الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران للعلوم والتكنولوجيا"محمد بوضياف "

معهد التربية البدنية والرياضية

مطبوعة:

مادة تعليمية الأنشطة البدنية والرياضية

ميدان : علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية

الوحدة : وحدة التعليم الأساسية.

المستوي : ماستر.

السداسي : الثالث

الحجم الساعي الأسبوعي: ساعة ونصف

محاضرة

إعداد الدكتور : شنوف خالد

أستاذ محاضر *أ*

السنة الجامعية 2022-2023

قائمة المحتويات

المحور	العنوان	الصفحة
1	ملخص المطبوعة	
2	المقدمة –تعاريف حول مفهوم الديداكتيك	04
3	تاريخ الديداكتيك	13
4	روافد الديدكتيك	19
5	التمثلات و العوائق	23
6	العوائق التي تحول دون التعليم	29
7	تنظيم العملية التعليمية في الانشطة البدنية و الرياضية	36
8	تحليل العملية التعليمية	42
9	كيفية بناء و تطبيق وحدة تعليمية	45
10	الوحدة التعلمية و الوحدة التعليمية في التربية البدنية و الرياضية	49
11	تحديد طرق وأساليب التدريس	55
12	معالجة تعليمية للألعاب الفردية في التربية البدنية و الرياضية	61
13	– معالجة تعليمية للألعاب الجماعية في التربية البدنية و الرياضة	69
14	التعليمية وعلاقاتها بالوسائل التعليميه.	71
15	القواعد العامة لاستخدام الوسائل التعليمية :	77
16	قائمة المصادر و المراجع	

ملخص المطبوعة

تم إعداد هذه المطبوعة لتتناسب مع المتطلبات المبدئية للدراسة في مجال علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية وعلى ذلك فقد حاولت جاهدا التبسيط والإلمام بالمفاهيم وأسلوب العرض ما أمكن ليسهل للطالب التعامل معها.

وقد ركزت هذه المطبوعة على المقرر الخاص بمادة تعليمية الأنشطة البدنية والرياضية من خلال التطرق إلى مدخل مفاهيمي للديداكتيك، تاريخ الديداكتيك، روافد الديداكتيك ، مع شرح وتفصيل لعوائق التي تحول دون التعليم.، ثم التعرف على كيفية تنظيم العملية التعليمية في الانشطة البدنية و الرياضية و تحليل العملية التعليمية مع مراعاة كيفية بناء و تطبيق وحدة تعليمية و تحديد طرق وأساليب التدريس وأخيرا التعليمية وعلاقاتها بالوسائل التعليميه.

المحاضرة رقم 1

مقدمة

منذ ظهور علوم التربية، والبحث متواصل من أجل عقلنة وترشيد العملية التعليمية التعلمية. ولقد استفادت هذه الأخيرة بالفعل، في كثير من جوانبها، مما وصلت إليه الدراسات والأبحاث في عدد من فروع علوم التربية، خاصة ما يتصل منها بشكل مباشر بالفعل التعليمي وبشروط إنجازه. وهكذا تم استثمار معطيات فلسفة التربية في تحديد هدفية التربية وقيمتها وإمكاناتها وحدودها. كما تم استثمار معطيات سيكولوجية التربية في تحديد أساليب التعامل مع المتعلم. وتم كذلك استثمار معطيات سيكوسوسيولوجية التربية في رصد الظواهر السيكوسوسيولوجية السائدة داخل الفصل، ووعي مستوى العلاقات بين المتعلمين والمدرس، وضبط عوامل تحسين مناخ الفصل ليكون أرضية تعلم ملائمة حقا. وتم أيضا استثمار معطيات سوسيولوجية التربية في إدراك ووعي البعد الاجتماعي الذي يتحكم في العملية التعليمية التعلمية ومختلف التأثيرات التي يحدثها فيها. كل هذه الاستثمارات وغيرها، انعكست على العمل التعليمي داخل الفصل، فصار لزاما على الدارسين والممارسين لعملية التعليم، أن يتمثلوا عددا من المفاهيم والتصورات التي تستند إليها الممارسة التعليمية على ضوء الديداكتيك. فما هو هذا الديداكتيك؟ وكيف تم الانتقال من البيداغوجية إلى الديداكتيك ؟ وأي معنى للمنهاج الدراسي، من خلال أسسه ومكوناته، على ضوء الخطاب الديداكتيكي ؟

تعاريف حول مفهوم الديداكتيك

–على المستوى المعجمي و الموسوعي:

تشير بعض المعاجم المتخصصة بأن كلمة الديداكتيك ظهرت كصفة في القرون الوسطى حيث تم إدراجها في معجم Le grand Larousse encyclopédique سنة 1954 و هو كاصطلاح مشتق

من كلمة يونانية الأصل,ديداكتكوس ,ومنحدر من لفظ ديداسكين Didaskine وتعني "درس"Enseigner , ويقصد بها كل مايوحي إلى التثقيف, أي إلى التزود بالمعارف و الأفكار و المعلومات بهدف بناء الشخصية.

كما قبل اصطلاح الديداكتيك كالحال في الأكاديمية الفرنسية سنة 1835.ويشير أحد الباحثين,بأن اسم الديداكتيكا-كما هو منطوق به الآن-لم يتم إدراجه لا في Le darmesteter المؤرخ سنة 1888, و لا في لروبير في عشر أجزائه,ولا أيضا في Le quillet بمجلداته الستة, ولا حتى في لاروس الموسوعة أو في موسوعة لاروس لسنة 1961.

وفي معجم لروبير سنة1955 وليتري لسنة 1960,ثم إدراج الديداكتيك كفن للتعليم. ما يمكن استنتاجه من هذه التحديات, كون الديداكتيك كان يخلط في مختلف هذه المعاجم بالبيداغوجيا, ما دامت هذه الأخيرة مناطا بها مهمة التأمل و التفكير في الممارسة التعليمية, عكس ما أصبح عليه الديداكتيك حاليا.

و على مستوى الدراسات التي تنتمي لحقول العلوم الإنسانية ظهرت كلمة ديداكتيك في بعض الأبحاث التربوية سنة 1903. كما إقترحُ *كبلي* سنة 1951, إعادة تحديد الطرائق الديداكتيكية, انطلاقا من تصورات إجرائية للذكاء, و التي تم تطويرها من خلال أعمال "جان بياجي". كما أشار"لاكومب" في الموسوعة العالمية لسنة 1968 باستعمال اصطلاح الديداكتيك كتعبير للبيداغوجيا أو بشكل أخر للتعليم, نفس الملاحظة السابقة نجد في كتيب الطرائق البيداغوجية,أن الديداكتيك كان ينعت به مختلف الطرائق التعليمية التي تتمركز على التلقين و الحشو(G.Palmade ,1979) .

الديداكتيك في: La grande didactique, Coménieus,1640 هو فن التعليم، ومجموعة من الوسائل والأساليب التي ترمي إلى استعمال المعرفة، أو العمل على معرفة موضوع ما، وبشكل عام معرفة اختصاص علمي أو لغة أو فن ...

لايف : تطلق الديداكتيك على كل فعل أو خطوة يكون موضوعها التثقيف بواسطة التعليم. J.Leife.

لايف : نعني بالديداكتيك مجموعة من المواد والمحتويات الخاصة بالتعليم J.Leife.

وبتحليلنا لمحتوى هذه التعاريف، نجد أنفسنا أمام تحديدات أولية للديداكتيك، لم ترق بعد للمستوى العلمي الذي سيعرفه هذا العلم في بداية الثمانينات من القرن العشرين ، خصوصا بعد أن منح لنفسه صفة المساعد الخاص – للمعلم – حتى يتسنى لهذا الأخير تنظيم وضعيات التعلم، تنظيما معقلنا يساهم بشكل أساسي في تحقيق الأهداف البيداغوجية المرتقبة من النشاط التعليمي التعلمي. وفي هذا الإطار يعرف « Lavalle » الديداكتيك: بالدراسة العلمية لتنظيم وضعية التعلم التي يعيشها من يتربى من اجل الوصول إلى هدف معرفي أو وجداني أو حركي... وأن التنظيم لا يأخذ المعنى الضيق الذي نصادفه بالنسبة للإدارة، بل يعني أن المعلم يكون مسؤولا على تنظيم وتجديد وخلق وضعيات التعلم المناسبة والضرورية، للوصول إلى الأهداف المرغوب فيها، وهذه الأهداف هي التي عمل المدرس إلى ترجمتها إلى أهداف خاصة لكي يجعلها تتلاءم مع متعلميه.

الملاحظة الأولية التي يمكننا استخلاصها من هذا التعريف، هي اعتبار الديداكتيك علما قائم الذات، لا تقتصر وظيفته على التأمل والتفكير كما هو الشأن بالنسبة للبيداغوجيا، وإنما على البحث والتحليل وصياغة استراتيجيات التعلم بعد عملية التجريب.

ولقد نحى "محمد الدريج" نفس المنحى في تعريفه للديداكتيك العام باعتباره : "دراسة علمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي" (الدريج، التدريس الهادف، ص.28.)

وإذا ما قارنا بين التعريفين المقدمين، قد لا نجد ثمة فرق بينهما، أن لم نقل بأن "الدريج" مختلف التحديدات المعطاة استلهم من تعريف ، Lavalle لاصطلاح الديداكتيك

–على المستوى المفاهيمي

يستعمل لفظ ديداكتيك أساسا، كمفردات للبيداغوجيا أو للتعليم، بيد أنه 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. (Devolay, M. 1991 Lacomb, D. 1968).

الديداكتيك هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومنطقها: وهي مشاكل تنشأ عن موضوعات ثقافية سابقة الوجود ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية. فالديداكتيك ليست إذن حقلا معرفيا قائما بذاته، وذلك على الأقل في المرحلة الحالية من تطورها، وقد لا تكون مدعوة لأن تصبح حقلا معرفيا مستقبلا، 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. (Jasmin, B. 1973).

الديداكتيك هي شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس (Lalande .A1972,) وإنها، كذلك نهج ، أو بمعنى أدق ، أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية (Lacombe.D.1968). أما بالنسبة ل B.JASMIN فهي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها ، فهي تواجه نوعين من المشكلات : مشكلات تتعلق بالمادة الدراسي (وبنيتها ومنطقها ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية

التعلم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية .. (JASMIN.B1973) * ويمكن تعريف (الديداكتيك) . أيضا . حسب (REUCHLIN) : كمجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة (Reuchlin.M.1974).

الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي Le séduquant لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي، وتتطلب الدراسة العلمية، كما نعلم، شروطا دقيقة منها بالأساس، الالتزام بالمنهج العلمي في وضع الفرضيات وصياغتها والتأكد من صحتها عن طريق الاختبار والتجريب. كما تنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية، التي يلعب فيها المتعلم (التلميذ) الدور الأساسي. بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعلمية تصنيفا يلائم حاجات التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم. ويبدو أن هذا التنظيم ليس بالعملية السهلة، فهو يتطلب الاستنجاد بمصادر معرفية مساعدة، كالسيكولوجيا لمعرفة هذا الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لتحديد الطرق الملائمة. وينبغي أن يقود هذا التنظيم المنهجي للعملية التعليمية التعلمية إلى تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك الإنساني. أي أن نتائج التعلم ينبغي أن تتجلى على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم، وعلى مستوى المواقف الوجدانية، وكذلك على مستوى المهارات الحسية –الحركية، التي تتجلى مثلا في الفنون والرياضيات، Lavallée

علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إل تسهيل إنجاز مشاريع.

1- يمكن للديداكتيك أن تكتسي خصائص العلم التطبيقي.

2- باعتبار الديداكتيك علما تطبيقيا فهي تسعى إلى تحقيق هدف عملي (وضع استراتيجيات بيداغوجية).

3- لتحقيق هدفها تستعين الديداكتيك بعلوم السيكولوجيا، والسوسيولوجيا والابستمولوجيا ...الخ.

4- تسعى الديداكتيك كمجال معرفي متميز لأن تصبح مطبوعة بطابع علمي لأنها:

1) يمكن أن تؤلف نظاما منسجما من المعارف في تحول مستمر بفعل اندماج المعارف القديمة بالمعارف الجديدة.

2) يمكن أن تتمخض عن نتائج إذا ما وضعت تحت الملاحظة المنهجية بواسطة أدوات تقربها أكثر من الدقة والموضوعية.

3) يمكن أن تمتنع عن كل تأمل ميتافيزيقي.

4) ويمكنها، في الأخير أن لا تكتفي بوصف الظواهر والربط بينها فقط، ولكن، يمكنها أيضا تفسيرها. (DEsautels, J. in C.F.P.C.R.P, 1979).

-علم مساعد للبيداغوجيا، التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية، وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها: كيف نستدرج التلميذ لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية؟ أو تقنية عمل ما؟ هذه هي المشكلات التي يبحث الديداكتيك عن حلها، باستحضار معرفته السيكولوجية بالأطفال وبتطورهم التعليمي. (Aebli Hans).

-مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية وموضعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمه. (Broussaut 1983)

-علم إنساني مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية. (Legende. R. 1988).

الديداكتيك صفة مرتبطة بما يلي:

ارتبطت الديداكتيك في دراستها بعلم النفس ونظريات التعلم والسوسيولوجيا، واستعارت مفاهيمها من علوم ومجالات معرفية أخرى. وكانت حسب (Aebli Hans) علما مساعدا للبيداغوجية. كما أسند إليها دور بناء الاستراتيجيات البيداغوجية المساعدة على بلوغ الأهداف. أما حديثا فقد تطورت الديداكتيك نحو بناء مفهومها الخاص بفعل تطور البحوث الأساسية والعلمية. وبدأت تكسب استقلالها عن هيمنة العلوم الأخرى. وفي المغرب أنجزت العديد من الدراسات والبحوث ذات الطابع الديداكتيكي المهتم بالتفكير في المادة ومفاهيمها، وبناء استراتيجيات لتدريسها، (بنيامنة صالح، 1991)

يهتم الديداكتيكي بمجموعة من المجالات يمكن تحديدها كما يلي: الحقول التي يستمد منها الديداكتيكي المعطيات التي يبحث عنها هي:

1) الحقل السيكولوجي، نظريات التعلم، علم النفس التكويني، علم النفس الاجتماعي، التحليل النفسي.

2) الحقل السوسيولوجي: سوسيولوجيا التربية، أنتربولوجيا التربية،نظرية الثقافة.

3) الحقل الابستمولوجي: (نظريات المعرفة، تاريخ العلوم، المنطق، الميتودلوجيا ...).

4) حقل المادة (اللغة، الرياضيات، الفلسفة، الأدب ...).

5) حقل التربية: التقييم والقياس، نظريات بيداغوجية، فلسفة التربية.

6) حقول أخرى: (نظرية المعلومات والتواصل، السيبرنتيكا، اللسانيات) العمليات التي يقوم بها الديداكتيكي هي تحديد إشكاليات متعلقة بوضعيات التعليم والتعلم، وصياغة فرضيات حولها، ثم تصميم استراتيجيات لاختبارها وفحصها تنتهي إلى تنفيذها وتقويمها.

وتتصل هذه العمليات بالوضعيات التربوية وعمليات التعليم والتعلم والطرق والأنشطة والوسائل والمناهج والأنظمة ومفاهيم المادة (أسريري، ج، د. 1991).

هناك مجالات تربوية وبيداغوجية يمكن اعتبارها موضوعا للممارسة والبحث الديداكتيكيين وهي:

1) تهتم الديداكتيك ببناء الأهداف ويدخل ضمن هذا المجال الصنافات.

2) تهتم الديداكتيك بطرق إيصال المعارف والمهارات والمواقف ورصد الوسائل التعليمية.

3) تهتم كذلك بطرق وأدوات التقويم. (فاتيحي محمد، 1992).

للديداكتيك مجموعة من القواعد تقوم عليها تتحدد في قاعدتين أساسيتين هما: القاعدة الأولى للديداكتيك هي: «انثربولوجيا الطفل» والمقصود بذلك أن الوعي الحديث بخصوصية الطفل يحدد نوعية العلاقة بينه وبين المدرس. وهي علاقة ينبغي أن تراعي فيها طبيعة الطفل من جهة، ومحيطه الشخصي القريب الذي تتبلور فيه اهتماماته الطفولية من جهة أخرى ... ومن ثم تكون أنثربولوجيا الطفل هذه هي تاريخه الشخصي المرتبط بثقافة الوسط الذي يعيش فيه، وعاداته وأخلاقه، إنها إذن، جملة تصورات ومفاهيم عن الإنسان وكيف ينبغي أن يكون. وبمراعاة هذه الشروط وأخذها بعين الاعتبار يكون الديداكتيكي قد وضع تحديدا للمجال الذي ينبغي أن يدور فيه البحث الديداكتيكي. هذا المجال إذن، هو الذي يشكل القاعدة الأولى للديداكتيك. أما القاعدة الثانية للديداكتيك فترتبط بالفينومنولوجيا، والفينومنولوجيا مأخوذة هنا بمعناها اللغوي، ولا علاقة لها بالاتجاه الفلسفي للظاهرانية. ويقصد بها دراسة الظواهر الديداكتيكية، كما تبدو للباحث في الواقع. أي الظواهر التي لها علاقة بالتدريس والتعليم، والتي تتجلى من خلال التفاعلات اليومية بين المدرس والطفل (التلميذ). فالانطلاق من هذه الظواهر يساعد على إعطاء الديداكتيك طابعا أكثر علمية، نظرا لاعتماده على تحليل الوضعيات الديداكتيكية، أي وضعيات التعليم والتعلم ... وعلى هذا الأساس يكون البحث في الديداكتيك يسير في مستويين: مستوى أفقي يتناول دراسة الظاهرة التربوية الممارسة كما تبدو للباحث في الظاهر. مستوى عمودي يتتبع تاريخ الطفل وعاداته وأخلاقه التي يحملها من مجتمعه والتي ترافقه إلى وسطه المدرسي وتؤثر على عملية تعلمه

نستخلص من هذه التعاريف أن الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي، أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على:

كيف يتعلم التلميذ؟ ودراسة كيفية تسهيل عملية التعلم، وجعلها ممكنة لأكبر فئة، ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لفئة التلاميذ ذوي صعوبات في التعليم، وبالتالي فهي دراسة التفاعل التعليمي

المحاضرة رقم 2

- **تاريخ الديداكتيك**

كلمة (Didactique) 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 ، وفيما سيأتي نحاول تتبع التطور التاريخي لهذا المصطلح بداية من الاشتقاق اللغوي وصولا إلى الاستخدام الاصطلاحي .

يقول حنفي بن عيسى، 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.

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة (Didactique) صفة اشتقت من الأصل اليوناني (Didaktikos) وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا، و(Didaskein) تعني التعليم ، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرةسنة 1613 من قبل كل من كشوف هيلفج (Helwig .K) وراتيش و(Ratich w.) في بحثهم حول نشاطات راتيش التعليمية، وقد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية و الخبرات، كما استخدمه كامنيسكي (Kamensky) سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" ، حيث يقول أنه يعرفنا بالفن العام للتعليم في جميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فن فقط التعليم بل للتربية أيضا. واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19 حيث ظهر الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت(FHerbert 1841-1770)،الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم ، تستهدف تربية الفرد ، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط ، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط ، فاهتم بذلك الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي القرن 19 وبداية القرن 20 ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة جون ديوي(J. Dewey 1952-1959)، وقد أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبروا بهذا التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم(عبد الله قلي ص117-118).

- **من البيداغوجيا الى الديداكتيك**

مفهوم البيداغوجية La pédagogi:

تتكون كلمة " بيداغوجيا " في الأصل اليوناني، من حيث الاشتقاق اللغوي، من شقين، هما: Péda وتعني الطفل، وAgôgé وتعني القيادة والسياقة، وكذا التوجيه. وبناء على هذا، كان البيداغوجي Le pédagogue هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم. وقد كان العبيد يقومون بهذه المهمة في العهد اليوناني القديم.

فقد أخذت كلمة "بيداغوجيا" بمعان عدة، من حيث الاصطلاح، حيث اعتبرها إميل دوركهايم E.Durkheim: نظرية تطبيقية للتربية، تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع. واعتبرها أنطوان ماكرينكو A. Makarenko(العالم التربوي السوفياتي): العلم الأكثر جدلية، يرمي إلى هدف عملي. وذهب روني أوبير R. Hubert، إلى أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله، منظم وفق تمفصلات منطقية.

والملاحظ أن هذه التعاريف، وكثير غيرها، تقيم دليلا قويا على تعقد " البيداغوجيا " وصعوبة ضبط مفهومها، مما يدفع دائما إلى الاعتقاد أن تلك التعاريف وغيرها، ليست في واقع الأمر سوى وجهات نظر في تحديد مفهوم " البيداغوجيا ".

لذا، من الصعب تعريف " البيداغوجيا " تعريفا جامعا ومانعا، بسبب تعدد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جهة، وبسبب تشابكها وتداخلها مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها من جهة أخرى. ولعل

هذا ما يبرر سعي كل من غاستون ميالاري G. Mialaretوروبير لافون R. Lafon، إلى استعمال قاموس لغوي، يحاول أن يغطي ميادين متعددة متداخلة فيما بينها تداخلا شديدا. وهذا ليس بغريب، ما دامت علوم التربية لا تزال قائمتها مفتوحة لاستقبال علوم أخرى. ولكن الفعل والممارسة لا يستطيعان انتظار استكمال القواميس واستقراء المعاجم. ولهذا الاعتبار، نأخذ بوجهة نظر التي تميز في لفظ " بيداغوجيا " بين استعمالين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

* إنها حقل معرفي، قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي، في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية والتعليم، على الطفل و الراشد.

* إنها نشاط عملي، يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل.

هذان الاستعمالان مفيدان في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها.

مفهوم الديداكتيكLa didactique :

تنحدركلمة ديداكتيك، من حيث الاشتقاق اللغوي، من أصل يوناني didactikosأو didaskein، وتعني حسب قاموس روبير الصغير Le Petit Robert، " درّس أو علّم " enseigner. ويقصد بها اصطلاحا، كل ما يهدف إلى التثقيف، وإلى ما له علاقة بالتعليم. ولقد عرف محمد الدريج، الديداكتيك في كتابه " تحليل العملية التعليمية "، كما يلي: " هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري. كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد. ومن هنا تأتي تسمية " تربية خاصة " أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك

الخاص أو ديداكتيك المواد) أو " منهجية التدريس "(المطبقة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات)، في مقابل التربية العامة (الديداكتيك العام)، التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة ".

ورغم ما يكتنف تعريف الديداكتيك من صعوبات فإن معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل، لجئوا إلى التمييز في الديداكتيك، بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

-الديداكتيك العام: يهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

-الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد: يهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

لكن هناك تداخل وتمازج بين الاختصاصين، بل لابد من تضافر جهود كل الاختصاصات في علوم التربية بدون استثناء. إن التأمل في أي مادة دراسية، تجرنا إلى اعتبارات نظرية شديدة التنوع: علمية، سيكولوجية، سيكوسوسيولوجية، سوسيولوجية، فلسفية وغيرها. كما تفرض علينا في الوقت ذاته، العناية ببعض الجزئيات والتقنيات الخاصة، وبعض العمليات والوسائل التي يجب التفكير فيها أولا عند تحضير الدروس، ثم عند ممارستها بعد ذلك. فلا بد من تجاوز الانفصال والقطيعة بين النظريات العامة والأساليب العملية التطبيقية. فعلينا كمدرسين، ألا نحاول الوصول إلى أفضل الطرق العملية فحسب، بل نحاول أن نتبين بوضوح، ما بين النتائج التي نتوصل إليها عند ممارسة الفصل الدراسي، وبين النظريات العامة من علاقة جدلية.

الانتقال من البيداغوجية الى الديداكتيك

من الضروري أن نقيم تمييزا واضحا بين البيداغوجيا التجريبية والديداكتيك. فلقد اعتاد البيداغوجيون أن يستندوا في بناء فرضياتهم على نظريات سيكولوجية، وخاصة النظريات التي تهتم بالنمو العقلي أو الوجداني

أو النفسي – الحركي للأطفال. و بذلك ظلت البيداغوجيا وفية، في معظم أبحاثها، لجذورها الاشتقاقية (طفل = peidos) و تدل على ذلك حتى الشواهد التاريخية التي أتينا على ذكرها سابقا. و إذا كنا قد تحدثنا في نفس السياق عن التفكير الديداكتيكي فقد حرصنا على استعمال لفظة تفكير،متحاشين بذلك، الحديث عن الديداكتيك كعلم و واضعين في عين اعتبارنا،و لو بطريقة ضمنية، أن كل اقتراح بيداغوجي، حتى و لو انطلق من تصور سيكولوجي، هو في ذات الوقت اقتراح ديداكتيكي، و أن العلاقة بينهما هي، بالضبط علاقة الجزء بالكل.

البيداغوجيا التجريبية هي إذن ديداكتيك، ينقصها جزء مهم، وهو التساؤل الإبستمولوجي حول طبيعة المعرفة، أي محتوى التعلم. إذ لا يكفي تقديم طريقة في التدريس أو في تنظيم و بناء المقررات... معتمدين في ذلك فقط على السؤال " كيف يتعلم الشخص ؟ " و لكن لابد من طرح السؤال المكمل " و ماذا يفرض تعلم المعرفة من أدوات و مناهج و وسائل؟" بل و لربما امتدت التساؤلات إلى السياق السوسيوثقافي الذي تجري فيه عملية التعلم ذاتها .

و حتى تصبح الديداكتيك علما، بالمعنى الحقيقي للكلمة كان لا بد من أن يحاول الباحثون أن يؤسسوا أبحاثهم، ليس فقط على التقليد أو النزعة الاختبارية ، و إنما على مقاربة عقلانية للأسئلة المطروحة ... مقاربة معتمدة على متن من الفرضيات البيداغوجية مقاربات إبستمولوجية و سيكولوجية

و ربما لن يكون ذلك كافيا، لتأسيس هذا العلم الذي يحاول وضع نماذج و طرائق لتدبير النشاط العليمي– التعلمي بل لابد أن ينضاف إلى ذلك كله، حس تجريبي لفحص الفرضيات و إثبات صلاحية الطرائق و النماذج و التقنيات الموضوعة أو المقترحة. و لكي تكتمل الصورة على هذا النحو، كان لا بد من الانتظار إلى حدود الستينات من القرن العشرين، حتى يصل البحث الديداكتيكي إلى مستوى محترم من النضج العلمي و يتم الاعتراف به من الناحية المؤسسة الأكاديمية، و ليس في هذا القول أي اقصاء للاعمال

العلمية ذات الطابع الديداكتيكي التي قام بها ممهدون من أمثال Meunann و لاي lay منذ نهاية القرن التاسع العشر، أو معاصرون من أمثال تورندايك و غيرهم. و لكن لابد من التأكيد هنا على النزعة التجريبية المغالية لهذه الأعمال و ما تلاها،و على اقتصارها في بناء الفرضيات الديداكتيكية المختلفة على النماذج و التصورات السيكولوجية بالدرجة الأولى.

المحاضرة رقم 3

– روافد الديداكتيك

1–الرافد الإبستمولوجي :

ينطوي أي نشاط تعلمي على بعدين رئيسيين : البعد الأول يتمثل في نشاط فاعل له من القدرات و الاستعدادات المختلفة ما يؤهله لإقامة تفاعل محدد مع أي موضوع خارجي. أما البعد الثاني فيتجلى في وجود محتوى دراسي منظم و مهيكل و منتقى ليشكل موضوع التعلم المقترح. و يحدث التعلم في الوقت الذي يجري فيه تفاعل منهجي بين الطرفين، المتعلم و المحتوى، في سياق وضعية معينة و تحت إشراف وسيط médiateur محدد المواصفات.

و منذ أن برزت الديداكتيك، سواء في منحاها الفلسفي التقليدي أوصيغتها العلمية الحالية، غلب عليها الاهتمام بتحليل العلاقة بين نمط المعرفة، و أساليب المتعلم في اكتسابها، و فرض عليها هذا الاهتمام توثيق الصلة بينها و بين بعض التخصصات العلمية الأخرى و على رأسها: الإبستمولوجيا و السيكولوجيا.

يشرح استولفي Astolfi هذه القضية عندما يؤكد أن : "بروز الديداكتيك بقي مرتبطا بتحليل تفاعلي لمعطيات سيكولوجيةو إبستمولوجية، ليتوقف تطور هذا التحليل على الطريقة التي يشغل بها مفاهيمه التي اقتبس بعضها من مجالات قريبة فخضع لتعديلات ضرورية و تم وضع البعض الآخر في الإطار الجديد للديداكتيك ".

إن ما جعل الديداكتيك ترتبط بالإبتسمولوجيا هو بالذات حاجة الباحثين في هذا المجال إلى التعرف على البنيات الداخلية للمعارف العلمية و الوسائل الموظفة في إنتاجها و الكيفية التي تتطور وفقها مفاهيمها و مناهجها. و الحاجة إلى ذلك نابعة من ضرورة وضع و تجريب نماذج و برامج و طرق تدريس تستند إلى تحليل إبستمولوجي غير قابل للتجاوز للقيام بالمهام المذكورة .

و ربما كانت المفاهيم الباشلارية من أهم المفاهيم (هناك أيضا مفاهيم النظريات التكوينية و المعرفية في مجال السيكولوجيا) التي ألهمت الديداكتيكين و كمنت وراء العديد من فرضياتهم و نماذجهم التحليليةو التجريبية. و الواقع أن المرء لا ينبغي أن يندهش لنفاذ المفاهيم المذكورة و ثرائها المعرفي، لأن صاحبها كان على وعي تام بأنه يبحث في الإبستمولوجيا و التربية ماثلة بين عينيه.

يقول باشلار في هذا الصدد :

" لقد أثارني على الدوام كون مدرسي العلوم لا يفهمون بأن الفهم قد لا يتحقق. فقليل منهم قد تمكن من العيش في سيكولوجيا الخطأ و الجهل و انعدام التفكير

(Bachelard . G. Formation de l'esprit scientifique, (1979) ^18.)

لقد كان الرجل واعيا بالارتباط اللازم بين التفكير الديداكتيكي و التحليل الإبتسمولوجي للمعرفة، أكثر من ذلك، كانت نظرية باشلار مدمجه لنوع ما من التفكير السيكولوجي، الرجل الثانية التي يقف عليها البحث الديداكتيكي، فهو لم يتوقف طيلة مشروعه الإبستمولوجي من الترديد أنه بصدد القيام بتحليل نفسي psychanalyse للعلماء، قصد التعرف على مراحل و لحظات بنائهم للمعرفة، سواء تعلق الأمر بلحظات النجاح أو لحظات الإخفاق، بفترات الخصوبة أو فترات العقم و التوقف،و ما يترتب عن ذلك من تعديلات و تصحيحات في المفاهيم و تجاوز للأخطاء و إعادة النظر في الوسائل و الأدوات و من تم :" يكتسي التحليل النفسي كامل مضمونه: ينبغي التعرف على الماضي الفكري، و الماضي الوجداني، كما هما، أي كماضي و علينا رسم خطوط التقاطع أو التداخل التي تؤدي إلى أفكار علمية بالانطلاق من جذورها الفعلية كما علينا أن نخضع الديناميكية النفسية التي تسري داخلها للمراقبة "

على هذا النحو، كانت المفاهيم و المبادئ التي أسندت إليها" عقلانيته المطبقة " Rationalisme appliquéمن أكثر المفاهيم توظيفا على مستوى البحث الديداكتيكي، و تكفي الإشارة هنا إلى المفاهيم أو المبادئ التالية :

القانون الثلاثي لحالات الفكر العلمي :

وهو قانون يستعرض الحالات التي يمر منها التكوين الفردي للفكر العلمي و عدد هذه الحالات، تتحدد، كما يرى باشلار في :

-الحالة المحسوسة أو الملموسة حيث يستمتع المفكر باللهو بواسطة صور أولية حول الظاهرة و تعتمد على قاموس فلسفي يمجد الطبيعة في وحدتها و ثراء تنوعها .

الحالة –الملموسة- المجردة يلحق المفكر هنا التجربة الفيزيائية بالأشكال الهندسية و تعتمد على فلسفة تبسيطية. يوجد الفكر هنا في وضع مفارق : بقدر ما يكون هناك يقين بالتجريد، بقدر ما يكون التجريد ممثلا بوضوح بواسطة حدس حسي.

-الحالة المجردة حيث يستقي الفكر العلمي معلومات بشكل إرادي من الواقع الفعلي فيفصلها بقصد عن التجربة الآنية في جو من " النزاع " مع الواقع الأولي الذي يفتقد دوما إلى الصفاء.

مفهوم القطيعة الإبستمولوجية:

مفهوم انتشر بشكل واسع في أوساط العلماء و المفكرين من مختلف المشارب و التخصصات. و يشير، في معناه باختصار إلى أن التطور الذي تعرفه المفاهيم و النظريات العلمية، لا يسير وفق مسار خطى، تكمل فيه النظرية أو المعرفة الحالية سابقتها، بل إن التطور يأخذ معنى أو صيغة قطائع و طفرات كيفية يتغير فيها السؤال و يعاد النظر فيها، في المعلومات و الأدوات و المناهج و النماذج التحليلية أو التجريبية. و بذلك يصبح الاكتشاف العلمي، وفقا، لهذه الرؤية، تصحيحا لما شاع من معارف و معلومات سابقة حول ظاهرة معينة أو موضوع محدد : الثقافة العلمية تصحيح يقطع مع الثقافة المشاعة Vulgaire.و غير خفي نوع

التأثير الذي مارسه هذا التصور على البحث الديداكتيكي الذي انبرى يبعث عن أشكال الانقطاع أو الاتصال بين الثقافة المشاعة التي يحملها المتعلم و الثقافة العلمية التي ترغب المدرسة في تكوينها لديه .

2-الرافد السيكولوجي :

الاتصال حدث منذ زمن ليس بقريب، فالتعامل تربويا مع المتعلم في الفكر الديداكتيكي، سبق التعامل مع المعرفة الملقنة على الأقل فيما يخص معظم التجارب البيداغوجية التي اقترحها المفكرون و بعض الفلاسفة كنماذج ينبغي العمل على منوالها للقيام بمهمة التدريس.

و لسنا في حاجة هنا للعودة إلى التاريخ لذكر هذا الاتصال الذي حدث بين السيكولوجيا و الديداكتيك، و خاصة في طورها ما قبل العلمي لدينا على سبيل المثال : اقتراحات روسو و فروبل و ماريا مونتيسوري و ديوي و ماكارينكو ... و غيرهم.

و قبل أن نتطرق على أهم المفاهيم السيكولوجية التي كونت أرضية انطلق منها البحث الديداكتيكي، لا بد من الإشارة إلى أن أسئلة الديداكتيكي. هي أسئلة تهم مجالا تطبيقيا أي مجال الممارسة التربوية و لذلك فهو في حاجة إلى تقديم نماذج و أدوات للاشتغال أكثر من حاجته إلى بناء نظريات تفسيرية كبرى. و مبررات لجوءه إلى السيكولوجيا تمليها، على الأقل، ضرورتان :

I-ضرورة التعرف على الكيفية التي يتعلم بها الفرد و التي يكتسب من خلالها معارف و خبرات و كفايات و مواقف و استراتيجيات ...

II-ضرورة التعرف على الشروط النمائية développemental التي تحيط بعملية التعلم و تتحكم في سيرورتها و مجرياتها المختلفة. بعبارة أخرى، يحتاج الديداكتيكي في عمله، إلى تحليلات و تفاسير مستقاة من نظريات التعلم (سيكولوجيا التعلم و إلى جانبها يحتاج، أيضا، إلى ما توصلت إليه سيكولوجيا النمو من نتائج و حقائق تعينه على صياغة فرضايته و تصوراته على مستوى الممارسة التربوية.

المحاضرة رقم 4

- **التمثلات و العوائق**

1-التمثلات: لهذا المفهوم أهمية خاصة في مجال البحث الديداكتيكي، لأنه يلقي الضوء على نوعية التصورات الدهنية أو الفكرية القبلية لدى المتعلم، و التي تدخل في تفاعل مستمر خلال عملية بناء أي مفهوم من المفاهيم العلمية .

ولم يقتصر استعمال هذا المفهوم على الديداكتيك، فقد استخدم أيضا بكثافة في العديد من التخصصات العلمية الأخرى، وخاصة في إطار علم النفس الاجتماعي، فقد لجأ إليه الباحث **موسكوفيشي** في أبحاثه لإلقاء الضوء على الدور الرئيسي الذي تلعبه التمثلات البيفردية interindividuelles في تحديد سلوكات و تفاعلات الأشخاص فيما بينهم داخل جماعة بشرية. والجدير بالذكر أن هذا التصور قد استقاه موسكوفيشي من الانتربولوجي Lu levy Bruhl الذي وظفه في تحليل ما أسماه بالعقلية البدائية

في تعريفه لمفهوم التمثلات يؤكد جويلي Jouelet" إنها شكل من أشكال المعرفة، يتم وضعه و اقتسامه اجتماعيا و له هدف عملي إذ ساهم في بناء واقع مشترك بين أفراد ضمن بينية اجتماعية معينة ".

و الجدير بالذكر أن التمثلات يمكن أن تتنوع بتنوع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد، و هكذا نجد فرقا واضحا بين التمثلات إذا انتقلنا من وسط قروي إلى وسط حضري، كما يمكن أن تختلف باختلاف المنشأ الاجتماعي للأفراد و انتماءاتهم الاجتماعية.

استخدم مفهوم التمثل أو التصور في أعمال بياجي ليدل على مجموع التصورات الفكرية التي تتكون لدى الذات حول الموضوع من خلال تفاعلهما المستمر، فهذه التصورات هي بمثابة تأويلات تستند على عملية تلاءم مع خصائص الموضوع، و بعدها إلى استيعاب " المعلومات " الصادرة عن الموضوع في إطار البنيات الذهنية التي تشكلت في مرحلة ما من مراحل نمو الفرد / الذات.

و في إطار التحليل النفسي و رد مفهوم التمثل، فقد أثار في مناسبات عدة إلى أن تجاربنا اليومية و الأكثر حميمية تضعنا أمام أفكار تخامرنا و لا نعرف مصدرها و الكيفية التي نتجت بها.

و قد كتب ميشيل سانر M Sanner موضحا الوظيفة التنظيمية للاستيهامات fantasmes في بناء المفاهيم، فقوة الصورة و الإشارة توجد في قلب الفهم الحقيقي للتمثلات.

يقول Sanner، مبينا الطريق المؤدي إلى فهم التمثلات، أن هذا الطريق يمر عبر رصد مسار التبادلات المستمرة التي تتم على مستوى المخيال، بدون توقف بين للاندفاعات الذاتية المستوعيةمن جهة و الحميميات الموضوعية الناتجة و المتعلقة بالوسط الطبيعي و الاجتماعي "

بالنسبة لكل ما سبق، يبدو أن البعد المعرفي للتمثلات هو البعد الأكثر أهمية من وجهة نظرنا الديداكتيكية، لأنها تشير إلى نوع من النظريات الشخصية التي تمنح للفرد / المتعلم تفسيرا أو تأويلا للظواهر الملموسة أو المجردة.

و في سياق العملية التعليمية التعلمية، يمثل حضور التمثلات لدى المتعلم عنصرا أساسيا فهي من العناصر الذي تحدد " أسلوب التعلم "و التي تستدعي الرصد و التوقف بدل الإهمال و عدم الاكتراث .

–وظائف التمثلات :يبدو أن كل الباحثين الذين استعملوا مفهوم التمثل، قد أجمعوا على أن وجود تمثلات لدى الفرد، هو وجود وظيفي لأنها تتيح له تلبية بعض الحاجات الأساسية : فلنتذكر هنا الدور الوظيفي الذي أعطاه جان بياجي لمفهوم المعرفة (تصورا كانت أم سيرورة) و هو الدور التوازني، إذ أنها تمنح الفرد إمكانية التكيف مع محيطه، الشيء الذي يمكنه من تحقيق ما أسماه بياجي بالتكيف الثانوي (النفسي) في مقابل التكيف البدائي (العضوي).

هذه الخاصية الوظيفية للمثلات برزت أيضا في كتابات Moscovici عندما أكد أن هذه التمثلات تلعب وظيفتان بالنسبة للأفراد، فهي تتيح لهم من جهة إمكانية تنظيم و ترتيب إدراكاتهم حتى يتمكنوا من

توجيه تصرفاتهم داخل المحيط الذي يعيشون داخله، كما تمكنهم من جهة ثانية، من إقامة تواصل فيما بينهم من خلال وضع ضوابط لتواصل تواريخهم الشخصية و الجماعية

أما على المستوى المعرفي، فقد بين دينيس Denis سنة 1989 أن التمثلات تلعب على الأقل أربعة أدوار أساسية:

أولا – الحفاظ على المعلومات، بما في ذلك المعلومات المتعلقة بالبنيات و العلاقات.

ثانيا – كأداة لتخطيط الأنشطة و الأفعال

ثالثا – تنظيم و تنسيق المعارف.

رابعا – دور التواصل أي الاندماج في أنظمة معقدة كثيرا أو قليلا لتبادل المعلومات.

أما جيوردان وفيشي Giordan et Vecchi فقد أكدا على ثلاثة وظائف متميزة للتمثلات وهي:

أولا – وظيفة لحفظ أو الاحتفاظ بالمعارف التي لم يعد من الممكن الوصول إليها بشكل آني و مباشر. و أهمية هذه الوظيفة تتجلى في تمكن الفرد من الحفاظ على المعلومات الضرورية لمواجهة وضعيات جديدة .

ثانيا – وظيفة التنسيق والتنظيم وتسمح للفرد بإقامة العلاقات المناسبة لكي يسهل عليه تذكرها وإعادة إنتاجها.

و أخيرا، تمكن التمثلات من تنظيم و بنينة إدراك الواقع تمهيدا لنشاط معين أو لتوقع محدد .

كل هذه الوظائف تتحرك و تنشط، في كل مرة، يجد فيها الفرد نفسه مشكلة أو وضعية معينة

كيف تتكون التمثلات؟

لم يفت الباحثين أن يطرحوا إشكالية تكوين التمثلات، فقد عكف السوسيولوجيون و السيكو سوسيولوجيون و السيكولوجيون على دراسة هذه الإشكالية لتوضيح الكيفية التي تتكون حسبها التمثلات و الآليات المختلفة التي تساهم في تشكلها لدى الأفراد.

ففي أعمال الباحث Moscovici موسكوفيشي، نجد الحديث عن آلتين أساسيتين وراء تكون التمثلات، و هما :

آلية الموضعة Objectivation : و يحددها موسكوفيشي بكونها عبارة " تنظيم خاص للمعارف المتعلقة بالموضوع " و هي معارف جزئية تم انتقاؤها من خلال مجمل المعلومات الرائجة مجتمعيا. في مرحلة أولى تتكون لدى الفرد خطاطة من الصور و هنا يتمكن الفرد من تكوين ما يمكن تسميته بصورة عن المفاهيم و عن طريق التطبيع naturalisation المرحلة الثانية للموضعة، تصبح الخطاطة بديهية أي واقعا اجتماعيا تفصل عن سياقها و تصبح قابلة للاستعمال في سياقات مختلفة و متعددة و تستعصي عن التساؤل و يصل الأمر إلى حد ينسى منعه أنه المصدر الذي ابتدع ذلك التصور أو تلك الفكرة.

آلية الترسيخ ancrage : أي " التأثير الذي تمارسه قيمة مرجعية في تصور جملة من المثيرات " .. فيصبح الترسيخ كنسق مرجعي، و بذلك يمثل نوعا من الامتداد لعملية الموضعة، فيصبح التمثل هو تلك الشبكة التي يرى منها الواقع " .

و على هذا الأساس، يمكن القول أن التمثلات تتكون أولا بالانطلاق من التجارب الشخصية أو الجماعية المعيشة، فتدمج فيما بعد في حياة الفرد كإطار مرجعي للتأويل، و العمل معا .

أما بالنسبة لجيوردان و فيشي فإن تكون التمثلات المعرفية يتم في سياق سيرورة التعلم لأن :

" الواقع هو منبع ما يراه الفرد، غير أن الواقع يقارب ويقطع ويشفر ويستثمر وفقا للأسئلة وللإطار المرجعي والعمليات الذهنية للمتعلم الشيء الذي يسمح بتشكيل شبكة للقراءة قابلة للتطبيق على محيطه ".

-الوضع الديداكتيكي للتمثلات

لطالما اعتبرت تمثلات المتعلمين و كأنها مجرد أخطاء ناتجة عن سوء فهم أو انعدام القدرة على الفهم الصحيح، و لذلك تترك جانبا و يخضع المتعلمون " تكثيفا " دراسي حتى يتجاوزوا حاله لسوء الفهم التي يعانون منها .

ديداكتيكيا أصبح أمر التعامل مع تمثلات المتعلمين مسألة في غاية الأهمية باعتبارها " نظريات " مسؤوله، بصورة أساسية على طريقة تصور و فهم و إدراك المتعلمين لما يعرض عليهم من أنشطة و معلومات و مفاهيم.إنها في الواقع تشكل الفارق الموجود بين المعرفة الشائعة و المعرفة العلمية.

إن دراسة تمثلات المتعلمين ليست مجرد عملية صادرة عن وجهات نظر شخصية، بل إنها تنطلق أساسا من مواقف إبستمولوجية و إسيوكولوجية محددة، تتخذ في سياقها التمثلات وضعا معينا، إما بكونها أخطاء أي معرفة ما قبل علمية، أو معيقات تحول دون بناء معارف جديدة، أو معارف أولية قد تشكل أساسا للمعرفة الجديدة .

و أهمية التعرف على الخلفيات الإبستمولوجية للدراسات المهتمة بالتمثلات تكمن في كونها تفصح إلى حد بعيد عن نوعية المقاربة الديداكتيكية و البيداغوجية التي ستحدد نمط التعامل معها و مع حاملها، أي المتعلم.

و في هذا السياق أبرز أبيمبولا Abinbola(1988) أن هناك مدرستان إبستولوجيتان تميزان أنماط المقاربات الديداكتيكية و البيداغوجية لمفهوم التمثلات :

أولا – الاختبارية المنطقية: empirisme logique

و ترى أن المعرفية العلمية تتطور بشكل خطي، فكل نظرية جديدة هي إكمال و تتميم لما سبقها من نظريات. و الجديد العلمي هو بالدرجة الأولى خلاصة لملاحظات و تجارب متنوعة.

في هذا الإطار، ينظر إلى التمثلات كمعارف دون المعرفة العلمية، إنها " أخطاء " أو " اعتقادات خاطئة " أو تصورات مخطئة على حد التعبيرات المفضلة لدى الاختباريين.

و يترتب عن هذا المنطلق من الناحية الديداكتيكية، البحث عن سبل و طرق معينة لتصحيح، مثل تلك التصورات المخطئة الموجودة لدى المتعلمين و التشبث فقط بتقنيات الملاحظة و التجربة باعتبارها السبل الكفيلة بالوصول إلى المعرفة العلمية الدقيقة .

ثانيا – البنائية : Constructivisme

المعرفة العلمية تتطور وفق قفزات ثورية تتمثل في إعادة تنظيم داخلي للمفاهيم و التصورات النظرية. و من هنا ينتفي التطور الخطي للعلم الذي ينطلق من مفهوم تراكم المعرفة، ليحل محله مفهوم البناء أو إعادة البناء التي يدل على أن تطور العلم هو تطور نوعي يقلب الإشكاليات و يعدلها، و يسفر عن بناءات معرفية جديدة. و بعد التفاعل بين العقل و الواقع، بين النظرية و التجربة، بين الذات و الموضوع، أحد الآليات الأساسية لبلوغ تلك البناءات .

من هنا، يمكن اعتبار التمثلات، معارف، تستوجب التعامل وفق موقفين :

-موقف يعتبرها معارف معيقة لا بد من إعادة النظر فيها أو حتى تحطيمها.

-موقف ينظر إليها كمعارف جزئية بدائية شائعة قد تعين على بناء المفاهيم العلمية الجديدة .

و في الترسيمة التالية ملخص للتوجهات الإبستمولوجية إزاء مفهوم التمثلات مرتبطة بالإختيارات الديداكتيكية و البيداغوجية المترتبة عنها

المحاضرة رقم 5

العوائق التي تحول دون التعليم:

تقدم كل معرفة كيفما كان نوعها يصطدم بعدد من المعيقات تحول دون تحقيق تلك المعرفة، نتكلم هنا عن معيق أي عن صعوبة في تعلم مفاهيم متعلقة بمادة معينة. ومن خلال معطيات لعدة أعمال عملية في هذا المجال ومن خلال أبحاث شخصية يمكن أن نقول بأن أنواع المعيقات متنوعة و متشعبة وهناك العديد من النصوص التاريخية التي نؤكد أن ضبط نفس المفهوم بنفس الضوابط العلمية قد احتاج لمجهودات مهمة مكنت من اجتياز العديد من المعيقات تطور المعرفة العلمية.

في الأقسام، يمكن للمتعلمين أن يعبروا عن صعوبات يمكن أن تعترضهم عبر تاريخ مواد أخرى.

في العمل اليومي لتدريس المواد، المعارف تقدم بشكل مغاير، ممنهج و منتظم لكي يتلاءم مع حاجيات التلاميذ و مستواهم العقلي و سنهم، فالمدرس، سواء بشكل صحيح أو خطأ، فهو مجبر على تلقين معارف تمثل اختلافا، في البعض الأحيان كبير جدا، إزاء المعارف الولية فالتبسيط في غالب الأحيان و إعادة الصياغات تصبح تجانب ولا تعكس حقيقة المعارف الأولية في صيغتها الحقيقية. فالمعارف تصبح خارج عن نطاق الواقعي، ما يجعلنا أمام تطور مفهوم مدرسي أو متعلق بمادة ما، و يرتبط هذا المفهوم الجديد بعدد من معيقات التعليم.

لنأخذ مثلا البيولوجيا، فاللغة المستعملة في هذا المجال ليس خاصة بالبيولوجيا فالكلمات المستعملة هي مأخوذة من اللغة العامة التي يمكن أن تستعمل في المجالات عدة. مما يكون عائقا لتطوير الحس لبيولوجي حسب المفهوم الملقن. و زيادة على كل هذا، فالمجال البيولوجيا تظل المفاهيم متجاهلة من طرف الأخصائيين، رغم أنه إذا تم التعمق في هذه المسائل، ستتضح العديد من العوائق التي لا تسمح للتلميذ ببناء مجموعة من المفاهيم العلمية.

ما هي مصادر معيقات التعلم:

إذا أردنا أن نأخذ بعين الاعتبار المعيقات في إطار التعليم لابد من المعرفة، ولو جزئية لمصادر المعيقات، فمن جهة هذه المعرفة تمكن من محاصرة هذه العوائق و من جهة أخرى، تسمح باستعمال أفضل على المستوى التربوي.

و تظل معرفة مصادر هذه المعيقات تحتاج من طرف المدرس كفايات محددة، هذه الكفايات يمكن أن يحمل عليها خلال التكوين في مراكز تكوين المدرسين، وهذا طبعاً ممكن إذا كانت كل عوامل التكوين كلها تجمع على إعطاء هذه الكفايات. وسيكون من العبث القول بأنه من الممكن معرفة كل مصادر المعيقات في التعليم. هذا لا يمنع من تقديم قائمة غير كاملة عن بعض أسباب هذه المعيقات:

* عوائق متعلقة باللغة.

* عوائق متعلقة بالتبسيط للمعرفة و المفاهيم من أجل التدريس.

* عوائق ناجمة عن طبيعة المادة.

*عوائق متعلقة بالمفاهيم الأساسية لفهم concept.

* عوائق متعلقة بالكتب المدرسية.

* عوائق متعلقة بالأمثلة المقترحة من طرف المدرس أو المراجع.

* عوائق ناجمة عن نمط التعلم لدى المتعلم.

* عوائق متعلقة بالإجراءات التربوية لدى المدرس.

بالنسبة للمعيقات على المستوى اللغوي: يتطلب استخدام اللغة تحمل عدة مفاهيم علمية.

عقبات متعلقة باللغة:كل تدريس يستوجب لغة تحمل عدة مفاهيم علمية، و هذه حقائق، فمثلا بالنسبة لعلم الإحياء الذي يمثل مجالا معرفياً غير رسمي بشكل تام، و الذي لا يعرف تمثلات رمزية متعددة، بل

تظل التمثلات اللغوية تطغى عليه بشكل كبير..، ولهذا تصبح المفردات المستعملة في التدريس ذات أهمية قصوى لتمرير المفاهيم العلمية من طرف المدرسين، و لكن الإشكال الذي يطرح نفسه: هل المدرس له الكفايات الكفيلة بتدريس هذه المفاهيم؟ ومن هنا نستشف أن بعض العوائق تظل رهينة بالخطاب الذي يتبناه المدرس خلال الإجراءات التربوية.

و هناك عوائق أخرى متعلقة بالكفايات المتعلقة بكتابة و شرح المفاهيم العلمية، و هذا يظهر جلياً في أعمال دورنيران و روبير (1991).

–عقبات متعلقة بتبسيط المعارف من أجل تدريسها:

إن المعارف العلمية تنضبط لتغييرات أساسية لتصبح معرف مواد و قابلة للتدريس. و هذه الأشكال الجديدة للمفاهيم يمكن أن تصبح عقبات للتعلم بالنسبة للمتعلم، رغم أن تغيير المعرفة الرهين بالإنتقال الديداكتيكي ليس المشكل الأعظم، فهو إشكال لا مفر منه لكي تصبح المعرفة في المتناول.

و هناك عمليات تربوية خاصة تقلل عدد هذه المعيقات. هذه العمليات تتمحور حول إجراءات تستنبط المعطيات الأساسية لبناء استراتيجيات و طرائق رهينة بتوفير تدريس في المستوى.

و نحن لا نزعم أننا سنعطي قائمة كاملة بجميع الطرق، و نقدم بعضاً منها:

- تحليل التاريخ –تحليل مفاهيمي للمعرفة
- تقييم شخصي للتعلمات السابقة
- تحليل متعمق للعقبات
- تحليل التمثلات المتعلقة بالمعرفة المراد تدريسها
- معرفة أساليب التعليم لدى التلميذ تصور و بناء استراتجيات modelisation
- تحليل المفاهيم القريبة من مجال المادة المدرسة.

-عقبات متعلقة بطبيعة المعرفة:

إن عملية التدريس و خصوصاً لمدة طويلة يجعلنا نأخذ بعين الاعتبار مسألة تعقد المفاهيم العلمية و هذا ما تؤكده عدة أعمال ديداكتيكية. إذا يظل مجرد تقديم المفاهيم غير كاف، ففي بعض الحالات لكي تتم مقاربة الإشكاليات التي تحيلنا على هذه المفاهيم. و من الطبيعي أن نعرف أن بعض المدرسين لا يعرفون ما هو المفهوم العلمي حسب مدران (1898) و بهذا الخصوص لابد من إجراءات مصاحبة و متكررة لتحدي العقبات المتعلقة بالمادة المدرسة.

-عقبات نابعة من الكتاب المدرسي:

الكل متفق على الكتب المدرسية تلعب دوراً أساسياً لأنها تظل المرجع ذو الأولوية الكبرى بالنسبة للمتعلم.و لكن التعابير، طريقة التقديم، و الأمثلة المقترحة لتلقين المعارف و المعلومات المدرسية، يمكن أن تكون حاجزاً لإستعاب سهل للمفاهيم التي تقترحها هذه المراجع و كذلك نوعية الأمثلة، و مقابلة مضامين من خلال إشكالات بنفس الوحدة. إن تأليف الكتاب المدرسي و الترجمة الكتابية للمعارف بشكل صحيح، تبقى عملية صعبة جداً، لأنها تستوجب كفايات، لغوية، تربوية، ديداكتيكية و أسلوبية، و كل هذه الكفاءات لا يتوفر عليها المؤلفون دائماً سواء على المستوى القطاع المدرسي أو الجامعي.

و يظل الاستغلال البيداغوجي للمراجع عاملاً أساسياً للتدريس، و لكن شريطة أن ينضبط لنظرة انعكاسية لدى المدرس. و كل هذه التحليلات أساسية لتجعل استعمال المراجع ذات فائدة.

-عوائق متعلقة بالأمثلة المقترحة من طرف المدرس أو من طرف المراجع المدرسية:

إن تدريس جميع المواد العلمية يستعمل أمثلة للشرح، و طرح الإشكاليات أو سبق حول تطور قبلي لحالة ما. و اختيار أنشطة للتكييف الإجراءات الديداكتيكية ذات الأهمية الأولية لأنها هي التي تتحكم في

التعلمات و تطورها. و تظل الأنشطة البيداغوجية منصبة على أمثلة يمكن أن تكون حاجزاً لفهم المعرفة إذا ما لم تؤخذ بعض الإحتياطات من طرف المدرس.

و يجب أن نشير إلى أن التكوين المؤهل من طرف المدرس يمثل مساراً ممكناً للحصول على الكفايات التي تسمح للمدرس لكي يقود بشكل ملائم أنشطة التدريس، و يختار الأمثلة الجيدة.

-العوائق المتعلقة بالتمثلات لدى التلميذ أو الأستاذ:

إن التلميذ في المسار الدراسي الرسمي، يحمل معه تمثلات معينة حول مفهوم علمي أو شرح معلومات وهي معارف تستوجب طرقاً خاصة في التعامل معها. لأنها في الحقيقة الأمر معرفة وظيفية و عملية. و بالنسبة للمدرس، فهو يهيء و يبني الوحدات التربوية من خلال تمثلات تتحكم بشكل كلي في أنشطته البيداغوجية المبرمجة. و في كلتا الحلتين، هذه التمثلات تكون مصدراً لعقبات يجب أن ندرك كيف نتعامل معها حتى نؤمن أنشطة بيداغوجية كفيلة بأن توفر للتلميذ معرفة دائمة و ذات معنى.

فمثلا، اعتبار أن المفهوم العلمي هو مفهوم إجرائي، مسألة كذلك إعطاء قيمة manipulation في الأنشطة التعليمية، و لا ننسى اعتماد النهج التحليلي سواء من طرف المدرس أو من طرف المتعلم، هذه كلها عوامل تحكم جودة التعلمات منهجة، و كذلك طبيعتها المتطورة من جهة أخرى.

و نقدم عمل أورلاندي (1994) الذي يسمح بفهم تأثير المفاهيم لدى المدرسين حول الطريقة التجريبية على طبيعة الطرق البيداغوجية المستعملة، و كل المشاريع البيداغوجية التي لا تأخذ بعين الاعتبار هذه المفاهيم ليست سوى خطابات جذابة و لكن غير مقنعة بالنسبة للتلاميذ ولن يكون لها أي تأثير فعال بخصوص كفايات التلميذ، و ذلك لأنها لا تعتمد إدماج المعرفة الملقنة، و كل الأفكار المسبقة و المختارة يمكن أن تمثل عائق حقيقي لاستيعاب المعرفة الجديدة سواء على المستوى المدرسي أو الجامعي.

-عوائق متعلقة بأسلوب التعلم لدى التلميذ:

ليست كل الأنشطة المقترحة من طرف الأستاذ ملائمة لأسلوب أو طريقة التعلم لدى التلميذ. فبشكل عام، ففكرة المشاريع التعلمية لا تحترم مسألة تعلم التلميذ، مما يحدث عدم تناغم بين الأنشطة المقترحة، بل المفروضة و طرق التعليم لدى التلاميذ، في نفس السياق، يمكن ان نتحدث عن التمثلات اللغوية التي تطغى على المعرفة في حين أن بعض التلاميذ أكثر تقبلا للعروض الرمزية: رياضيات أو أشكال هندسية. و هذا واضح أكثر بالنسبة للمواد التي تتطرق لعمل أو وصف النظم الطبيعية أو الإصطناعية.

-معيقات متعلقة بالإجراءات التعلمية التي يقوم بها الأستاذ:

إن مشاريع التعلم المتبناة من قبل الأستاذ تستند إلى أمثلة و قوالب لفظية، و عبارات، و تمثلات و طرائف بيداغوجية و كذلك و سائل بيداغوجية إلى أخره، و هي مجموعة من الآليات و الوسائل التي تسمح بأجرأة خطط عمل و مشاريع التعلم. و في حقيقة الأمر يظل اللجوء إلى هاته الآليات قصد تسهيل عملية التعليم، مولداً لعقبات التعلم. و مرة أخرى تبقى جودة تكوين المدرس هي الوحيدة المحددة لطبيعة و عدد العوائق.

و التكوين الذي تلقاه المدرس هو الذي يؤهله لضبط عدد هذه المعيقات، و خلف إجراءات و أنشطة تقضي على هذه العوائق.

نحن لا نقترح هنا تصنيفاً مغلقاً لجميع عقبات التعلم، بل فقط هي افتراضات حول مصدر و طبيعة العقبات التي تعترض الطريق إلى تعلمات ذات معنى و وظيفة، تعلمات مفاهيم عملية هي الهدف من جميع الأنشطة البيداغوجية، طبعاً كل فئة هنا يمكن أن تشكل منطلقاً للتفكير و البحث عن حقيقة نوعية العقبة أو العائق. لا بد من القيام بأعمال و أبحاث تندرج في اطار عقلنة و المصادقة، إن كل محاولة تهدف تعريف العائق للتعلم تتطلب عملا فيه بعض المجازفة لأن صعوبة بناء تعريف يشتمل مجموعة تطبعها اختلافات

مهمة بالنسبة للعقبات استيعاب المعرفة، و سيكون من المهم أن نحصر الوظيفة البيداغوجية للمعيقات لكي نستنبط العمليات التربوية المهمة. إن العديد من العقبات هي رهينة بتقديم المعرفة، و لا يمكن تجنبها و لكن إذا كان هناك تكوين أولي ممنهج و مصاحبة حقيقية للمدرس كل هذا سيمكن من فهم عقلاني و كذا تأطير جيد لهذه المعيقات و نؤكد على أن من أهم أبعاد مهنة التدريس إدارة المخاطر المرتبطة بالحواجز التي تعترض التعلم.

المحاضرة رقم 6

1-تنظيم العملية التعليمية في الانشطة البدنية و الرياضية :

1-1-العلاقة بين الاستاذ و التلميذ في مادة الانشطة البدنية في المرحلة الثانوية :

1-خصوصيات العلاقة التربوية في الانشطة البدنية : مما لا شك فيه أن الاستاذ هو حجر الزاوية في العملية التربوية ،و يعتبر التلميذ المادة الخام التي بواسطتها يمكن الاستثمار الناجح ويرجى من خلاله العائد الصافي ،لذلك لابد أن تتم العلاقة بين الطرفين بالترابط و التكامل و التقارب وهذه لأسباب متعددة :

1-من خلال النشاط البدني الديناميكي يتاح للتلميذ إظهار السلوك الطبيعي الحر و التعبير الجسمي المميز وكذا شخصيات التلاميذ و الاستاذ .

2-استجابة التمارين البدنية الى احتياجات واهتمامات التلاميذ العميقة ،وتبرز قدراتهم البدنية و العقلية (القوة ،المرونة، التركيز .....)

فكلما كان الاستاذ حيويا وجادا في عمله ،وينتبه لتلاميذه يصبح نموذجا وقدوة صالحة للتلميذ وأكثر من ذلك يبوحون له بمشاكلهم ،وهكذا يؤدي الاستاذ دوره كاملا كمربي ليس عن طريق اتقان التحضير و الانجاز للدروس فحسب ولكن بسلوكه ومزاياه الانسانية و الاخلاقية وبالتالي ونظرا لهذه المكانة المرموقة للأستاذ يتمكن من الملاحظة الدقيقة و معرفة وفهم التلاميذ و توجيههم ويساعد زملائه والادارة في مجالس الاقسام و خاصة على فهم الحالات الصعبة واتخاذ القرارات الموضوعية بشأنها .

2-موقف الاستاذ في تسيير التعليم و الانضباط :لابد على الاستاذ أن يعود التلاميذ على التنظيم و الانضباط الخاص بالأنشطة البدنية و الرياضية و تحميلهم المسؤولية و التعلم التدرجي ،لآن من الصعب اتخاذ أسلوب خاص في تسيير الدرس ،فهناك عوامل كشخصية الاستاذ و نضجه و كفاءته و نوعية التلاميذ و محيطهم الاجتماعي كتدخل في قضية تسيير التعليم ،فالموقف التسلطي القهري يرجع التلاميذ الى

مرحلة الطفولة ،وفي وقت يحتاج فيه المراهقون الى التعبير وإبراز الذات ،وكذلك الموقف الودي ومعاملتهم بالمثل يعطيهم درجة الراشدين التي لم يصلوا اليها بعد، لذلك لابد أن تكون العلاقة بين الاستاذ و التلميذ مبنية على الاحترام و التعاون و الثقة المتبادلة لكي يساعد التلاميذ على التعلم و الاتكال على انفسهم ويتعلمون التعاون من خلال التنظيم و تسيير الفوج ،تحت إشراف الاستاذ و تصحيحاته وكفرض مختلف الادوار و التنافس باحترام الروح الرياضية وهكذا يساعد على تحضيرهم الى سن الرشد قريبا واتخاذ المسئولية

2-1 تنظيم القسم : يتميز تنظيم الانشطة البدنية و الرياضية ب :

-أنشطة مبنية على شكل أفواج في غالب الاحيان .

-توفير إمكانيات للتلاميذ في تقمص أدوار ملموسة (مهاجم ،مدافع، حكم ،,,,,,,,,,,,,,,,)

انطلاقا من هذه المميزات الخاصة بمادة الانشطة البدنية يجب استغلالها في تكوين التلميذ في المجال الحركي و الاجتماعي و العاطفي و الوجداني، حتى يحقق الفرض و الهدف بأقصر وقت ممكن وأقل جهد يلجأ الاستاذ في تنظيمه للقسم و الصف الدراسي الى اعتماد بعض المبادئ التنظيمية التالية :

-وضع أفواج عمل ثابتة ذات مستويات متفاوتة خلال السنة الدراسية على أن يحترم في كل دورة .

--وضع فرق من نفس المستوى داخل هذه الافواج المتباينة نسبة الى الانشطة المبرمجة في كل دورة .

أ-الادوار في عمل الافواج : يساعد عمل الفوج على تقمص أدوار كثيرة مختلفة في التنظيم و الممارسة منها :

-مسؤول واحد لكل فوج على الاقل (قائد لكل فريق)،منح مسؤوليات أخرى مع تجنب إعاقة النشاط بمهام قد تكون بيروقراطية ،وإعطاء قيمة للأدوار الملموسة التالية : أدوار الملاحظة المساعدة و المساندة و التحكيم و التوفيق و معطي إشارة الانطلاق و حكم التمارين .....الخ .

-إعطاء قيمة للأدوار التطبيقية خلال إنجاز التدريبات و المنافسات (يهاجم ،يدافع ،ويلعب دور الارنب داخل السباق ،ويراقب إيقاع الفوج .....).

ب- فعالية التعلم الحركي : يساعد التنظيم الجماعي على رفع مستوى فعالية التعلم الحركي و حسب الحالات البيداغوجية و طبيعة الانشطة (رياضية فردية أو جماعية ،جمباز وكرة اليد.....) و طبيعة الحصص (تدريب أو منافسة) ،ويمكن العمل بالأفواج المتباينة أو بالفرق .

-منافسة ما بين أفواج من نفس المستوى ،في الالعاب الجماعية خلال المنافسة ،هذا ما يسمح على التطبيق الفعلي للتعاون بين التلاميذ خلال مراحل التعليم .

-منافسة ما بين أفواج متفاوتة ،في الجمباز: لأن كل تلميذ يمكنه جلب نقاط للفريق مهما كان حجمه وقدراته التنافسية .

1-3-تخطيط الدرس : تعتبر قدرة الاستاذ على تصميم الخطة التربوية من ألامور الاساسية في النشاط التربوي و التي يمكن توضيحها على المدى الطويل و المتوسط و القصير و حسب المستويات الدراسية الممنوحة له ،و يحتوي أساسا على :

-التوزيع السنوي للأنشطة .

-البرمجة الدورية الخاصة بكل نشاط .

-تحضير الحصص الاسبوعية .

يكون التخطيط وفق استراتيجية خاصة ،تتضمن مايلي :

أ--التوزيع السنوي: يتمثل في نقاط أساسية و هامة ،يشتمل على :

-اختيار الانشطة المناسبة لكل مستوى لكل مستوى دراسي .

-توزيع هذه الانشطة على السنة الدراسية ،على شكل دورات تعليمية .

يجب إعداد هذا التخطيط على قاعدة من العمليات و المبادئ التالية :

-تقييم الامكانات المادية ،من وسائل و مرافق رياضية واستغلالها بنجاعة (مخطط المرافق و قائمة الوسائل الرياضية تمثل مرجعا هاما في البرمجة .

-استعمال الساعتين الاسبوعيتين الممنوحتين لكل قسم ،في نشاطين مختلفين .

مثال (نشاط الالعاب القوى كالسرعة +رياضة جماعية مثل كرة اليد).

-عدد الحصص خلال الدورة يجب الا يكون أقل من 06-أو 07 حصص .

-عدد الادوار يجب أن يتبع تدرجا هرميا انطلاقا من اختيار نشاطات متنوعة خلال السنة الاولى وصولا الى أقل تنويع و لتركيز على الادوار الطويلة في السنة الثالثة .

يمكن تطبيق دور طويل أو تكرار مرحلتين قصيرتين في نفس النشاط مع أقسام السنة الاولى و الثانية في حالة تعلم جيد او معقد (جمباز+مدوامة).

-احترام و مراعاة مستويات التلاميذ ورغباتهم أثناء البرمجة للدروس .

ب- التوزيع الدوري : نقصد به مثلا دورة السرعة أو كرة اليد .....يشتمل على :

-صياغة أهداف لنهاية الدورة على شكل كفاءات يشتمل على :

-انجاز التوزيع التربوي على شكل أهداف إجرائية تعليمية .

-إعداد رزنامة من التحقيقات و الاختبارات .

يجب أن يركز الاستاذ انتباهه على طبيعة الحصص و تسلسلها ،و على التوقيت الاسبوعي الممنوح للتربية البدنية و الذي يجب أن يستغل لأقصى درجة في الحصص التدريبية يمكن استغلالها بالشكل التالي :

-منافسة بداية الدورة : المنافسة أو المستوى الاولى للدورة الاولى و للتلاميذ بصفة عامة ،و يجب استثماره في بداية السنة عن طريق نشاطين من الدورة الاولى بهدف جمع أقصى حد من المعلومات حول التلاميذ

والا تكون هذه الكشوفات على حساب الحصص التعليمية و على هذا تمنح حصتان فقط كأقصى حد للتعارف و التنظيم وإجراء التقييم الاولي في بداية السنة وخلال تعاقب الادوار مع مرور السنة الدراسية فإن كشف بداية الدورة يمكن برمجته في مساعدة واحد فقط بالنسبة للناشطين او تجنب إجراء هذا الكشف إذا كان الاستاذ يشعر بعدم أهميته .

–منافسات وسط الدورة (الحصص البينية) : تعتمد هذه الحصص التدريبية على الطرق النشطة المستخدمة في تدريس الانشطة البدنية و استعمال أشكال التنافس مما يساعد الاستاذ على وضع تقييم متواصل لتلاميذه ولطرق تعليمهم مما يقلص اللجوء الى حصص كشف المستوى البينية لكن في حالة الادوار الطويلة يمكن برمجة هذه المنافسة مع احترام مبدأ ثلاثة تدريبات على الاقل قبل المنافسة .

–منافسة نهاية الدورة : هي حصة تكون على شكل منافسة نهائية للدورة يتم من خلالها تقييم المستوى العام للتلاميذ ،و ذلك بعد ‘جرائهم مجموعة من الحصص التدريبية في تخصص ما ، يتحقق الاستاذ من خلاله على مدى تحقيقه للأهداف المسطرة للدورة وكذا التعرف على شكل الكفاءات المتاحة و المكتسبة عند التلاميذ .

–الحصص النظرية :يمكن إجراء بعض الدروس النظرية في مادة الانشطة البدنية لكن تكون بشكل مكثف وعلى حساب الحصص التطبيقية و من الاحسن إجرائها في الحالات الاستثنائية كالظروف المناخية (الجو غير ملائم) ويمكن تقديمها على شكل دروس مطبوعة و مبسطة في بداية أو نهاية كل حصة .

–التنشيط الرياضي : يكون على شكل مقابلات بين الاقسام فهو ممنوع خلال ساعات التدريب الفعلية و بعد إجراء كشف مستوى نهاية الدورة يدخل الاستاذ مباشرة في برنامجه الجديد المقترح أو المقرر المدرسي المعمول به .

1-4-تحضير الحصص : يتمحور هذا الاعداد على الشكل التالي :

أ- المقاربة بالكفاءات التدريسية .

ب- الاهداف التعليمية الاجرائية .

ت- اختيار المواقف التعليمية و التمارين و الانشطة الملائمة لتحقيق الاهداف .

ث- توضيح وسائل واستيراتيجيات التقويم .

المحاضرة رقم 7

تحليل العملية التعليمية

قبل تحليل العملية التعليمية لا بد لنا أن نقف أمام مفاهيم أساسية ‘‘التعليم والتعلم ‘‘

1.–التعلم: ونعني بها عملية التحصيل التي يدرك الفرد موضوعا ما ويتفاعل معه كما أنه عملية يتم بها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات

2-التعليم: هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم و تحضيره وتسهيل حصوله على المعرفة ا

العملية التعليمية :هو كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغير الكيفية التي يسير وفقها الأخر، والتأثير المقصود هو الذي يعمل على إحداث تغيرات في الأخر بفضل وسائل تصورية معقولة، إي بطريقة تجعل من الأشياء و الإحداث ذات مغزى

تحليل العملية التعليمية: تعني بتحليل العملية التعليمية الدراسة التحليلية التي تهدف إلى فهم وتفسير ظواهر التعليم داخل المؤسسات المدرسة والمؤسسة التكوين وتقتصر الدراسة على محاولة تفكيك ظاهرة مشخصة من صلب الواقع المدرسي وهي ظاهرة إثناء أنجاز الدرس

مراحل العملية التعليمية: تنحصر العملية التعليمية في **4 مراحل** هي:

1. مرحلة التنظيم: ويتم فيها تحديد الغايات العامة والخاصة، كما يتم فيها اختيار الوسائل الملائمة، التي تساعد في فهم الدروس وتحقيق نسبة كبيرة من التحصيل

2. مرحلة التدخل: أي تطبيق إستراتيجيات وإنجاز تقنيات تربوية داخل القسم.

3. مرحلة تحديد وسائل القياس: لقياس النتائج وتحليل العمليات.

4. مرحلة التقويم: وفيها يتم تقييم المراحل كلها بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعليمي.

مكونات العملية التعليمية:

-1الأهداف: وهي العنصر الأساسي، كما أنها تمثل نقطة انطلاق باقي العناصر وتوجه باستمرار سيرورة العملية التعليمية كما تفيد في الوقوف على مدى استجابة المتعلمين لما قدّم لهم في مختلف الدروس.

2. المعلّم: هو موّجه للمتعلمين ومصدر المعرفة ويتميز المعلم الناجح بالتعقل في الحكم؛ المراقبة الذاتية «ضبط النفس»؛ الحماس؛ الجاذبية؛ التكيف والمرونة؛ بعد النظر.

3 المتعلم: هو جوهر العملية التعليمية ومحورها، وانطلاقاً منه تتحدد باقي العناصر بصورة علمية، ولتفعيل وإنجاح العملية على المعلم أن يهتم بجميع الجوانب في شخصية التلميذ.

4. الطريقة: وهي مختلف الأنشطة أو الخطوات المنظمة وفق مبادئ وفرضيات سيكولوجية متجانسة وتستجيب لهدف محدّد، لا يمكن الحديث عن الطريقة إلا عندما يتحقق قدر من التلاؤم بين الأهداف المبادئ والخطط والتقنيات.

5 الوسيلة: من الخطأ تسميتها وسائل الإيضاح، فهي جزء لا يتجزّأ من العملية التعليمية. ومن شأنها توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، كما أنّها تضيف لمحتويات المواد الدّراسية حيويّةٌ وتجعلها ذات قيمة عمليّة وأكثر فعاليّة، وأقرب إلى التطبيق، وتساعد التلميذ على فهم المادة وتحليلها وترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيّلته.

6. المحتوى: هو كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع ما وفي حقبة معينة. وهو مختلف المكتسبات العلمية والأدبية وغيرها مما تتألف منه الحضارة وبما تزخر به الثقافات في كل البقاع، والتي تصنف في النظام الدراسي إلى مواد مثل اللغة؛ الحساب؛ التاريخ... واختيار مادة دون غيرها أو قسطا منها دون سواه يتم بناءً على الأهداف والغايات المتوخاة.

7 نمط التواصل: وهو مقياس التفاعل بين المعلم والمتعلم ذلك لأن كثيرا من الدراسات أثبتت أهمية العلاقة بين المعلم وتلميذه باعتبارها متغيرا حاسما في تحديد نمط التعليم وطريقته.

-صعوبات تحليل العملية التعليمية:

- مرتبطة بالأهداف التي وضعت مجموعة القسم من أجلها فعندما يعهد المجتمع بالصغار إلى المدرسة فإنه لا ينتظر منها أيضا إعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين.

- وترتبط الصعوبة الثانية بصفة عامة بمحتويات التعليم وموارده وكذا بالتكنولوجية المتوفرة والمستعملة في القسم وبالظروف السيكولوجية التي تحيط بالمدرسة وأنواع التنظيمات والامتحانات والتي تجعل من ظاهرة القسم معقدة تتفاعل داخل عوامل متشبعة وتنصهر فيها عوامل ومتغيرات شديدة التباين.

المحاضرة رقم 8

كيفية بناء و تطبيق وحدة تعليمية

تعريف الوحدة التعلمية :هي عبارة عن مخطط يتضمن مجموعة وحدات تعليمية /تعلمية (حصص) قصد تحقيق هدف تعلمي في نشاط معين (فردي أو جماعي)

1-2-الخطوات المنهجية المتبعة :

الخطوة الاولى :التقويم التشخيصي

-تحديد العناصر الخاضعة للتقويم ،انطلاقا من معايير الهدف التعلمي المعني

-تحديد المحتوى الذي يقوم عن طريقة التقويم

-تحديد منهجية تطبيق المحتوى

-تحليل النتائج (استخلاص النقائص و ترتيبها حسب أولويات)تماشيا مع النشاط المختار

الخطوة الثانية: بناء الوحدة التعلمية و تطبيقها

صياغة أهداف الحصص انطلاقا من النقائص (المعايير)

توزيعها على المدى الزمني (حسب عدد الحصص)

تحديد محتوى (وضعيات تعلم)لكل هدف

اعتماد التقويم التكويني كضابط و معدل مرافق لسيرورة التعلم(في جميع الحصص)

تطبيق الوحدات التعليمية /التعلمية (الحصص) ميدانيا مع التلاميذ

الخطوة الثالثة: التقويم التحصيلي

-إخضاع المؤشرات (النقائص) المحددة في بداية الوحدة التعلمية للتقويم .

-تحديد محتوى يستجيب للمؤشرات المراد تقويمها .

-تحديد وسائل و منهجية للتقويم (ذاتي ، جماعي ،فردي.....)

-تحليل النتائج .

-من خلال هذا تحديد مدى تحقيق الاهداف المسطرة ومنه مدى اكتساب الكفاءة المنتظرة .

2-اسس بناء و تطبيق وحدة تعليمية:

جانب التحضير:

-انطلاقا من الوحدة التعلمية، استخراج الهدف الخاص

-تحليل الهدف الخاص (الخاص بالحصة) ،وتحديد مبادئه الاجرائية .

-تحديد المحتوى (الوضعيات التي تحقق الهدف بنسبة أكبر)مع مراعاة مستوى التلاميذ ، الوسائل ،طبيعة الجو .....

-تحديد صيغة سيرورة التعلم (بورشات ،أفواج ،فردي الخ.....)

تحديد مدة الممارسة للوضعيات .

-تحديد المهام و الادوار التي تقوم بها المتعلمون

توقع الحلول للصعوبات التي تواجه المتعلم .

جانب التطبيق :

المبادئ المسيرة للدرس

بعد تحضير و إعداد وحدة تعليمية/تعلمية ،يتحول دور الاستاذ الى تنشيط القسم و تسييير مراحل الدرس ميدانيا و هذا يستوجب تطبيق مبادئ :

يشرح ،يوضح حركيا بنفسه أو عن طريق تلميذ .

-يعلن عن بداية و نهاية العمل بواسطة إشارات مفهومة

-يصحح فرديا و جماعيا ويقوم أعمال التلاميذ

-يوجه و يعدل التعلمات .

-يثير ،يشوق ،يشجع ،يطمئن ،يساعد التلاميذ ؟

المبادئ المتعلقة بالتسخين

يعتبر التسخين إحدى المراحل الهامة في حصة التربية البدنية ،حيث أنه يضمن للجسم تحمل شدة المجهود التي يتطلبها مضمون الحصة ولذا فعلى الاستاذ أن

يسهر على :

-مبدأ تدرج صعوبة التمارين و الحركات .

-تكييف مدة العمل واختيار التمارين حسب طبيعة النشاط و الحالة الجوية .

-احترام مبدأ العمل و الراحة .

المبادئ المتعلقة بمرحلة التعلم (الجزء الرئيسي)

يعتبر من المعلوم أن الجزء الرئيسي من الحصة يضمن تحقيق الهدف المسطر ولذا فمساهمة الاستاذ كبير ة في هذه المرحلة من حيث :

-اقتراح المضامين في صيغة إشكاليات .

-تنشيط أفواج العمل .

-مراقبة المتعلمين للايجاد الحلول المناسبة وهذا عن طريق :

1-التدخلات الشفوية : -الشرح الموجز و المبسط و المفهوم تقديم التوجيهات في الوقت المناسب

استعمال صوت مسموع وواضح

2-التدخلات العملية (الحركية)

--استعمال إشارات و حركات واضحة وصحيحة(باليدين بالجسم كله بالاداة المستخدمة)

-استعمال إشارات مركبة (بين الصوت و الحركة)

التنقل بين الورشات و مراقبة الاعمال

التصحيح الفردي أتناءالممارسة

توقيف العمل لأعادة الشرح أو التصحيح الجماعي

-اقتراح بعض الحلول وتزويد التلاميذ بمعطيات إضافية إذا اقتضت الضرورة .

المبادئ المتعلقة بالتقويم (الرجوع للهدوء)

-كثيرا ماتهمل هذه المرحلة و المؤكد أنها :

فترة تقويم للاعمال التلاميذ خلال مرحلة التعلم .

-قد تكون بتمارين هادئة إن كانت هناك منافسة

تعلن فيها النتائج إن كانت هناك منافسة , -تحضر فيها الحصة القادمة

المحاضرة رقم 9

الوحدة التعلمية و الوحدة التعليمية في التربية البدنية و الرياضية

اولا / الوحدة التعلمية

تعريف الوحدة التعلّمية:

هي المفصل التعليمي الذي يتضمّن مجموعة وحدات تعليميّة / تعلّمية (حصص) قصد تحقيق هدف تعلمي .

أسس بناء وتطبيق وحدة تعلّمية

* **المنهجية المتّبعة**

المراحـل	العناصر المميزة
التقويم التشخيصي(الأوّلي)	. تحديد العناصر الخاضعة للتقويم ، انطلاقا من معايير الهدف التعلمي المعني . . تحديد المحتوى الذي يقوم عن طريقه التقويم. . تحديد منهجية تطبيق المحتوى .
تحليل النتائج (استخلاص النقائص وترتيبها حسب أولويات) تماشيا مع النشاط المختار.	
	. صياغة أهداف الحصص انطلاقا من النقائص (المعايير) .

بناء الوحدة التعلّمية وتطبيقها	. توزيعها على المدى الزمنيّ (حسب عدد الحصص). . تحديد محتوى (وضعيات تعلّم) لكلّ هدف . . اعتماد التقويم التكويني كضابط ومعدّل مرافق لسيرورة التعلّم (في جميع الحصص).
تطبيق الوحدات التعليمية / التعلّمية(الحصص) ميدانيا مع التلاميذ.	
التقويم التحصيلي	. إخضاع المؤشرات (النقائص) المحدّدة في بداية الوحدة التعلّمية للتقويم . . تحديد محتوى يستجيب للمؤشرات المراد تقويمها. . تحديد وسائل ومنهجية التقويم(ذاتي ، جماعي ، فردي ...) . تحليل النتائج .
من خلال هذا تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة ومنه مدى اكتساب الكفاءة المنتظرة	

ثانيا / الوحدة التعيلمية

تعريف الوحدة التعليمية :

هي تصور مسبق لما سيقوم به الأستاذ خلال حصة دراسية واحدة أو مجموعة حصص وفق زمن معين .

وهي من الخطط القصيرة المدى التي يصنعها المعلم لتحسين أدائه لدرس واحد وتساعده على تنظيم أفكاره وترتيبها قبل عرضها.

2-عناصر وحدة تعليمية:

- المعلومات الأولية :وتشمل المادة، الموضوع، الحصة، اليوم، التاريخ، القسم ،المؤسسة.
- الأهداف السلوكية :وهي تحليل محتوى الدرس إلى أهداف سلوكية بحيث تكون قابلة للملاحظة والتطبيق.
- الأنشطة التعليمية التعلمية :التي سيمارسها التلاميذ أو الأستاذ أثناء الدرس.
- أساليب التعليم واستراتيجياته ويتضمن الخطوات التي سيتبعها الأستاذ لتحقيق كل هدف.
- الوسائل التعليمية :وهنا يقوم المعلم بتحديد الوسيلة المناسبة التي تعمل على تحقيق الهدف المنشود.
- التقويم :يسجل الأستاذ الاختبار الذي سيجريه للتأكد من مدى تحقيق الأهداف .
- الزمن المتوقع لإنجاز كل هدف :ليعين الأستاذ على الالتزام بوقت الحصة، ويساعده على تنظيم الأداء بشكل جيد.

أسس بناء وتطبيق وحدة تعليميّة

جانب التحضير

- ✓ انطلاقا من الوحدة التعلّمية ، استخراج الهدف الخاص.
- ✓ تحليل الهدف الخاص (الخاص بالحصة) ، وتحديد مبادئهالاجرائية.

- ✓ تحديد المحتوى (الوضعيات التي تحقّق الهدف بنسبة أكبر) مع مراعاة مستوى التلاميذ ، الوسائل ، طبيعة الجو ....
- ✓ تحديد صيغة سيرورة التعلّم (بورشات ، أفواج ، فردي الخ ....).
- ✓ تحديد مدّة الممارسة للوضعيات.
- ✓ تحديد المهام والأدوار التي يقوم بها المتعلّمون.
- ✓ توقّع الحلول للصعوبات التي تواجه المتعلّم .

- **جانب التطبيق**

المبادئ المسيّرة للدرس :

بعد تحضير وإعداد وحدة تعليمية / تعلمية، يتحوّل دور الأستاذ إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا ، وهذا يستوجب تطبيق مبادئ :

. يشرح ، يوضّح حركيا بنفسه أو عن طريق تلميذ .

. يعلن عن بداية ونهاية العمل ، بواسطة إشارات مفهومة .

. يصحّح فرديا وجماعيا ويقوّم أعمال التلاميذ .

. يوجّه ويعدّل التعلّمات .

. يثير ، يشوّق ، يشجّع ،يطمئن ، يساعد التلاميذ .

المبادئ المتعلّقة بالتسخين :

يعتبر التسخين إحدى المراحل الهامّة في حصّة التربية البدنية ، حيث أنّه يضمن للجسم تحمّل شدّة المجهود التي يتطلّبها مضمون الحصّة .

ولذا فعلى الأستاذ أن يسهر على :

- مبدأ تدرّج صعوبة التمارين والحركات .
- تكييف مدّة العمل واختيار التمارين حسب طبيعة النشاط والحالة الجوية .
- احترام مبدأ العمل والراحة .

المبادئ المتعلّقة بمرحلة التعلم (بالجزء الرئيسي):

من المعلوم وأنّ الجزء الرئيسي من الحصة يضمن تحقيق الهدف المسطّر ولذا فمساهمة الأستاذ كبيرة في هذه المرحلة من حيث :

. اقتراح المضامين في صيغة إشكاليات .

. تنشيط أفواج العمل .

. مراقبة المتعلّمين لإيجاد الحلول المناسبة ، وهذا عن طريق :

التدخّلات الشفوية :

- الشرح الموجز ، المبسّط والمفهوم .
- تقديم التوجيهات في الوقت المناسب .
- استعمال صوت مسموع وواضح .

التدخّلات العمليّة (الحركية) :

. استعمال إشارات وحركات واضحة وصحيحة (باليدين ،بالجسم كلّه بالأداة المستخدمة) .

. استعمال إشارات مركّبة (بين الصوت والحركة) .

. التنقّل بين الورشات ومراقبة الأعمال .

. التصحيح الفردي أثناء الممارسة .

. توقيف العمل لإعادة الشّرح أو للتصحيح الجماعي .

. اقتراح بعض الحلول ، وتزويد التلاميذ بمعطيات إضافية

إذا اقتضت الضرورة .

المبادئ المتعلّقة بالتقويم (الرّجوع للهدوء) :

كثيرا ما تهمل هذه المرحلة ، والمؤكّد أنّها :

- فترة تقويم لأعمال التلاميذ خلال مرحلة التعلم .
- قد تكون بتمارين هادئة و بحوصلة ما جاء في الحصّة .
- تعلن فيها النتائج إن كانت هناك منافسة .
- تحضّر فيها الحصّة القاد

المحاضرة رقم 9

– تحديد طرق وأساليب التدريس

1–معايير تحديد طريقة أو أسلوب التدريس:

- تحقق الطريقة أهداف التدريس.
- تثير انتباه الطلاب وتولد لديهم الدافعية للتعلم.
- تتمشى مع مستوى النمو العقلي و البدني للتلاميذ .
- تحافظ على نشاط التلاميذ أثناء التعلم وتشجعهم بعد انتهاء الدرس .
- تنسجم مع المواقف التعلمية المتضمنة في الدرس.

2–القواعد العامة لطرق وأساليب التدريس:

- السير من المعلوم إلى المجهول .
- التدرج من البسيط إلى المركب (من الجزء إلى الكل) .
- التدرج من المحسوس إلى المعقول.

3–طرق و أساليب التدريس العامة المستخدمة في التربية البدنية و الرياضية:

اولا الطرق:

الطريقة	تعريفها	مميزاتها
	من خلال هذه الطريقة يتم تعليم التلاميذ المهارة الحركية كل دون تقسيم الحركة إلى أجزاء	–تعتبر أكثر فائدة في المراحل الأولى للتعلم . –تستخدم في تدريس المهارة الحركية التي لا يمكن تجزئتها والتي

الطريقة الكلية		تمثل وحدة متكاملة . –تسهم في خلق أسس تذكر المهارات الحركية . –تعتبر أفضل في التدريس كلما زاد سن المتعلم . – تناسب كثرة عدد التلاميذ في القسم . – تناسب الحركات المهارية البسيطة.
الطريقة الجزئية	هذه الطريقة تعتبر من الطرق الهامة في تعليم المهارات الحركية وفيها تقسم الحركة إلى أجزاء ويقوم المدرس يتعليم كل جزء قائم بذاته وعندما يتأكد المدرس من إتقان هذا الجزء ينتقل إلى جزء آخر في الحركة وهكذا حتى ينتهي من كل الأجزاء ويقوم بعد ذلك بجميع تلك الأجزاء بعضها البعض	–يفضل استخدامها عند تعليم المهارات الحركية المركبة . – تساعد على إتقان أجزاء الحركة – تساعد على فهم كل جزء من الحركة . – تستخدم إذا كان عدد التلاميذ بالقسم قليلاً . – تراعي الفوارق الفردية بين التلاميذ
	وفيها تؤدى المهارة الحركية ككل ثم	

الطريقة الكلية الجزئية	تختار الأجزاء الصعبة من المهارة الحركية ويتم التدريب عليها وتكرارها وبعد إتقانها يقوم المتعلم بأداء الحركة ككل مرة أخرى	
طريقة المحاولة والخطأ	تلك الطريقة من الطرق الهامة التي تستخدم في مجال تعليم المهارات الحركية في التربية الرياضية وتتلخص هذه الطريقة في أن المتعلم يقوم بأداء الحركة ويمر بمراحل الفشل والنجاح أثناء أداء تلك الحركة ومن خلال المحاولات يحاول المتعلم عزل الحركات والنجاح أثناء أداء تلك الحركة ومن خلال المحاولات يحاول المتعلم عزل الحركات الخاطئة أو الزائدة والبقاء على الحركات الصحيحة التي يقوم بتكرارها حتى يصل إلى أداء الحركة بصورة جيدة .	

الأسلوب	تعريفه	مميزاته
أسلوب **التعليم بالعرض التوضيحي (الامري)**	هو ذلك الذي يعرض محتواه الكلي في المادة المعروضة على المتعلم في صورة نهائية مكتملة إلى حد ما ويقتصر دور التلميذ على تلقي واستقبال المعلومات والمعارف والمهارات التي تعرض أمامه فقط	1-يعطى المتعلم المادة الدراسية في صورة منطقية ما يتيح للمتعلمين تذكرها والإفادة منها وإمكانية تطبيقها سريعاً . 2- يستطيع هذا الأسلوب أن ينجز قدراً كبيراً من المقرر في وقت قصير 3-يمكن استخدامه مع الأعداد الكبيرة في المدارس . 4- دور المعلم في هذا الأسلوب هو دور إيجابي لأنه مصدر الفاعلية والنشاط في العملية التعليمية .
الأسلوب التبادلي	يعتبر من الأساليب التي تعطي دوراً أكبر للمتعلم نحو الاستقلال ويختص بالتغذية الراجعة الفورية مباشرة التي يقدمها لزميله الذي يلاحظه. حيث ينشغل أحد	يُعطى الأسلوب دوراً رئيسياً في الأداء والملاحظة أي أنه يسعى لتحرر الطالب وتوجيهه خطوة متقدمة نحو الاستقلالية بإعطائه مجموعة من القرارات التي يكون

	الطلاب بالأداء بينما يلاحظه زميله ويزوده بالتغذية الراجعة الفورية، ثم يتبادل الطلاب الأدوار	على قدرة باستخدامها بعد أن يقرر المعلم ما هي المهارات (الواجبات) وما هي المقاييس التي يتبعها الملاحظ في تقديم التغذية الراجعة الفورية أو في تصحيح الأخطاء وتبادل الأدوار.
أسلوب الاكتشاف الموجه	هو أسلوب غير مباشر في التدريس يعتمد على توجيه المعلم لتلاميذه لاشتراكهم في عملية التعلم من خلال إلقاء مجموعة من التلاميذ في الاتجاه الصحيح للأداء الحركي مستخدمة في ذلك بعض العمليات العقلية والخبرات السابقة	1-زيادة الكفاءة الذهنية للتلميذ 2-يساعد التعلم بالاكتشاف الموجه على تخزين المعلومات بطريقة يسهل استرجاعها من الذاكرة . 3-اكتساب التشوق و الانتباه . 4-تنمية الشخصية وتنمية المواهب والقدرات وخاصة القدرات الابتكارية . ويعتبر هذا الأسلوب أفضل أساليب التعلم من حيث تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها

أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة)	يعتبر أسلوب حل المشكلات أسلوباً تعليمياً يشغل مكاناً واضحاً بالنسبة لأساليب التدريس في عصرنا هذا فهو يتناول أنواع متعددة من المشكلات التي تواجه التلميذ من خلال سؤال أو مشكلة يطرحها المدرس وبالتالي تتيح له الفرصة لكي يفكر وينشغل في اكتشاف واختيار البدائل ويبحث عن منوعات الحلول التي تساعد على حل المشكلة أثناء هذه الفترة ونتيجة للعمليات الفكرية التي تمت يستطيع التلميذ اكتشاف مجموعة من الأفكار والاستجابات يمكن التعبير عنها بالحركة .	وفيها يخطر المدرس التلاميذ بشكل هذا الأسلوب ، وضرورة البحث وإنتاج البدائل ، وعند عرض المشكلات الرئيسية فى مجال الموضوع الدراسى من الدرس للتلميذ ، يتخذ التلميذ قرار الحلول المتشعبة الملائمة ، والتى تمثل الموضوع الخاص المكتشف فيبدأ فى البحث عن الحلول للمشكلات ويختبرها من خلال الاستجابات الواقعية ،وفى النهاية يتخذ التلميذ القرار عن المنتج النهائى ، ويقدر المدرس عملية الاستكشاف ويمكن أن يتقبل الحلول المتشعبة التى يعرضها التلميذ .

المحاضرة رقم 10

معالجة تعليمية للألعاب الفردية في التربية البدنية و الرياضية

معالجة تعليمية للنشاطات البدنية و الرياضية:

يعتمد تدريس مادة التربية البدنية و الرياضية على الممارسة الاجتماعية، و ذلك عن طريق النشاطات البدنية و الرياضية التي تقتضي ضرورة المعالجة البيداغوجية، للوقوف على منطقها الداخلي، استجابة لهذا التساؤل - :كيف نعلم ؟ - كيف نتعلم ؟

اعتبا ا ر و أنّها مهام مسندة للتلميذ، يتحقّق من خلالها ملمحه المنتظر في نهاية مرحلة تعليمية، يجب و أنتكون في مستوى طموحاته وتطلّعاته و هذا يقتضي بأن يكون تقديمها كمحتويات في شكل مكيّف، يتجاوب و سلوكات التلميذ المنتظرة.

الخطوات المنتهجة في المعالجة التعليمية ؟

1-انتقاء النشاط البدني و الرياضي، و تكييف محتوياته التعلمية حسب المسعى المعتمد في المنهاج.

2-تكييف المحتويات حسب خصائص التلميذ، و شروط الإنجاز الملائمة للإمكانيات المادية المتوفرة في المؤسسة، تتناسب و معرفة الأستاذ العلمية و خبرته البيداغوجية و معرفته الخاصة للنشاط الرياضي.

3-انتهاج مبدأ التقييم و التخطيط و التقويم، بناءا على مؤش ا رت و معايير فنية و تربوية حقيقية وملموسة.

4-اختيار حالات تعلمية محفزة منطلقها:

-تحليل النشاط و أبعاده التربوية المطابقة للكفاءات المستهدفة.

-اختيار حالات تعلم تدفع بالتلميذ إلى المشاركة في التقييم و التكوين الذاتي.

-التركيز على السلوك و تحسينه كأولوية.

-ترتيب محتوى التعلم طبقا للصنافة المعمول بها، و استهداف التكوين الشامل.

-صياغة الأهداف التعلمية انطلاقا من مؤش ا رت الكفاءة.

-مد جسور الت ا ربط مع المواد التعليمية الأخرى، لضمان التكامل (الكفاءة العرضية.)

5-إد ا رك ديناميكية علاقة الأستاذ بالمادة و التلميذ معا و كذا مبدأ تعليم / التعلم.

6-ادراك أهمية المجالات العلمية المتداخلة مع مادة التربية البدنية و الرياضية.

-لماذا المعالجة ؟

القصد من اللجوء إلى معالجة تعليمية الانتقال من النشاط الثقافي التنافسي المحض إلى النشاط الثقافي التربوي المدرسي.

2-مبدأ المعالجة:

الهدف من المعالجة التبسيط والتكييف دون فقدان جوهر النشاط ، و ذلك بما يتماشى والأهداف المسطرة في المنهاج ، ومستوى التلاميذ ، والإمكانيات المادية وظروف العمل بصفة عامة . تعني تكييف النشاطات البدنية و الرياضية و توافقها مع ظروف التعلم و الخطة المنتهجة، و طبيعة الجو المدرسي ,إضافة لخصوصيات التلميذ.

السعي من و ا رء هذا :خلق التجانس و الانسجام بين جميع م ا رحل التعليم (المستويات الد ا رسية .) وابراز المنطق الداخلي لكل نشاط و كيفية تناول محتوياته تماشيا مع مسعى المقاربة بالكفاءات.

وهذا يستدعي:

1-الابتعاد عن التناول الحالي، المبني أساسا على منطق التدريب الرياضي، الذي لا يتماشى وقدزات التلاميذ، مما يجعلهم ينفرون من المادّة في غالب الأحيان .وكذا عدم توافقه مع حقيقة الميدان من حيث الوسائل المتاحة في المؤسسات التعليمية عموما.

2-ترغيب التلاميذ في المادة، باستحداث سبل تجلب اهتمامهم، حيث الكل يجد ظللته خلال الممارسة ولا يقتصر على الموهوبين فقط كما هو الحال في التدريب الرياضي.

3-تبني منطق تعليم / تعلم، المرتكز أساسا على القد ا رت الكامنة عند التلميذ، وبالتالي بناء الحصة التعليمية (الحصة) على أساس وضعيات تعليمية / تعلمية، تأخذ بعين الاعتبار كل التلاميذ في جميع م ا رحل التعلم مما يسمح ب:

-إعطائهم الفرصة لاستغلال الفضاء المعيش.

-تنويع و ترتيب النشاطات طبقا لعلاقاتها مع الكفاءة المستهدفة.

3-مهام المعالجة:

-ابراز مدى العلاقة بين النشاط البدني والرياضي المقترح من جهة ، و بين الأهداف المسطرة للمستوى المعين من جهة أخرى.

-تحديد المنطق الداخلي للنشاط و الذي يتوجب اكتسابه من طرف التلاميذ.

-تحديد المها ا رت الفردية و الجماعية المتماشية مع الأهداف من جهة و مع قد ا رت التلاميذ من جهة أخرى التي تبنى على أساسها الكفاءات المحددة.

-برمجة الوضعيات المرجعية انطلاقا من مستوى ممارسة التلاميذ و مدى قابليتهم للنشاط و كذا الظروف العامة للعمل.

-برمجة حالات تعلمية و أخرى تقويمية نابعة من الأهداف المبرمجة لضمان فعاليتها ومصداقيتها.

4-التكييف:

إن تكييف الأنشطة البدنية ضرورة تنطلق من استخ ا رج المنطق الداخلي لها بما يسمح باستخ ا رج مبادئها التصرفية و توظيفها لتحقيق الأهداف المرجوة بحيث تكون هذه المبادئ معالم للتعلم و هذا بالأخذ بعين

الاعتبار - : فضاءات الممارسة - فترات برمجة النشاط - الع ا رقيل الظرفية

معالجة تعليمية للألعاب الفردية:

هي أنشطة بدنية فردية تعتمد على مدى استعداد الفرد من الناحية البدنية والنفسية لتحقيق نتائج أساسها القياس.

– المنطق الداخلي:

حتى تكون للرياضي الفعالية اللازمة عليه أن يجري بسرعة، أن يحافظ على إيقاع مرتفع لأطول مدة ممكنة، أن يربط م ا رحل الجري رغم الحواجز، أن يعرف كيفية تكييف معالمه أن يثب لأعلى و لأبعد ما يمكن، أن يتمكن من تحويل أكبر قدر ممكن من الطاقة للأداة التي يستخدمها في الرمي أو الجذب(في الوثب يعتبر الجسم قاذف ومقذوف في نفس الوقت.)

و تساهم الأنشطة الفردية في:

-معرفة الذات عن طريق المردود (النتائج المحصل عليها.)

-تحدي و تجاوز الذات عن طريق البحث عن تحسين النتائج.

-توزيع المجهود و مداومته لتحقيق الهدف.

-مواجهة الغير في حدود قانونية و العمل على الفوز.

-فهم الظواهر البيوميكانيكية و الفيسيولوجية و محاولة الإستفادة منها في تحقيق الهدف.

-معرفة قوانين التنظيم والتسيير والإج ا رء.

*و باعتبارها أنشطة تعتمد أساسا على النتائج ومقاسها فهي محل د ا رسة و معالجة ، قصد تكييف عناصرها الفنية بما يتماشى و موارد التلاميذ، و كذا مستواهم و هذا بترتيب وتصنيف م ا رحل الأنشطة

والكشف على نقاطها الخفية الهامة التي تضمن تعلمات توافق الأهداف المسطرة وتكون على شكل مضامين تساعد الأساتذة على بناء الحصص بما يتوافق مع وضعياتهم.

*و باعتبار أنه يستحيل معالجة جميع الأنشطة البدنية الفردية فإن الاختيار يقع على الأنشطة المتداولة في القطاع المدرسي عموما و خاصة نشاطي رمي الجلة والوثب الطويل باعتبارهما نشاطين يمتحن فيهما التلاميذ في شهادة البكالوريا الرياضية.

نشاط الجري:

المنطق الداخلي :العمل على تجنيد الطاقة الكامنة عند الفرد و تحويلها الى سرعة تنقل و مقاومة للمؤثرات الداخلية و الخلارجية لقطع مسافة محددة في اقصر وقت ممكن و ذلك حسب نوع و شكل الجري ، و عموما هناك جري السرعة و جري المسافات نصف الطويلة و الطويلة.

نشاط رمي الجلة:

المنطق الداخلي : العمل على تحويل أكبر قدر مكن الطاقة الكامنة عند الفرد لدفع أداة ذات وزن معين إلى أبعد مكان ممكن في إطار قوانين محددة لذلك.

و يوجد أسلوبين للرمي:

-الرمي من الخلف بالتزحلق المسطح والتمحور.

-الرمي من الدو ا رن.

و يتم باستخدام و تطبيق ثلاثة أشكال من القوى على الأداة المقذوفة (الجلة:)

*قوة على شكل نزحلق موجه من الخلف إلى الأمام.

*قوة دو ا رن تتمثل في عملية الدو ا رن والتمحور باتجاه ميدان الرمي.

*قوة رفع وتمدد تتمثل في المرحلة النهائية و م ا رفقة الأداة لأبعد ما يكون.

نشاط الوثب الطويل:

المنطق الداخلي :العمل لاندفاع الجسم من نقطة محددة إلى أبعد مكان ممكن في مكان الوثب باستثمار مسافة جري معينة لاكتساب اكبر قدر من السرعة الخطية، و تحويلها إلى سرعة ا زوية تدفع الجسم إلى الأمام

و هناك أساليب عدة للوثب منها:

·**أسلوب المقعد :** وفيها يحافظ الرياضي في مرحلة الطي ا رن على هيأته التي تشبه المقعد.

·**أسلوب الحافظة :** وفيها يحاول الرياضي في مرحلة الطي ا رن التمدد و الضم لربح بعض المسافة.

·**أسلوب المشي في الهواء :** و فيها يحاول الرياضي في مرحلة الطي ا رن بخطوة أو أكثر في الهواء لربح المسافة.

المبادئ المشتركة الخاصة بالأنشطة الفردية:

خلق السرعة و المحافظة عليها:

-تبدأ سباقات الجري من الثبات (الانطلاق)و يكون خلق السرعة مرتبط بمدى الاستجابة و بنوع السباق.

-في الرمي تكتسب السرعة عند الاقت ا رب الاستعدادي لتحول بعد ذلك الى الذ ا رع ال ا رمي و منه إلى الأداة.

-و يكون خلق السرعة في الوثب في الاقت ا رب الاستعدادي حيث يكتسب الجسم سرعة تحوله إلى مقذوف.

المحافظة على السرعة:

-مواصلة السباق على نفس النهج و هذا بمعرفة كيفية توزيع المجهود حسب موارد الطاقة و تغيير الإيقاع حسب الموقع و المكان.

-تتمثل في المحافظة على التسارع المنتظم من البداية إلى غاية خروج الأداة.

-المحافظة على السرعة يكون في الاقت ا رب حتى يتم الارتقاء.

تحوبل السرعة:

-و يتم هذا بوضع الجسم في المحور المناسب للجري و اخذ الوضعية المناسبة لنوع الجري و تجنب كل الحركات ال ا زئدة و كذا تنسيق عمل الأط ا رف.

-ان تسلسل اندفاعات الاقتراب يسمح بتحويل اكبر قدر ممكن من السرعة الى ذ ا رلع ال ا رمي و منه الى الاداة.

-الاقتراب بخطوات ديناميكية مناسبة يسهل من وضع مركز ثقل الجسم على المسار الصحيح و يتم بذلك

-تحويل السرعة الى بشكل جيد عند الارتقاء.

التحكم في الأسس الفنية:

مسابقات الجري:

التحكم في مختلف أشكال الانطلاق – خطوات ديناميكية مناسبة لنوع الجري – وضعية مريحة للجسم أثناء الجري – تسيير و توزيع ملائم للموارد الذاتية – التنسيق بين أط ا رف الجسم – التحكم الجيد في وتيرة الجري- التعود على إنهاء السباق بقوة – البحث على تحقيق نتيجة رياضية جيدة.

مسابقات الرمي:

تنسيق جيد و تسلسل فعال لم ا رحل الرمي – استثمار كل القوى الكامنة وتحويلها للأداة – المحافظة على التوازن الجيد عند الاستقبال - اختيار أسلوب للرمي يتماشى و القد ا رت البدنية و الفنية – العمل على تحسين نتائجه الشخصية – الرمي القانوني وضعية المنافسة – العمل على أن تكون السرعة متدرجة من البداية إلى النهاية.

مسابقات الوثب:

اخذ علامات دقيق خلال الاقت ا رب بانطلاق يكون فيه رجل الارتقاء للخلف – ضبط عدد خطوات الاقتراب– البحث عن تسارع متدرج حتى الدفع – التمكن من تحقيق اقت ا رب جيد بخطوات ذات سعة مناسبة و ترداد سريع – المحافظة على التوازن الجيد عند الاستقبال – التحكم في الجسم في مرحلة الطي ا رن و الاستقبال– العمل على الوصول إلى لوحة الارتكاز برجل الارتقاء – اختيار أسلوب وثب يتماشى و القد ا رت البدنية والفنية – العمل على تحسين نتائجه الشخصية.

المحاضرة رقم 11

– معالجة تعليمية للألعاب الجماعية في التربية البدنية و الرياضة

معالجة تعليمية للألعاب الجماعية:

المنطق الداخلي : مشترك بين جميع النشاطات الرياضية الجماعية تمارس الألعاب الجماعية الرياضية بين فرق ، حيث نجد البعد الجماعي والاجتماعي مرتبط بالبعد الفردي و التكتيكي و هي مواجهة بين فريقين بنفس العدد ، تهاجم و تدافع عن مرمى بسلاح واحد ، و هذا يعني توفير شروط النجاح:

-البحث عن على خلق عدم التوازن بين الهجوم والدفاع.

-التقليل من فرص الفشل.

خصائص الأنشطة الجماعية: انطلاقا من است ا رتيجية اللعب و ما تتضمنه من معالم متماسكة و مت ا ربطة فيما بينها تتم المعالجة على النحو التالي:

حماية المرمى: إن الهدف من كل العمليات الفردية والجماعية التي يقوم بها اللاعبون، هو حماية فضائه الخاص والمحافظة على مرماه نظيفا قدر الإمكان ، و ذلك بالاستحواذ على الكرة و الانتقال بها إلى منطقة الخصمأي نقل الخطر بعيدا عن منطقته ومركزته في منطقة الخصم لتسجيل أهداف.

إبقاء الحظوظ قائمة: عند امتلاك الكرة والاستحواذ عليها، يتحتم على عناصر الفريق بالإضافة إلى نقلها إلى منطقة الخصم ، و المحافظة عليها قدر الإمكان للتمكن من بعث الخلل في الفريق الخصم و تحيين فرص التهديف.

بعث الخلل في الفريق الخصم: تتم هذه العملية بالتنقلات المتنوعة وتبادل الك ا رت السريعة واحتلال الفضاءات الحرة والتوقيت المناسب واستغلالهما لإح ا رز الهدف.

التحول السريع: التعود على التحول السريع والمناسب من الدفاع إلى الهجوم أو العكس و الق ا رءة الصحيحة للموقف واعتماد الحلول الناجعة لذلك.

الضغط: يكون الضغط من طرف الفريق المهاجم على الفريق المدافع بالتنويع في اللعب عموما كما يكون من طرف الفريق المدافع على الفريق المهاجم بالمحاصرة والمضايقة لحمله على تضييع الكرة في وضعيات يستطيع بناء هجومات سريعة من خلالها.

يستلزم كل من هذه المستويات الخمسة مجموعة التصرفات الفردية والجماعية نحاول حصرها فيما يلي

الخصائص	التصرفات المميزة
الهدف من اللعب	الفوز بتسجيل عدد أكبر من الأهداف أو من النقاط من الخصم
التسجيل أو التهديف	لتسجيل هدف يجب إدخال الكرة في مرمى الخصم لتسجيل نقطة (الكرة الطائرة) دفع الخصم لارتكاب خطأ
فضاء اللعب	محدد بخطوط تعتبر كمعالم تساعد على التحرك من خلالها.
مداعبة الكرة	تحدد مدى العمليات الم ا رد القيام بها لمباغتة الخصم والمساهمة مع عناصر الفريق.
العلاقة مع أعضاء الفريق	مرتبطة بالأدوار المسندة لكل عنصر من عناصر الفريق في الهجوم والدفاع وكذا استغلال الفضاء والتنقلات
علاقة المواجهة	تسيير هذه العلاقة يتم فدريا وجماعيا بوضع است ا رتيجية مناسبة في الدفاع والهجوم

المحاضرة رقم 12

التعليمية وعلاقاتها بالوسائل التعليميه.

تمهيد

أولى المربون منذ القدم اهتمامهم بالوسائل التعليمية ، اذ كانوا ينظرون اليها نظرة احترام لما لمسوا من أثر لها في تحسين عملية التعلم .

ولما تطور العلم الحديث، واكتشف أثر الحواس في العملية التعليمية التعلمية ، اجمع المربون على فائدتها وأثرها الواضح في اثراء عملية التعلم .

وقد تعددت أسماء هذه الوسائل نتيجة التدرج في تسميتها على مر السنين ، ومن هذه الاسماء : وسائل الايضاح ، والوسائل البصرية والوسائل السمعية ، والوسائل المعينة ، والوسائل التعليمية ، ووسائل الاتصال التعلمية ، وآخر تسمياتها تقنيات التعلم (تكنولوجيا التعلم) .

وكانت هذه التسميات تطلق عليها حسب اقتناعهم بفائدتها وحسب الحواس التي تثيرها في اكتساب الخبرات ، ونلاحظ أن تطور هذه التسميات مع تطور الاختراعات وتعددها .

وقد كان يوجه لكل تسمية من التسميات السابقة نقد، لما فيها من مآخذ :

_ فمن أطلقوا عليها **وسائل بصرية** ، أهملوا دورالحواس الأخرى في اكتساب الخبرات ، وكذلك من أسموها الوسائل السمعية أو السمعية البصرية .

_ أما تسميتها **الوسائل المعينة** فلأنها تعين المتعلم على اكتساب الخبرات . وبغض النظر عن التسمية فلم تكن الا تسميات جانبية لأنها تهتم بجانب وتهمل الجوانب الأخرى .

ومما تقدم تم صياغة مفهوم الوسائل التعليمية ومن ثم صياغة تقنيات التعليم كما يلي :

ـ **الوسيلة التعليميه** هي كل ما يستعين به المعلم على تفهيم الطلاب وتوضيح المعلومات لهم . " سليمان وجابر : المشرف الفني في أساليب تدريس اللغة العربية "

ـ **الوسيلة التعليمية** هي ما يتفاعل معها الأفراد وفق شروط معينة ، ليتعلموا ما يهمهم من مفاهيم ومعلومات ومهارات ومبادئ واتجاهات . " عبد العلي ابراهيم : الموجه الفني " .

ـ **الوسيلة التعليمية** هي كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين العملية التعليمية التعلمية ، وتوضيح المعاني والأفكار ، أو تدريب التلاميذ على المهارات وتنمية الاتجاهات أو غرس القيم فيهم ، دون أن يعتمد المدرس أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام . " (هشام الحسن : تكنولوجيا التعليم).

وعندما درج مصطلح تقنية التعليم (تكنولوجيا التعليم) ، أقبل المربون على استخدام الأجهزة الحديثة في التعليم ، وتطور المفهوم ليشمل الافادة من الأجهزة في تخطيط وتنفيذ وتقويم وحدات التعليم التربوي ، لتحسين عملية التعليم والتعلم في مختلف المراحل التعليمية ومن أهم هذه **التعريفات** ما يلي :

ـ **التقنيات التربوية** هي عملية منهجية منظمة في تصميم وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية التعلمية ، في ضوء أهداف معينة ، تقوم أساسا على نتائج البحوث في مجالات المعرفة المختلفة .

ـ **تقنيات التعليم** هي استخدام الوسائل والأجهزة والأساليب والبرامج والمنتجات العلمية ، من أجل تحسين عملية التدريس .

ـ **التقنية** هي مختلف الطرائق والمواد والأجهزة والتنظيمات والاجراءات التي تستخدم في التعليم من أجل تطوره ورفع كفايته .

ويرى البعض أن **الوسائل التعليمية** هي الجانب التطبيقي من التطور العلمي ، في حين يرى البعض الآخر أن التقنية هي الاتجاه النظامي الذي يؤدي الى تحقيق الأغراض بفاعلية وكفاية .

تصنيفات الوسائل التعليمية :

الوسائل التعليمية كثيرة ومتنوعة ، لذلك تم تصنيفها في مجموعات لتسهيل دراستها وفهمها ، ولقد تعددت طرق التصنيف وذلك على اساس الهدف منها ، أو على أساس الحاسة التي تتأثر بها مباشرة أو على أساس نوع الخبرة التي تقدمها ، أو على أساس ما تحتاج اليه من أجهزة ، أو طريقة الحصول عليها ، أو طريقة عرضها، أو قد تصنف على ضوء عدد المستفيدين منها ، أو طريقة انتاجها ، وغيرها الكثير من التصنيفات ، ومن أبرزها :

أولاً : تصنيفات حسب الحواس التي تتأثر بها مباشرة (على اعتبار كل حاسة تعمل منفصلة) وتصنف الى ثلاثة مجموعات :

1. **الوسائل السمعية** : وتضم الوسائل التي تعتمد في عملية التعلم على حاسة السمع ومنها : المذياع ، والمسجل ومكبرات الصوت ومختبرات اللغة وكل ما يسمع .

2. **الوسائل البصرية** : وتشمل الوسائل التي تعتمد في عملية التعلم واكتساب الخبرات على حاسة البصر ومنها : الكتب والمجلات والخرائط والأفلام الصامتة وكل ما تبصره العين .

3. **الوسائل السمعية البصرية** : وتضم الوسائل التي تعتمد في عملية التعلم واكتساب الخبرات على حاستي السمع والبصر في وقت واحد مثل السينما والأفلام التعليمية الناطقة والمتحركة .

ثانياً : تصنيفات على اساس أن الحواس تعمل متصلة :

ان أساس هذا التقسيم هو فيلسوف التربية الأمريكي (ادجارديل) وقسم فيه وسائل الى ثلاثة أقسام :

1. وسائل اكتساب الخبرة بواسطة العمل المحسوس (التمثيليات ، الخبرات الواقعية المباشرة ، والعينات) .

2. وسائل اكتساب الخبرة بواسطة الملاحظة المحسوسة (المعارض ، الرحلات ، الصور الثابتة والمتحركة) .

3. وسائل اكتساب الخبرة بواسطة البصيرة المجردة (الرموز المجردة والرسومات).

ثالثاً : تصنيفات على أساس طريقة الحصول عليها :

1. وسائل جاهزة تنتجها المصانع بكميات كبيرة ويمكن الافادة منها في التعليم.

2. وسائل مصنعة محلياً وتكاليفها زهيدة وينتجها المعلمون والتلاميذ كالخرائط والرسوم واللوحات .

رابعاً : تصنيفات على أساس طريقة عرضها :

1. مواد تعرض ضوئياً على الشاشة وتبث من خلال جهاز منها : الشرائح والشفافيات والأفلام .

2. مواد تعرض مباشرة على المتعلمين منها : الرسوم البيانية والشفافيات والملصقات والمجسمات واللوحات

خامساً : تصنيفات تبعاً لعدد المستفيدين منها :

1. وسائل فردية مثل الهاتف التعليمي والمجهر والحاسوب التعليمي الشخصي ومن أهم فوائده للمتعلم الفرد

_ اتاحة الفرصة للاحتكاك المباشر مع الوسيلة .

_ اتاحة الفرصة للمتعلم للاستئثار بالوسيلة ويتعلم ما يريد .

2. وسائل جماعية مثل المعارض والمتاحف العلمية والتلفاز التعليمي والاذاعة التعليمية والزيارات الميدانية ومن أهم فوائدها

_ يفيد منها مجموعة من المتعلمين في مكان واحد ووقت واحد .

3. وسائل جماهيرية مثل البرامج التثقيفية والتعليمية التي تبث عبر الاذاعة أو التلفاز المفتوح أو شبكات الحاسبات الآلية وأهم فوائدها

_ يستفيد منها جمهور كبير من المتعلمين في وقت واحد وفي أماكن متفرقة ، سواء كان التعليم نظامي أو غير نظامي .

سادساً : تصنيفات على أساس وسيلة الانتاج :

1. وسائل تنتج آلياً مثل الصور الفوتغرافية والرسوم المنسوخة آلياً وأشرطة الفيديو المنسوخة آلياً ومن مزاياها

_ سهولة الانتاج وسرعته واتسامها بالدقة والكفاية في العمل ولكنها مكلفة .

2. وسائل تنتج يدوياً مثل الشفافات والرسوم والخرائط والنماذج ومن مزاياها

_ غير مكلف وتتيح للمعلم والمتعلم فرص التدريب والتدرب على بعض المهارات واكتساب بعض الميول المرغوب فيها ، ولكنها لا تجاري الوسائل الآلية من حيث الدقة والاتقان والسهولة والسرعة .

سابعاً : تصنيفات على أساس الخاصية الصوتية .

1. **وسائل صامتة** وهي كل وسيلة أو مادة تعليمية غير ناطقة ويستفيد منها المتعلم عن طريق تفحصها بالعين مثل الصور والرسوم واللوحات والأفلام الصامتة .

2. **وسائل ناطقة** وتشمل كل الوسائل والمواد التي يعتمد مضمونها على النطق مثل التسجيلات الصوتية والتلفاز التعليمي الناطق والمعاجم اللغوية الناطقة ، وهذا النوع أكثرها فائدة في العملية التربوية لأنه يحقق قدراً كبيراً من الاثارة والتشويق في المواقف التعليمية .

ثامناً : تصنيف الوسائل حسب وظيفتها .

1. **وسائل العرض** ووظيفتها عرض المعلومات للمتعلم فقط كالصور الساكنة والرسوم والتلفاز والفيلم السينمائي .

2.**وسائل الأشياء** وهي عبارة عن وسائل تكون المعلومات جزءاً منها أو موروثة فيها مثل الحجم والشكل والكتلة.

3. **وسائل التفاعل** وهي وسائل تعرض معلومات يتفاعل معها الطالب ، كأن يكتب شيئاً أويذكر ومنها الكتب المدرسية والأجهزة التعليمية كالحسوب والمختبرات والمحاكاة .

تاسعاً : تصنيفات حسب فاعليتها .

1. **تصنيفات سلبية** ولا تتطلب اجابة نشطة مثل المذياع والأشرطة الصوتية والمادة المطبوعة .

2. **تصنيفات نشطة** يتجاوب معها المتعلم مثل التعليم المبرمج والتعليم بواسطة الحاسوب .

عاشراً : تصنيفات على أساس دورها في عملية التعليم .

1. **وسائل رئيسية** وهي التي تستخدم كمحور للتعليم في موقف تعليمي تعلمي معين مثل التلفاز .

2. **وسائل متممة** أي أنها متممة لوسيلة رئيسية ، كاستخدام ورقة خاصة بعد مشاهدة برنامج تلفازي لتجربة عملية .

3. **وسائل اضافية** وهي التي نستخدمها لكفاية موقف تعليمي لم تفي بالغرض فيه .

حادي عشر : تصنيف دونكان لوسائل وتكنولوجيا التعليم .

* يقوم هذا التصنيف على أساس من المعايير التالية :

1. ارتفاع التكاليف وانخفاضها .

2. صعوبة توافر الوسائل .

3. عمومية استعمالها ، وخصوصيته .

4. سهولة استعمالها في التعليم .

* وتصنيف **دونكان** من أكثر التصنيفات واقعية ، من حيث تأثير وسائل الاتصال ، وامكانية توافرها ، والقدرة على استخدامها وترتيبها منطقياً ، غير أنه أهمل البيئة والتعامل معها .

ثاني عشر : تصنيف حمدان الثنائي .

1. وسائل التعليم الآلية وتشمل الوسائل المترافقة ومراكز مصادر التعليم والصور المتحركة والفيديو والتلفاز التعليمي والحاسبة اليدوية .

2. وسائل التعليم غير الآلية وتشمل وسائل البيئة المحلية الواقعية والعينات الحقيقية والدروس العلمية والخرائط الجغرافية والسبورات التعليمية .

المحاضرة رقم 13

القواعد العامة لاستخدام الوسائل التعليمية :

أولاً : القواعد التي يجب مراعتها في ***اعداد*** الوسائل التعليمية :

1. التفكير بالغرض أو الأغراض التي سوف تحققها الوسيلة ، مما يساعد المدرس على حسن اعداد أو اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة .

2. اختيار الوسيلة التعليمية حسب موضوع التعلم وظروف الطلاب والامكانات المتوفرة ، سواء كانت مكانية أو زمانية .

3. أن يتعرف المعلم الوسيلة التي وقع اختياره عليها ، بهدف الاحاطة بمحتوياتها وخصائصها ، ومدى مناسبتها لموضوع الدرس ، وأهدافه وخبرات التلاميذ .

4. أن يقوم بتجريب الوسيلة المختارة ، وعمل خطة لاستخدامها في ضوء الأهداف المراد تحقيقها .

5. أن يقوم بتهيئة أذهان الطلاب لاستخدام الوسيلة ، بحيث يتكون لديهم صورة عن موضوعها ، والغرض من استخدامها .

6. أن يقوم بتهيئة المكان على النحو الذي يساعد في استخدام الوسيلة المختارة، استخداماً يؤدي الى تحقيق الفائدة المرجوة منها .

ثانياً : القواعد التي يجب مراعاتها في ***استخدام*** الوسائل التعليمية

1. تهيئة المناخ المناسب لاستخدامها .

2. استخدام أسلوب مناسب في استخدامها يؤدي الى ادراك التلاميذ وحصول الفائدة .

3. تحديد الغرض من الوسيلة في كل خطوة ، أثناء سير الدرس .

4. تستخدم الوسيلة عند الحاجة ، وتحجب بعد أداء وظيفتها .

5. يولي المعلم الوسيلة نصيباً كبيراً من الجهد والدراسة حيث اعداد الدرس ، وفي عرضها لا يستغنى عن الشرح .

6. يحرص المعلم على اشراك التلاميذ بشكل فاعل في اختيار الوسيلة ، وفي اثارة الأسئلة .

7. يحرص المعلم على أن تكون الوسيلة التعليمية التعلمية وسيلة تعلم وتعليم ، وليس فقط للتوضيح

أسس ومعايير اختيار الوسيلة التعليمية التعلمية

قبل اختيار الوسيلة التعليمية التعلمية ، على المعلم أن يسأل نفسه الأسئلة التالية :

1. ما مدى قابلية الوسيلة للتطبيق ؟؟؟

2. ما مدى ملائمة الوسيلة لخصائص الطلبة ؟؟؟

3. ما النشاطات التعليمية التي ستوظف الوسيلة لها ؟؟؟

قابلية الوسيلة للتطبيق ...

_ يدرس مدى ارتباط الوسيلة بالمادة التعليمية التعلمية ، وما الأجهزة التعليمية التعلمية اللازمة لذلك .

_ واذا كانت المدرسة لا تمتلك الكثير من الوسائل المتنوعة ، أو المواد اللازمة لصنعها ، فما التكلفة اللازمة للحصول عليها ، وما الوقت الذي يستغرقه انتاجها ؟ وهل بالامكان أن يوافق اداريو المدرسة على صرف نفقات التكلفة ؟.

خصائص الطلبة ...

ان اختيار الوسيلة يكون موازياً لخصائص الطلبة ، ولذلك يضع المعلم في اعتباره ما يلي :

_ اتجاهات الطلبة نحو الوسيلة

_ معارف الطلبة ومهاراتهم

_ القدرات العامة للطلبة

النشاطات التعليمية ...

وبسبب تفاوت الفروق بين الطلبة يجب أن يراعي المعلم الأمور التالية

_ تنويع الوسائل التعليمية التعلمية والتي لها علاقة بالمحتوى المادي المراد تدريسه ، لأن تفاوت قدرات الطلبة ، تستدعي تنويع الوسائل ، ودائماً يكون التنويع في العروض هو عالجة الفروق الفردية بين الأفراد .

_ اذا أراد المعلم أن يعرض بالكلمات كيفية عمل المسجل ، ثم يضرب أمثلة على ذلك ، ثم أراد أن يعرض الوسيلة ، فانه يختار أن يعرض كيفية عمل هذه الوسيلة من خلال التلفاز التعليمي ، لأن التلفاز يستطيع أن يبين حركة الشريط بشكل أوضح ، وخصوصاً اذا كان الشريط مكبراً . " نايف سليمان : تصميم وانتاج الوسائل التعليمية ".

معايير اختيار الوسيلة ...

1. تعبير الوسيلة عن الموضوع .
2. ارتباطها بالهدف المحدد المراد تحديده .
3. مناسبة الوسيلة لأعمار الطلبة .
4. قدرة المعلم على استخدام الوسيلة .
5. سهولة استخدامها ووضوحها .
6. تناسب قيمتها مع الجهد والمال المبذولين .
7. ملائمتها مع طريقة التدريس .
8. مناسبة الوسيلة لأعمار الطلبة ." محمد الشناوي ، أمل البكري : أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة ".

أهمية الوسيلة التعليمية التعلمية

ان للوسيلة التعليمية التعلمية أهمية كبيرة بالنسبة للتلاميذ ونورد أهمها :

1. تشويق التلاميذ للتعلم وامتاعهم ، واذكاء نشاطهم .

2. تنمية حب الاستطلاع في المتعلم ، وترغيبه في التعلم .

3. تقوية العلاقة بيت المتعلم والمعلم ، لأن تبسيط عملية التعلم باستخدام الوسائل يحبب الطالب بالمعلم ، وبالتالي تزيد ثقة طلابه به ، فيتقربون اليه .

4. تساعد على معالجة مشاكل النطق عند بعض المتعلمين كالتأتأة وغيرها .

5. تؤكد شخصية المتعلم وتقضي على خجله .

6. تساعد على ربط الأجزاء ببعضها ، والأجزاء بالكل ، ومعرفة نسبة الأشياء .

7. تعلم المعاني الصحيحة للعبارات والمفردات الغامضة والمجردة بأقل الأخطاء ، وأقصر الأوقات ، وتزيد من ثروة الطالب اللغوية .

8. تشوق الطالب للتعلم بواسطة العمل ، وترغّب فيه .

9. تساعد على جلب العالم الخارجي الى غرفة الصف ، مما يذكي في الطالب الحس الزماني والمكاني .

10. تحرر الطالب من دوره التقليدي الذي كان فيه دائماً مستمعاً، وتجعله مشاركاً وتقوي فيه روح الاعتماد على النفس .

11. تيسير وتسهيل عملية التعلم والتعليم .

12. توفير وقت وجهد كل من المعلم والمتعلم .

13. تتيح من خلال ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة فرص التعلم الجيد لادراك الحقائق العملية .

–قائمة المراجع :

أولا: المراجع العربية

1- إبراهيم محمد المحاسنة، **تعليم التربية الرياضية**، عمان، دار جرير للنشر و التوزيع، ط1، 2006.

2- محمد حسين محمد عبد المنعم، **طرق تدريس الألعاب الجماعية**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2012.

3- أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي، **سلسلة المراجع في التربية البدنية والرياضة العاب صغيرة – العاب كبيرة**، القاهرة، دار الفكر العربي، ط1، 2009.

4- محمد احمد صوالحة، **علم نفس اللعب**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط7، 2015.

5- وديع ياسين التكريتي، **المرشد في الألعاب الصغيرة لكافة المراحل السنية**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2012.

6- زكية إبراهيم كامل، مصطفى السايح محمد، **الوسيط في الألعاب الصغيرة**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2007.

7- مروان عبد المجيد إبراهيم، محمد جاسم الياسري، **اتجاهات حديثة في طرق تدريس التربية الرياضية**، الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2001.

8- محمد خميس أبو نمرة، **التربية الرياضية وطرائق تدريسها**، مصر، الشركة العربية المتحدة للتسويق، 2008.

9- ميرفت علي خفاجة، مصطفى السايح محمد، **المدخل إلى طرائق تدريس التربية الرياضية**، مصر، ماهي للنشر والتوزيع، ط 1، 2007.

10- عبد القادر لورسي، **المرجع في التعليمة علم التدريس**، الجزائر، الجسور للنشر والتوزيع، 2013.

11- الفاربي،عبداللطيف: **تحضيرالدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم**، دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها. المعرفة التربوية. الطبعة الأولى. 1996

12- محمد السيد على: **تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية**، القاهرة، دار الفكر العربى، 2002م.

13- صلاح الدين محمود علام: **دليل المعلم فى تقويم الطلبة فى الدراسات الاجتماعية**، القاهرة، دار الفكر العربى، 1997م.

14- محمد حسن علاوى، ومحمد نصر الدين رضوان: **القياس فى التربية الرياضية وعلم النفس الرياضى**، (ط-2)، القاهرة ، دار الفكر العربى، 2000م.

15- كمال عبد الحميد إسماعيل، ومحمد نصر الدين رضوان: **مقدمة التقويم فى التربية الرياضية**، القاهرة دار الفكر العربى، 1994م.

16- ليلى عبدالعزيز زهران: **الأصول العلمية والفنية لبناء المناهج فى التربية الرياضية**، القاهرة، دار زهران، 1999م.

17- ليلى السيد فرحات: **القياس والاختبار فى التربية الرياضية**، (ط-2)، مركز الكتاب للنشر, القاهرة، 2003م.

18- كمال درويش, ومحمد الحماحمى, وسهير المهندس: **الإدارة الرياضية والأسس والتطبيقات**, القاهرة, 1990م.

19- ليلى عبد العزيز زهران: **تقويم الطفل فى رياضة الأطفال**، القاهرة ، وزارة التعليم العالى، كلية رياضة الأطفال، 1995م.

20- عبد الحميد شرف: **البرامج فى التربية الرياضية**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1990م.

21- عبد الحميد شرف: **الإدارة فى التربية الرياضية**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 1990م.

22- أحمد عبد المطلب: **التقويم والقياس النفسى والتربوى**، الإسكندرية، المكتب الجامعى الحديث ، 1999م.

23- صلاح السيد حسن قادوس: **الأسس العلمية الحديثة للتقويم فى الأداء الحركى**، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية، 1993م.

24- حسن حسين زيتون: **تصميم التدريس رؤية منظومية**، طنطا، مكتبة عالم الكتب، 1999م.

25- مسعد على محمود، وعمرو بدران: **مدخل التربية البدنية والرياضة**، (ط-3)، المنصورة، دار الإسلام للطباعة والنشر، 2004م.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

26- Singer, Robert : Physical Education, New York, Holt, Rinehart and Winston, 2001 .

27–Wilson R.E : Physical Fitness Knowledge Test for First

28-Graders, Draders, Dissertation Abstracts International, Volume 11, November, 1984.

29-Chevallard Y (1995) : La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage, Grenoble..

30-Arnaud,P. : La didactique de l'éducation physique .

31-P.Arnaud et G.Broyer (1995) :Psycho-pédagogie des APS, Privat, Toulouse