

# تحليل الدرس وتخطيطه

## أسئلة منهجية توجيهية

عبد الجليل أميم

بداية أود أن أشير إلى أن هذه الخطوات المنهجية تعتمد بالأساس على مقارنة الباحث Meyer Hilbert والتي عنوانها بالخصائص العشرة للدرس الناجح. وقد انبنت على دراسة ميدانية ونشرت في مجلة Pädagogik العدد الحادي عشر من سنة 2003، في الصفحة 36 و43 كما عمدنا إلى إرفاقها بملاحظات وكذا إضافات نابعة من تجربتنا الخاصة في التدريس وقراءاتنا في مجال البيداغوجيا. حدد Meyer الخصائص التي تجعل الدرس ناجحاً في عشرة، وعن كل خاصية تتفرع أسئلة توجيهية للوقوف على مدى تحقق الخاصية أثناء العملية التعليمية:

### الخاصية الأولى:

#### وضوح هيكله سيرورة العملية التعليمية

#### Lernprozesses und –Lehr des Klare Strukturierung

ومدارها حول البعد البنائي للدرس وعلاقة أجزاءه ببعضها، ومدى استجابته لاحتياجات المتعلمين النفسية والمعرفية، ذلك أن الدرس هو مختبر خصب لتجريب البيداغوجيات وكذا تزويد المتعلمين بالمادة العلمية بعد

” إن الدرس هو مختبر خصب لتجريب البيداغوجيات وكذا تزويد المتعلمين بالمادة العلمية بعد تفكيكها مع ما يستوجب هذا الفعل من احترام لبنيتها ومنطقها من جهة، ومراعاة لخصوصيات المتعلمين من جهة أخرى. إن الدرس هو المجال الذي ينظم بشكل مقصود وضعية التعلم، لنقل إنه مجال ممارسة الفعل الديداكتيكي بمنهجية تواصلية احترافية.“

## الخاصية الثانية:

### الاستغلال المكثف لزمن التعلم

#### Lernzeit der Nutzung Intensive

لقد سبق وأن أكدنا في كتابنا (منهجيات) أن كل فعل تواصلية إلا ويرتبط بزمن معين ومكان محدد. ولأن الزمن أزمنة متعددة، والمكان أماكن متباينة، فإن الفعل التواصلية التربوي متأثر لا محالة بكل ذلك. ولإنجاح الفعل التواصلية التربوي وجب التفريق بين الأزمنة ومراعاتها. فحصة الصباح ليست هي حصة المساء. والساعة الأولى من الصباح ليست هي الساعة الأخيرة، ونفس الشيء بالنسبة للمساء. والجو الحار ليس هو الجو البارد ولا المعتدل، وأول السنة ليس هو وسطها ولا آخرها. ذلك أن درجة التركيز والعطاء تتغير بتغير الزمان ومدى ملاءمته للتواصل. مشكل الزمن يطرح علينا الآن بعدا أساسيا آخر وهو مدى استغلال التلاميذ / الطلبة للزمن التعليمي داخل الفصل مع ما يرتبط بذلك من تعقيد مرافق بالأساس بجانب الفروقات الفردية في إيقاع التعلم، وهنا يجب أن نتطرق من مبدأ أساسي: هو السير زمنيا بخطى أضعف التلاميذ. و الضعيف المقصود هنا هو الذي يساير بصعوبة مراحل الدرس، أما من تتعدم فيه شروط المسيرة بالمطلق فوجب إرجاعه إلى المستوى الذي يستحقه، و معنى ذلك بالنسبة للسياسة التعليمية

تفكيكها مع ما يستوجب هذا الفعل من احترام لبنيتها ومنطقها من جهة، ومراعاة لخصوصيات المتعلمين من جهة أخرى. إن الدرس هو المجال الذي ينظم بشكل مقصود وضعية التعلم، لنقل إنه مجال ممارسة الفعل اليداكتيكي بمنهجية تواصلية احترافية.

ويمكن اكتشاف هذا الأمر من خلال الإجابة على ستة أسئلة محورية توجيهية منهجية تصاغ كما يلي:

1. هل الخيوط الحمراء جلية في أي وقت بالنسبة للأستاذ والتلميذ؟

#### ماذا نقصد بالخيوط الحمراء؟

الخيوط الحمراء هي: خصوصيات مميزة تعطي لكل طابعه الخاص به، إنها ذلك الخيط الناظم للدرس بمعنى:

2. هل هدف الدرس واضح بالنسبة للتلاميذ أو الطلبة؟

3. هل مراحل سيرورة الدرس واضحة بالنسبة للتلاميذ أو الطلبة؟ أي هل هم على علم عن أي مرحلة من مراحل الدرس يتموقعون؟

4. هل الواجبات أي التمارين والتدريبات دقيقة من جهة البناء وواضحة بالنسبة للتلاميذ؟ أي هل تلامس الهدف المنشود ولا تسأل إلا عما تلقاه التلاميذ؟

5. هل وسائل التدريس دقيقة الهيكل وواضحة؟

6. هل لغة المدرس أو الأستاذ واضحة؟

5. ما حجم معيقات الانضباط داخل الفصل؟ ومتى تظهر هذه المعيقات؟
6. هل توجد استطرادات أو تأجيلات للأهداف تعيق إنجاز العملية التعليمية التعليمية والتعلمية وتفسد الاستثمار الأمثل للوقت؟

### الخاصية الثالثة:

مطابقة الاختيارات المنهجية للأهداف والمضامين

und Inhalte, Ziele der Stimmigkeit  
Methodenentscheidungen

مدار هذه الخاصية حول لب العملية التعليمية التعليمية وهو انسجام الأهداف والمحتويات مع منهجية تدريسها، ذلك أنه لا يمكن تدريس محتويات متباينة بنفس الطريقة، زد على ذلك أن الطرق تختلف باختلاف زمان ومكان تدريسها كذلك. بالإضافة إلى أن هناك تنوع في طرق التعليم، فهناك التدريس بالإلقاء والعمل بالمجموعات، وتوظيف الصور أو الأفلام وكذا اللعب... كما تجب الإشارة إلى أن الأهداف المتوخاة تلعب هي الأخرى دوراً مركزياً في تحديد المنهجية التي على الأستاذ توظيفها، لذلك فكل فعل تدريسي راتب لا يراعي التنوع البيداغوجي ولا يفي بشروط الانسجام بين الأهداف والمضامين والبيداغوجيات هو فعل لا يستجيب للشرط العلمي ولا يدخل ضمن الفعل البيداغوجي ومآله الفشل التام أو الجزئي.

في المغرب هو ضرورة القطع النهائي مع سياسة إنجاح الجميع لأنها تعمل على إعاقة تقدم المتفوقين من جهة، وتعقيد الانتقالات الديداكتيكية من جهة ثانية، بل وفي بعض الأحيان استحالة القيام بها من جهة ثالثة، كما أننا من جهة رابعة نعمل من خلالها على إيهام الضعفاء باستحقاق المستوى الذي هم فيه، ومد المؤسسات الوطنية والدولية بإحصاءات كاذبة حول نسب النجاح من جهة خامسة، وفي الأخير نعمل من خلال هذا على تعميق الأزمة وتأجيلها والكذب على الذات، وعلينا أن نخطط بمهارة للفشل وانهيار المنظومة التعليمية التي قد تؤدي لانهيار النظام العام.

وعموماً تتفرع عن هذه الخاصية الأسئلة التوجيهية التالية:

1. هل يتم استغلال الوقت المخصص للتعلم من طرف كل تلميذ كوقت للتعلم لا غير؟
2. هل الكل أو البعض أو لا أحد من التلاميذ مركز في العمل التعليمي أو إنجاز الواجب؟
3. متى - الوقت - يحقق أي نشاط هدفه؟ ومتى - الوقت - يبدأ إنجاز نشاط ما بالتراجع؟
4. هل توجد بين الأستاذ والتلاميذ اتفاقات حول الزمن المخصص للنشاط أم لا؟

تعريفها تفكير و نظر في الفعل التربوي لتطوير استراتيجيات ملائمة لسياقات إنزاله، أو حتى لو تبينا تعريفا يضيق من امتدادات مصطلح البيداغوجيا و يجعلها فقط تقنيات استدراج المتعلم لاستيعاب المادة العلمية، فإن كل هذه المجالات في أصلها متعددة في أصولها الفلسفية، ومناهجها العلمية وخلفياتها الأنثولوجية، وإجراءاتها التطبيقية... إذا فالأصل متعدد ولا يمكن اختزاله.

لقد سبق وأن أكدنا في الجزء الأول من هذه السلسلة- أننا نطلق من مسلمة أساسية مفادها ما يلي: ليست هناك بيداغوجيا صحيحة، وبيداغوجيا خاطئة، بل هناك بيداغوجيات مناسبة، وبيداغوجيات غير مناسبة. وما قد يكون مناسباً من بيداغوجيا معينة في زمان معين، ومكان معين، وثقافة معينة، قد لا يكون مناسباً في زمان آخر، ومكان آخر، وثقافة أخرى. وبالتالي لا نستطيع أن نتحدث عن بيداغوجيا صالحة على الإطلاق، لأنه لا وجود لها، بل نتحدث عن بيداغوجيا/بيداغوجيات مناسبة لواقعنا/لإمكانياتنا/لشخصيتنا/لثقافتنا، لدرسنا، للمحتوى المراد إيصاله، للزمان والمكان الذي نعمل فيه، للتلميذ الذي سنتعامل معه، للأستاذ الذي عليه أن يقود

وتتفرع عن هذه الخاصية الأسئلة التوجيهية التالية:

1. هل يظهر من خلال الدرس أن الأهداف والمضامين والمنهجيات المتبعة متجانسة فيما بينها، ويخدم بعضها بعضاً؟

2. هل أهداف الدرس محددة بطريقة دقيقة كعنصر أساسي لتوجيه عملية التعلم؟

3. هل الأهداف المسطرة لها أصول مقبولة عند أهل الاختصاص؟

4. هل هناك انسجام بين الأهداف والطرق أو المنهجيات المتبعة؟

5. هل هناك انقطاعات أو تناقضات أو حشوزائد في الدرس؟

6. هل التوقيت المخصص للدرس مناسب كما، ونوعاً، وتوزيعاً؟

7. هل يتم تنويع الطرق والبيداغوجيات بناء على خصوصية التلميذ أو التلاميذ؟

### الخاصية الرابعة:

#### التعدد المنهجي-التعدد البيداغوجي

#### Methodenvielfalt

إذا كانت البيداغوجيا تعنى بكل ما يؤطر العلاقة بين المعلم والمتعلم، وفي أوسع

## الخاصية الخامسة:

### التمرين الذكي

#### Intelligentes Üben

التمرين هو تكليف بإنجاز مهمة قصد التعرف على مستوى استيعاب المتعلمين لكفاية معينة أو بهدف تعميق هذا الاستيعاب، فهو في الأخير نوع من التدريب الذي قد يكون ذا طابع معرفي أو وجداني أو اجتماعي أو حركي. دوره هو أن يثبت تعلمًا، ثم في مرحلة ثانية يعمقه، وفي المرحلة الأخيرة يخرج من حيز النظر و التفكير إلى حيز العمل و التطبيق. والتمارين تختلف باختلاف أهدافها كما تتباين بتباين درجة دقتها وملائمتها لهدف العملية التعليمية التعلمية. ولا يمكن الحديث عن تمرين موفق أو ذكي كما يسميه Meyer إلا إذا استوفى الشروط التالية:

- ✓ أن يكون في الصعوبة في المتوسط وأن يوظفه الأستاذ بإيقاع صحيح أي في وقت الحاجة وبوتيرة بنائية.
- ✓ يتوافق بدقة مع الدرس ومستوى التلاميذ والأهداف المراد بلوغها.
- ✓ يطور كفايات التلاميذ ويعينهم على استحضار الاستراتيجيات التي تلقوها.
- ✓ يعمل الأستاذ أثناء التمرين على إعطاء التوجيهات الضرورية للمتعلمين.
- ✓ ويمكن الوقوف على هذه الخاصية من خلال البحث في الأسئلة التالية:

ويؤطر ويتفاعل. إن الأصل هو اعتماد بيداغوجيات متعددة لأنه لا وجود لوصفة شمولية في البيداغوجيا تصلح لكل الأزمنة والأمكنة والتلاميذ والأساتذة والمضامين والأهداف. إن الفكر والفعل التربويين بعيدان كل البعد عن الشمولية النظرية والعملية، لصيقان بالحقيقة العلمية للفوارق الفردية والاختلافات الثقافية والفلسفية، والاجتماعية، والاقتصادية، ومدى تأثير ذلك كله في مدخلات ومخرجات العملية التعليمية التعلمية.

وللوقوف على التعدد يمكن الاسترشاد بالأسئلة التوجيهية التالية:

1. هل يستعمل المعلم أو الأستاذ طرقًا متنوعة في عملية التدريس؟
2. هل يحترم المدرس مراحل الدرس التي سطرته؟
3. هل يتم توظيف العمل الثنائي أو العمل في المجموعات من أجل تعلم فعال؟
4. هل يتم توظيف طرق خاصة ومتنوعة لتحفيز التلاميذ على التعلم؟
5. هل يتم تقييم مدى نجاعة كل طريقة أو منهجية وظفت في نشاط ما؟
6. هل يتم تعليم التلاميذ استراتيجيات التعلم التي تساعد على العمل الفردي من أجل تطوير ذاتهم؟

الأول الذي لا بد وأن يساعد المتعلمين على اكتشاف طاقاتهم واستثمارها. ويحتاج المتعلمون إلى دعم فردي خاص من أساتذتهم حتى وإن كان العدد كبيرا. ولنا في سيرنا ذكريات مع أساتذة لنا غيروا مجرى حياتنا فقط باهتمامهم بنا وتخصيصهم لوقت معين لنا. وهذا الأمر مما يعرف بالضرورة في علوم التربية. حتى أن التدريس والتربية على العموم وحتى البداغوجيا في الدراسات الأنثولوجية التربوية يتم تعريفها على أنها لقاء بين إنسانين.

وللنظر في هذه الخاصية يمكن طرح الأسئلة التوجيهية التالية:

1. هل قام المعلم/الأستاذ بتشخيص وضعية التلاميذ التعليمية قبل وضع خطته أم لا؟ وإذا كان الجواب بنعم. هل تمت مراعاة ذلك أثناء وضع برنامج الدروس؟

2. هل يستجيب الأستاذ من حين لآخر وبطريقة منظمة لاهتمامات والاحتياجات الفردية للتلاميذ؟

3. هل يتم البحث والتعرف على صعوبات التعلم عند التلاميذ عبر استراتيجيات متنوعة و التوجه إليها من أجل التجاوز أم لا؟

4. هل يتم الاهتمام بالتلاميذ الضعفاء بشكل خاص ودعمهم؟ و التلاميذ المجتهدين النجباء وتشجيعهم؟

1. هل تشكل التمارين مراحل مندمجة مع الدرس؟

2. هل يتم توظيف التمارين ذات البعد الخيالي الإبداعي أم لا؟

3. هل يتم تدبير عمليات التحويل من خلال التمارين؟

التحويل الديدانكتيكي: والمقصود به هنا هو وضع التلميذ في وضعيات تعليمية معينة يستوعب من خلالها قضايا ومهارات معينة ويعمل على تحويلها أو لنقل توظيفها في وضعيات مشابهة لها سواء داخل الفصل أو خارجه.

4. هل يتم مد التلاميذ بتوجيهات خاصة في كيفية التعامل مع التمارين؟

5. هل التمارين التي يتم توظيفها تعمل على تطوير عملية التعلم عند التلميذ وكذا تساعده بعد فترة من الزمن على تثبيت التعليمات في ذاكرته واستحضارها عند الحاجة؟

### الخاصية السادسة:

#### الدعم الفردي

#### Individuelles Fördern

لا يمكن للدرس أن يكون ناجحا إلا إذا أيقظ القوى الداخلية الخفية في المتعلم. فالتلميذ يفجر طاقته في المجال الذي يسمح له بذلك. والدرس التعليمي هو المجال الأصل

## الخاصية السابعة:

### الجو التشجيعي العام للدرس

#### Lernförderliches Unterrichtsklima

يتعلق الامر هنا بتوفير الظروف المعنوية التي تساهم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية. ولقد سبق وأكدنا على هذا العنصر في كتابنا - منهجيات- وخصصنا له حيزا تحت محور التواصل التربوي. وخلاصة ما يمكن إدراجه في هذا الباب أن هناك مبدأ بيداغوجيا أساسيا يمكن التأسيس له من خاصية الضعف التي تعتبر أصلا من أصول أنثروبولوجيا الطفل ، وهو السير بخطى أضعف الأطفال، وعدم إثقال كاهلهم بالمعلومات والسلوكات والأوامر، لأن الضعف يجب أن يرافقه على مستوى التعامل البيداغوجي تجنب مقصود للفظاظة والخشونة وسوء الخلق والكلام والتشجيع والتجاوز في التوبيخ، ذلك أن الضعيف لا يتحمل هذه الأشكال من التعامل ويوشك أن يؤدي ذلك إلى انعكاسات على جميع مستويات النمو معرفية وجدانية أو اجتماعية كانت، ولا يوفر الجو المشجع على الاستيعاب و التحصيل. هذه الأخلاق هي واجبات المعلم وحقوقه كذلك و واجبات التلاميذ بعضهم اتجاه بعض. إلا أن المدرس في هذا الباب يقع عليه الواجب الأكبر إن لم نقل بأن واجبه بالأساس

هو مساعدة المتعلم على النجاح العلمي المتخلق. إن الفعل التواصل التربوي يجب أن يأتي على الوجه الذي نصون به شخصية المتعلم من أي عنف مادي أو معنوي.

ويتم الكشف عن هذه الخاصية من خلال طرح الأسئلة التالية:

1. هل تعم الدرس أجواء ايجابية ومزاج مشجع على التعليم والتعلم؟
2. هل يتعلم التلاميذ بتعاون أو بتنافر؟
3. هل يتعامل التلاميذ فيما بينهم أثناء الدرس باحترام وأدب؟
4. هل يساهم الأستاذ / المعلم بطرق متنوعة من السلوك الإيجابي كالتشجيع والتوجيه وبسط للنجاح في خلق الجو المناسب للتعلم أم العكس؟
5. هل يتصرف الأستاذ بطريقة موضوعية وعادلة في تعامله مع التلاميذ؟
6. هل ينظم الأستاذ ويرتب أنشطة مشاركة التلاميذ، ويراعيها أثناء وضع الأولويات في درسه، ويعمل على ضبط قواعد العمل في المجموعات بمشاركة التلاميذ؟
7. هل هناك مراحل تأمل علوية أو لنقل مراحل تأمل في الدرس تنظر في استراتيجيات التحفيز ويعمل الأستاذ على مراعاتها؟

## الخاصية الثامنة:

### حوارات الدرس المؤسسة للمعنى

#### Sinnstiftende Unterrichtsgespräche

فقط بالحوار ننتج المعرفة وبنيتها وننتشارك في تحليلها وتفكيكها وتقليبها من زوايا متعددة. وكل فعل تعليمي لا يستحضر الآخر في عملية البناء يكون قد أخل بأساس بداغوجي جوهري مبني على اسس علمية تلامس علوم التربية في مجملها.

ويتم الوقوف على أبعاد هذه الخاصية باستحضار الأسئلة التالية:

1. هل تعمل الحوارات داخل القسم، أي النقاشات التعليمية على ربط المعرفة المحصلة بالمعرفة التي بصدد التحصيل؟ وهل يتم ربط المعرفة بالسياق المعيشي للتلميذ أو الطالب؟ وهل يتم استيعاب أهمية ذلك من طرف التلاميذ؟

2. هل يستطيع التلاميذ / الطلبة استحضار وتوظيف تجاربهم وأحاسيسهم وكذا مواقفهم؟

3. هل يتم البناء على أسس معرفية صلبة والحجاج بها؟

4. هل يتم تحفيز التلاميذ / الطلبة للإتيان بعناصر جديدة خاصة بموضوع النقاش وتعميقها والدفاع عنها وكذلك

تحويلها (التحويل اليداكتيكي) أي ربطها بمواقفهم؟

5. هل يتم في الدرس التبادل المعرفي بين التلاميذ/الطلبة؟

6. هل يتم استعمال طرق متنوعة لإدارة النقاش؟

## الخاصية التاسعة:

### استجابة التلاميذ

#### Feedback Schüler

لا تعلم، ولا استيعاب، ولا توظيف للمعرفة، إن كان المدرس محتكرا للكلام، مسيطرا بالمطلق على مجريات الدرس، قامعا بسلوكه اللاتربوي طاقات تلامذته. وكل فعل تربوي لا يستجيب لخاصية التشارك لا يرجى نجاحه ولا تنتظر ثماره.

ويمكن تناول بعد الاستجابة بناء على الأسئلة التالية:

1. هل يتم استدعاء تفاعلات التلاميذ / الطلبة بشكل مستمر ومنظم، ويتم تقويمها وتطويرها أو تعديلها. والعمل على إنزالها في الواقع؟

2. هل يتم الاتفاق حول الإشكالات العامة التي تهم الفصل؟ وكذا هل يتم تجديد قواعد التنظيم بشكل اتفاقي تشاركي؟

3. هل يتم استعمال طرق متعددة للتعامل مع استجابة التلاميذ / الطلبة؟

## الخاصية العاشرة:

وضوح الإنتظارات الخاصة بإنجاز التلميذ/ الطالب، وكذا الامتحانات التي عليه تجاوزها

**Klare Leistungserwartungen und Kontrollen**

لا نجاح للعملية التعليمية التعليمية إذا انبنت على الغموض والاستئثار الأحادي بالمعرفة الضرورية لتحقيق الشفافية في الحكم والتقييم. الفعل التعليمي فعل وضوح وكفى. وكل تجاوز من طرف المدرس في هذا المجال يزيد من صعوبة استلهام المتعلمين للأهداف ويخلق بدواخلهم نزعات الشك والريب، هذا التلبس بالغموض يناقض هدف الفعل التعليمي الذي ينبني على عقد تشاركي يؤدي كل طرف فيه واجباته، ويأخذ حقوقه البينة الواضحة.

ويتم الوقوف على هذه الخاصية باستحضار الأسئلة التالية:

1. هل يتم تزويد التلاميذ/ الطلبة بلائحة من الانتظارات التي عليهم استيفاؤها وتبليتها ويتم تليلها وتزويدهم بالتوجيهات الضرورية لبلوغها؟

2. هل يتم تحديد مواعيد الاختبارات التي على التلميذ/ الطالب اجتيازها خصوصا تلك التي يستطيع من خلالها معرفة مدى تقدمهم في سيرورة العملية التعليمية؟

3. هل شروط الامتحانات ومعاييرها واضحة للتلاميذ/ الطلبة؟

4. هل يتم بناء الاختبارات بشكل يسمح حتى للمتعثرين من إحراز التقدم والنجاح؟

5. هل هناك شفافية في التليل الخاص بالتقييم؟ وكذا هل هناك توجيهات للتلاميذ من أجل تحسين الأداء خاصة أثناء التقويم؟

