KJSLES
مارس 2026
مجلة كرت للدراسات الشرعية والقانونية والتربوية
العدد الخامس-السنة الثانية-
www.centrekert.com ISSN: 3085-492X Kert Journal for Sharia, Legal, and Educational Studies

إدماج مهارات الحياة والمواطنة في منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي

Integrating life skills and citizenship into the Arabic language curriculum in middle schools

عزيز عشعاش: أستاذ محاضر بالمدرسة العليا للأساتذة بمراكش، جامعة القاضي عياض.

ملخص:

تعالج هذه الدراسة موضوع إدماج مهارات الحياة في المناهج الدراسية، باعتباره مدخلًا أساسيا لتجويد التعلمات وتعزيز تكاملها مع متطلبات الحياة الشخصية والاجتماعية للمتعلمين. إذ تسعى إلى إبراز دور المدرسة في تنمية كفايات تتجاوز البعد المعرفي الصرف، لتشمل مهارات التفكير النقدي، والتواصل، وتقدير الذات. بما يسهم في إعداد المتعلم للاندماج الإيجابي في المجتمع ومواجهة تحديات الواقع. ولمقاربة هذا الموضوع، انطلقت من تقديم عام للموضوع، قاربت من خلاله السياق التربوي الوطني والدولي لإدماج مهارات الحياة والمواطنة في المناهج الدراسية وأبعاده المرجعية. وخصصت المحور الأول لتحديد المفاهيم المؤطرة لموضوع الدراسة، وتناولت في المحور الثاني الأهمية والغاية من إدماج مهارات الحياة في المنهاج، وفي الثالث أبعاد التعلم في بناء هذه المهارات، ووقفت في المحور الرابع عند أبعاد التعلم والمهارات الاثنتي عشرة المستهدفة، وركزت في المحور الخامس على إبراز عناصر اليقظة المنهجية عند تحرير بطاقة منهجية لوضعية تعليمية تعلمية دامجة لهذه المهارات، كما اقترحت الدراسة في الأخير بطاقة منهجية تطبيقية لإدماج المهارات في درس القراءة.

الكلمات المفتاحية: الإدماج – مهارات الحياة والمواطنة – منهاج اللغة العربية – الثانوي الإعدادي.

Summary:

This study addresses the integration of life skills into school curricula as a fundamental approach to improving learning and enhancing its integration with the personal and social needs of learners. It seeks to highlight the role of schools in developing competencies that go beyond the purely cognitive dimension to include critical thinking, communication, and self-esteem skills. This contributes to preparing learners for positive integration into society and facing the challenges of reality. To approach this topic, I began with a general introduction, in which I discussed the national and international educational context for integrating life and citizenship skills into school curricula and their reference dimensions. The first section was devoted to defining the concepts that frame the subject of the study, while the second section addressed the importance and purpose of integrating life skills into the curriculum. The fourth section focused on the dimensions of learning and the twelve-targeted skills. The fifth axis focused on highlighting elements of methodological vigilance when editing a methodological card for an inclusive educational situation for these skills. The study also concluded with a proposal for a systematic approach to integrating skills into reading lessons.

Keywords: Integration – Life and citizenship skills – Arabic language curriculum – middle schools,

المقدمة

يتغير العالم بسرعة فائقة في مختلف مجالات الحياة، ويشهد تحديات غير مسبوقة في مجالات التعليم والتوظيف وتماسك النسيج الاجتماعي؛ وهي تحديات تفاقمت في ظل عدم الاستقرار والصراعات السياسية القائمة بمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المينا MENA. وقد فرض تجاوزها حاجة ماسة لتغيير نظم التربية التقليدية والبحث عن نظم أخرى جديدة مواكبة للعصر ولمستجداته المتسارعة في مختلف المستويات.

وقد بات هناك توافق تام على فشل الأنظمة التعليمية في تحقيق النتائج اللازمة للنهوض بالتنمية الذاتية والمجتمعية، في الوقت الذي لا يزال يتعين فيه زيادة عدد فرص التعليم في المنطقة لتحقيق النمو الاقتصادي المنشود. فهناك مجموعة من الأدلة والمؤشرات التي تشير إلى أن "الأداء الناجح في المدرسة والعمل والحياة بصفة عامة، يحتاج إلى دعم وتعزيز من خلال مجموعة واسعة من المهارات والسلوكيات والقيم التي يمكن تطويرها وتعزيزها عبر أنظمة التعليم"[1].

ورغم الإصلاحات التربوية التي أدت إلى تحقيق إنجازات إيجابية في السنوات الخمس عشرة الماضية، إلا أن الإصلاح الشامل لأنظمة التعليم لازال يراوح مكانه لأسباب عديدة ومتعددة، منها ما يتعلق بالصفوف الدراسية، ومنها ما يتعلق بتقنيات التعلم، ومنها ما يرتبط بأنظمة الاختبارات والامتحانات، التي تحول دون الحصول على تعليم ملائم للواقع المعاصر ومُتطلبات سوق الشغل، الأمر الذي يكشف بجلاء أن هناك حاجة ملحة لمعالجة النقص، أو العجز، في المهارات بطريقة نوعية ومنهجية.

في هذا السياق، أطلقت اليونيسيف بتعاون مع دول منطقة شمال إفريقيا والشرق الأوسط مبادرة مهارات الحياة من أجل المواطنة في أفق تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، المتعلق بضمان تعليم نوعي منصف وشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى

[1] مكتب اليونيسف الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، *الإطار المفاهيمي والبرامجي مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا LSCE*، عمان، الأردن، ص: 1.

الحياة؛ متجاوزة بذلك الفهم التقليدي لمهارات الحياة، بالتركيز على غاية وجوهر التعليم وأثره في تحقيق التنمية المجتمعية[1].

وهكذا يظهر جليا، أن التغيير المنشود الذي تدعو له المبادرة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تحركه الحاجة الملحة إلى تحقيق تأثير ملموس في ثلاث مجالات:

الوصول إلى مجتمع المعرفة عبر تحسين نتائج التعليم؛ تحقيق التنمية من خلال تحسين فرص التوظيف وريادة المشاريع؛ تماسك النسيج الاجتماعي من خلال تحسين المشاركة المدنية.

إشكالية الدراسة: تنطلق هذه الدراسة من الإشكالية المركزية الآتية: كيف يمكن إدماج مهارات الحياة بشكل منهجي وفعّال في المناهج الدراسية للتعليم الثانوي الإعدادي، بما يضمن تكاملها مع التعلمات المعرفية، ويعزز قابلية هذه التعلمات للتوظيف في مواقف الحياة المدرسية واليومية، انسجامًا مع التوجهات التربوية الحديثة وحاجات المتعلمين؟

أهمية الدراسة: تكتسي هذه الدراسة أهمية خاصة لكونها تسلط الضوء على موضوع إدماج مهارات الحياة في المناهج الدراسية، باعتباره مدخلًا أساسيا لتجويد التعلمات المدرسية وتعزيز تكاملها مع متطلبات الحياة الشخصية والاجتماعية للمتعلمين. إذ تسعى الدراسة إلى إبراز دور المدرسة في تنمية كفايات تتجاوز البعد المعرفي الصرف، لتشمل مهارات الحياة والمواطنة. بما يسهم في إعداد المتعلم للاندماج الإيجابي في المجتمع ومواجهة تحديات الواقع المعاصر.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على مفهوم مهارات الحياة والمواطنة وأهميتها والغاية من إدماجها في منهاج التعليم الثانوي الإعدادي؛
2. تحديد أبعاد مهارات الحياة والمواطنة ومهاراتها الاثنتي عشرة المستهدفة؛

[1] مكتب اليونيسف الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، *الإطار المفاهيمي والبرامجي*، م.م، ص: 1.

3. استكشاف عناصر اليقظة عند تحرير بطاقة منهجية، تتوقع وضعية تعلم – تعليم دامجة لمهارات الحياة والمواطنة.

المنهج المتبع: اعتمدت الدراسة في تناول موضوع إدماج مهارات الحياة في منهاج اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي على جملة من الجوانب المتكاملة، التي يكمل بعضها بعضًا. فقد تم استحضار الجانب الوصفي لرصد تجليات إدماج هذه المهارات في البرامج الدراسية. ثم الجانب التحليلي، لتحليل المعطيات المعروضة واستجلاء مدى فاعلية هذا الإدماج، واقتراح سبل تطويره خدمة لأهداف تعلم اللغة العربية وتنمية شخصية المتعلم.

خطة البحث: لمقاربة الموضوع، تم التركيز على مجموعة من القضايا الأساسية التي تفرضها طبيعة الموضوع، وذلك من خلال المحاور الآتية:

- تقديم عام للموضوع، يبرز سياقه التربوي والبيداغوجي وأبعاده المرجعية؛
- المحور الأول، ويُخصَّص لتحديد المفاهيم المؤطرة لموضوع المقالة، من خلال ضبط مفاهيم مهارات الحياة، ومنهاج اللغة العربية، والتعليم الثانوي الإعدادي؛
- المحور الثاني، ويتناول الأهمية، والغاية من إدماج مهارات الحياة في المنهاج؛
- المحور الثالث، ويقف عند أبعاد التعلم في بناء هذه المهارات، ويقدم المهارات الاثنتي عشرة المستهدفة؛
- المحور الرابع، ويُعنى بإبراز عناصر اليقظة المنهجية عند تحرير بطاقة منهجية لوضعية تعلم - تعليم دامجة لهذه المهارات.
- المحور الخامس، ويهتم باقتراح بطاقة منهجية لإدماج مهارات الحياة في درس القراءة.

المحور الأول: الإطار المفهومي لإدماج مهارات الحياة والمواطنة في المنهاج الدراسي

نروم في البداية التركيز على أهم المصطلحات والمفاهيم الرئيسة في هذا المقال، من حيث تعريفها أولا، ثم تحديدها إجرائيا ثانيا، نظرا لما لبعض المفاهيم في المجال التربوي التدريسي من لبس واختلاف نتيجة الترجمة الحرفية دون مراعاة خصائص اللغة العربية ومقتضياتها وقواعد

اشتقاقها أحيانا، أو نتيجة اعتمادها على المرجعيات تنموية ونظريات التغيير المختلفة دون الإعلان عنها أحيانا أخرى. وتعد المهارة والكفاية محور وبؤرة اهتمامنا في هذا المقال، تحتل حيزا هاما ضمن الإطار المفهومي. سنبدأ بمفهوم المهارة لأهميته في السياق الذي نحن بصدده.

1. مفهوم المهارة: غالبا ما يتم الخلط بين مفهوم الكفاية وبعض المفاهيم القريبة منها، وبالخصوص المهارة، والأداء، والاستعداد، والقدرة. ولإزالة اللبس الحاصل بين هذه المفاهيم ومفهوم الكفاية، سنقوم بمحاولة تحديد مفهومَي المهارة والكفاية قبل تحديد المفهوم المفتاح في هذه الورقة مهارات الحياة، علما أن الحدود بينها تبقى غير نهائية ومطلقة حسب نتائج الدراسات في علوم التربية. ويحضر مفهوم المهارة بوصفه مفهوما محوريا عند الحديث عن مشروع "مهاراتي" الذي يروم تطوير مهارات الحياة والمواطنة. فما المقصود بها، وما آليات تخصيلها وتعلمها؟ وما مقتضيات تدريسها ومعايير تقويمها؟

تجمع الأدبيات التربوية على اعتبار "المهارة مفهوم يحيل على الحذق والإتقان والإجادة والإحكام، وأنها ترتبط بالإنجاز والأداء الذي تظهر فيه الكفاءة، باعتباره دليلا على تحققها، أي حين يتحقق الإتقان والإجادة في الأداء والعمل"[1]. إذ لا يوصف متعلم بالكفء أو الماهر إلا إذا أدى مهامه وأعماله وأنشطته معرفية كانت أو يدوية أو غيرها بنوع من الاقتدار والإحكام، والإتقان، ووفق ضوابط، ومعايير.

لذلك فإن المهارة في المجال التعليمي التعلمي، "تعتبر نسقا من المعارف والقدرات الذهنية أو اليدوية، يحصل التفاعل بينها بشكل يسمح بأجرأتها في أوضاع تعليمية محددة، بمعنى أن القدرات المنجزة بإتقان هي مؤشر على امتلاك المهارة، "فمتى كان التعلم والتدريب فعالين كان التمكن والإتقان في أداء المهام والأنشطة بشكل متنام، يذكيه استعداد المتعلم، وأهبته للتحصيل مما يساعد على شحذ طاقته ونموها باطراد"[2]. وبهذا فالكفاية ترادف المهارة في

[1] فاطمة الحسيني، *كفايات التدريس وتدريس الكفايات – آليات التحصيل ومعايير التقويم*، مكتبة دار السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2005، ص: 8.

[2] فاطمة الحسيني، *كفايات التدريس وتدريس الكفايات – آليات التحصيل ومعايير التقويم*، م.م، ص 10.

مستوى الإتقان والإحكام والجودة في الأداء. وعليه، نخلص إلى أن المهارة ترتبط بالقدرة أو القدرات، وتتمظهر من خلال الأداء والإنجاز، وتتطلب الفهم والإدراك، وتتطلب الحذق والإتقان والبراعة[1].

2. **مفهوم الكفاية:** تمَّ تبني مدخل الكفايات في مراجعة مناهج التربية والتكوين المغربية عوض مدخل الأهداف الذي كان سائدا من قبل، استنادا إلى ما جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين المتضمن للفلسفة التربوية. ويسعى هذا الاختيار البيداغوجي إلى الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية والتكوين، لأنه أصبح للمتعلم وضع اعتباري متميز في العملية التعليمية، يُمكِّنه من نظام متكامل من المعارف والأداءات والمهارات المُنظَّمة التي تتيح له ضمن وضعية تعليمية القيام بالإنجازات والأداءات الملائمة التي تتطلبها تلك الوضعية.[2]

تُعنَى المقاربة بالكفايات بتصميم أنشطة تسمح للمتعلم بإنجازها بمفرده، إذ تتمحور كل الأفعال التعليمية حوله، انطلاقا من المبادئ الآتية:

1. اعتبار المتعلم محورا فاعلا لأنه يبني المعرفة ذاتيا، والمدرس عنصرا مُسهِّلا فقط لعمليات التعلم الذاتي، وذلك لما يوفره من شروط تتيح التعلم.

2. توفير شروط التعلم الذاتي بفتح المجال رحبا للمتعلم كي يتفاعل مع محيطه تفاعلا إيجابيا، قِوامُه المساءلة والبحث والاستكشاف وفق قواعد التفكير العلمي.

3. تمكين المتعلم من كل الشروط والوسائل التي تُتيح له هذا التفاعل البناء في ممارسة تعلمه الذاتي، وعلى هذا الأساس تحتل الطرائق الفعالة حل المشكلات، المشروع، ... مكانا مركزيا في هذا التوجُّه. وعليه، تعدُّ المقاربة بالكفايات، من خلال المبادئ أعلاه، اختيارا تربويا واستراتيجيا يجعل المدرس فاعلا ومُقوِّما للتدريس الفعال المرتكز على فاعلية المتعلم، يُعنَى

[1] المرجع نفسه، ص: 10.

[2] بلكبير محمد وجديد عبد العزيز وآخرون، *بيداغوجية الكفايات مصوغة تكوينية*، وزارة التربية الوطنية، صيغة أولية، يوليوز 2003، ص: 08.

بتكوين قدراته ومهاراته وبناء معارفه، عكس النماذج البيداغوجية السابقة التي جعلت المتعلم عنصراً سلبيا منفعلا، يقبَل كل تعليم مبرمج، بناء على خطَّة واختيار لم يكن شريكا فيهما.

لذلك، أكدّ الميثاق الوطني للتربية والتكوين بصفته إطارا مرجعيا للفلسفة التربوية المغربية، على أن نجاح المدرسة في كل مرحلة من مراحل التربية والتكوين رهين بإكساب المتعلم الكفايات الضرورية لتسهيل اندماجه في المجتمع، وقدرته على التفاعل معه سعيا لتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية، واضعا دعامات أساسية للكفايات، أهمها: الكفايات المرتبطة بتنمية الذات، الكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، الكفايات القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية.

وهي كفايات قابلة للتحويل والتعميم في مختلف المواد الدراسية، وتشكل منطلقا لاشتقاق الكفايات الأساس التي تستهدف المتعلم بصفته متلقيا تواصليا، واستراتيجيا، ومنهجيا، وثقافيا.

إن بيداغوجية الكفايات تركِّز على وضعيات التعلُّم المشابهة لوضعيات الحياة في سياقها التاريخي والاجتماعي، مؤكدة على ضرورة انفتاح المدرسة على الواقع والمجتمع لتغييرهما وإمدادهما بالأطر المُدَرَّبة والكُفْئة والمتميّزة، إذ لا قيمة للمعارف والمحتويات الدراسية إذا لم تقترن بما هو وظيفي، ومهني وتقني وحِرَفِي.[1] وعليه، تشكل الكفاية مفهوما عاما وممتدا يشمل القدرة على أداء المهارات، والقدرة على استثمار وتوظيف المعارف في وضعيات جديدة بحذق وإتقان؛ إذ يقود تحصيل القدرة إلى تحصيل المهارة، وتحصيل المهارة إلى تحصيل الكفاية، بالانتقال من الفعل إلى التمرس والدربة، وإلى التمكن الفردي الوظيفي؛ فيتحقق المستوى الأعلى التحكم والإتقان عندما يصل المتعلم إلى درجة من التحكم في أداء المهارة بحذق وإتقان وظيفيٍّ على مستوى الأداء والإنجاز.

[1] عبد الرحيم وهابي، *المناهج التعليمية ومنظومة القيم: اقتراحات نظرية وتطبيقية لترسيخ القيم في المدرسة المغربية*، مطبعة آنفو – برانت، فاس المغرب، 2008م، ص: 36،37.

ونؤكد هنا على تطابق المهارة والكفاية من وجهة تحقق الاقتدار والإجادة في الأداء، وتكون الكفاية أشمل منها عندما تصبح الكفاية مُدمجة لعدد من المهارات، فنقول كفاية معرفية على سبيل المثال إذا قصدنا مهارة حفظ المعلومات والمعارف والمصطلحات. ومهارة استحضار المعارف عند الحاجة إليه وتوظيفها في وضعيات محددة... ومهارة الفهم باعتبارها مدخلا محركا لهذه العمليات...[1].

3. **في مفهوم مهارات الحياة:** تهدف مبادرة مهارات الحياة والتعليم من أجل المواطنة إعادة النظر في مفهوم مهارات الحياة في منطقة الشرق الأوسط شمال إفريقيا، ووضع فهم مشترك للمفاهيم والتعريفات الخاصة بمهارات القرن الحادي والعشرين استنادا إلى نموذج تعلم رباعي الأبعاد يعزز التعلم مدى الحياة الذي تم تطويره في تقرير "ديلور" عام 1996 بعنوان "التعلّم: الكنز المكنون"، مع الأخذ بعين الاعتبار التطورات اللاحقة في التعليم والمجتمع[2].

تجدر الإشارة إلى أن الإطار المفهومي والبرامجي الذي أصدره مكتب اليونيسيف الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بعمان الأردن، وقف على حالة الارتباك وعدم التوافق في الآراء حول التعريف الأدق والعناصر الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين. إذ لا توجد تعريفات واضحة حول مفهوم الكفايات والمهارات ومهارات الحياة، وغالبا ما يتم استخدمها بشكل تبادلي. فمثلا "مصطلح الكفاية يستخدم غالبا في المجال التقني المحدد لتطوير المناهج الدراسية، ويستخدم مصطلح المهارات في الغالب للدلالة على القدرات المهنية والتقنية، وغالبا ما يشير مصطلح المهارات الحياتية إلى أشكال أقل أهمية من المهارات المتعلقة بالحياة اليومية والمشاركة المدنية"[3]. مع العلم أن الخطاب المتعلق بالكفايات ومهارات الحياة لا يقترن بالقيم القائمة على الحقوق، التي نحن في أمسّ الحاجة إليها لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

[1] فاطمة الحسيني، *كفايات التدريس وتدريس الكفايات – آليات التحصيل ومعايير التقويم*، ص: 16.
[2] مكتب اليونيسف الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، *الإطار المفاهيمي والبرامجي*، م.م، ص 5.
[3] المرجع نفسه، ص: 2.

ولتجاوز هذا الارتباك والخلط في المفاهيم السالفة الذكر، اقترحت وثيقة الإطار المفهومي والبرامجي تعريفا منقحا وشاملا أكثر وضوحا لمصطلح "المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة"، وهو تعريف يتناول كل الفجوات المفهومية من خلال المقدمات المنطقية الأساسية الأربع[1] الآتية:

- نهج شامل للتعليم: يأخذ بعين الاعتبار المتعلم، من خلال إقرار تعددية أبعاد التعليم، الذي لا يقتصر على المعرفة والإدراك، بل يشمل أيضا الجوانب الفردية والاجتماعية، فيما يتعلق بالتنمية الشخصية خاصة، والتماسك الاجتماعي، والتنمية المستدامة.

- نهج إنساني قائم على الحقوق: يضع أساسا أخلاقيا راسخا، يقرُّ أن التعليم يعزز الكرامة الإنسانية، قبل أن يعزز الأداء الاقتصادي، ويشجع على القيم القائمة على حقوق الإنسان.

- دورة تعلم متواصلة مدى الحياة: اكتساب المهارات الحياتية استثمار تراكمي يبدأ من سن مبكرة، ولا يقتصر على اليافعين والكبار فقط، من خلال إتاحة الفرص لأي عمر من الأعمار للتعلم وتحقيق القدرات الشخصية.

- نهج متعدد المسارات والأنظمة: يعزز التعلم والتمكين الفردي، ويخلق بيئة تتيح تحقيق الترابط الاجتماعي، من خلال خلق مسارات التعلّم المتعددة، من التعليم النظامي إلى البيئات غير النظامية وانتهاء بمكان العمل.

في هذا المقام، تجدر الإشارة إلى أن مهارات الحياة compétences de vie تطابق مفهوم الكفاية وتوافقه؛ من حيث ارتباطُها بتنمية الذات، والقابلية للاستثمار في التحول الاجتماعي والتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، والقابلية للتحويل والتعميم في مختلف المواد الدراسية، لذلك سنتناولها بالمعنى نفسه. وهذا الاختلاف في التوظيف الحاصل لا يعدو أن يكون نتاج الترجمة الحرفية المقتبسة من اللغة الانجليزية life skills، التي لم تراع مرجعيتها

[1] مكتب اليونيسف الإقليمي، *الإطار المفاهيمي والبرامجي*، م س، ص: 2، 3.

المعتمدة في المنظومة المغربية، وأيضا نتيجة الاقتباس من الأدبيات المشرقية، على اعتبار أن هذه المبادرة تستهدف بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

4. منهاج اللغة العربية:

1.4. تعريف المنهاج: للمنهاج كما هو مستعمل في الأدبيات التربوية ثلاثة معان "فهو بالمعنى الأول جملة من النوايا تهيأ سلفا قصد عمل المستقبل، وهو بالمعنى الثاني واقع Réalité أي كل ما هو معيش من قِبل الأستاذ وتلاميذه في قسم معين، ثم هو بالمعنى الثالث نظرية منهاجية Théorie Curriculaire.[1]

ويضيف داينو (D'Hainaut) إلى المعنى الأول المرتبط بالنوايا أبعادا أخرى للمنهاج، إذ يرى أن المنهاج يمثل "خطة عمل بيداغوجية أكثر شمولا من مجرد برنامج خاص بمختلف المواد، فهو لا يقتصر على تحديد المضامين، بل يشمل أيضا تحديد الغايات التربوية المستهدفة، وتعيين الأنشطة التعليمية التي يستلزمها برنامج المضامين، فضلا عن تقديم توجيهات دقيقة بشأن الكيفية التي يتم بها تقويم التعلم أو تقويم أداء التلميذ[2]. ويحدد دولاندشير Delandsheer المنهاج الدراسي بأنه جملة من الأفعال نخططها، وتشمل تحديد أهداف التعليم ومضامينه وطرقه وأساليب تقييم مواده الدراسية بما فيها من طبع الكتب المدرسية، كما يشمل مفهوم المنهاج بهذا المعنى مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمعلمين.

وقد تبين لنا، من خلال تتبع بعض القواميس التربوية ومصنفاتها، أنها لا تتفق على تعريف واحد للمنهاج، بل تقدم له تعريفات متعددة ومتنوعة. فتارة ينظر إليه باعتباره جملة من النوايا التي تعد قبليا من أجل توجيه عمل مستقبلي، وتارة يعرف من خلال ممارسته العملية داخل الفصل الدراسي، وتارة أخرى يقصد به مجموع الطرق والوسائل والتقنيات المعتمدة لتحقيق أهداف محددة في العمل التربوي والتعليمي. كما قد يقدم المنهاج في إطار تصور نسقي، بوصفه كلا منسجما من العناصر والمكونات المنتظمة في بنية مركبة، تخضع لنظام من العلاقات

[1] طارق محمد، *مفهوم المنهاج ومفهوم البرنامج*، مجلة علوم التربية، العدد 4، المغرب، 1993، ص: 31.

[2] D'Hainaut L: *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Ed, labor, 1988, PP 2526.

والتحولات، يتحدد في ضوئه موقع كل عنصر ووظيفته، فضلا عن علاقاته وتفاعلاته مع باقي العناصر ومع محيطه، وذلك كله من أجل تحقيق أهداف ومرامي محددة[1]. وقد يُعرّف تعريفا بنيويا باعتباره "مجموعة من العناصر والبنيات التي تشكل المكونات الداخلية لمنهاج التدريس، وفي معظم الأحيان تتمثل هذه العناصر في: الأهداف، والوسائل التعليمية وأدوات التقييم"[2].

يتضح مما سبق تقديمه أن مختلف التعريفات التي قدمت للمنهاج التعليمي تتقاطع في عمقها، فهي أحيانا تربط مفهوم المنهاج بالبرنامج والطريقة والمنهجية، هذا فضلا على تعدد المنطلقات التي يستقي منها أصحابها، وتوجه تصوراتهم للمنهاج.

ويمكن أن نتبنى انطلاقا من كل ما تقدم تعريفا تركيبيا للمنهاج وأنشطته: المنهاج تخطيط للعملية التربوية والأنشطة التعليمية من بدايتها إلى نهايتها. ويمكن أن نبني المنهاج الدراسي، حسب التصنيف الذي قدمه داينو عبر ثلاث مراحل ومستويات: مستوى البحث عن الغايات والأهداف، ومستوى البحث عن الطرق والوسائل، ومستوى تحديد عمليات التقويم.

2.4. السياق العام لمنهاج اللغة العربية: تندرج التصورات والمبادئ العامة المنظمة للمنهاج في سياق رؤية تربوية تهدف إلى مراجعة المنهاج ليواكب إصلاح المنظومة التربوية، وتستقي هذه المراجعة أسسها من تصور فلسفي يؤسس لمشروع مجتمعي تربوي قوامه إكساب المتعلمات والمتعلمين القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية والاجتماعية ومواصلة التعلم مدى الحياة؛ وتزود المجتمع بالكفاءات القادرة على الإسهام في البناء والتواصل للوطن[3].

---

[1] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، *البرامج والمناهج*، سلسلة علوم التربية، 1992، الطبعة 2، ص: 54 بتصرف.

[2] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، *البرامج والمناهج*، م.م، ص: 55.

[3] وزارة التربية الوطنية، *التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية سلك التعليم الثانوي*، المغرب، 2007، ص: 5.

5. التعليم الثانوي الإعدادي: مرحلة تعليمية وسطى بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي التأهيلي، وهو يشكل إضافة للسلك الابتدائي فترة التعليم الأساسي الإجباري، ويشكل إلى جانب التعليم الثانوي التأهيلي مرحلة الثانوي.

يلتحق بالتعليم الإعدادي المتعلمون الذين تابعوا دراستهم بالتعليم الابتدائي، وحصلوا على شهادة التعليم الابتدائي. يستغرق السلك ثلاث سنوات تنتهي بالحصول على شهادة الدروس الإعدادية، التي تسمح لصاحبها بالالتحاق بالسلك الثانوي التأهيلي. وقد حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مواده 68 و69 و70 دورا حاسما للتعليم الإعدادي في إنضاج الوعي بالملكات الذاتية والتهيء لاختيار التوجيه، وتصور وتكييف المشاريع الشخصية سواء قصد الاستمرار في الدراسة أو الالتحاق بالحياة المهنية[1]. وتنحو الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية إلى التأكيد على أهمية هذه المرحلة حينما أقرت بأنه: "في السلك الإعدادي، يستمر التركيز على الجوانب التواصلية على مستوى متقدم من التمكن، وعلى الجوانب المنهجية والاستراتيجية والثقافية. وتُعطى الجوانب التكنولوجية أهمية أكثر من ذي قبل للإعداد للتعليم التأهيلي أو لمؤسسات التكوين المهني أو لولوج الحياة العامة، لمن سينقطعون عن الحياة الدراسية من المتعلمين في نهاية السلك الإعدادي"[2].

المحور الثاني: الأهمية والغاية من إدماج مهارات الحياة

إن مهارات الحياة في عمقها الدلالي ومغزاها العام هي كفايات ذاتية واجتماعية يحتاجها الأفراد كي يتعاملوا بثقة مع أنفسهم ومع الآخرين ومع المجتمع المحلي، يؤهل التمكن منها الأفراد للقيام بسلوكات إيجابية تجعلهم قادرين على التعامل مع الحياة اليومية وتحدياتها، فهي بالغة الأهمية لمواجهة المواقف المختلفة، بشكل إيجابي بهدف المشاركة في العالم الحديث الممتلئ بالتحديات الجديدة، كما تتوخى تحقيق التكامل بين المدرسة والحياة.

---

[1] اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، *الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية*، 2000، ص: 34،35.

[2] الكتاب الأبيض، *الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية*، الجزء الأول، 2002، ص: 25.

وعليه، فهي مهارات تندرج ضمن فلسفة مقاربة التدريس بالكفايات، وتكمن أهميتها في كونها تروم تحقيق التكامل بين المدرسة والحياة من خلال ربط حاجات المتعلمين ومواقف الحياة باحتياجات المجتمع، مما يساعد في إدارة المتعلم لحياته بشكل فيه مرونة وفاعلية والاعتماد على النفس والقدرة على التكيف الإيجابي مع بيئة ومواكبة التغيرات ومواجهة الضغوط. وتروم أيضا إعطاء الفرصة للمتعلم كي يعيش بشكل أفضل، خاصة في مجتمع يتميز عصره بالانفجار المعرفي والمعلوماتي والتقني السريع والاقتصاد المعرفي والمتزايد يوما بعد يوم، حيث يحتاج الشباب إلى قدرات عملية منافسة. واكتساب المتعلم خبرات مباشرة، من خلال التعامل مع الأشخاص والظواهر الحياتية، مما يعطيه القدرة على الدمج بين ما يتعلمه ويدرسه، وما يواجهه خلال التفاعل مع الواقع المحيط به. وجعل المتعلم يشعر بمشكلات المجتمع، ويرغب في التعامل مع المحيطين به، قصد إيجاد حلول ناجعة لها. وتمكينه من التفاعل الصحي مع الآخرين، وبينه وبين البيئة من خلال الاتصال والتواصل معهم، والتعبير عن الآراء، والأفكار بشكل، واضح، وسليم.

يظهر من خلال ما سبق، أن تطوير مهارات الحياة يتم وفق منظور متسق ومنسجم يتكامل فيه ما يتعلمه الفرد في المدرسة أو الجامعة أو المركز المهني مع ما يمارسه في الحياة اليومية. ذلك أن عملية إكسابها وتطويرها لا تقتصر على مرحلة تعليمية بعينها، وإنما يمكن تطويرها مدى الحياة وفي مختلف الأسلاك والمراحل والمستويات التعليمية المدرسية والجامعية والمهنية. تستدعي كل ما يحتاجه المتعلم من مواقف ومعارف وسلوكات وقيم وكفايات باعتباره فردا له احتياجات خاصة، وبصفته مواطنا معنيا بالعيش المشترك، ومواطنا يلزمه التمكن من التحولات المتسارعة للمعرفة، ومواطنا يحق له ولوج سوق الشغل بفعالية.

وعليه، يمكن القول إن تطوير المهارات الحياتية يتم ضمن أربعة أبعاد متكاملة ومترابطة التي هي أبعاد الشخصية الإنسانية، فما هي هذه الأبعاد؟ وكيف تتكامل فيما بينها؟

المحور الثالث: أبعاد التعلم في بناء مهارات الحياة

ترتكز مهارات الحياة على تعدد أبعاد التعلم الأربعة دون أن يقتصر دورها على البعد النظري المعرفي والإدراكي فحسب، بل يتعداه إلى البعد العملي الإجرائي/ الإنجازي؛ من خلال وضع التعلم النظري موضع التنفيذ في السياقات اليومية، استجابة لمتطلبات سوق العمل المتغيرة باستمرار ولتطور العلوم المعرفية، ثم البعد الفردي الذاتي الموجه لتحقيق الذات والنمو الشخصي والتمكين الفردي، إضافة إلى البعد الاجتماعي والأخلاقي، المرتبط بتعزيز التعلم من أجل المواطنة وقيم العدالة والديمقراطية، بما يحقق التماسك الاجتماعي والتنمية المستدامة.

ويمكن توضيح تفاعل أبعاد التعلم[1] في بناء المهارات الحياتية على النحو الآتي:

البعد المعرفي: التعلم من أجل المعرفة Savoir	تطوير القدرة على التركيز وحل المشكلات والتفكير النقدي، وكذا تنمية الفضول المعرفي والإبداع والرغبة في الحصول على فهم أفضل للعالم. ويرتبط ذلك بتعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب وتكنولوجيا المعلومات باعتبارها قنوات لاكتساب المعرفة وأدوات إنتاجها.
البعد الذاتي أو الفردي: التعلم من أجل الكينونة Savoir être	يرتبط بتحقيق الذات والنمو الشخصي والتمكين الذاتي من خلال المهارات المعرفية الذاتية ومهارات التعامل مع الآخرين الرعاية، الأمن، الحماية، القبول، الاحترام، التضامن...
البعد الفعال/ العملي: التعلم من أجل الفعل faire Savoir	يرتبط بدعم المتعلم على تطبيق مكتسباته وتعلماته على أرض الواقع، إضافة إلى تكييف هذا التعلم مع حاجاته اليومية ومتطلباتها.
البعد الاجتماعي: التعلم للعيش المشترك Savoir vivre	تعلم قيمي يعزز رؤية المتعلم للمواطنة والعيش المشترك، بما يلائم حقوق الإنسان وقيم المواطنة ومبادئ العدالة والديمقراطية، ويشكل هذا البعد الأساس الأخلاقي للأبعاد الثلاثة الأخرى.

المحور الرابع: المهارات الاثنتا عشرة المستهدفة

تعد مهارات الحياة في الإطار المفهومي والبرمجي مهارات معرفية وغير معرفية، مهارات عليا ومتقاطعة وذات أهمية للتعلم والتوظيف والتمكين الذاتي والمواطنة النشطة. ويعد التعليم من أجل المواطنة جزءا لا يتجزأ من تعليم مهارات الحياة الذي يؤكد على الحاجة إلى التحول

[1] مكتب اليونيسف الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، *الإطار المفاهيمي والبرامجي*، ص: 5.

الاجتماعي، ويشير إلى القدرات والطاقات التي يمكنها تعزيز المجتمعات المفتوحة، وتوفير الأدوات لبناء مستقبل أفضل للمجتمع[1].

حددت وزارة التربية الوطنية بتنسيق مع منظمة اليونيسيف اثنتي عشرة مهارة أساسية من مهارات الحياة والمواطنة، باستخدام نموذج الأبعاد الأربعة، وهي: الإبداع، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعاون، والتفاوض، وصنع القرار، وإدارة الذات، والصمود، والتواصل، واحترام التنوع، والتعاطف، والمشاركة.

وقد اتبعت منهجية تتوخى التدرج والدقة ومشاورات عديدة انتهجت الخطوات الثلاث الآتية[2]:

- الخطوة الأولى، شملت إدراج قائمة شاملة لمجموع المهارات تحت كل بعد من أبعاد التعلم الأربعة، استنادا إلى القضايا الاجتماعية والاقتصادية الرئيسية التي ينبغي معالجتها، وهي تعزيز جودة التعلم، ونتائج التعلم، وتعزيز فرص الحصول على عمل وريادة الأعمال، وتعزيز التمكن الفردي والمشاركة المدنية.

- الخطوة الثانية، تحديد مجموعة مكونة من ثلاث مهارات لكل بعد، استنادا إلى أهميتها وتأثيرها لذلك البعد وعلى شمولها لمهارات أخرى عديدة أو مهارات فرعية.

- الخطوة الثالثة، إجراء تحليل معمق للأبعاد الأربعة ومهاراتها ذات الصلة، وإبراز أهدافها من خلال الأدلة، ومساهماتها لكل بعد متصلة به، وكذلك مساهمتها في الأبعاد الثلاثة الأخرى.

جدير بالإشارة أن كل مهارة من هذه المهارات مترابطة فيما بينها ومهيكلة تقدم نهجا شاملا ومتماسكا للتعلم حول الأبعاد الأربعة مستندة بذلك إلى القيمة، لأنها تعكس تعليما نوعيا قائما على أساس أخلاقي صلب يعتبر أن التعليم دعم لكرامة الإنسان وتعزيز القيم القائمة على حقوق الإنسان. وقد وضعت ضمن نهج "إعادة التفكير في التعليم" بطريقة تؤدي دورها في تعزيز التماسك الاجتماعي، كونها تتماشى مع قيم المواطنة والاهتمام بالآخر واحترامه والتقليل من استخدام العنف أو منعه.

---

[1] المرجع نفسه، ص: 6.

[2] مكتب اليونيسف الإقليمي، *الإطار المفاهيمي والبرامجي*، م س، ص: 6.

وتقتضي مهارات الحياة الاثنتا عشرة، التي تشكل الإطار البرنامجي والمفهومي لدول MENA، تحديدا دقيقا كي يسهل تمثلها من قبل أي مدرس؛ إذ في حالة عدم معرفتها وفهمها وتمثلها تمثلا جيدا لن يتم إدراجها وتصريفها داخل الأنشطة الصفية واللاصفية باعتبارها امتدادا لها، كما لن يُعْرَفَ حقا عن ماذا نتحدث. نحن ملزمون على أخذ كفايات الحياة الاثنتي عشرة هذه، ووضع تعريف لكل واحدة منها، يبدو لنا دقيقا.

الإبداع Créativité	هو القدرة على ابتكار أشياء جديدة في وضعيات إبداعية متنوعة، مثل :الإنشاء الحر، تحليل الوضعية المشكلة، الإنتاج الفني...
التفكير النقدي La pensée critique	قدرة الفرد على المساءلة الموضوعية للعالم المحيط به مجندا موارد متنوعة وملائمة للوضعيات والظروف.
حل المشكلات Résolution de problèmes	سيرورة التفكير والعمل الهادفة إلى تخطي العائق أو العوائق قصد بناء الموارد الجديدة، أو حل المشكلة المطروحة حلا متميزا.
التعاون La coopération	يقوم التعاون على تضافر الجهود لإنجاز مشروع جماعي أو مهمة مشتركة، ضمن خطة تشاركية، بغية بلوغ الأهداف المرسومة.
التفاوض La négociation	يسعى التفاوض إلى التوصل إلى الحل التوافقي الذي يرضي كل الأطراف التي تباينت مصالحها، وإلى خلق فرص التعاون المستقبلي، كما يسعى كذلك إلى دعم قرار توافقي لحل نزاع طارئ داخل المجموعة أو بين مجموعة وأخرى
اتخاذ القرار La prise de décisions	إنها سيرورة معرفية مركبة لا تأخذ بما هو فطري غريزي في اتخاذ القرار، بل تعتمد التحليل العقلاني لرهانات مختلف البدائل الممكنة كي تختار قرارها النهائي على أساس عقلي ومنطقي واستدلالي.
التواصل Communication	قدرة فردين أو أكثر على التفاعل في سياقات تواصلية مختلفة، مجندين أشكالا تعبيرية متنوعة، وذلك قصد بلوغ أهداف الفعل التواصلي المحددة.
إدارة الذات Autogestion	قدرة الفرد على تدبير تصرفاته، ودوافعه، وعواطفه، وردود أفعاله، ومراقبتها، وتنظيمها.
الصمود Résilience	صمود قدرة الشخص على مواجهة المحن بنجاح، والتعايش مع تقلب ظروف الحياة، والاستثمار البناء لهذه التجارب في تطوير الذات.
المشاركة Participation	هي الانخراط الفعال في وضعية للعمل المشترك بحثا عن تطوير التفكير في أحضان المجموعة.
التعاطف L'empathie	هو قدرة الفرد على أن يضع نفسه موضع الغير، والتعبير عما يحس به وما يفكر فيه، بعيدا عن الأنانية، والسلوكات المضرة به.
احترام التنوع Respect de la diversité	احترام التنوع معناه احترام تنوع المواصفات الفردية من ناحية الأصل الجغرافي، والانتماء السوسيو-مهني، والثقافة، والدين، والعادات، والعمر، والجنس، ومستوى الدراسة، والمظهر الجسمي، والآراء، والأذواق....

المحور الخامس: عناصر اليقظة عند تحرير بطاقة منهجية تتوقع وضعية تعلم – تعليم دامجة لمهارات الحياة والمواطنة

لإدماج المهارات الحياتية والمواطنة في المناهج الدراسية بصفة عامة ومنهاج اللغة العربية بصفة خاصة، يلزم الانتباه للعناصر الآتية:

عناصر اليقظة	توجيهات ديداكتيكية
1. إشراك المتعلم	- تُشْرِكُ وضعية التعلم – التعليم التلميذ في مهمة متعلقة بالمادة أو متداخلة بين المواد باعتباره ذاتا بيولوجية، نفسية، سوسيومعرفية أجله تكون العواطف جزءا من الإدراك العقلي. - إن الاهتمام الذي سيبديه التلميذ أثناء وضعية التعلم والتعليم يظل حاضرا في كل مراحل الحصة بدءا من انطلاقها، مرورا بسيرها، وانتهاء بتحويل المكتسبات في النهاية. - نشرك التلميذ عندما نسوغ له الانخراط الانغماس في وضعية من خلال عدة وسائط منها: التحدي، السؤال، المشكلة التي تتطلب حلا، إنجاز مشروع حتى نهايته.
2. المهمة، بمعنى ما أعده المدرس وأنشأه لجعل التلاميذ نشطين	أ يمكن أن تتخذ المهمة عدة أشكال وهي: مهمة التحسيس، مهمة الدراسة، مهمة حل المشكلة، مهمة البحث عن المعلومة، مهمة حوار/ مناظرة / وساطة، مهمة لعب الأدوار، والمَسْرَحَة، مهمة إنجاز مشروع، مهمة التقويم. ب المهمة كيفما كانت طبيعتها، ستشكل لحظتين مختلفين وضروريتين من وضعية التعلم-التعليم، وهما: لحظة الاستقصاء، ولحظة البنينة.
3. نشاط التلميذ خلال هذه المهمة	وتتعلق بما يجب على التلميذ فعله معرفيا، ووجدانيا، وتواصليا لمواجهة الوضعية التي قابله بها المدرس، وتمثل ثلاثة مظاهر مهمة، وهي: نشاط معرفي – وجداني، التفكير والتأمل فيما حدث، تحويل المكتسبات إلى وضعيات جديدة.
4. العائق	عندما ينشئ المدرس مهمة لا يملك التلميذ جوابا مباشرا لها، فإنه يواجهه بعائق / أو عوائق معرفية، سلوكية، وجدانية... توقع العائق يسمح للمدرس بتوقع عجز التلميذ المحتمل، وتصور قبلي للوضعيات المناسبة، من حيث الدعامات والإجراءات، لتجاوزه.
5. المعينات البيداغوجية أو الدعامات	وهي كل الوسائل والدعامات البيداغوجية التي يحتاجها المدرس بالنسبة للوضعية التي أنشأها مثل: الكتاب المدرسي، وثائق مكتوبة، أو الصوتية، أو السمعية البصرية، أو الإعلامية، والوسائل الخاصة بكل مادة...
6. تنظيم القسم	قد ينظم القسم بكيفية فردية، أو جماعية، أو العمل بالمجموعات. ويمكن تنويع الأنماط داخل الحصة.
7. المهارة و/أو مهارات الحياة والمواطنة الموظفة	من الممكن خلال نفس الحصة، وبحسب اللحظات، تشغيل مهارة حياتية أو بعض المهارات. ويجب إيلاء الاهتمام فيما يخص هذه المهارات إلى: ♦ وصفها: ماذا نقصد مثلا عندما نكتب في البطاقة الإبداع أو التعاطف؟ ♦ الوضعية التي تولد هذه المهارة الحياتية خلال الحصة: كل الحصة لا يمكن إلا بصعوبة أن تبنى حول مهارة أو كل المهارات. وسيكون مُهِمّاً تحديد اللحظات الخاصة التي سنتحدث فيها عن المهارة. ♦ التفكير في إدماج مهارات الحياة والمواطنة في الوضعية التعليمية التعلمية، وليس إدراجها، يقتضي تعيين المهارات التي ستتك مقاربتها، وفي أية لحظة من الحصة، وذلك قبل الشروع في الدرس أي في البطاقة المنهجية للحصة، وليس في نهاية الحصة. وعلى هذا النحو فإن المدرس يكون ملزما، قبل انطلاق الحصة، تعيين نوعين من الأهداف أهداف المادة في صيغة كفايات المادة، وأهداف سلوكية مدعوة مهارات الحياتية والمواطنة.
8.التقويم	♦ بالإضافة إلى تقويم محتويات المادة، تقويم المهارة أو مهارات حياة التي تمّ استهدافها خلال سير الدرس. إنّ ملاحظة السلوكات بدون شك بالنسبة لتقويم مهارات الحياة واجب، ويمكن أن يتخذ عدة أشكال: تقويم ذاتي، تقويم بالقرين ويهتم بالمواقف والسلوكات.

المحور السادس: مقترح بطاقة منهجية تطبيقية لإدماج مهارات التواصل والتعاون والتفكير النقدي في درس اللغة العربية: مكون القراءة نموذجا

بطاقة قراءة نص العالمية			
مادة اللغة العربية	مكون القراءة	الوحدة الثانية	موضوع النص: عَالَمِيَّةُ الحَضَارَةِ الإِنْسَانِيَّة
المراجع: في رحاب اللغة العربية، المعجم، بطاقات عمل	الفنة الثانية الإعدادية	الأسدوس الأول	المدة الزمنية للدرس: 100 دقيقة
كفايات الدرس النوعية:	كفايات الحياة والمواطنة:		

▪ كفاية قراءة النص التفسيري وبناء المعنى. ▪ تطوير الكفاية اللغوية ▪ تنمية الرصيد الثقافي المتعلق بالقيم الإنسانية الحرية المساواة، الانتماء الحضاري الكوني.		▪ التواصل: صياغة الأفكار بوضوح وتفسيرها /فهم المكتوب مهيمنة ▪ التعاون: المشاركة الفعالة في تنفيذ المهمة /قبول التعاون ▪ التفكير النقدي: خلق مناظرة بين أفكار المتعلمين وتبادل النقد /نقد مفهوم العالمية.	
المراحل والمدة	المهمات	الأنشطة	أنشطة التقويم	صيغة العمل
وضعية الانطلاق 10 د	▪ وضعية مشكلة دالة: أشاهد مقطع فيديو عن العولمة، وأحدد موضوعه، ومقصد صاحبه، وأتوقع أهمية التفسير في حياتي. ▪ صياغة الوضعية المشكلة: ▪ التصريح بأهداف الحصة	▪ يحدد موضوع الفيديو ويبرز مقصد تقديمه.	▪ يحدد موضوع الفيديو ويبرز مقصد تقديمه.	▪ يحدد موضوع الفيديو ويبرز مقصد تقديمه.
الملاحظة 15 د	1. **أقرأ النص قراءة اكتشافيه:** • ألاحظ العناصر المصاحبة للنص العنوان، الكاتب، ومصدر النص وأضع خطا تحته كل عنصر منها، ثم أدون على بطاقة العمل الأسئلة التي تثيرها وردود أفعالي إزاءها: **التواصل** • عرض النتائج على السبورة ومقارنتها • البنينة. • أقرأ الفقرة الأولى والأخيرة لتطوير الفرضية الأولى مستعينا ببطاقة العمل، أدون عليها العناصر التي سأوظفها في تطوير الفرضيتين السابقتين. • عرض النتائج على السبورة ومقارنتها وبنينتها • تركيب نتائج النشاط	**قراءة العناصر المصاحبة للنص:** • تدوين العناصر المصاحبة في بطاقة العمل وإبداء ردود فعل قرائية حولها. • صياغة فرضيتين: المعنى العام، والنمط النصي. • المشاركة والتفاعل والنقد. • صياغة الفكرة والتعبير عنها **التواصل** • وضع خط تحت العناصر المفاتيح، والربط بين المقدمة والخاتمة، تحديد ما يدل على مقصد الكاتب ونمط النص، وتطوير الفرضية حول الفكرة الموجهة والنمط. • صياغة خلاصة النشاط بأسلوب واضح **التواصل**	• التقويم بالقرين. • تقويم النتائج واختيار الفرضية الأقرب؛ • تقويم النتائج واختيار الفرضية الأقرب؛	• عمل فردي ثم تنقيح جماعي **المناظرة لتنمية مهارة التفكير النقدي.** • عمل فردي ثم تنقيح جماعي **المناظرة لتنمية مهارة التفكير النقدي.**
الفهم 20د	5. **القراءة الجهرية للفقرات الثلاث الأولى** من النص. **التواصل الشفوي** • أقرأ النص جهرا قراءة معبرة عن المعنى مع الحرص على النطق الصحيح، ومراعاة علامات الترقيم، وتمفصل الكلام. • تركيب قاعدة لغوية أو تواصلية.. **6. المعجم والمفاهيم:** • أستعين بالمعجم وأشرح الكلمات في سياقها النصي. • أستخرج الحقلين المعجميين الدالين على العالمية والغزو من الفقرة الثالثة. وأبرز دلالة هذا التقابل	**2. التناوب على القراءة:** - قراءة تلميذ كل فقرة قراءة معبرة ومتقيدة بضوابط القراءة. **3. شرح المفاهيم في سياقها النصي مستعينا بالمعجم:** • الحضارة، القيم، الإبداع، • تحديد حقين متقابلين في الفقرة الثالثة وهما العالمية، وإبراز دلالة هذا التقابل في سياق النص. صياغة تعريف للحقل المعجمي. **4. بناء الفكرة المحورية** • تتبع الموضوع في النص وجرد ما قيل عنه على السبورة.	• تقويم النطق والأداء • التقويم الذاتي باستعمال القاموس • تقويم مدى دقة تكوين الحقل المعجمي جماعيا على السبورة تنقيح التعريف وتصحيحه بعد تقاسمه • تقويم مدى دقة الفكرة العامة بعض عرضها جماعيا	• نشاط فردي وتقويم جماعي يركز على **التواصل الشفوي** • العمل في المجموعات ثم التقاسم • حوار • صياغة فردية

	• تركيب صياغة تعريف لمفهوم الحقل المعجمي. 7. **أبني الفكرة المحورية وتناميها النصي:** • أستعين بفرضية القراءة؛ • أحدد الموضوع وأرصد ما قيل عنه في النص؛ • تركيب :سيرورة بناء الفكرة العامة؛	• تجميع وصياغة الفكرة المحورية التي يفسرها النص. **<u>التواصل</u>** • أركب السيرورة الميتا معرفة	• تصحيح الصياغة	• تصحيح جماعي
التحليل 30 د	5. أستخلص البنية التفسيرية للنص: • أستعين بالخطاطة :السبب لماذا ؟، التعليل لأن النتيجة إذن لاستخلاص البينة التفسيرية من النص .وأبين وظيفتها • أركب النتائج 6. أستخلص من النص وأتعرف على: • الصيغ التفسيرية .وأبين وظائفها • طبيعة اللغة المستعملة ووظيفتها • أركب النتائج :مفهوم الرابط ووظائفه، الوظيفة المرجعية للغة. 7. أستخلص القيم ا المضمرة في النص وأعبر عنها في جمل مفيدة، وهي: الحرية، المساواة الاختلاف. مفهوم القيم ووظائفها	**5. استخلاص البنية التفسيرية:** – تحديد المشكلة المراد حلها لماذا؟. • المرحلة التفسيرية وإقامة العلاقات بين العناصر التفسيرية لأن:..... • الخلاصة والاستنتاج المضمرة في النص. • تعريف البنية التفسيرية ووظيفتها **6. يستخلص التلاميذ النص ويبينون وظائف ما يلي:** • الصيغ التفسيرية :التعريف، لكن، إنما..... • اللغة ذات الوظيفة المرجعية – تقريرية.. **7. الانطلاق من عبارات نصية واستنتاج القيم التالية:** الحرية، المساواة، والاختلاف والتعبير عنها	• تقويم إنجاز التلاميذ الخاص بالخطاطة التفسيرية، والأفكار الأساسية بعد مناقشتها والتفاوض بشأنها. • تقويم جماعي على السبورة • تقويم مدى قدرة المتعلم على تمييز طبيعة اللغة ووظائفها •تقويم جماعي	• العمل في المجموعات ثم التقاسم **<u>التعاون</u>** • العمل في المجموعات ثم التقاسم **<u>التعاون</u>** • العمل في المجموعات ثم التقاسم **<u>التعاون</u>** • العمل في المجموعات ثم التقاسم **<u>التعاون</u>**
التركيب والتقويم 25د	8. أركب نتائج القراءة: • ببناء المعنى، النمط النصي، النص التفسيري، سيرورة القراءة 9. أناقش مفهوم العالمية في النص وأبدي رأيي فيه.	8. تركيب النتائج: • خطاطة سيرورة بناء المعنى وتعريف المفاهيم 9. المناقشة الموضوعية وإبداء الرأي المعلل.	تقويم المنتج	العمل في المجموعات ثم التقاسم **التعاون**
الاستثمار	13. القراءة الاستكشافية لنص محبة الناس. 14. استخلاص البنية التفسيرية لمفهوم العولمة من مجلة.... 15. أكتب نصا تفسيريا عن العولمة وأنشره في مجلة القسم	10. توظيف القراءة الاستكشافية 11. استخلاص البنية التفسيرية من نص العولمة. 12. أكتب نصا تفسيريا عن العولمة وأنشره في مجلة القسم	تقويم المنتج	العمل في المجموعات ثم التقاسم **<u>التعاون</u>**

خاتمة:

حاولنا في هذا المقال التعريف بمشروع "مهاراتي" وتقديم تصور مركز إدماج مهارات الحياة والمواطنة في المناهج الدراسية منهاج اللغة العربية نموذجا في إطار مبادرة تطوير مهارات الحياة والتعليم من أجل المواطنة، من خلال الوقوف على السياق العام الذي أطر هذا المشروع، وأهم المصطلحات والمفاهيم الرئيسية المؤطرة له، وكذا أبعاده الأربعة كما وردت في الإطار المفهومي والبرامجي التي يستند إليها، مع تحديد المهارات الاثنتي عشرة المزمع إدماجها في المناهج الدراسية، وعناصر اليقظة التي ينبغي أخدها بعين الاعتبار عند تحرير بطاقة منهجية تتوقع وضعية تعلم – تعليم دامجة لمهارات الحياة والمواطنة.

كما قدمنا مقترحا عمليا لإدماج بعض المهارات في مكون القراءة بالتعليم الثانوي الإعدادي، ضمن نهج "إعادة التفكير في التعليم" بطريقة تؤدي دورها في تعزيز التماسك الاجتماعي وقيم المواطنة.

إلا أن سؤال تحقيقها يبقى مطروحا، لأن هذا المشروع لم يعمم بعد على الصعيد الوطني، والأمل معقود على اللجان الجهوية التخصصية التي انخرطت في تجريب هذا المشروع، تحت مواكبة وتأطير مكتب الخبرة الدولي، لتقديم مقاربة أكثر إجرائية وواقعية حول هذا البرنامج الواعد المرتبط بتكييف المنهاج الدراسي وإدماج المهارات، لا التحليق حولها أو إدراجها فقط.

لائحة المصادر والمراجع

أولا: مراجع المؤلفين الأفراد باللغة العربية

– عبد الرحيم وهابي، *المناهج التعليمية ومنظومة القيم: اقتراحات نظرية وتطبيقية لترسيخ القيم في المدرسة المغربية*، مطبعة آنفو – برانت، فاس -المغرب، 2008م.

– عبد اللطيف الفارابي وآخرون، *البرامج والمناهج*، سلسلة علوم التربية، الطبعة 2، 1992.

– علي آيات أوشان، *ديدكتيك النص الشعري – من القراءة إلى الإقراء*، سلسلة دراسات بيداغوجية، العدد 5، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط.

– فاطمة الحسيني، *كفايات التدريس وتدريس الكفايات – آليات التحصيل ومعايير التقويم*، مكتبة دار السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2005.

ثانيا: مراجع المؤسسات والهيئات باللغة العربية

– بلكبير محمد وجديد عبد العزيز وآخرون، *بيداغوجية الكفايات - مصوغة تكوينية -*، وزارة التربية الوطنية، صيغة أولية، يوليوز 2003.

– طارق محمد، *مفهوم المنهاج ومفهوم البرنامج*، مجلة علوم التربية، العدد 4، المغرب، 1993.

– مكتب اليونيسف الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، الإطار المفاهيمي والبرامجي مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا LSCE، عمان، الأردن.

– المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، *الميثاق الوطني للتربية والتكوين*، 2000.

– المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية سلك التعليم الثانوي، 2007.

– المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض -الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، الوثيقة الإطار للاختيارات *والتوجهات التربوية*، الجزء الأول، 2002.

أولا: مراجع المؤلفين الأفراد باللغة الفرنسية

–D'Hainaut L: *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Ed, labor, 1988.