

مجزوءة التخطيط

معارف الفعل ومعارف الكينونة	المعارف	نماذج لأنشطة التكوين	الغلاف الزمني
<ul style="list-style-type: none"> - تحليل المرتكزات المرجعية لتخطيط التعلمات (الموجهات الأساسية) - المنهاج الدراسي، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، - الكتاب الأبيض 	<ul style="list-style-type: none"> - استكشاف وتعريف المرتكزات الفلسفية للميثاق الوطني للتربية والتكوين، الكتاب الأبيض، المنهاج الدراسي . - التمييز بين المنهاج والبرنامج 	<ul style="list-style-type: none"> - الإشتغال على وثائق مرتبطة بمرتكزات الميثاق الوطني والكتاب الأبيض في شكل مجموعات - الإشتغال على وثائق حول المنهاج الدراسي 	4س
<ul style="list-style-type: none"> - دراسة تحليلية لمرتكزات مقاربات تخطيط التعلمات - - بناء نماذج مقارنة 	<p>مداخل المنهاج :</p> <ul style="list-style-type: none"> - بالمضامين - بالأهداف - بالكفايات 	<ul style="list-style-type: none"> - الإشتغال على نصوص ووثائق حول المقاربات - الإشتغال على برامج دراسية - تحليل فهارس الكتب المدرسية - وضع بطاقات مقارنة 	4س
<ul style="list-style-type: none"> - توظيف مرجعيات نظريات النمو والتعلم كمرتكز لتخطيط التعلمات حسب طبيعة المواد 	<ul style="list-style-type: none"> - استكشاف وتعريف المرتكزات السيكلوجية كمرجعية لتخطيط التعلمات - قوانين ومراحل النمو - نظريات التعلم 	<ul style="list-style-type: none"> - الإشتغال على وثائق ونصوص - صياغة بطاقات تقنية حول اعتماد قوانين النمو - وضع بطاقات تقنية لتحديد الأسس السيكلوجية لبناء طبيعة المواد 	4س
<ul style="list-style-type: none"> - مقارنة بين مقاربات في تخطيط التعلمات (-) 	<ul style="list-style-type: none"> - تعرف أهم المقاربات في تخطيط التعلمات - المقاربة المضامينية - المقاربة بالأهداف - المقاربة بالكفايات 	<ul style="list-style-type: none"> - الإشتغال على المقاربات الثلاث انطلاقاً من تحليل برامج دراسية فهارس كتب مدرسية 	

السياسة المنهجية والمنهاج والبرنامج

1. النشاط الأول:

وثيقة رقم : 1 السياسة المنهجية

Qui ce qu'une politique curriculaire ?	1. ماذا نعني بالسياسة المنهجية
	<p>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...</p> <p>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.</p> <p>Que préconise cette politique curriculaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 (les) 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) ? <p>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. ...</p> <p>Une politique curriculaire s'opérationnalise à travers un curriculum...</p> <p>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.</p> <p>Xavier Rogiers (2010) Pédagogie d'intégration . Ed De Book.</p>

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، وتتشكل من:</p> <ul style="list-style-type: none"> • تحديد المجتمع المستهدف، • <u>الغايات</u>، • <u>الأهداف</u>، • <u>المحتويات</u>، • وصف نظام <u>التقويم</u>، • <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 نمين بخصوص مسألة صياغة المنهاج، بين ثلاث توجهات محتملة، في صياغة المنهاج، هي:</p> <ul style="list-style-type: none"> • الأولوية للمواد الدراسية والمعارف،! • الأولوية للتلميذ ولاهتماماته، • الأولوية للمجتمع ولتحسين وضعيته. <p>يطرح مُصممو المنهاج الأسئلة التالية: ماذا ينبغي أن ندرس؟ ولمن ؟ ولماذا؟ ووفق أي نظام؟ وكيف سنقوم بالتعلم؟ (الخ)</p>

وثيقة رقم 3: الأساس الفلسفي

إن أهداف المناهج مشتقة من أهداف التربية التي تحيلنا على تساؤلات متشابكة ندرجها بالكيفية التالية:

- 1- ما هي الغايات والأهداف والنتائج المنتظرة في التربية؟
 - 2- من أين يستمد نظام تعليمي معين فلسفته التربوية واختياراته التعليمية؟
 - 3- من أين تستمد أهداف التربية مشروعيتها؟
 - 4- ما علاقة المناهج بالخصوصيات الحضارية للمجتمع عبر تاريخه وبأوضاعه الاقتصادية والاجتماعية الراهنة وبحاجاته وتطلعاته المستقبلية؟
 - 5- ما علاقتها بحاجات المتعلمين وخصائصهم النهائية ومتطلباتها وسبل تعلمهم وطبيعة الإسهام المنتظر منهم؟
 - 6- ما علاقتها بما وصلت الإنسانية من خبرة حضارية ونتائج علمية في المجالات المختلفة بما في ذلك نتائج الدراسات ذات الصلة بالتربية والتعليم؟
- فالمناهج التعليمي لا يتحرك في فراغ وليس نسقا مغلقا ومنفصلا عن المشروع الحضاري المجتمعي للمنظومة الحضارية بكل أبعادها.

ميلود 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 نوعا من الإغراء المنهجي على المؤسسة التعليمية رغم الفارق النوعي في منتج المؤسساتين، ذلك أن هذا النموذج الإنتاجي مبني على مبدأ المردودية والجودة وقد استفاد 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 المردودية = الجودة = الربح = التخطيط + التحكم في الموارد + تدبير علاقات الإنتاج.

وثيقة رقم 5: الأساس السيكلوجي للتخطيط

إن عملية التخطيط الديداكتيكي تستلزم استحضار مكون المتعلم كفاعل أساسي في بناء التعلّمات وتحقيق الأهداف المحددة ومن ثمة يفترض في مخطط الوضعية الديداكتيكية استحضار:

1. تحديد المواقف والخبرات التي تتاح فيها للمتعلمين صياغة وتطوير تمثلاتهم وأفكارهم والتعبير عنها بطريقة طبيعية.
 2. تهيئة الفرص والمواقف التي تتيح للمتعلمين فرص إبداع أفكار جديدة وأصيلة مما يساهم في تطوير قدراتهم الإبداعية من خلال أنشطة حية ومعبرة.
 3. توفير المرونة الكافية في مخططات التدريس وجعل العملية التدريسية بيئة مناسبة لممارسة مواقف وقناعات واتجاهات خاصة وإخضاعها للتجريب والاختبار.
 4. تمكين المتعلمين من تطوير إبداعاتهم ومبادراتهم الخاصة ضمن أنشطة مفتوحة وممتدة الفضاءات.
 5. مراعاة المخطط التدريسي لفرادنية المتعلم من حيث قدراته وأساليبه المعرفية واستعداداته، وتمثلاته وطموحاته ورغباته وبالتالي يساهم المخطط في تطوير هذه الخصائص.
- من رسالة ل devis لمخطط التدريس 1986. بتصرف عن يوسف قطامي ص 167.

وثيقة رقم: 6 الاختيارات والتوجهات التربوية العامة للمنظومة التربوية المغربية

اعتبارا للفلسفة التربوية المتضمنة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين فإن الاختيارات الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين تنطلق من: العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي وعاملا 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 لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف مظهراته، مستوياته وفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها.
 - إعداد المتعلم المغربي للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته.
 - استحضار أهم خلاصات البحث التربوي الحديث في مراجعة مناهج التربية والتكوين باعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي الوجداني، والبعد المهاراتي، والبعد المعرفي، وبين البعد التجريبي والتجريدي كما تراعي العلاقة البيداغوجية وتيسير التنشيط 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 مضامين المناهج التربوية لتجاوز سلبات التراكم الكمي للمعارف ومواد التدريس.
 - اعتماد مبدأ التجديد المستمر والملائمة الدائمة لمناهج التربية والتكوين وفقا لمتطلبات التطور المعرفي والمجتمعي.
 - ضرورة مواكبة التكوين الأساسي والمستمر لكافة أطر التربية والتكوين لمتطلبات المراجعة المستمرة للمناهج التربوية.
 - اعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديمقراطية.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين

النشاط 1: حول المقاربة المنهجية والمنهاج وأساسه

- **هدف النشاط:** تعرف الفرق بين السياسة المنهجية 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 المنهجية و المنهاج و البرنامج.
 2. أسس المنهاج
- **طريقة الاشتغال:** يشغل الأساتذة المتدربون في ورشات كل ورشة تقدم أساسا محددا
- **موجهات المناقشة والتركيب:** توجيه المناقشة وتركيب ما أنتجه الأساتذة المتدربون. **مدة الإنجاز:** ساعتان.

النشاط الثاني: مقاربات التخطيط

وثيقة رقم: 7 مدخل عن طريق المحتويات

تكون المادة المدرسة فيه مبنية على المعلومات أو المعارف أو المفاهيم، التي ينبغي إكسابها للمتعلم في إطار تدرج محدد عموما وفق المنطق الخاص بالمادة العلمية المرجعية: لكن هذه المقاربة التي تطغى عليها أحيانا النزعة الأكاديمية والتفقه، لا تسمح باستهداف التعليم بالقدر الكافي.

وثيقة رقم: 8 مدخل التعليم المبرمج

شكل التعليم المبرمج L'enseignement programmé إحدى 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. ولقد تطور هذا المنهج على يد عالم النفس الأمريكي سكينر وغيره. ولقد مارس هذا التعليم أثراً على أساليب تخطيط التدريس على ثلاثة مستويات نجد لها اليوم حضوراً في خطاب التدريس، وهي:

- البحث في أساليب ترتيب المادة الدراسية وجعلها مبرمجة لتيسير اكتسابها،
- تصحيح الصعوبات التي تعترض المتعلم أثناء التعلم عن طريق تصحيح أخطاءه،
- تنظيم المدعمات التي تعترض عمل المتعلمين ببرامج التعزيز.

لقد مارست هذه البدائل الجديدة تأثيراً على الأساليب المتبعة في تخطيط التدريس وامتدت مبادئها وأساليبها المنهجية لتتجاوز حدود الاستخدام التربوي لتكنولوجيا الكمبيوتر. وتصبح بالتالي مبادئ وأساليب عامة يروج لها في نماذج التدريس المنظم والممنهج. 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

التخطيط ومدخل بيداغوجيا الأهداف

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

- جعل الأهداف مدخلا لتخطيط عملية التدريس، وموجها لبناء الأنشطة التعليمية، حيث يرسم المدرس ما يريد الوصول إليه، ثم يعمل على تحقيقه،
- تمكين المدرسين من تحليل البرامج الدراسية، ومعرفة مقاصدها وغاياتها، وسبل تنفيذها، وترجمتها إلى إنجازات وإجراءات عملية،
- ضرورة تخصيص المحتويات، وضبط 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 المعارف السابقة، ويهيئ لأخرى لاحقة،
- تمكين المدرسين من تقويم مسارات التدريس ونتاجاته في ضوء أهداف تكون محاكاة ومعايير للحكم على إنجازات التلاميذ خلال التعلم أو بعده.

مخطط عام لمسار النسق التعليمي.

(المستوى)	مستوى الهدف	الوظيفة	مستوى القرار
المنهاج الدراسي يتضمن	مقاصد ومرامي النظام التربوي	تخطيط وتقرير	السياسة التعليمية المقررون والمشرعون
برامج دراسية تتضمن مجموعة من	أهداف عامة وتوجيهات تدبيرية	برمجة + تدبير	- النظام التعليمي والمسالك الدراسية السلطة السياسية بالقطاع
الوحدات والمواد الدراسية تتضمن مجموعة من	أهداف عامة	هيكلية وتنظيم	الهياكل الدراسية ومدبرو الشأن التعليمي محليا.
الدروس تتضمن مجموعة من	أهداف خاصة أو قدرات	إعداد وتحضير وتهيئ	النشاط الصفّي ومدبرو الفعل الديداكتيكي الخاص
المقاطع الديداكتيكية تتضمن مجموعة من الوحدات الوظيفية	أهداف إجرائية وموارد : معرفة، معرفة الفعل ، وموقف هدف نشاط	هندسة وتنفيذ تقويم	المدرس في تفاعل مع المتعلم

وثيقة رقم: 10

مدخل تحليل النظم

شكل مدخل تحليل النظم Analyse des systèmes إحدى الخلفيات المرجعية العامة في التفكير الديدنكي المرتبط بتخطيط التدريس. واستفاد الباحثون والمربون منه كثيرا في فهم العملية التربوية وتحليلها، وتصميم خططها. وتحليل النظم مقارنة تعتبر العملية التربوية نظاما متكامل العناصر، يتفاعل مع أنظمة أخرى، وتؤسسه عناصر ومكونات تتفاعل فيما بينها، وتكون بالتالي بنية خاضعة للتحويلات. ولقد أفاد مدخل تحليل النظم في إدخال مفاهيم جديدة لعملية التخطيط تشمل ما يلي:

- **مفهوم التفاعل:** ويُقصد به ارتباط عناصر الدرس فيما بينها بعلاقات تفاعل وتأثير متبادل تنظر إلى الأهداف في علاقة بالمحتويات، والطرائق وتبحث عن الطرائق في علاقة بالتقويم، وهكذا ذواليك،
- **مفهوم الكلية:** والمقصود به أن هذه العناصر تشكل كُلاً، لا يتحدد بالأجزاء بل بالعلاقات المنظمة لها،
- **مفهوم التنظيم:** ويُقصد به أن عملية التدريس بناء منظم له مظاهر ومواقع تنظم عناصره، ويشغل كل منها موقعا معينا ضمن هذا البناء، ولقد أدمجت مقاربات النظم في التعامل مع التدريس ثلاثة مكونات تشكل إطارا مرجعيا لمقاربة خطة الدرس في الفقرات اللاحقة، وهي:
 - مدخلات: كل درس يحتوي على مداخل تشكل منطلقا 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، وصلاحيات المنطلقات التي أسست عليها تلك العمليات.

الوثيقة رقم: 11

مدخل اتخاذ القرار

لم يعد الحديث، في العقود الأخيرة في مضمار نظم التدريس، عن طرائق أو تقنيات فقط بل أصبح التفكير في النماذج باعتبارها أعم وأشمل وأكثر حضورا. وإذا كان تحليل النظم مداخل أساسيا لفهم عملية التدريس، فإن نماذج القرار كان لها دور بارز في إدراك مسار تلك العملية (Approches décisionnelles) وهي مقارنة لمعالجة نظم التربية في ضوء خطوات لحل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة لها، وذلك وفق مسار تسمى العمليات القرارية (Processus décisionnels) وتعتمد على الخطوات الآتية¹:

- نتعرف المشكل المطروح،
- نقترح حولا 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 باعتبارها نظامين يخضعان باستمرار للقرارات الآتية:

- تحليل حاجات 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 النتائج المحصل عليها، وتحديد حصيلة الجهود المبذولة للتمكن من معرفة الآثار التي أحدثتها البدائل المنتقاة،
 - 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 وتخطيط 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 بطاقات حول المداخل أو المقاربات المعتمدة في التخطيط .
- المهام المطلوب إنجازها: ينطلق الأساتذة المتدربون من الوثيقة 7 إلى 12 ويصوغون بطاقات تقنية خاصة بمختلف المداخل المعتمدة في التخطيط
- طريقة الإستغلال: يتوزع الطلبة إلى أربع مجموعات، كل مجموعة تهئ بطاقات تقنية تلخص مختلف المداخل.
- موجهات المناقشة والتركيب: توجيه المناقشة وتركيب ما أدلى به الطلبة من أفكار لبناء بطاقات خاصة بمداخل 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 وآلياتها المتنوعة التي توجه وتحدد مختلف السلوكات التي تصدر عن هذا الكائن " .

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

* إن النمو النفسي - باعتباره علما 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 بياجى

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

يلاحظ أن الرضيع يمارس نشاطا حسيا حركيا، يتكون من خلال عمليتي الاستيعاب والتلاؤم 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 التمرکز حول الذات. فبالنسبة لطفل هذه المرحلة لا وجود لمكان أو أشياء مستقلة عن ذاته. فكل المواضيع هي عبارة عن سلسلة من الأماكن غير المنسجمة والمتمركزة حول ذاته. وقبل 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 التمدرس 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. وتنعت هذه المرحلة أيضا بمرحلة الذكاء الحدسي، لأن الطفل يصدر أحكاما أو يقوم بأفعال غالبا ما تأخذ بعين الاعتبار بعدا واحدا للموضوع وتغفل أبعادا أخرى. وأطفال هذه المرحلة غير قادرين على قلب أو عكس الأفعال عقليا. ولأنهم لم يغمسوا 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 يقدرّون على قلب الأفعال عقليا، لكن تفكيرهم العملياتي محدود بالأشياء الماثلة فعلا في الحاضر والتي يخبرونها على نحو عياني ومباشر، لذلك سميت بمرحلة العمليات العيانية، ويمكن توضيح طبيعتها باكتساب الطفل لأنواع مختلفة من العمليات العقلية كالترتيب والتصنيف Sériation والانعكاسية Réversibilité والعلاقات والأعداد. لكن في ارتباطها بما هو عيني ومشخص. ولم يرق تفكيرهم بعد إلى التعامل مع الفرضيات أو حل المشكلات بالتعميم 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 دونما حاجة إلى ارتباطها بما هو واقعي . إن هذه المرحلة تشكل بداية التفكير الفرضي الاستنباطي 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 بياجى أن العمليات العقلية تحول إلى شكل يمكن الطفل من استخدامه في المواقف الجديدة . وكما ينبغي أن يحتفظ بالعمليات البيولوجية في حالة توازن فإنه ينبغي أيضاً أن تحقق 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)

* سلسلة التكوين التربوي العدد السادس مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء 1997 ص : 100 - 102 .
* سيكلوجية 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)

تتصف مرحلة المراهقة بكونها مرحلة نمو شامل وسريع يتناول النواحي الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية، والنمو في جميع هذه النواحي يتصف بالسرعة... والمراهقة هي فترة تغير ، وكسائر التغيرات تتصف المراهقة بالانتقال إلى وراء 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؛
- الممكّنات لديه تفوق الواقع كثيراً؛
- القدرة على التفكير في نتائج أفكاره وتبعاتها؛
- القدرة على التفكير في الأحداث وتعليلها 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 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 آخذاً بعين الاعتبار جميع الإمكانات الممكنة، ومن ثم صياغة النتيجة التي توصل إليها بشكل قانون...

كما يبدأ المراهق في إظهار ميل للتعاون مع الآخرين. يقول بياجى "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 قابليات عديدة عند المراهق، نذكر منها ما يلي:

- أن المراهق يمكنه قبول المسلمات من أجل المناقشة؛
- لقد أصبح قادراً على صياغة مجموعة من الفرضيات المتتابعة والتي يعبر عنها بافتراضات، ومن ثم المضي في اختبار صحتها.
- يبدأ في البحث عن خصائص عامة، تمكنه من إعطاء تعريفات كاملة، وصياغة قوانين عامة، ورؤية معان عامة في الأمثال أو المواد اللفظية 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، مستعينا في تقديم مبررات منطقية للأحكام التي يعطيها،
- يُكون قدرة في التعامل بنوعية واسعة من العلاقات المعقدة مثل التناسب Proportionalality والترابط correlation .

كما أنه في فترة المراهقة يتطور التفكير في الجوانب التالية:

- **التعريف والرمز:** فالتعاريف التي يقوم بها المراهق تكون من النوع العام والشامل، فالطفل عندما يعرف البرتقالة يكون جوابه (للأكل) 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 البرتقالة 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 اللفظي تتعمق، جاعلة إياه قادراً على التلميح Allusion والتوكيد Assertion .
- **التواصل واللامحدودية:** قبل بلوغ الفرد مرحلة العمليات المجردة، لم يكن قد تكون عنده مفهوم التواصل واللامحدودية. فهو يوافق على تقسيم الخط مرات عدة، 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 اللفظية المجردة...كذلك يستطيع أن يفكر متسلسلاً، ويقوم بالتطبيق، ويضع الفرضيات أولاً، ويتمكن من استخدام خبراته السابقة، كتحديد ما سيحدث فيما لو تغيرت الظروف أو الشروط. (سيكولوجية التعلم الصفي. يوسف قطامي ونايفة قطامي 2000 دار الشروق للنشر)

النشاط 3: حول المرجعية السيكلوجية للتخطيط

- **هدف النشاط:** تقديم بطاقات تقنية حول مراحل النمو وكيفية استحضارها بناء تخطيط .
- **المهام المطلوب إنجازها:** ينطلق الأساتذة المتدربون من الوثائق 13 إلى 15 ويقومون بما يلي:
 - صياغة بطاقات تقنية حول المراحل النمائية مع التركيز على مرحلة المراهقة من حيث خصائصها؛
 - كيفية استحضار خصوصية مرحلة المراهقة أثناء التخطيط.
- **طريقة الإستغلال:** يتوزع الطلبة إلى أربع مجموعات، كل مجموعة تهئ البطاقات التقنية المطلوبة.
- **موجهات المناقشة والتركيب:** توجيه المناقشة وتركيب ما أدلى به الطلبة من أفكار لبناء بطاقات 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 بالوضعيات التي يواجهها، وردود الأفعال الملائمة لها. وتقضي من مجال دراستها كل ما يستعصي عن الخضوع للملاحظة. ويتم التمييز في هذا الإطار بين نوعين من السلوك: الأول، يحدث نتيجة بعض المثيرات، مثل إغماض العينين بفعل الغبار، والثاني يُعرف بالسلوك الإجرائي، لكونه يؤثر في البيئة أو في العالم، ويتميز بالطابع الإرادي. إن التعلم بحسب سكينر هو نتيجة لسيرورة الإشراف Conditionnement ، واهتدى إلى هذه النتيجة بعد دراسته لسلوك الحيوانات في ضوء الخطوات التالية:

- تقديم مثير stimulus إلى الكائن المستهدف بالدراسة؛
 - ملاحظة استجاباته إزاء المثير المُقدم؛
 - تصنيف المظاهر السلوكية في ضوء العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة.
- مكنت الأبحاث التي أجريت على الحيوانات الوصول إلى نتيجة مقتضاها أن التعلم يحصل بناء على التعزيز سواء أكان بالمعنى الإيجابي أم السلبي، فيسمح ذلك للحيوان أن يتصرف بطريقة فعالة داخل محيطه.
- وإذا كان تصويره 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. وتجدر الإشارة إلى أن مجموعة من المبادئ التي انتهى إليها تتناغم مع انتهى إليه رواد التربية الحديثة، من أهمها:
- "لا يمكن أن نتعلم إلا انطلاقاً مما نفعله"؛
 - "نتعلم عن طريق التجربة"؛
 - "نتعلم بواسطة المحاولة والخطأ".

(توبي لحسن 2014)

الوثيقة رقم: 17

العلوم المعرفية

تتشغل العلوم المعرفية (Sciences Cognitives) بكيفية جريان المعالجة الإخبارية. وتقدم نماذج (نظرية في المعرفة)، وتستعين بروافد معرفية معرفية متعددة: كالمنطق والذكاء الاصطناعي واللسانيات والأنثروبولوجيا وعلم النفس العصبي، وغيرها. وكلها تحدوها الرغبة في تفكيك العمليات المركبة، المتألفة من المعرفة (Connaissance)² والفكر (Pensée).

وانشغالها بهذا التوجه جاء متزامنا مع تزايد الشك في فعالية الاتجاه السلوكي في تصور ظاهرة التعلم، لكونه يقتصر على وصف الوقائع القابلة للملاحظة ويتحاشى 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 «بالعلبة السوداء». من هنا، جاءت المقاربة المعرفية لتستعاض عن المنهجية المتبعة عند السلوكيين، داحضة إياها وداعية، في الوقت نفسه، إلى مواجهة العمليات الذهنية ونمذجتها (Modéliser)، أي إقامة مقايضة بين ما يجري في أذهان الأفراد وما يحصل في الأنظمة الحاسوبية. إن هذه النمذجة أحكم طريقة لفهم ما يجري في دماغ الفرد لحظة استقبال المعلومات ومعالجة الرموز وحفظ عناصر في الذاكرة واسترجاعها.

وإذا كان التصور السلوكي بقي حبيس الوصف الخارجي للسوك، ويؤكد على أنه يكفي تنظيم إمكانيات التعزيز الخارجية ليحصل التعلم، فإن الاتجاه المعرفي يركز على تقديم فرضيات حول ما يجري في "العلبة السوداء" لحظة التعلم، أي حول عمليات اشتغال الدماغ. ولعل الشبكة المفاهيمية التي يعتمد عليها تدل على هذا الاتجاه في البحث، والسعي إلى تفسير السيرورات التعليمية، ومن أهمها: معالجة المعلومة، الخطاطة schéma، التصميم Plan، التمثيلات Représentations...

إن التعلم حسب الاتجاه المعرفي ينبني على منطلقات مقتضاها أن المتعلم عنصر نشط "يبادر في تجارب تساعد على التعلم"، ويبحث عن المعلومات التي تسمح له بحل المشكلات، فيعيد ترتيب وتنظيم ما تعلمه، محاولا فهم الخبرة الجديدة. وهو منطلق يُسلم بوجود علاقة تفاعلية بين المتعلم وما يواجهه من خبرات أو مواقف سواء أكانت منظمة أم غير منظمة. إن المتعلم ينمو ويتطور خلال هذه السيرورة التفاعلية، "وموظفا عمليات ذهنية معرفية، كالتنظيم والإدخال والإدماج، والتخزين. مطورا بذلك خبرات خاصة به حدها أسلوب تعلمه وتفكيره". إن اهتمامات علم النفس المعرفي تتمحور حول ما له علاقة «بالمعرفة» من زاوية نفسية، لهذا فإن مجالها واسع جدا 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 (كالذاكرة المعجمية أو الذاكرة الدلالية)، وما يرتبط بالذاكرة ذات الأمد البعيد. 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 التعليمي، لما لذلك من فوائد عظيمة على سيرورة التعلم. فالمدرس مطالب بمراعاة تمثيلات التلاميذ قبل مواجهتهم بمعلومات جديدة. كما استأثر حل المشكلات Résolution de problème باهتمام علم النفس المعرفي.

توبي لحسن 2014

الوثيقة 18

بنائية بياجيه (Jean Piaget)

إذا كان السلوكية قد تبنت تصورا للتعلم مضمونه أنه تعديل للسلوك بواسطة مثيرات خارجية، ومثلت الأساس الذي ينهض عليه التعليم المبرمج، فإن بياجيه نظر إلى التعزيز نظرة غير خارجية (أي انطلاقا من البيئة)، إذ إنه ينبع من أفكار المتعلم: فما يتعلمه الطفل وهو في طور النمو لا يمكن أن نحدده دائما بناء على عوامل خارجية (مادية أو اجتماعية)، وإنما بالاستناد إلى ما يُسميه بالتوازن (Equilibre). إن هذا العامل يتحكم في التعلم، لأن هناك "أشياء يتعلمها الطفل وهو في طور نموه لا يمكن تفسيرها عن طريق المحددات المادية والاجتماعية

² المراد بهذا المصطلح جميع أشكال المعرفة الإنسانية، المستمدة من العالم، كالوقائع والأحداث والمواضيع والمفاهيم والعلاقات التي تنتظمها والمهارات...الخ

والنضجوية فحسب". إن اهتمام بياجى بأشكال التفكير الشاملة قادته إلى إدراك كيفية اهتداء الأطفال إلى تصحيح أخطائهم عن طريق إعمال تفكيرهم، وهو بهذا لم يعد ينشغل بالمشكلات (المنبهات) وأشكال التعزيز (رد الفعل)، فالمثير لم يعد أمراً مسلماً به، لهذا انصرف اهتمامه إلى تفسير تطور هذا المثير، مركزاً على معرفة الإنسان، باعتبارها تنجم عن تفاعل الذات مع محيطها، أي بينته الاجتماعية والمادية. فالطفل يفعل في محيطه و يفعل، وهو أمر يضمن سيرورة تطوره. وفي ضوء هذا التصور لم تعد الأخطاء تُفسر انطلاقاً من عوامل كعدم الانتباه، بل أصبحت نتيجة لشكل أولي من التفكير الاستدلالي.

ويطلق على مقارنة بياجى بالبنائية لكونها تقوم على التقابل بين الذات والمحيط، وهو ما يظهر من خلال تفسيره للذكاء، إذ يُبنى هذا الأخير بفضل عملية توازن البنيات المعرفية مع القيود التي يفرضها المحيط، وتُسَعَفَانَا عمليتان أساسيتان في بلوغ ذلك: الاستيعاب (أو التمثل) Assimilation والتكيف (أو الملاءمة) Accommodation. إن النمو المعرفي للإنسان هو سيرورة تتحقق بموجب "توازن" بين الاستيعاب أو التمثل (من حيث كونه عملية إدماجية لمثيرات جديدة مع الخطاطات الموجودة مسبقاً) 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 رحي أي سلوك تكيفي. غير أن الإنسان عندما تعترضه صعوبات جديدة يكون مدعواً إلى تكيف بنياته الذهنية، كي يضمن من جديد حصول استيعاب للمعطيات التي تواجهه. فالطفل الذي يتعلم إدراك الأشياء يصبح مدعواً إلى تعديل طريقة إدراكه، كلما واجه معطيات غير متوقعة (كالأشياء الثقيلة). وهو أمر ينعكس إيجاباً على قدرته الفعلية. تتمثل قيمة الاستمولوجية البنائية في كونها سعت إلى التدليل على أن التعلم الإنساني يتم بشكل تلقائي وذاتي، منطلقة من مسلمة مقتضاها 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 النفاذ إلى منطق المتعلم المضمر وفهم أخطائه. وحينما يُعد بياجى الذات العارفة قادرة على بناء الواقع انطلاقاً من تجربته الخاصة، فهذا يعني أننا يجب أن نجعل معرفة التلميذ في قلب النشاط المدرسي، فهو لا يباشر الدرس وذاكرته فارغة، بل يملك تمثلات 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 دلالة، عندما نجعل المتعلم يقوى على إزالة تناقض أو تعارض بين التنبؤات والنتائج، أي الوصول إلى حالة التنظيم الذاتي التي تُميز 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 تمثيل النتيجة الظاهرة في قاعدتهم المعرفية القديمة المعدلة.

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

توبي لحسن 2014

الوثيقة: 19 السوسيو بنائية (فيكوتسكي Vygotski)

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

"إن الاتجاه الحقيقي للفكر، من منظورنا، لا ينطلق من الفرد إلى المجتمع وإنما من المجتمع إلى الفرد"، وهو تصور جعله يعيد الاعتبار لدور الراشد في تعلم الطفل ونموه، حيث يعتبر أن تطور الوظائف النفسية العليا هي حصيلة تفاعل بين النمو الطبيعي، الذي يرتبط بالنضج العضوي، وبين عملية الاكتساب الثقافي، المقترنة بنشاط التعلم. يحظى هذا المستوى الأخير باهتمام خاص من قبل فيكوتسكي، 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 الراشد 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 ثقافية. ويُشدد فيكوتسكي على أهمية إعداد وضعيات تعليمية داخل مجموعات. إنها الفضاء الأمثل الذي يتحقق داخله التعلم، ويساعدنا على معرفة الخطوات المستقبلية للطفل ودينامية تطوره، حيث تتم مراعاة ليس فقط النتائج المحصل عليها وإنما أيضا تلك التي في طور الاكتساب. وبهذا فإن فيكوتسكي ميز بين لحظتين من عمليات التعلم: الأولى بضطلع فيها الراشد بدور أساسي؛ أما الثانية فتكشف عن تطور الطفل، حيث تبدأ العمليات الداخلية الفردية في العمل. "يُخلق التعلم إذن، ويوقض ويحرك عند الطفل سلسلة من آليات التطور الداخلي التي، في مرحلة ما، لا يستطيع الوصول إليها إلا في إطار التواصل مع البالغ والتعاون مع زملائه، والتي تصبح فوزا خاصا للطفل عندما يستبطنها".

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

وإذا كان فيكوتسكي يجعل مهمة المدرس تتجه أساسا إلى أقرب منطقة للنمو، فإنه يبرز أن "التعلم المدرسي لا يبدأ أبدا من صفحة بيضاء، وإنما يتوفر كل تعلم داخل السياق المدرسي على تاريخ قبلي. وتتحدد مهمة المدرس في محاولة النفاذ إلى البنيات الداخلية للمتعلم، وذلك ببذل جهد المحاولة لفهم كيفية انبناء معارف الطفل، والكشف عن شبكتها الداخلية في علاقتها بالتفاعلات الاجتماعية السابقة. ويدافع على الفكرة القاضية بأن المتعلم يفهم على نحو جيد، إذا حظي بتوجيه المدرس، أو عمل داخل مجموعة، خلافا إذا اشتغل بمفرده. بعبارة أخرى يُبرهن الباحث على أن العمليات المعرفية تشتغل بكيفيات مختلفة حسب ما إذا كان المتعلم يواجه وضعية بمفرده أو مع آخرين. (توبي لحسن 2014).

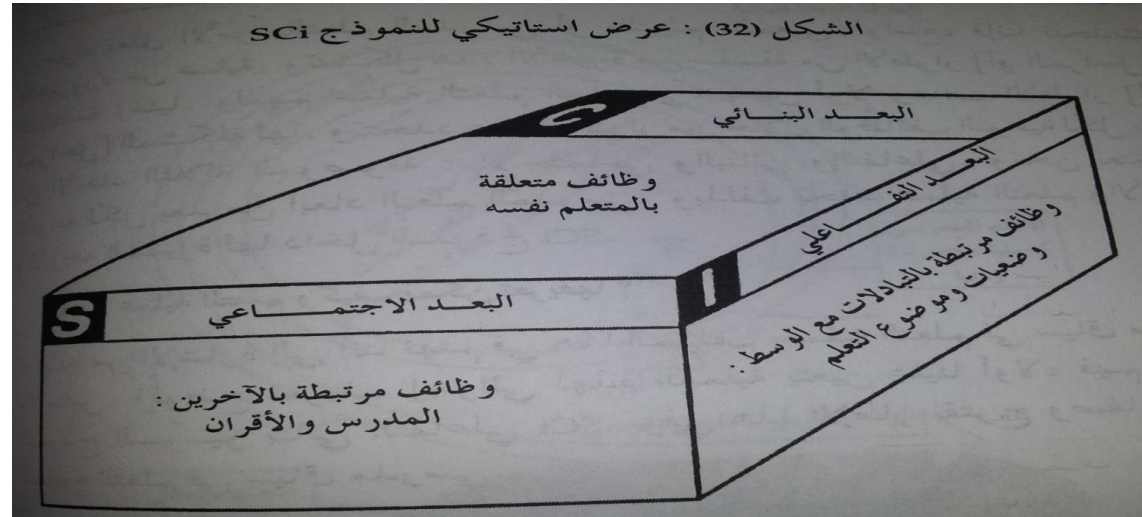
النموذج السوسيو بنائي والتفاعلي للتعلم

نموذج ذو ثلاثة أبعاد، قائم ضمن العلاقة الديدانكتيكية:

- البعد البنائي، يحيل على الذات التي تتعلم، أي التلميذ.
 - البعد الاجتماعي، يحيل على الشركاء في عين المكان، أي التلاميذ الآخرين والمدرس،
 - يحيل البعد التفاعلي على الوسط، أي الوضعيات وموضوع التعلم المنظم داخل هذه الوضعيات.
- مع ذلك فإن هذه الأبعاد الثلاثة لا تشغل بشكل منعزل. هي متفاعلة 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 الديدانكتيكي. 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 حُدَّت سلفاً من طرف هؤلاء الشركاء الثلاثة داخل العلاقة الديدانكتيكية.

يمكن تمثيل النموذج المقترح على الشكل التالي:



فكل بعد من هذه الأبعاد (s,c,i)، تقابله سلسلة من الوظائف التي تسمح بتحديد شروط التعلم المدرسي. وبالرغم من كون هذه الأبعاد متفاعلة فيما بينها بالضرورة، فإن كل بعد يوجد تحت مسؤولية أحد الشركاء في العلاقة الديدانككية.

- يوجد البعد الاجتماعي (S) تحت المراقبة الأساسية للمدرس،
- يوجد البعد البنائي (C) تحت المراقبة الأساسية للمتعلّم،
- يوجد البعد التفاعلي (i) تحت المراقبة الأساسية لموضوع التعلّم. «جونيرت. التكوين الديدانككي للمدرسين

النشاط 4: حول نظريات التعلّم

- هدف النشاط: إعداد بطاقة تقنية حول نظريات سيكولوجية التعلّم.
- المهام المطلوب إنجازها: ينطلق الأساتذة المتدربون من الوثيقة 16 إلى 20 ويصوغون بطاقات تقنية حول نظريات التعلّم ، من حيث منطلقاتها، وخلفياتها النظرية، ونظرتها للتعلّم...
- طريقة الإستغال: يتوزع الطلبة إلى مجموعات، كل مجموعة تهبّ بطاقة تقنية.
- موجهات المناقشة والتركيب: توجيه المناقشة وتركيب ما أدلى به الطلبة من أفكار لبناء بطاقات خاصة بمداخل التخطيط. مدة الإنجاز: ساعتان.

أهم المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التخطيط

النشاط الخامس:

الوثيقة رقم: 21.

التخطيط بواسطة الأهداف

الإجراء الأساسي في كل عملية تخطيط هو تحديد الأهداف المتوخاة من الفعل التربوي الممارس. فالمدرس عندما يهيئ درسا يكون مدعوا إلى القيام بمجموعة من الإجراءات المنهجية، إذ أنه يختار محتوى دراسيا معيناً وينظمه، ويوظف طرقاً ووسائل ملائمة، ويقوم بإجراء تقييم لأعمال التلاميذ وحصيلة التعلّم. وهذه الإجراءات جميعها تبقى موجهة أساساً 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.

مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف	فإنه يعبر عن...	صادر من لدن...	على صيغة أو شكل	تتميز...
غاية	فلسفة التربية وتوجهات السياسة التعليمية	رجال السياسة والجماعات الضاغطة من أحزاب ...	مبادئ وقيم عليا ورغبات وتطلعات	بشكلها المثير والجذاب وكذلك القابل للتأويل
مرمى	نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي	إداريين ومؤطرين ومفتشين ومسيري التعليم	أهداف البرامج والمواد وأسلاك التعليم	بارتباطها المباشر بالمواد والوسائل والمناهج
عاما	أنماط شخصية التلميذ العقلية والوجدانية والحس حركية	مؤطرين ومدرسين	قدرات ومهارات وتغيرات نريد إحداثها أو اكتسابها من طرف التلميذ	تمركزها حول التلميذ وقدراته ومكتسباته
خاصا	محتوى درس معين سينجز في حصة أو أكثر	مدرسين أو تلاميذ	فعل سيقوم به التلميذ مرتبط بمحتوى درس	تصريحها بما سيقوم به التلميذ في الدرس
إجرائيا	سلوكات ينجزها التلميذ ليبرهن عن بلوغه الهدف	مدرسين أو تلاميذ	فعل الإنجاز وشروطه ومعايير الإتقان	تصريحها بأدوات التقييم وأشكاله

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

وتصنيف الأهداف يركز على بعدين أساسيين:

1. بعد أفقي نصنف فيه الأهداف وفق مبادئ سيكولوجية تقسم الشخصية الإنسانية إلى مجالات هي:

- * المجال العقلي/المعرفي الذي يتضمن العمليات العقلية كالمعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب و التقييم
- * المجال العاطفي/الوجداني الذي يشمل القيم والمواقف والاهتمامات والميولات والعواطف...
- * المجال الحس-حركي الذي يتضمن السلوكات الحركية ومهارات الجسم والأعضاء الحسية...

1. بعد عمودي نصنف فيه كل مجال إلى مقولات مرتبطة ترتيبا منطقيا 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: الاشتقاق والتخصيص. فالأولى 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 بدروسه 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 الإتقان.

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:

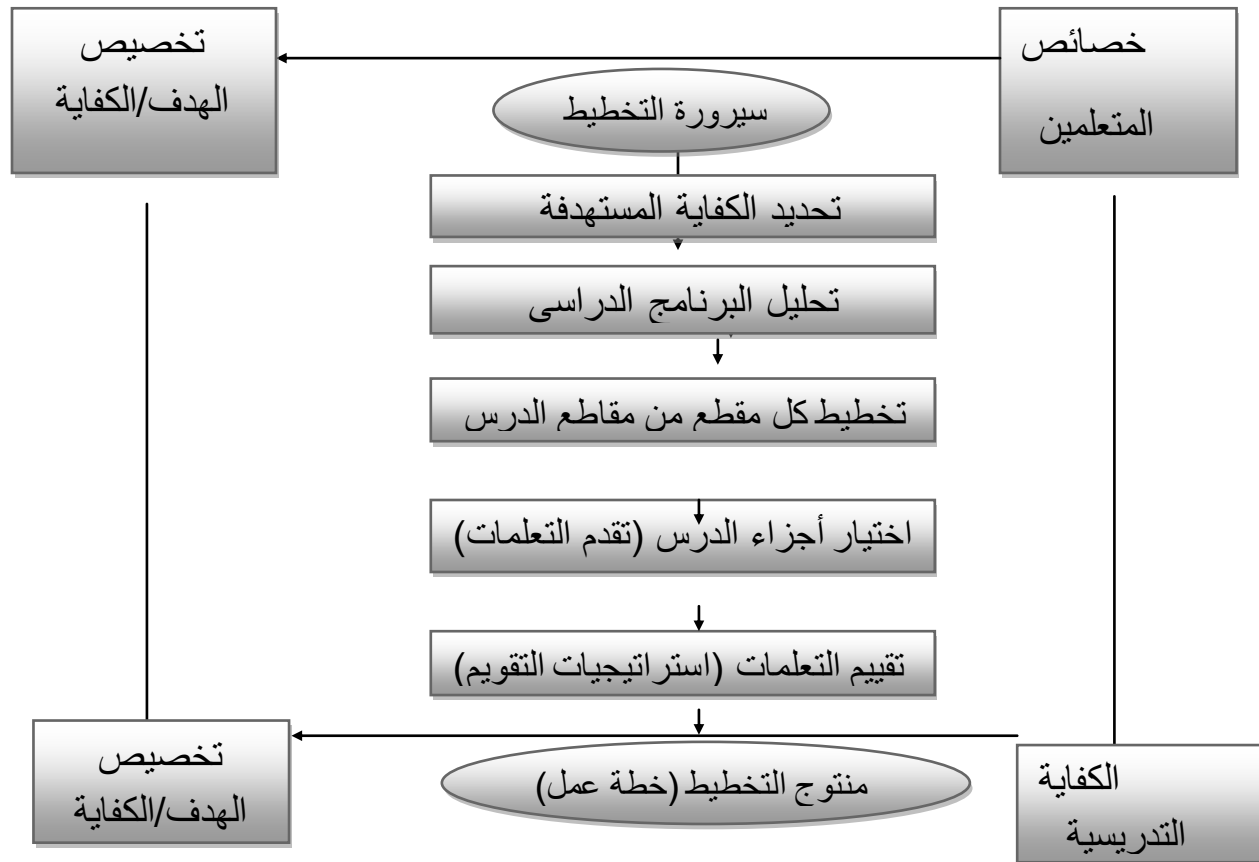
1. تلميذ الأولى إعدادي 2. سيرمي 3. كرة حديدية 4. تنزن ثلاثة كيلوغرام 5. على أن تتجاوز الكرة مسافة خمسة أمتار. **كيف ندرس بواسطة الأهداف**

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 (التخطيط)	<ul style="list-style-type: none"> ← تخصيص الهدف ← تصنيفه وفق مجالات الشخصية ← تصنيفه وفق مراقبي صناعية 	<ul style="list-style-type: none"> ← من أين سأسستي المعرفة ← أي محتوى ينسجم مع الهدف ← كيف أشنق المادة من البرنامج ← كيف سأنظمها 	<ul style="list-style-type: none"> ← اختيار الطرائق التي ساعتمدها في علاقاتها بالأهداف. ← أحدد نوع النشاط الذي سأقوم به. ← أحدد نوع النشاط الذي سيقوم به التلاميذ. ← اختيار الوسائل و برمجتها.
(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 منطقيا ← ترتيب المعرفة حسب مسار تعلم المتعلم وحاجاته 	<ul style="list-style-type: none"> ← تنفيذ أفعال التدريس. ← تنفيذ وضعيات التعلم. ← التدخل لإدماج الوسائل التعليمية و توظيفها.
(3) بعد الإنجاز	<ul style="list-style-type: none"> ← اعتماد الهدف كمعيار للتقويم قياس الفارق بين الهدف كنية و الهدف كمنتوج نهائي 	<ul style="list-style-type: none"> ← المعرفة كموضوع للتقويم من حيث <ul style="list-style-type: none"> • انسجامها بالهدف، بالمتعلم • تعقيدها • هيكلتها.... 	<ul style="list-style-type: none"> ← تمييز ما درس فعلا 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 مقارنة 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 ويهيئون مداخلة يعقدون من خلالها مقارنة بين التخطيط لدرس وفق بيداغوجيا الأهداف والتخطيط له وفق المقاربة الكفايات.

- طريقة الاشتغال: يشتغل الأساتذة المتدربون في إطار أربع ورشات

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

مدة الإنجاز: ساعة واحدة.

الوثيقة رقم: 24

المقطع التعليمي: مرتكزاته ومراحله

يعد 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 أيضا إلى النقل الديكتيكي وإلى عمليات تطويع عند إنجازه في الفصل، وذلك بحسب تفاعل المتعلمين وإنتاجهم واستنادا إلى سلوك المدرس.

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

مراحل بناء المقطع التعليمي (حسب جزافي روجرز)

1. الموضوعة (Mise en situation)

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

- تحديد تمثيلات المتعلمين (انظر أعمال فيكي (Vecchi)،
- 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 المقترح...
- التحقق من المكتسبات القبلية للمتعلمين بالنظر إلى الكفاية المستهدفة أو الهدف المسطر للمقطع التعليمي السابق،

2. التنمية (هيكلية التعلم)

تدخل المدرس في مرحلة الاكتساب الفعلي للمعارف ومعارف الفعل.

- تحديد المضامين التعليمية استنادا إلى:
 - ✓ إسهام المعارف العالمية المتعلقة بالمفهوم أو الموضوع أو الظاهرة قيد الدرس،
 - ✓ بعض الممارسات المجتمعية المرجعية من واقع المتعلم المعيش،
- اختيار الأسناد وكيفية توظيفها الديداكتيكي بالنظر إلى الهدف المسطر،
- تنويع الأسناد والموارد التي ستوظف بالنظر للحاجيات السوسيو ثقافية والمعارف المتعلقة بالمواد المراد اكتسابها،
- اعتماد خطوات (démarche) تدعم التفاعلات والصراعات السوسيو معرفية،
- اقتراح مضامين لها دلالة للمتعلمين في وضعية مشكلة،
- اعتماد منطق التدرج (حسب المدخل المعتمد في البرنامج)،
- اختيار خطوات تعليمية/تعليمية من قبيل الطريقة الاستقرائية (Méthode inductive)،
- تقديم معلومات: تعريف، قاعدة، صيغة...
- أنشطة التنمية: تعميق موضوع التعلم بالنظر لمستوى معين (التعلم السابقة والمالية)،
- التوضيح من خلال خطاطة: لإجمال وتلخيص المضامين المقدمة،
- تنظيم وضبط موضوع التعلم (مرحلة التثبيت): تركيب، خطاطة، الربط مع تعلمات سابقة، وهذه وسيلة لإدماج التعلم التي تم اكتسابها منفصلة،

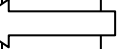
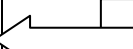
3. التطبيق في علاقة مع التنمية

- تمارين تطبيقية (مدرسية أو من الحياة اليومية)،
- تمارين الدعم والتقوية (من خلال التمرن على الصرف مثلا)،
- تعلمات إضافية لمعالجة أخطاء متكررة،
- تمارين عالية المستوى تستهدف القدرة على التحليل أو التركيب،
- أنشطة ميطا- معرفية،

4. الإدماج

- مرحلة هامة في سيروية التعلم باعتبارها تمكن من ربط التعلم مع بعضها وبمعارف مكتسبة أخرى،
- تتميز هذه المرحلة بتقديم وضعيات لها خصوصيات محددة على التلميذ حلها.

الوثيقة رقم: 25
مراحل المقطع التعليمي

<ul style="list-style-type: none"> ⇨ يفترض أن تكون مرتبطة بموضوع النشاط المقترح. ⇨ يفترض أن يتحسس المتعلمون بالكفاية / الهدف المرتقب. ⇨ يفترض أن تحفز المتعلمين لوضعية الاكتساب والتعلم. ⇨ يفترض أن تجعل المتعلمين يتخطون مرحلة التردد والدهشة للإقبال على وضعية التعلم ⇨ يفترض أن تستفز أذهان المتعلمين وتستنفذ قدراتهم. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">وضعية الانطلاق</div> 
<ul style="list-style-type: none"> ⇨ الانطلاق من تمثيلات المتعلمين عن موضوع التعلم. ⇨ التعبير معرفيا عن المشكلة. ⇨ تأثير قدراتهم العقلية ⇨ تشجيعهم على إيجاد حلول للمشكلة ⇨ تساعدهم على تجاوز عتبات الانجاز (القدرة على النقل والتحويل) ⇨ تحدد الدوار والمهام المساعدة على تحقيق الاكتساب. ⇨ يتخذ فيها المدر دور الوسيط والموجه. ⇨ يفترض أن تخضع لمنطق داخلي مضبوط. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">وضعية البناء والاكتساب</div> 
<ul style="list-style-type: none"> الانطلاق من المحكاة الأساسية لوضعية الإنجاز. التركيز على الكفايات الأساسية في الإنجاز تراعي الفوارق الفردية على مستوى وثيرة التعلم. يتخذ الإدماج كمحطة للتقويم التكويني يهدف من ورائه تصحيح المسار اليداكتيكي. تحدد فيها مؤشرات إنجازية مناسبة لمستويات التعلم المقترحة. تراعي القابلية للإنجاز. يراعي فيها الانسجام الداخلي بين عناصرها. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">وضعية الإدماج</div> 

وضعية التقويم

- أن تركز على التعلّيمات الأساسية.
- تخضع لمنطق الانسجام بين ما هو مطلوب وشروط إنجازه.
- تراعى الفروق الفردية كمعوقات للتعلّم.
- تتخذ كمحطة لقياس منتوج التعلّم.
- تسمح باتخاذ قرارات بيداغوجية صادقة
- تنبني على معايير إنجازية واضحة ودقيقة.
- تسج ببناء استراتيجية للدعم انطلاقاً من النتائج المحصل عليها.

وضعية الدعم

- العمل على تجاوزا لصعوبات والثغرات لوقوف على الأخطاء
- المرتكبة وفهم طبيعتها.
- دفع المتعلم إلى الوعي بالخطأ ومواجهته.
- تسمح لمتعلم أو المدرس بتصحيح أخطائها بإدراك مسبباته.
- تفتح آفاق واسعة للتصحيح والدعم الخارجي.

النشاط 5: مفهوما المقطع التعليمي والوحدة الدراسية

- **هدف النشاط:** تقديم مداخلة حول مفهومي المقطع التعليمي والوحدة الدراسية.
- **المهام المطلوب إنجازها:** ينطلق الأساتذة المتدربون من الوثائق 24 و 25 ويهيئون مداخلة حول مفهومي المقطع والوحدة منطلقين من خصوصية المادة المدرسة.
- **طريقة الإشتغال:** يتوزع الأساتذة المتدربون إلى أربع مجموعات، كل مجموعتين تشتغل على مفهوم معين، وتتطلق من برنامج مستوى دراسي، وتوضح المفهوم في ضوء البرنامج المنطلق منه.
- **موجهات المناقشة والتركيب:** توجيه المناقشة وتركيب ما أدلى به الأساتذة المتدربون من أفكار.
- **مدة الإنجاز:** ساعة.

وثيقة 26 : النقل الديداكتيكي وتحضير الدرس

- إن أول مشكل يعترض المدرس خلال تحضير الدرس، هو البحث عن المعرفة من مصادرها، وتقصي المعلومات اللازمة، 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 والتغير، 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 المعارف الجديدة. وهذا الأمر يتطلب منه التوفر على كفايات تؤهله بمختلف مصادر المعرفة. والمقصود بمصادر المعرفة أن المعارف التي يبحث عنها المدرس لا توجد فقط، في الكتب والمراجع، بل أيضاً في البيئة المحيطة، والوسائل السمعية البصرية، و قنوات الإعلام. ...
- أما المشكل الثاني الذي يتصل بانتقاء المعرفة فيتمثل في النقل الديداكتيكي لها من مصادرها إلى سياق الممارسة. والنقل الديداكتيكي مفهوم من المفاهيم التي استخدمت في مجال ديدكتيك الرياضيات، للدلالة على عملية نقل المعارف الرياضية من فضائها العلمي إلى فضاء الممارسة التعليمية الذي يناسب حاجات التعليم. ويميز شفلار بين المعرفة العلمية باعتبارها نتاجاً للبحث العلمي، والمعرفة المدرسة للتعلم 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 الديداكتيكي 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 تدريسها (مستوى خطة الدرس)

II- معايير الانتقاء (نموذج للاقتداء)

- أن يكون المحتوى (المادة) مرتبطاً بالأهداف.
- أن يكون المحتوى (المادة) صادقاً.
- أن يكون المحتوى (المادة) مرتبطاً بالواقع.
- أن يكون هناك توازن بين شمول و عمق المحتوى.

- أن يكون هناك مستجيبا لحاجات وتطلعات 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 الديداكتيكي وتحضير درس أو مقطع تعليمي

- هدف النشاط: تقديم مداخل حول الشروط الديداكتيكية لتحضير محتوى أو مقطع تعليمي.

- المهام المطلوب إنجازها: في ضوء الوثيقتين 26 و 27 يقدم الأساتذة المدربون مداخل حول عملية النقل الديداكتيكي أثناء إعداد مقطع.

طريقة الاشتغال: يشغل الأساتذة المتدربون في إطار أربع مجموعات

وثيقة رقم: 28

مهام المدرس على مستوى التخطيط

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

1- أحل حاجات المتعلم

- * أتعرف الخبرات السابقة للمتعلم، هل يتحكم في المعارف والمهارات التي اكتسبها.
- * أتعرف خصائص المتعلم: ذكاؤه، حوافزه، معيقاته.

2- أحل متطلبات البرنامج:

- * أستنبط الأهداف العامة من البرنامج الدراسي.
 - * أخصص الأهداف العامة في شكل أهداف خاصة...
 - * أتصفح مستوى البرنامج و أتعرف المعارف و المفاهيم و القيم الرائجة فيه.
- ##### 3- 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.

II- تحديد أهداف الدرس وأصوغها:

- * أحدد الهدف في صيغة:

- تعلمات قابلة للملاحظة لدى المتعلم.

قدرات قابلة للنقل والتحويل

يتضمن هذا النموذج ستة مراحل عملياتية .

1. تحليل البرامج والمقررات وانتقاء عناصر من محتوياتها .

2. ترميز عناصر المحتوى حسب الأصناف التالية:

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

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

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

5. صياغة وضعيات التقويم: كل ما يتيح إمكانية التأكد من بلوغ الأهداف المحددة وتنميط المنتج .

6. إدارة أسئلة التقويم: وضع الأسئلة التقويمية وتدبير صيغ الإنجاز

وثيقة رقم: 29 ملخص لمنهجية تخطيط الدرس

لبناء كفاية التخطيط المستهدفة من هذه الوحدة التكوينية يفترض أن يكون الطالب المعلم متمكنا 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 سيروية تقدم التعلم 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 الحقيقي الذي سيواجهه المتعلم.
- 5- ما هي الوسائل؟ : [اختيار الوسائل وانتقاء الفعالة منها]
- 6- صيغ التقويم؟ بناء صيغ وأشكال وتقنيات التقويم وتحديد المتوخى من التقويم [اتخاذ قرارات للتصحيح، للحكم...]
- 7- تخطيط زمن التعلم: [تحديد الزمن الضروري لكل نشاط مبرمج]

وثيقة رقم: 30 بناء خطة درس: الإشكالات والعوائق

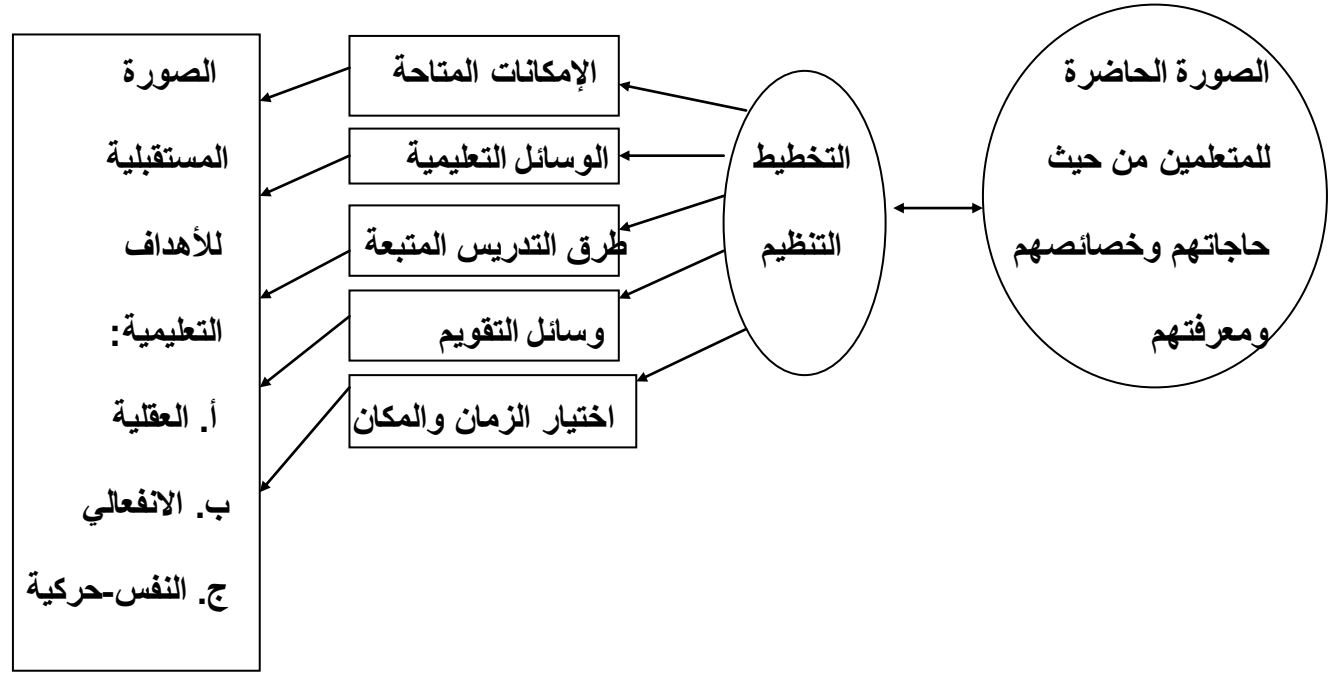
خطة الدرس والإكراهات

لنموذج سحر خاص، ذلك أنه يبدو دائما متكامل العناصر، متناغم المراحل ولكن تطبيق النموذج على مستوى الواقع بداية لسلسلة من الصعوبات والعوائق المنهجية والسياقية... من هذا المنطلق يصادف المشتغل بتخطيط التدريس وتحضير دروسه إشكالات ذات طابع منهجي، وعوائق تتعلق بسياق الواقع الذي يمارس فيه...

الإشكالات المنهجية لخطة التدريس

نصنفها إلى ثلاثة أنماط وهي التوقع والانتقاء والتنظيم

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 فروض انطلاقاً من حاجات الحاضر، وليست تلك الفروض سوى الأهداف التي تعبر عن الصورة المستقبلية المرجوة، والتي يتم فحصها عن طريق التقويم الذي يعيد النظر في الصورة الحاضرة من جديد، ولأجل صورة مستقبلية... إن هذه العلاقة بين صورة الحاضر وتوقع المستقبل مندرجة في التصور القائم على مسار اتخاذ القرار بين النموذج والواقع، أي بين الحاجات الآتية والنموذج الذي نتوخاه مستقبلاً. ويمكن داخل هذا الإطار المرجعي اختزال إشكالات التوقع في بناء خطة الدرس على المستويات التالية:

- **أتوقع ما سيحدث انطلاقاً 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 وسماتهم.
- **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 تمكنني من التنفيذ؟ هل ما أتوقعه منسجم مع توجهات المنهاج العام؟ هل ما أتوقعه متناغم مع متطلبات التقويم؟

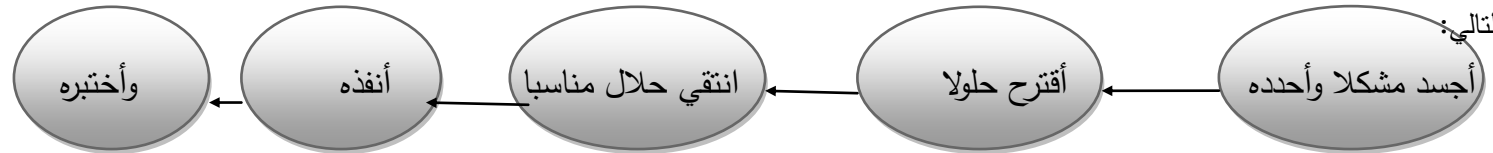
- **أتوقع العمليات والنتائج:** عندما أتوقع ما سيحدث في الدرس خلال تخطيطي، فإنني أتوقع في آن واحد، العمليات التي ستنفذ والنتائج الناجمة عنها. فحين أتوقع العمليات فإنني أتصور، أو أتخيل الكيفية التي ستنفذ بها الأنشطة، فحين نصادف في ثنايا الدرس المخطط عبارات مثل: (يقرأ التلاميذ...) (ينجز التلاميذ العمل فرديا...)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

إن التخطيط المنهجي *systematique* للتدريس الذي دعا إليه نموذج التدريس بالأهداف يعتمد على مبدأ توقع جميع العمليات التي ستحدث في سياق عملية التعليم والتعلم، والآثار التي ستنتج عنها، ويذهب البعض في توصيات منهجية، إلى مطالبة المدرسين بتدوين نسبة الوقت في كل مقطع، وأجراً جميع السلوكات التي سيقوم بها المتعلم. لكن المدرسين يطرحون، على الدوام، مثل هذه الأسئلة: ألن تحدث طوارئ داخل القسم؟...

نذكر هاملين Hamline.D أن مبادرة المدرس تقل عندما نخطط لكل شيء فلا يعتمد المدرسون بالتالي على خبرتهم الذاتية بقدر ما ينفادون وراء البرامج المحددة مسبقاً بدقة... من هذا المنطلق يتبنى البعض موقف البيداغوجيا المتفتحة، ويميل إلى صوغ أهداف في صورة وضعيات *objectif de situation* تشير إلى قدرات ومؤهلات للتصرف وحل المشكلات أكثر من وصفها سلوكات مجزأة.

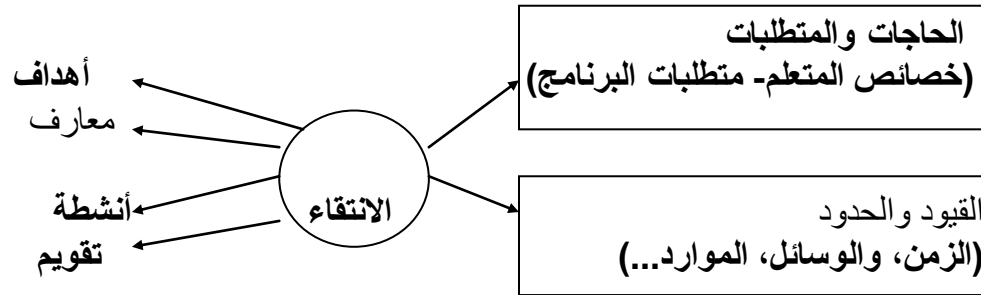
2 مشكلة الانتقاء:

إن التحضير هو بالأساس انتقاء ضمن مجموعة من البدائل...فنماذج اتخاذ القرار تتبني على خطوات تبدأ بالحكم على صلاحية القرارات مروراً بانتقائها ثم تنفيذها. وهذا ما يبينه الرسم التالي:



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 تعبر عنه الوضعية الفعلية من حاجات ومتطلبات.... هكذا تكون عملية الانتقاء مشروطة بمتغيرين فاعلين هما بمثابة البوصلة الموجهة لعمل المدرس.

- الحاجات والمتطلبات، والتي تعبر عما نريد تلبيته، وما نصبو إلى بلوغه؛
- القيود وهي مجموع المتغيرات التي تحد من إمكانات تلبية تلك الحاجات كعوامل الوقت، والوسائل المتاحة، والموارد المتوفرة، والخدمات المقدمة.



تمكن قراءة الرسم من توضيح المقتضيات 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 معا في انتقاء البدائل التي سيشغل بها المدرس على مستوى الأهداف، والمحتويات، 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 التداريب يقدمون مداخلة ترصد العوائق السياقية والإكراهات المنهجية التي تعترض عملية التخطيط للدرس.
 - طريقة الاشتغال: يشتغل الأساتذة المتدربون في إطار أربع مجموعات
 - موجهات المناقشة والتركيب: توجيه المناقشة وتركيب ما أدلى به الأساتذة المتدربون من أفكار.
- مدة الإنجاز: ساعة.

وثيقة وظيفية رقم 38: تخطيط عدة التقويم

يقصد بعدة التقويم dspositif d'évaluation هي جميع المقتضيات والإجراءات التي يتطلبها إجراء عمليات التقويم ، والجوانب السياقية التي سيجري فيها التقويم التي تمكن المدرس من جمع المعلومات حول المسار اليداكتيكي لناء التعلم ومعالجتها وتشمل على العناصر التالية:

الموضوع: (- ماذا؟)

المهمة المطلوبة من المتعلم

الشروط والمتطلبات

1. مقتضيات 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 التتقيط...)

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

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

وثيقة داعمة رقم 39: وضعيات التقويم

"... يعرف التقويم بأنه العملية التي يتم من خلالها تخطيط معلومات مفيدة وجمعها للحكم على بدائل القرارات لذا كان الصديق 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 مكونا عضويا وظيفيا من إستراتيجية التعليم والتعلم وهو مرتبط بكافة عناصر هذه الإستراتيجية بدءا بتحليل الحاجات وتخطيط الأهداف إلى تنفيذ المخطط في وضعيات ديداكتيكية ومن هنا يكون التقويم مسارا مستمرا وشاملا مواكبا للمسار اليداكتيكي ويقدم jean cardiner إستراتيجية شاملة للتقويم نجملها في :

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

الأهداف: توقع صعوبات التعلم المحتملة.

انتقاء وبلورة أفضل الطرق لبلوغ الأهداف

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

أدواته: اختبار لاستعدادات ، اختبارات تنبؤية.

الوظيفة الثانية: الضبط (ضبط مسر التعلم وعملياته)

الأهداف: فهم أساليب التعلم عند المعلم

تقضي مواطن الصعوبات التي يصادفها

تقدير درجة أو عتبات التعلم المحققة

تصحيح مسارات الاكتساب

موضوع التقويم:

إستراتيجية التعلم وثغراته

أسلوب عمل التلميذ

المكونات الوظيفية في التعلم

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

الوظيفة الثالثة: التأهيل والإشهاد

الأهداف: مدى تحقق التعلّات المرتقبة (أهداف الوضعية)

شرعة التعلم اجتماعيا عبر الإشهاد المؤسسي.

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

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

وثيقة داعمة رقم: 41 فعل التدريس عملية معقدة تتداخل فيه

<p>خصائص المدرس</p> <ul style="list-style-type: none"> - خصائص الشخصية. - خبراته. - كفاياته. - تجاربه. - ثقافته... 	<p>خصائص المنهاج</p> <ul style="list-style-type: none"> - حجمه. - ترتيبه المنطقي. - ترتيبه السيكولوجي. - ملاءمته لحاجات المتعلم - مضامينه. 	<p>خصائص المتعلم</p> <ul style="list-style-type: none"> - المتغيرات الاجتماعية. - الخصائص النمائية. - الدوافع و الحوافز. - قدراته. - شخصيته.
	<p>قوانين التعلم</p> <ul style="list-style-type: none"> - الفوارق الفردية. - البنائية. - الخطأ... - التكرار. - التعزيز. - الاستنتاج. - الاستقراء. - الملاحظة... 	<p>خصائص الفضاء الصفّي</p> <ul style="list-style-type: none"> - النمط الإداري السائد. - أدوار المدرس. - أدوار المتعلم. - أنماط التحفيز و التعزيز. - معايير القسم و ضوابطه. - أنماط السلطة...