

مجزوءة التخطيط

الغلاف الزمني	نماذج لأنشطة التكوين	المعارف	معارف الفعل و معارف الكينونة
س4	<ul style="list-style-type: none"> - الإشتغال على وثائق مرتبطة بمرتكزات الميثاق الوطني والكتب الأبيض في شكل مجموعات - الإشتغال على وثائق حول المنهاج الدراسي 	<ul style="list-style-type: none"> - استكشاف و تعرف المرتكزات الفلسفية للميثاق الوطني للتربية والتتكوين، الكتاب الأبيض، المنهاج الدراسي . - التمييز بين المنهاج والبرنامج 	<ul style="list-style-type: none"> - تحليل المرتكزات المرجعية لخطيط التعلم (الموجهات الأساسية) - المنهاج الدراسي، الميثاق الوطني للتربية والتتكوين، - الكتاب الأبيض
س4	<ul style="list-style-type: none"> - الإشتغال على نصوص ووثائق حول المقاربـات - الإشتغال على برامج دراسية - تحليل فهارس الكتب المدرسية -- وضع بطاقات مقارنة 	<p>مداخل المنهاج :</p> <ul style="list-style-type: none"> - بالمضمـين - بالأهداف - بالكافـيات 	<ul style="list-style-type: none"> - دراسة تحليلية لمـركـزـات مـقارـبـات تـخطـيط التـعلـمات - - بناء نـماـذـج مـقارـنة
س4	<ul style="list-style-type: none"> - الإشتغال على وثائق ونصوص - صياغة بطاقات تقنية حول اعتماد قوانين النمو - وضع بطاقات تقنية لتحديد الأسس السيكولوجية لبناء طبيعة المواد 	<ul style="list-style-type: none"> - استكشاف و تعرف المرتكزات السيكولوجية كمرجعية لخطيط التعلمـات - قوانين و مراحل النمو - نظريـات التـعلم 	<ul style="list-style-type: none"> - توظيف مـرجـعـيات نـظـريـات النـمو و التـعلم كـمرـكـزـ لـخطـيط التـعلـمات حـسـب طـبـيـعـة المـوـاد
	الاشتغال على المقاربـات الثلاث انطلاقا من تحليل برامج دراسية فهارس كتب مدرسية	<ul style="list-style-type: none"> - تـعرـف أـهم المـقارـبـات في تـخطـيط التـعلـمات - المـقارـبـة المـضـامـينـية - المـقارـبـة بـالأـهـدـاف - المـقارـبـة بـالـكـافـيات 	<ul style="list-style-type: none"> - مـقارـنة بـيـن مـقارـبـات في تـخطـيط التـعلـمات -

السياسة المنهاجية والمنهاج والبرنامج

1. النشاط الأول :

وثيقة رقم : 1 السياسة المنهاجية

Qui ce qu'une politique curriculaire ?

1. ماذا نعني بالسياسة المنهاجية

Il s'agit d'un ensemble de valeurs, de finalités, des contenus de bases qu'un système d'éducation ou de formation se propose de mettre en œuvre...

A la base de tout projet éducatif, à la base de tout curriculum, il y a un projet de société, implicite ou explicite, qui oriente le système d'éducation ou formation.

Que préconise cette politique curriculaire ?

- Les valeurs qui fondent la société et qui déterminent les finalités d'un système éducatif, d'un système de formation supérieure ou professionnelle .
- Les grands choix en matière linguistique : la (des) langue(s) d'enseignement, les langues étrangères à apprendre,
- Les contenus incontournables qui forgent la culture à véhiculer, les contenus historiques, littéraires, religieux ... ;
- La place de la formation scientifique et technologique ...
- La place de la formation artistique et sportive ;
- Les bases de la certification :quel diplôme, pour qui ; sur quel bases, à quel(s) niveau(x) ?

Tout cela relève de ce que nous qualifions de « Commande sociale », et débouche sur un profil général de l'élève qui sort des études, primaires, secondaires, professionnelles, universitaires. ...

Une politique curriculaire s'opérationnalise à travers un curriculum...

Les éléments constitutifs de la politique curriculaire constituent déjà les premières bases d'un curriculum scolaire : Des grandes idées, mais qui n'ont pas encore fait l'objet d'une mise en forme.

Xavier Rogiers (2010) Pédagogie d'intégration . Ed De Book.

وثيقة رقم : 2
مفهوم المنهاج

Qu'est ce qu'un curriculum ?	ماذا نعني بالمنهاج؟
<p>Curriculum :énoncé d'intentions de formation comprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> -la définition du public cible, - les finalités - les objectifs, - les contenus, - la description du système d'évaluation, - la planification des activités, - les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation. <p>Ce terme, emprunté aux pionniers de l'éducation nouvelle (Dewey) s'oppose à la notion de programme (description d'une liste de contenus), utilisée généralement en pédagogie traditionnelle. On distingue trois orientations possibles dans la rédaction d'un curriculum :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Priorité aux disciplines, aux savoirs, • Priorité à l'élève, à ses intérêts, • Priorité à la société, à son amélioration . <p>Le concepteur de «curricula» se pose les questions suivantes :que faut-il enseigner ? à qui ? pourquoi ? dans quel ordre ? comment l'apprentissage sera évalué ? ect.</p> <p>Pédagogie :dictionnaire des concepts clés . Raynal .F et Rieunier.A</p>	<p>"المنهاج هو صياغة لمقاصد التكوين، وتشكل من:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● تحديد المجتمع المستهدف، ● <u>الغايات</u>، ● <u>الأهداف</u>، ● <u>المحتويات</u>، ● وصف نظام التقويم، ● <u>تخطيط الأنشطة</u>، ● الآثار المتوقعة، المرتبطة بتعديل <u>مواقف</u> وتصرفات الأفراد المستهدفين بالتكوين. <p>ويعد لفظ منهاج من المصطلحات التي اقتبست من ديوي (Dewey)، وهو من كبار المؤسسين للتربية الجديدة، وهو مصطلح يختلف بشكل كبير عن مصطلح البرنامج، على اعتبار أن هذا الأخير، يشكل وصفا للائحة من المحتويات الدراسية، المستعملة عادة داخل البيداغوجيا التقليدية. ويمكن أن نميز بخصوص مسألة صياغة منهاج، بين ثلاث توجهات محتملة، في صياغة منهاج، هي:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● الأولوية للمواد الدراسية والمعارف،! ● الأولوية للللمزيد ولاهتماماته، ● الأولوية للمجتمع ولتحسين وضعيته. <p>يطرح مصممو منهاج الأسئلة التالية: ماذا ينبغي أن ندرس؟ ولمن؟ ولماذا؟ ووفق أي نظام؟ وكيف سُتّقّم الـ (العلمات؟ الخ)</p>

وثيقة رقم 3: الأساس الفلسفى

إن أهداف المناهج مشتقة من أهداف التربية التي تحيلنا على تساولات متشابكة درجها بالكيفية التالية:

- 1 ما هي الغايات والأهداف والنتائج المنتظرة في التربية؟
- 2 من أين يستمد نظام تعليمي معين فلسفته التربوية و اختياراته التعليمية؟
- 3 من أين تستمد أهداف التربية مشروعاتها؟
- 4 ما علاقة المناهج بالخصوصيات الحضارية للمجتمع عبر تاريخه وبأوضاعه الاقتصادية والاجتماعية الراهنة وب حاجاته تطلعاته المستقبلية؟
- 5 ما علاقتها بحاجات المتعلمين وخصائصهم النهائية ومتطلباتها وسبل تعلمهم وطبيعة الإسهام المنظر منهم؟
- 6 ما علاقتها بما وصلت الإنسانية من خبرة حضارية ونتائج علمية في المجالات المختلفة بما في ذلك نتائج الدراسات ذات الصلة بال التربية والتعليم؟

فالمناهج التعليمي لا يتحرك في فراغ وليس نسقاً مغلقاً ومنفصلاً عن المشروع الحضاري المجتماعي للمنظومة الحضارية بكل أبعادها.

مليود احبادو مقومات المنهاج التعليمي، مجلة التدريس ع 7- ص 50

وثيقة رقم 4: الأساس الاقتصادي

لقد أجمع جل الباحثين التربويين أن النموذج المقاولاتي في المؤسسة الاقتصادية مارس نوعاً من الإغراء المنهجي على المؤسسة التعليمية رغم الفارق النوعي في منتوج المؤسستين، ذلك أن هذا النموذج الإنتاجي مبني على مبدأ المردودية والجودة وقد استقاد إلى حد كبير من الخلاصات التي وصلت إليها الأبحاث العلمية في مختلف حقولها وقد حققت المؤسسة الإنتاجية الاقتصادية نتائج كبيرة باعتمادها على معادلة بسيطة وعميقة في نفس الوقت وهي أن $\text{الجودة والجودة} = \text{الربح والربح} = \text{التخطيط} + \text{التحكم في الموارد} + \text{تدبير علاقات الإنتاج}$.

وثيقة رقم 5: الأساس السيكولوجي للتخطيط

إن عملية التخطيط الدياكتنكي تستلزم استحضار مكون المتعلم كفاعل أساسي في بناء التعلمات وتحقيق الأهداف المحددة ومن ثم يفترض في مخطط الوضعية الدياكتنكية استحضار:

1. تحديد المواقف والخبرات التي تناه فيها المتعلمين صياغة وتطوير تمثيلاتهم وأفكارهم والتعبير عنها بطريقة طبيعية.
2. تهيئة الفرص والمواقف التي تتيح للمتعلمين فرص إبداع أفكار جديدة وأصيلة مما يسمون في تطوير قدراتهم الإبداعية من خلال أنشطة حية وعبرة.
3. توفير المرونة الكافية في مخططات التدريس وجعل العملية التدريسية بينة مناسبة لممارسة مواقف وقناعات واتجاهات خاصة وإخضاعها للتجريب والاختبار.
4. تكين المتعلمين من تطوير إبداعاتهم ومبادراتهم الخاصة ضمن أنشطة مفتوحة وممتدة الفضاءات.
5. مراعاة المخطط التدريسي لفرانزية المتعلم من حيث قدراته وأساليبه المعرفية واستعداداته، وتمثيلاته وطموحاته ورغباته وبالتالي يساهم المخطط في تطوير هذه الخصوصيات.

من رسالة devis لمخطط التدريس 1986. بتصريح عن يوسف قطامي ص 167.

وثيقة رقم: 6

الاختيارات والتوجهات التربوية العامة للمنظومة التربوية المغربية

اعتباراً للفلسفة التربوية المتضمنة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين فإن الاختيارات الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين تتطرق من: العلاقة الفاعلية بين المدرسة والمجتمع باعتبار المدرسة محركاً أساسياً للتقدم الاجتماعي وعانياً من عوامل الإنماء البشري المندمج. وضوح الأهداف والمرامي البعيدة من مراجعة مناهج التربية والتكوين والتي تتجلى في:

- المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي تقوم على معرفة دينه ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه.
 - إعداد المتعلم المغربي لتمثيل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته، مستوياته وأفهام تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها.
 - إعداد المتعلم المغربي للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لاحتاجات المجتمع المغربي وتطوراته.
 - استحضار أهم خلاصات البحث التربوي الحديث في مراجعة مناهج التربية والتكوين باعتماد مقاربة شمولية ومتكلمة تراعي التوازن بين بعد الاجتماعي الوج다كي، وبعد المهاراتي، وبعد المعرفي، وبين بعد التجريبي والتجريدي كما تراعي العلاقة البيداغوجية وتيسير التشغيل الجماعي.
 - اعتماد مبدأ التوازن في التربية والتكوين بين مختلف أنواع المعارف ومختلف أساليب التعبير (فكري، جسدي، فني، جسدي) وبين مختلف جوانب التكوين (نظري، تطبيقي، عملي...).
 - اعتماد مبدأ التنسيق والتكامل في اختيار مضمون المناهج التربوية لتجاوز سلبيات التراكم الكمي للمعارف ومواد التدريس.
 - اعتماد مبدأ التجديد المستمر والملائمة الدائمة لمناهج التربية والتكوين وفقاً لمتطلبات التطور المعرفي والمجتمعي.
 - ضرورة مواكبة التكوين الأساسي والمستمر لكافة أطر التربية والتكوين لمتطلبات المراجعة المستمرة لمناهج التربية.
 - اعتبار المدرسة مجالاً حقيقياً لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمocratique.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين

النشاط 1: حول المقاربة المنهاجية والمنهاج وأسسها

- **هدف النشاط:** تعرف الفرق بين السياسة المنهاجية والمنهاج والبرنامج، وتحديد أسس المنهاج.
- **المهام المطلوب إنجازها:** ينطلق الأساتذة المتدربون من الوثائق 1 و 2 و 3 و 4 و 5 ومن الوثيقة 6 أو الكتاب الأبيض أو التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المادة، ويحددون:
 1. الفرق بين المفاهيم التالية: السياسة المنهاجية و المنهاج و البرنامج.
 2. أسس المنهاج
- **طريقة الإشتغال:** يشتعل الأساتذة المتدربون في ورشات كل ورشة تقدم أساساً محدداً
- **موجهات المناقشة والتركيب:** توجيه المناقشة وتركيب ما أنتجه الأساتذة المتدربون. **مدة الإلتحاز:** ساعتان.

النشاط الثاني: مقاربات التخطيط

وثيقة رقم 7:

مدخل عن طريق المحتويات

تكون المادة المدرسة فيه مبنية على المعلومات أو المعرف أو المفاهيم، التي ينبغي إكسابها للمتعلم في إطار تدرج محدد عموماً وفق المنطق الخاص بالمادة العلمية المرجعية؛ لكن هذه المقاربة التي تطغى عليها أحياناً النزعة الأكademie والتلقّه، لا تسمح باستهداف التعليم بالقدر الكافي.

وثيقة رقم 8:

مدخل التعليم المبرمج

شكل التعليم المبرمج programmé L'enseignement programmé أحدى المصادر الأساسية التي أثرت على أساليب تخطيط التدريس، ذلك أن المنهج التعليمي لم يكن مجرد استخدام لآلات الكمبيوتر في مضمار التدريس، وجعلها وسائط بين المتعلم وموضوع التعلم، بل كان تفكيراً جديداً في كيفية تدرج المادة التعليمية، وتفاعل المتعلم معها. وقد نطور هذا المنهج على يد عالم النفس الأمريكي سكينر وغيره. وقد مارس هذا التعليم أثراً على أساليب تخطيط التدريس على ثلاثة مستويات نجد لهااليوم حضوراً في خطاب التدريس، وهي:

- البحث في أساليب ترتيب المادة الدراسية وجعلها مبرمجة لتسهيل اكتسابها،
- تصحيح الصعوبات التي تعرّض المتعلم أثناء التعلم عن طريق تصحيح آني للأخطاء،
- تنظيم الدعمات التي تعرّض عمل المتعلمين ببرامج التعزيز.

لقد مارست هذه البادئ الجديدة تأثيراً على الأساليب المتّبعة في تخطيط التدريس وامتّنت مبادئها وأساليبها المنهجية لتجاوز حدود الاستخدام التربوي لتكنولوجيا الكمبيوتر. وتصبح وبالتالي مبادئ وأساليب عامة يروج لها في نماذج التدريس المنظم والمنهج. وهكذا قادت حركة الاجتهاد في بناء برمجيات هذا التعليم إلى إغناء مجال تخطيط التدريس بالأفكار والأساليب الآتية:

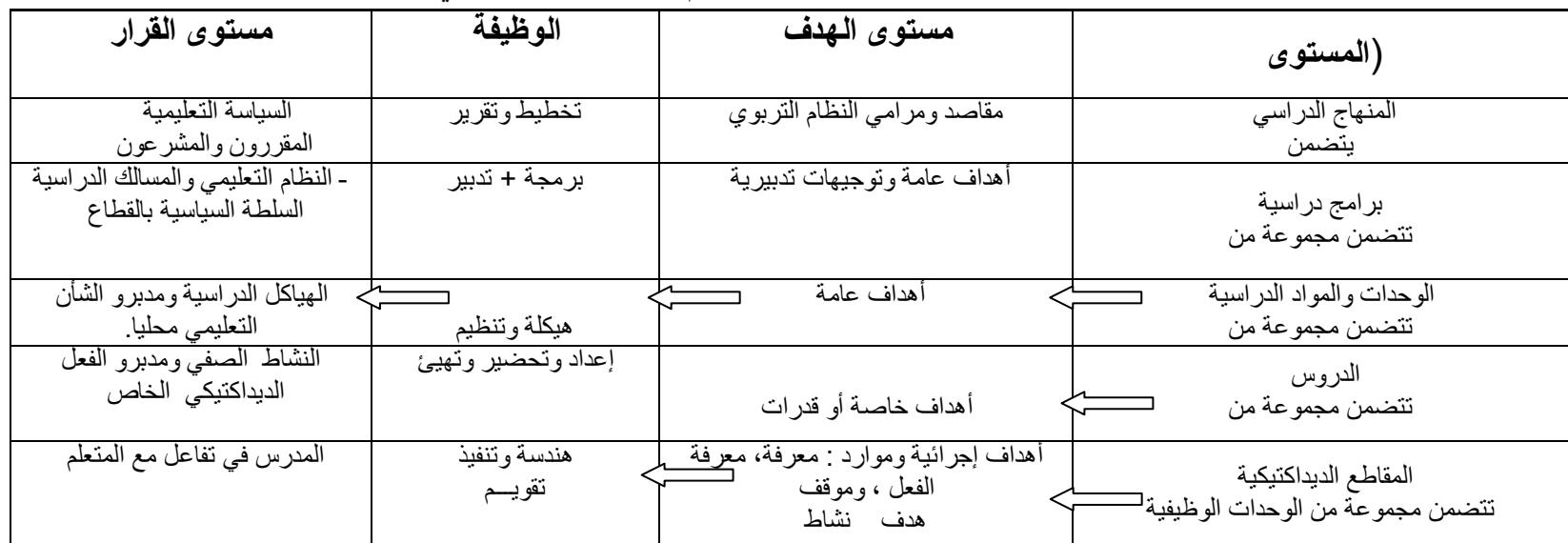
- تنظيم المادة التعليمية...
- تحفيز التعلم وتنشيطه...
- تغذية مستمرة للتعلم والتعليم.

وثيقة رقم : 9

الخطيط ومدخل بيداغوجيا الأهداف

احتل التدريس بالأهداف موقعًا متميزا في الخطاب التربوي الرائع حول تخطيط التدريس، ذلك أن هذا النموذج دعا منذ أبحاث رائده تايلر Tyler في الثلاثينيات... إلى التحليل الممنهج والمنظم لعناصر التدريس، وروج لمبادئ المقاربة العلمية والعقلانية للعملية التربوية. ويكمّن وراء هذه المبادئ تطور التكنولوجيا والعلم في المجتمعات الصناعية، والدعوة إلى التدبير العقلاني للمؤسسات والنظم، وإلى العناية بالإنتاج. من هذا المنطلق أسس التدريس بالأهداف خطاباً مارس تأثيره العميق على خطط التدريس من أوجهه عدة وهذه بعضها:

- جعل الأهداف مدخلاً لتخطيط عملية التدريس، وموجها لبناء الأنشطة التعليمية، حيث يرسم المدرس ما يريد الوصول إليه، ثم يعمل على تحقيقه،
 - تمكين المدرسين من تحويل البرامج الدراسية، ومعرفة مقاصدها وغاياتها، وسبل تنفيذها، وترجمتها إلى إنجازات وإجراءات عملية،
 - ضرورة تخصيص المحتويات، وربط المعارف في خضم تعدد مصادر المعلومات، وموارد المعارف، عن طريق تمييز المقاصد التي نريدها،
 - إتاحة فرص تنظيم التعلم، وترتيب مقاطعه بكيفية تجعل اكتساب معرفة معينة يستند إلى المعرفة السابقة، وبهيئة لأخرى لاحقة،
 - تمكين المدرسين من تقويم مسارات التدريس ونتائجها في ضوء أهداف تكون محاكاة ومعايير الحكم على إنجازات التلاميذ خلال التعلم أو بعده.
- مخطط عام لمسار النسق التعليمي.**



وثيقة رقم: 10

مدخل تحليل النظم

شكل مدخل تحليل النظم Analyse des systèmes إحدى الخلفيات المرجعية العامة في التفكير الديكتيكي المرتبط بتحطيط التدريس. واستفاد الباحثون والمربون منه كثيراً في فهم العملية التربوية وتحليلها، وتصميم خطتها. وتحليل النظم مقاربة تعتبر العملية التربوية نظاماً متكامل العناصر، يتفاعل مع أنظمة أخرى، ويتؤسسه عناصر ومكونات تتفاعل فيما بينها، وتكون وبالتالي بنية خاضعة للتحولات. ولقد أفاد مدخل تحليل النظم في إدخال مفاهيم جديدة لعملية التخطيط تشمل ما يلي:

- مفهوم التفاعل: ويقصد به ارتباط عناصر الدرس فيما بينها بعلاقات تفاعل وتأثير متبادل تنظر إلى الأهداف في علاقة بالمحتويات، والطرائق وتحث عن الطرائق في علاقة بالتقديم، وهذا ذو الياك،
 - مفهوم الكلية: والمقصود به أن هذه العناصر تشكل كلاً، لا ينحدر بالأجزاء بل بالعلاقات المنظمة لها،
 - مفهوم التقليم: ويقصد به أن عملية التدريس بناء منظم له مظاهر وموقع تنظم عناصره، ويشغل كل منها موقعًا معيناً ضمن هذا البناء، ولقد أدمجت مقاربات النظم في التعامل مع التدريس ثلاثة مكونات تشكل إطاراً مرجعياً لمقارنة خطة الدرس في الفقرات اللاحقة، وهي:
 - مدخلات: كل درس يحتوي على مداخل تشكل منطقاً لتصميم استراتيجية وأنشطة،
 - عمليات: كل درس يحتوي على عمليات هي تفاعل العناصر الثلاثة التي تكونه، أي المدرس والمتعلم والمادة.
 - مخرجات: كل درس يؤدي إلى نتائج وأثار تمكن من الحكم على فعالية العمليات التي نفذت، وصلاحية المنطلقات التي أُسست عليها تلك العمليات.

الوثيقة رقم: 11
مدخل اتخاذ القرار

لم يعد الحديث، في العقود الأخيرة في مضمون نظم التدريس، عن طرائق أو تقنيات فقط بل أصبح التفكير في النماذج باعتبارها أعم وأشمل وأكثر حضوراً. وإذا كان تحليل النظم مداخلة أساسية لفهم عملية التدريس، فإن نماذج القرار كان لها دور بارز في إدراك مسار تلك العملية (*Approches décisionnelles*) وهي مقاربة لمعالجة نظم التربية في ضوء خطوات حل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة لها، وذلك وفق مسار تسمى العمليات القرارية (*Processus décisionnels*) وتعتمد على الخطوات الآتية:¹

- نتعرف المشكل المطروح،
 - نقترح حلولاً وبدائل لحل المشكل،
 - ننفذ الحل أو البديل المختار،
 - نحكم على صلاحيته أو نتخذ قرارات جديدة.

لقد أدخلت على عمليات تحليل النظم مفاهيم جديدة تنظر إلى بنية الدرس أو الوحدة باعتبارهما نظامين يخضعان باستمرار للقرارات الآتية:
► تحليل حلقات المتعلم وتحديد المشكلات التي تعترضه، ذلك أن الانطلاق من الحاجات هو الموجه الأساسي لاتخاذ القرارات المناسبة لحلها،

¹ Kaufman cit in Etudes systémiques des actions de formation. P :131-138

- اتخاذ القرارات المناسبة التي تلبي تلك الحاجات، وذلك من حيث انتقاء المحتويات، والأنشطة، والوسائل المناسبة،
 - تقويم النتاجات المحصل عليها، وتحديد حصيلة الجهد المبذولة للتمكن من معرفة الآثار التي أحدثتها البدائل المقترنة،
 - اتخاذ قرارات بخصوص ما تم التوصل إليه من آثار ونتائج عن طريق تحليل جديد للحاجات المتولدة عن الوضعية الجديدة، ومن خلال هذا المسار يمكن القول: إن خطط التدريس قد أفادت من نماذج اتخاذ القرار في رسم مسار.
- الفارابي عبد اللطيف. تحضير الدرس وتحفيظ عمليات التعليم والتعلم.

الوثيقة رقم: 12 مدخل الكفايات

« Il difficile de cerner en quelques lignes la diversité des pratiques, mais la liste suivante peut fournir quelques repères pour le faire .

Travail sur le profil de sortie et sur les compétences

1. L'enseignant planifie les apprentissages d'une année ou d'un module de formation, selon une alternance de moments d'apprentissage de ressources et de moments d'apprentissages de l'intégration.

Travail sur les ressources

- 2 . Il prévoit quelques situations d'exploration qui se rapportent aux principaux contenus nouveaux à faire acquérir aux apprenants.
3. Il choisie les méthodes pédagogiques les plus efficaces en fonction des ressources qu'il doit développer et de son style d'enseignement et prépare les situations didactiques. Dans la mesure du possible il est souhaitable qu'il recoure au développement des ressources à travers des situations didactiques qui favorise la recherche des solutions par l'apprenant et la construction des savoirs en petits groupes.
4. Il mène des apprentissages de ressources, en veillant de temps en temps à proposer aux apprenants des situations d'intégration partielle (par la mobilisation de quelques savoirs et savoirs-faire dans une situation problème ayant un niveau de complexité moindre que celui d'une situation d'intégration complète).
5. Il prévoit l'une ou l'autre situation de structuration des acquis. »

Les approches qui se situent dans un paradigme du complexe de la recherche du sens et qui considèrent que l'un des rôles prioritaires de tout curriculum est d'amener l'apprenant à transférer ses acquis , elles témoignent d'un soucis d'efficacité externe.

Xavier Roegies

النشاط 2: حول المداخل المعتمدة في التخطيط

- **هدف النشاط:** تقديم بطاقة حول المداخل أو المقاربات المعتمدة في التخطيط .
- **المهام المطلوب إنجازها:** ينطلق الأساتذة المتربون من الوثيقة 7 إلى 12 ويصوغون بطاقة تقنية خاصة بمختلف المداخل المعتمدة في التخطيط
- **طريقة الإشتغال:** يتوزع الطلبة إلى أربع مجموعات، كل مجموعة تهيئ بطاقة تقنية تلخص مختلف المداخل.
- **موجهات المناقشة والتركيب:** توجيه المناقشة وتركيب ما أدى به الطلبة من أفكار لبناء بطاقة خاصة بمدخل التخطيط. **مدة الإنجاز:** ساعتان.

النشاط الثالث: استحضار المرجعية السيكولوجية في التخطيط

الوثيقة رقم: 13

تعريف علم نفس النمو

* " تهتم سيكولوجيا النمو بدراسة وتتبع مراحل النمو الفكرية والوجدانية والحسية الحركية ، عند الكائن البشري بهدف تحديد خصائص هذه المراحل وألياتها المتنوعة التي توجه وتحدد مختلف السلوكات التي تصدر عن هذا الكائن " .

* النمو حسب منظور بياجي : " تطور موجه من قبل احتياجات داخلية للتوازن يتسم بنزوع العضوية نحو التكيف مع عالم الناس والأشياء مع البيئة الاجتماعية والمادية "

* إن النمو النفسي - باعتباره علمًا ودراسة - يسعى إلى تحقيق هدفين رئيسيين :

1- وصف سلوك الطفل في كل مرحلة من مراحل حياته .

2- معرفة أسباب التغيرات التي تطرأ على السلوك في مختلف مراحل النمو التي يجتازها الإنسان .

الوثيقة رقم: 14

مراحل النمو المعرفي عند بياجي

1 - المرحلة الحسية الحركية (من صفر إلى سنتين) :

يلاحظ أن الرضيع يمارس نشاطا حسيا حركيا، يتكون من خلال عملية الاستيعاب والتلاطم مع مقتضيات المحيط. أي أن العمليات الحسية والحركية هي صلة الوصل بين الذات والمحيط أثناء الاحتكاك بينهما. وهي مرحلة ضرورية في بناء وتكوين البنيات الذهنية للمرحلة اللاحقة. بمعنى آخر يتوجب على الطفل أن يقوم بتنفيذ مجموعة من الأفعال الواقعية قبل أن يجعلها موضع تفكير. ولعل ما يميز أيضا هذه المرحلة هو ذلك التمركز حول الذات. بالنسبة ل طفل هذه المرحلة لا وجود لمكان أو أشياء مستقلة عن ذاته. فكل المواضيع هي عبارة عن سلسلة من الأماكن غير المنسجمة والمتمركزة حول ذاته.

و قبل سن العامين يستطيع معظم الأطفال أن يستخدموا خططا اكتسبوها، لكي يندمجوا في سلوك المحاولة والخطأ العقلي والجسمي.

2 - مرحلة ما قبل العمليات (2 - 7 سنوات) :

يتمركز تفكير الأطفال في سن ما قبل التدرس على اكتساب الرموز (الكلمات)، التي تتيح لهم الإفادة من الخبرة الماضية بدرجة أكبر وتسمح لهم بتمثل *Représenter* بشيء بواسطة شيء آخر. إنها الوظيفة الرمزية والتي تجعل التفكير ممكنا لدى الطفل. وتتعثر هذه المرحلة أيضا بمرحلة الذكاء الحسي، لأن الطفل يصدر أحكاما أو يقوم بأفعال غالبا ما تأخذ بعين الاعتبار بعدها واحدا للموضوع وتغفل أبعادا أخرى . وأطفال هذه المرحلة غير قادرين على قلب أو عكس الأفعال عقليا . ولأنهم لم ين gypsumوا بعد في التفكير الإجرائي سميت المرحلة ما قبل الإجرائية أو (*العملياتية*) .

3 - مرحلة العمليات المشخصة (7 - 12 سنة) :

إن الأطفال التي تزيد أعمارهم عن سبع سنوات يقدرون على قلب الأفعال عقليا ، لكن تفكيرهم العملياتي محدود بالأشياء الماثلة فعلا في الحاضر والتي يخبرونها على نحو عياني و مباشر ، لذلك سميت مرحلة العمليات العيانية، ويمكن توضيح طبيعتها باكتساب الطفل لأنواع مختلفة من العمليات العقليّة كالترتيب والتصنيف *Sérialisation* والانعكاسية *Réversibilité* وال العلاقات والأعداد . لكن في ارتباطها بما هو عيني ومشخص . ولم يرق تفكيرهم بعد إلى التعامل مع الفرضيات أو حل المشكلات بالتعوييم والنقل من موقف لآخر أو استنتاج العلاقات النسبية بين الأشياء ولن يتأتى للطفل ذلك إلا حوالي نهاية المرحلة الابتدائية.

4 – مرحلة العمليات الصورية (حوالي 12 فما فوق) :

ما يميز هذه المرحلة هو قدرة الطفل على التخلص من المحسوس أو العياني *Concret* وإخضاعه إلى مختلف التغيرات الممكنة. إن المراهق يصبح قادراً على التعامل مع الفرضيات والاستدلال عبر قضايا لغوية دونها حاجة إلى ارتباطها بما هو واقعي . إن هذه المرحلة تشكل بداية التفكير الفرضي الاستباطي والقدرة على اتخاذ القرارات بطريقة الاستقراء والاستنباط ومعالجة المشكلات بشكل منظم ونسقي . والتفكير في الأشياء واستحضار صور ذهنية عن طريق تصور حوادث لم يسبق أن واجهها والتفكير في بدائل تتجاوز الواقع .

يرى بياجي أن العمليات العقلية تحول إلى شكل يمكن الطفل من استخدامه في المواقف الجديدة . وكما ينبغي أن يحتظ بالعمليات البيولوجية في حالة توازن فإنه ينبغي أيضاً أن تتحقق العمليات العقلية التوازن وهذه العملية هي شكل من تنظيم الذات يتيح للطفل أن يحقق الانسجام والاستقرار في تصوراته عن العالم وأن يحول اللاتوازن في خبرته لكي تصبح أمراً مفهوماً

[http : www.gulfkids.com](http://www.gulfkids.com)
 . العدد السادس مطبعة النجاح الجديدة الإدار البيضاء 1997 ص : 100 – 102 .
 * سلسلة التكوين التربوي * سيكولوجية الطفل د أحمد أوزي مرجع سابق ص 43 – 44 .
 * علم النفس التربوي د جابر عبد الحميد جابر دار النهضة العربية

الوثيقة رقم: 15

مرحلة المراهقة (مرحلة العمليات الذهنية المجردة)

تصف مرحلة المراهقة بكونها مرحلة نمو شامل وسرع يتناول النواحي الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية، والنمو في جميع هذه النواحي يتصرف بالسرعة... والمراهقة هي فترة تغير ، وكسائر التغيرات تتصرف المراهقة بالانتقال إلى الوراء ثم إلى الأمام، من سلوك قديم إلى سلوك حديث، ومن مواقف قديمة إلى مواقف جديدة وهذا التأرجح يجعل من المراهقة فترة عدم اتزان، الأمر الذي يؤثر على المراهق فيجعله غير منتج في كثير من الأحيان. ولكنه على الرغم من ذلك يظل مبدعاً ومثمراً . يتميز طالب هذه المرحلة (مرحلة العمليات العقلية المجردة) بما يلي:

- القدرة على رسم الصور العقلية للأشياء دون الاستناد المباشر إلى الأشياء المادية؛
- القدرة على تصور أشياء غير محسوسة وتخيلها انطلاقاً من جذور الواقع الذي اكتسبه من المحيط أو البيئة التي يعيشها؛
- المكانتات لديه تفوق الواقع كثيراً؛
- القدرة على التفكير في نتائج أفكاره ونتائجها؛
- القدرة على التفكير في الأحداث وتحليلها انطلاقاً من أفكار مجردة دون اللجوء إلى أشياء مادية محسوسة.

إن تطور تفكير المراهق إلى مستوى العمليات المجردة يظهر في قدرته على حل المسائل، ففي الثانية عشر يبدأ المراهق في المحاجة باستخدام الافتراضات، وفي المناقشة بواسطة التخمين (intuition)، "إذا حدث (كذا) فإنك سوف تجد (نتيجة غير مدركة)".

وإذا كان الطفل لا يستطيع تصور قاعدة عامة، فإن المراهق يصوغ فرضياته في شكل قواعد أو قوانين عامة، ثم ينصرف إلى اختبار صحتها آخذًا بعين الاعتبار جميع الإمكانيات الممكنة، ومن ثم صياغة النتيجة التي توصل إليها بشكل قانون...

كما يبدأ المراهق في إظهار ميل للتعاون مع الآخرين. يقول بيلاجي "من الواضح أن التعاون هو الظاهرة الأولى في مجموعة من أنماط السلوك الضرورية لتكوين المنطق وتطوره""...والأخذ بوجهات النظر المتعددة يعطي تفكير المراهق مرونة..."

كما تظهر قابلية عديدة عند المراهق، نذكر منها ما يلي:

- أن المراهق يمكنه قبول المسلمات من أجل المناقشة؛

لقد أصبح قادراً على صياغة مجموعة من الفرضيات المتباعدة والتي يعبر عنها بافتراضات، ومن ثم المضي في اختبار صحتها.

يبدأ في البحث عن خصائص عامة، تمكنه من إعطاء تعريفات كاملة، وصياغة قوانين عامة، ورؤيه معانٍ عامة في الأمثل أو المواد اللغوية الأخرى؛

أصبح بإمكانه الذهاب في تفكيره إلى ما وراء المحسوس والمحدود والمألوف، ليتصور ما هو غير محدود في الكبر أو الصغر، ويكتشف أموراً عقلية تصورية.

أصبح واعياً لتفكيره، مستعيناً في تقديم مبررات منطقية للأحكام التي يعطيها،

يُكون قدرة في التعامل بنوعية واسعة من العلاقات المعقّدة مثل التتناسب Proportionality والترابط correlation.

كما أنه في فترة المراهقة يتطور التفكير في الجوانب التالية:

- التعريف والرمز: فالتعريف الذي يقوم بها المراهق تكون من النوع العام والشامل، فالطفل عندما يعرف البرنقالة يكون جوابه (اللأكل) أو ما شابه ذلك، وهو في ذلك يعرف الشيء بالإشارة إلى الغاية منه وإلى ما هو متصل به شخصياً، أما المراهق فيحاول وصف الصفات العامة لنوع من نوع أو صنف الأشياء ففي تعريف البرنقالة يقول المراهق: "إنها نوع من الفاكهة، لها قشرة رقيقة، وهي كثيرة العصارة من الداخل" ... وقد يستفيض المراهق ليتناول اللون، والطعم... وهو يتعلم الاستخدام الكامل للتشبيه والمجاز والاستعارة،... وقدرته على التعبير اللغوي تتعمق، جاعلة إياه قادراً على التلميح Assertion والتوكيد Allusion.

- التواصل واللامحدودية: قبل بلوغ الفرد مرحلة العمليات المجردة، لم يكن قد تكون عنده مفهوم التواصل واللامحدودية. فهو يوافق على تقسيم الخط مرات عدّة، أو يمكن رسم عدة نقاط على الخط. ولكنه يعتقد أن التقسيم يجب أن يتوقف عند عدد معين من الأقسام... أما المراهق فلم يعد لديه صعوبة في التفكير بأعداد كبيرة غير محدودة.

كما يتميز المراهق في هذه الفترة باضطراره إلى التعامل بالرموز والأفكار اللغوية المجردة،... كذلك يستطيع أن يفكر متسلسلاً، ويقوم بالتطبيق، وبوضع الفرضيات أولاً، ويمكن من استخدام خبراته السابقة، كتحديد ما سيحدث فيما لو تغيرت الظروف أو الشروط. (سيكولوجية التعلم الصفي. يوسف قطامي وناففة قطامي 2000 دار الشروق للنشر)

النشاط 3: حول المرجعية السينكرونية للتخطيط

- **هدف النشاط:** تقديم بطاقة تقنية حول مراحل النمو وكيفية استحضارها بناءً على التخطيط.
- **المهام المطلوب إنجازها:** ينطلق الأساتذة المتدربون من الوثائق 13 إلى 15 ويقومون بما يلي:
 - صياغة بطاقة تقنية حول المراحل النمائية مع التركيز على مرحلة المراهقة من حيث خصائصها؛
 - كيفية استحضار خصوصية مرحلة المراهقة أثناء التخطيط.
- **طريقة الإشتغال:** يتوزع الطلبة إلى أربع مجموعات، كل مجموعة تهتم ببطاقات التقنية المطلوبة.
- **موجهات المناقشة والتركيب:** توجيه المناقشة وتركيب ما أدى به الطلبة من أفكار لبناء بطاقة خاصة بمداخل التخطيط. **مدة الإنجاز:** ساعتان.

النشاط الرابع: نظريات التعلم

النظرية السلوكية

الوثيقة 16

هيمنت السلوكية بعد الحرب العالمية الثانية، واتجه اهتمامها في البداية إلى دراسة مخبرية للسلوك الحيواني، لينتقل بعد ذلك الاهتمام إلى "تطبيق مبادئ السلوك على المشكلات الإنسانية". إن منشأ الاهتمام بالسلوك، حسب سكينر، كونه له صلة قوية بالحياة الإنسانية، ويغري بالبحث في خصوصيته. إن السلوكية كما يدل عليها اسمها تهتم بتحديد سلوك الفرد في علاقته بالظروف التي يواجهها، وردد الأفعال الملائمة لها. وتقتضي من مجال دراستها كل ما يستعصي عن الخوض لللاحظة. ويتم التمييز في هذا الإطار بين نوعين من السلوك: الأول، يحدث نتيجة بعض المثيرات، مثل إغضاض العينين بفعل الغبار، والثاني يُعرف بالسلوك الإجرائي، لكنه يؤثر في البيئة أو في العالم، ويتميز بالطبع الإرادي.

إن التعلم بحسب سكينر هو نتيجة لسيطرة الإشارة Conditionnement، واهتدى إلى هذه النتيجة بعد دراسته لسلوك الحيوانات في ضوء الخطوات التالية:

- تقديم مثير stimulus إلى الكائن المستهدف بالدراسة؛
- ملاحظة استجاباته إزاء المثير المقدم؛
- تصنيف المظاهر السلوكية في ضوء العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة.

مكنت الأبحاث التي أجريت على الحيوانات الوصول إلى نتيجة مقتضاهما أن التعلم يحصل بناءً على التعزيز سواءً كان بالمعنى الإيجابي أم السلبي، فيسمح ذلك للحيوان أن يتصرف بطريقة فعالة داخل محيطه.

وإذا كان تصوره قد بلوره في البداية انطلاقاً من التجارب على الكائنات الحيوانية، فقد عمل على تطبيقها على التعليم الإنساني، فطور طريقة تعليمية تستند إلى مبادئ التعزيز الإيجابي. وتتجدر الإشارة إلى أن مجموعة من المبادئ التي انتهى إليها تناولها مع انتهائي إلى رؤاد التربية الحديثة، من أهمها:

- "لا يمكن أن نتعلم إلا انطلاقاً مما نفعله"؛
- "نتعلم عن طريق التجربة"؛
- "نتعلم بواسطة المحاولة والخطأ".

(توبى لحسن 2014)

العلوم المعرفية

الوثيقة رقم: 17

تتشغل العلوم المعرفية (Sciences Cognitives) بكيفية جريان المعالجة الإخبارية. وتقدم نماذج (نظيرية في المعرفة)، وتسعى بروافد معرفية معرفية متعددة: كالمنطق والذكاء الاصطناعي واللسانيات والأنتربيولوجيا وعلم النفس العصابي، وغيرها. وكلها تحدوها الرغبة في تفكير العمليات المركبة، المتألفة من المعرفة (*Connaissance*)² والفكر (*Pensée*).

وانشغلها بهذا التوجه جاء متزامنا مع تزايد الشك في فعالية الاتجاه السلوكي في تصور ظاهرة التعلم، لكونه يقتصر على وصف الواقع القابلة للملحوظة ويتناهى الخوض في غمار الظواهر التي تستعصي على المعاينة المادية، ومن ثم حرص هذا الاتجاه على إرجاع العمليات الذهنية، التي يصعب النفاذ إليها، إلى ما يُعرف « باللعبة السوداء ». من هنا، جاءت المقاربة المعرفية لستعيض عن المنهجية المتبعة عند السلوكيين، داحضة إياها وداعية، في الوقت نفسه، إلى مواجهة العمليات الذهنية ونمذجتها (*Modéliser*)، أي إقامة مقاييس بين ما يجري في أذهان الأفراد وما يحصل في الأنظمة الحاسوبية. إن هذه النمذجة أحكم طريقة فهم ما يجري في دماغ الفرد لحظة استقبال المعلومات ومعلجة الرموز وحفظ عناصر في الذاكرة واسترجاعها.

وإذا كان التصور السلوكي بقي حبيس الوصف الخارجي للسوق، ويؤكد على أنه يكفي تنظيم إمكانيات التعزيز الخارجية ليحصل التعلم، فإن الاتجاه المعرفي يرتكز على تقديم فرضيات حول ما يجري في «اللعبة السوداء» لحظة التعلم، أي حول عمليات اشتغال الدماغ ولعل الشبكة المفاهيمية التي يعتمدها تدل على هذا الاتجاه في البحث، والسعى إلى تفسير السيرورات التعليمية، ومن أهمها: معالجة المعلومة، الخطاطة، *Représentations*، التمثلات *Plan*, *schéma*، التصميم ...

إن التعلم حسب الاتجاه المعرفي ينبع على منطلقات مقتضاه أن المتعلم عنصر نشط «يبارد في تجارب تساعد على التعلم»، ويبحث عن المعلومات التي تسمح له بحل المشكلات، فيعيد ترتيب وتنظيم ما تعلمه، محاولاً فيهم الخبرة الجديدة. وهو منطلق يُسلم بوجود علاقة تفاعلية بين المتعلم وما يواجه من خبرات أو مواقف سواء أكانت منتظمة أم غير منتظمة. إن المتعلم ينمو ويتطور خلال هذه السيرورة التفاعلية، «وموظفاً عمليات ذهنية معرفية، كالتنظيم والإدخال والإدماج، والتلخزين. مطوراً بذلك خبرات خاصة به حددها أسلوب تعلمه وتفكيره».

إن اهتمامات علم النفس المعرفي تتحول حول ما له علاقة « بالمعرفة » من زاوية نفسية، لهذا فإن مجالها واسع جداً يتوزع بين دراسة الإدراك وحل المشكلات والتطرق إلى الذاكرة والتعلم: فهي تهتم بالإخبار المخزون في الذاكرة التصورية، وتميز بين المعلومات التي لها علاقة بالذاكرة ذات الأمد القريب (الذاكرة المعجمية أو الذاكرة الدلالية)، وما يرتبط بالذاكرة ذات الأمد بعيد. كما تتجه إلى دراسة العمليات المسؤولة عن اكتساب الإخبار أو المعلومات. وقد أتاح الاهتمام بالتمثيلات التي يكونها الفرد - مع الزمن - حول العالم توظيف النتائج المحصل عليها في مجال علم النفس التعلمي، لما لذلك من فوائد عظيمة على سيرورة التعلم. فالدرس مطالب بمراعاة تمثلات التلاميذ قبل مواجهتهم بمعلومات جديدة. كما استثار حل المشكلات *Résolution de problème* باهتمام علم النفس المعرفي.

نوبى لحسن 2014

بنائية بياجي(Jean Piaget)

الوثيقة 18

إذا كان السلوكيّة قد تبنّت تصوّراً للتعلم مضمونه أنّه تعديل للسلوك بواسطة مثيرات خارجية، ومثلّت الأساس الذي ينهض عليه التعليم المبرمج، فإنّ بياجي نظر إلى التعزيز نظرة غير خارجية (أي انطلاقاً من البيئة)، إذ إنه ينبع من أفكار المتعلم: فما يتعلمه الطفل وهو في طور النمو لا يمكن أن نحدده دائماً بناء على عوامل خارجية (مادية أو اجتماعية)، وإنما بالاستناد إلى ما يُسميه بالتوازن (*Equilibre*). إنّ هذا العامل يتحكم في التعلم، لأنّ هناك «أشياء يتعلّمها الطفل وهو في طور نموه لا يمكن تفسيرها عن طريق المحددات المادية والاجتماعية

² المراد بهذا المصطلح جميع أشكال المعرفة الإنسانية، المستمدّة من العالم، كالواقع والأحداث والمواضيع والمفاهيم وال العلاقات التي تنتظمها والمهارات...الخ

والنضجوية فحسب". إن اهتمام بياجي بأشكال التفكير الشاملة قادته إلى إدراك كيفية اهتداء الأطفال إلى تصحيح أخطائهم عن طريق إعمال تفكيرهم، وهو بهذا لم يعد ينشغل بالمتغيرات (المنبهات) وأشكال التعزيز(رد الفعل)، فالمثير لم يعد أمرا مسلما به، لهذا انصرف اهتمامه إلى تفسير تطور هذا المثير، مركزا على معرفة الإنسان، باعتبارها تترجم عن تفاعل الذات مع محطيها، أي بيئته الاجتماعية والمادية. فالطفل يفعل في محطيه وينفع، وهو أمر يضمن سيرورة تطوره. وفي ضوء هذا التصور لم تعد الأخطاء تفسر انطلاقا من عوامل كعدم الانتباه، بل أصبحت نتيجة لشكل أولى من التفكير الاستدلالي.

ويطلق على مقاربة بياجي بالبنائية لكونها تقوم على التقابل بين الذات والمحيط، وهو ما يظهر من خلال تفسيره للذكاء، إذ يُبني هذا الأخير بفضل عملية توازن البنيات المعرفية مع القيد التي يفرضها المحيط، ويسعفاننا عمليتان أساسيتان في بلوغ ذلك: الاستيعاب (أو التمثيل) *Assimilation* والتكيف (أو الملاعة) *Accommodation*. إن النمو المعرفي للإنسان هو سيرورة تتحقق بموجب "توازن" بين الاستيعاب أو التمثيل (من حيث كونه عملية إدماجية لمثيرات جديدة مع الخطاطات الموجودة مسبقا) والتكيف (ظهور خطاطات جديدة عند مواجهة صعوبة استخدام الخطاطات السابقة، أو هي "عملية تحويل البنى المعرفية الحالية وتطويرها بشكل تتناسب فيه المدركات التي يواجهها المرء").

يشكل الاستيعاب قطب رحى أي سلوك تكيفي. غير أن الإنسان عندما تعرّضه صعوبات جديدة يكون مدعاً إلى تكييف بناته الذهنية، كي يضمن من جديد حصول استيعاب للمعطيات التي تواجهه. فالطفل الذي يتعلم إدراك الأشياء يصبح مدعاً إلى تعديل طريقة إدراكه، كلما واجه معطيات غير متوقعة (كالأشياء الثقيلة). و هو أمر ينعكس إيجاباً على قدرته الفعلية.

تتمثل قيمة الابستمولوجية البنائية في كونها سعت إلى التدليل على أن التعلم الإنساني يتم بشكل تلقائي وذاتي، منطلقة من مسلمة مقتضها أن المتعلم هو الذي يبني معرفته الخاصة. ولا أحد على الإطلاق يمكن أن يحل محله في إطار هذه العملية. وهذا لا يعني بالطبع نفي أي دور للمدرس وإنما تعطى "الأولوية المطلقة للذات العارفة"، لأن من شأن هذا الوضع الاعتباري أن يتيح النفاد إلى منطق المتعلم المضرور وفهم أخطائه. وحينما يُعد بياجي الذات العارفة قادرة على بناء الواقع انطلاقاً من تجربته الخاصة، فهذا يعني أنها يجب أن نجعل معرفة التلميذ في قلب النشاط المدرسي، فهو لا يباشر الدرس وذاكرته فارغة، بل يملك تمثالت ذهنية خاصة به. وعلى هذا الأساس وجب الانطلاق منها، قصد بناء معارف "مضبوطة" (مفاهيم وشبكة من العلاقات)، يفترض في المدرس امتلاك ناصيتها. وفي ضوء هذا المنظور "تصبح الأخطاء شيئاً عادياً داخل عملية التعلم... وتغدو مؤشراً ذا أهمية لفهم تفكير التلاميذ، ولتوجيه تدخلات المدرسين على نحو فعال".

إن التعلم يكتسي دلاله، عندما نجعل المتعلم يقوى على إزالة تناقض أو تعارض بين التنبؤات والنتائج، أي الوصول إلى حالة التنظيم الذاتي التي تميز التوازن، بعد إلغاء مستويات من الفهم السابقة وغير المكتملة. إن هذا الرأي تلزم عنه الحقيقة التالية: يُرجى من الأخطاء عظيم الفوائد على مستوى التعلم القائم على الفهم". فالخطأ يؤدي بالتلاميذ إلى تعديل قاعدتهم المعرفية وإلى تمثل النتيجة الظاهرة في قاعدتهم المعرفية القديمة المعدلة"

أناحت بنائية بياجي إدراك أن أخطاء المتعلمين يجب أن نفهمها بالنظر إلى طبيعة كل مرحلة نهائية. بعض المفاهيم أو المحتويات التعليمية قد تتعالى على خصائص مراحل نمو الأطفال، مما يستوجب بناء طرق تعليمية مناسبة، تراعي قدرات الفرد. كما أضحت نظرية "التوازن" أداة تساعد المدرسين على فهم عملية التعلم ذاتها، "فقد أصبحت بدويات التعليم مثل التعلم عن طريق الممارسة تأخذ معنى جديداً وتفصيلاً أكثر يتجدد حدود التسليم العفوبي بالمباديء التي تبدو واضحة من تلقاء ذاتها"، وأصبح القصد من التعليم هو مساعدة الطفل (المرافق) على بناء معارف صورية صحيحة وذلك بضبط المفاهيم وتنظيمها داخل شبكات تحظى بسند علمي. وهو أمر يستوجب من المدرس التوفّر على معرفة علمية ملائمة للمادة و تكوين ابستمولوجي.

الوثيقة: 19 السوسيو بنائية (فيكتوسكي Vygotski)

وطد فيكتوسكي دعائمه نظرية تعلمية قائمة على مبدأ التفاعلية، مركزا اهتمامه على المكون الاجتماعي: فالفكر والوعي وفق هذا المنظور هما حصيلة لأنشطة ينجزها الطفل مع المحبيين به، سواء كانوا آباء أو مدرسين أو أطفال آخرين. وبناء على هذا الأصل الاجتماعي يظهر الاختلاف الحقيقى بين هذا النموذج وبين بنائية بياجي، والتي تهتم ببناء المعرفة انطلاقا من اعتبارات "داخلية" و"فردية". ويوضح فيكتوسكي. هذه الحدود قائلا:

"إن الاتجاه الحقيقى للتفكير، من منظورنا، لا ينطلق من الفرد إلى المجتمع وإنما من المجتمع إلى الفرد" ، وهو تصور جعله يعيد الاعتبار لدور الرائد في تعلم الطفل ونموه، حيث يعتبر أن تطور الوظائف النفسية العليا هي حصيلة تفاعل بين النمو الطبيعي، الذي يرتبط بالพัฒان العضوي، وبين عملية الاتكاسب الثقافي، المقترنة بنشاط التعلم. يحظى هذا المستوى الأخير باهتمام خاص من قبل فيكتوسكي، لأن دور المدرس ذو أهمية بالغة، بما أن ما يقوى على "فعله الطفل اليوم بمساعدة الراشدين يمكن أن يقوم به غدا وبمفرده".

إن المسافة التي تفصل الوضعية التي يعالجها الطفل بمفرده ومن دون مساعدة أحد وبين تلك التي ينجزها بتوجيه الرائد هي "أقرب منطقة للنمو" (*Zone proximale de développement*). ويحيل هذا المصطلح على الاختلاف القائم بين إنجاز الأطفال لعمل بمفردهم أو بتوجيه من مدرسيهم أو بتعاون مع أقرانهم، يمكن أن تمثل لذلك بالحالة التالية: إذا أردنا تعليم طفل لعبة معينة، فمنطقة النمو المحتمل ستكون لا محالة هي المسافة الموجودة بين معارف ومهارات الطفل حول هذه اللعبة، وما يقوى على فعله عندما يقوم شخص بتعليمه هذه اللعبة. من هنا تصبح التربية مدعوة إلى الاهتمام بهذه المنطقة، التي تتميز بكونها اجتماعية تقافية. ويشدد فيكتوسكي على أهمية إعداد وضعيتات تعلمية داخل مجموعات. إنها الفضاء الأمثل الذي يتحقق داخله التعلم، ويساعدها على معرفة الخطوات المستقبلية للطفل وдинامية تطوره، حيث تتم مراعاة ليس فقط النتائج المحصل عليها وإنما أيضا تلك التي في طور الاتكاسب. وبهذا فإن فيكتوسكي ميز بين لحظتين من عمليات التعلم: الأولى يضطلع فيها الرائد بدور أساسي؛ أما الثانية فتكشف عن تطور الطفل، حيث تبدأ العمليات الداخلية الفردية في العمل. "يُخلق التعلم إذن، ويُوضّع ويُحرّك عند الطفل سلسلة من الآيات التطور الداخلي التي، في مرحلة ما، لا يستطيع الوصول إليها إلا في إطار التواصل مع البالغ والتعاون مع زملائه، والتي تصبح فوزاً خاصاً للطفل عندما يستبطنها".

إن التطور المعرفي للطفل يتم أيضاً من خلال ما يُسميه بـ *échafaudage* ، وهو يحيل على الدعم والمساعدة التي يقدمها الرائد للمتعلم، كي يساعده على حل مشكلة معينة تتجاوز قدرته. إن هذا المصطلح يصف ما يقوم به المدرس لمساعدة المتعلمين على خلق مراتب بين ما يعروفونه وما يحتاجونه من معارف. فقد يتعلق الأمر بتقديم اقتراحات لإيجاد حلول، أو إثارة اهتمام المتعلم، لكي يتوجه إلى بعض المظاهر الهامة.

وإذا كان فيكتوسكي يجعل مهمة المدرس تتجه أساساً إلى أقرب منطقة للنمو، فإنه ييرز أن "التعلم المدرسي لا يبدأ أبداً من صفحة بيضاء، وإنما يتتوفر كل تعلم داخل السياق المدرسي على تاريخ قبلي. وتتحدد مهمة المدرس في محاولة النفاذ إلى البنية الداخلية للمتعلم، وذلك ببذل جهد المحاولة لهم كيفية اثناء معارف الطفل، والكشف عن شبكتها الداخلية في علاقتها بالفاعلات الاجتماعية السابقة. ويدافع على الفكرة الفاضية بأن المتعلم يفهم على نحو جيد، إذا حظي بتوجيه المدرس، أو عمل داخل مجموعة، خلافاً إذا اشتغل بمفرده. بعبارة أخرى يُبرهن الباحث على أن العمليات المعرفية تشتعل بكيفيات مختلفة حسب ما إذا كان المتعلم يواجه وضعية بمفرده أو مع آخرين. (توبى لحسن 2014).

النموذج السوسيو بنائي والتفاعلية للتعلم

الوثيقة: 20

نموذج ذو ثلاثة أبعاد، قائم ضمن العلاقة الديداكتيكية:

- بعد البناء، يحيل على الذات التي تتعلم، أي التلميذ.

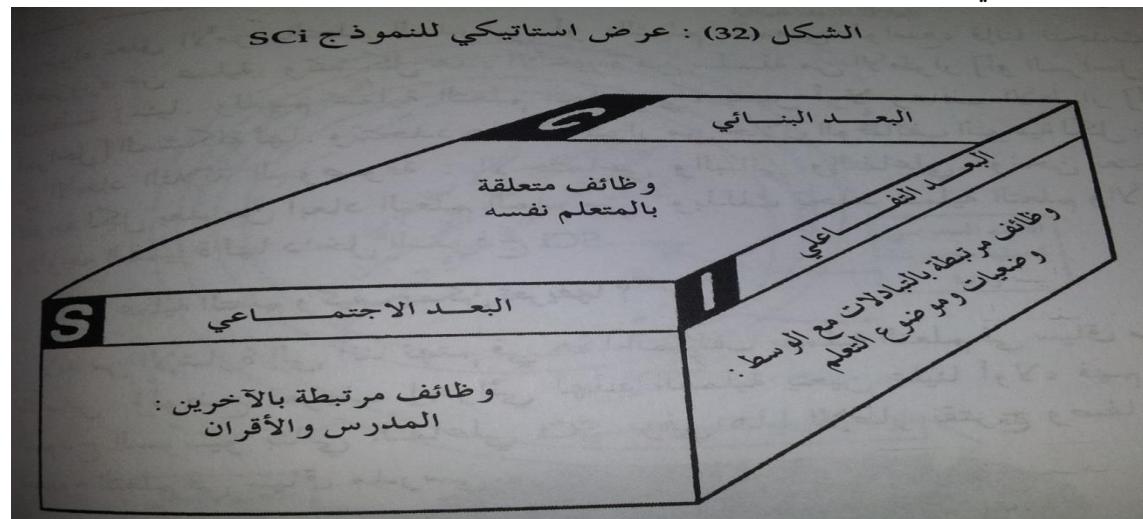
- بعد الاجتماعي، يحيل على الشركاء في عين المكان، أي التلميذ الآخرين والمدرس،

- يحيل بعد التفاعل على الوسط، أي الوضعيات وموضوع التعلم المنظم داخل هذه الوضعيات.

مع ذلك فإن هذه الأبعاد الثلاثة لا تشغلهن بشكل منعزل. هي مترابطة ومتضامنة وغير منفصلة. ويمكن للتعلم أن يُبنى من خلال التفاعلات القائمة بين هذه الأبعاد...

وفي اعتقادنا، فإن التعلم المدرسي لا يمكنه أن يتموقع خارج منطقة الحوار المتولدة عن التعاقد الديداكتيكي. فلكي يجري التعلم في سياق مدرسي من اللازم أن يقوم حوار إيجابي ومتين بين المدرس والتلميذ وموضوع التعلم. ولا يمكن لهذه التبادلات أن تتم إلا إذا كانت منطقة الحوار قد حددت سلفاً من طرف هؤلاء الشركاء الثلاثة داخل العلاقة الديداكتيكية.

يمكن تمثيل النموذج المقترن على الشكل التالي:



فكلا بعد من هذه الأبعاد (S,C,i)، تقابلها سلسلة من الوظائف التي تسمح بتحديد شروط التعلم المدرسي. وبالرغم من كون هذه الأبعاد متقابلة فيما بينها بالضرورة، فإن كل بعد يوجد تحت مسؤولية أحد الشركاء في العلاقة الديداكتيكية.

- يوجد البعد الاجتماعي(S) تحت المراقبة الأساسية للمدرس،
- يوجد البعد البنائي(C) تحت المراقبة الأساسية للمتعلم،
- يوجد البعد التفاعلي(i) تحت المراقبة الأساسية لموضوع التعلم. «جونيرت. التكوين الديداكتيكي للمدرسين

النشاط 4: حول نظريات التعلم

- هدف النشاط: إعداد بطاقة تقنية حول نظريات سيكولوجية التعلم.
- المهام المطلوب إنجازها: ينطلق الأساتذة المتدربون من الوثيقة 16 إلى 20 ويصوغون بطاقات تقنية حول نظريات التعلم ، من حيث منطقاتها، وخلفياتها النظرية، ونظرتها للتعلم...
- طريقة الإشتغال: يتوزع الطلبة إلى مجموعات، كل مجموعة تهتم بطاقة تقنية.
- موجهات المناقشة والتركيب: توجيه المناقشة وتركيب ما أدى به الطلبة من أفكار لبناء بطاقات خاصة بداخل التخطيط. مدة الإنجاز: ساعتان.

أهم المقاربات البيداوغوجية المعتمدة في التخطيط

النشاط الخامس:

الوثيقة رقم: 21.

التخطيط بواسطة الأهداف

الإجراء الأساسي في كل عملية تخطيط هو تحديد الأهداف المتواخدة من الفعل التربوي الممارس. فالمدرس عندما يهوي درسا يكون مدعوا إلى القيام بمجموعة من الإجراءات المنهجية، إذ أنه يختار محتوى دراسيا معينا وينظمه، ويوظف طرقا ووسائل ملائمة، ويقوم بإجراء تقييم لأعمال التلاميذ وحصلية التعلم. وهذه الإجراءات جميعها تبقى موجهة أساسا بالأهداف المحددة. لأن هذه الأهداف تترجم بدقة النوايا المضمرة إلى تصريحات ملموسة...

وفي هذا الإطار يمكن أن نميز بين مستويين من الأهداف:

- مستوى عام: يشمل الغايات والمرامي والأهداف العامة،
- مستوى خاص: يشمل الأهداف الخاصة والإجرائية.

صفاته	صيغته	مصدره	مضمونه	مستوى الهدف
تميّز ...	على صيغة أو شكل	صادر من لدن ...	فانه يعبر عن ...	إذا كان الهدف
بشكلها المثير والجذاب وكذلك القابل للتأويل	مبادئ وقيم عليا ورغبات ونطualات	رجال السياسة والجماعات الضاغطة من أحزاب ...	فلسفة التربية وتوجهات السياسة التعليمية	غاية
بارتباطها المباشر بالمواد والوسائل والمناهج	أهداف البرامج والمواد وأسلال التعليم	إداريين ومؤطرين ومفتشين ومسيري التعليم	نوايا المؤسسة التربوية ونظمها التعليمي	مرمي
تمرّزها حول التلميذ وقدراته ومكتسباته	قدرات ومهارات وتغييرات تزيد إحداثها أو اكتسابها من طرف التلميذ	مؤطرين ودرسين	أنماط شخصية التلميذ العقلية والوجدانية والحس حركية	عاما
تصريحاً بما سيقوم به التلميذ في الدرس	فعل سيقوم به التلميذ مرتب بمحتوى درس	درسين أو تلاميذ	محتوى درس معين سينجز في حصة أو أكثر	خاصا
تصريحاً بأدوات التقييم وأشكاله	فعل الإنجاز وشروطه ومعايير الإنقان	درسين أو تلاميذ	سلوكيات ينجزها التلميذ ليبرهن عن بلوغه الهدف	إجرائيا

وعندما يريد المدرس أن يخطط أهداف دروسه فإنه مضطر إلى أن يحدد هذه الأهداف وبالتالي يصنفها. ذلك لأن وضع ترتيب للأهداف إجراء أساسي يتبع تنظيم الوسائل والطرق التي يستعملها، وهيكلة المحتويات المراد تدريسها... فعلى أي أساس سينبني هذا التصنيف؟

وتصنيف الأهداف يرتكز على بعدين أساسين:

1. بعد أفقى نصف فيه الأهداف وفق مبادئ سيكولوجية تقسم الشخصية الإنسانية إلى مجالات هي:

* المجال العقلي/المعرفي الذي يتضمن العمليات العقلية كالمعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم

* المجال العاطفي/الوجداني الذي يشمل القيم والموافق والاهتمامات والميولات والعواطف...

* المجال الحس-حركي الذي يتضمن السلوكيات الحركية ومهارات الجسم والأعضاء الحسية...

1. بعد عمودي نصف فيه كل مجال إلى مقولات مرتبطة ترتيباً منطقياً يلائم المسار التعليمي الذي سيقطعه المتعلم بكيفية متدرجة الصعوبات.

وتجدر الإشارة إلى أن الأهداف يجب أن تتحدد في شكل سلوكيات وإنجازات قابلة للقياس والملاحظة، ولكي يتحقق ذلك فإنه من اللازم أن نقوم بعمليتين: الاشتغال والتخصيص. فال الأولى يتم من خلالها الانتقال من الغايات إلى المرامي ثم إلى الأهداف العامة... أما الثانية فيبدأ منها عمل المدرس، إذ يتطلب منه الأمر أن يحول الأهداف العامة إلى أهداف خاصة وإجرائية تتعلق بدوره وإنجازات تلاميذه.

وتتضمن تقنية صياغة الأهداف، حسب ماجر، العناصر الأساسية:

1. السلوك المراد إنجازه: أي ما هو الإنجاز الذي سيقوم به التلميذ.
2. الشروط التي سينجز فيها السلوك: أي ما هي الشروط المتطلبة من التلميذ عند الإنجاز أو في الإنجاز ذاته.
3. المعايير التي تمكن من تحديد مستوى الإنجاز ودرجة الإنقان.

وقد طور دولانشير هذه التقنية وقسمها إلى 5 عناصر وهي:

1. من سيقوم بالسلوك 2. ما هو السلوك الذي سينجز (فعل) 3. ما هي نتيجة السلوك؟ 4. في أي شروط سيتم السلوك؟ 5. ما هي المعايير التي ستحدد ما إذا كانت النتيجة مرضية.

ومثال هذه التقنية الهدف التالي:

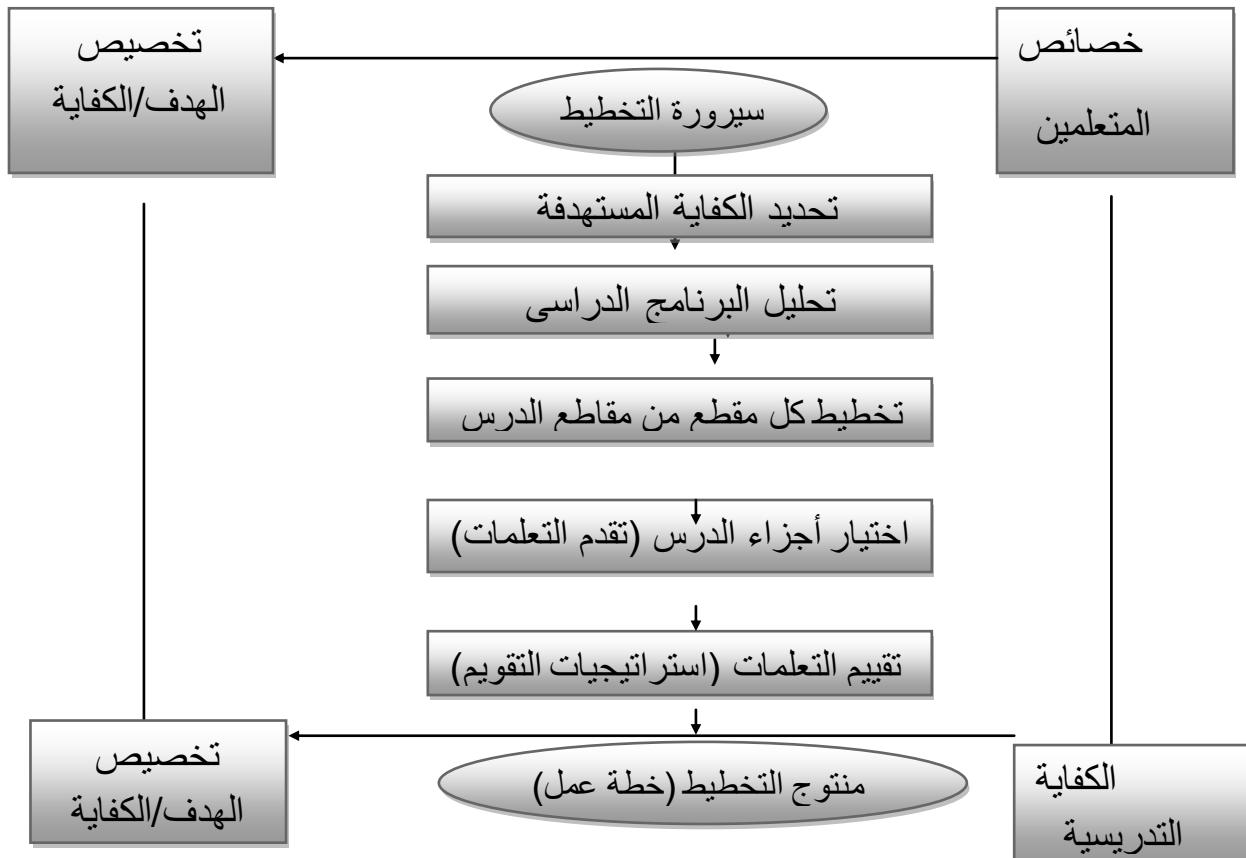
1. تلميذ الأولى إعدادي 2. سيرمي 3. كرة حديدية 4. تزن ثلاثة كيلوغرام 5. على أن تتجاوز الكرة مسافة خمسة أمتار. **كيف ندرس بواسطة الأهداف**

عبد اللطيف الفارابي وعبد العزيز الغرضاف. سلسلة علوم التربية 1989 ص: 29-56(بتصرف)

الوثيقة رقم: 22
الهندسة الداخلية للدرس leçon باعتماد بيداغوجيا الأهداف

محطات الدرس	الهدف	المادة المعرفية	أنشطة التعليم والتعلم
(1) قبل الفعل (الخطيط)	<ul style="list-style-type: none"> ← تخصيص الهدف ← تصنيفه وفق مجالات الشخصية ← تصنيفه وفق مراقي صنافية 	<ul style="list-style-type: none"> ← من أين سأستقي المعرفة ← أي محتوى ينسجم مع الهدف ← كيف أشتق المادة من البرنامج ← كيف سأنظمها 	<ul style="list-style-type: none"> ← اختيار الطائق التي سأعتمدتها في علاقاتها بالأهداف. ← أحدد نوع النشاط الذي سأقوم به. ← أحدد نوع النشاط الذي سيقوم به التلاميذ. ← اختيار الوسائل وبرمجتها.
(2) الإنجاز أو الفعل	<ul style="list-style-type: none"> ← صياغة الهدف صياغة إجرائية ← التصريح بالهدف 	<ul style="list-style-type: none"> ← نقل المادة وتداولها. ← توظيف المادة وفق الأهداف الإجرائية. ← ترتيب المعرفة منطقياً ← ترتيب المعرفة حسب مسار تعلم المتعلم وحاجاته 	<ul style="list-style-type: none"> ← تنفيذ أفعال التدريس. ← تنفيذ وضعيات التعلم. ← التدخل لإدماج الوسائل التعليمية وتوظيفها.
(3) بعد الإنجاز	<ul style="list-style-type: none"> ← اعتماد الهدف كمعيار للتقويم ● قياس الفارق بين الهدف كنية و الهدف كمنتج نهائي 	<ul style="list-style-type: none"> ← المعرفة كموضوع للتقويم من حيث انسجامها بالهدف، بالمتعلم ● تعقيدها ● هيكلاتها.... 	<ul style="list-style-type: none"> ← تمييز ما درس فعلاً على ضوء الأهداف ← تنفيذ أنشطة التقويم و الدعم.

وثيقة رقم: 23
تخطيط الدرس من منظور الكفايات



D'après : « Le processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence » 1996 P.Deshaies p :6

النشاط 5: عقد مقارنة بين تحضير درس وفق مقاربة الأهداف ودرس وفق الكفايات

- **هدف النشاط:** عقد مقارنة بين تخطيط درس وفق مدخل الأهداف ومدخل الكفايات

- **المهام المطلوب إنجازها:** ينطلق الأساتذة المتدربون من و الوثيقتين 21 و 23 وبهieuون مداخلة يعقدون من خلالها مقارنة بين التخطيط لدرس وفق بيداغوجيا الأهداف والتخطيط له وفق المقاربة الكفايات.

- **طريقة الإشتغال:** يشتغل الأساتذة المتدربون في إطار أربع ورشات

- **موجهات المناقشة والتركيب:** توجيه المناقشة وتركيب ما أدلّى به الأساتذة المتدربون من أفكار.

مدة الإنجاز: ساعة واحدة.

الوثيقة رقم: 24

المقطع التعليمي: مرتكزاته ومراحله

بعد المقطع التعليمي (Séquence) وحدة تعليمية unité وقعت صياغتها وفق منهج تنظيمي للأنشطة حول مفهوم ما أو هدف معين. ويمكن أن تتواصل هذه الوحدة على امتداد عدة حصص تعليمية مختلفة.

يمكن أن يختلف باختلاف المادة التعليمية والأهداف التربوية والسيرورات التعليمية.

بعض مرتكزات بناء مقطع تعليمي

- يخضع المقطع التعليمي أيضاً إلى النقل الديكتيكي وإلى عمليات تطويق عند إنجازه في الفصل، وذلك بحسب تفاعل المتعلمين وإنتاجهم واستناداً إلى سلوك المدرس.

- لا توجد خطاطة نمطية لتنظيم المقطع التعليمي، غير أن هذه الخطاطة تمثل وسيلة لتخطيط الدرس.

مراحل بناء المقطع التعليمي (حسب جرافي روجرز)

1. الموضعة (Mise en situation)

يختلف باختلاف النشاط، موضوع التعلم (الملاحظة، الاستكشاف)، وتشمل:

- تحديد تمثيلات المتعلمين (انظر أعمال فيكي Vecchi)، وتشمل:
- التحفيز: مسألة مرتبطة بحياة المتعلم اليومية، بتاريخه الشخصي، بحسن عرض المعينات البيداغوجية.
- السند الداعم: نص، خطاطة، أشرطة (BD).
- بحث فردي أو جماعي له صلة بالنشاط المقترن...
- التحقق من المكتسبات الفعلية للمتعلمين بالنظر إلى الكفاية المستهدفة أو الهدف المسطر للمقطع التعليمي السابق،

2. التنمية (هيكلة التعلمات)

تدخل المدرس في مرحلة الاكتساب الفعلي للمعارف و المعارف الفعل.

- تحديد المضامين التعليمية استنادا إلى:

- ✓ إسهام المعرف العالمية المتعلقة بالمفهوم أو الموضوع أو الظاهرة قيد الدرس،
- ✓ بعض الممارسات المجتمعية المرجعية من واقع المتعلم المعيش،

اختيار الأسناد وكيفية توظيفها الدидاكتيكي بالنظر إلى الهدف المسطر،

تنوع الأسناد والموارد التي ستتوظف بالنظر لل حاجيات السوسيو ثقافية وللمعرف المتعلقة بالمورد المراد اكتسابها،

اعتماد خطوات (démarche) تدعم التفاعلات والصراعات السوسيو معرفية،

اقتراح مضممين لها دلالة للمتعلمين في وضعية مشكلة،

اعتماد منطق التدرج (حسب المدخل المعتمد في البرنامج)،

اختيار خطوات تعليمية/تعلمية من قبل الطريقة الاستقرائية (Méthode inductive)،

تقديم معلومات: تعريف، قاعدة، صيغة...

أنشطة التنمية: تعزيز موضوع التعلم بالنظر لمستوى معين (التعلمات السابقة والموالية)،

التوضيح من خلال خطاطة: لإجمال وتلخيص المضممين المقدمة،

تنظيم وضبط موضوع التعلم (مرحلة التثبيت): تركيب، خطاطة، الربط مع تعلمات سابقة، وهذه وسيلة لإدماج التعلمات التي تم اكتسابها منفصلة،

3. التطبيق في علاقة مع التنمية

تمارين تطبيقية (درامية أو من الحياة اليومية)،

تمارين الدعم والتقوية (من خلال التمرن على الصرف مثلًا)،

تعلمات إضافية لمعالجة أخطاء متكررة،

تمارين عالية المستوى تستهدف القدرة على التحليل أو التركيب،

أنشطة ميطا - معرفية،

4. الإدماج

مرحلة هامة في سيرورة التعلم باعتبارها تُمكن من ربط التعلمات مع بعضها وبمعارف مكتسبة أخرى،

تنميّز هذه المرحلة بتقديم وضعيات لها خصوصيات محددة على التلميذ حلها.

الوثيقة رقم: 25
مراحل المقطع التعليمي



- أن ترتكز على التعلمات الأساسية.

تُخضع لمنطق الانسجام بين ما هو مطلوب وشروط إنجازه.

تراعي الفروق الفردية كمعيقات للتعلم.

تتخذ كمحطة لقياس منتوج التعلم.

تسمح باتخاذ قرارات بيداغوجية صادقة

تنبني على معايير إنجازية واضحة ودقيقة.

تسع ببناء استراتيجية للدعم انطلاقاً من النتائج المحصل عليها.

وضعيات التقويم

- العمل على تجاوزاً لصعوبات والتغرات لوقف على الأخطاء

المرتكبة وفهم طبيعتها.

- دفع المتعلم إلى الوعي بالخطأ ومواجهته.

- تسمح لمتعلم أو المدرس بتصحيح أخطائه بإدراك مسبباته.

- تفتح آفاق واسعة للتصحيح والدعم الخارجي.

وضعيات الدعم

النشاط 5: مفهوماً المقطع التعليمي والوحدة الدراسية

- **هدف النشاط:** تقديم مداخلة حول مفهومي المقطع التعليمي والوحدة الدراسية.

- **المهام المطلوب إنجازها:** ينطلق الأساتذة المتربون من الوثائق 24 و 25 وبهيئة مداخلة حول مفهومي المقطع والوحدة منطلقيين من خصوصية المادة المدرسة.

- **طريقة الإشتغال:** يتوزع الأساتذة المتربون إلى أربع مجموعات، كل مجموعتين تشتمل على مفهوم معين، وتنطلق من برنامج مستوى دراسي، وتوضح

المفهوم في ضوء البرنامج المنطلق منه.

- **موجهات المناقشة والتركيب:** توجيه المناقشة وتركيب ما أدلّى به الأساتذة المتربون من أفكار.

مدة الإنجاز: ساعة.

وثيقة 26 : النقل الديدكتيكي وتحضير الدرس

إن أول مشكل يعترض المدرس خلال تحضير الدرس، هو البحث عن المعرفة من مصادرها، وتقسيي المعلومات الازمة، ذلك أن كافة الحقول المعرفية تتعدد مصادرها وتتنوع، مما يجعل المدرس محتاجاً إلى انتقاء ما يناسب الوضعيات التعليمية. ومن المعلوم أن إيقاع المعرفة دائم التحول والتغيير، وأن تطورها سريع يجعل المدرس على الدوام، في مواجهة مشكلة الانتقاء من بين مصادر متعددة، ومتغيرة باستمرار، وقد بين المؤتمر الدولي للتربية أن التحولات السريعة التي طرأت على مستوى المعارف والتجارب، تدفع المدرس اليوم إلى التكيف مع المعرفة الجديدة. وهذا الأمر يتطلب منه التوفير على كفايات تؤهله بمختلف مصادر المعرفة. والمقصود بمصادر المعرفة أن المعرفة التي يبحث عنها المدرس لا توجد فقط، في الكتب والمراجع، بل أيضاً في البيئة المحيطة، والوسائل السمعية البصرية، وقنوات الإعلام. ...

أما المشكل الثاني الذي يتصل بانتقاء المعرفة فيتمثل في النقل الديدكتيكي لها من مصادرها إلى سياق الممارسة. والنقل الديدكتيكي مفهوم من المفاهيم التي استخدمت في مجال ديداكتيك الرياضيات، للدلالة على عملية نقل المعرفة الرياضية من فضائلها العلمي إلى فضاء الممارسة التعليمية الذي يناسب حاجات التعليم. ويميز شفالر بين المعرفة العلمية باعتبارها نتاجاً للبحث العلمي، والمعرفة المدرسة للمتعلم التي هي تكيف للمعرفة العلمية وفق خصائص الوضعيات التعليمية التعلمية. ويضيف الباحث أن هذا النقل يتم على مستويين:

- مستوى البرنامج الدراسي الذي يجسد الكيفية التي تم بها النقل الديدكتيكي للمعرفة إلى سياق العمل التربوي،
- مستوى خطة الدرس التي هي تكيف البرنامج الدراسي، وللمعطيات العلمية التي يستقيها المدرس من المصادر

(الفارابي عبد اللطيف 1996 تحضير الدرس، مطبعة النجاح. ص: 94) -

وثيقة رقم: 27

كفاية التخطيط تحضير المادة الدراسية

- I- البحث والانتقاء: النقل الديداكتيكي**
 - البحث عن المعرفة العلمية
 - تحويلها إلى معرفة قابلة للتدريس (مستوى المناهج والبرامج)
 - بناء المعرفة الواجب تدريسيها (مستوى خطة الدرس)
- II- معايير الانتقاء (نموذج للاقداء)**
 - أن يكون المحتوى (المادة) مرتبطة بالأهداف.
 - أن يكون المحتوى (المادة) صادقاً.
 - أن يكون المحتوى (المادة) مرتبطة بالواقع.
 - أن يكون هناك توازن بين شمول و عمق المحتوى.

- أن يكون هناك مستجيبة لاحتاجات وطلبات الطفل والمجتمع.

III- تنظيم المعرفة (الحقول المعرفية) تصنيف Bobbit.

- المعرفة اللغوية ووسائل الاتصال.
- المعرفة الخاصة بالحقوق والواجبات.
- المعرفة الصحية.
- المعرفة الجسمية.
- المعرفة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.
- المعرفة الدينية.
- المعرفة الأسرية.
- المعرفة المهنية.
- المعرفة الخاصة بالهوايات.
- المعرفة الخاصة بمعالجة المشكلات الخاصة...
- المعرفة الخاصة باستغلال الوقت الفارغ.

IV- البحث عن المادة:

- المصادر: الكتاب المدرسي- المراجع والوثائق المكتوبة- الاتصال بالمحيط. المراجع غير المكتوبة.

النشاط 6: النقل الديدكتيكي وتحضير درس أو مقطع تعليمي

هدف النشاط: تقديم مداخلة حول الشروط الديدكتيكية لتحضير محتوى أو مقطع تعليمي.

المهام المطلوب إنجازها: في ضوء الوثائقين 26 و 27 يقدم الأساتذة المدربون مداخلة حول عملية النقل الديدكتيكي أثناء إعداد مقطع.

طريقة الإشغال: يشغله الأساتذة المدربون في إطار أربع مجموعات

وثيقة رقم: 28

مهام المدرس على مستوى التخطيط

١- تحديد منطلقات التدريس ومصادر أهدافه (في بداية السنة الدراسية)

١- أحلاج حاجات المتعلم

- * أتعرف الخبرات السابقة للمتعلم، هل يتحكم في المعرف والمهارات التي اكتسبها.

- * أتعرف خصائص المتعلم: نكارة، حواجز، معيقاته.

٢- أحلاج متطلبات البرنامج:

- * أستتب الأهداف العامة من البرنامج الدراسي.

- * أخصص الأهداف العامة في شكل أهداف خاصة...

- * أتصفح مستوى البرنامج و أتعرف المعرف والمفاهيم و القيم الرائجة فيه.

٣- أبرمج خطة متوسطة أو طويلة المدى لأهداف التدريس:

- * أضع قائمة للأهداف العامة للبرنامج الدراسي.

- * أضع قائمة مقابلة لعناوين الدروس المناسبة للأهداف.

- * أرتب نقط التقاطع بين القائمتين على مستوى الدروس.

٤- تحديد أهداف الدرس وأصوغها:

- * أحدد الهدف في صيغة:

- تعلمات قابلة للملاحظة لدى المتعلم.

قدرات قابلة للنقل والتحويل

يتضمن هذا النموذج ستة مراحل عملية.

١. تحليل البرامج والمقررات وانتقاء عناصر من محتوياتها.

٢. ترميز عناصر المحتوى حسب الأصناف التالية:

- الدرس - القسم- المقطع- المفهوم- المفاهيم الصغرى -موقع كل مفهوم في سيرورة الدرس.

٣. صياغة وضعيات الأهداف الإجرائية : في شكل أفعال سلوكية.

٤. صياغة وضعيات التعلم: تحديد الطرائق والتقنيات والوسائل الممكن إدماجها.

5. صياغة وضعيات التقويم: كل ما يتيح إمكانية التأكيد من بلوغ الأهداف المحددة وتنمية المنتوج .

6. إدارة أسلمة التقويم: وضع الأسلمة التقويمية وتدبير صيغ الإنجاز

وثيقة رقم: 29

ملخص لمنهجية تخطيط الدرس

لبناء كفاية التخطيط المستهدفة من هذه الوحدة التكوينية يفترض أن يكون الطالب المعلم متمنكا من إنجاز المحطات التالية:

- 1- اختيار عنوان دال للدرس: من الأفضل أن يكون مرتبطا بالكفاية المستهدفة.
- 2- صياغة الهدف الختامي (الخاص): يفترض أن يستوحى من الكفاية وأن يكون واضحا ويندرج ضمن سিرورة تقدم التعلمات يمكن أن ينجح المتعلم في تحقيقه.
- 3- أية معرفة؟ : يفترض أن يتمكن من المعارف الضرورية للكفاية.
- 4- أية وضعية تقود إلى التعلم؟: يفترض أن يحدد التقنيات وأشكال التدبير، وحصر الإطار الحقيقى الذى سيواجه المتعلم.
- 5- ما هي الوسائل؟ : [اختيار الوسائل وانتقاء الفعالة منها]
- 6- صيغ التقويم؟ بناء صيغ وأشكال وتقنيات التقويم وتحديد المتواخى من التقويم [اتخاذ قرارات للتصحيح، للحكم...]
- 7- تخطيط زمن التعلم: [تحديد الزمن الضروري لكل نشاط مبرمج]

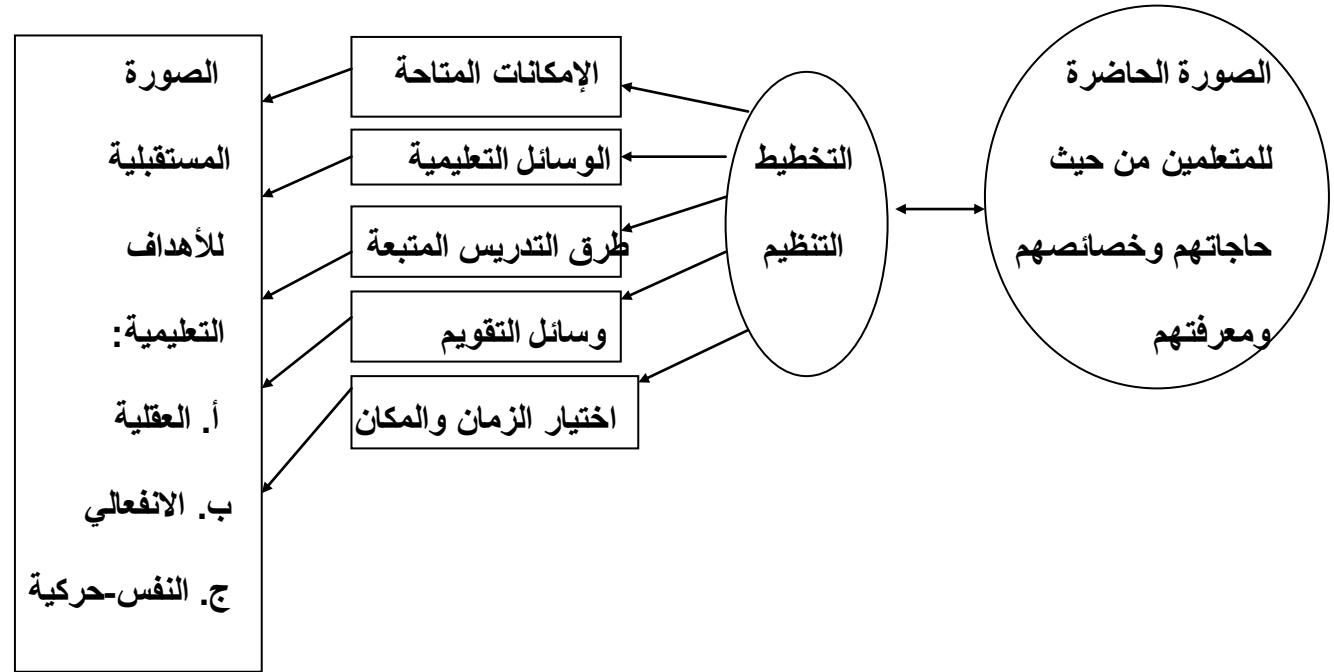
وثيقة رقم: 30

بناء خطة درس: الإشكالات والعوائق

خطة الدرس والإكراهات

للنموذج سحر خاص، ذلك أنه يبدو دائماً متكامل العناصر، متاغم المراحل ولكن تطبيق النموذج على مستوى الواقع بداية لسلسلة من الصعوبات والعوائق المنهجية والسيقانية.. من هذا المنطلق يصادف المشتغل بتخطيط التدريس وتحضير دروسه إشكالات ذات طابع منهجي، وعوائق تتعلق بسيق الواقع الذي يمارس فيه...
الإشكالات المنهجية لخطة التدريس

1. **إشكالات التوقع:** يعتبر وضع خطة الدرس عملية توقع (Prévision). إن التوقع ينطوي على خط سير مزدوج الاتجاه: التفكير في الحاضر من جهة، والتنبؤ بالمستقبل من جهة ثانية... والتوقع ليس مجرد إسقاط لرغباتنا على المستقبل، بل هو إجراء منهجي يتأسس على مبادئ ومسوغات.



يغدو التوقع أشبه ما يكون بوضع فرض انتلاقاً من حاجات الحاضر، وليس تلك الفروض سوى الأهداف التي تعبّر عن الصورة المستقبلية المرجوة، والتي يتم فحصها عن طريق التقويم الذي يعيد النظر في الصورة الحاضرة من جديد، وأجل صورة مستقبلية... إن هذه العلاقة بين صورة الحاضر وتوقع المستقبل متدرجة في التصور القائم على مسار اتخاذ القرار بين النموذج والواقع، أي بين الحاجات الآتية والنماذج الذي نتوخاه مستقبلاً. ويمكن دخول هذا الإطار المرجعي اختزال إشكالات التوقع في بناء خطة الدرس على المستويات التالية:

- **أتوقع ما سيحدث انتلاقاً من الحاضر:** إن التوقع ليس هنا رهين الصدفة بل نابع من معرفة بالواقع. فعندما يفكر المدرس في المستقبل عبر أهدافه، فإن صوغها مبني على معرفة بخصائص تلاميذه وسماته.
- **أتوقع ما سيحدث في ضوء الإمكانيات المتوفرة:** وذلك بطرح أسئلة من قبيل: هل أتوفر على الوقت الكافي لتنفيذ ما أصبو إليه؟ هل يمتلك التلاميذ الكفايات اللازمة لإنجاز الأنشطة؟ هل أتوفر على الوسائل التي تمكّني من التنفيذ؟ هل ما أتوقعه منسجم مع توجهات المنهاج العام؟ هل ما أتوقعه متاغم مع متطلبات التقويم؟

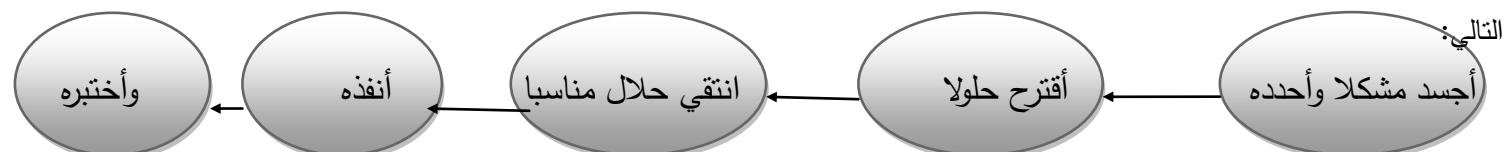
- توقع العمليات والنتائج:** عندما أتوقع ما سيحدث في الدرس خلال تخطيطي، فإني أتوقع في آن واحد، العمليات التي ستندى والناتج الناجمة عنها. فحين أتوقع العمليات فإني أتصور، أو أتخيل الكيفية التي ستندى بها الأنشطة، فحين نصادف في ثنايا الدرس المخطط عبارات مثل: (يقرأ التلاميذ...) (ينجز التلاميذ العمل فرديا...) فإننا نترجم هذه النتائج في صيغ تصصف ما سيقوم به التلاميذ عند انتهاء تعلمهم.

إن التخطيط المنهج *systématique* للتدريس الذي دعا إليه نموذج التدريس بالأهداف يعتمد على مبدأ توقع جميع العمليات التي ستحدث في سياق عملية التعليم والتعلم، والآثار التي ستترجم عنها، ويدعو البعض في توصيات منهجية، إلى مطالبة المدرسين بمتواين نسبة الوقت في كل مقطع، وأجرأة جميع السلوكات التي سيقوم بها المتعلم. لكن المدرسين يطرحون، على الدوام، مثل هذه الأسئلة: ألم تحدث طوارئ داخل القسم؟...

ذكر هاملين Hamline أن مبادرة المدرس نقل عندما خطط لكل شيء فلا يعتمد المدرسون بالتالي على خبرتهم الذاتية بقدر ما ينقادون وراء البرامج المحددة مسبقا بدقة... من هذا المنطلق يتبنى البعض موقف البيداغوجيا المفتوحة، ويميل إلى صوغ أهداف في صورة وضعيات objectif de situation تشير إلى قدرات ومؤهلات للتصريف وحل المشكلات أكثر من وصفها سلوكيات مجزأة.

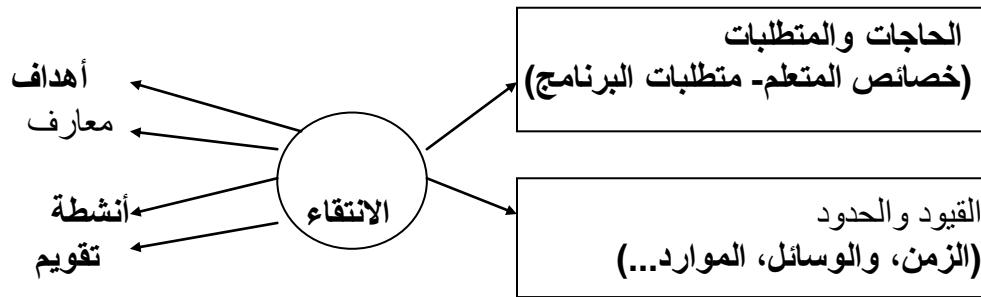
مشكلة الانتقام:

إن التحضير هو بالأساس إنقاء ضمن مجموعة من البدائل.. فنماذج اتخاذ القرار تتبنى على خطوات تبدأ بالحكم على صلاحية القرارات مرورا بإنقاذهما ثم تنفيذها. وهذا ما يبينه الرسم



واضح من خلال هذا الرسم، أن الانتقاء خطوة ثالثة في خطوات اتخاذ القرار، فهو إذن عملية ناتجة عن الإحساس بالمشكل والحاجة التي تقود إلى اختيار حلول. إن هذا المنطق يعني أن الانتقاء لا يتم في فراغ بل ينجم عما تعبّر عنه الوضعية الفعلية من حاجات ومتطلبات....هكذا تكون عملية الانتقاء مشروطة بمتغيرين فاعلين هما بمثابة البوصلة الموجهة لعمل المدرس.

- الاحتياجات والمتطلبات، والتي تعبّر عما نريد ثلثيّته، وما نصبو إلى بلوغه؛
القيود وهي مجموع المتغيرات التي تحد من إمكانات ثلثية تلك الاحتياجات كعوامل الوقت، والوسائل المتاحة، والموارد المتوفرة، والخدمات المقدمة.



تمكن قراءة الرسم من توضيح المقضيات الآتية:

- إن الحاجات التي يكشفها المدرس تتصل بمتغيرين هما حاجات المتعلم من جهة، ومتطلبات المنهاج من جهة ثانية...
- إن القيود تشمل تلك المعطيات التي تفرض "الأمر الواقع" على المدرس لأنها ترسم له الحدود التي عليه التحرك فيها.
- تتدخل الحاجات والقيود معاً في انتقاء البديل الذي سيشتغل بها المدرس على مستوى الأهداف، والمحفوظات، والطرائق وغيرها...

: العوائق والإشكالات المنهجية في التخطيط

- **هدف النشاط:** رصد الأساتذة المتدربين العوائق والإشكالات المنهجية التي تعترضهم في التخطيط للدرس.
- **المهام المطلوب إنجازها:** في ضوء الوثيقة 30 وباستحضار تجربة الأساتذة المتدربين خلال التدريب يقدمون مداخلة ترصد العوائق السياقية والإكراهات المنهجية التي تعترض عملية التخطيط للدرس.
- **طريقة الإشتغال:** يشغله الأساتذة المتدربون في إطار أربع مجموعات
- **موجهات المناقشة والتركيب:** توجيه المناقشة وتركيب ما أملى به الأساتذة المتدربون من أفكار.
- **مدة الإنجاز:** ساعة.

وثيقة وظيفية رقم: 38

تخطيط عدة التقويم

يقصد بعده التقويم **d'évaluation dispositif** هي جميع المقضيات والإجراءات التي يتطلبها إجراء عمليات التقويم ، والجوانب السياقية التي سيجري فيها التقويم التي تمكن المدرس من جمع المعلومات حول المسار الديداكتيكي لناء التعلم ومعالجتها وتشمل على العناصر التالية:

الموضوع: (- ماذ؟)

المهمة المطلوبة من المتعلم

الشروط والمتطلبات

1. مقضيات الإنجاز (كيف؟)

- الزمان المخصص للإنجاز.

- صيغة الإنجاز : (شفوي ، كتابي، جماعي ، فردي).

أسلوب الإنجاز (بأية وسيلة أو سند...)

2. المؤشرات الإنجازية (محكات ، معايير ، تجليات التعلم ، سلم التنفيذ...)

3. إجراءات التصحيح (معالجة المعطيات ، تصنيف ، ترتيب ، توجيه ، علاج ، حالات على...)

Charles hadji "l'évaluation : règles du jeu" p : 148

وثيقة داعمة رقم 39: وضعيات التقويم

"... يعرف التقويم بأنه العملية التي يتم من خلالها تحديد معلومات مفيدة وجمعها للحكم على بدائل القرارات لذا كان الصدق من إجراء عملية التقويم هو حسن اتخاذ القرارات... وذلك من أجل تطوير تعلم التلاميذ ورفع تحصيلهم بالاستناد إلى ما يتم التوصل إليه من تغذية راجعة..."

Croonbach 1984

وثيقة داعمة رقم: 40

أي وضع للتقويم في التدريس استراتيجية الدرس

يعتبر التقويم مكوناً عضوياً ووظيفياً من إستراتيجية التعليم والتعلم وهو مرتبط بكلفة عناصر هذه الإستراتيجية بداعياً بتحليل الحاجات وتحديد الأهداف إلى تنفيذ المخطط في وضعيات ديداكتيكية ومن هنا يكون التقويم مساراً مستمراً وشاملاً مواكباً للمسار الديداكتيكي وبقلم **jean cardiner** إستراتيجية شاملة للتقويم نجملها في :

الوظيفة الأولى: التوجيه (فحص شروط التعلم ومنظفاته قبل التدريس)

الأهداف: توقع صعوبات التعلم المحتملة.

انتقاء وبلورة أفضل الطرق لبلوغ الأهداف

موضوع التقويم: قدرات المتعلم ، حواجزه، استعداداته ، حاجاته...

أدواته: اختبار لاستعدادات ، اختبارات تنبؤية.

الوظيفة الثانية: الضبط (ضبط مسر التعلم و عملياته)

الأهداف: فهم أساليب التعلم عند المعلم

قصي مواطن الصعوبات التي يصادفها

تقدير درجة أو عتبات التعلم المحققة

تصحيح مسارات الاكتساب

موضوع التقويم:

إستراتيجية التعلم و ثغراته

أسلوب عمل التلميذ

المكونات الوظيفية في التعلم

أدواته: اختبارات محكية من خلال أدوات فردية، علاجية ، شفوية، مقابلات، تقويمات ذاتية، تمارين كتابية محددة.

الوظيفة الثالثة: التأهيل والإشهاد

الأهداف: مدى تحقق التعلمات المرتفعة (أهداف الوضعية)

شرعنة التعلم اجتماعيا عبر الإشهاد المؤسسي.

موضوعه: الكفايات المسطرة ، القرارات النهائية، المواقف والاتجاهات العامة.

أدواته: مهام مركبة، مشكلات ذات دلالة اجتماعية ، اختبارات شاملة....

**وثيقة داعمة رقم: 41
 فعل التدريس عملية معقدة تتداخل فيه**

خصائص المدرس

- خصائص الشخصية.
- خبراته.
- كفایاته.
- تجاربه.
- ثقافته...

خصائص المنهاج

- حجمه.
- ترتيبه المنطقي.
- ترتيبه السيكولوجي.
- ملائمته لحاجات المتعلم
- مضامينه.

خصائص المتعلم

- المتغيرات الاجتماعية.
- الخصائص النمائية.
- الدوافع و الحوافز.
- قدراته.
- شخصيته.

قوانين التعلم

- الفوارق الفردية.
- البنائية.
- الخطأ...
- التكرار.
- التعزيز.
- الاستنتاج.
- الاستقراء.
- الملاحظة...

خصائص الفضاء الصفي

- النمط الإداري السائد.
- أدوار المدرس.
- أدوار المتعلم.
- أنماط التحفيز و التعزيز.
- معايير القسم و ضوابطه.
- أنماط السلطة...