Journal of Curriculum and Teaching Methodology (JCTM) • Vol 4, Issue 6 (2025) • P: 36 - 20
https: //journals.ajsrp.com/index.php/jctm
ISSN: 2790-7333 (Online) • ISSN: 2790-7325 (Print)

Teaching History in Moroccan Secondary Education in Light of Universal Design for Learning: An Analytical Diagnostic Study - The Humanities and Literature Track as a Model

Mr. Mhamed Saffour*[1],Dr. Abdellaziz Bahou[2],Dr. Abdelaziz Alaoui El-Amrani[3]

[1] Faculty of Education Sciences | (SESHUL) - Mohammed V University | Morocco

[2] Higher Normal School | Mohammed V University | Morocco

[3] Higher Normal School | Moulay Ismail University | Morocco

Received: 28/01/2025

Revised: 26/02/2025

Accepted: 26/03/2025

Published: 30/06/2025

* Corresponding author: mhamed_saffour@um5.ac.ma

Citation: Saffour, M., Bahou, A., & El-Amrani, A. A. (2025). Teaching History in Moroccan Secondary Education in Light of Universal Design for Learning: An Analytical Diagnostic Study - The Humanities and Literature Track as a Model. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology, 4*(6), 20 – 36. https://doi.org/10.26389/AJSRP.C300125

2025 © AISRP • Arab Institute of Sciences & Research Publishing (AISRP), Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: This research aimed to diagnose and analyze the current state of history teaching in Moroccan high schools in light of the Universal Design for Learning (UDL) approach. To achieve this, the researcher employed a descriptive-analytical methodology, using a content analysis grid for the document "Educational Guidelines and Programs for Teaching History and Geography in Secondary Education" and another grid for the history textbook for the common trunk of humanities and social sciences. Additionally, a classroom observation grid was used to monitor the nature of classroom practices of history teachers in light of the UDL approach, supported by a questionnaire for the same sample. A self-assessment grid for students in the common trunk of humanities and social sciences was another employed tool. The research sample included 51 history teachers in the directorates of Ifrane and guercif, along with 88 students in the same geographical area. The sample also included the document "Educational Guidelines and Programs for Teaching History and Geography in Secondary Education" and the first part of the history textbook for the common trunk of humanities and social sciences. The researcher found that history teaching in Moroccan high schools does not fully incorporate the principles of the UDL approach, which explains students' perception of it as a monotonous and unattractive subject. In light of these findings, the researcher recommends a radical change in the history curriculum by integrating the principles of UDL, along with the importance of training both practicing and prospective teachers to apply this pedagogical approach.

Keywords: History teaching , High school level , Universal Design for Learning (UDL) approach , Common trunk of humanities and social sciences

تدريس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي في ضوء مقاربة التصميم الشامل للتعلم: دراسة تشخيصية تحليلية-الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية أنموذجا-

أ. محمد صفور*[1]، د/ عبد العزيز باحو[2]، د/ عبد العزيز العلوي الأمراني[3]

[1] كلية علوم التربية | مختبر البحث في علوم التربية والعلوم الإنسانية واللغات | جامعة محمد الخامس | المغرب

[2] المدرسة العليا للأساتذة | جامعة محمد الخامس | المغرب

[3] المدرسة العليا للأساتذة | جامعة مولاي إسماعيل| المغرب

المستخلص: هدف هذا البحث إلى تشخيص وتحليل واقع تدريس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي في ضوء مقاربة التصميم الشامل للتعلم، ولبلوغ ذلك، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأدوات بحثية؛ شملت شبكة تحليل مضمون وثيقة "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي"، وشبكة أخرى لتحليل مضمون الكتاب المدرسي لمادة التاريخ لمستوى الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية، إلى جانب شبكة ملاحظة صفية لرصد طبيعة الممارسة الصفية لمدرسي المادة في ضوء مقاربة التصميم الشامل للتعلم، ودعمها باستبيان موجه لنفس العينة، وكانت شبكة تقويم ذاتي موجهة لمتعلمي الجذع متشرك آداب وعلوم إنسانية آخر أداة وظفها. واشتملت عينة البحث على (51) مدرسا لمادة التاريخ بمديريتي إفران وجرسيف، إلى جانب (88) متعلما بنفس المجال الجغرافي. كما اشتلمت العينة على وثيقة "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي" والمجزوءة الأولى من الكتاب المدرسي لمادة التاريخ لمستوى الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية –"الجديد في التاريخ". وقد توصل الباحث إلى كون تدريس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب لا يستحضر مبادئ مقاربة "التصميم الشامل للتعلم" إلا بشكل محدود ونسبي، مما يفسر نظرة المتعلمين إليه كدرس نمطي ومنفر. وفي ضوء ذلك يوصي بضرورة إحداث تغيير جذري في المنهاج الدراسي لمادة التاريخ، من خلال دمج مبادئ التصميم الشامل للتعلم فيه، مع أهمية تدريب المدرسين الممارسين على ذلك.

الكلمات المفتاحية: تدريس التاريخ، التعليم الثانوي التأهيلي، مقاربة التصميم الشامل للتعلم، الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية.

1- المقدمة.

يعرف ميدان التعليم على المستوى الدولي تحولات متسارعة، تستند على أحدث التقنيات والمقاربات والاستراتجيات البيداغوجية. وهي تحولات تستهدف اعتماد أفضل الممارسات البيداغوجية، بشكل يمكن من اعتماد بيئات تعلمية مرنة؛ تضمن أفضل أداء تحصيلي دراسي لجميع فئات المتعلمين/ات، بغض النظر عن انتماءاتهم وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية وطبيعة أنماط التعلم الخاصة بهم.

وقد برز مؤخرا على الصعيد الدولي ما يعرف بـ "التصميم الشامل للتعلم la conception universelle de l'apprentissage" كإطار ومقاربة بيداغوجية، تدعم الوصول إلى ممارسات تدريسية مرنة، تأخذ بعين الاعتبار السمات المتنوعة للمتعلمين/ات؛ بداية من الأهداف التعليمية التعلمية ووصولا إلى أنماط التقويم والدعم البيداغوجي. ولا شك أن المغرب ليس بمعزل عن هذه التحولات؛ إذ يسعى بدوره إلى الانخراط في ركب هذه الدينامية؛ يظهر ذلك من خلال الدعوات الصريحة الواردة في مختلف مشاريع الإصلاح الأخيرة إلى تجديد الممارسات التدريسية واعتماد مقاربات واستراتيجيات بيداغوجية مستجدة، تمكن من ضمان الجودة المطلوبة.

علاقة بما سبق، تشكل مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي أهمية كبيرة ضمن الهندسة البيداغوجية للتعليم الثانوي التأهيلي المغرب، لكن في نفس الوقت تطرح تحديات متعددة، ترتبط بالحاجة إلى تجديد الممارسات التدريسية السائدة وجعلها تستجيب للتنوع الحاصل في الفصول الدراسية.

واستحضارا لكل ما سبق، يسعى هذا العمل إلى دراسة موضوع تدريس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي في ضوء مقاربة التصميم الشامل للتعلم؛ سواء ما يتعلق بالوثائق المنهاجية أو الكتاب المدرسي والممارسات التدريسية.

1-2-إشكالية البحث:

سعى المغرب منذ تبنيه للميثاق الوطني للتربية والتكوين ودخوله حيز التنفيذ رسميا في شتنبر 2000، ثم الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 تحت شعار: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء إلى تجويد منظومته التربوية؛ بهدف تكوين كفاءات مؤهلة للمساهمة في تنمية البلاد. وكان من بين مرتكزات هذه الإصلاحات توفير تعليم ذي جودة يستجيب لحاجيات المتعلمين والفروقات المميزة لهم، بحيث نصت هذه المرجعيات على ضرورة تكييف المناهج الدراسية والكتب المدرسية والممارسات التدريسية لبلوغ هذا الهدف (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000).

ثم تبنى المغرب لاحقا البرنامج الوطني للتربية الدامجة، الذي كان من بين أهدافه اعتماد هندسة بيداغوجية تراعي خصوصيات المتعلمين في وضعية إعاقة (الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، 2019، ص: 5)، وذلك بهدف تحقيق الدمج البيداغوجي لهاته الفئة في فصول التعليم العام.

بيد أن تحقيق الدمج البيداغوجي لذوي الهمم في فصول التعليم العام، وفي نفس الوقت الاستجابة لحاجيات باقي فئات المتعلمين، يتطلب تصميم مناهج وكتب دراسية واعتماد ممارسات تدريسية في جميع المواد الدراسية، تدمج مبادئ التصميم الشامل للتعلم باعتباره إطار بيداغوجيا مرنا وشموليا (Rose, Meyer, Hitchcock,2005 ,P5).

وتعد مادة التاريخ من بين المواد الدراسية ذات الأهمية ضمن الهندسة البيداغوجية للتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب، والتي تسهم في تكوين كفاءات تمتلك تكوينا فكريا وعلميا ومنهجيا متينا، يجعلها مؤهلة للمساهمة في تنمية البلاد، وقادرة على إدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر واستشراف المستقبل (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي،2007 ، ص: 3)، وهو الأمر الذي يتطلب تكييف كل ما يتصل بتدريس هذه المادة مع حاجيات المتعلمين. خصوصا أن بعض التقارير الرسمية تشير إلى ضعف كبير في درجة تحصيلهم (التقرير التحليلي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك 2016، ص:22)، وأرجعته إلى ضعف تكييف المدرسين لممارساتهم الصفية.

وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية تصميم المناهج والممارسات التدريسية والكتب المدرسية بشكل يتسم بالشمولية والمرونة، ويضمن وصوله إلى جميع المتعلمين بغض النظر عن خصوصياتهم، من خلال دمج مبادئ التصميم الشامل للتعلم في (Alquraini & Rao,2018,p3).

في ضوء ما سبق إذن، برزت الحاجة إلى ضرورة اعتماد التصميم الشامل للتعلم كإطار بيداغوجي مرن وشمولي في تدريس مختلف مختلف المواد الدراسية ومنها مادة التاريخ، سواء في الوثائق المرجعية أو الكتب المدرسية أو الممارسات الصفية للمدرسين. لذلك، اقترحت الدراسة الحالية تحليل مدى استجابة تدريس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي لمبادئ التصميم الشامل للتعلم.

1-3-أسئلة البحث:

وعليه، فقد تمت صياغة سؤالها الإشكالي كما يلي: إلى أي حد يتم استحضار مبادئ مقاربة "التصميم الشامل للتعلم" في تدريس مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب؟ وهو سؤال قمنا بتفريعه إلى الأسئلة الآتية:

1- إلى أي حد تستحضر الوثائق المرجعية (وثيقة التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي) لتدريس المادة بالتعليم الثانوي التأهيلي مبادئ مقاربة "التصميم الشامل للتعلم"؟

2- إلى أي مدى يستجيب الكتاب المدرسي لمادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي (الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية أنموذجا) لمبادئ مقاربة "التصميم الشامل للتعلم"؟

3- ما طبيعة الممارسات الصفية لمدرسي المادة بالتعليم الثانوي التأهيلي في ضوء مبادئ مقاربة التصميم الشامل للتعلم"؟

1-4-فرضيات البحث:

في ضوء ما سبق، صغنا فرضية مركزية لموضوع البحث، جزأناها إلى فرضيات فرعية، وهو ما نورده كما يلي:

- **الفرضية المركزية**: لا يتم استحضار مبادئ "التصميم الشامل للتعلم " في تدريس مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي إلا بشكل محدود؛ سواء في الوثائق المؤطرة للمادة، أو الكتاب المدرسي أو في الممارسة الصفية للمدرسين؛ مما يجعلها -تدريس المادة- لا تستجيب إلا بشكل نسبي لحاجيات المتعلمين والفروقات الفردية المميزة لهم.
- **الفرضيات الفرعية:**

- لا تستحضر الوثائق المرجعية (التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي) لتدريس المادة بالتعليم الثانوي التأهيلي لمبادئ مقاربة "التصميم الشامل للتعلم" إلا بشكل محدود؛
- لا يستجيب الكتاب المدرسي للمادة بالتعليم الثانوي التأهيلي (الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية أنموذجا) لمبادئ التصميم الشامل للتعلم إلا بشكل نسبي ومحدود؛
- تتسم الممارسات التدريسية لمدرسي/ات مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي في ضوء مبادئ مقاربة "التصميم الشامل للتعلم" بطابع النمطية والخطية؛ مما يجعلها لا تستجيب إلا بشكل نسبي ومحدود لحاجيات المتعلمين/ات والفروقات الفردية المميزة لهم.

1-5-أهداف البحث:

يتوخى هذا العمل تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحليل مدى استجابة الوثائق المرجعية لتدريس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب لبمادئ التصميم الشامل للتعلم؛
2. تحليل مدى استجابة الكتاب المدرسي لمادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي لمسوى الجذع المشترك آداب وعلوم إنسانية لمبادئ التصميم الشامل للتعلم؛
3. رصد طبيعة الممارسات الصفية لمدرسي مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم، ومدى استجابتها لحاجيات المتعلمين.

1-6-أهمية البحث:

يمكن إبراز أهمية موضوع البحث في الآتي:

- **الأهمية النظرية:**

- مواكبة التوجه العالمي نحو تنفيذ التصميم الشامل للتعلم في مناهج التدريس؛
- استجابة لمضامين الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار قم 17-51 وخارطة طريق إصلاح المدرسة المغربية 2022-2026 في ضرورة تجديد المقاربات البيداغوجية والمناهج الدراسية المغربية؛
- غياب أي دراسة على الصعيد المحلي (المغرب)، اشتغلت على تحليل المناهج الدراسية بشكل عام ومناهج تدريس مادة التاريخ على وجه التحديد.

- **الأهمية التطبيقية:**

- يؤمل أن تساعد هذه الدراسة مهندسي المناهج الدراسية بشكل عام بالمغرب ومنهاج مادة التاريخ بشكل خاص في بناء منهاج دامج لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، بما يمكن من جعله مستجيبا لحاجيات جميع المتعلمين؛

- يرجى أن تفيد هذه الدراسة مدرسي المادة في تجويد ممارساتهم التدريسية، وجعلها تستجيب لحاجيات المتعلمين في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم؛
- يرجى أن تفيد هذه الدراسة المشرفين التربويين للمادة في هندسة برامج تكوينية في ضوء التدريس وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم، تكون مفيدة لمدرسي المادة في تجويد ممارساتهم الصفية.

1-7-حدود البحث:

- **الحدود المتعلقة بالموضوع:** سيقتصر الأمر في هذا البحث على تشخيص تدريس مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي في ضوء "مبادئ التصميم الشامل للتعلم"، بهدف تقديم خلاصات، قد تسهم في تجويد الدرس التاريخي مستقبلا.
- **الحدود المكانية والزمانية:** ستقتصر هذه الدراسة في شقها الميداني على مدريتين إقليميتين لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة فقط، هما: إيفران، جرسيف. كما ستقف عند مستوى الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية من التعليم الثانوي التاهيلي، لاعتبارات متعددة؛ منها ما يرتبط الزمن الفعلي المتاح لانجازهذا العمل. كما أنها ترتبط بمحدد زمني هو الثلث الأخير من الموسم الدراسي 2023-2024.

1-8-المصطلحات الإجرائية للبحث:

- **مادة التاريخ:** تشكل هذه المادة إلى جانب مادة الجغرافيا إحدى المواد الدراسية المقررة بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب، وتعد مادة أساسية بالنسبة لتلاميذ شعبة الآداب والعلوم الإنسانية (ساعتين في الجذع المشترك والسنتين الأولى والثانية بكالوريا مسلك الآداب بالنسبة لمسلك العلوم الإنسانية، وساعة واحدة لباقي الشعب/ المسالك).
- **تدريس التاريخ:** مجموعة من الإجراءات والعمليات البيداغوجية والديداكتيكية، التي تتم في إطار وضعيات متنوعة، يتعاون خلالها المدرس والمتعلم، لبلوغ أهداف محددة مسبقا، ترتبط بمنهاج المادة.
- **الثانوي التأهيلي:** سلك تعليمي بالمنظومة المدرسية المغربية، يتكون من 3 سنوات دراسية؛ تشمل الجذع المشترك والسنتين الأولى والثانية بكالوريا، ويشكل إلى جانب الثانوي الإعدادي ما يعرف بالتعليم الثانوي.
- **التصميم الشامل للتعلم:** يمكن تعريفه إجرائيا على أنه مقاربة بيداغوجية مرنة، تتشكل من ثلاثة مبادئ مترابطة، تتيح بناء بيئات تعلمية مرنة وشمولية ودامجة لجميع المتعلمين بغض النظر عن طبيعة خصائصهم والفروقات الفردية الموجودة بينهم.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

2-1-الإطار النظري للبحث.

2-1-1-التصميم الشامل للتعلم: مفهومه، خلفيته وأهميته:

يشكل "التصميم الشامل للتعلم" مقاربة بيداغوجية حديثة؛ ذلك أنها لم تظهر إلا سنة 1990، وعرفت تطورا ملحوظا منذ ذلك التاريخ، لتشكل الآن مظهرا من مظاهر التجديد الذي يعرفه ميدان التربية والتعليم والتكوين، خصوصا في الدول المتقدمة.

وقد شكلت الولايات المتحدة الأمريكية معقل ظهور هذه المقاربة البيداغوجية لأول مرة من طرف منظمة كاست (CAST) (القحطاني، 2022، ص: 174)؛ إذ كان الهدف منها في بداية الأمر-أي منذ سنة 1990-توظيف التكنولوجيا بشكل يكفل توسيع فرص التعلم لذوي الإعاقات بمختلف أنواعها، إلى جانب تزويد المتعلمين/ات بالتكنولوجيا الضرورية للوصول إلى المنهاج الدراسي، لكن تم تطويرها لاحقا لتصبح التكنولوجيا مجرد تقنيات مسياعدة.

أ- مفهوم "التصميم الشامل للتعلم":

تظهر الأدبيات المطلع عليها تباينا كبيرا في تعريف "التصميم الشامل للتعلم"، ويتجلى هذا التباين في وجود ثلاث تيارات ميتقاطعة؛ أولها يعتبره بمثابة إطار بيداغوجي ومخطط مرن لتدريس جميع المتعلمين/ات بغض النظر عن فروقاتهم الفردية (Rose, Meyer, Hitchcock,2005 ,P:3). أما التيار الثاني، فينظر إليه كأسلوب ومنهج تدريسي، يراعي من خلاله المدرس احتياجات المتعلمين/ات (الطنطاوي والغامدي، 2020، ص:142؛ Alrawi et all,2021 ,P:1). أما التيار الأخير، فينظر إليه، كمقاربة بيداغوجية مرنة، موجهة لتخطيط وقيادة وتدبير أنشطة تعليمية تعلمية، من أجل جعلها مناسبة لجميع المتعلمين/ات، مهما كانت خصائصهم أو حاجاتهم (Cyntia,2019 ,P:56; Naved ,2017 , P:49).

انطلاقا مما سبق، فإننا نعرف "التصميم الشامل للتعلم "على أنه: مقاربة بيداغوجية مرنة، تقوم على ثلاثة معايير ومبادئ توجيهية (توفير وسائل متعددة للمشاركة والتفاعل- توفير وسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات- توفير وسائل متعددة للأداء والتعبير)، وتوفر للمدرسين إطارا بيداغوجيا لتخطيط وتدبير وتقويم وضعيات تعليمية تعلمية شمولية، وملائمة لجميع المتعلمين/ات، بشكل يمكن من تحقيق غايات المنهاج التربوي بشكل فعال وناجع.

ب- الأسس الفلسفية والنظرية والعلمية لـ"التصميم الشامل للتعلم":

تستند مقاربة "التصميم الشامل للتعلم" على مجموعة من المرتكزات النظرية والعلمية تشمل:

- **الفلسفة التقدمية:** تؤكد على أهمية إثارة اهتمامات المتعلمين/ات عن طريق توظيف خبراتهم المباشرة، وإعطائهم فرصا للنمو والتطور الإيجابي دون قيود.كما أنها تحدد دور المدرس في البحث عن أفضل الأنشطة والفرص التعليمية التعلمية المناسبة، والتي من شأنها تحسين البيئة المدرسية؛ بما يضمن الفعالية والنجاعة والمرونة التربوية المرجوة.
- **النظريات المعرفية:** ترتكز هذه النظريات على مبادئ متعددة؛ إذ تعتبر البنية المعرفية هي وحدة التعلم، كما تلح على أهمية دراسة طرق التفكير وعملياته وتطوره وتطور البنى المعرفية؛ كل ذلك من أجل فعالية عملية التعلم، هذه الأخيرة التي يعد الذهن محورها؛ من أجل ذلك لا بد من مساعدة المتعلم/ة على تنظيم الأحداث وإدراكها (قطامي، 2013، ص: 34). إنها نظرية تعتبر أن لكل متعلم/ة أسلوبه وإيقاعه في إعادة أبنيته المعرفية وتنظيمها؛ حيث يعد إدراك هذه الأبنية ذا أهمية بالنسبة للمدرس في التخطيط للعملية التعليمية التعلمية.
- **نظرية الذكاءات المتعددة:** تتجلى أهمية هذه النظرية (وضع أسسها العالم هوارد جاردنرHoward Gardner) في كونها يمكن أن تساعد المدرس في اعتماد واختيار استراتيجيات تدريسية مناسبة، تضمن الوصول لأكبر عدد من المتعلمين (العمري، 2023، ص: 97). إنها تقدم أرضية لتعلم ليس له قواعد نمطية؛ من خلال إتاحة الفرصة لجميع المتعلمين/ات للتعلم والتعبير، بغض النظر عن قدراتهم، كما تولي أهمية ملحوظة للسياق الثقافي، الذي تتحدد من خلاله الذكاءات الإنسانية؛ مما يفرض على المدرسين مراعاة هذا السياق في تخطيط وتصميم الأنشطة التعليمية التعلمية، على اعتبار أهمية التفاعل بين القوى البيولوجية وإمكانيات التعلم لدى الفرد المنتمي لثقافة معينة (Gardner, 1996,P.P: 181-182). بمعنى آخر، إن القدرات والذكاءات متنوعة، وقابلة للتنمية عن طريق التربية والتعليم/التعلم بطريقة دينامية ومتميزة حسب كل فرد (أولاد الفقيهي، 2012، ص:19).
- **علم النفس الفارقي:** تشكل خلاصاته أحد مرتكزات مقاربة "التصميم الشامل للتعلم"، ذلك أن هذا العلم يهتم بوصف ظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد والمجتمعات وتفسيرها. كم يؤكد على حقيقة مفادها أن الأفراد لا يتشابهون أبدا، ولو توفروا من الناحية البيولوجية على نفس الرصيد الوراثي (فارس، 2019، ص: 155).
- **أبحاث علوم الأعصاب كمرتكز أساسي لمقاربة "التصميم الشامل للتعلم"**: تشير أبحاث علوم الأعصاب إلى أن الدماغ البشري جهاز معقد، يظل في نمو متواصل طيلة حياة الإنسان، وتستمر الشبكات والشجيرات العصبية في النمو كلما كانت البيئة التي يعيش فيها الفرد مثيرة وغنية بالمؤثرات المساعدة على المتعلم (أخضر، 2022، ص: 283). لذلك، فإن توفير الظروف المواتية للتعلم، سيسهم في جعل هذا العضو الحيوي في نمو دائم، كما سيمكن من تحقيق التعلم الفعلي.

إن التعلم هو الوظيفة العظمى لهذا الجهاز، وهو يتم من خلال ثلاث شبكات؛ هي الشبكات الإدراكية والانفعالية والاستراتيجية (cast, 2018, P: 5; Sandra, 2019, P: 48-49). لقد شكلت الخلاصات المشار إليها أعلاه مرتكزا أساسيا من مرتكزات تبلور ما يعرف بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ (انظر السلطي سميح ناديا، التعلم المستند إلى الدماغ، 2009)، وهي نظرية تؤكد على ضروة تصميم بيئة تعلم نابضة بالحياة، وثرية بالخبرات الملائمة للمتعلمين/ات، تستحضر مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها التعلم الموافق للدماغ.

من جانب آخر، كانت هذه الخلاصات العلمية، إلى جانب الدراسات التي أجريت في مركز كاست (CAST) منطلقا-من بين منطلقات أخرى لبناء مقاربة "التصميم الشامل للتعلم"؛ خصوصا ما يتعلق باشتقاق مبادئ هذه المقاربة الثلاثة في علاقة بشبكات الدماغ الثلاث التي تعمل أثناء عملية التعلم (العمري، 2023، ص-ص: 97-98).

ج- شبكات الدماغ ومبادئ التصميم الشامل للتعلم:

تشير بعض الدراسات الغربية ذات الصلة بالموضوع إلى كون شبكات الدماغ والترابط الموجود بينها، وما تقوم به من وظائف هي العمود الفقري لـ"التصميم الشامل للتعلم" (CAST ,2018; Hatley, 2011, P.P:49-50 ; Sandra ،2019,P.P:48-49 ,Alrawi ,2021,P:2)، وهو ما يظهر في الجدول الآتي:

الجدول رقم(1) مبادئ "التصميم الشامل للتعلم" وعلاقتها بشبكات الدماغ

شبكات الدماغ	مبادئ التصميم الشامل للتعلم
الشبكات الوجدانية: تمكن المتعلمين/ات من الانخراط في عملية التعلم، تماشيا مع مشاعرهم وقدرتهم على استباق الأمور	المبدأ الأول: توفيروسائل متعددة للمشاركة والتفاعل. إنه مبدأ يرتبط بالدافع نحو التعلم، أي لماذا نتعلم؟ كما يهتم بكيفية تحفيز المتعلمين بشكل أفضل لزيادة دافعيتهم للتعلم.
الشبكات الإدراكية: تمكن المتعلمين/ات من إدراك واستيعاب المعارف وبناء تعلماتهم	المبدأ الثاني: توفيروسائل متعددة، لتقديم وعرض وبناء التعلمات. إنه مبدأ يرتبط بماهية التعلم؛ أي ماذا نتعلم؟
الشبكات الاستراتيجية: تتيح للمتعلمين/ات إمكانية التنظيم والتخطيط للعمل وتنفيذ المهمات والرصد والضبط الذاتيين	المبدأ الثالث: توفيروسائل متعددة للأداء والتعبير؛ أي كيفية التعلم، كيف نتعلم؟ والمقصود هنا كيف يعبر المتعلمون/ات بشكل أفضل عن معارفهم والموارد التي تم إرشادهم لتملكها.

المصدر: جدول تركيبي اعتمادا على مراجع ومصادر متنوعة (العمري،2023؛ العتيبي، 2022؛ البوزيد، 2022؛ Sandra, 2019)

د- **مبادئ مقاربة "التصميم الشامل للتعلم":**

نظرًا لأهمية هذه المبادئ، وباعتبار أنها تشكل العمود الفقري لمقاربة " التصميم الشامل للتعلم"، سنحاول توضيح مكونات هذه المبادئ استنادًا إلى الأدبيات التي تناولتها:

- **المبدأ الأول: توفيروسائل متنوعة للمشاركة و إثارة الدافعية نحو التعلم:** نظرا للتنوع الكبير للمتعلمين من حيث الخلفيات الثقافية والفكرية والاجتماعية والقدرات التعلمية، ومستوى الدافعية، فإن المدرسين الخبراء مطالبون بتوفير فرص متنوعة للاهتمام والحفاظ على الجهد وتمكين التنظيم الذاتي والتنظيم.
- **المبدأ الثاني: توفيروسائل متنوعة لتقديم وعرض المعلومات وإدراكها:** إن أهمية هذا المبدأ، تكمن في كونه يلح على ضرورة توفير وسائل وطرق واستراتيجيات وتقنيات وموارد متنوعة، وخيارات متنوعة لإدراك واستيعاب وفهم طبيعة الخطاب والرموز ذات الصلة بالمادة وتوفير خيارات وبدائل متنوعة للفهم.
- **المبدأ الثالث: توفير وتنويع بدائل وخيارات للفعل والتعبير والتنفيذ:** يتمحور هذا المبدأ حول أهمية تنويع الخيارات والبدائل البيداغوجية والديداكتيكية، التي من شأنها تمكين جميع المتعلمين/ات من التعبير عن فهمهم وتنفيذ مختلف المهام المطلوبة منهم.

هـ- **أهمية مقاربة "التصميم الشامل للتعلم":**

تتجلى أهمية هذه المقاربة البيداغوجية في كونها:

- تمكن من تحقيق مستوى ملائم من التعلم للجميع، بما في ذلك ذوي الإعاقة، إلى جانب كونها تدعم إدماج المتعلمين/ات بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والثقافية (القحطاني، السليم، 2022 ص-ص:187-188؛ آل الشيخ، 2017، ص: 367)، وهي بذلك تراعي قدرات جميع الفئات المستهدفة، وتتلاءم مع ميولاتها واحتياجاتها، وتنسجم مع تنوع الذكاءات والفوارق الفردية؛
- تسهم في تكوين متعلمين/ات متحفزين/ات وأكثر واقعية وعزم، وتدعم الجهد والمثابرة لديهم؛ من خلال التوظيف المناسب والفعال للمناخ الصفي (Belleau, 2015 , P:24).

و- **أدوار المدرس في إطار التصميم الشامل للتعلم:**

تشمل أدوار المدرس في إطار التدريس وفق التصميم الشامل للتعلم متنوعة (القحطاني، السليم، 2022، ص:191؛ البوزيد، 2022، ص:81) ما يلي:

- **تحديد أهداف تعلمية واضحة:** تشمل تدقيق صياغتها بشكل يمكن من تلبية حاجيات المتعلمين.
- **التخطيط الدقيق:** على المدرس أن يعمل على التخطيط الدقيق للتعلمات؛ من خلال استحضار المرونة الكافية للتعامل بفعالية مع العوائق المحتملة لتي قد تواجه جماعة الفصل الدراسي.
- **توظيف واستخدام موارد ووسائل متنوعة ومرنة:** توظيف موارد وأدوات واستراتيجات متنوعة ومرنة، تمكن من إشراك جميع المتعلمين/ات، وتسمح بتقديم وعرض المعلومات، وتضمن فهمهم.
- **معرفة التقنيات التربوية:** يقصد بذلك تملك المعرفة الكافية حول التكنولوجيات الحديثة ومستحدثاتها، إضافة إلى المعرفة العميقة بأساليب وطرق التدريس والأنشطة التعليمية المناسبة؛ لذلك فنموذج (TPK) أي: معرفة التقنيات والتربية (Technical Pedagogical Knowledge) لأجل دمج التكنولوجيا بشكل فعال في الأنشطة التدريسية.

- **رصد تقدم المتعلم:** من خلال توظيف أساليب وأدوات تقويم متنوعة لقياس تحقق الأهداف المطلوبة، مع ضرورة استثمار نتائجها في تقديم مختلف أشكال الدعم التربوي.

2-1-2-تدريس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي: الأسس والمنطلقات وطبيعة المقاربة الديداكتيكية المعتمدة:

يستند تدريس التاريخ في التعليم الثانوي التأهيلي يستند إلى وثيقة منهاجية موحدة، تنطلق من أسس مشتركة وتحدد أهدافًا واضحة للمادة.

أ. مبادئ وأسس بناء منهاج مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي:

تشمل المنطلقات المعتمدة في بناء منهاج مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي ما يلي:

❖ المنطلقات والأسس العامة لبناء منهاج مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي: يستمد تدريس مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي كينونته من مجموعة من المبادئ العامة، والتي أشار إليها منهاج المادة (منهاج مواد التاريخ والجغرافيا، 2002، ص-ص: 238-239)، ويتداخل فيها ماهو تنظيمي بما هو بيداغوجي/ ديداكتيكي. ويمكن إيجاز هذه المبادئ فيما يلي:

- الانطلاق من من مضامين مختلف الوثائق المرجعية لمنظومة التربية والتكوين؛ خصوصا ما يتعلق بالميثاق الوطني للتربية والتكوين والوثيقة الإطار؛
- الأخذ بعين الاعتبار مقومات وأسس الديداكتيك التخصصي ووظائف المادة؛ من أجل صياغة الكفايات النوعية للمادة، واختيار المضامين والموضوعات المراد تدريسها. إلى جانب الحرص على مبدأ الترابط والتكامل والتداخل بين مادة التاريخ وباقي مواد الاجتماعيات، بل ومع باقي الحقول المعرفية القريبة منها؛ نظرا لأهميتها في صياغة الكفايات المستعرضة؛
- التدقيق الإجرائي لمفهوم الكفاية وأهميتها الوظيفية، مع الحرص على ترجمة مختلف الكفايات النوعية والمستعرضة ضمن البرامج الدراسية للمادة، مع الأخذ بعين الاعتبار مبدأ التدرج.

❖ الأسس الاجتماعية والتربوية والديداكتيكية:

تسهم مادة التاريخ بأدوار أساسية في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم؛ ذلك أنها تمكنه من الأدوات المعرفية والمنهجية لإدراك أهمية الماضي في بلورة الحاضر واستشراف المستقبل (التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي، 2007، ص: 3). بمعنى آخر إنها تقوم بدور حيوي، يتجاوز مجرد المعرفة من أجل المعرفة إلى أداء وظائف اجتماعية وتربوية.

لذلك، يشكل السياق الاجتماعي الأساس الأول في بلورة منهاج هذه المادة؛ حيث يبرز من خلال دوره الفعال في تلقين المتعلم "ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة، ثم إلى العالم" (التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص: 3).

إلى جانب ما سبق، نشير إلى تمكين المتعلم من فهم العالم، في الماضي والحاضر، بما يمكنه من استشراف المستقبل، وتنمية الحس النقدي لديه، وإكسابه مفاتيح تحليل مختلف الوضعيات التي يواجهها، إلى جانب تمكينه من القدرة على التعبير عن رأيه بشكل معقلن (التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي، ص: 3).

وفي نفس السياق، يبرز المنطلق التربوي، كمرتكز آخر أطر بناء منهاج المادة بالتعليم الثانوي التأهيلي، خصوصا ما يتعلق بما نصت عليه الوثيقة الإطار حول الاختيارات والتوجهات التربوية، والمتمثلة في مجموعة من القيم والكفايات؛ التي يمكن تحقيقها من خلال تدريس مادة التاريخ. يتعلق الأمر بقيم الهوية بمختلف أبعادها، وكذا الكفايات الثقافية والمنهجية والتواصلية والاستراتيجية، إلى جانب تفاعل المتعلم(ة) مع محيطه بمختلف مستوياته، واستحضار مبادئ التدرج والتكامل (التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص: 4).

أما آخر منطلق، فيهم المرجعية الديداكتيكية، التي كان الهدف منها تأطير "التوجه الهادف إلى جعل مادة التاريخ تؤدي وظيفتها المجتمعية ومراعاة للمبادئ العامة التي تنص عليها الوثيقة الإطار" (التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص: 4). إن أهمية هذه المرجعية تكمن في ضرورة الانتقال من المعرفة التاريخية كغاية في حد ذاتها، إلى جعلها ممارسة منهجية وعلمية، تهتم بالإنسان في صيرورته عبر الزمن (قادري محمد عز الدين، وآخرون، 2007، ص: 54).

كخلاصة، يمكن القول إن منهاج المادة بالثانوي التأهيلي هو نتاج عملية تركيبية؛ يتداخل فيها ماهو تنظيمي عام، بما هو بيداغوجي/ ديداكيتيكي، أفرزت لنا منهاجا مر على تنزيله حوالي 21 سنة -أي منذ سنة 2002-، وهو ما يفرض التفكير في تقويم الحصيلة، في أفق إحداث التغيير المنشود في ضوء المستجدات العلمية ذات الصلة والتحديات المطروحة على بلادنا.

ب. منهجية العمل الديداكتيكي في منهاج مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي:

يشير منهاج المادة إلى ضرورة تبني نموذج متمركز حول المتعلم؛ نموذج يركز على التعلم الذاتي، والعمل على تنمية استقلاليته؛ من خلال جعله في وضعيات تمكنه من بناء المعرفة واكتساب الخبرات والقيم والتشبع بها وممارستها، والأخذ بعين الاعتبار شخصيته وقدراته

وميولاته الوجدانية وبنيته النفسية (التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص: 29). إن النموذج الديداكتيكي المتبنى، يقوم على خصائص ومبادئ متعددة، تفرض على الممارس والفاعل التربوي (المدرس..) ضرورة الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- **بالنسبة للطرائق التعليمية:** لا يمكن بأي حال من الأحوال الارتكان إلى طريقة معينة؛ إذ لا بد من توظيف طرائق نشيطة متنوعة، تتماشى ومركزية المتعلم في بناء تعلماته، مع الحرص على اقتصار "دور المدرس على توفير الشروط النفسية والعلائقية والمادية لتمكين المتعلمين من التعلم الذاتي" (التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا، ص: 29).

من ناحية أخرى تشير نفس الوثيقة المنهاجية إلى أهمية التخطيط الدقيق لعميلة التدريس بعلاقة مع وضعيات التعلم، وإلى ضرورة احترام الفروق الفردية بين المتعلمين/ات والتدرج في بناء المعرفة والعمل على تحفيز المتعلم (التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا، ص: 29).

- **بالنسبة لأشكال العمل الديداكتيكي:**

عرفتها وثيقة التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي على أنها "مختلف العمليات التي يقوم بها المدرس في مقاربته للمضامين واختيار التقنيات المناسبة لها، بهدف جعل المتعلمين يحققون أهدافا محددة ضمن وضعيات ديداكيتيكية معينة" (التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المادة، ص: 29). إن هذا التعريف يحيل بشكل غير مباشر إلى ضرورة اعتماد المدرس -كفاعل تربوي مباشر في الميدان- لعمليات ديداكتيكية إجرائية، عبارة عن صيغ متنوعة من التقنيات والأساليب...تمكنه من التنزيل الفعال والناجع لتصوره الديداكتيكي.

وقد أشارت نفس الوثيقة (ص:29) إلى بعض ملامح هذه الإجراءات؛ من خلال تنصيصها على جملة من أشكال العمل الديداكتيكي، تشمل أشكالا استعراضية (يتعلق الأمر بالأشكال الإلقائية، والبرهنة) وحـوارية (تتنوع إلى حوار كلاسيكي وآخر ديداكتيكي)، وأشكـال بحـث (يتعلق الأمر بمهمات مغلقة، وأخرى مفتوحة)، وأخيرا أشكال عمل بالمجموعات (وهي تروم الاشتغال في إطار مجموعات صفية، من أجل إنجاز أنشطة تعليمية تعلمية معينة).

هكذا نلاحظ أن الوثيقة المنهاجية التي انطلقنا منها، تحصر أشكال العمل الديداكتيكي في عدد محدود، يتنوع فيه البعد الفردي مع البعد الجماعي، مع العلم أن هناك أشكالا أخرى، تتسم بالتجديد والتنوع.

- **بالنسبة للدعامات الديداكيتيكية:**

يقتضي نجاح الفعل الديداكتيكي في تدريس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي إيلاء المتعلم أهمية في بناء المعرفة التاريخية، من خلال أنشطة تنطلق من دعامات ديداكتيكية تتسم بـ:

- **التنوع:** يتجلى في تنويع الدعامات والموارد الديداكتيكية الموظفة في بناء المعرفة التاريخية، وعدم الاقتصار على دعامات نمطية؛ من قبيل النصوص التاريخية مثلا. إلى جانب توظيف محيط وبيئة المتعلم المحلية (قادري، محمد عز الدين، 2002، ص: 102)، على اعتبار أن يمكن أن يشكل مختبرا للتعلم الذاتي، ويسهم في إعطاء معنى للتعلمات.
- **التدرج والإدماج:** بمعنى الانطلاق من الدعامات البسيطة إلى المركبة، استحضارا لمبدأ التدرج الديداكتيكي، مع العمل على إدماج هذه الدعامات في بنية ومكونات الوحدة الدراسية (التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المادة بالثانوي التأهيلي،2007، ص: 30).
- **الوظيفية:** إن توظيف الموارد الديداكتيكية، يجب أن يكون هادفا، ومساعدا في بناء التعلمات (التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المادة بالثانوي التأهيلي، ص: 30)، وهو ما يقتضي استحضار مبدأ الانتقائية في التعامل معها.

ج. التقويم التربوي:

تشير وثيقة التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي إلى أن تقويم التعلمات بمادة التاريخ بهذا السلك يشمل المراقبة المستمرة والامتحان الجهوي الموحد، والامتحان الوطني الموحد (2007، ص:34). على إن هذه الأشكال التقويمية، يجب أن تستحضر مبادئ متعددة؛ تتمحور أساسا حول أهمية توحيد مكوناتها، ضمانا لتكفاؤ الفرص، مع انسجامها مع أهداف منهاج المادة، واستحضار البعد التكويني في أساليب المراقبة المستمرة، والعناية ما أمكن بأنشطة التقويم الذاتي.

الملاحظ إذن، أنه رغم تنوع أشكال تقويم التعلمات ضمن منهاج المادة، فإن نظرة مخططي المنهاج إلى هذه المحطة الأساسية تبدو نظرة خطية، تعتبر المتعلمين كتلة متجانسة ونمطية، دون اعتبار للفروقات الفردية المميزة للمتعلمين. وقد حاولت الوزارة الوصية مؤخرا تدارك الأمر؛ من خلال التنصيص على أهمية تكييف أشكال المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية لذوي الاحتياجات الخاصة (وزارة التربية الوطنية والتكوين والمهني والتعليم العالي، 2021، ص-ص: 1-2).

2-2-الدراسات السابقة:

يتعلق الأمر بخمسة أعمال تتصل بمتغيرات الدراسة، سنحاول فيما سيأتي تقديم لمحة عنها وعن النتائج التي توصلت إليها:

- **أجرت (عنانبه، 2022)** بحثا بعنوان "درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة عجلون للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم". وهدفت من خلاله إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس عجلون للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم. ولأجل ذلك، وظفت المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لجمع المعطيات، مع عينة عشوائية (شملت150 مدرسا)، وتوصلت إلى النتائج الآتية: امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس عجلون للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم؛ جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.64 من 5)؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس عجلون للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم، وعزت الباحثة ذلك لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة أقل من 10 سنوات.
- **وهدفت دراسة (القحطاني والسالم، 2022)** دراسة بعنوان "**مدى تو افر معايير التصميم الشامل للتعلم (UDL) في الأداء التدريسي لمعلمات مدارس التعليم الشامل**". وقد استخدمت فيها المنهج الوصفي وشبكة الملاحظة كأداة بحثية، لمعاينة أداء (30) مدرسا بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وتوصلت من خلالها إلى أن هناك ضعفا كبيرا في توفر معايير التصميم الشامل للتعلم في أداء عينة الدراسية بمعدل (1.57) وبدرجة غير متوفر.
- وهدفت دراسة (**العمري، 2022**)، إلى التعرف على **درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم (UDL) في المقرر الدراسي "لغتي" للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية**، ووظفت لبلوغ هدفها المنهج الوصفي التحليلي، وشبكة تحليل المحتوى، وشمل مجتمع الدراسة وعينتها كتب مقرر "لغتي" للصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية، للفصلين الدراسيين الأول والثاني في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1443هـ/2021م، البالغ عددها (6) كتب، وتوصلت إلى توفر معايير التصميم الشامل للتعلم في مقرر "لغتي" للصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية إجمالا، بنسبة (54,4%)، أي بدرجة متوسطة؛ وتوفر معايير عرض المعلومات في مقرر "لغتي" للصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية بنسبة (24,9%)، بدرجة منخفضة، يليه في المرتبة الثانية معيار المشاركة والتفاعل بنسبة بنسبة (17,6%)، وبدرجة منخفضة جدا، وكان معيار أداء المتعلم والتعبير عن فهمه في المرتبة الأخيرة بنسبة (11,9%)، وبدرجة منخفضة جدا.
- **وهدفت دراسة ديسجاردان (DESJARDINS, 2019)** بكندا، إلى توظيف التصميم الشامل للتعلم" كمقاربة بيداغوجية من طرف مدرسي الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي بالكيبيك. وسعت من خلالها إلى وصف وتتبع سيرورات توظيف هذه المقاربة في تخطيط وقيادة وتعديل وضعيات تعليمية تعلمية في مادة الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي، مع تحديد الرهانات ذات الصلة بتوظيف التصميم الشامل للتعلم. ومن أجل تحقيق ذلك، اعتمدت الباحثة ما سمته المنهج التشاركي، إلى جانب مقابلات موجهة وشبكة تحليل المضمون وسجل تتبع كأدوات بحثية. وقد توصلت الدراسة إلى قدرة مدرس مادة الجغرافيا على اعتماد ممارسات أصيلة، لتحقيق الرهانات المخطط لها في إطار يتسم بالمرونة، مع إمكانية توظيف التصميم الشامل للتعلم لتحقيق غايات البرنامج الدراسي للجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي بالكيبيك، ومساهمة هذه المقاربة في تجديد الممارسات الصفية لمدرسي المادة.
- **وهدفت دراسة وينتر(Winter,2016)** للتعرف عن مدى فاعلية تدريب المدرسين على التصميم الشامل للتعلم لتطوير خطط الدروس، واتبع فيها المنهج التجريبي، كما استخدم نموذج تقييم خطة دروس كأداة لجمع البيانات، واعتمد عينة مكونة من (17) مدرسا بالمرحلة الابتدائية في ولاية ميسسيبي، وتم جمع المعطيات قبل وبعد التدريب بشهرين، بهدف فحص التغييرات التي شملت في تخطيط عملية التدريس. وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود تحسن كبير في تصميم المدرسين(ات) لتخطيط الدروس في ضوء التصميم الشامل للتعلم؛ شمل المبادئ الثلاثة: المشاركة، التمثيل، الأداء والتعبير.
- **وهدفت دراسة هاتلي (Hatley, 2011)**، واستخدم خلالها المنهج الوصفي التحليلي وشبكة الملاحظة (ملاحظة أداء عينة الدراسة المتمثلة في المدرسين (98 مدرسا) داخل الفصول الدراسية)، إلى جانب مقياس القلق ومقياس مراحل الاهتمام. وقد توصل خلالها إلى ارتفاع نسبة المدرسين الذين لا يعرفون "التصميم الشامل للتعلم" وكيفية تطبيقه داخل الفصول الدراسية.

2-2-2-تعقيب على الدراسات المعتمدة:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة، يمكننا الخروج بالخلاصات الآتية:

- أول ما تجب الإشارة إليه أن هذه الدراسات، تنقسم إلى دراسات سعت إلى التحقق من مدى حضور معايير "التصميم الشامل للتعلم" في الممارسة الصفية للمدرسين بمواد دراسية مختلفة (عنانبة 2022، القحطاني 2021، شايسونChiasson 2019، هاتلي

2011Hatley)، وفي الكتاب المدرسي (العمري 2022). أما المجموعة الثانية، فقد سعت إلى قياس مدى فعالية "التصميم الشامل للتعلم" في تدريس وحدة/وحدات دراسية، مبنية وفق معايير هذه المقاربة البيداغوجية في تخصصات مختلفة (وينتر 2016 Winter)؛

- أما من حيث المنهج والأدوات، فقد وظفت جل هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي وشبكة تحليل المحتوى والملاحظة الصفية والاستمارة ومقياس القلق كأدوات بحثية (عنانبة 2022، القحطاني 2021، هاتلي 2011Hatley، العمري 2022). مقابل اعتماد دراسة وحيدة ((وينتر 2016 Winter).) للمنهج التجريبي. من جهة أخرى، شكلت فئة المدرسين العينة الأساسية لجل الدراسات (عنانبة 2022، القحطاني 2021، وينتر Winter2016، هاتلي 2011Hatley). مقابل دراسة واحدة اعتمدت الكتاب المدرسي كعينة مدروسة (العمري 2022)، ودراسة وحيدة أخرى، اعتمدت المدرسين والمتعلمين/ات في آن واحد كعينة (شايسونChiasson 2019).
- ختاما، يمكننا القول أن هذه الدراسات قد ساهمت في موقعة موضوع البحث، وشكلت حصيلتها النظرية منيرا لنا نظريا ومنهجيا. وعليه، إن دراستنا هاته، تحاول أن تسد فجوة بحثية مقارنة بالدراسات التي أوردناها أعلاه؛ إذ رغم أنها تتقاطع معها في اتخاذها من "التصميم الشامل للتعلم" موضوعا بحثيا رئيسيا، فإنها تنفرد عنها في محاولتها اعتماد مقاربة بحثية مغايرة، تسعى إلى تشخيص تدريس مادة التاريخ في ضوء مبادئ "التصميم الشامل للتعلم"، بعلاقة مع متغيرات متعددة - الوثائق المنهاجية، الكتاب المدرسي، الممارسة الصفية- لم تولها الأعمال البحثية المشار إليها سابقا الأهمية المطلوبة.

3- منهجية البحث وإجراءاته.

3-1-منهج البحث:

اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره الأكثر ملاءمة في نظرنا على التحقق من الفرضيات.

3-2-مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع البحث وعينته مكونين أساسين، هما:

- **المكون الأول:** الوثائق المنهاجية لمادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي؛ وتشمل وثيقة التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي (ما يتصل بمادة التاريخ كعينة)، إلى جانب الكتاب المدرسي لمادة التاريخ بنفس السلك؛ حيث اشتغلنا على المجزوءة الأولى من كتاب "الجديد في التاريخ" لمستوى الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية كيعنة قصدية.
- **المكون الثاني**: مجتمع بشري؛ شمل مدرسي ومدرسات مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي بمديريتي بإيفران، وجرسيف، واعتبرنا جميع أفراد المجتمع بمثابة عينة. إلى جانب تلاميذ وتلميذات الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية بنفس المجال؛ إذ اشتغلنا على عينة قصدية؛ تتكون من 88 تلميذة وتلميذ.

3-أدوات البحث:

1. **شبكتين لتحليل مضامين** وثيقة التوجهات والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي والكتاب المدرسي لمادة التاريخ لمستوى الجذع المشترك آداب وعلوم إنسانية.
2. **شبكة ملاحظة:** موجهة لرصد الممارسات التدريسية لأساتذة مادة التاريخ بالثانوي التأهيلي في ضوء "مبادئ التصميم الشامل للتعلم"، إلى جانب مقابلة موجهة لنفس الفئة؛
3. **استمارة** موجهة لعينة من تلاميذ وتلميذات الجذع المشترك بمجال الدراسة.

3-4-أدوات التحليل الإحصائي: اعتمدنا البرنامج الإحصائي الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية: SPSS25.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

4-1-عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الفرعية الأولى: " إلى أي حد تستحضر الوثائق المرجعية (وثيقة التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي) لتدريس المادة بالتعليم الثانوي التأهيلي مبادئ مقاربة "التصميم الشامل للتعلم"؟

وللإجابة اخترنا تقديم عمليات قراءة وتحليل وتفسير النتائج بشكل مدمج، مع بسطها في علاقة بالفئات التحليلية الثلاث المرتبطة بمبادئ التصميم الشامل للتعلم، والتي تشمل:

- التنصيص على خيارات لدعم الاهتمامات الخاصة والحفاظ على الجهد والمثابرة والتنظيم الذاتي؛

- التنصيص على خيارات ووسائل للفهم الشامل والإدراك؛
- التنصيص على توفير وسائل وخيارات متنوعة للأداء والتعبير والتواصل وتنفيذ وإنجاز المهام الأدائية.

النتائج العامة: يظهر انطلاقا من معطيات الجدول أسفه رقم(2) أن تنصيص وثيقة "التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي" على حضور مختلف المؤشرات الدالة على مبادئ مقاربة "التصميم الشامل للتعلم" يظل ضعيفا جدا.

الجدول رقم (2) النتائج العامة للحضور الكلي لمبادئ "التصميم الشامل للتعلم" ضمن وثيقة "التوجهات التربوية"

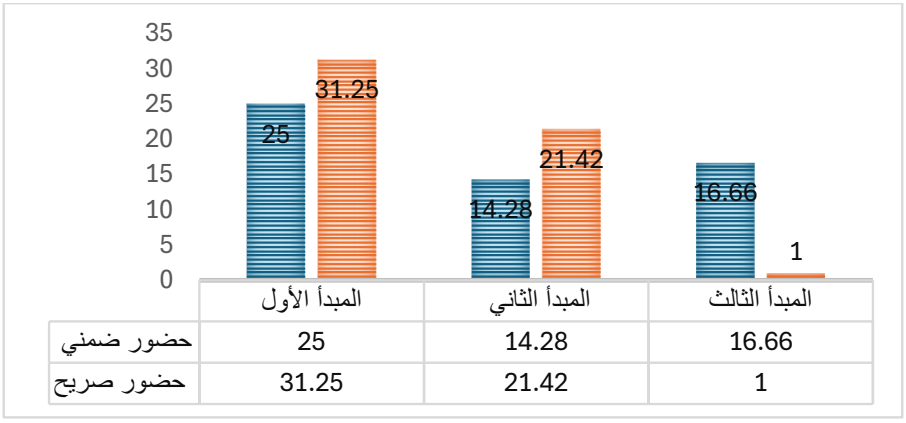
نسبة الحضور الصريح	نسبة الحضور الضمني	نسبة الغياب	الدرجة الكلية
%15	%11	%74	22,80

المصدر: بحث ميداني، 2024

ولعل من مؤشرات الضعف ما يلي:

- ضعف كبير في الحضور الصريح لهذه المؤشرات؛ إذ لا تتعدى تسعة مؤشرات (09)، أي ما نسبته 15% من مجموع التكرارات؛
- ضعف كبير في الحضور الضمني لهذه المؤشرات؛ إذ لا تتعدى سبعة مؤشرات (07)، أي ما نسبته 11% من مجموع التكرارات؛
- ضعف كبير في الحضور الكلي لهذا المؤشرات (بغض النظر عن طبيعتها)؛ إذ لا تتعد نسبتها 25,80%، أي بمجموع 16 مؤشرا.

النتائج الجزئية: سطرت وثيقة "التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي" مجموعة من المحددات المنهجية البيداغوجية والديداكتيكية الموجهة إلى مدرس/ة المادة، تهم مجالات متعددة؛ اخترنا منها منهجية العمل الديداكتيكي والدعامات الديداكتيكية (من الصفحة 29 إلى 34)، لافتراضنا أنها ستمكننا من تحقيق الهدف الذي نرجوه. وقد عملنا على تحليل مضامينها؛ وهكذا توصلنا إلى النتائج الموضحة في المبيان أسفله:



الرسم البياني (1) حضور مختلف مبادئ التصميم الشامل للتعلم ضمن وثيقة التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي" المصدر: بحث ميداني، 2024

يظهر من خلال الرسم البياني أعلاه (رقم1:) تدني حضور مختلف المؤشرات الدالة على مبادئ التصميم الشامل الثلاثة؛ ذلك أن أعلى نسبة حضور تتصل بالمبدأ الأول" توفير وسائل متنوعة للمشاركة وإثارة دافعية المتعلم نحو التعلم" والتي تقدر بـ31,25% مقابل 21,42 % للمبدأ الثاني "توفير وسائل وخيارات متنوعة لتقديم وعرض المعلومات وإدراكها"، في المقابل لا تتجاوز نسبة حضور المبدأ الثالث "توفير وتنويع بدائل وخيارات للفعل والتعبير الأداء" 1%. أما بالنسبة للحضور الضمني، فتراوح النسبة ما بين 25% (بالنسبة للمبدأ الأول) و 14,28% (بالنسبة للمبدأ الثاني).

نخلص إذن إلى الضعف الكمي والنوعي الكبير في حضور مختلف المؤشرات الدالة على تنصيص هذه الوثيقة المنهاجية الهامة على مختلف مبادئ مقاربة التصميم الشامل للتعلم؛ سواء المبادئ الكبرى أو المبادئ الفرعية. إن مناقشة وتفسير هذه النتائج، يجد مبرراته في طبيعة المنهاج الدراسي لمادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي ومنطلقاته وأسسه؛ ذلك أن المنطلقات والأسس المعتمدة فيه، وإن اتسمت بالتنوع، فهي لا تستند إلا بشكل محدود إلى المرجعيات النظرية والتطبيقية التي يقوم عليها "التصميم الشامل للتعلم" كمقاربة بيداغوجية حديثة.

إلى جانب ما سبق؛ يظهر أن طبيعة وخصائص منهجية العمل الديداكتيكي المنصوص عليها في وثيقة "التوجهات والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي" (ص:29)، إذ ورغم تعدد وتنوع المبادئ التي يقوم عليها، والتي يبدو من ظاهرها

محورية المتعلم في تخطيط وتدبير وتقويم تعلماته؛ فإن تمحيصها يظهر أنها لا تخرج عن منطق ينظر إلى المتعلم بصيغة موحدة (متعلم مثالي، نمطي)، وهو أمر لا يتوافق وأسس المقاربة البيداغوجية المدروسة (أي مقاربة التصميم الشامل للتعلم).

أما إذا نظرنا إلى النتائج المرتبطة بمبدأ توفير وتنويع بدائل وخيارات للفعل والتعبير والتنفيذ؛ فإن ما توصلنا إليه يجد تفسيره في كون مختلف الوثائق المنهاجية (بما فيه الوثيقة التي اعتمدناها) والمذكرات الوزارية ذات الصلة، تحصر أشكال تقويم التعلمات في مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي في الفروض الكتابية، وباقي أساليب المراقبة المستمرة المتصلة بها، وفي الامتحانات الإشهادية الموحدة (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المادة بالثانوي التأهيلي، 2007، ص-ص:35-36). وهي أشكال وأساليب يفرض إنجازها احترام ضوابط صارمة، تغلب عليها النظرة النمطية للمتعلم، بدون مراعاة التنويع في الخيارات والبدائل، التي تمكنه من التعبيرعن فهمه، وتمكن أيضا من التقويم الحقيقي لمكتسباته، لكن بصيغ متعددة.

وبذلك، يمكننا القول في نهاية قراءتنا التركيبية للنتائج المتوصل إليها بصحة الفرضية البحثية الأولى، التي صغنا مضمونها كما يلي: "لا تستحضر الوثائق المرجعية (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي) لتدريس المادة بالتعليم الثانوي التأهيلي لمبادئ مقاربة "التصميم الشامل للتعلم" إلا بشكل محدود".

2-4-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية الفرعية الثانية: إلى أي مدى يستجيب الكتاب المدرسي لمادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي (الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية أنموذجا) لمبادئ مقاربة "التصميم الشامل للتعلم"؟ وهو سؤال بحثي، ترتبط به الفرضية البحثية الثانية، التي كان منطوقها كما يلي: "لا يستجيب الكتاب المدرسي للمادة بالتعليم الثانوي التأهيلي (الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية أنموذجا) لمبادئ "التصميم الشامل للتعلم" إلا بشكل نسبي ومحدود.

ولتمحيص هذه الفرضية، انطلقنا من عملية تحليل وتفريغ البيانات المتوصل إليها من شبكة تحليل الكتاب المدرسي لمادة التاريخ "الجديد في التاريخ"، وهي النتائج التي نعرضها بشكل مدمج في الجدول الآتي:

الجدول رقم (3) نسبة حضور مبادئ التصميم الشامل للتعلم في مضامين الكتاب المدرسي "الجديد في التاريخ"

مبادئ التصميم الشامل للتعلم	مجموع وحدات التحليل	مجموع التكرارات		النسبة المئوية	
		حضور صريح	حضور ضمني	حضور صريح	حضور ضمني
توفيروسائل متعددة لمشاركة المتعلم و إثارة دافعيته	**39**	**04**	**-**	**%10,25**	**0%**
توفيروسائل متعددة لتقديم وعرض وبناء المعلومات	**54**	**0**	**07**	**0%**	**12.96**
توفيروسائل متعددة للأداء والتعبير	**45**	**0**	**30**	**0%**	**66.66**
المجموع	**138**	**04**	**37**	**%2.8**	**26.81**

المصدر: بحث ميداني، 2024

تظهر النتائج المتوصل (الجدول رقم:3) إليها ضعفا كبيرا في درجة حضور مبادئ هذه المقاربة؛ إذ لم تتعد نسبة الحضور الكلي الصريح 2.8%(أي 4 وحدات من أصل 138 وحدة)، مقابل 26.81% للحضور الضمني (أي ما يقدر بـ37 وحدة من أصل 138 وحدة تحليل. أما بالنسبة لدرجة حضور كل مبدأ على حدة، فقد كانت كما يلي:

- **المبدأ الأول: "توفيروسائل متعددة لمشاركة المتعلم و إثارة دافعيته"**: لا تتجاوز نسبة الحضور الصريح 10,25% من مجموع وحدات التحليل البالغ عددها (39) وحدة تحليل، مقابل غياب للحضور الضمني؛
- **المبدأ الثاني: " توفيروسائل متعددة لتقديم وعرض وبناء المعلومات"**: لا تتجاوز نسبة الحضور الضمني للمكونات الفرعية لهذا المبدأ 12.96% مقابل غيابه ضمن درجة الحضور الصريح؛
- **المبدأ الثالث: " توفيروسائل متعددة للأداء والتعبير"**: على خلاف المبدأن السابقين، سجل هذا المبدأ نسبة حضور ضمني لا بأس بها، إذ قدرت بـ66.66%، لكن مع غياب الحضور الصريح.

وعليه يمكننا من خلال عرض النتائج أعلاه الخروج بالخلاصات الآتية:

- لا تعبر المنطوقات الإبستيمولوجية والديداكتيكية للكتاب المدرسي موضوع الاشتغال بشكل عام عن حضور مقاربة التصميم الشامل للتعلم، إلا بصورة محدودة جدا، وغير واضحة، وخفية في غالبها؛
- تحفل الوحدات الدراسية التي تم تحليلها بموارد ودعامات ديداكتيكية غنية على المستوى الكمي، فقيرة على المستوى النوعي؛ مما يجعلها تتسم بالنمطية في التعاطي مع بناء المعرفة التاريخية وفي النظرة للمتعلم؛ ككائن نمطي، تلائمه جميع المقاربات الديداكتيكية، بغض النظر عن ميولاته وقدراته، التي تميزه عن أقرانه؛

- لا تتضمن أنشطة تدبير مقاطع وأنشطة التعلمات تحديات وفرصا حقيقية للتعلم، تلائم جميع المتعلمين/ات، وتضمن استدامة دافعيتهم نحو عملية التعلم.

هذه النتائج تجد تفسيرها في طبيعة المنطلقات البيداغوجية والديداكتيكية المعتمدة في بنائه، والتي في غالبها لا تتقاطع مع الخلفيات النظرية للتصميم الشامل للتعلم إلا بشكل محدود جدا. ذلك إن المنطلق البيداغوجي والديداكتيكي المعتمد في بناء مضامين هذا الكتاب المدرسي، وطبيعة منهجية العمل الديداكتيكي والنموذج المتفرع عنها (التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص: 29)، لا يلامس إلا بشكل محدود مقاربة "التصميم الشامل للتعلم" بشكل خاص، ولا مرجعياتها بشكل عام. لذلك كان تصريف هذه المنطلقات غارقا في النمطية والخطية، وإن بدا في بعض جوانبه يلامس بعض المبادئ الفرعية المتصلة بهذه المقاربة البيداغوجية، سواء في تدبير وتقويم التعلمات أو دعم المتعثرين؛ من قبيل الحرص على التعلم الذاتي، واحترام الفروقات الفردية في بناء التعلمات.

انطلاقا إذن مما تم التوصل إليه أعلاه من خلاصات تركيبية حول نتائج تحليل مضامين الكتاب المدرسي موضوع اشتغالنا، وبناء على خلاصات مناقشة هذه النتائج، يمكننا القول بتأكيد منطوق هذه الفرضية البحثية الثانية.

4-3-النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الثالث والفرضية الفرعية الثالثة: ما طبيعة الممارسات التدريسية لمدرسي/ات مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي في ضوء مبادئ مقاربة "التصميم الشامل للتعلم" ؟ وقد افترضنا من خلال قراءتنا النظرية أن الممارسات التدريسية تتسم بطابع النمطية والخطية؛ مما يجعلها لا تستجيب إلا بشكل نسبي ومحدود لحاجيات المتعلمين/ات والفروقات الفردية المميزة لهم.

وللإجابة على هذا السؤال البحثي والفرضية البحثية المرتبطة به، اتبعنا منهجية قامت على توجيه استبيان لعينة الدراسة (مدرسي المادة بمجال الدراسة) وفي الوقت اعتماد شبكة ملاحظة الممارسة الصفية لنفس العينة، هدفنا من خلالهما رصد درجة معرفة وتوظيف مدرسي المادة لمقاربة التصميم الشامل للتعلم. ولتعزيز النتائج المتوصل إليها، وجهنا استبيان للمتعلمين بمستوى الجذع المشترك آداب وعلوم إنسانية، سعينا من خلالها إلى التحقق من مدى استجابة الدرس التاريخي لحاجيات المتعلمين.

وبعد تفريغ الأدوات البحثية أعلاه وتحليل بياناتها كانت النتائج المتوصل إليها كما يلي:

4-3-1-درجة معرفة وتوظيف مدرسي المادة لمقاربة التصميم الشامل للتعلم:

يعرض الجدول الآتي النتائج الخاصة بدرجة معرفة مدرسي المادة بمقاربة التصميم الشامل للتعلم:

الجدول (4) درجة معرفة مدرسي المادة بمقاربة التصميم الشامل للتعلم

المديرية	معرفة كبيرة	معرفة نسبية	معرفة ضعيفة أو منعدمة
إفران	**%12,8**	**%59**	**%28,2**
جرسيف	**%11,2**	**%55**	**%33,8**
المعدل العام	**%12**	**%57**	**%31**

المصدر: بحث ميداني، 2024

يظهر من خلال معطيات الجدول أعلاه رقم (4) ضعف واضح في نسبة مدرسي مادة التاريخ الذين صرحوا بمعرفتهم المسبقة بمقاربة التصميم الشامل للتعلم؛ إذ لا تتعد هذه النسبة 11,2%، في المقابل صرح حوالي ثلث عينة (أي 33,8%) الدراسة بأنها لا تمتلك أية تصورات حول هذه المقاربة. أما الذين صرحوا بمعرفتهم النسبية بهذه المقاربة البيداغوجية فتقدر بحوالي 55% من مجموع العينة.

وبمقارنة النتائج المتوصل إليها في مديريتي إيفران وجرسيف، نخلص إلى أن هناك تقاربا كبيرا بينهما؛ ذلك أن نسبة المدرسين الذين لهم معرفة مسبقة بهذه المقاربة لا تتجاوز 12,8% بمديرية إفران و12% بمديرية جرسيف على التوالي، مقابل ذلك اعتبرت 28,2 % من عينة مديرية إفران و31 % من عينة مديرية جرسيف أنها لا تمتلك أية تصورات حول هذه المقاربة البيداغوجية.

وبذلك نخلص إلى النتائج الآتية:

- ضعف كبير في نسبة المدرسين الذين لهم سابق معرفة بمقاربة التصميم الشامل للتعلم، سواء بمديرية جرسيف أو إيفران؛
- حوالي نصف العينة، تمتلك معرفية نسبية بهذه المقاربة؛
- ثلث عينة الدراسة، لا تمتلك أي تصور حول هذه المقاربة البيداغوجية.

4-3-2-درجة توظيف مدرسي المادة لهذه المقاربة في ممارساتهم الصفية، فإننا نعرضها في الجدول الآتي:

الجدول (5) درجة توظيف مدرسي المادة لمقاربة التصميم الشامل للتعلم

مديرية التربية والتكوين	توظيف دائم	توظيف نسبي	غياب التوظيف
إفران	%24	%1	%75
جرسيف	%30	%2	%68
المعدل العام	%27	%1.5	%71,5

المصدر: بحث ميداني، 2024

من خلال تحليل معطيات الجدول أعلاه (رقم: 5)، تظهر النتائج المتوصل إليها تصريح غالبية عينة الدراسة (أي71,5%) أنه لم يسبق لها توظيف هذه المقاربة البيداغوجية في تدريس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي، وهو نفس المنحى على صعيد مديريتي الدراسة؛ إذ سجلنا75% بمديرية إيفران مقابل 68% بمديرية جرسيف، في المقابل، صرحت 27% من عينة الدراسة أنها حريصة بشكل دائم على توظيف هذه المقاربة في تخطيط وتدبير وتقويم التعلمات.

4-3-3-و اقع توظيف هذه المقاربة في الممارسة الصفية وفيما يتصل بالواقع فقد حاولنا رصده من خلال شبكة ملاحظة أعدت لهذا الغرض، فقد توصلنا إلى النتائج الواردة في الجدول أسفله:

الجدول(6) و اقع حضور مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الممارسة الصفية لمدرسي/ات مادة التاريخ

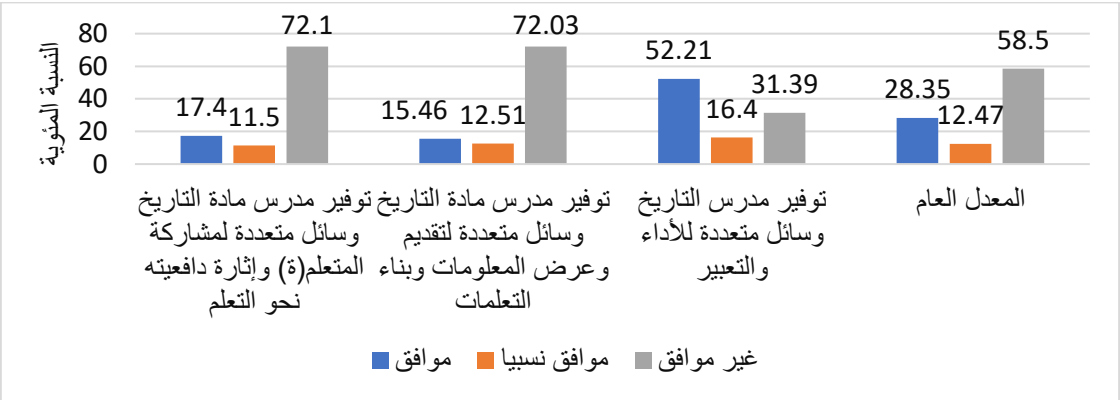
المبادئ	نسب حضورها	درجة حضورها
توفيروسائل متعددة لمشاركة المتعلم(ة) و إثارة دافعيته نحو التعلم	%33,74	ضعيفة
توفيروسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات وبناء التعلمات	%36,48	ضعيفة
توفيروسائل متعددة للأداء والتعبير	%26,98	ضعيفة
المعدل الكلي لحضور مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الممارسة الصفية لمدرسي/ات مادة التاريخ	%32,4	ضعيفة

المصدر: بحث ميداني، 2024

يظهر إذن انطلاقا من معطيات الجدول أعلاه أن نسبة حضور مبادئ "التصميم الشامل للتعلم" في الممارسة الصفية لمدرسي/ات مادة التاريخ العاملين بالتعليم الثانوي التأهيلي، تكاد تكون متقاربة؛ إذ تبلغ بالنسبة للمبدأ الأول 33,74%، مقابل 36,48% للمبدأ الثاني و26,98% للمبدأ الثالث، وهي درجة حضور ضعيفة. كما يلاحظ انطلاقا من معطيات نفس الجدول، أن درجة الحضور الكلي لمبادئ "التصميم الشامل للتعلم" في الممارسة الصفية لمدرسي/ات مادة التاريخ تقدر بـ32,4%، وهي درجة حضور ضعيفة.

4-3-4-درجة تدريس التاريخ لحاجيات المتعلمين:

بالنسبة لدرجة تدريس التاريخ لحاجيات المتعلمين فإننا توصلنا إلى النتائج الآتية:



الرسم البياني رقم (2) درجة استجابة تدريس التاريخ لحاجيات المتعلمين في ضوء مبادئ "التصميم الشامل للتعلم"

المصدر: بحث ميداني، 2024

يظهر من الرسم البياني (2) أن الدرس التاريخي لا يستجيب لحاجياتها التربوية، مقابل 28,35% ترى عكس ذلك. بينما ترى النسبة الباقية (12,47%) أن يستجيب نسبيا لحاجياتها التربوية.وبذلك، نخلص إلى كون ثلثي العينة المستجوبة تعتبر الدرس التاريخي لا يستجيب لحاجياتها التربوية، وتعتبره نمطيا، ومنفرا.

4-3-5-أثر متغيري المديرية الإقليمية والجنس: بينت نتائج فحص الفروق المتوصل إليها حسب المتغيرين فعلى غرار ما خلصنا إليه سابقا، يظهر أن النتائج المتوصل إليها لم تتأثر كثيرا بمتغير جنس المستجوب ومديرية الانتماء؛ إذ يلاحظ أن درجة استجابة تدريس التاريخ لحاجيات عينة الدراسة منخفض بشكل عام، سواء لدى الذكور(17,8%) أو الإناث (22,95%)، ومنخفض أيضا بالمقارنة بين المديريتين: 16,4% للذكور و22,5% للإناث بمديرية جرسيف، مقابل 18,4% للذكور و23,4% بمديرية إيفران، وهو ما يوضحه الجدول أسفله:

الجدول (7) مدى استجابة تدريس التاريخ لحاجيات المتعلمين في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم حسب متغير الجنس

المديرية	الذكور	الإناث	درجة الاستجابة
إفران	%18,4	%23,4	منخفضة
جرسيف	%16,3	%22,5	منخفضة
المعدل العام	%17,8	%22,95	منخفضة

المصدر: بحث ميداني، 2024

4-6-المناقشة والاستنتاجات:

- توصلنا إلى ضعف درجة معرفة وتوظيف مدرسي مادة التاريخ لمقاربة التصميم الشامل للتعلم في ممارساتهم الصفية، وهو الأمر الذي يفسر نظرة المتعلمين إلى تدريس التاريخ بكونه نمطي وخطي ولا يستجيب إلا بشكل نسبي لحاجياتهم.
- إن مناقشة الخلاصة المتوصل إليها أعلاه، تظهر أن تصور مدرسي المادة (عينة الدراسة) حول ممارساته، تدخل في باب النوايا، وتغلب عليها الذاتية، خصوصا أن زاوية الرؤية المغايرة (زاوية الباحث الملاحظ والمتعلم المستفيد) التي اعتمدناها، تشير بوضوح إلى وجود تناقضات منطقية في إجابات-ومن ثم تصورات- المدرس/ المستجوب، وطبيعة ممارساته، التي لا تلبي الحاجيات التربوية للمتعلمين/ات.
- إن النتائج المتوصل إليها، ترتبط في نظرنا بكون مقاربة "التصميم الشامل للتعلم"، كمقاربة بيداغوجية مستجدة ليس فقط في ميدان التدريس على الصعيد الوطني، بل وعلى الصعيد الدولي؛ ومن ثم من الطبيعي أن تكون تصورات المدرسين المستجوبين حولها تتسم بالضبابية والتناقض في بعض الأحيان. ومما يدعم ذلك، أننا أمام مدرسي/ات من مشارب جامعية مختلفة، وذوي سحنات تكوينية متناقضة إلى حد كبير؛ ذلك أننا إذا أخذنا بعين الاعتبار أن غالبية العينة المستجوبة تلقت تكوينا في المراكز المهنية (المدارس العليا للأساتذة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين...)، فإنه يجدر التأكيد على أنه تكوين لا يتضمن أية مصوغات تتصل المقاربة البيداغوجية موضوع هذا البحث. وبذلك يمكننا القول بتأكيد الفرضية الفرعية الثالثة.
- في نهاية محاولتنا إجراء قراءة تركيبية للنتائج المتوصل إليها ومناقشتها، يمكن القول بصحة الفرضية المركزية الرئيسية، التي أشرنا فيها إلى أن ضعف حضور مبادئ مقاربة التصميم الشامل في تدريس مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي؛ سواء في الوثائق المؤطرة للمادة أو الكتاب المدرسي أو الممارسة الصفية للمدرسين، وهو الأمر الذي يجعلها -أي تدريس المادة - لا يستجيب إلا بشكل نسبي لحاجيات المتعلمين.
- أن تدريس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي في ضوء مقاربة التصميم الشامل للتعلم، لا يستجيب إلا بشكل محدود للمبادئ الكبرى والفرعية للتصميم الشامل للتعلم، مما يفسر تفور المتعلمين من الدرس التاريخي.
- يتطلب تجويد تدريس هذه المادة الحيوية في التكوين الفكري والاجتماعي للمتعلم المغربي إعادة النظر في المحددات التي تحكم تدريسها، بما يمكن في النهاية من بناء منهاج دراسي يتسم بالدمج والشمولية البيداغوجية والديداكتيكية، ويسهم في الرفع من التحصيل الدراسي للمتعلمين بغض النظر عن خصائصهم النفسية والنمائية وأنماط تعلمهم.

التوصيات والمقترحات.

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثون ويقترحون ما يلي:

- أهمية العمل على تجديد وتجويد المنهاج الدراسي التخصصي لمادة التاريخ بالتعليم الثانوي المغربي؛ من خلال استحضار مقاربة التصميم الشامل للتعلم في أي عملية تجديد قد يخضع علها، بما يسهم جعل تدريس هذه المادة مرنا ومتسجيبا لتنوع المتعلمين، ويحقق الدمج البيداغوجي والديداكتيكي؛
- أهمية إيلاء العناية لتكوين الموارد البشرية فيما يتصل دمج مقاربة التصميم الشامل للتعلم في تدريس مادة التاريخ، سواء الممارسين أو المرشحين للتدريس مستقبلا؛ وذلك من خلال التكوين المستمر للفئة الأولى والتكوين الأساس للفئة الثانية؛
- أهمية إنجاز بحوث تربوية أكثر عمقا، تنطلق من الخلاصات المتوصل إليها وتعمل على بناء تصورات تدريسية سواء في مادة التاريخ أوباقي المواد الدراسية وتجريبها، والتحقق من مدى فعاليتها.

قائمة المصادروالمراجع

أولاً-المراجع باللغة العربية:

- أخضر، أروى علي، (2022). التصميم الشامل للتعلم في ضوء أبحاث الدماغ: رؤية مقترحة لأكاديمية افتراضية مدمجة للطلاب ذوي الإعاقة .المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. المجلد (6)، العدد (22). مؤتمرات التربية الخاصة والدمج التعليمي، 281-300. تم استرجاعه بتاريخ 2023/03/16. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=305521
- آل الشيخ، خلود بنت سليمان بن عبد الرحمان، (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإعداد مواد تعليمية لدروس العلوم وفق مبادئ التصميم الشامل UDL على طالبات العلوم والملتحقات ببرنامج الديبوم التربوي، مجلة العلوم التربوية، القاهرة، العدد (4)، الجزء (2)، أكتوبر 2017، 260-397. تم استرجاعه بتاريخ 2023/03/12 من: https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=126277
- أولاد الفقيهي، عبد الواحد، (2012). الذكاءات المتعددة: التأسيس العلمي، الطبعة الأولى الدار البيضاء، المغرب، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- البوزيد، ساره محمد، (2022). البيئة الشاملة للتعلم الافتراضي في إطار مبادئ التصميم الشامل للتعلمUDL) ، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، العدد1، (48)، ص-ص،90-61 . 10.21608/sero.2022.241058
- السلطي سميح ناديا،(2009). التعلم المستند الى الدماغ، عمان، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ضياء الدين، ياسر (2013). الذكاءات المتعدُّدة واكتشاف العباقرة. القاهرة: دار عالم الثقافة.
- الطنطاوي، محمود محمد والغامدي، عادل بن عوض، (2020). دراسة لمتطلبات تطبيق التصميم الشامل للتعلم للطلاب ذوي الإعاقة في برامج الدمج .مجلة البحث العلمي في التربية،العدد (21)، الجزء (10)، ص-ص:141-180. تم استرجاعه بتاريخ 2023/03/20م. https://jsre.journals.ekb.eg/article_130483_857c28f82ca1b122a87090246bbad9bf.pdf
- العتيبي، سارة بدر محسن، (2020). فاعلية وحدة مقترحة في العلوم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم UDL في تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج(EDUSOHAG) . المجلد (71)، العدد (71)، مارس 2020، ص-ص:536-567. تم استرجاعه بتاريخ 2023/01/15. 10.21608/edusohag.2020.70650
- العمري خلود بنت صالح بن محسن، البشر منى بنت عبد الله بن محمد، (2023). درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم UDL في محتوى مقرر لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية، مجلة البحوث التربوية والنوعية، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي، العدد(16)، يناير، ص-ص: 87-121. 10.21608/jeor.2023.279674
- عنانبه، فدوه محمد عبد القادر، (2022). درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة عجلون للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (6)، العدد (31)، يوليوز 2022، ص-ص: 75-87. https://doi.org/10.26389/AJSRP.D091221
- فارس، خالد. (2019). المقاربات والطرق والأساليب البيداغوجية، الطبعة الأولى، دار نشر المعرفة، سلسلة المعرفة التربوية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، العدد الرابع.
- القادري، محمد عز الدين وآخرون، (2007). الأسس الإبستيمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي-الجذع المشترك أنموذجا-، منشوراتtop édition، الطبعة الأولى، الدار البيضاء.
- القحطاني، ندى بنت ناصر، السليم غالية بنت حمد،(2022). مدى توافر معايير التصميم الشامل للتعلم (UDL) في الأداء التدريسي لمعلمات مدارس التعليم الشامل، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد (85)، العدد (1)، أبريل، ص-ص:291-326. 10.21608/mkmgt.2022.125075.1189
- قطامي، يوسف (2013). النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2015). من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتجية للإصلاح 2015-2030، نسخة رقمية، استرجعت بتاريخ 12 يناير 2023. https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Ar.pdf
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2016). التقرير التحليلي: البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع مشترك، نسخة رقمية، استرجعت بتاريخ 10 ماي 2023. https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/Rapport-PNEA-2016-AR-Final-1.pdf
- المملكة المغربية، (2000). الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، خارطة طريق 2022-2026: من أجل مدرسة عمومية ذات جودة. اطلع عليه بتاريخ 2023/04/10. https://www.madrastna.ma/fr-FR/pages/feuille-de-route

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي. (2007)، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي، نادية إديسيون للنشر والتوزيع، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، (2002). الكتاب الأبيض، الجزء الأول.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، (2019). الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة. استرجع بتاريخ 25/ 2024/04 https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/dc/curriculum.pdf
- وزارة التربية الوطنية والتكوين والمهني والتعليم العالي، (2021). مذكرة وزارية في شأن تكييف المراقبة المستمرة لفائجة التلاميذ والتلميذات في وضعية إعاقة بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي في ضوء التربية الدامجة. استرجع بتاريخ 2024/02/13. https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Note0462121052021.pdf

ثانيا-المراجع باللغة الفرنسية:

- Belleau , J. (2015), Théorie et pratique de la Conception Universelle de l'Apprentissage. En ligne, consulté le 12-04-2023.https://api.core.ac.uk/oai/oai:eduq.info:11515/37525
- CAST (2018). UDL and the learning brain. Wakefield, MA: Author. Retrieved from https://www.cast.org/productsservices/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience
- Chiasson, D. S (2019). « L'enseignement de la géographie au secondaire selon l'approche pédagogique de l'Universal Design for Learning: recherche collaborative documentant sa mobilisation par trois enseignants » Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation. En ligne: https://archipel.uqam.ca/14932/1/D3701.pdf
- Cynthia Eid, (2019). « La conception universelle de l'apprentissage: un « pont dynamique » entre une différenciation pédagogique et une évaluation humaniste ? », *Contextes et didactiques* [En ligne], 13 | 2019, mis en ligne le 15 juin 2019, consulté le 05 mai 2023. URL: http://journals.openedition.org/ced/846 DOI: https://doi.org/10.4000/ced.846
- Howard, G. (1996). Les intelligences multiples. Traduit par Ph. Evans-Clark, M.Muracciole et N. Weinwurzel, Retz, Paris.

ثالثاً- المراجع بالإنجليزية:

- Alquraini, Turki & Rao, Shaila. (2018). Assessing teachers' knowledge,readiness, and needs to implement Universal Design forLearning in classrooms in Saudi Arabia, International Journalof Inclusive Education.24(1), 103-114
- AlRawi, J. M & M. Ali AlKahtani (2022) Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: a systematic review, International Journal of Developmental Disabilities, 68:6, 800-808.
- David H. Rose, Anne Meyer.(2007). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Education Tec Research Dev. 55, 521–525.
- Earl, Sandra.(2013).*Guides and Templates: A New Approach to UniversalDesign for Learning in Blended and Online Courses*. published masterdissertation, OCAD University, Canada.
- Hatley, M, (2011). "What Books Don't Tell You: Teacher-Eye-View of Universal Design for Learning and the Implementation Process" *Dissertations*. 42. En ligne: https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1041&context=luc_diss https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1900505 https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3878&context=dissertations
- Naved, & Khan, Naved. (2017). UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL): ITS USEFULNESS AND IMPLEMENTATION AT ELEMENTARY LEVEL, South Asian Journal of Multidisciplinary Studies, July 217, Vol.3 No 6, 48-53. En ligne. 06 /11 /2024https://www.researchgate.net/publication/340580034_UNIVERSAL_DESIGN_FOR_LEARNING_UDL_ITS_USEFULNESS_AND_IMPLEMENTATION_AT_ELEMENTARY_LEVEL DOI: 10.1629/uksg.549.
- Rose ,D.H., Meyer ,A.,& Hitchcock ,C. (2005). *The universally Design classroom: Accessibly curriculum and digital technologies.Cambridge* , MA: Harvard Education press.
- Winter, G.A (2016). Examining *Teachers' Lesson Plans Following Universal Design for Learning Training*. Published Ph.D. Dissertation, Walden University. En ligne: 12 /12 /2024