ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

مساهمة في بناء خطة ديداكتيكية لتعلم التفسير الجغرافي بالتعليم الثانوي التأهيلي

إسماعيل ساسيوي[1] / أحمد الشرقاوي[2] /عبد العزيز باحو[3]

الملخص

تتسم المرجعية الديداكتيكية المصرح بها في التوجهات التربوية لتدريس الجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي بالمغرب بنوع من الغموض وغياب الأجرأة عامة، وعلى مستوى خطوة التفسير الجغرافي على وجه الخصوص. وعلى ضوء ذلك تهدف هذه المقالة إلى تقديم خطة ديداكتيكية لتعلم التفسير الجغرافي منبثقة من الموروث الابستيمولوجي للمادة، ومستندة إلى المرجعية الديداكتيكية (نموذج امحمد زكور 1990) الرسمية لتدريس الجغرافيا بالتعليم المدرسي عامة والتعليم الثانوي التأهيلي خاصة، وعلى هذا الأساس عملنا على تقديم نموذج ديداكتيكي إجرائي لتعلم التفسير الجغرافي من خلال ثلاث مرتكزات، تم تصريفها في خطة إجرائية تنطلق من الوصف ومن ثم خطوة التفسير بهدف بناء اقتراحات مجردة.

كلمات مفتاحية: خطة ديداكتيكية؛ التعلم ؛ التفسير الجغرافي ؛ الثانوي التأهيلي.

[1] طالب باحث بسلك الدكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب. ismailsassioui@gmail.com

[2] أستاذ التعليم العالي، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة محمد الخامس، المغرب.

[3] أستاذ التعليم العالي مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة فاس مكناس، المغرب.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

Contribution to the Development of a Didactic Plan for Learning Geographical explanation in Secondary Education

SASSIOUI ISMAIL; ELCHARKAOUI AHMED; BAHOU ABDELAZIZ

Abstract

The didactic reference stated in the educational guidelines for teaching geography in secondary schools in Morocco is characterized by a certain ambiguity and a general lack of implementation, especially regarding the step of geographical interpretation. In light of this, this article aims to present a didactic plan for learning geographical interpretation, derived from the epistemological heritage of the subject and based on the official didactic reference (Mohamed Zekour model, 1990) for teaching geography in general education and specifically in secondary schools. Based on this foundation, we have developed an operational didactic model for learning geographical interpretation through three main pillars, articulated into an operational plan that starts with description and then moves to the step of interpretation, with the aim of building abstract suggestions.

Keywords: Didactic plan; learning; geographical interpretation; secondary education.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

تقديم:

بدأ، مع تقدم العلوم وبروز دور الإنسان في تدليل الصعاب والمعيقات الطبيعية، التركيز على القوانين التي تفسر العلاقات القائمة بين الظواهر وتفسير التفاعلات الموجودة فيما بينها[1]. ذلك أن علم الجغرافيا طور لنفسه نهجا فكريا، هذا النهج تطور مع تطور العلم نفسه، فقد كانت الجغرافيا لا تخرج عن نطاق الوصف، لكن مع بداية القرن التاسع عشر صنفت الجغرافيا مع العلوم الاجتماعية لاهتمامها بدراسة الأرض والسكان من خلال تحليل المعطيات الطبيعية والبشرية بقصد تفسير توزيع مختلف أنشطة الانسان مجاليا. وذلك من خلال ثلاثة مسالك أساسية؛ تتمثل في دراسة العلاقات العمودية بين الانسان والوسط الطبيعي، ودراسة العلاقات الأفقية بين الانسان والانسان، ثم دراسة توزيعات المجتمعات[2]. ساهمت هذه المسالك في تطور الجغرافيا من جغرافية وصفية إلى جغرافية تفسيرية. وبما أن الجغرافيا المدرسية مادة أساسية في التكوين الفكري للمتعلمين وخاصة التفكير المجالي، فإن ادماج تنمية كفاية التفسير لدى المتعلمين من شأنها المساهمة في تنمية التفكير المجالي لدى المتعلمين. علما بأن خطوة الوصف تطغى على تدريسية الجغرافيا في الممارسة الصفية، الشيء الذي يعود مرده إلى غياب أرضية إجرائية المتعلمين على تعلم هذه الخطوة (التفسير) وتكوين رصيد معرفي يمكنهم من فهم الوضعيات واستخدام التفكير المنطقي إزاءها[3]. وهذا ما دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع (بناء خطة ديداكتيكية لتعلم التفسير الجغرافي) في هذا المقال استندنا في بنائه على مرتكزات الجغرافيا ابستيمولوجيا وديداكتيكيا.

ومن هذا المنطلق فإن هذه المساهمة تروم تحقيق الهدف الآتي:

- ✓ تقديم خطة ديداكتيكية لتعلم التفسير الجغرافي منبثقة من الموروث الابستيومولوجي للمادة، ومستندة إلى المرجعية الديداكتيكية (نموذج امحمد زكور 1990) الرسمية لتدريس الجغرافيا بالتعليم المدرسي عامة والتعليم الثانوي التأهيلي خاصة.

يمكن ترجمة هذا الهدف في السؤال التالي:

إلى أي حد يمكن بلورة خطة ديداكتيكية قابلة للأجرأة في إكساب المتعلمين لكفاية التفسير الجغرافي تقوم على المقومات الابستيمولوجية للمادة وتستند على المرجعية الديداكتيكية المعتمدة في تدريس الجغرافيا بالتعليم الثانوي التأهيلي المغربي.

للإجابة عن هذا السؤال اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي التركيبي في بناء هذه الخطة في محورين رئسيين:

---

[1] Clozier.R. 1972. Histoire de la géographie. Que sais-je? N65. P96

[2] Clval.P. 1989. La place de la géographie dans l'enseignement. Revue l'espace géographique. N2. P123.

[3] بلفقيه محمد. 2002. "الجغرافيا القول فيها والقول عنها. الجزء الثاني. مقومات ابستمولوجية". دار نشر المعرفة. مطبعة المعارف الجديدة. الرباط ص 39

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

- مرتكزات الخطة المقترحة ابتسمولوجيا وديداكتيكيا وبيداغوجيا؛
- تقديم الخطة المقترحة لبناء وحدة لتعلم التفسير الجغرافي.

1. مرتكزات الخطة المقترحة

استندنا في هذه الخطة على ثلاثة مرتكزات مرجعية متمفصلة فيما بينها؛ تتمثل في ابستمولوجية مادة الجغرافيا وديداكتيكيتها والمقاربات البيداغوجية الموجهة لها.

1.1 المرتكز الابستمولوجي

ينبني التصور الديداكتيكي المقترح في هذا العمل على قاعدة ابستيمولوجية، مستوحاة من خلاصات الإرث الابستمولوجي للجغرافيا من زاوية التفسير الجغرافي والذي استطعنا من خلالها الكشف عن القفزات التي عرفتها منهجية التفسير في حقل الجغرافيا من بدايته مع المدرسة الألمانية، ومكانة هذه الخطوة ضمن منهجية عمل الجغرافي والعلاقات التي تنسجها مع باقي خطوات المنهج الجغرافي ومكونات خطابه، فخلصنا إلى ما يلي:

- ساهمت عملية التفسير الجغرافي إلى حد كبير في تطور الدراسة الجغرافية للظواهر المجالية، وإضفاء نوع من الفاعلية والعلمية عليها. وبالتالي تجاوز التصور الكلاسيكي للجغرافي كعلم يصف سطح الأرض، إلى علم يسعى إلى مقاربة الظواهر بشكل علمي وفق منطق الكشف عن العلاقات المنظمة للمجال الجغرافي. مستندا في ذلك على المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي والتي تسهل البحث عن العلاقات السببية الأصلية للكيانات الجغرافية.
- عرفت منهجية التفسير الجغرافي تطورا رافق بروز مجموعة من التيارات والمرجعيات الفلسفية. كل منها أعطت أهمية لنوع من العوامل إما الطبيعية أو البشرية لتفسير الكيانات الجغرافية. وتعتبر المقاربة المنظوماتية النسقية المقاربة الأكثر عقلانية، والتي تتماشى ونهج التفسير المعتمد على المفاهيم المهيكلة. حيث تحلل الكيانات الجغرافية باعتبارها نظاما من العلاقات والتفاعلات.
- يبقى التفسير الجغرافي، رغم النقاش الابستمولوجي الذي يثار حوله وحول إمكانية تطوير آلياته، عملية فكرية تدفع نحو علمية الجغرافيا وتحقيق وظيفيتها المجتمعية والدفع بها لتكوين نظام من التفسيرات والنماذج النظرية التي تساهم في فهم الكيانات المجالية وتهيئتها.
- يعد التفسير الجغرافي حلقة محورية في النهج الجغرافي، حيث أضاف هدفا جديدا يتمثل في عقلنة عمليات الوصف في أفق التفسير وذلك بتقديم خصائص الكيان المفسَّر والعوامل المفسِّرة أولا، ثم الكشف على التفاعلات وتبيان العلاقات السببية بين الكيانات المفسَّرة والمفسِّرة ثانيا.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

- إن توظيف المفاهيم المهيكلة للخطاب الجغرافي (المورفولوجيا، التوطين والحركة) في عملية التفسير تجعل منها عملية أكثر ضبطا.

- يمارس الجغرافي التفسير عبر إجراءات منهجية تمر من التحليل إلى التركيب، تبدأ في مرحلة التحليل بوصف خصائص الظاهرة المفسَرة من زاوية المفاهيم المهيكلة، ثم وصف العوامل المفسِرة وتصنيفها حسب النوع، وتصنفيها إلى دوافع مرئية ودوافع خفية. وترتيبها حسب الفاعلية إلى رئيسيلا وثانوية وثلاثية. وعلى المستوى التركيبي وفي إطار المقارنة بين الكيان والعوامل يبحث على العلاقة بين الظواهر. وأخيرا تحديد العلاقات السببية بغية بناء الجواب التفسيري. وذلك اعتمادا على مواضيع جغرافية عالمة مستقاة من مؤلفات جغرافية ومجلات متخصصة ونشرات إحصائية وتقارير مؤسساتية في الموضوع تخص الكيانات المفسَّرة والكيانات المفسِّرة باعتماد مقاربة ديداكتيكية نمذجية.

2.1 المرتكز الديداكتيكي:

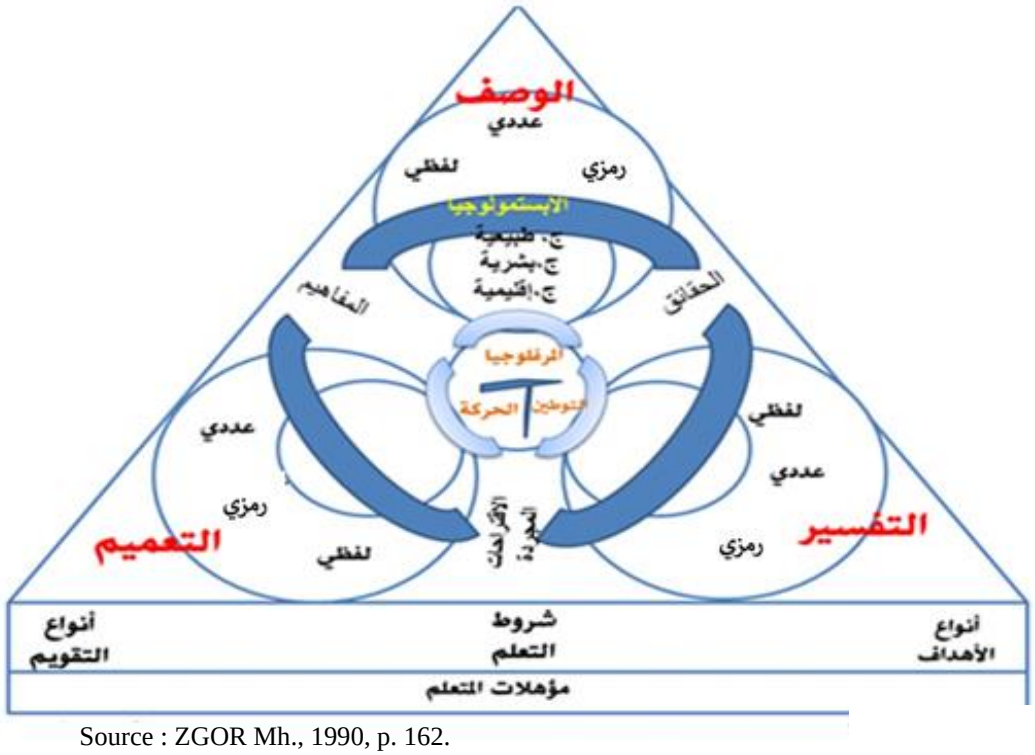
استقينا النموذج المقترح الخاص لتعلم التفسير من النموذج الديداكتيكي الذي وضعه الباحث امحمد زكور[1] في إطار شمولي جمع خطوات النهج ضمن نسقية عامة ضمت كل المقومات الديداكتيكية لمادة الجغرافيا.

[1] Zgor M'Hammed, 1990, « Géographie Et Formation Intellectuelle : Contribution A l'élaboration d'un Modèle Didactique A Son Application Au Niveau De l'évaluation De Licenciés Marocains Au Seuil De La Profession d'enseignant », Thèse De Doctorat d'état, Faculté De Psychologie Et Pédagogie. Vrije Université, -Brussel. P162.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

ويبين الشكل الموالي هذا النموذج باعتباره مرتكز البحث الخاص بالتفسير الجغرافي الذي نحن بصدد إنجازه وهذا المقال.

شكل 1: النموذج الديداكتيكي للباحث امحمد زكور1990

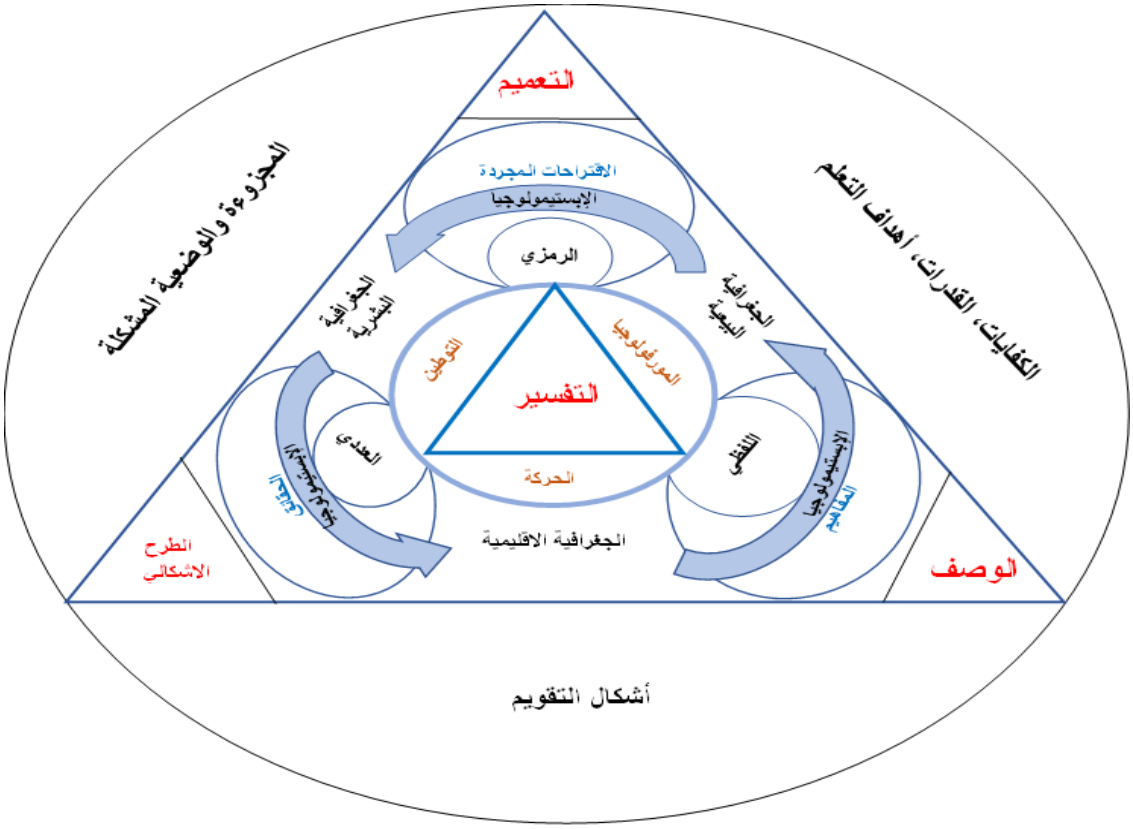


Source : ZGOR Mh., 1990, p. 162.

حاولنا، استنادا إلى النموذج الديداكتيكي "زكور"، رسم خطاطة للتفسير الجغرافي، ننسج من خلالها العلاقات والترابطات الفكرية فيما بين التفسير الجغرافي وباقي العمليات الفكرية للنهج الجغرافي (الوصف، التعميم)، تبعا للمفهوم الموضوعاتي موضوع الدراسة، والمفاهيم المهيكلة المؤطرة له والإنتاجات الجغرافية المتضمنة فيه، وأنواع التعبير الجغرافي الموظفة لتبليغ الرسالة.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

شكل 2: نموذج التفسير الجغرافي المقترح



من إنجاز الباحث، أبريل، 2024

3.1 المرتكز البيداغوجي:

يرتكز النموذج الديداكتيكي المقترح على تصور بيداغوجي مستقى من خلفيات ومقاربات نظريات التعلم والمقاربات البيداغوجية المرتبطة بها، هدفه المساهمة في اكساب وتنمية التفكير المجالي لدى المتعلمين. هذا البعد البيداغوجي الذي سيمكن من مقاربة التفسير الجغرافي، ضمن إطار بيداغوجي ييسر النقل الديداكتيكي لمختلف المكونات الديداكتيكية للتفسير الجغرافي.

ينبني المدخل البيداغوجي لهذا المقترح الديداكتيكي على المقاربة بالكفايات، هذا الاختيار نابع أساسا من كونها أصبحت تشكل رافعة للإصلاح التربوي لمعظم الأنظمة التربوية بالعالم، من ضمنها المغرب من جهة والامكانية التي توفرها على مستوى النمذجة الديداكتيكية من جهة ثانية، كون المدرسة أنتجت معارف معزولة

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

عن السياق المجتمعي غابت معها الوظيفة المجتمعية للمادة. وبعبارة أخرى فالمتعلمون اليوم يمتلكون مجموعة من المعارف لكنهم لا يستطيعون تفعيلها ولا يعرفون ماذا يفعلون بها[1] في معيشهم اليومي.

يستمد منظور المقاربة بالكفايات روحه من مختلف المقاربات المتعلقة بنمو وتنمية التفكير لدى المتعلمين، علما بأن تعلم التفسير الجغرافي سيرورة ذهنية تلائم مفهوم اكتساب المعارف وفق المقاربة المعرفية. ويستدعي أولا الحاجة المستمرة إلى تحريك بنيات المتعلم الذهنية وتمثلاته في اتجاه يجعله يبني المعرفة. هذا التصور البنائي هو جوهر الأطروحة السوسيوبنائية. وثانيا: توظيف المعارف المكتسبة في إطار وضعيات مشكلة جديدة، وهو ما يتلاءم وجوهر المقاربة بالكفايات.

انطلاقا من هذا التصور يمكننا تحديد القدرات التي تقوم عليها كفاية التفسير في الآتي:

- ✓ القدرة على الطرح الاشكالي إما انطلاقا من البرنامج المقرر أو من البيئة الوطنية أو المحلية، ومعالجة قضايا وإشكالات جغرافية بتوظيف وسائل متعددة واقتراح حلول مرفقة ببراهين.
- ✓ القدرة على وصف الظواهر الجغرافية الواردة في الدعامات وذلك من خلال القدرة على تقديم إجابات للأسئلة التالية: من؟ ماذا؟ أين؟ كم؟ متى؟ وكيف؟،[2] وبالتالي وصف الظاهرة الجغرافية من حيث الفاعلين، المورفولوجيا، التوطين، الحركة في الزمن والمكان.
- ✓ القدرة على استعمال وسائل التعبير الجغرافي وتتضمن عدة قدرات تبدأ باستعمال أدوات البحث التشخيصي في أفق انتقاء معطيات وتنظيمها عبر ملفات أو دعامات. ومن ثم القدرة على إنتاج مقاطع طبوغرافية وتمثيل المعطيات الكمية والنوعية في رسوم بيانية وخرائط.
- ✓ القدرة على التفسير حيث يقدم المتعلم إجابات لأسئلة لماذا؟ وكيف؟ من خلال مسار فكري ينطلق من الوصف إلى التفسير. ومن صياغة طرحه الاشكالي إلى تمحيص الفرضيات، وتبيان التفاعلات والعلاقات السببية.

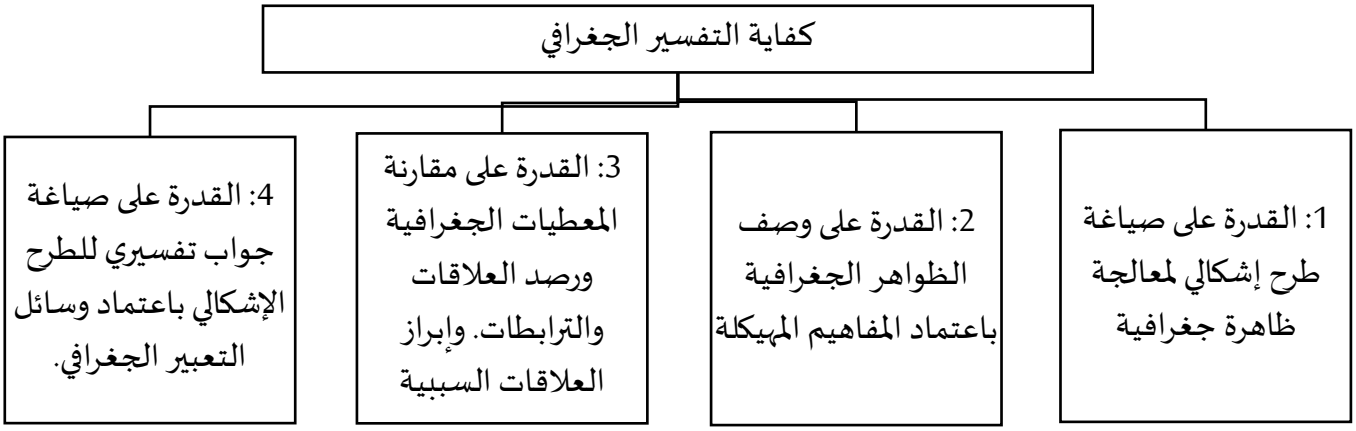
يركز بحثنا أساسا على خطة التفسير الجغرافيا، والتي تتجلى القدرات المتفرعة عنها في الخطاطة التالية.

[1] صهود محمد.2011. التحقيب التاريخي من التأصيل الابستمولوجي إلى التعلم المنهجي، مقاربة ديداكتيكية وفق المقاربة بالكفايات (السنة الأولى باكالوريا نموذجا. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية. كلية علوم التربية الرباط. ص 151.

[2]- الشرقاوي أحمد، 2024، مرتكزات الأسئلة الصفية في الدرس الجغرافي، كتاب جماعي: تدريس مواد الاجتماعيات: إشكالات عملية وحلول تطبيقية، تنسيق حنين الهندي وآخرين، نشر جمعية أساتذة التاريخ والجغرافيا بمكناس ومركز رؤى للدراسات والأبحاث، مطبعة دار القلم، الرباط، ص. 116-119.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

شكل 3: كفاية التفسير والقدرات المتفرعة عنها



من إنجاز الباحث 2024

وبغية تخطيط هذا المقترح الديداكتيكي. سنتبنى الوضعية المشكلة كاستراتيجية للتعلم. هذا المفهوم الذي يشكل قاعدة أساسية للتصور البنائي لتنمية التفسير الجغرافي وفق التصور المقترح، يصبو إلى جعل التعلمات وظيفية ودالة من خلال ربط المتعلم بواقعه المعيش، ومن ثم تنمية استقلاليته وتشجيع انخراطه في مساق بناء المعارف، وهيكلتها، من أجل أداء مهمة (شاملة، مركبة ودالة).

تستهل الوضعية المشكلة بهدف، وتتضمن عنوانا وسياقا وأسنادا وتعليمات، تسمح ببناء معارف جديدة، كما تمكن المتعلم من تحويل مكتسباته ضمن مختلف الوضعيات المماثلة المعقدة والمتعددة الأوجه التي سيواجهها في حياته داخل إطار تكاملي واقعي ووظيفي.[1]

إن التخطيط للتدريس وفق الوضعية المشكلة يتم من خلال إشارات واعية تبرز مجموع العمليات التي يجب أن يقوم بها المتعلم أثناء حله للمشكل الذي تجسده الوضعية.

ويمكن توظيف الوضعية المشكلة في مختلف مراحل الدرس أو الوحدة حسب ما يأتي:

✍ مرحلة الانطلاق: تهدف إلى جذب انتباه المتعلم من خلال زعزعة تمثلاته ومعارفه السابقة عن طريق اقتراح وضعية تتضمن مفارقات جغرافية تجعله يتساءل ويطرح السؤال العائق والذي يستمد قيمته من الواقع المعيش، وينخرط في تفكيكه إلى إشكاليات فرعية يقترح لها إجابات مؤقتة بمثابة فرضيات. وبغية خلق الحافزية في التعلم نقوم بعرض مادة تعليمية تستفز ميولاتهم، تحمل هذه المادة موقفا فيه غموض يضع

[1] MEIRIEU, Ph., 2009, Apprendre...oui, mais comment, Paris, ESF Editeur, 21ème édition, pp. 121-122.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

المتعلمين في حيرة تتطلب التحقيق والبحث من أجل الفهم المكتمل، هذه الأمور هي ما يصطلح عليها في قاموس الوضعية المشكلة بالسياق.

✍ مرحلة بناء المعارف: تمثل مرحلة معالجة الإشكالية المطروحة في وضعية الانطلاق حيث يحدد فيها الرهان الأساسي للعمل المطروح الذي يؤطره خيط ناظم موجه تمثله الأسئلة التي يطرحها المدرس، وتنظم مشكلات النهج والتحقق من الفرضيات من عدة الدعامات الديداكتيكية التي يتم استثمارها وفق التعليمات التي يطرحها المدرس للوصول إلى إجابات للفرضيات المطروحة. يتجلى دور المدرس هنا في المصادقة على إجابات المتعلمين من خلال عمل تشاركي جماعي. وبعد تجميع التفسيرات ينتقل المتعلمون إلى مرحلة تصنيفها وترتيبها وتنظيمها وفق معايير موضوعاتية وسببية. وكذا حسب معيار التأثير والفاعلية في أفق تمحيص الفرضيات.

✍ مرحلة التركيب: تستهدف الوصول إلى الاستنتاجات والخلاصات من أجل الخروج بها إلى الوضعية الملائمة للإجابة عن سؤال لماذا؟ أو كيف؟ المطروح وتقديم الاجابات في أشكال تعبيرية ملائمة ومتنوعة.

✍ مرحلة التحويل والإدماج: تعد نهاية المسار، ويُبتَغَى منها الوقوف على مدى تحقق الكفاية وقياسها، عبر اختلاق وضعية مشكلة مماثلة، بدعامات متمفصلة مع طبيعة المشكل المتضمن في الوضعية الأولى. وذلك لاختبار مدى قدرة المتعلم على توظيف واستثمار تعلماته وقدراته ومهاراته في حل الوضعية المشكلة الجديدة بنفس الطريقة التي اشتغل عليها في الوضعية السابقة.

إن تبني المقاربة بالكفايات في تعليم الجغرافيا وتعلمها، يستوجب استحضار مجموعة من القدرات المنهجية. والتي يمكن أن نوجزها في:

- ✓ تمكين المتعلم من عدة قدرات منهجية خاصة بطريقة التعامل مع وسائل التعبير الجغرافي، كالخريطة، والنصوص الجغرافية، والجداول، والرسوم البيانية، وطريقة التعامل معها خلال مرحلة الوصف، التفسير، أو التعميم.
- ✓ الانطلاق من الإشكالية التي تجيب عليها المجزوءة التكوينية، وتحفيز المتعلم على صياغة طرح إشكالي منبثق من إطار إشكالي أو وضعية-مشكلة. وفق منهج استقصائي ينطلق من الواقع القريب نحو اكتشاف ما هو بعيد وخفي.
- ✓ توفير مجموعة من الأطر المعرفية ذات العلاقة بالتفسير الجغرافي، مثل مفهوم التفسير الجغرافي، سيناريوهاته، خطواته، مراحله، نهجه، أنماطه ومرجعياته. مع إبراز أهميته في إدراك وفهم الحقائق الجغرافية المحيطة بالمتعلمين.
- ✓ تشجيع انفتاح المتعلمين على وضعيات خارج المؤسسة، من خلال إنجاز ملفات حول وضعيات جغرافية، يتدربون من خلالها على قواعد البحث الجغرافي، بغية تفعيل نمط التعلم الذاتي.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

✓ نهج مقاربة تقويمية شمولية تنطلق من تقويم تشخيصي يتجلى في رصد معارف الاستئناس بالتفسير خلال المرحلة الإعدادية، وتقويمية تكوينية لتتبع مستوى استيعاب هذه القدرة وخطواتها المنهجية، وتقويم إجمالي يقيس مدى اكتساب المتعلم للمستوى النهائي من كفاية التفسير. وخاصة ما ارتبط منها بتوضيح العلاقات السببية وبناء النماذج التفسيرية.

✓ احترام مراحل نمو الكفاية والتي تشمل مستوى الاستئناس في المرحلة الإعدادية، الاكتساب والترسيخ خلال المرحلة التأهيلي. حيث يمكن تقسيم القدرات الخاصة بكفاية التفسير إلى مستويات، مستوى بسيط يتجلى في ووصف الكيان المفسَّر، ورصد العوامل المسفِّرة، تصنيفها وترتيبها، أو المستوى الأعلى يتمثل في إبراز الترابطات والتفاعلات.

2. الخطة المقترحة لبناء وحدة في تعلم التفسير الجغرافي:

اعتمدنا في بناء هذا المقترح خطة تتألف من مجموعة من العمليات المنظمة حسب ترتيب منطقي، على شكل قرارات متتابعة ومتسلسلة تقود إلى بناء تفسيرات منطقية للقضايا المعالجة.

وقد ارتأينا، تيسيرا للقراءة، ترجمتها في جدول يبرز المراحل الرئيسية، والعمليات المتفرعة عنها ومن ثم الخطوات المنهجية للتدبير الديداكتيكي لكل عملية.

جدول1: الخطة الاجرائية لتعلم التفسير الجغرافي

المراحل الرئيسية	العمليات الفرعية	خطوات التدبير الديداكتيكي
وضعية الانطلاق (صياغة الطرح الإشكالي)	إطلاق التعلم باعتماد سياق الوضعية المشكلة	يكون الانطلاق أساسيا مما هو قريب، مرئي وحاضر. يقدم داخل سياق يحدد الموضوع المدروس ويبرز الشيء البعيد، المجهول وغير المفهوم (العائق).
	صياغة الطرح الاشكالي من خلال تساؤلات فرعية	دعوة المتعلمين إلى الانخراط والتساؤل من خلال أسئلة الخطاب الجغرافي من؟ ماذا؟ أين؟ والأهم الإجابة عن العائق التفسيري بطرح أسئلة لماذا؟ وكيف؟ ويصاغ السؤال من خلال ابراز العلاقة بين متغيرين أو أكثر.
	صياغة الفرضيات	تحريك تصوراتهم وتمثلاتهم، بدعوتهم لصياغات أجوبة مؤقتة على شكل فرضيات تفسر الظاهرة وتحاول تجاوز العائق.
المرحلة الوصفية (التحليلية)	جمع المعطيات	انتقاء المعطيات الخاصة بالظاهرة الجغرافية المفسَرة وفق إشكالية الدراسة.
	رصد العوامل وتصنيفها	باعتماد الدعامات المقترحة من المدرس يتم استخراج مختلف السمات والمنهات الخاصة بالكيان المراد تفسيره والعوامل المفسرة.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

	ترتيب العوامل	يعمل المتعلم على وزن العوامل المفسرة حسب الموضوعات، حسب أنظمة العلاقات داخل الوسط الجغرافي، وحسب الوحدات المجالية. حسب أنواع الدوافع المرئية والمجردة.
	الوصف التركيبي	مرحلة تصورية ذات طابع تركيبي الهدف منها وصف المعطيات بطريقة منهجية لتسهيل المواجهة/ المقارنة بين سمات الكيان والعوامل.
المرحلة التفسيرية (التركيبية)	الكشف عن العلاقات	مقابلة معطيات الكيان المفسر والعوامل المفسرة بهدف الكشف عن الارتباطات والتأثيرات بين الظواهر.
	البحث عن العلاقات السببية	استخراج العلاقات التفسيرية وتحديد الأسباب، من خلال إعادة بناء سيرورة الفعل عن طريق تشكيل مراحل المرور من السبب إلى النتيجة.
	هيكلة وصياغة التفسير	تأتي عقب تمحيص الفرضيات وهي مرحلة تصورية هي الأخرى ذات طابع تركيبي يبتغي بناء الجواب التفسيري، من خلال نموذج تصوري يوضح التفاعلات بين عناصر النسق.
التعميم	تطبيق العوامل التفسيرية على وضعيات جغرافية أخرى للخروج بتعميمات على شكل مبادئ تفسيرية، ومن ثم العمل على بناء النموذج التفسيري	

من إنجاز الباحث 2024

ورغبة منا في تحقيق نقل ديداكتيكي لمنهجية عمل الجغرافي وفق خيط ناظم تهيكله خطوة التفسير. سنفصل هذا التصور الديداكتيكي وفق مسار يتألف من أربع خطوات نعرضها في:

1.2 وضعية الانطلاق:

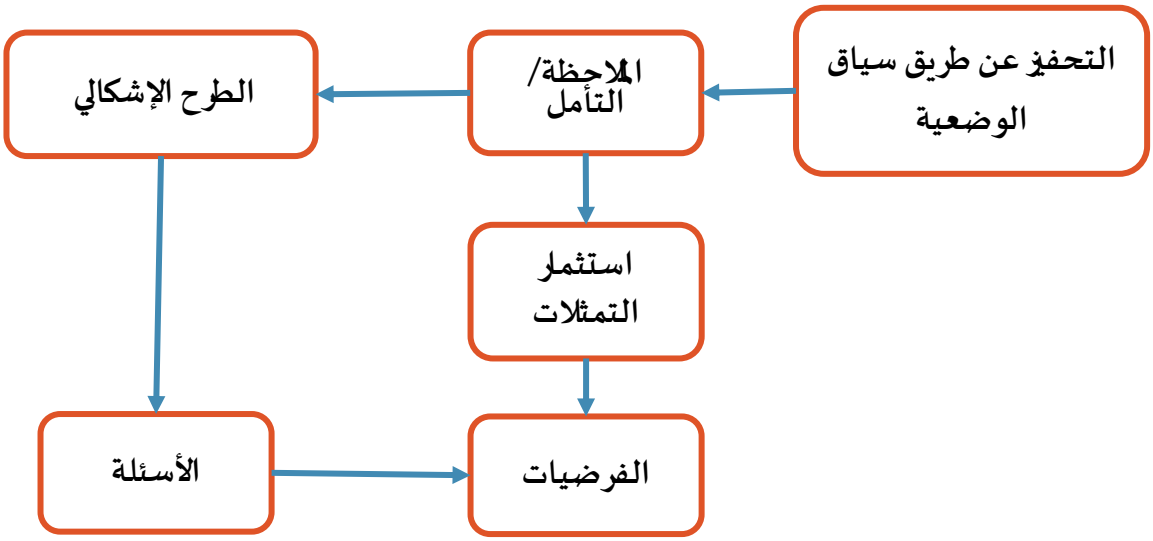
مرحلة تحفيز المتعلمين على الانخراط في عملية التعلم وصياغة الطرح الاشكالي الموجِه لمعالجة الموضوع المقترح. يستهل بسياق وضعية مشكلة يصوغها المدرس، بتحويل موضوع الوحدة التكوينية إلى عائق/ مشكل جغرافي يستلزم من المتعلم التدخل لحله.

يترجم المتعلم المشكل في تساؤل مركزي يحاول من خلاله إبراز العلاقة بين مجموعة من المتغير التابع والمتغيرات المستقلة (علاقة التأثير والتأثر).

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

ولأجرأة الإجابة عن السؤال المركزي، تصاغ أسئلة فرعية، يخصص كل واحد منها لإبراز العلاقة بين متغير مستقل والمتغير التابع، وبعدها يقترح لكل سؤال فرعي فرضية تعتبر جوابا مؤقتا له في حاجة إلى تمحيص. وفق ما هو وارد في الشكل الآتي:

شكل4: وضعية الانطلاق



من انجاز الباحث 2024

2.2 المرحلة التحليلية:

تعتبر هذه المرحلة محطة أولية في التفسير؛ حيث تتجسد في وصف سمات ومنبهات الكيان المفسَّر والكيانات المفسِّرة من زاوية المفاهيم المهيكلة (المورفولوجيا، التوطين، والحركة)، والتي تتجسد دائما من خلال صفاته. وفق سيناريوهين؛ الأول يتم من خلاله تحديد وتقديم الكيانات المفسِّرة قبل الكيان المفسَّر. والثاني نصف فيه الكيان المراد تفسِيره قبل تحديد وتقديم الكيانات المفسِّرة التي سيتم توضيح طبيعة فعلها وتأثيرها، لذلك فتحديد وتقديم الكيانات المفسِّرة لا يعتبر تفسيرا. وإنما إجراء المقابلة/ المواجهة بين المعطيات هو الذي يبرز التفسير الحقيقي.

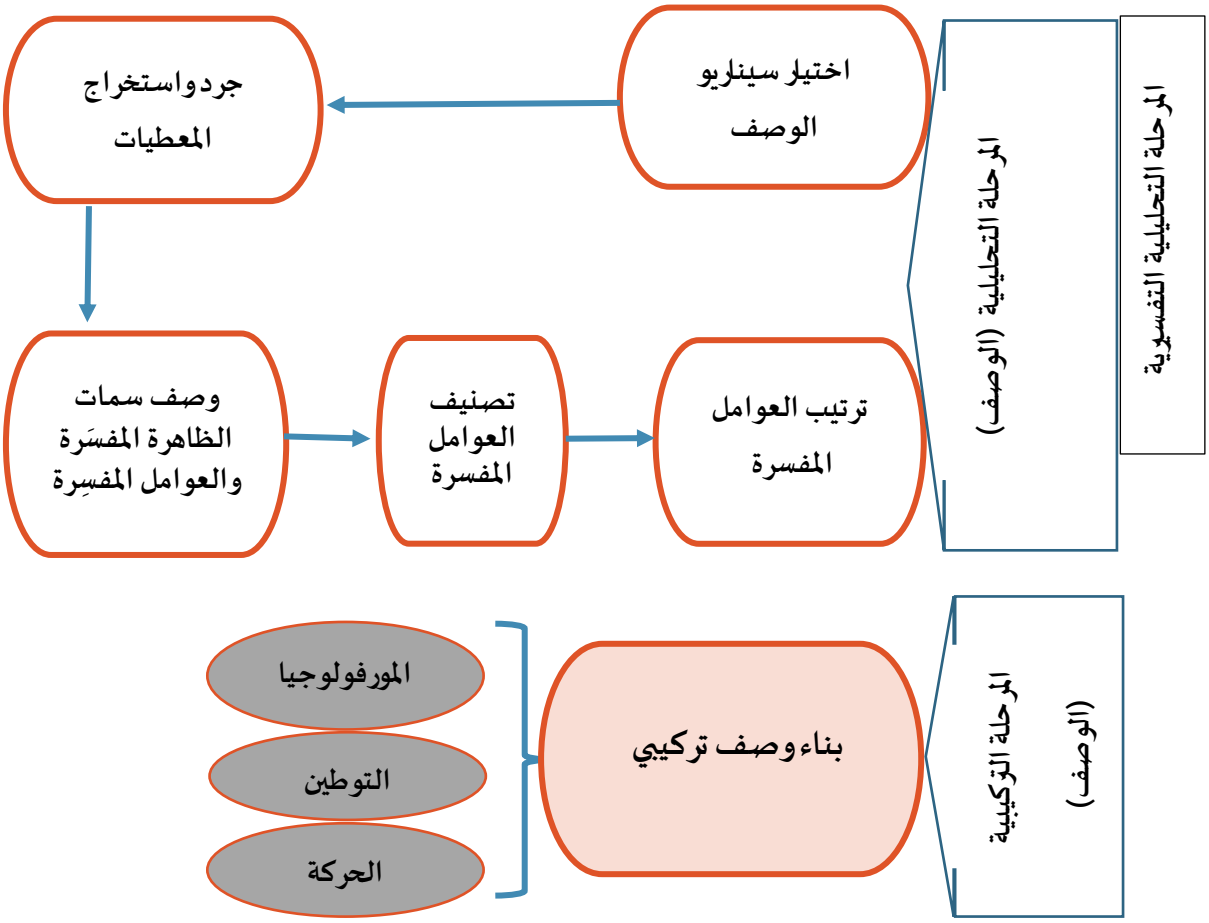
ولتدبير هذه الخطوة ديداكتيكيا لا بد من:

* اختيار سيناريو عرض المعطيات الجغرافية الخاصة بالكيان المفسَر والعوامل.
* اعتماد الأسناد المقترحة يتم استخراج سمات الظواهر الجغرافية استنادا لإشكالية الوحدة وتوجيه من تعليمات المدرس.
* تصنيف العوامل حسب معايير موضوعاتية. ومعيار المقياس. وعوامل مرئية وخفية

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

* ترتيب هذه العوامل وتركيبها وفق تأثير خفي للنظريات والقوانين والأعراف والتقاليد، التي يستند إليها الجغرافي كإطارات مرجعية في علاقة بالموضوع المعالج.
* تركيب وصف منهجي وفق نوع من أنواع التعبير الجغرافي في أفق المقابلة بين المعطيات.

شكل5: المرحلة الثانية: المرحلة التحليلية من التفسير



من إنجاز الباحث 2024

3.2 المرحلة التركيبية:

تتم هذه المرحلة من التفسير عبر لحظتين:

✍ اللحظة الأولى تتجلى في الكشف عن العلاقات المتبادلة، وتعد هذه العملية من صميم نشاط التفسير الجغرافي حيث يتم ربط العناصر فيما ب ينها. وتمثل أنماط التفسير خطاطة مرجعية لأشكال

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

العلاقات الداخلية، كما أن الكشف عن هذه الترابطات يمكن أن يتم من خلال ثلاث حالات مختلفة:

- ✓ يتم في الحالة الأولى تقديم الدوافع ودواعي التأثير حسب تفسير وضعية معينة، وفق رؤية موضوعاتية (التضاريس، المناخ، التاريخ، الاقتصاد...).
- ✓ أما في الحالة الثانية فيمكن أن نقدم خلالها الدوافع والعوامل التي تفسر أو نوع معين من الظواهر، أو قطاعا اقتصاديا معينا.
- ✓ بينما تتمثل الحالة الثالثة، وهي التي نزكيها، في تقديم دوافع الفعل ودواعي التأثير وفق مدخل المفاهيم المهيكلة (المورفولوجيا، التوطين، والحركة). ومقابلة المعطيات دون أن نغفل أن هذه المفاهيم تؤثر من خلال صفاتها وقيمها.

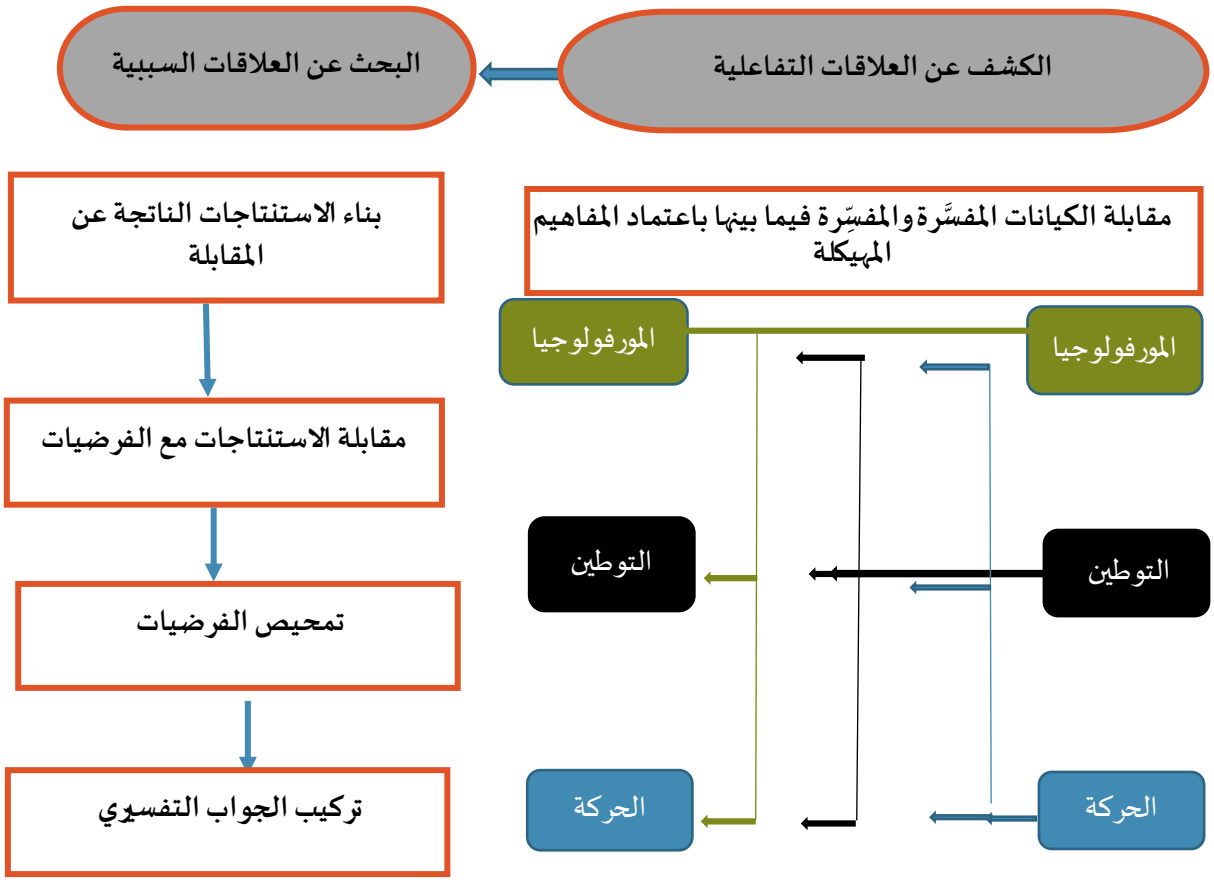
✍ تتمثل اللحظة الثانية في البحث عن العلاقات السببية، فيتم تمحيص الفرضيات التي ثم بناؤها في وضعية الانطلاق، وبعد تمحيصها نقوم بهيكلة التفسير الجغرافي من خلال إعادة بناء سيرورة الفعل عن طريق تشكيل بنية النظام العلائقي بين الكيانات الجغرافية.

هذه الخطة الخاصة باللحظتين الأولى والثانية تستهدف جمع وتلخيص نتائج تمحيص الفرضيات، من خلال تقديم جواب تفسير تصويري وتركيبي عبر وسائل التعبير الجغرافي المختلفة.

يمكن تلخيص ما سبق في الشكل التالي:

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

شكل 6: المرحلة التركيبية التفسيرية



من إنجاز الباحث 2024

4.2 مرحلة التعميم:

خلال هذه المرحلة يتم تطبيق الجواب التفسيري الذي ثم بناؤه على حالات أو مجالات أخرى للتأكد من صلاحيته والانتقال إلى مستوى التعميم بصياغة مبادئ أو نموذج تفسيري (تعميم تفسيري).

وبذلك تعتبر هذه العملية هي جوهر التعلم والخطوة الأخيرة في العمل بالوضعية المشكلة، حيث يتم تحويل التعلمات في وضعيات جديدة. في أفق بناء نموذج تفسيري.

ويمكن تجسيد هذه الخطوة في الشكل أسفله:

شكل7: مرحلة التعميم

إنجاز الباحث 2023

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

خاتمة:

إن هذا العمل اتجه نحو الجواب عن سؤال يبتغي تقديم بناء ديداكتيكي لتعلم التفسير الجغرافي انطلاقا من مرجعية مؤسسة على قواعد ابستيمولوجية، بيداغوجية وديداكتيكية. قد بينا فيه المرتكزات الكبرى للبناء والعناصر مؤثثة له والخطة الإجرائية الخاصة به. وانطلاقا من البحث الذي عملنا عليها على مستوى الإرث الابستمولوجي والتنقيب في التصورات الديداكتيكية المتوفرة نخلص إلى أن الأرضية المتوفرة حاليا لتنزيل النهج الجغرافي على مستوى الممارسة الصفية تحتاج لمزيد من الضبط والأجرأة وضرورة إخضاع التوجيهات التربوية والحالية والوثائق الرسمية للمراجعة والتحيين وفق ما وصل إليه البحث الديداكتيكي، وتقديم المرجعية الديداكتيكية للأساتذة الممارسين وفق نمط إجرائي يمكنهم من رفع مستوى تحصيل متعلميهم وتنمية تفكيرهم المجالي.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

لائحة المراجع:

- بلفقيه محمد. 2002. "**الجغرافيا القول فيها والقول عنها. الجزء الثاني. مقومات ابستمولوجية**". دار نشر المعرفة. مطبعة المعارف الجديدة. الرباط ص 39
- صهود محمد.2011. التحقيب التاريخي من التأصيل الابستمولوجي إلى التعلم المنهجي، مقاربة ديداكتيكية وفق المقاربة بالكفايات (السنة الأولى باكالوريا نموذجا. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية. كلية علوم التربية الرباط. ص 151.
- الشرقاوي أحمد، 2023. مرتكزات الأسئلة الصفية في الدرس الجغرافي، كتاب جماعي: تدريس مواد الاجتماعيات: إشكالات عملية وحلول تطبيقية، تنسيق حنين الهندي وآخرين، نشر جمعية أساتذة التاريخ والجغرافيا بمكناس ومركز رؤى للدراسات والأبحاث، مطبعة دار القلم، الرباط، ص. 93-144.

- Zgor M'Hammed, 1990, « Géographie Et Formation Intellectuelle : Contribution A l'élaboration d'un Modèle Didactique A Son Application Au Niveau De l'évaluation De Licenciés Marocains Au Seuil De La Profession d'enseignant », Thèse De Doctorat d'état, Faculté De Psychologie Et Pédagogie. Vrije Université, -Brussel.
- MEIRIEU. Ph. 2009. Apprendre...oui, mais comment, , ESF Editeur, 21ème édition, Paris pp 121-122.
- Clozier. R. 1972. Histoire de la géographie. Que sais-je ? N65. Paris.
- Claval. P. 1989. La place de la géographie dans l'enseignement. Revue l'espace géographique. N2. Paris.