# مجزوءة التدبير

## 1. تقديم المجزوءة

تندرج مجزوءة "التدبير" في إطار عدة التكوين المستمر لفائدة المدرسات والمدرسين، وتستهدف تطوير الكفاية المهنية لدى الفئة المذكورة في مجال تدبير أنشطة التعلم وتفاعلات التلميذات والتلاميذ.

وسعيا إلى استشراف البعد المُمهنن، فإن المجزوءة تقترح جملة من الموارد (معارف ، قدرات، مهارات، مواقف) مرتبطة بالبعدين البيداغوجي والديدكتيكي، وتسعى إلى تطوير القدرة على تدبير التعلمات والتفاعلات داخل الفصل من خلال مجموعة من الوضعيات المتنوعة، كدراسة حالات، وورشات عمل...

وتتبنى المجزوءة أنموذج (باراديغم) "عملي – نظري –عملي"، لأنه، من جهة، يراعي منطق التدرج في بناء الكفاية المهنية المستهدفة، ومن جهة أخرى، يسمح بإقامة تمفصل ومراوحة بين الممارسة، بتجلياتها المختلفة، والبعد النظري، من خلال:

- إنجاز أنشطة ممهننة لإعداد مدرسين متمكنين من المعارف والمهارات اللازمة؛
- الأخذ بعين الاعتبار الممارسات الفصلية المتعلقة بتدبير التعلمات وفق ما خططه المستفيدون؛
- القيام بممارسات تبصرية عبر التحليل والتعديل داخل مختلف محطات التكوين (التكوين عن بعد، التكوين الحضوري، المواكبة).

وتجدر الإشارة إلى أن المجزوءة تقترح لائحة من المقاطع التكوينية منتظمة وفق منطق تسلسلي، يتمحور كل مقطع حول هدف محدد. وباستيفاء الأهداف مجتمعة تتطور كفاية التدبير لدى المدرس(ة). وتتبنى هذه المجزوءة على مجموعة من الموجهات لأنشطة التدبير داخل القسم، من بينها:

- تيسير وتشجيع المشاركة الفعلية للمتعلمات والمتعلمين في كل ما له علاقة بموضوع التعلم؛
- بناء وتطوير استراتيجيات التعلم لدى المتعلم(ة)؛
- اعتماد تدبير قائم على بيداغوجيات تتمركز حول المتعلم؛
- الاستناد إلى تدبير يستحضر المتغيرات والمواقف غير المتوقعة بالقسم (التفاعلات العلائقية، تفاعلات الديدكتيكية والبيداغوجية، التصرفات غير المسؤولة، تدبير الزمن، فضاء القسم، حاجات المتعلمين ...)؛
- التوظيف المناسب للتكنولوجيات الحديثة للتواصل والإعلام في تدبير التعلمات.

## 2. الفئة المستهدفة

المدرسات والمدرسون العاملون بمختلف الأسلاك التعليمية.

### 3. الكفاية المهنية المستهدفة

يدبر المدرس(ة) نشاطا فصليا للتعلم ويعدل ممارسته التعليمية آخذا بالاعتبار:

- التخطيط المنجز وتعديله وفق المنهاج الرسمي؛
- طبيعة ونوعية الأنشطة الخاصة بكل مادة دراسية؛
- الطوارئ والمستجدات التي تبرز خلال التفاعل والتواصل داخل جماعة القسم؛
- المحيط السوسيو اقتصادي والثقافي والبيئي؛
- خصوصيات المتعلمات والمتعلمين؛
- توظيف تكنولوجيا الإعلام والتواصل في التعليم.

## 4. الأهداف المرتبطة بالكفاية

تتوخى المجزوءة تحقيق الأهداف الآتية:

- يتعرف الأستاذ(ة) المبادئ المعتمدة في تدبير التعلمات في إطار مقطع تعلمي أو درس وباستحضار المقاربات المعتمدة؛
- ينجز سيناريوهات أثناء الممارسات الديدكتيكية والبيداغوجية؛
- يستعمل الأدوات المناسبة لتحليل ممارساته ومساءلتها (تفعيل البعد التبصري) وممارسة مدرس(ة) على مستوى إرساء التعلمات بالاستناد إلى تخطيط تم إعداده.

## 5. هيكلة مجزوءة التدبير

| المحاور | المقاطع | الوضعية التكوينية | |
|---|---|---|---|
| | | رقم الوضعية | عنوان الوضعية |
| تقديم المجزوءة | تقديم المجزوءة | | مجزوءة التدبير |
| المحور الأول: المبادئ المعتمدة في تدبير التعلمات في إطار مقطع تعلمي أو درس وباستحضار المقاربات المعتمدة | • مفهوم التدبير وصيغه | 1 | مفهوم التدبير وأنواعه |
| | | 2 | تدبير التعلمات |
| | • المقاربات البيداغوجية | 3 | المقاربات البيداغوجية |
| | • تدبير وضعيات التعلم | 4 | تدبير وضعيات التعلم وفق المقاربة بالكفايات |
| | • تدبير القسم | 5 | تدبير الفصل والزمن المدرسي |
| المحور الثاني: سيناريوهات الممارسات الديدكتيكية والبيداغوجية للمدرس(ة) | • أساليب التدريس | 1 | أساليب التدريس |
| | • أبعاد الممارسات الصفية | 2 | تصنيف الممارسات الصفية |
| | • تحليل الممارسات التعليمية | 3 | تحليل الممارسات التعليمية |

| | | | |
|---|---|---|---|
| المحور الثالث:<br>تحليل الممارسات ومساءلتها<br>(تفعيل البعد التبصري) | • منهجية تفعيل البعد التبصري | 1 | تفعيل البعد التبصري |

## 6. مقاطع المجزوءة

**المحور الأول :** المبادئ المعتمدة في تدبير التعلمات في إطار مقطع تعلمي أو درس وباستحضار المقاربات المعتمدة.

- **المنتوج المنتظر من المستفيد(ة)**

- بطاقة واصفة لبعض الوظائف الأساس التي يطلع بها المدرس(ة) أثناء التدبير(التعلمات والفصل) ؛
- رصد بعض صيغ تدبير التعلمات؛
- بطاقة واصفة للعناصر المميزة لبعض المقاربات البيداغوجية؛
- بطاقة واصفة لبعض الأسباب التي تجعل المتعلمين يميلون إلى تبني السلوكات غير مسؤولة (مثلا: الشغب...)؛
- بناء استراتيجية كفيلة بخلق مناخ صالح للتعلم.

### الوضعية رقم 1: مفهوم التدبير وأنواعه

- **السياق:**

باستحضار مهمة تدبير الفصل التي أُسندت إليك، تبين أنك تقوم في الوقت نفسه بتدبير التعلمات والفضاء والوقت والتفاعلات... ومن منطلق هذه التجربة، وباستثمار الوثيقة رقم (1)، قم بما يلي:

- **التعليمات**

- حدد(ي) الوظائف الأساس التي يطلع بها المدرس(ة) أثناء تدبير التعلمات؛
- حدد(ي) العلاقة القائمة بين تدبير المادة وتدبير الفصل، مقدما مثالا من الممارسة الفصلية؛
- ضع(ي) جدولا ترصد فيه أنواع التدبير، وتُعرف كل نوع.

- **الأسناد**

**الوثيقة 1: التدبير وصيغه**

يتضمن التعليم وظيفتين أساسيتين، ترتبطان فيما بينهما، وهما: **تدبير المادة** الدراسية و**تدبير الفصل**. وعلى أساس هذا التمييز يكون المدرس مطالبا بأن يقوم بوظيفة ديدكتيكية مرتبطة بالمادة المُدرسة، وبوظيفة بيداغوجية متصلة بتدبير التفاعلات والعلاقات داخل جماعة الفصل. وكلا الوظيفتين تشكلان جزءا لا يتجزأ من الكفايات الضرورية لممارسة مهنة التدريس.

بالنسبة **لتدبير المادة الدراسية**، فإنه يُعد من العمليات الأساس للمدرس في تدبيره للفصل الدراسي، ويرتبط بتخطيط التعلمات وبطبيعة المقاربة المتبناة. ويُمكن مقاربة تدبير المادة من زوايا متعددة: الأنشط التعلمية، وطريقة تقديم المادة التعليمية، (الوضوح، التنويع في الأمثلة)، والسبل الكفيلة بجعل المتعلمين ينخرطون في التعلم (التحفيز الداخلي من خلال الوضعيات المشكلة أو الاستكشافية...)، وطريقة طرح الأسئلة (تعيين التلاميذ، وضوحها، ارتباطها بالمستوى المعرفي للتلاميذ، حافزيتها، أسئلة مفتوحة أو مغلقة...)، وصيغ التنشيط، وكيفية تحفيز المتعلمين للأنشطة التعلمية، وأساليب التعزيز المعتمدة، وطرق تنظيم الأنشطة (أعمال جماعية، داخل مجموعات، فردية...)، والتحقق من فهم المادة الدراسية... أما **تدبير الفصل**، فهو بمثابة الوجه الآخر في عملية التدريس، ويتعلق بمجموعة من القواعد والإجراءات التي يعتمدها المدرس(ة) في تدبيره للتفاعلات، لتوفير محيط صالح للتعليم والتعلم، وتطوير لدى الطفل حس المسؤولية الشخصية والاجتماعية. ولا يتأتى ذلك إلا بالحرص على إرساء قواعد تنظيمية داخل الفصل منذ بداية السنة الدراسية، والتذكير بها خلال سيرورة الدرس كلما تم الإخلال بها وبصيغ متعددة (لفظية، حركية... )، واتخاذ، متى لزم ذلك، الإجراءات التأديبية أو العقابية حسب طبيعة الحالة.

كما أن التدبير لا ينحصر في هاتين الوظيفتين الأساسيتين، بل يتعداهما إلى جوانب أخرى ترتبط بالوضعية التعليمية. من هنا يرد الحديث عن وجوه أخرى في التدبير، كقدرة المدرس على تدبير:

- الزمن، وذلك باتخاذ الإجراءات الكفيلة بعقلنتة، بكيفية تُراعي زمني البرنامج والتعلم؛ وقدرة المدرس على تدبير فضاء الفصل (مكان المدرس، مكان كل متعلم...)؛
- تنظيم الفصل، أي كيفية انتظام العلاقة بين المدرس والتلاميذ في إطار إنجاز مهام محددة (الفصل كله، جماعة كبرى، جماعة محصورة، العمل بمجموعات صغيرة...)؛ كما تتحدد في قدرة المدرس؛
- تدبير الوسائل أو الأسناد في علاقتها بالمهام والتعلمات (كاستعمال السبورة، الحاسوب، أوراق بيضاء، صور، نصوص، موسوعة... ).

Clermont Ghauthier et autres (1997) Pour une théorie de la pédagogie Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.De Boeck. Paris
بتصرف. ص. 151

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

| المعايير | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| **ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ:** | | | |
| الوظائف الأساس للتدبير | حددت الوظيفة الديدكتيكية للتدبير | | |
| | حددت الوظيفة البيداغوجية للتدبير | | |
| علاقة تدبير المادة بتدبير الفصل | كشفت عن طبيعة الصلة القائمة بين تدبير المادة وتدبير الفصل | | |
| | قدمت مثالا يوضح طبيعة العلاقة الرابطة بينهما | | |
| أنواع التدبير | حددت المقصود من تدبير المادة | | |
| | حددت المقصود من تدبير الفصل | | |
| | حددت المقصود من تدبير الزمن | | |
| | حددت المقصود من تنظيم الفصل | | |
| | حددت المقصود من تدبير الوسائل | | |

## الاسهام النظري

**التدبير في مجال التدريس**

- "التدبير هو مجموعة من الأفعال التي يتصورها المدرس(ة) وينظمها وينفذها مع تلامذته ومن أجلهم، قصد دفعهم إلى الانخراط في التعلمات ودعمهم وتوجيههم وتطوير تعلماتهم. (CLERMONT, 1997)
- وهو من المهام المركبة التي يطلع بها المدرس

### أنواع التدبير

يمكن التمييز داخل التدبير بين عدة مستويات متداخلة ومتفاعلة، من أهمها:

- **تدبير التعلمات:**

اذا كان التخطيط يعتبر تصورا نظريا استشرافيا، يضع خلاله المدرس الخطط للتعليمات، فان التدبير يعتبر تنفيذا و إنجازا لهذه الخطة النظرية التنبؤية، يتم من خلالها تدبير وضعيات التعليم والتعلم، بما يسمح بنقل المعارف والخبرات والقيم للمتعلمين وفق خطة محكمة.

ويقوم التدبير على إنجاز عمليات ديدكتيكية و بيداغوجية، ترتكز على تدبير الأنشطة المرتبطة بالمحتويات، واستعمال الوسائل الديدكتكية، وطرائق التدريس، وتدبير الفضاء الفصلي، وتنظيم الايقاعات المدرسية، وتحقيق التواصل بشكل لفظي وغير لفظي.

- **تدبير الفصل الدراسي:**

يُعد تدبير الفصل الدراسي مقياسا لمدى نجاح العملية التواصلية، إن على مستوى الحوارات الأفقية التي تربط التلاميذ فيما بينهم أو بالنسبة للحوارات العمودية بين الأستاذ والتلاميذ. ولهذه الصيغ التدبيرية تأثير على مستوى التحصيل الدراسي.

ويكتسي التواصل التربوي داخل الفصل الدراسي أهمية بالغة في قيام علاقات التبادل وبناء المعرفة بين الأستاذ والتلاميذ.

كما تُطرح داخل هذا المستوى عملية إرساء القواعد التنظيمية داخل الفصل، وكيفية تدبير العلاقات بين المتعلمين وبين المدرس، والحد من السلوكات لا تسمح بخلق مناخ صالح للتعلم.

- **تدبير الزمن:**

يعتبر زمن التعلم ركيزة أساس للعملية التربوية برمتها، حيث تنص جميع التشريعات الإدارية والتربوية على حسن تدبير الزمن، واستغلال الحصص المدرسية بشكل هادف ومعقلن تجنبا للضياع والهذر، اذ كلما تم التحكم في الزمن وتم استغلاله استغلالا أمثل يرتفع التحصيل الدراسي عند المتعلمين وتتحقق مردودية مدرسية أفضل.

- **تنظيم الفصل**: ويتحدد من خلال اختيار المدرس لطرق تنظيم الفصل أثناء أداء مهام معينة (التعامل مع الفصل كله، العمل في إطار مجموعات صغيرة...) ؛

- **تدبير الوسائل:**

يراعي المدرس جملة من الشروط عند تحظير هذه الوسائل وتدبير عملية استثمارها، وهي شروط تفرض نفسها في وضعية الاستعانة بوثائق من خارج الكتاب المدرسي المقرر، أو اعتماد موارد رقمية ومن أهم هده الشروط:

- الوسائل للمستوى الإدراكي للمتعلمين ؛
- قدرتها على إثارة دافعية المتعلمين للتعلم؛
- صلاحية الوسائل للاستثمار على المستوى التقني والعلمي، وارتباطها بموضوع الدرس؛

- إدراج التخطيط لاستعمال الوسائل ضمن التحضير الشامل لمكونات الدرس ؛
- اعتبار الوسائل كأسس مادية تساعد المتعلم على إنتاج المعرفة وتنظيمها، أثناء تموضعه في وضعيات تعلمية، تتيح له حرية المبادرة والتعلم الذاتي وبناء موارده.

## ضبط وتعديل المنتوج المنتظر :

- الوظائف الأساس التي يطلع بها المدرس(ة) أثناء التدبير التعلمات؛
- العلاقة القائمة بين تدبير المادة وتدبير الفصل؛
- رصد أنواع التدبير، وتعريفها.

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة × في الخانة الصحيحة:

| المعايير<br>ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ: | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| الوظائف الأساس للتدبير | حددت الوظيفة الديدكتيكية للتدبير | | |
| | حددت الوظيفة البيداغوجية للتدبير | | |
| علاقة تدبير المادة بتدبير الفصل | كشفت عن طبيعة الصلة القائمة بين تدبير المادة وتدبير الفصل | | |
| | قدمت مثالا يوضح طبيعة العلاقة الرابطة بينهما | | |
| أنواع التدبير | حددت المقصود من تدبير المادة | | |
| | حددت المقصود من تدبير الفصل | | |
| | حددت المقصود من تدبير الزمن | | |
| | حددت المقصود من تنظيم الفصل | | |
| | حددت المقصود من تدبير الوسائل | | |

## الوضعية رقم 2: تدبير التعلمات

- **السياق:**

خلال حصة دراسية مدتها ساعة، قام مدرس بتقديم مفهوم جديد لتلاميذ مستوى دراسي معين على النحو التالي:

- في البداية كتب المدرس عنوان الدرس: "...." (مفهوم معين)؛
- قدم نشاطا حول المفهوم؛
- قدم الحل التفصيلي بشكل جماعي؛
- ثم قدم تعريفا للمفهوم؛
- ومباشرة بعد ذلك، استرسل في جرد لائحة الخاصيات المتعلقة بالمفهوم. بعد ذلك اقترح المدرس تمارين تطبيقية.

- **التعليمة:**

قم(ي) بتحليل التدبير البيداغوجي والديدكتيكي للمدرس في تقديمه للمفهوم استنادا إلى التوجيهات التربوية الرسمية.

- **السند:**

**الوثيقة: مقتطف من التوجيهات التربوية (مديرية المناهج 2015) (بتصرف)**

إن نجاح المتعلم(ة) في حل وضعية- مشكل أمر مرتبط بمدى توفق المدرس(ة ) في حسن اختيارها وتمريرها، وبمدى قدرة المتعلم(ة )على استثمار معارفه ومهاراته.

ولكي تحقق الوضعية-المشكل الأهداف التربوية والتعلمية المنشودة، ينبغي على المدرس(ة )أن يعمل بالتوجيهات الآتية:

- اختيار وضعية- مشكل مناسبة وفي متناول المتعلم(ة)، اعتمادا على تمثلاته وباستحضار المفاهيم والمهارات الواجب اكتسابها وتعبئتها؛
- تقديم التعليمات المساعدة على الفهم، ومد المتعلم(ة) بمختلف الدعامات الديدكتيكية الميسرة؛
- تنظيم العمل داخل القسم، إما بشكل فردي أوفي مجموعات، حسب ما تمليه الوضعية -المشكل المقترحة؛
- اجتناب تقديم المساعدة إلا للضرورة القصوى؛
- تشجيع المتعلم(ة) على حل الوضعية-المشكل وعرض نتائج عمله والتحقق من صحتها ومناقشتها مع زملائه؛
- تنظيم المناقشة وتيسير تقاسم الحلول وتنويع الاختيارات والاستراتيجيات؛
- تقبل الأخطاء باعتبارها تندرج ضمن سيرورة التعلم، والعمل على تحليلها واستثمارها لتطوير الممارسات التعليمية من جهة، وتحديد أساليب التقويم والدعم والمعالجة والكشف عن الاستراتيجيات التي سلكها المتعلم(ة) أثناء بحثه عن الحل من جهة ثانية؛
- العمل على التطوير الذاتي لمعارفه ولأشكال تقديمها، والحرص على تحليل ممارساته البيداغوجية وتعديلها، بما يجعلها تستجيب لحاجات جميع المتعلمات والمتعلمين بمن فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما ينبغي أن تسمح الوضعية-المشكل للمتعلم(ة) ب:

- القراءة والبحث وتنظيم وتأويل المعلومة؛
- القيام بمحاولات لإيجاد حلول؛
- صياغة تخمينات أو فرضيات؛
- تطبيق طرق أو تقنيات وصياغة استدلال أو برهنة؛
- التحقق من النتائج وتأويلها؛

▪صياغة أجوبته وعرضها.

مقتطف من التوجيهات التربوية (مديرية المناهج 2015) (بتصرف)

## أدوات التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

| المعايير<br>ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ: | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| **تنظيم القسم** | هل لاحظت أن المدرس لم ينوع نمط العمل داخل القسم ( بشكل فردي أوفي مجموعات، حسب ما تمليه الوضعية المشكلة المقترحة)؟ | | |
| **تسيير التعلمات (الفهم)** | هل لاحظت أن المدرس لم يقدم التعليمات المساعدة على الفهم، ومد المتعلم(ة) بمختلف الدعامات الديدكتيكية الميسرة؟ | | |
| | هل لاحظت أن المدرس قدم المساعدة دون ضرورة تستدعي ذلك؟ | | |
| | هل لاحظت أن المدرس لم يعمل على تشجيع المتعلم(ة )على:<br>- حل الوضعية-مشكل<br>- وعرض نتائج عمله<br>- والتحقق من صحتها<br>ومناقشتها مع زملائه؟ | | |
| | هل لاحظت أن المدرس لم ينظم المناقشة (تيسير تقاسم الحلول وتنويع الاختيارات والاستراتيجيات)؟ | | |
| **الأخذ بعين الاعتبار أخطاء وصعوبات المتعلمين** | هل لاحظت أن المدرس لم يأخذ بعين الاعتبار أخطاء المتعلمين (لم يعمل على تحليلها واستثمارها لتطوير الممارسات)؟ | | |
| **احترام المدرس(ة) للتوجيهات التربوية** | هل لاحظت أن المدرس لم يحترم بصفة عامة التوجيهات التربوية المنصوص عليها؟ | | |

## الإسهام النظري:

**إن التدبير البيداغوجي والديدكتيكي المنصوص عليه في التوجيهات الرسمية يقوم على مبدأ جعل المتعلم في قلب التعلمات، ولا يتحقق ذلك إلا:**

- ✓ **بالحرص على وضع التعلمات في إطار سياقي، وذلك بالانطلاق من وضعيات مشكلة تكتسي دلالة بالنسبة للمتعلمين، وتضعهم في طريق التعلم؛**

- ✓ **وضع المتعلمين داخل وضعيات يتخلخل بموجبها توازنهم، أي يعترضهم عائق ويكونون مطالبين بمواجهته، وتُتاح الفرصة بالنسبة إليهم للتحقق من فرضياتهم ؛**
- ✓ **يوفر المدرس الشروط الكفيلة بخلق التفاعلات المساهمة في تطوير التعلمات، من خلال اعتماد مبدأ الصراعات المعرفية و/أو السوسيومعرفية النابعة من الوضعيات المقترحة للمتعلم، الأمر الذي يسمح للمتعلم بجعل معرفته السابقة في تقابل مع المعرفة الجديدة، أو في مواجهة مع مع معارف زملائه؛**
- ✓ **ابتعاد المدرس(ة) عن التدبير الذي يجعل من نفسه مُبلغا للمعرفة إلى المتعلمين، إلى تدبير قائم على جعل نشاطه تابعا لنشاط المتعلم، وذلك باصطحابه ومرافقته. "وبهذا يتحول المدرس إلى شخص مورد، فلا يُقدم المساعدة اللازمة إلا عند الضرورة، ولمن يحتاجها، ويشجع المتعلمين على إنجاز المطلوب، ويقوي الثقة في ذواتهم وقدراتهم، إيمانا منه بالعلاقة القوية بين العاملين المعرفي والوجداني،**
- ✓ **تنشيط المدرس لوضعيات تعلمية، آخذا بعين الاعتبار مساهمات المتعلمين ومبادراتهم وتمثلاتهم ومنطقهم وأساليبهم ومواصفاتهم التعلمية، ويحرص كل الحرص على تنظيم المناقشة وتيسير تقاسم الحلول**
- ✓ **الارتكاز على المعرفة المكتسبة للمتعلمين من أجل مساعدتهم على اكتساب المعرفة الجديدة.**
- ✓ **تنظيم واختيار الوضعيات التعلمية الكفيلة بتحويل تمثلات المتعلمين، ومساعدتهم على تعرف استراتيجياتهم.**
- ✓ **إدراج وبشكل منتظم لحظات التقويم التكويني من أجل القدرة على تشخيص صعوبات المتعلمين واتباعها بأنشطة المعالجة الجماعية و/أو الفردية.**
- ✓ **تنويع تنظيم للفصل ونمط العمل حسب متطلبات الوضعية المقترحة (عمل فردي، ثنائي، مجموعات، جماعة الفصل...)؛**
- ✓ **يسائل ممارسته ويعدلها في ضوء أداءات المتعلمين، أو أخطائهم...**

## ضبط وتعديل المنتوج المنتظر :

- في ضوء الإسهام النظري ومكتسباتك حول الموضوع، قم بتطوير تحليلك للتدبير البيداغوجي والديدكتيكي للمدرس عند تقديمه للمفهوم.

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة × في الخانة الصحيحة:

| المعايير | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| **ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ:** | | | |
| **تنظيم القسم** | هل لاحظت أن المدرس لم ينوع نمط العمل داخل القسم ( بشكل فردي أوفي مجموعات، حسب ما تمليه الوضعية المشكلة المقترحة)؟ | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **تسيير التعلمات (الفهم)** | هل لاحظت أن المدرس لم يقدم التعليمات المساعدة على الفهم، ومد المتعلم(ة) بمختلف الدعامات الديدكتيكية الميسرة؟ | | |
| | هل لاحظت أن المدرس قدم المساعدة دون ضرورة تستدعي ذلك؟ | | |
| | هل لاحظت أن المدرس لم يعمل على تشجيع المتعلم(ة )على:<br>- حل الوضعية-مشكل<br>- وعرض نتائج عمله<br>- والتحقق من صحتها<br>ومناقشتها مع زملائه؟ | | |
| | هل لاحظت أن المدرس لم ينظم المناقشة (تيسير تقاسم الحلول وتنويع الاختيارات والاستراتيجيات)؟ | | |
| **الأخذ بعين الاعتبار أخطاء وصعوبات المتعلمين** | هل لاحظت أن المدرس لم يأخذ بعين الاعتبار أخطاء المتعلمين (لم يعمل على تحليلها واستثمارها لتطوير الممارسات)؟ | | |
| **احترام المدرس(ة) للتوجيهات التربوية** | هل لاحظت أن المدرس لم يحترم بصفة عامة التوجيهات التربوية المنصوص عليها؟ | | |

## الوضعية رقم3: المقاربات البيداغوجية

**- السياق:**

قدمت لك أربع حالات لممارسات تدريسية:

**الحالة الأولى من السلك الابتدائي، مادة النشاط العلمي :**

قام مدرس بالسلك الابتدائي في بداية الحصة بطرح أسئلة حول مضامين الدرس السابق، وكان يُقدم في الآن نفسه تغذية راجعة، يصحح من خلالها أخطاء المتعلمين، ثم عمل بعد ذلك على إلصاق صور بعض النباتات على السبورة، ومنح بعض الوقت للتلاميذ لملاحظة الصور المعروضة، ثم وجه إليهم مجموعة من الأسئلة المُوَجهة، بعد ذلك كتب على السبورة عنوان الدرس. انتقل بعد ذلك إلى طرح أسئلة حول أسناد مصورة، ودفعهم إلى عقد مقارنة بين النباتات من جوانب متعددة، واستخلص التلاميذ في ضوء الأسئلة المطروحة مجموعة من الخلاصات والنتائج، حرص المدرس على تسجيلها على السبورة. وبعد كتابتها في الدفاتر، طلب منهم الإجابة عن تمرين بسيط في الكتاب المدرسي، للتحقق من بلوغ الهدف المسطر في تخطيطه، وأمرهم باستعمال الألواح. وبعد مدة وجيزة، طلب منهم عرض إجاباتهم، ثم قدم تغذية راجعة بالنسبة لبعض التلاميذ الذين خرجت إجاباتهم عن الصواب.

**الحالة الثانية من السلك الثانوي الإعدادي، في مجال اللغات:**

ركز أستاذ اللغة الفرنسية بالتعليم الثانوي الإعدادي في تدريسه لنص قصصي على عناصر محددة (رصد شخصيات

القصة وخصائصها)، إذ طلب من التلاميذ ملأ شبكة، يجردون فيها الشخصيات الرئيسة والثانوية،

والملاحظ أن المدرس لم يُوزع الشبكة نفسها على التلاميذ، فاللذين تعترضهم صعوبات تعلمية، قدم لهم شبكة تراعي مستواهم المعرفي. أما التلاميذ الذين لا تعترضهم صعوبات تعلمية، فقد وزع عليهم شبكة تراعي مستواهم اللغوي والمعرفي وتنطلق من إمكاناتهم. وما يلفت الانتباه في تدبيره أيضا أن الأستاذ كان يُنوع أسئلته، ويَدفع مختلف تلاميذ الفصل إلى المشاركة والتفاعل فيما بينهم، الأمر الذي جعلهم يتمكنون كلهم من رصد خصائص كل شخصية قصصية، عبر مستويات عديدة، والوقوف عند صفاتها المادية والنفسية.

وكان يُراعي الاختلافات بين مستويات المتعلمين وإيقاعاتهم عند تعيينه للتلاميذ الذين سيطلعون بالإجابة عن الأسئلة. كما أن ما يلفت الانتباه هو أنه كان يُسجل على السبورة الأجوبة الصحيحة، وفي حالة عدم توفق بعضهم في تقديم الإجابة الصحيحة، يطلب من الآخرين أن يغنوها أو يعدلوها.

**الحالة الثالثة من السلك الابتدائي (مادة الرياضيات)**

قدمت مُدرسة الرياضيات (المستوى السادس ابتدائي) وضعية تدور حول تحديد بقعة أرضية، وطلبت من التلاميذ إنشاء داخلها أحواض مختلفة الأشكال، لغرس نباتات، معتمدين على جملة من البطاقات، بعضها تُحدد أشكال الأحواض (دائرة، مثلث قائم الزاوية...) وكذا قياساتها، والبعض الآخر، تحدد نوع النباتات والمساحة المخصصة.

وعند تدبير المُدَرسة لهذه الوضعية عملت على تقسيم جماعة الفصل إلى أربع مجموعات، وطلبت منهم قراءة الوضعية بشكل فردي، ومنحتهم مهلة للتفكير لحل الوضعية، وإتاحة الفرصة لتفاعل الآراء بين أعضاء كل مجموعة، قصد معرفة العمليات التي يمكن الاستناد إليها في حل الوضعية. وبعد ذلك حثتهم على إنجاز المطلوب بشكل فردي. وأثناء سعيهم إلى حل الوضعية، كانت المُدَرسة تَمر بين الصفوف لتُثمن ما أنجزوه، وتشجعهم، وتقدم المساعدة اللازمة إلى كل متعلم، استعصى عليه حل الوضعية، من دون أن توحي له بالجواب. كان توجيهها يقتصر على التنبيه إلى بعض الجوانب المساعدة على الاهتداء إلى حل الوضعية. وبعد انقضاء المُدة الزمنية المحددة اختارت إنتاجات من المتعلمين، تُمثل مختلف مجموعات الفصل، وكانت تدفع المتعلمين ليُقَوموا ذاتيا إنجازهم، ويقفوا عند الخطأ ومصدره، كما كانت تُتيح للتلاميذ تقويم إنتاجات بعضهم البعض، وتدفع المتعلم إلى مقارنة طريقة حله للوضعية المشكلة مع طريقة زميله، وتدفعه إلى الوعي بالاستراتيجية المعتمدة في حل الوضعية، وتفتح نقاشا لتطوير القدرات الميتامعرفية.

الحالة الرابعة: من التعليم التأهيلي

قبل أن تبدأ أستاذة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي التأهيلي الدرس حول الاكتشافات الجغرافية، انطلقت من الوضعية المشكل التالية: كيف تحول حوض البحر الأبيض المتوسط خلال محطة تاريخية من مركز ثقل التجارة العالمية إلى المحيط الأطلسي؟

بعد ذلك هيأت فضاء للنقاش حيث رصدت على السبورة مختلف الفرضيات واستثمرت وثائق مختلفة للتحقق منها.

كما قامت بتنظيم التفاعلات، حيث أتاحت فرصة مقابلة تمثلات المتعلمين بعضهم مع بعض.

واستنتج المتعلمون خلاصات متصلة بموضوع الحصة...

**التعليميات:** قم بتحليل الحالات المعروضة بالتركيز على العناصر الآتية:

- الكشف عن طبيعة النموذج البيداغوجي المعتمد (المقاربة البيداغوجية) في كل ممارسة، مع إبراز خلفيتها النظرية؛
- كيفية تصور كل نموذج بيداغوجي للتعلم؛
- كيفية التدبير وفق كل نموذج بيداغوجي؛
- إبراز دوري المدرس(ة) والمتعلم(ة) داخل كل نموذج بيداغوجي.

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

| المعايير | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| **ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ:** | | | |
| حل المشكلات | هل حددت الخلفية النظرية لبيداغوجيا حل المشكلات؟ | | |
| | هل حددت تصورا لكيفية التعلم في بيداغوجيا حل المشكلات؟ | | |
| | هل حددت دوري المتعلم والمدرس بالنسبة لبيداغوجيا حل المشكلات؟؟ | | |
| | هل حددت كيفية التدبير وفق حل المشكلات؟ | | |
| بيداغوجيا الأهداف | هل حددت الخلفية النظرية لبيداغوجيا الأهداف؟ | | |
| | هل حددت كيفية تصورها للتعلم؟ | | |
| | هل حددت دوري المتعلم والمدرس بالنسبة لبيداغوجيا الأهداف؟ المجموعات | | |
| | هل حددت كيفية التدبير وفق بيداغوجيا الأهداف؟ | | |
| بيداغوجيا المجموعات | هل حددت الخلفية النظرية لبيداغوجيا المجموعات؟ | | |
| | هل حددت كيفية تصورها للتعلم؟ | | |
| | هل حددت دوري المتعلم والمدرس بالنسبة لبيداغوجيا المجموعات؟ | | |
| | هل حددت كيفية التدبير وفق بيداغوجيا المجموعات؟ | | |
| بيداغوجيا الفارقية | هل حددت الخلفية النظرية لبيداغوجيا الفارقية ؟ | | |
| | هل حددت كيفية تصورها للتعلم ؟ | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | هل حددت دوري المتعلم والمدرس في إطار بيداغوجيا الفارقية؟ | | |
| | هل حددت كيفية التدبير وفق بيداغوجيا الفارقية؟ | | |
| المقاربة بالكفايات | هل حددت الخلفية النظرية للمقاربة بالكفايات؟ | | |
| | هل حددت كيفية تصورها للتعلم؟ | | |
| | هل حددت دوري المتعلم والمدرس بالنسبة للمقاربة بالكفايات؟ | | |
| | هل حددت كيفية التدبير وفق المقاربة بالكفايات؟ | | |

## الاسهام النظري

- **مفهوم المقاربة البيداغوجية:**
  - المقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوعَ.
  - في مجال التدريس: المقاربة البيداغوجية هي الطريقة التي تتناول بها الوضعية التربوية من طرف المدرس.

**وتتنوع المقاربات البيداغوجية حسب:**

- الأهداف التعلمية والأنشطة المقترحة من طرف المدرس(ة)؛
- خصائص وحاجات المتعلمين؛
- أسلوب المدرس؛
- مقتضيات المنهاج الدراسي.

والمراد من اختيار نوع (أو أنواع) المقاربات هو تحسين جودة التعلم لدى المتعلمين والمتعلمات.

وتجدر الإشارة إلى أن النماذج أو المقاربات البيداغوجية متنوعة ومتعددة، ويمكن تصنيفها إلى ما يلي:

- المقاربات المتمركزة على مضمون التعلم؛
- المقاربات المتمركزة على المتعلم؛
- المقاربات المتمركزة على التفاعلات.

- **البيداغوجيا:**

تعني البيداغوجيا مجموع الطرق وممارسات التدريس. وقد أُحدثت من أجل تكييف محتوى التعلم حسب المتعلم.

وتوجد مقاربات مختلفة للبيداغوجيا وطرق مختلفة لتحقيقها

**بعض مقاربات البيداغوجيا والعناصر المميزة لها**

| المقاربات / العناصر المميزة | حل المشكلات | المقاربة بالكفايات | بيداغوجيا المجموعات | البيداغوجيا الفارقية | بيداغوجيا الأهداف |
|---|---|---|---|---|---|
| الخلفية النظرية | | **بنائية (بياجي) التي** تنظر إلى الطفل باعتباره كائنا نشيطا، يستطيع أن يبني معارفه. وأن معرفته تنجم عن تفاعله مع محيطه أي بيئته الاجتماعية والمادية. كما أن هناك عامل آخر وراء عملية التعلم يسميه بالموازنة Equilibre، أي توازن بين الاستيعاب assimilation(عملية إدماج لمثيرات مع الخطاطات الموجودة عنده مسبقا ) والملاءمة accommodation (ظهور خطاطات جديدة عند مواجهة صعوبة استخدام الخطاطات السابقة)<br>**سوسيو بنائية (فيكوتسكي):** أسس نظرية تعلمية على أساس مبدأ التفاعلية. ويركز على المكون الاجتماعي. فالفكر والوعي هما حصيلة لأنشطة ينجزها الطفل مع المحيطين به (آباء، مدرسين، أقران...) "إن الاتجاه الحقيقي للفكر ينطلق من المجتمع إلى الفرد"... | تمهيد رواد (البيداغوجيات الجديدة) أو المدرسة النشيطة (فرينيFreinet وديوي...) الذين حرصوا على جعل المتعلم نشطا،<br>-تأكيد النظريات الاجتماعية المعرفية على أهمية العوامل الاجتماعية في التربية، (Bandura ) مثل تأثير التلاميذ الآخرين، وإدراكات المدرس، وإدراكات المتعلمين...<br>-علم النفس الاجتماعي خاصة مع تجارب لوينLewin ... | اقترنت الفارقية مع لويس لوكرانLouis legrand في السبعينيات.<br>-الممهدون للفارقية (البيداغوجيات الجديدة):<br>(فريني) التي استحضرت رغبات الطفل وخصوصياته، وأقامت مدرسة على أساس فارقي، من خلال مفهوم التعبير الحر للأطفال (حرية اختيار النصوص، الرسوم، جريدة التلاميذ...).<br>أعمال فرناد أوري (Fernand Oury) التي اقترحت وسائل مختلفة لتطوير معارف التلميذ، كاستخذام تقنية البطاقات القائمة على التصحيح الذاتي. وابتعدت عن كل ممارسة تعليمية تتخذ طابعا أحاديا ومعياريا، لكونها لا تستجيب لحاجات المتعلمين.<br>**علم النفس البنائي** مع جان بياجي الذي صنف مراحل نمو الطفل إلى:مرحلة سيكو حركية، ومرحلة ما قبل العمليات الإجرائية، ومرحلة العمليات المشخصة، ومرحلة التجريد.<br>**علم النفس الفارقي،** الذي فسر الاختلافات النفسية القائمة بين الأفراد. انصرف جانب من اهتمامه إلى التصدي للاختلافات الفردية على مستويي الذكاء الإنساني، والشخصية. | **السلوكية**: التي من ممثليها سكينر الذي ساهم في بناء نموذج نظري (نظرية الإشراط conditionnement)، يسمح بجعل المتعلم نشطا، حيث يتعلم عن طريق ملاحظة نتائج أفعاله، وبتلقيه تعزيزا. النزعة التيلورية Tylorisme) التي آمنت بأن الرفع من الإنتاجية والتنافسية يقتضي تجزيئ المهام داخل سلسلة الإنتاج، ومن ثم آمنت المدرسة بمبدأ تجزيء المضامين التعليمية.<br>من ممثلي بيداغوجيا الأهداف ماجر (Mager) وبلوم (Bloom). |
| كيف تتصور التعلم؟ | يروم التعلم بالوضعية المشكلة تجاوز المآخذ التي سقطت فيها الطريقة العمودية وضع المتعلم أمام وضعيات مشكلة | تحرص (APC) على جعل التعلمات ذات دلالة: من خلال تقديم وضعيات مشكلة (استكشافية، ديدكتيكية، هيكلة، مركبة)<br>-يدفع المتعلمين إلى تعبئة الموارد اللازمة (معارف، مهارات، مواقف...) فيدمجونها إطار حل | الانتقال من تصور للتعلم قائم على البعد الفردي إلى تعلم يرتكز على مبدأ التعاون، والتفاعل مع المجموعة...<br>التعلم بواسطة المجموعات يقوي التفاعل والتواصل ويُكسب المتعلم أسلوبه الخاص قي التعلم | يحصل التعلم بمراعاة الاختلافات القائمة بين المتعلمين (معارف ومهارات وإيقاعات التعلم، الانتماء الاجتماعي...)، فُتقدم لهم وسائل وإجراءات متنوعة.<br>يتم التمييز بين صنفين من التفريق البيداغوجي:<br>**التفريق المتتالي** (Successive)، ويقوم على أساس تنوع الطرائق بتنوع الحصص الزمنية.<br>**التفريق المتزامن** (Simultané) ويتميز عن السابق في أن الحصة واحدة والمهام متغايرة. ينظم المدرس فصله بناء على حجم الصعوبات والعوائق التي تعترض | -التعلم يحدث عن طريق الإشراط بين المثير(سؤال) والاستجابة (جواب تلميذ)،<br>-التعلم يحدث بواسطة المحاولة والخطأ،<br>-التركيزعلى تجزيء المضامين التعليمية إلى أهداف محددة ومصنفة،<br>-التركيز على السلوك القابل للملاحظة والقياس، أي "السلوك المنتظر"، |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | وضعيات يمكن أن يعيشونها،<br>-لا يتم التركيز فقط على التعلمات المجزأة فإلى جانب ذلك يتم تطوير التعامل مع المركب. | | المتعلمين. وهذا النمط من التفريق هو المعبر أكثر عن روح البيداغوجيا الفارقية. | وتوضيحه بدقة، في شكل أهداف سلوكية تعبر عن مقصدية بيداغوجية، الاستناد إلى آلية تقويم الهدف، |
| كيف يتم تدبير التعلم؟ | | **مرحلة1: اكتشاف الوضعية المشكلة**<br>ملاحظة السند وقراءة السياق والتعليمات<br>**مرحلة 2: فهم التعليمات**<br>التأكد من فهم المتعلمين للتعليمات.<br>**مرحلة 3: إنتاج داخل مجموعات أو بشكل فردي**<br>إنجاز المتعلمين للمهمة المطلوبة، ومصاحبة المدرس لهم خلال سيرورة الإنتاج أو حل المشكلة. | تدبير التعلمات بناء على مبدأ "وساطة" المجموعة، لأنها أساس التعلم.<br>تشكيل المجموعات، وتحديد المهام (حل وضعية مشكل، إنتاج...)، خلق فترات للتفاعل وحصول الصراعات السوسيومعرفية بين أعضاء المتعلمين. | يمكن للتفريق البيداغوجي أن يتخذ مظاهر متعددة، من أهمها:<br>-الخطوات التعلمية (Démarche d'apprentissage) يمكن للمدرس أن يتبنى مقاربة كلية (Globale) أو تحليلية ....ويُراعى سن المتعلمين في ترجيح خطوة تعلمية على حساب أخرى.<br>-الوضعيات التعلمية (situation d'apprentissage) يمكن جعل المتعلمين داخل وضعية الاستماع، أو وضعية البحث (البحث عن وثائق، وضعية مسألة...)، أو وضعية تقويم تكويني (تصحيح ذاتي للأخطاء، إقامة شبكة تقويمية)، أو وضعية إنتاج شخصي أو جماعي...<br>-التفريق في درجة التوجيه أو القيادة (Degré de guidage)، يمكن أن نجعل فئة معينة تحظى بالاستقلال، وأخرى تخضع لتوجيه قوي من لدن المدرس.<br>**تفريق على مستوى نظام الفصل** (l'organisation de la classe): يتم الاشتغال مع الفصل كله، لبلوغ نفس الأهداف التربوية، ومع مجموعات (مجموعة تعاونية، مجموعة بحث، مجموعة متقابلةconfrontation، مجموعة للتقويم الذاتي ).<br>**التفريق على مستوى التعليمات**: وتكييفها مع خصوصيات كل متعلم،<br>**التفريق على مستوى صيغ التقويم**: التنويع في طرق وأدوات التقويم، وذلك من أجل تقدير القدرات الحقيقية لكل تلميذ.<br>**التفريق في المحتويات**، يمكن بلوغ الهدف نفسه عن طريق محتويات معرفية مختلفة. مثال اكتساب القدرة على المحاججة. | تحديد المدرس الأهداف التعلمية في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، -يصنفها،<br>-يقوم المدرس درجة بلوغ الأهداف<br>-يعدل استراتيجيته إذا تبين له أن النتائج لم تكن مرضية. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| دور المتعلم | | أصبح نشطا، يدمج تعلماته، تكتسي التعلمات دلالة بالنسبة إليه، مطالب بتجاوز العائق الذي يعترضه. | أصبح نشطا<br>يقابل معرفته مع معرفة غيره<br>يتواصل بفعالية داخل المجموعات | | يُكيف استجاباته مع متطلبات الوضعية وتعليمات المدرس،<br>مجرد منفذ، لا يدرك الأهداف المرجوة ولا دلالة أفعاله. |
| دور المدرس | | يوفر الشروط الكفيلة بالإدماج (يعد الوضعيات المركبة التي يدمج من خلالها التلميذ تعلماته، ينزل منزلة شخص مورد، يرافق المتعلمين، ويساعدهم على تقويم أدائهم، ويقدم العدة العلاجية الكفيلة بتجاوز الصعوبات التي تعترضهم أثناء إدماج مكتسباتهم) | يساعد على تشكيل المجموعات يصاحب المجموعات، يقدم الدعم متى اقتضى الأمر ذلك | | يحدد الأهداف التعلمية ويسعى بلوغها مع تلامذته من خلال وضعيات تعلمية،<br>-يعتمد آليات للتحقق من بلوغ الأهداف (السؤال الشفهي، التمارين الكتابية البسيطة...)<br>-يقدم التغذية الراجعة اللازمة، |

## تعديل وتطوير المنتوج

بعد الاطلاع على ما جاء في الإسهام النظري، قم(ي) بإعادة تصنيف حسب المقاربات البيداغوجية المعتمدة في كل حالة استنادا إلى جدول ملخص لبعض مقاربات البيداغوجيا والعناصر المميزة لها

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة × في الخانة الصحيحة:

| المعايير | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| **ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ:** | | | |
| حل المشكلات | هل حددت الخلفية النظرية لبيداغوجيا حل المشكلات؟ | | |
| | هل حددت تصورا لكيفية التعلم في بيداغوجيا حل المشكلات؟ | | |
| | هل حددت دوري المتعلم والمدرس بالنسبة لبيداغوجيا حل المشكلات؟؟ | | |
| | هل حددت كيفية التدبير وفق حل المشكلات؟ | | |
| بيداغوجيا الأهداف | هل حددت الخلفية النظرية لبيداغوجيا الأهداف؟ | | |
| | هل حددت كيفية تصورها للتعلم؟ | | |
| | هل حددت دوري المتعلم والمدرس بالنسبة لبيداغوجيا الأهداف؟ المجموعات | | |
| | هل حددت كيفية التدبير وفق بيداغوجيا الأهداف؟ | | |
| بيداغوجيا المجموعات | هل حددت الخلفية النظرية لبيداغوجيا المجموعات؟ | | |
| | هل حددت كيفية تصورها للتعلم؟ | | |
| | هل حددت دوري المتعلم والمدرس بالنسبة لبيداغوجيا المجموعات؟ | | |
| | هل حددت كيفية التدبير وفق بيداغوجيا المجموعات؟ | | |
| بيداغوجيا الفارقية | هل حددت الخلفية النظرية لبيداغوجيا الفارقية ؟ | | |
| | هل حددت كيفية تصورها للتعلم ؟ | | |
| | هل حددت دوري المتعلم والمدرس في إطار بيداغوجيا الفارقية؟ | | |
| | هل حددت كيفية التدبير وفق بيداغوجيا الفارقية؟ | | |
| المقاربة بالكفايات | هل حددت الخلفية النظرية للمقاربة بالكفايات؟ | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | هل حددت كيفية تصورها للتعلم؟ | | |
| | هل حددت دوري المتعلم والمدرس بالنسبة للمقاربة بالكفايات؟ | | |
| | هل حددت كيفية التدبير وفق المقاربة بالكفايات؟ | | |

## الوضعية رقم 4 : تدبير وضعيات التعلمات

**– السياق:**

لتقديم درس في مادة معينة، اقترح الأستاذ (ة) وضعيات مختلفة من حيث الوظائف أثناء الحصة، من خلال تتبعك لتدبير هذه الأنشطة (تدبير لحظات الحصة) ومكتسباتك السابقة حول خصائص الوضعيات والوثيقة أسفله.

**– التعليمات :**

- حدد وظيفة كل وضعية وموقعها حسب مراحل الدرس.
- انجز وضعية–مشكل استكشافية، وأخرى ديدكتيكية وأخرى تقويمية حول مفهوم من اختيارك للمادة المسندة إليك.

ثم قدم(ي) سيناروهات لتدبير الوضعيات التي اقترحتها.

**السند:**

**الوثيقة: التوجيهات الخاصة بالتدريس المتمركز حول التعلم**

- الارتكاز على المعرفة المكتسبة للمتعلمين من أجل مساعدتهم على اكتساب المعرفة الجديدة.
- معرفة "العوائق الإبستملوجية" و "العوائق الديدكتيكية" والتي تشكل حاجزا للتعلم الجديد، وبالتالي تنظيم تعلمات لمساعدة المتعلمين على التغلب على هذه العقبات.
- توقع لحظات لهيكلة الموارد؛
- ضمان المراوحة بين لحظات اكتساب التعلمات المجزأة ولحظات تعبئتها خلال وضعيات توليفية ومركبة
- إدراج وبشكل منتظم لحظات التقويم التكويني من أجل القدرة على تشخيص صعوبات المتعلمين وإتباعها بأنشطة المعالجة الجماعية و/أو الفردية.

كما أن هناك عددا من التوجيهات تتعلق بديدكتيك المواد: إدخال فكرة المشروع في ارتباط بالمواد المدرسة، تفعيل منهجية لعب الأدوار، إبراز أهمية كل من البعد التبصري والبعد ما وراء إجراءي (méta- procédurale) في التعلمات وذلك من خلال تشجيع التلميذ للتفكير في كيفية حل مسألة، إنتاج حجج، إجراء الاستدلال العلمي.

## التقويم الذاتي

عبئ (ي) شبكة التقويم أسفله، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

| المعايير<br>ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ: | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| **مفهوم الوضعية - المشكل** | تعرفت مفهوم "وضعية التعلم" | | |
| | تعرفت مفهوم الوضعية – المشكل | | |
| **خصائص الوضعية المشكل** | تعرفت خصائص الوضعية - المشكل | | |
| **أنواع الوضعية المشكل** | تعرفت أنواع الوضعية – المشكل:<br>✓ الوضعية الاستكشافية؛<br>✓ الوضعية الديدكتيكية؛<br>✓ الوضعية المركبة | | |
| **وظائف الوضعيات- المشكل** | تعرفت وظيفة كل نوع من أنواع الوضعية - المشكل | | |
| **موقع الوضعيات المشكل بالنسبة لسيرورة** | تعرفت موقع كل نوع من الوضعيات – المشكل في سيرورة الدرس (أو المقطع) | | |
| | أنجزت نماذج من كل نوع من الوضعية – المشكل حول مفهوم من اختيارك للمادة المسندة إليك | | |
| **سيناريوهات لتدبير الوضعيات وفق المقاربة بالكفايات** | قمت بإنجاز سيناروهات لتدبير الوضعيات التي اقترحتها. | | |

## الإسهام النظري: تدبير وضعيات التعلم وفق المقاربة بالكفايات

- **وضعيات التعلم:**

هي نشاط أو أنشطة، تتضمن معطيات يتفاعل معها المتعلم، من أجل بناء تعلم جديد أو تطوير مكتسبات سابقة. وتعتبر أيضا إطارا يتحقق من خلاله التعلم.

أغلب وضعيات التعلم تطرح إشكالا أو تحديا، يكون بمثابة دافعا أو حافزا للمتعلم من أجل إيجاد الحل الملائم. ويمكن تصنيف الوضعيات حسب السياق والأهداف وتموقعها في مشروع التعلم، ومن بينها: وضعيات مرتبطة بالحياة اليومية أو وضعيات مدرسية.

- **الوضعية – المشكل:**
  - **التعريف**:

يُعرف ميريو هذا المفهوم على النحو التالي:

هي وضعية "تقترح على الفرد مَهمة معينة، لا يمكن إنجازها إلا بعد حصول تعلم محدد. إن هذا التعلم

يُشَكل هدفا حقيقيا للوضعية المشكلة، التي تُنجز من خلال تجاوز العائق الذي يحول دون تحقيق المهمة".

- **خصائص الوضعية–المشكل**

تبتعد عن المشكلات المدرسية البسيطة والمصطنعة،

- وتطرح تحديا، لكونها تتضمن لغزا مُحَيرا، يتمظهر عبر مستويات عديدة كوجود تناقضات وتعارضات، تجعله يدرك أنه أمام تحدٍّ على مستوى إمكاناته؛
- تُحفز المتعلم على الانخراط في البحث عن حلول.
- تجعل المتعلم يعبئ الموارد التي لها صلة بما يعيشه، وتمس مراكز اهتمامه؛
- تتيح قياس الفرق القائم بين معرفة المتعلم الخاصة بحل وضعية مشكلة وما يستدعي تعلمه؛
- تُخول له وضع معارفه في سياق، وإدراك أهمية مختلف المعارف؛
- تجعله يعي المجال التطبيقي لهذه المعارف؛
- تضع المتعلم في الطريق الصحيح للتعلم،
- تقوي ثقة المتعلم بنفسه،
- تشكل مناسبة ليتواصل المتعلم مع أقرانه في إطار العمل داخل مجموعات، وتُهيأ فرصة ذهبية ليحدث صراع سوسيو معرفي بين آراء التلاميذ.
- تطلع بدور كبير في إنماء قدرات المتعلم على التحليل والتصنيف والمقارنة، والاستدلال ...

- **وضعيات استكشافية**

تسمى أيضا وضعية الانطلاق، تستهدف خلخلة مكتسبات المتعلم القبلية وجعل المتعلم في حالة لاتوازن، من أجل تهييئ المتعلم لإرساء موارد جديدة.

- **وضعيات ديدكتيكية**

هي وضعيات تعلمية، تستهدف إرساء مجموعة من الموارد الجديدة، سواء أكانت معارف أم مهارات أم قدرات...

- **الوضعية المركبة**

تُعرف أيضا باسم الوضعية التوليفية أو الوضعية الهدف، ترتكز على ايجاد تمفصل بين مجموعة من الموارد، الشيء الذي يجعلها تتميز بنوع التركيب. والهدف منها جعل المتعلمين يعبئون الموارد المكتسبة لإنجاز مهمة مطلوبة، تفضي إلى الجواب عن أسئلة مطروحة، أو إنتاج (كتابي أو شفوي– أو حركي) له مواصفات محددة، أو القيام بمحاكاة ولعب الأدوار.... كما أنها ترتبط بالكفايات المستهدفة في فترة من فترات التعلم.

## كيف يمكن تصور تدريس المعارف وفق المقاربة بالكفايات؟

يندرج التعلم عن طريق الوضعية – المشكل في إطار الباراديكم التعلمي الذي يقطع صلته بأساليب التدريسية القائمة على التلقين ومراكمة المعارف، ويسعى إلى جعل التعلم يكتسي جاذبية، من خلال وضع التلميذ في سياق

مرتبط بواقعه، ويكتسي دلالة بالنسبة إليه، بدل وضعه في سياق اصطناعي بعيد عما يعيشه، وتؤخذ بعين الاعتبار تمثلاته، فيغدو النشاط منصبا على المتعلم بدل المدرس. كما يعد التعلم عن طريق الوضعية – المشكل أحكم طريقة تضمن تحفيزا للمتعلم، فهي تُسهم في خلخلة توازنه، وتُهَيئه لأن يعيش صراعا ذهنيا معرفيا، فتغدو تمثلاته السابقة موضع مراجعة، فيرتبك نظام تصوراته، فيسعى إلى فعل شيء، لكنه لا يعرف كيفية إنجازه. فيصبح الأمر أمامه بمثابة مواجهة لغز، يستعصي عليه حله مباشرة، فالمعارف المكتسبة لديه لا توصله إلى الحل. غير أن الرغبة في حلها تدفعه إلى إعداد الوسائل العقلية المناسبة. من هنا تتأكد الحاجة إلى تعلم وسائل أخرى.

- **الأساليب والمناهج التي يحيل إليها التدبير وفق المقاربة بالكفايات**

في ضوء البحوث الحالية، يحيل التدبير وفق المقاربة بالكفايات إلى الأساليب والمناهج التي تعتبر أكثر نجاعة في العملية التعليمية التعلمية، وذلك لكونه يأخذ بعين الاعتبار:

- ✓ فعل التلميذ على محيطه؛
- ✓ الإشراك الفعال للتلميذ من خلال الإنتاجات التي يتعين القيام بها؛
- ✓ التفاعلات الصفية من خلال الصراعات المعرفية و/أو السوسيومعرفية النابعة من الوضعيات المقترحة للمتعلم.
- ✓ الإصرار على العمل في إطار مشروع يهم المتعلم؛
- ✓ تعبئة الموارد المتاحة فعليا لدى المتعلم (ة) في وضعيات معقدة و/أو مركبة ذات دلالة بالنسبة له(ها)

من وجهة النظر هذه، فإن التدبير وفق المقاربة بالكفايات يتطلب تغيير الممارسات التعليمية الحالية للمدرس نحو الطرق النابعة من التوجه المتمركز على التعلم من خلال تبني واستخدام المقاربات "البنائية" أو "السوسيو– بنائية ". كما أنه من الناحية التقنية، يستخدم الطرق الأكثر فعالية، لا سيما تلك التي أثبتت نفسها في ديدكتيك المواد: اللجوء إلى تمثلات المتعلمين، الانطلاق من هدف– عائف (objectif – obstacle)،...

- **التدبير المتمركز حول التعلم**

يصب هذا التدبير بالأساس على حاجات المتعلم ويأخذ بعين الاعتبار تمثلاته على المستوى المعرفي والوجداني والسيكوحركي. ولتفعيل ذلك يقتضي من المدرس:

- ✓ الارتكاز على المعرفة المكتسبة للمتعلمين من أجل مساعدتهم على اكتساب المعرفة الجديدة.
- ✓ معرفة "العوائق الإبستملوجية" و "العوائق الديدكتيكية" التي تشكل حاجز للتعلم الجديد، وبالتالي تنظيم تعلمات لمساعدة المتعلمين على التغلب على هذه العقبات.
- ✓ توقع لحظات لهيكلة الموارد؛
- ✓ ضمان المراوحة بين لحظات اكتساب التعلمات المجزأة ولحظات تعبئتها خلال وضعيات توليفية

ومركبة؛

- ✓ إدراج وبشكل منتظم لحظات التقويم التكويني من أجل القدرة على تشخيص صعوبات المتعلمين وإتباعها بأنشطة المعالجة الجماعية و/أو الفردية.

كما أن هناك عدد من التوجيهات تتعلق بديدكتيك المواد كإدخال فكرة المشروع في ارتباط بالمواد المدرسة، وتفعيل منهجية لعب الأدوار، وإبراز أهمية كل من البعد التبصري والبعد ما وراء إجراءي ( méta–procédurale) في التعلمات، وذلك من خلال تشجيع التلميذ للتفكير في كيفية حل مسألة، إنتاج حجج، إجراء الاستدلال العلمي.

**كيف يمكن تطوير الفكر العلمي لدى المتعلم (l'esprit scientifique) من خلال الاشتغال بالوضعية – المشكل؟**

هناك ثلاثة محاور لبناء الفكر العلمي:

- الاستئناس بالمنهجية العلمية من خلال إعادة بناء مراحلها التكوينية أثناء حصص منهجية التقصي العلمي؛
- انغماس المتعلمين كفاعلين في البحث العلمي الحقيقي في مواضيع تناسب مستواهم الدراسي؛
- البحث في تاريخ العلوم من أجل تحليل الطرق المتبعة ورصد العوائق التي من المفترض أن تعترض سيرورة بناء المفاهيم؟

ومن أجل تيسير مهام المدرس في تطبيق المنهجية العلمية، نقدم المراحل الأساسية للمنهجية العلمية وفق نهج التقسي كمقاربة تعليمية تعلمية:

- تحديد الأهداف (المعارف، المهارات، المواقف...) في علاقة مع المنهجية العلمية؛
- اقتراح وضعية الانطلاق (وضعية استكشافية)
- رصد تمثلات المتعلمين (استثمار المعطيات الأولية)؛
- اتباع خطوات نهج التقصي (أجرأة الوضعية الديدكتيكية):
  - ✓ وضع المشكلة أوالإشكالية؛
  - ✓ اقتراح فرضيات أو مضنونات؛
  - ✓ أنشطة البحث (تجربة – ملاحظة – نمذجة – توثيق)؛
  - ✓ النتيجة؛
  - ✓ التأويل؛
  - ✓ خلاصة (تاكيد الفرضية أو نفيها)
- العمل على هيكلة المكتسبات (وضعيات مهيكلة)؛
- تخصيص لحظات لتقويم المكتسبات (التغدية الراجعة).

## التعديل وتطوير المنتوج

بناء على مكتسباتك القبلية، وفي ضوء الإسهام النظري، قم(ي) بتعديل وتطوير الوضعيات التي اقترحتها وكذلك سيناروهات تدبيرها.

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة × في الخانة الصحيحة:

| المعايير<br>ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ: | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| **مفهوم الوضعية - المشكل** | تعرفت مفهوم "وضعية التعلم" | | |
| | تعرفت مفهوم الوضعية – المشكل | | |
| **خصائص الوضعية المشكل** | تعرفت خصائص الوضعية - المشكل | | |
| **أنواع الوضعية المشكل** | تعرفت أنواع الوضعية – المشكل:<br>✓ الوضعية الاستكشافية؛<br>✓ الوضعية الديدكتيكية؛<br>✓ الوضعية المركبة | | |
| **وظائف الوضعيات- المشكل** | تعرفت وظيفة كل نوع من أنواع الوضعية - المشكل | | |
| **موقع الوضعيات المشكل بالنسبة لسيرورة** | تعرفت موقع كل نوع من الوضعيات – المشكل في سيرورة الدرس (أو المقطع) | | |
| | أنجزت نماذج من كل نوع من الوضعية – المشكل حول مفهوم من اختيارك للمادة المسندة إليك | | |
| **سيناريوهات لتدبير الوضعيات وفق المقاربة بالكفايات** | قمت بإنجاز سيناروهات لتدبير الوضعيات التي اقترحتها. | | |

## الوضعية رقم 5: تدبير الفصل

**- السياق:**

حضرتَ مع زميلك في إحدى الحصص، وأثناء تدبيره للدرس لاحظت أن نسبة كبيرة من التلاميذ لم تَكن تُتابع شرحه. بينما كانت مجموعة أخرى تَكتب في دفاترها ما يُسجله الأستاذ على السبورة، وكان أحد التلاميذ "المزعجين" (Perturbateurs) لا يتوقف عن الكلام، ويحرص على شد انتباه التلاميذ، وذلك بتسليتهم طيلة الحصة. في مقابل ذلك ظل البعض الآخر لا يتوقفون عن الحركة، وينتقلون عبر الصفوف. في حين كان آخرون يتصفحون الأنترنيت عبر الهاتف المحمول، وكان الأستاذ لا يكترث بهذه السلوكات طيلة الحصة الدراسية، مركزا على التلاميذ الذين يُبدون اهتماما أكبر. بل إن بعضهم تجرَّأ وخرج من الفصل من دون استئذان، ليعود بعد دقائق، ويتجه إلى مقعده، في غياب ردة فعل من الأستاذ، وهو مشهد جعل مجموعة من التلاميذ يتبادلون التعليقات والضحك.

**- التعليمات**

قم(ي) بتحليل ممارسة زميلك على مستوى تدبير الفصل، مجيبا عن الأسئلة الآتية:

- حدد(ي) الدوافع التي تجعل المتعلمين يميلون إلى تبني سلوكات غير مسؤولة.
- اقترح(ي) على زميلك تصور لتدبير بيداغوجي كفيل بتوفير مناخ داخل الفصل صالح للتعلم.

**- الأسناد**

**الوثيقة 1:**

يُعد الفصل قبل كل شيء بنية اجتماعية وسياقا علائقيا وماديا، حيث يتعين على المتعلم أن يندمج في بنيته. ويكون الفصل بالنسبة له تجربة تطرح مجموعة من الإكراهات: فالمكان والحضور مفروض، والقواعد قلما تكون مفهومة، والطاعة واجبة، وكيفية حدوث التواصل والسلوكات والتصرفات تخضع لضوابط مُحددة.

ويخضع الفصل أيضا لمجموعة من القواعد والمعايير والأهداف الفردية والجماعية، ويُظهر درجة معينة من التماسك، ويخضع مؤسساتيا لهيمنة شخص معين هو المدرس، إنه الفضاء الذي يجعل أفراده يخضعون للتحولات.

وإذا كانت القدرة على تدبير الفصل هي جزء من الكفايات اللازمة لممارسة التدريس، فإنها تقتضي العمل على إرساء القواعد التنظيمية منذ الأسابيع الأولى من السنة الدراسية، وإشراك المتعلمين في وضعها قصد تهيئة مناخ صالح للتعلم. وأثناء تدبيره للفصل عليه أن يتعرف بسرعة على السلوكات غير المرغوب فيها، ويستند إلى تقنيات وإجراءات متنوعة للحد منها، كالاعتماد على الوسائل التعبيرية غير اللفظية (الحركات Gestes، اتجاه النظرات...) أو التدخلات الكلامية المُختزلة ( توقف. كفى...) . كما يتدخل المدرس ليُذكر التلاميذ بالنتائج المترتبة عن الإخلال بنظام الفصل. ولا يلجأ إلى العقاب إلا بعد استنفاد الوسائل. ويجب أن يكون العقاب تربويا، خاضعا للاعتبارات المؤسساتية.

إن تدبير الفصل يستدعي من المدرس فهم الدوافع النفسية التي تجعل التلميذ"المشاغب" يتبنى السلوكات غير المسؤولة داخل الفصل. ومن أهم هذه الأسباب أن التلميذ، خاصة المراهق، عندما لا يحظى بالتقدير والاعتراف من قبل المدرس(ة) فإنه يبحث عن طريق آخر للظفر به، وذلك باللجوء إلى السلوكات غير المسؤولة التي تجعل جماعة الفصل تعترف به. من هذا المنطلق يصبح المدرس مدعوا إلى إشباع الحاجات النفسية للمتعلم، وذلك بخلق لحظات تواصلية قوية، يحرص فيها على تقدير ذات المتعلم، والتركيز على الجوانب الإيجابية في شخصيته المتعلم، وفي سلوكاته أو قدراته... ودفع المتعلم إلى الوعي بالنتائج المترتبة عن السلوكات غير الملائمة، وجعله يلتزم بالقواعد التنظيمية.

**الوثيقة 2: المدرس(ة) الناجح(ة)**

ينجح المدرسون ممن يتمتعون بالسيطرة القوية لأنهم يفهمون قوة اللغة والعلاقات. يطلبون ما يطلبون باحترام وحزم وثقة، لكن أيضا بأسلوب لطيف ودود، ويُعبرون عن ثقتهم بتلاميذتهم.

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

| المعايير<br>ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ: | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| تحديد دوافع السلوكات غير المسؤولة. | حددت أسلوب المدرس في التدبير وأثره على سلوكات المتعلمين | | |
| | حددت علاقة سلوكات المتعلمين بالقواعد التنظيمية التي تُرسى في بداية السنة وخلال سيرورات التدريس | | |
| | حددت الدوافع النفسية التي تجعل التلميذ يميل إلى الشغب | | |
| اقتراح استراتيجية تضمن مناخا صالحا للتعلم. | اقترحت عليه الإجراءات التي يجب أن يتخذها في بداية السنة الدراسية | | |
| | اقترحت عليه إجراءات كفيلة بالتذكير بالقواعد التنظيمية خلال تدبير الحصة. | | |
| | اقترحت عليه تدابير من شأنها أن تحد من السلوكات غير المسؤولة للمشاغب، مع مراعاتها لحاجاته النفسية | | |
| | اقترحت عليه صيغ التواصل المعتمد مع جماعة الفصل. | | |

## الإسهام النظري

**تدبير الفصل**

يقتضي تدبير الفصل العمل على:

- إرساء القواعد التنظيمية لتوفير مناخ صالح للتعلم، في محطات مختلفة: بداية السنة الدراسية، أثناء سيرورة الدرس...؛
- وضع القواعد بكيفية تشاركية؛
- الحرص على التذكير بالقواعد بكيفيات مختلفة (لفظية، حركات، الصمت...)؛
- اعتماد استراتيجية تواصلية تستحضر الحاجات النفسية للتلميذ وتعمل على إشباعها: كحاجة تقدير ذات المتعلم؛
- اتخاذ الإجراءات المناسبة الكفيلة بضبط السلوكات غير المرغوب فيها والحد من انتشارها، مع وضع هامش للتسامح

- تدبير العلاقات بين المتعلمين والمدرس من جهة والمتعلمين في ما بينهم من جهة أخرى
- اعتبار تدبير الزمن والمكان مكونين أساسيين: التوقيت المخصص لكل مكونات الدرس، وكيفية توزيع المتعلمين في القاعة، وتموضع الأستاذ بالقسم يؤثر في إنجاح العملية التعليمية– التعلمية. كما أن عدم احترام زمن التعلم له أثر سلبي على تفعيل التخطيط وجودة التعلمات وكذلك ضمان تغطية البرنامج.

**تدبير السلوكات غير مسؤولة أو المشاغبة**

**الأسباب:**

- تعلمات لا تعني المتعلم ولا تدخل في اهتماماته؛
- أهداف التعلم غير واضحة؛
- تنظيم زمن التعلم يفوق قدرة المتعلم على التركيز والتتبع؛
- غياب التدرج وتنظيم التعلمات؛
- عدم اشراك المتعلم في الأنشطة المبرمجة وتقويم عمله ؛
- سياق وضعيات لا يحفز المتعلمين؛
- استعمال لغة لا يفهمها المتعلم؛
- تواصل لا يشبع حاجاتهم الوجدانية؛
- ...

**بعض التويجهات للمدرس(ة):**

- السهر على سلامة المتعلمين وعلى احترام القوانين والتشبث بالأخلاق السليمة؛
- إنجاز ميثاق العمل مع المتعلمين في بداية السنة؛
- تفادي الوقت الميت أثناء التدبير(انشغال المتعلمين يبعد المناوشات والسلوكات غير مرغوب بها...)؛
- احترام المتعلمين وعدم استعمال ألفاظ السلبية والضرب؛
- تذكير بالتعليمات وبنود ميثاق العمل؛
- تشجيع المتعلمين وعدم إحباطهم؛
- مراقبة سلوكات المتعلمين باستمرار؛
- الأخذ بعين كل الأجوبة حسب السياق التي طرحت فيه الأسئلة؛
- إشراك جميع المتعلم؛
- الإنصات للمتعلمين؛
- انصاف المتعلمين: التعبير، الإجابة، التقويم، التعلم...؛
- خلق جو مريح للتعلمات؛
- إعداد قبلي لوسائل الاشتغال؛
- توقع جميع الاحتمالات التي قد تؤدي إلى بروز سلوكات غير مقبولة والتي تعرقل سيرورة الدرس؛
- الحرص على تميز شخصية المدرس(ة) سواء بالنسبة للهندام، أو الصوت، او التوقع، أو استعمال أنواع التواصل...؛
- استثمار آلية الصمت والنظرات في بعض المواقف التي يسود فيها الضجيج حتى تهدأ الأجواء؛
- ...

## ضبط وتعديل المنتوج

- الدوافع التي تجعل المتعلمين يميلون إلى تبني سلوكات غير مسؤولة.
- تصور لتدبير بيداغوجي يساعد على توفير مناخ صالح للتعلم داخل الفصل.

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة × في الخانة الصحيحة:

| المعايير<br>ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ: | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| تحديد دوافع السلوكات غير المسؤولة. | حددت أسلوب المدرس في التدبير وأثره على سلوكات المتعلمين | | |
| | حددت علاقة سلوكات المتعلمين بالقواعد التنظيمية التي تُرسى في بداية السنة وخلال سيرورات التدريس | | |
| | حددت الدوافع النفسية التي تجعل التلميذ يميل إلى الشغب | | |
| اقتراح استراتيجية تضمن مناخا صالحا للتعلم. | اقترحت عليه الإجراءات التي يجب أن يتخذها في بداية السنة الدراسية | | |
| | اقترحت عليه إجراءات كفيلة بالتذكير بالقواعد التنظيمية خلال تدبير الحصة. | | |
| | اقترحت عليه تدابير من شأنها أن تحد من السلوكات غير المسؤولة للمشاغب، مع مراعاتها لحاجاته النفسية | | |
| | اقترحت عليه صيغ التواصل المعتمد مع جماعة الفصل. | | |

**المحور الثاني :** ينجز سيناريوهات تتعلق بالممارسة الديدكتيكية والبيداغوجية.

**المنتوج المنتظر من المستفيد(ة):**

- بطاقة واصفة لأساليب التدريس
- بطاقة واصفة لأبعاد الممارسات الصفية
- إنتاج سيناريوهات تتعلق بالممارسة الديدكتيكية والبيداغوجية

## الوضعية رقم 1:

**- السياق:**

أثناء لقاء تربوي حول موضوع أساليب التدريس وتحليل الممارسات التعليمية، وفي إطار استخراج تمثلات المشاركين حول الموضوع، أبدى أحد الزملاء رأيه محددا أساليب التدريس في نوعين فقط: أسلوب تقليدي وآخر يرتكز حول المتعلم، دون ذكر العناصر التي ارتكز عليها في ذلك.

**- التعليمة:**

باعتماد الوثيقة1 (جدول بأهم أساليب التدريس)، وضح لزميلك أساليب التدريس الممكنة من خلال استخراج العناصر المرتبطة بالممارسات التعليمية التي يقوم بها الأستاذ عند تدبير مقطع ما؛

| **الوثيقة1** | | |
|---|---|---|
| **الأساليب** | **العناصر المرتبطة بالممارسات التعليمية** | |
| | **دور المدرس(ة) في عملية التعلم** | **موقع المتعلم(ة) في عملية التعلم** |
| **الأسلوب الإلقائي transmissif** | | |
| **الأسلوب الاستفهامي interrogatif** | | |
| **الأسلوب التحفيزي incitatif** | | |
| **الأسلوب الموجه guidé** | | |
| **الأسلوب الموجز permissif** | | |

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

| المعايير<br>ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ: | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| **الأسلوب الإلقائي transmissif** | تحدثت عن دور المدرس | | |
| | تحدثت عن دور المتعلم | | |
| | تحدثت عن تصور المدرس للمعرفة المراد تدريسها | | |
| | تحدثت عن تعامل المدرس مع الخطأ | | |
| **الأسلوب الاستفهامي-** interrogatif | تحدثت عن دور المدرس | | |
| | تحدثت عن دور المتعلم | | |
| | تحدثت عن تصور المدرس للمعرفة المراد تدريسها | | |
| | تحدثت عن تعامل المدرس مع الخطأ | | |
| **الأسلوب التحفيزي** incitatif | تحدثت عن دور المدرس | | |
| | تحدثت عن دور المتعلم | | |
| | تحدثت عن تصور المدرس للمعرفة المراد تدريسها | | |
| | تحدثت عن تعامل المدرس مع الخطأ | | |
| **الأسلوب الموجه** guidé | تحدثت عن دور المدرس | | |
| | تحدثت عن دور المتعلم | | |
| | تحدثت عن تصور المدرس للمعرفة المراد تدريسها | | |
| | تحدثت عن تعامل المدرس مع الخطأ | | |
| **الأسلوب المجيز** permissif | تحدثت عن دور المدرس | | |
| | تحدثت عن دور المتعلم | | |
| | تحدثت عن تصور المدرس للمعرفة المراد تدريسها | | |
| | تحدثت عن تعامل المدرس مع الخطأ | | |

## الاسهام النظري

**أساليب التدريس**

**ما المقصود بأسلوب التدريس؟**

تعرف Altet (1994)، أسلوب التدريس "سلوك شخصي سائد، وطريقة فردية لربط علاقة التفاعل مع الآخر وممارسة التدريس".

وهناك تعاريف أخرى

– تحدد أسلوب التدريس بالكيفية التي يتناول بها المدرس طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس،

– أو الفنيات والإجراءات التي يتبعها المدرس في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المدرسين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط أسلوب التدريس بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمدرس.

ومفاد هذه التعاريف أن أسلوب التدريس قد يختلف من مدرس إلى آخر، فإذا كانت طرق التدريس (حل المشكلات، الاستكشاف، نهج التقصي...) خصائصها محددة ومراحل أجرأة كل منها مضبوطة كوسيلة للتعلم، فإن الكيفية والتفاعلات التي يظهرها المدرس أثناء ممارسة التدريس، تشكل أسلوبا يتغير حسب خصائص شخصيته، فالمدرس الذي يعتمد التحفيز مع المتعلمين ويشعرهم بمسؤوليتهم في التعلم... والمدرس غير المتفاعل مع المتعلمين وملقن المعرفة... من الممكن أن يشتركا في طريقة تدريس واحدة، فيقومان بنفس الإجراءات والخطوات بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة، ولكن الفرق بينهما فرق في توليفة الاختيارات التفاعلية والإجراءات التي يراها كل واحد مناسبة خلال التعامل مع الموقف التعليمي التعلمي، إنه فرق في أسلوب التدريس، والذي يرتبط بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمدرس، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على المدرس اتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تضل مرهونة بالمدرس الفرد وبشخصيته وذاتيته، بحبه للمهنة، بإيجابيته في ظروف وسياقات عمله، برغبته في التطوير الذاتي وتطوير قدرات المتعلمين، بالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم،... وغيرها، تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المدرس عن غيره من المدرسين ، ووفقاً لها يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد طبيعته وأنماطه. ورغم ذلك فقد حدد الباحثون والمختصون مواصفات لأساليب التدريس، متفاوتة في الفعالية والنجاعة، كمرجع في الممارسات المهنية للمدرس.

**أنواع أساليب التدريس**

كما ذكرنا سابقا إن تنوع واختلاف السمات والخصائص الشخصية من مدرس إلى آخر، إضافة إلى تعدد المقاربات

البيداغوجية وطرق التدريس، يؤكد تنوع أيضاً أساليب التدريس، وإذ نعمل في هذا العرض على توضيح والتعريف بهذا التنوع، نبتغي من المدرس(ة) أن يعي كيفية ممارسة التدريس حتى يعمل على تطوير هذه الممارسة وبالتالي كفايته التدبيرية.

حقيقة أنه لا توجد وصفة جاهزة لاعتماد أسلوب دون آخر وذلك لعدم إمكانية ضبط الخطوات الشخصية والتفاعلية للمدرس أثناء التدريس، لكن يمكن الحكم عليه (أي أسلوب التدريس) من خلال درجة تفاعل المتعلمين مع المدرس وفي ما بينهم وكذلك مع التعلم من خلال الأثر الذي يظهر على التحصيل لدى المتعلمين، وقد أظهرت ذلك معظم الدراسات والأبحاث والتي ربطت بين هذه الأساليب وأثرها على التحصيل، إضافة إلى الممارسة الميدانية والتي تؤكد من خلال التأطير التربوي أن توافر الاستراتيجيات والبيداغوجيات والطرق كوسائل لعملية التدريس غير كافية بدون استثمار أساليب مناسبة للأهداف المسطرة والفئة المستهدفة وطبيعة التعلم في حد ذاته. فممارسة أسلوب معين مع متعلمي سلك الثانوي إعدادي أو تأهيلي لا يصلح بالضرورة مع متعلمي السلك الابتدائي، كما أن تقمص شخصية مدرس آخر واتباع خطواته وتفعيلها في سياق مختلف للتعلم، لا يؤدي بالضرورة إلى نجاح العملية التعليمية التعلمية.

ونظرا لوجود عدة مراجع ونتائج أبحاث في الموضوع، سنقتصر على إعطاء مجموعة أساليب للتدريس وأهميتها من خلال بعض الدراسات: أساليب التدريس من زاوية المقاربة المنهجية في التدريس (أسلوب التدريس المباشر وغير المباشر)، أساليب التدريس من زاوية المقاربة الانسانية والعلائقية في التدريس (أساليب التدريس القائمة على كل من المدح أو النقد، التغذية الراجعة، استعمال أفكار التلميذ، استخدام وتكرار الأسئلة، وضوح العرض أو التقديم، الحماس، التنافس الفردي بين التلاميذ) على أن نقدم توضيحات حول أساليب وردت في كتابات Altet، حيث سنبرز أساليب التدريس من زاوية المقاربة البيداغوجية (**الأسلوب الإلقائي، الأسلوب الاستفهامي، الأسلوب التحفيزي، الأسلوب الموجه، الأسلوب المجيز** )، مع الإشارة أن هناك تقاطع من حيث سلبيات وإيجابيات كل أسلوب وكذلك هناك تكامل من حيث إبراز دور المتعلم ودور وتصور المدرس للمعرفة المراد تدريسها في كل نمط من الأنماط التي ذكرت سابقا.

**بالنسبة لأسلوب التدريس من زاوية المقاربة المنهجية في التدريس، نجد:**

أسلوب التدريس المباشر: يعرف بالاعتماد على الآراء والأفكار الذاتية للمدرس حيث يسعى إلى تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، ويقوم بتوجيه عمل التلميذ ونقد سلوكه، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقاً لاختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي قدمها لهم. ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المدرس للسلطة داخل الفصل الدراسي، ويبدو أنه يتلاءم مع طريقة المحاضرة والمناقشة المقيدة.

أسلوب التدريس غير المباشر: يعرف بالانفتاح على آراء وأفكار التلاميذ وقبول مشاعرهم، مع تشجيع واضح من قبل المدرس لإشراكهم في العملية التعليمية .

كما أن المدرس في هذا الأسلوب، يسعى إلى التعرف على آراء ومشكلات التلاميذ، ويحاول تمثيلها، ثم يدعو التلاميذ

إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرق التي يستخدم معها هذا الأسلوب طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجه .

**أما أسلوب التدريس من زاوية المقاربة الانسانية والعلائقية في التدريس، فيظهر من خلال:**

أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد : يعرف بالأسلوب الذي يراعي المدح المعتدل لكونه له تأثير موجب على التحصيل لدى التلاميذ، حيث أن كلمة صحيح، ممتاز، شكرا لك، ترتبط بنمو تحصيل التلاميذ في العلوم في المدرسة الابتدائية . أما الإفراط في النقد من قبل المدرس فقد تبين أنه يؤدي إلى انخفاض في التحصيل لدى التلاميذ، وهذا الأسلوب كما هو واضح يترابط باستراتيجية استخدام الثواب والعقاب .

أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة : وهو أسلوب قائم على التغذية الراجعة وله تأثير دال موجب على تحصيل التلاميذ حيث يكون لديهم قدر دال من التذكر إذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأسلوب تدريسي لا يعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدمة .

ومن مميزات هذا الأسلوب أن يوضح للتلميذ مستويات تقدمه ونموه التحصيلي بصورة متتابعة وذلك من خلال تحديده لجوانب القوة في ذلك التحصيل وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيله، وهذا الأسلوب يعد أبرز الأساليب التى تتبع في طرق التعلم الذاتي والفردي.

أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار التلميذ :

حيث قسم ( فلاندوز ) أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار التلميذ إلى خمسة مستويات فرعية نوجزها فيما يلي:

أ . التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها التلميذ .

ب . إعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المدرس والتي تساعد التلميذ على وضع الفكرة التي يفهمها .

جـ . استخدام فكرة ما من قبل المدرس للوصول إلى الخطوة التالية في التحليل المنطقي للمعلومات المعطاة .

د . إيجاد العلاقة بين فكرة المدرس وفكرة التلميذ عن طريق مقارنة فكرة كل منهما .

هـ . تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة التلميذ أو مجموعة التلاميذ .

أسلوب التدريس القائم على تنوع وتكرار الأسئلة : حيث يظهر أن تنويع وتكرار إعطاء الأسئلة للتلاميذ وإعادة صياغتهم الذاتية لها، يرتبط ارتباطاً موجباً بنمو التحصيل (التعلم) لديهم وإذا أضفنا إلى ذلك دقة صياغة الأسئلة وتقديمها وفق معايير طريقة طرح الأسئلة والأجوبة عنها في التدريس، فإن فعالية هذا الأسلوب ستزيد ومن ثم يزيد تحصيل التلاميذ وتطور قدراتهم في عملية التعلم.

أسلوب التدريس القائم على وضوح العرض أو التقديم : المقصود هنا بالعرض هو عرض المدرس لمادته العلمية بشكل واضح يمكن تلاميذه من استيعابها والتفاعل معها، إن وضوح العرض ذي تأثير فعال في تقدم تحصيل التلاميذ،

لكون وضوح أهداف المادة وتقديمها، من جهة، يساعد على خلق الحافزية لديهم لاكتشاف ما سيقدم من طرف المدرس، ومن جهة أخرى يجعلهم (أي المتعلمين) يتغلبون نسبيا على صعوبات الفهم الذي يعتبر عائقا وحاجزا أمام اكتساب التعلمات الجديدة.

أسلوب التدريس الحماسي للمدرس : إن حماس المدرس يرتبط ارتباطاً ذا أهمية ودلالة بتحصيل التلاميذ، حيث تبين من نتائج دراسة أن متوسط درجات التلاميذ في الدروس المعطاة بحماس كانت أكبر بدرجة جوهرية من درجاتهم في الدروس المعطاة بفتور في تسعة عشر قسما من العدد الكلي وهو عشرين قسما .
يتضح مما تقدم، أن مستوى حماس المدرس أثناء التدريس يلعب دوراً مؤثراً في نمو مستويات تحصيل تلاميذه، مع ملاحظة أن هذا الحماس يكون أبعد تأثيراً إذا كان حماساً متزناً .

أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي : حيث يستخدم المدرس بنية التنافس الفردي بغية تطوير قدرات اكتساب التعلمات. ويكون هذا الأسلوب له تأثير دال على تحصيل تلاميذ وذلك إذا ما قورن بالتنافس الجماعي. ومن الطرق المناسبة الاستخدام هذا الأسلوب طرق التعلم الذاتي والافرادي (أو الفرداني).

**وأخيرا التصنيف الثالث الذي يظهر أساليب التدريس من زاوية المقاربة البيداغوجية،**

حيث نبرز تصور المدرس للمادة المدرسة، ودور المتعلم في بعض الأساليب (عند Altet)، مع الإشارة إلى أنه وفي ضوء ما تقدم، هناك تقاطع في المفاهيم والمعنى مع ما سبق من أساليب التدريس تم تقديمها. فمثلا في:

**الأسلوب الإلقائي – Transmissif من خصائه أن**

- المدرس يبلغ المعلومات والأفكار للتلاميذ عن طريق الإلقاء اللفظي : كإلقاء عرض ، الحكي ، التفسير ، الشرح ...؛
- يركز على محتوى المادة دون أن يهتم بحاجات المتعلم(ة)؛
- يعتبر نفسه حامل المعرفة والمتعلم متلقي المعرفة؛
- يستعمل في أغلب الأحيان السلطة المفرطة ليوجه اهتمام المتعلم(ة)؛
- لا يثق في أجوبة المتعلمين؛ ولا يمنح فرصة المبادرة؛
- يقتصر دور المتعلم(ة) على الاستماع؛
- ...

**الأسلوب الاستفهامي-** interrogatif

- يحاول أن يركز على المتعلم(ة) انطلاقا من أسئلة موجهة للجواب المنتظر؛
- يقتصر على إجابات المتعلمين المتفوقين فقط؛
- يركز على محتوى المادة على حساب المتعلم(ة)؛
- يعتبر نفسه حامل المعرفة بينما المتعلم(ة) متلقي للمعرفة؛
- يستمد سلطته من نوع الأسئلة التي يطرحها؛

- في أغلب الأحيان، يقتصر المدرس على إكمال أجوبة المتعلمين حيث يصبح المنتوج جماعيا؛
- ...

**الأسلوب التحفيزي** incitatif

- يركز على ما هو علائقي وإنساني بينه وبين المتعلمين؛
- يعتبر المتعلم(ة) محور التعلمات؛
- يسهر على استقلالية المتعلم(ة) عند تقديم الأجوبة؛
- يشجع، يصحح، يعدل ، يساعد...
- ...

**الأسلوب الموجه** guidé

- يركز على الوضعيات التفاعلية (عصف الذهني، وضعيات تواصلية، نقاش عملي،...)؛
- يعتبر نفسه موجها لإرساء التعلمات بينما المتعلم(ة) هو الذي يساهم في بناء هذه التعلمات؛
- يقترح أنشطة من اهتمام المتعلم(ة)؛
- يعتبر المتعلم محور التعلمات؛
- يسهر المدرس على استقلالية المتعلم(ة) خلال الأجوبة؛
- يعتبر التقويم وسيلة لتكوين المتعلم(ة) وليس جزاء؛
- يتابع كيفية إرساء التعلمات أو إدماجها لدى كل متعلم(ة)؛
- ...

**الأسلوب المجيز** permissif

- يعتبر المتعلم(ة) محور التعلمات؛
- يقتصر دور المدرس(ة) على تيسير التعلم (يقترح، ويجيب حسب الحاجة...)؛ ويترك المجال للمتعلم(ة) لإنماء كفايته فرديا أو بمساعدة زملائه؛
- يقدم أنشطة تعلمية مستمدة من واقع المتعلم(ة)؛
- يجعل المتعلم(ة) مسؤولا على تطوير تعلماته وتحسينها من خلال التكوين الذاتي...
- يستعمل المدرس(ة) التقنيات الفعالة من أجل تدبير جيد لأعمال المجموعات، وجعل المتعلم(ة) ينخرط بشكل ايجابي وفعال في العملية التعليمية التعلمية؛
- ...

**خلاصة القول**، وفي ضوء ما سبق، يتضح لنا أن هناك مدلولات واضحة لأساليب التدريس تميزها عن غيرها من المفاهيم الأخرى وأخيرا يجب الإشارة إلى أن المدرس لا يحدد هذه الأساليب تحديداً مسبقاً للسير وفقاً لها أثناء التدريس كما أن أسلوب التدريس الواحد ليس كافياً، وليس ملائماً لكل مهام التعليم، وأن المستوى الأمثل لكل أسلوب يختلف باختلاف طبيعة ومهمة التعلم.

## ضبط وتعديل المنتوج المنتظر :

استخرج(ي) أساليب التدريس الممكنة المرتبطة بالممارسات التعليمية، مع تحديد دور المدرس(ة) وموقع المتعلم(ة) في عملية التعلم.

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة × في الخانة الصحيحة:

| المعايير<br>ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ: | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| **الأسلوب الإلقائي transmissif** | تحدثت عن دور المدرس | | |
| | تحدثت عن دور المتعلم | | |
| | تحدثت عن تصور المدرس للمعرفة المراد تدريسها | | |
| | تحدثت عن تعامل المدرس مع الخطأ | | |
| **الأسلوب الاستفهامي-** interrogatif | تحدثت عن دور المدرس | | |
| | تحدثت عن دور المتعلم | | |
| | تحدثت عن تصور المدرس للمعرفة المراد تدريسها | | |
| | تحدثت عن تعامل المدرس مع الخطأ | | |
| **الأسلوب التحفيزي** incitatif | تحدثت عن دور المدرس | | |
| | تحدثت عن دور المتعلم | | |
| | تحدثت عن تصور المدرس للمعرفة المراد تدريسها | | |
| | تحدثت عن تعامل المدرس مع الخطأ | | |
| **الأسلوب الموجه** guidé | تحدثت عن دور المدرس | | |
| | تحدثت عن دور المتعلم | | |
| | تحدثت عن تصور المدرس للمعرفة المراد تدريسها | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | تحدثت عن تعامل المدرس مع الخطأ | | |
| **الأسلوب المجيز** permissif | تحدثت عن دور المدرس | | |
| | تحدثت عن دور المتعلم | | |
| | تحدثت عن تصور المدرس للمعرفة المراد تدريسها | | |
| | تحدثت عن تعامل المدرس مع الخطأ | | |

## الوضعية رقم 2: أبعاد الممارسات الصفية

- **السياق:**

أثناء لقاء تربوي حول موضوع أساليب التدريس وتحليل الممارسات التعليمية، وبعد أن تمكنت من استخراج بعض الممارسات التعليمية وتصحيحها وتعديلها، ولفهم أدق لهذه الممارسات استعدادا لتحليلها، طلب منك تصنيفها.

- **التعليمات:**

قم بتصنيفها، وفق النهج التالي:

1. تصنيف الممارسات حسب الأبعاد التالية: البعد البيداغوجي- البعد الديدكتيكي- البعد العلائقي...
2. ثم بعد ذلك تصنيفها حسب المراحل أو المحطات الأساسية للمقطع.

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

| **المعايير** | **المؤشرات** | **نعم** | **لا** |
|---|---|---|---|
| **ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ:** | | | |
| **التصنيف حسب الأبعاد** | | | |
| **البعد العلائقي** | تحدثت عن كيفية التواصل والتفاعل وتدبير التفاعلات | | |
| **البعد الديدكتيكي** | تحدثت عن الطرق الديدكتيكية والاستراتيجيات والأساليب المستعملة من قبل كل مدرس | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **البعد البيداغوجي** | تحدثت عن تنظيم الأنشطة والتفاعلات لحث كل متعلم(ة) على تطوير تعلماته | | | |
| **البعد المرتبط بالشخصية** | تحدثت عن المؤثرات المرتبطة بشخصية الفرد ، ومواقفه البيداغوجية وتمثلاته وعلاقته بالمعرفة وتصوراته بخصوص التلاميذ... | | | |
| **التصنيف حسب المراحل** | | | | |
| **معلومات حول المقطع التعلمي** | هل عرفت بالمقطع من خلال ذكر عنوانه والتذكير بأهدافه والمكتسبات القبلية؟ | | | |
| **تنظيم فضاء القسم** | هل تحدثت عن تنظيم فضاء القسم وتوزيع المتعلمين؟ | | | |
| **تنفيذ لحظات تدبير المقطع** | هل تحدثت عن مرحلة الاستكشاف (Phase exploratoire)؟ | | | |
| | هل تحدثت عن مرحلة البناء ( *Phase des apprentissages systématiques* ) ومهام المدرس وأدوار المتعلم؟ | | | |
| | هل تحدثت عن مرحلة الهيكلة وإعادة الاستثمار (Phase de structuration)؟ | | | |

## الاسهام النظري

أبعاد الممارسات الصفية

يمثل أسلوب التدريس تفاعلا بين الأبعاد الأربعة التالية:

- **البعد الديدكتيكي:** يتجلى في اختيار وتنظيم الطرق الديدكتيكية والاستراتيجيات والأساليب المستعملة من قبل كل مدرس(ة) وفي كيفية التعامل مع محتويات الدرس أثناء التدبير، فالمدرس يخطط للتعلمات بتصنيف وترتيب المحتويات وآليات تمريرها واستثمارها من أجل تحقيق الأهداف من التعلم مرتكزا على القواعد الديدكتيكية (التحليل والمعالجة الديدكتكية، التعاقد الديدكتكي، العوائق الديدكتيكية...)، إلا أن متغيرات، مرتبطة بظروف الاشتغال، تفاعل المتعلمين، مناخ القسم..، تحدث أثناء تدبير الدرس، تتطلب من المدرس العمل على تكييفها وتعديلها لتتماشى مع حاجة المتعلمين. هذه القدرة على تكييف وضعيات التعلم لجلب انتباه (وتحفيز)المتعلمين وجعلهم يتفاعلون مع المضمون من بين الممارسات الجيدة والمحمودة أثناء العملية التعليمية–التعلمية. كما أن تبصر المدرس(ة) في التعامل مع المضامين والوعي بممارسته مقارنة مع المتوخى سيكون له انعكاس إيجابي على إرساء التعلمات.
- **البعد البيداغوجي** أو البعد التقني: يرتبط بالمهارات الخاصة والحركات المهنية للمدرس(ة) االمستعملة أثناء ممارسة التدريس، حيث يتم تنظيم الأنشطة والتفاعلات لحث كل متعلم(ة) على اكتساب التعلمات وتطوير قدراته، من خلال ضبط مستمر للمهمة الجماعية خصوصا عبر الدعم المنهجي، وتقسيم العمل، وتصنيف المشكل ومعالجته بشكل مستقل. ويرتبط التدبير الجيد بالظروف التي يخلقها المدرس في الفصل وكذلك مدى ملاءمتها

لسياق وأهداف التعلم. ويتجلى ذلك في:

- التوزيع الأنسب لأدوار المتعلمين (توزيع في الفضاء، توزيع المهام، الانصاف في التفاعل...)؛
- تحفيز المتعلمين وتشجعيهم على الإجابة عن الأسئلة المطروحة وعلى الإبداع والابتكار وابعاد التصرفات التي تؤثر سلبا على حافزية المتعلم(ة) والتطلع للمعرفة، من تهديد واحتقار وضرب...؛
- تدبير الأنشطة المقترحة وصيغ العمل بشكل يراعي حاجات المتعلمين وقدرتهم على الفهم والاستيعاب والتملك من حيث التدرج والتركيب.
- تدبير الزمن بشكل ملائم يأخذ بعين الاعتبار الأهداف المنتظرة من الدرس، ودرجة التعقيد والتركيب للأنشطة، وقدرة المتعلم على فهم النشاط والتفاعل معه ...؛
- تدبير المكان بشكل ملائم يأخذ بعين الاعتبار حجم وشكل القاعة والتجهيزات والمعدات المتوفرة بها...؛
- الكيفية التي يتم فيها استثمار المعينات الديدكتيكية وكذلك أسلوب التدريس عند بناء التعلمات من بداية الحصة إلى نهايتها.

ويتضح هذا البعد من خلال الممارسة الفصلية للمدرس وأثرها على تدبير التعلمات.

- **البعد العلائقي:** يتمثل في كيفية التواصل والتفاعل وتدبير التفاعلات وبلورة العلاقات وتهييئ مناخ سليم للتعلمات. فالمعلوم أن المدرس والمتعلمين من جهة والمتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى تربطهم علاقات ذات طابع انساني وسيكو نفسي واجتماعي... ودور المدرس مهم في إرساء السلوكات الإيجابية في هاته العلاقة، وكل توثر في بناء هاته العلاقات سيكون له انعكاسات سلبية بظهور نزاعات ومجابهات بين كل الأطراف. فالعلاقات بين المدرس والمتعلمين، كما ذكرنا، تؤطرها حمولات سيكولوجية ثقافية اجتماعية وتمثلات خاصة، وعندما يكون تدافع سلبي بينها ويغلب عليها كذلك الطابع السلبي، فإنها تؤثر سلبا على سيرورة التدبير بأكملها ببعديها الديدكتيكي والبيداغوجي. فالتمثل الإيجابي للمدرس عن المتعلم وتشجيعه، يساعد على التركيز واكتساب التعلمات بشكل سريع ( مثير بيكماليون effet pygmalion (1968) Rosenthal et Jacobson )

في حين أن الإحباط أو التشكيك في قدرات المتعلم فإنه يؤثر سلبا بنفور من التعلمات والقسم والمدرس (مثير كوليم effet Golem).

- **البعد بالشخصي:** ويتمثل في متغيرات متصلة بشخصية الفرد والتي تستهدف آراءه، ومواقفه وتمثلاته وعلاقته بالمعرفة وتصوراته بخصوص المتعلمين...؛

إن تحديد العناصر الشخصية وسيكو– اجتماعية والتنظيمية والبيداغوجية تمكن من التعرف على أسلوب التدريس، وبالتالي تساعد في نفس السياق على تحليل وتصنيف الممارسات الصفية. وتبدو الأبعاد الشخصية والعلائقية أكثر استقرارا من الأبعاد الديدكتيكية والبيداغوجية المرتبطة عادة بالسياق. وتكمن إحدى خصائص المدرس الفعال في قدرته على تغيير أسلوبه وفق مختلف خصوصيات السياق سواء كانت فردية أو مؤسساتية.

## ضبط وتعديل المنتوج المنتظر :

**قم(ي) بإعداد بطاقة واصفة لأهم أبعاد الممارسات الصفية مع توضيح خصائص كل بعد**

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة × في الخانة الصحيحة:

| المعايير<br>ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ: | | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|---|
| **التصنيف حسب الأبعاد** | | | | |
| **البعد العلائقي** | | تحدثت عن كيفية التواصل والتفاعل وتدبير التفاعلات | | |
| **البعد الديدكتيكي** | | تحدثت عن الطرق الديدكتيكية والاستراتيجيات والأساليب المستعملة من قبل كل مدرس | | |
| **البعد البيداغوجي** | | تحدثت عن تنظيم الأنشطة والتفاعلات لحث كل متعلم(ة) على تطوير تعلماته | | |
| **البعد المرتبط بالشخصية** | | تحدثت عن المؤثرات المرتبطة بشخصية الفرد ، ومواقفه البيداغوجية وتمثلاته وعلاقته بالمعرفة وتصوراته بخصوص التلاميذ... | | |
| **التصنيف حسب المراحل** | | | | |
| **معلومات حول المقطع التعلمي** | | هل عرفت بالمقطع من خلال ذكر عنوانه والتذكير بأهدافه الومكتسبات القبلية...؟ | | |
| **تنظيم فضاء القسم** | | هل تحدثت على تنظيم فضاء القسم وتوزيع المتعلمين؟ | | |
| **تنفيذ لحظات تدبير المقطع** | | هل تحدثت على مرحلة الاستكشاف (Phase exploratoire)؟ | | |
| | | هل تحدثت على مرحلة البناء ( *Phase des apprentissages systématiques* ) ومهام المدرس وأدوار المتعلم؟ | | |
| | | هل تحدثت على مرحلة الهيكلة وإعادة الاستثمار (Phase de structuration)؟ | | |

## الوضعية رقم 3: تحليل الممارسات التعليمية

**- السياق**

حضرت حصة زميلك، مع السيد المفتش التربوي، وقد اعتمد هذا الأخير في تقويمه لأدائه على شبكة خاصة بملاحظة أهم جوانب تدبير الدرس.

**- التعليمة:**

انطلاقا من الملاحظات المسجلة على تدبير زميلك في الوثيقتين 1 و2:

1. قدم(ي) له شرحا لكيفية تدبيره للمقطع معتمدا على شبكة الملاحظات.
2. قدم(ي) له سيناريو ملائما، يساعده على تدبير أحسن للمقطع التعلمي، مستعينا ببطاقة تدبير المقطع في الوثيقة3.

**- الأسناد:**

**الوثيقة1:** أهم ملاحظات المفتش

بعد نهاية الدرس قدم السيد المفتش لزميلك مجموعة من الملاحظات العامة، من أهمها :

- تغييب دور المتعلم في بناء تعلماته،
- الأنشطة التعلمية لا تثير اهتمامات المتعلم،
- الشرح المفرط للأستاذ(ة)،
- ثم بعد ذلك قدم له شبكة توضح له درجة التحكم في كفاية التدبير.

**الوثيقة2:** شبكة تحليل تدبير مقطع تعلمي

**شبكة الملاحظة (Altet)**

| المجال | السلم من ضعيف(1) إلى جيد(5) | | | | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| تقديم الوضعية | | | | | | |
| الأهداف | | | + | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أهمية – دلالة موضوع التعلم | | | + | | | |
| استحضار المكتسبات القبلية | | + | | | | |
| **تنظيم العمل داخل القسم** | | | | | | |
| تموضع الطاولات | | + | | | | |
| العمل الفردي | | + | | | | |
| العمل بالمجموعات | | | | | | |
| **تفعيل مراحل الدرس** | | | | | | |
| **المرحلة الاستكشافية** | | | | | | |
| انخراط التلاميذ في الأنشطة | | + | | | | |
| المهمة المقترحة | + | | | | | |
| درجة تدقيق و وضوح التعليمات | | + | | | | |
| إنتاجية التلاميذ | | + | | | | |
| تدبير العوائق والقطائع | | + | | | | |
| درجة التركيب | | | | | | |
| السياقية | | + | | | | |
| معنى ودلالة الوضعية | | + | | | | |
| إثارة التفاعلات | | + | | | | |
| استعمال المعارف المكتسبات القبلية | + | | | | | |
| الربط بين المواد الأخرى | | | | | | |
| **نشاط المدرس** | | | | | | |
| وضع الوثائق رهن إشارة التلاميذ | + | | | | | |
| تيسير الفهم والتوجيه | + | | | | | |
| تقويم منتظم خلال سيرورة التعلم – رصد صعوبات التلاميذ والعمل على معالجتها | + | | | | | |
| مصاحبة التلاميذ خلال أنشطة البحث | + | | | | | |
| استثمار أعمال المجموعات | + | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| هيكلة التعلمات | + | | | | | |
| نشاط التلميذ | | | | | | |
| بحث التلاميذ | | | | | | |
| المشاركة في أنشطة المجموعة | | | | | | |
| التفاعل مع الأقران | | | | | | |
| مواجهة الأقران | | | | | | |
| القيام بأنشطة فردية | | | | | | |
| وضع التلميذ لاقتراحاته رهن إشارة المجموعة | | | | | | |
| حل الوضعية – المشكلة | + | | | | | |
| المساهمة في بناء التعلمات | + | | | | | |

**الوثيقة3:** شبكة (هيكل جذاذة تربوية تأخذ بعين الاعتبار الاختيارات البيداغوجية والديدكتيكية المتبناة)

## عنوان المقطع التعلمي

**الكفاية المستهدفة:**

**الأهداف التعلمية**

**لائحة المكتسبات القبلية**

**الامتدادات**

**إرشادات ديداكتيكية وبيداغوجية**

## بطاقة تدبير مقطع تعلمي

| المرحلة | ممارسة المدرس(ة) ( ما سيقوم به المدرس(ة)) | نشاط المتعلم(ة) ( ما سيقوم به المتعلم(ة)) | الدعامات الددكتيكية |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

| المعايير | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| **ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ:** | | | |
| **الخصائص الديدكتيكية والبيداغوجية** | أنجزت سيناريوها يأخذ بعين الاعتبار الاختيارات البيداغوجية والددكتيكية المتبناة في المنهاج | | |
| | السيناريو يتضمن أهم مراحل تدبير مقطع تعلمي لإرساء الموارد | | |
| | السيناريو يبرز التفاعل بين دور المدرس(ة) ودور المتعلم(ة) بالنسبة لكل مرحلة من مراحل التدبير | | |
| | السيناريو يبرز كيفية التعامل مع الدعامات الديدكتيكية في مختلف مراحل التدبير | | |
| | السيناريو يبرز التوزيع الزمني لكل مرحلة من مراحل التدبير | | |
| | السيناريو يبرز لحظات التقويم التكويني خلال سيرورة التدبير | | |
| | السيناريو يأخذ بعين الاعتبار الأخطاء وصعوبات محتملة للتلاميذ وكيفية استثمارها في بناء التعلمات | | |

## الاسهام النظري

### تحليل الممارسات التعليمية

**1- ما المقصود بالتحليل؟**

حسب (Altet ,2002) حلل يعني "تحديد والتعرف على عناصر منفصلة، وكذلك تنظيم العلاقة بين هذه العناصر، وإعطائها معنى. ولذلك يعتمد المكون على نموذج للتحليل وعلى تصور واضح لمهنة المدرس".

**2- ما المقصود بالممارسة؟**

تمثل الممارسة عند(Altet,2007) التصرف الفردي لشخص في مجموعة ما وفق معايير معترف بها من طرف هيئة مهنية (هيأة التدريس). ويقصد بالتصرف الفردي لشخص ما، طريقته الخاصة عند القيام بنشاط تعليمي؛ ويتجلى ذلك عبر ممارسة في شكل أفعال وسلوكات وطرق معترف بها، وكذا الخيارات والاستراتيجيات والقرارات، والغايات، والسيرورات المتبناة.

تظهر الممارسة التعليمية من خلال عدة أوجه منها: الشخصية، العلائقية، الديدكتيكية، البيداغوجية... وكل هذه الأبعاد متداخلة فيما بينها بحيث يجب أن ينصب هذا التحليل على الممارسات الفعلية بأكملها.

## 3- ما المقصود بتحليل الممارسات التعليمية؟

تحليل الممارسة التعليمية لا يعني تقويمها أو إعطاء حكما على الممارسات التعليمية للمدرس(ة)، بل يعني إيجاد علاقة وإعطاء معنى وفهم لكل ما يقوم به المدرس(ة) من ممارسات أثناء القيام بمهامه.

بالنسبة للمدرس يمثل التحليل لأنشطته و/أو أنشطة زملائه أهمية كبرى في التعلمات المهنية. تتجلى هذه الأهمية في كون تحليل الممارسات يساهم خلال، تكوين المدرسين، في بناء معارف مهنية وتطوير كفايات مهنية في نفس الوقت، مما أدى إلى بروز توجه جديد نحو تطوير "ديدكتيك مهنية التدريس" ( Altet 2009).

إن التحليل يعتمد على نماذج مرجعية تمكن من قراءة الوقائع قراءة معقلنة، وتكمن أهميته في:

- ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي وفق الباريغم عملي – نظري – عملي :Paradigme pratique/théorie/pratique
- دعم التكوين المهني الذاتي Autoformation
- كون التنظير (conceptualisation ) في بناء المهارات المهنية انطلاقا من تحليل الممارسات التعليمية، يساهم في تطوير الممارسات وتعديلها لاسيما لدى الأساتذة المبتدئين.

وإذا كان التحليل يرتبط بمرجعيات وبمفاهيم ديدكتيكية وبيداغوجية وتواصلية...، فهناك معايير يجب التوقف عند تحليل أي ممارسة تعليمية منها:

- **معايير ديدكتيكية:**

**مرتبطة بالمحتوى التعليمي**

- سلامة المحتوى الذي يقدمه المدرس(ة) من الناحية العلمية
- الاهتمام بأخطاء المتعلمين ومعالجتها
- التأكد من درجة تركيب المهام المطلوبة

- ...

**مرتبطة بطرق تدريس المادة**

- يضع المحتوى ضمن تدرج تعليمي ويربط بين الأنشطة
- يدبر وضعيات التعلم وفق المقاربات المعتمدة
- يعتمد الأساليب الفعالة خلال ممارسته التعليمية
- ...

- **معايير بيداغوجية:**
  - يقدم وضعيات محفزة مرتبطة بالواقع المعيش
  - ينطلق من تمثلات المتعلمين ومن مكتسباتهم القبلية
  - يخطط وفق المقاربات المعتمدة
  - يدبر التوقيت حسب توزيع الأنشطة
  - ينظم القسم حسب صيغ العمل (فردي، مجموعات،...)
  - ...
- **معايير تواصلية وتفاعلية:**
  - ينظم مشاركة المتعلمين
  - يهتم بأسئلة المتعلمين
  - يحفز المتعلمين على مشاركة
  - يدبر التفاعل معهم وبينهم
  - يستثمر مشاركتهم للتعديل والدعم والمعالجة
  - ...

إن تحليل الممارسات التعليمية مهارة يمكن تعلمها، فهي تهم المكون التربوي والمفتش التربوي والأستاذ المصاحب...وغيرهم، لكن تهم، بالدرجة الأولى، المدرس(ة) نفسه لكون النسبة الأكبر من زمن التمدرس وسيرورات التعليم والتعلم تنحصر بين مدرس، متعلم، وتعلم .ومن المهم التنبيه على أننا لم نهدف في عملية التحليل إلى الإحاطة بكل أبعاد الممارسات التعليمية ومعاييرها ومؤشراتها، بل المقصود، تقديم نماذج والتزويد بقواعد عامة في التحليل، لتمكين المدرس(ة)، مبتدئا أو ذا خبرة، سواء قام بالتحليل هو أو زميل آخر أو مؤطر تربوي، من أن يحصل على تغذية راجعة مهمة لتطوير أدائه.

مع الحرص على تقديم أدوات وطرق التحليل البسيطة، بحيث يمكن للمدرس(ة)، عند إتقانها وإدراك فائدتها، تصميم أو استخدام أدوات أكثر تركيبا.

وكما ذكرنا في بداية العرض، إن تحليل الممارسات التعليمية، ليس بتصيد للأخطاء، وإن كانت الأخطاء– بعض الأحيان – جزءًا من المعلومات، بل عملية ترمي إلى رصد السلوك المعتاد أثناء ممارسة التدريس لتحليله والاستفادة منه.

إنها عملية تحليل لأداء المدرس ويقصد منها:

– مساعدة المدرس(ة) على رصد ومعرفة سلوكه التدريسي.

– الخروج بمؤشرات أدائية تساعد على تشخيص الأداء أو تحليل التدريس

– تحديد جوانب القوة في الأداء التدريسي، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير.

## ضبط وتعديل المنتوج المنتظر :

على ضوء ما سبق، قم(ي) بتقديم سيناريو ملائم لتدبير المقطع التعلمي يأخذ بعين الاعتبار الاختيارات البيداغوجية والديدكتيكية المتبناة.

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله بوضع علامة × في الخانة الصحيحة:

| المعايير | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| **ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ:** | | | |
| **الخصائص الديدكتيكية والبيداغوجية** | أنجزت سيناريوها يأخذ بعين الاعتبار الاختيارات البيداغوجية والددكتيكية المتبناة في المنهاج | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | السيناريو يتضمن أهم مراحل تدبير مقطع تعلمي لإرساء الموارد | | |
| | السيناريو يبرز التفاعل بين دور المدرس(ة) ودور المتعلم(ة) بالنسبة لكل مرحلة من مراحل التدبير | | |
| | السيناريو يبرز كيفية التعامل مع الدعامات الديدكتيكية في مختلف مراحل التدبير | | |
| | السيناريو يبرز التوزيع الزمني لكل مرحلة من مراحل التدبير | | |
| | السيناريو يبرز لحظات التقويم التكويني خلال سيرورة التدبير | | |
| | السيناريو يأخذ بعين الاعتبار الأخطاء وصعوبات محتملة للتلاميذ وكيفية استثمارها في بناء التعلمات | | |

**المحور الثالث :** تحليل الممارسات ومساءلتها (تفعيل البعد التبصري)

**المنتوج المنتظر من المستفيد(ة):**

- جدول يلخص مهام المدرس(ة) وأدوار المتعلم(ة)؛
- بطاقة واصفة لأسلوب التعليمي للمدرس(ة)؛
- بطاقة واصفة لتأثير الأسلوب التعليمي للمدرس(ة) على التعلمات.

**الوضعية رقم 1: تحليل الممارسات ومساءلتها (تفعيل البعد التبصري)**

- **السياق:**

خلال أحد دورات التكوين المستمر التي شاركت فيها، قمتم بمشاهدة شريط مسجل (تدبير مقطع تعلمي يتعلق بتدريس مادة معينة) ثم طلب منكم تحليل الممارسة الفصلية للمدرس(ة) الذي قدم المقطع. باعتماد الوثيقة2(شبكة تحليل الممارسات الفصلية) ومن خلال إجاباتك على الأسئلة المرافقة للشريط الذي شاهدته الوثيقة1 ( بطاقات أسئلة مواكبة للمقطع).

- **التعليمة:**

أنجز(ي) تقريرا يتضمن تحليلا للممارسات الفصلية للمدرس(ة)، مركزا على البعدين الديدكتيكي والبيداغوجي.

- **الأسناد:**

**الوثيقة1: هيكلة تحليل المقطع التعلمي (مرتبط باختيار الفيديو)**

**هيكلة استثمار المقطع التعلمي المقدم:**

- ماهي وظيفة المقطع التعلمي؟
- ماهي مختلف مراحل تدبير المقطع؟

**جدول يلخص مهام المدرس(ة) وأدوار المتعلم(ة)**

| بماذا قام المدرس(ة)؟ | بماذا قام المتعلمون؟ |
|---|---|
| **مرحلة الاستكشاف (تدبير الوضعية الاستكشافية)** | |
| -... | -... |
| -... | -... |
| -... | -... |
| **مرحلة يناء المفهوم (تدبير الوضعية البنائية)** | |
| -... | -... |
| -... | -... |
| -... | -... |
| **مرحلة الهيكلة (تدبير الوضعيات المهيكلة)** | |
| -... | -... |
| -... | -... |
| -... | -... |

**بطاقة واصفة بإيجاز لأسلوب التعليمي للمدرس(ة):**

- البعد الشخصي (شخصية المدرس(ة)...)
- البعد التفاعلي العلائقي (طريقة التواصل، التفاعلات...)
- البعد الديدكتيكي (اختيار وتنظيم طرق الديدكتيكية والاستراتيجيات والأساليب المستعملة من قبل كل مدرس)
- البعد البيداغوجي (تنظيم الأنشطة والتفاعلات لحث كل متعلم(ة) على تطوير تعلماته)

**بطاقة واصفة لتأثير الأسلوب التعليمي للمدرس(ة) على التعلمات:**

- طبيعة الأهداف المتوخاة (معرفية، سوسو-وجدانية، الحس-حركية...)
- درجة تحفيز المتعلمين (درجة الإحساس بالتفوق، درجة الإحساس بالمسؤولية،...)
- حاجيات فردية (تنويع الأنشطة، تنويع الأدوات البيداغوجية والديدكتيكية..)

**الوثيقة2**: شبكة تحليل تدبير مقطع تعلمي

**(Altet) شبكة الملاحظة**

| المجال | السلم من ضعيف(1) إلى جيد(5) | | | | | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| تقديم الوضعية | | | | | | |
| الأهداف | | | | | | |
| أهمية – دلالة موضوع التعلم | | | | | | |
| استحضار المكتسبات القبلية | | | | | | |
| **تنظيم العمل داخل القسم** | | | | | | |
| تموضع الطاولات | | | | | | |
| العمل الفردي | | | | | | |
| العمل بالمجموعات | | | | | | |
| **تفعيل مراحل الدرس** | | | | | | |
| **المرحلة الاستكشافية** | | | | | | |
| انخراط التلاميذ في الأنشطة | | | | | | |
| المهمة المقترحة | | | | | | |
| درجة تدقيق و وضوح التعليمات | | | | | | |
| إنتاجية التلاميذ | | | | | | |
| تدبير العوائق والقطائع | | | | | | |
| درجة التركيب | | | | | | |
| السياقية | | | | | | |
| معنى ودلالة الوضعية | | | | | | |
| إثارة التفاعلات | | | | | | |
| استعمال المعارف المكتسبات القبلية | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الربط بين المواد الأخرى | | | | | | |
| **نشاط المدرس** | | | | | | |
| وضع الوثائق رهن إشارة التلاميذ | | | | | | |
| تيسير الفهم والتوجيه | | | | | | |
| تقويم منتظم خلال سيرورة التعلم – رصد صعوبات التلاميذ والعمل على معالجتها | | | | | | |
| مصاحبة التلاميذ خلال أنشطة البحث | | | | | | |
| استثمار أعمال المجموعات | | | | | | |
| هيكلة التعلمات | | | | | | |
| نشاط التلميذ | | | | | | |
| بحث التلاميذ | | | | | | |
| المشاركة في أنشطة المجموعة | | | | | | |
| التفاعل مع الأقران | | | | | | |
| مواجهة الأقران | | | | | | |
| القيام بأنشطة فردية | | | | | | |
| وضع التلميذ لاقتراحاته رهن إشارة المجموعة | | | | | | |
| حل الوضعية – المشكلة | | | | | | |
| المساهمة في بناء التعلمات | | | | | | |

## التقويم الذاتي

عبئ(ي) شبكة التقويم أسفله، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

| المعايير | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| **ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ:** | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **تقديم الوضعية** | هل لاحظت الأهداف المحددة للمقطع التعلمي؟ | | |
| | هل لاحظت مدى التذكير أو استثمار المكتسبات السابقة؟ | | |
| **تنظيم العمل داخل القسم** | هل لاحظت كيفية تنظيم فضاء القسم؟ | | |
| | هل لاحظت صيغ عمل المتعلمين؟ | | |
| **تفعيل مراحل الدرس** | هل لاحظت اعتماد وضعية الاستكشاف؟ | | |
| | هل لاحظت ممارسات المدرس(ة) في وضعية الانطلاق؟ | | |
| | هل لاحظت مهام المتعلمين أثناء وضعية الانطلاق؟ | | |
| | هل لاحظت أنشطة المدرس في مراحل تدبير التعلمات؟ | | |
| | هل لاحظت تفاعلات المتعلمين مع المدرس(ة)، فيما بينهم ومع التعلمات؟ | | |
| | هل لاحظت مدى تفعيل المدرس(ة) لجميع محطات المقطع التعلمي؟ | | |
| | هل لاحظت مدى إرساء فعلي للتعلمات لدى المتعلمين؟ | | |

## الإسهام النظري

### الممارسة التبصرية ( La pratique réflexive)

**التبصر**

- عبارة موقف للتساؤل والميتا- الكفاية (méta-compétence)
- يمكن التصريح بالمجال التأويلي الشخصي لكل مدرس
- بناء المعرفة المهنية للتنظير للممارسة المهنية
- دعامة للتنمية المهنية للمدرس

**مفهوم الممارسة التبصرية**

طريقة تساعد الشخص على التأمل في الأداء المهني والأفعال التي قام بها خلال ممارسته المهنية. وهي سيرورة تنطلق من أداء أو فعل مهني لنشاط معين، يليه التأمل في الأداء من خلال التحليل والمساءلة، ثم فهم وتقويم الكيفية التي تم فيها تنظيم وإنجاز الأداء أو الفعل المهني ، وأخيرا، الوعي بالممارسة من أجل تكييفها وتطويرها .

والممارسة التبصرية ممارسة مُتَعَمَّدة ومقصودة يقوم بها الشخص بصفة دائمة خلال مساره

المهني، حيث تمكنه من الوعي وتطويره والتفاعل مع الوضعيات المهنية بشكل مستمر.

**الممارسة التبصرية تهدف إلى:**

- تحليل الممارسة والتجربة التعليمية المعاشة
- تصاحب بمنهجية لتحويل التمثلات وهيكلة المعارف
- تروم التصريح بالمعارف الضمنية
- تستدعي الوعي بالممارسات وتحمل المدرس مسؤولية التطوير المهني الذاتي

**البعد التبصري من أهم روافد التأهيل**

تقتضي الممارسة التبصرية تقديم نظرة نقدية إلى طريقة الاشتغال الخاصة، وكذلك تحليل الأنشطة البيداغوجية بطريقة فردية أو جماعية قبل إنجازها وأثناءه وبعده. وتفترض هذه النظرة النقدية الوعي بالانسجام أو بغيابه فيما يتعلق بالتصورات وبالأفعال وبالمعتقدات الخاصة...مما يجعل تمثل الممارسة في سيرورة تطور مستمر خلال التكوين وأثناء ممارسة المهنة.

**منهجية اكتساب الممارسة التبصرية**

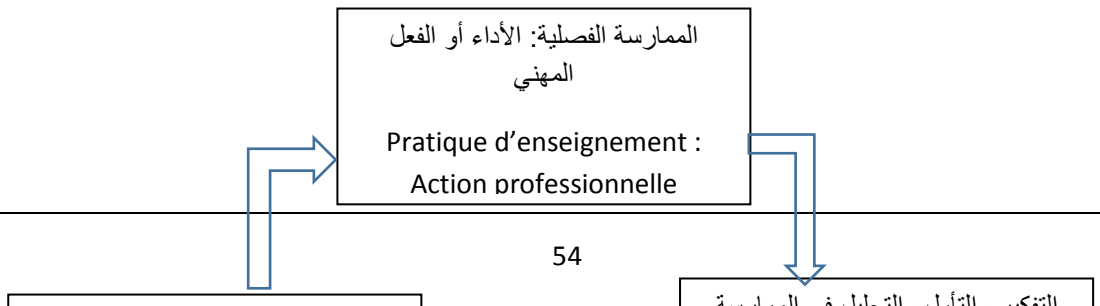
لاكتساب الممارسة التبصرية، يجب التدرب على التفكير في الممارسات وموضوعاتها من خلال مراحل أهمها:

- تحديد صورة للنشاط : سرد النشاط وتحليله للوقوف على مكوناته والعلاقات بينها؛
- تأويل الملاحظات: طرح التساؤلات عن مواطن الصعوبات، والإخفاقات والنجاحات الملاحظة، والبحث عن أسبابها المحتملة؛
- النقد والتعديل والتطوير: بناء أو تبني نماذج للمارسات أكثر تطورا من حيث التصور، وأكثر انسجاما من حيث التطبيق.

**أدوات إنماء إنماء الفكر التبصري**

من إنماء الفكر التبصري يمكن اعتماد أدوات مختلفة نذكر منها:

- تحليل الممارسات الفصلية بشكل فردي أو جماعي؛
- استثمار أنشطة ميتامعرفية (Métacognitive) باستمرار؛
- اعتماد التقويم الذاتي والتقويم المتبادل وأنشطة التغذية الراجعة باستمرار؛
- الإسهام في إعداد أو تدبير مشروع مرتبط بالمتعلم (ة) أو بالقسم أو بالمؤسسة؛
- إنجاز بحث تربوي تدخلي ميداني.



## ضبط وتعديل المنتوج المنتظر :

على ضوء ما تقدم في الإسهام النظري وشبكة تحليل الممارسة الصفية وملاحظاتك الخاصة، قم بإعادة تحليل المقطع التعلمي مع التركيز على الأبعاد الديدكتيكية والبيداغوجية والعلائقية والشخصية.

## التقويم الذاتي:

أعد(ي) تعبئة شبكة التقويم أسفله بوضع علامة × في الخانة الصحيحة:

| المعايير<br>ملاءمة الأجوبة المتعلقة بـ: | المؤشرات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| تقديم الوضعية | هل لاحظت الأهداف المحددة للمقطع التعلمي؟ | | |
| | هل لاحظت مدى التذكير أو استثمار المكتسبات السابقة؟ | | |
| تنظيم العمل داخل القسم | هل لاحظت كيفية تنظيم فضاء القسم؟ | | |
| | هل لاحظت صيغ عمل المتعلمين؟ | | |
| تفعيل مراحل الدرس | هل لاحظت اعتماد وضعية الاستكشاف؟ | | |
| | هل لاحظت ممارسات المدرس(ة) في وضعية الانطلاق؟ | | |
| | هل لاحظت مهام المتعلمين أثناء وضعية الانطلاق؟ | | |
| | هل لاحظت أنشطة المدرس في مراحل تدبير التعلمات؟ | | |
| | هل لاحظت تفاعلات المتعلمين مع المدرس(ة)، فيما بينهم ومع التعلمات؟ | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | هل لاحظت مدى تفعيل المدرس(ة) لجميع محطات المقطع التعلمي؟ | | |
| | هل لاحظت مدى إرساء فعلي للتعلمات لدى المتعلمين؟ | | |

## المراجع:


- وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج (2015). التوجيهات التربوية
- وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر(2012). عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (الوثيقة الإطار)
- عؤابي، محمد عباس محمد، دليل المعلمين في طرائق التدريس، www.ibtesama.com/vb.
- http://www.almaaref.org/books/contentsimages/books/almaaref_alislameya/altadress_taraeq /_estrajeyat
- http://sst5.com/readArticle.aspx?ArtID=1702&SecID=32
- الكتاب: التدريس–طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، مركز نون للتأليف والترجمة، شبكة المعارف الإسلامية، 2011م– 1432هـ
- الأسلوبية و الأسلوب , ص 60 أحمد الشايب , مكتبة النهضة المصرية
- *Clermont Ghauthier et autres (1997) Pour une théorie de la pédagogie, Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.De Boeck. Paris, P.151*
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants.* Paris : PUF.
- Altet, M. (2002a). *Analyse de pratiques professionnelles*. Conférence donnée à l'IUFM d'Orléans-Bourgogne le 26 juin 2002.
- Altet, M. (2002b). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 89-102). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeurs.
- Altet, M. (2009). Préface. In Vinatier, I. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bru, M. (1992). Variabilité et variété didactiques : une nouvelle approche des conduites d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1-2*, 11-26.
- Bru, M. (2005). L'enseignant, organisation des conditions d'apprentissage. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeurs.
- Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action.* (parution en avril 2011).
- *Pernoud Ph (2001), Développer la pratique réflexive dans le métier de l'enseignant, Paris ESF éditeurs.*
- *ISABELLE* VINATIER ET MARGUERITE ALTET, 2008, Analyser et comprendre la pratique enseignante, collection « Didact Education ».
- *Philippe* Perrenoud, 4e Edition 2008, Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, esf EDITEUR.