

للأساتذة المتدربين(ات)
شعبة الاجتماعيات

وضعيّات تكوينية

2

في مجزوعة التدبير

المسلك: الثانوي

نسخة مؤقتة لازالت قيد التطوير



إعداد: ذ.مراد عرابي

مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء-سطات، الفرع الإقليمي بالجديدة

المقطع الثامن: تدبير حصيلة التعلم

المقطع التاسع: تدبير الفضاء الفصلي

المقطع العاشر: تدبير زمن التعلم

المقطع الحادي عشر: تدبير التواصل الابداعي أثناء الانجاز

المقطع الثاني عشر: التحكم في المواقف الذاتية للمدرس (ة) كمنشط

المقطع الثالث عشر: تخليق التواصل داخل الفصل وتحفيز المتعلمين على

المقطع الرابع عشر: تدبير أنشطة كفيلة بإنماء كفايات مستعرضة لدى

المقطع الخامس عشر: تحليل الممارسات التعليمية



جمعية الأحياء: مسلك الإعدادي والتأهيلي
مجموعة: التدبير 2
الأسدوس الثاني

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
الدار البيضاء السطاه
الفرع الإقليمي الجديدة

المقطع الثامن: تدبير حصيلة التعلم

1 المنتج المنتظر

- تعريف مفهوم حصيلة التعلم وتحديد توقيت إنجازه ضمن السيرة التعليمية-التعليمية؛
- تحديد شروط وضوابط إنجاز نشاط حصيلة التعلم؛
- إبراز سبل أجراً نشاط حصيلة التعلم على السيرة؛
- تبين سبل تدوين حصيلة التعلم على دفاتر المتعلمين؛
- إنتاج حصيلة تعلم من خلال الاشتغال على نشاط/مقطع تعليمي (محاكاة).

2 سياق الوضعية

تكتسي عملية تركيب وتدبير حصيلة التعلم أهمية بالغة ضمن سيرة العملية التعليمية، تتطلب من المدرس ضبط مجموعة من الكفايات التدريسية اليداكتيكية والبيداغوجية، كما أنها تدفع المتعلم الى تشغيل بعض العمليات العقلية والمنهجية تمكنه من عملية الربط والدمج بين المعارف المكتسبة والمعارف الجديدة.

3 الأسناد المعتمدة

- الوثائق: 1، 2، 3، 4؛
- الكتاب المدرسي ودليل المدرس؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة؛
- موارد خاصة بالأساتذة المتدربين(ات).

4 التعليمات المقترحة

- عرف(ي) مفهوم حصيلة التعلم محددات توقيت إنجازه ضمن السيرة التعليمية-التعليمية؛
- حدد(ي) شروط وضوابط إنجاز نشاط حصيلة التعلم؛
- أبرز(ي) سبل أجراً نشاط حصيلة التعلم على السيرة؛
- بين(ي) سبل تدوين حصيلة التعلم على دفاتر المتعلمين؛
- أنتج(ي) حصيلة تعلم من خلال الاشتغال على نشاط/مقطع تعليمي (محاكاة)؛

يطرح درس الاجتماعيات إشكالات مختلفة ومتعددة تخص الجانب المتعلق بالأثر المكتوب وطريقة تدبير هذا النشاط من طرف مدرسي مواد الاجتماعيات، فهناك من يفضل بناء التعلم وبعد الانتهاء منها، يعمد إلى إملاء الملخص في نهاية كل مقطع أو نشاط تعليمي بدعى أنها أقساما إسهادية متبوعة بالامتحانات في نهاية السنة، وبالتالي فهم مطالبون بإنهاء المقرر من جهة، ومن جهة ثانية تدني مستوى المتعلمين في مجال اللغة والتعبير لذلك وجب كتابة ملخصات منظمة يمكن الرجوع إليها للحفظ، ويضاف إلى ذلك ضيق الحصص الزمنية وهو ما لا يتيح للمتعلمين(ات) إمكانية كتابة الملخص بشكل فردي. لكن التدريس وفق المقاربة بالكفايات لا يتبنى هذا الأسلوب بل يقوم على التعلم الذاتي، وإعطاء حرية أوسع للمتعلم في بناء وتركيب التعلم.

تعرف أيضا باسم الوضعية التوليفية أو المهيكلية، وهي المجال الذي يتيح الفرصة للمتعلم(ة) لإبراز كفايته، وتركيب التعلم والموارد المكتسبة وتثبيتها في بنية منظمة. يهدف نشاط تركيب التعلم التي تم بناؤها في الوضعية السابقة إلى هيكلة وبنية الموارد المكتسبة وتثبيتها في بنية منظمة عبر تمثيل تخطيطي من قبيل خط زمني أو خطاطة أو جدول أو خارطة مفاهيمية، أو فقرة.

وتتم هذه الوضعية مباشرة بعد الانتهاء من الاشتغال اليداكتيكي على الدعامات المرتبطة بمحتوى الدرس. وتعد هذه الوضعية أداة مناسبة للمتعلمين(ات) للتمرن على كتابة الملخصات وأخذ النقط وتدوين الأفكار المعبر عنها انطلاقا من الوثائق والدعامات.

- الطاهر قدوري والحافظ ادريس وغوردو عبد العزيز، (2021): درس الاجتماعيات: تخطيطا وتدبيرا وتقويما، ص: 87 و88.

مرجعيات تدبير وضعية تركيب/حصيلة التعلم

الوثيقة 2

يتطلب نشاط تدبير وضعية تركيب التعلم الأخذ بعين الاعتبار الإشارات الواردة في الوثائق الرسمية، التي تمثل خارطة الطريق بالنسبة للمدرس في تدبير الأثر المكتوب لدرس الاجتماعيات، بحيث ينبغي تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية واستحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد. والعمل على إشراك المتعلمين في تركيب تعلماتهم وتدوين ما توصلوا إليه من خلال أنشطتهم التعليمية بطريقة موازية لإنجاز لكل مرحلة من الدرس. وذلك بهدف تنمية القدرة على تجميع المعطيات التعليمية بطريقة موازية لإنجاز كل مرحلة في الدرس، وينبغي أيضا تقوية القدرات التعبيرية والمنهجية والتفكير المنظم للمتعلمين، لأنهم مطالبين بكتابة النص المقالي ضمن فروض المراقبة المستمرة وأيضا في الامتحانات الإسهادية، وهو ما يفرض تعويدهم على تركيب تعلماتهم إما في شكل ملخصات أو بتدريدهم على اتباع طريقة أخذ النقط.

وترد وضعية تركيب التعلم في نهاية كل مقطع أو نشاط تعليمي بشكل واضح في بعض الكتب المدرسية للتلميذ بالسلكين الابتدائي والثانوي بصيغة (أخص تعليمي/أركب تعلمات النشاط / تركيب التعلم/حصيلة التعلم).

- الطاهر قدوري والحافظ ادريس وغوردو عبد العزيز، (2021): مرجع سابق، ص: 87 و88.

طرق تدبير وضعية تركيب/حصيلة التعلم

الوثيقة 3

نتيح كتابة الأثر المكتوب لدرس الاجتماعيات تشغيل بعض العمليات العقلية والمنهجية للمتعلم(ة)، تمكنه من عملية الربط والدمج بين المعارف المكتسبة والمعارف الجديدة. وتساعد على تركيب التعلم من حيث تنظيمها وتصنيفها وتلخيصها. وهناك عدة الضوابط ينبغي الالتزام بها في تدبير وضعية تركيب التعلم وهي كالتالي:

- إتاحة الفرصة للمتعلمين(ات) لتركيب تعلماتهم وكتابة ملخصات من انجازهم والابتعاد عن إملاء الملخصات الجاهزة من طرف المدرس؛

- تحفيز المتعلمين على استثمار إنجازاتهم وما اكتسبوه من خلال الاشتغال على الدعامات اليداكتيكية في

- تعويد المتعلمين على كتابة الملخص أو أخذ النقط مباشرة بعد الانتهاء من شرح الفقرة المرتبطة بنشاط ما؛

- يستحسن كتابة رؤوس أقلام على السبورة للأفكار المعبر عنها أثناء عملية الشرح مما يساعد المتعلم على صياغة الملخص خاصة بسلك الثانوي الإعدادي؛

- يستحسن تجنب الملخصات الطويلة والمملة والتي لا تساعد على الحفظ؛ بل ينبغي استخدام جمل عبارة عن رؤوس أقلام وتنويع للأثر المكتوب في شكل فقرات صغيرة، وخطاطات وجداول وخرائط ذهنية ورسومات توضيحية؛

- يقوم المدرس(ة) بتتبع ما يكتبه التلاميذ من أثر مكتوب على الدفاتر بشكل مستمر؛

ويمكن اتباع طريقتين في تثبيت وتركيب التعلّيمات من طرف المتعلمين :

أ- كتابة ملخصات:

صياغة وكتابة الملخص هي وسيلة تجعل المتعلمين(ات) يفكرون ويشاركون وينتجون، فبعد نهاية الاشتغال على الدعامات التي يتضمنها مقطع أو نشاط تعليمي، يطلب من المتعلمين صياغة تركيبية لأهم الأفكار والعناصر التي تم تناولها، وذلك في شكل فقرة أو خطاطة أو جدول... واستثمار رؤوس الأقلام والتوضيحات والمصطلحات التي تم تدوينها أثناء عملية الشرح في كتابة ملخصات على الدفاتر، تكون بمثابة أثر مكتوب التي يمكن الرجوع إليه خاصة خلال مرحلة الاستعداد لفروض المراقبة المستمرة أو للامتحانات الإشهادية .

ب- تقنية أخذ النقط :

تكتسي تقنية أخذ النقط أهمية بالغة بالنسبة للمتعلم(ة) في مرحلة التعليم الثانوي بحيث تؤكد التوجيهات التربوية أنه ابتداء من مرحلة الجذع المشترك ينبغي تدريب المتعلمين على إتباع طريقة أخذ النقط، بحيث يقوم هؤلاء بتدوين ما توصوا إليه من خلال أنشطتهم التعليمية بطريقة موازية لإنجاز كل مرحلة في الدرس. تتطلب تقنية أخذ النقط وتسجيلها على الدفتر ومواكبة شروحات المدرس في الآن نفسه، مجهودا فكريا من طرف المتعلم لتتبع الشروحات وتسجيل الأفكار بشكل فوري ومنتظم، وهذه المهمة تستوجب منه الفهم السريع وقوة الانتباه والتركيز والقدرة على انتقاء المعلومات والمفاهيم والاختزال والسرعة في الأداء على مستوى التركيب والصياغة والتدوين. وينبغي للمتعلم تسجيل ما هو مهم وليس تسجيل كل شيء يقال أو يكتب على السبورة وأيضا مراجعة ما تم تدوينه خلال الحصة، وتدارك ما تم إغفاله من معلومات وأفكار بالرجوع إلى الكتاب المدرسي.

إن استعمال تقنية أخذ النقط تفرض على المدرس(ة) اعتماد مجموعة من الإجراءات تسهّلا لمهمة المتعلم في مساهمة هذه التقنية ومنها: التحضير الجيد للدرس وحسن استعمال السبورة على مستوى تسجيل الأفكار والمفاهيم المرتبطة بالدرس وإشراك المتعلمين في كتابة إجاباتهم واستنتاجاتهم على السبورة ومسايرتهم في أخذ النقط من خلال منحهم وقت لتسجيل الأفكار على الدفتر ثم تتبع ومراجعة ما يدونونه من معلومات.

- الطاهر قدوري والحافظ إدريس وغوردو عبد العزيز،(2021): مرجع سابق، ص: 88 و89 و90.

اهتمت بيداغوجيا الأهداف بالمحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية-التعلمية ذات الطبيعة السلوكية، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة، والتي يتعين تعليمها وتدريبها من قبل المدرّس وحفظها واكتسابها من قبل المتعلم ثمّ تقويمها. وعلى ضوء ذلك، ركّز هذا المدخل التعليمي على تقديم المعرفة وعرض المهارات من قبل المدرّس على المتعلّمين الذين يستقبلونها ويحتّزنونها أكثر من التركيز على عملية التعلّم والتعلم الذاتي. وبناء على ذلك دأب المدرسون على توفير الملخصات الجاهزة عند محطة تخطيط الدروس وإعدادها، وإملائها عند محطة التدبير، وخصوصاً في المستويات الدراسية الإشهادية والمستويات ذات المقررات الدراسية الطويلة، وعند محطة التقويم، كثيراً ما تم اعتبار الملخصات الأساس الذي تبنى عليه هذه العملية، حيث يطلب من المتعلم عامة الاستظهار كتابياً أو شفوياً للمحتويات والمضامين المعرفية. لهذا كان يجب انتظار تبني المقاربة بالكفايات لبداية الحديث عن الأثر المكتوب أو نشاط حصيلة/ تركيب التعلم.

- عطواني محمد، (2019): نشاط حصيلة/تركيب التعلم في ضوء المقاربة بالكفايات، ملف: ديداكتيك المواد الدراسية، مجلة مدارات للتربية والتكوين، عدد مزدوج 5/4، ص: 197-213، ص: 206.



المقطع التاسع: تدبير الفضاء الفصلي

1 المنتج المنتظر

1

- تعريف الفضاء الفصلي والتمييز بين بعديه المادي واللامادي؛
- انجاز خطاطة حول أشكال تنظيم/هندسة الفصل الدراسي؛
- إعداد بطاقة واصفة لقواعد تدبير المدرس(ة) للفصل الدراسي على المستويات التالية:
 - تدبير وتنظيم البيئة المادية للفصل الدراسي؛
 - تموقع وحركية المدرس داخل الفصل؛
 - تدبير عملية التفاعل الصفّي.
- اقتراح سيناريو لتدبير الفضاء الفصلي خلال نشاط تعليمي تعليمي مقترح: عمل المجموعات، استقبال شخصية، مناقشة وتقاسم، شرح دعامة... (محاكاة).

2 سياق الوضعية

2

بعد تخرجك وتسلمك مهام التدريس في الفصل الدراسي، ستوكل إليك مهمة إدارته من خلال حفظ النظام، ومراقبة التزام المتعلمين بالتعليمات والقواعد التي تمكنهم من التحصيل الجيد، إضافة إلى توفير جو من الحرية والتفاعل الصفّي.

3 الأسناد المعتمدة

3

- الوثائق: 1، 2، 3، 4، 5؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة؛
- المذكرة رقم 0346-20 الصادرة في 05 يونيو 2020 في شأن مشروع النظام الداخلي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم العمومي، المتضمن لميثاق التلميذ(ة).

4 التعليمات المقترحة

4

- عرف(ي) الفضاء الفصلي مميزا بين بعديه المادي واللامادي؛
- انجز(ي) خطاطة حول أشكال تنظيم/هندسة الفصل الدراسي؛
- أعد(ي) بطاقة واصفة لقواعد تدبير المدرس(ة) للفصل الدراسي على المستويات التالية:
 - تدبير وتنظيم البيئة المادية للفصل الدراسي؛
 - تموقع وحركية المدرس داخل الفصل؛
 - تدبير عملية التفاعل الصفّي.
- اقتراح(ي) سيناريو لتدبير الفضاء الفصلي خلال نشاط تعليمي تعليمي مقترح: عمل المجموعات، استقبال شخصية، مناقشة وتقاسم، شرح دعامة... (محاكاة).

اختلفت التعريفات بشأن مفهوم " الفصل الدراسي " باختلاف وجهات النظر التي تبنت المفهوم، ذلك أن الفصل الدراسي يقصد به المجال الجغرافي أو المكان الذي يتم فيه التنفيذ الفعلي لعملية التدريس أي حجرة الدرس، ويحيل المفهوم كذلك أن القصد هو المستوى التعليمي ضمن أحد الأسلاك التعليمية. ويعرف الفصل الدراسي على أنه مجموعة عمل تتألف من مدرس(ة) ومتعلمين(ات)، ينجزون مهامًا مشتركة ويتبعون أهدافًا، تكون مقبولة أو ناتجة عن تراض ومفاوضة.

يعد الفصل الدراسي البيئة التي تحدث فيها العديد من العمليات المختلفة والمتداخلة مع بعضها البعض، فيلعب المدرس داخل الصف دورًا هامًا إذ الذي توكل إليه مهمة إدارته من خلال حفظ النظام، ومراقبة التزام المتعلمين بالتعليمات والقواعد التي تمكنهم من التحصيل الجيد، كما يعمل على توفير جو من الحرية والتفاعل الصفّي. إذن الفصل الدراسي عبارة عن مجتمع مصغر، يتشكل من المدرس وبينه وبين المتعلمين وبين هؤلاء أنفسهم الذي له دور القيادة والتنسيق ومجموعة من المتعلمين هدفهم كسب المعارف والمهارات والقيم وداخل هذا الفصل يحدث تفاعل بين مختلف عناصره ومكوناته.

- قدوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوردوعبد العزيز، (2020): درس الاجتماعيات تخطيطًا وتدريبًا وتقييمًا، ص: 97.

قاعة التدريس (الصف، القسم، الحجرة)

الوثيقة 2

تعتبر القاعة أو الحجرة الدراسية ذاك المجال أو الفضاء الضروري الذي يلتقي فيه كل من المدرس والمتعلم كنسق مغلق (مدرس- متعلم) تتم فيه إفرازات الفعل التربوي، نقل، تبادل المعارف و المكتسبات. فهذا الفضاء مهم جدا بأن يكون مصمما تصميميا يوفر التكيف، الراحة، الامن والسامة للمتعلمين والمدرسين على حد سواء ومن جميع الجوانب: السيكولوجية، الفيزيولوجية والجمالية. هذا التصميم الذي من خلاله تتحدد وضعيات المتعلمين والمدرسين أثناء تعلمهم لمختلف الأنشطة والوظائف وفقا على وجود الانسجام الواجب توفره بين الأبعاد الجسمية (الانثروبومترية) لكل من المتعلمين والمدرسين وقياسات ما يتم استعماله من أجهزة ووسائل، طاولات، كراسي... الخ. لإنجاز مهامهم وأنشطتهم التربوية، في ظروف فيزيقية مناسبة (إضاءة، ضوضاء، أرضية... الخ). هذا ما يضمن التنمية الذاتية والشاملة لشخصية الطرفين في إحداث الابتكار التربوي، إنجاح الفعل التربوي، التعليمي واستثارة منبهات الفعل الابتكاري التربوي لديهم.

لونيس على، (2018): الابتكار في التربية والتكوين: بين فهم الفلسفة وآلية التطبيق، أشغال ندوة: الابتكار التربوي ودينامية الإصلاح بالمغرب، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص ص: 73-81، ص: 76.

تدبير الفصل الدراسي

الوثيقة 3

مجموعة من الأنماط السلوكية المتعددة التي يتبناها المدرس(ة) لتوفير بيئة تعليمية مناسبة، ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وتعزيز تعاون المتعلمين(ات) ومشاركتهم في المهام التي تباشر داخل الفصل بغية تجويد العملية التعليمية ومعالجة المشكلات التي يمكن أن يواجهها المدرس بفاعلية وكفاءة وتنشيط التفاعلات بينه وبين المتعلمين في الفصل، كما تشمل تدبير الفصل المحافظة على النظام وتنظيم المتعلمين بمتابعة سلوكياتهم وتيسير التفاعلات بينهم.

تعد مسألة تدبير الفصل الدراسي الحاضن لأنشطة المتعلم وتفاعلاته من المهام الأساسية التي ينبغي أن يطلع بها المدرس(ة) على الوجه الأكمل، باعتباره القائد والمقرر لعمليات التعلم والتعليم، لذلك ينبغي له توفير بيئة تعليمية ملائمة وجو تعليمي تعليمي اجتماعي فعال ومنتج، ينمي السلوك المناسب ويعززه ويعدل السلوك غير المرغوب فيه.

- قدوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوردوعبد العزيز، (2020): مرجع سابق، ص: 97.

- شحاتة حسن والنجار زينب، (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، ص: 30 و 31.

تنظيم وهندسة الفصل الدراسي

الوثيقة 4

تتداخل مجموعة من العوامل الموضوعية التي تحدد طبيعة نظام وهندسة الفصل الدراسي، ومنها تنوع الأنشطة التعليمية وعدد المتعلمين(ات) وطبيعة المادة المدرسة لكن لكل مدرس(ة) حرية اختيار الطريقة الأنسب في تنظيم جلوس المتعلمين، وبإمكانه إعادة هندسة البيئة الصفية وفق احتياجات الدروس ووفق ما يراه مناسبًا خدمة لأهداف التعلم، وتتغير هندسة الفصل حسب تغير طبيعة الأنشطة المراد إنجازها. وفيما يلي بعض النماذج الهندسية والتنظيمية للفصل الدراسي:

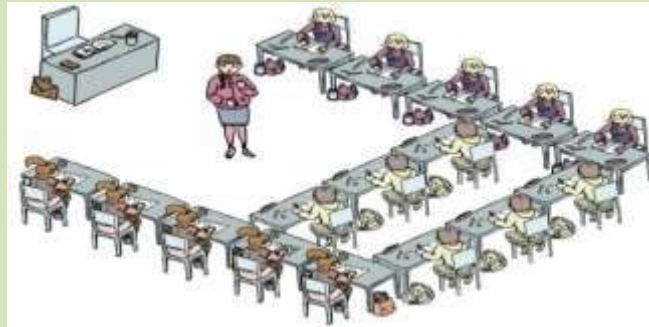
أ- البنية الصفية الكلاسيكية ذات صفوف متوازية: هذا النموذج يمثل الشكل السائد في معظم المؤسسات التعليمية

بلادنا، حيث تكون الصفوف متوازية ومتناسقة بمقاعد ثابتة، وينظر المتعلمون في اتجاه السبورة التي تمثل مركزا لإلقاء المعلومات وبناء التعلّيمات وأيضاً باعتبارها المجال الذي يتموقع بقربه الأستاذ. فتسهل عليه مهمة مراقبة وتتبع

أداء المتعلمين. لكن من سلبيات هذه الطريقة التمثيل الخاطئ، وأن من يجلس في الصفوف الأمامية تلميذ مجد. كما أن المتعلمين في ذلك أن كل من يجلس في الخلف فهو غير مبالي الصفوف الخلفية يجدون صعوبة في متابعة الدروس، وأن البعض منهم يختبأ خلف زملائه ويستغل هذا الموقع للتشويش.



ب- ترتيب المقاعد على شكل حرف U: تنتظم المقاعد أو الطاولات في شكل مستطيل مفتوح في اتجاه السبورة، يشعر التلاميذ جميعاً أنهم تحت نظر وفكر، وتساعد هذه الطريقة في تسهيل عملية التواصل المدرس وتتلاشى الفروق الاجتماعية بين الصف الأول والأخير الجماعي وإعطاء فرص للحوار والتفاعل بين التلاميذ فيما بينهم وكذلك مع الأستاذ بشكل أفضل، غير أن هذا النوع يتطلب أن يكون القسم غير مكتظ بالتلاميذ لذلك لا يستخدم في مؤسساتنا التعليمية بشكل كبير.



ج- البنية على شكل مجموعات صغيرة: عبارة عن مجموعات صغيرة تتألف من سبعة أعضاء على الأكثر، وتوزع داخل حجرة الدرس ينجز أعضاء كل مجموعة مهامها بكيفية مشتركة. وتتجلى أهمية هذه الطريقة في تحقيقها أهدافاً متميزة لفائدة المتعلمين، ومنها زيادة نشاطهم وتبادل الأفكار ومشاركتهم الفعالة في بناء التعلّيمات وتكوين المواقف وإنماء العلاقات وتزويد الثقة بذات المتعلم(ة).



- قدوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوردوعبد العزيز، (2020): مرجع سابق، ص:98.

أساليب وقواعد تدبير الفصل الدراسي من طرف المدرس

الوثيقة 5

يقوم المدرس(ة) بدور القائد في إدارة وتنظيم الفصل الدراسي، بما تناسب مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية، ويعمل المدرس(ة) دائماً حسب مهاراته وقدراته على خلق أجواء وبما يوفر الترابط والأمن والأمان للمتعلمين(ات) مناسبة تساعد بشكل فعال في تحقيق أهداف التعلم. وتحقق تلك الأهداف عن طريق التنشيط والتواصل الجيد بين المدرس والمتعلمين، ومن أهم قواعد وأساليب تدبير الفصل الدراسي نجد:

1- تموقع وحركية المدرس داخل الفصل

يقوم المدرس(ة) داخل الفصل الدراسي بالمزاوجة بين التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي عبر إشارات وحركات تعبيرية، وتكتسي حركية المدرس وتموضعه داخل الفصل الدراسي أهمية بالغة بالنسبة للمتعلمين من جهة وبالنسبة لسير الحصة الدراسية من جهة ثانية. فهو ينتقل داخل الفصل بكل حرية ويتحكم في المسافة التواصلية بينه وبين المتعلم قرباً وبعداً، يقترب من المتعلمين أثناء التواصل، ويتحرك بين

الصفوف لتتبع إنجازات المتعلمين، أو يتجه نحو السبورة للكتابة أو الشرح... ويجب أن تتم هذه الحركة بشكل منتظم في حدود المعقول، وألا تكون سريعة فتحدث تشويشاً يتسبب في تشتت الانتباه، ولا بطيئة كأن المدرس(ة) لا يتحرك.

تختلف تموضعات المدرس(ة) داخل الفصل خلال تدبيره للأنشطة، تبعاً للوضعية التعليمية القائمة، وتتخذ تموضعاته بالنسبة للمتعلمين للوضعية التالية:

- **وجه لوجه:** يقف المدرس مقابلاً للمتعلمين ويتبادل النظرات معهم أثناء تدبير التعلم؛
- **جنب لجنب:** يقف المدرس جنب المتعلم في وضعيات كثيرة تقتضي ذلك، مثل تقديم شروح بشكل انفرادي لأحد المتعلمين أو تتبع إنجازاتهم؛

- **ظهر لظهر:** يعطي المدرس بظهره للمتعلمين، عندما يتجول بين الصفوف وهو يقدم الشروح مثلاً، فيتجاوز التلاميذ الأماميين ليصبحوا خارج دائرته؛

تساعد التنقلات بين صفوف المتعلمين والحركة المستمرة للمدرس داخل حجرة الدراسة في زيادة دافعية التعلم، وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يشجع على التعلم، وتحفيز المتعلمين للانخراط في العملية التعليمية التعلمية، وتكسب المتعلم الثقة المتبادلة مع مدرسه وتجعله يؤدي ما عليه من واجبات على أكمل وجه، وتمكن من ملاحظة المتعلمين ومتابعة تقدمهم وتقدير مدى انخراطهم في بناء التعلم، وتساعد كذلك على ضبط القسم، لأن حركية المدرس هي بمثابة اشعار بأن جميع التلاميذ مراقبون مما لا يترك لهم المجال للقيام بسلوك سلبي أثناء مجريات الحصة الدراسية.

2- تدبير عملية التفاعل الصفّي

يساعد التفاعل الصفّي في تحقيق مجموعة من الأهداف، ومنها التواصل وتبادل الأفكار بين المدرس والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة ثانية، مما يساعد في زيادة خبرات المتعلمين ونمو قدراتهم العقلية ودافعتهم نحو التعلم، وتهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي المناسب لحدوث التعلم الفعال، وينمي القيم والمهارات الاجتماعية، ويتيح لهم إمكانية التعبير عن أفكارهم وآراءهم.

تعد مهارات التواصل والتفاعل الصفّي من الأمور الأساسية في العملية التعليمية-التعلمية، ولأنها كذلك من الأمور التي تعمل على زيادة دافعية المتعلمين، وتعديل السلوك ضمن بيئة تعليمية فعالة. فالمدرس الذي لا يتقن تلك المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية داخل حجرة الدرس، لأن التعلم الجيد مرهون بما يسود من علاقات بين المدرس والمتعلم وكذا طبيعة البيئة الصفّية التي ينبغي أن تكون مناسبة. وعليه فمن الأمور التي يجب الاهتمام بها أثناء تدبير التفاعلات الصفّية نذكر:

- الحفاظ على التواصل البصري مع المتعلمين طيلة مجريات الحصة الدراسية
- استخدام لغة إيجابية واستعمال العبارات المبنية على الاحترام والتقدير للمتعلم أثناء التواصل، والابتعاد عن عبارات التهديد والوعيد؛
- القيام بدور المسهل والمنشط والمحفز لتعلمات التلاميذ تحفيزهم للانخراط في أنشطة التعلم والتعليم، وتشخيص الثغرات وعوائق التعلم وتقديم الدعم الملائم؛
- استخدام أسلوب التعزيز لتشجيع التلاميذ على المشاركة بكثافة وبالتالي التفاعل الإيجابي في بناء التعلم

- إتاحة الفرصة للمتعلم في التعلم الذاتي وفي تبني المواقف والاتجاهات والتعبير عن آرائه بكل حرية؛
- توزيع الكلمة بين المتعلمين بشكل متساوي دون تفضيل لمجموعة دون أخرى؛
- لا ينبغي له احتكار المواقف بل عليه تقبل آراء وأفكار المتعلمين وأجوبتهم والعمل على تمييزها وتبنيها إن كانت صحيحة أو العمل على تصحيحها وتقويمها إن كانت مغلوطة.

3- تدبير وتنظيم البيئة المادية للفصل الدراسي

يشكل الاهتمام بتدبير وتنظيم فضاء التعلم أولوية أساسية في العملية التعليمية-التعلمية، ما له من أهمية بالغة في نفوس المتعلمين، ولأنه يساهم في خلق جو يساعد على زيادة التحصيل الدراسي. لذلك يجب أن تكون لدى المدرس رؤية واضحة حول الحياة داخل حجرة الدراسة، وكيف سيتصرف المتعلمون؟ وكيف سيتفاعلون. وتتجلى مع بعضهم البعض؟ وكيفية تنظيم الموارد، وبعض الاعتبارات الأخرى التي يجب أن

- يراعياها المدرس مهام المدرس على مستوى تنظيم البيئة المادية للفصل الدراسي في العناصر التالية:
- تنظيم التجهيزات والموارد الموجودة داخل حجرة الدراسة ليسهل عملية التعلم، ومنها سهولة وصول المتعلم إلى مكان جلوسه وإمكانية تحرك جميع أفراد مجموعة القسم داخل الفضاء؛
 - الحفاظ على التجهيزات التي تتوفر عليها حجرة الدراسة (طاولات، نوافذ، سبورة، مصابيح، صور خرائط...) ونشر ثقافة المحافظة على تجهيزات الفصل، وإشراك التلاميذ بهذا الدور، والاهتمام بنظافة الفصل والحث عليها؛
 - تنظيم بيئة الفصل الدراسي من حيث تنظيم المقاعد وجلوس المتعلمين في أماكن تراعي خصوصياتهم النفسية والصحية، وتوفير الإضاءة والتهوية، واحترام المسافات بين الصفوف، حيث أن بيئة الفصل لها تأثير واضح وعميق على صحة المتعلمين وراحتهم، بشكل ينعكس على مشاركتهم الإيجابية في أنشطة التعلم.
- قدوري الطاهر، الحافظ ادريس، غوردو عبد العزيز، (2020): مرجع سابق، ص: 98 و 99 و 100.



المقطع العاشر: تدبير زمن التعلم



المنتوج المنتظر

1

- تعريف وقت/زمن التعلم؛
- انجاز جدولاً يبرز السلوكات والمواقف المواقبة لتدبير الدرس التي من شأنها هدر زمن التعلم، تلك التي يَحْتَمَل أن تصدر عن المدرس(ة) أو المتعلم(ة)؛
- اقتراح إجراءات مناسبة يجب اتباعها لأجل استثمار أمثل لزمن التعلم أثناء الحصة الدراسية؛
- تخطيط غلاف زمني لنشاط تعليمي تعليمي وتنفيذه تدبيراً وتقويماً (محاكاة ولعب الأدوار)؛

سياق الوضعية

2

يعتبر زمن التعلم ركيزة أساساً للعملية التربوية برمتها، حيث تنص جميع التشريعات الإدارية والتربوية على حسن تدبير الزمن، واستغلال الحصص المدرسية بشكل هادف ومعتدل تجنباً للضياع والهدر، إذ كلما تم التحكم في الزمن وتم استغلاله استغلالاً أمثل يرتفع التحصيل الدراسي عند المتعلمين ويتحقق مردودية مدرسية أفضل.

الأسناد المقترحة

3

- الوثائق: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة؛
- الكتاب المدرسي.

التعليمات المقترحة

4

- عرف(ي) وقت/زمن التعلم؛
- انجز(ي) جدولاً يبرز السلوكات والمواقف المواقبة لتدبير الدرس التي من شأنها هدر زمن التعلم تلك التي يَحْتَمَل أن تصدر عن المدرس أو المتعلم؛
- اقترح(ي) إجراءات مناسبة يجب اتباعها لأجل استثمار أمثل زمن التعلم أثناء الحصة الدراسية؛
- قم(ي) بتخطيط غلاف زمني لنشاط تعليمي تعليمي وتنفيذه تدبيراً وتقويماً (محاكاة ولعب الأدوار)؛

يعتبر الزمن المدرسي من الثوابت البيداغوجية التي تشكل إحدى القواعد الديداكتيكية لبناء الحصص التعليمية التعلمية، وهو الركيزة الأساسية للعملية التربوية والتكوينية، حيث تنص جميع التشريعات الإدارية والتربوية على حسن تدبير الزمن واستثماره، واستغلال الحصص المدرسية بشكل هادف ومعتدل تجنباً للضياع والهدر في الوقت. إذ أنه كلما تم التحكم في الزمن وتم استغلاله استغلالاً أمثل، كلما ارتفع التحصيل الدراسي عند الطلبة، وكلما تم تحقيق مردودية وتكوينية ومدرسية أفضل.

وقد أولت النصوص التشريعية أهمية قصوى لضرورة تنظيم الحصص الدراسية انطلاقاً من الحصة ذاتها إلى الحصص اليومية، إلى الحصص الأسبوعية وإلى التوزيع السنوي، حتى يستفيد الطلبة من مختلف الأنشطة التربوية والمهارية وكل ما يرتبط بالفضاء التربوي والعملية التعليمية التعلمية.

- المركز الوطني للتجديد التربوي، (2016): تدبير التعليمات بالأقسام المشتركة، -الدليل المنهجي-، ص: 12.

- <https://educapsy.com/services/temps-apprentissage-540>

تدبير الزمن المدرسي/ الايقاعات المدرسية

الوثيقة 2

يشير مفهوم الزمن أو الايقاعات المدرسية إلى تنظيم وتدبير الحصص السنوية والأسبوعية واليومية لأنشطة المتعلم(ة) الفكرية والمهارية والعلائقية، حيث يراعي هذا التنظيم صحته الجسمية والنفسية والأوقات المناسبة للتعلم لذا ينبغي عند برمجة التعليمات مراعاة:

- التدرج بشكل يتيح للمتعم(ة) استعمال الأمثل لإمكاناته الجسمية والنفسية والذهنية باحترام إيقاعاته البيولوجية وزمن التعلم

- برمجة الحصص الدراسية العادية وحصص لأنشطة المندمجة وحصص الدعم والأنشطة الأخرى في فترات زمنية ملائمة وفي فضاءات مدرسية مختلفة لتجنب المتعم(ة) قضاء ظرف زمني مطول في وضعيات وأنشطة رتيبة

- تفعيل دور المؤسسة التربوية بشكل يحقق التفاعل الإيجابي مع محيطها المباشر بمكوناته المختلفة من أسر ومؤسسات اقتصادية واجتماعية وهيئات المجتمع المدني وغيرها

تدبير الزمن التعليمي

الوثيقة 3

Une des difficultés que nous retrouvons dans nos cours, c'est la gestion de ce temps « didactique ». Difficulté qui apparaît autant pour les enseignants débutants que pour les experts. Nous sommes constamment confrontés à des thèmes nouveaux qu'il faut enseigner ou à des choses que nous ne maîtrisons pas ou encore, à ce qu'il est essentiel de faire et à la manière de le faire. Maîtriser ce temps « didactique » permet à l'enseignant d'avoir une vision globale d'un déroulement du savoir et une vision de ce qui vient après une activité.

Meirieu¹ a écrit que « [...] le temps est mécanique : toutes les minutes se valent et il suffit de les organiser correctement pour qu'elles soient bien utilisées [...] » et ceci s'inscrit tout à fait dans notre étude. Ces mots nous rappellent l'importance de bien organiser son travail et ce que l'on veut enseigner, en prenant en compte la valeur de cette notion du temps, compté en minutes, pour pouvoir bien l'utiliser.

- Jésus Gerardo Mora Trejo, (2016): Le concept de la gestion du temps dans un cours de français langue étrangère ou seconde: analyse de pratique, Synergies France, N°10, pp: 91-107, p: 96.

L'organisation de l'heure de cours en terme de planification est très importante pour nous. Nous accordons une grande importance à la gestion du temps dans la planification car c'est un des problèmes que l'on rencontre le plus souvent au long de nos interventions. Pour accomplir cette tâche, il nous faut faire une planification globale basée sur la progression par rapport à ce que l'on veut « transmettre ».

Rogalski (2003 : 346) parle du travail codifié du côté de l'enseignant. Il dit que dans la préparation, on a deux types de tâches : tâches prescrites et tâches attendues. Pour les tâches prescrites, il faut bien expliciter les buts et les conditions dans une phase que Dargirolles (1999 : 143) appelle « phase pré-active ». Et pour les tâches attendues situées dans la « phase post-active », il s'agit, selon Dargirolles, d'évaluer le contenu réel des attentes.

Le travail de préparation est le travail qui correspond à la tâche définie. Cette phase se situe avant la classe, ce qui correspond à la préparation méthodologique. Le professeur prévoit les buts à atteindre et les conditions pour les atteindre, le nombre d'élèves, l'organisation du cours, le temps, le matériel et le fonctionnement de la classe. Ce qui correspond aux tâches prescrites. La tâche effective, quant à elle, correspond au déroulement réel, à laquelle le professeur répond effectivement. C'est la tâche attendue qui forme la base de l'évaluation de l'action.

- Jésus Gerardo Mora Trejo,(2016): Le concept de la gestion du temps dans un cours de français langue étrangère ou seconde: analyse de pratique, Synergies France, N°10, pp: 91-107, p: 96.

توزيع حصص مادة الاجتماعيات في السلك الثانوي التأهيلي

الوثيقة 5

يتوزع الغلاف الزمني للمادة في مستويات المرحلة الثانوية التأهيلية وفق التالي:

عدد الحصص الأسبوعية	الجدوع المشتركة
4	جدع الآداب والإنسانيات
2	جدع التعليم الأصلي والعلوم والتكنولوجيا
عدد الحصص الأسبوعية	السنة الأولى من سلك البكالوريا
4	مسلك الآداب والعلوم الإنسانية- مسلك التعليم الأصلي (لغة عربية)
2	مسلك العلوم التجريبية والعلوم الرياضية - العلوم الاقتصادية والتدبير المحاسباتي ومسلك التعليم الأصلي (علوم شرعية)
عدد الحصص الأسبوعية	السنة الثانية من سلك البكالوريا
5	مسلك الإنسانيات (تخصص حصص أسبوعية لترسيخ الجوانب المنهجية)
4	مسلك الآداب - مسلك التعليم الأصلي (لغة عربية)
2	مسلك العلوم الاقتصادية والتدبير المحاسباتي ومسلك التعليم الأصلي (علوم شرعية)
1	مسلك العلوم التجريبية (علوم زراعية)

لا بد من الحرص على السير العادي لدروس التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة في ظروف عادية وتربوية دون ارهاق للمتعلمين(ات) أو إثارة مللهم وسعيا لتحقيق أهدافها المرجوة.
- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا في السلك الثانوي التأهيلي.

توزيع حصص مادة الاجتماعيات في السلك الثانوي الإعدادي

الوثيقة 6

يتوزع الغلاف الزمني للمادة في مستويات المرحلة الثانوية الإعدادية وفق التالي:

3 ساعات	الأولى إعدادي
3 ساعات	الثانية إعدادي
3 ساعات	الثالثة إعدادي

لا بد من الحرص على السير العادي لدروس التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة في ظروف عادية وتربوية دون ارهاق للمتعلمين(ات) أو إثارة مللهم وسعيا لتحقيق أهدافها المرجوة.
- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات في السلك الثانوي الإعدادي.

المقطع الحادي عشر: تدبير التواصل البيداغوجي أثناء الانجاز

1 المنتج المنتظر

1

- استخلاص أساسيات بيداغوجيا الفارقية والربط بينها وبين مسألة التواصل داخل الفصل؛
- انجاز بطاقة واصفة لمفهوم، أقطاب، مظاهر، وشروط التواصل البيداغوجي الفعال؛
- حصر معوقات التواصل البيداغوجي وتصنيفها واقتراح حلول مناسبة لتجاوزها؛
- انجاز جدول لمواصفات وأخلاقيات التواصل اللفظي وغير اللفظي التي يجب أن تتوفر في المدرس(ة) عند تواصله مع متعلميه ومقابلتها مع غير الإيجابي منها؛
- تحديد تقنيات تحفيز المتعلمين على الانخراط والمشاركة في أنشطة الدرس وتخليق التواصل البيداغوجي الصفي.

2 سياق الوضعية

2

يكون المدرس(ة) أثناء ممارساته الصفية التعليمية التعليمية في وضعية معقدة، تستوجب منه تدبير العديد من المستويات من بينها تدبير السيرورة التعليمية التعليمية على مستوى التواصل البيداغوجي.

3 الأسناد المقترحة

3

- الوثائق: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7؛
- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة؛
- موارد متنوعة لدى الأساتيد المتدربين(ات).

4 التعليمات المقترحة

4

- استخلص(ي) أساسيات بيداغوجيا الفارقية والربط بينها وبين مسألة التواصل داخل الفصل؛
- عرف(ي) التواصل البيداغوجي؛
- انجز(ي) بطاقة واصفة لمفهوم، أقطاب، مظاهر، وشروط التواصل البيداغوجي الفعال؛
- حصر(ي) معوقات التواصل البيداغوجي وصنفها مقترحا(ة) حلولاً مناسبة لتجاوزها؛
- انجز(ي) جدول لمواصفات وأخلاقيات التواصل اللفظي وغير اللفظي التي يجب أن تتوفر في المدرس(ة) عند تواصله مع متعلميه ومقابلتها مع غير الإيجابي منها؛
- حدد(ي) تقنيات تحفيز المتعلمين على الانخراط والمشاركة في أنشطة الدرس وتخليق التواصل البيداغوجي الصفي.

الفارقة مقارنة تربوية تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات الفردية في وضعية التعلم، تنطلق من كون متعلمي الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية بكيفية تجعلهم غير متكافئ الفرص أمام الدرس الموحد الذي يضعه المدرس رهن إشارتهم. وبذلك فهي بيداغوجيا تشكل إطارا تربويا مرنا وقابلا للتغيير حسب خصوصيات المتعلمين والمتعلمات ومواصفاتهم.

يعرف Le Grand Louis البيداغوجية الفارقة بأنها "طريقة تربوية تستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية التعليمية قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد، من أجل الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف" وهي تقوم على مبدأ تنوع الطرق والوسائل التعليمية التعليمية، كما أنها تتسم بخصوصيتها التفريدية للمتعلم(ة)، وتعترف به كشخص له إيقاعه الخاص في التعلم وتمثلاته الخاصة، وفي نفس الوقت تفتح المجال لجميع المتعلمين(ات) في الفصل الدراسي الواحد، لبلوغ الأهداف المنشودة.

ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من البيداغوجيا المبنية على التنوع مراعاة للفروق الفردية:

- **بيداغوجيا التنوع:** تستعمل طرائق وتقنيات متنوعة حسب عنصر الزمان؛ أي أنها تعتمد على أنشطة متنوعة من فترة إلى أخرى ومن حصة إلى غيرها، وتبعا لهذه المقاربة فإن الدرس "أ" أو الهدف التربوي "أ" يقدم باعتماد تقنية ما، ثم يقدم بعد ذلك، الدرس "ب" أو الهدف التربوي "ب" بتقنية أخرى...؛

- **بيداغوجيا المداخل المتعددة:** مقارنة يقدم فيها درس معين لتحقيق هدف واحد باستعمال تقنيات مختلفة متزامنة (الصورة، اللغة، الحركة، المحاكاة...)؛

- **البيداغوجيا الفارقة:** مقارنة تشتمل، بالإضافة إلى ما سبق، على تنوع محتويات التعلم؛ أي أنها لا تقتصر على تنوع التقنيات والوسائل عبر الزمان أو تنوع المقاربات لتحقيق الهدف نفسه في وقت واحد، وإنما تسعى كذلك إلى تنوع محتويات التعلم داخل الصف، ومن ثمة فإنها مقارنة تعتمد على التنوع في الطرائق وفي المحتوى معا.

تتنوع الفوارق بين المتعلمين(ات)

- **الفروق الفيزيولوجية:** من حيث القامة والبنية العضلية والقدرات والأوصاف الفسيولوجية. ولهذه الفروق آثار مهمة على صورة الذات (صورة الطفل عن نفسه) وما يترتب عنها على مستوى التعلم؛

- **فوارق ذهنية:** متصلة بقدرة المتعلمين على إغناء مساراتهم العقلية وإثراء سيروراتهم الذهنية...؛

- **فوارق سوسيو- ثقافية:** ترتبط بأنماط التنشئة الاجتماعية والمستوى المعيشي والخصوصيات الثقافية...؛

- **فوارق سيكولوجية:** ترتبط بمعيش المتعلم(ة)، وتشمل: الدافعية، الإرادة، الانتباه، الإبداعية، الطاقة والإيقاع...

تستند البيداغوجيا الفارقة على عدة مبادئ ومرتكزات أهمها:

- **الاختلاف:** اختلاف المتعلمين(ات) من حيث مستواهم الدراسي والنفسي، والسوسيواقتصادي؛

- **تنوع مسارات التعلم:** مراعاة لقدرات المتعلمين(ات)، واستحضارا لمستوى ذكاءاتهم...؛

- **دمقرطة التعليم:** حق التمدرس للجميع في ظل تكافؤ الفرص؛

- **النجاح:** تركز الفارقة على تحقيق النجاح التربوي والاجتماعي، والحد من الفشل والهدر؛

- **التفريد:** بيداغوجية مفردة تعترف بشخصية المتعلم وتمثلاته ووثيرة تعلمه؛

- **التفريق بين المتعلمين(ات):** بتوزيعهم إلى مجموعات في ضوء حاجاتهم؛

- **الذكاءات المتعددة:** وجود ذكاءات متعددة لدى المتعلم(ة)، تقتضي اكتشافها وصقلها وشحذها؛

- **التنشيط:** تنوع تقنيات التنشيط وأشكال العمل الديداكتيكي لتوفير فرص بناء التعلم للجميع؛

- **التعلم الذاتي:** تعزيز التعلم على التعلم الذاتي بالاعتماد على النفس.

يتم التنزيل البيداغوجي لمبادئ البيداغوجيا الفارقة على عدة مستويات:

- **مستوى الوسائل التعليمية والدعامات الديداكتيكية:** لأنها تمكن المتعلمين من فسخ المجال لاكتساب الموارد،

بتوافق مستوى المحتويات المعرفية؛

- **تنوع محتويات التعلم داخل الفصل الواحد:** لتكييفها مع قدرات المتعلمين ومع نمط التعلم الخاص بكل واحد

منهم؛

- **مستوى تقنيات التنشيط وأشكال العمل الديداكتيكي:** وللمدرس أن يختار الأنسب للوضعية أو النشاط؛

- **مستوى بنيات تنظيم بيئة الفصل الدراسي:** يقتضي العمل الفارقي مرونة في تدبير مجال الفصل؛

- **مستوى إيقاعات التعلم عبر تدبير زمن التعلم:** يراعي وتيرة التعلم من متعلم لآخر، تبعا لتمثلاته ومؤهلاته.

- الانطلاق من المكتسبات القبلية لكل متعلم عبر إجراء تقويم تشخيصي لتحديد حاجاته؛
- تنويع الطرائق التعليمية وتقنيات التنشيط والوضيعات التعليمية، وكذا المقاربات؛
- اقتراح أنشطة الصفية قبلية أو بعدية متنوعة تتناسب واحتياجات كل جماعة أو متعلم،
- منح جماعات الفصل هامشا من الحرية والاستقلالية، والمشاركة في تحمل المسؤولية للتمكن من النجاح؛
- تتبع المتعلمين خلال إنجاز المهمات المنوطة بهم للوقوف على تعثراتهم وتصحيحها؛
- تنويع الوضعيات والأنشطة المقترحة ليجد كل متعلم المهمة التي على قدر مقاسه ودلائها المناسبة له؛
- إرساء مناخ علائقي يثير دافعية المتعلمين على الانخراط في الأنشطة ويضمن انخراطهم في التعلم، وذلك عبر تفعيل بنود التعاقد البيداغوجي وميثاق الفصل؛
- احترام إيقاعات التعلم في كل مجموعة، وتشجيع ثقافة الاختلاف في مسارات التدريس؛
- إعطاء جماعة المتعثرين من المتعلمين الوقت الكافي والاهتمام الضروري؛
- مراعاة التمايز في الوقت المخصص لإنجاز المهمة من قبل كل مجموعة أو متعلم(ة).

أهداف البيداغوجيا الفارقية

تسعى البيداغوجيا الفارقية إلى جعل التعليم متكيفا مع الفروق الفردية بين جميع المتعلمين وينبثق من هذا الهدف مجموعة من الأهداف الخاصة التي تتوخى هذه البيداغوجيا تحقيقها لدى المتعلم تبدأ من إيمانها أن كل المتعلمين مختلفين في طريقة تفكيرهم وبالتالي فهم مختلفين أيضا في طريقة تفكيرهم وفي معارفهم ومكتسباتهم القبلية ومنطلقاتهم هذا سيؤدي إلى اختلاف في طرق اكتساب المعارف والمهارات والكفايات بالنسبة للمتعلمين ما يستدعي التنويع في الأنشطة التربوية من قبل المدرس قصد الوصول إلى كل المتعلمين كما أن هذه البيداغوجيات تهدف أيضا إلى تلبية الرغبة في التعلم لدى المتعلمين وتحسين العلاقة بينهم وبين المدرس وبين المتعلمين فيما بينهم كما أنها تشجع العمل الفردي والجماعي أي أنها تقوم على دينامية الجماعة وتوظف طرق التدريس التي تقوم على التعليم التعاوني والتعليم بالمجموعات.

- وزارة التربية الوطنية، (2012): من أجل تعلم فعال، المجزئات المستعرضة 3، ص: 39.

- الأنصاري خالد، (2017): الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات، الطبعة الأولى، أنفو-برانت للطباعة والنشر والتوزيع، فاس، ص: 64.

مفهوم التواصل

الوثيقة 2

1- التحديد اللغوي

الإبلاغ والإطلاع والإعلام والإخبار، أي نقل أفكار، انطباعات، وصور رمزية ما من شخص لآخر. مصدر فعل "تواصل"، هذه الصيغة الصرفية تدل على المشاركة في الفعل بين متواصلين أو أكثر اما جذره اللغوي هو فعل "وصل"، جاء غي لسان العرب "وصل الشيء الى الشيء وصولا" و"توصل اليه انتهى اليه وبلغه" و"الوصل خلاف الفصل..."، أما الكلمة الفرنسية Communication تحيل على معان مختلفة تفيد الة التواصل والتوصيل كما يندرج ضمنها فعل التواصل والتبليغ.

2- التحديد الاصطلاحي

تبادل انطباعات ورساليات ودلالات والتكلم والكتابة لكي يفهمنا الآخرون، والسماع والقراءة لكي نفهم ونتعلم ونعرف ونساهم في وجود الجماعة والمجتمع.

ورد في معجم "موريس دو صويل" أن التواصل "التأثير في شخص يوجد في نقطة (أ) في لحظة معينة قصد مشاركته وادماجه في تجارب تنبع من محيط الى آخر وتتواجد في النقطة (ب) باستعمال وتوظيف عناصر معرفية مشتركة بينهما".

هو الميكانيزم الذي توجد بواسطته العلاقات الإنسانية وتتطور انه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها عبر المجال وفي الزمان وتتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات وثيرة الصوت ونبرته والكلمات والكتابات والمطبوعات...

3- التحديد الاجرائي

عملية إرسال إرسالية بين طرفين أو أكثر تتجز بوسائل داخل سياق معين لأجل إحداث أثر.

- دليل التواصل البيداغوجي ابتدائي، ص: 159.

- التوري ميلود، (2017): أسس التكوين التربوي، مطابع الرباط نت، ص: 120.

تتنوع نماذج التواصل إلا أن ما يهمنا منها نموذج التواصل البيداغوجي، ويعنى به سيرورات ومظاهر تعكس العلاقات التواصلية بين المدرس(ة) ومتعلميه، أو بين المتعلمين(ات) فيما بينهم، عبر وسائط وقنوات تواصلية في سياق زمني ومكاني محددين، بغية تبادل ونقل التجارب والخبرات والمعارف والمواقف والميول والاتجاهات... وتبادل التأثير والتأثر. **ويقوم نموذج التواصل البيداغوجي على ثلاث ركائز وهي:**



- دليل التواصل البيداغوجي، ص: 5.

العناصر التواصلية للعملية التعليمية التعليمية

الوثيقة 4

تعتبر العملية التعليمية التعليمية في حد ذاتها عملية تواصلية لها ثلاثة تجليات:

- علاقة متعلم/مدرس؛
- علاقة متعلم/متعلم؛
- علاقة مدرس جماعة.

وكعملية تواصلية في النموذج النسقي تتكون من العناصر التالية:

- 1- المرسل: هو المدرس(ة) في العملية التعليمية التعليمية؛
 - 2- المستقبل: هو المتعلم(ة) في العملية التعليمية التعليمية؛
 - 3- المرجعية: كل ما يتعلق بالمقومات النفسية والجسمية والاجتماعية لكل من المرسل والمستقبل، وكذا الأفكار والمعارف والقيم التي يؤمن بها كل منهما وموقفهما من بعضهما، ويمكن اعتبار البرامج والمقررات والأهداف والتعليمات الرسمية ومجال التواصل مما يدخل في عداد المرجعية؛
 - 4- الخطاب: طبيعة الخطاب المدرسي الموجه إلى المتعلمين(ات) (سهل، صعب، مكتوب، ملفوظ، رسم، اشارات...) وبشكله (بنية الجمل نوعها تركيبها...);
 - 5- القناة: أداة نقل الخطاب وشكل من أشكال التعبير (لغة، رسم، إشارة...).
- إن الخطاب في إطار النموذج النسقي جدلي بين المرسل والمستقبل، المرسل حين يوجه خطابا تكون له ردة فعل من قبل المتلقي تشكل تغذية راجعة للمرسل.
- التوري ميلود، (2016): مرجع سابق، ص: 176.

التواصل التربوي

الوثيقة 5

يقوم على ميكانيزم يتم من خلاله حدوث تفاعل بين المدرس(ة) والمتعلمين(ات) لتحقيق أهداف محددة، يوظف حمولة من الموارد المتنوعة (مهارات معارف مواقف واتجاهات قيم...)، إلى جانب وعاء سيكولوجي يتضمن الشحنات الوجدانية والإحساسات التي تصاحب بعث الإرسالية من طرف المدرس(ة) أو المتعلم(ة) واستقبالها، وهو يقوم على عدة عناصر هي كالتالي:

- المرسل: هو المدرس(ة) في غالب الأحيان؛
- الرسالة: المادة الدراسية؛
- المتلقي: المتعلم(ة)؛
- القناة: التفاعلات اللفظية وغير اللفظية؛

- الوسائل الديدانكتيكية: المقرر والمنهاج ووسائل الايضاح والوسائل السمعية البصرية؛
- المدخلات: الكفايات والأهداف؛
- السياق: المكان والزمان والمجزوءات؛
- المخرجات: تقويم المدخلات؛
- الفيدباك: تصحيح التواصل وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم.

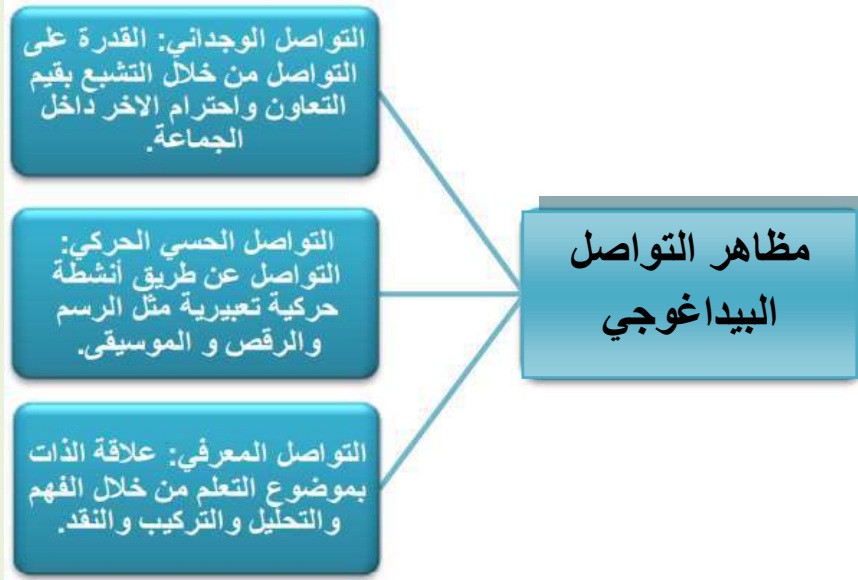
عناصر التواصل التربوي



- نباري التباري، (2018): كفايات التأهيل المهني للمدرس (ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق، ص: 341.

مظاهر التواصل البيداغوجي

الوثيقة 6



- مرجع سابق.

شروط التواصل البيداغوجي الفعال

الوثيقة 7



- مرجع سابق.

يقصد بمعوقات التواصل الصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تقف أمام المتعلمين(ات) والمدرس(ة) في تدبير سيرورة التعلم، حيث أن العملية التعليمية التعلمية يمكن أن تُشَلَّ إذا ما عتُرت العملية معيق أو معوقات لها علاقة بعناصر العملية التواصلية، هذه المعوقات هي كالتالي:

- **المعوقات المتعلقة بالمرسل (المدرس):** قد يكون المدرس(ة) معيقاً لعملية التواصل إذا لم يكن مهياً نفسياً وأخلاقياً ومنهجياً للممارسة مهنة التدريس؛
- **المعوقات المتعلقة بالمستقبل (المتعلم):** غياب الحافزية الاستعداد للتعلم لسبب من الأسباب مصدره الفصل الدراسي أو الفضاء المؤسسي أو من خارج المدرسة؛
- **المعوقات المتعلقة بالخطاب:** عندما يتجاوز مستوى الخطاب المستوى الإدراكي والمعرفي للمتعلمين(ات) ويتعدى إمكاناتهم وقدراتهم؛
- **المعوقات المتعلقة بالفنّاء:** كاستعمال المدرس(ة) لرموز وإشارات يصعب على المتعلم(ة) فهمها والتوصل إلى مدلولاتها؛
- **المعوقات المرتبطة بالمجال:** أي بالفضاء الذي يوجد فيه التواصل.



- مرجع سابق.

مصادر العوائق

الوثيقة 9

ينطلق التحليل الديداكتيكي للخطأ من مفهوم العائق الذي ألح عليه باشلار من خلال أعماله في ابستمولوجيا العلوم، فالعائق صعوبة يواجهها المتعلم(ة) خلال مساره يمكن أن يعيق تعلمه أو يسهله، وقد حددت الدراسات مصادر العوائق فيما يلي:

- **عوائق ابستمولوجية:** مرتبطة بالمجال المعرفي ذاته حيث تتكون داخل هذه المعرفة ذاتها تصورات وأحكام قيمة وعقد ثقافية، تكون أكثر من عائق أمام الفكر، إنها أخطاء حقيقية ذات قيمة، ويمكن الوثوق على هذا النوع من العوائق في تطور العلم عبر التاريخ، حيث مر من عدة قطائع ابستمولوجية شكلت نوع المعرفة المتبنى في مرحلة من المراحل؛

- **عوائق ديداتيكية:** تتعلق باختيار استراتيجية تعليمية معينة تؤدي إلى تكوين معارف خاطئة وغير مكتملة أثناء التعلم، وتكون هذه العوائق في الغالب ناتجة عن النقل الديداكتيكي؛

- **عوائق نفسية وظيفية:** ترتبط بمدة ملائمة النضج الفكري للمتعم(ة) للمعارف المفتوحة، فالمتعلم لا يفهم ويقع في الخطأ، لأن ما قدم له أحيانا أعلى من إدراكه، لذا في المستويات الدنيا نركز على المحسوس ثم تطور العمل إلى العلاقات غير المرئية والمجردة؛

- **عوائق انحسار مدى الدائرة:** تميز الأبحاث بين ذاكرة دائمة تختزن معطيات يصعب أحيانا استرجاعها بسرعة، وذاكرة الاشتغال وهي الذاكرة اليومية التي تخزن المعلومات مؤقتة وسهلة الاستدعاء؛

- **المميزات الشخصية للفرد:** مرتبطة بتاريخه الشخصي وتمثلاته وتصورات للمعرفة، حيث أن هذا التصور يبنى على أساس شبكات دلالية وأطر مرجعية تعطي الأشياء مدلولات محدد، بواسطة عمليات ذهنية معينة، ومن ثم تجدد موقفه من هذا الشيء أو ذاك، وقد تجعله يرتكب الأخطاء، هذه التصورات هي التي تظهر على شكل نفور أو رغبة في التعلم.

الضاقية عبد الرحيم: (2006): بناء درس الاجتماعيات، السلسلة البيداغوجية 23، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص: 100 101.

الحوافز لدى المتعلم(ة)

الوثيقة 10

تشير الحوافز في معناها العام، إلى كل ما هو قادر على تحريك الفرد ودفعه إلى الفعل، وحثه على تبني تصرفات ومواقف معينة، ولا يستعمل لفظ الفعل هنا للإشارة إلى مجال محدد من مجالات النشاط الإنساني، لذلك إن سلوك الفرد قد يكون داخليا أو خارجيا فسيولوجيا أو انفعاليا أو عقليا أو حركيا، وهناك تعريفات عديدة للحوافز تلتنقي في خاصيات وتختلف في أخرى، فهي "القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع حاجة وتحقيق هدف"، وتعرف بأنها "قوى داخلية تدفع الفرد إلى الفعل" وتحدد الحوافز بكونها مجموعة من القوة التي تدفع الفرد نحو هدف

هدف معين وتحدد تصرفاته، وهناك تعريفات أكثر تفصيلاً للحوافز باعتبارها كل تؤثر وجداني، مثل العاطفة والرغبة والتطلع والميل والحاجة، الذي يمكن أن يثير وأن يدعم فعلاً معيناً والحوافز قوة ديناميكية نشيطة تسيير وتوجه السلوك نحو أهداف معينة، ويلتقي هذا التعريف في بعض جوانبه مع تعريف آخر، يرى في أن الحوافز مجموعة من الرغبات والارادات التي تدفع شخصاً إلى انجاز مهام أو بلوغ هدف يرتبط بحاجة معينة.

يبدو من خلال تفحص هذه التعريفات ان للحوافز مجموعة من الخصائص نذكر منها:

- إنها عبارة قوى داخلية؛

- تثير لدى الفرد النشاط وتحركه؛

- توجه سلوك ونشاط الفرد نحو هدف معين؛

- تدعم نشاط الفرد حتى يتحقق الهدف أو يتم إشباع الحاجة.

- الفاربي عبد اللطيف، (2017): مداخلات ودروس في علوم التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء السطات، فرع الجديدة، ص: 46.

العلاقة البيداغوجية

الوثيقة 11

لاحظ روجي موكييلي Mucchielli. R، المتخصص في مجال التواصل التربوي، بأنه لا يمكننا الحديث عن تواصل بيداغوجي، ما لم تتوفر الإرادة في إقامة علاقة فعالة بين المرسل والمتلقي. وهذا الضرب من التواصل، هو تشارك ذهني وتفاهم متبادل ونشاط اجتماعي، لذلك فهو يتأسس على علاقات اجتماعية/إنسانية.

هناك علاقة أساسية بين النشاط التواصل والتعاون، حيث تتخذ التفاعلات بين الأطراف داخل الجماعة بعداً إيجابياً، يكون بمثابة الضامن للإبداعية الجماعة، ويتجلى موقف التعاون في الانتماء إلى الجماعة والانخراط داخل «النحن» المجسد لها، وفي المشاركة الفعالة داخل حياة هذه الجماعة والمساهمة في تقدمها، وفي الشعور بالمسؤولية المشتركة إزاء النتائج المتوصل إليها، وعند اتخاذ القرارات الحاسمة طبعاً، فإن هذا التعاون يقتضي حواراً حقيقياً، قائماً على أخلاقية النقاش المتمثلة في احترام آراء الغير. وهو ما يدعى بالنموذج المتمركز حول الجماعة والمثمن للعمل الجماعي الهادف إلى تحقيق المصلحة العامة.

يشكل هذا النموذج مستوى متطوراً للتواصل، بالمقارنة مع النموذجين المرتكزين حول ذاتية المدرس(ة) أو المتعلم(ة)، لأنه يؤكد على أهمية التعاون والتفاعل الجماعي، ويقر بضرورة الالتزام بقواعد الجماعة الاقتناع بأهميتها وبأسبقيتها على الفرد، وبواجب العمل على تطوير الشعور ب «النحن» كمجال للتبادل الفعال لكن، قد يتعرض هذا النموذج لخطر السقوط في العلاقة الفوضوية، إذا ما تخطى «المنشط» عن وظيفة تسيير الجماعة ولم يحفز أفرادها على اتخاذ القرارات ولم يصدر عنه أي تقييم للأعمال المنجزة. فبين العلاقة الديمقراطية والفوضوية، تقف المسؤولية وحسن التدبير والاحترام المتبادل والإيمان بفعالية الفرد داخل الجماعة.

هذه العوامل أساسية بالنسبة لكل تواصل ناجح. وهنا يبرز مفهوم مركزي، تتحدد من خلال الآليات التي تجعل التواصل البيداغوجي إيجابياً، وهو مفهوم التعاقد البيداغوجي. لقد سمح تحليل هذا المفهوم بضبط مصادر الصراع بين الأطراف المتعاقدة والعوائق التي تحول دون تفاعلها بشكل إيجابي. وعلى سبيل المثال، لوحظ بأن المتعلمين(ات) يقبلون المعايير المفروضة من قبل المدرس(ة)، والمتمثلة في صيغ العمل والعلاقات داخل الفصل الدراسي، خصوصاً إذا ما اعتبروا بأن من شأن ذلك أن يساهم في سير العمليات بشكل أحسن وأن يؤدي إلى النجاح. بهذا المعنى، سيسمح التعاقد بالتقليص من شكوك الشركاء في جدوى الفعل البيداغوجي، وسيسمح للعملية التعليمية بأن تُنتج في شروط علنية أفضل.

في هذا الإطار، اعتبرت الباحثة الفرنسية جانين فيلو J. Filloux ضمن مؤلفها الموسوم بالتعاقد البيداغوجي بأن فكرة التعاقد تحيل على مجموع المعايير التي تنظم العلاقات بين المدرس(ة) ومجموعة الفصل. ورغم كون بعض هذه المعايير مصرحاً بها، وهو ما يسمح للمتعلمين(ات) بمعرفة ماذا ينتظر منهم مدرسوهم، إلا أن أغلبها يظل ضمنياً مع ذلك. من جانب آخر، يتصرف المتعلمون، أو يقومون بردود أفعال تجاه سلوك المدرس بحسب المعايير المنبثقة من جماعتهم الخاصة. هكذا، تتميز بعض الأقسام بالحيوية والنشاط والمشاركة، في حين تتميز أقسام أخرى بالفتور واللامبالاة والعدوانية أحياناً.

وكيفما كان الحال، فإن التعاقد يقلص من شكوك الشركاء ويسمح للفعل التواصل بأن يتم في أفضل الشروط العلائقية الممكنة؛ وهو ما أكدت عليه الأبحاث الحديثة العهد حول التعاقد الديداكتيكي أعمال بروسو Brousseau. والتي وجهت اهتمامها صوب العلاقة القائمة بين ثلاثة أطراف تتشكل من المدرس والمتعلم

والمعرفة. فقد تطور التفكير حول أسباب فشل البيداغوجيات التقليدية القائمة على تصور سلبي للمتعلمين، باعتبارهم مجرد ذوات قابلة للشحن بالمعلومات. والحال، أنهم يشاركون في بناء معارفهم على أساس المعلومات التي اكتسبوها من خارج المؤسسة التعليمية (التواصل عبر ما يعرف بالشبكة العنكبوتية بأشكاله المختلفة، الملتقيات والندوات الفكرية، جمعيات المجتمع المدني الخ..). وهو ما يسمح الآن بالحديث عن فسح العقدة بين المدرس والمتعلم، عندما لا تستجيب معارف وسلوكات الأول لمنتظرات الثاني. وبهذا المقتضى، أصبح هناك حديث عن الخلل الوظيفي الذي يشوب العلاقة بين هذين الطرفين، مما يستدعي ضبط الهفوات وسوء الفهم، وإعادة النظر في الممارسات والمواقف. إن الأمر يتعلق برهان معياري، يضمن استمرارية التواصل بين أطراف الفعل البيداغوجي من أجل الحفاظ على الروابط الوجدانية والعقلية فيما بينها، ويسمح بخلق فضاء حوار يوجهه مبدأ التفاهم المتبادل وقبول اختلاف الآخر. فالتواصل، وإن كان ينطلق من استراتيجية تأكيد الذات والتأثير في الآخر، إلا أنه يهدف في العمق إلى بناء وضع قائم على الحوار والتشاور والتفاوض. ويتجلى ذلك على المستوى البيداغوجي في إطار ما دعاه لورنس كورنو Cornu. L وألان فرنيو Vergnioux. A في كتابهما : الخطاب اليداكتلي، أسئلته ورهاناته بترتيب الأوضاع البيداغوجية حول بعض النماذج، مثل النموذج الاستبدادي، والنموذج الديمقراطي، والنموذج الفوضوي الخ.. بذلك، ساهمت المحاولات البيداغوجية في إقرار العديد من التصنيفات مثل بيداغوجيا المشروع، والبيداغوجيا المؤسساتية، والبيداغوجيا الفارقة، حيث تستدعي كل واحدة اختيارات بين مختلف الإمكانيات المعروضة على المؤسسة التعليمية وتحيل في آخر المطاف على غايات وقيم. كما استندت الممارسات والأنشطة البيداغوجية على مقاربات موجهة ومنظمة للوضعية التعليمية التعلمية والعلاقات القائمة بين أطراف هذه العملية. فما هي أهميتها بالنسبة للتواصل البيداغوجي.

الخطابي عز الدين،(2017): نموذج بيداغوجي للتواصل، محور: أي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية؟، دفاثر التربية والتكوين العدد 12، منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص ص: 29-34.



المقطع الثاني عشر: التحكم في الموصفات الذاتية للمدرس (ة) كمنشط

1 المنتج المنتظر

- تعريف للصفات الذاتية للمدرس (ة)؛
- إبراز أهمية التوقع المناسب داخل الفصل (أثناء الكتابة على السبورة، تقديم الشروح، استثمار الدعامات، أو إنجازها...)
- مراعاة زاوية الرؤيا التي تتيح لكافة المتعلمين (ات) تتبع إنجازات الدرس؛
- استخلاص أهمية توزيع النظر على الجماعة/الفصل؛
- التحكم في آليات الصوت؛
- استثمار الإشارات اليدوية والإيماءات الجسدية.

2 سياق الوضعية

يتطلب التدريس الفعال والجيد من المدرس التحلي بمجموعة من الصفات الشخصية المحددة ذات الصلة بتدبير التعلمات والمواقف، وأخرى تتعلق بتدبيره لسلوكاته داخل الفصل من تموقع وتوزيع النظرات وضبط لايقاعات الصوت، إضافة إلى التحكم في حركاته الجسدية من إشارات يدوية وإيماءات جسدية.

3 الأسناد المقترحة

- كتابات تربوية موثقة؛
- مجزوءة تحليل الممارسة المهنية؛
- موارد متنوعة ومختلفة خاصة بالأساتذة المتدربين (ات).

4 التعليمات المقترحة

- عرف (ي) مفهوم الصفات الذاتية للمدرس (ة)؛
- أبرز (ي) أهمية التوقع المناسب داخل الفصل: أثناء الكتابة + الشرح استثمار الدعامات + تمرير المراقبات والاختبارات؛
- بين (ي) أهمية تموقع المدرس (ة) حسب زوايا الرؤية بالنسبة للمتعلمين (ات)؛
- استخلص (ي) أهمية توزيع النظرات داخل الفصل؛
- اقترح آليات تدبير مستويات الصوت وسلامة النطق؛
- اقترح مهارات توظيف لغة الجسد: الأطراف + الإيماءات.

المقطع الثالث عشر: تخليق التواصل داخل الفصل وتحفيز المتعلمين على المشاركة

المنتج المنتظر

1

- تعريف مفهوم التواصل وتحفيز المتعلمين(ات) على التواصل؛
- اقتراح السبل الكفيلة بتخليق التواصل بين الأستاذ(ة) والمتعلمين(ات)؛
- اقتراح السبل الكفيلة بتخليق التواصل بين المتعلمين(ات)؛
- تحديد أنواع المتعلمين(ات) ضعاف التواصل (المنطوي، الخجول، المشاغب، المتكبر..)؛
- اقتراح طرق خلق التواصل لتحفيز المتعلمين(ات) قصد المشاركة في الأنشطة (المنطوي، الخجول...)
- استنتاج العلاقة بين نجاح عمليتي خلق التواصل وتخليق التواصل.

سياق الوضعية

2

أثناء ممارساتك الصفية في وضعيات تعليمية تعليمية سيكون من الواجب عليك كمدرس فعال ونشط أن تبث روح العمل والمشاركة والتفاعل بين جماعة الفصل إلا أن الأمر سيتطلب منك الاهتمام أكثر بإثارة انتباه وادماج بعض من المتعلمين(ات) وخلق التواصل معهم (خجولون، منطوون، مشاغبون...) وأيضا سيكون عليك ضبط عملية التواصل وترشيدها حتى لا تتحول إلى فوضى تعيق التعلم.

الأسناد المقترحة

3

- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة؛
- موارد متنوعة ومختلفة خاصة بالأساتذة المتدربين(ات).

التعليمات المقترحة

4

- عرف(ي) مفهوم التواصل وتحفيز المتعلمين(ات) على التواصل؛
- اقترح(ي) السبل الكفيلة بتخليق التواصل بين المدرس(ة) والمتعلمين(ات)؛
- اقترح(ي) السبل الكفيلة بتخليق التواصل بين المتعلمين(ات)؛
- حدد(ي) أنواع المتعلمين(ات) ضعاف التواصل (المنطوي، الخجول، المشاغب، المتكبر..)؛
- اقترح(ي) طرق خلق التواصل لتحفيز المتعلمين(ات) قصد المشاركة في الأنشطة (المنطوي، الخجول...)
- استنتج(ي) العلاقة بين نجاح عمليتي خلق التواصل وتخليق التواصل.



المقطع الرابع عشر: تدبير أنشطة كفيلة بإنماء كفايات مستعرضة لدى المتعلمين(ات)

1 المنتج المنتظر

1

- تحديد مفهوم الكفاية المستعرضة وأهمية تنميتها؛
- تعريف كفاية التعلم الذاتي لدى المتعلمين(ات)، واقتراح بطاقة تبين السبل الكفيلة بتنمية هذه الكفاية؛
- تعريف كفاية التواصل الفردي لدى المتعلمين(ات)، واقتراح بطاقة تبين السبل الكفيلة بتنمية هذه الكفاية؛
- تعريف كفاية التفكير المنهجي لدى المتعلمين(ات)، واقتراح بطاقة تبين السبل الكفيلة بتنمية هذه الكفاية؛
- تحديد المواد التي يمكن أن يتقاسم المدرس معها مهمة تنمية كل كفاية من هذه الكفايات، وتحديد

2 سياق الوضعية

2

تعتبر مواد الاجتماعيات الأكثر انفتاحا على الباقي المواد الدراسية، وتوجد بينها جسور تواصل وتقارب معرفي ومنهجي ووجداني مع اللغة العربية، الرياضيات، العلوم الطبيعية، الفلسفة، التربية الإسلامية... وبالتالي فإن مدرس الاجتماعيات يجد نفسه دوما بصدد الاشتغال مع متعلميه على كفايات ممتدة ومستعرضة بين جميع هذه المواد، الأمر الذي يتطلب تحديدها والعمل على انمائها.

3 الأسناد المقترحة

3

- وثائق رسمية أخرى وكتابات تربوية موثقة؛
- موارد متنوعة ومختلفة خاصة بالأساتذة المتدربين(ات).

4 التعليمات المقترحة

4

- حدد(ي) مفهوم الكفاية المستعرضة وأهمية تنميتها؛
- عرف(ي) كفاية التعلم الذاتي لدى المتعلمين(ات)، واقتراح بطاقة تبين السبل الكفيلة بتنمية هذه الكفاية؛
- عرف(ي) كفاية التواصل الفردي لدى المتعلمين(ات)، واقتراح بطاقة تبين السبل الكفيلة بتنمية هذه الكفاية؛
- عرف(ي) كفاية التفكير المنهجي لدى المتعلمين(ات)، واقتراح بطاقة تبين السبل الكفيلة بتنمية هذه الكفاية؛
- حدد(ي) المواد التي يمكن أن يتقاسم المدرس(ة) معها مهمة تنمية كل كفاية من هذه الكفايات، وحدد(ي) جوانب تفرد تدخل مدرس مادة الاجتماعيات على مستوى تنمية كل كفاية.

المقطع الخامس عشر: تحليل الممارسات التعليمية

المنتوج المنتظر

1

- تحديد مفهوم الممارسات الفصلية التي ينجزها المدرس(ة)؛
- جرد وتعريف أنواع الممارسات التي ينجزها المدرس(ة)؛
- تبيان أهمية تحليل المدرس للممارسات الفصلية على مستوى تدبير التعلمات؛
- تبيان أهمية تحليل المدرس(ة) لممارساته الفصلية على مستوى تدبير تقويمات (المراقبة المستمرة)؛
- وضع شبكة لمعايير الملاحظة الفصلية لنوعي الممارسة الفصلية (حصص التعليم وحصص تقويم المراقبة المستمرة)؛
- استثمار شبكة الملاحظة لتتبع التطور المهني من خلال مقارنة نشاطين فصلين:
 - نشاطين للتعليم
 - نشاطين للتقويم

سياق الوضعية

2

أثناء حصص التدريب كلفت من طرف زميل لك بتحليل ممارساته التعليمية الفصلية في ضوء شبكة ملاحظة سلمها لك الأستاذ المكون، بغية التمرن على استعمال الشبكة وفي نفس الوقت تقديمها لزميلك ليوقف عند مستوى أدائه ويتعرف الجوانب التي تحتاج بعضا من التعديل أو التصويب أو التطوير...

الأسناد المعتمدة

3

- وثائق رسمية وكتابات تربوية موثقة؛
- موارد متنوعة ومختلفة خاصة بالأساتذة المتدربين(ات).

التعليمات المقترحة

4

- حدد(ي) مفهوم الممارسات الفصلية التي ينجزها المدرس(ة)؛
- جرد(ي) وعرف أنواع الممارسات التي ينجزها المدرس(ة)؛
- تبيان(ي) أهمية تحليل المدرس(ة) لممارساته الفصلية على مستوى تدبير التعلمات؛
- تبيان(ي) أهمية تحليل المدرس(ة) لممارساته الفصلية على مستوى تدبير التقويمات (المراقبة المستمرة)؛
- ضع(ي) شبكة لمعايير الملاحظة الفصلية لنوعي الممارسة الفصلية (حصص التعليم وحصص تقويم المراقبة المستمرة)؛
- استثمار(ي) شبكة الملاحظة لتتبع التطور المهني من خلال مقارنة نشاطين فصلين:
 - نشاطين للتعليم
 - نشاطين للتقويم