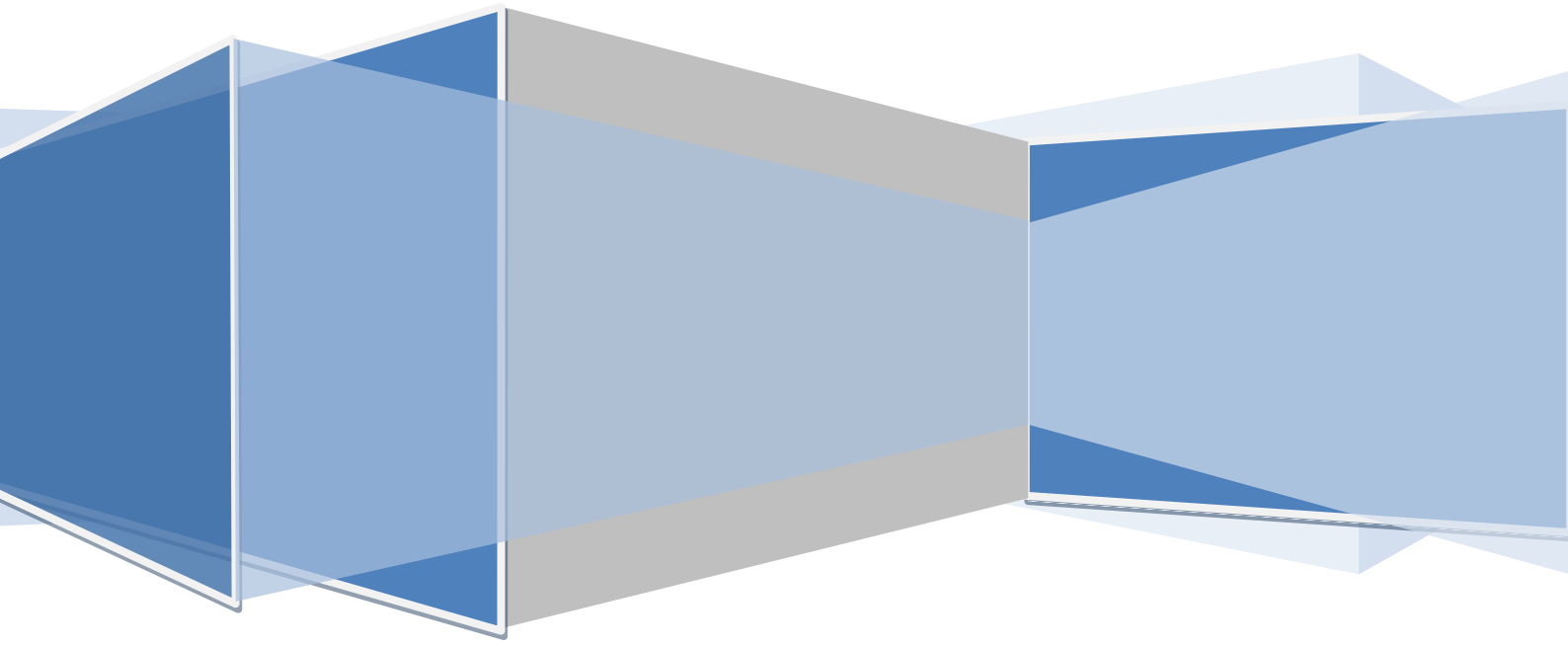
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الدار البيضاء سطات
فرع الجديدة
شعبة علوم التربية

مداخلات ودروس في علوم التربية

وثيقة موضوعة رهن إشارة الأستاذة المستفيدين والأستاذات المستفيدات من التكوين الحضوري في إطار التعاقد



إعداد د. عبد اللطيف الفاربي

نسخة 2017

أعدت الوثيقة اعتمادا على دروس ومنشورات ووثائق تم تجميعها في وثيقة شاملة

فهرس المحتويات

مجزوء التخطيط : مدخل إلى تخطيط الدروس	3
أولا : المفاهيم الأساسية في خطة درس .	4
ثانيا : الخلفيات النظرية لتخطيط الدرس	8
ثانيا : بناء خطة الدرس : الإشكالات و العوائق .	9
مجزوءة التخطيط 2 : آليات وطرق تخطيط الدروس	13
أولا : كيف نحدد منطلقات الدرس و أهدافه ؟	14
1- المتغيرات التي تحدد منطلقات الدرس	14
2- الخبرات السابقة للمتعلم	14
3- تحليل متطلبات البرامج الدراسية	14
4- تحديد أهداف الدرس	16
ثانيا : تخطيط عناصر وضعية التعليم و التعلم	19
1- تحضير المادة الدراسية	20
2- تخطيط نشاط التعليم و التعلم	24
ثالثا : تخطيط التقويم	26
ملحقات	27
مجزوءة التخطيط 3 : البعد السيكولوجي البيداغوجي للتعلم	33
1- ذكاء المتعلم و قدراته	34
2- أسلوب التعلم	36
3-الذكاءات المتعددة	37
مجزوءة التدبير 1 : تدبير العلاقات النفسية الاجتماعية في القسم الدراسي و المدرسة	39
تقديم	40
الاتجاه السلوكي – الوجدانية على ضوء نظريتي : الجشتالت و التحليل النفسي	41
الحوافز لدى المتعلمين	46
الميول و الاهتمامات	47
المواقف	48
التوافق و التكيف	49
مجزوءة التدبير2 : دينامية جماعة القسم.	57
مفهوم دينامية جماعة القسم	58
مفهوم الجماعة	59
أنماط الجماعات	60

أنماط التفاعل 62
القيادة التربوية 63
إضافات : الطريقة السوسيومترية 66

مجزوءة التدبير3 : التواصل البيداغوجي . 70

أولا : تعريف التواصل 71
ثانيا: متغيرات التواصل البيداغوجي 75
ثالثا : سيرورة العلاقة التواصلية 80
رابعا : تحليل أنماط و مقولات التواصل البيداغوجي 84

مجزوءة التدبير4 : طرق التنشيط 91

1 أنشطة الحوار 93
2- الزوبعة الذهنية 94
3- حل المشكلات 94
4 - دراسة الحالة 94
5- تقنية فيليبس 95
6-تقنية لعب الأدوار 95
7-أساليب العمل الجماعي 96
8- أساليب تشغيل التلاميذ 96
9-تنظيم قنوات التواصل بين المشاركين 97
10-استثمار الكتاب المدرسي 97
11-الوسائل السمعية البصرية 12- وسائل العرض 98
13-المحيط الاجتماعي و الوثائقي 101

مجزوءة التقويم 1 : التقويم التربوي 102

مفهوم التقويم التربوي 104
أنماط التقويم التربوي 105
الإجراءات المنهجية لتقويم التعلم 108
أدوات تقويم التعلم 111

مجزوءة التقويم 2 الدعم و التقوية 117

تعريف الدعم و أهدافه 121
أنشطة الدعم 121
أنشطة المراجعة 121
الدعم عن طريق العمل في فرق ومجموعات 122
الدعم عن طريق الأقران 123
الدعم بالعمل الفردي 124
الدعم بواسطة الوثائق والكتب 126

مجزوءة التخطيط

1

مدخل إلى تخطيط الدروس

أولا : المفاهيم الأساسية في خطة الدرس :

1. التخطيط : مفهومه، وأنماطه :

إن الكشف عن الأساليب العملية، والطرائق المطبقة لتحضير الدرس، وتصميم خطته رهين بتوضيح المفاهيم الأساس التي تنبني عليها تلك الأساليب والطرائق، ذلك أن الإحاطة بها تساهم في طرح القضايا والمشكلات التي تعترض المدرس وهو يخوض غمار تحضير الدروس وتصميمها، مثلما تكشف أبعاد التحضير ومظاهره. من هذا المنطلق، تصبو هذه الفقرات إلى تقديم جملة من المفاهيم والاصطلاحات المتصلة لخطط الدروس وتصاميمها.

1.1. التخطيط في مفهومه العام :

التخطيط لغة هو أن تثبت بالرسم أو بالكتابة فكرة معينة بكيفية تجعلها دالة دلالة تامة على ما يقصد به من خلال الصورة أو الرسم أو الكتابة...[1]وفي معجم روبير le robert ، فإن التخطيط Planification "تنظيم بحسب تصميم معين"[2]أما في معجم (هاشيت)، فقد وردت لفظة خطط Planifier بمعنى نظم، وتوقع في ضوء تصميم أو خطة:[3]

واضح من خلال هذين التعريفين الأولين أن التخطيط يحمل دلالة التنظيم والتوقع : التوقع باعتباره تصورا وتمثلا لما سيحدث مستقبلا والتنظيم باعتباره عملية تتطلب الترتيب، والانتقاء، واختيار المنهج.

لنتذكر أن تخطط لشيء ما أو عمل معين يعني أن تضع تصورا، أي عملا فكريا تأمليا تتمثل فيه ما سيحدث مستقبلا. ويعني كذلك، أن تنظم جملة من العناصر والمكونات وفق نظام معين، ومن ثم تحتمل كل خطة درس معنى النظام Système.

1.2. التخطيط عملية وسيرورة :

التخطيط عملية Action	⇦	جملة إجراءات وأفعال يقوم بها لمخطط لغرض معين
التخطيط مسار لاتخاذ القرار	⇦	الذي يخطط لدرس ما ينبغي أن يتخذ القرارات المناسبة، أي ترجيح القرار، واختياره، ثم التحقق من صلاحيته و في ضوء الممارسة الفعلية داخل القسم[4]
التخطيط نظرة شمولية	⇦	تخطيط الدرس لا يقتصر على التفكير في المادة وحدها، بل يتجاوز ذلك إلى التفكير في المتعلم وحاجاته، وفي الموارد والوسائل وغيرها.
التخطيط سعي إلى أهداف	⇦	إن الإجراءات والأفعال التي نقوم بها ليست مفرغة من الأهداف التي تترجم ما نتوخاه ونتمناه.

[1] محمد محمود مرسي : التربية ومجالات التنمية في الأنماء التربوي، عن أحمد محمد التخطيط التربوي إطار لمدخل لتنموي جديد،

[2] Le Robert, Dictionnaire. Mot : planification

[3] Dictionnaire Hachette Mot : planifier

[4] Gilbert Leroy. Pédagogie de décision sciences de l'action la conquête de l'environnement.

نستخلص في ضوء هذه الشروح، أن التخطيط باعتباره عملية، هو جملة إجراءات وأفعال تنصب على اختيار عناصر عملية التدريس وتنظيمها بغية تحقيق أهداف ومقاصد محددة. ومن البديهي أن يشتمل هذا التحديد على مبدإ ثان من مبادئ التخطيط وهو التنظيم.

1.3. التخطيط تنظيم :

كشفت لنا التعريفات اللغوية لمفهوم التخطيط عن مبدإ التنظيم باعتباره أحد مبادئ خطة الدرس؛ فأن تصمم خطة الدرس وتعدها يعني إخضاع مجموعة من العناصر إلى نظام معين.

"إن التخطيط " عبارة عن خريطة سير يهتدي بها المعلم لتوجيه ممارساته وإجراءاته التدريسية".. يوسف قطامي [5]

ها هنا نلتقي مع مبدأ أساس من مبادئ تخطيط التدريس، وهو اعتبار الدرس نسقا متكامل العناصر، تنتظمه بنية متداخلة تسعى إلى تحقيق أهداف معينة. ومن ثم نستخلص:

أن التخطيط يتضمن بناء لنظام الدرس بأساليب تنظم وفقها العناصر بحيث تغدو كلا منسجما يصبو إلى تحقيق أهداف معينة.

1.4. التخطيط توقع :

عندما نضع خطة الدرس، فإننا نبني تصورا لما سينفذ مستقبلا، وكأننا نتوخى بذلك وقوع الأفعال والأنشطة التي فكرنا فيها عند وضع التصور.
التخطيط بمقتضى هذا المفهوم، أشبه ما يكون بنوع من الإسقاط Projection للحظة الحاضر في المستقبل، حيث نتصور انطلاقا من الحاضر أن أحداثا وأفعالا ستقع مستقبلا

" التخطيط نوع من السلوك الذي يخضع إلى تقرير واع للتوقعات المستقبلية «إن الوعي هنا يفيد معرفة المدرس بمواصفات اللحظة الحاضرة قصد التمكن من التفكير في اللحظات المقبلة. " محمود الكردي [6]

"الخطط التحضيرية هي تصور إسقاطي أو تشريع لما يمكن أن يكون عليه التدريس المقبل من أهداف ومعارف وأنشطة تعلم وتعليم وتقويم وتوجيه ومواد ووسائل وتسهيلات، لتحقيق أنواع التحصيل المطلوبة لدى فئة معينة من التلاميذ. [7]

1.5. الدرس : دلالات متنوعة :

لاشك أن الدرس هو الوصف الأكثر استخداما لتعيين مقطع من مقاطع عملية التدريس، فلئن ولدت ونشأت مصطلحات عديدة لوصف هذه المقاطع، فإن عبارة **درس** بقيت الأكثر رواجا واستخداما.

- **الدرس جزء من كل :**

[5] يوسف قطامي، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي
[6] محمود الكردي، التخطيط والتنمية الاجتماعية
7 محمد زياد حمدان. التنفيذ العلمي للتدريس

الدرس جزء من كل باعتبار "أصغر جزء في البرنامج" إذا اعتبرنا أن التقسيم يعتمد الأنماط الآتية :

المنهاج	⇦	**وصف شامل لأهداف تخصص أو سلك ووسائل تحقيقها وإجراءات التقويم**
البرنامج	⇦	**جزء من المنهاج يصف أهداف ومحتويات وأنشطة مرحلة من مراحله.**
الوحدة	⇦	**مكونة من مكونات يجمعها محور معين.**
الدرس	⇦	**جزء من الوحدة (أو من البرنامج إذا لم يعتمد على الوحدات).**

داخل هذا السياق يمكن اعتبار الدرس أصغر وحدة في نظام المنهاج، غير أنه يجب التعامل مع صفة أصغر بنوع من الحذر، فمنهجيا يصعب الاتفاق حول الوحدة الأصغر في عملية التدريس. فقد يتضمن الدرس بدوره وحدات وأجزاء أصغر.[8]

من هذا المنطلق يمكن القول إن الدرس وحدة صغرى ضمن نظام معين. ويفيد هذا الأمر أنه لا يمكن النظر إلى الدرس في معزل عن النظام الذي يندرج فيه.[9]

- **الدرس مكونات وعناصر:**

الاستنتاج الثاني الذي نستخلصه من مفاهيم الدرس، أنه نظام يشتمل على مجموعة من العناصر والمكونات؛ ذلك أن التحضير لم يعد مجرد تفكير في المادة المعرفية، بل تعدى هذا الأمر ليصبح تفكيرا في وضعية التعليم والتعلم برمتها Situation d'enseignement apprentissage وهي اصطلاح يقصد به **العناصر التي تكون عملية التعليم والتعلم وتفاعل مكوناتها من مدرس وتلاميذ ومادة دراسية.** (1)

" تشمل كل وضعية المتعلمين في علاقة تفاعل مع مدرس كي يتعلموا محتويات داخل مؤسسة مدرسية، ومن أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة ووسائل مساعدة. " ويشتريش Reichtrich R.[10]

إذا كانت كل وضعية هي أصلا بمثابة تنفيذ للدرس يعبر عن تفاعل فعلي وحقيقي بين المدرس وتلاميذه، فإن تخطيط هذه الوضعية /الدرس هو ما يصطلح عليه في البحث الديداكتيكي المعاصر بمفهوم استراتيجية التعليم والتعلم stratégie d'enseignement apprentissage **والاستراتيجية مفهوم مستقى من الميدان العسكري والتجاري يشير إلى الإدارة العقلانية والحكيمة للوسائل والموارد المتوفرة في ضوء الأهداف المرومة.**

" استراتيجية التعليم والتعلم خطة منظمة ومعقلنة تصف مسار عملية التدريس من الأهداف إلى التقويم، وتصميم وسائل تحقيق تلك الأهداف بواسطة المحتويات والأنشطة المناسبة." معجم علوم التربية[11]

يفيد هذا المفهوم أن بناء خطة الدرس هو أصلا وضع استراتيجية تنظم وضعية التعليم والتعلم؛ أي أنها تشير إلى أساليب اشتغال المدرس مع التلاميذ. ومن ثم تكون عمليات التحضير والتخطيط أصلا نوعا من التفكير الاستراتيجي؛ أي المنهجية العلمية التي نوظفها لمواجهة المشكلات وبلوغ النتائج المرجوة.

- **الدرس طرائق ومقاربات :**

[8] من أمثلة ذلك أن بعض الباحثين يعتبر فعل التدريس acte d'enseignement مثل سؤال أو جواب وهو أصغر وحدة في التدريس انظر

Postic M. Observation et formation des enseignants

9 D'hainaut L. des fins aux objectifs de l'éducation

10 Reichtrich R. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage

11معجم علوم التربية. الفاربي عبد اللطيف، غرضاف عبد العزيز، محمد آيت موحى وغريب عبد الكريم

عندما يقوم المدرس بتحضير درسه فإنه يواجه مشكلة اختيار طرائق ومقاربات ضمن مجموع متعدد؛ ذلك أنه مضطر بهذا القدر أو ذاك، إلى توظيف أحد الاختيارات التي تتوفر لديه، فالذي يدرس مفهوم التوازن الإيكولوجي مثلا، أو قاعدة الحال، أو مبدأ التعدية يطرح على الدوام السؤال الآتي : من أين سأبدأ ؟ وأي السبل سأقطع خلال الدرس؟ فقد انطلق من داخل النص القرائي واقتصر على مكوناته البنائية، وقد أدرس مع التلاميذ العوامل المحيطة التي أدت إلى إنتاج النص، وفي كلتي الحالتين أكون قد اخترت هذه المقاربة أو تلك. والأمر نفسه بالنسبة لمدرس العلوم الذي يختار البداية بتجربة أو ملاحظة ظاهرة أو بيانات إحصائية.

من هنا يكون المدرس مدعوا إلى اتخاذ قرارات تخص هذا الجانب أو ذاك؛ فهو يتخذ قرارا لاختيار نشاط معين، أو توظيف وسيلة معينة. إن التخطيط، بهذا المفهوم، سبيل من سبل اتخاذ القرار Prise de décision يتطلب القيام باختيار ممكن ضمن مجموع قرارات معينة[1]

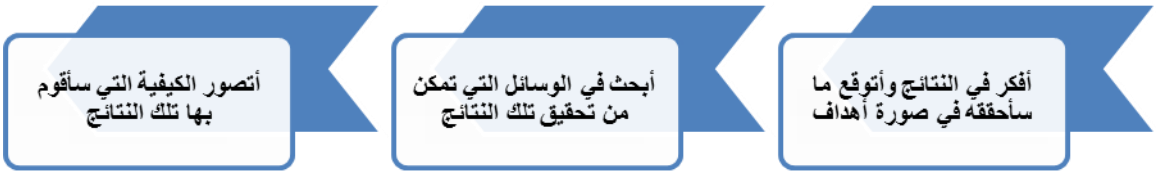
خلاصة عامة : نخلص في ضوء هذه المبادئ إلى اشتقاق مفهوم إجرائي للدرس نعتبره إطارا مرجعيا للجوانب التي سنتعرض لها في سياق الفقرات اللاحقة:

الدرس وحدة صغرى أو مقطع يندرج داخل المنهاج أو برامجه، ويستمد من هذا المنهاج مقوماته وتوجهاته، ويشتمل على عناصر ومكونات تحدد استراتيجية التعليم والتعلم، وسبل تنفيذها في وضعيات ملموسة.

1.6. الوظائف الأساسية لتخطيط الدروس وتحضيرها

- **الفعالية :**

إن وظيفة التحضير في ضوء الفعالية هي التعبير عن النتائج المرجوة بواسطة أهداف محددة. ثم تخطيط الوسائل التي تمكن من بلوغها، بمعنى أن المدرس يتوقع مسبقا النتائج ثم يبحث بعد ذلك، في الوسائل التي تمكن من تحقيقها عبر مسار كما يلي :



نستخلص أن التفكير الجديد الذي أدخله معيار الفعالية هو الحكم على قيمة النشاط التربوي بنتائجه ومردوده لا بمجرياته. لذلك يكون المدرس مدعوا على الدوام إلى التساؤل عن أنجع الوسائل والسبل التي ستمكنه من تحقيق النتائج المنشودة.

- **الملاءمة مع البرنامج :**

إن المدرس لا ينطلق في تخطيطه من فراغ، ولا يصمم أنشطته وفق هواه، بل إن دروسه، كما أسلفنا، تنفيذ لمنهاج أو برنامج عام. من هذا المنطلق لا تكتسب خطة الدرس مصداقيتها إلا إذا كانت ملائمة للمنهاج العام. والمنهاج يقدم للمدرس الاستراتيجية العامة التي يسعى النظام التربوي إلى تنفيذها في سياق الممارسة. ولكن الدروس والأنشطة التي يخططها المدرس هي صاحبة الكلمة الفاصلة في ذاك التنفيذ، لذلك يكون المدرس مطالبا في كثير من الأحيان بأن يتلاءم مع المعطيات الآتية :

⇐ التلاؤم مع الأهداف العامة والمقاصد التي يتوخاها المنهاج.

⇐ التلاؤم مع خطة التنفيذ التي يقترحها المنهاج.

⇐ التلاؤم مع التوجهات التي يقترحها المنهاج.

- **الاقتصاد :**

الوظيفة الثالثة التي يتيحها تخطيط الدرس وتصميمه هي الاقتصاد، ليس بالمعنى المادي للمفهوم، ولكن بمعنى الاقتصاد في الجهد المبذل.

إن عدم التخطيط والتوجيه قد يقود إلى نشاط غير هادف يسير في اتجاه غير الذي يرومه المنهاج، أو يلائم حاجات التلاميذ، فينجم عن هذا الأمر إهدار شديد للجهود؛ المدرسية والتلاميذ معا.

ثانيا : الخلفيات النظرية لتخطيط الدرس :

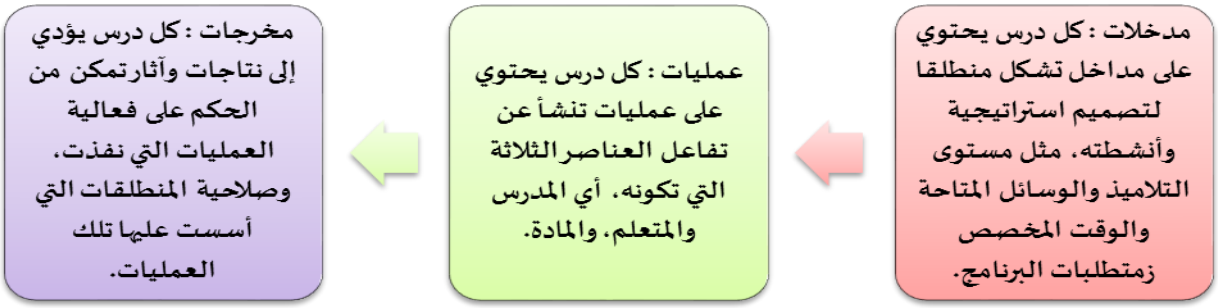
لم يعد الحديث، في العقود الأخيرة، في مضمار نظم التدريس، عن طرائق أو تقنيات فقط، بل أصبح التفكير في نماذج Modèle تمثل الخلفيات المرجعية العامة في التفكير التربوي باعتبارها أعم وأشمل استفاد الباحثون والمربون منه كثيرا في فهم العملية التربوية وتحليلها وتصميم خطتها في ضوء مقاربة النظم مداخلا أساسيا لفهم عملية التدريس، فإن نماذج القرار كان لها دور بارز في إدراك مسار تلك العملية..

1. **مدخل تحليل النظم:**

شكل **مدخل تحليل النظم** Analyse des système. وتحليل النظم مقاربة تعتبر العملية التربوية نظاما متكامل العناصر، يتفاعل مع أنظمة أخرى، وتؤسسه عناصر ومكونات تتفاعل فيما بينها. ولقد أفاد مدخل تحليل النظم إدخال مفاهيم جديدة لعملية التخطيط تشمل ما يلي :

مفهوم التفاعل	• ويقصد به ارتباط عناصر الدرس فيما بينها بعلاقات تفاعل وتأثير متبادل، تنظر إلى الأهداف في علاقة بالمحتويات، والطرائق، وتبحث عن الطرائق في علاقة بالتقويم، وهكذا دواليك
مفهوم الكلية	• والمقصود منه أن هذه العناصر تشكل كلا لا يتحدد بالأجزاء بل بالعلاقات المنظمة لها.
مفهوم التنظيم	• ويقصد به أن عملية التدريس بناء منظم له مظاهر ومواقع تنظم عناصره، وشغل كل منها موقعا معينا ضمن هذا البناء.

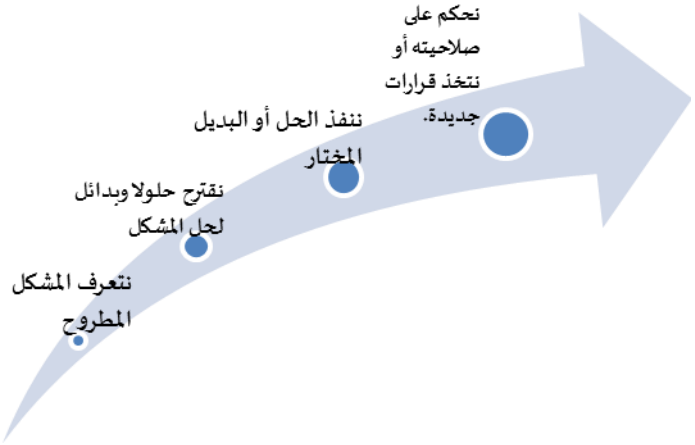
ولقد أدمجت مقاربات النظم في التعامل مع التدريس ثلاثة مكونات تشكل إطارا مرجعيا لمقاربة خطة الدرس في الفقرات اللاحقة، وهي :



الخلاصة : تحليل النظم يفيدنا كثيرا في اعتبار كل درس أو حدة نظاما مصغرا يندرج داخل نظام أكبر هو المنهاج، ويتفاعل بالتالي معه. وإذا كان الدرس نظاما مصغرا فإنه يقوم في ضوء نماذج تحليل النظم، على ثلاثة مكونات، هي المداخل التي توجهه، والعمليات التي ينفذ وفقها، ثم النتاجات المحصل عليها.

2. **مدخل اتخاذ القرار :**

إذا كان تحليل النظم مداخلا أساس لفهم عملية التدريس، فإن لنماذج القرار دورا بارزا في إدراك مسار تلك العملية Approches décisionnelles وهي مقاربة لمعالجة نظم التربية في ضوء خطوات حل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة لها. وذلك وفق مسار يسمى العمليات القرارية Processus décisionnels:[12]



لقد أدخلت هذه المفاهيم إلى تخطيط التدريس معنى يفيد أنه نظام يخضعا باستمرار للقرارات الآتية :[13]

تحليل حاجات المتعلم وتحديد المشكلات التي تعترضه، ذلك أن الانطلاق من الحاجات هو الموجه الأساسي لاتخاذ القرارات المناسبة لحلها.

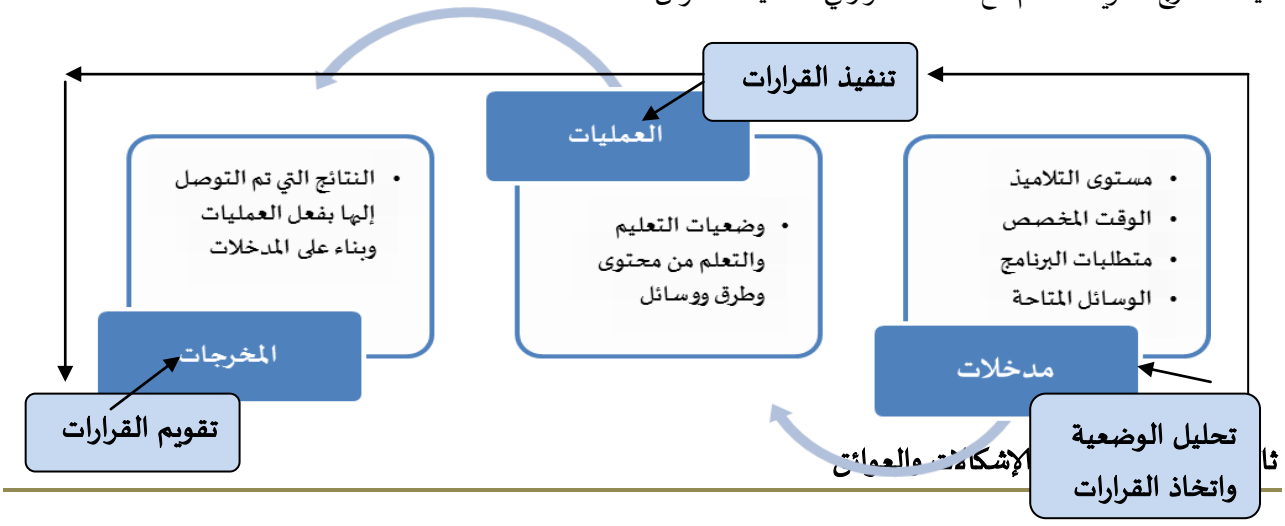
اتخاذ القرارات المناسبة التي تلبي تلك الحاجات، وذلك من حيث انتقاء المحتويات، والأنشطة، والوسائل المناسبة.

تقويم النتاجات المحصل عليها، وتحديد حصيلة الجهود المبذولة، للتمكن من معرفة الآثار التي أحدثتها البدائل المنتقاة.

تعزيز ما تم التوصل إليه وعلاجه عن طريق الدعم والمعالجة والتحسين.

الخلاصة أن نماذج اتخاذ القرار كان لها آثار على فهم طبيعة العمل التربوي وعمليات تخطيطه وقد مكنت الباحثين من اعتبار عملية التدريس مسارا أو سلسلة من اتخاذ القرارات وفحصها. حيث نكشف الحاجات، ونقترح استراتيجيات حلها، ثم نسعى إلى تنفيذها للتأكد من صلاحيتها.

كيف تندرج نظرية النظم مع اتخاذ القرار في تخطيط الدرس :



[12] Kaufman cit in Berbaum J. Etudes systémiques des actions de formation.

13 Stufflbeaum et autres. L'évaluation en éducation et prise de décision

عندما ندخل مغامرة تحضير العمل التربوي وتصميم خطته، نواجه إشكالات منهجية من صميم الإشكالات الديالكتيكية والبيداغوجية التي تتصل بعناصر خطة الدرس، ويعبر المدرسون باستمرار عن هذه الإشكالات التي قلما يصادفون أجوبة ناجعة عنها في المرجعيات النظرية، وهي إشكالات تتصل بجانبين :

- **جانب نتناول فيه الإشكالات ذات الطابع المنهجي.**
- **جانب نتناول فيه العوائق المتعلقة بسياق تنفيذ التدريس.**

1. إشكالات التوقع :

إن وضع خطة الدرس عملية توقع Prévision، لأن كل تخطيط، كما عرفناه آنفا "تقدير واع للتوقعات المستقبلية" أي "الوعي بالحاضر بقصد تشكيله، وإعادة تنظيمه بما يتناسب والصورة المستقبلية المتوقعة".

> "ما أعرف الآن" غير كامل أبدا، ولكن ينبغي أن يكون ناميا على الدوام، من خلال تقويم "تقدم التلاميذ" وكيفيته، وترشيد المعلم إلى ما هو أحسن لكي يساعد أطفاله في التعلم"[14] راونتري Rowntree

أ. إن التوقع، في ضوء هذا المعنى، ينطوي على خط سير مزدوج الاتجاه :

- التفكير في الحاضر من جهة؛
- التنبؤ بالمستقبل من جهة ثانية.

لكن على أي أساس يمكن توقع حدوث مجموعة من الأفعال والأعمال مستقبلا ؟ وأي صلاحية نمتلك للجزم بأن مجريات الدرس ستسير على الإيقاع الذي نريده ؟

ب. في أي تحضير تنشأ منطقيا أحيانا معارضة بين ما يتطلبه المنهاج، وما يريده المدرس. إن معظم المدرسين يرغبون في التوافر على حرية أكثر في التخطيط والمبادرة، وهم يرون أن خبرتهم أهم مما يقرر لهم في مراكز القرار المؤسسي. ولكن لواضعي المناهج هما آخر يكمن في توحيد الرؤى، وإثبات المنهجية قارة تلزم المدرسين بتتبعها. وبقدر ما تكون التجربة متفردة ومتعددة، بقدر ما تكون التوجيهات ثابتة وقارة، مدونة وموثقة يصعب تغييرها في كل آن ووقت.

ج. إن التوقع ليس مجرد إسقاط لرغباتنا على المستقبل، بل هو إجراء منهجي يتأسس على مبادئ ومسوغات، لأني أتوقع في آن واحد :

⇐ **العمليات** التي ستنفذ، حيث أتصور، أو أتخيل الكيفية التي ستنفذ بها الأنشطة، ولذا نصادف في ثنايا الدرس المخطط عبارات مثل : (يقرأ التلاميذ...) ينجز التلاميذ العمل فرديا...)،

⇐ **النتائج** لأن الأهداف هي المؤشر الذي يترجم هذه النتائج في صيغ تصف ما سيقوم به التلاميذ عند انتهاء تعلمهم. (سيكون قادرا على .... – أن يكون قادرا....)

الخلاصة أن التخطيط، بمقتضى هذا الطرح، لا يعني استباق كل الوقائع والأحداث، والالتزام بتطبيقها جميعا، بل إنها بالأساس اختيارات تشبه إلى حد ما، فرضيات يتوقع المدرس أنها ستحدث، وكأنها ظواهر تفسرها قوانين. فإذا لم يقع فعليا حدث معين، أو لم ينفذ إنجازها، فإن هذا لا يعني في منطق هذه المقاربة فشل الدرس، وإنما هو افتراض لم يثبت ولم يصح، ووجب بالتالي، إجراء اختيارات أخرى.

14راونتري : تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج

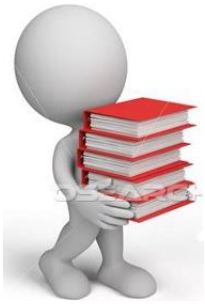
2. مشكلة الانتقاء :

يصادف المدرس وهو يحضر درسه، مشكلة الانتقاء على الدوام؛ ذلك أن التحضير هو بالأساس انتقاء ضمن مجموعة من البدائل. لذلك لا بد إذن من إجراء جملة من الاختيارات،

- تشكل **الوضيعات السياقية** معيارا للانتقاء، ونقصد بها الموارد والإمكانات المتوفرة، والوقت اللازم لإنجاز النشاط، وهي معطيات أدرجناها سابقا في نطاق القيود. هكذا تكون عملية الانتقاء مشروطة بمتغيرين فاعلين هما بمثابة البوصلة الموجهة لعمل المدرس.

الحاجات والمتطلبات، والتي تعبر عما نريد تلبيته، وما نصبو إلى بلوغه	⇦ تتعلق الحاجات بمتغيرين: هما حاجات المتعلم من جهة، ومتطلبات المنهاج من جهة ثانية.
القيود وهي مجموع المتغيرات التي تحد من إمكانات تلبية تلك لحاجات	⇦ إن القيود تشمل تلك المعطيات التي تفرض "الأمر الواقع" على المدرس لأنها ترسم له الحدود التي عليه التحرك فيها. كعوامل الوقت، والوسائل المتاحة، والموارد المتوفر، والخدمات المقدمة.
الإمكانات المتوافرة ، والتي تجسدها ما نوظفه من وسائل	⇦ تشمل الإمكانات جميع التسهيلات البيداغوجية Facilitateurs من صور ودعائم وكذا الوسائط والوسائل المساعدة....

- **الانتقاء على مستوى المحتويات :**



يتجسم مشكل انتقاء المحتويات في تعدد مصادر المعلومات والمعارف وتنوعها، وتغيرها وتطورها بإيقاعات سريعة. لذلك يصبح انتقاء المعرفة في تخطيط التدريس من طبيعة البحث والتوثيق، وتغدو مهارة التوثيق من أساسيات الخبرة المهنية للمدرسين التي تستلزم الإلمام بأساليب التعامل مع المحيط الوثائقي واستثماره.

عندما يحضر المدرسون محتويات الدروس يصادفون على الدوام، مشكل الرغبة في تعليم أكبر عدد ممكن من المعارف، وذكر قدر هام من المعلومات، وهو انشغال تبرره الرغبة في نقل الخبرة إلى التلاميذ، ولكنه من عوامل السقوط في تعليم تلقيني يهمش أنشطة التعلم.

وفي الممارسات السائدة غالبا ما تكون المعايير الخاصة بالمادة، والمعلن عنها في البرامج الدراسية مسوغا لاختيار المحتوى، وقلما تكون وضعيات التعلم، أو الأهداف المسطرة معايير لهذا الاختبار، ومرد ذلك إلى أن التصنيف الشكلي للمعرفة أيسر وأبسط من تركيبها من جديد. ففي المصادر والمراجع توجد على الدوام، فروع وتصنيفات تقدم كمية من المعلومات الجاهزة.

- **على مستوى الأنشطة والوسائل :**

كثيرا ما يواجه المدرسون أثناء وضع خطة الدرس أسئلة حول أنجع الطرائق والأساليب والوسائل للتدريس والتقويم، فهدف واحد من قبيل تحليل معطى، يمكنه مثلا أن يتم بعدة أوجه، بالعمل الجماعي أو الفردي، بالنشاط الموجه أو الحر، كما يمكن من الاستعانة بأدوات عديدة. ولكن المدرسين وأحيانا الجذاذات المقترحة في برامجنا، يحلون هذا الإشكال بأن يقترحوا للطرائق عناوين فارغة من الأساليب العملية (الطريقة الحوارية، الكتاب المدرسي...). **وهي عبارات لا تشير إلى النشاط الفعلي الذي سيقوم به المتعلم. كما أنها تكاد تنحصر في الإجراءات البيداغوجية المنظمة للتلاميذ أو لشكل تقديم المادة أكثر من إشارتها إلى المنهجيات الخاصة بالمادة ومقارباتها الديداكتيكية.**

3. **التنظيم :**

يعتبر التنظيم من العمليات الأساس في الاشتغال ببناء خطة الدرس، ذلك أنه **العملية التي نحقق بواسطتها مبادئ التدريس الممنهج والمنظم. فعندما أنتقي الأهداف، والمادة، والأنشطة، أتوفر على عناصر وأجزاء تحتاج إلى الالتحام والانسجام في إطار منظم يرسم من خلال هيكلة Structuration متناسقة، الخطة التي سنتبعها عند التنفيذ.**

ونتوفر غالبا، على هيكلة عامة تنظم التدريس وفق التوجهات المنصوص عليها في البرامج والمناهج، ولكن هذه الهيكلة العامة لا تحل المشكلات الديداكتيكية التي تعترض المدرسين عند معالجتهم لمسألة التنظيم. فما مظاهر هذه المشكلات ؟

على مستوى الأهداف	⇐	يحتار المدرسون، عندما ينظمون أهداف دروسهم، بين اختيارين : تنظيم الأهداف على أساس خطة التدريس التي يقترحها المنهاج (مراحل الدرس)، أو تنظيمها بحسب مستويات التلاميذ.
على مستوى المحتوى	⇐	إن تصنيف المادة الدراسية من صميم المشكلات الديداكتيكية التي يتم حلها أحيانا بفضل خبرات المرسين، وقراراتهم العفوية دون أن تكون محط تفكير ديداكتيكي عميق.

الخلاصة :

تتجسد مشكلات التخطيط على ثلاثة مستويات :

⇐ **مشكلة العلاقة بين التوقع أو الاستباق لسيناريو الدرس وكيفية إجرائه وما يقع فعلا خلال إنجازه**

⇐ **مشكل انتقاء الأهداف والمحتويات والطرق والوسائل من بين البدائل المتعددة المتوافرة لدينا**

⇐ **مشكل تنظيم المادة لتحقيق الالتحام والانسجام في إطار خطة منظمة ومتناسقة..**

مجزوءة التخطيط

❷

آليات وطرق تخطيط الدروس

د عبد اللطيف الفاربي

2017

أولا: كيف نحدد منطلقات الدرس و أهدافه

كثيرا ما يطرح المدرسون السؤال الآتي : من أين نستمد أهداف دروسنا ؟ إن هذا السؤال البسيط يعبر في حقيقة الأمر، عن مشكل عميق من مشكلات تحديد أهداف الدروس، ذلك أنه قلما يتم الاهتمام بالبحث عن المصادر التي يشتقون منها أهدافهم. وهذا المشكل من العوامل التي تفسر لماذا تأتي الأهداف مجرد ديباجة للدرس، أو صيغ تتكرر بين هذا الدرس وذاك، دون أن تكون ترجمة فعلية ودقيقة لمتطلبات الوضعية الفعلية.

في هذه الفقرات سنفحص هذا المشكل، وسنبين مصادر تحديد الأهداف من خلال ثلاثة عناصر أساس، هي :

- **المتغيرات التي تحدد منطلقات الدرس**
- **تحليل خصائص المتعلم**
- **تحليل متطلبات البرنامج الدراسي.**

1. المتغيرات التي تحدد منطلقات الدرس:

كل مدرس مدعو، عند تخطيط أهداف دروسه، إلى امتلاك معلومات حول المتغيرات التي تعرف المدرس بالوضعيات التي سيمارس فيها دروسه. وتسمى هذه الوضعيات، بحسب تحديد ديكورت وضعية الانطلاق، وهي : مجموع المعطيات الشخصية والاجتماعية والمدرسية والوضعياتية التي قد تكون لها علاقة بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها، والتي يمكن أن تمارس- أو تمارس فعلا- تأثيرا على مسار عمليات التعليم – التعلم ونتائجها. [1] ومعنى هذا أن الذي يخطط لأهداف درسه مدعو إلى أن يعتبر المتغيرات التي تتدخل في اختياره، والتي ستؤثر على ممارسته داخل القسم. ويحدد ديكورت متغيرات وضعية الانطلاق في متغيرين عامين، وهما : المتعلم من جهة والمحيط الذي تمارس فيه الدروس من جهة ثانية : [15]

المتعلم	⇦	**ويتعلق الأمر بجوانب من شخصيته، كمواقفه، وطريقة عمله، وذاكرته، وذكائه، واهتماماته، وتجاربه السابقة وأسلوبه في التعلم.**
المدرس	⇦	**وهو العنصر الفاعل في الدرس، القائم بعملياته، والذي تكون لمؤهلاته آثار على تدريسه، مثل كفاءاته المهنية، واهتماماته، وحوافزه الإبداعية، ومواقفه تجاه التلاميذ، ووسطه السوسيو ثقافي. وكذا طابعه الخاص الذي يميزه مثل روح الدعابة، والإحساس بالعدالة، وموهبة التنظيم وغيرها.**
القسم	⇦	**يتعلق الأمر بالمناخ السائد داخل القسم من حيث طبيعة العلاقة بين المدرس تلاميذه، ودرجة تفاعلهم.**
المدرسة	⇦	**يشير هذا المتغير إلى عوامل تنظيمية مثل تصميم نظام الدراسة، واستعمال الزمن، وأساليب تسيير العمل الدراسي، والخدمات المتوافرة، والأجهزة.**
المعطيات الوضعياتية	⇦	**وهي المتغيرات التي تؤثر على الدرس مثل أوقات الدراسة، ولحظات اليوم، والظروف المناخية، والمواسم.Situationnelles**

[15] De corte. E. Les fondements de l'action didactique.

2. الخبرات السابقة للمتعلم :

لو طرح علينا متعلم سؤالا حول معادلة علمية أو ظاهرة علمية أو مفهوم لغوي أو حدث تاريخي ؟ فلا شك أننا سنجد له جوابا مناسبا. ولكن علينا قبل ذلك، أن نراعي في جوابنا سن المتعلم ومستواه، فالجواب الذي سنقدمه لطفل في العاشرة مختلف طبعا، عن الذي سنجيب به تلميذا في قسم الباكالوريا أو طالبا جامعيا. ويعني هذا الأمر أننا نكيف جوابنا بحسب نضج المتعلم وخبراته. وهذا دليل ملموس على أن تصميم الدرس ينبني على إدراك خصائص المتعلم وحاجاته.

لنقدم مثالا آخر ملموسا يزيد الأمر توضيحا، عندما ينتقل التلميذ من مستوى القسم السادس بالسلك الأول من التعليم الأساسي إلى مستوى القسم السابع بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، نعتقد أنه بفعل هذا التغيير حدث تطور كيفي في كفاءاته ومؤهلاته وخبراته، فينجم عن هذا الاعتقاد تكليف التلميذ بمهام مثل تحضير حل مسألة، وكتابة موضوع إنشائي، وقراءة خريطة، واستيعاب مفاهيم بيولوجية دون التساؤل حول ما إذا كان مؤهلا فعلا لإنجاز هذه الأنشطة. وعندما نبحث في هذا الأمر لا نجد أحدا قد تكلف من قبل بإكساب التلميذ هذه الخبرات السابقة.

خلاصة : من اللازم إذن التساؤل حول الخبرات السابقة للمتعلم، والتي تؤهله لمتابعة النشاط التربوي، وبالتالي تحقيق الأهداف المرومة، وهذا رهين أساسا بقدرة المدرس على تشخيص الأهداف السابقة التي تؤدي إلى هدف نهائي معين.

لنأخذ الأمثلة الآتية :

الهدف الذي نتوخاه من في الدرس	الخبرات السابقة التي يحتاجها المدرس
- يكون التلميذ قادرا على صوغ سيرة كاتب وعرض مراحل حياته.	- هل يتوفر التلميذ على مؤهلات لتنظيم عناصر السيرة ؟ هل يعرف كيف يسرد الأحداث ؟
- يكون التلميذ قادرا على تمييز أنواع التضاريس بالمغرب العربي اعتمادا على خريطة على خريطة معطاة.	- هل يعرف التلميذ مفاهيم الهضاب، السهول السطوح المستوية، العروق، السلسلة الجبلية ؟ - هل يعرف مفتاح قراءة خريطة ؟
- يكون التلميذ قادرا على تحديد الأعداد الأولية.	لتحديد الأعداد الأولية لابد أن يكون التلميذ متقنا لجدول الضرب.
- يتمكن المتعلم من تصنيف نماذج من الصخور	معرفة سابقة بأنواع الصخور

3. تحليل متطلبات البرامج الدراسية :

إن تحليل متطلبات البرامج الدراسية من المتغيرات التي تتدخل في تحديد الأهداف وتخطيطها. إن ذلك ضمان لتطبيق السياسة التربوية التي تروج لها المناهج والبرامج الدراسية، لذلك تعتبر هذه المناهج والبرامج مصادر لاشتقاق الأهداف وتحديدها.

3.1. تحليل أهداف البرنامج الدراسي العامة :

نحن نعلم مسبقا أن البرامج الدراسية والوثائق الواصفة لها، ككتب التوجيهات، ودلائل التكوين، تصرح بأهداف عامة تصف النتائج الإجمالية التي يرومها البرنامج عند انتهاء العمل به. ونحن نعلم كذلك، أن هذه الأهداف العامة بمثابة البوصلة التي تهدينا في طريق اكتشاف الأهداف الخاصة بالدروس وتحديدها؛ فمن مهام المدرس، وهو يخطط لدرسه ويحضر له، أن يحلل البرنامج الدراسي ليعرف مقاصده ومحتوياته.

3.2. تحليل محتوى البرنامج الدراسي :

العملية الثانية التي نقوم بها لاشتقاق أهداف الدروس هي تحليل محتوى البرنامج الدراسي، فما الغاية من هذه العملية ؟ من المعلوم أن الأهداف العامة المصرح بها في ثنايا البرنامج الدراسي لا تغطي كافة متطلبات التدريس، ولا توضح الإجراءات التي سيقوم بها المدرس. لذلك يلزم قراءة محتوى البرنامج الدراسي لأنه يكشف بدقة عن عدة جوانب، منها :

- المعارف التي ستلقن للتلاميذ (أحداث وحقائق).
- المفاهيم التي سيكتسبها التلاميذ.
- القيم التي ستبلغ للتلاميذ.

إن المتعلم لم يسبق له أن درس هذه المفاهيم في المرحلة السابقة، وهي مدرجة في ثنايا البرنامج دون شرح مدلولها. لذلك يصبح من واجب المدرس أن يدمج ضمن أهداف دروسه، هدفا يتعلق بمعرفة مدلول المفاهيم المرتبطة بالدرس.

وينصب تحليل البرنامج الدراسي كذلك، على تفكيك وحداته وأجزائه لمعرفة نوعية الدروس الموجودة فيه، والمتطلبات التي يتوجب تنفيذها. ونقترح في هذا الصدد، أن يدون المدرس في بطائق ما يتطلبه كل درس، حتى يتمكن من رسم خريطة أهداف دروسه، ثم يقارن بين هذه المتطلبات وبين تلك الأهداف.

4. تحديد أهداف الدرس

إذا تصفحنا متنا من أهداف البرامج الدراسية ونماذج جذاذات الدرس، أمكننا استخلاص أهم المشكلات المنهجية التي تعترض المدرسين أثناء تحديد أهداف الدروس وصوغها. فما هي هذه المشكلات ؟

4.1 أنشطة أم أهداف ؟ مشكل الخلط بين أنشطة التعلم والأهداف :

من المشكلات التي تعترض المدرسين أثناء صوغ الأهداف الخلط بين نشاط التعلم وبين الهدف. ولتوضيح هذا المشكل نلجأ إلى بعض الأمثلة.

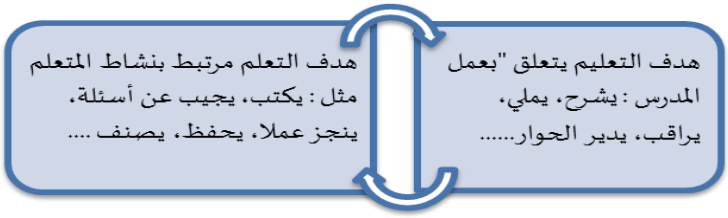
- أن ينجز التلميذ تجربة علمية
- أن يتمرن التلميذ على ترتيب مراحل عمله (الرياضيات)
- أن ينقل التلميذ نص الموضوع المثبت على السبورة إلى الدفتر (العربية)
- مثل هذه الالتباسات تقود إلى طرح التساؤل الآتي : أيتعلق الأمر بأنشطة أم بأهداف ؟

كثيرا ما نجد هذا الخلط شائعا في جذاذات الدرس، ذلك أن المسافة بين النشاط والهدف ضيقة جيدا إلى درجة أن المفهومين يكادان يلتبسان ويمتزجان. لنأخذ القراءة على سبيل المثال، فقد تكون هدفا من أهداف التعليم إذا كان المدرس يريد تدريب تلاميذه على التلفظ والتهجي والنطق، وقد تكون نشاطا من أنشطة الدرس إذا كان الهدف هو الفهم. وكذلك التجربة العلمية فقد تكون هدفا للدرس أو وسيلة لتحقيق هدف آخر.

يصف الهدف النتيجة التي نرغب في حصولها لدى المتعلم، والتغيرات المراد إحداثها عليه. فهو يشير إلى نقطة الوصول ونتاج التعلم، أما نشاط التعلم فهو مجموع السلوكات التي يقوم بها التلاميذ في تفاعل مع المدرس لبلوغ تلك الهداف والنتائج. لهذا فإن الفرق بين الهدف والنشاط هو الفرق بين الوسيلة والنشاط، و الخلط بين المفهومين من الأسباب التي

تؤدي إلى تعدد الأهداف وكثرتها في جذاذة الدرس، بحيث يتحول كل نشاط إلى هدف جزئي نبحث له عن أنشطة، وهكذا ذواليك.

من الشائع أن يقع خلط بين نمطين من الأهداف : أهداف التعليم Objectifs d'enseignement وأهداف التعلم Objectifs d'apprentissage، ولإدراك ذلك، نتأمل الفرق بين هدف التعليم وهدف التعلم.[16]



بعبارة أوضح فإن هدف التعليم يشير إلى ما سيقوم به المدرس، أما هدف التعلم فهو الذي يترجم ما سيحدث للتلميذ من تغيير بعد حصول التعلم. "فتدرب المتعلم على قراءة خصائص خريطة للتضاريس" هدف لعمل المدرس، ونية من نواياه. أما جعل المتعلم "قادرا على تمييز صائص تضاريس خريطة (كيفما كانت هذه الخريطة)" فهو هدف للتعلم ونتاج له. وهو المقصود عندما نصوغ هدفا للدرس. وإذا رفع اللبس بين المفهومين نستطيع تجاوز بعض الثغرات التي تجعل من أهداف الدرس مجرد مراحل للتدريس تتمشى مع الخطوات المنهجية للدرس.

4.2 أهداف السيرورة أم أهداف النتاج ؟

يقودنا طرح مشكل التمييز بين أهداف التعليم والتعلم إلى ملامسة مشكل آخر يتعلق بالخلط بين أهداف السيرورة Objectifs de processus، وأهداف النتاج Objectifs de produit. وأهداف السيرورة مرادف لأهداف التعليم وتعني بدورها، الأهداف التي ترتبط بعمليات متتالية خلال التدريس. وتتعلق بمراحل تطوره، أما أهداف النتاج فهي مرادف التعلم من حيث إنها تشير إلى نتاج التعلم وآثاره على المتعلم.

ومن الواضح أن أهداف السيرورة تشير إلى المقاطع التي سيمر بها المتعلم خلال الدرس أكثر من إشارتها إلى النتائج والتغييرات التي ستطرأ على تعلمه، على عكس أهداف النتاج التي ارتبطت بالتغيرات المرغوب فيها عند نهاية التعلم. وجلي إذن أن هناك أفعالا تشير إلى مسار التعليم وتطوره داخل القسم الدراسي، (يتعرف يجد يتهيأ لاستنباط، يكتشف، يطبق)، فهي إذن مراحل التدريس ومساره. وهناك أفعال فتشير إلى ما يمكن أن ينجزه التلميذ بعد نهاية تعلمه؛ وذلك عندما يقوم نتاج ذاك التعلم، ويتفحص النتائج المحققة (تمييز عدد كسري ⇦ سرد قاعدة قسمة عدد كسري ⇦ تطبيقها على أمثلة مقدمة).

4.3 أي مدخل لتحديد الأهداف : مدخل الأداءات أم مدخل القدرات أم مدخل الكفايات ؟

تجب الإشارة بداية، إلى أن مقصدية التدريس أو التدريس الهادف قد مرت بمراحل، وهي: مرحلة الأهداف السلوكية التي اهتمت بالأداءات والسلوكات المجزأة، ومرحلة الأهداف العامة (الصنافات) التي اهتمت بالقدرات كالفهم، والتحليل، والتركيب...، ثم مرحلة الكفايات التي اهتمت باندماج التعلمات وتشغيلها. ولهذا يمكن الحديث عن ثلاثة مداخل لتحديد أهداف التدريس :

[16] Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation Mot objectif

أ. مدخل الأداءات : Performance

مدخل الأداءات أو الإنجازات في صوغ الأهداف هو التعبير عنها في صيغة إنجاز سلوكي يتم في خطة وسياق محددين. فإذا قلت "يكون التلميذ قادرا على عزل الأشكال الهندسية المربعة من ضمن أشكال أخرى" فإن هذه الصياغة تصف سلوكا محددا، ومهمة ملحوظة، وجزئية.

وإذا اتبعنا طريقة الأداءات في صوغ الأهداف، فإن صياغتها لن تخرج على منوال الأمثلة الآتية :

كانت النظرية السلوكية وراء هذا الاتجاه لأنها تدعو إلى أن تكون الأهداف مجزوءة في شكل سلوكات ملموسة وملحوظة قابلة للقياس. فالمؤشر على إنجاز المتعلم للمهمة، وتحقيقه للهدف هو إظهار ذلك في سلوكه[(1)]، يقول ماجر في هذا الصدد : "يكون تحديد هدف معين صالحا ما سيكون التلميذ قادرا على فعله أو تحقيقه لكي يبرهن على بلوغ الهدف... والخاصية الأساسية للهدف تكمن في كونه يعرف بنمط الإنجاز الذي سيقبل باعتباره دليلا واضحا على أن التلميذ بلغ الهدف. [17]

- يكون التلميذ قادرا على التمييز، بواسطة علامات، بين الفعل الصحيح والمعتل.
- يكون التلميذ قادرا على الربط، بواسطة سهم، بين الشكل الهندسي ومفهومه.
- يكون التلميذ قادرا على ترتيب مراحل تكون الأمطار وسقوطها.
- يتمكن من رسم شكل خلية.

من الواضح أن مدخل الأداءات يجعل السلوك مماثلا للهدف ومؤشرا على بلوغه.

ويصادف المدرسون صعوبات جمة عندما يصوغون أهدافا سلوكية مجزأة، فما هي مظاهر هذه الصعوبات ؟

أولى الصعوبات هو تعدد الأهداف وتنوعها بحيث يجد المدرس نفسه أمام عدد كبير من الأهداف التي يلزم إيجاد نشاط لكل واحد منها، كما أنها قد تحول الدرس إلى وصفات جاهزة ومنظمة لا تترك مجالا للمبادرة وحرية الفعل.

ثاني الصعوبات تتعلق بما إذا كان السلوك مرادفا فعليا للتعلم. فالذي يجيب عن الروائز والأسئلة الاختبارية المجزأة لا يبرهن حقيقة على أنه تعلم المحتويات المقصودة والمهارات والقدرات المستهدفة.

ب. مدخل القدرات :

طرح الكثير من الباحثين صياغة القدرات Capacités بديلا للأهداف السلوكية، ورأوا أن التدريس يهدف إلى عمليات مركبة وغر مجزأة، وأن الاداءات الآنية ترتبط بالعمليات العقلية الدنيا، بينما يصعب تطبيقها على العمليات العقلية المركبة،Eisner ،Wiliam ،(Smith).

تكاد تكون القدرات، بحسب جيلي Gillet P، مرادفة للأهداف العامة، فهي تجسم ما سيكون المتعلم قادرا على فعله بعد انصهار مجموعة من السلوكات وتكوينها لقدرة عامة.[18] ويقارنها مالجليف .Malglaive G بما يمكن أداؤه من أنشطة معرفيا، أو حسيا حركيا... عندما نشتغل على محتوى معين [(2)]

وقبل بيان أهمية صياغة الأهداف في شكل عمليات عقلية عليا من الواضح أن صياغة أهداف في شكل قدرات عامة يمكن من اختزال الأهداف وتقليص كثرتها.

ج. مدخل الكفايات :Compétences

الكفاية جملة قدرات تتيح للمتعلم أن يؤدي مهاما وأنشطة معينة وفي وضعيات مختلفة [19] . إنها عبارة عن اندماج للتعلمات قصد تمكين المتعلم من تشغيلها في وضعيات / مشكل. [20]

---

[17] Mager R. Comment définir les objectifs de l'éducation

[18] Gillet P. Constuire la formation

[19] Michel, Sandra. Le débat autour de la notion de compétence : Revue Point -Recherche. Paris. N°74.Fev,1994. pp : 1-3.

وتأسيسا على هذا االمفهوم، تبقى الكفاية ذات بعد أساس، وهو ذلك الاندماج الذي يحدث لدى المتعلم في معارفه ومهاراته وقدراته كي يستطيع أن يقوم بمهمات تمكنه من معالجة مشكل معين تطرحه عليه وضعية من الوضعيات21 ؛ مما يعني أن الذي يمتلك الكفاية هو ذاك الذي يستطيع أن يشغل تعلماته لمعالجة مشكل مطروح.

ولكي نوضح ذلك، سننطلق من مفهوم افتراضي يعتبر أن الكفاية عبارة عن بنيات مندمجة يبنيها المتعلم ويشيدها بواسطة تفاعله وجهده، والتي تجعله يشغل تعلماته كي يقوم بالمهام التي تتطلبها وضعيات / مشكل مطروحة عليه.

يتشكل هاذ التعريف من عناصر أساسية، وهي :

- الكفاية بنية مندمجة؛ أي أنها نسق من العناصر التي تتشكل في ذهن المتعلم.
- الكفاية يبنيها المتعلم؛ ومعنى ذلك أنها لا تعطى جاهزة، وإنما يتم بناؤها من لدن المتعلم عبر عمليات التعلم.
- الكفاية تشغيل للتعلمات لأداء مهمات معينة.
- الكفاية قدرة على معالجة وضعيات / مشكل تطرح على المتعلم.

تأسيسا على هذه العناصر يمكن القول إن مفهوم الكفاية ينبني على أربعة مفاهيم فرعية أساسية، بدونها لا يمكن الحديث عن كفاية، وهي: مفهوم البنية المندمجة، ومفهوم البناء والتشييد، ومفهوم المهمة، ثم مفهوم الوضعية / المشكل.

وعلى العموم فإن ثمة تدرجا في المفاهيم المقدمة، فالأداء يترجم الإنجازات والسلوكات التي يقوم بها المتعلم وفق معايير محددة للإتقان، كأن يحول جملة، أو يقوم بعملية حسابية، أو يرسم رسما بيانيا، أو يسرد آيات قرآنية. وهي بذلك من أنماط السلوكات التي يمكن أن نلاحظها ونقيسها لدى المتعلم، وقد ترجمت صيغ الأهداف الإجرائية هذه الأداءات بدقة، أما القدرة Capacité فهي استعداد فطري أو مكتسب بواسطة التعلم يمكن المتعلم من التفوق في أداء حسي حركي أو معرفي أو منهجي كالقدرة على الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وكالأداء المهاري للحركات الرياضية، أو القدر على التحمل22. وتبقى الكفاية، أعم وأشمل، ولكنها لا تلغي الأداءات والقدرات، فالمتعلم عندما يعالج المشكل، فإنه يوظف مهاراته وقدراته بكيفية مندمجة.

تعرف الكفاية إذن على أنها:

- جملة قدرات تتيح للمتعلم أداء مهام وأنشطة معينة في وضعيات مختلفة .
- بنيات مندمجة يبنيها المتعلم ، فتمكنه من توظيف تعلماته كي يقوم بالمهام التي تتطلبها وضعيات / مشاكل مطروحة عليه.
- مجموعة مندمجة من القدرات تمارس ضمن فئة معينة من الوضعيات بغية حل مشاكل تطرحها هذه الوضعيات.
- مجموعة مندمجة من القدرات تمكن، وبكيفية تلقائية، من فهم وضعية مشكل، وإيجاد حل مناسب لها.

- **الكفاية فعل وممارسة: إنها قدرة الفرد على التأثير التي تتجلى من خلال المهمة المطلوب إنجازها.**
- **الكفاية وضعية: تمارس الكفاية ضمن سياق وضعية محددة.**
- **الكفاية تعبئة وتجنيد Mobilisation؛ فالكفاية تعبئة لموارد مختلفة، وتنسيق بينها**

[20] - François – Marie, Gérard. Xavier Roegiers. Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser Ed de boeck . 2003 . p56.

[21] François – Marie, Gérard. Xavier Roegiers. Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser Ed de boeck . 2003 . p56.

[22] - Renald Legendre. Dictionnaire actuel de l'éducation. Ed Larousse. Paris. Montréal 1988.

يؤكد المشتغلون بالكفايات على ارتباطها بالسياق الذي نمارس فيه، والذي يصطلح عليه بـ "الوضعيات الاندماجية". Situations intégrées. والوضعيات الاندماجية، بشكل عام، أنشطة تتيح للمتعلم، في وقفات التقويم والدعم، أن يقوم بمهام تتطلب إدماج التعلمات، واستثمارها بكيفية شاملة [23].. فليس للمعرفة قيمة في حد ذاتها، ولكن تكمن قيمتها في كيفية تشغيل مجموعة من التعلمات في وضعيات اندماجية. ولذلك استخدمت أدبيات الكفايات مفهوم تشغيل التعلمات (Mobilisation). إن هذا التشغيل له مقصد محدد، وهو حل مشكل يواجهه المتعلم ؛ حيث إننا نضعه في مواجهة مشكل تعلمي، يستدعي منه تشغيل تعلماته، فنعاين، حينئذ، الكيفية التي يوظف بها هذه التعلمات. [24]

إن هذه الوضعيات/ المشكل أنشطة ومهام مقدمة بكيفية متمفصلة في سياق معين من أجل معالجة مشكل معين، وتحتوي كل وضعية/مشكل على مفهومين، وهما:

- مفهوم الوضعية، وتشمل كل الظروف التي ينجَز فيها نشاط معين.
- مفهوم المشكل، ومعناه أن الوضعية تطرح على المتعلم مشكلا يتطلب التنسيق بين تعلمات مختلفة كي يجد حلا له.

يتبين في ضوء هذين المفهومين أن الوضعية/المشكل تفيد دائما عملية بنائية يقوم فيها المتعلم بالإدماج بين تعلمات مختلفة لحل مشكل معين.

23 Rogiers Xavier. Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.. P 21.
24 François – Marie, Gérard. Xavier Roegiers. Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser Ed de boeck et Larcier. 2003 . p58.

ثالثا : تخطيط عناصر وضعية التعليم والتعلم

تخطيط عناصر وضعية التعليم والتعلم هو العملية التي نقوم بها لتحديد الوسائل والطرق التي ستمكننا من بلوغ الأهداف، بما فيها المحتويات والأنشطة وأدوات العمل. وفي هذا الصدد،نصادف صعوبات منهجية في تحديد عناصر وضعية التعليم والتعلم، وذلك لأن نماذج الجذاذات التي تتطرق إليها تختلف في مفاهيمها؛ حيث ونجد، في هذا السياق، نماذج على النحو الآتي :

- **جذاذات تستخدم ما يلي : المحتوى – الطريقة – الوسائل المساعدة.**
- **جذاذات تستخدم ما يلي : المحتوى – أنشطة التعليم – أنشطة التعلم – الوسائل المساعدة.**
- **جذاذات تستخدم ما يلي : المحتوى – الوسائل التعليمية.**

ومهما كانت مواطن الاختلاف بين نماذج الجذاذات عميقة أو سطحية، فإن ثمة مفهوما تلتئم تحته كل هذه العناصر، ويصطلح عليه الوسائل التعلمية، أو الوسائل الديداكتيكية. ولا ينبغي هنا أن يلتبس هذا المفهوم مع الوسائل المساعدة التي تعني الأدوات والوسائط المستخدمة. إنه يعني، دفعا لكل لبس، جميع الوسائل التي تستخدم لبلوغ الأهداف التربوية. وبوجه عام فإن العناصر الأساسية التي تكون وضعية التعليم والتعلم تتحدد كما يلي :

أ- المادة الدراسية : وتتكون من محتوى المادة المراد نقلها للتلاميذ، والتي نتوخى أن يتعلموها ويكتسبوها.

ب- أنشطة التعليم والتعلم : وهي الأنشطة التي يقوم بها المدرس من جهة، (أنشطة التعليم)، والأنشطة التي يقوم بها التلميذ من جهة ثانية (أنشطة التعلم).

ت- الموارد والوسائل المساعدة: وتشمل الموارد المادية والبشرية التي تستخدم باعتبارها مصادر للتعلم وأدوات مساعدة عليه.

وإذا كان المدرسون يختلفون في عرض هذه المعطيات فإنهم يختلفون كذلك في ترتيبها؛ فبعضهم يفضل أن يبدأ – على سبيل المثال -، بالمادة الدراسية، وبعضهم الآخر يوثر أن يبدأ بالنشاط إلا أن هذا الاختلاف يبقى شكليا ومتصلا بأسلوب عمل كل مدرس، أو بالأعراف السائدة في كل مادة.

1. تحضير المادة الدراسية :

إن تحضير المادة الدراسية من العمليات الصعبة التي يتطلبها تخطيط درس؛ ذلك أن المادة الدراسية ذات طبيعة متغيرة ومتحولة بفعل تطور إيقاع المعرفة، كما أنها ركن أساس من أركان المثلث التعليمي من خلالها يتم التفاعل بين طرفي العملية التعليمية، المدرس والتلميذ، وهي فضلا عن ذلك، موضوع التعليم والتعلم. وسنحاول في الفقرات الموالية، الكشف عن الإشكالات المنهجية التي تعترض المدرسين في تحضير المادة الدراسية، ثم سنبين الحقول المعرفية وأساليب تنظيمها للانتقال بعد ذلك، إلى بيان الأساليب التي يتوسل بها المدرس في تحضير المادة الدراسية.

1.1 **البحث والانتقاء : مشكلة النقل الديداكتيكي** : La transposition didactique

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 محتاجا 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 C.I.E 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 للاتصال بمختلف مصادر المعرفة. والمقصود بمصادر المعرفة أن المعارف التي يبحث عنها المدرس لا توجد فقط، في الكتب والمراجع، بل ايضا في البيئة المحيطة، والوسائل السمعية البصرية، وقنوات الإعلام.[25]

أ. معايير الانتقاء :

اجتهد العديد من الباحثين في اقتراح معايير تساعد المدرسين على اختيار المادة الدراسية , وفي هدا الصدد، اقترح حلمي الوكيل ومحمد المفتيا معايير خاصة لاختيار المجموعة وهي: [26]

- أن تكون مرتبطة بالأهداف المحددة للدرس.
- أن تكون مناسبة للفئة المستهدفة.
- أن تكون مناسبة لمتطلبات البرنامج الدراسي ونظام الامتحانات.
- أن تكون صحيحة علميا ومنسجمة مع تطور العلوم والمعارف.
- أن تكون متنوعة المهارات.

ب. اختلاف منطق المعرفة عن منطق المتعلم :

عندما تصمم محتويات المادة الدراسية ومعارفها، يطرح علينا مشكل المنطلق الدي سنعتمده في إجراء التصنيف؛ وذلك لأن منطق المعرفة مختلف في طليعته عن منطق المتعلم. إلا أننا قليلا ما نعي أن الترتيب الذي اكتسبنا به المعارف من المصادر أو خلال تكويننا يختلف أصلا، عن المنطق الذي يمكن التلاميذ من اكتساب المعارف.

- منطق المعرفة خاص بالتنظيم الذي تأخذه بنية المادة في مصادرها، وعند العلماء
- منطق سيكولوجي يتعلق بالآليات التي يستخدمها المتعلم لاكتساب المعرفة ومعالجتها.

ويقدم راونتري أمثلة عن ذلك قائلا : "من الطبيعي أن نبحث عن نوع من النظام المنطقي أثناء تناولنا الموضوعات والأفكار التي سيعالجها (التلاميذ)، ولكن المنطق الذي يجب أن يأخذ بعين الاعتبار هو ذاك الذي يؤكد حدوث التعلم، وقد لا يكون هو نفس المنطق الذي يبدو منظما أو مرتبا في نظر شخص آخر يعرف مادة الدراسية. نحن نحتاج إلى منطق التلميذ لا منطق المعلم..." الواقع أن هناك دائما تضاربا بين النظام المنطقي والنظام النفسي. إن النظام النفسي المرضي يبدأ دائما من المعقد إلى البسيط، ومن الكل إلى الجزء لا من العكس وهو المنطقي، ولذا تكون معلمة الموسيقى أكثر إنتاجا إذا جعلت الطالب يعزف لحنا بسيطا في الدرس الأول، لا أن يبدأ بالميزان والنغمات، وتدريب الأصابع، وسيستفيد الطالب الذي يتعلم نظرية الطيران من معرفة أجهزة التحكم في الطائرة قبل أن يتعلم نظرية الطيران نفسها. إن الاعتبارات النفسية تطغى على الاعتبارات الزمنية حتى في الدراسات التاريخية، حيث يفضل الطلاب أن يدرسوا الظاهرة بادئين بها في وقتها الحاضر راجعين إلى الوراء..."[27].

تقدم هذه الأمثلة دليلا على اختلاف منطق المادة عن منطق المتعلم، وهو اختلاف يقود إلى تأكيد فكرة أساس وهي أن التفكير في المادة الدراسية غير منفصل عن التفكير في استراتيجية التعلم؛ أي الآليات التي يستخدمها المعلم في معالجته لموضوع المعرفة واكتسابه.

[25] Cit in Goble M. porter M. l'évolution du Rôle du maitre p 3

[26] حملي الوكيل عن سر الختم عثمان

[27] راونتري. د تكنولوجيا التربية: ص ص 124-125

2.1. تصنيف المعرفة القابلة للتعلم :

أي مدخل لتنظيم المعرفة ؟

إذا كانت حقول المعرفة تتغير وتتنوع فإن ذلك يعني أن مداخل تنظيم المعرفة في خطة الدرس تختلف بحسب نمط المعرفة ونوعها. وانطلاقا من التصنيف المقترح أعلاه نقدم المثال الآتي :

- إذا كان الهدف هو تعليم أحداث تنظم المعرفة، على سبيل المثال، وفق التسلسل الزمني للحدث (ولادة الأديب، طفولته، شبابه) أو وفق علاقة الأسباب بمسبباتها. (تطور الصناعة الأوربية الاحتياج إلى مصادر الطاقة والمواد الأولوية وأسواق جديدة بروز الحركة الاستعمارية).
- إذا كان الهدف هو تعليم مبدإ من مبادئ اللغة أو الرياضيات، فإن النهج الاستقرائي أو الاستنباطي يشكلان اختيارين من ضمن الاختيارات الممكنة.

يعتبر الباحث فيليب ميريو أحد الباحثين الذين تطرقوا إلى مداخل انتقاء المادة وتنظيمها. وقد اعتبر المتعلم منطلقا لطرح الأسئلة حول اختيار المادة الدراسية وتنظيمها، كما ينبغي أن يكون اهتمامنا بالفرد محفزا ومكونا بما نعلم عن المعارف الواجب إكسابها له..." [(1)]

ويوضح الباحث الأسئلة التي تبين هذا التقاطع بين التفكير في المتعلم من جهة، والمعرفة من جهة ثانية [28].

- ما هي وضعية المتعلم العامة ومحيطه : سنه، مرجعيته، تاريخه الشخصي ؟
- ما القدرات الإدراكية للتلميذ ؟
- ما القدرات التعبيرية اللغوية وغير اللغوية للتلميذ ؟
- ما مهارات المعالجة التي يستخدمها :
- ما الكفايات التي يتوفر عليها ؟
- ما القدرات التي يتوفر عليها ؟
- ما الحوافز التي يظهرها ؟

وإذا رجعنا إلى صنافة بلوم للمعرفة نجد فيها تصنيفا مناسبا للمعرفة المدرسية يلائم معظم المواد الدراسية، وهو : [29]

المعطيات : تتعلق المعطيات بالمعلومات المفردة،	تسميات ومصطلحات : قد يكون ما ندرسه للتلاميذ تسميات ومصطلحات من ميدان معين. فلكل من مفاهيم واصطلاحات خاصة به. وهكذا يحتاج التلميذ في مضمار الجغرافيا إلى معرفة مفاهيم المناخ، والتضاريس والمفاهيم البيئية ويحتاج، في مجال اللغة، إلى مفاهيم لوصف جوانبها اللغة، ويحتاج في العلوم إلى مفاهيم ومصطلحات علمية.
	الأحداث والوقائع : قد يكون ما سأعلمه للتلاميذ أحداثا ووقائع، مثل الحدث التاريخي، وأسماء الأشخاص وسيرهم، وأماكن معينة، أو اكتشافات. وهي أمور ضرورية للتحكم في مجال من مجالات المعرفة. وتوصف الأحداث والوقائع بالحقائق Faits، وهي كل ما يعتقد أنه صحيح كقولنا "الأرض تدور حول الشمس" و "أعلى جبل في العالم هو الهيماليا". و "طه حسين كاتب مصري عاش في العصر الحديث".

[28] Meirieu Philippe Apprendre oui، mais comment ? p 44

[29] بنيامين بلوم. صنافة الأهداف البيداغوجية ترجمة محمد آيت موحى ص ص50-58

وسائل المعرفة : هي جميع المعطيات التي يتعلمها المتعلم لتنظيم الأفكار والظاهر. وهي بحسب بلوم تتعلق بالعمليات و بالنتائج المتوصل إليها.	المواضعات والأعراف : هي ما تواضع عليه العلماء وغيرهم من أعراف واتفاقات في مجال معين مثل مفتاح الخريطة، والرموز المستخدمة في المعجم، وقواعد النقاش داخل القسم.
	الاتجاهات والتعاقبات :هي سيرورات الظواهر وتطوراتها في زمن معين، وما بينها من تأثيرات بينها، مثل تطور الأدب في عصر معين، ومراحل تطور الإنسان، وتتابع تجربة علمية.
	التصنيفات : وهي التصنيفات الجاري بها العمل في ميدان معين. كتصنيف النباتات، وتصنيف أجناس الأدب، وتتتبع مراحل نمو النباتات.
	المعايير :وهي المعايير المعتمدة في الحكم على ظاهرة أو مبدإ أو سلوك معين، مثل معايير تقويم مؤلف، أو الحكم على صحة أداء واجب ديني، أو القيمة الغذائية لطعام معين.
	الطرائق :وهي الطرائق التي تستخدم للبحث والدراسة مثل طريقة تحليل نص فلسفي، أو دراسة ظاهرة اجتماعية، أو قراءة رواية، أو إنجاز مجسم، أو حل معادلة رياضية.
التمثيلات المجردة : وهي المبادئ والقوانين التي تساعد على دراسة الظواهر، وحل المشكلات، وتكون ذات طابع تجريدي	المبادئ والقوانين :ويتعلق الأمر بصياغة المبادئ والقوانين التي تشمل تجريدات لبعض الظواهر مثل مبادئ الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، واللغة وغيرها.
	النظريات :وهي التجريدات النظرية الموجودة في مجال معين مثل نظرية لسانية، أو نظرية التطور، أو نظرية العصبية عند ابن خلدون.

3-1- البحث عن المادة :

أول عمل يقوم به المدرس وهو يحضر المادة، البحث عنها في مصادرها ومصادر المادة متنوعة ومتعددة يمكن اختزالها في ثلاث ةأنماط :

أ- الكتاب المدرس : يعتبر الكتاب المدرسي من المصادر التي يستمد منها المدرس معطيات مادته، ذلك أن الكتاب يوجهه لتمييز المفاهيم الأساسية، والتدرجات التي تقترح لعرض المادة، غير أن استعماله ينبغي أن يثنيه عن اللجوء إلى المراجع والوثائق المكتوبة.

ب- المراجع والوثائق المكتوبة : يحتاج المدرس إلى العودة إلى المراجع المكتوبة والوثائق كي يحصل على المعلومات اللازمة للتدريس، ويعني هذا أنه يمتلك مهارات لاستخدام تلك المصادر، ومعارف بقواعد وأعراف استعمالها. وقد يخير المدرس بين استخدام المصادر العلمية المتخصصة والأصلية، وبين الاستعانة بالمراجع الموازية ذات الطابع المدرسي، والتي تكون مبسطة ويسيرة الاستعمال، وقابلة للاستخدام المباشر في سياق الدرس. على أن اصول المهنة تتطلب أن يكون تحضير المدرس في مستوى يؤهله لاستخدام المعرفة بمرونة ويسر.

ت- الاتصال بالمحيط : من النادر أن يستخدم المحيط مصدرا للمعلومات والمعرفة؛ إذ غالبا ما تشكل الكتب والمراجع بديلا عن محيط المتعلم. ونقصد بمحيط المتعلم ما يتعلق بمحيطه الاجتماعي والبيئي والثقافي. فمدرس الرياضيات يمكن أن يستعير نص المسألة من محيط المتعلم الاقتصادي، كما يمكن لمدرس التربية الإسلامية أن يستقي معلوماته من بيئة المتعلم. وكذلك الأمر بالنسبة إلى مدرس اللغة أو الاجتماعيات، أو الرسم وغيرهم ؟

2. **تخطيط نشاط التعليم والتعلم** : Activité d'enseignement apprentissage

1.2. مفهوم نشاط التعلم :

النشاط، بوجه عام، هو ما يقوم به الفرد من أفعال وعمليات في مجال معين، وفي ميدان التربية هو أداء منظم لمهام فعلية ترتبط بهدف نسعى إلى تحقيقه". ويعرف ليف (Leif) النشاط بكونه عملا يقوم به التلميذ لتمكينه من بلوغ أهداف قريبة أو بعيدة المدى، محدودة أو عامة...." [30]

إن النشاط إذن، شق من الطريقة، بحيث أن طريقة معينة قد تحتوي على عدة أنشطة : قراءة، تطبيق، كتابة....، ويلزم، في هذا الصدد، التمييز بين نشاط التعليم ونشاط التعلم:

- **نشاط التعليم** هو ما يقوم به المدرس من أفعال وأعمال، كأن يسير جماعة القسم، أو يحاورهم ويسألهم، أو يدون خلاصة الدرس، أو يستخدم وسيلة تعليمية
- **نشاط التعلم** فهو سلوكات المتعلم التي ينجزها في وضعية من وضعيات التعليم والتعلم بغية بلوغ الأهداف المحددة.[31(2)]

وعندما تحدثنا عن الطرق، قلنا إنها إطار عام لعرض الدرس أو مرحلة منه تتضمن سلسلة من الخطوات؛ لذلك نفضل استخدام مفهوم النشاط لوصف ما سيقوم به التلاميذ مع مدرسهم داخل الدرس، والطرق بوجه عام، ثلاثة أنماط تتضمن كل منها عدة أنشطة، وهي :

أ- طريقة تعتمد على نشاط المدرس : وتندرج في هذا السياق الأنشطة التي تعتمد على التلقين وتبليغ المعرفة.

ب- طريقة يشارك فيها المدرس التلاميذ في النشاط، ومن أبرز أنشطتها أشكال الحوار وأساليبه.

ت- طريقة يعمل فيها التلاميذ بأنفسهم، وتدخل في هذا النمط أنشطة المهام والبحث والواجبات المنزلية وغيرها.

2.2 أنماط الأنشطة التي يمكن أن يستعين بها المدرس:

أنماط الأنشطة باعتبار فضاء العمل	▪ العمل داخل الصف : ويضم جميع الأنشطة التي ستنجز داخل الصف. ▪ العمل خارج الصف : ويضم المهام والواجبات التي سيقوم بها المدرس خارج الصف.
أنماط الأنشطة باعتبار وضعية المتعلم	▪ العمل الفردي الذي يقوم به المتعلم بمفرده. ▪ العمل الجماعي الذي ينجزه التلاميذ جماعة.
تصنيف الأنشطة بحسب أساليب عرض المادة الدراسية	▪ الأنشطة المعتمدة على التبليغ والإلقاء. ▪ الأنشطة المعتمدة على المناقشة والحوار. ▪ الأنشطة المعتمدة على الاستقصاء والبحث.
تصنيف الأنشطة بحسب التطور في مراحل الدرس	▪ أنشطة تساعد على التخطيط في مستهل الدرس : وصف وضعية – قراءة مقال – عرض حدث – ملاحظة صورة. ▪ أنشطة تساعد على إيصال المعلومات الأساسية : عرض – إخبار – حوار- تحليل خطابات أو نصوص. ▪ أنشطة تساعد على التدريب والتثبيت : تمرين – تطبيق – مراجعة – تلخيص – مناقشة الواجب البيتي :

[30] Leif. Vocabulaire technique et critique de la pédagogie

[31] Décortes. Les fondements de l'action didactique

أنشطة التعليم والتعلم :

الواجب البيتي : الواجب البيتي من الأساليب التي تستخدم لاكتساب المعرفة وتخطيطها أو تثبيتها خارج الأقسام الدراسية. ولكنه كذلك من الأنشطة التي ينبغي الاهتمام بحسن تخطيطها وتصميمها لتكون لها فائدة تربوية دون أن تثقل كاهل المتعلم. ويؤدي الواجب البيتي وظائف ك

- تطبيق ما سبق للمتعلم تعلمه.
- التدرب على مهارات معينة.
- مراجعة الأفكار الأساسية الواردة في الدرس.
- إثارة اهتمامات التلاميذ استعدادا للدرس القادم.
- الاستجابة لاهتمامات التلاميذ وقدراتهم.

الحوار:

يعتبر الحوار من أبرز الأنشطة والأساليب التي تستخدم في أنشطة التعليم والتعلم ؛ إذ إنه وسيلة فضلى لبث النشاط بين صفوف التلاميذ، والتفاعل مع المدرس، كما أنه ضمان لمشاركتهم في إنجاز خطة الدرس. ومن هذا المنطلق يميل العديد من المدرسين إلى استخدام أساليب الحوار في دروسهم، ويسعون، من خلالها، إلى تحقيق أهداف الدرس سواء تعلقت الأمر باكتساب المعارف أو المهارات، أو بتنمية القيم والاتجاهات الوجدانية ؛ فالحوار يستخدم في نطاق الاكتساب المعرفي للمعلومات، كما يستخدم في التمهير على التعبير، وفي مناقشة المسائل والقضايا.

الاتصال بالمحيط الوثائقي :

ينبغي أن يوجه التلاميذ إلى استثمار المحيط الوثائقي الذي يشمل المكتبات ووسائل معالجة المعلومات من كمبيوتر ووسائط وأشرطة وغيرها. ولتحقيق هذا الغرض أدرجت في أنشطة التخطيط أعمال تنيط بالتلاميذ مهمة البحث عن معلومات محددة في المراجع وغيرها .

الاتصال بالمحيط البيئي والاجتماعي :

من الأنشطة التي تخدم التربية المتفتحة إتاحة الفرص للاتصال بالمحيط البيئي والاجتماعي قصد الحصول على معرفة تتصل بمحيط المتعلم المباشر. وتمكن هذه الأنشطة من تحقيق عدة وأهداف منها :

- تنمية حس الفضول والبحث لدى المتعلم.
- تمكينه من الملاحظة والمعاينة الميدانية.
- تمكينه من التجريب والاستقصاء.
- تمكينه من مقارنة ما تعلمه مع الواقع المحيط به.

رابعا : تخطيط التقويم(سيفصل القول في التقويم خلال مجزوءة التقويم)

التقويم، بوجه عام، "حكم ذو طابع كمي أو كيفي يتم إصداره بناء على معايير ومشيرات تمكن من الحصول على معطيات تتأسس عليها القرارات المراد اتخاذها بخصوص قيمة التعلم أو أهدافه أو آثاره"32. ومن المعلوم أن تبني تصورا جديدا للتقويم، باعتباره معطى شاملا ومتكاملا يشغل وظيفة أساسية في سياقه ؛ فهو الإجراء الذي يمكن بطرق عملية من الحصول على معلومات تفيد الأستاذ في اتخاذ قرارات لفائدة تحسين تعليمه، وتحقيق جودة التعلم.

- **إجراء منهجي: لأنه يخضع لإجراءات التقويم المنهجية ذاتها، كتحديد هدف التقويم وموضوعه، وبناء الأداة، وتمريرها، ومعالجة النتائج.**
- **متنوع الأدوات: لأن هذا التقويم يمكن أن يتم بوسائل متعددة، من روائز، واختبارات، وشبكات ملاحظة، وأدوات لتقويم الكفايات، وغيرها.**
- **مرتبط بالتعلم: لأنه يكشف عن مدى قدرة المتعلم (ة) على تطبيق تعلمه ، أو توظيفه في وضعيات معينة، أو استيعاب امتداداته في مجالات معينة، أو بمعنى آخر، إنه تقويم لمنفعته ووظيفته وامتداده في الحياة.**

تشمل إجراءات التقويم جميع المقتضيات التي يتطلبها إجراء عمليات التقويم، والسياق الذي سيجرى فيه ، والتي تسعى إلى الحصول على المعلومات ومعالجتها والتي تتحدد في ضوء الكفايات الإجرائية. فإذا كان الهدف الإجرائي وصف لما سيقوم به المتعلم من إنجازات ، فإن التقويم يحدد، في جذاذة الدرس، شروط الإنجاز ومعاييره :

ومن الشروط ما يلي :

- الوضعية التي تنجز وفقها الأداءات ؛ بمعنى هل سيكون إنجاز المتعلم فرديا أو جماعيا داخل الصف أو خارجه ؟.....
- الوسائل المتوافرة لإنجاز الأداءات، والتي سيستعين بها المتعلم.

وتحدد المعايير ما يدل على الأداء المقبول وعلى نجاح المتعلم وإتقانه لعمله ، كأن نحدد الكم المقبول في إنجاز المتعلم، أو مستوى الأداء المطلوب، أو نوعية الأجوبة المقبولة....

مثال لتحديد عنصر التقويم في جذاذة الدرس :

الهدف	التقويم
- يكون المتعلم قادرا على كتابة صفحة في وصف مظهر طبيعي	- ينجز المتعلم النشاط بمفرده مستعينا بتصميم معطى للموضوع وقائمة لمفردات مناسبة. - يراعي في تقويمه ترتيب الأفكار، وسلامة الأسلوب من الأخطاء.
يصنف أنواع النباتات	تقدم له قائمة ويحولها إلى جدول

[32] Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris et Montréal: Larousse.

ملحقات

ملحق 1 : التصميم الهندسي للجذاذة :

يجسم التصميم الهندسي لجذاذة الدرس الشكل الذي تتوزع به عناصرها، وتنتظم وفقه مكوناتها. والتصميم بهذا المفهوم نوع من لوحة القيادة التي تساعد المدرس على قيادة مسار التعليم والتعلم نحو الكفايات التي يرومها، وكأنه ربان يتجه نحو مقصد معين.

وكلما كانت الجذاذة واضحة ومنظمة تمكن المدرس من تحقيق ما يصبو إليه، وما يراه مناسبا لدروسه.

يقترح، في ضوء ما تم التطرق إليه في نطاق الدراسة، أن تشمل جذاذة الدرس العناصر الآتية :

- أهداف الدرس.
- محتوى المادة الدراسية.
- أنشطة التعليم والتعلم.
- الموارد والوسائل المساعدة.
- عدة التقويم وإجراءاته.

أما تنظيم عناصرها فيمكن أن ينجز وفق طريقة من الطرق الآتية :

- التنظيم الأفقي الذي يعتمد على مدخلين : عناصر الدرس على مستوى أفقي، وخطواته على مستوى عمودي. وهو أسلوب أيسر في الربط بين العناصر والمقارنة بينها.
- التنظيم العمودي الذي يصمم فيه المدرس ويرتب ترتيب عناصر الدرس عموديا. وهو أيسر للتوسع في عرض المادة الدراسية وإعداد الدروس.

نموذج للتصميم الأفقي لجذاذة الدرس

- المادة أو الوحدة : ..... الكفيات المستهدفة : تستمد من مرجعية الكفايات
- موضوع الدرس : ....
- الحصة : ..... الموارد والوسائل المساعدة : ..... - الفئة المستهدفة

أهداف الدرس	وضعيات التعليم والتعلم		عدة التقويم
	محتوى المادة الدراسية	أنشطة التعليم والتعلم	

التصميم العمودي لجذاذة الدرس

- نموذج للتصميم الأفقي لجذاذة الدرس

- المادة أو الوحدة : ..... الكفيات المستهدفة : تستمد من مرجعية الكفايات
- موضوع الدرس : ....
- الحصة : ..... الموارد والوسائل المساعدة : ..... - الفئة المستهدفة

الأهداف	
محتوى المادة	
أنشطة التعليم والتعلم	
الموارد والوسائل	
التقويم	

ملحق 1 : دليل تخطيط الـدروس (تلخيـص)

أولا : احدد مداخل الدرس

احلل الدرس في البرنامج من خلال المقرر الدرامي، وانتبه إلى ما يلي :	المضمون الأساس والمضامين المتفرعة عنه (المحتوى) .
	الأنشطة التي سينفد من خلالها الدرس (مقارنة – تصنيف – بحث – كتابة ...)
	المهارات المطلوبة من التلاميذ في علاقة بالأنشطة
	أساليب التقويم المقترحة
احدد المهارات الأساس التي سيوظفها مع التلاميذ	مهارات ديداكتيكية (تحليل الشخصية – تشخيص حوار – استخراج أوصاف – تحليل صور فنية – تحليل نص – تحديد عناصر الخطبة ...)
	مهارات فكرية وعقلية (التصنيف – التعريف – المقارنة – الحجاج – الحكم ...) .
أتوقع ظروف تنفيذ الـدرس .	المدة الزمنية وملاءمتها لما سأدرسه .
	مكتسبات التلاميذ ومؤهلاتهم
	التحضير المادي والذهني للدرس
أفكر في نوع الواجبات والمهام التي سأكلف بها التلاميذ	مهام جماعية تتعلق بالدرس
	مهام فردية خاصة بجانب من الدرس أكلف بها بعض التلاميذ
	مهام فردية ستناط ببعض التلاميذ (البحث عن معلومات أو عن وثيقة – تحضير تمارين – تصنيف جدول – قراءة ...) .

ثانيا : أخطط للدرس

أصوغ أهداف الدرس	أحدد في كل هدف نوع الإنجاز الذي سيقوم به التلميذ مع الحرص على أن يكون فعل الإنجاز سلوكا عمليا، لغويا أو مهاريا قابلا الملاحظة والقياس (يعرف، يصنف، يرسم، يقرأ وثيقة، يناقش، ينجز تمرينا.....) مع اجتناب أفعال ذهنية مثل: يعرف، يفهم،
	أجتنب كتابة أهداف التعليم التي تكون صياغتها متعلقة بفعل سيقوم به الأستاذ، مثل : تعريف التلاميذ بـ، تمكينهم من ....، تدريبهم على .....إن الأمر يتعلق بأهداف التعلم لا أهداف التعليم، مثل : أن يكون قادرا، أن يتمكن، أن يحلل، أن يطبق...
	يمكن أن يضمن الهدف إشارة إلى وضعية أو معطى، مثل : انطلاقا من جدول لـ.....، يتمكن التلميذ من تصنيف..... اعتمادا على رسم لـ..... يستطيع التلميذ تعيين ..... – إذا قدم للتلميذ ..... يكون قادرا على .....
	يمكن تعزيز الهدف بشروط أو معايير: مثل : يحلل ..... موظفا آلة ..... – يرسم ..... شارحا ..... - يقدم أمثلة على أن تتضمن على الأقل
أحدد مضامين الدرس	أحرص على تلاؤم المضامين مع الأهداف
	أصوغ المضامين في شكل معلومات أو في شكل أسئلة وأجوبة
	يمكن أن أعزز بطاقة الدرس ببطاقات أخرى أدون فيها معلومات أو أستعمل وثائق
	يجب أن تخضع الأداة للنقل الديداكتيكي
	أدرج أنشطة التعلم والتعلم
	أحرص على تلاؤم الأنشطة مع الأهداف؛ بحيث أختار النشاط الأكثر ملاءمة لهدف الدرس
	أُنَوِّع أنشطة الدرس : حوار، مهام فردية وجماعية، برهنة، قراءة وثائق، عمل مجموعات، ملاحظة ظواهر، رسم نماذج، معينة شريط.....
	أحرص على أن يكون النشاط محفزا على التعلم والمشاركة والتفاعل
أحدد إجراءات وأساليب التقويم	أحرص على تلاؤم التقويم مع الأهداف
	أحرص على تلاؤم التقويم مع المهارات المكتسبة (معرفة، فهم، تحليل، تطبيق....)
	أحدد الأداء أو الإنجاز الذي يقوم به التلميذ للبرهنة على أنه استوعب التعلم وتحكم فيه : ينجز تمرينا، يرسم خطاطة، يسرد تسميات، يذكر قاعدة..
	أذكر وضعية الأداء أو الإنجاز : شفهيا، كتابيا – بمفرده، جماعيا، في القسم، خارجه....
	أحدد معايير إتقان الأداة : صحة الإجابة، عدد الإجابات المقبولة

ملحق 3 " معجم بأهم مصطلحات تخطيط التدريس

1) اتخاذ القرار : Prise de décision : مقاربة من مقاربات النظم التربوية، ونظم التدريس تعتمد على خطوات حل المشكلات ومعالجتها، ونقوم على تقصي الحاجات والمشكلات، والبحث عن الحلول المناسبة لها، ثم اختيار الحل المناسب وتنفيذه وتقويمه بعد ذلك للحكم على مدى صلاحيته. ويتجسم تطبيق هذه المقاربة في نطاق التدريس في عمليات تحليل الحاجات والمنطلقات، واختيار الوسائل والسبل التي مكن من تلبية تلك الحاجات على اعتبار أن التنفيذ سيكون اختيارا لصلاحيتها ونجاعتها.
2) أجرأة : Opérationnalisation : العملية التي نقوم بها لنقل التصورات والنوايا إلى عمليات مخططة توضح أهدافها الملموسة، وإجراءات التنفيذ ووسائله، ومقتضيات توضح أهدافها الملموسة، وإجراءات التنفيذ ووسائله، ومقتضيات التقويم وغيرها من العناصر التي تحول التصور إلى خطط ممكنة التنفيذ.
3) أداءات : Performance : وصف للسلوكات المجزأة والملموسة التي يقوم بها المتعلم، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها. وقد ارتبطت بأنماط الأهداف السلوكية المجزأة التي تميز بأفعال وأعمال آنية وملموسة. فهي مدخل من مداخل صياغة الأهداف.
4) الانتقاء :Sélection : عملية من عمليات تخطيط التدريس، ووظيفة من وظائفه تفيد مجموع القرارات التي نتخدها إزاء مختلف عناصر عملية التدريس ومكوناتها الانتقاء هذا العنصر أو ذاك، وهذا البديل أو غيره.
5) الانحراف : Déviance : ظاهرة سيكولوجية تصف ما يقوم به الفرد لتكييف المعطيات الجديدة مع البنيات والتقاليد السالفة مصطلح التعليم والتعلم.
6) استراتيجية التعليم والتعلم: Stratégie d'enseignement apprentissage : مفهوم يستخدم لدلالة على مجموع العمليات البيداغوجية المخططة التي يقوم بها المتعلم لبلوغ أهداف معينة. وتصمم الاستراتيجية في ضوء أهداف لكونها تخطيط لوسائل ومستلزمات بلوغ تلك الأهداف.
7) أسلوب التعلم : Style d'apprentissage : الطريقة التي يستخدمها المتعلم لمعالجة المعلومات وتنظيمها مثل الأسلوب الذي يعتمد على الإحساس والشعور، والأسلوب الذي يتعلم بالمحسوسات أو بالتفكير المعقلن.
8) البراديجم : Paradigme : مجموع المعتقدات، والتصورات، والقيم التي تميز الجهد الفكري للإنسان في لحظة معينة، والتي تؤثر على نوع من أنواع الخطابات المروج لها في مجالات الجهد الفكري الإنساني من اقتصاد، وعلوم، أو تربية، وآداب، وغيرها.
9) البرمجة : Programmation : تصور لمجموعة من العمليات المنظمة، وللتدابير والإجراءات والمقتضيات اللازمة لتنفيذها، وذلك في ضوء أهداف محددة، ولأجل التمكن من بلوغها.
10) التحليل الممنهج : Analyse systématique : مفهوم يستخدم في نطاق التخطيط وتحليل التدريس لدلالة على بناء خطة التدريس وتنظيمها وفق منهج وبنية متناسقين يعتمدان على أهداف محددة.
11) تحليل النظم : Analyse des systèmes : مقاربة للعملية التربوية تعتبرها نظاما متكامل العناصر يتفاعل مع أنظمة أخرى، من خلال مكوناته الثلاثة : المدخلات التي تستمد معطيات العملية التربوية من المحيط، العمليات التي تحدث داخل النظام، بفعل تفاعل عناصرها ومكوناتها من طاقات فاعلة، ومواد، وطرائق ووسائل والمخرجات التي تحدد نوع الآثار المحصل عليها.
12) التحضير : Préparation : العمليات التي تجعل بها عناصر الدرس قابلة للتنفيذ عن طريق إعداد ما يستلزمه ذلك التنفيذ من محتويات ومواد، وطرائق وأنشطة، ووسائل ومعينات مساعدة...

13) التخطيط : Planification : التخطيط لغة هو إثبات فكرة معينة بالرسم والكتابة بكيفية تجعلها دالة دلالة تامة على ما يقصد به، واصطلاحا هو مجموع عمليات نقوم بها لتوقع نتائج الفعل التربوي وتصميم الوسائل والاستراتيجيات التي تمكن من بلوغ تلك النتائج /الأهداف وفحص مدى تحققها فعليا.

14) التدريس بالأهداف : Enseignement par objectif : نموذج من نماذج التدريس ظهر منذ الثلاثينات من خلال أبحاث يوبيت وتيلر استمد مبادئه من نطاق الصناعات وتدبير المؤسسات الاقتصادية، واعتمد تربويا، على مبادئ التخطيط المعقلن والمنظم لعملية التدريس عن طريق تحديد الأهداف تحديد إجرائيا وتصميم وسائل التدريس وتقويم المسارات والنتاجات في ضوئها.

15) تكنولوجيا التعليم : Technologie de l'enseignement : أسلوب منهجي للتنظيم استمد من مجال الصناعة والعلوم يعتمد على توقع النتائج، وضبط العمليات اللازمة لبلوغها وتخطيطها. وذلك داخل منظور نسقي يتفاعل فيه الإنسان مع الفكر والآلة ويعتمد على أساليب العمل والإدارة.

16) التنظيم : Organisation : عملية من عمليات تخطيط التدريس، ووظيفة من وظائفه تقوم على هيكلة العناصر والوسائل والمواد التي ستنفذ خلال التدريس وفق تصميم منهجي يراعي طبيعة الأهداف وتدرجها، وهو مرادف لمفهوم الهيكلة structuration الذي يفيد تصميم الوسائل في هيكلة منسجم.

17) التعليم المبرمج : Enseignement programmé : منهج تعليمي اعتمد على جهاز الكمبيوتر واستخدام في مضمار التربية والتدريس على يد Pressyl في العشرينات من هذا القرن. وتطور على يد Skinner وCrowder. وهو أسلوب لتفريد التدريس عن طريق برمجة عمليات تجعل المتعلم يتفاعل مع مادة تعلمه بواسطة ما تقدمه الالة من تصحيحات، وتطويرها بمساعدة المدعمات والمعززات التي تقترحها الآلة.

18) التقويم : Evaluation : إجراء نقوم به للحصول على معلومات تمكننا من الحكم على معطى معين لأجل اتخاذ قرارات ترشيدية. وتتعلق المعلومات المحصل عليها بنتائج التعلم أو فعالية وسائل التعليم أما الحكم، فهو خطوة تقود إلى تقصي مدى تحقيق الأهداف، واقتراح البدائل التي تساعد على ذلك باعتبارها حلولا ترشيدية للتعلم والتعليم.

19) التشخيص : Diagnostic : إجراء لمعرفة مؤهلات المتعلم وقابلياته لمتابعة تعلم معين عن طريق فحص مكتسباته السابقة.

20) التوقع :Prévision : وظيفة من وظائف تخطيط التدريس تقوم على التقدير الواعي للتوقعات المستقبلية التي ستحدث في وضعية من وضعيات عملية التعليم والتعلم. ويتم التوقع في ضوء الإمكانات المتاحة للمدرس، والقيود المفروضة مؤسسيا، وبمقتضى ما تحدده الأهداف المرسومة.

21) الدرس : Leçon : "Leçon" لفظ قديم أصله اللاتيني Lectionen ومعناه الجمع وإحراز الشيء. ونصف بالدرس تخصصا أو حقلا من حقول المعرفة كقولنا "الدرس الفلسفي" ودروس الموسيقي... أما في توظيفه ضمن عمليات التنظيم الإداري والتربوي المدرسي، فهو وحدة صغرى، أو مقطع يندرج داخل المنهاج (أو البرنامج)، ويستمد منه عناصره ومكوناته التي تحدد استراتيجية تخطيطه. فهو إذن وحدة تدريسية، أو تقسيم من تقسيمات الزمن له مكونات وعناصر تشمل غالبا الأهداف، ووسائل بلوغها، والتقويم، أما خطواته فتقسم غالبا إلى التمهيد، وعرض المادة وشرحها، والتلخيص أو التركيب، والتطبيق، ثم المراجعة والتثبت.

22) الدعم : Soutien : العمليات والإجراءات التي نقوم بها لسد ثغرات تعلم التلاميذ، ومواطن النقص الحاصلة لديهم، وترشيد جهودهم بواسطة أنشطة مناسبة كالتمارين، والمراجعة، والمطالعة، والأعمال الجماعية وغيرها.

23) الطريقة : Méthode : مجموع النوايا والإنجازات التربوية المنسجمة التي تكون موجهة نحو مقصد من المقاصد. وهي كذلك مجموع التقنيات المنظمة بحسب قواعد وأساليب للتنفيذ من أجل بلوغ هدف معين.

24) الكفايات :Compétences : القدرة على تعبئة الموارد (معارف، مهارات....) لحل وضعية/مشكل مندمجة يواجهها المتعلم موظفا ما اكتسبه

25) المثلث التعليمي :Triade d'enseignement : المكونات الأساس للعملية التربوية : المدرس والتلاميذ، والمادة الدراسية والتي يكون التفاعل بينها نموذجا من نماذج التعليم، أو طريقة من طرائقه من خلال التفاعل بين المدرس والمادة، وبين المتعلم والمادة، والمدرس والمتعلم.

26) المنهجية : Méthodologie : مجموعة من الطرق المتصلة بأصول نظرية معينة، تمثل نوعا من التفكير الديداكتيكي في الكيفية التي ستنظم بها المادة الدراسية. ولكل حقل معرفي منهجياته الخاصة مثل ديداكتيك اللغات، أو الرياضيات، أو الاجتماعيات، وغيرها.

27) المهمات : Tâches : الأنشطة التي تتيح إنجاز النتاجات المقصودة في التقويم، وهي تصريح تتضمنه أداة التقويم لتحدد ما سيقوم به المتعلم في علاقة مع الأهداف المرومة.

28) النموذج : Modèle : تمثيل للواقع بواسطة رسم أو شكل، أو رموز، تجسم ذلك الواقع وتجسده عن طريق إظهار بنيته ونظامه، والعلاقات بين عناصره. وذلك بغية وصفه وتفسيره.

29) النموذج الديداكتيكي : Modèle didactique : تمثيل نظرية أو مقاربة تربوية لتلك العمليات، ويختلف النموذج الديداكتيكي عن النموذج التربوي بحكم أن هذا الأخير وصف لمكونات النظام التربوي، والنموذج التعليمي الذي هو وصف لنمط من أنماط التعليم الذي يتمحور حول المدرس أو المادة أو التلميذ، أو حول الفرد والجماعة وغيرهما.

30) النقل الديداكتيكي : Transposition didactique : عملية نقل المعرفة من قضاءها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية لتناسب المتعلمين عن طريق تكييفها وفق الوضعيات التعليمية التعلمية.

31) نشاط التعليم والتعلم : Activité d'enseignement apprentissage : النشاط هو ما يقوم به فرد من أفعال وعمليات في مضمار معين. وفي مجال التربية هو الأعمال والأفعال التي يقوم بها المدرس والتلاميذ داخل القسم أو خارجه. ونشاط التعليم هو ما يقوم به المدرس كأن يعرض معلومات أو يشرح، ونشاط التعلم هو ما يقوم به المتعلم من أفعال ومهام وأعمال كأن ينجز واجبا منزليا، أو يطبق، أو ينجز تمرينا.

32) العوامل السياقية : Facteurs situationnels : مجموع المتغيرات والعوامل التي تؤثر على التدريس كوقت الدراسة، المناخ، ولحظات اليوم...

33) الفعالية : Efficacité : مفهوم توصف به في المجال التربوي، تحقيق المردود الأقصى لنتائج التربية، عن طريق توظيف أنجع الطرق والوسائل إلى ذلك. وتحدد الفعالية بالمقارنة بين المجهود المبذول في التدريس والنتائج التي حققها في ضوء الأهداف المرجوة.

34) فعل التعليم والتعلم : Acte d'enseignement apprentissage :

35) وصف للتفاعلات التي تتم داخل وضعية التعليم والتعلم والعمليات التي تقوم بها الأطراف المتفاعلة في سياق تلك الوضعية. ويفيد فعل التعليم افعال المدرس وسلوكاته. أما فعل التعلم فيفيد أفعال التلميذ وسلوكاته. (مرادفها : الفعل الديداكتيكي : عملية التعليم والتعلم).

36) القدرات : Capacité : أنشطة معرفية أو مهارية أو حسية حركية تنصهر فيها جملة من الأفعال والسلوكات لمركبة وتكون أهدافا عامة للتعلم ذات مدى طويل مقارنة مع الأداءات (أنظر عكسها : الأداءات) مثال : القدرة على التحليل.

37) القياس : Mesure : تقديم لجهد المتعلم بواسطة مقياس كمي أو كيفي، وهو وسيلة من وسائل الترتيب والفحص، وإجراء للمقارنة بين النتائج وتحليها.

38) القيود : Exigences : المعيقات والحدود التي تقيد عمليات التخطيط والتنفيذ، والتي تتدخل في اختيار الوسائل والأنشطة وتنظيمها. وهي متغيرات للحكم على جودة التعليم عن طريق تقويم النتائج في ضوء الإمكانات المتوفرة.

39) الهدف : Objectif : وصف لما نتوقع من نتائج وتغيرات لدى المتعلم بعد خضوعه لتعليم معين يصاغ في شكل أداءات أو قدرات أو كفايات سيكتسبها المتعلم، ويبينها في نشاطه. وتكون صياغتها عامة أو جزائية كما تمس جانب المعرفة أو جانب الاتجاهات والقيم أو المهارات الحسية الحركية.

40) هدف إجرائي : Objectif opérationnel : صيغة تصف ما سيقوم به المتعلم في نهاية تعلم قصير أو طويل المدى، من أعمال ومهام وأداءات يبرهن بها على تحقق التعلم المنشود وبلوغه. فهو مرتبط بنتاج التعلم وآثاره. ومن ثم يكون ذا علاقة بمقتضيات التقويم.

41) هدف التعليم : Objectif d'enseignement : هدف المدرس في ارتباط مع المحتويات والمهارات المراد تطويرها لدى المتعلم، فهو وصف للأهداف التي ترتبط بإجراءات التعليم ومساره.

42) هدف التعلم : Objectif d'apprentissage : التغيرات التي ستحدث لدى المتعلم عند نهاية التعلم في صيغة تعبر عنها سيقوم به للبرهنة على حصول العلم.

43) هدف النتاج : Objectif de produit : مرادف لأهداف التعلم توصف به نتائج التعلم وحصيلته كما ستظهر آثارها فيما سيقوم به المتعلم من أفعال وأعمال.

44) هدف السيرورة : Objectif de processus : مرادف لهدف التعليم والأهداف الوسيطة، يفيد تلك التي ترتبط بالعمليات المتتالية خلال التدريس.

45) وضعيات التعليم والتعلم : Situation d'enseignement apprentissage : وصف لوضعية تتم في سياق معين هو القسم غالبا، وتتفاعل فيها أطراف المثلث التعليمي المدرس والتلميذ والمادة الدراسية، فضلا عن السياق الذي يتم فيه هذا التفاعل.

46) وضعية الانطلاق : Situation de départ : مجموع المعطيات الشخصية والاجتماعية والمدرسية والوضعياتية التي قد تكون ذات علاقة بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها. والتي تمارس تأثيرا على عمليات التعليم والتعلم. ومن متغيراتها التلميذ، والمدرس، والقسم الدراسي، والمدرسة، وعوامل المناخ، والوقت وغيرها.

47) الوسائط : Média : مفهوم يشمل جميع الوسائل التي تستخدم وسيطا بين المدرس والتلاميذ، أو بينهم وبين المادة الدراسية.

48) الوسائل :Moyens : جميع الأدوات، والأشياء والأجهزة التي تستخدم لمساعدة المدرس والتلاميذ على تحقيق الأهداف.

مجزوءة التخطيط :

❸

البعد السيكولوجي البيداغوجي للتعلم

إعداد د. عبد اللطيف الفاربي

2017

يعرف علم النفس التربوي بأنه "الدراسة المنظمة للسلوك الإنساني وعملياته العقلية والانفعالية والشعور به والأنشطة الجسمية ذات العلاقة بالمواقف التربوية الهادفة لمساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية ليصبح قادراً على التكيف مع نفسه ومع ما يحيط به ."[33] لذلك ينبغي على أي مدرس اعتبار الخصائص التي تميز تفكير المتعلم، وأساليب تعامله مع موضوع التعلم، وهي أمور يصعب إدراكها نظريا دون وجود متخصص بالمؤسسة في ميدان الدراسة السيكولوجية، ولكن هناك معطيات تبدو الإشارة إليها ضرورية ليدركها المدرسون أثناء تخطيط التدريس، فما هي هذه المعطيات ؟

1. **ذكاء المتعلم وقدراته :**

الذكاء متغير أساسي في التعلم المدرسي وهو بصفة عامة، قدرة الفرد على التكيف مع وضعيات جديدة، وحل المشكلات؛ أي عندما يتعلق الأمر بالانتقال من لحظة اكتساب المعرفة إلى استخدامها في معطيات جديدة غيرة مألوفة.

وتدرس نظريات التعلم آليات التعلم والنمو العقلي من أجل اختيار استراتيجيات مناسبة وأكثر فعالية لتدريس المتعلمين.[34]

بين ستودارد Stoddard أن الأذكياء في القسم يتميزون بقدرتهم على أداء ما يلي :

- **أنشطة ذات درجة معينة من الصعوبة و التعقيد.**
- **أنشطة تتطلب التجريد.**
- **قدرة المتعلم على الاقتصاد في الجهد والوقت.**
- **تحقيق أنشطة ذات قيمة اجتماعية.**
- **إنجاز أعمال تتميز بالأصالة.**

عن عبد العلي الجسماني علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية.

تدرس النظرية البنائية Constructivisme لجان بياجي Jean Piajet الذكاء والقدرات المعرفية في ضوء المرتكزات التالية :

- **إن أي فرد يمكن أن يتعلم أي موضوع بشرط أن يناسب مرحلة النمو العقلي للفرد ..**
- **يستطيع الطفل أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه فتحدث لديه تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة.**
- **إن نموا الأطفال العقلي يمر بمراحل محددة، يتصف سلوك الطفل وتفكيره في كل منها بخصائص معينة**
- **إن مراحل النمو العقلي تتصف بالثبات في نظام تتابعها لدى كل طفل وفي كل ثقافة، ولا يعني هذا ثبات الحدود الزمنية، بل تختلف الحدود الزمنية من طفل لآخر في ذات الثقافة الواحدة.**

أما المفاهيم الأساس لهذه النظرية التعلمية فهي كالتالي :

الذكاء	▪ الذكاء"عملية تكيف."لأنه نشاط عقلي يتغير عندما ينضج الكائن الحي وعندما يكتسب خبرات جديدة في حياته. ▪ إن كلا من البيئة والكائن الحي في تغير مستمر، فالنشاط العقلي يميل دائماً لخلق الظروف المثالية لبقاء الكائن الحي في حالة اتزان تحت الظروف القائمة،
الاستراتيجيات	▪ الاستراتيجيات عنصر هام في البناء المعرفي للكائن الحي، وتحدد الاستراتيجيات المتوفرة للكائن الحي كيفية استجابته للبيئة للمتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة.
التوازن	▪ التوازن Equilibre هو نجاح الفرد في توظيف إمكاناته مع متطلبات البيئة حوله، وهي عملية ذات تنظيم ذاتي،

33علم النفس التربوي. علي ملك www.moe.edu.kw

[34]تنقسم نظريات التعلم إلى صنفين :

نظريات التعلم المعرفية : **Théories d'apprentissage cognitives : تهتم** نظريات التعلم المعرفية **بالبنية المعرفية للمتعلم وكيفية بنائها وإدخال المعارف الجديدة إليها عن طريق العديد من الاستراتيجيات المعرفية، مثل نظريات :** برونر – أوزوبل – جانييه – بياجيه – بوجالسكي – دينز - سكنر.. **وغيرهم من أصحاب الاتجاه المعرفي .**

نظريات التعليم الاجتماعي Théories d'apprentissage sociocognitives : وتركيز على السياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم، مثل البيئة المحيطة والسلوك والدافعية والحاجات، مثل نظريات : ألبرت باندورا – جوليان روتر – فيجوتسكي – دافيدوف وغيرهم من أصحاب المنحى الاجتماعي .

	تهدف إلى تكيف الطفل مع البيئة،
البنيات العقلية أو الذهنية	▪ **البنيات العقلية أو الذهنية** Structures mentales هي تمثيلات داخلية Représentation لفئة من الأفعال أو أنماط الأداء المشابهة، أو تنظيمات تظهر خلال أداء العقل لوظائفه وتتغير هذه **البنيات** العقلية أثناء النمو الارتقائي للفرد
الثوابت الوظيفية	▪ يقصد بها بياجيه" الطريقة أو طريقة التعامل مع البيئة هذه الطريقة واحدة وثابتة سواء في مستوى التكيف البيولوجي أو مستوى التكيف العقلي .وتتمثل هذه الثوابت الوظيفية في ناحيتين رئسيتين هما،**التكيف و التنظيم،**

التكيف Adaptation : يعتبر التكيف هو الثابت الأول من الثوابت الوظيفية التي أشار إليها بياجيه ويتضمن التكيف عمليتين هما الاستيعاب والتلاؤم.	⇦	**الاستيعاب**Assimilation : عملية معرفية لدمج معطيات جديدة من المحيط في بنيات ذهنية موجودة فعلاً. وهو جزء من عملية يتكيف بها الفرد معرفياً، وينظم بها بيئته . إن وظيفة عملية الاستيعاب المحافظة على الوضع الراهن للبنيات العقلية عن طريق تفسير المواقف الجديدة غير المألوفة في ضوء المعارف القديمة.
	⇦	**التلاؤم** Accommodation: هناك خبرات جديدة لم يقم الفرد باستيعابها من قبل. ومن ثم فإن البنيات العقلية الحالية لابد أن تغير من نفسها لكي يمكن تقبل هذه الخبرات الجديدة. وهذه العملية هي **تلاؤم** البنيات العقلية للخبرات الجديدة. إن عملية التلاؤم تعني تعديلا في بنية العقل ومعارفه عن العالم؛ حيث يمكنه أن يستوعب الخبرات الجديدة؛ وبمعنى آخر فالتلاؤم عملية خلق البنيات الجديدة، أو تحوير البنيات القديمة، وينجم عن كلي العمليتين تغير وارتقاء في البنى المعرفية وهو الشيم Schème
التنظيم*Organisation* الثابت الوظيفي الثاني الملازم لعملية التكيف	⇦	لا ينفصل التنظيم عن التكيف فهما عمليتان متكاملتان .فالتكيف يتعلق بعلاقات الكائن الحي بالبيئة الخارجية ويهدف إلى تحقيق التوازن في هذه العلاقات، والتنظيم يختص بعلاقات الأعضاء والأبنية الداخلية ببعضها تكون كلا متزناً . إن البنيات المعرفية هي **شيمات** يتكيف بها الفرد أو الأفراد فكرياً، وينظمون بها بيئاتهم، وهي بنيات النمو المعرفي المتغيرة، لذا يجب أن يتاح لها النمو والارتقاء؛ حيث تتغير ويزداد تعقيدها مع نمو الطفل وتختلف بين مراحل عدة يمر بها النمو العقلي للطفلويطلق عليها مراحل النمو المعرفي

ترى **النظرية السلوكية** Behaviorisme أن موضوع علم النفس هو دراسة السلوك بالملاحظة، لذلك رفضت منهج الاستبطان الذي يعتمد على تأمل الفرد فيما يجري في شعوره وما يدور في باطنه. [35]

ومن أهم المبادئ الرئيسة للنظرية السلوكية ما يلي : [36]

- **السلوك الإنساني نتاج تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به، أي أن هناك عوامل داخلية (الفرد نفسه)وعوامل خارجية (المجتمع والبيئة المحيطة بالفرد) تتفاعل معاً وتسهم في تشكيل سلوك الفرد.**
- السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، وقابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة
- **إن وراء السلوك حاجة يسعى الانسان إلى إشباعها (الدافع) وهو المحرك القوي لسلوك الأنسان ، فعندما تكون هناك حاجات غير مشبعة يميل الأنسان إلى اتباع سلوك معين لإشباعها.**
- إن التعلم يحدث إذا عقب السلوك حدث في البيئة يؤدي إلى إشباع حاجة الفرد واحتمال تكرار السلوك المشبع في المستقبل.
- **الأشراط الإجرائي : عندما يحقق السلوك الهدف منه(اشباع الحاجة) فإن الانسان يميل إلى تكراره، وعندما لا يحقق السلوك الهدف فإن الانسان يتجنبه ويبحث عن سلوك آخر يحقق له الهدف ، لذا لابد أن نتعرف على دوافع الافراد وسلوكهم لإشباع دوافعهم**

[35] من أقطابها البارزين جون بي واطسن" وقد أتي من بعده عدد من علماء النفس الأميركيين ، مثل "إدوارد ثورندايك" و"كلارك إل هال" و"إدوارد سي تولمان" ومن بعدهم "بي إف سكنر" وهو الأكثر انتشارا وتأثيرا.

36 faculty.ksu.edu.sa

- **يتصف السلوك الإنساني بأنه هادف ،يسعى لدفع ضرر او كسب منفعة.**
- **التعزيز أو التدعيم :** يرتبط التعلم الإجرائي بأسلوب التعزيز الذي يصاحب التعلم، ويعتبر هذا المبدأ من أهم مبادئ تعديل السلوك لأنه يعمل على تقوية النتائج المرغوبة عن طريق تعزيز السلوك كي يزداد احتمال حدوث الاستجابة مرة أخرى يسمى هذا الحدث اللاحق معزز أو مدعم. التعزيز نوعان هما:
- **التعزيز الإيجابي :** ويؤدي إلى زيادة استمرار قيام السلوك- مثال: متعلم يجيب على سؤال أحد المعلمين فيشكره المعلم ويثني عليه. فيعاود المتعلم الرغبة في الإجابة على أسئلة المعلم .
- **التعزيز السلبي**: ويتعلق بالمواقف السلبية فإذا كان استبعاد حدث منفر يتلو حدوث سلوك بما يؤدي إلى زيادة حدوث هذا السلوك فإن استبعاد هذا الحدث يطلق عليه تدعيم أو تعزيز سلبي.
- **الإنطفاء أو الإطفاء :** انخفاض السلوك في حال توقف التعزيز سواء أكان بشكل مستمر أو منقطع
- **التعليم بالتقليد والملاحظة والمحاكاة :** إن الفرد يتعلم السلوك من خلال الملاحظة والتقليد، فمحاكاة السلوك المرغوب من خلال الملاحظة يعتمد على الانتباه والحفظ واستعادة الحركات والهدف أو الحافز.
- **التعميم :** أثر تدعيم السلوك مما يؤدي إلى تعميم المثير على مواقف أخرى مثيراتها شبيهة بالمثير الأول أو تعميم الاستجابة أخرى مشابهة.

أما أبعادها التربوية والتعليمية، فمنها ما يلي :

- إن كل تعلم عبارة عن استجابة لمثير أو باعث والاستجابات التي يقوم بها المتعلم هي التي تحدد مدى نجاحه وإتقانه لما تعلمه، ولا يتحقق النجاح إلا إذا قام المدرس بسلسلة من الإجراءات والاختبارات للتقويم والصحيح.
- **التكرار والتمرين** : للتكرار دور مهم في حدوث التعلم الشرطي، فكلما كان النشاط مكررا عدة مرات زادت قوة المثير الشرطي عند ظهوره بمفرده.
- كلما قوي الدافع تحقق التعلم المرغوب؛ لذلك وجب إحاطة التعلم بالمثيرات الفعالة حتى نضمن استمرار التواصل بين المدرس والمتعلمين؛
- إن ضبط وتحديد عناصر الموقف التعليمي وتحديده وتقديمه بشكل مناسبٍ في شكل وحداتٍ رئيسية أو فرعية وحسب مستوى التلاميذ؛ وبذلك يتحقق الهدف بحدوث التعلم من دون إبطاءٍ أو تأخير ومن دون الحاجة إلى التكرار والتمرين وهدر الوقت؛
- إن تنظيم عناصر المجال الخارجي، يساعد على تكوين ترابطات تساعد في إنجاز الاستجابات المطلوبة، كما يجعل موضوع التعلم في حالة نشاط مستمر..

2. أسلوب التعلم :

لقد قادت الأبحاث التي قام بها أصحاب الاتجاه المعرفي في علم النفس Cognitivisme إلى تأكيد فكرة مفادها أن المتعلمين يدركون موضوع المعرفة بأساليب مختلفة بفضل ما يتوفر عليه كل واحد من مخزون معرفي ومفاهيم، وبفضل الاستراتيجيات التي يستخدمها لاكتساب المعرفة. ويصف الباحثون هذا التفاعل بين المتعلم وموضوع المعرفة بأسلوب التعلم.

يعرف ميسيك Messick أسلوب التعلم بأنه "الطريقة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرة" ويميز كارل يونج Young Carl بين عدة نماذج من أساليب التعلم منها المتعلم ذو الأسلوب الشعوري الذي يعطي قيمة لما يشعر وينفعل به، والمتعلم ذو الأسلوب التفكيري الذي يستخدم التفكير العقلاني والتصنيف، والمتعلم ذو الأسلوب الحسي الذي يربط تعلمه بالمحسوسات، ثم المتعلم ذو الأسلوب الحدسي الذي يفهم ما يتلقاه بطريقة كلية.

"يوسف قطامي سيكولوجية التعلم والتعلم الصفي"

يميز نموذج كولب Kolb،1984 بين أساليب للتعلم التالية :

- المتعلمون الذي يكتسبون المعرفة بالخبرات الحسية ، و هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال الأمثلة ، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلاً من المدرس ، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين.
- المتعلمون الذي يكتسبون المعرفة بالملاحظة التأملية في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم.
- المتعلمون الذي يكتسبون المعرفة بالمفاهيم المجردة؛ حيث يعتمدون في إدراك ومعالجة المعلومات علي تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، كما يركزون علي النظريات والتحليل المنظم.
- المتعلمون الذي يكتسبون المعرفة بالتجريب الفعال ويعتمد هؤلاء على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين.

يميز نموذج بيجز Biggs بين ثلاثة أساليب للتعلم، وهي :

- الأسلوب السطحي يعتمد أصحابه أن على إنجاز متطلبات المحتوي الدراسي من خلال الحفظ والتذكر.
- الأسلوب العميق الذي يتميز أصحابه بالدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلموه ، والقدرة علي التفسير والتحليل والتلخيص.
- الأسلوب التحصيلي وينصب تركيز أصحاب هذا الأسلوب علي الحصول أعلى الدرجات لا على مهمة الدراسة ، ويتميزون بامتلاكهم لمهارات دراسية جيدة وتنظيم الوقت والجهد .

3. الذكاءات المتعددة :

لا يُنظر اليوم إلى الذكاء كقدرة عامة، بل هناك ذكاءات متعددة تدعو إلى تكييف التعليم وطرائقه مع قدرات المتعلم، من هنا تقدم نظرية الذكاءات المتعددة استراتيجيات التدريس المناسبة لتنمية كل ذكاء على حدة.[37]

ويعد "هوارد جاردنر (Howard Gardner) " (من مؤسسي نظرية الذكاءات المتعددة، وهي "تفترض أن كل إنسان يمتلك عدة ذكاءات وليس ذكاءً واحدًا، وأنه يتميز في نوع واحد منها أو أكثر، ولا يوجد شخصان لديهما نفس قدرات الذكاء "[38].

يعرف " جاردنر" الذكاء وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة بأنه القدرة على حل المشكلات ، ويمتلك أي فرد ثمان ذكاءات، وهى كالآتي :

- **الذكاء اللغوي : ويعنى قدرة الفرد على تناول ومعالجة واستخدام بناء اللغة ومعانيها في المهام المختلفة سواء في التعبير عن النفس أو في مخاطبة الآخرين .**
- **الذكاء المنطقي الرياضي : ويتمثل في القدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات والاستدلال والاستنتاج والتمييز بين النماذج وإدراك العلاقات .**
- **الذكاء البصري المكاني : ويعنى القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة من خلال مهارات التمييز البصري ، والتعرف البصري ، والتعبير البصري ، والصور العقلية ، والاستدلال المكاني.**
- **الذكاء الجسمي الحركي : ويشير إلى القدرة على ربط أعضاء الجسم بالعقل لأداء بعض المهام مثل الممثل ، واللاعب الرياضي ، أو استخدام اليدين لإنتاج بعض الأشياء مثل الطبيب الجراح ، والنحات ، والميكانيكي.**
- **الذكاء الموسيقي : ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك وإنتاج الصيغ الموسيقية المختلفة التي تتمثل في الإيقاع ، والجرس الموسيقي ، ونوعية الصوت.**
- **الذكاء الاجتماعي : ويعني قدرة الفرد على التواصل والتفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين .**
- **الذكاء الشخصي : ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك مشاعره ودوافعه، واستخدام المعلومات المتاحة في التخطيط لشئون حياته واتخاذ القرارات المناسبة له.**
- **ذكاء الطبيعة : ويعنى القدرة على استكشاف وتمييز وتصنيف الأشياء التي توجد في الطبيعة مثل النباتات والحيوانات.**

السيد على سيد أحمدhttp://www.gulfkids.com /

[37] محمد أمزيان. الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات. مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004

[38] الذكاءات المتعددة : أسس و استراتيجيات التعلم وأساليب التعليم وفقها http://amal.unlimitedboard.com/

جدول يجسد أنواع الذكاءات واستخداماتها التربوية :[39]

نوع الذكاء	الأنشطة البيداغوجية	الوسائل التعليمية	استراتيجيات التعلم
الذكاء اللغوي	عروض . مناقشات- سرد . كتابة . قراءة، إلخ.	كتب . أشرطة سمعية . نصوص ...	القراءة والكتابة والإنصات والكلام.
الذكاء المنطقي الرياضي	التجارب العلمية . حل المشكلات . التفكير النقدي.	وسائل علمية وتشخيص الرياضيات.	النقد وبناء المفاهيم والعد والتكميم.
الذكاء البصري الفضائي	أنشطة فنية وعروض بصرية . التصورات الذهنية.	خرائط . أشكال بيانية . رسوم . أفلام...	البناء الذهني للصور والأشكال . التشخيص...
الذكاء الجسمي الحركي	المسرح . الأنشطة . الوسائل اللمسية . التعلم النشط...	الفضاء الحركي . مواد ووسائل قابلة للتركيب...	التركيب والبناء . اللمس...
الذكاء الموسيقي	موسيقى مصاحبة للتعلم.	أشرطة موسيقية وآلات التسجيل...	الغناء . السماع...
الذكاء التفاعلي	التعلم الجماعي . التعليم بالتبادل . التجمعات.	لعب الأدوار. مشاريع جماعية...	التفاعل . المشاركة . الإرشاد...
الذكاء الذاتي	التعلم الفردي . التحصيل المستقل . تأكيد الذات.	مذكرات . وسائل التقويم الذاتي...	تجسيد اختيارات شخصية...
الذكاء الطبيعي	وضع قوائم للكائنات والأشياء وتصنيفها...	مواد الطبيعة . رسوم الطبيعة . كتب الطبيعة...	الملاحظة . الجمع والترتيب والتصنيف...

في ضوء هذا المعطى النفسي التربوي، يقتضي إعداد درس طرح جملة من التساؤلات خلال هذا الإعداد، من أهمها:

- ما أهداف الدرس الذي أعده ؟[40]
- ما الوسائل اللازمة لتبليغ الدرس بكيفية جيدة؟
- ما القدرات أو الكفاءات الذهنية الموجودة لدى المتعلمين التي سيستهدفها الدرس؟
- كيف يمكن تقديم الدرس بكيفية مخالفة للمعتاد، تراعي كل الذكاءات أو معظمها؟
- كيف يمكن التحقق من بلوغ الأهداف بالعلاقة مع ذكاءات المتعلمين وكفاياتهم ؟

الخلاصة :

ندرك من خلال جميع هذه المعطيات، أن الاستجابة لحاجات المتعلمين أمر ضروري لصوغ أهداف التدريس، وأن هذه الاستجابة تتطلب النظر إلى عدة جوانب متداخلة: u، تتصل بما يلي :

- **المكتسبات والخبرات السابقة للتلاميذ.**
- **العوامل النفسية مثل الذكاء.**
- **الأسلوب الذي يستخدم لاكتساب المعرفة وإدراك ظواهرها.**

[39] عن وثائق مشروع إتقان : برنامج مشروع إتقان (الارتقاء بالتكوين لتقوية الأداء والنجاح) برنامج دعم النجاح المدرسي PARS. د أحمد أوزي

[40] المرجع نفسه

مجزوءة التدبير:

1

مدخل إلى تدبير العلاقات النفسية الاجتماعية والاجتماعية في القسم الدراسي والمدرسة

إعداد د. عبد اللطيف الفاربي

2017

تقديم

يصادف الباحث في المجال الوجداني صعوبة في تحديد مفاهيمه وتمييز عناصره، وقد اشرنا في الفقرات السابقة الى بعض اسباب هذا المشكل، ومنها :

- ارتباطه بما هو داخلي من أحاسيس وانفعالات وعواطف يصعب التحكم في مفاهيمها ومتغيراتها بأساليب دقيقة وملائمة.
- تداخل هذا المجال مع المجالين المعرفي والحس- حركي، بحيث يصعب التمييز بين هذه المجالات.
- صعوبة التمييز بين مكونات ومتغيرات هذا المجال نفسه، التي غالبا ما تتداخل فيما بينها كل هذه المعطيات تضطرنا الى محاولة التعريف بالمجال والوجداني و موضوعاته، لأن هذا التعريف يشكل منطلقا لا جرأة اهدافه واقتراح الاستراتيجيات والاساليب التقويمية الملائمة.

بناء على هذه المعطيات فان هذا الفصل يسعى الى تقريب فهم المجال الوجداني من خلال جملة اجراءات تتمثل كما يلي :

- سنقترح في البداية تعريفات عامة حول مفهوم الوجدانية والمجال الوجداني.
- سنقدم بعد ذلك التصورات التي صاغتها نظريات علم النفس حول المجال الوجداني.

1. تعريفات عامة لمفهوم الوجدانية :

عندما نتصفح بعض المعاجم العامة و الخاصة نلاحظ ان عبارتي وجداني Affectif قد وردنا بمدلولات متقاربة، من أهمها المدلولات التالية :

- الوجداني هو كل ما يتعلق بالعواطف والانفعالات والمواقف [41]
- الوجداني هو كل ما يرتبط باللذة والالم والانفعالات [42]
- الوجداني هو كل ما يرتبط بالعواطف وليس بالعقل [43]
- الوجدانية هي مجموع الظواهر الوجدانية مثل التوجهات، والانفعالات، و العواطف، والرغبات
- الوجدانية حالة تترجم برد فعل الفرد المحس الذي يعبر عن تغير حصل له [44]
- الوجدانية هي رد فعل إيجابي يتمثل في الإقبال على شيء، أو رد فعل سلبي يتمثل في النفور من شيء، ويرافق كل وضعية نفسية احساس باللذة أو الألم [45]
- الوجدانية هي مجموع الظواهر الوجدانية ومرادفها الحساسية، والحساسية نوعان : حساسية اخلاقية تتمثل في الانفعالات والرغبات، وحساسية إرادية تتمثل في الطبع والمزاج [46]

إذا تأملنا معظم هذه التعاريف فإننا نلاحظ انها تحدد مفهوم الوجدانية من منطلقين : تحديد ينطلق من موضوع الوجدانية الذي هو العواطف والانفعالات والمواقف والرغبات والأحاسيس. وتحديد ينطلق من الحالة الوجدانية التي تتمثل في رد فعل إيجابي أو سلبي أو في حالة الإحساس باللذة والالم.

تؤدي بنا كل هذه المعطيات الى استخلاص مجموعة من النقط الأولية، هي :

- يتحدد موضوع الوجدانية في معناها العام، في العواطف والمواقف والرغبات والاحاسيس.

[41] G. de landsheere. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation
[42] Dictionnaire de notre temps. Hachette
[43] Dictionnaire de langue française
[44] Robert lafon .Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant
[45] Mauro loeng : Vocabulaire de pédagogie moderne
[46] Lallande. Cité in George Amdo l'affectivité de l'enfant P.6

- توصف الوجدانية بحالة احساس أو رد فعل.
- يتعلق المجال الوجداني بالأهداف الواصفة لمواقف الشخص والمتمثلة في المواقف والحوافز والاهتمامات وغيرها...

تعتبر هذه التحديدات منطلقات لتقريب المفهوم، ولكن فهم الوجدانية لا يتم بدقة إلا داخل تصورات نظرية سيكولوجية، أسس كل منها مفهوما للوجدانية. فكيف قاربت الاتجاهات السيكولوجية مسألة الوجدانية ؟

لكي نجيب على هذا السؤال سنبحث في مفهوم الوجدانية من خلال :

- الاتجاه السلوكي.
- الاتجاه الجشطالتي.
- اتجاه التحليل النفسي.
- اتجاه السيكولوجيا التكوينية.

2 الاتجاه السلوكي :

على الرغم من الاختلافات الفرعي بين السلوكيين فقد ساروا جميعهم في الاتجاه العام نفسه، وفسروا الظواهر النفسية انطلاقا من السلوكات الظاهرة، مستبعدين من لغتهم المفردات والتعابير التي تشير الى "السمات الذهنية". هكذا أكد سكينر Skinner مثلا "على أن علم النفس هو علم السلوك، وأن استنباط حالات أو حاجات داخلية غير قابلة للملاحظة لا يعتبر تفسيرا سليما، لأنه لا يضيف شيئا الى الاهتمام العلمي بالشروط التي تحكم السلوك" [47]

ولكن ما الذي يقصده السلوكيون بلفظ السلوك Comportement؟ يقول واسطون : "ان المقياس ... الذي يضعه السلوكي أمامه دائما هو كالتالي : هل أستطيع أن أصف هذا الجزء الصغير من السلوك بلغه الحافز والاستجابة ؟" ويفيد هذا الكلام أن السلوكيين يعتبرون أن السلوك، مهما كان جزئيا، يتألف من وحدة المثير Stimilus والاستجابة Réponse. مما يعني أن جميع الافعال التي يقدم الفرد عليها هي استجابات لمثيرات معينة، فالأكل مثلا، استجابة لحاجة الجوع كمثير، ووقوف التلاميذ استعدادا للخروج من القسم، استجابة لمثير هو رنين الجرس الذي يعلن نهاية الحصة الدراسية، كما أن إجابة تلميذ استجابة لمثير هو سؤال لمدرس وهكذا ذواليك. فكل سلوك اذن هو عبارة عن مثير واستجابة. والمثير هو أي شيء يحدث تغيير فسيولوجيا في الكائن الحي، أما الاستجابة فهي السلوك القابلة للملاحظة [48] .

وفقا للمنظور السلوكي، سنعتبر تصرفات التلميذ وأفعاله الظاهرية مؤشرا على حالته النفسية الداخلية، أي أن عدم اهتمام التلميذ بالدرس، يظهر من خلال مجموع السلوكات التي يقوم بها مثل : عدم المشاركة، الشرود، عدم كتابته للمعلومات... وبهذا سنكون قد استدللنا على حالة نفسية داخلية بأفعال سلوكية خارجية وملاحظة، وبتعبير عام، إننا ننطلق في فهم الظاهرة النفسية من الافعال التي يقوم بها الفرد، وبهذا نطابق بين السلوك الخارجي والحالة النفسية، ونختصر هذه في ذاك.

3. الوجدانية على ضوء نظرية الجشطالت

الحالة الوجدانية تتحدد بمجال سيكولوجي :

لنفرض أن تلميذا قام بسلوك مثل الفرار من المدرسة. أو الاقبال بحماس على انجاز معين، أو اللهو داخل القسم فكيف نفسر هذه السلوكات التي تعبر عن حالة وجدانية مثل الميول والنفور، والحماس...؟ إنه لا يكفي تفسير هذه الحالات

8 ر.م. أغرو سوج.ن. ستانسيو : العلم في منظوره الجديد. ص 84

9 ر.م أروس وج.ن. ستانسيو : مرجع مذكور – ص 84

بالانطلاق من السلوك نفسه أو بالاقتصار على دراسته، بل لابد من اعتبار مجموعة من العوامل التي تتدخل في تحديد تصرف أو سلوك، او حالة معينة. فقد تفسر التصرفات التي قام بها التلميذ في المثال السابق، بمجموعة عناصر مثل المكان الذي يوجد فيه التلميذ، وحالة الطقس، وعوامل التعب، موقف التلميذ من المادة الدراسية، والضغط الذي يمارسه زملاؤه، والمناخ الاسري... وغيرها من العناصر المتداخلة والمختلفة الأبعاد والمكونات، والتي يفترض انها تتدخل بشكل من الاشكال في تحديد تصرفات وسلوكات ومواقف الأشخاص. وبمعنى آخر فإنه لا يمكن أن أدرك شيئا ما الا داخل مجال كلي.

بناء على هذا المعطى يمكننا أن ننطلق لتفسير الحالة الوجدانية، فعندما نفسر حالة وجدانية حسب K. Lewin ،فانه لا يمكن التعرف عليها بواسطة السلوك وحده بل لابد من التعرف على السلوك وعلى الوضعية التي تم فيها هذا السلوك، فالحالة الوجدانية لا تتحدد بالشخص نفسه بل انها تتحدد كذلك بالوسط والمعطيات المحيطة، والحالات السابقة لذلك الشخص، أي بالمجال الذي يوجد فيه الشخص [49]. لنفرض مثلا أن تلميذا مزق فجأة دفتره حين كان ينجز تمرينا معينا، إننا قد نفسر هذا السلوك الذي هو مؤشر الانفعال والإحساس الوجداني بمجموعة عناصر تكون مجالا كليا مثل:

- إن ذلك التلميذ لم يكن يمتلك معلومات سابقة لإنجاز التمرين.
- إنه تعب من كثرة التكرار والمحاولة دون أن يتوصل الى جواب صحيح.
- إن زملاءه الذين أنهوا إنجازهم قد غادروا الفصل دون أن يساعدوه.

وهكذا فان فهم أي حالة وجدانية لا يمكن أن يتم إلا داخل مجال كلي يسمى المجال السيكولوجي Champs psychologique فالمجال السيكولوجي يشمل كل الحالات الجسمية والبيولوجية والاجتماعية والسيكولوجية (الواعية وغير الواعية) التي تتواجد في لحظة معينة، وتتدخل لتحديد سلوك الفرد والجماعة... [50]

الحالة الوجدانية حالة كلية :

ولكي ندرك هذا المفهوم الذي اعتمده K. Lewin لتفسير الحالة الوجدانية، فانه لا بد من الاستناد الى الأسس السيكولوجية التي انطلق منها الباحث والتي تكمن في نظرية الجشطالت Gestalt (من أقطابها Werthiemer Koffka-lewin [51]

فعندما يواجه الفرد وضعية أو حالة معينة، فإنه يدركها كلياتها لا في أجزائها وفروعها. إنه ينظمها داخل الوضعية المحيطة به ليدركها ككل، ويوظف في الآن نفسه، خبراته وتجاربه السابقة. فلنفرض مثلا أن تلميذا أراد أن يفحص وضعية أو يحل مشكلة، فانه يبدأ أولا بفحص شامل للوضعية ويحاول الحصول على الحل حدسيا عن طريف الاستبصار Insight وهو كشف لنتيجة أو حل أو فكرة عن طريق فحص شامل لوضعية، وإدراك العلاقات بين أجزائها.

و التعلم بالاستبصار يقوم على مجموعة حالات وجدانية، مثل حالات التردد، والتوقف، والانتباه المركز، والحالات المرافقة للمحاولة و الخطأ. فالتلميذ، في حل مشكل، يصل الى ذلك بالحس إذا كانت الوضعية واضحة، ويصل اليه عن طريق المحاولة والخطأ إذا كانت الوضعية غير واضحة [52] ، فينشط في كلتيالحالتين تجاربه السابقة ويركز انتباهه على مختلف عناصر المشكل [53]، وهكذا فان نظرية الجشطالت تنظر الى التعلم من حيث أنه : [54].

---

[49] George Amado. L'affectivité de l'enfant p 60

[50] Dictionnaire de la psychologie

[51] أدخلت الجشكالت مفهوم الشكل والأرضية، فنحن ندرك الشكل وخلفياته. فالتلميذ عندما يجلس مع زملائه في القسم فإنه يمثل أرضية أو خلفية، وعندما يقف فإنه يصبح شكلا والتلاميذ خلفية.

[52] Kohler. La psychologie de la forme

[53] M.Minder/la didactique fonctionnelle P.214

[54] محمد زياد حمدان : المنهج المعاصر ص ص : 151-152

- تنظيم المتعلم لخبراته الحسية عن طريق إدراكه الذاتي في صيغة كلية. بمعنى أن المتعلم يدرك المعطيات ككليات.
- هناك مجال للتعلم تتداخل عناصره وأجزاؤه وتتفاعل، مثل ترتيب غرفة القسم والمناخ الجماعي السائد، ونوعية حركات وتموضعات المدرس والتلاميذ...
- التنظيم والانسجام في موقف التعليم ليسهل تعلم المعطيات المطروحة (قانون التنظيم).
- هناك مبادئ في تنظيم وضعية التعليم كاستمرار الخبرات القديمة وانسجامها مع الخبرات الجديدة، ومبدأ الدنو في تسهيل خبرات التعلم، ومبدأ الشمول في ترابط المنبهات، ومبدأ التشابه في جمع المعطيات داخل أقسام ثم مبدأ الميل الى إكمال الخبرات...

دينامية الحالة الوجدانية :

وإذا كانت لهذه المعطيات أهمية كبيرة في بناء استراتيجية للتعلم الإدراكي, فإنها لا تهمنا الآن إلا من حيث كونها أمثلة على فهم معنى الكلية والمجالية عند الجشطالت، والانطلاق منها لتفسير الحالة الوجدانية، وبالأخص، الحالة الوجدانية داخل الجماعات مثل جماعة القسم. ولأجل ذلك نرجع الى مفاهيم Lewin مجموعة من المفاهيم التجريبية لفهم الظاهرة والحالة الوجدانية داخل الجماعة، أطلق عليها تسمية "المفهوم المبنى" Construct. وتشمل المفاهيم المبنية المكونات التالية [55].

- **القوة** La force : وهي مجموع الرغبات والميول التي تدفع الشخص للقيام بسلوك معين، ويمكن ان نميز بين قوى دافعة الى التطور وقوى تحصره Frénatrice، كما يمكن ان نميز داخل جماعة بين قوى ذاتية وقوى ناتجة عن الغير، مما ينتج عنه حالات وجدانية من تعارض قوى الرغبات والميول، تؤدي إلى كثافة الانفعالات.
- **الموقع** La position : ويتعلق الأمر هنا بإدراك الشخص داخل مجال سيكولوجي، أي في لحظة معينة تتكون من حالات جسمية وبيولوجية واجتماعية وسيكولوجية (جوع، تعب، خوف، مكان...)
- **موقع الآخرين داخل نفس المجال** : فللفرد علاقة بالآخرين، وهم يكونون جميعا كلا منظما يتفاعل بعلاقات ويهدف الى احداث حالة توازن Etat d'équilibre. وتنشأ حالة التوازن عن القوى الدينامية التي تتفاعل داخل جماعة.[56]
- **النفوذ والقوة** : وهي الحالات التي تمارس تأثيرا على الاشخاص، فاذا اخذنا مثلا مفهوم الحاجات عند .K Lewin. فإننا نجده يفسره بالارتباط بعلاقات مع الاخرين، فالحاجة يمكن أن تنشأ من خلال : فعل يقوم به الشخص تجاه شخص آخر، او بفعل جاذبية تجاه شخص معين، وقد تتكون هذه الحاجات في ارتباط مع اهداف جماعية.
- **تكافؤ العناصر** La Valence : لقد استعار Lewin هذا المفهوم من الكيمياء [57] للإشارة إلى جاذبية الاقبال على شيء (جاذبية إيجابية) وعدم تجاهه (جاذبية سلبية)، وهي حالة من صراع قوى وجدانية متعارضة.

وهكذا تتداخل مجموعة من العوامل في تحديد الحالة الوجدانية، وهي عوامل تنتمي إلى الحقل السيكولوجي للجماعات، وقد أفادت هذه المعطيات في ادراك الكثير من الحالات الوجدانية داخل القسم الدراسي وتحليل التفاعلات بين جماعة التلاميذ، إذ حاول Lewin، بنفسه (إضافة الى Lippit و White) دراسة العلاقات بين أسلوب تسيير الجماعة والاثار الوجدانية الناجمة عن شكل عمل الجماعة، فقد اختار Lewin، عينة من الاطفال، وطلب منهم انجاز تصميم للمسرح. وقد قسمهم الى ثلاث مجموعات، كل واحدة تخضع لتنظيم معين [58].

---

[55] G. Amado Op.cit P :61

[56] أي علاقات وتفاعلات تبحث عن Champs de force إن الجماعة ليست مجموع الأفراد بل كلية دينامية تكون شكلا متوازنا ويوظف لوين هنا مفهوم حقل القوة توازن.

[57] Gilles Amado et André Guittet. Dynamique de la communication dans les groupes

[58] Ibid P.81

- الجماعة الأولى : تسير بكيفية أوتوقراطية (سلطوية)، حيث أن هناك مسيرا يحدد الاهداف ووسائل العمل دون استشارة الاطفال.
- الجماعة الثانية : تسير بكيفية ديموقراطية، حيث أن مجموع الأطفال يشاركون في تحديد الأهداف وتوزيع المهام.
- الجماعة الثالثة : تتسم في العمل بأسلوب متسيب، حيث ان الاطفال يعملون بدون توجهات من مسير.

وقد اسفرت هذه التجربة عن نتائج هامة لفهم الحالات الوجدانية داخل الجماعات، ففي الجماعة السلطوية تنجز المهام بدون حماس، ويسود أفرادها نوع من التوتر، وتتجه المواقف نحو اللامبالاة والعدوانية، وتنجز المهام في الجماعة الديمقراطية في جو من الارتياح والعلاقات الايجابية بين الافراد، المبنية على التعاون، اما الجماعة المتسيبة فإن افرادها ابدوا نوعا من الاحباط والفشل، وسادت بينهم علاقات متوترة.

تساعدنا إذن، أبحاث Lewin المنطلقة من نظرية الجشطالت في فهم الحالات الوجدانية داخل الجماعة، باعتبارها حالة تتحدد من خلال المجال السيكولوجي الذي يوجد فيه الأفراد. فالوجدانية ظاهرة دينامية وكلية تتداخل في تحديدها مجموعة من المعطيات الفيزيقية و السيكولوجية والاجتماعية والطبيعية التي تكون مجالا لتفسير تلك الظاهرة باعتبارها كلا متناغما ومنسجما. ولهذا الأمر أهمية بالغة في التعامل مع الوجدانية تربويا، انطلاقا من المحيط والمجال الذي يوجد فيه المتعلم، كما أن له أهمية في بلورة استراتيجية تربوية تعتمد على تنظيم المجال الذي يتعلم فيه التلميذ.

4. الوجدانية على ضوء التحليل النفسي

الوجدانية حالة لا شعورية :

عندما تحاول نظرية التحليل النفسي فهم الحالات الوجدانية لدى الفرد أو الجماعة، فإنها لا تقف عند مجرد الوصف والتحليل، وإنما تسعى الى الكشف عن الأسباب الكامنة وراء هذه الحالات. فالانفعالات والعواطف والأهواء تعود في نظرها الى عوامل لاشعورية تتمثل في الدوافع الغريزية. ولقد قدم فرويد S.Freud، قصد تأكيد تصوره هذا، التفسيرات التي كانت تحصر العمليات النفسية في الشعور معتبرة أن "كل ما هو شعوري هو نفسي وبالعكس، كل ما هو نفسي هو شعوري [59] وأشار، بالمقابل الى أهمية اللاشعور في فهم وتفسير تلك العمليات.

وفي إطار تصوره لبنية الجهاز النفسي، توصل فرويد الى وجود منطقة نفسية سماها "الهو" الى جانب منطقتي الأنا والانا الأعلى [60] . واعتبر "الهو" مكمن جميع الدوافع الغريزية، كما رأى فيها "أول نمط من أنماط التعبير النفسي". فالهو يشمل كل "ما يحمله الكائن الانساني معه منذ ولادته، كل ما هو متعين في طبيعته، أي في المقام الاول الدوافع الغريزية الصادرة عن التنظيم البدني" [61] وبناء على ذلك، فإن فهم السيرورات النفسية ينبغي أن يتخذ كمرتكز له فرضية اللاشعور، وينطلق، بالتالي، من استجلاء الدوافع الغريزية المتحكمة فيها، ذلك أن جميع الانفعالات والعواطف الانسانية ترتبط بهذه الدوافع الغريزية.

---

[59] سجموند فرويد : مختصر في التحليل النفسي ص ص : 22-23

[60] بالنسبة لفرويد مكمن الغرائز والرغبات والميول والميول ça لقد ميز فرويد في الجهاز النفسي بين مناطق الهو والأنا والأعلى. وإذا كان الهو اللاشعورية، فإن الأنا يمثل جانب الإدارة والوعي وهو الذي ينظم جميع العمليات العقلية... أما الأنا العلى، فهو يمثل سلطة المجتمع داخل النفس وهو عبارة عن أوامر ونواهي اخلاقية يستطبنها الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية لتصبح جزءا من واقعه النفسي اللاشعوري.

[61] نفس المرجع، ص ص : 8-9

استنتاجات عامة :

فإذا كانت السلوكية تقدم تفسيرها للحالات الوجدانية انطلاقا من مظاهرها الفيزيولوجية (تنفس، تقلص عضلات، نبض القلب...) أو انطلاقا من سلوك الشخص الممكن ملاحظتها، فاختصرت بذلك الوجدانية في الحاجة التي تدفع الشخص الى انجاز سلوك قصد تغطيتها، فإنه بالنسبة للجشطالت، لا يمكن تفسير الحالة الوجدانية بالتعرف على سلوكها الظاهر وحده، بل لابد من اعتبار المجال السيكولوجي الذي تتموضع فيه الحالة الوجدانية، أي الحالات الفيزيقية والبيولوجية والاجتماعية والسيكولوجية التي تتواجد في لحظة معينة، والتي تتدخل لتحديد سلوك الفرد أو الجماعة.

5. الحوافز لدى التلاميذ :

ما المقصود بالحوافز ؟

تشير الحوافز، في معناها العام، الى كل ما هو قادر على تحريك الفرد ودفعه إلى الفعل، وحثه على تبني تصرفات ومواقف معينة. ولا يستعمل لفظ الفعل هنا للإشارة إلى مجال محدد من مجالات النشاط الانساني، ذلك أن سلوك الفرد قد يكون داخليا أو خارجيا، فسيولوجيا أو انفعاليا أو عقليا أو حركيا [62]. وهناك تعريفات عديدة للحوافز تلتقي في خاصيات وتختلف في أخرى. فهي "**القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف**"[63] ويعرفها R .Gagné بأنها **قوى داخلية تدفع الفرد إلى الفعل** [64] ، ويذهب P.Badin في الاتجاه نفسه فيحدد الحوافز بكونها مجموعة من القوى التي تدفع الفرد نحو هدف معين، وتحدد تصرفاته [65] أما R.Mucchielli فقد أورد تعريفا أكثر تفصيلا للحوافز، فأشار الى انها كل توتر وجداني، مثل العاطفة والرغبة والتطلع والميل والحاجة، الذي يمكن أن يثير ويدعم فعلا معينا. والحوافز قوى دينامية نشيطة تسير وتوجه السلوك نحو أهداف معنية [66] . ويلتقي هذا التعريف في بعض جوانبه مع تعريف أخر يرى في الحوافز مجموعة من الرغبات والإرادات التي تدفع شخصا إلى انجاز مهام أو بلوغ هدف يرتبط بحاجة معينة [67].

ويبدو من خلال تفحص هذه التعريفات أن للحوافز مجموعة من الخصائص نذكر منها :

- **أنها عبارة قوى داخلية**
- **تثير لدى الفرد النشاط وتحركه**
- **توجه سلوك ونشاط الفرد نحو هدف معين**
- **تدعم نشاط الفرد حتى يتحقق الهدف، أو يتم إشباع الحاجة.**

ما المقصود بالحاجات ؟

الحاجة حالة من التوتر ناتجة عن نقص شيء ضروري، وقد تنتج الحاجة ايضا عن تأثيرات اجتماعية [68]، وهي أيضا المظهر السيكولوجي لحالة من النقص متحققة أو على وشك التحقق. أما التوتر Tension فهو حالة وجدانية مؤلمة أو غير مريحة تسعى العضوية الى التخفيف منها أو وضع حد لها [69]

[62] A.Collette Introduction à la psychologie dynamique. P : 129
[63] يوسف قطامي : سيكولوجية التعلم والتعلم الصفي : ص 127
[64] Dictionnaire actuel de l'éducation
[65] P.Badin. Aspects psychosociaux de la personnalité P : 63
[66] R.Mucchielli. les méthodes actives dans la pédagogie des adultes P.66
[67] Dictionnaire actuel de l'éducation
[68] P .Badin. Op. Cit P : 60

وقد ضع الباحثون تصنيفات عديدة للحاجات ميزوا فيها بين انواع عديدة، مثل الحاجات الأولية والأساسية والحاجات الثانوية، الحاجات الفردية والحاجات الاجتماعية، الحاجات الفزيولوجية والحاجات السيكولوجية... ومن بين هذه التصنيفات نذكر:

تصنيف ماسلو A.Maslow : صنف ماسلو الحاجات بطريقة تراتبية إلى

الحاجات الفزيولوجية، الحاجة الى الأمر، الحاجة الى الحب، الحاجة الى التقدير، الحاجة الى تقدير الذات، الحاجة للمعرفة والفهم، الحاجات الاستطيقية[70].

هكذا نستنتج أن الحاجات محركة للحوافز على التعلم، بمعنى أن كل فعل تعليمي ينبغي، لكي ينمي الحوافز على التعلم، أن ينطلق من الحاجات التي يشعر بها التلميذ. فما هي اذن أهم الحوافز التي تلعب دورا في تعلم التلميذ ؟ وكيف يمكن استغلالها في عملية التعلم ؟

حوافز مساعدة على التعلم :

لقد ميز R.Mucchielli بين نوعين من الحوافز يمكن اعتمادها في التعليم والتعلم [71].

أ- **حوافز فردية** يمكن استغلالها عندما يتعلق الامر بتلميذ معين، حيث أن المدرس يحاول أن ينطلق منها لدفع التلميذ الى التعلم أو فهم ما يثير اهتمامه. وهذه الحوافز هي :

- الحوافز المزاجية Caractérologiques وهي التي تتعلق بطبع ومزاج التلميذ المتعلم، فهذا يحب الحركة، وآخر يمير الى التغيير، وثالث يحبذ الجوائز، ولكل طبعه الذي يؤثر على مواقفه واهتماماته وميوله.
- الحوافز العقديةComplexuelles. وهي حوافز متعلقة بعقد نفسية تتجلى في ردود فعل انفعالية تؤثر على التعلم.
- **القدرات والمواهب الشخصية** : وهي تلك القدرات والاستعدادات التي يمكن أن يستغلها المدرس لتحفيز التلميذ على التعلم؛ حيث يعمل المدرس على محاولة اكتشاف هذه القدرات والاستعدادات واستغلالها وتوجيهها نحو تعلم إيجابي.

ب- **حوافز مشتركة** : وهي حوافز تهم التلميذ كفرد مثلما تهم جماعة التلاميذ. ويمكن استغلالها في وضعيات التعليم والتعلم قصد تحفيز التلاميذ وتحريك نشاطهم التعليمي، وهذه الحوافز الجماعية هي :

الفضول والحاجة الى المعرفة : التي تؤدي بالتلميذ الى محاولة اكتشاف المعارف واستجلائها والبحث عن المعلومات، والتعرف على المعطيات الواقع.

النجاح الفردي : وهو الحافز الذي يحرك نشاط التلميذ من أجل بلوغ هدف معين أو التغلب على الصعوبات التعلم، والسيطرة على وضعياته، واقصاء عوامل الفشل.

- **اختبار الذات والتقييم الذاتي** : وهي حوافز تترجم الحاجة الى معرفة الذات وتقييمها، والحكم على انجازاتها، فحينما يكون التلميذ قادرا على تقييم نفسه، فإن ذلك يشكل حافزا على تجاوز الصعوبات والاقبال على التعلم.

---

[69] L.Benlafkih. Op. cit P : 54

[70] P.Badin. Aspects psychosociaux de la personnalité.P :61

[71] Roger Mucchielli. Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes. PP : 71-74

- **الحاجة إلى تحقيق الذات** : وهي حاجة تتمثل في تطلع التلميذ لبلوغ آمال وتطلعات شخصية، وتحيين قدراته، مما يجعله يقبل على انجاز المهام بحماس ولذة إذا كانت تستجيب لما تتطلع اليه ذاته.
- **المنافسة** : ترتبط بتأكيد الذات والحاجة الى النجاح، فالمنافسة حافز على التعلم من حيث أنها تدفع المتعلم الى مقارنة انجازاته بأقرانه، إلا أنه ينبغي الاحتياط من تحول هذه المنافسة الى تسابق.
- **حضور الجماعة** : للجماعة دور أساسي في تحفيز التلميذ على التعلم، فعندما ندفع المتعلم الى المشاركة في الجماعة أو مقابلتها، فان هذا الأمر يحرك الحوافز على التعلم شريطة أن يكون عمل الجماعة منصبا على التعاون والثقة المتبادلة.

6. الميول والاهتمامات :

تعريف الاهتمامات والميول : ثمة تعريفات عديدة للاهتمامات والميول ننتقي منها التعريفات التالية :

تناظر الاهتمامات ميولا أو استعدادات ثابتة نسبا موجهة نحو موضوعات مختلفة، وبتعبير أدق، موجهة نحو حقول من النشاطات والخبرات المعيشة داخل وسط ثقافي ما. [72]

- الاهتمام "مجرد ميل، أي توجه الذات نحو سلوكات تتعلق، بشكل عام، بابتكار أو إنجاز مهمة ترويحية أو نفعية، وقد تتعلق بالاستهلاك أو المشاركة"[73].
- الميل اصطلاح خاص وموجه نحو شيء، أو نشاط معين، وهو استجابة للتقبل أو الانجذاب، ويعتبر مظهرا من مظاهر السلوك لا كيانا مستقلا بذاته [74]
- تنصب الاهتمامات حول نشاطات مفضلة، والشروط التي تنجز ضمنها هذه النشاطات. ويتعلق الأمر، في غالب الأحيان، بنشاطات مدرسية أو مهنية أو ترويحية [75]
- يشير لفظ اهتمام، في غالب الأحيان، الى استعداد الفرد للاختيار، بطريقة معينة، بين احتمالات محددة. وينظر الى الاختيار هنا في بعده الفردي والشخصي، مثل الاهتمام بمادة دراسية ما، أو بمهنة أو بنشاط ترويحي أو ترفيهي معين [76]
- يمثل الاهتمام منبها يوقظ انتباه الفرد وقد يدفعه الى الاتيان ببعض التصرفات[77].

إذا ما عدنا الى التعريفات السابقة وسعينا لأن نستخلص منها بعض الخصائص العامة المميزة للاهتمامات، فأننا نلاحظ ما يلي :

---

[72] J.B.Dupont et autres. La psychologie des intérêts. P : 40
[73] Frandès et Coll. Cité in la psychologie des intérêts. P : 41
[74] ك.م.أيفانز : الاتجاهات والميول في التربية. وقد ترجمت لفظة Intérêt بالميل.
[75] J.B.Dupont et autres.op.cit. P :33
[76] M.Ruchlin. Psychologie. P : 470
[77] A. Collette. Introduction à la psychologie dynamique. P : 129

- **الاهتمام استعداد ثابت نسبيا .**
- **الاهتمام ميل وتوجه نحو موضوع معين.**
- **الاهتمام استجابة تتخذ طابع التقبل أو الانجذاب نحو موضوع معين.**
- **يتجلى الاهتمام من خلال استحسان موضوع ما واختياره.**
- **ليس للاهتمام موضوع محدد ومحصور، إذ قد يكون موضوعه سلوكا أو خبرة معيشة، أو حقل نشاط، أو شروط هذا النشاط أو أشخاصا أو أفكارا.**
- **يحرك الاهتمام نشاط الفرد ويوجهه نحو موضوع معين.**

- يرى ماير وبنفولد (1961) Mayer أن ميول واهتمامات التلميذ بموضوع دراسي ما، قد تؤدي به الى بذل جهود كثيفة ومتواصلة قصد تحقيق تفوق دراسي، وعندما يتحقق هذا التفوق، يقود ثانية، الى تقوية ميول التلميذ الى الجهد والمثابرة، ويبعث فيه قدرة على تحمل مشاق الدراسة وتجاوز الصعوبات حتى يتحقق له النجاح من جديد [78].
- كشفت دراسات كارتر (1932) Carter وبردي (1943) وديفس (1959) عن الدور الذي تلعبه الميول والاهتمامات في علاقتها بذكاء المتعلم في تحديد نتائج التحصيل الدراسي لهذا الأخير. فالميل والاهتمام بمواد دراسية كالعلوم واللغات يعتمد أكثر على الذكاء إذا ما قورن بالميل والاهتمام بالمواد الاجتماعية مثلا. وإذا كانت المواد الدراسية المتعلمة تتطلب تركيزا كبيرا وضبطا وتحكما في النفس، يفقد المتعلمون ذووا الذكاء المنخفض اهتمامهم بسرة مقارنة مع المتعلمين ذوي الذكاء المرتفع [79]

7. المواقف (الاتجاهات) [80]

المواقف les attitudes مفهوم مركزي من مفاهيم علم النفس الاجتماعي، ويشير، في معناه العام، الى الطريقة التي يتموقع بها الفرد في علاقة بموضوعات معينة (J.Stoetzel) [81]. داخل هذا المعنى العام، نصادف تعريفات تتفاوت دقة وشمولية، وتختلف على مستوى العناصر التي تستدعيها لتحديد المفهوم.. من هذه التعريفات ننتقي ما يلي :

- الموقف حالة استعداد سيكولوجي تدفع الفرد للتصرف بطريقة خاصة تجاه أشخاص أو وضعيات ويختلف عن المزاج Tempérament لأن هذا الاخير يطبع سلوك الفرد ككل، بينما تكون المواقف كاملة ولا تمس إلا جزءا من السلوك[82]
- الموقف "هو أسلوب منظم متسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية، أو تجاه أي حدث في البيئة بصورة عامة. والمكونات الرئيسية للاتجاهات (المواقف) هي الأفكار، والمعتقدات، والمشاعر أو الانفعالات، والنزعات الى رد الفعل" [83].
- الموقف هو موقع فرد أو جماعة تجاه موضوع ما : شخص، جماعة، وضعية، قيمة. ويعبر عن نفسه بهذا القدر أو ذاك من الوضوح من خلال أعراض متنوعة أو مؤشرات (كلام، حركات، أفعال، اختيارات، أو غياب هذه المؤشرات) يمارس وظيفة معرفية، ومحركة ومنظمة للتصرفات.

---

[78] J.B.Dupont et autres. Op. cit. P : 167 ك.م. إيفانز :

[79] ك.م. إيفانز : مرجع سابق : ص 165.

[80] . والجذير بالاشارة الى أن العديد من الباحثين يفضلون توظيف لفظ "الاتجاه" بدل لفظ Attitude نستعمل هنا لفظ "الموقف" كمقابل للفظ الفرنسي موقف.

[81] P.Badin. Aspects psychosociaux de la personnalité. P :58

[82] وليم. لامبرت-ولاس. إ. لامبرت. علم النفس الاجتماعي. ص :113.

[83] J.Maisonneuve. Op. cit. P :111

- المواقف أو الاتجاهات "حالة الاستعداد أو التأهب النفس أو العصبي تتكون لدى الفرد من خلال الخبرة والتجربة التي يمر بها. وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي عل استجاباته لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة [84].

من خلال هذه التعريفات نصل إلى الخلاصات التالية :

- **إنها ذات طابع علائقي، إذ تشير الى علاقة، سلبية أو إيجابية بين فرد وموضوع.**
- **تتكون المواقف من عناصر متعددة ومتنوعة : أفكار، معتقدات، مشاعر، انفعالات، ردود فعل، اختيارات، ميول، استعدادات...**
- **تتمظهر المواقف من خلال مؤشرات عديدة : كلام، حركات، أفعال وتصرفات...**
- **تتجه المواقف نحو موضوعات عديدة متنوعة : أشخاص، قيم، جماعات، أعراف وتقاليد، أفكار، أشياء، عناصر من البيئة** [85].

8. التوافق والتكيف :

عندما نتحدث عن التوافق والتكيف، فإننا نصادف مشكلا هاما يتعلق بالتمييز بينهما. فما الذي يشير اليه هذان المفهومان ؟ وما نقط الالقاء والاختلاف بينهما ؟

- التكيف مفهوم أو مصطلح مستمد من حقل البيولوجيا، ويعني، بصفة عامة، **قدرة الكائن الحي على التلاؤم والتأقلم مع البيئة، يتجلى هذا التأقلم في التغيرات التي تحصل في عضوية الكائن الحي بتأثير معطيات البيئة، مما يجعله أكثر قدرة على الاستمرار في البقاء. وبطريقة أخرى،** إن التكيف تغير في الكائن الحي سواء في الشكل أو الوظيفة يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته أو بقاء جنسه. وقد اقتبس مفهوم التكيف من حقله الاصلي ليستعمل داخل حقول علمية أخرى من بينها حقل السيكولوجيا، ومن بين الذين اعتمدوه في هذا الحقل J.Piaget.[86]

ويعني التوافق في دلالته السيكولوجية العامة **إشباع الفرد لحاجاته ورغباته الفردية، والتكيف مع محيطه الاجتماعي بكافة متغيراته،** مع ما يفترضه ذلك من توازن بين الاشباع الفردي والتكيف الاجتماعي. وبتعبير أدق، إنه "الشعور بالرضا والاشباع الناتج عن الحل الناجح لصراعات الفرد في محاولته للتوفيق بين رغباته، وظروفه المحيطة"[87].

وانطلاقا من تفحص تعريفات التوافق المتنوعة والمختلفة والتصنيف الذي صنفت من خلاله، حدد أحد الباحثين مجموعة من الخصائص للتوافق، من بين هذه الخصائص نذكر ما يلي :

- ينبني التوافق على طرفين : الفرد والبيئة الاجتماعية.
- التوافق عملية دينامية تتغير حسب الافراد والمحيط.
- التوافق عملية نسبية تختلف حسب المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد.
- التوافق عملية دائمة دوام الحياة، إذ أن الفرد يسعى طوال حياته لتحقيق أكبر قدر من التوافق.
- التوافق إشباع لحاجات الفرد البيولوجية والنفسية والاجتماعية.
- لا يعني التوافق الخلو من الامراض والاضطرابات النفسية، وانما يشير الى غيابها النسبي [88]

---

[84] عن كتاب أحمد أوزي سيكولوجية المرافقAlport تعريف آلبورت،

[85] انظر في هذا الصدد، بحث أحمد أوزي. دراسة حول اتجاهات المراهق المغربي.

[86] ينتج التكيف في نظر بياجي عن التوارت بين عمليتي التلاؤم والتمثل، أي بين التأثير الذي يمارسه الوسط على الفرد والتأثير الذي يمارسه الفرد على الوسط. ويوظف بياجي مفهوم التكيف في إطار بحثه للنمو الذهني.

[87] مدحت عبد الحميد عبد اللطيف : الصحة النفسية والتفوق الدراسي : ص : 82.

[88] صلاح مرحاب : سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح. ص38

وضع الباحثون معايير عديدة حددوا انطلاقا منها توافق الشخص أو عدم توافقه. وتندرج هذه المعايير ضمن أطر نظرية عامة تصنف بطرق متعددة تبعا للمعيار الذي يتخذ أساسا للتصنيف [89] ونذكر في ما يلي تصورات بعض الباحثين :

- ماسلو A.Maslow : الادراك الفعال للواقع – قبول الذات – التلقائية – التمركز حول المشكلات لحلها نقص الاعتماد على الاخرين – الاستقلال الذاتي – استمرار تجديد الاعجاب بالأشياء أو تقديرها – الخبرات المهمة الاصلية – الاهتمام الاجتماعي القوي والعلاقات الاجتماعية السوية – الخلق الديموقراطي – الشعور باللاعداوة تجاه الانسان – التوازن أو الموازنة بين أقطاب الحياة المختلفة[90].
- إريكسون E.Erikson : الثقة – الاستقلالية – التوجه نحو الهدف – التنافس – الاحساس الواضح بالهوية – القدرة على الألفة والحب[91].
- تندال R.Tendell امتلاك شخصية متكاملة – مسايرة الفرد لمطالب المجتمع الذي يعيش فيه – التكيف للظروف والمواقف الواقعية – الاتساق مع الذات – النضج بالتقدم في العمر- اتخاذ النغمة الانفعالية الصحيحة التي تتفق مع محيط الفرد – الإسهام في خدمة المجتمع بروح مستبشرة وفاعلية متجددة ومتزايدة [92].

يقودنا تفحص المعطيات السابقة الى التأكيد على أهمية التوافق بالنسبة للفرد، فهو الذي يضمن له تحقيق التوازن مع الذات ومع المجتمع، ويتيح له، بالتالي، الاندماج داخل محيطه العام، ويؤدي هذا الامر الى وضع افتراض أساسي هو أن التوافق يعتبر غاية قصوى لأي فعل تربوي. فاذا كانت التربية تسعى الى خلق "المواطن الصالح"، فان الدلالة التي يحملها هذا التعبير تفيد، من بين ما تفيده، أن يكون الفرد مندمجا اجتماعيا، متطبعا بالقيم والمواقف الاجتماعية، يمتلك حسا اجتماعيا ووطنيا، وشعورا بالواجب تجاه الوطن، وقادرا على إدراك حجم المسؤوليات وتحملها.

وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يمكن للتربية أن تحقق التوافق لدى المتعلمين ؟ يعتقد كمال دسوقي أن هذا الأمر رهين بتوافر مجموعة من العوامل "تساعد على تحقيق التوافق الدراسي وهي :

- **تهيئة الفرص اللازمة للاستفادة، بأكبر قدر ممكن، من التعليم، وإعطاء التلميذ ما يحتاجه منها حسب طاقته وقدراته وتشجيعه على ذلك.**
- **الكشف عن قدرات التلاميذ بواسطة اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي.. لمعرفة امكاناتهم، ومن ثم توجيههم التوجه التربوي الملائم.**
- **تحفيز التلاميذ على التعامل من تلقاء ذواتهم، وتنمية رغبتهم في المعرفة والاستطلاع والاكتشاف.**
- **اعتماد التدعيم الايجابي أساسا لإكساب التلاميذ الثقة بالنفس والاعتداد بالذات لانهما أساس التوافق التربوي.**
- **التوازن بين الدروس والواجبات، ومراعاة طاقة التلاميذ وميولهم واهتمامهم.**

---

[89] نذكر من بينها تصنيف ينطلق من معيار إحصائي أو مثالي أو طبيعي أو باتولوجي. تصنيف ينطلق من التمييز بين نظريات التوافق فيحددها في : النظرية البيولوجية، النظرية السيكولوجية، النظرية الاجتماعية...

[90] انظر مدحت عبد اللطيف. مرجع سابق ص 89-90.

يتضمن المعايير التالية : Mittelmanوقد أقام ماسلو تصورا آخر بمشاركة مثلمان، شعور كاف بالأمن – درجة مقبولة من تقويم الذات – أهداف واقعية في الحياة – اتصال فعال بالواقع – تكامل وثبات في الشخصية – القدرة على التعلم من الخبرة – تلقائية مناسبة – انفعالية معقولة – القدرة على إشباع حاجات الجماعة مع التحرر منها – رغبات جسدية غير مبالغ فيها مع القدرة على إشباعها بصورة معقولة.

[91] نفس المرجع. ص 88

[92] نفس المرجع. ص 91.

- **تنمية المهارة اللغوية حتى يتمكن التلميذ من الكشف عن تحصيله.**
- **إثارة التنافس والتسابق بين التلاميذ بما يدفعهم الة الاهتمام، لكن مع تجنب الاضرار التي قد تنجم عنها كإرهاق الضعفاء والغرور لدى متفوقين.**

تشجيع التعاون والعمل الجماعي من خلال أنشطة تربوية تقوم على إنجاز مشاريع جماعية مشتركة، مما يجعلهم يتحملون المسؤولية والتضحية والإيثار في سبيل الهدف المشترك [93]

9. تصنيف أهداف المجال الوجداني

لا شك أن تصنيف الأهداف الوجدانية بكيفية عملية ووظيفية فإنه من اللازم إدراك أهمية تصنيفها سواء بالنسبة لعملنا هذا، أو بالنسبة للممارسة التربوية. وتكمن هذه الأهمية في مجموعة من النقاط الأساسية :

أولها : إن الصنافات التي أنجزت في هذا المجال تقوم على مبدإ سلوكي يتمثل في ترجمة النوايا الى أهداف ملموسة تعرض في شكل خطوات متدرجة حسب درجة اكتساب واستدخال القيمة المرغوب في اكتسابها.

ثانيها : إن تصنيف هذه الأهداف يمكن من تصميم استراتيجيات بيداغوجية، سواء على مستوى تخطيط مناهج التدريس، أو على مستوى عمليات التدريس ذاتها.

ثالثها : إن هذه الصنافات تمكن من معرفة مراتب ومراقي نمو وتطور الأحاسيس والمواقف عند الفرد، وهو أمر له أهميته في إدراك وتمييز عناصر ومكونات المجال الوجداني.

تبرز إذن، هذه المعطيات أهمية تصنيف الأهداف الوجدانية. إلا أننا لن نعرض لكافة الصنافات بقدر ما سنذكر بعضا منها، ثم سنحضر اهتمامنا في شرح وتطبيق صنافتي كراتوول ودينو.

1- صنافات الأهداف الوجدانية :

1-2- صنافة كراتوول Krathwolh et Collaborateur [94]

سنكتفي الآن، بذكر مقولات الصنافة على أن ننتقل بعد عرض كافة الصنافات الى شرحها، وتعزيزها بأمثلة. وتتضمن هذه الصنافة المقولات التالية :

1- التقبل : وهي المرحلة الاولى التي تشمل تحسيس المتعلم بوجود بعض الظواهر. وتتضمن :	▪ الوعي بشيء أو حالة أو وضعية، أي إثارة انتباه المتعلم إلى مثير معين. ▪ الرغبة في التلقي وإبداء التلميذ لنية السماع والإصغاء. ▪ الانتباه الموجه أو التفضيلي : تفضيل الانتباه الى المثير
2- الاستجابة : وهي مرحلة ثانية ينتقل فيها التلميذ من التلقي الى المشاركة	▪ التقبل : يظهر المتعلم استجابة دون أن يقتنع اقتناعا تاما. ▪ إدارة الاستجابة : أي أن التلميذ يستجيب من تلقاء نفسه. ▪ الرغبة في الاستجابة : يظهر التلميذ حماسا، وانفعالا في الاستجابة.
3- التثمين : وهو سلوك يتسم بالصلابة	▪ تقبل القيمة : أي إضفاء قيمة ما على ظاهرة أو سلوك أو معتقد.

[93] كمال الدسوقي : علم النفس ودراسة التوافق : ص ص 333-337

[94] G et V Landsheere op.cit لقد وردت هذه الصنافة في كتابينا "الأهداف التربوية" "وكيف تدرس بواسطة الأهداف" كما وردت في : M.Minder. la Didactique fontionnelle
وانظر الصنافة بتفصيل في : D.Krathwolh OP. Cit

والثبات بحيث يعكس معتقدا أو قيمة أو موقفا من المواقف، مما يؤشر على أن التلميذ استبطن ذلك الموقف.	▪ تفضيل قيمة : يبحث المعلم عن القيمة ويفضلها. ▪ الالتزام : يصل المتعلم الى درجة من الاقتناع تجعله يلتزم بالقيمة.
4- تنظيم القيمة : تصبح القيم في هذه المرحلة مرتبة المرحلة مرتبة في منظومات بحيث ترتبط فيما بينها	▪ مفهمة القيمة، ارتباط القيمة الجديدة بقيم مكتسبة من طرف المتعلم. ▪ ترتيب منظومة من القيم : يجمع التلميذ قيما وينظمها فيما بينها.
5- التمييز بواسطة قيمة أو منظومة من القيم :تصبح القيم هنا مرتبة في منظومة من المواقف وبشكل منطقي بحيث تقوم بتأطير وتوجيه السلوك	▪ استعداد معمم : تشكل مجموع القيم منطقا داخليا يمثل أنظومة من المواقف والقيم ▪ التطبع : تصبح أنظومة القيم نظرة الى العالم وفلسفة في الحياة

صنافة HUNT [95] - التصورات عن التلاميذ :

تتميز هذه الصنافة بكونها تبين لنا أنماطا من التصورات لدى التلاميذ والأفراد بصفة عامة. وتقسم الصنافة هذه الأنماط الى ثلاثة :

- **الفرد الاجتماعي** : يعتبر هذا النمط أن ما يحيط به عائق أمامه. وهو غير قادر على الاندماج في القيم الثقافية، لذلك يعبر دائما عن نفور ومقاومة لما يرد عن الآخرين معتبرا إياه محاولة لاستقطابه. وغالبا ما يتميز هذا النمط داخل القسم بإثارة الضجيج وسواء التصرف وعدم الانتباه، وضعف الميول الى الدراسة والمدرسة بصفة عامة.
- **الفرد الممتثل** : يميل هذا النمط الى تبني القواعد والمعايير العامة، والامتثال لها، وتقييم سلوكاته حسب معيار الآخرين، وبالأخص الذين يمثلون السلطة. ويكون هذا الفرد مجال الدراسة من الذين يحصلون على نتائج إيجابية، لأنه يشعر بقلق دائم تجاه مردوده الدراسي. ويتحمل المهام الدراسية كيفما كان نوعها، بحكم أنه موجه بروح المنافسة والرغبة في التفوق والتودد الى المدرس.
- **الفرد المستقل** : يميل هذا الفرد الى التصرف حسب معايير داخلية استنبطها من محيطه ثم استوعبها، وأضاف اليها بعدا شخصيا. وهو يعمل انطلاقا من الشعور بالمسؤولية لا خضوعا لسلطة الغير، ويصبو إلى تحقيق الذات لإرضاء الآخرين. ويتميز بالعلاقات الإيجابية التي يربطها مع الغير لأنها مبنية على التقبل والتفاهم. لذلك يظهر على مستوى دراسي كمتعلم يميل الى البحث، والنقاش حول القضايا المعروضة، والعمل مع الجماعة، والدفاع عن آرائه.

صنافة دينو L.D'Hainaut :

صنافة الخطوات السوسيو- وجدانية عند دينو أداة تمكن من صياغة الأهداف الوجدانية إذا أدمجنا داخلها الأبعاد الأخرى التي أضافها دينو للخطوات وهي : المادة والإطار واتجاه الخطوة. ولكي نوضح هذه الأمور نعيد صياغة الصنافة بكيفية متكاملة :

[95] Taxonomie de Hunt. Dictionnaire actuel de l'éduction.

سيرورات الحالة الوجدانية :

التصور السوسيو-وجداني :	▪ تكوين المعتقد : اعتقاد المتعلم في وجود قيمة معينة. ▪ التخصيص : تفسير المتعلم لسلوكه أو سلوك غيره بمعايير معينة. ▪ التوقع : إحساس المتعلم بالتغير الذي سيحصل مستقبلا. ▪ المسؤولية : شعور المتعلم بمسؤوليته أو مسؤولية غيره في حدوث شيء ما. ▪ التخيلات : تخيل المتعلم لأحداث ووقائع لها أثر عليه أو على غيره.
بدء التنفيذ وتنظيم القيم	▪ تطبيع القيم : إظهار المتعلم لسلوك أو تصرف منسجم مع قيم معينة. ▪ تنسيق وترتيب قيم منسجمة : يطبق المتعلم قيما منسجمة في وضعية ما. ▪ حل مشكلات وجدانية : اتخاذ المتعلم لموقف تجاه قيم معينة.
العلاقات السوسيو-وجدانية مع الوسط	▪ ردود الفعل السوسيو-وجدانية : إظهار المتعلم لعواطف معينة تجاه ذاته أو غيره. ▪ التواصل السوسيو وجداني : تبليغ إحساس لشخص أو تلقي احساس منه. ▪ التقبل : احترام المتعلم لقيم الآخرين أو جعلهم يحترمون قيمه. ▪ التكيف : تغيير لذاته أو لغيره حسب الوسط. ▪ الالتزام : التزام ومشاركته بحماس في وضعيات معينة. ▪ تحمل المسؤولية : تحرر المتعلم وتأكيده لذاته أو مساعدته للآخرين.
الاختيارات والأحكام السوسيو-وجدانية	▪ العزم : إحساس المتعلم بإرادة تحقيق شيء أو رفضه. ▪ الاختيار الوجداني : اختيار المتعلم شيئا لنفسه أو لغيره حسب قيم معينة. ▪ الحكم الوجداني : حكم المتعلم على نفسه أو غيره حسب قيم ومعايير معينة. ▪ التوجه : تبني المتعلم لسلوك يلتزم به في حياته.

اتجاه الخطوات : ذكرنا سابقا أن اتجاه الخطوات يكون نحو الذات (جابذ) أو نحو الغير (نابذ)، وفي هذا الصدد يميز دينو بين الاتجاهين التاليين [96] :

علاقة الفرد مع ذاته	علاقته مع وجوده، وجسمه، وسلامته الصحية . شخصيته الوجدانية، واهتماماته، وقيمه ومواقفه وحاجاته. شخصيته الفكرية، وأفكاره، ومعارفه.
علاقة الفرد مع الغير	علاقته مع الاشخاص. علاقته مع جماعات. علاقته مع مؤسسات اجتماعية
علاقة الفرد مع المحيط	علاقته مع المحيط الفيزيقي. علاقته مع المحيط البيولوجي. علاقته مع المحيط الاجتماعي. علاقته مع المحيط الجغرافي.
علاقة الفرد مع الماضي والمستقبل	الماضي والمستقبل الخاص. الماضي والمستقبل العام.
إطار الخطوات	الحياة الثقافية الحياة المهنية الحياة المدرسية والأكاديمية الحياة العلمية والأسرية الحياة السياسية والعامة أوقات الفراغ

[96] لم نذكر في هذه الصنافة الخطوات الفكرية لأنها ترتبط بالأهداف المعرفية

خلاصة الصنافات :

نلاحظ أن المتعلم كان في البداية مجرد متلقي نحاول أن نجلب اهتمامه بموضوع أو معطى وقد نتمكن من ذلك فيبدأ في الاستجابة بإظهار ميل أو رغبة أو حماس تجاه ما نريد أن يكتسبه، ثم يتحول هذا الميل الى استعداد للممارسة والتزام بالقيمة من مؤشراته المشاركة. ونصل في المرحلة الرابعة الى الربط بين القيمة المكتسبة ونسق من القيم، ثم يتحول هذا النسق في المرحلة الخامسة، الى أنظومة من القيم تكون فلسفة في الحياة ونظرة الى العالم.

هدف : الميل إلى مادة	هدف : التكيف مع قيم اجتماعية	هدف : تبني مفهوم الحرية
التلميذ يتلقى معلومات حول أهمية المادة في تعلمه	التلميذ يقرأ أو يسمع قصصا تمثل القيمة الاجتماعية	التلميذ يصغي لأمثلة حول نماذج من الدفاع عن الحرية
التلميذ يبدي استعدادا وميلا للتعلم	يتحمس التلميذ للتعرف على أبعاد القيمة الاجتماعية	يبحث التلميذ من تلقاء نفسه عن أحداث ترتبط بالحرية
التلميذ يلتزم بإنجاز الأنشطة المرتبطة بالمادة ويفضلها	يفضل التلميذ القيم الاجتماعية عن غيرها، ويستعد للالتزام بها.	يعبر التلميذ عن اقتناعه بقيم الحرية
ترتبط دراسة المادة عند التلميذ بتطلعاته في الحياة وأهدافه المستقبلية	يربط التلميذ بين القيم وأخرى سبق أن اكتسبها	يحول التلميذ مبدأ الحرية إلى أنظومة من القيم تكون مفهوما شاملا أو مجردا.
تصبح المادة جزءا من حياة التلميذ وضرورة حيوية في نمو شخصيته	تتحول القيم إلى فلسفة في الحياة توجه سلوك وتصرفات التلميذ	يتبنى التلميذ مفهوم الحرية كفلسفة في الحياة.

وهكذا نلاحظ أن موضوع التعلم الوجداني يتحول من مجرد مثير خارجي الى معتقد داخلي يوجه سلوك الشخص ويكون فلسفة في الحياة، وقد حاول كراتوول ومساعدوه أن يبينوا هذا التحول من المثير الخارجي الى الاعتقاد الداخلي من خلال إبراز الكيفية التي تتم بها عملية استبطان القيم والمبادئ المكتسبة.

- **من الضبط الخارجي الى الضبط الداخلي** : في البداية يكون الضبط الخارجي موجها للعملية، وتكون استجابة المتعلم موجهة بدوافع خارجية، وفي المراحل الأخيرة تغيب السلطة والتوجيه الخارجيين ويخضع الفرد لضبط داخلي.
- **الانتقال من البسيط الى المركب ومن الملموس إلى المجرد**، ففي المراحل الولي يكون المثير بسيطا وملموسا، وبقدر ما نتصاعد في مراقي الاستدخال تتحول القيم الى معطة مرطب في صيغة أنظومة مجردة في صورة مفهوم أو تصور عام.
- من الشعور الى اللاشعور : بقدر ما نتطور في مراقي الصنافة بقدر ما تتحول حالة الشخص من الشعور الى حالة لاشعورية حين يستبطن القيمة، ويتكيف معها دون أن يشعر بها وهي توجه سلوكه.

وقد حاول دولاند شهير أن يبسط هذه السيرورة، فاقترح ترجمة أو قراءة مبسطة لصنافة كراتوول ترتب فيها سيرورة التحولات الوجدانية وفق الصيغة التالية[97] :

1- الفرد يستجيب لمثيرات خارجية :

1) الفرد مجرد متلقي، إنه يشبه مرآة تنعكس عليها الأشياء، (يسمع مقطوعة موسيقية، يسمع عرضا، يشاهد شريطا...)

[97] I bid p : 144

2) الفرد يتلقى ويرد الفعل : أي يستجيب إما لأوامره ولحوافزه وميوله، أ, يتحمس للاستجابة : التلميذ بدأ يميل الى سماع ألحان، أو متابعة عرض، أو حضور تجربة...)

3) الفرد يتلقى ويرد الفعل بالقبول أو الرفض : أصبح الفرد يختار من تلقاء نفسه ما يحب وما يميل اليه، وقد يلتزم بالمعطى منه (مستعد لوحده أن يستجيب لما هو مطلوب منه ويلتزم به).

ت- الفرد يأخذ المبادرة :

4) يحاول الفرد أن يفهم من تلقاء نفسه، وأن يحكم ويحس، (يتابع لوحده عروض الموسيقى، يقرأ وفقا لميوله الشخصية، يميز بين قيم حسب اختياراته وقناعاته.

5) الفرد يعمل حسب اختياراته : يعيش حسب قناعاته الأخلاقية، وعواطفه وفلسفته في الحياة.

تقودنا كل هذه المعطيات الى استنتاج أساسي، وهو أن سيرورة المجال الوجداني تنمو من تلقي وضبط خارجين الى استدخال واستبطان للسلوك. ولهذه المسألة أهمية بالغة في فهم الأسس التي انطلقت منها صنافة كراتوول ومعظم الصنافات، إنها تجد مرجعيتها في النموذج السلوكي للتعلم، وهو نموذج قائم على التعلم من خلال ما يلي :

- **استجابة المتعلم لمثيرات خارجية، ولهذا فالمقولتان الاوليان تمثلان المعادلة مثير– استجابة.**
- **ربط مراحل الاكتساب بالمؤشرات الظاهرة في سلوك الفرد، فالرغبة والحماس لا ندركهما إلا من خلال إقبال المتعلم على النشاط، والالتزام نتعرف عليه بناءا على مشاركته الفعلية في وضعيات ملموسة، والتعبير عن موقف من خلال تدخلات الشخص وتصرفاته.**
- **المرحلة التي يتلقى فيها المتعلم مثيرا معينا، ويوجه انتباهه اليه، وتصادف في صنافة كراتوول مرحلة التلقي وسنصطلح على تسميتها : مرحلة التحسيس.**
- **المرحلة التي يظهر فيها المتعلم استجابة للنشاط يبدأ بالاستعداد ثم الرغبة فالحماس، وتصادف عند كراتوول الاستجابة الأولى من التثمين، وسنسميها : مرحلة التعبير عن الميل والاهتمام.**
- **المرحلة التي يظهر فيها المتعلم موقفا، ينطلق من المشاركة والالتزام الى التعبير عن قناعة ومعتقد أو فلسفة في الحياة، وسنسمي هذه المرحلة : مرحلة التعلير عن موقف . هذه التصنيفات الثلاثة ستشكل أرضية لاختيار وسائل وتقنيات وأدوات التدريس والتقييم في الفقرات المخصصة للجانب التطبيقي.**

استراتيجيات ديداكتيكية على ضوء النمو الوجداني :

يحدد محمد زياد حمدان استراتيجية عامة لتعليم الوجدانية انطلاقا من نمو الطفل. وتتضمن هذه الاستراتيجيات الخطوات التالية :

- تحديد مرحلة النمو الاخلاقي –الاجتماعي التي يوجد عليها التلميذ، ويتم هذا الامر بإجراءات مختلفة مثل [98] :
  - ملاحظة سلوك التلاميذ خلال قيامه بأعمال وأنشطة ترتبط بمجال وجداني.
  - ملاحظة إنتاج التلاميذ من كلام منطوق ومكتوب، ورسوم، وألعاب...
  - ملاحظة ردود أفعال التلاميذ تجاه مشاكل أو مواقف اجتماعية معروضة عليهم،
  - تحديد نوع الحوافز التي جعلتهم يظهرون سلوكا اجتماعيا معينا،
  - تحديد العمر الزمني للتلاميذ ومقارنته بنوعية الانشطة المرتبطة بذلك العمر.
  - تحديد مرحلة النمو العقلي التي يوجد فيها المتعلم ومقارنتها بمرحلة النمو الاجتماعي أو الخلقي المرتبط به.

[98] محمد زياد حمدان. ترشيد التدريس ص 182.

الاسلوب الذي يتعلم به التلميذ وعلاقته باكتساب الاهداف الوجدانية :

قد يحدث أن نشتكي من حالات وجدانية تخص تعلم التلاميذ، فهذا ينفر من المادة، وآخر لا يشارك في النقاش، وثالث يرفض التعاون.. وإذا تأملنا كل هذه المعطيات فإننا قليلا ما نطرح السؤال التالي : هل ما يتعلمه التلميذ ملائم للأسلوب الذي يتعلمه به ؟ إن كثيرا من حالات انعدام الرغبة في التعلم، وضعف الحوافز، والنفور من المادة تعود الى العلاقة بين أسلوب التعلم وأسلوب التعليم.

أسلوب التفاعل مع الآخرين :

يشير أسلوب التفاعل مع الآخرين الى الكيفية التي يحبذ بها المتعلم مزاولة أنشطة التعليم. ولاختيار هذا الاسلوب وتوظيفه أهمية بالغة في اثارة اهتمام التلاميذ بالانشطة الدراسية وتحفيزهم على انجازها. وفي هذا الصدد يمكن أن نميز بين ثلاث وضعيات تحفز التلميذ على العمل [99] :

- التلميذ لوحده : إنه ذلك النمط من التلاميذ الذي يتخذ القرارات بنفسه، ويعبر عن استقلاليته في تفكيره وتصرفاته. ويكون هذا النمط أكثر ميلا للدراسة كلما ساد الهدوء داخل القسم، وكانت الانشطة فردية وشخصية، حيث يبدي اهتماما وتحفزا للنشاط والعمل.
- التلميذ مع زملائه : وهو النمط الذي يميل الى التعلم مع الجماعة، والمشاركة في أنشطتها، فكلما كان النشاط جماعيا كلما أبدى تحفزا واهتماما بموضوع الدراسة.
- مع المدرس : وهو نمط التلاميذ الذي يميل الى التعامل مع المدرس، فيستحسن سؤاله ويتقبل آراءه، ويستشيره.

تمثلات التلميذ Représentations : تعتبر التمثلات من الخصائص المكونة لمواقف التلميذ، والتي تشكل منطلقا لتصرفاته تجاه المادة وتجاه الآخرين، والتمثل هو "استحضار موضوع غائب الى الذهن، موضوع غير واقعي أو يتعذر ادراكه بكيفية مباشرة، ولكن وعيه أو تصوره ذهنيا ممكن..." وقد بينت ابحاث سيكولوجية أن التمثل تتدخل فيه عوامل معرفية تتعلق بدرجة النمو العقلي للمتعلم وسيكولوجية تتمثل في تاريخه الشخص، وثقافية تعود الى القيم الثقافية ثم بيولوجية [100]

ولتمثلات التلميذ عن المدرس أثر كبير على العلاقة السوسيو وجدانية بينهما، فالصورة التي يكونها التلميذ عن مدرسة شق من دينامية العلاقة التي تربط بينهما. وهي صورة تتكون من خلال أبعاد مثل أفعال المدرس وسنه، ووضعه..

نصل الآن الى استخلاص جملة من النتائج التي تتعلق بخصوصيات التلميذ، والتي يمكن اعتبارها عندما نصمم استراتيجية لاكتساب مواقف وجدانية، وهذه الخصوصيات هي :

- تنظيم المحيط البيئي الذي يوجد فيه المتعلم بكيفية تشد انتباه وتثير اهتمامه.
- جلب اهتمام المتعلم بإثارة مشكل وخلق الحاجة والحافز الى الاقبال على النشاط التعلمي.
- استغلال العلاقات الوجدانية وتوجيهها نحو علاقات التوافق بتجنب حالات التنافر والإحساس بالإحباط، وخلق دينامية قائمة على التبادل والتعاون من أجل أهداف مشتركة.
- اعتبار نمو المتعلم سواء على مستوى عقلي أو على مستوى وجداني. وذلك من حيث اختيار الوسائل التعليمية وموضوعات التعلم وأساليب التقييم.
- مراعاة الأسلوب الذي يميل به التلميذ الى التعلم، في جانبه الادراكي والعلائقي، فلأسلوب التعلم علاقة بالميل والاهتمام والإقبال على النشاط التعليمي.
- مراعاة تمثلات المدرس عن التلاميذ أو التلاميذ عن مدرسهم.

---

[99] محمد زياد حمدان. خرائط أساليب التعلم ص 53. لقد قمنا باستغلال هذه المعطيات وتوظيفها في المجال الوجداني.

[100] للتوسع في الموضوع : ارجع الى دراسة الدكتور أوزي أحمد. الطفل والمجتمع من الصفحة 59 الى الصفحة 70 وانظر كذلك

مجزوءة التدبير:

❷

دينامية جماعة القسم

إعداد د. عبد اللطيف الفاربي

2017

1 مفهوم دينامية الجماعات:[101]

دينامية الجماعات يهتم بمجموع المركبات والتطورات التي تتدخل في حياة الجماعات، وخاصة الجماعات التي يكون أعضاؤها جميعهم موجودين سيكولوجيا بالنسبة لبعضهم البعض، ويجدون أنفسهم على علاقة متبادلة وتفاعل تقديري». ميزونوف

الشروط التاريخية التي ساهمت في تبلور "دينامية الجماعات"

- تعدد ظاهرة الجمعيات بالولايات المتحدة دعمت الاهتمام بعلم النفس الخاص بالجماعات
- مشكل المردود في المعامل
- التطور الحاصل في علم النفس وعلم الاجتماع
- تكثيف البحوث في و.م.أ حول عوامل التماسك الفعالية للوحدات العسكرية الصغيرة والمنعزلة
- البحث في الظواهر الاجتماعية وذلك لاكتشاف الوسائل التي بفضلها يمكن التأثير على الجماعة

أهداف دينامية الجماعات

- التعرف على الخصائص النفسية والاجتماعية التي تتوفر داخل الجماعة.
- تغير عضو من الأعضاء في الجماعة؟ في أي ظرف من الظروف تستطيع الجماعة أن تواجه تغييرا في قيادتها؟
- ما هي الضغوط الممارسة داخل الجماعة والتي تستلزم وحدة التفكير والاستجابة بين أعضائها؟
- هل التغيير الحاصل داخل الجماعة يزيد من إنتاجها أو يقلل منه؟
- إذا تحقق التآلف والتماسك بين أفراد الجماعة فأي النواحي الأخرى ستخضع للتغيير؟

و يحاول علم النفس الإجتماعي دراسة الجماعة ، وهو فرع من فروع علم النفس و هو يهتم بدراسة السلوك الإجتماعي للفرد و الجماعة ، و السلوك هو أي نشاط:"جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو انفعالي" ، يصدر من الكائن الحي نتيجة لعلاقة و تفاعل دينامية و تفاعل بينه و بين البيئة المحيطة به.

موضوع دينامية الجماعات:

تهتم الدراسات المشتغلة على دينامية الجماعة بمستويات متعددة من حياة الجماعة، مثل :

- العمليات النفسية الاجتماعية التي تحدث داخل الجماعة نتيجة التفاعل بين أفرادها
- الظواهر التي تحدث داخل الجماعة ،كالتواصل والأدوار،والمعايير
- أهداف الجماعة،وأبعادها الوجدانية والعقلية
- السيرورات العلائقية في مستواها الواعي، كالتبادلات العقلية، عمليات اتخاذ القرار...وفي مستواها اللاواعي، كعمليات التقمص والتوحيد،والإسقاطات،والاستيهامات الجماعية...

ويمكن اعتبار"دينامية الجماعات" حقلا معرفيا يهتم بالكشف عن:

- طبيعة الجماعات.
- خصائص الجماعة.
- شروط الجماعة.

كل ذلك من حيث:

- النشأة.
- النمو.

[101] اتمدت بعض عناصر هذه المداخلة من مقالة : الأستاذ العياشي عبوب

- العلاقات بين الأفراد المكونين لها.
- العلاقات مابين الجماعات والجماعات الأخرى المناظرة لها.

2 مفهوم الجماعة :

يمكن تعريف الجماعة بأنها وحدة إجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد (إثنان فما فوق) بينهم تفاعل إجتماعي متبادل و تتميز الجماعة الإنسانية بوجود اللغة و هي أداة التصال الرئيسية .و علاقة صريحة ،قد تكون جغرافية أو سلالية أو اقتصادية ،أو وحدة الأهداف أو وحدة العمل و الشعور بالتبعية أو الشعور بالنوع،أو الشعور بالإنتماء إلى وحدة واحدة،و لهذه الوحدة الإجتماعية مجموعة من المعايير و القيم الخاصة.و التي تحدد سلوك أفرادها على الأقل في الأمور التي تخص الجماعة سعيا لتحقيق هدف مشترك ،و بصورة يكون فيها وجود الأفراد مشبعا لبعض حاجاتهم.

- «إن تصور الجماعة ككل دينامي لابد أن يتضمن تعريفا للجماعة يعتمد على التأثير المتبادل بين أعضائها...».
- إن الجماعة هي أكبر من مجموع أعضائها، وهذه النظرية الكيفية تتميز بكونها تنصب على حر كيات أعضائها في نسق واحد وتماسك في الزمان والمكان لأجل تحقيق أهداف محددة.
- إن التفاعلات المستمرة داخل بنية الجماعة هو ما يكسبها شخصيتها المعنوية وما يجعل بناءها رهين بمدى التماسك/ اللحمة بين عناصرها. KLewin(1951)

الجماعة هي **فردان و مجموعة من الأفراد** يتفاعلون فيما بينهم ويتابعون هدفا مشتركا، بشكل يحقق فيه تواجدهم إشباعا لحاجاتهم الفردية .
موسوعة علم النفس الفرنسية

- مجموعة من الأفراد يعتبر تواجدهم كمجموعة أداة تحقيق **إشباعات الفرد**... ليفين Lewin
- مجموعة من الأفراد مدفوعين إلى تحقيقي **هدف مشترك** عن طريق **أنشطة متفاعلة** ومترابطة،وخلال هذه الأنشطة تتكون **هرمية** تؤدي إلى اختلاف في **المواقع والحقوق** وفي **الأدوار والالتزامات** تجاه الآخرين . Sherif
- نسق تنظيمي مكونة من فردين أو أكثر مترابطين معا لكي يقوم ببعض وظائفه، وله مجموعة محددة من **الأدوار** التي تربط بين أعضائه، وله مجموعة من **المعايير** والتي تنظم وظيفة الجماعة وكل عضو من أعضائها..."."Harari و "Me David" (1968)

خصائص الجماعة : للجماعة عدد من الخصائص أهمها:

- -عضوية فردين أو أكثر.
- -وجود ميول و قيم و دوافع مشتركة .
- -وجود تفاعل ثابت و منظم له نتائجه بالنسبة لأعضاء الجماعة .
- -قيام بناء للجماعة قوامه توزيع الأدوار ، وترقي المراكز.
- -تقنين المعايير و القيم التي تنظم العلاقات و التفاعل ، والتي تكفل الضبط الاجتماعي لسلوك الأفراد.
- -وجود هدف او أهداف مشتركة تحقق الإشباع لحاجات أعضاء الجماعة.
- وجود طريقة للاتصال، و التواصل بشكل فعال بين افراد الجماعة.
- الاشتراك في مجموعة من المعايير والمعتقدات والقيم...
- الأهداف المشتركة المعلنة وغير المعلنة الواعية وغير الواعية
- الفضاء التواصلي والمناخ السيكو سوسيولوجي الذي يحدد نوعية العمل والمنهج.
- المرجعية التي تمد الجماعة بكل مقومات أفعالها السابقة والتطورات اللاحقة.
- الحجم الذي يعطي للجماعة مكانتها ومساحتها وقوة أفكارها ومعتقداتها.
- الدينامية التي تغذيها بالتعديلات والتغيرات والتقلبات في الاتجاه والمسار.
- المعايير التي تحدد مدى انزياح الجماعة وقيادتها عن السياق والاستراتيجية المرسومة.
- الحاجة إلى الانتماء واستمرارية التجاذبات في إطار قانون الجماعة،
- الحاجة إلى التعاطف وبناء التوازنات السيكوسوسيولوجية.

أصناف الجماعات الصغيرة:

هناك عدة أصناف للجماعات الصغيرة ، ويمكن القيام بتصنيف لهذه الجماعات انطلاقا من ارتباطها بمؤسسة رسمية ، أو عدم ارتباطها بها. إذ أن هذا الارتباط أو عدمه تترتب عليه مجموعة من المتغيرات التي تؤثر في طبيعة الجماعة من حيث الهدف الذي تسعى إليه. أو من حيث طبيعة العلاقات التي تجمع بين أفرادها، أو من حيث المعايير التي تتحكم في بنينتها.

جماعة القسم

- جماعة أولية صغرى
- جماعة مؤسسية نظامية تحكمها معايير محددة
- جماعة عمل تشغل من أجل التعلم وتطوير الخبرات
- وجود سلطة يمثلها المدرس
- سعي أعضاء الجماعة بفعالية إلى تحقيق أهداف مشتركة
- وجود علاقات وجدانية بين الأعضاء(كالتعاطف والنفور والكراهية...) وتؤدي إلى تكون جماعات صغرى متجانسة؛
- وجود ترابط قوي بين الأعضاء، وأحاسيس التعاون والتعاضد والتضامن بينهم، ومعايير موحدة
- تمايز ادوار الأعضاء : أدوار مؤسسية – أدوار تلقائية
- تكون معايير وطقوس خاصة بالجماعة
- تتأثر بمناخ القسم.

- من حيث ارتباط الجماعة بالمؤسسة بعقد واضح وصريح يحدد نظامها المؤسسي و اختصاصاتها، وأهدافها، و نوع الأعضاء وعددهم، تسمى groupe institutionnel. هذه الجماعة بالجماعة المؤسسية groupe formel.و يمكن أن ندرج في هذا الإطار الجماعة النظامية.
- من حيث عدم ارتباط الجماعة بالمؤسسة الاجتماعية ارتباط ذات طبيعة يتميز بها قبليا، وعدم خضوعها لأية قواعد مسبقة فإنها في هذه الحالة تسمى بالجماعة التلقائية ،إذ تخضع غالبا لالتقاء عرضي لرغبات متشابهة لعدد من الأفراد.

أنماط الجماعات

- تختلف الجماعات وتتنوع حسب طبيعتها وحجمها، مما يجعل الجماعات تعرف عدة تصنيفات:
- هناك من ركز في تصنيفها على أصل الجماعة وبدايتها
  - جماعات عفوية
  - أخرى مؤسسية ...

وهناك من ركز على طبيعة بنية الجماعة :

- جماعات وظيفية يشتغل فيها الأعضاء وظائف متمايزة
- جماعات مؤسسة يكون فيها الأعضاء موجودين بشكل قسري ولضرورة أخلاقية، ويحتلون مواقع محددة في البنية التنظيمية للجماعة

هناك من صنف الجماعات إلى جماعات سيكولوجية

- العلاقات والاختيارات تتركز على التقارب الوجداني، جماعة الأسرة مثلا
- جماعات سوسيولوجية،التي تتميز بهاجس الفعالية والإنتاج، كجماعة المعمل.

جماعة القسم:

يمكن تصنيف جماعة القسم أو جماعة (المدرس/التلاميذ)كجماعة عمل ضمن الجماعات النظامية المؤسسية ، وذلك لعدة اعتبارات هي:

- من حيث اختيار أعضائها المدرس، التلاميذ إذ إن اختيار التلاميذ في هذا القسم أو ذاك لا يتم إلا بناء على عدد من الإعتبارات المؤسسية التي لا تدخل فيها رغبات الأعضاء إلا بقدر يسير و ياخذ بعين الإعتبار: السن – المستوى التعليمي- الجنس- المحيط السكني. كما أن وضعية المدرس داخل هذه الجماعة تأتي بناء على اعتبارات مؤسسية لا عن رغبات شخصية تتعلق به هو شخصيا.
- من حيث طبيعة العمل الذي تقوم به جماعة القسم ن إذ أن عملها لا يقوم

على إنتاج شيء معين، بقدر ما يقوم على إحداث تغيرات على أعضاءها فالطرق و البرامج و المناهج هي من وضع المؤسسة التربوية.

- من حيث و جود سلطة تتحكم إلى حد ما في تنظيم الجماعة و ضبط عملها و السير بها لبلوغ أهدافها.

من هنا نستنتج أن جماعة القسم يمكن تصنيفها في إطار جماعة العمل و ذلك باعتبار العناصر المشتركة بينهما و باعتبار العلاقة التواصلية التي تجمع بين مكونات هذه الجماعة مدرس/ تلاميذ.

و نظرا للأهمية التي أصبحت تكتسيها جماعة القسم في الفعل التعليمي/التعلمي ، و نظرا لتعدد أنماط الجماعات حاليا في الحياة الإجتماعية و الإقتصادية و السياسية ن وغيرها من المجالات الاخرى و تعدد مهامها و أهدافها و تعدد المشاكل و الأزمات التي تواجهها و التي يمكن أن تهدد توازنها و مردوديتها .

-مفهوم التماسك:

يقصد به القوى التي تربط أعضاء الجماعة بعضهم البعض ، و التي تقاوم كل القوى المضادة و الهادفة إلى تفكيك هذه الجماعات وتضمن التماسك شعور الفرد و الأفراد بانتمائهم إلى الجماعة و الولاء لها وتمسكهم بعضويتها و معاييرها وعملهم معا في سبيل هدف مشترك.

المقصود بالتماسك الداخلي ، البعد الوجداني والفكري الذي يتحكم في تنظيم العلاقة بين أعضاء الجماعة.أما التماسك الخارجي ،فيقصد به البعد ذو الطابع المجتمعي المؤسساتي الذي يتدخل إلى حد كبير في رسم المجال الذي تتحرك فيه الجماعة.

- **التماسك**: القوى التي تربط بين أعضاء الجماعة، و يحددها الولاء، الانتماء و وحدة الهدف.
- **التماسك نوعان**: داخلي وجداني و خارجي مؤسسي.

كيف يحرص الأستاذ على التماسك داخل القسم؟

- ✓ اتخاذ القرارات التوافقية (ميثاق القسم).
- ✓ إعطاء أهمية للمتعلم كفرد له خصوصيات نفسية و اجتماعية.
- ✓ إرساء قيم التضامن و التبادل والإنصاف في القسم.
- ✓ تمثل المعايير و الأنظمة التي تسير الجماعة.
- ✓ الرفع من معنويات الجماعة (التشجيع و التحفيز).

العوامل المؤدية إلى تماسك الجماعةو لا تصل الجماعات على هذا المستوى من التماسك الداخلي و الخارجي إلا إذا كانت الترابطات المختلفة بين أعضائها تعكس الوجه الحقيقي لما يريد الأعضاء أن تكون عليه هذه الجماعة.

العوامل الخارجية: و هي تكون مثلا العوامل التي تتدخل في تنظيم الجماعات المؤسسية ، من حيث الرقابة الإدارية كتحديد مكان وزمان وجود الجماعة ، وكذا التزام الجماعة بنظام محدد تشترك معه في الإلتزام بعدد من المعايير التي ينبغي الخروج عنها كارتباط جماعة القسم بالمؤسسة و تبعيتها لها هذا إضافة إلى التنظيم المادي للجماعة كتوزيع الأدوار و المهام و المسؤوليات و تقسيم العمل.

العوامل الداخلية: أما العوامل الداخلية فهي ذات بعدين :بعد عاطفي ووظيفي.يدور البعد العاطفي حول تكافؤ اهتمامات أعضاء الجماعة و تقارب ميولاتهم ، ويرى فرويد أن توحد الإهتمامات بين أعضاء الجماعة يؤدي إلى توحيد الروابط بين أعضائها ، فيخلق مشاعر الوحدة التي تكون مصدرا من مصادر قوتها.

مفهوم المعايير:

إن الجماعة الصغيرة التي تتوفر فيها شروط التفاعل الدينامي هي جماعة يتقارب أعضاؤها في عدد من المواصفات على مستوى الميول و الاتجاهات و المعتقدات و المواقف، وهذه المواصفات هي مل يوحد أعضاء الجماعة وتخضع تبلورها لعدد من الاعتبارات ذات طابع سيكوسوسيوثقافي تتطور هذه الاعتبارات على شكل تراضي، تعكس التوافق بين أعضاء الجماعة.

إن هذا لايعني أن كل المعايير التي تخضع لها الجماعة هي وليدة تطورها ، بل إن هناك من المعايير ما يكون سابقا الجماعة ، وخاصة الجماعة المؤسسية النظامية كجماعة القسم مثلا.

المعايير بأنها Etienne minarik:و تعرف "إيتيين ميناريك "

)مجموعة من القواعد ذات طابع قسري تسمح للفرد و للجماعات من الأفراد بتنظيم و ضبط تصرفاتهم و طرائق تفكيرهم ، و تشكل المعايير نظاما حقيقيا من الإشارات و الرموز أي عبارة عن وسيلة للتواصل، و قاعدة للعلاقات بين الأشخاص كما تتضمن نوعا من التماثل للعلاقات الفردية و الجماعية ، و تسمح بالتلاؤم مع الوضعيات المختلفة(.

و تشكل بذلك المعايير الإطار المرجعي الذي يعتمد عليه أعضاء الجماعة في تنظيم علاقات بعضهم البعض و مع المحيط الخارجي.

إن الطابع الإلزامي الذي تحمله المعايير بالنسبة لسلوك أفراد الجماعة يبدو كذلك جليا على مستوى جماعة القسم ، باعتبارها مؤسسة نظامية تخضع لمجموعة من القواعد و الضوابط التي تنظمها.

أنماط التفاعل :

- ينبغي التمييز بين الرئاسة كدور مؤسسي و الزعامة كدور في الجماعة.
- الزعامة تؤثر على مناخ الحياة في الجماعة نحو التماسك أو الانحلال.
- هناك أدوار تمارس داخل الجماعة:
  - ✓ دور امتثالي: تابع لمعايير الجماعة.
  - ✓ دور انحرافي: ينحرف عن المعايير و يعارضها.
  - ✓ دور الوسيط: يبحث عن التوافقات.
  - ✓ دور العائم: يكون تابعا للأغلبية

مفهوم التفاعل:ي عتبر التفاعل بدوره عنصرا أساسيا لدراسة الجماعة ، إذ من خلاله نتبين مدى حيويتها أو جمودها ، كما تنعرف أشكال التواصل بين أعضائها كما يتيح هذا المفهوم التعرف على إيجابية بعض الأعضاء في خلق الديناميكية داخل جماعة القسم ، والتفاعل هو قبل كل شيء تبادل

التفاعـــــل

- الجماعة من الروابط السوسيو- وجدانية تجمع بين الأعضاء: قوى التجاذب - قوى التنافر

هناك أنماط من التفاعل:

التفاعل الإيجابي: التعاون، التوافق، التأييد والمشاركة.

التفاعل المحايد: اقتراح، توجيه، استشارة.

التفاعل السلبي: المعارضة، المضايقة والعدوانية.

بقدر ما تكون علاقات التعاطف سائدة داخل المجموعة، يسهل التواصل بين أفرادها؛ وبالمقابل تقود سيادة علاقات التنافر إلى الصراع.

لذلك فإن معرفة خريطة العلاقات السوسيو- وجدانية تسهل تصور إستراتيجية التعامل مع الجماعة، وذلك من خلال إعادة توزيع الأدوار بين أعضائها وفق نظام جديد، وتعزيز تماسكها، والرفع من معنوياتها ومردوديتها.

يمكن تجسيد هذه الروابط بواسطة السوسيو-غرام (خريطة العلاقات الاجتماعية)، وهي روابط تمكن من فهم سلوك ومواقف أفراد الجماعة وتفسيرها.

بين الأعضاء و هو يقع عندما يؤثر طرف مثلا في آخر

. ويسمح ايضا داخل الجماعة بالتعرف على آراء

أفرادها ، كما يسمح بالكشف عن آراء جديدة.

و تجدر الإشارة هنا إلى أن هناك مجموعة من العناصر الأساسية المؤثرة في عملية التفاعل و التي بدونها ينعدم و هي:

- اللغة ، إذ تعتبر اللغة الأداة الأساسية للتواصل باعتباره هو المرحلة الأولى من التفاعل.
- الإشارات و الرموز، فلا يخفى الأهمية التي تكتسيها علامات الرفض أو القبول أو علامات الرضى أو النفور و التضايق كمؤشرات على مواقف بعض الاعضاء.
- توزيع الأدوار و المهام على أعضاء الجماعة فهي تلعب دورا أساسيا في تطوير عمل الجماعة ، ومن تم تتجلى أهميتها في عملية التفاعل.
- المعارف و المعتقدات التي يحملها أعضاء الجماعة و كذا قدراتهم البدنية و الفكرية.
- حاجات أعضاء الجماعة و رغباتهم ، فحاجاتهم إلى المودة و إلى الإجتماع إلى ألآخرين يدفعهم إلى التواصل و المشاركة في أعمال الجماعة- شبكات التواصل : فكلما تعددت علاقات العضو مع باقي الأعضاء كلما كان التفاعل أكبر.

من هنا فإن جماعة القسم يتخذ فيها التواصل أشكالا متعددة و ذلك حسب درجة التفاعل بين أفرادها (المدرس/ تلاميذ) (تلاميذ/تلاميذ) ، و كلما كان التفاعل كبيرا إلا و كانت أشكال التواصل كثيرة و غنية.

و هذا طبعا يسهم بنوع كبير في الرفع من التحصيل الدراسي لأفراد هذه الجماعة و كذا إحداث التغييرات على المستويات الثلاث المكونة لشخصية الفرد و هي الوجدانية و العقلية و الجسمانية.

القيادة التربوية :

في كثير من الاحيان ،إختيار القادة.و هناك أنواع من القيادات منها القيادة التربوية،والتي تقوم بدور إجتماعي تربوي يقوم به المربي أثناء تفاعله مع جماعة القسم ، و يتسم هذا الدور بأن المربي (المدرس) يكون له القوة و القدرة على التأثير في التلاميذ وتوجيه سلوكهم في سبيل تحقيق الأهداف التربوية .و القيادة التربوية شكل من أشكال التفاعل بين المدرس و جماعة القسم.فالمدرس قائد تربوي يقود جماعة القسم ، يربيهم و يعلمهم ، و يؤثر في سلوكاتهم الإجتماعي، فالمدرس يعتبر بذلك الشخص المركزي في جماعة القسم.

وظائف القيادة التربوية:

المدرس : يقوم بتدريس المادة - مخطط للعملية التربوية - منفذ للمنهاج الدراسي . - حكم و وسيط فيما قد ينشب من صراعات بين التلاميذ. - مثيب و مؤدب مما يمكنه من الحفاظ على نظام الجماعة نموذج سلوكي و مثل أعلى و

- إن وجود هدف مشترك هو ما يمكن مجموعة من الأشخاص في تفاعل ما من تكوين جماعة، وإدراك هدف مشترك، والسعي إلى تحقيقه ليس ممكنا إلا إذا :
- تم فهمه بشكل واضح ودقيق، وبأنه قابل للإنجاز، بحيث يشكل انسجاما بين الأهداف الفردية وأهداف الجماعة.
- كان كل فرد من أفراد الجماعة يشعر بأنه معني بهذا الهدف، وكان حاصل الطاقة الموظفة لتحقيق الهدف كافيا.
- أدرك هذا الهدف، وجرى تثمينه من لدن مجمل أعضاء الجماعة.
- كان أعضاء الجماعة يمتلكون الكفاءات اللازمة لتحقيق الهدف.
- معايير الجماعة :
- القواعد التي تحدد كيفيات العمل المقبولة أو المرفوضة (كيف نتحدث)؟ المواضيع المسموحة أو الممنوعة ؟ ...إلخ.
- معايير مؤسسية: هي موضوعة خارج المجموعة (كالقانون الأساسي للمدرسة).
- معايير تلقائية: تنشأ خلال تفاعل أفراد الجماعة
- معايير توافقية: يتوافق حولها الأعضاء (مثلا ميثاق القسم).
- تمارس ضغوطا نحو الاتباعية.
- بالمقارنة معها يتم تحديد ما إذا كان سلوك الفرد منطبقا أو منحرفا.

قدوة حسنة للتلاميذ - رمز للجماعة و استمرارها في أداء مهمتها. - صورة أب و رمز مثالي للتوحد. - حارس معايير السلوك التربوي. - *محافظ على تماسك و تكامل لجماعة القسم.

الأدوار و الزعامة:

- إفراز طبيعي لتفاعل أعضاء الجماعة.
- ينبغي التميز بين الرئاسة كدور مؤسسي و الزعامة كدور في الجماعة.
- الزعامة تؤثر على مناخ الحياة في الجماعة نحو التماسك أو الانحلال.
- هناك أدوار تمارس داخل الجماعة:
  - ✓ دور امتثالي: تابع لمعايير الجماعة.
  - ✓ دور انحرافي: ينحرف عن المعايير و يعارضها.
  - ✓ دور الوسيط: يبحث عن التوافقات.
  - ✓ دور العائم: يكون تابعا للأغلبية.

الأدوار :

- إفراز طبيعي لتفاعل أعضاء الجماعة.
- ينبغي التميز بين الرئاسة كدور مؤسسي و الزعامة كدور في الجماعة.
- الزعامة تؤثر على مناخ الحياة في الجماعة نحو التماسك أو الانحلال.
- هناك أدوار تمارس داخل الجماعة:
- دور امتثالي: تابع لمعايير الجماعة.
- دور انحرافي: ينحرف عن المعايير و يعارضها.
- دور الوسيط: يبحث عن التوافقات.
- دور العائم: يكون تابعا للأغلبية

مفهوم الزعامة:

يعتبر ظهور الزعامة في الجماعات الصغيرة إفرازا طبيعيا لتفاعل أعضائها في مكان و زمان معينين ، و تكتسي الزعامة أهمية كبرى في دينامية الجماعة لما لها من تأثير كبير على مجرى حياة الجماعة.و تكون الزعامة في الجماعة النظامية المؤسسية من نصيب الشخص الذي تراه السلطة العليا مؤهلا للقيام بها قصد تطبيق بعض تطبيق التعليمات التي تراها السلطة ضرورية بالنسبة لجميع أعضاء الجماعة.

و لاتخرج الزعامة عموما عن الصنفين المعروفين التاليين:

- الزعامة الديموقراطيةأو القيادة : و يمثلها النموذج القيادي التعاوني ويعتمدType coopératif
- الزعامة السلطوية أو الرئاسة: و يمثلها النموذج القيادي السلطوي و يعتمد في زعامته على الضغط و التخويف Type autoritaireو الترهيب الممارس مباشرة على الآخرين دون اعتبار لردود فعلهم ، و يشترط الطاعة و الإحترام و الحب أحيانا

و لاحظ ريدل أن القسم كمجموعة من الأشخاص يسيره زعيم رسمي (المدرس (لا يشكل بالضرورة جماعة ، وليكون كذلك ينبغي أن يتوحد أعضاؤه وجدانيا انطلاقا من شعور مشترك يتولد لديهم حول شخصية مركزية يمكن أن تكون في القسم ، هي المدرس أو أحد التلاميذ.

و يعطي ريدل عشرة نماذج لهذه الشخصية المركزية من حيث علاقتها بتكون الجماعة أي تلك الشخصية التي تخلق لدى أفراد المجموعة،مشروع من خلال

علاقات وجدانية تربطهم بهذه الشخصية.و ينبني هذا التصنيف على تحليل نفسي لعدد من النماذج البشرية التي تستقطب حولها عددا من الأشخاص يشكلون ما يسمى ب الجماعة و هذه النماذج هي:

العاهل الأبوي - الزعيم - المستبد - المحبوب - العدواني - المنظم - الفاتن - البطل - ذو التأثير السيء - القدوة

بناء على ما سبق تكون الزعامة في جماعة القسم من نصيب المدرس باعتبارها جماعة مؤسسية ، إذ أن المدرس هو ذلك الشخص الذي تتوفرفيه الشروط الضرورية و الذي تراه السلطة العليا مؤهلا للقيام بالمهام الموكولو إليه.و يكون له ، بحكم وضعه هذا تأثير كبير على سيرورة الجماعة لدرجة تجعل الحياة فيها انعكاسا لنوع العلاقة التي تربطه بها .

و بناء على ذلك تبدو ضخامة المسؤولية التي يتحملها القائد التربوي(المدرس) إذ تتطلب منه الإستعداد البدني و النفسي و المعرفي لرغبة رعاياه من التلاميذ.

أ- نمطية ريدل Redel : [102]

أسس ريدل بحوثه على فكرة "الشخص المركزي" La personne centrale. والشخص المركزي داخل جماعة ما هو الذي يكون المحور فيها؛ إذ تتحدد هويتها من خلاله، ويستقطب الإسقاطات الوجدانية لأفرادها، ويؤثر على تماسكها. وبالنسبة لجماعة القسم، يكون "الشخص المركزي" فيها هو المدرس أو أحد التلاميذ. ويحدد Redel عشرة أنماط للشخص المركزي داخل جماعة القسم هي :

- العاهل الأبوي Le sourerain Patriarche : يجسد نمطا من المدرسين ذا ملامح صارمة ولكنه طيب وعادل، فالتلاميذ يحترمونه، ويشعرون بالأمان معه. وإذا كانوا يتصرفون وفقا لرغباته، فإنهم بالمقابل، لا يريدون التشبه به، ويكون التلاميذ جماعة من خلال تمثلهم للأنا الأعلى للشخص المركزي داخل وعيهم الخاص.
- القائد Leader : وهو مدرس يثير إعجاب التلاميذ لإنه شبيه بهم ويمتلك مهارة تقنية كبيرة، لذا يتقمصون شخصيته على مستوى مثال الأنا L'idéal du moi الذي يكونونه ويتمنون أن يصبحوا مثله.
- المستبد Le tyran : مدرس يهتم بالانضباط والنظام ويسعى الى تحقيقه بطرق ووسائل شتى داخل القسم. وهو يستغل التلاميذ لإشباع ميولاته السادية، لكن دون أن يثير فيهم التمرد، وبتأثير من سلوكه، تقل علاقات الصحبة والزمالة بين التلاميذ ويتبادلون الشك، وبسبب خوفهم يتقمصون على مستوى اناهم الأعلى للمستبد. (وهذا ميكانيزم نفسي يعرفه المحللون النفسيون بالتوحد مع المتعدي).
- موضع الحب L'objet d'amour : وهو المدرس الذي تغرم به التلميذات، ويتصرفن نتيجة لذلك كجماعة، ويكون المدرس هو بالفعل الشخص المركزي داخل الجماعة، إلا أنه ليس قائدا : فالتلميذات لا تتوحدن به ولا تتقمصن معاييره.
- موضوع العدوانية L'objet de pulsions agressives : انه مدرس مرن في ساديته، وأقل ميلا الى الهيمنة مقارنة مع المستبد. فالتلاميذ لا يميلون اليه، ولكنهم يتحكمون في عدوانيتهم حتى يتحاشوا العقوبات، وتكون العلاقات بينهم علاقات صحبة وزمالة قوية.
- المنظم L'organisateur : وهو عموما تلميذ يتيح للآخرين إشباع رغباتهم المكبوتة. فالتلميذ يهيئ للآخرين فرص الغش، يجعلهم لا يحسون بالذنب، إذ أن الخطأ لم يعد خطأهم، وليسوا الوحيدين الذين يشبعون رغبة مكبوتة، لهذا تجد الجماعة نفسها متحدة حول هذا الشخص المركزي من منطلق المشاركة الجماعية في تحقيق نفس اللذة المحرمة.
- الفاتن Le séducteur : وهو تلميذ يثير عدوى وجدانية لدى التلاميذ الآخرين ويدفهم إلى القيام بفعل دون إرادة منهم. بمجرد إقدامه على ذلك الفعل، وتعرف هذه الظاهرة بظاهرة احترام الأكبر سنا. وهنا أيضا، يدعم الشخص المركزي الأنا لدى التلاميذ بجعلهم يتقون الاحساس بالذنب.

[102] : انظر G.Amado et A.Guittet La dynamique des communications dans les groupes

- البطل Le héros : وهو التلميذ الذي يتمرد، قبل الأخرين، ضد سادية أو لا عدالة المدرس ليدافع عن أحد اصدقائه مثلا، فالتوحد مع المعدي L'identification à l'agresseur الذي كان بالنسبة للتلاميذ، وسيلة دفاعية ضد الرغبة في التمرد، يتحول الى توحد مع التلميذ البطل والصديق، فيدعم هذا الأخير، "الأنا" لديهم ويسمح بتكون الجماعة.
- ذو التأثير السيء : وهو التلميذ الذي يتهم بدون مبرر واضح دائما، بكونه يمارس تأثيرا سيئا على التلاميذ الأخرين. انه في الحقيقة، يؤثر عليهم دون أن يقصد ذلك. وإذا كان قريب الشبه بالفاتن، فهو يختلف عنه بكونه لا يبدأ قبل الآخرين، بالقيام بفعل ما.

مفهوم التماسك :

مفهوم التماسك عنصر رئيسي لدراسة الجماعات الصغيرة، ويقصد به القوى التي تربط أعضاء الجماعة إلى البعض، والتي تقاوم كل القوى المضادة والهادفة إلى تفكيك هذه الجماعات "ويتضمن التماسك شعور الأفراد بانتمائهم إلى الجماعة والولاء لها وتمسكهم بعضويتها ومعاييرها وتحديثهم عنها وعملهم معا في سبيل هدف مشترك" [103]

ولا تصل الجماعات إلى هذا المستوى من التماسك الداخلي والخارجي إلا إذا كانت الترابطات المختلفة بين أعضائها تعكس الوجه الحقيقي لما يريد الأعضاء أن تكون عليه هذه الجماعة. بمعنى أن تكون العلاقات بين أعضائها، والهدف الذي تسعى إليه، وطريقة الوصول إليه، لا تتناقض والمعايير التي يؤمن بها هؤلاء الأعضاء.

ونقصد بالتماسك الداخلي البعد الوجداني والفكري الذي يتحكم في تنظيم العلاقة بين أعضاء الجماعة. أما التماسك الخارجي، فيقصد به البعد ذو الطابع المجتمعي المؤسساتي Institutionnel الذي يتدخل إلى حد كبير في رسم المجال الذي تتحرك فيه الجماعة.

وبناء على هذين البعدين صنف ميزونوف العوامل المؤدية إلى التماسك وجعلها قسمين. عوامل خارجية وأخرى داخلية[104].

- بالنسبة للعوامل الخارجية، هناك، على سبيل المثال، العوامل التي تتدخل في تنظيم الجماعات المؤسسية، من حيث الرقابة الادارية كتحديد مكان زمان وجود الجماعة، ومن حيث الضغوط الاجتماعية كالتزام أعضاء الجماعة بسلوك، تجاه أفراد المجتمع، لا يتنافى مع ما هو منتظر منها. ثم ارتباط الجماعة بنظام أوسع تشترك معه في الالتزام بعدد من المعايير التي لا ينبغي الخروج عنها، كارتباط جماعة القسم بالمؤسسة المدرسية وتبعيتها لها. هذ بالإضافة إلى التنظيم المادي للجماعة كتقسيم العمل وتوزيع الأدوار والمهام بصورة رسمية.

إضافات :الطريقة السوسيومترية، و الخاصة بالكشف عن المستوى المستتر في البنية التلقائية للجماعة الصغيرة.

القياسة الاجتماعية أو السوسيومترية:

وسيلة للكشف Test sociométrique و يكشف المقياس السوسيومتري عن البنية الخفية للجماعة و هو عبارة عن استمارة تتضمن عدد من الأسئلة توزع أسميا على افراد الجماعة ،مع اشتراط الإجابة الصادقة و التلقائية عن الأسئلة ، حتى تكون الأجوبة معبرة عن الوضعية الداخلية التي توجد عليها الجماعة .و يشترط قبل توجيه الأسئلة تحديد المناخ العام للجماعة حتى تكون مناسبة لما هو معيش من طرف أعضاء الجماعة.

ويشترط قبل توجيه أسئلة الاستمارة تحديد المناخ العام للجماعة وأنشطتها وأهدافها المعبرة عن حياتها، وذلك لربط الأسئلة والأجوبة معا بما هو معيش من طرف أعضاء الجماعة بغية الوصول إلى معرفة البنية الداخلية لها.

وتكون الأسئلة الموجهة، على سبيل المثال، كالتالي :

- مع من ترغب في العمل في تمارين الرياضيات (أو العربية، الفرنسية، إلخ...) أذكر الاسم أو الأسماء بالترتيب ؟

[103] ح. عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، ص. 85.

[104] MAISONNEUVE Jean, La dynamique des groupes, P.U.F., p. 24, Que-sais-je ?, 1973, Paris.

- من هو التلميذ (أو التلاميذ) الذي تظنه يختارك للعمل معه في تمارين الرياضيات (أو العربية، ...إلخ) أذكر إسمه أو أسماءهم ؟
- من هو التلميذ أو التلاميذ الذين لا ترغب في العمل معهم في مادة الرياضيات (أو العربية... إلخ) ؟ أذكر أسماءهم بالترتيب.
- من هو التلميذ أو التلاميذ الذين تظن أنهم لم يختاروك للعمل معهم ؟ أذكر الأسماء بالترتيب ؟
- من هو التلميذ أن التلاميذ الذين تفضل الخروج معهم إلى الشارع، أذكر أسماءهم ؟
- من هو التلميذ الذي تظنه يرغب في الخروج معك. أذكر الاسم أو الأسماء ؟

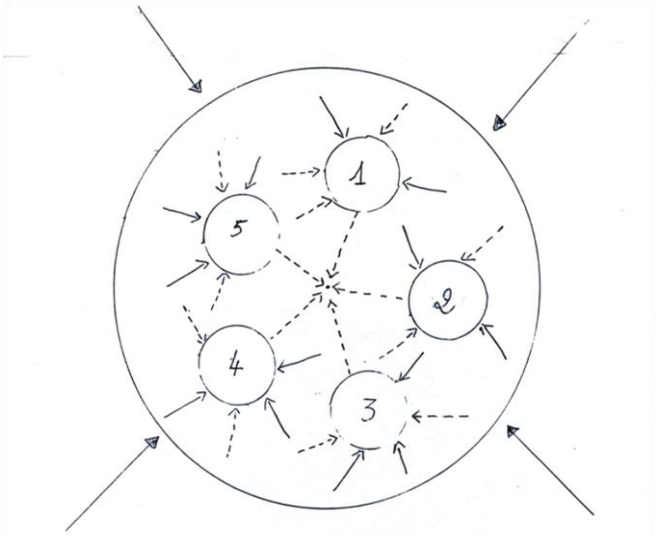
ويستحسن عند الاجابة، ألا يتجاوز التلميذ اختيار ثلاثة أشخاص حتى تعكس هذه الاجابة، عند وضعها داخل الخريطة السوسيومترية، الصورة الحقيقية للعلاقة الفكرية والوجدانية داخل جماعة القسم مثلا.

وبعد جمع الاستمارات يمكن استخلاص هذه الخريطة، أو ما يسمى بالسوسيوكرام إذ تكشف للمحلل (المدرس) :

- من هم "النجوم" أي التلاميذ الذين وقع عليهم الاختيار من طرف أغلب أعضاء الجماعة الآخرين.
- الجماعات الصغرى التي تضم تلميذين أو ثلاثة أو أربعة تلاميذ يتبادلون الاختيار فيما بينهم.
- المنعزلون والمهمشون الذين لا يقع عليهم الاختيار من طرف أعضاء الجماعة.

ويستطيع المدرس عند وضع هذه الخريطة السوسيومترية مثلا، أن يكتشف بأن هناك شبكة من العلاقات الوجدانية والفكرية، تجمع البعض من التلاميذ، وتلغي البعض الآخر، تعطي القيمة والزعامة للواحد دون الآخر، وهي أمور لم يكن المدرس يأخذها بعين الاعتبار، أولا لجهله بها وثانيا لعدم مراعاتها في الطرق البيداغوجية. وبوعي هذه الأمور يتجاوز المدرس النظرة الأحادية (الانفرادية) للعملية البيداغوجية بين المدرس والتلميذ. لتفسح المجال لنظرة أوسع تضع في اعتبارها الجماعة ككل، بمعنى أن نجاح الفعل التعليمي/ التعلمي لا يرتبط فقط بمدى التزام المدرس بطريقته البيداغوجية الموجهة إلى التلاميذ كمجموعة من الأفراد بل بمدى وعيه بأهمية هذه المجموعة من الأعضاء لها خصوصيتها وطبيعتها وحياتها، يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند القيام بكل عمل تعليمي.

وتضع بين يدي القارئ هذه الخريطة التقريبية التي تمثل نموذجا لتوزيع مجموعة من الأعضاء داخل جماعة، وذلك بعد تحليل إجاباتهم وتحديد اختياراتهم.و تكون الموجهة على سبيل المثال كالتالي:



1. **توجيه سؤال للتلاميذ :**

مع من ترغب أن تعمل في تمارين الرياضيات أو العربية أو الفرنسية.؟

اذكر الاسم أو الأسماء بالترتيب.

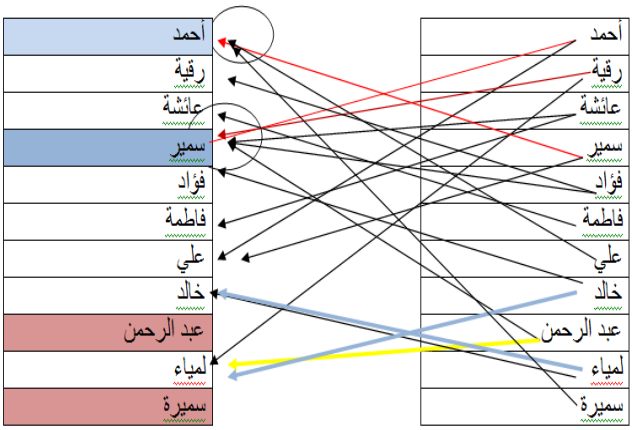
- من هو التلميذ أو التلاميذ الذي تظنه يختارك للعمل معه ،أذكر أسماؤهم
- من هو التلميذ أو التلاميذ الذين لا ترغب في العمل معهم في مادة الرياضيات.؟
- من هو التلميذ أو التلاميذ الذين تفضل الخروج معهم إلى الشارع.؟
- من هم الذين تظنهم يرغبون في الخروج معك؟

و يستحسن عند الإجابة ألا يتجاوز التلميذ اختيار ثلاثة أشخاص حتى تعكس الإجابة ،عند وضعها داخل الخريطة داخل الخريطة السوسيومترية ،الصورة الحقيقية للعلاقة الفكرية و الوجدانية داخل جماعة القسم.

2. **بعد جمع الإستمارات يمكن استخلاص هذه الخريطة أو ما يسمى بالسوسيوكرام** ، إذ تكشف للمحلل المدرس مايلي:

- من هم النجوم: أي التلاميذ الذين وقع عليهم إختيار أغلب التلاميذ.
- الجماعات الصغرى التي تضم تلميذين أو ثلاثة أو أربعة يتبادلون الإختيار بينهم.
- المنعزلون و المهمشون الذين لا يقع عليهم الإختيار من طرف أعضاء التلاميذ

و يستطيع المدرس عند وضع هذه الخريطة السوسيومترية مثلا :



- أن يكتشف بأن هناك شبكة من العلاقات الوجدانية – الفكرية تجمع بين بعض التلاميذ و تلغي البعض الآخر ، تعطي القيمة و الزعامة للواحد دون الآخر ، و بالتالي تصبح للمدرس معلومات عن بنية الجماعة التي يتعامل معها و هذا يعني أن نجاح الفعل التعليمي /التعلمي لايرتبط فقط بمدى التزام المدرس بطريقته البيداغوجية الموجهة إلى التلاميذ بل أيضا بمدى وعيه بأهمية هذه المجموعة من الأعضاء لها خصوصياتها و طبيعتها.

يلاحظ من خلال هذه الخريطة السوسيومترية أن العنصرين سمير وأحمد يمثلان الزعيمين والنجمين المستترين اللذين وقع عليهما الاختيار من طرف أعضاء الجماعة.

التلميذان سميرة وعبد الرحمن يمثلان نموذج المهمشين اللذين لم يقع عليهما اختيار من طرف أي عنصر من عناصر الجماعة.

هناك تلاميذ يمثلون تمثل جماعة صغرى أو زمرة Une clique تتبادل الاختيار فيما بينها. أما باقي العناصر أو الأعضاء فهي عناصر عادية لها علاقات طبيعية مع بعض عناصر الجماعة.

جدول يوجز شكل العلاقة بين المدرس وجماعة القسم حسب النموذج التعليمي المتبع

	النموذج المتمركز حول المدرس	النموذج المتمركز حول التلميذ
	يعتمد على : - القوانين المؤسسي الخارجة عن الجماعة - البرنامج الدراسي الموحد	يعتمد على : - القوى السيكوسوسيولوجية الداخلية للجماعة : - المناخ – التضامن- الاخلاص- التعاون

التماسك	- الحجرة الدراسية الواحدة - حصر العدد الذي تتكون منه الجماعة - تعيين زعيم (المدرس) الجماعة. - العقاب.	- التقريب بين اهتمامات أعضاء الجماعة - التنويع والمرونة في تطبيق البرنامج الدراسي. - خلق روح المسؤولية لدى الأعضاء.
الزعامة	- زعامة سلطوية - تعتمد على الضغط والتخويف والترهيب -تحديد السلوك المقبول وغير المقبول - لا تسمح بالخروج عن سلطة الزعيم (الاستاذ) - متعالية على التلاميذ -هي مصدر المعرفة - لا تسمح بالدخول في علاقات شخصية مع التلاميذ - تشجع على التنافس.	- زعامة ديمقراطية - تعتمد على المشاورة وأخذ الرأي - تراعي الظروف النفسية لسلوك الأفراد والجماعة. - لا تعطي لنفسها سلطة مطلقة. -تعتمد على تنويع مصادر المعرفة - تدخل في علاقات إنسانية مع التلاميذ. - تشجع على التعاون بين أفراد الجماعة.
المعايير	- خارجية ومفروضة مسبقا على الجماعة - لا مجال لتغييرها - لا تفرق بين ظروف جماعة وجماعة - لا تعير الاهتمام للجانب المستتر من حياة الجماعة. - تعرض الخارج عنها للعقاب - تساعد المدرس والادارة على حفظ النظام	- تسعى لأن تكون داخلية نابعة من الجماعة نفسها. - قابلة للتعديل حسب ظروف الجماعة - تراعي ظروف كل جماعة جماعة - تهتم بالجانب المستتر من حياة الجماعة. - تدور في أغلبها حول التعاون وتشجع المبادرات. - تسمح بالتعبير عن المشاكل الشخصية.
التفاعل	- يرتكز على المستوى الظاهر من حياة الجماعة. -يكون سطحيا مخططا له مسبقا من طرف المدرس. - ذو اتجاه واحد من المدرس إلى التلاميذ - ينحصر في أسئلة المدرس وأجوبة التلاميذ - لا يستثمر كقوى داخلية في الفعل التربوي - لا يعتمد على فعاليات التنشيط -لا فعالية له على مستوى الفعل التعليمي التعلمي.	- يتركز على المستوى الظاهر والمستتر للجماعة. - متعدد الاتجاهات بين المدرس والتلاميذ والتلاميذ أنفسهم. - لا ينحصر في الأسئلة والأجوبة - له أوجه متعددة يتداخل فيها الوجداني بالمعرفي - يعتبر المدرس عضوا فاعلا ومنفعلا كباقي أعضاء الجماعة. - يعتمد على فعاليات التنشيط - له أهمية قصوى في الفعل التعليمي التعلمي. - يجعل من القسم ورشة عمل.

مجزوءة التدبير:

❸

التواصل البيداغوجي

إعداد د. عبد اللطيف الفاربي

2017

أولا : البحث عن تعريف للتواصل البيداغوجي

1- التواصل والتواصل البيداغوجي : تحديد وتعريف :

ثمة مقاربات ونظريات متعددة تحدد مفهوم التواصل من منطلقات مختلفة تنسجم ونظريات من علوم اللسانيات أو السيكولوجية أو السوسيولوجية. أو علوم كالفيزياء والبيولوجيا والرياضيات... ولا نريد أن نقوم بجرد لكل هذه المفاهيم والنظريات، بقدر ما نريد أن نبحث عن المفاهيم والتحديدات الاجرائية والوظيفية التي سوف تساعدنا على تحديد مفهوم مقارب للتواصل البيداغوجي.

ويبدو لنا من خلال جملة من التعاريف أن مفهوم شارل كولي C.COOLEY للتواصل يمكن أن يفيدنا في البحث عن هذا التعريف الاجرائي الوظيفي. يقول هذا الباحث : "**التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الانسانية وتتطور، إنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات (الجسم)، والحركات ونبرة الصوت، والكلمات، والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تم من الاكتشافات في المكان والزمان** [105].

يتضمن هذا التعريف عناصر أساسية لفهم طبيعة التواصل، وبالأخص التواصل البيداغوجي وهي :

- إن التواصل هو جوهر العلاقات الانسانية، "فالتواصل والعلاقات الانسانية لا يمكن أن ينفصلا إلا اصطناعيا، إذ أنهما على مستوى الوجود ومعطيات المعيش الفعلية لا يمثلان سوى شيء واحد"[106]. وإن الانسان أيضا ككائن اجتماعي يتعايش داخل جماعة ويحاول تكييف البيئة، يفرض وجود أدوات للتواصل بين أفراد الجماعة.
- إن التواصل يتضمن كل رموز الذهن، سواء تعلق الأمر برموز اللغة "كوسيلة للتواصل محض إنسانية"[107] أو تعلق الأمر بأشكال التواصل غير المنطوق كالكتابة والحركات الجسمية ونبرات الصوت وغيرها. وهذا يعني أن الأشياء المحيطة بنا يمكن أن تشكل لغة للتواصل، فرولان بارث R.BARTHES يرى أنه ليست هناك من قوة تمنع الأشياء من الكلام [108]لأن ما يحيط بنا يشكل لغة هي لغة ما وراء اللغة أو لغة العلامات. (بينما جورج مونان GEORGE MOUNIN يعتبر لغة الاشياء التي تحيط بنا علامة أو مؤشرا SIGNE-INDICE تحمل لنا مجموعة من المعلومات وليست تواصلا حقيقيا)[109].
- إن هناك وسائل لتبليغ رموز الذهن في الزمان والمكان. إذ يمكننا أن نميز هنا بين وسائل سمعية منطوقة (قناة صوت- سمعية) مثل اللغة والأصوات. ووسائل مرئية (قناة بصرية) مثل الحركات واللباس وتعابير الوجه وتوزيع المجال وتنظيمه. كما نميز أيضا بين وسائل شمية (قناة شمية) مثل الرائحة والعطر. أو وسائل ذوقية كالطعام (قناة ذوقية)...

يتيح لنا هذا التعريف إذن إمكانية الحصول على مفاهيم أساسية في تحليل التواصل البيداغوجي. هي : العلاقات الانسانية والتواصل اللفظي المنطوق وغير اللفظي ووسائل التواصل في المجال والزمان. وهي مفاهيم ترتبط بوسائل التواصل وأدواته مثلما ترتبط بمضمون الرسالة، كما يمكن أن نعززها بمفاهيم إجرائية تتعلق بوظيفة التواصل FONCTION. ذلك أن التواصل

---

[105] Charles cooley : social organisation cité inj. Lohisse. La communication anonyme. Ed. universitaires. 1969.p : 42

[106] J. Lohisse. Ibid. p :43

[107] Edouards Sapir : Le langage . Introduction à l'étude de la parole. Ed. Payot. 1953. Pp :23

[108] Roland Barthes. Mythologies. Ed. du seuil. Coll point n° 10. 1957 pp : 194-195

[109] Georges Mounin. Clefs pour la linguistique. Ed. Seghers. Paris. 1971. PP : 32-33

وبالأخص التواصل البيداغوجي ليس مقصودا بذاته، بل يتوخى تحقيق وظيفة من الوظائف. ومن هذا المنطلق يمكن أن نحدد للتواصل البيداغوجي ثلاث وظائف أساسية وهي :

- **التبادل** ECHANGE : أكد شارل كولي سابقا على أن التواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الانسانية، وهذا يعني أن مفهوم العلاقة التبادلية وظيفة أساسية في التواصل. هذا التبادل ECHANGE للخبرات والتجارب والمعارف.
- **التبليغ** : وإذا كانت وظيفة التواصل هي التبادل، فإنها تفيد أيضا نقل إرسالية أو إخبار TRANSFERT. التواصل هنا يفيد "فكرة نقل (أو تحويل) بين نسقين أو أكثر. والاستعمال العلمي يعني الاقتصار على تحويل إخبار"[110]. إن هناك نسقا تنظيميا لعلاقة مرسل / متلقي.
- **التأثير** : إذا تأملنا الوظيفتين السابقتين للتواصل. نجد أن التبادل والتبليغ يتضمنان أيضا وظيفة التأثير IMPACT. فالتعبير عن تجارب ومعارف لا يفيد فقط تبليغ إرسالية للمتلقي، بل يفيد أيضا ممارسة تأثير على هذا المتلقي. "هناك تواصل كلما أمكن لجهاز معين وبالأخص جهاز حي أن يؤثر على جهاز آخر بتغيير فعله انطلاقا من تبليغ إرسالية" [111]. بهذا المفهوم يفيد التواصل كل التأثيرات التي يمارسها نسق على آخر SYSTÈME. ومثال ذلك العلاقة التي تنبني على تطبيق أوامر وتعليمات، أو تريد إحداث تغيير في سلوك المتلقي.

- **يرتكز فعل التعليم والتعلم أساسا على فعل التواصل. ذلك لأن التعليم والتعلم ينبنيان على تبليغ وتبادل المعارف والخبرات، مثلما يعتمدان على التفاعلات والتأثيرات المتبادلة بين الأطراف المتواصلة. ومن تم فإن تحليل العلاقة بين مدرس وتلاميذ يقودنا إلى دراسة دينامية التواصل البيداغوجي.**
- **هناك إذن، ثلاث وظائف أساسية للتواصل وهي التبادل والتبليغ والتأثير. واعتمادا على هذه الوظائف الثلاث يمكننا أن نقوم إن التواصل هو :**
- **كل عملية إرسال رسالة بين طرفين أو أكثر، وفي الغالب بين مرسل ومتلقي، تنجز بوسائل داخل سياق محدد في المجال والزمان قصد التبادل أو التبليغ أو التأثير.**
- **واضح إذن أن هذا التعريف ليس شاملا، لن غرضنا هو وضع تحديد عملي يمكن أن ننطلق منه لتحديد التواصل البيداغوجي. لذلك نسمي تواصلا بيداغوجيا كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ. إنه يتضمن نمط الارسال اللفظي وغير اللفظي بين مدرس (أو ما يقوم مقامه) والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان. وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي.**
- **إن هذا التعريف يتضمن مجموعة من المكونات الاساسية لفعل التواصل البيداغوجي وهي.**
- **هناك تفاعلات وعلاقات متبادلة بين مدرس وتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم.**
- **هناك سياق للتواصل البيداغوجي في الزمان والمكان ووسائل لفظية وغير لفظية.**
- **وظيفة التواصل البيداغوجية قد تكون للتبادل أو التبليغ أو التأثير.**

يمكن أن تساعدنا هذه المكونات على طرح الخصوصيات المميزة لفعل التواصل البيداغوجي ACTE DE COMMUNICATION PEDAGOGIQUE .

[110] Jacques Corraze. La communication non verbale. Ed. P.U.f. 1980 P :41

[111] Gilles Amado-André Guittet. La dynamique de la communication dans les groupes. Ed. Armand Colin. 1975.P :3

2- فعل التواصل البيداغوجي :

دينامية التواصل البيداغوجي هو أشكال وسيرورات العلاقة بين متواصلين وبالأخص مدرس وتلاميذ داخل سياق بيداغوجي، هذه الاشكال والسيرورات تفرض ثلاثة جوانب من العلاقة نرصد ديناميتها ومكوناتها ومتغيراتها، وهي :

- التواصل بين مدرس وتلاميذ انطلاقا من مسلمة أن المدرس هو الذي يقود فعل التواصل.
- التواصل بين التلاميذ والمدرس انطلاقا من مسلمة أن التلميذ هو محور فعل التواصل.
- التواصل بين التلاميذ أنفسهم انطلاقا من مسلمة انعدام مركزية من يقود فعل التواصل.

ثمة ثلاثة جوانب أساسية يمكن أن نحدد من خلالها خصوصيات فعل التواصل البيداغوجي كفعل يحدث في زمان ومكان معينين (غالبا القسم في المدرس) هذه الجوانب هي :

- عناصر الفعل التواصلي البيداغوجي.
- وظيفة الفعل التواصلي البيداغوجي.
- تحليل الفعل التواصلي البيداغوجي.

2-1- متى يكون هناك فعل التواصل بين مدرس وتلاميذ ؟

يكون هناك فعل تواصل بين مدرس وتلاميذ عندما تتوفر العناصر التالية

- **الأطراف الفاعلة في التواصل** وهي المدرس والتلاميذ بالإضافة إلى الوسائل المستعملة للتواصل (لغة، حركات، أدوات...).
- **السياق** الذي يتم فيه التواصل، كتنظيم المجال أو تموضعات الأطراف المتواصلة على شكل شبكات (مكان أو زمان التواصل..)
- **الهدف** من التواصل على شكل نوايا مراد تبليغها أو آثار مراد إحداثها أو غير ذلك.
- سيرورة التفاعلات بين مدرس وتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم.

وفي سياق عام حدد فينيزيانو EDY VENEZIANO العناصر التي تحدد فعل التواصل كالتالي : فعندما يكون (A) مرسلا و (B) متلقيا فإن فعل التواصل يتم في حالة توفر العناصر التالية :

- قدرة (A) على إرسال تصرفات إرادية.
- نية (A) أن يحدث أثرا على (B).
- أثر تصرفات (A) على (B).
- قدرة كل من (A) و (B) على أن يمنحا للتصرفات المستعملة نفس المدلولات[112]. ومن جهة ثانية فإن فعل التواصل 2**-2- ما هي وظائف فعل التواصل ؟**

حددنا سابقا ثلاث وظائف أساسية للتواصل يمكن أن نعتمدها في تحديد فعل التواصل وهي : التبادل والتبليغ والتأثير. هذه الوظائف الثلاث يمكن أن تتيح لنا إمكانية تحديد الهدف من فعل التواصل بين مدرس وتلاميذ.

[112] Edy Veneziano. Savoir parler. Savoir dire. Savoir communiquer. Ed. Delachaux Nestlé. Neuchâtel. Suisse 1987. P : 59

- **التبادل** : عندما يكون الهدف من فعل التواصل هو التبادل على مستوى المعارف والخبرات والمواقف، فإن هذا يفرض أن تكون العلاقة بين مدرس وتلاميذ تنبني على التوازن بين هذين الطرفين المساهمين في هذا التواصل. تنبني هذه العلاقة على اعتبار الآخر الذي نتواصل معه شريكا مستقلا عن الذات. إذ أن ثمة اختلافا بين ذاتي وذات الآخر (والعكس صحيح أيضا). إنه جوهري بالنسبة لي أن أكون على وعي بأن الآخر يشكل ذاتا لها مكوناتها وخصوصيتها. وأنه يمتلك قدرات تمكنه من المبادرة والعمل. وقد حدد جيومان J.GUILAUMIN هذه العلاقة في شرطين أساسيين هما [113] :

- "أن نعتبر الآخر المخاطب شريكا مستقلا وخارجا عن الذات. إنه في نهاية المطاف جزء من الواقع الموضوعي المنفصل عن الذات. وقادر على الفعل ورد الفعل، وعلى اتخاذ القرار وإنجاز المهام والمبادرة.
- إن هذا الاختلاف لا ينبغي أن يكون متطرفا إلى حد يصبح فيه الآخر غريبا يستحيل التواصل معه. بل إنه مبني على علاقة تبادلية SYMÉTRIQUE مدرسة تلميذ.)

- **التبليغ** : تفترض وظيفة التبليغ أن هناك معلما ومتعلما، وأن وظيفة المعلم هي تبليغ مضمون الرسالة. ووظيفة المتعلم هي اكتساب هذا المضمون. العلاقة هنا تنبني على (مدرس/ تلميذ). وتعطي أهمية أكثر للمعارف والخبرات التي ينقلها جيل إلى جيل آخر لاحق. إن فعل التواصل هنا فعل عمودي من مدرس إلى تلاميذ وهو غالبا ما يأخذ شكل عملية إلقاء أو حوار موجه.
- **التأثير** : ينبني فعل التواصل عندما تكون تأثيرية على إحداث تغييرات في سلوك المتعلم فبينما تركز وظيفة التبليغ على مضمون الرسالة تركز وظيفة التأثير على المتلقي. إن فعل التعليم والتعلم هنا يكتسب قيمته من خلال التغيرات التي تحدث لدى المتلقي. عندما يتلقى إرساليات معينة.

2-3- **كيف نحلل فعل التواصل البيداغوجي :**

لانقصد بهذا التساؤل أن نرصد الأساس المنهجية لتحليل فعل التواصل بقدر ما نريد أن نحدد المنطلقات الاساسية التي يمكن من خلالها أن ندرس ونحلل عناصر ومكونات هذا الواصل. فمن أي منطلق يمكن تحليل فعل التواصل البيداغوجي ؟

هناك بدائل مختلفة يمكن أن نعتمدها في دراسة التواصل البيداغوجي وهي :

- الوظائف : يمكن أن نحلل العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ من خلال وظيفة التواصل وعلاقة هذه الوظيفة بأشكاله.
- سياق العلاقة : نقصد هنا تحليل فعل التواصل من منطلق سياق العلاقة مدرس / تلاميذ. والمقصود هنا هو سياق العلاقة البيداغوجية أي محتوى الخطاب التعليمي ووسائل وطرق تبليغه. وسياق العلاقة الوجدانية مثل ميولات المتعلم والحوافز على التعلم. ثم سياق العلاقة الاجتماعية مثل الأوضاع الاجتماعية للمدرس، والمدرس كمؤسسة اجتماعية، والمعايير والأدوار...
- عناصر التواصل : في هذا الاطار يمكن تحليل فعل التواصل انطلاقا من عناصره كالمرسل والمتلقي والرسالة والشفرة والمرجع...
- أشكال التعليم : في هذا الاطار يمكن أن ندرس فعل التواصل في علاقة بنماذج التعليم أو بالطرق التعليمية لكي نحدد طبيعة التواصل وفق كل نموذج أو طريقة.
- منطلقات أخرى : هناك منطلقات أخرى يمكن اعتمادها في تحليل فعل التواصل مثل حجم الجماعة والنظام الاداري المدرسي، ومحتوى المقررات وأهداف التعليم..

[113] J. Guillaumin. La dynamique de l'examen psychologique Cité in R. Mucchielli. Op. Cit. P :41

ثانيا : متغيرات التواصل البيداغوجي

يقدم هذا لرسم المبسط المتغيرات التواصلية الثلاثة التي سوف نركز عليها داخل التواصل البيداغوجي. مبدئيا تقدم هذه المتغيرات العناصر الأساسية للفعل التواصلي بين مدرس وتلاميذ. والذي نريد أن نقوم به انطلاقا من هذه المتغيرات يتمثل في الجانبين التاليين :

- سوف نحدد العناصر المميزة لكل متغير،
- سوف نبين الاختلاف بين هذه العناصر داخل نموذجين تعليمين هما : النموذج المتمركز حول المدرس، والنموذج المتمركز حول المتعلم.

1- مظاهر وعناصر متغيرات التواصل :

متغير المرسل :

عندما نريد أن نحدد عناصر ومظاهر متغير المرسل فإن ثمة ثلاثة عناصر أساسية يمكن أن نركز عليها، وهي : الخلفية المرجعية للإرسال ووظيفته، المواقف تجاه الآخرين. والأثر المراد إحداثه.

الخلفية المرجعية للإرسال :

في كل عملية إرسال يقوم بها مرسل تجاه متلقي، هناك ثلاثة عناصر أساسية تشكل إطارا مرجعيا للتواصل :

- الأول : يتعلق بالمعارف والأفكار والمعلومات التي تشكل مضمون الرسالة. فمبدئيا يفترض في كل مدرس أنه يبلغ للتلاميذ معارف وأفكارا، باعتبار أنه في التصورات السائدة، الوسيط بين المعرفة والتلاميذ.
- الثاني : يتعلق بالقيم والمواقف المراد إثارتها أو تمثيلها لدى التلاميذ، والتي غالبا ما تمثل مواقف المدرسة كمؤسسة اجتماعية. إن وظيفة المدرس هنا ليست التكوين المعرفي فقط بل تكوين الشخصية أيضا.
- الثالث : يتعلق بالمهارات وكيفية العمل التي يحاول من خلالها المدرس أن ينمي لدى التلاميذ القدرة على الفعل والانجاز.

المواقف تجاه الآخرين تتدخل في الارسال :

تتدخل المواقف تجاه الآخرين في عملية الارسال، وهي مواقف تجاه الآخرين بصفة عامة، تنتج عن تجارب الحياة ومكونات الشخصية والمزاج. ومواقف خاصة تجاه التلاميذ تتحدد بنوعية العلاقات الوجدانية بين المدرس والتلاميذ [114] هذه العلاقات يتقاطبها الحب والكراهية والرغبة والنفور والاهتمام واللامبالاة والرضى والسخط وكل ما يشكل صورة المدرس عن نفسه وعن لتلاميذ وصورة التلاميذ عنه.

لوضعيات الارسال أثر على التواصل :

[114] يمكن أن نحصل على مؤشرات هامة حول هذه المواقف من خلال مناقشات الأساتذة بمجالس الاقسام.

نقصد بوضعية الارسال، الأثر المراد إحداثه من طرف مرسل في متلقي. وقد قسم زاجونك R.B.Zajonc هذه الوضعيات إلى ثلاثة أنماط من التواصل وهي [115].

- تواصل عرضي Communication incidente :يكون التواصل عرضيا عندما يقدم المرسل اخبارا دون أن يقصد ذلك. فمن خلال كلامه تظهر مؤشرات وعلامات لم تكن مقصودة بالذات من فعل التواصل.
- تواصل استهلاكي Communication consommatoire : يكون التواصل استهلاكيا عندما يعبر المرسل عن انفعالات مثل الفرح والغضب والقلق والاعجاب...
- تواصل أداتي Communication instrumentale : وهو كل تواصل مقصود بالذات، يهدف بالأساس إلى إحداث أثر لدى المتلقي وإثارة ردود فعله.

متغير الرسالة :

في كل علاقة بين مدرس وتلاميذ هناك مراوحة بين رسالة أي نظام من الدلالات والمعاني قد يكون لفظيا لغويا أو غير لفظي (حركات – إشارات...) تتبادله الأطراف المتواصلة. هذه الرسالة يمكن أن نحددها من خلال ثلاثة أبعاد أساسية، وهي : الشفرة والشكل والمحتوى.

1-1-1- الشفرة Le code :

"الخزان الذي نختار منه الوحدات لبناء رسالات أو بيان يسمى شفرة، والحقيقة أن الشفرة تتضمن القواعد التي من خلالها يتاح تنسيق الوحدات فيما بينها"[116].

من هنا فكل نسق من العلامات اللفظية وغير اللفظية خاضع لقواعد يشكل الشفرة. ففي المجال اللفظي اللغوي يمكن أن نستعمل شفرة الكلمات والتراكيب. بينما في المجال الحركي Gestuel هناك نسق من حركات الجسم والأعضاء يشكل بدوره نظاما تواصليا – مثل لغة الصم والبكم – إن المتكلم من هذا المنطلق يختار بين "كنوز اللغة" – بتعبير سوسور – ما يلائم وضعية تواصلية ما. ثمة إذن اختيار لغوي عند فعل الكلام، وهو اختيار يؤشر على هوية الجماعة مثلما يؤشر على ذاتية الشخص المتكلم. فكما أن هناك شفرة للأطباء أو جماعة من رفقاء حي هناك شفرة للمدرسين. الكلام هنا ليس مجرد لغة بل إنه يحمل بصمات الهوية التي يمنحها للمدرس[117].

الشكل Forme

إذا كانت للرسالة قواعد ضابطة (شفرة) فإنها في ذات الوقت تمثل أشكالا تنسجم ووضعية الارسال. في تواصل بيداغوجي بين مدرس وتلاميذ تتخذ الرسالة أشكالا متميزة، يمكن أن نوضحها باللجوء إلى المقارنة التالية :

في تواصل تلغرافي يكون شكل الرسالة بسيطا ومباشرا ومختزلا، وفق ما تفرضه طبيعة القناة التواصلية. وهو تصريحي بنسبة كبيرة لأنه غالبا ما يقصد الأخبار، وفي تواصل بيداغوجي يكون شكل الرسالة تصريحيا إخباريا، إلا أنه يتضمن أيضا إفصاحا عن مواقف وانفعالات : مثلما يكون معززا بالقناة البصرية (حركات إيماءات). والمتلقي في هذه الحالة لا يستقبل كل كثافة الرسالة بقدر ما يعزل وينتقي الجمل ويؤول مدلولها، ويقوم بردود فعل، إن المدرس والتلميذ هنا يشهان

[115] R.B.Zajonc. Psychologie sociale experimentale. Ed. Dunod 1966. P : 68

[116] Georges Mounin. Op. Cit/ p.87

[117] أشار كل من بورديو وباسرون إلى أن اختيار مستوى من اللغة في التعليم يشكل عاملا من عوامل المحافظة على نمط اجتماعي معين. ذلك أن المردود التعليمي يكون غالبا مرتبطا بمدى تحكم التلميذ في أداة التواصل التي هي اللغة.
J.Bourdieu.J.C. Passeron. La reproduction. Ed. de minuit, Paris 1970

شخصين يلعبان "لعبة الورق" Jeu de carte . وحين يكشف طرف أول أثناء اللعب عن أوراقه أو جزء منها، فإن الطرف الثاني لا يكتفي بتلقي أخبار عن نوعية الأوراق وترتيبها، بل إنه من خلال تأويله للمعطيات يغير من طريقة لعبه.

وكما أن للعبة الورق قواعد يلتزم بها الطرفان فإن للتواصل البيداغوجي أيضا شروطا ومبادئ، ذلك أن حالة الغموض والإبهام ينبغي أن تكون منعدمة أو نادرة. ودرجة المعلومات ينبغي أيضا أن لا تكون متقلصة قليلة أو فائضة كثيرة، بل تناسب سياق وزمان التواصل مثلما تناسب قدرات التلاميذ على التلقي[118].

وشكل الرسالة يتخذ أيضا مستويين من الخطاب البيداغوجي :

- مستوى تصريحي Dénotatif وهو كل دلالة مباشرة للخطاب. أي المعنى المقصود بذاته، فكل تواصل بيداغوجي يفترض فيه أن يكون تصريحيا يقصد بالدرجة الأولى الاخبار عن موضوع أو وضعية بكيفية مباشرة.
- مستوى تضميني Connotatif : وهو "شيء آخر غير اللغة المستعملة. إنه كل خلفيات ما يعبر عنه. ومجموع الدلالات التي تعكسها الرسالة"[119]. فالتضمين دلالة غير مباشرة للخطاب، أي خطاب ما وراء الخطاب المقصود لذاته.

المحتوى :

عندما نتحدث عن محتوى الرسالة وبالأخص الرسالة البيداغوجية فإننا نقصد مضمون الخطاب التعليمي، هذا الخطاب يتخذ بعدين أساسين :

- بعد مؤسسي : وهو جملة المعايير Normes الضابطة للكلام داخل القسم إنه تحديد لما ينبغي أن يقال أو لا يقال. وغالبا ما تمثل المقررات والتوجيهات الرسمية حدودا بين المسموح به والمحظور.
- بعد ذاتي : وهو أسلوب المدرس في التعامل مع هذا المحتوى Style إذ أنه يطبعه بشخصيته من خلال أبعادها الاجتماعية والثقافية والنفسية.

وإذا كان المنطق يفرض أن يكون هناك تلاؤم بين البعد المؤسسي والذاتي على مستوى المضمون المبلغ للتلميذ، محتوى وشكلا، فإن حالات الانزياح بين البعدين تحدث أحيانا أو غالبا، وهي مؤشر هام عن الفارق بين ما يريده المدرس أو التلميذ وما يريده المقرر.

متغير المتلقي :

أكدنا سابقا من خلال نماذج التواصل أن المتلقي يمارس وظائف أثناء فعل التواصل. وتحليل هذه الممارسة يقودنا إلى تحديد ثلاث وظائف أساسية عند المتلقي هي : الوظيفة التأثرية، وفك رموز الرسالة وردود الفعل.

الأثر الذي تحدثه الرسالة :

إن الوظيفة الانفعالية أو التأثرية أساسية في كل تواصل بيداغوجي يرتكز على الاتجاه العمودي من مدرس إلى تلاميذ. ذلك أن الفعل البيداغوجي هنا لا ينحصر في الاخبار فقط، بل يقصد أيضا إحداث أثر أو تغيير في عقل أو سلوك المتلقي. وتتدخل جملة من العناصر في حدوث هذا الأثر، مثل القدرات العقلية للمتلقي، وعلاقته الوجداني بالمرسل، والحوافز على التعلم، أي ماذا ينوي أن يفعل المتلقي بالخطاب الموجه له : فأن تسمع الآخر يعني أن تقبل تعابيره وحوافزه، وتفهم مدى الانسجام

[118] Josselyne Gérard : Savoir parler. Savoir dire. Savoir communiquer. Op. Cit. pp. 17-18
[119] Roger Mucchielli. Op. Cit. P : 10

بين ما يوجد في الخطاب المرسل ونسقه المرجعي"[120]. وقد أكد تماتيس A.A. Tomatis ، في دراسة ذات بعد فلسفي وبيولوجي لوظيفة السمع، على أنها جوهر العلاقات الانسانية. "فحين أسمع فإني أولي أهمية لشيء ما... أفتح حقل الوعي وأعيش في حالة التواصل التي هي أساس نشاط العلاقة"[121].

فك رموز الرسالة :

الوظيفة الثانية التي يقوم بها المتلقي هي فك رموز الرسالة Décodage وهي عملية تتطلب معرفة المتلقي بعناصر الشفرة أي نظام العلامات المكونة للرسالة، واشتراكه في الخلفية المرجعية للرسالة. إذ أن كل خطاب يحيل على مرجع (أشياء ووضعيات)، لابد من اشتراك المتواصلين في امتلاكه.

1-2- رد فعل المتلقي :

إن عملية التلقي في التواصل البيداغوجي ليست استهلاكية سلبية تقتصر على الاستقبال فقط، بل إن المتلقي يقوم بردود فعل ظاهرة أو خفية، لفظية أو غير لفظية، إيجابية أو سلبية تجاه ما يتلقاه. لذلك فإن طبيعة الارسال والعلاقات مع المرسل وشكل الرسالة ومحتواها وعناصر الشفرة مكونات أساسية في تحديد نوعية ردود الفعل هذه. وتحديد سيرورة العلاقة مرسل / متلقي أثناء فعل تواصل بيداغوجي.

3. **فعل التواصل يختلف باختلاف نماذج التعليم :**

سوف ننطلق من الفرضية التالية وهي : إن فعل التواصل يختلف باختلاف نماذج التعليم، أي أن كل نموذج بيداغوجي عندما يقدر تصورات حول العلاقة بين مدرس وتلاميذ، فإنه يحدد في ذات الوقت دينامية العلاقة التواصلية بين هذه الأطراف. ولتأكيد هذه الفرضية سوف نقدم نموذجين تعليميين بإيجاز وتركيز على اعتبار أن الفصل الثاني قد خصص لتناول هذه المسألة. ومن جهة ثانية سنرصد الاختلاف حول متغيرات التواصل انطلاقا من هذين النموذجين.

نموذجان تعليميان :

- مركزية المحتوى / المدرس : يرتبط النموذج المتمركز حول المحتوى Matériocentrisme والمسمى غالبا بالنموذج التقليدي بتصور عام للفعل التربوي، مفاده أن هذا الفعل يمارس من طرف مدرس على التلاميذ بهدف تبليغ جملة من المعارف والمعلومات. لذلك فإن المحتويات تشكل محور هذا الفعل التعليمي. فالمتعلم يستهلك هنا المعرفة يختزنها، وهي معارف موزعة حسب فروع المعرفة الاساسية على شكل خانات نصب فيها أساسيات هذه المعرفة.[122].
- مركزية المتعلم : يقوم النموذج المتمركز حول المتعلم على مفهومين أساسين : نموذج يقوم على أساس مركزية الطفل في التعلم Puerocentrique [123] ونموذج يقوم على أساس مركزية الجماعة Socio centrique. واتجاهات هذا النموذج ترتكز على مبدإ حرية المتعلم وقدرته الذاتية على التعلم. ومن هنا تأتي جملة المفاهيم التي يركز عليها أقطاب هذا النموذج من حيث أن المتعلم فاعل أساسي في تربيته من خلال مبادرته وتجاربه ونشاطه. ذلك لأن دينامية الشخصية الانسانية إيجابية وليست سلبية.

---

[120] ل G. Amado. A. Guittet. Op. Cit. P : 47

[121] A.A. Tomatis. Vers l'ecoute humaine Ed. E.S.f. 1979. P : 35

[122] استثمرنا بإنجاز الأفكار الواردة في الوثيقة التربوية.

Théorie de l'apprentissage et modèles d'enseignement. C.F.P. C.P.R. Rabat 1979. Pp. 81-22

[123] وغيرهما تشكل المنطلقات الأساسية لهذا النموذج، فإن تجارب أبحاث كارل Pestalozzi وبستالوزي Montessori إذا كانت أعمال مانتسوري تعتبر مثالا واضحا عن مفاهيم ومبادئ هذا النموذج.C.Rogersروجز

ويرتكز هذا النموذج أيضا على الجماعة كمحور للتواصل، حيث تشكل الجماعة محورا لعملية التعليم والتعلم.

إذ من خلال المهام والأنشطة يصبح كل فرد طرفا مساهما ومتدخلا حسب امكاناته في عمل الجماعة. لذلك فإن مبادئ كالتعاون والتفاعل والتبادل تشكل في هذا النموذج أهدافا متوخاة من التعليم والتعلم.

فعل التواصل يختلف باختلاف هذه النماذج :

لقد ركزنا سابقا على ثلاثة متغيرات للتواصل، وهي : المرسل والرسالة والمتلقي، وبينا عناصر كل متغير على حدة. والآن نريد أن نبين خاصيات كل متغير باعتبار نماذج التعليم الثلاثة المقترحة لتأكيد الاختلاف بين هذه المتغيرات انطلاقا من تصورات ومفاهيم كل نموذج.

- المرسل : وظيفته تتغير : في النموذج المتمركز حول المحتوى والمدرس يشكل المرسل / المدرس محور فعل التواصل، إن المدرس هنا هو الذي يقود سيرورة التعليم والتعلم وينظمها. وهو مركز التواصل داخل الجامعة، لأنه يفترض أساسا أنه الوسيط بين التلاميذ والمعرفة. ومن تم يأخذ التواصل شكلا عموديا من المدرس كمالك للمعرفة إلى التلميذ كمستقبل لها. وهو في الغالب شكل يركز على الالقاء والعرض أو الحوار الموجه من طرف المدرس.

غير أن وظيفة الارسال تتحول في النموذج المتمركز حول المتعلم. فانطلاقا من الفاعلية الايجابية لهذا المتعلم يصبح هو محور عملية الارسال بينما يتحول المدرس إلى متلقي يكتفي بمساعدة التلميذ، ويخلق له الجو المناسب ويحترم توجهاته. (كارل وجرز نموذجا)، لذلك فإن هذا النموذج يفترض لا مركزية المرسل، إنه هنا إرسال أفقي بين أفراد الجماعة تتوزع خلاله أدوار الكلام Tours de la parole حسب سيرورة التفاعلات وديناميةالجماعة.

- الرسالة : أشكال متغايرة : شكل الرسالة في النموذج المتمركز حول المحتوى كثيف وفائض لأن هناك خانات للمعرفة نصب فيها أساسيات الثقافة. (تاريخ – جغرافية – لغة – فلسفة...) ومن تم فإن شكل الرسالة يتخذ طابع التصنيف والترتيب وفق النسق الداخلي لكل مادة من المقرر. وهو في الغالب يفيد الاخبار بمعلومات ومعارف تنتمي في مجملها إلى زمن مضى وتتسم بنوع من السكونية والثابت.

هذا الشكل الفائض والكثيف للرسالة يتقلص في النموذج المتمركز حول المتعلم، لأن فعل التواصل لا يتجه للمعارف والمحتويات بقدر ما يتجه إلى تنمية شخصية المتعلم وتعزيز مبادرته ومواقفه. الصحيح والحقيقي مقصى من هذا التصور لأن الذات قادرة على الابداع والتغير. ومن هنا يقصى أيضا الثابت والسكوني ويرتكز التعلم على الابداعية وتعطى أهمية أكثر للمهام التي تنجزها الجماعة على حساب المحتويات، وبذلك تتخذ الرسالة شكل تفاعلات وتبادلات للكلام.

- المتلقي : من التلميذ إلى المدرس إلى التعدد : يفترض النموذج المتمركز حول المحتوى أن التلميذ هو الذي يقوم بفعل التلقي، انطلاقا من تصور أن عقل هذا التلميذ فارغ ينبغي أن يملأ بأساسيات المعرفة والثقافة. ها هنا تجد مفاهيم : المثير – الاستجابة – التعزيز، صلاحيتها. فاستجابة المتعلم وردود فعله تتم انطلاقا من مثيرات لفظية تأتي على شكل إخبار يتلقاه أو أسئلة موجهة يرفع أصبعه للإجابة عنها لكي يتلقى تعزيزا إيجابيا أو سلبيا من لدن المدرس.

هذا المدرس هو الذي يقوم بفعل التلقي في النموذج المتمركز حول المتعلم –مثل كارل روجرز- إنه يمارس بالأساس وظيفة السمع. فأن تسمع الآخر يعني أن تنفتح على عالمه، وأن تقبل أنه شريك ومبدع وليس مستهلكا، لذلك فإن هناك أدوارا Tours للسمع والتلقي مثلما هناك أدوارا للكلام. إن سيرورة التفاعلات والتبادلات قائم هنا على أساس أن أسمع الآخر حين يتكلم وأن يسمعني حين أتكلم، فنحن جميعا كأطراف في الجماعة نكون كلا مبنيا على التعاون والتبادل.

وهكذا إذن العلاقة البيداغوجية مدرس/تلاميذ هي أيضا علاقة متكلم/سامع، لذلك فإذا ما اعتمادنا على تحليل فعل التواصل انطلاقا من النماذج البيداغوجية، فإنه يمكن أيضا أن نحلل هذا الفعل انطلاقا من نموذجين لسانيين تعرضا لعلاقة الكلام والسمع اللغوي. هذان النموذجان اللسانيان يطابقان في نظرنا التصورات البيداغوجية التي سبق التعرض لها.

ثالثا : سيرورة العلاقة التواصلية

بعد أن تعرضنا لمتغيرات التواصل البيداغوجي داخل نماذج تعليمية، فإنه من الضروري الآن أن نبحث في سيرورة العلاقة التواصلية : مدرس /تلاميذ انطلاقا من متغيرات التواصل ومن وظائفه الاساسية.

ويعتبر بياجي J.Piaget من أوائل من طرحوا العلاقة البيداغوجية من جانب تجريبي، من خلال دراسته لتبليغ الاخبار بين مدرس وتلاميذ أطفال. ومن النتائج التي توصل إليها ما يلي:[124]

- ليس ثمة تواصل حقيقي عندما يكون المدرس متمركزا حول ذاته،
- عندما يبدي المتعلم تحفزا وانتباها فإنه يساهم بفعالية في التواصل،
- يقوم التواصل البيداغوجي أيضا على العلاقات الاجتماعية والانسانية بين المدرس والتلاميذ،
- هناك شروط تتيح تحقيق التواصل منها : الاشتراك في اللغة والمرجع، وتعزيز التواصل عن طريق والفيد باك"، والانتباه إلى وضعيات المتلقي...

تفصح هذه النتائج عن مجموعة من العناصر الأساسية في عملية التواصل، وهي عناصر يمكن أن نقدمها على الشكل التالي :

- سيرورة التبليغ والتلقي خلال تواصل بين مدرس وتلاميذ.
- "الفيد باك" أو نظام ضبط الرسالة.
- سيرورة التفاعلات داخل جماعة القسم.

هذه العناصر الثلاثة تشكل في نظرنا مكونات أساسية في سيرورة العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ.

1- سيرورة التبليغ/التلقي :

كيف نبلغ وكيف نتلقى أثناء تواصل بيداغوجي بين مدرس وتلاميذ ؟ ذلك سؤال أساسي لا يمكن الاجابة عنه إلا داخل تصورات بيداغوجية معينة، إذ أن هناك دينامية تتحكم في سيرورة التبليغ والتلقي.

1-1- التبليغ : كيفيات وحالات

يتضمن تبليغ الرسالة في كل تواصل بيداغوجي مباشر بين مدرس وتلاميذ نمطين من الأدوات التواصلية المستعملة : الأول هو اللغة المنطوقة كأداة للتبليغ والتواصل. والثاني هو العلامات غير اللفظية كالتموضعات في المجال والايماءات والحركات.

وقد بين ستويتزل J.Stoetzel في تحليله للغة كمؤسسة اجتماعية أربعة جوانب ينبغي اعتبارها في تحليل كيفيات تبليغ الرسالة اللغوية، وهي : [125]

- الأشكال les formes أي كيفية استعمالها وأسلوبها في كل وضعية.

[124] J. Piaget. Le language et la pensée chez l'enfant. E.d. Nestlé Delachaux. P :110
[125] Jean Stoetzel. Lapsychologie sociale N. Ed. Flammarion. 1978.p :224

- حلات ترميزها Occasions codifiées أي عندما نتكلم أو لا نتكلم ولماذا.
- التميزات الاجتماعية والأدوار أي تصرفات الفرد داخل نظام من التفاعلات.
- المضامين التي نتطرق إليها في كل حالة ووفق كل دور.

من هذا المنطلق فإن تبليغ إرسالية ذو خاصية متغيرة ومتحولة وفق مجموعة الشروط المتوفرة والأدوار ووظيفة التعليم وسياق التواصل... فعندما تكون مهمة المدرس هي التبليغ قصد الاخبار عن معارف ومعلومات فإن التبليغ يكون أحادي الاتجاه Unilateral من مرسل إلى متلقي R E،أما إذا كان فعل التواصل يرتكز على تبادل الرسالة فإن التواصل يكون ثنائي الاتجاه R E بحيث يتحول المتلقي إلى مرسل.[126] الاتصال الأول عمودي الاتجاه من مدرس إلى تلميذ أو عارف/جاهل أو منتج/مستهلك... الاتصال الثاني مبني على تبادل الارسالية على اعتبار أن الآخر شريك وفاعل أساسي في عملية التعلم. ومن هنا يمكن أن نميز بين حالتين أساسيتين :

- حالة التلقي : وترتكز على الاخبار Information حيث تحتل المعلومات والمعارف موقعا أساسيا في التبليغ. فهناك تهيئ مسبق لمضمون الرسالة ينبغي على التلميذ أن يستقبله خلال حيز زمني. والحوار ليس سوى وسيلة لضبط هذا الاخبار والتأكد من حصوله. إن مركزية الرأي والقول وكثافة الرسالة وأساسيات المضمون وشكله يمتلكها المدرس وليس التلاميذ. ومن هنا تأخذ الرسالة طابعا ثابتا قاطعا ونهائيا، إنه رأي موجود بالقوة. إذ ليس ثمة تكافؤ بين الجماعة المتواصلة.
- حالة التبادل Echange : تفترض هذه الحالة لا مركزية المبلغ لأنها تنبني على العلاقة التبادلية للأفكار والآراء والمواقف، فكل طرف في الجماعة يتاح له التعبير عن الذات، عن أفكار وتطلعات وأفعال. والدفاع عن الأنا تجاه الاخر والمساهمة في الجماعة[127]. ومن تم فإن درجة الآراء متكافئة إذ ليس هناك آراء نهائية وقاطعة، فكل رأي يقاوم ويضغط على الآراء الأخرى. من خلال قوة التفاعلات والتبادلات ومدى تغيرات الأفكار.

وإذا كانت حالة التواصل الثانية مفتوحة تتسم بقدر من الابداعية والذاتية فإن الحالة الأولى ترتكز على منطق النجاح والفشل. إذ يفرض في التلميذ عند حدوث التلقي أن يبرهن من خلال فعل لفظي أو سلوكي على درجة نجاحه أو فشله. إلا أن هذا النجاح أو الفشل قد تتدخل فيه الصورة التي يكونها المدرس على التلاميذ. إذ أن أبحاثا أكدت أن رأي المدرس يلعب دورا هاما في التواصل، فكلما كان هذا الرأي إيجابيا عمل المدرس على تعزيزه وتطويره من خلال حركاته وملامحه وتموقعاته وأسلوبه في الكلام مع التلميذ. ويحدث العكس إذا كان هذا الرأي سلبيا. وقد أطلق روزنتال وجاكبسون على هذا الوضع تسمية "الأثر البيجماليوني"L'effet pygmalion [128].

للتلقي : كيفيات وردود فعل :

"إن المتلقي لا يستوعب أبدا الرسالة سلبيا، إنه يقوم برد فعل تجاه مدلولها انطلاقا من اهتماماته ونسقه المرجعي. فإذا انتقى واحتفظ بجزئيات أكثر توافقا مع وجهة نظره فإنه يولي أهمية لجزئيات تبدو في الخطاب الأصلي قليلة الأهمية. إذ أن هناك تشديدا على بعض المظاهر – دون أخرى – في الرسالة"[129].

[126] R. Mucchielli. Op. Cit. P : 47

[127] R.Mucchielli. Opinions et changement d'opinions. Ed. E.S.F. 1979. PP : 22-23

[128] R.Rosenthal. L. Jacobson. Pvgmalion à l'école. Ed. Casterman. Paris 1971

- في الاسطورة اليونانية بيجماليون رسم تمثالا لامرأة من خياله، فأحب التمثال وطلب من الالهة أن تبث فيه الروح، ولما تزوجها اكتشف أنه يحب التمثال لا المرأة.

[129] G.Allport L.Postman. les bases psychologiques des rumeurs. Ed. Dunod, 1968. Cit in G. Amado A. Guittet. Op. cit. P 46

تؤكد هذه القولة أن المتلقي يستقبل الرسالة بكيفيات مختلفة يتدخل فيها عنصر الانتقاء والعزل والتأويل، وهكذا يمكن أن نخرج بمجموعة من الفرضيات الأساسية عن كيفيات التلقي :

- إن التلميذ في حالة التلقي لا يستقبل الرسالة نصيا. بل إنه يعزل وينتقي ما يلائم مرجعيته وتوجهاته.
- إن ثمة فوارق بين المدرس والتلاميذ قد تتدخل في تلقي الرسالة. كالاختلاف في الجنس و السن والثقافة والوضع الاجتماعي ونمط الأدوار.
- إن هناك مستويات لتلقي الرسالة تختلف باختلاف سياقها وأهدافها وطبيعة العلاقات الوجدانية والتصورات حول التعليم والتعلم.

يمكننا إذن أن نرسم ثلاث حالات لكيفيات التلقي تتمثل فيما يلي :

- الصورة التي يكونها المتلقي التلميذ عن المدرس، إذ أنه يصدر حكما صريحا أو خفيا عن هذا المدرس (عارف/جاهل-ودي/غير ودي- قائد/مساعد...)

2- نظام ضبط للتواصل : "الفيد باك" Feed-Back

وعندما يوجه مدرس أسئلة للتلاميذ، ومن خلال إجاباتهم يعزز أو يغير أو يضبط الرسالة وعندما يقدم التلاميذ لمدرس أجوبة ومن خلال الملاحظات التي يوجهها لهم يستطيعون معرفة مستواهم أو قيمة ما قدموه، فإنه في كلتا الحالتين يمكن نقول إن هناك "فيد باك"، إنه بهذا المعنى رد فعل على رد فعل. فعندما يولي مدرس أهمية لكيفية استقبال الرسالة من طرف التلاميذ ولردود فعلهم اللفظية وغير اللفظية فيلاحظ تدخلاتهم وحركاتهم أو يوجه أسئلة إليهم، وهو يقصد ضبط الرسالة وتعزيزها، أقول عندما يحدث هذا فإنه شكل من أشكال "الفيد باك". فتمحيص التلقي عن طريق إعادة صباغة وإرجاع الأخبار هو فعلا إحدى الوسائل الأكثر بساطة والضرورية للتأكد من تلقي الرسالة"[130]. من هنا فإن الفيد باك هو:

- "طريقة لتصحيح الفوارق بين النوايا المتوخاة من الرسالة وأثرها"[131] أي بين الهدف المقصود من عملية إرسال والأثر الفعلي الذي أحدثته لدى المتلقي.
- "إخبار عن الأخبار" إذ أن هناك إخبار أولا مقصود يخبر به المرسل أما "الفيد باك" فهو أخبار عن الأخبار الأول، إنه بتعبير باتيسون G. Bateson "ما وراء التواصل"[132].
- نظام من العلاقات المتبادلة بين متواصلين بحيث أن كل رسالة مبلغة من شخص ثاني هي ضبط للرسالة المبلغة من شخص أول "ففي العلاقة بين الشخص (ل) والشخص (ب)، ليس (ب) فقط منهما ل (ل) الذي نعتبره فاعلا وحده. بل إن (ل) يصبح بدوره منهما ل (ب) الذي يقوم برد فعل على ردود فعل (ل)" [133].

أشكال "للفيد باك"

يمكن أن نستفيد هنا من الأشكال الأربعة التي حددها موكييلي "للفيد باك" بصفة عامة. وبالتالي نستثمرها في فعل التواصل البيداغوجي السائد. هذه الأشكال الأربعة تتمثل فيما يلي [134]:

- "فيد باك" يتم عن طريق استجابة التلميذ لأمر صادر عن المدرس أو طلب موجه له قصد القيام بفعل يبرهن من خلاله على مدى استقباله أو استيعابه للرسالة، ويسمى هذا الشكل "باخبار إرجاعي منظم" لذلك فإن الأسئلة

[130] G. Amade. A. Guittet Op. Cit. P : 215
[131] André lévy Psychologie sociale. Tome 1. Ed. Dunod. 1978. P : 151
[132] Cit. in R. Mucchielli : Communications et réseaux de communications. Op ; Cit. P : 47
[133] Jean Stoetzel. Op. Cit. p. 215
[134] R. Mucchielli. Op. Cit. pp. 48-49

الاختبارية التي ننوي من خلالها معرفة مدى تحقق أهداف الرسالة أو الأثر المراد إحداثه هي مثال واضح لهذا الشكل. Information récurrente systématique.

- "فيد باك" يتم عن طريق أسئلة نهائية يوجهها المدرس للتلميذ عند نهاية الارسالية وغالبا ما يكون الهدف منها الحصول على الانتباه وضبط القسم. فالحوار الذي يتم بهذا الشكل ليس إلا "إحدى مفاتيح العقاب".
- "فيد باك" يأتي على شكل أسئلة التلميذ للمدرس. ففي نهاية الارسال يتيح المدرس للمتعلمين توجيه أسئلة حول مضمون الرسالة. فتأتي إجابته، كما هو سائد في طريقة المحاضرات، لضبط أو توضيح أو إضافة في مضمون هذه الرسالة.
- "فيد باك" يأتي على شكل علامات غير لفظية مثل ملامح الوجه وحركات الأعضاء وتموضعات الجسم، والتي تشكل مؤشرات على كيفية تلقي الرسالة.

2-1- أثر "الفيد باك" :

لل "فيد باك" أثر فاعل في جملة من العناصر منها ما يلي :[135].

- بالنسبة للمرسل : يتيح له "الفيد باك" إمكانية الحصول على الاثار التالية :
  - معاينة العوائق على التواصل بين مدرس وتلاميذ
  - معرفة مستوى وقدرات التلاميذ.
  - تكييف الرسالة وفق هذه المعطيات إذ تتاح له إمكانية تعديلها أو ضبطها على ضوء ردود الفعل المختلفة التي يظهرها التلاميذ.
- بالنسبة للعلاقة بين مرسل ومتلقي : يتيح "الفيد باك" الامكانيات التالية :
  - تقوية الاحساس بالأمن والطمأنينة وتقلص القلق والشك. فعندما يكون "الفيد باك" إيجابيا يدل على حصول التواصل واستمراره، فإن ذلك يرفع من ثقة المدرس في نفسه، وإذا ما كان سلبيا يؤشر على ضعف التواصل فإنه قد يدفع المدرس إلى الاحساس بانعدام الثقة وبالقلق والشك.
  - تركيز علاقات التبادل والتفاعل وتعزيز الحوافز على التواصل، إذ أن كل مدرس لا ينبغي أن يولي الاهتمام لمضمون الرسالة فقط دون أن ينتبه إلى ردود الفعل التي تصدر عن التلاميذ لكي يصحح أو يعزز مضمون الرسالة أو كيفية الارسال.

بيد أن "فيلو J.C.Filloux يشير إلى أن معظم المدرسين يحبذون مبدأ تغيير الرسالة على ضوء ردود الفعل الصادرة عن التلاميذ. إلا أن ثمة عوائق تحول دون ذلك. مثل متطلبات

المقرر ومشكل الوقت والنقص في تكوين المدرسين...[136].

3- سيرورة التفاعلات في العلاقة التواصلية :

إن تحليل سيرورة التواصل والتأثيرات المتبادلة في علاقة تواصلية بين مدرس وتلاميذ يقودنا إلى طرح مسألة التفاعلات داخل جماعة القسم. وإذا كان الفصل المتعلق بدينامية الجماعة سوف يتطرق لهذه المسألة، فإننا في هذا المجال نريد أن نركز بالأساس على عنصر التواصل من خلال ثلاثة جوانب أساسية، تعرضها كالتالي :

3-1- هناك سيرورة للتفاعلات أثناء التواصل :

[135] Cit in Ibid. pp. 50-51

[136] J.C. Filloux. Psychologie de l'éducation. In Relation maitres-élèves. C.F.P. – C.P.R. Rabat 1979 P :48

ثمة وضعيتاه يتم فيهما التعلم، يمكن أن يشكلا منطلقا لتحديد هذه السيرورة. فعندما يكون المدرس هو المتحكم والقائد لفعل التعلم، فإن التفاعل أثناء التواصل يتقلص وينحصر غالبا في إطار تفاعل بين مدرس وتلميذ. وعندما يكون التلاميذ هم الذين يسيرون فعل التعلم من خلال المهام وتبادل الرأي فإن درجة التفاعل اللفظي وغير اللفظي ترتفع، هذه الوضعية الثانية تهمنا من حيث تحديد سيرورة للتفاعلات أثناء التواصل. فأبحاث "شاشتر" في هذا المجال لاحظت أن الأفراد أثناء تبادل الرأي يمارسون ثلاثة أدوار رئيسية[137] دور انحرافي Deviant يتجه إلى اتخاذ مواقف مغايرة للجماعة، ودور عائم Flottant ليس له موقف محدد ودور وسيط يوازن بين مواقف الجماعة. والجماعة أثناء فعل التواصل تتخذ مجموعة من الأدوار منها التطبيع Normalisation عندما تبحث عن حل مشكل وتضغط على الأفراد من أجل تقبل حل موحد، الامتثالية Conformisme وذلك عندما تمارس الجماعة ضغطا على الأقلية لكي تتقبل رأي أو موقف الأغلبية، والابتكار Innovation حين تستطيع الأقلية بالثقة والصمود أن تغير مواقف الاغلبية.

تحليل سيرورة التواصل والتفاعل يتم عن طريق الملاحظة الموضوعية الدقيقة بواسطة أدوات تمكن من تكميم المعطيات بالطرق الاحصائية وتحليل النتائج. لذلك وضعت أدوات وشبكات لتحليل التفاعلات منها شبكة التفاعلات اللفظية لفلاندرس Flanders [138] وانساق مقولات الملاحظة لبالز Bales [139].

هناك شبكات للتواصل والتفاعل Réseaux de communications

نسمي شبكات التواصل "مجموع الإمكانيات المادية للتواصل، وكلمة مادية هنا نفهمها في معنى ضيق على أنها الأمكنة وتوزيع الأفراد، أو بمعنى آخر الاجراءات المقبولة التي تتيح (لفرد داخل الجماعة) الكلام في لحظة أو أخرى وفي مستوى أو آخر"[140].

من خلال هذا التعريف يمكن أن نقول إن الكيفية التي يتموضع بها التلاميذ في أماكن معينة لها دور أساسي في سيرورة التفاعل. ففي تعليم يقوم على مركزية المتعلم يكون التلاميذ في وضع يتيح تبادل الرأي وتفتح المتواصلين على بعضهم البعض. أما في تعليم يقوم على مركزية المدرس فإن التموضع الطولي للتلاميذ يتيح على الأخص تبليغ الأخبار. إذ غالبا ما يقارب حجم الجماعة Taille داخل القسم أربعين تلميذا، يكونون وجها لوجه مع المدرس وفي وضع يجعل كل تلميذ في الصف المتقدم يولي ظهره للتلميذ المتموضع وراءه. هذا الوضع يتيح شكلين من التواصل :

- الشكل الذي يعتمد على تبليغ المدرس لمعلومات شفوية أو كتابية.
- الشكل الذي يعتمد على إجراء حوار موجه من طرف المدرس.

أما في التعليم الجامعي، فإن كبر حجم الجماعة ووجود المدرجات كشكل هندسي يحدد غالبا شكل التواصل في الطريقة الالقائية Methode magistrale بينما تتقلص التفاعلات داخل الجماعة لأن المهام تتحدد في تبليغ مضمون الرسالة من طرف المدرس واستقبالها من طرف الطلبة.

3-2- للأدوار أثر على التواصل والتفاعل :

الأدوار هي كل "نموذج منظم يتعلق بوضع شخص ما داخل نظام تفاعلي"[141] لذلك فإن نظام هذه التصرفات والأدوار يطبع شكل التواصل في العلاقة البيداغوجية، ويكيف نظام التفاعلات. فعندما يكون التعليم معتمدا على مركزية المدرس

---

[137] S.shachter. Manuel de psychologie sociale. Ed. P.U.F. – Paris 1970Cit. in G. Amado et guittet. P : 93

[138] Analyse de l'enseignement C.F.P.C.P.R. Rabat 1979. ارجع إلى الفصل

[139] Réseau وشبكة كترجمة لكلمة Grille نميز هنا بين شبكة التي تترجم كلمة

[140] J.C. Filloux Op. cit p : 45

[141] A.M. Rochblave. Spenlé. La notion de rôle en psychologie sociale. Ed. P.U.F. 1962. Cité in R. Mucchielli. Op. cit. p. 30

كمرسل، فإن الخطاب المدرسي يفرض أن التلميذ يستدخله ثم يظهره في سلوكه، على اعتبار أن المدرس يبلغ له نموذجا مثاليا[142]. لذلك حين تكون الأدوار محددة مسبقا فإن للتواصل داخل القسم حدودا ينبغي التقيد بها، هي مجموعة المعايير الضابطة لتصرفات كل من المدرس والتلاميذ. كما أن له وسائل لعقاب كل من أظهر ما يخالف هذه المعايير.[143].

وعندما يكون التعليم لا مركزيا، فإن دور المدرس يتقلص، ليصبح هو نفسه متكيفا مع الأدوار التي تبرز خلال التواصل وأثناء سيرورة التفاعلات. إن مركزية التواصل تتحول هنا من فرد إلى آخر داخل الجماعة. وتتحول العلاقة راشد / صغير، والأب / الابن إلى علاقة الزمالة والشريك.

رابعا : تحليل أنماط ومقولات التواصل البيداغوجي

إن متغيرات وعناصر التواصل، وسيرورة العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ تقودنا إلى مقاربات منهجية تحليلية نتوخى من خلالها أن نقدم بين يدي القارئ مجموعة من الأدوات الميتدولوجية التي تمكنه من تحليل مظاهر وسيرورة التواصل. لذلك فإننا سوف نركز على أنماط ومقولات التواصل معتمدين بالأساس على قناة التواصل وعلى تحليل عناصر كل مقولة تشملها هذه القناة.

وقناة التواصل التي نريد التركيز عليها تتمثل في جانبين أساسين هما :

- القناة الصوتية – السمعية ومقولاتها : Accoustico – auditif
- القناة المرئية – البصرية ومقولاتها : Optico – visuel

الجدول رقم : 8 جدول توضيحي للقناة والمقولات [144] [145]

القناة Canal	المقولات Categories	عناصر الشفرة Eléments de code
صوتية سمعية	لغوية Linguistique	أصوات- مقاطع- كلمات- تراكيب
	ميتالغوية Metalinguistique	درجة الصوت- إيقاعه- ضحكه- بكاء
مرئية بصرية	التموضعية Proxemique	تنظيم المجال والمسافة
	الحركية Gestuel	حركات الجسم والأعضاء
	الميمMimique	حركة الوجه - النظر
	الموضة Mode	اللباس

القناة المرئية – البصرية :

تقوم القناة البصرية بدور أساسي في التواصل عامة والتواصل البيداغوجي خاصة. ذلك أن فعل التواصل بين مدرس وتلاميذ لا يوظف فقط نسقا لغويا منطوقا، بل إنه يستعمل أيضا نظاما من الإشارات والحركات والايماءات التي تندرج فيما نسميه : التواصل غير اللفظيLa communication non verbale . وهو "مجموعة الوسائل الاتصالية الموجودة لدى الأشخاص الأحياء، والتي لا تستعمل اللغة الانسانية أو مشتقاتها غير السمعية (الكتابة – لغة الصم والبكم...)[146].

[142] E.M. Enriquez : Le psychanalyste et son institution. Ed. P.U.F. 1971. PP : 29-64
[143] J.Filloux. Op. Cit. P. 46
[144] Mario Von Cranach. Cit in introduction à la psychologie sociale OP M cit. P M 153
[145] هناك قنوات أخرى لم نتعرض لها، مثل : القناة الكيماوية والشمسية والذوقية ...
[146] Jacque Corraze. Op. Cit. P. 12

"وتستعمل لفظة التواصل غير اللفظي للدلالة على الحركات وهيئات وتوجهات الجسم، وعلى خصوصيات جسدية طبيعية أو اصطناعية، بل على كيفية تنظيم الأشياء والتي بفضلها نبلغ معلومات"[147].

وهكذا إذن فإن ملاحظة عادية لمحاورة بين مدرس وتلاميذ تشكل كنزا من المعلومات والمؤشرات على جوانب انفعالية وجدانية. كما أنها تكشف عن المخفي والمستتر في كل علاقة إنسانية. يقول فرويد : "من له عينان يرى بهما يعلم أن البشر لا يمكن أن يخفوا أي سر. فالذي تصمت شفاه يتكلم بأطراف أصابعه، إن كل هذه السموم تفضحه"[148].

من هنا يساعدنا التواصل المرئي على تحديد الجوانب التالية :

- تحديد مؤشرات عن الانفعالات والعلاقات الوجدانية بين مدرس وتلاميذ
- تعزيز الخطاب اللغوي وإغناء الرسالة عن طريق تدعيمها بالحركات.
- ضمان استمرارية التواصل بين المدرس والتلاميذ.
- تؤشر على الهوية الثقافية للمتواصلين من خلال نظام الحركات والاشارات الجسدية. وقد حدد هاريسون R.Harrisson بعض العناصر التي تتصل بالتواصل غير اللفظي وهي [149] :
- كل التعابير المنجزة بواسطة الجسد (حركات، ملامح...) وتنتمي إلى شفرة الانجاز Code performance.
- العلامات الثقافية كطريقة اللباس وتتمثل في الشفرة الاصطناعية Code de artificiel.
- استعمالات المجال والديكور وتمثل الشفرة الوسيطية Code de contexte.
- الآثار التي تحدثها أصوات وألوان مثل نظام إشارات المرور، وهي الشفرة الوسيطية Code de médiation.

إنطلاقا من هذه العناصر يمكن أن نحدد المقولات الأساسية التي تتصل بالقناة المرئية البصرية، فهي تتعلق بالتموضع في المجال والمسافة بين متواصلين. وبالحركات والهيئات الجسمية وبتعابير الوجه، ثم الموضة وكيفية اللباس.

أ- التموضعية La proxémique : يعتبر هال E.T. HALL هو أول من استعمل مصطلح التموضعية للدلالة على "مجموع الملاحظات والنظريات المتعلقة باستعمال الانسان للمجال من حيث هو إنتاج ثقافي خاص"[150] . والمقصود بهذا التعريف هو كل ما يتعلق بالمسافة بين المتواصلين. وتموضعهم في المجال...

- المسافة La distance : يؤكد "هال" أن المسافة بين المتواصلين ليست اعتباطية، بل إنها غالبا ما تكون خاضعة لمجموعة من المعايير والقواعد [151]. فهناك مسافة ودية Intime تسمح بإجراء حديث ودي بين شخصين. وهناك مسافة شخصية Personnelle تمكن من ملاحظة سلوك الشخص المخاطب، ومسافة اجتماعية Sociale تفترض وجود فاصل بين المتخاطبين كشباك أو مكتب يؤشران على علاقة غير شخصية، وهناك أيضا مسافة عمومية مقتربة أو مبتعدة Publique تستعمل حين يكون عدد الخاطبين محدودا أو كبيرا.

والمدرس ينظم المسافة بينه وبين التلاميذ. ففي القسم – كما هو سائد – يمتلك المدرس مجالا حرا يتحرك فيه، بينما التلاميذ يتموقعون في مجال ثابت هو كرسي الجلوس، وغالبا ما يتموضع المدرس في مواجهة التلاميذ أو جالسا على مكتب أو متجولا بين الصفوف أو ماكثا وراءهم. وكل موقع يحدد مسافة معينة بين المدرس والتلاميذ, لكنها تبقى في معظم الأحيان مسافة عمومية مقتربة، أما المجال في التعليم الجامعي داخل المدرجات فإنه يستعمل المسافة العمومية المبتعدة مما يعطي قيمة للمحتوى اللغوي للرسالة مع تقلص نسبة أهمية التواصل غير اللفظي.

---

147 Ibid. p. 13
148 Ibid. p. 54
149 Cité in r. Mucchielli. Communication et réseaux de communication. Op. Cit. p. 42
150 Edward. T. Hall. La dimension cachée. Ed. du Seuil. Coll. Point n°89 1971. P. 13
151 Ibid. pp. 147-160

- التموقع La localisation : ترتبط المسافة بين متواصلين بالتموقع في المجال. فاختيار موقع ليس أمرا اعتباطيا وإنما يحمل مؤشرات وعلامات عن العلاقة الوجدانية بين المتواصلين، وعن موقع فرد داخل الجماعة والهدف من التواصل... فاختيار تلميذ لموقع داخل القسم قد يؤشر على الجوانب التالية[152] :
  - جانب نفسي : كالإحساس بالتهميش والرغبة في الظهور أو الاختفاء أو المنافسة...
  - جانب وجداني : يتعلق بعلاقات التلميذ الذي اختار مكانا مع التلاميذ أو مع المدرس بحيث أن علاقات الزمالة أو المنفعة قد تكون مؤشرا على اختيار مقعد.
  - الحوافز والأهداف تجاه المادة، بحيث أن المكان قد يتغير بتغير المواد والحوافز تجاهها.

ب- الحركية Le gestuel : تتعلق مقولة الحركية بحركات الجسم والأعضاء وهيئاته في المجال. ولها أيضا دور أساسي في عملية التواصل البيداغوجي.

والحركات نظام من التواصل قد يكون مستقلا عن اللغة أو معززا لها. وهي تتأثر بالهوية الثقافية للفرد داخل الجماعة. وتحمل دلالات ومعلومات عن التواصل داخل القسم. مثل الحركات التي تفيد الإشارة أو الرفض أو شكل الأشياء...

- هيئات الجسم Les postures: نقصد هنا الهيئة التي يكون عليها الجسم في المكان والتي نستفيد منها داخل القسم في جمع معلومات عن ردود الفعل تجاه الرسالة أو المرسل. وقد حددها جميس James في أربع هيئات أساسية هي [153] :
  - هيئة الانتباه : حيث تتصلب الأعضاء ويميل الجسم والرأس إلى الأمام.
  - هيئة الرفض : حيث يدور الجسم أو الرأس في الاتجاه المعاكس للمخاطب.
  - هيئة الامتداد : وتشير إلى اعتزاز أو تكبر أو ازدراء عن طريق تصلب الجسم وارتفاع الرأس.
  - هيئة الانكماش : حيث ينغلق الجسم مؤشرا على الخضوع أو إرادة التلقي أو الاكتئاب والانهيار.

ت- الميمية La mimique : نعني بالميم كل ما يتعلق بتعابير الوجه والنظر والتي تترجم انفعالات مثل الحزن والخوف... وكل شخص يحمل سمات مميزة في وجه لذا فإن وجه المدرس يثير انتباه التلميذ. إذ أن الكيفية التي ينظر بها إلى التلاميذ تؤشر على أمر أو تحفيز أو ترهيب. فمن خلال النظر يبعث المدرس تلميذا على المساهمة أو المبادرة أو على الانكماش أو الانغلاق.

ث- الموضة La mode : تشير الموضة إلى كيفية اللباس. وهي بالنسبة للأشخاص – ومنهم المدرس – تؤشر على :
  - الجماعة التي ينتمي إليها المدرس أو يريد الانتماء إليها.
  - النمط الثقافي للمدرس (تقليدي – عصري)
  - الوضع الاجتماعي والأدوار داخل الجماعة (دور المدرس من خلال هندامه).

[152] (أنظر : Vis à vis ميز ما سكوفيتشي بين التموقفات التالية : وجه لوجه – جنب لجنب – ظهر لظهر. ووجه لوجه مع وجود فارق A. Guittet. G. Amado. Op. cit .p.21

[153] Cité in J. Corraze. Op. Cit. p. 125

خلاصة عامة للتواصل:

التواصل هو:

- **آلية تحدد العلاقات الإنسانية؛**
- **رموز الذهن التي يتم تبليغها بوسائل عبر المجال والزمان؛**
- **أنماط تشمل تعابير الوجه، وهيئات (الجسم)، والحركات، ونبرة الصوت، والكلمات، والكتابات، والمطبوعات والتلغراف والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تم من الاكتشافات في المكان و الزمان.**

نستخلص من سياق هذا التعريف المفاهيم أساسية في تحليل التواصل، وهي :

- ارتباط بالعلاقات الإنسانية.
- التمييز ما بين التواصل اللفظي المنطوق وغير اللفظي.
- اعتماد التواصل على وسائل.

التواصل في وضعيات التعليم والتعلم هو كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين منشط ومستفيدين. إنه يتضمن :

- نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين المدرس والمتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم ؛
- الوسائل التواصلية والمجال والزمان.
- المقصدية من حيث كونه يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي.

يمكن الآن أن نعيد ترتيب الأمور، وفق مجموعة من المفاهيم والتصورات، تجيبنا عن المنطلق / الأساس الذي شكل نقطة انطلاق هذا الموضوع، وهو دينامية التواصل البيداغوجي في إطار علاقة مدرس / تلاميذ. من منطلق مقاربات تختلف باختلاف نماذج هذه العلاقة بين مدرس وتلاميذ.

- وظائف فعل التواصل البيداغوجي : تختلف هذه الوظائف باختلاف التصورات التي نكونها عن العلاقة مدرس / تلاميذ، فقد يكون التواصل مبنيا على التبادل كجوهر للعلاقات الانسانية. وقد يهدف تبليغ معلومات ومعارف تفترض أن ذهن المتعلم فارغ ينبغي ملؤه بأساسيات هذه المعرفة. وقد تتوخى إحداث تأثير في فكر أو مواقف أو سلوك المتعلم. إنها الوظائف الثلاث : التبادل والتبليغ والتأثير.
- متغيرات فعل التواصل البيداغوجي : تختلف متغيرات فعل التواصل البيداغوجي باختلاف النماذج التعليمية. فعندما يكون فعل التعليم والتعلم متمركزا حول المدرس. فإن مركزية الارسال تتمحور حول هذا المدرس، إنه هو الذي يتحكم في فعل التواصل. ومن تم فإن التلميذ يمارس دور التلقي والاستقبال. الخطاب المدرسي داخل هذا التصور كثيف وفائض. إنه يتخذ شكل رسالة تتسم بكثافة المحتوى و المعرفة، وهي معرفة في الغالب جاهزة وثابتة معروفة ومهيأة سلفا من طرف المدرس. في النموذج المتمركز حول المتعلم أو الجماعة يتقلص شكل الرسالة ويتحول إلى المتعلم أو الجماعة. والابداعية هنا هي محور فعل التواصل، من خلال مبادرة كل فرد وإبداعه.
- الكلام والسمع : في النموذج المتمركز حول المدرس يخضع الكلام والسمع لمفهومي المثير والاستجابة. فالسؤال والجواب ليسا إلا مثيرات لغوية واستجابات عملية أو لغوية تستهدف تمرير محتوى الخطاب، أما المتعلم فإنه يتلقى تدعيما إيجابيا أو سلبيا عندما يقوم بفعل الاستجابة.

في النموذج المتمركز حول المتعلم أو الجماعة، هناك أدوار للكلام وأدوار للسمع (مدار الكلام)، مثلما هناك إبداعية تولد الكلام والمعرفة.

- سيرورة العلاقة التواصلية : عندما يكون المدرس هو مركز التواصل فإن فعل التواصل يكون عموديا وأحادي الاتجاه. من مدرس إلى تلاميذ، إن الحوار داخل هذه العلاقة ليس إلا وسيلة لضبط

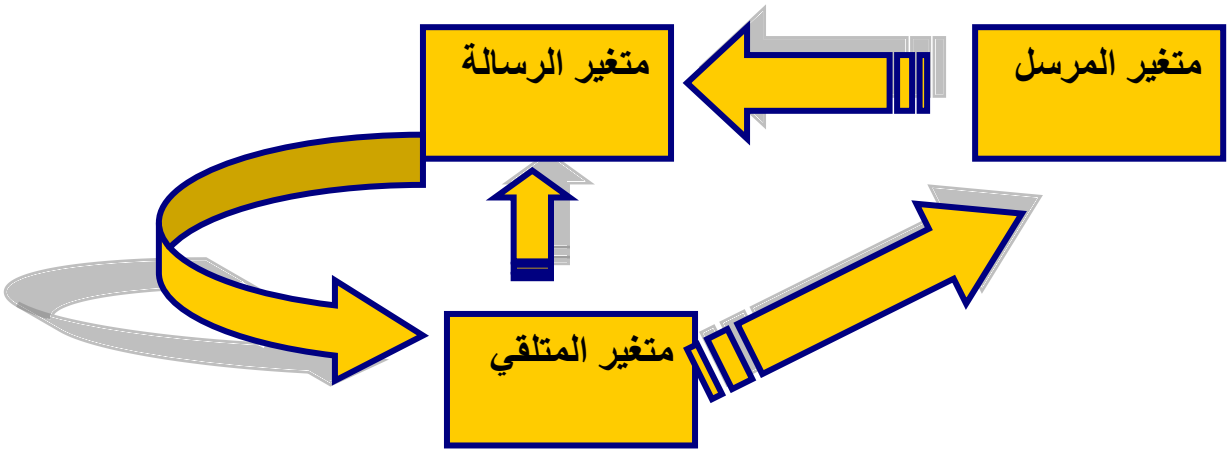
التواصل، إنه في نهاية المطاف شكل من أشكال العقاب. ومن هنا فإن المدرس يمارس دوره المؤسسي كمدرس حامل للمعرفة، بينما يمارس التلميذ دوره كمتعلم يتلقى هذه المعرفة.

وعندما يكون المتعلم هو مركز التواصل، فإن مدار التواصل، ونظام التفاعلات والأدوار يصبح لا مركزيا. إذ كل عنصر داخل الكل يمارس وظيفة الإرسال والتلقي والتأثر والتأثير. إنه بالأساس نسق من التبادلات الأفقية والمتعددة الاتجاه.

- أدوات إجرائية لتحليل التواصل البيداغوجي : يتم التواصل عبر قناتين أساسيتين : قناة صوتية-سمعية تشمل اللغة والأصوات شبه اللغوية. وقناة مرئية-بصرية تشمل نظام الحركات والتموضعات في المجال وملامح الوجه... وقد بينا أن هناك أدوات لتحليل عناصر ومقولات القناتين، وهي من جهة تقنيات تحليل المحتوى ومن جهة ثانية الكينيسية كعلم جديد يدرس الحركات الجسدية كنظام للتواصل.

2. آليات التواصل في وضعيات التعليم والتعلم :

نقصد بالآلية جميع المتغيرات التي تتدخل في العملية التواصلية ، وهي :



1.2. متغير المرسل / المدرس :

كل عملية إرسال نقوم بها في وضعيات التعليم والتعلم تقوم على المتغيرات التالية :

- مواقفي كمدرس تجاه الآخرين بصفة عامة، والتي تنتج عن تجارب الحياة ومكونات الشخصية والمزاج.
  - مواقف خاصة تجاه المتعلمين تتحدد بنوعية العلاقات الوجدانية بين المدرس والمتعلمين.
  - هذه العلاقات يتجاذبها النفور والرغبة والاهتمام واللامبالاة والرضا والسخط
  - تتكون المواقف من كل ما يشكل صورة المدرس عن نفسه وعن المتعلمين، وصورة المتعلمين عنه.
- ما أمتلكه من معارف وأفكار ولمعلومات والتي تشكل مضمون الرسالة. فمبدئيا يفترض في كل منشط أنه يبلغ للمتعلمين معارف وأفكارا، باعتبار أنه، في التصورات السائدة، الوسيط بين المعرفة والمتعلمين.
- ما أوظفه من مهارات وتقنيات العمل التي أحاول من خلالها أن أنمي لدى المتعلمين القدرة على إنجاز المهام، ومواصلة التعلم.

2.2. متغير الرسالة :

في كل علاقة بين منشط ومستفيدين مراوحة بين رسالة؛ أي نظام من الدلالات والمعاني قد يكون :

- لفظيا لغويا في شكل كلمات جمل خطابات
- غير لفظي (حركات – إشارات...) تتبادله الأطراف المتواصلة.

- تتحدد هذه الرسالة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية، وهي :
  - الشفرة : لا [د وأن يتمكن المتعلم من استيعاب عناصر الشفرة التي نبلغها له، فكلما عجز عن ذلك صعب عليه الفهم
  - الشكل : وهو الإطار الذي تقدم فيه المعلومات إلى المتلقي كالحكي، والوصف، والتشخيص.....
  - المحتوى العلمي والمعرفي الذي تقدمه الرسالة.

3.2. متغير المتلقي / المتعلم :

إن المتلقي / المتعلم ليس مجرد عاء يتلقى، بل إنه يتفاعل مع موضوع التعلم عبر آليات من قبيل ما يلي :

- إن المتعلم في حالة التلقي لا يستقبل الرسالة نصيا، بل إنه يعزل وينتقي ما بلائم مرجعيته وتوجهاته.
- تتدخل فوارق في تلقي الرسالة كالاختلاف في الجنس والسن والثقافة والوضع الاجتماعي ونمط الأدوار.
- هناك مستويات لتلقي الرسالة تختلف باختلاف سياقها وأهدافها وطبيعة العلاقات الوجدانية والتصورات حول التعليم والتعلم.

3 . قنوات التواصل في وضعيات التعليم والتعلم :

إن فعل التواصل بين منشط ومستفيدين لا يوظف فقط نسقا لغويا منطوقا، بل إنه يستعمل أيضا نظاما من الإشارات والحركات والإيماءات التي تندرج فيما نسميه : التواصل غير اللفظي، فما متغيراته ؟

المتغيرات	دورها في التواصل	أبعادها ي وضعيات التعليم والتعلم
التموضعية **La proxémique**	**كل ما يتعلق بالمسافة بين المتواصلين، وبتموضعهم في المجال.**	▪ **إن المسافة بين المتواصلين ليست اعتباطية، بل إنها غالبا ما تكون خاضعة لمجموعة من المعايير والقواعد.** ▪ **يحمل اختيار موقع مؤشرات عن العلاقة الوجدانية بين المتواصلين، وعن موقع فرد داخل الجماعة، وعن الهدف من التواصل... فاختيار مستفيد لموقع داخل القسم يؤشر على الجوانب التالية :** - جانب نفسي : كالإحساس بالتهميش والرغبة في الظهور أو الاختفاء أو المنافسة.. - جانب وجداني : يتعلق بعلاقات المتعلم الذي اختار مكانا مع المتعلمين أو مع المدرس بحيث إن علاقات الزمالة أو المنفعة قد تكون مؤشرا على اختيار مقعد. - **الحوافز والأهداف تجاه المادة، بحيث إن المكان قد يتغير بتغير المواد والحوافز.**
الحركية **Le gestuel**	**حركات الجسم والأعضاء**	▪ **تتأثر بالهوية الثقافية للفرد داخل الجماعة،** ▪ **تحمل دلالات ومعلومات عن التواصل داخل القسم مثل الحركات التي تفيد الإشارة، أو الرفض، أو شكل الأشياء.**
هيئة الجسم **La posture**	**الهيئة التي يكون عليها الجسم في المكان، والتي نستفيد منها داخل القسم في جمع معلومات عن ردود الفعل تجاه الرسالة أو المرسل**	**لهيئة الجسم دلالات :** ▪ **هيئة الانتباه : حيث تتصلب الأعضاء، ويميل الجسم والرأس إلى الأمام.** ▪ **هيئة الرفض : حيث يدور الجسم أو الرأس في الاتجاه المعاكس للمخاطب.** ▪ **هيئة الامتداد : وتشير إلى اعتزاز أو تكبُّر أو ازدراء عن طريق تصلب الجسم وارتفاع الرأس.** ▪ **هيئة الانكماش : حيث ينغلق الجسم مؤشرا على الخضوع، أو إرادة التلقي، أو الاكتئاب.**
الميمية **La mimique**	**كل ما يتعلق بتعابير الوجه والنظر، والتي تترجم انفعالات.**	**إن تعابير وجه المدرس تثير انتباه المتعلم؛ إذ إن الكيفية التي ينظر بها إلى المتعلمين تؤشر على أمر أو تحفيز أو ترهيب. فمن خلال النظر يبعث المدرس المتعلم على المساهمة أو المبادرة، أو على الانكماش والانغلاق.**

مجزوءة التدبير:

❹

طرق التنشيط

إعداد د. عبد اللطيف الفاربي

2017

تحديد مفهوم التنشيط:

يفيد مفهوم "التنشيط" إضفاء الحيوية والنشاط على المجموعة لتوسيع مجال التواصل بين أعضائها. ويكون القصد من ذلك هو الرفع من فعاليتها ومردوديتها ككيان عضوي. وليتم ذلك بنجاح، لابد أن يكون التواصل أفقيا بين الأعضاء، وحتى تتاح لكل منهم الفرصة للتعبير عن أفكاره، وتشجيعه على تجاوز الصعوبات والعوائق التواصلية، بهدف تبادل الخبرات والمعارف والقيم بين أعضاء الجماعة.

أدوار المنشط:

يمكن تلخيصها في ثلاثة أدوار رئيسية:

- **تمكين المتعلمين من المعرفة:** ويتمثل ذلك في إعدادهم لاكتساب مفاهيم ومعاريف ومهارات.
- **خلق الرغبة والقبول لدى المتعلمين**: وذلك من اجل إدماجهم في سيرورة محددة وإيجاد حلول لإشكاليات معينة في الموضوع. ومن أمثلة ذلك فيالمناقشة بشكل جدي.
- **تحريك المتعلمين للقيام بأعمال معينة**: ويتبلور ذلك في وضع استراتيجيات أو مناهج وخطط عمل لقضايا تمس المجموعة.

مهام المنشط:

تقديم الموضوع (présentation du thème): التأكد من أن الجميع فهم الموضوع. وهو كما سيأتي بيان ذلك لاحقا، وضعية مشكلة.

- التحديد الدقيق للموضوع،
- بناء الموضوع في صورة تجعله في مستوى المشاركين،
- التناسب بين الموضوع ووقت الإنجاز.

العمل على الإثارة والدفع إلى العمل (motivation): على كل مشارك أن يساهم. ولكي يتحقق هذا الهدف، فإن المنشط مدعو لخلق ظروف المشاركة، منها:

- الاهتمام بحاجات ورغبات المشاركين (جعلهم يحسون أن الموضوع يشبع حاجاتهم وذلك بالعمل على ربطه باهتماماتهم).
- إثارة تفكيرهم،
- الديمقراطية (اعتبار جميع المشاركين متساوين)،
  - قبول كل الأفكار والعمل على تقويمها،
  - تشجيع التواصل الجماعي،
  - المساعدة على توضيح الأفكار التي تبدو غامضة.

بناء تصميم لمناقشة الموضوع

- تمكين المشاركين من التحليل الموضوعي،
- تمكينهم من طرح كل المشكلات،
- مساعداتهم على تحليل ومناقشة كل المواقف والأفكار المسبقة،
- تمكينهم من اتخاذ القرار المناسب.

معرفة تدبير حصة التنشيط:

- الإنصات،
- إعادة التذكير بالموضوع كلما دعت الضرورة،

- التقيد بالموضوع وعدم الخروج عنه،
- معالجة المشاكل غير المتوقعة أو تأجيل ذلك إلى وقت مناسب،
- الضبط الحسم واتخاذ القرارات،
- منع وتوقيف التدخلات الهدامة،
- تحريك غير الراغبين في الكلام،
- منع تكوين جماعات ضيقة داخل المجموعة (انقسام المجموعة)،
- تلخيص المداخلات وإعادة صياغتها وتبويبها.

تقنيات التنشيط (les techniques d'animation):

يرتكز التنشيط على مجموعة من التقنيات. ويقصد بها مجموعة الإجراءات والآليات الموظفة لتنشيط الجماعة. وهي تقنيات متعددة يختار منها الأستاذ ما يتناسب مع الموضوع:

1) . أنشطة الحوار:

للحوار أهمية قصوى؛ وذلك باعتباره أداة للتدريس سواء بالنسبة إلى سير التدريس أو بالنسبة إلى تحقق عملية التعلم؛ فبواسطة السؤال يكون بمقدور المدرس إثارة انتباه التلميذ ، وتوجيه تفكيرهم، وحثهم على التأمل، أو تنشيط عمليات عقلية معينة لديهم، كما يكون بإمكانه ترشيد فعل التدريس ذاته بناء على رجع المردود. ويمكن للمدرس كذلك أن يعلم تلاميذه كيفية طرح الأسئلة بفضل تمكنه من مهارات صوغها وطرحها. ولهذا ينبغي أن يوظف المدرس الحوار في المواقف الآتية :

- إثارة الاهتمام وحفز التلميذ.
- تركيز الانتباه على موضوع الدرس، أو معاودة تركيزه على موضوع أغفل من قبل .
- تقويم عمل التلميذ خلال الدرس.
- تلخيص ما سبق شرحه وتفسيره وتحليله.
- مساعدة التلميذ على إدراك علاقات جديدة، وتمكينه من استخراج مفاهيم وتعميمات.
- تنشيط الفكر الناقد وإثارته، والمساعدة على صوغ الأسئلة.
- التدريب على البحث في معلومات جديدة اعتمادا على الجهد الذاتي.

مواقف المساعدة أثناء الحوار:

- مساعدة التلاميذ على عدم الشرود عن موضوع المناقشة، وذلك من خلال اتخاذ مجموعة من الإجراءات والتدخلات مثل : السؤال، من حين إلى آخر، عن جوهر موضوع المناقشة ؛ مما يدعو التلاميذ إلى معاودة التركيز عليها ، والتلخيص بين آن وآخر؛ مما يساعد على تقدم المشاركة، وتدوين العناصر الأساسية للمناقشة على السبورة.
- مساعدة التلاميذ على استخدام كل المعلومات والمعطيات ذات العلاقة بموضوع المناقشة، وطرق مختلف جوانب هذا الموضوع من خلال لفت انتباههم إلى مصادر الموارد التي قد يغفلون عنها ، والتركيز على ما هو أساسي منها، وتحليلها، والموازنة بين جوانبها.
- منع احتكار الكلام من لدن بعض التلاميذ على حساب بعضهم الآخر، والعمل على التوجيه المستمر لسير المناقشة نحو ما يراد تحقيقه من أهداف من خلال تنظيمها، ومراعاة التوازي في معالجة محاورها، والحرص على تحاشي الخلط والتكرار.
- تقويم المناقشة، ومساعدة التلاميذ على القيام بهذا التقويم بأنفسهم من خلال تساؤلات من قبيل ما يلي : هل كانت المعلومات المتداولة كافية ؟ هل اشترك الجميع في المناقشة ؟ هل تحققت الأهداف من المناقشة ؟

- يسهم المدرس، أثناء المناقشة، بمعاودة صوغ ما دار فيها ؛ فمهمته هي توضيح الأمور، والسهر، شخصيا، على أن يستوعب كل التلاميذ ما يتم تداوله من أفكار، وتقديم خلاصة تركيبية، والكشف عن الدلالات، وترصد الصعوبات والصراعات والعوائق...

تصنيفات الأسئلة:هناك تصنيفات عديدة للأسئلة الصفية وذلك على النحو التالي :

حسب الإجابة المتوقعة أسئلة محددة الإجابة أسئلة مفتوحة الإجابة

أ. تصنيف الأسئلة بحسب الإجابة المتوقعة لها: وتصنف الأسئلة من هذه الزاوية في نوعين رئيسين هما:

- الأسئلة محددة الإجابة (الأسئلة المجتمعة)،
- الأسئلة مفتوحة الإجابة (الأسئلة المباعدة) ونوضح فيما يلي كل من هذين النوعين مع الأمثلة.

ب. تصنيف **بلوم للأهداف في المجال المعرفي :**

- مستوى التذكر: وهي الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلم على استرجاع الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تعلمها مثل ما اسم أقرب النجوم إلينا؟
- مستوى الفهم: وهي الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلم على التفسير والتعبير عن معلوماته بلغته الخاصة ويترجم المعلومات إلى رموز ويقارن بين المعلومات ويلخصها مثل: ما المقصود بعلم الفلك؟
- ت- مستوى التطبيق: وتقيس القدرة على تطبيق المعلومات أو المجردات في حل المشكلات من خلال تطبيق المفاهيم والمبادئ السابقة التي تم تعلمها في مواقف جديدة مثل: يزداد طول نبات الذرة بمعدل 2 سم في اليوم، كم يوما يلزم له ليصبح طوله 16 سم؟
- مستوى التحليل: تقيس القدرة على تميز الأجزاء المكونة لجسم أو مشكلة أو فكرة وإظهار العلاقات بينها مثل: ارسم البيانات التجريبية الآتية حول العلاقة بين شدة التيار الكهربائي المار في سلك وسمك هذا السلك ثم بين ماذا تستنتج منها؟
- مستوى التركيب: وهي تقيس القدرة على العناصر، أو الأشياء أو الأجزاء معا لتشكيل الكل وهي تشجع التفكير الإبداعي لدى التلاميذ مثل: اقتراح طريقة لمعالجة النفايات.
- مستوى التقويم: وهي تتضمن جميع المستويات السابقة وتهدف إلى قياس القدرة على إصدار الأحكام وتقدير القيمة أو الفكرة أو المشكلة، مثل: ما أهمية استخدام الطاقة الشمسية في حياتنا من وجهة نظرك؟

2) **الزوبعة الذهنية أو العصف الذهني (Le Brainstorming):** تقوم تقنية الزوبعة الذهنية على إشراك المتكونين في المناقشة بهدف إنتاج واقتراح أفكار بشكل جماعي، أو لإيجاد حلول لموقف أو وضعية – مشكلة (situation-problème). وتستند هذه التقنية إلى جملة من الشروط أو المبادئ منها:

1. عرض المنشط المشكلة أمام المجموعة وتوضيحها وتحديد عناصرها،
2. إدلاء كل مشارك بآرائه واقتراحاته دون حكم أو نقد للآخرين،
3. عدم نقد أفكار المشاركين وتأجيل ذلك حتى يتم الاستماع لكل المساهمات،
4. عدم إيقاف وحصر الطاقة التعبيرية للمتدخلين،
5. العمل على إغناء النقاش: كثرة وغزارة في الأفكار والاقتراحات،
6. جمع الأفكار والتخلات وتدوينها،
7. تحليل الأفكار والاقتراحات في النهاية للخروج باستنتاج عام.

3) حل المشكلات (La résolution des problèmes):

هي تقنية تنشيط يوزع خلالها المشاركون إلى مجموعات صغرى (3 أو 4 أفراد) من اجل مناقشة مشكلة معينة أو البحث عن حل لهذه المشكلة يتم عرضه عليهم. وتتحدد أدوار المنشط والمشاركين بالنسبة لهذه التقنية عبر ثلاث مراحل:

المراحل / الأدوار	قبل الإنجاز	أثناء الإنجاز	بعد الإنجاز
بالنسبة للمنشط	إعداد دقيق للمشلكة	- تقديم النشاط وشكليات العمل. - تدبير الوقت وضبطه.	- تقويم الحلول المقترحة للمشكل. - تسجيل وتدوين الحلول للخروج بملف حول الموضوع.
بالنسبة للمشاركين	المساهمة في الإعداد	- تنظيم التقارير بشكل يسمح بتحليلها والمقارنة بينها. - التراضي حول الحل الأكثر واقعية.	مناقشة وتقويم الحلول المقترحة بموضوعية.

4) دراسة الحالة (L'étude des cas):

يواجه المشاركون مشكلا أو حالة لمظاهر ملموسة، فيعلمون على تحليلها تحليلا دقيقا، واختار أنسب الحلول لمعالجتها.

وتتحدد ادوار كل من المنشط والمشاركين كالتالي:

المراحل / الأدوار	قبل الإنجاز	أثناء الإنجاز	بعد الإنجاز
بالنسبة للمنشط	إعداد حالة تفضي إلى اتخاذ قرارات	- تنظيم التدخلات. - توجيه المشاركين إلى جوهر الموضوع حين خروجهم عنه. - تجميع المساهمات.	- تقويم العمل. - تقديم الحلول والاقتراحات الملائمة. - تبرير القرارات.
بالنسبة للمشاركين	- قراءة النص الحامل للحالة. - تحليله وفهمه.	- تقديم الحلول والمساهمات. - تغيير الآراء الشخصية حين الاقتناع برأي الآخرين أثناء المواجهة.	قبول الحلول المتفق عليها.

5) تقنية فليبس 6 x6 154:

تقنية تعتمد على تقسيم الجماعة الكبيرة إلى مجموعات أصغر مكونة من ستة أشخاص و تعمل لمدة ستة دقائق لدراسة قضية معينة. ويقدم كل مقرر نتائج عمل مجموعته للجميع، وبعد الانتهاء من المناقشة يتم الخروج بنقط واضحة تكون موضوع عمل المجموعات من جديد ، وهكذا دواليك حتى الوصول إلى أهداف اللقاء.

6) **تقنية لعب الدور (Le jeu de rôles):** هي تقنية تنشيط تقوم على تخيل واستحضار مجتمع الظاهرة موضوع الدراسة واستعابه ثم تمثيله وتشخيصه. ولذلك فهي تتيح للأشخاص تقمص الأدوار والتكيف معها. ومثال ذلك لعب المكون لدور الأستاذ (سائق حافلة أو مدير مؤسسة. ويمكن تحديد أدوار المنشط والمشاركين كالتالي

[154] برنامج تنمية المجتمعات المحلية

المراحل / الأدوار	قبل الإنجاز	أثناء الإنجاز	بعد الإنجاز
بالنسبة للمنشط	تقديم وضعية ملموسة من الواقع المعيش لإبراز التمثلات والمواقف والقيم المراد التعبير عنها. - اختيار الممثلين والأدوار. - تصميم للعب الأدوار. - تقديم شكليات اللعب.	- إعطاء انطلاقة اللعب. - تدبير الوقت. - مطالبة كل ممثل أن يوضح ما يريد التعبير عنه من خلال تقميص الدور. - المطالبة من المشاهدين تحديد المشاهد التي أثارت انتباههم.	- تركيب الآراء المعبر عنها. - أعطاء خلاصة نهائية مطابقة للأهداف المحددة في البداية.
بالنسبة للمشاركين	التطور للعب الأدوار	- لعب الدور بتفاعل مع الممثلين الآخرين ومتطلبات الموقف. - الحرص على التعبير عن المواقف والعواطف والآراء.	قبول الحلول المقترح عليها. .

7) أساليب العمل الجماعي :

العمل الجماعي أو العمل في مجموعات شكل من أشكال تنظيم التعليم ، وذلك بإعداد وضعيات تعلمية تشترك في إطارها مجموعات من التلاميذ المتعاونين فيما بينهم من أجل إنجاز مهمة محددة، بفضل القيام بمجموعة من الأنشطة. ويتوخى اعتماد التدريس بأساليب العمل الجماعي تحقيق عدد من الأهداف لدى المتعلمين، وهي أهداف تتعلق بكيفية وجود الفرد سواء بالنسبة إلى ذاته، أو بالنسبة إلى الآخرين. ومن هذه الأهداف ما يلي :

- إقدار التلميذ على اكتساب عوائد العمل المستقل، وبناء معرفته بنفسه من خلال التفاعل مع الآخرين.
- جعل التلميذ قادرا على التواصل بواسطة التعبير عن آرائه ومواقفه، وتوضيحها، والدفاع عنها
- تنمية مواقف التعارف والاستقلالية وروح المبادرة، واحترام الرأي الآخر، والقدرة على النقد والنقد الذاتي.
- وسواء تم العمل في المجموعات بهذه الصيغة التنظيمية أو تلك، فإنه ينطوي على مجموعة من الفرضيات من بينها :
- إن الفرد الذي يشارك في عمل جماعة ما يتعلم بكيفية أفضل مقارنة مع فرد يتعلم بمفرده.
- إن إنتاجية العمل بالمجموعات تكون أعلى بفضل التفاعلات التي تحدث بين الأعضاء أثناء القيام بنشاط ما.
- إن نمو شخصية الفرد بكيفية أكمل وأكثر توازنا يتحقق بفضل التفاعلات الاجتماعية.
- ويتم العمل الجماعي بأساليب متعددة من أهمها ما يلي :
- يقترح المدرس على التلاميذ الموضوع الذي سيشكل محور البحث والدراسة والملاحظة .
- ينقسم مجموع تلاميذه الصف بحرية تامة إلى مجموعات صغرى.
- تختار كل مجموعة الموضوع الذي ستعمل على معالجته والبحث فيه.
- يضع المدرس تحت تصرف المجموعات وسائل العمل الضرورية : مراجع ووثائق ...
- تعرض كل مجموعة ، عند الانتهاء من العمل، نتائج أعمالها على باقي أعضاء المجموعات الأخرى.
- تفتتح مناقشة عامة حول هذه النتائج.
- يكون التقويم جماعيا يمكن من تتبع تقدم المجموعات في إنجاز المهام الموكول إليها إنجازها، وتشخيصيا يتيح إمكانية وضع اليد على الثغرات والنقائص التي تعتري عمليات التعلم.

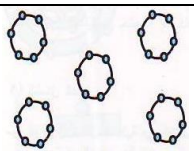
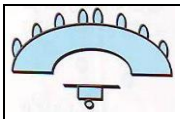
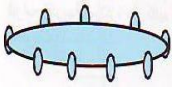
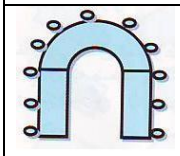
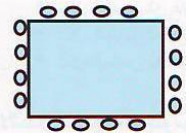
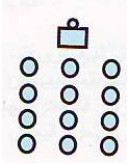
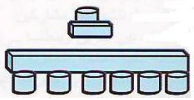
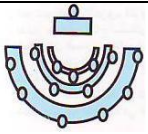
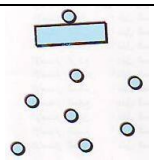
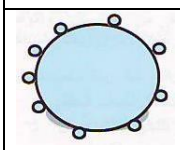
8) أساليب تشغيل التلاميذ :

إن تشغيل التلاميذ يشكل شقا أساسيا في تنفيذ المنهاج ، وأسلوبا من أساليب التعلم القائم على استثمار خبرة التلميذ والإشراك الإيجابي للمتعلم من خلال توفير الشروط اللازمة ليتدبر تعلمه.

ويمكن رصد ثلاثة مبادئ أساسية يقوم عليها تشغيل التلاميذ، وهي :

- مبدأ الحرية : أي الحرية الفردية للتلاميذ في التعلم والتقدم فيه بحسب قدراتهم وإيقاعهم، شريطة أن تتوافر لهم الأدوات اللازمة، والشروط والظروف الملائمة.
- مبدأ التعاون بواسطة التفاعل في الحياة الاجتماعية، على اعتبار أن التفاعل والتعاون مع التلاميذ الآخرين ينمي الحس الاجتماعي بالمسؤولية. إن "المدرسة لن تكون مرآة للخبرة الاجتماعية... إلا إذا عملت مكوناتها أو اجتماعاتها على تنمية صلات التعاون بين بعضها، الكفيلة بتوثيق الروابط البناءة بين الناس والأمم خارج المدرسة".
- مبدأ تفريد التعليم والأساس فيه مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في التعليم، وتهيئة الفرص لهم للتقدم في عملية التعلم بحسب اختلاف قدراتهم وتمايز كفاءاتهم الإدراكية .

9) تنظيم قنوات التواصل بين المشاركين

شكل المجموعات الصغيرة: يسمح بتفاعل جيد بين أعضاء المجموعة الصغيرة فقط ويحرم أعضاء المجموعة الواحدة من الاتصال والتواصل مع المجموعات الأخرى ويحتاج لمساحة كبيرة		**الشكل نصف الحلقي:** يسمح للمدرب بالاتصال مع من يريد ولكن فرص الاتصال بين المدربين ضعيفة.	
الشكل البيضاوي: لا يوفر الحد المطلوب من الاتصال الفعَّال بين المتدربين فالبعض ينعم باتصال جيد مع البعض ويُحرم البعض الآخر من ذلك		**شكل حرف U :** شائع جداً وفرص الاتصال فيه ليست كافية حيث تنشط بين مشاركين وتضعف بين آخرين	
شكل المربع: الاتصال ضعيف نوعاً ما من حيث الفاعلية ويكون قوياً بين المدرب والمتدرب الذي يليه في الاتجاهين ولكنه ضعيف بين المتدربين المتقابلين خاصة إذا كانت المسافة كبيرة		**الشكل المصفوف:** من الأشكال التقليدية التي تستخدم في البرامج الورشاتية المرتكزة على تقديم المعلومات كالمحاضرات	
الشكل الموازي:يستخدم على نطاق المجموعات الصغيرة والاتصال فيه ضعيف بين المتدربين وقوي مع المدرب		شكل المدرج: شكل شائع مع الجماعات المتوسطة والكبيرة العدد ولا تسمح باتصال فعَّال بين المتدربين.	
الجلوس الحر: الاتصال ضعيف بين المتدربين ويُستخدم في المهمات الفردية والتي تستلزم وجود مسافة معينة بين		**الشكل الدائري:** من أقوى الأشكال فاعلية في الاتصال على مستوى المجموعة الورشية ويستخدم	

متدرب وآخر (الامتحانات		يشكل واسع في الورشات بالمشاركة	

10) استثمار الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي وسيلة محورية من ضمن وسائل تنفيذ المنهاج ؛ فهو المترجم الفعلي للمنهاج وللبرنامج الدراسي من سياق التصور والتخطيط إلى السياق الإجرائي والعملي القابل للتنفيذ في مواقف ووضعيات ملموسة،

يحقق الكتاب المدرسي الأغراض التربوية الآتية :

- تحديد محتويات التدريس ومضامينه.
- تقديم المنهجية المتبعة في التدريس.
- توحيد خطة التدريس بين المدرسين.
- مساعدة المدرس على التدريس ومساعدة التلميذ على التعلم.
- إدماج أنشطة يكلف التلاميذ بإنجازها لغاية التعلم الذاتي، والاتصال بمختلف مصادر المعرفة، والتمرس بأساليب البحث، فضلا عن مناقشات جماعية.

11) الوسائل السمعية - البصرية

تقدم الوسائل السمعية-البصرية للمدرس وللتلاميذ خدمات تربوية هامة ؛ فهي تمنحهم إمكانية الاستفادة من معارف معينة، ومعاينة مشاهد وظواهر محددة، وغيرها. ولذلك يمكن لهذه الوسائل أن تشغل وظائف هامة في سياق منهاج اللغة العربية.

تحقق الوسائل السمعية – البصرية الأغراض الآتية :

التدريب على القراءة عن طريق تسجيل قراءة المدرس وتلاميذه.

عرض ندوات ولقاءات أدبية وفكرية.

تقديم قصص وروايات في شكل أشرطة مصورة.

أنماط الوسائل السمعية - البصرية واستخداماتها :

- الشريط السمعي : يمكن للمدرس أن يستخدم الشريط السمعي في معرض
- شريط الفيديو : يمكن للمدرس أن يستخدم أشرطة الفيديو التي تناسب موضوعات القراءة، في مجال الحضارة، والفنون والبيئة...، ويمكن له أو للتلاميذ تسجيل محاضرة أو ندوة تهتم بموضوع له علاقة وطيدة بالمجال المستهدف.
- الوسائط المتعددة : من الممكن الاستعانة بالوسائط المتعددة لإغناء المنهاج، نظرا لما توفره للتلاميذ من إمكانية للدراسة والاستفادة ؛ فهي تجمع معلومات عديدة، وتتضمن إلى جانب الكلمة المسموعة، الصورة المرئية، والموسيقى، فضلا عن اعتمادها على تدرجات تفريدية لمسارات التعلم.
- شبكة الإنترنت : يمكن أن يلجأ التلاميذ إلى شبكة الإنترنت كي يبحثوا عن معلومات حول موضوعات معينة.

12) .وسائل العرض

من المعلوم أن يلجأ الدرس إلى استخدام أنماط عدة من أساليب العرض التي تمكنه من تنظيم عمله، وتساعده على التبليغ.

تحقق وسائل العرض الأغراض التربوية الآتية :

- تساعد المدرس على تنظيم المادة التعليمية وتصنيفها.
- تمكن المدرس من توضيح بعض المفاهيم المجردة.

- تساعد التلاميذ على اكتساب المادة، وتيسر لهم فهمها.

نماذج أساليب العرض :

- **السبورة :** هي أكثر الوسائل استخداما، وأكثرها مرونة وسهولة، أما وظائفها فتكمن في الجوانب الآتية :
  - تدوين الخلاصات والاستنتاجات.
  - عرض عناصر الدرس (عنوانه، فقراته...)
  - التنظيم والتصنيف والترتيب.
  - تشكيل معطيات الدرس بواسطة رسوم وجداول.

- **الصور :** يمكن أن توظف الصور لتوضيح بعض المفاهيم المجردة، أو بعض الظواهر في دروس القراءة، أو عرض بعض المواقف والمشاهد التي يمكن أن تساعد في درس التعبير والإنشاء، أو تقديم صور الأدباء، أو عرض بعض الحالات. ومن نماذج هذه الصور نذكر الصور الفوتوغرافية، والصور المجسمة، والأفلام الثابتة التي تعرض بواسطة الجهاز العاكس. وخلال التعامل مع الصور ينبغي أن نوجه التلميذ إلى ملاحظة البؤر المقصودة، مع ربط ذلك بالموضوع المستهدف.

13) .المحيط الاجتماعي والوثائقي

إذا كانت الوسائل السالف ذكرها تساعد على تنظيم المعرفة، وتبليغها، وعرضها فإن هناك وسائل تشكل، بهذا القدر أو ذاك، موارد للمعلومات ومصادر للمعرفة تستخدم في سياق البحث، والتحضير، والتعلم الذاتي.

أ . الأهداف :

يسعى هذا النمط من الموارد والوسائل إلى تحقيق الأغراض الآتية :

- مساعدة التلميذ على الحصول على المعلومات.
- إكساب التلميذ مهارات البحث والاستقصاء.
- دعم مجهود التلميذ وتعزيز خبراته ومكتسباته.
- توسيع مدارك التلميذ المعرفية.

14) ب . المحيط الوثائقي :

المحيط الوثائقي، الذي يتكون من المكتبات المدرسية وغير المدرسية، ومن المؤسسات المهتمة بالكتاب، مصدرا من مصادر المعرفة يعزز منهاج اللغة العربية ويخدمه. ويتضمن المحيط الوثائقي ما يلي :

- المراجع والكتب المتصلة بالموضوع، والتي يمكن للمدرس أن يعد قائمة لها تساعد التلاميذ على الحصول عليها بسهولة.
- المجلات المتخصصة التي يمكن للتلاميذ اقتناؤها بكيفية مستمرة ؛ مما يعودهم على المطالعة ومتابعة المستجدات في مجال الأدب والثقافة واللغة.
- من الأفضل أن ينظم المدرس زيارات إلى بعض المكتبات ليساعد تلاميذه على اكتشاف فضاءاتها بأنفسهم.

ج.المحيط الاجتماعي

يشكل المحيط الاجتماعي موردا من موارد التعلم، ويمكن للمدرس أن يكلف تلاميذه باستقصاء بعض الظواهر من البيئة المحلية والمحيط الاجتماعي، فتكون حالاتها ومظاهرها منطلقا لمناقشة بعض الجوانب التي تهم أمور الفكر والثقافة أو تلك التي تتعلق بالمظاهر الحضارية والاقتصادية والبيئية ونحوها.

مجزوءة التقويم :

❶

التقويم التربوي

إعداد د. عبد اللطيف الفاربي

2017

أولا : في مفهوم التقويم التربوي :

من المعلوم أن المنهاج قد تبنى تصورا جديدا للتقويم باعتباره معطى شاملا ومتكاملا يشغل وظيفة أساسية في سياقه ؛ فهو الإجراء الذي يمكن بطرق عملية من الحصول على معلومات تفيد المدرس في اتخاذ قرارات لفائدة تحسين تعليمه وتحقيق جودة التعلم.

ويقصد بالإجراء أن التقويم يعتمد على جملة من التدابير العملية، كتحديد موضوعه، والهدف منه، وبناء أدواته، وإنجازه، ومعالجة نتائج التعلم، واتخاذ قرارات تطويرية. ويقصد بالمعلومات كل ما نستطيع كشفه على مستوى تحصيل التلاميذ وتعلمهم، ونقط الضعف والقوة التي يعبرون عنها من خلال أداءاتهم.

ولتحقيق هذا المبدإ بكيفية إجرائية عملية تنوعت مواقع التقويم في المنهاج وتعددت ؛ مما يحتم ضرورة توضيحها، وبيان المقصود بها، وشرح مقتضيات تنفيذها.

1. مفهوم التقويم:

التقويم، بوجه عام، "حكم ذو طابع كمي أو كيفي يتم إصداره بناء على معايير ومشيرات تمكن من الحصول على معطيات تتأسس عليها القرارات المراد اتخاذها بخصوص قيمة التعلم أو أهدافه أو آثاره"[155].

والتقويم "تقدير لدرجة التحكم في المعارف والمهارات والمواقف"[156]. ويفيد، في مفهومه الشامل، تلك الإجراءات المنهجية التي نقوم بها للحصول على معلومات حول التعليم والتعلم بناء على معايير ومشيرات تمكن من إصدار حكم واتخاذ قرارات في ضوئه.

التقويم جزء من عمليات التعليم والتعلم، على اعتبار أن هذه العملية تشكل بنية أو نظاما متناسقا يشغل فيها التقويم وظيفة محددة. وبذلك يكون التقويم جزءا لا يتجزأ من المنهاج عامة.

يعمل التقويم على توجيه الجهد نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ومن ثم فهو إجراء لقياس مدى تمكن كل متعلم من التحكم في الأهداف، وتوجيهه بذلك نحو النتائج الإيجابية القصوى[157].

1. مفهوم إجرائي لتقويم التعلم:

من المعلوم أن تبني تصورا جديدا للتقويم، باعتباره معطى شاملا ومتكاملا يشغل وظيفة أساسية في سياقه ؛ **فهو الإجراء الذي يمكن بطرق عملية من الحصول على معلومات تفيد الأستاذ في اتخاذ قرارات لفائدة تحسين تعليمه، وتحقيق جودة التعلم.**

- **إجراء منهجي:** لأنه يخضع لإجراءات التقويم المنهجية ذاتها، كتحديد هدف التقويم وموضوعه، وبناء الأداة، وتمريرها، ومعالجة النتائج.
- **متنوع الأدوات:** لأن هذا التقويم يمكن أن يتم بوسائل متعددة، من روائز، واختبارات، وشبكات ملاحظة، وأدوات لتقويم الكفايات، وغيرها.
- **مرتبط بالتعلم:** لأنه يكشف عن مدى قدرة المتعلم (ة) على **تطبيق تعلمه** ، أو توظيفه في وضعيات معينة، أو استيعاب امتداداته في مجالات معينة، أو بمعنى آخر، إنه تقويم لمنفعته ووظيفته وامتداده في الحياة.
-

2. خصائص تميز تقويم التعلم:

يستدعي تقويم التعلم استيفاء مجموعة من الخصائص التي يمكن اختزالها في المتطلبات التالية:

---

[155] Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris et Montréal: Larousse.

[156] Cardinet, J. Allal, A. & P. Perrenoud. (1978). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*: Actes du Colloque a L'Université de Genève (Mars 1978). Genève : P. Lang.

[157] عبد اللطيف، الفاربي ومحمد، آيت موحى (1991) بيداغوجيا التقويم والدعم، سلسلة "علوم التربية"، عدد 6.

- استثمار التعلمات واستخدامها، وليس معاودة إنتاجها فقط.
- تشغيل التعلم لمعالجة مشكل معين من صميم الحياة، أو أداء المتعلم مهمة ذات صلة بما يحيط به.
- أداء مهام في وضعيات مركبة عندما تتطلب وضعية التقويم إدماج تعلمات متعددة في آن واحد.
- ربط التعلم بوضعيات من الواقع والحياة؛ بحيث يواجه المتعلم حالة أو ظاهرة أو معطى مما يلاحظه أو يعيشه.
- توظيف عدة مهارات اكتسبها المتعلم في دروس مختلفة: كقراءة الخرائط، والتوطين، وقراءة الرسوم البيانية...

توظيف الأدوات التقويمية المألوفة، كالروائز، والأسئلة الجزئية والمقالية، شريطة أن يكون موضوعها منصبا على جانب التعلم.

نستخلص، مما سبق، أن التقويم إجراء للحصول على معلومات تفيد في اتخاذ قرارات بهدف ترشيد التعليم أو تحسين التعلم؛ وذلك اعتمادا على مجموعة من التدابير العملية، كتحديد موضوع التقويم، والهدف منه، وبناء أدواته، وإنجازه، ومعالجة نتائج التعلم، واتخاذ قرارات تطويرية.

ويشغل التقويم وظيفة محددة داخل عمليات التعليم والتعلم، وتتمثل في ثلاث عمليات رئيسة، وهي:

- **الفحص:** أخذ معلومات حول تعلمات معينة وذلك بواسطة أدوات يتم بناؤها انطلاقا من مرجعية معينة، وتمريرها لدى المتعلمات والمتعلمين، ثم تحليل نتائجها، وتحديد المعلومات المقصودة.
- **التشخيص:** كشف مواطن التعثر أو التأخر أو النقص الكامنة وراء بعض النتائج، وتعرف الأسباب والعوامل التي أدت إليها.
- **الضبط أو التصحيح**: التمكن من التحكم، بواسطة إجراءات منهجية، في مسار عملية التعليم والتعلم بفضل التدخلات التي تصحح ذلك المسار، سواء أتعلق الأمر بمحتوى التعليم، أم بطرائقه، أم بمردود المتعلم ونتائجه.

2.أنماط التقويم التربوي :

للتقويم محطات ومواقع مختلفة خلال مسار العملية التربوية، وهو الأمر الذي يجعله أشكالا تتنوع بتنوع موقعه، وتختلف باختلاف أنماطه. ومن هذه الأنماط ما يلي :

1.2.تقويم تشخيصي فاحص ⇦ في بداية الوحدات الدراسية

- تعريفه : التشخيص نمط من أنماط التوقعات ؛ فهو يتيح لنا فرصة معرفة ما إذا كان المتعلم سيتمكن من تتبع دروس الوحدة، ويشخص المكتسبات السابقة التي اكتسبها في تعليم سالف، والتي لها علاقة بما سيتعلمه في الوحدة.
- موقعه : يتموقع التقويم التشخيصي في بداية كل وحدة من وحدات البرنامج الدراسي ؛ حيث يقف الأستاذ وقفة تمهيدية ليستفسر التلاميذ حول بعض الجوانب التي ستتم معالجتها في الوحدات الدراسية.
- أغراضه : يهدف التقويم التشخيصي إلى تحقيق الأغراض الآتية :
  - يمكن الأستاذ من كشف مؤهلات التلميذ ومكتسباته السابقة.
  - يساعده على توقع الصعوبات مسبقا، والعمل على تفاديها.
  - يساعده على تحديد درجة التعلم وإيقاعه بناء على مؤهلات التلاميذ.
  - يعرف التلاميذ بما تتضمنه الوحدة، ويعدهم لتتبعها.
- كيفية إنجازه :ا أسبوع التشخيص – الأسبوع الأول -

عند بداية السنة يخصص الأستاذأسبوعا لتشخيص مؤهلات التلاميذ القبلية متبعا الخطوات الآتية :

- يقف الأستاذ في البداية على مكتسبات التلاميذ وتعليمهم الأولي السابق، ويدون رؤوس أقلام حول أهم الجوانب التي لاحظها.
- يحدد، بعد ذلك، المعارف والمهارات التي يلزم توافرها لدى التلاميذ لتؤهلهم لمتابعة الوحدة.

- يصوغ هذه المعارف والمؤهلات في شكل أسئلة اختبارية أو استفسارية تكشف عن مؤهلات التلاميذ.(انظر النموذج).

يفحص أداءات التلاميذ ليتبين نوع التدابير التي يلزم اتخاذها لاتقاء الصعوبات التي قد يصادفونها

التقويم التكويني

1. **مفاهيم التقويم التكويني:**

منذ أبحاث سكريفن (1967) اعتُبر التقويم التكويني آلية لتحسين التعلم وترشيد التعليم الذي يقدم للمتعلمات والمتعلمين. وهذا يعني أن هذا النمط من التقويم، وقبل أن يكون منهجا وإجراء عمليا، هو تعبير عن **ذهنية تربوية جديدة** تقوم على أساس القبول بمبدإ تكييف التعلم مع إمكانات وخصوصيات المتعلم، واعتبار التعلم مسارا مستمرا قابلا للتعديل والتحسين نحو بلوغ الأهداف المرجوة[158].

من هذا المنطلق، يشكل التقويم التكويني مسارا مستمرا يتوخى الكشف عن تدرج المتعلم(ة) خلال التعلم، وذلك بغية إدخال تغييرات على عملية التعليم ذاتها، أو تحسين التعلم عن طريق تدخلات للتصحيح، والدعم، والتعزيز، والتعويض، والتقوية، من أجل بلوغ الأهداف المرجوة[159].

2. **أدوات التقويم التكويني؛ أي مواصفات؟**

يفترض التقويم التكويني للتعلم الاعتماد على معايير محددة من قبل المتعلمين والأستاذ معا، فكيف ذلك؟

- يمكن التقويم التكويني من تحقيق الأهداف المتوخاة من التقويم الإجمالي، حيث إن المتعلمات والمتعلمين يدركون عبر هذا النمط من التقويم إمكاناتهم؛ مما يسمح بالكشف عن ثغرات تعلمهم، ومن ثم العمل على تصحيحها.
- إن ردود فعل المتعلمات والمتعلمين تجاه عملهم ونتاجاتهم تكون أكثر فاعلية إذا ما أتيحت لهم فرص التفكير في المعايير؛ مما يجعلهم يفهمون طرق التعلم وكيف يشتغل الذهن لاكتساب المعرفة.
- إن التقويم التكويني يرتكز على فكرة مفادها أن الأخطاء جزء لا يتجزأ من التعلم، فهو يتيح للمتعلم(ة) فرصا متعددة للإفصاح عن تعلماته، و التمكن من كفاية ما بأشكال عدة عبر منحه الوقت اللازم للتعلم، والاجتهاد وتحمل المسؤولية.

3. **التقويم التكويني سبيل من سبل تحقيق جودة التعلم:**

إذا كان التعلم يسعى إلى تحقيق الجودة، فإن التقويم التكويني سبيل من سبل تحقيق هذه الجودة كما تبين ذلك المعطيات التالية:

- ينمي التقويم التكويني لدى المتعلم(ة)، وعبر آليات التقويم الذاتي، كفايات وقدرات تمكنه من تطوير جهده بنفسه.
- تساعد الملاحظات الدقيقة والواضحة والشاملة المسجلة في التقويم التكويني المدرس(ة) والمتعلم(ة) على العمل سويا من أجل تحسين التعلم. ومن ثم، اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق جودة التعلم.
- عندما نشتغل في مجال التقويم التكويني، نحدد نقط القوة ونقط الضعف بالنسبة إلى التعليم الذي قدم للمتعلم(ة)، ثم نسعى للأخذ بيده ليتعلم أكثر، أو لاتخاذ قرار بتغيير طريقة التدريس.
- عندما يتسنى للمتعلم والمتعلمة اكتساب مهارات وكفايات جديدة، فإنهما ستحتاجان إلى وضعيات جديدة لتطبيق هذه الكفايات. من هذا المنطلق، يجعلنا التقويم التكويني نحدد ما تعلماه، وما بقي على كل منهما أن يتعلمه.

4. **صيغ عملية للتقويم التكويني:**

- يجب أن يتخذ التقويم طابع التوجيه الذي يساعد المدرس والمتعلم معا على تحقيق التعلم، وذلك لأنه يقدم، باستمرار، معلومات عن صعوبات التعلم في وضعيات التعلم.

[158] Scallon, G. & J. Dolbec (1988*). Introduction au vocabulaire de base et à l'évaluation formative des apprentissages* : Université LAVAL.
[159] Ibid

- إن التقويم التكويني يمنح للمتعلم، وهو ينجز مع أقرانه أعمالا للتعلم إمكانية تقويم ذاتي تبادلي وفردي عن طريق أدوات تسمح بالتقدير الذاتي لمجهوده وما حققه من تقدم.
- إنه تقويم لمسار التعليم ذاته، لأنه يمكن المدرس من تعرف مدى قيمة التعليم الذي خطط له، وطبقه في صيغ مجددة تتماشى ومتطلبات التعلم.

نستخلص، من خلال تحديد مفهوم التقويم، بوجه عام، والتقويم التكويني، بوجه خاص، أنه جملة إجراءات، نقوم بها وفق خطوات منهجية تتحدد من خلال مفاهيم أساسية، وهي:

- **قياس الفارق:**

- إن التقويم استراتيجية تنطلق **من قياس الفارق بين المستوى الفعلي للتعلم والمستوى المنشود؛**
- بإمكان التقويم، إذا صمم في ضوء نتائج هذا الفارق، أن يقلصه بواسطة تدخلات داعمة في ضوء الأهداف المنشودة.

- **معايير ومشيرات:**

- إنه لا يمكن أن نقيس هذا الفارق ما لم تتوافر لدينا معايير ومشيرات قابلة للملاحظة؛
- إن المعايير محكات أو خصائص أو صفات أو قواعد تمكن من إصدار حكم على أداء أو إنجاز ما؛
- إن المشيرات مستويات كمية أو كيفية من الإنجاز تساعد على قياس الفارق بين ما هو مطلوب وما هو منجز فعليا.

- **اتخاذ قرارات:**

- إن المعلومات التي نحصل إليها بواسطة التقويم تكون موجهة أصلا نحو اتخاذ قرارات تخص عملية التعليم أو التعلم.
- إن القرارات تخص عملية التعليم إذا كانت تتصل بتحسين طرقه وأساليبه وأدواته، وتخص التعلم إذا ما تعلق الأمر بالدعم أو الترشيد أو التعزيز.

3.2.**تقويم إجمالي ضابط** ⇦ بعد نهاية الوحدات الدراسية

- تعريفه : التقويم الإجمالي عبارة عن وقفة للضبط وفحص الحصيلة يقوم به الأستاذ مع طلابه عند انتهاء الوحدة الدراسية قصد استرجاع أهم ما تم تداوله خلال دروس تلك الوحدة.
- موقعه : ينجز هذا التقويم خلال الأسبوع الرابع المخصص لوقفة الحصيلة، أو مباشرة بعد انتهاء دروس الأسابيع الثلاثة.
- أغراضه : بما أن هذا النمط من التقويم عبارة عن وقفة ضابطة فإن الغرض منه يتحدد في :
  - استحضار أهم ما راج في ثنايا الدروس من محتويات.
  - كشف جوانب القوة والضعف في حصيلة التعلم.
  - فحص ثغرات التعلم، وفعالية التعليم الذي قدم للتلاميذ.
  - دعم التلاميذ المتعثرين، وتقوية حصيلتهم.
- كيفية إنجازه : تبعا لما هو وارد في دليل الأستاذ، فإن هذا التقويم ينجز خلال الحصص المقررة على النحو الآتي :
- إن هذا التقويم، بادئ ذي بدء، جماعي يتم عن طريق مناقشة جماعية ذات طابع اختباري؛ حيث يوجه الأستاذ إلى طلابه الأسئلة فيجيبونه، ثم يتدخل لتقويم مجهودهم وترشيده. وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من التقويم يمكن أن ينجز كتابيا في بعض الجوانب كالتمارين اللغوية التطبيقية والموضوعات الإنشائية.
- يجب أن تتلو حصص التقويم الإجمالي فترات للدعم حيث يختار الأستاذ عينة من التلاميذ الذين يحتاجون إلى تقوية ودعم، فيخصص لهم فترة للمراجعة، ويساعدهم على تحسين مستواهم، كما يمكنه أن يكلفهم بمهام بيتية.

ثانيا : الإجراءات المنهجية لتقويم التعلم

منهجية التقويم :

تتطلب كل عملية من عمليات التقويم جملة إجراءات منهجية تم على أساسها بناء أدوات تقويم التعلم. وتسند هذه الإجراءات، كيفما كان نوعها وموضوعها، إلى خطوات منهجية تقدمها الخطاطة التالية:

الخطوة الأولى: تحديد الهدف من التقويم (لماذا أقوم؟)يستدعي الجواب عن سؤال: (لماذا أقوم؟) التمييز بين وظائف التقويم أو أنماطه: أهو تقويم تكويني، أم تشخيصي، أم جزائي، أم توقعي؟ وكما سلف الذكر.

الخطوة الثانية: تحديد الإطار المرجعي (لماذا أقوم؟) تصف الوضعية المتوخاة الإطار المرجعي الذي نريد من خلاله تقويم التعلم. وكل وضعية متوخاة أو منشودة هي، الأساس، تصور افتراضي لما نسعى إلى بلوغه عبر تحليل متطلبات البرنامج الدراسي من جهة، ومتطلبات التعلم، من جهة أخرى.

1. **أبحث في عناصر لها علاقة بالبرامج والمناهج الدراسية:**

يتعلق الأمر في هذا الإجراء بالبحث عن العناصر التالية:

- المستوى الدراسي باعتباره يشير إلى قدرات المتعلمات والمتعلمين ومؤهلاتهم.
- المادة الدراسية. وفي هذا الصدد يمكن تحديد الوحدة الديداكتيكية التي استعملت فيها مقاربة التعلم. والكفاية أو الكفايات المستهدفة بالتقويم حسب الوحدة الديداكتيكية .
- المجال الذي تنتمي إليه كل كفاية:
  - **المجال المعرفي:** كتذكر أشياء معينة، وحل المشكلات، وتقويم الأفكار.
  - **المجال الوجداني:** الاهتمام بفكرة ما أو قيمة، أو الاقتناع بها، أو الدفاع عنها: وذلك مثل التشبع بالقيم الثقافية المغربية، والانفتاح عن الثقافات العالمية، وقيم السلوك المدني والمواطنة.
  - **المجال الحس-حركي:** مهارات تقتضي استعمال تقنيات حركية معينة، كالقيام بتجارب وإنتاج مجسمات هندسية.

2. **أصوغ الكفاية المستهدفة بتقويم التعلم: تؤخذ الكفاية المصاغة سابقا وفق ما هو وارد في** البرامج والمناهج الدراسية، وتعاد صياغتها تبعا للخاصية أو الخاصيات المعنية في التعليم والتعلمين.

الخطوة الثانية : أداة التقويم: بماذا سأقوم؟

يقودنا هذا السؤال إلى بناء أدوات تقويم تكون ملائمة لموضوع التقويم حسب طبيعة صنف ونوع هذا التقويم: روائز، شبكات الملاحظة، استمارات، مقابلات فردية وجماعية،...

الخطوة الثالثة : مقتضيات جمع المعطيات

من **مقتضيات جمع المعطيات** تحديد الفئة المستهدفة بالتقويم، والأساليب التنظيمية والتقنية لاستعمال الأداة (تمرير الروائز، تعبئة شبكات الملاحظة، كيفية إجراء المقابلات)، وتدوين النتائج في سجلات أو قواعد المعطيات، ثم معالجة المعطيات وتحليلها. وجدير بالذكر أن التحليل يمكن أن يكون كميا أو نوعيا حسب طبيعة المعطيات.

الخطوة الرابعة : تخاذ القرارات حسب الهدف من التقويم؟

تتعلق هذه الخطوة بقرارات تطوير وسائل التعلم، أو تحسينه، أو دعمه وتعزيزه. ومن المؤكد أن الحصول على معلومات ذات مصداقية يجب أن يقود إلى اتخاذ قرارات لتحسين التعلم أو ترشيد التعليم. ومن هنا تتبين أهمية **برمجة عمليات**

ثالثا : كيف نقيس أداء المتعلم

إن دقة التصحيح تقتضي أن نقيس أداء المتعلم(ة) بناءً على معايير محددة، ومناسبة، ومتفق عليها في الاختبار الشفهي. ويتكون معيار التصحيح من مستويات معيارية ترتبط بمقادير كمية أو نوعية محددة. كما يمكن للمستوى الواحد أن يتضمن مجموعة من المعايير الفرعية أيضاً. وفي هذا الصدد، يمكن الاعتماد على معايير محددة لتقيم أداء المتعلم(ة)؛ وذلك في صيغة شبكة للتحليل، أو قائمة للضبط. وعليه، فتقويم مهارات التواصل يمكن أن يتم من خلال العناصر التالية:

معايير التقويم	أداء جيد	أداء مقبول	أداء ناقص	أداء ضعيف
استخدام قواعد ومفردات (الدقة والتعلم)				
مهارة الحديثِ (المجال ومدى التناسق)				
اللفظ (الأصوات الفردية وخصائص النطق)				
التواصل التفاعلي (النقاش، والمبادرة والرّدّ)				
الطلاقة والسيولة في الكلام				

المثال الأول: الحوار

أراد مدرس أن يقوم تلامذته في الكفايات التواصلية وفق مقاربة التعلم، فما الخطوات التي ينبغي أن يقوم بها؟

- صياغة الكفاية الواردة في البرامج والمناهج الدراسية: تطبيق المتعلم(ة) لتقنيات الاستجواب.
- تحديد الخاصية أو الخاصيات التي تم توظيفها في التعلم: الانفتاح على المهن على سبيل المثال.
- صياغة كفاية مركبة: يستكشف المتعلم(ة) مهنة، ويجري استجوابا من أجل ولوجها موظفا تقنيات التواصل.

الوضعية التقويمية:

- يقوم المدرس بالبحث في متطلبات ولوج مهنة (المواصفات، القدرات، المتطلبات...).
- يعد وضعية في شكل محاكاة أدوار كما لو كان يجري استجوابا لولوجها.
- يجري الاستجواب في وضعية شفهية مع زميل له.

إعداد شبكة لتقويم القدرات التواصلية: (مقترح شبكة لتقويم الاستجواب)

المعايير	المؤشرات	التنقيط	عتبة التحكم
التعبير	صحة التعبير وسلامته (3 أخطاء)	5	3
	توظيف عبارات دالة على الاحترام		
	عبارتان		
الشخصية	الثقة بالنفس	5	3
	التحاور مع المخاطب		
	الإنصات		
المعرفة	الإلمام بمتطلبات المهنة	5	3
	الإلمام بالخبرات الذاتية		
البرهنة	تبرير الاختيارات	5	3
	الإقناع	5	5

المثال الثاني: تقديم عروض

أراد مدرس أن يقوم كفاية تلامذته على التواصل الشفهي والحركي، وكذلك بعض الكفايات المتعلقة بالنمو النفسي كالثقة بالنفس والتمثل الإيجابي عن الذات التي تعتبر من كفايات مستعرضة، ففكر في أن يقدم المتعلمون والمتعلمات عروضا في ذلك.

ما الخطوات التي ينبغي أن يقوم بها؟

- صياغة الكفاية الواردة في البرامج والمناهج الدراسية: يستطيع المتعلم(ة) الإدلاء برسالة لفظية وحركية اتجاه فرد أو جماعة
- تحديد الخاصية أو الخاصيات التي تم توظيفها في التعلم: الكفايات القابلة للتكييف والنقل، والانفتاح على المهن على سبيل المثال.
- صياغة كفاية مركبة: تقديم عرض حول مهنة معينة والمسالك التعليمية التي تفضي إليها.
- تهييئ الوضعية التقويمية: يطلب المدرس من المتعلمات والمتعلمين إنجاز عروض جماعية لتقديمها أمام باقي زملائهم، وتشكيل مجموعات عمل، وتحديد مواضيع العروض بحسب كل مجموعة، ثم تحديد الوقت الزمني للإنجاز وتاريخ التقديم، فإخبار المتعلمات والمتعلمين بالمعايير التي ينبغي احترامها، والتي ستؤخذ بعين الاعتبار في التقويم.
- إعداد شبكة تقويم العروض.

مقترح تقويم شبكة العروض

المعايير		المؤشرات	التنقيط	عتبة التحكم
مادة العرض	مضمون العرض			
	المراجع المستعملة			
	توزيع الأدوار			
اللغة	سلامة اللغة			
	سلامة النطق			
العرض والبرهنة	تقنيات العرض			
	تقبل أفكار الآخرين			
	الدفاع عن الأفكار الواردة في العرض			

يمكن لأستاذ الفيزياء أو علوم الحياة والأرض، أثناء الأمثلة السابقة، أن يطلب من المتعلمات والمتعلمين تقديم عروضهم، وأن يستعمل شبكة تقويم العروض، بالإضافة إلى شبكة تقويم التقارير التي تم إنجازها.

رابعا : أدوات تقويم التعلم

1. الاختبارات الكتابية :

الاختبارات الكتابية هي التي يستعمل فيها المتعلم(ة) ورقة وقلما للإجابة كتابة عن الأسئلة التي تطرح عليه. وغالبا ما يستعمل هذا النوع من الأدوات والوضعيات التقويمية عندما يتعلق الأمر بتقويم الكفايات التي تنتمي إلى المجال المعرفي. وثمة نوعان أساسيان من أسئلة الاختبارات الكتابية، هما: الأسئلة المغلقة أو الموضوعية، والأسئلة المقالية أو المفتوحة. تبين في هذه البطاقة نماذج من النوع الثاني.

الأسئلة المقالية :

تستعمل الأسئلة المغلقة أو الموضوعية عندما ينصب الاهتمام في أجوبة المتعلم(ة) على النتيجة فقط دون السيرورة. فنحن عندما نطلب من المتعلمات والمتعلمين حل مسألة في الرياضيات أو الفيزياء يمكن أن نركز على النتائج المتوصل إليها دون أن نولي اهتمامنا بالسيرورة التي أدت إلى هذه النتائج. وهذه المسألة مرتبطة بالهدف من التقويم، فإذا أردنا أن نقوم مدى تحكم المتعلمات والمتعلمين في مراحل برهان رياضي معين، يصبح الاهتمام بالسيرورة ضروريا. ولا بد هنا أن تتضمن أجوبة المتعلمات والمتعلمين هذه السيرورة لأنها معنية وتشكل موضوع التقويم. وفي هذه الحالة، نستعمل الأسئلة المقالية أو المفتوحة.

يعتبر الإنشاء المثال الأكثر شيوعا بين المدرسين، وهو يعتمد على السؤال المقالي في التقويم التقليدي، أما بالنسبة إلى تقويم التعلم، فيمكن أن نسوق الوضعيات التقويمية التالية:

- كتابة تقارير في وضعيات واقعية: يطلب من المتعلمات والمتعلمين القيام بزيارة أو رحلة أو خرجة استطلاعية، وكتابة تقرير حول الموضوع.
- كتابة طلب عمل، أو تعبئة مطبوعات أو وثائق واقعية تستعمل في الحياة اليومية.
- حل مشكلات في الرياضيات والعلوم ذات ارتباط بالحياة المعيشة.

الأسئلة المغلقة أو الموضوعية

تستعمل الأسئلة المغلقة أو الموضوعية في الاختبارات الكتابية عند تقويم الكفايات المنتمية إلى المجال المعرفي؛ أي عندما يتعلق الأمر بكفاية نستطيع أن نميز فيها بين السيرورة والمنتوج. أما الأسئلة المقالية فتستعمل في الكفايات التي لا يمكن أن نميز فيها بين السيرورة والمنتج، بل إن السيرورة هي المنتج كما هو الحال في التعبير الكتابي.

ويتطلب توظيف الاختبارات الكتابية المعتمدة على الأسئلة المغلقة أو الموضوعية في التعلم ربطها بسياق محيط المتعلم وحياته كما تبين ذلك الأمثلة التالية:

- **أسئلة الاختيار من المتعدد:**

يتكون السؤال في هذا النوع من الاختبارات من عنصرين رئيسين:

- مفتاح السؤال: وهو عبارة عن توجيهات تحدد المطلوب من المتعلم(ة). ولأجل ذلك ينبغي أن يكون واضحا بحيث يسهل على المتعلم(ة) فهمه، ولا يطرح عليه أي صعوبة.
- الاختيارات: يشمل السؤال عادة أربع أو خمس اختيارات، وعلى المتعلم(ة) أن يعمل على اختيار ما يناسب منها عن طريق وضع علامة (x) في مربع مخصص لذلك.

ويمكن أن تكون الإجابة صحيحة تبعا لإحدى العمليات التالية:

- اختيار المقترح الصحيح من بين المقترحات الأخرى الخاطئة، ويسمى البحث عن الصواب.
- اختيار المقترح الخاطئ من بين المقترحات الصحيحة، ويسمى البحث عن الخطإ.
- اختيار المقترح الأكثر أهمية أو قوة، مما يقتضي من المتعلم(ة) المفاضلة بين مجموعة من العوامل والاعتبارات وترتيبها. ويعرف هذا النوع بالبحث عن الأهم.

- **أسئلة الصواب والخطإ:** تعرض على المتعلم(ة) عبارة صحيحة كليا أو خاطئة كليا، ثم يطلب منه الحكم عليها بأنها صحيحة أو خاطئة بوضع علامة (x) أمام كلمة صحيح أو خطإ.

مثال من مادة علوم الحياة والأرض:

أجب بصحيح أو بخطإ عن الاقتراحات الآتية:

- تقتات النباتات الخضراء على المواد العضوية الموجودة بالتربة	صواب	خطأ
- تمتص النباتات الخضراء الأملاح المعدنية بواسطة الأوراق	صواب	خطأ
- تقتات النباتات الخضراء على المواد المعدنية الموجودة بالتربة	صواب	خطأ
- تمتص النباتات الخضراء الأملاح المعدنية بواسطة زغب الامتصاص	صواب	خطأ

- **أسئلة المزاوجة:** يتكون هذا النوع من الأسئلة من عمودين أو قائمتين؛ تمثل إحداهما المثيرات، وتكون على اليمين، والأخرى الاستجابات، وتكون على اليسار. ويكون عدد الاستجابات أكبر من عدد المثيرات، وعلى المتعلم(ة) أن يربط بين القائمتين بواسطة أسهم، بحيث إن عناصر لائحة الاستجابات تشكل أجوبة لعناصر لائحة المثيرات.
- **أسئلة التكملة:** يطلب من المتعلم(ة) إكمال بعض العبارات الناقصة أو بعض الأرقام أو الرسوم.

مثال من علوم الحياة والأرض:

املأ فراغات الفقرة باستعمالك إحدى الكلمات أو العبارات المقترحة في القائمة:

داخل وسط1..... يتغذى كل كائن حي على 2 ..... آخر قبل أن يستهلك هو بدوره ، و هذا ما يشكل 3 ..... تتقاطع السلاسل الغذائية لتشكل 4..... في بداية كل سلسلة غذائية نجد 5 ..... لذلك فهي تسمى 6 ..... وهذه الأخيرة تتغذى على 7 ..... أما الحيوانات فتسمى 8..... والحيوانات التي تقتات مباشرة على النباتات تسمى 9 ..... أما الحيوانات التي تقتات على حيوانات عاشبة فتسمى 10 .....

الكلمات والعبارات:

المنتجة، نباتات، مستهلكة، سلسلة غذائية، كائن حي، مستهلكة من الدرجة الثانية، شبكة غذائية، مستهلكة من الدرجة الأولى، طبيعي، عناصر معدنية

أدوات التقويم الشفهي: الاختبارات الشفهية

يتم اللجوء إلى وضعية الاختبار الشفهي لتقويم بعض الكفايات المنتمية للمجال المعرفي، وخاصة المتعلقة منها بالقراءة والتواصل والتعبير بلغة معينة. كما تستعمل هذه الوضعيات لتقويم كفايات مرتبطة بالمجال الوجداني، كالمواقف وبعض الكفايات النفسية والاجتماعية، كالثقة بالنفس، والمواطنة، والتواصل. ويمكن استعمالها أيضا في تقويم مدى التشبع بالقيم، كالتعاون والتسامح.

2. **الاختبارات الشفهية:**

- **لماذا استعمال الاختبار الشفهي في تقويم التعلم ؟**

تتيح الاختبارات الشفهية إمكانية الوقوف على مهارات المتعلم(ة) بكيفية مباشرة، وذلك بفضل اتصال المدرس المباشر به، والتمكن من استفساره عن التعلمات المحصلة، وتجاوز ذلك نحو تشخيص هذه التعلمات، كما أن التواصل مع المتلقي يكون وجهاً لِوجه، مما ييسر المفاوضات معه.

- يمكن الكشف عن أخطاء المتعلم(ة)، والكشف عنها في الحال.
- يمكن تقويم المعارف فضلا، عن مهارات النطق والقراءة والتعبير الشفوي .

- **متى يمكن استعمال الاختبار الشفهي في تقويم التعلم ؟**

يمكن استعمال هذا النمط من التقويم في كافة موضوعات التعلم مع التركيز على مواطن معينة:

- تقويم المهارات التواصلية في سياق الكفايات القابلة للتكييف والنقل.

- تقويم تطبيقات عملية قام بها المتعلم(ة) في شكل مجسمات أو منتجات؛ إذ يمكن في هذا الصدد استفساره عنها شفهيا.
- التقويم التبادلي والذاتي بين المتعلمين ذكورا وإناثا.

3. **المقابلات**:

- المقابلات الفردية:

تعتبر المقابلة من بين أدوات التقويم الشفهي الأنجع في تقويم المواقف والسلوكات، وبذلك تكون أصلح من غيرها للمجال الوجداني. وتجدر الإشارة، في هذا الصدد، إلى وجود ثلاثة أصناف من المقابلات الفردية:

- **المقابلات غير الموجهة:** يكون فيها المشرف على المقابلة في حالة الإنصات الكلي، محاولا فهم ما يقوله المعني بالأمر، كما يحرص على أن يبين حياده بشأن ما يعبر عنه الخاضع للمقابلة. ويستعمل هذا الصنف أكثر في المقابلات الكلينكية.
- **المقابلات النصف- موجهة:** يكون المشرف على المقابلة شديد الانتباه إلى ما يقوله المستفيد من المقابلة، ويعمل على إثارة المواضيع التي تستحق تدقيقا أكثر، كما يحاول توجيه الكلام حول الموضوع المعني مستعملا في ذلك دليلا معدا قبليا. والدليل عبارة عن وثيقة تلخص المحاور الأساسية التي سيدور حولها الحوار، ولا يتضمن لائحة الأسئلة التي سيتم طرحها. وغالبا ما تُتَّبَع في هذا النوع من المقابلات أربع مراحل أساسية:
- مرحلة التقديم: يسمح فيها للمستجوب بالحديث عن مواضيع لا تدخل بالضرورة في الموضوع بشكل مباشر. وتمكن هذه المرحلة من إرساء جو من الثقة بين المستجوب والمستجوب، **على ألا يتعدى** الزمن المخصص لها 10 إلى 15 دقيقة.
- مرحلة التركيز على الموضوع: ويباشر فيها المستجوب المستجوب بسؤال مدخلي واسع في الموضوع.
- مرحلة التعمق في الموضوع: ويعمل خلالها المستجوب على تحرير أفكار المستجوب من القيود، والدخول في عمق القضايا لرصد المخاوف والمعيقات و التحفيزات والدوافع.
- مرحلة الاختتام: ويقوم خلالها المستجوب بتلخيص الأفكار الأساسية.

مثال:

يمكن للمدرسين أن يستعملوا المقابلة مع بعض المتعلمات والمتعلمين لرصد موقفهم من المادة الدراسية التي يدرسونها، أو اتجاه الطرق التربوية المستعملة، أو أساليب التقويم المتبعة.

ما الخطوات التي ينبغي أن يقوم بها؟

- صياغة الكفاية الواردة في البرامج والمناهج الدراسية: إقبال المتعلم(ة) على التعلم الذاتي، مما يستدعي اكتسابه لحوافز ودوافع قوية تمكنه من الانخراط الفعلي، وبحيوية، في التعلم.
- تحديد الخاصية أو الخاصيات التي تم توظيفها في التعلم: الكفايات القابلة للتكييف والنقل على سبيل المثال (التكوين الذاتي).
- صياغة كفاية مركبة: اكتساب المتعلم(ة) لمواقف إيجابية من المادة الدراسية تمكنه من التعلم الذاتي والتفوق الدراسي.
- الوضعية التقويمية: إجراء مقابلات نصف - موجهة مع مجموعة صغيرة من المتعلمات والمتعلمين غير المتفوقين في مادة دراسية كالفرنسية مثلا، لرصد الأسباب والمعيقات التي يتعين العمل على تفاديها.

3. أدوات لتقويم التعلم: (ملف أعمال المتعلم) Le portfolio

ما هو (ملف أعمال المتعلم)؟

ملف أعمال المتعلم Le portfolio وسيلة للتعلم الذاتي يشتمل على مختارات من الوثائق، وعلى أعمال المتعلم(ة) وإنجازاته، فإنه يعتبر إحدى الأدوات الأساسية التي يمكن توظيفها لتقويم اكتساب الكفايات؛ (ملف أعمال المتعلم) وسيلة للتعلم والتقويم الذاتي أو التشاركي أو الموجه، وهو يشتمل على مختارات من الوثائق، وعلى أعمال المتعلم(ة) وإنجازاته المتعلقة بمادة واحدة أو بمواد متداخلة، تستهدف كفايات نوعية أو مستعرضة، تتم ترجمتها في صيغة أعمال ومهام ينجزها المتعلم(ة) فرديا أو بمعية أقرانه، ويتتبعها أساتذته، أو أقرانه، أو أولياؤه.

نستخلص من خلال التعريف أن (ملف أعمال المتعلم):

- **وسيلة للتعلم الذاتي:** لأنه أداة توضح للمتعلم(ة) المسارات التي سيقطعها من أجل إنجاز مهام معينة، وتساعده في الآن نفسه على تدبير التعلم وتنظيمه.
- **وسيلة للتقويم:** تكون مسارات المتعلم(ة) وإنتاجاته موضوع تقويم ذاتي أو تبادلي مع أقرانه أو بتوجيه من مدرسه.
- جامع **لمختارات من الوثائق وأعمال المتعلم(ة):** قد تكون هذه الوثائق مختارات من كتب، أو عبارة عن خرائط أو صور، أو وثائق رقمية. وقد يشتمل الملف على أعمال المتعلم(ة) وإنجازاته التي قام بها خلال مرحلة معينة.
- **متعلق بمادة أو أكثر**: قد يكون خاصا بمادة معينة أو بمواد متعددة.
- يستهدف **كفايات نوعية أو مستعرضة**: أي يرتبط بكفايات نوعية ذات صلة بمادة أو مستعرضة قابلة للتكييف مع وضعيات متنوعة كالتدبير، والتواصل، والبحث...
- ينجزه المتعلم **فرديا أو مع الأقران**: تتطلب وضعية إنجاز (ملف أعمال المتعلم) عملا فرديا خاصا بمتعلم(ة)، أو عملا مشتركا ينجزه فريق من الأقران.
- يمكن **تتبع عمل المتعلم(ة)** من لدن أساتذته، وكذا من قبَل أوليائه، وقد يتم الاتفاق على تتبع الأقران لعمله.

1. لماذا (ملف أعمال المتعلم)؟

- **حفظ إنجازات المتعلم وتنظيمها:** يحدد (ملف أعمال المتعلم) في الأدبيات التربوية بكونه أداة تتيح حفظ إنجازات المتعلم وتنظيمها، وتقديم معلومات حول قدراته على تعبئة الموارد.
- **تحسين جهود المتعلم:** يساعد (ملف أعمال المتعلم) على تحسين جهوده المبذولة لإنجاز أعمال في مختلف المجالات.
- **انخراط المتعلم:** يمكن (ملف أعمال المتعلم) من انخراط المتعلم في عملية تعلمه، وفي تقويم هذه العملية؛ فهو يدعوه للنظر فيما يقوم به بكيفية معينة[160]، ويجعله طرفا في تتبع وتقويم وترشيد تعلمه.
- **كشف استراتيجية التعلم:** يعكس (ملف أعمال المتعلم)، من خلال ما يضمه من وثائق وأدوات، مشيرات إلى الاستراتيجيات التي وظفها المتعلم في مجال تعلمه، والكيفية التي يبني بها هذا التعلم[161].
- **المبادرة واتخاذ القرار:** يمكّن (ملف أعمال المتعلم) من تقصي قدرة المتعلم على المبادرة، وحل المشكلات، واتخاذ القرار عن طريق المهام التي توكل إليه لإعداد الملف.
- **التواصل:** يساعد (ملف أعمال المتعلم) على إقامة تواصل مستمر بين المتعلم والأستاذ، وبينهما وبين الأولياء، وكافة شركاء المدرسة.

ماذا يتضمن (ملف أعمال المتعلم)؟

يشتمل (ملف أعمال المتعلم) على عمل المتعلم ومساره وإنجازاته ومشاريعه، فضلا عن الأدوات والوسائل التي تساعده على الأداء الحسن لعمله، وتتبعه وتقويمه وترشيده. ويمكن اختزال هذه المجالات 3 أنماط من الوثائق يتصل بعضها ببعض:

[160] Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation.* Bruxelles : de Boeck université.
[161] Tombari, P. & F. Abran (1999). *Authentic assessment in the classroom*. New Jersey: Prentice Hall.

- **الوثائق الخاصة بالتعلم** Apprentissage: وهي وثائق تكشف عن جهد المتعلم ومساره خلال فترة معينة. كما تساعده على ترصد ما حققه من تقدم، وما بذله من جهد، وتقويمه تقويما تتبعيا من خلال منتجاته وتعليقاته حول الموضوع، وملاحظاته حول أدائه.
- **الوثائق الخاصة بالعرض** Présentation: وهي مختارات ذات صلة بمجال يبحث فيه المتعلم، ويجمع عنه أفضل النماذج والأمثلة، إضافة إلى آرائه وتعليقاته الشخصية. ومثال ذلك مختارات من مقالات صحفية، أو أشعار...
- **أدوات التقويم** Evaluation: وهي أدوات تساعد المتعلم على التقويم الذاتي لعمله خلال إنجاز مهام معينة؛ حيث يعبر عن مواطن قوته أو ضعفه، وكيف استطاع تجاوزها.

2. **طرق عملية لإعداد (ملف أعمال المتعلم) وإنتاجه:**

- **كيف نعد (ملف أعمال المتعلم)؟**

ثمة خطوات إجرائية تمكن كل أستاذ من إعداد (ملف أعمال المتعلم) لفائدة تلاميذه أو فريق منهم، منها:

- تحديد قائمة الأهداف التي يروم بلوغها، مع الحرص على أن تكون معرفية ومهارية وكذلك وجدانية.
- اقتراح شكل (ملف أعمال المتعلم)، مع الحرص على إشراك المتعلم في ذلك.
- تنظيم لقاءات مع المتعلم للوقوف على مدى تقدمه في عمله، ومساعدته على تجاوز صعوباته.
- تقويم أداءات المتعلم بواسطة أدوات تمكن من فحص مجهوده وتشخيص صعوباته.

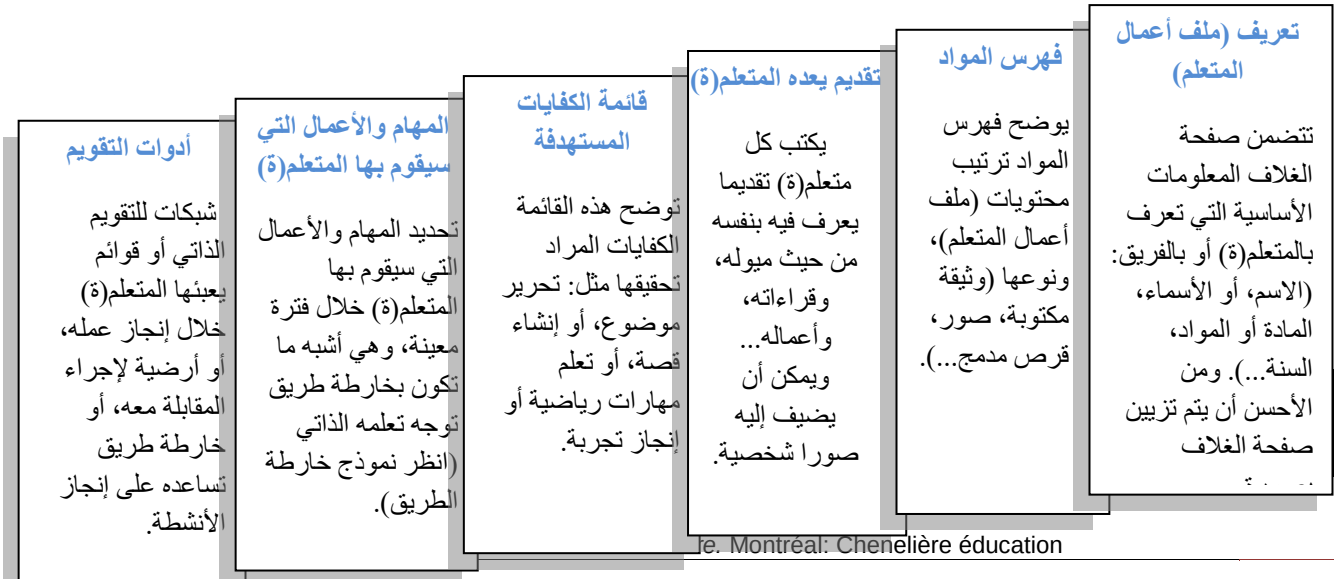
- **كيف نستعمل (ملف أعمال المتعلم) داخل القسم؟**

لكي يتمكن المتعلم من إعداد محتويات الملف يقوم الأستاذ بتنظيم حلقة للمناقشة يتم التركيز فيها على الجوانب التالية:

- استخدام أسلوب الزوبعة الذهنية من أجل تحديد أهم النتائج المرتقبة، وبلورة الأهداف بناء على المقترحات الشخصية للمتعلمات والمتعلمين.
- مناقشة محتوى الملف، والاتفاق على الشكل الذي يجب أن ينجز وفقه.
- توضيح المفاهيم الأساسية التي تستعمل في الملف: مختارات، انتقاء الوثائق، الأدوات...
- فتح نقاش حول الاقتراحات الخاصة للمتعلمات والمتعلمين؛ حيث يقترح كل منهم ما يريد وضعه في الملف.
- الاتفاق معهم على معايير تقويم عملهم، وتقديم الأدوات التي تساعد على ذلك.

3. **مكونات (ملف أعمال المتعلم):**

يتكون (ملف أعمال المتعلم) من عناصر ومكونات تمكن المتعلم(ة) من إنجاز المهام المسندة إليه، وتتبع أعماله، وتقويمها. ومن أمثلة هذه المكونات ما يلي :يلي[162]:



Je. Montréal: Chenelière éducation

ملاحظة أداء المتعلم(ة) المهاري بواسطة أدوات مساعدة كشبكة للملاحظة.

1. استخدام تقنية الملاحظة:

الملاحظة أداة لتقويم سلوك أو أداء المتعلم(ة) أثناء قيامه بإنجازات محددة. وهي تعتمد على مراقبة وتفحص هذا الإنجاز بكيفية مباشرة، وبواسطة أداة معدة لهذا الغرض.

متى نوظف الملاحظة: يمكن توظيف الملاحظة عندما نريد تقويم عمل ذي علاقة بالتعلم يتطلب من المتعلم(ة) البرهنة على التعلم والاكتساب بواسطة سلوك وأداء من قبيل:

- مهارات تواصلية؛ كالتكلم والاستماع.
- مواقف تفاعلية؛ كالعمل مع فريق أو مجموعة.
- مواقف تنظيمية؛ كتنظيم ملف أو تدبير مشروع.
- اتجاهات اجتماعية؛ كاحترام الآخر، والسلوك المدني داخل القسم.
- التكيف الاجتماعي؛ كالعلاقة مع الأقران، والعلاقة بالمدرس...

بناء أدوات لملاحظة التعلمات:

لبناء أدوات لملاحظة مجالات التعلم كالتواصل، والمبادرة، والعمل الجماعي، والبحث، والتجريب يمكن القيام بما يلي:

أ- تحديد أهداف الملاحظة: ماذا أريد أن ألاحظ؟ سلوكا لفظيا أو حركيا، أو مواقف، أو حوارات....

ب- لماذا أريد أن ألاحظ؟ لكي أشخص أو أقوم أو أكشف عن مظاهر.

ت- كيف سأبني الأداة؟

- أحدد فئات أو مجالات أريد ملاحظتها.
- أحدد لكل فئة أو مجال مشيرات تدل على وجود سلوك أو فعل أو موقف، أو انعدامه.
- أضع مقياسا يساعد على تقدير مدى وجود الفعل أو السلوك، وقد يكون المقياس مدرجا: (كثيرا، أحيانا، قليلا)، أو ثنائيا (نعم، لا).
- أتأكد من صلاحية الأداة على مستوى تماسك فقراتها وصلاحية محتوياتها.

كيف أوظف الأداة؟

- يمكن أن أكون شخصا مندمجا مع المتعلمات والمتعلمين في العمل، وأوظف الأداة.
- يمكن أن ألاحظ دون أن أشارك في النشاط.
- أختار موقعا يساعد على التفاعل.
- أعين، خلال الملاحظة، نوع السلوك الملاحظ، أو كثافته، أو تكراره.

كيف أعالج المعطيات؟

قد أستعمل طرقا إحصائية لمعالجة كإحصاء التكرار أو النسب المئوية، وقد أوظف طرق تحليل المضمون.

مثال لشبكة الملاحظة: التواصل

معايير التقويم	كثيرا	أحيانا	قليلا	نادرا
- وظف المتعلم(ة) العبارات والجمل المناسبة أثناء عملية التواصل.				
- استعمل أفعالا كلامية كالأمر، والنهي، والاستئذان، والاستفسار، والطلب، وغيرها.				
- وظف معززات التواصل كالإشارات، والملامح، ونغمات الصوت.				
- احترم قواعد التواصل داخل الجماعة.				
- استعمل الحجج المقنعة.				

مثال آخر: تقويم سلوك المتعلم(ة) المدني في المدرسة

الكفايات	معايير للتقويم	أ	ب	ج	د
التوافق على ميثاق عمل داخل القسم	▪ تمكن المتعلمون، ذكورا وإناثا، من تدبير العمل الجماعي. ▪ توافقوا على " ميثاق القسم ". ▪ احترموا المواثيق والقواعد المتفق عليها جماعيا. ▪ أبدوا مواقف النقد الذاتي. ▪ أظهروا سلوكا إيجابيا (الإنصات – احترام رأي الآخر). ▪ تم حل النزاعات والخلافات. ▪ احترموا قواعد الممارسة الديمقراطية. ▪ تمكنوا من اتخاذ القرار والإقناع والتفاوض.				

قوائم التقويم:

يمكن توظيف القوائم عندما نريد تقويم عمل ذي علاقة بالتعلم يتطلب من المتعلم(ة) البرهنة على التعلم والاكتساب بواسطة سلوك وأداء، من قبيل:

- مهارات تواصلية؛ كالتكلم والاستماع.
- مواقف تفاعلية؛ كالعمل مع فريق أو مجموعة.
- مواقف تنظيمية؛ كتنظيم ملف أو تدبير مشروع.
- اتجاهات اجتماعية؛ كاحترام الآخر، والسلوك المدني داخل القسم.
- التكيف الاجتماعي؛ كالعلاقة مع الأقران، والعلاقة بالمدرس...

مهارات عملية؛ كالقيام بتجربة، أو إنتاج مجسم، وذلك حين يتطلب موضوع التقويم من المتعلم(ة) أداء مثل هذه المهارات.

كيف أستعمل القوائم؟

أ- أحدد موضوع التقويم الذي استهدفه تقويم التعلم، كأن أسعى إلى تقويم السلوك الجماعي لدى المتعلم(ة)، أو كيفية استخدام الأنترنيت في البحث.

ب- أحدد الكيفية التي سأميز بها قيام المتعلم(ة) بالفعل أو عدم قيامه به(نعم – لا)؛ كتقويم القدرة على توظيف الخريطة لتحديد موقف شيء أو مكان في فضاء معين.

- يفك رموز الخريطة.	نعم	لا
- يعرف الاتجاهات.	نعم	لا
- يحول سلم القياس إلى مسافة حقيقية.	نعم	لا
- يحدد الوقت اللازم للوصول إلى الموقع .	نعم	لا

يمكن أن أضع أمام كل فعل أو سلوك مقياسا متدرجا يقيس درجة حدوث السلوك:

مثال: أردت أن أقوم أداءات يقوم بها المتعلمون والمتعلمات للبرهنة على الكفايات القابلة للنقل والتحويل المتعلقة بتدبير ملف.

- البحث عن الوثائق والمعلومات: أداء ضعيف □ ناقص□ متوسط □ حسن جدا□
- ترتيب الوثائق داخل الملف: أداء ضعيف□ ناقص□ متوسط□ حسن جدا□

ويمكن أن أوظف أنماطا أخرى للقياس، مثل:

- **المقياس العددي المتدرج** لتقويم القدرة على توظيف التعلم في تجربة بالطبيعة:
-

- يحدد المتعلم(ة) المفاهيم التي سيوظفها	1	2	3	4	5
- يستعمل مهارة أدوات العمل	1	2	3	4	5
- يسجل الملاحظات بأسلوب واضح	1	2	3	4	5
- يستنتج تعميمات أو افتراضات	1	2	3	4	5

- **المقياس الوصفي:** كتقويم الأداء داخل المجموعة:

المشاركة الجماعية	لم يشارك	شارك أحيانا	شارك كثيرا
احترام نظام المناقشة	لم يحترمه	احترمه أحيانا	احترمه كثيرا
التعبير عن الرأي	لم يعبر	يعبر أحيانا	يعبر كثيرا

قوائم الضبط: Check-list

قوائم الضبط أدوات بسيطة تساعد على التقويم الذاتي عن طريق تحديد عناصر معينة يحدد المتعلم(ة) انطلاقا منها مستوى أدائه لمهام أو أعمال أو أداءات.

تتشكل هذه الأداة من قائمة من العمليات والأداءات التي يؤشر المتعلم عليها بعلامة متى ما توافرت.

تساعد هذه القوائم على:

- تحديد مواطن مشكل في التعلم.
- تتبع مسار منهجي أو خطوات عملية.
- اتخاذ القرار خلال إنجاز عملية معينة.

- لكي نصوغ قوائم للضبط يجب على الأستاذ أن يكون على بينة من الموضوع أو المهمة بحيث يستطيع تجزيئها إلى أداءات.
- يجب أن تكون القائمة بسيطة وواضحة.

مثال: قائمة لتقويم التعبير الوظيفي:

- أفهم جيدا الموضوع المطروح.
- أعرف كيف أبدأ أول جملة.
- أرتب الأفكار قبل كتابتها.
- أحرص على استعمال علامات الترقيم.
- أعرف كيف أربط بين الجمل.
- أستعمل براهين مدعمة لآرائي.
- أخرج باستنتاجات كلما حللت فكرة.
- أكتب بمرونة وبدون بطء.

المراقبة المستمرة :

تشكل فروض المراقبة المستمرة معيارا من معايير المسيرة الدراسية للمتعلم في مختلف جوانب التكوين المعرفية والمهارية والسلوكية، وفي جميع المواد والمستويات.

ومن هذا المنطلق فإن المراقبة المستمرة ينبغي أن تكون أداة للتقويم الفوري والمنتظم بهدف تحقيق ما يلي :

- تمكين المدرس من تتبع أعمال طلابه، ورصد نتائجهم بانتظام للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بكل مادة، وللوقوف عند نقط الضعف لديهم بقصد استدراكها وتقويمها.
- مساعدة المدرس على ملاحظة تطور مستوى المتعلمين ؛ جماعات وفرادى، حتى يتمكن عند الاقتضاء من مراجعة أساليبه وطرقه في التدريس لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.
- تعريف المتعلمين بمستواهم الحقيقي مقارنة مع زملائهم، وحثهم على المزيد من الاجتهاد والمواظبة، ودفعهم إلى التباري لتحقيق المزيد من التقدم والنجاح.
- تقويم المهارات التي يصعب تقويمها مباشرة عن طريق الامتحانات سيما الجانب الشفهي في التعليم بصفة عامة، وتعليم اللغات بصفة خاصة، وكذا التطبيقات في المواد التقنية، ومواظبة المتعلمين وانضباطهم وسلوكهم.
- إعداد المتعلمين لاجتياز الامتحانات الفصلية عن طريق التمرن على معالجة بعض التمارين والمواضيع المماثلة لتمارين ومواضيع الامتحان.

طرق وأساليب المراقبة المستمرة :

- الاهتمام بجميع الأهداف النوعية المرحلية التي يتوخى المقرر تحقيقها سواء على مستوى المعرفة، أو المهارات، أو السلوك.
- تنويع أساليب المراقبة المستمرة بحسب ما تمليه طبيعة كل مادة، والأهداف المتوخاة من كل اختبار.
- وضوح الأسئلة والمواضيع، ودقة صياغتها، ومناسبتها لمستوى المتعلمين وللمدة الزمنية المحددة لإنجازها.
- الاستمرارية والانتظام ؛ بحيث تكون اختبارات المراقبة المستمرة موزعة بكيفية مضبوطة داخل فترات الدراسة ومن غير تكديس أو إرهاق.
- الاعتناء بعملية التصحيح سواء من حيث تحديد عناصره وسلمه، أو توخي الدقة والموضوعية في إنجازه، أو من حيث إبلاغ النتائج وتحليلها والتعليق عليها بقصد توعية المتعلمين بمواطن الضعف لديهم، وجعلهم يجنون أكبر قدر من الاستفادة من المراقبة المستمرة جماعات وفرادى.
- اعتبار مواظبة المتعلم وانضباطه وسلوكه، بحيث تمنح لكل طالب نقطة على مواظبته وانضباطه خلال الدورة...

ولكي تتسم فروض المراقبة المستمرة في المواد الاجتماعية بصلاحيات الثبات والموضوعية والشمولية، فإن المدرس مطالب بما يلي :

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في مستوى دراسي معين.
- الانطلاق في إعداد فروضه من المتعلم المتوسط، وتحقيق نوع من الاستمرارية التقويمية.
- رصد وتتبع وتقويم التحصيل الدراسي للمتعلمين في ظروف تربوية مختلفة بين التقويم الصفي اليومي، والتقويم التكويني، ثم التقويم الإجمالي.

مجزوءة التقويم :

❷

الدعم والتقوية

إعداد د. عبد اللطيف الفاربي

2017

أولا : مفهوم الدعم وأغراضه

الدعم التربوي إجراء لتحسين المردود وأنشطة لتعميق الفهم، وتطوير المهارات، و ترسيخ المكتسبات بين فئات المتعلمين، وذلك كاختيار أساسي من شأنه أن يجعل من سيولة التعليم عاملا لا يؤثر سلبا في المردود التعلمي، ويحقق مستوى أفضل للنجاح بالمراحل اللاحقة، ويمكن التلاميذ، من ثم، من متابعة دراستهم بكيفية ملائمة.

تعريف الدعم وأهدافه

ينطلق الدعم من فرضية وجود تفاوت في قدرات المتعلمين وإمكاناتهم لمسايرة وتيرة التعليم الجماعي؛ مما يؤدي إلى تدني معدلاتهم، وضعف مستوى تحصيلهم، و عزوفهم عن الدراسة، ولذلك فهو إجراء لتعرف أسباب تعثرهم، والبحث عن سبل معالجتها، وإيجاد أساليب للعمل التربوي تراعي، قدر الإمكان، خصوصيات وإمكانات فئات منهم.

1.1. تعريف الدعم ومفاهيمه:

للدعم تعريفات عدة يمكن تقديم بعضها كما يلي :

- الدعم مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن اتباعها داخل الفصل (في إطار الوحدات الدراسية)، أو خارجه (في إطار المدرسة ككل)، لتلافي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات (عدم فهم - تعثر - تأخر...) تحول دون إبراز القدرات الحقيقية، والتعبير عن الإمكانات الفعلية الكامنة....
- استراتيجية من العمليات والإجراءات التي تتم في حقول ووضعيات محددة، وتستهدف الكشف عن التعثر الدراسي، وتشخيص أسبابه، وتصحيحه من أجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود والنتيجة المتحققة. *
- مجموعة من التقنيات والوسائل التربوية التي تستهدف تمكين التلاميذ المتعثرين دراسيا من تجاوز الصعوبات الذاتية والموضوعية التي تواجههم أثناء العملية التعليمية - التعلمية، حتى يتأتى لهم متابعة دراستهم بصورة طبيعية لوقايتهم من الرسوب و التكرار. **
- جملة من الأنشطة التعليمية المندمجة التي تهدف، بالإضافة إلى حصول التعلم لدى جميع التلاميذ (أو معظمهم) بشكل عادي، إلى تقديم تعليم فردي وقائي، ملائم للنقص الذي يتم اكتشافه خلال المراقبة المستمرة، حتى يتمكن التلاميذ، جماعات وأفرادا، من تحقيق الأهداف المرسومة حسب إمكاناتهم، وحسب متطلبات المستوى الدراسي الذي يوجدون فيه. **

نلاحظ من خلال ما سبق أنه تتدخل في تحديد الدعم التربوي مقاربات بيداغوجية متنوعة لكل منها تصور خاص حول عملية الدعم. ومن هذه المقاربات نذكر ما يلي :

- **التعويض :** تعويض نقص الضعاف من التلاميذ.
- **العلاج :** التعامل مع المتعلمين من ذوي الاحتياجات التعلمية الخاصة.
- **التصحيح :** تقليص الفارق بين النوايا البيداغوجية والنتائج المحققة.
- **التحكم :** تتبع مسار التعلم وترشيده نحو تحقيق الأهداف المتوخاة.
- **الدعم :** الإجراءات التي نتلافى بها صعوبات التعلم وتعثراته.

*عبد اللطيف الفاربي "بيداغوجيا التقويم والدعم").

**.(علمي شنتوفي مصطفى، بيداغوجيا الدعم والتقوية بين التنظير والتطبيق، معالم تربوية، العدد 9 دجنبر 1997).

**.(الدعم التربوي، سلسلة علم التدريس، د.محمد الدريج).

2.1. أغراض الدعم :

يسعى الدعم إلى تحقيق الأغراض الآتية :

- رصد مواطن الضعف لدى المتعلمين، وتحديد أسبابها، و تشخيص المجالات التي ينبغي أن يستهدفها الدعم، واقتراح الوسائل والطرائق المناسبة لذلك.
- تقليص التباعد الملاحظ بين المتعلمين فيما بينهم، و بين مستواهم والأهداف المسطرة للمادة أو المرحلة الدراسية، وتطوير المردودية العامة لمجموع الفصل الدراسي.
- مراجعة الدروس عن طريق تكملتها، وإضافة التمارين، مع التركيز على ضبط مستوى الكفايات المطلوب لدى التلاميذ ومقارنتها مع الأهداف المسطرة.
- تصحيح وضعيات التعليم والتعلم من حيث المحتويات، والطرائق، والوسائل، وأدوات التشخيص والتقويم والدعم، والتي قد تكون عاملا من عوامل تعثر التلاميذ.
- معالجة التعثرات المشخصة لدى المتعلمين ، والعمل على إيصالهم إلى المتوسط العادي، على الأقل.
- تحديد حاجات المتعلمين ، ووضع الخطة الملائمة لمساعدتهم على تدارك تأخرهم أو تعثرهم، وتيسير اندماجهم في المرحلة التعليمية التي يتابعون دراستهم بها.

2. إجراءات تنفيذ الدعم :

تبين سابقا مفهوم الدعم وعناصره وأغراضه الأساسية، وفي هذه الفقرات سيتم إستقصاء إجراءات وطرق لبناء أدوات تشخيص مستوى المتعلمين، وكيفية وضع خطة للدعم خاصة بمواد اللغة العربية. وتتمثل هذه العناصر على النحو الآتي :

1.2. التشخيص :

التشخيص هو الإجراء الذي نقوم به بعد التقويم لمعرفة أسباب التعثر أو النقص الحاصل في النتائج وعواملها لكي نتمكن، ومن تم من التدخل لإزالة هذه الأسباب والعوامل. ويجيب التشخيص عن أسئلة من قبيل ما يلي :

- ما المؤهلات التي يتوافر عليها المتعلمون قبل بداية التدريس ؟
- كيف يتتبع المتعلمون البرنامج ؟ وما الثغرات والصعوبات التي يصادفونها ؟
- ما النتائج التي تحققت ؟ وهل هي ملائمة للأهداف المنشودة والمطلوبة ؟

2.2.إعداد خطة الدعم :

ينبغي أن تساعد الأدوات المعدة للتشخيص على تحديد مستوى المتعلمين، بعد إنجازها، ويمكن أن يتم هذا الإنجاز بأساليب مختلفة تحددها كل مادة على حدة، وذلك على النحو الآتي :

- عند بداية الدورات قصد تشخيص مكتسبات المتعلمين وخبراتهم السابقة.
- خلال إنجاز الدروس عن طريق وقفات للفحص والتتبع.
- عند نهاية الوحدة قصد التمكن من فحص النتائج الإجمالية وضبطها.

وإذا استعملت هذه الأدوات، وكشفت عن مستوى فئة من المتعلمين وجب العمل على تخطيط الكيفية التي سيتم بها الدعم، وذلك من خلال ما يلي :

- أهداف الدعم، أي ما يراد معالجته وتطويره لدى المتعلم.
- نمط الدعم وشكله: مندمج- مؤسسي- خارجي.
- أنشطة الدعم: واجبات- أعمال إضافية- تمارين- مراجعة - قراءات- وضعيات التلاميذ :(أداءات فردية أو جماعية...).

هذا، وستمكن هذه الخطط من تنفيذ الدعم، كما ستمكن من فحص ما إذا كان التلاميذ قد تغلبوا على الصعوبات التي تصادفهم في تعلمهم.

3.2.**تشخيص أخطاء التلاميذ :**

الخطأ انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي تستخدم في اللغة، ويمكن أن يعتبر مؤشرا على مكامن الضعف والاختلال، أو بمثابة إجراء تربوي يستعمله التلميذ قصد التعلم. والأخطاء متعددة تتجلى في كل ما يقدمه المتعلمون من إنجازات شفهية أو مكتوبةخطة لتشخيص الأخطاء :

لكي نعالج مشكلة ما علينا أن نكون ملمين بطبيعتها، حجما ونوعا، و علينا كذلك أن نكون مدركين لأساليب علاجها، وأن تتوافر لدينا الوسائل اللازمة لمواجهتها والتغلب عليها، ولذلك فإن الأهداف التي ينبغي أن تكون من وراء تشخيص الأخطاء وتحليلها هي :

- تحديد الصعوبات التي تعتبر ظاهرة طبيعية في تعلم اللغة، وتلك التي تتكرر باستمرار رغم الجهود المبذولة في معالجتها .
- وضع قوائم للأغلاط والأخطاء الفردية والجماعية لمجموعة من التلاميذ مع تحديد نسب تكرارها للبحث عن أسبابها، وتحديد أنجع الوسائل لعلاجها.
- اعتماد دراسة الأخطاء بوصفها معايير لتقويم مدى نمو التعلم.

3. **عمليات تنفيذ الدعم:**

يتطلب تنفيذ الدعم استخدام ثلاثة أنماط، وهي :

* الدعم المندمج الذي ينجزه المدرس داخل الصف .
* الدعم المؤسسي الذي يتم داخل المؤسسة، وفي أقسام خاصة.
* الدعم الخارجي الذي يتم في فضاءات خارج المؤسسة .

1.3. **الدعم المندمج:**

الدعم المندمج هو شكل من الدعم يتم في نطاق نشاط الصف الذي يمارسه المدرس، ويتميز هذا النمط بما يلي:

- دعم دائم ومستمر يتم بموازاة مع أنشطة التعليم والتعلم في شكل تدخلات آنية للمراجعة والتثبيت والتعويض و سد الثغرات و غيرها.
- دعم تابع للتقويم التكويني عند نهاية الدرس الذي يقوم به المدرس ، أو للتقويم الإجمالي الذي يتم خلال الأسبوع الرابع.

2.3.الدعم الخاص:

الدعم الخاص مجموعة من الأنشطة والوسائل والإجراءات التي تتوخى معالجة حالات التعثر الدراسي في إطار فصول خاصة، أو حصص مستقلة عن السير العادي للبرامج الخاصة بالمواد الأساسية ؛ وذلك قصد تقليص الفروق بين مستوى التلاميذ ويمكن أن يساهم الفضاء الثقافي العام للمؤسسة التربوية في تحقيق بعض أهداف الدعم الخاص، وذلك عن طريق مشاركة المتعلمين في المجلة المدرسية أو الحائطية، أو في الأنشطة المسرحية والرياضية والثقافية المختلفة، أو في الخرجات الميدانية، ناهيك عن الدور الهام الذي يمكن أن تضطلع به المكتبة المدرسية، والإذاعة التربوية، والتلفزة المغلقة.

3.3..**الدعم الذاتي:**

الدعم الذاتي مجموعة من النشاطات والوسائل غير المدرسية التي ترمي إلى تحقيق أهداف معرفية و تثقيفية و وتهذيبية عند التلميذ ؛ وذلك عن طريق أعمال بيتية ينجزها التلميذ خارج الصف في شكل مراجعة وتمارين وقراءات وغيرها ؛ فهو دعم فردي يتم عن طريق تكليف عينة من المتعلمين بأداء بعض الواجبات، والأعمال لسد ثغرات تعلمهم.

ثانيا : أنشطة الدعم

1. أنشطة المراجعة:

أنشطة المراجعة حصص وفُسَحٌ زمنية مخصصة للمراجعة اليومية للدروس قصد ضمان متابعة المتعلمة والمتعلم المستمرة للدراسة، ومواكبة البرامج الدراسية؛ مما يتيح لهما إمكانية التفوق الدراسي، والمشاركة الفعالة في القسم.

وتشمل هذه الأنشطة مجالات عدة، من أهمها ما يلي:

- مراجعة الدروس المنجزة خلال الأسبوع في كافة المواد؛ مما يسمح بتشخيص الصعوبات ومعالجتها في آنها.
- تحضير الدروس المقبلة، والاستعداد لها ذهنيا وماديا قصد ضمان مشاركة فعالة في السير الدراسي.
- تحضير فروض المراقبة المستمرة والامتحانات الدورية؛ مما يمكن من التفوق، وتحقيق النتائج الإيجابية.
- تبادل الخبرات والمعلومات قصد مساعدة التلاميذ بعضهم بعضا (الدعم بواسطة الأقران، العمل في مجموعات..).

2. لماذا ننظم حصص المراجعة؟

تسعى أنشطة المراجعة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تعويد المتعلمة أو المتعلم على العمل المنظم والمنهجي.
2. جعل كل منهما قادرا على تحمل المسؤولية، والالتزام بالواجبات.
3. ضمان مشاركتهما الفعالة في الأنشطة الصفية.
4. تمكينهما من تبادل الخبرات مع باقي الزملاء، وتعويض النقص الحاصل لديهما.
5. مساعدتهما على الاستمرار في العمل عن طريق خلق جو يسوده التعاون والعمل المشترك.
6. تمكينهما من تبادل الوثائق والتمارين مع المتعلمة والمتعلم الآخرين.
7. إتاحة فرص مساعدة المتعلمة والمتعلم المتعثرين عن طريق الدعم بواسطة الأقران.

3. كيف ننظم أنشطة المراجعة؟

1.3. الاستكشاف:

- لا بد في بداية الحصة أو الأسبوع أن تكون، باعتبارك مؤطرا أو مؤطرة، على علم بالواجبات والمهام المنوطة بالمتعلم والمتعلمة. ولأجل ذلك يمكنك اتخاذ التدابير التالية:
- تفحص الواجبات المطلوب إنجازها إذا كانت مكتوبة، أو استفسر المتعلمة أو المتعلم عنها.

من الأفضل أن تعتمد على بطاقة للكشف عن الواجبات والأعمال، واستعن، لأجل ذلك، بالبطاقة المقترحة في الفقرة 4 المحددة للأدوات والوسائل.

2.3. التأطير:

أطر أعمال المتعلمة والمتعلم وفق أحد الأشكال التالية:

شكل العمل	إجراءاته	المرجع
أعمال فردية	يقوم كل متعلم أو متعلمة بعمل فردي للمراجعة أو لإعداد الدروس. - واجبات وتمارين. - تعيينات ومهام.	استعن ببطاقات العمل الفردي.
أعمال جماعية	قد تكون الأنشطة مشتركة تتطلب عمل المجموعة أو ضمن فريق من المتعلمة أو المتعلم. ومن الممكن توظيف طرق	استعن لأجل ذلك، ببطاقات العمل الجماعي.

	العمل الجماعي.	
دعم خاص	قد يكون بعض المتعلم أو المتعلمة في حاجة إلى دعم خاص يستوجب تدخل شخص لمساعدتهم قصد معالجة التعثرات وسد الخلل.	وظف الطرق المقترحة في بطاقة الدعم بالأقران أو الدعم بواسطة أشخاص مساعدين.
دعم تكميلي أو مساند	قد تود تكليف فتيات أو فتيان بتعزيز مستوياتهم عن طريق القراءة واستعمال الوثائق، أو اعتمادا على الأنترنيت.	استعن بالبطاقات المقترحة في سياق الدعم بالوثائق.

3.3. التتبع والتوجيه:من اللازم أن تقوم، خلال حصص الدراسة، بتتبع أعمال المتعلمة والمتعلم وتوجيهها:

- راقب مدى انخراط كل متعلمة أو متعلم في إنجاز أعمالهماا، ووجه ملاحظات إلى من يبدي تقاعسا وتراخيا.
- نبه المتعلمة والمتعلم إلى ضرورة احترام النظام والهدوء، وعدم إزعاج باقي زملائهم.
- إذا لاحظت أن متعلمة أو متعلم ما يعاني من صعوبات في التعلم وأداء المهام المنوطة به، حاول أن تقدم له يد المساعدة عن طريق ما يلي:
- مساعدة مباشرة إذا كان ملما بالموضوع.
- طلب مساعدة زميل/ قرين ذي مستوى جيد أو من مستوى دراسي أعلى.
- تجميع المتعلمة أو المتعلم في مجموعات صغرى كي يتمكنوا من مساعدة بعضهم بعضا.
- قدم لهما وثائق ومراجع مساعدة عن طريق استثمار المكتبة أو ما يتوافر لديهم.

الدعم عن طريق العمل في فرق ومجموعات

1. ما العمل في فريق أو في مجموعة؟

الفريق أو المجموعة هو عدد من الأفراد الذين يتفاعلون فيما بينهم لأجل أداء مهمة محددة عن طريق تظافر جهودهم والتعاون فيما بينهم. وهذا يعني أنك عندما تكوّن مجموعات للاشتغال فيما بينها، فإنك تستحضر بالضرورة ما يلي:

- كل مجموعة تصبو إلى تحقيق هدف معين؛ إذ لا يمكن أن يتكون فريق دون مهمة محددة.
- العمل الجماعي ليس عبارة عن أفراد مجتمعين يعمل كل واحد بمفرده، بل لا بد من التعاون والتآزر.
- العمل الجماعي يتيح للمتعلمة والمتعلم إمكانية اكتساب كفايات التنظيم والتفاعل الاجتماعي.
- العمل الجماعي أسلوب للتحفيز على التعلم نظرا لما يوفره مناخه العام من تنافسية ورغبة في التعلم.

2. ما أهداف الدعم بواسطة عمل المجموعات؟

- تعزيز أواصر الود والصداقة والتعاون.
- تقوية القدرة على التواصل والتعبير.
- إتاحة إمكانية تبادل المعلومات والخبرات والتجارب.
- إتاحة إمكانية التقويم والتوجيه المتبادل بين المتعلمة والمتعلم.
- التشجيع على استقلالية اتخاذ القرار بينهم.

3. كيف ننظم الدعم بواسطة عمل الفرق والمجموعات؟

1.3. كيف توظف عمل المجموعات؟

تدبير الجماعة:

أترغب في أن يكون تأطيرك لأعمال المتعلمة والمتعلم يقوم على أساس التعامل مع جماعة؟

من دون شك أنك تدرك نوع العلاقات بين أفراد الجماعة، ولكن يجب أن تدرك كذلك أن الجماعة لها خصوصيات، تتلخص في كونها "مجموعة أفراد لهما أهداف موحدة". ومعنى ذلك أن المتعلمة أو المتعلم المنتمون إلى جماعة ما لهما شعور مشترك بالانتماء إلى تلك الجماعة، وتمثُّل الأحكام التي تسيِّرها.

وتبعا لهذه السمات، حاول دائما أن تطرح هذه الأسئلة وأنت تكون مجموعات للعمل في فريق:

- هل الأهداف واضحة بالنسبة إلى فريق العمل؟ وهل المهمة واضحة بحيث إنه لن تحدث هناك انحرافات عن الغرض المقصود أثناء اشتغال الجماعة؟
- هل هناك أشخاص يمارسون دور القيادة والزعامة في الجماعة؟ وهل تأثيرهم على أفرادها يسير في الاتجاه السلبي أو الإيجابي؟
- هل الجماعة تبدي سلوكا يستهدف التماسك والانسجام، أم أنها تنحو نحو التوتر والنزاع؟
- هل تتوافر المجموعة على ميثاق عمل يوضح واجبات والتزامات كل عضو كاحترام رأي الآخر، واحترام الوقت، وعدم ا لاستبداد بالكلمة..

2.3. كيف تكون فرقا للدعم والعمل في مجموعات؟

عندما تكوِّن مجموعات للدعم حاول أن تطرح على نفسك الأسئلة التالية، وأن تبحث في المقابل عن أجوبة لها:

- من هم المتعلم أو المتعلمة الذين سيشاركون في الفريق؟ ولماذا؟
- كيف ستوزع المهام والأنشطة عليهم؟
- كيف تنظم أعمالهما؟
- كيف ستتابع أعمالهما؟ وكيف ستوجهها؟

3.3. ما هي خطوات العمل في مجموعات وفرق؟

أ- حدد المهام والأعمال التي ستقوم بها المجموعة، واشرح التعليمات لأعضائها.

ب- اترك لهما فرص التفكير والتدبر، وساعدهم على طرح أسئلة حول طريقة العمل وأسلوبه.

ج- اتفق معهم على وقت الإنجاز وكيفية توزيع الأدوار بينهم.

د- افسح لهما فرصا لتقديم أعمالهما لمجوعات أخرى.

هـ- اترك لهما فرص تقويم أعمالهما بأنفسهم.

و- لا تنسَ أن تطلب منهم اختيار من سيسير أعمالهما.

4.3. كيف تؤطرين عمل المجموعات؟

أ- لاحظ تموقع المتعلمة والمتعلم داخل المجموعة؛ فذلك يعبر عن العضو المشارك والعضو المهمش أو المنعزل.

ب- لاحظ كذلك، هيئة الجسم لأنها تدل على رفض، أو عزلة، أو حيوية، أو عدم انتباه.

ج- اجعل المتعلمة أو المتعلم يشاركون في الأعمال، ويقومون بدور إيجابي.

د- استفسر عن الصعوبات التي يصادفها المتعلم أو المتعلمة، وساعدهم على تجاوزها.

5.3. ما هي أشكال العمل الجماعي الممكن توظيفها؟

بإمكانك توظيف طرق عدة للعمل الجماعي، منها ما يلي:

أ. ميز داخل كل فريق من يمارس الأدوار التالية:

- مَن يحافظ من بين المتعلمة أو المتعلم على تماسك الفريق والتعاون فيما بين أفراده؟
- من يلجأ إليك لحل المشكلات بدل التواصل مع الفريق؟
- من تميل إلى العمل فرديا، ولا يرغب في مواصلة العمل مع الجماعة؟

ب - لكل جماعة أدوار، من أهمها ما يلي:

- أدوار مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها الأعضاء كالمراجعة، وإنجاز التمارين، والاضطلاع بأعمال..
- أدوار ترمي إلى الحفاظ على روح الجماعة وتماسكها.
- أدوار فردية يسعى كل عضو إلى تأكيدها داخل الفريق؛ كأن يرغب عضو مثلا في فرض رأيه.

5. كيف أقوم عمل المجموعة؟

بإمكانك أن تقوِّم العمل في فريق أو في مجموعة من أوجه عدة، من أهمها التفاعل داخل الجماعة، ومردود عملها، ومدى تحقيقها للهدف.

- ماذا تعلم كل متعلم أو متعلمة داخل المجموعة؟
- هل جسدا روح العمل الجماعي؟ وهل احترما قواعده؟
- هل تبادل كل منهما المعلومات والخبرات مع باقي الزملاء؟
- هل استفادا من خبرات رفاقهما في المجموعة؟

الدعم عن طريق الأقران Le soutien par les pairs

1. ما "الدعم بالأقران"؟

"الدعم بالأقران" شكل من أشكال "رعاية الأقران" « tutorat par les pairs » يقوم على فكرة خلق وضعيات تمكن اثنين من المتعلمين أو أكثر من تقاسم المعرفة والتجارب، ومساعدة بعضهم بعضا؛ مما يوطد أواصر الصداقة، والتعاون، والتآزر بينهم.

2. لماذا الدعم بالأقران؟

إذا ما اخترت هذا النمط من أنماط الدعم لمساعدة قاطنات أو قاطني دور الطالبات والطلاب، فإنه سيمكنك مما يلي:

ا- استثمار الإمكانات المتوافرة في عين المكان؛ أي المتعلمة أو المتعلم أنفسهم.

ب- خلق دينامية للتبادل والتواصل بينهم.

ج- تنمية قدرتهم على التدبير الجماعي لتعلمهم، والاستقلالية في اتخاذ القرار.

إن الدعم عن طريق الأقران سيمكن المتعلمة والمتعلم من:

أ- تغطية جوانب النقص الحاصل لديهم بمساعدة زملائهم.

ب- تعزيز مكتسبات ذوي المستوى الجيد بفضل تدخلهما لمساعدة زملائهم.

ج- تقليص الفروق بين مستويات قاطنات وقاطني دور الطالبات والطلاب.

د- اكتساب الثقة في النفس، وتعزيز الحوافز على التعلم والدراسة.

هـ- تقوية روابط الصداقة والتعاون بين الجميع.

و- اكتساب القدرة على التدبير الذاتي للتعلم.

3. كيف أنجز الدعم بواسطة الأقران؟

من دون شك أن الدعم بواسطة الأقران نمط من أنماط المساعدة لفائدة المتعلمة والمتعلم الذين يبدون تعثرا في الدراسة، فكيف تنجز إذن هذا الشكل من الأنشطة؟

إن الإجابة عن الأسئلة التالية كفيل بتوضيح سبل وأساليب إنجاز هذا النشاط:

- في أي وضعية يمكن إنجاز الدعم بواسطة الأقران؟
- كيف ستنظم هذا الدعم؟

- ما المهام التي سيقوم بها المشاركون في النشاط من المتعلم والمتعلمة؟
- ما دورك باعتبارك مؤطرا أو مؤطرة للنشاط؟ وماذا ستفعل خلال إنجاز النشاط؟
- ما الدور الذي سيناط بالمتعلمة أو المتعلم الذين ستوكل إليهم مهام رعاية زملائهم؟
- كيف ستقوّم أنشطة الدعم بواسطة الأقران؟

1.3. في أي وضعية ستنجز الدعم بواسطة الأقران؟

أ- في الحصص الدراسية التي تخصص لمراجعة الدروس وإنجاز الواجبات، وبخاصة إذا ما لاحظت أن بعض المتعلمة أو المتعلم يجدون صعوبات في مراجعة دروسهم.

ب- عندما تحلل النتائج الدراسية، وتصنف المتعلمة والمتعلم إلى مستويات دنيا ووسطى وعليا (انظر بطاقة "تحليل النتائج الدراسية").

ج- حينما يطلب فتيان أو فتيات مساعدة زميل أو زميلة لهما، ويردون تنظيم عملهما للاستفادة من تلك المساعدة.

د- لما يقترب موعد الامتحانات، ويبدأ التحضير لها، وخاصة إذا ما لاحظت أن بعض المستهدفين يجدون صعوبة في المراجعة والتّهْيِئ للامتحان.

انطلق مما سبق، وحاول بدورك أن تقترح حالات ووضعيات أخرى تبدو لك مناسبة لتوظيف الدعم بالأقران.

2.3. كيف تنظّم الدعم بواسطة الأقران:

أ. كون مجموعات تضم مستفيديْن أو أكثر، وذلك استنادا إلى المعايير التالية:

- النتائج المحصل عليها سواء أكانت نتائج مدرسية أم اختبارات أم مقابلات؛ إذ من شأن هذه النتائج أن تكشف عن نماذج من المتفوقين ونماذج من المتعثرين.
- استثمر نوع العلاقات التي تجمع بين قاطنات وقاطني دور الطلاب والطالبات كعلاقات القرابة أو الصداقة.
- احرص على مراعاة اختلاف المستويات، بحيث إن تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي يمكن أن يقوموا بتقديم مساعدة لتلاميذ من مستويات أدنى مثلا.

ب. هيئ المتعلمة والمتعلم لإنجاز الأنشطة:

- بين لهما أهمية الموضوع، وحسسهم بفائدته عليهم.
- أعدَّهُم لممارسة دور الراعي tuteur: كيف سينجزون عملهما؟ وكيف سيساعدون أقرانهم؟
- اشرح لهما كيف يتم العمل داخل فريق: التعاون، الإنصات، أداء المهام، اختيار منسق. (ارجع في هذا الشأن إلى "بطاقة العمل الجماعي").

ج. كون فرقا للدعم بالأقران بحسب أنماط عدة من قبيل ما يلي:

- مستفيد ذو مستوى دراسي حسن يساعد مستفيدا آخر من مستوى أدنى.

مثال: متعلمة ذات مستوى جيد في الرياضيات وأخرى ذات مستوى حسن في اللغة الفرنسية فيساعد بعضهما بعضا.

- متعلم من مستوى الثالثة يساعد آخر من مستوى الثانية أو الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي.

الآن جاء دورك، لتقترح أنماطا أخرى تراها مناسبة لدعم المتعلمة أو المتعلم.

3.3. كيف تحدد مهام كل فريق من الأقران؟

تداول مع المستفيدات والمستفيدين حول المهام التي سيقومون بها:

أ- ماذا؟ أي مادة؟ وأي درس أو موضوع؟

ب- مَنْ؟ أسماء وقائمة المتعلمة أو المتعلم الذين سيشاركون في النشاط.

ج- متى؟ في أي وقت سينجز النشاط؟ حصص الدراسة بالمأوى، أيام العطلة.

د- كيف؟ كيف ستنجز المهام؟

هـ - بأي وسيلة؟ هل ثمة وسائل ستساعد على أداء الأنشطة والمهام؟ (كتب، سبورة، دروس، منسوخات..).

4.3. ما دورك خلال إنجاز المهام؟

أ- لاحظ سلوك المستفيدات والمستفيدين وردود فعلهما أثناء العمل.

ب- تدخل في الوقت المناسب لمساعدتهم على تجاوز بعض الصعوبات.

ج- تقصَّ صعوبات ناجمة عن تفاعل الجماعة.

د- احرص على استمرار وثيرة العمل، واقترح أحيانا وقفات لتذويب الجليد (طرفة، نكتة، لعبة..)

5.3. ما دور المتعلمة أو المتعلم الذين يقومون بدور المساعدة؟

أ- على كل من يضطلع بدور المساعد أن يحضر للنشاط، فيراجع بدوره الدرس موضوع النشاط، ويطلع على ما هو مطلوب منه من تدخل.

ب- ينبغي أن تكون علاقة المساعد بالمتعلمة أو المتعلم المستهدفين مبنية على تفهم حاجاتهم، وأن يترك لهما فرصة الإحساس بذلك.

ج- يلزم أن يساعدهم على فهم الدروس، وأن يجيب ما أمكن عن أسئلتهم.

د- من الأفضل أن يقدم لهما بعض التمارين والواجبات لإنجازها، وأن يعمل على تصحيحها معهم ما أمكن ذلك.

اقترح بدورك مهام أخرى تراها مفيدة لنجاح النشاط.

الدعم بالعمل الفردي :

1. ما الدعم بواسطة أعمال ومهام فردية؟

الدعم بواسطة أعمال ومهام فردية أسلوب للدعم والتعلم الذاتي يمكن فتيات أو فتيان يشعرون بنقص في مسار تعلمهم، أو بتعويض يطمح إلى تحسين مستواهم؛ وذلك في شكل وصفات وبرامج فردية، ومشاريع شخصية، ومهام محددة يقوم خلالها المستهدف بتدبير تعلمه بنفسه.

لا شك أنك تستخلص من هذا التحديد المقدم عناصر أساسية:

- الطابع الفردي للعمل الذي تقوم به المتعلمة أو المتعلم.
- الغاية التي يسعى إليها هذا العمل، وهي: الدعم، أو التقوية، أو التعويض.
- إن هذا الدعم يتخذ شكل وصفات وبرامج ومهام ومشاريع.

2. لماذا الدعم بواسطة أعمال ومهام فردية؟

- مساعدة المتعلمة أو المتعلم على تجاوز صعوبات التعلم، وتغطية النقص الحاصل لديهما.
- تمكين كل منهما من اكتساب مهارات وتقنيات العمل الفردي والتعلم الذاتي.
- اكتساب القدرة على تنظيم العمل وبرمجة المهام المنجزة.
- تنمية روح المسؤولية وحس المبادرة لدى المتعلمة أو المتعلم.
- تحسين مستواهما، ومساعدتهما على تحقيق نتائج دراسية طيبة.

3. كيف تنفذ الدعم بواسطة أعمال ومهام فردية؟

1.3. حدد أولا مستويات الفئات المستهدفة:

لكي تنفذ الدعم الفردي لا بد أولا أن تكون على علم بمستويات المتعلمة والمتعلم ومما لاشك فيه أن الاختبارات التي تتوافر لديك كفيلة بأن تيسِّر لك إنجاز هذه المهمة.

- وظف، لأجل ذلك، اختبارا من الاختبارات المتوافرة لديك.
- أنجز استجوابا مفتوحا مع متعلمة أو مع زمرة من المتعلمة أو المتعلم لكي تكتشف صعوبات التعلم لديهم.
- استقص صعوبات التعلم لدى هؤلاء عن طريق الاتصال بأساتذتهم.
- لا تنس الوسيلة الأبسط المتوافرة لديك: بيان النقط والنتائج الدراسية.

إذا ما قمت بتقصِّي مستويات المتعلمة، فإنك ستتوصل إلى خلاصات من قبيل ما يلي:

- هناك حالات جماعية يمكن أن تستوجب تدخل شخص مساعد، أو مراجعة جماعية (انظر حلقات الدراسة).
- هناك حالات قد تستوجب دعما بواسطة الأقران (انظر الدعم بالأقران).
- هناك حالات فردية تتطلب اللجوء إلى دعم فردي، وهذه هي الحالات التي تهمنا.

2.3. ما أشكال الدعم الفردي؟

للدعم الفردي أساليب متعددة ومتنوعة تقترح عليك البطاقات التالية بعضا منها:

واجبات مدرسية	واجبات ومهام مدرسية كتحضير الدروس، ومراجعتها، والإعداد للامتحانات	انظر بطاقة الواجبات
المهام والوصفات الفردية	هي عبارة عن خطة للدعم تتفق، من خلالها، مع المستهدفة أو المستهدف على إنجاز مهام معينة	انظر بطاقة الوصفات والاتفاقات الفردية
المشروع الشخصي للدعم	برنامج عمل شخصي لمتعلمة أو لمتعلم يريد من خلاله أن يحقق غاية تعلمية محددة	انظر بطاقة المشروع الشخصي للدعم

كيف أدعم بواسطة الدعم الذاتي؟

الشعور بالحاجة	اجعل المستفيد (ة) يشعر بحاجة إلى تحقيق مشروع شخصي يترجم حاجته للتعلم، وساعده على ذلك، موظفا أسئلة من قبيل ما يلي: * ما الجوانب التي تشعر فيها بنقص؟ * كيف تعالج هذا النقص؟ وماذا يمكنك أن تفعل؟
البحث عن الحلول	اترك للمستفيد (ة) فرصة البحث عن الحلول الممكنة للإجابة عن هذه الأسئلة، حيث يكون بإمكانه أن يتصل بالأستاذ، أو يستشير زملاءه.
تحديد الهدف من الدعم الذاتي	ترجم الحل الذي اقترحه المستفيد (ة) إلى هدف واضح ينبغي أن يسعى إلى تحقيقه؛ فمثلا إذا عبرت متعلمة ما عن رغبة في امتلاك القدرة على التعبير باللغة الفرنسية، فإنه يمكن تحويل هذه الحاجة إلى حل، وهو قراءة كتاب كل شهر.
وضع برنامج أو خطة عمل	علم المستفيدات والمستفيدين كيف يضعون خطة أو برنامج عمل، ولإنجاز ذلك اجعل كل مستهدف منهم يجيب عن الأسئلة التالية: - لماذا أريد أن أحقق هذا المشروع؟ - ماذا سأنجز من أعمال ومهام؟ - كيف سأنجزها؟ - أين؟ ومتى؟ وظف البطاقة المقترحة أسفله أو غيرها.
تنفيذ البرنامج	ساعد كل مستفيد (ة) على تنفيذ البرنامج الذي وضعه، وشجعه على الالتزام به. تتبع مراحل التنفيذ عن طريق وقفات للضبط، وكشف الصعوبات، والعمل على تجاوزها.
تحديد الحصيلة	عندما ينتهي المستفيد (ة) من إنجاز مشروعه، امنحه فرصة تقديم ما أنجزته، وساعده على تقويم الحصيلة في ضوء المعايير المشار إليها أسفله.

كيف تؤطر الدعم الفردي؟

- ضع برنامج عمل فرديا للمتعلمة أو المتعلم، واستأنس في ذلك بما تقترحه البطاقات الموالية، أو اقترح صيغا تراها ملائمة بشكل أفضل.
- كون في بعض الأحيان مجموعات عمل، واطلب من كل متعلمة أو متعلم أن يقدم ما أنجزه من عمل.
- احرص على قراءة ما تقدمه المتعلمة أو المتعلم من تقارير أو إنتاجات، ووجه لهما ملاحظات بشأنها؛ فذلك أمر مشجع لهما على مواصلة العمل، وبذل مزيد من الجهد.

- بطاقات مساعدة.

بطاقة الكشف عن الواجبات

الاسم	الواجبات	المادة	اليوم	حصة الإنجاز
رشيدة	تمارين نصوص	الرياضيات اللغـــــة العربية	الخميس الجمعة	الثلاثاء الأربعاء

بطاقة الكشف عن الواجبات

الأسبوع: .....

الاسم: ..... المستوى: .....

الواجبات المطلوبة خلال الأسبوع:

الواجب	المادة	تاريخ الإنجاز

برنامج الإنجاز:

الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة	السبت	الأحد

الدعم بالوصفات والاتفاقات الفردية

1. ما المقصود بأسلوب الوصفات والاتفاقات؟

- وصفات الدعم الفردية Prescriptions de soutien individuel: هي عبارة عن نشرة أو بطاقة يصف فيها المستفيد (ة) الأعمال التي سيقوم بها خلال مدة من الزمن، شريطة أن يتم الاتفاق معه حول ذلك.
- الاتفاقات الفردية Convention individuelle: أسلوب من أساليب الدعم يقوم على أساس الاتفاق بين المؤطر (ة) وبين مستفيد أو مجموعة من المستفيدين بهدف إنجاز مهام معينة.

2. ما أهداف الوصفات والاتفاقات الفردية؟

- مساعدة المستفيد (ة) على تحسين تعلمه وتعزيز قدراته.
- تعليمه كيف يتحمل المسؤولية و- تعويده على الالتزام الأخلاقي بالتعهدات والاتفاقات المبرمة.
- تعويده على تنظيم عمله. و إكسابه القدرة على البحث والتعلم الذاتي.

3. كيف توظف أسلوب وصفات الدعم والاتفاقات الفردية؟

تصور أنك لاحظت أن بعض المتعلمين لا يثابرون ولا يواظبون على مراجعة دروسهم، أو أنهم يجدون صعوبة في تنظيم وإنجاز الالتزامات المدرسية. وبالرغم من الحصص الدراسية المخصصة للمراجعة، فإنك لا تلمس لديهم تقدما ملحوظا في العمل. ونظرا لذلك، قررت أن توظف أحد الأسلوبين المقترحين بهدف تعليم هؤلاء أو أولئك كيف يلتزمون بعملهما. تتبع إجراءات تنفيذ كل أسلوب على حدة.

بطاقة الوصفات الفردية

1. اسم المستفيد (ة): ..... 2. القسم: .....:
3. نتائج التشخيص: الجوانب التي يحتاج فيها المستفيد (ة) إلى دعم:
.....
.....
4. المهام التي سيقوم بها:

المهمة	الوقت	المكان

5. تاريخ تسليم الإنجازات: .....

توقيع المؤطر (ة): توقيع المستفيد (ة):

1.3. الدعم بالوصفات الفردية:

أ- حـدد، في البدايـة، المسـتفيدات أو المسـتفيدين الـذين يحتاجون إلى هذا النوع من الدعم: مَنْ؟ لماذا؟ ماذا؟

ب- تحـاور مـع المسـتفيد (ة) حـول الموضـوع، وحـدد معـه نـوع العمـل الـذي سـيقوم بـه، واقترح عليـه أنشـطة وأعمـالا، واتركـه أيضـا يقترح بـدوره مـا سـيقوم بـه. ويمكـن لأسـتاذ كذلك أن يقدم مقترحات في هذا الشأن.

ج- حـدد معـه برنـامجَ الإنجـاز في شـكل تعيينـات مضـبوطة مـن حيـث النشاط والوقت وكيفية الأداء.

د- تتبع عملية الإنجاز وفق الوصفات التي حددت للمستفيد (ة)، مع الحرص على التقويمين المرحلي والنهائي. ستجد في الفقرة المخصصة للأدوات بطاقة مساعدة على ذلك.

2.3. الدعم بالاتفاقات الفردية:

أ- حدد، بعد التشخيص، نوع الدعم الذي يحتاج إليه المتعلم والمتعلمة (معارف، مهارات، تطبيقات..).

ب- افـتح حـوارا مـع الشـخص المعني (ة) بالـدعم حـول الموضوع والمشكلات التي تعترضه، وتوصل معه إلى حلول لتجاوز المشكل. ومن الأفضل أن تشعره أنه هو الذي يقترح الحلول بنفسه.

ج- بعـد أن يقتنـع المسـتفيد (ة) بجـدوى الحلـول، انتقـل معـه إلى إجـراءات وضـع الاتفـاق. واحـرص، في البداية، أن يكون الاتفاق شفهيا، ثم وظف بطاقة لعقد الاتفاق كما هو مشار إليه في النموذج أسفله (ماذا ستدرس؟ متى؟ أين؟ كيف؟).

بطاقة الاتفاقات الفردية

الأستاذ (ة): ..... والمستفيد (ة): .....

تم بموجبه الاتفاق حول ما يلي:

1. يقوم المستفيد (ة) بإعداد .....
2. يقرأ المستفيد (ة) يوم ..... نصا حول .....

.....

3. يكتب المستفيد (ة) يوم ..... ما يلي: .....

د. انتقل، بعد ذلك، إلى إبرام الاتفاق كتابيا، واحرص على تتبع مختلف مراحل إنجازه.

الدعم بواسطة الوثائق والكتب

1. ما الدعم بواسطة الوثائق والكتب؟

الدعم بواسطة الكتب والمراجع والبحث البيبليوغرافي وسيلة من وسائل الدعم الفردي أو في مجموعات صغرى؛ فهو يمكن المستفيد (ة) من البحث عن المعلومات اللازمة، أو اكتساب كفايات معينة، أو استكمال تعلماته.

2. لماذا الدعم بواسطة الوثائق والكتب؟

- الحصول على المعلومات المطلوبة في إعداد الدروس ومراجعتها.
- اكتساب مهارات البحث واستثمار الكتب والوثائق ومعالجتها.
- اكتساب ميول نحو القراءة والتثقيف.
- تنمية كفاية التعلم الذاتي.
- التمكن من تحقيق المشاريع الشخصية للمستفيد (ة).

3. كيف ننجز الدعم بواسطة الوثائق والكتب؟

1.3. متى نوظف هذا النمط من الدعم؟

- للمراجعة وإعداد الدروس.
- لتطوير مهارات القراءة والكتابة.
- لتطوير كفايات التواصل.

2.3. كيف نعدُّ المتعلم لاستثمار الوثائق والكتب؟

حاول أن تعدَّ المتعلمة أو المتعلم للقيام بما يلي:

أ- التموقع في فضاء المكتبة: أنجز زيارة إلى مكتبة المدرسة أو غيرها، وساعد المتعلمة والمتعلم على تعلم ما يلي:

- كيفية الحصول على كتاب، ونظام الإعارة المتبع في المكتبة.
- كيفية تنظيم الكتب في المكتبات.
- أنماط الوثائق والكتب المتواجدة بالمكتبة.
- خصائصها وكيفية التعامل معها.

ب- توظيف المعاجم والموسوعات:ما أنواع المعاجم المتداولة؟كيف يتم البحث عن كلمات أو معلومات؟

ج- أخذ المعلومات ومعالجتها:كيف نحصل على المعلومات من وثيقة أو كتاب؟كيف نعالجها؟ نقل – توثيق – تلخيص.

بإمكانك أن تستعين، في هذه المرحلة، بشخص ذي خبرة، كأستاذ، أو قيم على المكتبة.

ب - متى نوظف هذا النوع من الدعم؟في حالة ما إذا كان المستفيدون (ات) يحضرون دروسهم أو يستعدون للامتحانات.

- إذا لاحظنا أن مستفيدا (ة) يعاني من نقص في مادة أو مهارات معينة.
- إذا كان بصدد إعداد عرض من العروض.
- إذا لم يكن مكلفا بواجبات محددة، وأردنا أن نشغله بعمل مفيد.

ج - كيف نؤطر هذا الدعم؟

- اترك للمستفيد (ة) حرية اختيار المراجع بمفرده، أو قدم له مساعدة لأجل ذلك.
- تأكد من كونه يستعمل الكتاب فعليا؛ كأن تطلب منه أن يلخص لك شفهيا ما استفاده منه.
- ساعده بواسطة بطاقة للقراءة (انظر النموذج أسفله).

الدعم بواسطة استخدام الوسائط

1. ما الدعم بواسطة استخدام الوسائط؟

يتوسَّلُ هذا الأسلوب من الدعم بالأنترنيت، والأقراص المدمجة التربوية، والبرامج الخاصة لتمكين المستهدفين من التعلم والدعم. وهو شكل من أشكال الدعم يمكن توظيفه في وضعيات مثل:

- حالة من يبحث عن معلومات يود الحصول عليها بسرعة.
- حالة من يعبر عن نقص في مادة أو مهارة (اللغة الفرنسية مثلا)، ويريد أن يحقق مشروعا شخصيا لتحسين مستواه (أقراص مدمجة).
- حالة فريق من المتعلمة أو المتعلم ينجز مشروعا، ويحتاج إلى معلومات معينة.
- حالة من يروم الاستفادة من أشخاص مصادر عن بعد (استخدام الوسائل الإلكترونية).

- حالة التواصل بين مراكز أخرى من دور الطالبات والطلاب.

2. لماذا الدعم بواسطة الوسائط؟

- دعم التعلم الذاتي للمستهدفين، وتعويدهم عن المبادرة والاستقلالية.
- تحسين تعلماتهم في مواد ومجالات يعانون فيها من نقص أو تعثر.
- اكتساب الخبرات الضرورية لاستخدام الوسائط (كمبيوتر، أنترنيت).
- تحقيق مشاريع شخصية للدعم، أو مشاريع جماعية للتفتح والتعلم.
- تبادل الخبرات بين المتعلمات والمتعلمين.
- التمكن من تفريد التعلمات ورسم مسارات شخصية للتعلم.

3. كيف أنظم الدعم بواسطة الوسائط؟

1.3. أدرب المتعلمة والمتعلم على استخدام الوسائط:

لا بد، في البداية، من إعداد برنامج لتأهيل هؤلاء المتعلمة والمتعلم لاستخدام الوسائط، فكيف ذلك؟

- مَنْ؟ أو أستاذ متطوع، أو شخص مساعد سيرعى النشاط.
- أين؟ في فضاء المؤسسة إذا توافرت الوسائل أو في فضاءات أخرى.
- متى؟ قم بإعداد برنامج لتأهيل المتعلمة والمتعلم، وخصص وقتا لذلك.
- كيف؟ نفذ البرنامج، ثم قوِّم المهارات.
- وسائل وظروف الإنجاز:
  - استخدام الكمبيوتر.
  - استخدام قرص مدمج CD ROM: الإعداد، الاستعمال..
  - استخدام الأنترنيت: البحث، الانتقاء، التسجيل، المعالجة..
  - استخدام نظم التراسل: الرسائل الإلكترونية (في الموقع).

2.3. كيف أدرب المتعلمة والمتعلم على استخدام الوسائط؟

- عين من يحتاجون إلى هذه الوسيلة وضع لهما برنامج عمل.
- تتبع الإنجاز، واحرص ألا تستعمل الأجهزة إلا للغرض المخصص لها.
- احرص على عدم استعمال برامج مقرصنة أو فاسدة.
- لاحظ النتائج المحصل عليها، وذلك مثل: نقل المعلومات في الدفتر، وحفظها في ملف خاص (Fichier)، و طبعها بعد المعالجة .