



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الوادي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مخبر التنمية الاجتماعية وخدمة المجتمع

أطروحة دكتوراه

الشعبة: علوم التربية

التخصص: تربية وأنظمة تعليمية

درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط

إعداد الطالبة : جلول صارة

إشراف: أ.د. عبد الرزاق باللموشي

أمام اللجنة المكونة من السادة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
خماد محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	رئيسا
عبد الرزاق باللموشي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
الساسني حوامدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشا
سواكر رشيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشا
أحمد زين الدين بوعامر	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مناقشا
نويرة صالح	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف	مناقشا

السنة الجامعية: 1447-1448 هـ / 2025-2026 م





إلى روح والديَّ الحبيبين،

اللذان مضيا وبقي أثرهما يسكن قلبي، وبقي دعاؤهما زادًا يمهد لي الطريق
كلما اشتدَّ المسير. أهدي هذا العمل عرفانًا لفضلٍ لا يُقاس، ورحمةً تليق
بمقامهما الكريم عند الله

إلى زوجي وابنائي

مرفأي حين يضيق العالم، وسندي حين تثقل الرحل
والدفء الذي نهضتُ به في عز التعب، واليقين الذي ثبتت عليه في أشد
المنعطفات

إلى من كانوا لي السند والدعم أسرتي كلها
إلى كل الاصدقاء الذين تركوا في طريقي أثرًا لا يُمحى
إلى زملائي الأعزاء

شركاء المعرفة، ورفاق الدرب الطويل
أهدي هذا العمل تقديرًا لروحكم العلمية النبيلة
ولكل لحظة دعمٍ صادقة جعلت الطريق أرحب وأجمل
وإلى كل هؤلاء...

يمتد هذا الإهداء شهادة حبٍّ لا ينطفئ
ووفاءً يزداد عمقًا كلما تقدّم العمر واتّسعت التجارب



سُرَّ شُكْرًا وَتَفْتَدِيرَ

وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا

ماسلكننا البدايات إلا بتيسيره

وما بلغنا النهايات إلا بتوفيقه

وما حققنا الغايات إلا بفضلِهِ

فالحمد لله حبا، وشكرا، وامتنانا

عندما يكون العمل رائعا، والعطاء مميزا، والابداع منهجا

سيصبح الشكر واجبا، والثناء لازما

مشرفي الاستاذ الدكتور عبد الرزاق باللموشي

شكرا جزيلا لعطائك. شكرا على كل الثقة التي منحتني اياها

منذ أول يوم التقينا فيه

شكرا لمن تركوا في قلبي بصمة بكلمة جميلة، أو نصيحة قيمة

، أو ذكرى طيبة ومهما ابتعدوا وذهبوا فاننا نذكرهم بكل خير

كلما لاح طيفهم

الأساتذة الدكاترة أعضاء لجنة التكوين في طور الدكتوراه

كما ازجي خالص شكري الى الاساتذة الدكاترة أعضاء لجنة

المناقشة لقبولهم تصويب وتقويم هذا العمل

الملخص باللغة العربية

يبرز العقد الديدانكي في مقارنة التدريس بالكفاءات كآلية مركزية لضبط التفاعلات الصفية، وتحديد أدوار الفاعلين فيها، وتوجيه سيرورة بناء المعرفة داخل المثلث الديدانكي. وتهدف هذه الدراسة إلى وصف وتشخيص واقع ممارسته لدى أساتذة التعليم المتوسط، واستكشاف الأبعاد التربوية والدلالات المهنية الكامنة وراء هذه الممارسات.

تندرج الدراسة ضمن البحوث الوصفية الاستكشافية، باعتماد المنهج المختلط وفق التصميم التسلسلي التفسيري؛ حيث خُصِّصت المرحلة الأولى لجمع وتحليل المعطيات الكمية باستخدام استبيان طُبِّق على عينة قصدية قوامها (250) أستاذًا وأستاذة، بهدف تحديد درجة ممارسة العقد الديدانكي، في حين خُصِّصت المرحلة الثانية لجمع المعطيات النوعية بواسطة مقابلات شبه موجهة مع (20) من نفس العينة قصد تعميق تفسير النتائج الإحصائية والكشف عن منطق الفعل الديدانكي وتمثلات الأساتذة المرتبطة به في بلدية وادي الشعبة بولاية باتنة خلال السنة الدراسية 2025/2024 و2026/2025.

أظهرت النتائج الكمية أن مستوى ممارسة العقد الديدانكي لدى الأساتذة مرتفع، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات المهنية والأكاديمية (الخبرة المهنية، الشهادة المتحصل عليها، المادة المدرسة، المستوى المدرس). في حين كشفت النتائج النوعية عن تمثلات يغلب عليها الطابع التنظيمي والسلوكي للعقد، مع محدودية في تحويله إلى بنية معرفية منتجة داخل الوضعية التعليمية. وأبرز التحليل التركيبي للنتيجتين وجود فجوة بين التحول الخطابي المرتبط بمقاربة التدريس بالكفاءات والتحول البنوي الفعلي في الممارسة الصفية

خلصت الدراسة إلى أن نجاح الإصلاحات التربوية يظل رهينًا بإحداث تحول عميق في هندسة الفعل التعليمي، يتجاوز الامتثال الشكلي للمفاهيم إلى إعادة لتنظيم العلاقة المعرفية داخل القسم. كما أوصت بضرورة تعزيز التكوين الانعكاسي للأساتذة، وتطوير آليات مرافقة ميدانية تدعم التحول البنوي في الممارسة الديدانكية.

الكلمات المفتاحية: العقد الديدانكي، التدريس بالكفايات، الممارسات الصفية، التعليم المتوسط.

Abstract:

Within the competency-based approach, the didactic contract emerges as a central mechanism for regulating classroom interactions, defining the roles of participants, and guiding the process of knowledge construction within the didactic triangle. This study aims to describe and diagnose the reality of its implementation among middle school teachers, and to explore the pedagogical dimensions and professional meanings underlying these practices.

The study falls within descriptive exploratory research and adopts a mixed-methods design following a sequential explanatory model. The first phase was dedicated to collecting and analyzing quantitative data through a questionnaire administered to a purposive sample of 250 teachers, with the objective of determining the degree to which the didactic contract is practiced. The second phase involved collecting qualitative data through semi-structured interviews conducted with 20 teachers from the same sample, in order to deepen the interpretation of the statistical findings and to uncover the logic of didactic action as well as the professional representations associated with it. The study was conducted in the municipality of Oued Chaâba, Batna Province, during the 2024/2025 and 2025/2026 academic years.

The quantitative results revealed a high level of implementation of the didactic contract among teachers, with no statistically significant differences attributable to professional and academic variables (teaching experience, academic degree, subject taught, or grade level). However, the qualitative findings highlighted representations largely characterized by an organizational and behavioral understanding of the contract, with limited transformation into a productive cognitive structure within the didactic situation. The integrated analysis of both strands revealed a gap between the discursive transformation associated with the competency-based approach and the actual structural transformation of classroom practice.

The study concludes that the success of educational reforms depends on achieving a profound transformation in the engineering of didactic action—one that goes beyond formal compliance with concepts toward a genuine reorganization of the cognitive relationship within the classroom. It also recommends strengthening teachers' reflective training and developing field-based support mechanisms to foster structural transformation in didactic practice.

Keywords: Didactic contract, Competency-based teaching, Classroom practices, Middle school education.

Résumé:

Le contrat didactique se présente dans l'approche par compétence comme un mécanisme central de régulation des interactions en classe, de définition des rôles des acteurs et d'orientation du processus de construction des savoirs au sein du triangle didactique. Cette étude vise à décrire et à diagnostiquer la réalité de sa mise en œuvre chez les enseignants du cycle moyen, ainsi qu'à explorer les dimensions pédagogiques et les significations professionnelles sous-jacentes à ces pratiques.

L'étude s'inscrit dans une recherche descriptive à visée exploratoire, fondée sur une méthodologie mixte selon un devis séquentiel explicatif. La première phase a été consacrée à la collecte et à l'analyse des données quantitatives au moyen d'un questionnaire administré à un échantillon raisonné de 250 enseignants, dans le but de déterminer le degré de l'opérationnalisation du contrat didactique. La seconde phase a porté sur la collecte de données qualitatives à travers des entretiens semi-directifs réalisés avec 20 enseignants issus du même échantillon, afin d'approfondir l'interprétation des résultats statistiques et de mettre en lumière la logique de l'action didactique ainsi que les représentations professionnelles qui y sont associées, dans la commune d'Oued Chaâba, wilaya de Batna, au cours des années scolaires 2024/2025 et 2025/2026.

Les résultats quantitatifs ont révélé un niveau élevé de mise en œuvre du contrat didactique chez les enseignants, sans différences statistiquement significatives attribuables aux variables professionnelles et académiques (ancienneté professionnelle, diplôme obtenu, discipline enseignée, niveau d'enseignement). Toutefois, les résultats qualitatifs ont mis en évidence des représentations dominées par une conception organisationnelle et comportementale du contrat, avec une faible transformation de celui-ci en une structure cognitive productive au sein de la situation didactique. L'analyse intégrative des deux volets a ainsi révélé un écart entre la transformation discursive associée à l'approche par compétences et la transformation structurelle effective des pratiques en classe.

L'étude conclut que la réussite des réformes éducatives demeure conditionnée par l'instauration d'une transformation profonde dans l'ingénierie de l'action didactique, dépassant la simple conformité formelle aux concepts pour tendre vers une réorganisation de la relation cognitive au sein de la classe. Elle recommande également le renforcement de la formation réflexive des enseignants et le développement de dispositifs d'accompagnement sur le terrain susceptibles de soutenir une transformation structurelle des pratiques didactiques.

Mots-clés: contrat didactique, enseignement par compétences, pratiques en classe, éducation au cycle moyen.

الفهرس

II.....	الإهداء.....
III.....	شكر وتقدير.....
IV.....	الملخص باللغة العربية.....
V.....	الملخص باللغة الإنجليزية.....
VI.....	الملخص باللغة الفرنسية.....
I.....	الفهرس.....
VIII.....	قائمة الاشكال.....
VIII.....	قائمة الجداول.....
أ.....	مقدمة عامة.....
1.....	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....
2.....	مقدمة الفصل.....
3.....	1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....
5.....	2. أهداف الدراسة.....
6.....	3. أهمية الدراسة.....
7.....	4. دوافع اختيار الموضوع.....
8.....	5. مصطلحات الدراسة.....
9.....	6. الدراسات السابقة.....
10.....	1.6. الدراسات الخاصة بالعقد الديداكتيكي في الممارسات الصفية.....
17.....	2.6. دراسات حول ممارسة العقد الديداكتيكي في ضوء المقاربة بالكفاءات.....
18.....	3.6. دراسات تناولت آليات تجديد الممارسة الديداكتيكية الداعمة لتفعيل العقد في ضوء المقاربة بالكفاءات.....
21.....	7. تحليل نقدي للدراسات السابقة.....
26.....	خاتمة الفصل.....
27.....	الفصل الثاني: الإطار النظري لمقاربة التدريس بالكفاءات.....
28.....	مدخل.....

فهرس المحتويات

1. مقارنة التدريس بالكفاءات.....	29
1.1. الخلفية الإستمولوجية لمقاربة التدريس بالكفاءات:.....	29
2.1. مفهوم المقاربة بالكفاءات:.....	30
3.1. عناصر الكفاءة في مقارنة التدريس بالكفاءات:.....	33
1.3.1. القدرة:.....	33
2.3.1. الممارسة:.....	35
3.3.1. الاستعداد:.....	36
4.3.1. الإنجاز:.....	36
4.1. انعكاسات المقاربة بالكفاءات على العلاقة التربوية:.....	38
1.4.1. على مستوى المعلم :.....	38
2.4.1. على مستوى المتعلم :.....	48
2. الوضعية التعليمية كإطار بنائي للتعلم.....	49
1.2. مفهوم الديداكتيك ومعلقاته:.....	50
2.2. العلاقة بين البيداغوجيا والديداكتيك:.....	51
3.2. المثلث الديداكتيكي نموذج لفهم علاقة الفعل التربوي.....	54
1.3.2. سياق العلاقة بين المعلم والمعرفة:.....	56
2.2.3. سياق العلاقة بين المتعلم والمعرفة:.....	61
3.2.3. سياق العلاقة بين المعلم والمتعلم:.....	64
3.3. التواصل البيداغوجي من مفهوم تداولي إلى أداة تنظيم للتعلم.....	67
1.3.3. مفهومه:.....	67
2.3.3. مكوناته.....	67
3.3.3. أنماطه:.....	69
5.5. المتغيرات الديداكتيكية:.....	79
1.5.5. العقبات الإستمولوجية (Epistemological Obstacles).....	80
خلاصة الفصل:.....	82
الفصل الثالث: مفهوم وتطور العهد الديداكتيكي.....	83
مقدمة الفصل:.....	84

1. مفهوم العقد الديداكتيكي:	85
1.1. مفهوم ملاحظة	85
2.1. مفهومه في القانون	85
3.1. العقد في أبعاده الفقهية والمقاصدية	87
4.1. مفهومه تربوياً	88
2. التأصيل التاريخي والفكري للعلاقة التربوية:	91
1.2. القرآن الكريم:	91
2.2. السنة النبوية:	96
3.2. الرؤية التربوية في فكر العلماء والمفكرين المسلمين:	102
1.3.2. المرحلة الأولى: البدايات الفكرية (القرن 3-5 هـ / 9-11 م)	102
2.3.2. المرحلة الثانية: النضج التربوي (القرن 5-7 هـ / 11-13 م)	105
3.3.2. المرحلة الثالثة: مرحلة التأصيل التربوي (القرن 7-9 هـ / 1-15 م)	108
4.3.2. المرحلة الرابعة: مرحلة النهضة والإصلاح (القرن 19-20 م)	111
4.2. إسهامات المفكرين الغربيين في التمهيد والتأسيس للعقد الديداكتيكي:	113
1.4.2. نظرية الوضعيات الديداكتيكية (Theory of Didactical Situations)	113
3. العقد الديداكتيكي في ضوء مختلف المقاربات والبيداغوجيات:	114
1.3. العقد الديداكتيكي في مقارنة المحتويات أو المضامين:	115
2.3. العقد الديداكتيكي في مقارنة الأهداف:	116
3.3. العقد الديداكتيكي في مقارنة الكفاءات:	117
4.3. العقد الديداكتيكي في البيداغوجيا الفارقية (Pédagogie différenciée):	119
5.3. العقد الديداكتيكي في البيداغوجيا المشروع:	120
4. أساليب ومنهجية العقود الديداكتيكية:	121
1.4. الأسلوب البنائي (Constructivist Method):	121
2.4. الأسلوب التفاوضي (Negotiated Didactic Method):	122
3.4. الأسلوب المؤسسي أو التحويلي (Institutional or Transpositive Method):	122
4.4. الأسلوب التفاعلي الرمزي (Symbolic-Interactionist Method):	123
5.4. الأسلوب الذاتي التنظيم (Self-Regulatory Method):	123

124.....	5. أهمية العقد الديداكتيكي:
126.....	6. شروط العقد الديداكتيكي:
126.....	1.6. مراعاة الفروق الفردية:
127.....	2.6. التفاعلية:
127.....	3.6. المسؤولية:
128.....	4.6. العلاقة مع المعرفة:
128.....	5.6. الضمنية:
128.....	7. التصنيفات التربوية للعقود الديداكتيكية:
128.....	1.7. التصنيف حسب طبيعة العلاقة التربوية:
129.....	2.7. التصنيف حسب درجة الصراحة والوعي:
130.....	3.7. التصنيف حسب مجال المعرفة أو المحتوى:
130.....	4.7. التصنيف حسب المنهج البيداغوجي المعتمد:
131.....	8. خصائص العقد الديداكتيكي:
131.....	1.8. الخصائص التربوية:
132.....	2.8. الخصائص الدينية:
132.....	3.8. الخصائص القانونية:
133.....	4.8. الخصائص الديداكتيكية:
133.....	9. الإطار الزمني الخاص بالعقد الديداكتيكي:
134.....	1.9. حسب فيرنو وفيجوتسكي:
137.....	2.9. الإطار الزمني للعقد حسب بروسو:
140.....	10. أطراف العقد الديداكتيكي:
141.....	11. مراحل العقد الديداكتيكي:
141.....	1.11. مرحلة التأسيس أو التفاوض الأولي (Phase de négociation initiale):
141.....	2.11. مرحلة الالتزام المتبادل:
141.....	3.11. مرحلة التطوير والتفاعل:
142.....	4.11. مرحلة البرهنة والمأسسة (Phase de institutionnalisation):
142.....	12. مبادئ العقد الديداكتيكي:

فهرس المحتويات

143.....	1.12. مبدأ حرية الاقتراح:
145.....	2.12. مبدأ الشراكة والانخراط الدائم في العملية التعليمية :
147.....	3.12. مبدأ الموضوع:
149.....	4.12. مبدأ التفاوض:
151.....	5.12. مبدأ المؤسسة والإشهاد والتقويم:
154.....	13.1. الانزلاقات الديداكتيكية.....
154.....	1.13. أثر طوباز (L'effet Topaze):
155.....	2.13. أثر جوردان (L'effet Jourdain):
156.....	3.13. أثر بيماليون (Pygmalion Effect):
156.....	4.13. أثر الانتظار الغامض:
157.....	5.13. الانزلاق الميتا معرفي (Le glissement métacognitif):
157.....	6.13. شيخوخة الوضعيات التعليمية (Vieillessement des situations didactiques):
158.....	خلاصة الفصل:
160.....	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة
161.....	مدخل:
162.....	1. منهج البحث وتصميمه:
162.....	1.1. مجالات البحث:
163.....	2.1. منهج الدراسة:
163.....	3.1. تبرير اختيار المنهج:
165.....	2. المرحلة الكمية من البحث:
165.....	1.2. مجتمع وعينة الدراسة:
165.....	1.1.2. وصف مجتمع الدراسة:
165.....	2.1.2. خصائص عينة الدراسة:
169.....	2.2. أداة الدراسة الكمية:
169.....	1.2.2. أداة الاستبيان:
170.....	2.2.2. الدراسة الاستطلاعية:
171.....	3.2. صدق الاستبيان:

171.....	1.3.2. الصدق الظاهري وصدق المحتوى:
171.....	2.3.2. صدق الاتساق الداخلي:
178.....	4.2. ثبات الاستبيان:
178.....	1.4.2. ثبات الاستبيان بطريقة (الفا التطبيقية):
178.....	2.4.2. ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ:
179.....	5.2. أساليب المعالجة الإحصائية الكمية:
180.....	3. المرحلة الكيفية من البحث:
180.....	1.3. مبررات الانتقال إلى المرحلة الكيفية:
180.....	2.3. عينة المقابلات النوعية:
180.....	3.3. أداة الدراسة الكيفية:
181.....	4.3. إجراءات المقابلات النوعية:
181.....	5.3. تحليل البيانات الكيفية وضمان موثوقيتها:
182.....	6.3. الاعتبارات الأخلاقية في المرحلة الكيفية:
183.....	4. التكامل بين نتائج المرحلتين الكمية والكيفية:
184.....	5. إجراءات الدراسة الأساسية:
186.....	خلاصة الفصل:
187.....	الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة
188.....	مقدمة الفصل:
189.....	1. عرض نتائج تساؤلات الدراسة:
189.....	1.1. عرض وتفسير ومناقشة النتائج الكمية:
189.....	1.1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الرئيسي:
192.....	2.1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج تساؤل الدراسة الأول:
195.....	3.1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج تساؤل الدراسة الثاني:
197.....	4.1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج تساؤل الدراسة الثالث:
199.....	5.1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج تساؤل الدراسة الرابع:
200.....	2.1. عرض النتائج النوعية ومناقشتها وتفسيرها في ضوء نتائج المرحلة الكمية من الدراسة:
201.....	1.2.1. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج مبحث حرية الاقتراح في العقد الديجيتالي:

فهرس المحتويات

204.....	2.2.1. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج مبدأ الوضع في العقد الديداكتيكي:
206.....	3.2.1. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج مبدأ الشراكة والانخراط في العقد الديداكتيكي:
208.....	4.2.1. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج مبدأ التفاوض في العقد الديداكتيكي:
209.....	5.2.1. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج مبدأ المؤسسة والتقويم والإشهاد في العقد الديداكتيكي:
212.....	6.2.1. التركيبي المدمج لنتائج الدراستين الكمية والكيفية:
212.....	2. الاستنتاج العام:
213.....	3. التوصيات والاقتراحات:
216.....	خاتمة
219.....	قائمة المصادر والمراجع
239.....	قائمة الملاحق

فهرس المحتويات

قائمة الاشكال

الشكل رقم 1: كيفية تنظيم العملية التعليمية في الوسط التعليمي.....	53
الشكل رقم 2: يوضح صفات المعلم وآدابه عند ابن جماعة.....	109
الشكل رقم 3: السلالم الزمنية قصيرة المدى، والسالل الزمنية طويلة المدى لفيرنو.....	134
الشكل رقم 4: يوضح منطقة النمو القريبة لفيكوتسكي.....	136
الشكل رقم 5: يوضح كيفية حساب ألفا الطبقية.....	178
الشكل رقم 6: درجة ممارسة العقد الديدائكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط.....	190

قائمة الجداول

الجدول رقم 1: يوضح الفروق والتكامل بين تصنيف الوضعيات التعليمية عند Brousseau و Deketele.....	78
الجدول رقم 2: يوضح مراحل العلاقة في المنطقة الحرجة:.....	124
الجدول رقم 3: مبادئ العقد الديدائكي وأثرها على التعلم والكفايات:.....	153
الجدول رقم 4: يوضح عينة الدراسة حسب دائرة وادي الشعبة والمتوسطات المختارة:.....	166
الجدول رقم 5: يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة:.....	167
الجدول رقم 6: توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الشهادة المتحصل عليها:.....	167
الجدول رقم 7: توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المادة المدرسة:.....	168
الجدول رقم 8: توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى المدرس:.....	169
الجدول رقم 9: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور الأول:.....	172
الجدول رقم 10: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور الثاني:.....	173
الجدول رقم 11: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور الثالث:.....	175
الجدول رقم 12: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور الرابع:.....	176
الجدول رقم 13: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الخامس والدرجة الكلية للمحور الخامس:.....	177
الجدول رقم 14: معامل ألفا كرونباخ وألفا الطبقية لقياس ثبات أداة الدراسة:.....	179

فهرس المحتويات

الجدول رقم 15: القيمة الوزنية والاسمية لمقياس ليكرث الخماسي:	189
الجدول رقم 16: درجات مقياس ليكرث الخماسي:	190
الجدول رقم 17: درجة ممارسة العقد الديدانكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط:	190
الجدول رقم 18: الفروق في درجة ممارسة العقد الديدانكي لدى أساتذة مرحلة المتوسط حسب الخبرة المهنية:	193
الجدول رقم 19: الفروق في درجة ممارسة العقد الديدانكي لدى أساتذة مرحلة المتوسط حسب الشهادة المتحصل عليها:	195
الجدول رقم 20: الفروق في درجة ممارسة العقد الديدانكي لدى أساتذة مرحلة المتوسط حسب المواد المدرسة:	197
الجدول رقم 21: الفروق في درجة ممارسة العقد الديدانكي لدى أساتذة مرحلة المتوسط حسب المستوى المدرس:	199

مقدمة عامة

مقدمة عامة

تُعدّ التربية إطارًا معرفيًا وفلسفيًا يعكس رؤية المجتمع للإنسان، ويحدد الأبعاد القيمية والثقافية لتكوينه، بينما تمثل الأنظمة التعليمية الترجمة الإجرائية لذلك الإطار داخل بنية الدولة، من خلال تشريعات وخطط واستراتيجيات تسعى إلى تحويل الرؤية التربوية إلى واقع ملموس. بمعنى آخر، تشكل التربية جوهر الفكرة، فيما تُعدّ السياسات التعليمية التنفيذ الآلي لها. ويعدّ التعليم الإطار الذي تتحقق من خلاله أهداف التنمية البشرية والعدالة التعليمية، وموضوعًا مركزيًا في الخطابات التنموية الدولية، بعدم اعتباره حقًا من حقوق الإنسان فقط، بل رافدًا استراتيجيًا لتكوين القدرات اللازمة لمواجهة تعقيدات القرن الحادي والعشرين. وأن المدارس والجامعات منظومات حية تتفاعل مع بيئتها، تعتمد على الابتكار، وتستثمر التقنيات الرقمية في التقييم والتعلم، وتحقيق تعلم ذي معنى قادر على تطوير عقل المتعلم، وبناء مهارات تطبيقية عليا، وتعزيز قدرته على التكيف ضمن بيئات متغيرة ومتقلبة. (UNESCO، 2023)

ومن هذا المنطلق أصبح امتلاك المعرفة لوحدها لا يشكل أمرا ضروريا، فطريقة تعيئتها وتديبرها هو من يعول عليه. لذلك صار لزاما على المدرسة تنمية كفايات المتدربين فيها بشكل يجعلهم قادرين على الإستمرار في التعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة. تهدف الى تعليم قابل للتحويل ومستدام. لتدخل منظومة التربية الوطنية غمار تصريف الرؤية الاستراتيجية التي أقرتها الإصلاحات التربوية متجهة نحو تجديد الممارسات البيداغوجية في الميدان، والتي جعلت من مقارنة التدريس بالكفاءات دعامة أساسية ومرجعية نظرية يتوقف عليها التفعيل الناجح لمجمل رافعات التغيير المنشود في تحقيق مدرسة فاعلة ومفتحة على محيطها، وذات جودة. تتم فيها عملية التعديل بصفة مستمرة لتصبح بذلك ديمقراطية تنقي فيها العلاقات العمودية، لتحل محلها العلاقات الأفقية التي تبنى على التبادل والتشارك. (المفتشية العامة للمناهج، 2018).

وعند الحديث عن مقارنة التدريس بالكفاءات، لا يمكننا إغفال مبادئ الدرس الأساسية التي تحرص البيداغوجيا والديداكتيك على مراعاتها، ومنها المقصودية البيداغوجية، التنظيم، الهدفية، الانتقاء، الاحترافية، إلى جانب مبادئ التفرع، التمرين، التحفيز، الوضوح، النجاح، الإبداع، والتوجه المدرسي. والتي تمثل العمود الفقري لأي ممارسة تعليمية فعّالة، وتضمن انسجامها مع سياق المؤسسات التعليمية ومتطلبات المجتمع في إطار ما يسمى العقد الديداكتيكي ممثلا في مجموعة التوقعات والالتزامات المتبادلة بين المدرس والمتعلم، يضبط الأدوار والواجبات داخل الوضعية التعليمية. مما يتيح للمدرس تنظيم التعلم، واستخدام استراتيجيات تحفيزية، تضبط سيروراته، وتراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين، وتعزز اكتسابهم للكفايات. لتمثل من خلال كل ما سبق العلاقة بين البيداغوجيا، الديداكتيك، التدريس بالكفايات، والعقد

مقدمة عامة

الديداكتيكي البناء المنهجي الذي يضمن فعالية الفعل التدريسي داخل الفضاءات التعليمية. فالبيداغوجيا توفر الإطار الشامل، والديداكتيك يوجّه سيرورات التكوين والتدريس بالكفايات يحوّل المعرفة إلى أفعال عملية، فيما يضبط العقد الديداكتيكي العلاقات والتوقعات بين كل أطراف العملية التعليمية، بما يضمن التفاعل الإيجابي وتحقيق الأهداف التعليمية بنجاح ومسؤولية.

إلا أنه وفي حقيقة الأمر أن حال المدرسة الجزائرية كما تؤكد عليه العديد من الدراسات (والتي أسسنا عليها إشكالية البحث) يتخذ طابعاً تقليدياً وملاحم متعددة وأن الممارسات المهنية للأساتذة لا تزال تقليدية في كثير من الأحيان، مما يبرز التحديات العملية التي تواجه تطبيق الديداكتيك المعاصر في إطار المقاربة بالكفاءات، حيث تظهر المعوقات المرتبطة بالأستاذ والمتعلم والمناهج والوسائل التعليمية كعوامل رئيسية تحد من تفعيل التفاعلات الصفية الفعالة بين عناصر المثلث الديداكتيكي مما أرهق طرفي العملية التعليمية التعلمية. ومن هذا المنطلق، تأتي هذه الدراسة لتقييم درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقاربة التدريس بالكفايات لدى أساتذة التعليم المتوسط، مع التركيز على فعاليته كعنصر محوري في تنظيم التعلم وتحقيق الكفايات المنشودة. ومن أجل تحقيق الغاية المذكورة أعلاه تتطلب إنجاز هذه الأطروحة تغطيته في خمس فصول ترى الطالبة الباحثة أنها ضرورية لضمان الشمولية حيث:

تناول الفصل الأول الإطار المفاهيمي للبحث، من خلال عرض الإشكالية وتساؤلاتها وأهدافها وأهميتها، وتحديد المفاهيم المركزية وتعريفاتها الإجرائية، وبيان حدود الدراسة ودوافع اختيارها، إضافة إلى تقديم قراءة تحليلية للدراسات السابقة التي تُوجّه اختيارات البحث النظرية والمنهجية. أمّا الفصل الثاني، فقدم التأسيس النظري لمقاربة التدريس بالكفاءات من أجل تفسير النتائج على ضوءها ليقدّم بعدها الفصل الثالث قراءة ديداكتيكية نسقية للعقد الديداكتيكي بدءاً من التأصيل التاريخي لنشأته وتطورات النظرية، وصولاً إلى تحليل أشكاله وتحولاته وما يرتبط به من الانزلاقات الديداكتيكية التي قد تعيق تحقيق التعلم وتنظيم الفعل التربوي. أمّا الفصل الرابع، فتضمن الإطار المنهجي للدراسة، من خلال تحديد المنهج المعتمد، ووصف مجتمع البحث وعينته، وأدوات جمع البيانات وإجراءات تطبيقها والأساليب الإحصائية في شقيها الكمي والكيفي، وصعوباتها. كما خصّص الفصل الخامس لعرض النتائج الكمية والكيفية المتوصل إليها، وتحليلها ومناقشتها في ضوء الإطارين النظري والميداني، وصولاً إلى تفسيرها واستخلاص النتائج العامة وتقديم التوصيات العملية والمقترحات البحثية المستقبلية. وبهذه البنية يتكامل النسق العلمي للبحث، بما يضمن معالجة رصينة للإشكالية المطروحة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة الفصل:

لا تُبنى البحوث العلمية انطلاقًا من المعطيات الميدانية مباشرة، بل من خلال تشييد إطار عام يضبط منطق البحث، ويحدد موقعه المعرفي والمنهجي، ويهيئ القارئ لفهم الإشكالية في أبعادها النظرية والاصطلاحية والمنهجية. وفي هذا السياق، يُعنى هذا الفصل بتقديم الخلفية النظرية والإشكالية العامة للدراسة، وطرح تساؤلاتها، وتوضيح أهدافها وأهميتها، مع تحليل المبررات التي استوجبت اختيار الموضوع وشرح لمصطلحاتها اجرائيًا، إلى جانب عرض منهجي لأبرز الدراسات السابقة ذات الصلة، والتعقيب عليها، كما أنه يُعد تمهيدًا ضروريًا لفهم مكونات الإطار النظري والميداني اللاحقين.

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

يمثل التعليم أحد المحاور الأساسية في أهداف التنمية المستدامة التي وضعتها الأمم المتحدة ضمن أجندة 2030، حيث نصّ الهدف الرابع (SDG 4) على "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة" (UNESCO, 2017). ليشمل بذلك بناء الكفاءات والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك التربية من أجل المواطنة العالمية واحترام التنوع الثقافي. (المؤشر الفرعي، SDG 4.7).

وهي مفاهيم لا يمكن بلوغها دون إعادة النظر في الطرق التقليدية للتدريس وتبني مقاربات بيداغوجية حديثة، كالتّي ترتكز على الكفاءات، التفاوض، والتقييم التكويني، فعالمنا اليوم هو عالم اثبات الذات، وإظهار المهارات، وتمكين القدرات، وإقامة العلاقات الشخصية والاجتماعية في ذات الوقت على قدر متوازن من الدفء الإنساني، والتفاعل القائم على حركة الأخذ والعطاء، بحيث يتكون لدى الفرد في تفاعله مع الآخرين قدر من التميز والتفرد يميزه عن غيره ويعطي لشخصيته نمطا فريدا وبصمة فريدة (هاريس، 1985).

ليصبح بذلك دور المدرسة حيويًا في مجتمعاتنا الحالية مهمتها ترقية الانسان وتجهيز متعلميها بشكل فعال، من خلال تعزيز كفاءاتهم المهنية والأدائية وتنمية مهاراتهم التطبيقية للاندماج في سوق العمل من خلال التكوين والتأهيل والتدريب، وخلق كفاءات قادرة على التأقلم مع التحديات الحياتية المعقدة والصعبة واعتماد الشهادات الكفائية بدلاً من الشهادات النظرية المعرفية لمواجهة التنافس المتزايد في إقتصاد العولمة. (لميسي، 2023).

والجزائر كغيرها من الدول قد تأثرت بشكل ملحوظ بالتوجهات العالمية المعاصرة، خصوصًا في ظل التقارير والتوصيات التي ترفعها المنظمات المعنية حول إصلاح التعليم في دول المغرب العربي. والذي أسفر عن اعتماد مقارنة التدريس بالكفاءات رسميًا في إصلاحات 2002-2003، كأساس بيداغوجي ومفاهيمي لتطوير المناهج، مع تطبيقها على مراحل تعليمية مختلفة وصولًا إلى مناهج الجيل الثاني 2016/2017، والتي ركزت على تعزيز التعلم البنائي، وتنمية التفكير النقدي، وتحويل العلاقة بين المعلم والمتعلم والمعرفة من علاقة تلقّ إلى علاقة تعبئة واستثمار (وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2003؛ اللجنة الوطنية للمناهج، 2016؛ بن غبريط، 2015).

غير أن الانتقال الفعلي نحو بيداغوجيا الكفاءات لا يتحقق بمجرد إعادة صياغة المناهج أو اعتماد الوضعيات المشكلة، بل يتطلب إعادة بناء النسق الديداكتيكي الذي ينظم العلاقة بين أطراف العملية التعليمية، وهو ما يشير إليه مفهوم العقد والذي لا يقتصر على تحديد من يجيب ومن يسأل، بل ينظم حدود المسؤولية المعرفية، ويحدد من يتحمل عبء البحث عن الحل، وكيفية معالجة الخطأ، وكيف تُفهم مهمة التعلم ذاتها، بما يضمن التوازن بين الضبط المعرفي وبناء استقلالية المتعلم (Brousseau, 1997).

ومن هنا تتبع أهمية دراسة مدى تجسيد العقد الديداكتيكي في الممارسة الفعلية داخل الأقسام، إذ يشير روجرز (2010) إلى أن الصعوبة الكبرى في تطبيق المقاربة بالكفاءات تكمن في تحويل الممارسات الصفية من منطق تنفيذ التعليمات إلى منطق بناء التعلّيمات. وتؤكد دراسات دولية أن المعلمين قد يطبقون مفاهيم المقاربة الجديدة على الورق دون أن يترافق ذلك مع تحول في توزيع الأدوار أو في بنية التفاعل داخل القسم، وهو ما يتأثر أيضاً بعوامل السياق المهني مثل ضغط البرامج الدراسية، والاكتظاظ، ونقص التكوين المتخصص. (Gonzalez & Martin, 2019؛ Brown, 2018؛ Smith & Doe, 2020)

كما كشفت دراسات ميدانية محلية أن بعض ممارسات التعليم في مرحلة التعليم المتوسط ما تزال تميل إلى الضبط الإجرائي أكثر من البناء التفاعلي للتعلم، وأن توظيف الوضعيات الإدماجية أو استراتيجيات التقويم التكويني لا يضمن دائماً إعادة هيكلة العلاقة التعليمية (براهيمي وبهّاس، 2017؛ أوشيش، 2019). وأظهرت دراسات أخرى تفاوتاً في تمثيل الأساتذة لمفهوم الوضعية الإدماجية، وفي درجة تمكنهم من استراتيجيات التعلم التعاوني، وفي ممارسات التقويم المرتبطة بالكفايات (حموش وسيساني، 2023؛ برجى، 2025؛ أتشي وبتبخ، 2021). لتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن الإشكال لا يكمن في اعتماد المقاربة بالكفاءات رسمياً، بل في طبيعة العقد الديداكتيكي الذي ينظم تطبيقها داخل القسم، ومدى تحويله للعلاقة التعليمية إلى علاقة بنائية فاعلة.

وانطلاقاً من هذا التوتر بين المرجعية النظرية للمقاربة بالكفاءات والممارسة الصفية الفعلية، تبرز الحاجة إلى دراسة واقع تفعيل العقد الديداكتيكي داخل مرحلة التعليم المتوسط، باعتبارها مرحلة انتقالية حاسمة تجمع بين الضبط المعرفي وبناء الاستقلالية التدريجية للتعلم، وتتيح تأسيس عادات التعلم الذاتي وتنمية القدرة على التعبئة المعرفية. ويشير تساؤلات مركزية حول العلاقة بين النظرية والممارسة ويمنح المشروع العلمي للدراسة الحالية ويجعلها استجابة مباشرة لحاجة معرفية قائمة داخل الحقل الديداكتيكي في إطار مقارنة التدريس بالكفايات، والكشف عن طبيعتها هل هي ممارسة بنائية فاعلة تؤسس لعقد داعم

لمشروع المتعلم الفردي وتنمية استقلاليته، أم أنها ممارسة شكلية تظل حبيسة الإجراءات دون أن تُحدث تحولاً حقيقياً في بنية العلاقة التعليمية من خلال السؤال المركزي المتمثل في: ماهي درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط ؟

ولتفكيك هذا السؤال الإشكالي إلى عناصره المكونة، انبثقت مجموعة من التساؤلات الفرعية التي تتيح فحص الظاهرة بدقة أكبرهي:

هل تختلف درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط باختلاف خبرتهم المهنية؟

هل تختلف درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط باختلاف الشهادة المتحصل عليها؟

هل تختلف درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط باختلاف المواد المدرسة؟

هل تختلف درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط باختلاف المستوى التعليمي للمدرس؟

2. أهداف الدراسة:

في منهجية البحث العلمي، تُعد "أهداف البحث" أحد المكونات الأساسية التي تترجم إشكالية الدراسة وتساؤلاتها إلى غايات علمية قابلة للتحقق، وتشكل إطاراً مرجعياً يُبنى عليه تصميم أدوات البحث وتفسير نتائجه. وتكتسب هذه الأهداف أهميتها من كونها تُعبّر عن المقصد المعرفي الذي يسعى الباحث إلى تحقيقه من خلال الدراسة، سواء كان ذلك في شكل وصف ظواهر، أو تفسير علاقات، أو استكشاف اتجاهات وسلوكيات. وبناءً على ذلك انطلقت هذه الدراسة من هدف عام مركزي يتمثل في:

التعرف على درجة ممارسة أساتذة التعليم المتوسط للعقد الديداكتيكي في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات، في المتوسطات التابعة لبلدية وادي الشعبة بولاية باتنة من خلال رصد مؤشرات الممارسة الصفية وتحليل تمثيلات الأساتذة لها في السياقات الواقعية للعملية التعليمية، وتتبع ممارساتهم الفعلية في القسم. وانطلاقاً من هذا الهدف العام، تفرعت جملة من الأهداف هي:

- كشف الفروق في درجة ممارسة العقد الديداكتيكي تبعاً لمتغير الخبرة المهنية، من خلال مقارنة تمثيلات وممارسات الأساتذة الجدد بنظرائهم الأكثر خبرة. للكشف عن أثر التراكم المهني في ترسيخ أو تطوير هذا النمط من التنظيم البيداغوجي.
- تحليل أثر طبيعة المادة المدرسة في تمثل وممارسة العقد الديداكتيكي، للكشف عن مدى تباين الممارسات بين المواد التعليمية المختلفة والتي يدرسها تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط حسب النظام التعليمي بالجزائر. بالنظر إلى خصوصيات المحتوى وطبيعة العلاقة التعليمية التعليمية.
- استقصاء أثر المستوى التعليمي الذي يدرسه الأستاذ في درجة ممارسته للعقد الديداكتيكي، وتحديد ما إذا كانت الممارسات تتغير بين السنوات الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة من التعليم المتوسط في ضوء اختلاف الخصائص النمائية للمتعلمين ومتطلبات كل مرحلة.
- دراسة العلاقة بين المؤهل العلمي للأساتذة ودرجة ممارستهم للعقد الديداكتيكي، لتحديد ما إذا كانت الخلفية الأكاديمية تمثل متغيراً حاسماً في تمثل هذا المفهوم وتطبيقه داخل القسم باعتبار التكوين الأكاديمي عاملاً مؤثراً في استيعاب الأطر النظرية للممارسة الصفية.
- كما تهدف هذه الأبعاد مجتمعة إلى تقديم تصور منهجي متكامل عن واقعه في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، بما يسمح بإبراز التحديات وإمكانيات التدخل التربوي الداعم للممارسات البيداغوجية الفعالة.

3. أهمية الدراسة:

تُعد أهمية الدراسة أحد المكونات الأساسية في أدبيات البحث العلمي، إذ تعكس المبررات العلمية والتربوية والمعرفية والعملية التي تدفع الباحث إلى إنجاز بحثه، وتُبين ما يمكن أن يضيفه من مساهمات نظرية أو تطبيقية في مجال التخصص.

وفي ميدان علوم التربية عامة والديداكتيك خاصة، تأخذ هذه الأهمية بعداً خاصاً بالنظر إلى الإشكاليات المرتبطة بها والتي تشكّل جوهر العملية التعليمية، خاصة حينما يتعلق الأمر بمفاهيم دقيقة كالعقد الديداكتيكي ومقاربة التدريس بالكفاءات.

وفي هذا السياق، يكتسي موضوع دراستنا أهمية، كونه يتناول العلاقة بين متغيرين جوهريين في الفعل التربوي: طبيعة الممارسات الديداكتيكية للأساتذة، والإطار المرجعي البيداغوجي الذي يحكم الفعل التعليمي التعليمي. وتناوله كموضوع يجد راهنيه بيداغوجية وديداكتيكية كبرى، نظراً للانتقال المنهجي الذي

عرفته المنظومة التربوية الجزائرية نحو مقارنة التدريس بالكفاءات، وما يرتبط بها من تحولات في أدوار المعلم والمتعلم والعلاقة التربوية داخل الفصل ليصير لزاما علينا إدراجه ضمن البحوث التربوية لتخصصنا الدراسي ألا وهو التربية والأنظمة التعليمية.

تندرج الدراسة ضمن الجهود العلمية كدراسة جديدة على حد علم الباحثة في أحد ابعاد المثلث الديدانكتيكي ألا وهو البعد البيداغوجي والتي تسعى إلى تعميق الفهم بخصوص طبيعته ومكوناته في ظل التحولات البيداغوجية والديدانكتيكية، خاصة في السياق التربوي الجزائري. فهي تضيف إلى الأدبيات التربوية تحليلاً علمياً دقيقاً حول كيفية تفاعل أستاذ التعليم المتوسط مع مكوناته داخل القسم، وتقدم مقارنة وصفية استكشافية تسهم في بلورة تصور نظري أكثر وضوحاً لهذا المفهوم في بيئة تعليمية محددة.

تناولت الدراسة فئة رئيسية ذات بعد تأثيري مباشر في العمليات التعليمية يتوقف عليها مدى كفاية المخرجات التعليمية المنتظرة في وقتنا الحالي في ظل رهانات الإصلاح التربوي بالجزائر. فالأستاذ يعتبر المرشد والموجه والمستشار التعليمي للمتعلمين والمنظم للبيئة التعليمية، المجسد لمبدأ الفعالية داخل الحجرة التعليمية.

ومجاليا تعد هذه الدراسة، وفق ما هو متاح من بحوث سابقة، من أوائل الدراسات التي تستهدف مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر من أجل استكشاف درجة ممارسة العقد الديدانكتيكي ضمن مقارنة الكفاءات، مما يمنحها ميزة السبق في تناول هذا الموضوع الحساس في سياق واقعي ومحدد، يساهم في تكييف المفاهيم الديدانكتيكية مع الخصوصيات التربوية الوطنية.

أما منهجيا اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي المبني على مقارنة بحثية مزجية (كمية-كيفية)، بتصميم تابعي تفسيري باستخدام الأدوات الاستبيان والمقابلة مما يتيح تقديم فهم متكامل لظاهرة تربوية معقدة. من خلال جمع بيانات متعددة الأبعاد تعزز موثوقية النتائج وتثري عملية التفسير والتحليل.

4. دوافع اختيار الموضوع:

يُعد تحديد دوافع اختيار الموضوع أحد المرتكزات المنهجية الأساسية التي تُستهلّ بها الأبحاث العلمية، خصوصاً في ميادين التربية وعلومها، حيث لا يُكتفى بمجرد تحديد المشكلة، بل يُنتظر من الباحث أن يبيّن المنطلقات الشخصية والعلمية والواقعية التي حفّزته لاختيار موضوعه، وهو ما يعزز

مشروعية الدراسة ويرسخ صلتها بسياقها الاجتماعي والمؤسساتي. وفي ضوء ما سبق، كانت دوافع اختيارنا لموضوع الدراسة على:

دافع علمي معرفي:

يتناول موضوع دراستنا مفهومًا محوريًا في علم الديدانكتيك، لا يزال يعاني من قلة تناول العلمي له في سياقنا البحثي الجزائري خاصة في ظل تطبيق مقارنة التدريس بالكفاءات. وهذا النقص في الأدبيات المحلية مثل لنا دافعًا لتناوله في إطار دراسة أكاديمية جادة تسعى لسد هذا الفراغ وإغناء البحث العلمي التربوي الوطني.

دافع ميداني تطبيقي:

اشتغالنا في وزارة التربية منذ عشرين عامًا تقريبًا، جعلنا نلاحظ ونعيش يوميًا وعن قرب العديد من الإشكالات التربوية والبيداغوجية، والتفاوتات الواضحة في طريقة تطبيق الأساتذة لمقاربة التدريس بالكفايات خاصة في مرحلة التعليم المتوسط. ناهيك عن كثرة التقارير السلوكية وتدني النتائج الدراسية وارتفاع نسبة الرسوب في السنوات الأخيرة والتي تؤكد على وجود فجوة حقيقية في العملية التعليمية تستدعي البحث عنها وتحليل عواملها واقتراح مأمكن من حلول لتحسين جودة التعلم وتعزيز الانضباط والتفاعل الإيجابي داخل الحجرات الدراسية.

دافع منهجي:

يرتبط بتوظيف مناهج علمية دقيقة وحديثة، تتكامل فيها أدوات البحث مما يعزز مصداقية النتائج ويفتح آفاقًا لتطوير البحث العلمي الوطني.

5. مصطلحات الدراسة:

درجة الممارسة

تقصد الدراسة بدرجة الممارسة المستوى الذي يُفَعَّل فيه أساتذة التعليم المتوسط مقتضيات العقد الديدانكتيكي أثناء أدائهم التربوي ضمن مقارنة التدريس بالكفاءات. ويُقاس هذا المتغير من خلال استجابات الأساتذة على أداة الاستبيان، والتي تعكس الدرجة التي يحصل عليها الأستاذ في كل بُعد ومدى تفعيله في الميدان. وردودهم على المقابلات شبه الموجهة لتحديد مستوى التزامهم عمليًا بمضامين العقد، متجاوزين مستوى الخطاب، بما يسمح برصد الفجوة بين التصور والتنفيذ داخل القسم.

العقد الـديداكتيكي:

في سياق الدراسة الحالية، يُعرّف هذا المكون إجرائيًا من خلال الأبعاد الأساسية له والمتمثلة في حرية الاقتراح والحوار، مبدأ التفاوض، مبدأ الشراكة والانخراط المتبادل، مبدأ الوضوح، مبدأ لإشهاد وتقويم التعلّمات والتي تنظّم العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والمتعلّم داخل القسم، من أجل تحقيق التعلّم الفعال والجيد.

مقاربة التدريس بالكفاءات:

تُعرّفها الدراسة على أنها الإطار المرجعي البيداغوجي-الديداكتيكي الذي تُوطّر في ضوئه ممارسة العقد الـديداكتيكي وتُفسّر. ولا تُقاس هذه المقاربة بصورة مباشرة، بل تُستثمر بوصفها منظومة مرجعية لتحليل درجة ممارسة العقد الـديداكتيكي لدى أساتذة التعليم المتوسط

أساتذة التعليم المتوسط:

هم أفراد الهيئة التربوية الذين يمارسون مهنة التدريس ضمن الطور الثاني من التعليم الإلزامي، أي السنوات الأربع التي تتراوح بين السنة الأولى والسنة الرابعة متوسط في النظام التربوي الجزائري. والذين شملتهم عينة الدراسة وطُبّقَت عليهم أدوات البحث.

6. الدراسات السابقة:

تُعد الدراسات السابقة (Previous Studies) مكونًا أساسيًا في البناء المنهجي للبحث العلمي، وتُدرج ضمن إطاره النظري، حيث تهدف إلى توضيح الجهود العلمية التي سبقت الباحث في ميدان بحثه، سواء كانت دراسات أجنبية أو محلية، كمية أو كيفية، قديمة أو حديثة. تؤدي الدراسات السابقة دورًا محوريًا في البحث التربوي، إذ لا تقتصر وظيفتها على تقديم خلفية نظرية للموضوع، بل تساهم في بناء الإشكالية، وتحديد الفجوة البحثية، وتوجيه اختيار المتغيرات والمنهج والأدوات. وفي هذا السياق، يؤكد Creswell & Poth (2018) أن مراجعة الأدبيات تمثل إطارًا مفاهيميًا يبرّر أهمية الدراسة، ويساعد على ربط نتائجها بالمعرفة العلمية المتراكمة، كما تُعدّ أساسًا لتفسير النتائج وإبراز الإضافة العلمية للبحث.

وانطلاقًا من هذا التصور النظري، فإن ترتيب الدراسات السابقة في هذا البحث لا يقوم على أساس زمني بحت، بل يُبنى على منطق علمي يراعي ترتيب المتغيرات، وسياقها التربوي، وغايات التحليل. وعليه، تم اعتماد تسلسل تحليلي يبدأ بالدراسات المتعلقة بالعقد الـديداكتيكي في الممارسات الصفية من حيث المفهوم

والبنية، الأدوار والانتظارات، تنظيم العلاقة التعليمية، الأبعاد الضمنية والصريحة للعقد. ثم دراسات حول ممارسة العقد الديداكتيكي في ضوء المقاربة بالكفاءات ربطت بين العقد الديداكتيكي، المقاربة بالكفاءات، الممارسة الصفية، أدوار المعلم والمتعلم، بناء الوضعيات الإدماجية. ثم في الأخير دراسات تناولت آليات تجديد الممارسة الديداكتيكية الداعمة لتفعيل العقد في ضوء المقاربة بالكفاءات.

كما أدرجت دراسات أخرى في بقية فصول الدراسة كلما دعت الضرورة لذلك تعبيراً عن رؤيتنا بمنهجية نسقيه تستهدف بناء خلفية نقدية متماسكة تسهم في بلورة الإشكالية والإجابة عن تساؤلاتها وترسيخ مشروعيتها ضمن الحقل العلمي للتربية والأنظمة التعليمية.

1.6. الدراسات الخاصة بالعقد الديداكتيكي في الممارسات الصفية:

دراسة Brigitte Gruson (2009) بعنوان:

Study of the dialectic between the didactic contract and the milieu in the teaching and learning of English at the end of primary and the beginning of secondary education

انطلقت الدراسة من اسئلة مفادها كيف يتفاعل العقد الديداكتيكي مع الوسط التعليمي في تدريس اللغة الإنجليزية في مجموعة من الصفوف الدراسية في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي في سويسرا؟ وما العلاقة بين توقعات المعلم الضمنية وسلوك الطلاب داخل الفصل؟ وكيف تؤثر الأبعاد الضمنية للعقد على جودة التعلم والتفاعل الصفّي؟ وللاجابة على التساؤلات المطروحة اعتمدت الباحثة على أدوات جمع بيانات متنوعة شملت الملاحظات الصفية، والمقابلات مع المعلمين والطلاب، وتحليل الوثائق الرسمية أظهرت النتائج أن سلوك الطلاب غالباً ما يتوافق مع توقعات المعلم الضمنية، مما يبرز أهمية الأبعاد غير المعلنة للعقد الديداكتيكي في توجيه التفاعل داخل الفصل.

دراسة Ligozat وآخرون (2018) بعنوان: تحليل استمرارية التعليم والتعلم في الأفعال الصفية:

هدفت الدراسة الى تحليل التفاعلات الصفية من منظور العقد، وفهم كيفية تشكّل القواعد الضمنية في سياقات التدريس اليومية، خاصةً عند خرق القواعد وإعادة التفاوض حولها. اعتمدت الدراسة في تحليلها المنهج الكيفي القائم على تحليل الأفعال الصفية والخطابات التربوية داخل صفوف التعليم الابتدائي فتكونت بذلك عينتها من مشاهدات ميدانية لفصول دراسية في مواد مختلفة، جُمعت بطريقة منهجية لتتبع تطور العلاقة الديداكتيكية بين المعلم والمتعلم. وأظهرت الدراسة أنّ العقد الديداكتيكي ديناميكي ومتغير

باستمرار، وأن لحظات الخرق أو سوء الفهم تمثل نقاطاً مفصلية لإعادة بناء المعرفة وإعادة ضبط العلاقة التربوية. كما أن التواصل الفعال بين المعلم والمتعلم يلعب دوراً أساسياً في استمرارية التعلم.

دراسة Ferretti وآخرون (2018): العقد الـديداكتيكي في تفسير بعض الأدلة الإحصائية في اختبارات الرياضيات الموحدة

حللت هذه الدراسة بيانات اختبارات معيارية في الرياضيات في إيطاليا باستخدام نموذج راش، ثم فسرت نتائجها بعض أنماط الأخطاء في ضوء العقد التعاقدية. أين أظهرت أن بعض الأخطاء المتكررة التي وقعت بين الطلاب ذوي الأداء المتوسط، والعالي يمكن تفسيرها بأنها نتيجة لتوقعات ضمنية في العقد التعاقدية بمعنى أن الطلاب اختاروا خيارات آمنة تتماشى مع ما يتوقعه المعلم منهم أو ما يُعدّ مقبولاً داخل العقد الضمني في القسم.

دراسة يخلف، رفيقة (2019) آليات تفعيل التوظيف الـديداكتيكي في المادة الدراسية من أجل تفعيل العلاقة بين الطالب والمدرس

هدفت الدراسة إلى استكشاف كيفية توظيف الـديداكتيك في المادة الدراسية لتعزيز العلاقة بين الطالب والمدرس. وأكدت على أن التفاعل مع المادة الدراسية يعكس تفاعل الطالب مع المدرس، مما يبرز أهمية التوظيف الـديداكتيكي في العملية التعليمية.

دراسة Putra (2020) العقود الـديداكتيكية في تطبيق تعليم الرياضيات الواقعي في إندونيسيا: درس حول الجمع

هدفت الدراسة إلى تحليل تطبيق مفهوم العقد الـديداكتيكي في إطار التعليم الواقعي للرياضيات، من خلال درس نموذجي حول عملية الجمع. استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي مع ملاحظة مباشرة للدروس الصفية لعينة من معلمي الرياضيات وتلاميذ التعليم الابتدائي في إندونيسيا .

أظهرت الدراسة أن وضوح التوقعات بين المعلم والمتعلم يساهم في تقليل الأخطاء المنهجية، وأن خرق العقد يساعد على تحفيز التفكير الاستكشافي لدى المتعلمين.

دراسة Carmo وآخرون (2020): العقد الـديداكتيكي من منظور نظرية المواقف الـديداكتيكية مراجعة تكاملية:

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم مراجعة تكاملية للأدبيات المتعلقة بمفهوم العقد الـديداكتيكي، من حيث نشأته النظرية وتطوره داخل نظرية المواقف الـديداكتيكية التي وضعها بروسو، وتحليل دوره في تنظيم العلاقات التعليمية بين المعلم والمتعلم في مختلف المستويات الدراسية. معتمدة المنهج الوصفي التحليلي في إطار مراجعة أدبية تكاملية للأبحاث المنشورة حول الموضوع، ولم تعتمد الدراسة على عينة ميدانية، بل جمعت عدداً كبيراً من الأبحاث النظرية والتطبيقية المنشورة في مجالات متخصصة في الـديداكتيك وقد توصلت نتائجها إلى أنه يمثل منظومة من القواعد الضمنية والصريحة التي تحكم العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم، وتشكل أساساً لفهم دينامية التفاعل داخل القسم. وأن معظم الدراسات ركزت على الجانب النظري للعقد، في حين ما تزال الدراسات التجريبية نادرة وتحتاج إلى توسع أكبر في مجالات تربوية مختلفة .

دراسة Eloi، وAndrade (2020) حول العلاقات بين الكتاب المدرسي والعقد الـديداكتيكي: اقتراح العقد الـديداكتيكي الإمكاناني

تناولت الدراسة العلاقة بين الكتاب المدرسي والعقد الـديداكتيكي من خلال اقتراح مفهوم جديد أطلقنا عليه اسم العقد الـديداكتيكي الإمكاناني (Contrat Didactique Potentiel – CDP)

وانطلقت الباحثتان من فكرة أن الكتاب المدرسي لا يُعد مجرد وسيلة تعليمية أو مورد معرفي، بل هو حامل ضمني لجملة من القواعد والتوقعات والسلوكيات التي توجه التفاعل الـديداكتيكي بين المعلم والمتعلم. فهو يتضمن ما يمكن اعتباره «عقداً محتملاً» يُنشئ قبل اللقاء الفعلي في القسم، ويُسهّم في تحديد أدوار الفاعلين التربويين وحدود تدخلهم داخل الوضعية التعليمية. وقد خلصت الدراسة إلى أن تحليل الكتاب المدرسي من منظور هذا العقد الإمكاناني يُمكن من الكشف عن القواعد التنظيمية التي تحكم التعلم حتى قبل حدوثه، مما يُثري الفهم النظري للعقد الـديداكتيكي ويفتح المجال أمام مقاربات جديدة لدراسة العلاقة بين المادة التعليمية والممارسات الصفية. كما بيّنت النتائج أن هذا المنظور يُساعد على تفسير بعض مظاهر نجاح أو فشل الوضعيات التعليمية انطلاقاً من مدى انسجام ما يطرحه الكتاب من «عقد ديداكتيكي ضمني» مع ما يُبنى فعلياً في القسم من اتفاقات تربوية بين المعلم والمتعلم.

❖ دراسة Córdoba et al (2021) حول:

The Didactic Contract in Times of Accreditation

تناول هذا البحث دور العقد الـديداكتيكي في التعليم الجامعي في كولومبيا ضمن سياق الاعتماد الأكاديمي الذي يُدار فيه التعلم ويُتوقع فيه من المعلم والطالب الالتزام بالمعايير الأكاديمية المحددة للبرنامج أو المنهاج أي أن الدراسة ركزت في هدفها على كيفية تنظيم العقد الـديداكتيكي والعلاقات التعليمية في بيئة تعليمية رسمية، أين تحدد توقعات للمعلمين والطلاب، بطرحها تساؤلات حول كيفية تشكل العقد الـديداكتيكي داخل درس الرياضيات؟ وما تأثيره على توزيع المسؤوليات بين المعلم والمتعلمين؟ وماهي مساهمته في توجيه التفاعل الصفّي نحو تحقيق الكفايات المحددة في المنهاج؟ واعتمادها على مقابلات مع المعلمين، والملاحظات الصفية، وتحليل الأنشطة الصفية كأدوات لجمع البيانات. لتظهر نتائجها أن العقود الـديداكتيكية تعمل كأطر تنظم التوقعات وتوازن المسؤوليات بين الأطراف التعليمية، كما انها تتطور خلال التفاعل الصفّي ضمانا لتحقيق الكفايات المحددة في المنهاج . كما أكدت الدراسة أن فهم هذا المكون في سياق التعلم الرسمي مهم لتحليل ممارسات المعلمين، وتوجيه تصميم الأنشطة التعليمية بما يتوافق مع أهداف المنهاج الرسمي.

❖ دراسة كرضايين محمد(2021) بعنوان العقد الـديداكتيكي القرائي من الإلقاء إلى التلقي: النص الأدبي في المعرفة التعليمية نموذجًا،

استعرض مفهوم العقد الـديداكتيكي في سياق تدريس النصوص الأدبية، مسلطاً الضوء على أهمية التفاعل بين المعلم والمتعلم في فهم النصوص وتحليلها. وأشار إلى ضرورة وضوح العقد الـديداكتيكي لتحقيق أهداف القراءة التعليمية.

❖ دراسة Djilali Mezaini & Mohammed Khemmad (2022) عن:

Didactics: An:Overview on the Key Concepts

قدمت هذه الدراسة في البيئة المحلية كدراسة نظرية تناولت التحولات المعرفية في مجال الـديداكتيك، مركزة على تحليل المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها هذا الحقل العلمي. مؤكدة على أن الـديداكتيك علم قائم بذاته، يعتمد على تفاعل ثلاثي بين المعلم والمتعلم والمعرفة كإطار لتحليل العملية التعليمية، وأنه ليس مجرد مجموعة من القواعد أو التوصيات العامة. كما ركز الباحثان على عدد من المفاهيم الجوهرية، منها:

- العقد الـديداكتيكي، الذي يحدد التزامات كل من المعلم والمتعلم ضمن الوضعية التعليمية.

- النقلة الديداكتيكية (Didactic Transposition)، أي تحويل المعرفة العلمية إلى محتوى قابل للتدريس.
 - العوائق الديداكتيكية (Didactic Obstacles)، التي قد تحول دون التعلم الفعال.
 - الوضعيات الديداكتيكية (Didactic Situations)، باعتبارها أدوات لتفعيل التعلم وبناء الكفايات.
- وأبرزت الدراسة أهمية إدماج هذه المفاهيم في تطوير الممارسات الصفية وتحليلها، خاصة عند اعتماد مقاربات حديثة للتدريس مثل مقاربة التدريس بالكفاءات. كما أشار الباحثان إلى أن هذا التأصيل المفاهيمي يساعد على فهم العقد الديداكتيكي ليس كمجرد تنظيم شكلي للأدوار، بل كآلية لدعم التعلم الفعال، منسجما مع أهداف التعليم الحديث في بناء الكفايات وتنمية استقلالية المتعلم.

❖ دراسة باباي قيس (2024) العلاقة بين أقطاب المثلث الديداكتيكي في درس التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين أقطاب المثلث الديداكتيكي (المعلم، المتعلم، المحتوى) في دروس التربية البدنية والرياضية. وفهم طبيعة العقد وعلاقته بتنظيم التفاعل الصفّي، مؤكدة على دوره في تحقيق توازن بين هذه الأقطاب لضمان فعالية العملية التعليمية.

❖ دراسة Strømskag, Heidi & Chevallard, Yves (2022) تحت عنوان:

Breaches of the didactic contract as a driving force behind learning and non-learning: A story of flaws and wants

تناولت الدراسة خروقات العقد الديداكتيكي واعتبرتها آلية مركزية تكشف التوترات البنوية الكامنة في تنظيم المعرفة المدرسية، منطلقة في تحليلها من إطار النظرية الأنثروبولوجية للديداكتيك، معتبرة أن العقد لايعتبر منظومة توقعات صفّية بين المعلم والمتعلم فقط، بل يمثل نمطاً خاصاً لتنظيم العلاقة بالمعرفة. وأن خرقه يشكل في آن واحد قوة مولّدة للتعلم أو لعدمه، وذلك بحسب طبيعة المعالجة الديداكتيكية لهذه اللحظات الحرجة. من خلال التساؤلات الأساسية التالية: كيف تؤثر الانتهاكات في العقد الديداكتيكي على التعلم وعدم التعلم؟ وما العلاقة بين توقعات المعلم وأداء الطلاب الفعلي؟ وهل يمكن اعتبار هذه الانتهاكات دافعاً للتعلم أم حاجزاً أمامه؟ وإجابة لهذه التساؤلات أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ أقسام شعبة الرياضيات في مراحل تعليمية مختلفة في النرويج. من خلال اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام الملاحظة في الأقسام، والمقابلات مع الطلاب ومع المعلمين كأدوات لجمع البيانات.

أظهرت النتائج أن الانتهاكات في العقد الـديداكتيكي قد تكون دافعاً للتعلّم كما قد تكون حاجزاً أمامه، وهو ما يعكس العلاقة المعقدة بين توقعات المعلم وسلوك الطلاب داخل الفصل. حيث أن الخرق لا يعكس بالضرورة ضعف المتعلمين أو خللاً تواصلياً، بل يكشف في كثير من الأحيان حدود التنظيم الـديداكتيكي للمعرفة نفسها، وما تتضمنه من مناطق غموض وثغرات مفهومية. كما أنها قد تفتح أفقاً لإعادة بناء المفاهيم وتطوير التعلّمات بعد أن تُستثمر ديداكطيكياً، كما قد تتحول، في غياب تدبير واعٍ، إلى مصدر لإنتاج سوء الفهم وتثبيت اللاتعلّم أو حتى فقدان التعلّمات السابقة. وبذلك تؤسس هذه الدراسة تصوراً إبستمولوجياً متقدماً لخرقه واعتباره مؤشراً بنيوياً على أزمات المعرفة المدرسية، وليس مجرد حادث عرضي في التفاعل الصفّي.

❖ دراسة Santini وآخرون (2022) الرمزية والفعل المشترك بين المتعلم والمعلم: جدلية العقد

والوسط في دراسة حالة لجلسات علوم الأرض بالمدرسة الابتدائية

سعت هذه الدراسة إلى توضيح كيف يؤثر العقد الـديداكتيكي في بناء المعنى داخل الصف، من خلال تحليل العلاقة الجدلية بين العقد والوسط (milieu) في ممارسات تعليم العلوم. من خلال منهج دراسة الحالة الكيفية بتحليل التفاعل الصفّي عبر تسجيلات لفصول العلوم في التعليم الابتدائي. لقسمان في مدرسة ابتدائية، مع متابعة دقيقة للتفاعل بين المعلم والمتعلمين خلال حصتين متتاليتين. وقد أظهرت نتائجها أنّ العقد الـديداكتيكي ليس ثابتاً، بل يتغير مع كل نشاط أو نقاش، وأنّ المعنى يُبنى بشكل مشترك بين المتعلم والمعلم ضمن ما يسمى الجدلية العقدية الوسطية.

❖ دراسة Martine Vinson (2023) حول العقد الـديداكتيكي الفارقي والتموقع الجندي

المعرفي: مفاهيم لتفسير سيولة النوع الاجتماعي في قلب عملية التعليم والتعلّم

Le contrat didactique différentiel et le positionnement de genre épistémique: concepts pour éclairer la fluidité du genre au cœur du processus d'enseignement-apprentissage

سعت مارتن في دراستها إلى توسيع مفهوم العقد الـديداكتيكي من خلال ربطه بمقولة التمييز الجندي في سياق العمليات التعليمية، حيث ناقشت الباحثة كيف تؤثر الأدوار الجنسانية المفترضة اجتماعياً على تموقعات التلاميذ والتلميذات داخل العقد الـديداكتيكي، وعلى ديناميكيات التفاعل التعليمي. وتمثلت إشكالية الدراسة في تساؤلها حول كيفية تأثير البنية الجنسانية على طبيعة العقد الـديداكتيكي بين المعلم والمتعلم، خاصة في المواد التربوية مثل التربية البدنية، حيث تُبرز الأجساد والأنماط الحركية الفروق الجنسانية بشكل واضح.

انطلقت الدراسة من فرضية أن العقد الديداكتيكي لا يُفَعَّل بصورة موحدة بين المتعلمين، بل يتأثر بتمثلات المعلم حول المتعلمين، بما في ذلك المحددات الجندرية، وهو ما يؤدي إلى توزيع متفاوت للأدوار وفرص المشاركة والمعالجة المعرفية داخل الصف. اعتمدت الباحثة مقاربة كيفية تحليلية من خلال دراسة ميدانية في مادة التربية البدنية في إحدى الثانويات الفرنسية، شملت ملاحظات ميدانية وتسجيلات فيديو للأنشطة الجماعية (كرة الطائرة) في أقسام مدرسية مختلطة ومنفصلة جندرياً، بهدف تتبع تموقعات المتعلمين والمتعلمات ضمن العقد التربوي الفارقي، واستجلاء انعكاسات الجندر في توزيع الأدوار والمبادرات التعليمية. أين كشفت النتائج أنه في السياق المدرسي لا يتوزع بشكل متماثل بين الجنسين، بل يُعاد تشكيله حسب التمثلات الجندرية لدى المعلمين والمتعلمين فالفتيات يُوضعن غالباً في مواضع المتلقي السلبي أو المتردد، بينما يُنتظر من الفتيان الجرأة والمبادرة، مما يخلق ما تسميه الباحثة بالمواقع الجندرية المعرفية *positionnements de genre épistémique* داخل التفاعل الديداكتيكي. لتُعد هذه الدراسة من الإسهامات النوعية التي تعمق فهم العقد الديداكتيكي الفارقي، وتبرز كيف أن التفاوتات الاجتماعية، وخصوصاً الجندرية، قد تسهم في إعادة إنتاج الاختلالات التربوية داخل القسم. هذا وتقدم الباحثة لنا رؤية واضحة على أنه ليس مجرد إطار تقني بل هو بنية اجتماعية تربوية تتفاعل مع المحددات الجندرية والاجتماعية، كما تؤكد على أن تحليل هذه الديناميات يمكن أن يساهم في تصميم استراتيجيات صافية أكثر شمولية وعدالة.

❖ دراسة جلّول، صارة، وبالموشي، عبد الرزاق (2024) حول العقد الديداكتيكي تحديد الأدوار

والمسؤوليات لترشيد العلاقة التربوية بين أطراف العملية التعليمية دراسة نظرية

تناولت هذه الدراسة مفهوم العقد الديداكتيكي وأهميته في تنظيم العلاقة بين المعلم والمتعلم، مسلطة الضوء على التوترات التي قد تنشأ نتيجة غياب وضوح في الأدوار والمسؤوليات. وأكدت على ضرورة تبني مبدأ الشراكة في العملية التعليمية لتحقيق أهداف المنظومة التربوية.

❖ دراسة بناورة، وهيبة، وزورقي، مليكة (2024) بعنوان العقد الديداكتيكي في التعليم الهجين

تحليل استشرافي

تناولت الباحثتان التغيرات التي طرأت على بنية العقد الديداكتيكي نتيجة التحول نحو التعليم الهجين، خاصة بعد جائحة كوفيد-19. اعتمدت فيها على منهج تحليلي نوعي، حيث تم تحليل الإطار النظري له في ظل السياقات الرقمية، مع الاستناد إلى ملاحظات ميدانية ضمن البيئة الجامعية الجزائرية.

وأظهرت النتائج أن العقد الديدانكتيكي في صيغته التقليدية يعاني من اختلالات واضحة في بيئات التعليم المختلط، وأوصت الدراسة بإعادة بناء هذا العقد بمنطق مرن يتلاءم مع تحديات التعلم عن بُعد.

❖ دراسة (2025) Fuadiah, Nurfadilah F., Suryadi, Dedi, & Turmudi, Taufiq

حول:

Analysis of Didactical Contracts on Teaching Mathematics

أُجريت الدراسة في إندونيسيا من أجل تحليل تكوين العقد الديدانكتيكي خلال درس العمليات على الأعداد السالبة في مادة الرياضيات ضمن فصل محدد، وفهم دوره في تنظيم المسؤوليات بين المعلم والمتعلم وضمان تحقيق الكفايات التعليمية المستهدفة بالإجابة على التساؤلات البحثية التالية: كيف يتشكل العقد الديدانكتيكي خلال درس العمليات على الأعداد السالبة في الرياضيات؟ ما تأثير العقد على توزيع المسؤوليات بين المعلم والمتعلم؟ وكيف يتطور هذا العقد خلال التفاعل الصفّي لتحقيق الكفايات المستهدفة؟ اختار الباحثون عينة مكونة من فصل محدد من تلاميذ المرحلة المتوسطة. كما اتبعت الدراسة منهجية التجربة التصميمية وتحليلها لنتائج الدراسة من خلال اداتي الملاحظات الصفية وتحليل الواجبات والحلول الصفية. وكان من أهم ما توصلت إليه النتائج أن العقد الديدانكتيكي يعمل على تنظيم مسؤوليات المعلم والمتعلم وتوجيه التفاعل الصفّي، كما يتطور خلال الحصص التعليمية لضمان تحقيق الكفايات المستهدفة.

2.6. دراسات حول ممارسة العقد الديدانكتيكي في ضوء المقاربة بالكفاءات:

❖ دراسة بن يطو إلياس ومعيوف العيد (2024) حول بيداغوجية التعاقد وفق المقاربة بالكفاءات

وعلاقتها بالأداء الحركي في النشاط البدني الرياضي التربوي

هدفت الدراسة إلى استكشاف علاقة بيداغوجية التعاقد وفق المقاربة بالكفاءات بأداء المتعلمين في الدروس التطبيقية، وتأثيرها على التفاعل بين المعلم والمتعلم من خلال التركيز على تساؤل رئيسيين: هل لبيداغوجية التعاقد وفق المقاربة بالكفاءات علاقة إيجابية بأداء المتعلمين؟ وكيف تؤثر على توزيع الأدوار والتفاعل الصفّي بين المعلم والمتعلمين؟ اعتمد فيها الباحثان على المنهج الوصفي تحليلي، حيث تم جمع البيانات من خلال ملاحظات صفية واستبيانات موجهة لـ 44 أستاذًا من التعليم الثانوي حول ممارستهم لبيداغوجية التعاقد وفق الكفاءات. ومن خلال عرض وتحليل النتائج توصل الباحث إلى أن هذه البيداغوجيا التعاقدية لها علاقة إيجابية بين المعلم والمتعلمين وتساعد الطرفين في التعليم والتعلم، لذا

يوصي الباحث العمل على تطبيقها في التعليم الثانوي وإقامة برامج تكوينية مخصصة للأساتذة لإكتساب هذا المنهج البيداغوجي النشط.

3.6. دراسات تناولت آليات تجديد الممارسة الديداكتيكية الداعمة لتفعيل العقد

في ضوء المقاربة بالكفاءات.

1.3.6. الدراسات الخاصة بمحور المشروع البيداغوجي كآلية لتجديد الممارسة الديداكتيكية في

ضوء العقد الديداكتيكي والمقاربة بالكفاءات

في سياق الدراسات التربوية التي تربط بيداغوجيا المشروع بالمقاربة بالكفاءات وتنظيم العلاقات التعليمية، تبرز دراسات في إطار المشروع البيداغوجي الفردي بالرغم من أن بعضها لا يرتبط صراحة بالمتغير الأساسي للدراسة إلا أنه يمثل آليات تجديد للممارسة الصفية وتفعيل أدوار المعلم والمتعلم نذكر منها:

❖ دراسة خالد، سعيدة وعطاطفة، بن عودة - (2020) بيداغوجيا المشروع ودورها في تنمية

كفاءات المتعلمين

هدفت الدراسة إلى تحديد دور بيداغوجيا المشروع في تنمية الكفاءات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بتحليل الأدبيات التربوية حول هذه البيداغوجيا، وركزت على دور المشروع في تنمية كفاءات المتعلمين. أظهرت الدراسة أن جعل المتعلم محور العملية التعليمية يعزز استقلاليته وقدرته على التخطيط الذاتي والمبادرة والتقويم الذاتي.

❖ دراسة بن خالد، عبد الكريم (2021) تحت عنوان: مقارنة التدريس بالكفاءات ودورها في اعداد

المشروع المهني والدراسي لدى التلميذ (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم بولاية أدرار (الجزائر)

تهدف هذه الدراسة الاجابة على التساؤل العام التالي: هل هنالك علاقة بين مقاربة التدريس بالكفاءات وتصور المشروع الدراسي والمهني للتلميذ في المرحلة الثانوية؟ من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي في تحليل النتائج، واستعمال أداة لجمع البيانات تمثلت في استبيان طبقه الباحث على عينة قدرها (170) تلميذ في المرحلة الثانوية بولاية أدرار، تم إختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

وقد اسفرت النتائج على وجود علاقة دالة إحصائية بين التدريس بالمقاربة بالكفاءات وبناء المشروع الدراسي لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة دالة إحصائية بين التدريس بالمقاربة بالكفاءات وبناء المشروع المهني لدى عينة الدراسة، كما انه لا توجد فروق دالة إحصائية لمتغير المشروع التلميذ فيما يتعلق بخصائص الجندر (الجنس)

❖ دراسة هنية، عريف وعبد العالي، سعادة (2022) دور بيداغوجيا المشروع في دعم التعلم

التعاوني وتنمية مهارات التفكير

عرفت الدراسة تعريف بيداغوجيا المشروع وأهميتها في تطوير أداء المتعلم في سياق التعلم التعاوني وأثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين في الطور الثالث من التعليم الابتدائي. كما اجابت على مجموعة من التساؤلات كان أهمها:

ما أثر بيداغوجيا المشروع في دعم التعلم التعاوني بين متعلمي الطور الثالث من التعليم الابتدائي في إكسابهم مهارات التفكير الإبداعي المختلفة؟ لتتوصل بعد اعتمادها على الملاحظة المباشرة في القسم أنه بعض المربين لا يزالوا بعيدين عن تنفيذ طريقة التعلم التعاوني في إخراج المشاريع في أحسن صورها. وتوصي الدراسة بضرورة استفادة المعلمون من تكوينات في أعلى المستويات ليكون أثرها بارزاً في أدائهم داخل الأقسام من أجل المساهمة في تنمية مهارات التفكير وتنشيط التفاعل بين التلاميذ، وهي عوامل ترتبط مباشرة بـ استقلالية المتعلم، مبادرته، وقدرته على التخطيط والتفاوض داخل الأنشطة البيداغوجية.

❖ دراسة جغريف، فوزي وخلايفية، نصيرة (2023). بيداغوجيا المشروع أساس التعلم التجريب

هدفت هذه الدراسة النظرية إلى تحديد أصول بيداغوجيا المشروع والتعلم التجريبي والتعلم النشط. ومناقشة أدوار المعلمين والمتعلمين في كل من الأسلوبين. بالإضافة الى توفير خطوات لتفعيل التعلم التجريبي من خلال هذه البيداغوجيا. التي خلصت هذه الورقة البحثية الى انها فعالة بشكل كبير في التعلم التجريبي والذي يمكن من تحسين مشاركة المتعلمين والاحتفاظ بالمعرفة.

2.3.6. دراسات حول التقويم البديل والبورثفوليو كآلية لإعادة تنظيم العقد حول التتبع والدعم

❖ دراسة Gallardo Gil et al (2015) البورثفوليو كبديل في تقويم الكفايات

في دراسة أجريت بـ إسبانيا في الصف الخامس الابتدائي، تناولت الباحثة وزملاؤها البورثفوليو كاستراتيجية بديلة لتقييم الكفايات التعليمية، إذ تم استخدام البورثفوليو لتنفيذ تجارب تعليمية وتقييم كيفية تعلم الطلاب تعلمهم (learning how to learn) في سياق تجربة عملية داخل الفصل. وأظهرت النتائج

أن البورتفوليو يمكن أن يكون استراتيجية فعّالة للتقويم البديل مقارنة بالاختبارات الموحدة، وأنه يُمكن الطلاب من جمع الأدلة على تعلمهم وتوثيق تطورهم في الكفايات.

❖ دراسة عبد الله ناصر، محمد اليامي (2022) لواقع استخدام ملف الإنجاز (Portfolio) في

معالجة ضعف الأداء الكتابي من وجهة نظر معلمي الصف الرابع لمادة لغتي الجميلة

هدفت إلى الكشف عن مدى توظيف ملف الإنجاز كأداة تقويم بديل، وإبراز دوره في تحسين الأداء الكتابي، إضافة إلى الوقوف على اختلاف ممارسات المعلمين تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التكوينية في مجال القياس والتقويم. اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وقياس واقع استخدام ملف الإنجاز، وتمثّلات المعلمين حول أهميته، وصعوبات توظيفه. أسفرت نتائج الدراسة عن أن ملف الإنجاز يُعدّ أداة فعّالة في معالجة ضعف الأداء الكتابي، وأنه يساهم في تتبع تطور تعلم التلاميذ. مع وجود قناعة إيجابية لدى أغلب المعلمين بأهمية ملف الإنجاز، خاصة في مجال التقويم. وفي المقابل، كشفت أيضاً على أن عدداً من المعلمين يفكرون إلى الإلمام الكافي بكيفية توظيفه البيداغوجي المنهجي. كما لم تسجّل فروق ذات دلالة إحصائية كبيرة في استخدامه تعزى لمتغيرات المؤهل أو الخبرة، مما يشير إلى أن الإشكال يرتبط أساساً بطبيعة التكوين في مجال التقويم البديل.

وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تكوينية وورشات تطبيقية لفائدة المعلمين لتعزيز كفاياتهم في استعمال ملف الإنجاز.

❖ دراسة مقداد، أميرة وابن ختو، عصام (2024) التقويم البديل ودوره في تحسين العملية

التعليمية: مقارنة نظرية تحليلية

سلطت هذه الورقة البحثية الضوء على توجه حديث من توجهات التقويم التربوي وهو التقويم البديل، الذي يقوم على افتراض مفاده أن المعرفة يتم بناؤها من طرف المتعلم عن طريق إمكانية تقييمها بواسطة مهام تتطلب نشاطاً مثل التقصي في المشكلات المعقدة والأداء المرتفع المهام التي تربطه حقيقة بالواقع لمعرفة درجة تمكنه منها، وتطوير مهاراته. لان التقويم البديل لم يعد مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للمتعلم فقط بل تعداه لقياس مقومات شخصيته بشتى جوانبها، فهو يعتمد على التقويم الفعلي للأداء، والذي يعتمد على ملفات الإنجاز، تقويم الأقران، التقويم الذاتي، التقويم بالملاحظة، استراتيجية مراجعة الذات، وكذا تقييم المكتسبات.

❖ دراسة مكاي، خديجة (2025) حول فعالية التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

جاءت هذه المقالة لتبيان مدى صلة التقويم التربوي بالنشاطات اليومية مع توضيح التنوع في وسائله وأدواته ومجالاته في محاولة للإجابة على السؤال التالي: كيفية تطبيق التقويم التربوي في ظل مقاربة الكفاءات في الصف المدرسي؟

خلصت الدراسة الى انه يتجاوز الاختبارات التقليدية ليقس مدى تطوير الكفايات، ويقدم علاجات تربوية للتحديات التعليمية مما يستدعي التنوع في وسائله وأدواته.

7. تحليل نقدي للدراسات السابقة

انطلاقاً من منظور أن الدراسات السابقة تمثل الجسر الذي يربط بين المعرفة المتراكمة ومجال البحث الذي يعمل عليه الباحث وأن ادراجها لا يكون لمجرد العرض أو الوصف، بل اعتبارها خطوة استراتيجية أساسية في البحث العلمي تهدف إلى تمحيص ما أتت من المعرفة وتحديد نقاط القوة والضعف والكشف عن الأسئلة التي لم يتم تناولها أو الجوانب التي لم تُدرس بشكل كافٍ واستخلاص أفضل الممارسات البحثية في صياغة الأسئلة، اختيار العينة، تصميم الاستبيانات أو المقابلات، وأساليب التحليل. وتوجيه البحث الجديد لضمان أصالته وقيمه العلمية. وعلى هذا الأساس سيقوم هذا البحث بتحليل ونقد الدراسة بنفس النهج الذي قام به في عرضها وسنتناول بالنقد والتحليل أولاً للدراسات التي اعتبرته إطاراً أساسياً لتنظيم العلاقة بين المعلم والمتعلم، وإدارة التفاعلات الصفية، وتحديد التوقعات الصريحة والضمنية. ثم الدراسات حول ممارسة العقد الديداكتيكي في ضوء المقاربة بالكفاءات ثم الدراسات التي تناولت آليات تجديد الممارسة الديداكتيكية الداعمة لتفعيله في ضوء المقاربة بالكفاءات من خلال الدراسات الخاصة بمحور المشروع البيداغوجي كآلية لتجديد الممارسة الديداكتيكية في ضوء العقد الديداكتيكي والمقاربة بالكفاءات، والدراسات حول التقويم البديل والورتقولي كآلية لإعادة تنظيم العقد حول التتبع والدعم وأخيراً خاتمة نقدية جامعة لكل الدراسات مبينين قوة بحثنا وموضعه.

بقراءة نقدية متأنية للدراسات التي تناولته في الممارسة الصفية يمكن ملاحظة عدة اتجاهات ومحددات أساسية. حيث ركزت دراسة كرضاين (2021) على فهم طبيعة العقد في المثلث وعلاقته بتنظيم التفاعل الصفّي في العملية التعليمية، تُقدم دراسة (Mezaini & Khemmad 2022) على أنها مساهمة معرفية تأسيسية مهمة في فهم بنية التعليمية والمفاهيم المرتبطة بالعقد الديداكتيكي، خصوصاً في السياق التربوي الجزائري. وحاءت دراسة Eloi و (Andrade 2020) بمفهوم العقد الديداكتيكي

الإمكاني، ان يمثل الكتاب المدرسي فيه أداة مسبقة لتشكيل التوقعات الصفية، ما أضاف بعداً مهماً لفهم دور الوسائط التعليمية في البناء المسبق للعلاقات الديدانكتيكية، وتُعدّ دراسة Córdoba et al. (2021) إسهاماً مهماً في السياق التنظيمي-المؤسسي لفهم العقد الديدانكتيكي، خاصة فيما يتعلق باعتماد الجودة في التعليم العالي.

من زاوية أخرى تناولت دراسات Brigitte Gruson (2009) و Ligozat وآخرون (2018) و Ferretti وآخرون (2018) و Suryadi & al (2025) تحليل الأفعال الصفية والتفاعلات التي تحدث خلالها، مستخدمة منهجيات نوعية متينة تشمل الملاحظة المباشرة وتحليل الخطابات التربوية الرسمية، جعله أداة ديناميكية لإعادة هيكلة التعلم. وقد ركزت على فهم آليات استمرارية التعلم داخل الفضاء الصفّي، وكذلك قدرة المعلم على ضبط العقود الضمنية لتوجيه تفاعل الطلاب مع المحتوى وتشكيل القواعد الضمنية في العقود الديدانكتيكية التي تنشأ خلال الأنشطة الصفية اليومية. وأن لحظات خرقه تشكل نقاطاً حاسمة لإعادة بناء المعرفة وتعزيز العلاقات التربوية. وتنظيم الوضعيات التعليمية لدعم تكوين المعرفة بشكل ديناميكي، كما أن تفسير الأخطاء المتكررة في الاختبارات الموحدة، مبني على أن بعض الخيارات التي اتخذها الطلاب تعكس توقعات ضمنية تتعلق بتلك العقود. وامتداد لذلك وتأكيداً عليه بينت دراسة يخلف، رفيقة (2019) و Putra (2020) و Carmo وآخرون (2022) أن تفعيل الجوانب النظرية والتنظيمية للعقد بوعي يساهم في تحسين التعلم وتقليل الأخطاء. كما قدمت نماذج تطبيقية ملموسة لربط العقد بالممارسات الصفية. مضيئة على ذلك دراسة Strömskag & Chevallard (2022)، أن خروقات العقد يمكن أن تعمل كقوة دافعة للتعلم أو لعدمه، من خلال تحفيز القلق المعرفي الإيجابي لدى المتعلم وإعادة بناء الفهم. لتقدمه من جانب آخر Martine Vinson (2023) وبحسب منظور النوع الاجتماعي وتموضع المتعلم داخل التفاعل التعليمي، مبرزة كيف يمكن أن يؤدي التمييز الضمني إلى إعادة إنتاج تفاوت الفرص المعرفية بين المتعلمين، والذي لا يرجع لقدراتهم بل الى آليات التفاعلات الاجتماعية داخل القسم. هذه الدراسة أضافت بعداً اجتماعياً تربوياً متطوراً يوضح أنه ليس مجرد قواعد صريحة ضمنية، بل هو بنية اجتماعية ديناميكية تتأثر بالهوية الاجتماعية والجنسانية. يواجه تحديات في التعليم الهجين بعد جائحة كوفيد-19 كما اشارت الى ذلك بناورة وزروقي (2024)، موضحتان الحاجة إلى مرونة العقد وتكييفه مع السياق الرقمي لتفادي التوترات التي تنشأ عند غياب وضوح الأدوار والمسؤوليات داخل الفضاء التعليمي التي أكدت عليها دراسة جلول وباللموشي (2024).

وبناء على ذلك تقر هذه الدراسات مجتمعة على أن العقد الديدانكتيكي ليس مجرد إطار نظري، بل منظومة ديناميكية تتحكم في تفاعل المعلم والمتعلم، مع وجود فجوات بحثية واضحة تتعلق ب:

- لم ترتبط بشكل مباشر بالممارسات الكفائية الشاملة، مما يحتاج إلى تدعيم من خلال أبحاث تطبيقية ميدانية توضح كيفية توظيف العقد الديدانكتيكي داخل الممارسات الصفية ومقاربة التدريس بالكفاءات.
- اقتصار بعضها على صفوف محددة أو مواد بعينها، ما يقلل من قابلية تعميم النتائج على سياقات تعليمية متنوعة.
- استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، النوعي مع ملاحظات ميدانية جزئية أضاف بعداً تطبيقياً مهماً لفهم ديناميكية العقد، إلا أنه بقي محدوداً في تتبع تطبيقه في بيئات التعلم المختلط أو الرقمية.
- أغلب الدراسات اعتمدت على عينات صغيرة أو دروس نموذجية محدودة زمنياً، ما يمثل قيداً على قوة الاستنتاجات الإحصائية والتعميمية.

ومع ذلك، فإن الدراسات السابقة مثلت إسهاماً نوعياً في فهم طبيعة العقد الديدانكتيكي وديناميكيته داخل العملية التعليمية، مما شكل لنا أساساً لانطلاق بحثنا وتطبيقية.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت المفهوم في علاقته بمقاربة التدريس بالكفاءات. تُعدّ دراسة بن بطو ومعيوف (2024) من المحاولات القليلة على حد علم الباحثة التي سعت إلى ربط مفهوم العقد الديدانكتيكي صراحةً بالمقاربة بالكفاءات داخل وضعيات تعليمية فعلية، وهو ما يمنحها قيمة تطبيقية واضحة، خاصة من خلال تركيزها على الأداء الحركي كمؤشر ملموس على تحقق بعض الكفايات. غير أن مقاربتها، رغم أهميتها، تطرح عدة ملاحظات نقدية علمية يمكن عرضها كما يلي:

انتقالها من الطرح النظري إلى التوظيف الميداني، وربطه مباشرة بتنظيم الممارسة الصفية وبناء الأداء تُحسب لها كمحاولة لتفعيل منطق التعاقد داخل وضعيات تعليمية حقيقية، وهو ما ينسجم مع روح المقاربة بالكفاءات القائمة على الفعل والأداء. إلا أن تفعيلها اقتصر أساساً على مؤشرات أدائية حركية، دون تحليل معمق لكيفية مساهمة العقد في بناء كفايات مركبة (معرفية، منهجية، تواصلية، قيمية). كما أنها لم تُفكك العلاقة بينه وبين مكونات الكفاية (الوضعية - الموارد - الإدماج - التقويم)، بل بقي الربط في مستوى عام وظيفي أكثر منه تحليلاً ديدانكتيكياً بنيوياً. وديدانكتيكياً ركزت الدراسة على البعد الإجرائي للعقد (تنظيم الحصة، وضوح التعليمات، توزيع الأدوار)، دون تعميق كافٍ في البعد المعرفي الديدانكتيكي

المرتبط ببناء المعاني، أو تحليل آليات التفاوض الضمني داخل الوضعيات التعليمية. كما أنها تعاملت معه أساساً كأداة تنظيمية أكثر منه كنظام توقّعات معرفية وتفاعلية دينامية، وهو ما يحدّ من استثمار ثراء المفهوم كما هو متداول في الأدبيات الديداكتيكية المعاصرة. أما منهجياً فقد حصرت الدراسة في مجال التربية البدنية وبوضعيات جزئية وعينة محدودة، يحدّ من قابليتها للتعميم على باقي المواد الدراسية ذات الطابع المعرفي أو الرمزي.

وبالنسبة للدراسات التي تناولت تفعيل العقد في ضوء مقارنة الكفاءات والخاصة بالمشروع البيداغوجي الفردي كآلية لتجديد الممارسة الديداكتيكية، فقد سجلنا جملة من الملاحظات المنهجية والمعرفية تتلخص فيما يلي:

ركّزت دراسة خالد وعطاطفة (2020) على إبراز فعالية المشروع البيداغوجي في تنشيط الفعل التعليمي وتنمية بعض الكفاءات، لكنها عالجت العلاقة التعاقدية معالجة ضمنية، دون تفكيك صريح لبنيته أو تتبّع ديناميته داخل وضعيات التعلم عن طريق المشروع. وقدّمت دراسة بن خالد (2021) توصيفاً غنياً لمراحل المشروع وأدوار الفاعلين التربويين، غير أن تحليلها ظل قريباً إلى البيداغوجيا التنظيمية، مع ضعف في الربط الديداكتيكي العميق بين المشروع وتحولات أدوار المتعلم والأستاذ من منظور تعاقدية. أما دراسة هنية، وعبد العالي (2022) فقد أبرزت أثر المشروع في بناء الكفاءات العرضانية، لكنها لم تُفعل مفهوم العقد الديداكتيكي كأداة تحليل، ولم تتناول آليات الخرق وإعادة التفاوض والتعديل التي تشكّل جوهر الممارسة الصفية الحديثة. في حين أن دراسة جغريف، وخلايفية (2023) قاربت المشروع في سياق المقاربة بالكفاءات، ولأمت أبعاد التفاعل الصفّي، إلا أنها بقيت في حدود توصيف الممارسة الناجحة، دون بناء نموذج تحليلي يربط بشكل منهجي بين المشروع البيداغوجي للمتعلم وتجديد العقد الديداكتيكي داخل الوضعيات التعليمية. أما منهجياً، تُظهر الدراسات السابقة استخداماً واضحاً للمناهج الوصفية والمسحية، واعتماداً كبيراً على الاستبيانات والملاحظات، مقابل ضعف الأدوات النوعية العميقة والتصاميم التتبعية القادرة على تحليل دينامية العقد داخل وضعيات المشروع.

هذا وقد ركزت الدراسات حول البورتفوليو والتقييم البديل، مثل (Gallardo Gil et al. 2015)، ناصر واليامي (2022)، مقداد وابن ختو (2024)، ومكاوي (2025)، على تعزيز العلاقات التعاقدية بين طرفي العملية التعليمية، وعدم التركيز على التقييم الإلهادي والتركيز على تقييم داعم للتعلم قائم على التتبع والتغذية الراجعة والمسؤولية المشتركة مقررّة بأهمية التقييم في إعادة تنظيم العقد، لكنها لم تطوّر بناءً

نظريًا يربط البورتفوليو بشكل مباشر بدنامية العقد الديداكتيكي، تاركًا المفهوم ضمنيًا أو وظيفيًا دون تحليل دقيق لدوره في تنظيم الوضعيات الكفائية. ومن الناحية المنهجية، اقتصر أغلبها على مقاربات وصفية أو شبه تجريبية قصيرة المدى، دون استخدام تصاميم نوعية.

وعليه، وفي ضوء ما سبق، تتجلى أهمية وقيمة الدراسة الحالية، التي سعت إلى سد هذه الفجوات من خلال اعتماد تصميم تطبيقي ميداني يمكننا من رصد دينامياته في التفاعل الفعلي بين المعلم والمتعلم. هذا المزيج بين التحليل النظري والتطبيق العملي يعكس أصالة البحث، ويمنحه قيمة نوعية مضافة تتجاوز نطاق الدراسات السابقة، من خلال تركيزها على المرحلة المتوسطة في الجزائر ضمن مقارنة التدريس بالكفاءات، بدل السياقات التعليمية المتنوعة. واعتمادها، على المنهج المزدجي الذي يجمع بين الاستبيان والمقابلات الميدانية آخذة بعين الاعتبار المتغيرات المهنية والأكاديمية لعينتها (الخبرة، الشهادة، المستوى المدرّس، المادة الدراسية) وتأثيرها على ممارسته، وهو بعد غير متناول بشكل منهجي في الدراسات السابقة. وأخيرًا، تربط الدراسة بين العقد الديداكتيكي ومقاربة الكفاءات بشكل مباشر، ما يعالج فجوة واضحة في البحوث السابقة المتعلقة بتطبيقه في سياق التعلم القائم على الكفايات.

خاتمة الفصل

مكّنتنا هذا الفصل من بناء الإطار العام للدراسة من خلال تحديد السياق العلمي والتربوي الذي تندرج فيه دراستنا، وضبط موقعها ضمن الحقل الديدانتيكي وعلوم التربية. فقد تم توضيح الخلفية العامة التي أفرزت المشكلة البحثية وأسئلتها، وأهداف محددة، ودوافع علمية وتربوية مبررة. كما أتاح استعراض الدراسات السابقة إبراز الفجوة المعرفية التي تسعى الدراسة إلى سدّها، من خلال معالجة أحد المواضيع غير المطروقة ميدانيًا في السياق التربوي المحلي. وسيمهد هذا الإطار الإشكالي للانتقال إلى بناء تصور نظري شامل حول المفاهيم الأساسية للدراسة، وذلك في الفصل الموالي، المخصص للإطار النظري الموالي.

.

الفصل الثاني:

الإطار النظري لمقاربة التدريس بالكفاءات

مدخل:

إن بناء المعرفة ليس مجرد عملية تقنية، بل هو سيرة تتداخل فيها قدرات المتعلم، ونماذج تفكيره، وطرائق التفاعل الصفي، والكفايات ليست مجرد قدرة معزولة أو نتيجة نهائية تُدرك إلا من خلال الأداء. والتعليم الأصيل يقوم على تكامل الفهم المعرفي مع القدرة على اتخاذ قرار مسؤول يرتبط بالقيم والمقاصد التربوية، وهو ما يجعل الأداء أكثر من مجرد استجابة ظرفية. وأن عنصر المسؤولية ليس مكوناً أخلاقياً زائداً، وإنما جزء بنيوي داخل مفهوم الكفاية، لأنه يُحوّل المعرفة والمهارة إلى ممارسة قصدية قادرة على مواجهة المشكلات الجديدة بفاعلية وحُكم ذاتي. فيبرز بذلك الطابع التركيبي للديداكتيك باعتباره مجالاً ينظم أدوار المعلم والمتعلم والوسائط وفق معايير علمية. متقاطعا مع طبيعة المضامين، والمعايير الإبيستمولوجية، والاختيارات البيداغوجية، متجاوزا طبيعته كتقنية لتخطيط الدروس فيغدو بذلك منظومة تفسيرية تنظم أدوار الفاعلين وتبني ضوابط الممارسة، يعيد ترتيب أضلاع المثلث الديداكتيكي، وفق منطق دينامي جديد تتحول فيه المعرفة من محتوى جاهز إلى مورد تعبئة، وينتقل المتعلم من دور المتلقي إلى فاعل قادر على الإنجاز والمبادرة والانخراط، ويصبح المعلم مهندساً للوضعيات وموجهاً لمسار التعبئة. والمثلث الديداكتيكي مرجعاً تفسيريا لعملية بناء الكفاءات نفسها، التي لا تتحقق إلا حين تتسجم كل الأطراف داخل وضعية دالة تسمح بالإنجاز والتعبئة والنقل. تحكمها قواعد غير معلنة وخفية، وأخرى واضحة وملزمة ما يجعل دراسة تفاعلات هذه العلاقة محورا أساسيا لفهمها. ومن هذا المنظور، يعد العقد الديداكتيكي أداة مفاهيمية ومنهجية مهمة لدراسة الواقع التعليمي وتحليل ممارسات التدريس، إذ يوفر إطارا لفهم كيفية تحقيق الأهداف التعليمية.

وفي هذا السياق، لا يمكن مقارنة موضوع درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات بمعزل عن تحليل الأسس النظرية التي تقوم عليها هذه المقاربة، ولا عن الآليات البيداغوجية التي يتم من خلالها تنزيلها، وعلى رأسها الوضعيات التعليمية. فالعقد الديداكتيكي لا يُمارَس في الفراغ، بل يتشكل داخل وضعيات تعليمية محددة، ووفق تصور معين للتعلم، ولأدوار المعلم والمتعلم وبناء على كل ما ذكر بهدف هذا الفصل إلى توضيح السياق المفاهيمي النظري الذي يركز عليه هذا المكون المهم وكل ما يتعلق به.

1. مقارنة التدريس بالكفاءات

1.1. الخلفية الإستمولوجية لمقاربة التدريس بالكفاءات:

يصعب تناول مقارنة التدريس بالكفاءات بمعزل عن خلفياتها النظرية المتجذرة في ميادين متعددة، من أبرزها الفلسفة، والعلوم الإنسانية، والعلوم الدقيقة، إذ إنها تمثل تصوّرًا معرفيًا متكاملًا ينهل من مرجعيات متعددة لتوجيه الفعل التربوي نحو تحقيق غايات تربوية وبيداغوجية محدّدة. فهي ليست مجرد تقنية تعليمية، بل هي براديجم جديد يؤسّس لمنطق مختلف في بناء الممارسات الصفية، أسهم في بلورته مجموعة من النظريات البيداغوجية التي اعادت مساءلة فعل التعليم، وطبيعة المعارف، وأدوار الفاعلين التربويين داخل الوضعية التعليمية.

شكّلت النظرية السلوكية (Behaviorism) إحدى اللبّات الأولى في التفكير البيداغوجي، حيث ربطت التعلم بميكانيزمات الاستجابة للمثيرات، وركزت على السلوك القابل للملاحظة والقياس، وهو ما مثّله واطسون (Watson, 1913) وطوره لاحقًا سكينر (Skinner, 1953) الذي قدم مفهوم "التعزيز الإيجابي" كأساس لبناء الكفاءات السلوكية عبر التكرار والتدريب.

غير أن هذا الطرح السلوكي، رغم نجاحه في مراحل التعليم المهني والتدريب، وُوجه بانتقادات تتعلق باغفاله للعمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم أثناء تعلمه. مما أدى إلى بروز النظرية المعرفية (Cognitivism)، إذ اعتبر نيسر (1967) أن التعلم عملية عقلية داخلية تقوم على معالجة المعلومات، وتشمل مراحل الإدراك، والترميز، والتخزين، والاسترجاع. وربط غانييه (1965) بين أنواع مختلفة من نواتج التعلم وشروط داخلية وخارجية تتيح تحققها. (Gagné et al., 2005). في حين أكد أوزوبل (1968) على أن التعلم الحقيقي هو التعلم ذي المعنى، الذي يتحقق عندما تُدمج المعارف الجديدة في البنية المعرفية السابقة للمتعلّم بشكل منظم. (Ausubel, 1968).

ليحول بياجي (1977) من خلال النظرية البنائية البنائية (Constructivism) التعلم إلى سيرورة داخلية نشطة يبني فيها الفرد معارفه عبر التفاعل مع البيئة مع التأكيد على مبادئ التكيف والموائمة والتمثّل. وفي السياق نفسه، تبنت البنائية الاجتماعية، كما صاغها فيغوتسكي (1978)، فكرة أن التعلم لا يتم بمعزل عن المحيط الثقافي والاجتماعي، وأن الكفاءات تنشأ ضمن "منطقة النمو القريب" من خلال التفاعل بين المتعلم والموجه.

لنتكامل مع هذا الطرح ما قدمته نظرية الذات الفاعلة (Self-Efficacy Theory) لباندورا (1997)، حيث ركزت على أهمية تمثّل المتعلم لفاعليته الذاتية في اكتساب الكفاءات، ما يعزز البعد الذاتي-الاجتماعي للتعلم وأن شعور الفرد بقدرته على إنجاز المهام المطلوبة يؤثر مباشرة على مدى استعداداته للمثابرة ومواجهة التحديات. وأن التعلم يتم بشكل أساسي من خلال الملاحظة والنمذجة ضمن بيئة تعليمية داعمة. وكامتداد عملي لهذه النظرية اعترف غاردنر (1983) بتنوع القدرات المعرفية لدى المتعلمين. وأحدث قطيعة مع التصور الأحادي للذكاء، بوصفه بنية مركبة ومتعددة الأبعاد، تشمل على الأقل ثمانية أنماط من الذكاء، مثل الذكاء اللغوي، والمنطقي، والموسيقي، والحركي، والفضائي، والاجتماعي، والذاتي، والطبيعي.

واستكمالاً لما سبق طور كولب (1984)، نموذج التعلم التجريبي، الذي يحول المعارف المكتسبة من الملاحظة والتفاعل الاجتماعي إلى خبرات علمية، عبر المرور بتجارب ملموسة وتحليلها والتفكير فيها، ثم تعميمها وتطبيقها في سياقات جديدة حسب نمودجه الذي يتكوّن من أربع مراحل متكاملة هي الخبرة الملموسة، والملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة والتجريب النشط.

ومع ظهور النظريات الحديثة الداعمة لمقاربة التدريس بالكفاءات قدّم باروز (1986) نموذج التعلم القائم على المشكلات، الذي يحوّل المواقف الواقعية إلى فرص تعليمية تمكن المتعلم من تطوير الكفايات التحليلية واتخاذ القرار. ومن جهتها، ركّزت النظرية الموقفية للتعلم للاف وونغر (1991) على أن التعلم يحدث ضمن سياقات اجتماعية حقيقية، وأن الانخراط في مجتمعات الممارسة يمنح المتعلم الفرصة لتطبيق المعارف والمهارات بطريقة طبيعية ومستدامة. ليعزز بعدها زيمرمان (2002) الاستقلالية والكفايات الذاتية، عبر مفهوم التعلم الذاتي التنظيم، الذي يمكّن المتعلم من التخطيط، المراقبة، وتقييم تعلمه بنفسه، وتطوير قدراته المتقدمة لإدارة المعرفة والمهارات بشكل مستقل.

ومن خلال كل ما سبق يمكننا القول ان مقاربة التدريس بالكفاءات قد جاءت كتجسيد لتحول عميق في الفلسفة التربوية التي توجه السياسات التعليمية المعاصرة، حيث تم الانتقال من نموذج يركّز على المعلومة الجاهزة إلى نموذج يركّز على الإدماج، والتعبئة، وإنتاج المعنى داخل وضعيات واقعية، ينتقل فيها مركز الثقل من التدريس إلى التعلم، ومن المحتوى إلى الفعل

2.1. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات إطارٌ بيداغوجي يُعيد تنظيم التعلم حول الكفاءة بوصفها قدرةً على الفعل بفعالية داخل صنفٍ من الوضعيات، قدرةً تستند إلى المعارف لكنها لا تُحتزل فيها، إذ تتطلب تعبئةً منسقة لموارد

معرفية وإجرائية ووجدانية قيمية، للحلّ الناجع لوضعيات مشكلات تنتمي إلى عائلة وضعيات مشتركة البنية والمعايير. وبهذا المعنى تتجسّد الكفاءة في سلوكٍ مُلاحظ يستوفي معايير أداء محدّدة، ويُظهر نقلاً وتكيفاً للموارد عبر سياقات متنوّعة.

ويرى (Perrenoud) أن الكفاءة قدرةٌ على التصرّف بفعالية في نوعٍ مُحدّد من الوضعيات؛ قدرةٌ تستند إلى المعارف دون أن تختزل فيها، وتتطلّب تشغيلاً متآزرًا لعدّة موارد معرفية. هذا التأكيد على التعبئة والتآزر يضع الفعل الموقفي في صلب الكفاءة.

أما (Roegiers) فيرى أن الكفاءة إمكانية في تعبئة مجموعة متكاملة من الموارد لحلّ وضعية- مشكلة تنتمي إلى عائلة وضعيات. ليرسّخ هذا التعريف بُعدي الاندماج بين الموارد والنطاق الذي تُتاح داخله قابلية النقل. (Scallon، 2004).

ويُعرّز هذا المنحى ما أورده تارديف حين اعتبرها فعلٍ مُعقّد (agir complexe) يقوم على تعبئة وجمع فعّالين لموارد داخلية وخارجية ضمن عائلة وضعيات؛ ليشدّد على فعالية التعبئة وطابعها التأملي معياراً للحكم بوصول المتعلم إلى مستوى الكفاء. (تارديف، 2006؛ 2017).

ويذهب جونّار أبعد من ذلك حين يربط الكفاءة بالمجتمع من منظورٍ سوسيوبنائي؛ فالكفاءة حسبّه دائماً مُساقاة سياقيّاً، ويتم بناؤها في التفاعلات الحقيقية ذات المعنى، لا في عزلةٍ عن الوضعية الاجتماعية المعرفية.

وساهم Le Boterf أحد أبرز المنظرين للكفاية في المجال التربوي والمهني، في تطوير مفهوم بيداغوجيا الكفاية من زاوية وظيفية ومهنية تعتمد على تعبئة الموارد في سياق العمل. حيث عرفها على أنها القدرة على تعبئة موارد مختلفة (معارف، مهارات، مواقف...) في وضعية مهنية معقدة ضمن سياق معين، من أجل تحقيق نتيجة ملائمة. فالقدرة على التعبئة (capacité de mobilisation) لا تقتصر على امتلاك الموارد، بل تركز على القدرة على توظيفها عملياً. لتشمل الموارد الداخلية من معارف، ومهارات، وسلوكيات، وخبرات، والموارد الخارجية من أدوات، وعلاقات، ودعم تنظيمي. والتي تظهر في وضعية مهنية معقدة عندما يواجه الفرد وضعية تتطلب التفكير، التكيف، والتصرف. لتحقيق نتيجة ملائمة وناجعة وفعالة.

وعليه أن تكون كفؤًا لا يعني فقط أن تعرف أو أن تعرف كيف تقوم بشيء، بل أن تعرف كيف تتصرف بشكل ملائم في وضعية معينة، من خلال تعبئة الموارد المناسبة.

يمكننا أن نلاحظ من خلال هذه التعاريف أن الأدبيات البيداغوجية تتفق على أن الكفاءة تُعتبر مفهومًا مركبًا يتجاوز مجرد امتلاك المعارف أو المهارات بشكل منفصل. فرغم تباين الصياغات، تتقاطع هذه التعريفات في اعتبار الكفاءة فعلاً إدماجياً يتطلب تشغيل المعارف والمهارات في سياقات معقدة، ويستلزم دمجها وتعبئتها للموارد، مما يظهر في التفاعلات ذات المعنى الحقيقي.

تتباين التعريفات المتعلقة بالكفاءة في بعض الجوانب الأساسية. حيث يركز بيرينو على البعد الوظيفي الذي يرتبط بالفعل داخل الظروف المحددة، بينما يُبرز روجرز أهمية الطابع التعبوي والتطبيقي، والذي يتعلق بتعبئة الموارد لمعالجة مجموعة من المشكلات. ومن ناحية أخرى، يُضيف تارديف بُعد المعيارية والجودة كشرط ضروري لتقييم تحقيق الكفاءة. أما جونار، فيعطي بُعدًا سوسيو-بنائيًا للكفاءة، إذ تُبنى من خلال التفاعلات الاجتماعية ذات الدلالة. وليس بعيدا عنه وفي سياق مشابه له، تناول لوبترف الكفاءة من منظور مهني وتعليمي، حيث شكلها ضمن حلقة تعلم تتضمن الخبرة الشخصية، وأن المتعلم يمر بمراحل تشمل الأداء، الشرح، التكوين المفاهيمي، وأخيرًا النقل التجريبي إلى وضعيات جديدة، في عملية ديناميكية تُعزز الكفاءة، مؤكدًا أن هذه الأخيرة لا تسبق الفعل، بل تتشكل وتتكيف من خلاله. لتؤكد لنا المناهج الجزائرية كل ذلك بوصفها بيداغوجية الوظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تهمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة". (وزارة التربية الوطنية، 2005).

وإذا قمنا بتفكيك البنية الدلالية للكفاءة نجدها تحوير عدة مفاهيم وجب علينا فهمها حتى نتمكن من فهم واستيعاب حقيقة بيداغوجيا الكفايات منها:

- **الموارد (Ressources):** وتشمل المعارف التصريحية/الإجرائية، المهارات/القدرات، المواقف والقيم، واستراتيجيات العمل (خطط، مناشير، تعليمات). القيمة المضافة ليست في امتلاك الموارد بل في تعبئتها وفق مقتضيات الوضعية.
- **التعبئة (Mobilisation):** فعلٌ تنظيمي/ميتا معرفي يُحوّل الموارد المبعثرة إلى أداء مُتماسك، ويستدعي الحكم الموقفي والاختيار بين بدائل. لذلك تُعدّ الكفاءة فعلاً قبل أن تكون مخزونًا.

- الوضعية/عائلة الوضعيات: لا تُقاس الكفاءة في تمارين معزولة، بل في وضعيات مُعقّدة ومقتضياتٍ معيارية التي تُمكن من نقل الأداء وتعميمه.
- المعيارية والتقييم: تكون قابلة للملاحظة والقياس عبر مؤشرات أداء ومعايير جودة (الملاءمة، الدقة، الاقتصاد المعرفي، الابتكار...)، لا عبر الاستظهار؛ فتقويمها أدائي أصيل (مشاريع، مهام مركّبة).
- قابلية النقل/التكيف: يجب ان يكون الاشتغال فيها خارج سياق التعلّم، مع تكييف الموارد لأوضاع جديدة؛ لذا يُصبح النقل معيارًا فارقًا بين امتلاك معرفة وبين التمكن الكفائي.

3.1. عناصر الكفاءة في مقارنة التدريس بالكفاءات:

أصبح هذا المصطلح متداول كثيرا في مختلف الأنظمة التعليمية عالميا وعربيا ومحليا غير أنه يتداخل في كثير من الأحيان مع مفاهيم أخرى كما هو الامر بالنسبة الى:

1.3.1. القدرة:

عرّف Meirieu القدرة على أنها: «إمكانية فردية يتم تعبئتها في سياق معين لإنجاز مهمة أو حل مشكلة، وتعتمد على مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف التي يمتلكها الفرد ويوظفها بطريقة منسجمة وهادفة» وهي حسب نشاط ثابت قابل للنقل في حقول معرفية مختلفة (Meirieu، 1996).

فهي بذلك تعبر على ما يمكن ان يقوم به المتعلم من أنشطة على المستوى المعرفي أو الوجداني أو الحسي حركي أو المنهجية. كما تشير أيضا الى جملة الإمكانيات التي تمكن من بلوغ درجة من النجاح في العلم أو في أداء مختلف المهام. لتتنوع بذلك القدرات الى:

- قدرات معرفية (الكتابة، القراءة، التعبير، حل مشكلة، التجريب....).
 - قدرات اجتماعية (التعامل مع الآخر، التعايش، التعاون....).
 - قدرات حس -حركية (الحواس، في الرياضة والرسم، التحكم في حركات الجسم....).
- ولهذا تتصف القدرة بمجموعة من الخصائص تجعلها متميزة عن باقي المفاهيم الأخرى منها:

❖ خاصية الامتداد في حقول معرفية أخرى: فهي لا ترتبط بموضوع في حقل معين. وهذا يعني أن

المتعلم لا يكتفي بتطبيق ما تعلّمه في وضعية واحدة فقط، بل يستطيع:

- تعميمه على سياقات مشابهة.

- تكيفه مع مشكلات جديدة ومعقدة.
- إعادة استثماره في وضعيات حياتية أو مهنية مختلفة.
- فإذا تعلم التلميذ في درس العلوم مثلاً كيفية تحليل ظاهرة طبيعية معينة، فإن خاصية الامتداد تعني أنه يمكنه استخدام نفس مهارة التحليل: في وضعية جديدة داخل المادة نفسها أو في مادة أخرى (كالفيزياء أو الجغرافيا)، أو في وضعية واقعية خارج القسم (مثل فهم ظاهرة فيزيائية في حياته اليومية).

❖ **خاصية التطور:** والتي يتطلب تحصيلها واكتسابها وقتاً طويلاً تنشأ فيه وتنمو وتتطور. فالقدرات ليست ثابتة أو نهائية، بل تتطور عبر التعلم والتدريب والخبرة. وتعتبر قابلة للتحسين مع الوقت. فمن الممكن بناء قدرات جديدة أو تقوية أخرى موجودة مسبقاً وفق التدرج البيداغوجي المناسب. فقدرة "حل المشكلات" لدى التلميذ لا تظهر فجأة، بل تنمو تدريجياً:

- **في المرحلة الأولى:** يتعلم التلميذ تحديد المشكلة.
- ثم: يتعلم جمع المعلومات حولها.
- **وبعدها:** يبدأ في اقتراح حلول بسيطة.
- **ومع مرور الوقت:** يصبح قادراً على مقارنة البدائل، واختيار الأنسب منها، وتبرير قراره.

❖ **خاصية التحول:** تشير هذه الخاصية إلى أن القدرة قابلة للتغيير والتعديل والتكيف حسب المواقف، والمعارف الجديدة، وتغير السياقات التعليمية أو حتى تغير المتعلم نفسه. فهي ليست سمة ثابتة بل تُعاد بنائها وتتطور بحسب الحاجات والتحديات المطروحة. فعندما يمتلك المتعلم قدرة معينة، لا يعني ذلك أنه سيطبقها بنفس الشكل في كل وضعية، بل يمكن إعادة تشكيل هذه القدرة لتتلاءم مع سياقات مختلفة:

- التحول يحصل بواسطة التعلم (موقف جديد، نشاط مختلف، مشروع جماعي...).
- المتعلم قد يُعيد تنظيم معارفه وقدراته لمواجهة مهمة غير مألوفة.
- فإذا كان هناك تلميذ مثلاً يمتلك قدرة على التنظيم الذاتي لوقته الدراسي، ففي المستوى الأول، يستعمل جدولاً زمنياً بسيطاً. وبعد خوض تجارب ومواقف جديدة (كالتحضير لامتحان شامل)، يُحوّل هذه القدرة إلى تخطيط أكثر تعقيداً، يتضمن أولويات ومراجعة ذاتية. لتتحول نفس القدرة وُستعمل في تنظيم مشروع جماعي أو الاستعداد لمقابلة. كما قد تصبح قدرة التواصل الى قدرة للتفاوض.

فخاصية التحول تعني أن القدرة ليست ميكانيكية أو جامدة، بل هي ديناميكية، قابلة لإعادة الهيكلة حسب المواقف الجديدة، وهذا ما يجعلها قريبة من فكرة "الاستقلالية" و"الذكاء التكيفي". ليكون هذا من أسس البيداغوجيا الحديثة التي تركز على تعلم التعلم (Apprendre à apprendre).

❖ **خاصية عدم قابلية التقويم مباشرة:** إذ من الصعب قياس مستوى التحكم في قدرة معينة وهي من الخصائص الجوهرية للقدرة، وقد تناولها الباحثون مثل ميريو ضمن تفكيكهم لمفهوم "القدرة" في المجال التربوي والتعليمي. وهي تعني أن القدرة، بخلاف المهارة أو المعرفة الجزئية، لا يمكن تقييمها بشكل مباشر أو آني، لأنها تظهر في سياقات مركبة ومعقدة، وتُمارس ضمن وضعيات حقيقية تتطلب تعبئة موارد متعددة ومتنوعة.

فهي ليست سلوكًا بسيطًا قابلاً للملاحظة فوراً، بل هي بنية داخلية تترجم في أداء متكامل. ولا يمكن الحكم على امتلاك المتعلم لها من خلال تمرين واحد أو نشاط جزئي، بل تُستنتج من أداءات متكررة وذات معنى في سياقات مختلفة. لذلك، فإن تقييمها يتطلب وضعيات إدماجية أو مشكلات معقدة تظهر فيها بوضوح قدرته على التعبئة والتكيف والتحليل. فرغبتنا في تقييم قدرة متعلم على "حل المشكلات"، لا يجعلنا نكتفي بالطلب منه حل تمرين رياضي تقني واحد، بل يجب أن نضعه في موقف يتطلب التحليل والاختيار بين عدة استراتيجيات، كأن يواجه مشكلة حياتية رياضية، ويُطلب منه: قراءة المعطيات تحديد المطلوب، اختيار الطريقة الأنسب للحل، تبرير اختياراته. وفي هذه الحالة فقط، نتمكن من استنتاج القدرة وليس فقط تقييم مهارة معزولة.

كما يمكننا التنويه هنا إلى أن هذه الخاصية ترتبط بفلسفة التدريس بالكفاءات التي تُشدد على أهمية التقييم الأصيل (l'évaluation authentique) والتقييم التكويني.

2.3.1. المهارة:

المهارة هي القدرة على إنجاز مهمة معينة بكفاءة عالية وفي أقل وقت ممكن وبأقل جهد، مع ضمان دقة الأداء. ومن منظور الكفاءات هي عنصر مكون للكفاءة، وتشير إلى ما يُجيده الفرد من أفعال يمكن ملاحظتها وقياسها، تُمكنه من التعامل مع وضعيات معينة. (Perrenoud, 2000 ; Boterf, 1996).

فهي بذلك أكثر تخصيصاً من القدرة، تتمحور حول نشاط معين قابل للملاحظة، وأداء مهام معينة بكل دقة وبإتقان فعندما يستطيع المتعلم من الحفظ مثلاً بسرعة وأن يستوعب دروساً معينة بأقل جهد ممكن نقول أنه اكتسب مهارة.

وتحدد أساساً في ثلاث مستويات هي:

- مهارات التنفيذ والمحاكاة والتي تتم بواسطة تقنيات التكرار.
- مهارات الاتقان والدقة التي تتمى بالتدريب والتمهير.
- مهارات التكيف والابداع وتتمى بالجهد الشخصي الذي يبذله المتعلم وعمله الذاتي.

3.3.1. الاستعداد:

يرى بياجيه أن الاستعداد هو حالة من النضج العقلي أو المعرفي تجعل الفرد مهيباً للتعلم أو لاكتساب مهارات معينة.

ويشير الاستعداد حسب العبيوي (2021) إلى القابلية أو الأهلية لممارسة الكفاية، فهو الحافز النفسي الداخلي للإنجاز والذي يتطلب الميل والرغبة التي تعد ضرورية من أجل إنجاز نشاط معين، وإتقان مهارة معينة. فإذا كان المتعلم يمتلك استعداداً لتعلم القراءة، فهذا لا يعني أنه يقرأ فعلاً، بل يعني أنه يمتلك قدرات أولية (نمو بصري، تركيز، ذاكرة سمعية...) تجعله قادراً على تعلم القراءة إذا وفرت له بيئة مناسبة.

4.3.1. الإنجاز:

يمثل مفهوم الإنجاز في التربية الحديثة القدرة على تنفيذ مهمة أو نشاط معين بكفاءة وفاعلية في سياق معين، وغالباً ما يتجلى ذلك في الأداء الفعلي والواضح للمتعلم عند مواجهة مشكلة أو نشاط تطبيقي. يُعتبر الإنجاز تجسيداً ملموساً لكفاءة أو قدرة معينة، حيث يُظهر كيفية استغلال الموارد المعرفية والمهارية والسلوكية في سياقات محددة. كما أنه يرتبط بنتائج فعلية وليس مجرد إمكانية الفعل، مما يجعله مؤشراً أساسياً في تقييم الكفاءات والقدرات. ويُستخدم الإنجاز أيضاً كوسيلة قياس موضوعية لمدى تحقيق الأهداف التعليمية. وكمثال عن ذلك يمكن للمتعلم أن يحقق إنجازاً ملموساً في درس الجغرافيا. عند طلب تحليل خريطة اقتصادية، يُظهر الطالب كفاءته في عدة مجالات:

- المعرفة الجغرافية: استخدام المعلومات المتعلقة بالثروات الطبيعية وأساليب توزيعها.

- مهارات القراءة: القدرة على قراءة وتحليل البيانات المعروضة في الخريطة بدقة.
- التحليل والتفسير: فهم العوامل الاقتصادية التي تؤثر على توزيع الموارد وكيفية تفاعلها.
- التنظيم والاتصال: تقديم عرض منطقي ومتناسك يوضح أفكاره بشكل واضح ويسهل على الآخرين فهمها.

هذا الإنجاز المتكامل يدل على أن المتعلم ليس فقط مثقفاً في المعلومات النظرية، ولكن أيضاً قادر على تطبيق هذه المعلومات في سياقات عملية وعملية. يعكس ذلك قدرته على التفكير النقدي والاستفادة من موارد المعارف المكتسبة.

إن تحليل المفاهيم التربوية السابقة يُظهر الترابط بين الكفاية، القدرة، المهارة، الاستعداد، والإنجاز بموضوع الدراسة فمفهوم الكفاية يُعتبر الأساس المركزي لهذا التوجه التربوي، حيث يرتبط بقدرة المتعلم على استخدام موارد متنوعة للتعامل مع مواقف حياتية أو دراسية معقدة. لتشكل من جهة أخرى القدرة جزءاً أساسياً من الكفاية، لاشتمالها على خصائص مثل النمو، والامتداد، والتحول، التي تتجلى في مسار تطور أداء المتعلم. فهي تعبّر عن الإمكانيات الذهنية أو الحركية التي تُعَمِّلُ ضمن مواقف تعليمية، وبالتالي تُعدُّ مرجعية في فهم التعاقدات الضمنية والصريحة التي يبنيناها المعلم مع المتعلم في علاقة وظيفية وتفسيرية. في حين تتعلق المهارة بالجانب العملي والإجرائي للكفاية، حيث تعكس مستوى الأداء الفعّال في إنجاز مهام محددة بدقة وكفاءة، مما يدل على درجة التحكم في الممارسة فهي تُمارس وتُقَوَّم داخل القسم، ما يجعلها عنصراً يظهر في مضمون العقد الديداكتيكي، خصوصاً في المهام الصفية التي يتفاوض حولها المعلم والمتعلم في علاقة تكاملية. أما الاستعداد، فهو مكوّن نفسي معرفي وانفعالي يُهيئ المتعلم لاكتساب الكفايات والقدرات. يكمن توظيف هذا المفهوم في تفسير مدى تجاوب المتعلم مع التعاقدات الديداكتيكية، لكن لا يُعتبر من المفاهيم المركزية في تحليل الكفايات أو العقد الديداكتيكي. في علاقة تفسيرية غير مباشرة. كما يعتبر الإنجاز نتيجة ملموسة للتفاعل بين هذه المكونات، مما يمكن من تتبع مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية. فهو أحد المؤشرات الملموسة على تحقق الكفايات أو فشل التعاقد الديداكتيكي. ويمكن اعتباره نتيجة تُستخدم لتقويم مدى فعالية العقد وتنفيذه في ظل المقاربة بالكفاءات. في علاقة تقييمية وتفسيرية.

فتشكّل بذلك هذه المفاهيم إطاراً نظرياً ومعرفياً أساسياً لفهم وتحليل طبيعة الممارسات الصفية التي ينظمها العقد الديداكتيكي في سياق مقاربة التدريس بالكفاءات.

4.1. انعكاسات المقاربة بالكفاءات على العلاقة التربوية:

أفرزت مقاربة التدريس بالكفاءات تحولاً نوعياً في طبيعة العلاقة التربوية داخل القسم، حيث لم يعد الفعل التعليمي قائماً على علاقة عمودية تُكرّس هيمنة المعلم بوصفه مصدرًا وحيداً للمعرفة، بل أصبح يُبنى على علاقة تفاعلية تشاركية، يتقاسم فيها المعلم والمتعلم مسؤولية التعلم. ففي هذا الإطار، ينتقل المعلم من دور الملقّن إلى دور المنظم والمرافق، في حين يُنظر إلى المتعلم كفاعل نشط مطالب بتعبئة موارده واتخاذ قرارات داخل وضعيات تعليمية ذات معنى. ويترتب عن هذا التحول إعادة صياغة التوقعات المتبادلة بين طرفي العملية التعليمية، بما يُفضي إلى عقد ديداكتيكي أكثر مرونة ودينامية، يسمح بالخطأ، ويشجّع على المبادرة، ويجعل من التفاعل والحوار أساساً لبناء التعلّات المركبة المرتبطة بالكفايات.

والمقصود هنا كيف غيّرت مقاربة التدريس بالكفاءات طبيعة العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم داخل القسم، ليس على مستوى الخطاب فقط، بل على مستوى: الأدوار، السلطة المعرفية، المسؤولية، التفاعل، التوقعات المتبادلة. وكيف انتقلنا من علاقة تعليمية عمودية إلى علاقة تربوية تشاركية.

1.4.1. على مستوى المعلم :

إن التدريس بالكفاءات يعدّ منهجاً للتعلم لا مجرد برنامج للتعليم، إذ يركّز على إكساب المتعلم كفاءات وظيفية تُسهم في ربط معارفه ومهاراته بواقعه المعيش واستشراف مستقبله. وتتميّز هذه المقاربة البيداغوجية بطابعها الدينامي والحيوي، حيث تتيح للممارسة التعليمية هامشاً واسعاً من الحرية والمرونة، كما تمنح المعلم دوراً مركزياً بوصفه فاعلاً مشاركاً، وميسراً للتعلم، ومُنشطاً للتفاعل داخل القسم. غير أن هذا النمط من التدريس لا يستقيم إلا إذا اضطلع المعلم بأدواره الجديدة، ومن أبرزها:

1. مساعدة المتعلم على تحويل المعارف إلى موارد قابلة للاستثمار الفعّال:

انطلاقاً من المبدأ الذي يفيد بأن الفرد لا يتعلّم خارج وضعيات ذات معنى، فإن المعارف لا تصبح موارد فعلية إلا حين يُحسن المتعلم تعبئتها وتوظيفها لحظة بروز المشكلة. فلا جدوى من امتلاك المعرفة إذا لم يُحسن استدعاؤها في السياق المناسب الذي يفرضه الموقف التعليمي. وهنا يبرز دور المعلم، الذي لا يقتصر على تصميم الوضعيات التعليمية بل يتعداه إلى تدريب المتعلم بشكل مستمر على كيفية تعبئة موارده المعرفية في مواجهة وضعيات مماثلة، بهدف تحقيق إدماج فعلي وفعّال للتعلّات.

2. التحول من منطق التدريس إلى منطق التدريب:

عرفت وظيفة المدرّس تحوّلًا جوهريًا، أين انتقلت من بيداغوجيا التلقين التي تقوم على نقل المعارف بشكل رأسي، إلى بيداغوجيات نشطة تؤسس لمقاربة تقوم على بناء الوضعيات التعليمية وتفعيلها. ويتطلب هذا التحول كفاءات ديداكتيكية متقدمة، وجهدًا متواصلًا في التكوين الذاتي والبحث التربوي، حتى يتمكن من ترجمة الأهداف المعرفية إلى أهداف تعليمية، وتفعيل دور المتعلمين في البحث عن الحلول، وتبرير اختياراتهم، وتنمية دافعيّتهم نحو التعلم.

ويمتد هذا الدور ليشمل ضبط إيقاع التعلم وتنظيمه عبر تقديم مشكلات متدرجة في التعقيد، تضع المتعلم في قلب العملية التعليمية وتستفزّه معرفيًا وعمليًا، وهو ما يفرض نوعًا من "الثورة الثقافية الصغرى" في التمثلات التربوية، تُمكن من تجاوز الأنماط التقليدية في التلقين والتلقي.

ومع ذلك، لا يعني هذا التوجه الاستغناء التام عن التدريس المنظم، خصوصًا في المراحل العمرية الأولى، بل يستدعي بناء توازن دقيق بين منطقتين متكاملتين: منطق التعليم الموجه نحو تمكين المتعلم من الكفايات الأساسية، ومنطق التعلم القائم على حل المشكلات وتفعيل التفكير.

وفي هذا الإطار الجديد، لم يعد دوره يقتصر على تقديم المحتويات وضبط سير الدرس، بل أصبح يتمحور حول اقتراح وضعيات ذات دلالة، وربطها بالمعارف بشكل وظيفي. وهكذا تتجدد وظيفة المعلم لتُصبح قائمة على التوجيه، والتحفيز، والتخطيط، والتأطير، دون مصادرة استقلالية المتعلم أو تحميله حلولاً جاهزة. (أحميد، 2012).

3. الانطلاق في التدريس من وضعيات مشكلة :

يرى العديد من الباحثين في المجال الديداكتيكي أن اكتساب المتعلمين للكفاءات المركبة والعليا لا يتم إلا من خلال مواجهتهم المتكررة والمقصودة لمشكلات متنوعة، واقعية، ومعقدة. فالمشكل التعليمي ليس مجرد عنصر عرضي داخل الحصة، بل هو عنصر بنائي يشكل جوهر العملية التعليمية-التعلمية، إذ يمثل منطلقًا أساسيًا لتنمية الكفايات، بما يتيح من فرص لتحليل الوضعية، واتخاذ قرارات مناسبة بشأنها. لذلك، يظل التنظيم البيداغوجي للدرس حول مشكلات هادفة أمرًا ضروريًا.

غير أن مفهوم "الوضعية المشكلة" قد يشوبه بعض الغموض، ما لم تُصاغ بشكل دقيق يخدم أهدافًا تعليمية واضحة. ومن هذا المنطلق، يتحمل المعلم مسؤولية إعداد المشكلات التعليمية عبر تحديد أبعادها

وضبط العوائق المعرفية المقصودة، بحيث تُحفّز المتعلم على الدخول في سيرورة عقلية تتطلب تشغيل قدراته الذهنية، وتحفّز تفكيره النقدي والإبداعي.

ويُستحسن أن تتبع المشكلة من وضعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم، تثير لديه اهتمامًا حقيقيًا، وتفسح المجال لوجود حلول متعددة. "فالمشكلة الجديرة بالحل هي تلك التي تتبع من اهتمام واضح، وتحاكي الواقع، وتضع المتعلم أمام أكثر من خيار"، كما يرى العديد من منظري البيداغوجيا الحديثة. (سعادة، 2014).

ولا تُعدّ الوضعية المشكلة مجرد تمرين ديداكتيكي، بل هي بناء تربوي يتأسس حول عائق معرفي ينبغي تجاوزه. ويشترط في هذا العائق أن يكون محدودًا، ذا مقاومة معقولة تحفز المتعلم على تعبئة مكتسباته السابقة، ومساءلة تصوراتّه، والدخول في سلسلة من القرارات الاستراتيجية في أفق الوصول إلى الحل.

إن هذا العائق يُعدّ بمثابة "الهدف-العائق" الذي يمثل المحور الأساسي للعمل البيداغوجي، حيث يصبح دور المعلم هو تحفيز المتعلم للتعلّم من خلال ما يسمى بتلغيز المعرفة، أي تقديم وضعيات معقّدة قابلة للحل، تثير التحدي وتفتح أفق التفكير. (كعبوش، 1996).

وفي هذا السياق، يُفترض في المدرّس أن يوفر مؤشرات داعمة تساعد المتعلمين على التعرف على العائق، وفهم أبعاده، والشرع في تفكيكه بشكل تدريجي، دون الوقوع في الإحباط أو العجز. فالتعلم الفعّال يتم ضمن مناخ يجد فيه المتعلم فرصًا للمحاولة، والتجريب، وبناء الحلول بشكل تدريجي وآمن.

ورغم ما تحمله الوضعيات المشكلة من إيجابيات تربوية، فإن تفعيلها بشكل فعّال داخل الممارسة الصفية يقتضي تحولًا عميقًا في هويته، وامتلاكه لمجموعة من الكفاءات المهنية المتجددة، ويمكن إبراز أبرز هذه المتطلبات فيما يلي:

1.3. القدرة على نقل ديداكتيكي مركب:

إن إبداع وضعيات تعليمية ذات دلالة يتطلب من المدرّس ممارسة نقل ديداكتيكي مركب، يدمج بين المعارف الأكاديمية (المحتوى المعرفي)، والممارسات الاجتماعية ذات الصلة، بشكل يجعل الوضعية ذات صلة بتجارب المتعلمين وواقعهم. ويتطلب ذلك تكوينًا بيداغوجيًا متخصصًا يمكّن المدرّس من تمثيل كيفية اشتغال المتعلمين على المشكلات الواقعية، وتمكينه من بناء وضعيات محفّزة ومشجعة على التفاعل والمبادرة، اعتمادًا على البحث التربوي والتطوير المهني المستمر.

2.3. الإلمام بمنهاج المادة وكفاياتها المستهدفة:

لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من الوضعية المشكلة، لا بدّ له من إلمام عميق بمحتويات المنهاج، خصوصًا الكفايات المستهدفة، والتنظيم الديدانكتيكي المناسب لبنائها ودمجها ضمن سيرورات التعلم. كما يتطلب الأمر التحكم في المادة الدراسية، ومراعاة ترابط الأنشطة التعليمية فيما بينها بشكل يخدم بناء المعرفة المتكاملة وإدماج التعلم.

3.3. بناء العائق وتحليل الوضعيات التعليمية:

يفرض بناء العائق المناسب داخل الوضعية المشكلة امتلاك المدرّس لقدرة تحليلية دقيقة، تتيح له تفكيك المهام والسيناريوهات الذهنية المحتملة للمتعلّمين. كما يستدعي هذا الأمر تجرّدًا معرفيًا يمكنه من فصل ذاته عن خبراته الشخصية، حتى لا يؤثر ذلك في مسار المتعلّمين نحو الحل. إضافة إلى ذلك، يحتاج المدرّس إلى مهارات تسييرية وتنظيمية عالية لتجاوز مختلف الصعوبات التي قد تعترض العمل الفردي أو الجماعي، سواء كانت معرفية (إبستمولوجية)، أو تربوية (بيداغوجية)، كضبط الوقت المخصص للحل، أو نفسية ترتبط بمستوى دافعية المتعلّمين وإصرارهم على تجاوز العائق.

4. ابتكار الغدّة الديدانكتيكية الجديدة:

لم تعد الكراسات الجاهزة والتمارين التقليدية كافية لتحقيق الأهداف التكوينية المنشودة، خصوصًا تلك التي تستهدف بناء الكفاءات عبر وضعيات مشكّلة ومعقدة. ولهذا، تبرز ضرورة ابتكار عدة ديدانكتيكية مرنة وقابلة للتكيّف مع السياقات الصفية المتنوعة، تراعي خصائص المتعلّمين واحتياجاتهم، كما تتسجم مع الكفاءات المستهدفة وتراكمات المعارف والمفاهيم المقررة في المنهاج.

إن هذا الابتكار ليس خيارًا بل ضرورة بيداغوجية، تستوجب من المدرّس تطوير كفاياته التخطيطية والديدانكتيكية لتصميم وضعيات تعليمية أصيلة وفعّالة. غير أن الصعوبات التي تعترضه في هذا الصدد تزداد في حالة كثرة الحصص، فهناك من يضطر إلى تنشيط خمس حصص في اليوم أحيانًا. هذا العبء الزمني والذهني يجعل من مهمة الابتكار اليومي مهمة شبه مستحيلة، ما يستدعي دعمًا منهجيًا من الهيئات التربوية والمصالح البيداغوجية، وذلك من خلال توفير موارد ديدانكتيكية مصمّمة من قبل متخصصين في المقاربة بالكفاءات، تتجاوز البعد التجاري في إنتاج الوسائل، وتتبنّى منطق الجودة التربوية بدلًا من منطق الاستهلاك السريع.

وتكمن الإشكالية الرئيسية في هذا السياق في ميل بعض الأساتذة إلى استعمال وصفات تعليمية جاهزة، لا تأخذ بعين الاعتبار خصوصية السياق الصفّي، ولا تُشرك المعلم في اتخاذ قراراته البيداغوجية. مما يجعل من استقلالية المعلم في بناء أدواته التعليمية ضرورة حيوية لضمان نجاعة الممارسة التربوية. ولتجاوز منطق التبعية لمنتجات السوق التربوي، ينبغي على المدرّس أن يُفعل كفاءاته المهنية، وأن يتبنّى موقفًا نقديًا من الوسائل التعليمية الجاهزة، فيحررها من توجيهاتها الرسمية إن اقتضى الأمر، ويُعيدوظيفها بما يخدم وضعيات التعلم الأصيلة داخل الفصل الدراسي.

وبذلك يتحول المعلم من مجرد مستهلك للمحتويات والموارد، إلى منتج وإعٍ للوضعيات التعليمية، بما يضمن تكييف الممارسة التربوية مع تعددية المستويات وتنوع الحاجات داخل القسم، في انسجام تام مع منطق المقاربة بالكفاءات التي تقتضي التفاوض والتكيف والتأطير المستمر.

5. منطق التفاوض وتنشيط مشاريع التعلم: نحو ممارسة ديداكتيكية تشاركية

أصبح من الضروري أن يعيد المعلم بناء أدواره التربوية، بعيدًا عن نمطية العلاقة السلطوية التي طالما ميّزت الوضعية الصفية الكلاسيكية. فموجبه، لم يعد الطرف الوحيد المتحكم في سيرورة التعلم، بل أصبح شريكًا محفّرًا، يُيسّر للمتعلمين فرص الانخراط في حل الوضعيات الإدماجية، ويشرف على توجيههم وتفعيل قدراتهم الذاتية في معالجة المهام المركبة.

إن بناء وضعيات مشكّلة، منسجمة مع الكفاءات المرصودة، يقتضي من المدرّس تحليل المعطيات المتوفرة لديه، والاستناد إلى مضمون المنهاج والمقررات الدراسية، مع مراعاة الحصص الزمنية، والسنّ الدراسي للمتعلمين، والموارد المتاحة. كما يضطلع المعلم بمهمة ابتكار الوسائل التعليمية المناسبة، خاصة في ظل سهولة الوصول إلى الموارد الرقمية وتوفر الأدوات المعلوماتية التي تسهّل عملية التخطيط والتففيذ.

وبدل الاقتصار على تقديم المعرفة، بات لزامًا عليه التفاوض مع متعلميه بشأن المشاريع المقترحة، وتوجيههم في سيرورة حل الوضعيات. ويُعدّ هذا التفاوض مؤشرًا على انفتاح المعلم على آراء المتعلمين، واعترافًا بقدرتهم على المساهمة في تخطيط تعلّماهم، مما يساهم في جعلهم فاعلين ومشاركين في بناء كفاءاتهم الخاصة. ويستدعي هذا التحول النوعي إرساء جملة من الكفايات لديه، من بينها:

- اقتسام السلطة التربوية مع المتعلمين، وإرساء ممارسات ديمقراطية داخل الفصل، قائمة على احترام الرأي الآخر، والمساءلة التشاركية، وتحمل المسؤولية.

- الإمام بخصائص وآليات العمل التعاوني، ودينامية المجموعات الصغرى، واستراتيجيات المشروع، وهو ما يسمح بتوزيع الأدوار بمرونة وفعالية.
- امتلاك كفايات تواصلية وتفاعلية عالية، تمكن المدرّس من تنشيط النقاشات، وتحليل المهام، وتحفيز المتعلمين على الانخراط في التفكير النقدي، والتعبير عن الاستراتيجيات الفردية لحل المشكلات.
- تقدير أخطاء المتعلم والنظر إليها بوصفها فرصاً للتعلم، بما يُرسّخ مبدأ "الحق في المحاولة والخطأ"، ويفتح المجال أمام المتعلمين للتساؤل والإفصاح عن شكوكهم ومراجعة تصوراتهم السابقة.

6. تبني تصميم ديداكتيكي مرّن في مرحلة التخطيط :

تتطلب هذه المقاربة التدريسية اعتماد تخطيط ديداكتيكي يتسم بالمرونة والفاعلية، يستند إلى وضعيات تعليمية-تعليمية غنية، هادفة وذات دلالة، تنطلق من معارف ذات صلة وثيقة بسياق المتعلم، ونقضي إلى تعلمات منشودة. ومن أجل تحقيق هذا الهدف، يتعين على المعلم أن يتحلّى بجملة من الكفاءات والقدرات التنظيمية والمعرفية، نذكر منها:

- التمتع بدرجة عالية من الهدوء وضبط النفس والمرونة أثناء عمليات التخطيط، بما يسمح بالتكيف مع متغيرات الموقف البيداغوجي ومتطلبات المتعلمين.
- القدرة على هندسة الكفاءات المستهدفة، والعمل على الربط المنهجي بين الأنشطة التعليمية بما يضمن تدرجاً نمائياً متماسكاً يتماشى مع منطق بناء المنهاج.
- الإمام الواعي بأهداف المنهاج الرسمية وكفاءاته المرحلية (السنوية)، وتوظيف هذا الوعي في اختيار وضعيات مشكلة ملائمة، تراعي درجة تعقيد المحتويات وتتطلب انخراطاً معرفياً أعمق من قبل المتعلم.
- التمكن من قراءة المضامين والوثائق المرجعية قراءة نقدية، والقدرة على تمييز ما هو أساسي منها، وذلك عبر العودة الدائمة إلى مصادرها الأصلية. ويتجلى هذا في كفاءة المعلم في اختيار المعارف الأكثر صلة بالوضعيات، تبعاً للخلفية الإستمولوجية التي تتبنى عليها، ومدى توافقها مع الواقع المدرسي والاجتماعي للمتعلمين.

7. اعتماد عقد بيداغوجي جديد مع المتعلم:

لم يعد المتعلم مجرد متلقٍ سلبي للمعلومات، بل أصبح فاعلاً مشاركاً في بناء المعرفة وتحقيق أهداف التعلم ضمن جماعة الصف. فقد غادر موقعه الفردي التنافسي لينخرط في دينامية جماعية تسهم في بلورة مشروع تعليمي مشترك، يستثمر فيه المتعلم قدراته من خلال المحاولة والخطأ، والتعبير عن الشكوك، وبلورة التصورات، واقتراح الحلول، مع تبرير المسارات التي قادته إلى الفهم.

إن المواقف المشكلة ذات المعنى، تتيح له فضاءً للاستقصاء والاكتشاف من خلال العمل التعاوني، مما يُنمّي دافعيته، ويعزز مشاركته، ويساهم في تطوير التفكير والمهارات التواصلية. (السيد، 2003).

هذا التحول في العلاقة الديداكتيكية يستوجب من المعلم تجاوز الثقافة المهنية التقليدية نحو ممارسة جديدة تقوم على بناء عقد بيداغوجي يحدد أدوار كل طرف، ويُفعل روح المسؤولية والمراقبة بدل سلطة التقييم. وفي هذا السياق، يشير محمد محود إلى أن المعلم يحتاج إلى كفاءات مهنية أساسية تُمكنه من أداء هذا الدور، ومن بينها:

- القدرة على توجيه المتعلمين وتشجيعهم على خوض محاولات تجريبية.
- تقبل أخطاء المتعلمين باعتبارها مؤشرات بناءة على التقدم، والعمل على تحليلها واستثمارها كمنطلق لتصحيح المسار المعرفي. (شرفي، 2010).
- دعم وتعزيز روح التعاون داخل القسم، خاصة في إنجاز المهام المركبة والمعقدة.
- توضيح معالم العقد الديداكتيكي، والانتباه إلى المقاومات التي قد يُدّيهها المتعلمون، والتعامل معها بمرونة وتفهم.
- الانخراط الشخصي في سيرورة التعلم، وتجاوز دور "الحكم" إلى دور المنشط والمرافق. (حمود، ص 76).

وهكذا، يصبح العقد البيداغوجي لبنة أساسية في ترسيخ علاقات تعليمية جديدة، تُسهم في بناء كفاءات ذاتية واجتماعية، وتدفع بالمتعلم نحو أدوار فاعلة في تعلمه وتكوينه.

8. اعتماد وضعيات مشكلة فردية وملاحظة الأداء كأداة للتقويم:

ينطلق المعلم من وضعيات مشكلة تتضمن "عائلاً" بيداغوجياً خاصاً بكل متعلم، بحيث تُطرح بداية بصيغة عامة ثم يُعاد تفريدها تدريجياً لتناسب الفوارق الفردية، باعتبار أن المتعلمين لا يواجهون العوائق نفسها، ولا يُنجزون المهام ذاتها بالطريقة نفسها.

في هذا السياق، يصبح التقويم التكويني هو الأداة المركزية في الممارسة اليومية، إذ يتحول من وظيفة تأديبية إلى وسيلة دعم وتوجيه، تسمح بتعديل المسار التعليمي وبناء الثقة لدى المتعلم. كما أن الانفتاح على إنجازات جماعية يخفف من النزعة الفردانية والمنافسة السلبية.

فعلى المعلم الابتعاد عن التقويم النمطي الموحد، نظراً لاختلاف مستوى التحكم في الكفاءات من متعلم لآخر وتتوحد مسارات الحل التي يعتمدونها في مواجهة الوضعية المشكّلة. وعليه، يُبنى التقويم على الملاحظة الدقيقة للأداء الفردي وعلى معايير متنوعة مستقلة، تُراعي الفروق الفردية في الإنجاز.

9. تجاوز الحواجز بين المواد والتخصصات:

- من بين ركائز التدريس بالكفاءات، تجاوز التجزئة المصطنعة بين المواد الدراسية، نحو تكوين مندمج ومتكامل للمتعلم. يتحقق هذا من خلال تبني رؤية إبستمولوجية شاملة، تنظر إلى المواد في تكاملها لا في انعزالها، بما يساهم في إدراك أعمق للمعرفة وعلاقتها بالواقع المعيش للمتعلم. ولتحقيق هذا التكامل، يجب على المعلم أن:

- يدرك مسؤوليته في التكوين الشامل للمتعلم، لا الاقتصار على تخصصه فقط.
- يفتح على زملائه من ذوي الخبرة، لتبادل الآراء حول الإشكالات المنهجية والمعرفية المشتركة.
- يعزز الوعي بتداخل المضامين بين المواد والأنشطة الديداكتيكية المختلفة.
- يشجع على توظيف محتويات متعددة التخصصات عند تخطيط المشاريع التعليمية وتنفيذها.

10. إشراك المتعلمين في فهم مسعى الإصلاح ومواصفاته:

إن تمكين المتعلمين من فهم المبادئ التي تقوم عليها هذه المقاربة، وإشراكهم في تصور أهداف التعلم، يساعد على تحفيزهم وتعزيز دافعيتهم.

كلما كانوا واعين بأدوارهم في بناء المعرفة، ومدرّكين لمتطلبات التعلم، كلما زاد انخراطهم الفعلي في التفاعل مع مدرّسهم، وساهموا بفعالية في تفعيل "العقد الديداكتيكي" المقترح. وبهذا الشكل، تنمو لديهم القدرة على الإبداع، وتُتاح لهم الفرصة لابتكار وضعيات مشكلاتهم الخاصة التي يندمجون معها معرفياً وانفعالياً.

11. التوجيه كآلية لبناء المعرفة وتنمية الوعي الذاتي:

يُعد التوجيه من أبرز الأدوار، حيث يساهم في تنمية وعي المتعلمين بأخطائهم ومكامن قوتهم وضعفهم، ويساعدهم على التعرف على أنجع أساليب الأداء. ولا يقتصر دور المعلم على التصحيح، بل

يتجاوز به إلى تمكين المتعلم من الانخراط الفعلي في بناء المعرفة وإنتاجها، من خلال تفاعل دائم ومفتوح مع الوضعيات التعليمية المختلفة.

يتطلب هذا النوع من البيداغوجيا الموجهة يقظة مستمرة منه، تجعله يلعب دور المنشط المتفاعل، الذي يحفز المتعلمين على البحث والاكتشاف، ويثير تساؤلاتهم دون أن يفرض الأجوبة الجاهزة. فالمتعلم يُوضع في وضعية تجعله يفكر قبل أن يجيب، ويعيد النظر في تمثلاته، مما يمنحه استقلالية معرفية. وكما يقول فيليب ميريو: "فن التفكير يبدأ بفن طرح الأسئلة، لا فقط الإجابة عنها." (غريب، اليعكوبي، 2003)

12. التحفيز كشرط أساسي لبناء الكفاءات:

تشير البحوث التربوية الحديثة إلى أن التحفيز عامل حاسم لتحقيق تعلم فعال، حيث يسهم بشكل مباشر في تقدم المتعلمين نحو اكتساب الكفاءات المستهدفة، كما يخلق لديهم دافعية ذاتية للانخراط في الأنشطة التعليمية والإنجازات الفردية أو الجماعية. لتحقيق تحفيز فعال، يمكن للمعلم أن يستند إلى استراتيجيات متعددة، منها:

- التعرف على خصائص المتعلمين وفهم أنماط حوافزهم، بما يسمح له باختيار الحوافز الملائمة لكل فئة عمرية.
- تكييف الأنشطة التعليمية مع حاجات المتعلمين في هذه المرحلة من نموهم الذهني والانفعالي.
- ربط مضامين التعلم بخبراتهم الحياتية اليومية، مما يجعل المعرفة أكثر دلالة وقرابة من واقعهم.
- إبراز الفائدة العملية لمحتوى التعلم، ليكتشف المتعلم أثر المعرفة في حياته ومحيطه.

13. الاعتراف بالأدوار البنائية الجديدة للتعلم وتشجيعه على تحملها:

أصبح المتعلم فاعلاً أساسياً في بناء تعلمه، من خلال أداء أدوار جديدة تمكنه من الانخراط الحقيقي في العملية التعليمية. ومن بين هذه الأدوار:

14. تحمل المسؤولية:

يتحول المتعلم إلى "عامل صغير مكتشف"، يمارس التفكير العلمي للبحث عن معنى لتجاربه ومهامه التعليمية. فدوره لم يعد مقتصرًا على الاستماع والاستجابة لأسئلة المدرس، بل أصبح مشاركاً فاعلاً في بناء المعرفة، ومسؤولًا جزئياً عن تدبير التعلم وتقييمه. (حسن، كمال، 2003). فتتقلب وظيفته بذلك من متلقٍ سلبي إلى مشارك نشط داخل جماعة القسم، يتعاون في إنجاز المشاريع والوحدات

التعليمية، ويسعى لبناء الكفاءات المستهدفة. اين يتطلب منه أن يكون جريئاً على المبادرة، ومجازفاً في الطرح، وقادر على التساؤل، والخطأ، ومحاجبا حول ما يقوم به، ما يمنحه شعوراً بالمسؤولية ومتعة في الاكتشاف، ويكسبه الثقة في قدراته الشخصية والمعرفية، من خلال مشاركته في أنشطة واقعية تنمي مهاراته في حل المشكلات وتحقيق الأهداف التعليمية.

15. تفعيل العقد اليداكتيكي:

يرتكز هذا التحول في أدوار المتعلم على ما يسمى بالعقد اليداكتيكي الذي يُبرم ضمناً بين المعلم وتلامذته. ويتضمن هذا العقد إقراراً من المتعلم بكون المعلم يمتلك القدرات التالية:

- تشجيع المحاولات التجريبية للمتعلمين ومرافقتهم فيها.
- إبراز معالم العقد اليداكتيكي بوضوح، والقدرة على الإنصات للتلاميذ ومراعاة خصوصياتهم.
- الانخراط الشخصي في العملية التعليمية، لا كمراقب أو مقيم فحسب، بل كشريك محفز وموجه، دون أن يتحول إلى خصم لهم في لحظة التعلم.

16. التعاون كمدخل أساسي لبناء الكفاءات:

في إطار التدريس بالوضعيات المشكلة أو عبر بيداغوجيا المشروع، يكتسب التعاون بعداً محورياً، إذ يتطلب استثمار الكفاءات المتوفرة لدى المتعلمين وتفعيلها جماعياً من خلال التشارك في معالجة المشكلات. يتحقق هذا التشارك عبر توزيع الأدوار بوضوح بين أفراد المجموعة، وتنظيم عمليات التنسيق والتكامل بينهم.

يسمح هذا النهج بتحفيز المتعلمين المترددين أو الخجولين، فينقلهم من حالة السلبية إلى روح المبادرة والاجتهاد، وذلك عبر خلق دينامية تعلمية تُبنى على التفاعل الجماعي. فالتعلم التشاركي يشكّل آلية فعّالة لتنظيم الأنشطة داخل القسم، حيث يتعلم التلاميذ من بعضهم البعض، كما يُعزز الجانب الإدماجي للتعلمات ضمن بيداغوجيا الإدماج، من خلال اعتماد منهجين متكاملين: فردي يُراعي خصوصية المتعلم، وجماعي يبرز فيه تفاعله ضمن المجموعة، مما يُسهم في ترسيخ المعارف بشكل أعمق. (الحافي، اقللي، ص 64).

17. التحرر من التبعية والنمطية:

يمنح العمل التعاوني المتعلم حرية أكبر في التعبير عن أفكاره، واستكشاف سبل مختلفة لحل الوضعيات، وتطوير استراتيجيات التفكير الذاتي، فيبتعد عن التقليد الأعمى أو انتظار التوجيه من معلمه

في كل خطوة. إن الهدف في هذا السياق هو ترسيخ قيم العمل الجماعي القائم على التكامل والتعاون، بعيداً عن التنافس الضيق والفردانية، مما يُفضي إلى تحسين جودة التعلّم وإبراز الكفاءات الجماعية. ويتيح العمل داخل المجموعة تفاعلاً بين شخصيات متنوعة، قد تختلف أو تتجاهل بعضها، لكنها تتعلم كيف تتجاوز خلافاتها لصالح هدف مشترك. بذلك، يتحول القسم إلى فضاء ديمقراطي مريح، يشارك فيه التلاميذ بثقة، ويصغون لبعضهم البعض، ويقيمون ذاتياً أداءهم الجماعي بشكل إيجابي، متجاوزين الفردية لصالح المصلحة المشتركة. (احميد، 2012، ص 99).

18. دور المعلم في تدبير التعاون:

يُفترض بالمعلم أن يفهم تلامذته على نحو عميق، ليتمكن من توفير بيئة تواصلية ملائمة تحفّزهم على التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم بحرية ومسؤولية، مع مراعاة خصوصية كل متعلم. كما يُنتظر منه تتبع المسار التعليمي لكل فرد، من خلال مناقشة الاستراتيجيات التي اعتمدها لحل المشكلة وتبرير اختياراته الفكرية.

فالمعلم لم يعد مشرفاً على ما يُنجز فقط، بل أصبح مشاركاً فعلياً في بناء كفاءة المتعلم، داعماً إياه في احترام إيقاعه الذاتي الذي قد يختلف عن باقي زملائه. إن تتبع هذا المسار يُعد أحد أهم مؤشرات جودة الممارسة التربوية المعتمدة.

نخلص في الأخير إلى القول بأن نجاح هذه المقاربة متوقف بشكل كبير على وجود مدرسين أكفاء فالكفاءة الحقيقية تُقاس بقدرتهم على التدخل الناجع في سياقات مهنية معقدة، من خلال تعبئة موارد متنوعة (معرفية، أدائية، سلوكية) بشكل توليفي.

2.4.1. على مستوى المتعلم :

اعادت مقارنة التدريس بالكفاءات بناء دور المتعلم واعتبرته :

1. **فاعل معرفي نشط** : فهو لا يستهلك المعرفة فقط، بل يبنّيها ويمارسها داخل الوضعيات التعليمية من خلال التفاعل القائم على حل المشكلات وتنفيذ المهام المعقدة. كما يلعب هذا الدور دوراً محورياً في تجاوز التلقين الروتيني نحو بنية معرفية واعية .

2. **منظم ذاتي لعملية تعلمه** : من خلال تحديد أهدافه التعليمية، وتنظيم خطواته، ومراقبة تقدمه، وتقييم نتائجه الذاتية، وهو ما تؤكد الدراسات التي تربط بين التعلم القائم على الكفاءات والقدرة على التنظيم الذاتي. (Zheng et al., 2020).

3. **متعزز في الثقة والدافعية:** تمنح المقاربة المتعلم حرية اختيار مساراته وسرعته الخاصة في التعلم، مما يعزز دافعيته الذاتية وشعوره بالمسؤولية عن نتائجه، وهو اتجاه أكدت عليه الدراسات الحديثة في تصميم بيئات تعلم مرنة وداعمة. (Marcellis, Frerejean, Bredeweg, et al., 2024).

4. **مشارك اجتماعي وتعاوني:** يتفاعل مع أقرانه داخل جماعات تعلم صغيرة، ويتقاسم الموارد والأفكار، ويساهم في بناء المعرفة المشتركة، كما توصي به المناهج المعاصرة والتي تؤكد أهمية التعلم التعاوني ومجتمعات الممارسة. (Naamati-Schneider & Alt, 2024).

5. **مطبق عملي ومبتكر:** لا يكتفي المتعلم باسترجاع المعلومات، بل يطبقها في سياقات محاكاة الواقع أو مشروعات تعليمية واقعية، ما يربط بين المعرفة النظرية والكفاءة العملية، وهو ما يظهر في دراسات تتناول أثر المقاربة على تنفيذ المشاريع الذاتية والمهنية لدى التلاميذ. (بن خالد، 2021)

وبهذه الأدوار المركبة، يصبح المتعلم في مقاربة التدريس بالكفاءات مركز العملية التعليمية، يسعى نحو التعلم العميق والتطبيق الواقعي والتعاون البناء، حيث لا يكون دوره مجرد تقليد أو تنفيذ لتعليمات المعلم، بل تحويل المعرفة إلى مهارة قابلة للتطبيق والتحسين المستمر، بما يتسق مع متطلبات القرن 21 في عالم متغير ومتطلب. مما أفرز تحولاً نوعياً في طبيعة العلاقة التربوية، وأنتج نمطاً جديداً من العلاقات الصفية، يقوم على تقاسم المسؤولية والتفاوض حول المعنى وإعادة تعريف النجاح والفشل والتحول من السلطة المعرفية إلى السلطة البيداغوجية التي تقوم على الخبرة في تصميم الوضعيات التعليمية ومرافقة التعلم، لا على نقل المضامين فقط. وتجعل الحل وسيلة لبناء الكفاءة وليس غاية في حد ذاته.

2. الوضعية التعليمية كإطار بنائي للتعلم

على الرغم من الأهمية التي اكتسبتها مقاربة التدريس بالكفاءات بوصفها إطاراً بيداغوجياً موجّهاً لإصلاح المنظومات التربوية، فإن قدرتها التفسيرية تظل محدودة عندما يتعلق الأمر بفهم ديناميات الممارسة الصفية وتحليل العلاقات التي تنشأ داخلها. فهذه المقاربة، في جوهرها، تقدم توجّهاً عاماً يحدد غايات التعلم ومخرجاته المتوقعة، من خلال التركيز على تعبئة الموارد وتوظيفها في وضعيات ذات معنى، غير أنها لا توفر أدوات ديداكتيكية دقيقة لتحليل كيفية تشكل التعلم فعلياً داخل القسم، ولا تفسر بما فيه الكفاية طبيعة التفاعلات القائمة بين المعلم والمتعلم والمعرفة. كما أن خطاب الكفاءات غالباً ما يظل خطاباً معيارياً-إجرائياً يحدد ما ينبغي أن يكون عليه التعلم، دون أن يوضح بشكل معمق كيف تُدار الوضعيات التعليمية، وكيف تُضبط أدوار الفاعلين، وما القواعد الضمنية التي تحكم تدخلات المعلم

وانتظارات المتعلم أثناء الفعل التعليمي. ومن ثم، فإن الاقتصار على مقارنة التدريس بالكفاءات لا يسمح بفهم التوترات الديدانكتيكية التي تفرزها الممارسة الصفية، ولا يفسر مظاهر النجاح أو التعثر في بناء التعلّيمات، الأمر الذي يستدعي الاستعانة بإطار نظري أكثر دقة قادر على تحليل منطق الوضعيات التعليمية والعلاقات التي تنتج داخلها والتي تقوم على شبكة معقدة من التفاعلات والتوقعات والقرارات، وتخضع لقواعد غالباً ما تكون ضمنية وغير مصرح بها. ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى إطار ديدانكتيكي مفسر، يركز على دراسة الوضعية التعليمية بوصفها فضاءً يتشكل فيه التعلم، ويحلل أدوار المعلم والمتعلم، وحدود تدخل كل طرف، والتفاعلات القائمة بينهما.

1.2. مفهوم الديدانكتيك ومتعلقاته:

لقد تعددت تعريفات الديدانكتيك بتعدد المرجعيات النظرية التي انطلقت منها، بحيث يصعب اختزاله في صياغة جامعة مانعة. فقد اعتبره **Astolfi** علماً يدرس سيرورات التعليم والتعلم في وضعيات محددة، بينما عرّفه **Brousseau** بأنه العلم الذي يدرس العلاقات التي تنشأ داخل الوضعية التعليمية بين المعلم والمتعلم والمعرفة. (Brousseau, 1998) وفي السياق ذاته، أكد **Chevallard**، من خلال نظرية التحويل الديدانكتيكي، أنه علم يهتم بكيفية انتقال المعرفة من وضعها العالم إلى وضعها المدرسي (Chevallard, 1991) أما **Houssaye**، فقد بلور تصوره انطلاقاً من نموذج المثلث الديدانكتيكي، مبرزاً أن جوهر الديدانكتيك يكمن في التفاعلات المتبادلة بين أقطابه الثلاثة: المعلم، والمتعلم، والمعرفة (Houssaye, 1988). في حين نظر إليه **Perrenoud** بوصفه علماً لبناء وضعيات تعليمية-تعليمية قادرة على استثارة نشاط المتعلم وتحفيز تفكيره. ويُنظر إليه أيضاً باعتباره علماً مساعداً تسند إليه البيداغوجيا مهام تربوية دقيقة، يتولى إنجاز تفاصيلها بالاستعانة بالمعارف المرتبطة ببيكولوجية الطفل وفهم سيرورات تعلمه. (Hans, 1983). وفي السياق العربي، يرى **الدريج** أن الديدانكتيك يمثل دراسة علمية لطرائق التدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم المختلفة التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الكفايات المنشودة. كما يتضمن البحث في الإشكالات التي تطرحها تعليمية مختلف المواد، ومن هنا جاءت تسميات من قبيل "التربية الخاصة"، أو "ديدانكتيك المواد"، و"منهجية التدريس"، في مقابل "التربية العامة" أو "الديدانكتيك العام" الذي يهتم بمختلف قضايا النظام التربوي، بصرف النظر عن طبيعة المادة المدرسة.

وانطلاقاً من هذا التنوع التعريفي، يتضح أن الديداكتيك لا يُختزل في كونه مجرد تقنيات للتدريس، بل هو مجال علمي يسعى إلى فهم سيروية بناء المعرفة المدرسية وتحليل آليات تملكها من حيث اختيارها، وهيكلتها، وتنظيمها، وترتيبها، وأشكالها، وأنواعها، وطرائق تنزيلها في السياق التعليمي. وعليه، فهو حقل معرفي بيداغوجي يهتم بـسيرورات التعلم في ارتباطها بالمحتويات المعرفية، ويُعدّ نظرية للدرس من حيث هو بناء معرفي وتنظيم منهجي للفعل التعليمي-التعلمي في بعده النظري والتطبيقي.

وله بعدان متكاملان: أولهما يتعلق بالمحتويات المعرفية، ويجب عن سؤال: ماذا نُدرّس؟ وثانيهما يرتبط بالمنهج والطرائق المعتمدة في إيصال المعرفة إلى المتعلمين، ويجب عن سؤال: كيف نُدرّس؟ ومن ثمّ، فإن كل حديث عن الديداكتيك يحيل إلى الضوابط البيداغوجية الكبرى (Macro-didactique) التي تعنى بتفكيك المعرفة وتنظيمها قصد تعليمها، كما يحيل إلى الكيفيات الإجرائية المرتبطة بتنزيلها داخل حجرة الدرس عبر الديداكتيك العام.

غير أن الانتقال من معرفة عامة إلى معرفة مخصوصة داخل حقل معرفي معين (كالرياضيات، أو العلوم، أو اللغة...) يفضي إلى ما يُعرف بالديداكتيك الخاص، الذي يظل مندرجاً ضمن الإطار العام للديداكتيك، لكنه يتميز بمراعاة خصوصيات كل مادة وما يترتب عنها من اختلاف في معالجة السؤالين المركزيين: ماذا نُدرّس؟ وكيف نُدرّس؟ وهو، في جميع الأحوال، أوثق الحقول صلة بالدرس من حيث تفكيكه، وتخطيطه، وضبطه، وتقويمه في أفق تحقيق التعلم ذي المعنى.

2.2. العلاقة بين البيداغوجيا والديداكتيك:

يُشير التمييز بين مفهومي البيداغوجيا والديداكتيك اهتماماً مركزياً في أدبيات علوم التربية، لا باعتباره مجرد تمايز اصطلاحى، بل بوصفه إشكالاً إبستمولوجياً يتصل بتحديد موضوع كل حقل، وحدود اشتغاله، ونمط الخطاب الذي ينتجه. فالمسألة لا تتعلق بتقسيم وظيفي بسيط، وإنما بتحديد طبيعة الفعل التربوي ذاته: هل يُفهم من خلال أفقه القيمي الغائي، أم من خلال بنيته المعرفية الإجرائية؟ ومن هنا تكتسب دراسة العلاقة بين الحقلين أهميتها، خاصة حين يتعلق الأمر بتحليل مفهوم إجرائي دقيق كالعقد الديداكتيكي، الذي لا يمكن عزله عن خلفيته البيداغوجية المؤطرة.

تُحيل البيداغوجيا، في بعدها النظري العميق، إلى خطاب معياري يهتم بتحديد الغايات الكبرى للتربية، وبناء التصورات المتعلقة بالإنسان المراد تكوينه، وبالقيم التي ينبغي أن تؤطر العملية التعليمية. فهي حقل يعالج سؤال: لماذا نُربي؟ ولأجل أي إنسان وأي مجتمع؟ أما الديداكتيك فينتهي إلى مستوى أكثر

تخصّصًا، يشتغل على سؤال: كيف تُبنى المعرفة المدرسية؟ وكيف تُنظّم شروط انتقالها وتملكها داخل وضعيات تعليمية محددة؟ وهو ما نجده جليًا في أعمال بروسو (1985) الذي ربط الـديداكتيك بدراسة العلاقات المنظمة بين المعرفة والمعلّم والمتعلّم، وكذلك في تصورات Legendre (2005) الذي أبرز بنيته النسقية داخل الفعل التعليمي.

وبذلك يمكن القول إن البيداغوجيا تؤسس الأفق القيمي والتصورى للفعل التعليمي، في حين يتولى الـديداكتيك هندسة هذا الفعل وضبط بنيته الداخلية. فالأولى تحدد المرجعية، والثاني ينظم الآليات. الأولى توطر الغاية، والثاني يضبط الوسيلة. غير أن هذا التمييز لا يعني الانفصال، بل يعكس مستويين مختلفين للتحليل داخل نسق واحد.

لقد عرفت العلاقة بين الحقلين تحولات تاريخية دالة؛ ففي المرحلة الكلاسيكية كانت البيداغوجيا إطارًا جامعيًا يضم كل ما يتعلق بالفعل التعليمي دون تفريق دقيق بين مستوياته. غير أن التطور الذي شهدته علوم التربية في القرن العشرين، خصوصًا مع تشكل الـديداكتيك كحقل مستقل نسبيًا داخل السياق الفرنسي، أدى إلى بلورة تمييز بنيوي بين الخطاب القيمي العام والخطاب المنهجي الإجرائي. ومع ذلك، فإن هذا التمايز لم يُفض إلى قطيعة، بل إلى إعادة توزيع للوظائف داخل المنظومة التربوية، كما أشار إلى ذلك (Develay 1992)، حيث أصبح التكامل بين الرؤية البيداغوجية والتنظيم الـديداكتيكي شرطًا لنجاعة الفعل التعليمي.

ومن منظور تحليلي أدق، يمكن القول إن العلاقة بين البيداغوجيا والـديداكتيك علاقة احتواء هرمي لا علاقة تطابق؛ فكل ممارسة ديداكتيكية تستبطن خلفية بيداغوجية، غير أن كل ممارسة بيداغوجية لا تكون بالضرورة ديداكتيكية. فالبيداغوجيا تتجاوز حدود تنظيم المعرفة إلى مجالات التوجيه، وبناء القيم، وإدارة العلاقات، وحل النزاعات، والمواكبة النفسية والاجتماعية، وهي مجالات لا يشكل تفكيك المحتوى المعرفي محورها الأساس. أما الـديداكتيك فيحدد موضوعه أساسًا في تحليل المعرفة المدرسية من حيث اختياراتها، وتحويلها، وتنظيمها، وتقويم تعلمها. لذا يجوز أن يحل العام محل الخاص أي يمكننا نعت كل متعلقات الـديداكتيك بصفة البيداغوجيا كأن نقول مثلاً المثلث الـديداكتيكي أو المثلث البيداغوجي كما يعرف بقاعدة إطلاق العام وإرادة الخاص.

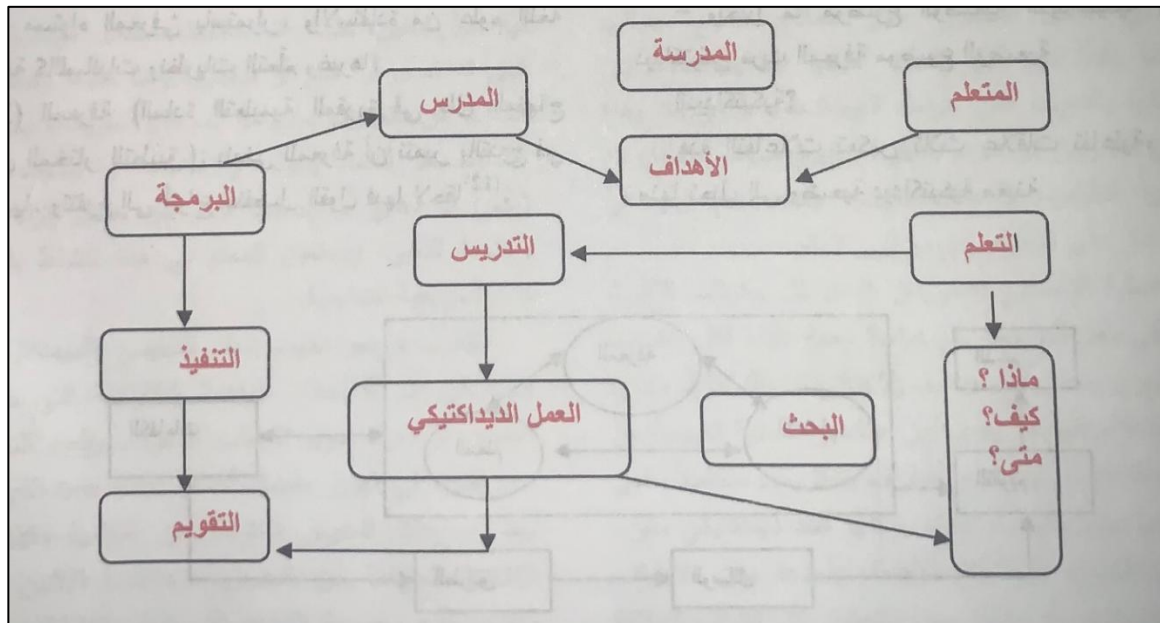
غير أن القول بالفصل التحليلي لا ينفي التداخل الوظيفي؛ إذ لا يمكن تخيل وضعية تعليمية تُفكك فيها المعرفة بمعزل عن تمثّل مسبق للمتعلم، ولا عن تصوّر للإنسان المراد بناؤه. فحين يُخطط المعلم

درساً وفق بيداغوجيا فارقية أو مشروع تعليمي تشاركي، فإن اختياراته الديداكتيكية (نوع الأنشطة، صياغة الوضعيات، أساليب التقويم) تعكس بالضرورة رؤية بيداغوجية كامنة. ومن هنا يتبدى الطابع الجدلي للعلاقة: فالبيداغوجيا تمنح الديداكتيك مشروعياته القيمة، والديداكتيك يمنح البيداغوجيا قابليتها للتجسيد العملي.

وتؤكد المقارنات الدولية هذا المعطى؛ ففي التقليد الفرنسي يُحافظ على تمييز مفاهيمي بين *didactique* و *pédagogie*، بينما تميل الأدبيات الأنجلوسكسونية إلى دمج البعدين ضمن مقاربة تصميم التعليم كما عند **Merrill** و **Reigeluth**، حيث يُنظر إلى الفعل التعليمي باعتباره نسقاً واحداً تتداخل فيه الأبعاد القيمة والمعرفية والإجرائية. (Reigeluth, 1999 ; Merrill, 2002)

وعليه، فإن الفعل التعليمي لا يُفهم إلا بوصفه بناءً مركباً تتفاعل فيه غائية التربية مع هندسة المعرفة. ومن هذا المنظور تحديداً تكتسب دراستنا راهنتها؛ إذ إن تحليل ممارسة الأساتذة للعقد الديداكتيكي لا ينحصر في تتبع تقنيات التدريس، بل يستبطن الكشف عن الرؤية البيداغوجية التي تُوَطر تلك الممارسة، خاصة في سياق مقارنة الكفاءات التي تقوم في جوهرها على دمج الرؤية البنائية للتعلم بالتنظيم الديداكتيكي للوضعيات.

إن هذا الفصل النظري يسمح بتجاوز الفهم الاختزالي للديداكتيك باعتباره مجرد تقنية، ويُرسخه كحقل إبستمولوجي يتقاطع مع البيداغوجيا دون أن يذوب فيها، ويستقل بموضوعه دون أن ينفصل عن أفقها، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم 1: كيفية تنظيم العملية التعليمية في الوسط التعليمي

كما أن التمييز بين البيداغوجيا والديداكتيك لا يروم إحداث قطيعة بينهما، بل يهدف إلى إبراز طبيعة التكامل الجدلي الذي يجمعهما داخل الفعل التربوي المنظم. غير أن الحديث عن هذا التكامل يظل في مستوى التنظير العام ما لم يُصنَّغ في نموذج تحليلي قادر على توصيف العلاقات الملموسة التي تنتظم بين الفاعلين التربويين داخل سياق تعليمي محدد. فالتكامل بين الأفق القيمي (البيداغوجي) والبنية المعرفية الإجرائية (الديداكتيكية) لا يتجسد إلا عبر شبكة من العلاقات الفعلية التي توطر سيرورة التعليم والتعلم.

ومن هذا المنطلق تبرز أهمية النموذج الذي اقترحه (1988) **Jean Houssaye**، من خلال ما عُرف بالمثلث الديداكتيكي، باعتباره أداة مفاهيمية دقيقة تُحوّل النقاش من مستوى التجريد النظري (بيداغوجيا/ديداكتيك) إلى مستوى البنية العلائقية الملموسة. فهذا النموذج لا يكتفي بتحديد عناصر العملية التعليمية، بل يُظهر أن الفعل الديداكتيكي يتشكل من تفاعل ثلاثي بين المعلم، والمتعلم، والمعرفة، بحيث لا يمكن فهم أي عنصر بمعزل عن علاقته بالعنصرين الآخرين. وهكذا يصبح المثلث الديداكتيكي تمثيلاً بنيوياً للتكامل بين الرؤية البيداغوجية والتنظيم الديداكتيكي، إذ تتجسد فيه الغايات التربوية عبر علاقات معرفية وتواصلية محددة داخل وضعية تعليمية معينة.

وبذلك ينتقل التحليل من مستوى المفاهيم العامة إلى مستوى النسق العلائقي الذي يشكل الفضاء الحقيقي للفعل التعليمي، وهو الفضاء ذاته الذي سيتبلور داخله لاحقاً مفهوم العقد الديداكتيكي بوصفه تنظيمًا ضمنيًا لهذه العلاقات الثلاثية

3.2. المثلث الديداكتيكي نموذج لفهم علائقية الفعل التربوي

إن التفكير الديداكتيكي في إطار الفعل التعليمي يقتضي إدراك النماذج النظرية التي تسعى إلى تحليل العلاقات المضمرة داخل الممارسات الصفية. فبينما أسست البيداغوجيا الأطر المرجعية الكبرى التي توجه الفعل التربوي وتحدد غاياته، انصرف الديداكتيك إلى تحليل كيفية بناء المعرفة داخل الفصل الدراسي، وشروط تنظيمها، وآليات تملكها. وفي هذا السياق، صاغ (1988) **Houssaye** نموذجاً يبدو بسيطاً في شكله، غير أنه عميق في دلالاته التحليلية، لما يمتلكه من قدرة على إبراز الطابع العلائقي المركب للفعل التعليمي؛ إذ لا يُختزل التعليم في نقل معرفة جاهزة، ولا في تفاعل تواصلية محض، بل يتمثل في شبكة دينامية من العلاقات المتبادلة التي تنتظم داخل وضعية تعليمية محددة.

وتُحِيل العلاقة بين المعلم والمعرفة إلى بعد التعليم بوصفه فعل تنظيم للمحتوى، وضبط لبنيته، وتحويله إلى صيغة قابلة للتدريس. أما العلاقة بين المتعلم والمعرفة فتُمَثِّل بعد التعلم، حيث تتجلى سيرورات التملك، وإعادة البناء، وإضفاء المعنى. في حين تعبّر العلاقة بين المعلم والمتعلم عن البعد البيداغوجي التواصلي الذي يؤطر المناخ العلائقي والانفعالي والتنظيمي داخل القسم. وبذلك لا يمكن تفعيل ضلع من أضلاع المثلث بمعزل عن الضلعين الآخرين؛ إذ إن أي اختلال في إحدى هذه العلاقات ينعكس مباشرة على توازن الوضعية التعليمية بأكملها .

ومن منظور إبستمولوجي، يكشف المثلث الديداكتيكي أن المعرفة المدرسية ليست عنصراً محايداً في العملية التعليمية، بل قطباً فاعلاً يعيد تشكيل طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم. فهي ليست مجرد مضمون يُلقَّن، بل موضوع تفاوض وتأويل وبناء مشترك. ومن هنا تتجاوز أهمية هذا النموذج كونه تمثيلاً تخطيطياً، ليغدو إطاراً تحليلياً لفهم طبيعة الأدوار، وحدود المسؤوليات، وأنماط التفاعل داخل الوضعيات التعليمية.

وتُعرف هذه الصياغة التحليلية بالمثلث الديداكتيكي، الذي أصبح عدّة مفاهيمية مركزية في تحليل الوضعيات التربوية، من خلال استحضار التفاعل القائم بين أقطابه الثلاثة: المعرفة، والمعلم، والمتعلم. ويستمد الفعل التربوي أهميته من درجة تفعيل هذه المحددات في نسق متوازن، بحيث يمثل كل قطب بعداً مميزاً: بعداً إبستمولوجياً يرتبط بطبيعة المعرفة، وبعداً براكسيولوجياً يتصل بفعل التدريس وتنظيمه، وبعداً سيكولوجياً يتعلق بعمليات التعلم وبناء المعنى. وتشكل هذه الأبعاد الثلاثة بنية متكاملة، إذ ينتج عن كل تفاعل ثنائي محورّ خاص: محور (المعلم-المعرفة)، ومحور (المتعلم-المعرفة)، ومحور (المعلم-المتعلم). غير أن هذه المحاور لا تعمل في عزلة، بل تتداخل داخل وضعية ديداكتيكية معقدة تتعدد فيها الاتجاهات وتتقاطع فيها التأثيرات (بوهادي، 2012).

وفي هذا الإطار، يتأسس التفكير الديداكتيكي على ثلاث سيرورات كبرى مترابطة: سيرورة النقل، وسيرورة التصورات، وسيرورة التعاقد. فسياق التعليم يتمثل في علاقة النقل الديداكتيكي، حيث تُبنى المحتويات وتُنظَّم؛ وسياق التعلم يرتبط بعلاقة التصورات، حيث تُستحضر تمثلات المتعلمين واستراتيجياتهم في بناء المعنى؛ أما سياق التكوين فيرتبط بعلاقة التعاقد الديداكتيكي، الذي يؤطر التفاعلات ويحدد توقعات كل طرف داخل الوضعية التعليمية. وتمثل هذه السياقات مجالات تحليل أساسية داخل الديداكتيك، لأنها تكشف عن الأبعاد الخفية التي تنظّم سيرورة التعليم والتعلم.

إن ما يميز المثلث الديداكتيكي ليس مجرد حضور أطرافه الثلاثة، بل طبيعة العلاقات التفاعلية التي تنسج بينها داخل الوضعية التعليمية. فهذه العلاقات هي التي تمنح النموذج ديناميته، وتحوله من رسم تخطيطي وصفي إلى أداة تحليلية كاشفة عن التوازنات الدقيقة التي تحكم الممارسة الصفية. ومن ثم، فإن دراسة هذه التفاعلات تتيح فهم الكيفية التي يُعاد بها بناء المعرفة من جهة، ويُعاد بها تشكيل الأدوار بين المعلم والمتعلم من جهة ثانية، بما يجعل المثلث إطاراً حياً يعكس دينامية العملية التربوية في أبعادها البيداغوجية والديداكتيكية معاً.

1.3.2. سياق العلاقة بين المعلم والمعرفة:

تحدد العلاقة بين المعلم والمعرفة داخل المثلث الديداكتيكي بوصفها علاقة مركبة تخضع لجملة من الإكراهات البنيوية والسياقية. فهي لا تنحصر في فعل تبليغ محتوى جاهز، بل تتخبط في سيرورة تنظيم وتأويل وإعادة بناء. وتظل هذه العلاقة رهينة بطبيعة المعرفة الإبيستمولوجية، وبالقيم الاجتماعية التي تمنح بعض المضامين أولوية رمزية داخل النسق التربوي، كما تتأثر بمستويات فهم المتعلمين واستعداداتهم، إضافة إلى ضغوط الواقع المدرسي المرتبطة بالزمن والمقرر والتقييم.

ومن ثم، يصبح من الضروري التمييز بين أنظمة المعرفة التي تتداخل في عملية النقل الديداكتيكي، والتي لا تُفهم باعتبارها مستويات معزولة، بل كبنى متفاعلة تؤثر فعل التعليم والتعلم.

أ- المعرفة المهنية:

تمثل المعرفة المهنية أحد المرتكزات الجوهرية لفهم طبيعة الممارسة التعليمية، إذ لا تقتصر على امتلاك المدرس لمعارف تخصصية، بل تمتد لتشمل المعارف البيداغوجية والديداكتيكية والتواصلية التي تمكنه من تدبير الوضعيات التعليمية بوعي ونجاعة. وقد اعتبر Shulman (1986) أن هذا النمط من المعرفة يتجسد في بيداغوجيا المحتوى (Pedagogical Content Knowledge)، حيث يتقاطع البعد التخصصي مع كيفية تمثيله didactically. بينما يرى Perrenoud (1998) أنها تُبنى تدريجياً عبر مواجهة الوضعيات الصفية المعقدة، أي من خلال الممارسة التأملية المستمرة.

من جهة أخرى، يُبرز إطار "المعرفة العملية الشخصية" الذي قدمه كلاندينين وكونلي (1985) وفان دريل وآخرون (2001) أن جزءاً كبيراً من المعرفة المهنية ينبع من خبرة المعلم اليومية ومن رؤيته الخاصة في التعامل مع الوضعيات الصفية المعقدة. وهذا يعني أن المعرفة المهنية ليست مجرد رصيد معرفي جاهز، بل هي معرفة متجذرة في السياق العملي، تقوم على التجربة والتفاعل الفعلي مع المتعلمين،

وتتكيف مع خصوصيات كل حالة صفية، بما يعزز قدرة المعلم على اتخاذ قرارات بيداغوجية دقيقة وفعالة. ليربطها الدريج (2003) بالتصور الشمولي لتكوين المدرّس في أبعاده الثلاثة المعرفي والمهاري والوجداني.

وعليه، يمكن اعتبار المعرفة المهنية رأسملاً خفياً يمكّن المعلم من التوسط بين أقطاب المثلث الديداكتيكي؛ فهي التي تسمح له بتحويل المعرفة العالمية إلى معرفة مدرسية قابلة للتداول، وبالتفاعل مع تمثيلات المتعلم وصعوباته، وضبط إيقاع التفاعل البيداغوجي. إنها ليست رصيذاً ثابتاً، بل قدرة دينامية تتجدد باستمرار مع كل ممارسة صفية.

ب- المعرفة الشائعة:

تشير المعرفة الشائعة إلى أنماط من المعارف المتداولة داخل الوعي الجمعي للأفراد والجماعات، وهي معارف تُكتسب عبر التجربة اليومية، والتفاعلات الاجتماعية، وآليات التنشئة الثقافية، بعيداً عن الضبط المنهجي الذي يميز المعرفة العلمية. وتمتاز بكونها عملية ووظيفية في الحياة اليومية، غير أنها تظل غير نسقية وغير مؤسسة إبستمولوجياً، إذ تقوم على تمثيلات مبسطة للظواهر والأشياء دون إخضاعها للفحص التجريبي أو التحليل النقدي المنظم. لذلك، فهي معرفة نسبية ومتغيرة، تتشكل وفق السياقات الثقافية والاجتماعية التي تنتجها، وتتداول عبر اللغة الدارجة والأمثال والمعتقدات وأنماط التفكير السائدة.

وفي المجال التربوي، تمثل المعرفة الشائعة مدخلاً أساساً لفهم تمثيلات المتعلمين؛ فالطفل لا يلج المؤسسة التعليمية بوصفه صفحة بيضاء، بل يحمل رصيذاً من التصورات والأفكار المسبقة التي تشكلت داخل محيطه الأسري والاجتماعي، والتي توطر فهمه للمضامين المدرسية. ومن ثمّ، لا ينبغي النظر إلى هذه المعرفة باعتبارها عائقاً ينبغي إلغاؤه، بل بوصفها نقطة انطلاق ضرورية في بناء التعلّمات.

وقد أبرز Astolfi أن الخطأ، الذي ينجم في كثير من الأحيان عن تمثيلات شائعة، يمكن أن يتحول إلى أداة ديداكتيكية فاعلة إذا أُدرج ضمن استراتيجية تعليمية واعية. فاستثمار هذه التمثيلات لا يعني تكريسها، بل تفكيك بنيتها الضمنية، وإعادة بنائها في ضوء نسق علمي مضبوط، عبر وضعيات مشكلة تسمح بإحداث قطيعة معرفية تدريجية بين التصور العفوي والتفسير العلمي.

وبهذا المعنى، تغدو المعرفة الشائعة عنصراً فاعلاً في دينامية المثلث الـديداكتيكي، إذ تتوسط العلاقة بين المتعلم والمعرفة، وتفرض على المدرس ممارسة يقظة إبستمولوجية تمكنه من تحويل التمثيلات الأولية إلى موارد تعليمية داعمة لبناء المعرفة العلمية.

ت- المعرفة العالمية (Savoir savant):

تُحيل المعرفة العالمية إلى ذلك الرصيد المعرفي المنتج داخل الحقول العلمية والأكاديمية المتخصصة، سواء في الرياضيات أو الفيزياء أو العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهي المعرفة التي ينتجها العلماء والخبراء وفق مناهج دقيقة وقواعد إبستمولوجية صارمة. تتميز بكونها معرفة مؤسّسة داخل جماعة علمية (communauté scientifique)، تحكمها معايير دقيقة وصارمة، وتخضع للمراجعة والنقد المستمرين، مما يمنحها شرعية علمية تجعلها متميزة عن المعرفة الشائعة أو الخبرة اليومية.

غير أنها لا تصل إلى المتعلم بشكلها الخام، لأنها غالباً ما تكون معقدة ومجردة تتجاوز قدراته الذهنية وسياقاته المدرسية. حيث تُعاد صياغتها إلى معرفة للتدريس (savoir à enseigner)، ثم تتحول عبر الممارسة الصفية إلى معرفة مُدرّسة (savoir enseigné) لتجعل منها المصدر الأول للمضامين التعليمية، لكنها في الوقت نفسه تفقد جزءاً من تعقيدها لصالح قابلية التبليغ والفهم (Chevallard, 1985, Verret, 1975).

وعليه واستنتاجاً من كل هذا، تعد المعرفة العالمية من أعلى المستويات في هرم المعارف المدرسية، فهي الأصل الذي يُستمد منه المحتوى التعليمي، دون استهلاك بشكل مباشر، بل يعاد تكييفها وصياغتها باستمرار وفق الحاجات البيداغوجية والديداكتيكية.

ث- المعرفة المُعلّمة أو المدرسة (Savoir Enseigné):

تحيل المعرفة العالمية إلى الرصيد المعرفي المنتج داخل الحقول العلمية والأكاديمية المتخصصة، سواء في العلوم الدقيقة أو العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهي معرفة تُبنى وفق مناهج مضبوطة وقواعد إبستمولوجية صارمة. إنها معرفة تتأسس داخل جماعة علمية تخضع فيها النتائج لمعايير التحقق، والمراجعة، والنقد المستمر، الأمر الذي يمنحها مشروعية علمية ويجعلها متميزة عن المعرفة الشائعة أو الخبرة اليومية.

غير أن هذه المعرفة لا تنتقل إلى المتعلم في صورتها الأصلية؛ إذ غالبًا ما تكون مجردة ومعقدة، وتقتض أدوات مفاهيمية تتجاوز القدرات النمائية للمتعلمين وسياقاتهم المدرسية. ومن هنا، تخضع لسيروية تحويل تنظيمي وبنائي، حيث تُنتقى وتُعاد صياغتها لتصبح معرفة قابلة للتدريس (savoir à enseigner)، قبل أن تتحول في الفعل الصفي إلى معرفة مُدرّسة (savoir enseigné).

وقد كان Verret (1975) من أوائل من لفتوا الانتباه إلى الانتقال من المعرفة المنتجة داخل الحقل العلمي إلى معرفة مبرمجة تربويًا، في حين بلور Chevallard (1985) مفهوم التحويل الديداكتيكي باعتباره سيروية انتقال من المعرفة العالمية إلى المعرفة المدرسية عبر عمليات انتقاء وتبسيط وتنظيم تخضع لاعتبارات بيداغوجية ومؤسسية. (Chevallard, 1985, Verret, 1975).

غير أن هذا التحويل ليس مجرد تبسيط تقني، بل هو فعل إبستمولوجي يعيد ترتيب المفاهيم، ويختار منها ما يتلاءم مع الأهداف التربوية، ويستبعد ما لا يخدم قابلية الفهم. وبهذا المعنى، فإن المعرفة المدرسية ليست نسخة مصغرة من المعرفة العالمية، بل إعادة بناء لها داخل نسق مؤسسي مختلف تحكمه اعتبارات بيداغوجية واجتماعية. فهي تفقد جزءًا من تعقيدها النظري لصالح قابلية التداول، لكنها تظل مرتبطة بأصلها العلمي الذي يمنحها الشرعية.

وعليه، يمكن اعتبار المعرفة العالمية القاعدة الإبستمولوجية العليا التي يستند إليها البناء التعليمي، غير أنها لا تُستثمر مباشرة، بل تُخضع لعمليات انتقاء وتأويل وتنظيم تجعلها قابلة للاندماج في دينامية المثلث الديداكتيكي. إن وعي المدرّس بطبيعة هذا التحول يمثل شرطًا أساسيًا لضمان عدم تحوّل المعرفة إلى مضمون مُفرغ من بنيته النظرية، أو إلى تبسيط مُخلّ يقطع الصلة بين الأصل العلمي وصيغته المدرسية.

ج- المعرفة الثقافية (savoir culturel):

تحيل المعرفة الثقافية إلى المنظومة الرمزية التي تنتجها الجماعة البشرية عبر تاريخها الاجتماعي، والتي تتجسد في القيم، والعادات، واللغة، والطقوس، والفنون، والدين، وأنماط العيش اليومية. وهي لا تُكتسب عبر التعليم النظامي بالضرورة، بل تُمرّر أساسًا من خلال التنشئة الاجتماعية، مما يجعلها جزءًا من الوعي الضمني الذي يوجّه تمثلات الأفراد وسلوكهم. وقد بيّن

Durkheim أن التربية تؤدي وظيفة مركزية في إعادة إنتاج القيم الجماعية وضمان استمراريتها، بما يجعل المدرسة فضاءً لإعادة تشكيل الوعي الجمعي في صورة مؤسسية منظمة.

وتُمثل هذه المعرفة الخلفية الرمزية التي تمنح المضامين المدرسية قابليتها للفهم والتأويل؛ إذ لا تُستقبل المعرفة العلمية في فراغ ثقافي، بل تُدمج داخل أطر مرجعية سابقة تشكلت اجتماعيًا. وفي هذا السياق، أبرز **Bourdieu** (1979) مفهوم الرأسمال الثقافي باعتباره عاملاً حاسماً في تفسير التفاوتات المدرسية، حيث يمتلك بعض المتعلمين موارد رمزية ولغوية تتماهى مع الخطاب المدرسي، مما يمنحهم أفضلية ضمنية في الاستيعاب والنجاح.

كما يؤكد **Perrenoud** (1993) أن المدرسة لا تقتصر على نقل المعرفة العلمية المعلنة، بل تنقل كذلك — بوعي أو دون وعي — نسقاً من القيم والمعايير من خلال ما يُعرف بالمنهاج الخفي (*curriculum caché*)، الذي يتجلى في أنماط التواصل، وتوزيع الأدوار، وضبط السلطة داخل القسم. وبذلك، تصبح المعرفة الثقافية عنصراً مضمراً في كل وضعية تعليمية، حتى وإن لم يُصرّح به ضمن الأهداف الرسمية.

وعليه، فإن المعرفة الثقافية ليست رصيذاً خارجياً عن المؤسسة التعليمية، بل مكوناً بنيوياً يوجّه دينامية المثلث الديداكتيكي؛ فهي تؤثر في علاقة المعلم بالمعرفة من خلال تمثلاته وخلفيته القيمة، كما تؤثر في علاقة المتعلم بالمحتوى عبر ما يحمله من رأسمال ثقافي. ومن ثمّ، فإن نجاح الفعل التعليمي يقتضي وعياً بهذه الخلفيات الرمزية، حتى لا تتحول المدرسة إلى فضاء لإعادة إنتاج الفوارق بدل تقليصها.

ليتضح لنا من خلال تحليل أنماط المعرفة المختلفة — المهنية، والشائعة، والعالمية، والمدرّسة، والثقافية — أن العلاقة بين المعلم والمعرفة داخل المثلث الديداكتيكي ليست علاقة خطية أو ميكانيكية، بل هي سيرورة مركبة تتداخل فيها أبعاد إبستمولوجية واجتماعية وبيداغوجية. فالمعرفة العالمية تمثل الأصل المرجعي الذي يمنح المضامين مشروعيتها العلمية، لكنها لا تبلغ المتعلم إلا بعد أن تخضع لتحويل ديداكتيكي يعيد تنظيمها وفق إكراهات المؤسسة التعليمية، كما

بيّن ذلك شوفلار وفي المقابل، تشكل المعرفة الشائعة والثقافية الخلفية الرمزية التي يستند إليها المتعلم في بناء فهمه، والتي لا يمكن تجاهلها دون المساس بفاعلية التعلم.

أما المعرفة المهنية، فهي الأداة الوسيطة التي تمكّن المدرّس من تدبير هذا التعقيد، إذ تسمح له بالموازنة بين مقتضيات الدقة العلمية ومتطلبات القابلية للتعلم، وبين منطق الحقل العلمي ومنطق الحقل المدرسي. وهنا تتجلى الوظيفة الاستراتيجية للمدرس باعتباره فاعلاً إبستمولوجياً واجتماعياً في الآن ذاته، لا مجرد ناقل لمحتوى جاهز.

وعليه، فإن الفعل التعليمي لا يمكن اختزاله في تبليغ المعرفة، بل ينبغي النظر إليه كممارسة واعية لإعادة بنائها داخل سياق ثقافي ومؤسّساتي محدد. إن جودة التدريس تقاس بمدى قدرة المدرّس على إدراك طبيعة التحويلات التي تخضع لها المعرفة، وعلى توظيفها في بناء وضعيات تعليمية تُحدث انتقالاً حقيقياً من التمثيلات العفوية إلى الفهم المنظم. وبذلك، يتحول العمل البيداغوجي إلى مجال لإنتاج معرفة تربوية متجددة، تسهم في تطوير فعالية التعليم وتعزيز مكانة البحث في الممارسة الصفية ذاتها.

2.2.3. سياق العلاقة بين المتعلم والمعرفة:

تتجسد هذه العلاقة في التمثيلات (Représentations) التي يوظفها الفرد في مواجهة لوضعيات مشكلة، والتي تبنى على مجموعة من الأسس منها:

- ارتباط تمثيلات المتعلمين ببنية ذهنية ضمنية.
- تشكل البنية النمط التفسيري للوضعيات.
- من حيث التكوين فهي ذات طابع فردي واجتماعي.

وتتشكل حسب برونر (1966) من خلال ثلاث مراحل تمثيلية نوجزها فيما يلي:

أ- المرحلة الانفعالية أو الإجرائية (Enactive/Action stage) :

حيث يُمثل المتعلم المعرفة عبر الأفعال والحركات، أي التفاعل المباشر مع الأشياء والتطبيق العملي. إذ ترتبط بالمشاعر والدوافع الذاتية للمتعلمين أثناء التفاعل مع المعرفة (Bruner, 1966).

في هذه المرحلة، يلعب الجانب العاطفي دوراً محورياً في تحديد مدى اهتمامهم واستعدادهم لاستقبال المعلومات، حيث تؤثر الدافعية والانفعالات الإيجابية على التركيز والانخراط في النشاط التعليمي (Driscoll, 2005). ويشير برونر إلى أن تعزيز البُعد الانفعالي يساهم في تحفيز الفضول العلمي واستعداد المتعلمين لاستكشاف الأفكار الجديدة، ما يجعل عملية التعلم أكثر فعالية واستدامة. اين يمكن للمعلم استثمار هذه المرحلة عبر خلق بيئة صفية مشجعة، واستخدام الأنشطة التفاعلية، بما يعزز التفاعل بين الطالب والمعرفة (Slavin, 2018; Simply Psychology, n.d). ومن هذا المنطلق، تُظهر المرحلة الانفعالية أن التعلم ليس مجرد اكتساب للمعلومات، بل هو عملية شاملة تجمع بين الجانب المعرفي والانفعالي للمتعلم، ما يجعل المعارف المكتسبة أكثر ثباتاً وارتباطاً بتجربة الطالب الشخصية.

ب- المرحلة الأيقونية (Iconic stage):

تعد هذه الأخيرة واحدة من المراحل الثلاث لتمثيل المعرفة في عملية التعلم، وتشكل مرحلة انتقالية بين التمثيل الحسي المباشر والتمثيل الرمزي المجرد.

في هذه المرحلة، يستخدم المتعلم الصور والرموز البصرية لتمثيل المفاهيم والأفكار، بحيث تصبح المعرفة أكثر وضوحاً ولموسة مقارنة بالتمثيل الرمزي المجرد. ويؤكد برونر أن التمثيل الأيقوني الذي يساعد على تنظيم المعلومات بطريقة يسهل تذكرها واسترجاعها، ويشكل أساساً لتطوير التفكير التحليلي لدى المتعلم (Driscoll, 2005; Slavin, 2018). ومن منظور تربوي، يتيح هذا التمثيل للمعلم تقديم المعرفة بطريقة مرئية ومواتية لفهم المتعلمين، ما يجعل التدريس أكثر فعالية ففي مرحلة التعليم المتوسط من التعليم مثلاً يمكن للتلاميذ استخدام الصور والرسوم التوضيحية في مادة اللغة العربية لفهم تراكيب الجملة، المعاني المجازية، والتمييز بين الأساليب البلاغية المختلفة (Simply Psychology, n.d; TeachHQ, n.d).

وبذلك، يشكل جسراً بين الخبرة الحسية المباشرة والمعرفة المجردة، ويعزز قدرة الطلاب على بناء المعرفة المكتسبة بطريقة منهجية ومتدرجة.

ت- المرحلة الرمزية (Symbolic stage):

وهي مرحلة التمثيل بالكلمات، التجريد، الرموز، وتركيز الخبرات المكتسبة الكثيفة عن طريق الصيغ الرياضية حيث يستطيع التعامل مع المعرفة بشكل مجرد ومفاهيمي دون الحاجة للصورة أو الفعل المباشر لفهم العالم وبناء المعرفة. هذا ويصبح فيها المتعلم قادرًا على تمثيل المفاهيم والمعلومات بصورة مجردة بعيدًا عن الواقع الملموس أو الصور الأيقونية، ويصبح الاستخدام اللغوي مركزًا في عملية التعلم، ما يسمح له بالتفكير المجرد وحل المشكلات المعقدة.

ومثالنا دائمًا مع مادة اللغة العربية، اين تتيح هذه المرحلة للمتعلمين التعامل مع المعرفة اللغوية المجردة مثل القواعد النحوية والصرفية، واستيعاب المعاني الأدبية والمجازية، بعيدًا عن التمثيل البصري المباشر للنصوص. (Slavin, 2018) فعلى سبيل المثال، يستطيع التلميذ استخدام الرموز اللغوية لفهم قاعدة نحوية معينة أو تحليل نص شعري دون الحاجة إلى ربطها بصور أو أحداث ملموسة، مما يعزز القدرة على التفكير النقدي والتجريد.

تؤكد هذه المرحلة على أن المعرفة المكتسبة تعتمد على قدرة المتعلم على استخدام الرموز لتمثيل الواقع والتعبير عنه، وهو ما يشكل أساسًا لتطوير مهارات التحليل والاستدلال، ويبرز الدور الحاسم للمعلم هنا في توجيه متعلميه نحو استخدام اللغة كأداة معرفية رمزية لبناء المفاهيم المجردة (Driscoll, 2005).

غير انه يجب تصنيف هذه المعطيات وترتيبها وفق نظام معين للترميز، ضمن إطار منظومة معرفية شاملة ومنسجمة تأخذ بعين الاعتبار اهتمامات المتعلم والمهام التي يقوم بها

وفي هذا السياق تجد الباحثة ان التمثلات عنصر ديداكتيكي مهم في تشخيص المعارف القبلية وتحديد المكتسب منها لدى التلاميذ من خلال تدبير الأستاذ لأنشطة تفاعلية تحفيزية أساسها الحوار والتعبير والمناقشة بالشكل الذي يمكن من التأكد من صحتها أو تصحيحها أو تجاوزها بطرق ديداكتيكية متنوعة كالملاحظة، والمقابلة، الخريطة المفاهيمية (la carte conceptuelle) والانطلاق من الرصيد المعرفي السابق له نحو كل تعلم جديد فهما واستثمارا وتصحيحا. وان كمية

وضوح وتنظيم المعرفة التي يحوزها المتعلم والتي اكتسبها سابقا من خلال تجاربه الحياتية اليومية لها من الأثر البالغ في التعلم.

3.2.3. سياق العلاقة بين المعلم والمتعلم:

يرى بروسو أن المفاهيم التي يكتسبها المتعلم هي ناتجة عن التفاعل المتبادل والمستمر بين الوضعيات التي يتعرض لها، إذ تمثل العلاقة هنا قلب العملية التعليمية التي تربط بين الفاعل المعرفي والمصدر المعرفي. هذه العلاقة تتناول جوانب متعددة: تربوية، نفسية، اجتماعية وديداكتيكية، تتداخل فيما بينها لتضمن فعالية التعلم.

أ- البعد التربوي-البيداغوجي:

يعد هذا البعد الركيزة الأساسية في بناء العلاقة بين طرفيه، حيث يحدد طبيعة التفاعل التربوي وطرائق نقل المعرفة. فالمعلم في هذا السياق لا يُنظر إليه كمصدر وحيد للمعرفة، بل كمنسق وموجه يُتيح للمتعلم فرصاً للتفكير النقدي والمشاركة الفاعلة في إنتاج المعنى. ويؤكد (Freire, 2000) أن النموذج التقليدي القائم على "ترسيب المعرفة" (Banking Model) "يحوّل المتعلم إلى كائن سلبي، بينما التعليم التحرري يجعل العلاقة البيداغوجية علاقة حوارية تشاركية، تؤسس لتقاسم السلطة المعرفية داخل القسم.

كما أن البيداغوجيا الحديثة، وفق (Deleuze, 2015)، تؤكد على البعد التفاعلي للمعرفة، من خلال اسهام المعلم في خلق وضعيات تعليمية مفتوحة تسمح للمتعلم ببناء معارفه انطلاقاً من مشكلاته وأسئلته الخاصة. وفي السياق ذاته، يرى المرسلّي (2019) أن العلاقة البيداغوجية الفعّالة تستوجب انتقال المعلم من دور الملّقن إلى دور المسهّل (facilitator)، بما يتوافق مع مقاربة التدريس بالكفاءات يصبح فيها التلميذ محوراً، بينما يتكفل المعلم بتهيئة الوضعيات التعليمية التي تعزز الاستقلالية والتفكير النقدي. مما يسمح بإعادة صياغة العلاقة بين المعلم والمتعلم من علاقة عمودية إلى علاقة أفقية، قائمة على التفاعل والتشارك، ما يفتح المجال أمام دينامية جديدة للتعلم تنعكس مباشرة على دافعيته ونوعية مكتسباته.

ب- المنظور النفسي-العاطفي:

يوضح هذا الأمر طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم، حيث لا يقتصر التعلم على عملية نقل المعرفة فحسب، بل يتأثر بشكل كبير بالجو العاطفي والوجداني الذي يُنشئه المعلم داخل الصف. فقد أظهرت دراسات كارل روجرز (Rogers, 1983) أن التعلم الفعّال يحدث عندما تكون العلاقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل، مما يمنح كلا الطرفين شعوراً بالأمان النفسي ويتيح لهما الفرصة للتعبير عن أنفسهم بحرية، وبالتالي يعزز من دافعيّتهم الداخلية للتعلم. كما يرى (Maslow, 1968) أن تلبية حاجات الانتماء والتقدير تشكّل شرطاً أساساً للنمو المعرفي؛ فالمتعلم لا يمكن أن ينخرط في تعلم عميق ما لم يشعر بالقبول والتقدير والحب، والاحترام من قبل معلمه. فإشباع هذه الحاجات تؤثر بشكل عميق على شخصية المتعلم وتحدد معالم تاريخه التعليمي، وهو ما ينبغي على المعلم أن يكون واعياً به تماماً.

بالإضافة إلى ذلك، فإن العلاقة الانفعالية لا تخدم فقط المتعلم، بل تتيح للمعلم نفسه بناء سلطة تربوية قائمة على الكاريزما والقُدوة بدلاً من العقاب والانضباط الصارم. وهكذا يصبح البعد النفسي-العاطفي جسراً أساسياً يُمكن من الانتقال من مجرد نقل المعارف إلى بناء علاقة إنسانية تدعم النمو الشامل للمتعلم.

ت- البُعد السوسولوجي:

إن العلاقة بين المعلم والمتعلم لا يمكن فهمها بمعزل عن السياق الاجتماعي والثقافي المحيط، فهي نتاج تفاعل أوسع يشمل أبعاداً متعددة تحدد أدوار الأطراف المعنية. وفقاً لفكر فيغو تسكي يُعتبر التعلم عملية اجتماعية تتبلور من خلال التفاعل مع الشخص الأكثر خبرة (المعلم)، ضمن ما يُعرف بمنطقة النمو القريب (Zone of Proximal Development).

ليُظهر هذا مفهوم التعاون والوساطة في العلاقة الصفية، حيث يلعب المعلم دور الموجه الذي يعرف المتعلم على ثقافة المجتمع ومعارفه من خلال اللغة والرموز.

من جهة أخرى، أكد بورديو (Bourdieu, 1990) أهمية القسم كفضاء يُعيد إنتاج البُنى الاجتماعية والثقافية، حيث تعكس العلاقة بين المعلم والمتعلم في بعض الأحيان الفجوات الاجتماعية ورأس المال الثقافي للمتعلمين. كما يؤكد المسدي (2017) على أن المعلم يمارس

وظيفة مزدوجة، تجمع بين التعليم والمعرفة من ناحية، وبين الجوانب الاجتماعية والثقافية من ناحية أخرى حيث ينقل إلى التلميذ ليس فقط المعلومات الأكاديمية، بل أيضاً القيم والسلوكيات المرتبطة بالثقافة السائدة.

لنفهم أن العلاقة الصفية هي علاقة معقدة تعكس التفاعل الديناميكي بين المدرسة والمجتمع، وتساهم في إعادة إنتاج الثقافة ضمن النسق التعليمي.

ث- المنظور الديدانكتيكي:

يعتبر البعد الديدانكتيكي أكثر الأبعاد التصاقاً بجوهر المثلث الديدانكتيكي، لأنه يُجسّد العلاقة المباشرة بين المعلم والمتعلم من خلال المعرفة المدرّسة. (savoir enseigné) ففي هذا البعد، لا يُنظر إلى المعلم بوصفه ناقلاً للمعارف الجاهزة، بل كوسيط يُعيد صياغة المعرفة العلمية إلى معرفة تعليمية ملائمة لقدرات المتعلم ومستواه المعرفي. وأن عملية النقل الديدانكتيكي تفرض على المعلم مسؤولية مزدوجة: تبسيط المعرفة العلمية من جهة، والحفاظ على أصالتها العلمية من جهة أخرى، وهو ما يخلق توتراً دائماً داخل الممارسة الصفية.

ويشير (Aghaw, 2012) إلى أن العلاقة تقوم على مبدأ التفاوض الضمني بين المعلم والمتعلم، حيث يسعى الأول إلى تمرير أهداف المنهاج، بينما يسعى الثاني إلى تملك المعرفة وفق تمثيلاته وحاجاته. في هذا الإطار، تصبح العلاقة علاقة تفاوض مستمر حول المعنى، يعكسها العقد الذي يحدد التزامات ومسؤوليات كل طرف.

أما بكار (2018) فيرى أن فعالية هذا البعد في العملية التعليمية ترتبط بمدى قدرة المعلم على استخدام استراتيجيات تنويع الوسائط البيداغوجية (نصوص، صور، نقاشات جماعية...) وبما يتلاءم مع خصوصيته ووتيرة تعلمه.

ومن خلال هذا كله يتضح أنه لا يقتصر على نقل المحتويات، بل يتضمن فعل التفاوض، إعادة الصياغة، وتوزيع المسؤوليات المعرفية بين المعلم والمتعلم، وأن هذا التشابك بين الأبعاد الأربعة يجعل العلاقة بينهما تتصف بالجدلية، وتتسم بالمرونة والتوتر في آن واحد. فهي تقوم على التوجيه والمرافقة، لكنها مشروطة أيضاً بالتفاعل والتفاوض حول المعرفة. وهنا تبرز الحاجة إلى

مفهوم العقد الـديداكتيكي بوصفه الإطار الناظم لهذه العلاقة، إذ يحدد التزامات ومسؤوليات كل طرف، ويُعيد ضبط التوازن بين أطراف المثلث (المعلم - المتعلم - المعرفة). وعليه، فإن فهم الأبعاد السابقة يُشكل مدخلاً ضرورياً للتعلم في دراسة العقد الـديداكتيكي، بوصفه المتغير الأساس الذي يمنح الممارسة الصفية انسجامها واستمراريتها.

3. التواصل البيداغوجي من مفهوم تداولي إلى أداة تنظيم للتعلم

1.3. مفهومه:

التواصل البيداغوجي منظومة تداولية وإجرائية تنظم خطاب الصف وتوزع الأدوار حول المعرفة عبر قنوات لفظية، غير لفظية، رقمية، بقواعد تحكم الانتباه، وتُشغل الحجاج، وتضبط التغذية الراجعة، بحيث يتحول الحديث والخطاب فيه إلى مورد تعليمي يرتقي بالتحصيل والانخراط، ولا سيما حين يُدار وفق مبادئ التدريس الحواري (Dialogic Teaching) المبني على أسئلة مفتوحة، تمرير الأدوار، وحركات الحديث الميسرة لبناء المعنى جماعياً. تُظهر التجارب المضبوطة أن تحسين جودة الحديث الصفّي يحقق مكاسب قابلة للقياس في الإنجليزية والرياضيات والعلوم، مع أثر اجتماعي وانفعالي يتمثل في الأمان الحواري وثقافة الإصغاء. وحسب هوساي لا يمكننا تصور تعلم فعال أو تدريس ناجح خارج نسق تواصلٍ منظم يربط المعلم بالمتعلم ويؤطر العلاقة التربوية ضمن المثلث الـديداكتيكي. فالتواصل ليس مجرد تبادل للألفاظ أو نقل للمعرفة، بل هو سيروية مركبة تشمل الرموز، الإشارات، التفاعلات، والتمثيلات التي تُبنى داخل الوضعية التعليمية، وتعيد تشكيل أدوار الأطراف فيها (Houssaye, 1993).

2.3. مكوناته

يستند هذا النسق إلى ثلاث مكونات متكاملة تتواجد في هيكله التشغيلي داخل الصف، كما أشار إليها ألكسندر (2008)، حيث يتحول من الخطاب الأحادي إلى الحوار التعليمي الموجه:

1. تقنين الخطاب:

عبر قواعد حوار مُعلنة تنظم الأدوار، تفرض الإصغاء النشط، وتُلزم بتسوية الأفكار، مما يحوّل التبادل من ارتجال عابر إلى حديث تراكمي يتيح بناء المعنى المشترك.

2. حركات المعلم الخطابية (Talk Moves)

مثل إعادة الصياغة، الطلب مع التعليل، التوسيع، أو التأطير الميتماعرفي، وهي استراتيجيات تجعل من الخطاب أداة لتفكيك المفاهيم وتيسير الوعي البنائي عند المتعلمين.

3. توسيط التقويم:

بحيث ينتقل من حكم نهائي إلى تغذية راجعة ثلاثية الأبعاد من خلال توضيح التوقعات (Feed up)، تشخيص الأداء (Feedback)، واقتراح مسارات التطوير (Feed forward).

هذا التحول يجعل التقويم وسيطاً للتمكين لا أداة للفرز، ويعزز ما يسميه هاتي وزملاؤه بأثر الوضوح في التعلم. (Hattie & Timperley, 2007). لتعد جودة التواصل والعلاقة بين المعلم والمتعلم من أقوى محددات التحصيل، بأثر يقارب نصف انحراف معياري. (Hattie, 2009). هذا وتباينت المقاربات النظرية في تفسيره. فالمقاربات اللسانية ركزت على الطابع الرمزي واللغوي، بينما أبرزت المقاربات السوسولوجية دوره في إعادة إنتاج البنية الاجتماعية داخل المدرسة. (Bourdieu & Passeron, 1970).

أما التحليلات البيداغوجية الحديثة فقد أولت اهتماماً خاصاً بالبعد التفاعلي، مؤكدة أن جودة التواصل ترتبط بقدرة المدرس على الإصغاء، التكيف مع الفروق الفردية، وتنويع قنوات الرسالة التعليمية. كما أنه يتجاوز نطاق التبليغ إلى بناء معنى مشترك بين المعلم والمتعلم. وقد ميز الدريج (2015) بين التواصل الأحادي الذي يظل محكوماً بالخطاب العمودي للمدرس، والتواصل التفاعلي الذي يؤسس لشراكة في إنتاج المعرفة، ويرتقي بالموقف التعليمي إلى مستوى الحوار الموجه نحو الفهم المشترك. كما الفت التومي (2018) انظارنا إلى أن فعالية التدريس بالكفاءات لا يمكن أن تتحقق إلا إذا تمكّن المتعلم من التعبير عن مكتسباته والتفاوض بشأنها داخل وضعيات ديداكتيكية، وهو ما يستلزم تواصلاً مفتوحاً.

أما على مستوى الممارسات الصفية، فإن أنماط التواصل الإيجابي مثل التشجيع، والتغذية الراجعة البناءة، واحترام وجهات نظر المتعلمين، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بدافعية المتعلمين وانخراطهم الفعّال في أنشطة الفصل. وهذا ما يجعل التواصل مكوناً حاسماً في بناء علاقة صحية بين المعلم والمتعلم، تتجاوز النقل المعرفي إلى تشكيل شخصية قادرة على التفاعل والاستقلالية.

كما أن خصوصيته داخل السياق التربوي العربي والإسلامي أضفت عليه بعداً قيمياً وأخلاقياً، حيث اعتُبر الخطاب التعليمي وسيلة لتزكية النفس وتشكيل السلوك، انسجاماً مع مقاصد التربية الإسلامية في الجمع بين العلم والعمل (الغزالي، 1988؛ عبد الدائم، 2005). الذي برهن أن هذا الامتداد الحضاري للتواصل التربوي ظل دائماً عملية متجذرة في القيم المجتمعية، وإن اختلفت وسائله عبر الزمن. ليصبح بذلك ليس مجرد وسيط لغوي، بل هندسة عملية (architecture) تستند إلى التقنين، واستراتيجيات خطابية، وتغذية راجعة بنائية. تُعيد تشكيل الممارسة المهنية وتضع المتعلم في قلب الفعل التربوي.

3.3. أنماطه:

يتخذ هذا الأخير اشكالا متعددة تتكامل فيما بينها مشكلا سيرورة تعليمية شاملة ومنه:

1. التواصل اللفظي:

تشكل اللغة وسيطاً لنقل المعرفة وتنظيم التفاعل داخل القسم ليعد بذلك التواصل اللفظي الأداة الرئيسة التي تُمارَس من خلالها العملية التعليمية، فالخطاب التربوي لا يقتصر على التبليغ، بل يشمل التفسير، والتسويق، والتحفيز، والتقويم، مما يجعل الكلمة ذات وظيفة معرفية وتربوية في آنٍ واحد. ويذهب ألكسندر (2017) في نظريته حول الحوار البناء إلى أن جودة المخرجات التعليمية ترتبط بقدرة المعلم على تنوع أنماط الخطاب، ولا سيما عبر الأسئلة المفتوحة التي تسمح للمتعلمين بالمشاركة في بناء المعنى بدل الاقتصار على الإجابات الجاهزة فقد أكد الجابري (1991) أن اللغة المدرسية ليست مجرد أداة للتخاطب، بل حاملة لبنية معرفية تُعيد تشكيل وعي المتعلم ضمن إطار ثقافي وفكري محدد. وتذهب دراسات حديثة (Wells, 2009)؛ Mercer (2012) & Howe إلى أن الخطاب الصفّي الفعّال يتحقق حين يتحول من مجرد وسيلة نقل إلى أداة للتفكير الجماعي، أين تبنى المعاني من خلال التدرج في الحوار وتوسيع دائرة التفسير. فهو لا يُختزل في نقل المعلومة، بل يُمثل آلية إبستمية تنظّم العلاقة البيداغوجية وتؤسس لجسر تفاعلي بين المعلم والمتعلم يقوم على وضوح اللغة ودينامية الخطاب. متمثلاً في الخطاب التوجيهي، والشرح، وطرح الأسئلة، أو التعليق. غير أن فعاليته ترتبط بمدى وضوح اللغة، وتنظيم الأفكار، وتناسبها مع المستوى المعرفي للمتعلمين. (Altet, 2002).

2. التواصل غير اللفظي:

يمثل البعد المكمل والمضمر للعملية التعليمية، إذ لا يقل تأثيراً عن اللغة المنطوقة، بل كثيراً ما يكون المحدد الأساسي لطبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم. فهو يشمل تعابير الوجه، الإيماءات، وضعيات الجسد، نبرة الصوت، المسافة الجسدية، وحتى الصمت البيداغوجي الذي يتيح فسحة للتفكير أو يوجّه الانتباه. وقد أثبتت الدراسات أن ما يقارب 60-70% من الرسالة التواصلية في السياقات التعليمية يُبنى عبر الإشارات غير اللفظية. (Mehrabian, 2007).

ومن منظور علم النفس التربوي، أوضحت أبحاث Immordino & Damasio (2007) أن الإيماءات المصاحبة للشرح تساعد على ترسيخ التعلم من خلال تنشيط المسارات (العاطفية-المعرفية) في الدماغ، بما يعزز ترسيخ المعلومات. كما بيّنت دراسات Givens (2016) أنه يضطلع بوظيفة تنظيمية، حيث يضبط إيقاع التفاعل الصفّي ويُظهر توقعات المعلم بطريقة غير مباشرة.

وعربياً، يؤكد أبو زيد (2018) أن المعلم الذي يوظف لغة الجسد ونبرة الصوت والصمت الاستراتيجي يخلق مناخاً صفّياً محفزاً، يؤسس لعلاقة قوامها الثقة والاحترام، فيزيد بذلك من دافعية المتعلمين نحو المشاركة. ليصبح تواصله بهذه الطريقة لغةً موازية للغة المنطوقة، تساهم في إغناء التفاعل، وتضفي أبعاداً وجدانية وقيمية على الموقف البيداغوجي.

يتجسد في الإيماءات، لغة الجسد، نبرة الصوت، وحركات العينين. هذه الأبعاد تشكّل ما يسمى الرسائل الصامتة، التي غالباً ما تكون أكثر تأثيراً من الخطاب اللفظي ذاته، لأنها تنقل الانفعال وتكشف عن المواقف الضمنية للمعلم تجاه تلاميذه. ففي الممارسات الصفية، المعلم الذي يوظف حركات جسدية وإشارات بصرية إيجابية تعزز ثقة التلاميذ بأنفسهم وتقوية اندماجهم.

3. التواصل الرقمي (التكنولوجي):

فرضت التحولات الرقمية حضور هذا النمط، حيث أصبح توظيف اللوحات التفاعلية، المنصات الإلكترونية، والتطبيقات التعليمية جزءاً من الوساطة البيداغوجية الحديثة. (Laurillard, 2012).

فهو امتدادًا حديثًا لبنية الحوار التربوي، لتحوّله من مجرد وسيط بل إلى أداة استراتيجية في نقل المعرفة وتنظيم التفاعل. فباستخدام منصات إدارة التعلّم (LMS)، السبورات الذكية، والتطبيقات التفاعلية، يتمكّن المعلّم من عرض المحتوى بصيغ متعددة (نص، صورة، صوت، فيديو)، مما يرفع من أثر الرسالة التربوية ويُعزّز فهم المتعلّم. (OujdaCity، 2024).

وفي إطار التعلّم المدمج (Blended Learning)، يتيح التواصل الرقمي إمكانية الجمع بين التعلّم الحضوري والتعلّم عبر الإنترنت، وهو ما يمنح المتعلّم مرونة في الزمان والمكان، ويوفّر فرصًا للتعلّم الذاتي مع الحفاظ على توجيه المعلّم (Graham, 2006; Wikipédia, 2025). هذا النموذج أبرز دوره في تطوير الاستقلالية التعليمية، وخاصة عند توظيف استراتيجيات المشاركة الرقمية الموجهة.

كما أثبتت أنظمة الاستجابة الفورية (Audience Response Systems) فعاليتها في جعل التواصل أكثر تفاعلية، إذ تسمح بقياس فوري لتفاعل المتعلمين وتوجيه الحوار الصفّي بشكل مباشر. (Caldwell, 2007).

4. التواصل التفاعلي (الحواري):

يُعَدّ التواصل التفاعلي امتدادًا لمقولات علم النفس السوسيو معرفي، فاكْتساب المعرفة لا يتم لوحده، وإنما عبر وسيط بشري (المعلم أو الرفاق) يُيسّر له الانتقال من مستوى الأداء الفعلي إلى مستوى الأداء الممكن. أما على المستوى الفلسفي، فقد أسّس (Habermas 1984) لما يُعرف بالفعل التواصلّي، حيث لا تُكتسب المشروعية من سلطة المتكلم بل من قوة الحجة، وهو ما يجعل الصفّ فضاءً تداولي يتقاطع فيه منطق الحجة مع منطق التعلّم. ومن زاوية بيداغوجية، بلور روبن، (2020) مفهوم التعلّم الحواري (Dialogic Teaching) بوصفه مقارنة تجعل الحوار أساسًا لبناء المعرفة، من خلال استراتيجيات مثل إعادة الصياغة، طرح الأسئلة المفتوحة، وبناء المعنى التراكمي.

يتجلى التواصل التفاعلي عمليًا في جملة من الاستراتيجيات الصفّية التي تُحوّل الحديث من تبادل سطحي إلى ممارسة معرفية عميقة. حيث أظهرت أبحاث (Mercer & Littleton, 2007)

أن الحوار الاستكشافي (Exploratory Talk) القائم على الإصغاء النشط، التنفيذ بالحجة، وإعادة البناء يعد من أقوى محددات رفع الكفاءة اللغوية والمعرفية للمتعلمين.

ومن أبرز أدوات المعلم الخطابية (Talk Moves) التي رُصدت في دراسات ألكسندر (2020):

- إعادة الصياغة (Revoicing): تكرار فكرة المتعلم بلغة أدق لتثمينها وتوسيعها.
- التوسيع (Expanding): دفع المتعلم إلى تعميق فكرته أو ربطها بسياقات أخرى.
- التأطير الميتا معرفي (Metacognitive Framing): توضيح المسار المعرفي وإشراك المتعلم في مراقبة استراتيجياته الذهنية.

وعليه فإن تفعيل هذا النمط من التواصل يتطلب من المعلم مهارات مضاعفة: القدرة على إدارة النقاش، تقنين الخطاب (تنظيم الأدوار، تقديم مبررات عقلية أو منطقية لقول أو موقف أو إجابة، الإصغاء)، ليصبح التواصل التفاعلي أداةً للتجديد التربوي وشرطاً لبناء مدرسة عربية معاصرة تستجيب لتحديات مجتمع المعرفة.

5. التواصل الثقافي-القيمي

لا يقتصر التواصل البيداغوجي على تبادل المعلومات أو بناء المعارف، بل يتجاوز ذلك ليكون نقلاً للثقافة وتمثيلاً للقيم التي تشكّل الهوية الفردية والجماعية داخل الفعل التعليمي. فالمعلم لا يؤدي دور الوسيط المعرفي فحسب، وإنما يصبح أيضاً حاملاً لرموز ثقافية وأخلاقية تتجسد في سلوكه، لغته، واختياراته البيداغوجية، مما يجعل كل تفاعل صفّي فعلاً ذا حمولة قيمية.

في هذا السياق، يُنظر إلى القسم على أنه فضاء اجتماعي وثقافي تُعاد فيه صياغة القيم السائدة وتُمارَس أشكال التنشئة الأخلاقية، سواء عبر الخطاب المباشر، أو من خلال الممارسات اليومية التي يترجمها المعلم والمتعلم. وقد أظهرت الدراسات الحديثة في التربية المقارنة أن إدماج الأبعاد الثقافية والقيمية في التواصل الصفّي يعزز الانتماء المدرسي ويرفع من مستويات الدافعية. (Banks, 2015؛ Nieto, 2017).

أما في السياق العربي، فقد نبه باحثون إلى أن التواصل الثقافي القيمي في المدرسة يواجه تحديات مرتبطة بثنائية الأصالة والحداثة، إذ يُطلب من المعلم أن يوفق بين ترسيخ القيم الوطنية والمحلية وبين الانفتاح على القيم الكونية التي تفرضها الكفايات العالمية والتربية على المواطنة (الجابري، 2006؛ المرزوقي، 2019). وبذلك يتحوّل المعلم إلى فاعل مزدوج: ناقل للمعرفة، ووسيط ثقافي-قيمي يسهم في بناء الشخصية المتوازنة القادرة على التفاعل مع مجتمعتها والعالم.

وهو نمط غالبًا ما يُغفل، لكنه أساسي في السياق العربي الإسلامي، إذ يدمج القيم المجتمعية والأخلاقية في الموقف التعليمي. فالرسائل التي ينقلها المعلم لا تتعلق فقط بالمعارف بل أيضًا بالاحترام، الانضباط، وروح المسؤولية (عبد الدائم، 2005).

تتضافر هذه الأشكال في الواقع العملي، بحيث يشكّل المدرّس الكفاء مزيجًا متوازنًا بينها وفق أهداف الدرس وسياق التلاميذ، مما يحول التواصل من مجرد وسيلة تبليغية إلى رافعة حقيقية لبناء المعنى وتطوير الكفاءات.

يُظهر تحليل أبعاد التواصل البيداغوجي أنّ العملية التعليمية لا تقوم على مجرد تبادل خطابي أو تمرير تقني للمعرفة، بل تبنى على شبكة معقدة من الوسائط والمعاني تتداخل فيها اللغة، والتكنولوجيا، والحوار التفاعلي، والحمولة الثقافية-القيمية. فكل بُعد من هذه الأبعاد يُسهم في بناء مشهد تعليمي متعدد المستويات: البعد اللفظي يوفر أداة التنظيم والوضوح، البعد الرقمي يوسّع أفق الوصول والابتكار، التفاعلي يحوّل الدرس إلى سيرورة تشاركية لصياغة المعنى، بينما يضمن البعد الثقافي-القيمي أن تظل الممارسة التربوية مرتبطة بالهوية والسياق الاجتماعي. إن تكامل هذه الأبعاد هو ما يمنح التواصل التعليمي طابعه التأسيسي في صياغة علاقة المعلم بالمتعلم، ويجعل من القسم فضاءً للتعلم والفهم والانتماء في آنٍ واحد.

وإذا كانت أبعاده تمثل البنية التحتية التي يتأسس عليها الفعل التعليمي، فاكتمالها لا يتم إلا حين تتحول من مجرد أنساق نظرية إلى ممارسات فعلية تتجسد في الأداء اليومي للمعلم. فالتواصل، بكل أنواعه، يظل إطارًا موجّهًا، بينما تعتبر الممارسة المهنية الحيز الذي تُختبر فيه

فعلياً قدرة المعلم على تحويل الرسالة الخطابية إلى ممارسة، والقيم إلى تصرفات، والمعرفة إلى خبرات.

1.5. نظرية الوضعيات الديدانكتيكية

تمثل نظرية الوضعيات الديدانكتيكية أحد أهم التحولات الإستمولوجية في حقل ديدانكتيك الرياضيات خلال النصف الثاني من القرن العشرين، إذ لم تكتفِ بتوصيف الفعل التعليمي، بل اقترحت إطاراً نظرياً منهجياً لتحليل الشروط التي تجعل بناء المعرفة ممكناً داخل المؤسسة المدرسية. (Brousseau, 1997) وبهذا المعنى، فإن هذه النظرية لا تُعدّ مقارنة بيداغوجية بالمعنى الإجرائي، بل نموذجاً تحليلياً لفهم كيفية إنتاج المعرفة في وضعيات منظمة ومقصودة.

انبثقت نظرية الوضعيات الديدانكتيكية في سياق نقد النزعة السيكلولوجية التي كانت تختزل التعلم في سيرورات فردية داخلية، كما أنها جاءت لمواجهة التصورات البيداغوجية التي تركز على العلاقة التفاعلية دون تحليل البنية المعرفية للوضعيات التعليمية. وقد تأثر بروسو بمرجعيات إستمولوجية متعددة، خاصة أعمال غاستون باشلار حول العوائق الإستمولوجية، وأعمال بياجيه في البنائية المعرفية، غير أنه قد تجاوزهما عبر إدخال البعد المؤسسي والتنظيمي للتعلم (Brousseau, 2003).

فالمعرفة، في نظره، لا تُنقل جاهزة، ولا تُبنى فقط عبر تفاعل ذاتي، بل تُنتج داخل وضعيات مُعدّة بعناية، حيث يُنظّم التفاعل بين المتعلم ووسط يتضمن عناصر مادية ورمزية وقواعد ضمنية تحكم السلوك المعرفي.

2.5. مفهوم الوضعية الديدانكتيكية :

يعرفها بروسو على أنها منظومة تفاعلية لا تختزل في النشاط الظاهر، بل تُفهم كبنية تنظيمية تُوجّه الفعل المعرفي. تضم كلا من المتعلم والمعلم والمعرفة والوسط، مهمة المتعلم فيها تعبئة معارفه أو إعادة بنائها من أجل تحقيق توازن مع الوسط (Brousseau, 1997). ويميز بروسو بين الوضعيات التي تنقل مركز الثقل من فعل التدريس إلى تنظيم شروط التعلم إلى:

1. الوضعية الديدانكتيكية:

والتي يكون فيها تدخل المعلم ظاهرًا ومقصودًا. ومخطط لها تستهدف تعلمًا بطريقة مباشرة، تظهر فيها إرادة المتعلم بشكلها المباشر أو غير المباشر.

2. الوضعية الأيديانكتيكية (situation a-didactique):

ينحصر دور المعلم فيها في الإعداد والتنظيم غير المباشر، بينما يترك المتعلم في مواجهة الوسط، ويصبح حل المشكلة مسؤولية ذاتية، بانيا لمكتسباته بشكل فعال.

3.5. مفهوم الوسط (Milieu) بوصفه منظماً للتفاعل:

هو "كل ما يواجه المتعلم أثناء الوضعية التعليمية، ويؤثر في أفعاله المعرفية، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، بما في ذلك القيود، المعطيات، الإشارات، والأدوات" (Brousseau, 1997, p. 50).

وبهذا المعنى لا يعد الوسط مجرد مجموعة من المواد أو الأدوات أو المعطيات التي يستخدمها المتعلم، بل هو نظام من العلاقات والإشارات والتغذية الراجعة الذي يتفاعل معه أثناء الحل أو النشاط التعليمي الذي يقوم به، وبمعنى آخر، هو يخلق وضعية أيدانكتيكية، تجعل من المتعلم المسؤول عن حل المشكلة، يتعلم من نتائج تفاعله مع الوسط، وليس من توجيه مباشر من معلمه ويمكن تحليل الوسط وفق وظيفتين مركزيتين هما :

1. وظيفة مقاومة معرفية (Obstacle fonctionnel)

- الوسط يفرض قيودًا أو تحديات تجبر المتعلم على إعادة التفكير في استراتيجياته.
- هذه المقاومة ليست عشوائية، بل مصممة لتثير التعلم وتكشف عن العقبات الإيستمولوجية.

2. وظيفة التغذية الراجعة (Feedback)

- الوسط يعطي إشارات حول صحة أو فشل الفعل المعرفي.
- هذه الإشارات ليست دائمًا لفظية من المعلم، بل قد تكون نتيجة مباشرة للوسط نفسه، أي أن النتائج تظهر للمتعلم هل حله صحيح أم لا.

4.5. تصنيف الوضعيات حسب طبيعة النشاط المعرفي:

1.4.5. تصنيف Deketele

صنفت Deketele (1993) الوضعيات ضمن إطار المقاربة بالكفاءات الى:

1. الاستكشافية: (Situation d'exploration)

تُستخدم في بداية الوحدة أو الدرس وتُهدف إلى تحفيز المتعلم، وكشف تمثلاته القبلية، وإثارة اهتمامه بالمحتوى الجديد. غالبًا ما ترتبط بالصراع المعرفي.

2. البنائية: (Situation de structuration ou de construction)

يتم فيها بناء المفاهيم أو المهارات المستهدفة. هي وضعيات تعليمية موجهة تساعد المتعلم على تطوير المعارف والمهارات الجديدة من خلال التفاعل والتجريب.

3. الإدماجية: (Situation d'intégration)

تهدف إلى تعبئة المتعلم لمكتسباته (معارف، مهارات، مواقف) في وضعية مركبة، واقعية أو شبه واقعية، بما يعكس امتلاك كفاءة معينة.

4. التقويمية: (Situation d'évaluation)

تُستخدم لقياس مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المستهدفة، سواء في نهاية الوحدة أو الدرس، وغالبًا ما تكون وضعيات جديدة لقياس مدى التحكم في الموارد.

2.4.5. تصنيف Brousseau

واقترح بروسو تصنيفا بناءً على طبيعة الفعل المعرفي الذي تحفزه الوضعية لدى المتعلم، بحيث يمكن للباحث أو المعلم تحليل دينامية المعرفة داخل الصف مركزا على أربعة أنواع رئيسية:

1. وضعية الفعل:

هي الوضعية التي يُطلب فيها من المتعلم القيام بنشاط عملي أو تنفيذ فعل محدد بهدف اكتشاف المعرفة أو تجربتها مباشرة (مصدر معرفة أو معرفة علمية جديدة). يبنى فيها التعلم على التفاعل المباشر مع الوسط الذي يُحفّزه على التجريب والاستكشاف وتطبيق الاستراتيجيات الفردية، واستثمار طاقاته الفكرية وتعبئة قدراته الشخصية.

كما تكمن قوة هذه الوضعيات في قدرتها على كشف تمثيلات المتعلمين السابقة وأخطائهم كموارد تحليلية، إلا أن تصميمها يجب أن يكون دقيقاً لتجنب تحويل النشاطات إلى مجرد روتينات بلا قيمة معرفية.

ومن الناحية الديدانكتيكية، تشكل وضعيات الفعل المرحلة الأولى في بناء المعرفة، حيث يمهّد النشاط الملموس للانتقال إلى صياغة المفاهيم وتجريب الاستدلال كأن يطلب المعلم من المتعلم إيجاد مساحة مثلث دون تقديم الصيغة مباشرة.

2. وضعية الصياغة:

يصف أو يفسر فيها المتعلم ما قام به أو استنتجه من وضعيات الفعل السابقة، أي تحويل النشاط العملي إلى معرفة لغوية ومفهومية. بمعنى آخر يحاول التعبير عن أفكاره وتجريب طرق مختلفة للحل.

تهدف هذه الوضعيات إلى تعزيز وعيه بما يفعله، وتمكينه من التعبير عن استراتيجياته الذهنية، كما تتيح للمعلم تقييم مدى الفهم العميق للبنى المعرفية. إلا أن فاعلية هذه الوضعيات تعتمد على قدرة المتعلم على التعبير، وقد تشكل تحدياً للمتعلمين الذين يفهمون المعرفة عملياً لكنهم يواجهون صعوبة لغوية في صياغتها.

ومن منظور ديدانكتيكي، تُمثّل هذه الوضعيات جسراً بين الخبرة العملية ووضعية البرهنة، وتعد شرطاً أساسياً لبناء معرفة منظمة من خلال وظيفتان الأولى هي تبرير للأفعال، والثانية مراقبتها.

3. وضعية التحقق أو التصديق:

يقدم فيها المتعلم إجابات أو أدلة أو تفسيرات منطقية لصحة ما توصّل إليه في وضعيات الفعل والصياغة مبينا مدى فهمه للمعرفة المدرسة بشواهد من اجتهاده. بهدف تدريب التفكير الاستدلالي وتحويل التجربة العملية إلى معرفة قابلة للتعميم والتحليل.

تتميز هذه الوضعيات بقدرتها على تعزيز التفكير النقدي، لكنها تتطلب تصميمًا دقيقًا للوسط، وإلا قد تؤدي إلى إحباط المتعلم أو إنتاج برهنة ضعيفة.

ومن منظور ديدانكتيكي، تشكل هذه الوضعيات مرحلة تقنين المعرفة، إذ يبدأ المتعلم في ربط الخبرة العملية بمفاهيم منظمة، وهو ما يهيئه لاحقاً لفهم المعارف المؤسسية والتقليدية.

4. وضعية المؤسسة:

تدمج هذه الوضعيات المعارف المستخلصة من الوضعيات السابقة ضمن نظام معرفي رسمي، بتحويل الاكتشافات والاستنتاجات الفردية إلى معرفة مدرسية موثوقة.

هذه الوضعيات تسمح للمعلم بضبط المعرفة وإعادة توزيع المسؤوليات، وضمان توحيد الفهم بين المتعلمين. ومع ذلك، قد يقلل التطبيق الصارم لوضعيات المؤسسة من الإبداع إذا اكتفى المعلم بنقل المعرفة الجاهزة دون إعادة بنائها من خلال الوسط.

وإدراكًا من ذلك، تمثل المؤسسة المرحلة التي يرتبط فيها التعلم بالمعرفة المؤسسية، وهو تمهيد مباشر لفهم العقد الـديداكتيكي، الذي يحدد مسؤوليات المعلم والمتعلم ضمن الوضعية.

ولتوضيح الفروق والتكامل بين تصنيف الوضعيات التعليمية عند Brousseau و Deketele يقدم الجدول التالي مقارنة شاملة بين النوعيات المختلفة لكل منهما.

الجدول رقم 1: يوضح الفروق والتكامل بين تصنيف الوضعيات التعليمية عند Brousseau و Deketele:

و: Deketele:

التحليل النقدي	الوظائف / الأبعاد الـديداكتيكية	تصنيف الوضعيات لدوكتيل	تصنيف الوضعيات لبروسو
- تحفز الابتكار والاستقلالية - قد تصبح روتينية إذا لم يُصمم الوسط بعناية. - التركيز على التجريب أكثر من التنظيم المعرفي.	- اكتشاف المعرفة من خلال الفعل المباشر - تطوير الفضول المعرفي - التفاعل المباشر مع الوسط	الوضعيات الاستكشافية	وضعيات الفعل
- تسمح برصد فهم المتعلم العميق - تعتمد على قدرة التعبير اللغوي - تحتاج إلى إدارة دقيقة للوسط لتجنب الأخطاء المعرفية	- تحويل النشاط العملي إلى معرفة لغوية/مفهومية - تعزيز التعبير عن الاستراتيجيات الذهنية - جسر بين الفعل والبرهنة	الوضعيات البنائية	وضعيات الصياغة
- تقوي التفكير النقدي والاستدلالي	- تقديم أدلة منطقية لصحة الاستنتاجات	الوضعيات الإدماجية	وضعيات البرهنة

		- تدريب التفكير الاستدلالي - دمج المعرفة التجريبية ضمن إطار منظم	- تصميم الوضعية يحتاج دقة عالية لتجنب الإحباط - الإدماج متعدد السياقات عند دوكتيل يوسع التطبيق العملي
وضعية المؤسسة الوضعية التقويمية	- دمج المعرفة ضمن النظام المدرسي الرسمي - ضبط مسؤوليات المعلم والمتعلم - ضمان توحيد الفهم	- تضمن معرفة منظمة وقابلة للتطبيق - قد تقلل الإبداع إذا تم تطبيقها بشكل صارم - التقويمية تضيف بعد ضبط التقدم وتحليل نقاط القوة والضعف	

5.5. المتغيرات الديداكتيكية:

المتغيرات الديداكتيكية هي العناصر التي يمكن للمعلم التحكم فيها أو تعديلها عند تصميم الوضعية التعليمية بحيث تؤثر في استجابة المتعلم للوسط، وتوجيهه نحو تحقيق التعلم المنشود.

وهي تُعد جزءاً من الهندسة الديداكتيكية (Didactical Engineering) التي يستخدمها المعلم لتنظيم النشاط المعرفي داخل الوضعية. ومن أهم هذه المتغيرات: طبيعة المعطيات أو المسائل المطروحة، درجة التوجيه أو الاستقلالية الممنوحة للمتعلم، مستوى صعوبة النشاط، والأدوات أو الوسائل المتاحة. وظيفتها

1. تنظيم التفاعل المعرفي بين المتعلم والوسط.

2. تحديد مدى تعقيد النشاط المعرفي المطلوب (هل يتطلب استدلالاً؟ تفسيراً؟ تطبيقاً؟)

3. توجيه المتعلم تدريجياً نحو التعلم البنائي بدل التعلم التلقيني.

4. مساعدة المعلم على تعديل الوضعية بناءً على مستوى التلاميذ وتحقيق أهداف التعلم.

وتنظيمها يسمح للمعلم بضبط التدرج المعرفي المطلوب، وتحفيز المتعلم على استكشاف المفاهيم وصياغتها وبرهنتها ومأسستها بطريقة تتفق مع مقارنة التدريس بالكفاءات.

1.5.5. العقبات الإبستمولوجية (Epistemological Obstacles)

أخذ هذا المصطلح من العمل الإبستمولوجي لـ Gaston Bachelard الذي رأى أن العلم الحقيقي يتطلب تجاوز عقبات معرفية في التفكير، وليس مجرد تراكم معلومات. وأن العقبات ليست أخطاء سلوكية أو نقص في الجهد، بل صعوبات جوهرية في البنية المعرفية تنشأ من طبيعة المفاهيم نفسها أو من قيود في كيفية فهم المتعلم له. يتعين عليه تجاوزها أو إعادة تنظيمها ليتمكن من فهم المعرفة الجديدة.

وبمفهوم آخر هي الأسباب المعرفية الحقيقية التي تعيق تعلم مفهوم جديد لأنها تتعارض مع تصورات المتعلم السابقة أو مع المتطلبات المنطقية للمفهوم ذاته. ووفقا لهذا، هناك ثلاثة أنواع لها يمكن أن تتداخل فيما بينها هي:

1. العقبات الإبستمولوجية الحقيقية: مرتبطة بطبيعة المفهوم نفسه.
 2. العقبات اليداكتيكية: نتيجة لتصميم الوضعية أو الوسائل التعليمية.
 3. العقبات الفردية/الشخصية: ناتجة عن تجارب المتعلم السابقة أو مستوى نضجه المعرفي. فعلى سبيل المثال، قد يجد المتعلم صعوبة في فهم علاقة الكسور بالأعداد العشرية بسبب تصوره السابق للعمليات الحسابية، أو قد يواجه صعوبة في استيعاب مفاهيم رياضية مجردة تتعارض مع خبراته السابقة.
- وبناء على ذلك إن فهم المتغيرات اليداكتيكية والعقبات الإبستمولوجية يتيح تصميم وضعيات تعليمية أكثر فاعلية، حيث يمكن للمعلم ضبط الوسط والمهام لتوجيه التفاعل المعرفي للمتعلم بشكل يحقق أهداف التعلم بالكفاءات. كما تشكل هذه المفاهيم جسراً طبيعياً للانتقال إلى دراسة العقد اليداكتيكية، الذي يضبط الالتزامات والمسؤوليات بين المعلم والمتعلم ويضمن فعالية الوضعيات التعليمية.

لنستخلص مما سبق أن العلاقة التربوية لا يمكن اختزالها في ثنائية تقابلية بين الأفقية بوصفها مرادفاً للديمقراطية، والعمودية باعتبارها قريناً للسلطوية؛ فمثل هذا التصنيف يُغفل الطبيعة الدينامية للفعل التعليمي ويُسقط عليه تصورات معيارية جامدة. إن ما تقتضيه الممارسة اليداكتيكية الرشيدة هو بناء علاقة بيداغوجية مرنة، تتحدد معالمها وفق مقتضيات الوضعيات التعليمية التعلمية، وتتحرك بين الحزم واللين دون أن تنزلق إلى العنف أو التسبب. فالأصل في هذه العلاقة أن تقوم على توازن منضبط بضوابط البيداغوجيا والقانون، وعلى وعي متبادل بأن الحقوق تقابلها واجبات؛ إذ إن حق المتعلم في التعلم الآمن والمنظم يقابله واجب الأستاذ في التوجيه والتأطير، كما أن حق الأستاذ في الاحترام يقابله واجب المتعلم

في الالتزام والانضباط. ومن ثمّ، فإن نجاح العملية التعليمية يرتبط بقدرة الأستاذ على تقدير الموقف التواصلّي واختيار السلوك الأنسب لكلّ وضعية، بما يحفظ كرامة الطرفين ويؤسس لمناخ نفسي آمن، يشكل شرطاً سابقاً لكلّ تعلم ذي معنى. إن العلاقة البيداغوجية، بهذا المعنى، ليست موقفاً إيديولوجياً ثابتاً، بل كفاية مهنية مركبة تُجسّد التعاقد التربوي في بعده العملي، وتُبقي التفاعل التعليمي في أعلى درجاته الإيجابية والفاعلة.

خلاصة الفصل:

أظهر هذا الفصل أن المعرفة وحدها لا تكفي، من خلال مقارنة التدريس بالكفاءات، حيث يُنظر إلى التعلم كقدرة على الفعل والتفاعل ضمن مواقف حقيقية، وليس مجرد اكتساب معلومات نظرية. من خلال تحليل أدوار المعلم والمتعلم، ليتم التطرق بعدها إلى الديداكتيك ومفاهيمه الأساسية، مع إبراز الفرق بين الديداكتيك والبيداغوجيا. والذي أوضحنا فيها أن الديداكتيك يركز على تنظيم التعلم وضبط الوسائل والوسط والعقبات الإستمولوجية، بينما تتعلق البيداغوجيا أكثر بالممارسة الصفية وأساليب التدريس. وقد ساعد المثلث الديداكتيكي في فهم العلاقات الثلاثية بين المعلم، المتعلم، والمعرفة، كما أظهر التواصل البيداغوجي دوره في تنظيم التفاعل وضمان فهم المتعلم للمعطيات التعليمية، بما يعزز فعالية التعلم ويضمن تحقيق أهداف الوضعية التعليمية.

بعد ذلك، تم تحليل الوضعيات التعليمية، حيث تم تحديد مراحل البناء المعرفي، مع إبراز دور الوسط، المتغيرات الديداكتيكية، والعقبات الإستمولوجية.

ليظهر في الأخير من خلال هذا التحليل أن الوضعيات التعليمية لا يمكن أن تؤدي دورها بالكامل بدون إطار تنظيمي واضح، وهو ما يمثله العقد الديداكتيكي. وبذلك، يشكل الفصل تمهيداً طبيعياً لدراسة العقد الديداكتيكي في الفصل التالي، باعتباره الأداة التنظيمية الحاسمة التي تضمن فعالية الوضعيات التعليمية وتحقيق البناء المعرفي المنهجي للكفاءات. وهو ما سنحاول شرحه بالدراسة والتحليل في الفصل الموالي.

الفصل الثالث:

مفهوم وتطور العقد الـديداكتيكي

أصبح من الواضح بعد عرضنا لمحتويات الفصل السابق أن نجاح التعلم لا يقتصر على تصميم الوضعيات فقط. إذ تُعد العملية التعليمية علاقة تفاعلية معقدة تجمع بين الأستاذ والمتعلم، تحكمها قواعد هدفها تحقيق البناء المعرفي للكفاءات خلال وجود إطار تنظيمي يحدد التزاماتهما، ويوجه التفاعل داخل الوسط التعليمي، مما يجعل دراسة تفاعلات هذه العلاقة محوراً أساسياً لفهمها. ومن هذا المنظور، يعد العقد الديدانتيكي أداة مفاهيمية ومنهجية مهمة لدراسة الواقع التعليمي وتحليل ممارسات التدريس، وعلى هذا الأساس، يهدف هذا الفصل إلى تحليل العقد الديدانتيكي وتوضيح السياق المفاهيمي النظري الذي يركز عليه هذا المكون المهم وكل ما يتعلق به.

1. مفهوم العقد الديقدياكتيكي:

1.1. مفهومه لغة

هو الجمع بين أطراف الشيء وتقويتها، يقال: عقد طرفي الحبل إذا وصل أحدهما بالآخر بعقدة تمسكها فأحكم وصلها. ويطلق على الضمان والعهد يقال: عاقدته على كذا إذا عاهدته عليه. ويطلق على الوجوب يقال: عقد البيع إذا أوجبه، وجميع هذه المعاني تدور حول معنى الربط والشد (جامع الكتب الإسلامية)

2.1. مفهومه في القانون

يُعد العقد من أكثر المفاهيم رسوخًا في القانون الخاص، ويعكس جوهر التفاعلات المدنية بين الأشخاص، كونه الوسيلة التي تُنشئ بها الحقوق والالتزامات في إطار من الرضا المشروع. ورغم اتفاق معظم التشريعات على العناصر الجوهرية للعقد (التراضي، المحل، السبب)، إلا أن تعريفاته تتباين من حيث التركيب المفاهيمي والدلالة القانونية ففي التشريع الجزائري، يُعرف العقد في المادة 54 من القانون المدني بأنه:

اتفاق يلتزم بموجبه شخص أو عدة أشخاص تجاه شخص أو عدة أشخاص آخرين بمنح شيء أو القيام بعمل أو الامتناع عن عمل". (القانون المدني الجزائري، المادة 54) ليعبر هذا التعريف عن الفهم التقليدي للعقد بوصفه مصدرًا للالتزام، ويؤكد الطبيعة الثنائية أو التبادلية لهذا الالتزام، ومن جهة أخرى، يعرفه السعدي (2004) على أنه: "اتفاق يقوم على توافق إرادتين مستقلتين لإنشاء التزام قانوني، يشترط فيه الرضا الصحيح والمحل المشروع والسبب الجائز" (السعدي، 2004، ص. 45). مما يُعطي من شأن الإرادة، ويربط صحة العقد بمشروعية العناصر المكونة له، مما يُبرز البعد الأخلاقي والقيمي في التعاقد. كما تميز تعريف (العربي، 2015) بالشمول، إذ لا يكتفي بالجانب الإنشائي للعقد بل يشمل التعديل والإنهاء، ما يعبر عن رؤية أكثر تطورًا للعقد كآلية قانونية ديناميكية من خلال وصفه على أنه "اتفاق قانوني رضائي، يتم بين طرفين أو أكثر بقصد إنشاء أو نقل أو تعديل أو إنهاء التزام، ويستمد مشروعيته من توافق الإرادتين وخضوعه لشروط الصحة" (بلحاج العربي، 2015، ص. 22). كما يشكل العقد أحد المفاهيم المركزية في القانون المدني، إذ يُعرفه قانون العقود عمومًا بوصفه اتفاقًا إراديًا بين طرفين أو أكثر، يُقصد به إنشاء التزامات قانونية قابلة للتنفيذ. ففي إطار القانون المدني الفرنسي، نصت المادة

1101 من القانون المدني على أن "العقد هو اتفاق إرادي بين شخصين أو أكثر يُتخذ به إنشاء التزامات أو تعديلها أو إنهاؤها". (Code civil français, 2016).

ويتقاطع هذا المفهوم مع ما ورد في الفقه الأنجلوسكسوني، حيث يُعرّف العقد على أنه "اتفاق ملزم قانونيًا ناتج عن رضا متبادل بين طرفين أو أكثر ينوون من خلاله إنشاء التزامات قانونية فيما بينهم". (Beatson, Burrows, & Cartwright, 2016).

من جهة أخرى، تعرّف موسوعة هالزبري للقانون في إنجلترا العقد بأنه "اتفاق يُنتج التزامات يُعترف بها قانونًا أو تُنفذ بواسطة القانون" (Halsbury's Laws of England, 2012)، وهو ما يتماشى مع ما نص عليه القانون الأمريكي في (Restatement of Contracts)، الذي يرى العقد على أنه "وعد أو مجموعة من الوعود التي يمنح القانون تعويضًا في حال الإخلال بها، أو يعترف القانون بوجوب تنفيذها" (American Law Institute, 1981).

كما أن القانون الدولي لم يغفل هذا التعريف، فقد نصت اتفاقية الأمم المتحدة بشأن عقود البيع الدولي للبضائع (CISG) على أن "عقد البيع يُبرم عندما يُقبل عرض التعاقد من قبل الطرف الموجّه إليه". (United Nations, 1980، المادة 23).

تعكس هذه التعريفات، رغم اختلاف خلفياتها القانونية، اتفاقًا ضمنيًا على أن العقد هو أداة قانونية لتنظيم العلاقات التبادلية، ويقوم جوهريًا على حرية الإرادة، والرضا المتبادل، والإلزام القانوني، ما يجعله إطارًا يمكن تكييفه أيضًا في المجالات الأخرى كالتربية، في شكل عقد ديداكتيكي يقوم على نفس المبادئ في بُعدها التربوي والبيداغوجي.

ومن خلال ما سبق يمكننا أن نقول إن الأنظمة القانونية على اختلاف مرجعياتها، سواء في الفقه العربي أو الغربي، تتفق على أن العقد يمثل أداة تنظيمية تقوم على إرادة الأطراف وتُرتّب آثارًا قانونية ملزمة. ففي التصور العام، يُعدّ اتفاقًا إراديًا يُنشئ التزامات قانونية تُلزم أطرافه بالوفاء بها، وتمنح المتضرر من الإخلال به الحق في المطالبة بالتنفيذ أو التعويض. وإذا كانت النظم العربية تُركّز على عناصر الرضا والأهلية والمحل المشروع، فإن القوانين الغربية تضيف إلى ذلك البُعد القابل للتنفيذ القانوني، سواء أمام المحاكم أو عبر آليات التحكيم. أما في القانون المدني، فيُنظر إليه كوسيلة لإنشاء أو تعديل أو إنهاء العلاقات القانونية، مع التشديد على الحرية التعاقدية، في حين يبرز في النظام الأنجلوساكسوني الجانب العملي الذي يجعل منه أداة ديناميكية لضبط التفاعلات في السياقات المتغيرة. وتُظهر المنظومات

القانونية الدولية، مثل اتفاقيات البيع، اهتماماً بالإجراءات الشكلية لانعقاده وتحديد لحظة تكوينه، وهو ما يعكس تطور المفهوم من منظور قانوني إلى منظور وظيفي.

3.1. العقد في أبعاده الفقهية والمقاصدية

يُعد مفهوم العقد في الفقه الإسلامي من المفاهيم المركزية في باب المعاملات، إذ يتمثل في ارتباط إرادتين تعاقديتين على وجه يترتب عليه أثر شرعي معتبر، سواء في البيع أو الإيجار أو النكاح أو سواها من العقود. يُنظر إليه كآلية لتنظيم العلاقات الاجتماعية والمالية وفق الضوابط الشرعية، وليس مجرد هيكل قانوني أو اتفاق شكلي. وقد تناولت المدارس الفقهية الكبرى هذا المفهوم من زوايا متباينة، لكنها متكاملة.

ففي الفقه الحنفي، يُعرف العقد باعتباره "ارتباط الإيجاب بالقبول المعتبر شرعاً على وجه يُثبت أثره في المعقود عليه" (الكاساني، 1986). وهو تعريف يُبرز أهمية الصيغة والأثر، مع مراعاة رضا الطرفين وشروط الأهلية. ويؤكد هذا التصور على الطابع العملي للعقد، كوسيلة لضبط التصرفات وتحقيق الاستقرار في المعاملات.

أما الإمام الغزالي (2004)، فقد نظر إلى العقد من زاوية أخلاقية وروحية، فعده نوعاً من الالتزام النابع من النية والوفاء، مؤكداً أن الصدق في التعاقد جزء من الأمانة التي لا يستقيم بها المجتمع إلا بتحققها. ويتجاوز الغزالي بذلك البعد الإجرائي إلى البعد الأخلاقي في بنية العقد. ليتجه الإمام الشاطبي (1997) إلى مقارنة مقاصدية له، حيث يرى أن العقود وسائل لتحقيق المصالح التي راعتها الشريعة، وأن العبرة ليست فقط بتحقق الشروط الشكلية، بل بمدى انسجام العقد مع مقاصد الشريعة الكبرى، مثل حفظ المال، ورفع الحرج، وتحقيق العدل، والتيسير على العباد. وهذا يفتح أفقاً لفهم مرن ومتجدد للعقود، لا يقف عند حدود القوالب النصية.

كما سلك كل من ابن تيمية (1995) وابن القيم (1973) منحي تجديدياً في تناول العقود، حيث شدّدا على أولوية المقصد على الشكل، وجعلوا التراضي الحقيقي والعدالة أصلاً في الحكم على العقود. فقد أجازا كثيراً من العقود الحديثة التي لم تكن معروفة عند السلف، ما دامت لا تصطدم بنص شرعي أو مصلحة معتبرة. وينطلق هذا الفهم من مبدأ أن الشريعة جاءت لتحقيق المصالح ودرء المفساد، وليس لتقليد الأشكال الثابتة.

أما حديثاً، فقد قدم الزحيلي (1998) رؤية فقهية مقارنة واسعة للعقد، حيث ركّز على تصنيف العقود إلى لازمة وجائزة وموقوفة، مشدداً على أن العقد في الإسلام ليس مجرد توافق بين إرادتين، بل نظام شامل يربط بين الإرادة الفردية والمنظومة الشرعية العامة. وقد أكد على أركان العقد من رضا ومحل وسبب، وعلى بُعده الاجتماعي والوظيفي. ويتميز التصور الإسلامي للعقد بأنه لا يختزل في الجانب القانوني فقط، بل يشمل الجانب القيمي والمقاصدي، فهو التزام يرتبط بالنية الصادقة ويهدف إلى تحقيق العدالة ورفع الضرر وتثبيت المعاملات، ضمن إطار تشريعي يراعي تغير الأحوال دون أن يفترط في الضوابط الشرعية.

وعليه، يمكن تقديم تعريف شامل للعقد على النحو التالي:

العقد هو اتفاق إرادي بين طرفين أو أكثر، يُنشئ التزاماً قانونياً أو شرعياً ملزماً، يُبنى على التراضي، ويستهدف تحقيق مصلحة مشروعة، ويُرتب آثاراً يُمكن المطالبة بها أو الدفاع عنها ضمن إطار تنظيمي معترف به.

4.1. مفهومه تربوياً

يرتبط العقد الديداكتيكي، في جوهره، بمنظومة العلاقات البيداغوجية التي تربط بين أقطاب الوضعية التعليمية (المعلم، المتعلم، المعرفة). وقد شاع استخدامه نظرياً في أواخر القرن العشرين بفضل أعمال بروسو، إلا أنه كان حاضراً ضمناً في الفكر التربوي الغربي منذ القرن السابع عشر.

فقد رأى كومينيوس (1657) التعليم كنظام متعاقد وإن المدرسة ورشة إنسانية لتكوين العقل والأخلاق معا يستدعي تنظيمه وفق مبادئ عقلانية تسمح بتوجيه الجميع نحو المعرفة. ورغم غياب المصطلح الاصطلاحي، فإن دعوته إلى تعليم شامل يقوم على أدوار محددة بدقة تُعد نواة مبكرة للعقد خصوصاً فيما يتعلق بتوقعات المعلم من المتعلم والعكس صحيح من خلال ربطه للتربية بالطبيعة والخبرة. أما جون لوك (1693) فقد طرح تصوراً للعلاقة التربوية يقوم على الاعتدال، والإقناع، والاحترام المتبادل، وهي عناصر قريبة من مفهوم العقد الديداكتيكي، خاصة من حيث تأسيس نوع من التفاوض غير المباشر على الطريقة التربوية. ليرسي بعدها جون ديوي (1916) أساساً اجتماعياً للعقد الديداكتيكي من خلال تصوره للعملية التعليمية باعتبارها تجربة تفاعلية قائمة على الديمقراطية والتجريب، مما يعني أنّ العلاقة التعليمية لا تُفرض، بل تُبنى من خلال مشاركة المعلم والمتعلم في اتخاذ القرارات التعليمية. ليتأصل معرفياً هذا المفهوم كإستراتيجية تنظيمية من خلال أعمال بروسو (1998) أين أصبح مفهوماً مركزياً في

الديداكتيك الرياضي خاصة. حيث عرفه على أنه "مجموع السلوكيات الصادرة عن المدرس والمنتظرة من المتعلمين، ومجموع السلوكيات الصادرة عن المتعلم والمنتظرة من المدرس، وهو عبارة عن مجموع القواعد التي تحدد بصورة أقل وضوحاً وأكثر تستراً ما يتوجب على كل شريك في العلاقة الديداكتيكية تدبيره، وما سيكون موضوع محاسبته أمام الآخر. (بوهادي، 2012).

ليدل هذا المفهوم على كل التفاعلات الواعية واللاواعية التي تحدث بين المدرس وتلاميذه حول اكتساب المعرفة مع التأكيد على أن هذا التعاقد يختلف من مادة إلى أخرى، بل ومن نشاط إلى آخر داخل المادة الواحدة، بحسب طبيعة الأدوار والمهام والانتظارات المحددة لكل طرف في الوضعية التعليمية.

والتعاقد حسب (Filloux 1974) يحيل على مجموع من المعايير التي تسيّر العلاقات بين المدرس ومجموعة الفصل. وهي معايير يتم التصريح بها، إلا أن أغلبها يظل ضمناً. (الأمراني، 2015).

أما شوفالار (1992) فيراه —نسق من القواعد المعايير، الأدوار والاتفاقات التي تُنظم العلاقات التفاعلية بين الأستاذ والمتعلمين مشيراً إلى أنه أداة تحليلية لفهم كيفيات مشاركة المعرفة، كما يُعتبر امتداداً للعقد البيداغوجي الذي يُعنى بالبنية العامة للعلاقات الصفية. ويرى حليم (2012) أن العقد الديداكتيكي هو اتفاق صريح أو ضمني بين الأستاذ والمتعلم في انتظار الوضعية التعليمية التعليمية، ويكون محله الالتزام بالأهداف التعليمية، وكيفية تدريس المادة الدراسية، ووسائل التقويم والدعم. (حليم، 2012).

وحسب اللورسي (2016) فهو نسق من الالتزامات التي يتبادلها كل شريك في العملية التعليمية، والذي يحدد ما يجب أن يقوم به كل منهما، وما يتحمله من مسؤولية في الوضعية التعليمية. وهو من يحددها بصفة مطلقة كما أنه سابق لها. (اللورسي، 2016).

ومن منظور التعاقد التربوي يُعتبر العقد الديداكتيكي نوعاً من التعاقد التربوي الذي يهدف إلى تنظيم عمليات التعليم والتعلم عبر اتفاق صريح مبني على التفاوض بين المعلم والمتعلم، حيث يقوم على أساسين رئيسيين:

- الحرية: فلا يمكن إجبار المتعلم على عمل لا يرغب فيه.
- الالتزام ببند العقد يعطي القوة والمشروعية له ويحقق الدافعية لدى المتعلمين.

ومن خلال مقارنة التعاريف السابقة يتضح ان العقد يتضمن العناصر التالية:

- **توقعات متبادلة:** ما يتوقعه التلميذ من المدرس، وما يتوقعه المدرس من التلميذ، سواء كانت هذه التوقعات صريحة (قواعد صفية) أو ضمنية (ممارسات).
- **تحديد الادوار والمسؤوليات:** من يتولى تقديم الوضعيات التعليمية المختلفة، وتنظيم الانشطة، وإدارة الحوار عن طريق طرح الاسئلة المحفزة، ومن تقع عليه مسؤولية الانخراط، والإنصات، والمحاولة، الالتزام بقواعد العمل.
- **الصلة المباشرة بالمحتوى التعليمي:** فالعقد ليس مجرد قيم سلوكية متبادلة عامة، بل هو مرتبط بخواص معرفية حسب كل مادة علمية مقدمة في بنية التوقعات.

هو أداة تفسيرية لسلوكيات في البيئة الصفية تستخدم لفهم بعض الظواهر التربوية كالقبول والرفض من الطرفين بسلوكات معينة دون سواها، وظهور العوائق التعليمية خاصة منها الديداكتيكية والتي قد تبدو غير منطقية إذا تم تجاهل قواعد العقد.

- **الطابع التعاقدى:** جميع التعاريف، سواء اللغوية أو القانونية أو التربوية، تؤكد على أن العقد هو اتفاق بين طرفين أو أكثر، يُنظم العلاقة بينهما على أساس الالتزامات المتبادلة. هذا المعنى يتجلى بوضوح في تعريف بروسو حين أشار إلى "نظام من القواعد والأدوار"، وكذا في القانون الذي يربط العقد بمبدأ التراضي وتحديد الالتزامات.
- **البعد الوظيفي في العملية التعليمية:** يظهر في أغلب التصورات أن الهدف من العقد هو تحقيق التعلم وتنظيم العملية التعليمية، مما يجعله مفهوماً وظيفياً، وليس مجرد صيغة وصفية.

ومن خلال ما سبق يمكن اعتبار العقد الديداكتيكي مفهوماً مركباً، يجمع بين البعد القانوني التنظيمي والبعد التربوي التفاعلي. فهو ليس مجرد اتفاق حول الأدوار داخل القسم، بل إطار يؤسس لعلاقة بيداغوجية قائمة على الثقة، الاحترام، والوضوح في المهام والمسؤوليات، ودرجات الحرية المتاحة لكل طرف كما أن طبيعته الدينامية تجعل من فهمه ضرورة لكل من يسعى إلى تحسين الممارسات التربوية، خاصة ضمن بيداغوجيا الكفايات والتعليم القائم على المتعلم. فهو بمثابة قانون استراتيجية حل وضعية ديداكتيكية، إذ يحدد موقع المدرس وموقع المتعلم من المعرفة، كما تحدد مستويات المسؤولية الموكلة لكل منهما. وقد نشأ هذا المفهوم في سياقات عملية تستهدف عقلنة العمل التربوي عن طريق:

- اشتراك المتعلم في إعداد المحتوى التعليمي مع استبعاد مفاجأته بالدرس

- الانطلاق مما يعرفه المتعلم للوصول إلى ما ينبغي له معرفته.
 - تبني طرائق التدريس الفعالة في التنفيذ
 - اعتماد أساليب التقويم الحديثة والابتعاد عن أساليب الاختبارات التقليدية.
- هذا وتعد التعليمات الموجهة من طرف المدرس إلى المتعلمين إحدى أصوله. ويعتبر بناء المعرفة واكتسابها مجمل ما يمكن أن ينتظر من المتعلم وفقاً لشروط ومعايير محددة ويمكن أن يكون هذا الالتزام المطلوب من المتعلم موضوع نقاش وتفاوض، كما يمكن أن يكون موضوع مراجعة إن اقتضى الأمر. ذلك في حالة ما إذا كان التكيف مع بعض الوضعيات التعليمية التعلمية يستوجب المراجعة. وهو حاضر في كل عملية تعليمية تعلمية حتى وإن كانت بنوده غير معلنة أو غير مصرح بها، وقد يمر بصورة غير مرئية، إلا في حالة ما إذا حدث تعثر في عملية التعلم، فيفصح حين اذن عن عمومياته ومدى فضاضيه بنوده أو استعصائها عن الفهم من طرف المتعلمين، ففي أغلب الأحيان يكون هذا الغموض أو الالتباس فيه، وراء العديد من الحالات الانفعالية السلبية التي يعاني منها المتعلمون، خاصة عندما يصطدمون بمدرس لا يعبر بوضوح عما ينتظره منهم، ويعجزون عن معرفة ما يريده أو ما يتوخاه من عملهم. وقد يؤدي مثل هذا الغموض فيه إلى حالات التعثر، إن لم نقل الفشل الدراسي. (ملوك، 2016، ص23).

كما وتجدر الإشارة هنا في هذا العنصر أن هناك تسميات أخرى لهذا المفهوم منها: اتفاقيات التعلم، التعلم بالعمود، الخطط التعليمية، الخطط التطويرية الذاتية. (لطيفة، 2014).

2. التأصيل التاريخي والفكري للعلاقة التربوية:

1.2. القرآن الكريم:

القرآن الكريم هو كلام ربنا جل جلاله، أنزله هدى ورحمة للعالمين، فكان دستوراً إلهياً شاملاً، يجمع بين الهداية العقدية والتشريع العملي والتربية الأخلاقية. كما أنه ليس مجرد كتاب يوجه الإنسان في عباداته، بل مناهج حياة متكامل في بنائه. يؤسس لفكر إنساني يقوم على الحرية المسؤولة، والعدل الشامل، والتوازن بين الروح والجسد، وبين العقل والعمل. لقوله تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء: 9].

فهو المرجع الأعلى للتربية، إذ تتضح فيه معالم بناء الإنسان الصالح في عقيدته وسلوكه وعلاقاته الاجتماعية. دعانا إلى تنمية العقل بالتفكير والتدبر في آيات الكون: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ [آل عمران: 190]، وأرشدنا إلى ترسيخ الضمير

الخلقي في كل تعامل: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ﴾ [النحل: 90]. ليجمع بذلك بين التربية العقلية والوجدانية والسلوكية في نسق واحد متكامل. مشكلاً إطاراً نظرياً أصيلاً للعملية التعليمية؛ إذ يقدم تصوراً للإنسان باعتباره فاعلاً حراً مسؤولاً، يختار بوعي منه، كما يؤكد على قيمة الحوار والمجادلة والتي هي أحسن، وهي ممارسات نجد صداها اليوم في النظريات التربوية الحديثة التي تدعو إلى التعلم النشط، والتفكير النقدي، وبناء استقلالية المتعلم. فجعل من المعرفة طريقاً للهداية والارتقاء بالإنسان، بأول نداء للعلم فأول آية نزلت على رسولنا الكريم صلوات ربي وسلامه عليه: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (العلق: 1-5). هذه الآيات الكريمات رسمت معالم العلاقة الأولى بين الإنسان والمعرفة، حيث تجلى فعل التعليم الإلهي في صورة عطاء محض، يلزم المتعلم بالخضوع لشرف المعلم الأوحد، وهو الله تعالى، وأن أساس الرسالة يقوم على التعليم والتعلم. وأن فعل القراءة ليس مجرد عملية معرفية تقنية، بل هو تكليف رباني يتأسس على الارتباط باسم الله. فتكرار فعل "اقرأ" في أول الوحي يوضح جيداً بأن العلاقة التعليمية في الإسلام مبنية على التلقي الموجّه، حيث يتلقى الإنسان العلم لا بوصفه نشاطاً عقلياً فحسب، بل بوصفه عبادة مرتبطة بخالقه. والجمع بين "الخلق" و"التعليم بالقلم" يبرز أن كرامة الإنسان لا تتحقق بوجوده المادي وحده، وإنما خلقه مقترن بالعلم، مما يجعل طلب العلم أمانة ملازمة للإنسانية ذاتها. وتعليم الإنسان ما لم يعلم يُظهر أن المعرفة ليست ملكاً للفرد وحده، وإنما هي هبة من الله عزوجل تفرض عليه التواضع، وتحمل المسؤولية في مشاركتها وتوظيفها في عمارة الأرض في إشارة إلى أن أصل التعليم عقد قوامه التكريم والتكليف من خلال ميثاق تعليمي إلهي - إنساني، يلتزم المتعلم (الإنسان) فيه بواجب القراءة والتعلم، ويمنح المعلم (الله عز وجل) الهداية وأدوات المعرفة. واضعاً الميثاق في صلب العلاقة بين الإنسان وربّه، وبين المربي والمتعلم، وبين القائد وأتباعه. فقد أشار الله تعالى إلى الميثاق الأول مع بني آدم: ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا﴾ (الأعراف: 172). هذا الميثاق يمثل أول اتفاق تربوي بين الخالق والمخلوق، أساسه المعرفة من خلال (الإقرار بالربوبية) والالتزام (العبودية). هذا ونجد في القرآن الكريم مفهوم البيعة والعهد الجماعي، مثل قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يُبَايِعُونَ اللَّهَ يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ فَمَنْ نَكَثَ فَإِنَّمَا يَنْكُثُ عَلَى نَفْسِهِ وَمَنْ أَوْفَى بِمَا عَاهَدَ عَلَيْهِ اللَّهُ فَمُسْوُتُهُ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ (الفتح: 10). ليظهر العهد هنا كاتفاق بين القائد المتمثل في شخص (النبي ﷺ) والجماعة الذين هم (الصحابه)، قائم على الالتزام المتبادل (النصرة والطاعة) في مقابل الجزاء الإلهي.

ومن بين القصص القرآني البليغ الذي يحمل في طياته أبعاداً تربوية ومعرفية بالغة العمق، قصة لقاء النبي موسى بالخضر عليهما السلام. فهي ليست مجرد حكاية تاريخية، بل درس بليغ في التربية، كما وردت في سورة الكهف من الآية 60 الى الآية 82. أخبرنا الله عزوجل فيها عن رحلة فريدة خاضها نبي الله موسى عليه السلام طلباً للعلم، حين قال لفتاه: ﴿لَا أَبْرُحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا﴾ [الكهف: 60].

فقد حرص كليم الله موسى، على طلب العلم والاستزادة من المعرفة، في إشارة أولى إلى أن طلب العلم لا يقف عند حد معين، وأن العالم مهما علا شأنه يبقى متعلماً في مدرسة الحياة. لتعتبر من أرقى النماذج القرآنية التي تجسّد أبعاد العلاقة التعليمية القائمة على الميثاق الأخلاقي والمعرفي. فقد جمع الله فيها بين نبيٍّ مشرّع (موسى) وعبدٍ صالحٍ آتاه الله علماً خاصاً (الخضر)، لتكون درساً ومنهاجاً خالداً في كيفية التعلّم والتربية. أول ما يلفت النظر هو أن موسى عليه السلام رغم علو مقامه النبوي أظهر تواضعاً عظيماً أمام سيدنا الخضر، حين قال: {قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَ مِنَّا عَلِمْتَ رُشْدًا} (الكهف: 66). فهذا الاستئذان يكشف عن أدب المتعلم كطلب الإذن، والاعتراف بفضل المعلم، وربط العلم بالرشد لا بالمعلومة الجافة. أما الخضر عليه السلام فقد حدّد منذ البداية شروط العلاقة التعليمية، حين قال: {إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا} (الكهف: 67).

وهنا يظهر أن العملية التعليمية لا تنجح إلا بإرساء عقد ضمني يقوم على الصبر وضبط النفس أمام ما قد يبدو متناقضاً مع الفهم المألوف. ففي كل مرة يرى فيها موسى عليه السلام حدثاً (خرق السفينة، قتل الغلام، إقامة الجدار) طرح الأسئلة واعترض، غير قادر على كبح رغبته في الفهم الفوري. مصوراً لنا ربنا جل في علاه الصراع الأزلي في علاقة المعلم والمتعلم بين رغبة المتعلم في المعرفة المباشرة، وحكمة المعلم في تأجيل البيان إلى حينه المناسب. فتزيد مداركنا وفهمنا بأن العلم ليس مجرد حفظ أو تلقين، بل هو كشف تدريجي للحقائق، وأننا كمتعلمين قد نظن في البداية أن في تصرفات المعلم ظلماً أو خطأ، لنكتشف عبر مرور الزمن الحكمة العميقة الكامنة وراءها. وأن عملية التعليم بالنسبة للمعلم ليس مجرد نقل للمعارف، بل تربية وتوجيه نحو مستويات أعمق من الفهم، وأن بلوغها من المتعلم لن يكون إلا بالصبر، والثقة، والانخراط الواعي في هذه العلاقة {ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا} (الكهف: 82).

ليصبح التعليم في الإسلام علاقة عقدية، قيمة قبل أن يكون تقنية أو وسيلة. معززا لفكرة أن العملية التعليمية ليست مجرد اتفاق بشري، وإنما هي امتداد للأمانة الكبرى، ومظهر من مظاهر التكليف والاستخلاف، فهذه الأخيرة مرجعية عقدية لها من خلال قوله تعالى: {إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا} (الأحزاب: 72). لتعتبر هذه الآية من أعظم النصوص القرآنية التي أسست لمفهوم التكليف والمسؤولية، في إشارة واضحة إلى أن الإنسان قبل بحمل الأمانة التي أشفقت من حملها المخلوقات الأخرى، بكل ما تحمله من تكليف شرعي يشمل الاعتقاد، والعمل، والوفاء بالعهود. فالمعلم مؤتمن على توصيل المعرفة، وتربية النفوس، وغرس القيم، ولا يقتصر دوره على تحويل المعارف ونقلها فقط بل يشمل الرعاية الأخلاقية والمعرفية. ويؤتمن بالمقابل المتعلم على تلقي العلم بجدية، واحترام معلمه، والمثابرة في أداء واجباته العلمية والسلوكية. ليشترك معهما المجتمع بدوره في هذه الأمانة، لأنه يستثمر في العملية التعليمية وينتظر ثمارها في شكل جيل متعلم ملتزم بقيمه وهويته.

هذا ويأتي الحوار التربوي في القرآن الكريم كعنصر أساسي ومركزي في منهج التربية والتعلم، حيث يعكس الهدف من خلق الإنسان من خلال تحقيق توازن بين العقل والروح والإرادة. وعند تدبرنا في الحوارات القرآنية، يتضح لنا أنها لم تكن عشوائية، بل صيغت بعناية وبعمق، هدفها ترسيخ العقيدة، وتعزيز القيم الأخلاقية، وتنمية التفكير النقدي. (العيصرة والقادري، 2016). ومن أبرز صوره ما ورد في قصة إبراهيم عليه السلام حين قال الله تعالى: ﴿رَبِّ ارْنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أُولِمُ تُوْمِنُ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قُلُوبِي﴾ (البقرة: 260). ليعكس هذا الحوار من منظور تربوي قيمة السؤال بوصفه مدخلا أصيلاً للتعليم، وليس شكا في قدرة المعلم وإنما هو انتقال من علم اليقين الى علم عين اليقين (حافظ، 2018). فالمعرفة لا تكتمل إلا بالجمع بين التصديق النظري والتجريب العملي. وهذا ما تؤكد عليه النظريات التربوية المعاصرة من أن التعليم الفعال يقوم على الدمج بين المعلومة المجردة والتجربة الملموسة (سلمان، 2009). كما أنه لا يقف عند حدود المعرفة والروح، بل يمتد ليبني الإرادة الحرة. من خلال ما فعله سيدنا إسماعيل عليه السلام عندما طلب منه سيدنا إبراهيم عليه السلام رأيه في أمر تكليفي عسير: ﴿يَا بُنَيَّ إِنِّي أَرَىٰ فِي الْمَنَامِ أَنِّي أَذْبَحُكَ فَانْظُرْ مَاذَا تَرَىٰ قَالَ يَا أَبَتِ افْعَلْ مَا تُؤْمَرُ سَتَجِدُنِي إِن شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّابِرِينَ﴾ (الصافات: 102). مقدما صورة تربية للإرادة، حيث يُشرك الأب ابنه في لحظة ابتلاء عظيمة، فيعلمه قيمة الطاعة الحرة المبنية على الاختيار والاعتناع، لا على القسر والإجبار (عثمان، 2024) وعليه فإن اشراك المتعلم في صناعة القرار، وتمكينه من التعبير عن موقفه، حتى في

القضايا المصيرية تجعل من التعلم التشاركي أداة أساسية لبناء شخصية مسؤولة وواعية (دسه، 2023) تعتمد على الخطاب الذي يرسخ ثقافة التفاعل الحر ويحوّل العلاقة التربوية إلى عملية بنائية مشتركة كما فعل لقمان الحكيم في حوارهِ مع ابنه، قوله تعالى: ﴿يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأَصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ﴾ (لقمان: 17)، أين يظهر بجلاء البعد التربوي للحوار. إذ بدأ الخطاب بنداء يلمس قلب المتعلم، ليقدم فيما بعد سلسلة من التوجيهات المتدرجة التي تشمل العقيدة والعبادة والأخلاق الاجتماعية، وصولاً إلى قيمة الصبر باعتبارها ذروة النضج التعليمي. مقدماً نموذجاً متكاملًا للتربية القيمية عبر الحوار، من خلال استخدام أساليب تربوية متوازنة كالموعظة الحسنة، والتدرج في تقديم المعلومة تارة بالترغيب وتارة أخرى بالترهيب، مشكلاً الضمير الأخلاقي والاجتماعي للمتعلّم.

لنستنتج أن، الحوار القرآني ليس مجرد ظاهرة خطابية بل هو مدرسة تربوية متقدمة سبقت كثيراً من النظريات التعليمية الحديثة، مؤكدة أن التربية الحقّة هي التي تخاطب الإنسان في كليته: عقلاً، وقلباً، وإرادة (سلمان، 2009). كما أنه آلية بيداغوجية أصيلة، تتجاوز التوجيه المباشر إلى التكوين الذاتي، وتؤسس لنموذج تربوي يقوم على بناء الفئات الداخلية عبر الحجة والإقناع، بما يرسخ قيم الاحترام والوعي النقدي لدى المتعلم (الكبيسي ومحمد، 2023).

ليصبح من الضروري أخيراً إظهار أن العلاقة التربوية ليست مجرد تبادل معلومات، وإنما هي علاقة تكليفية مرتبطة بالعقيدة والأخلاق، ينهض كل طرف فيها بالمسؤولية تحت مبدأ "حفظ الأمانة" التي حملها الله للإنسان. وإدراكنا للبعدين القرآني والتربوي لها يجعل من العملية التعليمية صورة من صور الميثاق الأخلاقي، ليكون العقد امتداداً تربوياً للأمانة الكبرى، في ترسيخ قيم المسؤولية والالتزام المشترك بين المعلم والمتعلم. فالعملية التعليمية ذاتها تدخل ضمن دائرة هذه الأمانة؛ إذ يُكَلَّف المعلم والمتعلم معاً بمسؤوليات مشتركة، يمكن اعتبارها شكلاً من أشكال العقد الضمني الذي لا يختلف في جوهره عن مفهوم العقد الديداكتيكي في الفكر التربوي الحديث. كما أن قصة سيدنا موسى والخضر عليهما السلام نموذج بيداغوجي لما يعرف في وقتنا الحالي بالعلاقة التربوية المنظمة بقواعد ضمنية، التي لا ترى في التدريس مجرد نقل للمعلومات، بل رحلة بحث في الوجود تقوم على الصبر، والثقة، والحوار، والكشف التدريجي للحكمة.

وبذلك يتضح أن القرآن الكريم يقدم نموذجاً متكاملًا للتعليم يبدأ بالوعي المعرفي، ويمر عبر تجربة تربوية قوامها التعاقد، وينتهي بتحمل الإنسان للأمانة. ليلتقي بعمق مع فكرة بحثنا ودراستنا حول العقد

الديداكتيكي في مقاربة التدريس بالكفاءات، حيث يُنظر إلى العملية التعليمية باعتبارها التزامًا متبادلاً يهدف إلى إعداد المتعلم ليكون فاعلاً مسؤولاً في مجتمعه.

2.2. السنة النبوية:

جاءت السنة النبوية لتجسد عملياً هذه المعاني القرآنية في التعليم، إذ كان رسول الله ﷺ معلماً ومربياً ومصدراً تأسيسياً لبناء نظرية تربوية إسلامية تُعنى بتكوين الإنسان عقلاً وخلقاً ومهارةً في علاقة تعليمية قائمة على الرحمة والرفق والقدوة. يقول ﷺ: «إِنَّمَا بُعِثْتُ مُعَلِّمًا» (رواه ابن ماجه، حديث رقم 229). مشيراً إلى أن التعليم جوهر الرسالة المحمدية، وأن المعلم الحقّ هو الذي يرى في وظيفته رسالة لا مجرد مهنة. كما يُبرز الحديث الشريف أسس العلاقة بين المعلم والمتعلم من خلال منهج الرسول في التعليم القائم على التدرج واللين، فقد قال: «يَسِّرُوا وَلَا تُعَسِّرُوا، وَبَشِّرُوا وَلَا تُنْفِرُوا» (رواه البخاري، حديث رقم 69).

فهو ﷺ لم يعرّف نفسه بمقام السلطان ولا بمقام القاضي، وإنما بمقام المعلم، فقد وصفه الله تعالى بقوله: «فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ» (آل عمران: 159)، وهو توجيه يرسّخ مبدأً تربوياً أساسياً مفاده أن التعلّم لا ينجح إلا إذا قام على التيسير والتحفيز، لا على الإكراه والنفور. (النووي، 1996).

كما حرص ﷺ على القدوة العملية، فكان سلوكه التعليمي جزءاً من شخصيته التربوية، إذ قال أصحابه: «كان خلقه القرآن» (رواه مسلم، حديث رقم 746).

فالقدوة هنا ليست وسيلة ثانوية، بل هي أساس العملية التعليمية، حيث يترجم المعلم العلم إلى عمل، فيتّخذ المتعلم أنموذجاً للاقتداء (الغزالي، 1985). كما أن السيرة النبوية حافلة بالكثير من الأمثلة عن التربية والتعليم في صور مختلفة نذكر على سبيل المثال لا على سبيل الحصر:

وصية النبي ﷺ لمعاذ بن جبل حين بعثه إلى اليمن:

قال له: «بِمَ تقضي؟» قال: «بكتاب الله»، قال: «فإن لم تجد؟» قال: «بسنة رسول الله»، قال: «فإن لم تجد؟» قال: «أجتهد رأيي ولا آلو»، فقال رسول الله ﷺ: «الحمد لله الذي وفق رسول الله لما يرضى رسول الله» (رواه أبو داود، كتاب الأقضية، حديث 3592). هنا نرى أن النبي ﷺ أقام مع معاذ

عهدًا واضحًا في مراتب الرجوع إلى المصادر: القرآن، ثم السنة، ثم الاجتهاد، مما يشكل إطارًا مرجعيًا ملزمًا بين المربي والمتعلم.

البيعة في السنة:

كان النبي ﷺ يأخذ البيعة من أصحابه على مبادئ واضحة: «بايعنا رسول الله ﷺ على السمع والطاعة، في المنشط والمكروه، وألا ننزع الأمر أهله...» (رواه البخاري). وهذا يعكس نظامًا تربويًا واجتماعيًا يحدد الحقوق والواجبات بوضوح، قائمًا على المسؤولية المشتركة والانضباط.

الحديث عن حق المعلم والمتعلم:

قال النبي ﷺ: «ليس منا من لم يرحم صغيرنا، ويوقر كبيرنا، ويعرف لعالمنا حقه» (رواه أحمد). هذا الحديث يؤكد وجود علاقة تربوية منظمة تقوم على الاعتراف بالحقوق والواجبات المتبادلة بين أطراف العملية التعليمية. كما أرشدنا ﷺ إلى المسؤولية المشتركة بين الطرفين، فقال: «كلكم راعٍ وكلكم مسؤول عن رعيته...» (رواه البخاري). فالمعلم راعٍ في قسمه، والمتعلم راعٍ في حفظ ما يُعلم له، وكلاهما مسؤول أمام الله والناس عن أداء الأمانة.

القصد، والتعليم للحاجات الفعلية (Sequencing & Relevance) :

عندما بعث النبي ﷺ مُعَاذ بن جبل إلى اليمن قدّم له ترتيبًا منهجيًا للأولويات: فقال له «إنك تأتي قومًا من أهل الكتاب، فليكن أول ما تدعوهم إلى أن يوحدوا الله...» ثم ذكر الصلاة والزكاة على الترتيب (صحيح البخاري، كتاب الزكاة). يرسم هذا الحديث منطق المناهج الحديثة التي تتدرج في محتوياتها بالبدء بالأهم فالمهم، وربط التعلم بسياق المتعلم وخبراته. كما يعتبر تربويًا مرجعًا مهمًا في كيفية مواءمة الأهداف وترتيبها وفق الاستعدادات وما يعيشه الفرد يوميًا.

اليسر والرفق أساس العلاقة (Supportive Climate) :

قال ﷺ كما جاء في صحيح مسلم: «يسروا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا» (متفق عليه)، وقال: «ما كان الرفق في شيء إلا زانه». مشيرًا بذلك إلى أن الأجواء العاطفية للتعلم ترتكز على ثلاثة عناصر رئيسية: التيسير تقديم البشارة، والاهتمام بالجانب النفسي. هذه العناصر تساعد في تعزيز الدافعية لدى الطلاب وتخفيف مشاعر القلق المتعلقة بالتعلم. (مسلم، 2006).

التعلم بالحوار والسؤال (Dialogic Pedagogy):

وأشهر حديث هنا في هذا الجانب بالذات حديث جبريل عليه السلام حين سأل النبي ﷺ عن أشياء كثيرة مهمة، وهو يجيبه جالسا وصحابته الكرام يشهدون. فعن عُمَرَ بْنِ الْخَطَّابِ رضي الله عنه قَالَ: «بَيْنَمَا نَحْنُ جُلُوسٌ عِنْدَ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ ذَاتَ يَوْمٍ، إِذْ طَلَعَ عَلَيْنَا رَجُلٌ شَدِيدُ بَيَاضِ الثِّيَابِ، شَدِيدُ سَوَادِ الشَّعْرِ، لَا يُرَى عَلَيْهِ أَثَرُ السَّفَرِ، وَلَا يَعْرِفُهُ مِنَّا أَحَدٌ. حَتَّى جَلَسَ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ فَأَسْنَدَ رُكْبَتَيْهِ إِلَى رُكْبَتَيْهِ، وَوَضَعَ كَفَّيْهِ عَلَى فَخْذَيْهِ، وَقَالَ: يَا مُحَمَّدُ، أَخْبِرْنِي عَنِ الْإِسْلَامِ...»

فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: "الْإِسْلَامُ أَنْ تَشْهَدَ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ، وَتُقِيمَ الصَّلَاةَ، وَتُؤْتِيَ الزَّكَاةَ، وَتَصُومَ رَمَضَانَ، وَتَحُجَّ الْبَيْتَ إِنْ اسْتَطَعْتَ إِلَيْهِ سَبِيلًا." قَالَ: "صَدَقْتَ." فَعَجَبْنَا لَهُ يَسْأَلُهُ وَيُصَدِّقُهُ! قَالَ: "فَأَخْبِرْنِي عَنِ الْإِيمَانِ." قَالَ ﷺ: "أَنْ تُؤْمِنَ بِاللَّهِ، وَمَلَائِكَتِهِ، وَكُتُبِهِ، وَرُسُلِهِ، وَالْيَوْمِ الْآخِرِ، وَتُؤْمِنَ بِالْقَدَرِ خَيْرِهِ وَشَرِّهِ." قَالَ: "صَدَقْتَ." قَالَ: "فَأَخْبِرْنِي عَنِ الْإِحْسَانِ." قَالَ ﷺ: "أَنْ تَعْبُدَ اللَّهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ، فَإِنْ لَمْ تَكُنْ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ." قَالَ: "فَأَخْبِرْنِي عَنِ السَّاعَةِ." قَالَ ﷺ: "مَا الْمَسْئُولُ عَنْهَا بِأَعْلَمَ مِنَ السَّائِلِ." قَالَ: "فَأَخْبِرْنِي عَنْ أَمَارَاتِهَا."

قَالَ ﷺ: "أَنْ تَلِدَ الْأُمَةُ رَبَّتَهَا، وَأَنْ تَرَى الْحَفَاةَ الْعُرَاةَ الْعَالَةَ رِعَاءَ الشَّاءِ يَتَطَاوَلُونَ فِي الْبُنْيَانِ." ثُمَّ انْطَلَقَ، فَلَبِثْنَا مَلِيًّا، ثُمَّ قَالَ: "يَا عُمَرُ، أَتَدْرِي مِنَ السَّائِلِ؟" قُلْتُ: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ. قَالَ ﷺ: "فَإِنَّهُ جِبْرِيلُ، أَتَاكُمْ يُعَلِّمُكُمْ دِينَكُمْ." (صحيح مسلم، كتاب الإيمان). في مشهد تعليم أساسه الحوا المنظم بالتدرج في طرح الأسئلة، ثم تأكيد الفهم، ثم الكشف عن الهدف التعليمي في النهاية «فإنه جبريل أتاكم يعلمكم دينكم». (صحيح مسلم، 2006؛ النووي، 1996).

التصحيح الهادئ وبناء الخبرة من الموقف (Experiential Correction):

كان في قصة الأعرابي الذي بال في المسجد معان تربوية قيمة؛ فعندما نهاه الصحابة بشدة عن هذا الفعل، قال لهم ﷺ: «دعوه... إنما بُعِثْتُمْ ميسرين» ثم طهر المكان بالماء وعلم الرجل برفق من خلال تصحيح موقفه بطريقة تحفظ له كرامته، وحول الخطأ إلى فرصة تعليم، مع عنايته بالبيئة التعليمية من خلال قيمة النظافة. (ابن حجر،)

مراعاة الفروق الفردية وحدود الاستيعاب (Differentiation):

قال ابن مسعود رضي الله عنه: «ما أنت بمحدث قومًا حديثًا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة»، الذي يعني أن المربي أو العالم إذا طرح علمًا فوق مستوى السامعين ومتعلميه فقد يحدث لهم هذا إرباكًا أو فتنة، لأنهم قد يسيئون الفهم أو يحملون الكلام على غير وجهه.

وقد بَوَّب البخاري لذلك في "باب من خص بالعلم قومًا دون قوم"، أي أن المربي قد يُقَصِّل أو يُبَسِّط بعض المعارف بحسب استعداد الأفراد المتعلمة، ولا يلزم أن يحدث الجميع بنفس المستوى. تطبيقاً لمبدأ تكييف الخطاب بحسب القدرة المعرفية؛ وهو جوهر التفريد في التعليم بتكييف طرق التدريس، وأهداف التعلم، ووسائل الشرح، بما يتناسب مع حاجات كل متعلم والاختلاف بين المتعلمين ليسوا كتلة واحدة، بل هم متنوعون في قدراتهم المعرفية، ومستويات فهمهم والسرعة في التعلم والاستيعاب بالإضافة إلى تنوع خبراتهم، واختلاف دافعياتهم واهتماماتهم.

النمذجة والقذوة العملية (Modeling) :

ورد في صحيح البخاري، وكتاب الرقاق أن النبي ﷺ خطاً مربعاً، وخطاً خطأً في الوسط خارجاً منه، وخطوطاً صغيرة تؤدي إلى هذا الذي في الوسط، فقال: هذا الإنسان، وهذا أجله محيط به، وهذا الذي هو خارج أمله، وهذه الخطوط الصغار الأعراض، فإن أخطأه هذا نهشه هذا، وإن أخطأه هذا نهشه هذا.

موضحاً ﷺ بطريقة بصرية الرسم والخطوط لجسد المفهوم المجرد (الأمل، الأجل، الأعراض) في صورة حسية بصرية يفهمها الجميع. ليشبه هذا ما نسميه اليوم بالتعليم بالوسائل البصرية (Visual Aids)، الذي يزيد من ترسيخ المعلومات أكثر. وفي حديث ثانٍ آخر ورد أن النبي ﷺ كان إذا أراد تأكيد معنى كثره ثلاثاً، كما في قوله: «اللهم هل بلغت؟». (صحيح مسلم). فهذا التكرار الاستراتيجي وسيلة تعليمية لا بد منها أثناء التدريس فهو يُثَبِّت التعليمات في الأذهان، ويعطيها قيمة ووزناً خاصاً.

واليوم يُعتبر هذا جزءاً من مبادئ علم النفس التربوي فالتعلم يحتاج إلى التكرار المنظم حتى ينتقل من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى.

وقوله لعبد الله بن عمر رضي الله عنهما في حديث ثالث آخر: «نعم الرجل عبد الله لو كان يقوم من الليل» في تغذية راجعة بنّاءة لم يذم النبي ﷺ ابن عمر فيها، بل بدأ بمدحه "نعم الرجل"، ثم أضاف

الملاحظة التطويرية بلطف "لو كان يقوم من الليل." هذا الأسلوب النبوي العظيم جعل النصيحة أكثر قبولاً وأثراً، وغير من سلوك ابن عمر إلى أن صار معروفاً بقيامه لليل.

وهذه الأحاديث الثلاث تُمثل ما يُعرف في التربية الحديثة بنظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory عند باندورا، حيث يكون النموذج والقوة أقوى وسيلة لغرس القيم وتعديل السلوك.

بناء الاستقلالية والمسؤولية الأخلاقية (Agency) :

حديث النبي ﷺ للرجل الذي قال له: «أوصني» فأجابه: «لا تغضب» وكررها مراراً يعدّ نموذجاً فريداً للتربية النبوية التي تركز على بناء الاستقلالية والمسؤولية الأخلاقية عند المتعلم. فالوصية هنا لم تُقدّم في صورة توجيه معرفي مجرد، وإنما جاءت موجهة إلى مهارة انفعالية -سلوكية ترتبط بقدرة الفرد على ضبط الذات والتحكم في الانفعالات، وهو ما تُسميه التربية الحديثة "التنظيم الذاتي" (Self-regulation) ضمن كفايات القرن الحادي والعشرين.

إن تركيز النبي ﷺ على هذه القيمة الأخلاقية يؤكد أن التربية ليست مجرد نقل للمعرفة، بل هي إعداد لشخصية متوازنة قادرة على الوعي بانفعالاتها وتوجيه سلوكها بوعي ومسؤولية، مما ينسجم مع مقاصد التربية الإسلامية في تخريج إنسان راشد يتحمل نتائج قراراته الأخلاقية. كما أن تكرار الوصية القصيرة المكثفة "لا تغضب" يكشف عن منهج تعليمي يزاوج بين الإيجاز والتوكيد، ويؤسس لمهارة حياتية دائمة، بحيث يصبح المتعلم قادراً على مواجهة المواقف اليومية بحكمة وضبط، بدلاً من أن يكون أسير انفعالاته اللحظية.

الخصوصية وصون الكرامة: (Privacy & Dignity)

يُجسد قول النبي ﷺ: «من ستر مسلماً ستره الله» (مسلم، 2006) منهجاً تربوياً عميقاً في حماية الخصوصية وصون الكرامة داخل العلاقات الإنسانية والتعليمية على السواء. فقد كان النبي ﷺ يلتزم أسلوب التلميح عند الإنكار بدل التشهير، مما يجعل النقد موجّهاً إلى السلوك لا إلى الشخص، ويمنح المتعلم فرصةً للتصحيح من غير أن تُمسّ كرامته أو يُخرج أمام الآخرين. من منظور تربوي حديث، يمكن اعتبار هذا المبدأ قاعدةً أخلاقية في التغذية الراجعة (Feedback)، حيث تُقدّم الملاحظات بطريقة بناءة تحفظ ماء الوجه وتراعي مشاعر المتلقي، بما يعزز مناخاً آمناً للتعلم. إن صون الكرامة الإنسانية ليس قيمة دينية فحسب، بل هو شرط أساسي في التربية المعاصرة لبناء بيئة تعليمية قائمة على الاحترام والثقة المتبادلة، وهو ما تؤكد اليوم أدبيات التربية الإنسانية (Humanistic Education) التي ترى أن التعلم

يزدهر فقط في مناخ يراعي الخصوصية ويمنع الإذلال أو الامتهان. وهكذا يكشف الحديث النبوي عن وعي مبكر بأن التربية الناجحة لا تُقاس فقط بما يُنقل من معرفة، وإنما أيضًا بما يُحفظ من كرامة ويُصان من حرمة للمتعلم.

التدرّج وبناء العادة (Gradualism & Habituation):

يقدم لنا أنس بن مالك رضي الله عنه حين قال: «خدمْتُ النبي ﷺ عشر سنين، فما قال لي: أف، ولا قال لشيء فعلته: لِمَ فعلتَ كذا؟ ولا لشيء لم أفعله: ألا فعلتَ كذا؟»، نموذجًا تطبيقيًا لمبدأ التدرّج وبناء العادة في التربية النبوية. فالرسول ﷺ لم يعتمد في تربية خادمه الصغير على أسلوب الزجر أو العقاب، بل تبنّى نهجًا قائمًا على الصبر الطويل، والامتناع عن التعنيف، وتوفير بيئة نفسية آمنة تسمح للمتعلم أن يخطئ ويتعلم في إطار من المساندة والرحمة. هذا النمط من التوجيه يُبرز وعيًا مبكرًا بما تؤكد عليه الأدبيات التربوية الحديثة حول أن تكوين العادات الراسخة لا يتحقق إلا عبر التكرار المنتظم والتدريب المتدرج، وهو ما يقارب ما يُعرف بالتعلم المتدرّج (Scaffolding) وبناء العادات من خلال الممارسة العملية.

إن الأثر البعيد المدى لهذا المنهج يظهر في شخصية أنس رضي الله عنه نفسه، الذي تحوّل من غلام صغير إلى واحد من كبار رواة الحديث وحملة العلم، ما يعكس أن التربية القائمة على التدرج والصبر تثمر شخصية ناضجة قادرة على تحمل المسؤولية. ومن ثم، فإن الحديث لا يُقدّم مجرد وصف لسلوك النبي ﷺ مع خادمه، بل يرسم إطارًا تربويًا عمليًا يقوم على تحويل السلوكيات الإيجابية إلى عادات متأصلة عبر الممارسة الهادئة، وهو ما يشكّل أساسًا مهمًا للتربية الأخلاقية والنفسية في ضوء كل من الرؤية الإسلامية والأطر التربوية المعاصرة.

الكتابة والوسائط التعليمية (Multimodality):

يؤسس حديث النبي ﷺ: «اكتبوا لأبي شاه» على سياقه التاريخي المرتبط بخطبة الفتح، لمبدأً تربويًا عامًا يتمثّل في تعدد الوسائط التعليمية بوصفه آلية لضبط المعرفة وتداولها بأمانة ودقة. فهذا التوجيه النبوي يعبر عن وعي مبكر بأن الاعتماد على وسيلة واحدة في نقل المعلومة - كالخطاب اللفظي وحده لا يكفي لضمان سلامة الفهم والاستيعاب، وأن الكتابة وتدوين المعلومات يمثّل وسيلة مكتملة تحفظ المعنى وتُيسّر استرجاعه. من هذا المنظور، يصبح الحديث تأصيلًا شرعيًا لممارسات تربوية ما تزال مركزية في التعليم المعاصر، مثل تدوين الدروس، والملاحظات، وإعداد الملخصات، والاستعانة بالتقنيات

والاستراتيجيات الحديثة المختلفة في التوثيق والتعليم. وتكشف هذه الرؤية عن تقاطع واضح بين التربية النبوية ومبادئ التعلم متعدد الوسائط (Multimodal Learning) التي تُبرزها الأدبيات التربوية الحديثة، حيث تؤكد أن تنويع قنوات الإدراك (السمعية، البصرية، الكتابية) يعمّق الفهم ويعزز ثبات المعرفة في الذاكرة. ومن ثم، فإن الحديث يجسّد إطاراً تربوياً متكاملًا يرى في الوسائط التعليمية المتعددة ضرورةً لتحقيق تعلم فعّال ومستدام، لا مجرد وسيلة ثانوية أو تكميلية.

يمكننا القول أخيرا وليس آخرا أن التربية النبوية قدّمت رؤية شمولية للتربية والتعليم، تهدف إلى إنشاء بيئة تعليمية آمنة وعادلة ومحفّزة. هذه الرؤية تساهم في تشكيل إنسان متوازن يجمع بين العلم والعمل والأخلاق والمعرفة، ويوازن بين شخصية الفرد المسؤولة والتعاون الجماعي. وبالتالي، فهي لا تُعتبر بديلاً للمناهج التربوية الحديثة فقط، بل تُؤسس أيضاً لقاعدة قيمية وأخلاقية تُعزز من إنسانيتها وتنسجم مع الفطرة البشرية. وأن القواعد الملزمة للمعلم والمتعلم كما ارساها رسولنا الكريم ﷺ، في قوله «مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلْتَمِسُ فِيهِ عِلْمًا، سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ بِهِ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ». شكل من أشكال الالتزام الأخلاقي والروحي، لا مجرد تبادل معارف وتقديم معلومات.

3.2. الرؤية التربوية في فكر العلماء والمفكرين المسلمين:

إنّ التصور التربوي الإسلامي لم يتوقف عند حدود النصوص المؤسسة في القرآن الكريم والسنة النبوية، بل وجد امتداده الطبيعي في جهود العلماء والمفكرين المسلمين الذين سعوا إلى تفعيل هذه المبادئ في الواقع التربوي عبر التنظير والممارسة. مما يشكّل فكر هؤلاء وغيرهم حلقة وصل بين الهدي النبوي ومتطلبات الممارسة التربوية في مختلف العصور وصولاً إلى ما يسمى اليوم في البيداغوجيا الحديثة بالتعاقد الديداكتيكي. لهذا ارتأت الباحثة أن ترتب هذا العنصر زمنياً حتى نحصل على خريطة واضحة للتطور التاريخي، لهذا المفهوم الحديث ونربط الفكر التربوي الإسلامي عبر أكثر من عشرة قرون، من المشرق إلى المغرب، ومن التراث الكلاسيكي إلى النهضة الحديثة. في عرض منظم يخدم الإطار النظري لها.

1.3.2. المرحلة الأولى: البدايات الفكرية (القرن 3-5 هـ / 9-11م).

❖ محمد بن سحنون بن سعيد التنوخي القيرواني: (202 - 256 هـ / 817 - 870 م):

كتب ابن سحنون كتابه آداب المعلمين الذي يعتبر من أوائل الكتب والنصوص التأسيسية في الفكر التربوي الإسلامي، إذ وضع من خلاله تصوراً دقيقاً لمكانة المعلم والمتعلم ضمن العملية التعليمية.

وحذر من الإفراط في العقاب، وإيذاء المتعلمين لأن الغاية من التعليم هي التهذيب لا العقاب حيث جاء في قوله يجب على المعلم أن يخاف الله في التعامل مع الأطفال الذين تحت رعايته، وأن يتجنب تجاوز الحدود في تربيتهم أو الإفراط في ضربهم. كما أنه يرفض التمييز بين الطلاب بناءً على وضعهم الاجتماعي، حيث يؤكد على ضرورة أن يعامل جميع الأطفال بالتساوي في التعليم، دون تفضيل الطفل الغني على الطفل الفقير. مشدداً على العدالة في التعليم مجسداً لمبدأ تكافؤ الفرص. كما أنه يحمل المتعلم مسؤولية واضحة، فيدعو إلى توقيير المعلم والالتزام بأوامره، معتبراً ذلك جزءاً أساسياً من بركة العلم. وإلى ضرورة أن يتصف الطالب بالجد والاجتهاد في سبيل طلب العلم، حيث لا يمكن بلوغ المعرفة دون بذل الجهد والتعب. إن الاحترام المتبادل بين الطلبة والمعلمين يسهم في إيجاد بيئة تعليمية مناسبة تُعزز من فرص التعلم والتفوق. (ابن سحنون، 1975، ص ص 45-64).

إن ماقاله هذا العالم الجليل في وقت بعيد نجده قد رسم ملامح عقد تربوي مبكر يوازن بين حقوق المعلم وواجبات المتعلم، قائم على الرحمة والعدل من جهة، والاحترام والجدية من جهة أخرى. وهو ما يجعل فكره يتجاوز حدود النصائح الأخلاقية إلى بناء إطار تنظيمي يضبط العلاقة التربوية، ويؤسس لوعي مؤسسي بالتعليم في الحضارة الإسلامية.

❖ إخوان الصفا وخلان الوفا (حوالي 300-400 هـ / 912-1010 م)

يُعَدُّ إخوان الصفا جماعة فكرية موسوعية، تركت أثراً بارزاً في الفكر التربوي الإسلامي من خلال الرسائل التي صاغت مشروعاً معرفياً يقوم على الدمج بين الفلسفة والشريعة، والعلم والعمل. وقد أبرزت هذه الرسائل رؤيةً تربويةً متقدمة تؤكد أن التعليم عملية تشاركية قوامها التدرج في بناء المعرفة ومراعاة استعدادات المتعلم؛ إذ نصّوا على أن المعلم ينبغي أن يكون "رفيقاً بالمتعلم، آخذاً بيده شيئاً فشيئاً، حتى ينقله من المحسوس إلى المعقول" (إخوان الصفا، 1957، ص. 46). من خلال تسعة أنواع للأسئلة والحوار العلمي الفلسفي والتي تعبر عن الماهية والزمان والمكان والكيفية والكمية (حدة، 2018)، كما في قولهم "أولها هل هو، والثاني ما هو، الثالث كم هو، الرابع كيف هو، الخامس أي شيء هو، السادس أين هو، السابع متى هو، الثامن لم هو، والتاسع من هو..". وتكشف هذه الفلسفة عن إدراك مبكر لمبدأ التدرج والملاءمة الذي يشكل أساساً في العقد الديداكتيكي المعاصر، حيث تُبنى العلاقة التربوية على التفاهم والانسجام، لا على الإكراه أو التلقين. كما اهتموا ببيان أن المعلم والمتعلم يشتركان في مسؤولية إنتاج المعرفة، وهو ما يظهر في قولهم: "ينبغي للإخوان أن يتعاونوا على التعليم، كما يتعاونون على طلب النجاة" (حدة، 2018، ص ص 170-172). ومن خلال هذه الرؤية، وضعوا تصوراً تربوياً قيمياً يجمع

بين البعد الأخلاقي في التربية والبعد العقلي في بناء المعرفة، وهو ما يجعل إسهامهم امتداداً طبيعياً للمنهج القرآني والنبوي، ومرحلة متقدمة في تطوير البنية الفكرية للتربية الإسلامية في بعدها الـديداكتيكي.

❖ أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان الفارابي (260-339هـ / 870-950م):

يُعدُّ الفارابي من أعلام الفلسفة الإسلامية والتربية النظرية لقَّب بالمعلِّم الثاني بعد أرسطو، وقد ارتكز مشروعه التربوي على رؤية فلسفية شاملة تجعل من التعليم وسيلةً لبناء الإنسان الفاضل والمجتمع الكامل. قدم في كتابه آراء أهل المدينة الفاضلة (الفارابي، 1993)، تصوراً متكاملًا لدور المعلِّم بوصفه "رئيسًا" في مجاله، يضطلع بمهمة التوجيه والإرشاد، وأن التربية ليست نشاطاً عرضياً، بل وظيفة مركزية ذات بعد إنساني وأخلاقي وسياسي، لا ينهض بها إلا من استكمل أعلى درجات الفضيلة النظرية والخلقية. ففي تصوره، يُعدُّ الرئيس الأول المربي الأسمى للأمة، إذ يقع على عاتقه تأمين شروط الانتقال من المعرفة البرهانية الخاصة إلى المعرفة الإقناعية المناسبة للعامة، عبر آليات دقيقة تراعي استعدادات المتعلمين وطبائعهم. لتُوظَّر العملية التربوية ضمن رؤية هرمية تُخصَّص فيها العلوم النظرية للخاصة القادرين على إدراك البراهين، في حين تعتمد لدى العامة طرائق تخيلية وإقناعية تُمَهِّد لاكتساب الفضائل بطريقة تدريجية. كما انه يميز بين التعليم الموجَّه لبناء الفضائل العقلية، والتأديب الذي يستهدف تقويم السلوك، الذي قد يُمارس باللين أو بالإكراه بحسب قابلية المتعلم للنهوض نحو الفضيلة. مؤكداً على ضرورة تنظيم المربين في فئات، وتدوين المناهج والمعايير المُوجَّهة للعمل التربوي، لضمان اتساق النظام الأخلاقي والمعرفي داخل المدينة الفاضلة. (حجاج، 2016).

ليجعل منه هذا التصور واحداً من المؤسسين الأوائل لخطاب تربوي فلسفي عميق يتقاطع مع المفاهيم الحديثة في النظرية الـديداكتيكية؛ إذ يُفهم دور الرئيس الأول بوصفه تجسيداً للطرف الخبير الذي يُنظِّم العلاقة بين المعرفة، والمُعلِّم، والمتعلِّم ضمن سياق مشروط بغايات وقيود واضحة. فتميّزه بين الخاصة والعامة يشبه في جوهره مبدأ توزيع الأدوار والمسؤوليات في العقد التعليمي، حيث يُكلَّف المعلِّم ببلورة المضامين بما يتلاءم مع قدرة المتعلم وحدود تمثلاته، بينما يُلزم هذا الأخير بالانخراط في مسار تعليمي متدرِّج يحترم قواعد المؤسسة التعليمية. أما انتقال الرئيس الأول بين الخطاب البرهاني الموجَّه للخاصة والخطاب الإقناعي للعامة، فهو يُعادل ما يُعرف في الـديداكتيك المعاصر بضرورة ملائمة الوضعيات التعليمية مع طبيعة المتعلمين، واحترام مبدأ التفاوض الضمني حول طريقة تناول المعرفة. كما أن تشديده على التدرج، وتقويم السلوك، وتنوُّع الاستراتيجيات بين اللين والإكراه، يُحيل إلى آليات الضبط

والتأطير داخل الصف الدراسي، حيث تتأسس العلاقة التعليمية على مجموعة التزامات دقيقة تحكم ما يُنتظر من كل طرف، وما يسمح به السياق، وما يُعدّ انحرافاً أو خرقاً لقواعد اللعبة الديداكتيكية.

❖ أبو علي الحسين بن عبد الله بن الحسن بن علي بن سينا (370-428هـ / 980-1037م)

يُعدُّ ابن سينا واحداً من أعظم العقول الموسوعية في الحضارة الإسلامية، وقد ترك أثراً بارزاً في المجال التربوي بجانب إسهاماته الطبية والفلسفية. تناول في كتابه السياسة، وفي بعض نصوصه الفلسفية، مبادئ تربوية تتقاطع بوضوح مع العناصر الجوهرية للعقد كما يُطرح في علوم التربية المعاصرة. كضرورة معرفة طبائع الأطفال واستعداداتهم، والانطلاق من قدراتهم الواقعية، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتوجيههم نحو الأنشطة التي تتلاءم معهم، بتربيتهم في دور الرضاعة أولاً، ثم التربية الخلقية والعقلية بعد الرضاع. مؤكداً على ضرورة الأخذ بمبادئ هذه التربية متى اشتدت مفاصل الصبى واستوى لسانه ووعى سمعه، وتهيئاً للتلقين، كل مافيه من مكارم الأخلاق. (محمود، 2009). كما يشير إلى أهمية التعليم الجماعي، واستعمال المحاور والمناظرة، والتكرار وفق منهجية واضحة، تحدد أشكال التدخل البيداغوجي ودرجات استقلالية المتعلمين. من خلال المعلم الفاضل، الحكيم، الصبور، العارف بنفسيات المتعلمين، المتمكن من طرائق التعليم. الملتمزم بتنظيم الوضعيات التعليمية، وضبط إيقاعها، وضمان شروط نجاحها. (كارادوفو، 1980/1900؛ عثمانى، 2025) وهذا تماماً ما يتقاطع مع أحد أهم بنود العقد، والمتمثل في التزام المتعلم بالانخراط الفعّال في التعلم وفق قدراته الخاصة.

لتجعل هذه الرؤية الفلسفية من التعليم عملية تتم في إطار عقد أخلاقي وعقلي بين المعلم والمتعلم، يراعي الفروق الفردية، ويؤسس لعملية تعلم تراكمية، متدرجة، وذات أبعاد إنسانية شاملة. بما يجعلها جذوراً تاريخية لمفهوم العقد الديداكتيكي في الممارسة الصفية الحديثة.

2.3.2. المرحلة الثانية: النضج التربوي (القرن 5-7 هـ / 11-13م):

❖ أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي. (384-456هـ / 994-1064م):

يُعدُّ ابن حزم من أبرز المفكرين المسلمين الذين ربطوا بين التربية والعقد الأخلاقي والمعرفي، انطلاقاً من رؤيته الظاهرية التي تعلي من قيمة النص والبرهان. ففي مؤلفاته الكبرى مثل الأخلاق والسير وضع أسساً تربوية تقوم على تزكية النفس وصيانة العقل، معتبراً أن التربية الحقيقية ليست مجرد تحصيل للعلوم، وإنما هي التزام منهجي بالسلوك القويم والصدق في القول والعمل. (ابن حزم الاندلسي، 1979)،

من خلال ثلاثة طرق بيداغوجية، تؤدي بالطفل إلى تشييد خلفية نظرية وتجريبية ملائمة لتعلم أي علم كان هي: السماع ثم القراءة فالكتاب حيث قال "... وباليقين يدري كل ذي لب سليم أنه لا يتوصل إلى لعلوم إلا بطلب، ولا يكون الطالب إلا بسماع وقراءة، وكتاب. لابد من هذه الخصال الثلاثة وإلا فلا سبيل دونها إلى شيء من العلوم البتة" (ابن حزم الاندلسي، 1987، ص 65). وتومض لنا هذه الفقرة أن الخصال التي يقصدها هي ما نسميه حاليا بالكفاية أو المهارة. كما أن قوله إن شرط التعلم هو "الطلب" هو ترجمة رغبة (السماع) إلى فعل سلوكي تعليمي (القراءة)؛ أي قابلية كل متعلم تحويل مهاراته إلى كفايات تمكنه من توظيف تعلماته والقيام بالمهام التي تتطلبها وضعيات المشكلة التي تطرح عليه (سعد، 2023). ومن أهم أفكاره حول أدوار المعلم والمتعلم ما يلي:

- التواضع للمعلم: وجوب وقوف المتعلم أمام معلمه بمقام الاحترام، لأنه هو الوسيط الذي ينقل العلم له، دون أن يلغي عقله أو يتحول إلى مقلد أعمى.
- أمانة المعلم: يحمل المعلم مسؤولية توجيه المتعلم بالصدق والنصح، فلا يجوز له أن يستغل جهل الطالب أو يميل به عن الحق
- الجد في طلب العلم: يشدد على أن العلاقة بين المعلم والمتعلم يجب أن تبنى على الجهد المشترك؛ فالمعلم يوجه ويهذب، والمتعلم يجتهد ويثابر.
- الحرية النقدية: دعا ابن حزم المتعلم إلى ألا يكتفي بتلقي أقوال المعلم، بل أن يعمل عقله وينقد ويتحقق، لأن ذلك هو جوهر العلم الحقيقي. مقدما بذلك تصورا تربويا يقوم على:
- التدرج في التعليم وفق استعداد المتعلم.
- دمج الأخلاق في صلب العملية التعليمية.
- تعويد سلوك المتعلم داخل الموقف التعليمي.
- تنظيم المحتوى عبر مراحل واضحة.
- الاعتماد على العقل والشرع في التمييز التربوي.

مما جعل عملية اكتساب المعرفة لديه متدرجة من السهولة إلى الصعوبة، ومن البسيط إلى المعقد؛ يكون فيها طالب العلم متسلحا بمجموعة من المهارات والكفايات، تنبذ كل تقليد أعمى، وتدعو إلى الاجتهاد وتطوير ملكاته باستمرار من خلال إثارة الدافعية لديه نحو المزيد من المعرفة وتقويم مسار التعلم بدمج الطابع الحركي "الخط"، بالطابع الفكري "الحفظ"، بالطابع الوجداني "القراءة".

ليتضح أن العقد التربوي عنده ليس مجرد تبادل معرفي، بل هو التزام قيمي يعكس طبيعة الإنسان المسلم بوصفه خليفة في الأرض بمنهجية صارمة والتزام أخلاقي، مما جعله يؤسس لرؤية واضحة تضع التعليم في إطار يحفظ كرامة المتعلم، ويلزم المعلم بالأمانة والدقة، ويجعل من التربية عملية متوازنة بين العقل والخلق. وبذلك يمكن اعتبار الفلسفة التربوية الحزمية جذوراً تربوية مبكرة لمفهوم العقد الديداكتيكي في الممارسة التعليمية.

❖ أبو حامد الغزالي (450-505هـ / 1058-1111م):

شكل بفكره التربوي والأخلاقي جسراً بين الفلسفة والدين، جامعاً بين العقل والنص، وبين التربية الروحية والتنشئة العلمية. فالعملية التعليمية في فكره تعد مشروعاً تربوياً شاملاً يستند إلى رؤية كونية توحيدية تجعل من التربية مدخلاً لبناء الإنسان وصياغة نظريته للعالم، ولذاته، ولموقعه في الوجود ففي كتابه إحياء علوم الدين جعل من المعلم قدوة لا ناقل للعلم فقط ومثله بطبيب القلوب، مهمته تهذيب السلوك وغرس الفضيلة، (الغزالي، 1985).

ورفض أن يكون التعليم رياء أو من أجل المال، بل هو عمل نبتغي فيه وجه الله ونفع العباد والبلاد. يقوم على مبدأ وحدة الرؤية بين مختلف الفاعلين التربويين، ليضمن انسجام الغايات وعدم تعارضها، مما يُفضي إلى فعالية أكبر في تحقيق النهضة الحضارية المنشودة. بالتدرج في تعليم المتعلم وتنمية معارفه، بدءاً من تهذيب النفس عبر (علم المعاملة)، وصولاً إلى مراتب أعلى من المعرفة القائمة على الكشف والتبصر، مما يجعل العملية التعليمية مساراً مرحلياً متكاملًا (بوساحة، فرطاس، 2023).

مؤكدًا على أن العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم ليست علاقة نقل ميكانيكي للمعرفة، بل هي علاقة قائمة على الأمانة والمسؤولية المشتركة، من خلال عقد أخلاقي وديني يلتزم فيه المعلم بالصدق والإخلاص والرحمة، ويلتزم فيه المتعلم بالطاعة الأدبية وحسن التلقي. كما تتأسس العملية التعليمية على الجمع بين المعرفة النظرية والخبرة الميدانية. باستخدام الأساليب التربوية، من التحفيز وإثارة التفكير إلى التأمل والتدبر وفق المنهج القرآني، لتعزيز فاعلية العملية التعليمية وجعلها قادرة على إيقاظ العقل والقلب. غير منفصلة عن الشك المنهجي الذي اعتبره شرطاً للنظر والتحقيق وتجاوز التقليد، مما جعل التربية وسيلة لتحقيق اليقين المعرفي عبر البحث الحر والتمحيص.

وعليه، فإن إسهام الغزالي يكمن في صياغة رؤية تربوية أصيلة تُعلي من قيمة العقد الأخلاقي التربوي، حيث تتداخل المعرفة مع السلوك، والتعليم مع التزكية، لتكوين الإنسان الصالح في ضوء مقاصد

الشريعة الإسلامية، القادر على التفاعل الإيجابي في دنياء وآخرته، عبر بناء رؤية متوازنة للحياة، وتنمية الدوافع والمسؤولية الذاتية، مما يجعل التعليم مشروعاً حضارياً متكاملًا يسهم في نهضة الأمة وهذا التصور يُماثل في جوهره التفاعل التربوي في العقد الديداكتيكي بالاتفاق غير المكتوب الذي يحدد واجبات المعلم، والمتعلم، وحدود العلاقة التعليمية بينهما.

3.3.2. المرحلة الثالثة: مرحلة التأصيل التربوي (القرن 7-9 هـ / 1-15م)

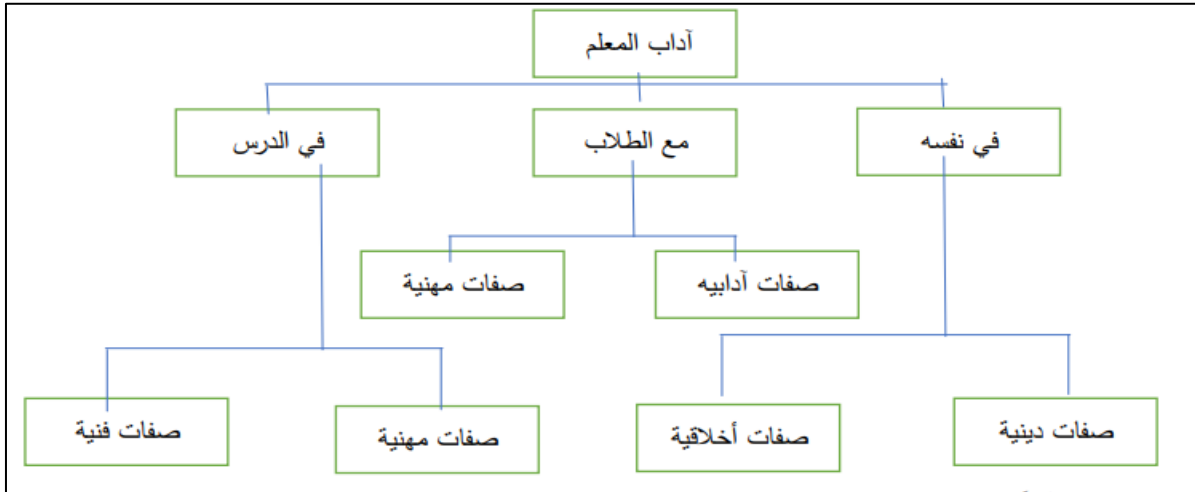
❖ بدر الدين ابن جماعة (639-733 هـ / 1241-1333م):

يُبرز بدر الدين بن جماعة رؤية متكاملة لطبيعة العلاقة التربوية فهي تجمع بين مكانة المعلم، وأدب المتعلم، وخصائص طرق التدريس، في إطار تصور يوازن بين الروح العلمية والأخلاقية. فالمعلم عنده هو أهم عنصر في نجاح العملية التعليمية، مخصصاً له عدة صفات. ويُبرز ابن جماعة أهمية آداب المتعلم تجاه المعلم، في إشارة قوية له حول يوضح واجبات المعلم أيضاً والتي تشمل احترامه بعدم مقاطعته، وحسن الاستماع له، وأدب السؤال، وتجنّب إحراجة، مشيراً إلى الدور الفعال للمعلم في خلق مناخ تربوي قائم على الاحترام المتبادل والتهيئة النفسية للمتعلم. متحملاً في هذا الإطار مسؤوليات واضحة تتعلق بتهيئة الدرس، إذ وجب عليه الإمام بمحتويات مادته قبل تقديمها، وتدبيرها زمنياً لمعرفة الوقت اللازم للشرح، ومراعاة قدرات طلابه المختلفة أثناء إعداد الدرس. كما يركز على جودة الإلقاء، باعتباره وسيلة لتحقيق الوضوح باستخدام الشرح والتوضيح العملي، وتبسيط المفاهيم، وتنظيم المعلومات الصعبة بطريقة تسهل استيعابها، بتقديم أمثلة ملموسة لتقريب المعنى للمتعلمين ذوي المستويات المختلفة، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتعديل أسلوب التدريس بما يتناسب مع قدرات كل منهم. (العنزي، 2024).

وبخصوص تفاعل المعلم مع أسئلة الطلاب ذكرت العنزي (2024)، انه شدد على منح المتعلمين حرية السؤال والاستماع إليهم دون تمييز بينهم، وتشجيعهم لطرح الأسئلة ذات القيمة، ومساعدتهم على صياغتها بشكل سليم وبأدب. والسماح بالمباحثة والمناقشة، والاعتراف بعدم معرفته للجواب إذا لزم الأمر.

كما أنه يولي أهمية كبيرة للصحة النفسية للمتعلمين، بتعزيز روح التعاون والأخوة داخل القسم من خلال تجنّب التعنيف، وتشجيع الانضباط الذاتي بدل العقاب، وبث الثقة في قدرة الطلاب على الإنجاز. أما بالنسبة للصحة الجسدية لهم، فتكون عبر تجنّب تحميلهم ما يفوق طاقاتهم، بمراعاة التعب والقدرة البدنية، واحترام أوضاع الجلوس الصحية لديهم وقواعد النظافة العامة. ووكما يشجع كثيراً على الاستفادة

من الوسائل التعليمية المتاحة، مثل التمثيل والتشبيه، وتوظيف كل ما يساهم في توضيح المفاهيم وجعلها أكثر قرباً من عقلية المتعلم، بما يعزز الفهم والاستيعاب ويجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية وشمولية. ويرفض الطاعة المطلقة للمعلم ويعتبرها مبالغة، رغم تأكيده على ضرورة احترامه وإجلاله بما يحفظ هبة العلم دون أن يتحول ذلك إلى استبداد في الموقف التعليمي. كما هو موضح في الشكل الآتي حسب مااستخلصته الباحثة من أحد المحققين لكتاب ابن جماعة:



الشكل رقم 2: يوضح صفات المعلم وآدابه عند ابن جماعة

(العنزي، 2024، ص 395)

ومقابل ذلك، يحمل المتعلم مسؤولية رفع الملهيات وتنظيم وقته وجمع فكره طلباً للتحصيل المعرفي، مع ضرورة الالتزام بآداب التلقي القائمة على حسن الاستماع، وأدب السؤال، وعدم المقاطعة، والتحلي بالتواضع.

ينطلق ابن جماعة في تأصيله للعملية التعليمية من مبدأ منهجي عميق يمكن صياغته معاصراً بعبارة تحديد الرؤية وضبط القنوات المؤطرة للفعل التعليمي. فقبل الخوض في تفاصيل التخطيط أو طرائق الإلقاء، يضع شرطاً سيكولوجياً أساسه تهيئة النفس واستحضار المقصد؛ إذ يرى أن فعل التعليم لا يكون مثمرًا إلا إذا انبنى على نية واضحة وغاية متعالية، عبّر عنها في سياقه التاريخي بكون التعليم ضرباً من العبادة وقصدًا لوجه الله. وإذا تجاوزنا الصياغة الدينية إلى مضمونها البيداغوجي، نجد أن هذا التصور يؤسس لقاعدة علمية مفادها أن الإنسان لا يتقن عملاً يفترق إلى المعنى، وأن جودة الأداء التربوي مشروطة بإدراك المدرس لمقصد فعله ووعيه برسالته. فالمعلم الذي يدرّس بدافع داخلي مؤسس على قناعة راسخة، يختلف جذرياً عن من يؤدي مهمته أداءً آلياً مفروضاً؛ لأن الأول يشتغل انطلاقاً من معنى يمدّ فعله بالطاقة والدافعية والاستمرارية. وهذا ما تلتقي معه نظريات التعلم المعاصرة التي تجعل "المعنى"

محورًا في بناء المعرفة، سواء في التصور الجشطالتي الذي يربط الفهم بإدراك الكل الدال، أو في مقاربات حديثة تؤكد مركزية الهدف والمعنى في رفع الدافعية وجودة الإنجاز. ومن ثم، فإن دعوة ابن جماعة إلى تعالي مقصد التعليم لا تُفهم بوصفها خطابًا وعظيًا فحسب، بل باعتبارها تأسيسًا ديدانكيًا لربط الفعل التربوي برؤية كبرى تمنحه الاتساق والسمو؛ فكلما ارتقى المعنى في وجدان المعلم والمتعلم، ارتقى مستوى الالتزام والإنقان، وأصبح التعليم ممارسة واعية ذات بعد قيمي وإنساني عميق. وهكذا يقدم ابن جماعة نموذجًا تراثيًا أصيلًا يماثل، في بنيته العميقة، الفلسفة الحديثة للعقد الديدانكي التي تقوم على أساس أخلاقي ومعرفي واضح.

❖ أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي (732-808هـ / 1332-1406م)

انطلق هذا المفكر من رؤية اجتماعية حضارية تجعل التعليم جزءًا من العمران البشري، فليس التعلم عنده مجرد تلقين للمعارف، بل هو عملية تفاعلية مرتبطة بطبيعة المجتمع ومستوى تطوره. مقدما تصورًا تربويًا متكاملًا يقوم على فهم عميق لطبيعة التعلم والعلاقة بين الملكات العقلية وطرائق اكتسابها، إذ يؤكد أن التعليم عملية اجتماعية يُكوّن فيها الإنسان ملكاته بالتكرار والمران واستمرار الفعل التعليمي لا بالقدرة الفطرية وحدها، كما يظهر في قوله بأن العقل الإنساني يكتسب معارفه "بالتعليم والتطبع الاجتماعي" عبر خبرات متتابعة تسهم في ترسيخ الملكة (تقيرين، 2022، ص. 175). وأن التعلم في الطفولة أشد رسوخًا، وهو ما ينسجم مع ما ذهب إليه المربّون المسلمون الذين أكدوا أن ما يتعلمه المرء الصغر أقرب إلى الثبات مما يتعلمه في الكبر وتُعدّ هذه الرؤية إحدى أهم المبادئ التي توافقت التصورات الحديثة للتعلم. وضرورة الانتقال من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، محذّرًا من القفز إلى المعارف المعقدة لما يترتب عليه من ضعف الفهم واضطراب الاستيعاب.

وانتقد الإكثار من المختصرات العلمية التي تُفقد المعرفة وضوحها وتشوّه مقصد التعليم، وهو ما أكده بقوله إن الاختصار مفسد للتعليم. كما أن طول الجلسات التعليمية يُضعف التذكر، بينما يؤدي توزيع التعلم على فترات قصيرة ومتقاربة إلى تثبيت الملكة، وهو ما يتوافق مع مبادئ علم النفس التربوي المعاصر (عدس، توق، 1992). وبالنسبة للجانب الأخلاقي، رفض الشدة والعنف في التعليم لما لهما من آثار نفسية خطيرة تولد الخوف والكذب وتفسد مقاصد التربية (مرعي، بلقيس، 2001). حيث قال "من كان مرباه بالعسف والقهر... سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمله على الكذب والخبث" (ابن خلدون، 2005، ص. 552). ليرفع بالمقابل من شأن الحوار

والمناقشة في تنمية التفكير والتعبير الحجابي، كما اعتبر الرحلة العلمية وسيلة مهمة لتكوين الملكة عبر الاحتكاك المباشر بالعلماء.

وتتجلى أهمية هذه المبادئ الخلدونية في صلتها العميقة بمفهومنا الذي يقوم على تنظيم العلاقة بين المعلم والمتعلم والموضوع التعليمي. فالتأكيد على التدرج، ومراعاة قدرات المتعلم، وتحديد مسؤوليات كل طرف، يمثل في جوهره أسسًا مبكرة له. فعندما يشدد على وضوح دور المعلم في تنظيم المعرفة تدريجيًا وعلى دور المتعلم في اكتساب الملكة عبر الممارسة، فإنه يحدد ضوابط الدورين بطريقة تشبه ما يسميه بروسو لاحقًا التزام كل طرف بما هو مُنتظر منه كما يتقاطع مفهوم التدرج عنده مع مبدأ ملاءمة الوضعية التعليمية لقدرات المتعلم في العقد الديدانتيكي، بما يضمن تجنب الانزلاقات الديدانتيكية الناتجة عن تقديم معرفة غير مناسبة لمستوى المتعلم.

أما رفضه الشدة والعقاب القاسي، فيمثل ضمانًا لسلامة الجانب النفسي للعقد، لأن العقد الديدانتيكي يفترض علاقة آمنة تُتيح للمتلم المشاركة دون خوف. ويعبر اهتمامه بالحوار والمناقشة عن شكل مبكر من التفاوض الديدانتيكي حول المعرفة، حيث يبني المتعلم فهمًا أعمق من خلال الحوار والمحاكاة. كما يُعد تحذيره من اختصار المعارف حمايةً لموضوع العقد من التشويه، إذ يشترط العقد أن تكون المعرفة المعروضة واضحة ومتناسبة مع الهدف التعليمي.

وعليه، فإنّ الفكر الخلدوني يمثل أرضية معرفية قوية تلتنقي مع مرتكزات العقد الديدانتيكي، مما يجعله أحد الرواد التاريخيين الذين مهّدوا بطريقة غير مباشرة لظهور الفلسفات التربوية الحديثة في تنظيم العلاقة بين المعلم والمتعلم.

4.3.2. المرحلة الرابعة: مرحلة النهضة والإصلاح (القرن 19-20م)

❖ عبد الحميد ابن باديس (1889-1940م)

يُعدّ عبد الحميد بن باديس أحد أعظم رواد النهضة التربوية والفكرية الإصلاحية في الجزائر، فقد جعل من التعليم وسيلته الأولى لمقاومة الاستعمار الفرنسي. مؤسسًا للمدارس الحرة لتعليم اللغة العربية والقرآن، وربطًا التربية ببناء الهوية الإسلامية والوطنية، بعد أن حاول الاستعمار الفرنسي طمسها. مؤكداً على أن اللغة العربية ليست مجرد أداة تواصل فقط بل هي وعاء تلك الهوية ومن دونها يضيع الإسلام، ليكون حينها شعار جمعية العلماء المسلمين التي أسسها سنة (1931) "الإسلام ديننا، العربية لغتنا، الجزائر وطننا" (ابن باديس، 1982). ليعيد بذلك صياغة العقد المجتمعي للامة الجزائرية عبر تربية

أجيال متشعبة بالعلم والدين والهوية. والمعلمون في هذا العقد هم العلماء والمصلحون دورهم التربية والإصلاح أما المتعلمون بالنسبة اليه هم الأجيال الناشئة التي يجب إعادة تكوين وعيها وهويتها من خلال المحتوى المعرفي (الدين، اللغة، التاريخ) الذي بنيت عليه نهضة الجزائر. (عمورة، 1990)

ليتأسس فكره التربوي على مبدأ محوري يجعل الإنسان منطلق الإصلاح التربوي والاجتماعي، فهو يرى أنّ بناء الفرد هو خطوة أولى لبناء المجتمع، وأن صلاح النفس هو أساس صلاح المجموع. فالتربية عنده بناء للفكر وتنقيف للعقل، وتقويم للاخلاق ووسيلة لبلوغ الكمال الإنساني وأن الأزمة ليست في المناهج وحدها، بل في الإنسان نفسه. كما يشدد على مركزية العلم في توجيه سلوك الإنسان وتصحيح عقيدته وتكوين شخصيته، لأن سلوكه مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمعتقداته، وأن العلم هو القادر على تحريره من الجمود والانغلاق. (جبار، 2022).

ومن هذا المنظور الباديسي، الذي يعتبر حسبنا تصوراً قريباً جداً من الأسس النظرية للعقد في شكله الحديث؛ فالعلاقة التربوية عنده تقوم على المسؤولية المشتركة بين المعلم والمتعلم، وعلى احترام القواعد المنظمة للفعل التربوي، مع منح المتعلم دوراً فاعلاً في تكييف سلوكه وتوجيه جهده نحو التعلم الذاتي والالتزام الأخلاقي. فمراعاة استعدادات المتعلم وقدراته، التي أكدّها تتسجم مع مبدأ ضمان انخراط المتعلم في بناء معرفته وليس استلامها بشكل سلبي. كما أن تأكيده على تنمية الاتجاهات الإيجابية والتكيف مع الواقع الاجتماعي ينسجم مع التصور الديداكتيكي الذي يجعل المتعلم ذاتاً فاعلة داخل المثلث الديداكتيكي ومسؤولة عن التفاعل مع الوضعيات التعليمية بما يعكس التزامه بالقواعد التعليمية.

❖ مالك بن نبي (1905-1973م)

يُعتبر مالك بن نبي أحد أعظم مفكري القرن العشرين في العالم الإسلامي، الذين واصلوا مشروع الإصلاح بمنظور أوسع وأشمل من خلال تركيز مشروعه الفكري على مشكلات الحضارة. فجعل من التربية محورا أساسيا لبناء الفرد والمجتمع والتحرر من القابلية للاستعمار، فهي ليست مجرد تكوين معرفي بل إعداد للإنسان القادر على التغيير فقد أكد في كتابه شروط النهضة أن مشكلة كل شعب في جوهرها هي مشكلة تربية. (بن نبي، 1986، ص77) واعتبر أن التعليم التقليدي غير الفعّال هو ما يجعل الأمة عاجزة عن التحرر. داعيا إلى أن أي مشروع حضاري يجب ان تتفاعل فيه ثلاثة عناصر هي: الانسان من خلال تربيته ليكون فاعلا، ملتزما بالقيم، وقادرا على الابداع. الموارد التي لا تستثمر الا إذا كان الانسان مؤهلا. والوقت الذي ينبغي أن يستغل بشكل صحيح ومنتج. وبهذا المعنى انتقل بنا مالك بن

نبي من مجال الصف الدراسي، الى مجال الحضارة فقدم لنا تصور قريب جدا من موضوع دراستنا يقوم جوهره على:

- المعلم كمصلح ومفكر دوره ايقاظ الوعي لدى المتعلمين وربطهم بالرسالة الحضارية.
- المتعلم باعتباره فردا مسلما لا يتلقى المعرفة فحسب، بل هو محور النهضة، وفاعل في مجتمعه.
- المعرفة متمثلة في القيم الإسلامية، وكل العلوم الحديثة التي تعيد تشميل علاقة الانسان بواقعه.
- عقد تربوي جديد يعيد لهذه الأطراف دورها في إرساء قواعد تعليمية تدمج بين الفكر والعمل، وتغرس في الطالب روح الإبداع والإنتاج. (محمود، 1993)

4.2. اسهامات المفكرين الغرب في التمهيد والتأسيس للعقد الديدائكتيكي:

إذا كان التراث الإسلامي قد قدّم ملامح أولية لمبادئ تشبه في جوهرها ما يعرف اليوم بالعقد الديدائكتيكي، من خلال تنظيم العلاقة بين المعلم والمتعلم في ضوء القيم والمعايير الشرعية، فإن الفكر التربوي الغربي الحديث جاء ليؤطر هذه العلاقة ضمن نسق مفاهيمي ونظري أكثر دقة وتجريبية. فالنظريات التربوية التي تبلورت منذ القرن التاسع عشر، مروراً بالقرن العشرين، لم تطرح فكرة "العقد" بشكل مباشر في بداياتها، لكنها قدّمت تصوّرات متكاملة عن أدوار المعلم، ومكانة المتعلم، وآليات التفاعل داخل الوضعيات التعليمية، وهي كلها لبنات تأسيسية لهذا المفهوم.

ومن هنا تأتي أهمية الربط بين الأصول والقواعد التي توجد في تراثنا العربي الإسلامي، وبين ما قدّمته النظريات التربوية الحديثة من أدوات تحليل ومفاهيم دقيقة له؛ ذلك أنّ التلاقي بين هذين البعدين يمنحنا منظوراً أعمق لفهمه في أبعاده النظرية والتطبيقية.

1.4.2. نظرية الوضعيات الديدائكتيكية (Theory of Didactical Situations)

يُعتبر غي بروسو (Guy Brousseau) واحداً من أبرز الباحثين الفرنسيين الذين أسسوا لحقل الديدائكتيك الرياضي باعتباره مجالاً علمياً قائماً بذاته. فمنذ ستينيات القرن الماضي، سعى بروسو إلى تجاوز البيداغوجيا التقليدية، وذلك عبر بناء إطار نظري يسمح بفهم أعمق للكيفية التي تُتَقَلُّ بها المعارف الرياضية من مجالها العلمي الأصلي إلى فضاء القسم. وقد مثّل هذا التوجه نقطة الانطلاق نحو ما عُرف لاحقاً بمفهوم التحويل الديدائكتيكي، وصياغة مفهوم العقد الديدائكتيكي ضمن مجال ديدائكتيك الرياضيات، اين ظهرت ملامحه الأولى مع نهاية السبعينيات في مقالته الصادرة سنة 1980، متناولاً فيها فكرة "الاتفاقات الضمنية" التي تضبط العلاقة بين المعلم والمتعلم أثناء حل المشكلات الرياضية، وهو ما شكّل

النواة الأولى لمفهومه. غير أنّ هذا الأخير لم يتبلور بشكل منهجي إلا في منتصف الثمانينيات، حين قدّم تعريفًا أوضح له في إطار بحثه المرجعي حول أسس ومناهج ديداكتيك الرياضيات، مؤكّدًا أنّ العقد يتجسد في مجموعة القواعد والالتزامات المتبادلة التي تنظّم سيرورة التعليم والتعلّم (Brousseau, 1986). مواصلا تطويره مع بداية التسعينيات ضمن ما عُرف بنظرية المواقف اليداكتيكية (Théorie des situations didactiques) موسّعًا إطاره النظري ومبرّرًا دوره في تفسير التفاعلات الصفية، وذلك من خلال أبحاثه اللاحقة التي امتدت إلى نهاية التسعينيات. والتي أبرز فيها أن التعلّم لا يتحقّق بمجرد التلقين أو عرض المحتوى، بل يتطلب وضع المتعلّم في مواقف تعليمية تجعله يبني معارفه الخاصة عبر التفاعل مع معينه (معلمه). في إعادة لتعريف العلاقة بين العناصر الثلاثة المكونة للعملية التعليمية التي تلعب دورًا حاسمًا في نجاح أو تعثر العملية التعليمية. ليتوسّع هذا المفهوم من خلال استثماره من العديد من الباحثين لتحليل الممارسات الصفية، في مواد تعليمية أخرى، وليس فقط في تعليم مادة الرياضيات. كما انه ارتبط بمقاربات حديثة مثل التدريس بالكفاءات والبيداغوجيا البنائية. ليصبح مرجعًا أساسًا في بحوث اليداكتيك المعاصر. (Artigue, 2009; Warfield, 1999).

ليجد هذا التصور وجده المفكرون العرب ملائمًا للتكييف ضمن مقارباتهم التربوية، حيث اعتبر غريب (2017) الوضعية اليداكتيكية نسقًا تربويًا وظيفيًا يرتبط بالكفاءة، ويهدف إلى إدماج الموارد المعرفية والقيمية والسوسولوجية في حل مشكل تربوي، كما أن الوضعية الفاعلة يجب أن تكون مثيرة ثقافيًا يحفّز الذات المتعلمة على توليد حلول ممكنة من واقعها وتمثلاتها، مع التأكيد على كسر العقد التقليدي القائم على مركزية المعلم. وتتسجم هذه التصورات مع منطلقات المقاربة بالكفاءات، التي ترى أن الكفاءة لا تُبنى إلا من خلال وضعيات تعليمية إدماجية ذات دلالة، حيث يُطلب من المتعلّم تعبئة مختلف موارده لمواجهة مشكلات واقعية

3. العقد اليداكتيكي في ضوء مختلف المقاربات والبيداغوجيات:

لقد تمّ التأسيس لهذا التحليل انطلاقًا من التغيرات التي طرأت على أدوار الفاعلين في الوضعية التعليمية التعليمية، وعلى طبيعة العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلّم، مما أفرز صيغًا جديدة لهذا العقد وفق الخصوصيات المعرفية والمنهجية لكل مقاربة. اين ارتبط مفهومه في الأدبيات التربوية الحديثة بالعلاقة البنائية والتفاعلية بين المعلم والمتعلّم ضمن السيرورة التعليمية. ومع تطور النماذج البيداغوجية، أعيد تشكيل هذا العقد بما يتماشى مع الانتقالات البيداغوجية من نموذج التمركز حول المعلم إلى نموذج التمركز حول المتعلّم، الأمر الذي يستدعي فحصًا دقيقًا للتحوّلات الجوهرية التي عرفها ضمن كل مقاربة.

1.3. العقد الديداكتيكي في مقارنة المحتويات أو المضامين :

يتسم العقد الديداكتيكي بالجمود والثبات، حيث تتمركز السلطة المعرفية حول المعلم الذي يُنظر إليه بوصفه المصدر الأوحد للمعرفة، بينما يُختزل المتعلم في دور المتلقي المنضبط. وتكون التوقعات ضمنية إلى حد بعيد، وتتأسس على منطق الطاعة والتنفيذ. يترتب عن هذا النمط من العلاقة التعليمية ضعف في التفاعل البيداغوجي وانعدام في إمكانيات التفاوض أو التعديل. غير أن استحضار هذا المفهوم في سياق بيداغوجيا المحتويات يمنحنا أفقاً تأملياً جديداً يمكن من خلاله تحليل طبيعة العلاقة الثلاثية التي تربط المدرس، والمتعلم، والمعرفة، ضمن وضعيات تعليمية-تعليمية يغلب عليها الطابع التقني المتمركز حول المعرفة كمضمون جاهز.

ففي النماذج التربوية التقليدية التي تعتمد على بيداغوجيا المحتويات (Pédagogie des contenus)، يكون التركيز موجهاً نحو نقل المعارف والمضامين العلمية الجاهزة من المعلم إلى المتعلم. هذا التوجه التربوي يفترض ضمناً وجوده ضمناً يرتكز على أدوار ثابتة نسبياً: فالمعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، والمتعلم متلقٍ سلبي، والمحتوى يمثل معيار النجاح والفهم.

في هذا السياق، يتجلى بوصفه منظومة من التوقعات المتبادلة بين الفاعلين التربويين، تنص على أن المعلم يقدم المعلومة ويشرحها، بينما يلتزم المتعلم بالحفظ والاستيعاب وإعادة إنتاج المحتوى في شكل مطابق. إن هذا العقد غير المعلن هو ما يوجه السلوكيات الصفية، ويؤسس لما يسميه بروسو بالقواعد غير المنطوقة التي تحكم الفعل الديداكتيكي. تعتمد على خصائص نذكر منها:

- **مركزية المدرّس:** إذ يُنتظر من المدرّس أن يكون العارف بكل شيء، والمسؤول الأول عن ضمان تعلّم التلاميذ، مما يعزز التبعية المعرفية لدى المتعلمين.
- **محدودية المبادرة لدى المتعلم:** فالمتعلم لا يُنتظر منه أن يشارك في بناء المعرفة، بل يكفيه التلقي والامتنال للمحتوى المعروض.
- **الاعتماد على التقييم القائم على الاسترجاع:** حيث يُقاس نجاح المتعلم بمدى مطابقته لما ورد في المحتوى الرسمي، دون الأخذ بعين الاعتبار لقدرته على التوظيف أو الفهم العميق.
- **غياب الوضعيات المشكّلة:** لا يتم توظيف مواقف تعليمية تسمح ببناء المعرفة من خلال الاكتشاف أو التجريب، ما يؤدي إلى ترسيخ الفهم السطحي والتعلم الميكانيكي.

وبذلك تكون وظيفته في بيداغوجيا المحتويات ضبط العلاقة البيداغوجية من خلال توفير إطار مسبق يمكن من خلاله التنبؤ بسلوك المتعلمين وتنظيم سيرورة التعليم. غير أن هذه الوظيفة التنظيمية قد تتحول إلى أداة لإعادة إنتاج علاقات سلطوية داخل القسم، تعرقل كل دينامية تعلم حقيقية، وتحد من فاعلية التدريس، خاصة حين يُنظر إلى المحتويات كمجموعة من الحقائق الجاهزة غير القابلة للنقاش. فيواجه بذلك هذا الأخير اختلالات من أبرزها:

- فقدان المعنى: حيث لا يربط المتعلم بين ما يتعلمه وبين خبراته الحياتية أو حاجاته الواقعية.
- انسحاب المتعلم: لأن المشاركة غير مطلوبة أو غير ممكنة، ما يفضي إلى اللامبالاة وفقدان الدافعية.
- سوء الفهم الديدانكتيكي: إذ قد يعتقد المتعلم أن هدف التعلم هو إرضاء المدرّس أو اجتياز الامتحان، لا تحقيق الفهم العميق أو بناء الكفايات.

2.3. العقد الديدانكتيكي في مقاربة الأهداف :

مع ظهور البيداغوجيا بالأهداف (Pédagogie par objectifs) في النصف الثاني من القرن العشرين، وكاستجابة لعلمية التحديات الفعالية في التعليم، استندت إلى مبادئ التخطيط الدقيق والتحكم في سيرورة التعلم من خلال تحديد سلوكي واضح لما يُنتظر من المتعلم إنجازه. بدأ العقد الديدانكتيكي يتجه نحو مزيد من التنظيم والوضوح. فالأهداف التعليمية تصبح محددة سلفاً، ويُنتظر من المتعلم تحقيقها بدقة. وقد أفرز هذا النموذج التربوي تمثلات ديدانكتيكية عميقة أثرت بشكل مباشر في طبيعته، مما جعل من الضروري تحليل تمظهراته ضمن هذا الإطار البيداغوجي الخاص.

أسست بيداغوجيا الأهداف لفعل تعليمي يقوم على تحديد أهداف سلوكية قابلة للقياس والملاحظة، تُصاغ بدقة عبر أفعال أدائية (مثل: يميز، يصنف، يحل، يطبق)، ما يجعل النشاط التعليمي خاضعاً لمنطق التحكم والضبط. ضمن هذا النسق، يُبنى العقد الديدانكتيكي على توافق ضمني حول التزامات واضحة فالمعلم مطالب بتقديم الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف المحددة سلفاً، والمتعلم مطالب بتحقيق تلك الأهداف بشكل مطابق. مما جعل العقد يأخذ طابعاً أكثر صرامة من العقد الذي نجده في البيداغوجيا السابقة، نظراً لأن العلاقة التربوية هنا موجهة بمؤشرات قابلة للقياس ومبنية على سلسلة من الأهداف المترابطة. ومن خصائصه:

- حضور مسبق للغايات: يتأسس الفعل التربوي على أهداف محددة سلفاً، مما يقلص من هامش المبادرة أو التفاوض لدى المتعلم.
- تحديد صارم للأدوار: المعلم هو المخطط، الموجه، والمقوم، بينما المتعلم هو المنفذ لمهام مرسومة مسبقاً في ضوء أهداف سلوكية.
- تقنين العلاقة البيداغوجية: تُضبط العلاقة التعليمية داخل إطار من التعاقد الصريح أو الضمني الذي يلزم الطرفين بسلسلة من السلوكات والإجراءات.
- سيادة التقييم الموضوعي: يتم تقويم مدى تحقيق الأهداف عبر أدوات دقيقة (مثل الروائز والاختبارات)، مما يعزز البعد الأدائي للتعلم على حساب البعد التأملي أو البنائي.
- كما أن هذا النموذج، يُستخدمه كآلية تنظيمية لضبط المسار التعليمي والتأكد من تحقيق النتائج المرجوة. فهو عقد وظيفي بالأساس، يضمن الالتزام بمراحل التدريس الثلاث: المدخل، المعالجة، التقييم. إلا أن هذا الاستخدام التنظيمي قد يؤدي إلى نوع من التجزئية في التعلم، حيث يُختزل المعنى في الأداء، وتُفقد الرؤية الشمولية للمعرفة.
- وبالرغم مما يتيح هذا العقد من دقة في الإنجاز، إلا أنه يعاني من مجموعة من الاختلالات البيداغوجية، أبرزها:
- انغلاق المنطق الديدانتيكي: حيث يُفرض على المدرّس والمتعلّم اتباع مسار خطي لا يترك مجالاً للإبداع أو التعديل وفق خصوصيات القسم.
- تقليص البعد الإنساني للعلاقة التربوية: يتحول المتعلم إلى مجرد منفذ، ويُختزل التفاعل التربوي إلى تبادل آلي للأداءات.
- خطر الاستجابة الشكلية: يطوّر المتعلمون استراتيجيات للنجاح في الاختبارات دون تحقيق الفهم العميق للأهداف، ما يفضي إلى تعلّم سطحي يضعف البعد البنائي للتعلم.

3.3. العقد الديدانتيكي في مقارنة الكفاءات:

تُعد المقاربة بالكفاءات من بين المقاربات التي أعادت صياغة العقد الديدانتيكي بشكل جذري. فحسب Roegiers (2001) يقوم هذا العقد على التفاوض والتفاعل، إذ يُطلب من المتعلم تعبئة موارد معرفية ومهارية لحل وضعيات إدماجية معقدة، بينما يتحول المعلم إلى منشط ومرافق. ويتجلى هذا التحول بوضوح في اعتماد الوضعيات المشكلة، بهدف دفع المتعلم إلى التملك الفعلي للمعرفة من خلال التوتر المعرفي الناتج عن المفاجأة والتحدي. فلا يُنظر إلى المعرفة كمجموعة من المحتويات الجاهزة أو كأهداف

سلوكية مجزأة، بل تُفهم كموارد متعددة (معارف، مهارات، اتجاهات) يتم تعبئتها بشكل شمولي وملائم ضمن وضعيات دالة. وبناءً عليه، لم يعد العقد الـديداكتيكي يتمحور حول النقل والتحقق، بل حول بناء المعنى والمشاركة النشطة من التلقين إلى التمكين.

ليفرض هذا التحول إعادة تعريفه بوصفه اتفاقاً دينامياً بين المدرّس والمتعلّم، يحدد التزامات متبادلة تتم مراجعتها وفق طبيعة الوضعية التعليمية وحاجات المتعلمين، وهو ما يمثل قطيعة مع العقود الصارمة والجامدة في البيداغوجيات السابقة تميزه جملة من الخصائص، أبرزها:

- **البعد التفاوضي:** حيث يُبنى العقد على تواصل حقيقي بين الفاعلين، ويتأسس على فهم مشترك للمهام، الأدوار، والمسؤوليات.
- **التركيز على الوضعيات المعقدة:** يتحدد العقد ضمن سياقات تعليمية غير تقليدية، تركز على حل المشكلات، المشاريع، أو المهام الدالة، مما يعزز الفعل الاستقلالي للمتعلّم.
- **مرونة التعاقد:** العقد غير مغلق، بل قابل للتعديل والتطوير تبعاً لسيرورة التعلم وتقدم المتعلمين.
- **إعادة توزيع السلطة الـديداكتيكية:** يتحوّل المعلم من ملقّن إلى موجه ومرافق، ويتحوّل المتعلم من منفذ إلى فاعل مشارك ومبادر.
- ليؤدي العقد الـديداكتيكي وظائف تربوية في هندسة الكفاءات، ضمن هذا المنظور، أدواراً وظيفية حيوية، منها:
- **تنظيم الفعل البيداغوجي:** من خلال تحديد المعايير المرجعية لتقويم التعلّات بشكل شفاف ومعلن.
- **تحفيز المتعلم:** عبر إشراكه في اتخاذ القرار وبناء المعنى، مما يعزز الدافعية الداخلية والمسؤولية الذاتية.
- **إرساء بيئة تعليمية ديمقراطية:** تقوم على احترام الاختلافات، وتقبل التجريب، وإمكانية الخطأ كوسيلة للتعلم.
- **إحداث التوازن بين الدعم والمساءلة:** فلا يُترك المتعلم دون توجيه، ولا يُحاصر بضغوط الإنجاز، بل يُرافق داخل مناخ تعاقدى من وواضح.
- إنّ الرؤية المعاصرة له تتجه نحو بناء تعاقد تربوي تشاركي (Contrat co-construit)، يقوم على الحوار والتفاوض والمساءلة المشتركة. لا يُملى من طرف المدرّس، ولا يُفرض على المتعلم، بل يُبنى داخل وضعية تعليمية حقيقية، ويُعاد تشكيله باستمرار وفق مستجدات السياق والنتائج المحققة.

4.3. العقد الديدانكتيكي في البيداغوجيا الفارقة (Pédagogie différenciée):

في هذه المقاربة، يُعاد ضبط العقد الديدانكتيكي بما يتماشى مع خصوصيات المتعلمين. فالمعلم يتكيف مع الفوارق الفردية من خلال تفريد التعليم وتقديم مسارات تعلم متعددة (Meirieu, 1996). وبذلك، لا يعود هناك عقد موحد، بل سلسلة من العقود المتنوعة التي تعكس التباين بين المتعلمين. كما تُشكل المرونة في الأهداف والإيقاعات جزءاً من صميم هذا العقد كرد فعل بيداغوجي على محدودية النماذج التعليمية الموحدة، التي تتجاهل الفروق الفردية بين المتعلمين وتفترض تماثلاً في الإيقاعات، والأنماط المعرفية، والخلفيات الاجتماعية والثقافية. ليتجدد وفي هذا الإطار مفهومه متجاوزاً شكله النمطي الموحد، متحولاً إلى تعاقد مرن، متعدد، وقابل للتخصيص، يستجيب لتنوع الحاجات والقدرات داخل القسم الواحد. فهذه البيداغوجيا تعتبر أرضية تأسيسية له مغايرة قوامها مبدأ العدالة التربوية من خلال الإنصاف لا المساواة، أي تقديم نفس الفرص للنجاح لكن بوسائل وطرق متنوعة. وضمن هذا المنظور، لا يُبنى على افتراض وحدة سلوك المتعلمين، بل على فهم عميق لاختلافهم، وبالتالي على تفريد التوقعات، وتكييف الأهداف، ومرونة الوسائل والطرائق ومن أهم السمات الجوهرية له ما يلي:

- **تعددية التعاقدات داخل الفصل الواحد:** لا وجود لعقد واحد موحد، بل هناك تعاقدات جزئية تتنوع حسب ملفات المتعلمين، أنماط تعلمهم، ومستوياتهم.
- **التكيف المستمر:** العقد يخضع لمراجعة دورية حسب تطور التعلم، ويستند إلى الملاحظة والتقييم التكويني.
- **انفتاح المعلم على الوساطة والمرونة:** فالمعلم لا يفرض قواعد جاهزة، بل يتفاعل مع المتعلمين لتحديد المسارات التعليمية الممكنة.
- **مراعاة البعد العاطفي والسياقي:** يتم الأخذ بعين الاعتبار لمكونات الذات المتعلمة، من خلال التقدير، التعاطف، وتشجيع الثقة بالنفس.
- ليعاد بذلك تشكيل الأدوار داخل المثلث الديدانكتيكي فيتحول المعلم من ناقل للمحتوى إلى مهندس تعلم يضع سيناريوهات متعددة للتعلم، حسب خصوصيات كل متعلم أو مجموعة. ويصبح فيها شريكاً فاعلاً، يختار من بين المسارات ما يناسبه، ويتحمل مسؤولية تقدمه. من خلال تفكيك المحتوى وإعادة تركيبه وفق مستويات متعددة من التعقيد، تتيح إدماجه تدريجياً من خلال أنشطة مكيفة، من خلال توفير فرص نجاح حقيقية لكل المتعلمين، كل حسب إيقاعه وبناء علاقة بيداغوجية دائمة وآمنة تتأسس على الثقة والدعم بدل الإقصاء والعقاب من خلال تثمين المجهود الفردي والاعتراف بالفروق وتقويم التقدم

الشخصي وليس فقط النتائج الموحدة في توجيه نحو التعلم الذاتي من خلال دعم المتعلم في فهم أسلوبه الخاص في التعلم وتطويره. يمثل العقد الديدانكي في البيداغوجيا الفارقية نموذجًا متقدمًا للعلاقة التربوية العادلة، يقوم على احترام التنوع والتميز، ويؤسس لممارسات صفية أكثر إنسانية وفعالية. إنه تعاقد لا يبنني على التماثل، بل على الاعتراف بالاختلاف كقيمة ديدانكية في حد ذاتها.

5.3. العقد الديدانكي في بيداغوجيا المشروع :

يأخذ العقد في بيداغوجيا المشروع طابعاً اتفاقياً صريحاً، حيث يُشارك المتعلم في التخطيط للمشروع وتنفيذه وتقييمه، مما يُفضي إلى نمط من التعلم القائم على الالتزام والانخراط الشخصي (Perrenoud, 1998). وتُصبح العلاقة بين المعلم والمتعلم أفقية إلى حد بعيد، تقوم على التفاعل والتعاقد الحر، ما يُعزز من استقلالية المتعلم وبنائه الذاتي للمعرفة. فمن الالتزام الفردي إلى المسؤولية الجماعية تعيد هذه البيداغوجيا الاعتبار لدور المتعلم كفاعل رئيسي في بناء تعلمه، وللمدرّس كمرشد ومرافق أكثر منه ناقلاً للمحتويات. وهي بيداغوجيا ذات خلفية سوسيوبنائية، حيث لا تُقهم المعرفة إلا من خلال وظيفتها وسياقها، وتُبنى عبر التفاعل الاجتماعي والعمل الجماعي في إطار مشروع واقعي أو شبه واقعي. ففي هذا السياق، يتخذ شكلاً مغايراً جذرياً، يتجاوز الثنائية، ويتسع ليشمل مجموع المتدخلين في المشروع، بما في ذلك الجماعة الصفية، المجتمع المحلي، والمؤسسات الشريكة أحياناً. فالمشروع يقوم على مبادرة المتعلمين أو تفاعلهم مع وضعية حياتية حقيقية، يُطلب منهم تخطيطها، إنجازها، تقييمها، وتقديمها كمنتج ملموس. ليتشكل ضمن هذا المسار بطريقة مرنة وتفاعلية، ولا يُفرض من طرف المعلم، بل يُبنى تدريجياً بالتفاوض والتخطيط المشترك، وفق مبادئ المسؤولية والاستقلالية. ويخرج من كونه التزاماً أحادي الاتجاه إلى كونه تشاركياً جماعياً، يتضمن:

- تحديد الأدوار داخل الفريق وتنظيم العمل الجماعي بتحديد قواعد التفاعل، توزيع المهام، وضبط إيقاع العمل.
- الاتفاق على المراحل والمهام مثل التخطيط، القيادة، التواصل، اتخاذ القرار، والتفاوض
- وضع معايير النجاح والتقييم فالمتعلم مسؤول عن مساهمته في المشروع، ما يعزز استقلاليته وثقته بنفسه.
- الالتزام بنقاسم الأدوار وإنجاز المشروع داخل الآجال.

من خلال:

- التشارك والتفاوض فهو يُبنى من خلال تفاعل جماعي يحدد فيه كل طرف ما له وما عليه، مما يعزز شعور الانتماء والالتزام الجماعي.
- التمرکز على الوضعية الدالة حيث تتشكل بنوده حول المشروع ذاته وليس حول المحتويات المجردة، ما يمنحه طابعاً عملياً وديناميكياً.
- التعدد في المستويات تعاقد بين المعلم والفريق، تعاقد داخلي بين أعضاء الفريق، تعاقد مع الذات (الضمير المهني أو التحصيل الفردي).
- قابل للتعديل: يتغير وفق مستجدات المشروع، حيث يمكن إعادة توزيع المهام أو تغيير الأهداف أو وسائل الإنجاز حسب الحاجة.
- ومن أجل توظيف أمثل للعقد في المشروع، يجب أن يصاغ في هذا السياق بوضوح في بدايات المشروع، من خلال:

- اتفاق مكتوب أو شفهي يحدد المهام وطرق الإنجاز.
 - التزام جماعي يُراجع دورياً في مختلف المجالس التعليمية أو الاجتماعات الدورية المصغرة
 - أدوات مراقبة (بطاقات التتبع، شبكات التقييم الذاتي، البورتفوليو).
- فهو ليس مجرد اتفاق ضمني، بل يُعتبر أداة بيداغوجية فعالة لتجسيد مبادئ التربية على القيم، والمواطنة، والتعلم مدى الحياة، لأنه يتطلب احترام الالتزامات، وقبول الآخر، والعمل من أجل هدف مشترك.

4. أساليب ومنهجية العقود الـديداكتيكية:

تختلف أساليب ومنهجيات العقد باختلاف المواقف التعليمية أثناء السيرورة التكوينية للمتعلم. كما انها متنوعة ومختلفة أيضا حسب الأسس النظرية والطرائق البيداغوجية التي ينطلق منها الفعل التعليمي:

1.4. الأسلوب البنائي (Constructivist Method):

هو من أبرز الأساليب التعليمية البنائية التي ترتبط بالعقد الـديداكتيكي: التعلم بالاكشاف، الذي يضع على عاتق المتعلم مسؤولية البحث عن المفاهيم وحل المشكلات، مع تقديم المعلم الدعم والتوجيه اللازمين (Bruner, 1961)؛ والتعلم القائم على المشروعات، الذي يفرض على المتعلم إنجاز مشروع عملي وفق إطار محدد يكون فيه المعلم مشرفاً ومقوماً؛ والتعلم التعاوني، الذي ينظم التعاون بين التلاميذ ضمن قواعد واضحة له ؛ وأخيراً التعلم القائم على المشكلات والاستقصاء، حيث يتحمل المتعلم مسؤولية

البحث والتحليل، بينما يلتزم المعلم بالتوجيه والإشراف البنّاء. ليسهم بذلك هذا الأسلوب في تعزيز وضوح العلاقة التعاقدية بين الطرفين وتحقيق تعلم فعّال ومستدام (Hmelo-Silver, 2004).

وإجمالاً يعكس هذا الأسلوب التعليمي أهمية الدور الذي يلعبه التعلم النشط في تعزيز الفهم العميق وتطوير مهارات التفكير الذاتي لدى الطلاب.

2.4. الأسلوب التفاوضي (Negotiated Didactic Method):

يرتكز هذا الأسلوب على المقاربات التفاعلية والاجتماعية للتعلم التي تعتبر أن المعرفة نتاج للتفاوض المستمر بين المعلم والمتعلم ضمن سياق جماعي. وفي ضوء التطورات التربوية الحديثة، يمكن توظيف عدة استراتيجيات تعليمية لتعزيز هذا الأسلوب منها التعلم المخصص أو التفريد التعليمي (Personalized Learning) الذي يتيح للمتعلم اختيار مساره التعليمي وفق احتياجاته، ويضمن العقد التزام المعلم بالدعم الفردي (Pane et al., 2015). بالإضافة إلى التعلم المدمج (Blended Learning) الذي يجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الرقمي، مما يسمح للمعلم والمتعلم بالتفاوض على أساليب الوصول للمحتوى والتفاعل، مع تحديد المسؤوليات للأطراف في الحضور والمشاركة الرقمية (Garrison & Vaughan, 2008). كما يعزز التعلم القائم على المشاريع الواقعية (Authentic Project-Based Learning) مهارات المتعلم العملية، مع الالتزام بإنجاز المشروع من المتعلم والالتزام بالإشراف والتقييم البنّاء من المعلم. وتشمل الاستراتيجيات الحديثة الأخرى التعلم القائم على حل المشكلات المعقدة (Complex Problem-Solving Learning)، حيث يحدد العقد التزامات الطالب في التحليل والبحث، والتزامات المعلم في الإرشاد؛ والتعلم التشاركي عبر المنصات الرقمية (Collaborative Digital Learning)، الذي يوضح العقد قواعد التعاون الرقمي والمشاركة الفاعلة (Dillenbourg, 2016). وأخيراً، يعزز التعلم المعكوس (Flipped Classroom) التفاعل داخل الصف، الذي يحدد مسؤولية الطالب في التحضير قبلًا للدرس وتوفير المعلم الموارد اللازمة والإشراف على الأنشطة التي يقوم بها طلابه.

3.4. الأسلوب المؤسسي أو التحويلي (Institutional or Transpositive Method):

يتأسس هذا الأسلوب على نظرية التحويل الديداكتيكي، التي تعتبر أن المعرفة تمرّ بعملية تحويل مؤسسية من العلم إلى المدرسة. فهو يعتمد على نقل المعرفة المنظمة والمفاهيم العلمية بدقة ووضوح،

يُترجم هذا الأسلوب عادة في الأنظمة التربوية المعتمدة على بيداغوجيا الكفاءات، حيث تُوضّح الكفاءات المستهدفة ومؤشرات أدائها في شكل اتفاق رسمي بين جميع الفاعلين. ويرتبط هذا الأسلوب ارتباطاً وثيقاً بالعقد، حيث يحدد التزامات المعلم في تقديم المحتوى، وتنظيم الأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة، مقابل التزامات المتعلم القيام بالمهام التعليمية، كمتابعة الشرح، والتطبيق السليم للمعارف المكتسبة. وعليه فإن الاستراتيجيات التعليمية المعتمدة في هذا الأسلوب هي الشرح المباشر (Direct Instruction) الذي يسمح للمعلم بعرض المعلومات بطريقة منظمة مع أمثلة واضحة، والممارسة الموجهة لضمان فهم القواعد والمعايير، والتقييم المستمر والاختبارات القصيرة (Formative Assessment / Quizzes) لمتابعة مستوى استيعاب الطلاب. كما يُستخدم التدرج المنهجي في تقديم المعرفة (Structured Scaffolding) لضمان بناء الفهم من الأساسيات إلى التطبيقات الأكثر تعقيداً، وعرض الأمثلة النمطية (Worked Examples) لتوضيح الحلول النموذجية قبل تكليف التلاميذ بحل المشكلات بأنفسهم (Sweller, 2011). وبهذه الطريقة، يساهم هذا الأسلوب في جعل العقود الديدانتيكية واضحة ومرنة ضمن حدود الانضباط المعرفي، وضمان الالتزام الشديد للطرفين.

4.4. الأسلوب التفاعلي الرمزي (Symbolic-Interactionist Method):

ينطلق هذا الأسلوب من نظرية التفاعل الرمزي التي ترى أن التعلم عملية تشاركية بين المعلم والمتعلم، يتبادل فيها الطرفان الرموز، والمفاهيم، والتفسيرات، ليصل كل منهما إلى فهم مشترك. تتضح من خلاله التزامات المعلم بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية، تشجع الحوار، وتوضح الرموز والمعاني، والتزامات المتعلم بالمشاركة الفاعلة، وتفسير الرموز حسب فهمه، والالتزام بالتقاهمات الصفية (Charon, 2010).

يمكن تطبيقه عبر عدة استراتيجيات عملية، منها: الحوار الصفّي كالعصف الذهني، ولعبة "ماذا لو؟" التي يطرح فيها سيناريو افتراضي أو مشكلة ويطلب من الطلاب التفكير في كل الاحتمالات والحلول الممكنة لبناء المعنى المشترك؛ والأنشطة الرمزية (Symbolic Activities) مثل تمثيل الأدوار والعروض المسرحية لفهم المفاهيم؛ والتفكير التأملي الجماعي (Reflective Group Thinking) لتحليل المعاني المشتركة، كالحلقات النقاشية الموجهة، والخرائط المفاهيمية التفاعلية، وجلسات التقييم الذاتي والجماعي.

5.4. الأسلوب الذاتي التنظيم (Self-Regulatory Method):

يستند هذا الأسلوب إلى نظرية التعلم الذاتي المنظم (Zimmerman, 2000) ، التي تركز على قدرة المتعلم على ضبط سلوكه وتعلمه وفق أهداف ومعايير ذاتية. وتتجلى الاستراتيجيات الصفية لهذا الأسلوب في عدة نقاط: المتابعة الذاتية (Self-Monitoring) لمراقبة التقدم والتكيف مع العقبات، والتقييم الذاتي (Self-Assessment) لمراجعة النتائج وتعديل الاستراتيجيات التعليمية عند الحاجة، واستخدام أدوات التعلم الرقمي (Digital Learning Tools) لتعزيز التعلم المستقل، والتأمل والتفكير النقدي (Reflective Thinking) لتحليل خطوات التعلم وتحسينها. يصبح فيها العقد الديدائكتيكي عقدًا ذاتيًا يبرمه المتعلم مع نفسه، يتضمن التزامات واضحة نحو الإنجاز، والزم، ومعايير الأداء.

ومن خلال كل ما سبق ذكره على سبيل المثال لا على سبيل الحصر يمكننا القول إن تنوع الأساليب لا يعكس تناقضًا، بل يعكس طبيعتها التكاملية. فمن الممكن أن تتواجد في الحجرة الدراسية الواحدة أساليب متنوعة للعقد، وذلك اعتمادًا على طبيعة النشاط التعليمي ومكانة المتعلمين في عملية بناء المعرفة.

5. أهمية العقد الديدائكتيكي:

لا تقتصر أهمية العقد في مقارنة التدريس بالكفاءات على تنظيم الفعل التعليمي فقط، بل تمتد إلى تمكين المتعلم من بناء استقلاليته المعرفية داخل مناطق حرجة مقصودة، من خلال:

- ضمان سيرورة التعلم بانتظام من خلال قواعد ضمنية تضبط الأدوار والمسؤوليات.
 - الحفاظ على استقرار التواصل الديدائكتيكي بما يسمح للمعرفة أن تنتقل من حالتها العلمية إلى حالتها التعليمية.
 - تحقيق توازن دقيق بين حرية المتعلم في اكتشاف المعرفة، وتدخل المعلم في توجيه هذا الاكتشاف.
- المنطقة الحرجة كمحك لوظيفة العقد.
- وتظهر "المنطقة الحرجة" عندما تتعطل إحدى وظائف العقد، أي عندما لا يعود الإطار التنظيمي الضمني كافيًا لضبط العلاقة التعليمية. بالتالي فهي تمثل الحدّ الفاصل بين فاعلية العقد وخلله.

وتتجلى هذه العلاقة في ثلاث حالات يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم 2: يوضح مراحل العلاقة في المنطقة الحرجة:

المرحلة	وظيفة العقد	ما يحدث في المنطقة الحرجة
---------	-------------	---------------------------

قبل المنطقة الدرجة	تنظيم السلوك التعليمي وضبط التفاعلات	العقد يعمل بكفاءة وكل طرف يعرف مهامه.
أثناء المنطقة الدرجة	اضطراب في التواصل أوفي الأدوار	العقد يفقد توازنه مؤقتًا، فتُختبر فعاليته
بعد المنطقة الدرجة	إعادة التفاوض أو تجديد القواعد	يستعيد وظيفته أو يُعاد بناؤه من جديد

يمكن القول إن المنطقة الحرجة تمثل المجال الذي تُختبر فيه وظيفة العقد الـديداكتيكي؛ إذ تكشف مدى قدرته على الحفاظ على التوازن بين النظام والحرية، بين التعليم والتعلم، وبين المعلم والمتعلم. وكلما تمكن الطرفان من تجاوز هذه المنطقة بنجاح، دلّ ذلك على فعالية العقد في دعم السيورة التعليمية. وتنظيم العلاقة بين المعلم والمتعلم داخل الحجرة الصفية اين يمكن استخدامه لتحليل الكيفية التي يرى بهما المعلم والمتعلم أدوارهما في تحقيق الكفاءة، وما إذا كانت التوقعات متطابقة أو مختلفة. فمن هذا المنظور يُستخدم العقد كأداة تحليل لفهم لماذا تحدث الثغرات في التعلم ويفسرهما لأن أحد الأطراف خالف ما ظنّ الطرف الآخر أنه التزام ضمني كأن يقدم المعلم الإجابة فورًا، والمتعلم معتاد أن ينتظر شرحًا أطول.

- تحليل وتصميم وضعيات التعلم والدروس. ففي علم التدريس، وخصوصًا ضمن نظرية المواقف الـديداكتيكية، يستخدم الباحثون العقد الـديداكتيكي كمرجعية عند تصميم الموقف التعليمي بمعنى أن وضعية التعلم تُبنى بما يتناسب مع العقد الضمني أو الصريح بين المعلم والمتعلم والوسط الدراسي.
- الكشف عن الصعوبات التعليمية والاختلالات الصفية حيث يشخص كيف تؤثر الاختلالات في العقد على التعلم وأن القواعد الضمنية له قد تصبح عقبة إذا ما تغيرت السياقات أو تغيرت التوقعات ضمن الموقف التعليمي.
- التقييم وتقويم التعلم في بعض الدراسات استخدم مفهوم العقد الـديداكتيكي لفهم العلاقة بين ما يتوقعه المتعلم من التقييم وما يقدمه المعلم، أي ما سُمّي بالعقد التقييمي. (Dionne & Chanelière, 2022).
- الانتقال بين مستويات التعليم أو بين مناهج مختلفة يستخدم في تحليل مراحل الانتقال من التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي، أو من المنهج التقليدي إلى منهج الكفاءات لأنه يتغير في مضمونه ويتطلب إعادة التفاوض كما يركز على أهمية التعامل الإيجابي مع الخطأ والاختلاف في الفهم كفرص للتعلم، لا كمشكلات يجب أن نهاؤها.

وباختصار، يُمكن القول إن العقد الديدانكتيكي يستعمل في علوم التربية والديدانكتيك كأداة تشخيص، وإطار تصميم ومرجع تنظيمي للعلاقة التعليمية.

6. شروط العقد الديدانكتيكي:

يشكّل العقد الديدانكتيكي بصفته اتفاقاً تربوياً منظماً نواة تنظيمية لا يمكن أن تستقيم إلا عبر تحقيق مجموعة من الشروط الجوهرية. هذه الشروط ليست مجرد إجراءات شكلية، بل تمثل عقداً معرفياً وأخلاقياً يُوطّد العلاقة التربوية، تتفاعل فيما بينها لتؤسّس لبيئة تعليمية متوازنة ومستدامة.

1.6. مراعاة الفروق الفردية:

من وجهة نظر تربوية، يتطلب عقد التعلم مراعاة المتعلم كفاعل نشط بدلاً من كونه متلقٍ سلبي، مما يعني الاعتراف بالفروق الفردية وتوفير بيئة تحفز المشاركة وتحمل المسؤولية. يهدف هذا العقد إلى تمكين المتعلم من المشاركة في تحديد شروط تعلمه، مما يزيد من دافعيته ويشجعه على أن يكون مشاركاً فاعلاً. كما توصي به الدراسات المتعلقة بالدافعية كدراسة بلعروسي، وبشلاغم (2022) حول الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ببعض متوسطات بلدية عمي موسى التي اثبتت ان هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في بعدي إدراك (قيمة التعلم، العلاقة مع الزملاء) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. ووجود تأثير لمهارات ما وراء المعرفية (التخطيط، المراجعة والتقييم) على التحصيل الدراسي. والتعلم النشط كدراسة بلول، وبادي (2017) التي درست أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفّي في ظل المقاربة بالكفاءات. موصية بضرورة توفير بيئة دراسية مشجعة على التفاعل سواء فيما تعلق منها بتنظيم الأمور المادية أو الجو الاجتماعي والانفعالي الذي يسود الموقف التعليمي وغرفة الصف عامة لتتطور أفكار وأراء التلاميذ في عملية التفاعل الصفّي وتحريرهم من الصمت والسلبيّة ونقلهم الى حالة التعلم النشط والبحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في الموقف التعليمي. ودراسة بليدروخ، وبن صغير (2021) حول استراتيجيات التعلم النشط - التعلم التعاوني نموذجاً التي توصلت إلى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات، تؤكد على إيجابية إستراتيجية التعليم التعاوني في اكتساب وتنمية الجوانب التربوية والتعليمية والمهارات الفكرية المختلفة. ومن ثمة فإن طبيعة هذا العقد تعطي مساحة واسعة لمراعاة الفروق الفردية

بين التلاميذ، ويعد هذا مبدأ أساسياً من مبادئ التدريس بالكفاءات. وتجدر بنا الإشارة هنا إلى أن هذا الشرط يواجه تحديات واقعية رصدناها في الميدان ككثافة الفصول، أو تباين في قدرات المتعلمين، مما قد يحوله إلى شعار دون تحقيق فعلي، يستدعي من البحث العلمي والمعلم التفكير في آليات تنظيمية مبتكرة تدعم الملاءمة التربوية في ظل التوظيف العملي.

2.6. التفاعلية:

يمثل الشرط البيداغوجي-الديداكتيكي الإطار الهيكلي الوظيفي لعقد التعلم، حيث يستند إلى وضوح الأهداف وتحديد استراتيجيات التدريس والتقييم بطريقة تتماشى مع مبادئ بناء الكفايات. يعد وضوح الأدوار بين الفاعلين التربويين أساساً لاستقرار العلاقة التعليمية، مما يساهم في تجنب الانزلاقات الديدانكية الناتجة عن سوء الفهم أو تضارب التوقعات. ومع ذلك، تكشف الرؤية النقدية أن الإفراط في ضبط هذا البعد يمكن أن يؤدي إلى إنشاء عقد مغلق يُخضع المتعلم للبرامج دون منحهم الفرصة للمبادرة والإبداع. لذلك، من الضروري إعادة صياغة هذا الشرط في إطار العقد المفتوح، الذي يوازن بين الانضباط والتفاوض، وبين الصرامة المنهجية والحرية الفكرية. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يستند التعلم إلى أنشطة تعلم تفاعلية، حيث لا يُعتبر المعلم المصدر الوحيد للمعرفة، بل يُعزز التعلم من خلال نشاط الطالب وتفاعله مع مصادر التعلم المتاحة داخل فصول الدراسة.

3.6. المسؤولية:

في البعد القانوني، يركز العقد الديدانكي على مبدأ المشروعية واحترام النصوص التنظيمية التي تحدد الأدوار والحقوق والواجبات. يمنح هذا الإطار القانوني قوة إلزامية داخل المؤسسة التعليمية، مما يساهم في تحقيق العدالة والمساءلة. ووفقاً للفقهاء الإسلاميين، تُعتبر العقود صحيحة إذا توفرت فيها الأركان والشروط الشرعية التي تشمل العاقدين، موضوع العقد، العرض والقبول، بالإضافة إلى أهلية المتعاقدين وضمان عدم وجود إكراه أو غرر. وتُعد المسؤولية عن تحقيق الأهداف شرطاً أساسياً فيه، حيث يتحمل كل طرف مسؤولية القيام بالأدوار المنوطة به حسب بنوده الضمنية أو الصريحة، فيحرص المربي على أداء مهام المراقبة، والتوجيه، والارشاد، وتصويب التعلمات بكل أمانة. وإن يستجيب المتعلم لخطوات العمل وإنجاز المطلوب، والتفاعل في الوضعيات التعليمية بكل جدية تحت رقابة كل منهما وتقبل أدوار كليهما. (لورسي، 2016).

ومع ذلك، فإن الجمع بين الصرامة القانونية والحرية البيداغوجية قد يؤدي في بعض الأحيان إلى خلق بيئة تعليمية جامدة، تحول دون الإبداع والتفاعل الحر داخل القسم الدراسي، مما يجعل الممارسة التعليمية تتمحور حول الجانب الإداري أكثر من جانب التربية.

4.6. العلاقة مع المعرفة:

ويؤكد بروسو أن العقد الديدانكتيكي يرتبط مباشرة بالمحتوى المعرفي والمهارات المراد تعلمها، وهو وسيلة ضمان الوصول إليها وتحقيقها. وأن العلاقة بين المعلم والمتعلم تتأسس حول ما هو معرفي قابل للقياس والتقييم. تحدد ما يتوقعه المعلم من المتعلم، وما يتوقعه المتعلم من المعلم، في سياق اكتسابها لذلك فالعلاقة مع المعرفة تشمل: ما يُعتبر معرفة صالحة، أو معتمدة في الدروس؛ وما هو مطلوب من التلميذ معرفته، وكيفية إثبات فهمه؛ والتزامهما معا تجاه المحتوى المعرفي، أي المعرفة نفسها، وليس فقط الإجراءات الصفية أو السلوكيات.

5.6. الضمنية:

تعد (implicites) من الشروط الأساسية له، لكنها شرط غير مكتوب، بمعنى أنها ضمنية بطبيعتها ولا تُصرّح في شكل قواعد رسمية أو تعليمات مكتوبة للتلاميذ. لأن العلاقة في التعليم تعتمد على الجوانب الغير المصرح بها أكثر من القواعد المعلنة والصريحة. فهي تتعلق بالسلوكيات، والالتزامات، والمعايير المعرفية. كأن يجيب التلميذ على الأسئلة عندما يُطلب منه، أو أن يشرح المعلم الدرس بطريقة معينة دون توضيح كل التفاصيل مسبقاً. أو يفسر الخطأ في حل التمرين على أنه فرصة للتعلم وليس كعقاب.

7. التصنيفات التربوية للعقود الديدانكتيكية:

يوجد في الأدبيات التربوية الحديثة تصنيفات متعددة له تعكس تنوع المقاربات النظرية التي حاولت الإحاطة بطبيعته المركبة داخل المثلث الديدانكتيكي، باعتباره علاقة تفاوضية تحكم التفاعل بين المعلم والمتعلم والمعرفة.

1.7. التصنيف حسب طبيعة العلاقة التربوية

يرتبط هذا التصنيف ببنية العلاقة بين أطراف المثلث الـديداكتيكي (المعلم - المتعلم - المعرفة):

❖ التقليدي: (traditionnel)

يقوم على علاقة سلطوية واضحة يكون فيها المعلم هو المالك الحصري للمعرفة، والمتعلم متلقٍ سلبي، أي أن المبادرات التعليمية نادرة، ويُنظر إلى الخطأ كفشل لا كأداة تعلم.

❖ التفاعلي: (interactif)

يسعى إلى إشراك المتعلم في بناء المعنى من خلال الحوار والتفاوض حول المهام التعليمية، مع توزيع أكثر مرونة للأدوار والمسؤوليات. (Sensevy, 2007)

❖ التشاركي: (coopératif)

يُبنى على المشاركة الفعلية بين المعلم والمتعلم في صياغة الأهداف وتنظيم الأنشطة، ويستند إلى مبادئ التعلم النشط والبيداغوجيا الفارقية. (Rogalski & Bailleul, 2009)

2.7. التصنيف حسب درجة الصراحة والوعي

يقيس هذا التصنيف مدى وضوح أو ضمنية القواعد التعليمية بين الأطراف:

❖ الصريح: (explicite)

العقد الصريح هو العقد الذي يتم فيه التعبير عن القواعد والانتظارات بصورة واضحة وصريحة، سواء كانت شفوية أو كتابية، في بداية التعلم أو خلاله. يتمحور هذا النوع من العقود حول الاتفاقات التنظيمية التي تضبط السلوك والمهام والإنجازات، مما يقلل من الغموض في العلاقات الصفية. كما يعزز من الانضباط والوضوح في التقييم، ويستخدم عادة في المستويات التعليمية الأولى أو عند تطبيق مقارنة الكفاءات. من خلال هذا العقد، تُحدد القواعد والأهداف بوضوح، مما يجعل المتعلم واعياً بواجباته ومعايير التقييم.

❖ الضمني: (implicite)

هو العقد الذي لا يُصرّح عنه بشكل مباشر، بل يُستنتج من خلال التفاعلات الصفية والعادات البيداغوجية المتراكمة، يعد جوهر نظرية بروسو. حيث يشير إلى أن معظم العلاقات التعليمية تُحكم باتفاقات غير معلنة، لكنها فعّالة ومؤثرة. ويشمل عدة خصائص فهو يتشكل تدريجياً عبر الممارسة

العملية. يُعبر عن ثقافة الصف وأسلوب التواصل بين المعلم والطلاب. وأي إخلال به يمكن أن يؤدي إلى أزمة ديداكتيكية.

3.7. التصنيف حسب مجال المعرفة أو المحتوى:

يصنف بعض الباحثين العقود حسب طبيعة المعرفة وموضوع الدرس الى:

- خاص بالمعرفة النظرية (Contrat d'enseignement conceptuel):

يُستخدم لتعليم المفاهيم المجردة كالقوانين الرياضية أو الفيزيائية.

- خاص بالمهارات الإجرائية (Contrat d'enseignement procédural):

يركّز على نقل الاستراتيجيات العملية أو الخطوات التنفيذية لحل المشكلات.

- مهاري-سلوكي (Contrat d'enseignement pratique):

يدمج بين المعرفي والسلوكي، ويُطبّق في التعليم التطبيقي أو التكنولوجي.

4.7. التصنيف حسب المنحى البيداغوجي المعتمد:

يعبر هذا التصنيف عن قدرة مفهوم العقد على التكيف مع مختلف الاتجاهات التربوية؛ فهو في بيداغوجيا الأهداف أداة لضبط النواتج المحددة، وفي بيداغوجيا الكفاءات إطار للتفاوض حول الكفايات ومؤشراتها، وفي البيداغوجيا الفارقية وسيلة للتكيف مع الفروق الفردية، بينما يتحول في بيداغوجيا المشروع إلى عقد جماعي يُبنى على التعاون لتحقيق هدف مشترك.

❖ العقد الذاتي أو الشخصي (Le Contrat Autodidactique):

يُعد شكلاً متقدماً من أشكال العقود الـديداكتيكية، إذ يعبر عن التزام المتعلم مع ذاته بتنظيم تعلمه وتحمل مسؤوليته في بناء معارفه ومتابعة تقدمه. ويتجسد هذا النوع من العقود في قدرة المتعلم على ضبط سلوكه التعليمي، وتحديد أهدافه، وتقييم أدائه بشكل مستقل، مما يعكس مستوى عالياً من النضج والكفاءة الذاتية. ويرتبط هذا المفهوم ارتباطاً وثيقاً بنظرية التنظيم الذاتي للتعلم التي ترى أن التعلم الفعّال ينبع من دافعية داخلية واعية وإدارة ذاتية للعمليات المعرفية والانفعالية. ومن منظور ديداكتيكي، يُعتبر هذا العقد أحد مؤشرات الانتقال من التعلم الموجه إلى التعلم الذاتي، حيث يُنمّي مهارات ما وراء المعرفة ويجعل عملية التعلم مستمرة تتجاوز حدود الصف المدرسي إلى مجالات الحياة اليومية (الحسيني، 2020).

❖ العقد التنظيمي أو المؤسسي (Le Contrat Institutionnel):

يُعد هذا العقد أحد الأشكال المكملة للعقد الديداكتيكي، إذ يمتد ليشمل الإطار الرسمي والمؤسساتي للتربية، أي العلاقة التي تربط بين المعلم والمتعلم من جهة، والمؤسسة التعليمية والسلطات التربوية من جهة أخرى. ويُستمد هذا العقد من المنهاج الوطني والأنظمة الداخلية والمذكرات الوزارية التي تضبط الممارسة التربوية وتمنحها شرعيتها القانونية والتنظيمية. في المستوى التطبيقي، يُترجم هذا الإطار العام داخل القسم الدراسي كجزء من العقد الديداكتيكي الشامل، مما يضمن الاتساق بين السياسة التعليمية والممارسة الصفية، ويُؤمن في الوقت نفسه حماية حقوق وواجبات جميع الأطراف المشاركة في الفعل التعليمي. (Chevallard, 1985).

تكشف التصنيفات السابقة أنّ العقد الديداكتيكي يمثل منظومة متعددة المستويات، تتكامل أبعادها داخل الفعل التربوي لتحقيق التوازن بين الجوانب التنظيمية والمعرفية والذاتية في العملية التعليمية.

8. خصائص العقد الديداكتيكي:

يتسم العقد الديداكتيكي بطابع متعدد الأبعاد، يجمع بين المبادئ الدينية، والتشريعية، والتربوية، والبيداغوجية، والديداكتيكية. وتُعد خصائصه الركيزة التي تحدد طبيعة العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم داخل البيئة الصفية، إذ توضح الالتزامات المتبادلة، وتضمن وضوح الحقوق والواجبات لتؤسس لإطار منظم يحقق الانسجام بين الأهداف التعليمية ومتطلبات التعلم، ويعزز الفعالية الصفية ويضمن تحقيق الكفايات المنشودة. ويمكن إيجاز خصائصه فيما يلي:

1.8. الخصائص التربوية:

- 1. الطابع التفاعلي:** يتأسس العقد على الحوار والمشاركة بين المعلم والمتعلم، من خلال مثلث ديداكتيكي يتكون من (معلم-متعلم-معرفة)، مما يفعل الممارسات اليومية.
- 2. الطابع الديناميكي:** يتميز العقد بتغييره وتجديده وفق الوضعيات التعليمية، حيث يتوافق مع تطور المهام ومستوى المتعلمين، مما يجعله قابلاً لإعادة التفاوض.
- 3. الطابع الوظيفي:** يخدم العقد كأداة لتنظيم التعلم، حيث يحدد الأدوار ويمنع الارتباك، مما يوفر بيئة تعليمية واضحة.
- 4. الطابع الإنساني الأخلاقي:** يمثل العقد علاقة مبنية على الثقة والاحترام والمسؤولية، مما يجعله متوافقاً مع المبادئ الأخلاقية للتعليم المعاصر.

5. الطابع التقويمي: يتضمن جوانب تقويمية غير مباشرة، حيث يمكن أن يؤدي الإخلال بالعقد إلى أزمات تعليمية تعيد توجيه العملية التعليمية.

2.8. الخصائص الدينية:

يمكن ربطه بعدة مبادئ قرآنية وتربوية، أبرزها:

1. الطابع العقدي القيمي: يستند إلى نية صادقة في طلب العلم والتعلم كما جاء في قوله تعالى: "وما أمروا إلا ليعبدوا الله مخلصين له الدين" (البينة: 5)
2. الطابع الأخلاقي في الالتزام: يقوم على الوفاء بالعقود كما ورد في قول الله: "يا أيها الذين آمنوا أوفوا بالعقود" (المائدة: 1).
3. الطابع التربوي في المسؤولية المشتركة: يتحمل كل من المعلم والمتعلم مسؤوليات متبادلة في العملية التعليمية كما ورد حديث الرسول ﷺ: "كلكم راعٍ وكلكم مسؤول عن رعيته".
4. الطابع العلائقي: يتضمن أمانة نقل المعرفة والصدق في التعامل مع المتعلمين، وفقاً لمبادئ الأمانة كما جاء في قوله تعالى: "إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها" (النساء: 58).
5. الطابع المقاصدي: يهدف إلى تحقيق المصلحة العامة وبناء الفرد المتكامل، حيث تُقاس العقود بمقاصدها.

3.8. الخصائص القانونية

من المنظور القانوني، يمكن النظر إلى العقد الديداكتيكي بوصفه عقداً تربوياً غير مكتوب يخضع للقواعد العامة في العقود من حيث الالتزام والمسؤولية، لكنه يتميز بخصوصية تربوية. ومن أبرز خصائصه القانونية:

1. الطابع التنظيمي المؤسسي: يستمد العقد قيمته من التشريعات التعليمية التي تحدد حقوق وواجبات الأطراف.
2. الطابع غير المكتوب: لا يحتاج العقد إلى وثيقة رسمية بل يعتمد على الأعراف واللوائح التربوية.
3. الطابع المتكامل بين الحق والواجب: يعكس توازناً بين حقوق المتعلمين وواجبات المعلمين.
4. الطابع الوقائي والتنظيمي: يعتبر وسيلة لضبط السلوك داخل الفصول الدراسية.
5. الطابع التدريجي في المسؤولية: يوزع المسؤوليات وفق القدرات القانونية لكل طرف.

4.8. الخصائص الديدانكتيكية:

تتسم صيغة العقد بعدد من الخصائص يمكن إيجازها فيما يلي:

1. **الإلزامية:** يتحمل المتعلم في هذا الإطار مسؤوليات تعلمه، ويلزم بتحقيق الأهداف التي يسعى للوصول إليها. يأتي هذا الالتزام في سياق من الحرية التي تُتيح له اختيار المواد والوسائل والطريقة التي تناسب تعلمه. في ذات الوقت، يلتزم المعلم بتوفير الدعم والموارد اللازمة، مما يمكن الطالب من استثمار هذه الوسائل لتحقيق نتائج تعليمية فعالة
2. **وضوح الأدوار:** تحدد بوضوح ملامح عمل كل من الطالب والمعلم، كما توضح أدوار كلا الطرفين في إطار تحقيق الأهداف المرجوة. ويتجلى ذلك بوضوح من خلال العقد المبرم بينهما. وبالتالي، يُعتبر العقد الديدانكتيكي مكوناً تعليمياً لا يُغفل دور المعلم، بل يعزز من فعاليته، ويحث على توجيه الجهود نحو تحقيق الاستقلالية للمتعلمين في عملية التعلم.
3. **تنوع مصادر التعلم وطرقه وأساليبه:** يمنح التلاميذ حرية اختيار المصادر والأساليب وطرائق التدريس التي تناسبهم، مما يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. لذا، فهو يتطلب تنوعاً في هذه المصادر والطرق والأساليب والوسائل، مما يتيح لهم خيارات متعددة للتفاوض والاختيار من بينها.
4. **المرونة:** يسعى إلى تحقيق أهداف التعلم مع مراعاة مصلحة المتعلمين وقدراتهم الفردية. ومن المهم أن ندرك أنهم قد لا يكونون واعين تماماً بمصادر التعلم وخصائصها. لذلك، يوفر العقد لهم حرية تعديل الخيارات التي يختارونها في عملية تعلمهم، مما يمنحهم مرونة في الوصول إلى الأهداف المنشودة، وذلك بدعم وتوجيه من معلمهم

وبهذا يمكننا القول إنَّ العقد الديدانكتيكي يتميز بكونه في الوقت ذاته تربوياً ينظم العملية التعليمية ويدعم التعلم الذاتي والمسؤولية، ودينياً يستند إلى مبادئ الوفاء والأمانة والنية الصادقة في التعليم، وتشريعياً يخضع لمنظومة من الحقوق والواجبات التي تضمن عدالة العلاقة التعليمية، ويعزز من فاعلية التعلم من خلال مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. ليشكل بذلك جسراً بين المعرفة والقيمة والقانون.

9. الإطار الزمني الخاص بالعقد الديدانكتيكي:

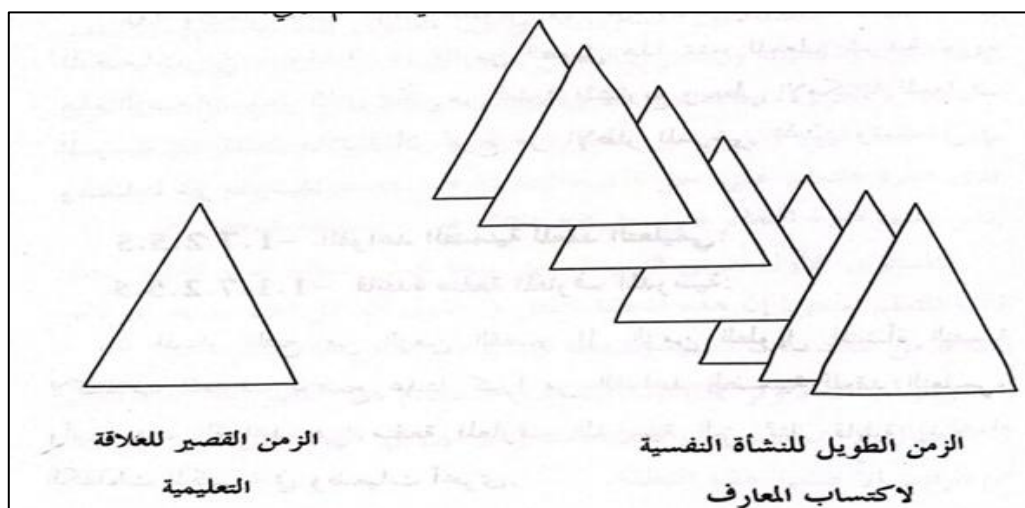
يمثل الإطار الزمني أحد المفاتيح الجوهرية لفهم تطور العلاقة بين التعليم والتعلم، وتطور العلاقة الديدانكتيكية، إذ لا يمكن إدراك حركية العقد دون استحضار إطاره الذي تتبلور داخله هذه العمليات.

1.9. حسب فيرنو وفيغوتسكي:

فوفقاً لما طرحه Vergnaud، لا تُبنى المعرفة داخل زمنٍ واحدٍ متجانس، بل تتضمن مستويين من الزمن متكاملين: الزمن القصير للعلاقة التعليمية والزمن الطويل للنشأة النفسية للمعارف.

أما الأول فهو الزمن القصير للعلاقة التعليمية الذي يرتبط بالفعل التربوي الآني. في لحظة صفية يتجسد داخل حدود الوضعية التعليمية التي يتفاعل فيها الشريكان حول هدف معرفي محدد. وتتجلى فيه قواعد العقد الديدانتيكي اليومية، وتبرز أدوار الفاعلين، وتُمارس عمليات التفاوض حول المعنى، وتُفعل القواعد التي تضبط تبادل المعرفة كتوزيع الأدوار، وتحديد مسؤوليات الفعل التعليمي، وتبادل المعنى في سياق محدد زماناً ومكاناً. هذا الزمن يتسم بالسرعة والدينامية، ويعكس جانب الأداء والتقييم اللحظي، لكنه لا يكفي وحده لبناء معرفة مستقرة أو دائمة.

وأما الثاني، فهو الزمن الطويل للنشأة النفسية للمعارف، الذي يعبر عن المدة الممتدة التي يحتاجها المتعلم لبناء المفاهيم بشكل متدرج ومستقر، متجاوزاً حدود الموقف التعليمي المباشر من خلال المسار الزمني العميق الذي تتطور من خلاله البنية المعرفية للمتعلّم عبر تراكم التجارب، وإعادة تنظيم البنى المعرفية الداخلية، ويرتبط هذا الزمن بالعمليات الذهنية العميقة التي لا تُختزل في لحظة التعليم، بل تتطور عبر مواقف متكررة وتفاعلات مستمرة مع المعرفة، وتثبيت المفاهيم في الذاكرة طويلة المدى. في هذا المستوى، لا يتعلق الأمر بتلقين أو إعادة إنتاج للمعلومات، بل بتحول نوعي في البنية الذهنية تجعل المتعلم قادراً على استخدام المعرفة في وضعيات غير مدرسية. وهذا الشكل يوضح ذلك:



الشكل رقم 3: السلالم الزمنية قصيرة المدى، والسلالم الزمنية طويلة المدى لفيرنو

المصدر (لورسي، 2016)

ويشير إلى أن الانتقال بين هذين الزمنين يخضع لجملة من القواعد الضمنية التي تشكل البنية العميقة للفعل الديدائكتيكي. أهمها:

1. قاعدة منفعة المعارف المدرسية (Utilité des savoirs scolaires):

تنص هذه القاعدة على أن المعرفة لا تُكتسب فعلياً إلا عندما يدرك المتعلم معناها ووظيفتها. فالمتعلم لا يحتفظ بالمعلومة إلا إذا كان قادراً على ربطها بحاجته المعرفية أو بواقع تجربته. أي قادراً على توظيفها في وضعيات أخرى ومن ثم، يصبح إدراك منفعة المعرفة شرطاً أساسياً لتحويلها من مجرد محتوى مدرسي إلى أداة ذهنية فاعلة. لذلك، حين يُدرك المتعلم الفائدة العملية للمعارف، يتحول زمن التعلم من فعل مؤقت إلى بناء طويل المدى، ما يتيح له تجاوز حدود التفاعل اللحظي في القسم نحو استيعاب أعمق ومستقر للمعارف. (Vergnaud, 1990).

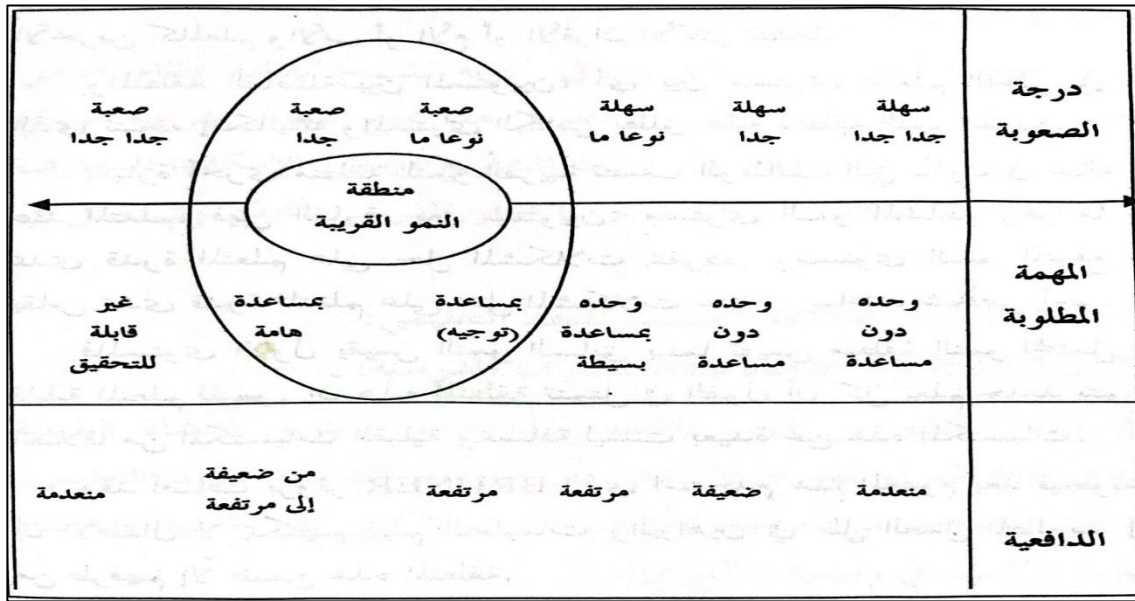
2. قاعدة منطقة النمو القريبة (Zone proximale de développement):

التي حددها Vygotsky والتي تعتبر قاعدة مهمة تسهم في الفهم الجيد لكلا الزمنيين.

إذ يفسّر من خلاله العلاقة بين التعلم والنمو داخل التفاعل الاجتماعي. فهذه المنطقة تمثل المسافة الفاصلة بين مستوى النمو الفعلي، أي ما يستطيع المتعلم إنجازه بمفرده، ومستوى النمو المحتمل الذي يمكن أن يبلغه بمساعدة الراشدين أو الأقران الأكثر خبرة. هذه المنطقة تمثل مجالاً زمنياً معرفياً يتقاطع فيه الزمن القصير للتعليم مع الزمن الطويل للنشأة النفسية، تتيح للمتعلّم الانتقال التدريجي من الاعتماد على المعلم إلى الاستقلالية في الفهم. وبذلك، تُعتبر هذه المنطقة الجسر الزمني المعرفي الذي يربط بين الفعل التعليمي المؤقت والبناء المفهوم المستديم. وبعبارة أخرى هي الفارق بين مستوى النمو المرئي والذي يقاس بمدى تحقق كفايات حل المشكلات لدى المتعلم بمفرده، وبين مستوى النمو المتوقع والذي يقاس بمدى تحقق كفايات حل المشكلات لدى المتعلم بمساعدة أشخاص آخرين. وتكمن أهمية هذا المفهوم في جعل التعلم قوة دافعة للنمو لا مجرد نتيجة له، حيث يرى أن التعليم الجيد هو الذي يكون سابقاً للنمو ويقوده من خلال الأنشطة الموجهة، والمشاريع داخل منطقة النمو القريب. ليصبح المعلم من هذا المنظور الوسيط الذي يقدّم الدعم المؤقت (السقالة التعليمية) بهدف تمكين المتعلم من الانتقال التدريجي من الاعتماد إلى الاستقلال في الأداء.

مما يجعله منسجماً مع منطق العقد الديدائكتيكي في سعيه إلى ضبط العلاقة بين طرفي الفعل التعليمي وفق حدود تفاعلية واضحة، يكون فيها المعلم مسؤولاً عن التوجيه والتيسير، والمتعلم عن البناء

الذاتي للمعرفة. وبذلك تُعدّ منطقة النمو القرريي الإطار الزمني والمعرفي الذي تتحقق فيه ديناميكية التعلم الحقيقي، وتبرز فيه فعالية العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم (Bruner, 1983; Rogoff, 1990). وهذا الشكل يوضح ذلك



الشكل السابق جوهر نظرية فيغو تسكي حول منطقة النمو القريبة، حيث تتقاطع فيه ثلاثة أبعاد أساسية:

- ❖ درجة الصعوبة (من "سهلة جداً" إلى "صعبة جداً").
- ❖ المهمة المطلوبة (ما يمكن للتعلم أن ينجزه وحده، بمساعدة بسيطة، أو بمساعدة هامة).
- ❖ الدافعية (من منخفضة إلى مرتفعة جداً).

وفي وسطه يظهر المجال البيضاوي الذي يمثل: منطقة النمو القريبة (ZPD) من خلال:

❖ المهام السهلة جدًا (الجانب الأيمن العلوي): التي يمكن للمتعلم إنجازها بمفرده وبدون مساعدة.

وهي لا تقع داخل ZPD لأنها لا تضيف جديدًا له، فهي تمثل المستوى الفعلي (Actual Development) كأن يكتب تلميذ يدرس في الابتدائي اسمه بمفرده.

❖ المهام الصعبة جدًا (الجانب الأيسر العلوي): التي لا يمكن للمتعلم إنجازها حتى مع المساعدة

تمثل المستوى غير القابل للتحقيق حاليًا كطلب حل معادلات تفاضلية لتلميذ في السنة الخامسة ابتدائي.

❖ المهام التي تتطلب مساعدة بسيطة أو توجيهًا (داخل البيضاوي): هنا يقع أساس منطقة النمو القريبة.

وهنا تكون المهمة فوق مستوى ما يستطيع المتعلم فعله بمفرده، لكنها قابلة للتحقق عبر دعم من المعلم، أو بالتعاون مع زميل أكثر قدرة، أو عبر الاستعانة بوسائل تعليمية تسهل المهام فالطالب قد لا يستطيع قراءة نص جديد وحده، لكنه وبدعم من معلمه (توضيح المفردات مثلا) يتمكن من الاسترسال في القراءة تدريجيًا.

أما في البعد السفلي تكتسب الدافعية أهمية محورية، فهي المحرك الأساسي للتعلم داخل هذه المنطقة إذ كلما ارتفع مستواها عند المتعلم، ازدادت قابليته لاستثمار الدعم المقدم له والانتقال من مستوى الإنجاز الحالي إلى المستوى المحتمل وأصبح أكثر قدرة على استثمار ZPD.

ومن خلال ما سبق وفي تفاعل هاتين القاعدتين، تتضح العلاقة العميقة بين العقد الـديداكتيكي والزمن التربوي. فكلما تمكن المعلم من تنظيم وضعيات تعليمية تُوضح منفعة المعرفة وتستثمر منطقة النمو القريبة، تحقق التوازن بين الزمنين، واستقرت العملية التعليمية وكانت فعالة. أما إذا صار العكس واختل هذا التوازن، ظهرت انزلاقات ديداكتيكية نتيجة سرعة إيقاع التعليم من طرف المعلم دون مراعاة ببطء النمو المعرفي لدى المتعلم، أو عند فشله في جعل المعرفة ذات معنى في نظره.

وهكذا، فإن تحليل العقد الـديداكتيكي من منظور زمني كما يقدمه فيرنو وفيغوتسكي لا يقتصر على تحديد مدة الفعل التعليمي، بل يتجاوزها إلى فهم العلاقات المعقدة بين زمن، النمو المعرفي، ووظيفة المعرفة في السياق التعليمي.

2.9. الإطار الزمني للعقد حسب بروسو:

❖ زمن التعلم (Le temps d'apprentissage):

ويُقصَد به تلك الفترة التي يستغرقها المتعلم في بناء المعرفة خلال وضعية تعليمية تعليمية سواء من خلال نشاط ذهني داخلي أو تفاعل خارجي مع الأستاذ أو الزملاء أو الوسط التعليمي. مما لا يطابق بشكل آلي زمن التعليم فهو زمن البناء الذاتي للمعرفة، وليس زمن استقبالها. وهو اللحظة التي ينشئ فيها المتعلم فعلاً إدراكياً خاصاً به، يعبر من خلاله عن استيعابه للمهمة التعليمية، ويعيد فيه تنظيم تمثلاته. يتحكم فيه التاريخ التعليمي والتعلمي للتلاميذ وامكانياتهم المعرفية والذهنية، وظروفهم الثقافية والاجتماعية.

هو الزمن الذي ينظم سيرورة التعلم داخل الوضعية التعليمية، أي الزمن الذي تتحرك فيه كل من المعرفة، والمعلم، والمتعلم ضمن مراحل متتابعة تؤدي إلى بناء التعلم. بروسو يراه زمناً معرفياً ومنهجياً أكثر من كونه زمناً مادياً (كعدد الدقائق أو الحصص). أي أن العلاقة بين المعلم والمتعلم تتغير تدريجياً تبعاً لتطور مراحل الدرس. كل مرحلة من مراحل الزمن الديداكتيكي تُعيد تشكيل العقد ضمنياً بين الطرفين. وكلما اتسع زمن التعلم، ازدادت فرص التفاوض بين المتعلم والمعلم، وازدادت إمكانية ممارسته أما إذا تقلص، فإن العلاقة التربوية تميل نحو التوجيه الأحادي، وتضعف روح الحوار، مما يؤدي إلى انغلاقه وانكماشه. ولتقريب المفهوم كثيراً ما يختزل زمن التعلم في الزمن الإداري للحصة، متناسياً أن التعلم الحقيقي يستمر حتى خارج القسم، في النقاش، أو المراجعة، أو الملاحظة الذاتية. مما يجعل إعادة تنظيم الزمن المدرسي عنصراً حاسماً لإنجاح تطبيق مقاربة الكفاءات، حيث يجب أن يُمنح المتعلم زمناً مفتوحاً للتجريب وبناء المعنى، لا مجرد زمن لأداء الواجب أو تلقي المعلومة فقد يرجع تقدم التلميذ في مادة دون أخرى إلى العوائق الديداكتيكية (التكوين، الطرائق البيداغوجية، اجتماعية، نفسية، المادة المعرفية)

❖ زمن التعليم (Le temps d'enseignement):

إنَّه الزمن الذي يُمارس فيه الفاعل التعليمي عملية التعليم بهدف اكساب المتعلمين البرنامج الدراسي الذي يحدده إيقاع زمني منتظم ورسمي. وعدم احترامه يؤثر سلباً على المتعلم، ويخلق نوعاً من التأخر الدراسي. ويختلف زمن التعليم عن زمن التعلم في كونه منظماً ومقصوداً وموجهاً. والتفاعل بينهما هو الذي يُنتج الممارسة الديداكتيكية الفعلية. فحين يُخطط المعلم زمنه بطريقة مرنة تستجيب لإيقاع تعلم المتعلمين، يتحقق الانسجام بين الزمنين، ويُصبح العقد حياً ومتجدداً. ولكن إذا فرض زمنه الخاص (زمن التعليم) دون مراعاة زمن التعلم، فإنَّ العقد يتعرض للخلل (Rupture du contrat).

وفي منظوره، فإنّ المعلم لا يعلم فقط من خلال ما يقول، بل من خلال ما يسمح للمتعلم بأن يفعله داخل الزمن التعليمي. أي أن جودة زمن التعليم تُقاس بمدى انفتاحه على مبادرة المتعلم، وليس بكمّ المعارف المقدّمة. فيصبح التدبير الزمني للفعل التعليمي أساساً في ممارسة العقد، لأنه لا يُمارس في فراغ زمني، بل في زمن منظم بوعي ديداكتيكي. وتذهب Ligozat وآخرون (2018) إلى أن التوازن بين الزمنين (تعليم-تعلم) يشكّل قلب الفعل الـديداكتيكي، وأن أي انحراف في أحدهما يؤدي إلى خرقه. فإذا تسارع زمن التعليم على حساب التعلم، ضاع المعنى؛ وإذا طال زمن التعلم دون توجيه كافٍ، تشتت الجهد وضاع الهدف. ولهذا، يُعتبر الزمن المشترك بينهما - أي لحظة الالتقاء بين التعليم والتعلم - هو المدة المثلى للعقد الـديداكتيكي. وعليه فإن بروسو لا يحدد مراحل الزمن بشكل جامد، لكنه يربطها بمراحل الوضعية التعليمية على النحو التالي:

- ❖ **مرحلة التهيئة (Mise en situation):** يتم فيها عرض الوضعية التعليمية وتكون بداية لنشأة العقد فالمتعلم ملزم بمحاولة الحل، والمعلم ملزم بعدم التدخل المباشر.
- ❖ **مرحلة العمل الذاتي للمتعلّمين (Action du sujet):** يبحث المتعلم ويخطئ فيكون العقد هنا في ذروته.
- ❖ **مرحلة التفاوض الضمني حول المعنى (Institutionnalisation):** يعيد المدرس تنظيم المعرفة ويصوغها في شكل علمي يُغلق العقد لتثبيت التعلم وإشهاد الكفاية. كما انه حدد خصائص زمنه في:
- ❖ يختلف حسب مستوى المتعلمين وطبيعة المعرفة. فهو نسبي وغير خطّي.
- ❖ كلما حدث خرق للعقد، ينتج خلل في الزمن الـديداكتيكي. فهو يتقدم عبر اضطرابات وتوازنات.
- ❖ يتضمن الحركة التدريجية للمعرفة داخل النظام الثلاثي (المعلم - المتعلم - المعرفة) حسب ما يسميه التقدم الـديداكتيكي (Avancement didactique).
- ❖ ينتهي الزمن حين تتحقق الكفاية وليس حين تنتهي الحصة فهو يُقاس بمعيّار الفهم وليس بمعيّار الوقت.

وبهذا يمكننا القول ان زمن التعليم هو الزمن الذي يخصصه الأستاذ لتقديم المعارف أو لتنظيم أنشطة الدرس، يقاس بمدى كفاءة التخطيط واستغلال الوقت في تحقيق الكفايات كان يقرر المدرس مثلاً ان يقدم مفهوماً ما خلال حصتين بغض النظر عن استعدادات المتعلمين.

أما زمن التعلم فهو زمن شخصي، خاص بالمتعلم يتشكل خلال لحظات فهمه، ومحاولاته، وخطئه، وإعادة بناء المعرفة ذاتيا. فهو لا يتبع دائما إيقاع الدرس بل يتقاطع معه جزئيا فقد يظن المعلم أن تلاميذه قد استوعبوا الدرس لأن وقت الحصة قد انتهى بينما هم لا يزالون في طور بناء المعنى داخليا. والعقد هنا فضاء تفاوضي بين الزمنيين زمن يدار من قبل المعلم، وزمن يبني المتعلم تعلمه فيه من داخل الذات المتعلمة دون الاخلال بإيقاع الدرس واحداث انزلاق زمني يفقد الطرفين احساسهم بالالتزام داخله، فينشأ سوء تفاهم أو قصور في العلاقة مع المعرفة.

10. أطراف العقد الديدانتيكي:

إذا كان بروسو قد اكتفى، في عام 1980، بثنائية بسيطة تجمع «الأستاذ» و«المتعلم» فقط فإن التطور اللاحق لمنظومة التعليم من التحولات الرقمية إلى تداخل المنظومات الاجتماعية - قد فرض توسيع دائرة الأطراف إلى ثلاثية ثم رباعية بل إلى شبكية، دون أن يؤثر ذلك من مركزية العقد كأداة لتنظيم التوقعات المتبادلة. فقد أدرج شوفالار (1985) المعرفة كطرف ثالث فاعل يخضع لعملية تحويل ديدانتيكي تُحدد شكله وحدود نقله في الصف التعليمي. فيما دفعت ضرورات التنظيم المؤسسي Develay (1995) إلى إدراج المؤسسة - بتوقيتها الرسمي ومنهجها وإدارتها - كطرف رابع يُوقع على ما أسماه العقد التربوي بما يضمن انسجام الأهداف الصفية مع القيود التنظيمية الخارجية مثل الانضباط والحقوق والواجبات، فيصبح العقد رباعياً عند إدخال المشرف التربوي أو المفتش كطرف ضمني.

ومع هيمنة المنصات الرقمية ظهر الطرف التكنولوجي بوصفه شريكاً لا يُستهان به؛ إذ أصبح LMS أو أداة الذكاء الاصطناعي تُفاوض بشأن طبيعة استخدامها وزمنها ونوع البيانات التي تُنتجها، فاستُحدث ما يُعرف بالعقد الديدانتيكي الرقمي. (Gueudet & Trouche, 2022). وفي سياقات التعليم المدمج، صارت الأسرة والمستشار التربوي أطرافاً مباشرة تُحدد درجة الدعم الانفعالي والمعرفي الذي يتلقاه المتعلم خارج الفصل، وهو ما أكدته الدراسة الميدانية لـ Sarara & Balwil (2024) التي أظهرت أن إدراج هذه الأطراف في صياغة أولية للعقد يُقلل من معدلات الإخفاق الانفعالي بنسبة 28%. كما يمكننا الذهاب إلى أبعد من ذلك في إدراج أطراف أخرى له فحسب الباحثة يمكن أن تتمثل هذه الأطراف في:

الأنظمة، اللوائح، والقوانين التربوية التي تضبط العلاقة بين المعلم والمتعلم، وتضمن حقوق وواجبات كل طرف. والطرف الإشرافي والمعنوي الذي يتمثل في القيم والمبادئ والأخلاق والذي يتحقق من خلاله الوفاء بالعهد والصدق في التعامل والتفاعل التعليمي. وتعزيز الثقة بين الأطراف.

11. مراحل العقد الديدانكي:

حسب بروسو يعتبر العقد الديدانكي نموذجاً دينامياً يتكوّن من أربع مراحل متعاقبة تُفسّر كيفية انتقال المتعلّم من حالة عدم المعرفة إلى حالة المعرفة المستقرة داخل وضعية ديدانكية مُنظمة. وتكمن أهمية هذا التمثيل في أنه يجعل من الانحراف وإعادة التفاوض مكونين أساسيين في بناء الكفاءة، وليس مجرد عقبات يجب تجاوزها. وفيما يلي تفصيل هذه المراحل مع بيان وظيفة كلّ منها في إنتاج المعنى وتحقيق الكفاءة المستهدفة.

1.11. مرحلة التأسيس أو التفاوض الأولي (Phase de négociation initiale):

في هذه المرحلة يُقدّم الأستاذ وضعية-مشكلة للتلاميذ، في درجة من الغموض لا تسمح بحلّ مباشر لها. موضحاً الأدوار والمسؤوليات والتوقعات، ضمناً أو صريحاً:

- ❖ طبيعة المنتج المطلوب (نصّ، نموذج، برهان، تصميم).
- ❖ الأدوات المسموحة (آلة حاسبة، برنامج، الكتاب المقرر، الأقراص المدمجة، أو مواقع الإنترنت، أو التجارب المعملية).
- ❖ معايير النجاح وتوقيت الإنجاز.

وفيها يدرك المتعلمون الصورة العامة لما سيدرسونه وما هو مطلوب منهم تعلمه والقيام به، وتتضمن هذه المرحلة تفاوضاً بين المتعلمين يهدف إلى إنتاج عقد أولي يُحدّد نطاق المسؤوليات ويُبقي التحدي ضمن منطقة التعلّم المحتمل للمتعلّم.

2.11. مرحلة الالتزام المتبادل:

يُظهر فيها كل طرف التزامه بالعقد، بحيث يتحمل المتعلم مسؤولية تعلمه من خلال قبوله للمهمة إلى الامتلاك الذاتي للمعرفة، وأن أيّ مساعدة مفروطة ستُفقده فرصة بناء المعنى ويقوم المعلم بدوره التوجيهي والإرشادي بعد تخليه عن التدخّل المباشر

3.11. مرحلة التطوير والتفاعل:

وهي المرحلة التطبيقية التي يُطبق فيها العقد عملياً من خلال سلسلة من الأفعال والأنشطة الصفية التي يقوم بها المتعلم، والتغذية الراجعة السلبية من طرف الأستاذ دون إعطاء الحل الجاهز. لتتكرر هذه الدورة حتى يصل المتعلّم إلى نموذج يُحقّق المعايير المتفاوض عليها.

4.11. مرحلة البرهنة والمأسسة (Phase de institutionnalisation):

في هذه الخطوة تتحوّل معارف المتعلم من معارف موقفيه (connaissances situées) إلى معارف مؤسسة (savoir institutionnalisé) تكون قابلة للتعميم والتقييم الخارجي بعد اكتمال النموذج عنده والذي يُقدّم له أستاذه كتسمية رسمية للخوارزمية أو المفهوم، أو صياغة مجردة ورمزية، أو تحديد مكانة هذه المعرفة، ودورها، ووظيفتها، وحدودها، وعلاقتها بالمفاهيم والممارسات والنظريات التي تشملها المادة التي يدرسها.

هذا وتكمن أهمية المراحل الأربع في بناء الكفاءة في:

❖ يسهم التدرّج من التفاوض إلى المأسسة داخل الممارسة الصفية في تحقيق توازن ضروري بين مستوى التحدي لتطوير الكفاءات المعقّدة التي تتطلب وضوحاً في الأطر المنظمة، وبين الإمكانية التي تجعل المهمة قابلة للإنجاز، بمرونة تسمح للمتعلم ببناء استراتيجياته تدريجياً قبل ترسيخها كممارسات مؤسّسة.

❖ تكمن أهمية الانحراف ( cart) بين ما يتوقعه المعلم وما ينتجه المتعلم في الكشف عن طبيعة التصرّوات التي يعتمد عليها المتعلم في حل الوضعية، إذ يدفع بالمتعلم إلى مراجعة بنياته الذهنية، وتحفيزه للتعديل المعرفي عوض اعتباره مؤشراً على الفشل. مما يفتح المجال أمام إعادة التفاوض داخل العلاقة الـديداكتيكية، ويجعل منه جزءاً من مسار اكتساب الكفاءة لا دليلاً على تعثرها. (Perrenoud, 1997 ; De Ketele & Roegiers, 2009).

ومن خلال ما سبق يمكننا القول العقد الـديداكتيكي عند بروسو لا يُعدّ وثيقة ثابتة، بل مساراً دورياً يبدأ بالتفاوض وينتهي بالمأسسة، ويجعل من مسؤولية المتعلم ومن تدخّل الأستاذ المؤجّه أساساً لأيّ تعلّم فعّال ومستدام.

12. مبادئ العقد الـديداكتيكي:

يتأسس العقد الـديداكتيكي على مجموعة من المبادئ التي تسعى إلى تحقيق توازن بين نقل المعرفة وبنائها، وبين سلطة المعلم ومبادرة المتعلم. يتحدد من خلالها شكل التفاوض البيداغوجي، وتُبنى عليه الثقة المتبادلة التي تتيح للمتعلمين الانخراط الواعي والمسؤول في الوضعيات التعليمية. إن فهمنا يعد خطوة أساسية لتحليل عملية التعلم في بعدها العلائقي، لأنها تكشف عن الشروط التي تجعل منه عملية حوارية قائمة على الالتزام، والحرية، والمساءلة المشتركة، والانخراط الدائم. فهي بذلك توجه الممارسة الصفية نحو تحقيق الأهداف الـديداكتيكية المنشودة وتفسر انسجام أو اختلال العلاقة التعليمية.

كما أن دراستها تُعدّ مدخلاً أساسياً لفهم المنطق العميق الذي يقوم عليه العقد الـديداكتيكي، لأنها تربط بين الأبعاد المعرفية والبيداغوجية والتواصلية في وضعية التعلم فهي تمثل الجسر الذي يربط بين البنية النظرية للعقد الـديداكتيكي كما حددها بروسو، وبين الممارسة التربوية الفعلية كما يرصدها البحث في واقع التدريس ضمن مقارنة الكفاءات في التعليم المتوسط. هذا الربط يضمن انسجام الدراسة منهجياً، ويكسب نتائجها عمقاً تفسيرياً متوافقاً مع الأسس الـديداكتيكية الحديثة.

1.12. مبدأ حرية الاقتراح:

يُعدّ مبدأ حرية الاقتراح أحد الركائز الجوهرية في بناء العقد الـديداكتيكي، إذ يُشير إلى منح المتعلم حرية المبادرة والمشاركة الفعالة في بناء المعرفة من خلال طرح الأفكار والتساؤلات، والمساهمة في صياغة الحلول الممكنة داخل الوضعية التعليمية. هذه الحرية لا تعني الانفلات من الضبط التربوي، بل تمثل انفتاحاً مقنناً يتيح للمتعلّم التعبير عن تصوّراته وتوظيف مكتسباته السابقة في التفاعل مع المعلّم والمحتوى (Perrenoud, 1998)، من حيث اختيار طرائق التفكير، وإبداء الرأي، والمبادرة في البحث عن المعرفة، ضمن إطار من التوجيه البيداغوجي المنضبط. وبعبارة أخرى، هي الحق في المشاركة الواعية في بناء التعلم بدل تلقيه جاهزاً.

وحسب روجرز (2002) تمارس الحرية داخل علاقة تربوية تقوم على الثقة والاحترام، وتتيح التعلم وفق إيقاعه الخاص، وأن يختبر المعنى بنفسه. (Rogers, 2002).

أما جون ديوي فيعتبر الحرية التعليمية جوهر التعلم الديمقراطي، إذ يرى أن التربية لا تكون فعالة إلا إذا أتاحت للمتعلّمين فرص التفكير الحرّ واتخاذ القرار في مواقف واقعية (Dewey, 1916). مما يعني أن لكلّ من المتعلّم والمدرّس حقّ اقتراح أهداف جزئية أو أنشطة أو وضعيات جديدة داخل الدرس، تعديل بنود العقد (مواعيد التقييم، أدوات العمل، أشكال التعاون، قبول أو رفض أي اقتراح يُطرح أثناء التفاوض، دون إكراه أو إقصاء. والانتقال بالمتعلّم من «منفذ بدون نقاش» إلى «شريك قادر على التفاوض»، وهو ما يُمكن الأستاذ بدوره من إعادة تصميم درسه بما يتلاءم مع حاجات قسمه الفعلية.

ويراها بروسو (1998) عنصراً أساسياً في الوضعية الـديداكتيكية لأنها تخلق ما يسمى المسافة المعرفية الضرورية بين المعلّم والمتعلّم. فعندما نضع المتعلم أمام وضعية-مشكلة، ينبغي أن نتيح له حرية البحث عن الاستراتيجيات المناسبة لإيجاد الحل دون تدخل مباشر من المعلّم، لتُصبح الحرية في

هذا السياق شرطاً لتفعيل المفارقة الديدانتيكية، أي التوتر الناتج عن رغبة المعلم في التعليم ورغبة المتعلم في الاكتشاف والتعلم. لتعد الحرية مكّونا أبستمولوجيا في بناء المعرفة المدرسية. وليست خيارا تربويا فقط.

وفي مقارنة التدريس بالكفاءات، يُترجم مبدأ الحرية والاقتراح في طريقة صياغة الوضعيات التعليمية التي تتطلب من المتعلم حلّ مشكلات مفتوحة النهاية، والاعتماد على ذاته في اختيار الطرق والأدوات. فالمدرس هنا يُيسّر ولا يلقّن، ويشجع المتعلم على اقتراح حلول بديلة، ومناقشتها جماعياً، بما يرسّخ روح المبادرة والمسؤولية. (وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2015).

كما يُعزّز هذا المبدأ قدرة المتعلم على التعلّم الذاتي، وهي كفاية عرضية محورية في المنهاج الجزائري.

❖ أهميته:

وتكمن أهمية هذا المبدأ في إعادة التوازن للعلاقة التربوية، بحيث لا يبقى المتعلم متلقياً سلبياً، ويصبح فاعلاً مشاركاً في بناء المعنى. فالحرية في التعلم تمكّنه من تطوير استقلاليته الفكرية، وتنمية قدراته النقدية والإبداعية. كما تُعدّ حرية الاقتراح شرطاً أساسياً لتحفيز الدافعية الداخلية، التي تُعد من أقوى مؤشرات التعلم العميق والمستدام. لشعوره بملكية الأهداف التي اقترحها أو وافق عليها مما يسهم في تحقيق الكفايات المرجوة. والتقليص من الانزلاقات الديدانتيكية (الإفراط في التفسير، التبسيط المشوّه...) لأن المدرّس يكتشف تمثّلات التلاميذ مبكراً عبر اقتراحاتهم

❖ خصائصه:

- يُنسّم مبدأ الحرية والاقتراح بمجموعة من الخصائص، أهمها:
- المرونة الديدانتيكية في طريقة التدريس، وأساليب إدارة الصف، وتكييف الوضعيات حسب تفاعلات المتعلمين.
- المسؤولية المشتركة فحرية المتعلم تقتزن بوعيه بمسؤولية خياراته التعليمية.
- لا يقوم على مبدأ التكافؤ المعرفي بين المتحاورين.
- يمتاز بقدر كبير من السمو في الطرح والتساؤل للقضايا التعليمية من خلال تناوله لقضايا معرفية، وسلوكية تربوية.

- لا يهدف الى الوصول الى الحقائق بل هدفه الانفتاح المعرفي الذي يُشجع المتعلم على اختبار الفرضيات واقتراح حلول متعددة.
- التغيير ففيه تتغير ميول واتجاهات التلاميذ ببناء معارف جديدة.
- التحفيز الذاتي لأن المتعلم يصبح منشغلاً بتطوير معارفه بدل انتظار التوجيه المستمر.

❖ آليات تفعيله في العقد اليداكتلي:

- لتفعيل هذا المبدأ، يمكن للمعلم اعتماد العديد من الإجراءات اليداكتلية المترابطة، منها:
- تصميم وضعيات تعليمية مفتوحة تسمح بأكثر من مسار للحل، بحيث يُطلب من المتعلم تفسير، تبرير، أو اقتراح حلول مختلفة.
- إشراك المتعلمين في صياغة الأهداف المرحلية الذي يتيح لهم الشعور بملكية العملية التعليمية، ويحفزهم على المشاركة الفعالة.
- السماح بالتعبير الحرّ عن الأفكار والتصورات المبدئية قبل التصحيح أو التوجيه، يُشجع المتعلمون على تقديم تصوراتهم دون خوف من الخطأ.
- اعتماد بيداغوجيا الخطأ حيث يُنظر إلى الخطأ كأداة للتعلم وليس كفشل، مما يخلق مناخاً من الثقة يشجع على الحرية في الاقتراح. (Astolfi, 1997).
- تنويع أنماط العمل مثل العمل الفردي، الثنائي، والجماعي، مما يتيح للمتعلمين حرية اختيار الطريقة الأنسب لتحقيق الهدف التعليمي.

لتمثل حرية الاقتراح التعليمية الأساس العملي لمبدأ الاستقلالية في التعلم، وهي ما يمكن المتعلم من التصرف بكفاءة في وضعيات جديدة. فبدون حرية المبادرة والتجريب، لا يمكن بناء الكفاءة، لأن الكفاءة هي قدرة على التوظيف الذاتي للمعرفة في سياق غير مألوف.

2.12. مبدأ الشراكة والانخراط الدائم في العملية التعليمية :

يُشير مبدأ الشراكة والانخراط إلى تأسيس علاقة تربوية قائمة على التعاون والتفاعل المشترك بين المتعلم، والمعلم ضمن وضعيات تعليمية تتيح لكل طرف المساهمة الفعالة في بناء المعرفة. فهي لا تقتصر على التفاعل اللفظي، بل تشمل تبادل الأدوار والمسؤوليات، واتخاذ القرارات المشتركة حول سيرورة التعلم، وأسلوب معالجة المهام. (Perrenoud, 1999). أما الانخراط، فهو درجة الالتزام الذاتي بالعملية التعليمية من طرف المتعلم، بما يعكس اندماجه العاطفي والمعرفي والاجتماعي فيها. (Viau, 1994)

ويجمع الباحثون على أن الشراكة والانخراط يشكلان بعدين متكاملين: فلا شراكة دون انخراط، ولا انخراط دون شعور المتعلم بكونه طرفًا حقيقيًا في الفعل الـديداكتيكي.

وفي هذا المبدأ لا يتحقق التعلم إلا بالانخراط عبر شراكة ديداكتيكية بين المعلم والمتعلم تنظمها بنود العقد الـديداكتيكي، يصبح فيها التلميذ فاعلاً مشاركاً في بناء المعرفة وليس مجرد متلقٍ. فالمعلم ملزم بتوفير وضعية تعليمية ذات معنى، والمتعلم ملزم بمحاولة الفهم والحل والمشاركة في الحوار. وحسب بروسو: على المتعلم أن يتصرف كما لو أن الحل ممكن وأنه مسؤول عن إيجادهِ. مما يعبر عن انخراطه الفعلي في اللعبة الـديداكتيكية (jeu didactique). التي يدخل فيها فقط عندما:

يشعر بأن له دوراً حقيقياً في حل الوضعية، ويدرك أن المعلم لن يقدم الحل مكانه، وأنه مسؤول عن نجاح أو فشل محاولاته. هذا ما يُسميه بروسو الانخراط الـديداكتيكي (Engagement didactique)، الذي يعد شرطاً أساسياً لفعاليته. لتتحول العلاقة التعليمية من علاقة أحادية التوجيه إلى علاقة تتجاوز المشاركة الشكلية وتصبح التزاماً فعلياً بالمسؤولية المشتركة لنتائج التعلم. واحداث حالة من التوازن الـديداكتيكي، تمكّن المتعلم من استثمار طاقاته المعرفية لحل الوضعيات دون خوف من التقييم الفوري أو العقاب. لتصبح الشراكة في هذا الإطار شكلاً من أشكال التفاوض الـديداكتيكي الذي يضمن استمرار التواصل المعرفي الفعال.

وقد تم توسيعه في مقاربة التدريس بالكفاءات، ليشمل أبعاداً وجدانية واجتماعية إلى جانب البعد المعرفي، فأصبح المتعلم شريكاً في تخطيط التعلم وتنفيذه وتقييمه، من خلال العمل الجماعي، والمشاريع التعليمية، والمناقشة التعاونية. وتُعدّ بيداغوجيا المشروع إطاراً مثاليًا لتفعيل هذا المبدأ، إذ تحفز المتعلم على الانخراط في مشروع جماعي يساهم في تنمية كفاءاته التواصلية والاجتماعية، إلى جانب الكفاءات المعرفية. كما اثبتت ذلك دراسات كثيرة كدراسة بن نويوة (2020) التي كشفت عن فعالية استراتيجية التعلم التعاوني واعتبارها نشاطاً ممتازاً لإظهار قدرات التلميذ المعرفية والوجدانية والاجتماعية أثناء سيرورة تعلمه، كما تتيح فرصة المناقشة الجماعية وتوفر فرص التفاعل مع الزملاء في الصف. ودراسة ياسرحسن (2025) التي أكدت نتائجها أن التعلم القائم على المشاريع يعزز التفاعل بين الطلاب، ويزيد من تحصيلهم في اللغة العربية، ويطور مهارات التفكير النقدي والعمل الجماعي لديهم.

❖ أهميته:

يؤدي تطبيقه إلى:

- تعزيز روح المسؤولية الجماعية. مما يرسخ مفهوم التربية التفاعلية التي تقوم على التعاون بدل التلقين. فعندما يُنظر إلى المتعلم كشريك، يتولد لديه إحساس بالمسؤولية والانتماء إلى المجموعة التعليمية، مما يعزز دافعيته نحو التعلم.(Deci & Ryan, 2000) .
- أما بالنسبة للمعلم، فإن العمل في إطار شراكة يتيح له فهمًا أعمق لتمثيلات المتعلمين وصعوباتهم، وتحسين جودة التفاعل الصفّي مما يساعده على تكييف الوضعيات الـديداكتيكية بما يلائم حاجاتهم الفعلية.

ومن الناحية النفسية، يُسهم الانخراط في تقوية الاستثمار الذاتي في المهمة، وتقليص ظاهرة الانسحاب والتهميش داخل القسم. كما انه عامل مهم في اكتساب الكفاءات وفق المنظور البنائي للتعلم. ودعم بناء الكفاءات العرضية (كالتواصل، التنظيم الذاتي، حل المشكلات).

❖ خصائصه:

يمكن تحديد خصائصه في مجموعة من السمات الجوهرية هي:

- التفاعلية: فالتعلم يحدث من خلال الحوار والمشاركة النشطة بين جميع الأطراف.
- التبادلية: المعلم والمتعلم يتقاسمان المسؤولية عن إنجاز المهمة التعليمية.
- التكاملية: تُبنى المعرفة من خلال إسهامات متعددة تتكامل داخل الجماعة.
- الانخراط الوجداني والمعرفي: المتعلم يندمج في النشاط ليس فقط معرفيًا بل عاطفيًا أيضًا.
- التمكين المشترك: حيث يشعر المتعلم أن رأيه واقتراحاته ذات أثر في المسار التعليمي.

3.12. مبدأ الوضوح:

يعني الوضوح أن تكون قواعد العقد (الأهداف، معايير النجاح، الإجراءات، أدوار كل طرف) مفهومة ومعلنة منذ البداية. فالوضوح عنصر تنظيمي يحوّل التبادل الضمني إلى سلسلة مفهومة من الالتزامات المتبادلة، ويحدّ من حالات سوء الفهم التي تقود إلى خروقات في العقد (كمال، 2021). ويُقصد بمبدأ الوضوح في المجال الـديداكتيكي أن تكون العلاقات والأدوار والقواعد والإجراءات التي تحكم سير العملية التعليمية معلومة ومفهومة لجميع الأطراف، بحيث يدرك كلّ من المعلم والمتعلم ما يُنتظر منه، وما هي حدود مسؤولياته داخل الوضعية التعليمية (Develay, 1992). فالتعلم يصبح ذا معنى عندما تكون غاياته وإجراءاته واضحة للمتعلم (Meirieu, 1996). والوضوح شرط بيداغوجي أساسي في

بناء الكفاءات، لأنه يمكّن المتعلمين من تمثّل ما يُنتظر منهم بدقة، ومن متابعة تطوّرهم الذاتي عبر التغذية الراجعة.

وفي فكر البروسوي الوضوح هو أحد الأسس الضمنية للعقد الـديداكتيكي، لأنه يُحدد ما يُفترض أن يقوم به كل طرف في سيرورة التكوين. فالعقد الـديداكتيكي، وإن كان غير معلن صراحة، فهو يقوم على تفاهم ضمني حول من يفعل؟ ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟

وعند اختلاله تظهر الانزياحات الـديداكتيكية. فهو بذلك عنصر تواصلّي وأبستمولوجي في آن واحد، يضبط ديناميّة العلاقة بين المعلّم والمتعلّم والمعرفة. أما في مقارنة الكفاءات، يُفعل عبر مجموعة من الإجراءات البيداغوجية العملية، أبرزها:

- الإعلان عن الكفاءات المستهدفة والأهداف التعليمية في بداية كل وضعية.
- توضيح معايير الأداء والتقييم حتى يفهم المتعلّم أسس الحكم على إنجازهِ.
- شرح خطوات الوضعية-المشكلة بوضوح دون كشف الحلول، لتوجيه المتعلّم نحو الاستقصاء الذاتي.
- استخدام لغة بيداغوجية مفهومة تتناسب مع مستوى المتعلمين وقدراتهم اللغوية.
- توفير تغذية راجعة منتظمة تسمح للمتعلّم بفهم مدى تقدّمه، والإجراءات المطلوبة للتحسين.
- ليتحول بذلك إلى عنصر من عناصر الشفافية البيداغوجية التي تشكّل شرطاً لبناء التعلم الذاتي والوعي بالذات (métacognition).

❖ أهميته

- تتبع أهمية مبدأ الوضوح من كونه الضامن لاستقرار العلاقة الـديداكتيكية، إذ يُقلّل من سوء الفهم وسوء التأويل، ويُقلّص غموض التوقعات ويمنع الاحتكاكات التي تنجم عن معانٍ متباينة بين أطراف العملية التعليمية.
- يُسهّل التقويم الموضوعي لأنّ المعايير معروفة سلفاً، ما يعزّز العدالة والشفافية في التقييم. والثقة بين الأطراف، كما يقوي الدافعية نحو الإنجاز، ويُسهّل في تحقيق العدالة التربوية، لأنّ جميع المتعلمين يدركون ما يُنتظر منهم بنفس المعايير.
- دعم المساواة في الفرص التعليمية، لأنّ كل متعلّم يعرف بوضوح ما هو مطلوب منه.
- ويضيف الحسيني (2020) أنّ وضوح التعليمات والأهداف والمعايير يُعزّز الثقة ويمنع خرق العقد، لأنه يمكّن المتعلّم من فهم ما يُنتظر منه بدقة.

- أما Radford (2022) فيشير إلى أنّ الوضوح شرطاً لانتقال المعرفة من المجال التعاقدى إلى الفهم العميق، إذ يجعل العلاقات الصفية قابلة للتفسير والضبط.

❖ خصائصه:

- يتسم مبدأ الوضوح بعدد من الخصائص التي تميزه داخل الممارسة الصفية، أهمها:
- الشفافية البيداغوجية: وضوح الأهداف والمخرجات والمعايير.
- الاتساق الديدانكتيكي: توافق بين ما يُعلّم وما يُقيّم وما يُعلن للمتعلّمين.
- التواصل الفعال: وضوح الخطاب التعليمي ولغة التعليمات والمفاهيم.
- التغذية الراجعة البناءة: توضيح نقاط القوة والضعف بعد كل نشاط تعليمي.
- الانضباط المعرفي: ربط المفاهيم بطريقة منظمة ومفهومة تسهّل الفهم والبناء الذاتي للمعرفة.

4.12. مبدأ التفاوض:

ويُقصد بالتفاوض الديدانكتيكي تلك الممارسات التواصلية التي تتيح للطرفين مراجعة حدوده العقد وتكييفه باستمرار لضمان سيرورة التعلم، دون المساس بالتوازن البنائي للعلاقة البيداغوجية (Amade- Escot, 2000) مما يعني إبقاء قنوات مراجعة الاتفاقات مفتوحة طيلة عملية التعلم، بحيث تُعاد صياغة بعض الشروط أو الخطوات التعليمية استجابةً لمتغيرات الوضعية أو لخرق العقد. فهو بطبعه حوار يهدف لإعادة توازن العقد وليس تنازلاً مطلقاً أو إسقاطاً للمعايير. كما يُعدّ قلبه ومحركه الأساسي، إذ يقوم على إعادة بناء الاتفاقات بين المعلم والمتعلم كلما حدث خرق أو تغيير في الموقف. فالعقد ليس نصّاً جامداً، بل علاقة حوارية قابلة للمراجعة والتعديل تبعاً للظروف التعليمية.

ويُبرز بروسو أن التفاوض يحدث حين يتحول الخطأ أو سوء الفهم إلى فرصة للتعلم، لأن إعادة التفاوض حول معنى المعرفة أو طريقة حل المشكلة تسمح بإعادة بناء الفعل التعليمي نفسه. ويرى Sensevy (2012) أن التفاوض عملية ديدانكتيكية تسمح بتصحيح التوقعات، وتعديل الممارسات، وضمان استمرارية التعلم. أما الدريج (2013) فيعتبر أن المعلم الكفاء هو الذي يُدير التفاوض المعرفي بمرونة، دون فقدان سلطة التوجيه التربوي. وفي الممارسة الصفية يظهر مبدأ التفاوض عندما يناقش المتعلم والمعلم طريقة تنفيذ نشاط أو تفسير نتيجة معينة، فيتقنّان على تعديل الخطوات أو إعادة صياغة المفهوم بناءً على الحجج المتبادلة. ليصبح أداةً لتثبيت التعلم، وضمان التفاعل المستمر داخل العقد.

وفي مقارنة التدريس بالكفاءات، يُعَدُّ مبدأ التفاوض من خلال مجموعة من الآليات البيداغوجية العملية، منها:

- النقاش التفاوضي في بداية الوضعية المشكلة لتحديد المعايير، والأهداف، وطرق الإنجاز.
 - إشراك المتعلمين في بناء شبكات التقويم الذاتي ومؤشرات الأداء.
 - اعتماد ورشات تفكير جماعي لإعادة صياغة الفرضيات أو المسارات عند ظهور صعوبات.
 - تفاوض المعنى عند تحليل النتائج أو تفسير الأخطاء في الأنشطة التطبيقية.
 - تكييف العقود الديدانكية حسب مستوى التقدم والكفاءة المكتسبة.
- وهكذا يصبح التفاوض وسيلة لإعادة بناء المعرفة بشكل تشاركي، وتحويل الموقف التعليمي إلى فضاء حقيقي للحوار، يعكس روح المقارنة بالكفاءات التي ترى أن الكفاءة لا تُبنى إلا عبر التفاعل والتفاوض حول المعرفة في سياقات واقعية.

❖ أهميته:

يعتبر هذا المبدأ آلية تضمن مرونة العلاقة الديدانكية، تسمح بتكييف الممارسات التعليمية وفق إيقاعات المتعلمين، ومستويات فهمهم، ومشكلاتهم الخاصة. مسهما في:

- تنمية مهارات التواصل والتفكير النقدي لدى المتعلم.
- دعم الشعور بالانتماء والمشاركة في بناء الدرس.
- تجاوز الجمود البيداغوجي نحو دينامية ديدانكية متفاعلة.
- إعادة ضبط التوقعات المتبادلة داخل المثلث الديدانكي.
- كما يوفّر فضاءً تربوياً يوازن بين سلطة المعلم واستقلالية المتعلم، ما يعزّز العدالة التعليمية ويجعل التعلم عملية مشتركة قائمة على الحوار والتفاهم.

❖ خصائصه:

من أبرز خصائص هذا المبدأ ما يلي:

- التفاعلية: الحوار المتبادل حول الأهداف والإجراءات والمعايير.
- المرونة: قابلية إعادة ضبط القواعد الديدانكية عند الحاجة.
- الوضوح: الشفافية في تفسير الأخطاء وسوء الفهم.
- الاستمرارية: كونه عملية غير منتهية تتجدد مع كل وضعية جديدة.

- المسؤولية المشتركة: تحميل الطرفين مسؤولية نجاح العملية التعليمية.

5.12. مبدأ المؤسسة والإشهاد والتقويم:

يشمل هذا المبدأ ثلاثة أوجه مترابطة هي المؤسسة، والإشهاد، والتقويم التي تعد أحد الركائز المحورية في بنية العقد الـديداكتيكي، لأنها تجسد لحظة التحقق المؤسسي من التعلم.

ويُقصد بالمؤسسة (Institutionnalisation) في التصور الـديداكتيكي تلك العملية التي يتم من خلالها تثبيت المعرفة المكتسبة داخل المؤسسة التربوية بعد سيرورة تكوينه وعبر التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الوضعية التعليمية. والانتقال من الخبرة الشخصية إلى المعرفة العلمية، يثبت فيها المعلم المعاني ضمن الإطار المرجعي للمادة الدراسية. وحسب شوفالار (1991) إلى المرحلة التي يقوم فيها المعلم بمؤسسة المعرفة، أي تحويل ما توصل إليه المتعلمون من اكتشافات فردية أو جماعية إلى معرفة مدرسية رسمية معترف بها داخل النسق التربوي. (Chevallard, 1991)

أما الإشهاد (Validation)، فهو الوجه القيمي للمؤسسة، إذ يمثل الاعتراف الرسمي ببلوغ المتعلم درجة من التمكن والكفاية وفق المعايير المحددة. فهو الاعتراف الرسمي بنتائج التعلم، (Certification)

أما التقويم (Évaluation) فهو الأداة التنظيمية التي تسمح بقياس الكفايات المرصودة وتحليلها. (Scallon, 2004). وتضمن موضوعية هذا الاعتراف، من خلال تحليل الكيفية التي تحقق بها التعلم داخل سيرورة التفاعل الـديداكتيكي. حيث تنتقل المعرفة من وضعها الفردي أو التفاعلي إلى وضعها النظامي المشروع تربوياً (الامتحانات). ويرتبط هذا المبدأ ارتباطاً وثيقاً بالعقد الـديداكتيكي، وكما أنه ينظم واجبات المعلم والمتعلم حول بناء المعرفة، فإنه ينظم الاعتراف بما تحقق من هذا البناء. فهو لحظة تسوية ديداكتيكية يعاد فيها ضبط التوازن بين الطرفين، ويقاس فيها درجة وفاء كل من الشريكين بالتزاماته داخله. (Sensevy, 2011).

وفي ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات، يكتسب هذا المبدأ أهمية مضاعفة، لأن الكفاءة لا تُقاس فقط بامتلاك المعارف بل بقدرة المتعلم على تجنيدها في مواقف جديدة ومركبة. ومن ثم، تصبح المؤسسة والإشهاد أداة لقياس التحول من المعرفة إلى الأداء، يشكل التقويم فيها وسيلة لتقدير مدى تحقق الكفايات في أبعادها المعرفية والإجرائية والسلوكية. (Tardif, 2006)

❖ أهميته:

تكمُن أهمية هذا المبدأ في كونه يربط بين البعدين المعرفي والإطار الرسمي للمناهج، وربط الفعل التربوي بمسؤولية المؤسسة التعليمية في الإشهاد على النتائج. فهو يضمن ألا تبقى المعرفة مكتسبة على نحو شخصي، بل يتم تثبيتها داخل نسق من القواعد والمعايير المعترف بها تربوياً. إذ يسمح بتحويل التجربة الصفية إلى معرفة منظمة قابلة للتقويم والتعميم. وبهذا، يُسهم في توحيد المرجعية التربوية للتقويم، وتحقيق العدالة والإنصاف بين المتعلمين في تقويم الكفاءات، ويعزز الجودة في مخرجات النظام التعليمي. (Legendre, 2014)

ويتيح للمدرسة تأدية دورها بتقنين السلوك التعليمي ومنحه الشرعية والاعتراف في إطار الضبط الاجتماعي والمعرفي. كما أن المؤسسة تجعل من التقويم أداة بنائية (formative) وليست فقط أداة ختامية (sommativ)، فهي تتيح للطرفين معاً مراجعة الاستراتيجيات التعليمية في ضوء المعايير التقويمية المعتمدة. (Black & Wiliam, 1998)

❖ خصائصه:

يتسم هذا المبدأ من حيث الخصائص اليداكتلية بكونه:

- المرحلية لأنه يؤسس لبداية جديدة داخل التدرج البيداغوجي.
- الشفافية لوضوح أهداف التقويم ومؤشراته لدى جميع الفاعلين.
- تشاورياً لاشتراك المعلم والمتعلم في تحديد معايير التقويم والإشهاد.
- ذو طابع نظامي ومؤسسي، لأنه يندرج في إطار المراقبة المؤسسية للنتائج التعليمية وفق مقاييس الجودة التعليمية.
- المرجعية المعيارية لاستناده إلى معايير محددة سلفاً في المنهاج.
- مستمر فهو عملية دائمة ترافق كل مراحل التعلم.
- تكاملي لأنه يجمع بين الأبعاد المعرفية (المحتويات)، والوجدانية (الاعترافات)، والإجرائية (التقويم).
- الاعتراف الاجتماعي: عبر الإشهاد بالكفاءات التي تمنحها المؤسسة التربوية في شكل وثيقة رسمية أو تقرير موثق يثبت أن المتعلم أثنى كفاءة أو مجموعة من الكفاءات ضمن مسار تعليمي محدد، سواء كان في نهاية وحدة تعليمية، أو فصل دراسي، أو مرحلة دراسية.
- وفي ضوء ما سبق، لا يمثل مبدأ المؤسسة والإشهاد والتقويم مجرد آلية إدارية للتقويم، بل يتجاوز ذلك ليشمل تقييم جوانب متعددة في المنظومة التعليمية، من بينها أداء المتعلمين: من حيث تحصيلهم الدراسي، ومهاراتهم، وقدراتهم، واتجاهاتهم، وقيمهم؛ وتقييم أداء المعلمين: من حيث كفاءتهم التدريسية،

واستراتيجياتهم التعليمية، وقدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية؛ وتقييم المناهج الدراسية: من حيث ملائمتها، وفعاليتها، وتحقيقها للغايات التربوية؛ وتقييم البرامج التعليمية: من حيث جودتها، وقدرتها على تحقيق النتائج المرجوة؛ وتقييم البيئة التعليمية: من حيث المناخ الصفّي، والموارد المتاحة، والتفاعل بين الطلاب والمعلمين كما يعتبر أحد أهم المؤشرات المركزية على فاعلية العقود في مقارنة التدريس بالكفاءات، وجوهر الفعل الديدانتيكي الذي يُكسب التعلم معناه وشرعيته، ويجعل من المدرسة فضاءً لإنتاج المعرفة المؤسسية وتثبيت الكفايات وفق معايير موضوعية ومنصفة.

لتشكّل هذه المبادئ الخمسة منظومة تؤسّس لتوازن العلاقة بين الحرية والانضباط، والتفاعل الفردي والجماعي لضمان فعالية العملية التعليمية كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم 3: مبادئ العقد الديدانتيكي وأثرها على التعلم والكفايات:

المبدأ	أثره على التعلم والكفايات
حرية الاقتراح (Freedom to Propose)	يعزز الإبداع، التفكير النقدي، واتخاذ القرار الذاتي، ويقوي استقلالية المتعلم في التعلم.
الوضوح (Clarity)	يقلل سوء الفهم والأخطاء، ويزيد فعالية التعلم واستيعاب المعرفة.
الشراكة والانخراط (Partnership & Engagement)	يعزز المبادرة، التفاعل، والمشاركة النشطة، ما يدعم تطوير الكفايات والمعارف العملية.

التفاوض (Negotiation)	ينمي مهارات الحوار، حل المشكلات، واتخاذ القرار، ويشجع التعلم التفاعلي.
الإشهاد، الماسسة والتقويم (Acknowledgment, Commitment & Evaluation)	يحفز الالتزام والمشاركة النشطة، يدعم التعلم الذاتي والتحسين المستمر للكفايات، ويحول التقييم إلى أداة تطويرية وليس مجرد قياس.

13. الانزلاقات الديدانكتيكية

يعد الانزلاق الديدانكتيكي من أكثر الظواهر دلالةً على هشاشة أو اختلال العقد الديدانكتيكي داخل الموقف التعليمي. والذي يحدث تحولات غير مقصودة تطرأ على العلاقة بين أطراف العقد، فتغير من طبيعتها الأصلية ومن الأهداف البيداغوجية المرجوة. ونجد هذا المفهوم في إطار نظرية المواقف التعليمية التي جعلت من عملية التعليم نظام علاقات بين ثلاثة أطراف يفترض أن تبقى متوازنة، ومنظمة بفضلها. غير أن هذا النظام الدقيق من التفاعلات قد يتعرض لخرق غير مقصود أو سوء فهم لأحد بنوده. بمعنى آخر، هو انحراف تدريجي عن مضمونه الأصلي، بحيث يُغيّر أحد الأطراف (المعلم أو المتعلم) القواعد الضمنية أو المعاني المتفق عليها أثناء التعلم، فيتحول الهدف من بناء المعرفة إلى مجرد حلّ تمرين أو تنفيذ تعليمات، دون وعي بالتحول. ويحول التعلم من نشاطٍ استكشافي إلى نشاطٍ شكلي، فتُلغى الوظيفة المعرفية للوضعية. وتنتقل العملية التعليمية من هدفها الأصلي (بناء المعرفة) إلى أهداف ثانوية كالحفظ أو التنفيذ الآلي. ويحدث هذا مثلاً عندما يُعطي الأستاذ تلميحات زائدة، أو يُوجّه المتعلم نحو الحل مباشرة، مما يجعل الإنجاز لا يعود ناتجاً عن التفكير الذاتي للمتعلم، بل عن تساهل تعاقد يخرق شروط اللعبة التعليمية. ومن منظورٍ آخر، قد يصدر الانزلاق عن المتعلم نفسه، حين يُغيّر غاية الوضعية ويتعامل معها على نحوٍ يُرضي الأستاذ بدل أن يُرضي منطق المعرفة، أو عندما يُمارس استراتيجيات ظاهرية للنجاح دون بناء حقيقي للمعنى. والذي يسميه (Sarrazy, 2002) التحايل الديدانكتيكي، الذي يُنتج مخرجات تبدو صحيحة شكلياً لكنها خالية من العمق المفاهيمي. ومن أبرزها:

1.13. أثر طوباز (L'effet Topaze):

يُعدّ هذا الأثر من أوائل آثار الانزلاقات الديدانكتيكية. يحدث عندما يتدخل الأستاذ ليكشف الحلّ أو جزءاً منه بدل المتعلم، بحجة تسهيل الفهم أو كسب الوقت، فيسلب المتعلم فرصة التفكير الذاتي عبر إشارات خفية أو تلميحات منه، دون أن يفهموا المضمون. منتظراً أن يُكمل معلمه عنه المهمة، فتضيع

الحدود الفاصلة بين المسؤوليتين، ويفقد النشاط التعليمي قيمته البناءة. ليُكرّس بذلك هذا النوع من الانزلاق ما يُسمّى تعلم الطاعة بدلا تعلم الكفاءة. (Chevallard, 1992)

ويظهر الأثر عندما يُحاول المعلم تجاوز الصعوبات الـديداكتيكية عبر التدخل المفرط، ما يخلق نوعاً من الاعتماد السلبي لدى المتعلم، ويقوده إلى الاعتقاد بأن النجاح لا يعتمد على قدراته الذاتية على الفهم بل هو مرتبط بمساعدة المعلم. فتتشكل بمرور الوقت علاقة تعلم غير متوازنة، تفقده استقلاليته المعرفية، وتحول العلاقة الـديداكتيكية إلى علاقة وصاية معرفية (Margolinas, 1995). تؤدي إلى تعلم سطحي ومؤقت لا يتيح نقل المعرفة إلى وضعيات جديدة، ويُضعف الثقة بالنفس ويحول دون الاستدلال المنطقي، وتطوير مهارات التفكير المستقل.

مثال تطبيقي: في درسٍ للرياضيات مثلاً يطلب المعلم من التلاميذ استنتاج قاعدة حساب مساحة المربع، ويرسم الشكل بنفسه، ثم يبدأ بتكرار كلمات مثل الطول والعرض متساويان، ليوجههم نحو الإجابة. في هذه الحالة، لا يكتشف المتعلم القاعدة بل يتلقاها في شكل مباشر. ولتجنب هكذا وضعية من المهم أن يلتزم المعلم بمبدأ التوجيه دون الحل، وأن يُتيح فرصاً كافية للتجريب والخطأ، وأن يعتمد على التدرج البنائي في الدعم مع تشجيع الحوار التعليمي واستخدام وضعيات مفتوحة تدفع المتعلم إلى البحث والاكتشاف الذاتي.

2.13. أثر جوردان (L'effet Jourdain):

يُشير أثر جوردان إلى نوع آخر من الانزلاقات الـديداكتيكية، فهو صورة مقلوبة عن أثر طوباز، وفيه يُوهم الأستاذ المتعلم بأنه اكتشف المعرفة بنفسه، بينما تكون في الحقيقة معرفة أُعطيت له مسبقاً أو حُدثت له ضمناً.

مما يعني أن المعلم يميل إلى قراءة الإجابات السطحية قراءةً تأويلية مبالغ فيها، فيعترف للتلميذ بالنجاح رغم غياب البناء المفاهيمي الحقيقي للمعرفة، ويُهيئ وضعية يوجّه فيها المتعلم ضمناً نحو نتيجة معروفة، ثم يُقنعه بأنه بناها بنفسه. وهذا يُنتج تعلمًا موهومًا أو غير أصيل، والذي يظهر أن الفعل التعليمي قائم على الاستقلالية، لكنه في العمق يخضع لتلقين خفي رغبة في تحفيز التلميذ أو الإسراع في وتيرة الدرس. وبـيداغوجيا، يعد هذا الانزلاق خطير لأنه يُضعف الوعي الميتا معرفي لدى المتعلم، ويجعله يعتقد أن التعلم لا يتطلب جهداً حقيقياً كما أكد عليه (NOEL, 1997):

- معرفة الخواص الوجيهة لتعلم معلومة أو معطيات.
- معرفة الشخص لعملياته المعرفية، ونواتجها.
- مراقبة وضبط العمليات المعرفية.

هذا وقد حذر سارازي من أن هذا النوع من الأثر يُفرغ التفاوض من معناه لأنه يحوّل الحوار إلى مسرحية معدّة سلفاً، تُحافظ على شكل العقد لكنها تُخرق أصله. ويُكرّس للتعليم الظاهري القائم على الأجوبة الشكلية، مما يُضعف جودة التقويم. كما يؤدي إلى تثبيت المفاهيم الخاطئة.

مثال تطبيقي: في حصة الرياضيات يسأل المعلم ما الفرق بين المحيط والمساحة؟

يجيب أحد التلاميذ: المحيط ما أحيط بالشيء والمساحة ما يوجد داخل الشكل. ويلق المعلم: أحسنت، ممتاز. ويكتفي بهذا الجواب دون الخوض في التمثيل الهندسي للمحيط والمساحة حتى يتأكد من الاستيعاب الجيد للمفهومين

وتجنباً لهذا الأثر على المعلم أن يعتمد على أسئلة مفتوحة واستجابات تفسيرية تسمح بالكشف عن مدى عمق الفهم، وألا يكتفي في تقييمه لمكتسبات التلاميذ على الإجابة الصحيحة. كما يُنصح بإشراكهم في نقاشات جماعية لتفكيك الإجابات وتبريرها عن طريق التدريس باستراتيجيات تقوم على المناقشة والحوار.

3.13. أثر بجماليون (Pygmalion Effect):

يشير أثر بجماليون إلى أن المعلم يتعامل مع إنجازات المتعلمين وفقاً لتوقعاته المسبقة عن قدراتهم، إذ تؤثر هذه التوقعات على سلوكه التعليمي وتفاعله معهم. فحين تكون التوقعات إيجابية، يتفاعل المعلم بشكل محفّز ويدعم المتعلم، مما قد يؤدي إلى تحسين أدائه. أما إذا كانت التوقعات سلبية، فيتسم التفاعل بالسلبية والتركيز على الأخطاء، وهو ما قد يضاعف دافعية المتعلم ويؤدي إلى تراجع إنجازه (Rosenthal & Jacobson, 1968).

مثال: السؤال: مسألة معينة

أجاب أحد المتعلمين ووجد العملية الصحيحة عكس ما توقعه المدرس فيقول له من أعطاك الجواب الصحيح؟ من أين لك بهذا الجواب؟

4.13. أثر الانتظار الغامض:

يُقصَد بآثر الانتظار الغامض الحالة التي يطرح فيها المدرس سؤالاً يحتمل عدة إجابات ممكنة، غير أنه ينتظر إجابة واحدة محددة في ذهنه، وينفي صحة بقية الإجابات رغم صحتها علمياً. فيشعر المتعلمون بالارتباك حيال معايير التصحيح والتقويم، مما يضعف دافعتهم للمشاركة ويحد من قدرتهم على التفكير النقدي والحر.

مثال تطبيقي: السؤال: ما هو المضلع الرباعي؟

- الأجوبة: المربع - المستطيل - الذي له 4 رؤوس - الذي له 4 زوايا... (ينفيها المدرس)

- جواب المدرس: المضلع الرباعي له 4 أضلاع.

بعد هذا الجواب المقترح للمدرس سيتخلى المتعلمون عن أجوبتهم ويعتبرونها خاطئة.

5.13. الانزلاق الميتامعرفي (Le glissement métacognitif):

يحدث هذا الانزلاق عندما يعجز المعلم عن إيصال المعرفة المقصودة للمتعلمين، فيلجأ بدلاً من ذلك إلى تبرير فشله عبر تقديم المحتويات بأسلوبه الشخصي أو السطحي، أو حتى يغير الموضوع كلياً دون أن يكمل بناء المعنى المطلوب. فيجعل المتعلمون في حالة ارتباك معرفي داخلي، ويجعلهم يشعرون بأنهم لم يستوعبوا المفهوم بشكل كافٍ، لكن المعلم انتقل بهم إلى موضوع جديد، مما يحدث انقطاعاً في سيرورة التعلم وفقداناً للانسجام المعرفي داخل الدرس. هذا من جهة زمن جهة أخرى قد يستخدم الوسائل أو الطرق التعليمية نفسها كموضوع للدراسة، أي أن الأسلوب أو التقنية يصبح موضوعاً بدلاً من المعرفة الأساسية المستهدفة. لتكون النتيجة أن المتعلمين يركزون على التقنيات أو الإجراءات الفرعية بدلاً من فهم المحتوى الحقيقي ويفقد الدرس جوهره المعرفي ويصبح ميتامعرفياً أي أنه يتعامل مع الوسائل بدلاً من المعرفة ذاتها. (Brousseau, 1998)

مثلاً: يعطي المدرس للتلاميذ مسألة معينة. فلم يستطيعوا إيجاد الحل (العملية المناسبة). فيقترح هو العملية مع عدم شرح مصدرها (لكن المتعلمين لم يفهموا المصدر) ويبدأ في الحسابات مع المتعلمين بعد شعوره بفشل إيصال أو إبلاغهم عن مصدرها. وهنا الأساس هو مصدر العملية (تحليل المسألة) وليس الحسابات، لكن المدرس عمد لهذه الحسابات وترك المصدر لإحساسه بالفشل.

6.13. شيخوخة الوضعيات التعليمية (Vieillissement des situations)

:(didactiques)

ويقصد بها فقدان الوضعية التعليمية لجذتها وقدرتها على إثارة التفكير، نتيجة تكرارها بنفس الصيغة أو تحويلها إلى نشاط ميكانيكي. لأن لكل وضعية تعليمية دورة حياة، تبدأ بالإثارة والاكتشاف، ثم التكرار، ثم التلاشي. وحين تُستخدم نفس الوضعيات لسنواتٍ دون تجديد أو تعديل، تفقد قيمتها التحفيزية، وتتحول إلى روتينٍ خالٍ من المعنى مما يولد الخمول عند المتعلم والسكون لدى المتعلمين. كما أنَّ شيخوخة الوضعيات تنعكس في تراجع الدافعية، وفي انفصال التعلم عن مشكلات الحياة الواقعية، مما يُنتج نوعًا من الإشباع السلبي لدى المتعلمين، ويُضعف روح المبادرة داخل القسم، مما يجعل العقد الديدانكتيكي شكلًا لا فعالًا. (Alves, 2018).

ومثال ذلك: نطلب من المتعلمين حل وضعية تعليمية في الرياضيات. في المرة الأولى، الوضعية تحفزهم وتضعهم في تحدٍّ معرفي حقيقي. لكن بعد تكرارها عدة مرات على مدى الأسابيع، يصبح حلها تلقائيًا دون تفكير عميق، وهذا بالذات ما يفقد الدرس أثره الأصلي. وهنا نقول إنَّ صح التعبير الوضعية "شاخت أو تقادمت"، أي فقدت قدرتها على خلق التعلم الفعال.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل يتبين لنا أنَّ العقد الديدانكتيكي ليس مجرد آلية تنظيمية للعلاقة بين المعلم والمتعلم، بل هو ثمرة مسار تاريخي طويل عبر مختلف العصور والازمنة التاريخية. وأنَّ بنيته تتشكّل من منظومة مترابطة من الأدوار والمعايير التعليمية التي تتحكم في سيرورة انتقال المعرفة، وأنَّ فعاليتها رهْن قدرة المعلم والمتعلم معًا على الحفاظ على توازن العلاقة وتجاوز الانزلاقات التي قد تفضي إلى فقدان المعنى، أو إعادة إنتاج أنماط غير فعّالة من التبعية الصفية. ومن خلال تتبع الامتدادات النظرية والتاريخية للعقد، وتحديد لمفهومه، وأهميته، وأنماطه، وأطرافه، ومدته، ومبادئه وما يرتبط به من انزلاقات محتملة، يصبح المسار مهينًا للانتقال إلى الفصل الرابع الذي يتناول الإجراءات المنهجية، والتي ستسمح

باحتبار ما تمّ بناؤه نظرياً، والكشف عن كيفية تجسيد هذا المكون في الواقع الميداني وفق منهج البحث المعتمد.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

مدخل:

تعتبر الإجراءات المنهجية مجموعة من الخطوات المنظمة، والمتسلسلة يعتمد عليها الباحث في تنفيذ بحثه وفق المنهج المعتمد، لغرض جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وتحقيق أهداف الدراسة. فهي تمكنه من الانتقال من المستوى النظري (الأدوات والمنهج) إلى المستوى العملي (التطبيق والتحقق من فرضيات البحث والاجابة عن تساؤلاته). وفي البحوث المختلطة تتضمن هذه الإجراءات تحديد تسلسل المراحل الكمية والنوعية، وطريقة الدمج بينهما، وكيفية تفسير النتائج تكامليا، فهي القلب النابض للتصميم التتابعي أو المتوازي في البحوث الميدانية وبناء على ذلك يتناول هذا الفصل عرضا يحدد مجالات البحث، ومنهج الدراسة، ومجتمعها الأصلي، ووصف العينة المنتقاة، وتحديد المراحل التي تم اتباعها. بالإضافة إلى تحديد إجراءات الدراسة الاستطلاعية، والأساسية وأدواتها الكمية والكيفية مع حساب خصائصها السيكومترية، وتحديد الأساليب الاحصائية المستخدمة في الاجابة عن تساؤلات الدراسة بهدف الوصول إلى النتائج وتحليلها. وفيما يلي وصف تفصيلي للعناصر السابقة الذكر.

1. منهج البحث وتصميمه:

1.1. مجالات البحث:

يتطلب القيام بدراسة ميدانية أو بحث ميداني وهي كثيرة جدا في مجال العلوم التربوية والاجتماعية والنفسية وخاصة منها علوم التربية تحديدا دقيقا لمجالاته، وتوضيح أين تجرى الدراسة ومتى وعلى من البشر نطبقها؟ لأنها تتعامل مع عناصر تتغير باستمرار ؛ فالتعميم في العلوم الاجتماعية صعب، إذ أن النتائج تختلف باختلاف الزمان والمكان وحتى الأفراد الذين أقيمت عليهم الدراسة، وفي الغالب يكون مجال البحث هو:

1.1.1. المجال الجغرافي:

يتمثل المجال المكاني لهذه الدراسة، في الأمكنة التي تحتوي على مفردات مجتمع الدراسة، فقد تم اجراء الدراسة في مؤسسات التعليم المتوسط بولاية باتنة وبالتحديد في مقاطعة حملة (3) كون هذه المرحلة مهمة في بناء الكفاءات الأساسية لدى التلاميذ، ولأنها فضاء واضح تتجلى فيه التفاعلات اليداكتيكية بين الأستاذ والتلميذ والمعرفة.

2.1.1. المجال الزمني:

ويتعلق الأمر بالفترة الزمنية التي استغرقتها الدراسة أو البحث وذلك منذ البدء في طرح الموضوع للدراسة والبحث وحتى الانتهاء منه بشكل نهائي، وقد جرت العادة عند تحديد المجال الزمني للبحث الاقتصار على الدراسة الميدانية تحديدا؛ ابتداء من النزول إلى الميدان لإجراء الدراسة الاستطلاعية، ثم تطبيق أدوات البحث التجريبية، ثم النهائية في مرحلة لاحقة وقد أقيمت دراستنا الميدانية خلال الموسمين الدراسي 2024/2025، 2025/2026 كما تجدر الإشارة هنا ان الباحثة قد استغرقت حقيقة مدة 3 سنوات لإتمامها أي منذ سنة 2023 الى غاية 2026 وخلال هذه الفترة كان العمل موزعا على مراحل نذكرها بالتفصيل لاحقا

3.1.1. المجال البشري:

يمثل المجال البشري للدراسة، المجتمع الأصلي الذي طبقت على أفراد مختلف الأدوات لجمع البيانات. وبما أن البحث يعالج مسألة تخص اساتذة التربية الوطنية، فقد تضمنت الدراسة في مجالها البشري مجتمعا إحصائيا يمثل الإطار العام الذي يتوفر على الخاصية التالية:

مجموعة من الاساتذة الذين يزاولون مهنة التربية والتعليم في مرحلة التعليم المتوسط.

2.1. منهج الدراسة:

انطلقت دراستنا من نظرة براغماتية تقوم على مبدأ المرونة في اختيار المنهج والإجراءات التي تناسب طبيعة البحث أو الظاهرة المدروسة. فهي الإطار الفلسفي للبحوث المختلطة التي تعنى بترتيب الوسائل المنهجية وفق الغاية المعرفية بعيداً عن التقيد بأي مذهب كمي أو نوعي بحث. وبما أن هذه الدراسة تبحث في موضوع يتداخل فيه البعد الكمي (مدى الممارسة) مع البعد الكيفي (تفسير هذه الممارسة وسياقاتها)، فإن اختيار المنظور البراغماتي جاء ملائماً لتحقيق فهم متكامل للظاهرة.

ويُعرّف المنهج الوصفي المختلط (Mixed Methods Research) بأنه منهج بحثي يقوم على الدمج المنهجي بغية تحقيق فهم أكثر تكاملاً وشمولاً للظاهرة المدروسة. إذ يوفر المنهج الكمي دقة القياس وإمكانية التعميم الإحصائي، بينما يقدم المنهج النوعي عمقاً في التفسير وفهماً للسياقات والمعاني الكامنة خلف الظواهر. وقد عرّف مكتب الأبحاث السلوكية والاجتماعية التابع للمعاهد الوطنية الأمريكية (NIH/OBSSR) المنهج المختلط بأنه «نهج يجمع بين البحث الكمي الصارم الذي يقيس المقدار والتكرار، والبحث النوعي الصارم الذي يستكشف المعنى والفهم، في إطار استراتيجية متكاملة تهدف إلى توظيف نقاط القوة في كل منهج». (NIH/OBSSR, 2018).

وانطلاقاً من هذا الأساس المنهجي، تم في هذا البحث اعتماد التصميم التتابعي التفسيري (Explanatory Sequential Mixed Methods Design)، الذي يعتبر أحد التصميمات الرئيسية للمنهج المختلط وأكثرها استخداماً في الدراسات التربوية. يقوم هذا المنهج على دمج المنهجين الكمي والكيفي بطريقة متتابعة، حيث تُجمع البيانات الكمية أولاً باستخدام أداة قياس محددة (الاستبيان)، لتحليل الظاهرة من منظور عددي، ثم تُتبع بمرحلة كيفية (المقابلات) تُوظف لتفسير النتائج الإحصائية وفهمها بعمق في سياقها الواقعي. (Creswell & Plano Clark, 2018) خصوصاً تلك التي ترتبط بالممارسات الصفية والسلوك المهني للمعلمين. (Morse, 2016)

3.1. تبرير اختيار المنهج:

وقد اختير هذا التصميم تحديداً لأن ممارسة العقد الديداكتيكي في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط يتطلب فهماً من حيث:

- ملاءمته لطبيعة المشكلة البحثية:

إن الظاهرة المدروسة هي ظاهرة مركبة ذات أبعاد سلوكية، تفاعلية، ومعرفية. وقياسها عددياً لا يكفي لتفسيرها، لذلك كان لابد من توظيف المقابلات النوعية لتفسير النتائج الكمية تفسيراً معمقاً. ويريد الباحث أن يفهم لماذا ظهرت نتائج كمية محددة.

- خدمة أهداف البحث

تتمثل أهداف الدراسة في التعرف على درجة ممارسة العقد الديداكتيكي وتفسير أسباب تلك الممارسة. لذلك جاء هذا التصميم مناسباً، لأن المرحلة الكمية أجابت عن سؤال هل يوجد اختلاف في درجة الممارسة؟ بينما أجابت المرحلة النوعية عن سؤال لماذا؟ وكيف؟

- تحقيق التكامل المنهجي

لم يكن اعتماد منهج واحد (كمي أو نوعي فقط) كافياً لتقديم فهم متكامل للظاهرة، لهذا أتاح لنا المنهج المختلط الدمج بين الشرح الإحصائي والفهم التفسيري، وهو ما عزز الصدق البنائي والعمق المعرفي للدراسة. (Tashakkori & Teddlie, 2010).

- التفسير العلمي لنتائج غياب الفروق:

عندما تظهر النتائج الكمية عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة، يتطلب ذلك الانتقال إلى المرحلة النوعية لتفسير النتيجة عبر تحليل التصورات حولها.

- انسجامه مع فلسفة مقارنة الكفاءات

تقوم مقارنة الكفاءات في جوهرها على دمج النظرية بالممارسة، والتفكير بالفعل، والمعرفة بالسلوك والتصرفات. وهذا المنطق ذاته الذي يعتمد عليه التصميم التتابعي التفسيري من خلال دمج الكم بالنوعي لتكوين رؤية شمولية حول الممارسة التعليمية.

وبهذا التصميم تمكنت الباحثة من الانتقال من القياس إلى الفهم، ومن الوصف الإحصائي إلى التأويل البيداغوجي، الذي يحقق الاتساق المنهجي بين الأهداف والإجراءات.

2. المرحلة الكمية من البحث:

1.2. مجتمع وعينة الدراسة:

1.1.2. وصف مجتمع الدراسة:

يرى كوهين وآخرون (2018) أن العينة هي مجموعة من الأفراد تُسحب من مجتمع الدراسة تهدف إلى تمثيل خصائصه الأساسية.. لذلك فقد تكون مجتمع دراستنا من أساتذة وأستاذات التربية الوطنية الجزائرية في طور التعليم المتوسط، العاملين في المؤسسات التربوية الرسمية التابعة لمديرية التربية في ولاية باتنة وبمتوسطات مقاطعة وادي الشعبة والذين يدرسون جميع المواد الدراسية وكل المستويات التعليمية لهذا الطور.

2.1.2. خصائص عينة الدراسة:

نظرًا لاتساع مجتمع الدراسة البالغ عدده 6564 أستاذًا وأستاذة. في التعليم المتوسط في ولاية باتنة وتوزعه الجغرافي عبر 197 متوسطة، عبر مختلف بلدياتها خلال السنة الدراسية 2025/2024 وبتعداد 2500 في دائرة باتنة لوحدها اعتمدت هذه الدراسة على العينة القصدية (Purposive Sampling)، باعتبارها أنسب أساليب المعاينة في البحوث التربوية ذات التوجه المزجي والتفسيري، حيث تمكن الباحث من اختيار المشاركين الأكثر ارتباطًا بإشكالية البحث وأقدرهم على تقديم المعطيات ذات الدلالة العلمية. وقد تم انتقاء مفرداتها عمدًا وفق معايير محددة مسبقًا، شملت: الانتماء إلى سلك التعليم المتوسط، والممارسة الفعلية للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، إضافة إلى توفر حدٍ أدنى من الخبرة المهنية. وانطلاقًا من هذه المعايير. وعليه فقد تكون مجتمع الدراسة من (264) أستاذًا (ة) يعملون بمؤسسات التعليم المتوسط في بلدية وادي الشعبة التي تعمل فيعا الباحثة. واستنادًا إلى القواعد المنهجية المعتمدة في تحديد حجم العينة في البحوث الوصفية للمجتمعات الصغيرة والمتوسطة، فقد تم اعتماد نسبة تمثيل دنيا تقدر بـ 10% من مجتمع الدراسة. غير أن تطبيقنا الميداني أتاح إشراك (250) أستاذًا، أي بنسبة استجابة بلغت 94.7% من مجتمع الدراسة، وهو ما يجعل الدراسة أقرب إلى المسح شبه الشامل، ويعزز من موثوقية نتائجها. والجدول الموالي يوضح توزيع افراد العينة.

الجدول رقم 4: يوضح عينة الدراسة حسب دائرة وادي الشعبة والمتوسطات المختارة:

الرقم	دائرة	المتوسطات	الأستاذة				
			العينة الاجمالية		العينة النهائية		
			العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	
01	وادي الشعبة	18 فيفري يوم الشهيد	44	16.66%	40	16%	
		خزار أحميده	75	28.40%	72	28.8%	
		بن فليس محمد الطاهر	38	14.39%	36	14.4%	
		أحمد بن سخرية	45	17.04%	42	16.8%	
		حميش علي بن محمد	32	12.12%	30	12%	
		فرحات مهنة	30	11.36%	30	12%	
		المجموع		264	100	250	100

المصدر احصائيات مديرية التربية لولاية باتنة للسنة الدراسية 2025/2024

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان عدد افراد العينة هو 250 أستاذ(ة). والتي حافظت على توزيع نسبي مماثل للعينة الإجمالية (264 أستاذاً) عبر جميع دوائر وادي الشعبة، حيث تشمل العينة 6 متوسطات. لوحظ أن خزار أحميده تمثل أكبر نسبة من الأساتذة في العينة النهائية (28.8%) فيها، تليها أحمد بن سخرية (16.8%)، بينما كانت متوسطة 18 فيفري يوم الشهيد وفرحات مهنة وحميش على الأقل تمثيلاً نسبياً (16% و 12% على التوالي). كما ويجدر بنا بالذكر أن مؤسسة 18 فيفري رغم كونها أحد المؤسسات الأقل في العدد، إلا أن تمثيلها في العينة النهائية (16%) قريب جداً من نسبتها في العينة الإجمالية (16.66%)، مما يشير إلى ثبات توزيع البيانات وعدم حدوث انحياز بسبب انسحاب المشاركين. مما يظهر أن العينة النهائية قد حافظت على توزيع نسبي متوازن يشبه العينة الإجمالية، ما يدل على تمثيلية جيدة للعينة النهائية.

وفيما يلي نستعرض الخصائص المهنية والأكاديمية لأفراد عينة الدراسة من حيث المتغيرات المستقلة سنوات الخبرة، الشهادة المتحصل عليها، المادة المدرسة، المستوى المدرس على التوالي.

الجدول رقم 5: يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	69	27.60%
من 5 سنوات الى 10 سنوات	97	38.80%
أكثر من 10 سنوات	84	33.60%
المجموع	250	100%

يُظهر توزيع سنوات الخبرة أن العينة النهائية تتميز بتوازن نسبي بين الفئات الثلاث، حيث يبلغ عدد الاساتذة من ذوي الخبرة المهنية من 5 سنة الى 10 سنوات (97) استاذًا بنسبة (38.8%)، اما الفئة الثانية فتمثل الاساتذة ذوي خبرة مهنية من أكثر من 10 سنوات حيث كان عددهم 84 أستاذ وقدرت نسبتهم بـ 33.6%، مما يعكس توازنًا بين الأساتذة ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة اما الفئة الثالثة تمثلت في الأساتذة الجدد بخبرة أقل من 5 سنوات والبالغ عددهم 69 بنسبة 27.6%. مما يشير الى وجود فئة ناشئة من الأساتذة. هذا التوزيع يتيح مقارنة دقيقة بين الفئات في التحليل الإحصائي للعلاقة بين الخبرة والممارسات الصفية، ويقلل من احتمال التحيز الناتج عن تمثيل غير متساوٍ للفئات.

الجدول رقم 6: توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الشهادة المتحصل عليها:

الشهادة المتحصل عليها	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	116	46.4%
ماستر	112	44.8%
مدرسة عليا للأساتذة	19	7.6%
دكتوراه	2	0.8%
المجموع	250	100%

يوضح الجدول التوزيع الأكاديمي للعينة النهائية، اين نجد تقارب توزيع افرادها حسب الشهادة المتحصل عليها والتي وظفوا بها في قطاع التربية بواقع 116 استاذًا (ة) تحصلوا على شهادة الليسانس بالجامعة بنسبة 46.4% مما يدل على أن هذه الشهادة تعد المؤهل الأكاديمي الأساسي للتوظيف في مرحلة التعليم المتوسط أما حملة الماستر والبالغ عددهم 112 أستاذًا (ة) والممثلين لنسبة 44.8% يدل على تطور نسبي في المستوى التعليمي للأساتذة وذلك لاعتبارات من بينها أن سياسة التوظيف العمومي خاصة منه فيما يتعلق بالتوظيف في قطاع التربية أصبح متاحًا لكثير من التخصصات الجامعية ان لم

نقل أغلبها عن طريق إجراء مسابقات التوظيف الخارجي أو إدماجهم بعد توظيفهم عن طريق التعاقد على المناصب الشاغرة المتاحة، لتأتي الفئة الثالثة من متخرجي المدارس العليا للأساتذة بـ 19 استاذاً (ة) ونسبة قدرها 7.6٪ وذلك لتعطين الوزارة الوصية الى ضرورة التكفل بالأساتذة خريجي المدارس العليا في مختلف التخصصات، حيث تقرر منحهم الأولوية في التوظيف من خلال شغورهم في مناصبهم المالية في كل تخصص وعلى مستوى ولاياتهم قبل الشروع في توظيف خريجي الجامعات. وفي الأخير نجد فئة صغيرة مقدرة بأستاذين والذان يعتبران أقل شريحة في هذه الدراسة بنسبة 0.8٪ والتي تمثل الأساتذة المتحصلين على شهادة الدكتوراه. ليشير هذا التوزيع إلى أن الجزء الأكبر من العينة يمتلك مؤهلات أكاديمية أساسية إلى متوسطة المستوى، مع وجود نسبة محدودة من الخبرة التعليمية العليا (الدكاترة)، مما يسمح بدراسة تأثير المستوى التعليمي على ممارسات التدريس والعقد الديداكتيكي. كما أن الفروقات الموجودة بين فئة الليسانس والماستر ضئيلة نسبياً (1.6٪)، مما يعكس تمثيل متوازن نسبياً بين الشهادتين الرئيسيتين، ويتيح إمكانية إجراء تحليلات مقارنة موثوقة دون تحيز كبير نحو فئة معينة.

الجدول رقم 7: توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المادة المدرسة:

النسبة المئوية	التكرار	المادة المدرسة
24%	60	اللغة العربية وآدابها + التربية الإسلامية
16.8%	42	الرياضيات
16%	40	العلوم الفيزيائية والتكنولوجية
14%	35	علوم الطبيعة والحياة
10%	25	الاجتماعيات + التربية المدنية
6.8%	17	اللغة الفرنسية
6%	15	اللغة الانجليزية
6.4%	16	التربية البدنية والرياضية
100%	250	المجموع

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن حضور أفراد العينة حسب هذا المتغير متوازن نسبياً لمختلف التخصصات، مع تفاوت طبيعي يعكس البنية الفعلية للتوزيع المهني داخل مؤسسات التعليم المتوسط. حيث تشير المعطيات أن الفئة الأكثر تمركزاً هم أساتذة وأستاذات مواد اللغة العربية وآدابها والتربية الإسلامية بنسبة (24٪) وهو ما يمكن تفسيره على أن هذه المواد هي أكثرهم عدداً في المناصب المالية والبيداغوجية توظيفاً، وفي الحجم الساعي تدريساً. كما تسجل المواد العلمية الأساسية باقي

التخصصات، ولا سيما الرياضيات (16.8%) والعلوم الفيزيائية والتكنولوجية (16%) وعلوم الطبيعة والحياة (14%)، حضوراً معتبراً. مما يعكس تمثيلاً جيداً للمواد الأساسية ذات المعاملات الكبيرة في التعليم المتوسط أما أساتذة مادة التاريخ والجغرافيا والمدنية فقد مثلوا نسبة 10% يليهم أساتذة اللغة الفرنسية بنسبة 6.8%، ثم أساتذة التربية البدنية بنسبة 6.4%، لتكون نسبة مدرسي اللغة الإنجليزية 6% مما يضمن لنا تنوعاً ديداكتيكياً يسمح بفحصنا للممارسات عبر وضعيات تعليمية ذات طبيعة معرفية مختلفة. ويظهر هذا التوزيع، في مجمله، أن العينة تتمتع بدرجة مناسبة من التنوع التخصصي، مما يعزز قابلية تعميم النتائج داخل حدود الدراسة.

الجدول رقم 8: توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المستوى المدرس:

النسبة المئوية	التكرار	المستوى المدرس
26%	65	السنة الأولى متوسط
24%	60	السنة الثانية متوسط
24%	60	السنة الثالثة متوسط
26%	65	السنة الرابعة متوسط
100%	250	المجموع

يوضح الجدول أن الأساتذة يتوزعون على المستويات التعليمية الأربع بشكل متوازن نسبياً حيث يدرس في كل من السنة الثانية والثالثة متوسط 60 أستاذاً واستاذة بنسبة قدرت ب 24%، و 65 هم أساتذة لأقسام السنة الأولى والرابعة متوسط بنسبة 26%. وهو ما يعكس توازناً مقصوداً في بناء العينة. ويشير هذا التقارب العددي إلى أن العينة لا تميل لصالح مستوى دراسي دون آخر، الأمر الذي يقلص احتمالات التحيز المرتبط بخصوصية مستوى معين. كما يسمح بمقارنة الممارسات الصفية في سياقات تعليمية متقاربة من حيث الحجم، ومختلفة من حيث المتطلبات الديداكتيكية. مما يشكل أساساً منهجياً متيناً لتحليل الفروق المحتملة في درجة ممارسة مبادئ العقد الديداكتيكي تبعاً لهذا المتغير، دون أن تكون النتائج متأثرة بعدم تكافؤ التمثيل الإحصائي بين الفئات.

2.2. أداة الدراسة الكمية:

1.2.2. أداة الاستبيان:

يعد الاستبيان أداة لجمع البيانات تُستخدم للحصول على معلومات من الأفراد حول آرائهم أو ممارساتهم أو اتجاهاتهم بطريقة منظمة (Creswell, 2018). فهو من أكثر الأدوات استخداماً في

البحوث التربوية لقدرته على قياس الظواهر النفسية والتربوية غير المباشرة بطريقة كمية قابلة للتحليل الإحصائي.

ولتحقيق أهداف الدراسة والاجابة عن تساؤلاتها أعدت الباحثة استبياناً يقيس درجة ممارسة العقد الديدانكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط. بالاعتماد على الأدبيات النظرية حول العقد الديدانكتيكي، وعلى نتائج الدراسات التي تناولت تطبيق مبادئ التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. حيث اشتمل الاستبيان على المتغيرات التالية :

- البيانات الأولية للمستجيبين متمثلة في سنوات الخبرة، الشهادة المتحصل عليها، المادة المدرسة، المستوى المدرس.
- محتويات الاستبيان المتكون من 5 محاور رئيسية تمثل الأبعاد الجوهرية للعقد الديدانكتيكي، مبدأ حرية الاقتراح والحوار (15 بنداً)، مبدأ التفاوض (15 بنداً)، الشراكة والانخراط المتبادل (12 بنداً)، الوضوح (13 بنداً)، الإشهاد والتقويم (16 بنداً). أين بلغ مجموع بنوده (73 بنداً)، والتي صممت وفق بدائل استجابة خماسية متدرجة تمثل تكرار الممارسة عن طريق مقياس ليكرت الخماسي الذي يعد أكثر المقاييس شيوعاً في الدراسات التربوية والنفسية لما يتميز به من سهولة الاستخدام وصدق التمثيل الكمي للاتجاهات والممارسات (Mohajan, 2017; Polit & Beck, 2021)، وهي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وقد رُتبت هذه البدائل تصاعدياً من (1) إلى (5) على النحو الآتي: (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً).

2.2.2. الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة تمهيدية ضرورية في البحوث التربوية، إذ تُمكن الباحث من تحسين جودة أدوات القياس، وضبط إجراءات التطبيق الميداني قبل تعميم الأداة على العينة الكبرى. (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

وفي هذا البحث، نقرّ بأن الوعي الاستكشافي بدأ منذ اختيار موضوع الدراسة وصياغة تساؤلاتها الأولية، غير أن الدراسة الاستطلاعية بالمعنى الإجرائي الدقيق تمثلت في مرحلة مستقلة تم من خلالها تجريب الأداة على عينة محدودة، وضبط بنودها، والتأكد من ملاءمتها للسياق الميداني، بما يضمن سلامة الانتقال إلى الدراسة الأساسية. حيث تم تطبيق الاستبيان في صورته الأولية على عينة استطلاعية مستقلة عن العينة الأصلية وفي مجال جغرافي مختلف، بهدف اختبار وضوح فقرات الأداة، وملاءمتها للسياق التربوي، والتحقق من خصائصها السيكمترية الأولية، دون إدراج نتائجها ضمن المعالجة

الإحصائية النهائية. مكونة من 53 أستاذ للتعليم المتوسط تم اختيارهم بطريقة قصدية بمعدل 10 أساتذة من 4 مؤسسات، و13 آخرين من مؤسسة واحدة. كما أخذت الباحثة بعين الاعتبار تنوع أفراد العينة في التخصص والخبرة والمؤهل العلمي المتحصل عليه والمستوى التعليمي المدرس لضمان تمثيل واقعي لمجتمع الدراسة. وبعد جمع بياناتها، تم تحليلها باستخدام برنامج SPSS (الإصدار 25) لحساب معاملات الصدق الداخلي والثبات الإحصائي عبر معامل ألفا كرونباخ، وألفا الطبقية.

هذا وقد ساعدتنا الدراسة الاستطلاعية على رصد الملاحظات الميدانية المرتبطة ببعض البنود التي احتاجت إلى إعادة صياغة لغوية بسيطة لتقادي الغموض، وضبط ترتيب بعض الفقرات بما يتلاءم مع المنطق الداخلي للأداة. وبناء على ذلك، تم اعتماد النسخة المنقحة من الاستبيان في صورته النهائية لتطبيقها في الدراسة الأساسية.

3.2. صدق الاستبيان:

1.3.2. الصدق الظاهري وصدق المحتوى:

تم التحقق من الصدق الظاهري والمحتوى عبر استمارة التحكيم التي عُرضت على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في علوم التربية البالغ عددهم (5) لإبداء الرأي فيها. أين أشارت نتائج التحكيم إلى أن فقرات الاستبيان مناسبة لمجالات القياس، وتم تعديل في صياغة بعض البنود وفق ملاحظات المحكمين لضمان وضوح الصياغة ودقتها. كما اعتمدت الباحثة معيارين لقبول الفقرة: توافق المحكمين بنسبة لا تقل عن 80% حول صلاحيتها. وارتباط الفقرة بالمفهوم الإجرائي للعقد اليداكتلي. حيث بلغت درجة الثبات مرتفعة جداً بنسبة 90.41%، مما يؤكد صلاحية أداة القياس لقياس أبعاده في سياق التدريس بالكفاءات. بعد حسابها بمعادلة كوبر والتي تكون كالتالي:

$$\text{ثبات كوبر} = \frac{\text{عدد البنود المتفقة}}{\text{عدد البنود الإجمالي}} \times 100$$

- ثبات كوبر = $100 \times \frac{73}{66}$ وعليه فإن النتيجة هي 90.41% بعد أن كان الاختلاف لمحكم واحد على 7 بنود، أما الأربعة الباقون فقد اتفقوا على كل البنود.

2.3.2. صدق الاتساق الداخلي:

ويعرف صدق الاتساق الداخلي بأنه: "التجانس في أداء الفرد من فقره لأخرى، أي اشتراك جميع فقرات الاختبار في قياس خاصية معينة في الفرد" (أبو لبة، 1985)

وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبيان (73) والمحور الذي تنتمي إليه.

والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور الأول والذي يتضح منه أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.419) كحد أدنى وبين (0.728) كحد أعلى بدلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.01، مما يشير الى اتساق داخلي جيد بين الفقرات.

الجدول رقم 9: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور الأول:

الارتباط	الفقرة	رقم الفقرة
.504**	أوفر بيئة صفية داعمة للحوار المفتوح والمناقشة الفعالة بين المتعلمين.	1
.577**	أشجع المتعلمين على التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم خلال الحصة.	2
.627**	أتيح للمتعلمين إمكانية مناقشة أهداف التعلم قبل الشروع في الدرس.	3
.660**	أوظف استراتيجيات تدريسية قائمة على الحوار، والتفاعل اللفظي بيني وبين المتعلمين	4
.434**	أوجه المتعلمين نحو الممارسة المستقلة بتقديم المساعدة لمن هم في حاجة إليها.	5
.728**	أضع المتعلم في وضعيات صعبة من دون أن أساعده	7
.515**	أستخدم مواقف تعليمية تحفز على النقاش التفاعلي كما أشجع روح المبادرة لدى المتعلمين.	8
.419**	أعتمد على مؤشرات دالة في بداية الأنشطة، ثم استغني عنها تدريجيا لتوجيه التعلم نحو الاستقلالية.	9
.607**	أعدل في التخطيط اليومي للدرس بناء على مقترحات المتعلمين وحاجاتهم التعليمية.	10
.496**	أتيح للمتعلمين فرصة مناقشة وتبرير اختياراتهم أثناء حل الوضعيات المشكلة.	11
.726**	أخصص وقتا داخل الحصة للاستماع الى تساؤلات المتعلمين وتوضيح استفساراتهم.	12

13	أستخدم استراتيجية التفكير الناقد والاستقصاء لتعزيز الحوار التربوي داخل القسم.	484**
14	أقترح في كل حصة تعاقدًا يرمي إلى تحقيق هدف معرفي، أو منهجي، أو سلوكي.	705**
15	أثناء الدرس أشير بوضوح لحرية اتخاذ القرار للمتعلمين في كيفية بناء تعلماتهم وفقًا لاحتياجاتهم.	677**

=** دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.01

تشير هذه النتائج إلى أن الفقرات تقيس بشكل متجانس المحتوى النظري لهذا البعد، وتدعم سلامة البناء النظري له. ويمكن الاستنتاج أن هذا البعد يتمتع بمستوى جيد من الصدق البنائي، ولا توجد فقرات تتطلب الحذف أو التعديل في هذه المرحلة.

والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور الثاني والذي يتضح منه أن جميع المعاملات دالة إحصائيًا بمعاملات ارتباط تراوحت بين (0.425) كحد أدنى وبين (0.787) كحد أعلى بدلالة إحصائية عند مستوى معنوية 0.01.

الجدول رقم 10: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور

الثاني:

رقم	الفقرة	الارتباط
1	أحدد مع المتعلمين مدة زمنية واضحة لتنفيذ الاتفاقات التربوية والتعاقدات اليداكتيكية داخل القسم.	509**
2	أستخدم وسائل بيداغوجية مثل العقود التعليمية المكتوبة، الجداول الزمنية، الأهداف المحددة لتوضيح مسؤولية كل طرف.	510**
3	أتناوض مع التلاميذ حول القواعد الصفية لضمان التزامهم بها بشكل مسؤول.	631**
4	أثقف مع المتعلمين حول انسب الطرق لتنفيذ الأنشطة التعليمية.	608**
5	أشجع المتعلمين على التفاوض حول استراتيجيات التعلم المناسبة لهم.	701**
6	أتيح للمتعلمين التفاوض حول كيفية تقديم الواجبات المنزلية.	530**
7	أوضح تكنولوجيا التعليم مثل العروض التقديمية، المنصات الرقمية لتعزيز فهم المتعلمين لمتطلبات الدرس.	425**
8	أتناوض مع المتعلمين حول نوع المنتج الذي سيجسد العقد اليداكتيكي (نص مكتوب، ملف، مشروع، تركيب)	593**
9	أبدي الاستعداد الدائم للتعاون مع المتعلمين والرغبة في مساعدتهم	525**

10	أبني مع المتعلمين علاقة متينة من خلال التفهم والحوار.	453**
11	أشجع المتعلمين على التعبير عن صعوباتهم وتقديم اقتراحات لحلها بطريقة تفاوضية.	652**
12	أوظف التفاوض الديدانكتيكي كأداة لضبط التفاعلات الصفية وتحقيق التعلم الفعال.	787**
13	أوازن بين التخطيط للدرس والتعديلات الناجمة عن تفاعلات المتعلمين.	680**
14	أتيح مساحة من للنقاش الحر عند اتخاذ قرارات تخص سير الدرس.	740**
15	أحرص على ايجاد توازن بين مقترحاتي ومقترحات التلاميذ دون الاخلال بالقواعد العامة للتعلم	672**

**= دال إحصائيا عند مستوى معنوية 0.01

تعكس هذه النتائج اتساقًا داخليًا جيدًا إلى ممتاز بين الفقرات، مما يشير إلى أن البعد يقيس محتوى متماسكًا نظريًا. لا توجد مؤشرات على ضعف الاتساق تستدعي حذف أي فقرة، مما يعزز من صلاحية هذا البعد لقياس مبدأ التفاوض كما تم تصميمه.

والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور الثالث والذي يتضح منه أن جميع المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.01 بمعاملات ارتباط تراوحت بين (0.377) كحد أدنى وبين (0.759) كحد أعلى. مما يشير إلى اتساق داخلي جيد لدى غالبية الفقرات.

الجدول رقم 11: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور الثالث:

الارتباط	الفقرة	رقم الفقرة
131.	أحرص على ان يشعر المتعلمون بانخراطهم الدائم طيلة مدة التعاقد	1
536**	أفتح الحصة التعليمية بأنشطة اعتيادية تشعر المتعلمين بالثقة والرغبة في الانخراط في الدرس	2
405**	أبدأ بمراجعة التعلّات السابقة مع المتعلمين التي يحتاجها الدرس الجديد	3
652**	أشرك التلاميذ في وضع بعض اهداف التعلم وأناقش معهم طرق تحقيقها.	4
578**	أعتمد أنشطة غير اعتيادية لجذب انتباه المتعلمين.	5
377**	أحافظ على ايقاع متنسق ومكثف في القسم.	6
440**	أكثر من الاستطرادات حتى يتمكن المتعلمون من المعرفة المدرسة.	7
409**	في كل مرة أشرك التلاميذ المتحكمين في المعرفة حتى أضمن مستوى عال من المشاركة.	8
713**	أخصّص وقتا مهما للتعلم حيث يتمرن فيه المتعلمون على مهمات مماثلة لتلك التي درسوها.	9
610**	أعتمد على التعلم التعاوني وأكلف التلاميذ بمهام جماعية لحل المشكلات.	10
708**	أوفر فرصا للتلاميذ ليقوموا أعمال بعضهم البعض، ويتبادلوا الملاحظات البناءة.	11
759**	أتعامل مع المتعلمين كل حسب نمط تعلمه وكل حسب شخصيته.	12
634**	أستخدم أنشطة مختلفة وأخلق بيئة تنافسية جيدة داخل القسم.	13

** = دال إحصائيا عند مستوى معنوية 0.01

مع ذلك، برزت الفقرة (A3.1) بمعامل ارتباط ضعيف (0.131) وغير دال إحصائيا (p = 0.355)، مما قد يدل على ضعف انسجامها مع باقي فقرات البعد. وقد تم حذفها؛ إذا أشارت التحليلات الإضافية مثل (Cronbach's Alpha if Item Deleted) إلى أنها تؤثر سلبا على الاتساق العام.

والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور الرابع والذي يتضح منه أن جميع المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى معنوية 0.01 بمعاملات ارتباط تراوحت بين (0.279) كحد أدنى وبين (0.663) كحد أعلى.

الجدول رقم 12: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور

الرابع:

الارتباط	الفقرة	رقم الفقرة
.395**	أوضح للمتعلمين الاهداف التعليمية بعبارات يفهمونها.	1
.372**	أشرح المحتويات الجديدة جزءا جزءا بشكل واضح ومفصل.	2
.372**	أعبر لفظيا عن الاستدلالات المنطقية التي تسهل انجاز المهمة	3
.426**	أطالب المتعلم بتفسير جوابه وشرحه للكيفية التي توصل بها للإجابة (كيف فكرت في هذه الإجابة ؟)	4
.461**	أختصر بعض المراحل في الحصة بناء على افتراض مسبق بأنها واضحة.	5
.292*	أحرص على تقديم التعليمات بشكل واضح ومبسط.	6
.517**	أستخدم أمثلة وتوضيحات عملية لتعزيز فهم المتعلمين للمحتوى الدراسي.	7
.319*	أراعي مستوى المتعلم عند تقديم المفاهيم الجديدة.	8
.440**	أتحقق من مدى وضوح الدرس من خلال طرح اسئلة استقصائية اثناء الحصة.	9
.663**	أتيح للمتعلمين الفرصة لإعادة صياغة المفاهيم بلغتهم الخاصة للتحقق من استيعابهم.	10
.477**	أشجع المتعلمين على طرح الاسئلة والاستفسارات لزيادة وضوح الدرس.	11
.279*	أراعي التدرج في بناء التعلّمات من البسيط الى المعقد لضمان استيعابها.	12
.530**	أحدد بوضوح معايير التقويم حتى يكون المتعلم على دراية بتوقعات الاداء المطلوب.	13

=**دال إحصائياً عند مستوى معنوية 0.01

=*دال احصائياً عند مستوى معنوية 0.05

ورغم أن بعض الفقرات مثل (A4.6) و (A4.12) كانت عند الحد الأدنى المقبول أو دونه قليلاً،

فإن دلالتها الإحصائية تعني أن لها ارتباطاً معتبراً بالمجال.

والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الخامس

والدرجة الكلية للمحور الخامس اين اظهرت النتائج أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.233)

و.(0.717).

الجدول رقم 13: معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الخامس والدرجة الكلية

للمحور الخامس:

الارتباط	الرقم	الفقرة
.404**	1	أمنح الفرصة للتلاميذ لإيجاد الحلول بشكل أكبر مع تقديم المساعدة لهم.
.676**	2	أطرح العديد من الاسئلة على المتعلمين وأقدم تغذية راجعة فورية
.482**	3	أوفر للمتعلمين اثناء السيرة التعليمية خرائط ذهنية وخطاطات توضيحية ملخصة يمكنه الاستعانة بها في ممارساته.
.432**	4	أقدم الدعم للمتعلم لتسهيل نجاحه في المهمات في وضعية تقييم المكتسبات.
.554**	5	أنتقل بين الصفوف لمراقبة المتعلمين أثناء ممارستهم للأنشطة لأقدم المساعدة للذين يعانون من صعوبات في التعلم.
.233	6	يكون تقييمي للمتعلم (متعلم مستوعب، متعلم غير مستوعب) وفقا لتقييم مدى نجاحه في المهمة.
.387**	7	أكتفي بتقييم اجابة المتعلم من حيث الصحة أو الخطأ دون تقييم منطق تفكيره وسيرورة إجابته
.528**	8	أصحح اخطاء المتعلمين في نهاية الحصة.
.668**	9	أختم الحصة التعليمية بتقديم حصيلة الأهداف المحققة داخلها
.612**	10	أقدم أنشطة وتمارين منزلية وأعمل على تصحيحها.
.717**	11	أتيح فرصا للمتعلمين لإعادة التقييم بهدف تلقي الدعم البيداغوجي اللازم.
.569**	12	أحرص على ان يكون التقويم شاملا لجميع أبعاد التعلم وليس مقتصرًا على الجوانب المعرفية فقط
.585**	13	أوظف ادوات تقييم متعددة (الاختبارات، المشاريع، العروض، الملاحظة) لقياس التعلم.
.468**	14	أربط بين نتائج التقويم والتخطيط المستقبلي للدروس لدعم التعلم الفعال.
.457**	15	أحرص على ان يكون التقويم وسيلة لتحفيز المتعلمين على بذل مجهود أكبر.
.430**	16	أقوم نجاح العقد الديداكتيكي بإشعار المتعلم والاعتراف بما قام به من مجهود.
.567**	17	أقترح الحلول الممكنة في حالة توقف أو عدم تحقيق الأهداف المنتظرة.

** : دال إحصائيًا عند مستوى معنوية 0.01

وقد أظهرت جميع الفقرات دلالة إحصائية قوية باستثناء الفقرة (A5.6) التي كانت غير دالة (p = 0.097) ومعامل ارتباط ضعيف (233.) وعليه فقد تم حذفها؛ إذا أشارت التحليلات الإضافية إلى أنها

تؤثر سلبًا على الاتساق العام. أما بقية الفقرات، فقد أظهرت اتساقًا داخليًا جيدًا إلى ممتاز، مما يعزز من الصدق البنائي لهذا البعد.

4.2. ثبات الاستبيان:

1.4.2. ثبات الاستبيان بطريقة (الفا الطبقية) :

نظرًا لأن أداة الدراسة الحالية تتكون من عدة أبعاد تقيس مكونات العقد الديداكتيكي في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات، فقد تم الاعتماد على أسلوب التجزئة النصفية الطبقية (Stratified Split-Half Reliability). لحساب معامل الثبات، وذلك لما يتميز به هذا الأسلوب من دقة في تقدير الثبات الداخلي للأداة، خاصةً في حالة الأدوات متعددة الأبعاد. ويُعد معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية الطبقية أحد الأساليب المستخدمة لقياس الثبات الداخلي لأداة البحث، وذلك من خلال تقسيم بنود الأداة إلى نصفين متكافئين من حيث تمثيل المحتوى أو الأبعاد المختلفة للأداة. ويتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين درجات النصفين، ومن ثم تصحيحه باستخدام معادلة سييرمان براون للحصول على معامل ثبات أدق. (Tavakol & Dennick, 2011). كما تُعد هذه الطريقة تطويراً لمنهج التجزئة النصفية التقليدية، حيث أن التقسيم الطبقي يُحافظ على توازن تمثيل الأبعاد الفرعية داخل كل نصف، مما يزيد من دقة تقدير الثبات الكلي للأداة (Feldt, 1965). حسب المعادلة التالية:

وبما أن الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة غير متجانسة (متعددة الأبعاد/العوامل) فإن تقدير ثباتها كان عن طريق "ألفا الطبقية" والتي تعطى معادلتها كالتالي:

$$\alpha_S = 1 - \frac{\sum (1 - \alpha_k) \text{VAR}(X_k)}{\text{VAR}(X)}$$

حيث:

$\sum$	: مجموع حواصل ضرب تباين درجات كل بعد في نتيجة طرح قيمة ألفا لكل بعد من الواحد الصحيح.
α_k	: معامل ألفا للبعد أو الطبقة.
$\text{VAR}(X_k)$	: يدل على قيمة التباين للبعد أو الطبقة
$\text{VAR}(X)$	: يدل على تقدير قيمة التباين الإجمالي للأداة

الشكل رقم 5: يوضح كيفية حساب ألفا الطبقية

2.4.2. ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبيان) استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α)), على عينة الدراسة البالغ عددها 53 مشارك من المجتمع المستهدف، وتم حساب ثبات أداة الدراسة العام والفرعي حيث تتكون أداة الدراسة من عدد (5) محاور رئيسية تتبع جميع فقراته البالغ

عددها 71 فقرة لمقياس ليكرت الخماسي، كما يوضح الجدول الموالي معاملات ثبات أداة الدراسة الكلي، وثبات كل محور على حدى.

الجدول رقم 14: معامل ألفا كرونباخ وألفا الطبقيّة لقياس ثبات أداة الدراسة:

الدرجة الكلية	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	البعد 5	
عدد الفقرات	15	15	12	13	16	71
التباين	58.14	78.74	40.42	14.15	55.23	808.20
ألفا كرونباخ	.84	.87	.81	.63	.82	/
ألفا الطبقيّة	0.93					

تشير نتائج الثبات إلى أن مقياس "العقد الديداكتيكي" يتمتع بدرجة جيدة إلى ممتازة من الثبات. فقد تراوحت معاملات ألفا كرونباخ بين (0.63) و(0.87)، وكانت جميع الأبعاد باستثناء البعد الرابع فوق مستوى (0.80)، وهو ما يُعد مؤشراً قوياً على موثوقية البنود. أما البعد الرابع (الوضوح) فكانت قيمة الثبات فيه (0.63)، وهي قيمة مقبولة. من جهة أخرى، وأظهرت نتيجة ألفا الطبقيّة (Stratified-Half) قيمة مرتفعة بلغت (0.93)، مما يعكس موثوقية عالية للمقياس ككل عند تقسيمه إلى نصفين. وبهذا يمكن القول إن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يعزز من صلاحيته للاستخدام البحثي في السياقات الأكاديمية والبحثية.

5.2. أساليب المعالجة الإحصائية الكمية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS) حسب النسخة (25) فتم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

1. استخدام معامل ألفا كرونباخ، وألفا الطبقيّة لحساب قيم الثبات لمجالات ومحاور الاستبانة .
2. استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان.
3. تحليل الاستبانة باستخدام التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة .
4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الاتجاه العام لمحاور الدراسة.

5. اختبار (تحليل التباين الاحادي) للعينات المستقلة وذلك لاختبار معنوية الفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول محاور الدراسة الخمسة.

3. المرحلة الكيفية من البحث

1.3. مبررات الانتقال إلى المرحلة الكيفية:

تهدف المرحلة الكيفية إلى تفسير الظواهر التي قد تظهر أرقامها مؤشرات سطحية في المرحلة الكمية. تحتاج إلى تفسير أعمق لبعض، كم أن الانتقال إلى المرحلة الكيفية يُمكن الباحث من التحقق من صحة ما توصل إليه من استنتاجات من البيانات الإحصائية، وذلك باستكشاف آراء المشاركين وتفسيرهم الشخصي للظاهرة (Polit & Beck, 2021). ومن هذا المنطلق، تم الانتقال إلى المرحلة الكيفية من البحث قصد فهم تلك النتائج في سياقها الواقعي وتفسيرها من منظور الفاعلين أنفسهم. فالمقاربة الكيفية هنا جاءت مكملية للمرحلة الكمية، إذ تتيح توسيع نطاق الفهم وتفسير النتائج في ضوء الممارسة الواقعية.

2.3. عينة المقابلات النوعية:

تكوّنت العينة النوعية من 20 أستاذًا من أساتذة التعليم المتوسط، تم اختيارهم قصدًا وفق معايير منهجية تهدف إلى تحقيق تنوع تمثيلي في الخبرة، والشهادة العلمية. والمستوى المدرس، والمادة المدرسة. ويعتمد اختيار العينة القصصية في البحوث الكيفية على مبدأ الملاءمة النظرية أكثر من التمثيل الإحصائي، أي اختيار الأفراد القادرين على تقديم معلومات غنية وذات معنى حول الظاهرة المدروسة. (Patton, 2015).

3.3. أداة الدراسة الكيفية:

بعد تحليل نتائج الاستبيان الكمي، بغية استكمال فهم بعض الممارسات البيداغوجية الديدانكتيكية التي أظهرتها النتائج. تم اعتماد المقابلة شبه الموجهة (Semi-Structured Interview) كأداة رئيسية لجمع البيانات النوعية، لما تتميز به من مرونة تسمح للباحث بتوجيه الحوار من جهة، وإتاحة حرية التعبير للمبحوث من جهة أخرى. والتي تعرف بأنها تفاعل لفظي منظم جزئيًا بين الباحث والمبحوث يهدف إلى استكشاف تجارب المشاركين وفهم معانيها في ضوء أسئلة مفتوحة محددة مسبقًا. وأداة نوعية فعالة في البحوث التربوية، إذ تجمع بين العمق المعرفي والانفتاح المنهجي، مما يجعلها مناسبة لتحليل الممارسات الصفية وفهم أبعادها الضمنية. (العدساني، 2024).

4.3. إجراءات المقابلات النوعية:

تم تنفيذ المقابلات وفق إجراءات دقيقة تراعي القواعد المنهجية والأخلاقية للبحث العلمي، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1. تمت صياغة مجموعة من الأسئلة شبه المفتوحة وفق المحاور الخمسة للاستبيان.
2. تم التواصل مع الأساتذة عبر إدارات مؤسساتهم التربوية وكذا عبر حساباتهم الإلكترونية الشخصية لتحديد مواعيد المقابلات في أوقات مناسبة، مع توضيح أهداف البحث وضمان سرية المعطيات.
3. أُجريت المقابلات بشكل فردي داخل بيئة مريحة، وأخرى عبر الواتساب، والماسنجر واستغرقت كل مقابلة بين (30 - 45 دقيقة)، مع تسجيل الإجابات بعد الحصول على الموافقة من المشاركين والتعهد بمسحها عند انتهاء استخراج البيانات.
4. بعد الانتهاء من المقابلات، تم تفرغ التسجيلات نصيًا بدقة، ثم تنظيم الإجابات حسب المحاور المعتمدة لتسهيل عملية الترميز والتحليل.
5. التحقق من المعطيات بمراجعة النصوص مع بعض الزملاء الأساتذة المشاركين للتأكد من دقة ما ورد فيها، تحقيقًا لمبدأ الصدق التشاركي (Member Checking).

5.3. تحليل البيانات الكيفية وضمان موثوقيتها

وظفت الباحثة في تحليل المقابلات التحليل الموضوعي الانعكاسي (Reflexive Thematic Analysis) الذي يعتبر مقارنة تحليلية نوعية تُستخدم لاستخراج الأنماط (Themes) والمعاني العميقة من المعطيات النصية (مقابلات، أسئلة مفتوحة، ملاحظات...) بالطريقة اليدوية مع التركيز الصريح على دور الباحث بوصفه فاعلاً معرفياً يشارك في بناء المعنى، لا مجرد ناقل محايد له. (Braun & Clarke, 2021). وللتوضيح أكثر الانعكاسية هي أن يكون الباحث مدركاً تماماً لأفكاره ومعتقداته العلمية ووجهات نظره الشخصية أثناء تحليل البيانات. هذا الوعي يساعده في تفسير البيانات بشكل موضوعي قدر الإمكان، مع الإقرار بأن اختياراته، مثل الشفرات والموضوعات التحليلية، ليست عشوائية بالكامل، بل تتأسس على إطاره النظري وأسئلة البحث المطروحة. والقراءة المتأنية للمقابلات للتعرف المتكرر على البيانات؛ إنتاج الترميزات الأولية التي تمثل الأفكار أو الأنماط المتكررة؛ تجميعها في مواضيع كبرى مرتبطة بمحاور العقد؛ مراجعة المواضيع وتدقيقها وفق مضمون المقابلات؛ تحديد العناوين النهائية للمواضيع وربطها بسياق الدراسة؛ تفسير النتائج من منظور ديداكتيكي يربط النظرية بالممارسة الصفية.

وللتوضيح أكثر فقد تم تنظيم الأسئلة الخاصة بالمقابلة وشبكة الترميز المعتمدة في هذا النوع من التحليل ضمن ملحق خاص (انظر الملحق 6) تفادياً لإثقال المتن، وحفاظاً على وضوح المسار المنهجي الذي اعتمدته الدراسة.

ولضمان موثوقية النتائج، تم اعتماد معايير (Lincoln & Guba, 1985) للجودة والموثوقية في البحوث النوعية، والتي تستخدم لضمان أن تكون النتائج النوعية دقيقة، قابلة للتصديق، وذات قيمة علمية. والتي تُعادل إلى حد كبير مفاهيم الصدق والثبات في البحوث الكمية، لكنها مُصاغة لتناسب الطبيعة النوعية وتشمل:

- **المصداقية (Credibility)** من خلال الاطلاع المتكرر للبيانات لتأكيد التفسيرات. وأن ما اكتشفه الباحث يتوافق مع تجربة المشاركين نفسها.
- **الثبات (Dependability)** عبر تتبع الخطوات المنهجية الدقيقة للتحليل. بحيث إذا قام باحث آخر بنفس الطريقة، قد يحصل على نتائج مشابهة.
- **القابلية للنقل (Transferability)** بإتاحة وصف السياق التعليمي والعينة وصفاً تفصيلياً وتمكين الآخرين من تطبيق النتائج أو فهمها في سياقات مشابهة لبحوثهم وفي مكان آخر.
- **التأكد (Confirmability)** التحقق من العلاقة بين البيانات والنتائج بشكل مستمر عبر مراجعة الزملاء الباحثين. وأن كل تفسير وموضوع مستخرج يجب أن يكون مبني على كلام المشاركين والبيانات المجمعة وليس على آراء الباحث.

6.3. الاعتبارات الأخلاقية في المرحلة الكيفية

تم احترام المبادئ الأخلاقية المعمول بها في البحوث التربوية من خلال:

- الحصول على الموافقة من جميع المشاركين قبل المقابلات.
- ضمان السرية والخصوصية بعدم الكشف عن الأسماء أو الهويات.
- حق الانسحاب في أي وقت دون أي تبعات.
- استخدام البيانات لأغراض البحث فقط.
- عدم التقيد بالأسئلة المطروحة إذا كانت هناك استفاضة في إجابات الأساتذة.

- احترام آراء المشاركين ومواقفهم بما يضمن التفاعل الإنساني والمهني في العملية البحثية اذ يحذر الباحثون من التوترات التي قد تنشأ بين أهداف البحث، مثل إنتاج معرفة جديدة أو التعميم، حقوق المشاركين في الخصوصية، السرية، وإدارة البيانات.

وهذا ما قامت به الباحثة على وجه التحديد.

4. التكامل بين نتائج المرحلتين الكمية والكيفية:

اعتمدت الباحثة أسلوب PEEL في الربط بين الإجراءات المنهجية الكمية، والكيفية حسب ما يقتضيه المنهج المزجي بالاعتماد على أربعة عناصر هي:

1. **النقطة الرئيسية (Point):** سعت دراستنا إلى الجمع بين البيانات الكمية والنوعية لفهم ممارسة الأساتذة لمبادئ العقد الديداكتيكي بشكل كامل وشامل، حيث توفرنا المرحلة الكمية قياسًا موضوعيًا، بينما تتيح المرحلة الكيفية تفسير هذه النتائج في سياقها التربوي.
2. **الدليل (Evidence):** تم في المرحلة الكمية استخدام الاستبيان لجمع بيانات حول درجة ممارسة الأساتذة لمبادئ العقد الديداكتيكي، مع تحليل وصفي (تكرارات، نسب، متوسطات، انحراف معياري) واختبار ANOVA و T-test لاكتشاف الفروق بين المجموعات حسب المتغيرات المهنية والأكاديمية. بعد ذلك، تم اختيار عينة قصدية من 20 أستاذًا لإجراء المقابلات شبه الموجهة، من أجل تفسير النتائج الكمية وفهم العوامل المؤثرة في الممارسة.
3. **الشرح (Explantation):** بهذا الأسلوب، تتكامل المرحلتان لتقديم صورة كاملة عن الواقع التربوي، مع الجمع بين القياس الموضوعي والتحليل العميق للممارسة الصفية.
4. **الربط (Link):** ان الربط بين المرحلتين يضمن التناغم في النتائج الكمية والنوعية، ويخلق أساسًا متينًا للتفسير، والوصول إلى تصور شامل للظاهرة المدروسة، مما يعزز من مصداقية الدراسة وشموليته.

وعلى العموم فإن الجمع بين المعطيات الكمية والكيفية في هذه الدراسة لم يكن مجرد دمج تقني بين أداتين مختلفتين، بل هو تكامل إبستمولوجي يهدف، ويروم الى الجمع بين قوة التعميم الإحصائي للمرحلة الكمية وعمق الفهم التفسيري للمرحلة الكيفية.

5. إجراءات الدراسة الأساسية:

بعدما اتفقت الباحثة مع المشرف على عنوان الدراسة واعتماده رسمياً من طرف اللجنة العلمية والمجلس العلمي قامت بالاطلاع على البحوث والدراسات السابقة كأول خطوة والتي لها علاقة بالموضوع البحثي بهدف التعرف على الكيفية التي تناولت بها هذه الأخيرة موضوع مقارنة التدريس بالكفاءات ومتغير الدراسة العقد الديداكتيكي، وتحديد الفجوة البحثية وتسليط الضوء عليها. كما استطاعت الباحثة أيضاً من خلالها تحديد المنهجية التي تتناسب وأهداف الدراسة، واختيار أدوات جمع البيانات، وإمكانية استخدامها والاعتماد عليها في استخلاص النتائج. ليتم بعدها تنفيذ الإجراءات الميدانية لهذه الدراسة وفق خطوات منهجية دقيقة، سعت إلى ضمان الموضوعية والمصداقية العلمية في جمع البيانات وتحليلها.

وبداية، تم تحديد المكان الذي ستجرى فيه الدراسة والمتمثل في المتوسطات التابعة لدائرة (وادي الشعبة) بولاية (باتنة)، نظراً لقربها من محيط عمل الباحثة وسهولة الوصول إليها والتعامل مع أفراد العينة. بعدها قمنا بالدراسة الاستطلاعية على عينة قدرها 50 أستاذاً وأستاذة للتأكد من وضوح أسئلة الاستبيان وخصائصه السيكومترية، وتحديد الوقت اللازم للإجابة عليه.

بعد ذلك تم اعتماد أداة الاستبيان لتتطلق فعليا في الميدان في الفصل الثالث من السنة الدراسية 2025/2024 بعد الحصول على الموافقات الإدارية من السيد مدير التربية لولاية باتنة ومدراء المؤسسات المعنية والتي كانت موافقتهم شفوية بعد اطلاعهم على الموافقة الإدارية الرسمية من المديرية مع تقديم شرح مفصل لأهداف الدراسة وطرق استخدام البيانات المجمعة، ضماناً لمبدأ السرية والرضا لدى المشاركين وحتى المسؤولين. كما تم في نفس الفترة التواصل مع مكتب التنظيم التربوي، ومكتب التعليم الخاص بالطور المتوسط للحصول على الإحصائيات المتعلقة بمجتمع البحث بهدف تحديد عينته.

وبعد حصولنا على البيانات المطلوبة قمنا بتوزيعها على الزملاء الأساتذة في نهاية شهر أفريل بصفة شخصية في أغلب المؤسسات بمساعدة مجموعة من الزميلات مستشارات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعينات بالمتوسطات. مع تقديم توضيحات حول موضوع البحث وطبيعة المشاركة، ليتم جمع الإجابات والاستبيانات بعد فترة زمنية قدرت بحوالي 20 يوماً. بعدها مباشرة تم فرزها واستبعاد الغير صالحة منها وادخالها في برنامج المعالجة الإحصائية اللازم الذي أسفر على مجموعة من النتائج الوصفية والاستدلالية.

وفي ضوء النتائج الكمية تم تحديد المحاور التي تستدعي منا تعميقا تفسيريا أكثر تم على أساسه صياغة أسئلة المقابلة نصف الموجهة ضمانا لتوجيه الأسئلة النوعية نحو تفسير النتائج الكمية والكشف عن الخلفية البيداغوجية الديدانكتيكية. ليتم إجراء المقابلات نصف الموجهة مع عينة قصدية تتمثل في مجموعة من الأساتذة تمثل أنماطا مختلفة من نتائج المرحلة السابقة في نهاية شهر سبتمبر وبداية شهر أكتوبر من سنة 2025، سجل بعضها عبر وسائل التواصل الاجتماعي وبعضها الآخر تم تدوينه اثناء المقابلة بعد أخذ موافقة المشاركين، ثم تفرغها نصيا وتحليلها وفق منهجية التحليل الموضوعي الانعكاسي لاستخراج المحاور والدلالات المرتبطة بأسئلة البحث باستخدام أسلوب الترميز المفتوح لاستخراج الوحدات الدلالية الأساسية من تصريحات الأساتذة، ثم الترميز المحوري الذي مكّنا من تجميع الرموز الأولية في محاور ديدانكتيكية كبرى تعكس تمثلات الأساتذة لمبادئ العقد الديدانكتيكي، مثل حرية الاقتراح، الوضوح، التفاوض، الشراكة والإنخراط، والتقويم، وحدود الممارسة الفعلية داخل القسم. بما يحقق مبدأ التكامل بين المعطيات الكمية والكيفية والحصول في الأخير على النتائج المتوصل إليها في هذا البحث والتي سيتم عرضها تباعا في الفصل القادم.

خلاصة الفصل:

وفي ختام هذا الفصل، يتضح أن الدراسة اعتمدت تصميمًا منهجيًا دقيقًا يجمع بين الأساليب الكمية والكيفية، بما يضمن جمع بيانات موثوقة وتحليلها بطريقة علمية. كما تم توضيح خطوات اختيار العينة، أدوات البحث، إجراءات جمع البيانات، وتحليلها، إضافة إلى المعايير الأخلاقية ومعايير موثوقية النتائج، وفق المقاربة الكفائية وتوفير الإطار المنهجي الأساس الضروري لتفسير النتائج ومناقشتها في الفصل التالي.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

مقدمة الفصل:

يُعدّ هذا الفصل محطة مركزية في البحث العلمي، ينتقل فيه الباحث من مستوى جمع المعطيات وتحليلها إلى مستوى الفهم والتفسير العلمي للظاهرة المدروسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة. وانطلاقاً من طبيعة هذه الدراسة التي اعتمدت المنهج المزجي، فقد تم تنظيم هذا الفصل بما يضمن تكامل النتائج الكمية والنوعية، حيث تُعرض النتائج الكمية أولاً بوصفها مؤشرات عامة عن مستوى ممارسة العقد الديدانكتيكي، ثم تُستثمر المعطيات النوعية لتفسير هذه المؤشرات وتعميق فهمها. ليشكل بذلك هذا الفصل حلقة وصل منهجية بين المعالجة الإحصائية والمعالجة التفسيرية، ويسهم في بناء فهم علمي متكامل للظاهرة في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات، تمهيداً لاستخلاص الاستنتاجات العامة والتوصيات التربوية في الختام.

1. عرض نتائج تساؤلات الدراسة:

1.1. عرض وتفسير ومناقشة النتائج الكمية:

1.1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الرئيسي:

التساؤل الرئيسي هو: ماهي درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعلم المتوسط؟

وقبل الانتقال إلى الإجابة عليه وعلى تساؤلات الدراسة ومناقشتها، قامت الباحثة باستخدام الأدوات الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي بغية التعرف على متوسط إجابات المبحوثين حول الاستبيان ومقارنتها بالمتوسط الفرضي.(3)
- والانحراف المعياري والذي يوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة فكلما اقتربت قيمته من الصفر فهذا يعني تركيز الإجابات حول درجة المتوسط الحسابي وعدم تشتتها.
- المدى لتحديد طول الفئة = (أعلى درجة (دائما) - أدنى درجة (أبدا) / عدد المستويات، وهذا لتحديد ممارساتهم نحو كل عبارة هل هم: يمارسون بدرجات مرتفعة جدا، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا.
- تحديد طول الفئة باستخدام المدى حيث: $0.8 = 5 / (1-5)$ حيث نحصل على مجالات كما يلي:

الجدول رقم 15: القيمة الوزنية والاسمية لمقياس ليكرث الخماسي:

القيمة الاسمية (درجة الممارسة)	طول الفترة	القيمة العددية	الفترات الموزونة	مجال المتوسط الحسابي
منخفضة جدا	0.80	درجة (1)	من 01 إلى 1.80	[1.80 - 1]
منخفضة	0.80	درجتان (2)	من 1.81 إلى 2.60	[2.60 - 1.81]
متوسطة	0.80	ثلاث درجات (3)	من 2.61 إلى 3.40	[3.40 - 2.61]
مرتفعة	0.80	أربع درجات (4)	من 3.41 إلى 4.20	[4.20 - 3.41]
مرتفعة جدا	0.80	خمس درجات (5)	من 4.21 إلى 5	[5 - 4.21]

المصدر: من إعداد الطالبة

كما أن هذا الجدول يوضح درجات مقياس ليكرث الخماسي:

الجدول رقم 16: درجات مقياس ليكرث الخماسي:

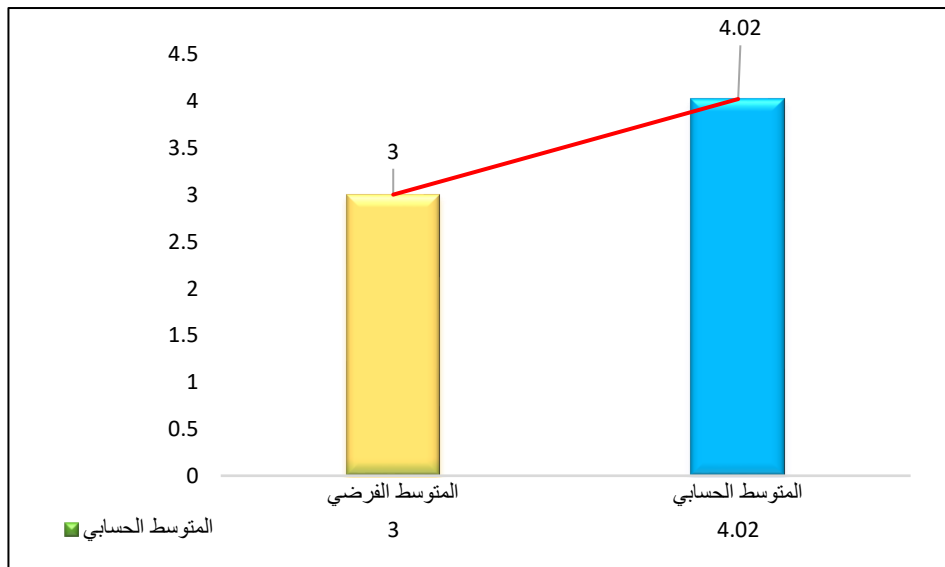
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	2	3	4	5

المصدر: من إعداد الطالبة

الجدول رقم 17: درجة ممارسة العقد الديدائكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط:

المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
3	4.02	0.33	درجة مرتفعة	47.55	0.001

المصدر: بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS



الشكل رقم 6: درجة ممارسة العقد الديدائكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط

المصدر: بالاعتماد على مخرجات برنامج EXCEL

في ضوء النتائج المبينة في الجدول والشكل أعلاه، تُظهر نتائج السؤال العام للدراسة أن درجة ممارسة العقد الديدائكتيكي في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.02)، متجاوزًا بذلك المتوسط الفرضي (3) بفارق واضح. كما يعكس

الانحراف المعياري المنخفض (0.33) درجة عالية من تجانس استجابات أفراد العينة وتقارب تصوراتهم حول مستوى تطبيق هذا المكون الديداكتيكي في ممارساتهم.

كما أسفر اختبار (ت) لعينة واحدة عن وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الحسابي، حيث بلغت قيمة ($t = 47.55$) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.001$)، وهي قيمة تؤكد أن هذا الفرق حقيقي إحصائيًا ولا يُعزى إلى الصدفة، مما يعزز موثوقية النتائج المتحصل عليها. وهو ما يعكس ممارسة مرتفعة يؤكدها الإحصاء بقوة ضمن سياق التدريس بالكفاءات.

لتنسجم هذه النتيجة، مع ما أظهره الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم تحليلها سابقًا، خاصة تلك التي تناولت العلاقة بين تنظيم الوضعيات التعليمية، وضوح الأدوار، واستقرار التفاعل الصفّي. فمن منظور تراثنا التربوي الإسلامي، تدعم هذه النتائج ما ذهبت إليه دراسة العنزي (2024) التي تناولت فيها فكر ابن جماعة الذي أكد على أهمية وضوح توجيهات المعلم والتزام المتعلم، وحرية التعبير والاقتراح ضمن حدود التوجيه، لضمان تعلم فعّال. وابن سينا (1952) الذي شدد على أهمية الإرشاد المتوازن من المعلمين مع منح المتعلمين مساحة للمشاركة الفاعلة، واعتبار أن التفاعل بينهما هو أساس لتطور الكفايات. ورؤية الغزالي (1985) في أن توازن عناصر الإشراف والتقييم مع حرية الطالب في التجربة والتطبيق هو شرط رئيس لنجاح العملية التعليمية، وهو ما يتجلى عمليًا في عناصر العقد الديداكتيكي (الوضوح، الشراكة، حرية الاقتراح، المساواة، التفاوض).

أما من منظور التراث الغربي يرجع Brousseau (1997) هذا الارتفاع إلى وضوح الأدوار داخل الأقسام الدراسية، مشيرًا إلى أن تحديد المعايير التربوية والمتطلبات البيداغوجية يسهّل فهم المتعلمين لما يُتوقع منهم، ويجعل العقد أكثر استقرارًا. ليدعم Fuadiah et al (2025) فكرته، حيث وجدوا في دراستهم أن وضع قواعد واضحة للأداء التعليمي في دروس الرياضيات يؤدي إلى تقارب في تصورات المعلمين والمتعلمين حول الأدوار. كما تدعم Gruson (2009) التفاعل المشترك بين المعلم والمتعلم. فقد بينت دراستها أن وجود اتفاق ضمني على الأدوار داخل القسم يساهم في مشاركة المتعلمين الفعّالة واستقرار الممارسة. كما أشار Strømskag & Chevallard (2022) إلى أن الالتزام المشترك بالعقد يُحفّز الانخراط الفعلي للطلاب ويزيد من فعالية التعلم. كما أن للتكوين والتدريب أثر على الأداء الديداكتيكي، فحسب دراسة Kuhnigk, Schreiner & Harendza (2013) أن جودة التدريب وربطه بالمهام الصفية

يُعتبران عوامل مهمة في زيادة الالتزام بالعقد الديداكتيكي وتقليل التباين في الممارسات وتحسين مستدام في المهارات الديداكتيكية.

وحسب Legendre (2005) يعد الوضوح في التفاعلات الصفية الركيزة الأولى في استقرار العلاقة الديداكتيكية. ومن أبرز مظاهر قوة العقد في الممارسة الصفية لأنه يتماشى مع وضوح القواعد الديداكتيكية ويجعل منها شرطاً أساسياً لتجنب اختلالاته. فالحلطات التي يخل فيها التفاهم الضمني بين الأستاذ والمتعلم ينقطع التواصل أو تُساء قراءة التوقعات المتبادلة. فيظهر بذلك التفاوض كشرط من شروط التعلم والإنجاز ومؤشراً على عمق الالتزام بالعقد الديداكتيكي. فقد أظهرت دراسة Açıkgöz & Babadoğan (2021) في إطار التدريس بالكفاءات أن وجود المرونة في تعديل الأهداف التعليمية وفق احتياجات الطلاب يعزز عملية التفاوض ويقوي العلاقة التفاعلية داخل الصف. متفقة مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة Carmo et al (2020) إلى أن تقويم الأداء وفق معايير محددة يتيح للطلاب إدراك المسؤولية الملقاة على عاتقهم. واستناداً إلى خبرة الباحثة في الميدان، تعكس النتائج المرتفعة وعياً مهنيًا متناميًا لدى الأساتذة بأهمية تنظيم العلاقة التربوية داخل القسم، خاصة مع ظهور الذكاء الاصطناعي. ففي مواجهة لتعدد مصادر المعرفة التي أصبحت متطورة جداً وتغير أنماط التعلم غير المدرسية، يحرص الفاعلون التربويون على إعادة بناء أشكالاً من التعاقدات تضمن الحد الأدنى من الانضباط الديداكتيكي واستمرارية التعلم، حتى وإن لم تُفعل هذه الممارسات دائماً وفق الصيغة التقليدية للعقد.

2.1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج تساؤل الدراسة الأول:

نص التساؤل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعلم المتوسط تعزى إلى اختلاف خبرتهم المهنية؟

للإجابة على للإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بتحليل البيانات الكمية المتعلقة بدرجة ممارسة العقد الديداكتيكي لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط حسب متغير الخبرة المهنية، حيث قامت بإجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العقد الديداكتيكي بين أساتذة التعليم المتوسط باختلاف سنوات الخبرة المهنية، وتقسيم العينة إلى ثلاث فئات: أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات والتي جاءت نتائجها كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم 18: الفروق في درجة ممارسة العقد الديداكتيكي لدى أساتذة مرحلة المتوسط حسب

الخبرة المهنية:

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
بين المجموعات	1395.497	2	697.749	1.218	.297
داخل المجموعات	139732.381	244	572.674		
الكلي	141127.879	246			

وقد أسفرت نتائج التحليل ما يلي: كانت قيمة $F = 1.218$ ، ومستوى الدلالة الإحصائية $(Sig) = 0.297$ كما بلغ مجموع المربعات بين المجموعات 1395.497 بدرجة حرية $(df = 2)$ ، ومجموع المربعات داخل المجموعات 139732.381 بدرجة حرية $(df = 244)$

تشير قيمة الدلالة الإحصائية $(Sig = 0.297)$ إلى أن الفروق بين المتوسطات الثلاثة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ وهذا يعني أنه لا توجد فروق معنوية في ممارسة العقد الديداكتيكي بين أساتذة مرحلة المتوسط تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة المهنية. وهي نتيجة تكتسي دلالة تفسيرية مهمة إذا ما قرأت في ضوء التحولات التي تعرفها الممارسة الميدانية المعاصرة. ففي إطار مقارنة التدريس بالكفاءات، يمكن تفسير ذلك على النحو التالي:

- الممارسة القائمة على الكفاءات تعتمد على إتقان أسس تصميم الوضعيات التعليمية، أي أن أداء الأستاذ لا يُقاس فقط بعدد سنوات الخبرة، بل بقدرته على تحليل الكفايات المستهدفة، وتصميم أنشطة تعليمية مناسبة، وقياس تحقق الكفايات لدى المتعلمين.
- الأستاذ الجديد الذي تم تدريبه بشكل جيد على مقارنة الكفاءات يمكن أن يكون متساوياً في الممارسة الفعلية مع الأستاذ ذو الخبرة الطويلة، لأن الفارق الأساسي هنا ليس الخبرة الزمنية بل مستوى التدريب التكويني ودرجة فهمه لمبادئ التدريس بالكفاءات.
- هذا يوضح أن العقد الديداكتيكي في هذا السياق ليس مجرد اتفاق ضمني بين المعلم والمتعلم قائماً على الخبرة التقليدية، بل هو توافق بيداغوجي مبني على تصميم الوضعيات التعليمية، وضبط الأهداف والكفايات، وتفعيل التعلم الذاتي للمتعلم.
- أما تفسير هذه النتيجة في إطار نظرية الوضعيات التعليمية والديداكتيكية هو:
- الوضعية التعليمية نفسها توجه الممارسة: أي أن الفارق في الخبرة بين الأساتذة قد يصبح ثانوياً إذا كانت الوضعية مصممة بوضوح وتحدد المهام والتحديات والمتغيرات المطلوبة للمتعلمين.

- المتعلم يصبح محور العملية: بوجود وضعيات تعليمية واضحة، يضطر الأساتذة - بغض النظر عن خبرتهم - إلى الالتزام بالخطوات التربوية نفسها، بما في ذلك تحديد الكفايات، مراقبة التحصيل، وتكييف الدعم.

- العقد الديداكتيكي يصبح "موحدًا" عبر الخبرات: أي أن التفاوضات الصامتة أو التوقعات بين المعلم والمتعلم تتحدد بواسطة متطلبات الوضعية، وبالتالي لا تتأثر بالخبرة الطويلة أو القصيرة، بل بمدى التزام الأستاذ بالمبادئ النظرية للعملية التعليمية بالكفايات.

هذا وتقيد الأدبيات التربوية أن عدد سنوات العمل لا يشكل عاملاً مؤثراً بوضوح في مدى ممارسة العقد الديداكتيكي. فمن منظور الديداكتيك العام، العقد عبارة عن قواعد ناظمة للعلاقة بين أطراف العملية التعليمية والتي لا تتكون من خبرة الأساتذة الشخصية، بل هي عبارة عن نمط سلوك بيداغوجي موحد تفرضه السياسات التربوية والمناهج الرسمية مما جعلها نمطا رسميا أكثر منه مبادرة فردية. (Altet, 1994). وهذا ما أضعف أثرها في التمايز المهني. فما تسعى إليه المقاربة التدريسية الى توحيد الأطر المرجعية للنظام التعليمي من خلال الكفايات الأساسية والمشاركة جعلها لا تحدث فروقا لان كل الأساتذة يعملون وفق إطار موحد لها، وأن التجريب الذاتي محدود مقارنة بالالتزامات المؤسسية. مما يعكس أن الخبرة لم تغير من طبيعة العقد بل من طريقة ادراكه. وهو ما ينسجم مع ما يؤكد Tardif (2013) من أن الفعل التربوي يتشكل داخل منظومة مهنية ومؤسسية تضبط سلوك المدرس وتحد من الأثر التقريبي للخبرة الزمنية. هذا وقد اشارت الادبيات التربوية الخاصة بتكوين المعلمين (Paquay, 2002) أن الخبرة المهنية لا تؤدي بالضرورة إلى تطوير الممارسات البيداغوجية ما لم يصحبها تكوين مستمر، وتأمل تربوي. فهي دون تكوين تجديدي قد تولد استقاراً وظيفياً، لا تطوراً وتجديداً ديداكتيكياً. لتتوافق مع دراسات (Ferretti et al., 2018; Mezaini & Khemmad, 2022; Strømskag & Chevallard, 2022). التي أظهرت أن الالتزام بالعقد الديداكتيكي يعتمد أكثر على وعي المعلم بيداغوجيا وقدرته على إدارة التفاعل مع المتعلم.

وقد اختلفت نتائج دراستنا مع ما خلصت اليه نتائج دراسة (López-Martín وآخرون، 2023) في مراجعة تحليلية واسعة لبحوث فعالية المعلم، والتي خلصت فيها إلى أن لخصائص المعلم مثل التخصص والخبرة ومستوى التكوين، والمتغيرات الفردية دوراً فعالاً في جودة التدريس تُفسر جزءاً معتبراً من الفروق في أداء التلاميذ في مختلف الدراسات.

3.1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج تساؤل الدراسة الثاني:

- نص التساؤل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعلم المتوسط تعزى لاختلاف الشهادة المتحصل عليها؟

للإجابة على هذا التساؤل أُجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط حسب الشهادة المتحصل عليها (الليسانس، الماستر، الدكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة). والتي جاءت نتائجها كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 19: الفروق في درجة ممارسة العقد الديداكتيكي لدى أساتذة مرحلة المتوسط حسب الشهادة المتحصل عليها:

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
.674	.513	295.947	3	887.840	بين المجموعات
		577.120	243	140240.039	داخل المجموعات
			246	141127.879	الكلي

وقد أسفرت نتائج التحليل عما يلي:

بلغ مجموع المربعات بين المجموعات 887.84 بدرجة حرية (df = 3)، وبمتوسط مربعات قدره 295.947. أما مجموع المربعات داخل المجموعات فقد بلغ 140240.039 بدرجة حرية (df = 243)، ليكون بذلك المجموع الكلي للمربعات 141127.879 بدرجة حرية (df = 246) وقد كانت قيمة (F) 0.513، بينما بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (Sig) = 0.674. تشير هذه النتائج بوضوح إلى أن الفروق في ممارسة العقد الديداكتيكي حسب الشهادة المتحصل عليها ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ ، بل إن القيمة العالية لمستوى الدلالة (0.674) تدل على غياب شبه تام للفروق بين المجموعات.

كانت الفروق حسب الشهادة المتحصل عليها غير دالة إطلاقاً ($Sig = 0.674$)، ما يُشير إلى أن المؤهل الأكاديمي الأعلى لا ينعكس بالضرورة على اختلاف في طريقة ممارسة العقد الديداكتيكي. ويمكن تفسير ذلك في إطار مقارنة التدريس بالكفاءات على أن القدرة على تفعيل الكفايات وتعزيز التعلم الذاتي للمتعلمين يعتمد أساساً على التدريب العملي وإتقان تصميم الوضعيات التعليمية، وليس على المؤهلات النظرية فحسب. كما تؤكد نظرية الوضعيات التعليمية أن مكونات الوضعية - من مهام وأنشطة وأهداف - توظف عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم، مما يؤدي إلى توحيد ممارسة العقد الديداكتيكي عبر مختلف مستويات الشهادة الأكاديمية. كما قد يفسر غياب الفروق حسب الشهادة المتحصل عليها على أساس أن الشهادات الجامعية لا تضمن اكتساب المهارات المهنية الضرورية لممارسته في سياق المقاربة بالكفاءات. وأن التكوين التطبيقي المستمر يعد أكثر أهمية من المؤهل الأكاديمي في ضمان جودة الممارسة البيداغوجية إذ يُفترض أن يُطوّر الأساتذة كفاءاتهم عبر الممارسة التأملية والتكوين الذاتي وليس فقط من خلال الدراسة الجامعية. كما يُحتمل أن يكون كذلك راجع إلى كون أغلب الأساتذة تلقوا تكويناً موحداً أثناء الخدمة، ما جعلهم يطبقون مقاربة واحدة في تقديم المعارف، بغض النظر عن اختلاف درجاتهم الأكاديمية لأن برامج التكوين عندنا في إطار المقاربة بالكفاءات يتم اعدادها وفق برامج موحدة، مما يؤدي إلى تجانس الممارسة رغم التباين في الخلفية الأكاديمية. كما أن التكوين الجامعي يظل نظرياً في الغالب ليكون سبباً في عدم وجود صلة مباشرة بين الجامعة والميدان التربوي. مؤكدة على ذلك دراسة (عامر، ياسين، 2018) أن المعاهد والكلية الجزائرية لم تحقق أهدافها المتمثلة في اعداد إطارات لديها مهارات العمل الميداني، وأنه لا توجد علاقة بين مضمون التكوين المقدم وبين الممارسة الفعلية له في الميدان. مؤكدة على ذلك دراسة (خديجة، العياشي، 2018) على أن التخطيط للبرامج التكوينية لم يتم بعناية سواء في وضع أهدافها التي لا تتفق مع ما تناشده الإصلاحات التربوية الحديثة، ولا من ناحية محتوياتها. كما أن انعدام وقلة المعينات الديداكتيكية (الوسائل) كانت أكبر صعوبة يواجهها الطلبة الأساتذة في تكوينهم الأولي. واتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة (زينة، ستر الرحمان، 2025) إلى أنّ طلبة ماستر 2 شعبة علوم التربية لا يستجيبون لمعيار الفعالية البيداغوجية في المجالات الثلاث، والتي خصّت تقويم المعرفة المفاهيمية، وتقويم بيداغوجيات التنشيط وتقويم مجال التقويم في سياق التدريس بمقاربة الكفاءات. هذا التشابه في النتائج يُبرز دور التجانس التكويني كعامل رئيس في تفسير تقليص الفروق المهنية حين تكون المرجعية التربوية واحدة، كما هو الحال في النظام التعليمي الجزائري. وتضيف الباحثة أن الأساتذة الحاصلين على مؤهلات عليا أحياناً يلتزمون بالعقد نظرياً، لكنهم يفتقرون للمرونة

العملية في التعامل مع مواقف تعليمية رغير متوقعة، ما يؤكد أن الكفايات المهنية والتجربة الواقعية أكثر تأثيراً من الشهادة العلمية.

4.1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج تساؤل الدراسة الثالث:

نص التساؤل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعلم المتوسط تعزى لاختلاف المواد المدرسة؟

للإجابة على هذا التساؤل أُجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط تبعاً لاختلاف المواد المدرسة. وقد تم توزيع أفراد العينة حسب تخصصاتهم في عدد من المواد، مثل الرياضيات، العلوم الطبيعية، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، التربية الإسلامية، والتربية البدنية، وغيرها والتي جاءت نتائجها كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 20: الفروق في درجة ممارسة العقد الديداكتيكي لدى أساتذة مرحلة المتوسط حسب

المواد المدرسة:

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	9388.017	9	1043.113	1.877	.056
داخل المجموعات	131739.861	237	555.864		
الكلي	141127.879	246			

تشير هذه النتائج إلى أن الفروق في ممارسة العقد الديداكتيكي حسب المواد المدرسة ليست دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha = 0.05$ ، لكنها قريبة جداً من هذا الحد، حيث أن قيمة $\text{Sig} = 0.056$ ، وهو ما قد يشير إلى وجود اتجاه نحو فروق ذات دلالة قد تبرز بشكل أوضح في دراسات لاحقة أو بعينات أكبر. لم تظهر فروق معنوية كذلك حسب المادة المدرسة ($\text{Sig} = 0.056$)، مع ملاحظة أن القيمة كانت على مقربة من العتبة المقبولة (0.05)، ما يُشير إلى احتمال وجود تباينات دقيقة في الممارسة بين التخصصات لم تبرز بشكل قوي إحصائياً.

وهذا قد يعكس تباين متطلبات التفاعل البيداغوجي حسب طبيعة المادة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات التي تَوَظَّر مختلف المواد بمرجعية بيداغوجية موحدة تقلص الفروق في الممارسة، رغم اختلاف البنية المعرفية لكل مادة. كما توضح نظرية الوضعيات التعليمية أن طبيعة

المعرفة قد تؤثر في شكل التفاعل الديدانكتيكي، غير أن توحيد تصميم الوضعيات داخل النظام التعليمي قد يحد من بروز هذه الفروق بصورة دالة إحصائياً. مما يعني بعبارة أخرى أن الآليات التفاعلية أو الأنماط التواصلية الديدانكتيكية تختلف قليلاً بين المواد، غير أنها لم تكن كافية لإحداث فروقاً ذات دلالة إحصائية واضحة. ووفقاً لبروسو دائماً، تُحدّد طبيعة العقد الديدانكتيكي من خلال طبيعة الوضعية الديدانكتيكية التي يواجهها المتعلمون. والتي تختلف بنيتها باختلاف المادة الدراسية؛ فالعقد في المواد الأدبية يقوم على التأويل وبناء المعنى. بينما في المواد العلمية فهو يقوم على حل المشكلات وتنظيم التجريب. غير أن النظام المدرسي خاصة في التعليم المتوسط يميل إلى توحيد الممارسات الصفية بغض النظر عن طبيعة المادة، ليشير ذلك إلى أن الثقافة البيداغوجية المؤسسية تفرض نمطاً مشتركاً في العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، مثل مركزية المعلم، وتوجيه التعلم، والالتزام بالبرنامج الرسمي، حتى وإن اختلفت طبيعة المعارف المدرسة. وهو ما يجعل أثر المادة الدراسية ضعيفاً إحصائياً رغم أنه موجود ضمناً في الأداء التربوي.

كما قد يكون تفسير عدم ظهور فروق دالة بين المواد التعليمية إلى أن المقاربة بالكفاءات تقوم على بناء كفاءات عرضية قابلة للنقل بين المواد، مثل حل المشكلات، والتفكير النقدي مما جعل الممارسات البيداغوجية في مختلف المواد متقاربة أكثر من تمايزها وأن هذه المواد تخضع إلى استراتيجيات تدريس موحدة تركز على تنفيذ البرنامج أكثر من تطوير ممارسات نوعية. وهذا ما وافق دراسة (Carmo et al., 2020; Eloi & Andrade, 2020). ودراسة (اليامنة، 2021) التي كشفت عن إهمال العمل بالمقاربة النصية في تدريس الظواهر اللغوية والإنتاج الكتابي، وسيطرة الجانب التلقيني وعدم الاهتمام بعملية الإدماج والتقويم. كما أظهرت أن سيطرة الأستاذ والتمسك بالجانب التلقيني لا يزال السمة الغالبة في تعليم اللغة العربية، في مقابل سلبية المتعلم.

كما أظهرت دراسة (مراد، 2025) بعداً تحليلياً آخر من خلال ما تتناوله المناهج الدراسية والتي أكد فيها أن درجة استجابة محتوى مناهج العلوم الطبيعية للحاجات المهارية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط في ضوء متطلبات العصر متوسطة، من خلال مهارات الاتصال متبوعة بمهارة التفكير العلمي، ثم المهارات الحياتية، ثم مهارات التعلم الذاتي، ثم أخيراً مهارات استعمال التكنولوجيا.

كما اتفقت أيضاً دراستنا مع دراسة (وفاء بنت فهد، 2020) التي اثبتت تفاوتاً متوسطاً في درجات الممارسات المهنية لمعلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية حيث ظهرت مهارة التعاون والتواصل كمهارة حل المشكلات والتفكير الناقد بدرجة متوسطة. وعكس ما توصلت إليه نتائج دراستنا توصلت دراسة Leshem

(2013) إلى وجود فروق واضحة في أساليب التدريس بين معلمي الرياضيات ومعلمي اللغات، معتبرة أن طبيعة المادة تُنتج عقوداً ديداكتيكية مختلفة تقوم على أنماط تفاعل وتمثيلات متباينة للمعرفة. كما دعمت نتائج Espinas وآخرون (2022) هذا الاتجاه، مبينة أن اللغة التعليمية تشكل عاملاً محدداً في تنمية التفكير الرياضي.

5.1.1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج تساؤل الدراسة الرابع:

نص التساؤل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعلم المتوسط تعزى لاختلاف المستوى المدرس؟

للإجابة على هذا التساؤل أُجري تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العقد الديداكتيكي لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط حسب المستوى المدرس، حيث تم تصنيف أفراد العينة إلى أربع فئات بحسب المستوى الذي يدرسه والتي جاءت نتائجها كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 21: الفروق في درجة ممارسة العقد الديداكتيكي لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط حسب المستوى المدرس:

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	4015.189	3	1338.396	2.372	.071
داخل المجموعات	137112.690	243	564.250		
الكلي	141127.879	246			

أسفرت نتائج التحليل كما يلي: بلغ مجموع المربعات بين المجموعات 4015.189 بدرجة حرية (df = 3)، بمتوسط مربعات قدره 1338.396. أما مجموع المربعات داخل المجموعات فكان 137112.690 بدرجة حرية (df = 243)، وبذلك يكون المجموع الكلي للمربعات 141127.879 بدرجة حرية (df = 246). كما بلغت قيمة $F = 2.372$ ، بينما كان مستوى الدلالة الإحصائية $(Sig) = 0.071$ لتشير هذه النتائج إلى أن الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع حسب المستوى المدرس ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ ، فتدل بذلك على التجانس العام في درجة ممارسة العقد الديداكتيكي لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط حسب المستويات التعليمية (السنة الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة متوسط). غير أن اقتراب قيمة الدلالة من 0.05 يلمح إلى وجود ميل نحو اختلاف

طفيف في الممارسات، قد يكون ذا دلالة عملية (practical significance)، حتى إن لم يكن ذا دلالة إحصائية. كما يُحتمل أن تشابه محتوى التكوينات أو ضعف التمثيل لبعض الأنماط ضمن العينة قد أثر على النتائج.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء المرجعية الموحدة لمقاربة التدريس بالكفاءات التي تُوَطر مختلف المستويات ضمن نفس الهندسة البيداغوجية ونفس منطق تصميم الوضعيات التعليمية، بحيث يظل جوهر التفاعل الديداكتيكي ثابتاً رغم اختلاف درجة تعقيد المحتوى. كما توضح نظرية الوضعيات التعليمية أن بنية الوضعية هي التي تحدد طبيعة التفاوض الديداكتيكي أكثر من المستوى الدراسي ذاته، الأمر الذي يفسر تقارب أنماط الممارسة بين السنوات الأربع.

بالإضافة إلى إن غياب هذه الفروق قد يدل على أن التكيف لا يمارس حقيقة بالشكل المطلوب وهو ما سماه لا جندر (2005) بالجمود الديداكتيكي الذي تتخذ فيه عملية التعلم طابعاً نمطياً عاماً رغم اختلاف خصائص المتعلمين. إذ يفترض على المعلم في مقاربة الكفاءات أن يكيف أنشطته وأدواره تبعاً للمستوى المعرفي والخصائص النمائية لمتعلميه (روجرز، 2000)، وإذا لم تترجم هذه التكيفات حسب واقعه فستبدو النتائج متقاربة كما هو الحال في دراستنا التي يحتمل أن يكون السبب فيها راجع إلى تطبيق المعلمين للمقاربة الكفائية في بعدها الشكلي أكثر من بعدها التفريدي (Individualisation des apprentissages)، والتي كان من المفروض أن تكون مختلفة بيداغوجياً. وتعتمد على التخطيط التربوي للدرس وتوظيف أساليب التعلم الفعالة كما اكدت عليه دراسة (Córdoba et al., 2021).

واختلفت نتائجنا مع نتائج دراسة (الفريخ، سميرة، 2021) التي توصلت إلى أن درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المُتمَايز بمدينة الرياض جاءت متحققة بدرجة كبيرة، كما أن المعوقات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعليم المُتمَايز جاءت متحققة بدرجة ضعيفة.

2.1. عرض النتائج النوعية ومناقشتها وتفسيرها في ضوء نتائج المرحلة الكمية من الدراسة:

تمثل المرحلة النوعية أو التفسيرية (Qualitative or Explanatory Phase) الجزء الثاني من التصميم التتابعي التفسيري، ينتقل فيها الباحث من المستوى الكمي الذي يصف الظاهرة وقياسها، إلى المستوى النوعي الذي يفسر معاني النتائج ويكشف الأبعاد الخفية الكامنة خلف الإحصائيات. معتمداً على أدوات جمع بيانات مفتوحة ومرنة مثل المقابلات أو الملاحظة، من أجل فهم التجارب الذاتية

للمشاركين وتفسير الأسباب التي أدت إلى ظهور أنماط محددة في المرحلة الكمية (Creswell & Plano Clark, 2018).. فالباحث عموماً والتربوي خصوصاً لا يكتفي بوصف العلاقات أو الاتجاهات، بل يسعى إلى بناء فهم شامل ومتكامل للظاهرة قيد الدراسة، في ضوء سياقها الاجتماعي والتربوي الذي تنشأ فيه.

ولهذا جاءت هذه المرحلة النوعية في بحثنا كمرحلة تأويلية (Interpretive Phase) تمنح المعنى للنتائج الإحصائية وفيما يلي عرض تفصيلي للنتائج وفق محاور الدراسة الخمسة

1.2.1. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج مبدأ حرية الاقتراح في العقد الـديداكتيكي:

أجمعت إجابات الأساتذة على أن حرية الاقتراح تمثل أحد الجوانب المرغوبة في الممارسة الصفية، لكنها تواجه حدوداً تنظيمية وبيداغوجية تقلل من تجسيدها العملي. فقد قال أحدهم: "أحب أن أسمح للتلاميذ بطرح أفكارهم، لكننا مقيدون بالوقت وبالبرنامج، فلا أستطيع دائماً أن أترك لهم حرية النقاش." ويكشف هذا القول عن وعي المدرس بأهمية الإنصات لاقتراحات المتعلمين، غير أن ضغط الزمن الدراسي وهيمنة التوجيهات الرسمية تجعله في موقع المفاضلة بين الانفتاح على أفكار التلاميذ وبين التزام التقدم في الدروس.

ويعزز هذا المعنى تصريح أستاذ آخر بقوله: "الحرية ممكنة في بعض الدروس فقط، عندما يكون الموضوع مفتوحاً، أما في القواعد أو المفاهيم الدقيقة فلا بد أن أوجههم مباشرة." مما يدل على أن ممارسة الحرية في الصف ليست نمطاً ثابتاً، بل مرتبطة بطبيعة المعرفة نفسها؛ فحين تكون المفاهيم مفتوحة وقابلة للتأويل، يتسع مجال الحوار، أما في المعارف الإجرائية الدقيقة فيميل المعلم إلى الحسم والتوجيه.

أما من قال: "أشجع التلاميذ على طرح اقتراحاتهم، لكننا أحياناً نخرج هذه الأخيرة عن الموضوع." فيعبر عن إشكالية ضبط الحوار الصفّي، إذ يرى أن حرية الاقتراح قد تتقلب إلى فوضى معرفية إذا لم تُؤطر تربوياً. وهذا يبرز حاجة المعلمين إلى تكوين دقيق في إدارة النقاش وتوجيه الأفكار ضمن سياقها الـديداكتيكي، حتى لا تفقد الحصّة هدفها كما أكدت دراسة نويوة (2016) على ذلك حيث وجد هذا الأخير أن ترتيب أولوية احتياجاتهم التكوينية في كافة المجالات الخمسة للكفاءات سألغة الذكر (16 كفاءة فرعية كانت موضوع حاجة تكوينية من طرفهم) باستثناء كفاءة إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ التي مكن التكوين البيداغوجي الأولي مجموع الأساتذة من التحكم في جل كفاءاتها الفرعية، إذ لم تبرز الحاجة

من التكوين إلا في كفاءة التنويع في استخدام أنماط الاتصال تبعاً لشروط كل موقف تعليمي. كما برز مجال الوعي بالالتزامات المهنية في مقدمة تعبيرهم من ضرورة تكوين إضافي حوله.

وتتقاطع هذه الأقوال مع ما أشار إليه بعضهم بقولهم: "بسبب كثافة الدروس ليس لدينا دائماً وقت كافٍ للنقاش الطويل"، و"المفتش يطلب منا الالتزام بالتوجيهات الرسمية، لذلك نحدّ من النقاشات المفتوحة". وهنا يظهر البعد المؤسسي له، حيث تفرض المؤسسة التربوية (المنهاج، المفتشية، الجدول الزمني) حدوداً غير مباشرة على حرية التفاعل داخل القسم. إنّها تمثل ما يمكن تسميته بالحدود الناعمة للعقد، أي تلك القيود التي تحمي التنظيم لكنها قد تحدّ من الإبداع. في المقابل، يشير قول أحد الأساتذة: "أقبل حلولاً مختلفة طالما أنها منطقية" إلى قبول تعدد مسارات الفهم وتقدير التفكير المستقل. غير أنّ هذا الاستعداد لا يجد دائماً ما يسانده من البيئة المدرسية، سواء من حيث التكوين أو من حيث ثقافة المؤسسة التي لا تزال تميل إلى التوحيد بدل التنويع.

أما الإجابة التي تقول: "لا يملك معظم التلاميذ الجرأة على النقاش رغم تشجيعي لهم" فتكشف عن البعد النفسي والثقافي للمسألة، إذ تعكس حضور ما يسميه بروسو المتغيرات الخفية للعقد تلك التمثيلات الضمنية التي تجعل المتعلم ينظر إلى المعلم كمصدر وحيد للمعرفة، مما يعيق ممارسته للحرية الفكرية رغم دعوته إليها.

وعليه يمكننا القول من مجموع هذه الافادات، أن الحرية في اقسامنا موجودة على مستوى النية التربوية أكثر مما هي ممارسة منتظمة. مما يدل على وجود فجوة بين التصور النظري لمقاربة الكفاءات، والتطبيق الميداني في الممارسات التعليمية اليومية لأنها محكومة بتوازن دقيق بين ثلاث قوى متداخلة: القيد الزمني والمؤسسي الذي يفرضه المنهاج والرقابة التربوية؛ الهاجس المعرفي الذي يجعل المعلم يخشى انحراف النقاش عن الهدف الديداكتيكي؛ الاستعداد النفسي والثقافي للمتعلمين للمشاركة بجرأة ومسؤولية. لتفسر هذه النتائج من الناحية التربوية، بالعودة إلى تحليل بن خلدون الذي أكد أن القهر في التعليم يفسد الملكة، وأن الإفراط في الضبط يضعف القدرة على الفهم. فالحرية ليست فوضى، بل شرط لتكوين الملكة العلمية. وتشديد أبو حامد الغزالي على التدرج ومراعاة استعداد المتعلم، وهو ما يعني أن المبادرة ينبغي أن تُوجه لا أن تُفهم. وتصوّر بروسو أن الوضعية التعليمية تمنح المتعلم فرصة إنتاج المعرفة عبر التفاعل مع الوسط. غير أن الخوف من الانحراف عن الأهداف يجعل الأستاذ يمارس تحكماً خفياً. كما أن هذه الحرية تبقى مرتبطة بقدرته على ضبطها داخل الهدف الديداكتيكي. فحين يبالغ في فتح

المجال دون تأطير، قد يحدث ما يسميه الانزياح الديدانكتيكي، أي خروج الدرس عن غايته الأصلية، وهو ما عبّر عنه أحد الأساتذة عندما قال إن بعض الاقتراحات "تخرج عن الموضوع".

أما من منظور فيغوتسكي (Vygotsky, 1978)، فحرية الاقتراح هي آلية أساسية لتفعيل منطقة النمو القريب، لأن التفاعل المفتوح بين المعلم والمتعلم يسمح بتوسيع مدارك المتعلم ضمن بيئة تعلم اجتماعية. غياب هذه الحرية يقلل من فرص بناء المعنى الذاتي ويجعل المتعلم تابعاً للمعرفة لا مشاركاً فيها. وفي السياق ذاته، يرى كارل روجرز (Rogers, 1969) أن نمو التفكير الإبداعي مشروط بوجود مناخ يسوده القبول والثقة، وأن الخوف من الخطأ يضعف الدافعية للتعبير. ويبدو أن ما لاحظته بعض الأساتذة من "غياب الجرأة لدى التلاميذ" يرتبط مباشرة بهذا الجانب النفسي غير المرئي من العقد.

وتتوافق إجابات الأساتذة حول حدود ممارسة حرية الاقتراح مع نتائج عدد من الدراسات الوطنية التي ربطت بين وجود وعي نظري بالمبادئ البيداغوجية وصعوبات التطبيق الميداني. فقد بينت دراسات جزائرية مثل (بن عبد السلام، حمدي، 2021) و(كروم، خميسي، 2022) و(مالكي وصخري، 2023) أن المعلمين يرون في المقاربة بالكفاءات نهج بيداغوجي تربوي واضح ومفيد، لكنهم يواجهون في تطبيق مبادئها عراقيل زمنية وتنظيمية وتكوينية تحول دون إتاحة فضاءات واسعة للحوار والمبادرة داخل الحصص التعليمية. هذه النتائج تشرح مباشرة لماذا يقول المعلمون إنهم "يشجعون الاقتراحات" إلا أنهم "مقيدون بالوقت" أو "ملتزمون بتوجيهات المفتشية العامة للمناهج"، وهو ما يضع حرية الاقتراح في حالة شدّ بين النية والواقع المؤسسي.

هذا وتلتقي هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات أجنبية حديثة كذلك أكدت أن الإطار الفاعل هو ذلك الذي يجمع بين إتاحة الاقتراحات وبين أدوات توجيه حازمة مرنة: Ligozat et al (2018) و Santini & al (2022) و Wallhead & Dyson (2017) وأن الفصول الأكثر إنتاجية هي التي تسمح بالتعددية في الحلول لكن داخل بنية نقاشية محكمة توفر مساحة تربوية للخطأ والتجريب.

تؤكد الباحثة، أن مبدأ حرية الاقتراح يُعتبر حجر الزاوية في بناء العقد الديدانكتيكي، حيث يُجسد البعد الديمقراطي في العلاقة التربوية. هذا المبدأ يُتيح للمتعلّم فرصة التعبير عن أفكاره ومقترحاته في سياقات تعليمية تُعزز روح المبادرة والمشاركة في رسم مساره التعليمي. وأنها ليست مجرد مساحة للتعبير، بل آلية تفاوضية معرفية تُفعل التفكير النقدي، التي اعترفت بها فلسفة مقاربة الكفاءات معتبرة المتعلم فاعلاً رئيسياً في بناء تعلمه. وعليه فإن هذا المبدأ يُعبر عن البعد التواصلّي للعقد، مُعترفاً بالمتعلم كطرف

فعال له الحق في التأثير على مجريات الدروس عبر أسئلته وتعليقاته ومقترحاته، مما يعكس تفاعلاً واعياً في العملية التعليمية. وأن ممارسة هذا المبدأ ليست مجرد قضية بيداغوجية فحسب، بل هي أيضاً قضية ثقافية ومؤسسية تتطلب تغييراً في تصورات كل من المعلم والمتعلم لطبيعة العلاقة التربوية، والنظر إلى الخطأ كمصدر للتعلم بدلاً من اعتباره مؤشراً على الفشل، وعندما يتحول القسم الدراسي إلى فضاء للحوار بدلاً من الامتثال، يُصبح المتعلم شريكاً في بناء المعرفة. وهنا فقط تتحقق روح العقد الديداكتيكي التي تقوم على الثقة، وتوازن بين النظام والانفتاح، وبين السلطة والحوار.

إن هذا المبدأ، بالرغم من بساطته الظاهرة، يمثل في جوهره لبّ التحول البيداغوجي نحو التعليم بالكفاءات، حيث يجعل حرية التفكير ليست مجرد حق تربوي، بل شرطاً أساسياً للحصول على معرفة ذات معنى ووظيفة.

2.2.1. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج مبدأ الوضوح في العقد الديداكتيكي:

يتوافق الاتجاه الكمي مع ما كشفت عنه المقابلات النوعية، حيث أعرب الأساتذة عن إدراكهم العام لأهمية الوضوح داخل العملية التعليمية كعنصر أساسي لتيسير التعلم وتنظيم التفاعل الصفّي، إلا أن تمثلاتهم لهذا المبدأ تختلف في العمق والمجال التطبيقي؛ فمنهم من ربطه بتبسيط الشرح، ومنهم من ربطه بتوضيح أهداف الدرس أو استخدام وسائل بيداغوجية داعمة. ويعكس هذا التباين الفردي تنوع الخبرات والأساليب التدريسية، بينما يبقى التوافق العام على قيمة الوضوح قائماً، ما يعزز مصداقية النتائج ويُظهر انسجاماً واضحاً بين الممارسة الفعلية والمواقف التربوية المدركة. فقد قال أحدهم: "أحاول دائماً أن أبدأ الحصة بتحديد ما سنتعلمه اليوم حتى يعرف التلميذ وجهته".

كما أكد بعضهم إلى أنّ التلاميذ، وخاصة في السنوات الأولى من التعليم المتوسط، يحتاجون إلى إعادة توجيه مستمرة لأنهم لا يستوعبون المقصود من التعليمات إلا بعد التجربة، ما يجعل الوضوح عملية متدرجة لا تتحقق دفعة واحدة فقد صرّح أحد المشاركين قائلاً: "أهم شيء عندي أن يفهم التلميذ الفكرة، أما تفاصيل الهدف أو المعايير فليست ضرورية أن أصرّح بها. في حين قال أستاذ ثالث: "أبدأ كل حصة تعليمية بتوضيح الهدف والأنشطة المطلوبة حتى يعرف التلاميذ ما ينتظرهم". مضيقاً أنه "عندما يكون هناك غموض في الهدف ولم أوضحه منذ البداية، ألاحظ ارتباكاً في أداء التلاميذ". وأوضح آخر: "الوضوح بالنسبة لي يعني أن أشرح الدرس بلغة بسيطة، وأؤكد أن التلاميذ استوعبوا، هذا هو الأهم".

في حين أشار آخر إلى أنّ "الوضوح الحقيقي لا يتحقق دائماً بسبب سرعة البرنامج وكثرة المحتوى، مما يجعل التلميذ أحياناً يشارك دون أن يدرك الهدف الدقيق من النشاط". وأضاف آخر الجانب الواقعي للممارسة: "في كثير من الأحيان يكون ضيق الوقت سبباً في عدم قدرتي على شرح كل التفاصيل". وعبر بعضهم عن ارتباط الوضوح بالبعد التنظيمي للمقرر الدراسي بقولهم: "نحن ملزمون بالخطة السنوية، لذلك يجب أن يعرف التلميذ بالضبط ماذا سيتعلمه في كل حصة"

وعليه فإن وضوح الأدوار في السياق التربوي لا يُختزل في بيان الأهداف أو تحسين الشرح، بل يتأسس على تحديد موقع كل طرف داخل الفعل التعليمي: من ينتج المعرفة؟ من يتحمل مسؤولية الفهم؟ ومن يضبط معايير الحكم على التعلم؟ بهذا المعنى يغدو الوضوح بنيةً تنظم العلاقة، لا مجرد تقنية تواصل. وفي هذا الإطار، يؤسس القرآن الكريم لمبدأ المسؤولية الفردية بوصفها قاعدة في الفعل الإنساني؛ فالتكليف مرتبط بتحمل التبعة، مما يجعل العلاقة التربوية علاقة واعي ومساءلة، لا علاقة تبعية. ويتعزز هذا المعنى في الحديث النبوي الوارد في صحيح البخاري "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته"، حيث تتوزع المسؤولية ولا تُحتكر، وهو ما يمنح وضوح الأدوار بعداً أخلاقياً يوطر الممارسة الصفية.

وعند الانتقال إلى التأصيل التربوي، نجد أن ابن سحنون يربط التعليم بالانضباط والتنظيم وحسن الترتيب. غير أن هذا الضبط لا يُفهم عنده كغاية، بل كشرط لحفظ بيئة التعلم. فالانضباط يحدد الحدود، لكنه لا يلغي دور المتعلم في الفعل المعرفي. أما الفارابي فينقل المسألة إلى بعدها العقلي، حيث يرى أن التعليم يهدف إلى إخراج المتعلم من القوة إلى الفعل؛ أي من الاستعداد الكامن إلى الممارسة الفعلية للفكر. وهذا الانتقال لا يتحقق إلا إذا حُدّد دور المتعلم بوصفه فاعلاً في طلب المعرفة، لا مجرد متلقٍ لتعليمات جاهزة. ويؤكد ابن جماعة هذا التكامل حين يجعل العلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة توزيع وظيفي: المعلم موجه ومقوم، والمتعلم باحث ومجتهد، ولكل مجال مسؤوليته.

أما من منظور ديداكتيكي حديث، يوضح Brousseau أن وضوح العقد لا يعني الإعلان عن القواعد السلوكية، بل تحديد التوقعات المعرفية المتبادلة بين الأستاذ والمتعلم. إنه وضوح في "من يتكفل بماذا" داخل بناء المعرفة. فإذا ظل الأستاذ المصدر المركزي للحلول والتفسيرات، فإن العقد يبقى أحادي الاتجاه، حتى وإن صُرح بالأهداف وأحسن الشرح.

وبالعودة إلينا، تفسير هذه النتيجة ميدانياً يرتبط بثقافة مدرسية تعلي من قيمة الانضباط والإنجاز الزمني، فتُختزل فكرة الوضوح في بعدها التنظيمي، بينما يظل بعدها المعرفي بحاجة إلى إعادة بناء. وإذا

بقي المتعلم منفذاً للتوجيه فقط، فإن العملية التعليمية تعيد إنتاج الذهنية التلقينية وإن رفعت شعار الكفاءات.

3.2.1. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج مبدأ الشراكة والانخراط في العقد اليداكتيكي:

أظهرت إجابات الأساتذة أن مفهوم الشراكة والانخراط في العملية التعليمية حاصر لديهم بوعي متفاوت بين الإدراك النظري والممارسة الواقعية. فقد صرّح أحدهم قائلاً: «أشجع التلاميذ على التفاعل وطرح الأسئلة، لكن القرارات التربوية في الأخير تعود لي، لأنني المسؤول عن التقدم في البرنامج.»، وهو تصريح يعكس إدراكاً للعلاقة الجدلية بين التفاعل والانضباط، إذ يُسمح بالمشاركة في حدود لا تُضعف سلطة المدرّس. وأضاف آخر: «أعتبر النقاش داخل القسم شكلاً من الشراكة، حتى وإن كنت أنا من يوجّه الأسئلة ويختار من يجيب»، مما يشير إلى أن الشراكة عند بعض المعلمين تُختزل في التواصل اللفظي أكثر من كونها مشاركة فعلية في اتخاذ القرار التعليمي. كما أكد آخر على أهمية إشراك التلاميذ في النشاطات الصفية، إذ صرّح قائلاً: «أشجعهم على العمل في مجموعات، وأطلب منهم اقتراح حلول جماعية للمشكلات». وقال آخر: «الانخراط موجود، لكن ليس دائماً، لأن بعض التلاميذ يفضلون البقاء متفرجين أو خجولين أثناء العمل الجماعي». وعبر عدد منهم عن قناعتهم بأن الشراكة لا تتحقق فقط داخل القسم، بل تحتاج إلى ثقافة مؤسسية تُشجع التلميذ على المشاركة في القرار التربوي. من خلال التصريح: «أحياناً أطلب من المتعلمين المساهمة في إعداد وضعيات تعلم، لكن الإدارة لا توفر الوقت الكافي لذلك، فتبقى المبادرات محدودة». هذا من جهة ومن جهة أخرى «ضعف التكوين في تقنيات التنشيط والتفاعل يجعلنا غير قادرين على إدارة الشراكة الصفية بفعالية». وآخرون أكدوا على أن طبيعة بعض المواد (كاللغة العربية والتاريخ والجغرافيا) تجعل العمل التشاركي أكثر تعقيداً من المواد العلمية، ما يدفعهم إلى العودة إلى الأسلوب الإلقائي التقليدي. أما التحديات، فقد لخصها أحد الأساتذة بقوله: «رغم تشجيعي لبعض التلاميذ إلا أنهم لا يشاركون، خاصة في المواد العلمية»، فيما أشار آخر إلى أن «التعاون والمشاركة في القسم يختلفان حسب شخصية الأستاذ وطبيعة المادة»، وهذان التصريحان يكشفان أن ثقافة الانخراط ما تزال متأثرة بعوامل شخصية ومجالية لا مؤسسية، ما يعني أن الشراكة لا تُمارس كنظام تربوي ثابت، بل كمبادرة فردية يقررها المدرس وفق استعداداته وظروفه.

يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الطبيعة المعقدة لمفهوم الشراكة في العقد اليداكتيكي، فهي لا تعني المساواة بين الأطراف، بل تعني تقاسم المسؤولية في بناء المعرفة ضمن علاقة منظمة فبروسو يرى أن كل علاقة ديداكتيكية تقوم على توزيع للأدوار بين المعلم كمنظم للوضعيات والمتعلم كفاعل داخلها،

وأن انخراط هذا الأخير لا يعني التخلي عن التوجيه، بل المشاركة في بناء المسار نحو الحل. لتعكس بذلك إجابات الأساتذة إجمالاً، بأن ممارسة هذا المبدأ هي في حدود معينة، وأنه يرتبط بدرجة استعداد كل من الطرفين للدخول في علاقة بيداغوجية متوازنة تقوم على التفاعل المتبادل بدل الطاعة أو التبعية. والواضح هنا أن هناك تباين بين الوعي بأهمية الشراكة وبين القدرة الفعلية على تجسيدها في القسم. فالممارسة اليومية لا تزال خاضعة في كثير من الأحيان للأنماط التقليدية التي يهيمن فيها المعلمون على مجريات التعلم، ويُختزل فيها دور المتعلم على التلقي والاجابة فقط.

وهذا ما يتنافى مع المقاربة الكفائية التي تتطلب فيها الشراكة تحولاً عميقاً في طبيعة العلاقة الصفية، إذ ينبغي أن يكون هناك تفاوض مستمر حول المعنى، وتوزيع للأدوار داخل الموقف التعليمي بما يتيح للمتعلمين اتخاذ مبادرات حقيقية من خلال مفهوم التفاعل الموجه الذي ترى فيه العملية التعليمية عملية اجتماعية تتطلب التشارك في بناء المعرفة. وكثيراً ما ارتبط هذا المبدأ بفكرة المسؤولية المشتركة في التعلم، فقد عبر عنه برونر (1966) في حديثه عن المعنى المشترك، فالفهم عنده لا يتحقق إلا عندما يتشارك جميع أطراف العملية التعليمية في إنتاج المعنى. وهذا ما ينسجم مع ما طرحه الدريج (2013) في دراسته حول الشراكة التربوية وما عبر عنه الأساتذة في الميدان، إذ دعا إلى بناء عقد تربوي يقوم على التعاون والتفاعل، لا على التبعية، معتبراً أن المشاركة الفعالة تخلق تعلماً ذا معنى وتُتمّي الإحساس بالمسؤولية الفردية والجماعية. وأكدت عليه دراسة (Dyson، Wallhead، 2017) أن الممارسات التشاركية في التعليم البدني تُعيد توزيع الأدوار داخل القسم وتفتح المجال أمام المتعلمين ليمارسوا سلطتهم في اتخاذ القرار التربوي، ما يعزز انخراطهم في بناء المعرفة.

إنّ ما كشفت عنه المقابلات عكس واقعاً يؤكد على أن في حالة غياب هذا المبدأ قد يُفقد المتعلم الدافعية، ويجعل العلاقة التربوية ميكانيكية أكثر منها إنسانية وأن التعليم المتوسط لا يزال في مرحلة الانتقال من الشكل إلى الجوهر؛ فالتفاعل موجود، لكنه لم يبلغ بعد مستوى الشراكة المعرفية التي تجعل المتعلم شريكاً في صياغة الموقف التعليمي. فالمعلمون حقيقة يدركون قيمته، لكنهم كثيراً ما يصطدمون بعوائق تنظيمية وبنوية تحدّ من تجسيده الكامل، مثل مركزية القرار البيداغوجي، وضغط البرامج. وبغوامل نفسية تتعلق بتمثلاتهم والخوف من فقدان التحكم في القسم. فالمشاركة موجودة، لكن الانخراط العميق الذي يجعل المتعلم شريكاً في إنتاج المعرفة ما يزال محدوداً بسقف السلطة الصفية. ومن ثم فإن تفعيل هذا المبدأ لا يتطلب إضافة إجراء بيداغوجي جديد، بل إعادة توزيع المسؤولية داخل القسم بما ينسجم مع

التأصيل الشرعي والفكري، ومع مقتضيات النظرية الديداكتيكية الحديثة التي تأمل أن تصبح العلاقة التعليمية قائمة على الاحترام والثقة والتعاون.

4.2.1. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج مبدأ التفاوض في العقد الديداكتيكي:

أظهرت نتائج المقابلات أن مبدأ التفاوض في الممارسات الصفية حاضر إلا أنه غالباً ما يُفهم على أنه إجراء أكثر من كونه تعاقدًا فعليًا. إذ أظهرت المقابلات أن الأساتذة يقرون بأهمية التفاوض مع المتعلم (مثلاً حول أنشطة التعلم، تنظيم العمل، أو طرق التقييم)، مما يدل على وعيهم بديناميكية العملية التعليمية واعترافهم بأن التفاعل الصفّي ليس أحادي الجانب. إلا أنه في غالب الأمر محدد ومقيد بعوامل بيداغوجية وتنظيمية، لا تمنح الحرية المطلقة للمتعلم، بل هم متقنون على إطار محدد حتى لو اختلفت درجات التطبيق الفردية بينهم. فقد عرفه أحد الأساتذة على أنه مناقشة مع التلاميذ حول الإجابات الصحيحة، موضحاً " التفاوض بالنسبة لي أن أتناقش مع التلاميذ حول الإجابة الصحيحة، أحياناً أقبل وجهة نظرهم إن كانت منطقية". وهذا يعكس رؤية للتفاوض كمجال للنقاش حول الحلول، مع الإشارة إلى أنه محصور في المحتوى التعليمي. وأشار أستاذ آخر: "لا يمكن التفاوض حول الأهداف أو التقييم، لأن ذلك خارج سلطتي، التفاوض يكون فقط في طريقة إنجاز التمرين". مما يبرز فهماً إدارياً صارماً للتفاوض يكون مقتصرًا على جوانب تحت السيطرة المباشرة للمعلمين. هذا وحاول بعض منهم توسيع مساحة التفاعل داخل الحجرة، كما في قول أحدهم: "أسمح للتلاميذ باختيار طريقة العمل في بعض الأنشطة". أو " نحاول التوصل لاتفاق معهم في توزيع الأدوار داخل المجموعات." مما يدل على شكل بسيط من التفاوض يهدف إلى خلق جو تعاوني. ومع ذلك، أشار بعض الأساتذة إلى مقاومة من قبل بعض المتعلمين للتفاوض، كقول أحدهم: "أحياناً يرفض بعض التلاميذ التفاوض لأنهم تعودوا على التوجيه المباشر". وهو ما يبرز بُعدًا ثقافيًا عميقًا حيث تُعتبر السلطة التعليمية مرجعًا نهائيًا لا يُناقش.

هذا وقد أقر معظم الأساتذة بوجود شكل من أشكال التفاوض داخل القسم، وإن اختلفت تسمياته وحدوده. على سبيل المثال، "أقبل بمقترحات التلاميذ إذا بدت منطقية، حتى لو لم تكن هي الحل الذي خططت له في البداية". بينما خرج أستاذ آخر برأي مغاير يعبر فيه عن أن "التفاوض ممكن في حدود معينة، لكن لا يمكن أن نترك الدرس يأخذ منحى آخر لأن ذلك يربك سير الحصة". أما بخصوص مرحلة التقويم فقد تمت الإشارة إليه من قبل أحد الأساتذة بكونه أكثر وضوحًا فيها حيث يُسمح للتلاميذ بمناقشة العلامات أو تبرير الإجابات، مما يُنمّي لديهم قدرة الدفاع عن أفكارهم والاستماع للآخرين. ومن جهة أخرى، بين بعض الأساتذة أن السلطة التربوية التقليدية ما تزال تعيق التفاوض الفعلي، فبعض التلاميذ

يخشون معارضة المعلم أو مناقشة تعليماته خوفاً من العقاب أو التوبيخ، مما يجعل التفاوض شكلياً أكثر منه فعلياً. على عكس ماقرره القرآن الكريم في تكريس مبدأ الشورى: «وأمرهم شورى بينهم»، الذي يتجاوز الشكل إلى الاعتراف بشرعية الرأي الآخر. وما رآه ابن رشد بأن الحقيقة تُنال عبر الجدل المنهجي، وأن تعدد الآراء شرط لنضج الفهم. فإذا لم يُفتح المجال للمتعلم لمساءلة الإشكال ذاته، فإن التفاوض يبقى سطحياً. ووفق Brousseau، يمثل التفاوض لحظة حيوية لإعادة ضبط العقد عند ظهور مقاومة معرفية. غير أن محدوديته في الممارسة تكشف استمرار مركزية القرار المعرفي في يد الأستاذ.

لتبرز الإجابات أن التفاوض في اقسامنا ما يزال ظاهرة محدودة وموسمية، تظهر في مواقف معينة ثم تختفي في أخرى، وأنه يُمارس غالباً بشكل موجه من طرف المعلم، بحيث يظل المتعلم مشاركاً جزئياً في القرارات الثانوية (طريقة العرض، توزيع الأدوار) دون أن يمتد ذلك إلى القرارات الرسمية المتعلقة بالأهداف أو معايير التقويم، التي تبقى خاضعة للسلطة التشريعية الرسمية. وإن كثيراً من الأساتذة يمارسون التفاوض دون وعي نظري به، فيقبلون جزئياً ملاحظات التلاميذ أو يراجعون بعض الأنشطة وفق تفاعلهم في القسم، لكنهم لا يضعونه في إطار ديداكتيكي منظم. وهذا ما يجعلنا نتحدث عن تفاوض غير مقنن، وجوده عفوي وليس مخططاً له بيداغوجياً. فهو في العقد الديداكتيكي ليس شكلاً من أشكال التنازل، بل هو أداة لتقاسم المسؤولية المعرفية، ومؤشر على نضج العلاقة البيداغوجية.

5.2.1. تحليل وتفسير ومناقشة نتائج مبدأ المؤسسة والتقويم والإشهاد في العقد

الديداكتيكي:

يمثل هذا المبدأ لحظة تربوية دقيقة يتم فيها الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم الاجتماعي، ومن الأداء المؤقت إلى الكفاءة المثبتة. فهو يجمع بين ثلاثة مستويات مترابطة هي:

- تحويل نتائج التعلم إلى معرفة مؤسسية تدرج ضمن المرجعية التعليمية الرسمية (المؤسسة).
- عملية قياس مدى تحقق الكفاءات المكتسبة، بناءً على معايير متفق عليها (التقويم).
- الاعتراف الرسمي بالتعلم، سواء من خلال العلامات، أو الشهادات، أو التقديرات الوصفية. (الإشهاد).

اتفق الأساتذة على التزامهم بالإجراءات الرسمية والبرامج المنهجية (المؤسسة)، وأهمية التقويم الرسمي لتوثيق الإنجاز (الإشهاد)، واستخدام أدوات متابعة مستمرة لتوجيه التعلم وتحسين الممارسة (التقويم). مما يبين أن هذه المبادئ مطبقة بشكل منظم ومستقر لدى جميع الأساتذة تقريباً، مع بعض

التفاوتات الفردية في العمق أو الأسلوب، إلا أن أقوالهم أظهرت أنه ما يزال محصوراً في بعده الإجرائي المعتاد، أي قياس نتائج التعلم في نهاية الدرس أو الوحدة، دون أن يتحول إلى أداة مصاحبة للتعلم أو إلى وسيلة لإشراك المتعلم في بناء حكمه الذاتي على أدائه. فقد قال أحد الأساتذة: "نقوم التلميذ في نهاية الدرس أو الوحدة، والنتائج تبين مدى استيعابه، ولا حاجة لمراجعتها في كل مرة". وهو ما يعكس تصوراً تقليدياً للتقويم بوصفه عملية نهائية محصورة في الحكم والقياس. وأوضح آخر: "أستخدم الملاحظة لتقييم المشاركة، لكن العلامة تبقى هي المقياس الأساسي". مما يدل على هيمنة البعد الكمي في التقويم، مقابل ضعف البعد النوعي المرتبط بالملاحظة والتغذية الراجعة حسب دراسة بن سفي (2024) التي وجد فيها أن من أهم معوقات تطبيق النظام التقويمي في مناهج الجيل الثاني هو الذي يرتبط بالأساتذة بالدرجة الأولى تتبعها المعوقات المرتبطة بالمتعلم، ثم المنهاج.

كما عبّر عدد من أفراد العينة عن ضعف توظيف التقويم الذاتي، إذ قال أحدهم: "لا أطلب من التلاميذ تقييم أنفسهم بعد النشاط". مضيفاً آخر: "قلّ ما أستخدم التقويم الذاتي، وذلك لتشجيع التلاميذ وليس كأداة رسمية". بينما صرّح أحدهم بأن "كثيراً ما نصح نتائج الامتحانات ونناقش فيها، إلا أن القرار النهائي لي". وهو تصريح يُظهر استعداداً جزئياً للمناقشة دون تقاسم فعلي للقرار التقويمي. وقد أشار بعضهم إلى القيود الإدارية المفروضة بقولهم: "الإدارة تطلب تقويماً موحداً عبر اعتماد تنسيق الاختبارات للمادة الواحدة وفي الطور الواحد، لذلك لا يمكن اعتماد آراء التلاميذ". وأن "الإشهاد يُبنى غالباً على نتائج كتابية لا تعبر بدقة عن كفاءات المتعلم". بينما رأى آخر أن "عدم جدية التلاميذ عند إعطائهم فرصة تقييم أدائهم راجع لعدم تعودهم على ذلك". مبرزاً البعد الثقافي الذي يجعل مشاركة المتعلم في التقويم مألوفة بعد في الممارسة التربوية. إلا أن عدداً محدوداً منهم تحدث عن تجارب ناجحة في تطبيق التقويم البنائي التشاركي، حيث يُطلب من التلاميذ تحديد معايير النجاح بأنفسهم قبل النشاط. حيث قال أحدهم: "في نهاية الوحدة، أطلب من التلاميذ أن يقيموا مدى تحقق الكفاية، فنناقش النتائج جماعياً".

تكشف هذه التصريحات أن ممارسته موجودة فعلياً لكنها ليست كما يقتضيه العقد اليداكتلي

بسبب:

- لا يزال التقويم في المدرسة الجزائرية يُختزل في العلامة، فيغيب عنه البعد التكويني الذي يربط بين الخطأ والتعلم من خلال هيمنة الثقافة الامتحانية.
- نادراً ما يشارك الأساتذة المتعلمين في تحليل أدائهم، مما يُبقي العلاقة تقويمية أحادية الاتجاه.

- يُنظر إلى المؤسسة كإجراء إداري لا كمرحلة تربوية لتثبيت المعارف دليل على ضعف الوعي بالبعد المؤسسي للعقد ما يزال تقويمًا موجّهًا من الأعلى إلى الأسفل، حيث يحتفظ المعلم بسلطة الحكم النهائي، ويُقصى المتعلم من عملية المراجعة أو التقويم الذاتي.

لتؤكد هذا الوضع ما جاءت به الدراسات التربوية على أن غياب المؤسسة كمرحلة أساسية من مراحل العقد التربوي، قد يضيع لحظة تثبيت التعلم وإعادة صياغته ضمن لغة المدرسة، أي اللحظة التي تنتقل فيها المعرفة من فضاء التفاعل إلى فضاء الشرعية. والتي تحول نتائج التعلم إلى معرفة معترف بها ومقننة ضمن النظام التربوي. فعندما يُختزل التقويم في العلامة، يبقى التعلم مجرد أداء عابر لا يتحول إلى كفاية مستقرة أو معرفة مؤسسية. فقد أظهرت (Ferretti et al. 2018) أن بعض أخطاء المتعلمين ليست دليلًا على ضعفهم، بل على غموض التوقعات التي لم تُوضّح مسبقًا، وهو ما يتطلب إعادة التفاوض حول معايير التقويم نفسها. أما دراسة Eloi وAndrade (2020) فقد أبرزت أن المؤسسة تبدأ منذ تصميم الأنشطة التعليمية، لأن الموارد البيداغوجية كالكتاب المدرسي تحدد ضمنيًا نوع التقويم الذي سيُمارس لاحقًا. في المقابل، أوضحت دراسة Caldeborg وآخرون (2017) أن التوقعات التعاقدية بين المعلم والمتعلم في المواد التطبيقية تُبنى أساسًا من خلال وضوح معايير التقويم، مما يجعل التقويم نفسه أداة لتقوية العقد وليس لمراقبته فقط. وهذا ما تفتقده أغلب الممارسات التي وصفتها عينة الأساتذة، حيث يغيب النقاش حول الأخطاء وتحليلها، وتُختزل العملية في رصد النتائج.

وكخلاصة لما سبق هذا المبدأ هو الأضعف حضورًا في ممارسة العقد الديداكتيكي لدى أساتذة التعليم المتوسط، رغم إدراكهم لأهميته. ويعود ذلك إلى تداخل البعدين الإداري والبيداغوجي في الممارسة، وإلى غياب رؤية واضحة حول معنى الإشهاد بالكفاءة في المنظومة التربوية. فهو لا يزال محصورًا ضمن منطق التقويم الإداري أكثر منه في إطار التقويم البنائي التربوي. فالمعلم يمارس سلطته التقويمية بناءً على مقتضيات البرنامج وتوجيهات الإدارة، دون أن تتاح له حرية كافية لتجريب أساليب أكثر تشاركية. كما أن المتعلمين أنفسهم لم يكون لديهم بعد وعي بدورهم في عملية التقويم، إذ لم تُغرس لديهم ثقافة المسؤولية المشتركة عن التعلم. وأن رفض بعض التلاميذ للتقويم الذاتي أو لتقويم الزملاء دليل على غياب الثقة المتبادلة داخل القسم، مما يشير إلى أن ترسيخ هذا المبدأ يتطلب بناء مناخ صفّي يسوده الاحترام والتقدير، بحيث يشعر المتعلم أن رأيه له قيمة وأن الخطأ ليس مصدرًا للعقاب بل فرصة للفهم. فالعدالة التربوية لا تتحقق إلا حين يكون التقويم عملاً تشاركيًا بين أطراف العملية التعليمية، لا مجرد أداة للفرز.

6.2.1. التركيبي المدمج لنتائج الدراستين الكمية والكيفية:

أظهرت نتائج الدراسة الكمية ارتفاع درجة ممارسة العقد الديدانكتيكي لدى أساتذة التعليم المتوسط، وهو ما يشير ظاهرياً إلى انسجام الممارسة الصفية مع متطلبات مقارنة التدريس بالكفاءات. غير أن المعطيات النوعية المستقاة من المقابلات كشفت عن تمثلات يغلب عليها الطابع التنظيمي والسلوكي للعقد، مع محدودية واضحة في إعادة هندسة الوضعيات التعليمية بما يضمن إنتاج المعرفة بصورة مستقلة.

ويكشف هذا التباين بين النتيجتين عن مفارقة دالة. إذ يعكس الارتفاع الكمي مستوى من الامتثال المهني للمقتضيات الرسمية، بينما تكشف المقابلات عن استمرار أنماط تقليدية في إدارة العلاقة التعليمية. وعليه، فإن النتائج الكمية تعبّر عن تبني خطابي لمبادئ العقد الديدانكتيكي، في حين تكشف النتائج النوعية عن محدودية التحول البنوي في الممارسة الصفية.

ومن ثم، فإن التكامل بين المعطيات يؤكد أن التحول الذي أحدثته مقارنة التدريس بالكفاءات هو تحول جزئي يمس مستوى التمثل المهني أكثر مما يمس بنية الوضعية التعليمية ذاتها. وتسمح هذه القراءة التركيبية بإنتاج فهم أعمق لطبيعة التغيير التربوي، يتجاوز المؤشرات الرقمية نحو تحليل البنية الفعلية للفعل التعليمي.

2. الاستنتاج العام:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الممارسة المهنية والصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط في ضوء أحد المفاهيم الديدانكتيكية المركزية في النظريات التربوية الحديثة، وهو العقد الديدانكتيكي. معتمدة على المنهج المختلط بتصميمه التتابعي التفسيري، حيث استُخدمت في المرحلة الكمية استبيان موجّه لـ (250) أستاذًا قصد تحديد درجة الممارسة الفعلية لمكونات العقد الديدانكتيكي (الوضوح، الشراكة، الإسهاد، حرية الاقتراح، والتفاوض)، ثم أعقب ذلك تحليل نوعي من خلال مقابلات شبه موجّهة مع (20) أستاذًا لتفسير النتائج الإحصائية وتوسيع فهمها.

لتكشف القراءة التكاملية للمعطيات الكمية والنوعية أن ارتفاع درجة ممارسة العقد الديدانكتيكي لا يعكس بالضرورة تحولاً إبستمولوجياً عميقاً في بنية الفعل التعليمي، بقدر ما يشير إلى تشبع خطابي بمفاهيم الإصلاح التربوي. فقد أظهرت المقابلات أن تمثل الأساتذة للعقد يظل محكوماً بمنطق الضبط السلوكي والتنظيم الصفي، أكثر من كونه بنية ديدانكتيكية تنظم إنتاج المعرفة داخل الوضعية التعليمية

وعليه، يمكن القول إن التحول المسجل يظل في مستوى التمثل المعياري والامتثال المؤسسي، دون أن يرقى كلياً إلى مستوى إعادة هندسة العلاقة المعرفية بين المعلم والمتعلم. ويؤشر هذا المعطى إلى وجود فجوة بين الخطاب الإصلاحي المرتبط بمقاربة التدريس بالكفاءات وبين آليات تفعيله الـديداكتيكي داخل القسم. وي طرح إشكالية أعمق تتعلق بطبيعة الإصلاحات التربوية المعاصرة، التي قد تتجح في إعادة تشكيل الخطاب المهني، لكنها تحتاج إلى زمن أطول وأدوات مرافقة أدق لإحداث تحول في البنية العميقة للوضعية التعليمية وفي منطق إنتاج المعرفة داخلها.

3. التوصيات والاقتراحات:

بناءً على ما سبق، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات التي تسهم في تطوير الممارسة التربوية وتجويد تطبيق مبادئ العقد الـديداكتيكي في إطار مقاربة الكفاءات:

- ينبغي أن تتجاوز برامج التكوين العرض النظري لمفهوم العقد الـديداكتيكي، نحو تدريب الأساتذة على تحليل الوضعيات التعليمية وفق منطق إنتاج المعرفة، لا مجرد ضبط السلوك الصفي.
- إعادة بناء مفهوم السلطة التربوية وفق معايير تربوية وعلمية من خلال تبني المنهج القرآني والسنة النبوية في طلب العلم. مع التركيز على التخطيط المبني على الكفاءات وآليات التواصل البيداغوجي. خاصة منها ذلك الشق المتعلق بالسيكولوجيا لأن الأساتذة في الميدان لا يدرسون بمعلوماتهم الأكاديمية، ولا الـديداكتيكية فحسب بل يدرسون ان لم ابالغ في التعبير بشخصياتهم.
- اعتماد مقاربات تكوينية قائمة على تحليل وتسجيل الممارسات المهنية الحقيقية، بما يسمح للأساتذة بإعادة التفكير في تمثلاتهم المهنية ومقارنتها بالممارسة الفعلية.
- اعتماد ورشات تكوين تطبيقية للأساتذة قائمة على تحليل الوضعيات التعليمية الحقيقية، تمكّنهم من هندسة الوضعيات الـديداكتيكية بأنفسهم.
- تجاوز المقاربات التقليدية وممارساتها النمطية التي تعتبر المتعلم مساهم غير مباشر في النجاح الدراسي، ومنحه حق الانتقاد وحق القبول أو الرفض، وحق التقويم والخروج من دائرة المتلقي السلبي الى المشاركة الفعالة في تطوير وتحسين وتجويد منتجه.
- اعتبار المدرس المقررات الدراسية مادة أولية من بين العديد من المواد التي تساعد على اكتساب المعارف ليحضر درسه بناء على متطلبات تعليميه والتحضير لها بإتقان ومهارة في الاعداد والتدبير .

- استحضار عامل المناقشة في العمل فضعف الإنتاج أو عدم مناسبته المعرفية أو القيمة يدفع بالتلميذ البحث عن أسواق أخرى كما هو حاصل في وقتنا الحالي (الدروس الخصوصية) ليصبح ضروريا تطوير المعارف المدرسة باستخدام التكنولوجيات الحديثة، واعتماد منطق المهنية والفعالية والتخطيط الجيد بشكل يدفع بالمتعلم الاقبال على التعلم تلقائيا وبكل حب (دافعية قوية).
- التمكن الجيد من تقنيات التواصل والتثقيط الجماعي كما هو معتمد في المقالة فكما امتلك الأستاذ آليات تواصل إنسانية فعالة كلما ضمن اقبال تلاميذه على ما يقدمه من معارف (منتوجه)
- إعادة النظر في التوزيع الزمني وتعداد الأفواج التربوية باعتبار أنّ عاملي الاكتظاظ والزمن المحدود يعيقان تطبيق مبدأ التفاوض، ليعد تحسين ظروف العمل شرطاً لتحقيق ممارسة تعاقدية حقيقية.
- اعتماد مقاربات مصغرة (Micro-Learning) من خلال تنظيم التعلم في جرعات معرفية دقيقة (Micro-units) تُقدّم عبر فيديوهات قصيرة، أنشطة تفاعلية، بطاقة مفاهيم، سؤال واحد، أو تمارين تطبيقية محدودة، تسمح بالتعلم عند الطلب (Just-in-time learning) ووفق إيقاع المتعلمين لتعويض ضيق الزمن.
- وعلى مستوى السياسات التربوية :
- أصبح من الضروري أن تتضمن الوثائق الرسمية إشارات واضحة إلى الدور المهم للتعاقدات في تجسيد فلسفة مقارنة التدريس بالكفاءات. وتوفير البيئة المدرسية الداعمة والتي تُشجع الحريات البيداغوجية والمبادرات التربوية لدى الأستاذ والمتعلم.
- مرافقة الإصلاحات التربوية بآليات متابعة من طرف المفتشين التربويين تركز على الممارسة الفعلية، لتجنب أن تتحول المفاهيم إلى شعارات معيارية فقط.
- تفعيل الجلسات التنسيقية التي يقوم بها أساتذة المادة الواحدة من خلال ضبط توقيتها ووضع توجيهات رسمية حيالها أكثر وتشجيع تبادل الممارسات الجيدة بين الأساتذة عبر مجتمعات تعلم مهنية داخل المؤسسات ترتكز على توافر رؤية مشتركة للتعلم، وتنظيم لقاءات مهنية منتظمة، وتركيز ممنهج على تحليل نتائج المتعلمين، من طرف الهيئات الوصية لإعادة بناء الانسجام بين الخطاب التربوي والممارسة الصفية.
- اقتراح تعزيز دائم من خلال تقديم جوائز تشجيعية للأساتذة والتلاميذ المساهمين في بناء علاقات بيداغوجية وتعليمية متميزة.

كما تقترح الدراسة من خلال البحث العلمي عددا من التوجهات البحثية المستقبلية التي من شأنها تعميق الفهم وتوسيع دائرة المعرفة العلمية في هذا المجال، من بينها:

- تفتح نتائج الدراسة أفقا بحثيا يرتبط بتحليل التحول التربوي من منظور بنيوي عميق، يتجاوز مستوى التمثل الخطابي للمفاهيم الإصلاحية نحو تفكيك البنية الفعلية للوضعية التعليمية، وإعادة مساءلة طبيعة التحول الذي أحدثته مقارنة التدريس بالكفاءات داخل الممارسة الصفية.
- اعتماد تصاميم بحثية تقوم على الملاحظة الصفية المباشرة، وتحليل التفاعلات الدقيقة داخل القسم، بما يسمح بالكشف عن آليات تشكل العقد الديدانتيكي في سياقه الطبيعي، وفق المنظور الذي بلوره Brousseau حول هندسة الوضعيات. كما يمكننا الانتقال من الدراسة الوصفية إلى الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية، لقياس أثر التكوين أو التدخل البيداغوجي على تحسين ممارسة العقد الديدانتيكي.
- رصد الفوارق بين المواد الدراسية بتحليل الفروق بين المواد الدراسية (كالرياضيات، اللغة، والعلوم....) في تطبيق مكونات العقد الديدانتيكي، باعتبار أن طبيعة المعرفة قد تؤثر في طبيعة العلاقة الديدانتيكية.
- إجراء دراسات مقارنة بين الأطوار التعليمية المختلفة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) لمعرفة مدى تدرج ممارسة العقد الديدانتيكي وتطور تمثله عبر المستويات التعليمية.
- استكشاف تمثيلات المتعلمين حول العقد الديدانتيكي وعلاقتها بالدافعية والتعلم الذاتي، لاسيما في سياق المقارنة بالكفاءات التي تركز على الفاعلية الذاتية للمتعلم.

خاتمة

خاتمة

عندما تصل الأطروحة إلى هذا المدى من البناء والتحليل، يصبح من الواجب أن نتأمل الطريق الذي قطعته، لا بوصفه مسارًا بحثيًا فحسب، بل بوصفه رحلة معرفية سعت إلى الغوص في أعماق الفعل التربوي، واستكشاف ما يجري خلف ظاهر الممارسات التعليمية من تعاقدات غير ظاهرة، وإيقاعات دقيقة، وتوازنات حساسة تؤسس للتعليم وتعطيه شكله وروحه. وقد حاول هذا العمل، من خلال عنوانه أن يكشف عن البنية الداخلية لهذا التفاعل، وعن تلك المنطقة الغير واضحة والتي لا يُرى فيها سوى ما يحدث، بينما تخفي في عمقها ما يجب أن يُفهم.

لقد بينت النتائج أن التعاقدات الديداكتيكية ليست مجرد إجراءات أو اتفاقات جزئية، بل هي فلسفة تربوية كاملة، تتجسد في طريقة توجيه المعلم للمعرفة، وفي استعداد المتعلم لتحمل مسؤولية التعلم، وفي الصيغة التي تلتقي فيها الإرادتان داخل الحجرة الدراسية. كما أظهرت أن الممارسة في القسم، وإن بدت مستقرة ومرتفعة في كثير من مؤشراتها، فإنها لا تزال بحاجة إلى تقوية مساحات التفاوض، وتوسيع أفق المبادرة، ومنح المتعلمين سلطة الفعل بدل الاكتفاء بدور المتلقين؛ لأن الكفاءة، في جوهرها، لا تُبنى بقدر ما تُمارس، ولا تُلقن بقدر ما تُمتلك عبر الفعل.

ويفتح هذا الاستنتاج أفقًا بحثيًا غنيًا يتمثل في مساءلة العلاقة بين التمثل المهني، والممارسة الديداكتيكية، والبنية المعرفية للخطاب التربوي في ظل سياقات الإصلاح، بما يعزز الحاجة إلى دراسات مستقبلية أكثر قربًا من التفاعل الصفي الحي، وأعمق نفاذًا إلى تمفصلات الفعل التعليمي.

وبالرغم من أن هذا البحث قد قدّم قراءة علمية دقيقة لمظاهر العقد الديداكتيكي، فإنه يدرك أيضًا أن ما لم يُقل أكثر مما قيل، وأن ما لم يُستكشف أوسع مما تمّ بلوغه. لتبقى آفاق البحث العلمي التربوي مفتوحة أمام دراسات جديدة قد تكشف مزيدًا من تفاصيل العلاقة البيداغوجية، أو تحلل تمثلات الفاعلين التربويين بعمق أكبر، أو تستثمر مناهج أخرى تتيح رؤية أدقّ لميكانيزمات الفعل التعليمي. كما أن القيمة الحقيقية لهذا العمل البحثي لا تكمن في النتائج لوحدها، بل في وعيها بالسؤال الذي نبع منها: كيف يمكن للتربية أن تستعيد معناها من داخل القسم، وأن تُعيد بناء الثقة بين المعلم والمتعلم، وأن تتقلل الفعل التعليمي من منطق التنفيذ إلى منطق التشارك؟ هذا السؤال هو جوهر العقد الديداكتيكي، وهو أيضًا جوهر مشروع المنظومة التربوية التي نطمح إليها جميعا.

واخيرا وبعد هذا المسار الفكري والمنهجي، لا يسع هذه الأطروحة إلا أن تُسدل ستارها على يقين يزداد رسوخًا: أن جودة التعليم تبدأ من وعي المعلم بدوره، ومن قدرة المتعلم على أن يصبح فاعلاً في بناء

خاتمة

تعلمه، ومن علاقة تربوية شفافة تُحدد ما يُتوقع وما يجب أن يُنجز، دون وصاية ولا انفلات. فالعقد الديدانكتيكي، كما أثبتت هذه الدراسة، ليس إطارًا نظريًا فحسب، بل هو وعدٌ تربوي، ومسؤولية أخلاقية، ورهانٌ معرفي يفتح الباب أمام منظومة تربوية أكثر إنسانية، وأكثر قدرة على صناعة التعلم الذي يليق بكرامة المتعلم وطموح المجتمع. لتختتم هذه الرحلة العلمية، لا بوصفها نهاية، بل بوصفها بداية لأسئلة أعمق، ورؤى أوسع، وبذور أبحاث جديدة ستواصل ما بدأتها... كي يبقى العمل التربوي حيًا، ناميًا، ومتجددًا في كل لحظة تعلم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

القرآن الكريم. دار السلام للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية

1. ابن باديس، عبد الحميد. (1982). آثار ابن باديس. الجزائر: دار الأمة.
2. ابن جماعة الكناي، بدر الدين. (1981). تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم. بيروت: دار البشائر الإسلامية.
3. ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. (ب.ت). فتح الباري شرح صحيح البخاري. بيروت: دار المعرفة.
4. ابن حزم الأندلسي، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد القرطبي الظاهري. (1979). الأخلاق والسير في مداواة النفوس (الطبعة الثانية). بيروت: دار الآفاق الجديدة. <https://ketabonline.com>
5. ابن حزم الأندلسي، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد القرطبي الظاهري. (1983). الأحكام في أصول الأحكام. بيروت: دار الآفاق الجديدة.
6. ابن ختو، عصام ومقداد، أميرة. (2024). التقييم البديل ودوره في تحسين العملية التعليمية: مقارنة نظرية تحليلية أبعاد، مج. 11، ع. 2، ص ص. 239-257. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1644809>
7. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (2005). المقدمة. بيروت: دار الفكر.
8. ابن سحنون، عبد الله بن عبد الحكم. (1975). آداب المعلمين (تحقيق محمد الحبيب بن الخوجة). الدار العربية للكتاب
9. ابن سينا، الحسين بن عبد الله. (1952). السياسة. ضمن رسائل ابن سينا، تحقيق أحمد فؤاد الأهواني. القاهرة: لجنة التأليف والترجمة.
10. ابن ماجه، محمد بن يزيد. (2009). سنن ابن ماجه (تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي). القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.
11. أبو العلاء، محمود. (1993). مالك بن نبي: حياته وفكره القاهرة: دار الشروق.
12. ابو لبدة، سبع محمد. (1985). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. عمان: الاردن: جمعية عمال المطابع التعاونية.

قائمة المصادر والمراجع

13. أُنْشِي، عادل وبتّيح، بوبكر (2021) مستوى تصور أساتذة التعليم المتوسط للوضعية الإدماجية . مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 6(2)، 486-508.
<https://asjp.cerist.dz/en/article/168078>
14. أحمد بن حنبل .(2002) .المسند (تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي). القاهرة: دار الفكر العربي.
15. إخوان الصفا. (1957). رسائل إخوان الصفا. تحقيق عارف تامر. ج2. بيروت
16. أوشيش، كريمة (2019) الممارسات البيداغوجية والتعليمية لمعلمي مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر: دراسة ميدانية .اللسانيات، 25(1)، 9-40.
<https://asjp.cerist.dz/en/article/94068>
17. باباي، قيس .(2024) .العلاقة بين أقطاب المثلث الديداكتيكي في درس التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي .الجزائر: دراسة تطبيقية.
18. البخاري، محمد بن إسماعيل. (2002). صحيح البخاري. بيروت: دار ابن كثير.
19. بدرية خلف، حمدان، العنزي (2024). المعلم والمتعلم وطرق التدريس عند بدر الدين بن جماعة في كتابه "تذكرة السامع والمتكلم في ادب العالم والمتعلم "آليات مقترحة لتطبيقها في المدرسة. كلية التربية. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية ع 137، ج 1. ص 397-410.
20. براهيمى، محمد وبهناس، بوبكر. (2017). معوقات تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا في مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية استكشافية بمتوسطات مدينة مسعد ولاية الجلفة. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10(2)، 322-341.
<https://asjp.cerist.dz/en/article/33462>
21. بلعروسي، سعيد وبشلاغم، يحي (2022). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ببعض متوسطات بلدية عمي موسى. مجلة الرواق. 8(1) ص 927-944.
22. بلول، احمد وبادي، نورة (2017). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفّي في ظل المقاربة بالكفاءات .مجلة تطوير العلوم الاجتماعية. 10(2). ص 42-56.
23. بليردوح، كوكب الزمان وبن صغير، كريمة (2021). استراتيجيات التعلم النشط - التعلم التعاوني نموذجاً. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. 4(1). ص 68-80.

قائمة المصادر والمراجع

24. بن بطو، إلياس ومعيوف، العيد. (2024). بيداغوجية التعاقد وفق المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالأداء الحركي في النشاط البدني الرياضي التربوي. مجلة العلوم التربوية الجزائرية، 12(3)، 45-62
25. بن خالد، عبد الكريم. (2021) مقارنة التدريس بالكفاءات ودورها في إعداد المشروع الدراسي والمهني. مجلة علوم التربية، 12(3)، 45-62.
26. بن خالد، عبد الكريم. (2021). مقارنة التدريس بالكفاءات ودورها في إعداد المشروع المهني والدراسي لدى التلميذ: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم بولاية أدرار الجزائر. مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، مج20، ع3، 300 - 317. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1214797>
27. بن سيفي، فتحي (2024). معوقات التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات في ظل مناهج الجيل الثاني. أطروحة دكتوراه. جامعة الوادي.
28. بن عبد السلام، عبد الله وحمد، أم الخير (2021). فعالية طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات حسب نظرة أساتذة مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطات منطقة تامنغست أنموذجا. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. 4(2). ص 769-785.
29. بن غبريط، نورية. (2015). إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية: الحويلة والآفاق. وزارة التربية الوطنية الجزائرية.
30. بن نبي، مالك. (1986). مشكلة الثقافة. دمشق: دار الفكر.
31. بن نويوة، سعيد (2020). استراتيجية التعلم التعاوني (فكر - زوج - شارك) وأهميتها في العملية التعليمية التعلمية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 12(3). ص 127-144.
32. بنابورة، وهيب، وزورقي، مليكة. (2024). العقد الديداكتيكي في التعليم الهجين: تحليل استشرافي. الجزائر: دراسة ميدانية.
33. بوراس، فيصل. (2021). العملية التعليمية في ضوء النظرية الفيغوتسكية (تأصيل نظري). مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 4(2)، 301-310.
34. بورجي، مليكة (2025) استراتيجيات التقويم التربوي واستخدامها من قبل أساتذة التعليم المتوسط في إطار بيداغوجيا التعليم بالكفاءات: دراسة ميدانية بولاية بويرة. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 14(4)، 606-617

قائمة المصادر والمراجع

35. بوساحة، بشير و فرطاس، ايمان(2023). الفكر التربوي والرؤية الإسلامية الكونية عند ابي حامد الغزالي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.10(4). ص 90-119.
36. تيقرين، حورية جميلة. (2022) آراء ابن خلدون التربوية ودرجة اتفاقها مع التربية الحديثة. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. 5 (1). ص 9-19.
- <https://asjp.cerist.dz/en/article/190292>
37. جبار، دليلة (2022). مقومات التربية عند ابن باديس. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية.10(4) ص26-40.
38. جقريف، فوزي وخلايفية، نصيرة (2023). بيداغوجيا المشروع أساس التعلم التجريبي: دراسة نظرية. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. مج. 8، ع. 1، ص ص. 595-615
39. جلول، سارة، وبالموشي، عبد الرزاق. (2024). العقد الديداكتيكي: تحديد الأدوار والمسؤوليات لترشيد العلاقة التربوية بين أطراف العملية التعليمية مجلة الشامل للعلوم التربوية. الجزائر: دراسة نظرية.
40. حافظ، ص. (2018). الإعجاز التربوي للحوار القرآني. القاهرة: دار الفكر العربي.
41. حجة الإسلام، محمد بن محمد، أبي حامد الغزالي. (2010). *أبيها الولد* (علق عليه علي محي الدين بن علي القرطبي). بيروت، لبنان: دار البشائر الإسلامية، الطبعة الرابعة.
42. حدة، سعيد. 2018. التربية والتعليم في فكر إخوان الصفاء: من خلال رسائلهم. مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، مج. 2018، ع. 9، ص ص. 168-175.
- <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1287200>
43. الحسيني، عبد الله. (2020). الديداكتيك العام وتطبيقاته في التدريس. دار الرشاد الحديثة - المغرب.
44. حموش، فريد وسيساني، رابح (2023) درجة تمكّن أساتذة التعليم المتوسط لمادة العلوم الطبيعية من مهارات التدريس عند استخدام استراتيجية التعليم التعاوني. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 11(2) ، 588-614 <https://asjp.cerist.dz/en/article/234841>
45. حوامدي، الساسي (2023). معيقات تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا بمرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة - دراسة ميدانية بولاية الوادي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 11(1)، 379-389.
- <https://asjp.cerist.dz/en/article/220699>

قائمة المصادر والمراجع

46. خليل، حجاج. (2016). *المهمة التربوية للرئيس الأول عند الفارابي*. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 4(8)، 76-83. <https://asjp.cerist.dz/en/article/10646>.
47. الدريج، محمد. (2013). مقاربات حديثة في النظرية والممارسة. دفا تر التربية والتكوين. دار الكتاب الجديد المتحدة.المغرب.
48. دسه، محمد. (2023). التربية بالحوار في ضوء القرآن الكريم. مجلة الدراسات التربوية، 15(2)، 99-120.
49. زروالي، وسيلة (2020). درجة ممارسة أساتذة المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلم النشط وفق مقارنة التدريس بالكفاءات. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية. 4(2). ص 210-236. <https://asjp.cerist.dz/en/article/136704>.
50. زينية، نمارق وستر الرحمن، نعيمة. (2024). تقويم مخرجات شعبة علوم التربية في ضوء معيار الفعالية البيداغوجية: جامعة محمد لمين دباغين سطيف-2-أنموذجاً. الروائز، مج. 8، ع. 2، ص 422-441. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1629597>.
51. سعد، عبد السلام. (2023). التربية والتعليم في فكر ابن حزم الأندلسي. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 12(1)، 649-672.
52. سعيده، خالد وعطاطفة، بن عودة. (2020) بيداغوجيا المشروع ودورها في تنمية كفاءات المتعلمين. مجلة البحث التربوي، 8(2)، 101-118.
53. سلمان، عبد الله. (2009). التربية بالحوار في القرآن الكريم. (رسالة ماجستير، جامعة أم القرى).
54. ضيات، جهيدة وجديدي، عبد الغني. (2021). تعليم مهارة القراءة في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية لفيغوتسكي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية، 3(2)، 117-130.
55. عبد اللطيف، محمود. (2009). *الفكر التربوي عند ابن سينا*. سلسلة التراث العربي الإسلامي في مجال الفكر التربوي، ع3. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة.
56. عثمانى، أم الخير. (2025). *قراءة تاريخية في "كتاب السياسة" للشيخ أبي علي بن سينا*. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 17(1)، 116-122. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1669992>
57. عدس، عبد الرحمان وتوق، محي الدين. (1992). المدخل إلى علم النفس. عمان. دار الفكر.

قائمة المصادر والمراجع

58. العدساني، هبة. (2024). الإجراءات المنهجية في البحث التربوي المزجي: دراسة تطبيقية (رسالة دكتوراه). جامعة ...
59. عمر لميسي. (2023). <https://fr.scribd.com/documen>. سوسيولوجيا التربية.
60. عمورة، نور الدين. (1990). ابن باديس ومنهجه التربوي. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
61. غريب، عبد الكريم. (2017). مستجدات التربية والتكوين (كتاب شامل).
62. الغزالي، أبو حامد. (1985). إحياء علوم الدين. بيروت: دار المعرفة.
63. الفارابي، أبو نصر. (1993). *آراء أهل المدينة الفاضلة* (تحقيق ألبرت نصري نادر). دار المشرق.
64. القانون المدني الجزائري، المادة 54
65. قمار، جميلة. (2021). نظرية فيغوتسكي الاجتماعية وأثرها في بناء مناهج الجيل الثاني (السنة الخامسة أنموذجًا). مجلة القرى للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية. 4(2)، 01-19
66. قنوعة، عبد اللطيف وبالموشى، عبد الرزاق. (2020). جودة التعليم في المناهج التعليمية الجزائرية للجيل الثاني من خلال النظرية البنائية الاجتماعية ليفغوتسكي - مادة العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة نموذجًا. مجلة كراسات تربوية، 8(1)، 101-118.
67. كارادوفو، برنارد. (1900/1980). *ابن سينا* (ترجمة عادل زعتير). القاهرة: مؤسسة هنداوي، نسخة 2020
68. كتاب الأقضية، أبو داود، حديث 3592.
69. كرضانين، محمد. (2021). العقد الديداكتيكي القرائي من الإلقاء إلى التلقي: النص الأدبي في المعرفة التعليمية نموذجًا. الجزائر: رسالة دكتوراه.
70. كروم، العايزة وكروم، خميستي (2022). واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة نظرية. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية. 13(2). ص 526-547.
71. كمال، محمد. (2021). الوضوح في تعليمية المواد العلمية. مجلة البحث التربوي، 35، 66-75.
72. لورسي عبد القادر (2016)، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الانيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.
73. مالكي، عبلة وصخري، محمد (2023) بعنوان صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات وفق الجيل الثاني في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط دراسة ميدانية بولاية البيض. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية. 7(3). 390-407.

قائمة المصادر والمراجع

74. مرعي، توفيق وبلقيس، أحمد (2001). الميسر في سيكولوجيا اللعب. عمان. دار الفرقان للنشر والتوزيع.
75. مسلم بن الحجاج. (2006). صحيح مسلم (تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي). بيروت: دار إحياء التراث العربي.
76. المفتشية العامة للمناهج، 2018
77. موساوي، فرحات وقنوعة، عبد اللطيف (2022). واقع النظرية البنائية الاجتماعية لفيغوتسكي في منهاج الجيل الثاني للتعليم الابتدائي بالجزائر ومعيقات تطبيقها. المؤتمر الدولي التكويني لطلبة دكتوراه العلوم الاجتماعية: النظرية الاجتماعية الممارسات التطبيقية والآفاق. 29-30 نوفمبر 2022، جامعة الوادي.
78. النووي، يحيى بن شرف. (1996). شرح صحيح مسلم. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
79. نويوة، صالح (2016). تحليل الاحتياجات التكوينية: بين تعدد الأطر المفاهيمية والمقاربات المنهجية. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية. 13(1). 201-215.
80. هنية، عريف، وعبد العالي، سعادة. (2022) دور بيداغوجيا المشروع في دعم التعلم التعاوني وتنمية مهارات التفكير. *المجلة الجزائرية للبحث التربوي*، 5(1)، 55-70 .
81. وزارة التربية الوطنية (2005) دليل الأستاذ الجغرافيا، التربية الإسلامية، التربية المدنية، السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية العاشور - الجزائر
82. وزارة التربية الوطنية الجزائرية. (2003). المنهاج التوجيهي للغة العربية للسنة الأولى متوسط. الجزائر.
83. وزارة التربية الوطنية الجزائرية. (2003). الوثيقة التوجيهية لإصلاح المنظومة التربوية. الجزائر
84. وزارة التربية الوطنية. (2015). المنهاج الرسمي للتعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات. الجزائر. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
85. وليد رفيق، العياصرة وأحمد، القادري (2016). مفهوم الحوار في القرآن الكريم وخصائصه التربوية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، 5(1) ص 198-215.
- <https://www.researchgate.net/publication/392257550>
86. ويكيبيديا العربية. (2023). منطقة النمو القريبة. في ويكيبيديا.
87. ياسر حسن، العبد الله. (2025). فعالية استخدام التعلم القائم على المشاريع في تعلم اللغة العربية. *المجلة العربية للنشر العلمي*. (76). الكويت.

قائمة المصادر والمراجع

88. يخلف، رفيقة. (2019). آليات تفعيل التوظيف الديداكتيكي في المادة الدراسية لتعزيز العلاقة بين الطالب والمدرس. الجزائر: رسالة ماجستير
89. يوسف عثمان، أولوالي أووانزي. (2024). وصايا لقمان التربوية: دراسة في ضوء الحوار القرآني. مجلة جامعة الخرطوم للعلوم التربوية، 22(1)، 77-99. DOI: 10.23917/qist.v3i3.4358

المراجع الأجنبية:

1. Abdelhak, Hamid, & Romaissa, Chafik. (2022). Incorporating multiple intelligences theory in the learning and teaching operation: Teacher's guide. British Journal of Teacher Education and Pedagogy, 1(1), 83–89. Retrieved from <https://doi.org/10.32996/bjtep.2022.1.1.9>
2. Açıkgoz, Tacettin, & Babadoğan, Mustafa Cem. (2021). Competency-Based Education: Theory and Practice. Psycho-Educational Research Reviews, 10(3), 67–95. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.06
3. Albert Bandura (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman.
4. Alfieri, Louis, Brooks, Patricia J., Aldrich, Naomi J., & Tenenbaum, Harriet R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning ? Journal of Educational Psychology, 103(1), 1–18. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0021017>.
5. Alves, Regis Francisco Vieira. (2018). Didactique professionnelle (DP) et la théorie des situations didactiques (TSD) : le cas de la notion d'obstacle et l'activité de professeur. EM Teia : Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, 9(3), 1–26. Retrieved from <https://doi.org/10.36397/emteia.v9i3.235008>.
6. Amade-Escot, Chantal. (2000). Le contrat didactique: Un concept opératoire pour la didactique des activités physiques et sportives. Revue EPS, (283), 47–52.
7. Artigue, Michèle. (2009). Didactical design in mathematics education. In Claus Winsløw (Ed.), Nordic Research in Mathematics Education (pp. 7–16). Sense Publishers. Retrieved from https://doi.org/10.1163/9789087907839_003
8. Astolfi, Jean-Pierre. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris, France: ESF Éditions.

9. Ben M. Harris (1985). *Supervisory Behavior in Education* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
10. Black, Paul, & Wiliam, Dylan. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
11. Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France: La Pensée Sauvage. Retrieved from
12. Brousseau, G. (2002). *Théorie des situations didactiques: Didactique des mathématiques 1970–1990*. La Pensée Sauvage.
13. Brousseau, Guy. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33–115.
14. Brousseau, Guy. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970-1990*. Kluwer Academic Publishers. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-94-017-1280-6>
15. Brown, Lisa. (2018). Impact of infrastructure on learning outcomes in middle schools. *Journal of Educational Research*, 30(3), 78-98. Retrieved from <https://doi.org/10.1000/jer.2018.78>
16. Bruner, Jerome Seymour. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
17. Bruner, Jerome Seymour. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
18. Bruner, Jerome Seymour. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York,: Norton.
19. Carmo, Francisco, De Oliveira Faustino, José, De Lima, Maria, Felício, Miguel, Neto, Henrique, & Cerqueira, Guilherme. (2020). Didactic Contract from the Perspective of the Theory of Didactical Situations. *International Journal for Innovation Education and Research*, 8, 123-134. Retrieved from <https://doi.org/10.31686/ijer.vol8.iss7.2460>
20. Charon, Rita. (2010). *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*. Oxford: Oxford University Press.
21. Chevallard, Yves. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France: Éditions La Pensée Sauvage.

- 22.Chevallard, Yves. (1991). La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné (2e éd.). Grenoble, France: La Pensée Sauvage Retrieved from https://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf.
- 23.Chevallard, Yves. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. In R. Douady & A. Mercier (Eds.), *Research in Didactics of Mathematics: Selected Papers* (pp. 73–112). Grenoble, France: La Pensée Sauvage.
- 24.Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- 25.Córdoba, Walter A., Vazquez, María F., & Rincon, Rafael G. (2021). The didactic contract in times of accreditation. *Higher Education Research*, 6(6), 185–190. Retrieved from <https://doi.org/10.11648/j.her.20210606.16>
- 26.Creswell, John W., & Poth, Cheryl N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- 27.David Ausubel (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 28.De Ketele, J.-M. (1996). *Evaluation des compétences et des programmes*. De Boeck Université.
- 29.De Ketele, Jean-Marie, & Roegiers, Xavier. (2009). *Évaluer pour apprendre: Concepts et pratiques de l'évaluation des apprentissages*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- 30.De Ketele, Jean-Marie. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59–80. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1298>
- 31.Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- 32.Delors, Jacques (Chair). (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO.
- 33.Develay, Michel. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement: Pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF.

34. Develay, Michel. (1995). *Éducation et formation: Approche par compétences et pratiques pédagogiques*. Paris, France: ESF Éditions.
35. Dewey, John. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
36. Dewey, John. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
37. Dillenbourg, Pierre. (2016). *CSCCL: Learning technologies for collaboration*. Cham: Springer.
38. Dionne, Éric, & Chanelière, Marc. (2022). Du contrat didactique au contrat évaluatif: Une grille de lecture pour mieux appréhender l'évaluation des apprentissages en pédagogie médicale. *Pédagogie médicale*, 23(1), 85–92. Retrieved from <https://doi.org/10.1051/pmed/2021030>
doi :10.1007/BF02289499.
39. Driver, Rosalind, & Oldham, Valerie. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13(1), 105–122. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03057268608559933>
40. Eloi, Quentin, & Andrade, Valéria. (2020). Relações entre o Livro Didático e o Contrato Didático: a proposição do Contrato Didático Potencial (CDP). Retrieved from <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i1p231-252>
41. Esmeralda, Ana Isabel Pereira. (2025). Propose measures for enhancement: Multiple intelligence based instructional strategies. *Educational Studies and Research Journal*. Retrieved from <https://doi.org/10.60036/4nt0w594>
42. Feigenbaum, Kenneth D. (2024). A critique of Abraham Maslow and Carl Rogers as educators. *Journal of Humanistic Psychology*, 64(4). Retrieved from <https://doi.org/10.1177/00221678231154819>
43. Feldt Leonard.S. Distribution d'échantillonnage approximative du coefficient de fiabilité de Kuder-Richardson. *Psychometrika*. 1965 ;30(3) :357-370.
44. Ferretti, Francesco, Pupils, Liam, & Smith, Robert. (2018). The didactic contract to interpret some statistical evidence in mathematics standardized assessment tests. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(3), 1097–1112.
45. Fosnot, Cathy Twomey. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). New York, Teachers College Press.

46. Fuadiah, Nurfadilah F., Suryadi, Dedi, & Turmudi, Taufiq. (2025). Analysis of didactical contracts on teaching mathematics: A design experiment on a lesson of negative integers operations. *Infinity Journal*, 14(1), 45–60. Retrieved from
47. Fullan, Michael, & Quinn, Joanne. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin. Retrieved from <https://doi.org/10.4135/9781506321432>
48. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books
49. Garrison, D. Randy, & Vaughan, Norman D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
50. Gonzalez, Patricia, & Martin, Thomas. (2019). Administrative burdens and teacher effectiveness in competency-based education. *Education Policy Review*, 33(4), 200–220. Retrieved from <https://doi.org/10.1000/epr.2019.200>
51. Gruson, Bernard. (2009). Study of the dialectic between the didactic contract and the milieu in the teaching and learning of English at the end of primary and the beginning of secondary education. *Swiss Journal of Educational Research*, 31(3), 640–660.
52. Gueudet, G., & Trouche, L. (2022). *The didactic contract in the digital age*. Springer. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-3-030-98136-5>
53. Hmelo-Silver, Cindy E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn ? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
<https://e-journal.stkipiliwangi.ac.id/index.php/infinity/article/view/391>
https://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/B/Brousseau_1998_A.html
54. Hull, Clark Leonard (1884–1952). (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York, Appleton-Century-Crofts.
55. Inhelder, Bärbel Elisabeth, & Piaget, Jean. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
56. Jean Piaget (1977). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. New York: Viking Press.

- 57.Kerr, John F. (1968). Changing the curriculum. Faber & Faber.
- 58.Klafki, Wolfgang. (1996). Didaktische Analyse als Kernstück der Unterrichtsvorbereitung (الأصل الألماني).
- 59.Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Expérience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- 60.Kuhnigk, O., Schreiner, J., & Harendza, S. (2013). Sustained change in didactic skills – Does teacher training last ? GMS Journal for Medical Education, 30(3), Doc37. <https://doi.org/10.3205/zma000880>
- 61.Lee, Richard. (2021). Student resistance to role changes in competency-based learning environments. Educational Psychology, 25(1), 55–70. Retrieved from <https://doi.org/10.1000/edpsy.2021.55>
- 62.Legendre, Marie-France. (2005). Approches constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 63.Legendre, Marie-France. (2014). Les pratiques évaluatives et la reconnaissance institutionnelle des apprentissages. Montréal, Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- 64.Lev Vygotsky (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 65.Ligozat, F., Almendros, J., & Poyet, A. (2018). Designing collaborative learning situations: A framework for classroom practice. Learning, Culture and Social Interaction, 18, 1–12. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.001>
- 66.Ligozat, Frédérique, Lundqvist, Erik, & Amade-Escot, Christine. (2018). Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions: When the joint action framework in didactics meets the pragmatist approach to classroom discourses. European Educational Research Journal, 17, 147–169. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/147490411770>
- 67.Lincoln, Yvonna Sessions, & Guba, Egon G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications.
- 68.López-Martín, E., Gutiérrez-de-Rozas, B., González-Benito, A. M., & Expósito-Casas, E. (2023). Why do teachers matter ? A meta-analytic review of how teacher characteristics and competencies affect students' academic achievement. International Journal of Educational Research, 120, 102199.

69. Marcellis, M., Frerejean, J., Bredeweg, B. *et al.* Motiver les étudiants dans les programmes de formation par compétences: concevoir des environnements d'apprentissage hybrides. *Learning Environ Res* **27**, 761–776 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10984-024-09500-5>
70. Margolinas, Claire. (1995). La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations. In *Les débats de didactique des mathématiques* (pp. 89–102). Grenoble, France: La Pensée Sauvage.
71. Martin, Jack. (2025). La difficulté de Carl Rogers à être « authentique » et ses implications pour la compréhension des liens entre vie professionnelle et vie personnelle des psychologues et de leur impact socioculture .*Theory and Psychology*, 35(2), 246–265. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/09593543251324158>
72. Mayer, Richard E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning ? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59(1), 14–19.
73. Meirieu, P. (1996). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris: ESF éditeur.
74. Merriam, Sharan B., & Tisdell, Elizabeth J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
75. Mezaini, Dounia, & Khemmad, Mohamed. (2022). Didactics: An overview on the key concepts. *Journal of El Hikma for Philosophical Studies*, 10(2), 1041–1049.
76. Mohajan, Haradhan Kumar. (2017). Two criteria for good measurements in research: Validity and reliability. *Annals of Spiru Haret University. Economic Series*, 17(4), 59–82.
77. Morse, Janice M. (2016). *Essentials of qualitatively-driven mixed-method designs*. Left Coast Press Inc.
78. Mukhtar, Muhammad, Kune, Siti, & Syamsuddin, Rahmat. (2022). The effect of multiple intelligences-based learning strategies on the naturalist intelligence of elementary school students. *Pedagogik Journal of Islamic Elementary School*, 5(2), 213–226. Retrieved from <https://doi.org/10.24256/pijies.v5i2.2791>
79. Murphy, Erica, & Rodriguez-Manzanares, María Antonia. (2008). Using Activity Theory and its principle of contradictions to guide research in

- educational technology. Australasian Journal of Educational Technology, 24, 442–457. Retrieved from <https://doi.org/10.14742/ajet.1203>.
80. Naamati-Schneider, L., Alt, D. (2024). Apprentissage par compétences et performance en situation réelle dans les professions de gestion de la santé. Dans: Technologie et apprentissage axé sur les compétences. Springer, Singapour. https://doi.org/10.1007/978-981-97-5771-8_3
81. National Institutes of Health, Office of Behavioral and Social Sciences Research (OBSSR). (2018). OBSSR strategic and research activities and initiatives. NIH. Retrieved from <https://obssr.od.nih.gov/about/obssr-timeline>
82. Noël, Bernard. (1997). La métacognition. Paris & Bruxelles: De Boeck Université.
83. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). OECD Skills Outlook 2023: Skills and labour market in transition. OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/df859811-en>
84. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). The trends shaping education 2025. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/education-2025>
85. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). OECD Skills Outlook 2025: Widening opportunities by investing in 21st-century skills. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/skills-outlook-2025>
86. Pane, John F., Steiner, Elizabeth D., Baird, Matthew D., & Hamilton, Laura S. (2015). Continued progress: Promising evidence on personalized learning. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
87. Paquay, Luc. (2002). L'évaluation des compétences chez l'apprenant: Pratiques, méthodes et fondements. Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses Universitaires de Louvain.
88. Patton, Michael Quinn. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). SAGE Publications.
89. Patton, Michael Quinn. (2015). Qualitative Research & Evaluation Methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
90. Pavlov, Ivan Petrovich. (1927). Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex (G. V. Anrep, Trans.). London: Oxford University Press.

91. Perrenoud, Philippe. (1998). Construire des compétences dès l'école. Paris: ESF. Retrieved from <https://id.erudit.org/iderudit/502035ar>
92. Perrenoud, Philippe. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets: Pourquoi ? Comment ? Paris, France: ESF Éditions. Retrieved from https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
93. Piaget, Jean. (1970). Science of education and the psychology of the child. New York, Viking Press.
94. Polit, Denise F., & Beck, Cheryl T. (2021). Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice (11th ed.). Wolters Kluwer.
95. Polit, Denise F., & Beck, Cheryl Tatano. (2021). Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice (11th ed.). Wolters Kluwer.
96. Putra, Zulkarnain. (2020). Didactic contracts in realistic mathematics education teaching practice in Indonesia: A lesson on addition. Indonesia.
97. Radford, Luis. (2022). Learning as a critical encounter with the other: Prospective teachers conversing with the history of mathematics. ZDM – Mathematics Education, 54 (7), 1479–1492. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01393-z>.
98. Robert M. Gagné (1965). The Conditions of Learning. New York: Holt, Rinehart & Winston.
99. Roegiers, Xavier. (2001). Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles: De Boeck Université.
100. Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée. Paris: ESF.
100. Rogers, Carl R. (2002). Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Merrill
101. Rogoff, Barbara. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York,: Oxford University Press.
102. Rosenthal, Robert, & Jacobson, Lenore. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York. Holt, Rinehart & Winston.
103. Santini, J., Sensevy, G., Quilio, S., Forest, D., & Blocher, J.-N. (2022). Semiosis and joint student–teacher action: Contract-milieu dialectics in a case study of two subsequent primary school earth science sessions. International Journal of Science Education, 44(7), 1067-1095.

104. Sarara, S., & Balwil, K. (2024). Expanding the didactic contract to socio-educational partners. *Algerian Journal of Educational Sciences*, 17(1), 65-82.
105. Sarrazy, Bernard. (2002). Effets de la variabilité de l'enseignement sur la réceptivité au contrat didactique dans la résolution de problèmes arithmétiques chez les élèves de 9 à 10 ans. *Eur J Psychol Educ*, 17(4), 321–341. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/BF03173589>
106. Scallon, Gérard. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal / Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau pédagogique ; De Boeck Université. Retrieved from <https://search.worldcat.org/fr/title/L%27evaluation-des-apprentissages-dans-une-approche-par-competences/oclc/55557655>
107. Sensevy, Gérard. (2011). Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur. Retrieved from <https://journals.openedition.org/rfp/3958>. DOI: 10.4000/rfp.3958
108. Sensevy, Gérard. (2012). Le sens du savoir: Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. De Boeck Supérieur. *Didactique (Revue française de pédagogie*, 181). Retrieved from <http://journals.openedition.org/rfp/3958>
109. Skinner, Burrhus Frederic (1904–1990). (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Macmillan.
110. Smith, John K., & Doe, Mary. (2020). Professional development for teachers in competency-based education. *Educational Journal*, 45(2), 123–145. Retrieved from <https://doi.org/10.1000/ej.2020.12345>
111. Strømskag, Hans, & Chevallard, Yves. (2022). Breaches of the didactic contract as a driving force behind learning and non-learning: A story of flaws and wants. *Teaching Mathematics and Its Applications: An International Journal of the IMA*, 42(1), 52–64. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/teamat/hrac003>
112. Sweller, John, Ayres, Paul, & Kalyuga, Slava. (2011). *Cognitive load theory*. New York,: Springer.
113. Tardif, Jacques. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec, Canada: Chenelière éducation.
114. Tardif, Maurice. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.

115. Tashakkori, Abbas, & Teddlie, Charles B. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
116. Tavakol, Mohammad, & Dennick, Reg. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>.
117. The Teachers' Institute. (N.d.). Teacher training: Primary & secondary. Retrieved from <https://www.teachersinstitute.org.nz>
118. Thorndike, Edward Lee (1874–1949). (1911). *Animal Intelligence: Experimental Studies*. New York, Macmillan.
119. Ulric Neisser (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
120. UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
121. UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms ?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <https://gem-report-2023.unesco.org/>
122. Vergnaud, Gérard. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2), 133–170.
123. Viau, René. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec, Canada: Éditions du Renouveau Pédagogique.
124. Vinson, Marie. (2023). Le contrat didactique différentiel et le positionnement de genre épistémique: concepts pour éclairer la fluidité du genre au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. *eJRIEPS*, 53, 74–95. Retrieved from <https://journals.openedition.org/ejrieps/pdf/8649>
125. Wallhead, T., & Dyson, B. (2017). A didactic analysis of content development during cooperative learning in primary physical education. *European Physical Education Review*, 23(3), 311-326.
126. Warfield, John N. (1999). *A science of generic design: Managing complexity through systems design*. Iowa State University Press.
127. Watson, John B. (1878–1958). (1924). *Behaviorism*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
128. Weinert, Franz E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Hogrefe & Huber.
129. Zheng B, Ward A, Stanulis R. Self-regulated learning in a competency-based and flipped learning environment: learning strategies across achievement levels and years. *Med Educ Online*. 2020 Dec ;25(1) :1686949. Doi:

- 10.1080/10872981.2019.1686949. PMID: 31672119 ; PMCID: PMC6837847.
130. Zimmerman, Barry J. (2002). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, & Moshe Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

قائمة الملاحق

الملحق (01): طلب ترخيص بتطبيق دراسة ميدانية



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي



إلى السيد:

قسم علم النفس وعلوم التربية

التربية لولاية باتنة



الموضوع: طلب الترخيص بتطبيق دراسة ميدانية

تحية طيبة و بعد:

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم الموقرة بطلبي هذا والمتمثل في الترخيص للطالبة: جلول

سارة بتطبيق الدراسة الميدانية والمتمثلة في:

درجة ممارسة العقد الديداكتيكي في مقارنة التدريس بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط وهذا في إطار اعداد عمل بحثي تخصص تربية وأنظمة تعليمية يتمثل في اجراء مقابلات وتوزيع استبيانات على الأساتذة وعلى مفتشي التربية الوطنية للتعليم المتوسط والمطلوب تسهيل المهمة لها في الحصول على بعض الاحصائيات وتوزيع الاستبيانات الخاصة بذلك وهذا الى غاية انتهاء الدراسة الميدانية.

وفي الاخير تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

الوادي في: 2024/11/28

رئيس القسم

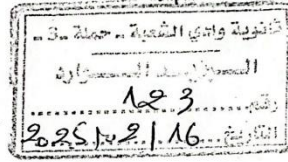


ملحق (02): الموافقة على الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مدير التربية
إلى السيدة/ جلول سارة
الرتبة: مستشار التوجيه المدرسي والمهني
تحت إشراف السيد/ مدير ثانوية
19 مارس 1962 عيد النصر واد الشعب

مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة المستخدمين
مكتب المستخدمين الإداريين وأعاون الخدمة
الرقم: 2025/3-6/... 4/4/7



الموضوع: طلب رخصة استثنائية للمشاركة في تطبيق دراسية ميدانية في اطار تحضير أطروحة الدكتوراه.
المرجع: طلبكم المؤرخ في : 2025/11/28.

ردا على إرسالكم المشار إليه أعلاه والمتضمن طلب رخصة استثنائية لدراسة ميدانية
في اطار تحضير أطروحة الدكتوراه وهذا في اطار اعداد عمل بحثي تخصص تربية و أنظمة تعليمية.
أنهي إلى علمكم بأن طلبكم قد حظي بالقبول في حدود مايسمح به القانون.

باتنة في : 04 فبراير 2025

مدير التربية

والرئيس بالنيابة

حسان حمند



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمزة لخضر الوادي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علوم التربية
تخصص تربية وأنظمة تعليمية

استبيان الدراسة

عزيزي (ة) المبحوث (ة) تحية طيبة

في إطار انجاز أطروحة الدكتوراه في تخصص التربية والأنظمة التعليمية يطيب لنا ان نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجين منكم التعاون معنا وذلك بوضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن رأيكم، ونحيطكم علما بأن ما تدلون به من إجابات سيحاط بالسرية التامة ولا يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
وفي الختام نشكركم على تعاونكم معنا.

الباحثة جلول سارة

تعريف العقد الديدانتيكي في هذه الدراسة:

مجموعة القواعد والتوقعات التي يعتمد عليها أستاذ التعليم المتوسط، سواء كانت صريحة أو ضمنية، لتنظيم عمله الصفّي مع التلاميذ، من حيث توزيع الأدوار والمسؤوليات، وضبط كيفية إنجاز الوضعيات التعليمية، وتوجيه التفاعل داخل القسم، والأساليب التقييمية بما يعكس الممارسات التدريسية اليومية لهم.

1.سنوات الخبرة:

☐ أقل من 5 سنوات

☐ من 5 إلى 10 سنوات

☐ من 10 إلى أكثر

2.المادة التي تدرّسها:

.....

3.الشهادة المتحصل عليها:

☐ ليسانس

☐ ماستر

☐ ماجستير

☐ دكتوراه

4.المستوى التعليمي الذي تدرّسه:

☐ السنة الأولى متوسط

☐ السنة الثانية متوسط

☐ السنة الثالثة متوسط

☐ السنة الرابعة متوسط

1/ مبدأ حرية الاقتراح والحوار: تقيس هذه البنود مدى توفر فضاء ديداكتيكي يسمح للمتعلمين بالمشاركة الفعالة والتعبير عن آرائهم.

الرقم	فقرات البعد الأول	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أوفر بيئة صفية داعمة للحوار المفتوح والمناقشة الفعالة بين المتعلمين.					
2	أشجع المتعلمين على التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم خلال الحصة.					
3	أتيح للمتعلمين إمكانية مناقشة أهداف التعلم قبل الشروع في الدرس.					
4	أوظف استراتيجيات تدريسية قائمة على الحوار، والتفاعل اللفظي بيني وبين المتعلمين					
5	أوجه المتعلمين نحو الممارسة المستقلة بتقديم المساعدة لمن هم في حاجة إليها.					
6	أضع المتعلم في وضعيات صعبة من دون أن أساعده					
7	أستخدم مواقف تعليمية تحفز على النقاش التفاعلي كما أشجع روح المبادرة لدى المتعلمين.					
8	أعتمد على مؤشرات دالة في بداية الانشطة، ثم استغني عنها تدريجيا لتوجيه التعلم نحو الاستقلالية.					
9	أعدل في التخطيط اليومي للدرس بناء على مقترحات المتعلمين وحاجاتهم التعليمية.					
10	أتيح للمتعلمين فرصة مناقشة وتبرير اختياراتهم أثناء حل الوضعيات المشككة.					
11	أخصص وقتا داخل الحصة للاستماع الى تساؤلات المتعلمين وتوضيح استفساراتهم.					
12	أستخدم استراتيجيات التفكير الناقد والاستقصاء لتعزيز الحوار التربوي داخل القسم.					
13	أقترح في كل حصة تعاقد يرمي الى تحقيق هدف معرفي، أو منهجي، أو سلوكي.					
14	أثناء الدرس أشير بوضوح لحرية اتخاذ القرار للمتعلمين في كيفية بناء تعلماتهم وفقا لاحتياجاتهم.					
15	أتيح للمتعلمين فرصة مراجعة وتعديل افكارهم بناء على الحوار التفاعلي مع زملائهم.					

2/ مبدأ التفاوض: تقس هذه البنود مدى اشراك المتعلمين في عملية التفاوض حول أهداف التعلم، وأساليب التدريس، في إطار العقد الديدانكتيكي.

الرقم	فقرات البعد الثاني	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	أبدا
1	أحدد مع المتعلمين مدة زمنية واضحة لتنفيذ الاتفاقات التربوية والتعاقدات الديدانكتيكية داخل القسم.					
2	أستخدم وسائل بيداغوجية مثل العقود التعليمية المكتوبة، الجداول الزمنية، الأهداف المحددة لتوضيح مسؤولية كل طرف.					
3	أتفاوض مع التلاميذ حول القواعد الصفية لضمان التزامهم بها بشكل مسؤول.					
4	أتفق مع المتعلمين حول انسب الطرق لتنفيذ الانشطة التعليمية.					
5	أشجع المتعلمين على التفاوض حول استراتيجيات التعلم المناسبة لهم.					
6	أتيح للمتعلمين التفاوض حول كيفية تقديم الواجبات المنزلية.					
7	أوضح تكنولوجيا التعليم مثل العروض التقديمية، المنصات الرقمية لتعزيز فهم المتعلمين لمتطلبات الدرس.					
8	أتفاوض مع المتعلمين حول نوع المنتج الذي سيجسد العقد الديدانكتيكي (نص مكتوب، ملف، مشروع، تركيب)					
9	أبدي الاستعداد الدائم للتعاون مع المتعلمين والرغبة في مساعدتهم					
10	أبني مع المتعلمين علاقة متينة من خلال التفهم والحوار.					
11	أشجع المتعلمين على التعبير عن صعوباتهم وتقديم اقتراحات لحلها بطريقة تفاوضية.					
12	أوظف التفاوض الديدانكتيكي كأداة لضبط التفاعلات الصفية وتحقيق التعلم الفعال.					
13	أوازن بين التخطيط للدرس والتعديلات الناجمة عن تفاعلات المتعلمين.					
14	أتيح مساحة من للنقاش الحر عند اتخاذ قرارات تخص سير الدرس.					
15	أحرص على ايجاد توازن بين مقترحاتي ومقترحات التلاميذ دون الاخلال بالقواعد العامة للتعلم.					

3/ مبدأ الشراكة والانخراط المتبادل: تقيس هذه البنود مدى التزام كل من المعلم في تحقيق الاهداف التعليمية وفق مقارنة التدريس بالكفاءات.

الرقم	فقرات البعد الثالث	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أفتتح الحصة التعليمية بأنشطة اعتيادية تشعر المتعلمين بالثقة والرغبة في الانخراط في الدرس					
2	أبدأ بمراجعة التعلّمات السابقة مع المتعلمين التي يحتاجها الدرس الجديد					
3	أشرك التلاميذ في وضع بعض اهداف التعلم و أناقش معهم طرق تحقيقها.					
4	أعتمد أنشطة غير اعتيادية لجذب انتباه المتعلمين.					
5	أحافظ على ايقاع متسق ومكثف في القسم.					
6	أكثر من الاستطرادات حتى يتمكن المتعلمون من المعرفة المدرسة.					
7	في كل مرة أشرك التلاميذ المتحكمين في المعرفة حتى أضمن مستوى عال من المشاركة.					
8	أخصص وقتا مهما للتعلم حيث يتمرن فيه المتعلمون على مهمات مماثلة لتلك التي درسوها.					
9	أعتمد على التعلم التعاوني وأكلف التلاميذ بمهام جماعية لحل المشكلات.					
10	أوفر فرصا للتلاميذ ليقوموا أعمال بعضهم البعض، ويتبادلوا الملاحظات البناءة.					
11	أتعامل مع المتعلمين كل حسب نمط تعلمه وكل حسب شخصيته.					
12	أستخدم أنشطة مختلفة وأخلق بيئة تنافسية جيدة داخل القسم.					

4/ مبدأ الوضوح: تقيس هذه البنود مدى وضوح المعلم في تحديد وتفسير مختلف جوانب العملية التعليمية.

الرقم	فقرات البند الرابع	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أوضح للمتعلمين الاهداف التعليمية بعبارات يفهمونها.					
2	أشرح المحتويات الجديدة جزءا جزءا بشكل واضح ومفصل.					
3	أعبر لفظيا عن الاستدلالات المنطقية التي تسهل انجاز المهمة					
4	أطالب المتعلم بتفسير جوابه وشرحه للكيفية التي توصل بها للإجابة (كيف فكرت في هذه الاجابة ؟)					
5	أختصر بعض المراحل في الحصة بناء على افتراض مسبق بأنها واضحة.					
6	أحرص على تقديم التعليمات بشكل واضح ومبسط.					
7	أستخدم أمثلة وتوضيحات عملية لتعزيز فهم المتعلمين للمحتوى الدراسي.					
8	أراعي مستوى المتعلم عند تقديم المفاهيم الجديدة.					
9	أتحقق من مدى وضوح الدرس من خلال طرح اسئلة استقصائية اثناء الحصة.					
10	أتيح للمتعلمين الفرصة لإعادة صياغة المفاهيم بلغتهم الخاصة للتحقق من استيعابهم.					
11	أشجع المتعلمين على طرح الاسئلة والاستفسارات لزيادة وضوح الدرس.					
12	أراعي التدرج في بناء التعليمات من البسيط الى المعقد لضمان استيعابها.					
13	أحدد بوضوح معايير التقويم حتى يكون المتعلم على دراية بتوقعات الاداء المطلوب.					

5/ مبدأ الاشهاد أو المؤسسة التصديقية من خلال عملية التقويم:

تقيس هذه البنود مدى توظيف التقييم المستمر، التغذية الراجعة، اعتماد التقييم التكويني، والاعتراف بجهود التلاميذ

الرقم	فقرات البند الخامس	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أمنح الفرصة للتلاميذ لايجاد الحلول بشكل أكبر مع تقديم المساعدة لهم.					
2	أطرح العديد من الاسئلة على المتعلمين وأقدم تغذية راجعة فورية					
3	أوفر للمتعلمين اثناء السيرة التعليمية خرائط ذهنية وخطاطات توضيحية ملخصة يمكنه الاستعانة بها في ممارساته.					
4	أقدم الدعم للمتعلم لتسهيل نجاحه في المهمات في وضعية تقييم المكتسبات.					
5	يكون تقييمي للمتعلم (متعلم مستوعب، متعلم غير مستوعب) وفقا لتقييم مدى نجاحه في المهمة.					
6	أكتفي بتقييم اجابة المتعلم من حيث الصحة أو الخطأ دون تقييم منطق تفكيره وسيرورة إجابته.					
7	أصحح اخطاء المتعلمين في نهاية الحصة.					
8	أختم الحصة التعليمية بتقديم حصيلة الأهداف المحققة داخلها					
9	أقدم أنشطة وتمارين منزلية وأعمل على تصحيحها.					
10	أتيح فرصا للمتعلمين لإعادة التقييم بهدف تلقي الدعم البيداغوجي اللازم.					
11	أحرص على ان يكون التقويم شاملا لجميع أبعاد التعلم وليس مقتصرًا على الجوانب المعرفية فقط.					
12	أوظف ادوات تقييم متعددة (الاختبارات، المشاريع، العروض، الملاحظة) لقياس التعلم.					
13	أربط بين نتائج التقويم والتخطيط المستقبلي للدروس لدعم التعلم الفعال.					
14	أحرص على ان يكون التقويم وسيلة لتحفيز المتعلمين على بذل مجهود أكبر.					
15	أقوم نجاح العقد اليداكتيكي بإشعار المتعلم والاعتراف بما قام به من مجهود.					
16	أقترح الحلول الممكنة في حالة توقف أو عدم تحقيق الأهداف المنتظرة.					

الملحق (04): القائمة الاسمية للمحكمين

الرقم	اللقب والاسم	الدرجة العلمية والتخصص	مؤسسة العمل
1	قنوعة عبد اللطيف	أستاذ جامعي / علوم التربية	جامعة الوادي
2	سواكر رشيد	أستاذ جامعي / علوم التربية	جامعة الوادي
3	بشقة عز الدين	أستاذ جامعي / علوم التربية	جامعة باتنة
4	رابحي اسماعيل	أستاذ جامعي / علوم التربية	جامعة بسكرة
5	سويسي دحمان	أستاذ جامعي / علوم التربية	جامعة باتنة

الملحق (05): الدليل المنهجي الشامل لإعداد وتحليل المقابلة شبه الموجهة في البحث المرجعي

1. مقدمة الدليل:

يهدف هذا الدليل إلى تقديم إطار منهجي متكامل لإعداد، تنفيذ، وتحليل المقابلة شبه الموجهة ضمن البحوث المختلطة، باعتبارها أداة نوعية مفسّرة ومكمّلة للأداة الكمية. تحاول الكشف عن المعاني الضمنية والممارسات غير المصرّح بها، وفهم سياقها الصفي والمؤسّساتي. ولهذا تم تصميم هذا الدليل خصيصاً لخدمة الدراسات البحثية التربوية المرتبطة بالعمليات التعليمية، وبوجه أخص العقد الديداكتيكي في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات، اعتماداً على مبادئه: حرية الاقتراح، الوضوح، الشراكة والانخراط المتبادل، التفاوض، والمأسسة والإشهاد والتقويم. انطلاقاً من منطق التصميم التتابعي التفسيري، دون الوقوع في فخ التكرار أو الوصف السطحي لفئة مستهدفة تتمثل في أساتذة التعليم المتوسط

2. الأسس البيداغوجية لبناء دليل المقابلة

تم بناء دليل المقابلة وفق المبادئ الآتية:

1. الاشتقاق المباشر لاسئلتها من محاور الاستبيان
2. احترام منطق العقد باعتباره علاقة منظمة تتحكم فيها قواعد صريحة وضمنية.
3. الانتقال من الوصفي ووصف ما يحدث فعلياً في الممارسة كما يراه المشارك الأستاذ)، ثم التحليلي بالانتقال من الوصف إلى تفسير المعاني والدوافع، أي: لماذا يفعل ذلك؟ وكيف يبرّره؟ ثم التأملية بدفع المشارك إلى إعادة التفكير النقدي في كل مايمارسه، ومسائلته لآثارها وحدودها.
4. الصياغة المفتوحة غير الإيحائية للأسئلة
5. مراعاة قابلية التحليل الموضوعاتي الانعكاسي.

3. بطاقة البيانات التعريفية للمستجوبين:

المادة :

التكوين في المقاربة بالكفاءات ☐ نعم ☐ لا

4. تنظيم أسئلة دليل المقابلة وفق مبادئ العقد الديداكتيكي

يعرض هذا القسم أسئلة المقابلة شبه الموجهة منظمة في جدول تركيبي واحد، وفق كل مبدأ من المبادئ المعتمدة في الاستبيان. بهدف تعزيز الوضوح المنهجي، وتسهيل الربط بين الأداتين الكمية والنوعية، وضمان قابلية التحليل الموضوعاتي الانعكاسي.

مبدأ العقد الديداكتيكي	الغاية المنهجية من المحور	أسئلة المقابلة
حرية الاقتراح والحوار	تعميق فهم درجة ارتفاع ممارسة هذا المبدأ وحدوده داخل العلاقة التعاقدية.	❖ كيف تتجلى حرية الاقتراح لدى المتعلمين أثناء سير الدرس؟ ❖ إلى أي مدى تسمح لاقتراحات التلاميذ بتعديل مسارات التعلم أو الأنشطة الصفية؟ ❖ ما الدوافع التربوية التي تجعلك تسمح أو لا تسمح بهذه الاقتراحات؟
الوضوح	تعميق فهم درجة ارتفاع ممارسة هذا المبدأ في استقرار العقد الديداكتيكي	❖ ماهي الطريقة التي تعتمدها لتوضيح الأهداف والتعليمات داخل القسم؟ ❖ لماذا اعتبرت أن الأسلوب الذي اعتمدته مناسباً لضمان فهم المتعلمين للتعليمات؟ ❖ هل سبق وأن لاحظت أن هناك غموضاً رغم شرحك ؟ كيف تعيد التفكير في الطرق التوضيحية التي تعتمدها؟
الشراكة والانخراط المتبادل	تعميق فهم طبيعة تقاسم المسؤولية التعليمية بين الأستاذ والمتعلم	❖ كيف تصفين/تصف طبيعة الشراكة بينك وبين متعلميك في بناء التعليمات؟ ❖ ما هو تصورك لدور المتعلمين في هذه الشراكة داخل القسم ؟ ❖ برأيك، ماهي ابرز العوامل التي تعيق أو تعزز الانخراط المتبادل بينك وبين المتعلمين؟
التفاوض	الكشف بعمق عن آليات التفاوض الصريح والضمني داخل القسم	❖ هل تفتح مجالاً للتفاوض في المواقف التعليمية مع التلاميذ حول المهام أو الزمن أو أساليب العمل داخل القسم. ❖ لماذا تتفاوض في بعض الوضعيات التعليمية دون غيرها؟ ❖ كيف يعيد التفاوض تشكيل العلاقة التعليمية داخل القسم؟
المأسسة والإشهاد والتقويم	تعميق فهم الكيفية التي يتم تثبيت الالتزامات والمسؤوليات	❖ كيف تقوم تعلم المتعلمين أثناء وبعد إنجاز المهام

❖ ما هي المعايير التي تعتمد عليها للحكم على تحقق الكفاءة؟	ضماننا لاستمرارية العقد الديداكتيكي	
❖ هل ترى أن التقويم الذي تمارسه يعكس روح العقد الديداكتيكي؟		

سؤال ختامي مفتوح: هل لديك ماتضيفه حول ممارسات أو مواقف تعليمية أخرى ترى أنها تؤثر على العلاقة الديداكتيكية ولم يتم التطرق إليها؟

الملحق (06): مخرجات برنامج spss

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العقد الديداكتيكي	247	4,0200	,33712	,02145

One-Sample Test

Test Value = 3

t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper
العقد الديداكتيكي ي	246	,000	1,02004	,9778	1,0623

Oneway

ANOVA

A

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1395.497	2	697.749	1.218	.297
Within Groups	139732.381	244	572.674		
Total	141127.879	246			

Oneway

ANOVA

A

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4015.189	3	1338.396	2.372	.071
Within Groups	137112.690	243	564.250		
Total	141127.879	246			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: A

Tukey HSD

(I) Certificate	(J) Certificate	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1.00	2.00	-5.55966	3.16067	.296	-13.7360	2.6167
	3.00	8.58307	5.88251	.464	-6.6344	23.8005
	4.00	-5.46957	16.94200	.988	-49.2968	38.3576
2.00	1.00	5.55966	3.16067	.296	-2.6167	13.7360
	3.00	14.14272	5.89752	.080	-1.1135	29.3990
	4.00	.09009	16.94722	1.000	-43.7506	43.9308
3.00	1.00	-8.58307	5.88251	.464	-23.8005	6.6344
	2.00	-14.14272	5.89752	.080	-29.3990	1.1135
	4.00	-14.05263	17.65849	.856	-59.7333	31.6281
4.00	1.00	5.46957	16.94200	.988	-38.3576	49.2968
	2.00	-.09009	16.94722	1.000	-43.9308	43.7506
	3.00	14.05263	17.65849	.856	-31.6281	59.7333

Homogeneous Subsets

A

Tukey HSD^{a,b}

Certificate	N	Subset for alpha = 0.05
		1
3.00	19	274.9474
1.00	115	283.5304
4.00	2	289.0000
2.00	111	289.0901
Sig.		.681

Oneway

ANOVA

A

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9388.017	9	1043.113	1.877	.056
Within Groups	131739.861	237	555.864		
Total	141127.879	246			

ONEWAY A BY Level
/MISSING ANALYSIS

/POSTHOC=DUKEY ALPHA(0.05).

Oneway

ANOVA

A

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	887.840	3	295.947	.513	.674
Within Groups	140240.039	243	577.120		
Total	141127.879	246			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: A

Tukey HSD

(I) Level	(J) Level	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1.00	2.00	3.41009	4.28249	.856	-7.6683	14.4885
	3.00	4.06583	4.28249	.778	-7.0125	15.1442
	4.00	-.05385	4.30086	1.000	-11.1797	11.0720
2.00	1.00	-3.41009	4.28249	.856	-14.4885	7.6683
	3.00	.65574	4.34994	.999	-10.5971	11.9086
	4.00	-3.46393	4.36802	.858	-14.7636	7.8357
3.00	1.00	-4.06583	4.28249	.778	-15.1442	7.0125
	2.00	-.65574	4.34994	.999	-11.9086	10.5971
	4.00	-4.11967	4.36802	.782	-15.4193	7.1800
4.00	1.00	.05385	4.30086	1.000	-11.0720	11.1797
	2.00	3.46393	4.36802	.858	-7.8357	14.7636
	3.00	4.11967	4.36802	.782	-7.1800	15.4193

Homogeneous Subsets

A

Tukey HSD^{a,b}

Level	N	Subset for alpha = 0.05
		1
3.00	61	283.1803
2.00	61	283.8361
1.00	65	287.2462
4.00	60	287.3000
Sig.		.776