وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي –تيسمسيلت –

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

وثيقة بيداغوجية للتدريس(مطبوعة)

المقياس :تعليمية المادة

المستوى :الثانية ليسانس.

طبيعة المقياس :محاضرة .

من إعداد:

د/ حمزة صديق

جامعة تيسمسيلت * معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية * المكتبة

محـــــاور المقياسس

جامعة تيسمسيلت * معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية * المجلس العلمي

- محاضرة رقم 01: ديداكتيك العلوم : النشأة والتطور
- محاضرة رقم02: مدخل مفاهيمي للديداكتيك
- محاضرة رقم 03: تطور علم التدريس(ديداكتيك) المنظور والاتجاهات
- محاضرة رقم 04: تحليل العملية التعليمية: نمادج لتحليل العملية التعليمية (التكويني/الإعلامي/التعلم/تحليل النشاط)
- محاضرة رقم05: البناء الديداكتيكي: الديداكتيك- البناء- (المثلث/ العقد/ تحليل التعلم/ تحليل النشاط)
- محاضرة رقم 06: تخطيط التعلمات في ت ب ر: تحليل الأنشطة البدنية أو الرياضية ديدكتيكيا
- محاضرة رقم 07: مكونات العملية التعليمية: المعلم، المتعلم، محتوى المادة التعليمية.
- محاضرة رقم 08: المعالجة الديداكتيكية: مستويات التعلم/ مواضع الدراسة/ معايير النجاح/ الوضعية المرجعية
- محاضرة رقم 09: التحليل والمعالجة الديداكتيكية
- محاضرة رقم10: الوسائل التعليمية: الوسائل/ أسس الاستخدام/ التنفيد/ الشرح/ التثبيت...
- محاضرة رقم 11: الألعاب الجماعية: التعريف/ المبادئ/ القواعد

أهداف المادة:

إعطاء الطلاب فكرة عن الديداكتيك وتدريب الطلاب عن استخدام الديداكتيك في الممارسة التدريسية اليومية وجعل الطالب يتمتع بالقدرة على استخدام النماذج بكفاءة عالية.

محاضرة رقم 01: ديداكتيك العلوم : النشأة والتطور

وسنحاول كذلك أن نطرح بعض التساؤلات حول تعامل ديداكتيك العلوم مع الإشكالات المطروحة على مستوى تدريس العلوم دوليا.

كما سنتطرق إلى بزوغ هذا المجال المعرفي وطنيا مع النظر إلى المحاولات التي سعت إلى استنباته في التربة المغربية وتكييفه مع واقع منظومة التربية والتكوين والمشاكل التي يطرحها تعليم وتعلم العلوم. تعتبر ديداكتيك العلوم من العلوم الحديثة التي لم تعرف التطور إلا في العقود الثلاثة الأخيرة. فقد انبثقت من رحم مجموعة من المجالات المعرفية كالبيداغوجيا، علم النفس، الابستومولوجيا، تاريخ العلوم، الخ ولم تستطع فرض الاعتراف بها كمجال معرفي إلا في السنوات الأخيرة من خلال النتائج التي ميزتها عن المجالات المعرفية الأخرى وكذا من خلال بناء مفاهيم ومناهج خاصة بها. ويمكن أن نميز بين مرحلتين أساسيتين : مرحلة ما قبل سنوات الثمانينات التي تميزت بظهور الإرهاصات الأولى لهذا المجال المعرفي الفتي ومرحلة ما بعد هذه السنوات التي تميزت بتطور ملحوظ لهذا المجال.

المرحلة الأولى: سنوات النشأة (قبل سنوات الثمانينات) الإرهاصات الأولى

لقد عرفت مرحلة ما قبل سنوات الثمانينات العديد من المحاولات المتعلقة أساسا بتحسين جودة تدريس العلوم. فالبعض يعتقد أن المؤشرات الأولى لانبثاق ديداكتيك العلوم ظهرت بتاريخ 4 أكتوبر 1957، تاريخ إرسال أول مركبة فضائية (سبوتنيك 1) من طرف الاتحاد السوفياتي. فقد اعتبر هذا الحدث تحديا تكنولوجيا للدول الغربية وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية (Closset, 2001). فلم تستطع هذه الأخيرة الرد على هذا التحدي إلا

في سنة 1960بوصول أول إنسان إلى سطح القمر وذلك بعد استثمار أموال طائلة. وقد تبين للمسئولين الأمريكيين أن الاعتماد فقط على الاستثمارات المالية الضخمة لرفع التحدي السوفياتي غير كاف، بل يتطلب الأمر التوفر على الكفاءات العلمية ذات المستوى الرفيع. وقد اتضح فيما بعد أن هذه الكفاءات لا يمكن إعدادها إلا بتحقيق جودة تعليم العلوم وخاصة في المستوى التعليم الثانوي. ولهذا الغرض أنشأت في الولايات لمتحدة الأمريكية بعض اللجان التي أوكل إليها الاشتغال على مشاريع تتعلق بالرفع من جودة تعليم العلوم، وعلى سبيل المثال نذكر : . 1956 : Physical Science Study Commity PSSC. 1964 . 1968 : Harvard Physics Projets ورغم المجهودات التي قامت بها هذه اللجان، فإن أشغالها لم تحقق الأهداف التي أحدثت من أجلها، حيث تبين أن تعلم العلوم لا يتطلب فقط المعرفة الجيدة لهذه العلوم ولكن يتطلب أيضا المعرفة الجيدة للمتعلمين (طريقة تفكيرهم، الصعوبات والعراقيل التي تعترضهم أثناء تعلمهم، الخ). ونفس العمل تم ببعض الدول الأوروبية، حيث أنشأت لجان من أجل تحسين وتجديد تعليم العلوم كلجنة لاغاريغ (Lagarrigue) بفرنسا التي قدمت تقريرا عن رؤيتها لتجديد تعليم العلوم سنة 1971 وبدأت تطبيق توصياتها سنة 1973 ولجنة نيفيلد Nuffield ببريطانيا (1960 . 1970) التي عملت على إدخال المنهج الاستقرائي في تدريس العلوم بالمدارس الابتدائية.

وقد ظهرت الإرهاصات الأولى للبحث في ديداكتيك العلوم بفرنسا مع إحداث لجنة لاغاراغ التي كانت تتوفر على مختبر للبحث LIREST الذي كان يشرف عليه دولاكوت Delacôte. كما تم إنشاء مختبر LDPES بجامعة باريس 7 سنة 1978 الذي ركز في أعماله على ديداكتيك العلوم الفيزيائية في الثانوي والسلك الأول الجامعي. المحاولات الأولى عرفت سنوات ما قبل الثمانينات بعض المقاربات من أجل تحسين تعلم العلوم، نذكر منها:مقاربة التعلم بالاستكشاف خصوصا في فرنسا مقاربة أنشطة التفتح العلمي خصوصا في المرحلة الابتدائية وقد وجهت فيما بعد لهذه

المقاربات عدة انتقادات، كالمبالغة في الاستقراء وغياب الاهتمام بالمحتوى من خلال التركيز على الأنشطة المستقلة للمتعلمين. وبالرغم من هذه الانتقادات التي أظهرت محدودية هذه المقاربات، فإن منحاها التجديدي شكل انطلاقة لطرح مجموعة من التساؤلات التي ساعدت فيما بعد على بناء مقاربات جديدة لتعليم العلوم. فمثلا، محدودية مقاربة «التعلم بالاكتشاف» أدت إلى إعادة النظر في مفهوم «التعلم بالاستقبال» أو ما يسمى ب»التعلم السلبي». ورغم ذلك فإن مفهوم «التعلم بالاستقبال» (Novak, 1979; Ausubel, 1968; Ausubel et al, 1978) قد ساهم في ظهور بعض المفاهيم الأساسية ك»التعلم ذي معنى» أو « التعلم المفيد» أو « الخريطة المفاهيمية» أو بالأخص ما يمكن أن نسميه «المعرفة السابقة للمتعلمين». وعلى العموم، فقد تميزت مرحلة ما قبل الثمانينات بندرة الأطروحات في مجال ديداكتيك العلوم، كما أن برامج تكوين المدرسين لم تكن تعتمد على أية مرجعية تستند على نتائج البحوث والدراسات في هذا المجال المعرفي الحديث العهد. فقبل سنوات الثمانينات لم تكن تصدر إلا ثلاث مجلات متخصصة، يتعلق الأمر بمجلتي Science Education و Journal of Research Science الأمريكيتين، الأولى بدأت تصدر ابتداء من سنة 1916 و الثانية ابتداء من سنة 1963 بالإضافة إلى مجلة Studies Science Education البريطانية التي صدر لها أول عدد سنة 1972 (Gil ?Pérez, 1996). المرحلة الثانية : سنوات التطور (مرحلة ما بعد الثمانينات) مع بداية عقد الثمانينات بدأت تعرف ديداكتيك العلوم تطورا ملموسا وأصبحت مجالا خصبا للبحث والدراسة، والدليل على ذلك هو عدد المقالات العلمية في الديداكتيك الذي أصبح في تزايد مستمر وكذا العدد الهام من المجلات التي بدأت تنشر مجموعة من البحوث والدراسات في مجال ديداكتيك العلوم.

إذن فخلال عقد الثمانينات عرف ديداكتيك العلوم قفزة نوعية وكمية، ولكن يجب الإقرار أن هذه القفزة لم يكن من الممكن أن تتحقق لولا التراكمات التي حصلت قبل هذا العقد. فمن

الأمور التي ساهمت في انبثاق ديداكتيك العلوم وتطورها، نجد المحاولات الأولى التي ارتكزت على مرجعيات نظرية للدفاع عن الطرق النشيطة التي بدأ بعض التربويون يستعملونها قبل عقد الثمانينات في تعليم وتدريس العلوم. ومن الأسماء التي طبعت هذه المحاولات، نجد اسمين بارزين : غاستون باشلار Gaston Bachelard في مجال الابستمولوجيا و جان بياجي Jean Piaget في مجال علم النفس. فالنسبة لباشلار، فقد تم الاعتماد على أعماله لتفسير الأهمية التي يجب إعطاؤها لتمثلات التلاميذ في الأنشطة التعليمية التعلمية. أما بالنسبة لبياجي، فقد تم الاعتماد على أعماله كمراجع سيكولوجية بالأساس. فأعماله تؤكد أن المعرفة تنتج عن نشاط التلميذ وتفاعله مع محيطه. كما أن هناك أعمالا أخرى ساهمت في تطور ديداكتيك العلوم، يتعلق الأمر بالأفكار والمفاهيم المستوردة من مجالي علم النفس الاجتماعي وعلم النفس المعرفي. ولا يمكننا أن نغفل أن الديداكتيك اعتمدت كليا في بدايتها على المناهج المعمول بها في مجالات معرفية أخري كعلم النفس وعلم الاجتماع. ويعلق اسطولفي Astolfi و دوفلاي Develay (2002) على المنحى الذي اتخذته الديدكتيك في هذه الحقبة قائلين بأنه «تأكد بأن الديداكتيك قد خطا، في ما بين 1980 و1985، خطوات إلى الأمام، لأنه أصبح يضم تفكيرا ذا اتجاهين : نفسي وابستمولوجي ليؤسس بالتالي، دون أن يفرض ذلك، مجموعة من الممارسات البيداغوجية الممكنة»(ص.5 و6). يتبين من كل ما سبق أن مجموعة من المحاولات والأعمال ساهمت في انبثاق وتطور ديداكتيك العلوم ابتداء من سنوات الثمانينات. وبالفعل، فقد توجت هذه المحاولات بظهور أول برنامج بحث في ديداكتيك العلوم، يتعلق الأمر بدراسة تمثلات التلاميذ.

أول برنامج بحث في ديداكتيك العلوم : دراسة تمثلات التلاميذأعطى البحث في ديداكتيك العلوم خلال سنوات الثمانينات أهمية قصوى لدراسة تمثلات التلاميذ، وقد قام دويت (Duit, 1993) بتحليل وضح من خلاله تنامي أهمية هذا البرنامج والأولوية التي أصبح يحضا بها اعتمادا على النتائج الواضحة والمقنعة لهذا البرنامج بالمقارنة مع نتائج أعمال أخرى في

نفس المجال. ويمكن القول أن الميزة الأساسية للبحوث المندرجة في إطار هذا البرنامج، بالرغم من ضعف اعتمادها في البداية على مرجعيات نظرية، هي الثبات الكبير لنتائجها، حيث النتائج مستقرة من باحث لآخر ومن دولة لأخرى ومن تلميذ لآخر (Tiberghien, Jossem et Barojas, 1998 ; Viennot, 1996 ; Johsua et Dupin, 1993) ونجد بيبليوغرافيا تجمع ما يناهز 6000 مرجع ب INP بألمانيا تهم الأعمال والأبحاث التي اهتمت بدراسة تمثلات التلاميذ. وتجدر الإشارة إلى أن هذا البرنامج لعب دورا أساسيا في إدماج نتائج الدراسات في مجالات معرفية أخرى مثل اللغة (Ross et Sutton, 1982 ; Solomon, 1983)، الابستمولوجيا التكوينية (Driver, 1981 ; Lin, 1987) وبشكل خاص تاريخ وفلسفة العلم (Posner et al, 1982 ; Gilbert et Swift, 1983 ; Matheus, 1990) وقد اعتمد هذا البرنامج، في مرحلة لاحقة، على المقاربة البنائية كمرجعية أساسية لأغلب الباحثين في ديداكتيك العلوم. وقد ساعدت هذه المقاربة في تطور ديداكتيك العلوم وخصوصا مع بداية عقد التسعينات، حيث أدى التقاء البحث حول التمثلات مع اعتماد المقاربة البنائية إلى نمو الاتفاق حول كيفية توجيه سيرورات التعليم والتعلم. وقد استطاع برنامج البحث الخاص بدراسة تمثلات التلاميذ أن يطرح أسئلة عميقة حول فعالية التعليم المعتمد على التصورات التي تعتبر أن المعرفة يمكن نقلها أو تحويلها، كما ساهم في صياغة العديد من الأسئلة حول تصورات المدرسين بخصوص تعليم العلوم وتعلمها.

ظهور برامج بحث أخرى في ديداكتيك العلوم في مرحلة لاحقة، أدى الاهتمام بسيرورات التعلم إلى دفع الباحثين في ديداكتيك العلوم (Posner et al, 1982) وفي علم النفس (Carey, 1985) إلى التطرق إلى مفهوم التغيير المفاهيمي، حيث افترضت مجموعة من البحوث أن تعلم العلوم هو عبارة عن تغيير مفاهيمي1 (Posner at al, 1982). ولكن مع نهاية عقد الثمانينات وبداية عقد التسعينات، بدأ الباحثون ينتقدون الاستراتيجيات

المعتمدة على مفهوم التغيير المفاهيمي (Duschl et Gitomer, 1991) حيث أظهروا محدودية استراتيجيات التغيير المفاهيمي (Schuell, 1987 ; White et Gunstone, 1989), وبالفعل، فقد أظهرت بعض الدراسات أن التغيير الذي يحصل أثناء التعلم مثله مثل التغيير الذي يقع عندما نمر من نظرية إلى أخرى. فهذا النوع من التغيير يتم في نفس الوقت على المستوى الأنطولوجي، المنهجي و الأكسيولوجي داخل مجال مفاهيمي معين. وقد تم كذلك تفسير محدودية استراتيجيات التغيير المفاهيمي بعدم الاهتمام بالمعرفة الإجرائية وكذا الفعالية الجزئية للاستراتيجيات التعليمية المتعلقة بالتغيير المفاهيمي. وفي أواسط الثمانينات بدأت تظهر بعض البحوث المعتمدة على التراكم الذي تحقق بفضل النتائج المختلفة التي تم التوصل إليها في ديداكتيك العلوم وكذا المفاهيم التي مكنت من دراسة العديد من الظواهر التعليمية التعلمية بنجاح كبير. وهكذا ظهرت بعض البحوث المتعلقة بالنماذج و النمذجة في العلوم التجريبية، حيث طرحت أسئلة مثل : ما هي النظريات والنماذج التي يجب تدريسها ؟ أو التي يتم تدريسها للتلاميذ ؟ ما هو المجال التجريبي الذي يجب أن نربط به النظرية أو النموذج ؟ ما هي النماذج والنظريات المتواجدة في المعرفة العلمية المرجعية ؟ ففي فرنسا، مثلا، تم استعمال نماذج معدة من طرف الباحثين أو مستمدة من الممارسة العلمية لإعداد مقاطع تعليمية (Lemeignan et Weil-Barais, 1993 ; Méheut, 1997, 1998). وفي مرحلة لاحقة، ظهر تيار يؤكد على تملك الوسائل المعرفية التي تمكن المتعلمين من القيام بأنشطة النمذجة. وقد تم التركيز في هذه البحوث على المرجع الامبريقي المتمثل في الأجسام، الظواهر....والذي يحتوي على معارف (وصف الأجسام، السيرورات، القواعد التطبيقية.....) (Martinand et al, 1992 ; Orange, 1997). وقد قام تيار آخر من الباحثين في إطار نفس برنامج البحث بتحليل المعرفة التي يجب تدريسها ومعارف المتعلمين العفوية والعلمية انطلاقا من سيرورات وأنشطة النمذجة. وقد اعتبر التعلم كبناء لمعنى في وضعية معينة انطلاقا من العلاقات التي تربط بين عناصر المعرفة (Tiberghien, 2000). وتجدر الإشارة إلى أنه في هذه

الأعمال لم يتم استبعاد حل المشاكل في العلوم من طرف المتعلمين ولكن أعطيت الأسبقية لتحليل المعرفة بواسطة أنشطة النمذجة. و قد ساهمت فيما بعد مجموعة من الفرضيات التي طرحها بعض الباحثين في تطوير ديداكتيك العلوم، ونجد من ضمن هذه الفرضيات :

– الفرضية التي تعتبر أنه لا يمكن أن نعزل تعلم العلوم (امتلاك المعرفة العلمية) عن فهم طبيعة العلم ومناهجه والعلاقات المتواجدة بين العلم والمجتمع وكذا عن ممارسة العلم (تنمية الخبرة في البحث وحل المشاكل).

– الفرضية التي تعتبر المتعلمين كباحثين مبتدأين والتي تعطي تقييما أفضل للوضعية التعليمية وذلك من خلال الإشكاليات المفتوحة والعمل في المجموعات، الشيء الذي ينسجم مع أعمال فيكوتسكي Vygotski حول دور الخبير في مساعدة أعضاء المجموعة الأقل تجربة و خبرة (Driver, 1993).

– الفرضية التي تعتبر أن الاختزالات المرتبطة بطبيعة العلم تنتقل عبر التدريس كانعكاس للابستمولوجيا العفوية للمدرسين. فمع بداية التسعينات اهتمت الأبحاث بدراسة وجهات نظر المدرسين حول طبيعة العلم، حيث تأكد أنه من غير الممكن تغيير ما يقوم به المدرسون والتلاميذ داخل القسم دون تغيير ابستمولوجيتهم وتصوراتهم حول كيفية بناء المعرفة و حول طبيعة العلم. إن الابستمولوجيا العفوية للمدرسي في نظر بعض الباحثين تخلق عراقيل أمام تجديد تدريس العلوم (Larochelle & Désautels, 1992 ; Gil-Perez, 1996).

– بخصوص تشخيص تمثلات التلاميذ، فإن البعض (Gil-Perez, 1996) يعتقد أنها تبقى سطحية وذلك باعتماد مجموعة من الوسائل (استمارات، مقابلات....) التي تعطي معلومات مباشرة عن إجابات التلاميذ و رد فعلهم. و يطرح مقابل ذلك الاعتماد على مفهوم «نطاق النمو الأقرب» «zone de développement proximal» وذلك حتى نتمكن من التعرف بشكل أدق و أعمق على الصعوبات والعراقيل التي تعترض تعلم التلاميذ.

المكتبة

– إنتاج برامج مبنية على مجموعة من الأنشطة المقترحة وكذا برامج بحث والتي يمكنها أن تساعد التلاميذ على بناء معارفهم.

– إعطاء المقاربة البنائية أهمية أكبر في تكوين المدرسين و ذلك عن طريق تنمية تفكيرهم النقدي ووجهات نظرهم حول العلم و تعليم و تعلم العلوم وجعل تكوين المدرسين عبارة عن أنشطة تمكن من بناء و إعادة بناء المعرفة المرتبطة بتعليم و تعلم العلوم. في السنوات الأخيرة، بدأ البحث يعرف توجهات جديدة من خلال التطرق إلى بعض الإشكالات التي أظهرتها نتائج البحوث السابقة في ديداكتيك العلوم، ويمكن أن نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

– البحث في العلاقات الممكنة بين خطاب المدرس والتعلم الذي يتحقق لدى المتعلم.
– دراسة لحظية النشاط المعرفي للتلميذ ووضعية تعليمية و ربطها بالتطور على المدى البعيد. وهذا الإشكال يرتبط بالمدد الزمنية المعتمدة أثناء البحث، إنه التحدي الذي يجب رفعه لكي نفهم جيدا تطور معارف التلاميذ.

– منهجية الهندسة الديداكتيكية و التصديق الداخلي (validation interne) حيث يتعلق الأمر بالمقارنة بين التحليل القبلي والتحليل البعدي للمقاطع التعليمية. هذا التصديق الداخلي لا يستبعد التصديق الخارجي. وهذه المنهجية تستدعي استغلال نتائج البحث في ديداكتيك العلوم.

– عندما تحذف تكنولوجيا الإعلام و التواصل العمل الإجرائي (travail procédural) الذي تقوم به الآلة و تسمح للتلميذ بالتركيز على المظاهر المفاهيمية، فإنها أصبحت موضع تساؤل حيث حثت بعض البحوث في هذا المجال على رفع التعارض بين ما هو مفاهيمي conceptuel و ما هو إجرائي procédural (Séré, 1998, Laborte, 2001).

محاضرة رقم02: مدخل مفاهيمي للديداكتيك

تمهيد:

تمهيدًا لفهم مفهوم الديداكتيك، يجب أن نبدأ بالنظر في أهمية التعليم والتعلم في حياتنا وفي تطور المجتمعات،فالتعليم هو العملية التي تمكن الأفراد من اكتساب المعرفة والمهارات وتطوير قدراتهم لتحقيق النجاح والمشاركة الفعّالة في المجتمع وبالطبع هذا الهدف ليس سهلاً ولا يأتي تلقائيًا هنا تأتي دورية الديداكتيك، فهو المجال الذي يدرس كيفية تصميم وتنفيذ عمليات التعليم والتعلم بشكل فعّال ويتضمن هذا المجال الأساليب والإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لنقل المعرفة والمهارات إلى الطلاب، وكيفية تنظيم البيئة التعليمية وتحديد المحتوى التعليمي الأنسب لتحقيق أهداف التعليم، وتهدف الديداكتيك أيضًا إلى دراسة تأثيرات عوامل متعددة، مثل الثقافة والسياق الاجتماعي والتكنولوجيا، إلى عمليات التعليم والتعلم.

ببساطة، الديداكتيك يساهم في تحسين جودة التعليم وتطوير تقنيات تعليمية تساعد الطلاب على فهم المفاهيم وتطوير مهاراتهم بكفاءة، إن فهم هذا المفهوم يعني فهم كيفية تحقيق التوازن بين تلبية احتياجات الطلاب وتحقيق أهداف التعليم بشكل فعّال من خلال تصميم تجارب تعليمية مفيدة وملهمة.

تعريفه:

مدخل لتعريف مصطلح ديداكتيك **DIDACTIQUE**:

استعملت كلمة ديداكتيك didactique منذ مدة طويلة، للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم، من أنشطة تحدث في العادة داخل الأقسام وفي المدارس وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى التلاميذ... لكن ستعرف الكلمة الكثير من التطور وبالتالي الكثير من التعريف والذي يمكن حصره حاليا في اتجاهين رئيسيين:

اتجاه ينظر إليها باعتبارها تشمل النشاط الذي يزاوله المدرس، فتكون الديداكتيك بالتالي مجرد صفة ننعت بها ذلك النشاط التعليمي، الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس والذي يمكن أن يستمد أصوله من البيداغوجيا.

وتستعمل كلمة الديداكتيك في نفس الاتجاه أيضا،كمرادف للبيداغوجيا أو باعتبارها مجرد تطبيق أو فرع من فروعها، بشكل عام ودون تحديد واضح.

والاتجاه الثاني هو الذي يجعل من الديداكتيك علما مستقلا من علوم التربية.

وقبل استعراض نماذج من تعاريف تندرج في هذين الاتجاهين، سنعمل على توضيح الدلالة اللغوية للكلمة.

كلمة didactique في اللغات الأوربية مشتقة من Didaktikos وتعني "فلنتعلم، أي يعلم بعضنا بعضا" والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية didaskein ومعناها التعليم.

وقد استخدمت هذه الكلمة في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم، وقد استخدمها كومينوس أو كامينسكي (Kamensky أو Comenius) والذي يعد الأب الروحي للبيداغوجيا، منذ سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" Didáctica Magna، حيث يعرفها بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية، ويضيف، بأنها ليست فنا للتعليم فقط بل للتربية أيضا. إن كلمة ديداكتيك حسب كومينوس تدل على تبليغ وإيصال المعارف لجميع الناس.

وعندنا لابد من الإشارة إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، من ذلك: تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية أم من الفرنسية، وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر، على تنوع خطاباته، ومنها مصطلح didactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ: تعليمية، تعليمات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك ...

المكتبة

تتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال ديداكتيك تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس، وعلم التعليم، وباحثين آخرين قلائل، يستعملون مصطلح تعليمية وتعليميات أو مصطلح تدريسية.

يقول حنفي بن عيسى 2003، كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره.

ولا بد من الإشارة إلى أن المصطلح الذي كان سائدا في كلية علوم التربية بالرباط وفي بعض مؤسسات التكوين التربوي مثل المدارس العليا للأساتذة، للدلالة على الديداكتيك، هو "التربية الخاصة"، في حين كانت تستعمل في مراكز تكوين المعلمين كلمة "منهجية" للدلالة على هذا التخصص. وكانت تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد الدراسية المقررة، ومن هنا التسمية تربية خاصة أي خاصة بتعليم المواد ا لدراسية، مثل التربية الخاصة بالرياضيات أو التربية الخاصة بالفلسفة، في مقابل التربية العامة أو البيداغوجيا والتي تهتم بمختلف القضايا التربوية في القسم بل وفي النظام التربوي برمته، مهما كانت المادة الملقنة.

المعنى الاصطلاحي

يمكن استعراض بعض التعاريف التي تندرج في الاتجاه الذي ينظر إلى الديداكتيك باعتبارها إما مجرد صفة ننعت بها النشاط التعليمي للمدرس أو مجرد شق من البيداغوجيا أو تطبيق لها، على النحو التالي:

§ يستعمل لفظ ديداكتيك، حسب (2001Astolfi,J.P) كمرادف للبيداغوجيا، بيد أنه إذا ما استبعدنا بعض الاستعمالات الأسلوبية، فإن اللفظ يوحي بمعاني أخرى تعبر عن مقاربة خاصة لمشكلات التعليم. فالديداكتيك لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، كما لا تشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية، إنها نهج، أو بمعنى أدق، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية.

§ الديداكتيك هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، والذي يواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة ومحتواها وبنيتها ومنطقها، وتنشأ عن موضوعات علمية–ثقافية سابقة الوجود. ومشكلات ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي من طبيعة سيكولوجية. فالديداكتيك إذن، ليست حقلا معرفيا قائما بذاته، وذلك على الأقل في المرحلة الراهنة من تطورها حسب (Jasmin, B.1973)، وقد لا تكون مدعوة لأن تصبح حقلا معرفيا مستقلا، ومع ذلك، ليس ثمة شك في وجود

مجال للنشاط خاص بتدريس مختلف المواد الدراسية. والذي يتطلب بحثا مستمرا قصد تحسين التواصل، وبالأخص، البحث في كيفية اكتساب المتعلم للمفاهيم.

§ كانت الديداكتيك حسب (1951Aebli Hans) علما مساعدا فقط للبيداغوجية. حيث أسند إليها دور بناء الاستراتيجيات البيداغوجية المساعدة على بلوغ الأهداف. الديداكتيك إذن مادة تطبيقية ليس إلا، موضوعها تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تسهيل إنجاز المشاريع ذات الطابع التعليمي. ويمكن للديداكتيك أن تكتسي خصائص العلم التطبيقي، باعتبارها تسعى إلى تحقيق هدف عملي والمتمثل في وضع استراتيجيات بيداغوجية. ولتحقيق هدفها تستعين الديداكتيك بعلوم السيكولوجيا، والسوسيولوجيا والابستمولوجيا ...الخ.

إذن لا تستقل الديداكتيك ولا تستقيم في مختلف هذه التعاريف، بعيدا عن البيداغوجيا وخارج مظلتها.

هذا وإذا كان بعض التربويين، وخاصة المتأثرين منهم بالأدبيات الفرنسية، كما يتضح من خلال التعارف السابقة، لا يعتبرون الديداكتيك علما مستقلا ولا يفصلون بينها وبين البيداغوجيا ولا ينظرون إليها إلا باعتبارها تطبيقا أو شقا منها، بسبب ما لديهم من خلط بين التربية والتعليم. فإننا أصبحنا نلاحظ، مقابل ذلك، تزايد من يعتبر الديداكتيك علما مستقلا بموضوعه ونماذجه ونظرياته ومتميزا عن غيره من علوم التربية. ولهذا ستتضمن الديداكتيك بصفة أساسية، منهجية التعليم وطريقته وليس المنهجية العامة للتربية. وفيما يلي نماذج من هذا الاتجاه:

§ الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم، لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي. وتتطلب الدراسة العلمية، كما نعلم، شروطا دقيقة منها بالأساس الالتزام بالمنهج العلمي في طرح الإشكالية ووضع الفرضيات وصياغتها وتمحيصها للتأكد من صحتها عن طريق الاختبار والتجريب. ومن حيث الموضوع تنصب هذه الدراسة على الوضعيات التعلمية، التي يلعب فيها المتعلم (التلميذ) الدور الأساسي. بمعنى أن دور المدرس يتحدد في تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يلائم حاجاته، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم. ويبدو أن هذه الإجراءات ليست بالعملية السهلة، إذ تتطلب الاستنجاد بمصادر معرفية مساعدة، كعلم النفس لمعرفة هذا التلميذ وحاجاته، والتربية لتحديد

الطرق الملائمة. وينبغي أن يقود التنظيم المنهجي للعملية التعليمية–التعلمية، إلى تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك الإنساني. أي أن نتائج التعلم ينبغي أن تتجلى على مستوى المعارف والقدرات التي يكتسبها المتعلم، وعلى مستوى المواقف الوجدانية، وكذلك على مستوى المهارات الحسية–الحركية، التي تتجلى مثلا في الفنون والرياضات. (Medina Rivilla 2002).

نقصد بالديداكتيك أو علم التدريس، الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي–الحركي، وتحقيق لديه، المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم. إن الديداكتيك أو علم التدريس، يجعل بالتعريف من التدريس موضوعا له. فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرس والتلاميذ وتفاعلهم داخل القسم، وعلى مختلف المواقف التي تساعد على حصول التعلم. لذا يصير تحليل العملية التعليمية في طليعة انشغالاته. ويستهدف في جانبه النظري صياغة نماذج ونظريات تطبيقية–معيارية، كما يعني في جانبه التطبيقي السعي للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كلا من المدرس والمؤطر والمشرف التربوي وغيرهم...على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم، مما ييسر سبل التغلب عليها ويسهل قيامهم بواجباتهم التربوية التعليمية على أحسن وجه. (محمد الدريج، 2000، 2004) .

تطور مفهوم الديداكتيك

كلمة ديداكتيك اصطلاح قديم–جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن. ومن خلال التعاريف التي وضعت له في البداية، كان معناه فن التدريس. ومنذ ذلك الوقت أصبح مصطلح الديداكتيك مرتبطا بالتعليم، دون تحديد دقيق لوظيفته (أحمد أوزي 2006).

استمر مفهوم الديداكتيك كفن للتعليم إلى أواسط القرن 19، حيث وضع المربي الألماني (Herbert F –1841) الأسس العلمية للديداكتيك كنظرية للتعليم. فهي نظرية تخص الأنشطة المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط. فاهتم الهربرتيون بصورة أساسية

بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للديداكتيك، هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

في بداية القرن 20 ظهرت مدرسة التربية الحديثة مع جون ديوي(.J Dewey.1959) وغيره. والذي أكد على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبر الديداكتيك، نظرية للتعلم لا للتعليم. أما حديثا فقد تطورت الديداكتيك نحو بناء مفاهيمها ونماذجها الخاصة بفعل تطور البحوث الأساسية والعلمية. وبدأت تكتسب استقلالها عن هيمنة العلوم الأخرى.

موضوع الديداكتيك أو علم التدريس ومجالاته:

إن ما يميز علم التدريس عن علوم التربية الأخرى هو بالضبط موضوعه أي التدريس وتظهر بعض جوانبه ومكوناته فيما يلي:

في البداية لابد من التذكير ببعض الأدبيات التربوية التي ما زالت تخلط بين الديداكتيك والبيداغوجيا، التي دأبت على تحديد موضوع الديداكتيك وتضييقه فيما يعرف بالمثلث الديداكتيكي والذي كان متجاوزا من طرف تعريفات أكثر اتساعا وشمولا كما نجد مع koop منذ 1967، وغيره كما سنرى في فقرات لاحقة.

إن المثلث الديداكتيكي حسب Jean Houssaye يعني أنه من غير الممكن أن نتصور العملية التعليمية–التعلمية خارج المثلث الديداكتيكي أو البيداغوجي Triangle didactique et/ou pédagogique. إنه مثلث متساوي الأضلاع، أقطابه الثلاثة هي: الأستاذ والتلميذ والمادة الدراسية أي المعرفة.

والعلاقة بين كل طرف وآخر علاقة تواصل وحوار. فالعلاقة بين الأستاذ والتلميذ علاقة بيداغوجية، إذ أن المدرس الذي لا يمتلك أدنى قسط من الكفايات: الثقافية والإستراتيجية والتواصلية لا يستطيع أن يجعل تلاميذه ينخرطون ويتماهون في الدرس. ونفس الشيء بالنسبة للتلاميذ. كما تحدث PH. Meirieuعن المثلث البيداغوجي، وألح على ضرورة تجنب الوقوع في بعض الانزياحات والانزلاقات التي يتعرض لها المدرس خلال عمليتي التخطيط والإنجاز كأن يركز، في هذا المثلث، على المادة الدراسية فيسقط في الانزياح المقرراتي Dérive programmatique، أو يركز

على ذاته كمدرس وناقل للمعرفة وهذا ما يسمى بالانزياح الديميورجي dérive démiurgique أو يركز على التلميذ وبهمل الطرفين الآخرين وهذا ما يسمى بالانزياح السيكولوجي dérive psychologique .

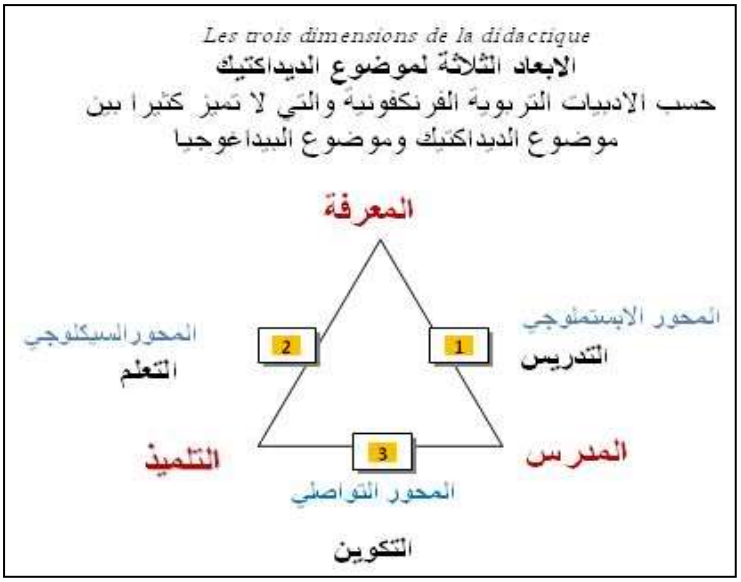
لذلك يكون ما يسمونه بالتعاقد الديديكتيكي contrat didactique شرطا ضروريا لكل تواصل تربوي ناجح وفعال والذي يعرفونه بأنه مجموع القواعد التي تكون القانون الذي يحكم العلاقات في الحقل البيداغوجي. وينبغي للمدرس أن يتعاقد ضمنيا مع تلامذته. وذلك عن طريق تحديد المهام والأدوار والوظائف والأعمال التي يجب أن يقوم بها كل طرف في علاقته مع الجماعة. فلا بد من تحديد واجبات وحقوق التلميذ وواجبات وحقوق المدرس ويجب أن يبنى هذا التعاقد الديداكتيكي على سلطة المدرس وقدرته على ضبط القسم. وهنا نميز بين سلطتين هما:

أ.سلطة شخص (أستاذا كان أم مديرا أم مشرفا) متمكن من تخصصه مطلع على تخصصات الآخرين، ضابط لآليات اشتغاله. وهذه سلطة مشروعة وغالبا ما يقبلها التلاميذ لأنها مبنية على سلطة معرفية وليس على القمع والاستبداد؛ مبنية على الاقتناع. إن هذا النوع من السلطة يسهل عملية التواصل بين أفراد المجموعة داخل القسم الدراسي.

ب.سلطة شخص غير متمكن من تخصصه، غير مطلع على التخصصات التي تفيده، غير ضابط لآليات اشتغاله، وهذه سلطة غير مشروعة لا يقبلها التلاميذ لأنها مبنية على القمع. وهذا النوع يعوق عملية التواصل بين الأستاذ والتلاميذ. وينبني العقد البيداغوجي/الديداكتيكي على المراحل التالية:

1. الإخبار، ويكون مشتركا بين المتعاقدين متعلقا بالبرامج والأهداف ومدة الإنجاز والمعطيات المادية...
2. الالتزام، أي مساهمة كل طرف في التوقيع ولو بشكل ضمني، على العقد والالتزام ببنوده خلال إنجازه.
3. الضبط، ويتعلق الأمر بتدبير سير العمل ومراجعته من طرف المتعاقدين.

4. التقويم ، وهو مرحلة فحص مدى تحقق أهداف العقد.



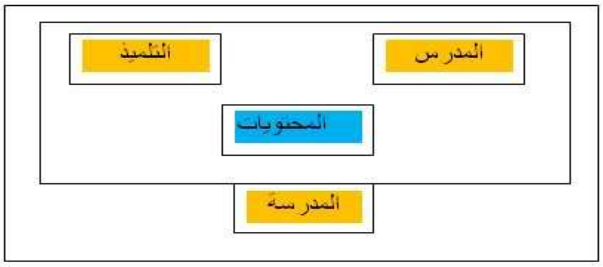
لكن وفي سياق آخر يفصل بين الديداكتيك البيداغوجيا، ويتحدث عن الديداكتيك العامة أو علم التدريس ويعتبرونها علما مستقلا من علوم التربية،كما هو شائع في الأدبيات التربوية الاسبانوفونية والانجلوسكسونية، نقول في هذا السياق تم تحديد موضوع الديداكتيك على النحو التالي:

يذكر koop 1967، في محاولته لحصر موضوع علم التدريس، إلى أنه تفرع حسب معظم الباحثين المتخصصين، إلى اتجاهين رئيسين:

1. علم التدريس كنظرية لمحتويات التدريس.
2. علم التدريس كنظرية لطرق التدريس.

جامعة تيسمسيلت * معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية * المكتبة

وبناء على هذا الطرح سيكون علم التدريس هو"علم محتويات التدريس وطرقه". وبالفعل فإن عددا من التعاريف التي وضعت لهذا العلم ترتكز على جانب واحد من هذين الجانبين. وهذا بالضبط ما انتقده كوب الذي ينبه إلى خطأ اختزال علم التدريس في جانب واحد فقط، أي حصره في محتويات التدريس أو في طرقه. ويعتقد أنه يمكن إدماج المجالين في نظرة شمولية بحيث يتضمن علم التدريس الجوانب الأربعة التالية:



1-محتوى التعليم.

2-الطالب أثناء سيرورة التعليم.

3-المساعدة التي يؤديها المدرس لتسهيل التعلم والتحصيل.

4-المدرسة كمجال حيوي.

وتشخص المخطط التالية اقتراح حول موضوع علم التدريس (1984 F.Koop)

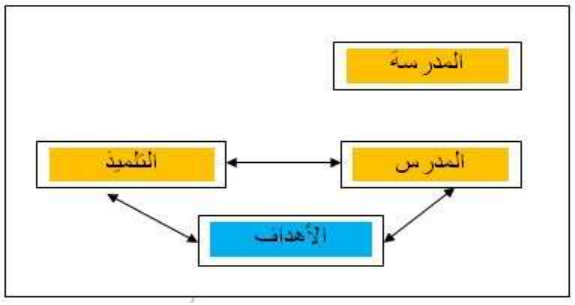
نلاحظ من المخطط إثبات بعض مكونات العملية التعليمية حسب كوب والتي تشكل موضوع الديداكتيك العامة أو علم التدريس.

فهناك المدرس الذي يشكل قطبا أساسيا على في العملية التعليمية، بحيث يتولى مهام التلقين ويعمل بإتباعه لطرق وأساليب معينة على مساعدة التلاميذ لحصول المعرفة لديهم. والذين يمثلون الطرف الآخر في العملية باعتبارهم المستفيد الأول من النشاط التعليمي.كما أن هذا النشاط يتم بواسطة محتويات أي مضامين العلوم والمواد الدراسية. وكل ذلك يتم في بيئة خاصة وهي المدرسة والتي تشكل مجتمعا حيا له من المقومات ما يجعله يؤثر في التدريس ويطبع مختلف مكوناته بطابع خاص.

لكن لأبأس أن نذكر بأن هذا التحديد لموضوع الديداكتيك العامة أو علم التدريس رغم أهميته – التاريخية على الأقل– وسبقه في منح هذا التخصص بعض ما يتميز به عن غيره من التخصصات، إلا أنه يظل ناقصا، لكونه يغفل على سبيل المثال الأهداف التربوية وغيرها مما سنشير إليه.

على أن ما ينبغي التنبيه إليه بخصوص تحديد موضوع هذا العلم هو أن كل نشاط تعليمي هو في الأساس تواصل وله بالتالي طبيعة علائقية. إن التقاء المدرسين والتلاميذ لتحصيل مضامين معرفية واستبطان اتجاهات وقيم وشحذ قدرات و كفايات، يتم دائما في إطار مجموعة القسم وفي أحضان المدرسة حيث تنتظم سلسلة من المواقف والعمليات حول التساؤلات التالية: – ماذا يدرس؟

– كيف يدرس؟ – متى يدرس؟



كما أن تلك المضامين هي في نهاية التحليل جملة السلوك الذي يكتسبه التلميذ ويلقنه المدرس، يتشخص ويتحقق في نهاية المطاف، بفضل الغايات والأهداف التربوية، أي: – لماذا يدرس ؟

وبناء على هذه الإضافات يمكن تعديل الشكل السابق ليتسع لمحور الأهداف وليحدد المسار الدائري لتبادل التأثير والتأثر، ذلك المسار الذي أصبح يتم عبر الأهداف وليس عبر المحتويات والمواد الدراسية، فيتسع المخطط السابق ليصير على النحو التالي:

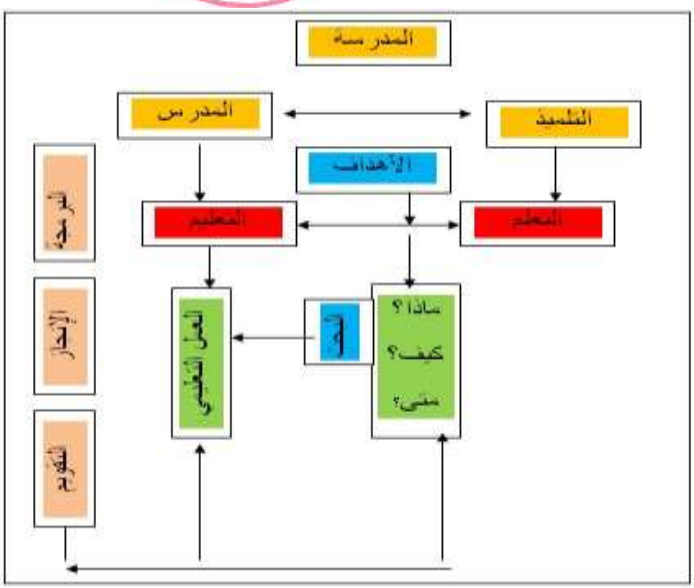
إننا نعني "بالمسار الدائري لتبادل التأثير والتأثر" والذي تشخصه الأسهم ذات الحدين في هذا المخطط، أنه يوجد في كل عملية تعليمية متغيران أساسيان يتمثل المتغير الأول في نشاط التلميذ (المتعلم) وهو التعلم والتحصيل.في حين يكمن الثاني في النشاط المتميز للمعلم والذي يعمل على تسهيل حصول التعلم بفضل التدريس. وكلاهما أي التدريس والتعلم، يتفاعلان عندما يتدخل متغير ثالث ألا وهو الهدف المرغوب فيه، ما دام السلوك الذي يتعب المدرس في ترسيخه يلائم مبدئيا ما يريده التلميذ (ومن خلاله المجتمع) أو ما يجب أن يتعلمه. فينشأ الهدف بالتالي كسبب وكمحرك لذلك الالتقاء والتفاعل وتبادل الأثر والتأثير بين المتغير الأول أي التعلم والمتغير الثاني أي التدريس.

إن علم التدريس أو الديداكتيك يبحث عن تفسير لهذا التفاعل ويسعى في الوقت ذاته إلى إنشاء معايير للتطبيق، معايير فعالة من أجل عقلنه وتنظيم نشاط كل من المدرس والتلميذ. على أن هذه العقلنة (التنظيم المحكم والمنطقي) تقتضي بدورها تنظيم ذلك النشاط عبر ثلاث مراحل أساسية:

1. البرمجة والتحضير.
2. الإنجاز بمعنى إجراءات تطبيق ما تمت برمجته استنادا على تقنيات ووسائل تربوية.
3. المراقبة أو التقويم، باعتباره عاملا من عوامل المر دودية وتمحيص في الوقت ذاته، فعالية النشاط التعليمي.

انطلاقا من هذه الإشارات المركزة يمكن أن يتمدد المخطط من جديد ليتشخص موضوع علم التدريس ويتسع على النحو التالي: (محمد الدريج، 1994).

مخطط تركيبي بموضوع الديداكتيك أو علم التدريس ومجالاتها حسب المنظور الذي يميز بينها وبين البيداغوجيا ويعتبرها علما مستقلا من علوم التربية



لا بأس أن نذيل هذا المخطط ببعض الملاحظات الختامية والتي يمكن أن ترفع بعض اللبس وهي:

أن التعلم –رغم استئثاره بمربع داخل الجدول– لا يشكل موضوع علم التدريس بل موضوعا لعلم النفس التربوي، كما أسلفنا، أو سيكولوجية التعلم على وجه التحديد. ومع ذلك فإن النظريات التي تفسر ميكانيزمات حدوث التعلم وطبيعته لدى الكائن البشري تشكل مدخلا بل عنصرا مهما لولوج النموذج التدريسي، إنها بمعنى أوضح، عناصر أساسية في تأسيس نظرية علمية حول التدريس ولكنها لا تشكل موضوعا لعلم التدريس.

نفس الملاحظة تنطبق على المدرسة، إن الدراسات التي تهتم بالمدرسة حيث يتم التعلم، لا تندرج ضمن مجالات علم التدريس، بل تنتمي لما يعرف بسوسيولوجية التربية (علم اجتماع التربية)، لكنها تبقى مع ذلك ضرورية ومفيدة لكل نشاط تعليمي في مستوييه النظري والعملي.

فروع الديداكتيك

التذكير بالديداكتيك كتخصص مستقل يعود إلى عدة أسباب لعل من أهمها مدى الاضطراب الذي يعرفه التأليف في هذا الميدان. إذ ما تزال تؤلف كتب في مواضيع هذا العلم دون أن تتضمن وعيا واضحا وصريحا باستقلاله، أي دون أن تكون مدركة لحدود التخصص الذي تؤلف له. فنلاحظ أنها ما تزال حائرة مترددة بين مختلف فروع التربية، فمنها ما يتحدث عن أصول التدريس وطرقه، ومنها من يذكر التربية العملية أو التربية الخاصة أو التربية الميدانية أو التطبيقية وغيرها من الأسماء مما يفقد هذا التخصص مصداقيته ويجعل مواضيعه مشتتة بين علوم التربية جميعها. هذا فضلا عن وجود العديد من الباحثين الذين لم يتوقفوا لحد الآن عن الحديث عن التدريس باعتباره فنا ولم يهتدوا إليه كعلم تطبيقي له قوانينه ويتطور حسب مبادئ ومناهج خاصة.

حسب Legendre R في"القاموس المعاصر للتربية" يجب التميز في كل تعريف للديداكتيك بين ثلاثة مستويات:

*الديداكتيك العامة: وهي التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين:

القسم الأول يهتم بالوضعية التعليمية، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية للتخطيط كموضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ.

القسم الثاني يهتم بالديداكتيك التي تدرس القوانين العامة للتدريس، بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس.

*الديداكتيك الخاصة: وهي التي تهتم بتخطيط عملية التدريس في ارتباطها بمختلف المواد الدراسية. (Legendre.R .1988)

وهكذا ينبغي أن نميز داخل هذا العلم على الأقل، بين فرعين مختلفين ومتكاملين في آن واحد وهما:

علم التدريس العام (الديداكتيك العامة). علم التدريس الخاص (الديداكتيك الخاصة).

يقصد بعلم التدريس العام "مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع التلاميذ".

في حين يقصد بعلم التدريس الخاص "الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك. فنقول علم التدريس الخاص بالرياضيات وعلم التدريس الخاص بالتاريخ..." والذي يسمى بديداكتيك المادة الدراسية didactique de la discipline ويهدف إدراج المادة الدراسية ضمن اهتمامات الديداكتيك إلى ما يلي:

أولا: إبراز المنظور الديداكتيكي الجديد للمادة الدراسية. وهو منظور لا يقف عند حدود التصنيف السطحي للمادة، وإنما ينتقل إلى مستويات أكثر عمقا وأهمية.

ثانيا: تغيير النظرة التي تعتبر أن المادة الدراسية معرفة مسبقة ونهائية معطاة لنا بهذا الشكل أو ذاك، ولا مجال لتغييرها أو استبدالها، رغم شعورنا بقصورها ومحدوديتها أمام الزحف الهائل من المعارف المتجددة في عصرنا. ويعتبر الشخص المختص عادة، في مادة من المواد، هو المؤهل لتصنيفها وإدخال التعديلات الضرورية عليها. أي أن انتقاء وترتيب ما ينبغي تعلمه من طرف التلميذ من معارف لغوية إنما هو من شأن المختص في اللغة، وما ينبغي تعلمه في الرياضيات هو من شأن المختص فيها، وهكذا.

إن دراسة المادة التعليمية، التي هي موضوع الديداكتيك الخاصة. إنما تتم انطلاقا من بعدين:

– بعد ابستمولوجي يتعلق بالمادة في حد ذاتها، من حيث طبيعتها وبنيتها، ومنطقها ومناهج دراستها.

– بعد تربوي مرتبط بالأساس بتعليم هذه المادة وبمشاكل تعلمها.

لذا تعتبر الأسئلة التي تدور حول طبيعة المعرفة وحول نشاط الفرد المتعلم في مادة معينة أو في مجموعة من المواد، حول العمليات الاستنباطية والاستقرائية عند تهيئ معرفة معينة، أسئلة مهمة جدا بالنسبة للديداكتيكي. لأن من واجبه أن يعيد التفكير في عمله، وأن يقوم بجرد للمكونات الحقيقية أو الممكنة التي هيأت لتكون مادته، وذلك لفهم معناها في الوقت الذي يشرع فيه في التأمل المنهجي حول عملية تبليغ هذه المادة.

ولا يمكن على هذا الأساس وفي إطار ديداكتيك المواد الدراسية أو ما كان يسمى خطأ التربية الخاصة بالمواد، تصور أي عمل ديداكتيكي دون أن يكون هذا العمل مرتبطا بمادة تعليمية معينة. وهذا لا يتعارض مع القول بالديداكتيك العامة التي تسعى لتكون مجالا معرفيا مستقلا يهتم بدراسة العناصر المشتركة بين المواد الدراسية من حيث تعلمها وتعليمها، وما يرتبط بذلك من مجالات وقضايا. لذا دعت إلى القيام ببحوث في الديداكتيك النظرية حول مواضيع مشتركة بين تدريس المواد الدراسية، تؤسس ما نسميه بعلم التدريس (محمد الدريج ، 2004).

هذا ولا ينعدم من يرفض هذا التمييز بين الديداكتيك العامة و الديداكتيك الخاصة بدعوى أن علم التدريس العام يمكن أن ينحل في نهاية المطاف ويتلاشى في علم التدريس الخاص. ولنا كمثال على هذا الرفض "قاموس المفاهيم الأساسية للديداكتيكات" الذي اشرف على انجازه Yves Reuter 2008 الذي يرفض الحديث عن الديداكتيك العامة ويتحدث عن الديداكتيكات الخاصة والتي ترتبط بمختلف العلوم ومختلف المواد الدراسية السائدة في الأنظمة التعليمية.

لكن نعتقد في ضرورة الفصل بينهما على النحو التالي:

إن علم التدريس العام يعالج القضايا المشتركة والإشكاليات العامة، أي يدرس العملية التعليمية في مجملها وبغض النظر عن المادة الدراسية المقررة. ويحاول وضع الفرضيات واستخلاص القوانين وصياغة النماذج التي يمكن أن تفيد المدرس مهما كان تخصصه ومهما كانت المادة التي يدرسها.

إن التوجه الملاحظ داخل كل تخصص (في كل مادة دراسية) نحو العناية الفائقة بمواضيع هذا التخصص وبإشكالياته وذلك على حساب مواضيع وإشكاليات

غيره من التخصصات، نقول إن هذا التوجه يتعارض مع أهداف علم التدريس العام والذي يهتم بكل ما يسعى إلى التكوين بشكل عام وإلى إدماج شخصية المتعلم في جميع أبعادها ومكوناتها. في حين يركز علم التدريس الخاص (ديداكتيكية المواد الدراسية) في إطار العملية التعليمية على المقتضيات الخاصة بكل مادة

على أن هذا التمييز ينبغي ألا يحجب عنا ما بين علم التدريس وبقية علوم التربية من روابط. إنه يبقى، ومهما كان من أمر استقلاله، فرعا من فروع التربية وعلما من علومها. فلا يمكن أن ننظر إليه بالتالي بمعزل عن هذا السياق. إن التدريس الذي يشكل موضوعا لهذا العلم، الحديث نسبيا، لا يتم بمعزل عن هذا السياق، كما لا يمكن أن نجرده من دوره التربوي.

إن التدريس الذي يشكل موضوعا لهذا العلم يتم في المدرسة والتي لا يقتصر دورها كما هو معلوم على التلقين ومساعدة التلاميذ على تحصيل العلوم والفنون بل إنها تطمح بالإضافة إلى ذلك إلى تربية شخصيتهم من جميع جوانبها وتعمل على تكوينهم جسميا ونفسيا وخلقيا لتيسير اندماجهم في المجتمع.

ثم هناك مسألة أخرى يجب التنبيه إليها وتتعلق بالآثار المحتملة لهذا العلم على مواقفنا وفي ممارستنا. إن هذا العلم وكغيره من العلوم التطبيقية، يؤسس نماذج ونظريات تعليمية تستدعي التطبيق. إن النماذج والنظريات التي يصوغها علماء التدريس، هي من طبيعة تطبيقية ومعيارية لذلك يكون من الضروري إخضاعها للتمحيص والاختبار، على أن تقاس نتائج التمحيص بمقياس الواقع.

الخلاصة:

تتضمن مفاهيم الديداكتيك مجموعة من العوامل والمفاهيم الأساسية مثل تحليل المحتوى التعليمي واختيار الأساليب التدريسية المناسبة، وتقديم الدعم والتوجيه للطلاب وتقييم الأداء التعليمي يهدف الديداكتيك إلى تطوير استراتيجيات تعليمية تساعد في تحقيق أفضل نتائج تعليمية للطلاب وتعزز من فهمهم ومهاراتهم، وباختصار الديداكتيك هو دراسة فنون وعلوم التعليم، وكيفية جعل التعلم أكثر فعالية وفاعلية من خلال تصميم وتنفيذ عمليات تعليمية مستهدفة تلبي احتياجات الطلاب وأهداف التعليم وهو بذلك يمثل علم التدريس والتعلم ويسعى إلى تطوير أساليب تعليمية فعالة ومؤثرة تسهم في تحقيق أهداف التعليم وتطوير قدرات الطلاب.

جامعة تيسمسيلت * معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية * المكتبة

محاضرة رقم 03: تطور علم التدريس(ديداكتيك) المنظور والاتجاهات

تمهيد:

علم التدريس أو الديداكتيك: هو مجال متطور يشهد تطورات وتغيرات مستمرة على مر الزمن وتطورات هذا المجال تأتي نتيجة للتغيرات في المجتمع والتكنولوجيا والبحث العلمي وسنشير إلى بعض المنظورات والاتجاهات الهامة في تطور علم التدريس.

2-1- الديداكتيك المنظور والاتجاهات:

2-1-1-التعلم النشط والبناء للمعرفة:منظور جديد في التعليم يؤكد على دور الطالب كمشارك نشط في عملية التعلم ويشجع هذا المنظور على تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي وبناء معرفتهم من خلال تجارب تعليمية فعّالة.

2-1-2- التعلم عبر الإنترنت والتعليم عن بعد:انتشرت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وجعلت التعليم عبر الإنترنت أكثر إمكانية وهذا الاتجاه يتطلب مهارات جديدة من المعلمين في تصميم وتقديم الدروس عبر الإنترنت.

2-1-3-التعليم التعاوني والمشاركة: يتمحور هذا الاتجاه حول التعلم من خلال التفاعل مع الآخرين، يشجع على العمل الجماعي ومشاركة الأفكار والتجارب بين الطلاب.

2-1-4-التقييم الشامل: تتطلب منظورات جديدة في علم التدريس تقييمًا شاملاً يشمل تقييم الأداء وتقييم الفهم وتقييم القدرات العملية ويهدف هذا الاتجاه إلى تقديم ملاحظات مفيدة للطلاب لتحسين أدائهم.

2-1-5-التنوع والشمولية: يتطلب علم التدريس اليوم معالجة التنوع في الفصول الدراسية وتلبية احتياجات جميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم واحتياجاتهم التعليمية.

2-1-6-البحث والتطوير المستمر: يشجع علم التدريس على ممارسة مستدامة للبحث والتحسين المستمر في العمليات التعليمية واعتماد الأفضليات الأكاديمية.

2-1-7-التعليم المبني على حل المشكلات: يركز على تعليم الطلاب مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي، وهو مهم في تجهيزهم للتحديات المعاصرة.

الخلاصة:

هذه نظرة عامة على تطور علم التدريس، وهناك العديد من الاتجاهات والتوجهات الأخرى التي تؤثر على هذا المجال باستمرار، يهم معلمين وباحثين في علم التدريس متابعة هذه التغيرات والتكيف معها لضمان تقديم تجارب تعليمية أفضل للطلاب.

1-محاضرة رقم 04: تحليل العملية التعليمية: نمادج لتحليل العملية التعليمية (التكويني/الإعلامي/التعلم/تحليل النشاط)

تمهيد:

يعتبر تحليل العملية التعليمية إطار يستخدم لفهم كيفية تصميم وتنفيذ العمليات التعليمية بشكل فعّال وهي تلعب دورا مهما في فهم وتحليل كيفية تصميم وتنفيذ عمليات التعلم، والهدف من تحليل العملية التعليمية هو تحسين جودة التعليم والتعلم من خلال تحليل مكونات العملية وتحديد النواقص والتحسينات الممكنة.

1-تعريف العملية التعليمية:

العملية التعليمية هي عملية تبادل المعرفة والمهارات بين معلم أو مدرس وتلاميذ أو طلاب بهدف نقل المعرفة وتطوير المهارات وتتضمن عدة عناصر ومكونات تعمل معاً لتحقيق أهداف التعليم، وتشمل هذه العناصر:

***المعلم أو المدرس:**هو الشخص الذي يقوم بنقل المعرفة والمهارات إلى الطلاب .يتعين على المعلم أن يكون ملمًا بالمادة التي يقوم بتدريسها وأن يكون قادرًا على توجيه الطلاب ودعمهم في عملية التعلم.

* **المتعلم:**هم الأفراد الذين يشتركون في عملية التعليم ويسعون لاكتساب المعرفة والمهارات. يتوجب عليهم أن يكونوا مستعدين للتعلم وملتزمين بالمشاركة الفعالة في العملية التعليمية

* **المحتوى التعليمي:**هو المادة التي يتم تدريسها ونقلها من المعلم إلى الطلاب. يشمل المحتوى التعليمي المعلومات والمفاهيم والمهارات التي يجب أن يتعلمها الطلاب.

* **وسائل التعليم:**تشمل الوسائل التعليمية الأدوات والتقنيات التي يستخدمها المعلم لنقل المعرفة إلى الطلاب. يمكن أن تكون وسائل التعليم كتب الدراسة، الأجهزة الإلكترونية، العروض التقديمية وغيرها

* **البيئة التعليمية:**هي البيئة التي تحدث فيها العملية التعليمية وتتضمن الفصول الدراسية، والمختبرات، والمكتبات، وحتى البيئة الافتراضية في حالة التعلم عن بعد.

*** أهداف التعلم:** تمثل ما يتوقع أن يحققه الطلاب بنهاية العملية التعليمية، ويتم تحديدها بوضوح لتوجيه العملية التعليمية وتقييم تحقيق الطلاب لهذه الأهداف

تتكامل هذه العناصر معًا لخلق تجربة تعليمية فعالة تساعد الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية وتطوير مهاراتهم ومعرفتهم. تعتمد نجاح العملية التعليمية على تفاعل جيد بين المعلم والطلاب واستخدام منهج مناسب ووسائل تعليمية فعالة.

2-نماذج لتحليل العملية التعليمية:

2-1-نموذج التحليل التكويني:

يركز هذا النموذج على تحليل المحتوى التعليمي وهياكله وأهداف، ويشمل التحليل التكويني دراسة المحتوى بالتفصيل وتحديد المهارات والمفاهيم الأساسية التي يجب تدريسها.

2-2-نموذج التحليل الإعلامي:

يركز على تحليل وسائل الإعلام والمواد التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية ويشمل تقييم الكتب المدرسية والبرامج التعليمية والوسائل التعليمية الأخرى.

جامعة تيسمسيلت * المكتبة *

2-3-نموذج تحليل العملية التعلمية

يسلط الضوء على عملية اكتساب المعرفة والمهارات من قبل الطلاب ويتضمن تقييم كيفية تعلم الطلاب واستيعابهم للمحتوى التعليمي.

2-4-نموذج تحليل النشاط:

يركز على الأنشطة التعليمية التي يشارك فيها الطلاب والمعلمون ويساعد في تحليل كيفية تفاعل الطلاب مع المحتوى وكيفية تنظيم الأنشطة التعليمية.

2-5-التطبيقات العملية:

يمكن استخدام هذه النماذج في تطوير خطط تعليمية أكثر فعالية ويمكن أن يساعد التحليل في تحديد النواقص وتحسين عمليات التعلم والتعليم.

الخلاصة:

تحليل العملية التعليمية يلعب دورًا حاسمًا في تطوير تجارب تعليمية أفضل للطلاب وتحسين جودة التعليم، وتحليل العملية التعليمية يهدف إلى فهم وتحليل كيفية تصميم وتنفيذ العمليات التعليمية بشكل فعّال لتحقيق أهداف التعليم، وهناك عدة نماذج لتحليل العملية التعليمية منها نموذج التحليل التكويني الذي يركز على المحتوى والأهداف، ونموذج التحليل الإعلامي الذي يركز على وسائل الإعلام والمواد التعليمية، ونموذج تحليل العملية التعلمية الذي يركز على تفاعل الطلاب مع المحتوى، ونموذج تحليل النشاط الذي يركز على الأنشطة التعليمية.

إن تطبيق هذه النماذج يمكن أن يساهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز تجارب التعلم للطلاب و تحليل العملية التعليمية هو أداة قيمة لمعلمين ومخططين تعليميين لتقديم تعليم أكثر فعالية وفاعلية.

محاضرة رقم05: البناء الديداكتيكي: الديداكتيك- البناء- (المثلث/ العقد/ تحليل التعلم/ تحليل النشاط)

تمهيد:

يعتبر البناء الديداكتيكي أحد المفاهيم الأساسية في مجال التعليم ويشكل الأساس لتصميم وتنفيذ عمليات التعليم والتعلم بشكل فعّال ومن خلال البناء الديداكتيكي يمكن للمعلمين تحليل العمليات التعليمية وتنظيمها بطريقة تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية وتسهيل فهم وتعلم الطلاب هذا المفهوم يساهم بشكل كبير في تحسين تجربة التعلم للطلاب وتعزيز كفاءة التعليم.

1- المثلث الديداكتيكي:

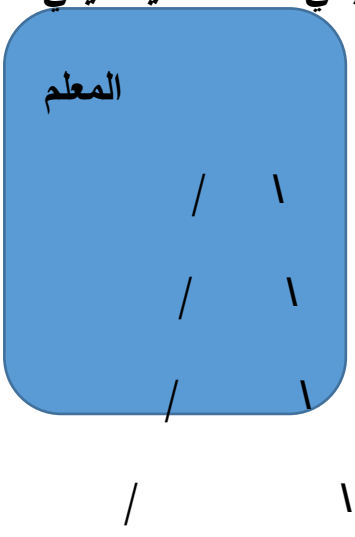
1-1-المعلم(Teacher) :هو الشخص المسؤول عن توجيه وتنفيذ عملية التعليم. يلعب دورًا رئيسيًا في تصميم الدروس وتوجيه الطلاب.

1-2-الطالب(Student) :هو الشخص الذي يتلقى التعليم ويشارك في عملية التعلم. يمتلك احتياجات تعليمية وأساليب تعلم مختلفة.

1-3-المحتوى التعليمي(Content) : يمثل المعرفة والمعلومات والمهارات التي يجب نقلها من المعلم إلى الطالب. يمكن أن يشمل الكتب المدرسية والمواد التعليمية الأخرى.

جامعة تيسمسيلت * المكتبة * معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

شكل بياني للمثلث الديداكتيكي



مثلث يمثل الديناميات الأساسية في العملية التعليمية ويعكس تفاعلات متعددة بين هذه العناصر الثلاثة.

في هذا الشكل البياني، يمكن رؤية التفاعل بين المعلم والطالب والمحتوى التعليمي، المعلم يكون في وسط العملية التعليمية ويعمل على توجيه الطلاب في اكتساب المعرفة والمهارات من خلال استخدام المحتوى التعليمي. الطلاب يتفاعلون مع المعلم والمحتوى لتحقيق أهداف التعلم.

2-العقد الديداكتيكي :

هو مفهوم يستخدم في مجال التعليم للإشارة إلى الاتفاق غير المكتوب بين المعلم والطالب حول كيفية تنظيم وتوجيه العملية التعليمية وهذا الاتفاق يشمل التوقعات والأدوار والمسؤوليات لكل من المعلم والطالب خلال عملية التعلم والتعليم.

2-1-التوقعات: في العقد الديداكتيكي، يتوقع كل من المعلم والطالب أن يقوم بدور محدد ومعين خلال العملية التعليمية. على سبيل المثال، المعلم يتوقع منه تقديم المحتوى التعليمي بشكل واضح ومنهجي، وتوجيه الطلاب في الفهم واكتساب المعرفة. من ناحية أخرى، يتوقع من الطلاب الانخراط في العملية التعليمية، والمشاركة بفعالية، والبحث عن المعرفة.

2-2-الأدوار: يتضمن العقد الديداكتيكي توزيع الأدوار بين المعلم والطالب. المعلم يلعب دور الموجه والمعلم، حيث يقوم بتوجيه وتوجيه العملية التعليمية. الطالب، من جانبه، يلعب دور المتعلم النشط الذي يسعى لفهم المفاهيم وتطوير مهاراته.

2-3-المسؤوليات: يحمل كل من المعلم والطالب مسؤوليات محددة في العقد الديداكتيكي والمعلم مسؤول عن تقديم المعلومات بشكل واضح ومناسب وتوجيه الطلاب في العملية التعليمية والطالب مسؤول عن مشاركة فعّالة والبحث والتفاعل مع المحتوى.

يساعد العقد الديداكتيكي في توضيح الآليات والتوقعات التي تحكم العملية التعليمية. يسهم في تحقيق فهم مشترك بين المعلم والطالب حول كيفية تحقيق أهداف التعليم والتعلم بشكل فعّال. هذا يساعد على تحقيق تفاعل إيجابي وفاعل في الصف وزيادة جودة التعليم.

3-تحليل التعلم:

هو عملية دراسة وتقدير كيفية اكتساب الطلاب للمعرفة والمهارات وكيف يتفاعلون مع المحتوى التعليمي، ويشمل هذا العمل تحليل سلوك الطلاب وتقييم أدائهم في سياق العملية التعليمية، هدف تحليل التعلم هو فهم مسارات تعلم الطلاب واحتياجاتهم وأساليب تفاعلهم مع المعرفة والمهارات وسنعالجها في النقاط التالية:

3-1- فهم تجربة الطالب: تحليل التعلم يبدأ بفهم تجربة الطالبوهل هناك تحديات تعليمية تواجههم؟ هل هناك احتياجات خاصة يجب مراعاتها؟ هذا يتضمن أيضًا تقييم مستوى معرفتهم ومهاراتهم الحالية.

3-2- تقدير أساليب التعلم: يجب تقدير كيفية تعلم الطلاب، هل يفضلون الاستماع أو القراءة أو التفاعل؟ هل هناك أساليب معينة تجعلهم يتعلمون بشكل أفضل؟

3-3- تحليل الأهداف التعليمية: يجب تحليل الأهداف التي يجب أن يحققها الطلاب، ما هي المعرفة والمهارات التي يجب عليهم اكتسابها؟

3-4- تصميم استراتيجيات تعليمية: بناءً على فهم تجربة الطالب وأساليب التعلم والأهداف التعليمية، يمكن تصميم استراتيجيات تعليمية تلبي احتياجات الطلاب ويمكن أن تشمل هذه الاستراتيجيات استخدام وسائل متعددة مثل المحاضرات، والتفاعل، والأنشطة العملية.

3-5- تقديم تغذية راجعة: بناءً على تحليل التعلم، يمكن للمعلم تقديم تغذية راجعة للطلاب حول أدائهم وتقدمهم ويمكن أن تساعد هذه التغذية في تحسين الفهم والأداء.

باستخدام تحليل التعلم، يمكن للمعلمين تحسين تجربة التعلم للطلاب وضمان أن العملية التعليمية تلبي احتياجاتهم وتعزز من فهمهم ومشاركتهم في التعلم.

4-تحليل النشاط:

تحليل النشاط في مجال التعليم يعنى بفهم وتحليل الأنشطة التعليمية والمهام التي يشارك فيها الطلاب خلال عملية التعلم والتعليم، هذا النوع من التحليل يساعد في تصميم أنشطة تعليمية تشجع على التفكير النقدي والمشاركة الفعّالة للطلاب، ولأكثر تفصيل نعرج عليه في النقاط التالية:

4-1- فهم الأنشطة التعليمية: يبدأ تحليل النشاط بفهم الأنشطة التعليمية التي يشملها المنهج أو الدرس. هذه الأنشطة يمكن أن تشمل حل التمارين، مناقشات في الصف، تنفيذ مشروعات، قراءة ومناقشة نصوص، أو أي نشاط آخر يشارك فيه الطلاب.

4-2- تحليل الأهداف: بعد فهم الأنشطة، يجب تحليل الأهداف التعليمية المرتبطة بها. ما هي المهارات والمعرفة التي يجب أن يكتسبها الطلاب من خلال هذه الأنشطة؟

4-3- تصميم الأنشطة التعليمية:بناءً على تحليل الأهداف، يمكن للمعلم تصميم الأنشطة التعليمية بشكل ملائم، يجب أن تكون هذه الأنشطة تحفيزية وتشجع على التفكير النقدي والمشاركة الفعّالة.

4-3- اختيار الأدوات والموارد:يجب اختيار الأدوات والموارد المناسبة لدعم الأنشطة التعليمية. ذلك قد يشمل استخدام تكنولوجيا التعليم، الكتب المدرسية، مواد إضافية، أو أي مصادر أخرى تساعد في تحقيق الأهداف.

المكتبة

4-4- تقديم التوجيه والدعم: أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية، يجب على المعلم توجيه الطلاب وتقديم الدعم عند الحاجة. يمكن أن يتضمن ذلك إجراء مناقشات، توجيه في حل المشكلات وتقديم توجيه فردي للطلاب.

4-5- تقييم الأداء:بعد انتهاء الأنشطة التعليمية يتعين تقييم أداء الطلاب وفهم مدى تحقيق الأهداف التعليمية وهذا يساعد في تحديد مدى نجاح الأنشطة ومدى تحقيق الطلاب للتعلم المستهدف.

إن تحليل النشاط وتصميم الأنشطة التعليمية بشكل مستدام يمكن أن يسهم في تحسين تجربة التعلم للطلاب وتعزيز فهمهم ومشاركتهم في العملية التعليمية.

5-التطبيقات العملية:

هناك تطبيقات عملية هامة لمفهوم البناء الديداكتيكي والمفاهيم المتعلقة به في مجال التعليم ومن بين هاته التطبيقات:

5-1- تحسين تجربة التعلم للطلاب:بفهم عميق لمبادئ البناء الديداكتيكي، يمكن للمعلمين تصميم أنشطة تعليمية تلبي احتياجات وأساليب التعلم المختلفة للطلاب وذلك يساعد على جعل التعلم أكثر متعة وفعالية بالنسبة للطلاب وتحسين فهمهم للمفاهيم وتطوير مهاراتهم.

5-2- تحقيق أهداف التعليم: البناء الديداكتيكي يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية بشكل أفضل و من خلال تحليل العملية التعليمية وتصميم أنشطة متنوعة وفعّالة، يمكن للمعلمين تحقيق نتائج أفضل وضمان أن الطلاب يكتسبون المعرفة والمهارات المستهدفة.

جامعة تيسمسيلت المكتبة

5-3- تصميم خطط دروس أفضل: المعلمين يمكنهم استخدام مفاهيم البناء الديداكتيكي في تصميم خطط دروس أكثر فاعلية كما يمكن أن يشمل ذلك تحليل الأهداف وتصميم أنشطة تعليمية ملائمة واختيار وسائل تعليمية مناسبة.

5-4- تطوير مهارات المعلمين:فهم مفاهيم البناء الديداكتيكي يمكن أن يساعد المعلمين في تطوير مهاراتهم في التدريس وذلك يشمل قدرتهم على التحليل النقدي لعمليتهم التعليمية وتكييفها بناءً على احتياجات الطلاب.

5-5- تعزيز التفاعل بين المعلم والطالب: من خلال البناء الديداكتيكي، يمكن للمعلم والطلاب توضيح الأدوار والمسؤوليات والتوقعات بينهم. ذلك يمكن أن يسهم في تعزيز التفاعل الإيجابي وبناء علاقة أفضل في الصف الدراسي.

الخلاصة:

بشكل عام، فإن مفاهيم البناء الديداكتيكي تلعب دورًا مهمًا في تحسين جودة التعليم والتعلم وتعزيز تفاعل إيجابي بين المعلم والطلاب، وهي أداة قيمة لتحسين التجربة التعليمية وتحقيق النجاح في المجال التعليمي، وهو يعتبر أحد الأسس الأساسية في مجال التعليم ويسهم في تحقيق النجاح وتحسين جودة العملية التعليمية، كما أن فهم مفاهيم البناء الديداكتيكي وتطبيقها بشكل صحيح يمكن أن يساعد في تحقيق أهداف التعليم بفعالية أكبر وتحسين تجربة التعلم للطلاب.

محاضرة رقم 06: تخطيط التعلمات في ت ب ر: تحليل الأنشطة البدنية أو الرياضية ديدكتيكيا

تمهيد:

تخطيط التعلم في مجال الأنشطة البدنية أو الرياضية يعد جزءًا مهمًا من عملية التعلم والتدريس في هذا المجال ويتضمن تخطيط التعلم في التربية البدنية والرياضة عدة عناصر يمكن تحليلها ديداكتيكياً، وسنذكر منها بعض خطوات تحليل الأنشطة البدنية أو الرياضية ديداكتيكيا.

1-تعريفات التخطيط والتخطيط التعليمي :

المعنى اللغوي للتخطيط:

هو إثبات لفكرة ما بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل دلالة تامة على ما يقصد في الصورة والرسم وهو أيضاُ التسطير والتهذيب والطريقة

أما في المعنى الاصطلاحي:

فإن هذا يعود إلى المقترن بعملية التخطيط ولمن هذا التخطيط ومن خلاله تظهر الفروق وتتباين التعريفات، ولكنها تجمل في نهاية المطاف بعملية معدة لها أهدافها ومعطياتها، ومداها ومن تعريفات التخطيط بشكل عام ما يلي:

"التخطيط هو مجموعة العمليات الذهنية التمهيدية القائمة على إتباع المنهج العلمي والبحث الاجتماعي وأدواته التي تستهدف تحقيق أهداف معينة محددة وموضوعة بقصد رفع

المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي أو هذه المستويات جميعا بما يحقق سعادة الفرد ونمو المجتمع"

أهمية التخطيط:

يتسم هذا العصر بكثرة تعقيداته وكثرة العوامل المؤثرة على مختلف نشاطاته وهذا يحتم علينا الأخذ بعين الاعتبار التخطيط كمخرج من هذه التعقيدات، وطريقة علمية تحقق لنا الكثير من الفوائد وتجنبنا الكثير من المشكلات وقد ذكرنا فيما سبق أن التخطيط للعملية التربوية يقوم بناء على منطلقات تحددها البيئة المحيطة بشتى مجالاتها وتبنى عليها أهداف الخطة وطريقة التعامل معها ومدى التعامل.

وقد يمكن إجمال أهمية التخطيط فيما يلي:

أ- تحديد مسارات العمل في مجالاته المختلفة .

ب- اختصار الوقت والجهد في عملية التنفيذ .

جـ- اختصار الزمن في عملية التطوير .

ولكن بالنظر عن قرب والتركيز على العملية التعليمة يمكننا أن نشير إلى بعض العناصر التي قد تشكل مواطن الأهمية لعملية التخطيط التعليمي عموما ومن هذه المواطن:

1 -دراسة الواقع وتشخيص مشكلاته وإيجاد التناسق بين العملية التعليمية ومتغيرات المجتمع.

2 -مواكبة التنمية الشاملة والإسهام فيها.

3 -التنبؤ بالمستقبل وإعداد الخطط طويلة المدى.

4 -متابعة العملية التعليمية وتطويرها.

5 –الترشيد في الصرف على التعليم وسد مواطن الهدر.

6–استثمار الوقت الاستثمار الأمثل المبني على التسلسل والتوزيع الملائم لطبيعة العمل.

7–إيجاد الانسجام بين التعليم والمجتمع وسد الفجوة فيما بينهما.

8 –تحقيق التكامل في العملية التعليمية بمختلف تفرعاتها.

لأن عملية التخطيط تركز على الأهداف كقاعدة تقوم عليها أركان الخطة فسنتطرق إلى أهداف التخطيط التعليمي ومدى انسجامه مع الخطط الأخرى التي تشكل في النهاية عملية التنمية.

أنواع التخطيط:

اختلفت تصنيفات المهتمين بالتخطيط حول أنواعه وهذا الاختلاف يرجع إلى اقتران عملية التخطيط بمعطيات أخرى تختلف في مجالاتها، وبالتالي تنتج لنا أنواعا مختلفة من التخطيط، لا ينبع اختلافها إلا من خلال المقترن بها.

ويمكننا استقاء أنواع التخطيط وفقا للمعطيات التالية :

1 –المجال :

والمجال هنا يقصد به مجال عملية التخطيط الذي يؤطر الخطة وتدور في فلكه. ومن هذه المجالات: المجال الاقتصادي، والمجال الاجتماعي، والمجال الثقافي ...الخ

2 –التخصص :

وهو يركز على تخصيص المجال فقد يكون تعليميا وقد يكون صناعيا وقد يكون زراعيا ...ألخ

3 –البعد الزمني :

ونقسم التخطيط من خلال بعده الزمني إلى ثلاثة أقسام:

أ–تخطيط قصير المدى. في حدود السنة

ب_ تخطيط متوسط المدى. سنة – 5 سنوات

ج_ تخطيط طويل المدى. (10 سنوات – 20 سنة) وهذا ما يطلق عليه التخطيط الاستراتيجي

2–التخطيط الاستراتيجي في العملية التعليمية يشمل:

1–"الهيكل التعليمي:

تعني هيكلية التعليم: النظام الكامل المسؤول عن عملية التعليم بدءا من الوزارة إلى الهيئة التعليمية أفقيا وعموديا

2 –الهيكلية الإدارية لنظام التعليم:

ويضم الهيكل الإداري جميع الإداريين المختصين الذين يساندون برامج التعليم المستمر، وما يتبع هذه البرامج من عمليات إدارية متنوعة.

3 –الأبنية (الهياكل):

ويندرج تحت هذا العنصر بالنسبة لبرامج التعليم المستمر، الأماكن المعدة لعملية التعليم وهل هي تابعة للتعليم النظامي أم خاصة بالبرامج التي تندرج تحت مسمى التعليم الغير نظامي، وتخطط على ضوء البيانات التي تختص بالنمو السكاني والديموغرافي، وتنوع متطلبات البرامج.

4 –التجهيزات:

وهي أيضا تخطط على أساس النمو السّكاني والاحتياجات والمتطلبات مع الأخذ بعين الاعتبار كافة التغيرات المحتملة. وقد تتنوع من تجهيزات قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى وفقا لمدى الاستفادة منها بالنظر إلى متطلبات التعلم.

5 –المناهج:

ولا يخفى أن المناهج في برامج التعليم تحتمها طبيعة الاحتياجات وتنوعها بين الفئات المختلفة في المجتمع، والأهداف والغايات. والمناهج في عملية التعليم تتميز عن غيره بمرونتها ومشاركة المستهدفين في بنائها وهي بذلك تتباين وتختلف وفق اختلاف خصائص الدارسين وحاجاتهم، ولذا توجب على الخطة الإستراتيجية أخذ هذا الجانب بعين الاعتبار وإعداد الخطط بناء عليه .

6 –الكتاب التعليمي:

وهذا يرجع أيضا لطبيعة الدارسين وخصائصهم بمختلف زواياها، فلكل فئة خصائصها التي يتوجب بناء عليها، صياغة الكتب وطريقة إعدادها وإخراجها وما إلى ذلك.

7–إعداد المعلمين المؤهلين:

يتضمن التخطيط حساب أعداد المعلمين المطلوبين وأخذ النقاط السابقة بعين الاعتبار.

والمعلمون في هذا المجال يجب أن يعدوا إعدادا جيدا يتوافق ومتطلبات عملهم وتعاملهم مع الفئة المستهدفة باختلاف شرائحها وخصائصها، وإعداد أقسام تختص بتخريج هذا النوع من المعلمين .

3– خطوات تحليل الأنشطة البدنية أو الرياضية ديدكتيكيا:

1-تحليل الأهداف التعليمية:

يجب بدايةً تحديد الأهداف التعليمية المرتبطة بالدرس أو النشاط البدني، مثال على ذلك هو تحسين مهارة معينة في الرياضة أو تعزيز اللياقة البدنية العامة.

2-تحليل المحتوى:

يتعين تحليل المحتوى المرتبط بالنشاط البدني أو الرياضة وتحديد المعرفة والمهارات التي يجب تدريسها.

3-تحليل الطلاب:

يجب فهم احتياجات ومستوى اللياقة والقدرات البدنية للطلاب المشاركين في النشاط، وهل هناك طلاب مبتدئين أم متقدمين؟

4-اختيار الأساليب التعليمية:

يتعين اختيار الأساليب التعليمية المناسبة لتنفيذ النشاط البدني أو الرياضي ، ويمكن أن تشمل ذلك التوجيه الفردي والتوجيه الجماعي واستخدام المعدات المختلفة.

5-تصميم الأنشطة:

يجب تصميم الأنشطة البدنية بشكل دقيق لتحقيق الأهداف التعليمية والتي يجب أن تكون تحفيزية ومناسبة للمستوى البدني للطلاب.

المكتبة

6-قييم الأداء:

يجب تصميم واستخدام أدوات تقييم لتقدير أداء الطلاب ومعرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

7-تقديم التغذية الراجعة:

يتضمن تخطيط التعلم تقديم تغذية راجعة للطلاب بناءً على الأداء والتقييم.

8-تحسين العملية التعليمية:

يجب دائماً تحليل نتائج التعلم والتقييم لتحسين العملية التعليمية وضمان تحقيق أقصى استفادة من النشاط البدني أو الرياضي.

الخلاصة:

إن تحليل الأنشطة البدنية أو الرياضية ديداكتيكيا يساعد في ضمان أن النشاط البدني يكون فعّالًا من حيث التعلم والتطوير البدني كما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية للمعلم وتقديم تجربة تعلم ممتعة ومفيدة للطلاب.

محاضرة رقم 07: مكونات العملية التعليمية: المعلم، المتعلم، محتوى المادة التعليمية.

تمهيد:

جامعة تيسمسيلت المجلس العلمي معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

العملية التعليمية هي سلسلة من الأنشطة والعمليات التي تحدث خلال عملية نقل المعرفة والمهارات من المعلم إلى المتعلم أو من مصدر التعلم إلى الشخص الذي يتعلم، وتتضمن هذه العملية العديد من العناصر والمراحل التي تهدف إلى تحقيق أهداف التعليم وتعزيز التفاعل بين المعلم والمتعلم.

جامعة تيسمسيلت المكتبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

1- تعريف العملية التعلمية:

العملية التعليمية هي عملية معقدة تشمل التخطيط والتصميم والتوجيه والتقييم لنقل المعرفة والمفاهيم والمهارات والقيم من مصدر التعلم إلى المتعلم، وتتضمن هذه العملية تفاعلًا مستمرًا بين المعلم والمتعلم، حيث يتم توجيه العملية التعليمية بشكل فعال لضمان تحقيق أهداف التعلم، وقد يشمل ذلك تحليل احتياجات المتعلمين وتصميم استراتيجيات تدريس

مناسبة واستخدام وسائل التعليم المناسبة وتقديم تغذية راجعة وتقييم أداء المتعلمين لتحسين جودة التعلم وتحقيق التطور الشخصي والتنمية المهنية.

هذا التعريف يسلط الضوء على أهمية العملية التعليمية في تحقيق التعلم الفعّال ويشمل الجوانب الأساسية لهذه العملية بما في ذلك التخطيط، والتوجيه، والتقييم، والتفاعل بين المعلم والمتعلمTop of Form.

2-مكونات العملية التعليمية:

هناك ثلاث مكونات رئيسية تلعب دورًا حاسمًا في تحقيق الأهداف التعليمية وفهم المواد التعليمية بشكل أفضل، وهذه المكونات هي:

2-1-المعلم:

وهو الشخص الذي يلعب دورًا مركزيًا في عملية التعليم. إنه المسؤول عن توجيه العملية التعليمية وتقديم المحتوى التعليمي بشكل فعّال. يجب أن يمتلك المعلم مهارات تدريسية ممتازة وقدرة على التواصل مع الطلاب بفعالية. يجب أن يكون قادرًا على تحليل احتياجات الطلاب وتصميم استراتيجيات تعليمية مناسبة.

2-2-المتعلم:

المتعلم هو الشخص الذي يسعى لاكتساب المعرفة وتطوير المهارات وهو المشارك النشط في عملية التعلم ويجب أن يكون مستعدًا للمشاركة والاستفادة من الفرص التعليمية ويتطلب النجاح في التعلم الاهتمام والانخراط والتفكير النقدي.

المكتبة

2-3-محتوى المادة التعليمية:

هذا هو المحتوى الذي يتم تقديمه للمتعلمين بهدف نقل المعرفة وتطوير المهارات، ويجب أن يكون محتوى المادة التعليمية مهيكلًا ومنظمًا بشكل جيد، ويجب أن يتماشى مع الأهداف

التعليمية .يشمل محتوى المادة التعليمية المعلومات والمواد والأنشطة التي تساهم في تحقيق أهداف التعليم.

الخلاصة :

تلك المكونات الثلاث تعمل معًا بشكل متكامل لتكوين عملية التعلم والتعليم .تكون نجاح هذه العملية متوقفة على التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، وجود محتوى تعليمي مناسب ومنظم، والاهتمام والانخراط الفعّال من قبل المتعلم

محاضرة رقم 08: المعالجة الديداكتيكية: مستويات التعلم/ مواضع الدراسة/ معايير النجاح/ الوضعية المرجعية

تمهيد:

تشمل المعالجة الديداكتيكية تقديم توجيه وتغذية راجعة للمتعلمين لمساعدتهم في تحسين أدائهم وفهمهم، هذه العملية تعتبر أحد العوامل الأساسية في تحقيق التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم وتحقيق النجاح في العملية التعليمية، وتتضمن المعالجة الديداكتيكية العديد من العناصر الهامة التي تؤثر على كيفية تنفيذ الدروس والدورات التعليمية.

كما تهدف في جوهرها إلى تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال تحليل وتصميم وتنفيذ وتقييم الأنشطة والدروس التعليمية، ويعتمد نجاح المعالجة الديداكتيكية على تنظيم دقيق للمعرفة والمهارات التي يجب تدريسها، وتكييفها مع احتياجات المتعلمين، واستخدام استراتيجيات تدريس فعالة لنقل هذه المعرفة والمهارات بشكل مؤثر، هذه العملية تعتبر أحد

العوامل الأساسية في تحقيق التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم وتحقيق النجاح في العملية التعليمية.

1-تعريف المعالجة الديداكتيكية:

المعالجة الديداكتيكية هي عملية تصميم وتخطيط وتوجيه العملية التعليمية بشكل فعّال وفعّالية لتحقيق أهداف التعلم المحددة وتتضمن هذه العملية تنظيم المحتوى التعليمي، وتحليل احتياجات وقدرات المتعلمين، واختيار الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة وتقديم التوجيه والتقييم لضمان تحقيق النجاح في التعلم.

2-العناصر الهامة التي تؤثر على كيفية تنفيذ وتقييم الأنشطة والدروس التعليمية:

2-1-مستويات التعلم: تتعلق بتحديد مستويات التعلم التي يجب أن يصل إليها الطلاب بنهاية العملية التعليمية. تشمل هذه المستويات مهارات معينة أو مستويات من المعرفة، من المهم توجيه المعلمين في تحديد مستويات ملائمة للمتعلمين وتطوير استراتيجيات تعليمية مناسبة للوصول إلى هذه المستويات.

2-2-مواضع الدراسة: تتعلق بتحديد المواضيع أو المواد التي سيتم تدريسها. يجب اختيار المواضيع بناءً على أهداف التعلم واحتياجات المتعلمين، ويجب أيضًا تنظيم المواضيع بشكل منطقي لضمان تسلسل التعلم بشكل صحيح.

2-3-معايير النجاح: تتعلق بتحديد المعايير التي يجب أن يحققها الطلاب ليعتبروا ناجحين في العملية التعليمية، تلك المعايير تكون محددة وقابلة للقياس بحيث يمكن تقييم أداء الطلاب بناءً عليها.

2-4-الوضعية (السياق): تتعلق بالسياق الذي يتم فيه تنفيذ العملية التعليمية كما يجب مراعاة العوامل البيئية والثقافية والاجتماعية التي يمكن أن تؤثر على عملية التعلم وضبط المعلومات والأنشطة بناءً على هذا السياق.

الخلاصة:

إن تحقيق التوازن والتناغم بين هذه العناصر يسهم في تحقيق نجاح العملية التعليمية وتحديد مستويات التعلم ومواضع الدراسة وتحديد معايير النجاح يساعد في توجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهداف محددة وقياسية، وتكون الوضعية مهمة أيضًا لأنها تسهم في تكييف العملية التعليمية مع الظروف الفعلية التي يتعلم فيها الطلاب، وبالتالي فإن المعالجة الديداكتيكية عامة تشمل تقديم توجيه وتغذية راجعة للمتعلمين لمساعدتهم في تحسين أدائهم وفهمهمهذه العملية تعتبر أحد العوامل الأساسية في تحقيق التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم وتحقيق النجاح في العملية التعليمية.

محاضرة رقم 09: التحليل والمعالجة الديداكتيكية

تمهيد:

التحليل والمعالجة الديداكتيكية هما جزءان أساسيان من عملية التعلم والتدريس، تمثل هاتان العمليتين مرحلتين رئيسيتين في تصميم وتنفيذ العملية التعليمية لتحقيق أهداف التعلم بشكل فعال.

تعريف التحليل الديداكتيكي:

التحليل الديداكتيكي هو عملية دراسة وتحليل المحتوى التعليمي وهياكله وأساليب تقديمه من أجل فهم كيفية تصميم الدروس والبرامج التعليمية بشكل فعال.

هدفه:

يهدف التحليل الديداكتيكي إلى تحليل الأهداف التعليمية، والمواد التعليمية، وأساليب التدريس، وتقديم المعلومات بحيث يمكن تحسين فعالية عملية التعلم

تعريف المعالجة الديداكتيكية:

المعالجة الديداكتيكية تشير إلى الخطوات والإجراءات التي يتخذها المعلم أثناء تدريسه للمواد التعليمية.

هدفه:

تهدف المعالجة الديداكتيكية إلى اختيار الأساليب والوسائل التعليمية المناسبة، وتصميم الأنشطة التعليمية، والتفاعل مع الطلاب، ومراقبة التقدم التعليمي، وتعديل العملية التعليمية بناءً على احتياجات وتفاعل الطلاب.

الهدف العام:

جامعة تيسمسيلت المجلس العلمي
جامعة تيسمسيلت المكتبة

يهدف التحليل والمعالجة الديداكتيية إلى تحقيق أهداف التعلم بأفضل طريقة ممكنة من خلال تصميم وتنفيذ عمليات تعليمية فعالة ومناسبة للطلاب وبيئات التعلم الخاصة بهم.

أنواع المعالجة الديداكتيكية:

هناك عدة أنواع من المعالجات الديداكتيية التي يمكن استخدامها في مجال التعليم والتدريس، وتعتمد الاختيارات على الأهداف التعليمية واحتياجات الطلاب. إليك بعض الأنواع الشائعة للمعالجات الديداكتيية:

المعالجة الديداكتيية التقليدية (Traditional Pedagogy):

تشمل هذه المعالجة الأساليب والتقنيات التعليمية التقليدية مثل المحاضرات، والدروس المستندة إلى الكتب، والمراجعة والاختبارات. تكون الدور الرئيسي للمعلم في نقل المعرفة والمعلومات إلى الطلاب.

المعالجة النشطة (Active Learning): تشجع هذه المعالجة على مشاركة الطلاب بنشاط في عملية التعلم. تشمل أمثلة على ذلك الدروس التفاعلية، والمناقشات، والأنشطة الجماعية، والتعلم القائم علىالمشروعات و يتعين على الطلاب تطبيق ما تعلموه.

المعالجة المبنية على المشكلة (Problem-Based Learning - PBL): تركز هذه المعالجة على تقديم مشكلات أو تحديات للطلاب يجب عليهم حلها باستخدام المعرفة والمهارات التي اكتسبوها. تعزز PBL التفكير النقدي والحلول الإبداعية.

المعالجة الإلكترونية (E-Learning): تستخدم التكنولوجيا والوسائط الرقمية في هذه المعالجة لتسهيل عملية التعلم. تشمل مثل هذه المعالجة الدروس عبر الإنترنت، ومنصات التعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد. تتيح هذه الأدوات الوصول إلى المواد التعليمية بمرونة.

المكتبة

المعالجة التعاونية (Collaborative Learning):تشجع على التعاون والتفاعل بين الطلاب. يتعلم الطلاب من بعضهم البعض من خلال الأنشطة الجماعية والمشروعات التعاونية.

المعالجة التفكيرية (Cognitive Processing):تركز هذه المعالجة على تطوير مهارات التفكير والمعالجة العقلية. تشمل ذلك استخدام استراتيجيات مثل التفكير النقدي والحلول الإبداعية وتطوير المهارات الذهنية.

المعالجة المعاصرة (Modern Pedagogy):تجمع بين مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات التعليمية المعاصرة مثل التعلم القائم على اللعب، والوسائط المتعددة، والتعليم الذكي، والتعلم العميق.

لمن المعالجة الديداكتيكية؟

بما أنّ المعالجة الديداكتيية تعني التفكير والتخطيط لكيفية تصميم وتنفيذ العمليات التعليمية بشكل فعّال ومؤثروهي تشمل كل من:

1- **المعلمين والمدرسين**:المعلمون يستخدمون المعالجة الديداكتيية لتصميم وتنفيذ دروسهم وبرامجهم التعليمية. يجب على المعلم أن يفهم كيفية تصميم الدروس بشكل يجعل المعلومات سهلة الفهم والاستيعاب للطلاب، ويجب عليه أيضًا أن يكون لديه استراتيجيات فعالة للتعامل مع تفاعلات الصف واحتياجات الطلاب المختلفة.

2- **أخصائيو التعليم ومختصو التدريب**:هؤلاء الخبراء في مجال التعليم والتدريب يستخدمون المعالجة الديداكتيية لتطوير برامج تعليمية وتدريبية تستجيب لاحتياجات الجمهور المستهدف و يتعين عليهم أيضًا تقديم توجيه ودعم للمعلمين والمدرسين في تحسين ممارستهم.

المكتبة

3-**الباحثون في التعليم:** الباحثون في مجال التعليم يقومون بدراسة وتحليل المعالجات الديداكتيية وتطوير نظريات وأساليب جديدة في مجال التعليم. يساهمون في تطوير المعرفة حول كيفية تحسين العمليات التعليمية.

4-**المسؤولون عن تطوير المناهج الدراسية:** هؤلاء المسؤولون يعملون على تطوير المناهج الدراسية وتصميم المواد التعليمية. يستخدمون المعالجة الديداكتيية لضمان أن المناهج والمواد تلبي أهداف التعليم واحتياجات الطلاب.

المعالجة الديداكتيية للتلميذ: تشمل الجهود والاستراتيجيات التي يتخذها المعلم أو المدرس لضمان تحقيق أقصى استفادة من عملية التعلم والتعليم للتلميذوهذه المعالجة ترتكز على فهم احتياجات وقدرات التلميذ وتوجيهه بشكل فردي وهذه بعض الجوانب الرئيسيةللمعالجة الديداكتيية للتلميذ:

- **تقديم المعلومات بشكل مناسب:** يجب على المعلم توجيه المعلومات والمواد التعليمية بطريقة تناسب مستوى التلميذ واحتياجاته. يمكن أن يتضمن ذلك تبسيط المفاهيم المعقدة أو تقديم تحديات إضافية للتلاميذ المتقدمين.

- **التفاعل الفردي:** يجب على المعلم أن يكون على اتصال دائم مع التلميذ لفهم استجابته للمواد التعليمية ومساعدته على التغلب على الصعوبات. ذلك يمكن أن يشمل إجراء محادثات فردية، وتقديم توجيه شخصي، ومراقبة تقدم التلميذ.

- **قديم تحفيز ودعم:** المعلم يجب أن يشجع التلميذ ويوفر له الدعم النفسي والمعنوي. يمكن أن يكون ذلك من خلال تقديم تعليمات إيجابية وإشادة بالجهود، وتعزيز الثقة بالنفس، وتوجيه التلميذ نحو تحقيق أهدافه.

المكتبة

- **توجيه وتقديم تعليمات مخصصة:** يتعين على المعلم تقديم تعليمات تتناسب مع مستوى التلميذ وأسلوب تعلمه. يمكن تخصيص الأنشطة والمواد التعليمية لتلبية احتياجاته الفردية.

- **تقديم تقييم وملاحظات بناءة:** يجب على المعلم تقديم تقييم دوري وملاحظات بناءة حول أداء التلميذ وتقدمه. هذا يمكن أن يشمل توجيهات حول كيفية تحسين أداءه وتحقيق الأهداف التعليمية.

- **مراعاة احتياجات التعلم الخاصة:** إذا كان لدى التلميذ احتياجات تعلم خاصة أو اضطرابات تعلم، فيجب على المعلم توجيه جهوده نحو تلبية هذه الاحتياجات بشكل خاص وتوفير الدعم اللازم.

الخلاصة:

المعالجة الديداكتيية للتلميذ تهدف إلى جعل التعلم تجربة مخصصة وفعالة بحيث يمكن لكل تلميذ تحقيق إمكانياته الكاملة وتطوير مهاراته وقدراته بأقصى إمكانوتحتاج هذه العملية إلى فهم عميق لاحتياجات التلميذ وتكييف الأساليب والتقنيات التعليمية وفقًا لهذه الاحتياجات واعتمادًا على السياق التعليمي والمحتوى واحتياجات الطلاب، يمكن للمعلمين اختيار وتنفيذ نوع مناسب من المعالجة الديداكتيية لتحقيق أهداف التعلم بفعالية والتنويع في استخداماتها.

محاضرة رقم10: الوسائل التعليمية: الوسائل/ أسس الاستخدام/ التنفيد/ الشرح/ التثبيت...

تمهيد: الوسائل التعليمية تلعب دورًا حيويًا في عملية التعليم، حيث تساهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف التعليمية وتعزيز فعالية عملية التعلم.

تعريف الوسائل التعليمية:

جامعة تيسمسيلت * معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
المجلس العلمي
جامعة تيسمسيلت * معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
المكتبة

الوسائل التعليمية هي الأدوات والمواد التي يستخدمها المعلم لنقل المعرفة وتعزيز عملية التعلم لدى الطلاب، وهي تشمل مجموعة متنوعة من الأدوات والمواد مثل الكتب الدراسية والمخططات الدراسية، والصور، والرسوم البيانية، والأشرطة الصوتية والمرئية، والوسائل التفاعلية مثل الحواسيب والبرمجيات التعليمية، والألعاب التعليمية، والأشياء الملموسة مثل النماذج والمعدات العلمية.

-أسس الاستخدام:

أ-يجب على المعلم اختيار الوسائل التعليمية بناءً على الأهداف التعليمية واحتياجات الطلاب كما يجب أن تكون الوسائل مناسبة للموضوع الذي يتم تدريسه ولمستوى التلاميذ.

ب-يجب أن يتم تنظيم وترتيب الوسائل بطريقة تسهل عملية الوصول إليها واستخدامها خلال الدرس.

ج- يجب أن يكون هناك تنوع في استخدام الوسائل لجعل العملية التعليمية أكثر تنوعًا وإشراكًا للطلاب

التنفيذ:

يجب على المعلم شرح كيفية استخدام الوسائل بوضوح للطلاب ويمكن في ذلك استخدام أمثلة توضيحية وتوضيح عملية الاستفادة من الوسائل كما يمكن استخدام الوسائل لإثارة اهتمام الطلاب وتحفيزهم للمشاركة والتفاعل في الدرس.

الشرح والتثبيت:

بعد استخدام الوسائل في الشرح الأساسي للمفاهيم والمواد التعليمية، يجب على المعلم تعزيز التثبيت عن طريق مراجعة المعلومات وتطبيقها من خلال أنشطة عملية ويمكن استخدام التوجيه والتقديم لمساعدة الطلاب على فهم العلاقة بين المفاهيم والتطبيقات العملية.

دور الوسائل في العملية التعليمية:

الوسائل التعليمية تلعب دورًا حيويًا في عملية التعليم، حيث تساهم بشكل كبير في تحقيق الأهداف التعليمية وتعزيز فعالية عملية التعلم وهذه بعض النقاط في دور الوسائل في العملية التعليمية:

توضيح المفاهيم: الوسائل التعليمية تمكن المعلم من توضيح المفاهيم والمواد التعليمية بشكل أفضل. من خلال استخدام الصور، والرسوم البيانية، والنماذج، يمكن للمعلم تبسيط المفاهيم المعقدة وجعلها أكثر فهمًا للطلاب.

تحفيز الاهتمام: الوسائل التعليمية يمكن أن تساعد في جذب اهتمام الطلاب وإشراكهم في الدرس. عندما تكون الدروس مثيرة ومليئة بالأمثلة العملية والصور الملونة، يصبح من الأسهل للطلاب التركيز والمشاركة.

تعزيز التفاعل: الوسائل التعليمية يمكن أن تعزز التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم. تشجع الوسائل على طرح الأسئلة، والمناقشات، والأنشطة الجماعية، مما يسهم في تبادل الأفكار والمعرفة .

تعزيز التفكير النقدي: بعض الوسائل التعليمية تصمم لتحفيز التفكير النقدي وحل المشكلا j ويمكن للألعاب التعليمية والأنشطة العملية تنمية مهارات التفكير والتحليل لدى الطلاب.

توجيه الطلاب: الوسائل التعليمية يمكن أن تساعد في توجيه الطلاب خلال العملية التعليمية وتقدم المعلومات والتعليمات بشكل هيكلي ومنظم، مما يساعد الطلاب على فهم كيفية التقدم في الدرس

تعزيز التعلم النشط: الوسائل التعليمية تشجع على التعلم النشط حيث يتعين على الطلاب التفاعل مع المواد والمفاهيم بدلاً من مجرد استقبال المعلومات، ويمكن للأنشطة العملية والتجارب العملية تعزيز التعلم النشط.

تعزيز التذكير والمراجعة: الوسائل التعليمية يمكن أن تساهم في تثبيت المعرفة وتذكير الطلاب بالمواد التي تم تعلمها. يمكن استخدام المراجعات والتكرارات باستخدام الوسائل لضمان الاستفادة المستدامة.

الخلاصة:

الوسائل التعليمية تلعب دورًا مهمًا في تحسين تجربة التعلم لدى الطلاب وجعل الدروس أكثر إثراءً وفهمًا، لكن وجب استخدامها بحكمة وفعالية بحيث تكون جزءًا من استراتيجية تدريس متوازنة تلبي احتياجات وأساليب التعلم المتنوعة للطلاب، بشكل عام، الوسائل التعليمية تسهم في تحقيق تجربة تعليمية غنية وفعالة وتزيد من فهم واستيعاب الطلاب للمواد وتعتمد اختيار الوسائل على الأهداف التعليمية واحتياجات الطلاب وأساليب التدريس المستخدمة.

جامعة تيسمسيلت
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

محاضرة رقم 11: الألعاب الجماعية: التعريف/ المبادئ/ القواعد

تمهيد:

الألعاب الجماعية هي عبارة عن نشاطات تشارك فيها مجموعة من الأشخاص معًا بهدف الترفيه أو تحقيق أهداف معينة ويمكن أن تكون هذه الألعاب ذات طابع تعليمي أو تطويري، ويمكن أن تتضمن مجموعة متنوعة من الأنشطة البدنية أو العقلية.

1-تعريف: الألعاب الجماعية:

الألعاب الجماعية هي أنشطة تشمل مشاركة مجموعة من الأشخاص، سواء كان ذلك بهدف الترفيه والتسلية أو لتحقيق أهداف معينة مثل تطوير المهارات البدنية أو الاجتماعية أو التعلم وتتنوع هذه الألعاب بشكل كبير وتشمل الألعاب الرياضية والألعاب الاجتماعية والألعاب التعليمية.

2-مبادئ الألعاب الجماعية:

2-1-التعاون: اللعب الجماعي يشجع على التعاون بين الأشخاص، حيث يتعين على الفرق أو اللاعبين العمل معًا لتحقيق الهدف المشترك.

2-2-التنافسية الصحية: يجب أن تكون المنافسة جزءًا من اللعبة، لكنها يجب أن تكون صحية وتشجيعية وتحفيزية دون إيذاء الآخرين.

2-3-الاحترام: يجب على الجميع احترام قوانين وقواعد اللعبة واحترام بعضهم البعض، بغض النظر عن الفوز أو الخسارة.

المكتبة

2-4-التواصل: اللعب الجماعي يتطلب التواصل الجيد بين الأعضاء لضمان تنسيق الحركات والتكتيكات.

3-القواعد:

3-1-قواعد اللعبة: يجب على جميع اللاعبين معرفة والامتثال لقواعد اللعبة. تحدد هذه القواعد كيفية تنفيذ اللعبة والسيناريوهات الممكنة خلالها.

3-2-سلامة اللاعبين: يجب على جميع المشاركين اتخاذ التدابير اللازمة لضمان سلامتهم وسلامة الآخرين خلال اللعبة.

3-3فرصة متكافئة: يجب أن توفر الفرصة لجميع اللاعبين للمشاركة والمساهمة بغض النظر عن مهاراتهم الفردية.

3-4احترام القواعد الاجتماعية: يجب على الجميع الالتزام بقواعد الاحترام والأخلاقيات الاجتماعية خلال اللعبة، بما في ذلك الاحترام المتبادل ومكافحة التمييز.

3-5التحكيم: يمكن تعيين حكم أو مشرف لمراقبة اللعبة وضمان الالتزام بالقواعد وفصل أي نزاعات قد تنشأ .

الخلاصة:

الألعاب الجماعية تقدم تجارب تعلم وتطويرية ممتعة وتعزز من التفاعل الاجتماعي وتنمية المهارات المختلفة وهي بذلك تلعب دورًا مهمًا في تعزيز التعلم والتفاعل الاجتماعي والصحة البدنية والعقلية.

المكتبة

التقويم

ما هي أهم أساليب التقويم التي تمكنني من تقويم المهارات التعليمية للتلاميذ؟

كيف نربط بين التقويم والأهداف؟

كيف أقوم الطرائق والوسائل والبرامج، والمتعلم...؟

طرق التقييم: امتحان + مراقبة مستمرة

هناك عدة طرق لتقييم أداء الطلاب في السياق التعليمي، ومن بين هذه الطرق الشائعة هي الامتحان والمراقبة المستمرة:

تعريف الامتحان:

الامتحان هو واحد من أكثر أساليب التقييم شيوعًا واستخدامًا ويتضمن غالبًا مجموعة من الأسئلة أو المهام التي يجب على الطلاب الإجابة عليها في وقت محدد، ويستخدم لقياس مدى فهم الطلاب للمواد التعليمية ومهاراتهم وقدراتهم على حل المشكلات كما يمكن أن يكون الامتحان مكتوبًا أو شفهيًا أو عمليًا ويمكن أن يكون تقييميًا (لقياس الأداء السابق) أو تنبؤيًا (لتحديد القدرة على التعلم المستقبلي).

تعريف المراقبة المستمرة:

هي طريقة تشمل مراقبة وتقييم الطلاب على مدار فترة زمنية معينة دون اعتماد على امتحان واحد كمرجع وحيد، وتشمل المراقبة المستمرة مجموعة متنوعة من الأنشطة مثل الواجبات المنزلية، والمشاركة الصفية، والمشروعات، والمناقشات، والاختبارات الصغيرة، كما تمكن المعلم من تقديم تغذية راجعة للطلاب بشكل منتظم، وتوجيه التعلم بناءً على احتياجات الطلاب، وتقديم فرص لتطبيق المفاهيم المعلمة.

الخلاصة:

من المهم مراعاة أن كل من الامتحان والمراقبة المستمرة لهما مزاياهما واستخداماتهما الخاصة ويمكن أن تكون إستراتيجية مزج الاثنين مفيدة أيضًا لتقديم صورة أفضل وأكثر

شمولية لأداء الطلاب وتقييمهم، تهدف هذه الأساليب إلى مساعدة المعلمين على فهم تقدم الطلاب ومساعدتهم على تحسين أدائهم وتحقيق الأهداف التعليمية.

المراجع باللغة العربية:

1. أوزي أحمد (2006) : المعجم الموسوعي لعلوم التربية ، مجلة علوم التربية، الرباط.

2. بن عيسى حنفي(2003):" محاضرات في علم النفس اللغوي"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
3. بنيامنة صالح(1991) :ديداكتيك علوم الفيزياء، مجلة ديداكتيكا ،العدد 1، المغرب.
4. الدريج محمد (2004) : " مدخل إلى علم التدريس "، الناشر دار الكتاب الجامعي ، العين.
5. الدريج محمد(1994.2000). تحليل العملية التعليمية ، منشورات رمسيس ، الرباط ،ط2 وط3.
6. الدريج محمد(1984) : ماهي الديداكتيك ؟، مجلة التدريس، كلية علوم التربية بالرباط العدد7 .
7. شبشوب أحمد(1997): مدخل الى الديداكتيك ، دفاتر في التربية عدد 4 رمسيس الرباط يونيو
8. عفاف عثمان عثماند طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، 2007.
9. فاتحي محمد (2004) تقييم الكفايات, منشورات عالم التربية.الرباط .
10. فايز مراد دنش: دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، 2003.
11. محمد سعيد عظمي: أسالسب تطوير وتنفيذ درس التربية البدنية والرياضية، منشأة معارف، الإسكندرية،1996
12. محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطئي، نظريات وطرق تدريس التربية البدنية والرياضية،د،م،ج، الجزائر،1992
13. مصطفى السايح، ميرفت على خفاجة: مدخل إلى طرائق تدريس التربية الرياضية،د،و،ط،2008.

1-Chevallard Y., La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, La Pensée sauvage, Grenoble, 1985

2-Arnaud, P., la didactique de l'education physique, in P.Arnaud .
et G.Broyer.Psypedogie desAps, Privat.Toulouse.1985.