الوحدة المركزية لتكوين الأطر

عدة تكوين – سلك تأهيل أطر هيئة التدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين - 2022 - 2023

مجزوءة

التدبير

2- مطبوع المجزوءة

لفائدة الطالبات والطلبة المتدربين بسلك تأهيل أطر هيئة التدريس

مسلك التعليم الابتدائي – التخصص المزدوج

الموسم التكويني 2022- 2023

الفهرس

تقديم 4
إرشادات منهجية 5
الكفاية المستهدفة 6
أهداف المجزوءة 6
محاور المجزوءة 7
المحور الأول: التدبير: مفهومه و أنواعه وأسسه ومبادئه 8
أولا: مفهوم التدبير 8
ثانيا: أنواع التدبير 9
ثالثا: أسس التدبير 12
رابعا: مبادئ التّدبير 14
خامسا: وظائف التدبير 15
المحور الثاني: التدبير البيداغوجي 15
أولا: مفهوما الفضاء والزمن 16
ثانيا: تحديد أسس تدبير الفضاء والزمن حضوريا وعن بعد 17
المحور الثالث: التدبير الديدكتيكي 24
أولا: التدبير وفق المقاربة بالكفايات 25
ثانيا: أساليب التدريس وعلاقتها بتحليل الممارسات المهنية 32
ثالثا: إيقاعات التعلم 37
المحور الرابع: تدبير المشاريع التربوية 41
أولا: السياق والمفهوم والأهمية 41
ثانيا: المشروع الشخصي للمتعلم 42
ثالثا: مشروع الوحدة 47
رابعا: مشروع القسم 57
خامسا: مشاريع الأنشطة المندمجة 57
المحور الخامس: تدبير الأقسام الخاصة 67
أولا: مفهوم القسم الدامج 67
ثانيا: آليات تدبير القسم الدامج 71
ثالثا: كيفية تدبير التعلمات بأقسام الدمج المدرسي 75
رابعا: كيفية تدبير التعلمات بالأقسام الدامجة 75
المحور السادس: تدبير التعلمات في العصر الرقمي 77
أولا: الفرق بين التدبير الحضوري والتدبير عن بعد 77
ثانيا: صيغ و أنشطة التدبير عن بعد 79
ثالثا: التعلم بالتناوب 80
رابعا: أسس تدبير التعلم المعكوس 89
المحور السابع: الممارسات المهنية: تعريفها وأهدافها وخطواتها 93
أولا: الممارسات المهنية: تعريفها وأهدافها و أبعادها 93
ثانيا: خطوات تحليل الممارسات المهنية 103
قائمة المصادر والمراجع 112

تقديم

عرفت السنوات الأخيرة نفسا جديدا لإصلاح منظومة التربية والتكوين؛ حيث صدرت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، تلاها القانون الإطار51.17 والنموذج التنموي الجديد، ثم جاءت المشاورات من أجل مدرسة ذات جودة للجميع، مبنية على الإنصاف وتكافؤ الفرص وتطوير البحث العلمي، وتشجيع الابتكار، والتجديد، والإبداع.

وهذا ما أكدته خلاصات التقارير التركيبية الجهوية للمشاورات، والتي عملت الوزارة بكل مكوناتها على تحويلها إلى خارطة طريق للإصلاح (2022-2026)، تتضمن ثلاثة محاور أساسية للإصلاح اثنا عشر التزاما، وهي: التلميذ(ة) [05 التزامات]، والمدرس(ة) [03 التزامات]، والمؤسسة [04 التزامات].

وفي سياق مواكبة الإصلاح، وخاصة ما يتعلق بالعمل على إعداد هندسة مطورة لتأهيل أطر هيئة التدريس، لتخريج مدرسات ومدرسين ذوي خبرة قادرين على تمكين المتعلمات والمتعلمين من التعلمات الأساس وتجويدها، والإسهام في تقدمهم ونجاحهم، تندرج مجزوءة التدبير ضمن عدة التكوين الخاصة بأطر هيئة التدريس بمسلك التعليم الابتدائي، التخصص المزدوج، التي تم إعدادها من قبل فرق البحث والتطوير بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وتتبنى هذه العدة نموذجا تكوينيا يمتد على مدى سنتين. تخصص السنة الأولى للتكوين المهنن بالمركز ومؤسسات التدريب باعتماد الأنموذج: عملي-نظري-عملي، فيما تتم السنة الثانية في مؤسسات التعيين، في إطار التحمل الكلي للمسؤولية.

وتعد هذه المجزوءة من بين مجزوءات وورشات التكوين الثمانية عشرة التي تؤلف فيما بينها، بالإضافة إلى الأنشطة الميدانية، والتكوين الذاتي الموجه، عدة تكوينية متناسقة ومتكاملة تسهم في الارتقاء بأطر هيئة التدريس، تنزيلا لما جاء به القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وخاصة المشروع رقم 9، الذي يشير إلى تجديد مهن التربية والتكوين والارتقاء بتدبير المسارات المهنية. وهو مشروع يهدف إلى تطوير أداء الفاعلين التربويين، وذلك بالرفع من جودة تكوينهم وتحسين تدبير مساراتهم المهنية؛ من خلال الرفع من نجاعة التكوين الأساس وتعميمه على جميع الهيئات وجعله مُمَهنِنا.

ويعتبر هذا المطبوع وثيقة أساسية في عدة التكوين تعتمد التزام المعيرة للإسهام في تحقيق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص في التكوين والتقويم، وتكمن أهميته في كونه:

- يوفر مادة علمية وظيفية؛
- يسهم في البناء المعرفي للمهنة؛
- يسهم في بناء الكفايات المهنية؛
- يشجع على الانخراط في التكوين الذاتي الموجه بوصفه تكوينا دائما في مساره المهني؛
- يستثمر في الأنشطة التكوينية إعدادا وبناء وتوليفا.

إرشادات منهجية

يتألف هذا المطبوع من تقديم وتصريح بالكفاية الخاصة بالتدبير، والأهداف والمضامين لسبعة محاور؛ بنيت على معارف نظرية وأخرى عملية باعتبار البراديغم (عملي – نظري – عملي) المتمحور حول المهننة التي تبتغي تخريج مدرسات ومدرسين ذوي كفاءة مهنية عالية، وقادرين على التكيف مع كل مستجدات المنهاج الدراسي والوسط السوسيومهني لتحقيق النجاح المدرسي.

خُصِص المحور الأول للموارد المعرفية النظرية والمنهجية المتعلقة بمفهوم التدبير وأنواعه وأسسه ومرتكزاته ومبادئه، والمحوران الثاني والثالث لتعرف التدبير البيداغوجي والتدبير الديدكتيكي والعلاقة التكاملية بينها، أما المحور الرابع فقد خصص لتدبير مختلف المشاريع التربوية سواء الفصلية أو المدرسية، انطلاقا من المشروع الشخصي للمتعلم ووصولا إلى مشروع المؤسسة المندمج من خلال الإسهام في تجويد التعلمات وخاصة الأساس لتحقيق النجاح المدرسي، وخصص المحور الخامس لتعرف خصوصيات تدبير الأقسام الدامجة والفرق بينها وبين أقسام الدمج، بشكل خاصة ضمن تدبير الأقسام الخاصة، وخصص المحور السادس لمستجدات التدبير في العصر الرقمي، أما المحور السابع والأخير فخصص لتقديم معارف أولية حول تحليل الممارسات المهنية؛ وخاصة ما يتعلق بالجذع المشترك على أساس تم تخصيص ورشة عملية لتحليل الممارسات حسب كل مادة.

وتجدر الإشارة إلى أن المعني بالدرجة الأولى بهذا المطبوع، هم الطالبات والطلبة المتدربون بمسلك التعليم الابتدائي، التخصص المزدوج، وهو يشكل منطلقا ومرجعا للإعداد القبلي في إطار التكوين الذاتي الموجه، للإسهام في إنماء الكفايات المهنية وتعزيز التكوين بكل صيغه حضوريا وعن بعد، انطلاقا من مبدأ نسبية المعرفة، وباعتماد التفكير النقدي والبعد التبصري، والتركيز على المعارف الإجرائية وتوظيفها في الممارسات المهنية.

الكفاية المستهدفة

في نهاية المجزوءة يصبح المتدرب(ة) قادرا على حل وضعيات مركبة خلال ممارساته المهنية داخل جماعة الفصل، باستعمال المفاهيم والأسس النظرية والإجرائية المتعلقة بتدبير التعلمات، ومحطات التقويم والدعم والمعالجة، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، والموارد الرقمية المتاحة، وفق المقاربة بالكفايات بسلك التعليم الابتدائي

أهداف المجزوءة

- ✓ يتعرف المفاهيم الأساس المرتبطة بتدبير التعلمات بالمدرسة الابتدائية؛
- ✓ يتعرف السياقات المواكبة للدرس (الزمن، الفضاء، الوسائل التعليمية، والتواصل، ...)؛
- ✓ يوظف المقاربات والاستراتيجيات البيداغوجية والديدكتيكية المعتمدة في عملية تدبير التعلمات؛
- ✓ يكتسب آليات التدبير البيداغوجي والديدكتيكي والعلائقي في مختلف محطات البناء والتقويم والدعم والمعالجة؛
- ✓ يتعرف طرائق تدبير المشاريع التربوية في إطار مشروع المؤسسة المندمج؛
- ✓ يتعرف آليات تدبير الأقسام الخاصة (أقسام الدمج، والأقسام الدامجة، و أقسام التعليم الأصيل الجديد)؛
- ✓ يتعرف أساسيات تحليل الممارسات المهنية
- ✓ يستثمر الموارد الرقمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم

محاور المجزوءة

المحور الأول: التدبير: مفهومه و أنواعه وأسسه ومبادئه؛

المحور الثاني: التدبير البيداغوجي؛

المحور الثالث: التدبير الديدكتيكي؛

المحور الرابع: تدبير المشاريع التربوية؛

المحور الخامس: تدبير الأقسام الخاصة؛

المحور السادس: تدبير التعلمات في العصر الرقمي؛

المحور السابع: الممارسات المهنية: تعريفها وأهدافها وخطواتها.

المحور الأول: التدبير: مفهومه و أنواعه وأسسه ومبادئه

أولا: مفهوم التدبير

يعد التدبير من المهارات المهنية الضرورية في الفعل التربوي التي يجب أن يتقنها المدرس ويتحكم فيها. وهو مجموعة من الإجراءات والخطوات العملية التي يؤديها المدرس أثناء تقديم الدروس، وتنزيل ما خططه من قبل. وهو سلسلة من الأفعال التي يعتمدها المدرس(ة) وينظمها وينفذها مع المتعلمين ومن أجلهم، قصد دفعهم إلى الانخراط في بناء التعلمات ودعمهم وتوجيههم وتطوير تعلماتهم(CLERMONT). كما أنه مجموعة من الأعمال المدروسة والمتتابعة والمتزامنة التي يقوم بها المعلمون لخلق مناخ عمل جيد وبيئة تعليمية ملائمة والحفاظ عليهما[1].

إن التدبير هو "كل شيء يشرف على تخطيط أوضاع التعليم والتعلم وتنظيمها" (Thérèse Nault). علاوة على ذلك هو "مجموعة الأفعال الاجرائية: التوضيح، والتحكم، والتحفيز، والاحترام التي يقوم المعلم من خلالها بترتيب البيئة التعليمية"[2]. إنه التنزيل الفعلي للخطة الاستشرافية التنبئية التي يضعها المدرس من قبل، وإجراءات يتبعها المدرس لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف والكفايات، وفق جملة من المعايير والقواعد والأسس.

و"التدبير la gestion مشتق من اللغة اللاتينية: gerere بمعنى "تنفيذ أو إنجاز". وتدبير الفصل الدراسي من المهام المركبة والوظيفية التي يطلع بها المدرس والتي يتم تنفيذها يوميًا[3]. وكل إجراء تدبيري يعرضه المعلم ويبلوره له تأثير إيجابي أو سلبي على مناخ الفصل وعلى المتعلمين؛ لأن عملية التدبير مركبة وشاملة، ترتبط بالكفايات والأهداف والمضامين وقدرات المتعلمين واستعداداتهم، وزمن الفعل التربوي وأسلوب المدرس والعلاقات التفاعلية داخل الفصل الدراسي ... إلخ.

بوجه عام؛ يقوم التدبير على إنجاز عمليات ديدكتيكية وبيداغوجية وتفاعلية، تتصل بعملية تقديم الأنشطة المرتبطة بالمحتويات، واستعمال الوسائل الديدكتيكية، وطرائق التدريس، وتدبير الفضاء الفصلي، وتنظيم الإيقاعات المدرسية، وتحقيق التواصل بشكل لفظي وغير لفظي في بيئة ظرف عادي أو طارئ.

---

[1] - Thérèse Nault et Jacques Fijalkow, (1999) « **La gestion de la classe : d'hier à demain** », in Revue des sciences de l'éducation, n° 25, p. 451. p. 392-431.

[2] - Thérèse Nault, Jacques Fijalkow,(2002) **La gestion de la classe**, De Boeck Supérieur.

[3] - Franc Morandini et René La Borderie, **Dictionnaire de pédagogie**, Nathan, 2006, p. 178.

ثانيا: أنواع التدبير

2.1- التدبير البيداغوجي:

هو القدرة على استثمار أنجع الطرق والأدوات وممارسات التدريس والاستراتيجيات التربوية التي تساعد المتعلم على إنجاز أنشطته الصفية، وتقوده إلى تحقيق الأهداف المسطرة، فكل ذلك أُحدِث من أجل تكييف محتوى التعلم حسب خصوصيات المتعلم الذهنية والنفسية والنمائية، وتوفير المناخ السليم والبيئة الآمنة المشجعة على فعل الاكتساب والتعلم.

ويقتضي التدبير البيداغوجي مراعاة البيداغوجيات النشيطة والفعالة؛ خصوصا التي تهدف إلى إشراك المتعلم في تطوير معارفه وتعلماته وبناء شخصيته؛ من خلال أدائه لمجموعة من المهام والأدوار؛ تفضي في الأخير إلى الحصول على منتوج ملموس ومرض.

إن التدبير البيداغوجي عملية تنفيذ الأنشطة التعليمية التعلمية؛ باستحضار أهم الطرق والبيداغوجيات الحديثة والنشطة، مع القدرة على إدارة الجوانب التنظيمية العامة المؤثرة في الفصل الدراسي والعلاقات بين المدرس والمتعلم والمتعلمين فيما بينهم. ومن ثم فالتدبير البيداغوجي يتحقق من خلال تفعيل مرجعيات بيداغوجية وتصورات نظرية وتوجيهات تربوية، تؤطر الفعل التعليمي التعلمي وتضبطه وتوجهه، وإلا كان فعلا عشوائيا غير مهيكل وغير فعال.

2,2- التدبير الديدكتيكي[1]

إذا كان التخطيط تصورا نظريا استشرافيا، يضع من خلاله المدرس الخطط والتصورات للتعلمات؛ فإن التدبير يعد تنفيذا وإنجازا لهذه الخطة النظرية التنبئية؛ يتم من خلالها تدبير وضعيات التعليم والتعلم، بما يسمح بالنقل الديدكتيكي للمعارف والخبرات والمهارات والقيم الإيجابية للمتعلمين داخل الفصل الدراسي، وفق خطة محكمة تهتم بالتعلمات الخاصة بالمواد الدراسية وتراعي بعدها الإبستمولوجي والمنهجي ومسالك بناء المفاهيم والعوائق التي تَحُولُ دون ذلك، ولهذا يتحدد التدبير الديدكتيكي في كيفية تدريس مادة دراسية، وفق ما يمليه منطقها وطبيعتها وخصوصياتها المعرفية والمنهجية؛ تهيئة وبناء وإغلاقا.

ويتجلى التدبير الديدكتيكي في السيرورات الخاصة بحصة دراسية أو مقطع تعليمي تعلمي. وهذه السيرورات غالبا ما تبدأ باستدراج المتعلم إلى الانخراط في عملية بناء تعلماته وحفزه وتشويقه وإثارته إلى التعلمات والمضامين الجديدة، ثم تمرّ إلى الانخراط في مرحلة بناء المضامين الجديدة وتطوير المهارات والمواقف والاتجاهات، وتنتهي بمرحلة التقويم ومحاولة جعل المضامين ممتدة في الزمان والمكان. وغالبا ما تحفز عملية التدبير المدرّس إلى مرحلة المراجعة والنقد والتفكير البعدي في سيرورة

[1]- وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر. **عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مصوغة التدبير**، 2017

الدرس والعدة الديدكتيكية؛ لذلك على المدرس أن يعتني بعلاقة تمثل المتعلم للمعرفة وإجراءات تصورها وبنائها، والانتباه إلى الصعوبات التي تعيق عملية التعلم في بعدها المعرفي والمنهجي.

2.3- تدبير الفصل الدراسي:

يُعد تدبير الفصل الدراسي مقياسا لمدى نجاح العملية التعليمية والتواصلية؛ إنْ على مستوى الحوارات الأفقية التي تربط التلاميذ فيما بينهم أو بالنسبة للحوارات العمودية بين الأستاذ والتلاميذ. ولهذه الصيغ التدبيرية تأثير جلي وقوي في مستوى التحصيل الدراسي والنتائج المرجوة. وعملية "إدارة الفصل الدراسي تعني تهيئة الظروف المواتية في الفصل الدراسية لعملية التدريس والتعلم أو الحفاظ عليها أو استعادتها"[1].

تتلخص عملية تدبير الفصل إذن؛ في إيجاد الظروف الملائمة لسير العملية التعليمية التعلمية ومحاولة الحفاظ على سياق مناسب لتنفيذ الأنشطة. وتستهدف هذه العملية بناء علاقات إنسانية جيدة بين جماعة الفصل. ويقصد بها "جميع الإجراءات والتدابير التي يستخدمها المعلم لتوفير بيئة صفية ملائمة للتعليم والتعلم، والحفاظ على ملاءمتها واستمراريتها، بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة"[2].

ويخضع تدبير الفضاء أو الفصل الدراسي لشروط النمو والتعلم، "وتفاديا للملل أو تناقص الاهتمام والتركيز لدى المتعلمات والمتعلمين، يجب الحرص على تنويع أشكال الأنشطة المعتمدة، كما يستحسن اللجوء من حين لآخر إلى بعض التطبيقات والأناشيد والألعاب والأنشطة المسلية والإلكترونية الأولية والملائمة للعمر والتعلمات"[3]. لهذا يُحَبذ تربويا أن ينفتح فعل تدبير التعلمات على بيئات وفضاءات أخرى، وألا ينحصر في الحجرات الدراسية الاعتيادية فقط.

عندما نتحدث عن البيئة المناسبة أو السياق المناسب؛ فإننا نقصد بذلك أن يعتني المدرس ببعديها الفزيائي والنفسي؛ فالبيئة الفزيائية تتكون من الجوانب والعناصر المحيطة بالفعل التدبير المتمثلة في: الحجرة الدراسية وترتيب مقاعد الجلوس، وأماكن وضع الوسائل، وكل ما هو مادي... أما البيئة النفسية فتتجسد في عقول المتعلمين وأفكارهم واعتقاداتهم وتصوراتهم وخبراتهم وانفعالاتهم واستعداداتهم[4].

---

[1] تعريف لـ Archambault and Chouinard، نقلا عن خالد فارس، **المدخل لعلم التدريس**، سلسلة المعرفة التربوية، العدد الثالث، دار نشر المعرفة، ص 207.

[2] -عفت مصطفى الطناوي، **التدريس الفعال، تخطيطه مهاراته استراتيجيته تقويمه**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط3، 2013، ص 126.

[3] -وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، **المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي**، الصيغة النهائية الكاملة، يوليوز 2021م، ص 45.

[4] -المرجع نفسه، ص 132-136.

لذلك يكتسي التواصل التربوي داخل الفصل الدراسي أهمية بالغة في قيام علاقات التبادل وبناء المعرفة بين الأستاذ والتلاميذ على أسس إنسانية وتربوية سليمة، فهو مفتاح التدبير البيداغوجي الفعال والهادف. كما تُطرح داخل هذا المستوى عملية إرساء القواعد التنظيمية داخل الفصل، وكيفية تدبير العلاقات بين المتعلمين وبين المدرس، والحد من السلوكات التي لا تسمح بخلق مناخ صالح للتعلم.

من أجل ذلك يختار المدرس طرق تنظيم الفصل أثناء أداء مهام معينة (التعامل مع الفصل كله، العمل في إطار مجموعات صغيرة ...). وتتأثر عملية تدبير الفصل بهيئة الأستاذ الجسدية وبخطابها اللفظي وغير اللفظي أيضا، فضلا عن المناخ السليم الذي يؤسس لبناء العلاقات الإنسانية الطيبة والتدبير المحكم لزمن التعلم. وعندما نتحدث عن تدبير الفصل الدراسي فإننا نتحدث عن المناخ الصفي العام والتفاعلات الصفية وديناميةالجماعة.

2-4- تدبير الزمن:

يعد زمن التعلم ركيزة أساسية للعملية التربوية برمتها؛ حيث تنص جميع التشريعات الإدارية والتوجيهات التربوية على حسن تدبير الزمن، واستغلال الحصص المدرسية بشكل هادف ومعقلن يخدم مصلحة المتعلم والمتعلمة، وتجنبا للضياع والهدر وتنفير المتعلم من أجواء التعلم السليمة. وكلما تم التحكم في الزمن وتم استغلاله استغلالا أمثل؛ يرتفع منسوب التحصيل الدراسي عند المتعلمين، وتتحقق مردودية مدرسية أفضل، ومن ثم تتحقق الأهداف المنشودة.

وتدبير هذه العادة الصفية تدبيرا هادفا يمكن من إدراك انسياب الوقت، والتعود على تنظيم الحياة المدرسية والتصرفات والسلوكات؛ لهذا على المدرس أن يحسن تدبير الزمن بما يسهم في بناء شخصية المتعلم معرفيا ومهاريا وسلوكيا، مع تجاوز كل العراقيل التي يمكن أن تبخس مجهودات المتعلم، وتثقل كاهلهم بالواجبات، مما قد يكون سببا في النفور من الأنشطة الصفية.

جاء في المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي أن "تنظيم وتدبير الحصص السنوية والأسبوعية واليومية لأنشطة المتعلم(ة) الفكرية والمهارية والعلائقية؛ بحيث يراعي هذا التنظيم صحته الجسمية والنفسية، والأوقات المناسبة للتعلم"[1]. ولهذا نص المنهاج الجديد على برمجة التعلمات وفقا لمجموعة من القواعد والمعايير التربوية والنفسية والعقلية والصحية والاجتماعية[2].

2-5- تدبير الوسائل:

تمثل الوسائل أحد المرتكزات المساعدة على التعليم والتعلم، والمعززة لفاعلية العملية التعليمية التعلمية ونجاعتها، فهي تساعد على الفهم، وإيضاح المعاني وشرح الأفكار والمفاهيم، وتقريبها من أذهان المتعلمين. ويخضع تدبير الوسائل في جوهره إلى السياق التعليمي التعلّمي الذي يوجد فيه

[1] - **المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي**، يوليوز 2021م، ص 40.

[2] -المرجع نفسه، ص 40.

المتعلم، ومن ثم "ليس هناك نموذج واحد، أو أساس ثابت يمكن الارتكاز إليه واعتباره إطارا مرجعيا لاختيار الوسيلة التعليمية المثلى؛ فالمواقف التعليمية المختلفة، ومتطلبات المادة والموضوع المتناول والمستوى التحصيلي لدى المتعلمين، وخبرة المدرس وقدرته هي التي تحدد الأسلوب الأنسب لتوظيف واستثمار الوسيلة التعليمية وتنويعها بما تفتيه المواقف المختلفة، وكلما أتقن المدرس مهنته زادت قدرته على التحكم في استعمال هذه الوسائل، واكتشاف وابتكار وسائل جديدة"[1].

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

- ملاءمة هذه الوسائل المستوى الإدراكي للمتعلمين؛
- قدرتها على إثارة دافعية المتعلمين للتعلم؛
- صلاحية الوسائل للاستثمار على المستوى التقني والعلمي، وارتباطها بموضوع الدرس وأهدافه؛
- إدراج التخطيط لاستعمال الوسائل ضمن التحضير الشامل لمكونات الدرس؛
- اعتبار الوسائل كأسس مادية تساعد المتعلم على إنتاج المعرفة وتنظيمها، أثناء تموضعه في وضعيات تعلمية، تتيح له حرية المبادرة والتعلم الذاتي وبناء موارده.
- أن يكون الحصول عليها سهلا، وأن تتسم بالبساطة واليسر في التناول والاستعمال.

ثالثا: أسس التدبير

ينبني التدبير الديداكتيكي والبيداغوجي وتنظيم السياقات المواكبة له على مجموعة من المرتكزات والأسس التربوية والمنهجية التي يمكن حصرها في أنشطة المعلم وأنشطة المتعلم التي تقدم عبر مجموعة من المقاطع الدراسية والسيرورات المنهجية. وتنطلق من مجموعة من الأهداف والكفايات المسطرة، وتحديد فضاء التدبير وطرقه، والتركيز على الإيقاع الزمني تشخيصا وتكوينا ومعالجة، ورصد الوضعيات الديدكتيكية والتقويمية والإدماجية، وتنظيمها في شكل جذاذة دراسية تخطيطا وتطبيقا وتنفيذا، واختيار أنواع الطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية التي تمكّن المدرس والمتعلم معا من التعامل مع كلّ الوضعيات المقدَّمة.

يتطلب التدبير أن يتعرف المدرس مختلف منهجيات التدريس في مختلف مستويات السلك الابتدائي؛ كأن يضبط منهجيات المواد المدرسة ومرجعياتها المعرفية والنظرية، ومنهجية الوضعيات

[1] -فارس خالد، **المدخل لعلم التدريس**، ص 261.

التكوينية والإدماجية والتقويمية، ويعرف أيضا كيف تتوزع الحصص الدراسية وغلافها الزمني، ويعرف كذلك أنواع وضعيات التعلم من أجل تحديد الطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية الملائمة لتقديم المقطع الدراسي أو مجموعة من المقاطع الديدكتيكية.

ويبقى الأساس التربوي والديدكتيكي محددا هاما في عملية التدبير، لهذا حرصت التوجيهات الرسمية على أن تكون عملية التدبير الديدكتيكي والبيداغوجي مؤطرة بمجموعة من القواعد والأسس التربوية، يمكن إجمالها في الآتي:

- وضع التعلمات في إطار سياقي دال، وذلك بالانطلاق من وضعيات مشكلة تكتسي دلالة بالنسبة للمتعلمين؛
- وضع المتعلمين داخل وضعيات مشكلة يتخلخل بموجبها توازنهم، ويكونون مطالبين بمواجهته؛
- توفير المدرس الشروط الكفيلة بخلق التفاعلات المساهمة في تطوير التعلمات؛
- جعل المدرس نشاطه تابعا لنشاط المتعلم، وذلك باصطحابه ومرافقته وتوجيهه ومساعدته؛
- أخذ المدرس بعين الاعتبار إسهامات المتعلمين ومبادراتهم وتمثلاتهم وأساليبهم ومواصفاتهم التعلمية وفروقهم الفردية؛
- حرص المدرس على تنظيم المناقشة وتيسير تقاسم الحلول والبناء المشترك للتعلمات؛
- العناية بالبناء الذاتي للمعرفة والتعلمات؛
- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لتحقيق النجاح؛ لهذا ينبغي إشراكهم في بناء التعلمات، وتقبل أفكارهم والانفتاح على استعداداتهم وميولاتهم؛
- توفير البيئة الصفية الآمنة والمناسبة، ومراقبة سلوكات المتعلمين؛ بما يسمح بتعديلها نحو الأقوم والأحسن والأنجع.

من جهة أخرى، يبقى الأساس التنظيمي المواكب والمرافق لعملية التدبير ذا جدوى وفاعلية في عملية التدبير؛ لهذا يستلزم التدبير التعرف على تقنيات التنشيط والتواصل، وإعداد معينات ديدكتيكية ملائمة للمقطع (المورد)، وتكييف مختلف التقنيات التنشيطية والتواصلية مع خصوصيات القسم (قسم حضري، وقسم مشترك، وقسم مكتظ ...)، مع تنويع تقنيات التواصل مع التمركز حول المتعلم، واستثارة قدراته الكفائية والإدماجية، والانطلاق من نظريات التعلم أثناء التدبير وبناء الدرس؛ كالانطلاق - مثلا - من النظرية السلوكية أو النظرية الجشطالتية، أو النظرية التكوينية لجان بياجيه، أو البيداغوجيا الفارقية، أو المقاربة اللاتوجيهية، أو البيداغوجيا المؤسساتية ... إلخ. ومن الضروري كذلك، أن يتعرف المدرس والمتعلم معا على مبادئ الإدماج، وطريقة إنجاز ملائمة للوضعية. أي: رصد مختلف معايير التقويم، وتحديد مؤشراته، ووضع خطط افتراضية للدعم والمعالجة والتصحيح.

رابعا: مبادئ التّدبير

- مراعاة الشروط السوسيوتربوية (الأقسام الحضرية، والأقسام المكتظة، والأقسام المشتركة؛
- مراعاة خصوصيات التلاميذ النفسية والاجتماعية والاقتصادية؛
- مراعاة الفوارق الفردية بتطبيق البيداغوجيا الفارقية؛
- مراعاة الإمكانيات البشرية والمادية والمالية والعدة الإدارية؛
- الانطلاق من بيئة التلاميذ ومحيطهم النفسي والاجتماعي والثقافي، والديني، والسياسي، والاقتصادي؛
- احترام الإيقاعات الزمنية والتنظيمات المكانية والصفية؛
- الالتزام بالمقررات الرسمية والتوجيهات الوزارية؛
- تَمَثُّل فلسفة التربية التي تنتهجها الدولة، كالانطلاق من بيداغوجيا الكفايات والإدماج – مثلا:
- العمل على تحقيق الجودة كما وكيفا.
- ربط مخرجات التدبير الديدكتيكي بمدخلاته الرئيسية.

خامسا: وظائف التدبير

من المعلوم أن للتدبير الديدكتيكي وظائف عدة، منها:

وظيفة التخطيط المرحلي على المستوى البعيد أو على المستوى المتوسط أو على المستوى القريب، وينبني هذا التخطيط بدوره على عملية الاستشراف والتنبؤ...

وتتمثل الوظائف الأخرى للتدبير في:

- وظيفة التسيير،
- وظيفة التوجيه والمواكبة،
- وظيفة التنظيم،
- وظيفة التطبيق،
- وظيفة التنفيذ،
- وظيفة التحكم،
- وظيفة التتبع،
- وظيفة القيادة،
- وظيفة التشكيل،
- وظيفة التنسيق،
- وظيفة المراقبة المرحلية أو المستمرة،
- وظيفة التوقع،
- وظيفة التقويم والتصحيح والضبط والتعديل،
- وظيفة الدعم والتوليف والمعالجة...إلخ

المحور الثاني: التدبير البيداغوجي

أولا: مفهوما الفضاء والزمن

1.1- مفهوم الفضاء المدرسي

يمكن تعريف الفضاء المدرسي بصفة عامة، بأنه كل مساحة مخصصة بشكل مباشر أو غير مباشر لأنشطة التعلم داخل أسوار المدرسة، وهذا يشمل الفصول الدراسية للمؤسسات التعليمية والساحات والمقاصف والممرات ...، أو خارج المدارس، كالمكتبات والمسارح وفضاءات الزيارات المدرسية المنظمة وغيرها. هذا دون إغفال الفضاءات التعليمية الرقمية التي تطورت في السنوات الأخيرة.

1.2- مفهوم فضاء القسم

أما فضاء القسم فهو المجال الذي يمثل مصدرا لإدراك المعرفة واكتساب السلوك؛ حيث يكون محكوما بمجموعة من الشروط الموضوعية (الصور والرسوم، العينات، الطاولات، السبورة، الوسائل...)، ومجموعة أخرى من الشروط الذاتية والنفسية (الخبرات، الحمولات...). وإنجاح الفعل التربوي التدبيري يفرض بالضرورة تنظيما محكما لفضاء العمل الدراسي، واستعمال مجالاته في وظائف مختلفة.

1.3- مفهوم الزمن

يشير مفهوم الزمن أو الإيقاعات المدرسية إلى تنظيم وتدبير الحصص السنوية والأسبوعية واليومية لأنشطة المتعلم الفكرية والمهارية؛ بحيث يراعي هذا التنظيم الصحة الجسمية والنفسية للمتعلم، والأوقات المناسبة للتعلم. ويندرج تدبير الزمن ضمن سياق تدبير عملية التعلم والتخطيط لسير الأنشطة والزمن المخطط لها، بحيث لا يمكن فصل تدبير الزمن عن سيرورة التعلم.

إن مسألة الزمن والوقت المخطط للتعلمات مرتبطة أساسا بحاجة المتعلمين وبأهدافهم الخاصة من جهة وبعوائق التعلم وصعوباته من جهة ثانية، مما يفرض مقاربة إشكالية الزمن وتدبيره من خلال تنويع الاستراتيجيات وتنظيم أشكال العمل حسب مراكز الاهتمام وعوائق التعلم وتوفير الوسائل والمعدات الضرورية مع تكييف البرامج الدراسية والمحتويات. كما أن استثمار خبرات المتعلمين كمصدر للتعلم وتنمية قدراتهم على التعلم الذاتي وتحمل المسؤولية وأخذ المبادرة، كل هذا من شأنه أن يساعد على التعلم وتدبير زمنه.

ويبقى التنظيم السنوي والشهري والأسبوعي واليومي إطارات عامة تساعد على المراقبة والتحكم في لحظات التعلم وفترات والتحكم في محطات البناء والإرساء والتقويم، ويعمل المدرس على تكييفها في إطار التعاقد الديدكتيكي بين الأطراف المكونة لعملية التعليم والتعلم.

ثانيا: تحديد أسس تدبير الفضاء والزمن حضوريا وعن بعد

2.1- تدبير الفضاء حضوريا.

يعد الفصل الدراسي أحد الفضاءات والأماكن التي يتم فيها بناء التعلمات، ويتطلب تحقيق جودتها من المدرس يقظة وفهما دقيقا لكيفية تدبيره وتنظيمه؛ حتى يجعله فضاء لإكساب المتعلم الكفايات الأساسية والضرورية التي تجعله قادرا على الاندماج في الحياة العامة والعملية، ومتمكنا من آليات التعلم مدى الحياة.

إن هندسة الفضاء الدراسي بشكل تتنوع فيه طرق التدريس، وتتوفر فيه السبل والوسائل التي تنمي الكفايات الأساس للمتعلم؛ سيكون لها لا محالة دور كبير وحاسم في جعل التعلمات ذات جودة وذات مردودية عالية، وستخلق لدى المتعلم الدافعية والتحفيز لبذل قصارى جهوده في التحصيل الدراسي.

2.1.1- الأركان التربوية

يمكن للمدرس أن ينظم وينشئ بمعية متعلميه داخل القسم مجموعة من الأركان التي تُوظف وتُستغل أثناء التعلم من ركن للقراءة مزود بمعاجم وقواميس وقصص وكافة الكتب التربوية الأخرى المفيدة في هذا المجال، وركن للورشات والأعمال اليدوية، وركن خاص بالوسائل الديدكتيكية إلى غير ذلك من الأركان....

2.1.2- تزيين جدران القسم

يتم تزيين جدران الفصل الدراسي بمجموعة من الصور والرسومات والنماذج التي يمكن توظيفها في بناء التعلمات، وينبغي تصنيفها حسب مجالات التعلم المبرمجة في المناهج الدراسية ووحداتها الدراسية.

2.1.3- هندسة الفصل الدراسي

تقتضي كل حصة دراسية حضورية داخل الفصل الدراسي من كل تلميذ، أن يعيش أي نشاط معين في وقت محدد، داخل فضاء معين، مع فئة معينة من التلاميذ. وهنا تبرز أهمية التفاعل الذي يحصل بين هذه العناصر الثلاثة التالية: الحيز المكاني، الحيز الزمني، ومجموعات الفصل الدراسي. لهذا الغرض؛ وجب تنظيم الفضاء بشكل أمثل يجعل من العمل بالمجموعات إجراء أساسيا لخلق التفاعلات داخل جماعة الفصل، وذلك لما لها من أثر إيجابي في خلق الدافعية لدى المتعلمين. وتتغير هندسة الحيز المكاني للفصل باختلاف الأنشطة الدراسية التي ينجزها الأستاذ بمعية تلامذته. ويمكن الإشارة في هذا الباب إلى ثلاث بنيات رئيسية وهي:

- **البنية الكلاسيكية**: وهي الأكثر شيوعا في نظامنا التعليمي، تستعمل في حالة الدروس الجماعية؛ حيث ينظر جميع التلاميذ في اتجاه الأستاذ الذي يتخذ من موضع السبورة نقطة للتواصل مع التلاميذ.

وتسمح هذه البنية للأستاذ بمراقبة الفصل الدراسي في نفس اللحظة.

ومن سلبيات هذه البنية؛ نجد صعوبة المشاهدة بالنسبة للتلاميذ الجالسين في الصفوف الخلفية، دون أن ننسى المشكل النفسي المتمثل في تمثل التلاميذ أن كل من يجلس في الخلف فهو "كسول". إضافة إلى ذلك فهي تمكن بعض التلاميذ من الاختباء خلف الآخرين وهذا يحرمهم فرصة المشاركة في العملية التعلمية.

- **البنية على شكل U:** تطبق في حالة ما إذا كان عدد التلاميذ قليل نسبيا، تسهل عملية التواصل الجماعية بين التلاميذ فيما بينهم وكذلك مع الأستاذ، تمكن الأستاذ من ضبط مجموع التلاميذ وتسهل عملية الانتقال فيما بينهم؛ من خلال توزيع النظر على الجميع. ومن سلبيات هذه الوضعية كونها تعيق مشاهدة السبورة بالنسبة للتلاميذ الذين يجلسون جانب الصفوف.

- **البنية على شكل مجموعات صغيرة:** تعد من أبرز البنيات على مستوى المردودية خصوصا بالنسبة للجانب التواصلي. تمكن هذه البنية التلاميذ من التواصل والتبادل المعرفي داخل مجموعات صغيرة (4 إلى 6 أفراد)؛ مما يضفي جو الحيوية والتنافس على أنشطتهم، كما تسهل عملية تنقل الأستاذ داخل الفصل والتواصل مع مجموع التلاميذ بشكل مباشر.

2.1.4- فضاءات أخرى للتعلم :

ينبغي ألا تتم التعلمات داخل حجرات الدرس فقط، بل يجب البحث عن فضاءات أخرى، داخل المؤسسة أو خارجها. ويمكن للتعلمات أن تتم خارج فضاء القسم في إطار الشراكة التي تربطها المؤسسة مع مؤسسات أو جمعيات أو إدارات ذات طابع تربوي أو اجتماعي أو تربوي أو اقتصادي، وهي فضاءات من شأنها توسيع مجال الحياة المدرسية، وتحقيق انفتاح المؤسسة على محيطها، ومن هذه الفضاءات: مراكز البحث، متاحف، دور الثقافة، مراكز التوثيق، مؤسسات خصوصية وعمومية، أوساط طبيعية، مكتبات عمومية، معالم...

2.2. تدبير الزمن حضوريا

الزمن هو مقدار الوقت الذي يستغرقه كل عمل أو فعل، فهو بذلك شرط قبلي للفعل التربوي. ويمكن التمييز بين ثلاثة أنماط زمنية في الفعل التربوي: زمن المنهاج أو البرنامج، زمن الإنجاز أو التدريس تم زمن الاكتساب أو زمن التعلم من لدن المتعلم. ويقتضي التدبير الفعال لوضعيات التعلم أن يمنح المتعلم الوقت الكافي لبناء تعلماته تبعا لحاجاته وخبراته واستعداداته، وقدراته وإيقاع تعلمه، وكلما ارتفعت وتيرة إنجاز البرنامج انخفضت وتيرة جودة الاكتساب والتعلم.

2.2.1- أصناف الزمن المرتبطة بالممارسة الصفية:

- الزمن المنطقي للمعرفة: فكل معرفة في طبيعتها الإبستمولوجية تشترط قدرا من الزمن في بنائها وبلورتها، فكلما كان المفهوم معقدا كلما تطلب الأمر مزيدا من الوقت للشرح والإيضاح والتمثيل.

- الزمن المنطقي للإنجاز: هي الكتلة الزمنية التي يتطلبها نظريا النقل الديدكتيكي للمعرفة، وهذا يرتبط عمليا بالزمن المنطقي للمعرفة، وبالاختيارات الديدكتيكية التي يقوم بها الأستاذ؛ من حيث بناء الوضعيات وطرق الاشتغال والتحكم في العتاد والوسائل، إلى غير ذلك من الشروط المتصلة بالممارسة الصفية.

- الزمن الواقعي للإنجاز: هو الزمن الذي يتطلبه إنجاز التعلمات على أرض الواقع. ويختلف حسب ظروف الزمان والمكان التي تجرى فيها عملية التدبير، وحسب إيقاعات زمن التعلم لدى المتعلمين أيضا. وقـــد

يطول الزمن الواقعي للإنجاز حسب شروط التدريس وظروفه، وقدرات المتعلمين المختلفة مكانيا. ويظهر هذا واضحا في الانزياح بين الزمن المخطط له في إنجاز حصة في مادة معينة من طرف السلطات التربوية الوصية، والزمن الذي يستغرقه الإنجاز الصفي من طرف المدرس.

- الزمن النظري للتعلم: هو الكتلة الزمنية التي يتطلبها نظريا التعلم حسب سيكولوجيا النمو والتعلم في ارتباط مع مراحل النمو النفسي والذهني للمتعلم؛ حيث يختلف التعلم من مادة إلى أخرى، ومن سن إلى آخر، ومن فرد الى آخر.

- الزمن الواقعي للتعلم: زمن إيقاع التعلم عند كل فرد من جماعة الفصل، ويتعلق بمكتسبات المتعلم القبلية من حيث الكم والنوع. ويختلف الزمن الواقعي للتعلم حسب قدرات الفرد، وشخصيته، وسنه، وظروف عيشه، والظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

لكي يتمكن الفاعل التربوي من التدبير الجيد للزمن؛ يجب أن يأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

2.2.2- برمجة التعلمات السنوية:

ويأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

ويأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- الملاءمة مع الاستعدادات الحسية والذهنية للمتعلم ومتطلباته؛
- برمجة التعلمات بما يراعي الإيقاعات اليومية والأسبوعية والسنوية؛
- توظيف الموارد البشرية والحجرات الدراسية بما يضمن شروط التعلم؛
- مراعاة متطلبات الحياة الاجتماعية والنفسية لمحيط المؤسسة؛
- تنظيم السنة الدراسية تنظيما يراعي مختلف المستويات التعليمية؛
- احترام وقت مجالس الأقسام التي تعتبر فترة لتدارس نتائج الفترات السابقة، وبرمجة أنشطة الدعم والفترات الدراسية اللاحقة.

2.2.3- برمجة التعلمات الأسبوعية:

وتبعا لمسطرة محددة من لدن السلطة التربوية الجهوية، تأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- مراعاة الظروف الملموسة لحياة السكان وبيئتهم؛
- الاستثمار الإيجابي للمدد الزمنية التي يقضيها المتعلم بعيد عن الأسرة، خاصة في المناطق النائية؛
- المراعاة للجهد والوقت المبذول لتنقل المتعلمين بين البيت والمدرسة؛
- اعتبار المميزات الصحية والنفسية للمتعلمين تبعا للفروق الفردية بين المتعلمين؛
- التدرج من بداية الأسبوع إلى نهايته، بشكل يتيح للمتعلم استعمال جهده عبر الأسبوع؛
- التركيز على أن تكون التعلمات في الفترة الصباحية لأنها ذات مردودية أكبر؛
- برمجة حصص التربية البدنية في أواخر الحصص الصباحية أو المسائية؛
- برمجة الحصص العادية وحصص الأنشطة المندمجة وحصص الدعم والحصص الأخرى في فترات زمنية متعاقبة، وفي فضاءات مختلفة لتفادي الرتابة.

2.2.4- برمجة التعلمات اليومية:

تأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- مراعاة مميزات الأداء الذهني للمتعلمات والمتعلمين خلال اليوم بجعل الفترة الصباحية أطول من الفترة المسائية كلما أمكن ذلك؛
- احترام الغلاف الزمني المخصص لكل حصة وكل مادة؛
- إعادة النظر في التسلسل البيداغوجي للحصص الدراسية اليومية بما يجعلها متكاملة ومتنوعة ومستندة إلى تسلسل منطقي يساهم في التخفيف من وزن الحقيبة المدرسية؛
- اعتماد الأنشطة على أشكال عمل متنوعة تيسر التواصل بين مجموعة القسم الكبرى، وضمن مجموعات عمل صغيرة متغيرة، مع تفادي وضعيات الجلوس التقليدية في صفوف وتجنيب المتعلم(ة) قضاء مدة زمنية طويلة في وضعيات وأنشطة متشابهة ورتيبة؛
- عدم إرهاق المتعلمين والمتعلمات بالأنشطة المدرسية المنزلية؛
- استغلال جميع الفضاءات المتاحة داخل المؤسسة وخارجها؛
- الاحتفاظ داخل الفصول بالكتب والأدوات المدرسية التي لا يحتاجها المتعلمات والمتعلمون بالبيت؛
- توعية الأمهات والآباء والأولياء بأهمية الانسجام بين زمن المتعلم(ة) داخل أسرته وبين الزمن المدرسي.

2.3- تدبير الفضاء والزمان عن بعد

التعليم عن بُعد أو ما يسمى بالإنجليزية (Distance Learning) هو عبارة عن أسلوب تعليمي يهدف إلى خلق بيئة تفاعلية افتراضية عبر شبكة الإنترنت، يكون في مقدور المتعلم والأستاذ الالتقاء من خلالها وتبادل المعلومات والمناقشات العلمية. وقد ساعد هذا النوع من التعليم على توفير بيئة تُشبه إلى حد كبير الفصول الدراسية. ومن ثَم أصبح من الممكن ممارسة التعليم بين أفراد العملية التعليمية من أي مكان بالعالم عبر بيئة تواصل افتراضية موثوقة وناجحة، ومن هنا تكمن أهمية وتفرد التعليم عن بُعد.

أمام هذا التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم، أصبح التعليم عن بعد أكثر حضورا وأهمية، بل ووسيلة تعليمية ناجعة خلال العشر سنوات الأخيرة. ويستند التكوين عن بعد إلى الدعامة الأولى من الميثاق الوطني للتربية والتكوين التي نصت بصريح العبارة على أن من الغايات الكبرى للنظام التعليمي المغربي "تعميم تعلم جيد في مدرسة متعددة الأساليب"[1].

أصبح التعليم عن بعد اختيارا تربويا مكملا للتعليم الحضوري، وقد تبين أن السلطة التربوية تراهن مستقبلا على تعميم هذا الأسلوب البيداغوجي على كل مستويات التعليم. وتتوقف عملية إنجاح التدريس عن بعد على التمكن من العدة التكنولوجية؛ من أجل دمجها أكثر في العملية التعليمية التعلمية. ويقتضي التعلم عن بعد استخدام تكنولوجيا الاتصال والتواصل؛ بوصفها وسائل مساعدة للتعليم، يكون فيه المتعلم مركز اهتمام ومحور العملية التعليمية التعلمية. وهذا يدعونا إلى إعادة تصور أنشطة التعليم والتعلم وبنائها؛ بمنطق جديد يراعي التطور التكنولوجي وعالم الرقمنة.

2.4- أساليب التدبير البيداغوجي واستراتيجياته

أسلوب التدبير البيداغوجي:

* هو سلوك شخصي سائد، وطريقة فردية لربط علاقة التفاعل مع الآخر وممارسة التدريس.

* يتحدد أسلوب التدريس بالكيفية التي يتناول بها المدرس طريقة التدريس.

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

[1] - فائزة السباعي، **الخيارات الاستراتيجية لمنظومة التعليم بالمغرب**، ندوة الخيارات الاستراتيجية لمنظومة التعليم بالمغرب، 09 ماي 2012.

وتنقسم أساليب التدريس إلى خمسة أنواع:

1- الأسلوب الإلقائي Transmissif	* المدرس يبلغ المعلومات والأفكار للتلاميذ عن طريق الإلقاء اللفظي: كإلقاء عرض، الحكي، التفسير، الشرح ... * يركز على محتوى المادة دون أن يهتم بحاجات المتعلم(ة)؛ * يعتبر نفسه حامل المعرفة والمتعلم متلقي المعرفة؛ * يستعمل في أغلب الأحيان السلطة المفرطة ليوجه اهتمام المتعلم(ة)؛ * لا يثق في أجوبة المتعلمين؛ ولا يمنح فرصة المبادرة؛ * يقتصر دور المتعلم(ة)على الاستماع...
2- الأسلوب الاستفهامي interrogatif	* يحاول أن يركز على المتعلم(ة) انطلاقا من أسئلة موجهة للجواب المنتظر؛ * يقتصر على إجابات المتعلمين المتفوقين فقط؛ * يركز على محتوى المادة على حساب المتعلم(ة)؛ * يعتبر نفسه حامل المعرفة بينما المتعلم(ة) متلقي للمعرفة؛ * يستمد سلطته من نوع الأسئلة التي يطرحها؛ * في أغلب الأحيان، يقتصر المدرس على إكمال أجوبة المتعلمين حيث يصبح المنتوج جماعيا...
3- الأسلوب التحفيزي incitatif	* يركز على ما هو علائقي وإنساني بينه وبين المتعلمين؛ * يعتبر المتعلم(ة) محور التعلمات؛ * يسهر على استقلالية المتعلم(ة) عند تقديم الأجوبة؛ * يشجع، يصحح، يعدل، يساعد...

4- الأسلوب الموجه guidé	* يركز على الوضعيات التفاعلية (عصف الذهني، وضعيات تواصلية، نقاش عملي...)؛ * يعتبر نفسه موجها لإرساء التعلمات بينما المتعلم(ة) هو الذي يساهم في بناء هذه التعلمات؛ * يقترح أنشطة من اهتمام المتعلم(ة)؛ * يعتبر المتعلم محور التعلمات؛ * يسهر المدرس على استقلالية المتعلم(ة) خلال الأجوبة؛ * يعتبر التقويم وسيلة لتكوين المتعلم(ة) وليس جزاء؛ * يتابع كيفية إرساء التعلمات أو إدماجها لدى كل متعلم(ة)...
5- الأسلوب المجيز permissif	* يعتبر المتعلم(ة) محور التعلمات؛ * يقتصر دور المدرس(ة) على تيسير التعلم (يقترح، ويجيب حسب الحاجة...)؛ ويترك المجال للمتعلم(ة) لإنماء كفايته فرديا أو بمساعدة زملائه؛ * يقدم أنشطة تعلمية مستمدة من واقع المتعلم(ة)؛ * يجعل المتعلم(ة) مسؤولا على تطوير تعلماته وتحسينها من خلال التكوين الذاتي... * يستعمل المدرس(ة) التقنيات الفعالة من أجل تدبير جيد لأعمال المجموعات، وجعل المتعلم(ة) ينخرط بشكل ايجابي وفعال في العملية التعليمية التعلمية.

المحور الثالث: التدبير الديدكتيكي

ينبني التدبير الديدكتيكي على مجموعة من الإجراءات والتقنيات وأساليب التدريس، التي يتم من خلالها الربط بين الكفايات والمحتويات، وسائر الأنشطة التعليمية التعلمية وصيغ التقويم ربطا منظما وهادفا. وبعبارة أخرى.

إن التدبير الديدكتيكي هو قدرة ومهارة على إدارة التعلمات وبنائها؛ انطلاقا من مدخلات واضحة ودقيقة، وإجراء جملة من العمليات الناتجة عن تفاعل عناصر الفعل التعليمي وتكاملها، للوصول إلى مخرجات ونتائج فعلية؛ مما يفرض توفير معطيات وموارد تناسب مستوى المتعلم؛ حتى يستطيع معالجتها بوعي وإغناءَها بمعارف وتعلمات جديدة.

في هذا السياق، يقول التباري نباري: "يتطلب التدبير السليم للفصل وضوحا في الأهداف المنشودة من التعلمات لدى طرفي العملية التعليمية التعلمية؛ فالمدرس يكون على دراية بما يريد تحقيقه، وبأي أدوات ووسائل، وبالشروط والظروف اللازمة للوصول إلى تلك الانتظارات. أما المتعلم فيتعين عليه أن ينطلق في تعلمه من انتظارات واضحة أيضا؛ عليه أن يعرف النتائج التي يسعى إلى بلوغها، وما ينبغي عليه فعله للوصول إليها؛ وكيف يؤدي عمله، وما معايير التفوق والإتقان الكفيلة ببلوغ الأهداف والتوقعات"[1].

ولأن التدبير الديدكتيكي يُعنى أساسا ببناء وضعيات تعليمية تعلمية في مادة من المواد الدراسية؛ فإن هذا العمل يفرض على المُدرس المُدبر أن يستحضر طبيعة كل مادة دراسية وخصوصياتها على حدة، من حيث مكوناتها وأسسها المعرفية والمنهجية، ومبادئ تدبيرها.

إن التدبير الديدكتيكي بناء مهاري ومنهجي ومعرفي للدرس، وتنزيل على أرض الممارسة الصفية، يُفعَّل من خلال وضعيات التعليم والتعلم التي يراعى أثناء إنجازها وتنفيذها كل العناصر الفاعلة فيها، والسياقات المواكبة لها أيضا.

وتتأثر عملية التدبير الديدكتيكي بالموقف التعليمي الذي يكون فيه المدبر؛ لأن تنفيذ الدروس يشكل مرحلة مهمة في الفعل التربوي، تعكس كل أشكال التفاعل والتواصل بين المعلم وتلاميذه وموضوعات التعلم، فهو يتأسس على أدوار وعلاقات وتفاعلات عدة، ولهذا تتأثر الممارسة الصفية للمدبر بجملة من المتغيرات والعوامل الذاتية والموضوعية، تُحتم على المدرس أن يستخدم كل المهارات والإمكانات والوسائل المتاحة، بطريقة فعالة من أجل تحقيق الأهداف والكفايات المسطرة.

من هذا المنطلق "ينصب التدبير الديدكتيكي على تنظيم مختلف العمليات الديدكتيكية في وضعيات إشكالية بسيطة ومعقدة، سواء أكان ذلك في الأقسام الصفية الأحادية أم الأقسام الصفية

[1] - التباري نباري، **كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق، وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين**، الدار العالمية للكتاب ومغرب الكتاب، الدار البيضاء، ط3، 2021، ص 400.

المتعددة والمشتركة"[1]. علاوة على ذلك يتطلب تنفيذ الوضعيات التعليمية التعلمية جملة من المهارات والتدابير التدريسية الخاصة، خصوصا في زمن التدريس بالكفايات الذي يؤسس لمدرسة البناء والفعل والمشاركة وانفتاح الذات على محيطها.

وتتحدد أهداف التدبير الديدكتيكي في:

- أجرأة الكفايات على أرض الممارسة الصفية من خلال أنشطة منجزة وأداءات تعلمية؛ تبعا لوضعيات تعليمية تعلمية متنوعة ومتكاملة في الآن نفسه؛

بناء وضعيات ديدكتيكية إجرائية في شكل مراحل أو مقاطع تعليمية تعلمية، تتضمن أنشطة المتعلم والمعلم وصيغ التقويم في سياق معين.

أولا: التدبير وفق المقاربة بالكفايات

بناء على ما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين المتضمن للفلسفة التربوية، تستند المقاربة البيداغوجية التي اختارها المغرب من أجل تربية متعلميه، وبناء قدراتهم المعرفية والمهارية والقيمية التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية والاجتماعية، والارتقاء بهم إلى أعلى درجات التربية والتكوين؛ إلى مدخل الكفايات الذي ينبني على خمس كفايات ممتدة هي: الكفايات الاستراتيجية والتواصلية، والثقافية، والمنهجية، والتكنولوجية. لهذا تعد الكفايات وسيلة للتكيف مع المحيط.

إن مدخل الكفايات لا يجزئ شخصية المتعلم، لهذا تظل الكفاية كيانا مركبا، يتعين معها الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم، ومن هنا يتضافر البعد المعرفي مع البعد العملي الأدائي. ومن ثم فـ "إن المقاربة بالكفايات مقاربة منهاجية تتيح للمنظومات التربوية التي تحمل هاجس الإنصاف فرصة تمكين التلاميذ من تنمية كفايات تؤهلهم ليصبحوا فاعلين في الحياة اليومية، أي أشخاصا قادرين على التصرف بإحكام أمام وضعيات ملموسة وواقعية، وذلك عن طريق تعبئة الموارد المكتسبة في المدرسة أو خارجها"[2].

والمقاربة بالكفايات مقاربة منفتحة على مقاربات بيداغوجية عدة، لكونها تساعد على التحكم في الموارد وفي تصريفها، كما تعمل على تركيز الأنشطة على المتعلم؛ حيث تتمحور كل الأفعال والأداءات والممارسات الصفية حوله؛ بوصفه فاعلا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية.

أشار الكتاب الأبيض إلى مجالات كبرى ترتبط بالكفايات هي: الكفايات المرتبطة بتنمية الذات، والكفايات القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والكفايات القابلة للتصريف في القطاعات

[1] - جميل حمداوي وهشام ادرحو، **الجديد في الديدكتيك العامة**، مطبعة دار الريف للنشر والتوزيع، ط1، 2022، ص 132.

[2]- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، **دليل المقاربة بالكفايات**، مكتبة المدارس الدار البيضاء، ص13.

الاقتصادية والاجتماعية[1]. وهناك الكفايات المتعلقة بالمواد الدراسية والكفايات المستعرضة. وهذا يدفع إلى التأكيد على أن الكفاية هي القدرة على العمل وحسن التصرف بشكل فاعل خلال مواجهة جملة من الوضعيات المشكلة والتحديات، وذلك بتوظيف المعارف والموارد التي تسعف في حلها.

تتأسس المقاربة بالكفايات إذن؛ على جملة من المبادئ، حددها المنهاج الجديد بدقة ووضوح تامين، تتجلى في مبدإ البناء ومبدإ التوظيف ومبدإ التكرار ومبدإ الإدماج[2].

ويعد هذا التوجه اختيارا تربويا يهدف إلى الرقي بالتلميذ، وجعله في قلب الاهتمام والتفكير خلال عملية التدبير الديدكتيكي التي تقوم على نظام متكامل من المعارف والمهارات والمواقف التي تؤهل المتعلم لمعالجة وضعية تعليمية معينة.

والكفاية هي "قدرة المتعلم على تعبئة مجموعة من الموارد المناسبة، داخلية: (معارف، مهارات، مواقف...) وخارجية: (وثائق، وسائل، أدوات، مصادر...) لحل وضعيات-مشكلة أو إنجاز مهام مركبة في سياق معين؛ بشكل ناجع"[3].

وبناء على ذلك؛ يمكن بيان أهم الخصائص المميزة للكفاية من خلال الجدول التالي[4]:

الخاصية	مدلولها
الدمج	تقتضي الكفاية حشد مجموعة مندمجة من الموارد، من معارف خالصة ومعارف نابعة من التجربة الشخصية وآليات وقدرات ومهارات ومواقف...
التركيب	الكفاية نسق منظم في شبكة مدمجة ووظيفية تمكن من ربط الموارد فيما بينها، وتحيل إلى مجموع العمليات التي تتطلب التفكير بمنطق الربط والتوليف.
الوظيفية	إمكانية استثمار الكفاية في أنشطة محفزة على التعلم أو في حل مشكلات تعترض المتعلم في حياته اليومية، وتمكنه من ربط التعلمات بحاجاته الفعلية.
السياقية	ترتبط الكفاية بشكل وثيق بالسياق الذي توظف فيه.
القابلية للتطوير	تبنى الكفاية وتنمو من خلال الدمج التدريجي للموارد عبر الوضعيات المتنوعة. وهي بناء شخصي ناتج عن التعلمات المحصلة.
القابلية للتقويم	الكفاية قابلة للتقويم، ويمكن ملاحظة تمظهراتها وتأويلها باعتماد معايير ومؤشرات.

[1] - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، **الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي**، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، ط2، 2009، ص 19.

[2] - **المنهاج الجديد للتعليم الابتدائي**، ص 30-31.

[3] - خالد فارس ، **المدخل لعلم التدريس**، ص 158.

[4] - نقلا عن المرجع نفسه، ص 159.

في ظل المقاربة بالكفايات انتقل التدريس من نموذج الشخص الذي يُعَلِّم إلى نموذج الشخص الذي يتعلم، "فبدل التساؤل حول ماذا نعلم، وكيف نعلم، نهتم بطريقة التعلم لدى الإنسان وبتكييف طرائق التعلم وفق ذلك"[1]. لهذا تستدعي المقاربة بالكفايات العمل بطرائق حديثة ونشيطة، تركز على المشاركة الفاعلة للمتعلم وخبرته وتستثمر طاقاته وجهوده من أجل معالجة كل أنواع الوضعيات، فمع مدخل الكفايات يمكن الحديث عن حصول تغير ملموس في مجال التربية والتكوين؛ حيث حل التعلم محل التعليم.

ويستند هذا الاختيار البيداغوجي إلى جملة من المرتكزات التدبيرية، يمكن إجمالها في:

- خلق شخصية متكاملة، وذلك بمراعاة أبعادها المختلفة أثناء إنماء الكفاية والتدبير الديدكتيكي؛
- ربط الجسور بين المواد الدراسية؛
- التكوين بدل التلقين؛
- عقلنة الفعل التربوي، بهدف إكساب المتعلم الآليات والمهارات التي تمكنه من حسن التصرف[2].
- جعل المتعلم محور كل عمليات التعليم والتعلم.

إن هذا الاختيار البيداغوجي يرى أن عملية تدبير التعلمات ومهارات التدريس، تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية والتعلمية؛ وذلك بالانطلاق من رغباته وحاجاته، والمرور ببناء قدراته وتنمية كفاياته بجميع أبعادها التواصلية والمعرفية والمنهجية والثقافية والاستراتيجية التي ترسم مواصفات المتعلم الذي نصبو إلى تكوينه، فيكون مؤهلا بقوة وعزيمة، وعن اختيار للانخراط الفاعل والإيجابي في مجتمعه، والإسهام في بنائه وتطويره. ومن ثم يكون قادرا على مواجهة تحديات عصره ومتغيراته، برؤية علمية ومنهجية واضحة، وحس نقدي يعلي من شأن السلوك الإيجابي والقدرة على الفعل والاختيار.

من أجل ذلك "يقتضي تفعيل المنهاج الدراسي، وفق مدخل الكفايات، الانفتاح على مختلف الصيغ التطبيقية والمناولات البيداغوجية التي أثبتت نجاعتها في إرساء مبادئ هذه المقاربة في ميدان التربية والتكوين، وخاصة تلك التي تتوفر على الانسجام النظري والتماسك المنهجي. وفي هذا الإطار ينبغي ترصيد كل ما راكمته المدرسة الوطنية من ممارسات تربوية وتدريسية مجددة"[3].

طرحت المقاربة بالكفايات رهانات عدة؛ كرهان المعنى؛ حيث التساؤل عن علاقة المناهج والبرامج الدراسية بالحياة ومجال الشغل، وراهن النظام التربوي المغربي على تخريج كفاءات مؤهلة للاندماج في الحياة بصفة عامة. كما تستحضر المقاربة بالكفايات أيضا رهان الذكاء بوصفه أساس كل عمليات

[1] - بروكس جان، **التعليم بالمشروع**، إعداد خالد فارس، سلسلة المعرفة التربوية، دار نشر المعرفة، ط1، 2019، ص 27.

[2] - لخصاصي المصطفى، **بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات**، دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء، ط1، 2009، ص39.

[3] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، **المنهاج الجديد للتعليم الابتدائي**، الصيغة النهائية، ص 31.

التكيف مع المحيط والحياة المدرسية، فهناك ذكاءات متعددة، يجب أن ننظر إليها بوصفها معطى غنيا ومفيدا في الفعل التعلمي، ولا ننسى كذلك أن بيداغوجيا الكفايات تراعي مبدأ القيم، وتراهن على بث روح المواطنة داخل المدرسة وفي الممارسة الصفية[1]، ولا شك أن هذا سيسهم في تخليق الحياة العامة والرقي بها.

تؤسس هذه المقاربة إذن؛ لمنظور تعليمي جديد مفاده أن "التعلم هو مجموع لمسارات امتلاك معارف جديدة، وتخزينها بطريقة أكثر ملاءمة، مع إجراءات تحليلها، وإعادة تأليفها وصياغتها بقصد استعمالها (وإذا التواصل بها) فيما بعد"[2].

إن التدبير وفق المقاربة بالكفايات يجعل من وضعيات التعليم والتعلم والأنشطة المتصلة بها مرتكزة على أفعال المتعلم بوصفه فاعلا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية. ووفق هذه المقاربة تحددت مبادئ التعلم؛ بوصفه نشاطا ذهنيا ومعرفيا في التعلم الذاتي، الذي يتطلب توفير شروط علمية مناسبة كالمساءلة والبحث والاستكشاف؛ وفق قواعد التفكير العلمي ومناهجه، وتوفير وسائط ووسائل تعزز التواصل والتفاعل في عملية بناء التعلمات التي ترتبط بفعل التصرف المنعكس على شخصية المتعلم بكل جوانبها[3].

وبما أن التدريس بالكفايات يقوم على علم النفس المعرفي؛ فإنه تدريس يهدف إلى بناء كفايات لدى المتعلم واستكشافها وإثارتها؛ عبر أنشطة وإنجازات ملموسة من خلال سيرورة تعليمية، تقتضي توفير معطيات مناسبة ومركبة للمتعلم، تحفزه على معالجتها بشكل واع من أجل بناء معارفه وتعلماته، انطلاقا من وضعيات تعليمية تعلمية واضحة مخطط لها قبلا، تختبر قدرات المتعلمين ومهاراتهم وعملياتهم الذهنية؛ لأن الكفاية تبقى مكتسبا ذاتيا غير مرئي، لا يمكن ملاحظته إلا من خلال إنجازات المتعلمين في تخصص معرفي معين[4]، وعلى هذا الأساس تبقى الكفايات نموذجا مستبطنا ومبنيا داخليا، لا يلاحظ إلا من خلال إنجازات وسلوكات المتعلمين والقدرة على الفعل والتصرف[5].

ويرتكز التدبير الديدكتيكي وفق المقاربة بالكفايات على مبدإ الكيف، وعلى أنشطة المتعلم لا على أنشطة المدرس، وعلى التنظيم المحكم والهادف للنشاط التعليمي والوضعيات التعلمية. ويتعين بذلك التخلي عن منطق الصدف والعشوائية والعفوية لأن التعلم نشاط ذهني يقوم على مسارات معرفية متنوعة ومنتظمة وإجراءات كيفية مضبوطة. وهكذا مع المقاربة بالكفايات؛ فإن "الدرس سيتحول إلى مجموعة من الوضعيات المعقدة والمشاكل المركبة التي ينبغي على المتعلم مواجهتها من خلال الموارد التي يمتلكها؛ حيث يوظفها بطريقة ملائمة ومناسبة من أجل تحقيق الكفاية الأساس والهدف الأنجع. ومن

---

[1] - ينظر عمر بيشو، **ديدكتيك الكفايات والإدماج**، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 22، ص 16 - 18.

[2] - مجموعة من الباحثين، **التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية**، منشورات صدى التضامن، ط1، 2015، ص 8.

[3] - ينظر خالد فارس، **المقاربات والطرق والأساليب البيداغوجية**، العدد الرابع، دار نشر المعرفة، ط1،2019، ص 39- 40.

[4] - العربي أكنينح، **ديداكتيك الاجتماعيات، من الأهداف إلى الكفايات**، مطبعة آنفوبرانت، فاس، ط2، 2002، ص 16.

[5] - محمد الدريج، **الكفايات في التعليم**، السلسلة الشهرية المعرفة للجميع، العدد 16، منشورات رمسيس، ص 98.

ثم؛ فالمدرس في هذا التصور مرشد وموجه ووسيط ليس إلا، يهيئ الوضعيات الجديدة، ويقترح المشاكل المعقدة والمركبة التي ينبغي أن يحلها المتعلم"[1].

ومع مدخل الكفايات صار التعلم إجراءات كيفية، يتطلب التدبير المبرمج المتحكم فيه، ويحتم إشراك المتعلم في البناء المعرفي أيضا؛ حيث يتبع مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تبدأ ببسط الإشكالات والتحديات، وتنتهي بحلها من خلال تعبئة مجموعة من الموارد، وممارسة كل أشكال التدخل والفعل والتعلم.

من أجل ذلك رسم اختيار التدريس بالكفايات للمعلم المدبر مجموعة من المحددات والضوابط في ممارسته الصفية؛ إذ الأنشطة التعليمية ينبغي أن:

- ترتبط بالأهداف والمنتوج التعلمي؛
- تكون منظمة تنظيما محكما وهادفا؛
- تكون دافعة إلى التفكير والتعلم الذاتي؛
- يشارك المتعلم في بنائها وتنفيذها وتقويمها؛
- تمد الجسور بين المضامين التعلمية التي تتدرج حسب المنطق الداخلي لكل مادة دراسية؛
- تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين وخصوصياتهم العقلية والنفسية والنمائية؛
- توظف في عملية بنائها مختلف الطرائق والتقنيات الحديثة والوسائل التعليمية.

يؤهل التدريس بالكفايات إذن؛ المتعلم إلى الفعل والإنجاز وحسن التصرف الواعي والقدرة على التحويل والتكيف مع المحيط والحياة المدرسية، وهو ما يتطلب السير وفق نهج ديدكتيكي مدروس، يجعل من الأنشطة التعليمية التعلمية ذات معنى ومغزى؛ حيث يحس المتعلم بأنه يتعلم أشياء ستسعفه في حل مشكلات عديدة في حياته اليومية، مما يجعل المعرفة حية ووظيفية "تستمد حيويتها من الوظيفة التي تؤديها"[2]، فالتدريس وفق المقاربة بالكفايات يمكن المتعلمين من حل مشكلاتهم اليومية المختلفة.

ينطلق التدبير الديدكتيكي القائم على اختيار المقاربة بالكفايات من تحديد الكفاية النهائية التي تبقى منطلقا وغاية، فكل مادة دراسية تهدف إلى الإسهام في تكوين شخصية المتعلم والمتعلمة، بمختلف أبعادها، كما يستحضر الأهداف العامة التي تنبثق من منطق كل مادة دراسية في التعليم الابتدائي ووظيفتها. ويلزم من هذا وذاك اختيار المضمون أو المحتوى الذي يحققها وتنظيمه، وانتقاء الأنشطة التعليمية التعلمية التي يجب أن تتنوع وتنجز بالتدرج، ومن ثم يبدأ بناء الدرس في المقاربة بالكفايات وينطلق بتوظيف تمثلات المتعلمين وخبراتهم وتشخيص مكتسباتهم السابقة، ليفسح المجال

---

[1] - جميل حمداوي وهشام ادرحو، **الجديد في الديدكتيك العامة**، ص 103.

[2]- ميلود التوري، **من تألية السلوكات وتعويدها إلى إكساب الكفايات وتقويمها**، مطبعة آنفوبرانت فاس، ط1، 2005، ص 47.

أمامهم للتعلم بالمبادرة والاستكشاف والخطإ والتجارب الحية، ثم يعرض المشكل أو الموقف العائق أمام المتعلمين، فيتدخل المدرس بمجموعة من التوجيهات والإرشادات تحفز المتعلم على التفكير في تجاوزه وحله، ثم الخروج باستخلاصات واستنتاجات تعلمية، وكأننا أمام تعلم تجريبي متمحور حول الشخص المتعلم، بحيث يكون نتيجة نهج استقرائي يقوم على مبدإ الفعل والاستمرارية، فيكون التعلم آنيا ووليد التعلمات والتجارب السابقة، ويقوم أيضا على النظر إلى المتعلم بوصفه كائنا حيا يوجد في علاقة مع محيطه وبيئته[1].

كل ذلك سيشجع المتعلم على الانخراط الفاعل في عملية التعلم على أساس مواجهة المشاكل والقضايا التي تطرح أمامه تحديات معرفية ومنهجية، كل ذلك يفرض تعبئة مختلف الموارد والمعارف الضرورية لحل المشاكل والعقبات التي تعترضه في عملية التكوين والاكتساب. وهكذا فإن التدبير وفق المقاربة بالكفايات سيكون له بالغ الأثر، إذا مكَّن المتعلمَ من الالتزام والاندماج في البحث عن الأفكار ومعرفة كيفية توظيفها، وأكسبَه مهارات الملاحظة والتجريب والتقصي والتمحيص والمشاركة الفعالة بدل الإنصات والتلقي السلبي، وبهذا تجمع المقاربة بالكفايات بين البحث عن الأفكار وآليات توظيفها واستثمارها.

من خلال هذه المرتكزات السابقة؛ فإن عملية التدبير الديدكتيكي لابد أن تراعي مبدأ عاما، وهو أن الكفايات معطى غير ثابت؛ فهي "تتطور، وتنمو بفعل التعلم وتملك المهارة، وترسخ بفعل التحكم في المهارة بدقة وتملك الخبرات الكفيلة بتوظيف الكفاية في وضعيات جديدة، وقد تتعرض الكفاية للتراجع بفعل توقف التعلم والتدريب مما يؤدي إلى افتقاد المهارات والخبرات الضامنة لاستمراريتها"[2]. لهذا يُؤطِّر التدبيرَ الديدكتيكي مع مدخل الكفايات مبدأُ الانتقال من منطق المادة إلى منطق المنهاج الدراسي الذي يعطي أهمية كبرى لبناء الكفايات لبلوغ المواصفات التي يقتضيها ملمح التخرج في نهاية سلك التعليم الابتدائي، وهو ما يتطلب مد الجسور بين المواد الدراسية.

راعت هذه المقاربة البيداغوجية في جوهرها أمرين اثنين، يجعلان الكفاية مرتبطة بمجموعة من المعارف في سياق معين، وبالقدرة على الفعل والإنجاز وحسن التصرف. علاوة على ذلك تستند المقاربة بالكفايات إلى فعل ديدكتيكي قوامه اكتساب المعرفة واستخدامها وتوظيفها في سياقات مختلفة، مما يفرض حسن التدبير والتنظيم المحكم للأنشطة التعليمية التعلمية الذي يمر بمراحل متدرجة ومداخل معينة ويحفز المتعلم على اتخاذ مسارات وإجراءات معرفية أثناء التعلم، وإلى التكيف مع سياقه، ليرتقي المتعلم إلى درجة اكتساب الكفايات والمهارات العليا، تجعله يشعر بالاستقلالية والثقة بالنفس، وتجعله قادرا على اتخاذ القرارات المناسبة ومواجهة مختلِف التحديات، ومن ثم فالأنشطة التعليمية التعلمية تكون لها قيمة تربوية؛ إذا هيأت المتعلم للاحتكاك بالواقع والاندماج في الحياة.

---

[1] - رابي كارول وسيلفي فيولا، **نماذج التعليم ونظريات التعلم**، إعداد خالد فارس، سلسلة المعرفة التربوية، دار نشر المعرفة، ط1، 2021، ص 53.

[2] - التباري نباري، **كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق**، م س، ص 69.

في هذا السياق يحتاج بناء الكفاية إلى مسار تعلمي متدرج ومتسلسل وبنائي ووظيفي، ينطلق من حال استدعاء الموارد المختلفة المصادر، ثم دمجها في وضعيات جديدة، واتخاذ قرارات مناسبة من أجل حل المشكلات وتجاوز حالة اللاتوازن، لتؤشر فيما بعد الإنجازات وأداء الأنشطة بفعالية على تحقيق الكفاية المنشودة. ويستند التعلم وفق المقاربة بالكفايات إلى حسن استثمار المعارف القبلية للمتعلم، واستخدام المهارات الموجودة لديه، والتي تتطور وتنمو عبر محطات مبرمجة في المجال المعرفي والمهاري والوجداني، لهذا يتعين مراعاة ميولات المتعلم وتوجهاته، حتى يُوضَع في صلب الفعل التربوي، لأن المعرفة هي وليدة للوضعية التعليمية التعلمية، وتنبثق من السياق التعلمي.

وبما أن تحقيق الكفايات يمر عبر مسار تكويني وتعلمي، فهذا يدعو إلى القول إن التعليم والتعلم فعلان يتسمان بالحركية والتطور؛ لهذا راعت هذه المقاربة البيداغوجية أمر تنزيلها ضرورة المرور بالتدريس عبر المجزوءات والوحدات الدراسية، بحكم أن العملية التعليمية التعلمية مركبة ومعقدة، تعترض وتيرتَها مجموعةٌ من العوائق تشوب سيرورة التعلم، تتطلب التوجيه والتصحيح والتعديل والدعم والمعالجة، ومن ثم تقليص الفوارق الفردية بين المتعلمين، ودعم مشروعاتهم الشخصية، مع تنويع التجارب التعلمية داخل الفصل الدراسي، ولا شك أن التدبير وفق هذا المنظور سيعزز حافزية المتعلم ويطور مهاراته.

وبهذا المسار أعادت بيداغوجية الكفايات الاعتبار للمتعلم؛ بوصفه محورا فاعلا يبني المعرفة ذاتيا، فجميع الأنشطة تقوم على مركزيته، وأفسحت له المجال لاكتشاف طاقاته وكفاءاته، فتكون له القدرة على توظيفها، فهي بيداغوجية تتمحور حول المتعلم بوصفه عنصرا بانيا لمعرفته بنفسه، وليس متلقيا سَلبيا لمواضيع خارجية قد تكون بعيدة عن مجالات اهتمامه، بل على النقيض من ذلك، فهو يؤسس معرفته ويبني كفاياته نتيجة نشاطه وتعلمه الذاتي؛ والذي هو حصيلة لتفاعل المعارف والمكتسبات السابقة وجملة تمثلاته مع موضوعات التعلمات الجديدة، وهي نتيجة الإدماج الوظيفي والفعال للتعلمات والمواقف والمهارات في السياقات التي تطرح مشكلات للمتعلم.

وبهذا الأسلوب ينمي المتعلم ملكاته الذهنية. "وهكذا أحدثت المقاربة بالكفايات قفزة نوعية في مجال التربية والتكوين وأسهمت في بلورة مقاربة بيداغوجية، ترتقي بمعارف ومهارات وقدرات المتعلمين من حيث إدماج التكنولوجيا الحديثة في الممارسات الصفية، وجعلت المتعلم ينخرط في بناء المعرفة. كما غيرت وجهات النظر حول مجموعة من التصورات السائدة في المجال التربوي والبيداغوجيات التي يرتكز عليها الفعل التعلمي ونذكر منها: بيداغوجية المعرفة، النموذج، السلطة، المجهود، الفردانية، الجزاء... إلخ. والغاية من ذلك وضع سيناريو بيداغوجي جديد يعيد الاعتبار لذاتية المتعلم"[1].

خلاصة القول إن "التدريس وفق المقاربة بالكفايات يقوم على مساعدة المتعلم على التحكم في مجموعة من الموارد، تكون حاسمة في تحديد المشكلات وحلها، وتدريبه على حشدها في وضعية معينة،

[1] - خالد فارس، **المقاربات والطرق والأساليب البيداغوجية**، ص 40.

وفي إعداد القرارات واتخاذها. ومن ثمة لا يمكن حصر المقاربة بالكفايات في إطار نموذج بيداغوجي واحد للتعلم، بل هي مقاربة حاضنة لمختلف الممارسات المساعدة على التحكم في الموارد، ومنفتحة على بيداغوجيات وظيفية داعمة تشكل بدرجات متفاوتة إطارا مرجعيا لأجرأة المقاربة بالكفايات"[1].

ثانيا: أساليب التدريس وعلاقتها بتحليل الممارسات المهنية

إن التدريس علم وفن، تتصل في سياقه المضامين والمفهومات والتصورات بالعلم، أما المهارات التي نستخدمها في نقل ما نريده؛ فتتصل بالفن وهو الأسلوب الذي يظل قيمة كبرى، لذا يجب الاهتمام بالأساليب الأكثر أناقة والأكثر رقيا؛ خصوصا في مجال التربية والتكوين.

يعد الأسلوب التدريسي نهجا يتبعه المدرس لتحقيق أهداف محددة أثناء التدبير الديدكتيكي، وتنفيذ طريقة التدريس تميزه عن غيره من المدرسين، وغالبا ما "يشير إلى خصائص وسمات مميزة للمعلم ولطريقة إنجازه"[2].

ويتميز الأسلوب البيداغوجي بالنسقية والتنظيم، فتقديم وضعيات تعليمية تعلمية يقتضي استحضار النظرة النسقية الشمولية التي تراعي كل العناصر الفاعلة في التدبير الديدكتيكي.

إن الأسلوب في جوهره لَهُوَ الجزء المهاري والسلوكي الذي يحقق الاستراتيجية التدريسية؛ بوصفها جملة القرارات والإجراءات البيداغوجية التي يتخذها المدرس، وتتجلى في أنماط من الأفعال والسلوكات، يؤديها المتعلم في سياق تعليمي خاص، تحتاج إلى التأطير والتوجيه والإرشاد من المدرس.

تتسم استراتيجية التدريس بالشمولية؛ من حيث مراعاتها لكل المواقف والمسارات والاحتمالات التي يمكن أن تقع في الفصل الدراسي وتؤثر فيه، كما أنها وثيقة الصلة بالكفايات والأهداف المنصوص عليها في التوجيهات والوثائق التربوية الرسمية، وتظل توقعية تنبئية، تهدف إلى تحقيق نتائج طيبة ومثمرة في المستقبل، كما أنها قابلة للتطوير والتعديل والتغيير مع مرور الزمن، وهادفة؛ بحيث تسعى إلى إشراك المتعلم الإيجابي والفعلي في بناء معارفه ومهاراته ومواقفه.

يعبر الأسلوب في مجال التربية عن مواقف التدريس التي يتبناها المدرس، ومن ثم؛ فهو الوجه العملي الذي من خلاله يؤلف المدرس بين الطريقة والاستراتيجية والوسائل والتقنيات؛ لنقل المضامين التعليمية وبنائها رفقة المتعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار كل السياقات الفاعلة في بناء الدرس أو التعلمات بشكل عام[3]. ويكون الأسلوب التدريسي فعالا ووظيفيا، إذا ارتبط بالوضوح في الشرح والتطبيق العملي الحي، وبالتعامل المبني على التسامح والعلاقات الإنسانية الراقية.

---

[1] - خالد فارس، **المدخل لعلم التدريس**، ص 165.

[2] - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، سلسلة المعاجم الموحدة، رقم 47، **المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي (إنجليزي-فرنسي- عربي)**، منشورات المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ط1، 2020، ص 98.

[3] - ينظر خالد فارس، **المقاربات والطرق والأساليب البيداغوجية**، ص 168.

تجب الإشارة إلى أن مداخل أسلوب التدريس متعددة، يبنيها الأستاذ حسب طبيعة تكوينه وقناعاته التربوية وميولاته النفسية والفكرية.

ويتحدد الأسلوب البيداغوجي في نظر خالد فارس في:

- الطريقة المهيمنة في التربية والتكوين، وفي تصرفات المدرس الفردية؛
- والكيفية التي يقدم بها المدرس المعرفة؛
- والطريقة التي يعالج بها المتعلم المعارف ويبنيها أيضا؛ لأن المتعلم يتأثر بأسلوب مدرسه واختياراته التدريسية؛
- والدينامية التي تميز عمل الأستاذ حسب الوضعيات؛
- والأداة التي تؤثر في اختيار الطرائق والاستراتيجيات المهارية في عمليات التدريس؛
- وأنه قناة مرنة تستحضر شروط الفعل التعلمي[1].

في ضوء ما سبق ذكره، يتحدد أسلوب التدريس في الممارسة البيداغوجية من خلال ثلاثة أبعاد أو مداخل رئيسة:

- البعد الشخصي: الذي يعكس طريقة تفكير المدرس ومواقفه الوجدانية والقيمية والفكرية والاجتماعية، وهذه متغيرات ومحددات متصلة بشخصية المدرس التي تؤثر في عملية التدبير الديدكتيكي، لذا يصعب حصر أسلوب التدريس في نمط واحد، ووفق معايير محددة صارمة؛

- البعد العلائقي: الذي يصور كيفية التواصل مع جماعة الفصل، وطريقة تدبير التفاعلات؛ فالفصل الدراسي يحفل بمختلف العلاقات التي تؤطرها حمولات فكرية وإنسانية ونفسية واعتقادية عديدة، يجب على المدرس أن يستثمرها استثمارا قويما، من أجل إرساء السلوكات والمواقف الإيجابية؛

- البعد الديدكتيكي: الذي يرسم طريقة تنظيم التعلمات وبنائها مع المتعلمين، ويفرض هذا البعد توافر المدرس على جملة من الكفايات التدريسية في مجال التخطيط والتنظيم والتدبير والتقويم[2].

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن للمتعلم أسلوبا خاصا في بناء المعارف واكتسابها أيضا، والذي يعكس تصرفاته الفردية، وكيفية بناء علاقاته مع أقرانه، وكيفية التفاعل مع مضمون التعلم؛ تمثلا وتحليلا وتركيبا ونقدا، وكيفية التفاعل مع مدرسه والتواصل معه أيضا.

وخلاصة القول؛ "يرتبط أسلوب التدريس بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمدرس، حيث لا توجد قواعد محددة لأساليب التدريس، ينبغي على المدرس اتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمدرس وبشخصيته

[1]- ينظر المرجع نفسه. ص 168.

[2] - المرجع نفسه، ص 169.

وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات والتعبير عن القيم، وهي تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المدرس عن غيره من المدرسين"[1].

حتى يكون المدرس واعيا، وعلى دراية بالأسلوب الذي يميزه، لابد من الوعي بأساليب التعلم أيضا ومراعاته في عملية التدبير، نظرا للعلاقة الجدلية القائمة بينهما، ولهذا يجب أن يوافق الأسلوب البيداغوجي مواصفات المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم ورغباتهم؛ خصوصا في زمن التدريس بالكفايات الذي يتمحور حول شخصية المتعلم، فهو المسؤول عن بناء المعرفة ذاتيا.

وقد حصر خالد فارس أسلوب التعلم الذي يعبر عن شكل التعلم، ويتأثر بالتصرفات الفردية والتفاعل مع الآخر والأقران ومع المحتوى في ستة مظاهر:

- يتجلى المظهر الأول في الوظيفة المعرفية والتحفيز والمجال السوسيوعاطفي؛
- أما المظهر الثاني؛ فيخص الوظيفة المعرفية التي تغطي أبعادا مختلفة، تتجلى إما في التبعية، أو الاندفاعية أو الاستهلاك والإنتاج أو التمركز والمسح، فلكل متعلم أسلوبه في اكتساب المعرفة والتفاعل مع السياق التعليمي؛
- أما المظهر الثالث للأسلوب التعلمي؛ فيتجلى في كون بعض التلاميذ قد يميلون إلى الهيكلة والاستقلالية في التعلم من خلال وضعيات منظمة، تسمح لهم بالتحرر وفق منهجية تفكير محددة؛ وهناك مظهر رابع آخر يتجلى في التحليل والتركيب؛
- وأما مظهر التحفيز فيجسد تكامل الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية في فعل التعلم وتكاملها؛
- ويبقى مظهر التعاون أسلوبا تعلميا يعكس الميل للعمل ضمن فريق[2].

ويصل خالد فارس إلى خلاصة مُفادها أن "أساليب التعلم تتنوع بتنوع الوضعيات ودافعية التعلم، وهي قابلة للتطوير عكس مميزات الشخصية"[3].

وبالعودة إلى الأسلوب التعليمي، فإنه يتجلى في نماذج مختلفة، وفق التصور الآتي[4]:

- النموذج القيادي: وقد يكون مستبدا، أو متسامحا، أو بيروقرطيا، أو تشاركيا؛
- النموذج المتمركز إما حول شخصية المتعلم، أو حول عمليات تنظيم المعلومات، أو يتمركز حول خيارات اجتماعية وجدانية وسياقية للمتعلم؛
- النموذج المعرفي الذي يركز على الآليات والعمليات الذهنية التي تكتسب بها المعرفة؛

---

[1]- خالد فارس ، **المقاربات والطرق والأساليب البيداغوجية**، ص 170.

[2] - نفسه، من ص 174 إلى ص 177.

[3] - نفسه، ص 177.

[4] - حاولنا الإفادة من التصنيفات التي وضعها خالد فارس في كتابه **المقاربات والطرق والأساليب البيداغوجية**.

- النموذج المنفتح الذي يقبل بالانفتاح على خيارات وطرائق وتقنيات متعددة، فهو نموذج يرى أن أسلوب التعليم ليس ثابتا، وإنما هو خيار تفضيلي يتسم بالمرونة والقدرة على التفاعل مع باقي النماذج واستيعابها، تمليه الظروف والمواقف التي تصاحب عمليات التعليم والتعلم.

يتأسس أسلوب التدريس الذي يلائم المقاربة بالكفايات، على مبادئ يمكن استثمارها في التدبير الديدكتيكي للدروس والحصص الدراسية، وهي مبادئ تسمح للمتعلم بتنمية مواهبه وملكاته الذهنية، وذلك باحترام إيقاعه في التعلم، ومن ثم الابتعاد عن البعد الكمي للمعارف والتلقين، والاهتمام بالبعد الكيفي والمستوى البنائي للمعارف، وهذا الأمر يتطلب العناية بتكييف الطرق والاستراتيجيات مع مهارات المتعلم وقدراته وحاجاته وخصوصياته، مع إشعاره بأن تعلماته ذات معنى وغاية، فتتيح له استعمال وسائل وتقنيات متنوعة، لتنمية شخصيته معرفيا ومهاريا ووجدانيا، ومن تطوير خبراته.

من هذا المنطلق لم يعد لأسلوب التلقين التسلطي مع اختيار التدريس وفق مدخل الكفايات مسوغ الاستمرار والنجاح، فقد انتهى عهد تلقين المتعلم مجموعة من المعارف البعيدة عن مجال اهتمامه، وإطلاعه على ذلك الكم الهائل من المعلومات والحقائق والمعارف؛ حيث يؤدي الأستاذ دور الممثل؛ فهو وحده الذي يشرح ويتكلم ويتدخل ويسأل ويجيب، بوصفه مركز الفعالية والتفكير والعمل.

يقتل الأسلوب التلقيني مواهب التلميذ ويضمرها، ويخمد عزيمته، ويلغي شخصيته واتجاهاته وخبراته، كما يقلل من قدراته واستعداداته وقابليته للبناء، والتكوين، والمشاركة، والفعل.

ويبقى الأسلوب التدريسي الفاعل هو الأسلوب الموجه والتحفيزي الذي يراعي مميزات المتعلمين واحتياجاتهم الخاصة والمختلفة.

ويمكن تصنيف أساليب التدريس بناء على مجموعة من المعايير:

فمن زاوية المقاربة المنهجية، يمكن الحديث عن أسلوب التدريس المباشر المعتمد على بنية خاصة للمحتوى، وعلى إجراءات صريحة، والتطبيق الموجه والاعتماد على الأفكار الذاتية للمدرس، وغالبا ما يوظف في حالة المتعلمين الذين يعانون صعوبات في التعلم[1]. بالمقابل نجد التدريس غير المباشر الذي ينفتح على آراء المتعلمين وأفكارهم ومواقفهم، ويسمح لهم بالمشاركة والتفاعل والتصرف، من أجل إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم وتؤرقهم.

وإذا استحضرنا معيار المقاربة الإنسانية والعلائقية، يقوم تصورها للتدريس على أنه عملية تشارك للخبرات، يتقاسم من خلالها المدرس أحاسيسه بصدق مع متعلميه، حيث يمنحهم الاهتمام اللازم والرعاية الكافية، ويتفهم ردود أفعالهم، ويستقبل أقوالهم وحركاتهم بتفهم وأريحية، ويمكن الحديث كذلك في هذا السياق عن أسلوب التدريس القائم على المدح والتشجيع والنقد أيضا، وأسلوب تدريسي قائم على التغذية الراجعة، واستعمال أفكار المتعلمين، والتنويع في الأسئلة، مع

[1] كارول رابي وسيلفي فيولا، **نماذج التعليم ونظريات التعلم**، ص 146.

الحرص على وضوح الرؤية في التقديم والعرض، وإثارة التنافس الجيد بين المتعلمين.

وإذا اعتمدنا معيار المقاربة البيداغوجية، نجد أسلوب التدريس ينحصر في مظاهر خمسة:

- الأسلوب الإلقائي السلطوي: حيث يعد المدرس مالكا للمعرفة، يحاول إيصالها إلى المتعلم عن طريق الإلقاء اللفظي وغير اللفظي، بالتركيز على المحتوى التعليمي والبعد المعرفي، ويهمش هذا النوع دور المتعلم؛ حيث يبقى عنصرا سلبيا داخل الفصل الدراسي، متأثرا غير مؤثر. ويرى المدرس أن دوره ينحصر في عملية ضبط سلوك المتعلم وتحقيق النظام داخل الفصل الدراسي، وفي ظل هذا المدخل يفقد المتعلم الشعور بالأمن والاطمئنان، وهذا ينفره من التعلم وبناء المعرفة ذاتيا.
- الأسلوب الاستفهامي: يركز على المتعلم، وعلى إجاباته عن الأسئلة، وعلى العناية بالمحتوى، ولا يعطي هذا الأسلوب أهمية كبرى لطريقة اكتساب المعرفة، وكيفية توظيف المسارات والإجراءات المعرفية والعمليات الذهنية، فهو أسلوب يقوم على تقنية سؤال/جواب.
- الأسلوب التحفيزي: ينطلق مما هو إنساني وعلائقي، ويعد المتعلم في هذا النموذج محور العملية التعليمية التعلمية، ويهتم المدرس بكيفية حفز المتعلم من خلال الحوار الجماعي، والتعاون في إنجاز المهمات، والتشجيع والدعم والمساعدة، وتقاسم الخبرات والتجارب.
- الأسلوب الموجه: يركز على الوضعيات التفاعلية، ويجعل المتعلم مسؤولا عن بناء معارفه وتعلماته، ويحفزه على استثمار كل العمليات الذهنية والمعرفية من أجل البناء والاكتساب، فالمتعلم وفق هذا النموذج هو محور العملية التعليمية التعلمية، ويقتصر دور المدرس على التوجيه والإرشاد. وينظر هذا المدخل إلى أن عملية تدبير التعلمات هي عملية بناء وتعديل السلوك باستمرار نحو الغايات السامية والإيجابية، ومن ثم تنمية التصرفات والسلوكات المرغوبة، والتخلّي عن السلوكات المرفوضة.

الأسلوب المجيز: يجعل المتعلم محور التعلمات، التي تنطلق من واقعه وتلبي حاجاته ورغباته، وينهض على توظيف الطرق والتقنيات الحديثة، ويقتصر دور المدرس في هذا النموذج على تهيء الأنشطة والظروف الملائمة للتعلم، ويسهر على تيسير عملية الاكتساب ومتابعة سير العملية. ويرتكز هذا المدخل على إتاحة الفرصة للمتعلم للانخراط في العملية التعليمية التعلمية والمشاركة، وتقبل المعلم لتلاميذه، ويشجعهم على المبادرة وخلق أجواء التميز والجدارة، وتحقيق فرص جيدة للاندماج في بناء المعرفة والتعلم. كما يحرص المعلم على تنمية تجاذب جماعة الفصل الدراسي وتماسكها عن طريق تشجيع جميع المتعلمين دون استثناء، وحثهم على التواصل والتفاهم فيما بينهم.

ثالثا: إيقاعات التعلم

من منظور بنائي، يستدعي التعلم، باعتباره سيرورة، المرونة والتكيف والقدرة على التغير.

3.1- إيقاعات مدرسية و إيقاعات التعلم

تحدد الإيقاعات المدرسية إيقاعات التعلم وتوازن الأنشطة وانسجام المعارف حسب الإيقاع اليومي أو الأسبوعي أو السنوي الذي يتبعه التلميذ. ويعيش التلاميذ، كسائر الكائنات الإنسانية، في بيئة إيقاعية ويحملون هم أيضا إيقاعات:

- بيولوجية: تغير العمليات البيولوجية (مثلا: الحاجة للأكل، للنوم، للراحة... إلخ)
- سيكولوجية: تغيرات دورية في السلوكات والنشاط الذهني واليقظة (مثال: انتباهنا وقدراتنا على التركيز تتغير بتغير اللحظات)

ويتأرجح مستوى الأداء الذهني والفكري طوال اليوم وخلال الأسبوع وطيلة السنة، يتغير حسب الإيقاعات البيولوجية والسيكولوجية، وحسب الوجبات والحاجات الغذائية والحاجة للراحة، وحسب السن والشخصية والتحفيز ودرجة النضج العصبي وطبيعة المهمة، وحسب أيام الأسبوع، وحسب انقطاعات محتملة بسبب يوم عطلة، وحسب مدة عطلة انقضت... إلخ.

يرجع تكييف الإيقاعات المدرسية مع الإيقاعات البيولوجية والسيكولوجية للأطفال إلى تصور اليوم والأسبوع؛ بطريقة تجعل الأنشطة أكثر ملاءمة مع الإيقاع الطبيعي والنماء الذهني للأطفال.

وتتأثر الإيقاعات المدرسية للتعلم بالإيقاعات البيولوجية للطفل فالمدرس مطالب إذن؛ بوضع علم نفس-زمني للطفل آخذا بعين الاعتبار:

- دراسة التغيرات في مستويات يقظة وأداء الطفل في الوسط المدرسي؛
- التقلب طيلة اليوم المرتبط بالإيقاعات البيولوجية للطفل؛
- التقلب طيلة الأسبوع المرتبط بتأثير استعمال الزمن والإيقاعات المدرسية؛

✓ **العوامل التي تعدل إيقاعات الأداء:**

- السن؛
- المستوى الدراسي؛
- التحفيز؛
- طبيعة المهمة؛
- مرحلة التعلم والتحكم في المهمة؛
- تغيرات الانتباه كثيرة لدى التلاميذ الذين لا يتحكمون في المهمة؛
- النوم هو أيضا عامل يأخذ بعين الاعتبار؛
- فترة السنة؛
- تنظيم الأسبوع (هنا أربعة أيام ونصف أو أربعة أيام بمنحنى مقلوب تدل على وجود خلل)

كيف نتصرف؟

تكييف استعمال الزمن مع إيقاعات التلاميذ وجعله دعامة حقيقية للتعلمات

الحيز الزمني	العمليات المعرفية	الأنشطة	طرق العمل
8h309h/9h يقظة ضعيفة	هيكلة (تمثل، تلفظ، تذكر قصير الأمد، تنظيم/تدرب)	قراءة شفوية، عرض عمل، إعداد دفاتر، منهجية، حفظ و/أو استظهار قصيدة، تمارين تطبيقية، حساب ذهني.	فردي، ثنائي، مجموعات من ثلاثة أو أربعة، مجموعة الفصل.
9h- 9h30/ 11h يقظة متوسطة إلى قوية	اكتشاف، استكشاف، هيكلة، مفهمة، صنع/إنتاج، تقوية، البحث عن المعلومات، إعادة الاستثمار، نقل، تقويم...	تحرير نص، تصميم نص درس معين، حل وضعية مشكل توظف استراتيجيات جديدة، فهم المقروء. وضع الأساسيات، ولكن ليس لوحدها بل كل ما يتعلق بالمواد وكل الأنشطة التي تستثير الأطفال معرفيا وبقوة.	
13h30-14h/15h يقظة ضعيفة	هيكلة (تمثل، تلفظ،) تنظيم، تدرب	عرض عمل، نقل درس، تمارين تطبيقية، ألعاب إعادة الاستثمار، ورشة اللغة، قراءة، جيدة للتدرب. وضع مجموعة الفصل في حالة استقلال وتكفل الأستاذ بمجموعة صغيرة (تدرب)	
14h- 14h30/15h45/16h يقظة متوسطة إلى قوية	تذكر طويل الأمد، صنع، تعبئة، بحث عن معلومات، تحليل، إعداد، قدرة بدنية جيدة	تحليل وثائق، كتابة نص، (إعداد معارف) وضعية مشكل، تربية بدنية ورياضية	
اليقظة في ارتفاع بعد 16h إلى19h		غايات الأيام مواتية للأنشطة التي تثير الانتباه	
الإثنين صباحا والجمعة بعد الزوال والسبت: الأخذ بعين الاعتبار يقظة قليلة		ملاءمة الأهداف مع طرق الأنشطة المقترحة	

التموقع في منتصف اليوم الاستراحات تكييف الاستراحات: اتفاق مدة الأخذ بعين الاعتبار تنظيم أنصاف الايام			
في اليوم والأسبوع	طرق استمالة واغراء مختلفة: وقت بحث واكتشاف وتدرب وصنع وتذكر وإعادة استثمار	اكتشاف، استكشاف، مفهمة، تفيئ، حفظ، تدرب، إعادة استثمار، تنظيم، نقل...	

ملاحظة: يكون ارتفاع اليقظة بطيئا عند الأطفال الذين يعانون من نقص في النوم و/أو يعيشون في بيئات غير آمنة، ويتغير عامل اليقظة أيضا حسب السن، ويمكن أن تكون بطيئة أكثر عند الصغار.

✓ **تحديد علامات اللامبالاة من خلال:**

- علامات جسدية؛
- وضعية مائلة؛
- إيماءات على الكرسي، عصبية، حركات متكررة؛
- نقص أو فرط التوتر لدى الطفل.؛
- هيجان أو خمول مجموعة الفصل؛
- عدم الانتباه، نقص في التركيز؛
- صعوبات في الحفظ؛
- سلوكات عدوانية؛
- .... إلخ.

✓ **بعض المسارات لإحداث قطيعة، تبديد التوترات وتعزيز إعادة التعبئة:**

- طقوس جسدية؛
- قراءة مهداة (قصيرة جدا، شعر، مقاطع ...)؛
- طقوس اللغات الحية؛
- النطق الديناميكي: (غناء، ألعاب الإيقاعات)؛
- أنشطة إيقاعية (مثال حساب ذهني)؛
- استعمال حس الدعابة: حركة، تمدد، شرب: كل ما يمكنه أن يدخل الاوكسجين للدماغ فهو جيد؛
- تطوير معرفة الذات؛
- مساعدة التلاميذ على تحديد لحظات اللامبالاة والوعي بها.

✓ **تطوير الاستقلالية:**

- قواعد الحياة (شرب، حركة، تنفس ...) الجماعية والفردية؛
- تطوير التنظيم خلال السنة (طقس/ أماكن)؛
- فضاء اللعب؛
- جعل الاستراحة وقتا للراحة للجميع وليس لحظة للإرهاق؛
- بعد الاستراحة: الحاجة لإعادة تعبئة التلاميذ، وأحيانا الاشتغال على التوترات داخل المجموعة قبل إعادة انطلاق التعلمات؛
- تغيير مدة الحصص حسب مجموع متغيرات اليقظة؛
- تشغيل الأطفال في اللحظة التي يكونون فيها مستعدين؛
- تعزيز التطبيقات الأكثر نشاطا والأكثر تمايزا؛
- تغيير مدة الحصص؛
- تغيير طرق العمل (مجموعة...بيداغوجيا تعاونية)؛
- تطوير الاستقلالية، التحفيز، معرفة الذات وانخراط التلاميذ.

✓ **من وجهة نظر أكثر شمولية، وضعت مجموعة من الممارسات الجيدة:**

- تخطيط الزمن المدرسي بطريقة متجانسة مع الأخذ بعين الاعتبار حاجات وإيقاعات التلميذ؛
- اقتراح تخطيط للأسبوع الدراسي لا يخل بالإيقاع الذهني اليومي لكل طفل؛
- تفضيل (استهداف) البيداغوجيات: النشطة، المتمايزة، المشروع والنجاح على بيداغوجيا الإلقاء وتعلم رتيب.

✓ **مميزات الأنشطة المفضلة:**

- هل درجة صعوبة النشاط ملائمة لسن وتطور التلاميذ؟
- هل يسمح النشاط للتلميذ بملاحظة نجاحه وفشله وتطوره بسرعة؟
- هل النشاط ملائم لحاجات التلاميذ؟
- هل يتضمن النشاط عناصر يمكن أن تنضم لأنماط أخرى من التعلم (السمعي، البصري، الحركي، إلخ)؟
- هل يتضمن النشاط تنوعا في التفاعلات (عمل فردي، بالفرق، جماعي)، وفي الإيقاعات (تقارب، تباعد) وفي الأدوار (تلميذ فاعل، ملاحظ، متواصل إلخ)؟
- هل يسمح النشاط بمراعاة إيقاعات التعلم؟
- هل نتأكد من أن التلميذ يتوفر على تغذية راجعة لكل مرحلة من مراحل الطريقة؟
- التصحيح الذاتي وبالقرين (التصحيح بين الأقران) وتدخل المدرس.

المحور الرابع: تدبير المشاريع التربوية

أولا: السياق والمفهوم والأهمية

"يعد لفظ "مشروع" حديثا نسبيا داخل ثقافتنا"[1]، فلقد ظهر في بداية القرن العشرين، ويرتبط غالبا بدلالة إيجابية، فهو يشير إلى التطور والتقدم والسعي نحو الأفضل والأحسن، وهو رؤية معقلنة وهادفة، تسعى لضمان الجودة المنشودة من التربية المدرسية وتعزيزها وترصيدها، ومن ثم "فهو يعد من نمط "أنموذج paradigme " يرفع من قيمة النشاط الملموس والمنظم من طرف فرد مهووس بتحديد هدف ووسائل لبلوغ ذلك"[2].

وتفيد كلمة مشروع، ما ننوي القيام به وفعله وإنجازه في المستقبل، وتحيل كذلك إلى اقتران النية أو القصد اقترانا قويا بالعمل والفعل، "فالمشروع فكرة محورية في حياة الشخص ومكون من الطبيعة البشرية نفسها. هو الاستجابة الفكرية والسلوكية المتوقعة للفرد الذي يؤكد أن حياته لها مستقبل"[3]، خصوصا في ظل التحديات التي يطرحها التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع في عصر الرقمنة، والذي يسعى لتكوين فرد، له مؤهلات معرفية ومهارية وعلمية عالية تؤهله للتكيف مع المحيط، وهذا رهان لا محالة يفرض تجديد أدوار المدرسة ووظيفتها، وتحديد موقعها في منظومة العمل والإنتاج، وتبني فكرة العمل بالمشروع، وصرف جهد أكبر لتكوين عقول راشدة، قادرة على الفهم الموضوعي للأشياء، وهكذا تكون المدرسة مؤسسة للتنشئة والتربية والتكوين منبثقة من مشروع مجتمعي عام.

وتشير كلمة مشروع في بعض الكتابات العلمية إلى "التفصيل المنظم والتنبؤ بما نعتزم القيام به فيما بعد، أي المخطط في الشكل المنطقي لما نتوقع"[4]، وقد تحيل أيضا إلى "تطبيق وإدماج مجموعة من المعارف والمهارات في تحقيق العمل".[5]

وهكذا، يبدو أن فكرة المشروع تقترن ببعدين اثنين متضافرين:

- الأول **زمني**؛ قوامه ارتباط الفكرة بسيرورة زمنية ممتدة في المستقبل؛ بحيث يصور نية الإنجاز في مدة قصيرة أو طويلة حسب طبيعة المشروع وخصوصيته، لهذا يجب تكثيف الجهود والتدابير لأجل

---

[1] - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، **معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديدكتيكية والسيكولوجية**، الجزء الثاني، منشورات عالم المعرفة، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط1، 2006، ص 781.

[2] - عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي**،

[3] - جان بروليكس، **التعلم بالمشروع**، إعداد خالد فارس، سلسلة المعارف التربوية، دار نشر المعرفة، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، ط1، 2019، ص 13.

[4] - جان بروليكس، م. س، ص 34،

[5] جان بروليكس، م. س، ص 35.

تهيئة جميع الأفراد للانخراط في المشروع بكل ثقة وجدية وحماس. وهذا الامتداد في الزمن يهدف إلى الرقي بالذات، والاستفادة من الإمكانات الحاضرة، لقطف ثمار ونتائج طيبة، نتوقع أن تفضي إليها مجموعة من الوسائل، والأفعال، والمعطيات الكائنة، والمعتمدة.

- والثاني **ذاتي**؛ حيث الانطلاق من استعدادات الذات الفردية والجماعية وقدراتها ومهاراتها وكفاياتها، لتأهيلها للفعل والمبادرة واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية. ويعبر هذا البعد عن الإجراءات المتخذة لأجل تحقيق القصد المعلن، وفي هذا الجو يشعر الفرد بحجم المسؤولية تجاه نفسه وجماعته.

إن فكرة المشروع تتحدد من خلال تلك العلاقة الجدلية القائمة بين النية والعمل أو القصد والفعل، فلابد للمشروع أن ينبثق ويتبلور من رغبة ذاتية معبر عنها وطموحة، لتحقيق منفعة خاصة أو عامة، ولذلك فالمشروع هو "التعبير عن نية لاتخاذ إجراءات عملية لجعل التغير المطلوب في وضعية راهنة يحدث كليا أو جزئيا على الأقل بمبادرته"[1].

يفهم من هذا الكلام أن المشروع لابد أن يكون واقعيا ودالا وقابلا للتنفيذ، يلبي رغبات الفرد ويحقق تطلعاته ومصالحه، كما أنه فعل وإنجاز، وليس نشاطا معرفيا خالصا، ينفذ في سياق تعاقدي وتشاركي عبر مراحل، فلا تحصل المعرفة إلا بالإنتاج وحسن التصرف والتكيف، وهذا ما يحقق ارتقاء الفرد والجماعة ويطور أداءهما. لهذا فثقافة المشروع جاءت لتدعو إلى بناء الأفراد المهرة القادرين على تنزيل أفكارهم على أرض الواقع. ولا شك تتأتى سعادة الأفراد من حجم المطابقة بين الأفكار والسلوك الواقعي.

لقد بدا واضحا من خلال ما سبق، أن المشروع، لم يعد يسعى في إطار المنظور التربوي الجديد القائم على الكفايات، إلى تكوين الناشئة على الاستهلاك وإعادة الإنتاج، لذلك شكل أحد أهم الرهانات التنموية التجديدية المطروحة في الساحة التربوية، "إذ يتعلق الأمر بالفعل، ببيداغوجيا انفصلت عن المدرس لتتمركز حول المتعلم وحول تحفيزاته ومنهجيته. وبعبارة أخرى، فلقد تم الانتقال من التعليم إلى التعلم ... ومن المشروع الفردي إلى المشروع التعاوني وكذلك المشروع الجماعي؛ ذلك أن المشروع الشخصي لا يأخذ معناه الصحيح إلا ضمن علاقته بالمشاريع الأخرى، وكذلك علاقته بالأفعال المتعددة ذات الصبغة الجماعية"[2].

وإذا كنا لم نعرف المشروع وفق هذا المنظور إلا في النصف الأول من القرن العشرين، فإنه لا

---

[1] - جان بروليكس، **التعلم بالمشروع**، ص 16.

[2] - عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي**، ج. 2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط. 1، الدار البيضاء، 2006، ص. ص: 781- 782.

يمكننا أن ننفي كونه امتدادا لطريقة المشكلة التي سماها "وليام كلباتريك" "طريقة المشروع"[1]. وعرفها بأنها "تجربة ذات دوافع داخلية موجهة نحو هدف معين"[2]، وقد أشار إلى أن كل تعلم يخص مادة معينة كالحساب واللغات والاجتماعيات ...، يصاحبه ميل أو إعراض يطلق عليه اسم "التعليم المصاحب" يؤثر في مآل عمليات الاكتساب وفي توجهاتها القريبة والبعيدة، باعتبار التأثير الوازن للاتجاهات والميول الانفعالية، على مختلف الاختيارات الدراسية والمهنية المستقبلية؛ وهكذا، أصبحنا نتحدث عن فردانية التعليم وخصوصيته وارتباطه بقدرات المتعلم من جهة، وبتصوراته لما يأمل أن يكون عليه في المستقبل من جهة أخرى.

يعطي العمل بالمشروع إذن، معنى للتعلمات، إذ يسعى لتزويد مخرجات المدارس ومؤسسات التعليم والتأهيل، بأفراد نشطاء؛ والشخص النشيط بهذا المعنى، هو ذاك "الذي يتحمل مشاريع وينجزها ويؤثر في محيطه من خلالها".[3] ورغم تعدد أنماط الشخصية التي يجمعها القسم الواحد، من حيث هو تجمع "قريب من الصدفة لأفراد متنافرين داخل فضاء وفي إطار محدد"[4]، فإن التعلم بالمشروع يسعى لجعلهم قادرين على "إدراك العلاقات بين وضعية التعلم واستخدامها الممكن: ويحصل ذلك على مستويين: الأول شخصي، بحيث يتم اللجوء إلى ممارسات اجتماعية مرجعية، في إطار مشروع شخصي. والثاني مهني، ينقل فيه هذا الاستعمال إلى مجال المشروع المهني [حيث يصبح المتعلم استراتيجيا (Stratège)] نظرا للروابط التي يمكنه إقامتها بين وضعية التعلم من جهة ومشروعه الشخصي من جهة أخرى".[5] وهكذا؛ فإن مساعدة المتعلمين ليكونوا استراتيجيين تقتضي أن ترتكز بيداغوجيا المشاريع على الدعامات التالية[6]:

- مناهج تربوية تشجع أنشطة البحث بطريقة الوضعيات -مشاكل.

- أدوات تنظيم مكتسبات المتعلمين المتحققة أو التي يجب تحقيقها بمرجعية الكفايات.

- إجراءات التوجيه التي يتعين القيام بها وفق مقاربة بيئية، وليس فقط المقاربة النفس-قياسية التي تنجز بالإحالة على اختبارات تدل المتعلم على المهنة المستقبلية، ولا بالمقاربة التفاعلية الاجتماعية

---

[1] - صالح عبد العزيز، **التربية الحديثة مادتها- مبادئها- تطبيقاتها العملية**، ج. 3، دار المعارف المصرية، ط4، القاهرة، 1969، ص. 216.

[2] - عبد الله الدايم، **التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، 1973، ص587.

[3] - عبد الكريم غريب، **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم المعرفة، مطبعة النجاح الجديدة، ط. 1، الدار البيضاء، 2014، ص 100.

[4] - عبد الكريم غريب، **ديداكتيك الكفايات**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط. 2017، الدار البيضاء، ص. 72.

[5] - ميشال دوفلاي، **إعطاء معنى للمدرسة**، ترجمة عز الدين الخطابي، مجلة عالم التربية: التربية على القيم، ع. 21، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012، ص. ص: 219-248، ص. 227.

[6]- انظره عند ميشال دوفلاي (M. Croisier,1993)، م. س، ص. 235.

التي تعتمد على تزويده بالمعلومات حول المسالك الممكنة، لاختيار طريقه اعتمادا على برنامج توجيهي.

يتم التأسيس لفكر المشروع في المؤسسة التربوية بطرق متعددة، تتكامل فيما بينها لجعل المتعلم يستشعر العلاقة التي تربط تعلمه بمشروعه الشخصي والمهني، وتتحدد في:

أولا: حل مشكلات التعلم داخل الفصل، إذ توظف الخبرات المعرفية والوجدانية والانفعالية لتجاوز الصعوبات والعوائق التي تطرحها التعلمات المقررة. ويتعلق الأمر "بمشاريع تعليم وتعلم مضمون غالبا ما يكون متضمنا في مادة مدرسية ومحددا في برامج مدرسية أيضا"[1] .

ثانيا: مشروع الوحدة التعليمية، من حيث هو خطوة لاستخلاص النتائج، وخلق الوعي بالأهداف الوسيطة والنهائية لـ "توفير تعدد في المقاربات تستجيب لحاجات المتعلمين في أفق [...] مساعدتهم على النجاح وفق مستويات تحكمهم"[2].

ثالثا: المشروع الشخصي للمتعلم، وهو بهذا المعنى طريقة لدعم القدرات الاستراتيجية والميل الفطري أو المكتسب لمادة أو مجموعة مواد دراسية مقررة قد يؤدي تعزيزه إلى تحقيق هدف مهني مأمول.

رابعا: مشروع القسم، وهو انخراط جماعي في إنجاز يوحد اهتمامات مجموعة القسم، ويقوي اللحمة المفترضة بين أفراده عبر تحديد مسعى تعود نتائجه بالنفع على المستوى الذاتي والجماعي، يرسخ فيه المدرس مبادئ العمل التعاوني ويعزز روابط الانتماء للمجموعة.

خامسا: مشروع المؤسسة المندمج، باعتباره أداة أساسية "لأجرأة السياسات التربوية داخل كل مؤسسة للتربية والتعليم والتكوين مع مراعاة خصوصياتها ومتطلبات انفتاحها على محيطها، وعلى البيئة الرقمية التي تُعدُّ ركيزة أساسية لتحقيق مجتمع المعرفة"[3].

ثانيا: المشروع الشخصي للمتعلم[4]

2.1- تعريف المشروع الشخصي للمتعلم:

تكثر التعاريف حول المشروع الشخصي للمتعلم، فيأخذ بعضها معنى النشاط الموازي وحل

---

[1] - عبد الكريم غريب، **ديداكتيك الكفايات**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، ط. 2017، الدار البيضاء، ص. 73.

[2] - عبد الكريم غريب، عز الدين الخطابي وآخرون، **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، ط. 2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص. 406.

[3] - القانون الإطار 51.17. المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 2.

[4] - قرار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العل مي رق م 62.19 صادر في 07 أكتوبر 2019 بشأن التوجيه المدرسي والمهني والجامعي؛ والمذكرة الوزارية رقم 19 / 0734 بتاريخ 09 أكتوبر 2019 حول تفعيل العمل بالنصوص التنظيمية بشأن التوجيه المدرسي والمهني والجامعي؛ والمذكرة الوزارية 106 / 19 بتاريخ 08 أكتوبر 2019 المتعلقة بإرساء العمل بالمشروع الشخصي للمتعلم الثانويات الإعدادية والثانويات التأهيلية؛

المشكلات، ويأخذ البعض الآخر معنى أكثر شمولا؛ يتعلق بتعميق المعرفة بإمكانات الذات ومقاربتها لمتطلبات سوق الشغل. إذ يعرفه لوي نوط (Louis Not) "بأنه المسافة التي تفصل الحالة الراهنة (Etat Actuel) للأشياء عن التصور الذي يقدمه الإنسان عنها [بوصفه سلوكا استباقيا]"[1].

ونفهم من ذلك أن المتعلم يجعل هدفه من التعلم والتكوين، تقليص المسافة بين وضعيتين: وضعية راهنة ووضعية منشودة. وهكذا تستدعي هذه المقاربة إجراء قياس للقدرات، تضع أمام المتعلم مجموعة من التحديات والصعوبات التي يتطلب حلها، توظيف أفضل الإجراءات التدبيرية والتخطيطية والتقويمية، لحصول الرضى النفسي والاجتماعي.

ويمكننا ضم المشروع الشخصي للمتعلم، لباقي الإجراءات التنموية التي تنشد تجويد فضاء المدرسة وتحويله إلى مختبرات وفصول للتجريب والإبداع، يُمنح فيها "كل فرد حقه في أن يتحكم في مصيره الخاص. ونموه، وحياته الخاصة، دون أن [يفقد] الوعي بضرورة الانخراط في الجماعة والتكيف معها ... [ولعلنا نلاحظ أنه] غالبا ما يوفق الأشخاص الذين يمتلكون مستوى دراسيا معينا في مهنهم وحرفهم ومشاريعهم الاقتصادية وغير الاقتصادية أكثر من أولئك الذين يتعاطون نفس المهن وهم لا يتوفرون على معرفة مدرسية"[2]. وهذا ما يجعل مساعدة المتعلم في إعداد مشروعه الخاص، أولوية من الأولويات، "تستوجب متابعة كفيلة بطمأنة التلاميذ الذين يعانون من المشاكل أكثر من غيرهم. ويبرز بعدان في إطار هذه القدرة على الانخراط في المشروع. فمن جهة هناك عملية قذف جزء من الذات أمامها (Pro- jet) وارتماء (Se pro- jeter) داخل مستقبل غير محدد. ومن جهة أخرى، يعتبر المشروع نتاجا (Produit) ونتيجة (Résultat) لهذا القذف. وبينما يعتبر البعد الأول وثيق الصلة بالشخص الذي يتعين عليه اختيار جزء من ذاته بغرض تطويره (فإذا ما رغبتُ مثلا أن أكون خبازا، فلأنني أريد إعطاء أهمية أكبر للعمل بالليل أو لرمز هذا العمل وهو الخبز، أو لأن التكوين في هذا المجال قصير الأمد إلخ...). أما البعد الثاني، فيمكن أن ينفصل عن الشخص، (فأن يكون المرء خبازا، معناه أن يكون صانعا، يشتغل في ظروف معينة، تتحدد فيها المداخيل بكذا ...). فقذف جزء من الذات كعملية، يندرج ضمن البحث عن الأصالة وضمن عملية الاستقلال الذاتي، كما أن المشروع المنجز يمنح لهذه العملية بعدها الاجتماعي"[3].

ومن التعاريف الرسمية، ما ورد في المادة 7 من القرار الوزاري رقم 062.19 بتاريخ 7 أكتوبر 2019 بشأن التوجيه المدرسي والمهني والجامعي: " المشروع الشخصي للمتعلم هو "السيرورة التي ينخرط فيها

[1] - ميلود التوري، **أسس التكوين التربوي**، سلسلة كتاب المدرس، مطابع الرباط نت، 2016، ص. 140.

[2] - العربي اسليماني، **الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية**، ط. 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 2006، ص 114.

[3] - ميشال دوفلاي، **إعطاء معنى للمدرسة**، م. س، ص. 234.

المتعلم من أجل تحديد هدف مهني يطمح إلى تحقيقه، وتحديد المسارات الدراسية والتكوينية المؤدية إليه، وخطته الشخصية لبلوغه، والخيارات البديلة في حالة تعثره في الوصول إلى هذا المبتغى".

أما الباحث عبد العزيز سنهجي، فقد استنتج تعريفا للمشروع الشخصي للمتعلم، تركيبا من تعريفات لبيداغوجيين ومهتمين بالموضوع من جوانب مختلفة؛ فـ" المشروع الشخصي هو خطة عمل يعتمدها المتعلم لتحقيق أهداف وأغراض محددة عن طريق توقعها وتوفير الوسائل اللازمة لبلوغها. إنه تمثل استباقي تنبؤي لنتيجة مستقبلية، يستهدف منها تحقيق غاياته ومطامحه ورغباته وحاجياته[1].

[1] - عبد العزيز سنهجي، **المشروع الشخصي للمتعلم في ضوء الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)**، مطبعة شمس برينت، الرباط، شتنبر 2019، ط1، ص 34-35.

2.2: خطوات إرساء المشروع الشخصي للمتعلم حسب الأسلاك الدراسية.

يتيح المشروع الشخصي للمتعلم، إمكانات تجريب موارده، وقياس قدرتها على التماهي مع اختياراته، التي تجري في مجال تؤطره التوجهات التربوية ومتطلبات التشغيل، لذلك، فإننا نجد مبررات للقرارات المتخذة بخصوصه على مستويات عالية؛ إذ أصبح في الوقت الراهن "سيرورة تربوية تبتدئ منذ المستوى الخامس من التعليم الابتدائي وتستمر مدى الحياة، وتهدف إلى مواكبة المتعلمين في بناء وتوطيد وتدقيق مشاريعهم الشخصية ذات الصلة بالدراسة والتكوين أو الاندماج المهني، وكذا مساعدتهم في تحديد اختياراتهم المتعلقة بذلك"[1]، عبر مخطط ينفذ إجرائيا في أربع مراحل نوضحها من خلال اللحمة المفهومية التالية[2]:

يبدو الوعي بالعلاقة بين التعلم والمشروع الشخصي أو المهني، أمرا يتجاوز إدراك المتعلم، الذي غالبا ما يطرح السؤال "على المستوى الشخصي (ما الذي سأجنيه من التعلم بشكل خاص؟) وعلى

[1] - قرار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم 19-062، بشأن التوجيه المدرسي والمهني والجامعي، المادة 2، بتاريخ 7 أكتوبر 2019، ص. 15/2.

[2] - القرار الوزاري، نفسه، المواد: 8 و9 و10 و11 و12 و13. ص. 15/4.

المستوى المهني (ما الذي سيقدمه لي التعلم بالمدرسة، بخصوص توجيهي نحو مهنة وبخصوص الدراسات المواكبة لهذا التوجيه؟). كما أن الانخراط في المشروع وإنجازه معناه وضع جواب فوري وملائم بالنسبة لمستقبل قريب بهذا القدر أو ذاك من جهة، والتوفر على وسائل العمل المفيدة لتحقيق هذا الهدف، من جهة أخرى؛ فعبر تشكل المشروع تتجسد الرغبات داخل الموضوعات والسلوكات والخطوات وتمثلات الذات، التي تستوجب استباق تطوره وذلك بحسب العوامل المختلفة المؤثرة في إنجازه. وبالتالي فإن المشروع يجد مصدره في المعطيات التالية:

1- بداخل واقع ماض، يشكل التصورات التي يبنيها الفرد بخصوص تاريخه ومحيطه.

2- في تحليل الفرد لحاضره وإدراكه لمحيطه الاجتماعي والأسري والاقتصادي ومعرفته لأنساق قيم المجموعة التي ينتمي إليها.

3- ضمن الشعور باستمراريته وبقائه، وهو ما يحيل على فكرة بناء هوياتي (Construction Identitaire) ييسره إنجاز المشروع"[1] .

2.3- مقتضيات مواكبة المشاريع الشخصية للمتعلمين

تقوم مواكبة المشروع الشخصي للمتعلم على ثلاث دعائم:

- "مواكبة تربوية: تغطي مرحلة البناء والتوطيد، وتقوم على مساعدة المتعلمين في الاندماج في الحياة المدرسية والنجاح في مساراتهم الدراسية، وتمكينهم من اكتساب المعارف والمهارات والكفايات الضرورية لمساعدتهم في بناء مشاريعهم الشخصية وتحديد اختياراتهم الدراسية التكوينية والمهنية."[2]
- "مواكبة تخصصية: تغطي مراحل البناء والتوطيد والتدقيق، وتشمل كلا من خدمة الإعلام المدرسي والمهني والجامعي، وخدمة الاستشارة، والتوجيه المدرسي، والمهني، والجامعي."[3]
- مواكبة نفسية واجتماعية[4]: وتقوم على رصد المتعلمين الذين قد يعانون من مشاكل نفسية واجتماعية، أو يظهرون سلوكات غير تربوية من شأنها أن تعيق تمدرسهم العادي وتحد من فرص نجاحهم الدراسي، ومن ثم تقلص فرص مواصلة مساراتهم الدراسية بنجاح ومن تحقيق مشاريعهم الشخصية، ويعمد في هذا الإطار إلى تكييف خدمات وممارسات وآليات التوجيه المدرسي والمهني والجامعي حسب خصوصيات المتعلمين في وضعية إعاقة. وبالنظر إلى ملفهم الشخصي، يوضع إطار مرجعي لتحديد معايير وصيغ التكيف الممكنة حسب كل نوع من أنواع الإعاقة، كما توضع أطر

---

[1] - ينظر ميشال دوفلاي، م. س، ص. ص: 234- 235.

[2] - القرار الوزاري، م. س، المادة 15.

[3] - القرار الوزاري، م. س، المادتان 16 و17.

[4] - القرار الوزاري، م. س، المادتان 18 و23.

مرجعية لتحديد ضوابط تقديم هذه الخدمات ومعايير جودتها مع تدبيرها اعتمادا على النظام المعلوماتي للوزارة وتيسير الاستفادة منها، ويعتمد بهذا الخصوص على خدمة الإعلام المدرسي والمهني والجامعي الذي يضع المعلومات الضرورية حول المسارات ... رهن إشارة المتعلمين مع الحرص على إكساب المتعلمين كفاية الاستعلام الذاتي عوض الاعتماد على التلقي السلبي للمعلومات.

2.4- أهداف المشروع الشخصي للمتعلم

تمتد أهداف المشروع الشخصي للمتعلم، لتشمل تنميته الذاتية والمجتمعية، من منطلق كونهما أرضية لتعزيز المواطنة الصالحة، لذلك نجده يهدف إلى ما يلي:

"- تمكين المتعلمين من إدماج معارف ومهارات ومواقف مختلفة أثناء العملية التعليمية.

- اكتسابهم للفكر النقدي وتحفيزهم على التعلم الذاتي ومواجهة وضعيات جديدة خارج أسوار المؤسسة التعليمية التعلمية.

- ترسيخ التربية على الاختيار لدى المتعلمين واتخاذ القرارات المناسبة لميولاتهم وحاجاتهم.

- نشر ثقافة المبادرة والإبداع والابتكار والانفتاح على شتى أصناف موارد المعرفة في ظل الثورة المعلوماتية [...] التي يشهدها عصر العولمة.

- تعويدهم على تحمل المسؤولية الذاتية والاستقلالية في بناء مشاريعهم المستقبلية"[1].

- "تحسيس المتعلم بالموارد ومتطلبات الوسط، وذلك ليتمكن من تحسين نوعية حياته.

- تنمية مهارات تمكن المتعلم من تدبير أمره في جميع مستويات الأنشطة وكافة المهن"[2].

2.5- ضوابط المشروع الشخصي للمتعلم

من البدهي أن نسلم أن المشروع الشخصي، لا يكون مفيدا بالنسبة لجميع المتعلمين، مهما تساوت طرق تكوينهم وتدريبهم، ذلك لأنهم لا يؤمنون بجدواه في غالب الأحيان؛ لهذا السبب ينبغي أن يترافق إرساؤه بمجموعة من الضوابط منها:

- تحسيس الآباء بأهمية إقامة الاختيار على قدرات وميول الأبناء، وليس على تقليد غيرهم أو الانسياق وراء تحقيق أمان سابقة لهم فشلوا في تحقيقها خلال مراحل دراستهم.

---

[1] - حسن كشاحي، المشروع الشخصي للمتعلم مدخل أساسي للتربية على الاختيار، مجلة علوم التربية، ع. 69، منشورات وزارة الثقافة، الرباط، شتنبر 2017، ص. ص: 71- 76، ص. 74.

[2] - الكتاب المرجعي للملاءمة: الإطار المفاهيمي والمنهجي، *USAID*، مشروع ألف (الارتقاء بجودة التعلم والتأهيل للعمل من أجل مستقبل أفضل)، فبراير 2009، ص. 50.

- جعل فضاء المؤسسة فضاء مشجعا على بروز المواهب المختلفة، وتوعية المتعلمين بالانعكاسات السيئة لسوء اختيار المشروع على مستقبلهم الدراسي والمهني.

- بناء الاختيار على المهارات والقدرات، ومساعدة المتعلمين لتبين سبل الاستفادة منها لتتناسب ومتطلبات المهن المرغوبة، عبر خطط توجيهية متينة.

- "إقدار المتعلم على بناء المشروع (وهو تخطيط للمستقبل) سواء لمتابعة التكوين الدراسي، أو لولوج إحدى التكوينات المهنية والتقنية، أو عند الانخراط في مشروع مهني؛ يحتاج [فيه إلى] مساعدة وإرشاد المدرسين، ورعاية أسرية حتى يوجه التوجيه السليم"[1] .

- تزويده بآليات "الرصد والتتبع واتخاذ القرار عن طريق التفكير في:

1- [وضعيته] وقت التفكير في المشروع.

2- ما يريد أن يكون عليه في المستقبل القريب.

3- الإمكانات المتاحة في مختلف البيئات التربوية أو المهنية المتواجدة في محيطه.

4- [الجرأة لاتخاذ] قرارات [وتحديد أهداف] انطلاقا من معرفة كافية بمختلف الطرق المتاحة لبلوغها.

5- وضعه في منطق مشروع قابل للإنماء والتصحيح المستمرين"[2].

6- "وضع خطة تقويمية تكون موضوع تعاقد بين كافة أطراف الفعل التعليمي التعلمي.

7- تفعيل مسألة الروابط بين التحفيز الدراسي والتوقعات المستقبلية.

8- جعل المشروع الشخصي في قلب المناهج والبرامج الدراسية.

9- اعتماد التوجيه كآلية تعويضية تجبر الضرر وتقدم البدائل لأن مسار المشروع الشخصي ليس مسارا هادئا.

10- قيام مستشاري التوجيه بكامل مسؤولياتهم كطرف رئيسي إلى جانب المتعلمين [ومساعدتهم] في إنجاح مشاريعهم الشخصية ... والقيام بالتقويم الذاتي، وتهيؤهم للانخراط في المشروع الشخصي وتصحيح التمثلات النمطية والمغلوطة التي يكونها بعض المتعلمين حول ذواتهم وواقع سوق الشغل"[3].

2.6- خطوات إنجاز المشروع الشخصي للمتعلم

يبنى المشروع الشخصي أو المهني بالتنسيق بين مجموعة من الأفعال، توافق التخطيط الاستراتيجي

---

[1] - غريب ومن معه، **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، م. س، ص. 405.

[2] - نفسه.

[3] - حسن كشاحي، **المشروع الشخصي للمتعلم** ...، م. س، ص. 74.

الذي يقصد للمدى البعيد، وهي: "الاكتشاف والبلورة والتخصيص والإنجاز:

1) **الاكتشاف**: يؤدي في أبعاده المختلفة والمتعددة إلى فحص الممكنات دون إكراهات أو رقابة ذاتية.

2) **البلورة**: وتتمثل في اختيار طريق للحل، يترك المكان لإمكانات عديدة. لذلك، فإنه من الضروري القيام بتوضيح الوضعية وترتيب المعطيات حتى تظهر الرهانات الرئيسة التي سيتخذ القرار حولها.

3) **التخصيص**: هو الاتجاه الذي يهتم في نفس الآن، بما نريد وما نقدر عليه وبالقيم التي تم ترسيخها والواقعية التي تم فرضها.

4) **الإنجاز**: وهو الانتقال من مستوى المقاصد إلى مستوى الفعل"[1] .

2.7- دور الأستاذ في توجيه المتعلم لاختيار مشروعه الشخصي

يسهم الاختلاف في وجهات النظر بين المتعلمين في إعطاء فكرة عن تصورهم للصعوبة الموضوعة أمامهم، ويفتح للأستاذ طريقا لمساعدتهم في تنظيم مهارات التفكير للارتقاء بها شيئا فشيئا إلى درجاتها العليا، كما يسمح له بجعل التهديف عملية واعية، بوصفه سياقا ذا مفعول ارتجاعي يعنى من خلاله المتعلم "بدرجة نجاحه في تعلماته، وبحصيلة مساهماته الإيجابية والسلبية، فيحدد تبعا لذلك أهدافا جديدة ووسائل كفيلة بتحقيقها"[2].

ويقوم المدرس بمصاحبة عمليات الاكتشاف والبلورة والتخصيص والإنجاز عن طريق:

"- الوصاية (Le tutorat): [... وتتم بواسطة] التتبع البيداغوجي المفردن، بتجميع وتحليل معلومات تهم استعدادات وذوق وقدرات كل تلميذ، لتقوده إلى إعداد مشروع دراسي.

-**العريفية** (Le monitorat): يتعلق الأمر هنا بالمساعدة التعاضدية بين التلاميذ من مستويات متماثلة ومختلفة حسب الحالات. وهكذا، يعمل العريف نيابة عن المدرس، ويعيد إنتاج نفس العلاقات التي يؤسسها هذا الأخير مع تلامذته [...]، غير أن المدرس لا يعفى من مراقبة يقظة لأعمال المتعلمين في هذا الإطار، حتى ولو كان المتفوقون يساعدون المتأخرين.

-**الدعم** (Le soutien): وهو نوع من المساعدة التي تتغيا سد الثغرات وإعادة النظر في المعلومات الأساسية وفق مسار تدريجي أكثر تنوعا، وبتمارين مفردنة. ويتم تنفيذ الدعم في مجموعات صغرى أو بأفراد، الأمر الذي يسمح بتأسيس علاقة مباشرة بين المدرس والتلاميذ.

---

[1] - ميشال دوفلاي، **إعطاء معنى للمدرسة**، م. س، ص. ص: 235-236.

[2] - وزارة التربية الوطنية، جل بيليتي وآخرون، **التقييم التكويني للقسم متعدد المستويات**، ترجمة أحمد السكاكي، الرباط، 1997، ص 26.

-**الإرشاد المنهجي**: [وهو] نوع من المواكبة لأنشطة التلميذ التعلمية التي تنزع إلى مساعدته على اكتشاف طرائق العمل الأكثر نجاعة والوعي بالخطوات التلقائية لإتقانها. ويتم وفق طرق مختلفة: فهناك الحوار البيداغوجي الذي يستهدف مساعدة التلميذ في الوعي بالكيفية التي يستخدم بها المعلومات [الملتقطة بالحواس] السمعية والبصرية لمعالجتها وتخزينها. وهناك التدخل بالشرح الذي يمكن التلميذ من استحضار فعله ووصفه لغويا. وهناك الإرشاد البيداغوجي الذي من خلاله يقود المدرس تلميذه إلى أن يتساءل عن المهمة المطلوب منه القيام بها، في المشكل المطروح عليه والحل الذي سينجز عمله في إطاره.

-المساعدة على العمل الشخصي: إنها مساعدة قريبة من السابقة، لكنها موجهة أكثر نحو التمرن النوعي، متأسسة على فكرة مفادها أنه لا يكفي حث التلميذ على العمل، بل يجب أن تقترح عليه مسارات لتحسين هذا العمل"[1]، وتوجيهه في سياقات ملائمة تفضي نهاياتها إلى تحقيق الرضى عن مآل التعلمات، وعن الدور الذي لعبته المدرسة في تحويل التصورات عن المستقبل، إلى واقع مشهود.

ثالثا: مشروع الوحدة

ينقل التدريس بالمشروع الممارسة الصفية التربوية من الاهتمام بالمحتوى المعرفي إلى العناية بكيفية تمكن المتعلمين من تملك آليات المعرفة وضوابطها، وطريقة توظيفها في حياتهم، فهو تدريس يركز على المتعلم واحتياجاته وأهدافه. وهذا الأسلوب سيمكنه من التأقلم مع المحيط والانخراط الواعي في المجتمع، بشكل يحفظ له التوازن والقدرة على الاختيار. لهذا فإن العمل بالمشاريع، يصب في أساسيات البيداغوجيا المتمركزة حول المتعلم وتحفيزاته وميولاته. ومن هذا المنطلق تم الانتقال من التعليم إلى التعلم؛ لأن المتعلم في سياق التعلم بالمشروع يلائم تعلماته ويكيفها مع المحيط ومتطلباته، وتجعله هذه المنهجية في قلب السيرورة التعليمية التعلمية، فيحظى بمكانة متقدمة في الفعل التربوي.

يعد نهج المشروع تبعا لـ "فيليب بيرينو" «Philipe Perrenoud» عملا جماعيا، يسهر عليه متعلمو الفصل الدراسي، ويروم تحقيق إنتاج ملموس وواضح، يشارك فيه الجميع، وبواسطته يكتسب المتعلم تعلمات ومعارف ومهارات جديدة وواضحة ضمن المقرر الخاص بمادة من المواد أو بأكثر من مادة[2]. فيصبح بذلك المشروع جزءا لا يتجزأ من إطار تعليمي عام، ينبني على الفعل والمثابرة وحسن التنظيم،

[1] - ميلود التوري، **تدبير المجزوءات لبناء الكفايات**، طباعة ونشر سوماكرام، ط. 1، الدار البيضاء، 2006، ص. ص: 30- 31.

[2] - جان برولكس، **التعلم بالمشروع**، م. س، ص 35.

وخطة أو نظاما داخل المنهاج الدراسي يهدف إلى إشباع حاجات الأفراد وتأهيلهم لمعايشة المستجدات في جميع مجالات الحياة.

تحيل وظيفة المشروع بصفة عامة، "على تقديم وضعيات تعلمية تعليمية في صيغة مشروعات، تدور حول مشكلة معينة واضحة، تجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم، وبتوجيه وإشراف من المدرسين، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة. وينطلق هذا التوجه ضمن ممارسة تتجاوز الحدود الفاصلة بين المواد (Décloisonnement)؛ حيث تتداخل لتتمحور حول مجموعة من الأنشطة الهادفة، بحيث تصبح المعلومات والمعارف، مجرد وسيلة لا غاية في ذاتها"[1] .

ومنه يمكننا أن نستنتج بأنه "عملية منهجية لاكتساب ونقل المعرفة؛ حيث يتوقع المتعلم ويخطط ويحقق، في وقت محدد، نشاطا ملحوظا في سياق تربوي يؤدي إلى منتوج جاهز وقابل للتقييم وذلك بمفرده أو مع زملائه وتحت إشراف المدرس"[2]. ومن خلال هذا المفهوم يتضح أن المتعلم يتخذ خطوات وتدابير إجرائية محددة ومرسومة بدقة بمساعدة مدرسه، تتسم بالتدرج، ولها منطق خاص ينظمها. إن التعلم بالمشروع يجعل المتعلم مكتشفا للمعرفة بنفسه، ومنخرطا في العملية التعليمية التعلمية.

يتطلب المشروع توقع الفكرة، ثم الانتقال نحو التخطيط والأجرأة الفعلية، بغرض الوصول عمليا إلى منتوج ملموس يصور الفكرة المتوقعة. وتستهدف الصيغة التربوية للمشروع التركيز على تطوير مهارات المتعلم وقدراته وكفاياته، وهذه الصيغة تلائم التدريس وفق المقاربة بالكفايات التي تؤكد على جعل التعليم متمركزا حول المتعلم، ويتأسس على العمل الجماعي، وتقاسم المهام، وتكامل الأدوار بين التلاميذ والمدرس، من أجل اقتراح حلول للمشاكل التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية التعلمية. ولهذا لا يجب أن ينصب مجال الاهتمام على إنجاز المشروع فقط، وإنما يجب التركيز أيضا على إفادة المتعلم منه بشكل كبير، فمواضيع المشروعات يجب أن تراعي مصلحة المتعلم وتخدم تعلماته وتعبر عن حاجاته المعرفية والوجدانية؛ لأن توافق المشروع مع موضوعات التعلم ومجالات اهتمام المتعلم، سيجعل فرصهم في الاستفادة والتعلم وتطوير الذات كبيرة جدا، وذات معنى وجدوى. لهذا يجب اختيار مشاريع لها علاقة ببرامج تكوين المتعلم وكفاياته، حسب كل مستوى دراسي، وهذا يتطلب مجهودا فكريا مهما: إعدادا وتخطيطا وتدبيرا وتقويما، فلا يمكن تطبيق التعلم بالمشروع، دون الأخذ

[1] - عبد الكريم غريب، **الكفايات واستراتيجيات اكتسابها**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2004، ص164. وانظره أيضا في الميثاق الوطني للتربية والتكوين قراءة تحليلية، م. س، ص. ص: 404- 405.

[2] - جان بروكس، **التعلم بالمشروع**، ص 36.

بعين الاعتبار طبيعة الفئة المستهدفة، ومميزاتها، والمستوى الدراسي، ومجالات اهتمامها، ومحيطها السوسيوثقافي، وإكراهات الزمن التي تلزم تنظيم حصص العمل وفق مراحل منتظمة.

في هذا السياق، يبدو مشروع الوحدة إطارا بيداغوجيا ومنهجيا للارتقاء بالمتعلمين معرفيا ووجدانيا ومهاريا، بجعلهم يتفاعلون مع مجالات الوحدات الدراسية وفهمها فهما أعمق من خلال البحث والتعلم الذاتي والتعاوني، فتصبح عملية التعلم بالنسبة إليهم حيوية وملهمة، وذات فاعلية أكثر؛ فيعمقون معرفتهم بالمحتوى التعليمي وأهدافه، ويبنون مهارات البحث والتفكير المنهجي والنقدي والإبداع والتواصل والتعاون[1] .

وتكمن أهمية مشروع الوحدة في ذلك الفعل المركب؛ بما يحققه من إدماج للمعارف والمهارات والقيم والمواقف لإنجاز مهمات محددة وحل وضعيات مشكلة يواجهها المتعلمون، والتي تتطلب تعاونا وتبادلا للمعارف وتقاسما للتجارب، علاوة على ما يحققه من تنمية المهارات التواصلية والتعبيرية، وإذكاء روح العمل الجماعي، والرفع من قيمة عمليات التفكير المنظم القائم على الاقتراح، والاختيار، والتوجيه، والنقد. ومن ثم يُمَكِّن العمل بمشروع الوحدة نقل الممارسة الصفية من التركيز على دروس صفية قصيرة ومبتورة محورها المدرس، إلى التركيز على النشاط التعلمي الممتد في الزمن[2]. وعلى هذا الأساس؛ فإن التعلم بمشروع الوحدة يعزز من حافزية المتعلم ودافعيته، ويطور مهارات حل المشكلات، ويطور الاستقلالية والمسؤولية في المشاركة، ويهيئ لإقامة مشاريع اجتماعية لاحقة وإدارتها[3].

3.1- أهداف مشروع الوحدة

يسعى مشروع الوحدة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الربط بين النظر والعمل والفكر والممارسة؛
- تشجيع المتعلم على ثقافة البحث والاتصال بمصادر المعلومات المتنوعة؛
- تعميق المتعلم فهمه لموضوعات المجالات المدروسة؛
- تنمية مهارات التخطيط وجمع المعلومات وتنظيمها، واستثمار ذلك في عملية الإنجاز؛
- إذكاء الحس النقدي والتعاوني، وبث روح المبادرة وتحمل المسؤولية لدى المتعلم؛
- تنمية مهارات الإبداع والتواصل والتعاون؛
- حفز المتعلم للتحلي بقيم السلوك المدني الإيجابي والأخلاق الحسنة.

---

[1] - مجموعة من المؤلفين، **في رحاب اللغة العربية**، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذ والأستاذة، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب، طبعة شتنبر 2020، ص 41.

[2] - فاطمة حسيني، مولاي عمر البداوي، محمد مكسي وآخرون، **منار اللغة العربية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي**، دليل الأستاذ والأستاذة، منشورات top édition، طبعة شتنبر 2020، ص 51، بتصرف يسير.

[3] - جان برولكس، **التعلم بالمشروع**، ص 68.

3.2- أدوار المدرس والمتعلم في مشروع الوحدة

يقتضي العمل بمشروع الوحدة توافر مجموعة من المواصفات والصفات لدى المدرس، كي ينمي المتعلم شخصيته معرفيا ومهاريا ووجدانيا، ويمكن إبراز بعضها على الشكل التالي:

- تبني العمل بالمشروع تقتضي من المدرس تحديد المعارف المراد تطويرها عبر هذه الوسيلة، والكفايات التي يراد بناؤها؛
- الاهتمام بحاجات المتعلم، وجعل التعليم متمركزا حوله؛
- مراعاة خصوصيات المتعلمين ومميزاتهم والفروقات الفردية، واستثمارها من أجل إنجاز المشاريع؛
- التحلي بقيم التواصل الإيجابي ومبادئ الحوار البناء والهادف؛
- العناية بمعارف المتعلم القبلية وتمثلاته وأخطائه التي تفرزها السيرورة التعليمية، واستثمارها الاستثمار الجيد والأنجع؛
- بث روح التعاون داخل جماعة الفصل، والعناية بتقريب وجهات النظر، وتأسيس مناخ علائقي إيجابي، وتوفير بيئة آمنة للتعلم؛
- الإلمام بشروط إنجاز المشروع ومراحل إنجازه.

وفي ضوء هذه المواصفات تتحدد أدوار المدرس[1]، فهو مدرب، يجب أن يتوفر على خبرة ودراية كافية في مجال التعليم، تسعفه في الإجابة عن أسئلة المتعلمين، ومساعدتهم على تجاوز كل العقبات والصعوبات التي تقف حجرة عثرة أمام تقدمهم في التعلم.

ومن أدواره كذلك أنه منشط في المقام الأول، يجب أن يكون قادرا على التنظيم والإشراف والتجاوب مع جماعة الفصل، والحفز على إشراك جميع الأفراد، وذلك بخلق البيئة الآمنة المشجعة على الانخراط الجيد، والالتزام بما هو مطلوب إنجازه، والمساهمة في نجاح المشاريع، وهذا يتطلب الصرامة وقوة الشخصية وقدرة تفاعلية كبيرة.

علاوة على ذلك يتعين على المدرس أن يتبنى وينهج ثقافة تحفيزية؛ لأن التعلم بالمشروع هو منهج تحفيزي بالأساس، ومن هذا المنطلق لا بد من العمل على إنجاز المشروع عبر محطات مناسبة وهادفة، حتى لا ينفر المتعلم من المهمات الموكولة إليه. في ظل هذا على المدرس أن ينهج أسلوب الحفز والتشجيع

[1] - ينظر جان برولكس، **التعلم بالمشروع**، ص 78.

بشكل دوري ومتواصل، مع الإفادة من كل الأساليب والتقنيات التي تشجع على الاستمرارية والمثابرة والعمل الجدي.

ومن أدوار المدرس كذلك أن يسعى إلى تقويم عمل المتعلم والتذكير بضوابط العمل والإنجاز، فالتقويم يبقى سيرورة ممتدة عبر مراحل إنجاز المشروع المختلفة، ولا يجب أن يقتصر على مرحلة عرض المنتوج النهائي، مع ما يقتضيه ذلك من تزويد المتعلم بردود فعل بشكل منتظم.

وتلك أهداف تعلمية منبثقة من أنشطة المتعلم، فمن خلالها يمكن اشتقاق أدوار المتعلم في مشروع الوحدة؛ فهو إنسان مفوّض، أوكلت له مهام التخطيط والتنفيذ والعرض والتقويم، وتبعا لذلك يلزم أن يشعر بالاستقلالية؛ فالمشروع سينجز باسمه وسيعكس قدراته ومهاراته، ومن هذه المسؤولية يتحتم عليه أن يكون فردا مشاركا وعارفا بدوره ومستوى تدخله، وفي الوقت نفسه يتعين أن يكون إنسانا متعاونا، يستثمر جميع إمكاناته وموارده ويعبئها في سبيل خدمة المشروع، ومتفاعلا مع أقرانه، ومنفتحا على اقتراحاتهم وأفكارهم ومواقفهم. وهنا تكمن ميزة مشروع الوحدة، فهو يهدف إلى تنمية كفايات الحوار والتواصل والانفتاح والتعاون وتقبل الرأي الآخر[1].

3.3- مراحل إنجاز مشروع الوحدة

- مرحلة تحديد المشروع والتخطيط له:

بعد تشخيص وضعية التعلمات، يساعد الأستاذ أفراد جماعة الفصل على اختيار مشروع الوحدة، في ارتباط تام بمجالها وبرامج تكوين المتعلمين، مع بيان دواعي هذا الاختيار، فلابد أن يحرص المدرس على استجابة المشروع لحاجات المتعلمين ومميزاتهم وميولاتهم وإمكاناتهم.

ويناقش المدرس مع متعلميه من خلال هذه المحطة صيغ العمل ومراحل إنجاز المشروع وسبل التنفيذ، ويوزع عليهم المهام والأدوار، ويحيلهم إلى مصادر المعلومات والبيانات والمعطيات. فهذه المرحلة يجب أن تختص بالإعداد للمشروع من كل جوانبه تفاديا للإخفاق في عملية التنفيذ والتنزيل.

- مرحلة إنجاز المشروع:

يقود المدرس أفراد جماعة الفصل للبدء والشروع في إنجاز المشروع، مع تشجيعهم على تدوين تعليقاتهم وآرائهم وملاحظاتهم بخصوص الوثائق والبيانات والصور والقصاصات والمعلومات المعدة لعملية الإنجاز، والتي قد تشكل جزءا من ملف المشروع، من أجل حفزهم على التواصل والانخراط في العمل أكثر وبجدية أكبر.

[1] - جان برولكس، التعلم بالمشروع، م. س، ص 82.

- مرحلة عرض المشروع وتقويمه:

بعد عملية الإنجاز، تقدم كل مجموعة حصيلة عملها بالتناوب، مع الحرص على تنويع طرق العرض وأشكاله (تقارير مكتوبة، عروض وفق خطاطات، عروض شفوية، مجسمات، عروض توظف التكنولوجيا الحديثة ...)، وهكذا يتقاسم المتعلمون منتجاتهم، ويناقشونها، بإبداء الملاحظات والاقتراحات، من حيث صحة المعلومات والمعطيات، وأساليب الإقناع، والتركيز على مدى حضور أبعاد المشروع المعرفية والمهارية والوجدانية؛ بغرض التحسين والتجويد، والإفادة منها في إنجاز مشاريع لاحقة.

رابعا: مشروع القسم[1]

يقوم مشروع القسم على توليف رغبات واختيارات مجموعة القسم، كنوع من التدريب الجماعي على تنفيذ استراتيجيات بلورة المشاريع، لأن النجاح في مشروع شخصي لا يمكن الاحتفاء به إلا وسط الجماعة، وبالتالي تكون جماعة القسم هي الجماعة التدريبية الأولى لممارسة استراتيجيات حل المشكلات، ضمن مخطط المشروع الجماعي، الذي يتخذ منحى يؤازر المشروع الشخصي للمتعلم، لما يتيحه من آليات وديناميات توظفها الجماعة بشكل متميز في فضاء واحد، يعرف أصحابه أن نجاح المشاريع المشتركة وعلى رأسها مشروع القسم، يتطلب بالضرورة قيادة ديمقراطية، قائمة على التضامن والانسجام والتكامل، مع ما يقترن بها من مشاعر إنسانية كالاتحاد والتضحية والمسؤولية والالتزام، ومهارات تواصلية كتوزيع الأدوار وحسن الإصغاء واحترام الرأي ومنع مسببات التوتر والتشويش، وقدرات تدبيرية قائمة على قبول الاختلافات، والإمساك بزمام الأمور، وتصور صادق لأدوار القيادة، "قيادة ديمقراطية، تساعد على الإبداعية والابتكار، وتحقيق المردودية والإنتاجية، سواء أكان ذلك في غياب المدبر أم في حضوره، وتساهم ... في بروز تفاعلات إيجابية بناءة كالتعاون، والتوافق، والاندماج"[2].

4.1- وظائف مشروع القسم

يضطلع مشروع القسم بوظائف عدة، تشتغل لتحقيق رقي المتعلم على المستويين الشخصي والجماعي، تتمثل في:

"- الوظيفة الاقتصادية والإنتاجية.

- الوظيفة العلاجية.

---

[1] - نفسه

[2] - كورت لوين ((Kurt Lewin، انظره عند جميل حمداوي، المدرسة **المقاولاتية المفهوم والآليات**، مطبعة الخليج العربي، ط1، 2017، ص95.

- الوظيفة الديدكتيكية.

- الوظيفة الاجتماعية والتواصلية.

- الوظيفة السياسية [المتمثلة في] (تكوين المواطن الصالح المدني)"[1].

4.2- الركائز الأساسية لمشروع القسم

لا يكون الهدف من مشروع القسم تحقيق مكاسب مادية، بقدر ما يهمه العائد المعنوي المحصل على مستوى الشخصية، إذ يروم تعزيز المهارات وتنمية الذكاء العاطفي، الذي لا يمكن تقويمه إلا عند التعاطي مع الجماعة، وهكذا نجده يقوم على أربع ركائز أساسية:

- التأصيل للنجاعة والتدبير التشاركي المتمثل في تجنيد الجهود الشخصية لتنفيذ مهام وتحقيق أهداف تحددها الجماعة.

- تغيير النظرة للحرية، إذ هي مسؤولية توجب الالتزام واحترام التنظيمات.

- التأسيس لفكر استراتيجي قائم على تعزيز العلاقة بين الفرد والجماعة، فترى الجماعة في نجاحها نجاحا للأفراد، وفي فشلها فشلا لهم.

- قبول الاختلاف واعتباره نقطة قوة الجماعة، مما يحفز البحث عن التكاملات بين الفريق، اقتناعا بأن التشابه لا يحدث التغيير والتجديد والتطوير.

إن السعي في إقامة هذه الركائز على مستوى الفصل الدراسي، لا يخلو من صعوبات، إذ لا يتعلق بمدرس قائم بأدواره التوجيهية والتأطيرية على خير وجه، بقدر ما يتعلق بنظرة المتعلمين للعمل الجماعي، فـ"عندما يصبح الأطفال أو المراهقون معنيين بإنجاز مهمة لها معنى في إطار المشروع، فإنهم يعملون بمنطق النجاعة، وما يصبون إليه هو أن يصلوا بأقل جهد وأقل كلفة إلى النتيجة المنتظرة، وهذا له انعكاسات عدة:

- فمن جهة إذا اشتغل المتعلمون بكيفية جماعية لإنجاز المشروع، قد يوكلون إنجاز مهمة ما للذي يمتلك الكفاية المطابقة لها: فمثلا إذا تعلق الأمر بتحرير رسالة في إطار مشروع عام للكتابة، فإن مهمة التحرير سيؤتمن عليها [من كان] له إلمام بها جملة وتفصيلا. وبصفة عامة، فإن كل واحد يتوجه تلقائيا إلى المهمة التي يتقنها، في حين أن منطق التعلم يتنافى مع ذلك، إذ يلح على أن توكل المهمة لكل من يكون

[1] - جميل حمداوي، **المدرسة المقاولاتية**...، م. س، ص. 195.

ملزما باكتساب الكفاية وليس للذي يمتلكها. وهذا ما أشار إليه "فيليب ميريو" حيث قال: "يمكن أن يكون كل من منطق التعلم ومنطق الإنتاج على طرفي نقيض."[1]"

ولتفادي أمثال هذه المخرجات، يجب أن يحرص المدرس على بناء أسس الفكر الاستراتيجي وتشجيع التقاسم وتبادل الخبرات وإرساء التربية على النجاعة، فالأشخاص الناجعون هم الأكفاء، وهؤلاء يعرفهم رافان (Raven[2]))، بأنهم:

1) يحبون ما يقومون به.

2) يعبرون بشكل واضح عن سعادتهم بالنجاح وعن خيبتهم في حالة الفشل.

3) يتأكدون من مساعدة الغير لبلوغ مراميهم.

4) يصوغون مقاصدهم بوضوح ودقة، ولا يتركونها للصدف.

5) يضعون خططا لبلوغ مراميهم.

6) يحددون أهدافا دقيقة ومثيرة وواقعية وقابلة للقياس؛ أي قابلة للتحقق؛ فهي بالتالي أهداف غير صعبة وغير سهلة.

7) يقيّمون تقدمهم ويستفيدون من التغذية الراجعة لتجويد أفعالهم.

8) يثقون في قدرتهم على مواجهة المشاكل، وتحدي الصعوبات، كما يكونون في مستوى التحكم في الأوضاع.

9) يبحثون عن الوضعيات التي يمكن أن يختبروا فيها قدراتهم.

10) يعتبرون المكاسب المالية مؤشرات على جودة عملهم، عوض اعتبارها ملكية في حد ذاتها.

11) يمكنهم تحمل العناء والصبر على المشاق، وتحمل الإحباطات من أجل تحقيق النجاح.

12) يرفضون الاهتمام بمهام روتينية ومملة، لا تقودهم إلى الهدف المقصود.

13) يتميزون بالإبداع والخلق، ولهم استعداد للبحث في المحيط للعثور على الأدوات والأفكار التي يحتاجونها.

14) يتمركزون حول المهمة، ويكونون جادين في العمل مع أشخاص أكفاء.

---

[1] - ميلود التوري، **أسس التكوين**...، م. س، ص. ص: 144- 145.

[2] - غريب، **المنهل**...، م. س، ص. ص: 748- 749.

وهكذا، يسمح مسعى مشروع القسم "بخلق الوعي لدى كل واحد بحدود تناسقه، ويلزمه بالتنقل لكي يصبح التناسق الجماعي ممكنا... فكل واحد مطالب ببذل مجهود لفهم منطق الآخر، مما يجبره على الوعي بتعقد طرق إدراج التناسق داخل الممارسة... والحال أن البداهات تتهاوى عندما يواجه [الفرد] تناسقه بتناسق الآخرين. وهنا ينبثق عمل شاق لبناء تناسق مشترك يعتبر ضروريا لكي يكون للعمل الجماعي نتائج إيجابية...ففي كل مشروع مشترك، يقترن الاكتشاف الجماعي باكتشاف تأملي للفاعلين. وهنا تتناسل الأسئلة: كيف يمكنني تحليل الوضعية؟ ما هو الجواب أو ما هو الحل الذي يمكن أن أقدمه، وكيف يمكنني أن أكون مفيدا للآخرين؟ وإلى أي حد سيتم الاعتراف بفائدته؟ وهل يتعين عليَّ أن أثق فيما تقترحه عليَّ معرفتي أو معرفة الآخر؟ حسب الدينامية القائمة، فإن هذه الأسئلة يمكنها إما أن تؤدي إلى مواجهة ثرية بين الآراء، وإما إلى إثارة "ألعاب الصمت"[شون/ Schon] أو إلى تصعيد تنتج عنه القطيعة على مستوى الحوار، مادام كل واحد يعتمد على تمثلاته وقيمه الشخصية"[1] .

4.3- دور الأستاذ في توجيه مشروع القسم

يوحد المشروع أهداف مجموعة القسم، ويسمح بتوزيع الأدوار وتحديد الإلزامات، ومراقبتها بشكل تشاركي بين الشركاء المتواجدين في فضائه، كل من مكانه ومكانته، وهكذا يتحدد مكان الأستاذ بأنه عنصر من مجموعة عناصر، وتتحدد مكانته بوصفه موجها ومديرا وقائدا ممارسا لجميع أدواره الإيجابية، التي تحمل معاني "التناسق الداخلي بين القيم والأفعال، وهو ما ينعكس [بشكل إيجابي] على اختيار عدة وصيغ التعليم والتعلم. وعند تمكن التلاميذ في هذه الحالة من إدراك مسارهم التكويني بوصفه مجموعة متناسقة، فإن باستطاعتهم ربط مختلف الأهداف فيما بينها، والعمل على إدماج مختلف المعارف والكفايات داخل سياق تعلمي أوسع"[2].

يؤدي الأستاذ دورا أساسيا في توجيه مشروع القسم نحو النجاح، من خلال:

1- تشجيع التلاميذ على اختيار الأعمال المهمة التي ينبغي القيام بها.

2- تشجيع التلاميذ على التعرف على عواطفهم.

3- تشجيع التلاميذ على تحديد أهداف مثيرة، لكنها واقعية، مع ملاحظة تقدمهم.

4-تشجيع التلاميذ على التفكير حول أنفسهم، والتساؤل حول نوعية شخصيتهم، ولأجل ذلك، ينبغي تزويدهم بالمصطلحات والمفاهيم الضرورية لهذا التفكير.

---

[1] - فيليب غابيي، مارسيل لوبران، مونيكا غارتر وآخرون، **الممارسات البيداغوجية المعاصرة**، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط. 1، مطبعة النجاح الجديدة، 2013، ص. ص: 147- 148- 149.

[2] - فيليب غابيي وآخرون، م. س، ص. 149.

1- تقديم نماذج من [السلوكات البناءة] للتلاميذ، حتى يتعرفوا على أساليب ممارسات الأفراد.
2- إعطاء الفرصة للتلاميذ لممارسة [وتقليد] هذه السلوكات.
3- تشجيع التلاميذ على دعم الآخرين لبلوغ أهدافهم.
4- تشجيع التلاميذ على ملاحظة المهمة التي سيقومون بها والتعرف على العوائق التي ينبغي تجاوزها.
5- تشجيع التلاميذ على استغلال وجهات نظرهم"[1] .

يساعد الأستاذ المتعلمين على ضبط خطوات الفعل، وتنظيم التفكير في المشكل الذي يطرح للتداول الجماعي، إذ عليهم أن يمروا من الفهم إلى التفكير في الفعل ليصلوا إلى الفعل والأجرأة، عبر خطوات نثبتها في الجدول الآتي[2]:

الإجراء	مستلزماته
الفهـــم	- تفسير المشكل المطروح - موضعة المشكل بين مشاكل أخرى - توقع الحلول
التفكير في الفعل	- تحليل المعطيات - تمثل المرامي المنشودة - تفعيل الموارد - معلمة الوسائل المتاحة - ترتيب مراحل حل المشكل
الفعـــل	- تنظيم مقر العمل - تدبير الزمن - الإنجاز المرحلي المتتالي - التركيز على المرمى المستهدف

خامسا: مشاريع الأنشطة المندمجة

تدخل الأنشطة المندمجة ضمن ما تسميه الأدبيات بالمشروع التربوي، وهو سلوك استباقي يقوم على القدرة على تصور خطة عمل مستقبلية، وتخطيط مراحل إنجازها وفق أهداف محددة سلفا.

5.1- مشاريع الأنشطة المندمجة

دخلت المنظومة التربوية منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرحلة جديدة، اتسمت بتأهيل المدرسة المغربية وفق بُعد تبصري واضح، دعمته الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي (2015-2030)، وفي هذا الإطار، تكثفت المساعي الوطنية لإعطاء الأنشطة المندمجة، مكانتها ضمن الأنشطة

[1] - غريب، **المنهل**، ج. 2، م. س، ص. 749.
[2] - ينظر ميلود التوري، تدبير المجزوءات لبناء الكفايات، م. س، ص. 50.

الموازية وأنشطة الحياة المدرسية. إذ تقرر تخصيص حيز زمني لها "في استعمال زمن المتعلمين والمتعلمات وفي جدول حصص الأساتذة المنخرطين في الأندية التربوية ممن أبدوا الرغبة في ذلك، وتم تحديد المدة الزمنية المخصصة لهذه الأنشطة في ثلاث ساعات أسبوعية تشمل الأنشطة الصفية وغير الصفية"[1]. وهذا الاهتمام المتزايد بالأنشطة المدرسية، يجد مبرراته في قدرتها على رصد جوانب مهمة من شخصية المتعلمين، قد لا تشي بها الأنشطة الصفية الاعتيادية التي تجري داخل الأقسام.

عندما نقول نشاط موازي (Parascolaire ; Extrascolaire) فنحن نقصد "النشاط الذي يتم خارج ساعات العمل المدرسي"[2]. وهذا يختلف عن المقصود بالأنشطة المندمجة؛ التي لا تنجز خارج فضاء المدرسة؛ وبالرغم من كونها مجزوءات تكميلية لا توجد في مقررات رسمية، فهي لا تقل أهمية عن أنشطة التعليم تعلم، المثبتة رسميا في البرامج الدراسية، إذ تعد مشاريعها إحدى ركائز إرساء الجودة في التربية والتكوين.

وهكذا، يجري تعريفها بأنها "أنشطة تتكامل مع الأنشطة الفصلية بفضل مقاربة التدريس بالكفايات، وقد يشارك في تأطيرها متدخلون مختلفون. كما أنها تسعى إلى تحقيق أهداف المنهاج، وتعطي هامشا أكبر للمبادرات الفردية والجماعية التي تهتم أكثر بالواقع المحلي والجهوي، بالإضافة إلى كونها تتيح إمكانية مناولة المواضيع والأحداث الراهنة، وتفتح المجال للتعلم الذاتي الملائم لخصوصيات المتعلمين"[3]. وفي المجمل، يتعلق الأمر بأنشطة غير فصلية، مع أنه بالإمكان تحويل بعض الأنشطة الفصلية إلى أنشطة مندمجة "يستدعي تنفيذها فضاء مختلفا ومتدخلين متعددين، وذلك بإعداد مجزوءات خاصة بكل محور، جهويا أو وطنيا، وتخصص لها أحيازٌ زمنية مناسبة"[4] .

5.2- خصائص مجزوءات الأنشطة المندمجة[5]

من خصائص مجزوءات الأنشطة المندمجة ما يلي:

-**الاستقلالية**: حيث تبلور كل مجزوءة إسهامها النوعي الخاص بها في تكوين المتعلمين، في إطار تكاملها مع غيرها من المجزوءات الصفية، فتستقل بعناصرها وأهدافها، وأنشطتها، ووسائلها، وإجراءاتها.

-**الانسجام والتكامل**: تبلور المجزوءات بشكل نسقي متماسك يحيط بكل الجوانب، ويحقق الأهداف المنشودة.

---

[1] - المذكرة 048-21، الصادرة في 30 شتنبر 2021، حول إدماج أنشطة الحياة المدرسية في الزمن المدرسي.

[2] - عبد الكريم غريب، المنهل، ج. 1، م. س، ص. 25.

[3] - وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية، دليل الحياة المدرسية، منشورات إدكل، الرباط، دجنبر 2009، ص 23.

[4] - دليل الحياة المدرسية، م. س، ص. 24.

[5] - دليل الحياة المدرسية، م. س، ص. ص: 102-103.

-**قابلية التطبيق**: ينبغي أن تكون المجزوءات المعدة من قبل المؤسسة منطقية وقابلة للتطبيق، مناسبة للإمكانات والموارد المادية والبشرية المتاحة حتى لا يتعثر إنجازها أو تبقى حبرا على ورق...

-**التنوع**: تتضمن المجزوءة عادة أنشطة متنوعة فيها تطبيقات عملية وأشغال يدوية وخرجات تربوية وورشات... يراعي الأستاذ إحاطتها بحاجات المتعلمين العادية والخاصة ورغباتهم، تجمع بين المتعة والفائدة.

-**المرونة**: حيث تكون قابلة للإغناء والإثراء والمواءمة لاستثمارها مع مجموعة في مستوى معين أو مع مجموعات في مستويات أخرى بعد توجيهها تبعا لمتطلبات الاستعمالات الجديدة؛

التعلم النشيط: تقتضي طبيعة الأنشطة المندمجة استخدام آليات التعلم النشيط لكي توفر للمتعلمين سبل التفتح الفني والأدبي والعلمي والتقني والرياضي...حسب هواياتهم من جهة، ولكي تكتسي طابعا عمليا وصبغة جذابة تعزز انخراط المتعلمين قدر الإمكان من جهة أخرى.

-**بلورة تكامل المعارف والعلوم**: يتيح العمل بالمجزوءات إدماج معارف وخبرات مجموعة من المواد في صيغة أنشطة تركيبية دالة، تركز على عمليات بناء متعددة المقاصد والأهداف.

-**العناية بالفروق الفردية والتعلم الذاتي**: تعتني الأنشطة المندمجة بالفروق الفردية، الجسدية والوجدانية والمعرفية للمتعلمين، وتعمل لتزويدهم بالتقنيات الملائمة لتطويرهم الذاتي، حسب حاجات كل فئة.

وهكذا، يتم إعداد مشاريع الأنشطة المندمجة ضمن إطار تحسين الجودة، بالنظر إلى كون فضاء المؤسسة، "فضاء رحبا للاجتهاد والابتكار واستكشاف سبل ومقاربات جديدة للارتقاء بالمؤسسة وتحسين جودة التعلم وربطه بالحياة العملية".[1] سواء تعلق الأمر بأنشطة مندمجة بسيطة تنفذ على مستوى الأقسام الدراسية وتندرج ضمن مخططات مشاريع القسم، أو أنشطة تصلح لتكون مشاريع مندمجة للمؤسسة.

يتم اقتراح هذه المشاريع، وفق مقاربة تشاركية، قوامها الانخراط الفعلي والفعال لكل الفاعلين التربويين والشركاء، بشكل يقوم على التواصل المفتوح والموسع بين المجالس والعاملين بالمؤسسة والشركاء. وذلك في إطار مجلس التدبير.

[1] - مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية، الدليل المرجعي لمشروع المؤسسة، أبريل 2008، ص. 39.

وعليه، "يمكن أن يبادر باقتراح العمل بالمشروع طرف أو أطراف عديدة معنية بالتربية في المؤسسة: المدير(ة)، أحد العاملين في المؤسسة، التلاميذ، مجلس من مجالس المؤسسة، جمعية الأولياء والآباء والأمهات، الجماعة المحلية، شريك من الشركاء الداعمين ...، ويمكن أن يكون القرار رسميا صادرا عن الوزارة أو الأكاديمية أو المديرية لتطبيق مذكرات وزارية في الموضوع".[1]

في حالة تبني مشروع المؤسسة المندمج، يقوم فريق القيادة برئاسة المدير (ة) بأدوار أساسية لتفعيله في كافة المراحل، باعتماد تقنية (DEPART)، التي هي اختصار لمجموع العمليات الأساسية لبلورته وتضم المراحل التالية[2] :

1/ D=DEMARRAGE : مرحلة الانطلاقة.

2/ E=ETAT DU LIEU : مرحلة تشخيص الوضعية الحالية.

3/ P=PRIORITES : مرحلة تحديد الأولويات.

4/ A=ACTIONS : مرحلة التدخلات.

5/ R=REGULATION : مرحلة الضبط.

6/ T=TRANSITION : مرحلة الانتقال.

تتطور مشاريع الأنشطة المندمجة، بوجود شركاء وأساتذة مبدعين ومجددين، لهم خبرة في مجال تحسين جودة التعليم التعلم وطرق تفعيل أدوار الحياة المدرسية. وتشجع الأكاديميات الجهوية الأعمال الرائدة في هذا المجال بالدعم المعنوي، والدعم المالي حسب الدليل المسطري الخاص بالتدبير المالي لجمعيات دعم مدرسة النجاح؛ وتنقسم مجالات مشاريع الأنشطة المندمجة إلى نوعين:

أولا- مجالات أنشطة تحسين جودة التعليم وتفعيل أدوار الحياة المدرسية، وتضم:

-تطبيقات التعلم والتعلم الرقمي في الحياة العملية؛

-التربية على القيم والديمقراطية؛

-الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية؛

-المعامل التربوية والتحسيس بالحرف؛

-النوادي التربوية؛

-الدعم النفسي والاجتماعي والتربوي؛

[1] - دليل مشروع المؤسسة، م. س، ص. 56.

[2] - راجع المذكرة الوزارية رقم 087-21، في شأن تعميم العمل بمشروع المؤسسة المندمج.

-دعم التعلمات ومحاربة الهدر المدرسي.

ثانيا- مجالات تحسين العوامل المؤثرة في جودة التعلم وأداء المؤسسة، وتضم:

-انفتاح المؤسسة على محيطها؛

-تنمية الشراكات وجلب الموارد؛

-تحسين البنيات والمرافق والفضاء؛

-توفير الوسائل وتحسين استعمالها؛

-تكييف المناهج وإثراؤها؛

-تحسين الممارسات وكفايات التدريس؛

-تحسين تدبير المؤسسة.

5.3- أهداف مشاريع الأنشطة المندمجة

تهدف مشاريع الأنشطة المندمجة إلى تحقيق إشعاع المدرسة في محيطها؛ لتتماشى ومتطلبات التنمية المحلية، عبر تجويد الممارسات التربوية وإعطاء معنى لأنشطة المؤسسة، والرفع من جودة التعلمات الأساس، وجعل المؤسسة فضاء رحبا لتنمية كفايات المتعلم، وتعزيز مهاراته وقدراته، وصقل مواهبه، وإبرازها في مشاريعه التربوية، وتوجيه توجيها سليما، وتحصينه ضد السلوكات والمظاهر المشينة. "وذلك في إطار احترام الأهداف الوطنية؛ ومن تم، يتعين في المقام الأول، العمل على تحليل وضعية المدرسة أو المؤسسة، من حيث الفئة المستهدفة والوسائل الموضوعة قيد الاستعمال وسياق الاشتغال، والحاجيات الخاصة بالتلاميذ. [وفي المقام الثاني، ينبغي تحديد الأهداف الخاصة للمشروع] في إطار احترام البرامج الوطنية، وتحديد الاستراتيجيات والتقنيات التي تم وضعها قيد الاستعمال، وطرائق التتبع والتوجيه؛ ورصد مبادرات التجديد الكفيلة بضمان الاندماج المدرسي في ظروف مثلى، وكذا الاندماج الاجتماعي والمهني للتلاميذ"[1]. ويمكن إجمالا التصريح بالأهداف التالية[2]:

- مواكبة التطورات التي تشهدها منظومة التربية والتكوين القائمة على مرجعيات: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي، والقانون الإطار 17-51 والنموذج التنموي الجديد.

[1] - عبد الكريم غريب، مستجدات ...، م. س، ص. 285.

[2] - راجع الدليل المرجعي لمشروع المؤسسة، م. س، ص. ص: 32-33-34-35-36-37-39.

- تفعيل مقاربة تشاركية نسقية متكاملة تندمج فيها كل المبادرات والخطط والأنشطة للارتقاء بالمؤسسة وتحسين جودة التعلمات في مختلف جوانبها؛

- تفعيل مرتكزات الحياة المدرسية وضوابطها؛

-البحث عن حلول ناجعة للمشكلات والعوائق الفعلية؛

-الارتقاء بجودة التعلمات بالمؤسسة على المدى المتوسط والبعيد وبناء مؤسسة القيم والمواطنة الفاعلة؛

-البحث عن حلول لتحسين النتائج الدراسية والارتقاء بها الى مستوى المعايير الوطنية والدولية؛

- تشجيع المبادرة والابتكار على المستوى المحلي والجهوي؛

-أجرأة اللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والتكوين؛

- تملك رؤية استشرافية وتحسين دور المؤسسة في الإصلاح العملي وتنمية الحكامة المحلية؛

- تحقيق انفتاح المؤسسة على المحيط باستحضار المجتمع في قلب المدرسة؛

- تفعيل التعبئة الاجتماعية والبحث عن الموارد وعقد الشراكات والتعاون مع مختلف الشركاء؛

-استثمار مرجعيات المبادرة الوطنية للتنمية البشرية وجعلها قاطرة للتنمية المحلية.

- تعزيز الكفايات وتنمية المعارف والمهارات والمواقف والقيم لدى المتعلمين والمتعلمات؛

- نشر القيم الأخلاقية والعمل على الحد من تفشي المظاهر المشينة؛

- الدعم في مجال التوجيه التربوي للمساعدة على بلورة المشاريع الشخصية؛

- المواكبة الداعمة، والتعزيز المستمر للمشاريع التربوية للمتعلمين والمتعلمات؛

- بث روح المسؤولية لدى كل الأطراف المعنية والتعبئة المجتمعية حول المؤسسة؛

- تشجيع التكامل والتفاعل والتعاون مع مختلف الشركاء والفاعلين في محيط المؤسسة... .

ويأخذ أي مشروع تربوي، كيفما كانت أهدافه؛ أصالته وتميزه، إذا كان يستهدف تطوير المتعلم، وإعداده للحياة الاجتماعية، ليقتحمها فكريا وأداتيا بالإيجابية التي تتطلبها المواطنة الصالحة، من محافظة على القيم النبيلة، ودفاع عن الهوية وعن الثوابت الدينية المكتسبة وعن العدالة والديمقراطية، ومبادئ التعايش السلمي في إطار قبول الاختلاف والانفتاح والتعاون البناء.

المحور الخامس: تدبير الأقسام الخاصة

أولا: مفهوم القسم الدامج

1.1. تعريف التربية الدامجة:

تعرف منظمة اليونسكو التربية الدامجة بأنها" تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين. ولأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد. ولذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات جودة هو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي "[1].

وتعرفها منظمة إعاقة دولية (handicap international) بأنها "تعني نظاما تربويا يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلم الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال اليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. إنها تستهدف إزاحة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية للجميع"

1.2- مشروع القسم الدامج:

للانتقال من مقاربة أقسام الإدماج المدرسي CLIS إلى مقاربة التربية الدامجة، ينبغي أن تتحول كل أقسام المؤسسات العمومية إلى فضاءات مرشحة لاستقبال بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم الأطفال في وضعية إعاقة.

ويستلزم هذا الأمر أن تكون لتلك المؤسسات (إدارة ومدرسين وجمعية الآباء) تصورات واضحة عن طبيعة ودلالة مشروع القسم الدامج.

إن القسم الدامج هو فضاء مدرسي يمكن أن يتضمن طفلا أو أكثر لديه حاجيات خاصة؛ فيكون الطفل من حقه الاستفادة من نفس العرض المقدم لباقي زملائه" العاديين"، لكن بصيغة متكيفة مع قدراته وبطرق وتقنيات تراعي طبيعة إعاقته.

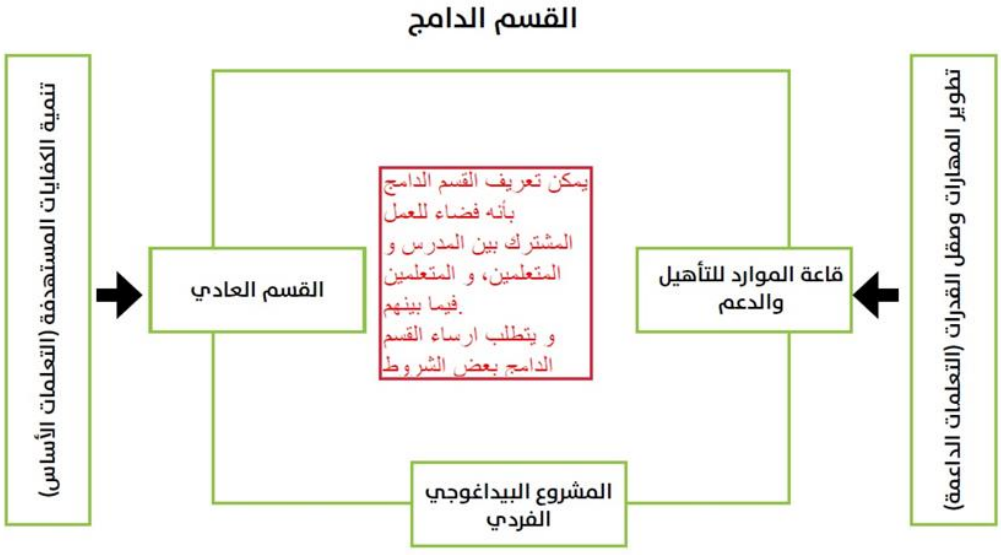
ولكي توفر تلك البنية المدرسية الشروط الضرورية لتعلم الجميع، بمن فيهم ذلك الطفل ذو الاحتياجات الخاصة، يلزم توفير بعض الوسائل الميسرة لولوجه إلى التعلم؛ سواء ما ارتبط بالبنيات المادية واللوجستيكية، أو بالتيسيرات البيداغوجية، أو التقبل الاجتماعي. إن هذا التيسير هو جوهر مبدأ الإنصاف الذي يختلف في هذه الحالة عن مبدأ المساواة.

[1] - وزارة التربية الوطنية، مفكرة للمديرين الجهويين والإقليميين للتربية والتكوين بشأن تنزيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة.

وبحكم أن كل الأقسام مرشحة لأن تستقبل مثل هؤلاء الأطفال انطلاقا من حقهم في أن يسجلوا بالمدرسة الأقرب إلى سكنى أسرهم، فإن عددهم سيكون قليلا جدا داخل القسم الواحد، مما سيسمح للمدرسين المكونين وفق منطق التربية الدامجة بأن يبنوا معهم مشاريع بيداغوجية فردية من دون إرهاق كبير.

وعلى خلاف أقسام الإدماج CLIS التي كان يتم فيها تجميع عدد من هؤلاء الأطفال، ومن دون منهاج محدد، ستخضع أقسام التربية الدامجة إلى إشراف إداري للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين وللمديرية الإقليمية ولهيئة التفتيش ولمدير المؤسسة؛ وسيخضع كل أطفاله، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة، لتنظيم تربوي يندرج ضمن إطار مشروع المؤسسة الدامجة، الذي يشرف عليه المدير بتعاون مع مجلس التدبير وباقي المجالس التربوية والتعليمية بالمؤسسة.

يستفيد الطفل في وضعية إعاقة من إمكانية المراوحة بين زمن التمدرس وحصص التعلمات الداعمة المقدمة التي يمكن أن تتضمنها الحياة المدرسية، أو داخل قاعة الموارد للتأهيل والدعم بتعاون مع متدخلين خارجيين، أو مع أطر المؤسسة المتخصصين (الفرق الطبية وشبه الطبية، منشطي الحياة المدرسية، أطر جمعوية متخصصة ...)، وذلك وفقا لتنظيم زمني يقترحه الفريق المتعدد الاختصاصات المشرف على هذا الجانب، وبتنسيق وإشراف من الفريق التربوي.



المصدر: وزارة التربية الوطنية: **التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة**، 2018، ص 38

1.3-المدرسة الدامجة:

تشكل المؤسسة المدرسية المحدد الأساسي لإنجاح مشروع التربية الدامجة، فهي المجال المحتضن لمختلف أنواع المقاربات والمبادرات والتدخلات التي تفعل حق جميع الأطفال في عرض تربوي منصف فعال وناجع. كما أن المدرسة هي المجال الحيوي الذي يضمن للطفل إمكانات الاكتساب والتعلم وإنماء إمكاناته وقدراته ومهاراته؛ سواء على المستوى الفيزيولوجي أو العقلي أو الوجداني أو الاجتماعي والأخلاقي.

إن المؤسسة المدرسية أضحت فضاء تربويا ديناميا يضمن حق الأطفال مهما كانت وضعياتهم أو ظروفهم الصحية أ النفسية أو الاجتماعية، في تربية محتضنة ودامجة، تمكن كل طفل من تحقيق كل إمكاناته في بناء شخصيته وكفاياته التي تؤهله للانخراط في معترك الحياة الاجتماعية. وعلى هذا الأساس فإن المجتمعات أصبحت واعية بأنه لا مكان في القرن 21 للمؤسسة المدرسية الانتقائية للأطفال اللوامع والموهوبين، أو الإقصائية للأطفال في وضعية إعاقة، أو المحرومين والمهمشين والمهاجرين وضحايا الحروب...الخ.

لقد أصبحت غاية المؤسسة المدرسية عالميا هي ضمان الحق في التربية لجميع الأطفال. وهذا هو المبدأ الرئيسي لفلسفة التربية الدامجة، التي جعلت من أولوياتها اعتبار المدرسة حاضنة تربوية لكل الأطفال، وضامنة بكل إنصاف لحقهم في التمدرس دون تمييز أو إقصاء.

وفي هذا الإطار؛ فقد تحددت الأدوار الجديدة للمؤسسة المدرسية فيما يأتي:

- تجاوز النظرة الستاتيكية لأدوار المؤسسة المدرسية المختزلة في الشحن والتلقين المعرفي للأطفال عبر سنوات التمدرس، باتجاه أدوار جديدة تتحدد في إعداد مشروع تربوي للمؤسسة المدرسية، تتمركز أهدافه حول المتعلم من أجل تأهيله معرفيا ومهاريا للاندماج في الحياة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع؛
- جعل المؤسسة المدرسية حاضنة ودامجة لكل فئات الأطفال البالغين سن التمدرس دونما إقصاء أو تهميش أو تمييز لأي طفل مهما كانت ظروفه أو إعاقته؛
- اعتماد وتفعيل مبادئ وفلسفة التربية الدامجة، وذلك على مستوى التدبير الإداري والتنظيمي والتربوي المؤطر لسيرورات تمدرس الأطفال، بكل ما يفرضه على مستوى إعادة النظر في التمثلات والمواقف والممارسات لدى كل فرقاء الفعل التربوي بالمؤسسة المدرسية؛
- تيسير إجراءات تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة ضمن المنطق التربوي الدامج، بما يقتضيه ذلك من تبسيط المساطر الإدارية للتسجيل وضمان مقعد للتمدرس، وتوفير الولوجيات والشروط اللوجستية والبنيات التحتية والوسائل الديدكتيكية الضرورية لإنجاح مسارات الدمج المدرسي والتربوي للطفل في وضعية إعاقة؛
- تحويل أقسام الادماج المدرسي الحالية (CLIS) إلى قاعات الموارد للتأهيل والدعم السيكوبيداغوجي، تعمل على توفير خدمات التدخل الطبي وشبه الطبي والسيكو اجتماعي إضافة إلى التدخل السيكومعرفي؛
- إرساء مشروع المؤسسة الدامج، وذلك بإشراك جميع الفرقاء المتدخلين في تمدرس الطفل وتربيته في وضعية إعاقة من إدارة إقليمية، وهيئة التفتيش، ومدير المؤسسة والفريق الطبي والشبه

طبي، والمدرسين، وجمعية الآباء، وجمعيات المجتمع المدني؛

- تفعيل الآليات التربوية والبيداغوجية للدمج المدرسي من داخل مشاريع الأقسام، والمشاريع البيداغوجية الفردية للأطفال، وتكييف برامج التعلمات ومضامينها، وجعل الطفل في قلب الحياة المدرسية.

لقد حددت المذكرة الوزارية رقم 73 بتاريخ 20 ماي 2009 موضوعها "إحداث جمعية دعم مدرسة النجاح بمؤسسات التربية والتعليم العمومي"، والتي تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف؛ نذكر من بينها:

1- توسيع صلاحيات المدرسة العمومية؛

2- الانفتاح الواعي للمؤسسة التعليمية على محيطها الاجتماعي والاقتصادي؛

3- منح دينامية تربوية واجتماعية لجميع الشركاء والمتمدرسين بالمؤسسة التعليمية؛

4- توفير كافة الوسائل الضرورية للارتقاء بجودة الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية؛

5- القيام بشراكات مع مختلف الفاعلين في الحقل التربوي؛

تقوية دور مدير المؤسسة التعليمية إشرافا وتسييرا.

1.4- مشروع المؤسسة الدامجة PEI:

تختلف المدرسة الدامجة كلية عما كان متعارف عليه بالنسبة للمدارس ذات قسم الإدماج؛ فإذا كان هذا النوع الأخير يطالب الطفل في وضعية الإعاقة بأن يتكيف مع برامج المدرسة، أو بالأصح أن يتهيأ لكي يتكيف معها، فإن المدرسة الدامجة تستند إلى مبدأ مخالف، يتجلى في كونها هي من يتكيف مع إمكانيات وحاجات الطفل، فتغير من مخططاتها التربوية الموجهة لفائدته بما يراعي تلك الإمكانيات.

إن مدرسة ذات مشروع دامج هي مدرسة كل أقسامها منفتحة على استقبال أطفال ذوي احتياجات خاصة، وليست مؤسسة تجمع الأطفال في وضعية إعاقة ضمن قسم واحد يكون هاجسه الأساسي هو حراستهم ومراقبتهم، أو في أحسن الأحوال محاولة إكسابهم تعلمات بسيطة، قد لا تساعد على تطوير إمكاناتهم غير الموظفة.

إن مشروع المؤسسة الدامجة هو مشروع يعتمد أربع محددات:

- **محدد مبدئي**، ويتجلى في الإيمان بأن لكل طفل مكانه ضمن المؤسسة مع باقي زملائه الآخرين كيفما كانت حاجاته وإمكانياته (المدرسة للجميع) ؛

- **محدد تقني**: يرتكز على توفير الإمكانيات المادية والتقنية الكفيلة بمساعدة كل تلميذ(ة) على التعلم؛ وفقا لما تؤهله إمكانياته لذلك، وتتجلى تلك الإمكانيات في معطيات لوجيستيكية(الولوجيات المادية)، ومعطيات تقنية (التوفر على العُدد والأدوات الديدكتيكية المتكيفة)؛

- **محدد تكويني**: يتعلق بمختلف التكوينات حول التربية الدامجة وطبيعتها التي يمكن أن تقدم

للمدرسين والإداريين وللآباء وجمعياتهم ومختلف المتدخلين في إطار فضاء التأهيل والدعم السيكوبيداغوجي؛

- **محدد بيداغوجي**: يبرز من خلال وضع هندسة دامجة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم الأطفال في وضعية إعاقة، وذلك عن طريق صياغة مشاريع أقسام بيداغوجية تتضمن مشاريع فردية تحدد فيها الكفايات المتوخاة بالنسبة لهؤلاء الأطفال، وكيفية تكييف المضامين المقدمة للقسم بالنسبة لهم، وطريقة تقويمهم التي تأخذ بعين الاعتبار وتيرتهم في التعلم وفي الإنجاز.

وهكذا يمكن لمشروع المدرسة الدامجة أن يتجاوز أسوار المؤسسة ليطال المحيط المباشر لها، وذلك من خلال تحولها إلى مركز إشعاع يروم التعبئة الجماعية حول التربية الدامجة، من خلال التوعية والعمل على تغيير الاتجاهات والمواقف من الإعاقة، وتشجيع الأسر على تسجيل أطفالها الذين يوجدون ضمن وضعية إعاقة.

إن مشروع المدرسة الدامجة هو "مشروع عرضانيtransversal "؛ يستحضر في كل إجراء إداريا كان أو بيداغوجيا أو تقنيا، وجود ذلك الطفل(ة)، أو أولئك الأطفال الذين يتواجدون بالمؤسسة، والذين بحكم وضعيتهم وحاجياتهم الخاصة يستلزمون الأخذ بعين الاعتبار طبيعة قدراتهم ووتيرتهم وحاجياتهم البيداغوجية والسيكولوجية والتقنية.

إن عرضانية المشروع الدامج تعني أن تصبح التربية الدامجة حاضرة في مختلف المشاريع المصاغة والمدبرة ضمن المؤسسة، وليست مشروعا هامشيا يمكن أن ينكص بالتجربة إلى مقاربة أقسام الإدماج التي بينت التجربة الوطنية والتجارب الدولية قصورها على مستوى تطوير تعلمات المستفيدين ونماء شخصيتهم في إطار من التفاعل الكامل مع أقرانهم في الفصول الدراسية العادية.

والخطاطة أسفله تحاول تقريب الصورة أكثر عن مشروع المؤسسة الدامج، وكيف يأخذ الطفل(ة) في وضعية إعاقة داخله مكانه بكامل الحضور بما يطور قدراته ويساهم في نمو شخصيته برمتها.

ثانيا: آليات تدبير القسم الدامج

2.1- المشروع البيداغوجي الفرديPPI

يشكل المشروع البيداغوجي الفردي PPI أحد الأساليب الأكثر نجاعة في مجال التربية والتعليم، وعلى الرغم من التنصيص في كثير من الأحيان على أهمية ذلك، وعلى ضرورته بالنسبة لتعليم الأطفال في وضعية إعاقة، إلا أن هذا الأسلوب لم يتبلور ولم يتجسد في الممارسة بعد، مما جعل هؤلاء الأطفال يخضعون، كباقي الأطفال العاديين إلى الأسلوب الجمعي المرتكز على خطاب واحد موجه إلى أفراد مختلفين؛ من حيث مُدخلاتهم ووتيرة تعلمهم وشخصياتهم وأساليبهم المعرفية، أو إلى نوع من

الممارسات التربوية التي لا ترتكز سوى على الحدس، ويغيب فيها التهديف وتفتقر إلى خطة تدريسية مبنينة وواضحة. لذلك يتبنى الإطار المرجعي الحالي هذا الإجراء؛ بحكم انسجامه مع فلسفة التربية الدامجة.

إن التربية الدامجة؛ كما تمت الإشارة إلى ذلك سابقا، تربية تؤمن بحظ كل تلميذ(ة)، كيفما كانت إمكاناته وطبيعته، في أن يتمدرس وفق تقنيات تسمح بتفتيق القدرات والاستعدادات التي يتوفر عليها، وتتيح القدرة على تطويرها وتعزيزها.

ولكي تنسجم هذه التربية داخل الفصل الواحد مع كل الأطياف، وخاصة بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن المدرس(ة) يكون مطالبا ببناء مشاريع فردية، تأخذ بعين الاعتبار تلك الاختلافات والفروق.

ويبنى هذا المشروع على أساس مجموعة من الخطوات والإجراءات البيداغوجية والديدكتيكية. ويسهم المدرس(ة) والفريق المتعدد الاختصاصات، والأسرة، وجمعيات المجتمع المدني، في هذا البناء وفي صياغة مختلف مكوناته، وذلك تحت إشراف مدير المؤسسة والمفتش(ة) التربوي.

يرتكز المشروع البيداغوجي الفردي، كأي مشروع، على أربع مراحل هي: التشخيص، والتخطيط، والتدبير، والتقويم.

- يشكل تحديد المدخلات منطلق بناء المشروع الفردي، وينطلق من عملية التشخيص الطبي وشبه الطبي لطبيعة الإعاقة وأنواع القصور، ومن عملية التشخيص البيداغوجي الذي يرصد ما يمتلكه الطفل من إمكانيات ومعارف سابقة ومهارات، ويسمح هذه التشخيص بالإجابة عن سؤال مركزي في المشروع يمكن صياغته كالآتي: "انطلاقا من إمكانيات التلميذ(ة)، وأخذا بعين الاعتبار قصوره ومرجعية الكفايات المحددة للمستوى التعليمي الذي يوجد به، ما هي أقصى الإمكانيات التي يمكن أن يبلغها هذه السنة مع استحضار أيضا إمكانيات المؤسسة(مهارات المتدخلين، الإمكانيات المادية والتنظيمية، مستوى التعاون الممكن بين الأطراف إلخ)... ؟".

- إن هذا التشخيص يمكن من تحديد الكفايات والأهداف التعلمية المؤطرة للتعلمات داخل كل مشروع بيداغوجي فردي بحسب طبيعة الإعاقة، وبحسب إيقاعات التعلم لدى الطفل(ة)، وبالمنطق الزمني التربوي المتوافق معه. وهذا الإجراء يشكل بداية مرحلة التخطيط التي تعمل على ترجمة الكفايات والأهداف إلى مضامين ملائمة، وطرائق وتقنيات متكيفة بحسب صنف الإعاقة، ووسائل يسهل الولوج إليها من طرف التلميذ(ة) في وضعية إعاقة واستخدامها، كما تشمل هذه المرحلة تخطيطا لأصناف التقويم وتقنياته التي يمكن أن تجيب عن مدى تحقق النتائج المسطرة ضمن الأهداف.

- يتضمن المشروع البيداغوجي الفردي في الأخير عملية التقويم التي ترمي أساسا إلى الإجابة عن سؤال يتعلق بمدى تحقق النتائج المرجوة، وفي ذلك يمكن اتباع الأنواع المختلفة من التقويم التي ينبغي أن تتلوها عمليات المعالجة في حال ظهور مكامن خلل أو عدم تحقق الأهداف .وهذه التقويمات ينبغي

أن تكون ملائمة ومتكيفة، وتراعي إمكانيات التلميذ (ة)الذي يختلف من حيث وتيرة تعلمه واستجابته عن وتيرة نظيره الطفل« العادي».

2.2- تدبير مشروع قسم دامج:

يعد تدبير مشروع القسم الدامج حجر الزاوية في التربية الدامجة ككل؛ فهو يجسد الانتقال الفعلي من التصور الذهني إلى التنفيذ العملي، ومن المواقف والاتجاهات المُشكلة إلى الممارسة الميدانية، وهو الذي يظهر قدرة المدرس على التعامل مع مختلف فئات المتعلمين المتواجدين داخل الفصل الدراسي؛ بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة، ومدى تحكمه في تدبير الاختلافات والفروق الفردية، باعتماد تقنيات وأساليب ملائمة، تعطي في النهاية للقسم الدامج صيغته الحقيقية.

إن مشروع القسم الدامج، كما سبق الذكر، هو تركيب لمشاريع فئوية (مجموعات من المتعلمين متقاربة في عدد من المعطيات التي يتوقف عليها تعلمهم) ، أو حتى لمشاريع فردية يخص كل واحد منها حالة بعينها .وهذا التنوع والاختلاف هو ما يدعو المدرس(ة) إلى قيادة تدخله نحو إتاحة الفرصة الملائمة لجميع المتعلمين كي يتعلموا؛ أي اعتماد العمل التفريقي الذي يمكن كل متعلم(ة) أو مجموعة من المتعلمين، من بلوغ الأهداف التعلمية المنشودة باحترام الوتائر والإيقاعات الخاصة، بما فيها إيقاعات الأطفال في وضعية إعاقة.

2.3- خصائص تدبير مشروع القسم الدامج:

جرت العادة عند أغلب المدرسين أنهم يتولون تدريس محتوى موحد وبنفس الطريقة لجميع المتعلمين، وأكثر من ذلك يطبقون نمط التقويم نفسه على الجميع، وينتظرون منهم النتائج نفسها. إن هذا النوع من التدريس يقوم على الاعتقاد بأن للأطفال المعارف نفسها والقدرات والحاجات ذاتها، وهو الأمر الذي لا يحدث إلا نادرا جدا.

إن مشروع القسم الدامج، كما سبق تعريفه في الموضوع السابق، هو في النهاية تركيب لمجموع المشاريع البيداغوجية الفردية أو بحسب المجموعات، وليس مقررا دراسيا يتم انتقاؤه لتطبيقه على جميع المتعلمين بالمنهجية والأسلوب نفسه. إنه مجالات للاشتغال بين المدرس(ة) والمتعلمين، وتعالج من لدن هؤلاء الأخيرين بحسب مستواهم المعرفي وقدراتهم الفكرية ومهاراتهم السيكوحركية. ومن ثم، وعلى خلاف البرامج الدراسية الموجهة لمجموع المتعلمين كما لو كانوا متعلما واحدا، يتميز مشروع القسم الدامج بعدد من الخصائص؛ يمكن تقديم أهمها في العناصر الآتية:

-الملاءمة :

وتشكل هذه الخاصية أهم معطى يمكن أن يتميز به القسم الدامج، وتعني أن كل محتويات وأنشطة المشروع مبنية على أساس استجابتها لاحتياجات مشخصة، أو أنها تستهدف مهارات معينة يراد بناؤها أو تطويرها لدى المتعلمين. ومن ثم؛ فإن وظيفتها الأساسية تكمن في أنها تستهدف تعليم ما يحتاجه المتعلم(ة)، ويطور أداءه من جهة، وما يستطيع تعلمه من الأنشطة والتفاعل مع ما تعلمه من جهة ثانية، حتى لا يشعر بالعجز، فيشكل موقفا سلبيا من ذاته ومن التعلم ككل.

-القابلية للتعديل والتطوير:

وتعني أن المشروع كما يتم تحديده ليس إطارا ثابتا ومغلقا .فهو حينما يضعه المدرس(ة) في بداية الأمر بعد إنهاء جميع الإجراءات التشخيصية الفردية، إنما يكون أرضية يتم منها الانطلاق؛ إذ مع التقدم في إنجاز الأنشطة وتفاعل المتعلم(ة)معها، تظهر الحاجة إلى التعديل، بإعادة ترتيب الأنشطة أو بالإضافة أو بالحذف .إن مشروع القسم الدامج مبني على أساس التكيف مع المتعلمين، وكلما دعت الحاجة إلى إعادة تكييف، وهو ما يقوم دليلا على وظيفيته وانخراط المتعلمين في أنشطته.

-التدرج:

إن شد اهتمام المتعلمين وجذب انتباههم يقتضي الانطلاق مما يتقنون، ومما هم متفوقون فيه، مع تحفيزهم على مزيد من بذل الجهد للتطوير والإغناء. وهذا الأسلوب في التعامل مع الأنشطة يستلزم بناءً متدرجا للأنشطة، يراعي إمكانات المتعلمين وقدرتهم على التطور مع الوقت، إنه بناء يقوم على الارتقاء اللولبي الذي يشد المتعلم(ة) دائما نحو الأعلى.

-التفاوت والتنوع:

كل مشروع قسم دامج، وبالنظر إلى طبيعته المركبة، يُفترض فيه أن يكون متنوعَ المجالات التعلمية والأنشطة التربوية المقترح إنجازها مع المتعلمين، وذلك بحسب الاحتياجات المشخصة والتي بُني عليها أصلا. فهو إطار عمل من المفروض أن يجد فيه كل متعلم(ة) نفسه، سواء تم الاشتغال معه بشكل فردي أو بواسطة مجموعات عمل.

-المرونة:

تعتبر المرونة خاصية من خصائص التربية الدامجة بامتياز كبير، ولذلك فهي تتوج مجمل الخصائص المميزة لمشروع القسم الدامج. وهي تعني التتبع المستمر لتفاعل المتعلمين مع الأنشطة، والانتباه اليقظ للمواقف التي يجد فيها بعضهم أنفسهم أمام صعوبات أو إحباطات مقلقة، وأخذ ذلك بعين الاعتبار في تعديل خطة العمل، ووضع مقترح جديد لتجاوز الصعوبات المسجلة، وبالتركيز على المرونة يظل المشروع ديناميكيا ووظيفيا يتجاوب معه المتعلمون في كل حين ويستجيب لحاجاتهم المختلفة.

2.4- مقاربات وإجراءات تدبير مشروع القسم الدامج

إن تنزيل مشروع القسم الدامج بالمواصفات المحددة أعلاه، لا يمكن أن يتحقق بالصورة المنشودة إلا إذا استلهم المدرس(ة) عمله البيداغوجي من مقاربة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية أساسا. وفي هذا الإطار تعد المقاربة الفارقية أكثر المقاربات البيداغوجية تطابقا وتلاؤما مع خصوصيات القسم الدامج؛ فهي تعتمد التفريق على مستويات ثلاثة؛ كما توضح ذلك الخطاطة أسفله:

البيداغوجية الفارقية		
تفريق في طرق التدريس	تفريق في المحتويات والأنشطة	تفريق في طرق وأساليب التقويم
تنويع طرق التدريس لتلائم خصوصية كل مجموعة واسلوب ووثيرة التعلم لدى كل	إدخال تعديلات على المحتويات والانشطة بما يبقى اهتمام وانخراط المتعلمين مستمرا	اعتماد صيغ ملائمة للتقويم تنطلق من خصوصية المجموعة وطبيعة الانشطة المنجزة ومستوى التحصيل

المصدر: وزارة التربية الوطنية: دليل المدرسين التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية (2019)، ص 42

يقتضي التفريق على مستوى طرق التدريس تنويع أساليب الاشتغال مع المتعلمين، من عمل بالمجموعات، ولعب أدوار، ودراسة الحالة، واستطلاع ميداني ... إلخ.

ويقتضي تفريق المحتويات إدخال تعديلات على مضامين الأنشطة؛ بما يناسب كل مجموعة ويشجع أفرادها على مواصلة الإنجاز، وتجنب الصعوبات المسببة للإحباط والنفور من الإنجاز.

ويقتضي تفريق طرق التقويم تكييف أساليب وتقنيات التقويم؛ لتكون ملائمة لطبيعة الأنشطة المنجزة، ومدى تفاعل المتعلمين معها، ومستوى تحصيلهم الدراسي العام.

ثالثا: كيفية تدبير التعلمات بالأقسام الدامجة

تقوم هذه المقاربة على المبادئ التالية[1]:

يمكن للأطفال لديهم نقص في القدرات، أو صعوبات في التعلم أن يتعلموا مع أقران في الفصل نفسه، شريطة أن نستخدم الطرق المناسبة لهم، والتي تساعدهم على بلوغ أهداف موحدة.

من الضروري إعداد الأستاذات والأساتذة لتوظيف مقاربات امش بالاعتماد على توظيف تعليمات فرديا أو في مجموعة صغرا أو إنجاز تكييفات لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة.

وتمكن هذه المقاربة من تنمية المهارات الأساسية في السنوات الأولى على النحو التالي:

- تقدير الذات لدى الأطفال في وضعية إعاقة وتحفيزهم على التعلم.
- الدعم النفسي الإيجابي لدى هذه الفئات، وتقليص إحساسهم بالنقص بسبب عدم قدرتهم على مسايرة أقرانهم أحيانا.
- تعديل اتجاهات أقرانهم نحوهم من خلال التعايش معهم في الصف وفي إطار الحياة المدرسية.
- توفير الفرص التربوية المناسبة للتعلم العادي مع جماعة الفصل في حال عدم وجود خبرات مختصة.

ومن المبادئ العامة للتطبيق هذه المقاربة في الأنشطة الصفية وأنشطة الإثراء والدعم:

[1] - المنهاج الجديد للسلك الابتدائي، ص 48-52

- التعامل مع الأطفال من ذوي صعوبات التعلم والذين يوجدون في وضعية إعاقة بطريقة طبيعية مثلهم مثل زملائهم وزميلاتهم، وبذات الطريقة التي يتم بها التحدث مع أي طفل آخر، والحث على تحسيس زملائهم وزميلاتهم باحترام اختلاف هؤلاء الأطفال عنهم وقبوله.

- انتقاء تمارين تناسب إيقاعهم، ومحاولة صياغتها بأسلوب يراعي قدرتهم، مع الحرص على مواكبة عملهم أثناء الإنجاز، والعمل على كشف نقاط القوة لديهم، ثم تشجيعهم على إظهارها، والتعامل معهم بالطريقة ذاتها التي يتم التعامل بها مع بقية أقرانهم.

- عندما نقوم أداءهم، يجب أن نراعي حدود قدراتهم، ونقدر مجهودهم دون أن يكون وسيلة في جعلهم يحسون بأنهم أدنى من زملائهم وزميلاتهم، لذا يجب أن يكون التقويم مناسبا لتقدمهم في التعلم لا على أساس معيار خارجي مسبق.

- استثمار أنشطة الإثراء والدعم لبرمجة إيقاعات متنوعة تمكن من متابعة ذوي الاحتياجات الخاصة وتعويض نقص التعلم الحاصل لديهم.

المحور السادس: تدبير التعلمات في العصر الرقمي

أولا: الفرق بين التدبير الحضوري والتدبير عن بعد

1. الفرق بين التدبير الحضوري والتدبير عن بعد.

يتمحور أي شكل من أشكال التعليم حول المتعلم نفسه، وهذا يحتم التنويع في مصادر المعرفة وأشكالها، وتوظيف أحدث ما وصلت إليه التكنولوجيا في هذا المجال.

وفي الفترة الأخيرة تغيرت صورة العملية التعليمية تغيرا كبيرا من جميع المناحي؛ حيث اتجه التدريس بصورة كبيرة إلى التعليم الإلكتروني من خلال الإنترنت؛ الأمر الذي أدى إلى استحداث العديد من الطرق من أجل تنظيم العملية التعليمية وتدبيرها؛ سواء من جهة المتعلمين أو من جهة الأساتذة.

ولعل موضوع "التعلم والتعليم عن بعد" هو أفضل ما تم الوصول إليه في هذا المجال؛ حيث تمت الاستفادة من تطور التقنية وتوظيفها في المجال التعليمي، فغدت فرص التعلم متوفرة للجميع، وفق طرائق وأساليب جديدة تلبي الاحتياجات المتزايدة بخطوات سريعة. وتجدر الإشارة إلى أن نجاح العملية التعليمية قائم على عناصر ثلاثة تشكل المثلث التعليمي وهي: "المعلم، والمتعلم، والمعرفة (المعلومة)" (جان هوساي)، وهذا يتطلب اختيار الطرائق والاستراتيجيات التدريسية، والوسائل والأدوات المناسبة، إضافة إلى أدوات التقييم، وهذه العناصر الثلاثة توفر مكونين رئيسين من مكونات التعليم عن بعد:

- المحتوى التعليمي (Subject Matter)،
- الحوار (Dialogue) بين المعلم والمتعلم الذي يكون عاملا حاسما في تحسين نتائج التعلم من خلال الأنشطة المختلفة ومن خلال عمليات التقييم المستمر.

ولتحسين عملية التعليم عن بعد؛ يجب على المتدخلين في علوم التربية بالتنسيق مع التقنيين في استعمال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات TICEمن الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل يمكن الانتقال للتعليم عن بعد، من دون الأخذ بالحسبان المشكلات الموجودة في بعض النظم التعليمية، ومن دون خطط متكاملة في هذا المجال؟
- هل يحتاج التعلم والتعليم عن بعد إلى "تكافؤ الفرص" خاصة في ظل العديد من المشكلات في البنى التحتية؛ كالكهرباء والإنترنت والأجهزة المتوفرة، فضلا عن المحتوى التعليمي؟
- ما التوجهات التي تشجع على الانتقال نحو التعليم عن بعد بشكل كلي أو جزئي؟
- إلى أي مدى نحن قادرون على بلورة سياسات وتشريعات تجعل من التعليم عن بعد تعليما قانونيا قائما بذاته، له أسسه الشرعية وتقييماته ودرجاته؟
- ما التحديات التي يواجهها التعليم المهني والتقني؟ وهل وضعت الخطط المناسبة في هذا المجال؟

- هل يصلح التعلم والتعليم عن بعد لكل الفئات العمرية من المتعلمين؟
- وهل يراعي أنماطهم وأجناسهم المختلفة؟
- وماذا عن التوجهات والتخصصات التطبيقية والعملية؟
- لأي مدى يستطيع التعليم عن بعد أن يوفر بيئة تعليمية مناسبة للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة والصعوبات التعلمية أي يحترم شروط التخطيط الشامل للتعلم؟
- ما هو شكل ومصير التعليم مستقبلا؟
- ما هي أبرز الحلول التي يجب العمل على توفيرها لجعل عملية التعليم عن بعد أكثر كفاءة وجودة، ولضمان وصول التعليم عن بعد لكل متعلم بحاجة إليه؟

1.1- مفهوم التعليم عن بعد

سبقت الإشارة إلى أن التعليم عن بعد هو عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلا من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، ويرتكز على إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية حديثة مختلفة؛ حيث يكون المتعلم بعيدا أو منفصلا عن المعلم أو القائم على العملية التعليمية. وتستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجها لوجه. ومن هذا وذاك فإن التعليم عن بعد ما هو إلا تفاعلات تعليمية يكون فيها المعلم والمتعلم منفصلين عن بعضهما زمانيا أو مكانيا أو كلاهما معا.

1.2- تطور التعليم عن بعد عبر التاريخ

لم يبدأ التعليم عن بعد في العصر الحديث فقط، بل يمتد لأكثر من مئتي عام. وكانت البداية عام 1729 على يد Caleb Philips؛ حيث كان يقدم دروسا أسبوعية عبر صحيفة "بوسطن جازيت" (Correspondence Class).

واستخدم الراديو لهذا الغرض عام 1922؛ حيث بدأت جامعة بنسلفانيا العريقة في تقديم عدد من المقررات عبر جهاز الراديو، ثم أجهزة التلفزة؛ إذ أطلقت جامعة ستانفورد مبادرة عام 1968 أسمتها Instructional Television Network the Stanford؛ لتقديم مقررات لطلاب الهندسة عبر قناة تلفزيونية، وفي عام 1982 دخل الكومبيوتر المجال التعليمي (Computer Assisted Instruction). وفي عام 1992 كان الانتشار الأوسع للتعليم عن بعد مع ظهور شبكة الإنترنت؛ حيث بدأ ظهور أنظمة إدارة التعلم (LMS) عام 1999 ك Blackboard, canvas؛ إلا أنها تظل أنظمة مغلقة لا تخدم جميع المتعلمين. وفي عام 2002 أطلق معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا مبادرة المقررات المفتوحة MIT Open Course Ware (2000 مقرر مجاني يستفيد منه 65 مليون مستفيد من 215 دولة)، ثم أكاديمية خان عام 2008 (71 مليون مستخدم)، باختصار بتنا نعيش عصر التعليم المفتوح والمنصات التعليمية.

1.3- أهمية التعليم عن بعد

بناء على ما سبق، يجمع الباحثون والمتخصصون في الحقل التربوي على أهمية التعليم عن بعد، والذي يجب أن يكون ملائما لشرائح واسعة من المتعلمين عبر العالم؛ على اختلاف بلدانهم وثقافتهم واهتماماتهم وظروفهم.

ويمكن تعداد أبرز المزايا التي يوفرها التعليم عن بعد في:

- فرص التعلم: إتاحة الفرصة التعليمية لكل المتعلمين أصبحت تحديا كبيرا، في ظل التقدم السريع والانفجار المعرفي والتقني المتلاحق؛
- تعزيز المهارات الحياتية والتركيز على مهارات القرن الواحد والعشرين؛
- المرونة: إذ يتيح التعلم وفق الظروف التعليمية الملائمة والمناسبة لحاجات وظروف وأوقات المتعلمين وتحقيق استمرارية عملية التعلم؛
- الفاعلية: أثبتت البحوث التي أجريت على هذا النظام بأنه ذو تأثير يوازي أو يفوق نظام التعليم التقليدي؛ وخصوصا عند استخدام تقنيات التعليم عن بعد والوسائط المتعددة بكفاءة، وانعكاس هذه الايجابية على المحتوى التعليمي؛
- الابتكار: تقديم المناهج للمتعلمين بطرق مبتكرة وتفاعلية ورقمية؛
- استقلالية المتعلم: تنظيم موضوعات المنهج وأساليب التقويم حسب قدرات المتعلمين؛

المقدرة: إذ يتميز هذا النوع من التعليم بأنه لا يكلف مبالغ كبيرة من المال.

ثانيا: صيغ و أنشطة التدبير عن بعد

2.1- أنماط التعليم عن بعد

2.1.1- التعليم الالكتروني: يشمل مجموعة من الحلول والوسائل التي تمكن من التعلم عن بعد بالوسائل الإلكترونية.

2.1.2- التعليم الهجين: تعليم يزاوج بين التعلم الحضوري والتعلم عن بعد، وهذا ما يفرض البيداغوجيا المعكوسة التي تمكن الطالب من متابعة أو معرفة المحتوى عن بعد، ويستغل الوقت الحضوري في القسم من أجل تطبيق ما تلقاه، أو يعالج الحلول التي توصل إليها.

2.1.3- التعليم المتزامن هو التعليم الذي يجتمع فيه المعلم والمتعلم في الوقت نفسه بشكل متزامن في بيئة تعليمية حقيقية، وذلك من خلال لقاء إلكتروني مباشر، يتمكن الطرفان فيه من المناقشة والحوار وطرح الأسئلة والتفاعل باستخدام اللوح الافتراضي والحائط التفاعلي والتعليق على

الوسائط المشاركة، ويكون ذلك عبر غرف محادثة أو من خلال تلقي الدروس عبر ما يعرف بالفصول الافتراضية إضافة إلى أدوات أخرى. ومن خلال الجدول أسفله، يمكن تحديد النسب التي يستخدم فيها المتعلمون مختلف تقنيات التعليم المتزامن مقارنة بالتعليم غير المتزامن.

2.1.4- التعليم غير المتزامن: هو تعليم متحرر من الزمن، إذ يمكن للمعلم أن يضع مصادر التعلم مع خطة التدريس والتقويم على الموقع التعليمي، ثم يدخل المتعلم الموقع في أي وقت، ويتبع إرشادات المعلم في إتمام التعلم، من دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم.

إذا، التعليم غير المتزامن لا يحتاج إلى وجود المتعلمين كافة في الوقت نفسه.

أوجه الشبه والاختلاف	تعليم متزامن	تعليم غير متزامن
تواصل مباشر تفاعلي - معلم-متعلم		
مرونة في الزمان والمكان		
مساحات للعمل التعاوني في أنشطة تعليمية مشتركة		
توفير تغذية راجعة فورية		
إمكانية معالجة المفاهية والمشكلات غير المكتسبة		
يحفز دافعية المتعلمين لإتمام واجباتهم		
يتيح القراءة، مشاهدة الفيديوهات والمشاركة في التقييمات		
يوفر عقد اجتماعات عبر الفيديو، تقييمات، استطلاعات راي سهلة محادثات مباشرة، تبادل الملفات		

2.2- التطبيقات والمنصات التعليمية المستعملة في التعليم عن بعد:

نشرت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO) قائمة بالتطبيقات والمنصات التعليمية، لمساعدة الآباء والمعلمين والمدارس والأنظمة المدرسية على تسهيل تعلم الطلاب، وتوفير الرعاية الاجتماعية والتفاعل أثناء فترات إغلاق المدرسة.

وأكدت "يونسكو" أن لهذه التطبيقات التي يقترب عددها من "60 تطبيقا" نطاقًا واسعًا وقاعدة مستخدمين قوية ودليلًا على التأثير، ومعظمها متوفر بشكل مجاني والعديد منها يدعم لغات متعددة. وتنوعت البرامج والمنصات والتطبيقات والمواقع والمعاهد التعليمية وقسمتها "يونسكو" إلى التصنيفات التالية:

- ✓ أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني .
- ✓ أنظمة مصممة خصيصًا للهواتف المحمولة ووضع عدم الاتصال.
- ✓ منصات "MOOC" للدورات الضخمة المفتوحة عبر الإنترنت.
- ✓ محتوى التعلم الموجه ذاتيًا ولأعمار مختلفة.

✓ تطبيقات للقراءة .

✓ منصات تدعم التواصل المباشر بالفيديو.

✓ أدوات لإنشاء محتوى للتعليم الإلكتروني.

✓ **أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني**

- "ClassDojo " يربط الأساتذة بالمتعلمين وأولياء الأمور لبناء مجتمعات الفصل الدراسي.
- "Edmodo" أدوات ووسائل لإدارة الفصول الدراسية وإشراك المتعلمين عن بُعد.
- "EkStep" منصة تعليمية مفتوحة مع مجموعة من مصادر التعلم لدعم محو الأمية (تعليم القراءة والكتابة ومنها ما هو للحساب).
- "Google Classroom" يساعد الأقسام أو الصفوف على الاتصال عن بُعد والتواصل والمحافظة على الحضور بشكل منظم. ويمتاز بالمجانية وبسهولة الاستعمال
- "Skooler": أدوات لتحويل برامج "Microsoft Office" إلى منصة تعليمية.
- "نفهم (Nafham)" منصة تعلم عبر الإنترنت باللغة العربية فيها دروس مصورة، وتتوافق مع المناهج المصرية والسورية.
- "إدراك (Edraak) تعليم إلكتروني مجاني باللغة العربية عبر الإنترنت مع موارد لمتعلمي المدارس والاساتذة.

✓ **أنظمة مصممة خصيصًا للهو اتف المحمولة ووضع عدم الاتصال:**

- "Cell-Ed" نظام تعليمي يركز على المهارات ويرتكز على المتعلم مع إمكانية استخدامه بوضع عدم الاتصال (Offline).
- "Funzi"خدمة تعلم متنقلة تدعم التدريس والتدريب للمجموعات الكبيرة.
- "KaiOS"برنامج يمنح إمكانيات للهواتف الذكية غير المكلفة، ويساعد لإيجاد مزيد من أدوات التعلم.
- "Ustad Mobile" يمكن الوصول إلى المحتوى التعليمي ومشاركته في وضع عدم الاتصال.
- "CAN'T WAIT TO LEARN" (لا يمكنني الانتظار للتعلم): يمكن تعليم الأطفال بشكل جيد عن طريق الألعاب، بما في ذلك الأطفال في مناطق النزاعات والأزمات.

✓ **منصات (MOOC) للدورات الضخمة المفتوحة عبر الإنترنت:**

- "Alison"دورات عبر الإنترنت يقدمها خبراء في مجالات متعددة (علمية، لغوية، صحية، اقتصادية، حسابية...).

- "Coursera"دورات عبر الإنترنت يدرسها مدربون من أكثر من 190 جامعة وشركة عالمية مشهورة (Stanford ، IBM، Penn،....Google

- "EdX" أكثر من ألفين و500 دورة عبر الإنترنت مقدمة من قبل 140 مؤسسة تعليمية رائدة.

- "Future Learn" دورات عبر الإنترنت لمساعدة المتعلمين على الدراسة وبناء المهارات المهنية والتواصل مع الخبراء.

- "University Of The People" (جامعة الشعب): جامعة عبر الإنترنت مع وصول مفتوح إلى التعليم العالي

✓ **محتوى التعلم الموجه ذاتيًا ولأعمار مختلفة:**

- "Discovery Education" مواد تعليمية مجانية ودروس حول الفيروسات وتفشي الأمراض لمختلف مستويات الصفوف.

- "KitKit" مجموعة للتعلم عن طريق الحاسوب، مع منهج شامل يمتد من مرحلة الطفولة المبكرة حتى المراحل الابتدائية المبكرة.

- "Mindspark" نظام تعليمي يساعد الطلاب على ممارسة مواد الرياضيات وتعلمها.

✓ **تطبيقات للقراءة:**

- "المكتبة الرقمية العالمية" كتب القصص الرقمية ومواد القراءة الأخرى يمكن الوصول إليها بسهولة من الهواتف المحمولة أو أجهزة الكمبيوتر، متعددة اللغات.

- "StoryWeaver" قصص الأطفال المتعددة اللغات.

- "Worldreader" كتب وقصص يمكن الوصول إليها من الأجهزة المحمولة، ووظائف لتعليم القراءة.

✓ **أدوات لإنشاء محتوى للتعليم الإلكتروني:**

- "Thinglink" فيه أدوات لإنشاء صور تفاعلية ومقاطع فيديو ومواد وسائط متعددة أخرى.

- "Buncee" لإنشاء ومشاركة العروض المرئية للمحتوى التعليمي، بما فيها الدروس الغنية بالوسائط والتقارير والنشرات الإخبارية والعروض التقديمية.

- "EdPuzzle" برنامج لإنشاء الدروس المصورة (فيديو).

- "Nearpod" برنامج لإنشاء دروس مع أنشطة التقييم بالمعلومات والتفاعل.

- "Pear Deck" يسهل تصميم المحتوى التعليمي الجذاب مع ميزات التكامل المختلفة.

- "Squigl" منصة إنشاء المحتوى التي تحول الكلام أو النص إلى مقاطع فيديو متحركة

الطريقة السهلة لإنشاء الموارد التعليمية التفاعلية الخاصة بك :

- استعمال موقع Word Wall
- استعمال موقع learningapps
- استعمال موقع H5P
- استعمال موقع Quizlet
- استعمال موقع Educaplay
- استعمال موقع Kahoot
- استعمال باور بوانت من اجل إنتاج: فيديوهات تعليمية، ملصقات ووثائق تربوية
- ادماج منصة classpoint مع باور بوانت
- استغلال المنصة التعليمية "التلميذ TelmidTice

برنامج تيمز للتعليم عن بعد:

تعد منصة مايكروسوفت "تيمز teams" التعليمية إحدى أدوات التكنولوجيا الحديثة التي يمكن استخدامها في العديد من مجالات العملية التعليمية بهدف تسهيل عملية التعليم في ظل ما توفره من خصائص ومميزات تساعد في هذا المجال، وتوفر عددا من الفوائد للعملية التعليمية، من خلال ما تتمتع به من خصائص.

وتستخدم مايكروسوفت تيمز لممارسة العمليّة التّعليميّة عن بعد في العديد من دول العالم نتيجة لانتشار وباء كورونا المستجدّ، حيث يحتوي هذا البرنامج على كثير **من الأدوات التّعليميّة**، ومنها:

- توفير خيارات التّواصل بين الأساتذة والمتعلمين للإجابة على كافّة الاستفسارات والأسئلة؛
- توفير الخيارات التي تستخدم لإضافة الواجبات والاختبارات وأدوات التقييم والتقويم أيضًا؛
- توفير أسلوب للتعلم الذاتي أحد أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية، وهو نشاط تعليمي يقوم به المتعلم، بهدف تنمية استعداداته وقدراته والسير في العملية التعليمية، وفقا لسرعته الذاتية (التصميم الشامل للتعلم)؛
- **تحميل تيمز على الكمبيوتر** :يمكننا تحميل النّسخة التي تتوافق مع جهاز الكمبيوتر من مايكروسوفت تيمز مباشرة، للحصول على جميع الميّزات التي يوفّرها دون الحاجة إلى استخدام متصفّح الانترنت؛
- **تحميل تيمز على الايفون** :عملت مايكروسوفت على توفير برنامج تيمز في متجر التّطبيقات الخاصّ بهواتف الايفون، ونستطيع الانتقال إلى صفحة هذا البرنامج على متجر التّطبيقات مباشرة؛

- **تحميل تيمز على الاندرويد** :يقوم الكثير من مستخدمي هواتف الأندرويد بتحميل مايكروسوفت تيمز على الهاتف" بشكل مباشر لاستخدامه في عمليّة التّعليم الإلكتروني عن بعد، بعد تسجيل الدّخول.

مميزات منصة مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams (*)

- منصة تعليمية تفاعلية تسمح للمعلم بإنشاء فصل دراسي افتراضي، يمكن من خلاله التواصل المباشر مع المتعلم، ومشاركته الملفات والتطبيقات، مما يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية المختلفة

فوائد استخدام مايكروسوفت تيمز

- استخدام البريد الإلكتروني بدرجة أقل؛
- إذا كان لديك سؤال سريع تود طرحه على أحد الموظفين، فعلى الأغلب تضطر إلى الاعتماد على البريد الإلكتروني لفعل ذلك، لكن الأمر لا يستحق كل هذا المجهود، والوقت الذي ستحتاج إليه للذهاب إلى البريد الإلكتروني، وكتابة العنوان ثم المحتوى والإرسال إلى الموظف.

- بدلًا من ذلك يتيح لك Microsoft Teams التواصل مباشرةً مع الشخص، وطرح السؤال عليه وتلقي الإجابة. يمكن تسمية المحادثة، أو حتى إنشاء محادثات جماعية. يمكنك لاحقًا الوصول إلى الملفات التي تتشاركها في هذه المحادثات بسهولة، فيبقى كل شيء موثقًا في مكانٍ واحد.
- بالطبع لا غنى عن البريد الإلكتروني، كأحد أهم الأدوات الضرورية في العمل، التي تتيح التواصل مع الموظفين في بعض الأمور. لكن يمكن من خلال مايكروسوفت تيمز تقليل حجم الاعتماد على البريد الإلكتروني، بالتالي يقلل هذا من وقت الكتابة، ويجعل كل شيء موجوداً في مكان واحد دائمًا.

❖ **التواصل الصوتي والمرئي بين الفريق**

- تحتاج إلى إجراء اجتماع مع الموظفين في أثناء العمل عن بعد. يمكنك الاعتماد على مكالمات الفيديو في مايكروسوفت تيمز للتواصل معهم. ويمكن إجراء الاجتماع دون استخدام الفيديو، وبالاعتماد على الصوت فقط، ومن ثم كل شيء متاح.
- الجيد في مايكروسوفت تيمز فيما يتعلق بهذا الجانب، هو سهولة تعلّمه نتيجة الإجراءات البسيطة في استخدام التطبيق؛ إذ كل ما يحتاج إليه الفرد هو ضغط "انضمام" ليدخل إلى الاجتماع، أو "لقاء الآن" ليبدأ الاجتماع مع الأشخاص الآخرين، فلا توجد أي صعوبات تقنية في استخدامه.

❖ **التقسيم الجيد لمايكروسوفت تيمز Microsoft Teams**

- من أصعب التحديات في العمل عن بعد، هي كيفية تقسيم الأفراد بالشكل المناسب، لضمان

سهولة التواصل بين الأفراد المعنيين. ولا سيّما إذا كان في الشركة عدد كبير من الأقسام والفرق، بالتالي كيف يمكن تسهيل التواصل بين هؤلاء جميعًا. وتعد هذه أحد أهم الفوائد التي يمنحها لك مايكروسوفت تيمز وطريقة التقسيم الخاصة به.

- يتيح لك التطبيق إنشاء الفرق، من خلال كتابة اسم الفريق ووصف له، ثم بعد ذلك إضافة أعضاء الفريق، وتلقائيًا سيمكنك الاستفادة من التزامن بين التطبيقات، وستحصل على الموارد المهمة التي ستحتاج إليها في التعاون بين أفراد الفريق.
- من المحتمل بالتأكيد أنّ الفريق يتواجد به أقسام داخلية؛ فعلى سبيل المثال، فريق التسويق يتكون من كاتبي المحتوى ومصممي الجرافيك ومسئولي الإعلانات. ومن ثم يمكنك إنشاء قنوات متعددة داخل هذا الفريق؛ بحيث يكون لكل قسم قناة خاصة به، إلى جانب القناة العامة للتواصل.
- بالطبع يمكنك إجراء التقسيم بالطريقة التي تريدها. في النهاية ستضمن من خلال ذلك قدرتك على تجميع الأفراد، الذين يجب أن يوجدوا معًا، سواءً على مستوى نطاق صغير وهم الأشخاص في نفس التخصص أو نفس المشروع، أو نطاق متوسط وهو جميع الأفراد في الإدارة أو القسم الواحد، أو النطاق الأكبر وهو الشركة كاملة.

❖ الاستخدام من أي جهاز

- ليس ضروريًا استخدام Microsoft Teams من جهاز الكومبيوتر فقط، بل يمكنك استخدامه من أي مصدر آخر مثل الهاتف المحمول. يجعلك هذا قادرًا على متابعة جميع التفاصيل بسهولة، حتى إذا كنت في الخارج، فلا تحتاج سوى لإخراج هاتفك لمعرفة آخر التحديثات الخاصة بك.
- من الجيد يمكنك متابعة نشاطك على مايكروسوفت تيمز أيضا، لمعرفة ما الأشياء التي قمت بها أثناء الاستخدام، وبالتالي تضمن تقييم جودة عملك، وإذا كان هناك إجراءات إصلاح يمكنك القيام بها، لتعديل طريقة عملك وتحسين الإنتاج.

❖ جدولة اللقاءات المتزامنة وترك الملاحظات بسهولة

- يعد تنظيم اللقاءات المتزامنة أمرًا مرهقًا بالنسبة لأي شخص، ويتطلب التواصل مع الأفراد لإبلاغهم بوجود لقاء، لكن من خلال مايكروسوفت تيمز سيكون بإمكانك جدولة اللقاءات، وتحديد الموعد المناسب، وتعريف الأفراد بذلك، فالأمر لا يستغرق أي وقت.
- وإذا كنت تخشى من ضياع بعض النقاط الهامة في المحادثات، أو ترغب في اطّلاع الجميع عليها في أي وقت يدخلون إلى التطبيق، يمكنك الاستعانة بجزئية الملاحظات الموجودة في القنوات، إلى جانب المحادثات والملفات، وهناك يمكنك ترك الملاحظات ليراها الجميع بسهولة.

ختامًا، استخدام Microsoft Teams هو شيء سهل تمامًا، ولن يكلّفك أي مجهود. لذا، إذا كنت ما زلت تبحث عن الخيار المناسب للتواصل مع فريقك في العمل، فسيكون من الجيد توجيه اهتمامك نحو مايكروسوفت تيمز كخيار أساسي، سيساعدك على تحقيق هذا الهدف.

❖ **تسجيل حصص اللقاءات المتزامنة**

- إتاحة الفرصة لكل من تعذر عليه الحضور للحصة أن يطلع عليها في الوقت المتاح له؛
- كيفية العمل منصة Microsoft Teams ؛
- كيفية؛ نشاء اقسام افتراضية؛
- إضافة مستفيدين للقسم الافتراضي (إضافة فردية أو جماعية)؛
- كيفية إحداث قنوات من أجل مراعاة التخطيط الشامل للتعلم؛
- كيفية إرسال وثائق أو ملفات من أجل تقاسمها مع المستفيدين؛
- كيفية برمجة لقاءات متزامنة وضبط خصائص اللقاء وتحديد الصلاحيات؛
- كيفية إحداث أسئلة من أجل التقويم؛
- كيفية تسيير لقاء تزامني وتسجيله وتقاسمه مع المستفيدين.

2-3- تدبير الفضاء والزمان في التعليم عن بعد:

تعد المنصات الإلكترونية فضاءات افتراضية تسمح بحدوث فعل التعلم؛ بعيدا عن المكان الحقيقي الذي يتواجد فيه كل من الأستاذ والمتعلم. ويختلف تدبير حصة افتراضية عن تدبير حصة حضورية تماما؛ من حيث الوسائل المتاحة خلال العملية التعليمية التعلمية. فهناك إذن مجموعة من العمليات التي يجب فعلها قبل انطلاق وخلال وعند نهاية الحصة الافتراضية، وهذه أبرز العمليات المرتبطة بعملية التدبير:

- **تحديد فضاء العمل وتنظيمه أثناء التعليم عن بعد**

تتطلب الدراسة في المنزل تنظيمًا، وخاصة إنشاء فضاء للعمل مناسب للتحفيز، ومن الأفضل الجلوس على مكتب حقيقي لمحاكاة جو الفصل الدراسي أو الامتحان، وبخاصة بالاختبارات الموحدة. وإذا كان المتعلم لديه مساحة غير مستغلة في مسكنه، فمن المستحسن وضع مكان عمله هناك؛ إذا كان من المتعذر الاستقرار في غرفة كاملة، كما ينبغي توفير فضاء في الصالة، على سبيل المثال، من أجل تثبيت مكتبه هناك. وينبغي التفكير في اتجاه هذا المكتب حتى يستفيد من إضاءة جيدة بدون ضوء مباشر، بعيدًا عن تيارات الهواء. ويوصى باستخدام أثاث وظيفي وعملي وإفراغ مكان العمل؛ لأن العمل على مكتب غير مرتب أو مشوش يمكن أن يؤدي بالمتعلم إلى عدم التركيز . ومن ناحية أخرى، فإن فضاء إن كان واضحا إلى حد ما قد يقلل من عدم التركيز . ويجب تجنب العمل على السرير، ويستخدم فقط للنوم أو الاسترخاء؛ لأنه يمكن أن تنتج مشاكل النوم أيضًا بسبب خلط مساحة العمل بمكان الراحة.

- **تنظيم الزمن أثناء التعليم عن بعد**

إن التدبير الجيد للزمن يقتضي التمكن من التكنولوجيا والتحكم في آلياتها؛ فإذا كنت غير متمكن من وسائل التكوين مثل منصة السمعي البصري؛ فستكون هناك مشاكل مباشرة في العملية التعلمية، ولهذا لا بد من وجود ممارسة وتجربة كافية في استعمال الوسيلة التكنولوجية المعتمدة.

- التأسيس لعقد ديداكتيكي يستجيب لطبيعة الفضاء الالكتروني المستعمل خلال تدبير الحصة الافتراضية، من خلال ضبط وقت الدخول للمنصة والخروج منها، وطريقة الإجابة على مطالب الأستاذ بعد أخذ إذنه إلى غير ذلك.
- إرسال كل الدعامات الضرورية التي ستستعمل خلال الحصة الافتراضية يوما على الأقل قبل الحصة؛ ليتسنى للمتعلمين وأوليائهم إعداد كل العناصر اللوجيستيكية اللازمة.
- الحضور قبل الحصة الافتراضية بمدة زمنية كافية لتحضير الفضاء الافتراضي (مسطحة زوم، تيمز، فيسبوك، واتساب ...)
- تخصيص الوقت الكافي للتأكد من الاشتغال الجيد للمعدات، مع وضع الكاميرا في وضع جيد تفادي وضع الكاميرا أمام مصدر الضوء) ، حتى لا تكون هناك مشاكل في الإضاءة، كما يجب إغلاق الأبواب تجنبا لأي تشويش خارجي.
- بعد التأكد من حضور العدد الكافي من المتعلمين، يتم تقاسم وضعية الاشتغال (صورة، وثيقة، فيديو، رابط، نص ...) على شاشات حواسيبهم أو شاشاتهم الذكية. مع الحرص على احترام مدة الإنجاز.
- لا بد من إرفاق وضعية الاشتغال بتسجيل صوتي (في حالة استعمال الواتساب)، يوضح الإشكال والمطلوب إنجازه.
- تقديم الأسئلة مكتوبة أو صوتية حسب وسيلة الاشتغال بشكل تدريجي مع تحديد طريقة التفاعل التي يراها مناسبة آخذا بعين الاعتبار مدى تحكم المتعلمين في هذه الوسيلة.
- منح المتعلمين مدة كافية تزيد عن المدة التي تستغرق حضوريا للتفاعل مع الأسئلة، مع التأكيد على تدوين التلميذ للأجوبة على الورقة أو دفتر البحث وأخذ صورة لها قابلة للتقاسم مثلا.
- تفعيل النقاش بين التلاميذ من خلال فضاءات الدردشة التي توفرها جل المنصات الالكترونية.

الأستاذ:	**الأكاديمية:**
المستوى:	**المديرية :**
الموسم الدراسي:	**المدرسة:**

وثائق تدبير عملية التعليم عن بعد

ر.ت	اسم التلميذ	إمكانية متابعة الدارسة عن بعد(نعم/لا) الوسيلة	رقم هاتف المتعلم	رقم هاتف الاب	البريد الإلكتروني

بطاقة الأنشطة المنجزة

المرحلة الأولى من..... إلى.....2020

الوحدة الديدكتيكية	المستوى	الأسبوع	اليوم	المادة	الموضوع/ العنوان	الحصة	الوسيلة المستعملة في التواصل	عدد المتعلمين المتفاعلين

شبكة تقييم عملية التعليم عن بعد

المكتسبات والنجاحات المحققة (الإيجابيات	الإكراهات والصعوبات	الوسائل المعتمدة لتجاوز الصعوبات المسجلة

إحصاءات عامة		
اسم التلميذ	عن بعد التعليم	التعليم الحضوري

ثالثا: التعلم بالتناوب

التعليم بالتناوب أو التعليم التناوبي، هو صيغة من الصيغ المعتمدة في التعليم خاصة في حالة الطوارئ والأزمات، كما حدث في زمن كوفيد19؛ بحيث يتم تقسيم القسم الذي يتجاوز عدد تلامذته العشرين إلى فوجين، كل فوج يدرس نصف عدد أيام الأسبوع، يعني الفوج الأول يدرس أيام الاثنين والأربعاء والجمعة، في حين يدرس الفوج الثاني أيام الثلاثاء والخميس والسبت. أما النصف الآخر أي التلاميذ الذين لن يحضروا إلى المدرسة فهم مُطالَبين بالتعلم الذاتي في منازلهم، هذا التعلم يختلف اختلافا كبيراً عن "التعلم عن بعد" حيث أن هؤلاء التلاميذ سيتابعون دراستهم بدون تدخل من أستاذهم الذي سيكون منشغلا بتلاميذ الفوج الحاضرين في القسم في ذلك الوقت.

وبناء عليه، فإن الغلاف الزمني للتعلم ينخفض إلى النصف بالنسبة للمتعلمين، أما بالنسبة للأستاذ فيتضاعف دون المساس بالغلاف الزمني الأسبوعي، وفي هذه الحالة وجب على المدرس أن يعيد النظر في كل أنواع التخطيط (المدى البعيد والمدى المتوسط والمدى القريب)، لأنه مطالب باختصار المضامين دون الإخلال بالبرنامج الدراسي، وذلك بالتركيز على التعلمات الأساس في الفصل الدراسي.

رابعا: أسس تدبير التعلم المعكوس

التعلم المقلوب أو المعكوس أو البيداغوجية المعكوسة، عبارة عن مقاربة بيداغوجية تقوم بقلب طبيعة أنشطة التعلم التي تتم في الفصل الدراسي أو في المنزل، مما يقود إلى تغيير الأدوار التقليدية للتعلم. ويجعل الفصل الدراسي المقلوب المتعلمين يراجعون دروسهم في منازلهم؛ حتى تكون الأنشطة التعليمية التعلمية في فصول المدرسة واضحة وملموسة بالنسبة إليهم. وخلال وجودهم في الفصل لن يقوموا سوى بإنجاز تمارين تطبيقية والاكتشافات المتعلقة بالموضوع؛ أي العمل على تعميق الفهم والاستيعاب وتعزيز التعلم.

ينطلق هذا النموذج التعليمي من أن الوقت الثمين المخصص للفصل الدراسي، من الأفضل استخدامه للتفاعل والعمل الجماعي، ومن ثم فهي مقاربة أدمجت في ممارستها العملية العديد من البيداغوجيات مثل البيداغوجية الفارقية، وبيداغوجية الذكاءات المتعددة، والتعلم بالاستكشاف، والتعلم بطريقة المشروع، والتعلم الذاتي ... إلخ.

1. خصائص التعلم المعكوس

تتجلى خصائص الفصل الدراسي المعتمد على التعلم المعكوس كالتالي:

2. فصل منفتح على المستوى التنظيمي: تنظيم الشروط العامة (المكان، الزمن ...)؛
3. يوظف منهجية منفتحة: الاستعداد للتعلم يجعل التلميذ متقدما؛
4. يتصف بالانفتاح على المضمون: إعداد البرامج على مستوى تعليمي منفتح؛
5. انفتاح اجتماعي: تحديد الأهداف مثل تدبير الفصول، ومجمل الدروس، ومخطط تعليمي على المدى الطويل، العلاقات الاجتماعية، شروط العمل، وضع قواعد، إلخ؛
6. انفتاح شخصي: العلاقة بين الأستاذ والتلميذ أو بين التلميذ وزميله.

2. مزايا البيداغوجية المقلوبة أو المعكوسة

أجمع العديد من الممارسين على توافر هذه البيداغوجية على مجموعة من المزايا:

- تكسب المتعلمين كفايات مفيدة لمتابعة تعليمهم وتكوينهم مدى الحياة؛
- يغدو المتعلمون بفضل التمرس عليها، قادرين على العمل في فريق؛
- يتمكن المتعلمون من القدرة على شرح ما فهموه وتعلموه لغيرهم وتفسيره لهم؛
- يصبح المتعلمون قادرين على التعلم الذاتي باستخدام موارد معرفية مختلفة كالكتب أو الأنترنت أو أي شيء آخر؛
- تعود التلميذ والمدرس على السواء على العمل الفردي والاجتهاد؛
- إنها طريقة تسمح بتشغيل التلاميذ أكثر من أي طريقة تعليمية أخرى، فهي مناسبة للتعلم الذاتي؛
- إنها تخفف عبء العمل على المدرس، ولا تجعل منه العازف المنفرد في الفصل الدراسي، فهي تنقل مركز النشاط وفاعلية التعلم إلى التلميذ نفسه؛
- تحرر المدرس من العمل الروتيني اليومي في إعداد الدروس، وتقلل من أوراق التصحيح؛ لتجعله يبتكر أكثر ويبدع ويستقصي الموارد المعرفية التي يوجه إليها تلاميذه؛
- طريقة تجعل المدرس يهتم أكثر بالمتعلمين، ويفعل البيداغوجية الفارقية التي تعترف باختلاف المتعلمين وتعدد أساليبهم في التعلم، وفق قدراتهم واستعداداتهم العقلية (أوزي، 1999).

3. المبادئ الأساسية للبيداغوجية المعكوسة

هذه الطريقة في التدريس تخضع للمبادئ التالية:

- تنظيم الوقت المخصص للعمل؛
- تحدد أهداف العمل اليومي؛

- تمارس أشغال تطبيقية؛
- توظف مشاريع تعليمية .تعلمية.

حسب بيشيل المبادئ الأساسية التي تحكم هذه المقاربة، التعلم من خلال الاكتشاف، وحل المشكلات بالاعتماد الذاتي، والقيام بالأنشطة الموجهة.

4. أجرأة التعلم المعكوس

في الفصل المقلوب، هناك مرحلتان متتاليتان:

المرحلة الأولى، من خلالها يتعلم التلميذ درسه في المنزل وفق طرائق وأشكال مختلفة عبر:

- الكتاب المدرسي أو بالاعتماد على وثائق مختلفة؛
- عرض أشرطة الفيديو أو غيرها؛
- استخدام مختلف الأدوات الرقمية؛
- القيام بقراءات مقترحة من قبل المدرس.

المرحلة الثانية، يحاول خلالها التلميذ في الفصل أن يطبق المعارف المكتسبة في البيت بجهده؛ حيث ينجز أنشطة يقترحها المدرس. وفي هذا الوضع التعليمي، فإن الانتباه لم يعد مركزا على المدرس، وإنما على التلاميذ الذين يتفاعلون فيما بينهم، ويساعد بعضهم بعضا. ومن شأن ذلك؛ أن يجعل المدرس يركز اهتمامه على التلاميذ الذين يعانون بعض الصعوبات.

5. دور المدرس في التعلم المعكوس

في الفصل المقلوب، هناك مرحلتان متتاليتان:

المرحلة الأولى، من خلالها يتعلم التلميذ درسه في المنزل وفق طرائق وأشكال مختلفة عبر:

- الكتاب المدرسي أو بالاعتماد على وثائق مختلفة؛
- عرض أشرطة الفيديو أو غيرها؛
- استخدام مختلف الأدوات الرقمية؛
- القيام بقراءات مقترحة من قبل المدرس.

المرحلة الثانية، يحاول خلالها التلميذ في الفصل أن يطبق المعارف المكتسبة في البيت بجهده؛ حيث ينجز أنشطة يقترحها المدرس. وفي هذا الوضع التعليمي، فإن الانتباه لم يعد مركزا على المدرس، وإنما على التلاميذ الذين يتفاعلون فيما بينهم، ويساعد بعضهم بعضا. ومن شأن ذلك؛ أن يجعل المدرس يركز اهتمامه على التلاميذ الذين يعانون بعض الصعوبات

6. الفرق بين بيداغوجية التعلم المعكوس والبيداغوجية التقليدية

الجدول التالي يوضح الفرق بين بيداغوجية الفصل المقلوب والبيداغوجية التقليدية:

البيداغوجية التقليدية	بيداغوجية التعلم المعكوس
يقوم المدرس بشرح الحصة الدراسية في الفصول الدراسية	يتوصل التلاميذ بالدروس على شكل موارد على الأنترنت، تكون في الغالب أشرطة الفيديو يشاهدونها أو وثائق أخرى يطلعون عليها في المنزل. وبعد ذلك يقوموا بمناقشة هذه الدروس في الحصة الدراسية
يقوم التلاميذ بتدوين ملاحظاتهم والمعلومات الصغيرة أثناء الحصة الدراسية	يقوم التلاميذ بتدوين الملاحظات والأسئلة لمناقشتها في الحصة الدراسية
يقوم التلميذ بالإجابة على الأسئلة ومحاولة تطبيق النشاطات بمفرده عندما يذهب إلى البيت.	يحضر التلميذ الحصة الدراسية على استعداد تام للإجابة على الأسئلة وتطبيق النشاطات مع التلاميذ الآخرين وبمساعدة المدرس وذلك لأنه فهم الدرس قبل بدء الحصة

المحور السابع: الممارسات المهنية: تعريفها وأهدافها وخطواتها

إن مهنة التدريس مركبة وتُكتسب بالتعلم؛ وتمارس من خلال وضعيات مركبة تؤهل المدرس إلى التكيف اعتمادا على فهم منطق الاشتغال؛ بحيث لا يمكنه أن يحيط بكل الجوانب؛ ومن ثم فتكوين المدرسين في مجال تحليل الممارسات المهنية يهدف إلى تصور المهنة بوصفها ممارسة تبصرية، واستشعار المسؤولية من قبل المدرس في تطوير مهاراته لتحليل الوضعيات المهنية التي تواجهه، مما يُسهم في إعطائه التقدير الذي يستحقه؛ لأنه يتحكم في مهنته، ويقف على التقدم الذي يحققه فيها. ويبقى تحليل الممارسات المهنية عبارة عن نهج للبناء المهني خلال التكوين الممهنن؛ باعتماد التناوب الذي تتمفصل فيه الجوانب العملية بالنظرية، مما يسهم في تطوره المهني.

يتطلب تحليل الممارسة المهنية من المدرس سواء خلال فترة التكوين أو خلال تحمله مسؤولية تدبير العملية التعلمية التعليمية بالمؤسسات التعليمية، استحضار كفايات مستعرضة معرفية ومنهجية واستراتيجية وقيمية واستدماجها...، كما أنها تستند إلى أبعاد متنوعة: ديدكتيكية وبيداغوجية شخصية علائقية ومؤسساتية ... إلخ.

ولمقاربة هذا الموضوع، سنتناوله في محورين اثنين، سنخصص المحور الأول لتعريف الممارسات المهنية وبيان أهدافها وأهميتها وأبعادها، والثاني لبسط أهم الأساليب والمعايير وخطوات تحليل الممارسات المهنية، ومن باب الأمانة العلمية، سنعتمد بشكل أساس على ما جاء في دليل "عدة التناوب المدمج للتكوين الأساس والمستمر لفائدة المدرسات والمدرسين"، الذي أصدرته وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، سنة 2019، والذي كان ثمرة عمل دؤوب دام أكثر من سنتين ، وشارك فيه عدد من أطر مراكز تكون الأطر بتأطير ومساندة من قبل خبراء من الاتحاد الأوروبي.

أولا: الممارسات المهنية: تعريفها وأهدافها و أبعادها

1.1- تحليل الممارسات المهنية لأجل تكوين مدرس مهني محترف ومتبصر:

شهد التدريس تطورا ساير مختلف التحولات التي يعرفها المجتمع؛ فتحول بذلك من رسالة إلى مهنة ورسالة أيضا. ولما كانت شروط ممارسة المهنة تتطور باستمرار، بات المدرسون يتكيفون معها، ويرفعون تحديات جديدة، تجعل ملامح مهنتهم تتغير بالموازاة مع ظروف الممارسة ووسائل العمل وتضاؤل الموارد في معظم البلدان.

وبصرف النظر عن مشاكل المهنة، أصبحت وظيفة المدرس على درجة عالية من التعقيد؛ إذ يتطلب الأمر تحصيل معارف متعددة، واكتساب مهارات دقيقة، لتيسير مهمة التدريس والنجاح في التواصل مع أولياء المتعلمات والمتعلمين، وكذا مع الزملاء والمحيط لتحقيق النجاح المدرسي.

وقد أصبح على عاتق المدرس في ظل هذه الظروف، أن يكون قادراً على التعامل مع كل جديد، ومستعدا لقبول التغيير ومعالجة المشاكل وتفهم الأوضاع المعيشة المتعددة الأبعاد، فالمفروض في المدرس المحترف القدرة على التعامل مع الأوضاع على تعقيداتها وتحمل مسؤولياته كاملة والتصرف المتبصر بناء على منطق التحليل المهني.

1.2- مفهوم تحليل الممارسة المهنية

يقصد بتحليل الممارسة الصفية حسب ألتي (Altet) الكيفية أو النهج المتفرد الذي يتبناه شخص ما للقيام بنشاط التعليم، أي أنها عبارة عن سيرورة تستهدف بناء مهارات المدرس وتطويرها لمساءلة ممارساته المهنية، وبذلك فتحليل الممارسات التعليمية يجعل منها موضوعا للتفكير والتبصر من خلال تحليلها وإدراك جزئياتها، وكذلك هدفا من خلال أن التبصر فيها يمكن من تعديلها وتطويرها[1].

وكفاية "تحليل وتبصر الممارسة الصفية" تدعم المدرس المتدرب أو الممارس في إعطائه معنى لممارساته الفصلية وفهمها، من خلال التمكن من الضوابط والجوانب الأساسية المتحكمة في الممارسة المهنية، بالتساؤل والتأمل والتحليل لتغيير التصورات والممارسات وتعديلها في أفق تكوين شخصيته المهنية المتبصرة.

يتعلق الأمر بتعلم التفكير فيما نقوم به في وضعية واقعية لأجل فهم الممارسة المهنية؛ بحيث تتوج عملية تحليل الممارسات بتعلم المهنة. ويبقى الهدف من وراء ذلك هو المساعدة على بناء الهوية المهنية، ومن ثم تنزيل المهارات التربوية والتعليمية والعلائقية التي تقوم عليها المهنة.

وليس تحليل الممارسات فرصة لتبادل أطراف الحديث فقط، وإنما هو مجموعة للبناء المهني. وعبارة "تحليل الممارسات" متداولة بكثرة في أوساط التكوين المهني، فقد عرفت رواجا كبيرا خلال العقد الأخير، لأنها تستجيب لطلب اجتماعي قوي في مختلف قطاعات التكوين؛ بحيث وضعت أساليب مختلفة تحت هذا العنوان. وسواء أكانت مجرد موضة أم مقاربة جديدة ومستدامة للتكوين؛ فإنها توظف في كل السياقات داخل هيئات التكوين على تعددها وتعدد اختصاصاتها، وهي واحدة من تلك المفاهيم غير المستقرة التي يتحدث عنها (Stengers)، والتي أمست مبتذلة؛ إذ أصبح هذا المفهوم المتعدد المعاني، يغطي في الواقع تصو ا رت نظرية وأساليب تنفيذ مختلفة وآليات إجرائية متباينة.

1.3- الأسس النظرية لنهج تحليل الممارسات المهنية

يرتبط هذا النهج بتطوير المسلك التبصري؛ إذ يتعلق الأمر بتعلم التفكير فيما نقوم به في وضعية واقعية لأجل فهم الممارسة المهنية، بحيث تُتَوجُ عملية تحليل الممارسات بتعلم المهنة. ويبقى الهدف من

---

[1]- ALTET M. (2007). « **La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du «« savoir-enseigner »,** in L. Talbot & M. Bru [dir.], **Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche**, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 49-65.

وراء ذلك هو المساعدة على بناء الهوية المهنية، ومن ثم تنزيل المهارات التربوية والتعليمية والعلائقية التي تقوم عليها المهنة، فتحليل الممارسات ليس مجموعة لتبادل أطراف الحديث، بل مجموعة للبناء المهني.

وكما هو معلوم، فإنه لا يوجد شكل واحد لتحليل الممارسات، بل أنواع متعددة من تحليل الممارسات وآليات مختلفة، مما يثير العديد من الأسئلة، والسبب في ذلك استخدام هذا النهج على أنحاء مختلفة، وبناء عليه، فإن تحليل الممارسات المهنية يستمد أساسه العلمي من العديد من المقاربات المرجعية.

1.3.1- المقاربة النفسية - الاجتماعية

تشكل المقاربة النفسية-الاجتماعية مرجعا إبستيمولوجيا ونظريا لتحليل الممارسات المهنية، حيث نسرد في هذا الصدد، أعمال العالم[1] التي بينت تأثير المجموعة على المعايير والتحديات وأنشطة الفرد المهنية.

ويمكن إنجاز تحليل الممارسة في سياق فردي، أي التحليل الذاتي، أو ثنائي مع مصاحب أو مدرس محترف؛ أي ذي خبرة أو داخل مجموعة. ومثال ذلك مقاربة (GEASE) لأصحابه E.Fumat, (M.Lamy, T. Perez-Roux) وهي مجموعة ذات مرجعية نفسية اجتماعية للتمرن على تحليل الوضعيات التعليمية.

1.3.2- المقاربة السريرية

تركز هذه المقاربة المجموعاتية على وصف الحقل العلائقي، وتشريح الدينامية الحاصلة بين الأفراد في واقع الممارسة باعتبار الأبعاد الذواتية من مشاعر المدرس وأحاسيسه ومعاناته (C. Blanchard-Laville، M. Cifali)؛ بحيث تستحضر علاقة تفاعل الذوات في سياق سيشكل مصدرا لبناء أداة تفكير مهنية.

وتبقى المعارف السريرية المستنبطة من وضعية مهنية على اتصال مستمر بالمعارف العملية؛ فأغلب المعارف السريرية[2] تسعى عاجلا أم آجلا إلى تحسين التدخل التربوي، شأنها في ذلك شأن المعارف التدخلية؛ حيث يمر الولوج إلى المعنى عبر الدينامية الذواتية من خلال تداخل العلاقات بين المكون والمتدرب.

---

[1]- C. Rogers, **L'approche centrée sur la personne, Anthologie de textes présentés par Howard Kirschenbaum et Valérie Land Henderson**, Ed. Randin, Lausanne, 2001.

[2] - J.M. Barbier , 2000, **L'analyse des pratiques professionnelles**.

1.3.3- المقاربة الوظيفية التبصرية

يقوم المدرس بتحديد الوظائف العلائقية والبيداغوجية والديدكتيكية التي توجه ممارسة التعليم–التعلم، وذلك بشكل فردي أو ثنائي مع مصاحب أو مع الأقران) "مجموعة تحليل الممارسات المهنية"؛ بحيث يتم تطبيق تلكم الوظائف خلال حصة معينة مع مراعاة عوامل التبصر، بغية تحديد علاقاتها وتفاعلاتها، وذلك بهدف فهم طريقة اشتغالها واستيعاب المقصود بالممارسة[1]؛ إذ يتعلق الأمر بإبراز الفجوة بين الهدف، وما تم تحقيقه بالفعل من خلال تحليلي تبصري، اعتمادا على الموضوعية والتجرد، ويتم التساؤل بشكل ثنائي أو ضمن مجموعة لفهم ما يجري من خلال:

- المشاركة في بناء فرضيات متعددة الأبعاد ومنهجية للقراءة والتحليل، تربط بين العوامل الفاعلة؛
- إعطاء فرصة ثانية للمدرس بغية فهم طريقة اشتغاله ومدى إتقان ممارسته؛
- فهذا النوع من التكوين الذي يستدعي التساؤل والتحليل والتبصر، يشكل رافعة لتغيير التصورات والممارسات ويعزز بناء الأحكام المهنية؛
- وتبقى استعمالات هذا النهج متعددة، كممارسة للتكوين تساعد على تحليل حصة يتم تقديمها مع جماعة الفصل أو مع جماعة الأقران بحضور الأستاذ المكوِّن، ويسمح هذا النهج لمتدرب متطوع بتقديم قراءة؛
- شخصية لتجربته المعيشة قصد توضيح اختياراته والتعبير عن تصوره لعملية التعليم - التعلم، وذلك على الشكل الذي تمت وفقه والتعبير عن مشاعره وشكوكه وتساؤلاته. وفي مقابل ذلك، يقوم باقي المتدربين الحاضرين بطرح الأسئلة للتعبير عن وجهات نظرهم والقيام بمقارنات مع وضعيات مماثلة، إضافة إلى توضيح المحددات الضابطة لاستيعاب وفهم ما حدث في تلك الوضعية التي تم تحليلها قصد إعادة ترتيب معناها.

إن تحليل الممارسة ليس عبارة عن محادثة أو نقاشا بسيطا حول الممارسات أو مجرد مقارنة بين وجهات النظر؛ بل هو تساؤل جماعي حقيقي حول معنى الفعل البيداغوجي، من خلال إجراء تحليل يساعد على الفهم.

1.4- أهداف تحليل الممارسات المهنية

- جعل المتدربين في صلب التكوين؛
- إشراكهم من خلال تحليل ممارساتهم؛

[1] - Altet, 1994, **La professionnalité enseignante vue par les enseignants », in Revue Éducation et formations**. Paris: DEP, n° 37

- جعلهم يدركون أنشطتهم ومساعدتهم على فهم الصعوبات التي تتم مواجهتها وتلك التي تواجه المتعلمين؛
- تكوينهم على حل مشاكلهم وعلى تطوير مواقفهم وممارساتهم التبصرية؛ بهدف التجديد والابتكار؛

جعل المدرسين يكتشفون بأن مهنة التعليم مهنة إنسانية مركبة مكونة من وضعيات نوعية تمكنهم من التكيف عن طريق فهم ممارستهم.

1.5- تحليل الممارسات المهنية نهج وإمكانية لتمفصل عناصر الأنموذج: عملي-نظري- عملي[1]

تهدف جميع آليات تحليل الممارسات المهنية إلى تمفصل أزمنة التكوين النظرية والعملية حول الممارسات الفعلية المنجزة على أرض الواقع من قبل المتدربين؛ إذ يقومون بعد التدريب بعرض ممارساتهم الصفية وتحليلها مع الأقران، بحيث تنطلق معظم الحصص بدراسة حالة أو ممارسة صفية تم إنجازها وعرضها على المجموعة من قبل أحد المتدربين، أو على شكل دراسة حالة مكتوبة وموزعة على باقي الأعضاء، أو على شكل قصة سردية، أو ممارسة يتم تسجيلها في شريط فيديو أو على جهاز لوحي، أو حتى على الهاتف المحمول ليتم عرضها، أو في شكل تسجيل صوتي يتم الاستماع إليه.

ويتم عرض وتحليل الممارسة من طرف الشخص الذي عاشها؛ لتأخذ مجموع المتدربين بعد ذلك الكلمة من أجل طرح الأسئلة وتوضيح ما تم عرضه وطرح فرضيات لتفسير هذه الممارسة ومقارنتها بممارسات صفية مشابهة، مع تحليل الوضعية من خلال ربط مختلف العوامل المعنية من أجل فهم معنى الإجراء المتخذ. ولا يتدخل المشرف على التكوين إلا بطلب من المجموعة، ليمدهم بأدوات مفهومية للتحليل والمراجع النظرية الإضافية لمساعدتهم على فهم العمليات التي تم تحليلها وتحديد الإشكالات واقتراح وجهات نظر متعددة؛ بحيث تتشكل تدخلاته من اقتراح شبكات لقراءة الوضعيات المهنية المعيشة والمراجع والأفكار المدعومة بالحجج وباقتراح آفاق لتعميق الفهم.

ويقوم المكون بتكييف إسهاماته واستراتيجياته بحسب طلبات المجموعة من أجل فهم الأبعاد المكونة لعمل المدرس؛ بحيث يجب على هذا الأخير تدبير جل هذه الأبعاد، لأن المدرس المبتدئ يجد صعوبات حقيقية في هذا الإطار. ويمكن تحليل الممارسات المدرسَ المبتدئَ من تحديد هذه الأبعاد المتعددة وإدراك تفاعلاتها، لأن فك رموز هذه الظواهر يساعد على فهم ما يجري داخل القسم.

وترتبط شبكات قراءة الوضعيات المهنية موضوع التحليل، بمجال الأبحاث في علوم التربية، لأن تحليل الممارسات يمكن المدرس من قراءة ممارسته الشخصية بتوظيف هذه الأدوات؛ فعلى سبيل المثال، يمكن أن يتعلق الأمر بأداة تهم التوجيهات التي يقدمها المكون إلى المتدرب أو المدرس إلى التلميذ،

---

[1] - Altet, 1996, **Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser»,** in Paquay L.,

-Altet M., Charlier E., Perrenoud P., **Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?** Bruxelles : De Boeck

إذ تمكن هذه الأداة من فهم العلاقات بين الأفراد والاختيارات البيداغوجية والتواصلية. ويمكن لمتخصص في علم النفس-التربوي أن يوظف هذه الأداة بموازاة مع أداة أخرى يقدمها مختص في الديداكتيك حول العقد الديدكتيكي، ويمكن كذلك للمتدربين أن يفهموا الاشتغال الديدكتيكي والتواصلي لتأكيد أن ما هو بيداغوجي لا يعمل من دون الشق الديدكتيكي ومن دون التفاعل بين ذوات المتدخلين في الفعل التربوي.

وتبقى أدوات الاستدلال مفاهيم تستخدم من قبل المتخصصين في الأدوات التعليمية وتحثُ المتدرب على التفكير، بحيث يكون لهذا الأخير نظرة أخرى بخصوص ممارسته، وأن يتمكن من طرح إشكالات وتقديم إجابات حول الوضعية. وهكذا فإن تحليل الممارسات يساعد المتدرب على تغيير ممارساته اعتمادا على تغيير تمثلاته حولها[1].

ويهدف تحليل الممارسات إلى فهم ما يقوم به المتدرب، بحيث يتمكن من التعبير بوضوح عن ممارسته لأجل إعادة بنائها اعتمادا على المفاهيم النظرية المؤطرة لهذه الممارسة قصد تطوير مهاراته. لذلك يصبح كل من المكون بالمركز أو الأستاذ المستقبل ملزما بتوظيف هذه المفاهيم النظرية بشكل يومي أثناء الاشتغال مع المتدربين. في الواقع، غالباً ما يكون تحليل الممارسات سهل الاستخدام في التكوين المستمر، لأن ممارسات المدرسين متعددة. ومع ذلك، يقوم المبتدئون بتنفيذ ممارسة معينة وقد يكون من المثير للاهتمام بالنسبة لهم أن يقوموا بتحليلها، إذ يقدم المتدربون أمثلة على ممارساتهم، بشكل ملموس. ويُمكِّنُ التسجيل الصوتي أيضا من استعادة وضعية ما، كما يبقى من الممكن أيضًا عرض قصة مكتوبة أو شفهية لوضعية معينة، لتمكين المجموعة بعد ذلك من العمل والتفكير في هذه الوضعية، في حين، يطرح المكون الأسئلة ويساعد على فهم ما حدث خلال التسلسل الذي عرضه المتدرب.

وتتنوع الطرق المستخدمة في تحليل الممارسات بين طرح الأسئلة والمناقشات عبر الموائد المستديرة الجماعية، أو في العمل الثنائي أو في مجموعات صغيرة؛ في حين تبقى الطريقة المهيمنة هي إعطاء الكلمة للمتدربين من أجل التعبير وطرح الأسئلة واقتراح فرضيات لقراءة الوضعيات والممارسات المهنية الملاحظة..

1.6- مبادئ تنفيذ تحليل الممارسات المهنية

يتطلب تنفيذ هذا إجراء تحليل الممارسة الأخذ بعين الاعتبار العديد من المبادئ:

- فاعلية المعني بالأمر ووعيه وتطوره: من أجل أن يتبنى المدرس موقفا تبصريا اتجاه ممارسته، يجب عليه أن يكون فاعلا في تكوينه الخاص وواعيا بحاجياته وطالبا للمساعدة، كما يجب عليه أن يقبل بأن يلاحظ ويضع ممارساته الشخصية رهن التصرف وأن يقوم بتحليلها، من أجل تطوير كفاياته المهنية.

[1] - Fablet, 2000, **Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives**, Paris, L'Harmattan.

- اعتماد النقاش بين المتدربين وتحقيق التبادلية في تحليل الممارسة: إنها طريقة للتكوين ترتكز على إشراك الأقران لتطوير قدرات الذكاء بين الذوات لدى كل مدرس داخل نفس المجموعة من أجل مقارنة نتائج تحليل الممارسة مع بعضها واقتراح فرضيات لقراءتها وبناء بدائل مُبرَّرة.
- الموضوعية وأخذ المسافة: إنها القدرة على تطوير فكر مستقل من خلال تسليط الضوء على اختياراته، ومعارفه، وأفكاره، وقناعاته. وهذا يشمل أخذ مسافة بين الذات وتمثلاته وممارساته ومعاييره البيداغوجية والاجتماعية-الثقافية.
- الفارق الذي يُحدثه تحليل الممارسة: تمكن تحليل الممارسات المدرسَ من إدراك الفرق الكبير بين الممارسة المنجزة والممارسة المرغوب فيها.
- الملاحظة، عرض إشكالات، التحليل، التنظير، تصور ممارسات جديدة:
- تمكن الممارسة التبصرية الممارس من تعديل تصوراته المهنية انطلاقا من أخذ مسافة بين ذاته وممارسته، بحيث يُبنى هذا التحليل على ملاحظة ما تم إنجازه وعلى المساءلة عرض إشكالات وطرح فرضيات وعلى التنظير وتصور ممارسات جديدة.
- اختيار الأدوات المفاهيمية والانخراط في إضفاء الطابع الرسمي لِما هو شفهي وحتى لِما هو مكتوب:
- تعد الملاحظة وطرح الأسئلة والتحاور التفسيري التبصري والتبادل بين الأقران من بين الوسائل المستعملة لاختيار الأدوات المفاهيمية والمراجع النظرية الملائمة التي يتم استخدامها في عملية إضفاء الطابع الرسمي على الممارسة.
- تعاقد تكويني يطمئن المتدرب ويلبي حاجاته المهنية

يعد تحليل الممارسات المهنية أحد الإجراءات التي تتطلب جوا من الثقة بين المكوِّن-المصاحب والمتدرب، يسمح بالتفاوض حول تعاقد يُطمئن هذا الأخير، مما يساعد على تقويم وتعديل المشاكل الفعلية من خلال توضيح أهداف التكوين وبناء المهننة والبحث المشترك كذلك على بدائل تدفع المتدرب في الانخراط في سيرورة التكوين الذاتي تجعله يتطور بشكل مستمر ومتدرج.

1.7- أبعاد تحليل الممارسات المهنية

يعتمد تحليل الممارسة على توظيف أدوات مفاهيمية ومراجع نظرية، تمكن من وصف الممارسة المهنية وإعادة تأطيرها وقراءتها بشكل آخر. وتُعد «مهارة تحليل» الممارسات والوضعيات قدرة يتم بناؤها عبر التحليل، وبتوظيف المفاهيم والمعارف والأدوات المحصل عليها من النماذج النظرية والبحوث البيداغوجية والديدكتيكية والنفسية والاجتماعية والإرغنوميا[1] (Ergonomie) والبحوث المرتبطة بالتحليل النفسي أو المعتمدة على الممارسات المعترف بجودتها مسبقا، بحيث أن هذه

[1] - **علم تنظيم الشغل** أو **الأرغونوميات** أو **العوامل البشرية** أو **عوامل الإنسان** أو **الهندسة البشرية** هو علم يختص بدراسة التفاعل ما بين الإنسان وعناصر أخرى ويستخدم المعلومات والنظريات وطرق التصميم لتحسين حياة الإنسان والأداء العام.

المعطيات الوصفية تساعد إضافة إلى المفاهيم والمراجع النظرية والأدوات المعرفية على تقديم وجهة نظر مختلفة عن الممارسة أو الوضعية موضوع التحليل.

ويهدف تحليل الممارسة إلى وضع محددات وليس تقديم نموذج جاهز لممارسة معينة، بل يُمكِّن من وضع معايير وربطها بها. وسيتعين على المتدرب ذكر ما إذا كان التدخل ناجحا أم لا، إذ لا يركز تحليل الممارسات على الوضعيات التي تثير صعوبات فقط، بل أيضًا تهتم بالنجاحات. ومن الواجب على المتدرب أن يستوعب ما يقوم به وما يمكن أن ينجح فيه، بحيث يتم تكوينه على توضيح ممارساته.

إن المعارف-الأدوات هي المراجع النظرية التي تصف الممارسة وتضفي عليها الطابع الرسمي، مثل التنظير للتعليم والتربية. فمثلا، يمكن أن يُنظَر إلى التعليم بوصفه وضعية تسمح للمدرس القيام باختيارات بيداغوجية تأخذ الإكراهات بعين الاعتبار. كما أن الغرض من التعليم هو الحفز على التعلم باعتماد تدبير المعارف الديدكتيكية. وفي هذا السياق، تبقى أبعاد الممارسة الصفية متعددة مما يقتضي من المتدربين أخذها بعين الاعتبار؛ حيث هناك من يصنفها إلى:

- بعدين: بيداغوجية وديدكتيكية.

وأربعة أبعاد: (Altet 1996) عند الحديث عن الممارسة وقراءتها:

- بعد أداتي (instrumentale): تساعد المعارف-الأدوات على إضفاء الطابع الرسمي على الممارسة والتجربة وعقلنتهما؛
- بعد استدلالي (dimension heuristique): تفتح المعارف-الأدوات آفاقا للتفكير وتساعد على ربط المتغيرات المتعلقة بالوضعية التي يتم تحليلها مع بعضها؛
- بعد إشكالي (dimension de problématisation): تساعد المعارف-الأدوات على وضع إشكال وحله وبنائه؛
- بعد التغيير (dimension de changement): تمكن المعارف-الأدوات من إحداث تمثلات جديدة للممارسات والوضعيات.

ثلاثة أبعاد: البعد الشخصي-العلائقي، البعد البيداغوجي-التنظيمي، البعد الديدكتيكي الإبستيمي.

وحسب المفاهيم المستخدمة في التحليل، تعمل جماعة المتدربين على ترجيح الاشتغال بالبعد البيداغوجي والتعليمي للأستاذ أو التركيز على البعد الشخصي باستخدام المقاربة السريرية التي تعتمد الوصف والتشريح.

ويبدو أن الأمر قد استقر على اعتماد ثلاثة أبعاد ثنائية التركيب، نفصلها كالآتي:

- <u>البعد الديدكتيكي-الإبستيمي:</u> يتجلى في استحضار البعد المعرفي وانتقاء وتنظيم الطرائق الديدكتيكية والاستراتيجيات والأساليب التدريسية المستعملة من طرف المدرس، وفي كيفية تدبير محتويات الدرس؛ فالمدرس يخطط للتعلمات بتصنيف وترتيب المحتويات وضبط آليات تمريرها

وتثبيتها لدى المتعلم(ة) بغية تحقيق الأهداف المسطرة، وفق القواعد الممارسة الديدكتيكية (تعاقد الديداكتيكي، نقل ديداكتيكي، معالجة ديدكتيكية، عوائق ديدكتيكية)، كل هذه المستويات تتطلب من المدرس العمل على تكييفها وتعديلها لتتماشى وحاجات المتعلمين(ات).

تعكس الممارسات الصفية المهننة للمدرس، قدرته على ابتكار أو تكييف وضعيات تعليمية تعلمية ملائمة لميول واهتمامات المتعلمين(ات)؛ حيث إنها ترفع من جاذبية الفعل التعليمي-التعلمي، ومن شأنها أن تبعث وبقوة انتباه المتعلمين وتثير استعدادهم وتجعلهم يتفاعلون مع محتويات أنشطة بناء الدرس. لا سيما وأن تبصر المدرس في التعامل مع المضامين والوعي بممارسة مقارنة مع الهدف المتوخى الوصول إليه، سيكون له أثر إيجابي على إرساء التعلمات.

- البعد البيداغوجي-التنظيمي: يتعلق البعد البيداغوجي للممارسة الصفية بالمهارات والكفايات والأساليب التدريسية الخاصة ذات الطبيعة البيداغوجية، والمرتبطة بنشاط المدرس وأدائه المهني والتربوي وتكوينه وكيفية تخطيطه لدروسه وتنظيم الحصص وبناء أشكال التقويم والاختبار في استحضار تام للجانب التنظيمي، وذلك يعني مجموع السلوكات التي يسلكها المدرس(ة) والمستعملة أثناء ممارسة الفعل التدريسي[1]، والتي تأخذ بعين الاعتبار كافة المتغيرات الممكن حصولها بشكل منتظم لتدبير السيرورة التفاعلية تعليم/تعلم تحت تأثير وضعية وسياق معينين، حيث يتجلى هذا البعد في أشكال تنظيم الأنشطة والتفاعلات الأفقية والعمودية.

يقتضي التدبير البيداغوجي الفعال والناجع إثارة العمليات الذهنية للمتعلم(ة) وجعل نشاطاته في مركز التعلمات وتوجيه طاقاته إليها حسب ما توصي به التوجهات التربوية، من خلال حث المتعلمين(ات) على اكتساب التعلمات وتطوير قدراتهم عن طريق الضبط المستمر للمهمات الفردية، الثنائية والجماعية عبر التوجيه والمعالجة والدعم المنهجي المواكب. ويرتبط التدبير البيداغوجي الجيد بالظروف التي يخلقها المدرس في الفصل وكذلك مدى وملاءمتها لسياق وأهداف التعلم.

- البعد الشخصي-العلائقي: يركز على كيفية التفاعل والتواصل بين مختلف الشخصيات مع خصوصياتها، وتدبير التفاعلات بينها، وبلورة العلاقات والتدبير السليم للتعلمات؛ بحيث إن المدرس والمتعلمين من جهة، والمتعلمين فيما بينهم من جهة ثانية تربطهم علاقات تؤطرها حمولات إنسانية، سيكونفسية، اجتماعية وتمثلات خاصة، فدور المدرس(ة) مهم في إرساء السلوكات الإيجابية في هذه العلاقة، وكل خلل في بناء هذه العلاقات سيكون له انعكاسات سلبية على العملية التربوية برمتها2. ما يناقض الحاجة إلى التأسيس لبيئة تعليمية-تعلمية مطمئنة داخل الفصل، والتي من المطلوب من المدرس(ة) توفيرها من خلال:

- بناء علاقات إيجابية، فالمتعلم(ة) يفضل المدرس الذي يعرف بتعامله الإنساني؛

---

[1] - خالد الأنصاري، (2017)، **الديدكتيك والمقاربة بالكفايات: المفاهيم والمرجعيات**، منشورات منصة الديدكتيك للتربية والتكوين، مطبعة آنفو برانت، فاس، ص: 3

[2]- آيت موحى محمد، **(2013): العلاقة التربوية: طبيعتها و أبعادها، العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي**، دفاتر التربية والتكوين العدد 1، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، 2009

- نقل التوقعات الإيجابية، فالمتعلم(ة) ينتظر من المدرس التشجيع على النجاح؛
- تهيئة مناخ صحي، ملائم ومريح للتعلم باعث على الاستعداد والحافزية والمبادر ة؛
- تقدير ذات المتعلم(ة) عن طريق الإنصات والتحفيز والإشراك.

- إن تملك المدرس(ة) لكفايات علائقية وقيمية دعامة أساسية لتمهين الممارسة التدريسية، وليصبح المدرس محترفا وممهننا وشرطا لحدوث عملية تعليمية-تعلمية سليمة ذات جودة ومردودية[1].

- البعد الشخصي: نستحضر هنا متغيرات متعلقة بشخصية المدرس(ة)، تظهر في مواقفه البيداغوجية وآرائه حولها، وكذلك تمثلاته وعلاقته بالمعرفة (النقل الديدكتيكي)، أيضا تمثلاته وتصوراته اتجاه المتعلمين(ات). فشخصية المدرس تؤثر في أسلوب تدريسه لذا لا يمكن حصر أسلوب تدريسي واجد ووحيد معياري دون غيره كوصفة جاهزة، لكن يمكن الحكم على جودة وفعالية ونجاعة أي أسلوب تدريسي مرتبط بشخصية المدرس(ة)، من خلال درجة تفاعل المتعلمين ومدرسهم وفيما بينهم، ومن خلال تقييم الأثر الذي تعبر عنه درجة التحصيل لدى المتعلمين.

1.8- معايير تحليل الممارسة المهنية

على ضوء الأبعاد الثلاثة للممارسات المهنية، يتم إخضاعا للتحليل وفق ثلاثة معايير نعرضها كالآتي:

- **معايير ديدكتيكية:** تنقسم معايير تحليل الممارسة الصفية وفق المرجعيات الديدكتيكية والمقارباتية إلى قسمين: الأول يرتبط بالمحتوى التعليمي، والثاني بطرق تدريس المادة الدراسية.
- **معايير بيداغوجية:** تتجلى في قدرة المدرس(ة) على:

- صياغة وضعيات تعليمية-تعلمية مركبة مرتبطة بالواقع المعيش، ملائمة لسياقات معينة ومحفزة جاذبة للمتعلم(ة) بأن يستقر في مركز العمليات التعليمية التعلمية؛
- ابتكار وضعيات انطلاق بالارتكاز على تمثلات المتعلمين(ات) ومكتسباتهم القبلية بجميع حمولاتها، ووضعها موضع ص ا رع معرفي لتصحيحها وتهذيبها؛
- تدبير الزمن التعليمي-التعلمي، بضبط الوعاء الزمني الملائم لكل نشاط من أنشطة السيرورة التعليمية داخل الفصل؛
- تنويع أشكال تنظيم القسم الدراسي والتنويع أيضا في صيغ عمل جماعة الفصل من متعلمين(ات) (فردي، مجموعات...)؛

[1] - khalid Ahaji, said Zahim et All, (2013): **Le développement professionnel des enseignants**, dossier rôles et missions de enseignant, N°8-9, Cahiers de l'éducation et de la formation, conseil supérieur de l'enseignement, 2013, pp: 10-15, p: 11.

- تفعيل المقاربات البيداغوجية الملائمة والمستجدة والاستراتيجيات المتنوعة والطرائق البيداغوجية النشيطة في تدبيره للأنشطة الصفية، وتنويع الوسائل، والوسائط التعليمية، والتربوية.

- **معايير تواصلية:** تتمثل في تملك المدرس(ة) لكفايات ومهارات تواصلية هي كالتالي:

- تنظيم مشاركة المتعلمين(ات) وتدبير اتجاهات التواصل التربوي فيما بينهم أو بينهم وبين المدرس(ة)؛

- تحفيز المتعلمين(ات) على المشاركة وأخذ زمام المبادرة وابتكار منتوجات تعلمية، والالتزام بآداب الحوار والتفاعل البناء في مختلف مواقف التواصل التربوي والمهني؛

- نود الإشارة إلى أن المعايير التواصلية تتطلب اتصاف المدرس(ة) بمنظومة قيمية (قيم فضلى) تنعكس لا محالة على مواصفاته وملامحه الشخصية والعلائقية مع المتعلم(ة)، بل وتتعداه إلى المحيط المهني من زملاء ومتدخلين تربويين (ات) وآباء وأولياء الأمور ...[1]

- الاهتمام بأنشطة المتعلمين(ات) عن طريق التوجيه والتقويم وتثمينها والتنويه بها، وإشهار المتميز من إنتاجات المتعلمين؛

استعمال المهارات التواصلية لتعزيز الإقبال على التعلم والانخراط فيه، وتطبيق تقنيات التنشيط التربوي والتواصل البيداغوجي لإضفاء صفة المتعة.

ثانيا: خطوات تحليل الممارسات المهنية

2.1- قواعد الاشتغال

يعتبر تحليل الممارسات نهجا أداتيا يرتكز على مجموع المعارف والأدوات التي يتم تسخيرها لهذا الغرض، بحيث يتحول التحليل إلى خطاب تبصري حول الممارسة، كما أنه كذلك إجراء مبني على أخلاقيات تتطلب احترام بعض القواعد مثل العمل التطوعي وغياب الحكم.

وتبقى مجموعات تحليل الممارسات المهنية عبارة عن مجموعات للتعلم الشامل للمهنة ووضع التساؤلات وفرضيات القراءة وبناء المهارات المهنية والآليات المتمركزة حول شخصية المتدرب وعلى تبصر كل فرد على حدة. وبالتالي ليس هناك تحليل للممارسات التكوينية من دون أدوات التحليل النظري ومن دون مكون-مصاحب أو الأقران الذين يساعدون المدرس على إنجاز التحليل. وهذا ما

[1]- مراد عرابي، **تحليل الممارسات المهنية مدخل لتجويد التأهيل المهني للمدرسين(ات)**، مسالك التربية والتكوين، المجلد4، العدد 2، 2021، ص 25.

يسميه بيرينو1 "مفارقة" تحليل الممارسات حينما يقول: "الممارس هو الذي يتحدى معرفته بالوضعية وبالممارسات". لكنه يحتاج إلى أقرانه وإلى الأستاذ المكون وإلى شبكة لقراءة وفهم ممارسته من أجل إعادة فهم الوضعية والفعل البيداغوجي. إنها تكمن في المعنى الذي تم إعطاؤه لوساطة معينة تعتمد على «التحليل» وفي الدلالة التي أعطيت "للممارسة". ففي الواقع، تشير المقاربة الديكارتية الكلاسيكية إلى أن التحليل عبارة عن عملية ذهنية لتفكيك عناصر مختلفة لظاهرة ملاحظة. وحاليا في العلوم الإنسانية، غالبا ما يتم الجمع بين التحليل والتوليف معا في النهج ذاته؛ وهكذا، بالنسبة لبورديو[2] "الشرح والفهم هما شيء واحد".

وفي علوم التربية، قام كل من ميالاري وأردوانو[3]، باستخدام عبارة "التحليل بغرض الفهم"، إذ بالنسبة لهما، "التحليل بغرض الفهم هو تحليل يتم عبر المصاحبة واستئناس المحلل بالظواهر والسيرورات والوضعية". وبعد تحديد عناصر الوضعية، يعمل المحلل جاهدا على تفسير وإعادة بناء الكل لضبط المعنى. وبالنسبة لنا، ينسجم تحليل الممارسات مع هذا النوع من "التحليل بغرض الفهم" الرامي إلى توضيح ما يتم ملاحظته وإلى إعادة بناء اشتغال الممارسات والوضعيات بعد ذلك، بمساعدة النماذج التوضيحية والمفاهيم والمراجع النظرية والأدوات وشبكات القراءة، التي تعتمد الوصف وتتجاوز الخطابات المعيارية والأحكام القيمية، وبالتالي «فالتحليل بغرض الفهم» نهج فكري يضم العديد من الأزمنة والمراحل أو الأطوار:

المرحلة الأولى هي المرحلة ما قبل الملاحظة المنتظمة والمنهجية للوضعية موضوع التحليل من أجل وصف ما يتم تصوره وجمع المعطيات المتعلقة بواقع مركب انطلاقا من فكرة موجهة لما نود ملاحظته: إنها مرحلة الوصف من أجل الوصول إلى الهدف، بحيث إنها تأخذ مسافة مع الممارسات لتُفكِّكها بعد «استخراج » المكونات الجوهرية للوضعية، والأمور التي تعتمد على قرارات وأفعال المدرس الفاعل أو على التفاعلات بين المدرس والتلاميذ؛ وهي مرحلة تمكن المتدرب من التمييز بين خصائص الوضعية وخصائص المتعلمين وفعله الخاص، حيث يُصبح هو "موضوع فعله (Vermeersch,1993)". وهي تستخدم في الأول لرصد وتحديد العناصر المعزولة وكذا للتفكيك؛ وكما بين ذلك (R.C. Kohn 1992 و P. Nègre)، فإن هذه المرحلة، المتعلقة بإضفاء الموضوعية على السيرورة الملاحظة، التي تتم في إطار علاقة ثلاثية «الملاحِظ- الوضعية- الملاحَظ".

[1] - Philippe Perrenoud, 1995, **Des savoirs aux compétences, de quoi parle-t-on en parlant de compétences?**

[2] - P. Bourdieu, 1995, **Actes de la recherche en sciences sociales**.

[3] - J. Ardoino & G. Mialaret ,1991, **Pédagogues et pédagogies**.

ويقصد بالملاحظة:

- استكشاف وتسليط التركيز على وضعية معينة.
- تحديد وجمع المعلومات والمؤشرات.
- استخراج وإحصاء الوقائع ووصف ما يتم تصوره.

ومعلوم بأن هناك شكلان للملاحظة:

- **الملاحظة التلقائية:** وهي التطرق إلى الوضعية المراد ملاحظتها في إطارها العام.

-**ملاحظة بواسطة أدوات** : تصور آليات وتقنيات للتسجيل وطريقة لجمع المعطيات (شبكات، أدوات لطرح التساؤلات، مؤشرات موضحة، الحوارات، أشرطة الفيديو، تسجيلات صوتية، مذكرات مكتوبة إلخ).

ولضبط منهجية الملاحظة، لا بد من طرح الأسئلة الآتية:

لماذا نقوم بالملاحظة –الوصف؟

- جمع المعلومات ووصف الوضعية وسياقها؛
- -المحافظة على بعض آثار الأنشطة من خلال وضعها في كلمات أو في شريط فيديو وغيره؛
- تحديد حدود الوضعية؛
- تناول الوضعية في شموليتها بتتبع تطورها؛
- -مشاركة المعلومات؛
- المرور من الواقع المعيش إلى الوعي التأملي؛
- إعادة بناء وضعية منقولة، غير معيشة.
- التركيز على الجوانب الأساسية؛

استخراج موضوع الملاحظة: ما الذي سألاحظه؟

- تحديد طبيعة الظاهرة المراد رصدها وتحليلها؛
- تحديد مجال التفاعلات البيداغوجية داخل القسم؛
- تحضير ظروف الملاحظة: الوسائل، الأدوات.
- الملاحظة باستخدام الأدوات:
- تحضير ظروف الملاحظة: الوسائل، الأدوات...

استخراج موضوع الملاحظة: ما الذي يجب ملاحظته؟

- تحديد طبيعة الظاهرة التي يجب ملاحظتها؛
- التركيز على جانب واحد: (تحديد مجال التفاعل البيداغوجي داخل القسم...)
- تصور آليات، تقنيات التسجيل، طريقة جمع المعلومات (مصفوفات، أدوات التساؤل، مؤشرات موضحة، الحوارات، أشرطة الفيديو، تسجيلات صوتية، مذكرات مكتوبة....).

كيف نتعلم كيفية المساعدة على الملاحظة، على الوصف؟

- تعلم كيفية تحديد الهدف من الملاحظة؛
- تعلم كيفية تحديد مجالات الملاحظة؛
- التدرب على استعمال المصفوفات (اختيار الحزمة المناسبة لهدف الملاحظة)؛
- التدرب على استعمال الأدوات التقنية (كاميرا، مسجلة صوت....)؛
- إنجاز، المشاركة في بناء واعتماد أدوات الملاحظة.

متى نقوم بالملاحظة، الوصف؟

- - الملاحظة أثناء سير الوضعية؛
- - كل مرة نكون فيها بحاجة إلى فهم العمل الفعلي للمعلم؛
- - قبل الشروع في التحليل؛

إلى ماذا يجب الانتباه؟

- إلى موضوعية المعلومات المجمعة؛
- عدم عرقلة النشاط من طرف الملاحظ؛
- إلى مصداقية المعلومات المجمعة؛
- إلى علاقة التعاطف مع الطرف الذي تتم ملاحظته؛
- تفادي الأحكام القيمية؛
- إلى التفريق بين "الملاحظة، الوصف" و"التفسير أو إصدار الحكم"؛
- إلى ضرورة الإشارة إلى الوقائع دون اقتراح مسارات للتصرف بشكل سريع.

مثال: ملاحظة التفاعلات المختلفة بين المتعلمين في القسم: معلم-متعلمين؛ متعلمين-معلم؛ متعلمين-متعلمين.

المرحلة الثانية هي تلك المتعلقة بتحديد وعرض الإشكالات: إن عرض إشكال الوضعية المهنية، باعتماد الملاحظة، يعني تحديد ما يثير التساؤل والاستدلال على شكل فرضيات، واختيار الموضوع المراد تحليله ومعالجته، وعزل مدخل معين وزاوية التناول وطرح سؤال مفاهيمي لا نتوفر على إجابة عنه وحصر المشكل بشكل منهجي. إن أهمية صياغة الموضوع صياغة إشكالية تدفع المتدرب إلى التفكير والشروع في التحليل وتوجيه التفكير صوب آفاق مختلفة، وتحسيسهم بأهمية وتنوع المتغيرات الممكنة في سيرورة التحليل، مع الوعي بتمثلاته والانفتاح على الآخرين. وتتم هذه العملية من خلال طرح الأسئلة التي تستدعي التفكير في المتغيرات المحرجة للوضعية: (ما هي النقاط المعنية في هذه الوضعية؟ أين هو المشكل في هذه الوضعية؟ لتشرع المجموعة في صياغة فرضيات للحلول. وهذا يتطلب التمرن على تحديد الثغرات في وضعية التعليم /التعلم) القطيعة البيداغوجية، الصعوبات التي تواجه المتعلمين، النتائج الضعيفة لتقويم معين)، أو الوقوف على الأنشطة الناجحة في وضعية معينة، مع التمرن كذلك على صياغة أسئلة متنوعة تخلص إلى طرح فرضيات، من خلال تفادي طرح أسئلة من قبيل «لماذا فعلت هذا؟» والتي تدفع المدرس الذي يقوم بالتحليل إلى التبرير والدفاع عن نفسه.

لماذا نحدد الإشكالية؟

الدفع إلى:

- التفكير؛
- الشروع في التحليل؛
- توجيه التفكير صوب مسارات مختلفة؛
- التحسيس بمختلف المتغيرات الممكنة في عملية التحليل؛
- الوعي بتمثلاته والانفتاح على الآخرين.

كيف نحدد الإشكالية؟

- تحديد حصر الصعوبة؛
- وضع سياق للمشكل في سيناريو بيداغوجي؛
- بطرح أسئلة تدعوا إلى التفكير حول المتغيرات الحرجة للوضعية: "ما المهم بالنسبة لك في هذه الوضعية؟ ما الذي يشكل مشكلا بالنسبة لك في هذه الوضعية؟
- وضع فرضيات للحلول؛

كيف نتعلم تحديد الإشكاليات؟

- جعل ملاحظ وضعية ديدكتيكية يتقن المعارف: الإجراءات الخاصة بكل تخصص، طريقة اشتغال المساعدات الديدكتيكية، علم النفس التنموي، تقنيات التنشيط، المعيقات الإبستيمولوجية، إلخ.).
- التدرب على تحديد الثغرات في وضعية التعليم /التعلم (قطيعات بيداغوجية، صعوبات لدى المتعلمين، نتائج ضعيفة لتقييم معين)، أو الأنشطة الناجحة في وضعية تتم ملاحظتها؛
- التدرب على تحديد سياق المشكل: معطيات المشكل وظروفه؛
- التدرب على صياغة أسئلة متنوعة تفضي إلى طرح فرضيات.
- - متى يجب تحديد الإشكالية؟
- انطلاقا من الملاحظة وبعد تحديد مشكل معين لتوجيه التحليل.
- - إلى ماذا يجب الانتباه؟
- عدم إغفال تحديد الإشكالية قبل الشروع في التحليل.
- تفادي الأسئلة من قبيل "لماذا قمت بهذا الأمر؟" وهي أسئلة تدعوا المعلم المحلل إلى التبرير والدفاع عن نفسه.

وتهدف **المرحلة الثالثة**، التي هي مرحلة التحليل الصرف، إلى ربط مختلف العناصر التي تم تحديدها

في الممارسات المنجزة، بحيث تقوم مرحلة التحديد هذه إلى رصد مختلف العوامل المتدخلة في الممارسة وتسعى إلى إبراز وتوضيح مختلف المتغيرات البيداغوجية والتعليمية والنفسية-الاجتماعية والشخصية المكونة للممارسة، بحيث تسعى في هذا الصدد إلى ترتيبها ووضعها في شبكة للمعنى ومحاولة تفسير التفاعل الحاصل بينها، إذ تأتي هذه اللحظة للتفسير في محاولة لإعادة إعطاء المعنى للوضعية وفهم معنى ما تم القيام به من إجراءات واتخاذ القرارات. وتعتبر عملية تفكيك وإعادة بناء المعنى، وعملية التحليل بغرض الفهم المنجز في إطار تحليل الممارسات، مقاربة عرضانية متمركزة حول الآليات الكامنة وراء الممارسات والمعنى. ويتم إنجاز التحليل، في هذه المرحلة الخاصة بالتفسير، انطلاقا من طرح التساؤلات وبواسطة أدوات مفاهيمية ومرجعيات نظرية تمكن من فهم الإجراء وشرح الممارسة، بحيث تعتبر هذه المرحلة لحظة للتكوين بالنسبة للشخص الذي يقوم بتحليل إجرائه، «شريطة توفير شروط أخذ المسافة من جهة وتنمية الوعي من جهة أخرى1. فهي ترتبط بطور أو مرحلة التنظير؛ ليس هناك تحليل ممكن من دون أدوات مفاهيمية ومن دون مرجعيات نظرية؛ ولهذا، نقوم

[1] - Faingold, 1993, Analyse de pratiques, explicitation et transfert de compétences.

بتعريف تحليل الممارسات على أنه نهج أداتي يمكِّن من البناء التدريجي للقدرة على التحليل ومن بناء «طرق وتقنيات التحليل» والحصول على مستوى من التنظير للكفاية التبصرية (Altet, 1996)، وذلك من أجل تجردٍ ووعي يعطينا قراءة أخرى ذات مسافة من الممارسة المعيشة، مع إعادة تأطير العملية.

لماذا نقوم بالتحليل؟

نحلل من أجل:

- فهم الممارسات وإعطائها معنى؛
- مساعدة المعلم على إبراز معتقداته وتمثلاته من أجل مساعدته على إدراك ذلك؛
- التنظير (استخراج قواعد التصرف).
- - كيف نقوم بالتحليل؟
- انطلاقا من الملاحظة الآنية أو مصفوفات الملاحظة؛
- الإشارة إلى المشكلة المثارة وإلى الهدف المحدد؛
- بطرح أسئلة تدعوا إلى التفكير (أسئلة توضيحية، تفسيرية)؛
- بربط مختلف العناصر الملاحظة فيما بينها؛
- بعرض مقاطع مسجلة على المعلم؛
- بطرح فرضيات مختلفة.

متى نقوم بالتحليل؟

- خلال ملاحظة العملية؛
- بعد الملاحظة وتحديد الإشكالية؛
- أثناء الحوار مع المرافق / أثناء الحوار الجماعي.

إلى ماذا يجب الانتباه؟

يجب التحليل انطلاقا من الهدف المرجو، يجب الانتباه إلى:

- إلى سياق الممارسة: فترة التعلم، المستوى الدراسي، نوع المدرسة، تاريخ تسلم المعلم للمجموعة-القسم، عدد المتعلمين، المستوى الاجتماعي-الثقافي للمتعلمين...
- إلى لآليات الدفاع: تبرير الاختلالات التي تحددها العوامل الخارجية؛
- إلى جو الحوار: تفادي الأحكام المسبقة والأحكام القيمية؛
- إلى اختيار الأسئلة: طرح أسئلة مفتوحة تدفع إلى التفكير.
- **المرحلة الرابعة** التأطير النظري، والتنظير هو إقامة الروابط بين الأدوات المفاهيمية والمعارف العملية من أجل إضفاء الطابع الرسمي على المعارف العملية للتجربة وتحديد قواعد العمل.

لماذا ننظر؟

- نقوم بالتنظير من أجل:
- مساعدة المعلم على تحديد قواعد العمل بهدف التمكن من إدارة ممارساته المستقبلية؛
- جعل المعلم يدرك نظرياته ومعتقداته الضمنية؛
- من أجل جعل الممارسة مبنية على حجج (مؤسسة).

كيف ننظر؟

- من خلال الرجوع إلى نظريات التعلم والنظريات النفسية لتنمية الطفل والنظريات البيداغوجية والديدكتيكية وتقنيات التواصل والتنشيط...
- من خلال نسج روابط بين الممارسات التي يتم تحليلها والنظريات والمعارف الرسمية للمعلم؛
- من خلال طرح الأسئلة التي تدعوا إلى التفكير؛
- من خلال مساعدة المعلم على التلخيص.

متى ننظر؟

- بعد التحليل.
- أثناء الممارسة.

إلى ماذا يجب الانتباه؟

- إلى تكييف المفاهيم المستخدمة في تحليل الممارسات؛
- إلى أن المعلم يفهم التنظير المشترك: دعوة المعلم إلى إعطاء أمثلة لإظهار تفهمه.

أما **المرحلة الأخيرة** فهي تلك المتعلقة بتصور ممارسة جديدة انطلاقا من التحليل القبلي؛ بحيث يتعلق الأمر باقتراح آفاق ممكنة لتجويد الممارسة.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التحليل ليست بأي حال عملية للتقويم؛ فهي لا تهدف إلى إصدار أحكام قيمة، وإنْ كانت تستخرج العوامل المتداخلة وتربطها فيما بينها، فإنها لا تقيس في المقابل الفوارق التي تحدثها الإجراءات بالنسبة لمعيار معين. فهي مجرد مرحلة أولية قد تكون متبوعة بمرحلة تقويم تكويني محدد ومبرر بحجج: وبالتالي سوف تتيح هذه الأخيرة إمكانية الربط بين مرجع محدد من قبل المجموعة، والمعايير المعتمدة، والواقع الملاحظ، حيث يمكن اعتبارها في بعض الحالات مرجعا للكفايات. تصور ممارسات جديدة، يعني الإجابة عن المشاكل التي تم تشخيصها من خلال اقتراح مسارات بديلة للعمل والابتكار.

لماذا ممارسات جديدة؟

- حل مشكلة تمت إثارتها؛
- تحسين جودة التعليم/ التعلم؛

- جعل عمليته أكثر فعالية؛
- التصرف بشكل أفضل أما الأحداث غير المتوقعة؛
- الابتكار؛
- الانخراط في عملية التطوير المهني.
- كيف نصمم ممارسات جديدة؟
- من خلال إدراك حدود ممارساته؛
- من خلال تغيير استراتيجيات التعليم والوسائل الديدكتيكية وطرق الإنجاز؛
- من خلال الرجوع إلى مساهمات علوم التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية؛
- من خلال إجراء قراءات حول التعليم-التعلم (الاطلاع على مختلف المصادر: البحوث، الكتب، المقالات...)؛
- من خلال أخذ المبادرات؛
- من خلال تحليل وتبادل الممارسات بين المعلمين؛
- من خلال الاستلهام من تجارب أخرى (بشكل مباشر أو من خلال مقاطع مصورة).

متى نصمم ممارسات جديدة؟

- التصور الفوري لممارسات جديدة أثناء العملية؛
- تصور ممارسات جديدة بعد التحليل الجاري للممارسات وبعد التنظير.

إلى ماذا يجب الانتباه؟

- خصائص المهنة؛
- أخذ السياق بعين الاعتبار؛
- جدوى الممارسات الجديدة؛
- أهمية الممارسات الجديدة؛
- تقييم الممارسات الجديدة (هل ستجلب "قيمة إضافية"؟).

قائمة المصادر والمراجع

1) إدغار موران، **المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل**، إعداد خالد فارس، سلسلة المعرفة التربوية، العدد السادس، دار نشر المعرفة، ط1. 2019

2) التباري نباري، **كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق، وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين**، الدار العالمية للكتاب ومغرب الكتاب، الدار البيضاء، ط3، 2021.

3) جان برولكس، **التعلم بالمشروع**، إعداد خالد فارس، سلسلة المعارف التربوية، دار نشر المعرفة، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، ط1، 2019.

4) جميل حمداوي وهشام ادرحو، **الجديد في الديدكتيك العامة**، مطبعة دار الريف للنشر والتوزيع، ط1، 2022.

5) حمد الله اجبارة، **بيداغوجيا الدعم، استراتيجيات معالجة التعثر الدراسي**، مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية بوجدة، دفاتر المركز عدد9. 2016

6) خالد الأنصاري، **الديدكتيك والمقاربة بالكفايات: المفاهيم والمرجعيات**. منشورات منصة الديدكتيك للتربية والتكوين، مطبعة آنفو برانت، فاس. 2017

7) خالد فارس، **المقاربات والطرق والأساليب البيداغوجية**، سلسلة المعرفة التربوية، العدد الرابع، دار نشر المعرفة، ط1، 2019.

8) زين الدين الحبيب أستاتي رضوان وزهري، **أي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية؟، النموذج البيداغوجي في منظومة قيد التحول**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 12، منشورات المجلس الأعلى للتكوين، 2017.

9) شكير، حسن، **مدخل للكفايات والمجزوءات، مقاربة نظرية وتطبيقية**، مطبعة المتقي برينتر، المحمدية، المغرب. 2002

10) عابد بوهادي، **تحليل الفعل الديداكتيكي، مقاربة لسانية بيداغوجية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 2، 2012.

11) عبد الكريم غريب ورقية أغيغة، **بيداغوجيا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في وضعية إعاقة والموهوبين، وضعيات واستراتيجيات الدمج**، منشورات عالم التربية، ط1، 2021.

12) عبد الكريم غريب، **الكفايات واستراتيجيات اكتسابها**، منشورات "عالم التربية"، مطبعة النجاح الجديدة

13) عبد الكريم غريب، **الكفايات واستراتيجيات اكتسابها**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2001.

14) عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي**، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديدكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم المعرفة، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط1، 2006.

15) عبد الكريم غريب، **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات "عالم التربية"، مطبعة النجاح الجديدة،2001.

16) عبد اللطيف الجابري، **إدماج وتقييم الكفايات الأساسية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2009.

17) عبد اللطيف المودني، **المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة، ملف: المدرسة المغربية والتربية على القيم في مجتمع قيد التحول**، دفاتر التربية والتكوين عدد 5، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، مطبعة المدارس، الدار البيضاء، 2011.

18) عبد الله الخياري، **مهام المدرس وكفاياته، ملف: مهام المدرس ورسالته التربوية**، دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 8 / 9، منشورات المجلس الأعلى للتعليم. 2013.

19) عبد الله بوغوتة، **آفاق تكوين المدرسين بالمغرب**، ملف: ديداكتيك المواد الدراسية، مجلة مدارات التربية والتكوين، عدد مزدوج: 4 / 5، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، 2018.

20) العربي اكنينح، **ديداكتيك الاجتماعيات، من الأهداف إلى الكفايات**، مطبعة آنفوبرانت، فاس، ط2، 2002.

21) عمر بيشو، **ديداكتيك الكفايات والإدماج**، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 22، من ص 16 إلى ص 18.

22) فليب جونابر، وسيسيل فاندر بورخت، **التكوين الديداكتيكي للمدرسين، التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم**، ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، ط1، 2011.

23) فيليب غابيلي، مارسيل لوبران، مونيكا غاتر، وآخرون، **الممارسات البيداغوجية المعاصرة**، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1، 2013.

24) قزامل، سونيا هانم: **المعجم العصري في التربية**، عالم الكتب، القاهرة. 2013

25) كارول رابي وسيلفي فيولا، **نماذج التعليم ونظريات التعلم**، إعداد خالد فارس، سلسلة المعرفة التربوية، دار نشر المعرفة، ط1، 2021.

26) المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **مجلة دفاتر التربية والتكوين**، الأعداد: 1 –12.

27) مجموعة من الباحثين، **التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية**، منشورات صدى التضامن، ط1، 2015.

28) مجموعة من المؤلفين، الكفايات من التصورات إلى الممارسات التطبيقية، توضيب ومراجعة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1، 2017.

29) مجموعة من المؤلفين، بإشراف كارول رابي وسيلفي فيولا، **نماذج التعليم ونظريات التعلم**، إعداد خالد فارس، سلسلة المعرفة التربوية، العدد السابع، دار نشر المعرفة، ط1، 2021.

30) مجموعة من المؤلفين، **في رحاب اللغة العربية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي**، دليل الأستاذ والأستاذة، مكتبة السلام الجديدة والدار العالمية للكتاب، طبعة شتنبر 2020.

31) مجموعة من المؤلفين، **منار اللغة العربية، السنة السادسة من التعليم الابتدائي**، دليل الأستاذ والأستاذة، منشورات top édition، طبعة شتنبر 2020.

32) محمد البقصي، **تدريسية اللغة العربية بمسلك التعليم الابتدائي، مقاربة بيداغوجية ومنهاجية لمهننة التكوين وإرساء الكفايات التعليمية**، مطبعة وراقة بلال، فاس المغرب، ط1، 2022.

33) محمد الدريج، **الكفايات في التعليم**، السلسلة الشهرية المعرفة للجميع، العدد 16، منشورات رمسيس.

34) محمد آيت موحى، **العلاقة التربوية: طبيعتها وأبعادها، ملف: العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي**، دفاتر التربية والتكوين العدد 1، منشورات المجلس الأعلى للتعليم. 2013

35) محمد علي الدراوي وهشام إدرحو، **تحليل الممارسات المهنية نهج لبناء الهوية المهنية للمدرس، ضمن مؤلف جماعي، سيرورات التعلم ورهانات التعليم**، تنسيق محمد الأزمي وعمر أكراصي، 2021.

36) محمد محمود الحيلة، **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط4، 2014.

37) محمد مومن، **التكوين السيكولوجي للمدرسين**، ملف: مهام المدرس ورسالته التربوية، دفاتر التربية والتكوين عدد مزدوج 8 / 9، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، مطبعة المدارس، الدار البيضاء. 2013

38) مراد عرابي، **تحليل الممارسات المهنية مدخل لتجويد التأهيل المهني للمدرسين (ات)**، مسالك التربية والتكوين، المجلد4، العدد 2. 2021

39) المصطفى لخصاصي، **بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات**، دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء، ط1، 2009.

40) **المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي (إنجليزي-فرنسي- عربي)**، منشورات المركز التربوي للغة العربية

لدول الخليج، ط1، 2020.
41) **معجم علوم التربية**، سلسلة علوم التربية، العددان 9-10. الطبعة الثانية. 1988
42) المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، **الميثاق الوطني للتربية والتكوين1999**،
43) المملكة المغربية، **اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، النموذج التنموي الجديد**، التقرير العام (أبريل 2021).
44) المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، **المغرب، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين**. 2019
45) المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، **المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية الكاملة**، يوليوز 2021. خالد فارس، التواصل وتقنيات التنشيط، سلسلة المعرفة التربوية، العدد الثاني، دار نشر المعرفة، ط1، 2018.
46) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تنسيق التعريب: **المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس**، الرباط. 2020
47) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، **سلسلة المعاجم الموحدة**، رقم 47،
48) ميلود التوري، **من تألية السلوكات وتعويدها إلى إكساب الكفايات وتقويمها**، مطبعة آنفوبرانت فاس، ط1، 2005،
49) وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، **الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي**، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، ط 2، 2009،
50) وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، **المنهاج الجديد للتعليم الابتدائي، الصيغة النهائية**، مديرية المناهج، يوليوز، 2021.
51) وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، **مجزوءة تدبير التعلمات**، ط2017.
52) وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، **عدة التناوب المندمج، التكوين الأساس للمدرسات والمدرسين**. 2019.
53) وزارة التربية الوطنية، (دون سنة النشر)، مجزوءة (ورشة) **تحليل الممارسات المهنية**، وحدة اللغة العربية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر.
54) وزارة التربية الوطنية، **التكوين الذاتي، مجزوءة مستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال**، رقم 2، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، إعداد: وازي محمد ورحماني صالح. 2012
55) وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر. **عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين** (الوثيقة الإطار)، 2012.
56) وزارة التربية الوطنية، **إنماء الكفايات القابلة للتكييف والنقل، مجزوءة مستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال**، رقم 1، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، إعداد: احبدو ميلود ونباري التباري. 2012
57) وزارة التربية الوطنية، **دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي**، مديرية المناهج والحياة المدرسية. 2012
58) وزارة التربية الوطنية، **مشاريع الارتقاء بالتدريس وأنشطة الحياة المدرسية لتحسين التعلمات**، مجزوءة مستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال، رقم 6، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، إعداد: وهابي عبد الرحيم وبنلحسن محمد، مراجعة: احبدو ميلود. 2012

59) Altet M. (1994), **La Formation Professionnelle des Enseignants**, Paris : PUF**.**

60) Altet M. (1996), «**Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser**», in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., **Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences** ? Bruxelles : De Boeck.

61) Altet M. (1996), «**Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignant: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique**», in C. Blanchard-Laville et Fablet, D. **L'analyse des pratiques professionnelles**, Paris : L'Harmattan.

62) Altet M. (1998), «Q**uelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant-professionnel et une culture professionnelle d'acteur ?**», in M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier, Formation des maîtres et contextes sociaux, Paris : PUF.

63) Altet M. (1999), « **Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage** » in Revue » les cahiers du CREN », CRDP Nantes.

64) Altet M. (2000), **Savoirs enseignants et rapport aux savoirs professionnels en formation**, Actes du Colloque de Sfax.

65) Altet, M. (1994**), La formation professionnelle des enseignants**, Paris, PUF

66) Altet, M. (2000), **L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante**. **Recherche et formation**,

67) Altet, M. (2002), **Développer le « Savoir analyser » à l'aide de « savoir-outils** ».

68) Altet, M. (2002), **Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle**. Revue française de pédagogie,

69) Altet, M. (2002a). **Analyse de pratiques professionnelles**. Conférence donnée à l'IUFM d'Orléans-Bourgogne le 26 juin 2002.

70) Altet, M. (2002b). **Styles d'enseignement, styles pédagogiques**. Dans J. Houssaye (dir.), La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (p. 89-102). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeurs.

71) Altet, M. (2007), **De l'analyse plurielle de la pratique enseignante à l'identification de leurs effets et des compétences en jeu In Talbot** L. & Bru, M., **Des compétences pour enseigne r; Entre objets sociaux et objets de recherche**, Rennes, PUR

72) Altet, M. (2008), **Enseignants : quelles pratiques professionnelles**, In Dictionnaire de l'éducation**,** Van Zanten A., Paris : PUF.

73) Altet, M. (2009). Préface. In Vinatier, I. **Pour une didactique professionnelle de l'enseignement**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

74) Altet, M. (2013), **Les pédagogies de l'apprentissage**. Paris : PUF

75) Altet, M. (2018), «**L'accompagnement en formation d'enseignants : démarche, posture et outils .**PPT. Crmef Marrakech

76) Altet, M. Desjardins, J. Paquay, L. Perrenoud. P. (2013), **Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances**. Bruxelles : De Boeck

77) Altet, M. in Vinatier, I., Robin, JY. (2011). « **Conseiller/accompagner : un défi de la formation** » Paris: L'Harmattan

78) Altet, M. **Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM, avancées et questions vives** In Clanet, J. (2009) **Recherche/Formation des enseignants, quelles articulations?** Rennes, PUR

79) Altet, M., Cros, M. (2009). « **L'accompagnement dans l'entrée dans le métier** » Sèvres : CIEP

80) Altet, M., Etienne, R., Desjardins, J., Paquay, L., Perrenoud, P. (2013). « **Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances** ». Bruxelles : De Boeck

81) Altet, M., Guibert, P., Perrenoud, P. (2010) « **Formation et professionnalisation** » Nantes, N°10, Revue du CREN

82) Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., Perrenoud, P. (2002). **Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation** ? Bruxelles : De Boeck.

83) Bourdoncle R. (1993). - « **La professionnalisation des enseignants** », in Revue Française de Pédagogie, Paris: INRP, n° 105.

84) Bru, M. (1992). Variabilité et variété didactiques : une nouvelle approche des conduites d'enseignement. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle,

85) Bru, M. (2005**). L'enseignant, organisation des conditions d'apprentissage**. Dans J. Houssaye (dir.), La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui (p. 103-117). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeurs.

86) Charlier, E., Biemar, S. (2012). « **Accompagner un agir professionnel** ». Bruxelles : De Boeck**.**

87) Cifali, M. (1994), « **Le lien éducatif : contre- jour psychanalyse** ». Paris : PUF**.**

88) Clanet, J. (2009. **Recherche/Formation des enseignants, quelles articulations** ? Rennes : PUR

89) Claude lévy_Leboyer, **La gestion des compétences** (2009), Groupe Eyrolles, Paris.

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

91) Develay, M. (1997). **Peut-on former les enseignants ?** Paris : ESF

92) E. Charlier, **Planifier un cours, c'est prendre des décisions**, Bruxelles, De Boeck, 1989

93) Etienne, R & Fumat, Y. (2014). **Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir.** Bruxelles : De Boeck.

94) Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, P., Perrenoud, P. « **L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?** », Bruxelles : De Boeck, 2009

95) Fabre M. (1994). - **Penser la formation** Paris : PUF.

96) Faingold N. (1993). - **Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques**, thèse de doctorat, Paris X Nanterre.

97) Fumat, Y., Vincens, C., & Étienne, R. (2003). **Analyser les situations éducatives**. Paris : ESF.

98) Hook, P. Mc Phail, I. et Andy Vass, 2010, « **L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive**,«édition Chenelière ,1ère édition.

99) Huber M. (2007) "**Concevoir, construire et utiliser un outil pédagogique**" Hachette, éducation, Paris, France.

100) ISABELLE VINATIER ET MARGUERITE ALTET, 2008, **Analyser et comprendre la pratique enseignante**, collection « Didact Education ».

101) Jean Archambault, Roch Chouinard, **Vers une gestion éducative de la classe**, Bruxelles, De Boeck, 2009.

102) Jobert G. (1988). - « **Identité enseignante et formation continue des enseignants** » in Éducation permanente, n° 96.

103) Jorro, A. (2014), « **Dictionnaire des concepts de la professionnalisation**, Bruxelles : De Boec

104) Josée Landry et François Tochon, « **Conseils pratiques aux enseignants débutants** », in *Éducation et recherche*, n° 2, 1994,

105) L'association des enseignants francophones du nouveau Brunswik, (1996), **Discipline et gestion de classe**,

106) L'Hostie M. et Boucher L-Ph. (2004) "**L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques**." PUQ, Québec, Canada.

107) Lafortune L. & al. (2008) "**Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement, pour un leadership novateur**" PUQ, Québec, Canada.

108) Lafortune L. et Deaudelin Ch. (2002) "**Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme en éducation**" PUQ, Québec, Canada.

109) Lafortune L. et Lepage Ch. (2008b) "**Guide pour l'accompagnement d'un changement**" PUQ, Québec, Canada.

110) Lang V. (1999). — « **La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle** », Paris : PUF.

111) LE BOTERF (G), 1997, **compétence et navigation professionnelle**, Paris, Éditions d'organisation.

112) LE BOTERF (G), 2000, **construire les compétences individuelles et collectives**, Paris, Éditions d'organisations.

113) Lemosse M. (1989). - « **Le professionnalisme des enseignants », in Revue Recherche et formation**, Paris, INRP, n° 6.

114) Letor C. (2009) "**Comment travailler en équipe au sein des établissement scolaires ?"** de Boeck, Bruxelles, Belgique.

115) M. CRAHAY - NICOLAS, A. ; Sous la direction de CRAHAY, M. et DONNAY, J. ; « **Pour une amélioration qualitative des rythmes scolaires** » ; Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Département

116) Maela P ,2016, « **La démarche d'accompagnement** », Bruxelles : De Boeck.

117) MAGNIN, P. « **Des rythmes de vie aux rythmes scolaires** » ; Paris : P.U.F., Politique d'aujourd'hui; 1993 .

118) Meyerin G., **Profession enseignant**, Evaluer, Pourquoi ? Hachette, 1995.

119) Minder (Michel), 1980, **didactique fonctionnelle objectifs, stratégies, évaluation** .H .Dessain.

120) MONTAGNER, H. ; « **Rythmes scolaires à l'école primaire : sont-ils bien adaptés au rythme de l'enfant ?** » ; http://www.magicmaman.com

121) MONTAGNER, H., PATY, J. TESTU, F., TOUITOU, Y., VERMEIL, G. « **Vous avez dit rythmes scolaires** ? »

122) Nord Eclair ; « **Respecter les rythmes naturels des enfants** » ; le 23/04/2001

123) Paquay L, Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (1996). - **Former des enseignants-professionnels Quelles stratégies, quelles compétences ?** Bruxelles : De Boeck.

124) Paquay L. (1994). - « **Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant** », in Recherche et Formation, n° 16.

125) Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Desjardins, J. (2014). **Travail réel des enseignants et formation**. Bruxelles: De Boeck.

126) Pastré, P., (1999), « **L'ingénierie didactique professionnelle** », Traité des sciences et des techniques de la formation, P. Carré & P. Caspar (dir), Paris, Dunod, 1999, pp.403-417.

127) Pernoud Ph (2001), **Développer la pratique réflexive dans le métier de l'enseignant**, Paris ESF éditeurs.

128) Perrenoud P. (1994). **La formation des enseignants, ente théorie et pratique**. Paris : L'Harmattan.

129) Perrenoud, P. (1996), **Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe**, Paris, ESF.

130) Perrenoud, P. M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (dir.), (2008) **Conflits de savoirs et formation des enseignants.** Bruxelles, De Boeck

131) PERROT, A.; « Adapter les rythmes scolaires pour optimiser l'attention et la concentration des élèves » ; Mémoire 2005-2006 (sous le tutorat de M. CAMBON) ; Académie de Montpellier

132) Philippe.Meirieu, (2021), **Dictionnaire Inattendu De Pedagogie**. ESF Sciences humaines.

133) Rapport de la Commission BANCEL (1989). « **Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres** », MEN 10 octobre 1989.

134) Raucent B. Verzat C. et Villeneuve L. (2010) "**Accompagner des étudiants, Quels rôles pour l'enseignant, quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ?**" Bruxelles : De Boeck L'A Ricoeur, P. (2004) Parcours de la reconnaissance. Paris : Stock Samurçay. R., Vergnaud. G., (2000) **Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs** ? CRDP Amiens, Revue Carrefours de l'Education

135) Roegiers, X. (2011). Cur**ricula et apprentissages au primaire et au secondaire : La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action**. (Parution en avril 2011).

136) Roegiers, X. (2011). Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action. (parution en avril 2011).

137) Rythmes biologiques et scolarité ; 2005 ; http://medisite.fr/Rythmes-biologiques-et-scolarite.html

138) Tardif M., Lessard C, Gauthier C. (1998). **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Paris : PUF.

139) Tardif M., Lessard C. (1999). - **Le travail enseignant au quotidien**. Bruxelles : De Boeck.

140) Tardif, M. & Lessard, C. et al. (2004). **La profession d'enseignant aujourd'hui**. Bruxelles : De Boeck

141) TESTU, F. & FONTAINE, R. ; « **L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école** ? » ; Paris : Calmann-Lévy; 2001

142) TESTU, F. ; « **Qu'est-ce que le rythme biologique et le rythme psychologique** ? Quelle différence entre le rythme de l'enfant et le rythme scolaire ? »

143) Thérèse Nault et Jacques Fijalkow (dir.), (1999). « **La gestion de classe** », *Revue des sciences de* l'éducation, n° 25,.

144) Thérèse Nault, **L'enseignant et la gestion de classe, Les Éditions logiques**, Montréal, 1998.

145) Vinatier, I. & Altet, M. (2008). **Analyser et comprendre la pratique enseignante**, Rennes: PUR, col. Didact. Education.