

الجمهورية التونسية
وزارة التربية والتكوين

المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية
قسم الدراسات



تقييم عمل المدرّس

وحدة تكوينيّة

تأليف : عبد الرزاق عمار



الفهرس

العنوان	
القسم الأول من الوحدة: : معلومات عامة حول التقييم	
المقدمة.....	05
اكتشاف الموضوع: نشاط : معيش التقييم.....	06
المعارف المتعلقة بالموضوع : العلاقة بين المقيم والمقيم.....	07
المعارف المتعلقة بالموضوع : قراءة : المقيم والمقيم.....	08
اكتشاف الموضوع : استمارة : التصورات المختلفة للتقييم.....	09
المعارف المتعلقة بالموضوع : التقييم.....	11
التحكم في الموضوع : تمرين رقم 1.....	14
التحكم في الموضوع : تمرين رقم 2.....	15
أشغال مسيرة : فلسفات التقييم.....	17
القسم الثاني : أدوات التقييم	
اكتشاف الموضوع : نشاط.....	18
لمعارف المتعلقة بالموضوع : عناصر ملامح المدرس.....	21
اكتشاف الموضوع : نشاط : تجربة اتجاهات المدرس.....	21
المعارف المتعلقة بالموضوع : قياس الاتجاهات ، المميز الدلالي.....	22
التحكم في الموضوع : تمرين رقم 3.....	24
الأداة رقم 1 : تقرير ملاحظة فصل.....	24
الأداة رقم 2 : خاصيات الأستاذ.....	27
اكتشاف الموضوع: 1 ملاحظة.....	29
المعارف المتعلقة بالموضوع : الملاحظة.....	30
التحكم في الموضوع : تمرين رقم 4.....	34
التحكم في الموضوع : تمرين رقم 5 مع تطبيق الأداة 3.....	34
الأداة 3 : النموذج العام للتعليم الفعال.....	37
الأداة 4 : دراسة التفاعلات اللفظية (Flanders).....	38
اكتشاف الموضوع: نص : العلاقة البيداغوجية وجوانبها الوظيفية.....	39
المعارف المتعلقة بالموضوع العلاقة البيداغوجية وجوانبها الوظيفية.....	41
لتحكم في الموضوع : تمرين رقم 6.....	45
التحكم في الموضوع : تمرين رقم 7.....	46
الأداة 5 : الوظائف Landsheere et Bayer.....	49
الأداة 6 : الوظائف Landsheere et Bayer تكيف ابن فاطمة.....	50
لتحكم في الموضوع: وضعية-مشكل.....	51
اكتشاف الموضوع: نص: تعليم-تعلم ، التناقض في فعل التعلم.....	52
المعارف المتعلقة بالموضوع : العمليات التفاعلية اللفظية.....	53
التحكم في الموضوع: تمرين رقم 8.....	58
الأداة 7 : شبكة العمليات العرفانية.....	59
أداة 8 : شبكة طابا ، تعليم التكبير.....	60
تلخيص القسم الثاني. براديقما التعليم/ التعلم.....	62



القسم الثالث

63	اكتشاف الموضوع: كفايات المدرس
63	نشاط 1 : مفهوم الكفاية
64	نشاط 2 : نص : 10 كفايات جديدة للتدريس
65	المعارف المتعلقة بالموضوع : الكفايات، القدرات، مرجع كفايات المدرس
68	قراءة : القدرة على التعليم في القرن الواحد والعشرين
70	الأداة 9 : تنظيم وتنشيط وضعيات تعلم
72	الأداة 10 : تصميم آليات فارقية وتطويرها
74	الأداة 11 : شبكة الآلية الفارقية
76	الأداة 12 : تسيير تدرج التعلم
78	اكتشاف الموضوع: الوضعية المشكل ، نشاط : نص
79	المعارف المتعلقة بالموضوع : تقييم وضعية مشكل
82	التحكم في الموضوع : تمرين رقم 9
83	الأداة 13 : محكات تقييم وضعية مشكل
84	اكتشاف الموضوع: استمارة حول انتقال أثر التعلم
85	المعارف المتعلقة بالموضوع : سلوكات المعلم لتيسير انتقال أثر التعلم
87	المعارف المتعلقة بالموضوع : نص : انتقال أثر التعلم
88	الأداة 14 : دور المدرس في سياق انتقال أثر التعلم
89	التحكم في الموضوع : أشغال مسيرة
91	اكتشاف الموضوع: مقابلة التقييم ، النشاط ملاحظة وتحليل درس مصغر
93	المعارف المتعلقة بالموضوع : الدرس المصغر
94	المعارف المتعلقة بالموضوع : قراءة نص مقابلة التقييم السنوية
95	التحكم في الموضوع : تمرين تطبيق رقم 10
95	التحكم في الموضوع : الوضعية المشكل رقم 2
96	الأداة 15 : دليل القابلة
97	التقييم 1
99	التقييم 2
101	المعجم
103	الملحق
104	الأداة 16 : خاصيات مناخ ملائم لبناء المعارف
105	استراتيجيات التعلم
107	المراجع



القسم الأول من الوحدة

المدخل

تشتمل الوحدة على ثلاثة أقسام أساسية

خصص **القسم الأول** لمفهوم التقييم في معناه الواسع وهو يحيل على معيش التقييم والتصورات التي يحملها التلاميذ عن التقييم. وتسمح أهداف هذا القسم :

- بأن يعوا بكيفية تقييمهم حتى ينموا اتجاهها متعاطفا إزاء المقيم؛
- بأن يعوا بتصوراتهم للتقييم ويحددوا مفهوم التقييم بصفة علمية وموضوعية.

ويتناول **القسم الثاني** من الوحدة موضوع أدوات التقييم قبل العمل بالمقاربة بالكفايات. وفي هذه المرحلة من التكوين يكون المتكون الكهل مدعوا إلى:

- رسم ملامح المدرس باستعمال تقرير ملاحظة الفصل (ريان Ryan)
- استخدام شبكة فلاندارس Flanders لدراسة الفاعلات اللفظية بين المدرس والتلاميذ قصد تحليل العلاقة البيداغوجية؛
- استخدام شبكة لاندشير وبيار Landsheere et Bayer لدراسة وظائف التكوين والعلاقة التربوية.

أما **القسم الثالث** فهو يتناول تقييم كفايات المتفقد وهي كما يلي:

- أن يكون قادرا على تحليل وتقييم وضعية مشكل؛
- أن يكون قادرا على تصميم وتقييم آليات فارقية dispositifs de
- أن يكون قادرا على التصرف في تدرجات أنشطة التعلم؛
- أن يكون قادرا على تقييم تنظيم وضعيات تعلم وتنشيطها؛
- أن يكون قادرا ؛ تقييم سلوكات المعلم المتعلقة بانتقال أثر التعلم؛
- أن يكون قادرا على تقييم خاصيات المناخ الملائم لبناء المعارف.
- أن يكون قادرا على ملاحظة وتحليل درس مصغر micro-leçon ؛
- تقييم قدرة التلميذ المتفقد على مساعدة المعلم على تحليل ممارساته المهنية؛
- تقييم قدرة التلميذ على تسيير مقابلة مرافقة وتفقد؛



القسم الأول: معلومات عامة حول التقييم

كشف الموضوع
نشاط : تقييم ذاتي للمقيم

تعليمات

تبادلوا ملاحظاتكم حول الأسئلة الآتية ضمن فريق يضم 5 أو 6 أعضاء :
كيف يعيش المعلمون التقييم الذي يخضعون له ؟
صفوا بعض الأحداث الحرجة التي تعرضتم إليها في مواقف التقييم.
ما هي الحلول الواجب اتخاذها تفاديا لهذه الأحداث ؟
قولوا ماذا ينبغي أن يوحى التقييم للمعلمين.

لعبة أدوار : مشارك يلعب دور مدرس ومشارك آخر يلعب متفقد. بعد اللعبة يتم التعليق على اللعبة في ضوء الملاحظات التي تم تسجيلها.



العلاقة بين المقيم والمقيم

قام الفيلسوف مارتان بوبر Martin Buber بتحليل ثري للعلاقة بين شخصين: قد تأخذ هذه العلاقة بنية "أنا-هذا"، أو بنية بين-ذاتية intersubjective "أنا-أنت". فعلى صعيد التقويم، فإن البنية "أنا-هذا"، تحيل على أشكال تكسب الأشياء موضوعية، في حين أن البنية "أنا-أنت"، فإنها تجر "تأييدا" متبادلا لذاتيتين subjectivités. فإذا كان المعلم في اتساق مع شخصيته المتعددة وكان متقبلا لشخصية تلاميذه، فإن هؤلاء سيتشجعون ليصبحوا تدريجيا متقبلين لتعدد شخصياتهم وهو بنفسه سينتفع من ذلك بتوحد ناجح للمشاعر .

إن التقويم الذي يثمن التلاميذ يتطابق مع حالة عميقة قريبة الصلة من تلك التي يدعو إليها كانط Kant والتي يمكن صياغتها كما يلي : " تصرف كمقيم بحيث تجعل من المحتمل بالنسبة لكل تلميذ تطور إمكانيات قصوى في مجالات الثقافة و الإنجازات و التصورات المعدلة régulées والتحفيز كما هو الشأن بالنسبة إلى التعاون و الامتياز". وكذلك الشأن بالنسبة إلى المقيم والمعلم.

معيش التقويم

يعتبر موقف التقويم مقلقا نفسيا مهما الحالة التي يكون عليها المدرسون. إن هذا الموقف يثير من جديد ظروف الامتحانات التي مر بها الشخص خلال فترة المراهقة ، ثم إن الحكم الصادر يتعلق بشخص المدرس إذ أنه ينخرط بكلية في الفترة البيداغوجية المعيشة...إن القلق النفسي الذي يجتاح المدرس يتأتى من الخشية من الإخفاق وبالنسبة إلى المحنك من الخوف من الانحطاط. ففي حالة زيارة مفاجئة، فإن فترة الاضطراب التي تطول أو تقصر، تنتج من الخوف أن تعاينه السلطة وهو متلبس بهفوته. (بوسنيك، 1992، ص. 23).

الجوانب الموضوعية والذاتية للتقويم

لا يمكن للشخص أن يفلت من تصورات الذات. وقد حذرنا شوبنهاور بقوله " إن الكون ليس بالموضوع إلا بالنسبة لنظر المرء، إنه إدراك بالنسبة لشخص مدرك، وبكلمة أخرى ، إنه مجرد تصور" هل بإمكان المدرس أن يتحكم في تصورات إزاء تلاميذه ؟ وعليه أن يكون شجاعا وصبوراً من ناحية أخرى، و نتيجة لذلك فهو يطلق ذاتيته بحرية فتتصل بذواتهم subjectivités. وبالمثل، حين يتعرض إلى أشغالهم، يكون ملزماً للتصرف كمراقب ومصحح و أكثر من ذلك ك"حاكم" كما عليه أن يظهر كمرشد ومدرّب وموجه ودود. إنه لاختيار صعب !! وإنها لتعقدات مدعمة!!

التقويم كمساعدة للمدرسين

هناك نزعة في فرنسا اليوم وبصفة جديدة ترى أن على المقيم أن " يخلق و ... يجعل في متناول كل مدرس بنكا من المعطيات أي مجموعة من التمارين متمفصلة مع أهداف كل مرحلة ويكون المعلم حرا في استعمالها خلال السنة المدرسية.



المعارف الخاصة بالموضوع (2)

قراءة : علاقة المقيم بالمقيم

أين يكون جمال الحياة في المنظمات إذا كان على الأجورين أن يحترموا رؤسائهم وأن ينظروا إلى هذه الوظيفة على أنها ضرورية بالنسبة إليهم ؟ إن السخرية والكاريكاتور والاحتقار والانتقاد اللاذع هي بمثابة آليات دفاعية تكون أكثر حدة إذا تعلق الأمر بزميل قديم أو زميلة قديمة خرج أو خرجت من الصف والذي يصعد درجات السلم التراتبي بطريقة مشكوك فيها: طموح، ميل إلى ممارسة السلطة، ادعاء، سذاجة مجدد، رفض عمل الفصل ، الاستعانة بدعم في الشؤون الخاصة و تصرف حاذق فيها. إنه من الصعب بالنسبة لمدرس أو مدرسة الخروج من سجل ساخر أو انتقادي دون أن ينظر إليه على أنه جندي نشيط أو الأدهى متفقد أو متفقد في المستقبل. بالتأكيد قد نرى في هذا المتفقد أو هذه المتفقدة فردا جذابا من حيث أنه شخص. غير أن وظيفة التفقد لا تقنع الجمهور. كما لم يقتنع هذا الجمهور بإعادة تحديد الوظيفة بمعنى الإرشاد أو التنشيط.

ولكن السؤال الحق الذي يطرح نفسه هو: هل بالإمكان التخلي عن هذه الوظيفة . أميز اليوم وغدا أن دور المتفقد والمتفقدات يتحدد بصفة متكررة تبعا لتطور مهنة المدرس. إن دور السلطة المدرسية وخاصة دور المتفقدين ودور مديري المعاهد يتغير حتميا عندما تتطور مهنة المعلم نحو أكثر حرفية بالمعنى الأنقلو سكسوني (حرفة = مهنة).

للمدرس في الابتدائي ،اليوم، كراس شروط مدقق إذ يفرض عليه مخطط دراسة وتوقيت وإجراءات انضباط وكيفيات تقييم التلاميذ وكيفيات أخرى لإعلام الولدين، كما يفرض عليه كراس الشروط تكويننا أساسيا وآخر مستمرا مقننا يتصرف فيه مشغله. في مثل هذا النظام، تكون مسؤولية المدرسة أو المدرس الفردية محدودة كما هو الشأن بالنسبة لاستقلاليتها. كيف يمكن في مثل هذا النظام الاستغناء عن إدارات ترأب تنفيذ البرامج واحترام الإجراءات ؟ ويفضل المدرسون أن يكونوا مستقلين ومسؤولين، ليس لهم أن يقدموا حسابات إلا لضميرهم. غير أنهم يستمدون دخلهم ونفوذهم البيداغوجي من الدولة أو من منظمة . إنهم ليسوا بالحرفيين المستقلين، بل هم أعوان إدارة تقوم بعملها بمراقبتهم.

بيرانو 1992 Perrenoud مستخرج من Etrangler le dernier inspecteur

أسئلة

هي أسباب الآليات الدفاعية التي تنشأ إزاء المتفقد ؟
يضطلع المتفقد بدورين : دور المراقب ودور الإرشاد، هل بإمكانه أن يوفق بينهما ؟ وفي حالة الإجابة بالنفي، بماذا يشعر ؟



التصورات المختلفة للتقييم

اكتشاف الموضوع

نشاط : استمارة

من بين العشرين بندا، اختار 2 يبدو أن لي أكثر أهمية من غيرها (وهذا ما يعادل 3 درجات، ثم اختار 4 بنود جديرة بالاعتبار (درجتان لكل واحد منهما)، واختار 8 تبدو لي محايدة (0 لكل واحد منها)، ثم اختار 4 تبدو مشكوكا فيها (أنقص درجتين)، وأخيرا اختار 2 تبدو لي مرفوضة تماما (أنقص 3 درجات).

الرقم	البند	الدرجة
1.	التقييم هو توظيف عدة عوامل تقدير appréciation	
2.	التقييم هو ملاحظة المدرسين في موقف تعليم-تعلم	
3.	التقييم هو الخضوع بدون شفافة لقوانين التقييم	
4.	التقييم هو مقارنة النتائج المتحصل عليها بالأهداف المفروضة	
5.	التقييم هو مجازاة شخص في ضوء سلوكه	
6.	التقييم هو تعويض مفهوم الإخفاق بمفهوم الصعوبات الواجب تجاوزها	
7.	التقييم هو قياس توظيف معرفة نظرية أو مهارة كانتا موضوع تعليم	
8.	التقييم هو قبل كل شيء تواصل	
9.	التقييم هو القدرة على الانتظار ولو أدى ذلك إلى ضياع الوقت	
10.	التقييم هو موازنة doser الصعوبات	
11.	التقييم هو رفض التنافس "القاتل"	
12.	التقييم هو احترام الآخر في كينونته باعتبار الشخص في كليته وما يتفرد به	
13.	التقييم هو طلب رأي الآخرين حتى نأخذ بعين الاعتبار استعدادات المعلم وقدراته	
14.	التقييم هو ربط أداء شخص بما ينتظر منه في المجتمع	
15.	التقييم هو إعطاء المعلم الفرصة لدحض آراء مؤطريه	
16.	التقييم هو تلمين الهفوة كمرحلة ضرورية لمرحلة التكوين	
17.	التقييم هو القيام بموازنة bilan المهارات المكتسبة في نهاية فترة مرافقة	
18.	التقييم هو السماح للمدرسين المبتدئين بالارتقاء إلى الاستقلالية	
19.	التقييم هو استخدام السلطة التي نمتلكها لتدعيم استقلاليتنا الشخصية	
20.	التقييم هو عبارة عن تقييم ذاتي	

أضع أرقام البنود التي فرزتها في الإطار التالي، ألاحظ ميولاتي بالنظر إلى الدرجات التي تحصلت عليها في أطر التوزيع.

الدرجات

- التركيز على المقيم نفسه : 1، 3، 5، 9، 20.
- التركيز على علاقة المقيم évaluateur نحو المقيم : 2، 4، 7، 10، 19.
- التركيز على المقيم évalué : 6، 11، 12، 15، 17.
- التركيز على العلاقات بالمحيط : 8، 13، 14، 16، 18.



إطار توزيع البنود

البنود	الضارب
الأكثر أهمية	3
الجديرة بالاعتبار	2
المحايدة	0
المشكوك فيها	-2
الواجب إقصاؤها	-3

نتحصل على الدرجات بضرب البنود بالضوارب المتعلقة بسطور الإطار حيث وضعت.



المعارف الخاصة بالموضوع

التقييم

" إنه الفعل الذي بفضلله نصدر حكم " قيمة " jugement de valeur ينصب على موضوع (فرد، موقف، مشروع، الخ) في ضوء مقارنة سلسلتين من المعطيات :

- معطيات تتعلق بالوقائع والتي تتعلق في نفس الوقت بالموضوع الحقيقي الواجب تقييمه؛
- معطيات ذات الطابع المثالي idéal والتي تتعلق بالانتظارات والنوايا والمشاريع التي تنطبق على نفس الموضوع" (حاجي، ص. 25).

يسمي المؤلف المرجع الأمثل référent مجمل المعايير والمقاييس التي تستعمل كشبكة قراءة للموضوع الواجب تقييمه و المرجع المعايين référé الذي يستخلص من هذا الموضوع عبر هذه القراءة (الواقع).

شبكة قراءة	الواقع الملاحظ
نموذج المعلم الجيد الخصائص الأساسية أو مقاييس المعلم الجيد نشاط، فعالية، كفاءة الشخص الأمثل	المعلم الحقيقي جوانب السلوك للمعلم أو مؤشرات المعلم الجيد إنتاج ديدكتيكي، نجاح التلاميذ الشخص الملموس

إن عملية التقييم تتحدد بمفصلتين اثنتين :

- مفصلة بين المرجع الأمثل والمرجع المعايين، ذلك لأن التقييم يتمثل في إسناد قيمة لوضعية حقيقية في ضوء وضعية مرغوب فيها،

- مفصلة أخرى بين المرجع الأمثل والمرجع المعايين والحقائق والالذان يؤلفان في نهاية الأمر نموذجا مصغرا modèle réduit. ففي المثال السابق بنينا نموذجا أمثل ينطوي على نوايا دالة، في حين أن المرجع المعايين يتألف من مجموعة من مشاهدات تمثل الموضوع المقروء.
- وبما أن المقيم مدعو لإصدار أحكام، يحسن إذا التمييز بين مختلف أنواع الأحكام :
- حكم الملاحظ : إنه لبس قميصه،



- حكم الأمر عليك أن تلبس قميصك،
- حكم المقيم: ما أجمل قميصك

يوحي مذكور énoncé الملاحظة observatif ما أرى في حين أن مذكور الأمر prescriptif يقول ما يجب أن يكون عليه الواقع، أما مذكور التقييم énoncé évaluatif فيوحي بتقدير ما نرى . نفهم لماذا أن يتوقف مذكور التقييم في نفس الوقت على المذكور المفروض السابق له ويتضمن حكم الملاحظ. ينبغي أن ندرك شيئاً قبل تقييمه. وبكلمة أوجز فإن " الملاحظ هو وسيط يقول : هذا هو الواقع، وهذا ما يجب أن يكون عليه وهذا ما ينبغي أن نفكر فيه في ضوء هذا. l'observateur est un médiateur » qui dit : cela étant, et ceci devant être, voilà ce qu'il faut penser de cela à la lumière de ceci ، فالتقييم يعني اتخاذ موقف في ما يتعلق بقيمة موجود (حاجي، ص.29). إن تحديد التقييم كما حددناه أعلاه جاء ليثري تحديدات أخرى للتقييم.

التقييم القياس

- إن تقييم تحديد التقييم كقياس هو تاريخاً أقدم التحديدات. إننا نعرف تاريخياً أن تطور التقييم هو تطور القياس. وقد عرف برقار Berger المراحل الآتية :
- مرحلة الاختبار testing بين 1920 و 1940،
 - مرحلة فترة القياس : بناء أدوات قياس لمراقبة التكوين المهني الذي كانت الولايات المتحدة في حاجة إليه،
 - مرحلة التقييم التي تنصب على الأهداف وانعكاساته على السياسات التربوية.

إن من مساوئ التقييم القياس هو إقصاء ما لا يمكن قياسه.

التقييم كقياس تحقيق الأهداف

إن التقييم، بالنسبة لتيلر Tyler هو عبارة عن تقييم يسمح بتحديد الاتساق بين الأداء و الأهداف. وبمعنى آخر هل تحققت الأهداف ؟ إنه التقييم الذي طورته بيداغوجية الأهداف. غير أن عيب هذا التقييم أنه لا يتناول إلا نتائج التعلم ولا يتناول التمشيات العرفانية للتعلم processus cognitifs .

التقييم كحكم على العمليات العرفانية

إن التقييم هو إصدار حكم على العمليات. إنه تدخل خبير كما يقول حاجي (ص.32). إن عيب هذا التقييم حسب استوفلبيم Stufflebeam أن " هذا التقييم يحتفظ في نفس الوقت بأسرار المعطيات المأخوذة بعين الاعتبار والمقاييس التي استعملت لتقديرها" (نقله حاجي، نفس المرجع).

و يحدد استوفلبيم Stufflebeam التقييم في التربية " على أنه عملية تحديد أو تحصيل وتوفير المعلومات المفيدة التي تسمح بإصدار حكم على قرارات ممكنة" . إن مثل هذا التحديد ينطبق في نفس الوقت على تقييم التلاميذ والمدرسين.

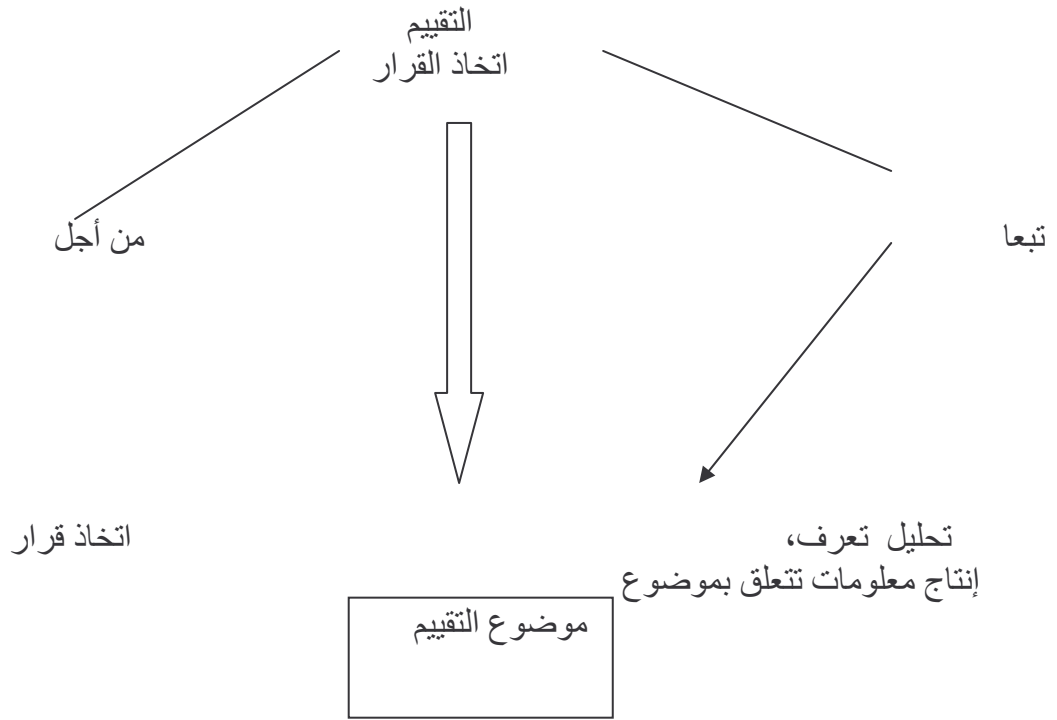
وبكلمة وجيزة، يوجد فرق بين التقييم والقياس. فالقياس : " هو إسناد عدد لموضوع أو لحدث تبعاً لقاعدة مقبولة " في حين أن التقييم يتضمن ظهور الكيفي . ويؤكد أردوانو وبرقار Ardoino et Berger أن لا



وجود لتقييم إلا حين " يظهر الكيفي في الكمي". إن المشكل الحقيقي بالنسبة للمقيم لا يتمثل في خلق منظومة وجيهة لإسناد الأعداد، بل في البت في دلالة الدرجة المسندة .

إذا كان القياس يتمثل في وسيلة جمع المعطيات، فإن التقييم يؤول هذه المعطيات. فالقياس والتقييم يؤلفان قطبي متصل.

التقييم بين التحليل واتخاذ القرار



التحكم في الموضوع (1)

تمرين تطبيقي رقم 1

الموضوع : تحديد التقييم

نص الموضوع :

أثر التحديد الآتي : التقييم هو عملية (1) بواسطتها نحدد (2)، ونحصل (3) ونقدم (4) معلومات (5) مفيدة (6) تسمح باتخاذ قرارات ممكنة (7). الإصلاح

- (1) عملية = نشاط مستمر
- (2) نحدد = نتعرف على معلومات وجيهة
- (3) نحصل = جمع وتحليل وقياس المعطيات
- (4) نقدم أو نوفر = تبليغ المعطيات
- (5) معطيات أو معلومات = الوقائع الواجب تأويلها
- (6) معلومات مفيدة = تتماشى مع محكات الواجهة critères de pertinence
- (7) قرارات ممكنة = أنشطة تعليم وتوجيه، الخ.

تمرين تطبيقي رقم 2

الموضوع : تصورات التقييم

التعليمة : ضع علامة على التصورات التي تسهم في تقييم جيد وذي جدوى.

نص الموضوع :

الرقم	البنود
21.	التقييم هو توظيف عدة عوامل تقدير appréciation
22.	التقييم هو ملاحظة المدرسين في موقف تعليم-تعلم
23.	التقييم هو الخضوع بدون شفقة لقوانين التقييم
24.	التقييم هو مقارنة النتائج المتحصل عليها بالأهداف المفروضة
25.	التقييم هو مجازاة شخص في ضوء سلوكه
26.	التقييم هو تعويض مفهوم الإخفاق بمفهوم الصعوبات الواجب تجاوزها
27.	التقييم هو قياس توظيف معرفة نظرية أو مهارة كانتا موضوع تعليم
28.	التقييم هو قبل كل شيء تواصل
29.	التقييم هو القدرة على الانتظار ولو أدى ذلك إلى ضياع الوقت
30.	التقييم هو موازنة doser الصعوبات
31.	التقييم هو رفض التنافس "القاتل"

الإصلاح

البنود المقترحة : 1، 2، 4، 6، 7، 8.



التحكم في الموضوع (1)

أشغال موجة (1)

الموضوع : دراسة النص أسفله

التنفيذ

سير الأشغال	مساعدة منهجية
التعرف على مختلف الفلسفات الواردة في النص مع بيان نوايا كل واحدة منها ونموذج اشتغالها وهدفها وصورتها الرمزية	عمل في فرق مع تقييم داخل الفريق بالاستعانة بالإصلاح

النص : فلسفات التقييم

(حاجي، les règles du jeu .صص.71-74)

تتضمن الفلسفات ما يحدث في فضاء النوايا المتعلقة بالتقييم . ونعني بالفلسفة التقييم اتخاذ موقف مسبق حول عملية التقييم نفسها. إنه تصور محدد لهذا النشاط. إن كل فلسفة تقييم تنتظم حول الإجابة : " لماذا يصلح التقييم؟"

يرى هيجل Hegel أن الفلسفة هي : " فهم الحاضر والواقع " . وتتمثل مهمتها في "تصور ما هو موجود". إن كل فلسفة من الفلسفات التي نأمل في التعرف عليها تتطابق إذا مع تصور خاص لواقع " التقييم ". إننا مدعون هنا إلى قراءة الممارسات. هل يمكن التمييز بين مجموعات فرعية sous-ensembles للممارسات التي تعبر عن " فهم " مميز كاف لمجموعة حتى تعزل وتميز عن المجموعات الأخرى ؟
Peut-on différencier des sous-ensembles de pratiques, exprimant une intelligence suffisamment caractéristique pour être isolée et distinguer des autres ?

يقدم أردوانو وبرقار إجابة أولى وحاسمة في ما يتعلق بالتمييز بين التقييم التخميني estimatif والتقييم التقديري appreciatif الذي يعطي الأولوية للكيفي..... ويبدو لنا أن التقييم التخميني جدير بأن يسمى بالتقييم. إنه قراءة الواقع الأقرب للقياس. ولكن الذي ينقص هي أداة القياس الملائمة. لذلك نقترح التحدث عن تمشي التقييم في غياب القياس évaluation par défaut de mesure. إننا نريد أن نزن، ولكن ليس لنا ميزان. النية هي التقدير " بصفة موضوعية " وتحديد بعض الخصائص " الموضوعية " للظاهرة

المأخوذة بعين الاعتبار.....إنه من الممكن التخمين بالقيام بالتجريب لتحديد قيمة طريقة بيداغوجية (...)
مثلا ، هل الطريقة تحسن نتائج التلاميذ ؟

ونتوجه في التقييم التقديري نحو كيفية تعطي الأولوية للنوعي. فالنية المهيمنة ليست البت في وزن الكائن l'être ، بل تحديد القيمة بالمعنى الدقيق. غير أن غموض العبارة حتى ولو لم تعد تعني القياس، وإنما



تعني المعيار الأمثل الذي يؤسس للكيف *qualité*، والذي تجعل له ثمنا، تبقى بصفة أن نمطين هامين من التمشيات يمكن أن يتطورا في إطار التقييم التقديري واللذان يتطابقان مع فلسفتين مميزتين.

ففي التقييم التقديري المصحوب بنموذج محدد مسبقا *l'évaluation appréciative avec modèle prédéterminé*، فإن المرجع الأمثل قد بني قبل جمع المعلومات. إنه يوجه من جهة إلى أخرى إلى قراءة الواقع. و يقتصر التقييم على البحث عن العلامات *signes* التي تسمح بالقول كيف يتموقع الموضوع بالنسبة إلى المرجع الأمثل. هكذا الشأن عادة في تقييم الأعوان (...) إن ملامح كل مدرس (...) يقارن بملامح نموذج *profil type* للتقييم النهائي. (...) إن مبدأ التمشي يبقى دائما نفسه: تقدير خاصيات شخص أو شيء بموقعته بالنسبة لمقاييس هدف *critères cibles*. وهكذا فإن التقييم المقياسي، الذي يعد النموذج للتقييم التقديري مع نموذج محدد مسبقا، يتطابق مع مشروع وصف الكائن في ضوء ما يجب أن يكون عليه الكائن *le devoir-être* المحدد مسبقا. وهكذا الشأن في التقييم التعديلي، فإن هذا التقييم الذي يستهدف أساسا تسهيل التعلم، يتضمن بناء نموذج لاشتغال عرفاني جيد، ضروري في نفس الوقت لتوجيه النشاط الديداكتيكي وتقييم نشاط المتعلمين. فالصورة الرمزية لم تعد كما هو الشأن في مثال التقييم السابق صورة الخبير قادر على أن يقرأ الحقيقة بتخمين وزنها *soupeser*، بل صورة الحاكم *juge* قادر على أن يقدر تبعا للوحة القوانين *table des lois*

وأخيرا فإن التقييم التقديري بدون نموذج محدد مسبقا فهو يعبر عن فلسفة ثالثة للتقييم الذي يرى في التأويل دلالة. تتطابق هذه اللعبة من التقييم مع ما يسميه أردوانو وبرقار التساؤل المنصب على الدلالة. ويعني تقييم شخص غير مهني *non professionnel* البحث عن مميزاته وبناء ملامحه دون الالتجاء لمرجع يسمح بإدراك الشخص في تفرد يصعب تبسيطه *singularité irréductible*. ففي *Les Conquistadors* يؤكد مالرو *Malraux* أن *juger* يعني، بكل بداهة، أننا لا نفهم، ولو كنا نفهم ما كنا أصدرنا حكما. فنية الفهم تؤدي إلى تأويل الواقع في تعقده وتعدد جوانبه.



التقييم التقديري appreciative	التقييم التخميني estimatif	
التقييم دون نموذج محدد مسبقا استخراج الدلالة من ممارسة بناء مرجع متعدد الأبعاد يسمح بالتفكير فيها	التقييم في غياب القياس Evaluation par défaut de mesure الوزن في حين لا نمتلك الميزان التوجه نحو الكمي	التمشيّات
التأويل قراءة دلالة الكائن مثال : تقييم شخص	التقدير قراءة قيمة الكائن مثال: تقييم مدرس	النوايا القياس قراءة وزن الكائن بالتخمين مثال: تقييم طريقة بيداغوجية
فهم الكائن في أبعاده المتعددة كلام تأويلي	إصدار حكم يتعلق بكائن Juger l'être في ضوء ما يجب أن يكون عليه كلام تقديري	نماذج الاشتغال (القصد) إدراك الواقع بتخمينه كلام موضوعي
الفيلسوف	الحاكم	الصورة الرمزية الخبير



القسم الثاني : أدوات التقييم

اكتشاف الموضوع

النشاط :

ما هي سمات الشخصية التي تجول بخاطرك عندما أقوال " معلم ممتاز " استثمار إنتاج التلاميذ المتفكرين ودعوتهم إلى مناقشة التصورات المتباينة للمعلم الممتاز والتي قدمها المستجوبون.

المعارف الخاصة بالموضوع

عناصر ملامح المدرس

نعثر على عدد من الأحكام تتعلق بالمدرس الجيد :

- ✚ حصول التلاميذ على نتائج جيدة،
- ✚ له تأثير فعال على النمو الذهني للتلاميذ وتفتح شخصياتهم،
- ✚ إشعاع على المدرسة،
- ✚ النفوذ الذي يمارسه (انضباط الفصل، مراقبة عمل التلاميذ، إثارة التلاميذ،
- ✚ القدرة على ربط علاقة جيدة مع التلاميذ،
- ✚ القدرة على تحقيق الأهداف التربوية النوعية،
- ✚ القدرة على التأقلم في الوضعيات التربوية باستعمال الحلول الملائمة،
- ✚ القدرة على استغلال مفيد لخبرته المهنية،
- ✚ القدرة على بعث الحيوية في فصله،
- ✚ القدرة على تشريك التلاميذ،
- ✚ القدرة على التواصل السهل في الفصل، الخ.

يرجع التباين في تصور المدرس الجيد إلى منظومة القيم التي يرجع إليها، كما يحيل هذا التباين على مجموعة الانتظارات التي تتولد عن هذه القيم. ويقول بوستيك في هذا المضمرة (ص.15) : " إذا كانت مقاييس المدرس الجيد غير واضحة المعالم، فذلك لأن كل واحد يحمل في نفسه نموذج مدرس ، ولید خبرته كتلميذ" .

والمهم أن الملاحظ في حاجة إلى معرفة ما يلاحظ وكيف يقوم بهذه الملاحظة. ويتمثل الأمر في تحديد المجالات التي ستكون موضوع ملاحظة وتحليل المعطيات المستقاة. قد يكون أحد المجالات السلوك الشامل الذي يكشف عن شخصيته. ويكتب فرايس Fraisse في هذا الشأن أن : " عالم النفس يجد نفسه إزاء سلوكيات تنبئ شخصية الفرد عن دلالتها الكاملة، غير أن الجوانب الذاتية والموضوعية والدلالات الواعية والدلالات التي يعيشها الفرد تتداخل في هذه الشخصية (1963).

بحوث ريانس Ryans (1960)



- ضبط الباحث في بحث متسع ثلاثة أهداف :
- التعرف على اسكيمات سلوكيات تقع في الفصل،
 - التعرف على المواقف والخصائص النفسية والوجدانية التي قد تميز المدرسين،
 - وضع أدوات ورق-قلم لتقدير estimation بعض اسكيمات السلوك.

وسنقدم دراسته حول مواقف وسلوكيات المدرسين والتلاميذ. استخراج الباحث من هذه الدراسة ثلاثة عوامل أساسية لسلوكيات المدرسين، موضوع البحث.

العوامل التي تنبثق عنها سلوكيات المدرسين

العامل الأول

يشير إلى ميولات الأستاذ إلى التفهم وربط علاقات ديمقراطية (والعكس : الصلابة، البعد الاجتماعي، الأطوقراطية). ويوصف الأستاذ على أنه ودود، متفهم، عادل، جذاب sympathique عندما يحصل في هذا العامل على درجات عالية.

العامل الثاني

يبين هذا العامل ميولات الأستاذ إلى الجد في العمل والعمل الممنهج (وضده : غير منظم، مهمل négligé) في تسيير الفصل. ويوصف سلوكه بكونه مسؤولاً ومراقباً لنفسه ومتماسكاً ومنظماً.

العامل الثالث

يحيل هذا العامل على سلوكيات التلاميذ الملاحظين (بفتح الحاء) ويتضمن أيضاً المشاركة ونشاط التلاميذ المراقبين والعكس (انعدام النشاط apathie والتبعية ونقص في مراقبة التلاميذ). إن المعلم الذي يساعد تلاميذه يشجعهم ويستحثهم ويراقبهم هو الذي يحصل على درجات عالية على هذا المقياس من التقييم.

العامل الرابع

يتعلق هذا العامل بالحيوية والتحمس والجاهزية وكذلك الحساسية sensibilité والاندفاع impulsivité.

العامل الخامس

يحيل هذا العامل على الطرافة وقابلية التكيف وانفتاح الذهن والقدرة على الإثارة. (والعكس : سلوك منطفي terne ومتصلب ونمطي stéréotypé).

العامل السادس

يتعلق هذا العامل على الخصائص الشخصية (سحر شخصي charme ويدخل السرور وميزة الممثل).

نتائج بحوث

كشف البحث على أن العوامل II ; IV ; V ; II ترتبط بمعامل ارتباط عال ، في حين أن العامل III المتعلق بسلوك التلاميذ لا يرتبط إلا ارتباطاً ضعيفاً بمعظم العوامل الأخرى، ما عدا المعامل II (معامل الارتباط = 60). والمعامل I الذي يبدو مستقلاً عن العوامل الأخرى.

عائلات السلوكيات



بحث ريانس عن عائلات سلوكيات مشتركة عند المعلمين والأساتذة فوجد أن :
X0 يطلق على التفهم والجاهزية والانفتاح على الغير (وعلى عكس ذلك : الأنوية والمسافة الاجتماعية) للمعلم.

Y0 يضير إلى كيف الطريقة وحس مسؤولية المعلم (وعلى العكس: أن يكون مهملاً وغير منظم)
Z0 يكشف عن خصال الطرافة والإبداعية فى النشاط (وضده : السلوك المنطقي والروتيني).

نتائج البحوث

(1) كشفت دراسة الارتباطات للباحث أن الارتباطات بين هذه العائلات مع بعضها البعض وبين سلوكيات التلاميذ هي أدنى لدى الأساتذة منها لدى المعلمين.

(2) ثم إن المقارنة تبعا للسن تبين أن المدرسين الذين تجاوزوا الخمسين سنة يحصلون على درجات أقل من المدرسين الشبان في عائلتي السلوك X0 ; Z0.

(3) ومن جهة أخرى، فإن نساء المرحلة الثانوية فهن يحصلن على درجات أرفع من درجات الرجال فيما يتعلق بالانفتاح على الغير والجاهزية والممارسات الديمقراطية والاتجاه النفسي المتسامح
permissive



اكتشاف الموضوع

نشاط : مناقشة نتائج تجربة موضوعها اتجاهات المنشطين إزاء الأطفال

تجربة حول اتجاهات القادة

قام لوين ومبيت ووايت Lewin, Lippit et White في أواخر الثلاثينيات بتجربة قصد تحديد انعكاسات ثلاثة أساليب قيادية على سلوك الجماعة. لتحقيق هذا الهدف، جعل أنماط قيادات مختلفة على رأس مجموعات أطفال سنهم عشر سنوات كانوا يتعاطون ضمنها أنشطة ترفيهية كنقش خبزات من الصابون وتزيين جدران بلوحات وتجميع نماذج من الطائرات؛ وكان كل الأطفال ينتمون إلى نفس الوسط الاقتصادي.

وكانت مدة القيادة في كل مجموعة لا تتجاوز ستة أسابيع بالنسبة للمنشطين المنتدبين.. ونظرا لأسلوبهم الخاص (سلطوية، ديمقراطية، لا تسييرية) فإنهم مارسوا طرق إشراف مختلفة. تمت ملاحظة سلوك الأطفال بحضور كل واحد من هؤلاء القادة. وبالإضافة إلى ذلك، طرحت أسئلة على الأطفال في ما يتعلق بهؤلاء المنشطين كما طرحت أسئلة على الأولياء لتحديد هل أن تسببت مختلف أساليب القيادة في انعكاسات على سلوك الأطفال وأي هذه الأساليب كان لها تأثير على الأطفال. وهذا ما كشفت عنه هذه التجربة :

عندما يغادر القائد الديمقراطي القاعة وقتيا، فإن الأطفال كانوا يواصلون عملهم، ولكنهم كانوا ينقطعون عنه لما يتغيب القائد الأطوقراطي.

ورغم أن كلا من القائدين الأطوقراطي والديمقراطي قد تحصلا على مردود جيد، فإن تطبيق طريقة ديمقراطية قد استثارت أكثر متعة وأكثر روح مبادرة كما تسببت في أكثر ابتهاج وتسليه لدى المشاركين. وكان القيم الذي مارس اللاتسيير قد منح الأطفال حرية زائدة، فكانوا يقضون أكثر وقت في اللعب بالنسبة لما كانوا يفعلونه مع القائد الديمقراطي أو القائد الأطوقراطي، مما أثر سلبا في مردودهم. شجع القائد الديمقراطي على أكثر خلق وتفكير وطرافة مما فعله القائدان الآخران.

وشجعت القيادة اللاتسييرية على ظهور قادة غير رسميين. وبكلمة وجيزة، فإن القائد الأطوقراطي يقول لرؤسائه: "افعلوا ما أقول" ويقول الديمقراطي يقول: "لنعمل معا" و يقول القائد اللامسيير: "اعملوا وحدكم دون ان تلقوا علي أسئلة".

أسئلة

- ما هي أسباب المردود الضعيف الملاحظ في المجموعة التي يقودها اللامسيير ؟
- ما هي أسباب العدوانية التي ظهرت في المجموعة التي يقودها القائد الأطوقراطي ؟
- ما هي انعكاسات الاتجاه السلطوي على تسيير اجتماع ؟

الطريقة : العمل والتفكير في مجموعات صغيرة ثم في المجموعة الكبيرة



المعارف المتعلقة بالموضوع

différenciateur sémantique : المميز الدلالي

قبل التعرض إلى المميز الدلالي، يحسن بنا تحديد مفهومي الاتجاه والقيمة.

(1) التحيد **الاتجاه**

هو الاستعداد للاستجابة بصفة إيجابية أو سلبية لشخص أو موضوع أو إلى مجموعة من الأشخاص أو المواضيع. تنصب الاتجاهات على موضوع (شخص أو أشياء)، وهي ذات طابع تقييمي وتكون نسبياً ثابتة (الاتجاه من التلميذ مثلاً)

القيمة

هي فكرة نحملها في ما يتعلق بما هو رديء أو جيد أو فكرة نكونها عن أهمية نسبها للأشياء والأشخاص وأحداث حياتنا (القيم المتعلقة بالتعليم أو التربية). إن القيم هي عبارة عن معايير أو مقاييس أو توجهات كيف يتصرف الأشخاص إزاء اختيارات جاهزة لديهم.

(2) تكوين الاتجاهات والقيم

تكتسب الاتجاهات والقيم بالتعلم ويتغير مسار اكتسابها طول الحياة. وهي تتحدد تحت تأثير العلاقات التي نربطها مع الآخرين، كما تحددها التربية والحاجات والمعتقدات والإيمان والمشاكل التي نواجهها والثقافة بصفة عامة. تعطي القيم والاتجاهات وجهة للحياة وتسمح للأفراد بتحقيق ذواتهم. ويجد الأشخاص من قبل المجتمع تأييداً اجتماعياً لاتجاهاتهم وقيمهم.

(3) قياس الاتجاهات

المقياس التقييمي للمميز الدلالي : أزقود وصحبه (1957) différenciateur sémantique
يهدف المقياس التقييمي للمميز الدلالي تحديد الدلالة التي يمنحها الشخص لموضوع، وهذا ما يطلق عليه قيمة الدلالة المضغفة connotatif (أن تعني العبارة الموضوع وبعض أوصافه). ويبدو من خلال نتائج البحوث التي قام بها المؤلفون، أن الناس ينظرون إلى الأشياء في ضوء ثلاثة أبعاد أو عوامل. أو هذه العوامل هو التقييم (سلبي-إيجابي)، أما العامل الثاني فيتمثل في النشاط activité (غير نشيط-نشط)؛ وأخيراً، فإن العامل الثالث فهو عامل القوة (ضعيف-قوي). وبما أن بعد التقييم يتقاطع مع مع الاتجاه، أصبح من الوجهة تطويع المميز الدلالي لقياس الاتجاهات؛ لذلك لا نحفظ إلا بعد التقييم.

يتمثل المقياس التقييمي للمميز الدلالي في مجموعة من المقاييس المؤلفة من صفات متضادة، عادة ما يتألف المقياس من سبعة نقاط من -3 إلى +3. ويكون مجموع النقاط إزاء الموضوع هو جملة أو معدل التقييمات على المقاييس الثنائية الأقطاب. ومن الجدير بالملاحظة، أن يطلق المميز الدلالي على كل أداة قياس الاتجاهات المعد على أساس المقياس الفرعي التقييمي للمميز الدلالي.





التحكم في الموضوع تمرين تطبيق رقم 3 الموضوع :

قيس اتجاهات المدرس بواسطة شبكة تستهدف قيس خاصيات المدرس.

صندوق الأدوات

الأداة رقم 1

أ- العرض

العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
تقرير ملاحظة فصل	دراسة خاصيات التلاميذ والمدرس	تقييم سلوكيات التلاميذ وسلوكيات المدرس أثناء التعليم-التعلم	.

ب. توضيح :

قيم مثلا سلوك التلميذ بوضع الدرجة التي تقيس سلوك المفحوص في دائرة. فإذا كان تلميذ غير نشيط* تماما في بند 1، اجعل 1 في دائرة، وعلى العكس من ذلك، ضع 7 في دائرة. وهكذا تفعل بالنسبة للمدرس ويكون العدد الإجمالي جملة الدرجات المتحصل عليها في الأسئلة الأربعة الأولى بالنسبة للتلاميذ بالنسبة للتلاميذ: تحصل تلميذ في الأسئلة الأربعة على 5، و6 و7 و5 فمعدل درجته هو $5.5 = \frac{2}{4+7+6+5}$ ؛ إنه تلميذ جيد. وكذلك الشأن بالنسبة للمدرس

*يمكن أن تلاحظ في الفصل أكثر من تلميذ غير نشيط، سجل إذا التكرارات.

تقرير ملاحظة فصل

دراسة خاصيات التلاميذ والمدرس

سلوك التلاميذ			
1. غير نشيط	1 2 3 4 5 6 7	حي، يقظ	
2. معرقل	1 2 3 4 5 6 7	مسؤول	
3. غير متحقق	1 2 3 4 5 6 7	واثق من نفسه	
4. تبعي	1 2 3 4 5 6 7	مبادر	
سلوك الأستاذ			
5. غير منصف	1 2 3 4 5 6 7	عادل	
6. أوطو قراطي	1 2 3 4 5 6 7	ديمقراطي	
7. متباعد distant	1 2 3 4 5 6 7	جاهز disponible	
8. غير متفهم	1 2 3 4 5 6 7	متفهم	
9. شديد	1 2 3 4 5 6 7	ودود	



10	منطقي، حزين	1 2 3 4 5 6 7	قادر على الإثارة
11	منمط stéréotypé	1 2 3 4 5 6 7	طريف
12	غير نشيط	1 2 3 4 5 6 7	حي
13	غير بارز effacé	1 2 3 4 5 6 7	ساحر
14	يتجنب الصعوبات	1 2 3 4 5 6 7	مسؤول
15	غير جدي	1 2 3 4 5 6 7	جدي
16	قابل للاستثارة	1 2 3 4 5 6 7	رصين posé
17	قليل الثقة بالنفس	1 2 3 4 5 6 7	يثق ب
18	غير منظم	1 2 3 4 5 6 7	منهجي
19	صلب inflexible	1 2 3 4 5 6 7	قادر على التكيف
20	متشائم	1 2 3 4 5 6 7	متفائل
21	غير ناضج	1 2 3 4 5 6 7	ناضج
22	ضيق الذهن	1 2 3 4 5 6 7	مفتح الذهن

(مرجع) - أمثلة: (يستخدم مع تقرير ملاحظة الفصل)

سلوكات التبعية

سلوك التلميذ	
(1) التابع	(1) المستقل
(2) يعتمد على الأستاذ من أجل توجهات ظاهرة	(2) يقدم آراء واقتراحات
(3) يظهر قليلا من الاستعدادات لحل مشاكل	(3) يظهر أن له موارد جمة
(4) غير قادر على التصرف حينما يدعى لأخذ مبادرة	(4) يسير بتلقائية
(5) لا يميل كثيرا إلى لتقبل مسؤولية	يضطلع بمسؤوليات دون تهرب

سلوكات الأستاذ

سلوكات أوطوقراطية- ديمقراطية

(1) أوطوقراطي	(1) ديمقراطي
(2) يعطي أمرا في كل خطوة	(2) يوجه التلميذ دون أن يكون سلطويا
(3) غير متسامح إزاء أفكار التلاميذ	(3) يتبادل الأفكار مع التلاميذ
(4) سلطوي عندما يعطي أوامر، ينبغي أن تنفذ أوامره فوراً	(4) يطلب آراء التلاميذ
(5) يقطع على التلاميذ الكلمة رغم أن المناقشة غير خارجة عن الموضوع	(5) يشجع التلاميذ على اتخاذ قرارات بأنفسهم
(6) هو يسير بدل أن يشارك	(6) يشارك التلاميذ في أنشطتهم



متباعد اجتماعيا distant - جاهز	
(1) متنبس raide ورسمي في علاقاته مع التلاميذ	(1) سهل الاقتراب منه بالنسبة لكل التلاميذ
(2) منعزل، وفي حالة انسحاب بالنسبة لنشاط الفصل	(2) يشارك في نشاط الفصل
(3) متعال إزاء التلاميذ	(3) يستجيب للمطالب المعقولة و/ أو الأسئلة.
(4) لا يهتم إلا بالروتين والمواضيع المطروقة	(4) يرغب في بذل الجهود
(5) يسمى التلميذ بعبارة "هذا الطفل"	(5) هو واع بالصعوبات الفردية

سلوك نمط - stérotypé - طريف	
(1) نمط	(1) طريف
(2) يستخدم إجراءات روتينية	(2) يستخدم إجراءات تبدو لها طريفة ووحيدة نسبيا دعما للتعليم
(3) لا يتخلى عن طريقة ليغتتم الفرص يتيحها سؤال أو وضعية مناسبة	(3) ستعمل مواد جديدة وطرقا جديدة
(4) تقديم يفتقر إلى التخيل imagination	(4) يبدو أنه موهوب بخيال واسع وقادر على تقديم مسألة أو وضعية
(5) تنقصه الموارد للإجابة عن أسئلة أو لتقديم توضيحات	(5) يتمتع بموارد جمة لإجابة على الأسئلة: وسائل توضيح متعددة ملائمة ومقبولة



صندوق الأدوات

الأداة رقم 2

أ- العرض

العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
خاصيات المدرسين حسب ريانز	قيس السلوكيات المجدية للمدرس	سلوكات المدرس أثناء التعليم-التعلم	ضع علامة X. أمام السلوك الملاحظ وقارن السلوكيات المجدية بالسلوكيات غير المجدية

خاصيات الأساتذة (ريانز)

العلامة	البند	العلامة	البند
	1. حي، متحمس		غير نشيط، حزين، يبدو قلقاً
	2. يهتم بالتلاميذ وأنشطة الفصل		يبدو أنه لا يعير أي اهتمام إلى التلاميذ وأنشطة الفصل
	3. مرح، متفائل		هبوط نفسي، متشائم ويبدو ميئساً
	4. يتحكم في نفسه، لا يضطرب بسهولة		يغضب ويضطرب بسهولة
	5. يحب الفذلكة وله روح النكتة		حدية مبالغ فيها، جد منشغل ليفسح المجال لروح النكتة
	6. يعترف بأخطائه ويتقبلها		غير واع بأخطائه ولا يتقبلها
	7. أمين، عادل وموضوعي في ما يتعلق بمعاملة التلاميذ		عديم الاستقامة وغير عادل فيما يتعلق بالتلاميذ
	8. هو صبور		غير صبور
	9. يبدي التفهم والتعاطف sympathy في عمله ومع التلاميذ		جاف sec مع التلاميذ ولجا إلى السخرية وتفتقر علاقته إلى التعاطف
	10. ودود ولطيف في علاقاته مع التلاميذ		بعد اجتماعي في علاقاته مع التلاميذ
	11. يساعد التلاميذ في مشاكلهم الشخصية والمدرسية معا		يبدو أنه غير واع بمشاكل وحاجات التلاميذ
	12. يحث على بذل المجهود ويشجع العمل الجيد		لا يشكر التلاميذ و ينتقد ويظهر صرامة مبالغ فيها
	13. يعترف بجهود التلاميذ		يشكك في دوافع التلاميذ
	14. يتنبأ بردود فعل الغير في السياقات الاجتماعية		لا يتنبأ بردود فعل الآخرين في السياقات الاجتماعية
	15. يشجع التلاميذ على السعي بطريقة أفضل		لا يبذل أي مجهود لتشجيع التلاميذ على القيام بشيء أحسن
	16. عمل الفصل جد منظم وممنهج		يعمل بدون مخطط وينقصه النظام
	18. طريقة مرنة داخل مخطط		طريقة متصلبة ويعجز عن الخروج عن المخطط
	19. يقرأ حساب احتياجات كل تلميذ		لا ينجح في اتخاذ إجراءات حسب فوارق وحاجات كل تلميذ
	20. يستثير التلاميذ بمواد وتقنيات مثيرة للاهتمام وطريقة		يستعمل مواد وتقنيات تعليم لا تثير الاهتمام
	21. يبرهن ويفسر بوضوح بكيفية تطبيقية		البرهانات والتفسيرات غير واضحة والقيام بها دون المتوسط



22. يعطي توجيهات واضحة بدقة	التوجيهات ناقصة و غير دقيقة vagues
23. يشجع التلاميذ على حل مشاكلهم الشخصية وتقدير إنجازهم	لا ينجح في إعطاء الفرصة للتلاميذ لا لحل مشاكلهم ولا لتقدير عملهم
22. يضمن انضباط التلاميذ بهدوء ونبل وبصفة إيجابية	لا ينفك يوبخ التلاميذ ويجعلهم سخرية بالالجوء على عقوبات قاسية أو لا دلالة لها
24. يساعد بصفة تلقائية	مساعدته إخفاق ويقدم إرشادات على مضض
25. يتنبأ ويسعى في حل المشاكل الممكنة	عاجز عن التنبؤ وحل الصعوبات الممكنة

ب. توضيح :

لفترض أنك لاحظت أن المدرس غير صبور وأنه جدي بصفة مبالغة فيها وأنه جاف ومتباعد عن التلاميذ فهذا من شأنه لا يساعد على خلق مناخ ملائم للتعلم.

طبق شبكات ريانز لوضع ملامح المعلم
لاحظ نشاط الفصل بواسطة شبكة ملاحظة الفصل لريانز



اكتشاف الموضوع : الملاحظة

نشاط التعلم : ملاحظة وتقييم أدوار أعضاء مجموعة

نعد أن شاركت في مناقشة جماعية، صنف المشاركين تنازليا بتسجيل من يلعب في أكثر الأحيان الأدوار الآتية (انظر أسفله) وقارن ملاحظتك بملاحظات الملاحظين الآخرين .

الأدوار المضطلع بها رقم المشاركين	الأدوار المركزة على مهمة المجموعة*	ادوار التضامن	الأدوار الفردية
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

انظر أسفله تحديد مختلف الأدوار

الأدوار المضطلع بها

الأدوار المتعلقة بالمهمة :

يدلي بأفكار، باحث، سبر آراء، يقدم معلومات، يعبر عن آراء، مفكر، موجه، مقيم، ناقد، محرض، مختص في الإجراءات، مقرر.

أدور التضامن

يظهر تضامنا، يخفض التوتر، يوافق، لا يوافق، يعبر عن توتره، يقدم اقتراحات، يطلب اقتراحات، يبحث عن المعلومة، يطلب الإدلاء بالرأي

الأدوار الفردية

عدواني، معطل، محب للصيت، مركز على ذاته، مهيم، محامي المصالح الخاصة.



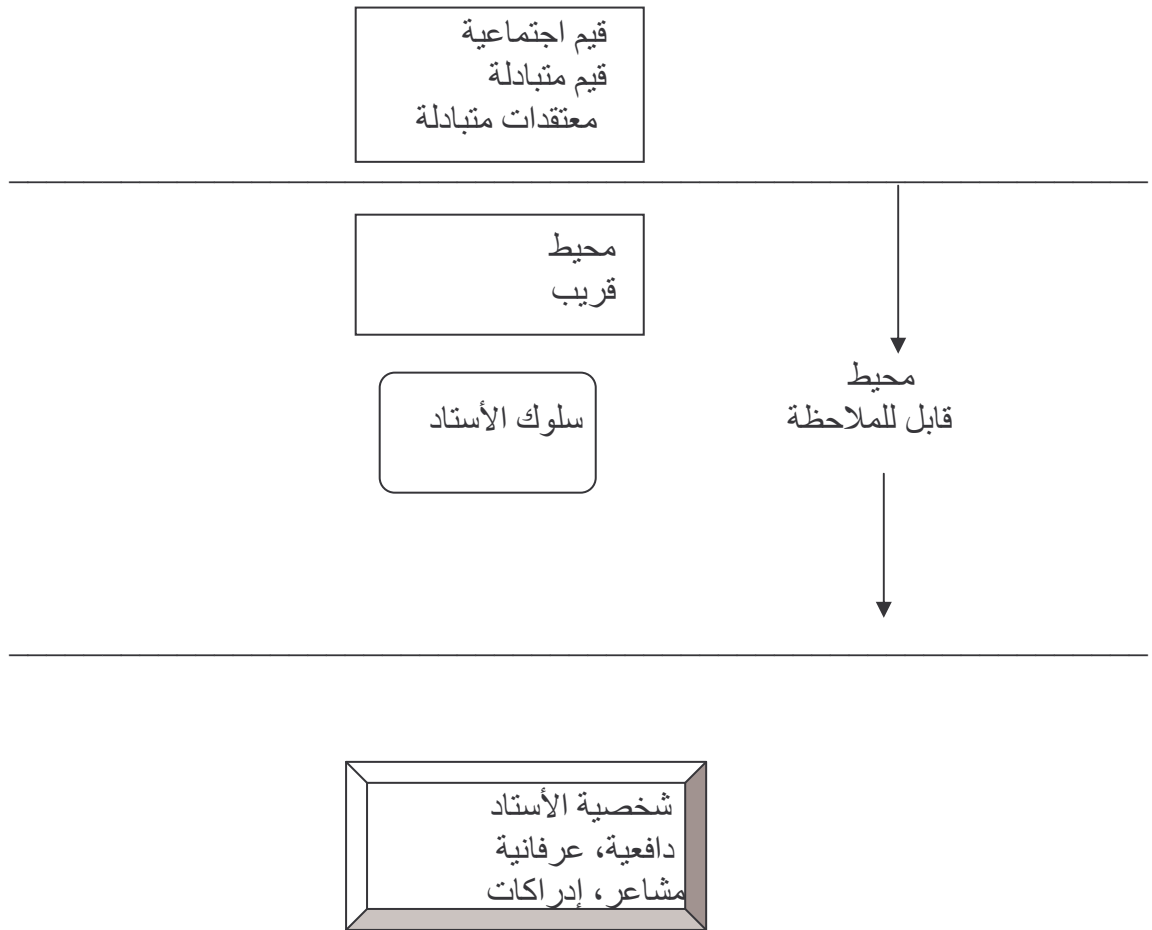
الملاحظة

الملاحظة هو " الفعل المتمثل في تسليط الانتباه الدقيق والمنهجي على موضوع دراسة قصد معاينة وقائع خاصة تسمح بتعرف أفضل. " (ليجنذر(1993) Legendre. ويرى بوستيك ودي كتال (1988) أنه يمكن لملاحظة أن تكون في نفس الوقت عملية واستعداد للتطوير.

إن الملاحظة هي أداة ثمينة تسمح بجمع المعلومات المتعلقة بممارسة مهنة المدرسين. وبالفعل، إنها ضرورية لتحسين تعليمهم وتغيير مواقفهم كما تسمح لهم بالتقييم تحقيقا للترقية.

لا يمكن ملاحظة سير أنشطة التعلم وسلوك المعلمين والتلاميذ دون الرجوع إلى براديقم أو اسكيمة عامة schéma بحث. فحينما نختار براديقم، نركز على المتغيرات التي نحن بصد د درسها والعلاقات التي نروم استخراجها. إن العقد، يقول بوستيك هو : " نوع من العقود يتضمن الالتزام ببرنامج بحث (ص.41).

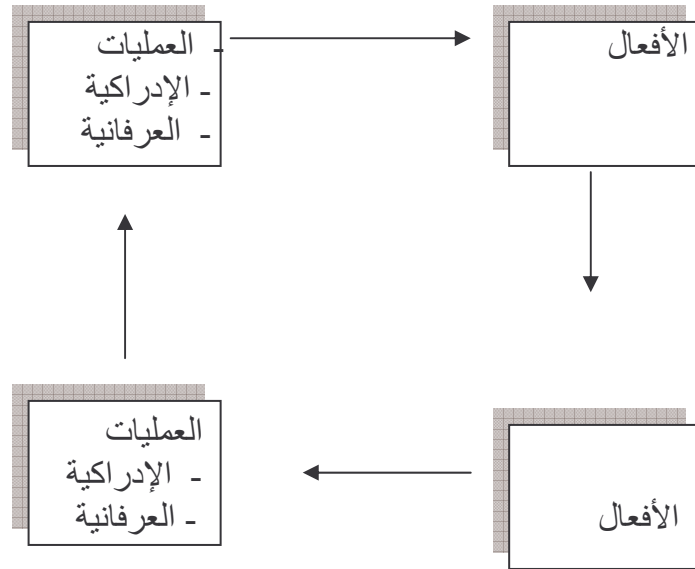
ترسيمة schéma متغيرات قابلة للبحث فيها



ما هي الجوانب التي يمكن للمدرس ملاحظتها ؟

يرى روزنكرانز وبيدل (1964) ، Rosencranz et Biddle أنه يمكن ملاحظة سلوكات المدرس كما تظهر خلال التفاعلات التي يقيمها مع الآخرين في محيط الفصل، مثلاً. فمقاربة تقدير سماته فتتحقق على أساس فرضيات. إلا أنه في مجال التفاعلات الاجتماعية، فلا سلوك المعلم ولا المحيط هما مستقران: فسلوك المدرس يؤثر في سلوك التلاميذ، وسلوكهم بدوره يؤثر في سلوكه. فسلوك المدرس في لحظة زمن 1 ليس نفسه في زمن 2 ، وهذا ما يبينه الرسم الآتي.

التفاعلات بين الأساتذة والتلاميذ



انطلاقاً من براديقم لوين Lewin الذي مفاده أن السلوك يتشكل تبعاً للشخص والمحيط، يفترض ريانز أن سلوك الأستاذ هو سلوك اجتماعي (ذكره بوسنيك ، ص. 42). وينبغي على الباحث إذاً، في دراسات التفاعلات بين العلم والتلميذ، ألا يأخذ بعين الاعتبار شخصية الفرد فحسب، بل محيطه من جهة، ومن جهة أخرى، نتائج أفعاله على الآخرين وكذلك العوامل المحيطية السابقة للحدث بصدد الدرس.

وبصفة أكثر حسية، يقدم سميث (1960) ثلاث فئات من كل المتغيرات التي يتضمنها فعل التعليم بواسطة سهمين يبينان التأثيرات السببية.

I المتغيرات المستقلة المدرس	II المتغيرات الوسيطة	III المتغيرات التابعة التلاميذ
1. السلوك الالسنى 2. سلوك الأفعال 3. السلوك التعبيري	تتمثل هذه المتغيرات في افتراضات التفسير وفي العمليات كالمعتقدات والذكريات والآليات الترابطية associatifs والاستنتاجية	1. النتائج الالسنية 2. السلوكات 'أفعال' 3. السلوك التعبيري



ويوسع سميث مقاربته لتشمل إدراك المدرس للتلميذ والقيام بالتشخيص (الاهتمام، المعارف، جاهزية التلاميذ الخ.). وفيما يتعلق بالتلميذ، يأخذ بعين الاعتبار الإدراك والتشخيص والفعل action بالنسبة للأستاذ.

النماذج الأساسية التي تمكن من تحليل فعل التعليم

نموذج فورنر و فاتو (1960) Turner et Fattu

تبعاً لموقف الباحثين النظري، فإن المدرس هو من يجد حلاً لمشكل. وفي ما يلي نلخص هذا التمشي في ضوء ما جاء في مؤلف بوستيك (ص.44).

- يتابع المدرس هدفاً في الفصل يتمثل في سلوك يرغب فيه ،
- واستجابة لذلك، يثير المشكل لنفسه وهو أن يجعل التلميذ يصدر إجابة منتظرة،
- إن المدرسين الماهرين هم أولئك الذين يقتدرون على توظيف قدراتهم على حل المشاكل في وضعيات أخرى، يتوقف الاستعداد على حل مشاكل التعليم على القدرة على الحصول على حلول مساهمة وعلى القدرة على استعمال المعلومات بكيفية تسمح باختيار الحل المساهم في وضعية ما،
- تتوقف قدرة شخص ما على الحصول على الاستجابات المساهمة على قدرته على التعلم وعلى مناخ استقلاليته خلال السنوات الأولى من تعليمه،
- يمكن أن تقدر apprécier مشاكل التعليم المعدة للحل على أساس المشاكل المبنية (نقول اليوم المشاكل التي يبينها حسب المقاربة بالكفايات).

نموذج ريانز (1963) Ryans: نموذج التواصل

يصف ريانز عملية التواصل في ضوء مبادئ الإعلام :

- فحص المعطيات: فهم، تصفية filtrage، تحليل وتخزين المعطيات،
- معالجة المعلومات قبل اتخاذ القرارات وتميرها – تحديد الهدف وتحليل المهمة، إعادة إيجاد العلاقة الملائمة بين المعلومات والسلوك، إعادة المعلومات في كليتها rétablir وتقييم نتائج سلوكات محتملة متناوبة alternés،
- اتخاذ القرار – القرار المتعلق بمحتوى المعلومات التي ستبلغ، اختيار كيفية تدخل المدرس وتوجيه المعرفة acheminement قصد استعمالها أو برمجة سلوك الأستاذ،
- البدء في تنفيذ سلوك الأستاذ المختار. ويأتي المفعول الرجعي في نهاية سلوك الأستاذ وسلوك التلميذ في وضعية بيداغوجية ما.(بوستيك، ص. 45)

اختيار الظواهر للملاحظة

ما هي الظواهر التي ستحلل (الفعل l'acte ، المواقف، العلاقة المعلم-التلميذ) ؟
على أي خاصيات المكونات سنركز (العرفانية، الوجدانية، الإدراكية، perceptifs النفس الحركية، التحفيزية) ؟



تحديد كفاءات تسجيل الملاحظات

من الممكن استخدام إما الفئات catégories وإما العلامات signes في منظومة ملاحظات. تسجل السلوكات الأساسية الأكثر تكرارا في منظومة الفئات وتخصص منظومة العلامات إلى السلوكات الأقل تكرارا. وينبغي ألا تتجاوز منظومة الفئات العشر.

تبنى منظومة العلامات باستلهم تقنية الأحداث الحرجة incidents critiques لفلانغان Flanagan (1948). وبما أن منظومة الفئات تكون عادة شاملة، فهي تسمح بتسجيل كل ما يفعله المدرس (مثال ذلك شبكة فلاندرس)، في حين أن منظومة العلامات فتستعمل لتقييم فعاليته. ومن الأنسب استخدام منظومة الفئات لدراسة مناخ القسم.

وحدات الملاحظة

يضبط الباحث وحدات الملاحظة للقيام بتسجيل الفئات أو العلامات. وتمثل فترة تسجيل الفئات أو العلامات العينة الزمنية. وتكون هذه الفترة متغيرة، إذ تتراوح بين 30 دقيقة (المدرسة الابتدائية) و45 دقيقة في حصة الرياضيات.



التحكم في الموضوع

تمرين تطبيق رقم 4

الموضوع : ملاحظة ألعاب تلقائية يتعاطاها أطفال في ساحة المدرسة وألّفوا شبكة ملاحظة

لوضع الشبكة اكتبوا على إحداثيات السلوكات الواجب ملاحظتها وعلى إحداثيات ص تكرارها حسب وحدة زمنية .

تكرار السلوكات
كل دقيقتين

السلوكات الواجب ملاحظتها : طبيعة اللعب، التواصل، القائد، التابع، المبادر، الحماس، الانخراط، عدم احترام قواعد اللعب، العنف.

تمرين تطبيق عدد 5

الموضوع : ملاحظة سلوكات المعلم في عمله اليومي

النص : استعمال شبكة الأداة رقم 3 (انظر أسفله)

العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
نموذج شبكة عام للتعليم الفعال (بيداغوجية التملك)	تسمح بملاحظة الوضعيات البيداغوجية	مراجعة ،تقديم موجه لدرس ، إصلاح مفعول رجعي، مراجعة أسبوعية	سجلوا التكرارات

أعد روزنهين وستفنس Rosenhine et Stevens نموذجا عرضه بوستيك وديكتال في مؤلفهما (ملاحظة الوضعيات البيداغوجية، 1988) . يتضمن هذا النموذج ست وظائف أساسية للتعليم.



الشبكة

الوظيفة	سلوكات المعلم	التكرارات
1. المراجعة اليومية ومراقبة الفروض	- إصلاح أو دعوة لإصلاح الفروض اليومية، - إعادة التدريس، إن لزم الأمر، - إعادة النظر للتعلم السابق (وقد يتم ذلك بطرح أسئلة)	
2. العرض	- تبليغ الأهداف بصفة وجيزة، - تقديم توليفات وهيكلية المكتسبات السابقة، - القيام بتوليف سريع خلال مراحل قصيرة، - مصاحبة العرض بأسئلة تستهدف مراقبة الفهم، - التأكيد على الجوانب الأكثر أهمية، - توفير كاف للتوضيحات والأمثلة الملموسة، - توفير برهانات ونماذج ، - تقديم تعليمات و أمثلة مفصلة ومتكررة، إن لزم الأمر.	
3. العرض الموجه	- توجيه التلاميذ في العروض الأولى، - طرح عدة أسئلة وإعطاء تمارين مفتوحة (يخلقها المعلم أو بالالتجاء إلى مواد متنوعة)، - طرح أسئلة مرتبطة مباشرة بالمحتوى الجديد أو بالقدرة الجديدة المكتسبة، - مراقبة الفهم بتقييم الإجابات التي يقدمها التلميذ، - تقديم تفسيرات مكملية خلال مراقبة الفهم، القيام بالتغذية الراجعة وإعادة التفسير، إن لزم الأمر، - التأكد من مشاركة التلاميذ بإعطاء كل تلميذ نفس الفرصة في الإجابة وتوفير التغذية الراجعة له، - توفير مقترحات خلال التطبيقات (إذا كان ذلك ملائما) - مواصلة ممارسة التوجيه إلى حين يستطيع التلميذ العمل باستقلالية، بثقة في النفس كافية وبنسبة نجاح لا تقل عن 80%.	
4. الإصلاح والمفعول الرجعي	- يمكن لإجابات سريعة، حازمة وصحيحة أن تشفع بسؤال آخر أو باعتراف بالطابع الصحيح للإجابة - (مثلا: "هذا صحيح")، - يجب أن تتبع الإجابات الصحيحة والمتردة بعملية المفعول الرجعي (مثال: " نعم، هذا صحيح، لأن.....")، - يجب أن تكون هفوات التلميذ إشارة للحاجة إلى تطبيقات	



	إضافية، - اكشف عند التلميذ عن هفوات متكررة بانتظام - 'systematiques - محاولة الحصول على إجابات كاملة عند التلاميذ، - ويمكن أن يتضمن الإصلاح إجراء تدعيم (مثلا : تبسيط السؤال، تقديم توجيهات، إعادة التذكير بالإجراء، أو إعادة التعليم للمراحل الأخيرة)، - وجوب مواصلة الممارسة الموجهة إلى حين أن يتحكم كل الفصل في أهداف الدرس، - يجب أن تستخدم التشجيعات باعتدال: تكون التشجيعات أكثر جدوى إذا كانت نوعية، بدل أن تكون عامة.	
5. الممارسة المستقلة	- برمجة عدد كاف من التمارين تنجز بصفة فردية، - ينبغي أن ترتبط الممارسة المستقلة ارتباطا وثيقا بالمحتوى والأهداف التي تم تعليمها، - مواصلة التمارين الفردية إلى حين الحصول على إجابات سريعة وحازمة وآلية، - برمجة تمارين تدعيم. - ينبغي أن توفر تمارين التطبيق إجابات صحيحة بنسبة لا تقل عن 95 % ، - ينبغي أن يكون التلاميذ على علم بأن العمل الفردي سيكون مراقبا، - يقدم التلاميذ العمل الفردي، - يشرف المعلم بصفة نشيطة على العمل الفردي في حدود الإمكان.	
6. المراجعة الأسبوعية	- إعادة النظر في المكتسبات بصفة آلية، - إعداد مسبق لأشغال مراجعة، - برمجة اختبارات متكررة، - إعادة تعليم لأجزاء من المواد لم تكلل بالنجاح في الاختبارات	



درس الملاحظة (يتبع)

دراسة التفاعلات اللفظية : المعلم-التلاميذ

يمدنا رينال وريانوار (1997) Raynal et Rieunier بشبكة فلاندرس Flanders والتقنيات التي استخدمها لدراسة سلوكيات المعلمين-التلاميذ في الفصل. يرى فلاندرس (1960) أن نشاط التلاميذ في الفصل يتوقف على استنارات يقترحها المعلم، ويلاحظ أن تأثير المعلم غير المباشر أجدي من تأثيره المباشر، كما يرى، بالإضافة إلى ذلك، أن تحليل التفاعلات اللفظية يمثل مؤشرا جيدا لكيف التبادلات ونشاط التلاميذ في الفصل. ولتكميم هذه التفاعلات، يقترح ترميز التفاعلات اللفظية في كل ثانية تبعا لشبكة الملاحظات الآتية :

صندوق الأدوات

الأداة رقم 4

أ. عرض الشبكة

العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
ملاحظة التفاعلات اللفظية	قيس التأثير المباشر وغير المباشر قيس اتجاهات المدرس ومناخ الفصل	وضعية تعليم تعلم	انظر أسفله

الشبكة

الفاعلون	التأثير	السلوكيات	التكرارات
المدرس	غير مباشر	(1) يتقبل مشاعر التلاميذ، (2) يؤيد ويشجع، (3) يتقبل ويستعمل أفكار التلاميذ، (4) يطرح أسئلة مفتوحة أو مغلقة.	
	مباشر	(5) يقدم معلومات، (6) يعطي أوامر وتوجيهات، (7) ينتقد و يمارس نفوذا.	
التلاميذ		(8) استجابات لفظية ردا على أسئلة المعلم، (9) يأخذ التلميذ الكلمة تلقائيا، (10) صمت.	



استعمال الشبكة

بيد الملاحظ المتدرب عشر فئات ليسجل في كل ثلاث ثواني ظهور السلوك. فإذا قدم المعلم معلومة، يرمز الملاحظ " 5"، وإذا طرح سؤالاً، يرمز " 4"، الخ. وإذا تجاوز تواصل نشاط الإعلام، مثلاً، ثلاث ثواني، ينبغي تسجيل " 5" مرة أخرى وهكذا. ويعني تتابع 5-5-5-5-4 تقديم معلومات لمدة 12 ثانية يليه سؤال المعلم.

وعلى العكس من ذلك، إذا حدثت عدة أشياء في أقل من ثلاث ثواني، ينبغي تسجيلها كلها. وهذه حالة المجموعات من نوع 4-8-2 التي تصف وضعية كلاسيكية: سؤال المعلم، استجابة التلميذ الفردية، والتشجيع والتي يمكن أن تحدث عدة مرات في ساعة من الدرس. ويمكن تسجيل هذه المجموعة من المعطيات أفقياً وعمودياً. ومن المستحسن التعرف على مناخ الفصل مدة تتراوح بين خمس وعشر دقائق قبل الشروع في الترميز.

معالجة المعطيات

بعد جمع المعطيات، ينبغي الانتقال إلى معالجة هذه المعطيات. وإثر ملاحظة عشرين دقيقة، نكون إزاء مدونة تتألف من 400 أرقام مرسومة على عدة أعمدة. ويمكن، من دون شك، تحليل تكرار fréquence ظهور مختلف البنود، والبحث عن المجموعات التي تتكرر (مجموعات دالة)، و يتمثل الاستغلال المعمول به في إدخال المعطيات في ماتريس matrice ضلعها 10 مربعات (انظر أسفله) يسمح مجموع كل عمود بحساب النسبة المئوية من الزمن التي ظهر السلوك خلالها. يسمح مجموع كل واد أو سطر بحساب النسبة المئوية الزمنية التي ظهر السلوك خلالها. فالنسبة المئوية لواد 5، مثلاً، يسمح بمعرفة أن الأستاذ استعمل % n من مجموع الزمن المتعلق بتقديم المعلومات؛ أما % للواد 8 فيشير إلى أن التلاميذ قد أجابوا بصفة فردية % n، من الزمن الكلي الخ. ولنفرض أن الأستاذ استخدم أكثر وقت لطرح الأسئلة (% الواد 4) مما استعمل التلاميذ (% واد 8) نستنتج أن الأستاذ طرح أساساً أسئلة مغلقة أو أنه لا يحسن صياغة أسئلته فيكون مجبراً على إعادة صياغتها؛ ولا نستطيع الإجابة على هذا السؤال إلا بتحليل أدق للمربعات واحداً واحداً. غير أن هذه المعالجة البسيطة تكشف عن مشكل في القدرة على طرح الأسئلة.

ب. التوضيح

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T	%
1	Aire E							Aire I				
2												
3												
4			Croix	du	conte-							
5					nu							
6						Aire F						
7												
8	Aire G			Aire	Aire	Aire H		Aire J				
9				G	H							
				Aire G								



10													
T													
%													

يسمح تفحص بعض مساحات الماتريس matrice بالتعرف على المساحات الأكثر وزنا ووصف كيفية تدخل الأستاذ:

مساحة التقاطع: تشير هذه المساحة إلى المداخلات التي تظهر هي عبارة عن عروض وتبليغ محتوى. ويلاحظ أمدون-فلاندارس (1967) أن المعطيات التي استقاها تتغير تبعا لمادة الدرس. فمثلا، نجد في فصل الرياضيات أن 50 % من الوقت يخصص للمحتوى وأن طرح الأسئلة يستغرق 5 % إلى 10 % . وفي فصول الدراسات الاجتماعية، فإن تبليغ المحتوى يتموقع حول 30 % في حين أن طرح الأسئلة يستغرق وقتا يتراوح بين 10 و 15 %.

المساحة E: تدل نسبة عالية من التدخلات في هذه الخانات أن الأستاذ يستعمل خاصة تأثيره غير المباشر بتشجيع التلاميذ واستخدام أفكارهم بعد تبسيطها.

المساحة F: إن خاناتها الأربع تؤلف تركيبة combinaison تدخلات الأستاذ ليعطي توجيهات وانتقادات أو ليمارس نفوذه. أما تتابع 6-7 أو 7-6 فيتضمن دلالة خاصة تكشف عن الصعوبات المتعلقة بانضباط التلاميذ ومقاومتهم للأستاذ. أما التكرارات العالية المسجلة في الخانة 6-6 و 7-7 فهي تشير إلى موقف الأستاذ السلطوي.

المساحة G والمساحة H تجمع المساحة بين التدخلات التي تحدث عندما ينقطع التلميذ عن الكلام وحين يتدخل الأستاذ فيمارس تأثيرا غير مباشر (مساحة G) أو تأثيرا مباشرا (مساحة H).

المساحة I: تقدم إجابة على السؤال : ما هو نوع تدخلات المدرس التي تشير مشاركة التلاميذ. إن الدرجات العالية في الخانة 8-4 أو 4-8 تشير عادة إلى أن الفصل يستجيب مباشرة لحث الأستاذ له.

المساحة J: تشير إلى تدخلات التلاميذ الطويلة أو إلى التواصل المطول بينهم.

بنيت شبكة فلاندارس على أساس عدة فرضيات :

التدخلات اللفظية في الفصل هي ممثلة لمجموع تدخلات المعلمين-التلاميذ.

يبين البحث الذي قام به دلشمبر Delchambre في لياج أن السلوكات الأساسية غير اللفظية تتواجد على صعيد الوظائف الوجدانية إيجابية كانت أو سلبية، كما توجد على صعيد الإشارات gestes المؤسسات.

إن الأساتذة الذين يحصلون على أحسن النتائج هم أولئك الذين يستخدمون التأثير غير المباشر أي أولئك الذين يشجعون التلاميذ ويستخدمون أفكارهم ويسهلون تدخلاتهم التلقائية.

إن مثل هذه الشبكة مهمة، على وجه الخصوص، لتكوين المكونين والذين يباشرون تكوينهم الأصلي أو تكوينهم المهني شريطة تسجيل الأداء على الفيديو (autoscopie). إنها تسمح للمكون أن يعي بذاته



وهذا من شأنه أن يحدث تغييرات في سلوكه كأن يقول لنفسه : " إنني أبالغ في الكلام ولا أمارس التأثير غير المباشر بما فيه الكفاية "

اكتشاف الموضوع : وظائف العلاقة التربوية

نشاط تعلم : العلاقة التربوية

التكوين عرضة للانتقاد في كل مكان. ونجد في صلب هذا الاعتراض والانتقاد العلاقة التربوية 'لوبرو 1970؛ إزامبر جماتي 1970؛ إليش 1971، الخ. (Lobrot, Isambert jamti , Illich).

ومن المثير للدهشة أن نلاحظ كم أن هذه التغييرات في العلاقات تشبه ما يحدث في كل الأوساط بكيفيات مختلفة : المجتمع في أزمة، المؤسسات في إفلاس، الأسر في تمزق. من هنا نتهم العوامل الاقتصادية وتغيرات علاقات الإنتاج وتقلبات البنى الأسرية. ويعني ذلك أننا لا نبحث عن جذور صعوبات العلاقات التربوية إلا في الخارج حيث توجد بالفعل كل هذه الخصائص المأسوية.

L. Loiseau (Bulletin de Psychologie, T. XLI, n° 384)

مناقشة جماعية انطلاقاً من النص

في أي إطار نزل الكاتب الاضطراب الذي ينتاب العلاقة التربوية ؟
ما هي العوامل التي تسببت في تغيرات العلاقات وعلى وجه الخصوص العلاقات التربوية
ما عسى أن يكون انعكاس هذه التغييرات السلبية على سلوك التلاميذ ؟

منهجية العمل :

مناقشة في المجموعات وفي المجموعة الكبرى



معارف تتعلق بالموضوع

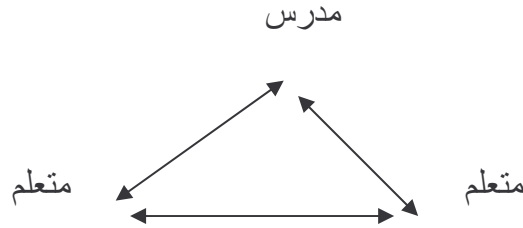
العلاقة التربوية وجوانبها الوظيفية

العلاقة التربوية

تحديد

يمكن تحديد العلاقة التربوية بجملة من التبادلات اللفظية وغير اللفظية التي تميز كل فعل بيداغوجي. وترتبط هذه التبادلات ارتباطاً وثيقاً بالطرق البيداغوجية التي يستعملها المدرس. ففي الطريقة البيداغوجية يحدث تحظى المعارف بمكانة وحيث يكون المدرس في مركز الفعل البيداغوجي، فإن العلاقة تكون من النمط العمودي. تتم التبادلات بين المدرس (صاحب المعرفة) والتلميذ الذي عادة ما يستمع إليه بصفة غير نشيطة. يلقي المدرس أسئلة يجيب عليه التلميذ. ونادراً ما يحدث العكس.

وحيث يختار المدرس الطريقة النشيطة، فإن أسلوب التنشيط يكون جد مختلفاً. في مثل هذه الحال، فإن المتعلم هو الفاعل الأساسي. إن هذه العلاقة من النمط المثلثي. فتنتم التبادلات بين المدرس والتلميذ وبين التلميذ والمدرس وبين التلاميذ.



إن هذه العلاقة هي التي ينبغي أن نؤكد عليها في مستوى فصول المدرسة الابتدائية. إنها تسمح للتلميذ ببناء المعرفة وتحمل المسؤوليات والاستعداد للحياة.

قد تتواجد هذه العلاقة من أول وهلة في مجال الذاتية. إن طبيعتها لا تسمح بالفعل يتغافل ما هو نفسي حيث لا تتفك اللذة والمثل العليا والإيديولوجيات والموانع وصور الذات – ما قبل الواعية والواعية أو اللاواعية – عن التفاعل. إن تجاهل هذه العمليات المنشطة للعلاقة أو تنشيط في شأنه قد يفقدها طبيعتها تماماً بسلبها خصائصها المميزة.

الجوانب الوظيفية للعلاقة التربوية

صنف لاندشير وبيار السلوكات اللفظية وغير اللفظية للمدرس حسب فئات تغطي أحداثاً أساسية للحياة المدرسية.



وظائف التنظيم

إنها تمكن من تنظيم حياة الفصل وتحديد الظروف حيث ينبغي أن يكون عليه تعليم ما. وعلى المدرس أن يقوم بهذه الأدوار تحقيقا لهذه الوظائف :

- تنظيم مشاركة التلاميذ ؛
- تنظم حركات التلاميذ في الفصل ؛
- تحديد مخطط العمل النظام وتتابع المهمات ؛
- حل وضعية صراع.

حينما يقوم المدرس بهذه الأدوار وذلك بأن يطالب التلاميذ بمشاركة متزايدة فذلك يعني أنه في وضعية طريقة نشيطة، وعلى العكس من ذلك، فإن المدرس الذي يعد مسبقا كل شيء ويقرر مكان التلاميذ فإنه يستعمل لا شك طريقة تقليدية.

وظائف الفرض

تتعلق هذه الوظائف بمحتوى التعليم. يتحكم المدرس في المعارف والكفايات والاتجاهات التي ينبغي على التلاميذ اكتسابها. وتبعا للطريقة المتواخاة فإن هذه الوظيفة أكثر أو أقل اشتدادا : فعند استعمال طريقة العروض، فإن المدرس يفرض المعلومات والمشاكل والحلول وكيفية الإجراء. وعند استعمال الطريقة النشيطة فإن التلاميذ هم الذين يقترحون المعلومات والمشاكل والطريقة والحل وكيفية الحل، يقتصر دور المدرس على فرض إطار الانطلاق.

وظائف الإنماء

إنها تتعلق بالإجراءات التي يوظفها المدرس لتمكين المتعلم /ن إنماء ملكاته. في مثل هذه الحال، فإن المبادرة وإبداع التلاميذ يحتلان المرتبة الأولى. يتم استشارتها وتقبلها واستغلالها.. يثير المدرس التلميذ ويطلب منه بحثا شخصيا ويهيكل فكرة المتعلم ويمده بالمساعدة التي يطلبها. فمثلا، بعد قراءة حكاية، فإن المدرس يطلب من التلميذ أن يتصور خاتمة لها أو أن يقوم بتمثيلها بصفة درامية. إن هذه الوظائف تميز الطرق النشيطة التي تجعل الطفل في قلب التعلم.

وظائف الشخصية

إنها تتعلق أيضا بالمحتوى، ولكنها تستعمل معيش التلميذ بما فيها صعوباته الخاصة. يتقبل المدرس التعبير التلقائي ويدعو التلميذ أن يتحدث عن تجربته الخارجة عن المدرسة ويؤول الوضعية تبعا لعوامل الطفل الشخصية كما يفرد individualise التعليم. فمثلا، تصبير السمك في السنة الثالثة: فقبل أن يقدم معلومات للتلاميذ، فإن المدرس يطلب ذكر كل ممارسات محيطهم.

وظائف التقويم : التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية

إنها تسمح بتقديم معلومات للتلميذ حول نوعية أدائه. يبرر المدرس تقييمه ويدقق ما يجده جيدا وما يجده رديئا في إنتاج التلميذ : هذه التغذية الراجعة تكون التغذية الراجعة إيجابية عندما يعطي المدرس للتلميذ درجة جيدة أو تلميذا مشجعا كلمة، حسن، واصل...؛ اتجاه : ابتسامة.)



وتكون التغذية الراجعة سلبية في الحالة المعاكسة : الدرجات رديئة والملاحظات غير مشجعة. وفي كل الحالات، ينبغي على المدرس أن يعمل على التشجيع بدل الإحباط حتى يعترف بمجهودات التلميذ ويدعم جهود التلاميذ.

وظائف الوجدانية الإيجابية والسلبية

في مثل هذه الحال، فإن التدخل ينصب على شخص التلميذ. فالمدرس، إما يمدح ويعترف بجدارة التلميذ ويشير إليه كمثال يحتذى و يجازيه ويشجعه ويشير إليه بلطف (وجدانية إيجابية)

مثال ذلك : تلميذ حسن ! هذا تلميذ مهذب ! !إنك لطيف ! افعلوا مثله !
أو أن ينتقد و أن يدين وأن يبدي اتجاهها وقحا إزاء التلميذ (وجدانية سلبية) ، كأن يقول له : لا تساوي فلسا! كسول! كذاب ! وسخ
ترتبط وظائف التقييم بوظائف الوجدانية ارتباطا وثيقا.
وفي كل الحالات فإن الملاحظات السلبية تحبط التلميذ وتنعكس سلبا على نتائجه وشخصيته.

وظائف التجسيد

إنها تنصب على قنوات الإعلام أي على استخدام وسائل وتقنيات بصرية وسمعية التي بواسطتها يمكن للتلاميذ اكتساب معارف. وقد تكون هذه الوسائل السبورة والرسم و الملصقات وصوت المدرس والراديو والمسجلة، الخ.
يساعد تعدد القنوات كل تلميذ على التعلم : تلميذ يتميز بذاكرة سمعية وآخر يتمتع بذاكرة بصرية ...

إن تحليل مختلف الجوانب الوظيفية المتعرف عليها في العلاقة التربوية يسمح وصف دقيق للسلوك وكذلك الطريقة البيداغوجية التي يستعملها المدرس في قسمه.

صندوق الأدوات

الأداة رقم 5

أ- عرض

العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
شبكة الوظائف عند لاندشير وباير	يسمح وصف دقيق المدرس وطريقته وكذلك وصف مناخ الفصل	التعليم- التعلم	انظر أسفله





التحكم في المعارف

تمرين تطبيقي رقم 6

الموضوع : ملاحظة سلوكيات التعليم من خلال شبكة الوظائف

تعليمات

بعد قراءة السيناريو للمقطع الآتي تعرف وبين الجانب الوظيفي للعلاقة التربوية على مستوى كل فعل قام به المعلم .

الوظائف									
Affec		Eval		Dév.	Pers.	Impos.	Concr.		Organ.
-	+	-	+						
									مراجعة يصور المعلم رسم نبذة على السبورة ويطلب من التلاميذ كتابة اسم مختلف أجزائها.
									درس اليوم: يطلب المعلم من التلاميذ أن يكونوا منتبهين.
									يطلب المعلم من كل تلميذ أن يخرج أدواته (برتقالة، موسى).
									يطلب المعلم قطع البرتقالة وملاحظتها (ملاحظة غير مركزة (sauvage)
									يتلقى المعلم المعلومات التي أفضت إليها الملاحظة
									يقول المعلم لعلي : أحسنت يا علي، هذا حسن جدا.
									يقول المعلم لعلي : " أهكذا نقول ؟ ألا تعرف التحدث ؟ صفر "
									يوجه المعلم الملاحظة ويقوم التلاميذ بوصف البرتقالة. يرسم كل تلميذ على لوحه البرتقالة المقطوعة ويكتب اسم كل جزء من أجزائها
									يقوم التلاميذ بالتوليف بمساعدة المعلم
									يطلب المعلم مت التلاميذ أن



									يكتبوا الخلاصة .
إصلاح التمرين رقم 6									

الوظائف									
Affec		Eval		Dév.	Pers.	Impos.	Concr.	Organ.	
-	+	-	+						
							X	X	مراجعة يصور المعلم رسم نبتة على السيبورة ويطلب من التلاميذ كتابة اسم مختلف أجزائها.
						X		X	درس اليوم: يطلب المعلم من التلاميذ أن يكونوا منتبهين.
								X	يطلب المعلم من كل تلميذ أن يخرج أدواته (برتقالة، موسى).
							X		يطلب المعلم قطع البرتقالة وملاحظتها (ملاحظة غير مركزة (sauvage)
				X					يتلقى المعلم المعلومات التي أفضت إليها الملاحظة
			X						يقول المعلم لعلّي : أحسنت يا علي، هذا حسن جدا.
X		X							يقول المعلم لعلّي : " أهكذا نقول ؟ ألا تعرف التحدث ؟ صفر "
						X			يوجه المعلم الملاحظة ويقوم التلاميذ بوصف البرتقالة.
				X	X		X		يرسم كل تلميذ على لوحه البرتقالة المقطوعة ويكتب اسم كل جزء من أجزائها
				X		X			يقوم التلاميذ بالتوليف بمساعدة المعلم
						X			يطلب المعلم مت التلاميذ أن يكتبوا الخلاصة .



تمرين تطبيقي

رقم 7

الموضوع : ملاحظة سلوكيات التعليم من خلال شبكة الوظائف
تمرين تقييم ذاتي

تعليمات

اقرأ السيناريو التالي وأجب عن الأسئلة. علل إجابتك بإعطاء النشاط أو الأنشطة المطابقة.
سؤال أ : ما هي الجوانب الوظيفية لهذا الدرس ؟
سؤال ب : ما هي الجوانب المفضلة للتحصيل على أحسن النتائج ؟

نشاط المعلم	نشاط التلميذ
يضع المعلم على المنضدة صندوقين من الورق المقوى مملوءة بكرات bobines كبيرة الحجم. يخرج البكرات من الصندوق ويعرضها على المنضدة أمام تلميذين من الأوائل.	جل التلاميذ يلاحظون دون أن يقولوا شيئاً.
يطلب المعلم عد مجموع البكرات.	يغادر 4 تلاميذ أماكنهم و يبادرون من محض إرادتهم مساعدة المعلم على تفريغ الصندوق الثاني.
ويطلب : كم بكرة ترون فوق المنضدة ؟	يأخذ تلميذ في عد البكرات. وأثناء ذلك، ينظر الآخرون غير المنتبهين إلى السماء.
يطلب المعلم تجميع البكرات أكداً (6 في كل كدس).	إجابة تلميذ : "30"
يسأل : " كم كدس حصلت عليه يا عبد ؟	يجمع تلميذ البكرات
يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكسر الذي يمثله مجموع الأكداً.	يجيب عبد : 5 أكداً.
ما هو الكسر الذي يمثله الكدس ؟ أحسنت يا فتحي.	5 / 5 هو الكسر الذي كتب على معظم الألواح (ثلث التلاميذ نجحوا في التمرين.
يتحدث المعلم طويلاً ليفسر للتلاميذ لماذا كسر 5/1 يمثّل الإجابة المطلوبة.	كتب كسر 5/1 على بعض الألواح
وبعد خطابه يأخذ 3 أكداً ويطلب من التلاميذ كتابة الكسر الذي يمثّل هذه الأكداً.	ينصت التلاميذ بكل اهتمام لخطاب المعلم في حين يبقى الآخرون دون حراك.
يرفع المعلم من صوته " ما الذي لا تفهمونه ؟ "	نقرأ على الألواح كسر 5/3 (ثلث الفصل).
	يخاف بعض التلاميذ في حين يبقى جل التلاميذ دون حراك



الإصلاح تمرين رقم 7

الجواب على أ

وظائف التنظيم :

إنه يأتي بنفسه بالوسائل ويخرجها من الصناديق، يعين تلميذا لحساب الوسائل.

وظائف الفرض:

الوسائل مفروضة وهو الذي يتصرف فيها بمفرده
إنه يفرض تجميع البكرات وي طرح أسئلة تتعلق بعدد الأكداص المتحصل عليه ويتحدث في مونولوق ليصلح التمرين

وظائف التجسيد

غنها أعد وسائل الإيضاح ويطلب من التلاميذ تقليدها واستثمار الوضعية.

وظائف التقييم: تغذية راجعة إيجابية : يخبر المدرس التلميذ علي عن نوعية أدائه.

مدرس حل كل من المشاكل النوعية

وظائف التقييم: التغذية الراجعة السلبية السلبية

الإجابة عن السؤال ب

وظائف التجسيد :

كان على المدرس أن يدعو التلاميذ إلى التزود بوسائل الإيضاح الفردية بما فيه الكفاية لجعل التقليب أيسر مما يسمح بتسهيل فهم المفاهيم.

وظائف التقييم : التغذية الراجعة الإيجابية

كان على المدرس أن يتنقل في القاعة وشكر التلاميذ الذين ينجحون في عملهم وتشجيع الآخرين

وظائف الإنماء:

على أساس 30 بكرة كان يجب أن تترك الحرية للتلاميذ للقيام بتجميع البكرات حسب اختيارهم

وظائف الشخصية

لو كان التلاميذ أحرارا في تجميع البكرات حسب اختيارهم وإعطاء الكسر المطابق للتجميع لأمكن للمدرس أن يحل مشكل كل تلميذ.



صندوق الأدوات

الأداة رقم 5

أ- عرض

الأداة	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
الوظائف عند لاندشير وبائر	قيس سلوكيات المدرس	تعليم تعلم	انظر أسفله

الشبكة*

I	وظيفة التنظيم	IV	وظيفة الشخصية
1	يراقب مشاركة التلاميذ	1	يشخصن المعلومات والمشاكل
2	يراقب الترتيبات المادية	2	يدعو التلميذ إلى التعبير عن خبرته خارج المدرسة
3	يراقب تعاقب العمل		
4	يراقب انتباه التلاميذ		
5	يراقب الانضباط		
6	يقرر تدخله		
II	وظيفة الفرض	V	وظيفة التغذية الراجعة
1	يفرض معلومات		1. تغذية راجعة للتقييم
2	يفرض مشاكل		أ- تقييم إيجابي بسيط
3	يفرض طرق حل وطريقة إجراء		ب- تقييم إيجابي نوعي
4	يؤحي بالإجابة		ج. تقييم سلبي بسيط
5	يقدم الإجابة		د. تقييم سلبي نوعي
6	يلخص ويؤلف		
			2. تغذية راجعة خاصة بالهيكل
			أ. يطلب تحسينا لهيكل الإجابة
			ب. يحسن بنفسه هيكل الإجابة
			تغذية راجعة خاصة بالمراقبة
			أ.. يطلب التثبت من إصلاح الإجابة
			ب. يتثبت من تصحيح إجابة
			ج. يطلب التثبت من إجابة غالطة
			د. يصلح أو يكمل وحده إجابة
III	وظيفة الإنماء	VI	وظيفة وجدانية
1	يخلق وضعاً منبها		1. وجدانية إيجابية
2	يتقبل ويوضح معلومات قدمها التلاميذ بصفة تلقائية		2. وجدانية سلبية
3	يتقبل ويوضح إجراءات يطبقها التلاميذ بحرية		
4	يوجه و/أو يهيكل بحث التلاميذ		
5	يجيب على طلب معلومة		
6	يلخص ويؤلف معلومات قدمها التلاميذ		

حذف الياحثنان وظيفة التجسيد في الشبكة الأخيرة



صندوق الأدوات

الأداة رقم 6

أ- عرض

الأداة	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
الوظائف عند لاندشير وباير وتكيف ابن فاطمة	قيس سلوكات المدرس	تعليم تعلم	انظر أسفله

I	وظيفة التنظيم	V	وظيفة التقييم
1	يراقب المعلم مشاركة التلاميذ	1	يقيم تقييما موجبا بسيطا
2	يراقب التنظيم المادي	2	يقيم تقييما موجبا متميزا
3	يراقب تقدم العمل	3	يقيم تقييما سالبا بسيطا
4	يراقب انتباه التلاميذ	4	يقيم تقييما سالبا متميزا
5	يراقب الانضباط		
6	يقرر تدخله		
II	وظيفة الفرض	VI	وظيفة مراقبة الشكل
1	يفرض معلومات	1	يطالب بتحسين الشكل لإجابة معينة
2	يطرح مشاكل	2	يحين بنفسه إجابة تقدم بها تلميذ أو مجموعة من التلاميذ
3	يفرض طرق حل، وكيفية إجراء		
4	يوعي بالإجابة		
5	يعطي الإجابة		
6	يلخص يؤلف		
III	وظيفة الإنماء	VII	وظيفة مراقبة المحتوى
	يخلق وضعاً منبها وداعيا إلى النشاط	1	يطلب من التلميذ التثبت من محتوى الإجابة المقدمة
	يتقبل تدخلا تلقائيا من قبل التلاميذ متصلا	2	يتولى بنفسه التثبت من صحة المحتوى
	بمادة الدرس	3	يطالب بإصلاح خطأ
	يوجه بحث التلاميذ أو يهيكل إنتاجهم	4	يصلح بنفسه خطأ
	يجيب عن سؤال طرحه التلاميذ		
	يلخص إنتاجا تقدم به أحد التلاميذ		
IV	وظيفة التجسيم concrétisation	VIII	وظيفة وجدانية
	يجعل المعلومات والوضيعات والمسائل ملموسة	1	يعبر عن علاقة وجدانية موجبة
	يدعو التلاميذ إلى التعبير عن حياتهم الخاصة وتجربتهم الشخصية	2	يعبر عن علاقة وجدانية سالبة

محمد بن فاطمة



التحكم في الموضوع التعليمية :

استعمل الشبكة التي تجدها في صندوق الأدوات للتعرف على ملامح المدرس الذين تزورونه في الفصل.

حل وضعية مشكل نص الوضعية

تزورون مدرسا في فصله. تبلغ أقدمية هذا المدرس عشرين سنة. تلاحظونه في الفصل وأنتم تركزون على اتجاهاته إزاء تلاميذه. يبدو لك متباعدا وشديدا، إنه يعطي أمرا في كل خطوة ويقاطع التلاميذ على الرغم من أن مناقشتهم لا تخرج عن الموضوع. يبدو الجمود على بعض التلاميذ، ويبدو آخرون عدوانيين. ما هو الحل الذين تقترحونه لتحسين مناخ الفصل وتشريك التلاميذ.

الموضوع: انعكاس اتجاه المدرس على سلوك التلاميذ.

المرتكزات : شبكة فلاندا (انظر ص.)
نقطة الارتكاز في الجزء معارف تتعلق بالموضوع : ملامح المدرس.

التعليمية : لاحظ اتجاهات المدرس واستجابات التلاميذ ومردودهم. ويمكنكم التثبت من تقييمكم لسلوك المدرس باستعمال شبكة لاندشير وبيار (انظر ص.)

التنفيذ

سير العمل	مساعدة وطريقة
جمع المعلومات وتحليلها (الاتجاهات، التفاعلات اللفظية، وظائف التعليم، المقابلة) البحث عن الحل	ملاحظة الاتجاهات والسلوكيات بواسطة شبكات (شبكة الملامح، شبكتا فلاندا وبيار)



اكتشاف الموضوع : التعليم-التعلم

نشاط تعلم : مناقشة انطلاقا من نص

التناقض في فعل التعلم Merieu

لا بد أن نتحمل التناقض الأساسي : " لا نتعلم جيدا إلا ما تعلمناه بأنفسنا كما قال روجارس. Rogers . ولكن لا نتعلم إلا ما يأتي ، ن طريق الآخرين . إن فعل التعلم هو بالفعل القدرة على الجمع بين هذين المتطلبين. ذلك أن التعلم لا أحد يقوم به عوضنا... والتعلم عن طريق الآخرين ضروري لأننا لا نستطيع كل واحد من جانبه أن يعيد خلق العالم : إن ما يميزنا كبشر هو هذه العلاقة مع الإرث.

إن هذا التناقض الذي يوجد فصلب فعل التعلم يضع البيداغوجيين في موقف صعب : وهكذا فإننا نميل إلى التبسيط المضحك . يقول البعض : " ينبغي أن نتعلم بأنفسنا وليسقط التلقين " ويقول الآخرون : " ينبغي التلقين و لا نصغي إلى من يفسرون لنا أن على الشخص أن يبني معارفه. أنعلم، لنعلم" إن البيداغوجي هو الذي يبحث عن ممر ممكن حتى يتعلم المتعلم بنفسه ومن الآخرين.....

ويتمثل هذا الممر في حيلة : إنها الحيلة التي يعرفها البيداغوجي والتي يستكشفها بدون انقطاع . " ايها المعلم الشاب، يقول روسو، أعلمك فنا صعبا ، أن تسوس دون قواعد وأن تفعل كل شيء دون أن تفعل شيئا إن تلميذك لا ينبغي أن يفعل إلا ما يريد"

أسئلة

- استخرج عنصري التناقض كما أشار إلى ذلك ماريو.
- ما هي الفكرة الأساسية التي تستخلص من النص؟
- هل يمكن الفصل بين التعليم والتعلم؟
- هل يمكن تطبيق فكرة روسو في كل تعلم ؟
- منهجية : مناقشة ضمن مجموعات صغيرة و ضمن المجموعة الكبرى



المعارف المتعلقة بالموضوع

العمليات التفاعلية processus interactifs

نقدم لكم في هذا القسم من الوحدة العمليات التفاعلية مستوحين هذا التقديم من أعمال ألتات (1a formation professionnelle des enseignants 1994).

نذكر على سبيل المراجعة مفهوم الوظائف وملخص أعمال بوستيك ولانيشير وبيار الأفعال البيداغوجية والوظائف

الوظيفة عند بوستيك (1977)

" الوظيفة هي الدور الذي تضطلع به مجموعة الأفعال البيداغوجية التي تسهم في تحقيق هدف مما يسمح للأستاذ بالتأقلم مع الوضعية البيداغوجية المبنية. " وبناء على ذلك حدد وظيفتين أساسيتين : وظيفة التوجيه- المراقبة ووظيفة الإيقاظ.

الوظائف عند لانديشير وباير (1969) Landsheere et Bayer

تتفرع هذه الوظائف كما تعرضنا إليه آنفا إلى وظائف التنظيم ووظيفة الفرض ووظيفة الإنماء ووظيفة التجسيم ووظيفة التقييم والوظيفة الوجدانية.

الوظائف عند ألتات (1994)

حددت الباحثة خمس وظائف وهي:

- وظيفة الإعلام-التبليغ على مستوى المحتوى
- وظيفة التنظيم-الهيكلية على مستوى وضعية التعلم
- وظيفة الإثارة-التنشيط على مستوى المتعلم
- وظيفة التعديل على مستوى المهمة
- وظيفة التعديل على مستوى الفصل.

أنشطة ومنظومات تعلم التلاميذ

شكلاّن من اكتساب المعرفة

يعترف تيار علم النفس العرفاني بوجود شكلين أساسيين من اكتساب المعارف:

- اكتساب عن طريق التعليم وتبادل المعارف،
- اكتساب عن طريق الاكتشاف انطلاقا من الفعل action (ريشار 1990 Richard)

منظومتا أنشطة التعلم

تري ألتات أن أنشطة التلاميذ المتولدة عن أفعال المدرسين تنقسم إلى :



- منظومة حيث يهيكل المدرس العلم للتلميذ (منظومة التلقي-استهلاك العلم)،
- منظومة حيث يساعد المعلم التلميذ على بناء العلم (منظومة التعبير-الإنتاج التي يمتلك من خلالها التلميذ العلم)
- العمليات الوسيطة processus médiateurs
- مفهوم المهمة ونشاط المتعلم**

يعني مفهوم المهمة tâche في سيكولوجية الشغل : " الهدف المفروض على شخص، ما ينبغي عليه إنجازه. (لبلا و بيلهوس Leplat et Pailhous، 1977).

التمييز بين المهمة ونشاط الشخص
تميز ألتات ثلاثة أنماط من المهمات :

➤ **المهمات الوظيفية المركزة على المحتوى** : القيام بعمل faire أو مطالبة بعمل faire-faire المطالبة بإنتاج faire reproduire مرتبط بهدف، فالتلميذ يقوم بمهمات تنفيذ : الإجابة عما هو منتظر منه، التلقي، التقليد، إعادة إنتاج.

➤ **المهمات التكوينية المركزة على المتعلم** : جعل التلميذ يتصرف faire-agir، جعل التلميذ يبني، faire construire المرتبط بفعل التلميذ action الحر، حيث أن العلم يوجه ويدعم، في حين أن التلميذ يقوم بمهمات تكوينية ومهمات إنتاج لتملك العلم: يبني ويحل مشاكل ويفكر.

➤ **المهمات ما وراء العرفانية métacognitives**
تكون هذه المهمات مركزة على العرفانية : جعل التلميذ يفكر faire réfléchir وحيث أن المعلم يدرّب التلميذ على التفكير: وإذا بهذا الأخير يوضح تمشيه خلال مهمات ما وراء عرفانية.

العمليات opéations العرفانية عند التلاميذ
إن الحقل العرفاني هو عبارة عن عمليات عملية processus opératoires أو تصورات. ففي الحوار المدرسي المستهدف finalisé فإن الأنشطة ترمي أيضا إلى تحقيق أهداف finalisés أي موجهة إلى أهداف مرتبطة بإنجاز مهمة، إذ يتمثل النشاط في الفهم والتفكير والاستنتاج وبناء المعارف: عملية معالجة المعلومات الرمزية.

منظومة معالجة المعلومات STI
" معالجة المعلومات الرمزية تعني فهم الوضعيات المستهدفة finalisées واتخاذ قرارات فعل action وتقييم نتائج الأفعال وبناء معارف جديدة (ريشار 1990 Richard).

تحليل العمليات العرفانية opéations
معالجة المعلومات في الفصل يعني الشروع في :

(1) في عمليات الحصول saisie على المعلومات وترميزها encodage
يمنح الترميز للمثير دلالة وهو يؤثر في الفهم والاحتفاظ بالمادة السميوتية sémiotique* ويتمثل الترميز في آليات الانتباه وفك الرموز والتعرف و جعل المعلومة في سياقها cadrage والتأويل أي كل ما يساعد على فهم وموقعة المعلومة.

(2) **عمليات تحويل**
بعد أن ترمز المعلومة ، تخضع لعدة أنماط من التحويل بفضل التمييز discrimination والمقارنة والتصنيف والتبويب في فئات catégorisation وربط العلاقات mise en relation والتنبؤ anticipation.

تقابل عمليات التحويل هذه عملية التحليل التي تحدها الصناعات taxonomies .



*علم الرموز والعلامات

(3) عمليات التذكر

إن العمليتين السابقتين تستدعي معارف قد تم تخزينها من قبل. ويميز الباحثون عامة الذاكرة الطويلة المدى والذاكرة القصيرة المدى أو ذاكرة العمل التي تسمح باسترجاع المعلومات وانتقائها.

(4) عمليات الاستنتاج *inférence*

إنها تغطي المفهوم العام للتفكير *raisonnement*. إنها دائما حاضرة في الفهم وتذكر مذكورات الكلام *Enoncés du langage*.

(5) عمليات الإنتاج

إنها تتطابق مع عمليات الإنتاج المتفرع *production divergente* وإبداع العارف واكتشاف الحلول. إنها عمليات الإبداع.

(6) العمليات ما وراء العرفانية

إنها تتمثل في عمليات الوعي بالعمليات العرفانية والاستراتيجية (مسترز 1982 Masters)

تؤلف العمليات 1 و 2 و 3 أي الترميز والتحويل والتذكر الجانب الإعلامي *volet informatif*، في حين أن العمليات 4 و 5 و 6 أي الاستنتاج والإنتاج المتفرع وما وراء العرفاني الجانب التكويني-الإنتاجي *formatif-productif*.

وتشير ألتات أن العمليات الثلاث الأولى العرفانية تنشط في المهمات المركزة على المحتوى. إنها تنمي التعلم عن طريق التلقي-التطبيق. أما العمليات الثلاث الأخرى، فتوظف في المهمات التكوينية وتقابل الطرق النشيطة، فالتلاميذ هم الذين يستعملونها في التعلم النشط بفضل التملك الشخصي.

يقابل الجانب الإعلامي-الإنتاجي معالجة المعلومات أي عمليات التلقي وإعادة الإنتاج والمحاكاة والتذكر والتمثل *assimilation* والإدماج ويدعمها المدرس من الخارج.

ويتمثل الجانب التكويني-الإنتاج في إنتاج معلومات بواسطة عمليات البحث والاكتشاف والصياغة والمفهمة والتفكير المتفرع *pensée divergente* والإبداع.

كيفية المقابلة أو اللا مقابلة بين المدرس والتلاميذ في التفاعل البيداغوجي

على المستوى العرفاني خلال الاستجواب الذي يكون أكثر استعمالا، فإن الطريقة الاستجوابية هي السائدة. إن الأسئلة التي يطرحها المعلم تنشط العمليات العرفانية التي تختلف عن تلك التي يستعملها التلاميذ في إجاباتهم.

الاستجواب

أشكال الأسئلة

الأسئلة المغلقة



يفتقر التلميذ إزاء هذه الأسئلة إلى المبادرة و ليست له حرية الاختيار.

الأسئلة المفتوحة

هذه الأسئلة أوسع من السابقة وتستخدم في الحث على التفكير واستثارة البحث الشخصي كما تدعو إلى التعبير في حرية وإصدار الأحكام و عرض الآراء والمشاعر. فللتلميذ حرية اختيار إجاباته.

الأسئلة الموجهة

إنها ترتبط بتمشيات المتعلمين في شأن الإجراءات، يدعى بفضلها التلميذ إلى التفكير في استراتيجيات تعلمه الخاصة وإلى الوعي بكيفيات إجرائه " كيف فعلت ذلك، وضح لي ".

وظائف الأسئلة

لهذه الأسئلة خمس وظائف :

- أسئلة التدرج،
- أسئلة المراقبة،
- أسئلة المساعدة،
- أسئلة إعادة الاكتشاف ' maïeutique de Socrate ،
- أسئلة الإنتاج والإبداع.

مقابلة أو التفاوت بين مستوى أسئلة المدرس ومستوى إجابة التلاميذ

(a) تكون صياغة السؤال مصدر التفاوت بين أسئلة المعلم وإجابات التلاميذ: تتعلق الأسئلة المطروحة بالوقائع *questions factuelles* والملاحظة والتذكر والتعرف وتنشط عمليات *saisie* وترميز المعلومات. والإجابات المنتظرة هي ترابطات *associations* واقتراحات تستدعي من التلميذ مفهومة ضعيفة (60%) من الأسئلة المطروحة) ففي هذا المستوى العرفاني، فإن الإجابات المقدمة تقابل عموما الأسئلة. إنها تحمل على تشغيل الذاكرة دون أن تحمل على التفكير.

(b) الأسئلة هي أسئلة مقارنة وتصنيف وربط علاقات *mise en relation* وتميز: إنها تنشط عمليات التحويل العرفانية ؛ إنها تتقابل مع مفهومة متوسطة (27%) من الأسئلة الملاحظة في الفصل 5^{ème} et 6^{ème}) وهي تتسبب في مشاكل التفاوت : تمييز سيئ ومقارنة جزئية وربط علاقة مبتورة.

(c) الأسئلة هي أسئلة تشابه وتوليف و استنتاج ومحاكاة وتقييم؛ إنها تشغل عمليات الاستنتاج والإنتاج وتنمي مستوى عال من المفهومة (13%) من الأسئلة المطروحة). إنها من أصعب الأسئلة التي تتسبب في أكثر مشاكل المطابقة *ajustement* : لا تتموقع الإجابات في نفس مستوى المفهومة (إجابات ملموسة لأسئلة عامة)

غموض الحوار البيداغوجي



تسمح الأسئلة للمدرس أن يبني خطابه في شأن الإجابات التي ينتظرها من التلاميذ باتباع منطقته الشخصي والتدرج الذي أعده. غير أن الحوار البيداغوجي هو كلام مزيف؛ إنه هو الذي يطرح الأسئلة دائما ويبادر بها.

ولقد بين برلبا Perlebas 1970 كيف أن التوليد السقراطي يشتغل كطريقة مفرطة في التوجيه hyper-directif . ويضيف بيفتو ونوي Piveteau et Noye 1985 أن التصريح déclaration أجدى من السؤال لإثارة التفكير. إن الذي يحمل على التفكير هو السؤال الذي يطرحه التلميذ على نفسه.



التحكم في الموضوع

تمرين تطبيق رقم 7

الموضوع: العمليات التفاعلية في عملية التعليم التعلم

نص سؤال 1

تزرور مدرسا فتلاحظ ما يلي :
الأسئلة هي أسئلة وقائع وأسئلة تذكر وتعرف. ما هي العمليات العرفانية التي تستثيرها هذه الأسئلة ؟

نص سؤال 2

الأسئلة هي أسئلة تشابه وتألّف واستنتاج وحجاج وتقييم. هي العمليات العرفانية التي تستثيرها هذه الأسئلة ؟

نص سؤال 3

تلاحظ تفاوتاً بين أسئلة المدرس ومستوى إجابات التلاميذ. فسر هذا التفاوت.

الإصلاح

الإجابة 1

إنها تنشط عمليات ; saisie وترميز. إن الإجابات المنتظرة هي ارتباطات وتذكر لمعلومات سابقة لا تطلب من التلميذ إلا مفهومة ضعيفة.

الإجابة 2

إنها تنشط عمليات عرفانية كالاستنتاج inférence وتنمي المفهومة.

الإجابة 3

إن صياغة السؤال هي التي تسببت في التفاوت.



أ- العرض

العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
العمليات التفاعلية في عملية التعليم التعلم	قيس العمليات العرفانية الموظفة في عمليات التعلم	التعليم التعلم	احسب تكرارات العمليات وقارنها مع بعضها البعض

شبكة العمليات العرفانية

الجانب	العمليات	الأمثلة	التعليم	التعلم
الإعلامي	الترميز	آليات الانتباه وفك الرموز والتأويل	تعليم استجابي	عن طريق التقبل والتطبيق
	التحويل	التمييز المقارنة التصنيف ربط علاقة توقع	مهمات مركزة على المحتوى	
	التذكر	استعادة وفرز المعلومات		
الإعلامي الإنتاجي	استنتاج	تفكير فهم وتذكر	طرق نشيطة	تملك المعارف من قبل التلاميذ
	إنتاج	إنتاج متباعد divergent خلق معارف واكتشاف		
	ما وراء عرفانية	الوعي بالعمبيات العرفانية		

ب- التوضيح

فك الرموز : décodage : يطرح المعلم سؤالاً فيركز التلميذ انتباهه ويعطي دلالة للمثير ويفهم، إنه يفك الرموز.

الترميز : يؤلف جملة أو أكثر ليجيب : إنه يرمز.

عملية التحويل : يخضع المتعلم المعلومات إلى المقارنة والتصنيف.

التذكر : يفك المتعلم رموز المعلومة ويربطها مع أخرى مخزونة في الذاكرة طويلة المدى بعد أن تحليل المعلومة يعالجها المتعلم في مستوى الذاكرة القصيرة المدى أو ذاكرة العمل.



الاستنتاج : عملية التفكير التي يمكن اكتسابها كما تبينه الأداة رقم 8 الآتية

صندوق الأدوات

الأداة رقم 8

أ- العرض

العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
	تقيس كيفية تعلم التفكير بناء الفاهيم تأويل المعطيات تفسير الظواهر	التعليم التعلم	حساب التكرارات

شبكة طابا

بالإمكان أن نتعلم التفكير			
السلوك القابل للملاحظة	العملية الذهنية	الأسئلة الممكن طرحها	
بناء المفاهيم			
اذكر	ميز	ماذا ترى؟ ماذا تسمع؟ ماذا تلاحظ؟	
ضع قائمة lister	تعرف على الخاصيات المشتركة، جرد abstraire	ما الذي يناسب هذا مع ذاك؟ حسب أي مقياس؟	
سم ، صنف	حدد ترتيب البنود حسب الأهمية	كيف تسمي هذه المجموعات؟ ما الذي ينتمي إلى ماذا؟	
تأويل المعطيات			
تعرف على النقاط، على العناصر	ميز	ماذا لاحظتم؟ ما ذا رأيتم؟ ما ذا اكتشفتم؟	
فسر البنود التي تم التعرف عليها أعلاه	اربط بين العناصر التي تم التعرف عليها حدد الأسباب وانعكاسات هذه العلاقات	لماذا حدث ما حدث ظ	
استنتج inférer	تجاوز المعطيات البحث عن تفسيرات عمم extrapoler	ماذا يعني ذلك؟ ما هي الصورة التي تتبادر إلى ذهنك؟ ماذا تستخلص؟	
تطبيق المبادئ			
تنبأ بالانعكاسات فسر ظاهرة غير مألوفة ضع فرضيات	حلل طبيعة مشكل أو وضعية حدد أسباب وانعكاسات هذه العلاقات	ماذا يحدث لو...	
قدم حججا للبرهنة على التنبؤات أو الفرضيات	حدد العناصر المؤدية إلى التنبؤ أو الافتراض	لماذا ترى أن ذلك سيحدث؟	
التثبت من الفرضيات	استعمل المعارف الواقعية factuelles أو البادئ المنطقية لتحديد الشروط الضرورية ل...	ماذا ينبغي أن يتوفر حتى تكون هذه الحقيقة عامة حتى يكون هذا حقيقيا احتمالا؟	



ب- توضيح

طابا Taba : يمكن أن نتعلم أن نفكر

صاغ طابا، أحد ممثلي العرفانية، ثلاث مسلمات تبين كيف يمكن أن نتعلم التفكير:

- يمكن أن نتعلم أن نفكر؛
- إن التفكير هو معاملة transaction نشيطة بين الفرد والمعطيات؛
- ينبغي استعمال استراتيجيات نوعية لتطوير العمليات الذهنية.

أشار الباحث إلى ثلاث مراحل وهي :

1. بناء المفاهيم؛
2. تأويل المعطيات
3. تطبيق المبادئ لتفسير الظواهر الجديدة أو صياغة تنبؤات أو افتراضات.

ثم إن الباحث فصل كلا من هذه المراحل في ثلاثة أصناف :

- السلوك القابل للملاحظة؛
- العملية الذهنية المفروض أنها توظف خلال السلوك القابل للملاحظة المحدد مسبقا ؛
- السؤال الذي يطرحه المعلم ليحصل إحداث السلوك القابل للملاحظة المفروض انه يمثل عملية ذهنية محددة؛

ويرى الباحث أن هذه المراحل الثلاث تؤلف في الواقع ثلاث استراتيجيات لتعليم التفكير.



ملخص القسم الثاني التعليم

مقارنة بين براديقم التعليم paradigme وبين براديقم التعلم

الخصائص	براديقم التعلم	براديقم التعليم
تنظيم التعليم	- تطوير الكفايات - إجابات على أسئلة معقدة	- اكتسابات - معارف - وآليات - automatismes - وتذكر mémorisation
تصور التعليم	- تحويل معارف قابلة للتوظيف - إدماج المعارف في اسكيمات عرفانية	- تراكم معلومات - تراكم معارف - ترابط معارف مع بعضها البعض
أنشطة الفصل	- انطلاقا من التلميذ - انطلاقا من مشاريع وبحوث ووضعيات مشاكل - علاقات تفاعلية	- انطلاقا من المدرس - نسبة مرتفعة متكررة من التمارين
البراهين على النجاح	- كيف الفهم - كيف الكفايات المطورة - والمعارف المبنية - علاقات تفاعلية	- كيف المعلومات المحتفظ بها - كمية المعارف المكتسبة
كفايات التقييم	- بالرجوع إلى الكفايات المطورة - قابلية انتقال أثر المعارف	- بالرجوع إلى العارف - اختبارات تتطلب إجابات قصيرة
توجه دور المدرس	- مساعدة قابلة للتكيف ajustable ووقتية - قد يكون المساعد تلميذا	- ضرورة المساعد support - ضرورة دائمة لمبلغ معلومات
توجه أدوار التلاميذ	- بناء نشيط - معاون - خبير أحيانا	- متلق غير نشيط - متعلم في وضعية مخاطب
المواقف والعلاقات المنتظرة من التلميذ	- تعاون - علاقات ترابط	- فردانية - علاقات تنافس

Tecsult, 2003



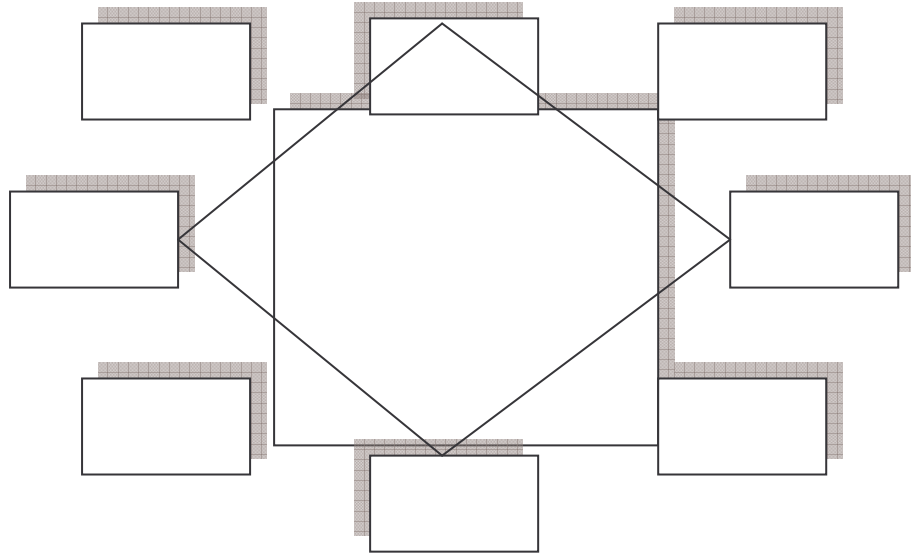
تقييم-كفايات المدرس

نشاط : مفهوم الكفاية

ابحثوا عن العناصر الهامة لممارسة بيداغوجية يبرهن عليها مفهوم الكفاية وذلك على أساس خبرتكم والتعريفات الآتية :

تعريف الكفاية :

1. " الكفاية هي هدف التكوين المركز على إنماء قدرة التلميذ على التعرف على عائلة الوضعيات تقوم على أساس من المعارف المفهومية والإجرائية المدمجة والملائمة لأهداف التكوين "
2. " تحيل الكفاية على مهارات من المستوى العالي والتي تتطلب إدماج موارد عرفانية متعددة في معالجة وضعيات معقدة " " هي القدرة على التصرف savoir-agir التي تقوم على تعبئة واستعمال مجد لمجموعة من الموارد. "
3. " الكفاية هو تصرف savoir-agir يلي إدماج وتعبئة مجموعة من الموارد (قدرات، مهارات ومعارفة ستعمل بصفة مجدية في وضعيات متشابهة "



النشاط التعليمي 2

10 كفايات جديدة في خدمة التعليم Perrenoud, Livre à lire , Paris ESF, 1999

إن مهنة المدرسة تتحول: ممارسة انعكاسية، تأهيل المهنة، العمل ضمن الفريق والعمل بالمشاريع واستقلالية ومسؤولية متزايدة ، بيداغوجيات فارقية، التركيز على آليات التعلم ووضعياته، وعي بالمعرفة والقانون.

تتزايد طموحات الأنظمة التربوية في أن المتعلمين أصبحوا غير متجانسين. إذا لم يتخل الممسكون بناصية النظام التربوي وإذا رفعوا التحدي، فإنهم في حاجة إلى تطوير كفايات جديدة.

سنقتصر على كفايات مدرسي ومدرسات الابتدائي والثانوي باعتبار أنهم يواجهون اليوم وعلى نطاق واسع نفس المشاكل ونفس التلاميذ ولا يمارسون مهنا جد مختلفة. لا يدعي هذا الكتاب التعرض إلى كل السلوكات المهنية، إنما يعطي الأسبقية إلى الممارسات المجددة أي إلى الكفايات الصاعدة تلك التي ينبغي التكوين الأساسي والتكوين المستمر، تلك التي تسهم في مقاومة الفشل المدرسي وتنمي المواطنة وتلك التي تحتل على البحث والتي تركز على الممارسة الانعكاسية.

ولقد تم الاهتمام بعشر عائلات من الكفايات : 1. تنظيم وتنشط وضعيات تعلم؛ 2. التصرف في تدرج التعلم؛ 3. تصميم آليات فارقية وتطويرها؛ 4. جعل التلاميذ منخرطين في تعلماتهم وفي عملهم؛ 5. العمل ضمن الفريق؛ 6. المشاركة في التصرف في شؤون المدرسة؛ 7. إعلام الأولياء والعمل على انخراطهم؛ 8. استعمال التكنولوجيات الجديدة؛ 9. مواجهة الواجبات مآزق أخلاقية؛ 10. السهر على التكوين المستمر الشخصي.

أسئلة

- بين لماذا ينبغي إنماء كفايات المدرس ؟
- أعط أمثلة من آليات فارقية ؟
- ما هو دو الكفايات الجديدة الصاعدة ؟
- أعط أمثلة من الواجبات الأخلاقية ؟



المعارف المتعلقة بالموضوع

الكفاية، القدرة، المرجع référentiel

الكفاية

استخرج مفهوم الكفاية من النحو التوليدي grammaire générative لشومسكي؛ وألهمت عدة بحوث متعلقة بالتحكم في اللغة، فمثلا تفيد الكفاية بالنسبة لشومسكي منظومة القواعد المستبطنة الي تسمح ففهم وإنتاج عدد لا متناه من الجمل لم تخلق بعد..

الأداء

يقتررب مفهوم الكفاية من اللغة langue عند سوسور Saussure ، في حين أن مفهوم الأداء يقترب من القول parole . فالأداء يطلق على ظهور الكفاية لدى المتخاطبين ويحيل على تنوع أفعال الكلام langage وسياقات العرض énonciation والتواصل. أما في علم النفس، فهو يطلق على السلوكات القابلة للملاحظة التي تسمح باستنتاج عمليات نفسية تحتية.

القدرة

لا يميز اليوم علماء النفس في فرنسا عبارة القدرة عن استعداد aptitude . في هذا المنظور، فإن الكفايات تعني القدرات وفعاليات الفرد على تعبئة عمليات ذهنية لحل مشاكل أو التحكم في صنف من الوضعيات.

إن التعريفات الآتية للكفاية تركز على المهارات ومعرفة التصرف savoir agir. " الكفاية هي هدف التكوين المركز على إنماء قدرة التلميذ على التعرف على عائلة الوضعيات تقوم على أساس من المعارف المفهومية والإجرائية المدمجة والملائمة لأهداف التكوين "

" تحليل الكفاية على مهارات من المستوى العالي والتي تتطلب إدماج موارد عرفانية متعددة في معالجة وضعيات معقدة " " هي القدرة على التصرف savoir-agir التي تقوم على تعبئة واستعمال مجد لمجموعة من الموارد. "

" الكفاية هو تصرف savoir-agir يلي إدماج وتعبئة مجموعة من الموارد (قدرات، مهارات ومعار

ويشتغل الشخص الكفاء في سياق ما

السياق

تطلق الكفاية على القدرة على إنجاز مهمة ما بصفة مرضية. في مثل هذه الحال، فإن تحديد الكفاية يصحب ضرورة بتحديد وضعية الإنجاز.

مرجع الكفايات

يعرض مرجع الكفايات قائمة كاملة للكفايات الواجب تحقيقها في مجالات تدخلات تحدد مسبقا. ويوجد نمطان من المراجع :

مرجع الكفايات المهنية الذي يضبط الأنشطة المهنية والكفايات المطلوبة.
مرجع الشهادات الذي يقوم بوظيفة إشهادية ويسمح بتقييم في نهاية التكوين وينص هل أن للطالب قدرة على تعبئة الكفايات المطلوبة في مجالات المرجع المحددة.



مرجع الكفايات المهنية لمؤهلة للتعليم Perrenoud, Paris, 1999

تنظيم وتنشيط وضعيات تعلم (انظر ص.)

معرفة محتويات مادة ما المعدة للتعليم وترجمتها إلى أهداف تعلم الانطلاق من تصورات التلاميذ
الانطلاق من أخطاء التلاميذ والعراقيل التي يصطدمون بها
بناء آليات ومقاطع ديدكتكية وتخطيطها
حث التلاميذ في أنشطة بحث في مشاريع معارف.

التصرف في تدرج التعلم

- تصميم وتسيير وضعيات-مشكل متكيفة مع مستويات وإمكانيات التلاميذ
- اكتساب رؤية طويلة longitudinale لأهداف التعليم الابتدائي
- نسج روابط بين النظريات التحتية لأنشطة التعلم
- ملاحظة التلاميذ وتقييمهم في وضعيات تعلم تبعا للمقاربة بالكفايات
- إقامة موازنات الكفايات البيداغوجية واتخاذ قرارات تدرج

تصميم آليات فارقية وتطويرها

التصرف في عدم التجانس ضمن فريق فصل
فك الحواجز بين المواد وتوسيع التصرف في الفصل إلى فضاء أوسع
ممارسة دعم مدمج، العمل مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات كبيرة
إنماء التعاون بين التلاميذ ودعم بعض أشكال التعليم المتبادل.

حث التلاميذ على الانخراط في التعلم والعمل

استثارة الرغبة في التعلم، وضوح العلاقة مع المعرفة ودلالة العمل المدرسي ونم القدرة على التقييم الذاتي
لدى الطفل
أسس مجلسا للتلاميذ واتفق معهم على أنماط مختلفة من القواعد والعقود
وفر أنشطة تكوين اختيارية
شجع على تحديد المشروع الشخصي لدى التلميذ

العمل ضمن الفريق

أعد مشروع فريق وعمل على تكوين مشتركة
تنشيط مجموعة معمل، تسيير اجتماعات
تكوين وإعادة تجديد فريث بيداغوجي
واجه وحل معا وضعيات معقدة وممارسات ومشاكل مهنية
التصرف في أزمات وصراعات شخصية

المشاركة في تسيير المدرسة

إعداد والفاهم في شأن مشروع معمل
التصرف في الموارد المدرسية
تنسيق الأعمال في المدرسة وتنشيطها بمشاركة التلاميذ
كفايات للعمل في مراحل التعلم cycles



إعلام الأولياء وحثهم على الانخراط
تنشيط اجتماعات إعلام زمنقاشات
تسيير مقابلات
حث الأولياء على الانخراط في بناء المعارف

استخدام التكنولوجيات الجديدة
الإعلامية في المدرسة : إنها مادة بمعناها الكامل أو مجرد وسيلة للتعلم ؟
استخدام des logiciels d'édition الوثائق
استثمار الإمكانيات الديكتيكية لlogiciel في علاقتها بأهداف التعليم
التواصل عن بعد télématique
استخدام أدوات الوسائط المتعددة في التعليم
كفايات تقوم على أساس ثقافة تكنولوجية

مواجهة واجبات ومآزق أخلاقية متعلقة بالمهنة
استباق العنف في المدرسة والحي
مقاومة الأحكام القبلية والتمييز الجنسي والأخلاقي والاجتماعي
المشاركة في إرساء قواعد حياة مشتركة تتعلق بالانضباط في المدرسة كما تتعلق بالعقوبات و تقدير
السلوك
إنماء الحس بالمسؤولية والتضامن والشعور بالعدالة

السهر على التكوين المستمر الخاص
القدرة على توضيح الممارسات
إعداد موازنة الكفايات الشخصية وبرنامج خاص للتكوين المستمر
مفاوضة الزملاء في شأن تكوين مشترك 'فريق، مدرسة، شبكة'
الانخراط في مهمات على مستوى المنظومة التربوية
استقبال الزملاء والمشاركة في تكوينهم
القيام بالدور الفاعل في منظومة التكوين المستمر.



نشاط قراءة

القدرة على التعليم في القرن الواحد والعشرين (برنو ، 1999)

رهانات المعرفة

تقوم معظم الكفايات على المعارف والمعارفة العالمية كما تقوم على معارف الخبراء savoirs experts والمهنيين أو الممارسين أو المعارف المستوحاة من الخبرة الخاصة والضعيفة التقنيين. غير أن المعارف ليست إلا شروطاً ضرورية للكفاية ، ينبغي أن يكون الشخص قادرة على تعبئتها بصفة ملائمة وفي الوقت المناسب لحل مشاكل أو اتخاذ قرارات وجيهة (بو أرتاف . 1994 Le Boertef). إننا نوسع الإشكالية القديمة لانتقال أثر المعارف بالتأكيد على إدماجها والتناغم بينها واستخدامها في وضعية معقدة (برنو 1998 a).

إن الكفايات هي وسائل التحكم في وضعيات الحياة بصفة رمزية و عملية. إنها لا تدخل إذا في صراع مع نمو الاستقلالية والمواطنة. وعلى العكس من ذلك فهي أسسها. وعلى العكس من ذلك، فإن تعلم الاستقلالية والتعاون يسمح للفرد من أن يعتبر نفسه فاعلاً بل خالق وأن يلتزم بمشاريع تقتضي كفايات متعددة وتثير في المقابل تنميتها.

المدرس الذي ينمي كفايات

إن بناء الكفايات ابتداء من المدرسة يغير مهنة التلميذ وبدرجة أعلى مهنة المدرس بما أن الكفاية تحث على اعتبار المعارف كمورد تعباً والعمل بانتظام باستخدام المشاكل؛ كما تحث على خلق واستخدام وسائل تعليمية والتفاوض في شأن المشاريع وتسييرها مع التلاميذ والتخطيط المرن... والارتجال؛ إن الكفاية تساعد على توضيح عقد ديدكتيكي والقيام بتقييم مكون في وضعية عمل والسير نحو إدماج أوسع للمواد (برنو 1998 a)

ويمكن لنا أن نرجع إلى عائلات الكفايات العشر للتحديث عن مدرس المستقبل (ص). ودون أن نرجع إلى القوائم المنهجية، سأقتصر على بعض الجوانب الأساسية. إن المدرسة التي تدعي إعداد الشباب على مواجهة تعقد العالم بفضل الكفايات تكون مiale إلى التأكيد على صورة مدرس منظم لبيداغوجية بناءة ، ضامن لدلالة المعارف، خلاق لوضعية تعلم ، مسير لعدم التجانس ومعدل لعمليات ومسارات التكوين

المدرس كمنظم لبيداغوجية بناءة

إن التلميذ هو الذي يتعلم، ولا يمكن للمعلم إلا أن يساعده. وسيساعده بصورة أفضل إذا ما اعتبر اكتساب المعارف لا كتذكر ولكن كبناء عقلي معقد. إن هذه الأفكار هي قديمة قدم البيداغوجيات الجديدة وتترجم اليوم كتمشيات بنائية دقيقة (جوأنار و فاندور بورقف 1999 ؛ فلاس 1999 Joannert et Vander Vellas ؛ Borgh)

المدرس كضامن لدلالة المعارف



طالما يرفض المدرسون الأسئلة الخارجة عن الموضوع، فإن التلاميذ الذين لديهم الوسائل لبناء دلالة المعرفة بأنفسهم هم وحدهم الذين سينخرطون في المهمات المدرسية (برنو 1999 a).

المدرس كخلاق لوضعية التعلم

إذا كان التعليم يعني التعلم، آ ف مهمة المدرس الأولى تتمثل في تنظيم الوضعيات والأنشطة الملائمة للتعلمات، لا أكثر و أقل. إنه يصبح مكتشفا ثم مسيرا لأليات ووضعيات تكوين. إنه يقوم بدور المدرب أكثر من كونه مبلغ معرفة. إنه يعرف إذا كيف يعمل بواسطة وضعيات مشاكل ودراسة حالات ومشاريع ومشاكل مفتوحة، وهذا ما يقتضي تكويننا ديدكتيكيا دقيق حتى يكون قادرا على فهم أساليب التفكير والاستراتيجيات والأخطاء فيقوم بالتعديلات الضرورية.

المدرس كمسير لعدم التجانس

لا تعدنا الأنظمة التربوية بتجانس أكثر حتى ولو كان ذلك على مستوى المعهد. إذا تخلينا عن رفض التلاميذ للصعوبة الأولى وإذا أقلعنا عن إقصائهم في مسالك أقل نطلي، فإننا تعرض أنفسنا للعمل في فصول مؤلف من تلاميذ جد مختلفين من حيث مستواهم ومضروعهم الشخصي وعلاقتهم بالمعرفة والاتحامهم قصد تعليمهم.

لذلك فإن معالجة الفوارق من أجل مساواة الاكتسابات ينبغي أن تكون في قلب مهنة المدرس. يجب إذا أن تختلط البيداغوجية الفارقية بالبيداغوجية دون أن تتخلى عن الأهداف الأساسية للتكوين (برنو 1997)

المدرس كمعدل لعمليات مسيرات التكوين

فبدلا أن نستثمر في كتراليا ديدكتيكية، فإن على المدرس اليوم أن يبني استراتيجيات أولية مقبولة على شرط أن يعدلها باستمرار حتي يأخذ بعين الاعتبار الواقع والمستوى وردود فعل التلاميذ وظروف العمل والوقت المتبقي. /ن هنا ضرورة التحكم في مجموعة من المفاهيم وأدوات التقييم والتعديل



العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
تنظيم وتنشيط وضعيات تعلم -برنو-	قيس سلوكيات التنظيم والتنشيط	تعليم تعلم	حساب التكرارات

كفايات أكثر نوعية	نعم	لا
- معرفة محتويات مادة ما للتدريس وترجمتها إلى أهداف تعلم - الشروع في العمل انطلاقا من تصورات التلاميذ - العمل انطلاقا من أخطاء وعراقل التعلم - بناء وتخطيط الأجهزة والمقاطع الديداكتية - اجعل التلاميذ منخرطين في أنشطة بحث في مشاريع اكتساب المعارف		

ب- تفسير وتوضيح

إن الإنصات إلى العروض أو القيام بتمارين، لا يكفيان للتعلم، فلا بد من تصور وخلق أنواع أخرى من الوضعيات التي تختلف اختلافا كبيرا عن العروض. فالأجدي هم من هذه الأنشطة، الأنشطة التي تتطلب تمشيات بحث وتعرف وحل مشكلات.

معرفة محتويات مادة ما للتدريس وترجمتها إلى أهداف تعلم

تتمثل الكفاية البيداغوجية الحقيقية في ربط المحتويات بالوضعيات والأهداف. ينبثق الانشغال بالأهداف من "بيداغوجية التحكم بلوم، (1979) Bloom الذي يدافع عن تعليم توجهه محكات التحكم ويعدله التقييم التعديلي. واقترح الباحث في نفس الوقت أول صنفاء للأهداف البيداغوجية.

وبين هوبرمان (1988) Huberman أن نموذج بيداغوجية التحكم تبقى ملائمة شريطة أن توسع وتدمج المقاربات البنائية. فترجمة البرنامج إلى أهداف تعلم وترجمة هذه الأخيرة إلى وضعيات وأشطة قابلة للإنجاز ليست بنشاط خطي linéaire يسمح بتحقيق كل هدف على حدة، لأن المعارف والمهارات من المستوى العالي تنبني في وضعيات متعددة ومعقدة ويرتبط كل واحد منها بعدة أهداف وأحيانا في عدة مواد.



الشروع في العمل انطلاقاً من تصورات التلاميذ

لا تبني المدرسة المعرفة والمهارات انطلاقاً من صفر والمتعلم ليس صفحة بيضاء ولا يعني التعلم التذكر و تخزين المعلومات، بل إعادة هيكلة منظومة فهم العالم.

بناء وتخطيط الأجهزة والمقاطع الديداكتية

يقوم كل جهاز بطرح فرضيات حول العلاقة بالتعلم والمشروع والفعل والتعاون والخطأ وعدم اليقين والفشل والنجاح.

اجعل التلاميذ منخرطين في أنشطة بحث في مشاريع اكتساب المعارف

لا ينخرط المتعلم في التعلم إلا إذا كانت الأنشطة التي يتعاطاها تحمل دلالة فتنثير اهتمامه وليس المشروع إلا جملة من الأنشطة المستهدفة التي تساعد على بناء المعارف والمهارات ذات المستوى العالي.



تصور وتطوير آليات تمييز بيداغوجية

صندوق أدوات

أداة رقم 10

العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
تصور وتطوير أجهزة تمييز بيداغوجية : برنو	قيس سلوكا تمييز بيداغوجية	تعليم تعلم	حساب التكرارات

لا	نعم	الكفاية النوعية
		- التصرف في عدم التجانس ضمن فريق فصل - فك الحواجز بين المواد وتوسيع التصرف في الفصل إلى فضاء أوسع - ممارسة دعم مدمج، العمل مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات كبيرة - إنماء التعاون بين التلاميذ ودعم بعض أشكال التعليم المتبادل.

ب- تفسير وتوضيح

التمييز *diférenciation* هو قطع الصلة ببداغوجية الجبهة *frontale* - نفس الدرس، نفس التمارين للجميع - والمعنى الأخص هو تركيز تنظيم عمل وأجهزة ديدكتية تجعل كل واحد في وضعية مثلى للتعليم. بمعنى آخر، ينبغي توفير تربية لكل واحد حسب احتياجاته الخاصة *sur mesure* (Claparède). ولكن الحل لا يكمن في تحويل الفصل إلى علاقات بين شخصين، لأن بعض التعليمات لا تتحقق إلا بتفاعلات اجتماعية، سواء لأننا نهدف إلى إنماء كفايات تواصل أو لأن التفاعل ضروري لإحداث تعليمات تمر عبر صراع عرفاني أو في شكل تعاون.

التصرف في عدم التجانس ضمن فريق فصل

يقترح ماريو Merieu مواجهة عدم التجانس في مجموعة عمل كما يظهر عدم التجانس هذا إزاء مهمة وعلى وجه الخصوص إزاء وضعية-مشكل. وهذا ما يفضي - دون التخلي على أي تعديل رجعي المفعول أو لاحق التأثير *rétroactif* (إعادة العلاج، دعم) أو تعديل سابق التأثير *proactif* (ميكرو- توجيه نحو مهمات أو مجموعات متباينة) - إلى إعطاء الأولوية للتعديلات التفاعلية في الوضعية، مع الملاحظة أن التلاميذ يبقون معاً. ولا يعني هذا أنه ينبغي التخلي عن كل لجوء منتظم *ponctuel* إلى مجموعات المستويات *groupes de niveaux*. لقد بين ماريو فائدة العمل تارة مع مجموعات الاحتياجات وتارة أخرى مع مجموعات المشاريع.



فك الحواجز بين المواد وتوسيع التصرف في الفصل إلى فضاء أوسع

كانت المدرسة ومازلت تفصل المواد بعضها عن البعض، ولكن المعارف تتداخل ولا يمكننا فهم ظاهرة ما دون أن نسلط عليها أضواء علوم مختلفة. فمثلا يمكن أن يكون الصيد البحري فرصة لندرسه من زوايا متعددة. (دراسة جغرافية، اجتماعية، اقتصادية، لغوية، حساب، علم الحيوان، الخ).

ممارسة دعم مدمج، العمل مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات كبيرة

لممارسة دعم إدماجي وللعمل مع أطفال يواجهون صعوبات كبيرة ينبغي :

- التمكن من أسس نظرية في علم النفس الاجتماعي المتعلق بالنمو والتعلم،
- العمل على الرفع من المستوى الثقافي (العمل في فريق، تكوين مستمر، تنشيط، استقلالية)

إنماء التعاون بين التلاميذ ودعم بعض أشكال التعليم المتبادل

بإمكان التلاميذ أن يتكونوا بالتبادل mutuellement دون أن يقوم أحدهم بدور المدرس. يكفيهم أن يكونوا منخرطين في مهمة تعاونية تثير بينهم صراعات سسيو عرفانية، أو بكل بساطة، تيسر تطور تصورات أو معارف أو طرق كل واحد منهم وذلك بأن يواجهوا كفاءات أخرى في النظر إلى الأشياء أو القيام

بالفعل . إن مواجهة عدة جهات نظر تثير النشاط الماوراء عرفاني الذي يستفيد منه كل واحد منهم. والمهم هو دفع التلاميذ ليعملوا في فريق يتطلب تعاونا حقيقيا. ويتمثل الرهان الديكتي في خلق مهمات تفرض تعاونا حقيقيا. وينبغي أن يعطي التعلم التعاوني الأولوية إلى الجدوى اليدكتيكية على حساب جدوى الفعل l'action .



العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
تصور وتطوير أجهزة تميز بيداغوجية	قيس سلوكات تميز بيداغوجية	تعليم تعلم	حساب التكرارات

الرقم	البنود	نعم/لا
1.	الاستجابة بصفة ملائمة للصعوبات التي يعترف بها كل متعلم ويحدد شخصيا أثناء تعلمه.	
2.	يضع فريق بيداغوجي إطارا إجماليا يشتمل على تحليل الاحتياجات والأنشطة الجماعية والعمل المستقل والتقييم والدعم والتعميق.	
3.	وضع أدوات منهجية متنوعة في متناول المدرسين بحيث تكون متلائمة مع اتجاهاتهم النفسية.	
4.	تقبل التلاميذ كما هم والالتقاء بهم حيث يكونون.	
5.	استخرج مع المتعلمين الصغار أهدافا لا تكون أهدافا معرفية فحسب.	
6.	أسس الأنشطة البيداغوجية على ما ينبثق من مجموعة من التلاميذ.	
7.	لا يكفي أن تحدد الملامح البيداغوجية لكل تلميذ حتى تساعد على إثراء إمكانياته للتعلم، بل ينبغي عليك أن تحدد كذلك ملامح المعلم لتساعده على إثراء إمكانياته التدريسية.	
8.	تبني اتجاهات بيداغوجية مختلفة إزاء التلاميذ وذلك ضمن مجموعة من المدرسين.	
9.	استخرج انطلاقا من البرامج المراحل والأهداف من الجذع المشترك المتكيف مع مجموعة محددة من التلاميذ ، واستخرج من جهة أخرى المقاربات المميزة المتعلقة بتنوع فئات التلاميذ.	
10.	ضمن المطابقة compatibilité بفضل توازنات متتالية équilibres بين الأهداف ذات الطابع العرفاني و الأخرى ذات الطابع الأساسي	
11.	ضمن التعبير عن الحق في الاختلاف، سواء كان ذلك بالنسبة للتلاميذ أو بالنسبة للمدرسين في ممارستهم.	
12.	اخلق وضعيات تسمح للتلاميذ بأن يتكونوا كفاعلين في التغيير الاجتماعي agents	
13.	لا تسعوا و ليس ضروريا أن تنموا ما هو صدى أو تشابه في الطفل ne pas chercher, ni nécessairement développer en l'enfant ce qui n'est qu'écho ou ressemblance	
14.	يكون الانطلاق من شخص الطفل، وليس من المعايير المجردة الخارجة عنه.	
15.	استجب للحاجات التي يعبر عنها الأطفال الصغار بجعلهم يمارسون أولا، وهذا ما يسمح لهم فيما بعد باكتساب واستخدام معرفة ما.	
16.	اجعل في متناول التلاميذ أدوات وتمارين جد متنوعة لإنجاز مشاريع تكون طريفة.	
17.	أعط للتلميذ الكلمة في تحديد اختياراته وتحمل المسؤولية.	
18.	اشرع في تنفيذ كفايات متنوعة من التقييم والتقييم الذاتي التي تمكن من معاينة التقدم الحاصل أو تكون في متناول التلاميذ.	
19.	لا تحدد في مكان التلميذ لا الاحتياجات ولا الصعوبات، بل على العكس من ذلك،	



	اترك له المجال ليستخرجها ويحددها بنفسه.	
20.	وفر في الفترات الملائمة إجابة على الأسئلة التي يطرحها كل تلميذ.	
21.	ينبغي على الفريق أن يقيم قائمة جرد لمختلف ملامح تعلم profils d'apprentissage التلاميذ ليطوع التعليم حسب قدرات كل واحد منهم.	
22.	مساعدة كل تلميذ على التعبير على كل إمكانياته التي تختلف عن إمكانيات الآخرين والنماء بصفة مستقلة ومتعاونة وحسب سرعة تعلمه rythme	
23.	إن المجموعات المنهجية ليست نهائية ولا هي مغلقة؛ ويمكن لكل تلميذ أن يغيرها تبعا لحاجاته وسرعة تعلمه الخاص.	
24.	الأخذ بعين الاعتبار، من البداية، تنوع مستويات الأطفال لمساعدتهم على تحقيق أهدافهم المتنوعة وذات نواة أساسية مشتركة، وذلك في تمش متماسك.	
25.	تحديد أهداف مشروع مع التلاميذ والتحاور معهم في شأن مختلف الطرق لضمان الإنجاز والتقييم.	
26.	تنمين الفوارق بين التلاميذ باستعمال منظومات تصور تلقائية ومجلوبات ثقافية عائلية.	
27.	المشاركة في أعمال فريق يرافق كل تلميذ في تدريبه على اكتساب المعرفة حسب سرعة تعلمه الخاص.	
28.	ابن وضعيات أنشطة متعددة الاختصاصات تصمم كفترات حاسمة للبرهنة على استعمال ودلالة المواد بالتخلي عن رتابة الدراسات المنعزلة الواحدة عن الأخرى.	
29.	لا يتمثل الأمر في تيسير احترام الفوارق، بل العمل على خلق جو من تعاون كل واحد على تحقيق النجاح للجميع.	
30.	إدماج العمليات المتعلقة بالخلق والاكتشاف في التعليم.	
31.	ضمان اتجاه استقبال مركزي لاختلاف كل طفل في كل أسرة وفي كل مجموعة اجتماعية.	
32.	إثارة وتحفيز التعلم الجماعي للمعارف والحياة وسط المجتمع عن طريق وساطة المدرسين.	

دي برتي



العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
تسيير تدرج التعلم : برنو	قيس سلوكات المدرس في تدرج التعلم	تعليم تعلم	حساب التكرارات

تسيير تدرج التعلم

لا	نعم	الكفايات النوعية
		- تصميم وتسيير وضعيات-مشكل متكيفة مع مستويات وإمكانيات التلاميذ - اكتساب رؤية طويلة longitidunale لأهداف التعليم الابتدائي - نسج روابط بين النظريات التحتية لأنشطة التعلم - ملاحظة التلاميذ وتقييمهم في وضعيات تعلم تبعا للمقاربة بالكفايات - إقامة موازنات الكفايات البيداغوجية واتخاذ قرارات تدرج.

ب- تفسير وتوضيح

ينبغي أن يكون كل تعليم استراتيجيا، أي مصمما في منظور طويل المدى، يقرر (مبني للمجهول) كل فعل action فيه تبعا للمساهمة المتوقعة من التدرج الأفضل لتعلم كل واحد (تارديف Tardif 1992). ويتناقص جزء قرارات التدرج التي تضطلع به المؤسسة لصالح القرارات الموكلة إلى المدرسين.

تصميم وتسيير وضعيات-مشكل متكيفة مع مستويات وإمكانيات التلاميذ

ينظم المدرس الوضعية-المشكل حول عائق يتخطاه الفصل، على أن يتم التعرف عليه جيدا من قبل. فيتلقى التلاميذ الوضعية المقترحة عليهم كلغز حقيقي للحل شريطة أن لا ينظر إلى الحل على أنه خارج عن قدرات التلاميذ، فيكون القيام بالنشاط، في منطقة النمو zone proximale، مؤازر لرفع التحدي الفكري (فيغوتسكي Vygotsky, 1985).

اكتساب رؤية طويلة longitidunale لأهداف التعليم الابتدائي



يتمثل الرهان في التحكم في كامل البرنامج لمرحلة من التعلم cycle ، وإن أمكن، التحكم في مجمل برنامج مدة الدراسة؛ ويتعين تنزيل كل تعلم في استمرارية على المدى الطويل. تتطلب هذه الرؤية الطولية كذلك معرفة جيدة لمراحل النمو العقلي للطفل، يمكن للمدرس أن يستفيد من مفصلة التعلم والنمو والتعرف على الصعوبات التي يواجهها التلميذ: هل أن صعوبات التعلم تحيل على تقدير سيء لمرحلة من النمو ومنطقة النمو أو هل هناك أسباب أخرى.

نسج روابط بين النظريات التحتية لأنشطة التعلم
تستوحى بعض الأنشطة في الممارسة من التقاليد والمحاكاة دون أن يفكر فيها المدرس في منظور استراتيجي. ولذلك ينبغي التساؤل لماذا نفعل ما نفعل.

ملاحظة التلاميذ وتقييمهم في وضعيات تعلم تبعا للمقاربة بالكفايات

إن للملاحظة المتواصلة رؤية أولى وهي التقييم التعديلي، وهذا ما يعني في المنظور البراقماتي أن هذا النوع من التقييم يأخذ بعين الاعتبار كل ما يمكن أن يساعد التلميذ على التعلم بصفة أفضل من مكتسباته ومن كيفية تعلمه، وتفكيره، ومن علاقته بالمعرفة rapport au pouvoir كما يتعلم من أشكال القلق التي تنتابه ومما يجعله يتوقف blocage لذلك ينبغي :

- تدريب التلاميذ على التقييم المتبادل،
- إنماء تقييم تعديلي يضطلع به التلميذ،
- التشجيع على النشاط الماوراء العرفاني métacognitif كمصدر للتعديل الذاتي لعمليات التعلم.

إقامة موازنات كفايات البيداغوجية واتخاذ قرارات تدرج.

لا يكون القرار صائبا إلا إذا كانت المعلومات التي يقوم عليها موثوقا بها. وللقيام بهذه الموازنات bilan يمكن للمدرس أن يستعمل اختبارات التقييمات التي قام بها أثناء التعلم وفي نهايته.



اكتشاف الموضوع : الوضعية المشكل

النشاط التعليمي

في درس الفلك الشهير المقدم لأميل يضيع المعلم الطفل في الغابة ويجعله يجد طريقه في حين أنه كان يتلوى من الجوع. ،جد هنا القالب الأساسي لكل وضعيات التعلم التي بنيت منذ ذلك الحين. : فالوضعية المشكل وبيداغوجية المشروع والبيداغوجية بالتناوب ... وكل ما تم تصوره ليس إلا درس الفلك الذي قدمه روسو والذي تم تصريفه في ألف شكل. نقرر الانطلاق من وضعية وفي هذه الوضعية المبنية بصفة فرضية نعمل بحيث ينشط الطفل ذكائه بحرية. 'ليه أن يكتشف بنفسه معارف التي قررنا أنه عليه أن يكتشفها والذي لا يدري أن عله اكتشفها. فالمربي هو بالفعل الوحيد الذي يعرف أن على المتعلم أن يتعلم. فلو كان هذا الأخير يعرف لكان بعد عارفا

سؤال

صغ وضعية مشكل مستعينا بالمثل أسفله.

عنوان المهمة : البسكويت الاقتصادي

1

لتعلمات المستهدفة : إنماء مفهوم وتقنية القسمة
تعلم تمشي حل المشاكل.

السياق : المهمة

في الأسابيع القادمة سنقيم حفل آخر السنة. ويتحمل فصلنا بإعداد مرطبات ل 200 تلميذ وهي عبارة عن بيكويت. سنتعلمون وصفة recette خاصة بما انه علنا أن نأخذ بعين الاعتبار حساسيات التلاميذ Allergies وصحتهم. وهذه الوصفة التي تم اختيارها بسكوست بزهرة الدقيق وهي تعطي 38 بسكويت.

الإنتاج المنتظر والضغوط

المطلوب هو إنتاج قائمة المواد épicie بأدنى كلفة والتي تخلف أدنى البقايا.

المشكل : إعداد 2 بسكويت لكل تلميذ وبأدنى كلفة

التعليمية : العمل ضمن مجموعات صغيرة (4 تلاميذ)



تقييم وضعية مشكل

مفهوم الوضعية

يستعمل كثير من البيداغوجيين مفهوم " المهمة " الذي يوحي لهم بأنشطة أو تمارين يطالب التلاميذ بتنفيذها. تستخدم مفاهيم كـ "الوضعية المشكل" أو "المهمة الإدماجية" للتعبير عن استراتيجية تعليم-تعلم.

تحدد مורيسات المهمة على أنها وضعية معقدة تنزل في سياق وتكتسي دلالة تتطلب من التلاميذ معالجة معلومات لحل مشكل نوعي يقتضي بدوره تحقيق إنتاج يدقق بوضوح.

تنشط الوضعية المعقدة مجموعة من العمليات *opérations* كالوسم *repérer* والتمييز واختيار المعارف والإجراءات والمهارات والاتجاهات النفسية أو المواقف الملائمة للربط بينها فيما بعد واختبار صحتها *valider*، الخ.

أما الوضعية المنزلة في سياق *contextualisé*، فيعني ذلك أنها تحيل على سياق أصيل *authentique* أي يرتبط بالواقع ارتباطا وثيقا، خارج المدرسة وبالإمكان العثور عليه في الحياة اليومية.

المحكات لتقييم مهمة حقيقية

- تتضمن الوضعية مشكلا أو أكثر للحل،
- تثير في التلاميذ صراعا عرفانيا، أي إنهم لا يعرفون من أول وهلة ما ينبغي القيام به،
- تحمل المتعلم على الأخذ بعين الاعتبار معارف ومعلومات من مواد مختلفة،
- وينبغي أن تتطلب شكلا من أشكال التعاون،
- وتتطبق في نفس الوقت على التعلم والتقييم،
- وتتطلب من التلاميذ أن يتعرفوا بأنفسهم على الموارد (معارف، إجراءات، مهارات، مواقف، الخ.) الملائمة لإنجاز المهمة،
- هي موضوع للتعلم،
- تضفي دلالة على التعلم.

مكونات المهمة

تتكون المهمة من المكونات التالية:

- مشكل أو أكثر للحل،
- تعليمات
- ضغوط أو عراقيل للتأكد أن التلاميذ يقومون فعلا بالتعلم،
- معلومات يقتضيها إنجاز المهمة



فائدة المشكل

إن مفهوم المشكل هو في قلب عملية التعلم. إن المشكل هو الذي يجعل التلاميذ في سياق نوعي spécifique؛ إذ من المعلوم أن التلاميذ يبنون المعرفة انطلاقاً من سياقات نوعية (من النوعي إلى العام). إن المشكل الذي يعطي النية intention للبحث العرفاني، يسمح للتلاميذ بتعبئة موارد الذاكرة الطويلة المدى وذلك بكيفية منفصلة لأن التعلم لا يقتصر على تكديس المعلومات.

كما يسمح المشكل أيضاً بمعالجة المعلومات وذلك لكونه نوعياً. وبالإضافة إلى ذلك، فهو يسمح للتلاميذ بأن ينتبهوا أن الأفكار التلقائية التي يمتلكونها عن موضوع ما، والحلول التي يهتدون إليها تلقائياً لا تفي بالحاجة ولا تكون مناسبة، وأنه ينبغي عليهم البحث عن كيفية أخرى للتفكير في الوضعية والاهتداء إلى حلول أخرى. وهكذا، ولكي يتصرف المتعلم بأكثر جدوى، ينبغي أن تكون الوضعية معقدة بما فيه الكفاية complexe بحيث تبطل تصورات التلاميذ الأولى المغلوطة، شريطة أن تبقى هذه الوضعية في المتناول لتسمح لهم بحل المشكل المطروح.

فائدة الضغوط (الصراع العرفاني)

نذكر من بين الضغوط الصراع العرفاني. تبين من عدة بحوث أنه لا وجود لتعلمات جديدة دون صراع عرفاني. فالأفكار التلقائية التي يوظفها تلميذ لحل مشكل هي في الواقع غير مناسبة. إن الصراع العرفاني يززع حالة التوازن ويدفع التلميذ إلى البحث مرة أخرى عن توازن جديد، وبكلمة وجيزة، لا يكون هناك تعلم جديد إلا عندما يتم تحقيق توازن جديد.

للصراع العرفاني مزايا عديدة :

✚ إنه يؤثر في تحفيز التلاميذ، لأن التعلمات تقابل عندئذ أسئلة يطرحها التلاميذ على أنفسهم أو تقابل عراقيل يواجهونها.

✚ يتطلب الصراع الأخذ بعين الاعتبار المعارف السابقة للبحث عن حلول لوضعية جديدة،

✚ يضمن الصراع تنزيلاً في السياق أولياً قوياً للتعلمات forte contextualisation des apprentissages ،

✚ يضمن الصراع قابلية البقاء viabilité للمعارف وذلك نظراً لدرجة استهدافها لمشروع ما finalisation، (موريسات ص. 93)

✚ ثم إنه يتطلب اللجوء إلى إصدار أحكام ما وراء عرفانية تقييمية بإلقاء سؤاليين : هل تم بلوغ التوازن الجديد أو هل يجيب الحل المقترح الجديد بصفة ملائمة على الإشكالية التي أثارت عملية التعلم (موريسات عن تارديف Tardif).



ما يميز المهمة عن غير المهمة

المكونات	المهمة	ما ليس بمهمة
إنتاج منتظر	- إنتاج مادي للمهمة مثال : نص، عرض، رسم بياني	- إجابة قصيرة: كلمة، رقم، نتيجة حساب - إجابات متماثلة بالنسبة لكل التلاميذ
السياق	- مجموعة معلومات أساسية لحل مشكل - وصف الوضعية التي تجعل المشكل محتملا	- عناصر قصد تضليل التلاميذ - جزئيات زائدة لإثارة التسلية - وضعية بسيطة
مشكل أو مشاكل	- سؤال، صعوبة تقتضي معالجة معلومات في حين أن التلاميذ ليس لديهم حلول جاهزة من أول وهلة * إما لنقص في المعلومات * أو أن المعلومات أدت إلى فشل (فيجب في هذه الحالة التفكير بصورة مغايرة)	- تطبيق محض وبسيط للمعارف - تتابع لأشطة متكررة - استمارة كتابية أو شفوية
ضغوط	القواعد التي تفرض لإنجاز المهمة وهي : - المتعلقة بمضمون المشكل - المتعلقة بسياق المشكل - المتعلقة بالعارف التي ننسبها للتلاميذ - المتعلقة بالأجهزة المعدة (نصوص، مذكرات، ملصقات، الخ.)	- متطلبات تتعلق بشكل الإنتاج المنتظر (التعليمات) - عناصر لتجعل المهمة أكثر صعوبة
التعليمات	متطلبات أو تعليمات ترتبط بشكل الإنتاج، مثال ذلك عدد الصفحات و حجم صورة ما أو الوقت الممنوح	متطلبات تبعد التلاميذ عن التعلم أو المشكل الواجب حله.

أنماط الوضعيات

الوضعيات المحددة تحديدا جيدا	الوضعيات المحددة بصفة رديئة
○ تتواجد المعلومات الضرورية في الوضعية نفسها أو في الذاكرة الطويلة المدى ○ صيغة الهدف واضحة ○ المعطيات الأولية متواجدة ○ الضغوط مبينة ○ المعارف الإجرائية في المتناول	○ لا تتواجد المعلومات الضرورية في الوضعية أو أنها تقتضي موارد إضافية من الذاكرة الطويلة المدى. ○ هدف غير محدد بدقة ○ معطيات أولية غير كاملة ○ الضغوط تحتاج إلى التدقيق ○ انعدام المحركات الدقيقة لتحديد الحل.



التحكم في الموضوع

تمرين تطبيقي رقم 8

الموضوع

التمييز بين وضعية مشكل من وضعية عادية، التعرق على خاصيات وضعية مشكل.

النص:

ما هو حجم الماء الذي يمكن أن أضعه في حوض أسماك طوله 50 صم وعرضه 15 صم وارتفاعه 30 صم. لماذا لا تكون هذه الوضعية وضعية مشكل.

الوضعية الجديدة : كم من سمكة يمكنه العيش سعيدة في هذا الحوض (وضع الحوض على المنضدة) ماذا ينبغي على التلاميذ القيام به _ للإيجاد الحل ؟

ما هي التعلّيمات المطلوبة ؟

الإصلاح

الوضعية 1

تمثل مثالا مضادا لوضعية المشكل لأن التلاميذ فير مطالبين بالبحث عن الموارد العرفانية الضرورية؛ المطلوب منهم تطبيق قاعدة حساب الحجم. ثم إن هذه الوضعية ليست بالمعقدة: عولج فيها عنصر واحد.

الوضعية 2

للعثور على الإجابة، يجب على التلاميذ تحديد المعارف الضرورية والمتعلقة بكبر السمك زنوع السمك. التعلّيمات المستهدفة : القيس، مفهوم الحجم علاقة الكتلة بالحجم كتلة/حجم تطبيق قاعدة رياضية.



صندوق الأدوات

الأداة رقم 13

العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
تقييم وضعية مشكل		التعليم التعلم	

العناصر	البود	نعم/لا
المحكات	تثير في التلاميذ صراعا عرفانيا، أي إنهم لا يعرفون من أول وهلة ما ينبغي القيام به، تحمل المتعلم على الأخذ بعين الاعتبار معارف ومعلومات من مواد مختلفة، وينبغي أن تتطلب شكلا من أشكال التعاون، وتنطبق في نفس الوقت على التعلم والتقييم، وتتطلب من التلاميذ أن يتعرفوا بأنفسهم على الموارد (معارف، إجراءات، مهارات، مواقف، الخ). الملائمة لإنجاز المهمة، هي موضوعة للتلاميذ ، تضفي دلالة على التعلم.	
المكونات	مشكل أو أكثر للحل، تعليمات ضغوط أو عراقيل للتأكد أن التلاميذ يقومون فعلا بالتعلم، معلومات يقتضيها إنجاز المهمة	
خاصيات أخرى	أن تكون دالة أن ترتبط بعرقلة ظاهرة ومحددة أن تثير تساؤل التلميذ أن تحدث قطيعة أو أكثر تحمل التلاميذ على هدم نماذجهم المفسرة الأصلية إذا كانت غير ملائمة أن تغطي معرفة ذات الطابع العام (مفهوم، قاعدة)	



اكتشاف الموضوع

نشاط تعليمي: استمارة معتقدات حول انتقال أثر التعلم

الرقم	البند	موافق	غير موافق
1	انتقال أثر التعلم: هو مسألة ذكاء. هناك روابط وثيقة بين ذكاء تلميذ وقدراته على نقل أثر التعلم.		
2	نهتم في مسار التعليم بالمعارف أولاً ثم بانتقال أثر التعلم		
3	انتقال أثر التعلم هو مسألة سن ونضج.		
4	حينما يستطيع تلميذ إعادة معلومات في مجموعة من التمارين نقول أن هناك انتقال معلومات		
5	من العام إلى الخاص : لتيسير انتقال أثر التعلم، نبدأ بتسليح التلاميذ بمجموعة من المعلومات والاستراتيجيات العامة، ثم نطلب بالقيام بانتقال أثر التعلم في وضعيات خاصة		
6	انتقال أثر التعلم هو مشكل التلميذ و ليس مشكل المدرس		
7	انتقال أثر التعلم يمثل رهان كل وضعية تعلم		
8	يعني انتقال أثر التعلم التعميم . ويتمثل في شكل من تعميم ما تم اكتسابه في وضعية أو وضعيات تعلم		
9	انتقال أثر التعلم هو عبارة عن عملية واعية وإرادية. إنه يمر بالوعي بالمعرفة أو بالكفاية التي توضع في حيز التنفيذ حينما نقوم به وبنيّة القيام به.		
10	المدرسة هو الوسط الملائم لانتقال أثر التعلم . المدرسة هي وسط يحث المدرسين على خلق أقصى عدد من الوضعيات الدالة للتأثير على انتقال أثر التعلم		



المعارف المتعلقة بانتقال أثر التعلم

انتقال أثر التعلم تقييم السلوكيات المتعلقة بانتقال أثر التدريب

يحدث انتقال أثر التدريب عندما توظف معرفة مكتسبة في سياق خاص بصفة محكمة في سياق جديد.

ويلاحظ أن لهذه الظاهرة شكلين :

نمط من الطراز المتدني bas de gamme , نمط من الطراز العالي haut de gamme . يستعمل النمط المتدني عندما تتماثل وضعيتا تعلم على أساس خاصيات سطحية كأن يسوق سائق شاحنة صغيرة camionnette بعد أن ساق سيارة.

أما الطراز العالي فلا يمارس بصفة آلية كما هو الشأن بالنسبة للطراز المتدني، ولكنه يحدث بصفة واعية: علينا أن نستخرج موضوع معرفة في سياق معين وتوظيفه في سياق آخر. ويتطلب ذلك مجهودا فكريا إراديا كأن نستعمل نظرية théorème de Pythagore في تهيئة مشهدي paysager . ولتسهيل عملية انتقال التدريب، ينبغي على المدرس أن يقدم موضوع التعلم لتلاميذه في سياقات متنوعة. ويقتضي ذلك منه أن يدرّب تلاميذه على استخدام نمطين من الاستراتيجيات : استراتيجيات تعميم واستراتيجيات تمييز.

العوامل المساعدة على انتقال أثر التعلم

تيسير المدرس لانتقال أثر التعلم يعني مطالبته بتقديم موضوع التعلم لتلاميذه في عدة سياقات متنوعة. ويقترض ذلك أن يدرّب تلاميذه على استخدام نمطين من الاستراتيجيات العرفانية: استراتيجيات تعميم واستراتيجيات تمييز.

تحمل التعميم التلميذ على التعرف في الوضعيات المختلفة على خاصيات متماثلة التي تستدعي عمليات مماثلة. إنها تركز على المتشابهات بين مهمتين.

ما استراتيجيات التمييز فتتمثل في التعرف في الوضعيات المختلفة على خاصيات أساسية تتباين وتستدعي من هنا عمليات متميزة. إنها تؤكد على الفوارق بين مهمتين.

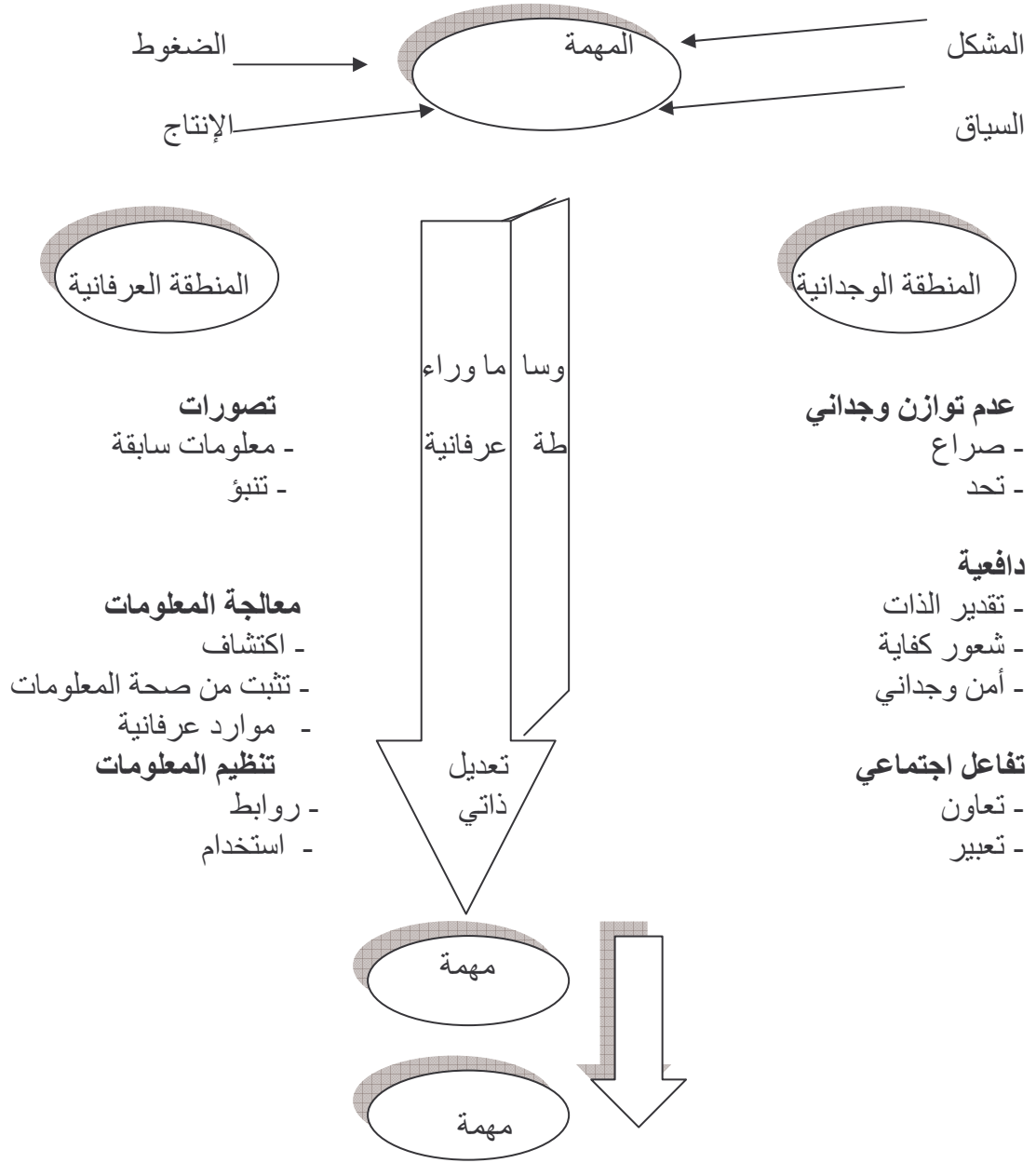
وبصفة أكثر تجسيدا، فبإمكان المدرس أن يستخدم استراتيجيات أخرى لتيسير انتقال أثر التعلم.

يقدم أمثلة معيشة وغالبا في صورة حكاية

يجعل التلاميذ يتصورون "وضعيات انتقال أثر التعلم" كأنهم يرونها. تصورا أنفسكم تنشطون مجموعة تعد 20 طفلا ويقدم عدة إحالات للأطفال : ينبغي على الطفل أن يرى " . ويقترح تمشيات : " مع الأطفال تفعل هكذا" تلعب هكذا و تمسك بالكرة هكذا.



دينامية انتقال أثر التدريب



نشاط قراءة

إشكالية انتقال أثر التعلم

موريسات ص. 42-45.

يسبب انتقال أثر التعلم إشكالا في نفس الوقت للمدرسين والمتعلمين .

بالنسبة للمدرسين

إن خلق المحيط البيداغوجي الذي ييسر انتقال أثر التعلم تيسيرا كبيرا هو الذي يتعلق ببراديقم التعلم أو بناء المعارف أكثر مما يتعلق ببراديقم التعليم أو تبليغ المعارف.

إن المعتقدات الخاطئة والمتجذرة تجذرا كبيرا والتي تتعلق بعملية انتقال أثر التعلم تؤثر تأثيرا عميقا في الاتجاهات والممارسات في الفصل وتصبح عوائق أمام التدخلات التي يمكن أن تيسر انتقال أثر التعلم.

قليلون هم المدرسون الذين لهم معرفة " ظاهرة " لعملية انتقال أثر التعلم. وغالبا ما يتغلب التفكير السحري: نتمنى أن يقوم التلميذ بانتقال أثر التعلم.

إن معظم المدرسين يبدون أكثر كفاية للتعليم أكثر مما يساعدون على التعلم.

إن التلاميذ هم الذين يبنون المعارف وهم الذين يتخذون القرارات للقيام بالنقل. وهكذا فإن مراقبة التعلم تكون بأيدي التلاميذ، في حين أن المدرس هو المسؤول في الواقع عن المراقبة .

وفي ما يتعلق بالمتعلمين

كيف التلاميذ طريقتهم في التعلم في ضوء ما ينتظر منهم. وعلى وجه العموم يعني التعلم بالنسبة للتلاميذ القدرة على إعطاء إجابة جيدة خلال التقييم.

عادة لا يعرف التلاميذ أننا ننتظر منهم أن يقوموا بنقل أثر التعلم كما أنهم لا يعرفون كذلك بصفة واضحة استراتيجيات انتقال أثر العلم

لفهم أفضل لانتقال أثر التعلم

لا تتطابق وضعية إعادة استعمال تعلم بالضرورة مع انتقال أثر التعلم. إذا كان التلاميذ يعرفون الموارد الواجب تعبئتها، فنحن إزاء تمرين تطبيقي؛ وإذا تشابهت وضعيتان إلى حد أن بعض عناصر سطحية من السياق تتغير ، فنحن بصدد تمرين تطبيقي كذلك. لا وجود لانتقال أثر التعلم في الحالتين السابقتين. تتضمن كل وضعية انتقال أثر التعلم لزوما مشكلا يجب حله وهذا ما يميز النقل عن تمرين تطبيق المعارف. وهكذا فإن كل وضعية نقل أثر التعلم تتطابق مع سياق جديد وغير عادي.



صندوق الأدوات

الأداة رقم 14

العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
دور المعلم في سياق انتقال أثر التدريب	قيس سلوكيات تساعد على نقل أثر التعلم	تعليم تعلم	

الأدوار	السلوكيات	نعم/لا
بصفته معدا خلقا لمحيطات بيداغوجية تساعد على انتقال أثر التدريب إلى أقصى حد	- يضع المعرفة المعدة للتعلم في وضعيات الأكثر أصالة  - authentique - يهتم بالاشتغال الجيد للتفاعلات الاجتماعية  - ينظم فضاء وزمان التعلم المدرسية 	
بصفته وسيطا بين المعرفة والتلاميذ	- يساعد التلاميذ على فهم ومعالجة المعلومات المستقاة من مصادر مختلفة  - يساعدهم في إقامة روابط بين المعطيات المنتقاة والمشكل المعد للحل  - يساعدهم على إعادة تنزيل المعارف والكفايات في السياقات المناسبة  - يساعدهم على فك المعارف والكفايات من سياقها  - décontextualiser	
بصفته مدربا coach	- يجعل الاستراتيجيات واضحة للتعلم بالتركيز على:  - على المعارف الإجرائية و يقوم بنمذجات modélisation  ، يعطي للتلاميذ إطارا مرجعيا - على المعارف الشرطية conditionnelles ، يتناقش مع  - التلاميذ في شأن الأسباب التي حملته على هذا الاختيار أو ذاك أو على هذا التوجه أو ذاك	
بصفته محفزا	- يتناقش مع التلاميذ في شأن أسئلة وإشكاليات ومشاريع الدالة بالنسبة إليهم ويستعملها في بناء وضعيات تعلم  - يركز على الانعكاسات الاجتماعية والعرفانية والوجدانية  - والتعلم المستهدفة - ويجعل هذه الأخيرة مظهرة explicites  - وبالتعاون مع التلاميذ، يدقق محاور العمل لكل مجموعة  - ولكل شخص.	



أشغال مسيرة رقم 2

الموضوع : عشر كفايات جديدة لمهنة جديدة (برنو 2001)

النص : أنظر ما ياي

نقاط الارتكاز في خانة المعارف المتعلقة بالموضوع ز: كفايات المدرس، الوضعية المشكل ، انتقال أثر التعلم

يبدو لي أن هناك مسلمتين ينبغي طرحهما و تقبلهما قبل الدخول في الموضوع، ويجب إذا :

- الاعتراف أن ليس للمدرسين إلا المعارف، بل كفايات مهنية التي لا تقتصر على المحتوى المعد للتدريس؛
- وتقبل فكرة أن المهنة تتغير وأن تتطورها يقتضي من كل المدرسين كفايات جديدة أو مخصصة للمجدين أو المدرسين الذين يواجهون أصعب فئات الجمهور.

لنفحص من مسافة أقرب هاتين الأطروحتين :

التسليم بأن للمدرسين كفايات مهنية

لا شك أن بحوزة المدرسين معارف. ولكن، هل لديهم كفايات ؟ يتوقف الكل، من دون شك، على تعريفنا لهذا المفهوم. إذا عرفنا الكفاية بكونها القدرة على التصرف نسبيا بجدوى في عائلة من الوضعيات، نتفق من دون شك على أن للمدرسين كفايات ولندكر في شيء من الاحتقار : تهدئة الفصل، بسط شيء من النظام، إصلاح امتحانات، إعطاء تعليمية، مساعدة تلميذ يواجه صعوبة، تمكين التلاميذ من العمل في مجموعات، توضيح مفهوم لم يفهم جيدا، تخطيط درس، التواصل مع الأولياء، تعبئة التلاميذ حول مشروع أو لغز، مجازاة في اعتدال، ضبط النفس.

لا شك أن هذه المهارات تبدو ضرورية، غير أن عديدا من الأساتذة يروها أقل "نبلا" من معارف المواد. فكلما توجهنا نحو التعليم الثانوي أو العالي، كلما ألفت المعرفة المعدة للتعليم النواة المهنية للمدرسين واحتقر الأساتذة المعرفة للتعليم بحصر هذه المعرفة في خليط من الحكمة والاتساق وفن التواصل بوضوح. لذلك فإنه سيعترف بصفة أفضل بالمهارات لو صممت كتوظيف لمعارف منهجية مقامة هي نفسها على معارف عالمة كديكتيك المواد وعلم النفس العرفاني .. ليس لهذه العلوم الإجرائية صيت العلوم أو التاريخ، غير أنها معارف، أقل " ابتدالا وتداولاً من المهارات.

وحيثما نتموقع في القطب الآخر، قطب المهارات التي ليس لها اسم ولا الأسس العالمية المعروفة جيدا، ندخل في مجال "خيوط المهنة". ولكن، إن الذي يميز مهنة المدرس، هو أننا لا نتحدث بما فيه الكفاية عن كفايات الفعل أو ما يدعى بالإنكليزية معرفة كيفية التصرف know-how كما لا نتحدث عن المهارات التي تبني خلال الخبرة، في حين أن تنوعها ووجاهتها تثيران إعجاب الزملاء في مهن أخرى. ويمكن القول، بشيء من المغالاة، أن مهارات المدرسين ينتابها "الخل".



يرتبط ظهور مفهوم الكفاية في عالم المؤسسات بالانزعة نحو المرونة وهشاشة العمل... لا يثق عالم المدرسين إذا، من "المقاربة بالكفايات" لأنها يشك في أنها تجعل المدرسة في خدمة الاقتصاد على حساب الثقافة العامة.

يقاوم جزء من هيئة المدرسين هذه المقاربات بحدة وسلبية لا سيما أنها تمسهم مباشرة. وبالفعل، فإن المنظومات التربوية تهدف في نفس الوقت :
إلى توضيح وتقييم الكفايات الحقيقية بأكثر دقة (مجاوزة ثقافتهم العالمية)،
 وإعادة صياغة البرامج المدرسية بمعنى مرجع الكفايات أو " قواعد الكفايات « socles » (برنو 1997؛
a et b 2000).

كفايات جديدة : حتى يتعلم الجميع

نجد في تحليل العوامل التي تدافع عن النهوض بمهنة المدرس، نجد نمطين من العوامل : من جهة، نجد تغير ظروف ممارسة المهنة، ومن جهة أخرى، نجد الطموحات المتزايدة المفروضة على الأنظمة التربوية.

ويذكر الكاتب من بين التغيرات :
تجمع مكثف لفئات من المتساكنين بعض الجهات أو الأحياء والذين يواجهون مخاطر
تنوع ثقافي وإثني للفئات المدرسية
عدم تجانس متزايد للمكتسبات المدرسية
تضخم المعارف المعدة للتدريس
المدارس الموازية

لم يكن التعليم عملاً هادئاً. فالمدرس يواجه باستمرار الآخر فيواجه مقاومته وانعدام شفافيته وازدواجياته. ونظراً لهذه التغيرات المتعددة فإن صعوبة التدريس تتزايد وخاصة جعل الآخر يتعلم.

وفي نفس الوقت، أصبح مستوى المعارف وكفايات الأجيال الجديدة رهاناً سياسياً واقتصادياً عظيماً.

النشاط :

مناقشة على نطاق المجموعة الصغيرة والمجموعة الكبيرة

- ما هي الكفايات التي يجب على المدرسين إنماءها ؟
- حللوا عوامل المقاومة تجاه تركيز المقاربة بالكفايات في الوسط التونسي ؟
- ما يعني الكاتب بالرهان الاقتصادي والسياسي ؟
- ما هي تغيرات المجتمع التونسي ومنظومته التربوية التي تحتل على إرساء المقاربة بالكفايات ؟



اكتشاف الموضوع : مقابلة تقييم الأفعال actes البيداغوجية للمدرس

نشاط التعلم : ملاحظة وتحليل درس وجيز micro-leçon

سير النشاط

يعد أحد المشاركين درسا لا تتجاوز مدته عشر دقائق تقريبا. ينجز الدرس مع مرافق يلاحظ أفعاله البيداغوجية. ثم يجري المرافق مقابلة مع المدرس ليقيم نشاطه. وعند انتهاء الدرس والمقابلة، يجري المؤطر مع أعضاء الفريق مناقشة لتقييم نشاط كليهما.

المعارف المتعلقة بالموضوع

الدرس الوجيز

إنه عبارة عن تقنية اخترعها ريان (1963 Ryan) قصد تكوين سريع لفائدة المدرسين. وأراد الباحث تعويض تقنية تقليدية التي كانت تتمثل في اقتراح ملاحظة درس في فصل يقوم به مدرس كفاء. وبعد بضعة أيام من الملاحظة يدعى المتربص إلى القيام بدروس يدوم ساعة في ضوء النموذج الذي لاحظته، ثم ينتقد للتعرف على نقاط ضعفه فيصححه ثم يعيد القيام بالدرس من جديد، وهكذا دواليك.

افترض الباحث مع باحثين آخرين أن المقاربة الشاملة (درس مدته ساعة كاملة يتناول موضوعا معقدا يمكن أن يعوض بدروس وجيزة (من 5 إلى 10 دقائق) تنجز في فصل محدود العدد ويكون هدف الحصة تدريب المتربص على المهارة الواجب التحكم فيها، كأن يتدرب متربص ، مثلا، على طرح أسئلة.

الرؤية السلوكية النزعة لآلان و ريان

مراحل هذه الرؤية :

- 1) تقديم المهارة : " طرح أسئلة " بواسطة الفيديو (يشرح المكون في إنجاز المهارة المقصودة،
- 2) توزيع نص يصف المهارة،
- 3) تحليل أداة التقييم
- 4) أول تقديم للمتربص،
- 5) مشاهدة النشاط على شاشة التلفاز، نقد ذاتي، نقد الرفاق والمكون،
- 6) تعديل التقديم في ضوء النقد
- 7) إعادة التقديم من قبل المتربص
- 8) مشاهدة النشاط على شاشة التلفاز، نقد ذاتي، نقد الرفاق والمكون،
- 9) الخ.



الرؤية الوظيفية

يتركز التكوين، حسب هذا التمشي، على أهداف محددة بدقة تظهر لا في سلوكيات المدرس، بل في سلوكيات التلاميذ. فالمدرس مدعو للشروع في تنفيذ الاستراتيجيات وهو واضع نصب عينيه السلوكيات التي يريد استئثارها لدى التلاميذ، ويتم التقييم تبعاً للنتائج التي حصل عليها التلاميذ. إنه لا ينمي مهارة واحدة، بل مجموعة من المهارات التي توظف للحصول على نتيجة لدى التلاميذ.

الرؤية الاستكشافية

لا يتم التركيز في هذه المقاربة، لا على سلوكيات المعلم و لا على تقييم خدماته في ضوء النتائج التي يحصل عليها التلاميذ، بل على التدرب على التعرف على أقصى عدد من المتغيرات في وضعيات بيداغوجية و على تحليلها قصد الاستجابة الذكية لكل وضعية جديدة.

مراحل هذه الرؤية :

- (1) يعد الأستاذ المقابلة
- (2) يعرض الاستراتيجية
- (3) تحليل شريط الفيديو بمساعدة المكون الذي يجري معه مقابلة (انظر أسفله مثال تكسولت)

ولا بد أن يتضمن التمشي

- تحديد الأهداف الدقيقة،
- استخدام التسجيل بواسطة الفيديو كعنصر من عناصر التغذية الراجعة،
- التحليل الماوراء العرفاني،
- التعزيز الإيجابي
- إعادة العرض حتى النجاح أو رضاء المتربص عن نشاطه
- (انظر Raynal et Rieunier).



قراءة : نص : مقابلة التقييم السنوية

عن فانسن روقارد و تولي قارني Vincent Rogard et Julie Garnier

المقدمة

تستعمل مفاهيم أخرى للدلالة على المقابلة السنوية وهي مقابلة التقدم ومقابلة المبادلات.

خاصيات المقابلات السنوية

تجمع المقابلة السنوية عونا برئيسه المباشر في السلم التراتبي وتقضي نتائجها إلى اتخاذ قرارات تتعلق بالتكوين والحركية وحتى ترقية الأفراد.

1. للمقابلة السنوية نزعة استعادة الأحداث الماضية *rétrospective* ونزعة استشرافية. إنها الفترة التي يتلقى فيها العون تغذية راجعة شكلية تتعلق بأدائه المنصرم. و لهذا العون إمكانية الرجوع خلال المقابلة إلى فترات أساسية خلال ماضيه المهني القريب. صممت المقابلة كأداة تنمية شخصية وقد تسمح للعون بالتموقع في أفق النمو والتعبير عن تمنيات خاصة بالتطور الشخصي. ومن وجهة نظر الرئيس المباشر، فإن للمقابلة وظيفة إصدار تعليمات، ذلك لأنها تعطي الفرصة بتكليف العون بأهداف تخص الأداء (كما وكيفا) ومطالبته بسلوكات عمل في العمل.

2. يعتمد من يجري المقابلة السنوية على مطبوعة تستعمل كدليل المقابلة وكوثيقة مرجعية بما أنها موقعة من قبل الطرفين وتوثق. إن عناوين أبواب المطبوعة تقدم إرشادات تتعلق بالمعايير الراجعة في المنظمة وبالتحديد الإجرائي المعطى لبعض المفاهيم (كفاءة، الأداء، الخ).

الأسس النظرية للمقابلة السنوية

نحن إزاء إطارين يتوفران للباحث الذي يريد أن يحلل التفاعل الذي تتضمنه المقابلة السنوية.

1. النموذج النظري الأول

هذا النموذج الأول هو نموذج التفاعلية الرمزية *l'interactionnisme symbolique*. يرى ميد (1934) أن التفاعل الاجتماعي هو ثمرة التوافق *ajustement* الدائم بين المتفاعلين ويتولد هذا التوافق نتيجة لتوظيف استراتيجيات دقيقة.

إن مفهوم الاضطلاع بالدور *prise de rôle* يوضح، على وجه الخصوص، توقع *anticipation* استجابات الآخرين.

ويستعمل القائلون بنظرية التفاعل الرمزي مفهوم *الدور* بإحالاته على التفاعل. ويقابل الدور وضعاً يتضمن الوضع المضاد *position et contre-position*.

ففي المقابلة السنوية يحيل كلا الطرفين إلى مركزه ودوره، ويتطابق كلاهما خطيطة *schéma* من الأدوار. ويبين لنا تحليل التفاعل (انفتاح وانغلاق التبادلات، توزيع القول بينهما) الكيفية التي يضطلع

كلاهما بأدوارهما * ومراكزهما. *Statuts et rôles*



* الدور : هو مجموع المعايير والسلوكيات المرتبطة بضع وانتماء اجتماعيين. ويمكن تحديد خريطة الدور كبنية عرفانية تنظم معرفتنا بهذه المعايير والسلوكيات الملائمة
2. النموذج الثاني

ينبثق هذا النموذج من العدالة المنظمية justice organisationnelle (كروبانزاتو Cropanzano 2001). وأفادت عدة بحوث أجريت في وضعيات متنوعة أن الناس يركزون على الاهتمام الذي يعبره الآخرون لهم والاحترام الذي يحظون به في معاملتهم معهم.

نتائج بعض البحوث

يفضي الاحترام الممنوح للمساعد إلى إدراك إيجابي للمقابلات. ونلتقي هنا بالنتائج المتطابقة لعدد كبير من البحوث المتعلقة بالعدالة التفاعلية justice interactionnelle. إن الفرد الذي يلقى معاملة عادلة من قبل رئيسه المباشر، ونتيجة لذلك، فإنه يطور علاقة إيجابية يكون تأثيرها ذا بال على الأداء (كروبانزاتو Cropanzano و بريهار، 1999).



تمرين تطبيق رقم 10

النص: لعبة أدوار في وضعية تفقد (autoscopie)

الإصلاح : في نهاية لعبة الدور

الوضعية المشكل رقم 2

نص السياق : أثناء المرحلة التجريبية الخاصة بالمقاربة بالكفايات رفضت مدرسة أدميتها 20 سنة العمل وفق المقاربة بالكفايات.

الانتاج المنتظر توعية المدرسة والبدء غي تغيير اتجاهها من المقاربة.

الضغوط : من الممكن أن تجعل الأقدمية الطويلة تغيير الاتجاه صعبا.

التعليمية : العمل في فرق لا تتجاوز 5 أو 6 أعضاء ثم مناقشة جماعية.

نقاط الارتكاز في خانة المعارف المتعلقة بالموضوع :

كفايات جديدة لمهنة جديدة (أشغال مسيرة رقم 2 ص. 84)

تحليل الممارسات المهنية . (الأداة رقم 15، ص. 91)

نص آخر : Du concret avant tout autre chose ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir (Perrenoud, 1999)

سير العمل	مساعدة منهجية
قراءة وثائق حول تغيير الاتجاهات مقابلة فردية ومقابلة جماعية زيارة فصل تمارس فيه المقاربة بالكفايات.	جمع المعلومات حول الموضوع إعداد دليل مقابلة فردية و دليل مقابلة مجموعة القيام بالمقابلتين



صندوق الأدوات
صندوق رقم 15

العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
مقابلة تحليل الممارسات البيداغوجية	تحليل ممارسات مهنية	مقابلة	دليل

الإطار المرجعي

هل هناك مراجع
(وثائق، مناهج، كتب،
الخ) التي تؤيد وجهة
النظر المعبر عنها :
- ديدكتيك، نظريات
تعلم، مقارنة بيداغوجية

هل بإمكانك وصف ما تريد
أن ينجزه التلاميذ

المتوقع

هل لاحظت فروقا
ما أنجزوه وما كنت تتوقعه

الفارق 1

ماذا فعل الأطفال ؟
كيف تدخلتم ؟

المنجز

على أي شيء قامت الفروق؟

الفارق الثاني

صف ما كان بودك أن ينجزه
- تلميذ تبعا لما كنت تريد
أن يفعله ؟

المأمل

ما الذي ينبغي عليك أن تغيره حتى ؟
كيف ستصرف ؟
من أين ستحصل على العون (أشخاص، وثائق)

المشروع

التأويل

الوصف



1. ضع علامة أمام البند الذي لا يتطابق ل مع وظيفة الإنماء كما حددعا لاندشسير وباير

المدرس :

- (a) يتقبل أو يوضح الكيفيات التي استخدمها التلاميذ بحرية
- (b) يجيب على طلب معلومة
- (c) يبرر تدخله
- (d) يلخص، يؤلف

2. ضع علامة أمام البند الذي لا يتطابق ل مع وظيفة التغذية الراجعة للمراقبة كما حددعا لاندشسير وباير

المدرس:

- (a) يطلب من التلميذ أن يثبت من إصلاح إجابة
- (b) يثبت هو بنفسه من إصلاح الإجابة
- (c) يراقب ترتيب العمل وتعاقبه
- (d) يطلب من تلميذ أن يصلح إجابة خاطئة

3. ضع علامة أمام الكفاية النوعية التي لا تنتمي إلى الكفاية المرجع "تصميم آليات فارقية وتطويرها

- (a) بناء آليات فارقية ومقاطع ديدكتيكية و تخطيطها
- (b) فك الحواجز بين المواد وتوسيع التصرف في الفصل ليشمل قضاء أوسع
- (c) تطوير التعاون بين التلاميذ وأشكال بسيطة من التعليم التبادلي
- (d) ممارسة دعم والعمل مع التلاميذ مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات

4. ضع علامة على البند الذي لا ينتمي إلى فئة "التأثير غير المباشر" (شبكة فلاتداس) المعلم :

- (a) يتقبل أفكار التلاميذ ويستعملها
- (b) يعطي أوامر
- (c) يطرح أسئلة مفتوحة أو مغلقة
- (d) يؤد ويشجع.

5. ابن مميزين دلاليين باستعمال 1. "ضيق الفكر" و "تابع"

6. في أي الوضعيات يمكنكم استعمال شبكة لاندشسير وباير. لا تنسوا تبرير الإجابة.

7. حسب ألتات، ما هي العمليات العرفانية التي تقتضيها المهمات المركزة على المحتوى

الوضعية المشكل 1



النص :
لاحظت خلال زيارات المتابعة والتفقد أن بعض المدرسين يواجهون صعوبات في تنظيم وتنشيط
وضيعات تعلم

التعليمة :
صمم مذكرة تنشيط قصد تكون المدرسين.
عدد الكفايات التوعية المستهدفة
عدد الأنشطة المرتبطة بها
التمشي
التوقيت
الوسائل.



التقييم 2

1. ضع علامة على البند الذي لا يتطابق مع وظيفة الإنكاء كما حددها لاندشير وباير.

المدرس :

- (a) يخلق وضعاً مثيراً
- (b) يلخص، يؤلف المعلومات التي يقدمها التلاميذ
- (c) يشخص المعلومات والمشاكل
- (d) يوجه و/أو يهيكل بحث التلاميذ.

2. ضع علامة على البند الذي لا يتطابق مع وظيفة التنظيم كما حددها لاندشير وباير.

- (a) يراقب مشاركة التلاميذ
- (b) يفرض معلومات
- (c) يراقب انتباه التلاميذ
- (d) يلخص المعلومات التي يقدمها التلاميذ

3. ضع علامة على الكفاية النوعية التي لا تنتمي إلى الكفاية المرجع "تنظيم وضعيات تعلم وتنشيطها

- (a) معرفة محتويات مادة ما المعدة للتدريس وترجمتها إلى أهداف تعلم
- (b) العمل انطلاقاً من تصورات التلاميذ
- (c) العمل انطلاقاً من أخطاء التلاميذ والعوائق التي يوجعونها
- (d) التصرف في عدم التجانس ضمن مجموعة الفصل

4. ضع علامة على البند الذي لا ينتمي إلى فئة "التأثير غير المباشر" لفلاندارس

- (a) المدرس :
- (b) ستقبل مشاعر التلاميذ
- (c) يقدم معلومات
- (d) يؤيد ويشجع
- (e) ينتقد أو يمارس سلطة

5. ابن مميزاً دلالية بعبارة أوطوقراطي.

حسب ألتات، ما هي العمليات العرقانية التي تقتضيها المهمات المكونة ؟

الوضعية المشكل 2

لاحظت خلال زيارات المتابعة والتفقد أن المدرسين يهملون عامة السلوكات والظروف التي تيسر انتقال أثر التعلم. وأجاب البعض منهم أن انتقال أثر التعلم هو قضية التلميذ ويتوقف على السن. إن مثل هذه التصورات خاطئة. تنظمون دورة تكوين للتكوين لحل المشكل

التعليمية

صمموا جذاذة استعداداً للتكوين تتضمن الكفايات النوعية المستهدفة



الأنشطة المرتبطة بالكفايات النوعية
التمشي
التوقيت
الوسائل



المعجم

البرادقم paradigme : " مجموعة من المعتقدات والافتراضات والتصورات تكونت في حقبة معينة في شكل نظرية مهيمنة لتؤلف معتقدا يفسر به الواقع.

الشامة schème : فعل مستبطن. ويرى بياجي أن " الشامة هي أداة التمثل : إنها بنية أفعال يمكن ملاحظتها في ظروف متشابهة ومتماثلة"

معالجة المعلومات Traiter l'information : عالج المعلومات الرمزية يعني فهم الوضعيات المستهدفة واتخاذ قرارات وتقييم نتائج الأفعال وبناء معارف جديدة.

المرجع الأمثل Référent : مجموعة معايير أو محكات تقوم مقام شبكة قراءة الموضوع المعد للتقييم

المرجع Référé : ما يلاحظ من الموضوع من خلال هذه القراءة (الواقع)

الاتجاه attitude : استعداد لرد الفعل بصفة إيجابية أو سلبية على شخص، موضوع أو أيضا على مجموعة من الأشخاص أو المواضيع. تنصب الاتجاهات على موضوع (أشخاص أو مواضيع)، إنها من طبيعة تقييمية ولا تتغير إلا بصفة نسبية (الاتجاه نحو التلاميذ)

العرفانية cognition : يمكن تحديدها كمجموعة من العمليات " التي بفضلها تتحول المخلات وترمز وتعد وتخزن وتستعمل من جديد" (لني 1992 Le Ny). فالتصورات والمعارف هي أمثلة من العرفانية.

الصراع العرفاني conflit cognitif : عدم توازن عرفاني ينتج عن إدراك فارق بين ما نظن أننا نعرفه من نشاط وما نعاينه من هذا الواقع. (رينال وريني 1997)

المميز الدلالي différenciateur sémantique : يستهدف المميز الدلالي حسب أزقود، تحديد دلالة ينسبها شخص لموضوع وتتأني الدلالة من القيمة المشحونة في الموضوع. مثال ذلك اتجاه رفض تلميذ.

الترميز encodage : إنه يعطي دلالة للمثير ويؤثر في الفهم والاحتفاظ بالمادة السميوتية.

استنتاج inférence (عملية) : الاستنتاج يغطي مفهوم التفكير العام. وهو موجود دائما في الفهم وتذكر عناصر الكلام.

الماوراء العرفانية métacognition : هي عبارة عن عمليات "وعى بالعمليات العرفانية واستراتيجيات الفرد (Masters, 1982)

النموذج modèle : إنه التصور الشكلي لمجموعة من الظواهر التي تمتلك بينها علاقات (Petit Larousse)



تعلم apprendre : حسب التصور العرفاني

- فهم،
- اكتساب معارف وقدرات
- إدماج شامات schèmes للبنية* العرفانية
- تغيير تصورات (رينال وريني 1997)

سياق (الوضعية) Contexte : أي أنه يحيل على سياق أصيل أي قابل للعيش خارج جدران المدرسة وبالإمكان العثور عليه في الحياة اليومية.

علم enseigner : تنظيم وضعيات تعلم (Gagné) ينبغي أن يأخذ هذا التنظيم بعين الاعتبار الأبعاد الوجدانية والاجتماعية والنفسية والديداكتيكية الموظفة في فعل التعليم التعلم .

عملية التعليم التعلم processus enseignement –apprentissage : يحدد ك " منظومة يوجهها مشروع وأهداف التي يحاول المدرس تحقيقها مع التلاميذ بفضل مجموعة من التعديلات المتتالية في الفضل انطلاقا من إعداده. (Altet ألتات 1994).

عملية التعليم التعلم processus enseignement –apprentissage : يحدد ك " منظومة يوجهها مشروع وأهداف التي يحاول المدرس تحقيقها مع التلاميذ بفضل مجموعة من التعديلات المتتالية في الفضل انطلاقا من إعداده. (Altet ألتات 1994).

Q-Sort

: اختبار يسمح لشخص التعرف على اتجاهاته المهيمنة إزاء موضوع، مشكل أو وضعية (رينال وريني 1997)



ملحق

صندوق الأدوات

الأداة رقم 16

العنوان	الوظيفة	الوضعية المهنية	كيفية الاستعمال
خاصيات مناخ ملائم لبناء المعارف	قياس سسلوكات المدرس لبناء مناخ تعلم ملائم	تعليم تعلم	حساب السلوكات الملائمة

الخصائص	الأفعال والاتجاهات النفسية	نعم. لا
(1) الأمن الوجداني	- يساعد التلاميذ على التعرف على بعضهم البعض بطريقة غير التعرف بواسطة نتائجهم المدرسية - التركيز على أنشطة التعلم الواجب القيام بها بدل النتائج الواجب التحصل عليها - التعرف على منطقة نماء zone proximale معارف التلميذ وأخذها بعين الاعتبار - منح التلاميذ وقتا للتعلم والتطور بالنسبة لمعرفة أو أخرى - القيام بتدريس مظهر explicite إن لزم الأمر - توضيح أدوار المدرس وأدوار التلاميذ تبعا للسياقات - تدقيق التحديات تبعا لحاجات المجموعات	
(2) الثقة	- التعرض بصفة إيجابية إلى معارف التلاميذ الحالية - التوافق مع إدراكات perceptions التلاميذ فيما يتعلق بكفاياتهم - تقديم توضيحات للتلاميذ عن أخطائهم وفائدتها تجاه التعلم - السماح للتلاميذ بحفظ ماء وجههم عندما يكون ذلك مفيدا - القيام بالمفعول الرجعي بصفة منتظمة	
(3) الحرية الفكرية	- مطالبة التلاميذ بتوضيح الدلالة التي يعطونها للتعلمات والأنشطة المقترحة - تثمين الاكتشاف والمحاولة والخطأ والتقدم في التعلم - البناء انطلاقا من الأخطاء وفي ضوء حرية التفكير - جعل التلاميذ باتصال مع أشخاص لهم وجهات نظر مختلفة - تقبل وإدماج غير المتوقع	
(4) التعاون	- تشجيع العمل ضمن الفريق والتعاون بدل التشجيع على المنافسة - تقديم مهمات معقدة تحتاج إلى مجلوب عدة متعاونين للحصول على نفس الحل - الاهتمام بإنماء المهارات الاجتماعية	
(5) البحث عن الدلالة والتحفيز	- تنزيل التعلم في سياقات المهمات أو المشاريع - الاهتمام بالدلالة الفورية واللاحقة للتعلمات المستهدفة ciblées - بيان قيمة التعلمات المقترحة - تقديم مهمات تتضمن تحديات في متناول التلاميذ - الربط بين مختلف سياقات الاستخدام وانتقال أثر التدريب - توضيح تكييف المعارف المنزلة في سياقها - استخدام نفس المعرفة في ثقافات متباينة (إدراكات، معتقدات) - القيام بالمفعول الرجعي بانتظام لفائدة التلاميذ حول درجة انخراطهم	



	في تعلماتهم	
	- الحث على التحاور في الفصل وتشجيع التلاميذ على أخذ الكلمة - تثمين ما يقوله التلاميذ والتوافق مع ما يصرح به - الحرص الشديد على الدقة والكلام langage الملائم - استبدال الأدوار تبعاً للوضعية والمقاصد - اكتشاف أفضل طريق للاضطلاع بدوره في وضعية ما والتأقلم مع الوضعية - الأخذ بعين الاعتبار مشاعر التلاميذ - ضبط قواعد التواصل في المجموعة وتحديد رهانات التواصل - تثمين القيام بالما وراء العرفانية والتقييم الذاتي - توضيح الحاجة إلى تدخلات المدرس	(6) التواصل
■	- تشجيع البحث عن حلول جديدة ومتنوعة - التركيز على التلاميذ الذين ينظرون للأشياء بصفة مخالفة - تثمين التسامح وانفتاح الفكر - معاينة الجوانب الخاصة لحل أو طريق والاهتمام بها - جعل الموارد المتنوعة والجديدة في خدمة المتعلمين - التريث في توضيح الروابط بين مختلف وجهات النظر.	(7) التجديد



استراتيجيات التعليم

وصف استراتيجيات التعليم

الاستراتيجيات المركزة على المدرس :

- العرض الشفوي
- البرهنة التطبيقية

استراتيجيات العمل الفردي

الممارسة المستقلة :

- تكون الممارسة المستقلة مسبوقة بنشاط تطبيقي موجه *pratique guidée*
- دورة عمل فردي *session de travail individuel* يرتكز النشاط على بناء تعلمات جديدة ولذلك فهي قليلة التطلب *peu exigeant* فيما يتعلق بالنتائج.
- التعلم انطلاقاً من مشكل : يقدم المدرس مشكلاً قريباً من الواقع ويستثير كل قدرات الكفاية قصد تيسير إدماج التعلم.

الاستراتيجيات التفاعلية

مجموعة مناقشة

تشكيل السلوك حسب أنموذج *modeling*

المدرس:

- يعرض المدرس نفسه كأنموذج حتى يدعو التلميذ على التعبير بصوت جهوري عن الكيفية التي يسير بها نشاط المدرس الذهني،
- يذكر المشاعر التي تعتمل في نفسه إزاء المهمة،
- يقدم الأسباب التي تجعله يتصرف كما يفعل،
- ينجز ببطء المهمة أمام التلاميذ،
- يطرح على نفسه بصوت مرتفع الأسئلة التي توجه أفعاله *actions*،
- يقوم بالنشاط الماوراء عرّفاني بصوت مرتفع،
- يؤكد الصعوبات التي تقف في وجهه،
- يلخص مراحل إنجاز المهمة.

الممارسة الموجهة *pratique guidée*

المدرس:

- يقوم بنشاط تشكيل السلوك قبل الشروع بممارسة موجهة،
- القيام بالمفعول الرجعي *rétroaction* ليوجه أو يصلح،
- يشفع الممارسة الموجهة بعمل مستقل.

التعلم خطوة خطوة

- يدقق مراحل النشاط في مرحلة بناء المعارف والمهارات، *élaboration*
- يلقي سؤالاً أو سؤالين لكل مرحلة،
- يصلح الأخطاء أثناء التعلم.



الاستراتيجيات السوسيوبنائية

التعلم عن طريق الرفاق، المدرس:

- يدخل تنوعا على أدوار التلميذ،
- يقترح بالمناسبة استراتيجيات تعليم على التلميذ المدرس.

Tutoriat

- يتثبت المدرس من وجود علاقة ثقة بين التلميذ المشرف (بكسر الراء) والمشرف عليه،
- يقترح بالمناسبة استراتيجيات تعليم على التلميذ المدرس.

العمل ضمن فريق

- يتثبت المدرس من أن التعليمات الخاصة بالمهمة قد فهمت فهما جيدا،
- ينتقل بين الصفوف للثبث من احتياجات التلاميذ،
- يقدم مساعدة لحل الصراعات داخل الفرق إذا دعت الحاجة إلى ذلك.

التعلم التعاوني

- يتثبت المدرس في كيفية تكوين الفرق،
- يكون مجموعات لا يتجاوز عددها خمسة تلاميذ،
- يتأكد أن التلاميذ يقومون بأدوار متنوعة في الفريق،
- يتثبت من مستوى انخراط أعضاء الفريق،
- يعد مع التلاميذ استراتيجيات تسيير الفصل (مستوى الضجيج، التنظيم المادي، تقسيم المواد والأدوات، التنقل).

التعلم بالمشاريع (ويمكن أن يستغل المشروع كاستراتيجية عمل فردي)

- يعد المدرس وحده أو مع التلاميذ مشروعا يدمج كفايات لعدة مواد ،
- يدخل تنوعا على المشاريع (قصيرة، طويلة، فردية، جماعية).
- يقدم المساعدة ونصائح للتلاميذ عند إنجازهم مشاريعهم (غير أنه لا ييسر المشروع).
- يتأكد أن مجمل المشروع قد فهم جيدا وكذلك التمشيات ومحكات التقييم التي تتعلق بالمشروع.



المراجع Bibliographie

- Atlet M., (1994). La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF.
- Barbier J.-M., (1985) .L'évaluation en Formation, Paris, PUF
- Ben Fatma M., (1991). Analyse fonctionnelle différentielle du comportement pédagogique, tome 1, ed. Publications de la Faculté des Sciences humaines et sociales de Tunis. 318 p.
- De Peretti A., Boniface J., Legrand J-A., (1998). Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, Paris, ESF. 556 p.
- Hadji Ch., (1990). L'évaluation, règles du jeu, Paris, ESF éditeur.
- Jorro A., (). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs*, Montréal (Québec) ?
- Lafortune L., Saint-Pierre L., Affectivité et métacognition dans la classe, ed. Les éditions Logiques, De Boeck Université, Montréal (Québec), 252 p.
- Lasnier F., (2000) Réussir La formation par compétence, ed. Guérin, Montréal (Québec), 485 p.
- Legendre R., (1993) . Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édition, Montréal Guérin Editeur, 1500 p.
- Morissette R., Voynaud M., (2002). Accompagner la construction des savoirs, Montréal-Tronto, ChenelièreLMcGraw-Hill. 217 p.
- Perrenoud Ph., (1999). Du concret avant toute chose...ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Grenoble :
- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenou/php_main/php_1999/1999_20.html
- Organiser et animer des situations d'apprentissage :
- <http://www.ac-grnoble.fr/stismierLtextes/divers/perrnou2.html>
- Gérer la progression des apprentissages :
- <http://www.ac-grnoble.fr/stismierLtextes/divers/perrnou3.html>
- Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation :
- <http://www.ac-grnoble.fr/stismierLtextes/divers/perrnou3.html>
- Postic M., (1992), Observation et Formation des enseignants, Paris, Presses Universitaires de France.



Postic M., de Ketele J.-M., (1988). Observer des situations éducatives, Paris, PUF.

Raynal F., Rieunier A., (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Paris, ESF, collection pédagogies, Delta. 405 p.

TECSULT (2003). L'analyse des pratiques professionnelles.

Les stratégies d'apprentissage :

<http://primaire.grandmonde.com/scénarios/theorie/strat-app..html>

Les stratégies d'évaluation : <http://primaire.grandmonde.com/scénarios/theorie/strat-eval.html>

Métacognition : <http://primaire.grandmonde.com/scénarios/theorie/metap2.html>

Tardif J., Pour un enseignement stratégique, Montréal, Les Editions Logiques.

TECSULT (2003). L'analyse des pratiques professionnelles

Types de régulation : <http://www.uqac.quebec.ca/%7Ecbrassar/act3/tyregu.htm>



