وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس والتربية والأرطفونيا

السنة الثانية علوم التربية

محاضرات في:

تعليمية المواد

لطلبة السنة الثانية علوم التربية

المحاضرة الأولى: مفهوم تعليمية المواد

1. مفهوم تعليمية المواد:

تنحدر كلمة "didactique" باللغة الفرنسية أو "didactic" باللغة الإنكليزية من اللفظة اليونانية "didaktikos" التي تعني التدريس أو ما هو متعلق بالتعليم والمشتقة من الفعل "didáshein" أو عَلَم.

التعريف1: "مجموع تصورات les conceptions المعلم التي تعمل كقاعدة لإعداد محتويات التعليم (المحاضرات)".

التعريف 2: "دراسة سيرورات إعداد واكتساب (عند التلميذ) ونقل (عند المعلم) المعارف والمعارف التطبيقية لمادة ما" Alain Hebrard (1986).

التعريف 3: " الأفكار والإقتراحات بخصوص المنهجيات الواجب توظيفها للسماح باستيعاب المحتويات الخاصة " Meirieu (1990).

1. تأريـخ:

ترجع تسمية "الديداكتيكا didactique " إلى كتاب الفيلسوف، عالم اللاهوت والبيداغوجي التشيكي جون آمون كومنسكي كومينيوس Jan Amos Komensky Comenius (1592–1670) المعنون بـ: Ceska didaktika (1627–1632) والمترجم إلى اللاتينية Didactica magna (1638) أو "الديداكتيكا الكبيرة" (1657).

ترجع بدايات الإهتمام بالتعليمية إلى سنوات 75–80 حين إنتبه باحثون إلى ظاهرة لم يُنتبَه لها قبل ذلك الحين، وهي وجود عدد كبير من الفرنسيين الراشدين الذين كان لهم تمدرس عادي، لديهم ثغرات معرفية بخصوص معلومات قاعدية، حيث بينت دراسة لـ Kapferer et Dubois طلبا فيها من فرنسيين تقييم المعلومة التي مفادها بأن:

« الشمس تدور حول الأرض»

ليحصلا على النتائج التالية:

30,5 % يعتقدون بأنها صحيحة

7,9 % يعتقدون بأنه من المحتمل أنها صحيحة

4,2 % يعتقدون بأنه من المحتمل أنها خاطئة

53,1 % يعتقدون بأنها خاطئة تماما

4,4 % لا يعلمون

لقد خلص الباحثون بعد الحصول على هذه النتائج إلى أن المعارف التي يحصل عليها التلميذ داخل القسم أو خارجه تترسب على معارف، عصية على الزوال أو تتعدل بصورة تضمن بقاءها، موجودة قبلا، ما يؤدي إلى عدم إستدخال المعلومات الجديدة بشكل جيد وبقاء التصورات السابقة ومقاومتها للتغيير. وهكذا أصبح إهتمام الباحثين منصبا على تحديد التصورات التي يحملها المتعلمون والتي تقف عائقا أمام إكتساب المعارف الجديدة، والإشتغال على الإبستيمولوجيا المتعلقة بكل مادة، وحل تعقيدات المادة التي يمكن أن تفقد من أصالتها بسبب التغيرات الديداكتيكية والتغيرات المرتبطة بالتدريس.

يمكن أن نميز اليوم بين نظرتين للتعليمية، **الأولى عامة** تشير إلى إستعمال تقنيات وطرائق في التعليم متغيرة ومتكيفة مع المواد المختلفة المدرسة، فنتحدث عن: "تعليمية اللغات" " تعليمية الرياضيات" " تعليمية الميكانيك". فتعليمية المادة هي تكييف التقنيات البيداغوجية مع خصائص المادة المدرسة. أما **الثانية فهي حديثة**، تعتبرها دراسة للتفاعلات التي يمكن أن تحدث في وضعيات التعليم/التعلم بين معرفة محددة، معلم حامل لهذه المعرفة وتلميذ مستقبل لهذه المعرفة، فالتدريس من المنظور الديداكتيكي لم يعد مجرد معالجة للمادة المراد تدريسها وفق مخططات معدة مسبقا بل هو تفكير إبستيمولوجي للمدرس حول طبيعة المعارف التي يود تدريسها والأخذ بعين الإعتبار تصورات المتعلم بخصوص المعرفة المراد تدريسها (إبستيمولوجيا التلميذ).

من الجلي إذن أن النظرة الديداكتيكية (التعليمية) تولي إهتماما كبيرا بمحتوى المواد المدرسة، فيتوجب على المشتغل على تعليمية المواد الإشتغال على المحتوى المعد ليدرس، سواء خلال بناءه أو تكييفه أو شرعيته وكماله، كما أن هذه النظرة تعيد وضع التلميذ في قلب السيرورة التربوية، من خلال الإهتمام بتصوراته، إسكيماته schèmes، معيقاته المعرفية، وصراعاته السوسيو–معرفية، علاقته بالمعرفة، ومفاهيمه المشوهة ses pseudo–concepts ، ليصبح تبعا لهذا الإهتمام "تلميذا معرفيا un élève cognitif".

يشتغل الديداكتيكيون عادة على المواد الدراسية لذلك نتحدث غالبا عن ديداكتيكا المواد، لكن هذه التسمية يمكن أن تشير إلى ثلاث وضعيات مختلفة:

التعليمية التطبيقية (الممارسة) «la didactique «praticienne: المتعلقة بالمدرسين والمكونين المتخصصين.

التعليمية المعيارية «la didactiques «normative: المتعلقة بالمفتشين.

التعليمية النقدية والمستقبلية «la didactique «critique et prospective: المتعلقة بالباحثين والمجددين.

لقد أصبح ميدان التعليمية مجالا مهما لكم واسع من الأبحاث التي تساءل الباحث حول المعيقات الإبستيمولوجية لمادته، وحول الإختيارات البيداغوجية المحجمة للمادة المدرسة، والمتعلم وعلاقته بالمعرفة التي يدرسها.

المحاضرة الثانية: الديداكتيكا والعلوم الإنسانية

1. الديداكتيكا والبيداغوجيا:

تهتم التعليمية بمحتوى المواد وسيرورة تعلمها في حين تقدم البيداغوجيا أسلوب التعليم المقدم في الميدان.

الديداكتيكا مترسخة في المادة المهتمة بها في حين تتجاوز البيداغوجيا المواد من خلال مناهج، أفعال وإتجاهات.

الديداكتيكا تفكير حول نقل المعارف في حين تتجه البيداغوجيا نحو ممارسات التلاميذ داخل القسم، فهي تهتم بعمل القسم في مجموعه وليس بالمعارف فقط، كما تهتم بأنماط العلاقات بين الأفراد، المحيط وظروف العمل في سيرورة التعلم، كما تتكيف مع مختلف الأحداث التي تجري داخل القسم.

يتساءل الديداكتيكي حول:

- ما هي المعارف الواجب تدريسها؟
- كيف سيستوعبها التلاميذ؟
- ما هي سيرورة التعلم الواجب القيام بها؟
- ما هو مستوى التكوين المطلوب؟

فهو يركز على مادته، ويتساءل حول المفاهيم الواجب إستيعابها في مستوى التكوين المطلوب ويثمن الإنسجام بين المعارف وتقدمها.

أما البيداغوجي فيتساءل حول:

- التنظيم الواجب إتباعه في القسم.
- أي نقل للمعارف في إطار الدرس؟
- ما هي الممارسات الواجب إتباعها؟

فهو يبحث قبل كل شيء على الإجابة على الأسئلة المطروحة تبعا لصعوبات التعلم الملاحظة في الميدان، فهو ممارس ينطلق من الفعل والتجريب، لذلك تلعب شخصيته دورا في البيداغوجيا.

2. الديداكتيكا وعلم النفس المعرفي:

يعتبر علم النفس المعرفي إحدى الإختصاصات الفرعية الأكثر خصوبة في علم النفس، فهي تهتم بكل ما له علاقة بالمعارف la cognition من وجهة نظر نفسية: الذاكرة، الإدراك، حل المشكلات، التفكير، التعلم، النمو، الكلام،

الذكاء، الإنفعالات، العلاقات الإجتماعية، إتخاذ القرار، وهي معارف يمكن أن يرتكز عليها المختص في تعليمية المواد.

3. الديداكتيكا والإبستيمولوجيا:

يمكن للديداكتيكا أن تهتم بالمواضيع المدرسة وطبيعتها المعرفية: المعرفة أو المعرفية العملية، كما يمكن أن تهتم بوضعها الإبستيمولوجي: معرفة عالمة/معرفة إجتماعية أو بمنهجية بنائها: نقل أو إعداد المعارف، كما يمكن أن تهتم بتاريخها المؤسساتي.

تتخذ دراسة المعرفة أو الإبستيمولوجيا إتجاهين أساسيين:

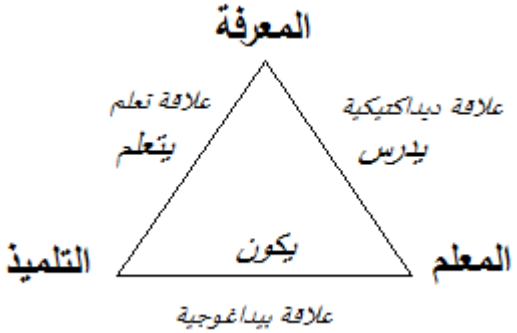
– يحاول الإتجاه الأول الإجابة عن السؤال التالي: كيف يكتسب فرد ما معارفه خلال تطوره؟ حيث يعتبر Piaget من ممثلي هذا الإتجاه، أما الإجابة على هذا السؤال فهي تهم البيداغوجيين بالدرجة الأولى.

إن المشكلة الأساسية للإبستيمولوجيا في هذه الحالة هي التأكد مما إذا كانت المعرفة يمكن أن تختزل في مجرد تسجيل الفرد لمعطيات منظمة مسبقا في المحيط الخارجي (المادي والمثالي) بشكل مستقل عنه، أو إذا كان الفرد يتدخل بشكل نشط في المعرفة وفي تنظيم الأشياء كما كان يعتقد Kant.

– أما الإتجاه الثاني فيحاول الإجابة على السؤال الموالي: كيف تتطور المعارف في ميدان محدد من المعرفة أو في مختلف الميادين؟ وهي مقاربة Bachelard أو Karl Popper فتصبح كلمة إبستيمولوجيا مرادفة لفلسفة العلوم.

المحاضرة 3: المفاهيم الأساسية في الديداكتيكا

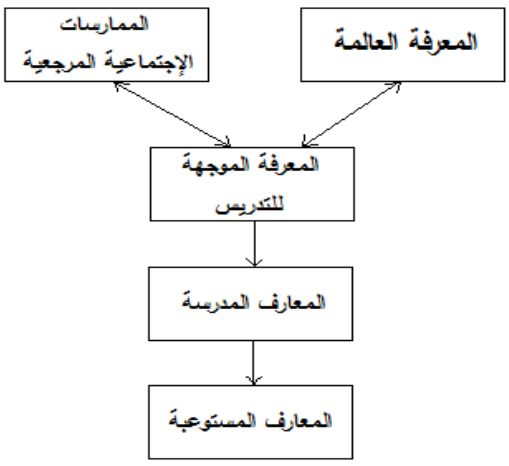
- **الوضعية الديداكتيكية la situation didactique:** وتتضمن التفاعلات الموجودة بين المعلم، المتعلم والمادة (المحتوى) والتي تهدف لبلوغ الأهداف التعليمية المسطرة.
- **المثلث الديداكتيكي le triangle didactique:** تأخذ تعليمية المواد بعين الإعتبار كل شركاء العلاقة التعليمية، وهي علاقة خاصة بين المعلم، التلميذ والمعرفة في وسط مدرسي وفي وقت محدد:



- **النقل الديداكتيكي la transposition didactique:**

ظهر هذا المفهوم لأول مرة في مجال تعليمية الرياضيات مع إيف شوفلار Yves Chevallard من خلال معاينة واستقراء التغيرات التي تطرأ على مفهوم المسافة la notion de distance بين سنة 1906 (سنة إدراجه كمعرفة علمية من قبل موريس فريشي) وسنة 1971 (سنة إدراجه في مقرر الهندسة).

يمكن أن نميز بين معرفة عالمة (كما هي منبثقة عن البحث) ومعرفة مدرسة (ما يجده الملاحظ في الممارسات داخل القسم)، فالإبدال الديداكتيكي يتألف من "ميكانيزمات عامة تسمح بالمرور من موضوع للمعرفة إلى موضوع للتدريس":



يبدو أن ما يدرس ليس رسما منقولا le décalque مبسطا للمعرفة العالمة، ولكنه ناجم عن إعادة بناء خاصة موجهة للمدرسة، فإعادة البناء هذه بمراحلها وسيرورتها هي ما نسميها بالنقل الديداكتيكي.

يمكن أن نميز بين مرحلتين من النقل الديداكتيكي، تلك التي تؤدي إلى المرور من معرفة عالمة إلى معرفة معدة للتدريس، وتلك التي تؤدي إلى المعرفة المدرسة فعليا داخل القسم، حيث تكون المرحلة الثانية تحت مسؤولية المعلم والأولى تحت مسؤولية الجامعيين المهتمين بالمشكلات البيداغوجية، كتاب اليدويات، المفتشون، جمعيات المتخصصين، الأساتذة المخترعون، والديداكتيكيين.

يؤدي النقل الديداكتيكي في النهاية إلى معرفة مدرسية منزوعة الشخصية dépersonnalisé ومبعدة من إطارها، أي من الظروف الأصلية لإعداداها ومبسطة لتسهيل سيرورة تعليمها.

- **مفاهيم / تصورات التلاميذ les conceptions / représentations des élèves:**

بدأ الحديث عن تصورات التلاميذ في ميدان تعليمية المواد في سنوات 1980، وهو مفهوم مستورد من علم النفس الإجتماعي.

يبدو أن كل تعلم لمعرفة مدرسية يتداخل مع معرفة موجودة مسبقا، فحتى لو كانت هذه المعرفة خاطئة من الناحية العلمية فهي توظف كنظام تفسير فعال ووظيفي من قبل المتعلم، ما يجعل تعليم مفهوم أو معرفة مدرسية ما غير مختزل في مجرد جلب معلومات متعلقة بوضعية العلم حاليا، فالمعلومات الجديدة لا يمكن إستيعابها بفعالية إلا إذا إستطاعت أن تحول التصورات بشكل نهائي، ليصبح التعلم الحقيقي بهذا المعنى مقاسا بمقدار التحولات المفاهيمية التي يحدثها لدى الفرد وليس بحجم المعارف التي يحصل عليها.

إقترح A Giordan في سنة 1990 إستبدال مصطلح Représentation بمصطلح Conception لتفادي الخلط الذي يمكن أن يتكون من إستعمال حقلين (الديداكتيكا وعلم النفس الإجتماعي) لنفس المصطلح، لذلك يستعمل الجيل الثاني من الديداكتيكيين مصطلح Conception.

يعتقد الديداكتيكيون من الجيل الثاني بأن الإدراكات Conceptions التي يطورها التلاميذ حول العالم و/أو الظواهر الطبيعية و/أو الإجتماعية تعمل عمل ما سماه Bachelard الحس المشترك le sens commun، حيث يدخل هذا الأخير في صراع مع المعارف العلمية التي تود المدرسة إيصالها إلى التلاميذ ومن هنا تأتي أهمية إشتغال تعليمية المواد على مشكلات الإدراكات الأولية للتلاميذ.

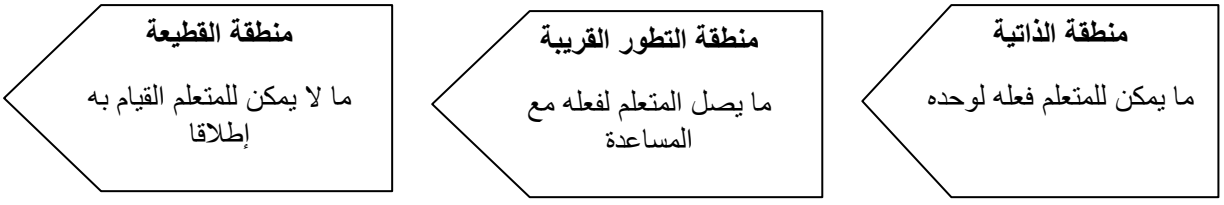
<u>نظرة الأبحاث إلى إدراكات التلاميذ:</u>

- **الإدراكات كعائق أمام التعلم:** ما لدى التلاميذ من معارف سابقة يعيق إكتسابهم لمعارف جديدة ويجعلهم في وضعية مقاومة لأهداف التعليم.

- **التعليم إنطلاقا من الإدراكات:** أي ضرورة الأخذ بعين الإعتبار إدراكات التلاميذ في سيرورات التعليم–التعلم. يمكن الأخذ بعين الإعتبار إدراكات التلاميذ من خلال تنشيط الصراعات السوسيو–معرفية داخل القسم في حالة الوضعيات–مشكل les situations–problèmes.
- **التغيير المفاهيمي:** أي البحث عن إجابات عن الأسئلة التالية: كيف نقود المتعلمين إلى المرور من الإدراكات ما قبل العلمية إلى الإدراكات العلمية؟ كيف نساعد التلاميذ على إحداث تغيرات مفاهيمية؟

يرى Ruel (1994) بأن فكرة المعرفة–منعكس savoir–reflet أو المعرفة–قراءة savoir–lecture التي تحمل معنى بصمة أو صورة للواقع في معارفنا تبدو وهمية وحتى طوباوية utopique، فالمعرفة المنظور إليها كنسخة متفاوتة التمام للواقع ليس لها معنى لأننا لا نلج للواقع إلا عن طريق تصوراتنا. إن الواقع الأنطولوجي لا يمكن نسخه، فمعارف الشخص الذي يتعلم ليست كألبوم صور، مجموعة من الومضات أو نسخ مطابقة للعالم الخارجي، إن هذا الأمر مستحيل، فالشخص المتعلم لا يصور العالم بل يعيد بناءه باستمرار من خلال بناء نفسه بالموازاة، فمن هذا المنظور المعرفة ليست منقولة بشكل سلبي ولكنه مبني من قبل الشخص المتعلم، فهذه الفرضية البنائية لها تأثير كبير على التفكير الحاصل حول التعليم والتعلم.

- **الشبكة المفاهيمية (المخطط المفاهيمي) la trame conceptuelle:** هي خريطة المعارف، أو شبكة الدلالات التي تسمح بتصور صوري لمفاهيم موضوع معين وتحديد العلاقات التي توحدها وتهيكلها.
- **مستوى تشكيل المفاهيم le niveau de formulation des concepts:** هي معلنات des énoncés بمستويات مختلفة، يتم إنتاجها لوصف نفس المفهوم بحسب أوقات المستوى الدراسي le cursus scolaire والمشاكل الخاصة المدروسة.
- **منطقة التطور القريبة la zone proximale de développement:** في أي تعلم هناك ثلاث مناطق مختلفة:



▪ العقد الديداكتيكي le contrat didactique:

1. تعريف العقد الديداكتيكي:

هو عقد ضمني بين الأستاذ (المعلم) والتلاميذ بحيث يضمن، إذا تم إحترام بنود هذا العقد من قبل كل واحد، أن التبادلات داخل القسم تمر دون صعوبات كبيرة، فهذا العقد الضمني يشرعن المكانات les statuts، الأدوار، التوقعات من الدور من كل واحد تجاه الأخر شريطة أن لا تكون هناك "خديعة حول السلعة" أو "خطأ في التأويل".

يختلف مفهوم العقد الديداكتيكي عن مفهوم العقد البيداغوجي الذي نعرف بأنه يسعى لشرح الأهداف والمتطلبات المدرسية للتلاميذ بأفضل طريقة ممكنة.

تم إستدخال مصطلح العقد الديداكتيكي من قبل Brousseau في تعليمية مادة الرياضيات، حيث بين بأنه توجد بالضرورة عدم شفافية une opacité في "النظام الديداكتيكي" تربط بين: المعرفة، التلميذ والمعلم، فبالإرتكاز على فكرة العقد الإجتماعي لـ Jean-Jacques Rousseau يعتبر الباحث بأن العقد الديداكتيكي يوجد قبل وضعية التعليم ويحددها بشكل ما، ليس لأن المعلم يحاول إخفاء شيء ما عن التلاميذ ولكن لأنه محكوم أيضا بهذا العقد الذي يربطهم، فأساس العقد الديداكتيكي لا يتعلق بطبيعة العلاقة البيداغوجية ولكنه إبستيمولوجي بالمقام الأول، فهو يتعلق بالعوائق التي يتعرض لها التلاميذ حتى يتعلموا وبالوضعية الديداكتيكية نفسها، التي تضع التلاميذ في مواجهة العوائق دون أن نستخلفهم في تجاوزها، لأنه إذا شرح المعلم كثيرا ما ينتظره من التلاميذ، ستنهار المهمة الفكرية التي يطلبها منهم، فلا يتبقى لهم غير تنفيذ آلي لمجموعة من العمليات وهو ما سماه Brousseau أثر Topaze.

وهكذا يحدد هذا العقد "مهنة التلميذ" بقدر ما يحدد مهنة المعلم، فلا يمكن لأحدهما أن يستخلف الآخر دون أن يضر بمشروع التعلم.

التلاميذ المعتادون لسنوات من الدراسة على عقد ديداكتيكي كلاسيكي، مستعدون لتقبل تعلم شكلي، دغمائي، فاقد للمعنى نسبيا وممل إذا ضمن المعلم من جهته بأن يكون متوسط نتائج جماعة القسم مجسدا في معدل "غير منخفض كثيرا" وهو ما يحدث عادة في أغلبية المدارس.

في تجربة قام بها معهد الأبحاث حول تدريس الرياضيات في Grenoble في سنة 1980، تتضح تماما طبيعة العقد الديداكتيكي: طلب من تلاميذ أعمارهم بين 8 و9 سنوات المشكل التالي « على متن سفينة، هناك 26 خروفا و10 ماعز. كم عمر القبطان؟» طرحت هذه المسألة على 97 تلميذا في الإبتدائي، فتحصل المعلمون على 76 إجابة أعطت "عمرا للقبطان" باستعمال المعطيات الموجودة في المسألة.

بعد سؤال الأطفال فيما بعد، تبين بأنهم كانوا واعين تماما بعدم إنسجام الإقتراح، ولكن العقد الديداكتيكي لا يأخذ بالحسبان بأنه يتوجب عليهم مناقشة صحة المشكل. بعبارة الأخرى لا يتضمن العقد بأن من مهام التلميذ مراقبة الشرعية التعاقدية للعقد الذي أقترح عليه.

2. أهمية العقد الديداكتيكي:

- توفير الشروط التي تجعل من موضوع التدريس ضروريا.
- يساعد التلاميذ على الإجراءات الواجب إستعمالها (مثال الضرب).
- يساعد المعلم على تأويل إجابات التلاميذ والبحث عن المعنى (الرياضي/الإجتماعي) (مثال العد).

3. الآثار السلبية للعقد الديداكتيكي:

- **أثر طوباز l'effet de Topaze**: يظهر هذا الأثر في شكلين:
- حين يعد المدرس أسئلة الإمتحان وفق الأجوبة التي يود الحصول عليها، فيضع الجواب الذي يود الحصول عليه ويصيغ الأسئلة إنطلاقا منه.
- حين يتدخل المعلم لمساعدة المتعلم على حل مشكلة صعبت عليه وكان يجب عليه أن يأخذ وقتا ويبدل جهدا لحلها فيفوت عليه الفرصة لبناء تعلمه.
- **أثر جوردان l'effet de Jourdain**: يظهر هذا الأثر عندما يؤول المعلم سلوكا عاديا لمؤشر على معرفة عالمة.
- **المنتظر غير المفهوم l'attente incomprise**: تعقيد الأسئلة/إجابات داخل القسم.

- **النموذج الديداكتيكي le modèle didactique**: وهو يقترح، في مرحلة أولى، تشكيلة لتحليل ما تم تدريسه وما هو قابل للتدريس أو لا.
- **البرمجة الديداكتيكية la programmation didactique**: هي السيرورة التي يتم من خلالها التخطيط الزمني لمحتويات تعليم معين، حيث يضع المعلم برنامجا سنويا أو دوريا (دورات تكوينية) لذلك.
- **الذاكرة الديداكتيكية la mémoire didactique**: هي ما يقود المعلم لتعديل قراراته التعليمية بحسب ماضيه المدرسي مع تلاميذه (J. Centeno ; G. Brousseau, 1991)

- **المتغيرات الديداكتيكية les variables didactiques:** هي عناصر الوضعية–مشكل، التي يمكن للعمل عليها أن يؤدي إلى تكييفات، تعديلات أو تغييرات في الإستراتيجية التعليمية المتبعة، وتتمثل هذه المتغيرات في:
  - الوقت: مدة اللعبة، الراحة، الوقت الميت.
  - الفضاء: مساحة اللعب، الأبعاد، الشكل.
  - القواعد والعمل: عدد اللاعبين، عدد التبادلات.
- **المادة المدرسية la discipline scolaire:** بناء إجتماعي ينظم مجموعة من المحتويات، الإجراءات les dispositifs، الممارسات والأدوات المترابطة فيما بينها لغايات تربوية، وذلك بهدف تدريسها وتعليمها في المدرسة.
- **الصراع المعرفي le conflit cognitif:** هو الصراع الناجم عن المواجهة بين التصورات الخاطئة التي لدى المتعلم والمعارف الجديدة.
- **العائق الديداكتيكي l'obstacle didactique:** هو تصور سلبي لمهمة التعلم، يكون سببها تعلم سابق يقف عائقا أمام تعلم جديد، فنحن نتحدث عن عائق ديداكتيكي عندما تعارض "المفاهيم الجديدة" "المفاهيم السابقة" للتلميذ.
- **العوائق الإبستيمولوجية les obstacles épistémologique:** هي العوائق التي تكون سببا في الجمود، الإنحراف أو الخطأ في مسعى بناء المعارف العلمية.
- **العسر الديداكتيكي le dysfonctionnement didactique:** هو جزء أو جل منتوج معتبر على أنه إشكالي (غير ملائم، غير ديداكتيكي) بالنظر إلى إطار مرجعي معين.

المحاضرة الرابعة: تعليمية المواد الأدبية

1. المقصود بتعليمية المواد الأدبية:

بدأ إستعمال مصطلح تعليمية المواد الأدبية la didactique de la littérature في سنوات السبعين وهو يشير إلى الإهتمام بتدريس اللغات أو الأدب، كما يمكن أن يتضمن الحديث عن ديداكتيكا النحو، ديداكتيكا الإملاء، ديداكتيكا التعبير الشفوي.

تعليمية المواد الأدبية هي حقل بحث خاص يهدف إلى التقليل من تخفيض المحتويات الأدبية من خلال مقاربة شاملة لتدريس اللغات.

تهدف أعمال المختصين في تعليمية المواد الأدبية إلى تدريس الأدب مع احترام خصوصيته واعتباره تكملة لبقية التحصيلات المدرسية، فتلك الأعمال تتمحور حول مسائل القراءة والكتابة الأدبية وتتساءل عن إمكانية تطوير علاقة جمالية بين التلميذ والنص بحيث لا يتم الإهتمام فقط بالأبعاد المعرفية التي تجعل علاقة هذا الأخير متباعدة مع النص ولكن من خلال إعادة تثمين الجانب الذاتي في مقاربة النصوص بحيث لا يتم إختزال مسائل مهمة كـ: الذوق، المتعة، الإنفعال، القيم،... وكذا البعد الثقافي أو الموروث.

2. مواضيع تعليمية المواد الأدبية:

تهتم تعليمية المواد الأدبية بـ:

- سيرورات تعلم القراءة والكتابة كممارسات إجتماعية مستندة على ركائز متنوعة.

- معرفة الأدب باعتباره محتوى un corpus أو مجموع من أساليب الكتابة والقراءة المرتبطة بتاريخ أو بمؤسسات.

- تدريس الأدب، القراءة الأدبية، الشخص القارئ le sujet lecteur، الأدب المُمَدرَس la littérature scolarisée، الكتابة الأدبية.

- وصف الممارسات الفعلية في التعليم والبحث حول تاريخ هذه الممارسات.

3. مقاربات تعليمية المواد الأدبية:

هناك مقاربتين في تعليمية المواد الأدبية:

أ- **مقاربة داخلية للنصوص:** مبينة على معارف منحدرة من نظريات النص وأخذت من الدراسات اللسانية، السميولوجية، السردية، الأسلوبية، الشعرية وهي دراسات بنيوية. لكن هذه الاقتباسات النظرية تفسر هشاشة

المقاربات الشكلية التي كانت تهدف لإعطاء قاعدة أكثر علمية للنصوص فسقطت في فخ الإختزال الذي ظهرت آثاره في المقاربة المدرسية للنصوص.

ب- **مقاربة خارجية للنصوص:** وقد تطورت في سنوات 80 وهي مستوحاة من السوسيولوجيا وقد تضمنت استعمال تعليمية تحليل الخطاب التي تستند في معالجتها الأدبية على المكتسبات النظرية للنقد الإجتماعي أو على سوسيولوجيا الأدب بشكل عام.

هناك توجه في البحث يهدف إلى الربط بين التساؤلات المثارة حول التعليم والأعمال السوسيولوجية، التاريخية والإثنولوجية حول ممارسات القراءة والكتابة والبحث في التباعدات المحتملة والعلاقات بين الممارسات المدرسية للمواد الأدبية والممارسات الإجتماعية الفعلية للتلاميذ وعائلاتهم وذلك من خلال التساؤل حول الوسائط الممكنة بين الثقافة الأدبية المدرسية والممارسات اليومية "العادية".

لقد ساهم هذا التوجه في البحث في توضيح الإفراط في شكلية المعالجة المدرسية للنصوص الأدبية التي هي في قطيعة مع الممارسات الحقيقية للتلاميذ وأسرهم وأدى إلى التساؤل بشكل منتظم حول الممارسات خارج المدرسية للتلاميذ.

المحاضرة الخامسة: تعليمية المواد العلمية

1. طبيعة المحتوى العلمي:

إعتبر جاسطون باشلار Gaston Bachelard أن "كل معرفة هي إجابة عن سؤال، فإن لم يكن هناك سؤال، لا يمكن أن تكون هناك معرفة علمية" ويبدو أن هذا السؤال يبقى ضروريا حتى يتعلم التلاميذ ويستوعبوا محتوى المواد العلمية، فالقانون العلمي ليس عقيدة un dogme كما أنه ليس سرا ليأخذه العالم من الطبيعة وإنما هو نظرية مؤقتة في أغلب الأحيان وهي قابلة للمراجعة، فالدرس الجيد في مادة علمية ما لا يبدأ بتعريف واضح بشكل وهمي (بساطة منطقية) ولكن يجب أن ينطلق من عدم يقينية مُشكِلٍ يتوجب حله وصعوبة يجب قهرها (البساطة البسيكولوجية).

بينت دراسة لمخبر التعليم بالوسائط المتعددة –جامعة لياج Liège (LEM) أجريت في سنة 1990 على 2143 طالب (16– 21 سنة) وكان هدفها معرفة المعارف العلمية التي بحوزتهم وإدراكهم للمحاضرات ومقترحاتهم بخصوص تعليم المواد أن:

42,55% من الطلبة يرون أن المحاضرات مهمة وممتعة.

34% صرحوا بأن محاضرة الجغرافيا غير مرضية.

14% صرحوا بأن تعليمها غير مشجع.

20% من الطلبة اعتبروا أن محاضرة الجغرافيا لم تساعدهم على الفهم الجيد للمحيط.

تدعونا نتائج هذه الدراسة إلى التساؤل حول طبيعة علاقة الطلبة بتلك المادة العلمية وأسباب عدم رضاهم عما تحصلوا عليه منها؟

إعتبر بياجيه Piaget بأن "مالا يحبه المراهقون ليست العلوم وإنما دروس العلوم" إذ يبدو أن سعي المعلمين (الأساتذة) لربح الوقت واحترام البرنامج يدفعهم إلى تقديم حقائق نهائية وصعب فهمها تحت شكل تعاريف، قواعد وملخصات وهذا ما يفسر ربما عدم تمتع التلاميذ بالمحاضرات (الدروس العلمية).

2. تدريس المعرفة العلمية:

لقد ظهر مفهوم النقل الديداكتيكي في ميدان الرياضيات، كمؤشر لمعاناة تدريس العلوم من بعض الدغمائية le dogmatisme وإبعاد المحتوى العلمي عن طبيعته la dénaturation، لذلك هناك من الباحثين Christian)

(Orange من يرى (كما هو الشأن بالنسبة لباشلار) بأن تعليم المحتويات العلمية يجب أن يكون منطلقا من أسئلة أو إشكاليات وميزوا بين ثلاثة أنواع من الأسئلة:

- الأسئلة التي تنطلق بـ **لماذا** والتي لا يعتبرونها علمية بل فلسفية، روحانية ودينية.
- الأسئلة التشريحية من شاكلة: مما يتكون الأنبوب الهضمي؟ والتي تدفعنا لسرد مسار الأطعمة في الجهاز الهضمي. وهاذين النوعين من الأسئلة وصفيين.
- الأسئلة التفسيرية من قبيل: كيف يسمح لنا ما نأكله بالنمو؟ كيف يقدم ما أكلته القوة لجسمي؟

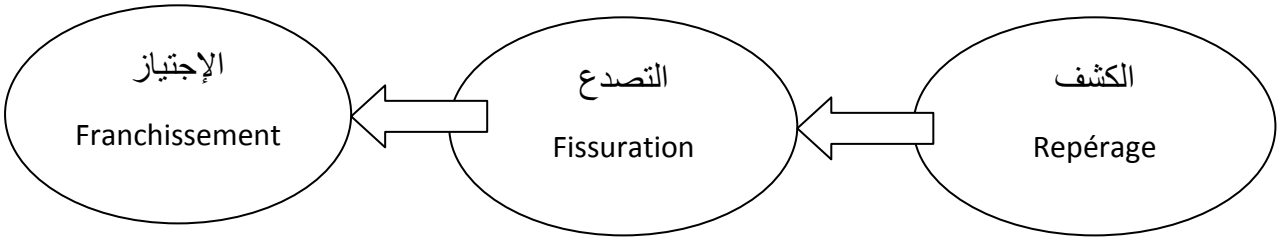
على عكس النوعين الأولين يسمح النوع الأخير من الأسئلة للتلاميذ بالعمل على مشكل تفسيري حقيقي يربط بين الوظيفة (يسمح الغذاء بجلب المادة والطاقة) والعمل (كيف يحدث ذلك حتى نتوصل إلى تلك الطاقة).

3. مشكلة العائق الإبستيمولوجي في ديداكتيكية العلوم:

يطرح هذا المشكل بكثرة في ديداكتيكية العلوم، فمعارف التلاميذ تنتج إنطلاقا من سجل إمبريقي (تجريبي ميداني) أي ما يرونه يوميا وسجل تفسيري، لذلك لا يجب التعامل مع إدراكات التلاميذ بدهشة وبأنهم لا يعرفون بشأن المواضيع المدرسة، ولكن يجب الإنتباه إلى أنهم قادرون، إنطلاقا من المعارف التي يكتسبونها من يومياتهم، على تطوير نماذج تفسيرية متماسكة وذكية يمكن أن تقف عائقا أمام ولوجهم للمعرفة لذلك سميت بالعوائق الإبستيمولوجية.

3. التعامل مع الإدراكات الأولية لدى التلاميذ:

يبين المخطط الموالي مراحل معالجة الإدراكات الأولية التي يمكن أن تقف عائقا أمام اكتساب التلاميذ للمحتويات العلمية بشكل جيد:



يختزل هذا المخطط العملية التي يقوم بها المعلم داخل قاعة الدرس، حيث يوفر جوا من **الجدال** الذي سيسمح بالنقد والتطرق لما هو محتمل أو غير محتمل. وبذلك يمكن فهم و**كشف** المعلم عن أفكار التلاميذ و**كشف** هؤلاء عن أفكار بعضهم بعضا، وهكذا يدرك هؤلاء محدودية سجلهم التفسيري **(التصدع)**، ما سيسمح لمعلمهم بالإنتقال بهم للإدراكات الجديدة الأكثر قبولا وعقلانية وفعالية من إدراكاتهم **(التجاوز)**.

وهكذا يتضح أن معالجة إدراكات التلاميذ لا يمكن أن تكون بفصلها عن مسعى المعلمين لبناء المشكل، فالجدال وما يترتب عنه من تبادل للحججيات والنقاشات سيسمح بتحديد الحقول الممكنة وغير الممكنة، المحتملة وغير المحتملة وهي ضرورات المشكل المطروح. فإذا أخدنا مثال سيرورة الهضم واستخلاص الطاقة من الغذاء نجد أنه هناك 3 ضرورات يجب أن يستنتجها التلميذ وهي:

- ضرورة التوزيع (توزيع الطعام).
- ضرورة الإنتقاء (إنتقاء مواد من الطعام).
- ضرورة التحويل.

4. مساعدة التلاميذ على بناء إشكاليات:

إن الإشكاليات في العلوم هي إختبار منتظم للحلول المتصورة وتحديد ما هو ممكن منها من خلال تحديد ضرورات المشكل المطروح. ومن شروط وضع إشكاليات العلوم:

– أن يكون التلاميذ قادرين على إنتاج نماذج تفسيرية مختلفة.

– على تلك النماذج أن تكون قابلة للإستيعاب (مفهومة).

– يجب أن تعطى للتلاميذ إمكانية التعبير عن موافقتهم أو رفضهم للحجج المقترحة.

– يجب إعداد خطاب مشترك يحدد حقل الممكن.

أما فيما يخص إختيار المجموعات داخل القسم وترتيب تدخلها فيجب:

– أن تكون هذه الأخيرة متجانسة قدر المستطاع وذلك تفاديا لوجود جدال داخل هذه المجموعات ويكون خارجا عن السيطرة.

– أن يكون ترتيب تدخل الجماعات بحيث تقدم من المفاهيم (الإدراكات) الأكثر سذاجة إلى المعدة بشكل جيد وذلك من خلق ديناميكية أثناء تقديمها.

أما المعلم:

– فلا يجب أن يبحث عن الإتفاق داخل القسم.

– لا يجب أن يتدخل في الجدال ولو بشكل غير مباشر لتقديم رأيه (التردد الديداكتيكي) ولكن يمكن أن يدقق في حجة ما ويعطي حججا إضافية.

– عليه أن يحضر مسبقا ترتيب تدخل المجموعات.

– عليه أن يحرص أيضا على جدية الجميع وتعاونهم (لا تهكم) ويستخلص من جدال تلاميذه ضرورات حل المشكل (الفرضيات).

***