحرير المدرس من القيود، حيث يمتلك كفايات عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، مما يجعله يدرس بوعي وبفعالية ذاتية، يبدع وابتكر الطرق المناسبة لتحفيز وتوجيه المتعلم لبناء القدرات والمهارات.

¹- Philippe Perrenoud, in Bosman, C. et al., Quel avenir pour les compétences: De Boeck Université, Bruxelles, 2000, p. 27 .

² - العربي السليمانى، الكفايات في التعليم: من أجل مقارنة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ط. 2006، 1، ص. 60.

✓ إدماج المعلومات والسلوكيات بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي من أجل بناء الكفايات.

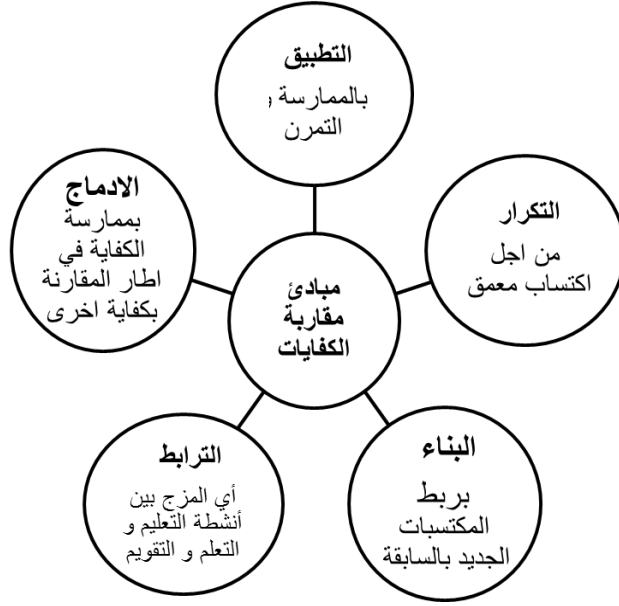
وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها.

✓ تطبيق التقويم البنائي الذي يركز على أداء المتعلم ومهاراته وقدراته ومواقفه، حيث يهتم بقياس مؤشرات

الكفاية المستهدفة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيه.

وتقوم مقارنة الكفايات على جملة من المبادئ يمكن توضيحها في الشكل الآتي:

شكل رقم 6: مبادئ مقارنة الكفايات



3. المرتكزات السيکوبیداغوجية للمقارنة بالكفايات.

جدول رقم 8: المرتكزات السيکوبیداغوجية للمقارنة بالكفايات

النظرية المعرفية	النظرية البنائية	النظرية السوسيوبنائية	
الرواد كانني - أوزيبيل- نوفاك - طارديف	بياجيه	فيكوتسكي- دواز- موني-كليرمون- بيرى- جيلي	

- المتعلم يقوم بعمليات عقلية داخلية تؤدي إلى الاستيعاب وخلق المعنى، في إطار التفاعل بين الذات والمحيط.¹ - الاهتمام بطريقة وأسلوب اكتساب المعلومة أكثر من المعلومة ذاتها - العقل البشري له القدرة على معالجة المعلومات بتنظيمها تخزينها على شكل رموز وتذكرها استرجاعها مثل الحاسوب.² - التعلم المعرفي يعني تعلم المعرفة التي تشمل المعرفة الاسـتيعابية والإجرائية والمفاهيمية.	- المتعلم يبني معارفه اعتمادا على ميكانيزماته الداخلية الذاتية، عبر سيرورات ذهنية ومن خلال عمليتين هما الاستيعاب والملاءمة. - المتعلم يشكل تمثلاته عن العالم الخارجي من خلال أفعاله وعملياته الخاصة.³ - تعطي الأهمية للفرد على حساب موضوع المعرفة. - التمييز بين المعارف المشفرة بالبرامج والكتب المدرسية، والمعارف الذاتية الخاصة بالفرد. - الأهمية للفرد والذات على حساب موضوع المعرفة. - المعارف تبني داخل سياقات ووضعيات، تتطلب ممارسة مفكرة وناقدة.	- الربط بين فكرة النضج العفوي للمهارات النفسية وفكرة المحيط الذي يعيش فيه الطفل. - التعلم سيرورة اجتماعية تحدد بالسياق الثقافي والتاريخي الذي يتم في إطاره. - المتعلم غير قادر وحده على التعلم، بل هو في حاجة إلى أفراد أكبر منه، والتعاون مع الأقران أمر ضروري.⁴ - التفاعلات الاجتماعية بين الفرد والمحيط تعد من مكونات سيرورات بناء المعرفة. - التطور المعرفي للمتـعلم ينتج عن تفاعل العوامل الداخلية والخارجية. من الاجتماعي إلى الفردي. - الصراع السوسيو معرفي يؤدي الى اختلال في التوازن ثم إنعاش وإثارة سيرورة تطور التعلم عند المتعلم. - المعارف تبني من طرف المتعلم ثم يتم تخزينها في إطار شبكات أو تمثلات، وعندما يواجه الفرد وضعية جديدة يقوم بتشغيلها. - الوضعيات التي تبني فيها المعارف تكون ذات معنى ودلالة بالنسبة للمتـعلم وكذلك بالنسبة للمجتمع. - التفاعل الإيجابي بين تعلم المعارف والسياق الاجتماعي تجعل المدرس يغير الهدف من التركيز على المحتوى الدراسي إلى التركيز على خلق وضعيات تمكن المتعلم من بناء معارف جديدة.
---	---	---

¹ - حليم كريمة، المدخل لعلوم التربية، مرجع سابق، ص.55.

² - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، مرجع سابق، ص.15.

³ - حليم كريمة، مرجع سابق، ص.45.

⁴ - بياجيه جان، علم النفس وفن التربية، ترجمة. محمد البردوسي، دار توبقال للنشر، ط.6، البيضاء، ص.104.

ثانيا: تقويم الكفايات

1- مفهوم تقويم الكفايات وأبعادها

تقويم الكفايات هو عبارة عن مسعى يهدف إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّيمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلّمين بكفاءة واقتدار، وتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.¹ وتعرف وزارة التربية الكندية بأنه عملية تهدف إلى إصدار حكم بخصوص درجة التملك للكفايات التي هي موضوع التعلم من أجل اتخاذ قرار، علما أن الحكم يجري انطلاقا من بيانات ذات وجهة بشكل تمنح معنى للقرار المتخذ. ويضيف التعريف أن التقييم لمدى اكتساب الكفايات يتميز بالتزامه بعدد من القيم منها العدل المساواة والشفافية. ويصرح روجرز كزافي أنه لكي نقوم كفاية ما، نبني اختبارا يتضمن وضعية إدماجية مركبة، يبرز المتعلم من خلالها تملكه للكفاية وتعتمد الاختبارات في بيداغوجيا الإدماج، بشكل كبير على أساس وضعيات تنتمي لنفس فئة الوضعيات، التي نريد تقويمها.² وفي هذا السياق يقول فيليب برينو Philippe Perrenoud "إذا أردنا أن نقيم الكفايات، فإنه لا ينبغي أن نطرح سؤالا معرفيا، بل ينبغي أن نخلق عملا معقدا، ثم نراقب التلاميذ وهم يحاولون إدراكه والنجاح في حله بتجديد معارفهم، لكن لا ينبغي أبدا أن نوحّد الإجراءات ونقيم الجميع بالطريقة نفسها وفي الوقت نفسه".³

²- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفايات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص.65.

² - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، بيداغوجيا الإدماج دليل التقويم، 2010، ص.15.

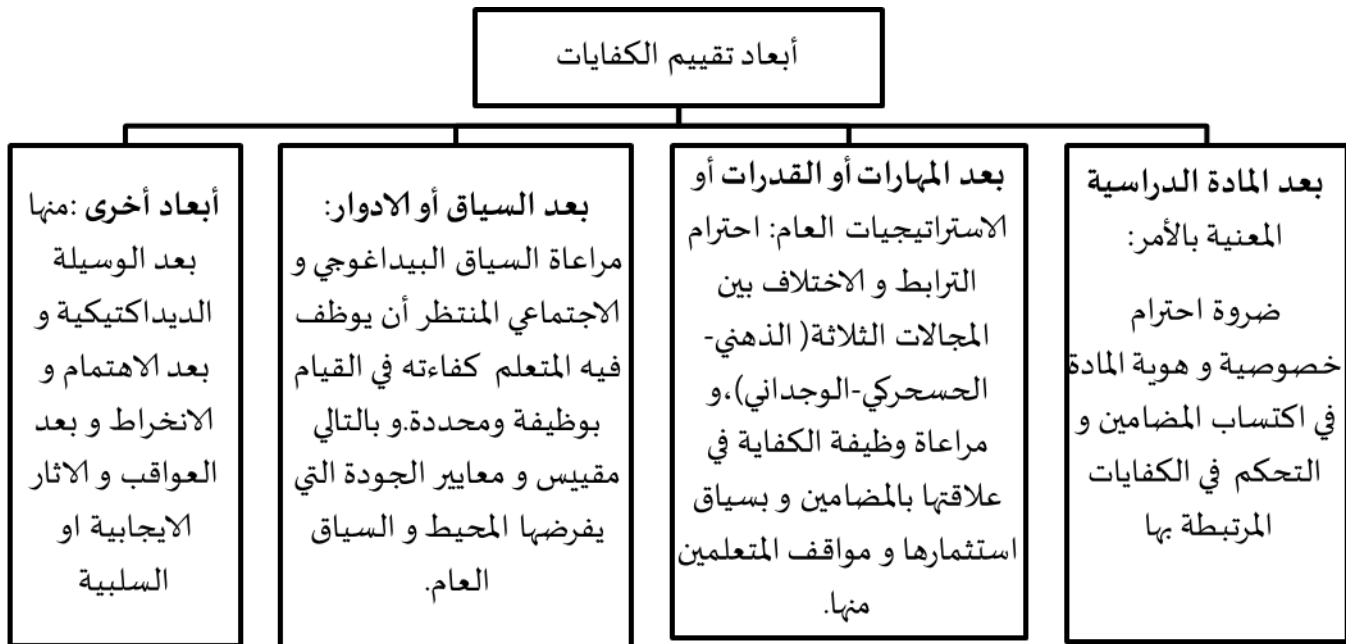
³ - إسماعيل إلمان، ماذا نقيم؟ مجلة المربي الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، عدد 2، 2004، ص.9.

وبذلك تعتمد عملية تقويم الكفايات على مقارنة اندماجية تكسب المتعلم كفايات مستديمة في حياته

لمواجهة الوضعيات المشكّلة. وقد توصل كارديني ودوكيتيل وبيرنو وغيرهم من الباحثين في هذا المجال إلى أن

تقييم الكفايات يتطلب احترام الأبعاد الآتية:

الشكل رقم 7: أبعاد تقييم الكفايات



2- مبادئ وخصائص عملية التقويم ضمن مقارنة الكفايات

☞ استهداف الكفاية أي التأكد من أن الاختبار يقوم حقا الكفاية المراد تقويمها.

☞ وجود وضعية –مشكل، تحفز المتعلم على تجنيد وحشد مكتسباته في إطار مجموع مركب مكون من

مهام ينبغي إنجازها، وهذه المهام موجهة في اتجاه محدد ملموس، وليس مجرد سلسلة من الأسئلة الصغرى، لا

رابط بينها. وتجدر الإشارة إلى أن وضعية التقويم، ينبغي أن تكون جديدة بالنسبة للمتعليم من أجل تجنب

إعادة إنتاج ما سبق التطرق له في وضعيات تعليمية عادية.¹

حدد Deketele و M.J. Gerard الخاصية الأساسية للتقويم بالكفايات ، بأنه يسعى إلى اقتراح وضعيات مركبة، تنتمي إلى فئة الوضعيات المحددة في الكفاءة، والتي تتطلب من المتعلم إنتاجا ، مركبا من أجل حل الوضعية².

تقويم كفايات المتعلم في وضعيات تسمى وضعيات إنتاج "situations de production"، حيث ترتبط إلى حد كبير بالواقع المجتمعي، مما يجعل المتعلم في وضعيات واقعية لمواجهة مشكلات حقيقية، وهذا يساعده ويدربه على تحمل المسؤولية والشعور بالتقدير الذاتي.³

تحديد مقياس النجاح اعتمادا على مؤشر الكفاية الذي يترجم مدى تحكم المتعلم في الكفايات المكتسبة أو إبراز مقدار التغير في السلوك بعد تعلم ما.⁴ وبذلك تقويم الكفايات يرتبط بموضوع الجودة والبحث عن درجة الإتقان.

يعتبر التقويم جزءا مندمجا في العملية التعليمية التعلمية. يركز على جميع جوانب شخصية المتعلم، بتشخيص جوانب قوتها والصعوبات التي تواجهها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة، حيث يتم تقويم القدرات المعرفية بقياس المعارف والمعلومات والمفاهيم، بينما القدرات الوجدانية بقياس

¹ - بيرونو فيليب، روجيرز كزافي، ري برنارد، بيداغوجيا الكفايات، ترجمة محمد حمود، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ص.126.

² - Deketele. J.M et Gerard J.F, la validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les competences, mesure et évaluation en éducation, vol28, no 3, 2005, p 01.

³ - Gilles Tremblay, a propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation, bulletin d'information, vol .6, N 9, Avril 1990, P22.

⁴ - اللحية الحسن، الكفايات في علوم التربية، إفريقيا الشرق، ط 1، المغرب، 2006، ص.35.

الاتجاهات والمواقف والميول، أما القدرات الحسية الحركية بقياس المهارات والأداءات.

☞ يشارك المتعلم في تقويم مدى امتلاكه للكفايات، وذلك في سياق احترام الفوارق بين المتعلمين، واعتبار الخطأ فرصة للتعلم والتركيز على معالجته لتجويد التعلم.

☞ اعتبار المدرسة منفتحة على محيطها الاجتماعي وجزء منه، ولذلك مراعاة الاندماج بين الموارد الداخلية المكتسبة في المدرسة، والموارد الخارجية المكتسبة من خارج المدرسة.¹

☞ استعمال مختلف وسائل التقويم المساعدة على قياس مؤشر الكفاية، والتركيز على التقويم التكويني.

☞ إمكانية تطبيق قاعدتي $2/3$ و $3/4$ ، في حالة اختيار البعد الكمي للتقويم، ويتعلق الأمر بمنح التلميذ فرصة فحص كل معيار ثلاث مرات على الأقل بشرط أن تكون مستقلة عن بعضها البعض. كما يتعلق الأمر بمعرفة مدى احترام الاختبار لقاعدة $3/4$ ، أي أن جزء الاختبار المتعلق بمعايير الإتقان، أو عدد النقط المخصصة لها، لا يتجاوز $1/4$ من الاختيار ككل.²

3-مراحل بناء اختبار لتقويم كفاية.

- اختيار الكفاية أو الكفايات المراد تقويمها،
- تحديد المعايير الأساسية ومعايير الإتقان
- بناء وضعية تقويم تسمح بتقويم كل معيار أساسي ثلاث مرات على الأقل، وأجراً المعايير من خلال المؤشرات التي سيعتمدها المدرس أثناء التصحيح³

- اختيار الأسناد بعناية وتحرير التعليمات بحيث تكون المهمة المطلوبة من المتعلم واضحة

¹ - واهي خديجة، المقاربة بالكفايات مدخل لبناء المناهج التعليمية، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، العدد 2، ماي 2010، ص.ص. 28، 29.

² - بيرونو فيليب، روجيرز كزافي، ري برنارد، بيداغوجيا الكفايات، مرجع سابق، ص. 127.

³ - نفس المرجع، ص. 125.

• بناء شبكة التصحيح¹

4- شبكات تقويم الكفايات وتصحيحها

4-1- شبكات التقويم

شبكة التقويم هي أداة يمكن أن تساعد على بناء حكم على جودة الأداء والإنجاز المرتبط بالمعارف والمهارات والمواقف، إضافة إلى السيرورة الفكرية والمنهجية المعتمدة في ذلك الأداء.² وتتكون شبكة التقويم من مجموعة من المعايير والمؤشرات وسلم التقديرات. وقبل التطرق إلى شبكة التقويم لا بد من توضيح المعايير والمؤشرات. ويمكن التمييز بين نوعين من شبكات التقويم وهما:

أ- شبكات التقويم الفردية: تهدف إلى التقويم الذاتي للمتعلم، برصد أدائه بنفسه، ويشخص الصعوبات، ويعد هذا التقويم مهما جدا لأنه لا يؤثر في قرار نجاح المتعلم أو رسوبه، بل يدل على مدى اكتسابه للكفايات التي تعلمها.

ب- شبكات التقويم الجماعية: تعد لتقويم مدى اكتساب المتعلم للكفايات المطلوبة

4-2- شبكات التصحيح:

تعد شبكات التصحيح أداة لتقدير درجة تحقيق معيار معين من خلال مؤشرات دقيقة. تسمح شبكات التصحيح الخاصة بالوضعيات المركبة بتنظيم المعلومات المحصل عليها عند تقدير الإنجازات، وتتضمن الأسئلة أو التعليمات، والكفاية المستهدفة، والأجوبة المنتظرة، وسلم التقديرات الذي يعد جزء من الشبكة،

¹ - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، بيداغوجيا الإدماج دليل التقويم، مرجع سابق، ص.37.

² - بن العزمية علال، استراتيجيات التعلم، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة،

الدار البيضاء، 2017، ص.45.

يشير إلى جودة أو كمية السلوكيات الملاحظة، وهو سلسلة من العناصر المتدرجة، تسمى مستويات أو درجات مختلفة من امتلاك الجودة التي يغطيها المعيار.¹

3-4- الاعتماد على المعايير والمؤشرات

أ- مفهوم المعيار: هو قاعدة لاتخاذ حكم، وخاصية تسمح بتمييز شيء، أو مفهوم، لإعطائه حكماً تقييمياً.² حيث تهتم الخاصيات التي نبني عليها حكماً، حول مطابقة الإنتاج المنتظر من التلميذ، للإنتاج الذي تتطلبه الكفاية. ويمكن التمييز بين نوعين من المعايير، هما:³

❖ المعايير الأساسية الدنيا: هي مجموع المعايير التي يمكن انطلاقاً منها الحكم بالنجاح أو الفشل، ويستحسن تحديد ثلاثة أو أربعة معايير أساسية. يخصص لها وزن لا يقل عن 3/4.

❖ معايير الإتقان: هي معايير ليست ضرورية لكنها تشكل قيمة مضافة، وبذلك لا تصلح للإعلان عن النجاح، ولكن للإعلان عن مستوى الإنجاز الذي حققه كل تلميذ، أو الترتيب الذي احتله كل واحد منهم. والحد الأقصى لمعايير الإتقان هو 1/4 من حيث الوزن المخصص لها.

وتجدر الإشارة إلى أن المعايير الأكثر استعمالاً حسب كزافي روجيرز هي:⁴

-الملاءمة، وتعني تطابق إنتاج المتعلم مع الوضعية، وخصوصاً مع التعليم والأسناد

-الاستخدام السليم لأدوات المادة الدراسية

-الانسجام، ويعني الاختيار المناسب لأدوات المادة واستعمالها استعمالاً منطقياً وتناسق الإنتاج

ب- المؤشر: هو عملية إجرائية لتدقيق مضمون المعيار الذي يتسم بطابع العمومية والتجريد، كما يعد

¹ - نفس المرجع، ص. 27.

² - Scallon, G, l'évaluation Formative des apprentissages , op.cit..p.187.

³ - بيرونو فيليب، روجيرز كزافي، ري برنارد، بيداغوجيا الكفايات، مرجع سابق، ص. 115.

⁴ - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، بيداغوجيا الإدماج دليل التقويم، مرجع سابق، ص. 16.

الأداء المتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة وقياس مدى تحكم المتعلم في الكفاية المكتسبة. ويمكن التمييز بين نمطين من المؤشرات:¹

-المؤشرات الكيفية: تحدد ملامح أو مواصفات معيار ما، حيث تعكس إما حضور أو غياب عنصر معين، أو درجة تحقق خاصية ما، وعندما تستخدم المؤشرات الكيفية وفق منظور وصفي، فإنها تساعد على تعيين مصادر الخطأ، وتساعد على تصحيحه ومعالجته.

-المؤشرات الكمية: تدقق عتبات التحكم في معيار ما، ويعبر عنها بالأرقام، أو بالنسب، أو بوحدة قياس، ويعد استخدام المؤشرات الكمية أكثر بساطة، غير أنها أقل وصفية، وبذلك تقل فائدتها التكوينية، ولا تساعد كثيراً على المعالجة.

5-تحليل نتائج التقويم وتأويلها

5-1-تحليل نتائج التقويم

تساهم عملية القياس في الحصول على النتائج الخام للمتعلمين، حيث يتم تحويلها بواسطة مجموعة من التقنيات الإحصائية. بهدف تسهيل عمليات تحليل وتأويل تلك النتائج لرصد مواطن الضعف والقوة. تجدر الإشارة إلى أن هذه التقنيات الإحصائية تسمح بوصف توزيع النتائج الخاصة بمجموعة معينة من المتعلمين بواسطة عدد من المؤشرات الإحصائية نورد أهمها وفق ما يأتي:²

📖 توزيع الترددات: معرفة توزيع النقط في مجموعة القسم، وذلك برصد النقط التي تتوفر على أكثر ترددا.

ويمكن تحويل تلك المعطيات الكمية إلى مبيان.

📖 مقاييس النزعة المركزية:

¹ -نفس المرجع، ص.ص.17.16.

² - فاتحي محمد مناهج القياس وأساليب التقويم، بناء الاختبارات والامتحانات ومعالجة النتائج، مرجع سابق، ص.45.

❖ **المنوال:** هو القيمة الأكثر شيوعاً وتكرر أكثر من غيرها داخل مجموعة معينة من التلاميذ.

❖ **الوسط:** هو القيمة التي تقع في منتصف القيم بعد ترتيبها تصاعدياً أو تنازلياً، أي النتيجة التي تقسم مجموع أفراد العينة بناءً على نتائجهم إلى نصفين متساويين، نصف له نتائج أعلى من نقطة الوسط والنصف الثاني له نتائج أقل منها. ويفيد الوسيط في معرفة الدرجة التي يقع تحتها نصف عدد المتعلمين وعادة ما يقارب المتوسط.¹

❖ **المعدل أو المتوسط:** هو مجموع القيم مقسوماً على عددها. ويفيد المتوسط في معرفة الأداء العام للمتعلمين.

📖 مقاييس التشتت

❖ **المدى المطلق:** هو الفرق بين أكبر قيمة وأصغر قيمة في مجموعة من القيم، يفيد في إعطاء صورة مبسطة عن التفاوت والتباين بين المتعلمين في الأداء. ومن سلبيات استخدام المدى أنه إذا كانت هناك قيمة واحدة عالية جداً أو منخفضة جداً فإن ذلك يؤثر تأثيراً كبيراً. حيث يعطي بعض الأحيان انطباعاً خاطئاً عن حقيقة التشتت في مجموعة المتعلمين. وهناك دليل أفضل على التشتت في أية مجموعة لا يتأثر كثيراً بالقيم المتطرفة، وهو الانحراف المعياري.²

❖ **الانحراف المعياري:** يعني انحراف الدرجات عن متوسطه، وهو من أهم مقاييس التشتت، ويمثل الجذر التربيعي لمتوسط مجموع مربعات الانحرافات عن المتوسط.³ ويتم حساب الانحراف المعياري عن طريق مجموعة من الخطوات، أولها حساب المتوسط بالطريقة العادية، ثم نطرح قيمة المتوسط من كل قيمة من القيم للحصول على الانحراف المتوسط، ثم نربع هذه الانحرافات. وبعد ذلك نقسم مجموع مربعات الانحرافات

¹ - شاكر حمدي، مرجع سابق، ص. 200.

² - ليونا تايلر، الاختبارات والمقاييس، مرجع سابق، ص. 33. 34.

³ - نفس المرجع، ص. 204.

على عدد الحالات لنحصل على متوسط هذه المربعات، أي تباين التوزيع. وللحصول على الانحراف المعياري نحسب الجذر التربيعي للتباين.¹

📖 مقاييس أخرى

❖ **معامل السهولة:** يقيس مدى سهولة الفقرة، وهو عبارة عن عدد الإجابات الصحيحة لعدد المتعلمين الذين حاولوا الإجابة.

❖ **معامل الصعوبة:** يقيس صعوبة الفقرة، ويحسب بطرح نسبة معامل السهولة من 100%.

❖ **معامل التمييز:** يقيس معامل التمييز مدى تمييز الفقرة بين المتعلمين على اختلاف مستوياتهم ويحسب بعد تقسيم مجموعة المتعلمين إلى مجموعتين عليا ودنيا، وكلما كان معامل التمييز مرتفعاً في فقرة كان أفضل، ودالاً على تمييز الفقرة بين تلاميذ المجموعة العليا وتلاميذ المجموعة الدنيا، ويتم حسابه عن طريق طرح عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا من عدد الإجابات في المجموعة الدنيا، ثم قسمة الخارج على مجموع عدد تلاميذ المجموعتين.

2-5-تأويل نتائج التقويم

📖 **المقارنة التأويلية المعيارية:** تعتمد هذه المقارنة على ترتيب نتائج المتعلمين ضمن نفس المجموعة في سلم ترتيبى يبين الأول والآخر. وبذلك تعد الرتب من أهم المؤشرات في التأويل المعيارى. وعلى هذا الأساس أصبح سلم التنقيط المعمول به في السلك الثانوى هو سلم من عشرين نقطة. وبذلك نستنتج أن هذه المقارنة لا تساعد على تشخيص مواطن القوة أو الضعف عند مجموعة المتعلمين بعد إنجازهم لاختبار ما. وبذلك فالمعطيات المعيارية نسبية ومحدودة لا تسمح بفهم وتأويل إنجازات المتعلمين وحصيله جهودهم على مستوى

¹ -تايلر، مرجع سابق، ص.36.

التعلم.¹ فمند البداية نعلم أن الرتبة لا تعكس مؤهلات المتعلم وكفاياته. وعليه نستنتج أن التأويل المعياري لا ينسجم مع أهداف التقويم وفق المقاربة بالكفايات.

📖 **المقاربة التأويلية المقياسية:** تعد هذه المقاربة الأنسب والأنجع في تقييم الكفايات، باعتبارها تعتمد على مقارنة أداء المتعلم بمقاييس تبرز مدى اكتساب القدرات والمهارات والأهداف المستهدفة من التقويم. حيث إن النتائج القياسية ترتبط بعتبة النجاح والتحكم في الإنجاز والأداء المرتبط بالكفاية². وتفاديا لكل لبس يتم تحديد معايير ومؤشرات الأداء التي نسعى إلى معاينتها عند اختبار المتعلمين. ونشير إلى أن أهمية التأويل المقياسي تكمن في القرارات التربوية المرتبطة بالتدابير البيداغوجية،³ بعد تحديد طبيعة التعثر ونوعيته وكثافته، قصد توجيه عملية الدعم والتقوية الخاصة بكل متعلم بغض النظر عن نتائج باقي المتعلمين.

6- استراتيجيات الدعم التربوي

الدعم التربوي هو إجراء يستهدف تمكين المتعلمين المتعثرين دراسيا، من تجاوز الصعوبات الدراسية، التي تواجههم أثناء تعلمهم، عبر تصحيح ثغرات يمكن أن تتحول إلى عائق يحول دون نماء الكفايات لدى المتعلم⁴. كما أن الدعم جزء لا يتجزأ من وضعية التعلم والتعليم، وتحدد وظيفته في عملية التشخيص لمواطن التعثر والنقص، وعملية الضبط التي تشمل إجراءات التحكم في مسار التعلم. وترشيد عملية التعليم والتعلم لتقليص الفارق بين مستوى المتعلم والقدرات والمهارات والأهداف المنشودة.⁵ ونشير إلى أن الدعم لا يقتصر على الجانب المعرفي، بقدر ما تمتد إلى جوانب أخرى مثل وجدان المتعلمين ومهاراتهم. ويمكن

¹ - فاتحي محمد، مناهج القياس وأساليب التقييم، مرجع سابق، ص.ص. 148. 149.

² - نفس مرجع، ص. 172.

³ - نفس المرجع، ص. 165.

⁴ - شنتوفي مصطفى، بيداغوجيا الدعم والتقوية بين التنظير والتطبيق، مجلة معالم تربوية، العدد 9، دجنبر، 1997.

⁵ - فارس خالد، المدخل لعلم التدريس، سلسلة المعرفة التربوية، العدد الثالث، دار نشر المعرفة، مطبعة المعارف

الجديدة، الرباط، 2019، ص. 316.

تصنيف أنواع الدعم التربوي حسب عدة معايير وفق الجدول الآتي:

جدول رقم 9: أنواع الدعم التربوي¹

المعايير	أنواع الدعم	خصائص ووظيفة الدعم
معايير الترتيب الزمني	الدعم الوقائي	يأتي بعد بالتقويم التشخيصي قبل بداية عملية التعليم والتعلم، ويؤدي وظيفة وقائية استباقية لمعالجة النقص الذي تم تشخيصه.
	الدعم التتبعي	يأتي بعد التقويم التكويني، ويواكب سيرورة الوضعية الديدانكتيكية، ويحقق وظيفة توجيهية ضابطة لجهد المتعلم والقيام بتدخلات لتجاوز التعثرات والصعوبات.
	الدعم العلاجي	يأتي بعد التقويم الإجمالي، ومهمته تعويض النقص الملاحظ في نتائج تقويم التعلم، وذلك باتخاذ قرارات علاجية لتصحيح الثغرات وتقليص الفارق بين القدرات والأهداف المستهدفة وما تحقق فعلا من خلال أداء المتعلم.
معايير الجهة التي تقدم الدعم	الدعم المندمج	يطبقه المدرس داخل الفصل، وهو مندمج مع مخلف السيرورات الديدانكتيكية من بدايتها إلى نهايتها.
	الدعم المؤسسي	ينظم داخل المؤسسة ويتم تحديد أقسام خاصة بالدعم
	الدعم الخارجي	ينظم خارج فضاء المؤسسة، وقد ينفذ بشراكة مع جمعيات المجتمع المدني أو مراكز البحث.
معايير العدد	الدعم الفردي	موجه لمتعلم واحد، يكلف بمهام بهدف تجاوز الصعوبات التي تواجهه.
	الدعم الجماعي	موجه لفائدة مجموعة من المتعلمين
معايير مجال الشخصية	الدعم المعرفي والمنهجي	يهدف إلى معالجة الصعوبات المرتبطة بجملة من القدرات والعمليات مثل الذاكرة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتحليل والحكم. ولكل قدرة أسلوب للدعم،

¹ - الفارابي عبد اللطيف ومحمد أيت موحى، بيداغوجيا التقييم والدعم، مرجع سابق، ص.ص.136.139.

يهدف إلى معالجة الصعوبات والمشاكل النفسية التي تعيق التعلم. مثل الثغرات التي تعود لغياب الحوافز الوجدانية، أو الانعزال عن الجماعة أو الارتباك في التواصل. ويتم توظيف الأساليب المناسبة لتلك الثغرات مثل أساليب تحفز المتعلمين على التعلم أو أساليب تنمي في المتعلم القدرة على التواصل والتعبير.	الدعم النفسي	
يهدف إلى مساعدة المتعلمين على تجاوز الصعوبات والمعوقات الاجتماعية التي تعيق تنمية تعلمهم.	الدعم الاجتماعي	

وتجدر الإشارة إلى أن الدعم الإجرائي المنهجي المنظم يمر عبر خطوات استراتيجية رئيسية وهي:

- **التخطيط لعملية الدعم:** تبدأ عملية التخطيط بتحديد أهداف الدعم النابعة من طبيعة التعثرات والصعوبات التي تواجه بعض المتعلمين، والانتقال إلى بناء استراتيجية للدعم باختيار الوسائل والطرق الملائمة لطبيعة المشكل المطروح. ثم تقويم النتائج الفعلية للدعم من أجل التأكد من مدى تحقيق القدرات والمهارات المستهدفة.
- **تنفيذ عملية الدعم:** تقوم هذه الخطوة في الدعم على تنفيذ وأجراء ما تم التخطيط له في المرحلة السابقة من قبيل عملية بناء وتصميم الخطة من حيث الأهداف والأنشطة والتقييم.
- **تقييم نتائج عملية الدعم:** تركز هذه الخطوة على التأكد من مدى بلوغ الأهداف المتوخاة من الدعم، ويتم ذلك عن طريق تنفيذ عملية التقييم وفق ما تم التخطيط له، ثم تحليل النتائج المحصل عليها بعد تنفيذ الدعم. ثم المقارنة بين النتائج المحصل عليها سابقا والنتائج الجديدة قصد اتخاذ القرارات الجديدة¹

¹ - نفس المرجع، ص.ص. 126.131.

خلاصة الفصل

انطلاقاً مما سبق يمكن القول بأن الكفاية هي مجموعة من المعارف والقدرات والمواقف والقيم والمهارات الكامنة والمرتبطة بالمجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية، تساعد المتعلم على التكيف مع متطلبات الحياة في المجتمع. وتعتبر الوضعية المشكلة الإطار المناسب لممارسة أنشطة وإنجازات التعلم الخاصة بكفاية معينة. وتعد الكفاية في التربية بخصائص متعددة منها تعبئة وتوظيف جملة من الموارد، والوظيفية والتعلق بالمادة، مع القابلية للتقويم، وكذا العلاقة ببيئة من الوضعيات. كما تبين من خلال هذا الفصل أن هناك مجموعة من التصنيفات للكفايات منها الكفايات النوعية الخاصة والكفايات العرضانية الممتدة. ويمكن تقسم الكفاية حسب فترات التعلم إلى مستويات منها الكفاية القاعدية، والكفاية المرحلية، والكفاية الختامية. وتجدر الإشارة إلى أن مقارنة الكفايات هي طريقة ومنهجية تربوية تقوم على مبدأ أن تعلم كيف أتعلم، وتنطلق من شعار لا نتعلم بالضرورة لنعرف ولكن نتعلم لتتصرف. وترتكز هذه المقاربة على النظرية المعرفية، والنظرية البنائية، والنظرية السوسيوبنائية. وبذلك نخلص إلى أن عملية تقويم الكفايات تعتمد على مقارنة اندماجية تكسب المتعلم كفايات مستديمة في حياته لمواجهة الوضعيات المشكلة بتجديد وحشد مكتسباته في إطار مجموع مركب. ومن أجل بناء اختبار لتقويم كفاية لا بد من احترام مجموعة من الخطوات من بينها بناء أداة شبكة التقويم التي تتضمن المعايير والمؤشرات. ومن هنا نؤكد على أن عملية التقويم تبقى مرهونة بالتحليل الإحصائي للنتائج، واعتماد المقاربة التأويلية المعيارية والمقياسية. وفي الختام تم الحديث عن استراتيجيات الدعم والمعالجة.

الفصل الرابع: الأسس الإستيمولوجية لتعلم درس التاريخ وتقويمه

مقدمة

1- مفهوم التاريخ

2- وظيفة التاريخ وأهميته

3- التاريخ من منظور التاريخ البنيوي والتاريخ الجديد

4- المفاهيم الهيكلية للخطاب التاريخي

5- الخطوات المنهجية التي تعبر عن منطق المؤرخ

خلاصة الفصل

مقدمة

إذا كانت الفصول السابقة تطرقت إلى مفهومي التقويم والكفايات، فإن هذا الفصل سيتم فيه عرض الأسس الإبيستيمولوجية لدرس التاريخ، من خلال توضيح مفهوم التاريخ ووظيفته، والكشف عن خصوصيات التاريخ البنيوي الإشكالي. وتعريف المفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي. ثم سيتم تحديد الخطوات المنهجية التي تعبر عن منطق المؤرخ وفق تصور هنري مارو، والعروي عبد الله. وحسني إدريسي مصطفى. كما تم توضيح الخلفية المنهجية للتحقيب التاريخي.

1- مفهوم التاريخ

لقد عرف مفهوم التاريخ تطوراً وتغيراً عبر الزمن، شأنه في ذلك شأن أي معرفة إنسانية، إذ أن كل التطور الذي تعرفه المجتمعات البشرية، ينعكس على درجة الوعي التاريخي، مما يؤدي إلى إعادة النظر في مفهوم التاريخ.

في البداية سنحدد معنى مصطلح التاريخ من الجانب اللغوي بالنسبة لمعظم الشعوب، حيث تنطوي كلمة "التاريخ" على ثلاثة معانٍ؛ فهي تعني أولاً ما وقع في الماضي، وتعني ثانياً سرد ما وقع في الماضي فعلاً أو ما يتصور الراوي أنه وقع فعلاً، ثم تعني ثالثاً دراسة الماضي¹. ففي اللغة العربية كلمة التاريخ تعني الإعلام بالوقت، وغاية الشيء ووقته الذي ينتهي إليه زمنه، وقيل أرخ الكتاب أي حدد تاريخه، ويعرف السخاوي التاريخ بكونه فن يبحث عن وقائع الزمان من حيث التعيين والتوقيت وموضوعه الإنسان والزمان². ويقابل كلمة التاريخ في اللغة اليونانية القديمة كلمة Historia بمعنى البحث والاستقصاء لكل ما يتعلق بالإنسان منذ

¹ - التيمومي الهادي، المدارس التاريخية الحديثة، ط1، بيروت لبنان، 2013، ص.15.

² - شمس الدين محمد بن عبد الرحمان السخاوي، الإعلام بالتوبيخ لمن دم التاريخ، طبعة القاهرة، ص.7.

أن ترك أثاره على الصخر والأرض، بتسجيل أو وصف أخبار الحوادث التي امت بالشعوب والأفراد.¹ وقد اشتقت من كلمة Historia الكلمات الأوروبية الحديثة History الإنجليزية و Histoire الفرنسية و Geschichte الألمانية. عرفت كلمة التاريخ مسارات مختلفة ومتعددة عبر الزمن إلى أن بلغ التاريخ كامل قوام استقلاله الذاتي بما هو علم إنساني. وبذلك يمكننا تقديم بعض التعاريف لمفهوم التاريخ انطلاقاً من الدراسات الإبيستيمولوجية التاريخية:

✍ **تعريف ابن خلدون:** إن المفهوم الجديد للتاريخ ليس هو ذلك التاريخ الذي في ظاهره لا يزيد على أخبار عن الأيام والدول والسوابق من القرون الأولى تنمو فيها الأقوال وتضرب فيها الأمثال، وإنما هو ذلك التاريخ الذي في باطنه نظر وتحقيق وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق، لذلك أصيل في الحكمة عريق وجدير بأن يعد من علومها وخليق.² كما يشير إلى أن التاريخ دراسة الماضي لمعرفة الحاضر والتنبؤ بالمستقبل.

✍ **تعريف كولينغود Collingwood** «التاريخ هو الماضي الذي يقوم المؤرخ بدراسته، ولكن هذا الماضي ليس ميتاً، لكنه بمعنى ما ماضي لا يزال يعيش في الحاضر» كما يعد التاريخ سجلاً للتقدم البشري ولتكمال المعرفة وازدياد الحكمة.³

✍ **تعريف المؤرخ الفرنسي هنري مارو Henri Marrou** " التاريخ هو المعرفة بالماضي الإنساني، المعرفة بالإنسان أو بالناس من قديم الزمان، عن طريق إنسان اليوم، إنسان الغد الذي هو المؤرخ"⁴

✍ **تعريف المؤرخ الإيطالي كروتشه Croce** " التاريخ بأجمعه هو تاريخ معاصر بمعنى أن التاريخ يتألف

¹ - حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، دار المعارف، ط. 1974، 8، ص. 12.

² - ابن خلدون عبد الرحمان، مقدمة ابن خلدون، دار القلم، بيروت، 1978، ص. 3. 4.

³ - محسم محمد حسين، طبيعة المعرفة التاريخية وفلسفة التاريخ، مطبعة اربيل، ط. 2012، 1، ص. 27.

⁴ - Henri Marrou, De la connaissance historique, Ed Seuil, Paris, p. 54.

بصورة أساسية من رؤية الماضي من خلال عيون الحاضر وعلى ضوء مشاكله¹

✍ تعريف حنا أرندت Hannah Arendt (كتاب: Crise de la culture) "التاريخ هو العلم القادر على

الإمساك بالعوامل الفاعلة في السيرورة التاريخية للمجتمعات"

✍ يشير عبد الله العروي في كتابه مفهوم التاريخ، إلى أن التساؤل حول مفهوم التاريخ لا ينفع المؤرخ،

بقدر ما ينفع المفكر والمجتمع ككل بتغير ذهنية العموم بعد الوعي التاريخي المقرون بعهود التقدم والازدهار².

وكلمة تاريخ تتميز بالغموض في حد ذاتها، وذلك باعتبارها تعني شيئين مختلفين في نفس الوقت، أي

الازدواجية في المعنى:

▪ فالمعنى الأول: التاريخ هو مجموع الأحداث والوقائع التي تنتمي إلى ماضي الإنسان.

▪ المعنى الثاني: التاريخ هو المعرفة التي نمتلكها بخصوص ماضي الإنسانية، أي التاريخ البشري المكتوب

المحفوظ الذي يعتبر أحد إنجازات الوعي البشري³.

انطلاقاً مما سبق يتبين التطور الذي عرفه مفهوم التاريخ حسب تنوع المدارس التاريخية. و بذلك

يمكننا تركيب تعريف لمفهوم التاريخ: التاريخ هو علم من العلوم الإنسانية عامة والعلوم الاجتماعية

بالأساس⁴، موضوعه دراسة كل ما له علاقة بالإنسان، لفهم واستيعاب وضبط حركة وتحول المجتمع عبر

الزمن الماضي، ضمن إطار مجالي محدد⁵، وذلك بعد الإمساك بالعوامل الفاعلة في السيرورة التاريخية لهذا

¹ -كريستين نصار، الإنسان والتاريخ، طرابلس، لبنان، 1991، ص.161.

² - العروي عبد الله، مفهوم التاريخ، مرجع سابق، ص.ص. 29.28.

³ - نفس المرجع، ص.33.

⁴ - نفس المرجع، ص.ص. 349.348.

⁵ - Hassani Idrissi (M), Contribution à une didactique de la pensée historienne, op.cit.,p. 32.

المجتمع. ويمكن أن تصبح التنبؤات التاريخية علمية قائمة على أسس يحكمها قانون حركة المجتمع.¹

2- وظيفة التاريخ وأهميته

❖ التاريخ مدرسة القيم: يعد التاريخ مصدر التجربة الإنسانية منذ ظهور الإنسان، ويرى محمد عابد الجابري أن القيم تتشكل من خلال المجتمع أي التجربة الاجتماعية للجماعات والأمم وأفراد المجتمع خاصة الأنبياء والمفكرين والزعماء الذين يعبرون عن تطلعات الأجيال القادمة إلى قيم المواطنة والحق والعدل والخير والمساواة والحرية، كما يؤكد سارتر "أن نظام القيم لمجتمع ما يعكس بنيته"². وفي نفس السياق يؤكد المؤرخ العروي بكون التاريخ مجال الحرية، لأننا نتعلم من أخطاء ومحاولات من سبقنا ما ينير لنا سبل الحرية والانعتاق، وبذلك فالمعرفة التاريخية في خدمة حركة الحرية التي توجد في ذهن المؤرخ الموضوعي، فالحرية والموضوعية وجهان لعملة واحدة.³ يمكن للإنسان أخذ العبرة والدروس من التاريخ، وذلك من خلال دراسة التجارب السابقة وتأملها في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية والعلمية. لهذا نجد ابن خلدون يعنون كتابه "بالعبر". وجدير بالذكر أن المعرفة التاريخية تساهم في تقدم الإنسانية وذلك في سياق الحتمية التاريخية. فكل جيل يرتبط ارتباطا وثيقا بالأجيال السابقة واللاحقة. وفي "ظل التحولات التي يشهدها مطلع القرن 21، من العمل على تكريس ثقافة حقوق الإنسان والمواطن، ازدادت أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه تدريس التاريخ في التربية على القيم، بصفة عامة، وقيم المواطنة، بصفة

¹ -هشحي عبد الفتاح، الخلفية الاستعمارية والديداكتيكية لتوظيف الصورة في بناء المعرفة التاريخية مؤلف جماعي محكم: التاريخ في رحاب الفيلم الوثائقي، منشورات جمعية المهرجان الدولي للفيلم الوثائقي بخريبكة/المغرب، 2019، ص.153.

² -الجابري محمد عابد، نقد العقل العربي، العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية، المركز الثقافي العربي، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 2001، ص.55.

³ - العروي عبد الله، مفهوم التاريخ، مرجع سابق، ص.44.

خاصة.1" كما يؤكد المؤرخ الإنجليزي تريفليان على الوظيفة الأخلاقية للتاريخ بقوله: "إن التاريخ يساعد المواطن على نبذ التعصب والتحيز، ويشحذ نشاطه ويدرب عقله على اتخاذ نظرة متوازنة إزاء المسائل السياسية، والتاريخ أساس تعليم الشعوب، وينبوع ثقافتها، وبه تتذوق تراثها الأدبي، وتندمج مع المثل العليا"2

❖ الوظيفة السياسية للتاريخ: تتمثل هذه الوظيفة في دور التاريخ في تكوين الساسة وفي هذا السياق يقول المؤرخ الإنجليزي جون سيلي "إن التاريخ مدرسة سياسية، ويعني ذلك أن التاريخ هو السياسية الماضية، والسياسة هي التاريخ الحاضر وبدون مقدار يسير من التاريخ على أقل تقدير لا يمكن أن يعي الإنسان عناية معقولة بالشؤون السياسية، وبدون حظ وفير منه لا يمكنه أن يصدر حكماً معقولاً في الأحداث المعاصرة، كما أن التاريخ دراسة هامة لكل مدني، ورجال الحكم والتشريع أشد الناس حاجة إلى فهمه"3. وفي هذا السياق قال إمبراطور فرنسا نابليون بونابرت "على ولدي أن يقرأ ويطلع ويتنشق العلم، وأن يقرأ فليقرأ ويحلل التاريخ، لأنهما الفلسفة الحقيقة الوحيدة. وأن يقرأ ويحلل رواية الحروب لأنها الطريقة الوحيدة لتعلم الحروب". كما اشتكى أحد رؤساء جمهورية فرنسا بورانكايه من سوء تصرف مساعديه ومعاونيه: إنه الشيء الوحيد الذي ينقصهم هو معرفة التاريخ"4. إضافة إلى توظيف التاريخ من طرف الساسة، فجّل الأنظمة السياسية المعاصرة تراهن على دور التاريخ في تكوين مواطنين وفق نوع من المواطنة ينسجم مع توجهه الإيديولوجي والقيمي الذي تتبناه تلك الأنظمة، وهذا يندرج ضمن الوظيفة السياسية للتاريخ.5 كما نشير إلى

¹ -شكير حسن، ديداكتيك التاريخ، من الأسس الإيستيمولوجية إلى التاريخ المدرسي، مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء 2018، ص.24.

² - الحويري محمود ، منهج البحث في التاريخ، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، مصر، 2001 ، ص.27.

³ - نفس المرجع، ص.25.

⁴ - قاسم يزبك، التاريخ ومناهج البحث التاريخي، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط.1، 1990، ص.3.

⁵ - شكير حسن، ديداكتيك التاريخ، من الأسس الإيستيمولوجية إلى التاريخ المدرسي، مرجع سابق، ص.24.

أن التاريخ أصبح قضية دولة بعد الثورة الفرنسية، فقد أراد نابليون إحداث مدرسة خاصة للجغرافية والتاريخ، فيها عشرة كراسي للتاريخ بغية تكوين إداريه ودبلوماسيه.¹

❖ **التاريخ وتلبية الحاجات الاجتماعية:** فحسب كارل ماركس المعرفة التاريخية هي حاجة اجتماعية. فالتاريخ يقوم بتطوير الوعي الذاتي الاجتماعي لشقى المجتمعات، وبالتالي الإدراك والوعي التاريخي الذي يؤدي إلى تغيير ذهنية العموم. كما يعتبر مجموعة من المفكرين الإدراك التاريخي بأنه الأساس الوحيد للتنبؤ بالمستقبل. ولقد صاغ المؤرخ الفرنسي لوسيان فيفر هذه الفرضية كما يأتي: " التاريخ هو معرفة الماضي ومعرفة الحاضر". لتكون معرفة الماضي قادرة على تقديم أسس للتنبؤ بالمستقبل لابد من تنسيق البنى الإدراكية الخاصة بالبرهان الذي يعتمد على القوانين العلمية الموضوعية للتطور الاجتماعي.²

❖ **التاريخ وتعزيز الهوية:** التاريخ أداة حيوية تلعب دورا محوريا في حفظ ذاكرة المجتمع والتكوين العام للشخصية الوطنية من خلال العمل الحثيث الذي يجعل الشعوب تستنجد بالماضي وإسدال الستار عن قضاياها من أجل البحث عن الجذور التي تمكنها من تحديد هويتها. وبذلك فالتاريخ يقوم بتعزيز مقومات هوية الشعوب، التي هي منتج للتاريخ.³ إن الحفاظ على الهوية مسألة مصيرية مرتبطة بالحياة والموت. وبذلك فلا يمكن الاستغناء عن التاريخ لضمان الاستمرار في الحياة. باعتباره الدراع الواقي للهوية وللروح الوطنية ضد أشكال الغزو والاستلاب الثقافي.

❖ **التاريخ في مواجهة العولمة:** التاريخ يساهم في بناء شخصية الإنسان وتكوينها بتنشيط الفكر والذاكرة التاريخية التي تحافظ على الهوية والثقافة والوجود. ألا ترى أن الذاكرة من الزمن الماضي، تشكل اللحمة التي

¹ - في توليه وجان تولار، صناعة المؤرخ، ترجمة عادل العوا، دار الكلمة للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 1999، ص.ص. 18.19.

² - أناتولي راكيتون، المعرفة التاريخية، ترجمة حنا عبود، ط.1، الشام، 1989، ص.ص. 11.12.

³ - القدوري عبد المجيد، تدريس التاريخ والشخصية الوطنية، الجامعة والشاركة: أي دور للعلوم الإنسانية والاجتماعية؟، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية، سلسلة الندوات رقم 1، المحمدية. 1991.

تجمع أفراد المجتمع وتنمي تماسكه وانسجامه وتوازنه. إن الوعي التاريخي يربط الأشياء بجذورها وأصولها التاريخية، وهذا يرسخ الهوية ويحافظ عليها في عصر العولمة. وللإشارة فالعولمة تسعى إلى القضاء على التاريخ بتحويله إلى فولكلور وبقايا ميتة غير صالحة، فدور التاريخ محدود في التسلية ومعرفة الغرائب والعجائب للاستهلاك السياحي.¹

❖ التاريخ مفتاح لفهم الإشكاليات والقضايا التي تواجه الحاضر: يعتبر لوسيان فيفر أن التاريخ مفيد في الحياة، إنه حاجة أساسية في المجتمع، تساعد على فهم الإشكاليات العميقة المرتبطة بالحياة.² وذلك بالبحث عن الجذور التاريخية للمشكلات المعاصرة. فالتاريخ يساعد الفرد على إدراك وفهم الظواهر الإنسانية التي تحيط به، في مختلف أبعادها الوطنية والجهوية والعالمية.

❖ التاريخ وترسيخ المنهجية العلمية والفكر النقدي: يساهم الفكر التاريخي في تسليح الفرد بالفكر المنهجي النقدي، الذي يجعله يكتسب المعرفة ويستثمرها بشكل وظيفي في حياته اليومية، ثم إن من شأن الفكر التاريخي أن يساعد الفرد على التفاعل الإيجابي مع التيارات الفكرية والإيديولوجية السائدة في المجتمع، ومواجهة الأفكار المتطرفة والدخيلة على المجتمع التي قد تهدد تماسكه.³ فالتاريخ يساهم في تحديث المجتمع من خلال تغيير ذهنية مواطنيه.

¹ - إدريس أبو إدريس، التاريخ في عالم متغير، التاريخ الجهوي المغربي: أهميته وأفاقه في التنمية، المتقي برينتر المحمدية، 2003، ص. 130.

² - Lucien Febvre, combats pour l'histoire, in: Lciene Febvre vivre l'histoire, p. 6.

³ - محمد صهود، التحقيق التاريخي إسهام في التأصيل الإبستمولوجي والمنهجي، مطابع الرباط نت، 2016، ص. 12.

3-التاريخ من منظور التاريخ البنيوي والتاريخ الجديد

3-1-التاريخ البنيوي

ينتسب التاريخ البنيوي إلى مدرسة الحوليات التي ظهرت وتطورت بفضل أعمال روادها مارك بلوك
لوسيا فوفر وفرناند بروديل وشارل مورازي. ويمكننا إبراز خصوصيات التاريخ من منظور هذه المدرسة
فيما يأتي:

-مشروع بلوك وففر ساهم في توسيع نظرة المؤرخين، وإعطاء التاريخ عمقا أكثر ومجالا أوسع. يقول لوففر:
" التاريخ الكلي الشامل، كل ما يمس النشاط البشري، ويحيط بالإنسان، يرتبط بالإنسان ويخدم الإنسان،
ويعبر عن الإنسان"¹

-الاهتمام بقضايا وإشكاليات جديدة في الكتابة التاريخية تمس الحاضر ومختلف جوانب حياة الإنسان منها
الاقتصادية والاجتماعية والذهنية. والتحول من الاهتمام بالفرد إلى المجتمع. ومن أسلوب الرواية إلى أسلوب
التحليل باعتماد مفاهيم نظرية جديدة مثل البنية والطبقة والزمن الطويل.

- تبني مقاربة التاريخ الإشكالي الذي يقر بأهمية الانفتاح على عدة مقاربات منها الطرق الإحصائية والرياضية
والسوسيولوجية والأنثروبولوجية والاركيولوجية.

-تغير مفهوم الوثيقة لتشمل كل ما له علاقة بالإنسان، فالوثيقة كل ما يمكن أن يستجوبه مؤرخ بهدف إيجاد
معلومات عن الماضي.²منها الوثائق المكتوبة الوثائق التصويرية والأبحاث الأثرية والروايات الشفهية والرسوم
البيانية وغيرها.

¹ - أبو إدريس إدريس، التاريخ في عالم متغير، التاريخ الجوهري المغربي، مرجع سابق، ص.69.

² -فرانسوا دوس، التاريخ المفتت من الحوليات الى التاريخ الجديد، ترجمة محمد الطاهر المنصوري، مراجعة جوزيف شريم،
المنظمة العربية للترجمة، ط.2009، 1، ص.ص.90.91.

-تركيز المؤرخ في مهمته على مدى قدرته على طرح الأسئلة لاستغلال الوثائق "فالوثيقة ما هي إلا شهادة، والشاهد لا يتكلم إلا نادرا إذا لم تسأله"¹، فقيمة البحث التاريخي مرتبطة بنوعية الأسئلة المطروحة على الوثيقة. "السؤال هو الذي يبني الموضوع التاريخي حين يقوم بتقطيع أصلي داخل العالم المحدود للواقع وللوثائق المحتملة"²

- انفتاح التاريخ على العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، فمند تأسيس مدرسة الحوليات انفتح مؤسسوها على اتجاهات فكرية، منها المدرسة الجغرافية الفيدالية التي تعتمد المقاربة الشمولية في تحليل الواقع الاجتماعي، والعلاقة الجدلية التفاعلية بين الزمن والمجال والإنسان. والمدرسة السوسيولوجية التي تزعمها إميل دوركايم وكذا علم الاقتصاد الألماني خاصة أعمال كارل ماركس.

-رفض أصنام قبيلة المؤرخين الثلاثة:

1-الصنم السياسي: تركيز المؤرخ على السياسة وارتباط التاريخ بالمعارك الكبرى وحكم السلالات

2-الصنم الفردي: الاهتمام بكبار الشخصيات وإهمال المؤسسات والظواهر الجماعية

3-الصنم الكرونولوجي: نزوع المؤرخين الى اعتبار التاريخ مجرد تتابع لأحداث متساوية الأهمية³

-تغير مفهوم الزمن التاريخي، جاء بروديل بفكرة الأزمنة الثلاثة التي يمكن إبرازها فيما يأتي:

• الزمن الجغرافي التاريخي أو الزمن الطويل الأمد وهو زمن شبه راكد وبطيء جدا ويهم علاقة الإنسان بحيطه الجغرافي.

• الزمن الاقتصادي والاجتماعي أو زمن الظرفي والدوري وهو زمن أمد متوسط والتغيير فيه طيء ويهم المجموعات البشرية والاقتصاديات والدول.

¹ -نفس المرجع، ص.70.

² -ريكور بول، التاريخ، الذاكرة، النسيان، ترجمة وتقديم وتعليق جورج زيناتي، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2009، ص.270.

³ -التييمومي لهادي، المدارس التاريخية الحديثة، مرجع سابق، ص.182.

- الزمن السياسي الفردي أو الزمن الحداثي وهو زمن أمدته قصير، وهو التاريخ الوقائعي، وهو زمن الأفراد، وزمن التاريخ التقليدي القائم على الأشكال الحكومية والسياسية والعسكرية، قيمة هذا الزمن ثانوية فهو سطحي.¹

2-3- التاريخ الجديد

يندر ظهور التاريخ الإشكالي في سياق التحول الإبيستيمولوجي الذي عرفه علم التاريخ مع مدرسة الحوليات على مستوى الموضوع والمنهج. وبذلك فالتاريخ الإشكالي ينتسب إلى مدرسة الحوليات التي وضعت أسس ومقومات التاريخ الجديد.² فجاك لوغوف يقول "التاريخ الجديد هو التاريخ المشكل"، كما يقول فيفر "كتابة تاريخ إشكالي وليس تاريخا آليا". فمارك بلوك ولوسيان فيفر يقترحان تاريخا-مشكلا كأرضية نظرية لمفهومية تاريخ بينيوي مستقبلي

إن عمل المؤرخ ينطلق من إشكالية تاريخية لمساءلة الوثائق من أجل البحث عن حلول لها.³ عن طريق تفكيك وتحليل الواقع كوسيلة لإدراكه في إطار شمولي يهتم بكل الجوانب في حركة واحدة. فالتاريخ الإشكالي منفتح على طرق البحث والتفكير التي تساعد على الاتجاه نحو التاريخ الاجتماعي الذي يهتم بدراسة الطبقات وتاريخ النفوذ والسلطات. وبالعلاقة الجدلية بين الحاضر والماضي، أي نفهم الحاضر بالاعتماد على الماضي، ونفهم الماضي بالاعتماد على الحاضر، وهذا يتطلب منهجا في الربط بينهما بشكل ارتدادي.⁴ ومن خصائص التاريخ الإشكالي:

¹ - Fernand BRAUDEL. La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II. Paris, A. Colin, 1949, pp. 16.17.

² - لوغوف جاك، التاريخ الجديد، مرجع سابق، ص. 84.

³ - فرانسوا دوس، التاريخ المفتت من الحوليات الى التاريخ الجديد، مرجع سابق، ص. 18.19.

⁴ - لوغوف جاك، التاريخ الجديد، مرجع سابق، ص. 92.93.

• الاستعمالي الإشكالي للمفاهيم التاريخية: أشار العروي إلى أهمية التوظيف الإشكالي للمفهوم في التاريخ. يوظف المؤرخ المفاهيم التاريخية باعتبارها مفاهيم تتميز بالتحول والتغيير والاختلاف حسب الزمن والمجال، فالمفهوم التاريخي يختلف في المعنى من حقبة زمنية إلى أخرى، كما يختلف من مجال إلى آخر، اذن فهوم متطور وغير جامد.¹

• المفاهيم التاريخية أدوات للتفكير النقدي: يعتبر الأستاذ مصطفى حسني إدريسي المفاهيم التاريخية أدوات للتفكير التاريخي النقدي، باعتبارها تساهم في تحليل وقراءة الواقع التاريخي. وقد حدد ثلاثة أنواع من المفاهيم التاريخية هي: المفاهيم المرتبطة بالزمن منها الحقبة والعصر والقرن، والمفاهيم المرتبطة بالمجال منها الجهة والدولة، والمفاهيم المرتبطة بالمجتمع منها الجماعة والقبيلة ولطبقة والأمة.² إن المفاهيم التاريخية أدوات ضرورية في التفسير والتنظير، فكل النماذج التفسيرية تركز على عدة مفاهيم مثل التفكير المادي الماركسي، الذي يعتمد على مفاهيم الصراع الطبقي والبنية التحتية والبنية الفوقية والثورة وغيرها.

• دراسة كل القضايا المرتبطة بالإنسان أفقيا، ومستويات الزمن عموديا، والانفتاح على مجموعة من العلوم كالجغرافيا وعلم الاجتماع وعلم النفس، وربط الماضي بالحاضر في إطار إشكالية.³

• الانفتاح على مجموعة من المقاربات منها: يهتم التاريخ الإشكالي بعدة مقاربات لدراسة الماضي البشري، باستحضار مختلف العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والنفسية والبيولوجية المتحكمة في تركيبه الظاهرة الإنسانية

ويمكننا إبراز أهم المقاربات التي يفتح عليها التاريخ الإشكالي فيما يأتي:

¹ - العروي عبد الله، ثقافتنا في ضوء التاريخ، المركز الثقافي العربي، ط.4، البيضاء، 1997، ص.48.

² -Mostafa Hassani Idrissi. A l'heure de la réforme Quelles Fonctions éducatives pour l'histoire. Libération 1 Mai 2001.p.

³ -حبيدة محمد، من أجل تاريخ إشكالي، ترجمة مختارة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ص.ص.22.23.

الجدول رقم 10: بعض المقاربات التي ينفتح عليها التاريخ الإشكالي

بعض المقاربات التي ينفتح عليها التاريخ الإشكالي						
المقاربة بالتاريخ المقارن	المقاربة بالتاريخ الفوري	المقاربة بالتاريخ المفهوم	المقاربة الاقتصادية والكمية	المقاربة السيكولوجية	المقاربة السوسيولوجية	المقاربة الأركيولوجية
دراسة الظواهر التاريخية المتشابهة بمجتمعات متزامنة أو متباعدة في الزمن والمجال البحث عن مجالات التشابه والاختلاف من أجل استخلاص قوانين عامة حول الظاهرة	يتم بالأخبار الجارية لتشخيص ودراسة الحاضر مثل الصحافة، يتم بالجوانب السطحية والإشاعات. يربط بين الذاكرة والماضي.	الانطلاق من فكرة مسبقة أنها ناتجة عن استقراء وتحليل يتعالى عن الحوادث إذ يرى في كل واقعة مغزاها الخفي. ¹ التعرف على مفهوم معين، واستخدام عناصره كأسئلة لتمحيص المعلومات.	تكميم الظاهرة التاريخية وإبراز مؤشرات رقمية لتطورها عبر الزمن، ورصد الثابت والتغير في التاريخ. الاهتمام بالقاعدة المادية والإنتاجية للمجتمعات. ²	-التاريخ في مجمله علم النفس بالذات، انه ولادة وتطور النفسانية، ³ دراسة الظواهر الذهنية غير الواعية التي تتحكم في سلوكات الأفراد والجماعات، مثل تاريخ الحب والعواطف، وتاريخ الخوف والموت...	-دراسة وكشف الظواهر الاجتماعية للإنسان عبر الزمن مثل تاريخ الزواج، علاقات القرابة تحديد مكونات وخيال العلاقات في الماضي البشري.	تقديم أدلة وشواهد مادية لكتابة تاريخ الشعوب التي لم تترك وثائق مكتوبة الربط بين التراث المادي وغير المادي لفهم تاريخ الشعوب. ⁴

¹ - العروي عبد الله ، مفهوم التاريخ ، مرجع سابق، ص.178.181.

² - نفس المرجع ، ص.139،

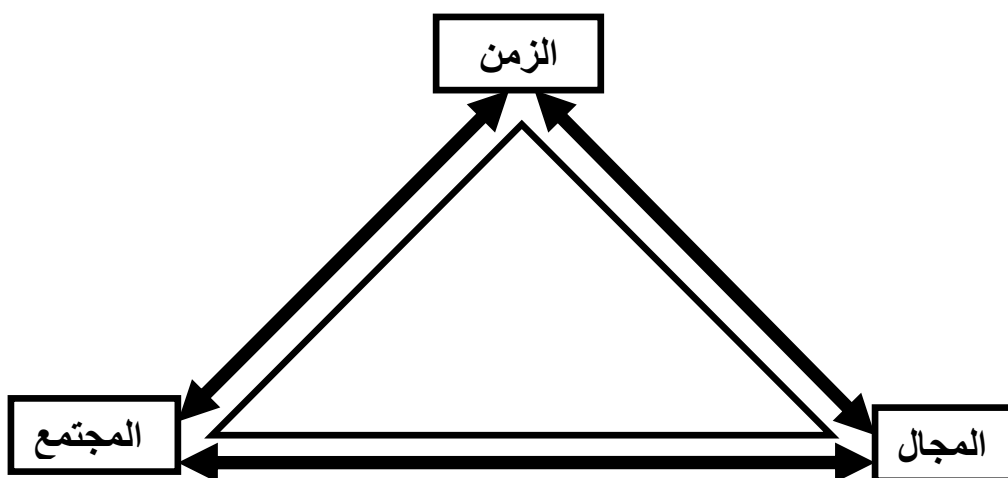
³ - فرانسوا دوس ، التاريخ المفتت من الحوليات الى التاريخ الجديد، مرجع سابق ، ص.130.

⁴ - العروي عبد الله ، مفهوم التاريخ ، مرجع سابق، ص.130.131.

4-المفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي

تعد المفاهيم من أهم المقومات الأساسية التي تبرز استقلالية وخصوصية كل علم من العلوم عامة والعلوم الإنسانية والاجتماعية خاصة، وبذلك نجد علم التاريخ يركز خطابه على ثلاثة مفاهيم لا يمكن للمؤرخ الاستغناء عنها باعتبارها أدوات للتفكير والبحث والفهم، وهي الزمن والمجال والمجتمع. ترتبط المفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي في إطار علاقة جدلية تبرزها الخطاطة الآتية:

الشكل رقم 8: المفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي



4-1- مفهوم الزمن

يعرف ثورتن وفكلج مفهوم الزمن التاريخي بأنه القدرة على وصف شخص أو مكان أثر أو حدث في الماضي باستخدام بعض أشكال اللغة الزمنية.¹ هو زمن قائم بذاته، بحيث ينحصر بين الزمن المعيش والزمن الكوني، على حد تعبير بول ريكو. إن علاقة الزمن بالتاريخ وطيدة، ويرى مونيو أن الزمن التاريخي تجربة

¹-Thornton , Vukelich.R ,Effect of children understanding of time concepts on Historical Understanding. In Theory and Research in social Education, Vol. XVI ,NO.I, 1988.p.70.

إنسانية يعالجها المؤرخ بمفاهيم تقترب من معالجة الإنسان العادي للأحداث ولكن في مستوى معرفي معين¹. وهو "عبارة عن تنسيق لتحويلات فعلية عديدة غير متباعدة عن بعضها البعض تتولد بفعل أداة ترسل رموزا وفق برنامج محدد مسبقا"². ويصفه مارك بلوك بالبلاسما "زمن التاريخ هو مادة البلاسما نفسها التي تسبح فيها الظواهر وهي بمثابة مكان توضحهما"³.

ويتسم الزمن التاريخي بخصائص منها "التحول والاستمرارية والديمومة والنسبية والتداخل بين الماضي والحاضر والمستقبل"⁴. ولتحديد الزمن التاريخي ينطلق المؤرخ من سؤال متى؟، وتجدر الإشارة إلى أن هناك اختلافا في النظرة إلى الزمن التاريخي، فالاتجاه التقليدي يركز على الزمن القصير وله قراءة خطية، أما الاتجاه الجديد في التاريخ نجد الأزمنة المتعددة ولها قراءة احتمالية مع المقاربة البروديلية. ولتجسيد الزمن التاريخي لابد من توظيف مجموعة من الوسائل منها الكرونومتريا أي قياس الزمن، والكرونولوجيا أي التسلسل التعاقبي للزمن إلى جانب المبادئ المتحكمة في كل منهما إضافة إلى أدوات قياس الزمن منها: السنة، والعقد، والشهر، والحقبة، والقرن، والألفية⁵.

4-2- المجال التاريخي

يعرف المجال بأنه "مجال تصرف البشر عبر التاريخ، وهو مجال مادي مرتبط بمفهوم الطبيعة، بمعنى الامتداد، ومرتبطة كذلك بمجال انتفع به الإنسان عبر التاريخ وتفاعل معه، فقد طبع الإنسان المجال من خلال الكيانات التي أسسها عليه. ولهذا فالمجال التاريخي لا معنى له إلا داخل الإطار المرجعي للإنسان الذي

¹ - صهود محمد، التحقيق التاريخي إسهام في التأصيل الإبستمولوجي والمنهجي، مرجع سابق، ص.83.84.

² - تامر البشير، مرجع سابق، ص.98.

³ - فرانسوا دوس، التاريخ المفتت من الحوليات إلى التاريخ الجديد، مرجع سابق ص.147.

⁴ - تامر البشير، مرجع سابق، ص.96.97.

⁵ - نفس المرجع، ص.99.

أثر فيه وتأثر به كمجال معاش، ليتعامل معه المؤرخ كمجال مدرك¹. وبذلك فهو مكان وقوع الحدث، يساعد المؤرخ على توطئ الوقائع التاريخية وموضعها، ومن أجل تحديده نطرح سؤال أين؟²، ويعبر عن مكان وجود مجموعة بشرية تتفاعل معه³. ونشير إلى تعدد مستويات المجال منها المحلي والجهوي والوطني والعالمي. كما لا ننسى التحول والتغيير الذي يطرأ على لمجال عبر الزمن، وبذلك نتوصل إلى فهم الأماكن باعتبارها مفاهيم تاريخية تتغير باستمرار. فمثلاً نقرأ في الوثائق مجال جزيرة الأندلس، جغرافيا الخطأ واضح ولكن تاريخيا المعلومة محققة. يكفي أن نضع أمام أعيننا خارطة الإدريسي وأن نتذكر أن الحوادث المروية عند ابن خلدون كانت تقع في إطارها وليس في غيرها، لندرك في الحال أنه لا معنى أن نتابع رواية ابن خلدون على الخرائط الحديثة⁴.

3-4-المجتمع:

يعرف المجتمع بأنه " جماعة من الناس، في زمن ومكان محددين، يرتبطون بعلاقات اجتماعية مسنودة بثقافة وبمؤسسات"⁵. والتعامل مع المجتمع يقتضي " فهم الأفراد والجماعات المكونة للمجتمعات التي عاشت في مجال ما في الماضي، واستيعاب دوافعها وأحكامها ومبادئها وعاداتها من خلال معرفة شروط حياتهم السوسيو-اقتصادية أو السياسية أو الثقافية"⁶.

وفي الخلاصة نؤكد على ضرورة إدراك العلاقة الجدلية بين المفاهيم الهيكلية للخطاب التاريخي، لفهم التغير الاجتماعي، وفق خطوات منهجية فكرية منظمة يطلق عليها منطق المؤرخ.

¹ - واهمي خديجة، محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، دار القرويين، الدار البيضاء، ط.1، 2002، ص.29.

² - العروي عبد الله، مفهوم التاريخ، مرجع سابق، ص.252.

³ - شكير عكي، مرجع سابق، ص.43.

⁴ - العروي عبد الله، مفهوم التاريخ، مرجع سابق، ص.257.

5- Hassani Idrissi .M,Contribution à une didactique de la pensée historique.op.cit. . 67.

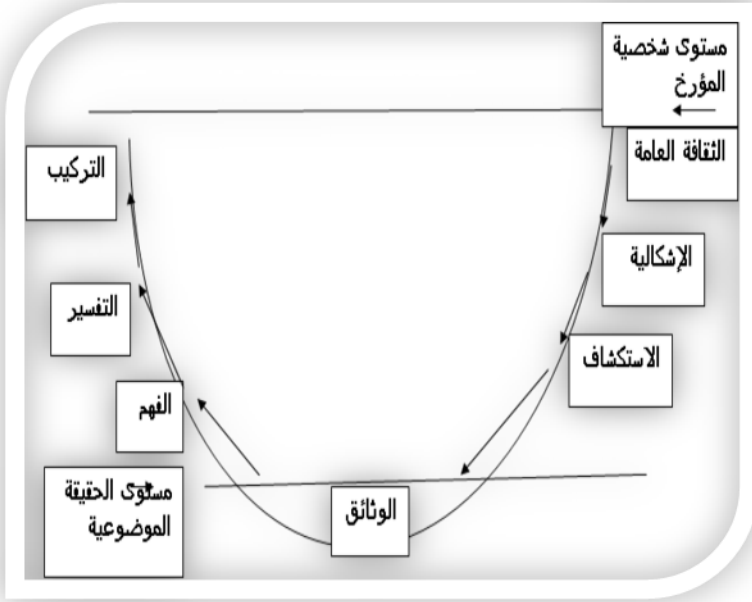
6 - واهمي خديجة، محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، مرجع سابق، ص.35.

5- الخطوات المنهجية التي تعبر عن منطق المؤرخ

يقوم المؤرخ بمجموعة من العمليات الفكرية الذهنية المنظمة والمتفاعلة، بهدف إدراك التحول المجتمعي في الزمن والمجال، وبناء المعرفة التاريخية. يطلق عليها الخطوات المنهجية للفكر التاريخي. وتعددت الكتابات التي اهتمت بموضوع مسار التفكير التاريخي. وسنعتمد على هنري مارو، والعروي عبد الله، وحسني ادريسي مصطفى، وصهود محمد.

5-1- المقاربة التاريخية حسب هنري مارو Henri Marrou¹

الشكل رقم 9: المقاربة التاريخية حسب هنري مارو



كما تشير الخطاطة إلى أن مستوى الحقيقة يختلف حسب المسافة التي يضعها المؤرخ بين الحقيقة والذات من جهة، وبين الوثائق من جهة أخرى. إذ كلما وظف المؤرخ ثقافته ووضعية مجتمعه ابتعد عن الحقيقة، وكلما اقترب من الوثائق اقترب من مستوى الحقيقة الموضوعية.

¹ - Marrou Henri-Irénée. Comment comprendre le métier d'historien. Dans Samaran Charles, (édit). L'histoire et ses méthodes. Paris, Gallimard, 1961 , p. 1502.

2-5- منطق المؤرخ عند عبد الله العروي¹

يعتمد المؤرخ على خطوات مرتبطة بموقفه من الزمان، وفي سياق منطق المؤرخ. يشير العروي إلى أن "المؤرخ مهما يكن تخصصه، يتشبه بتخصصية منجاة، وملزم بالتعيين والتخصيص. همه الأول هو الإجابة عن السؤال مه؟ والتعيين يكون بالكشف عن مختلف العلاقات التي تربط الأمر الذي نبحث فيه بكل ما سواه. هذه العملية التوضيحية نطلق عليها اسم التعريف. بعدها يأتي دور الاستيعاب بشقي أشكاله (الاستحضار، التفسير، التعليل) ونطلق عليه بشيء من التجاوز اسم التعليل. ونصل إلى مرحلة الجمع والضم التي نسميها اصطلاحاً التألفة"². ويمكننا توضيح ذلك وفق الآتي:

➤ التعريف

✓ العنونة: عملية يقوم بها المؤرخ من أجل جمع أحداث مختلفة تحت مفهوم جامع واحد. وذلك حسب الأبعاد الثلاثة المكاني والزمني والمدلوي. ومسألة العنونة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمسألة التأويل. فهذه العملية تجعل الحدث يتحول إلى مفهوم مع مرور الزمن.³

✓ المبحثة: مفهوم أساسي، ومرحلة حاسمة، لإبراز منطق ومنحى العمل الذي يقوم به المؤرخ المحترف، هي الوجه التطبيقي لضرورة التمييز والتعيين. فالمبحثة وحدة منسجمة ومحددة لا يفصل بعدها المكاني عن

بعدها الزمني والمدلوي.1

¹ _ العروي عبد الله، مفهوم التاريخ، مرجع سابق، ص.242.

_ نفس المرجع، ص.242.

² - العروي عبد الله، مفهوم التاريخ، مرجع سابق، ص.ص.241.242.

³ - نفس المرجع، ص.ص.244.245.

✓ **التوقيت:** هو التأريخ أو التأرخة أي تحديد وقت الحدث. ويجوز التمييز بين التأريخ، المناط بالأحداث البشرية أو المرتبطة بالبشر الذي يمس عادة المعنى المضمن في الوثيقة، والتوقيت المناط بالطبيعة المستقلة من كل غرض إنساني. كما أن تحويل تأريخ الحدث الواحد، عند الانتقال من تقويم إلى آخر، يغير مدلول ذلك الحدث².

✓ **التحقيب:** عملية التحقيب تتلخص بالنسبة للباحث في تحديد مميزات الفترة المدروسة المميّزة داخل تدفق الأزمنة، وتحديد كل حقبة على حدة، في إطارها الجغرافي وعلى مستواها المفهومي. كما ترتبط الحقبة، بمدلول معين. إنها بالطبع مدة زمنية فاصلة بين تاريخيين منسوبين إلى تقويم محدد وهذا التحديد لا يتطلب اتفاقاً مسبقاً حول التحقيب العام. فإن وضع تاريخ قومي بأكمله ضمن حقبة واحدة (الوسيط الأول مثلاً أو الحديث الأول) يغير حتماً المدلول الذي كان يحمله ذلك التاريخ عندما كان يوضع في تحقيب آخر. كل محاولة توفيق لا محالة فاشلة، فيتم العدول عن التحقيب العام إلى تحقيقات خصوصية³.

✓ **الوحدة الانتسابية:** مفهوم ضمني في كل بحث، مهما كان عنوانه، يعبر عن جهد يبذله الباحث لتنظيم وتألفة المعلومات المستقاة من الوثائق، كما تشير إلى جميع التحليلات المرتبطة بتوطيّن وتقويم وتحقيب ومبحنة والحقبة، أي أنها كلها وحدة كلية تامة دالة من وراء أشكال الوحدة⁴.

¹ - نفس المرجع ، ص.259.

² - نفس المرجع ، ص.ص.278.266.

³ - نفس المرجع ، ص.ص.283.282..

⁴ - نفس المرجع ، ص.ص.285.284.

■ التعليل

✓ **التعليل:** عملية جبر الخلل الذي يحصل في الخبر مع مرور الأيام. تكتسي دائما شكل القياس. السؤال لماذا؟ الجواب بالتعليل، فالقياس لا يهدف إلى الإجابة عن السؤال (لماذا؟) بل إلى الاستغناء أصلا عن التساؤل، إلى تجاوز الحاجة إلى الجبر والتعليل. القياس ملازم لعملية المؤرخ فلا حجة في وجوده، الحجة في ظروف استعماله، تختلف الظروف فيختلف فحوى السؤال. قد يكون استخبارا أو استفهاما أو استفسارا (الجواب القياس يقنع في حالة الاستخبار وقد لا يقع في حالة الاستفسار¹).

✓ **التفسير:** تفسير حدث ما هو الجواب على السؤال (لماذا؟). والتفسير نوعان²:

✓ *يسمى الأول التفسير بالنسق: الحدث الذي يفسر بالنسق، بقياس الحاضر على الغائب هو الذي يضع متلقي الخبر محل البطل أي فاعل الفعل، يضعه في نقطة الحاضر. تفسير الحدث في حضوره وباستثمار بدهاة الحاضر، لا يحمل في ذاته أي دليل على الوقوع، ليس فيه أدنى قسط من ضرورة البرهان³.

✓ *يسمى الثاني التفسير بالقاعدة المطردة: القياس الموضوعي المتعمد على الشهادة المبنية على إدراك حسي مباشر، خاصة التاريخ المكتوب بالشواهد أو بالوثائق الاستنباطية⁴

✓ **التأويل:** هو المفتاح المصطنع من أجل الفهم، تستلزم العملية التأويلية مباشرة واستئناس واستنباط ثم مقايسة، تتعاون فيها قوتان ذهنيان: الذوق والعقل. ولا يكون التأويل ممكنا إلا إذا كانت المادة المدروسة وحدة منسقة، تتسم بصفات الكل والشمولية والانتظام بقيمة جوهرية⁵... في غياب سند متصل فإنه لا

¹ - نفس المرجع ، ص. 295.

² - نفسه، ص. 295.

³ - نفس المرجع ، ص. 298.

⁴ - نفس المرجع ، ص. 302.

⁵ - نفس المرجع ص. 314.

يستطيع الباحث قراءة الرموز مباشرة وبدون اجتهاد وتأويل، يوجد تفاوت في البعد الزمني وبالتالي في انغلاق المادة المدروسة، إلا أن الحل في كل الأحوال هو اصطناع سند وذلك بتوسيع قاعدة الانتساب. السند المفترض بالطبع اصطناعي، ولكن في حدود مرسومة. إن العملية التأويلية تهدف إلى الإقناع، فتكسب في نهاية التحليل، بواسطة النقاش المتوصل بين الأخصائيين، صفة الموضوعية.¹

■ **التألفة:** هي مرحلة الجمع والضم، تعبر عن الانتقال من الخاص إلى العام، ومن الجزئي إلى الكلي في مسيرة الباحث المؤرخ. فالمؤرخ يبحث فيعثر على أقسام وقطع من الماضي، يحللها حتى يتمكن من الدرات، يحققها درة درة فيركب منها تأليفا يطمئن إليه بصفة نهائية.²

انطلقت خديجة واهمي من هذه الدراسة، ومن كتابات Henri Marrou و Henri Moniot، وتوصلت إلى تعريف النهج التاريخي: بالمسار المعتمد في دراسة جزء من "واقع" الماضي ويتم عبر: التعريف والتفسير والتركيب.³

¹ - نفس المرجع ، ص.319.

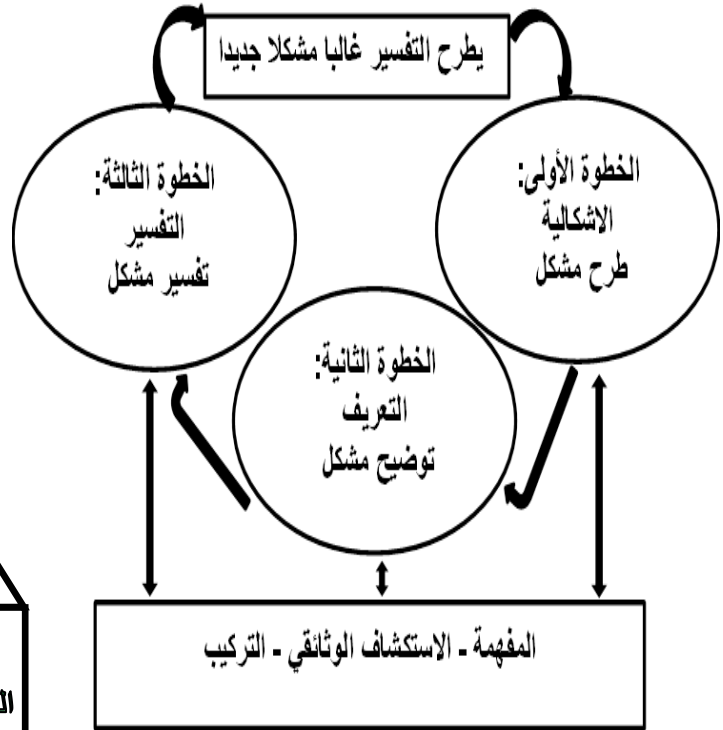
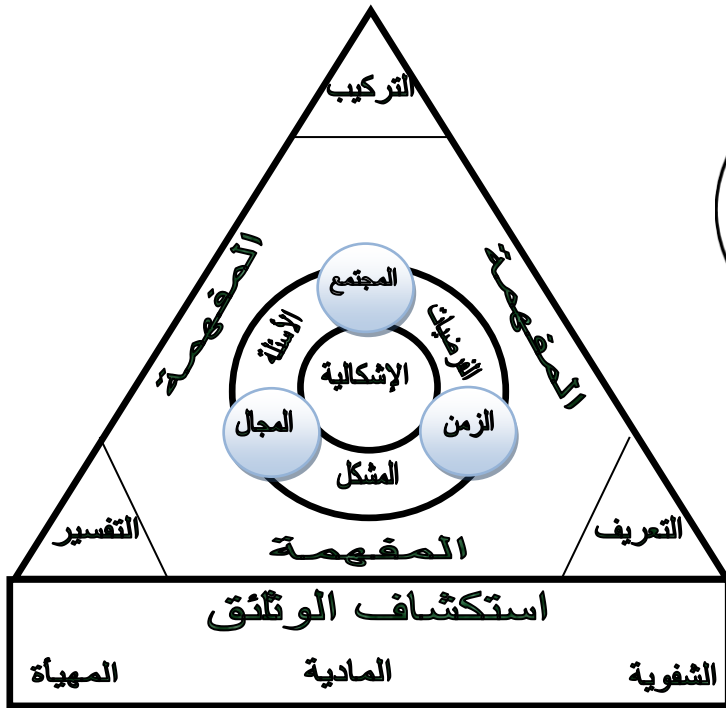
² - نفس المرجع ، ص.323.

³ - واهمي خديجة ، محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، مرجع سابق، ص.39.

3-5- النهج الفكري عند المؤرخ حسب حسني إدريسي مصطفى¹

الشكل رقم 10: النهج التاريخي

الشكل رقم 11: العلاقة اللولبية الدائرية لمسارات التفكير التاريخي



يشتمل نموذج حسني إدريسي مصطفى على خطوات التفكير التاريخي التي تضمنتها الدراسات الإستعمولوجية السابقة، إضافة إلى توضيح وتفصيل العلاقات والتفاعلات اللولبية الدائرية بين مسارات التفكير التاريخي. كما أن نمودجه يندرج ضمن اتجاه التاريخ الجديد، لذلك سنقوم بتوضيح الخطوات المنهجية للتفكير التاريخي:

أ-الإشكالية: يبدأ المؤرخ عمله بتحديد الإشكالية في سياق الزمن والمجال والمجتمع، فهي تعد النواة الصلبة في كل العمليات الفكرية والذهنية، وبوصلة موجهة له من البداية إلى النهاية. فبدونها ليس هناك تاريخ.

¹ - Hassani Idrissi (M), Contribution à une didactique de la pensée historique, op.cit.p.188.

فالإشكالية هي تركيب للمعرفة التاريخية التي تتحول إلى مشاريع عبر الوعي بمحدوديتها في إطار الحركة الاجتماعية الحالية¹ .

وتمر صياغة الإشكالية عبر مراحل، وهي:

📖 **طرح المشكل:** فالتاريخ الجديد الإشكالي يرى أن المشكل المطروح يحفز المؤرخ لبناء التاريخ بمسألة الماضي اعتمادا على مشكلات الحاضر، وذلك في إطار العلاقة الجدلية الارتدادية بين الحاضر والماضي. وبذلك فالمعرفة التاريخية هي خليط بين ذات المؤرخ مع الموضوع².

📖 **التعبير عن المشكل بصيغة سؤال:** لابد أن يتميز السؤال بملائمة علمية واجتماعية، سؤال المؤرخ يأتي داخل مجتمع معين وفي إطار وظيفة معينة³. "إن السؤال هو الذي يبني الموضوع التاريخي حيث يقوم بتقطيع أصلي داخل العالم المحدود للوقائع وللوثائق المحتملة"⁴. فالتاريخ هو جواب عن الأسئلة التي يطرحها إنسان اليوم حتما على نفسه⁵. ولكي يقوم بدوره لابد أن تتوفر فيه خصائص حددها كريستيان لافيل وجون ديون هي، أن يكون السؤال دالا يرتبط بالسياق الاجتماعي حيث يوجد المشكل، وواضح وإجرائي يقود إلى معلومات مفيدة للبحث، وقابلا للاختبار.

📖 **صياغة الفرضيات:** الفرضية عبارة عن اقتراح وإجابة محتملة ومؤقتة تدفع المؤرخ إلى الاشتغال عليها للتأكد من صحتها أو خطأها، فمع الفرضية يمتلك المؤرخ بشكل مؤقت ومسبق خاتمة بحثه⁶. فالمؤرخ ينطلق

¹ - ibid.p.79.

² -Marrou Henri-Irénée, De la connaissance historique, op.cit, p.35.

³ - Hassani Idrissi (M), Contribution à une didactique de la pensée historienne, op.cit..p.79.

⁴ - ريكور بول ، الذاكرة التاريخ، مرجع سابق، ص.270.

⁵ - فرانسوا دوس ، التاريخ المفتت من الحوليات الى التاريخ الجديد، مرجع سابق، ص.104

⁶ - Lucien Febre cité par D'Haenens, 1984, p.164

في صياغة الفرضية من معارف وتجارب سابقة، وتتسم تلك الفرضية بكونها تفسيرية وليست قطعية¹. وتتجلى أهميتها في أنها تمثل القاعدة الأساسية للبحث، وتعد دليلا للباحث يقوده إلى توجيه عملية التحليل والتفسير العلمي، الفرضيات هي المجال الذي يصل فيه الباحث بين التساؤلات وبين الحقائق.

ب-الاستكشاف الوثائقي: إن عملية البحث عن الوثائق هو بحث عن أجوبة للسؤال الذي يعبر عن المشكل المطروح، قال هنري مارو "إن طرح الإشكالية يلزم المؤرخ وضع برنامج للبحث فيصبح مطالبا بالحصول على كل ما كتب حولها والتأكد من وجود أكبر عدد من الوثائق التي تغطي كل عناصر وأبعاد البحث والإشكالية".² فالوثائق مصدر للمعلومات وأدوات تبرير وإثبات وبرهنة للفرضيات. فالوثيقة كانت تستعمل بمفهومها الضيق الذي يركز على الآثار المكتوبة مع الاتجاه التاريخي التقليدي. ولكن التاريخ الجديد ركز على الاستعمال الواسع لمفهومها ليشمل المكتوب والمسموع والمرئي والمادي والأثري وغير ذلك، فهي كل ما يمكن أن يستجوبه المؤرخ بهدف إيجاد معلومات عن الماضي.³ "فبالنسبة إلى المؤرخ ليست الوثيقة معطاة فقط، كما قد توجي إلى ذلك فكرة الأثر الباقي. إننا نبحث عنها ونجدها. بل أكثر من ذلك، أنها محددة، وبهذا المعنى فإن التساؤل يقيمها ويؤسسها كوثيقة. وبالنسبة إلى المؤرخ فإن كل شيء يمكن أن يصبح وثيقة"⁴. وبذلك يمكن تصنيف الوثائق إلى ما يأتي⁵:

¹ - شكير عكي، مرجع سابق، ص.47.

² - Marrou Henri-Irénée, De la connaissance historique . op.cit. p.69

³ - ريكور بول ، الذاكرة التاريخ، مرجع سابق، ص.278.

⁴ - ريكور بول ، الذاكرة، التاريخ، النسيان، مرجع سابق، ص.271.

⁵ - Hassani Idrissi (M), Contribution à une didactique de la pensée historienne, op.cit. p.88.94.

الشكل رقم 12: أنواع الوثائق التاريخية



ينتقل المؤرخ بعد جمع الوثائق إلى البرهان الوثائقي وهو متسلح بمجموعة من الأسئلة التي تؤسس الوثيقة.

"أن الصراع مع الوثيقة كما يقول مارك بلوك، بشكل حسن جدا، قد أصبح له أساس، واستراتيجيته الكبرى

هي فحص المصادر من أجل التمييز بين الصحيح وبين الزائف ومن أجل التوصل إلى ذلك وجعل بعض الشهود يتكلمون، ونحن نعلم أنهم يخطئون أو يكذبون، وذلك ليس من أجل إرباكهم ولكن من أجل فهمهم"¹.

ج-التعريف التاريخي:

التعريف التاريخي خطوة منهجية تهدف إلى تعريف الوقائع وتمحيص الفرضيات المطروحة وتقديم جواب المشكل المطروح اعتمادا على تحليل المصادر. ويتألف التعريف من ثلاث عمليات حسب حسني إدريسي مصطفى هي المفهومية والملاءمة والنقد ويمكننا توضيحها في الجدول الآتي²:

¹ - بول ريكور ، الذاكرة التاريخ، مرجع سابق، ص262.

² Hassani Idrissi (M), Contribution à une didactique de la pensée historique, **op.cit.**, p.87.

مفهومية الوقائع	ملاءمة المعطيات	النقد التاريخي
■ فهم الوثائق من حيث اللغة المستعملة في نقل الأحداث وشرح الكلمات والمفاهيم في سياقها الزمني والمجالي وإدراك المعاني وما وراء الخطاب ■ فهم الأحداث بوضعها في سياقها التاريخي اعتماداً على الوثائق	■ انتقاء الأحداث داخل المجال الحدثي لا متناهيًا، وذلك وفق الإشكالية المطروحة والفرضيات المقترحة. ■ انسجام وتكامل معطيات الوثائق مع الإشكالية في إطار الزمن والمجال والمجتمع. ■ انتقاء الوقائع حسب تقنية التسلسل التعاقبي والتسلسل التزامني ■ تقييم الأحداث من حيث أهميتها وقيمتها بالنسبة للمشكل المطروح.	■ <u>الحجة الوثائقية:</u> ➤ النقد الخارجي: يهدف إلى التأكد من أصل الوثيقة بالإجابة عن الأسئلة التالية: من ومتى وأين الفت الوثيقة؟ ما ظروف كتابة الوثيقة؟ هل الكاتب كان معاصراً للأحداث؟ هل للكاتب ميولات مذهبية أو سياسية؟ وكيف وصلت إلينا الوثيقة؟ ➤ النقد الداخلي: يهدف إلى الحالة النفسية للمؤلف وأهدافه من التأليف، تحليل اللغة والسياق التاريخي للمعنى الحقيقي، ومدى مصداقية الوثيقة ما معنى المصطلحات المستعملة؟ ما نوعية إثباته؟ ما درجة كفاءته؟ ما درجة صدقيته؟ هل تم إخضاعه للمراقبة؟ ■ <u>الحجة البرهانية:</u> دور مؤهلات واستقلالية وكفاءة الباحث في الكشف عن الحقائق الخفية المرتبطة بالمشكل المطروح وغير الواردة في الوثائق، وذلك عن طريق الاستدلالات.¹ ■ <u>النقد الذاتي:</u> ➤ النقد العقلي الذهني: مراجعة الباحث للحقيقة التاريخية التي توصل إليها وما مدى تأثرها بالبواعث الإيديولوجية والأفكار المسبقة والتمثلات والضغوطات ومؤثرات البيئة والمحيط التي انطلق منها ➤ النقد المنهجي: تساءل الباحث عن النواقص مثل إغفال مصادر مهمة، عدم احترام قواعد وشروط النقد الخارجي والداخلي للوثائق.¹

1 - الصديقي محمد العربي، مرجع سابق، ص. 99.

يعد التعريف قاعدة أساسية ينطق منها التفسير التاريخي. فالمؤرخ لا يمكنه أن يشرع في طرح التساؤلات التفسيرية بدون مفهومية الوقائع وملاءمة المعطيات والنقد التاريخي.

د-التفسير التاريخي:

إن التفسير، بصورة عامة هو الإجابة عن السؤال ماذا؟². كما أن التفسير التاريخي هو عملية فكرية منهجية منظمة تدفع المؤرخ نحو العمل على إيجاد العلاقات الرابطة بين الأحداث بعد ترتيبها وتلخيصها وسردها، وذلك في إطار نظام قائم على البرهنة والاستدلال والسببية والمعنى. وهذا يضفي المعقولية والطابع العلمي على المعرفة التاريخية.³ تجدر الإشارة إلى أن هناك جدلا إبستمولوجيا حول مسألة التفسير في التاريخ. فهنا من يربط عملية التفسير بالعلوم الطبيعية الحقة، وعملية الفهم بالعلوم الإنسانية. وقد نتج عن هذا الجدل مجموعة من النماذج في تفسير التاريخ منها:

- النموذج الوضعاني: أهمية القوانين والقواعد في تفسير التاريخ
- النموذج العقلاني: بحث المؤرخ عن المبررات والنوايا والمعتقدات الكامنة وراء تصرف البشر،
- النموذج الحكي: إن فكرة الحبكة تحدد نوع الأسئلة والتحقيقات في عمل المؤرخ، وينفي القوانين التاريخية ويقترح التوقعات التاريخية
- النموذج السردى: السرد هو شكل من التفسير. التفسير والوصف لا يتمايزان. إذ القول بما حصل؟ هو القول لماذا حصل؟

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التفسير تنطلق من عدة مرجعيات لتفسير الأحداث والوقائع التاريخية وفق مستويات، ويمكن توضيح ذلك من خلال جدولين عبارة عن خلاصة تركيبية لما تطرق إليه الباحث شكير عكي في أطروحته حول تعلم التفسير التاريخي:

1 - نفس المرجع، ص.ص.100.101.

2 - ريكور بول، الذاكرة، التاريخ، النسيان، مرجع سابق، ص.277.

3 - شكير عكي، مرجع سابق، ص.ص.31.70.

الجدول رقم 12: المرجعيات الأساسية في التفسير عند المؤرخ ¹					
الوثيقة		الخلفية النظرية للمؤرخ		الاشتغال بالزمن وعلى الزمن	
الوثيقة المتاحة	الوثيقة غير المتاحة	النظريات والأنماط التعليلية	ثقل الحاضر	القراءة الخطية	القراءة الاحتمالية
دور الوثيقة في ربط علاقات تفاعلية بين أحداث تغطي مختلف المجالات التاريخية	توظيف المؤرخ لخبرته وكفاءته وهامش التخيل والإبداع لخلق وثائق مرتبطة بالمشكل المطروح	<u>التعليل الرباني</u>: يفسر كل حادثة بالإرادة الإلهية <u>التعليل البطولي</u>: يفسر الأحداث التاريخية بالبطولات الفردية لرجال عظماء. <u>التعليل الدوري</u>: مثل نموذج النظرية الخلدونية، والتعاقب الدوري للحضارات (البداوة-التحضر-التدهور). ونموذج تويني صاحب نظرية التحدي والاستجابة لتفسير الحضارة التي تمر عبر مراحل (الميلاد-النمو-التدهور والانحيار) <u>التعليل المادي</u>: بالمادية التاريخية الماركسية التي تجعل القاعدة المادية تتحكم في الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية والقوانين والأخلاق. <u>التعليل النفسي</u>: التاريخ لا ينفصل عن النوايا والتمثلات النفسية للفاعلين في المجتمع الماضي الوجداني الدوافع والتصورات والعواطف والأفكار تقاطع علم النفس مع التاريخ السيكولوجيا الجماعية والفردية وهذا يساعد على تفسير الذهنيات في التاريخ <u>التعليل الشمولي</u>: مثال مشروع بروديل الذي يعتمد على النظرة الشمولية في تفسير التاريخ بالبحث في العلاقات والتفاعلات المعقدة لمختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والدينية والذهنية...	-تفاعل المؤرخ مع الواقع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ودور ذلك في تفسير الماضي -التفسير الذي يقوم به المؤرخ يرتبط بالعلاقة الارتدادية للزمن بين الحاضر والماضي. -التفسير التاريخي لا ينفصل عن عملية التواصل الوجداني والاجتماعي والروحي بين المؤرخ كحاضر والحدث كماضي.	الزمن الخطي وظيفته وضع الأحداث في إطار كرونولوجي وتجعل التفسير في إطار علاقة ميكانيكية بين السبب والنتيجة أي تفسير ما يجري بما جرى في الماضي، وما سيجري نفسه بما يجري.	-تعدد الأزمنة جعل المؤرخ يطوع الزمن حسب طبيعة المشكل المطروح -نظرة جدلية قائمة على مدة زمنية متعددة الإيقاعات والمستويات (سريعة-متوسطة-بطيئة) تعطي للحدث تفسيراً شمولياً: -الزمن القصير: أسباب عرضية تكون من صميم الصدفة، وهذا النوع من الأسباب هو الذي يفجر شرارة الحدث. -الزمن الاجتماعي الطويل: أسباب أكثر عقلانية وتلعب دوراً بارزاً في التفسير فهي معطيات موضوعية تفسر الحدث. -الزمن البنيوي نوه به بروديل إذ توفر العوامل المفسرة قدراً أكبر من التماسك والضرورة. -السببية تتم بكيفية تراجعية وقد تبنى على علاقات افتراضية. -تفسير الحدث في صيرورته وأن المستقبل يتطلب قراءة قصدية للأسباب التاريخية

¹ - نفس المرجع ، ص. 62.

الجدول رقم 13: مستويات التفسير التاريخي¹ (الجواب على سؤال لماذا وقع الحدث؟)

البحث عن المعنى (المفهومية)	المعالجة السببية	
	التفسير القصدي	التفسير العاملي
-بناء روابط و استيعاب علاقات بين مختلف الأحداث الاجتماعية المدروسة . -توظيف الشيمات (مصفوفات) التي تتضمن مختلف العمليات التي تسمح بوضع الأحداث والوقائع داخل نسق من المفهومية (التفسير). وميزها Jean-michel Berthelot فيما يلي: -الشيم الجدلي: تفسير الظاهرة التاريخية انطلاقا من فكرة التناقض والتفسير الجدلي. --شيم مرتبطة بتصرفات الفاعلين: فهم الظاهرة التاريخية اعتبارها نتاج لسلوكات وتصرفات البشر أفرادا وجماعات. -الشيم البنيوي: تفسير الظاهرة مرتبط بالكشف عن بنية النسق الذي ينظم العلاقات الدالة بين عناصرها. -الشيم الوظيفي: تفسير الظاهرة يقتضي ابراز العلاقة الوظيفية الناتجة عن التبادل بين النسق ووكل عنصر داخله. -الشيم الهرمنوطيقي: تأويل الأحداث التاريخية بهدف تحديد دلالتها.	السؤال "لماذا؟" يعني "لأي هدف؟"، وما الغاية منه؟ "التفسير القصدي أو التحفيزي الذي ينسب المسؤولية لأنشطة وتدخلات الفاعلين في الحدث. في هذه الحالة فالجواب يحدد الغايات المقصود تحقيقها من طرف البشر. يقول B Braithwaite.R " بأن الناس عندما يحققون أهدافهم الذاتية فإنه في الوقت نفسه تحدث العملية التاريخية أي الظروف الموضوعية لأفعالهم المستقبلية". للإشارة قد تتدخل الصدفة بعض الأحيان في تغير مجرى الأحداث	-السؤال "لماذا؟" يعني "لأي سبب؟" التفسير من هذه الناحية <u>سببي</u> أو عاملي وينسب المسؤولية لمختلف العوامل. الإجابة عن السؤال تحدد العوامل الموضوعية التي نجد مصدرها في المحيط المادي والاجتماعي. ويمكن التمييز بين: التفسير السببي الانتقائي حيث المؤرخ لا يمكنه أن يلامس جميع العوامل والأحداث، بل ينتقي وذلك يتعلق بمنفعة وحاجيات بحث المؤرخ من بينها، ما يتلاءم والأسئلة المطروحة. ويتم ذلك بناء على معايير: - طبيعة العوامل (الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية...) - حسب الأزمنة (زمن حداثي، ظرفي، بنيوي). - وفقا لفاعلية العوامل في الحدث. - تأويل الأحداث، المؤرخ ينتقي العوامل تساعد في تفسيراته وتأويلاته. والتفسير السببي التراتبي ويمكن معيار الفاعلية المؤرخ من كشف العوامل الأكثر تأثيرا على التغيير الاجتماعي وفق تنظيم تراتبي. وفي هذا الإطار سنشير الى نموذجين: -نموذج ماكس وير: ويستند للتجربة العقلية كبديل للتجربة المخبرية الغير الممكنة يمكن من التمييز بين السببية العرضية والسببية الملائمة. - نموذج الزمن التاريخي لفرناند بروديل Fernand Braudel هذا النموذج يرتب الأحداث حسب وثريتها ومدتها الزمنية، ويمكن من ترتيب العوامل حسب فاعليتها.

¹ - نفس مرجع ، ص.68.

هـ- التركيب التاريخي

التركيب التاريخي هو عملية فكرية تجعل المؤرخ ينتقل من البسيط إلى المعقد، ومن الجزء إلى الكل ومن الكل إلى الجزء، وتحويل العرض العشوائي لأحداث الماضي إلى شكل مهيكّل ومنظم في إطار نسقي، وفق منطق التعاقب والتزامن. كما يعتبر التركيب المستوى النهائي لمسار التفكير التاريخي باعتباره جواباً تجميعياً يبرهن على صحة معالجة الإشكال المطروح. يتميز التركيب في تصور التاريخ الجديد بخصائص منها: اعتماد المقاربة البنائية، والمعنى أي إعطاء بعد غائي للأحداث، وهذا لا يتحقق إلا بواسطة عمليات ذهنية وفكرية منها المفهمة والتأويل. ويطلق الأستاذ عبد الله العروي على التركيب التألفة.

يتخذ التركيب عدة أشكال منها: السرد، والرسم البياني، ورسم الخرائط والجداول، ويعتمد المؤرخ في هذه العملية الفكرية على مفاهيم بنائية وتقنيتين للربط والبناء ويمكن توضيحها فيما يأتي:

الجدول رقم 14: المفاهيم البنائية وصيغة البناء في التركيب

صيغة البناء		المفاهيم البنائية		
النسق الترامني	النسق التعاقبي	المجتمع	المجال	الزمن
صياغة وبناء المنتج المعرفي عن طريق لوحة وصفية تجسيد المشهد عبر الإجابة عن السؤال كيف كانت الأشياء؟	تقديم المنتج المعرفي عن طريق السرد التاريخي، من خلال الإجابة عن السؤال ماذا وقع؟	تصنيف وترتيب الأنشطة ذات الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية.	يسمح بتجميع الأحداث التاريخية وتوطينها حسب المقاييس: محلي وطني وإقليمي وعالمي).	يسمح بتصنيف وترتيب وهيكلية وبناء تسلسلي للأحداث التاريخية.
تركيب إجابة تاريخية ممنهجة لها معنى وفق الإشكالية من خلال منهج استدلال.				

و-المفهمة:

📖 تعريف المفهمة والمفهوم في التاريخ

📌 المفهمة: صيرورة فكرية نحو بناء مفهوم تاريخي يستوعب الواقع التاريخي الذي يتميز بالتجريد والتعميم والتعقيد¹. حيث يتم بناؤه في ذهن المؤرخ من خلال القيام بعمليات فكرية، تشمل خطوات منهج المؤرخ²، كطرح الإشكالية والاستكشاف الوثائقي والتعريف والنقد والتحليل والتفسير والتركيب، وذلك بشكل دوراني في إطار الأبعاد الثلاثة: الزمان والمكان والمدلول³.

📌 المفهوم التاريخي: عبارة عن صورة عقلية عامة، تكون على شكل كلمة مجردة، أو شبه جملة تشير لمجموعة من السمات المشتركة المحددة التي تميز حدثاً أو شيئاً أو فكرة، وقد يكون المفهوم حسي كالمدينة والدولة، وقد يكون معنوياً كالمساواة والشورى، وقد يكون مكانياً، كالقادسية واليرموك، أو زمانياً كالحاضر والمستقبل والماضي⁴. ونشير إلى أن المفهوم التاريخي يتحدد في سياقين هما⁵:

■ سياق زمني: تحدث فيه مارو عن المفهوم أو المصطلح التقني باعتباره مفهوماً تاريخياً بحكم زمنيته، وانتمائه لفترة تاريخية ما.

¹ - صهود محمد ، المفاهيم والمفهمة في تدريس التاريخ، أكاديمية جهة الشاوية ورديغة، المركز الأكاديمي للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي، 2002، ص.11.

² - Hassani Idrissi .M. op.cit..p.143.

³ - العروي عبد الله، مفهوم التاريخ، مرجع سابق، ص.252.

⁴ - رفاعي المومني ، العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن ، المفاهيم والتعميمات والمهارات التاريخية ، ومدى اكتساب طلبتهم في الصف نفسه لها. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك ، الأردن، 1985، ص.15.

⁵ - صهود محمد ، المفاهيم والمفهمة في تدريس التاريخ، مرجع سابق، ص.16.

■ سياق منهجي: المفهوم هو نتاج وحصيلة بحث واستقراء تاريخ، بناء على ممارسة منهجية وبأدوات يوظفها

المؤرخ لبناء المعرفة التاريخية ولقد سمي هذا المفهوم، عند عبد الله العروي بالمفهوم الجامع. فعمل المؤرخ

يتلخص في إنتاج مفهوم جامع.

📖 أصناف المفاهيم في المعرفة التاريخية:

الشكل رقم 13: تصنيف المفاهيم حسب هنري مارو



¹ - Marrou, op.cit .1975, p.p. 140.161.

✍ تصنيف حسني إدريسي مصطفى

❖ المفاهيم المستعارة من العلوم الأخرى¹

1- المفاهيم الخاصة بعصرها: مفاهيم الحقبة التاريخية المدروسة، مفاهيم زمن المؤرخ.

2- المعنى العام: المفاهيم المتداولة تطبّق على أيّ إنسان في أيّ عصر أو زمن كان؛ إنها مادة مفهومية، جارٍ بها العمل.

3-3- المفاهيم المستعارة من العلوم الإنسانية مثل علم الاقتصاد وعلم السياسة... وغيرها

❖ المفاهيم المنتجة من طرف المؤرخ: هي المفاهيم المرتبطة بهوية علم التاريخ وموضوعه. وهناك بعض المفاهيم يشترك فيها مع العلوم الإنسانية، وخاصة المفاهيم المرتبطة بالزمن مثل: التطور، والتحول، والتغيير، والاستمرارية، والحقب، والمرحلة وغيرها²

وتجدر الإشارة إلى أن المفاهيم في مختلف الحقول المعرفية هي الأدوات التي ندرك بها الواقع وتترتب وفقها في بنياتنا المعرفية، وكلما كان بناؤها وإعادة بنائها بإضافة مركّبات جديدة، تتحول إلى "مسلط" أو كاشف "ضوئي" بالغ الفعالية لبنيات الوقائع ومنطق اشتغالها الداخلي والعلاقات والتفاعلات بينها.³

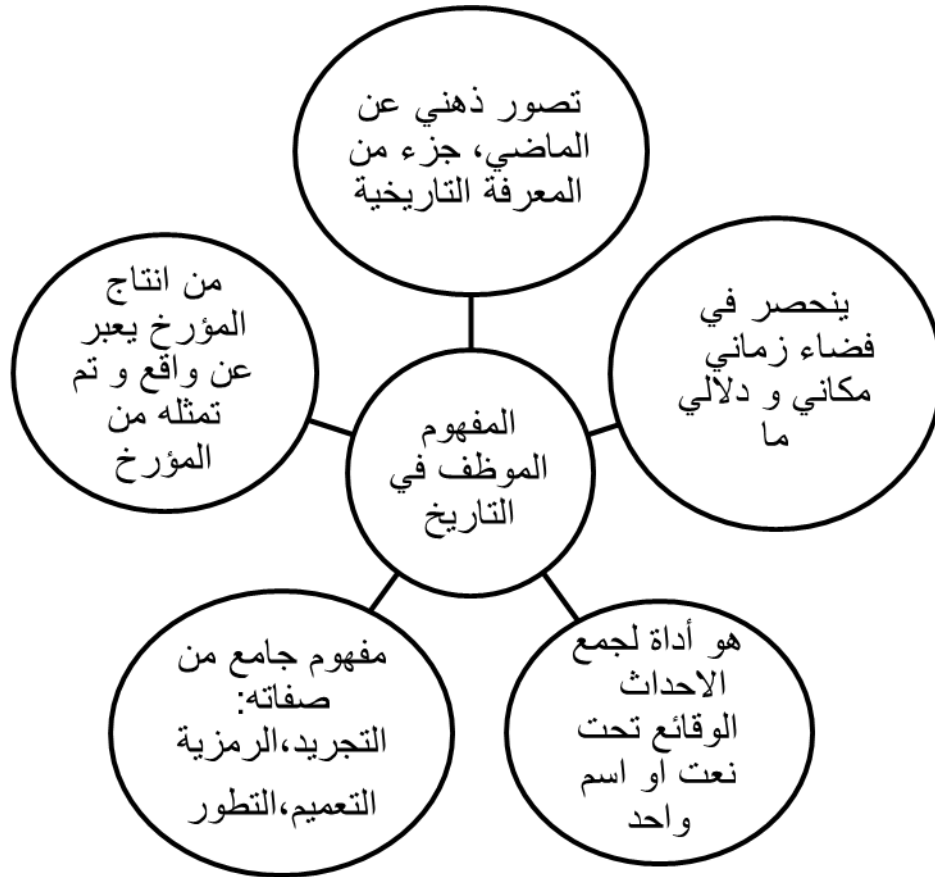
¹ - Hassani Idrissi (M), Contribution à une didactique de la pensée historienne, op.cit.p.p.87.149.151.

² - Hassani Idrissi .M. op.cit.p.152.

³ -ديرار عبد السلام، الثقافات واللغات ضمن هندسة التعليم والتربية، أنفاس نت، <http://anfasse.org>، بتاريخ 30 تشرين 2/نوفمبر 2018 .



الشكل رقم 14: خصائص المفهوم الموظف في التاريخ



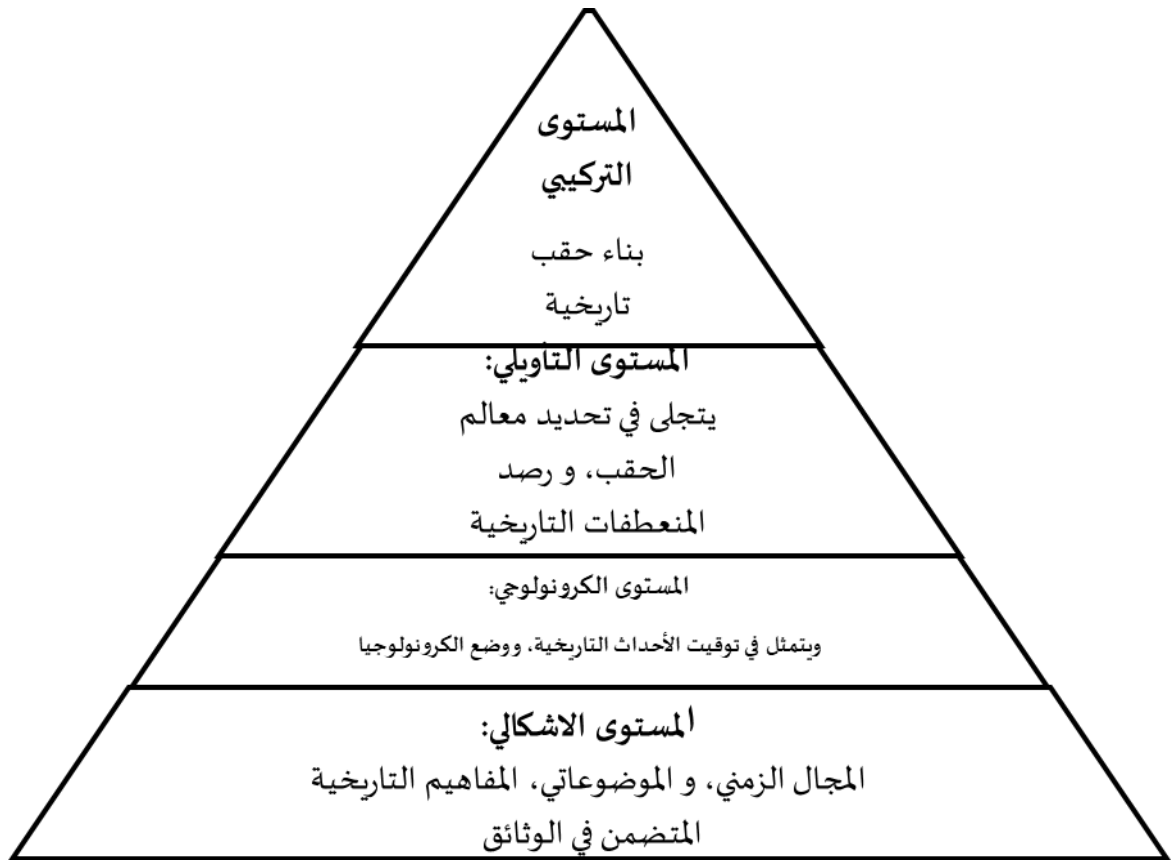
4-5- التحقيب التاريخي

مفهوم التحقيب التاريخي

يعرف الأستاذ محمد صهود التحقيب التاريخي بأنه "مفهمة ترمي إلى إبراز تحول المجتمع في الزمن ووتأثيره ومنعطفاته. وتتم هذه المفهمة عبر سيرورة منهجية تتأسس على صياغة إشكالية تحقيقية تستهدف بناء الحقب وإنتاج مفاهيم تحقيقية، عبر القيام بعمليات توقيت الوقائع والأحداث التاريخية انطلاقاً من استقرار

الوثائق، ووضع كرونولوجيا لها، ثم تأويلها.¹ وتجدر الإشارة إلى أن التحقيق التاريخي ليس عملية تقنية فقط تقوم على أساس مفهمة الماضي البشري فحسب، بل هو أيضا عملية مرتبطة بالوعي التاريخي إجمالا تتداخل فيه القضايا القيمية.² وتتضح المفهمة في التحقيق التاريخي ضمن سيرورة منهجية من خلال أربعة مستويات تقدمها الخطاطة الآتية:³

الشكل رقم 15: مستويات بناء كفاية التحقيق التاريخي



📖 تحديد المفاهيم المرتبطة بالتحقيق التاريخي:

¹ - صهود محمد، التحقيق التاريخي، مرجع سابق، ص.156.

² - نفس مرجع، ص.85.

³ - نفس المرجع، ص.156.

- التوقيت: هو عملية تقنية تهدف إلى وضع الأحداث داخل سلم زمني اخترعه الناس هو التقويم. ويتجسد التوقيت في توطين الحدث أو الواقعة من خلال تحديد زمنه بالنظر للسنة أو الشهر أو اليوم أو الساعة.¹
- الكرونولوجيا: "هي العلم الذي يمكن من موضعة الأحداث في صيرورة التاريخ البشري، وتتجلى في توطين الحدث أو الواقعة ضمن توالي سلسلة الأحداث وترتبط بالفترات والحقب الطويلة المحسوبة بالقرن أو القرون والألفيات. فالكرونولوجيا هي نوع من الترتيب والتصنيف الذي يقوم على أساس زمني، أي وضع الأحداث والوقائع التاريخية وفق تواليها وتعاقبها الزمني وكذا وفق تزامنها."²
- التأويل: مفهوم أشمل من التفسير، ويقصد به العملية الفكرية التي يمتزج فيها التفسير بالبرهنة والمقارنة والاستدلال والاستخلاص والتحليل، من أجل تحديد خصائص الحقب وتحولها ووتيرة هذا التحول وكذا رصد المنعطفات والتمييز بين الحقب.³
- الحقبة: فترة زمنية تنحصر بين منعطفين زمنيين وتتسم بخصائص تميزها عن الحقبة السابقة واللاحقة، وتنتظم في مفهوم مركزي عام، وتبرز تحولا ما. وتستخلص معالم الحقبة من الأحداث والوقائع المهمة.⁴
- المنعطفات: هي الحدود الزمنية التي تفصل بين الحقب، ولكن مفهومها لا يشير إلى القطيعة بين الحقب فحسب، بل يدل أيضا على وجود تحول واستمرارية. وقد يكون المنعطف عبارة عن تاريخ محدد في سنة مثلا، أو عبارة عن مدار زمني من سنوات عدة تتمحور حول سنة مركزية.⁵

¹ - نفس المرجع ، ص.92.

² - نفس المرجع ، ص.100.

³ - نفس المرجع ، ص.101.

⁴ - نفس المرجع ، ص.160.

⁵ - نفس المرجع ، ص.121.

■ التحول: هو أساس الفكر التاريخي، مفهوم يدمج مجالات التغير مع مجالات الثبات، ومن أشكاله التطور، ويتخذ **تأثير** متنوعة، سواء عبر أو داخل الحقب. ومن أشكال **تأثير** التحول، الإيقاع (سرعة-بطء)، والطريقة (دورة-أزمة)، والنضج (انتقال -طفرة)، ودرجة الانتظام (إيجابي-سلبي)، والاتجاه (خطي-دوري)، والعمق (بنية-ظرفية)، والمأل (تقدم-تراجع).¹

¹ -نفس المرجع ، ص.ص.122.123.

خلاصة الفصل

صفوة القول نستنتج أن التاريخ علم يصنف ضمن العلوم الإنسانية عامة والعلوم الاجتماعية خاصة. ويتفرد هذا العلم بخصوصيته التي تبرز استقلاليتة. ويتجلى ذلك من خلال الموضوع الذي يشتغل عليه وهو دراسة الماضي البشري من أجل الإجابة عن إشكاليات وقضايا الحاضر والتنبؤ بالمستقبل على ضوء التخطيط. كما يعتمد على مفاهيم أساسية وهي الزمن والمجال والمجتمع. إضافة إلى النهج التاريخي الذي يوضح الخطوات العلمية التي يتبعها المؤرخ لبناء المعرفة التاريخية. وبذلك نخلص إلى أن الأسس الإبستمولوجية التاريخية هي التي تقعد للمرجعية الديداكتيكية لتعلم وتقويم درس التاريخ.

الفصل الخامس المرجعية اليداكتيكية لتعلم درس التاريخ وتقويمه

مقدمة

1. ديداكتيكية الفكر التاريخي
2. الدراسات السيكلوجية وتعلم التاريخ
3. التمثلات في تعليم التاريخ وتعلمه
4. الوضعيات التقويمية في التاريخ
5. الأسس المنهجية لتقويم الكفايات المستمدة من الفكر التاريخي
6. كفايات وقدرات التفكير التاريخي بين التأصيل والشمولية
7. تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي من خلال بعض الدراسات اليداكتيكية.

8. تقويم القيم والمواقف والاتجاهات في درس التاريخ

خلاصة الفصل

مقدمة

نشير في بداية هذا الفصل إلى أن المقاربة النسقية المندمجة، تفرض علينا الإشارة إلى التفاعل والتكامل بين متغيرات وعناصر الدراسة. وفي هذا الإطار نؤكد على أن المرجعية الديدانكتيكية لتدريس وتقويم كفايات وقدرات درس التاريخ، تنطلق من الأسس الإستيمولوجية التاريخية والأسس البيداغوجية والسيكولوجية. وبذلك سنوضح من خلال هذا الفصل الدراسات السيكولوجية والتمثلات في درس التاريخ، وكذا التفاعلات بين المدرس وتلاميذه في سياق الوضعيات التقويمية. وبعد ذلك سيتم عرض بطاقات منهجية إجرائية خاصة بالكفايات النوعية المستمدة من الفكر التاريخي. وربطها بمهارات التفكير التي يجب أن تخاطبها الأسئلة التقويمية. وفي الأخير عرض جوانب تقويم كفايات درس التاريخ من خلال الدراسات الديدانكتيكية التاريخية الوطنية. كما قدمت الأدوات والخطوات المناسبة لتقييم القيم والمواقف والاتجاهات في درس التاريخ.

1- ديدانكتيكية الفكر التاريخي

نحصر مفهوم ديدانكتيكية التاريخ في كل ما يتعلق بالعمليات الفكرية والقضايا المتعلقة بتعليم التاريخ وتعلمه. فهذا المفهوم يشمل الواقع المؤسس لدرس التاريخ من مناهج وأدوات ومدرسين وسعيهم إلى تكوين فكر المتعلمين وتنشئتهم اجتماعيا وتشكيل هويتهم. علاوة على التراكم الحاصل على مستوى المعرفة التاريخية ومدى تطور الوعي والحس التاريخي لدى المجتمع. إضافة إلى المؤسسة التعليمية وامتداداتها المتمثلة في المشروع التربوي والمجتمعي وما يواكبه من صراعات سياسية أو إيديولوجية ومحددات ثقافية.¹ ويرتبط ديدانكتيك التاريخ بثلاثة مكونات أساسية هي:

¹ -تامر البشير، مرجع سابق، ص.61.

❖ **المكون الإستمولوجي:** يتعلق بطبيعة المعرفة التاريخية المدرسية و مرجعياتها المرتبطة بالمعرفة العالمية السابقة على فعل التدريس و كيفية انتظامها و تنظيمها للوقوف على محطات القطيعة والاستمرارية و المفاهيم المحورية أو الطريقة المعتمدة في بناء المعرفة التاريخية المدرسية مثل: التاريخ السردى والتاريخ الإشكالي والتاريخ بواسطة المفاهيم.¹ ويرجع الاهتمام بالوضع الإستمولوجي للمعرفة التاريخية المدرسية من أجل النقل الديداكتيكي، وهو الانتقال من المعرفة العالمية التي تنتج من طرف المؤرخين إلى المعرفة المدرسية التي يتم تعلمها واكتسابها من طرف التلاميذ داخل المجتمع المدرسي. ويمكن توضيح النقل الديداكتيكي للمعرفة التاريخية من خلال الشكل الآتي:

الشكل رقم 16: النقل الديداكتيكي للمعرفة التاريخية

الجانب البيداغوجي والسيكولوجي



¹ - نفس المرجع، ص.ص. 63، 64.

❖ **المكون الميتودولوجي:** ويقصد به ميتودولوجيا تدريس مادة التاريخ: تشمل تصور وتحديد الأهداف التربوية وترتيبها ومحتوى التعلم والوسائل الديداكتيكية، وأشكال العمل الديداكتيكي أو الطرق التعليمية، وكذا أشكال التقويم والدعم الملائم.

❖ **المكون السيكولوجي:** ويخص تعلم التاريخ وعلاقته بالمتعلم، وهذا يرتبط بدراسات علم النفس وقضايا النمو والتعلم والتحفيز. إضافة إلى مراعاة المستوى الإدراكي للمتعلم وبنية دكائه حسب العمر. وسنوضح هذا المكون أكثر من خلال الفقرة الآتية.¹

2-الدراسات السيكولوجية وتعلم التاريخ

اهتمت الدراسات السيكولوجية بدراسة وتفسير البنيات الفكرية والمراحل العقلية لاكتساب مفهوم الزمن. وتعد دراسة بياجيه القاعدة الأساس لباقي الدراسات الأخرى. وتصنف تلك الدراسة ضمن علم النفس التكويني، حيث ركزت على الزمن في إطار نمو الذكاء، فقد ربط من خلال التجارب بين الزمن والسرعة من جهة والزمن والمسافة من جهة أخرى. وقد شملت مواد دراسية علمية، ولكن التاريخ بالنسبة لبياجيه مادة ليست لها أي صلة بنمو الذكاء. وفي هذا السياق يقول "إننا نستغرق زمنا طويلا لتعليم أشياء لا يجب تعليمها. التاريخ مثلا: يجب علينا أن نقلص من الساعات التي تخصص لجعل الناس يملون من التاريخ، يجب أن نركز مجهوداتنا لإعطائهم لذة قراءة التاريخ، وهذا ما لا يوجد في الواقع"². ولا يمكن للتاريخ أن يأخذ الصفة العلمية إلا عندما يتبنى المقاربة السوسولوجية والاقتصادية، ويستعين منهجيا بعلوم إنسانية

¹ -منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، مرجع سابق، ص.187.

² -الرفالي فتيحة، دور التخطيط وهيكلية وضعية التعليم والتعلم في تدريس مادة التاريخ في السلك الثاني من التعليم الأساسي «نموذج السنة الثامنة أساسي، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية. تخصص: منهجية تدريس التاريخ، تحت إشراف الزعيبي محمد، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2002، ص.318

أخرى.¹ ونشير إلى أن دراسات بياجيه لا علاقة لها بالزمن التاريخي، فهي ترتبط بالزمن المدرك. وقد شكك واطس في إحدى مؤلفاته الخاصة بتعلم التاريخ في صلاحية نظريات بياجيه وإن كان يلتقي معه في التركيز على الجوانب الوجدانية في تعلم التاريخ مثل المخيلة والابتكار والأهواء، حيث فضل بالمقابل نظرية ماكلاز باعتبارها توازي بين شكلين من التفكير، هما التفكير الترابطي والتفكير العقلاني في إطار علاقة جدلية، مما يتيح تعلم التاريخ.²

ويشير عالم النفس الأمريكي هالام HALLAM في دراسته حول التفكير التاريخي عند الأطفال والمراهقين، إلى أن فهم وإدراك منطق التاريخ وحقيقته يرتبط بالتفكير الصوري الاستنباطي.³ واقترح سن 16 أو 18 سنة بعد التوصل إلى نتائج تجاربه حول نصوص تاريخية قدمت لمجموعة من التلاميذ، وطلب منهم وضع فرضيات استنباطية.⁴ كما بين أهمية طرق التنشيط في مساعدة المتعلم على فهم التاريخ. وفي نفس السياق تؤكد دراسات أخرى في مجال علم النفس الإدراكي أهمية تدريس التاريخ في التكوين العقلي والوعي بالزمن عند الطفل، وهذا ما وضعه HENRIOT وآخرون في دراسة بعنوان الطفل إزاء التاريخ " l'enfant devant l'histoire"، التي اهتمت بتحليل درجة نضج الإحساس بالتعاقب الزمني وتسلسل الأحداث، إضافة إلى تحليل إدراك التلميذ للتاريخ باعتماد أربعة مباحث وهي: فهم مصطلحات التاريخ، وفهم الخطوط الزمنية، وفهم الترتيب الزمني، وفهم أسباب ومعنى الأحداث. وأبرزت النتائج أن الإحساس بالزمن وإدراك التاريخ، لا يرتبط بدرجة نضج الشعور بالزمن ولكن بالدرجة الأولى بواسطة التعلم المدرسي للتاريخ الذي يعتبر أداة

1 - تامر البشير ، مرجع سابق، ص.135.

2 - نفس المرجع، ص.136.

3 - Hallam, Roy " Piaget and the Teaching of History," Éducationnel Research, November 1969. p.p. 3-12.

4 - الرفالي فتيحة، مرجع سابق، ص.308.

للتكوين العقلي والوعي بالزمن عند الطفل¹. كما توصلت الدراسة المذكورة إلى أن المتعلمين في سن 10-11 سنة لهم القدرة على التمكن من مفهوم الزمن أكثر مما تشير إليه مجموعة من الدراسات السيكلوجية. على أن هناك صعوبة الربط بين الزمن كما يدركه الطفل والزمن التاريخي لديه. وبذلك فإن "أسس الفهم لا تتمثل في الذاكرة أو معنى المدة ولكن في التخيل والذكاء وأن الأمر غير مرتبط بدرجة النضج والوعي بالزمن ولكن التعلم المدرسي للتاريخ هو أساس هذا المفهوم لدى الطفل. من هذا المنطلق بات لزاما التعامل مع هذه الإشكالية بشكل معكوس، إذ لم يعد المت مدرس الصغير غير قادر على فهم التاريخ ولكن يجب توظيف هذا الفهم كوسيلة من أجل مساعدته على استكمال وتحيين استيعابه لمفهوم الزمن. بمعنى جعله أداة تكوين ثقافي بالنسبة له. إننا لن نستطيع الانتقال مباشرة من الوعي بانتظام الزمن إلى تمثيل المعرفة التاريخية دون المرور بوسيط ألا وهو الثقافة"².

وهذا نستنتج أن العلاقة غير حتمية بين الزمن المعيش والزمن التاريخي، **الذي** هو نتيجة ممارسات بيداغوجية وتربوية تساهم في تسريع **وتيرة** تعلمه.³ كما أن تعلم الزمن التاريخي مرتبط بالأساس الاجتماعي والثقافي للمتعلم، فالنمو المعرفي مرتبط بالثقافة التاريخية.

وفي هذا السياق تؤكد الدراسات الديدكتيكية التي أجراها ماكسيم دانفي أن الطفل قادر على إدراك مفاهيم الزمن والكرونولوجيا **في** سن مبكرة، ويستجيب إيجابيا لتعليم مبرمج حول هذه القضايا. وقام جاك

1 - نفس المرجع ، ص.324.

2-Henriot Jacques , l'Enfant devant l'histoire, Paris, Laboratoire de psycho pédagogie de L'ENS, De Saint-Cloud,1958,P.212

ورد عن تامر البشير ، مرجع سابق، ص.137.

³ -صهود محمد، التحقيب التاريخي، مرجع سابق، ص.132.

كنتال بتجربة ديداكتيكية، واقترح ثمانى مهارات لتدريس التاريخ من أجل تطوير مفهوم الزمن التاريخي هي¹:

1. مهارة وضع المعطيات في ترتيبها الكرونولوجي.
2. مهارة تصور المعطيات في ترتيب زمني.
3. مهارة تفكيك المفارقات التاريخية بتصنيف المواضيع.
4. مهارة وضع أنماط العيش في ترتيب كرونولوجي.
5. مهارة تصور أنماط العيش انطلاقا من المعاش.
6. مهارة تفكيك المفارقات التي تمثلها أنماط العيش.
7. مهارة إدراك المدة وشكل مختلف الخطوط الزمنية.
8. مهارة وضع تاريخ الأحداث.

انطلاقا مما سبق نتوصل إلى أن تعلم التاريخ يتطلب من المتعلم النضج الذي يساهم في تطور مفهوم الزمن التاريخي منذ سن 11، كما أن طبيعة المعرفة التاريخية المجردة تفرض على المتعلم اكتساب قدرات فكرية تدخل في نطاق التفكير الافتراضي المنطقي وهو ما يستدعي اللجوء إلى عوامل افتراضية وخارجية غير متضمنة في المعطيات الجاهزة لفهم الوضعية التي تتم دراستها. ويفترض أن المراهق لن يكون قادرا على ذلك إلا عند بلوغه سن 16.2 ويرى بعض الباحثين أن العمر ما بين 15 و18 سنة يسمح للتلاميذ باكتساب رؤية أكثر وضوحا لتحول المجتمع، وفهم أكثر عمقا للمشاكل المعاصرة في تصوراتهم التاريخية، لأن التلاميذ في هذه

¹ - الرفالي فتيحة، مرجع سابق، ص.327.

² - تامر البشير، مرجع سابق، ص.138.

المرحلة يبدؤون في تحليل وتأويل الوقائع وإنشاء فكرة أكثر دقة في إطار تفصيل الحقب¹. وبذلك نتوصل إلى خلاصة مفادها أن مختلف الدراسات السيكولوجية تؤكد على أن المرحلة العمرية الملائمة لتعلم الفكر التاريخي هي مستوى السلك الثانوي التأهيلي. هذه المرحلة تتزامن مع مرحلة التعمق والترسيخ في الدورة السيكولوجية لتعلم الكفايات. ولهذا على مدرس التاريخ أن ينطلق من خلاصات الدراسات السيكولوجية في التخطيط للأنشطة التعليمية التعليمية لدرس التاريخ، وذلك بالتدرج في استعمال منهجية المؤرخ حسب سن التلاميذ. فانتقال المتعلم من التفكير المادي إلى التفكير الصوري ليس بالسهولة التي نتصورها، فهو يعتمد على الانتقال التدريجي الذي يمزج فيه بين المادي والمجرد حتى يمتلك التفكير الصوري في سن الرشد. وعندما يراعي ذلك المدرس، يعمل على توجيه المتعلم لاكتساب خطوات التفكير التاريخي بشكل متدرج، حيث يبدأ بطرح الإشكالية التاريخية، ثم يعمل على بناء المعرفة التاريخية باحترام منطق المؤرخ.

3- التمثيلات في تعلم درس التاريخ وتقويمه

تؤثر تمثيلات المدرس للمعرفة التاريخية وطريقة معالجته للماضي في تدريس التاريخ، منها رواية الماضي كما كان حاضرا، وفي هذه الحالة بطريقة وصفية سردية للأحداث، تخاطب الذاكرة. أو مقارنة التاريخ وفق عمليات التفكير التاريخي لبناء المعرفة التاريخية المدرسية. وطريقة دراسة الماضي للبحث عن الأفكار والدلالات الكامنة وراء الحدث، وتكون الفرصة هنا من أجل بناء بعض المفاهيم الكبرى في حقل التاريخ.² إضافة إلى أن ما يكتبه المؤرخ حول الحدث التاريخي في بعض الأحيان هو عبارة عن تمثيلات حول ما وقع. وفي هذا السياق يقول العروي: "التاريخ في أساسه استحضار؛ عندما نقرأ كتاب الناصري، إننا في حقيقة الواقع، نستحضر استحضار الناصري لوقائع الماضي. ليس ما بين أيدينا سوى انعكاس لما رسب من ماضي

1-Hill Peter ,L'Enseignement de l'histoire conseils et suggestions ,Paris,1953,P .104.

² -شكير عكي، مرجع سابق، ص.ص.90.89.

المغرب في أذهان الناصري وأمثاله¹. كما أن تعلم التلميذ للتاريخ لا يتم مباشرة لأن ذهنه ليس صفحة بيضاء، بل هو مليء بتمثيلات متنوعة ذات جذور اجتماعية حول المدرس والمعرفة والمادة المدرسية. وبذلك فعملية تعلم التاريخ ترتبط بالثقافة الشخصية والتاريخ الشخصي للمتعلم. بل أن هذه التمثيلات جزءاً من تعلم التاريخ من جهة، وقد تشكل عائق ديداكتيكي من جهة أخرى للتعلم لأن خطورتها وقوتها لا تكمن فيها بل في منطقتها الداخلي الذي يمنحها تماسكها. فهي تشمل المعارف والأحكام والملاحظات ذات الأصل الإمبريقي، وبواسطتها يصدر التلميذ تقييماته ومواقفه². وهكذا يأتي التاريخ لإضفاء الشرعية وتصحيح التمثيلات وتأتي الذاكرة لتؤسس لها. وبذلك يجب على مدرس التاريخ أن يبرز التمثيلات المشتركة بين التلاميذ، ويخطط لكيفية تصحيحها إذا كانت خاطئة³.

وفي هذا السياق يشير البشير تامر إلى أن المرجعية المعرفية والثقافية للمدرس تعد أحد العوامل المحددة لتنظيم محتوى المادة التاريخية وكيفية عرضها أثناء وضعية التعليم والتعلم. إضافة إلى تفاعل ذلك مع مرجعية المتعلم الاجتماعية والثقافية ومخيلته وما إلى ذلك من العوامل المؤثرة في تقبله أو تعلمه للتاريخ⁴. كما تجدر الإشارة إلى أن العملية التقويمية محطة أساسية في تحديد وتصنيف تمثيلات المتعلمين عن طريق وسائل التقويم، من خلال الأجوبة الشفهية أو الكتابية على الأسئلة التقويمية. وبذلك يجب على المدرس الانتباه إلى تمثيلات المتعلمين أثناء عملية تقويم القدرات والمهارات التاريخية.

¹ - العروي عبد الله ، مجمل تاريخ المغرب ، ج 1 ، المركز الثقافي العربي إفريقيا الشرق ، الدار البيضاء ، ص. 9 .

² -منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، مرجع سابق، ص.ص.188.189.

³ -الصادقي محمد العربي، مرجع سابق، ص.109.

⁴ -تامر البشير، مرجع سابق، ص.64.

4-الوضعيات التقويمية في التاريخ

يدل مصطلح الوضعية في السياق المدرسي، على التفاعلات بين المدرس وتلاميذه في إطار التعلم. وفي حقل التاريخ، يمكن أن تستهدف، حسب الوضعيات التي نطرحها، مجموعة من المواصفات من خلال الأسئلة الآتية:

📖 هل ننظر إلى التلميذ كمرشد سياحي؟ الوضعيات التي يمكن أن تترجم هذه المواصفة هي تلك التي نطلب منه فيها، مثلاً، تنظيم رحلة تاريخية لفائدة جماعية من الأشخاص أتوا للسياسة في فترة معينة. ولتنظيم هذه الرحلة سيكون على التلميذ تجديد معارفه التاريخية المتصلة بمختلف المواقع التاريخية المستهدفة.

📖 هل ننظر إلى التلميذ كمواطن ناقد؟ فالوضعيات التي يمكن أن تترجم هذه السمة هي تلك التي نطلب منه فيها أن يفسر حادثاً في الحاضر في ضوء الماضي. سيكون على التلميذ أن يبحث في حوادث الماضي على المستوى الوطني، والمحلي أو العالمي، وفي الماضي القريب أو البعيد تسمح له بتفسير حادث معيش في الحاضر، مثل: إضراب، أو حرب، أو حصار، أو اعتداء، أو إطاحة بنظام للحكم، أو تظاهرة، ويحدد موقفه من الحادث.¹

📖 هل ننظر إلى التلميذ كمؤرخ صغير؟ فالوضعيات التي يمكن أن تترجم هذه المواصفة هي تلك التي نطلب منه فيها أن يحدد معالم نهج المؤرخ الذي يسعى إلى صياغة فرضيات والتحقق منها، انطلاقاً من آثار أصيلة تنتمي إلى الماضي، بالارتكاز على وقائع مثبتة وصحيحة. كما يمكن أن ندعو التلميذ، في هذا الاتجاه

¹ - كزافييه روجيرس، الاشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلم، ترجمة: الحسين سبحان وعبد العزيز سيعود، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2007، ص.185.

أيضا، للإدلاء بحجج تثبت إلى أي مدى يعتبر مصدر ما من مصادر الخبر موضع ثقة أو يحدد دواعي الثقة أو الشك في وثيقة معينة. تنحو هذه المواصفة أكثر نحو النقد التاريخي.

وبذلك، فجّل هذه المواصفات تجعل تعليم التاريخ بعيداً عن الطريقة التقليدية التي تركز على سرد ووصف أحداث الماضي بشكل سطحي ممل. ومن هنا يتبن تأثير نتائج انتقاء المواصفات على التعلّمات في مقارنة الوضعيات.¹ ولا ننسى أن هناك تحديات كبرى في إعداد الوضعيات في التاريخ، منها صعوبة التأليف بين دلالة الوضعية وضرورة التحقق مما إن كان بمقدور التلميذ تعبئة مفاهيم مختلفة ووقائع ومهارات عملية محددة. فنحن في المدرسة، على وجه الخصوص، لتعلم معارف ومهارات عملية مستهدفة، وعلى الوضعيات المقترحة أن تعلم التلميذ تعبئتها. وإلا فإننا نجازف بالسقوط في وضعيات يكون الحس السليم وحده كافياً فيها، من المؤكد أن سر وضعية جيدة بالنسبة للتلاميذ إن أمكن، انطلاقاً منها نقود التلميذ إلى تجنيد المعارف والمهارات العملية التي اكتسبها. لا يوجد مانع من طرح مطالب عدة أو طرح أسئلة عدة حول هذه الوثائق، طالما حافظت هذه الأسئلة على طابع الإدماج، أي طالما لا تحرض على الاستظهار المقنع ولا تختزل في التمرن على مهارات عملية أولية.²

تتلخص الاقتراحات الأساسية التي يجدر أخذها بعين الاعتبار عند إعداد الوضعيات في التاريخ فيما

يأتي.³

➤ الحث على إدماج المعارف والمهارات وليس على وصفها.

➤ اجتناب الاستظهار المقنع.

➤ الاشتغال على وضعيات جديدة.

1 - نفس المرجع، ص.ص. 185.186.

2 - نفس المرجع، ص. 272.

3 - نفس المرجع، ص.ص. 272.273.

➤ تفضيل سؤال على سؤال أو مجموعة من الأسئلة.

➤ اجتناب الانزلاق الأدبي.

➤ جعل الوضعية في مستوى الصعوبة المرغوبة.

➤ ملائمة المستوى بواسطة القيود.

➤ جعل الوضعية قابلة للتدبير باعتبار السياق المحلي.

➤ طرح سؤال واضح

➤ اختيار سياق يخاطب التلميذ

➤ نقل قيم إيجابية

➤ جعل الأسئلة مستقلة

➤ الاشتغال على وثائق أصيلة واجتناب الدعامات المهددة

وعلى سبيل التوضيح، نقدم مثالين:

🚩 **الوضعية الأولى لمستوى 16 سنة:** الولايات المتحدة نهاية القرن 18 **إلى** نهاية القرن 19، أرض

الحرية؟¹

أنت صحافي، شرعت اليومية التي تشتغل لديها، في نشر سلسلة من المقالات حول موضوع: «الولايات

المتحدة أرض الحرية». تم تكليفك بتحرير مقال تاريخي يخص الفترة الممتدة من نهاية القرن 18 إلى نهاية

القرن 19. في هذا الإطار عازمت على استجواب مؤرخ أمريكي كبير. وحرصا منك على الإعداد الجيد

لاستجوابك، جمعت بعض الوثائق عن تاريخ هذه الفترة.

¹ - نفس المرجع، ص.38.

الشكل رقم 17: تمثال الحرية



صورة: « الحرية تنير العالم » ، عمل فني أنجزه أغوست بارثولدي
Auguste Bartholdi بمساعدة جوستاف إفييل Gustave
Eiffel بين سنة 1876 و 1886. أهدته فرنسا إلى الولايات المتحدة
بمناسبة الذكرى المئوية لاستقلالها. تمسك اليد اليسرى
بصحيفة كتب عليها تاريخ الإعلان عن الاستقلال. Textes et
documents pour la classe

1- صغ 5 أسئلة أملاها عليك تحليل الوثائق. ورتبها ترتيبا منطقيا، يكون استجوابك معدا أحسن ما يكون

الإعداد، وتكون الأسئلة التي ستطرحها، على المؤرخ مبينة على أساس المجموعة الأولى من الأسئلة.

2-- لا تنس أن تعمل على إدراج أحد المفاهيم التي تم التطرق إليها في القسم التي هي: استعمار، وأزمة أو نمو،
وهجرة، وتراتبية اجتماعية، وليبرالية، وديمقراطية أو استبداد.

الوضعية الثانية: اقترحها وولفر Wolfs (1998) تبرز بوضوح كيف يمكن إنتاج أسئلة تنتمي
لمختلف مستويات العمليات الذهنية خاصة للفئة العمرية 16-18 سنة، بدءا من الاستظهار إلى حل المسألة
أو المشكل، انطلاقا من مادة أولية هي نص حول العنصرية¹:

تأمل في العنصرية، (العنصرية ذات الوجه الإنساني)

(1) في الوقت الذي كانت فيه محاربة الإقصاء مطلبا مستعجلا جدا، بدت، أحيانا، الخطابات العنصرية
والمناهضة لها قريبة جدا من بعضها، ...

¹ - نفس المرجع ، ص.ص. 31.32.

(2) قبل الحرب العالمية الثانية، كان للعنصرية ونقيضها أوجه يمكن تعريفها بسهولة. واليوم اختلطت ملامح هذه الأوجه: على قدر هذا الاختلاط فقدت اليقظة ضد الإقصاء واللاتسامح الكثير من قوتها، وهذه أسباب ذلك:

(3) كانت العنصرية قبل كل شيء خطابا واضحا، لاذعا، مستفزا (...)

G. Haarsher, Professeur de philosophie à l'U.L.B. Le Vif/ L'Express. 1992.

1- التذكر

(1) فيم تقوم العنصرية، قبل الحرب العالمية الثانية، حسب هارشير؟

2- الفهم (التأويل)

(2) عرف نزعة التمرکز العرقي واختلاط الأجناس.

(3) أعد صياغة الجملة الآتية، في جملة أو جمل مغايرة، باستعمال مفردات أخرى محل المفردات التي تحتها خط، مع الحرص على جعل الفكرة التي يريد الكاتب أن يمررها واضحة: (لقد حدث تغيير مزدوج، يشهد عليه الخطاب البراق - إن لم تكن هناك زلة قلم- لليمين المتطرف المعاصر"

3- الفهم (إعطاء أمثلة)

(4) في أي صنف من العنصرية يمكنك إدراج الأبارتايد في جنوب إفريقيا؟ فسر ذلك.

4- التحليل (استنباط العلاقات)

(5) قارن بين النزعة المناهضة للعنصرية قبل الحرب العالمية الثانية وبعدها.

(6) أبرز الصلة بين مقاومة الاحتلال والمطالبة بالحق في الاختلاف.

5- التحليل (الفحص انطلاقا من معايير مقدمة أو ينبغي تحديدها)

(7) برجعوك إلى نص هارشر، حاول أن تعثر على مظاهر عنصرية محتملة في المقالات الموالية التي تتناول المشاكل اللغوية ومشاكل الأقليات بلجيكا.

(8) استخرج الحجج العنصرية واللاعنصرية في مواقف مختلف الأطراف المتصارعة في حرب الانفصال (التي رأيناها في دروس سابقة)

(9) ابحث عن ثلاثة نصوص لمؤلفين آخرين (فلاسفة، علماء البيولوجيا، سوسيولوجيين، مؤرخين...)، وأجب عن الأسئلة الآتية:

-هل تتطابق التصورات العنصرية عند هؤلاء مع التصورات الواردة عند هارشر؟ لمعرفة ذلك، أشر في النصوص المعتمدة على المقاطع التي تجد فيها التصورات المختلفة التي عرضها هارشر، وحدد أيضا التصورات التي تظهر أصيلة أي مختلفة اختلافا بليغا عن تلك التي عرضها هارشر. وبعد ذلك أعرض نتائج اكتشافاتك على باقي تلاميذ القسم.

6-تلخيص

(10) لخص النص في عشرة أسطر

(11) ما هي الفكرة الأساس لنص هارشر ؟

7-التركيب

(12) أدمج رسالة المعرض المنظم تحت شعار "عالم أ. فرانك" في التفكير الذي بسطه هارشر في النص.

8-حل المشكلة

(13) ابحث عن نصوص القانون البلجيكي التي تتناول، بكيفية مباشرة أو غير مباشرة، مشكلة العنصرية.

وباستنادك إلى الموقف الذي يعرضه هارشر، حاول أن تجد مقترحات لتحسين هذه النصوص، واقترحها على المشرع. مع دعم وجهة نظرك بحجج.

5- الأسس المنهجية لتقويم الكفايات المستمدة من الفكر التاريخي

يعتمد منهاج التاريخ الحالي على كفايات عامة ممتدة ، وهذا يفقد تعلم التاريخ هويته المستمدة من المرجعية الإبتيمولوجية. مما يؤثر على عطاء ورهانات مادة التاريخ في تكوين شخصية المتعلم بتنمية الوعي التاريخي النقدي. لقد أصبح الأمر حالياً يفرض نفسه بقوة لتحديد كفايات وقدرات مصدرها الفكر التاريخي. فالمقاربة بالكفايات تركز على كيفية تكوين وبناء المعرفة التاريخية وليس المعرفة التاريخية وحدها. وهذا يفرض علينا ضرورة بناء كفايات وقدرات ومهارات ينميها درس التاريخ اعتماداً على المرجعية الإبتيمولوجية للتاريخ.¹ وفي نفس السياق تؤكد الدراسات الأنجلوسكسونية منذ بداية القرن 20 على ضرورة رصد أهداف لدرس التاريخ، تتمحور حول القدرة على فهم مشاكل الإنسان في العالم المعاصر من خلال قدرات فكرية مستوحاة من المنهج التاريخي. كما تنادي مجموعة من الدراسات الديداكتيكية الجادة منها دراسات Moniot 1986 و Segal 1991، برصد أهداف لدرس التاريخ من صميم التفكير التاريخي، مثل دراسة وتحليل الوثيقة التاريخية ونقدها، ودراسة المفاهيم المرتبطة بالزمن التاريخي مثل التأريخ والتحقيب، والمدة والزمن الحاضر والسرد التاريخي.²

انطلاقاً من ذلك سنقوم بتحديد مجموعة من الكفايات والقدرات والمهارات التي يجب تنميتها وتقويمها في درس التاريخ خاصة بالثانوي، انطلاقاً من المرجعية الإبتيمولوجية التي تطرقنا لها في الفصل السابق والخاص بعلم التاريخ ومنطق المؤرخ، والمرجعية البيداغوجية المتمثلة في النقل الديداكتيكي للكفايات والقدرات والمهارات. بما ينسجم مع المقاربة بالكفايات. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الكفايات والقدرات المستمدة من منطق المؤرخ ترتبط فيما بينها في إطار علاقات تفاعلية لولبية دورانية، ولكن يتم الفصل بينها

¹ -صهود محمد، التحقيب التاريخي، مرجع سابق، ص.153.

² -تامر البشير، مرجع سابق، ص.ص.12.20.

على المستوى المنهجي لتيسير تعلمها واكتسابها. كما نؤكد على حضور البعد القيمي بشكل ضمني في الكفايات والقدرات. وبهذا فلا بد من ارتباط التقويم في درس التاريخ بالكفايات النوعية المستمدة من الفكر التاريخي التي سنوضحها وفق ما يأتي:

الجدول رقم 15: الكفايات النوعية التاريخية

الكفايات النوعية التاريخية	المكونات المنهجية للفكر التاريخي
الإشكالية التاريخية	التمكن على بناء إشكالية تاريخية
النقد والتحليل التاريخي للوثائق	التمكن على تحليل ونقد وثيقة تاريخية وفق منطق المؤرخ
التعريف التاريخي	التمكن من تعريف وبناء الحدث الذي يتم استخراج معطياته التاريخية من الوثائق في إطار الإشكالية المطروحة
التفسير التاريخي	التمكن من المعالجة التفسيرية للحدث في إطار الإشكالية المطروحة
التركيب التاريخي	التمكن من بناء منتج كجواب على الإشكالية المطروحة وفق منهجية الكتابة التاريخية
المفهمة التاريخية	التمكن من توظيف أو بناء مفاهيم تاريخية وفق سيروية منهجية
التحقيب التاريخي	التمكن من بناء حقبة بمعالمها ومتعطفاتها وتحولاتها، عبر سيروية منهجية.

ويمكن توضيح الكفايات النوعية للتاريخية وفق ما يأتي:

1-5- كفاية الإشكالية: التمكن من بناء إشكالية للحدث/المشكل التاريخي وفق مراحل تدريجية.

الجدول رقم 16: كفاية الإشكالية

القدرات	المعايير
القدرة على طرح مشكل تاريخي انطلاقاً من المكتسبات السابقة أو الوثائق أو قضايا الحاضر	- موضوعة الحدث التاريخي ضمن أبعاده الزمنية والمكانية والمجتمعية - الاهتمام والإحساس بالمشكل التاريخي في سياقه العام
القدرة على صياغة سؤال مركزي يعبر عن المشكل	- صياغة تساؤلات حول كل بعد: الزمن: متى؟ المجال: أين؟ المجتمع: ما/من؟ - صياغة مشكلاً تاريخياً / سؤالاً مركزياً انطلاقاً من الأبعاد الزمنية والمجالية

والمجتمعية	التاريخي بأبعاده: الزمنية والمجالية والمجتمعية
- صياغة أسئلة التعريف التاريخي: ماذا؟ ما؟ من؟ متى؟ كيف في بعدها الوصفي؟ - صياغة أسئلة التفسير التاريخي: ماذا؟ بماذا نفسر؟ كيف في بعدها التفسيري؟ ما الاحتمالات الممكنة؟	القدرة على تحويل السؤال المركزي الى تساؤلات باحترام النهج التاريخي
الانطلاق من المعلومات المتوفرة والبحث عن العلاقات للتوصل إلى استنتاج منطقي مقارنة بالأسئلة من أجل صياغة فرضية مناسبة لكل تساؤل	القدرة على صياغة الفرضيات :

2-5- كفاية النقد والتحليل التاريخي للوثائق: التمكن من تحليل وثيقة تاريخية ونقدها وفق منطق المؤرخ

الجدول رقم 17: كفاية النقد والتحليل التاريخي للوثائق

الخطوات	القدرات	المعايير
التعريف	المفهومية	نوعية الوثيقة- أسئلة المفاهيم والمصطلحات- أسئلة الإطار الزمني والمكاني والمجتمعي- السياق التاريخي - أسئلة استخراج المعطيات والأفكار والأحداث والوقائع. تصنيف الوقائع والأحداث وترتيبها-
	الملاءمة	توظيف المعطيات التاريخية الملائمة للإشكالية التاريخية المطروحة
	الصدق	- صاحب الوثيقة- لمن هي موجهة؟- تاريخ كتابة الوثيقة- المقارنة- النقد الداخلي والخارجي- مدى ارتباطها بالحقيقة والنزاهة. الخلفية الإيديولوجية.
التفسير	العالمي	- تحديد وتصنيف العوامل المفسرة - ربط العلاقات- ترتيب العوامل- وزن العوامل وتقويمها
	القصدي	- الدوافع والنوايا، المبررات...
التركيب	استخلاص وتركيب المعلومات التاريخية التي تخدم الإشكالية على شكل فقرة أو خطاطة أو مفهوم .	

3-5- كفاية التعريف التاريخي: التمكن من تعريف وبناء الحدث (مظاهره وتجلياته-مراحل) الذي يتم

استخراج معطياته التاريخية من الوثائق في إطار الإشكالية المطروحة

الجدول رقم 18: كفاية التعريف التاريخي

المعايير	القدرات
- إدراك خصائص الوثائق: نوعيتها، طبيعتها، كاتبتها، تاريخها، مصدرها - فهم المصطلحات والمفاهيم عبر سياقها أو معجمها - إدراك السياق التاريخي للأحداث والوقائع التاريخية - تحديد الإطار التاريخي عبر أسئلة: متى؟ أين؟ من أو ماذا؟ - عنونة الوثائق واستخلاص الفكرة الأساس أو الأفكار الأساسية	المفهومية: القدرة على فهم الوثائق في إطار الإشكالية المطروحة
- تتم عملية انتقاء المعلومات وفق التعاقب والتزامن - تصنيف عملية الانتقاء حسب معيار الزمن (طويل-متوسط-قصير)، ومعيار المجال (دولي عاملي-وطني -جهوي-محلي)، ومعيار المجتمع (اقتصادية-اجتماعية-سياسية -ذهنية ثقافية...)	الملاءمة: القدرة على الانتقاء الجيد للمعلومات التاريخية من الوثائق وربطها بالإشكالية
- النقد الظاهري للوثائق وهنا يتم استحضار خصائص الوثائق من حيث مدى أصالتها ومعاصرتها وذكر تاريخها ومفهوميتها. - النقد الباطني، ويتعلق بالتأكد من مصداقية المضمون التاريخي ومدى ارتباطه بالحقيقة والنزاهة. الخلفية الإيديولوجية. وعدم تناقضه مع الإشكالية المطروحة وذلك بمقابلة الوثائق، وهل الوثائق كافية للإجابة عن المشكلة التاريخي. - تقويم الوثائق، يجعل المتعلم يصدر حكم حول مدى أهمية الوثائق من حيث تأكيد المشكل أو نفيه أو تتطلب التعديل أو تنفتح على مشكل آخر.	الصدق: القدرة على نقد وتقييم الوثائق

4-5- كفاية التفسير التاريخي: التمكن من المعالجة التفسيرية للحدث في إطار الإشكالية المطروحة

الجدول رقم 19: كفاية التفسير التاريخي

المعايير	القدرات
استخراج الأسباب والعوامل المفسرة للمشكل التاريخي من الوثائق التاريخية.	القدرة على انتقاء العوامل من الوثائق
- تصنيف العوامل التاريخية حسب: ● معيار الزمن (عوامل مباشرة " زمن قصير " / عوامل غير مباشر "زمن طويل أو متوسط") ● معيار المجال (عوامل داخلية محلية ووطنية / عوامل خارجية جهوية وعالمية) ● معيار الموضوعاتي (عوامل اقتصادية، اجتماعية، سياسية، فكرية...)	القدرة على تصنيف العوامل وفق معايير محددة
- ربط العلاقات بين مختلف الأسباب التي استخرجها من الوثائق والبرهنة عليها بشكل منطقي وعقلاني.	القدرة على ربط العلاقات بين مختلف العوامل
- وضع ترتيبية للعوامل المفسرة للحدث المشكل، حسب طبيعتها أو مدتها أو فعاليتها، مع البرهنة عليها.. - تحليل الإمكانيات والاحتمالات الأخرى التي لم تقع.	القدرة على ترتيب العوامل حسب ووزنها وفعاليتها في تفسير المشكل وقراءة الاحتمالات الممكنة الوقوع وتفسير عدم وقوعها
- رصد نتائج الحدث أو المشكل وربطها بالعوامل المفسرة واستخلاص دلالاتها التاريخية.	القدرة على إدراك دلالة الحدث أو المشكل

5-5-التركيب التاريخي: التمكن من بناء منتج كجواب على الإشكالية المطروحة وفق منهجية الكتابة

التاريخية

الجدول رقم 20: كفاية التركيب التاريخي

المعايير	القدرات
الربط بين الاستنتاجات التي تم التوصل اليها في تعريف وتفسير الحدث لتقديم جواب للمشكل التاريخي المطروح.	القدرة على تقديم جواب على المشكل التاريخي
استحضار المشكل المطروح والفرضيات المقترحة عند صياغة الجواب ومدى صحة أو نفي الفرضيات، وممارسة التأويل والتقييم التاريخي، وموضعة المشكل في سياق التحول والاستمرارية.	القدرة على تأكيد أو نفي الفرضيات
- تقديم الجواب وفق أسلوب الكتابة السردية المنظمة للخطاب التاريخي (مقدمة وإشكالية-عرض تحليلي-خلاصة تركيبية) - احترام النسق التعاقبي والتزامني، يمكن استنتاج تعميمات لبناء معرفة تاريخية جديدة - تقديم المنتج وفق وسائط تعبيرية أخرى (بناء خطاطة، جدول، رسم بياني، خريطة...)	القدرة على تقديم المنتج وفق خطاب تاريخي منسجم

6-6- كفاية المفهمة التاريخية: التمكن من توظيف أو بناء مفاهيم تاريخية وفق سيروية منهجية

الجدول رقم 21: كفاية المفهمة التاريخية

المعايير	القدرات
- توظيف المفاهيم المهيكلية في خطوات النهج التاريخي لبناء خطاب تاريخي: الزمن -المجال-المجتمع. - توظيف المفاهيم الفرعية في العمليات الفكرية التاريخية: التعاقب، التزامن، المدة، التحول والاستمرارية، الحقبة، المنعطفات...	القدرة على استعمال المفاهيم المهيكلية أو الفرعية للخطاب التاريخي
- بناء المفاهيم بطريقة دورانية تخترق جل خطوات النهج التاريخي - وضع المفهوم التاريخي في إطار الأبعاد الثلاثة، الزماني والمكاني والمدلولي	القدرة على بناء المفاهيم التاريخية وفق سيروية منهجية ومعايير مضبوطة

7-5- كفاية التحقيب التاريخي: التمكن من بناء حقبة أو حقبة بمعالمها ومتعطفتها وتحولاتها، عبر

سيروية منهجية.

الجدول رقم 22: كفاية التحقيب التاريخي

المعايير	القدرات
-تحديد زمن ومجال ومجتمع التحقيب -صياغة إشكالية تحقيقية	القدرة على بناء الإشكالية التحقيقية
-توقيت الأحداث والوقائع انطلاقاً من الوثائق -ترتيب الأحداث والوقائع ترتيباً زمنياً وموضوعاتياً -بناء لوحة كرونولوجية تبرز الكرونولوجيا والتصنيف	القدرة على التوقيت والكرونولوجيا
-استنتاج مفهوم جامع للحقبة أو مفاهيم انطلاقاً من استنتاج مؤشرات دالة. -البرهنة على الاستمرارية والتحول في رصد المنعطفات والتميز بين الحقب	القدرة على تحديد معالم الحقبة والمنعطفات بواسطة التأويل
-تقديم منتج تحقيقي باستحضار الإشكالية التحقيقية -الانفتاح على إشكاليات تحقيقية أخرى	القدرة على تركيب المنتج التحقيقي

6.كفايات وقدرات التفكير التاريخي بين التأصيل والشمولية

تسعى التربية الحديثة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف السامية على رأسها تحسين وتنمية مهارات التفكير عند المتعلم. حيث إنها تجعله يتعلم كيف يفكر ويتعلم بنفسه. وإذا كانت العمليات والأنشطة العقلية تكتسب عن طريق الممارسة، فلا بد من تدريس مهارات التفكير وتقويم مدى تمكن المتعلم منها. كما أن مهارات التفكير تجعل المعارف ذات وظيفية في التعلم، لأنها ترتبط بملكات وكفايات التحليل والتركيب والتساؤل والنقد والإبداع والابتكار فكرياً ومهارياً. كما تؤكد الأدبيات التربوية الحديثة على أن تجديد وتحديث أساليب وتقنيات التقويم والاختبارات في المؤسسة التربوية، لم يعد يتركز الاهتمام فيه على البعد الكمي للتحصيل بقدر ما أصبح منصبا على بعده النوعي المتعلق بكفايات التفكير والتحليل والتركيب والابتكار واكتساب القدرة على التعلم المستمر والتكوين الذاتي.¹ وفي هذا السياق نشير إلى أن هناك مجموعة من التصنيفات لمهارات

¹ - محسن مصطفى ، مدرسة المستقبل رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، سلسلة شرفات، منشورات الزمن، العدد.26، الدار البيضاء، 2000، ص.ص.50.52.

التفكير التي اعتمدت من قبل مجموعة من الباحثين، مثل تصنيف مارزانو وزملاؤه¹. الذي اعتمد من قبل الجمعية الأمريكية للإشراف وتطوير المناهج. ويشمل هذا التصنيف ثمان مهارات رئيسة تتفرع عنها عشرون مهارة. ويمكن عرضها في الجدول الآتي²: الجدول رقم 23: مهارات التفكير

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية
مهارات التركيز	تعريف المشكلة
	تحديد الأهداف
مهارات جمع المعلومات	الملاحظة
	طرح الأسئلة
مهارات التذكر	الترميز والاستدعاء
مهارة التنظيم	المقارنة
	التصنيف
	الترتيب
	التمثيل
مهارات التحليل	تحديد الخصائص والمكونات
	تحديد العلاقات والأنماط
	تحديد الأفكار الرئيسية
مهارات التوليد/الإنتاج	الاستدلال
	التنبؤ
	التوسع
مهارات التكامل	التلخيص
	التركيب أو عادة البناء
مهارات التقويم	التعرف على الخطأ
	بناء معايير لإصدار الأحكام والنقد
	الإثبات وتقديم الأدلة

¹ - مجدي عزيز إبراهيم، التفكير من منظور تربوي: تعريفه - طبيعته - مهاراته - تنميته - أنماطه، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم، عالم الكتب، ط.1، 2005، ص.8.

² - ملكاوي عبد العزيز، مرجع سابق، ص.83.

يتضح لنا من خلال دراسة وتحليل مهارات التفكير الرئيسية والفرعية ومقارنتها بكفايات وقدرات التفكير التاريخي. أن هناك ترابطا كبيرا بينهما، نظرا لكون درس التاريخ حقلًا خصبا لتنمية مهارات التفكير. حيث نجد كفايات وقدرات التفكير التاريخي تصنف ضمن الكفايات النوعية الخاصة، ولكنها في نفس الوقت تتضمن مهارات التفكير العامة التي يمكن تصنيفها ضمن الكفايات الممتدة لمختلف المواد الدراسية. وهذا يؤكد شمولية التفكير التاريخي لمهارات التفكير. ويمكننا توضيح ذلك من خلال ما يأتي:

■ **مهارات التركيز:** تتضمن تعريق المشكلة ووضع الأهداف، وهذه المهارات تتقاطع مع القدرات المتفرعة عن كفاية الإشكالية التاريخية خاصة القدرة على طرح مشكل تاريخي انطلاقا من المكتسبات السابقة أو الوثائق أو قضايا الحاضر. وهذا يقود بشكل طبيعي إلى تحديد الأهداف.

■ **مهارات جمع المعلومات:** تشمل الملاحظة وطرح الأسئلة. وتتجلى هذه المهارات في التفكير التاريخي من خلال اشتغال المتعلم على الوثائق التاريخية. والقدرة على صياغة سؤال مركزي يعبر عن المشكل التاريخي بأبعاده: الزمنية والمجالية والمجتمعية، والقدرة على تحويل السؤال المركزي إلى تساؤلات باحترام النهج التاريخي، صياغة أسئلة التعريف التاريخي: ماذا؟ ما؟ من؟ متى؟ كيف في بعدها الوصفي، وكذا صياغة أسئلة التفسير التاريخي: ماذا؟ بماذا نفسر؟ كيف في بعدها التفسيري؟ ما الاحتمالات الممكنة؟

■ **مهارات الترميز والاستدكار:** تتقاطع مع كفاية التعريف التاريخي خاصة القدرة على الملاءمة. التي تقوم على عملية انتقاء المعلومات وفق التعاقب والتزامن، وتصنيف عملية الانتقاء حسب معايير الزمن، والمجال، والمجتمع. والقدرة على وضع المفهوم التاريخي في إطار الأبعاد الثلاثة، الزماني والمكاني والمدلولي ضمن كفاية المفهمة التاريخية. وهذا يساعد المتعلم على استرجاع واستدعاء الأحداث والمفاهيم التاريخية.

■ **مهارات تنظيم المعلومات:** تشمل المقارنة والتصنيف والترتيب والتمثيل، ونجد القدرة على المفهومية تتضمن المقارنة باعتبارها إحدى مهارات التفكير التاريخي الأساسية لتنظيم المعلومات وتطور المعرفة،

وتتطلب عملية المقارنة التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأحداث والمعطيات التاريخية عن طريق فحص العلاقات بينهما، والبحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر، بينما مهارات التصنيف والترتيب والتمثيل تتضمنها كفاية التحقيق التاريخي، ويتجلى ذلك في القدرة على التوقيت والكرونولوجيا، التي تشمل عمليات ترتيب الأحداث والوقائع ترتيباً زمنياً (كرونولوجياً) وموضوعاتياً (التصنيف)، تمثيل و بناء لوحة كرونولوجية تبرز الكرونولوجيا و التصنيف. إضافة القدرة على تصنيف العوامل وفق معايير الزمن أو المجال أو المجتمع ضمن كفاية التفسير التاريخي.

■ **مهارات التحليل:** تضم تحديد السمات أو الخصائص والمكونات وتحديد الأفكار الرئيسية. بينما نجد كفاية التعريف التاريخي، تتفرع عنها قدرة المفهومية التي تشمل عمليات فكرية منها عنونة الوثائق واستخلاص الفكرة الأساس والأفكار الأساسية. كما تتفرع عن كفاية التفسير التاريخي القدرة على ربط العلاقات بين مختلف العوامل، وكذا القدرة على ترتيب العوامل حسب ووزنها وفعاليتها في تفسير المشكل قراءة الاحتمالات الممكنة الوقوع تفسير عدم وقوعها.

■ **مهارات الإنتاجية / التوليدية:** تشمل الاستدلال والتوسع والتنبؤ. وفي هذا السياق تتفرع عن كفاية التحقيق التاريخي القدرة على تحديد معالم الحقبة والمنعطفات بواسطة التأويل، تضم استنتاج مفهوم جامع للحقبة أو مفاهيم انطلاقاً من استنتاج مؤشرات دالة. والبرهنة على الاستمرارية والتحول في رصد المنعطفات والتمييز بين الحقب. والانفتاح على إشكاليات تحقيقية أخرى.

■ **مهارات التكامل والدمج:** تضم التلخيص والتركيب. وبالرجوع إلى الفكر التاريخي نجد كفاية التركيب التاريخي التي تتفرع عنها القدرة على تقديم جواب على المشكل التاريخ، القدرة على تأكيد أو نفي الفرضيات، القدرة على تقديم المنتج وفق خطاب تاريخي منسجم وفق وسائط تعبيرية (مقال، بناء خطاطة ، جدول، رسم بياني، خريطة...).

■ **مهارات التقويم:** تشمل التعرف على الخطأ، وبناء معايير لإصدار الأحكام والنقد الإثبات وتقديم الأدلة. وفي إطار مقابلتها بكفايات وقدرات التفكير التاريخي نجد القدرة على الصدق التي تتفرع عنها عمليات فكرية منها النقد الظاهري والباطني للوثائق. وتقويم الوثائق، يجعل المتعلم يصدر حكم حول مدى أهمية الوثائق من حيث تأكيد المشكل أو نفيه.

7. تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي من خلال بعض الدراسات الديدانكتيكية.

سننطرق في هذا المحور إلى جوانب تقويم درس التاريخ بالثانوي من خلال الدراسات الديدانكتيكية التاريخية الوطنية المنجزة بكلية علوم التربية بالرباط.

1- Hassani Idrissi (M), Contribution à une didactique de la pensée historique, De l'éclairage méthodologique et épistémologique à la pratique en classe d'histoire dans les lycées du Maroc ,Le Harmattan, Paris, 2005.

قام مصطفى حسني إدريسي ببناء رائز أداة لقياس مدى اكتساب المتعلمين لخطوات النهج التاريخي وتطبيقها، وكذا إبراز ميولاتهم واتجاهاتهم نحو التاريخ ووظيفته. ويتكون هذا الرانز من 7 أسئلة¹ تندرج ضمن الأسئلة الموضوعية ويمكن إبراز مميزات وفق ما يأتي:

✓ **السؤال 1:** أسئلة المزاجية التركيبية: يتكون من قائمتين من العبارات ويطلب من المتعلم أن يزوج بين عبارة واحدة من القائمة الأولى أي المقدمات، وبين استجابة واحدة من الاستجابات. ويهدف إلى قياس مدى اكتساب مفاهيم تاريخية مرتبطة بالنهج التاريخي مثل الإشكالية والفرضية والبنية والظرفية.

✓ **السؤال 2:** الاختيار من متعدد الإجابات: وذلك بتقديم أربع إجابات وعلى المتعلم اختيار إجابة واحدة صحيحة. وذلك يهدف قياس مدى معرفة المتعلم بمراحل النهج التاريخي وفق تعاقبها.

¹ - Hassani Idrissi .M. op.cit.p.256-161.

✓ السؤال 3: سؤال مفتوح يهدف إلى قياس قدرة المعلم على تقديم مفهوم تاريخي وهو الزاوية، مع إبراز وظائفها وموارها. وهذا يندرج ضمن المفهمة التاريخية.

✓ 'السؤال 4: سؤال مرتبط بالاشتغال على وثيقتين معاصرتين للحدث التاريخي أي عبارة عن مصادر تاريخية، وتهدف إلى قياس قدرة المتعلم على بناء إشكالية تاريخية وفق خطوات منهجية، تبدأ بتحديد المشكل التاريخي باستحضار المفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي، ثم اقتراح فرضيات تفسيرية للمشكل التاريخي.

✓ السؤال 5: يرتبط بالتعريف التاريخي، ويهدف إلى قياس القدرة على معرفة وتصنيف مظاهر الأزمة بالمغرب خلال الحكم الوطاسي حسب معيار المجتمع، ورد فعل المغاربة على تلك الأزمة.

✓ السؤال 6: يرتبط بالتفسير التاريخي ويهدف إلى قياس مدى قدرة المتعلم على ترتيب العوامل حسب فعاليتها وأهميتها في تفسير الحدث المشكل. ومدى قدرة المتعلم على تبرير اختياراته بتقديم حجج وأدلة.

✓ السؤال 7: يهدف إلى قياس الجوانب الوجدانية من خلال الكشف عن درجة ميولات واتجاهات المتعلمين نحو التاريخ وطبيعته ووظيفته، انطلاقاً من مقياس ليكرت، حيث يظهر المتعلم من خلاله إذا كان يوافق بشدة أو لا يوافق بشدة أو متردداً على كل فقرة، حيث تتوزع الاستجابات لكل فقرة على مدى التدرج الخماسي الذي يعكس حدة الاتجاه سلباً أو إيجاباً أو حياداً (موافق تماماً (1)، أميل إلى الموافقة (2)، أميل إلى عدم الموافقة (3)، غير موافق تماماً (2)، لست أدري (1)). ويعطي للمفحوص الحرية في تحديد موقفه، ويمكن حساب اتجاهات المفحوص بوجه عام من خلال جمع الدرجات على جميع الفقرات، واستخراج المعدل العام من خلال تقسيم الدرجة الكلية على عدد فقرات البنود الواردة في البيانات. التي يتكون منها السؤال.

نستنتج من هذا الاختبار أنه يستمد مرجعيته من الأسس الإبستمولوجية والديداكتيكية للتاريخ، حيث يهدف من خلال أسئلته إلى قياس القدرات المرتبطة بالكفايات النوعية للتاريخ. كما أنه يشمل القدرات

المعرفية والمنهجية والوجدانية المواقفية. ومن شأن هذا الاختبار أن يكتسي طابع التكوين باعتباره يجعل المتعلم يكتسب مواقف واتجاهات إيجابية من التاريخ وطبيعته ووظيفته.

2- دراسة تامر البشير، مساهمة في ديداكتيكية الفكر التاريخي، اقتراح نموذج ديداكتيكي لتعلم مفهوم الزمن التاريخي في السنة الثالثة ثانوي إعدادي، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، تحت إشراف محمد الزعيمي، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2004-2005.

📖 الاختبار الأول:1

يتكون الاختبار القبلي (الملحق 2) من 8 أسئلة منها 4 أسئلة مغلقة و 4 أسئلة مفتوحة، وتهدف إلى قياس مجموعة من القدرات والعمليات الفكرية المرتبطة بتعلم الزمن التاريخي.

✓ السؤال-1:- يسعى إلى قياس قدرة المتعلم على القيام بالمعالجة الزمنية الأولى التي توضح طبيعة وحدود الحدث/ المفهوم. وذلك بالانطلاق من محور كرونولوجي.

✓ السؤال-2:- يهدف إلى قدرة المتعلم على بناء إشكالية تاريخية وفق الأبعاد الزمنية والمجالية والجغرافية للحدث. بشكل متدرج يراعي المستوى الإدراكي لتلاميذ الثالثة ثانوي إعدادي.

✓ السؤال-3:- يرتبط بالتفسير التاريخي، ويسعى إلى قياس قدرة المتعلم على تصنيف العوامل وفق معيار الزمن (الزمن الطويل-الزمن المتوسط-الزمن القصير).

✓ الأسئلة 4-5-6:- تهدف إلى قياس مدى قدرة المتعلم على الكشف عن فترة أو فترات زمنية طويلة نسبيا من أجل بلورة حدث أو حدثين تاريخيين والمقارنة بينهما للنظر في مدى إمكانية تعميمها بالنسبة للتطور التاريخي في مدى زمني ومجالي أبعد. وهذا يرتبط بالتفسير التاريخي القاعدة المطردة.

✓ السؤال-7:- سؤال مفتوح يسعى إلى قياس قدرة المتعلم على مدى إدراكه للزمن التاريخي.

¹ - تامر البشير، مرجع سابق، ص. 205.

✓ السؤال-8:- سؤال مفتوح يرتبط بالتفسير التاريخي، ويسعى إلى قياس قدرة المتعلم على انتقاء الأحداث وتصنيفها وفق إيقاع الحدث ووزنه وتأثيره في التطورات التاريخية (التفسير بالمدة).

📖 الاختبار الثاني:¹

يتكون الاختبار البعدي (الملحق 4) من 11 سؤالاً منها 5 أسئلة مفتوحة و6 أسئلة مغلقة، ويهدف هذا

الاختبار إلى تقويم حصيلة تعلم مراقبي الزمن التاريخي

✓ الأسئلة 1-2-3-4-5: تهدف هذه الأسئلة إلى قياس مدى قدرة المتعلم على بناء الإشكالية التاريخية بشكل

متدرج يراعي المستوى الإدراكي لتلاميذ الثالثة ثانوي إعدادي. وذلك بالانطلاق من دعامة خط زمني

✓ السؤال-6:- يرتبط بالتفسير التاريخي، ويهدف إلى قياس قدرة المتعلم على تحديد العوامل وترتيبها حسب

أهميتها في تفسير الحدث المشكل. كما أن هذا السؤال ينطلق من معارف جاهزة، ويطلب من المتعلم اشتغالاً

فكرياً ومنهجياً على تلك المعارف من أجل بناء معرفة تاريخية.

✓ الأسئلة 7-8-9:- تصنف ضمن أسئلة الاختيار من متعدد الإجابات في كل سؤال على المتعلم اختيار إجابة

واحدة صحيحة على الأقل من بين مجموعة من الإجابات يتراوح عددها ما بين 4 و5. يهدف إلى قياس قدرة

المتعلم على تصنيف العوامل التي أدت إلى اندلاع الحرب العالمية الثانية اعتماداً على معيار الزمن الطويل

والمتوسط، وترتيب العوامل حسب أهميتها وفعاليتها في تفسير الحدث المشكل.

✓ السؤال-10:- يرتبط بالسؤال 9 ويهدف إلى قياس موقف المتعلم من الوثائق التاريخية الألمانية في دراسة

الأسباب العميقة للحرب الكبرى في التاريخ المعاصر.

✓ السؤال-11:- يرتبط بالتفسير التاريخي، ويهدف إلى قياس قدرة المتعلم على استخراج وتصنيف العوامل في

جدول حسب معيار الزمن. وذلك بالانطلاق من قطعة.

¹ -تامر البشير، مرجع سابق، ص.212.

انطلاقاً مما سبق نستنتج أن هذا التقويم، ينطلق من المرجعية الإستيمولوجية والديداكتيكية التاريخية في بناء وصياغة الأسئلة التقويمية للاختبارين القبلي والبعدي، كما تهدف تلك الأسئلة إلى قياس الكفايات والقدرات المنهجية والمعرفية المرتبطة بتعلم الزمن التاريخي وهي (التأطير الكرونولوجي- الأسئلة المدخلية والإشكالية والتفسير التاريخي والتفسير السردى وشبه القاعدة المطردة والتفسير بالمدة. وتجدر الإشارة إلى أن الأسئلة التقويمية لم تشمل القدرات الوجدانية.

3-دراسة صهود محمد، التحقيب التاريخي، من التأصيل الإستيمولوجي إلى التعلم المنهجي مقارنة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات السنة الأولى باكالوريا نموذجاً، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، تحت إشراف مصطفى حسني إدريسي، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2010-2011. قام الباحث محمد صهود ببناء اختبار لتقويم كفاية التحقيب التاريخي والقدرات والعمليات الفكرية المتفرعة عنها بمستوى الثانوي التأهيلي. وتتكون أداة التقويم من مجموعة من الأسئلة يمكن تصنيفها وإبراز خصائصها وفق ما يأتي:¹

✓ الأسئلة 1-2-3: تندرج ضمن الأسئلة الموضوعية المغلقة، تهدف إلى قياس قدرة المتعلم على اكتساب مفاهيم منهجية تحقيقية وتعاقب العمليات المنهجية للتحقيب، مثل الحقبة والتحول والتحقيب التاريخي والمنعطفات والإشكالية التحقيقية والتوقيت والكرونولوجيا والتأويل.

✓ الأسئلة 4-5-6-7-8-9-10: تصنف ضمن الأسئلة المفتوحة، تتطلب توظيف الوثائق الأربع، وتهدف إلى قياس مدى تمكن المتعلم من كفاية التحقيب، والقدرات المرتبطة بها وهي: القدرة على صياغة إشكالية تحقيقية في إطار الأبعاد الزمنية والمجالية والمجتمعية. والقدرة على توقيت الأحداث، والقدرة على ترتيب

¹ -صهود محمد، التحقيب التاريخي، مرجع سابق، ص.225-230.

الأحداث والوقائع التاريخية ترتيباً كرونولوجياً، والقدرة على تصنيف الأحداث والوقائع التاريخية حسب معيار المجتمع، والقدرة على التأويل، والقدرة على بناء الحقب، والقدرة على البرهنة.

نتوصل من خلال هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها ارتباط التقويم بالقدرات والعمليات الفكرية المكونة لكفاية التحقيب التاريخي، وذلك بالاستناد إلى أرضية إبستمولوجية وديداكتيكية قوية في صياغة الأسئلة المكونة للاختبار. ونشير إلى عدم شمولية تلك الأسئلة للجوانب الوجدانية. كما أن مثل هذه الأسئلة تتيح إمكانية السماح للمتعلم باستعمال المراجع أثناء التقويم، وهذا يتماشى مع البعد التكويني للتقويم في مدخل الكفايات.

4- شكير عكي، تعلم التفسير التاريخي، مقارنة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات (الجدع المشترك نموذجاً)، أطروحة لنيل درجة الدكتوراة في علوم التربية، تحت إشراف حسني إدريسي مصطفى، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2010-2011.

📖 على المستوى النظري:

أشار الباحث شكير عكي في دراسته إلى التقويم في الجانب النظري، وذلك بتوضيح عدة جوانب مرتبطة بالتقويم وفق مقارنة الكفايات، حيث أكد على ضرورة أجراً الكفايات إلى قدرات ومهارات ملموسة وسلوكات قابلة للملاحظة والقياس والتقويم انطلاقاً من تعلمات دقيقة. إضافة إلى مبدأ تحويل المعارف والمهارات المكتسبة إلى سلوكات معالجة لوضعية مشكلة جديدة. كما أن التقويم يثبت باللمس التداخل بين القدرات المعرفية والوجدانية والحسحركية. فالكفاية تتكون من جزء ملاحظ يخفي عدة استعدادات ومعارف ومهارات وقدرات وعلاقات وحوافز، وبتعبير جون ماير يمكن تمثيل كفاية بجبل جليدي، فالجزء الطافح المرئي هو الجزء القابل للملاحظة المباشرة لتقييمه، ينبغي رصد وانتقاء مكوناته، فهي معايير التقويم. أما الجزء المغمور منه، فيتكون من سياقات معرفية أو خطوات أو مناهج وطرق التفكير، وهي ضرورية أو

لازمة لتظهر الجزء الطافح، إلا أنها قابلة للملاحظة المباشرة، ولا يمكن استجلاؤها إلا بواسطة تساؤلات منطقية من ملاحظات دقيقة.¹

كما صرح الباحث أن تفعيل المقاربة بالكفايات التي تركز على المتعلم، تبقى مرهونة بالتقويم التكويني، الذي ينطلق من وضعيات حل المشكلات، ويقدم مجموعة من التوجيهات والمعايير للمدرس حول التقويم وهي:²

✓ للمدرس فائدة في أن يتخلى جذريا عن استغلال التقويم كوسيلة ضغط ومساومة لأن مثل هذه الممارسات تحدث تقلص الثقة بدونها لن نستطيع ضمان التعلم.

✓ تدقيق الملاحظة التكوينية أثناء حدوثها وربطها بأشكال التغذية الراجعة التي تعد في نفس الآن صالحة للاستعمال، وعامل حسب القولة الصينية المأثور علمه كيف يصطاد ولا تعطه سمكة).

✓ قبول الإنجازات والكفايات الجماعية والتوقف عن الحكم على مساهمة الفرد الشخصية بنية المراقبة.

✓ التخلي عن تععيد التقويم والاحتماء بعدالة شكلية محضة مع فرض ووضع الثقة اللازمة في الذات لتقييم الكفايات استنادا إلى الخبرة بدلا من سلم التنقيط.

✓ ابتكار وضعيات التقويم الجزائي أو لحظات الجزاء ضمن وضعيات أوسع.

✓ إشراك المتعلمين في تقويم كفاياتهم بالتصريح عن الأهداف والمعايير ومناقشتها، إضافة إلى تشجيع التقويم المتبادل والذاتي وتقييم المعارف بجردها.

¹ -شكير عكي، مرجع سابق، ص.ص.83.84.

² -نفس المرجع، ص.85.

وبذلك يخلص إلى ضرورة اعتماد مقارنة تقويمية تكوينية في رصد وقياس مدى تمكن التلاميذ من القدرات والمهارات المستمدة من الكفايات النوعية خاصة في مرحلة الثانوي التأهيلي التي تتزامن مع مرحلة التعميق والترسيخ في الدورة السيكلوجيا لتعلم الكفايات.

📖 على المستوى التطبيقي:

لقد قام الباحث ببناء أداة التقويم وهي عبارة عن اختبار من أجل قياس مدى تمكن المتعلمين بمستوى الجدع مشترك بالثانوي التأهيلي من كفاية التفسير التاريخي التي تتفرع عنها مجموعة من القدرات والعمليات الفكرية التاريخية. ويمكننا توضيح خصائص الأسئلة التقويمية (التي تبلغ 22 سؤالاً)، لهذا الاختبار وفق ما يأتي:

✓ الأسئلة من 1 إلى 8: تصنف ضمن الأسئلة الموضوعية خاصة أسئلة الربط بين النظائر والاختيار المتعدد. وتهدف إلى قياس قدرة المتعلم على تعريف مفاهيم مرتبطة بالتفسير التاريخي. حيث استهدفت الأسئلة المغلقة 1-2 و 3-4 قياس معرفة أربعة مفاهيم وهي المشكل التاريخي والتفسير التاريخي والتركيب التاريخي والفرضية التفسيرية. أما السؤال 5 تمحور حول قدرة المتعلم على الترتيب المنطقي لخطوات النهج التفسيري في التاريخ. في حين استهدفت الأسئلة 6 و 7 و 8 العمليات التي تدخل في مستويات التفسير التاريخي

✓ الأسئلة من 9 إلى 12: تصنف ضمن الأسئلة الموضوعية خاصة أسئلة الربط بين النظائر والاختيار المتعدد. تهدف إلى قياس قدرة المتعلم على تعريف حقائق ومعطيات تاريخية مرتبطة بالحدث التاريخي المشكل، وهي الحملة المغربية على بلاد السودان في نهاية القرن 16م. حيث استهدف السؤال 9 تعرف الأحداث التي تؤثر لمكانة الدولة السعودية عالمياً في القرن 16م، أما السؤال 10 ارتبط بالكيان التاريخي الذي كان طرفاً في الحدث ببلاد السودان خلال القرن 16م، في حين استهدف السؤال 11 توقيت الحملة ومدتها في عهد المنصور السعودي، إلا أن السؤال 12 تمحور حول الحدود المجالية لبلاد السودان.

✓ الأسئلة من 13 إلى 17: تصنف ضمن الأسئلة المفتوحة ذات الأجوبة القصيرة، تتطلب توظيف الوثائق التاريخية لتقديم أجوبة مركزة. وتهدف إلى قياس القدرة على انتقاء عوامل تفسيرية لواقع وأوضاع بلاد السودان، والدولة السعدية، والظرفية الدولية خلال القرن 16م.

✓ السؤال 18: انحصر في قياس القدرة على تصنيف العوامل المنتقاة من الوثائق، وذلك بتعبئة جدول تصنيفي.

✓ السؤال 19: يهدف إلى قياس القدرة على ترتيب العوامل حسب وزنها وفعاليتها في تفسير الحدث المشكل.

✓ الأسئلة 20 و 21 و 22: تصنف ضمن الأسئلة المفتوحة ذات الأجوبة القصيرة، تهدف إلى قياس القدرة على تقييم نتائج حدث تاريخي، واستغلال الدلالة التاريخية للحدث.

وفي الأخير قام الباحث ببناء بطاقة تقنية واصفة لعناصر الإجابة من أجل تصحيح الرأى. حيث تضمنت خانة خاصة برقم السؤال، أما الخانة الثانية تشير إلى صنف السؤال، في حين تبرز الخانة الثالثة مجال السؤال، كما تشير الخانة الرابعة إلى ترميز الأجوبة على السؤال، وفي الخانة الأخيرة الجواب الصحيح.

انطلاقاً من الأسئلة التقويمية لهذه الدراسة نتوصل إلى استنتاج عام وهو الانطلاق من منطق المؤرخ لبناء الأسئلة التقويمية، بهدف قياس الكفايات النوعية للتاريخ خاصة القدرات المتفرعة عن كفاية التفسير التاريخي. إضافة إلى تنوع في طبيعة الأسئلة المغلقة والمفتوحة. وتجدر الإشارة إلى إغفال القدرات الوجدانية القيمة، والتركيز على القدرات المعرفية والمنهجية. كما أن طبيعة التقويم المعتمد، يركز على البعد التكويني للتقويم في مدخل الكفايات.

5- الصديقي محمد العربي، التعريف التاريخي في منهج المؤرخ، إضاءة إبستمولوجية ومساهمة في ديداكتيك التاريخ، أطروحة لنيل درجة الدكتوراة في علوم التربية، تحت إشراف تامر البشير، كلية علوم التربية، الرباط، مطبعة الرباط نت، 2013.

اعتمد الباحث مجموعة من الخطوات في بناء الاختبار. وقد صممه لقياس قدرة المتعلم على التمكن من كفاية التعريف التاريخي والقدرات المرتبطة بها وهي المفهومية والملاءمة والنقد. ويعتمد الاختبار من على مجموعة من الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة. ويتكون من 15 سؤالاً تتوزع على مراقبي ومكونات التعريف التاريخي. وإبراز خصائص تلك الأسئلة التقويمية من خلال ما يأتي:

✓ السؤالين: 1 و-2: يمكن تصنيفهما ضمن الأسئلة المغلقة، ويهدف السؤال 1 إلى قياس قدرة المتعلم على ترتيب قدرات كفاية التعريف التاريخي، أما السؤال 2 ركز على استعمال المفاهيم المرتبطة بقدرات التعريف التاريخي وهي المفهومية والملاءمة والنقد.

✓ الأسئلة من 3 إلى 7: تصنف ضمن الأسئلة المفتوحة، التي تتطلب توظيف الوثائق التاريخية، وتهدف إلى قياس قدرة المفهومية والعمليات الفكرية المتفرعة عنها، منها التمييز بين أنواع وطبيعة الوثائق، وتاريخ كتابته، وتعريف بعض المفاهيم التاريخية منها مفهوم الأزمة الاقتصادية. إضافة إلى تحديد الإطار الزمني والمجالي والمجتمعي، وعنونة الأحداث مع إبراز مظاهرها من خلال الوثائق التاريخية.

✓ الأسئلة من 8 إلى 12: تصنف ضمن الأسئلة المفتوحة التي تتطلب الاشتغال على الوثائق التاريخية: وتسعى إلى قياس العمليات الفكرية المرتبط بمكون الملاءمة، ومنها قدرة المتعلم على تصنيف مظاهر الأزمة الاقتصادية حسب انعكاساتها على السلطة والشعب، وكذا حسب تطوراتها ومجالاتها. كما طلب السؤال 12 من المتعلم توظيف مكتسباته بعد الانطلاق من الوثائق من أجل إبراز رد فعل المغاربة للخروج من الأزمة الاقتصادية.

✓ السؤال 13: يمزج بين الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة، ويسعى إلى قياس قدرة المتعلم على النقد الخارجي والداخلي للوثائق التاريخية.

✓ السؤالين 14 و-15: يصنف السؤال 14 ضمن أسئلة الربط بين النظائر، ويهدف إلى قدرة المتعلم على تصنيف الأسئلة التقويمية من 3 إلى 13 للاختبار حسب قدرات المفهومية والملاءمة والنقد. أما السؤال 15 يسعى إلى قدرة المتعلم على توظيف إجاباته للأسئلة من أجل تأكيد أو نفي أو تعديل الفرضيات.

ثم وضع الباحث عناصر الإجابة الخاصة بالأسئلة التقويمية. وبذلك يمكن القول بالاستناد إلى ما سبق أن التقويم في هذا الدراسة يستند إلى مرجعية إبستمولوجية وديداكتيكية تندرج ضمن حقل التاريخ. فضلا عن الانطلاق من الكفايات النوعية للتاريخ خاصة كفاية التعريف التاريخي والقدرات والعمليات الفكرية المرتبطة بها وهي المفهومية والملاءمة والنقد، وحي بني أن نشير إلى التركيز على الجوانب المعرفية والمنهجية وعدم شمولية التقويم للجانب الوجداني القيمي.

4- الشرقاوي أحمد، مواضيع امتحانات البكالوريا في مادة الجغرافيا بالأكاديميات دراسة تربوية تقويمية، أطروحة لنيل درجة الدكتوراة في علوم التربية، تحت إشراف محمد فتوح، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2004-2005.

تجدر الإشارة في البداية أن هذه الدراسة ترتبط بالتقويم في مادة الجغرافيا. ولكن وقع اختيارنا لها على الرغم من عدم ارتباطها بحقل التاريخ، نظرا لأهميتها وارتباطها بالتقويم، كما أنها جاءت باقتراحات قيمة في الوضعيات التقويمية الإدماجية وفق المقاربة بالكفايات. إضافة إلى ارتباط الأسئلة التقويمية بمنطق المادة أي قياس الكفايات النوعية المستمدة من منطق المادة، وهذا يتماشى مع الدراسات الديداكتيكية التاريخية التي تطرقنا لها. ونجد لزاما علينا أن نشير إلى أن هذه الدراسة والدراسات التاريخية أنجزت في شعبة منهجية تدريس العلوم الإنسانية بكلية علوم التربية الرباط. وللتوضيح أكثر حول أهمية هذا الدراسة سنقوم بإبراز خصائص الوضعيات التقويمية المقترحة.

صرح الباحث في بداية اقتراح الوضعيات التقويمية أنها تهدف إلى قياس مدى قدرة المتعلم على استثمار معارف ومفاهيم مكتسبة وتوظيف النهج الجغرافي في حل وضعيات مشكلة مرتبطة بظواهر طبيعية وبشرية اعتماداً على وثائق. كما صنف الأسئلة حسب العمليات الفكرية الجغرافية وهي الأسئلة الوصفية والأسئلة التفسيرية والأسئلة التعميمية. وقد اقترح أربع وضعيات تقويمية:

📖 الوضعية التقويمية الأولى:¹

بدأت الوضعية بصياغة وضعية مشكلة لشخص قام برحلة إلى الجنوب الشرقي المغربي أثار انتباهه مشاهد جغرافي لشكل تضاريسي توضحه صورة، فطلب منه صديقه أن يوضح له ذلك الشكل ويفسره. وبعد ذلك قام الباحث بتوجيه المتعلم إلى الإجابة عن 7 أسئلة، وتهمين عليها الأسئلة الوصفية 6 أسئلة، بينما هناك سؤال واحد يصنف ضمن الأسئلة التفسيرية مع غياب عمليات التعميم الجغرافي. فالسؤال الأول يهدف إلى قياس قدرة المتعلم على تحويل شكل الصورة إلى رسم توضيحي، بينما الأسئلة 2-3 و4 ركزت على كتابة عناصر الشكل ووصفها ثم استنتاج نوع التضاريس. في حين استهدف السؤال 5 إبراز الخصائص البنيوية المميزة لنوع التضاريس الذي ينتمي إليه الشكل، كما تمحور السؤال 6 حول تحديد المجموعة البنيوية التي ينتمي إليها هذا النوع من التضاريس. أما السؤال 7 انحصر في تفسير الشكل.

زيادة على ذلك قام الباحث ببناء شبكة التصحيح، تتضمن معايير ومؤشرات تقويم الأسئلة. حيث وضع نقطة واحدة لكل جواب صحيح، وصفر عند تقديم جواب خاطئ أما إذا كانت أجوبة السؤال متعددة ومتفرعة تعطى نقطة كاملة إذا بلغت نسبة الإجابة الصحيحة 3/4 فما فوق وإذا قلت عن ذلك يعتبر الجواب خاطئاً أي يعطى له صفر.

¹ - الشرقاوي أحمد، مواضيع امتحانات البكالوريا في مادة الجغرافيا بالأكاديميات دراسة تربوية تقويمية، مرجع سابق. 291.



قام الباحث ببناء وضعية مشكلة تتمحور حول طلب شخص زميله بإبراز قيمة الخريطة الطبوغرافية في الحياة اليومية بعد زيارة مقر المحافظة العقارية والمسح الطبوغرافي. إضافة تقديم مقتطع من خريطة مكناس الطبوغرافية. وبعد ذلك توجيه المتعلم إلى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، يمكن تصنيفها إلى الأسئلة الوصفية (15) والأسئلة التفسيرية (1).

✓ الأسئلة 1 و 2 و 3 تستهدف قياس قدرة المتعلم على توطئ موقع خريطة مكناس الطبوغرافية اعتمادا على التوطئ النسبي والتوطئ المطلق، بينما السؤال 3 ركز على مهارة حساب المساحة الحقيقية التي يمثلها مقطع الخريطة.

✓ الأسئلة 4 و 5 و 6: تستهدف قياس قدرة المتعلم على تحويل المقياس الخطي للخريطة إلى مقياس عددي، ثم حساب بين نقطتين باستعمال المقياس، وقياس المسافة الحقيقية بين نقطة بطريق رئيسية ونقطة في ملتقى الطريق الرئيسية.

✓ الأسئلة 7 و 8 و 9 و 10: تسعى إلى قياس مدى قدرة المتعلم على تحديد المسافة الفاصلة بين منحنيات التسوية باعتماد المفتاح، وتعريف منحنيات التسوية، ثم استنتاج اتجاه الانحدار بعد تحديد نقط الارتفاع ثم إبراز دلالة تقارب منحنيات التسوية.

✓ السؤالين 11 و 12: استهدفت قياس القدرة على إنجاز مقطعا طبوغرافيا ينطلق من النقطة أ وينتهي عند النقطة ب مستعملا مقياس الارتفاعات: 1/5000. ثم استنتاج الأشكال التضاريسية التي يعكسها المقطع.

¹ - نفس المرجع، ص. 294.

✓ الأسئلة 13 و 14 و 1 و 5: تركيز السؤالين 13 و 14 على استخلاص نوع الشكل التضاريسي الغالب على الخريطة، ثم تحديد المعالم البشرية التي يتضمنها المقطع الخريطي. في حين انفرد السؤال الأخير بعملية التفسير لنمط الاستغلال الفلاحي السائد على امتداد المقطع الطبوغرافي المنجز.

ومن جانب آخر قام الباحث ببناء شبكة التصحيح، تتضمن معايير ومؤشرات تقويم الأسئلة. حيث وضع نقطة واحدة لكل جواب صحيح، وصفر عند حدوث العكس. أما إذا كانت أجوبة السؤال متعددة ومتفرعة تعطى نقطة كاملة إذا بلغت نسبة الإجابة الصحيحة 3/4 فما فوق وإذا قلت عن ذلك يعتبر الجواب خاطئاً أي يعطى له صفر. إلا المقطع الطبوغرافي تعطى له ثلاثة نقط: نقطة عن تدقيق المقاييس ونقطة عن صحة خط المقطع ونقطة عن ضبط توطين أهم المعالم.

الوضعية التقويمية الثالثة:1

وضع الباحث وضعية مشكلة تنطلق من مناسبة اليوم العالمي للغابة، في إطار نشاط ثقافي من أجل التحسيس بأهمية ومشاكل الغابة. وتكليف التلميذ بإنجاز عرض حول وصف وتفسير الغطاء النباتي بإفريقيا. وذلك بالاعتماد على مبيانات مناخية وصورة للإجابة عن الأسئلة المذيلة لكل وثيقة:

وقد تضمنت هذه الوضعية التقويمية 12 سؤالاً، منها 6 أسئلة وصفية ، و 5 أسئلة تفسيرية، وسؤال حول التعميم.

✓ أسئلة الوثيقة الأولى: استهدف السؤال 1 مهارة التوطين للغطاء النباتي على الخريطة، بينما السؤال 2 ركز على وصف توزيع الغطاء النباتي بإفريقيا، ثم استخلاص مكانة المجالات الغابية في إفريقيا للإجابة عن سؤال 3. في حين تمحور السؤال 4 حول استخراج السمات المناخية العامة لمرصد من المراصد الأربعة. أما

¹ - نفس المرجع ، ص. 299.

السؤال 5 يرتبط باستنتاج نوع المناخ بالمرصد. كما أن السؤال 6 سعى إلى ربط كل مرصد مناخي بنوع الغطاء النباتي الذي يفسر وجوده. وأخير السؤال 7 يطلب من المتعلم صياغة عنوان معبر للوثيقة 1.

✓ أسئلة الوثيقة الثانية: ارتباط السؤالين 8 و9 بالوصف حالة شجرة أركان وتحديد المشكل الذي تعاني منه الغابة انطلاقا من الصورة. أما السؤال 10 ركز على التفسير المشكل. وفي نفس السياق أكد السؤال 11 على وصف وتفسير نفس المشكل بالغابة الاستوائية بإفريقيا. أما السؤال الأخير انحصر في طلب تقديم الحلول الكفيلة بالتخفيف من المشكل.

ومن جهة أخرى قام الباحث ببناء شبكة التصحيح، تتضمن معايير ومؤشرات تقويم الأسئلة. حيث وضع نقطة واحدة لكل جواب صحيح، وصفر عند حدوث العكس. أما إذا كانت أجوبة السؤال متعددة ومتفرعة تعطى نقطة كاملة إذا بلغت نسبة الإجابة الصحيحة 3/4 فما فوق وإذا قلت عن ذلك يعد الجواب خاطئا أي يعطى له صفر.

الوضعية التقويمية الرابعة:¹

قام الباحث بصياغة وضعية مشكلة تتمحور حول متابعة المتعلم وأفراد عائلته لبرنامج وثائقيا متلفزا عن الدينامية السكانية بالمغرب، وإثارة منشط البرنامج لمفهوم الانتقال الديمغرافي وعلاقته بالمغرب. وبعد ذلك طلب ابن عم المتعلم وصف وتفسير النموذج النظري للانتقال الديموغرافي والمرحلة التي دخلها المغرب مقارنة ببلدان متباينة النمو. كما قدم الباحث وثيقتين للمتعلم للانطلاق منها من أجل الإجابة عن الأسئلة المذيلة للوضعية. بلغ عدد الأسئلة 10، منها 5 أسئلة وصفية، و4 أسئلة تفسيرية، وسؤال حول خطوة التعميم. ويمكننا إبراز خصائص الأسئلة التقويمية للوضعية من خلال ما يأتي:

¹ - نفس المرجع، ص. 303.

✓ الأسئلة 1 و 2 و 3 و 4: تصف الأسئلة 1 و 2 و 3 ضمن الأسئلة الوصفية، حيث ارتبط السؤال 1 باستخراج الأنظمة الديمغرافية التي يعبر عنها الشكل، ثم وصف تلك الأنظمة من حيث الولادات والوفيات من خلال الجواب عن السؤال 2، كما ركز السؤال 3 على إبراز أثر نسب الولادات ونسب الوفيات على التكاثر الطبيعي لكل نظام، واقتصر السؤال 4 على تفسير خصوصية التكاثر الطبيعي في المرحلتين من نظام الانتقال الديمغرافي.

✓ الأسئلة 5 و 6 و 7 و 8 و 9 و 10: تصنف هذه الأسئلة ضمن الأسئلة الوصفية باستثناء السؤال رقم 7، حيث تمحور السؤال 5 حول قدرة المتعلم على تصنيف بلدان العالم حسب وضعية التكاثر الطبيعي إلى ثلاث مجموعات، ثم تحديد النظام الديمغرافي الذي تنتمي إليها كل مجموعة بالإجابة عن السؤال 6. وانحصر السؤال 7 بتفسير لماذا ينتمي المغرب الذي صنف ضمنها. في حين خصص السؤال 8 لاستنتاج سمات البنية العمرية بالمجموعة التي ينتمي إليها الصومال. ثم إبراز انعكاسات ذلك على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية. واقتصر السؤال الأخير على اقتراح إجراءات مناسبة للتخفيف من حدة تلك الانعكاسات.

ومن جانب آخر، قام الباحث ببناء شبكة التصحيح، تتضمن معايير ومؤشرات تقويم الأسئلة. حيث وضع نقطة واحدة لكل جواب صحيح، وصفر عند حدوث العكس. أما إذا كانت أجوبة السؤال متعددة ومتفرعة تعطى نقطة كاملة إذا بلغت نسبة الإجابة الصحيحة 3/4 فما فوق وإذا قلت عن ذلك يعتبر الجواب خاطئاً أي يعطى له صفر.

من منطلق ما تقدم أمكننا القول إن هذه الدراسة اقترحت وضعيات تقويمية تركز على الجانب التكويني في التقويم، كما أنها تساير المستجدات التربوية، وتنهل من الأسس الإبيستيمولوجية الديدانكتيكية لعلم الجغرافيا. ويشير الباحث إلى أن هذه الوضعيات لا زالت في حاجة إلى التجريب. ونستخلص من خلال الأسئلة التقويمية إغفال الجوانب الوجدانية القيمية والتركيز على الجوانب المنهجية والمعرفية.

8. تقويم القيم والمواقف والاتجاهات في درس التاريخ

لا يشك نزيه في العلاقة الوثيقة بين درس التاريخ والقيم، فالتاريخ وعاء تطبيقي ومصدر للقيم الإنسانية التي كانت تسود في مختلف الحضارات عبر عصور التاريخ مثل العدل والمساواة. فالتاريخ يرصد الظلم، والعدل ونتائجهما، وهي قيم تمثل في مجموعها علاقة الإنسان بالكون. وبذلك فالتاريخ يحفظ هوية وذاكرة الشعوب، كما أن الذاكرة تعد إحدى القيم الأساسية للزمن، حيث تبرز له انسجامه واكتماله وتتفاعل بين ماض يتجدد وحاضر عابر ومستقبل مفتوح إلى الأبد¹. ويرى محمد عابد الجابري أن القيم تتشكل من خلال المجتمع أي التجربة الاجتماعية للجماعات والأمم وأفراد المجتمع عبر الزمن خاصة الأنبياء والمفكرين والزعماء الذين يعبرون عن تطلعات الأجيال القادمة، إلى قيم المواطنة والحق والعدل والخير والمساواة والحرية، كما يؤكد سارتر "أن نظام القيم لمجتمع ما يعكس بنيته"².

إن وعي الإنسان بقيمة القيم هو قيمة في حد ذاتها³. ولذلك فدراسة التاريخ تتطلب الوعي بالقيم وتفعيلها. فالظاهرة التاريخية التي ينطلق منها المؤرخ في دراسته، ترتبط بالقيمة كعنصر أساسي فيها، ولهذا على المؤرخ إبراز القيم في مختلف الإشكاليات التاريخية التي يهتم بها، وأن يكون على وعي بالمفاهيم التاريخية التي يوظفها، بأبعادها الثقافية والقيمية. كما أن المؤرخ لابد أن تتوفر فيه شروط وقيم إبستمولوجية⁴ منها الصدق والأمانة العلمية وممارسة النقد الفكري في تحليل الأحداث وتفسيرها وذلك من أجل البحث عن

¹ - المنجرة المهدي ، قيمة القيم، ط.2، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2007، ص.14.

² - محمد عابد الجابري ، مرجع سابق ، ص.55.

³ - نفس المرجع، ص.14.

⁴ - Gaston Bachelard, Le nouvel esprit scientifique, Presses Universitaires de France, Paris, 1934, p.150.

الحقيقة العلمية الموضوعية. وتكون قيم التاريخ فاعلة ومؤثرة في القارئ عندما يكون التاريخ مرتبط بالوظيفية في المجتمع.

وبذلك، إذا كان درس التاريخ غنيا بالقيم فلا بد من الوقوف على كيفية تقييم هذه القيم في شخصية المتعلم التي تتكون من عقل يفكر وجسد يتحرك وقلب يشعر وينبض. كما أن القيم تعد مجالا خصبا للقدرات الوجدانية. ونؤكد على أن الكفاية تتضمن القدرات الوجدانية ضمنا، ولكن خصصنا هذا المحور من باب التوضيح أكثر، نظرا لأهمية القيم والمواقف والاتجاهات في التاريخ وصعوبة تقييمها. وفي هذا السياق تشير الدراسات التربوية إلى أن تقييم القيم عملية معقدة بفعل صعوبة قياس الجوانب الوجدانية الانفعالية مقارنة بالجوانب المعرفية والنفس حركية. ويرجع ذلك إلى كون القيم مخفية في قلب المتعلم ووجدانه، كما أنها تحتاج إلى زمن طويل وبناء متواصل لاكتسابها وتمثلها، علاوة على أن الأدوات والأساليب التي نقيس بها القدرات المعرفية والحسحركية، لا تسعفنا في قياس القدرات الوجدانية المرتبطة بالقيم والمواقف والاتجاهات، ومدى تطابق الإحساس الداخلي بها مع السلوكات اليومية للمتعلم¹. ولكن هذا لا يعني استحالة قياسها، فالعملية التقويمية للقيم بمادة التاريخ تسعى إلى التحقق من مدى تمثل واكتساب المتعلم للقيم، والتي يمكن أن تتمظهر في سلوكات وانفعالات. ويمكن اقتراح القدرات التي يجب أن ينصب عليها تقييم القيم والمواقف والاتجاهات والميولات في التاريخ:

❖ قياس قدرة المتعلم على تحديد معضلة قيمية أخلاقية وذلك بالانطلاق من الواقع ووثائق تاريخية تثير تلك المشكلات القيمية، مثل الانطلاق من فكر ميكافيلي خلال القرنين 15 و16، وإبراز موقف المتعلم من

¹ - السعدي عبد السلام، تدريس مفاهيم وقيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية، السلسلة البيداغوجية رقم 17، النجاح الجديدة الدار البيضاء، 2001، ص.357.

قاعدة الغاية تبرر الوسيلة ثم ربطها ببعض سلوكيات أفراد المجتمع في الحاضر. وبذلك تقييم الميل نحو المصلحة العامة أو التمرکز على الذات والمصلحة الشخصية.¹

❖ قياس قدرة المتعلم على إصدار الأحكام وتقويم الأحداث بالاستناد إلى المرجعية الاستمولوجية والديداكتيكية في حقل التاريخ.

❖ قياس القدرة على ممارسة النقد الفكري في تحليل وتفسير الأحداث وذلك من أجل البحث عن الحقيقة العلمية الموضوعية. وهذا يصنف ضمن القيم الإستيمولوجية حسب تعبير باشلار.

❖ تقييم الأدلة والشواهد المعبر عنها من طرف التلاميذ لتبرير موقفهم من قيمة أو قضية ما.

❖ قياس مدى قدرة المتعلم على التفكير الأخلاقي القيمي، وذلك من خلال اقتراح وضعيات تساعد على توليد الصراع المعرفي لديهم عن طريق المناقشة وإبراز الاختلاف في الرأي. وهذا يجعل إجابات التلاميذ غير نهائية بل هي مفتوحة للتفكير في الصراع القيمي. حيث إن التقييم يركز على طريقة الدفاع عن الموقف وليس الموقف في حد ذاته.

❖ قياس قدرة المتعلم على إبراز البعد القيمي من خلال المفهمة التاريخية أي بناء أو توظيف المفاهيم والمصطلحات التاريخية.

حري بنا أن نشير إلى أن هناك إقراراً من طرف التربويين بوجود وسائل وأدوات متنوعة لقياس القيم

منها بعض الوسائل تطرقنا إليها في الفصل الخاص بوسائل التقويم، ومن أبرزها ما يأتي:

¹ -هشحي عبد الفتاح، تدريس وتقويم القيم بمادة التاريخ بين التوجيهات الرسمية والممارسة الفصلية، حالة الأولى بكالوريا علوم، أعمال الندوة الدولية: البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المدرسة العليا للأساتذة بفاس، مطبعة أنفو-برانت، فاس، 2018، ص.544.

❖ **الملاحظة المنظمة:** أداة علمية منهجية يعتمد عليها المدرس لتقويم الجوانب القيمية برصد سلوكيات

واستجابات المتعلم، ويسجل ما يشاهده بأمانة وموضوعية، وذلك بهدف كشف مظاهر السلوك بصورة

تلقائية وعفوية. واستخدمت هذه الأداة في تقويم السلوك الأخلاقي في أعمال بياجيه وكولبرج.¹

❖ **المقابلة الشخصية:** أداة لقياس القيم والاتجاهات، تعتمد على طرح مجموعة من الأسئلة المغلقة

(المقابلة المغلقة) والمفتوحة (المقابلة الهادفة) الموجهة من طرف المدرس إلى المتعلم. وذلك عن طريق الحوار

والمناقشة الموجهة بأسئلة وأجوبة مرتبطة بقيم محددة. وتكون إجابات المتعلمين شفويا لتعبير عن رأيهم

واتجاهاتهم وقيمهم. ويمكن لمدرس التاريخ أن يضع تصميمًا محكمًا لمقابلة مقيدة لقياس قيم المواطنة أو قيم

حقوق الإنسان أو غيرها من القيم.

❖ **المقاييس والاستبيانات:** هي أدوات علمية منهجية تصمم خصيصًا لقياس القيم والاتجاهات في قضية

قيمية معينة، حيث تتضمن مجموعة من العبارات المصاغة بطريقة إيجابية أو سلبية مرتبطة بالقضية

القيمية التي يجري تقويمها. وتكون إجابات المتعلمين على شكل وضع علامة أمام كل عبارة، لتعبير عن رأيهم

واتجاهاتهم وقيمهم. وبعد ذلك يتم استخلاص النتائج وتحليلها ثم تفسيرها. وهناك مجموعة من المقاييس

والاستبيانات التي يمكن توظيفها في قياس القيم، بحيث تشكل أرضية ينطلق منها المدرس لصياغة وإعداد

مقاييس خاصة بالقيم التي يسعى لتحقيقها.²

¹ - عبد الرحمان بن محمد الشعوان، القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 1997، ص.176.

² - الفاربي عبد اللطيف ومحمد آيت موحى، القيم والمواقف، سلسلة علوم التربية، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، 1992، ص.170.

✚ مقياس البورت وفيرون ولندي: يهدف إلى المقياس، إلى قياس القيم، ويتكون من 120 فقرة متوزعة

بالتساوي وبشكل عشوائي على القيم التي يقيسها (20 فقرة لكل قيمة) وهي: القيم الاقتصادية- والقيم

الاجتماعية - والقيم النظرية - والقيم الجمالية - والقيم الدينية - والقيم السياسية.

✚ مقياس برنس للقيم الفارقة: يصنف هذا المقياس القيم إلى نوعين وهما: القيم التقليدية، والقيم

العصرية. ويتكون من 64 بنداً، حيث يتكون كل بند من عبارتين، وعلى المجيب أن يختار واحدة منها (القيم

التقليدية أو القيم العصرية).

✚ مقياس روكتش: ينظم هذا المقياس جزأين يتكون كل جزء من 18 قيمة، بحيث يختص الجزء الأول

بالقيم الغائية، والجزء الثاني بالقيم الوسيلية. ويطلب من المتعلم ترتيبها حسب معيار أهميتها من 1 إلى 18.

خلاصة الفصل

صفوة القول نستنتج أن الأسس الديدانكائية التاريخية ترتكز على المقومات الإيسيمولوجية والسيكو بيداغوجية. وبذلك نجد عملية التقويم لكفايات درس التاريخ تتأطر بتلك الأسس المنهجية، حيث تمت صياغتها على شكل بطاقات تقنية عملية تلخص الكفايات والقدرات النوعية المستمدة من الفكر التاريخي، والتي تروم تنمية وتقويم الفكر النقدي لدى المتعلم. وقد تم تعزيز هذا الطرح بالوقوف على الجانب المتعلق بتقويم كفايات وقدرات درس التاريخ في مجموعة من الدراسات الديدانكائية الرصينة. كما أكدنا في الأخير إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب الوجدانية القيمة للمعلم باعتماد الأدوات المناسبة لخصوصيتها.

خلاصة الباب الأول

من خلال ما سبق يتبين لنا أن هذا الباب وضعنا من خلاله إشكالية الدراسة وفرضياتها، والإطار النظري الذي كشف عن معايير التقويم المحددة في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي، من أجل رصد واقع تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي سواء على مستوى التوجيهات الرسمية، أو الامتحانات الموحدة الجهوية، وفروض المراقبة المستمرة، وأنشطة التقويم بالكتاب المدرسي. وكذا معرفة مدى مساهمة المدرسين للتكوين في مجال تقويم التعلّمات في درس التاريخ وفق المقاربة بالكفايات. وبذلك التأكيد على أن العملية التقويمية لكفايات درس التاريخ، تنطلق من الوظيفية والمرجعية الإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية. كما أن درس التاريخ يتفرد بمجموعة من الكفايات النوعية المستمدة من الفكر التاريخي، وذات الصلة بمهارات التفكير عامة. ولتوضيح ذلك أكثر قدمت أمثلة من الوضعيات التقويمية لكفايات درس التاريخ بالثانوي. ولتعزيز طرح تفرد درس التاريخ بكفاياته وقدراته الخاصة، تم تقديم جوانب تقويم درس التاريخ بالثانوي من خلال بعض الدراسات الديداكتيكية المغربية المنجزة بكلية علوم التربية. إضافة إلى التطرق للوسائل المقترحة في المجال التربوي لتقويم القيم والمواقف والاتجاهات في درس التاريخ. لذلك يجب أن تعكس الوثائق الرسمية لتقويم كفايات وقدرات وأهداف درس التاريخ بالثانوي التأهيلي، ما تم التطرق إليه في هذا الفصل. وهذا القول يجد مشروعيته فيما تطمح إليه التوجيهات التربوية في استحضار ديكتيك التاريخ الذي يبلور التجديد الإبستمولوجي الذي يعرفه علم التاريخ.¹ إذا هل ينعكس هذا التجديد في واقع الممارسة التقويمية لدرس التاريخ بالثانوي التأهيلي؟ وهذا ما سنحاول الكشف عنه من خلال الجانب التطبيقي لهذه الدراسة.

¹ -وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة، مرجع سابق، ص.4.

الباب الثاني: الجانب التطبيقي للدراسة

المقدمة

يحتل هذا الباب أهمية كبرى لأنه يرتبط بالجانب التطبيقي العملي للدراسة التي تدرج ضمن مجال الديدكتيك الذي يكتسب قوته من الميدان والعمل التجريبي. ولهذا سنتطرق في هذا فيه إلى دراسة وتحليل الوثائق الرسمية المرتبط بالعملية التقويمية لكفايات درس التاريخ، والكشف عن جوانب الضعف والقوة به. وقبل الاحتكام إلى واقع التقويم سنقوم بتحديد المنهج المناسب لطبيعة إشكالية الدراسة، علاوة على اختيار العينات من المجتمع الأصلي بتمثيلية مقبولة من الناحية العلمية مع تبرير ذلك. إضافة إلى بناء الأدوات العلمية المناسبة انطلاقاً من الإطار النظري للدراسة. وبعد ذلك سنعمل على توظيفها عملياً من أجل جمع المعلومات والمعطيات الكمية والنوعية من واقع الممارسة التقويمية، المحددة في الامتحانات الجهوية الموحدة، وفروض المراقبة المستمرة، وأنشطة التقويم بالكتاب المدرسي، وكذا طبيعة تكوين مدرسي مادة التاريخ. وسيتم عرض وتفسير نتائج فرضيات الدراسة بهدف تمحيصها والتحقق من صحتها. و من أجل تقليص الهوة بين الجانب النظري والممارسة التقويمية سنقترح نموذج تقويبي يتماشى مع المستجدات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديدكتيكية التاريخية. وفي الآخر سنقدم مجموعة من الاقتراحات من أجل تجويد الممارسة التقويمية لكفايات وقدرات درس التاريخ.

الفصل السادس: قراءة للأدبيات الرسمية ذات الصلة بتقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي

مقدمة

- 1-التقويم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض
- 2- التقويم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض
- 3-التقويم في التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا بالثانوي التأهيلي
- 4-التقويم التربوي في قانون إطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
- 5-التقويم في المذكرات الوزارية الخاصة بالمراقبة المستمرة لمادة التاريخ والجغرافيا بالثانوي التأهيلي
- 6-التقويم في الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا مادة التاريخ
- 7-عرض ومناقشة كفايات مادة التاريخ في السنة الأولى من سلك البكالوريا

خلاصة الفصل

لقد عرف النظام التربوي المغربي منذ بداية الألفية الثالثة مجموعة من الإصلاحات التي بدأت بالميثاق الوطني للتربية والتكوين، ولا زالت مستمرة بوضع رؤية إستراتيجية للإصلاح 2015-2030. وإصدار قانون إطار رقم 51.17 متعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. وفي سياق أجراء الإصلاح أصدرت وزارة التربية الوطنية منهاجاً جديداً لمادة التاريخ ومجموعة من المذكرات الخاصة بالتقويم، إضافة إلى الإطار المرجعي للامتحان الموحد الوطني والجهوي. ولذا جاء هذا الفصل لمناقشة وتحليل مدى مساهمة هذه الوثائق الرسمية الخاصة بتقويم درس التاريخ للمستجدات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية.

1-التقويم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين

خصص الميثاق الوطني للتربية والتكوين الدعامة الخامسة من المجال الثاني التي تناولت التنظيم البيداغوجي للتقويم والامتحانات. وقد ركز على التقويم في بعده التكويني بشكل عام، مع الاهتمام بالامتحانات باعتبارها تقويمات جزائية، ويمكن تحديد المبادئ الأساسية للامتحانات فيما يأتي:

➤ الاتصاف بالمصداقية والتقيد بالموضوعية والتعريف بها سلفاً.

➤ ضمان صلاحية الاختبارات ونزاهتها.

➤ ملائمة التقويم وفعالية تديره.

➤ الحرص على شفافية معايير التنقيط والتعريف بها سلفاً.

➤ حق طلب المراجعة في حالة خطأ مثبت.¹

وقد تطرقت هذه الدعامة إلى مجموعة من المقتضيات المرتبطة بالتقويم بالثانوي التأهيلي وهي:

¹ -المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، 1999، ص.32.

➤ اعتماد المراقبة المستمرة كإطار للتقويم التكويني، يتم الانتقال من سنة لأخرى على أساسه بالتعليم الثانوي العام.

➤ تمثل نتائج المراقبة المستمرة لمواد السنة الختامية لمسلك التعليم الثانوي العام نسبة 25 في المائة على الأكثر في النتائج النهائية.

➤ ينظم امتحان موحد على الصعيد الجهوي في ختام السنة الأولى من المسلك، ويهم ثلاث مواد غير تلك التي يشملها الامتحان الوطني الموحد. وتحسب نتائج هذا الامتحان بنسبة 25 في المائة على الأكثر في النتائج النهائية.

➤ ينظم امتحان موحد على الصعيد الوطني في آخر السنة النهائية للمسلك، ويشمل اختبارين في مادتي التخصص الرئيسيتين في الشعبة المعنية، واختبارين في اللغة والثقافة يكون إحداهما إلزاميا باللغة العربية والثاني بلغة أجنبية اختيارية، وتحسب نتائج هذا الامتحان بنسبة 50 في المائة على الأقل في النتيجة النهائية.

➤ تنظم دورة استدراكية 15 يوما بعد الإعلان عن نتائج الامتحان الموحد على الصعيد الوطني، وتحدد سلطات التربية والتكوين شروط الترشيح لهذه الدورة.

➤ امتحان البكالوريا له وظيفة انتقائية حيث تؤخذ نتائجه بعين الاعتبار في التوجيه نحو مؤسسات التعليم العالي والالتحاق بها، وتقويم الثانويات وترتيبها اللذان يتضمنهما التقرير السنوي المعد من لدن الوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه.¹

كما دعا الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الدعامة السادسة إلى تأسيس وكالة وطنية للتقويم والتوجيه، تتلخص مهامها فيما يأتي:²

¹ - نفس المرجع، ص.33.

² - نفس المرجع، ص.34.

- البحث التنموي في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية واللسانية المطبقة على التربية وطرق الامتحان...
- وضع معايير للتقويم والامتحانات، وإنشاء بنك للروائز ومواد اختبار متسمة بالصلاحية والدقة، ومعتمدة على أهداف ومحتويات التعليم المحددة في البرامج والمناهج الرسمية.
- التحضير والإشراف على الامتحانات ذات الطابع الوطني. والسهر على انسجام مواضيع الامتحانات الموحدة على الصعيد الجهوي.
- العمل على تحديد كيفية المشاركة في الأنظمة العالمية للتقويم.
- إعداد تقرير سنوي يضم حصيلة أعمالها ويقدم نتائج السنة الدراسية مشفوعة بتقويمها وبالدروس المستخلصة منها. وينشر هذا التقرير على جميع الدوائر المعنية والرأي العام.
- يتضمن هذا التقرير السنوي تقويم المؤسسات وترتيبها حسب نتائجها السنوية.

2-التقويم بسلك الثانوي التأهيلي في الكتاب الأبيض

وضعت لجان مراجعة المناهج التربوية، سواء منها لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية، الكتاب الأبيض الذي يعد إطاراً يقدم عناصر الفلسفة التربوية التي تستجيب لما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وقد ركز الجزء الخامس لهذا الكتاب على التقويم بمفهومه التكويني، ويتجلى ذلك في إدراج الغلاف الزمني الخاص بالتقييم التكويني الملازم للتعلم والمرتبط عضوياً بالاستدراك في إطار بيداغوجية التمكن ضمن الغلاف المخصص لكل مجزوءة في السلك التأهيلي¹. إضافة إلى التخطيط للتقويم في مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية بمفهومه التكويني. علاوة على تفعيل مبدأ تعزيز المكتسبات وتجاوز التعثرات في العملية التقويمية حتى يؤدي التقويم دوره وفعاليتها في سيرورة العمل التربوي. وكذا تنوع الجوانب التي ينصب عليها

¹ - وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، ج1، 2002، ص.15.

التقويم: منهجية، ومعرفية حتى لا يبقى أحادي التوجه بتركيزه على الجانب المعرفي الجاهز مسبقا. كما تم التأكيد على التخطيط لأنشطة داعمة قصد تجاوز الفروق بين المتعلمين والتي تبرزها عملية التقويم.¹

3-التقويم التربوي في القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

تطرق القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي² إلى التقويم التربوي في الباب الخامس المعنون بالمناهج والبرامج والتكوينات، حيث أكدت المادة 27 على ضرورة إصلاح نظام التقييم والامتحانات والإشهاد. كما نصت المادة 35 من هذا القانون على أن السلطات الحكومية المعنية ستقوم خلال أجل لا يتعدى ثلاث سنوات، بمراجعة شاملة لنظام التقييم والامتحانات والإشهاد. ويتم ذلك من خلال:

- تطوير دلائل مرجعية للأنشطة التقييمية حسب مختلف المستويات والأسلاك وأطوار التقويم؛
- العمل على تجديد وتطوير أدوات وأساليب وطرق التقييم المعتمدة، بما يجعل نظام التقييم عاكسا بصورة صادقة، للمؤهلات والكفايات التي يتوفر عليها المتعلم، ويمكن من قياس مكتسباته التعليمية؛
- تكييف أنظمة التقييم ولا سيما نظام الامتحانات والمراقبة المستمرة مع مختلف أصناف التعلّيمات، مع مراعاة ظروف وحالات المتعلمين في وضعية إعاقة أو الموجودين بالمراكز والمؤسسات المستقبلية للأحداث الجانحين أو الموجودين في وضعية اعتقال؛
- وضع إطار وطني مرجعي للإشهاد والتصديق، يتضمن على الخصوص قواعد ومعايير تصنيف وترتيب الشهادات، والتصديق على المكتسبات المهنية والحرفية، تعده هيئة وطنية مستقلة تحدث لهذا الغرض، تمثل

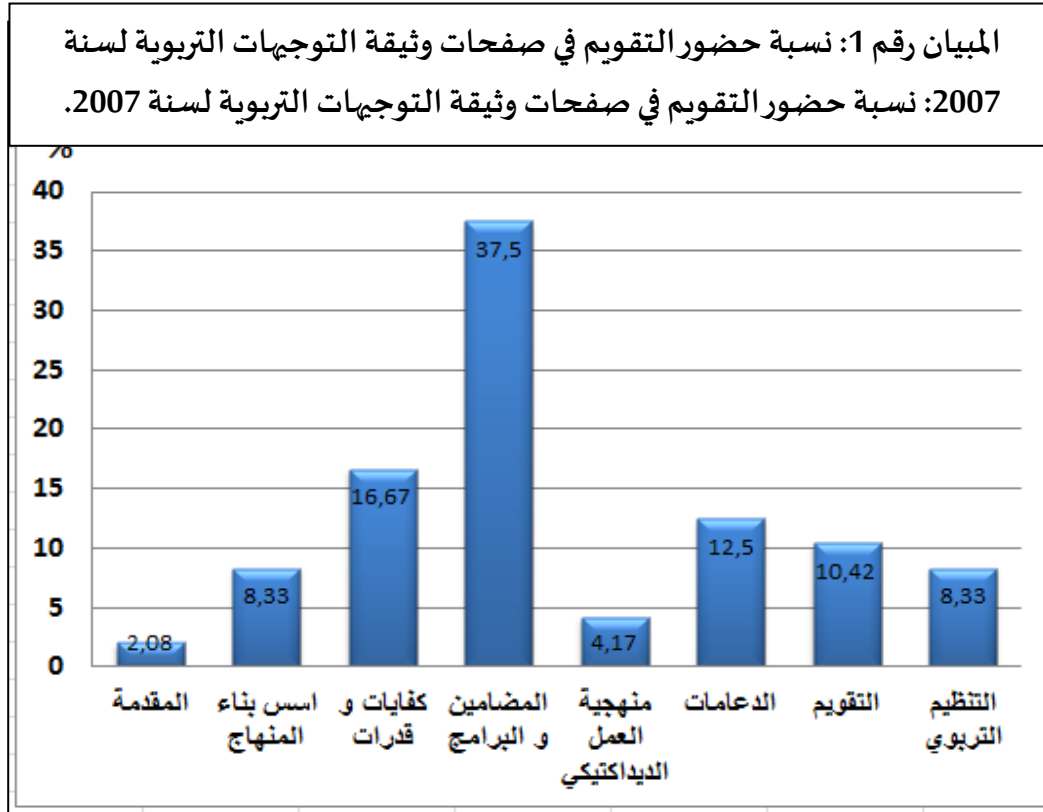
¹ -وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، ج. 7، 2002، ص. 288.

² -القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، عدد 6805، 19 أغسطس 2019، ص. 5633.5630.

فيها مختلف قطاعات التعليم والتكوين والمنظمات المهنية، وذلك بنص تنظيمي.

4-التقويم في التوجيهات التربوية لمادة التاريخ والجغرافيا سنة 2007

أصدرت مديرية المناهج وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي سنة 2007، ويندرج ذلك في سياق تنزيل الإصلاح التربوي الذي نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وقد أكدت هذه الوثيقة على أهمية التقويم ومكانته في مدخل الكفايات وشموليته لكل مراحل ومكونات العملية التعليمية، على الرغم من أن التقويم لا يمثل إلا نسبة ضعيفة 10,42 % من مجموع عدد الصفحات في هذه الوثيقة كما يوضح المبيان الآتي¹:



¹ - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة، مرجع سابق.

وقد حددت التوجيهات التربوية ثلاثة أهداف للتقويم وهي:¹

- تقويم كفايات المتعلم المتعلقة بالمعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكات والقيم.
- رصد صعوبات التعلم التي تعترض سير العملية التعليمية التعلمية.
- مساعدة المتعلمين على التقدم في التحصيل وتطوير وتيرته وفق منهجية تربوية تقويمية مستمرة ومتواصلة.

وتجدر الإشارة إلى أن وثيقة التوجيهات التربوية وضحت عنصر التقويم في ثلاث مكونات رئيسية هي:

1-3-المبادئ والأهداف الأساسية للتقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي

- توحيد أشكال التقويم ضمانا لتكافؤ الفرص، وإسهاما في تطوير التدريس وتحقيق الجودة؛
- انسجام أشكال التقويم ومواصفاته المعتمدة مع أهداف المناهج الجديدة والكفايات المراد تنميتها لدى التلميذات والتلاميذ؛
- تكريس مبدأ إنجاز البرامج الدراسية المقررة في الفترات المحددة لها تدريسا وتقويما؛
- تفعيل البعد التكويني للمراقبة المستمرة وعدم اختزالها في البعد الجزائي للتقويم؛
- تتبع أعمال التلميذات والتلاميذ واستثمار النتائج التي حصلوها قصد اتخاذ الإجراءات التصحيحية الضرورية لتطوير مكتسباتهم؛
- تحسيس التلميذات والتلاميذ بأهمية المراقبة المستمرة وبمسؤوليتهم في النتائج المحصل عليها وتوعيتهم بأهمية دورهم في تحسين تعلماتهم بتنوع أشكال التقويم وتفعيل التقويم الذاتي؛
- تأهيل التلميذات والتلاميذ من خلال المراقبة المستمرة لاجتياز الامتحانات الموحدة؛

1 - نفس المرجع، ص.40.

- ممارسة تقويم ذاتي منتظم للعملية التعليمية التعلمية يمكن، عند الاقتضاء، من مراجعة أساليب التدريس وطرائقه لبلوغ الأهداف التربوية المحددة، والرفع من المردودية وتحقيق النجاعة.¹

2-3-أساليب المراقبة المستمرة وشروط ومواصفات إنجازها:

✚ الأساليب المعتمدة في المراقبة المستمرة:

تشمل المراقبة المستمرة كلا من الفروض الكتابية المحروسة ومختلف أنشطة وأعمال وإنجازات المتعلمين خلال العملية التعليمية التعلمية، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه.

أ-الفروض الكتابية المحروسة

❖ مكونات وتنظيم الفروض الكتابية المحروسة:

تتكون الفروض الكتابية المحروسة، في مادتي التاريخ والجغرافيا، من وضعيتين اختباريتين تشمل مواضيع

مقالية ومواضيع الاشتغال بالوثائق ويتم تنظيمها وفق ما هو موضح في الجدول الآتي:²

الجدول رقم 26: مكونات وتنظيم الفروض الكتابية المحروسة

المستويات	عدد الفروض في كل أسدس	مدة الإنجاز لكل فرض	فترة الإنجاز خلال الأسدس	مكونات كل فرض (الوضعيات الاختبارية) وتوزيع النقط
الجدع مشترك	2	2 س	-الفرض الأول	الموضوع الأول (10 ن) الاشتغال بالوثائق في إحدى المادتين
	2	1 س	عند نهاية المحاور الأول	
السنة الأولى	2	2 س	من مجزوءة الأسدس	

¹ - نفس المرجع، 41.

² - نفس المرجع، ص. 42.

الموضوع الثاني (10ن) مقالي (اختيار بين موضوعين) في المادة الثانية	-الفرض الثاني عند نهاية المحور الثاني من مجزوءة الأسدس	1 س	2	المسلك: علوم شرعية أصيل-علوم التجريبية – رياضية-اقتصادية تدبير	السنة الثانية
		2 س	2	مسلك: -الآداب-العلوم الإنسانية - اللغة العربية بالتعليم الأصيل	
		1 س	2	المسلك: -علوم شرعية أصيل- الاقتصاد والتدبير-العلوم الزراعية	

ملحوظة تقتصر الفروض الكتابية المحروسة في العلوم الزراعية بالسنة الثانية على الجغرافيا.

❖ ضوابط الفروض الكتابية المحروسة

يتطلب إنجاز الفروض الكتابية المحروسة احترام الضوابط الآتية:¹

- الاستناد للأطر المرجعية باعتبارها موجبات لبناء الفروض؛
- مراعاة المستوى الدراسي والشعبة والمدة الزمنية المخصصة للإنجاز؛
- أن تصاغ المواضيع المقالية بشكل يجعلها تطرح قضايا تتجاوز مجرد التذكر وترقى إلى حث المتعلمين والمتعلمات على انتقاء الأفكار وتنظيمها بشكل يمكن من قياس القدرات المكتسبة؛
- أن تتناول مواضيع الاشتغال على الوثائق، دعامة أو أكثر من أجل الاستثمار إذا كانت جاهزة، أو من أجل توظيف المعطيات المقدمة لاختبار قدرات المتعلمين والمتعلمات على الرسم والتوطين، أو التمثيل المبياني أو غير ذلك، ثم معالجتها؛
- أن تحضر المواضيع بشكل مسبق في جذاذة خاصة بها، تتضمن القدرات المراد قياسها لدى المتعلمين، وموضوع الفرض، وعناصر الإجابة، وسلم التنقيط.
- أن تكون الدعامات المعتمدة متنوعة من فرض **لآخر** لتشمل، في نهاية السنة الراسية، مختلف وسائل

¹ -نفس المرجع ، ص.43.

التعبير الموظفة في مادتي التاريخ والجغرافيا (نصوص، خطوط زمنية، خرائط، مبيانات، جداول، صور، رسوم...)

- أن تكون الدعامات خالية من الأخطاء العملية وموثقة وقابلة للاستثمار، ومذيلة بأسئلة دقيقة وواضحة تنصب على مضمونها. مع إمكانية إضافة سؤال آخر غير مرتبط بمضمونها؛
- تخصص حصة زمنية لعملية تصحيح الفروض الكتابية المحروسة، بكيفية جماعية، لتشخيص الثغرات واتخاذ أشكال الدعم المناسبة؛
- اتخاذ الإجراءات الممكنة قصد إطلاع أولياء أمور التلاميذ والتلميذات على نتائج أبنائهم؛
- أن تدون مواضيع فروض المراقبة المستمرة وعناصر الإجابة وسلايم التنقيط وتواريخ إجراءات وتصحيحها في دفتر النصوص، وتسلم أوراق الفروض لإدارة المؤسسة.

ب- باقي أساليب المراقبة المستمرة

تتكون باقي أساليب المراقبة المستمرة من:

- أسئلة المراقبة الشفهية التي يطرحها المدرس(ة) في بداية الحصة الدراسية، على ألا تنصب على الجانب المعرفي فقط، وأن تشمل باقي العمليات العقلية، وتكون معدة مسبقا في بطاقات خاصة؛
- تقويم مشاركة المتعلمات والمتعلمين داخل الفصل الدراسي؛
- تقويم الأنشطة التي تنجز من طرف المتعلمات والمتعلمين، خارج الصف الدراسي، سواء بصفة فردية، أو في إطار مجموعات، مثل البحوث والأعمال التطبيقية وإعداد الملفات وغيرها؛

حساب المعدل الدوري للمراقبة المستمرة

يتم حساب المعدل العام للمراقبة المستمرة للمادة في كل أسدس باعتماد نسبة 75% للفروض الكتابية المحروسة، ونسبة 25% لباقي أساليب المراقبة المستمرة.

3-3-الامتحانات الموحدة

مكونات وتنظيم الامتحانات الموحدة

تشمل الامتحانات الموحدة في مادتي التاريخ والجغرافيا بالمرحلة الثانوية التأهيلية:

- الامتحان الموحد الجهوي في نهاية السنة الأولى من سلك البكالوريا بالنسبة لمسالك التعليم الأصلي والعلوم التجريبية والعلوم الرياضية وعلوم الاقتصاد والتدبير: يجرى الامتحان في المقرر السنوي للمادتين بأكمله.

- الامتحان الموحد الوطني في نهاية السنة الثانية من سلك البكالوريا بالنسبة لمسلك الآداب والعلوم الإنسانية، يجرى الامتحان في المقرر السنوي للمادتين بأكمله.

ويتم تنظيم الامتحانات الموحدة وفق ما هو موضح في الجدول الآتي:¹

الجدول 25: تنظيم الامتحان الموحد الجهوي والوطني في مادتي التاريخ والجغرافيا

المسلك	طبيعة الامتحان	مدة الإنجاز	توزيع الحصص بين مكونات الاختبار	توزيع النقط بين مكونات الاختبار	مكونات الاختبار (الوضعيات الاختبارية)
الأصيل مسلك اللغة العربية	امتحان جهوي في السنة الأولى من سلك البكالوريا	ساعتان ونصف	ساعة و15 د	10 ن	الموضوع الأول الاشتغال على الوثائق في أحد المادتين
			ساعة و15 د	10 ن	
الأصيل مسلك اللغة العربية -الاقتصاد والتدبير-العلوم التجريبية-العلوم	امتحان جهوي في السنة الأولى من سلك البكالوريا	ساعتان	ساعة واحدة	10 ن	الموضوع الثاني مقالي (اختيار بين
			ساعة واحدة	10 ن	

¹ - نفس المرجع ، ص.44.

الرياضية				موضوعين) في المادة الثانية
- الآداب - العلوم الإنسانية	امتحان وطني في السنة الثانية من سلك البكالوريا	3 ساعات	ساعة ونصف	10 ن
			ساعة ونصف	10 ن

ضوابط ومواصفات مواضيع الامتحانات الموحدة

يتعين عند إعداد مواضيع الامتحانات الموحدة، سواء للسنة الأولى أو السنة الثانية من سلك البكالوريا الاستناد إلى الإطار المرجعي، باعتباره وثيقة تحدد بشكل دقيق وإجرائي معالم التحصيل النموذجي للمتعلمين في سلك البكالوريا، وذلك من خلال ضبط المضامين الدراسية المقررة والكفايات والمهارات والقدرات المسطرة لكل مستوى، مع حصر شروط الإنجاز والوضعية الاختبارية.

تتبع واستثمار الامتحانات الموحدة

إن تحقيق الأهداف من الامتحانات الموحدة في مادتي التاريخ والجغرافيا يستدعي تتبع مختلف العمليات المتعلقة بإنجازها واستثمار نتائجها، إقليميا وجهويا ومركزيا، وذلك من خلال:

- تنظيم المفتشين التربويين للقاءات محلية إقليمية وجهوية بمشاركة الأساتذة، لتقويم مواضيع الامتحانات ودراسة نتائجها؛

- استثمار تقارير اللقاءات التقويمية جهويا ورفع نتائجها ومقترحاتها إلى المنسقيات المركزية التخصصية؛

- عقد لقاءات تقويمية على الصعيد المركزي لتقويم مواضيع الامتحانات الموحدة، ودراسة نتائجها، وتقديم المقترحات الكفيلة بتطويرها.¹

لعل من باب الضرورة الإشارة في هذا السياق إلى الملاحظات التقويمية التي أبرزها الشرقاوي أحمد حول مكون

¹ - نفس المرجع، ص. 45.

التقويم في التوجيهات التربوية، ويمكن إجمالها فيما يأتي¹:

- خصص كتيب البرامج والتوجيهات التربوية **حيزا ضعيفا** لمكون التقويم رغم أهميته في العملية التعليمية، والنقص التكويني لدى المعنيين بالأمر (أساتذة ومؤطرين وإداريين) في مجال التقويم.
- عدم تقديم نماذج عملية للأستاذ ولجن المواضيع، وعدم الإفصاح عن المرجعية المعتمدة أو الإحالة على البعض منها قصد تعميق التكوين.
- ربط التقويم بالكفايات دون التركيز على الوضعيات المشكلة التي من خلالها تقاس الكفاية.
- اكتفت بالدعوة إلى استحضار نوعية الكفايات والقدرات المراد تقويمها، إذ كان من الأفضل أن تدعو إلى صياغة كفاية تؤطر التقويم تشتق منها قدرات ومن القدرات أهداف.
- صياغة الموضوع المقالي يطرح عدة إشكالات على مستوى الصياغة والتصحيح والمرجعية، وعدم تطابقه مع الأنشطة التفاعلية المعتمدة في التدريس.
- عدم تقديم توضيحات عملية يقتدى بها لمختلف أنشطة التلاميذ **وإنجازاتهم**.

5- التقويم في المذكرات الوزارية الخاصة بالمراقبة المستمرة لمادتي التاريخ والجغرافيا بالمرحلة

الثانوية التأهيلية منذ إصدار الميثاق الوطني للتربية والتكوين

قامت وزارة التربية الوطنية بإصدار مجموعة من المذكرات المنظمة للتقويم بمادتي التاريخ والجغرافيا بمرحلة الثانوية التأهيلية من أجل التنزيل التدريجي للإصلاح التربوي الذي جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ويمكننا توضيح ذلك من خلال عرض وتقديم تلك المذكرات الوزارية.

1-5- عرض وتقديم المذكرة الوزارية رقم 03/136 بتاريخ 03/10/2001 والمذكرة الوزارية رقم 03/133

بتاريخ 27/10/2003.

¹ -الشرقاوي أحمد، تقويم الاجتماعيات بالتعليم الثانوي المغربي، مرجع سابق، ص.ص.184.183.182.

الجدول رقم 26: ضوابط ومواصفات المراقبة المستمرة والامتحان الموحد حسب المذكرات الوزارية

المذكرة	الموضوع	ضوابط ومواصفات المراقبة المستمرة والامتحان الموحد
المذكرة الوزارية رقم 03/136 بتاريخ 03/10/2001	المراقبة المستمرة وامتحانات البكالوريا لمادة الاجتماعيات بالمرحلة التأهيلية	■ أن تنصب على انتقاء الأفكار وتنظيمها (التحليل، التركيب، والتقويم) وتتجاوز المواضيع المقالية (التذكر). ■ أن تتناول المواضيع المتعلقة بالاشتغال على الوثائق، وثيقة أو أكثر من أجل الاستثمار أو التوطين الخرائطي أو التمثيل البياني ثم معالجتها. ■ انصباب الأسئلة التكميلية على معالجة جوانب محددة من المقرر. ■ مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص في كل شيء. ■ تحضر بشكل مسبق في جذاذة خاصة تتضمن الهدف وعناصر الإجابة وسلم التنقيط.
المذكرة الوزارية رقم 03/133 بتاريخ 27/10/2003	المراقبة المستمرة وامتحانات البكالوريا لمادة الاجتماعيات بالمرحلة التأهيلية	■ أن تراعى الدقة والوضوح في صياغة المواضيع والوثائق المعتمدة. ■ ضرورة تنويع الوثائق من فرض إلى آخر، وأن تكون صحيحة وموثقة وقابلة للاستثمار ومذيلة بأسئلة تنصب على مضمونها. ■ مراعاة المستوى الدراسي والشعبة بين مكونات المادة من فرض إلى آخر. ■ تخصيص حصة لإنجاز التصحيح الجماعي مع المتعلمين وذلك بعد تدوين الأخطاء المتكررة وتصنيفها بهدف استثمارها في تحقيق البعد التكويني من المراقبة المستمرة. ■ مصاحبة تقويم أجوبة المتعلمين بالتوجيهات اللازمة لتطوير قدراتهم المستهدفة.

الجدول رقم 27: مكونات طبيعة مواضيع الفروض وامتحانات البكالوريا الموحدة على الصعيدين

الجهوي والوطني

المكونات وتوزيع النقط		بعض الخصائص	
المراقبة المستمرة	الأسئلة الشفوية ومشاركة التلاميذ والأنشطة اللاصفية بنسبة 25%	الفروض الكتابية المحروسة 75 %	الموضوع الأول مقالي أو الاشتغال على الوثيقة في إحدى المادتين (14 ن)
			الموضوع الثاني تكميلي في المادة الثانية (6 ن)
	الامتحان الموحد الجهوي والوطني		الموضوع الأول الاشتغال على الوثائق في أحد المادتين (10 ن) الموضوع الثاني مقالي (اختيار بين موضوعين) في المادة الثانية (10 ن)

2-5- عرض وتقديم المذكرة الوزارية رقم 03/142 بتاريخ 2007/11/16

الجدول رقم 28: تقديم المذكرة الوزارية رقم 03/142

الموضوع	المبادئ والأهداف	المكونات	
		المراقبة المستمرة	الامتحان الموحد الجهوي والوطني
التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادتي التاريخ والجغرافيا	نفس المبادئ الواردة في وثيقة التوجيهات التربوي ص 41 التي تم التطرق إليها سابقا	نفس ضوابط الفروض الكتابية المحروسة وباقي أساليب المراقبة الواردة في وثيقة التوجيهات التربوية ص 43. التي تم التطرق إليها سابقا	نفس التوجيهات والإجراءات مع الإحالة على الأطر المرجعية الواردة في وثيقة التوجيهات التربوية ص 44. التي تم التطرق إليها سابقا

ملاحظات تقويمية

■ تتسم المذكرات بالعمومية، مع غياب النماذج الإجرائية للممارسة التقويمية، وهذا يؤثر على التنفيذ

والإنجاز.

■ غياب الأسس الإستيمولوجية والديداكتيكية للمادة، وعدم الإفصاح عن المرجعية المعتمدة في وضع مكونات التقويم بالمادة.

■ التباين من حيث المدة الزمنية بين الفرض المحروس والامتحان الموحد الجهوي والوطني، وهذا ينعكس سلبا على موضوعية التقويم وجودته.

■ دعوة واضعي السؤال إلى التركيز على التحليل والتركيب والتقويم وهي المراقي الثلاثة العليا من صنفات بلوم، في حين يؤكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على التدريس بالكفايات. إضافة إلى التناقض في الخطاب بين التأكيد على تجاوز أسئلة التذكر المنصبة على الحفظ، وفي المقابل ارتباط السؤال التكميلي بالتذكر والحفظ

■ تعميم مجموعة من الضوابط والمواصفات على الفرض والامتحان الموحد الوطني أو الجهوي على الرغم من اختلاف الظروف والأهداف والغايات، مثال عدم إمكانية تطبيق البعد التكويني في الامتحان الموحد الجهوي والوطني، نظرا لعدم توصل الأستاذ والتلاميذ بأوراق الامتحان، على عكس فروض المراقبة المستمرة.¹

■ تغليب طابع العمومية في جانب التقويم بالوثائق الرسمية، مع غياب التوصيف الدقيق للعمليات الإجرائية المرتبطة بمكون **تقويم الكفايات** في درس التاريخ.

6- الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي للسنة الأولى من سلك البكالوريا لمادتي التاريخ

والجغرافيا

لقد تميزت الوثائق الرسمية السابقة بطابع العمومية في جانب التقويم، كما نجد بمنهاج التاريخ الحلقة الأضعف هي مكون التقويم، حيث لم يتضمن توصيفا دقيقا لتقويم كفايات درس التاريخ، وهذا سينعكس على الممارسة التقويمية في ظل تعدد الكتب المدرسية التي تعرف اختلافا في تدقيق الكفايات مع تركيزها على وثائق إخبارية على شكل ملخص للدروس. وذلك ينعكس سلبا على التصور الجديد الذي جاء به الميثاق من

1 - الشرقاوي أحمد، تقويم الاجتماعيات بالتعليم الثانوي المغربي، مرجع سابق، ص.ص 168. 173.

أجل بناء وتنمية الكفايات. ولتدارك الأمر قامت الوزارة الوصية بصياغة الإطار المرجعي مند سنة 2007 وتحيينه سنة 2010 بالنسبة للسنة الأولى بكالوريا. ويعتمد الإطار المرجعي لمادتي التاريخ والجغرافيا في بناء مواضيع الامتحانات الموحدة، سواء للسنة الأولى أو السنة الثانية من سلك البكالوريا، باعتباره وثيقة تضبط المضامين الدراسية المقررة والكفايات والمهارات والقدرات المسطرة لكل مستوى، مع تحديد درجة الأهمية النسبية لكل مجال وحصر شروط الإنجاز والوضعيات الاختبارية.¹ ويهدف هذا الإطار المرجعي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- توحيد الرؤية بين مختلف اللجن المكلفة بوضع الامتحان الموحد حول ما يجب أن يستهدفه الامتحان بغض النظر عن تعدد الكتاب المدرسي؛
 - السعي إلى الرفع من صلاحية مواضيع الامتحانات الإشهادية عبر الرفع من تغطيتها وتمثيليتها للمنهج الدراسي الرسمي، وذلك في اتجاه التصريف الفعلي لمبدأ تكافؤ الفرص؛
 - توحيد المرجعيات بالنسبة لكل المتدخلين والمعنيين، لجعل الامتحان يقوم على أساس تعاقد بين جميع الأطراف المعنية من مدرسات ومدرسين وتلميذات وتلاميذ ولجن إعداد المواضيع؛
 - اعتماد معيار وطني لتقويم مواضيع الامتحانات الإشهادية؛
 - توفير موجهات لبناء فروض المراقبة المستمرة واستثمار نتائجها في وضع الآليات الممكنة من ضمان تحكم المتعلمات والمتعلمين في الموارد والكفايات الأساسية للمناهج الدراسية.
- وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة ترتبط بمستوى السنة الأولى من سلك البكالوريا شعبة العلوم التجريبية والعلوم الرياضية وعلوم الاقتصاد والتدبير ومسلك العلوم الشرعية.

¹ - المذكرة الوزارية رقم 03/142 بتاريخ 2007/11/16 الخاصة بالتقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادتي التاريخ والجغرافيا.

ولهذا سنركز على الإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد لمادتي التاريخ والجغرافيا. ويمكننا إبراز مكوناته الأساسية فيما يأتي¹:

أ-المكون الأول: حصر المجالات المعرفية التاريخية

المجال الفرعي 1: تاريخ العالم

➤ تحديد معاني المفاهيم والمصطلحات والوقائع التاريخية والأعلام وضبط استعمالها في سياقها التاريخي، ويتعلق الأمر بـ - التحولات التقنية - الرأسمالية المالية - الفكر الاشتراكي - الحركة العمالية والنقابات - التنافس الإمبريالي - التحالفات الاستعمارية - الوفاق الثلاثي - التحالف الثلاثي - مؤتمرات التسوية الاستعمارية - الأزمات الدولية المؤدية للحرب العالمية الأولى - دول الحلفاء - دول المحور - المجال الحيوي - الأمم المتحدة - الحرب الباردة.

➤ قراءة وتحليل وثائق تاريخية أو كتابة مقال تاريخي باستعمال مكونات نهج المادة حول موضوعات تهم: ✓ التحولات الاقتصادية والمالية والاجتماعية والفكرية التي شهدتها العالم خلال القرن 19 ومطلع القرن 20:

✓ التنافس الإمبريالي: مظاهره ووسائله والأزمات المترتبة عنه وعلاقتها باندلاع الحرب العالمية الأولى؛ ✓ أسباب الحرب العالمية الثانية ونتائجها.

المجال الفرعي 2: تاريخ المشرق العربي.

➤ تحديد معاني المفاهيم التاريخية وضبط استعمالها في سياقها التاريخي ويتعلق الأمر ب: اليقظة الفكرية - المشرق العربي - السلفية - العلمانية.

➤ قراءة وتحليل وثائق تاريخية أو كتابة مقال تاريخي باستعمال مكونات نهج المادة حول موضوعات تهم: ✓ عوامل بلورة اليقظة العربية؛

1 - وزارة التربية الوطنية والتعليم والبحث العلمي و تكوين الأطر، المكرة الوزارية رقم 34، الأطر المرجعية لمواد الامتحان الجهوي الموحد : مادتا التاريخ والجغرافيا. بتاريخ 26 فبراير 2010.

- ✓ أهم التيارات الفكرية المعبرة عن اليقظة العربية؛
- ✓ دورها في التطورات الفكرية بالشرق العربي.
- المجال الفرعي 3: تاريخ أوروبا.
- تحديد معاني المفاهيم التاريخية وضبط استعمالها في سياقها التاريخي ويتعلق الأمر ب:
 - مؤتمر السلم – معاهدات الصلح - مبادئ ولسون للسلام - عصبة الأمم - الثورة البلشفية - حكومة فيمار - التضخم - أزمة 1929 – الفاشية - النازية.
 - قراءة وتحليل وثائق تاريخية أو كتابة مقال تاريخي باستعمال مكونات نهج المادة حول موضوعات تهم:
 - ✓ نتائج الحرب العالمية الأولى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية؛
 - ✓ التطورات الكبرى في أوروبا من نهاية الحرب إلى أزمة 1929؛
 - ✓ آثار أزمة 1929 على أوروبا.
- المجال الفرعي الرابع: تاريخ المغرب.
- تحديد معاني المفاهيم والمصطلحات والوقائع والأعلام التاريخية وضبط استعمالها في سياقها التاريخي ويتعلق الأمر ب:
 - الضغط الاستعماري - وقعة إيسلي - اتفاقية للامغنية - حرب تطوان - الحماية القنصلية - الامتيازات الأوربية – إصلاحات المخزن – معاهدة فاس - نظام الحماية - الاحتلال العسكري - المقاومة المسلحة - الاستغلال الاستعماري - الظهير البربري - الحركة الوطنية - كتلة العمل الوطني- برنامج الإصلاحات - وثيقة المطالبة بالاستقلال - جيش التحرير - العمل الفدائي - استكمال الوحدة الترابية.
 - قراءة وتحليل وثائق تاريخية أو كتابة مقال تاريخي باستعمال مكونات نهج المادة حول موضوعات تهم:
 - ✓ الضغوط الاستعمارية بمختلف أشكالها ونتائجها على المغرب؛
 - ✓ إصلاحات المخزن المغربي لمواجهة الأطماع الاستعمارية ومحدوديتها خلال القرن 19 م وتفسير هذه المحدودية؛
 - ✓ ظروف فرض الحماية الفرنسية على المغرب؛
 - ✓ مراحل الاحتلال العسكري للبلاد ومظاهر الاستغلال الاستعماري وانعكاساته على المغرب؛
 - ✓ المقاومة المسلحة للاحتلال وظهور الحركة الوطنية المغربية وتطورها من الإصلاح إلى الاستقلال؛
 - ✓ مراحل استكمال المغرب لوحدة الترابية.

ب- المستويات المهارية في ارتباط بالكفايات والقدرات

الجدول رقم 29: المستويات الكبرى للكفايات

المستويات الكبرى للكفايات	تحديدها
استعمال نهج المادة في كتابة المقال التاريخي	- إعداد تصميم واضح بمدخله الممكنة إما سببي أو كرونولوجي أو موضوعاتي أو مقارنة وارتباطه بإشكالية الموضوع. - إنجاز مقدمة مناسبة (الزمن - المكان - سياق الموضوع - التساؤلات). - بناء عرض يراعى فيه ما يلي: • انتقاء الأفكار والمعلومات التاريخية المناسبة وضبط العلاقات بينها؛ • توظيف معلومات تاريخية صحيحة؛ • تنوع المعلومات التاريخية (مفاهيم، أعلام، مواقع، أحداث ووقائع)؛ - إنجاز خاتمة مناسبة (استخلاص عام وفتح الموضوع على امتدادات لاحقة)؛ - توفير الشروط اللغوية والتعبيرية والشكلية لكتابة المقال التاريخي.
الاشتغال بالوثائق التاريخية	- تحديد نوعية الوثائق، تاريخها، مصدرها، صاحبها؛ - وضع الوثائق في سياقها التاريخي (الزمن . المكان . الموضوع)؛ - التحديد السليم لمعاني المفاهيم التاريخية؛ - الاستعمال المناسب لتلك المفاهيم في سياقها التاريخي؛ - استخراج المعطيات التاريخية المضمنة في الوثائق؛ - ربط العلاقة بين المعطيات المستخرجة؛ - تركيب الفكرة الأساس للوثائق؛ - مناقشة الفكرة والتعليق عليها؛ - إنتاج تعليقات تاريخية حول مضمون الوثائق وأهميتها.

ج- الوضعيات الاختبارية وجدول التخصيص المرتبط بمادة التاريخ

الجدول 30: الوضعيات الاختبارية وجدول التخصيص

الوضعية الاختبارية	النسبة المئوية
وضعية اختبارية قائمة على إنتاج مقال في إحدى المادتين، وهو موضوع اختياري من اثنين (مع إمكانية إرفاقه بوثائق ومعطيات مساعدة).	50%
وضعية اختبارية قائمة على الاشتغال بالوثائق في المادة الأخرى.	50%

يتكون الاختبار في التاريخ من إحدى الوضعيتين الاختباريتين:

الجدول رقم 31: مكونات الوضعية الاختبارية

الوضعية الاختبارية	مكوناتها	توزيع النقطة (على 10)
إنتاج مقال تاريخي (مع إمكانية إرفاق نص الموضوع بوثائق ومعطيات مساعدة)	<u>الجانب المنهجي:</u> - مقدمة مناسبة (تحديد أهمية الموضوع- طرح إشكال وتساؤلات)؛ - وضوح ومنطقية التصميم؛ - خاتمة مناسبة: استخلاص، تقييم، امتدادات. <u>العرض:</u> - انتقاء المعلومات التاريخية المناسبة؛ - صحة المعلومات التاريخية وخلوها من الأخطاء؛ - تنوع المعلومات التاريخية وترابطها؛ <u>الجانب الشكلي:</u> التعبير التاريخي- اللغة -شكل التقديم.	2 ن 7 ن 1 ن
الاشتغال بالوثائق (نصوص خرائط، صور ورسوم، مبيانات، جداول إحصائية وكرونولوجية)	- وضع الوثائق في سياقها التاريخي؛ - تحديد معاني بعض المفاهيم أو المصطلحات أو الأعلام أو المواقع؛ - استخراج معطيات تاريخية مضمنة في الوثائق وتفسيرها؛ - تركيب الفكرة الأساس للوثائق في ارتباط بإشكالية تاريخية؛ - إنتاج تعليق تاريخي بتوظيف المكتسبات المعرفية ذات الصلة.	01 ن 02 ن 03 ن 02 ن 02 ن

انطلاقاً مما سبق يمكن تقديم الملاحظات التقويمية الآتية:

- عدم احترام النهج التاريخي في ترتيب المجالات المعرفية التاريخية، على الرغم من التصريح بضرورة احترام منطق المؤرخ. مثال تحديد عوامل اليقظة العربية (التفسير التاريخي) ثم إبراز أهم التيارات الفكرية المعبرة عن اليقظة العربية (التعريف التاريخي). وبذلك نستنتج التناقض بين التصريح بضرورة احترام النهج التاريخي، واعتماد الأساس الكرونولوجي في وضع دراسة القضايا التاريخية.
- تحديد مجموعة من المفاهيم التاريخية، وعدم تحديد المعايير المعتمدة في بناء المفهوم التاريخي خاصة الأبعاد الزمنية والمجالية والمجتمعية.
- التصريح باستعمال نهج المادة في كتابة المقال التاريخي، وتحديد ذلك بإعداد تصميم واضح بمدخله الممكنة إما سببي أو كرونولوجي أو موضوعاتي أو مقارنة وارتباطه بإشكالية الموضوع. وتجدر الإشارة إلى أن هناك اختلاف بين وضع تصميم وفق النهج التاريخي (التعريف والتفسير والتركيب)، وتصميم وفق المدخل الكرونولوجي أو موضوعاتي. وهذا يبرز عدم تدقيق المفاهيم وكيفية تطبيقها مما يفسح المجال للتأويل.
- الموضوع المقالي حسب مواصفات الإطار المرجعي يخاطب الذاكرة والحفظ، وبذلك يساعد على الغش في الإنجاز وغلبة الذاتية في التصحيح.¹ في حين تؤكد الدراسات التربوية حول التقويم على أهمية الموضوع المقالي في قياس عدة قدرات عليا لا يمكن قياسها بالاختبارات الموضوعية مثل القدرة على تنظيم الأفكار والتفكير الابتكاري، وكذا تقديم الرأي الشخصي والدفاع عنه بالحجج والبراهين.
- الاقتصار على اقتراح وضعيتين اختباريتين كلاسيكيتين مقتبستين من النموذج الفرنسي خلال سبعينيات القرن 20م لتقويم كفايات التاريخ، دون تقديم مبررات علمية لذلك الاقتراح، على الرغم من تنوع وسائل وضعيات التقويم كما تم الطرق إليها في الفصول السابقة، خاصة الوضعيات المشكلات الإدماجية التي تتماشى مع التقويم وفق المقاربة بالكفايات المتبناة في النظام التعليمي بشكل رسمي. كما أن هذا التحديد

1 - الشرقاوي أحمد، تقويم الاجتماعيات، مرجع سابق، ص. 192.

الصارم للوضعيات الاختبارية لا يسمح بتطبيق التغطية والتمثيلية لمختلف المجالات المعرفية والكفايات المستهدفة.

■ لم يتم التطرق إلى الجوانب التطبيقية في التاريخ كما تم التطرق إليها في الجغرافيا مثل بناء خط زمني أو جدول زمني أو لوحة كرونولوجية، أو التوطين على خريطة تاريخية، وبناء خطاطة تاريخية أو تحويل التقويم إلى تقويم آخر.

■ عدم تحديد القدرات والعمليات الفكرية التاريخية المرتبطة بخطوات النهج التاريخي، على الرغم من توضيح ذلك بتفصيل في مجموعة من الدراسات الديدانكتيكية مثال عملية التفسير غامضة مما يؤدي إلى تطبيقها بشكل سطحي بفعل الاقتصار على استخراج أسباب من الوثيقة حرفياً، مع العلم أن التفسير التاريخي يعتمد على خطوات منها تحديد العوامل ثم تصنيفها وفق معيار الزمن أو المجال أو المجتمع، وبعد ذلك إبراز العلاقات بين العوامل وترتيبها حسب فعاليتها في الحدث.

■ عدم التطرق إلى تقويم القيم والمواقف والاتجاهات المرتبطة بالتاريخ على الرغم من أن مادة التاريخ من أهم المواد الدراسية الحاملة للقيم، إضافة إلى تأكيد الوثائق الرسمية على مدخل القيم. كما أن بناء موقف والتعبير عن الرأي مع البرهنة حول قضايا وإشكاليات تاريخية من كفايات مادة التاريخ. وبذلك عجزت الوثائق الرسمية لتقويم مادة التاريخ في طرح بدائل إجرائية لتجاوز صعوبة تقويم الجانب الانفعالي والأخلاقي، خاصة في الوقت الذي تشهد فيه المنظومة التربوية وضعية التبردي الأخلاقي وحالة التدهور في السلوك على جميع المستويات وتعاني المدرسة من أشكال العنف والانحلال.¹

¹ -الدريج محمد، المنهاج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط. 2015، 1، ص. 79.

■ ركزت الوثيقة على نوعين من الكفايات، وأهملت تقويم الكفايات الأخرى التي ينص عليها منهاج مادة التاريخ. وبذلك عدم التطابق بين الكفايات المستهدفة في التعليم والتعلم وهي الكفايات الثقافية المعرفية، والتموضع في الزمن والمجال، والكفايات المنهجية، والكفايات التواصلية، والقيم والاتجاهات¹، والكفايات المستهدفة من الوضعيات الاختبارية. دون تقديم سند علمي لذلك الاختيار. إضافة إلى عدم إدراج بعض القدرات التي تم تحديدها ضمن الكفايات الكبرى في الوضعيات الاختبارية منها تحديد نوعية الوثائق وتاريخها ومصدرها وصاحبها رغم أهمية ذلك في تعزيز النقد التاريخي، وتعويض إنتاج تعليقات تاريخية حول مضمون الوثائق وأهميتها، بإنتاج تعليق تاريخي بتوظيف المكتسبات المعرفية ذات الصلة. وهذا يوضح عدم احترام ما تم تحديده في الكفايات الكبرى.

¹ - وزارة التربية الوطنية والتعليم والبحث العلمي وتكوين الأطر، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مرجع سابق، ص.10.

7- عرض ومناقشة كفايات مادة التاريخ في السنة الأولى من سلك البكالوريا

7-1- عرض كفايات مادة التاريخ في السنة الأولى من سلك البكالوريا

الجدول رقم 32: كفايات مادة التاريخ في السنة الأولى من سلك البكالوريا

الكفايات	القدرات
اكتساب كفايات ثقافية معرفية: - اكتساب المفاهيم المرتبطة بالتحولات التاريخية في العالم خلال القرن 19 ومطلع القرن 20	- تعرف الاتجاه الذي سار فيه تطور النظام الرأسمالي بأوروبا الغربية ونزوعها نحو الهيمنة على العالم خلال القرن 19 م. ومطلع القرن 20 م. - وضع التطور الرأسمالي في بعده المجالي الجديد من خلال دراسة تجارب خارج أوروبا الغربية.
- توظيف المفاهيم المكتسبة لرصد وفهم التحولات الكبرى للعالم الرأسمالي والانعكاسات التي ترتبت عنها في باقي العالم خلال الفترة المدروسة.	- تعرف بعض مظاهر التوازن بين أوروبا الغربية والعالم الإسلامي في القرنين 15 و 16.
- توظيف المفاهيم المكتسبة في تفسير تعميق اختلال التوازن في العالم و انعكاساته في الماضي والحاضر	- تعرف التحولات التي شهدتها أوروبا الغربية سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وفكريا. خلال القرن 19 م. ومطلع القرن 20 م.
	- مقارنة الظاهرة الإمبريالية في شموليتها من حيث الأسس والوسائل والآليات والامتداد الجغرافي.
	- قياس الأثر الاستعماري على مناطق مختلفة وتشخيصه من خلال نموذج إفريقيا..
	- تعرف ردود فعل العالم الإسلامي لمواجهة الاستعمار من خلال المحاولات الإصلاحية والمقاومة. وتفسير محدوديتها.
	- استخلاص أهمية المرحلة التاريخية المدروسة في فهم وتفسير عدم التوازن بين أوروبا الغربية والعالم الإسلامي
التموضع في الزمن والمجال	- ترسيخ مفهوم التحقيب التاريخي واستعماله في تناول الفترة المدروسة - ترسيخ القدرة على ترتيب الأحداث زمنيا (كرونولوجيا، تعاقب، تزامن...) - القدرة على توطئ الأحداث في المجال. بمقاييس مختلفة (محلي- وطني- جهوي- عالمي)
ترسيخ اكتساب الكفايات المنهجية	- إعمال النهج التاريخي بعمق أكبر: التعريف، التفسير، التركيب. - ترسيخ منهجية قراءة وتحليل الوثائق التاريخية. - ترسيخ قراءة وتحليل مختلف أشكال التمثيل المبياني. - ترسيخ منهجية بناء اللوحات الكرونولوجية والخطاطات والجدول الزمنية... - تنمية القدرة على تجميع المعطيات/ المعلومات من مختلف مصادرها، بناء على الإشكاليات المطروحة.
ترسيخ اكتساب الكفايات التواصلية	- تنمية القدرة على معالجة المعطيات/ المعلومات المجمعة ((التصنيف، الانتقاء، التعريف، التحليل، التفسير، التركيب والنقد). - كتابة وصف أو تحليل أو تعليق على الوثائق التاريخية. - كتابة موضوع تاريخي باستعمال مكونات الخطاب التاريخي. - القدرة على إيصال مختلف الإنتاجات إلى الآخرين عن طريق الملفات، العروض، اللوحات، المعارض المدرسية....
ترسيخ القيم والاتجاهات	- اتخاذ مواقف إيجابية من التطورات التاريخية التي عرفها العالم خلال الفترة المدروسة (تعزيز الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان...) - اتخاذ مواقف إيجابية تجاه الهوية الحضارية المغربية الإسلامية وإنجازات الحضارة الإنسانية في الفترة التاريخية المدروسة

7-2- مناقشة كفايات مادة التاريخ في السنة الأولى من سلك البكالوريا

يلاحظ من خلال الكفايات والقدرات التي ينص عليها منهاج مادة التاريخ أن هناك عدم وضوح الاشتقاق من العام إلى الخاص، وكذا غياب التدرج في تجريد الكفايات وصعوبتها كلما اتجهنا نحو المستويات العليا. علاوة على تكرار الكفايات من مستوى إلى آخر. إضافة إلى غياب تعريف دقيق للكفاية والقدرة¹. كما نستنتج أن الكفايات والقدرات المتفرعة عنها تستهدف تعلمات عامة لا ترقى إلى مستوى التعلّيمات التاريخية، لأنها لا تستند إلى مرجعية إبستمولوجية وديداكتيكية. فتلك الكفايات تصب في قوالب جاهزة ومقولات بيداغوجية نظرية عامة تشمل جميع المواد الدراسية بفضل طابع العرضانية، وهذا يقود حتما إلى التعامل مع المادة الدراسية بمنظور تقني ضيق². يترتب عنه غموض والصعوبة في الأجراء، وتباين بين الكفايات المستهدفة من التدريس والتقويم في مادة التاريخ. وهذا لا بد من التعميد العلمي لهذه الكفايات وتدقيق القدرات المرتبطة بها. وفي هذا السياق يؤكد الباحث تامر البشير على "أن خطاب التوجيهات التربوية رغم إقراره باعتماد مرجعية تأخذ بالتجديد الإبستمولوجي الذي يعرفه التاريخ كمادة عالمة إلا أنه يقتصر على نقل حرفي للكفايات النوعية الخاصة بالتاريخ من المناهج البلجيكية³، دون إرفاق ذلك بما يلزم من توضيح تراتبي و تصنيف لهذه الكفايات في علاقتها بأسس المعرفة والتفكير التاريخي مع تقديم الأمثلة كلما اقتضى الأمر لذلك".⁴ كما أن هناك مقترحات تتميز بالغموض مثل الكفاية الوحيدة المرتبطة بمفهوم الزمن التاريخي وهي الموضع في الزمن بصيغة المبني للمجهول التي لا تساعد على توضيح ما إذا كانت الموضوعة تخص الأشياء

1 - صهود محمد، البعد المنهجي والإبستمولوجي في المعرفة التاريخية، مرجع سابق، ص.140.

2 - تامر البشير، مرجع سابق، ص.ص.11.12.

3 - Ministère de la communauté française, Socle des compétences, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 1999.

4 - ibid. p.31

والأحداث أم المقصود بالكفاية المتعلم.¹ كما أكد روجرز كزافي في أحد اللقاءات التربوية في إطار التكوين المستمر الذي نظّمته وزارة التربية الوطنية حول بيداغوجيا الإدماج، أن كفاية التموضع في الزمن لها طابع العرضانية ولها ارتباط بمختلف المواد الدراسية.

1.-ibid. p.171.

خلاصة الفصل

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل، نستخلص أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين حدد توجهات عامة حول التقويم بالكفايات في مختلف المواد الدراسية بما فيها مادة التاريخ. ومن أجل أجرأة تلك التوجهات العامة تم تشكيل لجان لمراجعة المناهج التربوية، التي وضعت الكتاب الأبيض الذي ركز على التقويم بمفهومه التكويني. وبذلك أصدرت مديرية المناهج وثيقة التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي سنة 2007. ولكن هذه الوثيقة لم تخصص إلا نسبة ضعيفة جدا في صفحاتها لمكون التقويم، علاوة على عدم التطرق إلى التقويم بتوصيفات دقيقة تساعد المدرس على أجرأة عملية تقويم الكفاية. ولتدارك مشكل التقويم الإشهادي في ظل تعدد الكتاب المدرسي للمادة، قامت الوزارة بوضع الإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي من طرف الوزارة. وبذلك نتوصل إلى ملاحظات تقويمية حول تلك الوثائق الرسمية منها:

- عدم تطرق الوثائق الرسمية إلى أدوات تحليل وتأويل نتائج القياس، واستراتيجيات الدعم المناسبة، وهذا يعكس النظرة الضيقة للتقويم، حيث يبقى محدودا في مستويات القياس والتقييم فقط.
- عدم تحديد مفهوم دقيق للكفاية، وهذا خلق نوعا من الخلط مع المفاهيم الأخرى مثل القدرة والمهارة والهدف بل حتى المضمون،¹
- تصريح الوثائق الرسمية بتقويم الكفايات، إلا أنها ركزت على اختبارات تقيس التحصيل الدراسي، بينما التقويم وفق المقاربة بالكفايات يرتكز على أدوات تقيس الأداء والإنتاج.
- الوثائق الرسمية لم توضح مكونات شبكة التقويم وفق المقاربة بالكفايات، التي تتكون من المعايير والمؤشرات وسلاليم التقديرات.

¹ -الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000/2013، ص.63.

■ الإطار المرجعي لم يقترح تقويم للكفايات، بل ركز على المحتوى وبعض الجوانب المنهجية، كما يغيب السياق المحلي في ظل اعتماد الجهوية بالمغرب.

■ عدم التطابق بين إصلاح المنهاج وإصلاح التقويم، حيث إن المنهاج الجديد منذ سنة 2002 صرح باعتماد المقاربة بالكفايات من حيث التدريس، بينما مكون التقويم ظل على حاله القديم. وهذا يعد **خللا** في المنهاج الخاص بمادة التاريخ.

وتعزى هذه الاختلالات التي يعرفها عنصر التقويم في الوثائق الرسمية إلى عدم تأطير أو تكوين للجان التي أشرفت على بناء المناهج الجديدة وفق مقاربة الكفايات. علاوة على الاعتماد على التجارب السابقة في بيداغوجيا الأهداف للمشرفين على بناء المناهج، وكذا عدم تحديد المفاهيم الإجرائية الخاصة بمقاربة الكفايات.¹ مع غياب الأرضية المناسبة لتطبيق المقاربة بالكفايات بالمنظومة التربوية.

¹ -- شكير حسن، تقويم الكفايات بين التنظير والممارسة، ندوة وطنية بعنوان: نحو تقويم بديل وفق مدخل الكفايات، بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس، بتاريخ 4 ماي 2019.

الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

مقدمة

1. منهج الدراسة

2. متغيرات الدراسة

3. المجتمع الإحصائي وعينات الدراسة

4. أدوات الدراسة

1. الملاحظة

2. الاستبيان

3. تقنية تحليل المضمون من خلال الشبكات المنجزة

4. المقابلة

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة

1. الأسلوب الكمي

2. الأسلوب الكيفي

خلاصة الفصل

يعتبر هذا الفصل امتداداً للفصول السابقة، حيث سيتم من خلاله وصف منهجية البحث الميداني للدراسة، وذلك في ضوء الإشكالية وفرضياتها التي تعد محكاً للاختبار وحلقة الربط بين الإطار النظري والإطار الميداني. يتضمن هذا الفصل المجتمع الإحصائي للدراسة وعيناتها، وكذا وصفاً لأدواتها وطريقة إعدادها، ثم الخطوات الإجرائية التي تم وفقها تطبيق هذه الدراسة وجمع بياناتها، إضافة إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات للوصول إلى الاستنتاجات المناسبة.

1. منهج الدراسة:

المنهج هو الطريقة العلمية أو الخطة العامة التي يتبعها الباحث للوصول إلى تحقيق أهداف بحثه، انطلاقاً من طبيعة الإشكالية المراد دراستها. وعليه لكي تكون هذه الدراسة علمية وموضوعية لابد من أن تركز على منهج علمي، يتلاءم مع طبيعة الإشكالية المطروحة. وبذلك فالمنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي. الذي يهتم بوصف الظواهر كما توجد في الواقع، ثم تحليلها وتفسيرها بإبراز العلاقات السببية بين متغيراتها. ثم الوصول إلى تعميمات يمكنها أن تساعد على التنبؤ بمستقبل الظاهرة المدروسة. وكذا الخروج باستنتاجات ومقترحات لعلاج الإشكالية المطروحة.

2. متغيرات الدراسة

المتغير هو سمة أو صفة له أكثر من قيمة واحدة، سواء كانت هذه القيمة في شكل كمي أو وصفي، كما يعرف المتغير بأنه تكوين فرضي يستمد مبرر وجوده من ممارسة أو مجال، فالباحث هو الذي يضع المتغير

بتحديده السابق لإشكالية الدراسة وموضوعها المقصود بالبحث والوصول إلى النتائج.¹ ويتضمن عنوان هذه الدراسة متغيرين وهما:

- المتغير المستقل: يقوم على مجموعة من المؤشرات والأسس النظرية المرتبطة بالأدبيات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية.
- المتغير التابع: يشكل الاستجابات الناجمة من أثر المتغير المستقل أو المثير، ويتجلى في واقع تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي من خلال الامتحانات الموحدة الجهوية وفروض المراقبة المستمرة والكتاب المدرسي لمادة التاريخ وطبيعة تكوين مدرسي المادة.

3. المجتمع الإحصائي وعينات الدراسة

المجتمع الإحصائي هو كل الوحدات المراد دراستها بغرض تعميم النتائج. وبذلك يشمل المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة عدة عناصر وهي: الامتحانات الموحدة الجهوية لمادة التاريخ وعناصر إجابتها الخاصة بالسنة الأولى من سلك البكالوريا مسالك: العلوم الرياضية-والعلوم التجريبية-والعلوم الاقتصادية والتدبير-والعلوم الشرعية بالتعليم الأصيل. الدورة العادية منذ سنة 2016 إلى دورة يوليوز 2019 بمختلف الجهات (12 جهة). فروض المراقبة المستمرة للسنة الأولى من سلك البكالوريا مسالك: العلوم الرياضية-والعلوم التجريبية-والعلوم الاقتصادية والتدبير-والعلوم الشرعية بالتعليم الأصيل، ومدرسي مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة. وكذا الأنشطة التقييمية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا وكتاب المورد في التاريخ والجغرافيا لمستوى السنة الأولى من

¹ - حليم كريمة، الأسس المنهجية للبحث العلمي في الدراسات التربوية والاجتماعية، منشورات أنفو برانت، فاس، 2018، ص.147.

سلك البكالوريا مسالك: العلوم الرياضية-والعلوم التجريبية-والعلوم الاقتصادية والتدبير-والعلوم الشرعية بالتعليم الأصلي.

ونظرا لصعوبة دراسة جل عناصر هذا المجتمع الإحصائي، نلجأ إلى اختيار العينة التي يقصدها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة، يتم اختيارها بطريقة معينة، وإجراء الدراسة عليها، ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على المجتمع الأصلي. حيث نجد الباحث أنجرس (Angers) في مجال العلوم الإنسانية يشير إلى أنه "إذا لم نستطيع دراسة المجتمع الكلي للأفراد، نقوم باختيار جزء منهم فقط مع التأكيد على أن الجزء المختار يمثل المجموعة، وهذا الجزء من الأفراد يمثل مجموعة البحث¹. ومن شروط اختيار العينة التي تحمل نفس خصائص ومميزات المجتمع الأصلي وتسمح بتعميم النتائج على بقية أفرادها، وفي هذا الصدد نشير إلى أن المجتمع الأصلي الذي نحن بصدد دراسته، يتكون من عدة عناصر ولذلك سنختار عينات تمثيلية له هي:

أ-عينة من الامتحانات الموحدة الجهوية لمادة التاريخ وعناصر إجابتها الخاصة بالسنة الأولى من سلك البكالوريا مسالك: العلوم الرياضية-والعلوم التجريبية-والعلوم الاقتصادية والتدبير-والعلوم الشرعية بالتعليم الأصلي. للدورة العادية منذ سنة 2016 إلى دورة يوليو 2019. ونبرر اختيار مستوى الأولى بكالوريا علوم لعدة اعتبارات منها أن الامتحان الموحد الجهوي يعد المحطة الأخيرة في تقويم الكفايات النهائية لمادة التاريخ بالنسبة لهذه الفئة. كما أن هذه المرحلة حاسمة في الحكم على مدى اكتساب التلاميذ لمجموعة من الكفايات الخاصة بمادة التاريخ، كما أن مختلف الدراسات السيكولوجية تؤكد على أن هذه المرحلة العمرية ملائمة لتعلم الفكر التاريخي. حيث تتزامن مع مرحلة التعمق والترسيخ في الدورة السيكولوجية لتعلم الكفايات. وترسيخ خطوات التفكير التاريخي بشكل متدرج، حيث يبدأ المتعلم بطرح الإشكالية التاريخية، ثم

¹ - ANGERS Mathieu, initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, éd le cifre, Québec, Canada, 1997, P. 11

يعمل على بناء المعرفة التاريخية باحترام منطق المؤرخ. أما بالنسبة لتبرير اختيار الزمن من 2016 إلى 2019 هو احترام الجهوية الجديدة المطبقة بالمغرب حاليا، حيث كانت بداية العمل بهذا التقسيم الجهوي في الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين مند سنة 2016. وقد تم انتقاء عينة عشوائية بسيطة مكونة من 50% من هذا المجتمع الأصلي. وذلك عن طريق تقنية الاقتراع أي كتابة أسماء جميع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين (12 جهة) في بطاقات صغيرة، ونضعها في وعاء ونخلطها ثم نسحب العدد المطلوب وهو نصف عدد الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. ويمكن تصنيفها إلى ما يأتي:

➤ مجموعة داخلية: الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين للجهات الآتية: جهة فاس مكناس-وجهة بني ملال خنيفرة-وجهة درعة تافيلالت.

➤ مجموعة ساحلية: الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين للجهات الآتية: جهة العيون الساقية الحمراء-وجهة الدار البيضاء سطات-وجهة طنجة تطوان الحسيمة.

ب-عينة من فروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ للسنة الأولى من سلك البكالوريا مسالك: العلوم الرياضية-والعلوم التجريبية-والعلوم الاقتصادية والتدبير-والعلوم الشرعية بالتعليم الأصيل. بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفر، وهي عينة عمدية بناء على التقدير الذاتي والاختيار الحر، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة كان اختيارنا للفروض التي تتميز بحد أدنى من الجودة والموضوعية من إنجاز أساتذة لهم تجربة في التدريس تتجاوز 10 سنوات، ويبلغ عدد الفروض عينة الدراسة 270 فرضا.

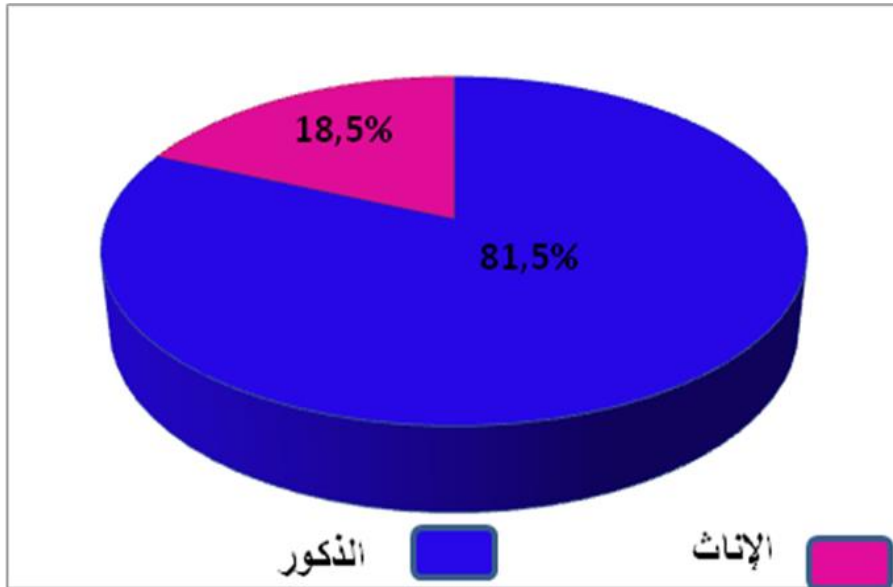
ج-كل الأنشطة التقويمية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا وكتاب المورد في التاريخ والجغرافيا لمستوى السنة الأولى من سلك البكالوريا مسالك: العلوم الرياضية-والعلوم التجريبية-والعلوم الاقتصادية والتدبير-والعلوم الشرعية بالتعليم الأصيل.

د-عينة من مدرسي مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة. انطلاقاً من صعوبة الدراسة الميدانية على كل أفراد المجتمع الإحصائي، تم اختيار عينة عشوائية طبقية¹ عن طريق تحديد نسبة بلغت 46% من المجتمع الأصلي **تضم** (جميع مدرسي مادتي التاريخ والجغرافيا بالثانوي التأهيلي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة،، البالغ عددهم 416 أستاذ(ة)²، وقد بلغت هذه العينة 200 مدرس(ة) موزعة بشكل متناسب على مختلف المديرية التابعة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة. التي تضم خمس مديريات وهي: المديرية الإقليمية بني ملال، والمديرية الإقليمية أزيلال، والمديرية الإقليمية الفقيه بن صالح، والمديرية الإقليمية خريبكة، والمديرية الإقليمية خنيفرة. ويمكن إبراز خصائص عينة مدرسي مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي وفق المبيانات والجداول الآتية:

¹ - العينة العشوائية الطبقية: تسمى بالعينة المجالية التي تقوم على تقسيم المجتمع الإحصائي إلى طبقات على أساس خاصية معينة، ومن كل طبقة يختار الباحث عدد من الوحدات عشوائياً. وفي سياق الدراسة، نجد مجال جهة بني ملال خنيفرة يقسم إلى خمس مديريات وهي: مديرية إقليم بني ملال، ومديرية إقليم خريبكة، ومديرية إقليم أزيلال، ومديرية إقليم خنيفرة، ومديرية إقليم الفقيه بن صالح.

² - مقابلة شخصية مع أحد الموظفين بمصلحة الإحصاء والدراسات التابعة لقسم التخطيط والخريطة المدرسية بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة، بتاريخ 2019/01/9.

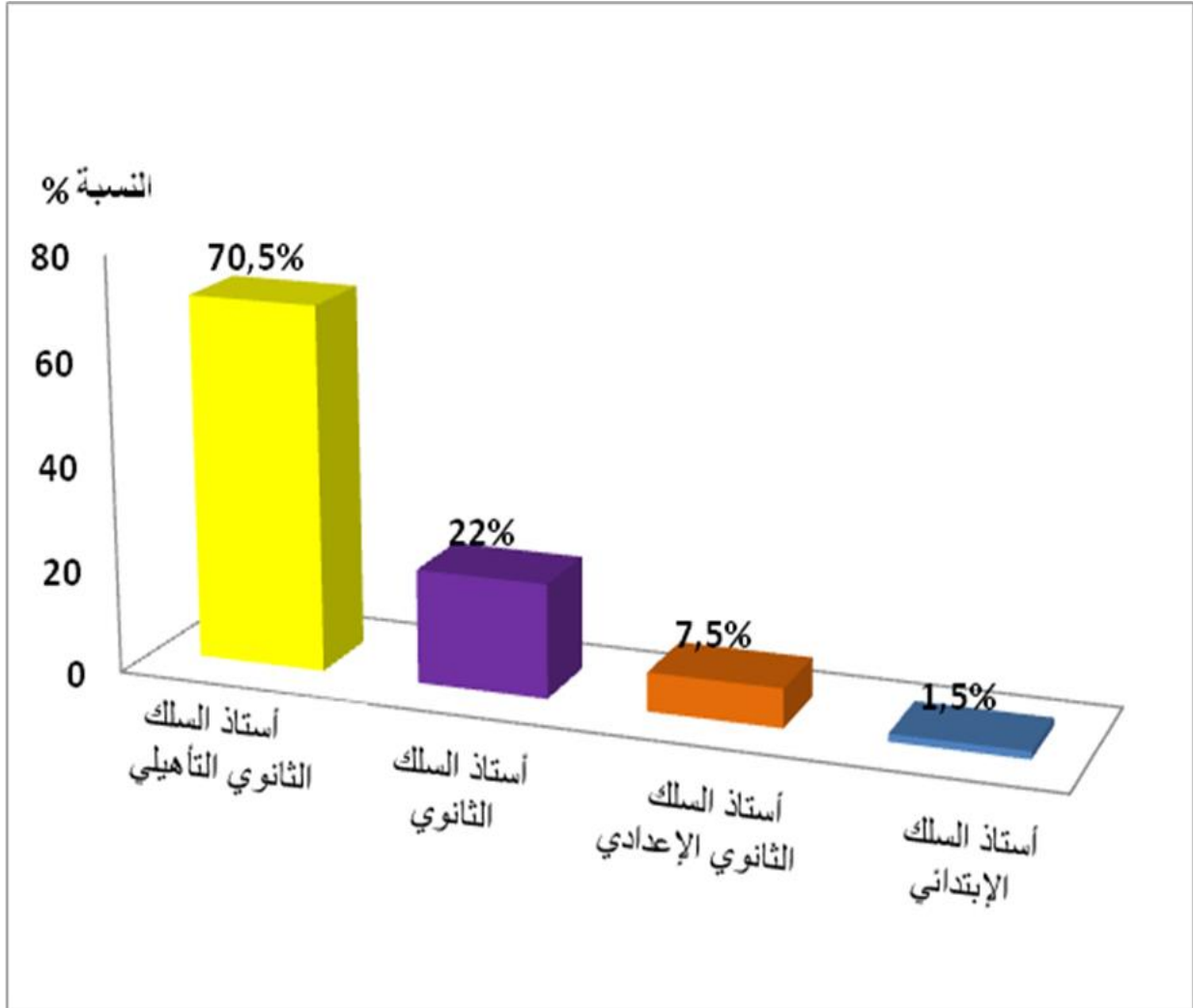
المبيان رقم 2- توزيع أفراد عينة المدرسين حسب متغير الجنس



المصدر: بحث ميداني، 2019.

يتبين من خلال المبيان رقم 2 أن أغلب أفراد عينة المدرسين يتشكلون من الذكور بنسبة 81.5% في حين لم تتجاوز نسبة الإناث 18.5%. وبذلك يتضح التفاوت الحاصل في معيار نوعية الجنس بين الأساتذة المستجوبين. مما يعكس واقع يسيطر فيه العنصر الذكوري في تدريس التاريخ والجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي بمجال الدراسة.

المبيان رقم 3: توزيع أفراد عينة المدرسين حسب الإطار



المصدر: بحث ميداني، 2019

نلاحظ من خلال المبيان رقم 3 أن هناك تنوعا في إطار مدرّس التاريخ والجغرافيا بالجهة مجال الدراسة، كما أن أغلب الأساتذة المبحوثين لهم إطار أستاذ السلك الثانوي التأهيلي بنسبة 70.5%، وفي المرتبة الثانية إطار أستاذ السلك الثانوي بنسبة 22%، وتجدر الإشارة إلى أن هذا الإطار يرتبط بأطر الأكاديمية، أما فيما يخص الأساتذة المبحوثين الذين لهم إطار أستاذ السلك الثانوي الإعدادي أو أستاذ السلك الابتدائي

يدرسون بصيغة تكليف من أجل سد الخصاص الذي تعرفه بعض المؤسسات في مدرسي مادتي التاريخ والجغرافيا.

جدول رقم 33: توزيع أفراد عينة المدرسين حسب الأقدمية في التدريس

الأقدمية في التدريس	العدد	النسبة %
أقل من 5 سنوات	54	27%
ما بين 5 و 10 سنوات	18	9%
ما بين 10 و 15 سنة	60	30%
ما بين 15 و 20 سنة	30	15%
أكثر من 20 سنة	38	19%
المجموع	200	100%

المصدر: بحث ميداني. 2019.

يتضح من خلال الجدول رقم 34 أن هناك توزيعا متباينا بين أفراد عينة المدرسين حسب الأقدمية في التدريس، حيث تهيمن الفئة الوسطى التي لها أقدمية في التدريس ما بين 10 و 15 سنة بنسبة 30%، متبوعة بالفئة الحديثة العهد بالتدريس أقل من 5 سنوات بنسبة 27%، وفي المرتبة الثالثة الفئة الأقدم أكثر من 20 سنة بنسبة 19%، والفئة العاملة في التدريس ما بين 15 و 20 سنة بنسبة 15%، والفئة العاملة لمدة زمنية تتراوح ما بين 5 و 10 سنوات بنسبة 9%. وهكذا نستنتج أن أغلبية الأفراد تتمركز في الوسط، كما أن هذا التوزيع الطبيعي يدل على أن العينة ممثلة لمجتمع الدراسة الأصلي.

جدول 34: توزيع أفراد عينة المدرسين حسب الشهادة العلمية وتخصصها:

	التاريخ		الجغرافيا		ديداكتيك التاريخ والجغرافيا		تخصص آخر	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
الإجازة	65	32.5%	44	22%	25	12.5%	1	0.5%
الماستر	28	14%	16	8%	3	1.5%	7	3.5%
دبلوم الدراسات العليا المعمقة	1	0.5%	1	0.5%	1	0.5%	0	0%
الدكتوراه	3	1.5%	4	2%	1	0.5%	0	0%
المجموع	97	48,5%	65	32.5%	30	15%	8	4%
المجموع العام	200							
	100%							

المصدر: بحث ميداني. 2019.

يلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية المثبتة بالجدول رقم 35 أن عينة الأساتذة المبحوثين تتوزع بشكل غير منتظم من حيث الشهادة العلمية وتخصصها، ويتجلى ذلك في هيمنة تخصص التاريخ بنسبة 48.5% سواء الأساتذة الحاصلين على شهادة الإجازة أو شهادة الماستر أو دبلوم الدراسات العليا المعمقة أو الدكتوراه، مقابل 32.5% لتخصص الجغرافيا، ثم تخصص ديداكتيك التاريخ والجغرافيا بنسبة 15%، وفي الأخير تخصص آخر بنسبة 4%. كما يسجل أيضا هيمنة فئة الحاصلين على الإجازة. مقارنة بفئة الحاصلين على الشواهد العليا.

جدول رقم 35: توزيع المستجوبين حسب نوعية توظيفهم وتكوينهم

نوعية التوظيف		التوظيف حسب قانون الوظيفة العمومية		التوظيف حسب قانون أطر الأكاديمية	
نوعية التكوين		بدون مباراة		بمباراة	
		النسبة %	العدد	النسبة %	العدد
مؤسسات التكوين التربوي	المدرسة العليا للأساتذة	23.5%	47	0%	0
	كلية علوم التربية	2.5%	5	0%	0
	المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين	31%	62	0%	0
	المركز التربوي الجهوي	8%	16	0%	0
	مركز تكوين المعلمين	3%	6	0%	0
كلية الآداب والعلوم الإنسانية		0%	0	5%	10
المجموع		68%	136	5%	10
المجموع العام		العدد	200		
		النسبة %	100%		

المصدر: بحث ميداني، 2019.

يسجل من خلال المعطيات الإحصائية المثبتة بالجدول رقم 36 أن هناك توزيعا متباينا بين المستجوبين حسب نوعية التوظيف والتكوين، ويتجلى ذلك في هيمنة الأساتذة الخاضعون لقانون الوظيفة العمومية خاصة الذين وظفوا بمباراة بنسبة 68%، أما التوظيف المباشر بدون مباراة بلغ نسبة 5%، وفي المقابل بلغت فئة الأساتذة أطر الأكاديمية نسبة 27%. كما أن هناك تفاوتاً في توزيع المستجوبين من حيث نوعية التكوين، فمعظم الأساتذة تلقوا التكوين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بنسبة 49%، وبالمدرسة العليا للأساتذة

بنسبة 27.5%، وبالمركز التربوي الجهوي نسبة 8%، وبمركز تكوين المعلمين نسبة 3%، ومن كلية علوم التربية نسبة 2.5%. في حين توجد نسبة 20% بدون تكوين بيداغوجي، حيث اقتصر على التكوين الأساس بكلية الآداب والعلوم الإنسانية.

4. أدوات الدراسة

عادة ما يعتمد الباحث على مجموعة من الأدوات التي تساعد بشكل كبير في الحصول على المعلومات والمعطيات حول موضوع الدراسة، وتساهم في تعرية واستجلاء جوانب إشكالية الدراسة وتحليلها تحليلًا دقيقًا، إذ تعد هذه الأدوات بمثابة وسائل ربط بين الباحث ومجتمع البحث. وتتحكم عدة عوامل في اختيارنا للأدوات المناسبة لهذه الدراسة منها ما يرتبط بإشكالية الدراسة وبطبيعة الفرضيات وكذا بطبيعة العينة. وعليه وفي ضوء متطلبات الدراسة من الناحية الميدانية اعتمدنا على الملاحظة وأداة الاستبيان الخاصة بأساتذة التاريخ والجغرافيا، وشبكات تحليل المضمون التي تم إنجازها انطلاقًا من الإطار النظري للدراسة.

1-الملاحظة: هي أداة اعتمدناها من أجل جمع المعلومات حول إشكالية الدراسة، انطلاقًا من تجربتنا في الإشراف على اللجان المكلفة بعملية تصحيح الامتحان الموحد الجهوي، وكذا المشاركة في أكثر من 14 امتحان للكفاءة المهنية لأساتذة مادة التاريخ والجغرافيا، علاوة على الممارسة المهنية في التدريس 12 سنة، وهذا سمح لنا بربط علاقات واسعة مع الأساتذة، وسهلت علينا عملية الاحتكاك بالميدان. وبذلك قد شملت الملاحظة المنظمة ردود أفعال الأساتذة من عملية التقويم أثناء التدريس. وأراءهم وسلوكاتهم واتجاهاتهم أثناء إنجاز فروض المراقبة المستمرة، أو تصحيح الامتحان الجهوي الموحد ضمن لجن خاصة بذلك. حيث قمنا بمراقبة الأساتذة وملاحظة تصرفاتهم وتدوين مجموعة من الملاحظات التي ساعدتنا على وصف وتفسير النتائج التي توصلنا إليها.

2- الاستبيان: أداة تحتوي على مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخيرية، تتطلب الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث وفقا لأهداف **بحثه**. فيقدمها مباشرة للعينة المستهدفة التي تجيد القراءة والكتابة حتى يتمكن من الحصول على الأجوبة المتعلقة بأسئلة الدراسة. ويصنف هذا الاستبيان ضمن الاستبيان المغلق المفتوح، وكان الهدف من استخدام هذه الأداة هو جمع البيانات والمعلومات والمؤشرات المرتبطة بطبيعة تكوين المدرسين وعلاقته بالممارسة التقييمية لكفايات درس التاريخ.¹ وعليه قمنا بتصميم وصياغة فقرات أداة الاستبيان وذلك بمراعاة الأسس النظرية لتقويم كفايات درس التاريخ، وقد مر بناء هذا الاستبيان عبر مراحل وهي:

- المرحلة الأولى: تحديد موضوع وهدف الاستبيان المتمثل في قياس مؤشرات طبيعة تكوين المدرسين في موضوع تقويم كفايات درس التاريخ، بهدف تمحيص الفرضية الرابعة وهي: عدم مساهمة المدرسين **للتكوين** في مجال تقويم التعلمات في درس التاريخ وفق المقاربة بالكفايات.
- المرحلة الثانية: تقسيم الاستبيان إلى جزئين ثم إلى محاور تتضمن 29 سؤالاً. ويمكن توضيح ذلك وفق الجدول الآتي:

¹ - POURTOIS Jean Pierre et DESMET Henri, épistémologie et instrumentation des sciences humaines, MARDAGA, Bruxel, 1988, P.156

الجدول رقم 36: مكونات الاستبيان

الاستبيان		
الجزء	المحور	عدد الأسئلة
الجزء الأول	البيانات الشخصية	7
الجزء الثاني	المحور الأول: التكوين في مجال التقويم بمادة التاريخ	2
	المحور الثاني: مرجعيات تقويم أداء المتعلمين في مادة التاريخ	1
	المحور الثالث: مكونات وإعداد الوضعيات الاختبارية في مادة التاريخ	4
	المحور الرابع: أنواع التقويم	5
	المحور الخامس: الوضعيات التقويمية المشكلة المركبة في مادة التاريخ وفق المقاربة بالكفايات	4
	المحور السادس: تتبع واستثمار الفروض في مادة التاريخ	6
المجموع		30

➤ مرحلة تقويم الصورة النهائية للاستبيان (شرط الصدق) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علوم التربية وديداكتيك المواد الاجتماعية عامة وديداكتيك التاريخ خاصة من أجل إبداء الرأي وتحديد الثغرات الموجودة في الاستبيان، وقد بلغ عددهم 10. وبناءً على ملاحظاتهم القيمة والهادفة خضع الاستبيان إلى بعض التعديلات المتمثلة في حذف أو تعديل بعض الأسئلة.

➤ مرحلة تجريب الاستبيان (تحقيق شرط الثبات): توزيع الاستبيان على عدد محدود من أفراد العينة خارج الجهة التي يتكون منها المجتمع الإحصائي، وذلك بهدف التأكد من مدى وضوح الأسئلة ودقتها لضمان الفهم الصحيح. وبعد ذلك تم توزيعها في الميدان.

3-تقنية تحليل المضمون من خلال الشبكات المنجزة

"تتمثل هذه الأداة في طرق وأساليب تحليل الوثائق المكتوبة التي تسعى إلى إظهار الدلالات الغالبة أو المعاني المضمرة. وتوجد تحاليل ذات بعد كمي، تعتمد أسلوب المعالجة الإحصائية لتحديد تكرار بعض الكلمات أو التعابير مثلا، وأخرى ذات بعد كفي تعتمد على إعطاء وصف كمي موضوعي منسق للمضمون الظاهرة لموضوع ما"¹ وكان الهدف من استخدام هذه الأداة هو جمع المعطيات والمعلومات المرتبطة بواقع الممارسة التقويمية لكفايات درس التاريخ من خلال الامتحانات الموحدة الجهوية، وفروض المراقبة المستمرة، وكذا أنشطة التقويم بالكتاب المدرسي. ويرى غاستون ميالاري Mialaret Gaston أن مبدأ تحليل المضمون بسيط جدا ولكنه صعب التطبيق، إذ المقصود هو إقامة "شبكة قراءة" للوثيقة المزمع دراستها حيث تسمح هذه الشبكة للباحث بتحويل الوثيقة إلى سلسلة من فئات يتم إعادة تجميعها، وترتيبها ومقارنتها وتقييمها، وتعدادها لاحقا². وفي هذا السياق تم بناء شبكات للقراءة والتحليل انطلاقا من الأسس النظرية للدراسة والتي تشمل الأدبيات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية يمكن توضيحها كآلاتي:

◀ شبكة قياس درجة ارتباط الأسئلة التقويمية لمادة التاريخ بالمستجدات الدوسيمولوجية : تحليل مضمون الامتحان الجهوي الموحد وفروض المراقبة المستمرة وأنشطة التقويم بالكتاب المدرسي : قمنا ببناء هذه الشبكة انطلاقا من الإطار النظري للدراسة، وخصوصيات الإشكالية. وقد تضمنت مجموعة من المعايير والمؤشرات المرتبطة بأنواع الأسئلة التقويمية ومدى ارتباطها بالكفايات والقدرات المسطرة في التوجيهات الرسمية لمستوى السنة الأولى بكالوريا علوم، إضافة إلى مجالات الأسئلة التقويمية وخصائصها من حيث

1 - أحرشاو الغالي، البحث العلمي في العلوم الإنسانية الهندسة، الإنجاز، الإخراج، منشورات مختبر الأبحاث والدراسات

النفسية والاجتماعية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراس فاس، 2017، ص.91.

² -غاستون ميالاري، طرق البحث في علوم التربية، ترجمة شفيق محسن، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، 2008، ص.ص.45.46.

المضمون والشكل، والمهارات والعمليات الفكرية التي تخاطبها، علاوة على طبيعة الوضعية الاختبارية وسمات عناصر الإجابة وسلم التنقيط.

◀ شبكة قياس درجة ارتباط الأسئلة التقويمية لمادة التاريخ بالمستجدات الإستيمولوجية والديداكتيكية التاريخية. قام الباحث ببناء هذه الشبكة انطلاقاً من طبيعة إشكالية الدراسة والمستجدات الإستيمولوجية والديداكتيكية التاريخية. وتتكون هذه الشبكة من محورين هما:

■ المحور الأول: يتشكل من معايير تبرز مدى ارتباط الأسئلة التقويمية لمادة التاريخ بالمفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي والقضايا التاريخية التي تعالجها الوثائق. وقد انطلقنا من مجموعة من الدراسات الإستيمولوجية التاريخية خاصة كتابات عبد الله العروي وعلى رأسها كتاب مفهوم التاريخ، إضافة الدراسة الحديثة المرتبطة بأعمال رواد مدرسة الحوليات والتاريخ الجديد. وتتجلى معايير هذا المحور في كيفية توظيف المفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي في الوضعيات الاختبارية، إضافة إلى كيفية التعامل مع طبيعة المعرفة التاريخية والوثائق التاريخية.

■ المحور الثاني: بناء هذا المحور الخاص بدرجة تغطية الأسئلة التقويمية للنهج التاريخي، الذي يتكون من الكفايات النوعية الخاصة بالفكر التاريخي والقدرات المرتبطة بها، وذلك بالانطلاق من مجموعة من الأطروحات التي تم التطرق إليها في الدراسات السابقة، منها أطروحة مصطفى حسني إدريسي حول تعلم الفكر التاريخي، وأطروحة البشير تامر حول الزمن التاريخي. إضافة أطروحة التحقيب التاريخي لمحمد صهود في صياغة كفاية وقدرات التحقيب التاريخي، وأطروحة التفسير التاريخي لشكير عكي في صياغة كفاية وقدرات التفسير التاريخي، وأطروحة التعريف التاريخي للعربي الصديقي في صياغة كفاية وقدرات التعريف التاريخي.

- صدق شبكة التحليل: تم عرض الشبكة على الأساتذة المحكمين من أجل تقويمها عن طريق تقديم ملاحظات ومقترحات لتطويرها، وقد وافقوا على الأداة بعد إجراء التعديلات.
- حساب الثبات: وقع اختيارنا على عينة عشوائية من الأسئلة التقويمية سواء بالامتحانات الجهوية الموحدة، أو فروض المراقبة المستمرة، أو أنشطة التقويم بالكتاب المدرسي، تمثل 25 % من مجموع الأسئلة. واعتمدنا أسلوب الاتفاق عبر الزمن بعد محاولتين بفاصل زمني شهرين فكان معامل الاتفاق 89%.

الجدول رقم 37: الأساتذة المحكمين

أسماء الأساتذة	التخصص	المؤسسة
الدكتورة سلوة كيزي	ديداكتيك التاريخ	المدرسة العليا للأساتذة فاس
الدكتور محمد صهود	ديداكتيك التاريخ	كلية علوم التربية
الدكتور محمد جنان	ديداكتيك الجغرافيا	المدرسة العليا للأساتذة فاس
الدكتور محمد البغدادى	ديداكتيك الجغرافيا	المدرسة العليا للأساتذة فاس
الدكتورة كريمة حليم	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة فاس
الدكتور أحمد الشرقاوي	ديداكتيك الجغرافيا	المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس مكناس
جمال الدين البوزيدي	مفتش المواد الاجتماعية	الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة

اعتمدنا على أسلوب إحصائي في التعامل مع المعطيات التي تحصلنا عليها، وذلك عن طريق تبويبها في جداول إحصائية، ثم الاستعانة بالحاسوب في التعامل مع لغة الأرقام والبحث عن التكرارات والنسب المئوية والترابطات والمتوسطات. ومن أجل البحث عن دلالة الأرقام تم استخدام أسلوبين وهما:

1. أسلوب التحليل الكمي:

يعتمد على تكميم البيانات التي حصلنا عليها في جداول وتحويلها إلى أرقام ونسب مئوية. وذلك بهدف تسهيل عملية المقارنة بين المتغيرات . وذلك من أجل وصف وعرض خصائص أفراد عينات الدراسة، وتقدير استجابات المبحوثين على كل سؤال من أسئلة الاستبانة.

2. أسلوب التحليل الكيفي:

يقوم على عرض وتحليل وتفسير البيانات والمعطيات الواردة في الجداول وربطها بالواقع من خلال العودة إلى الإطار النظري للدراسة. من أجل توظيفه في استنتاج الأرقام وإبراز دلالاتها وربطها بفرضيات الدراسة.

خلاصة الفصل

انطلاقاً مما سبق نستنتج أن هذا الفصل بين الأسس والإجراءات المنهجية التي اعتمدنا عليها، والكفيلة بكشف واقع التقويم الذي تناولته إشكالية الدراسة. والمتمثلة في تحديد المنهج الوصفي التحليلي باعتباره ينسجم مع طبيعة متغيرات الدراسة. وكذا وصف المجتمع الإحصائي، والعينات التمثيلية له، وتبرير اختيارها. كما تناول مختلف الأدوات المستعملة لجمع المعطيات والبيانات منها شبكات منهجية لتحليل المضمون، والاستبيان والملاحظة، كما نجد في هذا الفصل أيضاً الأدوات الإحصائية لتحليل ومعالجة المعطيات الإحصائية.

الفصل الثامن: عرض نتائج فرضيات الدراسة

مقدمة

1. عرض نتائج الفرضية الأولى

2. عرض نتائج الفرضية الثانية

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة

4. عرض نتائج الفرضية الرابعة

خلاصة الفصل

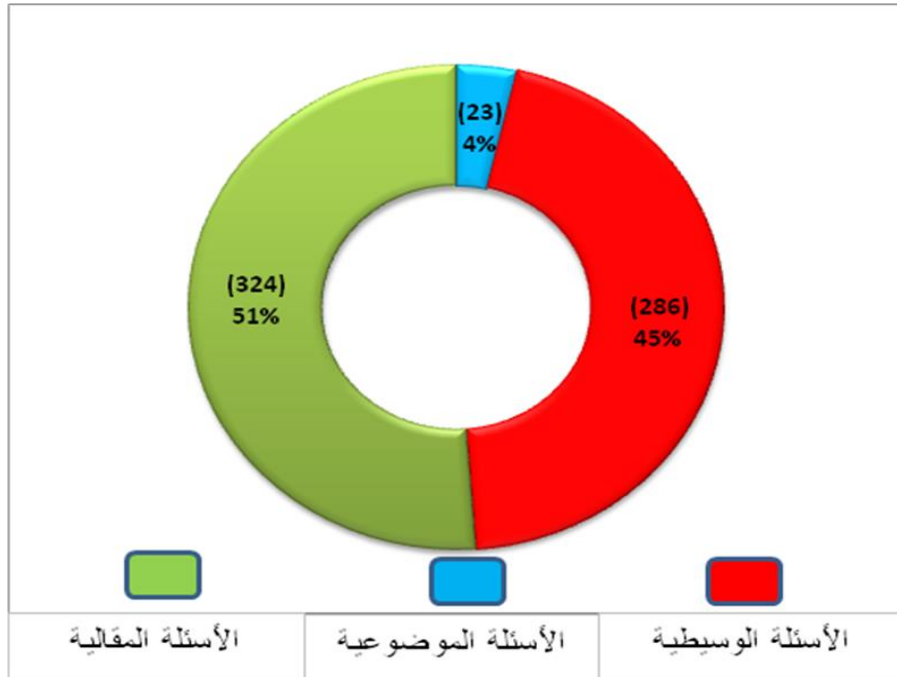
يعد هذا الفصل امتدادا لباقي الفصول السابقة وذلك في إطار العلاقة التفاعلية النسقية بين مختلف مكونات وخطوات هذه الدراسة. حيث خصص لعرض ووصف معطيات النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية، بعد استعمال الأدوات العلمية لجمع المعطيات من عينات الدراسة، وتوظيف أساليب المعالجة الإحصائية، وبذلك تفرغها في جداول ورسوم بيانية إحصائية وكذا التعليق على تلك النتائج،

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

نص الفرضية الأولى: "لا تساير فروض المراقبة المستمرة بتقويم كفايات درس التاريخ وفق معايير التقويم المنصوص عليها في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي"

1.1- أنواع الأسئلة التقويمية

المبيان رقم 4 أنواع الأسئلة التقويمية

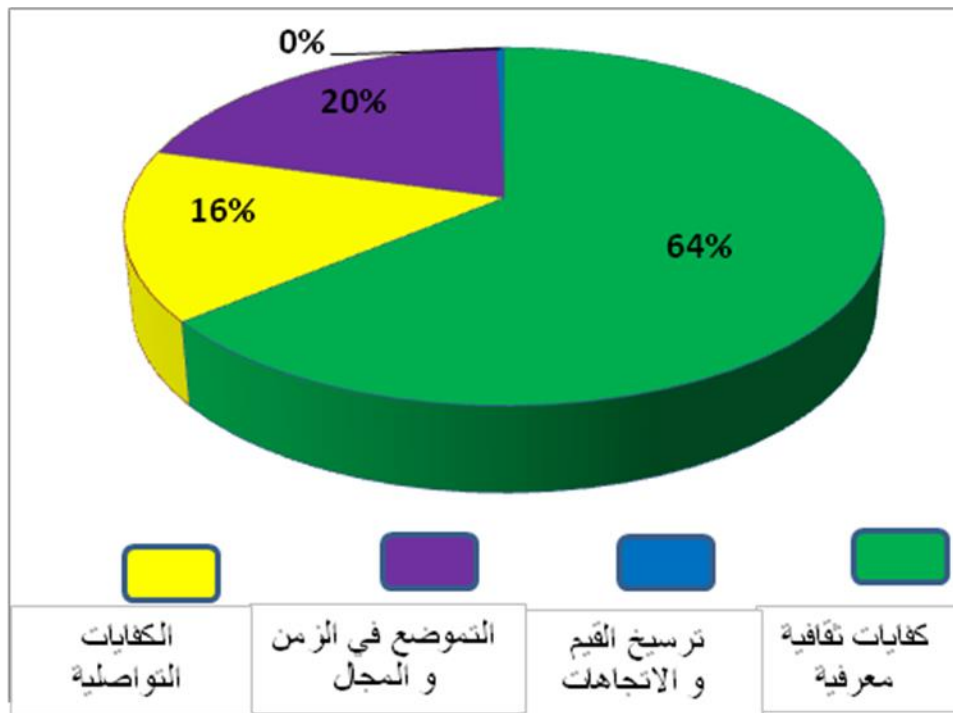


المصدر: بحث شخصي، 2019.

نلاحظ من خلال معطيات المبيان أعلاه رقم (4) أن هناك تباين في نسبة حضور الأسئلة التقويمية بفروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ، ويتجلى ذلك في ارتفاع نسبة الأسئلة المقالية حيث تبلغ 51% من مجموع الأسئلة الكلية، وتأتي بعدها الأسئلة الوسيطية المرتبطة بالاشتغال على الوثائق بنسبة متقاربة تبلغ 45، في مقابل حضور ضعيف جدا للأسئلة الموضوعية التي لم تتجاوز نسبتها 4%.

2.1-درجة ارتباط الأسئلة التقويمية بالكفايات المسطرة في التوجيهات الرسمية

المبيان رقم 5: ارتباط الأسئلة التقويمية بالكفايات المسطرة في التوجيهات الرسمية



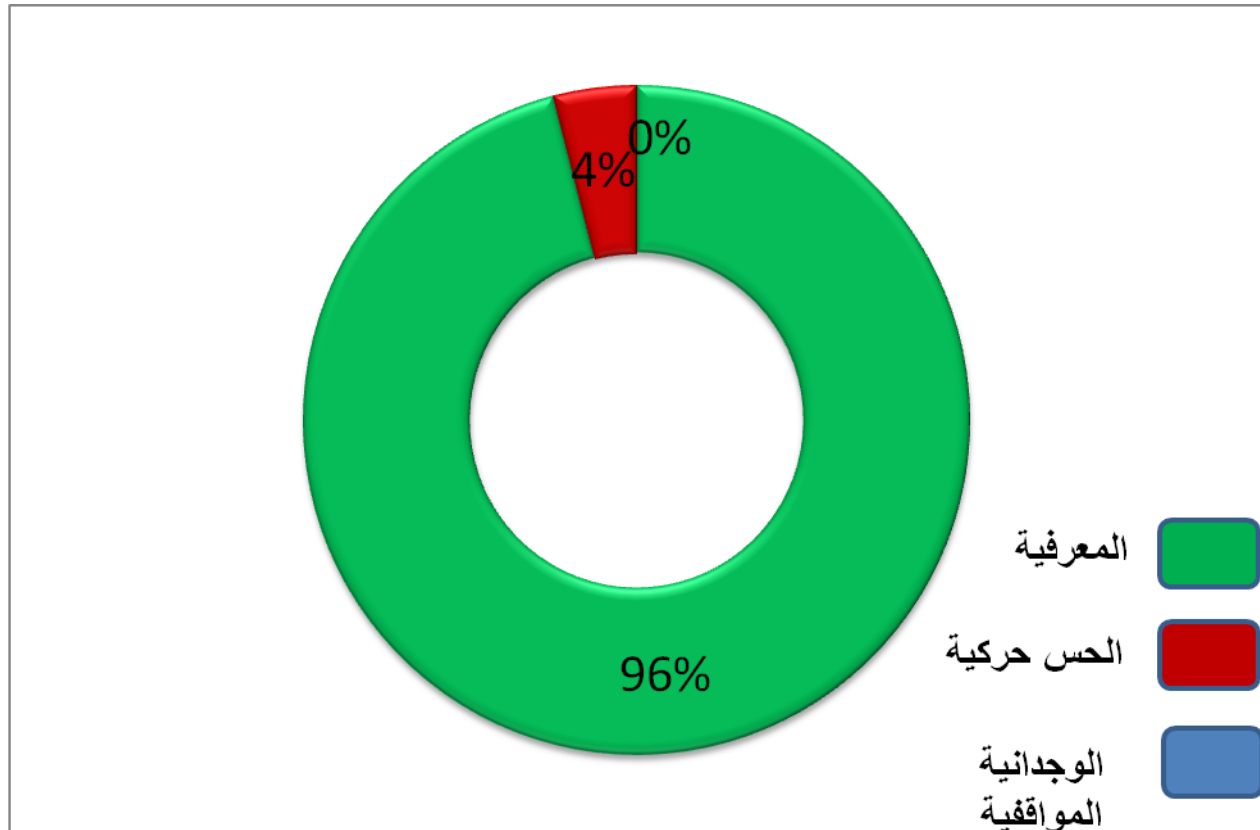
المصدر: بحث شخصي، 2019.

يتبين من خلال المعطيات الإحصائية للمبيان رقم (5) أعلاه أن هناك تفاوت في نسبة حضور الكفايات التي تقيسها الأسئلة التقويمية لفروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ بالثانوي التأهيلي. ويتجلى ذلك في هيمنة حضور الكفايات المعرفية الثقافية على باقي الكفايات الأخرى. حيث تبلغ 64 %، بينما لم تتجاوز نسبة حضور

كفايات التموضع في الزمن والمجال بنسبة 20%، وبنسبة أقل تبلغ 16% حضور الكفايات التواصلية، وفي المقابل هناك غياب شبه كلي للأسئلة التي تقيس القيم والاتجاهات.

3.1-مجالات الأسئلة التقويمية

المبيان رقم 6: نسبة حضور مجالات الأسئلة التقويمية



المصدر: بحث شخصي، 2019.

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية بالمبيان رقم (6) أعلاه أن هناك توزيع غير منتظم بين المجالات المعرفية والحس حركية والوجدانية للأسئلة التقويمية بفروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ بالثانوي التأهيلي ويتجلى ذلك في هيمنة حضور الأسئلة التي تقيس المجال المعرفي، حيث بلغت نسبة 96%، بينما هناك في المقابل حضور ضعيف جدا للأسئلة التي تقيس المجال الحس حركي حيث لم تتجاوز نسبتها 4%، في حين هناك غياب كلي للأسئلة التي تقيس المجال الوجداني الموافقي.

4.1-معايير خاصة بالوضعيات الاختبارية

الجدول رقم 38: معايير خاصة بالوضعيات الاختبارية

معايير خاصة بالوضعيات الاختبارية	عدد الوضعيات الاختبارية	نسبة الوضعيات الاختبارية
الاشتغال بالوثائق	114	39,4%
الموضوع المقالي	175	60,5%
	0	0%
الوضعية المشكلة	0	0%
التمثيلية	0	0%
	25	8,6%
	264	91,3%
التغطية	0	0%
	10	3,4%
	80	27,6%
	199	68,8%
	289	100%

المصدر: بحث شخصي، 2019.

من خلال البيانات الإحصائية المثبتة في الجدول رقم (38) يمكن أن نلاحظ هيمنة الوضعيات الاختبارية المقالية التي تعتمد على التذكر والحفظ وذلك بنسبة 60.5 %، ويسجل غياب كلي للوضعيات الاختبارية المقالية التي تعتمد على انتقاء الأفكار وتنظيمها بتوظيف الوثائق، أما الوضعيات الاختبارية التي تنطلق من الاشتغال على الوثائق بلغت نسبتها 39.5%. كما يلاحظ أن هذه الوضعيات الاختبارية تتسم بغياب كلي للوضعية المشكلة ، وأن نسبة حضور معيار التمثيلية يتراوح ما بين حضور متوسط بنسبة 8.6 % وحضور ضعيف بنسبة 91.3 %. وفي نفس السياق نجد معيار التغطية يتراوح ما بين تغطية جزئية جدا بنسبة حضور 68.8 %، وتغطية جزئية بنسبة 27.6 %، وتغطية محدودة بنسبة 3.4 %.

5.1- الأسئلة التقويمية من حيث معيار الشكل

جدول 39: الأسئلة التقويمية من حيث معيار الشكل

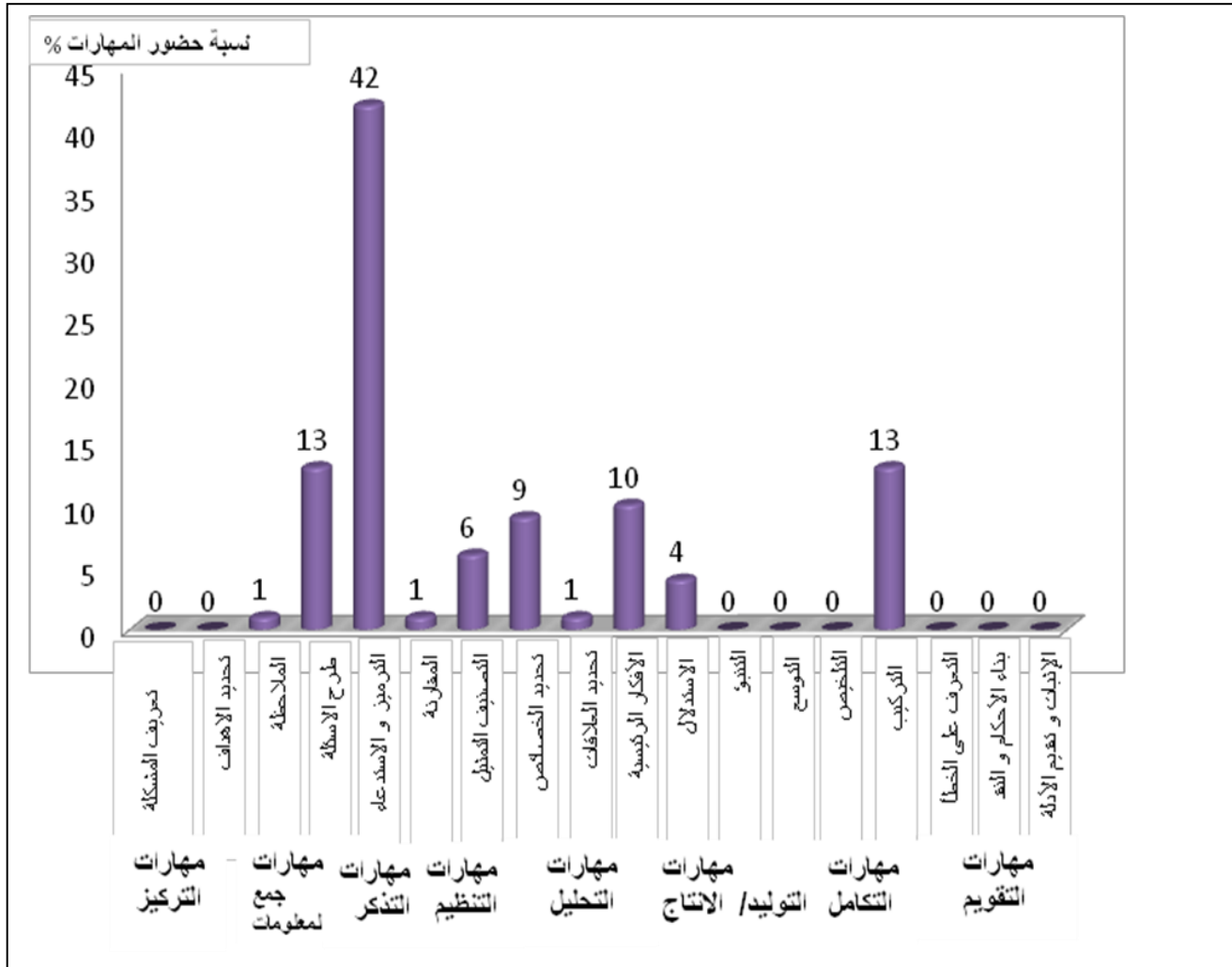
المعايير	عدد الأسئلة	النسبة %
تطابق الأسئلة مع أهداف التعلم	598	94,4%
صياغة واضحة ودقيقة	567	89,5%
ترتيب الأسئلة وفق النهج التاريخي	97	15,3%
التدرج من البسيط إلى المركب	633	100%
ملاءمة الأسئلة للمستوى العقلي	633	100%
المدة الزمنية تناسب مستوى المتعلم	370	58,4%
مراعاة مبدأ احترام الفوارق بين المتعلمين	0	0%
مجموع الأسئلة التقويمية	633	100%

المصدر: بحث شخصي، 2019.

نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية المثبتة الجدول رقم (39) أعلاه أن فروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ تحترم أسئلتها التقويمية الجوانب الشكلية بنسبة مرتفعة تبلغ 100% من حيث التدرج من البسيط إلى المركب، وملاءمة الأسئلة للمستوى العقلي، تطابق الأسئلة مع أهداف التعلم بنسبة 94.4%. بينما صياغة الأسئلة من حيث الدقة والوضوح بلغت نسبة 89.5%، وهذا يعني أن حوالي 10.5% من الأسئلة يكتنفها الغموض مما يؤثر سلباً على قياس أداء التلاميذ. تجدر الإشارة إلى عدم احترام النهج التاريخي في بناء وترتيب الأسئلة التقويمية حيث لم تتجاوز النسبة بهذا المعيار 15.3%. كما أن الفوارق الفردية بين المتعلمين لم تحترم، على الرغم من وجود تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.

6.1-المهارات والعمليات الفكرية التي تقيسها الأسئلة التقويمية

المبيان رقم 7 : المهارات والعمليات الفكرية التي تقيسها الأسئلة التقويمية



المصدر: بحث شخصي، 2019.

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية بالمبيان رقم (7) أعلاه أن مهارات التفكير الرئيسة والفرعية التي

تتضمنه الأسئلة التقويمية لفروض المراقبة المستمرة تتوزع بشكل غير منتظم، ويتجلى ذلك في هيمنة نسبة

حضور مهارات الترميز والاستدعاء حيث بلغت نسبتها 42% ، ثم تأتي بعدها مهارتا طرح الأسئلة والتركيب في

الرتبة الثانية بنسبة 13%، وتأتي بعدها في المرتبة الثالثة مهارة تحديد الأفكار الأساسية بنسبة 10%، ثم مهارة

تحديد الخصائص في المرتبة الرابعة بنسبة 9%، بينما تأتي في المرتبة الخامسة مهارة الاستدلال بنسبة 4%، وتأتي مهارات الملاحظة والمقارنة وتحديد العلاقات في المرتبة الأخيرة بنسبة 1%، بينما غابت باقي المهارات وهي: تحديد المشكلة وتحديد الأهداف والتنبؤ والتوسع والتلخيص والتعرف. على الخطأ وبناء الأحكام والإثبات وتقديم الأدلة.

7.1- معايير عناصر الإجابة

الجدول رقم 40 : معايير عناصر الإجابة

النسبة %	العدد	المعايير
94.3%	597	تطابق تام بين عناصر الإجابة ومنطوق السؤال
93.2%	590	صحة المعلومات التاريخية
100%	633	مطلقة
0%	0	نسبية
91.6%	580	التجديد الإستيمولوجي
15.4%	98	تحديد معايير مضبوطة لعملية التصحيح
15.4%	98	مؤشرات إجرائية للمعايير مرتبطة بالإنتاج
0%	0	مؤشرات استراتيجية وسيرورة الإنتاج
87.8%	556	توزيع النقط حسب الجهد المطلوب وحجم السؤال
87.8%	556	دقيق
7.1%	45	غير دقيق
5.05%	32	غير وارد
%100	633	مجموع الأسئلة التقويمية

المصدر: بحث شخصي، 2019.

تكشف المعطيات الإحصائية المدرجة في الجدول رقم (40) أعلاه عن وجود أسئلة تقويمية لا تتطابق مع عناصر الإجابة، حيث بلغت نسبة التطابق بينهما 94.3%، كما أن هناك انخفاض لنسبة حضور معايير

ومؤشرات مضبوطة لعملية التصحيح حيث لم تتجاوز نسبة 15.4%، وكذا غياب كلي لمؤشرات إستراتيجية وسيرورة الإنتاج. إضافة إلى التعامل بنسبة 100% مع المعرفة التاريخية بكونها معرفة مطلقة وهذا يختلف مع طبيعتها النسبية ، علاوة على وجود أخطاء معرفية تاريخية بنسبة 6,8% مصدرها الكتاب المدرسي. وبذلك نجد جزء من المعرفة التاريخية الموظفة في فروض المراقبة المستمرة لا يساير التجديد الإستيمولوجي التاريخي الذي بلغ نسبة 91,6%. أما معيار توزيع النقط نجده دقيق بنسبة 87.8%، وتوزيع غير دقيق نسبة 7.1%، وهناك بعض الفروض لا تتوفر على توزيع النقط بنسبة 5.05%.

8.1-ارتباط الأسئلة التقويمية بالمفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي

الجدول رقم 41: ارتباط الأسئلة التقويمية بالمفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي

المفهوم	المعايير	المؤشرات	العدد	النسبة %
مفهوم الزمن	مقاربة الزمن:	الاهتمام بالعلاقة الجدلية بين الحاضر والماضي بشكل ارتدادي	0	0%
		اعتبار التاريخ مجرد تتابع لأحداث كرونولوجية متساوية الأهمية	576	90.9%
	قراءة الزمن	القراءة الخطية للزمن	576	90.9%
		القراءة الاحتمالية للأزمنة المتعددة	0	0%
	مستويات الزمن	الزمن الفردي الحداثي	536	84.6%
		الزمن الظرفي المتوسط الأمد	40	6.3%
		الزمن البنيوي الطويل الأمد	0	0%
مفهوم المجال	المجال المحلي		0	0%
	المجال الجهوي		0	0%
	المجال الوطني		124	19.5%
	المجال الإقليمي العربي		40	6.3%
	المجال العالمي الرأسمالي		469	74.09%
	فهم الأماكن باعتبارها مفاهيم تاريخية تتغير باستمرار		0	0%
مفهوم المجتمع	الفاعلون	الفرد	0	0%
		المرأة	0	0%
	الفاعلون	الرجل	0	0%
		الاهتمام بالمؤسسات والظواهر الجماعية	633	100%
	القضايا التاريخية التي تقيسها الأسئلة	السياسية والعسكرية	460	72.6%
		الاقتصادية	70	11.05%
		الاجتماعية والثقافية	72	11.3%
		الفكرية والذهنية	31	4.8%
		مجموع الأسئلة التقويمية	633	100%

نستخلص من خلال المعطيات الإحصائية المثبتة بالجدول رقم (41) أعلاه الملاحظات الآتية:

■ أن هناك ارتفاع نسبة حضور مفهوم الزمن التاريخي في صياغة الأسئلة التقويمية بفروض المراقبة المستمرة حيث بلغت 90.1%، وبذلك تبقى نسبة 9.9% من الأسئلة التقويمية تمت صياغتها بدون توظيف مفهوم الزمن على الرغم من كونه مفهوم مركزي لا يمكن الاستغناء عنه. كما تجدر الإشارة إلى أن المقاربة المستعملة في توظيف مفهوم الزمن، مقاربة تقليدية تعتبر التاريخ مجرد أحداث كرونولوجية متساوية الأهمية، وهذا يتماشى مع القراءة الخطية للزمن. إضافة إلى التركيز على الزمن الفردي الحداثي بنسبة 84.6%، وتهتميش للزمن الظرفي المتوسط الأمد، وغياب كلي للزمن البنيوي الطويل الأمد. وكذا غياب للمقاربة التي تهتم بالعلاقة الجدلية بين الحاضر والماضي بشكل ارتدادي، والقراءة الاحتمالية للأزمنة المتعددة.

■ أن هناك حضور قوي بنسبة 100% لمفهوم المجال في الأسئلة التقويمية بفروض المراقبة المستمرة باعتباره مفهوم مركزي في الخطاب التاريخي. وتتوزع تلك النسبة بشكل متباين بين مستويات المجال، حيث نجد هيمنة المجال العالمي الرأسمالي في المرتبة الأولى بنسبة 74.09%، ويأتي في المرتبة الثانية المجال الوطني بنسبة 19.5%، ثم يأتي في المرتبة الثالثة المجال العربي الإقليمي بنسبة 6.3%، كما يلاحظ غياب كلي للمجال الجهوي والمحلي على الرغم من تأكيد الميثاق الوطني للتربية والتكوين على تفعيل الجهوية في مجال التربية والتعليم. كما أن مختلف الوثائق الرسمية والدراسات التربوية تؤكد على ضرورة ربط التعليمات وتقويمها بالوسط المحلي والجهوي للمتعلم. وتجدر الإشارة أيضا إلى أن المجال يتم التعامل معه باعتباره مفهوم لا يتغير باستمرار عبر الزمن.

■ ارتفاع نسبة حضور مفهوم المجتمع خاصة الظواهر الجماعية بنسبة 100 % بالأسئلة التقويمية لفروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ، مع غياب الاهتمام بالفرد وكبار الشخصيات سواء الرجل أو المرأة. كما أن هناك تركيز على القضايا السياسية والعسكرية بنسبة 72.6%، وفي المقابل تهيمش لباقي القضايا الاقتصادية بنسبة 11.05%، والاجتماعية بنسبة 11.3%، والفكرية والذهنية بنسبة 4.8%.

9.1- معايير توظيف الوثائق التاريخية في الوضعيات الاختبارية للامتحانات الجهوية الموحدة

الجدول رقم 42: معايير توظيف الوثائق التاريخية في الوضعيات الاختبارية

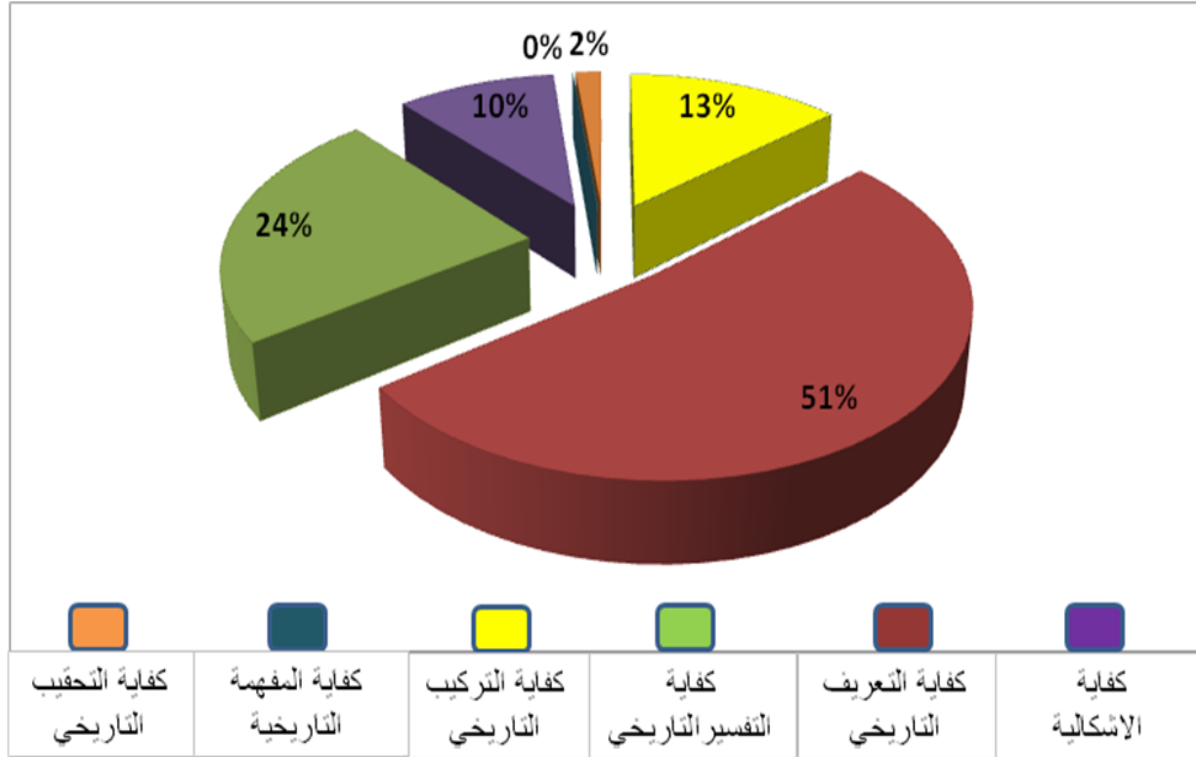
معايير الوثائق		العدد	النسبة %	
طبيعة الوثائق	أصيلة	18	6,5%	
	مصدرية	23	8,3%	
	مرجعية	233	85,03%	
التوثيق	وثائق موثقة	250	91,2%	
	وثائق بدون توثيق	24	8,7%	
أنواع الوثائق التاريخية	النصوص التاريخية		246	89,7%
	الوثائق الأثرية		0	0%
	الوثيقة المصورة		1	0,3%
	المصادر الشفوية		0	0%
	الخريطة التاريخية		1	0,3%
	الوثيقة	مبيان	1	0,3%
	الإحصائية	جدول زمني	21	7,6%
	الخط الزمني		4	1,4%
	مجموع الوثائق		274	100%

المصدر: بحث شخصي، 2019.

من خلال البيانات الإحصائية المثبتة في الجدول رقم (42) أعلاه يمكن أن نلاحظ أن طبيعة الوثائق التاريخية الموظفة بالوضعيات الاختبارية لفروض المراقبة المستمرة، تهيمن عليها الوثائق المرجعية بنسبة %85.03، ثم تأتي الوثائق المصدرية بنسبة %8.3، وفي الأخير الوثائق الأصلية بنسبة %6.5. كما يسجل أن تلك الوثائق التاريخية تحترم التوثيق العلمي بنسبة %91.2، بينما حوالي %8.7 من الوثائق التاريخية بدون توثيق علمي. أما فيما يخص نوعية تلك الوثائق نجد أغلبها عبارة عن نصوص تاريخية بنسبة %89.7، وفي المقابل انخفاض نسبة حضور للجدول الزمني بنسبة %7.6، والخط الزمني بنسبة %1.4، وفي الأخير الخريطة التاريخية والصورة التاريخية والمبيان بنسبة ضعيفة بلغت %0.3، بينما الوثائق الأخرى غائبة منها الرواية الشفوية والوثائق الأثرية. يلاحظ أن تعميم توظيف الوثيقة التاريخي بمفهومها الشامل في تقويم التعلّمات في مادة التاريخ، لازال نسبي لم يتحقق بعد على الرغم من تأكيد الوثائق الرسمية المرتبطة بالتقويم في المادة على ضرورة تجاوز المفهوم الضيق الذي يحصر الوثيقة في النصوص التاريخية.

10.1-درجة حضور الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية

المبيان رقم 8: نسبة حضور الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية



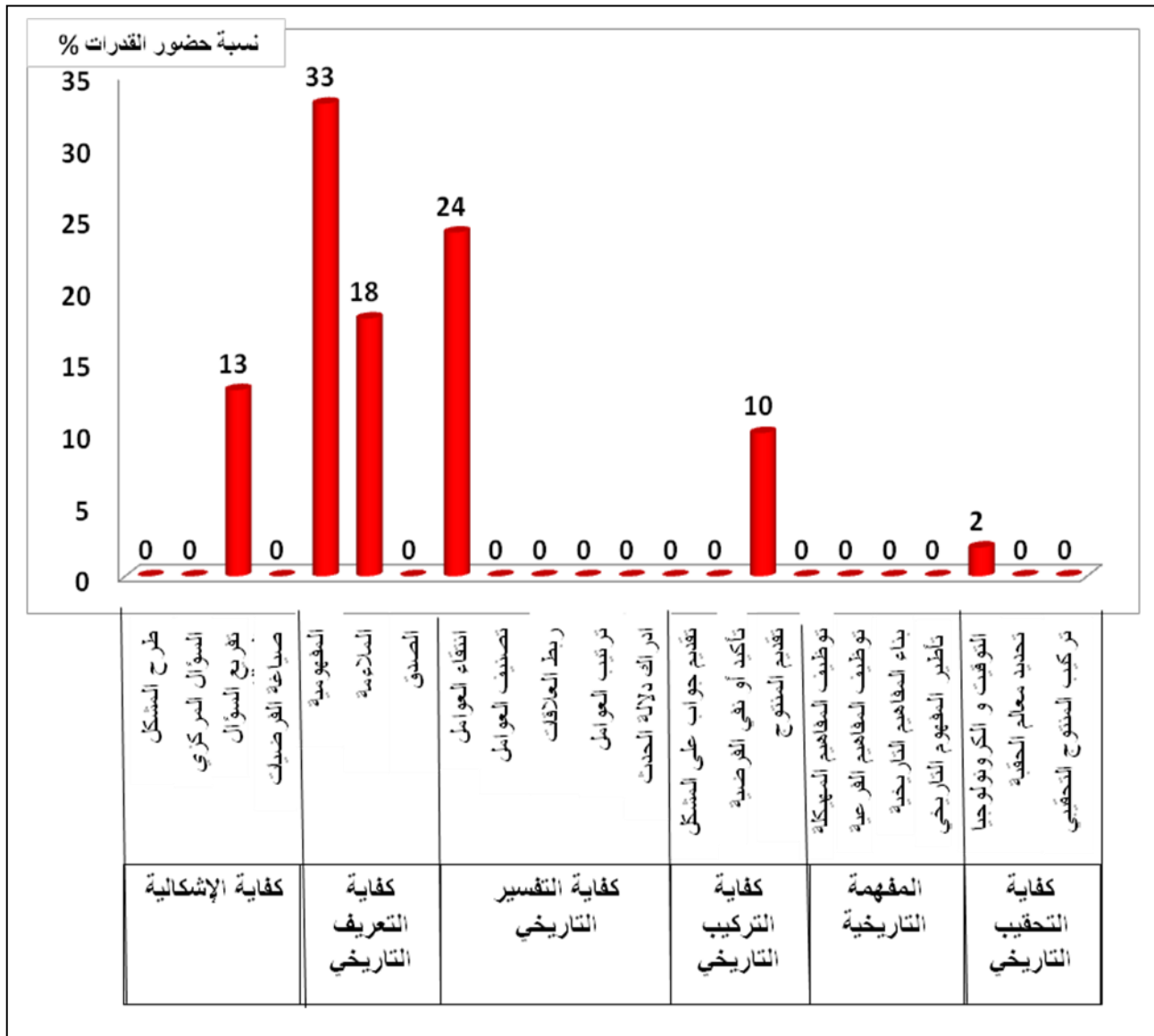
المصدر: بحث شخصي، 2019.

نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية المثبتة في المبيان رقم (8) أعلاه أن هناك تفاوت في توزيع نسبة حضور الكفايات المستمدة من الفكر التاريخي التي تقيسها الأسئلة التقويمية لفروض المراقبة المستمرة، حيث تهيمن كفاية التعريف لوحدها بأكثر من النصف بنسبة 51%، بينما النسبة المتبقية تتوزع على باقي الكفايات الأخرى، حيث نجد حضور كفاية التفسير التاريخي بنسبة 24%، وبعدها كفاية التركيب التاريخي بنسبة 13%، ثم كفاية الإشكالية بنسبة 10%، وفي الأخير كفاية التحقيب التاريخي بنسبة 2%، أما كفاية المفهمة التاريخية غائبة.

11.1-درجة حضور القدرات المتفرعة عن الكفايات بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية

لفروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ

المبيان رقم 9: توزيع نسبة حضور قدرات التفكير التاريخي في الأسئلة التقويمية



المصدر: بحث شخصي، 2019.

تكشف المعطيات الإحصائية المدرجة في المبيان رقم 9 أعلاه أن هناك تفاوت في مستوى توزيع القدرات

المتفرعة عن كفايات التفكير التاريخي، ويتجلى ذلك من خلال هيمنة حضور قدرة المفهومية بنسبة 33% في

المرتبة الأولى، وتأتي بعدها قدرة انتقاء العوامل بنسبة 24 في المرتبة الثانية، وقدرة الملاءمة بنسبة 18% في

المرتبة الثالثة، كما جاءت قدرة تفريغ السؤال في المرتبة الرابعة بنسبة 13%، وقدرة تقديم المنتج في المرتبة الخامسة بنسبة 10% ، وفي الأخير قدرة التوقيت والكرونولوجيا بنسبة ضعيفة تبلغ 2%، في حين 16 قدرة غائبة وهي: وهي قدرة طرح المشكل، وقدرة صياغة سؤال مركزي، وقدرة صياغة الفرضيات، وقدرة الصدق، وقدرة تصنيف العوامل، وقدرة ربط العلاقات، وقدرة ترتيب العوامل، وقدرة إدراك دلالة المشكل، وقدرة تأكيد أو نفي الفرضيات، وقدرة تقديم جواب على المشكل، وقدرة توظيف المفاهيم المهيكلية والمفاهيم الفرعية، وقدرة بناء المفاهيم التاريخية، وقدرة تأطير المفهوم التاريخي. وقدرة تحديد المعالم والحقب، وقدرة تركيب منتج تحقيقي.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

نص الفرضية الثانية: "لاتساير أشكال التقويم المعتمدة في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ معايير

التقويم المنصوص عليها في نتائج البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي."

اعتمدنا على مجموعة من المعايير لمعالجة الفرضية الثانية، حيث تم إدراجها في شبكتين لتحليل

مضمون الأسئلة التقويمية بالكتاب المدرسي. فالشبكة الأولى خاصة بمعايير التقويم الواردة في مستجدات

الأدبيات الدوسيمولوجية، أما الشبكة الثانية خاصة بالمستجدات الإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية.

وقبل التطرق إلى النتائج المرتبطة بتلك المعايير، سيتم التعريف بكتابي منار التاريخ والجغرافيا ومورد التاريخ

والجغرافيا. ويمكن تقديم معلومات حول الكتابين وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم 43: معلومات حول الكتابين المدرسين

عنوان الكتاب	منار التاريخ والجغرافيا ¹	مورد التاريخ والجغرافيا ²
المستوى الدراسي	السنة الأولى من سلك البكالوريا مسالك: العلوم الشرعية بالتعليم الأصيل – العلوم الرياضية- العلوم التجريبية- العلوم الاقتصادية والتدبير	
عدد الأساتذة الباحثين عدد المفتشين التربويين عدد أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي	5	2
	14	2
	0	1
دار النشر وتاريخ المصادقة	TOP EDITION 26-07-2007	دار التجديد للنشر والتوزيع 18-07-2006
عدد الأنشطة التقويمية	32	21
عدد الأسئلة التقويمية	104	90

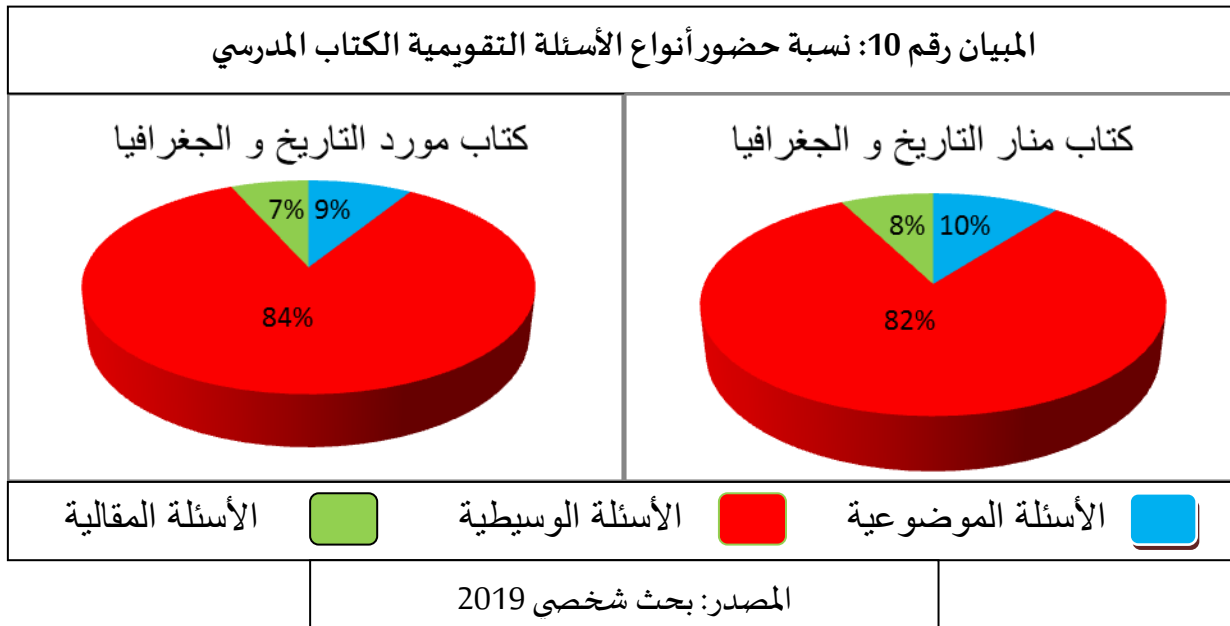
المصدر: بحث شخصي، 2019.

¹ - جماعة من المؤلفين، منار التاريخ والجغرافيا، طوب إديسيون، 2007.

² - جماعة من المؤلفين، مورد التاريخ والجغرافيا، دار التجديد للنشر والتوزيع، 2006.

يندرج تأليف كتابي مورد التاريخ والجغرافيا، ومنار التاريخ والجغرافيا السنة الأولى من سلك البكالوريا مسالك: العلوم الشرعية بالتعليم الأصيل – العلوم الرياضية-العلوم التجريبية-العلوم الاقتصادية والتدبير، في سياق إصلاح المناهج التربوية بالمغرب تماشيا مع مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وتجدر الإشارة إلى مقارنة مضمون الكتابين عبر السنوات، فتبين لنا أن التغيير يشمل السنة فقط مع عبارة طبعة جديدة مع الاحتفاظ بنفس المضمون، بذلك عدم إخال تعديلات أو إضافات في مادة التاريخ مند تاريخ المصادقة إلى الآن. ولذلك اعتمدنا على الطبعة الأولى لكل كتاب. كما أن أنشطة التقويم اقتصر على التقويم الإجمالي لكل وحدة دراسية، ولكل مجزوءة، حيث إن هناك غياب التقويم التكويني الخاص بكل مقطع تعليمي.

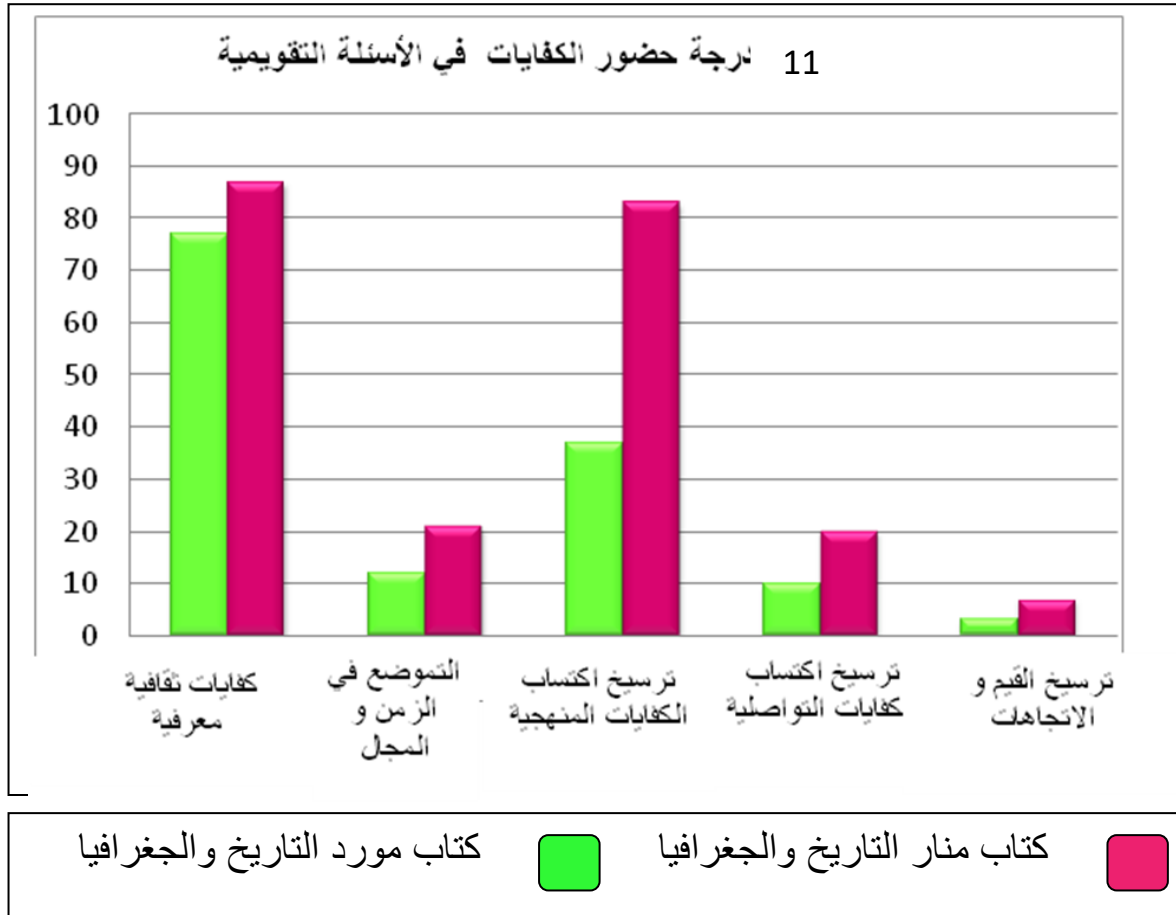
1.2-أنواع الأسئلة التقويمية



نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية المدرجة في المبيان رقم (10) أعلاه ما يأتي:

- ارتفاع نسبة الأسئلة الوسيطة المحدودة الجواب، خاصة الأسئلة التقليدية المحدودة الجواب، حيث تبلغ 84,4% من جموع الأسئلة الكلية بالنسبة للأنشطة التقويمية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، وب 81,7% من جموع الأسئلة الكلية بالنسبة لكتاب منار التاريخ والجغرافيا.
- انخفاض نسبة الأسئلة الموضوعية التي تبلغ 10,5% من مجموع الأسئلة الكلية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، كما تبلغ 8,8% من جموع الأسئلة الكلية بالنسبة لكتاب مورد التاريخ والجغرافيا. ونفس الشيء بالنسبة للأسئلة المقالية بنسبة 7,6% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وبنسبة من جموع الأسئلة الكلية من جموع الأسئلة الكلية 6,6% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا.
- هناك تفاوت في مجموع عدد الأسئلة التقويمية بالكتابين بفارق 14 سؤالاً لصالح كتاب منار التاريخ والجغرافيا. كما أن هناك تشابهاً كبيراً بين الكتابين في التفاوت من حيث النسب المئوية لكل نوع من الأسئلة.

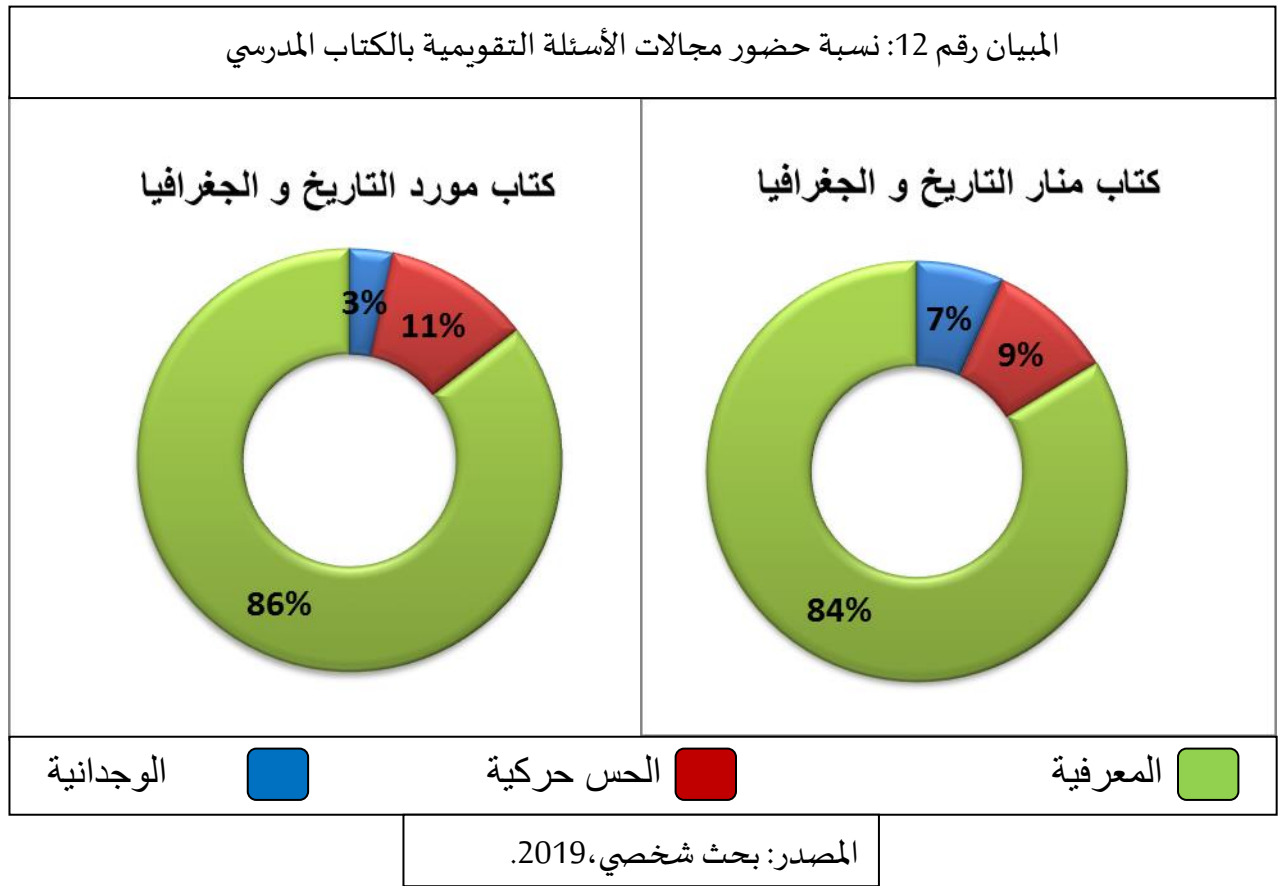
2.2-درجة ارتباط الأسئلة التقويمية بالكفايات المسطرة في التوجيهات الرسمية



نستخلص من خلال معطيات المبيان رقم (11) أعلاه ما يأتي:

- ارتفاع نسبة حضور الكفايات المعرفية الثقافية بالأسئلة التقويمية، حيث تبلغ 85,5% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، وبنسبة 83,6% من جموع الأسئلة الكلية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا. وهناك أيضا ارتفاع في نسبة حضور الكفايات المنهجية بنسبة 79,8% من مجموع الأسئلة الكلية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وبنسبة 41,1% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا.
- انخفاض نسبة حضور كفايات التموضع في الزمن والمجال بنسبة 20,1% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وبنسبة 13,5% من جموع الأسئلة الكلية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا. ونفس الأمر بالنسبة للكفايات التواصلية التي تعرف انخفاض بنسبة 19,2% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وبنسبة 11,1% من جموع الأسئلة الكلية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا.
- هناك ندرة في كفايات ترسيخ القيم والاتجاهات حيث لم تتعد نسبة حضورها 6,7% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وبنسبة أقل 3,3% من جموع الأسئلة الكلية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا.
- يوجد تشابه بين الكتابين من حيث هيمنة حضور الكفايات المعرفية الثقافية والمنهجية، وانخفاض كفايات التموضع في الزمن والمجال، والكفايات التواصلية، وكذا ندرة حضور كفايات ترسيخ القيم والاتجاهات.
- يسجل تفاوت بين الكتابين من حيث عدد حضور الكفايات المنهجية، وكفايات التموضع في الزمن والمجال، الكفايات التواصلية، وكفايات ترسيخ القيم والاتجاهات، حيث الفارق بينها يقارب الضعف لصالح كتاب منار التاريخ والجغرافيا.

3.2-مجالات الأسئلة التقويمية



نلاحظ من معطيات المبيان رقم 12 أعلاه ما يأتي:

- عدم التوازن بين المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية للأسئلة التقويمية بكتابي منار التاريخ والجغرافيا ومورد التاريخ والجغرافيا، وهذا يؤثر على تنمية شخصية المتعلم.
- حضور مهيمن للأسئلة التي تقيس المجال المعرفي، حيث بلغ عددها 87 أي بنسبة مئوية تساوي 83,6% من مجموع الأسئلة الكلية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، كما بلغ عددها 77 أي بنسبة مئوية تساوي 85,5% من مجموع الأسئلة الكلية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا

- حضور ضعيف للأسئلة التقويمية المرتبطة بالمجال المهاري، حيث لم يتجاوز عدد حضور المجال المهاري 10 بالكتابين، ونسبة مئوية تساوي 9,6% من مجموع الأسئلة الكلية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وكذا بنسبة 11,1% من مجموع الأسئلة الكلية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا.
- حضور شبه منعدم للأسئلة التي تقيس المجال الوجداني، ويتضح ذلك من خلال عدد حضورها الذي لا يتجاوز 7 ونسبة مئوية تساوي 6,7% من مجموع الأسئلة الكلية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وبعدد 3 يقابل نسبة مئوية 3,3% من مجموع الأسئلة الكلية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا
- يوجد تشابه بين الكتابين من حيث النسب المئوية لحضور مجالات الأسئلة،
- لوحظ تشابه كبير بين نتائج معيار درجة ارتباط الأسئلة التقويمية بالكفايات المسطرة في التوجيهات الرسمية وهذا المعيار المرتبط بمجالات الأسئلة، حيث يوجد بينهما مشترك وهو هيمنة حضور المجال المعرفي وضعف كبير في حضور المجال الوجداني.

4.2-معايير خاصة بالأنشطة التقييمية

الجدول رقم 44 : معايير خاصة بالأنشطة التقييمية

معايير خاصة بالأنشطة التقييمية		كتاب منار التاريخ والجغرافيا		مورد التاريخ والجغرافيا	
الموضوع	المؤشر	عدد الأنشطة	نسبة الأنشطة	عدد الأنشطة	نسبة الأنشطة
		التقويمية	التقويمية	التقويمية	التقويمية
الاشتغال بالوثائق		22	68,7%	17	85,5%
		6	18,7%	4	19,04%
يعتمد على التذكر		5	15,6%	6	28,5%
		3	9,3%	0	0%
الوضعية المشكلة		0	0%	0	0%
	حضور قوي	0	0%	00	0%
	حضور متوسط	12	37,5	11	52,3%
التمثيلية	حضور ضعيف	20	62,5%	10	47,6%
	شاملة	0	0%	0	0%
	محدودة	0	0%	0	0%
التغطية	جزئية	8	25%	0	0%
	جزئية جدا	24	75%	21	100%
	مجموع الأنشطة التقييمية	32	100%	21	100%

المصدر: بحث شخصي، 2019.

إن المطلاع على بيانات الجدول رقم (44) أعلاه المرتبط بمعايير الأنشطة التقييمية، يتضح له جليا ما

يأتي:

■ هيمنة الأنشطة التقييمية التي تنطلق من الوثائق بالكتابين، حيث يبلغ عددها 22 وبنسبة مئوية تساوي

68,7% من مجموع الأنشطة التقييمية الكلية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، كما يبلغ عددها 17 بنسبة

مئوية 85,5% من مجموع الأنشطة التقييمية الكلية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، في حين هناك أنشطة

تقويمية بدون وثائق بلغ عددها 6 وبنسبة مئوية 18,7% من مجموع الأنشطة التقويمية لكتاب منار التاريخ والجغرافيا، أما في كتاب مورد التاريخ والجغرافيا قدر العدد ب 4 بسبة 19,04% من مجموع الأنشطة التقويمية.

■ ارتفاع نسبة أنشطة الموضوع المقالي الذي يعتمد على التذكر والحفظ في مقابل ندرة أنشطة الموضوع المقالي الذي يعتمد على انتقاء الأفكار وتنظيمها، حيث بلغت نسبة الموضوع المقالي الذي يعتمد على التذكر 15,6% من مجموع الأنشطة التقويمية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وبنسبة أكثر بلغت 28,5% من مجموع الأنشطة التقويمية الكلية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، في أن هذا الكتاب الأخير لم ترد به أنشطة الموضوع المقالي الذي يعتمد على انتقاء الأفكار وتنظيمها. عكس كتاب منار التاريخ والجغرافيا الذي يتوفر على نسبة 9,3%.

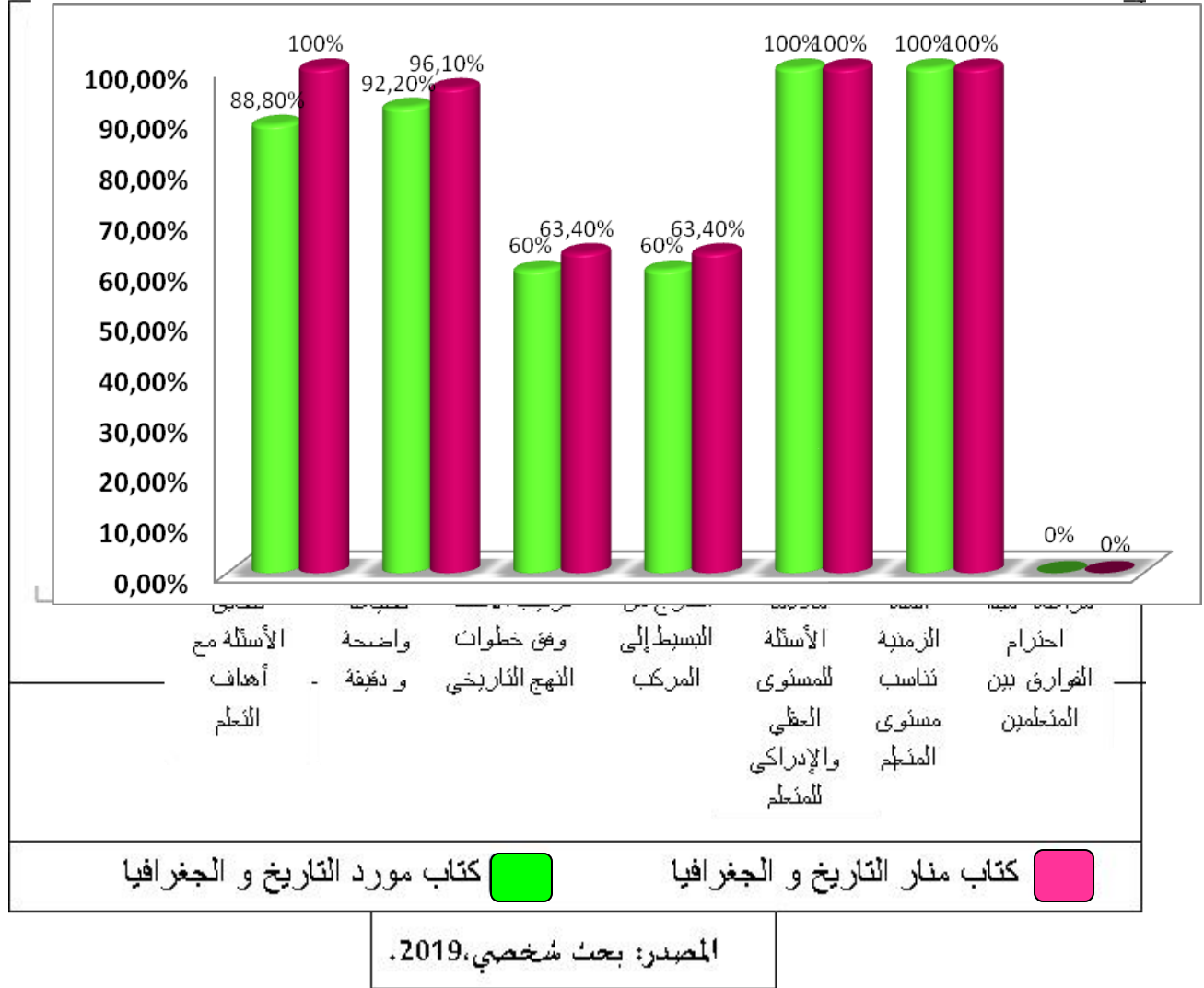
■ إن الوضعية المشككة في الأنشطة التقويمية بالكتابين غائبة، وفي إطار الارتباط بالجانب النظري للبحث، تمت الإشارة إلى أن تقويم الكفايات لا يتم إلا من خلال الوضعية المشككة،

■ إن هناك حضور ضعيف إلى متوسط لمعيار التمثيلية للمجالات المقررة، حيث بلغ هذا المعيار نسبة 62,5% حضور ضعيف و 5%; 37 حضور متوسط من مجموع الأنشطة التقويمية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وفي نفس السياق نجد نسبة 47% 6, حضور ضعيف ونسبة 52,3% حضور متوسط من مجموع الأنشطة التقويمية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا.

■ إن التغطية للوحدات الدراسية المقررة جزئية جدا (جزءا من درس فقط) بنسبة 100% بالنسبة للأنشطة التقويمية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، وبنسبة 75% بالنسبة لكتاب منار التاريخ والجغرافيا، بينما الباقي به تغطية جزئية بنسبة 25% من مجموع الأنشطة التقويمية.

5.2-معايير الأسئلة التقويمية من حيث معيار الشكل

المبيان رقم 13 مدى احترام الأسئلة التقويمية لمعيار الشكل



بالنظر إلى البيانات التي تضمنها المبيان رقم (13) أعلاه والمتعلق بمدى احترام الأسئلة التقويمية مجموعة

من المؤشرات المرتبط بمعيار الشكل، يتضح ما يأتي :

■ إن هناك حضور قوي لتطابق الأسئلة التقويمية مع أهداف التعلم بنسبة 100% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وبنسبة 88,8% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا من مجموع الأسئلة التقويمية. وعلى الرغم من ذلك تبقى نسبة 12 % من الأسئلة بهذا الكتاب لا تطابق أهداف التعلم.

■ إن هناك حضور قوي للأسئلة الدقيقة والواضحة الصياغة بنسبة 96,1% من مجموع الأسئلة بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وبنسبة 92,02% من مجموع الأسئلة التقويمية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا. وبذلك تبقى نسبة 3,9 من الأسئلة غير الدقيقة وغير الواضحة بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وبنسبة 7,8% من الأسئلة غير الدقيقة وغير الواضحة بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا. وكما نعلم أن عدم الوضوح والدقة تؤثران سلباً على مصداقية نتائج المتعلمين.

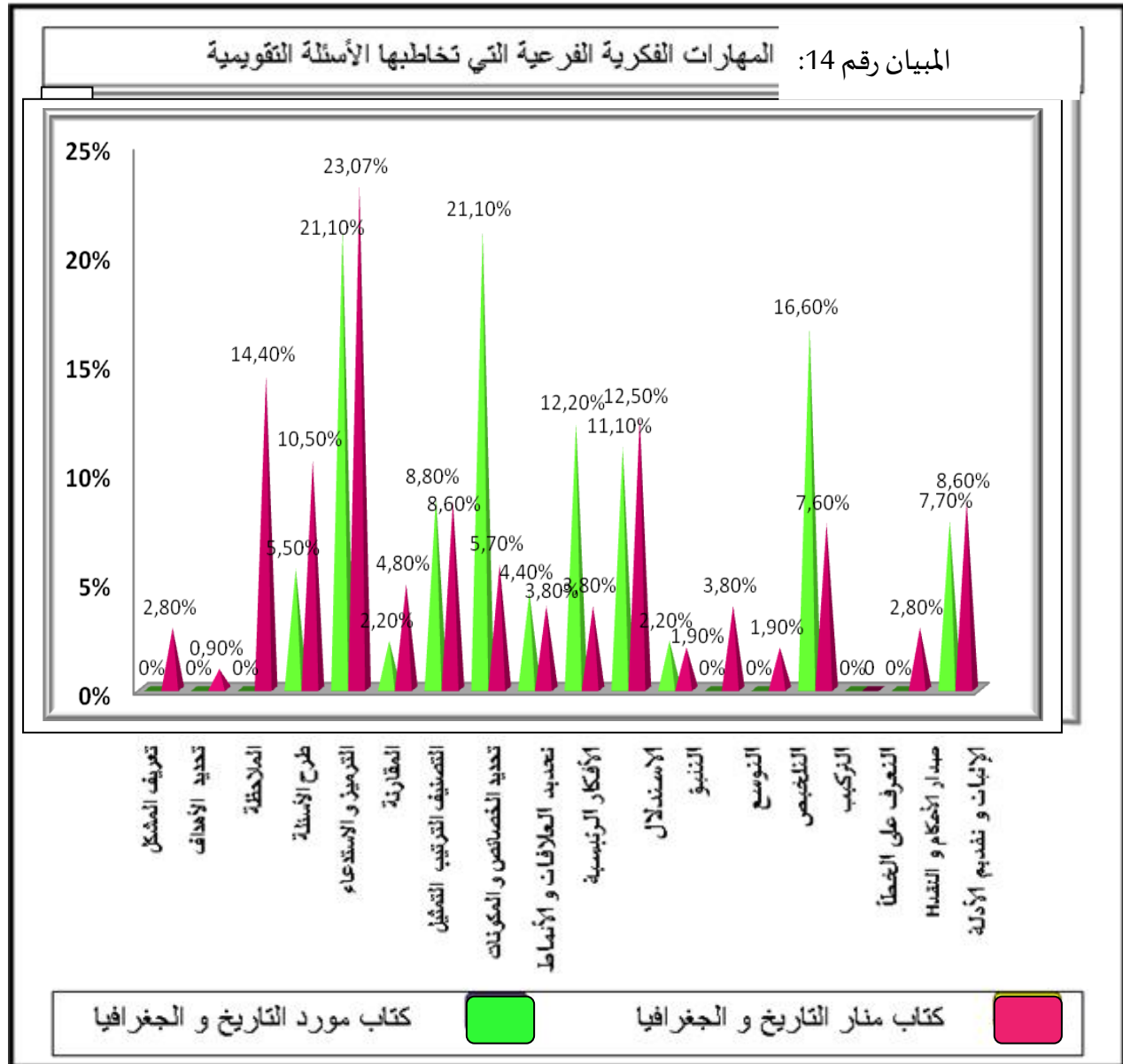
■ نسجل حضوراً متوسطاً لاحترام الأنشطة التقويمية لمبدأ التدرج من البسيط إلى المركب وحسب ترتيب الأسئلة وفق خطوات النهج التاريخي، حيث بلغت النسبة المئوية 63,4% من الأسئلة التقويمية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، كما بلغت نسبة 60% من الأسئلة التقويمية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا.

■ تشير النسب المئوية الموجودة بهذا المبيان أن كل الأسئلة التقويمية بالكتابين أي بنسبة 100%، ملائمة للمستوى العقلي والإدراكي للمتعلم، كما أنها مناسبة من حيث المدة الزمنية. وعلى الرغم من ذلك يلاحظ أن تلك الأسئلة لا تقيس إلا نسبياً المستويات العليا من مهارات التفكير، كما أن مستوى التدرج من البسيط إلى المركب متوسط الحضور كما أشرنا سابقاً، وذلك يؤثر على سلباً على ملائمة الأسئلة وتناسب الأسئلة لمستوى المتعلم،

■ غياب كلي لمبدأ احترام الفوارق بين المتعلمين، حيث إن أنشطة التقويم في الكتاب المدرسي تتعامل مع المتعلمين باعتبارهم كتلة متجانسة من حيث الدكاء، وبذلك لا تراعي اختلاف المستويات الذهنية والمعرفية للمتعلمين.

- يوجد تفاوت محدود بين الكتابين من حيث النسب المئوية لحضور مؤشرات احترام الأسئلة التقويمية لمعيار الشكل.

6.2-المهارات والعمليات الفكرية التي تقيسها الأسئلة التقويمية



المصدر: بحث شخصي، 2019

نستشف من بيانات الجدول رقم (15) والمبيان رقم (14) أعلاه مجموعة من الملاحظات يمكن إبرازها

فيما يأتي:

■ إن هناك توزيع غير متوازن لمهارات التفكير الرئيسية والفرعية في أنشطة التقويم بكتابين

■ بالنسبة لكتاب منار التاريخ والجغرافيا: يوجد تفاوت ملحوظ بين المهارات الفكرية التي تقيسها الأسئلة التقويمية، ويبلغ المتوسط الحسابي بها 6,5% من مجموع المهارات الفكرية. حيث تهيمن مهارة الترميز والاستدعاء لوحدها بنسبة 23,07%، وتأتي بعدها في المرتبة الثانية مهارة الملاحظة بنسبة 14,4%، ثم تأتي في المرتبة الثالثة مهارة الاستدلال بنسبة 12,5%، وتأتي بعدها في المرتبة الرابعة مهارة طرح الأسئلة بنسبة 10,5%، وفي المرتبة الخامسة مهارات التصنيف والترتيب والتمثيل الإثبات وتقديم الأدلة بنسبة 8,6%، ثم تأتي في المرتبة السادسة مهارة التركيب بنسبة 7,6%. في حين نجد باقي المهارات أقل من مستوى المتوسط الحسابي، حيث مهارة المقارنة 4,8%، ثم المهارات الثلاث المرتبطة بتحديد العلاقات والأنماط والأفكار الرئيسية والتنبؤ بنفس النسبة 3,8%، وبعدها مهارات تعريف المشكلة وبناء معايير لإصدار الأحكام والنقد بنسبة 2,8%، ثم مهارة التلخيص بنسبة 1,9%، ومهارة تحديد الأهداف بنسبة 0,9%، وهناك غياب كلي لمهارة التعرف على الخطأ.

■ بالنسبة لكتاب منار التاريخ والجغرافيا: يزداد التفاوت على مستوى توزيع المهارات الفكرية التي تقيسها الأسئلة التقويمية بهذا الكتاب. فإذا كان المتوسط الحسابي لمجموع المهارات هو 7,3%، فإن ثلاثة مهارات في تهيمن على ما يقارب النصف لوحدها على مجموع المهارات، وهي مهارات الترميز والاستدعاء، وتحديد الخصائص والمكونات بنسبة 21,1% لكل مهارة، ثم مهارة الملاحظة بنسبة 20%، ثم تأتي بعدها مهارة التركيب بنسبة 16,6%، ومهارة الأفكار الرئيسية بنسبة 12,2%، ثم مهارة الاستدلال بنسبة 11,1%، وبعدها مهارة التصنيف والترتيب والتمثيل بنسبة 8,8%، ومهارة الإثبات وتقديم الأدلة بنسبة 7,7%، بينما باقي المهارات نسبتها ضعيفة جدا، منها مهارة طرح الأسئلة بنسبة 5,5%، ومهارة تحديد العلاقات بنسبة 4,4%، وتأتي بعدها

مهارات المقارنة والتنبؤ بنسبة 2,2%، بينما غابت مهارات متعددة منها تعريف المشكلة وتحديد الأهداف، وتوسيع فكرة والتلخيص والتعرف على الخطأ، وكذا مهارة بناء معايير لإصدار الأحكام والنقد.

■ يلاحظ اختلاف وتفاوت في حدة التوزيع غير المتوازن لمهارات التفكير الرئيسية والفرعية، بين الكتابين، حيث أن التباين والتفاوت في كتاب مورد التاريخ والجغرافيا أكثر من كتاب منار التاريخ والجغرافيا، كما أن الكتاب الأول غابت به 6 مهارات، بخلاف الكتاب الثاني الذي غابت به مهارة واحدة وهي التعرف على الخطأ.

7.2- درجة توظيف مفهوم الزمن التاريخي في الأسئلة التقويمية

الجدول رقم 45 : درجة توظيف مفهوم الزمن التاريخي في الأسئلة التقويمية

المعايير	المؤشرات	كتاب منار		كتاب مورد	
		النسبة %	العدد	النسبة %	العدد
مقاربة الزمن:	الاهتمام بالعلاقة الجدلية بين الحاضر والماضي بشكل ارتدادي	0%	0	0%	0
	اعتبار التاريخ مجرد تتابع لأحداث كرونولوجية متساوية الأهمية	39,4%	41	38,8%	35
قراءة الزمن	القراءة الخطية للزمن	39,4%	41	38,8%	35
	القراءة الاحتمالية للأزمنة المتعددة	0%	0	0%	0
مستويات الزمن	الزمن الفردي الحداثي	30,7%	32	37,7%	34
	الزمن الظرفي المتوسط الأمد	8,6%	9	1,1%	1
	الزمن البنيوي الطويل الأمد	0%	0	0%	0
مجموع عدد الأسئلة التي وظفت مفهوم الزمن		39,4%	41	38,8%	35
مجموع الأسئلة التقويمية		100%	104	100%	90

نستخلص من معطيات الجدول رقم (45) أعلاه الخاص بدرجة توظيف مفهوم الزمن التاريخي في

الأسئلة التقويمية الملاحظات الآتية:

■ إن هناك حضور متوسط لمفهوم الزمن في الأسئلة التقويمية بالكتابين، حيث لم تتجاوز النسبة المئوية 39,4% من مجموع الأسئلة الكلية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، كما بلغت النسبة المئوية 38,8% من مجموع الأسئلة التقويمية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، كما تجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم الزمن هو مفهوم مركزي لا يمكن الاستغناء عنه في صياغة السؤال التقويبي بدرس التاريخ.

■ بالنسبة لمقاربة وقراءة الزمن ومستوياته: هناك تشابه بين الكتابين من حيث هيمنة المقاربة التي تجعل التاريخ مجرد تتابع لأحداث كرونولوجية متساوية الأهمية، والتي تنطلق من القراءة الخطية للزمن، فالنسبة المئوية بلغت النسبة الكلية لحضور الزمن في الأسئلة التقويمية 39,4% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، كما بلغت النسبة المئوية 38,8% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا. وهذا له ارتباط قوي بمستوى الزمن الفردي الحداثي الذي يهيمن بنسبة مئوية بلغت 38,8% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا. وبنسبة مئوية بلغت 30,7% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، أما مستوى الزمن الظرفي المتوسط الأمد كان له حضور ضعيف بنسبة مئوية 8,6% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، مقابل نسبة مئوية 1,1% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، في حين غاب بالكتابين مستوى الزمن البنيوي الطويل الأمد، كما غابت بشكل كلي المقاربة التي تهتم بالعلاقة الجدلية بين الحاضر والماضي بشكل ارتدادي، وهناك أيضا غياب كلي للقراءة الاحتمالية للأزمنة المتعددة،

8.2-درجة توظيف مفهوم المجال في الأسئلة التقويمية

الجدول رقم 46: درجة توظيف مفهوم المجال في الأسئلة التقويمية

مستويات المجال		كتاب منار التاريخ والجغرافيا		كتاب مورد التاريخ والجغرافيا	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
المجال المحلي		0	0%	0	0%
المجال الجهوي		0	0%	2	2,2%
المجال الوطني		29	27,8%	12	13,3%
المجال الإقليمي العربي		4	3,8%	4	4,4%
المجال العالمي الرأسمالي		33	31,7%	28	31,1%
فهم الأماكن باعتبارها مفاهيم تاريخية تتغير باستمرار		0	0	0	0%
عدد الأسئلة التي وظفت مفهوم المجال		66	63,4%	46	51,1%
مجموع الأسئلة التقويمية		104	100%	90	100%

المصدر: بحث شخصي، 2019.

من خلال معطيات الجدول رقم 46 أعلاه نسجل مجموعة من الملاحظات الآتية:

■ إن هناك حضور متوسط لمفهوم المجال في الأسئلة التقويمية بالكتابين، حيث تتجاوز النسبة المئوية نصف مجموع الأسئلة الكلية، فبلغت 63,4% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، كما بلغت النسبة المئوية 51,1% من مجموع الأسئلة التقويمية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، وتجدر الإشارة أيضا إلى أن مفهوم المجال هو مفهوم مركزي في الخطاب التاريخي لا يمكن الاستغناء عنه في صياغة السؤال التقويمي بدرس التاريخ.

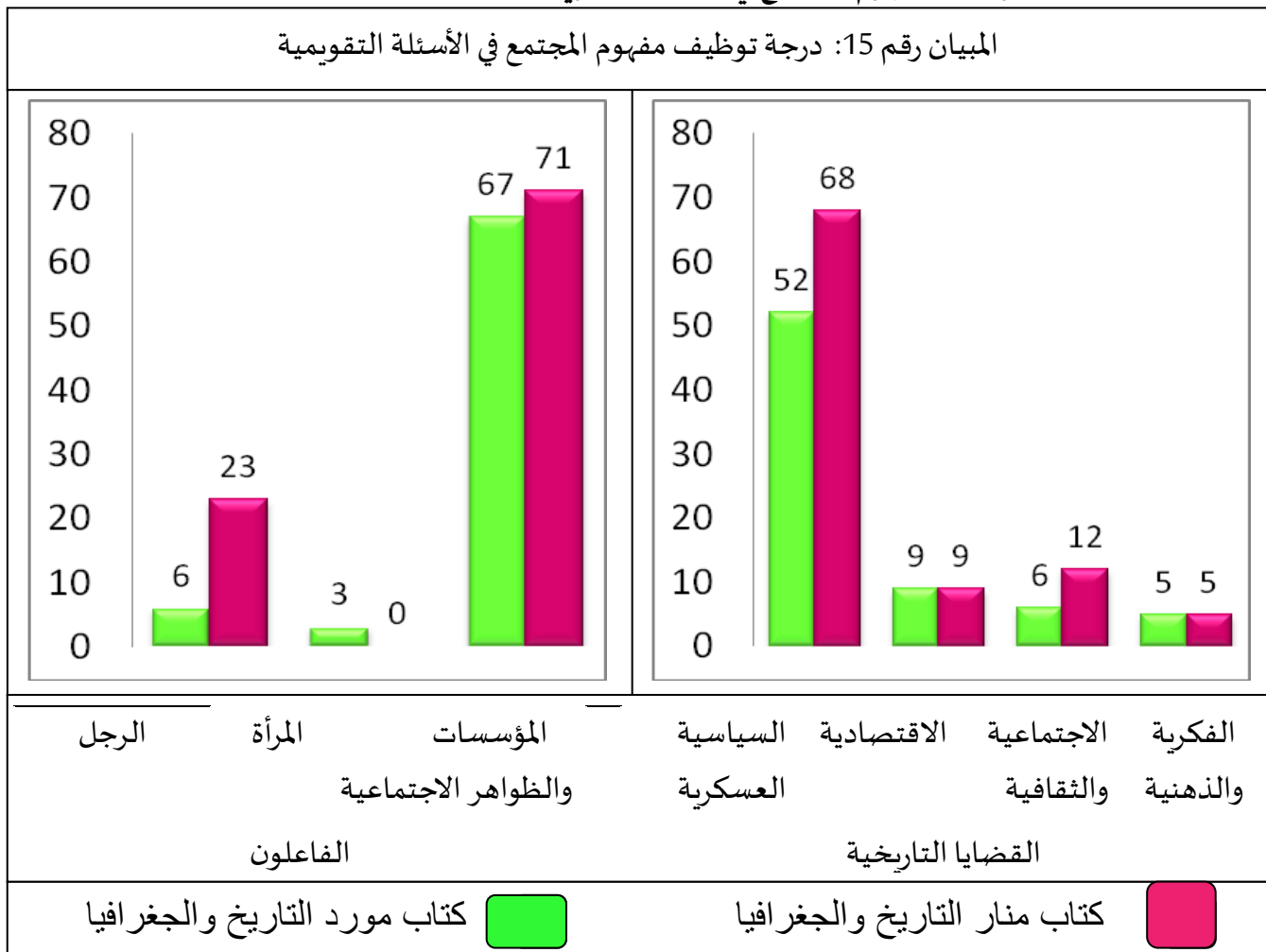
■ إن مستويات المجال التي تم توظيفها في الأسئلة التقويمية بالكتابين تتوزع بشكل غير متوازن، حيث نجد هيمنة المجال العالمي الرأسمالي، وذلك بنسبة 31,7% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وبنسبة 31,1% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، ثم في الرتبة الثانية المجال الوطني بنسبة 27,8% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا،

وبنسبة أقل 13,3% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، ويأتي في المرتبة الثالثة المجال الإقليمي العربي بنسبة متدنية 3,8% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، وبنسبة 4,4% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، ثم في المرتبة الرابعة بنسبة مدنية 2,2% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، وغياب كلي لهذا الكتاب للمجال المحلي، وفي المقابل هناك غياب كلي للمجال الجهوي والمجال المحلي بكتاب منار التاريخ والجغرافيا. هذا في ظل تطبيق الجهوية المتقدمة بالمغرب التي تفرض على مؤلفي الكتاب المدرسي الاهتمام بالتاريخ الجهوي والمحلي للمتعلم،

- إن معيار فهم المجال باعتباره مفهوم تاريخي يتغير باستمرار، غائب كليا بالأسئلة التقويمية بالكتابين،
- إن هناك تشابه في التوزيع غير المتوازن لتوظيف مستويات المجال بالأسئلة التقويمية بكتابي منار التاريخ والجغرافيا ومورد التاريخ والجغرافيا.

9.2-درجة توظيف مفهوم المجتمع في الأسئلة التقويمية

المبيان رقم 15: درجة توظيف مفهوم المجتمع في الأسئلة التقويمية



المصدر: بحث شخصي، 2019.

نستشف من معطيات الجدول رقم (15) أعلاه الخاص بدرجة توظيف مفهوم المجتمع في الأسئلة

التقويمية الملاحظات الآتية:

■ نشير في البداية إلى أن هناك حضور قوي لمفهوم المجتمع في الأسئلة التقويمية بالكتابين باعتباره مفهوم مركزي في الخطاب التاريخي، حيث بلغت النسبة المئوية 90,3% من مجموع الأسئلة الكلية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، ونسبة 80% من مجموع الأسئلة التقويمية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا.

■ انصبت معظم الأسئلة التقويمية التي تقيس مفهوم المجتمع على الاهتمام بالمؤسسات والظواهر الجماعية بنسبة مئوية 74,4%، مقابل نسبة 22,1% من الأسئلة تنصب على الاهتمام بالفرد وبكبار الشخصيات أي الرجل مع تغيب كلي للمرأة، كما كان التركيز على القضايا السياسية والعسكرية بنسبة مئوية 57,7% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، كما بلغت نسبة الاهتمام بالمؤسسات والظواهر الجماعية بنسبة مئوية 68,2%، مقابل نسبة 9,9% من الأسئلة تنصب على الاهتمام بالفرد وبكبار الشخصيات منها نسبة 6,6% للرجل، ونسبة 3,3% للمرأة، وهناك أيضا تركيز على القضايا السياسية والعسكرية بنسبة

■ 65,3% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا. وفي المقابل هناك حضور ضعيف جدا لباقي القضايا التاريخية، منها الاجتماعية والثقافية بنسبة 11,5%، والاقتصادية بنسبة 8,6%، والفكرية والدهنية بنسبة 4,8% من مجموع الأسئلة التقويمية بكتاب منار التاريخ والجغرافيا. ونفس الحضور الضعيف ينطبق على الأسئلة التقويمية بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، حيث بلغت نسبة 10% القضايا التاريخية الاقتصادية، ثم نسبة 6,6% للقضايا الاجتماعية والثقافية، وفي الأخير القضايا الفكرية والدهنية بنسبة 5,5%.

10.2-معايير توظيف الوثائق التاريخية في الأنشطة التقويمية

الجدول رقم 47 : معايير توظيف الوثائق التاريخية في الأنشطة التقويمية

المعايير	المؤشرات	كتاب منار		كتاب مورد	
		النسبة %	العدد	النسبة %	العدد
طبيعة الوثائق	أصلية	17,6%	6	16,6%	4
	مصدرية	17,6%	6	8,3%	2
	مرجعية	64,7%	22	75%	18
أنواع الوثائق التاريخية	النصوص التاريخية	50%	17	45,8%	11
	الوثائق الأثرية	0	0	0%	0
	الوثائق المصورة	2,9%	1	4,1%	1
	المصادر الشفوية	0%	0	0%	0
	الخريطة التاريخية	17,6%	6	4,1%	1
	المبيانات	2,9%	1	0%	0
	الجدول الزمنية	23,5%	8	45,8%	11
	الخطوط الزمنية	2,9%	1	0%	0
	وثائق موثقة	73,5%	25	58,3%	14
التوثيق حسب الشروط العلمية	وثائق بدون توثيق	26,4%	9	41,6%	10
	مجموع الوثائق	100%	34	100%	24

المصدر: بحث شخصي، 2019.

نستخلص من بيانات الجدول رقم (47) أعلاه الخاص بمعايير توظيف الوثائق التاريخية في الأنشطة

التقويمية، الملاحظات الآتية:

- إن غالبية طبيعة الوثائق التاريخية الموظفة في الأنشطة التقويمية هي وثائق مرجعية، حيث بلغت نسبتها المئوية 64,7%، ثم تأتي بعدها الوثائق المصدرية والوثائق الأصلية بنفس النسبة المئوية 17,6% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا. وعلى نفس المنوال نجد بالأنشطة التقويمية لكتاب مورد التاريخ والجغرافيا هيمنة الوثائق

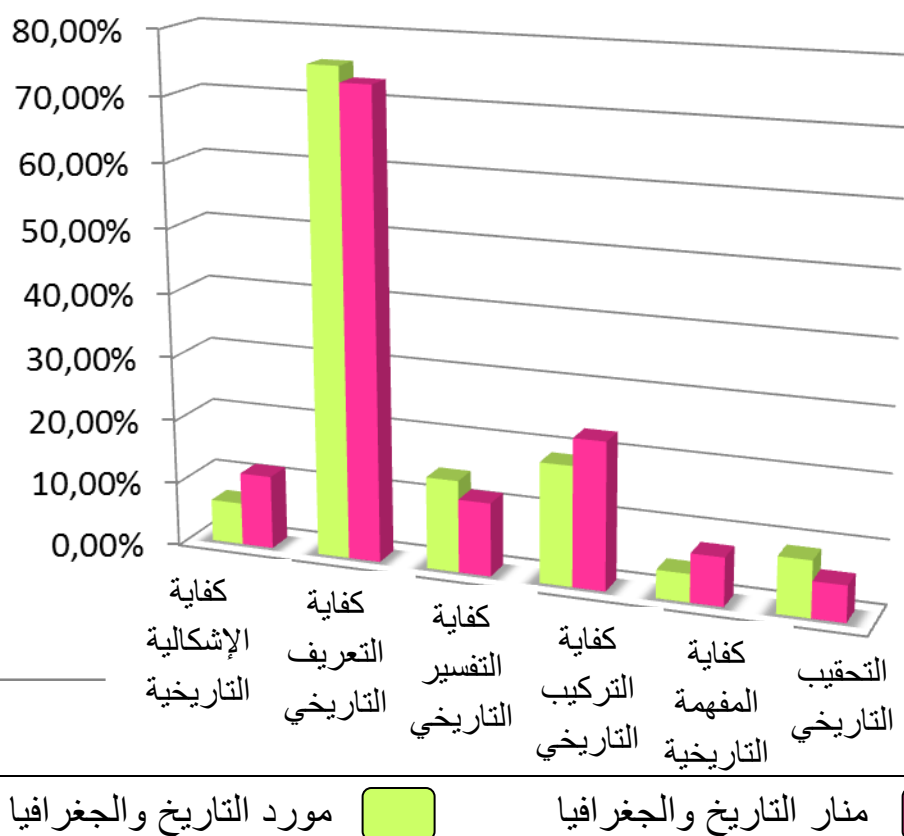
المرجعية بنسبة مئوية 75، ثم تأتي الوثائق الأصلية بنسبة 16,6، وفي الأخير الوثائق المصدرة بنسبة 8,3%.

■ تظهر النتائج الإحصائية الخاصة بأنواع الوثائق التاريخية، ارتفاع نسبة النصوص التاريخية بالأنشطة التقويمية، إذ تزيد بكتاب منار التاريخ والجغرافيا عن نسبة 50% أي نصف الوثائق التاريخية، ثم تأتي بعدها الجداول الزمنية بنسبة 23,5، ثم الخرائط التاريخية بنسبة 17,6، أما باقي الوثائق التاريخية نسبتها المئوية جد ضعيفة أو غائبة كليا، حيث نجد الوثائق المصورة والخطوط الزمنية تبلغ نسبة 2,9. أما الوثائق الأثرية والمصادر الشفوية غائبة. أما أنشطة التقويم بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا تعرف أيضا هيمنة النصوص التاريخية وكذا الجداول الزمنية بنسبة 45,8، في حين نجد غياب كلي للوثائق المصورة والخطوط الزمنية وكذا المبيانات.

■ كان من الفروض احترام التوثيق العلمي للوثائق التاريخية حسب الشروط العلمية، ولكن نجد 73,5 من مجموع الوثائق التاريخية موثقة، في مقابل 26,4 من الوثائق بدون توثيق بكتاب منار التاريخ والجغرافيا. كما نجد 58,3 من مجموع الوثائق التاريخية موثقة، في مقابل 41,6 من الوثائق بدون توثيق بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا. وهذا يؤثر على المصداقية العلمية لتلك الوثائق التاريخية.

11.2-درجة حضور الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية

المبيان رقم 16: نسبة حضور الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية



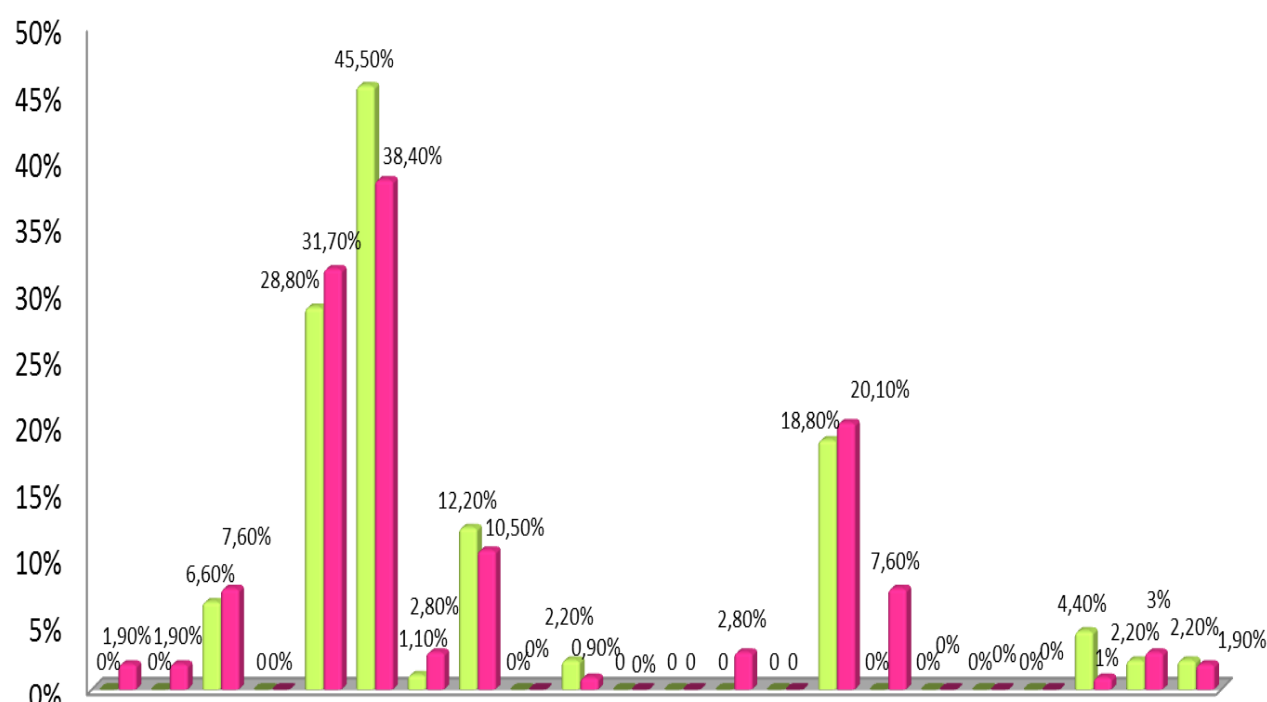
المصدر: بحث شخصي، 2019.

يتضح من خلال بيانات الجدول رقم 16 أعلاه أن هناك توزيع غير متوازن للكفايات المستمدة من الفكر التاريخي التي تقيسها الأسئلة التقويمية، كما يوجد تفاوت في نسبها بين الكتابين المدرسين، فإذا كان المتوسط الحسابي لحضور مجموع هذه الكفايات هو 22,07% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، ونسبة 21,4% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، فإن كفاية التعريف التاريخي تستحوذ لوحدها على نسبة مئوية 73,07% بالكتاب الأول، ونسبة مئوية 75,5% بالكتاب الثاني، ثم تأتي بعدها كفاية التركيب بنسبة 23,07% بكتاب منار التاريخ والجغرافيا، ونسبة 18,8% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، بينما نجد باقي الكفايات لا تتجاوز نسبة المتوسط الحسابي بكتابي منار التاريخ والجغرافيا ومورد التاريخ والجغرافيا، حيث تصل نسبة تلك الكفايات فيهما على التوالي، إلى 11,5% و14,4% بكفاية التفسير التاريخي، ونسبة 11,5% و6,6% كفاية

الإشكالية التاريخية، ونسبة 7,6% و4,4% كفاية المفهمة التاريخية، ونسبة 5,7% و8,8% كفاية التحقيب التاريخي.

12.2-درجة حضور القدرات المتفرعة عن الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية

المبيان رقم 17: توزيع درجة حضور القدرات المتفرعة عن الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية



كتاب مورد التاريخ والجغرافيا

كتاب منار التاريخ والجغرافيا

المصدر: بحث شخصي، 2019.

نستخلص من معطيات المبيان رقم (17) أعلاه الملاحظات الآتية:

■ إن هناك حضور مهيمن لقدرة الملاءمة في أنشطة التقويم بالكتاب المدرسي إذا علمنا أن المتوسط الحسابي هو % 6,04 بكتاب منار التاريخ والجغرافيا و % 5,6 بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا، حيث تقدر نسبة حضورها على التوالي في كتابين % 38,4 و % 45,5 من مجموع الأسئلة التقويمية الكلية. وتأتي بعدها قدرة المفهومية بنسبتي % 31,7 و % 28,8 على التوالي.

■ تحتل قدرة توظيف المفاهيم المهيكلية الرتبة الثالثة، تقدر نسبة حضورها على التوالي بكتابي منار التاريخ والجغرافيا ومورد التاريخ والجغرافيا % 20,1 و % 18,8 من مجموع الأسئلة التقويمية، بينما وصلت نسبة قدرة انتقاء العوامل % 10,5 و % 12,2 على التوالي، في حين احتلت قدرة تفريع السؤال المركزي الرتبة الرابعة، تقدر بنسبتي % 7,6 و % 6,6 على التوالي بالكتابين. كما جاءت قدرة توظيف المفاهيم الفرعية في نفس الرتبة الرابعة بنسبة % 7,6 بكتاب منار التاريخ والجغرافيا.

■ وردت بقية القدرات الفرعية أقل من المتوسط الحسابي سواء بكتاب منار التاريخ والجغرافيا أو بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا. حيث بلغت على التوالي نسب حضور كل من قدرة تحديد معالم الحقبة والمنعطفات، وقدرة التوقيت والكرونولوجيا، وقدرة تركيب المنتج التحقيقي، وقدرة الصدق، وقدرة ربط العلاقات بين العوامل، وقدرة طرح مشكل تاريخي، وقدرة صياغة سؤال مركزي، % 3، % 1، و % 1,9، % 2,8، و % 0,9، % 1,9، % 1,9 في كتاب منار التاريخ والجغرافيا، و % 2,2، % 4، و % 2,2، % 1,1، و % 2,2، % 0، % 0، في كتاب مورد التاريخ والجغرافيا.

■ غياب كلي لمجموعة من القدرات في أنشطة التقويم بالكتاب المدرسي سواء بكتاب منار التاريخ والجغرافيا أو مورد التاريخ والجغرافيا، وهي قدرة صياغة الفرضيات، وقدرة تصنيف العوامل، وقدرة ترتيب العوامل،

وقدرة إدراك دلالة المشكل، وقدرة تأكيد أو نفي الفرضيات، وقدرة توظيف المفاهيم الفرعية، وقدرة بناء المفاهيم التاريخية، وقدرة تأطير المفهوم التاريخي.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة

نص الفرضية الثالثة: "لا تساير الامتحانات الموحدة الجهوية لمادة التاريخ مستجدات الأدبيات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية."

3-1- أنواع الأسئلة التقويمية جدول رقم 48 أنواع الأسئلة

أنواع الأسئلة الأكاديمية الجهوية	الأسئلة الموضوعية	الأسئلة الوسيطة (محدودة الجواب)	الأسئلة المقالية	مجموع الأسئلة بالجهة
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
0	0%	6	20	26
0	0%	23,07%	76,92%	100%
0	0%	15	10	25
0	0%	60%	40%	100%
0	0%	6	14	20
0	0%	30%	70%	100%
0	0%	13	8	21
0	0%	61,9%	38,09%	100%
0	0%	15	8	23
0	0%	65,21%	34,78%	100%
0	0%	20	6	26
0	0%	76,92%	23,07%	100%
0	0%	75	66	141
0	0%	53,1%	46,8%	100%

نستخلص من خلال معطيات الجدول رقم (48) أعلاه ما يأتي:

- ارتفاع نسبة الأسئلة الوسيطة المحدودة الجواب، حيث تبلغ 53,1% من مجموع الأسئلة الكلية بالنسبة لامتحانات الجهوية الموحدة لمادة التاريخ، وتأتي بعدها الأسئلة المقالية بنسبة تبلغ 46,8%. وفي مقابل هناك غياب كلي للأسئلة الموضوعية.

■ هناك تفاوت في مجموع عدد الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة لمادة التاريخ بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. حيث يبلغ أكبر عدد 26 من مجموع الأسئلة بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الداخلة وادي الذهب، والأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة، ثم الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس بمجموع 25، وتليها الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الدار البيضاء-سطات بمجموع 23، وبعدها الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة بمجموع 21، وفي الأخير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت بمجموع 20 سؤالاً.

■ هناك تفاوت في نسبة أنواع الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة لمادة التاريخ بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. ويتجلى ذلك في هيمنة الأسئلة المقالية على حساب الأسئلة الوسيطية المحدودة الجواب، حيث تصل النسبة %76,92 مقابل %23,07 بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة، وبنسبة %70 مقابل %30 بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت. وعلى عكس ذلك في باقي الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، يلاحظ هيمنة الأسئلة الوسيطية المحدودة الجواب

■ على حساب الأسئلة المقالية. حيث تبلغ النسبة %76,92 مقابل %23,07 بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الداخلة وادي الذهب، تليها الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الدار البيضاء-سطات بنسبة %65,21 مقابل %34,78. ثم الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة بنسبة %61,9 مقابل %38,09، والأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس بنسبة %60 مقابل %40.

2.3-درجة ارتباط الأسئلة التقويمية بالكفايات المسطرة في التوجيهات الرسمية
الجدول رقم 49: درجة ارتباط الأسئلة التقويمية بالكفايات المسطرة في التوجيهات الرسمية

الكفايات الأكاديمية الجهوية	الكفايات المعرفية	التموضع في الزمن والمجال	الكفايات التواصلية	الكفايات المنهجية	ترسيخ القيم والاتجاهات	مجموع الأسئلة بالجهة
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
26	0	1	3	1	0	26
100%	0%	3,8%	11,5%	3,8%	80,7%	100%
25	0	4	6	2	13	25
100%	0%	16%	24%	8%	52%	100%
20	0	1	2	1	16	20
100%	0%	5%	10%	5%	80%	100%
21	0	2	5	2	12	21
100%	0%	9,2%	23,8%	9,5%	57,1%	100%
23	0	4	5	2	12	23
100%	0%	17,3%	21,7%	8,6%	52,1%	100%
26	1	5	6	3	11	26
100%	3.8%	19,02%	%23,07	11.5%	42,3%	100%
141	1	17	27	11	85	141
100%	0,7%	12,02%	19,1%	7,8%	60,2%	100%

نلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم (49) أعلاه ما يأتي:

- هيمنة حضور الكفايات المعرفية الثقافية على حساب باقي الكفايات التي تقيسها الأسئلة التقويمية لامتحانات الجهوية الموحدة الأولى بكالوريا علوم لمادة التاريخ، حيث تبلغ نسبتها 60,2%، في حين لم تتجاوز نسبة حضور الكفايات التواصلية 19,1 %، ونسبة أقل مستوى حضور الكفايات المنهجية تبلغ 12,02%، أما

كفايات التوضع في الزمن والمجال بنسبة ضعيف تبلغ 7,8%. كما أن هناك ندرة في كفايات ترسيخ القيم والاتجاهات حيث لم تتعد نسبة حضورها 0,7%.

■ يوجد غياب كلي للأسئلة التقويمية التي تقيس كفايات ترسيخ القيم والاتجاهات في جميع الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية لمهن التربية والتكوين، باستثناء الامتحان الجهوي الموحد للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الداخلة وادي الذهب لسنة 2017 بنسبة 3,8%.

■ هناك تفاوت ملحوظ بين الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية لمهن التربية والتكوين في مستوى حضور الكفايات التي تقيسها الأسئلة التقويمية، حيث نجد نسبة حضور الكفايات المعرفية الثقافية مثلا تتجاوز المتوسط الحسابي الذي يبلغ 60,2% من مجموع الأسئلة التقويمية. بالامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة بني ملال خنيفرة بنسبة 80,7%، وبجهة درعة تافيلالت بنسبة 80%، بينما باقي الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين نسبة حضورها أقل من المتوسط الحسابي بكل من جهة طنجة تطوان الحسيمة بنسبة 57,1%، وجهة الدار البيضاء سطات بنسبة 52,1%، وجهة فاس مكناس بنسبة 52%، أما جهة الداخلة وادي الذهب بنسبة 42,3%، ولكن مستوى حضور الكفايات الأخرى أقل من المتوسط الحسابي بجهة بني ملال خنيفرة، وجهة درعة تافيلالت. عكس باقي الجهات التي تعرف حضور أكبر من المتوسط الحسابي.

3.3-مجالات الأسئلة التقويمية

الجدول رقم 50: مجالات الأسئلة التقويمية

مجموع الأسئلة بالجهة	الوجدانية	الحس حركية	المعرفية	مجالات الأسئلة الأكاديمية الجهوية	
				العدد	الأكاديمية الجهوية
26	0	6	20	النسبة	للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة
100%	0%	23,07%	76,9%	العدد	الأكاديمية الجهوية
25	0	4	21	النسبة	للتربية والتكوين لجهة فاس مكناس
100%	0%	16%	84%	العدد	الأكاديمية الجهوية
20	0	6	14	النسبة	للتربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت
100%	0%	30%	70%	العدد	الأكاديمية الجهوية
21	0	4	17	النسبة	للتربية والتكوين لجهة طنجة تطوان الحسيمة
100%	0%	19,04%	80,09%	العدد	الأكاديمية الجهوية
23	0	4	19	النسبة	للتربية والتكوين لجهة الدار البيضاء-سطات
100%	0%	17,3%	82,6%	العدد	الأكاديمية الجهوية
26	1	5	20	النسبة	للتربية والتكوين لجهة الداخلية وادي الذهب
100%	3,8%	19,2%	76,9%	العدد	مجموع الأسئلة
141	1	29	111	النسبة	
100%	0,7%	20,5%	78,7%		

نلاحظ من معطيات الجدول رقم (41) أعلاه ما يأتي:

- عدم التوازن بين المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية للأسئلة التقويمية بالامتحانات الجهوية الموحدة في مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. ويتضح ذلك من خلال الحضور المهيمن للأسئلة التي تقيس المجال المعرفي، حيث بلغ عددها 111 أي بنسبة مئوية تساوي 78,7% من مجموع الأسئلة التقويمية، والحضور الضعيف للأسئلة التقويمية المرتبطة بالمجال حس حركي حيث لم يتجاوز عددها 29 أي بنسبة

20,5%. في حين هناك حضور شبه منعدم للأسئلة التي تقيس المجال الوجداني بعدد سؤال واحد أي بنسبة 0,7%.

■ تشابه بين الامتحانات الجهوية الموحدة لمادة التاريخ في مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين على مستوى هيمنة الأسئلة التي تقيس المجال المعرفي حيث تتراوح نسبة حضورها ما بين 70% و 84%، في حين هناك حضور ضعيف للمجال الحس حركي والمجال الوجداني.

4.3-معايير خاصة بالوضعيات الاختبارية

الجدول رقم 54: معايير خاصة بالوضعيات الاختبارية

مجموع الأنشطة التقويمية		الداخلة وادي الذهب		الدار البيضاء سطات		طنجة تطوان الحسيمة		درعة تافيلالت		فاس مكناس		بني ملال خنيفرة		الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة
%ن	ع	%ن	ع	%ن	ع	%ن	ع	%ن	ع	%ن	ع	%ن	ع	
29,7 %	11	60	3	33,3	2	33,3 %	2	14,2 %	1	%33,3	2	14,2 %	1	الاشتغال بالوثائق
0%	0	0	0	%0	0	%0	0	0%	0	0%	0	%0	0	الاشتغال بدون وثائق
70,2 %	26	%40	2	66,6 %	4	66,6 %	4	85,7 %	6	%66,6	4	85,7 %	6	يعتمد على التذكر
0%	0	0%	0	0%	0	%0	0	0%	0	0%	0	%0	0	يعتمد على انتقاء الأفكار
0%	0	0%	0	0%	0	%0	0	0%	0	0%	0	%0	0	الوضعية المشكلة
%2,7	1	20%	1	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	%0	0	حضور قوي
24,3 %	9	80%	4	0%	0	16,6 %	1	0%	0	0%	0	57,1 %	4	حضور متوسط
72,9 %	27	0%	0	100 %	6	83,3 %	5	%100	7	%100	6	42,8 %	3	حضور ضعيف
%5,4	2	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	%28,5	2	شاملة
35,1 %	13	%80	4	0%	0	50%	3	0%	0	%83,3	5	%14,2	1	محدودة
40,4 %	15	0%	0	%50	3	50%	3	%100	7	%16,6	1	%14,2	1	جزئية
18,9 %	7	%20	1	%50	3	0%	0	0%	0	0%	0	%42,8	3	جزئية جدا
%100	37	100 %	5	100 %	6	%100	6	%100	7	100%	6	100%	7	مجموع الوضعيات الاختبارية

انطلاقا من معطيات الجدول رقم (51) أعلاه، يتبين ما يأتي:

■ هيمنة الوضعيات الاختبارية المقالية التي تعتمد على التذكر والحفظ، حيث بلغت نسبتها 70,2% من

مجموع الوضعيات الاختبارية. وفي المقابل هناك انخفاض نسبة حضور الوضعيات الاختبارية التي تنطلق من

الوثائق كما يلاحظ أن هناك تباين بين الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. ويتجلى ذلك من خلال تجاوز نسبة أنشطة الموضوع المقالي الذي يعتمد على التذكر والحفظ المتوسط الحسابي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهتي بني ملال خنيفرة ودرعة تافيلالت بنسبة 85,7%، عكس الأنشطة التقييمية المرتبطة بالاشتغال على الوثائق التي تعرف ضعف في حضورها بنسبة 2%, 14. ولكن في باقي الجهات تعرف العكس أي أن نسبة حضور الموضوع المقالي الذي يعتمد على التذكر أقل من المتوسط الحسابي، حيث نجد حضوره بجهات فاس مكناس وطنجة تطوان الحسيمة والدار البيضاء سطات يبلغ نسبة 66,6 %، وبجهة الداخلة وادي الذهب بنسبة أقل تبلغ 40%. أما حضور الأنشطة التقييمية المرتبطة بالاشتغال على الوثائق نسبتها أكبر من المتوسط الحسابي بجهات فاس مكناس وطنجة تطوان الحسيمة والدار البيضاء سطات يبلغ نسبة 33,3 %، وبجهة الداخلة وادي الذهب بنسبة أكبر تبلغ 60%.

■ أن هناك غياب كلي للوضعية المشكلة في الأنشطة التقييمية بالامتحانات الجهوية الموحدة لمخلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

■ إن هناك حضور ضعيف إلى متوسط لمعيار التمثيلية للمجالات المقررة، حيث بلغ هذا المعيار نسبة 72,9% حضور ضعيف، و24,3% حضور متوسط، بينما نسبة 2,7% حضور قوي من مجموع الأنشطة التقييمية بالامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. كما أن هناك تباين بين الجهات ويتضح ذلك من خلال نسبة 100% حضور ضعيف لجهات فاس مكناس، ودعة تافيلالت، والدار البيضاء سطات، أما جهة طنجة تطوان الحسيمة بلغت نسبة الحضور الضعيف 83,3 %، ونسبة الحضور المتوسط 16,6% وغياب الحضور القوي. في حين نجد بجهة وادي الذهب نسبة الحضور المتوسط بلغت 80 %، الحضور القوي 20%، وبجهة بني ملال خنيفرة بلغت نسبة الحضور المتوسط 57,1 %، ونسبة الحضور الضعيف 42,8%.

- إن الوضعيات الاختبارية للامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تتسم بارتفاع حضور التغطية الجزئية بنسبة 40,4%، وتلهمها التغطية المحدودة بنسبة 35,1%، ثم التغطية الجزئية جدا بنسبة 18,9%، بينما الباقي به تغطية شاملة لا تتجاوز نسبة 5,4%.
- كما أن هناك تفاوت في نسبة حضور مستويات التغطية للوضعيات الاختبارية بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. فجهة درعة تافيلالت بلغت نسبة التغطية الجزئية 100%، بينما جهة فاس مكناس بلغت نسبة التغطية المحدودة 83,3%، والتغطية الجزئية 16,6%، أما جهة الداخلة وادي الذهب بلغت نسبة التغطية المحدودة 80%، والتغطية الجزئية جدا 20%، وجهة الدار البيضاء سطات بلغت التغطية الجزئية 50% والتغطية الجزئية جدا 50%، كما بلغت نسبة التغطية المحدود بجهة طنجة تطوان الحسيمة 50% والتغطية الجزئية 50%. في حين نجد جهة بني ملال خنيفرة بلغت التغطية الجزئية جدا نسبة 42,8%، والتغطية الشاملة نسبة 28,5%، والتغطية المحدودة والجزئية نسبة 14,2%.

5.3- الأسئلة التقويمية من حيث معيار الشكل

الجدول رقم 52: الأسئلة التقويمية من حيث معيار الشكل

مجموع الأسئلة التقويمية		الداخلية وادي الذهب		الدار البيضاء سطات		طنجة تطوان الحسيمة		درعة تافيلالت		فاس مكناس		بني ملال خنيفرة		الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة
ع	ن%	ع	ن%	ع	ن%	ع	ن%	ع	ن%	ع	ن%	ع	ن%	
140	99,2%	26	100%	23	100%	21	100%	20	100%	25	100%	25	96,1%	تطابق الأسئلة مع أهداف التعلم
140	99,2%	26	100%	23	100%	21	100%	20	100%	24	96%	26	10%	صياغة واضحة ودقيقة
69	48,9%	20	76,9%	17	73,9%	17	80,9%	6	30%	9	36%	0	0%	ترتيب الأسئلة وفق المنهج التاريخي
141	100%	26	100%	23	100%	21	100%	20	100%	25	100%	26	10%	التدرج من البسيط إلى المركب
141	100%	26	100%	23	100%	21	100%	20	100%	25	100%	26	10%	ملاءمة الأسئلة للمستوى العقلي
141	100%	26	100%	23	100%	21	100%	20	100%	25	100%	26	10%	المدة الزمنية تناسب مستوى المتعلم
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	مراعاة مبدأ احترام الفوارق بين المتعلمين
141	100%	26	100%	23	100%	21	100%	20	100%	25	100%	26	10%	مجموع الأسئلة التقويمية

انطلاقاً من معطيات الجدول رقم (52) أعلاه، نلاحظ ما يأتي:

■ ن سجل أن الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بمختلف الجهات تحترم أسئلتها التقويمية الجوانب الشكلية المرتبطة بالمدة الزمنية المناسبة لمستوى المتعلم وعقله، والتدرج من البسيط إلى المركب بنسبة 100%، وبالنسبة لتطابق الأسئلة التقويمية مع أهداف التعلم نفس النسبة 100% في مختلف الجهات باستثناء جهة بني ملال خنيفرة بنسبة 96,1%، وصياغتها من حيث الدقة والوضوح بنسبة 100% باستثناء جهة فاس مكناس بنسبة 96%، في حين لم تراعى الأسئلة مبدأ الفوارق بين المتعلمين في مختلف الجهات.

■ لم يتم احترام ترتيب الأسئلة وفق النهج التاريخي إلا بنسبة 48,9%. ولكن بشكل متفاوت بين الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين لمختلف الجهات. حيث نجد جهة بني ملال خنيفرة غياب كلي، وجهة درعة تافيلالت بنسبة 30%، وجهة فاس مكناس بنسبة 36%، أما جهة الدار البيضاء سطات بنسبة 73,9%، أما جهة الداخلة وادي الذهب بنسبة 76,9%، وجهة طنجة تطوان الحسيمة بأعلى نسبة 80,9%.

6.3-المهارات والعمليات الفكرية التي تقيسها الأسئلة التقويمية

الجدول رقم 53: المهارات والعمليات الفكرية التي تقيسها الأسئلة التقويمية

مجموع الأسئلة التقويمية		الداخلية وادي الذهب		الدار البيضاء سطات		طنجة تطوان الحسيمة		درعة تافيلالت		فاس مكناس		بني ملال خنيفرة		الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة	
ع	ن%	ع	ن%	ع	ن%	ع	ن%	ع	ن%	ع	ن%	ع	ن%	المهارات الفرعية	المهارات الرئيسية
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	تعريف المشكلة	مهارات
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	تحديد الأهداف	التركيز
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	الملاحظة	مهارات
66	46,8%	6	23,7%	8	34,7%	8	38,0%	14	70%	10	40%	20	76,9%	طرح الأسئلة	جمع المعلومات
89	63,1%	13	50%	12	52,1%	12	57,1%	16	80%	14	56%	22	84,6%	الترميز والاستدعاء	مهارات التذكر
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	المقارنة	مهارات
2	1,4%	1	3,8%	0	0%	1	4,7%	0	0%	0	0%	0	0%	التصنيف الترتيب التمثيل	التنظيم
3	2,1%	0	0%	0	0%	1	4,7%	0	0%	0	0%	2	7,9%	تحديد الخصائص	مهارات التحليل
3	2,1%	1	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	7,9%	تحديد العلاقات	
10	7,09%	3	11,5%	2	8,6%	2	9,5%	0	0%	2	8%	1	3,8%	الأفكار الرئيسية	
8	5,6%	6	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	7,9%	الاستدلال	مهارات التوليد/ الإنتاج
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	التنبؤ	
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	التوسع	
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	التلخيص	مهارات التكامل
47	33,3%	8	30,07%	8	34,7%	8	38,9%	7	35%	8	32%	8	30,7%	التركيب	
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	التعرف على الخطأ	مهارات التقويم
1	0,7%	1	3,8%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	بناء معايير لإصدار الأحكام	
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	الإثبات والأدلة	
141	100%	26	100%	23	100%	21	100%	20	100%	25	100%	26	100%	مجموع الأسئلة التقويمية	

يتبين من بيانات الجدول رقم (53) أعلاه مجموعة من الملاحظات يمكن إبرازها فيما يأتي:

■ إن هناك توزيع غير متوازن لمهارات التفكير الرئيسية والفرعية التي تقيسها الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بمختلف الجهات.

■ يوجد تفاوت ملحوظ بين المهارات الفكرية التي تقيسها الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة في مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. ويبلغ متوسطها الحسابي 8,9% من مجموع المهارات الفكرية. حيث تهيمن مهارة الترميز والاستدعاء لوحدها بنسبة 63,1%، وهناك بعض الأكاديميات تتجاوز هذه النسبة مثل أكاديمية جهة بني ملال خنيفرة بنسبة 84,6%، وأكاديمية جهة درعة تافيلالت بنسبة 80%، وتأتي بعدها في المرتبة الثانية مهارة طرح الأسئلة بنسبة 46,8%، ثم تأتي في المرتبة الثالثة مهارة التركيب بنسبة 33,3%، في حين نجد باقي المهارات أقل من مستوى المتوسط الحسابي. حيث نجد في المرتبة الرابعة مهارة تحديد الأفكار الرئيسية بنسبة 7,09%، وفي المرتبة الخامسة مهارة الاستدلال بنسبة 5,6%، ثم تأتي في المرتبة السادسة مهارتا تحديد الخصائص وتحديد العلاقات بنسبة 2,1%، وبعدها مهارة التصنيف والترتيب بنسبة 1,4%، وفي المرتبة السابعة مهارة بناء معايير لإصدار الأحكام والنقد بنسبة 0,7%.

■ هناك غياب كلي لباقي المهارات وهي: تعريف المشكلة وتحديد الأهداف والملاحظة، وكذا والمقارنة والتنبؤ والتوسع والتلخيص، إضافة الى التعرف على الخطأ والإثبات والأدلة.

■ يلاحظ اختلاف وتفاوت نسبي في توزيع مهارات التفكير الرئيسية والفرعية، بين الامتحانات الجهوية الموحدة في مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين،

7.3- معايير عناصر الإجابة

الجدول رقم 54: معايير عناصر الإجابة

مجموع الأنشطة التقويمية		الداخلية وادي الذهب		الدار البيضاء سطات		طنجة تطوان الحسيمة		درعة تافيلالت		فاس مكناس		بني ملال خنيفرة		الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة
ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	
133	94,3%	24	92,3%	23	100%	21	100%	20	100%	24	96%	21	80,7%	تطابق تام بين عناصر الإجابة ومنطوق السؤال
124	87,9%	23	88,4%	23	100%	21	100%	20	100%	24	96%	13	50%	صحة المعلومات التاريخية
141	100%	26	100%	23	100%	21	100%	20	100%	25	100%	26	100%	التاريخية المجموعة المطلقة نسبية التجديد الابستمولوجي
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
118	83,3%	25	96,1%	21	91,3%	18	85,7%	18	90%	23	92%	13	50%	
132	93,6%	23	88,4%	23	100%	21	100%	20	100%	24	96%	21	80,7%	تحديد معايير مضبوطة لعملية التصحيح
135	95,7%	26	100%	23	100%	21	100%	20	100%	24	96%	21	80,7%	مؤشرات إجرائية للمعايير مرتبطة بالإنتاج
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	مؤشرات استراتيجية وسيرة الإنتاج
141	100%	26	100%	23	100%	21	100%	20	100%	25	100%	26	100%	توزيع النقط حسب الجهود المطلوب وحجم السؤال
131	92,9%	26	100%	23	100%	21	100%	20	100%	25	100%	16	61,5%	توزيع النقطة ط
10	7,07%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	10	38,4%	
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
141	100%	26	100%	23	100%	21	100%	20	100%	25	100%	26	100%	مجموع الأسئلة التقويمية

نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية للجدول رقم 54 ما يأتي:

■ أن الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين عينة الدراسة بلغت نسبة 94,3%

فيما يخص التطابق بين عناصر الإجابة ومنطوق السؤال، وتختلف هذه النسبة حسب كل جهة، حيث إن

جهة بني ملال خنيفرة لم تتجاوز النسبة بها 80,7%، كما بلغت جهة الداخلة وادي الذهب 92,3%، في حين

بلغت جهة فاس مكناس نسبة 96%، أما باقي الجهات بلغت نسبتها 100%.

■ أن هناك أخطاء في المعلومات التاريخية بالامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين حيث بلغت نسبة صحة المعلومات التاريخية بها % 87,9 ، ويسجل تباين بين الجهات في تلك النسبة حيث نجد جهة بني ملال لم تتجاوز % 50، بعدها جهة الداخلة وادي الذهب بنسبة % 88، كما بلغت جهة فاس مكناس % 96، في حين باقي الجهات ليس بها أخطاء حيث أن صحة المعلومات بلغة % 100.

■ أن الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تقدم المعرفة التاريخية باعتبارها حقيقة مطلقة بنسبة % 100 في مختلف الجهات، وهذا يعكس عدم مواكبة التجديد الإستيمولوجي للمعرفة التاريخية التي تتجاوز نسبتها % 83,3 في مختلف الأكاديميات باستثناء أكاديمية جهة بني ملال خنيفرة لم تتجاوز % 50.

■ يسجل أن عناصر الإجابة للامتحانات الجهوية الموحدة لثلاثة أكاديميات جهوية للتربية والتكوين بجهة درعة تافيلالت وجهة طنجة تطوان الحسيمة وجهة الدار البيضاء سطات، تحدد معايير مضبوطة لعملية التصحيح ومؤشرات إجرائية خاصة بكل معيار بنسبة % 100، وفي المقابل نجد باقي الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين أقل من تلك النسبة في تحديد معايير ومؤشرات عملية التصحيح، فجهة بني ملال بلغت بها النسبة % 80,7 ، كما بلغت النسبة بجهة فاس مكناس % 96، أما جهة الداخلة وادي الذهب بلغت نسبة % 88,4 في تحديد معايير التصحيح .

■ أن هناك غياب كلي للمؤشرات الخاصة باستراتيجية الإنتاج في عناصر الإجابة وسيرورته للامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

■ أن عناصر الإجابة الخاصة بالامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تتضمن توزيع النقط حسب الجهد المطلوب وحجم السؤال وذلك بنسبة % 100. كما يلاحظ أن هناك توزيع للنقط بشكل دقيق بنسبة % 100 بمختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين باستثناء أكاديمية جهة بني ملال

خفيفة لم تتجاوز نسبة توزيع النقط بشكل دقيق % 61,5، كما بلغت نسبة توزيع النقط بشكل غير دقيق % 38,4 وهذا يؤثر على عملية التصحيح .

8.3-درجة توظيف مفهوم الزمن التاريخي في الأسئلة التقويمية

الجدول رقم 55: توظيف مفهوم الزمن التاريخي في الأسئلة التقويمية

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة		بني ملال خنيفرة		فاس مكناس		درعة تافيلالت		طنجة تطوان الحسيمة		الدار البيضاء سطات		الداخلية وادي الذهب		مجموع الأنشطة التقويمية	
المعايير	المؤشرات	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
مفهوم الزمن	الاهتمام بالعلاقة الجدلية بين الحاضر والماضي بشكل ارتدادي	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	اعتبار التاريخ مجرد تتابع لأحداث كرونولوجية متساوية الأهمية	20	76,9 %	24	96%	15	75%	21	100%	21	91,3%	25	96,1 %	126	89,3%
رؤية الزمن	القراءة الخطيئة للزمن	20	76,9 %	24	96%	15	75%	21	100%	21	91,3%	25	96,1 %	126	89,3%
	القراءة الاحتمالية للأزمنة المتعددة	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
مستويات الزمن	الزمن الفردي الحداثي	14	53,8 %	24	96%	15	75%	21	100%	21	91,3%	23	88,4 %	118	83,6%
	الزمن الظرفي المتوسط الأمد	6	23%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	7,6%	8	5,6%
	الزمن البنيوي الطويل الأمد	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
مفهوم الزمن		20	76,9 %	24	96%	15	75%	21	100%	21	91,3%	25	96,1 %	126	89,3%
مجموع الأسئلة التقويمية		26	100 %	25	100 %	20	100 %	21	100 %	23	100%	26	100 %	141	100%

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية للجدول رقم (55) أعلاه ما يأتي:

■ أن حضور مفهوم الزمن في الأسئلة التقويمية بالامتحانات الجهوية الموحدة بلغ نسبة % 89,3 وهذا يعني

أن حوالي % 10,7 من الأسئلة التقويمية لم تتم صياغتها باحترام البعد الزمني، على الرغم من كون الزمن

مفهوما مركزيا لا يمكن الاستغناء عنه في صياغة السؤال التقويمي بدرس التاريخ. كما يلاحظ أن تلك النسبة ترتفع إلى حوالي 23,1% بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة، ونسبة أكثر بلغت 25 % بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة درعة تافيلالت.

■ هناك توظيف لمفهوم الزمن في الأسئلة التقويمية بالامتحانات الجهوية الموحدة لمختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وفق مقارنة تقليدية تعتبر التاريخ مجرد تتابع لأحداث كرونولوجية متساوية الأهمية، تنطلق من القراءة الخطية للزمن، وذلك بنسبة 89,3%. وفي المقابل هناك غياب كلي لمقاربة الزمن وفق علاقة جدلية ارتدادية بين الحاضر والماضي، والقراءة الاحتمالية للأزمنة المتعددة.

■. أن هناك حضور قوي بنسبة 93,6% لمستوى الزمن الفردي الحداثي في الأسئلة التقويمية بالامتحانات الجهوية الموحدة لمختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، أما مستوى الزمن الظرفي المتوسط الأمد كان له حضور ضعيف بنسبة 5,6%، حيث لم يوظف إلا بالامتحانات الجهوية الموحدة لجهة بني ملال خنيفرة بنسبة 23%، وبالامتحانات الجهوية الموحدة لجهة الداخلة وادي الذهب بنسبة 7,6%. بينما هناك غياب كلي لمستوى الزمن البنيوي الطويل الأمد. بمختلف الامتحانات الجهوية الموحدة عينة الدراسة.

9.3-درجة توظيف مفهوم المجال في الأسئلة التقويمية

الجدول رقم 56: درجة توظيف مفهوم المجال في الأسئلة التقويمية

مجموع الأنشطة التقويمية		الداخلية وادي الذهب		الدار البيضاء سطات		طنجة تطوان الحسيمة		درعة تافيلالت		فاس مكناس		بني ملال خنيفرة		الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة
ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	المجال المحلي
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	المجال الجهوي
51,7 %	73	84,6 %	22	8,6%	2	71,4%	15	55 %	11	40%	10	50%	13	المجال الوطني
7,09 %	10	0%	0	8,6%	2	4,7%	1	15 %	3	8%	2	7,6%	2	المجال الإقليمي العربي
40,4 %	57	15,3 %	4	82,6 %	19	23,8%	5	30 %	6	32,5 %	13	38,4 %	10	المجال العالمي الرأسمالي
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	فهم الأماكن باعتبارها مفاهيم تاريخية تتغير باستمرار
99,2 %	140	100 %	26	100 %	23	100%	21	100 %	20	100 %	25	96,1 %	25	مفهوم المجال
100 %	141	100 %	26	100	23	100%	21	100 %	20	100 %	25	100 %	26	مجموع الأسئلة التقويمية

من خلال المعطيات الإحصائية للجدول رقم (56) أعلاه نسجل مجموعة من الملاحظات الآتية:

■ أن هناك حضور قوي لمفهوم المجال بلغ نسبة 99,2% في الأسئلة التقويمية بالامتحانات الجهوية الموحدة

للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين مجال الدراسة.

■ أن هناك توزيع متفاوت لمستويات المجال التي تم توظيفها في صياغة الأسئلة التقويمية بالامتحانات

الجهوية الموحدة بمختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. حيث نجد هيمنة المجال الوطني بنسبة

51,7% ، ثم في الرتبة الثانية المجال العالمي الرأسمالي بنسبة 40,4%، ويأتي في المرتبة الثالثة المجال الإقليمي العربي بنسبة متدنية 7,09% ، وفي المقابل هناك غياب كلي للمجال الجهوي والمجال المحلي بمختلف الأسئلة التقويمية على الرغم من تأكيد الوثائق الرسمية على ضرورة تفعيل الجهوية المتقدمة بالمغرب في المجال المنهاج الدراسي.

- هناك غياب كلي لمعيار فهم المجال باعتباره مفهوم تاريخي يتغير باستمرار في مختلف الأسئلة التقويمية بالامتحانات الجهوية الموحدة بمختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين .

10.3-درجة توظيف مفهوم المجتمع في الأسئلة التقويمية

الجدول رقم 57: درجة توظيف مفهوم المجتمع في الأسئلة التقويمية

مجموع الأسئلة التقويم	الداخلية وادي الذهب		الدار البيضاء سطات		طنجة تطوان الحسيمة		درعة تافيلالت		فاس مكناس		بني ملال خنيفرة		الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة	
	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن		
2,1%	3	0	0	0	0	0	0	0%	0	0%	0	11,5	3	الرجل
0%	0	0	0	0	0	0	0	0%	0	0%	0	0%	0	المرأة
97,8 %	138	100%	26	100 %	23	100 %	21	100 %	20	100%	25	88,4 %	23	الاهتمام بالمؤسسات والظواهر الجماعية
82,9 %	117	96,1 %	25	69,5 %	16	90,4 %	19	70%	14	84%	21	84,6 %	22	السياسية والعسكرية
5,6%	8	3,8%	1	8,6%	2	0%	0	10%	2	8%	2	3,8%	1	الاقتصادية
7,09 %	10	0%	0	13,0 4%	3	9,5%	2	10%	2	8%	2	3,8%	1	الاجتماعية والثقافية
4,2%	6	0%	0	8,6%	2	0%	0	10%	2	0%	0	7,6%	2	الفكرية والذهنية
100 %	141	100%	26	100 %	23	100 %	21	100 %	20	100%	25	100 %	26	توظيف مفهوم المجتمع
100 %	141	100%	26	100 %	23	100 %	21	100 %	20	100%	25	100 %	26	مجموع الأسئلة التقويمية

نستشف من خلال المعطيات الإحصائية للجدول رقم (57) أعلاه الملاحظات الآتية:

- هناك حضور قوي لمفهوم المجتمع بنسبة 100% في الأسئلة التقويمية بالامتحانات الجهوية الموحدة
- بمختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. كما تم التركيز في هذا المفهوم على الاهتمام بالمؤسسات والظواهر الجماعية بنسبة 97,8%، والرجال بنسبة 2,1%، في المقابل نسجل غيابا كليا لقياس دور المرأة في صناعة التاريخ.

■ التركيز على القضايا السياسية والعسكرية بنسبة 82,9% في بناء الأسئلة التقويمية بالامتحانات الجهوية الموحدة بمختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. وفي المقابل هناك حضور ضعيف جدا لباقي القضايا التاريخية الأخرى، منها القضايا الاجتماعية والثقافية بنسبة 7,09%، والقضايا الاقتصادية بنسبة 5,6%، ثم القضايا الفكرية والذهنية بنسبة 4,2%.

11.3-معايير توظيف الوثائق التاريخية في الوضعيات الاختبارية للامتحانات الجهوية الموحدة
الجدول رقم: 58: معايير توظيف الوثائق التاريخية في الوضعيات الاختبارية

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة		بني ملال خنيفرة		فاس مكناس		درعة تافيلالت		طنجة تطوان الحسيمة		الدار البيضاء سطات		الداخلة وادي الذهب		مجموع الأنشطة التقويمية	
ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن	ع	ن
طبيعة الوثائق	أصيلة	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	مصدرية	0	0%	0	0%	1	20%	0	0%	1	12,5%	0	0%	2	4,7%
	مرجعية	4	100%	10	100%	4	80%	6	100%	7	87,5%	9	100%	40	95,2%
التوثيق	بدون وثائق	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	وثائق موثقة	4	100%	10	100%	5	100%	6	100%	8	100%	9	100%	42	100%
أنواع الوثائق	وثائق بدون توثيق	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	النصوص التاريخية	4	100%	10	100%	5	100%	6	100%	6	75%	8	88,8%	39	92,8%
	الوثائق الأثرية	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	الوثيقة المصورة	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	12,5%	0	0%	1	2,3%
	المصادر الشفوية	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	الخريطة التاريخية	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	مبيان	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	جدول زمني	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	12,5%	1	11,1%	2	4,7%
	الخط الزمني	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	مجموع الوثائق	4	100%	10	100%	5	100%	6	100%	8	100%	9	100%	42	100%

نستخلص من خلال البيانات الإحصائية في الجدول رقم (58) أعلاه الملاحظات الآتية:

- أن الوضعيات الاختبارية للامتحانات الجهوية الموحدة تهيمن عليها الوثائق التاريخية ذات الطبيعة المرجعية بنسبة 95,2%، في مقابل ضعيف في توظيف الوثائق التاريخية المصدرية حيث بلغت 4,7% . في حين هناك غياب كلي لتوظيف الوثائق الأصلية.

■ تبرز نتائج أنواع الوثائق التاريخية بالوضعيات الاختبارية للامتحانات الجهوية الموحدة في مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ارتفاع نسبة النصوص التاريخية حيث بلغت 92,8%، أما باقي الوثائق التاريخية نسبتها المتوية جد ضعيفة أو غائبة كليا، حيث نجد حضور الخط الزمني بنسبة 4,7 %، ثم الوثيقة المصورة بنسبة 2,3% . بينما باقي الوثائق التاريخية غائبة كليا.

احترام التوثيق العلمي لجل الوثائق التاريخية حسب الشروط العلمية بالوضعيات الاختبارية للامتحانات الجهوية الموحدة في مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

12.3-درجة حضور الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية

الجدول رقم 59: درجة تغطية الأسئلة التقويمية للنهج التاريخي

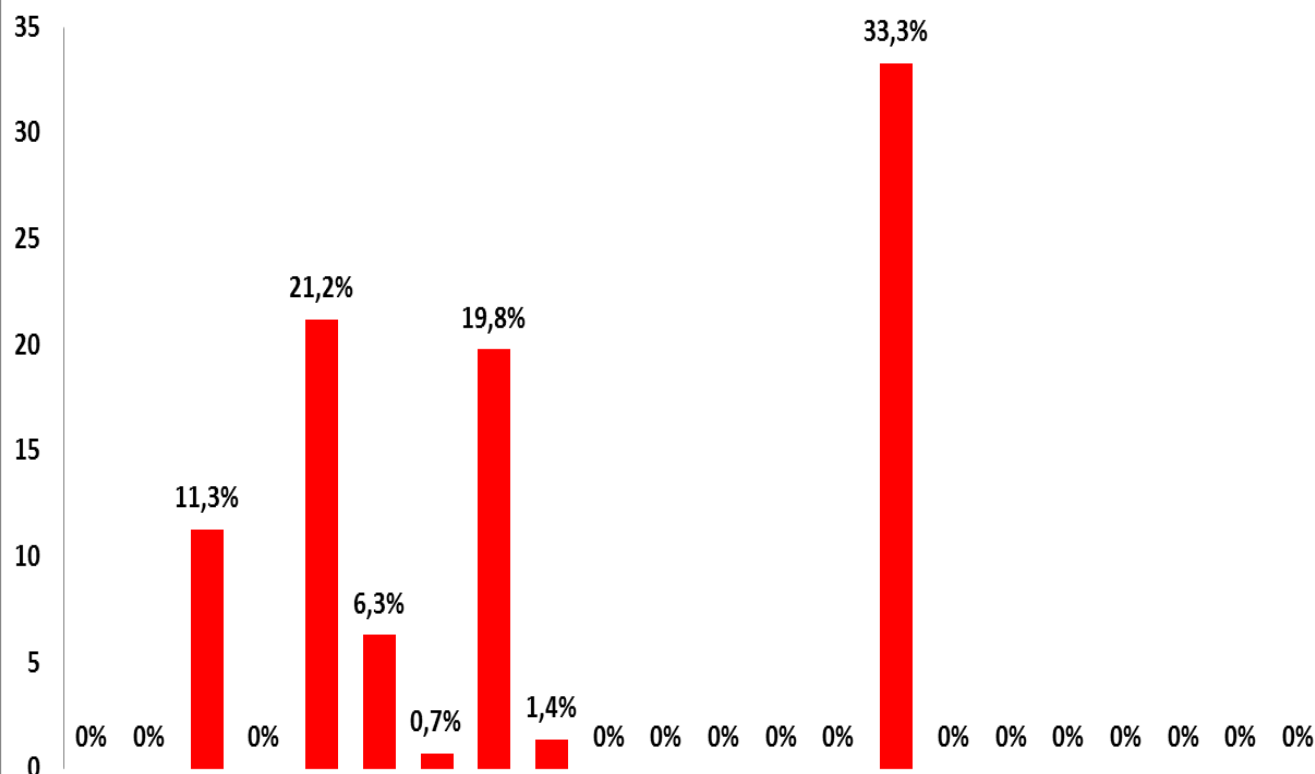
مجموع الأسئلة التقويمية		الداخلية وادي الذهب		الدار البيضاء سطات		طنجة تطوان الحسيمة		درعة تافيلالت		فاس مكناس		بني ملال خنيفرة		الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة
ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	ع	ن %	
26	18.4 %	2	7.6 %	4	17.3 %	4	19.0 4, %	6	30%	4	16%	6	23,0 %7	كفاية الإشكالية: التمكن من بناء إشكالية للحدث/ المشكل التاريخي طرح الأسئلة فقط
38	26.9 %	9	34.6 %	6	26.0 8%	6	28.5 %	3	15%	8	32%	6	23,0 %7	كفاية التعريف التاريخي: التمكن من تعريف وبناء الحدث الذي يتم استخراج معطياته التاريخية من الوثائق في إطار الإشكالية المطروحة
30	21.2 %	7	26.9 %	5	21,7 %	3	14.2 %	4	20%	5	20%	6	23,0 %7	كفاية التفسير التاريخي: التمكن من المعالجة التفسيرية للحدث في إطار الإشكالية المطروحة
47	33,3 %	8	30,7 %	8	34,7 %	8	38,0 9%	7	35%	8	32	8	30,7 %	كفاية التركيب التاريخي: التمكن من بناء منتج كجواب على الإشكالية المطروحة
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	كفاية المفهمة التاريخية: التمكن من توظيف أو بناء مفاهيم تاريخية وفق منهجية
0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	كفاية التحقيب التاريخي: التمكن من بناء حقبة أو حقبة بمعالمها ومتعطفاتها وتحولاتها، عبر سيرورة منهجية
14 1	100 %	26	100 %	23	100 %	21	100 %	20	100%	25	100 %	26	100 %	مجموع الأسئلة التقويمية

يتضح من خلال البيانات الإحصائية للجدول رقم (59) أعلاه ما يأتي:

- أن هناك توزيع غير متوازن للكفايات المستمدة من الفكر التاريخي التي تقيسها الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة في مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، حيث نجد في المرتبة الأولى كفاية التركيب التاريخي بنسبة 33,3%، وبعدها في المرتبة الثانية كفاية التعريف التاريخي بنسبة 26.9%، وفي المرتبة الثالثة كفاية التفسير التاريخي بنسبة 21.2%، ثم في المرتبة الرابعة كفاية الإشكالية بنسبة 18.4%.
بينما هناك غياب كلي لكفاية المفهمة التاريخية وكفاية التحقيب التاريخي.
- هناك تفاوت نسبي مستوى حضور الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي بين الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

13.3-درجة حضور القدرات المتفرعة عن الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية

18 توزيع نسبة حضور القدرات المتفرعة عن الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة بالأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين



تركيب المنتج التحقيقي	كفاية التحقيب التاريخي
تحديد معالم الحقيقة و المنعطقات	كفاية التحقيب التاريخي
التوثيق و التكنولوجيا	كفاية التحقيب التاريخي
تأطير المفهوم التاريخي	كفاية التحقيب التاريخي
بناء المفاهيم التاريخية	كفاية التحقيب التاريخي
توظيف المفاهيم الفرعية	كفاية التحقيب التاريخي
توظيف المفاهيم الهيكلية	كفاية التحقيب التاريخي
تقديم المنتج	كفاية التركيب التاريخي
تأكيد أو نفي الفرضيات	كفاية التركيب التاريخي
تقديم جواب على المشكل	كفاية التركيب التاريخي
إدراك دلالة المشكل	كفاية التركيب التاريخي
ترتيب العوامل	كفاية التفسير التاريخي
رابط العلاقات بين العوامل	كفاية التفسير التاريخي
تصنيف العوامل	كفاية التفسير التاريخي
انتقاء العوامل	كفاية التفسير التاريخي
الصدق	كفاية التفسير التاريخي
الملاءمة	كفاية التعريف التاريخي
المفاهيمية	كفاية التعريف التاريخي
صياغة الفرضيات	كفاية التعريف التاريخي
تفرع السؤال المركزي	كفاية الإشكالية
صياغة سؤال مركزي	كفاية الإشكالية
ظرح مشكل تاريخي	كفاية الإشكالية

نستخلص من خلال المعطيات الإحصائية بالمبيان رقم (18) أعلاه الملاحظات الآتية:

■ هناك تفاوت في توزيع نسبة حضور القدرات المتفرعة عن الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين مجال الدراسة. ويتضح ذلك من خلال حضور 7 من مجموع القدرات بشكل غير منتظم، في مقابل غياب 15 من مجموع القدرات. كما يلاحظ حضور غير متوازن لقدرات الكفاية الواحدة.

■ تحتل قدرة تقديم المنتج الرتبة الأول نسبة حضورها 33,3%، وبعدها قدرة المفهومية في المرتبة الثانية بنسبة 21,2%، ثم قدرة انتقاء العوامل في المرتبة الثالثة بنسبة 19,8%، بينما احتلت قدرة صياغة سؤال الرتبة الرابعة بنسبة 11,3%، أما قدرة الملاءمة احتلت الرتبة الخامسة بنسبة 6,3%، كما احتلت قدرة تصنيف العوامل الرتبة السادسة بنسبة 1,4%، في حين احتلت قدرة الصدق الرتبة السابعة بنسبة 0,7%.

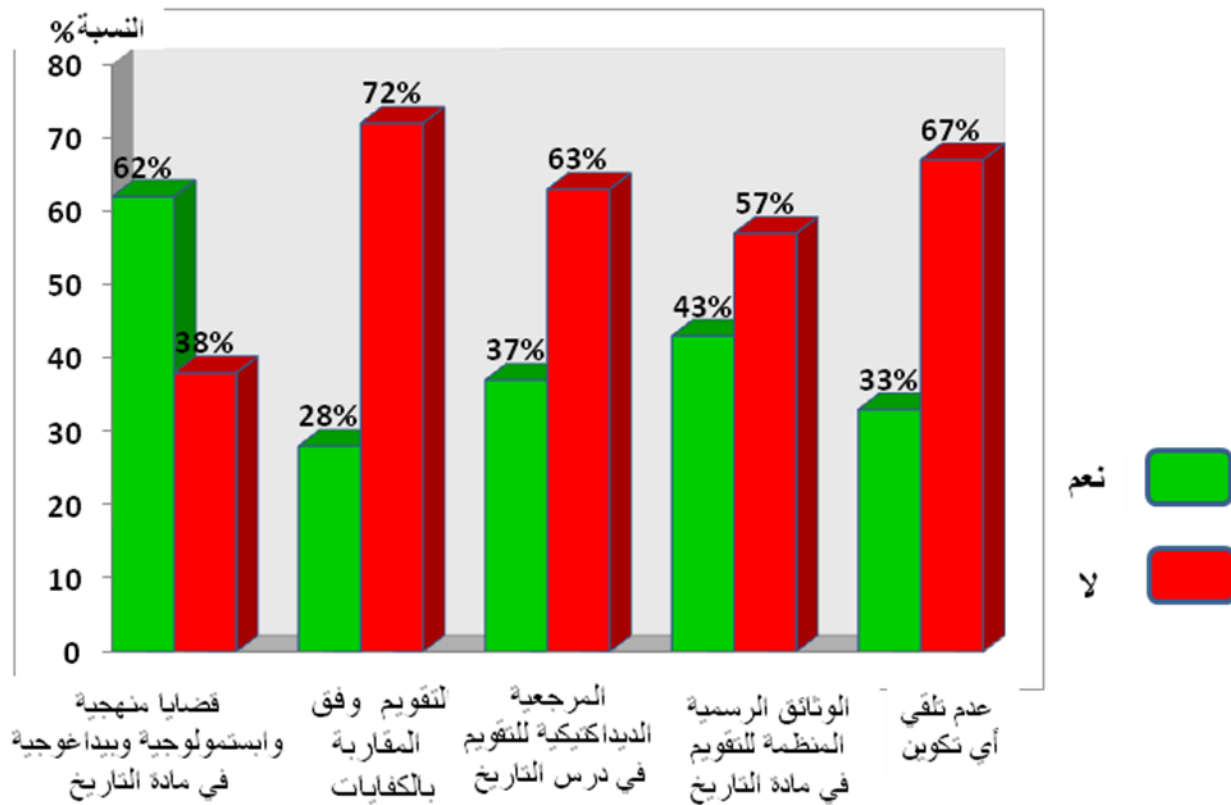
■ غياب كلي لمجموعة من القدرات في الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين مجال الدراسة وهي: قدرة طرح مشكل تاريخي، وقدرة صياغة سؤال مركزي، وقدرة صياغة الفرضيات، وقدرة ربط العلاقات بين العوامل، وقدرة ترتيب العوامل، وقدرة ادراك دلالة المشكل، وقدرة تقديم جواب على المشكل، وقدرة توظيف المفاهيم المهيكلية، وقدرة تأكيد أو نفي الفرضيات، وقدرة توظيف المفاهيم الفرعية، وقدرة بناء المفاهيم التاريخية، وقدرة تأطير المفهوم التاريخي، وقدرة التوقيت والتكنولوجيا، وقدرة تحديد معالم الحقبة والمنعطفات، وقدرة تركيب المنتج التحقيقي،

4. عرض نتائج الفرضية الرابعة

نص الفرضية الرابعة: "لا يساير تكوين المدرسين للمستجدات في مجال تقويم التعليمات لدرس التاريخ وفق المقاربة بالكفايات."

المحور الأول: التكوين في مجال التقويم بمادة التاريخ

المبيان رقم 19: توزيع المبحوثين حسب الاستفادة من التكوين التربوي والديداكتيكي



المصدر: بحث ميداني، 2019.

انطلاقاً من المبيان رقم (19) أعلاه يتضح بأن هناك تباين في استفادة أفراد العينة من التكوين التربوي والديداكتيكي حول التقويم، حيث نجد نسبة 62% من الأساتذة تلقوا تكويناً في القضايا المنهجية والإستراتيجية وبيداغوجية في مادة التاريخ، في مقابل نسبة 38% لم يتلقوا أي تكوين في هذا المجال. أما

مواضيع التقويم وفق المقاربة بالكفايات والمرجعية الديداكتيكية والوثائق المنظمة للتقويم في درس التاريخ ترتفع النسبة إلى ما بين 57% و 72% من الأساتذة الذين لم يتلقوا تكويناً، مقارنة مع الذين تلقوا تكويناً تتراوح النسبة ما بين 28% و 43%. في حين نجد الذين صرحوا بأنهم لم يتلقوا أي تكوين تصل نسبتهم 33% في مقابل 67% تلقوا تكويناً. وبذلك نخلص إلى نتيجة مفادها أن الأساتذة الذين لم يستفيدوا من هذه المواضيع سواء بشكل كلي أو نسبي سيؤثر لا محالة على ممارستهم التقويمية مع المتعلمين.

الجدول رقم 60: مصدر التكوين والمعلومات حول التقويم

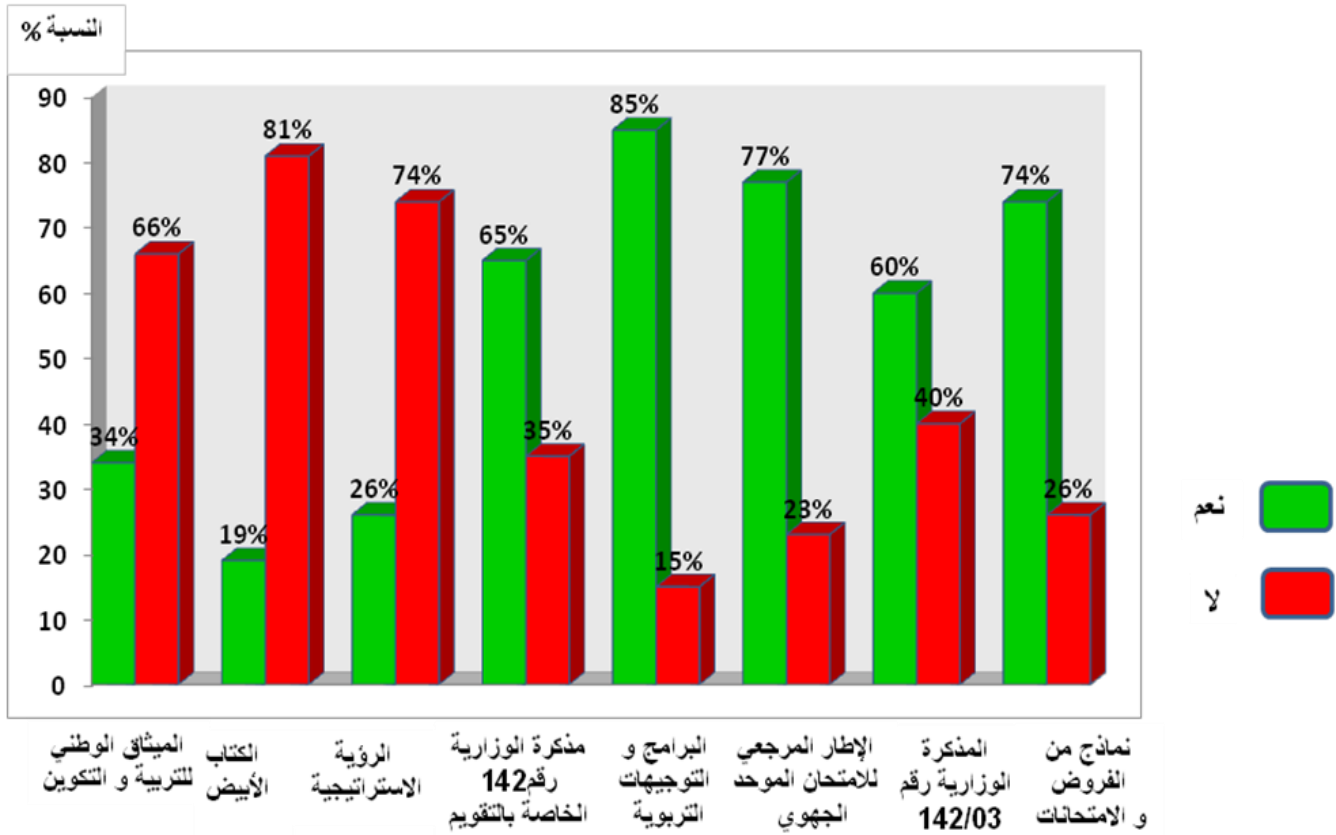
مصدر المعلومات حول التقويم		الاكتفاء بما تم تلقيه بمراكز	المواقع الإلكترونية	المؤلفات والمقالات العلمية	مناقشة مع الزملاء المدرسين	البحوث التربوية حول التقويم	الندوات التربوية مع المفتش	دورات التكوين المستمر	اجتهادات شخصية
نوع	العدد	140	136	26	108	25	90	15	149
	النسبة %	70%	68%	13%	54%	12%	45%	7.5%	74%
لا	العدد	60	64	174	92	175	110	185	51
	النسبة %	30%	32%	87%	46%	88%	55%	92.5%	26%
مجموع	العدد	200	200	200	200	200	200	200	200
	النسبة %	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

المصدر: بحث ميداني، 2019.

تكشف المعطيات الإحصائية المدرجة في الجدول رقم 60 أعلاه على أن هناك تنوع في مصادر التكوين والمعلومات حول التقويم للمستجوبين، كما يوجد تفاوت بين أفراد العينة في نسبة الاعتماد على تلك المصادر، حيث نجد الاجتهادات الشخصية في المرتبة الأولى بنسبة 74%، ويرتبط ذلك بالاكتفاء بما تم تلقيه بمراكز التكوين بنسبة 70%، والاستفادة من فئة الأساتذة من المواقع الإلكترونية بنسبة 68%، والمناقشة مع زملائهم في التدريس بنسبة 54%، إضافة إلى اللقاءات التربوية مع المفتش بنسبة 45%، وهناك نسبة ضعيفة في الاعتماد على المؤلفات والمقالات العلمية بنسبة 13%، والبحوث التربوية حول التقويم بنسبة 12%، وفي الأخير دورات التكوين المستمر بنسبة 7.5%.

المحور الثاني: مرجعيات تقويم أداء المتعلمين في مادة التاريخ

المبيان رقم 20: المرجعيات التي تعتمد من طرف أفراد العينة في بناء الوضعيات الاختبارية



المصدر: بحث ميداني، 2019.

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية بالمبيان رقم (20) أعلاه أن هناك ارتفاعا في نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يعتمدون على المرجعيات الخاصة بدرس التاريخ في بناء الوضعيات الاختبارية التقويمية منها البرامج والتوجيهات التربوية والإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي، والمذكر الوزارية رقم 142/03، ونماذج من الفروض والامتحانات، حيث بلغ متوسط الاعتماد عليها نسبة 74%، بخلاف نسبة الانطلاق من المرجعيات العامة في بناء الوضعيات الاختبارية التقويمية منها الميثاق الوطني للتربية و التكوين و الكتاب الأبيض والرؤية الإستراتيجية، وكذا مذكرة التقويم رقم 142، حيث بلغ متوسط حضورها نسبة 36%.

المحور الثالث: مكونات وإعداد الوضعيات الاختبارية في مادة التاريخ

الجدول رقم 61: طبيعة ونوعية الوثائق التاريخية التي يعتمد عليها المستجوبين في بناء الوضعيات الاختبارية التقويمية الخاصة بمادة التاريخ

طبيعة الوثائق أنواع الوثائق	وثائق أصيلة		وثائق مصدريّة		وثائق مرجعية		المجموع	
	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد
النصوص التاريخية	6%	12	18%	36	22%	44	46%	92
الوثائق الأثرية	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
الوثيقة المصورة	1,5%	3	4%	8	4,5%	9	10%	20
المصادر الشفوية	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
الخريطة التاريخية	2%	4	5%	10	8%	16	15%	30
الوثيقة الإحصائية	0%	0	6,5%	13	7,5%	15	14%	28
الخط الزمني	0%	0	3,5%	7	11,5%	23	15%	30
المجموع	9,5%	19	37%	74	53,5%	107	100%	200

المصدر: بحث ميداني، 2019.

من خلال المعطيات الإحصائية المدرجة في الجدول رقم 61 أعلاه، يتبين أن هناك تنوع وتباين في توزيع المبحوثين لنوعية وطبيعة الوثائق التاريخية في الوضعيات التقويمية، ويجلّى ذلك في هيمنة الوثائق التاريخية المرجعية بنسبة 53.5%، في مقابل انخفاض نسبة الوثائق التاريخية المصدريّة بنسبة 37%، والوثائق الأصيلة بنسبة 9.5%، كما تهيمن نوعية النصوص التاريخية بنسبة 46%، وتليها الخريطة التاريخية والخط الزمني بنفس النسبة 15%، ثم الوثيقة الإحصائية بنسبة 14%، وفي الأخير الوثيقة المصورة بنسبة 10%، بينما هناك غياب كلي لتوظيف الوثيقة الأثرية والمصادر الشفوية.

الجدول رقم 62 : أدوات التقويم التي توظفها عينة المبحوثين والمهارات والقدرات التي تعمل على قياسها من خلال الأسئلة التقويمية

المجموع		المهارات						المجموع		القدرات						القدرات والمهارات الأدوات	
		الأحكام		التحليل والتطبيق		التذكر والحفظ				الوجدانية		الحس حركية		المعرفية			
% ن	ع	% ن	ع	% ن	ع	% ن	ع	% ن	ع	% ن	ع	% ن	ع	% ن	ع		
48.5 %	97	0 %	5 %		10	43.5 %	87	49.5 %	99	0	0	6%	12	43.5%	87	الاختبارات	
6.5 %	13	0%	0	%0	0	6.5 %	13	6.5 %	13	0%	0	0	0	6.5%	13	المناقشة الجماعية	
22.5 %	45	0%	0	22.5 %	45	0%	0	16.5 %	33	0%	0	16.5 %	33	%0	0	الملاحظة	
10%	20	0%	0	0%	0	10%	20	10%	20	0%	0	0	0	10%	20	المقابلة	
0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	5%	10	0%	0	5%	10	0%	0	شبكة خاصة بمتبع التلميذ	
12.5 %	25	12.5 %	25	0%	0	0%	0	12.5 %	25	12.5 %	25	0%	0	0%	0	قوائم الميول والاتجاهات	
0	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	الاستمارة	
100 %	200	12.5 %	25	27.5 %	55	60%	120	100	200	12.5 %	25	27.5 %	55	60%	120	المجموع	

المصدر: بحث ميداني، 2019.

يتبين من خلال قراءة المعطيات الإحصائية للجدول رقم (62) أعلاه أن هناك تفاوت في نسبة توظف

أفراد العينة لأدوات التقويم والمهارات والقدرات المستهدفة لقياسها من خلال الأسئلة التقويمية. ويتضح ذلك

في هيمنة استعمال الاختبارات التقليدية بنسبة 48.5%، حيث تستهدف قياس القدرات المعرفية ومهارات

التذكر والحفظ التي تهيم بدورها بنسبة 60% في قابل ضعف نسبة قياسها للقدرات الحس حركية

والوجدانية ومهارات التحليل والتطبيق والنقد وإصدار الأحكام مع البرهنة. وتلها أداة الملاحظة بنسبة 22.5%

التي تستهدف قياس القدرات الحس حركية ومهارات التحليل والتطبيق التي تعرف حضور ضعيف بلغ

27.5%، ثم قوائم الميول والاتجاهات تستهدف قياس القدرات الوجدانية ومهارات النقد وإصدار الأحكام مع البرهنة بنسبة ضعيفة لا تتجاوز 12.5% . بينما توظف المقابلة بنسبة 10%، تساهم في قياس القدرات المعرفية ومهارات التذكر والحفظ بنسبة 10%، وفي الأخير المناقشة الجماعية بنسبة 6.5% التي تقيس القدرات المعرفية ومهارات التذكر والحفظ.. في حين نجد غياب توظيف شبكة خاصة بتتبع التلميذ والاستمارة.

المحور الرابع: أنواع التقويم

الجدول رقم 63: أنواع وصيغ توظيف التقويم والوضعية المرتبطة بها التي يتم توظيفها من قبل المبحوثين.

أنواع التقويم					
الإجمالي نهاية التعلم	المرحلي خلال التعلم	التشخيصي في بداية التعلم			
7	5	188	العدد	وضعية الانطلاق	وضعيات توظيف أنواع التقويم
%3.5	%2.5	%94	النسبة%		
6	188	6	العدد	وضعية ديداكتيكية	
%3	%94	%3	النسبة%		
195	4	1	العدد	وضعية تقويمية	
%97.5	%2	%0.5	النسبة%		
195	123	98	العدد	أنواع التقويم التي تركز عليها في الممارسة التقويمية لدرس التاريخ	
97.5%	61.5%	49%	النسبة		
200			العدد	كتابي	صبيغ توظيف التقويم
100%			النسبة%		
200			العدد	شفوي	
100%			النسبة%		
8			العدد	التقويم الإلكتروني	
4%			النسبة%		

المصدر: بحث ميداني، 2019.

نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية المدرجة في الجدول رقم 63 أعلاه أن أغلبية المستجوبين لهم تصور واضح حول أنواع التقويم ولوضعيات المرتبطة بها، حيث إن التقويم التشخيصي يوظف في وضعية الانطلاق أي في بداية التعلم، وعبرت عن ذلك فئة المبحوثين بنسبة مرتفعة بلغت 94%، كما صرحت نفس نسبة المستجوبين بأن التقويم المرحلي يوظف في الوضعية الديدانكتيكية أي خلال التعلم. كما أن التقويم الإجمالي يوظف في الوضعية التقويمية في نهاية التعلم بنسبة 97.5%. إضافة إلى هيمنة التقويم الإجمالي بنسبة 97.5%، متبوعا بالتقويم المرحلي بنسبة 61.5%، وفي الأخير التقويم التشخيصي بنسبة 49%. وتجدر الإشارة إلى أن المبحوثين يوظفون الصيغتين الكتابية والشفوية في التقويم، في حين لا يوظف التقويم الإلكتروني من طرف المستجوبين إلا بنسبة ضعيفة جدا لا تتجاوز 4%.

المحور الخامس: الوضعيات التقويمية المشكلة المركبة في مادة التاريخ وفق المقاربة بالكفايات

جدول رقم 64 توزيع نسبة إجابات المستجوبين على خصائص الوضعية التقويمية المشكلة المركبة وشبكة التقويم

المؤشرات	الإجابة		إجابة جزئية أو غير واضحة
	العدد	النسبة %	
مفهوم الوضعية التقويمية المشكلة المركبة	66	33%	134
مكونات الوضعية التقويمية المشكلة المركبة	58	29%	142
الهدف من استخدام شبكة التقويم	72	36%	128
تحديد الفرق بين معايير التصحيح ومؤشراته	69	34.5%	131
المجموع	العدد		200
	النسبة %		100%

المصدر: بحث ميداني، 2019.

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية المثبتة في الجدول رقم 64 أعلاه أن أغلبية المستجوبين لم يتمكنوا من تحديد الإجابات الدقيقة حول مميزات الوضعية التقويمية المشكلة المركبة وشبكة التقويم ، حيث نجد اختيار إجابات جزئية أو غير واضحة بنسبة 67% مقابل 33% إجابات دقيقة حول مفهوم الوضعية التقويمية المشكلة المركبة، وفي نفس السياق ترتفع نسبة الإجابات الجزئية أو غير الواضحة بنسبة 71% مقابل 29% إجابات دقيقة حول مكونات الوضعية التقويمية المشكلة المركبة، كما إن أفراد العينة لم يستوعبوا الهدف من استخدام شبكة التقويم بنسبة 64% مقابل 36%، ولم يميزوا الفرق بين معايير ومؤشرات التصحيح بشبكة التقويم حيث بلغت نسبتهم 65.5% مقابل 34.5% تمكنوا من تحديد الإجابات الدقيقة. وهذا يعكس محدودية تكوين أغلبية المستجوبين فيما يرتبط بالوضعية التقويمية المشكلة المركبة التي تعتبر أداة فاعلة ومناسبة لقويم كفايات درس التاريخ وفق المقاربة بالكفايات.

المحور السادس: تتبع واستثمار الفروض في مادة التاريخ

الجدول رقم 65 : عملية تصحيح فروض المراقبة المستمرة

الطريقة		الهدف والغاية		المدة الزمنية		العدد	النسبة %
شفوية	كتابية	تشخيص مظاهر التعثر واقتراح أشكال الدعم	توزيع الفروض على التلاميذ من أجل الاطلاع عليها فقط	أقل من نصف حصة	حصة كاملة		
137	63	108	92	24	176		
68.5%	31.5%	54%	46%	12%	88%		
200		200		200		العدد	المجموع
100%		100%		100%		النسبة %	

المصدر: بحث ميداني، 2019.

يتبين من خلال المعطيات الإحصائية المدرجة في الجدول رقم (65) أعلاه أن أغلبية الأساتذة المستجوبين يحترمون المدة الزمنية ساعة لعملية التصحيح بنسبة 88%، مقابل نسبة 12% منهم يخصصون لعملية التصحيح نصف ساعة. ولكن ما يلفت النظر هو أن نسبة مرتفعة من أفراد العينة بلغت 46% لا يدركون الهدف والغاية من عملية التصحيح المتمثل في تشخيص مظاهر التعثر واقتراح أشكال الدعم، كما عبرت عن ذلك فئة منهم تجاوزت نسبتها النصف 54%، كما أن الطريقة المفضلة لمعظم الأساتذة المبحوثين بنسبة 68.5% هي الطريقة الشفوية في التصحيح، مقابل نسبة 31.5% منهم يعتمدون الطريقة الكتابية في عملية التصحيح.

الجدول رقم 66: تتبع واستثمار نتائج القياس والتقييم لفروض المراقبة المستمرة

المعايير	مؤشرات الإجابة		الإجابة بنعم مع تعزيز الجواب بأمثلة صحيحة	الإجابة بأحياننا أو لا مع تقديم أمثلة غير صحيحة
	العدد	النسبة %		
توظيف أدوات الإحصاء في تحليل نتائج التلاميذ في مادة التاريخ	21	10.5%	179	89.5%
اعتماد المقاربات التأويلية لنتائج التلاميذ في مادة التاريخ	8	4%	192	96%
تفعيل استراتيجيات الدعم بعد تحليل وتأويل نتائج التلاميذ في مادة التاريخ	32	16%	168	84%
المجموع	العدد		200	
	النسبة %		100%	

المصدر: بحث ميداني، 2019.

تكشف المعطيات الإحصائية المدرجة في الجدول رقم 66 أعلاه أن معظم الأساتذة المبحوثين لهم تكوين محدود في موضوع أدوات تحليل وتأويل نتائج المتعلمين، مع غياب التصور عن كيفية تفعيل استراتيجيات الدعم والمعالجة التي تعتبر أهم محطة في العملية التقويمية. ويتجلى ذلك في انخفاض نسبة الإجابة بنعم المعززة بأمثلة صحيحة حول توظيف أدوات الإحصاء في تحليل نتائج التلاميذ في درس التاريخ بنسبة

10.5%، مقابل 89.5%، ونفس الأمر مؤشرات الإجابة حول اعتماد المقاربات التأويلية لنتائج التلاميذ في درس التاريخ بلغت الإجابة بنعم المعززة بأمثلة صحيحة نسبة 4%، بخلاف الإجابة بأحياننا أو لا مع تقديم أمثلة غير صحيحة بلغت 96%. والأمر لا يختلف أيضا بالنسبة لمعيار تفعيل استراتيجيات الدعم بعد تحليل وتأويل نتائج التلاميذ في درس التاريخ، حيث بلغت نسبة 16% الإجابة بنعم المعززة بأمثلة صحيحة، عكس الإجابة بأحياننا أو لا مع تقديم أمثلة غير صحيحة بلغت نسبة 84%.

الجدول رقم 67: تصنيف الصعوبات التي قدمها المستجوبون في الممارسة التقويمية لدرس التاريخ

النسبة	أنواع الصعوبات
28.5%	تركيز الوثائق الرسمية الخاصة بتقويم مادة التاريخ على تقويم الموارد المعرفية الجزئية بطريقة تقليدية والتقويم الذي يستهدف الكفايات
22.5%	صعوبة تقويم الكفايات وضعف تكوين الأساتذة في هذا المجال
20%	مستوى التلاميذ وتمثيلاتهم السلبية حول تقويم درس التاريخ
9%	طبيعة المعرفة التاريخية والنهج التاريخي، إبراز معنى ووظيفية التعلم التاريخية
15%	غياب عدة التقويم، الوسائل، الاكتظاظ، الغلاف الزمني
100%	المجموع

المصدر: بحث ميداني، 2019.

نلاحظ من خلال المعطيات الإحصائية المدرجة بالجدول رقم (67) أعلاه أن الأساتذة المستجوبين يواجهون مجموعة من الصعوبات أثناء الممارسة التقويمية لدرس التاريخ، حيث ركزت فئة من الباحثين بلغت نسبة 22.5% على مشكل التناقضات التي تعترى الوثائق الرسمية الخاصة بتقويم مادة التاريخ، ثم يأتي في الرتبة الثانية مشكل صعوبة تقويم الكفايات في ظل غياب التكوين المستمر وضعف تكوين الأساتذة في هذا المجال بنسبة 22.5%. علاوة على ضعف مستوى المتعلمين وتمثيلاتهم السلبية حول التقويم في درس التاريخ وذلك بنسبة 20%، إضافة إلى إشكالية كيفية التعامل مع طبيعة المعرفة التاريخية والنهج التاريخي في إطار النقل الديدكتيكي بالممارسة الصفية، وكيفية إبراز وظيفية التعلم التاريخية بدروس مقترحة للسرد التاريخي والكرونولوجية وذلك بنسبة 9%. كما أن هناك صعوبات عبرت عنها فئة بلغت نسبة 15%، مرتبطة

بغيا ب عدة التقويم وكذا المشاكل التنظيمية مثل الاكتظاظ وضيق الغلاف الزمني المخصص للتدريس والتقويم بمادة التاريخ .

جدول رقم 68: تصنيف اقتراحات الأستاذة المستجوبين لتجويد الممارسة التقييمية لدرس التاريخ بالثانوي التأهيلي

النسبة %	طبيعة الاقتراحات
19.5%	الاهتمام بالتكوين المستمر للأساتذة في موضوع بناء الوضعيات التقييمية وفق مقارنة الكفايات، والمرجعية اليداكتيكية لتقويم كفايات درس التاريخ
21%	إعادة النظر في الوثائق الرسمية المؤطرة لتقويم درس التاريخ، تجاوز الاختبارات التقليدية خاصة الموضوع المقالي الذي يرتبط بالحفظ والتذكر
5%	اعتماد التقويم الإلكتروني
14%	توفير العدة التقييمية للمدرسين
18%	اقتراح حلول عاجلة لمشاكل الاكتظاظ/ارتفاع عدد الدروس مقارنة مع الزمن المدرسي
22.5%	اعتماد إطار مرجعي لتقويم كفايات درس التاريخ / التوازن في تقويم القدرات الوجدانية والحس حركية والمعرفية
100%	المجموع

المصدر: بحث ميداني، 2019.

يتضح من خلال المعطيات الإحصائية المدرجة بالجدول رقم (68) أعلاه أن الفئة المستجوبة عبرت عن اقتراحات تعكس حاجاتهم الأساسية لتجويد ممارستهم التقييمية لدرس التاريخ بالثانوي التأهيلي، حيث يبلغ الاقتراح الأول نسبة 22.5% المتمثل في التعجيل بوضع إطار مرجعي لتقويم كفايات درس التاريخ، يراعي التوازن في تقويم القدرات الوجدانية و الحس حركية و المعرفية، وجاء الاقتراح الثاني بنسبة 21% والذي يتجلى في التأكيد على إعادة النظر في الوثائق الرسمية المؤطرة لتقويم درس التاريخ، مع تجاوز الاختبارات التقليدية خاصة الموضوع المقالي الذي يرتبط بالتذكر. بينما الاقتراح الثالث بلغ نسبة 19.5%، حيث يتمحور

حول ضرورة اهتمام الوزارة الوصية على قطاع التربية والتعليم بالتكوين المستمر للأساتذة في موضوع بناء
الوضعيات التقويمية وفق مقارنة الكفايات، والمرجعية الديداكتيكية لتقويم كفايات درس التاريخ. في أكد
الاقتراح الرابع بنسبة 18% من فئة المبحوثين على تسريع الوزارة الوصية بحل إشكالية الاكتظاظ وتقليص
عدد الدروس من أجل تفعيل الأساليب والطرق الحديثة في التنشيط لبناء وتقويم التعلمات. وفي الأخير نجد
الاقتراح الخامس بنسبة 14% حول ضرورة توفير العدة التقويمية للمدرسين، وكذا الاقتراح السادس حول
اعتماد التقويم الإلكتروني الذي تكرر بنسبة 5%.

خلاصة الفصل

انطلاقاً مما سبق نستنتج أن الأدوات العلمية المستعملة كانت مناسبة لجمع المعطيات المرتبطة بفرضيات الدراسة. حيث إن هذا الفصل بين المؤشرات الكمية والنوعية التي تساعدنا على التحقق من صحة الفرضيات. ومن أجل إعطاء معنى ودلالة لتلك المعطيات والبيانات لابد من مناقشتها على الدراسات السابقة، ثم تفسيرها من أجل التحقق من صدق الفرضيات. هذا ما سنعمل على توضيحه من خلال الفصل السابع.

الفصل السابع: تفسير نتائج الدراسة والتحقق من صحة الفرضيات

مقدمة

1. تفسير النتائج والتحقق من صحة الفرضية الأول
2. تفسير النتائج والتحقق من صحة الفرضية الثاني
3. تفسير النتائج والتحقق من صحة الفرضية الثالثة
4. تفسير النتائج والتحقق من صحة الفرضية الرابعة
5. خامسا: مناقشة عامة لنتائج الدراسة

خلاصة الفصل

بعد عرضنا لنتائج الدراسة الميدانية من خلال تفريغها في جداول ورسوم بيانية إحصائية وكذا التعليق عليها، نأتي في فصلنا هذا إلى تحليل وتفسير تلك النتائج في ضوء الدراسات النظرية والانطلاق من الميدان، بهدف التحقق من مدى صحة فرضيات الدراسة. وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى أربعة محاور خاصة بفرضيات الدراسة، أما المحور الخامس خاص بمناقشة عامة لنتائج الدراسة.

1- تفسير النتائج والتحقق من صحة الفرضية الأولى

نصت الفرضية الأولى على أنه: "لا تساير فروض المراقبة المستمرة بتقويم كفايات درس التاريخ وفق معايير التقويم المنصوص عليها في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي"

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن تباين بين أنواع الأسئلة التقويمية بفروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ، حيث تهيمن الأسئلة المقالية، وتأتي بعدها الأسئلة الوسيطية المرتبطة بالاشتغال على الوثائق، في مقابل حضور ضعيف جدا الأسئلة الموضوعية. وتجدر الإشارة إلى أن الأسئلة المقالية المقترحة في الفروض ركزت جلها على قياس مدى قدرة المتعلم على التذكر والحفظ وليس قدرة المتعلم على توظيف المعرفة، وهذا يختلف مع أهداف الاختبارات المقالية التي تسعى إلى قياس القدرة على الإبداع والابتكار والتعبير وانتقاء الأفكار وتقديم الرأي الشخصي والدفاع عنه بالحجج والبراهين. ويمكن تفسير ذلك بطبيعة الوضعيات الاختبارية التي تحددها المذكرة الوزارية رقم 142 بتاريخ 16 نونبر 2007 الخاصة بموضوع التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي والإطار المرجعي، حيث أن الوثائق الرسمية تقترح وضعية موضوع مقالي، ووضعية الاشتغال على الوثائق، وتجدر الإشارة إلى أن هذا الطرح لا يستند إلى مرجعية علمية وتربوية تبرره، كما أنه لا يتماشى مع التقويم وفق مقاربة الكفايات.

أسفرت النتائج عن ارتفاع نسبة حضور الكفايات المعرفية والثقافية، في مقابل انخفاض نسبة حضور الكفايات الأخرى، بينما الكفايات ذات الصلة بالقيم والاتجاهات غائبة على الرغم من كون قسم التاريخ هو فضاء لمساءلة القيم الاجتماعية والثقافية والدينية التي وقع عليها الاختيار في المنهاج، والتي يعمل مضمون الدرس التاريخي على تمريرها¹. كما بينت هيمنة المجال المعرفي وانخفاض نسبة حضور المجال الحس حركي، مع تغيب للمجال الوجداني. وهذا يؤثر سلباً على قياس وتنمية مجالات شخصية المتعلم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ارتباط واقع الممارسة الفصلية بمدخل المضامين والمحتويات المعرفية، وفق أسلوب التلقين. وبذلك محدودية أجراً مدخل الكفايات والتربية على القيم والاختيار. إضافة تمثيلات المدرسين عن المعرفة باعتبارها غاية، وليست وسيلة يمكن الانطلاق منها للتفكير والتعلم في وضعيات جديدة. تعكس مدى قدرة المتعلم على التفكير النقدي. علاوة على النصوص التنظيمية الرسمية التي تجعل المدرس يحترم الوقت المحدد للبرنامج الدراسي ولو باللجوء إلى أسهل الطرق وهي إملاء الملخص الجاهز والتوضيح بالكفايات المنهجية والتواصلية.

وفي هذا السياق أكدت دراسة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2016 على ضعف أداء التلاميذ في القدرات المرتبطة بالكفايات المنهجية² حيث إن أغلب التلاميذ ليست لهم القدرة على تحليل الوثيقة التاريخية، ويتضح ذلك في عدم القدرة على التمييز بين طبيعة مختلف الوثائق التاريخية، حيث يعتبرون الوثيقة إما خطاباً أو رسالة. رغم أن كفاية تحليل النصوص التاريخية جزء من الكفايات المستهدفة في منهاج التاريخ، وكذا عدم قدرة التلاميذ على تحديد مصدر الوثيقة التاريخية على الرغم من وجود الإحالة في

¹ - علي موريف، الهوية الوطنية من خلال المعرفة التاريخية المدرسية، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد 3-، العدد 11- 2014، ص. 182.

² - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي للبرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجدع المشترك، الرباط، PNEA 2016، ص. 59.

أسفل الوثيقة . أنهم انجروا إلى الأجوبة المموهة القائلة: رواية شفوية-أو مخطوط أو جريدة، علاوة على ذلك يجدون صعوبة كبيرة في بلورة الفكرة الأساسية لوثيقة تاريخية. وتفسر هذه النتيجة بعدم اكتساب أغلب التلاميذ للكفايات المنهجية الضرورية لاستغلال وثيقة تاريخية وتوظيفها. وهذا ما تؤكد دراسة محمد الجيري ومحمد أبرقي¹ كما أن غياب المجال الوجداني المواقفي مرتبط بتغيبه في الممارسة الفصلية وصعوبة قياسه.

خلصت نتائج الدراسة إلى هيمنة الوضعيات الاختبارية المقالية التي تعتمد على التذكر والحفظ، وغياب الوضعيات الاختبارية المقالية التي تعتمد على انتقاء الأفكار والإبداع والتعبير عن الرأي مع تقديم البراهين والحجج. وهناك أيضا غياب للوضعية المشكلة في الوضعيات الاختبارية. على الرغم من تأكيد جل الدراسات التربوية على أن التقويم وفق المقاربة بالكفايات يتطلب وضعية مشكلة، فالتقويم الحالي يركز على قياس معارف مجزأة، ويتجلى ذلك في كون معيار التمثيلية ضعيف وارتفاع نسبة التغطية الجزئية أيضا. وتعزى هذه النتيجة إلى عدم مسايرة تقويم درس التاريخ للمستجدات التربوية حول التقويم بالكفايات.

أسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة احترام الجوانب الشكلية لفروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ من حيث التدرج من البسيط إلى المركب، وملاءمة الأسئلة للمستوى العقلي، وتطابق الأسئلة مع أهداف التعلم ودقة الأسئلة ووضوحها ، ويرجع ذلك إلى التقيد بالمذكرات الرسمية المنظمة لفروض المراقبة المستمرة، وكذا سهولة احترام هذه الجوانب. كما بينت نتائج الدراسة عدم احترام للنهج التاريخي في بناء وترتيب الأسئلة التقويمية، ويمكن تفسير ذلك بمحدودية نتائج تنزيل المقاربة الديداكتيكية لمادة التاريخ . كما يعزى عدم الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين إلى عدم تطرق الوثائق الرسمية المتعلقة بالتقويم في مادة التاريخ لخصوصية بعض الفئات مثل تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وكذا ضعف تكوين المدرسين في هذا المجال.

¹ - محمد الجيري ومحمد أبرقي، مرجع سابق، ص.111.

خلصت نتائج الدراسة إلى أن هناك توزيع غير منتظم لمهارات التفكير الرئيسية والفرعية، وهيمنة مهارات التفكير الدنيا خاصة مهارات التذكر، وضعف نسبة حضور مهارات التفكير العليا. وإهمال مجموعة من مهارات التفكير الضرورية بالنسبة لتلاميذ مستوى الثانوي التأهيلي، ويمكن تفسير ذلك استناداً إلى نوعية مهارات التفكير التي يركز عليها المدرسون أثناء التدريس. وسيادة بيداغوجيا المحتوى. إضافة إلى عدم إعطاء المدرسين الأهمية الكافية لمبادئ التدرج والتنسيق والتكامل والترتيب المنطقي في بناء وقياس مهارات التفكير التي تسهم في بناء شخصية المتعلم بشكل فعال. وغياب التاريخ الإشكالي في ظل تجدر التاريخ السردى الذي يقول عنه فرديناند بروديل "التاريخ السردى جثة يجب عدم النفخ فيها، وفي صورة إعادة الحياة لها يجب إعدامها مرة ثانية، وهذا التاريخ السردى يختفي وراء بعض التوجهات الإيديولوجية، وبعض المناهج التي يجب الإفصاح عنها، يجب حصر التاريخ السردى في المناهج الدراسية"¹ وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة تان (tan2004)²، كما أشارت دراسة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أن أغلب التلاميذ لا يستطيعون إبراز وظيفية المعارف والمعلومات بتعبئة وتوظيف مكتسباتهم القبلية التي راكموها من قبل.³

أسفرت نتائج الدراسة عن عدم تطابق بعض الأسئلة لعناصر الإجابة، لأن أغلب عناصر الإجابة عبارة عن معلومات ومعطيات تاريخية غير مؤطرة بالقدرات والأهداف المراد قياسها، وبذلك ضعف نسبة حضور

¹ - فرناند بروديل، نقلاً عن جاك لوغوف، التاريخ الجديد، مرجع سابق، ص. 49.

² - Tan, H. Doreen . Singapore teachers, characterisation of historical interpretation and enquiry: Enhancing pedagogy and pupils' historical Under standing, National Institute Of Éducation, Nan yang Technical University, Singapore, Retrieved March,2004

³ - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي للبرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجدد المشترك، مرجع سابق، ص. 59.

مؤشرات ومعايير عملية التصحيح، وكذا غياب مؤشرات سيرورة وإستراتيجية الإنتاج التي تؤكد عليها الدراسات الدوسيمولوجية الحديثة وفق مقارنة الكفايات. علاوة على التعامل مع المعرفة التاريخية بكونها معرفة مطلقة، وهذا يتعارض مع طبيعة المعرفة التاريخية النسبية، ويؤكد محدودية مساهمة التجديد الإبتيمولوجي التاريخي، ونشير إلى أن هذا الطرح يعيق تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بمحدودية تكوين مدرسي مادة التاريخ في مجال التقويم وفق مقارنة الكفايات، حيث أن البطاقة التقنية الخاصة بإنجاز الفرض لا تتوفر على الشروط البيداغوجية الضرورية، فأغلبها تتوفر على متن معرفي فقط، وبذلك ضعف نسبة الاطلاع على المستجدات الإبتيمولوجية التاريخية. وهذا ما تم تأكيده في الفرضية الرابعة، وبعض الدراسات في هذا المجال.¹

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن ارتفاع حضور مفهوم الزمن التاريخي الفردي الحداثي في الأسئلة التقويمية لفروض المراقبة المستمرة، حيث يتم حصر مفهوم الزمن في الماضي فقط دون الانفتاح على الحاضر والمستقبل. وبذلك القراءة الخطية الأحادية التي تجعل الزمن التاريخي يتجه نحو التقدم باستمرار، فهذه المقاربة التقليدية لا تساهم في المستجدات الإبتيمولوجية التاريخية، فالزمن التاريخي يتسم بخصائص منها " التحول والاستمرارية والديمومة والنسبية، والتداخل بين الماضي والحاضر والمستقبل".² فهم الماضي يساهم في إدراك الحاضر واستشراف المستقبل، وذلك من أجل تنمية الوعي التاريخي في المجتمع. وفي هذا السياق يؤكد الاتجاه الجديد في التاريخ على أهمية الأزمنة المتعددة (الزمن البنيوي والزمن الظرفي والزمن الفردي)، والقراءة الاحتمالية للزمن التاريخي. وتتفق نتائج هذه الدراسة من دراسة تامر البشير الذي خلص إلى

¹ -Tally, Bill & Goldenberg, Lauren . Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources, [Electronic version], Journal of Research on Technology in éducatons, 2005.

² - تامر البشير ، مرجع سابق، ص.ص. 96.97.

أن حضور مفهوم الزمن التاريخي في مادة التاريخ يتسم بالقصور والتجزئة والعمومية¹. ويمكن تفسير هذه النتيجة بمحدودية مساهمة مجموعة من الأساتذة للمستجدات الإبتيمولوجية والديداكتيكية التاريخية. مما يؤثر سلبا على تنزيل مفهوم الزمن التاريخي عن طريق ترتيب وتوطين الأحداث، تحديد المنعطفات، ووثائق التحول والقطيعة، وهذا سيؤثر سلبا على اكتساب كفاية التحقيب التاريخي.

خلصت نتائج الدراسة إلى ارتفاع نسبة حضور مفهوم المجال في الأسئلة التقويمية بفروض المراقبة المستمرة، مع هيمنة مستوى المجال العالمي الرأسمالي على حساب المجال الوطني والمجال العربي الإقليمي، وغياب للمجال الجهوي والمحلي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خديجة أطوييف². لمناقشة هذه النتيجة نشير إلى أن الاهتمام بتاريخ الغير يساعد على الانفتاح واكتشاف أكثر للعالم، ولكن يجب أن يتم ذلك بنسبة مقبولة لا تؤثر على مستوى حضور التاريخ الوطني والجهوي والمحلي لدى التلاميذ. فغياب الاهتمام بالتاريخ المحلي والجهوي يبرز عدم مساهمة الممارسة التقويمية للمستجدات الإبتيمولوجية والديداكتيكية التاريخية، التي كشفت عن أهمية التاريخ المحلي والجهوي في إبراز خصوصية الهوية المغربية التي تتميز بالتنوع والاختلاف في إطار الوحدة، بعيدا عن الخطاب القبلي العصبي الضيق، علاوة على مساعدة المتعلم على التفاعل والاندماج مع محيطه الاجتماعي والاقتصادي. إضافة إلى أن الانطلاق من التاريخ المحلي يساعد على فهم التاريخ الوطني والانفتاح على تاريخ العالم. كما أن توظيف مفهوم المجال ظل معزول عن مفهوم الزمن الذي يجعل المجال كمفهوم تاريخي يتغير باستمرار مع مرور الزمن. وتعزى هذه النتيجة إلى غياب التوظيف الديداكتيكي للتاريخ المحلي والجهوي في درس التاريخ بالثانوي التأهيلي. على الرغم من حديث مجموعة من

-نفس المرجع، ص.245¹.

² - أطوييف خديجة، تدريس التاريخ من خلال دراسة الوسط المحلي والبيئة المحلية، التدريس مجلة كلية علوم التربية

العدد6-السلسلة الجديدة-2014.ص.99.

الوثائق الرسمية على ضرورة تفعيل المناهج الجبهوية، وإنجاز مجموعة من الدراسات الأكاديمية التاريخية المنوغرافية التي يمكن استغلالها في التاريخ المدرسي.

أسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة حضور مفهوم المجتمع الذي يتكون من الفاعلين خاصة الظواهر الجماعية، والقضايا التاريخية التي تتميز بهيمنة القضايا السياسية والعسكرية وتهميش للقضايا الاقتصادية والاجتماعية والفكرية والذهنية. وتجدر الإشارة إلى أن المقاربة والقراءة الخطية التقليدية التي تتعامل بشكل ضيق مع الزمن، تؤثر على معالجة القضايا التاريخية عن طريق عزل السياسي والعسكري عن الاقتصادي والاجتماعي وعن الفكري والذهني. ويمكن القول إن هذه النتيجة لا تسير ما تنص عليه الكتابة التاريخية المعاصر بالتحول من البحث السياسي والعسكري إلى البحث الاقتصادي والاجتماعي الثقافي، والفكري الذهني. وفي هذا السياق يقول الباحث الإسباني Valls fael: يجب الاهتمام في أقسام العلوم الإنسانية بهوية أصل التلاميذ ودمجها واعتبارها كغنى ثقافي، هذا ما سيجعل هؤلاء التلاميذ بدورهم يفتخرون بهويتهم، وكذا سينمي لديهم الفضول لمعرفة الآخر، وذلك من خلال إدخال المظاهر الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والذهنية.¹ ونشير إلى أن الاهتمام بالتاريخ المحلي والجهوي يفتح أمام التلاميذ أفقا واسعة لفهم تاريخ أسلافهم والتوسع أكثر في استيعاب حضارتهم والغوص في أبعادهم الزمنية والمكانية.² كما تجدر الإشارة إلى أن هناك ارتباط قوي بين الزمن الفردي الحداثي وهيمنة القضايا السياسية والعسكرية، ترتبط القضايا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بالزمن الظرفي متوسط الأمد.³

¹ - Rafael Valls. Ramon Lopez Facal: Un nuevo Paradigma para La Enseñanza de la Historia ?. Enseñanza de Ciencias Sociales.2010. P. 75.

² Marc Bloch. Note sur la refome de l'enseignement historique.1938, p,351.

³ Fernand BRAUDEL. La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II. Paris, A. Colin, 1949,pp.16.17.

كما كشفت نتائج الدراسة عن كون الوضعيات الاختبارية تتسم بهيمنة حضور الوثائق المرجعية في مقابل ضعف نسبة حضور الوثائق الأصلية والمصدرية، كما أن معظم هذه الوثائق عبارة عن نصوص تاريخية، بينما هناك وبعض الوثائق لها حضور ضعيف جدا، وأخرى غائبة كليا. إضافة إلى ذلك هناك وثائق التاريخية بدون مصدر مم يطرح إشكالية مصداقيتها. وتؤكد هذه النتيجة أن فروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ لا تسير التجديد الإبستمولوجي لمفهوم الوثيقة التاريخية. الذي أصبح يشمل كل ما له علاقة بالإنسان، فالوثيقة كل ما يمكن أن يستجوبه مؤرخ بهدف إيجاد معلومات عن الماضي.¹ منها الوثائق المكتوبة والوثائق التصويرية والأبحاث الأثرية والروايات الشفوية والرسوم البيانية والفيلم وغيرها.² كما أن هذه الوثائق لا تطرح إشكاليات تاريخية حقيقية، وبذلك لا تسمح بقياس وتقييم الكفايات والمهارات والعمليات الفكرية المرتبطة بخصوصية الدرس التاريخي. إضافة إلى عدم توظيف تلك الوثائق وفق خطوات النهج التاريخي. وبذلك فالأسئلة التقييمية المذيلة لتلك الوثائق لا تتيح للمتعلم إمكانية البرهنة على مدى تمكنه من مهارات دراسة وتحليل الوثيقة التاريخية، فمعظم الأسئلة تم بناؤها لقياس الجانب المعرفي، وهذا يشجع المتعلم على إعادة تقديم مضامين ومعلومات الوثائق، كما يحد من ممارسة الفكر النقدي، علاوة على أن بعض المعلومات التي تتضمنها الوثائق التاريخية لا تسير المستجدات الإبستمولوجية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محمد صهود (2018)³، ودراسة محمد الجيري ومحمد أبرقي (2012-2013)⁴. ويمكن تفسير هذه النتيجة بمحدودية اجتهاد مدرسي مادة التاريخ في تنزيل المستجدات الإبستمولوجية والديداكتيكية المرتبطة بمفهوم الوثيقة والخلفية النظرية لتوظيفها في تقويم درس التاريخ. وبذلك فلا بد من

¹ -فرانسوا دوس، التاريخ المفتت من الحوليات إلى التاريخ الجديد، مرجع سابق، ص.ص.91-90.

² - لوغوف جاك ، التاريخ الجديد ، مرجع سابق، ص.82.

³ - صهود محمد، البعد المنهجي والإبستمولوجي في المعرفة التاريخية، ص.184.

⁴ - محمد الجيري ومحمد أبرقي، مرجع سابق، 114.

وضع المضامين والوثائق التاريخية المدرسية على محك النقد والتمحيص وإعادة النظر بشكل مستمر لإبراز النسبية في التفكير وتقدير القضايا لبناء تفكير مستقل وعقلاني للمتعلم يصعب على الإيديولوجيات والأفكار المتطرفة قبولية وتنميط الناشئة .

أسفرت نتائج الدراسة عن تباين في مستوى حضور الكفايات المستمدة من الفكر التاريخي التي تقيسها الأسئلة التقويمية لفروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ، ويتجلى ذلك في هيمنة حضور كفاية التعريف التاريخي لوحدها أكثر من النصف، بينما النسبة المتبقية تتوزع على مستوى حضور كفاية التفسير التاريخي، وكفاية التركيب التاريخي، ثم كفاية الإشكالية، وكفاية التحقيب التاريخي، مع غياب كلي للمفهمة التاريخية. كما أن التفاوت يتضح أكثر بين القدرات المتفرعة عن الكفايات التاريخية، مما يعكس النقص والقصور في تقويم مراقبي كفايات التفكير التاريخي، حيث إن حضور بعض الكفايات مرتبط بقدرة معينة، ويمكن توضيح ذلك من خلال كفاية التعريف التاريخي، التي اتسمت بغياب بحضور قدرتي المفهومية والملاءمة، وغياب لقدرة الصدق التي تعزز التفكير النقدي. كما أن حضور كفاية الإشكالية التاريخية يختزل في إعادة صياغة أسئلة الموضوع المقالي بطريقة تقنية، وبذلك يمكن القول الطرح الإشكالي شبه غائب في الوضعيات الاختبارية أما كفاية التفسير التاريخي يرتبط حضورها بقدرة تحديد العوامل فقط، وغياب قدرات تصنيف العوامل وربط العلاقات بينها، وإدراك دلالة الحدث المشكل. ونفس الأمر بالنسبة لكفاية التركيب تختزل في تقديم منتج على شكل متن معرفي يتم استظهاره بعد حفظه، وبذلك غياب القدرات التي تؤدي إلى ربط الجزء بالكل في إطار علاقات لتأكيد أو نفي الفرضيات. كما أن حضور كفاية التحقيب التاريخي يقتصر على تمثيل مجموعة من الخطوط الزمنية. بينما القدرات التي تبرز جوهر هذه الكفاية غائبة. بينما كفاية المفهمة التاريخية غائبة كلياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2016 على ضعف في اكتساب وتملك التلاميذ للكفايات التاريخية¹، فكفاية التحقيب التاريخي شبه غائبة حيث أن التلاميذ لديهم صعوبات جمة للتميز بين الحقب التاريخية (بين القرون 17/18/1) إضافة إلى ضعف تحصيل التلاميذ في كفاية المفهمة التاريخية، ويتجلى ذلك في عدم تمكنهم من المفاهيم الأساسية والمركزية في منهاج التاريخ، فمعظمهم لم يستطيعوا التمييز بين الدولة الوطنية والأمة الإسلامية. وكذا عدم إدراك الدور الرئيسي لمفهوم الميركنتيلية في توجيه السياسات الداخلية والخارجية لبعض بلدان أوروبا الغربية. عدم تمكنهم من ضبط مفهوم عصر الأنوار وبذلك عدم استيعاب وتمكن التلاميذ من القيم والمبادئ الأساسية التي يقوم عليها الفكر الحديث، الخلط بين مفهوم المد العثماني والفتوحات الإسلامية على الرغم من وجود الفارق الزمني والجغرافي بينهما. علاوة ضعف اكتساب الإشكالية التاريخية، حيث أكدت الدراسة على أن أجوبة التلاميذ لا تتضمن المفاهيم الهيكلية للإشكالية التاريخية، لأن المدرسين يركزون على تلقين المعلومات والمعارف التاريخية، ولا يهتمون بالطرح الإشكالي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بعوامل متعددة منها عدم قدرة مجموعة من مدرسي التاريخ على استنطاق مادة التاريخ والعمل على إكسابها للمتعلمين بشكل فعال، مما ينعكس سلباً على امتلاك المتعلمين لكفايات وقدرات التفكير التاريخي، إضافة إلى عدم وجود إستراتيجية محددة لدى المدرسين لكيفية تقويم كفايات وقدرات التفكير التاريخي.

بناء على النتائج التي توصلنا إليها يمكن القول بأن الفرضية الأولى التي نصت على أنه "لا تساير فروض المراقبة المستمرة بتقويم كفايات درس التاريخ وفق معايير التقويم المنصوص عليها في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي" قد تحققت صحتها بنسبة مرتفعة، ويتجلى ذلك من خلال

¹ -المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي للبرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجدع المشترك، مرجع سابق. ص.59.

طبيعة الوضعيات الاختبارية والأسئلة التقويمية لفروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ بالثانوي التأهيلي، حيث نجد جزءا كبيرا منها لم يحترم مجموعة من الضوابط التي تنص عليها الوثائق الرسمية لتقويم درس التاريخ بالثانوي التأهيلي، كما أن نتائج تحليلها ومناقشتها بينت أنها لم تواكب إلا بشكل جزئي معايير التقويم كما هو منصوص عليها في المستجدات الإستيمولوجية والديداكتيكية التاريخية. ويمكن تعميق تفسير هذه الفرضية من خلال ما توصلت إليه نتائج الفرضية الرابعة التي انطلقت من فكرة عدم مساهمة مدرسي مادة التاريخ للتكوين في مجال تقويم التعلّيمات في درس التاريخ وفق المقاربة بالكفايات.

2- تفسير النتائج والتحقق من صحة الفرضية الثانية

نصت الفرضية الثانية على أن "لاتساير أشكال التقويم المعتمدة في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ معايير التقويم المنصوص عليها في نتائج البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي".

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن تفاوت بين أنواع الأسئلة التقويمية، حيث نجد هيمنة الأسئلة الوسطية التقليدية المحدودة الجواب، مثل عرف بصاحب النص، استخرج من الوثيقة، وانخفاض نسبة الأسئلة الموضوعية المرتبطة بأسئلة تحويل الجداول الإحصائية إلى مبيانات أو إنجاز خط زمني أو خطاطة. والأسئلة المقالية المتفرعة إلى سؤالين أو ثلاثة. ونفسر هذا التوزيع غير المتوازن لأنواع الأسئلة التقويمية إلى طبيعة الأنشطة التقويمية بالكتاب المدرسي، حيث إن ارتفاع الأسئلة الوسطية المحدودة الجواب، يرجع إلى ارتفاع عدد الأنشطة التقويمية المرفقة بوثائق تاريخية، كما أن نسبة حضور الأسئلة المقالية مرتبطة بنسبة حضور المواضيع المقالية. وبذلك نستنتج أن طبيعة الأنشطة التقويمية لا تسمح بعملية الإبداع في الأسئلة التقويمية، كما أن هذا الطرح لا يتماشى مع مقارنة التقويم بالكفايات.

بينت نتائج الدراسة عن هيمنة الكفايات المعرفية الثقافية والمنهجية على حساب الأنواع الأخرى وهي: كفايات التموضع في الزمن والمجال، والكفايات التواصلية، والكفايات ذات الصلة بالقيم والاتجاهات التي لها حضور شبه منعدم. ذلك في ظل تبني الوثائق الرسمية المؤطرة لمناهج التاريخ، مدخل القيم إلى جانب مدخل الكفايات، كما يعتبر التاريخ من بين المواد الدراسية المعول عليها في ترسيخ القيم الوطنية والإنسانية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بتركيز لجن تألف الكتاب المدرسي على المحتوى المقنع بوثائق إخبارية مذيلة بأسئلة لا تسمح بتقويم قدرة المتعلم على تحليل الوثيقة التاريخية، وذلك يدفع المتعلم إلى نقل محتوى الوثيقة حرفيا للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بها. كما أن غياب تعريف دقيق لمفهوم الكفاية من طرف الوزارة الوصية على قطاع التربية والتعليم، انعكس سلبا على التوصيف الدقيق لما يتم تقويمه.

كشفت نتائج الدراسة أن هناك توزيع غيز متوازن بين المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تقيسها الأسئلة التقويمية، ويجب أن تتوفر في تنمية شخصية المتعلم، ويبدو أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أجريت حول تقويم درس التاريخ، مثل دراسة وكلمة هيبه¹، ودراسة أحمد الشرقاوي². ويعد هذا عاملا سلبيا بأنشطة التقويم في الكتاب المدرسي، على الرغم من الإقرار بوظيفية التاريخ في ترسيخ الوعي بالقيم، ويعزى الحضور القوي إلى تركيز أنشطة الكتاب المدرسي على المحتوى المعرفي على حساب المجال المهاري، والمجال الوجداني، إضافة إلى صعوبة تصميم أسئلة تقويمية صادقة وموثوقة لقياس المجال الوجداني الذي تتحكم فيه عوامل خارجية.

كما أسفرت النتائج عن ارتفاع نسبة حضور الأنشطة التقويمية المرفقة بوثائق تاريخية، في مقابل انخفاض نسبة حضور الأسئلة التقويمية الغير مرفقة بوثائق، ويمكن اعتبار ذلك إيجابيا، لأن الهدف منه هو اختبار قدرة المتعلم على منهجية تحليل الوثيقة التاريخية من منطق المؤرخ، ولكن أثناء تحليل طبيعة الأسئلة المرتبطة بتلك الوثائق تبين أنها ذات طابع عرضاني لا ترتبط بمنطق المؤرخ، وبالتالي لا تساهم في ممارسة الفكر النقدي. فتبين أن تحليل الوثيقة التاريخية ينتهي بتقديس ما ورد في تلك الوثيقة وتزكيته، دون أن يتعامل المتعلم بنظرة نقدية لمضمونها. وبعبارة أخرى ينظر إلى الوثيقة من زاوية أنها أداة داعمة لمضمون لأنشطة التقويم بالكتاب المدرسي، عوض اعتبارها أداة يعتمد عليها المتعلم لقياس مدة تمكنه من مجموعة من المهارات الفكرية.

كما دلت النتائج عن ارتفاع نسبة الموضوع المقالي الذي يعتمد على الاسترجاع الحفظ بمنطق الشحن، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد الجيري ومحمد أبرقي حول كتابة الموضوع المقالي بالتعليم الثانوي

¹ وكلمة هيبه، مرجع سابق، 99.

² -أحمد الشرقاوي، مواضيع امتحانات البكالوريا في مادة الجغرافيا بالأكاديميات، مرجع سابق، 199.

التأهيلي. ويعزى ذلك إلى الطريقة التقليدية في التدريس التي تركز على التعليم أكثر من التعلم، وتلقين المعارف التي تخاطب الذاكرة.

أبانت نتائج الدراسة على أن هناك غياب كلي للوضعية المشكلة، فجل الأنشطة التقويمية بالكتابين عبارة عن سلسلة من الأسئلة والتمارين التي يزعم مؤلفوها تفعيل مقارنة الكفايات في التقويم، وهذا يختلف مع فلسفة التقويم التربوي الحديث. وتؤكد جل الدراسات في التقويم الحديث على ضرورة تقويم كفايات المتعلم في وضعية مشكلة، تحفز المتعلم على تجنيد وحشد مكتسباته في إطار مجموع مركب مكون من مهام ينبغي إنجازها، وهذه المهام موجهة في اتجاه محدد ملموس، وليس مجرد سلسلة من الأسئلة الصغرى، لا رابط بينها. وتجدر الإشارة إلى أن وضعية التقويم، ينبغي أن تكون جديدة بالنسبة للمتعلم من أجل تجنب إعادة إنتاج ما سبق التطرق له في وضعيات تعليمية عادية. وفي هذا السياق يقول بيرونو فيليب: "فإذا أردنا أن نقيم الكفايات، فإنه لا ينبغي أن نطرح سؤالاً معرفياً، بل ينبغي أن نخلق عملاً معقداً، ثم نراقب التلاميذ وهم يحاولون إدراكه والنجاح في حله بتجنيد معارفهم، لكن لا ينبغي أبداً أن نوحّد الإجراءات ونقيم الجميع بالطريقة نفسها وفي الوقت نفسه".¹ ويعزى ذلك إلى عدم تبني واضعي منهاج التاريخ للوضعية المشكلة، وكذا معاناة فرق التأليف من ضعف في تنزيل مفاهيم وتوجيهات منهاج الجديد في مجال التقويم وفق مقارنة الكفايات.

وبينت النتائج عن نسبة تتراوح بين المستوى الضعيف والمتوسط لحضور معيار التمثيلية للمجالات المعرفية والمهارية والقيمية بشكل مندمج، كما أن التغطية جزئية جداً تشمل جزءاً من درس فقط. وهذا يعزى إلى غياب النظرة الكلية إلى مكونات الكفاية (المعارف، المهارات، المواقف)، وتوظيفها بشكل مندمج في وضعية مشكلة.

¹ - بيرونو فيليب، روجيرز كزافي، ري برنارد، بيداغوجيا الكفايات، مرجع سابق، ص.126.

أسفرت النتائج على أن هناك حضور قوي لمعيار الشكل من حيث تطابق الأسئلة التقويمية مع أهداف التعلم، في مقابل غياب كلي للتصريح بالهدف من النشاط التقويمي الذي يعد أحد خطوات التقويم وفق مقارنة الكفايات، ودقة ووضوح صياغة الأسئلة، وملاءمتها للمستوى الإدراكي للمتعلم، ومناسبة للمدة الزمنية، ولكن في المقابل تبين غيابا كلياً لمبدأ احترام الفوارق بين المتعلمين، والتعامل معهم ككثل متجانسة لها نفس المستوى في الدكاء. وفي إطار الارتباط بالدراسات الدوسيمولوجية تجدر الإشارة إلى أن معايير التقويم يتم التعامل معها وفق نظرة كلية شمولية، وليس جزءاً من كل، لكي يحقق التقويم وظيفته وأهدافه. وعموماً يمكن تفسير النتائج الإيجابية في أنشطة التقويم بالكتاب المدرسي باجتهاد فريق التأليف في احترام بعض مؤشراً معيار الشكل. أما النتائج السلبية فتتربط بالفهم السطحي لمعايير تقويم الكفاية وعدم التمكن منها.

ومن جهة أخرى كشفت النتائج، على أن هناك توزيع غير متوازن لمهارات التفكير الرئيسة والفرعية في أنشطة التقويم المقترحة بين دفتي الكتابين، وحضور مهيمن لتقويم المهارات العقلية الدنيا، على حساب المهارات العقلية العليا، ويتعلق الأمر أساساً بمهارات الترميز والاستدعاء، وتحديد الخصائص والمكونات. حيث إن هذه المهارات العقلية الدنيا، يتم التأكيد عليها في مرحلة الابتدائي ومرحلة الإعدادي، أما مرحلة الثانوي التأهيلي فتتطلب ترسيخ المهارات العقلية العليا. وبذلك تلتقي نتائج الدراسة مع بعض الدراسات السابقة منها دراسة محمد الجيري ومحمد أبرقي¹، حيث أكدت على أن الكتب عينة التحليل تركز على مهارة التذكر بشكل أكبر من مهارات التفكير العليا. وبذلك يتضح عدم اهتمام فريق تأليف الكتاب المدرسي بمختلف مهارات التفكير، وعدم الإلمام بها، رغم تأكيد مجموعة من الدراسات التربوية على أهمية مهارات التفكير في تنمية شخصية المتعلم. وهذا أمر في غاية الأهمية، تعاني منه الكتب المدرسية لمادة التاريخ

¹ - محمد الجيري ومحمد أبرقي، مرجع سابق. 114.

والجغرافيا، فهو مؤشر على ضعف الأسئلة التقويمية وعدم كفايتها من الناحية التربوية. كما أن الأسئلة التي تقيس المهارات العقلية الدنيا، لا ترقى إلى طموحات كل من المدرسين والتربويين خاصة والمجتمع عامة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بسهولة بقياس مهارات التفكير الدنيا، وصعوبة قياس مهارات التفكير العليا. إضافة إلى الثقل التاريخي المرتبط بيداغوجيا المحتوى والمضمون، حيث واقع التقويم لم يواكب التجديد البيداغوجي وفق مقارنة الكفايات. وتكرار نفس الأسئلة أي نفس العمليات الفكرية كما يعزى الحضور النسبي لمهارات التفكير العليا، اجتهاد فريق التأليف، في التطبيق النسبي للتوجيهات الرسمية التي تؤكد على احترام النهج التاريخي.

بينت نتائج الدراسة أيضا أن هناك حضور متوسط لمفهوم الزمن في أنشطة التقويم المقترحة بين دفتي الكتابين، على الرغم من كون مفهوم الزمن التاريخي مفهوم جوهري لكل تفكير تاريخي في الخطاب التاريخي، حيث إنه من المفروض أن توظيف هذا المفهوم في جميع الأسئلة، لأنه من المسلمات لا تاريخ بدون زمن. كما بينت النتائج أن هناك حضور كلي للقراءة الخطية للزمن، وغياب القراءة الاحتمالية للأزمنة المتعددة، إضافة إلى الحضور القوي للزمن الحداثي الفردي، والحضور الضعيف للزمن المتوسط، وغياب للزمن الطويل الأمد. وبهذا نستنتج الأسئلة التقويمية تتسم بهيمنة المدة الزمنية القصيرة والمنظور الخطي للزمن التاريخي من زاوية الاتجاه التقليدي الذي يعتبر التاريخ مجرد تتابع لأحداث متساوية الأهمية. وبهذا يتضح عدم مواكبة التجديد الإبيستمولوجي التاريخي الذي ينطلق من الأزمنة المتعددة والقراءة الاحتمالية مع المقاربة البروديلية. وبذلك تلتقي نتائج الدراسة مع نتائج دراسة البشير تامر التي كشفت على أن الأسئلة والتمارين المقترحة بين دفتي الكتابين تتبنى منظور السيرة الخطية والأحادية للزمن التاريخي وكأنه يسعى نحو التقدم باسمرار وهو منظور معاكس تماما لما عرفه التجديد الإبيستمولوجي للتاريخ ويناقض رغبة المنهاج. ويعتبر ذلك ضعف وخلل في تلك الأسئلة التقويمية. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن رؤية مؤلفي الكتاب المدرسي، لازالت محصورة في

زاوية الاتجاه التقليدي في التاريخ، لأنهم لم يوفقوا بشكل كبير في تنزيل المستجدات الإستيمولوجية التاريخية.

بينت النتائج أن هناك حضور متوسط لمفهوم المجال في أنشطة التقويم المقترحة بدفتي الكتابين ، على الرغم من أن مفهوم المجال هو مفهوم مركزي في الخطاب التاريخي لا يمكن الاستغناء عنه في صياغة السؤال التقويمي بدرس التاريخ، لأنه لا تاريخ بدون مكان، حيث تؤكد دراسة البشير تامر على أنه بدون المجال الجغرافي يقف التاريخ في الفراغ، وليس هناك حدث يجري في فراغ. كما أسفرت النتائج عن هيمنة مستوى المجال العالمي الأوربي في المرتبة الأولى، ومستوى المجال الوطني في المرتبة الثانية، ويأتي المجال العربي في المرتبة الثالثة. وفي المقال غياب شبه منعدم للمجال الجهوي والمحلي، على الرغم من تطبيق الجهوية المتقدمة بالمغرب. وكذا غياب معيار التعامل مع المجال باعتباره مفهوم تاريخي يتغير. على الرغم من تأكيد التجديد الإستيمولوجي على إبراز التحول والتغيير الذي يطرأ للمجال عبر الفترات الزمنية، لفهم الأماكن باعتبارها مفاهيم تاريخية تتغير باستمرار. فمثلا المجال المغربي عرف تغيير منذ القرن 19 إلى الاستقلال، ونجد الأسئلة التقويمية لا تشير إلى ذلك.

بينت النتائج أن هناك حضورا قويا لمفهوم المجتمع في أنشطة التقويم المقترحة بين دفتي الكتابين، وارتفاع نسبة الاهتمام بالظواهر الجماعية، مع تسجيل حضور للتاريخ البطولي الذكوري خاصة بتاريخ المغرب، وتهميش للمرأة. علاوة على التركيز على القضايا السياسية والعسكرية، على حساب القضايا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية والذهنية. وبذلك نستنتج أن توظيف مفهوم المجتمع في الأسئلة التقويمية لا زال مرتبط بالتاريخ التقليدي الذي يتجه نحو المدة القصيرة، لأن التاريخ الجديد يرفض الصنم السياسي الذي يركز فيه المؤرخ على السياسة والمعارك الكبرى وحكم السلالات، والصنم الفردي الذي يولي الاهتمام لكبار الشخصيات. وكذا الصنم الكرونولوجي المرتبط بنزوع المؤرخين إلى اعتبار التاريخ مجرد تتابع

لأحداث متساوية الأهمية. إن الموسوعة المتعلقة بالتاريخ الجديد والصادرة عام 1979 لا تتضمن مدخلا خاصا بالسياسي. اذن فهناك رفض السياسي: "الأمـد الطويل العزيز على التاريخ الجديد، أمد طويل خال من السياسة"¹. فالتجديد الإيستيمولوجي التاريخي يتسم بالانتقال من مجال القرار السياسي والمعاهدات التي هي عبارة عن واجهة يختفي وراءها الدور الحقيقي للتاريخ "حسب تعبير جاك لوغوف، إلى مجال تحليل الآليات الذهنية المعقدة التي تروم الكشف عن المشاعر والسيكولوجية الجماعية. وتعزى هذه النتيجة إلى محدودية تنزيل مؤلفي الكتاب المدرسي للمستجدات الإيستيمولوجية التاريخية. كما يمكن تفسير تلك النتيجة بطبيعة المواضيع التي يحددها دفتر التـحـمـلات الخاص بتأليف الكتب المدرسية.

ومن جهة أخرى كشفت النتائج عن هيمنة الوثائق المرجعية، في مقابل ضعف نسبة توظيف الوثائق الأصلية والوثائق المصدريـة بالأنشطة التقويمية للكتابين. علاوة على أن أغلب تلك الوثائق هي عبارة عن نصوص تاريخية وجداول، مقارنة بضعف حضور الوثائق المصورة والخطوط الزمنية، وغياب كلي للوثائق الأثرية والمصادر الشفوية. ومن نواقص هذه النتائج أن 26,4% بكتاب، منار التاريخ والجغرافيا و 41,6% بكتاب مورد التاريخ والجغرافيا من الوثائق بدون توثيق علمي، على الرغم من أن ذلك يؤثر على المصادقية العلمية. وهذا الأمر غير مقبول حتى عند المبتدئ في دراسة التاريخ. كما أن الكتاب المدرسي لمادة التاريخ، خاصة كتاب مورد التاريخ والجغرافيا لم يحترم خطوات النهج التاريخي التي نصت عليها التوجيهات التربوية في التعامل مع الوثائق التاريخية. فجل الدراسات المنهجية والإيستيمولوجية التاريخية تؤكد على ضرورة بناء أو تقويم المعرفة التاريخية بالاستناد إلى الوثائق الأصلية والمصدريـة التي تكون معاصرة للأحداث، والتي يمكنها أن تثير التفكير النقدي لدى المتعلم أثناء التعامل معها. كما أن الوثائق المرجعية لا تسمح بتطبيق نفس

¹ فرانسوا دوس، التاريخ المفتت، مرجع سابق، ص.ص 236-237

الخطوات المتبعة في دراسة الوثيقة الأصلية المصدرة، لأنها هي عبارة عن حصيلة تحليل الوثائق الأصلية والمصدرة. أما غياب الوثائق الأثرية والمصادر الشفوية غير مبرر لأن الأسئلة التقويمية مرتبطة بالحقبة المعاصرة. علاوة على أن المصادر الشفوية أعيد لها الاعتبار في إطار توسيع مفهوم الوثيقة لتشمل كل ما له علاقة بالإنسان، فالوثيقة كل ما يمكن أن يستجوبه المؤرخ بهدف إيجاد معلومات عن الماضي.¹ وبذلك نستنتج أن تركيز الكتاب المدرسي لمادة التاريخ على النصوص التاريخية المرجعية، لا يتجه نحو مسايرة المستجدات الإبتيمولوجية التاريخية.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة محمد صهود (2018) حول مفهوم الوثيقة التاريخية بين المعرفة العامة والمعرفة المدرسية.² التي أكدت على أن الوثائق التاريخية الواردة في الكتاب المدرسي توظف بصورة تؤثر على وظيفتها، بحيث يكاد يقتصر عمل مدرسي التاريخ في انشغالهم مع الوثائق بنسبة 95% على ما تحتويه من معارف وأفكار يتم استخراجها. وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الخطاب الديداكتيكي بالوثائق الرسمية المؤطرة لمنهاج مادة التاريخ، حيث يتسم ذلك الخطاب بالعموميات البيداغوجية، هذا بالإضافة إلى محدودية قدرة مؤلفي الكتب المدرسي لمادة التاريخ على أجراً التجديد الإبتيمولوجي التاريخي خاصة ما هو مرتبط بمفهوم الوثيقة التاريخية، الذي تؤكد عليه الوثيقة الإطار، على مستوى أنشطة التقويم بالكتاب المدرسي لمادة التاريخ.

كما أبانت نتائج الدراسة الحالية على أن هناك توزيع غير متوازن على مستوى الكفايات المستمدة من الفكر التاريخي التي تقيسها الأسئلة التقويمية المقترحة بدفتي الكتابين، ويتجلى ذلك في هيمنة الأسئلة التقويمية التي تتمحور حول قياس كفاية التعريف التاريخي. مقارنة بالحضور الضعيف للأسئلة التقويمية

¹ -فرانسوا دوس، التاريخ المفتت من الحوليات الى التاريخ الجديد، مرجع سابق، ص.ص.90.91.

² - صهود محمد ، البعد المنهجي والإبتيمولوجي في المعرفة التاريخية، مرجع سابق، ص.163.

التي تقيس كفايات التركيب التاريخي، والتفسير التاريخي، والإشكالية التاريخية، والمفهمة التاريخية، والتحقيب التاريخي. ويزداد التفاوت أكثر في تعميق الهوة بين نسبة حضور القدرات المتفرعة عن تلك الكفايات التاريخية التي تقيسها الأسئلة التقويم، وهناك قصورا ونقصا واضحا في تقويم قدرات مستويات جميع الكفايات، فالحضور القوي لكفاية التعريف يخفي بين طياته تفاوتاً أيضاً، حيث تم التركيز على قدرتي المفهومية والملاءمة، في مقابل تغييب لقدرة الصدق أي النقد، ونفس الأمر بالنسبة لكفاية التفسير التاريخي تم التركيز على انتقاء العوامل في مقابل تهميش لقدرات تصنيفها وربط العلاقات بينها وإدراك دلالة الحدث المشكل. وهو ما يشكل ابتعاداً عن أهداف مادة التاريخ للمرحلة الثانوية التأهيلية، والتي تهدف إلى التركيز على ترسيخ مهارات وقدرات التفكير التاريخي للمتعلمين، فالتربية النقدية المرتبطة بالمنهج التاريخي هي الغاية الكبرى من تدريس التاريخ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة منها دراسة مصطفى حسني إدريسي، ودراسة تامر البشير، ودراسة محمد صهود، ودراسة العربي الصديقي، ودراسة شكير عكي، ودراسة محمد الجيري ومحمد أبرقي. حيث أكدت على ضعف حضور الكفايات والقدرات المرتبطة بالتفكير التاريخي. وبهذا يتبين أن الأنشطة التقويمية المقترحة بين دفعتي الكتابين بعيدة عن تمكين المتعلم من الكفايات والقدرات المستوحاة من المنهج التاريخي. وفي هذا السياق تؤكد دراسة قطامي " أن عمق المادة وقيمتها وتنظيمها وبنيتها المنطقية من الأمور التي تحدد العملية الذهنية التي يراد تفعيلها بهدف التفاعل معها وتطويرها لكي تصبح خبرة مخزنة في بنية الفرد".¹ حيث تعكس الأسئلة التقويمية ارتباط مادة التاريخ بالسرد والحفظ.

¹ قطامي نايفة، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص.376.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مؤلفي الكتاب المدرسي، لم يوفقوا بشكل كبير في تطبيق ما سعت إليه توجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في إبراز مهارات التفكير التاريخي المرتبطة بالتجديد الإبتيمولوجي التاريخي، إضافة إلى ضعف الاهتمام لدى القائمين على تأليف الكتاب المدرسي بقدرات ومهارات التفكير التاريخي، على الرغم من تأكيد منهاج التاريخ على ضرورة التركيز على النهج التاريخي في تدريس وتقويم درس التاريخ. ونظرا لأهمية قدرات التفكير التاريخي كان على لجان التأليف تخصيص درس للنهج التاريخي كما هو الأمر بالنسبة للنهج الجغرافي في مادة الجغرافيا. كما يمكن تفسير تلك النتيجة أيضا باعتقاد مؤلفي الكتاب المدرسي لمادة التاريخ أن التركيز على قدرات التفكير النقدي قد تقود إلى مناقشة بعض القضايا التاريخية الجدلية التي تبرز المفارقات ما بين الرؤى السياسية الإيديولوجية الخفية وراء الطابع المؤسسي والرسمي من جهة، وخصوصية الفكر النقدي التاريخي من جهة أخرى. مما قد يؤدي إلى نتائج عكسية للأهداف العامة الرسمية لدرس التاريخ، وهم لا يريدون تحمل مثل هذه المسؤولية.

بناء على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة والتفسيرات المحتملة التي تم التطرق إليها، يتبين أن الفرضية الثانية "لاتساير أشكال التقويم المعتمدة في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ معايير التقويم المنصوص عليها في نتائج البحث التربوي والإبتيمولوجي والديداكتيكي." قد تحققت صحتها في جزء كبير منها، إذ اتضح بأن أنشطة التقويم بالكتاب المدرسي لمادة التاريخ، لم تواكب إلا بشكل جزئي لمعايير التقويم وفق المستجدات الدوسيمولوجية والإبتيمولوجية والديداكتيكية التاريخية. حيث إن أنشطة التقويم لم تتأسس على منطق التقويم بالكفايات، فهي عبارة عن تمارين لا توافق مدخل التقويم بالوضعيات المشكلة للكفايات. وربما يفسر ذلك بالعوامل السابقة الذكر، إضافة إلى دفاتر تحملات تأليف الكتاب المدرسي لمادة التاريخ، التي لم تقدم توصيفات دقيقة لمرجعية وأجراً التقويم بمقاربة الكفايات. وبذلك ترك المجال مفتوحاً لاجتهادات المؤلفين، على الرغم من أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد أشار في المادة 108 إلى ضرورة إنتاج الكتب

المدرسية على أساس دفاتر تحملات دقيقة وذلك تحت إشراف لجنة دائمة للتجديد والملاءمة المستمرين
للبرامج والمناهج.¹

¹ - المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، ص.36.

3- تفسير النتائج والتحقق من صحة الفرضية الثالثة

نص الفرضية الثالثة: "لا تساير الامتحانات الموحدة الجهوية لمادة التاريخ مستجدات الأدبيات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية."

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن هيمنة الأسئلة الوسيطية التقليدية المحدودة الجواب، والأسئلة المقالية بالامتحانات الجهوية الموحدة لمادة التاريخ في الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، في مقابل غياب كلي للأسئلة الموضوعية على الرغم من تأكيد مختلف الدراسات التربوية في مجال التقويم على أهميتهما في تحقيق الشمولية والموضوعية للامتحانات. ويمكن تفسير ذلك بالإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد لمادتي التاريخ والجغرافيا، الذي اقتصر على اقتراح وضعيتين اختباريتين كلاسيكيتين كان معمولا بهما بفرنسا خلال سبعينيات القرن 20، في حين أن الأسئلة الوسيطية مرتبطة بوضعية الاشتغال على الوثائق، بينما الأسئلة المقالية مرتبطة بوضعية الاختيار بين موضوعين مقالين. وتجدر الإشارة إلى أن ما ينص عليه الإطار المرجعي لا يركز على أسس علمية، وبذلك لا يساير المستجدات الدوسيمولوجية .

كما بينت النتائج أن هناك تفاوت في عدد وأنواع الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، حيث نجد بعض الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تركز على الأسئلة الوسيطية المرتبطة بوضعية الاشتغال على الوثائق، وأخرى تركز على الأسئلة المقالية المرتبطة بوضعية موضوع مقالي اختياري. وهذا الطرح يتنافى مع ما تؤكد عليه وثيقة الإطار المرجعي بتنوع وتناوب الوضعيات الاختيارية . وقد تعزى هذه النتيجة إلى الحساسية الأمنية المفرطة التي تجعل اللجنة الخاصة باقتراح مواضيع الامتحان الجهوي الموحد تضحى بأهمية التنوع والتناوب في الوضعيات الاختيارية وتجويدها. أسفرت النتائج عن هيمنة حضور الكفايات المعرفية الثقافية على حساب باقي الكفايات التي تقيسها الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة لمادة التاريخ، كما أن هناك غياب كلي للأسئلة التقويمية التي

تقيس كفايات ترسيخ القيم والاتجاهات في جميع الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية لمهن التربية والتكوين، باستثناء الامتحان الجهوي الموحد للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الداخلة وادي الذهب لسنة 2017 الذي تضمن سؤالاً واحداً يهدف إلى قياس قدرة المتعلم على تقديم موقف وتبريره عن نتائج المقاومة المسلحة بالمغرب. وهذا في ظل تبني مدخل القيم في النظام التربوي المغربي، فالامتحانات الجهوية الموحدة تركز على تقويم المعارف الجزئية بشكلها التقليدي، على عكس التقويم بالكفايات الذي ينطلق من النظرة الشمولية للقدرات المكونة للكفاية. وهذا ينعكس سلباً على تحقيق أهداف تدريس مادة التاريخ بالثانوي التأهيلي. لأن الاهتمام في التقويم منصب على قياس البعض من تلك الأهداف.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل منها تركيز الإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد على المجالات المعرفية الثقافية، وكذا عدم تدقيق معنى الكفاية، علاوة على التعارض بين الكفايات المستهدفة من تدريس المادة بالتوجيهات التربوية، والكفايات المستهدفة من التقويم بالإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد للمادة، الممارسة الفصلية التي تركز على سرد الأحداث التاريخية وتغفل باقي أهداف تدريس التاريخ بالثانوي التأهيلي، إضافة إلى سهولة صياغة أسئلة تقيس الجانب المعرفي وصعوبة ترسيخ وقياس القيم والاتجاهات.

أسفرت النتائج عن عدم التوازن بين المجالات المعرفية والحس حركية والوجدانية للأسئلة التقويمية بالامتحانات الجهوية الموحدة في مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. ويتجلى ذلك في الحضور المهيمن للأسئلة التي تقيس المجال المعرفي، والحضور الضعيف للأسئلة التقويمية المرتبطة بالمجال الحس حركي. في حين هناك حضور شبه منعدم للأسئلة التي تقيس المجال الوجداني. ويعزى ذلك إلى الإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد الذي لم يقترح كيفية تقويم المجال الوجداني، علاوة على صعوبة قياس المجال الوجداني القيمي

كما دلت النتائج عن هيمنة الوضعيات الاختبارية الخاصة بالموضوع المقال الذي يعتمد على التذكر والحفظ في حين يسجل غياب كلي للموضوع المقال الذي يعتمد على انتقاء الأفكار وتنظيمها بالامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، عكس الوضعيات الاختبارية المرتبطة بالاشتغال على الوثائق التي تعرف ضعف في حضورها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد الجيري ومحمد أبرقي حول كتابة الموضوع المقال بالامتحانات الوطنية الموحدة. ويعزى ذلك إلى الطريقة التقليدية في التدريس التي تركز على التعليم أكثر من التعلم، وتلقين المعارف المبنية على التذكر. علاوة على صياغة الأسئلة المقالية التي تقيس درجة حفظ المتعلم للمعلومات التاريخية، وهذا يفسر انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات وما يترتب عنها من سلوكات سلبية مثل العنف المدرسي. إضافة إلى عدم الاهتمام بما يقدمه المدرس بالفصل في زمن صارت فيه المعلومة متاحة في عالم يتحول بسرعة.

أبانت نتائج الدراسة على أن هناك غياب كلي للوضعيات المشكلة في الوضعيات الاختبارية التقويمية بالامتحانات الجهوية الموحدة لمخلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. كما أن تلك الاختبارات تقيس التحصيل وفق المقاربة بالأهداف، بينما التقويم وفق المقاربة بالكفايات يقيس الأداءات والتعلم المرتبطة بالكفاية في وضعيات مشكلة. وهذا يفسر بالخلل الذي يعرفه منهاج التاريخ، إضافة إلى الأطر المرجعية الراكدة التي تتسم بالتناقض، حيث تصرح في ظاهرها بتبني المقاربة بالكفايات، أما جوهرها متمركزة على المحتويات.

كما بينت نتائج الدراسة أن هناك حضور ضعيف إلى متوسط لمعيار التمثيلية للمجالات المقررة، بالامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. كما أن هناك تباين بين الجهات. وهناك أيضا ارتفاع حضور التغطية الجزئية. فمعظم الامتحانات الجهوية الموحدة ركزت على تمثيلية المجال العرفي، وبتغطية درس واحد أو درسين. ويفسر ذلك بالمعايير الصارمة التي يحددها الإطار المرجعي في اقتراح وضعية

اختبارية لموضوع مقالي اختياري، أو وضعية الاشتغال وثائق تاريخية. علاوة على عدم توظيف الأسئلة الموضوعية التي تساعد على تحقيق الشمولية والصدق للمادة وفي هذا السياق تؤكد الدراسات أن افتقار الامتحانات للأسئلة الموضوعية يجعل التلاميذ يميلون إلى السرد والحكي الممل مما يقلل من عامل الصدق في تصحيح الإجابات.

كشفت نتائج الدراسة على أن الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بمختلف الجهات تحترم أسئلتها التقويمية الجوانب الشكلية المرتبطة بالمدة الزمنية المناسبة لمستوى المتعلم وعقله، والتدرج من البسيط إلى المركب، وتطابق الأسئلة التقويمية مع أهداف التعلم وصياغتها من حيث الدقة والوضوح في مختلف الجهات، باستثناء الامتحان الجهوي الموحد لجهة بني ملال خنيفرة لسنة 2019 ورد به سؤال لا ينطبق مع أهداف التعلم بالوحدات الدراسية وهو تحديد دوافع الحركة الإمبريالية بالموضع المقالي الثاني، كما أن الامتحان الجهوي الموحد لجهة فاس مكناس لسنة 2018 ورد به سؤال غير دقيق من حيث الصياغة بالموضوع المقالي الأول، ويتجلى ذلك في استعمال مفهوم الضغوط السياسية والضغوط الدبلوماسية دون الوعي بالفرق بينهما من حيث الدلالة. وهذا ينعكس سلباً على نتائج التلاميذ. ويمكن تفسير احترام المعايير الشكلية للأسئلة التقويمية بعوامل منها سهوله احترام هذه الجوانب الشكلية، إضافة إلى احترام الوثائق الرسمية من طرف اللجان الخاصة بوضع مواضيع الامتحانات الجهوية الموحدة.

خلصت نتائج الدراسة إلى أن الامتحانات الجهوية الموحدة لم تراعى مبدأ الفوارق بين المتعلمين في مختلف الجهات على الرغم من تأكيد الدراسات الدوسيمولوجية الحديثة على ضرورة احترام هذا المبدأ لأن المتعلمين يختلفون عن بعضهم في استعداداتهم وقدراتهم وميولاتهم، كما يختلفون في طرق التعبير عن أنفسهم. ربما تعود هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل من ضمنها عدم وجود وثائق رسمية مرتبطة بتقويم بعض الفئات مثل ذوي الاحتياجات الخاصة .

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم احترام ترتيب الأسئلة وفق النهج التاريخي إلا بنسبة ضعيفة. وبشكل متفاوت بين الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين لمختلف الجهات. وهذا يعكس عدم احترام اللجان للإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد الذي يشير إلى ضرورة كتابة موضوع مقالي أو الاشتغال على وثائق باحترام النهج التاريخي.

كشفت نتائج الدراسة على أن هناك توزيع غير متوازن لمهارات التفكير الرئيسية والفرعية التي تقيسها الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بمختلف الجهات. ويتجلى ذلك في هيمنة المهارات الفكرية الدنيا مثل مهارات الترميز والاستدعاء على حساب المهارات الفكرية الأخرى. وعلى الرغم من أهمية المهارات الفكرية الدنيا، كان من الأفضل التركيز على المهارات الفكرية العليا خاصة وأن هذه الامتحانات موجهة لتلاميذ الثانوي التأهيلي الذين أصبحوا يتمتعون بدرجة عالية من التفكير المجرد كما أكدت عليه نظريات النمو المعرفي خاصة أعمال بياجيه. كما نعلم أن تذكر المعرفة يكون على المستوى السيكولوجي أقل تعقيدا من إجراء عملية التقويم، فالدفع بالمتعلمين إلى الحفظ عن ظهر قلب يكون على المستوى البيداغوجي أكثر بساطة من الدفع بهم إلى الاستقلال في الحكم¹. وبذلك تؤثر هذه الأسئلة التقويمية سلبا على التلاميذ لأنها لا تتيح لهم الفرصة لاستخدام مهاراتهم الفكرية العليا. تلتقي نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة منها دراسة عبد العزيز ملكاوي² ربما تفسر هذه النتيجة بكون الأسئلة التي تقيس المهارات الفكرية العليا تحتاج إلى جهد ووقت وقدرة عالية، كما أن اللجان لا تتوفر على رؤية واضحة المعالم لبناء الأسئلة والموازنة بين المهارات الفكرية العليا والدنيا، وبذلك يصعب قياس المستوى الفعلي للمتعلم. إضافة إلى الطرق التقليدية في تدريس وتقويم مادة التاريخ، من طرف المدرسين حيث لا يهتمون

¹ -DE LANDSHEERE Viviane et Gaston, définir les objectifs de l'éducation, 7^e éd, Puf, Paris, 1992, p. 66

² - ملكاوي عبد العزيز، مرجع سابق، ص. 105.

بالمهارات الفكرية العليا التي تثير التفكير النقدي. وبذلك ليس من الإنصاف تقويم المتعلم في مهارات لم يتعرف أو يتدرب عليها. علاوة على الحساسية الأمنية المفرطة للامتحان الجهوي الموحد والخوف من تدني النقط بفعل الأسئلة التي تقيس المهارات الفكرية العليا.

أسفرت نتائج الدراسة على أن الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين لجهة الدار البيضاء سطات، وجهة طنجة تطوان الحسيمة، وجهة درعة تافيلالت تتسم بالتطابق بين منطوق السؤال وعناصر الإجابة، إضافة إلى صحة المعلومات التاريخية، وكذا تحديد معايير مضبوطة لعملية التصحيح ومؤشرات إجرائية خاصة بكل معيار. وفي المقابل نجد بباقي الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين أخطاء بعناصر الإجابة ويمكن توضيح ذلك وفق ما يأتي:

بالنسبة للامتحانات الجهوية الموحدة لجهة بني ملال خنيفرة: هناك تناقض بين منطوق السؤال الأول بالامتحان الجهوي الموحد لسنة 2017، حيث يطلب من المتعلم وضع الوثائق الثلاث في سياقها التاريخي، بينما عناصر إجابة السؤال الأول غير صحيحة لأن الإطار الزمني الوثائق هو القرن 20 ما بين سنتي 1912 و 1956 وليس ثلاثينيات القرن 20، كما أن الإطار المجتمعي هو دور المقاومة المسلحة والحركة الوطنية في استقلال المغرب، وليس تقديم المطالب الإصلاحية – المقاومة السياسية – أما بالنسبة للسؤال الرابع يطلب من المتعلم الفكرة الأساس للوثائق الثلاث، إلا الإجابة عنه - المراحل الكبرى للمقاومة المغربية للاستعمار – لا ترتقي إلى الهدف من السؤال أي قدرة المتعلم على التركيب بعد استخراج العناصر الأساسية وتحديد العلاقات، ثم ربط الجزء بالكل. وبذلك الجواب المطلوب هو بلورة فكرة مركزة وشاملة للأفكار المتضمنة بالوثائق مع إبراز العلاقة فيما بين دور المقاومة المسلحة في رفض الاستعمار، وظهور تطور الحركة الوطنية خلال الثلاثينيات، ثم نفي السلطان محمد الخامس وظهور ثورة الملك الشعب، مع ربط ذلك باستقلال المغرب. وهناك أيضا أخطاء معرفية في عناصر الإجابة بالامتحان الجهوي الموحد لسنة 2018، فالموضوع المقالي به خطأ معرفي في

تحديد بزمان الهجوم على بولونيا سنة 1938، بل الجواب الصحيح هو سنة 1939. ونفس الأمر بالموضوع
المقالي الثاني نجد الجواب المرتبط بسؤال تحديد مضامين الاتفاقيات التي فرضت على المغرب نتيجة
الضغوط الاستعمارية عليه في القرن 19، لم يتطرق إلى اتفاقية الصلح مع فرنسا (اتفاقية طنجة 10 مارس
1844، اتفاقية تجارية مع إسبانيا 1861. ومؤتمر مدريد 1880، أما السؤال المرتبط التسويات التي مكنت
فرنسا من الانفراد بالمغرب، نجد معاهدة الحماية سنة 1912 ضمن الجواب رغم أنها لا تدخل ضمن الإجابة
الصحيحة.

وتجدر الإشارة إلى الامتحانات الجهوي الموحدة لهذه الجهة لا تحترم معيار توزيع النقط بشكل دقيق في
عناصر الإجابة بالموضوع المقالي وهذا يؤثر سلبا على عملية التصحيح. أما بالنسبة للأكاديمية الجهوية للتربية
والتكوين لجهة الداخلة وادي الذهب. نجد الامتحان الجهوي الموحد لسنة 2019 السؤال الخامس يطلب من
المتعلم انعكاسات التحولات الاقتصادية والمالية والاجتماعية بأوروبا خلال القرن 19، على الأوضاع بالمغرب،
فكان نصف الجواب حول التحولات الاقتصادية والمالية الاجتماعية في حدود ستة أسطر وهذا لا يدخل
ضمن الجواب. أما بالنسبة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الداخلة وادي الذهب بالامتحان
الجهوي الموحد لسنة 2018 نجد بالموضوع المقالي الأول سؤال يطلب من المتعلم التحولات الفكرية بالعالم
الرأسمالي خلال القرن 19، فكان الجواب مقتصر على الفكر الاشتراكي دون الإشارة إلى الفكر الليبرالي، كما
أن هناك إضافة غير مطلوبة وهي ظهور وتطور الحركة العمالية والتنظيم النقابي. وبذلك تكون لهذه الأخطاء
انعكاسات على نتائج التلاميذ.

وهذا ما يفسر احتجاجات التلاميذ والآباء والأمهات ضد نتائج في المادة. ربما تعود هذه النتيجة إلى
مجموعة من العوامل من ضمنها التفاوت في مستوى تكوين اللجان التي تقترح مواضيع الامتحانات الجهوية
الموحدة للمادة، واعتماد الأقدمية عوض المردودية والكفاءة العلمية في تحمل مسؤولية الإشراف على

الامتحان الجهوي على صعيد الجهة. إضافة إلى عدم احترام المعايير الرسمية في اقتراح المواضيع باعتماد مقارنة تشاركية بين الأساتذة والمفتشين من المستوى المحلي الإقليمي إلى المستوى الجهوي، حيث أن الأخطاء المعرفية التي تم ذكرها فهي ناتجة عن سوء التركيز، إضافة إلى الحساسية الأمنية المفرطة التي تجعل المفتش الجهوي ينفرد بالاقتراح خوفا من تسريب الامتحان مما يجعله يخالف التوجيهات الرسمية بطريقة غير مباشرة.

أسفرت نتائج الدراسة على أن الامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تقدم المعرفة التاريخية باعتبارها حقيقة مطلقة في مختلف الجهات، وهذا يعكس عدم مواكبة التجديد الإبتيمولوجي للمعرفة التاريخية. حيث نجد هناك مجموع من القضايا التاريخية التي يجب تمحيصها وذلك بالتشكيك في صحتها عن طريق البحث والدراسة لوثائق جديدة، ومن تلك القضايا على سبيل المثال لا الحصر ما جاء في الامتحان الجهوي الموحد لجهة بني ملال خنيفرة، حيث يشير إلى أن معاهدة الحماية 30 مارس 1912 وقعها السلطان عبد الحفيظ، بينما تشير الدراسات التاريخية الحديثة إلى أن السلطان عبد الحفيظ لم يوقع على معاهدة الحماية وليس هناك أي دليل على توقيعه، كما تضمن مفهوم الظهير البربري 16 ماي، فنجد الدراسات التاريخية الحديثة تتحفظ على ذكر ذلك المفهوم وتقترح مفهوم الظهير الاستعماري، وتعزى هذه النتيجة إلى محدودية اجتهاد اللجان في البحث عن الوثائق التاريخية الأصلية والمرتبطة بمستجدات البحث التاريخي. وبذلك الارتباط الوثيق بما يتضمنه الكتاب المدرسي للمادة على الرغم من وجود بعض الأخطاء به.

كشفت نتائج الدراسة على أن هناك غياب كلي لوضع مؤشرات خاصة بإستراتيجية وسيرورة الإنتاج في عناصر الإجابة للامتحانات الجهوية الموحدة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. علما أن شبكة التقويم

وفق مقارنة الكفايات تهدف إلى تقويم المهام المعقدة في إطار وضعية مشكلة، وذلك عن طريق إصدار حكم على المنتج والأداء من جهة، وسيرورة ذلك الإنتاج أو الأداء من جهة أخرى.

كما خلصت نتائج الدارسة إلى عدم احترام البعد الزمني في صياغة مجموع من الأسئلة بالامتحانات الجهوية الموحدة خاصة بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة وجهة درعة تافيلالت، وهذا يعبر عن خلل في صياغة السؤال التاريخي، وينعكس ذلك على فهم المطلوب من السؤال، وكما نعلم أن الزمن مفهوم مركزي لا يمكن الاستغناء عنه في معالجة الإشكاليات التاريخية. كما أن الأسئلة التي تضمنت الزمن في صياغتها، تهدف إلى قياس الزمن الفردي الحداثي من منظور المقاربة التقليدية التي تجعل التاريخ مجرد سرد للأحداث الكرونولوجية ضمن المدة القصيرة، وبذلك تتم قراءة التاريخ وفق القراءة الخطية للزمن، وهذا يخالف المستجدات الإستمولوجية التاريخية التي تؤكد على دراسة الزمن التاريخي وفق علاقة جدلية ارتدادية بين الحاضر والماضي لإبراز فعالية الدرس التاريخي في فهم وإدراك التحول الذي يعرفه المجتمع وذلك بالإمساك بالقواعد والعوامل المتحركة في تحول الزمن التاريخي وحركته، فالإنسان يدرس الماضي ليتأمل في أحداثه وتفاعلاته، كما ينطلق من الحاضر بتحديد المشكلات والأزمات التي تواجهه، وهذا يعزز القراءة الاحتمالية للأزمنة المتعددة، التي تعكس مددا زمنية بفعل درجات ووثائر التحول التي تتضمنها.

ونشير إلى أن هذه النتائج تلتقي مع نتائج دراسة البشير تامر التي أكدت أن هناك قصور في الأسس العلمية والديداكتيكية التي يركز عليها مفهوم الزمن التاريخي سواء بالامتحانات الجهوية الموحدة أو أنشطة التقويم بالكتب المدرسية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدة عوامل منها التناقض بين الخطاب النظري الذي يؤثث صفحات منهاج مادة التاريخ من جهة، والممارسة الفصلية التقليدية من جهة أخرى. إضافة إلى محدودية وظيفية الكتب المدرسية والمدرسين في تمكين المتعلم من مفاهيم التطور أو التحول وهي مفاهيم تحتل مكانة مركزية في مفهوم الزمن التاريخي وفق المستجدات الاستمولوجية التاريخية. علاوة على الإطار

المرجعي للمادة الذي لم يقترح وضعيات تقويمية مناسبة لقياس قدرة المتعلم على كيفية التعامل مع هذا المفهوم المركزي في التاريخ

بينت نتائج الدراسة على أن الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة تتسم بهيمنة المجال الوطني والمجال العالمي الرأسمالي، في مقابل ضعف نسبة حضور المجال الإقليمي العربي، وغياب كلي للمجال الجهوي والمحلي على الرغم من تأكيد الوثائق الرسمية على ضرورة تفعيل الجهوية المتقدمة بالمغرب، إضافة وجود عدة دراسات تاريخية تعالج إشكاليات التاريخ الجهوي. كما أن المجال يتم التعامل معه بكونه ثابت لا يتغير باستمرار عبر الزمن. وهذا يختلف مع الدراسات التاريخية التي تؤكد على اختلاف مفهوم المجال بفعل التقلص والامتداد عبر الزمن مثلاً هل مجال المغرب خلال القرن 19 هو نفس المجال القرن 21؟ تعزى هذه النتيجة ربما إلى الإطار المرجعي الذي لم يواكب المستجدات منذ 2010، كما أن التركيز على المجال الوطني يعكس الاهتمام بالهوية الوطنية، كما يعكس المجال العالمي الرأسمالي الانفتاح على الغير الذي يمتلك وسائل الهيمنة. إضافة إلى محدودية تكوين السلطات التربوية الجهوية والمدرسين في تفعيل مبادئ وأسس الجهوية في المناهج الدراسية والامتحانات الجهوية الموحدة على الرغم تأكيد الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المدة 106 على ضرورة مراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية في إطار الحياة الجهوية.¹

أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم المجتمع بالأسئلة التقويم للامتحانات الجهوية الموحدة يتميز بالحضور القوي للمؤسسات والظواهر الجماعية، وحضور للرجال مع تغييب كلي لدور المرأة في التاريخ. كما تم التركيز على القضايا التاريخية السياسية والعسكرية على حساب باقي القضايا التاريخية الأخرى. وهذا يعكس عدم مواكبة الأسئلة التقويمية للمستجدات الإيستمولوجية التاريخية التي تؤكد على رفض الصنم السياسي

¹ -الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق.ص.36.

المرتبط بالحروب والمعارك والمعاهدات وحكم السلالات. وقد تفسر هذه النتيجة بعدة عوامل منها المقاربة التقليدية السردية لتدريس التاريخ. وهيمنة القضايا السياسية والعسكرية على مواضيع منهاج مادة التاريخ. كما كشفت نتائج الدراسة الحالية على أن الوضعيات الاختيارية للامتحانات الجهوية الموحدة في مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تتسم بهيمنة حضور الوثائق التاريخية ذات الطبيعة المرجعية في مقابل ضعف نسبة حضور الوثائق ذات الطبيعة المصدرية التي لم تتجاوز نسبتها 4,7%، وغياب كلي للوثائق الأصلية. كما أن جل تلك الوثائق هي عبارة عن نصوص تاريخية موثقة بطريقة علمية باستثناء حضور خط زمني وصورة واحدة، كما أن تلك النصوص المرجعية عبارة عن ملخصات للدروس لأنها عبارة عن حصيلة لتحليل الوثائق الأصلية والمصدرية، لا تطرح إشكاليات تاريخية حقيقية، وبذلك لا تسمح بقياس وتقييم الكفايات والمهارات والعمليات الفكرية المرتبطة بخصوصية الدرس التاريخي. إضافة إلى عدم توظيف تلك الوثائق وفق خطوات النهج التاريخي. وفي هذا السياق تؤكد مجموعة من الدراسات¹ على فعالية استخدام الوثائق التاريخية الأصلية والمصدرية في دراسة أو تقويم المعرفة التاريخية. فالوثائق التاريخية الأصلية تبعث الحياة في التاريخ وتضفي عليه الحيوية وتضع المتعلم موضع المؤرخ عن طريق الاتصال المباشر بالمادة ، علاوة على تعزيز مهارات التفكير التاريخي مثل النقد والتحليل والمقارنة والاستنتاج وتفسير الأدلة وتقويم الحقائق، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محمد صهود (2018)² حول مفهوم الوثيقة التاريخية بين المعرفة العامة والمعرفة المدرسية.³ وكذا مع نتائج دراس محمد الجبري ومحمد أبرقي (2012-2013). وتعزى هذه النتيجة إلى النظرة التقليدية لمفهوم الوثيقة التاريخية، والخلفية النظرية التقليدية لتوظيف الوثيقة

¹ - Mallkus, Doris. "Old Stuff" For New Teaching Methods: Outreach History. Faculty Teaching with primary Sources Portal: Libraries and the Academy, 2010 V10 n4 p413-435(EJ913993)

³ - محمد صهود، البعد المنهجي والإبستمولوجي في المعرفة التاريخية، مرجع سابق، ص.163.

التاريخية بهدف الاشتغال على المحتوى لقياس مدى استيعاب المادة من طرف المتعلم. وهذا لا يساير المستجدات الإستيمولوجية والديداكتيكية التاريخية التي تشير إلى أن الهدف من توظيف الوثائق في الوضعيات الاختبارية هو تقويم مجموعة من القدرات والمهارات المرتبطة بمنهجية التعامل مع الوثائق التاريخية لتعزيز الفكر النقدي. إضافة إلى أن الوثائق الأصيلة والمصدرية تحتاج إلى اجتهاد في البحث عنها وهذا يجعلنا نتساءل عن مدى جدية اللجان الجهوية الخاصة باقتراح مواضيع الامتحانات الجهوية الموحدة لمادة التاريخ؟

كشفت نتائج الدراسة الحالية على أن هناك توزيع غير متوازن على مستوى الكفايات المستمدة من الفكر التاريخي التي تقيسها الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة في مختلف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ويتجلى ذلك في هيمنة لأسئلة التقويمية التي تتمحور حول قياس كفاية التركيب وكفاية التعريف التاريخي. وكفاية التفسير التاريخي مقارنة بالحضور الضعيف للأسئلة التقويمية التي تقيس كفاية الإشكالية التاريخية، والغياب الكلي لكفاية المفهمة التاريخية، وكفاية التحقيب التاريخي. ويزداد التفاوت في توزيع نسبة حضور القدرات المتفرعة عن الكفايات الخاصة بالفكر التاريخي في الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية، فحضور الكفايات التاريخية يخفي بين طياته قصورا ونقصا واضحا في تقويم قدرات مستويات تلك الكفايات. فحضور كفاية الإشكالية التاريخية مرتبط بعملية فكرية تقنية وهي إعادة صياغة السؤال في كتابة مقدمة الموضوع المقالي اعتبرها الباحث عملية تحاكي قدرة تفريع السؤال المركزي، فحضور البعد الإشكالي في التاريخ يستدعي الإفصاح عن الإشكاليات الكبرى والتركيز على تقويم مدى اكتساب المتعلم مهارة الفكر النقدي والوعي بنسبية المعرفة التاريخية، فواقع الامتحانات الجهوية الموحدة تبرز أن هناك غياب كلي لقدرة طرح مشكل تاريخي. قدرة صياغة سؤال مركزي، وقدرة صياغة فرضيات. ونفس الأمر يمكن تأكيده في كفاية التعريف التاريخي، حيث تم التركيز على قدرتي المفهومية والملاءمة، في مقابل غياب شبه كلي لقدرة الصدق

أي النقد. ويزداد التفاوت أكثر بين قدرات كفاية التفسير التاريخي، وذلك بالاختصار على قدرة واحدة وهي انتقاء العوامل في مقابل تهميش لقدرات تصنيف العوامل وربط العلاقات بينها وإدراك دلالة الحدث المشكل. وكذا كفاية التركيب التاريخي اقتصر على تقديم المنتج على شكل متن معرفي تم حفظه، حيث نجد غياباً للقدرات الأساسية للتركيب التي تهدف إلى ربط الجزء بالكل من أجل تقديم جواب على مشكل تاريخي، وتأكيد الفرضيات أو نفيها. في حين تم تغييب كلي لقدرات كفاية المفهمة التاريخية وكفاية التحقيب التاريخي. وهو ما ينعكس سلباً على تحقيق أهداف الدرس التاريخي للمرحلة الثانوية التأهيلية، التي تهدف إلى التركيز على ترسيخ مهارات وقدرات التفكير التاريخي، من أجل الغاية الكبرى وهي التربية النقدية التي تكتسب بخطوات النهج التاريخي.

وفي هذا السياق تؤكد دراسة قطامي " أن عمق المادة وقيمتها وتنظيمها وبنيتها المنطقية من الأمور التي تحدد العملية الذهنية التي يراد تفعيلها بهدف التفاعل معها وتطويرها لكي تصبح خبرة مخزنة في بنية الفرد".¹ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة منها دراسة مصطفى حسني إدريسي²، ودراسة تامر البشير³، ودراسة محمد صهود⁴، ودراسة شكير عكي⁵، التي أكدت على ضعف حضور الكفايات والقدرات المرتبطة بالتفكير التاريخي في تدريس وتقويم المعرفة التاريخية. حيث نجد مادة التاريخ تختصر وظيفتها في السرد والحفظ. وهذا لا يساير مستجدات البحث الإستمولوجي والديداكتيكي التاريخي. وتفسر هذه النتيجة بمحدودية الاهتمام بقدرات ومهارات التفكير التاريخي من لدن اللجان الجهوية الخاصة باقتراح

¹ قطامي، نايفة، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص.376.

² - Hassani Idrissi .M, Contribution à une didactique de la pensée historique. op.cit. .266.

³ - تامر البشير، مرجع سابق، ص.185.

⁴ - محمد صهود، البعد المنهجي والإستمولوجي في المعرفة التاريخية، مرجع سابق، ص.163.

⁵ - شكير عكري، مرجع سابق، ص.259.

الامتحانات الجهوية الموحدة، على الرغم من تأكيد منهاج التاريخ على ضرورة التركيز على النهج التاريخي في تدريس وتقويم درس التاريخ. كما قد تفسر أيضا بعدم تدقيق الإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد كفايات وقدرات التفكير التاريخي. إضافة إلى الحساسية الأمنية المفرطة للامتحان الجهوي الموحد والخوف من تدني نتائج التلاميذ. حيث يتم اختزال معيار الجودة في اقتراح الامتحانات الجهوية الموحدة بارتفاع نتائج التلاميذ، ودون احتجاجات من طرف أباء وأمهات وأولياء التلاميذ ومدرسي المادة. علاوة على عدم وجود إستراتيجية واضحة في تدريس وتقويم مهارات التفكير التاريخي من طرف مدرسي مادة التاريخ.

انطلاقا من النتائج التي كشفت عنها الدراسة والتفسيرات المحتملة التي تطرقنا إليها، يتبين أن الفرضية الثالثة "لا تساير الامتحانات الموحدة الجهوية لمادة التاريخ مستجدات الأدبيات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية." قد تحققت صحتها في جزء كبير منها، إذ تبين الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة في الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، لم تواكب إلا بشكل جزئي معايير التقويم وفق المستجدات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية. كما أن الوضعيات الاختبارية للامتحانات الجهوية الموحدة هي عبارة عن تمارين تقيس مدى استظهار واستيعاب المتعلم للمادة، حيث لم تتأسس على منطق التقويم بالوضعيات المشكلة وفق المقاربة بالكفايات. وربما يفسر ذلك بالعوامل السالفة الذكر منها الإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد الذي يحدد مواصفات الوضعيات الاختبارية بدون سند علمي مبرر، علاوة على أنه لا يساير مواصفات التقويم وفق مقاربة الكفايات .

4. تفسير النتائج والتحقق من صحة الفرضية الرابعة

نص الفرضية الرابعة: "لا يساير تكوين المدرسين للمستجدات في مجال تقويم التعلّمات لدرس التاريخ وفق المقاربة بالكفايات."

أسفرت نتائج الدراسة الميدانية الحالية عن ارتفاع نسبة المستجوبين الذين لم يتلقوا تكويناً مقارنة مع الذين تلقوا تكويناً في المرجعية البيداغوجية والديداكتيكية للتقويم في درس التاريخ. وهذا يعني أن نسبة هامة من المدرسين تقوم بأعمال لم تتلق فيها أي تكوين بيداغوجي أو ديداكتيكي، وهو تكوين ضروري في الممارسة التقويمية لدرس التاريخ. وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تؤدي ضمناً إلى نتيجة أخرى مرتبطة بمصدر التكوين والمعلومات حول التقويم، حيث بينت النتائج ارتفاع نسبة الاجتهادات الشخصية غير المبنية على تأصيل بيداغوجي وديداكتيكي، والاكتفاء بما تم تلقيه بمراكز التكوين على الرغم من كون المنظومة التربوية بالمغرب في مرحلة تحول وتغيير منذ سنة 2000 إلى الآن. كما أن نسبة من المستجوبين يعتمدون على شبكة الأنترنت والمناقشة مع زملائهم في التدريس، هذا في ظل ضعف نسبة اللقاءات التربوية حول التقويم، بسبب قلة أطر التأطير والمراقبة مقارنة بعدد المدرسين ومجال الجهة، كما أن ذلك يؤدي إلى عدم إعطاء التقويم الأهمية اللازمة في عملية التدريس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2016.¹ كما تؤكد هذه المؤسسة في دراسة أخرى على أن هناك علاقة معبرة بين تكوين المدرسين ومردودية التلاميذ. ولهذا اقترح تخصيص تأطير مدرسي التعليم الثانوي، حول وضعيات ومتطلبات الإعداد للامتحانات الإشهادية وإجرائها، وما تتطلبه من دعم وتحضير نفسي

¹ - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة جدع مشترك، مرجع سابق، ص. 18.

وتربوي للمتعلمين.¹ ويمكن تفسير هذه النتيجة بعوامل منها نقص في التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، حيث تدرس مجزئات خاصة بالتقويم بشكل عام، تتطرق إلى مفهوم وأنواع التقويم، دون الخوض في كيفية بناء وضعيات تقويمية وفق مقارنة الكفايات استنادا إلى المرجعية الاستمولوجية والديداكتيكية للتقويم في درس التاريخ، إضافة إلى إشكالية التوظيف المباشر بدون تكوين بيداغوجي أو ديداكتيكي. علاوة على عدم مواكبة المستجدات الدوسيمولوجية. وفي هذا السياق يذكر P.Perrenoud: " أنه إذا طلبنا من مكون أو أستاذ تحديد هويته المهنية، فإنها تتموقع عادة باعتباره كمبري وكمعلم ونادرا كمقوم²"

كشف نتائج الدراسة الميدانية أن أغلبية المدرسين يعتمدون على المرجعيات الخاصة بدرس التاريخ في مقابل انخفاض نسبة الانطلاق من المرجعيات العامة في بناء الوضعيات التقويمية. إذ يتم احترامها من حيث الجوانب الشكلية والتقنية دون فهم واستيعاب الأسس العلمية لتلك الوثائق المرجعية. ويمكن تفسير ذلك بكون المدرسين يركزون على الوثائق الرسمية المرتبطة بتخصصهم، علاوة على أن المرجعيات الخاصة تنهل من المرجعيات العامة، فكما نعلم أن المذكرات الوزارية للتقويم والإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي والبرامج والتوجهات التربوية يتم بناؤها بالانطلاق من الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض والوثيقة الإطار. وقد تمت الإشارة في الفصل الخاص بتحليل هذه الوثائق الرسمية الخاصة بالتقويم أن هناك محدودية في تنزيل ما جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وبذلك استمرت الطريقة التقليدية في التقويم على الرغم من التصريح الرسمي لتطبيق المقاربة بالكفايات في التدريس. أما فيما يخص جانب التقويم في الرؤية الإستراتيجية لم يتم اقتراح وثائق رسمية لأجراء وتنزيل التقويم.

¹ -المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رأي المجلس في موضوع: مهن التربية والتدريس والتكوين والبحث آفاق للتطوير والتجديد، رأي رقم 2019/5، يوليو 2019، ص.37.

² - Perrenoud, Philippe. L'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques, département de Boeck université, paris, Bruxelles. 1998.P.76.

بينت نتائج الدراسة الميدانية أن هناك تفاوت بين المستجوبين في توظيف نوعية وطبيعة الوثائق التاريخية في بناء الوضعيات التقويمية، ويتضح ذلك في ارتفاع نسبة الوثائق التاريخية المرجعية خاصة النصوص التاريخية، في مقابل انخفاض نسبة طبيعة الوثائق التاريخية المصدرة والأصيلة، وكذا انخفاض أنواع الوثائق التاريخية الأخرى مثل الخريطة والخط الزمني والوثيقة الإحصائية والمصورة مع تسجيل غياب كلي للوثيقة الأثرية والمصادر الشفوية. وبذلك نستنتج أن توظيف الوثيقة التاريخية بمفهومها الشامل وفق ما تنص عليه المستجدات الاستعمولوجية التاريخية لا زال محدود ونسبي، فالوثائق التاريخية المرجعية هي عبارة عن خلاصة تحليل ودراسة للوثائق الأصيلة أو الوثائق المصدرة، وبذلك لا تسمح بتقويم بعض المهارات والقدرات الفكرية للمتعلم ، كما أن تهميش بعض أنواع الوثائق التاريخية غير مبرر علميا في عصر التكنولوجيا والتطور الرقمي للوثيقة التاريخية، مثل الصورة والمصادر الشفوية والآثار. فهناك إمكانية تقويم طبيعة السلوكات والمواقف التي تعكس تعامل المتعلم من الآثار الموجودة في محيطه المحلي والجهوي، الغاية من ذلك تقويم السلوكات السلبية التي تؤدي إلى تخريب تلك الآثار من طرف الإنسان بنسبة أكثر فعل الطبيعة. وفي نفس السياق أكدت نتائج دراسة وتحليل فروض المراقبة المستمرة أن الأسئلة المذيلة للوثائق التاريخية لا تستهدف قياس مهارات التفكير العليا التي تنمي الفكر النقدي، بل تركز على التعامل السطحي للمتعلم مع الوثيقة بتقديس مضمونها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة وكلمة هنية¹ وربما يفسر ذلك بمحدودية مواكبة تكوين المدرسين للمستجدات الاستعمولوجية والديداكتيكية التاريخية، وغياب التكوين المستمر، إضافة إلى إشكالية التكوين الأساس لمدرسي الجغرافيا والتاريخ أو تخصص آخر.

أسفرت نتائج الدراسة أن المستجوبين عبروا عن ارتفاع نسبة توظيف الاختبارات التقليدية التي تستهدف قياس القدرات المعرفية خاصة التذكر والحفظ، وهذا قلص من توظيف باقي أدوات التقويم التي

¹- وكلمة هنية، التقويم في درس التاريخ، مرجع سابق، ص.ص. 86.38.

تساهم في تقويم الأداء الذي تعكس اكتساب كفايات درس التاريخ مثل الوضعية المشكلة وقوائم الميول والاتجاهات، والمقابلة والمناقشة والملاحظة وشبكة تتبع التلميذ، وقد يعود ذلك إلى التعليمات التربوية الرسمية الخاصة بتقويم درس التاريخ بالثانوي التأهيلي خاصة المذكرة الوزارية رقم 142/03 ، والإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي ووثيقة التوجيهات التربوية. كما أن هناك تمثلات خاطئة عند بعض المدرسين بأن الاختبارات تتماشى مع طبيعة المعرفة التاريخية. كما كشفت النتائج عن ضعف نسبة قياس القدرات الحس حركية والقدرات الوجدانية. وقد يعزى ذلك إلى صعوبة تقويم المجال الوجداني بفعل ارتباطه بالعوامل النفسية للمتعلم. فالوثائق الرسمية تصرح بأهمية القيم والمواقف في درس التاريخ بدون اقتراح بطاقات ديداكتيكية إجرائية تعزز الطرق والوسائل الكفيلة بتدريسها وتقويم اكتسابها، علاوة على عدم تكوين المدرسين في موضوع تدريس وتقويم القيم والمواقف والاتجاهات على الرغم من كون درس التاريخ هو درس للقيم وبناء المواقف بامتياز.

كما كشفت نتائج الدراسة أن أغلبية المستجوبين لهم تمثلات إيجابية تعكس تصورهم الواضح حول أنواع التقويم الوضعية التي توظف فيها. ويتجلى ذلك في التصريح بأن التقويم التشخيصي يوظف في وضعية الانطلاق في بداية التعلم، وأن التقويم المرحلي يوظف في الوضعية الديداكتيكية خلال التعلم، في حين التقويم الإجمالي يوظف في الوضعية التقويمية في نهاية التعلم. ويلاحظ تركيز نسبة مرتفعة من المدرسين على التقويم الإجمالي، بينما نسبة هامة منهم لا يهتمون بالتقويم التكويني والتقويم التشخيصي. كما أن كل المستجوبين صرحوا بأنهم يوظفون الصيغتين الكتابية والشفوية في التقويم، بخلاف التقويم الإلكتروني الذي لا يستعمل من طرف جميع المستجوبين باستثناء 8 أفراد. وبذلك نستنتج أن هيمنة التقويم الإجمالي يعكس النظرة التقليدية لدرس التاريخ باعتباره أحداث وتواريخ يجب حفظها وتذكرها أثناء التقويم، كما أن قلة اهتمام فئة مهمة من المستجوبين بالتقويم التشخيصي لمراجعة معارف الدرس السابق والتمهيد لدرس

جديد، فهذا التقويم يستهدف تشخيص مكتسبات المتعلمين ورصد حاجياتهم من أجل الانطلاق منها. كما أن قلة الاهتمام بالتقويم التكويني يناقض التقويم وفق المقاربة بالكفايات، فهذا النوع من التقويم ينسجم مع هذه المقاربة.

ويمكن تفسير ذلك بعوامل منها كون المدرسين لم يلقوا تكويناً كافياً فيما يخص تفعيل استراتيجيات التقويم خاصة التقويم التكويني، إضافة إلى مشكل ضيق المدة الزمنية المخصصة للوحدات الدراسية تجعل بعض المدرسين لا يهتمون بالتقويم لأن هدفهم هو احترام الوقت المحدد في الوثائق الرسمية دون احترام وثيرة إيقاعات التعلم بالنسبة للمتعلمين، والاعتقاد بأن التقويم يرتبط بقياس التحصيل المعرفي من خلال فروض المراقبة المستمرة والامتحانات. كما يفسر ضعف اهتمام بالتقويم الإلكتروني بضعف التجهيزات التكنولوجية بالمؤسسات التعليمية وكذا محدودية التكوين في هذا المجال.

توصلت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن أغلب المدرسين المستجوبين لم يتمكنوا بشكل جيد من تحديد مفهوم ومميزات الوضعية التقويمية المشكلة ومكونات وأهداف شبكة التقويم، وبذلك نستنتج محدودية تكوين أغلبية المبحوثين في التقويم بالوضعية المشكلة، وما يفسر ذلك عدم تمكنهم من اتخاذ موقف واضح من مفهوم الوضعية التقويمية المشكلة المركبة بأنها وضعية تهدف إلى تقويم القدرة على التعبئة المدمجة للمكتسبات التي تم إرساؤه بطريق مجزأة أو مدمجة في سياق جديد، وفي نفس السياق نجد أغلبية المستجوبين لم يوفقوا في تحديد مكونات الوضعية التقويمية المشكلة المركبة وهي الدعامات والمهمة والإرشادات والسياسات، إضافة إلى عدم التمكن الجيد للمدرسين من تحديد الهدف من استخدام شبكة التقويم وفق المقاربة بالكفايات المتمثل في تقويم المهام المعقدة من خلال الحكم على المنتج والسيرورة الفكرية المؤدية إلى ذلك المنتج، كما أنهم لم يميزوا الفرق بين معايير ومؤشرات التصحيح بشبكة التقويم المتمثل في كون المعايير مستقلة عن بعضها البعض ومجردة، أما المؤشرات ملموسة سواء كانت نوعية أو كمية

تعمل على أجراً المؤشرات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة توفيق أكياس التي أكدت على أن 44% من المدرسين المستجوبين لم يتمكنوا من تحديد الاقتراح الصحيح الذي ينسجم مع مفهوم الوضعية المشكلة التاريخية.¹ ويمكن تفسير هذه النتيجة بغياب حضور الوضعية المشكلة في الكتب والتوجهات الرسمية، إضافة إلى عدم مساهمة مدرسي التاريخ للمستجدات المرتبطة بالأدوات والاستراتيجيات التي تسمح لهم ببناء الوضعية التقييمية المشكلة.

كما أسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة المبحوثين الذين يحترمون المدة الزمنية المخصصة لعملية التصحيح، ويفسر ذلك باحترام المذكرة الوزارية الخاصة بالتقويم رقم 142/3. التي تنص على تخصيص حصة كاملة لعملية التصحيح، ولكن الغاية من عملية التصحيح غير واضحة عند نسبة هامة من المدرسين، فيعتقدون أن الهدف من تلك العملية هو توزيع الفروض على التلاميذ من أجل الاطلاع عليها فقط عن طريق الخطاب الشفوي، وهذا يناقض جوهر عملية التقويم أي التشخيص والعلاج والوقاية. وبذلك نستنتج أن أغلبية المبحوثين يختزلون التقويم في القياس والتقييم، دون الكشف عن الصعوبات والثغرات التي تعترض المتعلمين، حيث تحول التقويم من وسيلة إلى غاية في حد ذاته وهذا يختلف مع التقويم وفق مقارنة الكفايات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون أغلب المستجوبين لم يتلقوا تكويناً كافياً فيما يخص تقويم التعلّيمات .

كما كشفت نتائج الدراسة الميدانية عن محدودية تكوين الأساتذة المبحوثين في موضوع كيفية استثمار نتائج المتعلمين عن طريق أدوات التحليل الإحصائي وتوظيف المقاربات التأويلية للنتائج، وكذا استراتيجيات تفعيل الدعم والمعالجة. وتجدر الإشارة إلى أن أهم ما يميز التقويم عن مفاهيم القياس والتقييم التي تدخل ضمنه هو الدعم والمعالجة. وبذلك نستنتج أن فعالية عملية التقويم مرهونة بوضع استراتيجيات فعالة

¹ - أكياس توفيق ، تدريس التاريخ بالوضعية المشكلة بالثانوي الإعدادي: السنة الثالثة إعدادي نموذجاً، بحث لنيل شهادة الماستر في تخصص تدريس العلوم الاجتماعية والتنمية، تحت إشراف صهوب محمد، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2015/2016، ص.65.

للعلاج، بهدف تحسين وتجويد التعليمات. وفي هذا السياق تشير Alall.L، يستلزم بالإضافة إلى جمع المعلومات التي تهم تقدم المتعلم والصعوبات التي تعترضه، تأويلا لهذه المعلومات من منظور له مرجعية نظرية تأخذ بعين الأبعاد المعرفية والوجدانية والاجتماعية للتعليمات، وذلك بحثا عن مصادر الصعوبات التي لوحظت لدى المتعلم وتكييف أنشطة التعليم والتعلم في ضوء التأويل الناجم عن المعلومات المجمعة.¹

كما نتوصل من خلال هذه النتائج إلى أن مفهوم التقويم له تصور جزئي عند المستجوبين، فغالبا ما يختزل في القياس أو التقييم، وهذا له ارتباط وثيق بالتقويم التقليدي السائد في المنظومة التربوية، حيث يقتصر دور الفروض والامتحانات في تصنيف التلاميذ إلى فئات منها فئة الممتازين وفئة متوسطي المستوى وفئة المتعثرين. وبذلك انتشرت ظواهر سلبية بفعل هذا التقويم التقليدي مثل الغش والعنف، إضافة أن هذا التقويم يؤثر في الممارسة الفصلية، إذ لا يمكن التخلي عن التلقين في إطار اعتماد التقويم التقليدي الذي يركز على التحصيل المعرفي والتنقيط العددي المرتبط بالامتحانات والفروض. ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون أغلب المدرسين لم يتم تدريبهم على كيفية تحليل وتأويل نتائج التلاميذ واقتراح استراتيجيات الدعم والمعالجة. وبذلك لا يمتلكون الكفاية التي تؤهلهم لاستثمار نتائج التقويم التي تقدم تغذية راجعة feed Back لتغيير الاستراتيجيات التعليمية قصد إيصال التلاميذ إلى أداءات جيدة تسهم في بناء الكفاية.

كشفت نتائج الدراسة عن مجموعة من الصعوبات التي تواجه المدرسين خلال الممارسة التقويمية لدرس التاريخ، حيث عبرت فئة من المبحوثين عن مشكل التناقض الذي يعتري الوثائق الرسمية الخاصة بتقويم التعليمات في درس التاريخ، حيث تصرح باعتماد مقاربة الكفايات بشكل رسمي، وتقترح في طياتها طرق ووسائل تقليدية تركز على تقويم المعارف، وتستهدف مهارات التذكر والحفظ، وهذا يختلف بشكل جذري مع

¹ - Allal. L: Vers une pratique de l'évaluation formative, 1ère édition, Belgique .1999. p.43.

غايات تدريس التاريخ المتمثلة في تنمية وتقويم التفكير النقدي لدى المتعلمين. ويندرج ذلك ضمن الاختلالات التي تواجه المنظومة التربوية بالمغرب. إضافة إلى صعوبة تقويم الكفايات، فهناك مجموعة من الدراسات التربوية التي تؤكد على أن الكفاية لا تقوم، وإنما نقوم التعلّيمات والأداءات التي تعبر عن اكتساب الكفاية. علاوة على تحدي غياب التكوين المستمر ومحدودية مواكبة المدرسين للمستجدات في إطار التكوين الذاتي. وهناك أيضا مشكل ضعف مستوى مكتسبات المتعلمين في اللغة التاريخية بشكل عام ومفهوم الزمن بشكل خاص، فتمكن المتعلم من المفاهيم يساهم في الحافزية للتعلم ولكن ضعف التمكن منها يؤثر على عملية التقويم. ويزداد المشكل أكثر بفعل التمثلات السلبية لدى التلاميذ حول تقويم درس التاريخ بطريقة تقليدية تركز على التذكر والحفظ، وهذا يحيل على مشكل آخر يتجلى في كيفية بناء المعرفة التاريخية وفق النهج التاريخي في إطار النقل الديدائكي، وإبراز وظيفية التعلّيمات في ظل كثافة البرنامج الدراسي والغلاف الزمني المخصص والاكتظاظ، فعوض العمل على بناء الكفاية ينصب تفكير المدرس حول كيفية إتمام المقرر وفق الفترة المحددة للامتحانات وتقديم النقط في الأجل المحددة. وهذا يدفع المدرسين إلى تقويم المعارف وليس الكفايات. كما أن المدرس يعاني من ضعف التجهيزات الأساسية لسير عملية التدريس والتقويم.

وبهذا نخلص إلى أن ضعف جودة عملية التقويم لدرس التاريخ تتحكم فيها مجموعة من العوامل سبق ذكرها، ويمكن تصنيفها إلى عوامل مرتبطة بتكوين المدرسين، وعوامل أخرى خارجية لا يتحكم فيها. وقد اقترحت الفئة المستجوبة اقتراحات متعددة لتجاوز تلك التحديات، بهدف تجويد الممارسة التقويمية لكفايات درس التاريخ، نذكر منها التعجيل بوضع إطار مرجعي يراعي التوازن بين القدرات المعرفية والوجدانية والحس حركية لتقويم كفايات درس التاريخ، والتخلي عن الاختبارات التقليدية التي تركز على التذكر والحفظ مثل الموضوع المقالي بصيغته الحالية، كما أن تحقيق ذلك مرهون بتأهيل وتكوين الأساتذة في موضوع التدريس والتقويم بالكفايات وفق المرجعية الإبيستيمولوجية والديدائكية التاريخية. مع توفير الظروف المناسبة

للعمل مثل تقليص عدد الدروس لتجاوز الضغوطات المرتبطة بزمان التعلم، وحل إشكالية اكتظاظ الفصول الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كريمة حليم¹ التي خلصت إلى مختلف التحديات والاقتراحات التي سبق ذكرها .

وبناء على النتائج التي توصلنا إليها والتفسيرات المحتملة التي قدمناها، يمكن القول بأن الفرضية الرابعة: "لا يساير تكوين المدرسين للمستجدات في مجال تقويم التعلّيمات لدرس التاريخ وفق المقاربة بالكفايات." قد تحققت صحتها في جزء كبير منها، إذ إن أغلبية المستجوبين لهم تصور محدود حول مفهوم التقويم، فيختزل في القياس أو التقييم، ويتضح ذلك من خلال عدم تمكنهم من أدوات التحليل الإحصائي ومقاربات التأويل لنتائج المتعلمين من أجل تفعيل استراتيجيات الدعم والمعالجة. ويمكن تفسير ذلك بكون أغلبية الأساتذة لم يتلقوا التكوين في موضوع التقويم بالكفايات، وهذا يجعلهم غير قادرين على تنزيل مشاريع الإصلاح التربوي، علاوة على غياب التكوين المستمر.

¹ - حليم كريمة، وظائف التقويم بين النظرية والتطبيق، أعمال ندوة وطنية: إشكالية التقويم التربوي، مرجع

سابق، ص.ص.3.

خامسا: مناقشة عامة لنتائج الدراسة

إذا تأملنا هذه النتائج التي كشفت عنها الدراسة والتفسيرات المحتملة التي قدمت في كليتها، نلاحظ أن الفرضية العامة التي نصت على أنه "لا يحترم واقع تقويم كفايات درس التاريخ مواصفات ومعايير التقويم المحددة في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي التاريخي" قد تحققت صحتها في جزء كبير منها. ويمكن توضيح ذلك من خلال تحكيم واقع تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي إلى الأسس النظرية التي تشمل معايير التقويم كما تنص عليها المستجدات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن واقع تقويم كفايات درس التاريخ شاسع جدا حيث يتكون من مجموعة من العناصر والمتغيرات، ولذلك تم الاختصار على أربعة عناصر وهي الامتحانات الموحدة الجهوية لمادة التاريخ لمستوى الأول بكالوريا علوم، وكذا فروض المراقبة المستمرة، وأنشطة التقويم بالكتاب المدرسي لمادة التاريخ، إضافة إلى مستوى تكوين مدرسي التاريخ في مجال تقويم التعلّيمات التاريخية وفق المقاربة بالكفايات.

وقد تبين من خلال النتائج العامة للدراسة أن هذه العناصر لا تسير إلا بشكل جزئي معايير التقويم وفق مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي التاريخي. حيث سجل غياب كلي لأجراء التقويم وفق مقاربة الكفايات سواء بالامتحانات الموحدة الجهوية لمادة التاريخ أو فروض المراقبة المستمرة، أو أنشطة التقويم بالكتاب المدرسي لمادة التاريخ حيث تعتمد هذه العناصر على وضعيتين اختباريتين لم نجد لها سند علمي يبررها، وهي وضعية كتابة موضوع مقالي يقيس مهارات التذكر واسترجاع المعلومات، إضافة إلى وضعية الاشتغال على الوثائق التاريخية أغلبها وثائق مرجعية عبارة عن خلاصة تحليل ودراسة للوثائق الأصلية والمصدرية، حيث لا تتيح للمتعلم اختبار قدرته على التفكير النقدي، كما أن أغلب الأسئلة المذيلة لها

تنهي بالمتعلم إلى تقديس مضمونها بدون تقديم موقفه من القضايا التي تعالجها. وبذلك تستهدف معظم تلك الأسئلة التقييمية المجال المعرفي، وتهتمش المجال الحس حركي والمجال الوجداني المواقفي.

وبهذا نستنتج محدودية تلك الأسئلة في قياس ما تنص عليه الوثائق الرسمية من قيم ومواقف يجب تنميتها وتقويمها لدى المتعلمين. ويزداد واقع تقويم كفايات درس التاريخ أكثر تعقيدا في ظل محدودية وعدم مساهمة مدرسي التاريخ بالثانوي التأهيلي التكوين في مجال تقويم التعلّيمات التاريخية وفق مقاربة الكفايات. حيث أكدت النتائج أن أغلب المستجوبين لهم تصور محدود لمفهوم التقويم حيث يختزل في القياس والتقييم، وليست لدى أغلبهم معرفة بأدوات التحليل الإحصائي والمقاربات التأويلية لنتائج المتعلمين، التي تنتهي بتفعيل استراتيجيات الدعم والمعالجة كأهم محطة في سيرورة عملية التقويم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب من بينها الوثائق الرسمية الخاصة بالتقويم في مادة التاريخ التي لم تقدم توصيفات دقيقة مرجعية وأجراً التقويم بمقاربة الكفايات، حيث إنها ظلت محافظة على النمط التقليدي للتقويم، وهذا التناقض تتسم به المنظومة التربوية، ويتجلى ذلك في تأكيد الميثاق الوطني للتربية والتكوين والمخطط الاستعجالي وأخيرا الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030. على أن المقاربة البيداغوجية المعتمدة في النظام التربوي المغربي هي بيداغوجيا الكفايات، ولكن الممارسة التقييمية ظلت وفية للنظام التقليدي للامتحانات والفروض. التي تركز على التحصيل المعرفي عوض التركيز على أداءات وقدرات كفايات التعلم. وبهذا كان من المنتظر أن تؤثر طريقة التدريس بالكفايات في مادة التاريخ، على الطريقة التقليدية في التقويم، ولكن وقع العكس حيث تم اختزال كفايات وقدرات وأهداف مادة التاريخ في التلقين والسرد للمعلومات التاريخية التي لا تصلح إلا في فترة الامتحان. وبذلك أصبح شعار المتعلم ندرس من أجل اجتياز الفروض والامتحانات. عوض شعار ندرس لتتعلم كيف نتعلم. فكما جاء في الجانب النظري لهذه

الدراسة أن التقويم وفق مقارنة الكفايات يعتمد على وضعية مشكلة تقيس أداء وقدرة المتعلم على تعبئة الموارد وتحويلها وإدماجها واستخدامها في حل المشكلات.

أما الفاعلون الأساسيون أي المدرسين الذين يعول عليهم في تنزيل مشاريع الإصلاح التربوي، لم يخضعوا لأي تكوين تربوي يتعلق بتقويم كفايات درس التاريخ، مما يجعل هؤلاء غير قادرين على مسايرة المشاريع الإجرائية للإصلاح التربوي. كما أنهم يواجهون صعوبات متعددة أثناء الممارسة التقويمية من بينها كثافة البرامج الدراسية والغلاف الزمني المخصص، علاوة على الاكتظاظ في الفصول الدراسية وضعف البنية التحتية والتجهيزية للمؤسسات التعليمية وغياب عدة التقويم.

خلاصة الفصل

يتضح من خلال هذا الفصل أن الفرضية العامة التي نصت على أنه "لا يحترم واقع تقويم كفايات درس التاريخ مواصفات ومعايير التقويم المحددة في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي التاريخي" قد تحققت صحتها في جزء كبير منها. حيث إن نتائج الدراسة كشفت عن عدم مواكبة الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة وفروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ، إلا بشكل جزئي معايير التقويم وفق المستجدات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية. حيث لم تتأسس على منطق التقويم بالوضعيات المشكلة وفق المقاربة بالكفايات. وقد كشفت نتائج الدراسة أيضا عن عدم تأسيس أنشطة التقويم في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ على منطق التقويم بالكفايات، حيث لم تكن سوى تمارين لا توافق مدخل التقويم بالوضعيات المشكلة. كما تبين من خلال نتائج الدراسة عدم مساهمة مدرسي مادة التاريخ بالثانوي التأهيلي التكويني في مجال تقويم التعلّيمات التاريخية وفق المقاربة بالكفايات إلا بشكل محدود. حيث إن أغلبية المستجوبين لهم تصور محدود حول مفهوم التقويم، إذ يختصر في القياس والتقييم. ويتضح ذلك من خلال عدم معرفتهم بأدوات التحليل الإحصائي ومقاربات التأويل لنتائج المتعلمين من أجل تفعيل استراتيجيات الدعم والمعالجة. وفي ختام هذا الفصل تمت مناقشة عامة لهذه النتائج.

الفصل الثامن: مساهمة في اقتراح وضعية تقويمية

لدرس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي

مقدمة

1- عرض نص الوضعية التقويمية المشكلة.

2- عرض شبكة التصحيح

3- التحليل الإحصائي لنتائج القياس

4- المقاربات التأويلية لنتائج المتعلمين

5- استراتيجيات الدعم والمعالجة:

خلاصة الفصل

سنقدم في هذا الفصل مساهمة متواضعة في بناء وضعية تقويمية لدرس التاريخ بالثانوي التأهيلي. حيث تعد هذه المساهمة بمثابة تطبيق إجرائي لما تم التطرق إليه في الإطار النظري المرتبط بالمستجدات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية. ويتضح ذلك من خلال احترام ضوابط التقويم وفق المقاربة بالكفايات، منها الوضعية التقويمية المشكلة، وتحديد المعايير والمؤشرات الخاصة بتقويم القدرات والمهارات المتفرعة عن الكفايات المستمدة من الفكر التاريخي. وتجدر الإشارة إلى أن التقويم وفق هذه المقاربة يركز على التقويم التكويني. ولهذا قمنا باقتراح وضعية تقويمية تكوينية وتجريبها خلال الوضعية الديداكتيكية للوحدة الدراسية المعنونة: بنضال المغرب من أجل تحقيق الاستقلال واستكمال الوحدة الترابية، وذلك مع تلاميذ مستوى السنة الأولى من سلك البكالوريا العلوم الرياضية بمؤسسة المركب التربوي الجزيرة بمديرية خريبكة، ويمكن تلخيص القدرات والمهارات المستمدة من كفايات التفكير التاريخي وطبيعة الوثائق المعتمدة في الوضعية التقويمية، وذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم 69: القدرات والمهارات التاريخية المستهدفة وطبيعة الوثائق المعتمدة في الوضعية التقويمية

الكفايات	القدرات	المهارات	الأسئلة	نوعية وطبيعة الوثائق التاريخية
طرح الإشكالية	1- القدرة على طرح مشكل تاريخي والتعبير عنه بسؤال مركزي مع تحويله إلى تساؤلات. وصياغة فرضيات	1- طرح الأسئلة 2- التنبؤ	السؤال رقم: 1-2	نصوص تاريخية أصيلة ومصدرية لها
التعريف التاريخي	2- القدرة على النقد الخارجي للوثيقة التاريخية 3- القدرة على النقد الداخلي من خلال المقارنة وإصدار حكم حول مضمون الوثيقة مع البرهنة على الموقف	3- المقارنة 4- التعرف على الخطأ 5- الإثبات وتقديم الأدلة	رقم: 3-8-14	علاقة مباشرة مع الحقبة الزمنية المدروسة تساعد المتعلم على توظيف التفكير النقدي في دراستها وتحليلها للإجابة عن الإشكالية المطروحة
التفسير التاريخي	4- القدرة على تحديد وتصنيف العوامل المفسرة للمشكل التاريخي وترتيبها حسب فعاليتها.	6- التصنيف 7- الترتيب	رقم: 10	
التركيب التاريخي	5- القدرة على تركيب منتج وفق وسائل تعبيرية متنوعة فقرة جدول خط زمني 6- قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته المعرفية حول موضوع المقاومة المغربية	8- التذكر 9- التركيب	رقم: 13	
كفاية المفهمة	7- القدرة على بناء مفهوم الحركة الوطنية ووضعه في إطار الأبعاد الزمنية والمجالية والدلالية	التركيب	رقم: 12	
كفاية التحقيب التاريخي	8- القدرة على توقيت وترتيب الأحداث كرونولوجيا وموضوعاتيا 9- القدرة على بناء لوحة كرونولوجية انطلاقا من مؤشرات دالة 10- القدرة على البرهنة على الاستمرارية والتحول في رصد المنعطقات والتمييز بين الحقب	10- التمثيل 11- الإثبات وتقديم الأدلة	رقم: 4-5-6-7-11	

وتجدر الإشارة إلى أن الوضعية التقويمية المقترحة تم عرضها على مجموعة من الأساتذة بصفتهم

محكمين، حيث أجمعوا على أن كل الأسئلة التقويمية مناسبة لقياس القدرات والمهارات المستهدفة لمستوى

تلاميذ السنة الأولى من سلك البكالوريا العلوم الرياضية.

1- عرض نص الوضعية التقويمية المشكلة.

السياق:

قرر نادي التاريخ والمواطنة بمؤسستك الثانوية التأهيلية تنظيم مائدة مستديرة، تحت عنوان: مغاربة ناضلوا من أجل الاستقلال، وذلك بمناسبة الاحتفال بذكرى عيد الاستقلال. تحدث رئيس النادي عن الدلالة التاريخية لهذا الحدث في تاريخ المغرب المعاصر. ثم حدد السؤال المركزي المؤطر للمائدة المستديرة: كيف ساهم تحول الحركة الوطنية في استقلال المغرب؟ وبشكل مفاجئ تدخل أحد التلاميذ وصرح بأن جده ساهم في المقاومة ضد الاستعمار، ويعتز بذلك، ثم تساءل عن مدى معرفة الجيل الحاضر لتلك الصفحة المشرقة في تاريخ المغرب؟ وفي إطار الحوار والمناقشة طلب منك أن تنجز عرضا تقدم فيه إجابة عن السؤال المركزي للمائدة المستديرة وفق نهج المؤرخ انطلاقا من وثائق أصيلة تنتهي إلى الماضي.

الوثائق التاريخية

الوثيقة-2:- برزت الحركة الوطنية التحريرية، ونزلت في الميدان سنة 1930 [إصدار الظهير البريري]، وهكذا تسلمت راية الكفاح بكل عزيمة وشجاعة وثبات وتضحية باسم المقاومة السياسية التي لم تفتقر مدة ربع قرن حتى ظفر المغرب بعودة السيادة والاستقلال بفضل هذه المقاومة المعزز بالمقاومة المسلحة التي انبثقت من صفوفها، وتآزرت معها في المدن والجبال من 1953 إلى سنة التحرير الوطني. وظفر الثورة القومية على دولة الاحتلال والاستعمار.

محمد بلحس الوزاني ص ج. 1، ص. 196.

الوثيقة-1:- تصريح المارشال ليوطي بالرباط أمام مجلس السياسة الأهلية في 14 أبريل 1925: من المنتظر—واعتقد هذا كحقيقة تاريخية— أنه في وقت قريب أو بعيد ستنفصل إفريقيا الشمالية عن فرنسا نتيجة تطورها، وتمدها، وحياتها حياة ذاتية، فيلزم في هذا الوقت ويجب أن يكون هذا هو الهدف الأسمى لسياستنا. أن يقع الانفصال بدون ألم، وأن تستمر أنظار الأهالي دائما متجهة بعطف وتعلق نحو فرنسا، إذ يتعين أن لا تنقلب الشعوب الإفريقية ضدها، ولأجل هذه الغايات يلزمنا منذ اليوم أن ننجلب إليها فنجعلها تحبنا، وأعتقد أننا سننجح في هذا... محمد بن الحسن الوزاني، مذكرات حياة و جهاد، التاريخ السياسي للحركة الوطنية التحريرية المغربية، ج. 1، مؤسسة محمد حسن الوزاني، ط. 1، 1984، ص 191

الوثيقة - 3: انتظم الوطنيون في دائرة كتلة تعمل لتنسيق الحركة الوطنية وتوجيهها (...) وبذلك بدأت البلاد تشهد مظاهر وألوان من الاحتجاجات لم تعهدها من قبل، ضمن نشرات تعلق بالجدران، وتوزع بالآلاف في كل الأوساط، إلى أغان تنشر بين الناس ويتملى بها الجمهور...وفي سنة 1932 قررت الكتلة تأسيس مجلة [مغرب] باللغة الفرنسية بباريس (...) بعد ذلك جريدة [عمل الشعب] باللغة الفرنسية أيضا (...) وفي الوقت نفسه اتفقنا مع إخواننا شمال البلاد على إصدار صحف باللغة العربية، فاخرج محمد داود مجلة [السلام] وجريدة (الحياة) (...) وضعنا برنامج الإصلاحات المغربية أو [مطالب الشعب المغربي] شهر نوفمبر سنة 1934 (...) ويشتمل برنامج الإصلاحات على 15 فصلا. علال الفاسي، الحركات الاستقلالية في المغرب العربي، ط.5، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1993، ص.ص.176.174.190..

الوثيقة-5: وهكذا لم يحضر علال المظاهرة، ولا حركة الاعتقال وعملية الجلد، ولم يكن أحد في المدينة يجهل خبر المظاهرة التي استمرت من الساعة الثانية ظهرا إلى الغروب. وفي كتابه الحركات الاستقلالية ورد: ولما وصل المتظاهرون إلى بيت شيخ المدينة عمدت إليهم السلطة فاعتقلت منهم 25 شابا (الخبر غير صحيح) جلدتهم بالسياط، من بينهم أصدقائي عبد العزيز بن إدريس، والهاشي الفيلاي، ومحمد الوزاني، وفي مساء اليوم بعثت السلطة فاعتقلتني (صفحة 165)، وهذا كلام واضح في الموضوع، وغني عن التعليق. محمد بن الحسن الوزاني، مذكرات حياة وجهاد، مرجع سابق، ص.ص.96.95.

الوثيقة-4: في أوائل يونيو سنة 1930 اشتد حماس المصلين فخرجوا متظاهرين في الشوارع (...) ولما وصل المتظاهرون لدار شيخ المدينة عمدت إليهم السلطة فاعتقلت منهم خمسة وعشرين شابا جلدتهم بالسياط، ومن بينهم أصدقائي عبد العزيز ابن أدريس والهاشي الفيلاي ومحمد الوزاني، وفي مساء اليوم بعثت السلطة فاعتقلتني، وكانت الإدارة الفرنسية قد اعتقلت قبلنا السيد عبد اللطيف الصبيحي بسلا والسيد عبد اللطيف العتابي بالرباط. علال الفاسي، الحركات الاستقلالية في المغرب العربي، ط.5، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1993، ص.ص.165.

الوثيقة-6: ففي هذه الفترة بالذات، تم يوم 8 نوفمبر 1942 إنزال القوات الأنجلوسكسونية على الشواطئ الأطلسية المغربية (...) قد أعلنت المطالبة بالاستقلال في وقت واحد تقريبا من طرف الأحزاب الوطنية في المنطقة الإسبانية (ديسمبر 1942) والحزب الشيوعي المغربي (بداية 1943) ومن طرف حزب الاستقلال (يناير 1944). ويبدو أن الظروف الدولية كانت ملائمة، فقد حاول هتلر وموسوليني التقرب من الدول الإسلامية أما تشرشل وروزفلت فقد عبّرا من جانبيهما - ضد هتلر- في ميثاق الأطلسي (1941) عن تطلعهما العميق نحو الرفاهية والسعادة (...) وفي يونيو 1943 التقى بالرئيس روزفلت يحي أنفا بالدار البيضاء دون أن يتم ذلك بواسطة المقيم العام، فهل واعد الرئيس الأمريكي عاهل البلاد باستقلال المغرب؟ ومهما يكن من أمر، فإن قضية الاستقلال كانت مطروحة من قبل. البيرعياش، المغرب والاستعمار، ترجمة عبد القادر الشاوي ونورالدين سعودي، سلسلة معرفة الممارسة، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1985، ص.

391-396.

الوثيقة-7:- في غياب علال الفاسي المنفي ومحمد بن الحسن الوزاني الموجود تحت الإقامة الجبرية، أخذ بلافريج المبادرة وترأس عمليات بعد مشاورات طويلة مع عبد الخالق الطريس والمكي الناصري، فقد كان إلى جانبهما في تطوان عند توقيع الميثاق بين حزبي الإصلاح الوطني والوحدة المغربية، وبعدما سمح له بالرجوع إلى طنجة ثم الرباط في أوائل 1943، جمع مناضلي الحزب الوطني وأصدقاء محمد بن الحسن الوزاني في سرية تامة، وهياة معهم بتأن شديد إنشاء حزب سياسي موحد، كما فعل ذلك أصدقاؤهم في المنطقة الإسبانية، واختيرت كلمة "الاستقلال"... اكتسح الهيجان المدن وعم الاضطراب كل الشرائع الاجتماعية على اختلاف مشاربها: البورجوازية والشعبية والصناع التقليديين والبروليتارية، أما السلطان فإنه لم يحرك ساكنا فحسب، بل ظهر وكأنه مرتبط بحزب الاستقلال... لقد راج أن السلطان كان متفقا مع الوطنيين رغم كل التصريحات الرسمية التي فرضها عليه الفرنسيون، فصاحت شوارع المدن القديمة: لتسقط فرنسا، عاش الملك، عاش الاستقلال، لتخرج فرنسا.

جورج سبيلمان، المغرب من الحماية إلى الاستقلال 1912-1956، ترجمة محمد المؤيد، منشورات أمل، مطابع الرباط نت، الرباط، 2014، ص.ص. 112. 115. 116.

الوثيقة -8:- عزل محمد الخامس 1953، ثم انفجار المقاومة و جيش التحرير... تسرب العمل الفدائي إلى البوادي وقد كان للفلاحين طريقتهم في المقاومة تستمد وجودها من الأرض... بدأت عمليات إحراق المزارع في ربيع وصيف 1954 حينها ازدهر القمح فأصبح طعمة للنيران وتفاحشت عملية الإحراق سنة 1955 (...) وسيلة أخرى للمقاومة ابتدعها الفلاحون وهي تخريب وقطع خطوط الهاتف والكهرباء (...) في الدار البيضاء عاشت المدينة في حرب عصابات حقيقية بعد أن أتقنت المقاومة عملها بالتنظيم والسلاح والتخطيط (...) الانتقال من الكفاح السلمي إلى الكفاح المسلح عن طريق المقاومة وحرب العصابات في المدن. وقد تحققت الخطة فاتجهت حركة المقاومة المنطلقة (...) وكانت في أوج عملها في نهاية 1954. وبدأ المناضلون المغاربة بالقاهرة في تطوير المقاومة بالمدن إلى إنشاء جيش التحرير. غلاب عبد الكريم، قراءة جديدة في تاريخ المغرب العربي، ص.ص. 375. 385. 382.

الوثيقة -9- شكل 18



... Face au peloton d'exécution, le 4 janvier 1954
en compagnie de Moulay Tahar.
(in « Kifah al Malik wa Chalb »)



... Face au peloton d'exécution, le 4 janvier 1954
en compagnie de Moulay Tahar.
(in « Kifah al Malik wa Chalb »)

في جلسة محاكمة الراشدي
1954 بأكادير صرح للقاضي
بأنه فخور بالموت من أجل
الدفاع عن قضية المغاربة...
امام كتيبة الاعدام رفض ان
تعصب عيناه قائلا "اتركوني
ارى سماء بلادي لأخر مرة"

رشد عبد الله ، كفاح المغاربة في سبيل
الاستقلال والديمقراطية، 1953-
1973، الدار البيضاء، ط. 1
2004، ص. 269.

الوثيقة-10:- شهادة حول حوار بين المكوني الإدريسي ومحمد الزرقطوني سنة 1954.:

قال الإدريسي: أسي محمد إذا تحقق الاستقلال في المغرب كيف سيكون حالنا. سكت محمد الزرقطوني ولم يجب أعاد السؤال ثلاث مرات الإدريسي. تلفت الزرقطوني وقال: أسعدائك إذا استشهدت في ساحة الواغا. قال الإدريسي كيف ساحة الواغا؟ قال محمد الزرقطوني: إذا استشهدت في هذا الوقت ودفنت في هذه الروضة... هذه الروضة ستنتع بروضة الشهداء...أما إذا بقيت، فرنسا لا يمكننا الانتصار عليها، تتوفر على 80 ألف جندي في المغرب قوة البر والبحر. نحن نضرب لها أصدقاءها. نهار تزحف غادي تعطينا الاستقلال ديالنا (البوم الذي تشعر فيه بالضغط ستمنح المغاربة الاستقلال). ولكن المغاربة لا يعترفون لنا بالجميل سوف تكونون مدلولين نهار يعارفوا. هل هذا خرج

80 ألف ؟ برنامج الشاهد حول الشهيد محمد الزرقطوني الجزء الرابع الشركة الوطنية للإذاعة والتلفزة 2008..من الدقيقة 14 إلى الدقيقة 15

<https://www.youtube.com/watch?v=Wzz27l8Ntu8&t=895s>من

الأسئلة:

1-أبرز من الوثيقة-1- الرؤية المستقبلية التي قدمها ليوطي حول علاقة فرنسا بالمستعمرات بشمال إفريقيا. ثم بين مدى تحقيق ذلك في الزمن الحاضر بالمغرب مع تعزيز إجابتك بأدلة من الواقع.

2- استخلص من الوثيقة -2- التحول الذي حدث في المغرب ما بين سنتي 1930 و1956. وصغ سؤال مركزي يعبر عن المشكل التاريخي الذي عرفه المغرب خلال تلك الفترة الزمنية، ثم فككه إلى سؤالين، الأول تعريفى والثاني تفسيري. واقترح الفرضيات الممكنة.

3- حدد خصائص الوثائق التاريخية من حيث نوعيتها وطبيعتها ومصدرها وكتابتها وتاريخها واستنتج مدى مصداقية مضمونها وقيمتها العلمية

4- حدد الإطار التاريخي للوثائق التاريخية

5- استخرج من الوثائق التاريخية السنوات والأحداث التاريخية المرتبطة بها، ثم رتبها كرونولوجيا في جدول زمني يبرز التعاقب والتزامن .

6- صنف الأحداث التاريخية بالجدول حسب معيار المجال.

7- أنجز لوحة كرونولوجية لتمثيل الأحداث والوقائع التاريخية حسب ترتيبها الزمني وتصنيفها وفق معيار

المجال

8- قارن بين مضمون الوثيقتين 4 و 5 ، وأبرز موقفك من طبيعة المعرفة التاريخية التي تتضمنها الوثائق

التاريخية، ثم برهن على موقفك واقترح الطريقة المناسبة لكيفية التعامل مع المعرفة التاريخية.¹

9- استخلص من الوثائق 3-4-5-6-7-8-9 المؤشرات الدالة على خصائص الحقبة، واستنتج المفاهيم الجامعة

وذلك بتعبئة الجدول الآتي:

جدول رقم 70:

الوثائق	الوقائع والأحداث الدالة على خصائص الحقبة بالنظر إلى نوعية المطالب وطبيعة وسائل المواجهة	استنتاج مفهوم جامع
3-4-5		
6-7		
10-8-9		

10- انطلاقاً من الوثيقتين 6 و 7 فسر تحول مسار مطالب الوطنيين خلال أربعينيات القرن 20 في مواجهة

المستعمر وذلك بتعبئة الجدول الآتي:

الجدول رقم 71:

الوثائق	تحديد وتصنيف العوامل حسب معيار المجال		ترتيب العوامل حسب فعاليتها مع البرهنة
	العوامل	العوامل.....	

11- حدد المنعطفات التاريخية في مسار تحول مطالب الوطنيين خلال أربعينيات القرن 20 في مواجهة

المستعمر بإتمام الجدول الآتي:

¹- يمكن الرجوع الى الوثائق الأصلية والمصدرية الأخرى من أجل التأكد من صدق المعرفة التاريخية عند وجود الاختلاف و التضارب في الآراء والمواقف المرتبطة بالأحداث و الوقائع التاريخية.

الجدول رقم 72:

الوثيقة	المنعطفات	السنة	بداية المفهوم الجامع للحقبة
2	حدث بداية ظهور المقاومة السياسية السلمية:.....		
6	الحدث الدولي الفاصل في تحول مطالب الحركة الوطنية:....		
7	الحدث الفاصل في تحول أسلوب المواجهة العسكرية للمستعمر:.....		
2	الحدث الذي يبرز تحقيق الحركة الوطنية أهدافها:.....		

12-ركب مفهوم الحركة الوطنية المغربية وفق الأبعاد الزمنية والمجالية والدلالية.

13-أكتب فقرة توضح فيها كيف ساهمت الحركة الوطنية في استقلال المغرب من خلال البرهنة على استمراريته وتحولها من حيث المطالب وأساليب المواجهة ضد المستعمر الفرنسي والإسباني ما بين سنتي 1930 و1956.

14-استخلص من الوثائق 2-9-10 القيم التي ارتكزت عليها المقاومة المغربية ضد الاستعمار الفرنسي والإسباني، ثم وضع مدى حضورها في محيطك المحلي. وقدم مقترحات لتفعيل تلك القيم في المجتمع.

2-عرض شبكة التصحيح

جدول رقم 73: شبكة التصحيح

القدرات والمهارات المستهدفة	الأسئلة	المعايير	مؤشرات جودة وسيرورة الإنتاج	سـلم التقديرات
-القدرة على مقارنة الزمن وفق علاقة جدلية بين الماضي والحاضر بشكل ارتدادي مع البرهنة -القدرة على طرح مشكل تاريخي والتعبير عنه بسؤال مركزي مع تحويله إلى تساؤلات. وصياغة فرضيات -القدرة على النقد الخارجي للوثيقة التاريخية -القدرة على توقيت وترتيب الأحداث كرونولوجيا وموضوعاتيا -القدرة على بناء لوحة كرونولوجية انطلاقا من مؤشرات دالة -القدرة على النقد الداخلي من خلال المقارنة وإصدار حكم حول مضمون الوثيقة مع البرهنة على الموقف	1-أبرز من الوثيقة-1- الرؤية المستقبلية التي قدمها ليوطي حول علاقة فرنسا بالمستعمرات بشمال إفريقيا. ثم بين مدى تحقيق ذلك في الزمن الحاضر بالمغرب مع تعزيز إجابتك بأدلة من الواقع 2- استخلص من الوثيقة -2- التحول الذي حدث في المغرب ما بين سنتي 1930 و1956. وصغ سؤال مركزي يعبر عن المشكل التاريخي الذي عرفه المغرب خلال تلك الفترة الزمنية، ثم فككه إلى أسئلة تعريفية وتفسيرية. والفرضيات الممكنة التي تقترحها. 3-أبرز خصائص الوثائق التاريخية من حيث نوعيتها وطبيعتها ومصدرها وكاتها وتاريخها 4-حدد الإطار التاريخي للوثائق التاريخية 5-أستخرج من الوثائق التاريخية السنوات والأحداث التاريخية المرتبطة بها ثم ضعها في جدول زمني يبرز التعاقب والتزامن 6-صنف الأحداث التاريخية بالجدول حسب معيار المجال. 7-أنجز لوحة كرونولوجية لتمثيل الأحداث والوقائع التاريخية حسب ترتيبها الزمني وتصنيفها حسب معيار 8- قارن بين مضمون الوثيقتين 4 و5 وأبرز موقفك من طبيعة	معايير الحد الأدنى -التوظيف المناسب للقدرات والمهارات -السيرورة التي قدم بها الإنتاج تعتمد على المنطق العلمي - البرهنة على الموقف معايير الإتقان: -جودة تقديم الإنتاج -قدم إنتاج	انظر المحور الخاصة بهذه المؤشر أسفل الشبكة.	1ن 1ن 1ن 0.5ن 1ن 1.5ن 2.5ن 2ن 1.5ن

2ن 1.5ن 0.5ن 2ن 2ن إذا بلغت نسبة الإجابة عن السؤال 3/4 تعطى له نقطة كاملة وإذا كانت نسبة الإجابة أقل تعطى له نقطة 0		شامل وغير متناقض	المعرفة التاريخية التي تتضمنها الوثائق التاريخية، ثم برهن على موقفك واقترح الطريقة المناسبة لكيفية التعامل مع المعرفة التاريخية. 9- استخلص مفاهيم جامعة انطلاقا من استنتاج مؤشرات دالة وذلك بتعبئة الجدول . 10- انطلاقا من الوثيقتين 6 و7 فسر تحول مسار مطالب الوطنيين خلال أربعينيات القرن 20 وتغيير وسائل مواجهة المستعمر خلال خمسينيات القرن 20 وذلك بتعبئة الجدول 11- حدد المنعطقات التاريخية لمسار تحول الحركة الوطنية بإتمام الجدول 12- ركب مفهوم الحركة الوطنية المغربية وفق الأبعاد الزمنية والمجالية والدلالية 13- وضح دور الحركة الوطنية في استقلال المغرب وذلك بإبراز استمراريتهما وتحولها من حيث المطالب وأساليب المواجهة ضد المستعمر الفرنسي والإسباني ما بين سنتي 1930 و1956. 14- استخلص من الوثائق 2-9-10 القيم التي ارتكز عليها المقاومة المغربية ضد الاستعمار الفرنسي والإسباني ووضح مدى حضورها في محيطك المحلي. ثم قدم مقترحات لتفعيل تلك القيم في المجتمع.	-القدرة على تحديد وتصنيف العوامل المفسرة للمشكل التاريخي وترتيبها حسب فعاليتها. -قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته المعرفية حول موضوع المقاومة المغربية -القدرة على البرهنة على الاستمرارية والتحول في رصد المنعطقات والتمييز بين الحقب -القدرة على بناء مفهوم الحركة الوطنية ووضعه في إطار الأبعاد الزمنية والمجالية والدلالية -القدرة على تركيب منتج وفق وسائل تعبيرية متنوعة فقرة جدول خط زمني -قدرة المتعلم على تقديم موقف وتبريره. -القدرة على إدراك القيم التي ارتكزت عليها الحركة الوطنية من أجل استقلال المغرب الوعي بالمسؤولية لحماية هذه المكتسبات
---	--	-------------------------	--	---

❖ مؤشرات جودة الإنتاج وسيرورته

1-الرؤية المستقبلية التي قدمها ليوطي حول علاقة فرنسا بالمستعمرات بشمال إفريقيا: انفصال إفريقيا الشمالية عن فرنسا بفعل المقاومة وتطورها ذاتيا. كما اقترح ضرورة توظيف الدبلوماسية لكسب عطف الشعوب الإفريقية اتجاه فرنسا. ويمكن القول إن النظرة المستقبلية لليوطي تحققت بشكل كبير في الزمن الحاضر حيث إن الشعوب الإفريقية حصلت على الاستقلال ولكن استمرت العلاقات اللامتكافئة الموروثة عن الاستعمار بين فرنسا ومستعمراتها مثل العلاقة مع المغرب. استمرار اللغة الفرنسية

2-الإجابة وفق الجدول الآتي: جدول رقم 74

التحول الذي حدث في المغرب ما بين سنتي 1930 و 1956	السؤال المركزي	الأسئلة الفرعية	الفرضيات المقترحة
ظهور الحركة الوطنية التحريرية أي المقاومة السياسية المعزز بالمقاومة المسلحة مما أدى إلى استقلال المغرب.	كيف ساهمت الحركة الوطنية في استقلال المغرب ما بين 1930 و 1956؟	سؤال تعريفي: ما مظاهر تحول وتطور الحركة الوطنية في نضالها ضد الاستعمار الفرنسي والإسباني؟ سؤال تفسيري: وبماذا نفسر ذلك التحول؟	التكامل بين المقاومة السياسية السلمية والمقاومة المسلحة أدى إلى استقلال المغرب القيم والمبادئ التي ارتكزت عليها المقاومة المغربية عجلت باستقلاله.

3-أبرز خصائص الوثائق التاريخية من حيث نوعيتها وطبيعتها ومصدرها وكاتبها وتاريخها، واستنتج مدى مصداقية مضمونها وقيمتها العلمي

جدول رقم 75:

رقم الوثيقة	نوعيتها وطبيعتها ومصدرها وكاتبها	مدى مصداقية مضمونها وقيمتها العلمية
1	نص تاريخي عبارة عن تصريح طبيعته وثيقة أصيلة وردها محمد بن الحسن الوزاني في كتاب مذكرات حياة وجهاد.	تحتل النصوص الأصلية والمصدرية أهمية كبرى من حيث قيمتها العلمية ومصداقيتها باعتبارها تعكس الحدث أو الواقعة مباشرة على شكل
2-5	نص تاريخي ، طبيعته مصدر ، محمد بن الحسن الوزاني معاصر ومشارك في الأحداث ، ورد في كتابه مذكرات حياة وجهاد.	
3-4	نص تاريخي ، طبيعته مصدر ، علال الفاسي معاصر ومشارك في	

	الأحداث ، ورد في كتابه الحركات الاستقلالية	
6	نص تاريخي ، طبيعته مصدر ، ألبير عياش معاصر ومشارك في الأحداث ، ورد في كتابه المغرب والاستعمار	
7	نص تاريخي ، طبيعته مصدر ، عبد الكريم غلاب معاصر ومشارك في الأحداث ، ورد في كتابه قراءة جديدة في تاريخ المغرب العربي	
8	نص تاريخي ، طبيعته مرجع ، رشد عبد الله ، دراسة تاريخية ، ورد في كتابه كفاح المغاربة في سبيل الاستقلال.	أقل أهمية من حيث القيمة العلمية والمصدقية ، مرجع عبارة عن تحليل للوثائق الأصلية والمصدرية
9	شهادة شفوية ، طبيعتها مصدر ، من المكوني الإدريسي ، وردت في برنامج الشاهد حول محمد الزرقطوني للإذاعة والتلفزة 2008.	تحتل الشهادة الشفهية أهمية كبرى من حيث القيمة العلمية باعتبار مصدرها الشاهد كان مشارك .

4- تتأطر الوثائق التاريخية ضمن أحداث القرن 20 خاصة ما بين سنتي 1930 و1956، بمجال المغرب، وذلك

في سياق موضوع دور الحركة الوطنية المغربية في مواجهة الاستعمار الفرنسي والإسباني والحصول على الاستقلال.

5- أستخرج من الوثائق التاريخية (2-3-6-7) السنوات والأحداث التاريخية المرتبطة بها ثم وضعها في جدول

زمني يبرز التعاقب والتزامن

جدول رقم 76:

السنوات	الأحداث والوقائع	التعاقب والتزامن
1930	إصدار الظهير البربري	التعاقب
1932	تأسيس مجلة مغرب	
1934	مطالب الشعب المغربي	
1942	إنزال القوات الأمريكية بالسواحل المغربية	
1942	المطالبة بالاستقلال من طرف الأحزاب الوطنية في المنطقة الإسبانية	التزامن

		المطالبة بالاستقلال من طرف الحرب الشيوعي	1943
		المطالبة بالاستقلال من طرف حزب الاستقلال	1944
		ميثاق الأطلسي	1941
		لقاء أنفا	1943
	التزام	تأزر المقاومة السياسية والمقاومة المسلحة	1953
		عزل محمد الخامس	1953
		بداية إحراق المزارع/ أوج العمل المسلح	1954
		تفاحش عملية الإحراق	1955
		استقلال المغرب	1956

6-صنف الأحداث التاريخية بالجدول حسب معيار المجال.

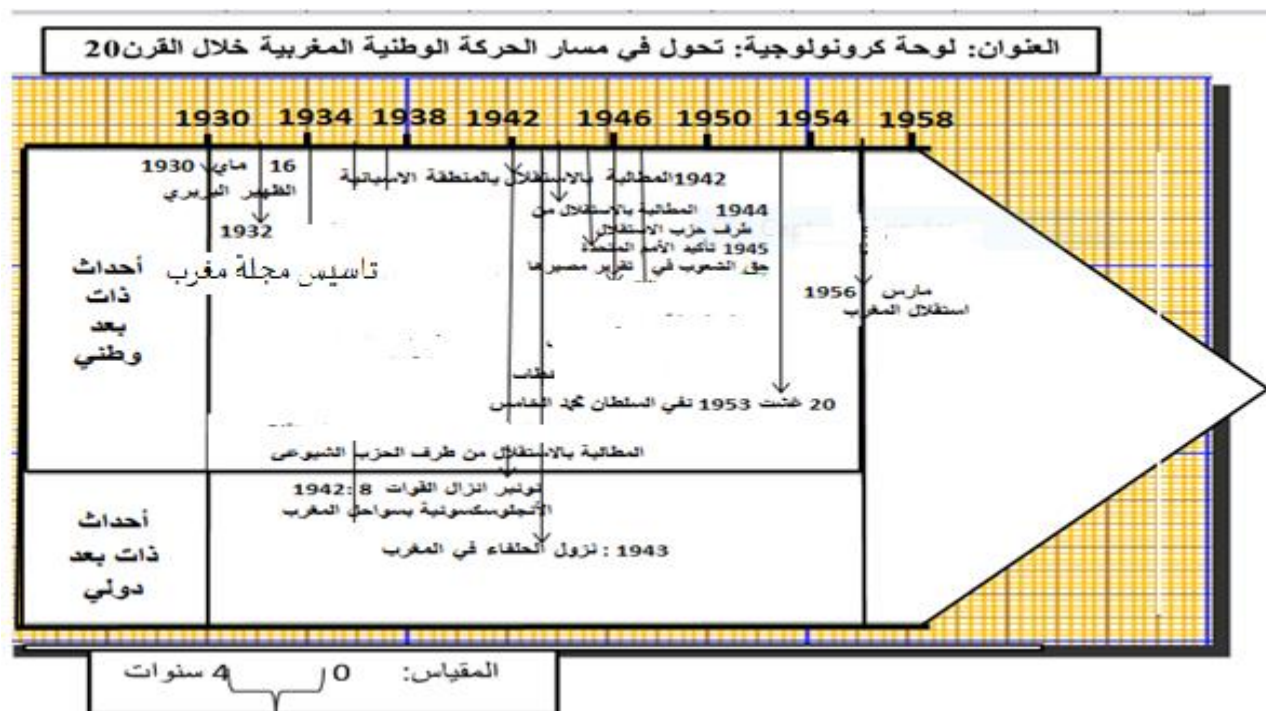
جدول رقم 77:

الأحداث والوقائع الدولية	الأحداث والوقائع الوطنية
إنزال القوات الأمريكية بالسواحل المغربية- ميثاق الأطلسي- لقاء أنفا	إصدار الظهير البربري- تأسيس مجلة مغرب- مطالب الشعب المغربي- المطالبة بالاستقلال من طرف الأحزاب الوطنية في المنطقة الإسبانية-ومن طرف الحزب الشيوعي وحرب الاستقلال- بداية إحراق المزارع/ أوج العمل المسلح- تأزر المقاومة السياسية والمقاومة المسلحة- عزل محمد الخامس استقلال المغرب

7-أنجز لوحة كرونولوجية لتمثيل الأحداث والوقائع التاريخية حسب ترتيبها الزمني وتصنيفها حسب معيار

الشكل رقم 19

المجال



8- قارن بين مضمون الوثيقتين 4 و5 وأبرز موقفك من طبيعة المعرفة التاريخية التي تتضمنها الوثائق

التاريخية، ثم برهن على موقفك واقترح الطريقة المناسبة لكيفية التعامل مع المعرفة التاريخية.

نقط الاختلاف: تصريح علال الفاسي بحضور المظاهرة واعتقاله على خلفيتها / تصريح محمد بن الوزاني بعدم

حضور علال الفاسي في المظاهرة اعتبره خبر غير صحيح .

نقط التشابه: اندلاع مظاهرة في مدينة فاس وتصدي المستعمر الفرنسي لها بالاعتقالات وعملية الجلد

لمجموعة من الوطنيين. ويمكن تقديم موقف وهو أن طبيعة المعرفة التاريخية تتميز بالنسبية ولا وجود

للحقيقة المطلقة. ولهذا نقترح أسلوب التعامل مع المعرفة التاريخية بفكر نقدي كأداة منهجية تنطلق من

الشك في كل شيء، من أجل البحث عن المعرفة التاريخية الموضوعية.

9- استخلص مفهوم جامع للحقبة أو مفاهيم جامعة انطلاقا من استنتاج مؤشرات دالة وذلك بتعبئة

الجدول الآتي:

جدول رقم 78:

الوثائق	الوقائع والأحداث الدالة على خصائص الحقبة بالنظر إلى نوعية المطالب وطبيعة وسائل المواجهة	استنتاج مفهوم جامع
3-4-5	انتظام الوطنيين في كتلة لتنسيق الحركة الوطنية-الاحتجاجات-توزيع منشورات- نشر الأغاني الوطنية-تأسيس مجلات منها مجلة المغرب وجريدة عمل الشعب ومجلة السلام وجريدة الحياة وتقديم برنامج الإصلاحات المغربية.	حركة وطنية إصلاحية
6	إعلان المطالبة بالاستقلال من طرف الأحزاب الوطنية الإسبانية سنة 1941 والحزب الشيوعي سنة 1943 وحزب الاستقلال سنة 1944	حركة وطنية استقلالية
7-8-9	انطلاق المقاومة وتأسيس جيش التحرير و الشروع في العمل الفدائي بالبوادي - إحراق المزارع-تخريب مصالح المستعمر مثل قطع خطوط الهاتف والكهرباء - التخطيط والتنظيم المحكم للمقاومة المسلحة- تحول العمل السلمي بالمدن الى عمل مسلح — إنشاء جيش التحرير.	حركة وطنية فدائية مسلحة

10-فسر تحول مسار مطالب الوطنيين خلال أربعينيات القرن 20 وذلك بتعبئة الجدول الآتي:
جدول رقم 79:

ترتيب العوامل حسب فعاليتها مع البرهنة	تحديد وتصنيف العوامل حسب معيار المجال	
	العوامل الداخلية	العوامل الخارجية
1-2-3-4-5 مع البرهنة على أن الحدث الفاصل هو الحرب العالمية الثانية وتتابع باقي الأحداث عنها.	5-التنسيق والتعاون بين الأحزاب السياسية بالمغرب -تزايد شعبية الحركة الوطنية.-التعاون بين الوطنيين والسلطان محمد الخامس حول فكرة الاستقلال.	1-الحرب العالمية الثانية 2-الميثاق الأطلسي 1941 الذ أك على حق الشعوب في الاستقلال 3-لقاء أنفا الذي جمع بين الرئيس الأمريكي روزفلت والملك محمد الخامس حول فكرة استقلال المغرب 1943 4-إنزال القوات الأمريكية بسواحل المغرب 1942

11-حدد المنعطفات التاريخية في مسار تحول الحركة الوطنية بإتمام الجدول:
جدول رقم 80:

المنعطفات	السنة	بداية المفهوم الجامع للحقبة
حدث بداية ظهور المقاومة السياسية السلمية: الظهر البربري	1930	حركة وطنية إصلاحية
الحدث الدولي الفاصل في تحول مطالب الحركة الوطنية المغربية: الحرب العالمية الثانية	1939	حركة وطنية استقلالية
الحدث الفاصل في تحول أسلوب المواجهة العسكرية للمستعمر: نفي السلطان محمد الخامس	1953	حركة وطنية فدائية مسلحة
الحدث الذي يبرز تحقيق الحركة الوطنية أهدافها: استقلال المغرب	1956	

12-بناء مفهوم الحركة الوطنية: هي المقاومة السياسية السلمية التي ظهرت سنة 1930 بزعامة نخبة من المثقفين تهدف إلى توعية المغاربة ضد الاستعمار حيث طالبت خلال الثلاثينيات بالإصلاحات ، ثم تحولت إلى المطالبة بالاستقلال منذ الأربعينيات من القرن 20،وقد تعززت هذه المقاومة السياسية بالمقاومة المسلحة ما بين سنتي 1953 و1956 وأدت إلى استقلال المغرب.

13-برهن على استمرارية وتحول الحركة الوطنية من حيث المطالب وأساليب المواجهة ضد المستعمر الفرنسي والإسباني ما بين سنتي 1930 و1956.

تتمثل الاستمرارية والتحول في مفهوم الحركة الوطنية المغربية: من خلال، تغيير الزمن بإيقاع بطيء، واستمرار نفس الأساليب السلمية السياسية، وتزايدها (تكاثر عدد الأحزاب السياسية والصحف والمجلات..) وتحول وتغيير مسار المطالب، مما جعل هذه الحركة تتحول من حركة إصلاحية إلى حركة استقلالية بفعل الظروف الدولية المتمثلة في الحرب العالمية الثانية. وبذلك وصول الحركة الوطنية إلى مرحلة النضج. كما تزايد وعي الفاعلين في الحركة الوطنيين خاصة بعد تعاون وتضامن الملك محمد الخامس الذي تشبث بفكرة الاستقلال. وهذا سيدفع المستعمر إلى نفي السلطان محمد الخامس 20 غشت 1953. كما سيجعل هذا الحدث التاريخي يتحول الزمن بإيقاع سريع في إطار استمرارية الحركة الوطنية من حيث المطالب إلى الاستقلال، وتغيير أسلوب المواجهة الذي تميز بالحركات الفدائية والعمل المسلح، مما جعل الحركة الوطنية تعرف تحقق طفرة نوعية انتهت باستقلال المغرب سنة 1956.

14-استخلص من الوثائق 2-3-8 القيم التي ارتكز عليها المقاومة المغربية ضد الاستعمار الفرنسي والإسباني: والكفاح بكل عزيمة وشجاعة وثبات وتضحية، رفض العبودية والسعي إلى الحرية والاستقلال، التضامن بين المواطنين من أجل الوطن ضد العدو، الإيمان القوي بأهمية السلم والحوار في تحقيق المطالب بشكل متدرج. الأمل والتطلع إلى الحياة الكريمة. التضحية بالنفس من أجل الوطن، الدفاع عن الوطن بافتخار واعتزاز. يمكن قبول إجابة المتعلم سواء أكد على حضور القيم أو غيابها في محيطه، الأساس هو تقديم موقف مع البرهنة عليه. ومن أهم الاقتراحات للحفاظ على تلك القيم الوطنية هي نشر الوعي التاريخي بأهمية القيم المرتبطة بالهوية المغربية ومواجهة خطر العولمة الثقافية التي تقوِّم على قيم سلبية مثل الفردانية والانتكالية وثقافة الاستهلاك.

3-التحليل الإحصائي لنتائج القياس

أ-عرض نتائج قياس أداء التلاميذ

جدول رقم 81: عرض نتائج التلاميذ

رقم الأسئلة														النتيجة	الاسم
14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	20/20	
2	2	0.5	0	2	1.5	2	2.5	1.5	1	0.5	1	1	1	18.5	هبة
2	2	0.5	0	2	1.5	2	2.5	1.5	1	0.5	1	1	1	18.5	منار
2	2	0.5	0	2	1.5	2	2.5	1.5	1	0.5	1	1	1	18.5	شيماء
2	0	0.5	1.5	2	1.5	2	2.5	1.5	1	0.5	1	1	1	18	رضى
2	2	0.5	1.5	2	1.5	0	2.5	1.5	1	0.5	1	1	1	18	عبد الجليل
2ن	2	0.5ن	1.5ن	2ن	1.5ن	0	2.5ن	1.5ن	1ن	0.5ن	1ن	1ن	1ن	18	طاهر
2	2	0.5	1.5	2	1.5	2	0	1.5	1	0.5	1	1	1	17.5	وسيم
2	2	0.5	1.5	2	1.5	2	0	1.5	1	0.5	1	1	1	17	مروة
2	2	0.5	1.5	0	1.5	2	2.5	0	1	0.5	1	1	1	16.5	ريم
2	2	0.5	1.5	0	1.5	0	2.5	1.5	1	0.5	1	1	1	16	شادي
2	2	0.5	0	2	0	2	2.5	0	1	0.5	1	1	1	15.5	محمد
2	2	0.5	1.5	0	1.5	0	0	1.5	1	0.5	1	1	1	13.5	يوسف
2	2	0.5	1.5	0	1.5	0	0	1.5	1	0.5	1	1	1	13.5	اكرام
2	0	0.5	1.5	0	1.5	2	0	1.5	1	0.5	1	1	0	12.5	نسرين
2	0	0.5	1.5	2	0	2	0	1.5	1	0.5	1	1	1	14	معاذ
2	2	0.5	0	2	0	2	0	1.5	1	0.5	1	1	0	13.5	فهد
0	0	0.5	0	2	0	0	2.5	1.5	1	0.5	1	1	1	11	سلى
0	0	0.5	1.5	2	1.5	0	0	1.5	1	0.5	1	0	1	10.5	وئام
0	0	0.5	1.5	2	0	0	0	1.5	1	0.5	1	1	0	9	زينب
0	0	0.5	1.5	2	0	0	0	1.5	1	0.5	1	1	0	9	حمزة

■ حساب الوسط الحسابي: نحصل عليه بقسمة مجموع النقط الإجمالية الذي يساوي 289 على عدد التلاميذ الذي يبلغ 20.

$$289/20=14.45$$

■ حساب الوسيط: هو القيمة التي يقع تحتها 50% من القيم ويحسب بعد ترتيب النقط تصاعدياً أو تنازلياً 15.5

■ حساب المدى: نحصل عليه بتحديد الفرق بين أعلى نقطة وأدنى نقطة :

$$\text{-أعلى نقطة: } 20/18.5$$

$$\text{-أدنى نقطة: } 20/9$$

$$\text{المدى هو : } 9.5=9-18.5$$

يساعدنا على تقديم صورة مبسطة على درجة التشتت في النقط والتفاوت في أداء المتعلمين.

● حساب معامل السهولة: يفيد في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار، وهو عبارة عن النسبة المئوية من المتعلمين الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة ويحسب بتطبيق المعادلة التالية :

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الذين كانت إجاباتهم صحيحة}}{100 \times \text{عدد الذين حاولوا الإجابة}}$$

ويشترك معامل السهولة مع معامل الصعوبة في تحقيق نفس الغرض، إلا أنهما يختلفان في طريقة الحساب:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين كانت إجاباتهم خاطئة}}{100 \times \text{عدد الذين حاولوا الإجابة}}$$

حساب معامل التمييز:

عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا- عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{100 \times \text{عدد تلاميذ إحدى المجموعتين}}$$

جدول رقم 82: حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	85%	15%	40%
2	95%	5%	10%
3	100%	0%	0%
4	100%	0%	0%
5	100%	0%	0%
6	90%	10%	0%
7	55%	45%	60%
8	55%	45%	30%
9	70%	30%	60%
10	75%	25%	10%
11	70%	30%	0%
12	100%	0%	0%
13	60%	40%	50%
14	75%	25%	40%

يتضح لنا من خلال المعطيات الإحصائية للجدول رقم 82 أن معاملات السهولة تراوحت ما بين 100% و 55%، وهذا يعكس ارتفاع نسبة السهولة بالنسبة لمجموعة من الأسئلة، بينما تتراوح معاملات الصعوبة ما بين 0% و 45%، كما نجد ارتفاع معاملات الصعوبة بالنسبة لبعض الأسئلة الأخرى مثل الأسئلة رقم: 7-8-9-11-13. وبذلك نستنتج أن الأسئلة التقويمية تساعد على إبراز الفروق الفردية بين المتعلمين. وتجدر الإشارة إلى أن معامل التمييز يرتبط بدرجة كبير بمعامل الصعوبة، لأن الهدف الأساسي منه هو التمييز بين المتعلمين. ولهذا نجد الأسئلة التي تعرف ارتفاع في نسبة الصعوبة، هي نفسها تعرف أيضا ارتفاع في نسبة معامل التمييز.

4-المقاربات التأويلية لنتائج المتعلمين

تعد المعالجة الإحصائية لنتائج المتعلمين خطوة أساسية، من أجل الانتقال إلى خطوة أكثر أهمية وهي عملية تأويل النتائج وفق معايير مضبوطة. ونشير إلى أن الهدف من تأويل النتائج هو بناء قرارات تربوية وإجراءات بيداغوجية لضمان النجاعة والجودة في تتبع سيرورة التقدم نحو اكتساب وترسيخ القدرات والمهارات. لأن التقويم التكويني أداة لتطوير الممارسة الديدكتيكية. كما يساهم في تعزيز دور التغذية الراجعة في تحفيز المتعلم على بذل مزيد من الجهد لبلوغ الأهداف المسطرة. وبذلك فمن أجل إعطاء مغزى لنتائج القياس لابد من استعمال إحدى مقاربات التأويل المعتمدة بالمناهج الكمية في التقويم. فهناك المقاربة التأويلية المعيارية التي تنطلق من مؤشرات موضوعة لنتائج المتعلمين حسب الرتبة التي يحتلها كل متعلم ضمن مجموعة القسم. ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم 83: موضوعة نتائج المتعلمين حسب الرتبة

الرتبة	1	1	2	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
الرتبة	1	1	2	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

ولكن هذه المقاربة لا تحدد بدقة مواطن القوة والضعف في مؤهلات وكفايات المتعلم. ويمكن القول إن هذا المنهج لا يتماشى مع توجه التقويم التكويني وفق المقاربة بالكفايات. ولهذا نؤكد على أهمية المقاربة التأويلية المقياسية التي تنسجم مع غاية وجوهر التقويم التكويني، حيث تنطلق من مؤشرات ومعايير تقيس مستوى عتبة تحكم المتعلم من القدرات والمهارات المستهدفة بغض النظر عن حصيلة نتائج باقي المتعلمين. إضافة إلى تحديد مواطن القوة والضعف في مكتسباته الدراسية بهدف توجيه علمية الدعم والتقويم الخاصة بكل متعلم. فانطلاقاً من نتائج القياس التي توصلنا إليها يتبين أن مجموعة من المتعلمين حصلوا على

نقطة مرتفعة ولكن لا زالت تواجههم بعض الصعوبات. إن النتائج المقياسية ترتبط بمستوى الإنجاز

والتحكم في

المهارات والقدرات والكفايات. ويمكن توضيح ذلك من خلال نتائج التقويم التكويني الذي تم إنجازه وفق

الجدول الآتي:

جدول رقم 84: النتائج المقياسية ومواطن القوة والضعف بمستوى الإنجاز والتحكم في القدرات والمهارات المستهدفة																				
الاسم	أرقام القدرات المستهدفة										أرقام المهارات المستهدفة									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
هبة																				
منار																				
شيماء																				
رض																				
الجليل																				
طاهر																				
وسيم																				
مروة																				
ريم																				
شادي																				
محمد																				
يوسف																				
إكرام																				
نسرين																				
معاذ																				
فهد																				
سلى																				
وئام																				
زينب																				
حمزة																				

انطلاقاً من الجدول أعلاه رقم 84 يتضح لنا أن اللون الأخضر يرمز إلى تحكم المتعلم في القدرات والمهارات، بينما يشير اللون الأحمر إلى عدم تحكم المتعلم من القدرات والمهارات . وبهذا فالنتائج المقياسية تسمح بإبراز مواصفات كل متعلم بخصوص تحكمه في القدرات والمهارات المستهدفة . وبذلك يمكن القول أن جل التلاميذ يحتاجون إلى الدعم البيداغوجي في إحدى القدرات والمهارات المستهدفة . وذلك بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين . في هذا السياق تجدر الإشارة إلى الاختلاف الموجود بين المقاربة التأويلية المعيارية والمقاربة التأويلية المقياسية، ويتجلى ذلك في كون المقاربة التأويلية المعيارية تتجه نحو تقديم الدعم والتقوية بطرق عشوائية مبنية على فرضيات عامة، لا تسمح بمعالجة التعثرات والصعوبات الخاصة بكل متعلم . في حين المقاربة التأويلية المقياسية تجعل من خصوصية تعثرات وصعوبات المتعلم بوصلة موجهة لعمليات الدعم والمعالجة.

5- استراتيجيات الدعم والمعالجة:

تؤدي عملية تأويل نتائج المتعلمين إلى المساهمة في بناء قرارات تربوية وبيداغوجية وإدارية ضرورية وحاسمة في مسار بناء وتنمية كفايات وقدرات ومهارات المتعلم . ولهذا فالوضعية التقويمية التي تم تجريبها تندرج ضمن التقويم التكويني الذي يساهم في تحقيق أهداف تكوينية لدى المتعلم وبذلك نخلص إلى أهمية عملية الدعم البيداغوجي في التقوية وإزالة الضعف وإقصاء عوامل الخطأ والصعوبات . ولتحقيق تلك الأهداف اعتمدنا على عدة خطوات يمكن توضيحها كالآتي:

- **مرحلة التشخيص:** تهدف هذه المرحلة إلى كشف التعثرات وتصنيفها، وضبط طبيعة الصعوبات التي تواجه كل متعلم مما يؤدي إلى تفيئ المتعلمين . بالاستناد إلى الخطوات السابقة المرتبطة بمعالجة النتائج . وتحليلها، ومن أجل تعميق عملية التشخيص اعتمدنا على المقابلة الفردية والجماعية في حصة خاصة من أجل تعميق تشخيص مواطن الضعف والقوة لدى كل نتعلم، وتزويد المتعلمين ببطاقة التصحيح الخاصة

بالوضعية التقويمية. وكذا الاستماع الى اقتراحات المتعلمين أنفسهم لكيفية تجاوز الصعوبات وتعزيز التقويم الذاتي. ويمكننا تقسيم المتعلمين إلى مجموعتين وفق الجدول الآتي:

جدول رقم 85 تفئى المتعلمين

المجموعات	الحاجيات الخاصة بكل متعلم داخل المجموعة	أشكال وصيغ الدعم المقترحة
المجموعة الأولى: - شيماء- رضى- زينب- حمزة- نسرين- معاذ-عبد الجليل- - مروة- ريم- شادي-محمد	*تنمية القدرات:1-2-3-4-6-7-8-9-10 *تنمية المهارات:3-4-5-6-10-9	*حسب معيار العدد: الدعم الجماعي / الدعم الفردي
المجموعة الثانية: يوسف-إكرام- طاهر- وسيم -فهد- سلى- وئام- هبة- منار	*تنمية القدرات:1-2-3-4-6-7-8-9-10 *تنمية المهارات:1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	*حسب معيار الجهة التي تقدم الدعم: الدعم المندمج/الدعم الخارجي عن بعد/الدعم بالأقران

■ مرحلة التخطيط والتنفيذ: وضع خطة لنمط الدعم وأهدافه وكيفية تنظيمه حسب فئات المتعلمين. وبذلك إنجاز وتفعيل الأنشطة الداعمة. وقد فضلنا استراتيجية التعاون بين جماعة الفصل لتجاوز الصعوبات، وذلك عن طريق تبادل المعلومات بين المتعلمين بهدف مساعدة بعضهم البعض، أي الدعم بالأقران والعمل في مجموعات. وهذا يساهم في ترسيخ قيم التعاون والتأزر والثقة في النفس وتعلم المتعلمين كيف يتعلمون جماعيا من خلال التفاعل والتبادل. وتستند هذه الاستراتيجية في الدعم البيداغوجي إلى التفاوت والاختلاف في النتائج والصعوبات بين المتعلمين. إن عملية الدعم بالأقران تقوم على فكرة خلق وضعيات تمكن المتعلمين من تقاسم التجارب والمهارات، ومساعدة بعضهم بعضا. فالمتعلم الذي تمكن من قدرات ومهارات معينة يساعد متعلم آخر لم يتمكن من تلك القدرات والمهارات. ويقتصر دورنا في هذه الحالة على الملاحظة لسلوكات المتعلمين والتدخل في الوقت المناسب بهدف تجاوز الصعوبات التي تواجههم. واقترحنا

على المتعلمين التفاعل عن بعد من خلال منصة مايكروسفت تايمز لتتبع تطور كل متعلم والقيام بأعمال فردية. وهذا يندرج ضمن الدعم التتبعي الذي يحقق وظيفة توجيهية ضابطة.

■ **مرحلة التقويم:** تهدف هذه المرحلة إلى التحقق من تجاوز الصعوبات والتعثرات التي تم رصدها في البداية. وتقلص الفوارق بين مستوى المتعلمين في اكتساب القدرات والمهارات المستهدفة. ومن أجل تحقيق ذلك اعتمدنا المناقشة الفردية والجماعية بعد إنجاز نفس الوضعية التقويمية التي انطلقنا منها، فتبين لنا في الأخير أهمية الدعم البيداغوجي في اكتساب وتنمية كفايات المتعلم

خلاصة الفصل

انطلاقاً مما سبق نستنتج أن هذا الفصل كان فرصة بالنسبة لنا من أجل اقتراح وضعية تقويمية تكوينية تنسجم مع الأسس الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية التي تطرقنا إليها بالإطار النظري. حيث تم عرضها على محكمين وافقوا على صلاحيتها، وهذا شجعنا على تجربتها على مجموعة من تلاميذ مستوى الأولى بكالوريا علوم رياضية. وبذلك تطبيق الخطوات العملية المرتبطة بالتحليل الإحصائي للنتائج، ثم قمنا بتأويلها واتخاذ القرارات المناسبة للدعم والمعالجة بهدف تنمية كفايات وقدرات ومهارات المتعلمين. وفي النهاية يمكن القول إن هذا الفصل يمكن تصنيفه ضمن اقتراحاتنا للمساهمة في الإصلاح التربوي المنشود لوطننا العزيز.

خلاصة الباب الثاني

خلاصة القول نستنتج أن الباب الثاني التطبيقي للدراسة تطرق إلى إبراز العلاقة النسقية التفاعلية بين مكونات وعناصر الأطروحة في مختلف المستويات المنهجية والنظرية والعملية التطبيقية. وهذا يتجلى في إبراز التفاوت والتباين بين الوثائق الرسمية للعملية التقويمية لكفايات درس التاريخ من جهة، والمستجدات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية. ثم بناء أدوات علمية منهجية لتمحيص الفرضيات انطلاقاً من الأسس النظرية للأطروحة التي تبرز تلك المستجدات، ويتجلى ذلك في محاور الاستبيان وشبكات تحليل المضمون. وهذا جعلنا ننتقل من المستوى التنظيري إلى مستوى الأجراء العملية التطبيقية. حيث تبين من خلال المعطيات النوعية والكمية حول واقع التقويم، عدم مواكبته لمستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي. وبذلك تحقق الفرضية المركزية والفرضيات الفرعية المنبثقة عنها.

وبذلك جاءت مرحلة اقتراح نموذج وضعية تقويمية لدرس التاريخ بالثانوي التأهيلي. تعد تطبيق إجرائي لما تم التطرق إليه في الإطار النظري المرتبط بالمستجدات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية. ويتضح ذلك من خلال احترام ضوابط التقويم وفق المقاربة بالكفايات، منها الوضعية التقويمية المشكلة، وتحديد المعايير والمؤشرات الخاصة بتقويم القدرات والمهارات المتفرعة عن الكفايات المستمدة من الفكر التاريخي والتي تساهم في تنمية الفكر النقدي للمتعلم. وبذلك قام باقتراح وضعية تقويمية تكوينية وتجريبية مع مجموعة من التلاميذ بلغ عددها 20 متعلماً ومتعلمة مستوى السنة الأولى من سلك البكالوريا العلوم الرياضية، خلال الوضعية الديداكتيكية للوحدة الدراسية المعنونة: بنضال المغرب من أجل تحقيق الاستقلال واستكمال الوحدة الترابية، كما طبق خطوات تحليل نتائج التقويم وتأويلها، ثم خطوات الدعم والمعالجة من التشخيص والتخطيط إلى التنفيذ والتقييم.

خاتمة عامة:

استنتاجات ومقترحات

أولاً: الاستنتاجات

يعود منبع هذه الاستنتاجات إلى مجموع الأفكار والتصورات التي يمكن استخلاصها من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وهي كالآتي:

✍ المقاربة التي اعتمدت في تنزيل "المقاربة الكفايات" لم تنطلق من البحث التربوي التدخلي لتشخيص واقع بيداغوجيا الأهداف المعتمدة آنذاك في الممارسة التدريسية والتقويمية .

✍ عنصر التقويم لم يحظ في الوثائق الرسمية بنفس الأهمية التي حظيت بها باقي مكونات منهاج التاريخ . علاوة على أن الوسائل المقترحة لتقويم درس التاريخ لا تساهم في تقويم القدرات والمهارات والسلوكات التي تعكس مدى تملك الكفاية عند المتعلم. كما أن غياب التوصيفات الدقيقة لتقويم الكفاية في الوثائق الرسمية، انعكس سلباً على واقع تقويم درس التاريخ. إضافة إلى غياب التطوير والتجديد للمنهاج وفق مستجدات البحث الأكاديمي التاريخي والبيداغوجي والديداكتيكي.

✍ هناك تفاوت بين التنظير والتصريح، والممارسة التقويمية التي تؤثر على أن هناك تقويم للمضامين والمحتويات المعرفية. بالتركيز على مهارات التفكير الدنيا خاصة التذكر واسترجاع المعارف. أي اعتماد معيار الشحن للعقول كمؤشر على جودة التعلّيمات التاريخية.

✍ قلة إلمام واضعي منهاج مادة التاريخ ومؤلفي الكتاب المدرسي ولجان اقتراح مواضيع الامتحانات الموحدة الجهوية بمعايير ومواصفات التقويم وفق المقاربة بالكفايات. وكذا أنواع مهارات التفكير عامة ومهارات التفكير التاريخي خاصة.

✍ إهمال المجالين الوجداني والحس حركي في بناء الأسئلة التقويمية لدرس التاريخ بالثانوي التأهيلي. إذ جاءت معظم الأسئلة في المجال المعرفي خاصة بالمستويات الدنيا كالتذكر وبعض الأحيان الفهم.

✍ عدم الاعتماد على المرجعية الإبتيمولوجية والديداكتيكية التاريخية في صياغة الكفايات وبناء أدوات التقويم الحالية. وهذا يتجلى في غياب الكفايات النوعية المستمدة من الفكر التاريخي، وحضور كلي للكفايات العرضانية التي يتضمنها منهاج مادة التاريخ بالثانوي التأهيلي. وبذلك محدودية تحقيق وظيفية درس التاريخ في اكتساب وتنمية الوعي التاريخي النقدي الحقيقي.

✍ أغلب مدرسي التاريخ يواجهون صعوبات في الممارسة التقويمية لدرس التاريخ. منها غياب عدة التقويم، الاكتظاظ ومحدودية الغلاف الزمني. إضافة إلى ضعف التكوين في مجال تقويم التعلّيمات، علاوة على غياب التكوين المستمر. وهذا يجعلهم غير قادرين على تنزيل مشاريع الإصلاح التربوي،

ثانيا: المقترحات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج واستنتاجات يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات التي يمكن تفعيلها في إطار مقارنة نسقية ومندمجة على واقع التقويم، وكذا بعض التساؤلات الجديدة التي يمكن الانفتاح عليها. ويمكن توضيح ذلك كالآتي:

✍ على مستوى الوثائق والتوجيهات التربوية المؤطرة لعملية التقويم في درس التاريخ

✍ إعادة النظر في منهاج مادة التاريخ والوثائق الرسمية المؤطرة لعملية التقويم في المادة، وذلك من خلال تفعيل خلاصات واقتراحات البحوث التربوية والديداكتيكية التي أنجزت في كلية علوم التربية والمدارس العليا للأساتذة. ومأسسة التواصل الاستراتيجي بين المؤسسات الجامعية ووزارة التربية الوطنية خدمة لتجويد التكوين الخاص بالأساتذة .

✍ مراجعة الوثائق الرسمية المؤطرة لتقويم كفايات درس التاريخ وذلك باقتراح أدوات ووسائل مناسبة لمقاربة الكفايات مثل الوضعية المشكلة، العمل بالمشروع، الملف الشخصي التراكمي ، تقارير اختبارات الأداء. وكذا التركيز على التقويم التكويني الذي ينطلق من إشكاليات تحفز المتعلم على استنفار قدراته للبحث والإبداع في الوضعيات التقويمية. مع مراعاة التوازن في قياس مجالات القدرات (المعرفية- المهارية- الواقفية)

✍ توظيف القضايا التاريخية المرتبطة بالتاريخ الجهوي والمحلي في بناء الوضعيات الاختبارية باعتبارها أداة لقياس الجانب الوجداني القيمي للمتعلم(قضايا تاريخية نابعة من خصوصية الجهة)، وبذلك الاستناد إلى مناهج جهوية تنطق من حاجات المتعلم. والاستجابة لمتطلبات وأسس الجهوية في التعليم.

✍ التخفيف من حجم المقررات والمضامين التعليمية بما يتوافق مع الغلاف الزمني المخصص لدرس التاريخ، من أجل تحقيق أهداف التقويم المتمثلة في التشخيص واتخاذ القرارات المناسبة لمعالجة نقط الضعف وتعزيز نقط القوة. معالجة الاكتظاظ الذي تعرفه الفصول الدراسية، وذلك بتمكين المدرس من عملية التبع الفردي للمتعلمين بعد تشخيص الصعوبات وتحديد الطرق والوسائل المناسبة لمعالجتها.

✍ الانتقال بالخطاب النظري الدوسيمولوجي والإبستمولوجي والديداكتيكي التاريخي المؤطر للعملية التقويمية في درس التاريخ إلى خطاب عملي إجرائي من خلال بطاقات تقنية إجرائية معززة بأمثلة تطبيقية تتضمنها الوثائق والتوجيهات الرسمية الخاصة بمكون التقويم في درس التاريخ . وبذلك معالجة إشكالية التفاوت الموجود بين التنظير والواقع والطموح المأمول في الممارسة التقويمية لدرس التاريخ.

✍ التركيز على خصوصيات الفكر التاريخي في صياغة كفايات وقدرات ومهارات تدريس وتقويم درس التاريخ بالثانوي. مع العلم أن تلك الكفايات النوعية تتضمن مختلف قدرات التفكير، وبذلك الانطلاق من الخصوصية إلى الشمولية في تنمية مهارات التفكير. واعتماد جداول التخصيص عند بناء الوضعيات

التقويمية في درس التاريخ، بهدف تحقيق التوازن بين الموارد المعرفية والقدرات المنهجية، السلوكات المستهدفة من درس التاريخ.

✍ مراعاة الفروق الفردية لضمان تحقيق مبادئ العدل والإنصاف تكافؤ الفرص بين المتعلمين. وذلك بصياغة إطار مرجعي لتقويم الكفايات يراعي قدرات وحاجيات تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذا يندرج في سياق تطبيق مبادئ وأسس التربية الدامجة.

📖 على مستوى البحث التربوي والديداكتيكي التاريخي

✍ تعزيز دور المؤسسات الجامعية في التجديد التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي، ومأسسة انفتاحها على المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. وتفعيل الشراكة الفاعلة بين هذه المؤسسات لتطوير قدرات ومؤهلات الأطر التربوية والإدارية.

✍ تشكيل فرق للبحث على المستويات الجهوية والإقليمية والمحلية من أجل تعميق البحث في اختيار الطرق والوسائل الناجعة والكفيلة بتجاوز صعوبات التقويم. والاعتماد على ذوي الخبرة في مجال علوم التربية والدوسيمولوجيا وديداكتيك التاريخ. وتكثيف الندوات والمحاضرات الخاصة بالتقويم وفق مقاربة الكفايات، والعمل على نشر الإنتاجات المتميزة من أجل التقاسم بين الأساتذة وتحفيزهم.

✍ تفعيل العمل بالفريق بين أساتذة مادة التاريخ والجغرافيا في بناء الوضعيات التقويمية لدرس التاريخ وفق أسس دوسيمولوجية وإبستمولوجية وديداكتيكية، وتأسيس بنك خاص بالوضعيات التقويمية. مع التركيز على البعد الوظيفي للموارد المعرفية، وتقييم الأداء والمنتوج إضافة إلى السيرورة المرتبطة باستراتيجيات تفكير المتعلم لتقديم المنتوج.

✍ الانفتاح على التجارب الدولية في تقويم التعلّيمات التاريخية، مع مراعاة الخصوصية المغربية.

📖 على مستوى تكوين وتأهيل الرأسمال البشري الفاعل في الممارسة التقويمية

✍ التركيز على اختيار الأساتذة ذوي الكفاءات العالية أثناء مباريات التوظيف، وتفعيل التكوين المستمر باعتماد الطرق الحديثة واستغلال كل الوسائل الممكنة مثل التكوين عن بعد بتوظيف التكنولوجيات الحديثة.

✍ إعادة النظر في معايير تشكيل اللجان الجهوية المشرفة على اقتراح مواضيع الامتحانات الموحدة الجهوية، وذلك بالتركيز على المردودية والجودة في الأداء، عوض معيار الأقدمية.

✍ تشكيل لجن متخصصة في إعداد وضعيات التقويم بالكتاب المدرسي، مع الانفتاح على اقتراحات مختلف الفاعلين منهم أساتذة المادة والمفتشين والمتخصصين في البحث الأكاديمي والديداكتيكي التاريخي، من أجل تأليف كتاب مدرسي جهوي مبني على أسس تربوية وديداكتيكية. مع توفير دليل خاص بمؤشرات ومعايير الإجابة من أجل تفعيل التقويم الذاتي عند المتعلم.

✍ تزويد المدرسين بالعدة الديداكتيكية الضرورية لتدريس وتقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي. الوسائل الكفيلة بتقويم أداء وقدرات الكفاية

✍ ضرورة التعجيل بالتكوين الجاد للمدرسين في مجال التقويم التربوي، وكيفية التطبيق الجيد لاستراتيجيات التقويم وفق مقارنة الكفايات. خاصة منهجية بناء الوضعية التقويمية المشكلة. وكذا كيفية تحليل النتائج بأدوات الإحصاء التربوي، إضافة إلى المقاربات التأويلية، واستراتيجيات الدعم والمعالجة. وبيداغوجيا الخطأ التي تعالج الفروق بين المتعلمين و تساعد المدرس على تحديد مصدر الخطأ و طرق علاجه، ونظرية الذكاءات المتعددة التي تقوم على أن كل متعلم يملك باقة من الذكاءات مع تفوقه في ذكاء واحد أو أكثر.

✍ ضرورة إشراك المدرسين والتنسيق معهم وفق مقاربة تشاركية في كل إصلاح أو تجديد يعرفه المنهاج. فالأستاذ هو الفاعل الرئيسي في تنفيذ أسس المنهاج على الواقع من أجل تجديد الممارسة التقييمية لدرس التاريخ لابد من معالجة الصعوبات التي تعيق تحقق الأهداف المنشودة.

📖 على مستوى المجتمع المدني

✍ الشراكة وفق ميثاق تعاقد مع جمعية آباء وأولياء التلاميذ في عملية التقويم عن طريق التنسيق وتبادل المعلومات فيما يخص تطور أداء المتعلمين، كما يمكن الانفتاح على اقتراحات الجمعيات التربوية مثل جمعية مدرسي مادة الاجتماعيات.

📖 على مستوى تكنولوجيا الإعلام والاتصال

✍ تزويد المؤسسات التعليمية بشبكة الأنترنت وإدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس والتقويم. وبذلك يمكن الحديث عن التقويم الإلكتروني التكويني عن بعد، وتقاسم عملية تصحيح نتائج التقويم الاشهادي مع التلاميذ وذلك برقمنة إجابات التلاميذ، وفتح المجال للاطلاع عليها بشكل شخصي عبر منظومة مسار.

✍ إحداث بنك للاختبارات والوضعيات التقييمية الرقمية، وكذا تزويد المتعلمين بكتاب مدرسي رقمي يتضمن أنشطة تقييمية.

✍ ضرورة الانخراط في التحول الرقمي كخيار إستراتيجي في التدريس والتقويم، خاصة بعد جائحة كورونا كوفيد19. وفي هذا السياق أكد قانون - إطار رقم 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي في المادة 33 على تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعلّيمات وتحسين مردوديتها.

لإضافة إلى إحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية ذات الصلة بالتدريس أو التقويم. وبذلك يمكن تنمية التعلم والتقويم عن بعد، باعتباره مكملاً للتعلم والتقويم الحضوري.¹

قد تكون نتائج هذه الدراسة منطلقاً لإجراء دراسات أخرى لها علاقة بواقع تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي. وذلك بهدف تجويد عملية التدريس والتقويم، منها استراتيجيات التقويم التكويني خلال سيرورة الوضعية الديدداكتيكية لدرس التاريخ. دراسة تقويمية لإنتاجات المتعلمين في الامتحانات الموحدة سواء الوطنية أو الجهوية أو فروض المراقبة المستمرة. وكذا إشكالية تقويم القدرات الوجدانية في درس التاريخ، التقويم في درس التاريخ وعلاقته بأسس الجهوية الموسعة. واقع التقويم التكويني لدرس التاريخ خلال الوضعيات الديدداكتيكية. استعدادات المتعلمين المتراكمة من الابتدائي إلى الإعدادي وأثرها في تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي. وإشكالية التقويم عن بعد وعلاقته بموضوعية ومصداقية النتائج.

¹ - وزارة التربية الوطنية والتعليم والبحث العلمي وتكوين الأطر، القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، عدد 6805، ص. 5632.

الببليوغرافيا

أولاً: المراجع باللغة العربية:

الكتب

- ابن خلدون عبد الرحمان، المقدمة، دار القلم، بيروت، 1978.
- أبو إدريس إدريس، التاريخ في عالم متغير، التاريخ الجهوي المغربي: أهميته و أفاقه في التنمية، المتقي برينتر المحمدية، 2003.
- أحرشواو الغالي، البحث العلمي في العلوم الإنسانية الهندسة، الإنجاز، الإخراج، منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراس فاس، 2017.
- أحمد محمد عبد الخالق، قياس الشخصية، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، 1996.
- أناتولي راكيتون، المعرفة التاريخية، ترجمة حنا عبود، ط.1، الشام، 1989.
- إيرفين ج، ليمن، ويليام أ. مهرنز، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ترجمة: هيثم كامل الزبيدي، مراجعة: ماهر أبو هلاله، دار الكتاب الجامعي، 2003.
- بدر محمد الأنصاري، قياس الشخصية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000.
- بن العزيمة علال، استراتيجيات التعلم، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2017.
- بيرونو فيليب، روجيرز كزافي، ري برنارد، بيداغوجيا الكفايات، ترجمة محمد حمود، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.
- تايلر وليونا، الاختبارات والمقاييس، ترجمة سعد عبد الرحمن ومحمد عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة، ط.3، 1989.
- التيومومي الهادي، المدارس التاريخية، الحديثة، ط.1، بيروت لبنان، 2013.
- الجابري عبد اللطيف، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2009.
- الجابري محمد عابد، نقد العقل العربي، العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية، المركز الثقافي العربي، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 2001.
- حبيدة محمد، من أجل تاريخ إشكالي، ترجمة مختارة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.
- حثروبي محمد صالح، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1999.
- حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، دار المعارف، 1974.
- حليم كريمة، الأسس المنهجية للبحث العلمي في الدراسات التربوية والاجتماعية، منشورات أنفو برانت، فاس، 2018.
- حليم كريمة، المدخل لعلوم التربية، مطبعة أنفو-برايت، فاس، 2015.

- 📖 حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ط1، دار الأندلس للنشر والتوزيع، السعودية، 2004.
- 📖 الحويري محمود، منهج البحث في التاريخ، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، مصر، 2001.
- 📖 الدريج محمد، الكفايات في التعليم: من أجل التأسيس العلمي للمنهج المندمج، منشورات رمسيس، الرباط، 2003.
- 📖 الدريج محمد، المنهج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2015.
- 📖 دوس فرانسوا، التاريخ المفتت من الحوليات إلى التاريخ الجديد، ترجمة محمد الطاهر المنصوري، مراجعة جوزيف شريم، المنظمة العربية للترجمة، ط1، 2009.
- 📖 رشد عبد الله، كفاح المغاربة في سبيل الاستقلال والديمقراطية، 1953-1973، الدار البيضاء، ط1، 2004.
- 📖 ريكور بول، الذاكرة، التاريخ، النسيان، ترجمة وتقديم وتعليق، جورج زيناتي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2009.
- 📖 زياد حمدان محمد، أدوات الملاحظة الصفية مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية، دار التربية الحديثة دمشق، سوريا، 2001.
- 📖 زيتون عايش محمود، النظرية الحميد البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، 2007.
- 📖 سيلمان جورج، المغرب من الحماية إلى الاستقلال 1912-1956، ترجمة محمد المؤيد، منشورات أمل، مطابع الرباط نت الرباط، 2014.
- 📖 السخاوي شمس الدين محمد بن عبد الرحمان، الإعلام بالتوبيخ لمن دم التاريخ، طبعة القاهرة.
- 📖 سعادة جودت أحمد، مناهج الدراسات الاجتماعية، ط1، بيروت، 1984.
- 📖 السعدي عبد السلام، تدريس مفاهيم وقيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية، السلسلة البيداغوجية رقم 17، النجاح الجديدة الدار البيضاء، 2001.
- 📖 السليمان العربي، الكفايات في التعليم: من أجل مقارنة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006.
- 📖 السيد علي محمد، تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.
- 📖 الشرقاوي أحمد، تقويم الاجتماعيات بالتعليم الثانوي المغربي بين الأدبيات التربوية والتوجهات الرسمية، فاس، مطبعة انفو-بريت، 2014.
- 📖 شكير حسن، مدخل الكفايات والمجزوءات، مقارنة نظرية وتطبيقية، المتقي برينتر، المحمدية، 2002.
- 📖 شكير حسن، ديداكتيك التاريخ، من الأسس الإبيستمولوجية إلى التاريخ المدرسي، مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء، 2018.
- 📖 صهود محمد، البعد المنهجي والإبيستمولوجي في المعرفة التاريخية، مطابع الرباط نت، ط1، الرباط، 2018.
- 📖 صهود محمد، التحقيق التاريخي إسهام في التأصيل الإبيستمولوجي والمنهجي، مطابع الرباط نت، 2016.
- 📖 الطريفي عبد الرحمن بن سلمان، القياس النفسي والتربوي، نظريته، أسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشيد، الرياض، 1997.
- 📖 العروي عبد الله، ثقافتنا في ضوء التاريخ، المركز الثقافي العربي، ط4، البيضاء، 1997.

- العروي عبد الله، مجمل تاريخ المغرب، ج1، المركز الثقافي العربي إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2007.
- العروي عبد الله، مفهوم التاريخ، المركز الثقافي العربي، بيروت-لبنان/الدار البيضاء المغرب، الطبعة 4، 2005.
- عطية محسن علي، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان - الأردن، طبعة 1، 2007.
- عياش البير، المغرب والاستعمار، ترجمة عبد القادر الشاوي ونور الدين سعودي، سلسلة معرفة الممارسة، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1985.
- غريب عبد الكريم، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، الطبعة الثانية، الدار البيضاء، 2002.
- غريب عبد الكريم، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2001.
- غلاب عبد الكريم، قراءة جديدة في تاريخ المغرب العربي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2005.
- غي توليه وجان تولار، صناعة المؤرخ، ترجمة عادل العوا، دار الكلمة للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 1999.
- فاتحي محمد، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.
- فاتحي محمد، مناهج القياس وأساليب التقييم، منشورات ديداكتيكا، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995.
- الفاربي عبد اللطيف ومحمد آيت موحى، القيم والمواقف، سلسلة علوم التربية، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، 1992، ص. 170.
- فارس خالد، المدخل لعلم التدريس، سلسلة المعرفة التربوية، العدد الثالث، دار نشر المعرفة، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2019.
- الفاصي علال، الحركات الاستقلالية في المغرب العربي، ط 5، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1993.
- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2003.
- فرناند بروديل، نقلاً عن جاك لوغوف، التاريخ الجديد، المنظمة العربية للترجمة، ترجمة وتقديم محمد الطاهر المنصوري، مراجعة عبد الحميد هنية، ط 1، بيروت، 2002.
- قاسم يزبك، التاريخ ومناهج البحث التاريخي، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط 1، 1990.
- قطامي نايفة، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2004.
- الكبيسي عبد الواحد، القياس والتقويم، دار جرير للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، 2007.
- كريستين نصار، الإنسان والتاريخ، طرابلس، لبنان، 1991.
- كزافييه روجيرس، الاشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلّمات، ترجمة: الحسين سبحان وعبد العزيز سيعود، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2007.
- الliche الحسن، الكفايات في علوم التربية، إفريقيا الشرق، ط 1، المغرب، 2006.
- لوغوف جاك، التاريخ الجديد، ترجمة محمد الطاهر المنصوري، مراجعة عبد الحميد هنية، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط 1، 2007.
- ماهر خطاب علي، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية (نظريته، أسسه، تطبيقاته)، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد، الرياض، 2004.

- مجدي عزيز إبراهيم، التفكير من منظور تربوي: تعريفه- طبيعته- مهاراته- تنميته- أنماطه، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم -1-، عالم الكتب، ط.1، 2005.
- محسم محمد حسين، طبيعة المعرفة التاريخية وفلسفة التاريخ، مطبعة اربيل، 2012.
- محمود أحمد عمر وزملائه، القياس النفسي والتربوي، دار الميسرة، عمان، 2009.
- محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، د. ط، الإسكندرية، مصر. 1998.
- مصطفى محسن، مدرسة المستقبل رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، سلسلة شرفات، منشورات الزمن، العدد 26، الدار البيضاء، 2000.
- المنجرة المهدي، قيمة القيم، مطبعة النجاح، ط.2، الدار البيضاء، 2007.
- منصف عبد الحق، رهانات البيداغوجيا المعاصرة. دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2007.
- ميالاري غاستون، طرق البحث في علوم التربية، ترجمة شفيق محسن، دار الكتب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 2008.
- هاروشي عبد الرحيم، بيداغوجيا الكفايات، ترجمة: الحسن اللحية وعبد الإله شريط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.
- هني خير الدين، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين بنیان، الجزائر، 2005.
- واهبي خديجة، محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، دار القرويين، الدار البيضاء، ط.1، 2002.
- الوزاني محمد بن الحسن، مذكرات حياة وجهاد، التاريخ السياسي للحركة الوطنية التحريرية المغربية، ج.1، مؤسسة محمد حسن الوزاني، ط.1، 1984.

الأنطولوجيات والرسائل والبحوث

• الأنطولوجيات

- تامر البشير، مساهمة في ديداكتيكية الفكر التاريخي، اقتراح نموذج ديداكتيكي لتعلم مفهوم الزمن التاريخي في السنة الثالثة ثانوي إعدادي، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية غير منشورة، تحت إشراف محمد الزعيمي، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2004-2005.
- الرفالي فتيحة، دور التخطيط وهيكلية وضعية التعليم والتعلم في تدريس مادة التاريخ في السلك الثاني من التعليم الأساسي «نموذج السنة الثامنة أساسي، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية. تخصص: منهجية تدريس التاريخ غير منشورة، تحت إشراف الزعيمي محمد، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2001-2002.
- الشرقاوي أحمد، مواضيع امتحانات البكالوريا في مادة الجغرافيا بالأكاديميات دراسة تربوية تقييمية، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية غير منشورة، تحت إشراف محمد فتوح، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2004-2005.
- شكير عكي، تعلم التفسير التاريخي، مقارنة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات (الجدع المشترك نموذجا)، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية غير منشورة، تحت إشراف حسني إدريسي مصطفى، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2010-2011.

الصادقي محمد العربي، التعريف التاريخي في منهج المؤرخ، إضاءة إبستمولوجية ومساهمة في ديداكتيك التاريخ، أطروحة لنيل درجة الدكتوراة في علوم التربية، تحت إشراف تامر البشير، كلية علوم التربية، الرباط، مطبعة الرباط نت، 2013.

• الرسائل والبحوث

أكياس توفيق ، تدريس التاريخ بالوضعية المشكلة بالثانوي الإعدادي: السنة الثالثة إعدادي نموذجاً، بحث لنيل شهادة الماستر في تخصص تدريس العلوم الاجتماعية والتنمية غير منشور، تحت إشراف صهود محمد، كلية علوم التربية، الرباط، السنة الجامعية: 2015-2016.

الجري محمد و أرقى محمد، كتابة المقال التاريخي بالتعليم الثانوي التأهيلي (مستوى السنة الثانية من سلك البكالوريا نموذجاً)، بحث لنيل دبلوم مفتش التعليم الثانوي غير منشور، مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 2012-2013.

زين العابدين عمر، أدوات تقويم كفايات مادة التاريخ بالتعليم الثانوي الإعدادي: الثالثة إعدادي نموذجاً، بحث لنيل شهادة الماستر غير منشور، كلية علوم التربية، الرباط، 2013-2014.

عدنان محمد والعزاوي محمد ، تقويم أداء مدرسي التاريخ للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي، بحث لنيل درجة ماجستير في التربية غير منشور، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق، 2012.

العزاوي محمد كاظم ، تقويم كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية في ضوء معيار الجودة، بحث لنيل درجة ماجستير في التربية غير منشور بكلية التربية للعلوم الإنسانية، العراق، 2013،

مجدوب حاج أحمد ورباح سميرة، تحليل وتقويم مقرر التاريخ للصف الثالث بالمرحلة الثانوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا، كلية التربية، السودان، 2006.

المزكدي عبد الواحد، التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب. دراسة نفسية تربوية حول أثر الامتحانات المدرسية في تكوين بعض الاتجاهات النفسية لدى التلاميذ، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا في علوم التربية غير منشورة، كلية علوم التربية، الرباط، 1994.

ملاكوي عبد العزيز ، تقويم مهارات التفكير بالامتحانات الوطنية لمادة التاريخ والجغرافيا الواقع والمأمول، بحث لنيل دبلوم مفتش التعليم الثانوي غير منشور، مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 2012-2013.

المومني رفاعي، العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن ، المفاهيم والتعميمات والمهارات التاريخية ، ومدى اكتساب طلبتهم في الصف نفسه لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، الأردن، 1985.

وكلمة هيبة، التقويم في درس التاريخ دراسة نظرية وميدانية لتطوره وواقعه من خلال الوثائق التربوية والامتحانات، بحث لنيل دبلوم مفتش التعليم الثانوي غير منشور، مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 1989-1990.

المقالات

إسماعيل إلمان، ماذا نقيم؟ مجلة المربي الجزائرية للتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، عدد2، 2004.

أطوف خديجة ، تدريس التاريخ من خلال دراسة الوسط المحلي والبيئة المحلية، التدريس مجلة كلية علوم التربية العدد6-السلسلة الجديدة-2014.

- 📖 أوزي أحمد ، التقييم في الفلسفة أم فلسفة التقييم، أعمال ندوة وطنية: إشكالية التقييم التربوي: الواقع والتحديات، المدرسة العليا للأساتذة بفاس، مطبعة أنفوبرانت، فاس، 2017.
- 📖 جنان محمد والبغدادي محمد ، ملاحظات حول معايير التقييم التربوي للكفايات في مادة الجغرافيا، أعمال ندوة وطنية: إشكالية التقييم التربوي: الواقع والتحديات، المدرسة العليا للأساتذة بفاس، مطبعة أنفوبرانت، فاس، 2017.
- 📖 حليم كريمة ، دينامية الجماعة وتطبيقاتها التربوية، مجلة علوم التربية، العدد 34، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2007.
- 📖 حليم كريمة ، وظائف التقييم بين النظرية والتطبيق، أعمال ندوة وطنية: إشكالية التقييم التربوي: الواقع والتحديات، المدرسة العليا للأساتذة بفاس، مطبعة أنفوبرانت، فاس، 2017.
- 📖 خريشة كايد، مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة التاسعة عشر، العدد 21، 2004.
- 📖 ديار عبد السلام، الثقافات واللغات ضمن هندسة التعليم والتربية، أنفاس نت، <http://anfasse.org>، بتاريخ 30 تشرين 2/نوفمبر 2018.
- 📖 الشعوان عبد الرحمان بن محمد ، القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 1997.
- 📖 شكير حسن ،تقييم الكفايات بين التنظير والممارسة، ندوة وطنية بعنوان: نحو تقييم بديل وفق مدخل الكفايات، بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس، بتاريخ 4 ماي 2019.
- 📖 شنتوفي مصطفى، بيداغوجيا الدعم والتقوية بين التنظير والتطبيق، مجلة معالم تربوية، العدد 9، دجنبر، 1997.
- 📖 صهود محمد ، المفاهيم والمفهمة في تدريس التاريخ، أكاديمية جهة الشاوية ورديفة، المركز الأكاديمي للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي، 2002.
- 📖 القدوري عبد المجيد، تدريس التاريخ والشخصية الوطنية، الجامعة والشراسة: أي دور للعلوم الإنسانية والاجتماعية؟، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية، سلسلة الندوات رقم 1، المحمدية. 1991.
- 📖 كيزي سلوة ، التقييم ودوره في فعالية تدريس مادة التاريخ، أعمال ندوة وطنية: إشكالية التقييم التربوي: الواقع والتحديات، المدرسة العليا للأساتذة بفاس، مطبعة أنفوبرانت، فاس، 2017.
- 📖 مجموعة من المفتشين التربويين لمواد الاجتماعيات، الإطار المرجعي لمواد الامتحان الوطني الموحد لمادتي التاريخ والجغرافيا: أية آفاق للتطوير؟. أعمال ندوة وطنية: إشكالية التقييم التربوي: الواقع والتحديات، المدرسة العليا للأساتذة بفاس، مطبعة أنفوبرانت، فاس، 2017.
- 📖 موريف علي ، الهوية الوطنية من خلال المعرفة التاريخية المدرسية، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد 3-، العدد 11-، 2014.
- 📖 نايف عزيز كاظم ومحمود حمزة عبد الكاظم، تقييم أسئلة الاختبارات النهائية لقسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية في ضوء مستويات بلوم المعرفية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، مجلة جامعة كربلاء العلمية، المجلد الثاني عشر، العدد الأول، العراق، 2014.

هشحي عبد الفتاح، الخلفية الإستمولوجية والديداكتيكية لتوظيف الصورة في بناء المعرفة التاريخية، مؤلف جماعي محكم: التاريخ في رحاب الفيلم الوثائقي، منشورات جمعية المهرجان الدولي للفيلم الوثائقي بخريبكة، مطبعة ياموس برانت، خريبكة، 2019،

هشحي عبد الفتاح، تدريس وتقويم القيم بمادة التاريخ بين التوجيهات الرسمية والممارسة الفصلية، حالة الأولى بكالوريا علوم، أعما الندوة الدولية: البحث التربوي وتجديد المناهج التعليمية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المدرسة العليا للأساتذة بفاس، مطبعة أنفو-برانت، فاس، 2018،
واهبي خديجة، المقاربة بالكفايات مدخل لبناء المناهج التعليمية، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، العدد 2، ماي 2010.

المعاجم

ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1990.
الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، النجاح الجديدة، ط 1، المغرب، 1994.
مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز، آبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، طبعة 1، سنة 2006

معلوف لويس، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، ط. 19، بيروت، 1973.

الوثائق الرسمية

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الإستراتيجية للإصلاح (2015-2030): من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، 2015.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات، 2014.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي للبرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك، الرباط، PNEA، 2016.
المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رأي المجلس في موضوع: مهن التربية والتدريس والتكوين والبحث آفاق للتطوير والتجديد، رأي رقم 5/2019، يوليو 2019.

المذكرة الوزارية رقم 03/142 بتاريخ 16/11/2007 الخاصة بالتقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي لمادتي التاريخ والجغرافيا. 2007.

المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، 1999.

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000/2013.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، بيداغوجيا الإدماج دليل التقويم، 2010.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة التاريخ والجغرافيا بسلك الثانوي التأهيلي، الرباط، 2007.

📖 وزارة التربية الوطنية والتعليم والبحث العلمي وتكوين الأطر، القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، عدد 6805، 19

📖 وزارة التربية الوطنية والتعليم والبحث العلمي وتكوين الأطر، المذكرة الوزارية رقم 34 بتاريخ 26 فبراير 2010م، الموافق ربيع الأول 1431هـ، الأطر المرجعية لمواد الامتحان الجهوي الموحد : مادتا التاريخ والجغرافيا. 2010.

📖 وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، ج.1، 7.1، 2002.

ثانياً: المراجع بالفرنسية والإنجليزية:

📖 الكتب والمقالات

- 📖 Allal. L., *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*, édition DE Boeck, Belgique, 1991.
- 📖 Allal.L., « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application », in Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, (pp. 130-156), Peter Lang, Berne, 1979.
- 📖 ANGERS. M., *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, éd Le Cifre, Québec, Canada, 1997.
- 📖 ASTOLFI. JP. et autres, *Compétence méthodologiques en sciences expérimentales*, INRP, didactiques des disciplines, Paris, 1991.
- 📖 Bachelard. G., *Le nouvel esprit scientifique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1934.
- 📖 Barlow. M., *Formuler et évaluer des objectifs en formation*, ED chronique sociale col " L'essentiel", Lyon, 1987.
- 📖 Bastyan. S., *Evaluation critérielle en histoire 9VG: Enjeux et perspectives pour une évaluation sommative au service des apprentissages. Mémoire de master : Haute école pédagogique du canton de Vaud*, 2017.
- 📖 Berque. J., *Ville et université : Aperçu sur l'histoire de l'école de Fès*, [S.l. : s.n.], Paris, 1949.
- 📖 Bloch. M., « Note sur la réforme de l'enseignement historique », BSPHG, n° 96, juin 1938.
- 📖 Bonniol. J., *Les modèles de l'évaluation*, De Boeck université, Bruxelles, 2009.
- 📖 BRAUDEL. F., *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, A. Colin, Paris, 1949.
- 📖 Cardinet. J., *Pour apprécier le travail des élèves Pédagogies en développement*, De Boeck université, Bruxelles, 1988.
- 📖 De Corte, E. et autres, *Les fondements de l'action didactique. De la didactique à la didaxologie*, De Boeck, Bruxelles, 1979.
- 📖 De Landsheere. G., *Évaluation continue et examens-précis de docimologie*, 3 éd, édition Labor, Bruxelles, 1974.
- 📖 De Landsheere. V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, Puf, Paris, 1992.

- 📖 Dektele. J.M et Gerard. J.F. , « La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences », *Mesure et Education en Evaluation*, vol. 28, no 3, 2005.
- 📖 Galiana. D., *Mémento de l'évaluation-analyser et améliorer sa pratique de l'évaluation*, Ducagri editions, Dijon, 2014.
- 📖 Gillet. P., *Construire la formation*, ESF édition, Paris, 1992.
- 📖 Guittet. A., *Développer les compétences par une ingénierie de la formation*, ESF éd, Paris, 1994.
- 📖 Hallam. R., "Piaget and the Teaching of History," *Éducationnel Research*, Novembre, 1969.-
Henriot Jacques, *l'Enfant devant l'histoire*, Paris, Laboratoire de psycho pédagogie de L'ENS, De Saint-Cloud,1958,- Hill Peter, *L'Enseignement de l'histoire conseils et suggestions*, Paris,1953.
- 📖 Hassani Idrissi. M.,*Contribution à une didactique de la pensée historienne, De l'éclairage méthodologique et épistémologique à la pratique en classe d'histoire dans les lysées du Maroc* ,Le Harmattan, Paris, 2005.
- 📖 Hassani Idrissi M,*Pensée historienne et apprentissage de l'histoire* ,L 'Harmattan, Paris, 2005.
- 📖 Hassani Idrissi. M., « A l'heure de la réforme Quelles Fonctions éducatives pour l'histoire », *Libération* du 1 Mai 2001.
- 📖 Lecointe. M et Rebinguet. M., *L'audit de L'établissement scolaire* , Les éditions d'organisation, Paris, 1990.
- 📖 Legendre. R., *Actuel de l'éducation*, 2 éd, Guérin, Montréal canada, 1993.
- 📖 Malkmus. D., « Old Stuff For New Teaching Methods: Outreach History. Faculty Teaching with primary Sources Portal », *Libraries and the Academy*, .2010 V10 n4 p413-435(EJ913993)
- 📖 Marrou. H-I., *De la connaissance historique*, Editions du Seuil, Paris, 1975.
- 📖 Marrou. H-I., *Comment comprendre le métier d'historien. Dans Samaran Charles*, (édit). *L'histoire et ses méthodes*, Gallimard, Paris, 1961 .
- 📖 MERIEU. Ph., *Apprendre ...oui mais comment ?* ESF, Paris, 1987.
- 📖 Chomsky. N., *La linguistique cartésienne suivi de La nature formelle du langage*, Editions du Seuil, Paris, 1969.
- 📖 Noizet. G. et Cavemi, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Puf, Paris,1978.
- 📖 Perrenoud. Ph., *Construire des compétences dès l'école*, ESF éd. Issy-les-Moulineaux, 2000.
- 📖 Perrenoud. Ph., *L'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques*, De Boeck université, Paris-Bruxelles, 1998.
- 📖 Piéron. H., *Examens et Docimologie*, Presses universitaires de France, Paris, 1969.
- 📖 Pourtois. J-P. et Desmet. H., *Epistémologie et instrumentation des sciences humaines*, MARDAGA, Bruxel, 1988.
- 📖 Roegiers. X., *Savoirs, capacités, compétences a l'école :une quête de sens*, forum pédagogies,mars,1999.

- 📖 Roegiers. X., *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, Mars 2006.
- 📖 Romainville et autres, *L'école démocratique*, n° 7, juillet - septembre, Paris, 2001.
- 📖 Scallon. G., *L'évaluation formative des apprentissages: la réflexion*, Sainte-Foy, Québec. Presses de l'Université Laval, 1988.
- 📖 Scallon. G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De boeck, Canada, 2001.
- 📖 Tagliante. Ch., *L'évaluation*, CLE international, Paris, 1991.
- 📖 Tally. B. & Goldenberg. L., "Fostering Historical Thinking with Digitized Primary Sources", [Electronic version], *Journal of Research on Technology in Education*, 2005.
- 📖 Tan. H. D., *Singapore teachers, characterisation of historical interpretation and enquiry: Enhancing pedagogy and pupils' historical understanding*, National Institute Of Education, Nan yang Technical University, Singapore, Retrieved March, 2004.
- 📖 The Joint Information Systems Committee, *Effective Practice With E-Assessment. An Overview of Technologies. Policies and Practice in Further and Higher Education*, England, 2007.
- 📖 Thornton. M. & Vukelich. R., "Effect of children understanding of time concepts on Historical Understanding", In: *Theory and Research in social Education*, Vol. XVI, NO.I, 1988.
- 📖 Tremblay. G., « A propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation », *Bulletin d'information*, vol .6, N 9, Avril 1990.
- 📖 University of Sunderland, *Quality Handbook Guidance on E-Assessment.UK*, University of Sunderland. Version 1.0 September .2008.
- 📖 Valls. R. et Facal. R.L., *Un Nueva Paradigma para La Enseñanza de la Historia ? Enseñanza de Ciencias Sociales*, 2010.
- 📖 Warburton. W.I, *Towards A Grounded Theory of Computer-Assisted Assessment Uptake in UK Universities*, Thesis, University of Southampton. Faculty of Law Arts and Social Sciences. School of Education, April, 2006.
- 📖 Yeager, E. & Wilson, "Teaching Historical thinking in the social studies methods", *Social studies Journal*, 1997.

القواميس 🇲🇦

- 📖 Champy. Ph. et Eleve. Ch., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris, 1981.
- 📖 *Dictionnaire Larousse*, Première édition, Paris, 1984.
- 📖 *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan université, 1998.
- 📖 Josette. R., *Dictionnaire Méthodologique du français*, le Robert, 1985.
- 📖 Raynal. F. et Rieuner. A., *Pédagogie dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation et psychologie cognitif*, ESF éditeur, 1997.

الوثائق الرسمية 🇲🇦

- 📖 Conseil supérieur de L'éducation, *L'évaluation des apprentissages*, Québec, Avis au ministre de L'éducation. 1983.
- 📖 Gouvernement du Québec, « Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire », Québec, ministère de l'éducation, in : Scallon. G, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, Canada, 2001.
- 📖 Ministère de la communauté française, *Socle des compétences*, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 1999.

الملاحق

1-ملحق شبكات تحليل مضمون الأنشطة التقييمية

2-ملحق الاستبيان

3-ملحق إجابة التلميذة منار عن الوضعية التقييمية

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن معايير التقويم المحددة في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي ، من أجل رصد واقع تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي سواء على مستوى التوجيهات الرسمية، أو الامتحانات الموحدة الجهوية، وفروض المراقبة المستمرة، وأنشطة التقويم بالكتاب المدرسي. وكذا معرفة مدى مساهمة المدرسين للتكوين في مجال تقويم التعلّيمات في درس التاريخ وفق المقاربة بالكفايات..

. ولتحقيق هذا حاولنا الإجابة عن سؤال إشكالي مركزي تمت صياغته كالآتي: إلى أي حد يعكس واقع تقويم كفايات درس التاريخ بالسلك الثانوي التأهيلي معايير التقويم وضوابطه المنصوص عليها في مستجدات البحث التربوي والإبستمولوجي والديداكتيكي؟ ومن أجل الإجابة عن الإشكالية قمنا بصياغة الفرضية المركزية الآتية: لا يحترم واقع تقويم كفايات درس التاريخ مواصفات ومعايير التقويم المحددة في مستجدات الأدبيات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية. على الرغم من تأكيد التوجيهات التربوية على ضرورة "استحضار ديداكتيك المادة الذي يبلور التجديد الإبستمولوجي الذي يعرفه التاريخ كمادة عالمة في موضوعه وأدواته ومفاهيمه المهيكلية"

وقد تم إنجاز هذه الدراسة من خلال الاعتماد على عينات تمثيلية لواقع تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي. كما اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمنا مجموعة من الأدوات منها شبكات تحليل المضمون التي تم إنجازها انطلاقاً من الإطار النظري، وكذا الملاحظة وأداة الاستبيان. ومن أجل كل هذا قمنا بتقسيم هذه الدراسة إلى بابين وعشرة فصول، فالباب خصص للإطار المنهجي

والنظري لمتغيرات الدراسة. بينما الباب الثاني تطرق للإطار الميداني. ويمكن إبراز مكونات كل فصل كالآتي:

الفصل الأول المعنون بالمدخل إلى الدراسة، تم فيه تحديد إشكالية وفرضياتها، إلى جانب أهدافها وأهميتها، وكذا توضيح مبررات وأسباب اختيارنا موضوع الدراسة، وتحديد المفاهيم الإجرائية، وأخيرا حدود الدراسة والدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني المعنون بالتقويم التربوي من زاوية الأدبيات الدوسيمولوجية، تناول مفهوم التقويم التربوي، وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى كالقياس والتقييم والتقدير، بالإضافة إلى أنواعه وأسس ومجالاته، كما تطرق إلى أهدافه ووظائفه وأدواته. علاوة على إبراز مفهوم الدوسيمولوجيا وخصائصها، وتحديد خطوات بناء الاختبار والأسئلة التقويمية، مع الوقوف على شروط الاختبار الجيد وصفاته، وعلى التقويم الإلكتروني.

ثم جاء الفصل الثالث، حيث تم التطرق في المحور الأول إلى مفهوم المقاربة بالكفايات وخصائصها، وكذا تحديد أنواع الكفاية وخصائصها ومستوياتها، إضافة إبراز المرتكزات السيكونيداغوجية لهذه المقاربة بينما تحدث المحور الثاني عن مبادئ وخصائص عملية التقويم ضمن مقاربة الكفايات، وتوضيح مراحل بناء اختبار لتقويم قدرات الكفاية. وكذا كيفية بناء شبكات التقويم، وتحليل النتائج وتأويلها، ووضع استراتيجيات الدعم والمعالجة.

بينما أشار الفصلين الرابع و الخامس إلى الأسس الإستيمولوجية والديداكتيكية لتعلم كفايات درس التاريخ وتقويمه. وقد تطرق في الفصل الرابع إلى الأسس الإستيمولوجية لدرس التاريخ من حيث المفهوم والوظيفية والأهمية، إضافة إلى توضيح خصائص علم التاريخ من منظور التاريخ البنيوي والتاريخ الجديد الإشكالي، علاوة على تعريف المفاهيم المهيكلية للخطاب التاريخي. كما تم تحديد الخطوات المنهجية التي تعبر عن منطق المؤرخ حسب هنري مارو وعبد الله العروي ومصطفى حسني إدريسي. كما تمت الإشارة إلى مفهوم وخصائص التحقيق التاريخي. في حين خصص الفصل الخامس إلى توضيح المرجعية

الديداكتيكية لتعلم كفايات درس التاريخ وتقويمه. حيث تضمن مفهوم ديдаكتيكية الفكر التاريخي، والدراسات السيكلوجية والتمثلات المتعلقة بتعلم التاريخ، كما وضح الوضعيات في التاريخ، وتأسيس الكفايات النوعية المستمدة من الفكر التاريخي وعلاقتها بمهارات التفكير التي تخاطبها الأسئلة التقويمية. كما تم التطرق إلى تقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي من خلال بعض الدراسات الديداكتيكية التاريخية الوطنية التي نوقشت بكلية علوم التربية بالرباط. إضافة إلى الوقوف على كيفية تقييم القيم والمواقف والاتجاهات في درس التاريخ.

وفي الباب الثاني للدراسة نجد الفصل السادس يتضمن قراءة نقدية لمختلف الوثائق الرسمية ذات الصلة بتقويم كفايات درس التاريخ بالثانوي التأهيلي. منها الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقانون الإطار 51.17، والتوجيهات التربوية لمادتي التاريخ والجغرافيا. وكذا المذكرات الوزارية الخاصة بالتقويم، والإطار المرجعي للامتحان الموحد الجهوي لمادة التاريخ.

وفي الفصل السابع المتعلق بالإجراءات المنهجية، تم تحديد منهج الدراسة ومجتمعها الأصلي وكذا عيناتها وأدواتها، وأساليب المعالجة الإحصائية. وقد تضمن الفصل الثامن عرض نتائج فرضيات الدراسة، بينما خصص الفصل التاسع لتفسير نتائج الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها، ثم مناقشة عامة لنتائج الدراسة. أما الفصل العاشر فقد تضمن اقتراح وضعية تقويمية ديдаكتيكية بالتعليم الثانوي التأهيلي. وقد ختمت هذه الدراسة بصياغة استنتاجات واقتراحات، وذيلتها بقائمة المصادر والمراجع، وكذا لائحة الجداول والمبيانات والخطاطات والأشكال والملاحق.

بينت نتائج الدراسة عدم مواكبة الأسئلة التقويمية للامتحانات الجهوية الموحدة وفروض المراقبة المستمرة لمادة التاريخ، إلا بشكل جزئي لمعايير التقويم وفق المستجدات الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية. حيث لم تتأسس على منطق التقويم بالوضعيات المشكلة وفق المقاربة بالكفايات. ويعزى ذلك إلى مجموعة من العوامل منها الإطار المرجعي للامتحان الجهوي الموحد الذي يحدد مواصفات الوضعيات الاختبارية بدون سند علمي مبرر. علاوة على محدودية تكوين نسبة

مرتفعة من مدرسي المادة في مجال تقويم التعليمات في درس التاريخ وفق المقاربة بالكفايات. وغياب التكوين المستمر. وقد كشفت نتائج الدراسة أيضا عدم تأسيس أنشطة التقويم في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ على منطق التقويم بالكفايات، حيث لم تكن سوى تمارين لا توافق مدخل التقويم بالوضعية المشكلة. ويعزى ذلك إلى مجموعة من العوامل منها دفاتر تحملات تأليف الكتاب المدرسي لمادة التاريخ، التي لم تقدم توصيفات دقيقة لمرجعية وأجراً التقويم بمقاربة الكفايات. كما تبين من خلال نتائج الدراسة عدم مساهمة مدرسي مادة التاريخ بالثانوي التأهيلي التكوين في مجال تقويم التعليمات وفق المقاربة بالكفايات، إلا بشكل محدود حيث إن أغلبية المستجوبين لهم تصور محدود حول مفهوم التقويم، إذ يختزل في القياس والتقييم، ويتضح ذلك من خلال عدم تمكنهم من أدوات التحليل الإحصائي ومقاربات التأويل لنتائج المتعلمين من أجل تفعيل استراتيجيات الدعم والمعالجة.

وفي النهاية اقترحنا وضعية تقويمية تكوينية تنسجم مع الأسس الدوسيمولوجية والإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية التي تطرقنا إليها بالإطار النظري. حيث تم عرضها على محكمين وافقوا على صلاحيتها، ثم قمنا بتجريبها على عينة من تلاميذ مستوى الأولى بكالوريا علوم رياضية. كما توصلنا من خلال النتائج إلى مجموعة من الاستنتاجات منها: التفاوت بين التنظير والتصريح، والممارسة التقويمية التي تؤثر على أن هناك تقويم للمضامين والمحتويات المعرفية، بالتركيز على مهارات التفكير الدنيا خاصة التذكر واسترجاع المعارف كمؤشر على جودة التعليمات التاريخية. إضافة إلى محدودية إلمام واضعي منهاج مادة التاريخ ومؤلفي الكتاب المدرسي ولجان اقتراح مواضيع الامتحانات الموحدة الجهوية بمعايير ومواصفات التقويم وفق المقاربة بالكفايات، وكذا أنواع مهارات التفكير عامة ومهارات التفكير التاريخي خاصة. وهناك أيضا إهمال للمجالين الوجداني والحس حركي في بناء الأسئلة التقويمية لدرس التاريخ بالثانوي التأهيلي، وعدم الاعتماد على المرجعية الإبستمولوجية والديداكتيكية التاريخية في صياغة الكفايات وبناء أدوات التقويم. وهذا يتجلى في غياب الكفايات النوعية المستمدة من الفكر التاريخي، وبذلك محدودية تحقيق وظيفية درس التاريخ في اكتساب وتنمية الفكر النقدي.

Abstract

The main objective of this study is to reveal the évaluation criteria specified in the developments of educational, epistemological, didactical and historical research so as to academically measure how competencies are evaluated in history studies in the qualifying secondary school at the level of official directives, regional exams, continuous assessments, and évaluation activities in the textbook of the subject of history. In addition to that, the study questions the extent to which teachers are keeping pace with training in the field of evaluating learnings in history studies according to the competency-based approach. To achieve this, the study attempts to answer a main problematic question that was formulated as follows: To what extent does the fact of evaluating competencies in history studies in the secondary qualifying levels reflect the évaluation criteria and controls set forth in the developments of educational, epistemological, didactical and historical research?

This study was accomplished by relying on representative samples of evaluating the competencies of history studies at the qualifying secondary school. The researcher also resorted to the descriptive analytical approach and used a set of tools including content analysis networks that were implemented from the theoretical framework of the study, as well as the observation and questionnaire tool.

The results of the study showed that the évaluation questions in regional exams and those of the continuous assessments only partially match the évaluation criteria according to the docimological, epistemological and historical didactical developments since they are not based on the évaluation logic of the problem-solving situations formed according to the

competency-based approach. This is due to a set of factors including the framework of the regional exams that defines the specifications for testing situations without justified scientific support. In addition to the limited training of a high percentage of teachers of history in the field of évaluation according to the competency-based approach and the absence of continuous training. The results of the study also revealed that the évaluation activities in the textbook of history were not based on the logic of évaluation with competencies because they are only exercises that do not correspond to the évaluation within problem-solving situations. This is due to a number of factors including the official specifications of the history textbook, which did not provide accurate descriptions of the reference and évaluation procedure in the competency-based approach. It was also shown through the results of the study that teachers of history at the secondary qualifying level abide by training in the field of evaluating history input according to the competency-based approach only in a limited way. the majority of respondents have a limited perception about the concept of évaluation, as it is summed up in measurement and judgement. This is evidenced by their lack of knowledge of statistical analysis tools and interpretation approaches for learners' outcomes in order to activate support and treatment strategies.

Finally, the researcher suggested some évaluation situations according to the theoretical reference from which the current study was launched.

Résumé

Cette étude vise à éclairer les critères d'évaluation spécifiés dans les nouvelles orientations relatives aux domaines de la recherche pédagogique, de l'épistémologie et de la didactique de l'histoire. Elle a pour objectif d'analyser la réalité de l'évaluation des compétences attribuées à l'enseignement-apprentissage de l'histoire au cycle secondaire qualifiant au niveau des orientations officielles, des examens régionaux, de l'évaluation continue et des activités d'évaluation dans le manuel scolaire. Elle vise aussi à savoir dans quelle mesure les enseignants prennent en charge leur formation dans le domaine de l'évaluation des apprentissages dans la leçon d'histoire selon l'approche par compétences. Pour atteindre ces objectifs, l'étude tente de répondre à une question problématique centrale formulée comme suit : dans quelle mesure la réalité de l'évaluation des compétences dans les études d'histoire au cycle secondaire qualifiant reflète-t-elle les critères d'évaluation énoncés dans l'actualité de la littérature dans le domaine de la recherche pédagogique, épistémologique et dans le domaine de la didactique de l'histoire ?

Cette étude a été réalisée en s'appuyant sur des échantillons représentatifs de la réalité de l'évaluation des compétences relative à la leçon de l'histoire au cycle secondaire qualifiant. Le chercheur s'est appuyé dans cette étude sur l'approche analytique descriptive. Il a utilisé un ensemble d'outils, y compris les grilles d'analyse qui ont été mises en œuvre à partir du cadre théorique de l'étude, l'observation et les questionnaires.

Les résultats de l'étude ont révélé que les questions d'évaluation concernant la matière de l'histoire aux examens régionaux et aux évaluations continues ne cadrent que

partiellement avec les critères d'évaluation éclairés par des évolutions dans le domaine de la docimologie, de l'épistémologie et de la didactique de l'histoire. Les questions d'évaluation ne se sont pas basées sur la logique de l'évaluation par des situations problèmes selon l'approche par compétences. Parmi les facteurs à l'origine de cette situation, le cadre de référence pour l'examen régional normalisé définit les spécifications des situations d'évaluation sans fondement scientifique justifié. En plus, la formation d'un nombre élevé d'enseignants est limitée dans le domaine de l'évaluation des apprentissages relatifs à la leçon d'histoire selon l'approche par compétences. Cela est dû aussi à l'absence de la formation continue dans le domaine. Les résultats de l'étude ont aussi révélé que les activités d'évaluation dans le manuel d'histoire ne sont pas basées sur la logique de l'évaluation par les compétences, car ce ne sont que des exercices qui ne correspondent pas à l'entrée de l'évaluation par les situations problèmes. Cela est dû notamment au fait que les cahiers de charge de l'édition du manuel scolaire d'histoire n'ont pas fourni de descriptions précises des références d'opérationnalisation de l'évaluation dans la logique de l'approche par compétences. Les résultats de l'étude ont aussi révélé que la majorité des professeurs d'histoire a une connaissance limitée en matière d'évaluation, car ils réduisent le concept de l'évaluation dans la notion de mesure. Cela est démontré par leur manque de connaissance des outils d'analyse statistique et des approches d'interprétation des résultats des apprenants afin de mettre en œuvre des stratégies de soutien et de remédiation.

A la fin, le chercheur a proposé quelques situations d'évaluation appuyées sur le cadre théorique éclairé par cette étude.