الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة تيسمسيلت
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
نيابة مديرية ما بعد التدرج ،البحث العلمي
الرقم: 462 ..ن.م.م ب.ت.ب ع/2024

مستخرج من محضر المجلس العلمي

بناء على محضر اجتماع المجلس العلمي لمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة تيسمسيلت في دورته العادية الثانية لسنة 2024 ، رقم 02 المؤرخ في 2024/06/09 ، وافق اعضاء المجلس العلمي على اعتماد الحامل البيداغوجي

للدكتور : مجاهد مصطفى

بـــــــ: بمحاضرات بعنوان- نظريات ومناهج الانشطة البدنية والرياضية - لطلبة السنة ثانية ليسانس تربية وعلم الحركة للسنة الجامعية 2024/2023 وذلك بعد الاطلاع على تقارير الخبيرين :

1- الخبير الاول : لخضاري عبد القادر ، الرتبة : أستاذ محاضر -أ- جامعة تيسمسيلت
2- الخبير الثاني : دحو بن يوسف الرتبة : أستاذ محاضر -أ- جامعة مستغانم

تيسمسيلت في :24 /11/ 2024
رئيس المجلس العلمي

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

رئيس المجلس العلمي
أ.د. بوح صالح

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة تيسمسيلت
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم النشاط البدني الرياضي التربوي

جامعة تيسمسيلت المكتبة
جامعة تيسمسيلت المجلس العلمي

مطبوعة بيداغوجية في مقياس نظرية ومنهجية النشاط البدني الرياضي

موجهة لطلبة السنة ثانية ليسانس(تربية وعلم الحركة)

إعداد الأستاذ : د. مجاهد مصطفى

البريد الإلكتروني : moustafaloula@gmail.com
البريد المهني : medjahed.mustapha@univ-tissemsilt.dz

السنة الجامعية 2022 - 2023

محتويات المطبوعة

الفصل الأول : مدخل مفاهيمي لطرائق التدريس

1-1-مفاهيم أساسية:.....ص1

1-2-التدريس.....ص2

1-2-1- مفهوم التدريس.....ص2

1-2-2-التطور التاريخي للتدريس:.....ص3

1-2-3-معنى نظرية التدريس :.....ص4

1-2-4-. أهداف نظرية التدريس:.....ص4

1-2-5-التدريس كعلم وفن:.....ص4

1-2-6-المؤثرات العامة على التدريس:.....ص6

1-2-7-معالم التدريس الجيد:.....ص9

1-3- عملية التدريس في التربية البدنية والرياضية.....ص11

1-3-1- تحليل عملية التدريس ص12

1-3-2- العلاقة بين المعلم والمتعلم والهدف.....ص19

1-4- مدرس التربية البدنية والرياضية.....ص22

1-5- الفرق بين الطريقة والأسلوب في التدريس.....ص23

1-6-مفهوم التربية الحركية.....ص25

1-6-1-شروط التعلم الحركي.....ص29

1-6-2-مراحل التعلم الحركي.....ص31

1-6-3- العوامل المؤثرة في التعلم الحركي.....ص32

1-7-مفهوم البيداغوجية ص33

1-8-مفهوم الديداكتيك ص34

1-9-أنماط التدريس.....ص36

الفصل الثاني:مقاربات التدريس

2-1-بيداغوجية الأهداف أو التدريس بواسطة الأهداف.....ص41
2-1-1- نقد التدريس بواسطة الأهداف.....ص42
2-1-2-مراحل التدريس بواسطة الأهداف.....ص43
2-2-بيداغوجيا الكفايات و وضعية المشكلة ص44
2-2-1-وضعية المشكلة.....ص46
2-2-2- معنى المقاربة بالكفاءات.....ص48
1- لماذا المقاربة بالكفاءات.....ص49
2- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:.....ص51
3- مبادئ المقاربة بالكفاءات:.....ص51
4- خصائص المقاربة بالكفاءات:.....ص52
5- أسس المقاربة بالكفاءات:.....ص53
6- أهداف المقاربة بالكفاءات:.....ص53
7- الانتقال من الأهداف إلى الكفاءات.....ص54
2-3-المقارنة بين (بيداغوجيا الأهداف) و(بيداغوجيا الإدماج).....ص57
2-4- مقارنة البرنامج القديم بالمنهاج الحالي.....ص60
2-5- تصنيف الكفايات إلى مستويات وأقسام وأنواع ص63

الفصل الثالث:طرائق التدريس

3-1-القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس.....ص65
3-2-شروط ومعايير اختيار الطريقة والوسيلة والأسلوب المناسب للتدريس.....ص65
3-3-تصنيف طرائق التدريس.....ص67
1- الطريقة التي يركز فيها النشاط على جهد المعلم وحده ص67
2- الطريقة التي يشارك فيها التلميذ معلمه بعض المسئولية ص67
3- الطريقة التي يتحمل فيها التلميذ معظم المسئولية ص67
3-3-1-الطريقة الإلقائية.....ص68
3-3-2-طريقة المناقشة (الحوار).....ص70

3-4-طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية.....ص77
1- الطريقة الجزئية.....ص77
2- الطريقة الكلية الجزئية (المختلطة).....ص78
3- الطريقة الإستكشافية.....ص78

الفصل الرابع: أساليب التدريس

4-1-مفهوم أساليب التدريس ص80
4-2- التنوع في طرق و أساليب التدريس ص80
4-3-أساليب حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية ص81
4-3-1-أهمية أساليب التدريس الحديثة ص81
4-4- الأساليب المباشرة:.....ص89
4-4-1-أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي – الأمري ص89
4-4-2-أسلوب التطبيق بتوجيه المدرس (الأسلوب التدريبي).....ص91
4-4-3-الأسلوب التبادلي (التطبيق بتوجيه الأقران).....ص104
4-4-4-أسلوب التطبيق الذاتي.....ص118
4-4-5-الأسلوب التضميني (التطبيق الذاتي المتعدد المستويات).....ص124
4-5-لأساليب غير المباشر.....ص136
4-5-1-أسلوب الاكتشاف الموجه.....ص 137
4-5-2-أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة).....ص139
4-5-3-أسلوب التعلم الذاتي ص144
4-6- تنويع أساليب التدريس.....ص146
المراجع باللغة العربّية
المراجع باللغة الأجنبية

1-قائمة تسلسل الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	المقارنة بين (بيداغوجيا الأهداف) و(بيداغوجيا الإدماج	57
02	المقارنة بين البرنامج القديم والمناهج الحالية.	60
03	دور المعلم والطالب في اتخاذ القرارات الثلاثة في بنية أساليب موستن لتدريس التربية البدنية.	87
04	قنوات النمو في أساليب موستن للتدريس من منظور استقلالي	88

2-قائمة تسلسل الأشكال البيانية

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	التدريس كنظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات.	05
02	علاقة التدريس كعلم تطبيقي بالعلوم الإنسانية والطبيعية	06
03	رسم تخطيطي لمراحل وعمليات التدريس .	07
04	ا رسم تخطيطي للعوامل الأساسية المكونة لتدريس وكيفيات تفاعلها	09
05	الخطوات الرئيسية للتدريس	18
06	مكونات المهنة التربوية وحدتها وعلاقتها	22
07	مقارنة ما بين أدوار المدرس الحديث والتقليدي خلال العملية التدريسية.	23

جامعة تيسمسيلت المكتبة

ملخص المطبوعة:

جامعة تيسمسيلت المكتبة

وصف المقياس

يهدف تدريس هذا المقياس إلى تعريف الطلبة بالقواعد الأساسية الخاصة بتدريس طرائق التدريس من خلال التوجيهات و المفاهيم ذات الصلة و الإطلاع على مفهوم التدريس والأساليب وذلك بأن يفهمها فهما صحيحا وأن يوظفها في مجال تدريس التربية البدنية و الرياضية مستقبلا ،كما تمكنه من التطرق إلى أهم النظريات المختلفة في مجال طرق و أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية وعلوم التربية وعلم النفس والديداكتيك.

وصف موجز لنتائج التعلم الأساسية للطلبة :

تندرج هذه المادة ضمن وحدة المواد الأساسية للطلبة خلال السداسي الثالث وتتناول في هذه المادةطرق و أساليب التدريس و التى تعتبر مكونات المنهج الأساسية ، ذلك أن الأهداف التعليمية ، والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج ، لا يمكن تقويمهما إلا بواسطة المعلم والطرق والأساليب التي يتبعها في تدريسه .

للوصول إلي تدريس فعال في مجال التربية البدنية والرياضية لا بد من فهم العوامل المؤثرة في التدريس في سبيل إحداث تعلم بطريقة علمية تبعد عن العشوائية وتعتبر أساليب التدريس من أهم هذه العوامل ،وعليه كان لزاما على مدرس التربية البدنية والرياضية معرفة وتفهم مختلف الفقرات التي تتخذ من أجلها القرارات سواءا كان ذلك من المدرس أو المتعلم ونظرا لأهمية الموضوع لابد أن تعرف الكثير عن هذه الطرائق و الأساليب التدريسية ومختلف العوامل المؤثرة الأخرى والمساعدة على ظهورها ,وذلك من أجل العمل بها والتنويع في استعمالها حسب الأهداف التربية المراد تحقيقها .

مخرجات التعليم للمادة :بعد دراسة الطالب للمقياسأن يكون ملما ب:

المعارف و المعلومات :

- معلومات خاصةبالتدريس
- معلومات خاصةبطرائق التدريس
- معلومات خاصة بأساليب التدريس

المهارات التخصصية :

- يكتسب الطالب الفهم الصحيحلطرائقو أساليب التدريس في الدرس
- يكتسب الطالب فن توظيفوتنويع استخدامطرائقو أساليب التدريس في الدرس

مقدمة:

تهدف المؤسسات التعليمية إلى تحقيق الأهداف الموضوعية للعملية التعليمية بدرجة عالية من الكفاءة والجودة والإتقان والاهتمام بالفرد المتعلم وحاجاته وميوله، والسبيل إلى ذلك هو التطوير فى أساليب التدريس المستخدمة بهدف الوصول بالمتعلم إلى القدرة العالية، وتحقيق الأهداف المنشودة.

ونظرا لأهمية العملية التدريسية فى المنظومة التعليمية، فقد ظهر العديد من أساليب التدريس الحديثة والمبتكرة والمتنوعة وقد أدرك أغلب المعلمين بمختلف المراحل التعليمية أنه من الصعب استخدام أسلوب واحد نظراً لوجود الكثير من المتغيرات المؤثرة والمؤدية لذلك ومنها طبيعة الموقف التعليمي ونوعية النشاط الممارس والمرحلة التعليمية والإمكانات المتاحة وتكنولوجيا التعليم الحديثة.

وقد أكد العديد من المربيين إلى أن الفعل التدريسي يعتبر من بين أهم العوامل التى تؤثر على أداء المتعلم ولذلك فإن الارتقاء بهذا الأداء إلى مستوى التمكن يعتبر أحد الأهداف العامة فى وقتنا الحاضر ويمكن أن يتحقق إذا زادت فاعلية سلوك التدريس والذي يتضمن التأثير المباشر على أداء المتعلمين لتعديله أو حدوث التعلم، ويقرر ماذا يُعلم وكيف يقوم بتعليمه على أساس ما يعرفه وما يتميز به من شخصية ومن مهارات واهتمامات

كما اهتمت دراسات عديدة بالوقت الأكاديمي الفعلي المستثمر خلال درس التربية الرياضية وذلك لاعتماد التدريس المؤثر على ما يحدث للطلبة وعلى الأسلوب التدريسي المستخدم الذي يجعل الطلبة منشغلين طيلة الوقت وبنسبة عالية من وقت الدرس في تعلم الفعاليات وممارسة النشاطات أثناء الدرس.

لذا تعد الأساليب و الطرق إحدى المحاور الأساسية لعملية التدريس الفعالة في مجال التربية البدنية و الرياضية بحيث أن التدريس الفعال لا يعتبر مجرد أو وظيفة بل هو تصميم مشروع ضخم متشعب الجوانب له مرتكزات واضحة لإتصاله بصورة مباشرة بمستقبل أولئك الين تقوم بتعليمهم و لهذا فإن فهم العوامل المؤثرة في التدريس تعتبر من بين الجوانب القاعد الأساسية التي يجب على العاملين في الميدان عرفتها و تفهم مختلف القرارات التي تتخذ من أجل بناء أساليب التدريس و نظرا لأهمية هذا الموضوع في حقل التربية البدنية و الرياضية فإن الرجوع إليه و التفصيل فيه يعد ضرورة من ضروريات إعداد الدرس الناجح حيث انها تعطيه القاعدة و الأساس في بناء الأساليب و طرق التدريس و التدرج في تطبيقها وهذا التعرف على هذا المقياس كان لابد من التعرف على المفاهيم الأساسية التي تحيط به.

الفصل الأول: مدخل مفاهيمي للتدريس: التعريف،التطور

1-1مفاهيم أساسية:

-التدريس: هو فن توصيل المعلومات و المعارف إلى التلاميذ و الإجراءات يقم بها المعلم لإنجاز مهام معينة و لتحقيق أهداف محددة.

-إستراتيجية التدريس: خطة عامة للتدريس تشمل على كل مكونات الموقف التدريسي من أهداف و أساليب و طرق و وسائل التعلم و وسائل التقويم.

-الوسيلة التدريسية: و هي الوسيط الذي يستخدمه المدرس في أسلوبه الخاص لتوصيل الأفكار للمتعلمين.

-أسلوب التدريس: هي إجراءات يتبعها المدرس لتنظيم عملية التعلم و توجيهه و إتخاذ القرارات التدريس المختلفة كوسيلة تعليم التلاميذ.

-الطريقة في التدريس: هو إجراء منظم منسق في استخدام مواد عملمية و مصادر تعليمية و تطبيقها بشكل يؤدي إلى تعلم التلاميذ بسهولة اللغة.

-الفرق بين الطريقة و الأسلوب: كثيرا ما يشاع إستخدام مصطلح أسلوب التدريس و الطريقة في التدريس الأمر الذي يؤدي إلى تداخل المصطلحات و لكن نلاحظ أن هناك تباين بين هين المصطلحين.

مثال:المعلم أ: يستخدم طريقة ما بأسلوب ما بوسائط مختلفة.

المعلم ب: يستخدم نفس الطريقة لكن بأسلوب مختلف و وسائل مختلفة.

-التعلم: عرفه جيلفورد: أنه تغيير في سلوك الفرد نتيجة لإستشارة يتعلم من خلالها مهارة جديدة تحدث بقصد و بدون قصد بهدف إحداث تغيير في سلوك المتعلم سواء كان مهاريا او معرفيا.

-التعليم: يعني أن المتعلم يسعى لإحداث تغيرات لدى المتعلم يعني أنه ليس غاية في حد ذاته و لكنه وسيلة لتحقيق هذا التعلم و إحدث تغيرت سلوكية معرفية مهارية، نفسية و هو مشروع يتضمن مجموعة من الأنشطة و القرارات التي يتخذها المعلم نحو المتعلم.

-الحركة: يعرفها بيار فوليت: انها الترجمة الفورية المرئية للفعل البدني و يعرفها أيضا أنها مجموعة من الإنقباضات العضلية و التفاعلات الميكايوليزمية و تنقل مركز ثقل الجسم.

-المهارة: هي قدرة الفرد على القيام بأعمال محددة و بكفاءة عالية بغض النظر عن كامل مجريات الأمور و المسارات الحركية أي انه يقم بها وفق نظام ذاتي بحث حيث يتشارك فيها كل العضلات العاملة المقصدة من الحركة دون العضلات الأخرى بأكثر إقتصاد في الوقت و الجهد.

-التغذية الراجعة: و هي جميع المعلومات التي يمكن ان يتحصل عليه المتعلم من مصادر شتى سواء كنت داخلية أو خارجية او كليهما معا قبل و أثناء و بعد العمل لتعديل سلوك أو حدوث إستجرة مرادة.

1-2-التدريس :

-التدريس لغويا:

هو مصدر الفعل (درس) و معناه التعليم. يقال: درس تدريسا الكتاب أو الدرس، جعله يدرسه. وفي لسان العرب (لإبن منظور) جاء في مادة (درس): درس الكتاب درسا ودراسة.

وأصل الدراسة الرياضة و التعهد للشيء. وفي الحديث (تدارسوا القرآن): إي إقرؤوه لئلا تنسوه. و جاء في القرآن الكريم الفعل (درس) في عدة آيات، قال الله تعالى: "...بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون"

-التدريس اصطلاحا:

إن التدريس أصبح نظاما واضحا له مدخلات ومخرجات، تتمثل المدخلات في الأهداف والمناهج والوسائل التعليمية و تتمثل العمليات في طرق وأساليب التدريس المتبعة أما المخرجات فتتمثل فيما تحقق من الأهداف التي رسمها المعلم أو فيما تم تحقيقه من الأهداف العامة للتربية .

1-2-1- مفهوم التدريس:

التدريس هو عملية تربوية هادفة تاخد في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية.

والتدريس أيضا "هو عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطراف التي تهتم بالعملية التربوية ومن إداريين وعاملين ومعلمين وتلاميذ لغرض نمو المتعلمين والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم، واختيار المعارف والمبادئ والأنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم وتنسجم في نفس الوقت مع روح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعية"، ويعتبر التدريس موقفا يتميز بالتفاعل بين الطرفين لكل منهما أدوارا يمارسها من اجل تحقيق أهداف معينة، بينما يركز " المفهوم التقليدي للتدريس على إحداث تغيير سلوكي لذي التلميذ" ، بينما "المفهوم الإنساني الحديث يهتم بمساعدة كل تلميذ للتعرف على خصائصه وإمكانياته الذاتية الفذة، وتطويرها لديه ثم تهيئة الظروف له للمشاركة بها وتوظيفها في انجاز ما هو خير ومفيد".

. فلسفة التدريس:

إذا أردنا فهم فلسفة التدريس لا بد علينا التطلع على مراحل ما يسمى بالتدريس حاليا فقد مر هذا بعدة مراحل كان في بدايتها لا يلتزم بفكر أو منهج أو برنامج واضح وبالتالى لم يكن معروفا بأنه مهنة بمفهوم ومواصفات المهنة كالوقت الحالي"وكان يعتمد على بعض الشخصيات في المجتمع الصغير الذين كانت تتوفر فهم شوط تلقين المعرفة أو المعلومة لذي هذا المجتمع " ، ومن هذه الشروط القراءة والكتابة فقط، ولم تكن هناك اتجاهات نحو إعداد من يقوم بمهنة التعليم بل يكفى أن تتوفر فيه موهبة التلقين.

"وبظهور فلسفات عديدة وتأكيدها على الفرد باعتباره عضوا في المجتمع ظهرت الحاجة تدريجيا إلى من يكون قادرا على نقل فكر الفلسفة تكون لديه الموهبة بجانب القدرة على فهم المعرفة ونقلها إلى المتعلمين"، ومن الطبيعي أن

تظهر الحاجة إلى أن يكون المعلم متخصصا في فرع محدد من المعرفة بل كان يقوم بنقل المعرفة الشاملة المتوفرة والمحدودة

وبتقديم الحضارة الإنسانية وظهور الاكتشافات العلمية في مجالات مختلفة وبتطور وسائل البحث تفجرت المعرفة الإنسانية تدريجيا، وأصبحت مشكلة ناقل المعرفة المتخصص تطرح نفسها بإلحاح في كل فرع من فروع المعرفة وصاحب ذلك الاتجاه المجتمع الانسانى إلى التعلم بزيادة أعداد الراغبين في التعليم، وبالتالي ضرورة زيادة إعداد المدارس وأصبح من الضروري توجيه اهتمام القائمين على التدريس سوءا من ناحية أهمية إعدادهم تربويا وأيضا علميا في فروع المعرفة التي يقومون بتدريسها وبتطوير العلوم المختلفة وظهور نظريات التعليم وتقدم وسائل وطرق نقل المعرفة استلزم ذلك أن يكون المعلم مسايرا تربويا وعلميا وظهرت التخصصات لكل فرع من فروع المعرفة, وأصبح التدريس يعتمد على نظريات التربية وأيضا النظريات العلمية، بل أن العلم قد انطلق من خلفية فكرية نظرية اتصلت بالعلم والعلم والملتقى وأصبح التدريس هو الوسيلة الناقلة لمختلففروع المختلفة .

1-2-2-التطور التاريخي للتدريس:

على الرغم من أن التدريس سلوك قديم مارسه الإنسان, إلا انه لم يظهر في الغرب كمهنة رسمية معترف بها بمعناها وخصائصها الحاضرة إلا مع بداية القرن الثامن عشر عندما بدأت سلطة الكنيسة تنحصر عن شؤون المجتمع الدنيوية.

أما في الشرق، فان مهنة التدريس بقيت محصورة على رجال الدين وموجهة نحو الأمور الدينية حتى بداية القرن الحالي,حيث أخد التدريس منعرجا آخر بوجه عام والمشرفون عليه بشكل خاص يتصفون بالتخصصية والاستقلال التدريجي عن الإدارة الدينية المباشرة ومهما يكن فقد اقتصر التدريس في بداية الأمر على المحاربين وتدريبهم على فنون القتال وتحصريهم جسميا لهذا الغرض، وكان ينتشر في تلك الحقبة التاريخية لعهد الاسبارطى والعهد الأشورى، أما في الحياة الصينية تتمثل في التدريس في إعداد الكتاب والموظفين والمواطنين الصالحين للمجتمع وللإدارة المدنية.

ومع بداية القرن السادس عشر توجه التدريس نحو إعادة القادة كما كان الأمر في التعليم الأثيني الذي تميز بهذه الوظيفة وركز على تحصيلها.

أما في المجتمع الهندي واليهودي الاسلامى فقد ركز التدريس بدرجة كبرى في تعليم المعتقدين والعلماء والدعاة لتحقيق عرضين رئيسين وهما صلاح الفرد ونجاحه في الدنيا وقبوله في الحياة الآخرة.

وعندما شعر الأوربيون بالحاجة لدراسة علوم الأمم الأخرى وحضارتهم فقد اهتم التدريس نتيجتها بتعليم الأفراد وإعدادهم كعلماء ليكونوا قادرين على البحث والاستقصار في انجازات اليونانيين والعرب المسلمين وذلك للاستفادة منها وبناء حياة علمية جديدة وحقيقة كان لهم ذلك في تطوير الفكر والحياة الأوروبية ومما تبلور من جراء هذا التدريس هو ذلك الحشد من العلماء الذين ظهروا واخذوا على عاتقهم واستنفدوا منها في تطوير التربية البدنية وتحسين ممارستها ونتائجها.

وما جون لوك، جان جاك روسو، وبستالوترى، وفروبلوهابرت وغيرهم إلا أمثلة قليلة لعملية التدريس. أما بداية قرن العشرين، بدا التركيز فيها على الطفل واهتماماته ورغباته وميولا ته ومنها ظهرت المدارس والوسائل التعليمية المميزة حين قام بون دوى بترجمة أعمال روسو وبستالوتزى إلى مدارس وفلسفة تربوية حديثة سادت دون مناقشة تذكر عالم التربية بشكل عام حتى منتصف القرن الحالي.

والتدريس الذي تطور عبر العصور الآلفة حتى وصل الصيغة الحالية هو في نفس الوقت علم تطبيقي انتقائي اخذ من علوم شتى علم النفس التربوي و الفلسفة، علم الاجتماع كثيرا من مبادئه واجرأته، مما نتج عن هذا كله أن تميز بطبيعة وخصائص ومدارس حديثة متنوعة.

1-2-3-معنى نظرية التدريس :

إن نظرية التدريس هي إحدى أقسام علم التربية ونظرية التدريس تعنى بعملية التدريس بوجه عام بصرف النظر عن نوع المادة أو المرحلة النظرية (ابتدائي اعدادى، ثانوي ...الخ)، ومن ثم يختلف مضمون نظرية التدريس العامة عن طرق تدريس التربية البدنية والرياضية أو طرق تدريس مادة اللغة العربية أو الرياضيات...الخ، وذلك لان طرق التدريس تسعى بشتى الطرق السعي وراء توصيل المعلومة إلى تلميذ.

والتفرقة بين نظرية التدريس وطرق التدريس مادة محددة لا تعنى أن هناك إنفصالا بين الاثنين بل توجد في حقيقة الأمر مجموعة كبيرة ومتنوعة من الروابط المتبادلة بينهما.

"إن نظرية التدريس تبحث في أهداف ووجبات ومضمون الحصة الدراسية وكذلك أسس وتنظيم وسائل وطرق التدريس" ، فنظرية التدريس إذ تعنى بعملية التدريس بوجع عام ولا تعنى بطرق تدريس مادة محددة.

1-2-4-. أهداف نظرية التدريس:

تهدف نظرية التدريس إلى تحقيق هدفين أساسيين:

1- تحقيق الوحدة بين عملية التعليم وعملية التربية اى أن نظرية التدريس هي في حقيقة الأمر نظرية للتعليم والتربية في الحصة الدراسية بوجه عام.

2- والهدف الثاني هو تحقيق الوحدة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي اى بين النظرية والممارسة فالاكتفاء بتحصيل المعارف النظرية بدون إعطاء فرصة للتلميذ أو الطالب لتطبيق هذه المعرفة على ارض الواقع العملي يجعله منفصلا على واقع حياته الاجتماعية من ناحية كما تؤدى الطالب إلى فقدانه لهذه المعرفة وعدم الاهتمام بها.

1-2-5-التدريس كعلم وفن:

لم يعد التدريس مهنة يومية روتينية لسد حاجيات المادية لبعض الأفراد بل أصبح فناً مثل الفنون الأخرى وعلما في آن واحد , يرجع هذا المفهوم (التدريس كعلم وفن) إلى القرنين الثامن والتاسع عشر عندما دخلت على التربية عموما والتدريس بشكل خاص تعديلات جذرية نتيجة الاعتبارين الرئيسيين :

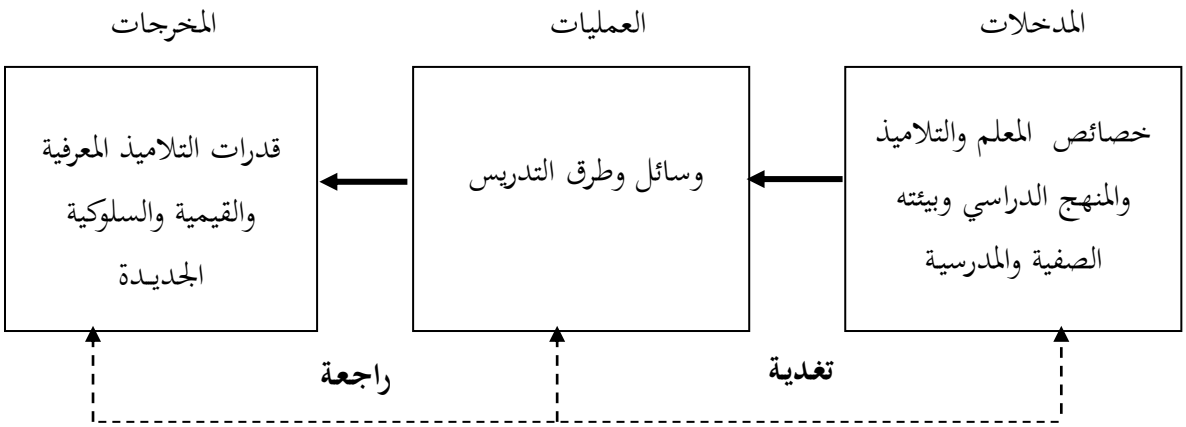
أولهما فلسفي انسانى يتلخص بان الطفل مخلوق ذو حقوق وقيم لا يستعمل نعه اى أسلوب إلا إذا كان يهدف إلى تنميته خلقيا واجتماعيا وتنمية شخصيته الإنسانية المتكاملة، أما الثاني فهو ذو طبيعة نفسية يقيم عملية التعليم وما يحتويها من عوامل وأنشطة مختلفة من ذاوية تأثيرها النفسي على سلوك التلميذ وذاته وملائمتها القدراته وطاقاته.

وينظر للتدريس كعلم من العلوم مثل الهندسة والطب وذلك لا تصافه بالمبادئ التالية :

1- إن المعلم لا يبدى خلال التدريس قدرات فنية خلاقة اجتهادا أو روتينيا بل على أسس علمية تنبع في الواقع من وفرة الاطلاع وغزارته من تعامل انسانى وفهمه لما هية الإنسان والمجتمع، وعلم النفس الاجتماعي وغيرها.

وما نريد قوله بهذا بان قدرة المعلم الفنية في التدريس ترجع في أصوله لعلم أو أكثر من العلوم البحة أو التطبيقية أما كون هذه القدرة الفنية هادفة فتعنى بان المعلم لا يستخدمها بمعزل عن التلاميذ الذين يدرس لهم بل لتحقيق تغيير محدد في شخصياتهم فكريا أو قيما أو سلوكيا أو حركيا.

2- إن التدريس نظام قد أصبح يتكون من مداخلات وعمليات ومخرجات لكل منهما كما هو الأمر في أي نظام انسانى أو ميكانيكي.



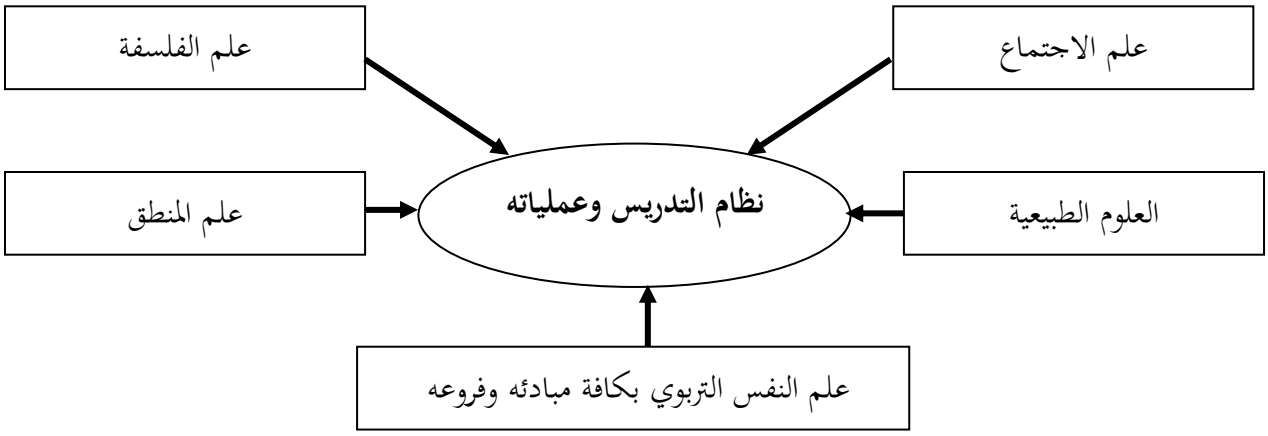
شكل رقم (01): التدريس كنظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات.

3- إن مهمة التدريس لا تتوقف على إعطاء المعلومات لتلاميذ خلال فترة معينة بل تعداها إلى البحث على المتغيرات التعليمية المؤثرة ومن التغيرات التي يجب البحث فيها مايلى :

- متغيرات البيئة التعليمية مثل مستوى التلاميذ المدرسي أوعمرهم التعليمي ونوع الطبقة الاجتماعية التي ينتمون لها وحجم القسم وخصائص الغرفة
- متغيرات الإنتاج والتحصيل والمتمثلة في نوع ومقدار التعلم الذي حصل من جراء عملية التدريس.

ولقد انقسم المربيون في نظرتهم لحقل التدريس "فمنهم من يعتبره فنا يقوم المعلم خلاله بصقل شخصيات التلاميذ وتطوير عادات جديدة لديهم,ومنهم الآخر من يؤيد بقوة مفهوم التدريس كعلم تطبيقي يتقدم عمليا حسبه مبادئ وقوانين ونظريات نفسية وتربوية محددة"، ولهذا فقد قام هؤلاء المربون بدراسة عوامل ومتغيرات التدريس للتحكم فيها وكشف تأثير بعضها على البعض مما جعل التدريس نقسه حقلا علميا فإضافة إلى كونه فنا من الفنون.

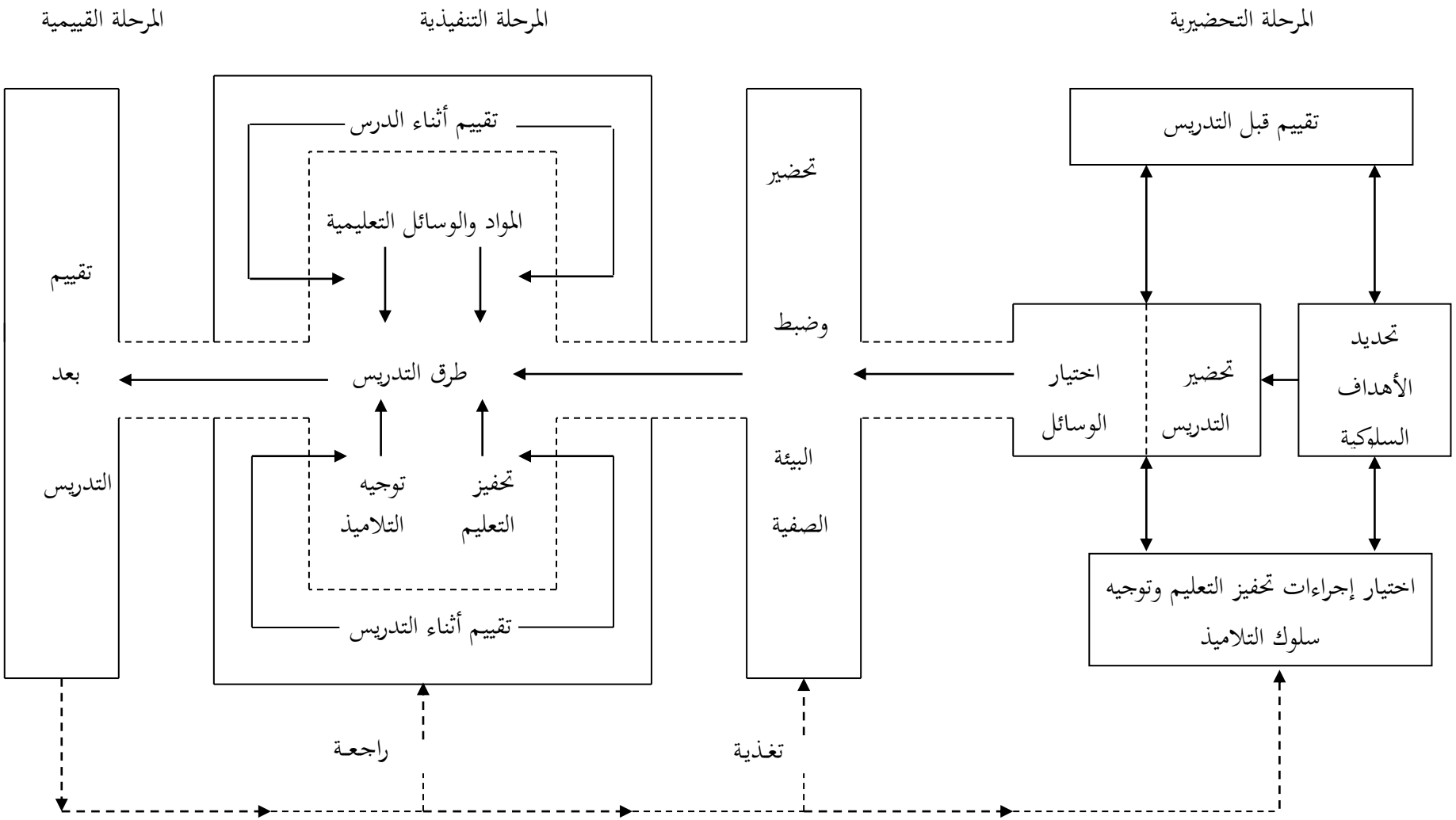
ويمكننا توضيح التدريس كعلم وعلاقته بالعلوم الأخرى المختلفة وذلك بالشكل التالي:



شكل رقم (02): علاقة التدريس كعلم تطبيقي بالعلوم الإنسانية والطبيعية .

1-2-6-المؤثرات العامة على التدريس:

إن التدريس عملية إنسانية مركبة تتدخل في توجيهها وإنتاجها عوامل متنوعة يصعب في كثير من الأحيان حصرها أو ضبطها، وعليه فان التبسيط الزائد الذي يتبناه بعض المربيين في معالجتهم لمفهوم التدريس وتقيميه بعد في رأينا ظاهرة سلبية لا تعود على البيئة المدرسية إلا بقرارات عشوائية غير هادفة ولا منتجة من المؤثرات العامة التي قد تتدخل سلبا أو إيجابا في التدريس وتحصيل أهدافه مايلى:



شكل رقم (03) : رسم تخطيطي لمراحل وعمليات التدريس .

- مؤثرات البيئة الاجتماعية المحلية:

إن المؤثرات الاجتماعية كالبناء الاجتماعي المحلى والطبقات السائدة فيه وحالته الاقتصادية والثقافية والمستوى الاقتصاد للأسرة وخلفيتها العرقية واللغة وممارستها الدارجة في البيت والكفايات الحياتية الوظيفية والاجتماعية التي تتطلبها أو تنشد البيئة المحلية تنميتها لدى الناشئة

- مؤثرات البيئة المدرسية:

المعلمون و الإداريون والعاملون في الحقل التربوي وما يتصفون به من خلفية اجتماعية وفلسفة تربوية وميول وأدوار ووظيفة و وأساليب تعامل، وتأهيل سابق، ومدى كفاية هؤلاء العدية للقيام بمسؤولياتهم اليومية والمدرسية وما يميزها من مكونات وخصائص عامة، والنظام الاجتماعي العام بالمدرسة وحجم الفصول الدراسية وعددها وأساليب تجمع التلاميذ فيها والعلاقات السائدة بين أفراد المجتمع المدرسي وطبيعة التسلسل الادارى المعمول به والأهداف التربوية التي تطمح إلى تحصيلها وأنواع السلوك السائد داخل البيئة التربوية .

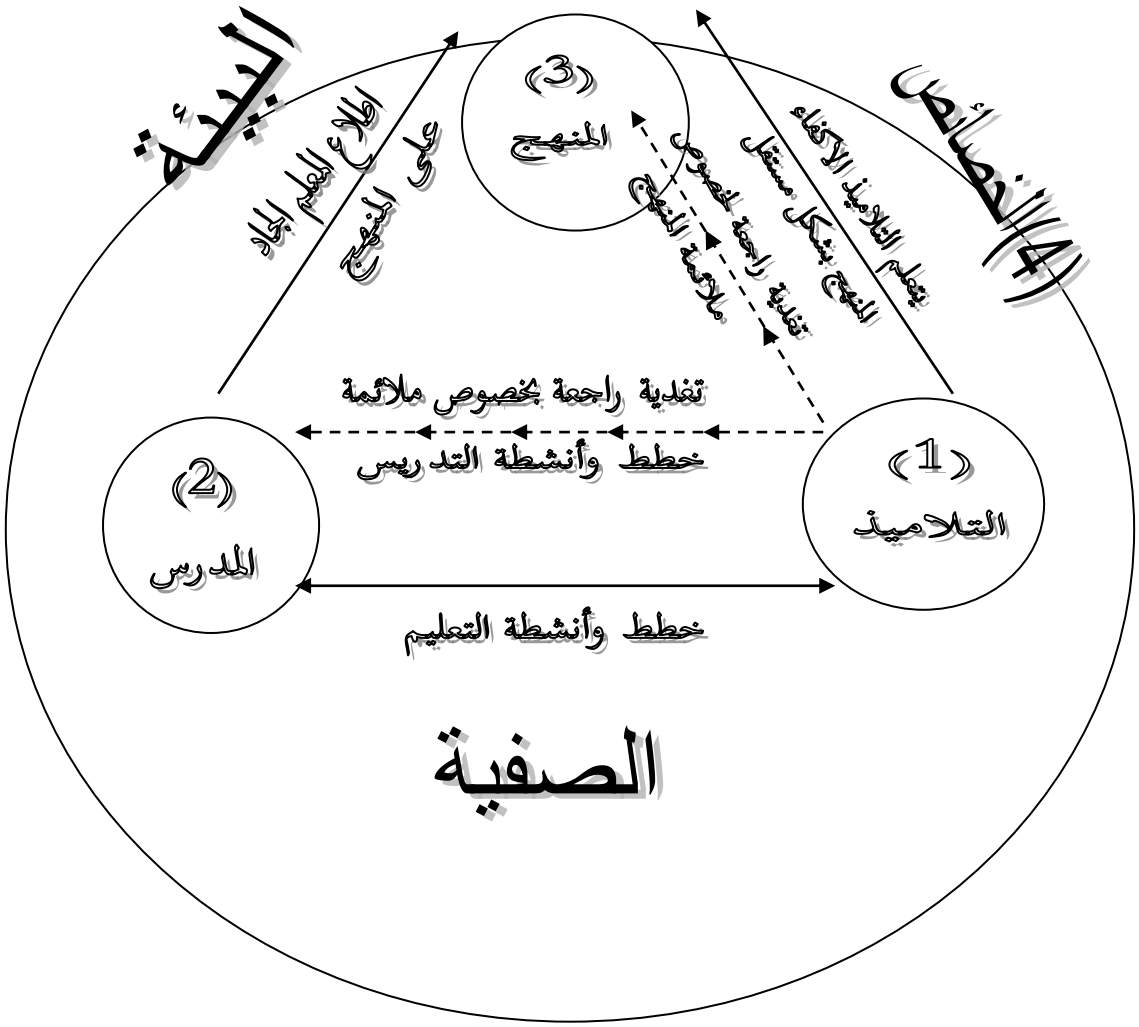
- حوادث التربية الصفية:

وتقصد بها عمليات التعلم والتعليم وما تتصف به من نماذج وأساليب وتفاعل واتصال وسلوك تربويمتبادل بين المعلم والتلميذ، أن مرونة حركة التلاميذ داخل الفصل ومدى تفاعلهم مع بعضهم البعض ومع المعلم ومدى أساليب تعاونهم معا، ومحتوى التدريس من معارف ومفاهيم وأنشطة ووسائل تنفيذية من مواد ووسائل وطرق ونماذج الدعم والتشجيع والتعزيز المستخدمة هي أمثلة لما يحدث بوجه عام خلال التربية الصفية.

- التلاميذ:

التلاميذ وما ينصفون به من خافية عرقية واجتماعية واقتصادية وتحصيل سابق وميول وآمال عامة وخصائص جسمية ونفسية وسيكولوجية واجتماعية.

ومن هنا يتضح لنا أن التدريس مما يقوم به المعلم من سلوك واقع وما يمتاز به من مهارات تعليمية وفكرية وعاطفية لا تنتج وحدها عملية التدريس بل هناك عوامل أخرى رئيسية مثل المنهج أو المحتوى وغرفة الدراسة والتلاميذ بينما يمثل المعلم الحجر الزاوية أو العامل الرئيسي والمقرر لنجاحها أو فشلها يشكل التدريس الحديث مع التلاميذ والمنهج والبيئة الصفية عوامل متكاملة يؤثر كل واحد منهما سلبا أو إيجابا بنصيب واضح في إنتاج التربية المدرسية. وتكامل هذه العوامل الأربع يصبوا في تحقيق العملية التدريبية وهذا موضع في الرسم التالي



شكل رقم (04): رسم تخطيطي للعوامل الأساسية المكونة لتدريس وكيفيات تفاعلها.

1-2-7-معالم التدريس الجيد:

من معا لم التدريس الجيد هو توجيه عملية تدريس بأكملها لتكزن لها ثاتير تربوي، وهذا يتطلب من مدرس التربية البدنية الاسترشاد بالمبادئ التالية: العلمية – النظامية-الفهم- الوضوح - ودوام التثبيت.

- العلمية:

وبعض المبدأ العلمي في التدريس هو :

- توصيل أهداف ومحتوى المنهاج بما يتفق والمطالب الاجتماعية وتسخير جميع إمكانات من اجل بناء شخصية المواطن الصالح
- التعرف على المعارف ونظريات الرياضية الحديثة بحيث يمكن توظيفها في المناسبات المختلفة
- الارتقاء بالذاتية في التفكير وفى العمل عند تعلم الأنشطة البدنية والمهارية والحركية وتنظم التلاميذ للممارسات الذاتية لرياضة البدنية

- إدراك قوانين العلمية لتدريس وقوانين التعلم الحركي عند تشكيل النشاطات البدنية والتعليمية والتنظيمية.

وكل هذه المبادئ إذا أردنا منها أن تتحقق لابد من الالتزام المدرس بمبدأ النظامية أثناء العملية التدريسية.

- النظامية:

يتعرف التلميذ أثناء الدروس التربية البدنية والرياضية على العديد من الحقائق والقوانين وعناصر النشاط وعليه أن يتفقهما جيدا ويطبقها في كل وقت ويمكن لتلميذ أن يحتفظ بهذا الكم الهائل من المعلومات إذ فهمها عن طريق التكرار والتمرين والأساس لتمكين التلميذ من ذلك هو المبدأ النظامية سواء أكان ذلك في ترتيب المواد أو في توصيل وتحصيل المعارف وتعنى النظامية في العملية التعليمية بمايلى:

- تنظيم المواد التعليمية مع مراعاة الربط والموازنة سوءا في الخطة السنوية أو الشهرية آو الأسبوعية حتى اليومية وهذا كذلك التربية البدنية والرياضية
- توصيل المدرس للمعلومات والمعارف مع مراعاة الموازنة والربط فيما بينها بمعنى ترتيب الأنشطة وتصميم البناء الكلى لدرس
- متابعة المدرس للأداء وتقويمه بانتظام

- الفهم:

لا يعنى مبدأ الفهم أن يتعلم التلميذ بسهولة، بل يتطلب منه بدل جهدا تحت إرشاد ومتابعة من طرف المدرس حتى يتحصل على المعارف والمقدرات الجديدة كما يجب أن تكون الهداف والإجراءات مناسبة للتلميذ بحيث لا تكون أصعب من مستواه بحيث تسبب النفور ولا أسهل حتى يفتقد إلى الدافعية ويصيبه الملل.

وتؤدى الاختلافات البدنية والجسمية إلى ووجود أن بعض التلاميذ يسهل عليهم أداء بعض التمارين والبعض الأخر يضل في تكرار التمرين حتى يستوعبه وهذه الظاهرة تتطلب الاهتمام بالفروق الفردية وتحديد الأهداف والبرامج المتمايزة لمجموعات التلاميذ المختلفة بحيث تتيح لكل فرد منهم الشعور بالنجاح الذي يدفعه أن يكون ايجابيا خلال تعلمه

ولتحقيق مبدأ الفهم تعلمي والتعليمي أن نراعى قاعدتين هما:

- يجب على المدرس تجنب درجة الصعوبة والميل إلى الأسلوب التدريجي مع التوعية وبالصعوبات وتهيئة الظروف لتغلب عليها.
- يجب أن يتدرج المدرس في توصيل المعرفة، من سهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول والقريب إلى البعيد ومن البسيط إلى المعقد.

- الوضوح:

مبدأ الوضوح يعنى مبدأ ادراكات الحسية والكلية (المنطقية) هذه الوحدة تعنى ضرورة ووجود توازن بين المدركات الكلية والحسية في علمية التعليم للتلاميذ، فالمدركات الحسية والمدركات الكلية يكونان معا وحدة ذات علاقة تأثير وتأثر والعزل بينهما يعوق اكتساب المعارف وتوظيفها.

إن الإدراك الحسي يعنى أن المرء يصبح واعيا على الفور لشيء أو ظاهرة ما ويعنى الإدراك الحسي هو عندما يكون ذلك الشيء الذي نعيه على الفور هو الشيء الذي يؤثر في احد الحواس لدينا والإدراك الكلى (التجريدي) هو عملية ذهنية تهدف إلى ا استنباط واستخلاص المعاني والمفاهيم والقواعد والقوانين .

إن مبدأ الوضوح مهم للغاية في التربية البدنية والرياضية لتعلم النشاطات وأنواع السلوك واكتساب المعلومات في عملية التعلم والتمرين، فلا يجب أن تقتصر عملية التعلم إلى تكوين صورة حركية بصرية صحيحة عن الأنشطة والمهارات عن طريق نموذج حسي أو وسائل التعليمية التي تكسب التصورات الحية ولكل يجب أن نجعل التلاميذ يتبصرون لنشاطاتهم وخبراتهم لمعرفة جوهر الثقافة والرياضة عن طريق ربط الإدراك الحسي باستمرار مع العمليات الفكرية والتعميمات للمظاهر والحقائق المدركة.

ولذلك عند تحقيق هذا المبدأ يجب مراعاة قاعدين هما:

- لكي تكتسب المعرفة يجب أن نبدأ بالتصور الحسي وعن الأشياء والظواهر وهذا بإعطاء الفرصة الكافية للإدراك الحسي.
- لايجب أن يقف التلميذ عن هدا التصور الحسي ولكن يجب أن يدخل العمليات الفكرية في الأشياء والظواهر حتى يتعرف على طبيعتها ويصل إلى تعميمات لازمة.

- دوام التثبيت :

إن تأثير تدريس التربية البدنية والرياضية في تكوين شخصية الفرد لا يحدث إلا عند تعمق ثابت والدائم للمعارف – والمقدرات– والاستعدادات والاتجاهات المكتسبة من التدريس، فتوجيه تدريس التربية البدنية والرياضية إلى الغاية الوحدة وهى التنمية البدنية فقط سوف يؤدى إلى نقص المعارف والمقدرات والسلوك وهذا ما نلاحظ حاليا وهذا مما أدى يتبعه إلى حدوث قصور في تحقيق أهداف المناهج، فالتثبيت الدائم للمعارف عن طريق التكرارات وعن طريق النظامية في توصيل المعارف والمعلومات وتحسين القدرات عن طريق التعمق في التمرين وعن طريق تطبيق الذاتية كما تعلمه في الدروس وأثناء النشاط الداخلي والخارجي كل هذا يشكل أساس العمل التربوي الناجح.

فمبدأ دوام التثبيت يهدف إلى الاحتفاظ بالمعارف المكتسبة في الذاكرة إلى تحقيق ثبات كبير في التمكن من المقدرات والمهارات

1-3-عملية التدريس في التربية البدنية والرياضية:

تشكل التربية البدنية في المجالات الحكومية المختلفة في تربة الأطفال والشباب التربية البدنية بواسطة أشكال عديدة من النشاط الرياضي، في المحيط الأسرة وفى دور الحضانة والتدريس في المدرسة وفى الجمعيات

الرياضية الأندية...الخ "، ويعتبر التدريس في التربية البدنية من أهم أشكال فاعلية لتربية الأطفال والشباب التربية البدنية السليمة, فالمدرسة والتدريس لها دور فعال في تربية النشىء الطالع تربية شاملة"،

فالتدريس كما ذكرنا أيضا هو عملية تشكيل للتعليم والتعلم الهادف بالمدرسة بما في ذلك تدريس التربية البدنية والرياضية يجب أن يسهم في جميع النواحي الشخصية من تحصيل معلومات وتكوين اقتناعات بقيم المجتمع، وتنمية القدرات والمهارات وتكوين العادات والصفات الخلقية والميول والمشاعر، ولذلك كان للتدريس دورا هاما في العملية التربوية لتربية النشىء والشباب.

1-3-1- تحليل عملية التدريس :

يشير التدريس الناجح الجيد إلي ضرورة تنظيم الخبرات التعليمية ,فهو وسيلة اتصال تربوي هادف ,يقوم لها المدرس لتواصل المعلومات والقيم والمهارات إلي التلاميذ بهدف إحداث تغيير في المتعلم ,وتحقيق مخرجات تربوية من خلال الأنشطة والمهام الممارسة بين المدرس والتلاميذ , وبالإضافة إلي أن وضوح الأهداف وما تتضمنه من عمليات الانتقال المنظم من نشاط إلي أخر أو فعالية إلي أخرى أو تمرين إلي أخر مع وجود عنصر التشويق يساعد على نجاح الدرس إذا ما تم بالأخذ بعين الاعتبار وضع البيئة التعليمية ,والجوانب الإدارية والتنظيمية يقول موسكا.م.سارة أ(موستن،1991صفحة 235):" إن كل عمل أو فعل تدريسي يكون ناجحا عن القرار الذي سبق اتخاذه,وهذا يعد حقيقة بالنسبة لأي عملية في المجال التدريسي في أي موضوع من المواضيع وفي إي وقت معين " ,ولهذا فإن عملية التدريس تمر بثلاثمراحل (موستن،1991صفحة 17):" إن هذا التركيب يمثل القرارات التي تتخذ في المجموعات أو المراحل الثلاث" وهذه المراحل هي : التخطيط – التنفيذ – التقويم .

- **مرحلة التخطيط:**

إن كل عمل يراد له النجاح لابد أن يكون مخطط له بشكل جيد ودقيق لتفادي الصعوبات والعراقيل التي قد تحول دون تحقيقه ولذلك لبد من إعداد العدة اللازمة له من أدوات ووسائل ومفاهيم وطرق فالفكرة المعروضة لابد أن تتسم بالترتيب والتنسيق والعرض الجيد والمفهوم السهل الواضح حتى تصل إلي الآخرين بشكل جيد،(سكوف،1996صفحة 42):" ينبغي للمربي أن لا يدخل قاعة درس ويواجه تلاميذه قبل إن يعد لهم العدة بالكامل التي تهيئهم بواسطتها التي تقبل المعلومات التي يود تزويدهم بها في كل درس ".

وهذه المرحلة هي التي تسبق الدرس,وفيها يحدد المدرس الأهداف العملية ومستوى المادة التدريسية ,ويدرس خصائص الفئة التي يدرسها بصفة كاملة,ويخطط للتدريس من كافة النواحي ويقوم بالإجابة على النقاط التالية كما حددها موسكا.م.وسارة.أ(موستن،1991صفحة 17):

- الهدف من وحدة التدريس (أين الاتجاه من وحدة التدريس؟)
- اختبار أسلوب التدريس : تعد إلمام المعلم وفهمه لمجموعة الأساليب, بإمكانه تحديد أسلوب أو طريقة,التدريس التي سوف تؤدي إلي التواصل إلي أهداف الدرس .

– أسلوب التعلم المتوقع إلي القرارين الأولين حول أهداف وأسلوب التدريس يقودان إلي المعرفة وتحديد الأسلوب المناسب بعملية التعلم الذي سوف يعكس أسلوب التدريس .

- من هم الذين نقم بتدريسهم ؟ (هل نغلق الأمر بالقسم كله ؟ مجموعة واحدة ؟فرد واحد ؟
- موضوع الدرس.يجب اتخاذ القرار حول ما أهمية موضوع الدرس الذي يدرس ,.أما عبد الرحمان بن بريكة(بريكة،1994صفحة 83) :"فيقول بأن المدرس يسعى إلي الإجابة على الأسئلة الثلاثة التالية في مرحلة التخطيط وهي:لماذا أدرس ؟ ماذا أدرس ؟ ومن أدرس ؟ .
- "وتعتبر خطة الدرس اليومي والتدريس الجيد, كما أنها تساعد المدرس في التنظيم بفعالية وتمده بالفرص لإعطاء الأهمية في مشكلة التدريس لليوم الواحد بالإضافة إلي ذلك فهي تعمل على إمكان وجود ترابط كبير في التدريس من يوم ليوم(وديع فرج،1987صفحة 146)، ويرى جابر عبد الحميد جابر أن الخطة تؤدي(3) ثلاث وظائف أساسية للمعلم وهي :
- الأولى: أن الخطة تساعد المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها ,كما أن كتابتها تيسر عملية المراجعة والتنقيح والتعديل .
- الثانية: أن الخطة المكتوبة تعتبر سجلا لنشاط التعلم والتعليم ,يتم الرجوع إليه في حالة النسيان أثناء سير العمل أو الدري , كما يسمح فيما بعد بمعرفة النقاط التي تمت تغطيتها أو دراستها في الموضوع المعين .
- الثالثة:أن الخطة وسيلة سيتعين بها المدرس في متابعة الدرس وتقويمه .

وتقترح عفاف عبد الكريم من أجل ضمان النظام وداخل القسم وتحقيق الهدف مراعاة شروط, بحيث نقول:" لكي يكون التحضير ناجحا ومساعدا على ضبط النظام يجب مراعاة ما يلي : – استشارة التلاميذ وضع المناهج – أن يكون البرنامج مناسبا لميول ورغبات وقدرات التلاميذ , ويجب على المدرس قبل بداية العمل أن يتخذ القرارات عن الفقرات التالية(موستن،1991صفحة 18) :

1. هدف الوحدة التدريسية: وهذا القرار يحدد غرض الوحدة التدريسية .
2. اختيار أسلوب التدريس : عندما يفهم المدرس سلسلة الأساليب يمكنه أن يقرر أسلوب التدريس الذي يمكن أن يحقق أهداف الوحدة الدراسية .
3. أسلوب التعلم المتوقع :إن القرارات السابقة تؤدي إلي التعرف على أسلوب التعلم الملائم والذي يعكس أسلوب التدريس .
4. لمن وجه التعليم : فالقرار هنا يخص من الذي يخاطبه المدرس أثناء الوحدة التدريسية ويلاحظ العمر والجنس والمستوى.
5. موضوع الدرس : يقترح القرار عن موضوع الدرس الذي سيعلم ,وما هي الأعمال التي يعرضها المدرس للمتعلم ,وهذا يتضمن أربع قرارات أضافية:

أ–لماذا هذا الموضوع الدراسي ؟ وهل هذا العمل يحقق الأهداف ؟

ب-الكم : كل عمل في التربية البدنية له كم ؟ (تكرار عشرين مرة,مسافة متعددة.....) فما هو الكم المناسب ؟

ج- الجودة: كل عمل يؤدى بمستوى الجودة ,فما هو مستوى الجودة المطلوبة ؟

د-الترتيب : كل عمل في التربية البدنية له ترتيب معين(تنظيم,تعاقب الحركات) .

6. المكان : كل عمل يؤدي في مكان معين ,فما هو نسبه ؟.

7. متى يقوم المدرس بالتعليم : وهذا البند يتضمن قرارات عن جوانب زمنية عدة :

أ- وقت البدء : فكل عمل مثل الجري أو الرعي ,له وقته المناسب لبداية تعليمه بالدرس .

ب- التوقيت والإيقاع : لكل حركة توقيتها وإيقاعها الناسب .

ج- الدوام : جميع الأنشطة تستغرق فترة معين من الزمن .

د- وقت التوقف : كل عمل ينتهي في وقت معين .

هـ- الراحة : تتخذ قرارات الراحة بين كل عمليتين متتاليتين .

و- الانتهاء :يتخذ قرار عن إنهاء الوحدة التدريبية بأكملها .

8. أوضاع الجسم : جميع الأعمال في التربية الرياضية تتضمن أوضاعا عديدة للتحقيق الهدف من العمل

9.المظهر : وهذا القرار يشير إلي مظهر المتعلمين في الميدان .

10. التواصل : يجب أن يتخذ قرار عن نوع التوصيل المستخدم أثناء الوحدة التدريسية (المحادثة,العرض).

11. معالجة الأسئلة : الوحدة التدريسية التي يمكن أن تشار فيها أسئلة من جانب المتعلمين بمعنى التعامل مع أسئلة المتعلمين .

12. إجراءات تنظيمية : وهذا البند يتضمن ترتيبات للأجهزة والأدوات اللازمة لإتمام الوحدة التدريسية , كما تتضمن كذلك اتخاذ القرار حول ما إذا كانت الوحدة التدريسية في حاجة إلي استعمال ورقة الواجب أم لا .

13. مناخ الفصل : البند يشير إلي المناخ الاجتماعي والانفعالي في الفصل أثناء الوحدة التدريسية,ويتحدد المناخ بجميع القرارات التي تتخذ في البنود السابقة .

14. إجراءات ومواد تقويمية : نوع التقويم الذي يستخدم بعد أداء عمل من أعمال " هذه البنود الخمسة عشر من القرارات تتضمن قرارات التخطيط في بنية كل أسلوب من أساليب التدريس ,وهذه القرارات هي التي يجب أن تتخذ قبل أن يبدأ التلاميذ أو الطلاب الوحدة التدريسية"(عفاف،1994صفحة 87).

وهناك بعض العمليات الأساسية التي يجب أن يقوم بها المدرس أو المعلم لكي تقوم عملية التخطيط على نحو سليم ,وهي(اللقاني،1995صفحة170) :

-تشخيص حاجات التلاميذ ,وهي عملية مستمرة, ومتجددة ,إذا أن تلك الحاجات دائمة التغير لكثرة ما يحيط بالتلاميذ من القوى المؤثرة في ظهور الحاجات وتغييرها .

-وضع الأهداف العامة والخاصة وستعاب مفهومها بما يعني وعيا كاملا بمصادر اشتقاق تلك الأهداف والشروط التي يجب أن تتوافر فيها من حيث النوع والكم والمستوى.

- تحديد الأنشطة التعليمية المصاحبة والمناسبة للتلاميذ والتي يمكن تتكامل مع الطريقة والمادة والوسيلة بلوغا للأهداف ,التي حددت للموقف التعليمية ,من خلال ما تقدم يرى الباحث أن التخطيط ضرورة ملحة لكل عمل خاصة إذا ما تعلق الأمر بعملية معقدة كالعملية التعليمية , فالتخطيط يساعد على تحقيق الفعالية من اختصار الجهد والوقت والمال ويسير بالوحدة الدراسية المخططة قدما نحو تحقيق الأهداف المرجوة وكذا استخدام جميع الأساليب والإجراءات والأنشطة التي تساعد على إنجازها.

- **مرحلة التنفيذ:**

تعتبر هذه المرحلة مهمة جدا , لا بد أن يعيها ويفهم المدرس خطواتها جيدا وهي تعبر عما يريد المدرس القيام به ؟ بمعنى : كيف أدرس ؟ بأي وسيلة أدرس ؟ وذلك يعني أن المدرس مطالب هنا بتنفيذ قرارات التخطيط السابقة (المرحلة السابقة) وتتلخص القرارات التي تخص مرحلة التنفيذ بنقل وأداء الأعمال وتلخصها عفاف عبد الكريم فيما يلي (عفاف،1994صفحة 87) :

" -1 أوضاع الجسم -2 المكان -3 نظام العمل -4 وقت البداية للعمل -5 التوقيت والإيقاع الحركي -6 الانتهاء من العمل -7 الراحة -8 المظهر -9 بدء الأسئلةلغرض التوضيح .

إن مهارة تنفيذ الدرس ترتبط ارتباطا وثيقا بالتخطيط,ويسعىأثنائه المعلم إلي إنجاز ما خطط له عن طريق مجموعة من المهارات الفنية المتخصصة ومهارات عرض الدرس , ولنجاح الملم في تنفيذ الدرس يجب عليه مراعاة بعض الشروط التي تحددها زينب علي عمر وغادة جلال عبد الكريم (عمر،2008صفحة 120)فيما يلي :

- استخدام وسائل تعليمية شيقة للتأثير الفعال أثناء الدرس .
- استخدام أساليب تدريسية متنوعة تناسب المراحل السنة لمنع الملل.
- تخطيط وتجهيز الملعب لتوفير عامل السلامة والأمن.
- تدريب التلاميذ على العمل الجماعي والحفاظ على النظام .
- ربط الدروس بمواقف الحياة المختلفة,والاتصال بمصادر البيئية التي تخدم الدرس .

ويذكر موسكا .م.سارة.أ (موستن، 1991صفحة 21):" إن مرحلة الأداء والتنفيذ تتضمن قرارات معينة حول كيفية إيصال أو أداء المهارة وتشمل قرارات التنفيذ على ما يلي :

-1 التنفيذ أو الأداء : التنفيذ والالتزام بالقرارات التي تتخذ في مرحلة ما قبل الدرس .

2- القرارات التي تتخذ بخصوص التعديل أو الإضافة : تتخذ هذه القرارات في حالة وجود تناقص أو صعوبات في تطبيق أي فقرة من الفقرات , ففي بعض الأحيان لا تشير الأشياء كما هو متوقع لها ضمن بند معين , وعند حدود ذلك , يتم اتخاذ قرار يتعلق بتعديل أو معالجة ذلك ثم تستمر الوحدة التدريسية دون توقف وبشكل يحافظ على عمل أفراد كل من المعلم (المدرس) والتلميذ (المتعلم) .

-3 قرارات أخرى يمكن إضافتها .

ويضيف عباس أحمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي إضافة إلي أشياء أخرى ذكرها موسكا.م.سارة.أ.نقاطا أخرى (السامرائي،1984صفحة 173):

- عندما يتم تحديد أي قرار ضروري أخر يمكن إضافته.
- اختيار العمل المطلوب (التمرين) وهذا عمل أخر يقوم به المعلم هو اختيار المهارات الخاصة للتدريب عليها وتوصيل هذه المعلومات أو الأعمال إلي المتعلم ويقوم المعلم بهذه الأعمال عن طريق :
- أ- الشرح ب- التدريب بشكل كلي أو تجزئة المهارة ج- عرض المهارة د- التدريب على المهارة و-التقدم للمهارة ر- التغذية الراجعة.

الأوامر وتوجيه العمل : ويكون بإعفاء العمل للتلاميذ من طرف المعلم وشرحه له , وما على التلاميذ إلا أن يضع خطته للعمل ومدى تصوره للاستجابة (رد الفعل) المرغوب من قبل المعلم وفي الغالب يقوم المعلم بالتدخل بجزئيات الحركة وفي بعض الأحيان يقوم بإعطاء تفاصيل عن الحركة وفي هذه المرحلة يكون دور المعلم هو توضيح كيفية أداء العمل .

توجيه التغذية الراجعة وتحليلها : الاستجابة من التلاميذ انتهت خلال ثواني , وصورة الإنجاز ضلت عالقة في ذهن المعلم , وعليه أن يقوم بالتوجيه المستمر ,إن المعلم في مرحلة التنفيذ وفي سعيه نحو تحقيق الأهداف ليس مجبرا على تنفيذ كل ما جاء في الخطة حرفيا بل يكيف ذلك بخطة احتياطية من ابتكاره في سبيل مواجهة المتغيرات والمواقع الغير متوقعة .

- ثلاث مهارات أساسي وهي :أولا: تقديم الدرس ثانيا:الاستحواذ على انتباه التلاميذ والطلاب خلال الدرس ثالثا: توفير التعزيز عن طريق العمليات التلخيص .
- وفي درس التربية البدنية والرياضية فإن مرحلة الدرس تقسم إلي أجزاء (أقسام) وهي :
- القسم التمهيدي : ويشمل جزءا إداريا وإحماء عام وإحماء خاص .
- القسم الرئيسي : ويشمل جزءا تعليميا وجزء تطبيقيا.
- القسم الختامي : التهيئة والعودة إلي الحالة الطبيعية .

- **مرحلة التقويم :**

تعتبر مرحلة التقويم كنتيجة نهائية لمرحلتي التخطيط والتنفيذ حيث يتم إعطاء طلاب الصف التغذية بأنواعها حسب نوع الموقف التدريسي خلال أو أثناء أو بعد أداء التمارين أو المهارات لتقويم المستوى المحصل عليه ومقارنة مع ما خطط لف , فالتقويم (برنامج ،83-87 صفحة 23):" مثل العمليات التي من أجلها نقوم مدى تحقيق الأهداف التعليمية ,ولذلك بقياس وتقويم أداء المتعلم , وتقوم العملية التدريسية والتعليمية ككل , ويسعى المدرس هنا للإجابة على سؤال أساسي هو : مدى تحقيق الأهداف"

ويتوقف عملية نجاح التقويم في أي جانب من جوانب العملية التعليمية على وضوح ودقة الأهداف , وبما أن تقويم نتائج التعلم تتم في حدود الأهداف المحددة , لذا ينبغي التحفظ من سلامة هذه الأهداف وحدودها حتى تفي بالغرض .

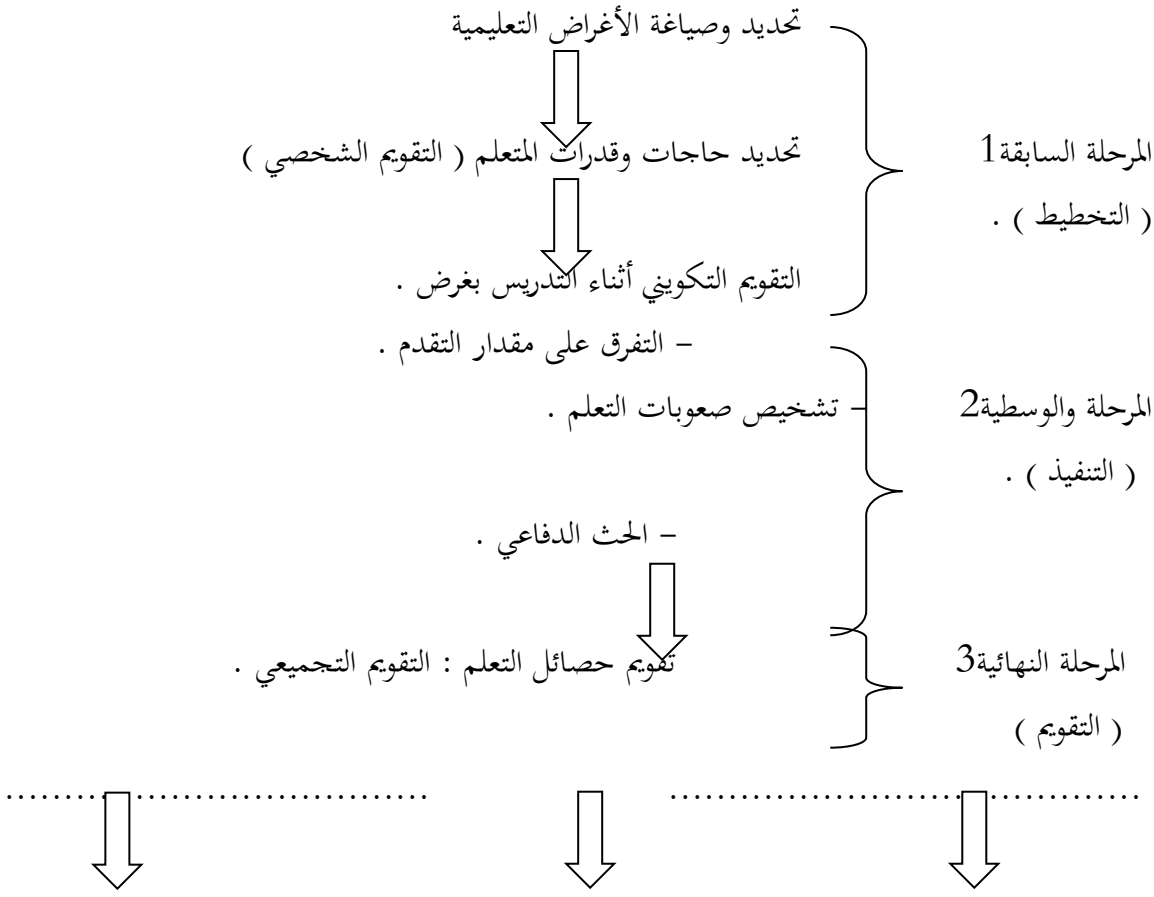
لذا لا بد من المعلم من تحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها مع طلاب في أي نشاط تعليمي , لان الأهداف هي غاية أو الغايات التي يريد الوصول إليها والنشاطات التعليمية المتوقعة,كما كما أن تحديدها يساعد المعلم على تحديد المحتوى اللازم ومتطلبات العمل والموارد والأحداث اللازمة له والإستراتيجيات اللازمة للمتعلم وما يتحصل بها من إجراءات ونشاطات والوقت اللازم لتنفيذها ومواعيدها وتجعل سير المعلم مأمونا من عوامل التشتت والعشوائية وتضمن سير الخطط التي يضعها المعلم في الاتجاه المرغوب فيه لذلك فإنه من الضروري وضع أهداف واضحة شاملة محددة ومتفقة مع مستوى الطلاب وممكنة التطبيق هذا من إمكانات المعلم والطلاب والمدرسة والوقت المتاح للتعلم لذلك يجب أن يتمتع المدرس بمهارة جيدة في التقويم الأهداف ويكون على دراية جيدة بما يدور حول عمل التدريس , يقول عبد الرحمان بن بريكة وآخرون (بريكة،1994صفحة 40):" يحتاج المعلم إلي مهارات كمهارة التقويم بالأهداف , ومهارة إعداد واختيار الاختبارات ,وتقويم النتائج ". وهذا يحتم على المدرس أن يقوم بتحديد الأهداف التي سيقوم بتقويمها مسبقا وتوظيف البيانات والمعلومات المطلوبة لعملية التقويم والحصول على تسجيلات لأداء التلاميذ وتحليلها من أجل الوصول إلي أحكام سليمة بالإضافة إلي وضع خطط بديلة أو أساليب تنفيذ أخرى لمواجهة ما قد يطرأ وتغيرات وضمان تحقيق الأهداف المسطرة وهذا يعتمد على(اللقاني،1995 صفحة 171)، التغذية العكسية التي من خلالها يستطيع المعلم تعديل مسار الجهد المبذول لديه أو من التلاميذ , وقد يشير نتائج هذه العملية إلي ضرورة مراجعة الأهداف أو المحتوى أو الأساليب والطرق أو الوسائل التعليمية أو أساليب التقويم , كما قد يعني مراجعة كل الجوانب المجتمعة بدءا بمرحلة التخطيط ".

وبشكل عام فإن التقويم يساعد المدرس على أداء وظائف أربعة(ريان،1995صفحة 416)" :

1- معرفة جوانب الخطأ والصواب والقوة والضعف في تعليمه وأسبابه .
2- يحقق للمتعلم الرضا والإشباع عندما يؤدي عملية النجاح .
3- يساعد المدرس على الحكم مدى كفاية طرائقه وأساليبه في التدريس .
4- إصدار الأحكام التي تتخذ أساسا للتنظيم الإداري .كما تتضمن عملية التقويم الخطوات التالية:

- عملية القياس – جمع النتائج والحكم عليها – إعادة التقويم

ويلخص محمد ناصر الدين رضوان وآخرون الخطوات التي يتضمنها التدريس موضحا العلاقة بين التدريس والتقويم في الشكل التالي :



– لتحقيق الأغراض **شكل رقم (05) يبين الخطوات الرئيسية للتدريس**

وتلخص عفاف عبد الكريم مرحلة التقويم في كونها تحتوي على خطوات متتابعة في اتخاذ القرارات التالي(التدريس،1994صفحة 88)

– تجميع المعلومات عن الأداء.
– تقويم المستوى الأداء حسب المقياس المحدد (تقدير الأخطاء بالمحك*) .
– إعطاء التغذية العكسية .
– الأسلوب الذي تم اختياره للتدريس .
– تقويم الأسلوب المتوقع للتعليم .

ومما سبق يرى الباحث أن عملية التدريس تهدف أساسا إلي العناية بالتلميذ من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والعاطفية ,لذا لابد من الاهتمام بكل ما له علاقة بالدرس من طرق ووسائل وأساليب وكذا

مهارات تحضير الدرس والتخطيط له ومهارات العرض ,مما يضمن تسهيل مهمة المعلم في توصيل المعلومات وتحقيق الأهداف المسطرة بأقل جهد وسرعة كما تحقق أهداف التلميذ في التعلم والنمو السليم .

1-3-2- العلاقة بين المعلم والمتعلم والهدف:

إن عملية التفاعل والعلاقة الموجودة بين المدرس والمتعلم دائما ما تعكس لنا سلوكا تدريبيا معينا , وسلوكا تعليميا خاصا ونتيجة هذه العلاقة نصل إلي الأهداف المسطرة سلفا, يقول موسكا.م.سارة.أ.(موستن،1991صفحة 15):" إن الوثاق الذي يربط بين سلوك التدريس وسلوك التعليم والهدف لا يمكن فصله , ذلك أن سلوك التدريس وسلوك التعليم والهدف ,جميعها تكون موجودة بوصفها وحدة واحدة ". ولبلوغ الأهداف المطلوبة لا بد أن يكون المدرس هو محول العملية التدريسية ,يقول أحمد حسن(اللفاني،1995صفحة 55) :" يعتبر المدرس محور الموقف التعليمي ,وهو الذي يؤدي إلي بلوغ التلاميذ أهداف هذا الموقف ".

ومن أجل ذلك لا بد على المدرس أن يتمتع بعد مهارات منها مهارات عرض الفكرة بشكل واضح ومفهوم لضمان استيعاب التلاميذ لها وبالتالي مشاركة فعالة في النشاط

وفي هذا العدد يقول فكري حسن ريان(ريان،1995صفحة 135): " لأن الإنسان يتعلم عندما يشترك في عملية فهمه " فإشراك التلاميذ في العمل واتخاذ القرارات في المواقف المختلفة يكسب المتعلم الثقة بالنفس وبالتالي يستطيع مواجهة مختلف المواقف التي قد تعترض

.وبالتالي إن هذه العلاقة المستمرة والمتبادلة بين هذه العناصر الأساسية تمنحنا ثلاث أطروحات مختلفة ندرسها في ما يلي :

- ✓ **العلاقة بين المعلم والمتعلم (المدرس والتلميذ):**

إن العلاقة التي ترتبط بين المعلم والمتعلم لا بد من أن يسودها الاحترام المتبادل فإحساس المتعلم أن المعلم يحترمه كشخص يزيد في نفسه الثقة بالنفس مما يعين على المثابرة والجد للوصول إلي تحقيق المبتغى والوصول إلي تحقيق الهدف يقول داريل سايد نتوب(نتوب،1992صفحة 192):" إن التدريس الجيد يعتمد على مدى قوة العلاقة بين المدرس والطالب , حيث أن الطلاب يتمتعون كما يتعلمون عندما تكون العلاقات جيدة بين المدرس والطالب , فالتدريس الجيد يجب أن لا ينفصل عن العلاقة الشخصية المتداخلة والجيدة" وعن احترام المعلم يقول بشير الطوبي(الطوبي،1980صفحة 426):" يعتبر احترام المعلم من أهم شروط المتعلم ".

وقد كان قديما ينظر إلي المدرس على أنه هو المحور الأساسي لعملية التعلم وبالتالي كان دور المتعلم سلبي بحيث يتلقى المعلومات والمفاهيم و يحفضها لاستدراكها في الامتحانات ,وحتى يتم ذلك ينبغي للمتعلم أن لا ينصرف ذهنه إلي أي شئ سوى الإنصات للمعلم حتى لا يفوته شئ من نبع المعرفة .

يقول بوغجلة غياث(غياث،1993صفحة 80): "لقد كانت الأساليب التقليدية في التدريس ,تعتمد أساسا على المدرس ,حيث كان المدرس هو محور العملية التربوية,أما دور الطالب فيكون سلبيا ,يحصره دوره في التلقي المعارف والمعلومات ونخزنها استعدادا للامتحانات " ثم تطورت العلاقة بين المعلم والمتعلم حديثا بعد أن كان التركيز

على المعلم أصبح حول المتعلم وكيفية إثارته من أجل إشراكه في عملية التعلم ,يقول عباس صالح السامرائي(السامرائي،1991 صفحة83):"كما تعني عملية التعلم خلق الدوافع,وإيجاد الرغبة لدى المتعلم في البحث والتنقيب والعمل للوصول إلي مستوى الذي يؤهل ليصبح مرموقا في عقله ".هذا ويذكران حسين اللفاني وفارقة حسن محمد سليمان عن أهمية إشراك المتعلم في عملية التعلم.وهذه النقلة من التركيز على المعلم إلي المتعلم (اللفاني،1995صفحة 10):" وسبب ذلك هو تعدد مصادر المعرفة وتنوعها ,ومعنى هذا التلميذ لم يعد سلبيا في موقفه , وإذ أنه يأتي إلي المدرسة ولديه خبرات عديدة ,كما أن لديه تساؤلات متنوعة يحتاج إلي إجابات عنها , وبالتالي فإنه أحوج ما يكون إلي أن يتعلم كيف يتعلم ".

وعموما يذكر محسن حمص بعض النقاط (الواجبات) التي ينبغي أن يلتزم بها المتعلم تجاه المتعلم فيما يلي:

- أن يكون المدرس حازما,وفي نفس الوقت عطوفا في تعامله مع التلاميذ .
- أن يعمل على إتاحة الفرص التدريب على القيادة للتلاميذ .
- توفير جو من الطمأنينة والأمن ,كي يبدع التلميذ ويبدل قصارى جهده .
- المساهمة مع المختصين في حل مشكلات التلاميذ .
- الابتعاد عن سلوك العدواني تجاه التلاميذ , والعمل على ضبط النفس .
- عدم التفريق بين التلاميذ
- التقويم المستمر لمستويات التلاميذ.

✓ **علاقة المعلم بالهدف:**

تعتبر عملية تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها من أولى الأولويات إلي لا بد أن يدركها المعلم الناجح من أجل تحقيق تعلم أفضل وبالتالي الوصول إلي المبتغى

ويقول جابر عبد الحميد وآخرون (الحميد،1980صفحة 18):" عندما تكون أهداف التعليم واضحة ومحددة بالنسبة للمعلم والمتعلم فإنه يتحقق تعلم أفضل ,ويصبح المتعلم مقوما لنفسه بدرب أفضل كما يتحقق تقويم أكثر دقة وموضوعي

كما أن دور المدرس ليس فقط ناقل وسيط للمعرفة فقط بل يتعدى ذلك إلي تحديد الأهداف والتي تتماشى مع قدرات التلميذ .يقول (BIRZEA):" إن دور المعلم معقد جدا.. فهو ليس فقط ناقل للمعارف ولكن هو الذي يحدد الأهداف " كما أنه لا يمكن التحكم في عملية التدريس

وتوجهها الوجهة الصحيحة إلا بوجود أهداف محددة بدقة ووضوح تقول عفاف عبدالكريم(عفاف،1989 صفحة 116):" لا يمكن أن نوجه التدريس بصورة سليمة إلا إذا كان مبنيا على أساس أهداف واضحة ومحددة ".ومع مرور الوقت يجمع معظم المفكرين على ضرورة التدريس بالأهداف وإشراك المتعلم في العمل وفي تحديد الأهداف وفي هذا الصدد يقول :إبراهيم فتحي الديب(الديب،1994صفحة 200):" المدرس الناجح هو الذي يشرك تلاميذه معه في تحديد أوجه النشاط التي يمكن أن تستخدم في دراسة موضوع معين,وقد وجد أن ذلك

يشير اهتمام التلاميذ ويحفزهم,إذ يشعر التلاميذ أنهم أصحاب الفكرة ومن هنا يتمسكون بها ويخلصون لتنفيذها " وبذلك يكسب المتعلم مهارات كثيرة منها التحليل والمقارنة والنقد وإصدار الأحكام,كما يسعى جاهدا نحو البحث وكسب المعرفة بتحمس وشغف وبذلك يكون قادرا على تعليم ذاته وتعليم حتى الآخرين مما يتعامل معهم ويؤكد من أحمد حسين اللقاني وآخرون على ضرورة التركيز على التعلم بقولهم(الفاني،1995صفحة 33):" من الواجب النظر إلي التلميذ باعتبار المحور الرئيسي للدرس وليس للمادة العلمية,ويتطلب ذلك معرفة شاملة بطبيعة تلاميذه وخبراتهم السابقة,فالمعلم الخبير هو الذي يولي مسألة الأهداف ماتستحقه من اهتمام فالتدريسلا يتم من فراغ لكن عملية مخططة ومقصودة"

* ومما سبق يرى الطالب الباحث أن معرفة العاملين في مجال التربية الرياضية بالأهداف وتحديدهم لها يعتبر من الأمور المهمة حيث إنها تساعدهم على تفهم أفضل لما يحاولون تحقيقه,كما أنها في مثابة المرشد الأمين خلال عملهم فتحديد الأهداف يشكل واضح قابل للملاحظة والقياس يسهل الوصول إلي تحقيق بأقل جهد وأقل وقت ممكن مع مراعاة وقدرات وسيولات التلاميذ البدنية والذهنية وذلك من خلال محاولة إشراكهم في تحديد الأهداف

✓ **علاقة المتعلم بالهدف:**

إن علاقة المتعلم بالهدف لابد أن تكون وطيدة من أجل سير العملية التعليمية نحو الأفضل وبالتالي ضمان تدريس فعال وهذا لا يتأتى لأي شراك المتعلم في تحديد الهدف .

يقول بوفلجة غياث(غياث،1993صفحة 82):" إن المدرس في المدرسة الحديثة يؤمن بضرورة توافر النشاط الذاتي من جانب المتعلم, والذي يعتمد بالدرجة الأولى على حوافز الطالب وتسهيل عملية تحكمه في تعليمه انطلاقا من الخبرات ,والتجارب الذاتية, والمبادرة الشخصية " وبالتالي فإن إشراك التلاميذ في وضع أهداف أصبح ضرورة ملحة ,يقول فكري حسن ريان(الرّيان،1995صفحة 102):" إن السماح للطلبة بوضع الأهداف ,كان أسلوبا فعالا في كثير من الأحوال,إذ يقوي عندهم الدافع إلي التعلم عندما يقررون بأنفسهم ما يريدون تحقيقه بدلا من فرض ذلك عليهم عن طريق المدرس أو الكتاب المدرسي " وعن أهمية إشراك المتعلم في تحديد الأهداف يؤكد بوفلجة غياث وآخرون(غياث،1994،ص147):" إن ذلك يؤدي إلي بروز خصائص نفسية حميدة,كالاعتماد على النفس و الاستقلالية والميل إلي المبادرة و الإبداع في مختلف المواقف".

وهذا ما ذهب إليه أيضا بوفلجة غياث حول مشاركة الطلبة في العملية التعليمية(غياث،1994 صفحة 75)لإبراز أن الطلبة والأساتذة يحددون ويعيدون تحدين الأهداف ومستعملين أهداف المناهج كقاعدة ,كما يقيمون الأداءات الفردية والحاجات,الواجب تعلمهما وبالتالي تحديد الأهداف " .

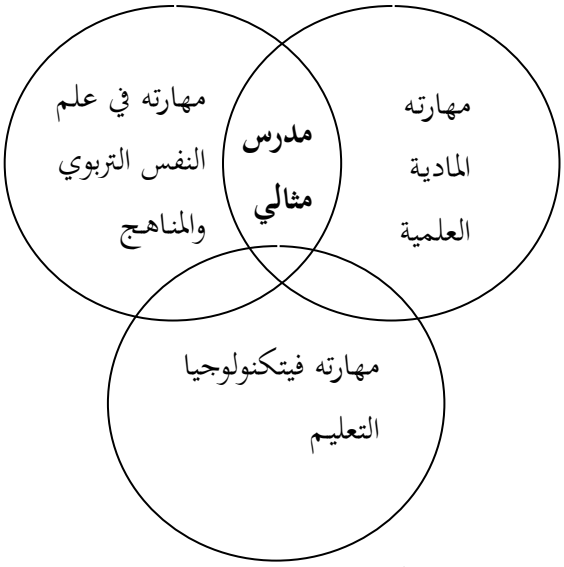
مما سوف يستنتج الطالب الباحث أنه من أجل السير بالعملية التعليمية تقدها نحو تحقيق أهدافها والوصول إلي التدريس الفعال لابد من أن تكون العلاقة بين العناصر الثلاثي مترابطة كل منهما يكمل الأخر ,فاحترامالمعلم للمتعلم ومعاملته لشخص له كيان الخاص يعني في نفسه الثقة والطمأنينية ويدب في نفسه الحماس نحو المثابرة

والبحث والسعي نحو المعرفة وهذا الاحترام يكون بإشراك المتعلم لي تحديد الأهداف فيحس هذا الأخير أن الفكرة له,وبالتالي يسعى جاهدا إلي تحقيقها.

1-4-مدرس التربية البدنية والرياضية:

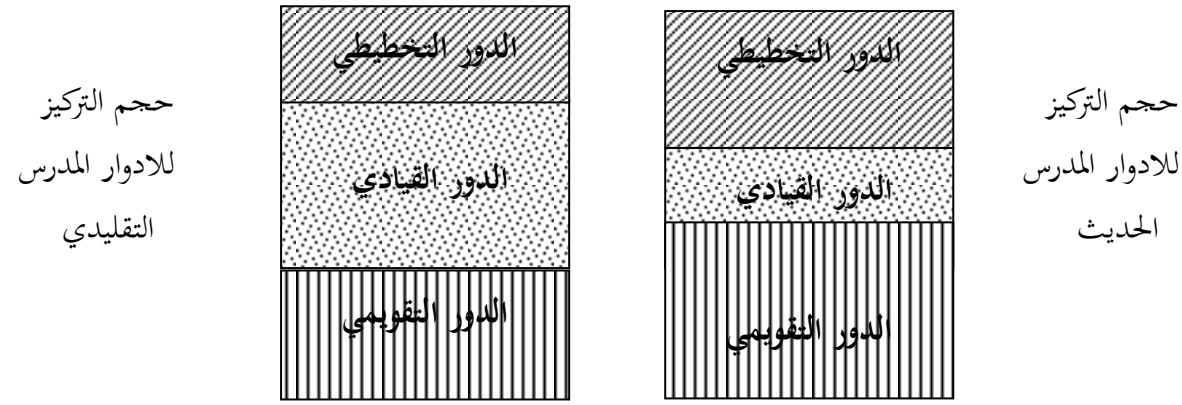
يقول بولديرو BoldyRow:"إنه القائد، فهو المنظم والمبادر لوحده العمل والنشاط في جماعة الفصل، فهو يعمل ليس فقط لاكتساب التلاميذ المعلومات والمعارف والمهارات وتقويمهم في النواحي المعرفية والمهارية فحسب، بل يتضمن عمله أيضاً تنظيم جماعة الفصل أو العمل على تنميتها تنمية اجتماعية.

ويرى ويليام كلارك William clark: أن المدرس يعد مصمماً لبيئة التعليم،فهو الذي يبتدع الأنظمة التعليمية ويحدد أهداف الدرس ويقوم بإعداد المواقف التعليمية والتربوية ويقرر الإستراتيجية التي يسير عليها المتعلم ليتم التفاعل بينه وبين معطيات هذه المواقف التعليمية لكي يتم التعلم وكذلك يحدد مستويات الأداء المراد انجازها من قبل المتعلم، وأساليب تقويم الأداء هذا، ويشير بونبوار Bonboir إلى أن مكونات المهنة التربوية من خلال وحدتها وعلاقتها المترابطة وتعطي لنشاط المدرس اتجاها محدوداً وتطبع عمليه بأسلوب المربي، لذا فالاختيار المهني لدور وظيفي متخصص يتطلب وجود ارتباط بين طبيعة هذا الدور ومتطلباته من قدرات وكفاءات تخصص مناسبة



شكل رقم (06): يبين مكونات المهنة التربوية وحدتها وعلاقتها

دور المدرس الحديث: إن دور المدرس الحديث هو الإرشاد وهذا يتطلب عدة صفات منها التخطيط والتوجيه والتقويم بعملية التدريس، أما دور المدرس التقليدي فيظهر عليه الانضباط المطلق بينما المدرس الحديث يتميز بالانفتاح والانضباط الأقل، فأدوار المدرس التقليدي لها صلة بعمليات ترتكز على القيادة وادوار المدارس الحديث يرتكز على عمليات التخطيط وأهمية النسبية للأدوار موضحة في الشكل التالي:



شكل رقم (07): يوضح مقارنة ما بين أدوار المدرس الحديث والتقليدي خلال العملية التدريسية.

1-5- الفرق بين الطريقة والأسلوب في التدريس:

- **تعريف أسلوب التدريس :**

ويقصد به مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه ويعني هذا التعريف أن أسلوب التدريس يختلف من معلم إلى أخر في تنفيذ طريقة تدريس واحدة، أما وسيلة التدريس فهي الوسيط الذي يمكن أن يستخدمه المعلم لتوصيل الأفكار أو المهارات للمتعلمين فتكون إما على شكل صور أو رسومات أو أصوات أو قد تكون تصفيف اليدين أو تعبيرات أو تكون شريط سينمائي.

- **معنى الطريقة في التدريس :**

إن الطريقة هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف وقد تكون الإجراءات التي يتبعها المعلم مناقشات أو توجيه الأسئلة أو إثارة لمشكلة أو تهيئة موقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو فرض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات وفي هذه الحالة تصبح الوسيلة أداة مساعدة في عملية التدريس.

تعريف طريقة التدريس :يعرف البعض طريقة التدريس بأنها إجراء منضم في استخدام المادة العلمية والمصادر التعليمية وتطبيق ذلك بشكل يؤدي إلى تعلم الطلاب بأيسر السبل.

ويمكن تعريف الطريقة بأنها الوسائل العملية التي يمكن بواسطتها تنفيذ أهداف التعليم وغاياته والأساليب التي يتبعها المعلم لتوصيل المعلومات إلى التلاميذ .

وتتضمن الطريقة الإجراءات التي يستخدمها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف والنتائج المطلوبة من الدرس وتشتمل الإجراءات التي يتخذها المعلم على المناقشات أو توجيه الأسئلة أو إثارة المشكلات ما يدعو التلاميذ إلى محاولة الإكتشاف أو فض الفروض وبالتالي فإن فاعلية ما يقوم به المعلم بتوقف على الطريقة التي يستخدمها في درسه والطريقة الناجحة هي التي تحقق الأهداف المنشودة في أقل وقت وجهد وباقل التكاليف وعموماً لا توجد طريقة واحدة نموذجية يمكن اعتمادها في كل درس لتحقيق الأهداف المرجوة من الدرس فهناك طريقة ناجحة وفعالة في موقف تعليمي معين ولكنها غير ناجحة وغير فعالة في مقف تعليمي آخر .

كثيراً ما يشيع استخدام مصطلح أسلوب التدريس (Teaching Style) أو طريقهالتدريس (TeachingMethod)الأمر الذي يؤدى إلى تداخل المصطلحان مع مصطلحالوسائل،ولكن يلاحظ أن هناك تباين بين هذه المصطلحات فقد يستخدم المعلم) أ) مثلاً طريقه ما بأسلوب معين ويستخدم المعلم (ب) نفس الطريقة، ولكنبأسلوب يختلف عن المعلم (أ) .. فعلى سبيل المثال إذا أردنا تعليم مهارةالتمرير لأعلى في الكره الطائرة فقد يعتمد المعلم الأول (أ) في التعليمعلى طريقه التدريس المباشر ولكنه قد يستخدم أسلوب التعلم بالتلقي (الأمر (ويعتمد في التعليم على استخدام الشرائط التعليمية لتسهيل عمليه التعلم عنطريق توجيه نظر المتعلمين إلى الحركات الأساسية وأوضاع اليدين والجسموالقدمين إثناء عرض الشريط المسجل باستخدام جهاز التلفزيون والفيديو.

في حين يستخدم المعلم الثاني (ب) نفس الطريقة المباشرة في التدريس ولكنهيعتمد على أسلوب التكليف (التدريبي) ويعتمد في هذا الأسلوب على بطاقة العملالمدون بها خطوات العمل والصور أو الرسوم التوضيحية الخاصة بالأداء.

ويلاحظ في هذا الشأن انه على الرغم من استخدام كليهما نفس طريقه التدريسإلا أن أسلوب ذلك الاستخدام كان مختلفاً كما أن وسيلتهما كانت مختلفة أيضاً .. إذ أن الأول استخدم الشرائط المسجلة وعرضها باستخدام جهاز التلفزيون،والآخر استخدم ورقه العمل المدون بها خطوات الأداء والصور والرساماتالتوضيحية الخاصة بها ولعل هذا يبين لنا الحدود بين هذه المصطلحات وكيف أنهناك تفاعلات تجرى بين الطريقة والوسيلة والأسلوب أثناء عمليه التدريس

إما وسيله التدريس فهي الوسيط الذي يمكن أن يستخدمه المعلم لتوصيل الأفكارأو المهارات للمتعلمين فتكون أما على شكل صور أو رسامات أو أصوات آو قدتكون تصفيق باليدين أو تعبيرات في وجه أو تكون شريط سنيمائى ... الخ منالوسائل التي يمكن استخدامها.

واستخدام أكثر من حاسة أفضل بكثير لوضوح وفهم الشيء المطلوب تعلمه،فالوسيلة كلما وفرت استخدام حواس متعددة كلما كانت أفضل.

مما سبق يتبين لنل الحدود بين هذه المصطلحات وكيف أن هناك تفاعلات تجرى بينالطريقة والأسلوب والوسيلة في أثناء عمليه التدريس، وإذا كانت تلك هيطبيعة العلاقة التفاعلية التكاملية بين كلا منهما فهناك تفاعل أيضا مع

كلمن الأهداف والمحتوى، والمقصود بذلك أن المعلم حينما يختار طريقه معينهووسيلة تتكامل وتتفاعل مع الأسلوب والطريقة إنما يصدر قراراً في هذا الشأنفي إطار نظره واعية وفاحصه لأهداف درسه ومحتواه، فليس من المعقول مثلاً أنيختار طريقه وأسلوب ووسيلة لتدريس درس ما وقد لا تصلح هذه الطريقة والوسيلةلتحقيق أهدافه. وقد يكون هناك أكثر من طريقه ووسيلة تصلح لتحقيق الهدف وفى نفس الوقت لايكون هناك سوى طريقه ووسيلة واحدة لتحقيقه.

ولقد لوحظ أن الكثير من الطلاب المعلمين يتساءل عن أفضل الطرق والأساليبوالوسائل لتدريس درس ما من دروس التربية الرياضية ، بل أن البعض يذهب إلىحد ابعد من هذا فيؤكد أن طريقه ما هي أفضل طريقه لتدريس مهارة معينه وهذاالحكم القاطع خاطئ في أساسه، فهذه الطريقة قد تصلح لتدريس هذه المهارة فيظروف ما في حين قد تكون هي ذاتها أسوأ طريقه لتدريس نفس المهارة في درس آخرمع اختلاف الظروف وهذا الأمر يدعونا إلى محاولة تحديد الشروط والمعاييرالتي يجب توافرها في الطريقة والوسيلة المختارة لتدريس درس ما

1-6-مفهوم التربية الحركيةMovement Education

التربية الحركية او التربية من خلال الحركة(تعمل علي تكيف الطفل مع جسمه) وهو نظرية جديدة او اتجاه جديد في التربية مثل التعلم عن طريق الخبرة اوالنشاط , وقد ظهرت منذ ظهور العقود الأخيرة بقصد إخراج التعليم المدرسي من صيغته التقليدية العقيمة في مناهج طرق التعليم الي صيغ اكثر فاعلية وايجابية في تكوين الفرد وتنميته الي اقصي ما تؤهله له امكاناته وقدراته ومواهبه .(32:5)

وقد اشتق مفهوم التربية الحركية من مفهوم قديم تحت اسم التربية النفسحركية للأطفال وهو مفهوم استخدم في اوربا الغربية قديما كرد فعل لإخطار (فروبل , وبستالوتزى ,وجان جاك روسو) وغيرهم من المفكرين التربويين ممن اهتموا بتربية الطفل وتطبيعه اجتماعيا وثقافيا وسرعان ما تم توجيه المفهوم من خلال أراء أفكار لأبان وزملاءهلإكساب الأطفال الخبرات الحركية او نمو العمليات الادراكية الحركية والتعلم الحس حركي وقد بدأت كمجرد أفكار وتوجهات إلي ان أصبحت نظام تربوي شامل متكامل يخاطب الأطفال في مراحل ما قبل المدرسة ورياض الأطفال والتعليم الابتدائي.

ويذكر قاموس علوم الرياضة عام 1992م ان التربية الحركية أخذت تنتشر تدريجيا في انجلترا وبعض دول أوربا علي انها تربية الفعل والأداء الرامية لأقصي تكيف إنساني ممكن للطفل مع البيئة والتغيرات السيئة .

ولقد اتخذ مفهوم التربية الحركية عدة مسميات أطلقت عليه , منها التربية النفس حركية والتربية الادراكية الحركية وكما أوضح بوتشر Bucher ان هناك مترادفات استخدمت كوصف للتربية الحركية مثل الحركات الأساسية والاستكشاف الحركي إلا أن المجال كان واسع المدى في تفسير مفهوم التربية الحركية ابتداء من اولئك الذين اعتبروها مجرد وحدة من الوحدات التعليمية لمنهج التربية البدنية في التعليم الابتدائي وصولا الي أولئك الذين فسروها علي انها تعبر عن المجال الإجمالي لحركة الإنسان . (159:1)

ويمثل مفهوم التربية الحركية اتجاه جديدا لاعلي المستويات في التربية البدنية وانما علي المستوى التربوي العام فهي

نظام يستهدف طفل التعليم الأساسي , فالعلاقة بين التربية ومفهوم الحركة يمكن ان يتحدد من خلال **ثلاثة ابعاد** وهي:

***التربية عن الحركة**:Education AbutMovement

ويقصد به الشكل العقلي للبحث والاهتمام الذي يناقش أسئلة مثل التأثير الذي تحدثه الحركة في حياة الإنسان وكيف يرتبط النمو بالتحكم الحركي.

***التربية من خلال الحركة**:Education ThroughMovement

وهي تربية تتم عن طريق الحركة البدنية , فهي تعرف الفرد ما يتصل بجسمه ومن خلاله ينمي الفرد لياقته ومفاهيمه وقيمه , لا علي المستوى الحركي فحسب بل علي المستوى الانفعالي والاجتماعي وهو مفهوم اقرب ما يكون للتربية الحركية.

***التربية في الحركة** :Education In Movement

وهي تربية تتم بهدف الحركة وجوهرها وفي حد ذاتها وهي تتشكل من القيم الداخلية او الحصائل التي تعد من المكونات الأصلية للأنشطة الحركية مثل الوعي الجسمي وإدراك ألذات والوعي بالمفاهيم الحركية وهو اتجاه يرى أن الأنشطة الحركية ينبغي ان تودي كهدف في حد ذاتها .(156:4)

ويرى **جالهيو** (Gallhue,1996) وعثمان (1998) ان التربية الحركية أو التربية منخلال الحركة تندرج تحت مفهومين فرعيين متصلين متداخلين هما: تعلم الحركة, والتعلممن خلال الحركة. ومن الصعب الفصل بين المفهومين حيث يحتاج الطفل من خلال الحركةوإتقانها, إلى زيادة معارفه وخبراته المعرفية، بالإضافة إلى اكتساب اللياقة البدنيةوالصحية.

ويقصد بالمفهوم الأول التعلم الحركي أو تعلم الحركة, أن تكون الحركة موضوع التعلموأن تكون المهارة الحركية واللياقة البدنية هدفان أساسيان من التعلم, بعبارة أخربأن تعلم الحركة أو المهارة هو الهدف الأساسي من التعلم. .وهذا بالطبع يتطلبالاستعانة بالعديد من العلوم الحركية الأخرى كالتعلم والتطور الحركي وعلمالفسيولوجيا وعلم النفس والاجتماع الرياضي وغيرهم من العلوم.

أما المفهوم الثاني للتربية الحركية وهو التعلم عن طريق الحركة, وفيه تتسع دائرةالتعلم فتشمل جميع جوانب نمو الطفل وتكون الحركة أداة لتحقيق الأهداف المرجوةالمتمثلة في النمو الجسمي والنمو الاجتماعي والنمو الانفعالي.(8(

-أصول التربية الحركية :

يعتبر ر ودلف لأبان Laban رائد التربية الحركية من خلال دراسته عن الحركة أثناء أقامته في انجلترا من عام 1938م وحتى توفي عام 1958م والذي اعلن ان جسم الإنسان عبارة عن اداة تتم الحركة من خلالها , وان الانسان يتمتع بنوعية خاصة من الحركة لها ما يميزها من حيث التنوع والمدى والاختلاف في انماطها واساليب ادائها واقتنع لابان بالفائدة الكبرى للحركة الاستكشافية وبالتلقائية الكامنة في الحركة وكان معارضا بشدة للجداول الموضوعة للتمرينات البدنية بدون تصنيف حركي والتي تتميز بالجمود والبعد عن الابتكار .(5:2)

-تعريف التربية الحركية:

*تعرف لوجدون واخرون Logedonat al 1997م التربية الحركية بانها:

"عملية تغير مستمرة مدى الحياة فهي عملية للتعلم والتنمية الحركية تبدا من الميلاد وتستمر خلال سلسلة لاتنتهي من التغيرات مدى الحياة ."

*ويعرف جودفربوكيفارت التربية الحركية بانها: " ذلك الجانب من التربية الاساسية الذي يتعامل مع تنمية وتدريب انماط الحركة الطبيعية الاساسية للطفل."

*تعرفها **فاطمة عوض صابر** 2006م بانها :

(ا)" هي شكل من إشكال التربية البدنية للأطفال لتعليم الحركات الأساسية واكتساب اللياقة البدنية والحركية والعقلية والانفعالية والاجتماعية باستثارة قدراتهم المعرفية والحركية واستخدام أسلوب الاستكشاف الفردى في حدود إمكانياتهم وقدراتهم."

(ب)" هي التعلم بالحركة والتحرك للتعلم"

(ج) هى نظام تربوي مبني بشكل أساسي علي الامكانات النفس حركية الطبيعية المتاحة لدى الطفل (26:6)

*بينما يعرف جالهيو (1996) التربية الحركية على أنها: " تربية تتم عن طريق الحركة البدنية, فهي تعرف الطفل ما يتصل بنفسه وبجسمه, ومنخلالها ينمي لياقته ومفاهيمه وقيمه, على جميع المستويات العقلية والبدنيةوالانفعالية والحركية, وهو مفهوم أقرب ما يكون للتربية البدنية ."

*إما **فريدة عثمان** (1985) فتعرف التربية الحركية على أنها "تربية الأطفال عن طريق ممارسةالنشاط الحركي الذي يتناسب وقدراتهم الحركية والبدنية والعقلية, وما ينتج عنه مناكتسابهم لبعض الاتجاهات السلوكية."

*بينما يعرف **الديري** (1999) التربية الحركية على "أنها ذلك الجزء من التربية الذي يتمعن طريق النشاط البدنيالذي يستخدم الجهاز الحركي لجسم الطفل, وما ينتج عنه مناكتساب الفرد لبعض الاتجاهات السلوكية."

*ويعرف **الخولي وراتب** (1998) التربية الحركية على "أنها نظام تربوي مبني بشكل أساسيعلى الإمكانات النفس حركية الطبيعية المتاحة لدى الطفل". (8)

-اهداف التربية الحركية :

اولا : اهداف خاصة بالمتعلم (الطفل)

-تشجيع المبادرة والايجابية في الاطفال بحكم تعرضهم في التربية الحركية لمواقف تبدا من واقعهم وقدراتهم وحفزهم علي التعلم.

-تقبل الطفل لذاته ورضاه عن نفسه وثقتها فيها ومادام هو ينمو ويقوم نموه وفق قدراته وامكانياته بصرف النظر عما يبلغه الاخرون.

-التقليل من احتمال وقوع الحوداث والاصابات نتيجة ممارستهم لانشطة التربية البدنية والرياضة من خلال التربية الحركية.

-تنمية قدرة الطفل كعضو في مجموعة والتفكير السليم وحل المشكلات والحكم علي نفسه وتقويم نشاطه (12:7).

ويرى الدكتور **عبد العزيز عبد الكريم المصطفي** ان اهداف التربية الحركية تنقسم الي هدفين اهداف رئيسية , اهداف اجتماعية وصحية وانفعالية

اولا الاهداف الرئيسية وهي:

.-إكساب الطفل عناصر اللياقة البدنية واللياقة الصحية التي تؤهله للقيام بمتطلباتالعمل اليومي, وذلك من خلال الاشتراك في النشاط الحركي من أجل الترويح.

.-تنمية وتطوير الإدراك الحسي-الحركي لدى الأطفال التي تتلخص في:

·الوعي بالجسمBody Awareness ، معرفة الطفل بأجزاء جسمه وعلاقتها بالحركاتالمختلفة

الوعي المكانيSpatial Awareness ، معرفة الطفل بحجم الفراغ وعلاقته بالأشياءالخارجية

الوعي الاتجاهيDirectionalAwareness، معرفة الطفل بالاتجاهات المختلفة (يمينويسار وأمام وخلف .(

الوعي الزمانيTemporal Awareness ، معرفة الطفل بالوقت

-تنمية المهارات الحركية التي تؤهل الطفل للاشتراك في الأنشطة والألعاب الرياضيةالجماعية والفردية

-تنمية الصفات البدنية, وتقوية أجهزة الجسم الحيوية بما يتناسب والخصائص العمريةللطفل.

النوع الثاني: الأهداف الاجتماعية والنفسية والصحية والانفعالية وهي:

-إكساب الطفل المهارات الاجتماعية عن طريق الاشتراك في الأنشطة والألعاب الحركيةوالرياضية.

-إكساب الطفل مفاهيم السلامة العامة والخاصة المرتبطة بالممارسة البدنية.

-أن يدرك الطفل المفاهيم الثقافية المرتبطة بالنشاط البدني.

-أهمية ممارسة النشاط البدني من أجل الصحة والوقاية من الأمراض.

-أهمية المحافظة على البيئة كالملاعب وكل ما يتعلق بالخدمات العامة.

-تعريف الطفل بأهمية الغذاء الجيد من أجل الصحة

-إكساب الطفل التحكم في الانفعالات في حالات التنافس مع أقرانه.

-ويمكن أن تضيف ما شأت من الأهداف التي تتناسب وعمر الطفل.(8)

ثانيا اهداف خاصة بالمعلم :

-يتعلم دورا جيدا أساسه القيام بالحفز والإرشاد والتوجيه والأخذ والعطاء مع التلاميذ بدلا من الفرض والإملاء والتسلط

-يجعل ما يجري حوله علي الواقع موضوع بحث ودراسة ومصدرا للمعارف والمعلومات المتعلقة بالتربية البنية والرياضة بدلا من مجرد الاعتماد علي ما ورد في كتب مترجمة او غير مترجمة من الخارج .

-يتعلم كيف يتعامل فرديا مع الأطفال وينمي طرائق تدريسية فردية جديدة بدلا من التعليم الجماعي وذلك

بحكم مايتاح له من فرص في هذا الاتجاه في التربية الحركية (14:7)

الأسس العلمية التي تقوم عليها التربية الحركية:

1-الأساس النفس حركي :

مثلما أهتم التربويون بالمجال النفسي تم الاهتمامبالمجال الحركي المرتبط اساساً بمراحل النمو حيث ظهر في هذه الفترة الزمنية إهتماموضح بالتطور الحركي للإنسان منذ مرحلة ، ما قبل الولادة وحتى مرحلة البلوغ ، حيثتم تحليل هذه المراحل والوقوف على إمكانيات واستعدادت الأطفال وقدراتهم في كل مرحلةمن هذه المراحل.

2-الأساس العلم حركي:

يقصد بالاساس العلم حركي تحليل حركات الانسان علمياً للوقوفعلى حقائق هذه الحركة والعوامل المؤثرة فيها . وتعتبر عملية الوقوف على هذه الحقائقمن الاسس الهامة التي يجب أن تعتمد عليها التربية الحركية

3-الأساس الاجتماعي الثقافي :

يمثل الطفل جزءاً من الاسرة وبالتالي فهو جزء منالبيئة والمجتمع الذي يعيش فيه ، لذلك كان لابد للتربية بصفة عامة والتربية الحركيةبصفة خاصة أن تأخذ في الاعتبار الطفل الذي معه فتكون على بينه تامة من جميعالمتغيرات التي تلعب دوراً في تكوين شخصيته.

4-الأساس الفلسفي :

يتلخص الأساس الفلسفي للتربية الحركية في أنها تحتوي علىمجموعة من الأنشطة المتخصصة الموجهة الهادفة ، والتي تندرج تحت مقولة الحركة (الحركة البدنية) في المجال الرياضي والتي ينظمها الفرد او تنظم له وبالتعاون معهفي مواقف تعليمية مختلفة داخل المدرسة او خارجها.

1-6-1-شروط التعلم الحركي:

لكي يكون أي تعلم هادف وجيد لابد من توفر شروط تسهل لنا هذا التعلم سواء كان حركيا أو ذهنيا.

في هذا الصدد يقول أحمد زي صالح" إن التعلم الجيد يجب أن تراعي فيه شروط معينة" ولقد إتفقت أغلب المصادر والمراجع التي تناولت موضوع التعلم الحركي اهم تلك الشرط الي نذكر منها:

1) **النضج**: عرفه أحمد زكي صالح " الوصول إلى حالة النمو الكاملة نتيجة للتغيرات الداخلية والفزيولوجية والعضوية للكائن الحي" وهناك نوعان من النضج:

أ. **النضج العقلي**: يتعلق بجميع العمليات العصبية المرتبطة بالجهاز العصبي أو درجة النمو العام في الوظائف العقلية المقرونة بالأمور التي يتعلمها الطفل.

ب. **النضج الجسدي**: يتعلق بجميع العمليات المتعلقة بالنمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظائف.

ومما سبق نستنتج أن هذان النوعان هما نوعان متكاملان وتحقق أحدهما ينبغي تحقق النوع الآخر.

وللنضج وظائف هامة في عملية التعلم.

1. يحتم على المتعلم تعلم إستجابات معينة تميزه عن غيره.
2. النضج يعرف التعلم على أنه عملية تأتي من الداخل وتعتمد إعتمادا كبيرا على شروط المشير الخارجي كالتدريب مثلا.

2)**وجود مشكلة جديدة أمام الفرد**: يتعين على المتعلم حل مشكلة جديدة من أجل إستفاء الشرط الثاني من شروط التعلم الحركي بحيث تكون هذه المشكلة جديدة على المتعلم وغير متعود عليه وتكون بمثابة عقبة مامه يريد تجاوزها بغرض إرضاء حاجاته ورغباته.

3)**الفهم**: للفهم عملية كبيرة لعملية تحصيل التعلم في هذا الصدد يقول أب حامد الغزالي " الإنسان لا يدرك إلا من هو واصل إليه لذا يجب أن يخاطب الناس على حسب عقولهم أي على حسب فهمم للمواضيع والتدرج في عملية الفهم".

4) **الدافع**: وهو الطاقة التي ترسم للمتعلم أهدافه وغاياته من أجل تحقق التوازن الداخلي له وتهيء له أحسن تكييف له مع بيئة الخارجية ويطلق عليه إسم الميول وقد سمى بالباحث وقد عرفت على أنه كل ما هو مقصود بالفطرة وهو محرك السلوك عند المتعلم الدافع هو الإتجاه التلقائي الواعي الذي يوجه سلوك الكائن الحي نحو هدف أو موضوع ما.

*** علاقة الدافع بالتعلم:**

يعرف هذه العلاقة محمد مصطفى زيدان بقوله " التعلم قائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم وكلما كان موضوع التعلم من حسب لهذه الدوافع كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية" وللدافع وظائف هي:

1. تضع للمتعلم أهداف معينة يسعى إلى تحقيقها.
2. تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط.
3. التعلم يحدث نتيجة للنشاط الذي يقوم به الفرد.
4. الدوافع تحدد لنا أوجه النشاط المطلوب لكي تتم عملية التعلم.

5) التدريب (الممارسة).

يقصد بها التكرار أي أنه تكرار الحركة يولد لنا تعلما لهذه الحركة فالتكرار يساعد على تثبيت الأخطاء وتفاديها مستقبلا وعملية التكرار الصحيحة تؤدي إلى حدوث إنطباع حسن في ذاكرة المتعلم مما يؤدي إلى إكتساب القدرة على تصور الحركة وبالتالي إسترجاعها بطريقة متقنة.

من خلال ما أوردناه في شروط التعلم نستنتج أنه من أجل التعلم الجيد يجب على المتعلم أن يكون ناضجا عقليا وجسديا من أجل تعلم شيء جديد.

يجب أيضا تجاوز المشكلة الموجودة التي تدفعه ذاته إلى حلها مستعملا في ذلك تفكيره وفهمه ويتدرب على هذا الحل لكي يصبح عنده عادة يسهل فيه القيام بها مستقبلا.

1-6-2-مراحل التعلم الحركي:

إن هدف التعلم الحركي كما يراه محمد عادل رشدي " هو إكتساب المهارات الحركية وإتقانها وتثبيتها بحيث يمكن للفرد الرياضي إستخدامها أثناء المنافسات الرياضية بدرجة كبيرة من الإتفاق والفعالية"

إن أي تعلم حركي لابد أن يمر بمراحل مرتبة ترتيبا تسلسليا ومتطورة تطورا لا يمكن مخالفته أو السير عكسه فمراحل التعلم الحركي تميز عن طريق الملاحظة الدقيقة بسير الحركات ومراحل التعلم الحركي وهنا يقول محمد عادل رشدي " إن إعادة حركة جديدة تؤدي إلى تثبيت الحركة ثم تؤدي إلى تكوين الحركة الآلية" وللوصول إلى هذا المستوى يجب أن يمر التعلم الحركي بثلاث مراحل.

1) **التوافق الخام للحركة:** في هذا المستوى يحصل الرياضي على تصورا أولي عن سير الحركة فعندما تحاول أداء حركة جديدة فسوف يشعر أن حركاته غير منظمة وغير منسقة كما لا يستطيع السيطرة عن أطرافه كما أن الحركة الواحدة تؤدي كما لو أنها مكونة من عدة حركات لا تناسق بينها، وفي هذا الصدد يقول كورن مافيل" إن توجيه أعضاء الجسم لا يتم دائما بالشكل المراد فهو عندما يركز عن جزء من جسمه فسوف يجد أن الجزء الآخر قد خرج عن سيطرته وابتعد عن تركيزه مثل(الجمباز) حركة الوقوف على الرأس ولكن من المهم أن نعرف هذه الحركة تكسب الفرد صورة داخلية ثم فيما بعد إكتساب حركي للمهارة ونلاحظ أن الحركة تستعمل فيها القوة بشكل أكبر من اللازم وأحيانا يكون هذا الإستعمال خاطئ وفي هذا الصدد يقول محمد عادل رشدي " نلاحظ أن الحركة الجديدة تحتاج إلى جهد كبير خاصة في البداية الأولى للممارسة ويفسر ذلك بعدم وجود توازن محدد بين عمليتي الفهم والتطبيق وتظهر أقسام كثيرة تميز الحركة الخاطئة أن الكثير من العضلات تدخل في العمل مما يؤدي إلى حدوث التعب بسرعة وهذا يؤدي إلى عدم دقة الأداء وعدم الإقتصاد في الجهد والطاقة "

مرحلة التوافق الجيد للحركة:

إن هذه المرحلة تنتقل من سير التعلم الحركي من مرحلة الخام إلى مرحلة يتمكن فيها المتعلم من أداء حركة دون أخطاء تقريبا ويقول محمد عادل رشدي " هدف هذه المرحلة هو تطوير وتحسين وتعديل الشكل الخام البدائي للحركة التي تتم عن طريق الممارسة الإيجابية " أي أنها فترة تدريب وتعلم يتميز بتركيز وانتباه الفرد الرياضي على سير الحركات بشكل صحيح.

ما يميز هذه المرحلة هي قلة الأخطاء في المهارة لتحقيق غرض الحركة بأقل أخطاء ممكنة ويلعب المدرب أو المدرس دور كبير في تحسين دقة الحركات لأن المدرب الناجح هو الذي يعرف كيف يتدخل في

توجيه الرياضي ويعمل على أن تكون حركته إقتصادية وجميلة ومميزة وثابتة فيستطيع الرياضي السيطرة والتحكم فيها وذلك عندما يشعر بأن الحركة أصبحت بصورة جيدة وأنها في متناول إمكانياته وبدون بذل جهد كبير.

3) مرحلة التوافق الأوتوماتيكي للحركة:

يسميها كورن مافيل مرحلة الإنسجام ما يعرف بالإحساس الفعلي أو العالي لدقة الحركات وتسمى أيضا مرحلة الكمال الحركي فإن مهمة هذه الحركة هي الوصول بالرياضي إلى أقصى درجة المهارة وإمكانية إنجازها بشكل آلي وتحت ظروف صعبة أي تتحول بعض الحركات الدقيقة إلى حالة ثبات لكونها تحت سيطرة اللاعب في أي وقت أو تحت أي ظرف.

خلاصة:

خلال تعلم أي حركة جديدة يمكن أولا التمثيل العقلي للحركة من قبل الرياضي أي أنها حركة جديدة ويتم بعدها الضبط الفكري للحركة أي أن الرياضي يتصور كيفية سير الحركة ويلي هذه المرحلة فصل الحركات الزائدة وبعدها يمكن ضبطها عن طريق التدريب عليها وفي الأخير يتم التثبيت الآلي لهذه الحركة.

1-6-3- العوامل المؤثرة في التعلم الحركي:

هناك عوامل كثيرة تؤثر على الحركة تدخل في إحداث تغيير على سير الحركة سواء كانت هذه الحركة إيجابية أم سلبية تؤثر على الأداء الحركي أو مستواه وهنا يرى وجيه محجوب " أن العوامل المؤثرة على الحركة هي كالتالي "

1. **الأسس الوظيفية للجسم:** وهذا ما نعبر عنه بالعوامل الفيزيولوجية وسلامتها، فكلما كانت هذه الأجهزة سليمة كانت الحركة متطورة، أي أن سلامة الجهاز التنفسي والدوراني والعصبي والعضلي تؤثر تأثيرا كبيرا على الحركات والمهارات الرياضية.
2. **العوامل النفسية:** تتأثر الحركة تأثرا كبيرا بالحالات النفسية التي يعيشها الفرد خاصة عندما تتكلم عن المستوى الرياضي فنيا خططيا، وتطوير صفاته الإرادية وتنمية روح الأخلاق والرغبة بالعمل تقبله للتهيئة الحسية والفكرية لأنها وحدة أساسية لتطوير وتكوين الأبطال حيث يكون هذا الرياضي في الأساس معدا إعدادا نفسيا يستطيع به الوصول إلى مستوى راقي للحركة.
3. **العوامل الوراثية:** هي تلك العوامل التي يحملها الفرد بين جيل إلى جيل تؤثر فيه وقد إعتمد العلماء على دراسة الوراثة حيث أنجزت عدة دراسات تسمى بالدراسات الجينية، وما مدى تأثيرها على المستوى الحركي.

4. **العوامل الإجتماعية والبيئية:** إن الحركة تتأثر بالبيئة التي يعيش فيها الفرد ويلعب العامل الإجتماعي دورا مهما في حالة الفرد الحركية فتقدم المجتمعات يقاس بتطور الحركات المهنية والرياضية وكذلك حالة الفرد الإجتماعية تبلور له الحركات التي يجب مزاولتها وتعلمها بشكل صحيح.
5. **المرض:** كلما كان الإنسان يشكو من الأمراض فإنه سوف لن يستطيع مزاولة الحركة بشكلها المطلوب.

1-7-مفهوم البيداغوجية La pédagogie:

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 غاستونميالاري G. Mialaret وروبير 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.

1-8-مفهوم الديداكتيك La didactique:

تنحدر كلمة ديداكتيك، من حيث الاشتقاق اللغوي، من أصل يوناني didactikos أو 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 و الديداكتيك. فلقد اعتاد البيداغوجيون أن يستندوا في بناء فرضياتهم على نظريات سيكولوجية، و خاصة 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 الديداكتيك إستراتيجية تعليمية بمعنى أنه خطة ترمي إلى تحقيق أهداف تعليمية. وتواجه هذه الإستراتيجية مشكلات المتعلم . وذلك عن طريق التفكير في هذا الأخير لهدف تسهيل عملية تعلمه, الشيء الذي لا يمكن أن يتم إلا باستحضار حاجيات التلميذ, و تحديد الطريقة المناسبة لتعلمه, وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على ذلك.

الشيء الذي يتطلب الاستعانة بمصادر معرفية أخرى مثل السيكولوجيا ,لمعرفة هذا الفعل و حاجاته, و البيداغوجيا لتحديد الطرق, الملائمة ويرمي هذا التنظيم المنهجي للعملية التعليمية التعلمية, إلى تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك الإنساني. أي أن نتائج التعلم ينبغي أن تتجلى على مستوى المعارف العقلية, والمواقف الوجدانية, و المهارات الحس- حركية, للمتعلم.

كما أن الديداكتيك كما سبق أن رأينا استراتيجية تفكر في المادة أو المواد وبنيتها المعرفية .حيث أن ديداكتيك المادة الدراسية تفرض تأملا في المادة التعليمية و صياغة فرضياتها الخاصة انطلاقا مما توفره السيكولوجيا والسوسيولوجيا و البيداغوجيا. ,تفرض أيضا الدراسة النظرية والتطبيقية للفعل البيداغوجي في تعليم المادة.

1-9-أنماط التدريس

إن أنماط التدريس تعني تفضيل المعلم لأساليب تدريس بعينها ، أو سيادة بعض الصفات الشخصية دون غيرها ،أو عدد من التصرفات السلوكية دون سواها باستمرار طوال مواقف التعلم دون الاهتمام بتعديلها أو مراعاة المرونة وفقا لما تمليه متطلبات مواقف التعلم أثناء التدريس.

وترجع أسباب ذلك إلي أن المعلم أحيانا ما يجد سهولة في استخدام أساليب تدريسه عن غيرهم ومن ثم فهو يفضلها ويميل لاستخدامها عن غيرها من الأساليب الأخرى ، كما انه قد يجد صعوبة في تعديل بعض من صفاته الشخصية ويطلب من التلاميذ أن يتكيفوا معه ولا يبذل أي جهد في سبيل أن يكيف هو نفسه مع تلاميذه ، أو قد يجد أن صفاته الشخصية جيدة وليست في حاجة إلي تعديل ويشعر بالسعادة أن التلاميذ يرون فيه هذه الصفات ، أو يرى أن السلوكيات التي تسود تصرفاته مع التلاميذ أثناء التدريس هي أفضل ما يكون من اجل تحقيق السيطرة لذلك فهو دائم التمسك بها ، أو العكس لديه مشكلات شخصية خاصة به يصعب بها تعديل هذه السلوكيات الغالبة على تصرفاته.

إن أنماط التدريس تتنوع في الواقع التعليمي وفي ضوء هذا التنوع فان هناك أكثر من تصنيف لهذه الأنماط السائدة بين المعلمين نعرض منها ما يلي:

أولا : أنماط التدريس وفقا للتفاعل السائد في حجرة الدراسة بين المعلم والتلاميذ:

1-النمط اللفظي:

وفق هذا النمط نجد أن المعلم دائم استخدام اللفظ في التدريس ، فنجده يلجا إلى استخدام أساليب التدريس اللفظية مثل (الشرح- المحاضرة- إلقاء التعليمات- إلقاء الأسئلة الإسترسالية التي يجيب عليها بنفسه) ، فهو يوضح ويشرح ويتحدث ويلقي التعليمات والتوجيهات أكثر مما يستمع التلاميذ، يعتمد على نفسه في إحداث عملية التعلم ، لا يعطي للتلاميذ فرصا كثيرة للتساؤل أو لإبداء وجهات نظرهم أو التعبير عما تم تعلمه في الدرس

ويتباين المعلمين فيما بينهم في درجة انتمائهم لهذا النمط من التدريس:

فمنهم من يبدي تفاعل جيد مع تلاميذه أثناء التدريس على الرغم من انتماءه لهذا النمط ومنهم من يبدي تفاعل ضعيف مع تلاميذه ، ويتحدد المعلم الذي ينتمي لهذا النمط من خلال إجراء عمليات ملاحظة أو تسجيلات صوتية أو فيديو ، ثم إجراء عمليات تحليل وحساب الزمن المستخدم في حديث المعلم والزمن المستغرق في حديث التلاميذ وفترات الصمت مقارنة بنسبة الزمن الكلي للحصة ، ويمكن للمعلم المبتدئ أو الطالب المعلم

إجراء عمليات الملاحظة والتحليل تحت إشراف أساتذته للتعرف على أنماط التدريس السائدة في تخصصه ، أو على سيادة التدريس اللفظي عن غيره من أنماط التدريس الأخرى.

وجدير بالذكر الإشارة إلى النمط اللفظي لا يعني بالضرورة ضعف فعالية التدريس ، فأحيانا ما نجد المعلم على الرغم من أن نمط تدريسه لفظيا إلا انه يستطيع الاستحواذ على انتباه طوال مواقف التعليم ، ودون أن يدفعهم إلي الملل أو الإحساس بالرتابة ، وذلك نتيجة لما يستخدمه من أمثلة وتشبيهات مشوقة أو لعرضه القصصي لموضوع الدرس ، أو لأنه دائما ما يربط ما يتم تعلمه بواقع التلاميذ واهتمامهم ، أو يثير روح المرح عندما يتحدث مع تلاميذه عن موضوع التعلم ، وعلى الرغم من هذا يمكن القول أن غلبة النمط اللفظي كنمط تدريسي في الواقع التعليمي أمر غير مستحب ، فالتلاميذ ينتقل من حصة إلي حصة ومن مادة دراسية إلى أخرى وكأنه يركب قطار للرحلات لم يجد تنوع كافي في تدريس المواد الدراسية المختلفة على مدار اليوم الدراسي فانه يشعر بالملل ، ذلك الشعور الذي يصاحب بعدم الاستفادة الكافية مما يقدم في الدرس.

2- النمط الحيوي (الدينامك)

المعلم في هذا النمط يظهر حيوية عالية أثناء تدريسه فهو قادر على التحرك بنشاط في إرجاء حجرة الدراسة ، ماهر في استخدام اللغة اللفظية (حركات الجسم- تعبيرات الوجه- الإشارات- نظرات العين) ، وهو يتفاعل مع مواقف التعلم بكل إحساسه وبكل حواسه ، وأحيانا يبتكر لغة لا لفظية خاصة به ليتفاعل بها مع تلاميذه ويعرف كيف يتفاعل بها معهم ويوفر بهذا كثير من الوقت والجهد المبذول في التفاعل اللفظي مع التلاميذ ، وتمثل اللغة اللالفظية مكانة لها وزنها في تدريس المعلم الذي ينتمي لهذا النمط ، وأيضا اللغة اللفظية التي يستخدمها بمهارة حيث يجيد استخدام نبرات الصوت وطبقاته بطريقة تعني معنى لما يتحدث عنه ، كما انه يجيد استخدام فترات الصمت بفعالية أثناء التدريس ، ويمكن التعرف على انتماء معلمي التخصص لهذا النمط من خلال الملاحظة وتتبع درجات الحيوية المتوفرة لدى المعلم ومهارته في استخدامها وذلك من خلال استمارة تقييم مقننة تعد لهذا الغرض.

3- النمط المفكر:

يعكس هذا النمط معلم يوجه اهتماما نحو إثارة تفكير التلاميذ وتنمية قدراتهم الذهنية ،فهو كثير ما يلجا إلى استخدام أساليب تدريس تدفع إلي التفكير مثل : (حل المشكلات- اتخاذ القرار- الاستقراء- الاستقصاء- المناقشات- إثارة الأسئلة المتعمقة والمرتفعة المستوى- يشجع على التفكير الناقد والمبدع.(

فهو يدفع التلاميذ إلى زيادة بذل الطاقة العقلية وتدريب القدرات العليا للعقل على العمل ، ويمكن التعرف على ممارسة المعلم لهذا النمط من التدريس من خلال : إجراء الملاحظات المقننة للمعلم ، ومتابعة المهام التعليمية التي يمارسها التلاميذ أثناء الدرس ، وتحليل أسئلة المعلم ، والأنشطة التعليمية التي يطلب من التلاميذ أدائها (التمارين- الامتحانات- الواجبات المدرسية .....) ، والمعلم هنا لا يعتمد على اللغة اللفظية ، وإنما يعتمد على الأنشطة

الباعثة للتفكير ، وهو مستمع وملاحظ ومحكم لأداء التلاميذ أكثر منه متحدث ، كما انه يحرص على توجيه تفكير التلاميذ في الوجهة السليمة ، ويتبع الأسلوب العلمي معهم ويمارس القيم العلمية من موضوعية وصدق وغيرها.

4-النمط التكنولوجي:

يعكس هذا النمط معلم يوجه اهتمام بالغ نحو التكنولوجيا واستخدامها في حجرة الدراسة ، فهو يستعين في تدريسه بوسائل تعليمية متعددة وعلى درجة عالية من التكنولوجيا مثل الوثائق متعددة الأغراض (الكمبيوتر- الفيديو- الكاسيت- الأفلام التعليمية- الشرائح الملونة...) ، والمعلم وفق هذا النمط يعتقد بقوة في تأثير التكنولوجيا في تحسين عملية التعلم داخل الفصل ، وفي الاستحواذ على انتباه التلاميذ واهتماماتهم ، خاصة في عصر أصبحت فيه التكنولوجيا متوفرة ومتاحة حول التلاميذ وفي كل مكان خارج المدرسة ، مما يجعل الاهتمام به داخل المدرسة أمر مطلوب ، ويمكن التعرف على المعلم المنتمي لهذا النمط من خلال التعرف على نوع وكم الوسائل التعليمية المعينة التي يستخدمها المعلم أثناء تدريسه ، ومتابعة كيفية استخدام المعلم لها أثناء التدريس.

ثانيا :أنماط التدريس وفقا لنوع المناخ التدريسي السائد في حجرات الدراسة:

1- النمط الديموقراطي:

المعلم وفقا لهذا النمط يتيح للتلاميذ فرص للتعبير عن الرأي وعرض وجهات النظر المختلفة ، وهو يعتقد بأهمية توفير فرص لممارسة الحرية أثناء التعلم ، ويقدم خبرات التعلم التي تتواءم مع اهتمامات التلاميذ وميولهم ، وهو مدرك لوجود الفروق الفردية بين تلاميذه وان لكل منهم جوانب متميزة وأخرى بحاجة إلي تنمية ، لذلك فهو يراعي الاختلافات بين التلاميذ ، ويتسم بالمعرفة ، ويسمح بتعديل خطط تدريسه في ضوء احتياجات التلاميذ المعرفية ، وما يكشف عنه واقع عمليات التعلم أثناء التدريس ، ويميل لاستخدام استراتيجيات تدريسية مثل (المناقشات بأنواعها- الندوات- المناظرات) ، ويستمع جيدا لتلاميذه ويقدم لهم قدوة جيدة في كيف تمارس الديموقراطية.

2- النمط الديكتاتوري:

والمعلم وفق هذا النمط يسلك مسلكا مخالف تماما للنمط السابق فهو متسلط يعتقد في صحة ما يقوله لا يقبل وجهات نظر الآخرين ، ولا يعطي للتلاميذ فرص للتعبير أو عرض الآراء ، فهو لا يبالي باهتمامات وميول التلاميذ ويلتزم بإتباع خططه التدريسية على النحو الذي صاغه مسبقا ، ولا يسمح بتعديل خططه وفق لمتطلبات المواقف التعليمية الواقعية ، لا يسمح بالأخطاء ولا يتساهل معها سريع في استخدام أساليب العقاب دون أن يعطي اهتمام نحو فهم أسباب الأخطاء وكيفية معالجتها وتجنبها.

3- النمط الفوضوي:

وهو نمط لمعلم يسمح بان تسود الفوضى مواقف التعلم ، فهو يفتقد القدرة في السيطرة على التلاميذ وضبط

إدارة الفصل على نحو يسمح بحدوث التعلم ، يفتقد القدرة على إصدار تعليمات وتوجيهات تلزم التلاميذ بالاستجابة ، لذا فان خططه التعليمية لا يستطيع تنفيذها على النحو الذي خطط له مسبقا ، وغالبا ما يكون المعلم فاقد الثقة بالنفس ، أو لديه اتجاهات سلبية تجاه عمله المهني.

4- النمط الحازم المنضبط:

وهو نمط لمعلم ملتزم في تدريسه لديه قدرة على ضبط الفصل وإدارة مواقف التعلم على النحو الذي خطط له مسبقا ، ولديه القدرة على توجيه تعليمات ملزمة للتلاميذ ، ويقدم المهم التعليمية للتلاميذ في صورة إجرائية يسهل لهم متابعتها وأدائها ، يسيطر على مواقف الفوضى ، ولا يقبل بها حين تعتري مواقف التعلم ، يدرك تلاميذه الفرق بين الحرية والمسئولية ، يمتثل التلاميذ لهذا المعلم بسهولة ، والمعلم وفق هذا النمط يقدم لتلاميذه مثال وقدوة جيدة ، ويسعى تلاميذه للحصول على اهتمامه وإبداء السلوك الجيد لاكتساب تقديره.

5- النمط العشوائي:

المعلم في هذا النمط يقدم تدريس دون أن يستند في ذلك إلى تخطيط أو إعداد مسبق ، فهو لا يعطي اهتمام لإعداد الدروس وتجهيز بيئة التعلم بما يلزمها من متطلبات مثل أوراق النشاط والوسائل التعليمية وغيرها ، ويقترح على تلاميذه أداء مهام تبدو له فجأة أثناء التدريس وأثناء تتابع مواقف التعلم ، ويحقق أهداف غير تلك التي عليه تحقيقها ، ويوجه تدريسه تبعا لمعطيات مواقف التعلم الحادثة أثناء التدريس.

ثالثا : أنماط التدريس وفقا للعلاقة المتبادلة بين أساليب التدريس وأساليب التعلم:

1- النمط المتمركز حول المتعلم:

المعلم وفقا لهذا النمط يقدم تدريسا يتناسب مع اهتمامات وميول التلاميذ ، وهو يسعى دائما لدمج التلاميذ مع عمليات التعلم أثناء التدريس ، ويثري محتوى مادة التعلم بخبرات ترتبط بمشكلات التلاميذ واهتماماتهم ، ويعدل تدريسه وفق ما تكشف عنه استجابات التلاميذ أثناء التعلم.

2- النمط المتمركز حول المادة الدراسية:

المعلم وفق هذا النمط يوجه كل اهتمامه حول المادة العلمية من اجل استكمال المقرر والاطمئنان على الانتهاء منه بصرف النظر عن اهتمامات التلاميذ وميولهم وعن ما ينبغي تحقيقه من أهداف وجدانية.

3- النمط المتمركز حول التعلم:

يوجه المعلم وفق هذا النمط اهتمامه نحو المفاهيم وكيف يمكن تنميتها لدى التلاميذ ، ونحو أهداف التدريس وكيف يمكن تحقيقها ، فهو يساعد التلاميذ على النمو من خلال تحقيق أهداف تدريسه.

4- النمط التعاوني المشترك:

يدرك المعلم وفق هذا النمط أهمية التعاون المتبادل بين التلاميذ وبعضهم البعض، ويدرك أيضا أن طبيعة المتعلم ككائن اجتماعي عليه أن يكتسب المهارات الاجتماعية من خلال تعلم محتوى المواد الدراسية المختلفة ، فهو

يخطط خبرات التعلم بما يشجع على ممارسة تفاعلات تعاونية متبادلة أثناء التدريس بين التلاميذ وبعضهم البعض ، وبينه وبين التلاميذ ، لذا نجد مجموعات العمل ، ومراكز التعلم ، والتعلم بالأقران ، والتعلم التعاوني من الاستراتيجيات التي دائما ما يلجا إليها كما انه معلم متعاون مع زملاءه يستعين بالخبراء منهم في التدريس .

5- النمط العلمي الإجرائي

المعلم في هذا النمط يقدر التفكير العلمي ويتبع خطواته عند تخطيطه وإعداده وتنفيذه ، حيث يضع خطط تدريسه في صورة سلسله من الإجراءات والادعاءات المتتابعة منطقيا ، ويحرص على تنفيذ تلك الخطط مع التقييم المستمر أثناء التدريس ، كما يقيم إدارته للتدريس بعد الانتهاء من الحصة (تقييما ذاتيا) ، ويسجل ملاحظاته ، وهو في ذلك يتبع نظام صريح – للتقييم والتقويم.

6- النمط الوجداني:

المعلم في هذا النمط يظهر اندماج عاطفي قوي في التدريس ، فهو متحمس دائما ، يستخدم الأمثلة والتشبيهات التي تؤثر على المشاعر ، يستعين بالقصص والوقائع الحقيقية المرتبطة بموضوع الدرس ، يعد الدرس في صورة سيناريوهات يربط فيها بين الواقع ومواقف التعلم ، وهو يعتقد أن العواطف والمشاعر الإيجابية تجعل التلاميذ يقبلون بحب وشغف على التعلم.

العوامل التي تؤثر على أنماط التدريس:

1- ثقافة المجتمع ومستواه الحضاري تؤثر على أنماط التدريس.

2- مستوى إعداد المعلم وأساليب متابعته وتدريبه أثناء الخدمة تؤثر في أساليب إدارة التدريس.

3- تؤثر صفات المعلم الشخصية على نمط التدريس إلي حد كبير.

4- تؤثر اتجاهات المعلم نحو المهنة ، وما يعتقده من قيم ومبادئ على نمط التدريس.

5- سيادة نمط من أنماط التدريس بين معلمي التخصص الواحد عامل من العوامل التي تعزز وتدعم هذا النمط

6- طبيعة المادة التعليمية (المحتوى المعرفي للدرس) يؤثر على نمط التدريس فالدروس ذات الطبيعة النظرية مثل (اللغات- المواد الاجتماعية- الرياضيات) تختلف عن الدروس ذات الطبيعة العملية مثل (التربية الرياضية- الفنون) عن تلك التي تجمع بين النظرية والعملية مثل (العلوم- الاقتصاد المنزلي- التربية الزراعية.)

الاعتبارات التي ينبغي أن تراعى من قبل المعلم المبتدئ في أنماط التدريس:

1. لا يوجد نمط تدريس بعينه هو الأفضل و إنما يجب التوازن بين الأنماط الجيدة التي تتلاءم مع مادة التعلم وخصائص التلميذ والإمكانات المتاحة.
2. أنماط التدريس ليست منفصلة أو محددة بدقة ، فهي تتداخل فيما بينها.

الفصل الثاني:مقاربات التدريس

2-1-بيداغوجية الأهداف أو التدريس بواسطة الأهداف:

يقوم تخطيط الوضعيات الديداكتيكية (التعليمية التعلمية) على الأهداف البيداغوجية التي تحتل موقعا هاما داخل العملية التعليمية التعلمية أو المنهاج الدراسي. وبشكل عام ، داخل كل خطاب تربوي ، سواء تعلق الأمر بالتوجهات العامة للسياسة التعليمية أو بالممارسة التعليمية العملية ... الأمر الذي أدى إلى ظهور اتجاه تربوي، أطلق عليه، " التعليم بواسطة الأهداف " ، في إطار الديداكتيك العام، ضمن المنهاج الدراسي، والذي عرف تطورا مؤخرا فيما يعرف حاليا " بالتدريس بواسطة الكفايات " .

إن " التدريس بواسطة الأهداف " ، يقودنا نظريا إلى التعليم النسقي L'enseignement systématique الذي يعتمد على نظرية الأنساق، وهي نظرية، ترفض كل شيء ينتمي إلى الصدفة ، لتهتم بالتنظيم المنهجي والعقلاني للتعليم .وقد برز هذا التيار منذ الخمسينات ، بتوجيهه نحو عقلنة الفعل التعليمي، عن طريق التخطيط والهيكلة والتنفيذ والتقويم ، وربط نتائجه بمفهوم المردودية والإنتاجية ، حسب النموذج التعليمي بواسطة الأهداف . هذا الاتجاه التربوي الجديد، يمتاز عن غيره من النماذج، بميزة أساسية ، وهي أنه، يقدم للمدرسين نظاما متكاملا في التدريس ، كما يقدم نسقا قابلا للتطبيق ، منسجما في جميع جزئياته ومكوناته.

أ. مكونات نسق التعليم والتعلم بواسطة الأهداف، في إطار المنهاج الدراسي :

إن نموذج التعليم بواسطة الأهداف، يشمل في الغالب، خمس(5) مكونات أو عناصر التي تمكن المؤطر والمدرس، من تخطيط وتنظيم درسه، وهي:

1. الأهداف، 2. المحتوى، 3. الطرائق، 4. الوسائل، 5. التقويم.

هذه العناصر وهذه المكونات، تشكل الخطوات التي سيقطعها المدرس، حين يهيئ أو ينجز درسه بواسطة الأهداف .وهكذا، يمكن أن نضع للمدرسين خطوات إجرائية، ينبغي أن يقطعوها عند ممارستهم للتعليم بواسطة الأهداف، وهي :

1- أحدد الأهداف بالشكل التالي : أحدد الأهداف العامة من الدرس، على شكل قدرات ومهارات ومواقف، سوف يكتسبها التلاميذ (معرفة، فهم ، تطبيق...) ثم أحول هذه الأهداف العامة إلى أهداف خاصة توحي بمحتويات معينة محددة، ثم أصيغ أهدافا إجرائية، تبين الأفعال و السلوكات التي سيقوم بها المتعلم، لكي يبرهن على بلوغ النتائج المرجوة .

2- أنتقي المحتويات الملائمة للأهداف التي حددتها، وأنظمها وفق نسق مترابط .

3- أختار الطريقة الملائمة التي تبين لي ماذا سأفعل وسيفعل المتعلمون، وكيف سأقدم المحتوى .

4- أختار الوسائل التي ستساعدني على تحقيق الأهداف، وأحدد نوعها وكيفية توظيفها، ومن سيستعملها؟

5- أضع خطة للتقويم، تتضمن الهدف منه والأدوات التي سأستعمل والشروط التي سينجز فيها والمعايير التي

ستمكنني من قياس ما يلي :

- مدى تحكم المتعلمين في المكتسبات السابقة (في أول الدرس).
- مدى ضبط وتكييف المحتويات والطرق والوسائل (أثناء الدرس).
- تمحيص النتائج المتوصل إليها (آخر الدرس) .
- مدى ملائمة الأهداف المحددة (أثناء وآخر الدرس) .

.2-1-1-نقد التدريس بواسطة الأهداف

تعرضت نظرية الأهداف أو التدريس بواسطة الأهداف، إلى مجموعة من الانتقادات في الغرب، منها بشكل موجز:

1- لا تتيح للمدرس الحرية في اختيار الطريقة المناسبة، بل إنها تفرض عليه حينما يترجمها إلى خبرات.

2- ليس هو الذي يبدع الأهداف، بل يقوم بترجمتها إلى مواقف سلوكية(السويدي مركلان Marklund).

3- تعمل على تقيد المهارات الإبداعية والمبادرة عند المدرسين(الولايات المتحدة).

4- إن التحديد المسبق للأهداف، تمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة التي تحدث داخل الفصل الدراسي، بمعنى أن هناك مستجدات سيكولوجية وبيداغوجية، تحدث من المتعلم والمدرس ، يفرضها الموقف التعليمي ولا تتناولها الأهداف(جاكسون Jachson).

5- وجه البعض النقد إلى الأهداف، من الجانب الشمولي لها، بمعنى أن بعض جوانب السلوك لا تصلح صياغتها في صورة أهداف كمقياس لسلوك المتعلم، مثل المهن الدقيقة والدراسات الإنسانية، وذلك لاختلاف الثقافات والبيئات، وكذا الفروق الفردية ونسبة الذكاء...الخ.

6- وهناك من ينتقد الأهداف السلوكية على أنها عملية روتينية بالنسبة للموقف التعليمي، بمعنى أن المادة التعليمية ثابتة، فيغلب على الأهداف، بناء عليه، طابع الثبات، بحيث أن المدرس يشتق أهداف المادة التعليمية من الأهداف العامة الثابتة، ويكررها كل سنة تقريبا، مما يؤدي إلى الملل.

7- ومن أعنف هجوم على نظرية الأهداف، تلك التي وصفها أحد التربويين الإنجليز، بأنها : " العصا الغليظة التي ستعمل على إرهاب المتعلمين، وهي مطلب من مطالب التبرير التربوي، وليست وصفا لما يمكن توقعه من سلوك، وهي في نفس الوقت، جزء من الحوار السياسي، وليس الحوار التربوي، كما أنها ليست تنظيما بقدر ما تمثل التعبير الساخط في وجه تحمل المسؤولية التربوية ".

وهناك أصوات في عالمنا العربي، لا تقل في هجومها عن خصوم نظرية الأهداف السلوكية في الغرب. فقد وصفها ممدوح الصدفي، (في مجلة التربية، جامعة الأزهر، ع. 2، السنة 1)، بأنها لا تقوم بأكثر من مجرد إسهام هامشي في تحسين العملية التعليمية، واستشهد بآراء كل من جينكنزJenkinsودينو Déno، في نقدهم للأهداف السلوكية، حيث وجد هؤلاء : " أنه لا الأهداف السلوكية في ذاتها، ولا درجة تحديد هذه الأهداف، يؤدي إلى زيادة تعلم الطلاب ". ويستعرض الصدفي أوجه النقد، ممثلة في :

1- عدم وجود علاقة بين المعرفة والسلوك النهائي للمتعلم.

2- ينتقد استخدام الأفعال السلوكية التي يمكن قياسها وملاحظتها في نفس الوقت، وإهمال الأفعال الأخرى.

3- الأهداف السلوكية لا تراعي الفروق الفردية، بل تصاغ كسلوك متوقع من جميع المتعلمين على السواء.

4- إن الفرد، ربما يفكر أو يحس بأمر ما، ولكنه لا يعبر عنه سلوكيا بفعل مرئي.

فالمجال لا يتسع هنا لبحث جميع الآراء التي تؤيد أو تخالف الأهداف السلوكية، ولكننا نؤكد أن نظرية الأهداف، تلعب دورا حيويا في تنشيط عملية تطوير المنهاج الدراسي بمفهومه الشامل، والذي يتضمن المحتوى وتنظيم الخبرات وطرائق التدريس والتقويم، وفي نفس الوقت، لا يمكن أن نعمم نظرية الأهداف على جميع مراحل التعليم من جهة، ولا على جميع موضوعات الدراسة، من جهة أخرى، إذ أن المرحلة الابتدائية التي تعتبر من أخطر مراحل التعليم، لا يمكن لنا تحديد أنواع السلوك التي نتوقع من المتعلم ممارستها في حصة دراسية أو وحدة دراسية معينة، لأن تفكير الطفل المادي، يسمح له بتوظيف حواسه كلها لاكتساب مجموعة من الخبرات اللغوية والاجتماعية والجسمية والانفعالية، ما لا يمكن حصرها في أهداف سلوكية. ولكن يمكن تطبيق نظرية الأهداف السلوكية على موضوعات محددة، كاللغة والجغرافية والعلوم... لكن هل هذا هو هدف التربية؟

2-1-2-مراحلُ التدريس بواسطة الأهداف:

تتلخَّصُ مراحلُ التَّدريسِ بواسطة الأهداف في أربعِ مراحلَ رئيسة تتضمَّن:

مرحلة التصميم	يقوم المدرِّسُ بتحديد الأهداف الخاصَّة بالدَّرس؛ ذلك أنَّ لكلِّ درسٍ هدفًا عامًّا، وآخرَ خاصًّا يمكنُ تجزئتُهُ إلى مجموعة من الأهداف الجزئية الإجرائية (اختيار المحتوى التَّربويِّ الملائم، تحديد المبادئ، تحديد الوسائل المساعدة).
مرحلة التحليل	وذلك بتحليل المحتوى التعليمي (المادة الدِّراسيَّة)، عن طريق تجزئة المادة إلى عناصرها ومكوناتها الأساسيَّة بالاستناد إلى معاييرَ خاصَّة بتنظيم المحتوى التَّربويِّ، مع مراعاة مبدأ التَّدرُّج من العامِّ إلى الخاصِّ، ومن البسيط إلى المعَقَّد، مراعاة معايير الطرائق المختارة ومدى مُلاءَمَتِها للهدف من الدرس والفئة المستهدفة، ثُمَّ مراعاة الضغوط التي يفرضُها الموقفُ التربويُّ، واقتراح البدائل الملائمة للتعديل والتغيير.
مرحلة التنفيذ	وتشمل سَيْرورة عملية التدريس؛ أي: جملة الخطوات الرئيسة التي يتَّبعُها المدرِّسُ لنقل معارفه وتحقيق أهدافه.
مرحلة التقويم	وتُسمَّى أيضًا مرحلة التعديل، ويُقصَدُ بها إصدارُ أحكامٍ كميَّة أو نوعيَّة على قيمة عملٍ ما. من خلال إنجاز تمارين (تَوليفيَّة) تطبيقيَّة؛ لتقويم ما اكتسَبَه المتعَلِّمُ خلالَ العمليَّة التَّعليميَّة التَّعَلُّميَّة.

مثال لبعض أهداف الدراسات الاجتماعية:

وفي هذا الباب يرى) دبور والخطيب [4](أنَّ أهدافَ الدراسات الاجتماعيَّة تتمثَّلُ في:

1- تنمية الشخصيَّة السَّويَّة للطالب بتزويده بقدرٍ من المعلومات والمهارات، والخبرات التي تُسهِمُ في إكسابِه بعضَ القيم والاتجاهات الإيجابية .

2- فهم الطالب بيئته من نواحيها المختلفة، متدرجًا من البيت إلى المدرسة، إلى القرية أو المدينة، إلى اللواء أو المحافظة، إلى الوطن العربي الكبير.

3- تقوية روابط الأُخُوَّة بين الأمَّة العربيَّة والأمَّة الإسلاميَّة .

4- غرس روح المشاركة الإنسانيَّة المبنيَّة على الاحترام والتقدير بين الأمم والتَّعاون الإنسانيِّ في بناء عالم أفضل.

5- التَّدريس بمفهومه المعاصر أو ما يُسمَّى التدريس بالكفايات.

2-2-بيداغوجيا الكفايات ووضعية حلِّ المشكلات:

بعدما كان الحديثُ سابقًا - خاصة في الثَّمانِينِيَّات - في الأوساط التَّربويَّة التَّعليمِيَّة، يدور حول التَّدريس بالأهداف، أصبحنا اليومَ نَسمعُ الحديث حول التَّدريسِ بالكفايات، وقد بدأتْ تظهرُ بعضُ الكتابات حولَ الموضوع عندنا في المغرب، لكنها ما زالتْ في بداية الطَّريق، ومِن هنا يأتي السؤال: لماذا الكفايات؟ وما الدَّواعِي إلى ذلك؟

يرى الباحثون والمهتَمُّون بمجال التَّربية والتَّعليم أنَّ ظهورَ مفهومِ) الكفايات (بالولايات المتحدة الأمريكيَّة جاء نتيجةً للنَّقص الحاصل في) بيداغوجيا (الأهداف، والتي واكبت النَّهضةَ الصِّناعيَّةَ بأمريكا في بداية القرن العشرين. هذا النقص تَمَثَّل بالخصوص في السلوك الآلي والجامدِ الذي يَحُدُّ من الإبداع واتِّخاذِ المبادرة، وهذا ما دفع المهتَمِّين إلى اقتراح التَّدريسِ بالكِفَايات؛ كبديلٍ لتجاوُزِ النَّمطيَّة في المنظورِ السُّلوكيِّ من جهة، ولارتيادِ آفاق الحياة المعاصرة المتَّسمةِ بالتَّعقيدِ من جهةٍ ثانية.

بعد تَجوُّلِنا في بعض المراجعِ لاحظْنَا أنَّ هناك تعريفاتٍ - حتى التخمة - لهذا المصطلح، لكنْ لا بأس.

سردٌ لبعض التَّعريفات:

أولاً: التحديدُ اللُّغويُّ لمصطلح الكفاية:

ولا بأسَ أن نُشيرَ إلى معنى) الكِفاية (في لُغتنا - في اللُّغة العربيَّة - فإنَّ أهمَّ تعريفٍ للكِفَاية أو الكَفَاءة هو الذي يُورِدُه ابنُ منظورٍ في "لسان العرب" (دار الجيل، بيروت، المجلد الخامس، ص269)؛ حيثُ ذكر قولَ حسَّان بن ثابتٍ: "ورُوحُ القُدُسِ ليس له كِفاء؛ أي: جبريلُ - عليه السَّلام - ليس له نظيرٌ ولا مَثيلٌ، والكَفِيءُ: النظير، وكذلك الكُفْءُ، والمصدر: الكَفَاءة، والكفاة: النظير والمساوي؛ يقول تعالى} : لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ * وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ] {الإخلاص: 3-4]، ويقالُ: كَفَأْتُ القِدْرَ وغيرَها: إذا كَبَبْتُها لتُفْرِغَ ما فيها، الكُفَاة: الخَدَمُ الذين يقومون بالخدمة، جمع كافٍ، وكَفَى الرَّجُلُ كِفَايةً، فهو كافٍ، إذا قام بالأمر.

ثانيًا: مفهومُ الكِفاية في مجال الثَّقافة العربيَّة:

دلالةُ المفهوم عند ابنِ خلدون:

يقولُ عبدُالرحمن بنُ خَلْدون: "الحَذْقُ في التَّعليم والتَّفنُّن فيه، والاستيلاءُ عليه – إنَّما هو بحصول مَلَكَةٍ في الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوفِ على مسائِلِه، واستنباط فروعه مِن أصوله، وما لم تَحصلْ هذه الملكةُ لم يكن الحَذْقُ في ذلك الفنِّ المتناول حاصلاً، وهذه المِلَكَةُ هي في غير الفَهم والوعي، ولأنَّا نجدُ فَهْمَ المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيَها مشتركًا بين مَن شَدَا في ذلك الفنِّ وبين مَن هو مُبْتَدِئٌ فيه، والمِلَكة إنما هي للعالِم أو الشَّادِي في الفنون دون مَن سواهما."

يُلاحَظُ مِن نصِّ المقدِّمة أنَّ الكِفَاية عند ابنِ خَلدون حاصلةٌ لمن له الملكة، وكان شاديًا في تخصُّصٍ مُعيَّن.

مفهومُ الكِفَاية في مجال الاقتصاد:

كلُّ الكِتَاباتِ الأُولَى حولَ الكِفَايات كان يَطغَى عليها الخطابُ المقاولاتي؛ مما يَدُلُّ على أنَّ المفهومَ كان وليدَ هذا المجال، ويُلَخِّصُ) فيليب كاري (Philippe Carré1994 الأسبابَ التي أدَّتْ إلى ظهور مفهومِ الكِفَاية فيما يلي:

1. السبب الأول :مرتبطٌ بسياق المقاوَلة وظروفِها، وبتطَوُّر الأسواق وتوقعات المستهلكين؛ مِن حيثُ الحاجَاتُ والضُّغوط الممارسة على المقاولات.
2. السبب الثاني :مُتعلِّقٌ بتطوُّر أساليب التنظيم؛ حيثُ تَمَّ التَّخلي تدريجيًّا عن النِّظام) التايلوري.(
3. السبب الثالث :مرتبطٌ بالممَارَسات داخل التَّنظيماتِ؛ أي: بالحركة الضَّروريَّة داخل المقاولات.
4. السبب الرابع :يَخُصُّ التدبيرَ التَّوقُّعِي؛ أي: النظرة المستقبليَّة وما يُتوقع من تطورات.

ولِمَا أَحرزَه توظيفُ مفهوم الكفاية في هذا المجال على المردوديَّة والجودة، كان لا بُدَّ من نقلةٍ إلى مَيدَان التَّربية.

تحديدُ مفهومِ الكِفاية في مجال التربية:

يُشيرُ "القاموسُ الموسوعيُّ للتَّربية والتَّكوين" أنَّ الكفايةَ compétence هي الخاصية الإيجابيَّةُ للفرد، والتي تَشهدُ بقدرتِه على إنجاز بعضِ المهام، ويُضيفُ أنَّ الكفاياتِ شديدةُ التنوُّع، فنجد الكفاياتِ العامَّةَ compétences générales القابلةَ للتحويل، والمسهلة لإنجاز مهامَّ عديدة، كما نجدُ الكفاياتِ النَّوعيَّةَ أو الخاصَّة compétences spécifiques التي لا تُوَظَّفُ إلا في مهامَّ خاصَّةٍ جدًّا، وهناك كفاياتٌ تُسهِّلُ التَّعَلُّمَ وحلَّ المشكلات، وأخرى تُيَسِّرُ العَلاقاتِ الاجتماعيَّةَ والتَّفاهُمَ بين الأفراد.

ويمكنُ القولُ إجمالاً: إنَّ الكِفَايةَ في المنظور السُّلوكيِّ هي المهامُّ والأعمالُ التي يُنجِزُها الفرد، بينما في التَّصوُّر المعرفيِّ يُنظر إليها كإستراتيجيَّة لتأطير الأنشطة.

وتَجدُر الإشارةُ إلى أنَّ "مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد الفرنسي " CEPEC قدَّم تَصَوُّرًا متكاملاً للاشتغال بالكفايات في التعليم؛ حيثُ عَرَّفها: "تُعرَفُ الكفاية كنَسَقٍ من المعارف المفاهيميَّة والمهاريَّة(العِلْمِيَّة)، والتي تَنتَظِمُ على شكلِ خطاطات إجرائيَّة تكمُنُ داخلَ فئةٍ من الوضعيَّات) المواقف (من

التَّعرف على مهمةٍ – مشكلة – وحلِّها بإنجازأداء (performance) ملائم.[5]"

وانطلاقًا من هذا التَّعريف؛ فإنَّ ما ينبغي أنْ يُؤخذَ بعين الاعتبار حين تعريف الكفاية ليس هو السُّلوك كردِّ فعلٍ عضلي أو غُدَدِي، كما يُعبِّر عنه السُّلوكيُّون بل هو التعبيرُ عن المهام؛ لأنَّ الكفاية تُشير إلى القدرة على تنفيذ مهمَّةٍ مُعطاة بطريقة مُرْضِية.

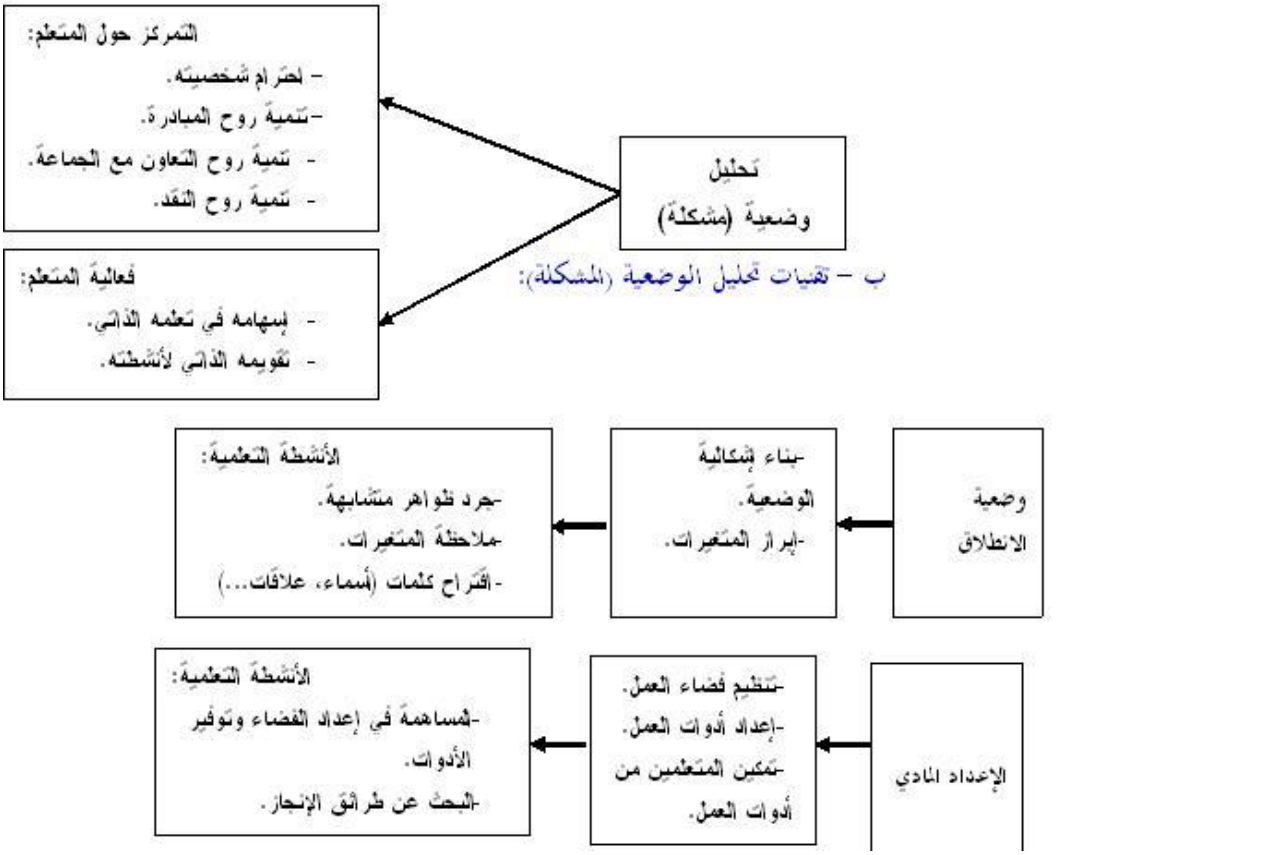
إنَّ التَّدريس المعاصر – إضافةً لكونه عِلْمًا تطبيقيًّا انتقائيًّا مُتطوِّرًا – هو عمليَّةٌ تربويَّةٌ هادفةٌ وشاملة، تأخذ في الاعتبار العوامل المكوِّنة للتَّعلُّم والتَّعليم كافَّةً، ويتعاون خلالَها كلٌّ مِن المعلِّم والتلاميذ، والإدارةِ المدرسيَّة، والغُرَفِ الصَّفيَّة، والأسرةِ والمجتمع؛ لتحقيقِ ما يُسمَّى بالأهداف التَّربويَّة والتدريس، إلى جانبِ ذلك عمليةُ تفاعلٍ اجتماعيٍّ، وَسيلَتُها الفكرُ والحواسُّ والعاطفةُ واللُّغة.

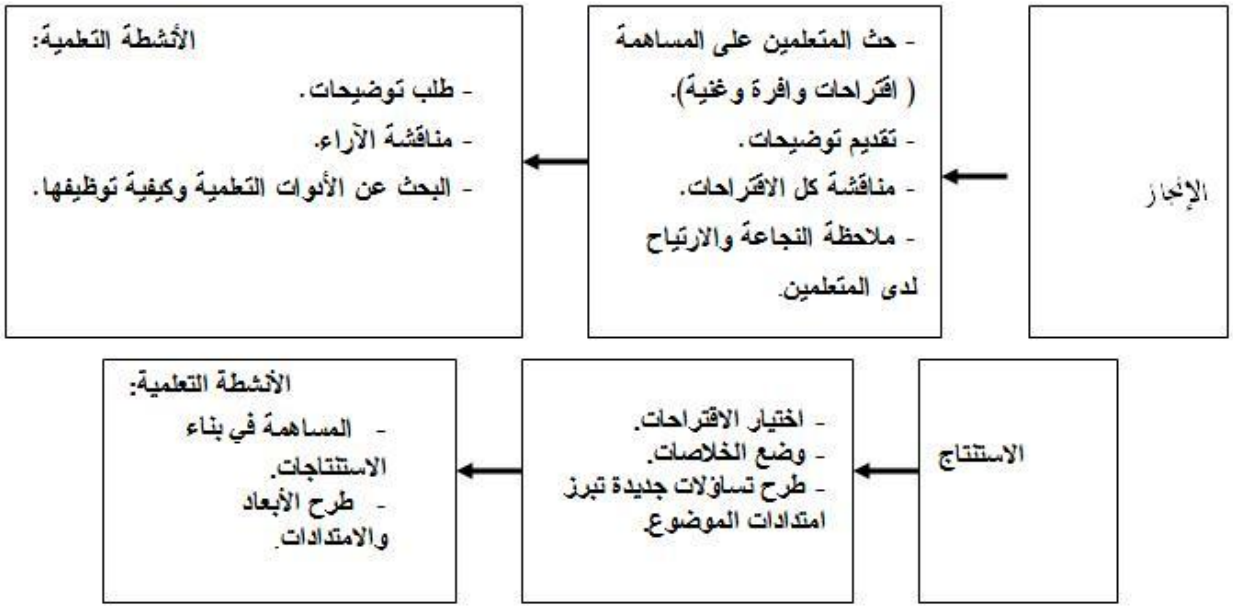
والتَّدريسُ موقف يتميَّزُ بالتَّفاعُلِ بين طرفين، لكلٍّ منهما أدوارٌ يُمارسُها؛ من أجل تحقيق أهدافٍ مُعَيَّنة، ومعنى هذا: أنَّ التِّلميذَ لم يَعُدْ سلبيًّا في موقفه – كما لاحظْنَا في مصطلح التَّدريس التَّقليديِّ – إذْ إنَّه يأتي إلى المدرسة مُزَوَّدًا بخبراتٍ عديدة، كما أن لديه تساؤلاتٍ مُتنوِّعةً تحتاجُ إلى إجابات، فالتِّلميذُ يحتاجُ إلى أنْ يَتَعلَّمَ كيف يتعلَّم؟ وهو في حاجةٍ أيضًا إلى تعلُّم مهاراتِ القراءة والاستماع، والنقد وإصدار الأحكام[6].

2-2-1-وضعية (مشكلة :

أ – الخصائص الديداكتيكية[7] لتحليل وضعية (مشكلة) :

تبرز أهمُّ الخصائص الديداكتيكية للوضعية (المشكلة [8](في الخطوات التالية:


التمركز حول المتعلم:
- احترام شخصيته.
- تنمية روح المبادرة.
- تنمية روح التعاون مع الجماعة.
- تنمية روح النقد.
فعالية المتعلم:
- إسهامه في تعلمه الذاتي.
- تقويمه الذاتي لأنشطته.
تحليل وضعية (مشكلة)
ب – تقنيات تحليل الوضعية (المشكلة):
وضعية الانطلاق
-بناء إشكالية الوضعية.
-إبراز المتغيرات.
الأنشطة التعلمية:
-جرد ظواهر متشابهة.
-ملاحظة المتغيرات.
-اقتراح كلمات (أسماء، علاقات...)
الإعداد المادي
-تنظيم فضاء العمل.
-إعداد أدوات العمل.
-تمكين المتعلمين من أدوات العمل.
الأنشطة التعلمية:
-المساهمة في إعداد الفضاء وتوفير الأدوات.
-البحث عن طرائق الإنجاز.


الإنجاز
- حث المتعلمين على المساهمة (اقتراحات وافرة وغنية).
- تقديم توضيحات.
- مناقشة كل الاقتراحات.
- ملاحظة النجاعة والارتياح لدى المتعلمين.
الأنشطة التعلمية:
- طلب توضيحات.
- مناقشة الآراء.
- البحث عن الأدوات التعلمية وكيفية توظيفها.
الاستنتاج
- اختيار الاقتراحات.
- وضع الخلاصات.
- طرح تساؤلات جديدة تبرز امتدادات الموضوع.
الأنشطة التعلمية:
- المساهمة في بناء الاستنتاجات.
- طرح الأبعاد والامتدادات.

ج – **مراحل تحليل الوضعية (المشكلة):**

المرحلة	دور الأستاذ باعتباره منشطًا
وضعية الانطلاق	– الإعداد المادي (حجرة الدرس، الأدوات...). – طرح الوضعية (المشكلة) وتوضيحها. – إشراك كل المتعلمين في فهم الوضعية (المشكلة). – تحديد زمن العمل. – خلق جو مناسب.
البحث عن الحلول	– تنظيم اقتراحات (فرضيات) المتعلمين. – حث المتعلمين على التعبير بوضوح. – الإنصات إلى الاقتراحات وإعادة صياغة الأفكار. طرح أسئلة للحصول على مزيد من المعلومات.
الاستثمار	– طلب توضيحات حول ما توصل إليه المتعلمون. – تحليل إجابات المتعلمين ومناقشتها.
الاستنتاج	– تذكير بالإشكالية. – تذكير بأهم الخطوات التي سلكها المتعلمون في بحثهم عن الحلول. – خلاصة النتائج المتوصل إليها.

2-2-2- معنى المقاربة بالكفاءات:

هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطقها الأنشطة البدنية والرياضية كدعامة ثقافية وكذا مكتسبات المراحل التعلمية السابقة، والمنهج(طرق التوصل والعمل) الذي يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم.

كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات علمية وأخرى عملية تساعد في التعرف أكثر على كيفيات حل المشاكل المواجهة

يعتبر هذا المنهج التربوي حديثا، إذا ما قورن بالتعليم التقليدي الذي يعتمد على محتويات مفادها التلقين والحفظ، فمسعى هذه المقاربة إذن هو توحيد رؤية تعليم/التعلم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات، وتستلزم تحديد الموارد المعرفية والمهارية والسلوكية لتحقيق الملمح المنتظر(الكفاءة) في نهاية مرحلة تعلم ما.

1- لماذا المقاربة بالكفاءات؟

من الإشكاليات التي واجهت النظام التربوي في بلادنا- كغيره من الأنظمة التربوية في العالم- مشكلة تجزئة المعارف التي ميزت المناهج السابقة، إذ تضم في ثناياها قائمة من المفاهيم يجب على المتعلم تعلمها، وبعض المهارات عليه اكتسابها في كل مادة من المواد الدراسية، والنتيجة هي تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها، مما يحول دون امتلاكه لمنطق الانجاز والاكتشاف، بعبارة أخرى، يجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم ، وليس لفعل شيء ما أو تحليل واقع والتكيف معه استنادا على ما تعلمه.

وكحل لهذه الإشكالية، تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم، من منطق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج مع المعارف، الخبرات، والمهارات المنظمة والأداءات، التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية/ تعلميه انجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل ملائم.

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج منظم للعملية التعليمية/ التعلمية، تستند إلى ما أقرته النظريات التربوية المعاصرة وبخاصة النظرية البنائية التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم وأساسا رئيسيا من الأسس النفسية لبناء المنهج المدرسي، الذي ينطلق من كون المعرفة:

- تبنى ولا تنقل. تنتج عن نشاط. تحدث في سياق. لها معنى في عقل المتعلم.عملية تفاوضية اجتماعية.
- تتطلب نوعا من التحكم.

هذا النوع من المناهج، يركز على بيداغوجيا الإدماج، باعتبارها مسار مركب يمكن من تعبئته المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية دالة، قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة و تكييفها مع متطلبات وضعية ما لاكتساب تعلم جديد. ومن ثم، فالمنهاج المبني على هذه البيداغوجيا يقود المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية، وربط هذه الأخيرة بخبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه من جهة أخرى. وعموما فإن المناهج ذات الطبيعة الإدماجية تعمل على جعل المتعلم:

- يعطي معنى للتعلمات التي ينبغي أن تكون في سياق ذي دلالة، وفائدة بالنسبة له، وذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا.
- يتمكن من التمييز بين الشيء الثانوي والأساسي والتركيز على هذا الأخير كونه ذو فائدة في حياته اليومية أو لأنه يشكل أسسا للتعلمات التي سيقدم عليها.
- يتدرب على توظيف معارفه في الوضعيات المختلفة التي يواجهها.
- يركز على بناء روابط بين معارفه والقيم المجتمعية والعالمية، وبين غايات التعلمات، كأن يكون مثلا مواطنا مسؤولا، عاملا كفؤا، شخصا مستقلا.

- يقيم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث عن التصدي للتحديات الكبرى لمجتمعه، وما يضمن له التجنيد الفعلي لمعارفه وكفاءاته.

ولكي يتم انجاز النشاط بالشكل المأمول والعمل على تحقيق الهدف منه، على المدرس أن يتيح للمتعلم:

–الانهماك الفعال: وذلك بتوفير الوقت الكافي للمتعلم لتأمين انخراطه في عمل يفضله ويرغب فيه، ويشعر بأنه يستجيب لحاجاته، أي وضعية يمارس فيها تعلمه بكيفية نشيطة، وموظفا طاقاته المختلفة.

– الانغماس: من خلال توفير محيط مثل الوسائل المستهلة للقيام بالنشاط التعليمي المستهدف.

– التملك: بمعنى جعل المتعلم يشعر بأنه صاحب النشاط التعلمي أو ما ينتج عنه، وذلك بحكم اختياره للنشاط في شكله ومحتواه.

–النمذجة: بمعنى تمكين المتعلم من أن يرى توضيحا علميا من المدرس للكفاءات المستهدفة.

–الاستجابة المشجعة: أي أن أداء المتعلم يجب أن يتبعه رد من المدرس ليشعر بأنه محل رعاية واهتمام، وأن يكون الرد بناءا ومشجعا.

وهذا التعليم/ التعلم، يحتاج إلى طرائق تدريس نشيطة من بينها التدريس بالمشكلة، إذ يوضع المتعلم أمام وضعيات تعلم باعتبارها نشاطات معقدة تطور لديه روح الملاحظة، الإبداع، الفعل،

وبمعنى آخر انجاز مهمات مثل (كتابة رسالة شفهية أو كتابية، حل مشكل في الرياضيات...).

وتعتبر الوضعيات بمنظور بيداغوجيا الإدماج:

- وضعيات للتعلم: فيها يقترح على المتعلم انجاز هدف خاص لدرس أثناء تعلمات منهجية تقوده إلى صياغة موضوع، فكرة، استنباط، تعريف، عرض قاعدة...الخ، وهذه الوضعيات تنمى من خلال نشاطات ملموسة تستجيب لحاجات المتعلم.
- وضعيات للإدماج: بحيث تختبر أثناء مهلة توقف للمتعلم خلال التعلمات المنتظمة، هذه المهلة هي ما يطلق عليه "لحظة الإدماج" حيث أثناءها المتعلم بتجنيد مختلف المعارف، حسب الأداء، وعلى أساس لحظة الإدماج هذه وبناءا عليها يتم تطوير المعرفة السلوكية.
- وضعيات للتقويم: ذلك أن وضعيات التقويم تماثل وضعيات الإدماج، إذ كلما حقق المتعلم نجاحا في عملية الإدماج، نال ما يعبر عن هذا النجاح، وأخيرا فأساليب التعليم والتعلم تغيرت، وبتغيرها أصبح دور المدرس يرتكز على مساعدة المتعلم باعتباره في قلب منظومة التعلم، إذ يقوم بتعلماته بنفسه اعتمادا على طرائق تدريس نشيطة تمكنه من تجاوز اكتساب الكفاءات واكتساب قيم واتجاهات والقدرة على التفكير المنطقي، وحل المشكلات

وتقييم المفاهيم، والثقة بالنفس، والاستقلالية، وذلك هو الهدف الجوهري الذي تسعى إلى تحقيقه مختلف الأنظمة التربوية في العالمومنها منظومتنا.

2- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:

عندما نطلب المتعلم القيام بمقارنة، فإن العملية أعقد من التعبير عن وجود الشبه والاختلاف بين عنصرين أو مفهومين بل هي تفاعل لعمليات معقدة تستخدم الذاكرة والتخيل جميعا في إدراك العلاقات تشابها واختلافا ثم إن المقارنة التي تجري في الصف بين حدثين تاريخيين على سلم زمني مثلا، ليست هي المستهدفة بل المستهدف هو مواجهة وضعيات حياتية واجتماعية مماثلو خارج المدرسة تستدعي امتلاك آلية المقارنة التي يصبح بها التعلم إذا أثر طيب.

وتتلخص دواعي استعمال المقاربة بالكفاءات في جملة من التحديات هي:

- ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد العلمية.
- ضرورة تقديم تعلمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه التلميذ ويؤدي به إلى التساؤل: لماذا يتعلم مادة معينة وبطريقة محددة؟
- ضرورة إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح وتكافؤ الفرص للجميع.
- ضرورة الاستجابة لطلب ملح يتمثل في النوعية وحسن الأداء من خلال اختيار مسعى بيداغوجي يضع المتعلم في محور الاهتمام.
- اعتماد بيداغوجية يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلم بوسائل التعلم وما يسمح له بأن يتعلم كيف يفعل وكيف يكون.

3- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تعتبر التربية عملية تسهل النمو، وتسمح بالتواصل والتكيف والاهتمام بالعمل.

1- تعتبر المدرسة امتداد للمجتمع، ولا يليق الفصل بينهما.

2- تعتبر التربية عنصرا فعالا في اكتساب المعرفة.

3- تعتبر التربية عملية توافق بين انشغالات التلميذ وتطلعاته لبناء مجتمعه.

4- يعتبر التعلم عنصرا يتضمن حصيلة المعارف و السلوكات والمهارات التي تؤهله لـ:

أ- القدرة على التعرف (المجال المعرفي).

ب- القدرة على التصرف (المجال النفسي حركي).

ج- القدرة على التكيف (المجال الوجداني).

5- يعتبر التلميذ المحرك الأساسي لعملية التعلم وهذا ما يستدعي:

أ- المعارف... فطرية...فطرية موهوبة أو مكتسبة، تأتي عن طريق التعلم.

ب- المهارات.....قدرات ناضجة، مقاسها: الدقة، الفعالية والتوازن.

ج- القدرات العقلية.....عقلية، حركية أو نفسية.

6- تعتبر الكفاءة قدرة انجازيه تتسم بالتعقيد عبر صيرورة عملية التعلم، قابلة للقياس والملاحظة عبر مؤشراتها.

7- يعتبر مبدأ التكامل والشمولية كوسيلة لتحقيق الملمح العام للمتعلم.

كما أن هناك من يرى، إمكانية تحليل نماذج التكوين المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات من تحديد المبادئ الآتية:

- تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها.
- تغير الكفاءات وفق السياق الذي يطبق فيه.
- وصف الكفاءات بالنتائج والمعايير.
- وصف مشاركة الأوساط المعنية لبرامج التكوين في مسار إعداد هذه البرامج.
- تقسيم الكفاءات انطلاقا من النتائج والمعاير المكونة لها.
- اعتماد التكوين على الجانب التطبيقي خاصة.

4- خصائص المقاربة بالكفاءات:

يعد التعلم المستند إلى مشكلة بديلا للممارسة التقليدية، يقوم على نظريات سلوكية تعتبر التعلم عملية تفاعلية تنطلق من واقع التلميذ ويمكن تلخيص أبرز خصائصها فيما يلي:

1- توفر سؤال أو مشكلة توجه التعلم: بمعنى أنه عوض أن تنظم الدروس حول مبادئ أكاديمية بحتة ومهارات معينة، فالتعليم بالمشكلة ينظم التعلم حول أسئلة ومشكلات هامة اجتماعيا وذات مغزى شخصي للمتعلمين، كما يتناول موقف حياتية حقيقية أصلية لا ترقى الإجابات البسيطة إلى مستواها ولا تناسبها، وتتوفر لها حلول وبدائل عدة.

2- العمل التفاعلي: إذ يمارس التعلم بالمشكلات في جو تفاعلي هادف، يختلف عن الأجواء التقليدية التي تستهلك فيها معظم الأوقات في الإصغاء والصمت، والمواقف السلبية التي تحول دون التعلم الفاعل المجدي.

3- توفير الظروف الكفيلة بضمان استمرارية العمل المنتظم،والسماح بمراقبته والتأكد من مدى تقدمه.

4- اعتماد أسلوب العمل بأفواج صغيرة: بحيث يجد المتعلم في عمل الفوج (المنجز بالضرورة بصفة فردية) دافعية تضمن اندماجه في المهام المركبة، ويحسن فرص مشاركته في البحث والاستقصاء والحوار لتنمية تفكيره ومهاراته الاجتماعية.

5- إنتاج المنتجات لأن المتعلمين مطالبون فيه بصناعة أشياء وعرضها، كثر الحلول المتوصل إليها وتصويرها، أو تقديم عرض تاريخي. وقد يكون الناتج متنوعا كأن يكون حوارا، تقريرا، نص أدبيا، شريطا مصورا، نموذج مجسما، برنامجا إعلاميا، أو دراسة أكاديمية لظاهرة ما من الظواهر

5- أسس المقاربة بالكفاءات:

تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- يقع الدخل إلى التعليم عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم، الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي.
- يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي/ التعلمي المهتم أساسا بنواتج التعلم، لتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كما لا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة والمنسجمة فيها بينها.
- يمكن اعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس من الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة، وتنمية المهارات المختلفة والميول مع ربط البيئة بمواضيع دراسة التلميذ وحاجاته الضرورية.
- يؤدي بناء المناهج بهذه الكيفية إلى إعطاء مرونة أكثر، وقابلية أكبر في الانفتاح على كل جديد في المعرفة، وكل ما له علاقة بنمو شخصية المتعلم.
- تستجيب مقاربة الكفاءات للتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي، كما تتوخى الوصول إلى مواطن ماهر يترك التعلم فيه أثر إيجابيا، يمكنه من مجابهة ومعالجة مشكلات حياتية.

6- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن التعلم بالمشكلة لم يصمم لمساعدة المدرس على نقل كم هائل من المعلومات إلى أذهان المتعلمين بقدر ما صمم لتقديم المساعدة للمتعلمين على:

- تنمية تفكيرهم ومهاراتهم الفكرية وقدراتهم على حل مشكلة.
- تعلمهم أدوار الكبار من خلال مواجهة المواقف الحقيقية والمحاكاة.
- تحولهم إلى متعلمين مستقلين استقلالا ذاتيا.

ما أدى ببعضهم على القول عن أهداف التعليم بالمشكلات "أنها تكاد تتلخص في هدف واحد هو التعلم". وهو طبعا هدف يمكن تحليله إلى سلسلة من الأهداف الفرعية المتضمنة، أهمها:

- اكتساب نتائج المتعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة.
- تغيير علاقة المتعلمين بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفز طلب المعرفة واكتسابها.
- استيعاب المواد الدراسية والتحكم في سيرورة التعلم.
- تشجيع عمل الفرد مع الجماعة، من ثمة إعداده للحياة المهنية وإدماجه في المجتمع.

وهذا، فضلا عن أن لكل مشكلة أهدافها الخاصة التي ينبغي شرحها وتوضيحها لكافة المتعلمين في كل موقف تعلمي، بما في ذلك المهام التي يفترض تمكنهم من القيام بها بعد حصول التعلم.

7- الانتقال من الأهداف إلى الكفاءات:

01- الأهداف التربوية من الجيل الأول:

أ/ الهدف التربوي:

هو تعبير عن النتائج المنتظرة من جراء فعل تربوي ، أو أنه تعبير عما يستطيع المتعلم أن ينجزه لإظهار ما تعلمه ، وبمعنى آخر يمكن الهدف التربوي من تنظيم وضعية التعلم، انطلاقا مما يجب أن يفعله المتعلم.

ب/ الأهداف العامة: تتميز الأهداف العامة بثلاث خصائص هي:

- إنها توجيهية على المدى المتوسط.
- تعنى بعدد من المواد التعليمية.
- لا تنصب على نماذج للتقويم.

أمثلة ذلك:

- توسيع محصول المتعلمين من الألفاظ اللغوية.
- التحكم في المفاهيم الأساسية للمواد العملية. (طيب نايت سلمان،وأخرون ، مرجع السابق، 2004، صفحة 22)

ج/ الأهداف الخاصة:

هي الأهداف تعنى بالمادة أو الموضوع مثل:

- أن يعتمد مسعى عقلاني لحل مشكل حسابي.
- أن يقرأ خريطة طبوغرافية.
- أن يستخلص نتائج نشاط الإنسان في محيطه.

د/ الأهداف الإجرائية:

هي أهداف ترتبط بالسلوك الذي يؤديه المتعلم في نشاط معين، وتصاغ بعبارات دقيقة واضحة مبينة التغيرات السلوكية المقصودة، وبمعنى آخر، فهي عبارات تحمل أفعالا سلوكية، ويشترط في الأهداف الإجرائية ما يلي:

- سلوك المتعلم: الذي يتضمن فعلا غير قابل للتأويل، بل يكون قابل للملاحظة والقياس.
- مبدأ التطبيق: الذي يتعلق بمادة أو مجال أو غيرها.
- شروط الإنجاز: الإنجاز وفق شروط محدد (الوقت، الأدوات المستعملة ومعايير التقويم أو القياس).

إن بيداغوجية الأهداف، تقوم على مسعى تعليمي يتمثل في سلوك يظهر في تعلم آلي في شكل أهداف ووحدات قصيرة تتصف بما يلي:

- هي أهداف تقوم على تعلم أكاديمي في وحدات قصيرة مجزأة وعلى المدى القريب.

– صعوبة الربط بين الغايات والأهداف التربوية بسبب التفرع الكبير عند اشتقاقها (من غايات ومرامي وأهداف عامة إلى أهداف خاصة وأهداف إجرائية).

– عدم تحديد محتويات التعلم بشكل واضح أحيانا.

– صعوبة التحول والاندماج بسبب تجزئة العملية التعليمية وإعطاء تعلم غير متصل.

– الاهتمام بالجانب المعرفي والحسي على حساب الجانب الوجداني.

– غياب الدافعية لدى المتعلمين مما يؤدي بهم إلى الملل.

– الخلط بين منطق التعلم ومنطق التقويم.

2– أهداف الجيل الثاني وتسمى بالكفاءات:

تسمى أهداف الجيل الثاني بالكفاءات، وهي مجموعة قدرات معرفية وحسن حركية ووجدانية منظمة، يسمح تجنيدها بالتعرف على إشكالية أو مشكلة، وحلها من خلال نشاط يظهر مهارات المتعلم.وقد تم تصور منهجية لضبط ودعم المسار التعلمي وفق المقاربة بالكفاءات، انطلاقا من سلبيات المدرسة السلوكية وما كان في الجيل الأول من الأهداف السلوكية من ثغرات، ويتضح ذلك التصور في العناصر التالية:

– تصور مسار تعليمي طموح واضح المعالم والأغراض على المدى البعيد.

– إيجاد علاقة وطيدة بين ما هو عام وما هو خاص في المسار التعليمي وإدماج الأهداف الإجرائية في مشروع تعليمي ذي دلالة.

– ضمان الانسجام بين الغايات والقيم من خلال معالم ملموسة.

ما الفرقُ بين بيداغوجيا الأهداف والمقاربة بالكفايات؟

كثيرًا ما تُوصَفُ (بيداغوجيا الكفايات (على أنها تجاوز) لبيداغوجيا الأهداف)، غيرَ أنَّه وَصْفٌ مُجانبٌ للصَّواب؛ إذ يصر الكثير من الباحثين المهتمِّين بالحقل التربوي – الدكتور/ محمد الدريج خاصة – على أنَّ (الكفايات) هي الجيلُ الثاني من الأهداف، كما أنَّ النَّموذجَ الكِفَائِيَّ بالولايات المتحدة الأمريكيَّة تبدو فيه الكفاية أقرب إلى الهدف السُّلوكيِّ؛ حيثُ يُعَرِّفُ (أندرسون) Anderson الكفاية بأنَّها: المعرفة والمهارة أو الموقف؛ حيث يمكن التفوق داخل وضعية خاصة.

كما أنَّ) كزافيي روجيرز (في محاولةٍ أجراها للكفايات، اقترح نموذجًا يَنطلقُ من تقديم الأهداف، قبل أن يتمَّ إدماجُ هذه الأهداف من خلال وضعيَّات، وفي هذا الإطار يقترح) روجيرز (ما يُسمِّيه الهدف الإدماجيَّ النهائيَّ والهدف الإدماجيَّ الوسيط[9]، بل إنَّ هناك مَن يَذهبُ إلى أنَّ ما قدَّمَتْهُ (بيداغوجيا الكفايات) من جديد هو ما نُسمِّيه بـ)إدماج التعلُّمات (وإعطاؤها معنى ضمن) وضعيَّات دالة.(

هذه التَّعَلُّمَاتُ التي كانت – حسبَ المقارَبةِ بالأهداف – مُجَزَّأَةً وخاليةً من المعنى وغريبةً عن محيطها؛ لهذا فهو انتقال – كما يصفُه المتخَصِّصون – من التَّدريسِ بالمحتويات إلى التَّدريس بالوضعيَّات.

صحيحٌ أنَّ هناك فروقًا جوهريَّةً بين المقاربتين، بَيْدَ أنَّ هذه الفروق لا تقطع بينهما؛ إذْ تُمثلالمقاربةُ

بالكفايات(تواصلاً وإغناءً) لبيداغوجيا الأهداف(؛ لذا حاولتْ تجاوزَ نقائص) بيداغوجيا الأهداف (التي تُركز على اكتساب المعارف والمهارات) ماذا نتعلَّم؟(، وتُهْمل العمليَّاتِ الذِّهنية التي تعتمل في ذهن المتعلِّم أثناء التَّعلُّم :ما العمليات الذِّهنية المَوظَّفة أثناء التَّعلُّم؟ وذلك بالجمع بين الاهتمام بالمحتوى وبالعمليَّات المنَظِّمة لعملية التعلُّم، من خلال اهتمامها بالمتعلِّم الذي لا يتعلَّم – حَسَبَ مبادئ المقاربة بالكفايات – إلاَّ في) وضعيَّات دالة (يتَمرَّسُ داخلَها بكفاياته، ويدعم Filarsnier هذا الموقف بقوله: "تُعتبر الكفايةُ وسيلةً لاكتساب محتوى المادَّة؛ إذ لا يمكننا تنشيط) الكفاية (من الفراغ، بمعنى: أنه يجب استعمال محتوى المادَّة) موضوع التَّعلُّم (التي تُدمَج داخل سياق يُحدِّد وضعيَّة المهمَّة المقترحة على المتعلِّم؛ وذلك لجعلها) دالةً (بالنسبة إليه."

المعنى البيداغوجي للإدماج (نشاط الإدماج) :

- يفيدُ الإدماجُ (بيداغوجيا) توظيف التلميذ مختلفَ مُكتسباته المدرسيَّة، وتعبئتها) تجنيدها (بشكلٍ مترابطٍ في إطار وضعيَّة ذات دلالةٍ، واعتباره الفاعل الأساسي في إدماج المكتسبات، كما أنه لا يمكن إدماج إلاَّ ما هو مُكتسَب .
- نشاطُ الإدماج هو نشاط) ديداكتيكي (وظيفته الأساسية جَعل التلميذ يُعَبِّئُ مجموعةً من المكتسباتِ المنفصلة؛ من أجل إدماجها وإعطائها معنى (ربط المكتسبات السابقة بالمكتسبات الجديدة .(
- الموارد(المصادر) :هي المعارفُ والمهاراتُ، والمواقفُ والاتجاهات، وكلُّ الوسائلِ المرتبطة بالوضعيَّة وسياقِها، والتي تكونُ ضروريَّةً لبناء الكفاية.

(المفاهيم المرتبطة بالكفاية):

- الإدماج: ربطٌ بين الموارد المكتَسَبة والمنفصِلَة؛ لغاية تفعيلِها وتوظيفها؛ لتحقيقِ غايةٍ معينة.

التعاطي مع وضعية (مشكلة):

- الوضعيَّة: وهي – وَفْقَ كزافيي روجرز – ثلاثٌ :

وضعيَّةُ (مشكلة) ديداكتيكية، وضعيَّةُ إدماج، وضعيَّةُ تقويم .

- المهارة :Habilité التَّمكُّن من أداء مهمة محدَّدةٍ بشكل دقيق، يتَّسمُ بالتناسُق والنجاعة والثبات النسبيِّ(محاكاة، رسم، إنجاز تجربة...).
- قدرة (capacit) وتتضمن:

التَّمكُّن، والاستعداد، والأهليَّة للفعل، يتطلبُ اكتسابُها وقتًا طويلاً، ويَصعُب قياسُها؛ مثل :(القدرة على التحليل أو التركيب أو النقد...).

- الأداء أو الإنجاز :performance القيام بمهامٍّ في شكل أنشطةٍ أو سلوكيَّاتٍ آنيةٍ ومحددة، وقابلةٍ للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عالٍ من الدِّقَّة والوضوح.
- الاستعداد :aptitude مجموعةٌ من الصفات الدَّاخليَّة التي تَجعلُ الفرد قابلاً للاستجابة بطريقةٍ مُعيَّنةٍ وقَصْدِيَّة.

الهدف النهائيُّ للإدماج:

يتمثَّلُ الهدفُ النهائيُّ للإدماج المعتمد في مرجعيَّة التَّكوين فيما يلي :

"عند نهاية التَّكوين، يُصبح الطالبُ(ة) الأستاذ(ة) قادرًا على تعبئةِ مُختلف الموارد؛ لتخطيطِ وبَلْوَرةِ، وتدبيرِ وتقويم أنشطةٍ تعليميَّةٍ وتَعَلُّمِيَّة في مختلَف موادِّ ومستويات المدرسة الابتدائية، ووَفْقَ التَّوجيهات الرسمية والبرامج والمناهج المقرَّرة، مع أخذ خصوصيَّاتِ المتعلمين الذاتية والموضوعية بعين الاعتبار، والتَّسلُّح بنظرة نقدية لممارساتِه وبهامشٍ من الحريَّة والإبداع، في أُفُقِ تَحْيِين هذه الممارسات وتطويرها باستمرار."

تنطلق في تحديد الفروق بين) بيداغوجيا الأهداف (و)بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفايات (من الجدول التالي:

2-3- المقارنة بين (بيداغوجيا الأهداف) و(بيداغوجيا الإدماج)

جدول01 يقارن بين (بيداغوجيا الأهداف) و(بيداغوجيا الإدماج)

المواضيع	بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الإدماج
الخلفية النظرية	- ساعدت أعمال Skinner على نمو التعليم المبرمج الذي يختلف عن التربية التقليدية في: 1- تقسيم السلوك إلى وحدات جزئية. 2- التنظيم التدرجي لتلك الوحدات. 3- المكافأة الفورية لكل استجابة. 4- ملاءمة نسق التعليم مع قدرات كلِّ تلميذ.	- ساعدت أعمال Le Boterg - Deketele - Rey - Rogiers ...إلخ على تطوير المفاهيم والخصائص المميَّزة للمقاربة بالكفايات التي نشأت في الوسط المهنيِّ المؤسسي قبل أن تستفاد منها المدرسة في: 1- إدماج مكتسبات المتعلِّم وإكسابه كفايات مستديمة. 2- المتعلِّم هو الفاعل يشارك في عملية تكوينه. 3- يبني معارفَه انطلاقًا من تفاعله مع أترابه. 4- ملاءمة نسق التعليم مع قدرات كلِّ تلميذ (البيداغوجيا الفارقية).
	- يمرُّ تحقق المشروع وفق المقاربة بالأهداف بمراحل ثلاث: * تحليل الحاجات. * برمجة الأنشطة التربوية.	- يعد المشروع وفق المقاربة في الوضعيَّة فهي المنطلق الأساسي لكلِّ أنشطة التعلُّم. * يتبين المتعلِّم من خلال ما يمارسه من أنشطة جدوى التَّعلُّمات.

	* تقييم النتائج.	* تقييم دوري للتعلُّمات. وهو تقييمٌ تكويني أكثر منه تقييم إشهادي جزائي.
التعلُّم	* تُركِّز خاصَّةً على المعارف. * يهدف إلى تعلُّمات محددة بدقة. * تعلُّمات مجزأة (أهداف غير مدمجة). * متأثرة بالسلوكية. * تتطور عادة من خلال تمارين نظرية.	* تركز، خاصَّة على المهارات والقدرات. * تهدف إلى تعلُّمات عامة، غير مجزأة. * تعلُّمات مدمجة (معارف، مهارات، قدرات). * متأثرة بعلم النفس العرفاني. * تتطور غالبًا من خلال أنشطة تطبيقية.
المتعلِّم	* يتبين بسهولة النتيجة التي يجب بلوغها (محددة بدقة). * تركز على تعليمات مضبوطة، تهدف إلى أن يشعر المتعلم بالطمأنينة.	* يصعُبُ على المتعلِّم تبيُّن النتيجة التي يصلُ إليها (عامة). * تركز على تعليمات عامة تسعى إلى المبادرة (يُمكن أن تخلق لدى المتعلم شعورًا بعدم الثقة في بداية التعلم).
وضعيَّات التعليم والتعلُّم	– يقدِّم المعلِّم وضعيَّات تعليميَّة متتالية يستثمرها متوخِّيًا طريقةَ الاستجواب، ثُمَّ يكمل ما يراه مناسبًا من شروح وتوضيحات، معتمدًا طريقة العرض، فلا يُسهم مِن ثَمَّ المتعلِّمُ إلا بتكرار ما يُلقى عليه، وبالإجابة عن الأسئلة المطروحة؛ ذلك أنَّ وضعيَّة التعلُّم إنَّما هي وضعيَّة مصطنعة مجزَّأة لا تحمل معنى بالنسبة إلى المتعلِّم، فهي بعيدة عن مشاغله واهتماماته.	– ينطلق المعلِّم في المقاربة بالكفايات من وضعيَّات اندماجية حقيقيَّة ذات دلالة وثيقة الصِّلة بحياة التلميذ، فلا تقدم المعلومات والمعارف والمفاهيم منفصلة، بل تُقدَّم مترابطة ومتكاملة، ضمن وضعيَّات طبيعيَّة من نوع ما يعيشُه التلميذ في حياته اليوميَّة داخل المدرسة أو خارجها. – التأكيد على العمل الجماعي أثناء استثمار الوضعيَّة الاندماجية. – يُمكن أن تكون وضعيَّة التعلُّم استكشافيَّة تُقدَّم في مرحلة الاستكشاف تتطلب البحث وإقامة المقارنة؛ لتنتهي إلى اكتشاف الحلول وبناء معارف جديدة.
التعليم	* أهميَّة التعليم التلقيني. * مقاربة تحليلية. * التخطيط للأنشطة بالنظر إلى الأهداف أولاً، وما تم بالنظر إلى محتوى المادة.	* أهمية التعليم التفاعلي (الذي يركز على أنشطة التعلُّم وعلى التقييم التكويني). * مقاربة إجمالية. * التخطيط للأنشطة بالنظر إلى الكفايات، ومن ثم

		إلى محتوى المادة.
التقييم	* تقييم سهل. * مقياس موضوعي. * التقييم بواسطة سؤال وفي بعض الأحيان بواسطة المشروع. * تقييم معياري: مقارنة بين التلاميذ. * في العادة كمي. * تبحث عن مشروعية المحتوى (تغطي مجموع محتويات المادة). * يصعب تحديدُ مَوثوقيَّتِها. * تخبر عن النتائج بالنظر إلى الأهداف.	* تقييم مشروط بمعايير. * مقياس ذاتي (يحمل حُكمًا معينًا). * البحث عن الإدماج بين التعليم والتعلم والتقييم. * التقييم بواسطة أو نشاط اندماجي. * تقييم دوري ومنتظم: مقارنة النتائج بمحكات النَّجاح. * في العادة نوعي. * تنتقي محتويات بالنَّظر إلى القدرات المدمجة. * يسهل تحديدُ مَوثوقيَّتِها. * تخبر عن درجة تملك المتعلِّم للكفايات وعن إستراتيجيات التعلم.

لئن كشفتْ هذه المقارنةُ عن تواصُلٍ منطقيٍّ بين المقاربتين، فإنَّ) بيداغوجيا الإدماج (تُحاولُ تَفادِي تجزِئة التَّعلُّمات، وتعملُ على إدماج المكتسبات، فتجديدُ البرامج لا يَعنِي إذًا مجرَّد صياغة جديدة للبرامج، ولكنَّه تصوُّرٌ جديدٌ لمنزلة المتعلِّم في العمليَّة التعليمية التعلّ ُمية، باعتباره ذاتًا فاعلةً تُعيد بناء وهيكلة معارفها، انطلاقًا مِمَّا حصل لها من خبراتٍ وتجاربَ مدرسيَّة وغير مدرسية، تساعدُه على حشْدِ قدراتِه وكفاياتِه داخل وضعيَّة اندماجيَّة

– مفهوم المقاربة:

المقاربة هي أسلوب تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية. وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية، تتضمن مجموعة من المبادئ، يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي. وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات والطرق والتقنيات والأساليب الضرورية، والمقاربة تصور ذهني، أما الإستراتيجية فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي والدراسة والتدخل.

المقاربة هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطّة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.

2-4- مقارنة البرنامج القديم بالمنهاج الحالي:

الجدول رقم – 02– يوضح المقارنة بين البرنامج القديم والمناهج الحالية.

البرنامج القديم	المنهاج الحالي
– مبني على المحتويات. أي ما هي المضامين اللازمة لمستوى معين، في نشاط معين؟ المحتوى هو المعيار	– مبني على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات. أي ما هي الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلميذ في مستوى معين؟ الكفاءة هي المعيار.
– منطقة التعليم والتلقين. أي ما هي كمية المعلومات في المعارف التي يقدمها الأستاذ؟	– منطقة التعلم. أي ما مدى التعلمات التي يكتسبها المتعلم من خلال الإشكاليات التي يطرحها الأستاذ؟
– الأستاذ: يلقن، يأمر وينهي. – التلميذ: يستقبل المعلومات.	– الأستاذ: يقترح فهو مرشد، موجه ومساعد لتجاوز العقبات. – المتعلم: محور العملية، يمارس يجرب، يفشل، ينجح يكسب ويحقق.
– الطريقة البيداغوجية المعتمدة هي: طريقة التعميم: النمطية أي كل التلاميذ سواسية، وفي قالب واحد. – اعتبار درجة النضج لدى التلاميذ واحدة. – اعتماد مسلك تعليمي واحد.	– الطريقة المعتمدة هي: بيداغوجية الفروقات أي مراعاة الفروقات الفردية والاعتماد عليها أثناء عملية التعلم. – درجة النضج متباينة لدى المتعلمين. – تحديد عدة مسالك تعلميه.

– اعتماد التقويم المعياري المرحلي. فهو تقويم تحصيلي. – عموما درجة تذكر المعارف. – لا مكان لتوظيف المعارف.	– اعتبار التقويم عنصرا مواكبا لعملية التعلم. فهو تقويم تكويني قصد الضبط والتعديل. – درجة اكتساب الكفاءة. – توظيف الكفاءات المكتسبة في مواقف.

من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية الكفايات (أو من التدريس بواسطة الأهداف إلى التدريس بواسطة الكفايات):

يمثل التدريس بالكفايات، باعتباره الجيل الثاني من التدريس بالأهداف وامتدادا له, حركة تصحيحية داخل بيداغوجية الأهداف، نتيجة انحراف المدرسة السلوكية التي عرفت الإغراق في النزعة التقنية والسلوكية التجزيئية، على حساب النظرة الشمولية للتدريس. وهي تخضع المتعلمين لآليات التعليم والتنميط،، وتسلبهم حرية الإبداع والاختيار والتثقيف الذاتي. فتحديد الأهداف، يركز فقط على وصف النتيجة النهائية والمتمثلة في السلوك الخارجي الذي ينبغي إنجازه من طرف المتعلمين، غير أن هذه النتيجة لا تبين التغيرات الداخلية التي يحدثها النشاط في نفسية المتعلم. كما أن صياغة الأهداف وإن كانت واضحة ومحدودة ومقبولة, لا تخبرنا في الحقيقة عن المواطن التي يتحكم فيها المتعلم، كما لا تخبرنا أيضا عما سيعرفه، ولا عما سيكتسبه من قدرات، ولا عن الخطوات التي سيوظفها .

فإذا كان نموذج التدريس الهادف، الذي يتبنى التصور السلوكي يختزل مكتسبات التلاميذ التعليمية التعلمية في العمل على تحقيق سلسلة من الأهداف السلوكية التي تقود إلى تجزيء؛ بل إلى تفتيت النشاط إلى الحد الذي سيصبح المتعلم معه عاجزا على تبيان ما هو بصدده؛ ومن الصعب معرفة مغزى نشاطه، فإن التدريس بالكفايات لا يعتبر سلوكا كانعكاس أي رد فعل كما يراه السلوكيون, بل سلوكا كنشاط ومهام. لذلك تعرف فيفيان دولاند شير V. De Landsheere الكفاية بكونها " تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض ".

وفي هذا السياق، نسترشد بتعريف مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد (CEPEC) هذا المركز أصدر كتابا مرجعيا من تأليف جماعي وتحت إشراف بيير جيلي سنة1994 تحت عنوان: بناء التكوين: أدوات للمدرسين والمكونين. هذا المرجع يقدم تصورا للكفاية بشكل مركز على النحو التالي: " تعرف الكفاية كنسق من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية، تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف)، من التعرف على مهمة / مشكلة وحلها بإنجاز أو أداء ملائم " .

ومن جهة أخرى، يعتقد لوبلاط J. Leplat 1991: أن مفهوم الكفاية لا يختلف كثيرا عن بعض المفاهيم

القريبة منه مثل: المهارةhabilité . حسن الأداء savoir faire الخبرة expertise . القدرة capacité.

ويصرح أن هذه المفاهيم عادة ما يشرح بعضها البعض الآخر، وعادة ما يتم استعمال الواحدة منها مكان الأخرى. كما يميز لوبلاط بين ثلاث تصورات مختلفة لمفهوم الكفاية: التصور السلوكي béhavioriste والتصور المعرفي cognitiviste والتصور الوظيفي fonctionnaliste.

فإذا كان التصور السلوكي يعرف الكفاية بواسطة الأعمال والمهام tâches التي يقدر الفرد على إنجازها، و التصور المعرفي على العكس, ينظر إلى الكفاية كإستراتيجية ونظام من المعارف، يمكن من احتواء وتأطير النشاط، فإن التصور الوظيفي، يعتبر الكفاية وظيفة وليست سلوكا؛ بمعنى أنها تتشكل من عناصر متفاعلة، فيها ما هو فطري ومكتسب ونشاط وظيفي، تمكن صاحبها من التحكم في بعض المواقف والوضعيات.

ويتضح من هذا أن الكفاية سلوك مركب فطري، ومكتسب ووظيفي. ويميل محمد الدريج إلى هذا الاتجاه في كتابه "الكفايات في التعليم" حيث يقول: " على أنها (الكفاية) تمثل مرحلة امتداد وتجاوز للتصور السلوكي المتخشب والآلي للأهداف، لأن الغاية ليست سلوكية في حد ذاتها ولكن سلوكيتها تستمد من النشاط الوظيفي والهادف الذي يصدر عنها. فإذا كانت الكفاية تلاحظ بواسطة النشاط النوعي الذي يميزها، فإنه ليس محرما التفكير في كون الكفاية تتضمن، داخل الفرد بشكل واع أو غير واع، عمليات عقلية تمكن من تنظيم وترتيب أنشطة، تستهدف غاية مأمولة

ويستنبط لوبلاط للكفاية أربع خصائص:

. **الكفايات غائية**: أي معارف إجرائية ووظيفية، تتجه نحو العمل لأجل التطبيق .

. **الكفايات مكتسبة**: تكتسب بالتعلم في المدرسة أو في مكان العمل وغيرهما.

. **الكفايات منتظمة**: تنتظم في وحدات منسجمة حسب تصنيفات أو سلالم وأنساق.

. **الكفايات داخلية**: أي لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها وتجلياتها.

الكفاية عموما، هي القدرة على تحصيل متعلم لمادة ما أو إنجازه لعمل ما، أو لإتقانه لمهارة من المهارات المرغوب تحقيقها، انطلاقا من عدد من المعايير والإجراءات، الصالحة والقابلة لتقويم إنجازاته ومستوى تمكنه من استيعاب كنه المادة أو النشاط المطلوب .

انطلاقا مما سبق، يمكن **تصنيف هذه الكفايات إلى مستويات وأقسام وأنواع:**

2-5- تصنيف الكفايات إلى مستويات وأقسام وأنواع :

أ. مستويات الكفايات: تتعلق عند " بلوم " بالمجالات التالية: المعرفية, الوجدانية, الحس حركية (السلوكية).

وتنطلق من ثلاث مستويات:

1- كفايات التقليد: وهي تمكن من إنتاج أنشطة مطابقة للأصل دون فهم.

2- كفايات التحويل: وهي تمكن، انطلاقا من وضعيات معينة, من العمل أمام وضعيات مشابهة وقياس

وضعيات جديدة بوضعيات سابقة.

3- كفايات التجديد: وهي تعتمد على مواجهة مشاكل ووضعيات جديدة لم تكن معروفة من قبل، وتقديم حلول لها(حل المشكلات).

إلا أن الكفايات تختلف فيما بينها. فهناك:

1- الكفايات العامة أو القابلة للتحويل: وهي التي تيسر إنجاز عدة مهام (القدرات).

2- الكفايات الخاصة: وهي التي تعبر عن مهام معينة ومحددة بشكل دقيق (المهارات).

هذا إلى جانب الكفايات التي تيسر التعلم وحل المشكلات الجديدة، والتي تيسر العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين الأفراد، وكفايات تهم المعارف، وكفايات متعددة الوظائف؛ كالقدرة على القيام بأنشطة مختلفة.

إن مختلف الكفايات هذه، التي يمتلكها الأفراد أو المتطلبة في وضعية معينة، هي التي تسمح بتحديد مواصفات الكفايات المراد بناؤها.

ب . أقسام الكفايات: وهي قسمان:

1- الكفايات الدنيا: وهي القدرة على القيام بمهمة بشكل ملائم. وتمثل الدرجة السفلى من المعارف والمهارات التي يتوفر عليها المتعلمون في سلك دراسي معين, باعتبارها إنجازات ضرورية لتكيف المتعلمين مع محيطهم. ولأنه يمكن التحكم فيها في سلك تعليمي واحد من خلال وحدات تعليمية منظمة.

2- الكفايات العليا: تلك التي يمكن مقابلتها بالأهداف الغائية وهي تمثل هدفين:

. أهداف التعليم : مصاغة بشكل دقيق على سلوكات، لأن الأهداف الإجرائية أو اكتساب سلوكات إجرائية، وسيلة ومرحلة من مراحل اكتساب قدرات وكفايات معينة أو بلوغ وتحقيق أهداف عامة منشودة.

. أهداف الوضعيات: أي أهداف مصاغة في شكل مهام أو مشكلات، تطلب من المتعلم الاكتشاف والابتكار والمناقشة والنقد.

ج . أنواع الكفايات: يمكن التمييز هنا بين نوعين أساسيين من الكفايات:

1- الكفايات الخاصة أو النوعية: وهي المرتبطة بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد. وهي خاصة، لأنها ترتبط بنوع عدد من المهام التي تندرج في إطار مواد دراسية أو ضمن مجالات تربوية أو ميادين معينة.

2- الكفايات الممتدة: وهي التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها, ولا ترتبط بأي مجال محدد، وتمثل أيضا خطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة، بين مختلف المواد الدراسية التي يستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات المنتظرة.

لقد تم اعتماد مفهوم الكفاية في التدريس اليوم، كاختيار بيداغوجي ديداكتيكي، ليشمل في مدلوله البيداغوجي مفهومي القدرة والمهارة بمعناهما المركب، أي أنه لا يحيل على أفعال جزئية معزولة، بل يحيل على قدرات ومهارات متعددة ومتصلة ومؤتلفة، في بنية عقلية أو حس حركية أو وجدانية، قابلة للتكيف والملائمة والاندماج مع وضعيات جديدة. كما أن مفهوم الكفاية البيداغوجية الذي ليس مجرد تطبيق ميكانيكي آلي

للكفاية، وإنما هو استخدام ونقل إبداعي لها لا يخضع للقياس والملاحظة دائما. فالكفاية إذن ذات طابع شمولي مركب ومندمج، وهي استعداد يكتسبه المتعلم أو ينمى لديه، ليجعله قادرا على أداء نشاط تعليمي ومهام معينة.

وهكذا فإن ما يبرر الحديث عن الجيل الثاني من الأهداف البيداغوجية، حسب محمد الدريج، " هو أن الكفايات أصبحت تشكل مدخلا مستقلا للتعليم والتكوين مقابل مدخل الأهداف الإجرائية، حتى لا يبقوا سجناء التصور السلوكي للتعليم، ويفضلون الحديث عن الإجراءات وعن مؤشرات التي تصلح لتقويم مدى حصول الكفاية وتتضمن المهارات العملية ومختلف الأداءات التي ينجزها المتعلم لتوظيف الكفاية عمليا وواقعيا ".

الفصل الثالث:طرائق التدريس

3-1-القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس :

التربية عملية يجب أن تهتم بالتلميذ من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والعاطفية لذا لابد من الاهتمام بطريقة التدريس وقواعدها لتسهيل مهمة المعلم في توصيل المعلومات وتحقيق الأهداف بأقل جهد وبسرعة كما تحقق أهداف التلميذ في التعلم والنمو السليم .

1- التدرج من المعلوم إلى المجهول : لا يستطيع أن يدرك التلميذ المعلومات الجديدة إلا إذا ارتبطت بالمعلومات القديمة السابقة ينشأ عنها حقائق متكاسكة لذا يجب على المعلم الاستفادة من المعلومات السابقة لدى التلاميذ من أجل تشويقهم وإثارة اهتمامهم عند تعليمهم كهارة جديدة .

مثال : التصويب في كرة السلة أو كرة اليد يجب أن يبدأ أولاً بتعليمهم مهترة الرمي

2- التدرج من البسيط إلى المركب : وتبنى هذه القاعدة على أن العقل يدرك الأشياء ككل أولا ثم يتبين الأجزاء والتفاصيل بعد ذلك فيبدأ المعلم في تعليم التلميذ الوثب العالي من الثبات قبل تعلم خطوات الاقتراب .

3- التدرج من المحسوس إلى المعقول : التلميذ يدرك أولا التجارب الحسية قبل الانتقال إلى التجارب المعنوية المجردة فالمعلم يجب تعليم التلميذ أداء الدحرجة الأمامية قبل شرح القاعدة الميكانيكية التي يبنى عليها الأداء كما يجب على المعلم الاستعانة بالوسائل التعليمية لاستخدام أكبر عدد مكن من الحواس حتى يدركوا المعنى إدراكاً صحيحا ً .

4- الانتقال من العملي إلى النظري : على المعلم أن يتخذ هذه القاعدة ليرشد التلاميذ إلى البحث في الحقائق للوصول غلى معنى ما يحيط بهم فيجب على المعلم تدريس الألعاب الجماعية مثل كرة السلة أو الطائرة عملياً قبل الخوض في القوانين التي تحكم اللعبة نظريا ً .

3-2-شروط ومعايير اختيار الطريقة والوسيلة والأسلوب المناسب للتدريس :

أولاً : ملاءمة الطريقة والوسيلة للهدف المحدد : يجب اختيار المدرس لطريقة التدريس والوسيلة المستخدمة في ضوء الهدف المحدد للدرس ويجب أن تكون الأهداف واضحة ومحددة حتى لا يكون المعلم عرضة للتشتت والارتباك في اختياره للطرق والوسائل المناسبة أي يجب صياغة الأهداف على نحو دقيق بطريقة سلوكية إجرائية .

ثانياً : ملائمة الطريقة والوسيلة للمحتوى : يجب ملائمة الطريقة والوسيلة للمحتوى إذ أن المحتوى يعتبر ترجمة للأهداف كما أن محتوى الدرس اليومي أداة لتحقيق الأهداف الموضوعة لذا يجب على المعلم التعرف على المحتوى لكي يستطيع أن يختار المناسب منه .

ثالثاً : ملائمة الطريقة والوسيلة لمستوى نضج التلاميذ : يجب على المعلم دراسة الخبرات السابقة للتلاميذ حتى يستطيع اختيار الوسيلة والطريقة التي تتناسب مع اهتماماتهم ومستوى نضجهم العقلي زالبدني في المراحل السنية

المختلفة بالإضافة إلى الفروق الفردية المتباينة بينهم في الرغبات والميول والاستعداد وطريقة التفكير وعدم مناسبة الطريقة لمستوى النضج يؤدي إلى عدم إثارة دوافع التلاميذ نحو المادة .

رابعاً : ملائمة الطريقة والوسيلة للمعلم : الخصائص الشخصية ، الإعداد المهني ، الخبرة ، الذكاء كلها مميزات قد ينفرد معلم ببعض منها وقد لا تتوفر في غيره من المعلمين فبعض المعلمين لديهم القدرة على عرض المهارة بأسلوب شيق وهناك من المعلمين الذين تتوفر لديهم خلفية كافية عن المحتوى وتنعدم عند آخرين وهكذا تتنوع قدرات المعلمين وسماتهم الشخصية والمعلم الكفء هو الذي يكون مدركاً لقدراته فيختار الطريقة والوسيلة الملائمة لهذه القدرات حتى لا يتعرض للفشل .

خامساً : ملائمة الطريقة والوسيلة للزمن : في مدارسنا نجد أن المنهج ينقسم إلى وحدات دراسية موزعة على أسابيع وكل نشاط مخصص له عدد من الدروس في مدة زمنية محددة بغض النظر عن حجم أوصعوبة المهارة ما ينتج عنه تفاوت في استقبال واستيعاب المهارة من قبل التلاميذ حيب التفاوت في القدرات والاستعدادات لذا يجب على المعلم أن يختار الطريقة المناسبة للزمن المتاح والتي تؤدي في النهاية إلى تدريس فعال .

سادساً : ملاءمة الطريقة والوسيلة للإمكانات: عند إختيار المعلم لإحدى طرق التدريس يجب عليه اختيار الطريقة التي تتناسب بما هو متاح من إمكانات في المدرسة .

سابعاً : التنوع في الطريقة والوسيلة : المقصود بذلك هو عدم اعتماد المعلم على طريقة أو أسلوب واحد أثناء تدريسه إذ إن ذلك يقلل من دافعية الإنجاز لدى التلاميذ فالتلاميذ يحتاجون دائماً إلى التانوع لزيادة التركيز لديهم وجذب انتباههم من بداية الدرس حتى نهايته .

ثامناً : مدى مشاركة التلاميذ : يعني ذلك استخدام المعلم لطرق ووسائل يتضمن استخدامها مشاركة التلميذ للمعلم في التنفيذ كما تتضمن اشتراك أكبر عدد من التلاميذ وتحملهم مسئوليات عديدة وهذا يستهدف اكتساب التلاميذ اتجاهات ومهارات متعددة بالإضافة إلى الحقائق والمعارف والمفاهيم التي يتضمنها المحتوى الدراسي .

ويتوقف اختيار طريقة التدريس على عدة عوامل نذكر منها :

1- **الأهداف المنشودة** : اختيار طريقة التدريس ترتبط بأهداف التعلم فكل طريقة تسهم في تحقيق هدف معين فالطريقة المناسبة لتحقيق الأهداف في اكتساب المعارف لا تكون مجدية في تنمية مهارات عملية أو في إكسابهم ميولاً واتجاهات فمن أجل تطوير مهارة التفكير مثل طريقة حل المشكلات .

2- **مستوى المتعلمين** : يجب أن تراعي عند اختيار الطريقة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث التعلم وأساليب التفكير كما تراعي أعمارهم وجنسهم وخلفياتهم الاجتماعية .

3- **المحتوى العلمي للدرس** : يؤثر المحتوى في اختيار طريقة التدريس فلكل درس محتوى وخصائص يراد أساليب خاصة لتدريسه ولما كانت المادة متنوعة لذا فإنه من الضروري تنويع الطرق لتتناسب مع طبيعة المادة ومحتواها .

4- **دوافع التلاميذ:** أي تطوير رغبات التعلم لدى التلاميذ فيجب أن تستثير الطريقة دوافع التلاميذ للعمل مع المعلم وتولد لديه الاهتمام لبذل الجهد لتحقيق الأهداف المرجوة .

5- **الإمكانات المادية المتاحة** : ينبغي على المعلم التعرف على مختلف الإمكانات المتاحة والتي يمكن توفيرها (الملاعب – الأدوات الصغيرة – الأجهزة – الوسائل التعليمة – المراجع) وإدراكه لأهمية هذه الإمكانات فهي تيسر له اختيار الطريقة المناسبة .

6- **التقويم** : أن تحفز الطريقة المستخدمة التلاميذ على التقويم الذاتي ودراسة النتائج التي يصلون إليها والاستفادة منها مستقبلا ً

3-3-تصنيف طرائق التدريس

تعتبر طريقة التدريس أكثر عناصر المنهج تحقيقا للأهداف التربوية التعليمية حيث أنها تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ، كما أنها تحدد الأساليب الواجب اتباعها ووسائل الاتصال التعليمية المطلوب استخدامها ، والأنشطة التي يفترض القيام بها وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة من التدريس .

وتتعدد طرق التدريس وأساليبه ، ويمكن اختصارها في ثلاث أنماط حسب دور كل من المعلم والمتعلم:

1. **الطريقة التي يركز فيها النشاط على جهد المعلم وحده :**

ويكون للمعلم دورا محوريا فيها (التخطيط – التنفيذ – المتابعة) ويكون دور المتعلم هو المتلقي السلبي ويتم التركيز فيها على النواتج المعرفية (الحقائق والمفاهيم) وتتركز على طريقة المحاضرة أو الطريقة الإلقائية التقليدية والتي تركز على نقل المعلومات وشرحها وتبسيطها وتفسيرها (وتسمى كذلك بطريقة التدريس المباشر)

2. **الطريقة التي يشارك فيها التلميذ معلمه بعض المسئولية :**

وتقوم على مشاركة المتعلم في عملية التعلم مشاركة نشطة ويلعب المعلم دورا نشطا في تيسير عملية التعلم .

(و تسمى كذلك بطرق التدريس الموجهة) ومن هذه الطرق :

الطريقة الحوارية (المناقشة)

العروض العلمية

الطريقة الاستقرائية

الطريقة الاستنباطية (القياسية)

الطريقة

طريقة حل المشكلات

طريقة الاكتشاف الموجهة

3. **الطريقة التي يتحمل فيها التلميذ معظم المسئولية :**

حيث يتاح للمتعلم تعليم نفسه بنفسه وفقا لاستعداداته وقدراته وذلك من خلال أساليب التعلم الذاتي المتعددة (وتسمى كذلك بطرق التدريس غير المباشرة) ومن هذه الطرق :

طريقة الاكتشاف الحر (الطريقة التنقيبيةأوالكشفية)

الحقائب التعليمية

التعليم البرنامجي والحاسب الآلي

الطريقة التجريبية

أولا : الطريقة التي يركز فيها النشاط على المعلم وحده

3-3-1-الطريقة الإلقائية :

وسميت هذه الطريقة بهذا الاسم ، لأن المعلم يعد نظريا الحقائق والمعلومات ويسردها لطلابه ويكون صوته المسموع فقط وسيلة التعلم ، و تشمل طريقة الشرح والطريقة الوصفية .

ويمتاز الإلقاء الجيد ، وبتأثير حركات (تمثيل) المعلم ونبرات صوته بشد وتركيز انتباه الطلاب ، ويلجأ المعلمون الجدد إلى هذه الطريقة لرغبتهم في إعطاء كل ما حضروه للدرس ، وهذه الطريقة تفيد الأطفال الصغار (رياض الأطفال و الأول والثاني ابتدائي) وخاصة وأنهم لا يجيدون القراءة والكتابة ، فهي تناسبهم في سرد الحكايات والقصص وشرح بعض الأحداث في البيئة وكذلك وصف المشاهدات التي تفيدهم في تكوين الأفكار حول موضوع ما في الدرس .

وهذه الطريقة تفيد المعلم الذي لا يتقيد بحرفية الكتاب ، فيمكنه أن يطيل أو يختصر .

من عيوب هذه الطريقة في مراحل التعليم التالية لمرحلة رياض الأطفال والابتدائي أنها تسبب السأم والملل والبعد عن التفكير ، لأن الطالب ملزم بمتابعة معلمه فيما يقدمه من معلومات كثيرة شفويا فيكون تركيزه منصب على المتابعة فقط .

ويطلق أحيانا على الطريقة الإلقائية مصطلح طريقة المحاضرة ، ويقصد بها العرض الشفوي دون مناقشة ، وعدم إشراك الحاضرين مع المحاضر وعليهم الاستماع وتدوين الملاحظات وفهم ما يقال دون السماح لهم بالسؤال أثناء التحاضر ولذلك تناسب الطريقة الطلاب الذين يبحثون عن م عارف ومعلومات يصعب عليهم جمعها من مراجع كثيرة .

مميزات طريقة المحاضرة (العرض الشفوي)

- تفيد المقررات الطويلة حيث يقطع المعلم كما كبيرا من المعلومات
- تفيد في طرح المقدمة والنهاية لكل درس
- تفيد الطلاب الذين يتميزون بقدرات عالية في الحفظ
- توفير النظام والانضباط أثناء المحاضرة
- تمتاز باستغلال الوقت استغلالا كبيرا
- تفيد في حالة عدم توفر الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة في كثير من البلاد الفقيرة

وهذه الطريقة تحت الظروف الخاصة لكثير من البلاد تناسب المعلم الذي يتمتع بشخصية قوية وغزارة المعلومات والقدرة على التمثيل التربوي والقدرة على التحكم في تغيير نبرات صوته من لحظة لأخرى كي يشد انتباه الحضور

عيوب طريقة المحاضرة

- تجعل الطالب سلبيا حيث أنه يكون مستمعا فقط في المواقف التعليمية المختلفة
- تسبب للطالب شرود الذهن لأن الطريقة تتطلب منه المتابعة المستمرة لسرد المعلومات
- لا تأخذ في الاعتبار الجوانب الوجدانية والانفعالية والمهارية حيث تركز على المستويات الأولية من الجانب المعرفي وهو التذكر فقط
- المادة الدراسية محور العملية التعليمية وليس الطالب
- يعتمد على الحفظ والإستظهار دون فهم لكثير من المعلومات وليس هناك فرصة للطالب كي يسأل ويستفسر
- أساليب التقويم تركز على قياس مستوى التذكر فقط وهو أدنى مستويات الجانب المعرفي في التحصيل الدراسي
- الفروق الفردية بين الطلاب غير معروفة لغياب المناقشة وبالتالي عدم معرفة المعلم لمستوى طلابه المعرفي وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم
- لا تعتمد اسلوب التطبيقات العملية للمعلومات
- المعلومات سريعة النسيان لأنها تعتمد على السمع والرؤية ولا تعتمد على التجريب واكتساب الخبرة المباشرة

اقتراحات لتحسين طريقة المحاضرة

- أن يبذل المعلم (المحاضر) غاية جهده لكي يكون محاضرا ناجحا فيصل بمحاضرته إلى أقصى درجة ممكنة من الفاعلية
- أن يكون نطقه للألفاظ واضحا وأن يتأكد من أن كل طالب في الفصل يسمعه
- أن يشيع صوته الثقة بين طلابه والسيطرة عليهم وألا يتكلم على وتيرة واحدة بل يغير من نبرات صوته ، يعلى فيه ويخفض ليؤكد النقاط الهامة
- يفرق بين ما هو مهم وما هو أهم
- إبراز النقاط الأساسية في الموضوع ويعرض المبادئ الهامة في مواقف متعددة ومتنوعة
- لا ينتقل من مبدئ إلى آخر إلا بعد أن يكون قد مهد لهذا الإنتقال تمهيدا كافيا
- الاستعانة بالسبورة وبيان تسلسل العرض والتسجيل المنظم للمفاهيم الأساسية للموضوع على أن يراه المستمع كاملا ، وكذلك الرسوم التوضيحية وقائمة بالألفاظ والتعبيرات العلمية الجديدة إلى غير ذلك من المعينات على الفهم والإيضاح
- ألا يتردد المعلم (المحاضر) في التوقف عن متابعة المحاضرة إذا رأى ملامح الحيرة أو عدم الفهم على أوجه المستمعين فيتوقف ليسأل ويناقش ويوضح إلى انتزول الصعوبة ويتضح الغموض

☼ استخدام الوسائل السمعية والبصرية في المحاضرات يساعد على تعويض بعض نواحي القصور في اللغة كوسيلة لتكوين المدركات (المحسوسات) والصور الذهنية ولذلك فللمصورات والشفافيات والعروض العملية والنماذج والمجسمات وغيرها من الوسائل التعليمية أهميتها اثناء المحاضرة

☼ توفير جو الإرتياح في المحاضرة يشيع البهجة في نفوس المستمعين ويجعلهم أكثر تقبلا ويجعل المواقف التعليمية أجود توصيلا للتعليم والتعلم

في دولة الكويت لا تفي طريقة المحاضرة باهداف تدريس العلوم حيث تؤكد الأهداف على الإهتمام بالجانب العملي في تدريس العلوم حتى يبقى نمو جانب النفس حركي مع جوانب النمو الأخرى المطلوبة في المتعلم وتؤكد كذلك بالإهتمامبالإختبارات العملية ومتابعة مهارات التداول والتعرف مبكرا من مراحل التعليم الأولى .

ثانيا : الطريقة التي يشارك فيها التلميذ معلمه بعض المسئولية

3-3-2-طريقة المناقشة (الحوار) كأحد طرائق التدريس :

تعد طريقة المناقشة وسيلة الإتصال الفكري بين المعلم والطلبة ، والمناشة تمثل حوارا تعليميا ن وتنقل المنافسة بالطلبة من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي في الموقف التعليمي وبعبارة أخرى فإن الطريق إلى المناقشة هو في واقع الأمر الطريق إلى حل المشكلات بطريقة المشاركة الجماعية حيث تتفاعل خبرات كل فرد في الجماعة من أجل الوصول إلى حل للمشكلة التي تواجههم ،

وسوف نتناول في هذه الطريقة **الأساسيات العامة** لهذه الطريقة :

1. الخطوات الصحيحة لنجاح اسلوب المناقشة
2. خواص اسئلة المناقشة
3. مميزات طريقة المناقشة
4. عيوب طريقة المناقشة
5. مقترحات لتحسين طريقة المناقشة
6. الاعتبارات الواجب مراعاتها عند استخدام طريقة المناقشة
7. واقع الخبرة الميدانية

أولا:الخطوات الصحيحة لنجاح اسلوب المناقشة :

1. التعرف على الخبرات المعرفية السابقة للطلاب كاساس للمناقشة
2. اثارة اهتمام الطلبة بموضوع الدرس
3. التوجيه للبحث عن مشكلة وتفسير البيانات والنتائج وذلك بطرح الأسئلة التفسيرية ومناقشتها
4. وقوف المعلم على مدى تتبع الطلاب لنقاط الدرس وذلك بطرح الأسئلة للتأكد

ثانيا : خواص اسئلة المناقشة :

يجب أن تدور الأسئلة حول ما يلي :

1. حقائق سبق للطلاب تعلمها
2. حول مشكلات نحو حلها
3. تتحدى تفكير الطلاب شريطة أن تكون في مستواهم العقلي
4. تتضمن اسئلة للرأي الحر

مميزات طريقة المناقشة :

1. الطالب محور العملية التعليمية
2. مفيدة للعلم بـ Feed back كأساس للتعلم
3. اثارة اهتمام الطلبة بموضوع الدرس
4. تعتمد اسلوب الفهم وليس الحفظ والاستظهار
5. تقيس مستويات عقلية اعلى مستوى التذكر
6. تقر الفروق الفردية لإعتمادها الجوانب النفس حركية والمعرفية والوجدانية
7. يعتمد اسلوب التطبيق العملي لزيادة فهم الطلاب

عيوب طريقة المناقشة :

1. قد تسبب الفوضى
2. لا تعطي للمدرس الفرصة لإجراء بعض التطبيقات العملية لضيق الوقت وانشغال المدرس بالرد على الإجابة على أسئلة الطلاب
3. مناقشات فرعية تخرج المعلم والطلاب عن موضوع الدرس
4. قد يوزع المعلم أسئلته دون تخطيط ويوزع الأسئلة توزيع غير عادل

مقترحات لتحسين طريقة المناقشة :

1. تحديد وقت معين لسئلة الطلاب وتقديم اجابات مختصرة نموذجية
2. يدرك المعلم كيف ومتى يسأل الطلاب
3. ضبط المعلم سلوكيات الطلاب
4. طرح أسئلة متنوعة تناسب مستوياتهم التعليمية
5. المشكلات العلمية مناسبة لمستوى قدرات الطلاب
6. يصاحبها وسائل لإيضاح وتجارب حتى لا تعتمد على الناحية اللفظية فقط

الاعتبارات الواجب مراعاتها عند استخدام طريقة المناقشة :

1. توجيه السؤال لجميع الطلاب دون طالب والاهتمام بجميع الطلاب
2. الاهتمام بالصياغة الدقيقة للأسئلة لا تحتمل أكثر من إجابة
3. عدم الاستهزاء بالإجابات الخاطئة للطلاب

4. الاستعانة بالوسائل التعليمية الخاصة بموضوع الدرس لزيادة فهم الطلاب وخاصة التجارب العملية
5. يفضل استخدام الأسئلة التي تحتاج إلى اجابة مفتوحة و تشجع الطلاب على التفكير وربط المفاهيم المتعلقة بالموضوع

واقع الخبرة الميدانية :

عزيزي المعلم يندهش البعض عندما يسمع أن للمناقشة دور في تدريس العلوم والواقع أن هذا تصور محدود فالمناقشة في تدريس العلوم يمكن أن تتناول مواقف علمية يطلب فيها من الطلاب اقتراح خطة لتجربة أو طريقة لضبط أحد العوامل في تجربة أو استنتاج علاقات أو تكوين فروض أو غيرها من العمليات التي يمكن من خلال المناقشة أن يزداد فهم الطلاب لها

واليك عزيزي المعلم خصائص السؤال الجيد :

1. يتناسب مع الهدف الذي وضع لأجله
2. متعلقا بموضوع الدرس
3. صياغة لغوية واضحة مفهومة ومختصرة
4. متطلبات السؤال محدودة
5. يركز حول مشكلة واحدة
6. يتناسب مع قدرات الطلاب ومراعاة خبراتهم السابقة
7. نبرة السؤال واضحة تبين الاهتمام وتوحي بالثقة
8. يتحدى تفكير الطلاب شريطة أن يكون في مستواهم الفكري والمعرفي

2. العروض العملية كأحد طرق التدريس

العلم عملية عقلية وجهد إنساني دائم من أجل التطور والتقدم من خلال طرق مخطط لها تعتمد دائما على الملاحظة والتجريب والموضوعية والعروض العملية نشاط تعليمي له امكانيات متعددة وفعالة في مجال تدريس العلوم يقوم فيه المعلم بالنشاط أمام الطلاب ولكن هذا لا يمنع من قيام الطلاب بأنواع معينة من النشاط أمام زملائهم والمشاركة في جوانب معينة مع توجيه واشراف من جانب المدرس .

أنواع العروض العملية :

والعروض العملية تنقسم إلى ثلاثة أنواع :

1. عروض عملية يقوم بها المعلم وحده
2. عروض عملية يقوم بها طالب أو اكثر
3. عروض عملية يشارك بها عدد من الطلاب مع المعلم

وتختلف العروض العملية عن المناقشة في أنها تتطلب المشاهدة من جانب الطالب .

الهدف من العروض العملية :

1. توضيح بعض الظواهر والحقائق العلمية مثل التجارب الكيميائية التي تتطلب استخدام الكواشف للتعرف على المواد المجهولة
2. تعلم مهارات معينة أو عمليات معينة مثل تشريح حيوان أو عمل قطاعات نباتية ..إلخ
3. التعريف بالأجهزة وكيفية التعامل معها حيث يقوم المعلم بتشغيلها أمام الطلاب مثل جهاز قولتامترهوفمانومكثف ليبج ....إلخ

الخطوات الازمة لإنجاح العروض العملية :

1. الإعداد الجيد
2. تهيئة الجو الملائم للعروض
3. الأداء الجيد
4. الزمن المناسب للعرض
5. ينبغي اجراء العروض التوضيحية مسبقا قبل عرضها أمام الطلاب
6. ينبغي أن تكون العروض " مفاجأة " للطلاب لم يسبق لهم رؤيتها
7. ينبغي أن يكون الغرض من العروض العملية واضحا

مزايا العروض العملية :

1. توفر مجال كبير لنقل الخبرات لجميع طلاب الفصل
2. توفر اقتصاد في التكلفة خاصة للاجهزة غالية الثمن
3. تقيد في اجراء التجارب التي يتم استخدام مواد خطرة فيها مثل تفاعل الصوديوم مع الماء او استخدام اجهزة الجهد الكهربائي مثل (فاندو جراف)
4. تمكن المعلم من تدريس اكبر قدر من المادة الدراسية بطريقة منظمة في وقت اقل
5. تسهم في تحقيق بعض الاهداف مثل تدريس المعلومات بطريقة وظيفية و تنمية التفكير العلمي ومهارات و اتجاهات حل المشكلات و تنمية الميول العلمية
6. حل المشكلات ازدحام العقول و عدم كفاية الامكانات في المدارس اللازمة للدراسة العلمية كمجموعات

مجالات استخدام العروض العملية :

1. الاستخدام كاسلوب لتقديم موضوعات او دروس جديدة مثال :

درس الكشف عن محاليل الاحماض والقلويات و الاملاح و استخدام الكواشف مثل محلول فينول فيثالين و يشاهد الطلاب تلون محلول هيدروكسيد الصوديوم باللون الوردي و من خلال المناقشات تثير مثل هذه العروض اهتمام الطلاب نحو اسلوب حل المشكلات

2. توضيح افكار و ظواهر و علاقات مثال:

اختلاف تمدد الاجسام الصلبة بالحرارة مثل تجربة أداء (الكرة والحلقة) أو توضيح تمدد السوائل أو

اختلاف درجة غليان السائل باختلاف الضغط الواقع على سطحه

3. حل بعض المشكلات التي تنشأ الدرس ويمكن للمدرس أن يوضحها عمليا بمساعدة الطلاب في التوصل للحل مثال :

تحليل الماء كهربائيا ولماذا نضيف قليلا من الحمض للماء

وضع مدفأة في الأيام الرطبة خاصا عند إجراء تجارب الدلك للكشف عن الكهرباء الساكنة

وتوصيل المحاليل للتيار الكهربائي مثل المحاليل الإلكتروليتية وغير الإلكتروليتية أي الفرق ما بين محلول الملح ومحلول السكر في امكانية توصيل الكهرباء

4. مقررات العلوم مليئة بالقواعد والقوانين التي يمكن توضيحها عن طريق نشاط العروض العملية مثال :

قوانين الطفو – تعيين كثافة جسم صلب غير منتظم الشكل – تعيين قانون الانعكاس ..الخ

5. التطبيق العملي للنظريات العملية باستخدام نماذج صناعية مثال :

درس التمدد الطولي للأجسام الصلبة المعدنية – القضيب الحراري المزدوج ، يمكن للمدرس أن يقوم بتوضيحات عملية لفكرة استخدام الصفائح المزدوجة في عمل منذر الحريق ومنظم الحرارة وكذلك عمل الدينامو

6. استخدام العروض العملية كاسلوب للمراجعة بعد الإنتهاء من تدريس موضوع معين أفضل من اسلوب الشرح اللفظي فقط وأكثر فعالية

أبرز نواحي الخلل في العروض العملية :

1. عدم ضمان توفر المشاهدة الواضحة لجميع الطلاب التي تعرض أمامهم مما يلزم المعلم أن يقوم باستخدام كل الوسائل والإمكانيات لتحقيق وضوح المشاهدة لجميع الطلاب
2. عدم ادراك الطالب لطبيعة تركيب الأجهزة أي ان هناك كثير الأشياء والخبرات يصعب على الطلاب ادراكها وتعلمها عن طريق المشاهدة وحدها أو السمع مثل الرائحة ، الملمس ، التذوق .. لوجود خبرات تستخدمها
3. قد تؤدي إلى فهم غير كامل أو صحيح لما يشاهده الطلاب ن عروض في الدرس خاصة أن بعض المدرسين لا يسألون الطلاب أو يناقشوهم فيما يعرض من نشاط أو قد يخجل بعض الطلاب في توجيه أسئلة للمدرس
4. من المحتمل في العروض العملية أن يستأثر بالأسئلة والمناقشة بعض الطلاب تبعد المعلم عن الدرس الأساسي لموضوعات بعيدة ويضيع مبدأ تكافؤ الفرص والفروق الفردية
5. غياب الجانب الحسي والملموس من جانب الطالب إذا ما قام المعلم باجراء التجربة أو استخدام الجهاز بمفرده مما يؤدي إلى تشتيت انتباه الطلاب وشرود الذهن

التخطيط الجيد للمعلم للعروض العملية

سوف نوضح فيما يلي عددا من العناصر الهامة التي يمكن أن يقوم عليها التخطيط الجيد لطرق وأساليب استخدام العروض العملية في تدريس العلوم

أول : اعتبارات أولية :

إن أول ما يفكر فيه المعلم عند التخطيط لاستخدام العروض العملية في درس معين ما يلي :

1. هل العروض العملية تخدم فعلا في توصيل المادة العلمية إلى الطلبة وتوفير خبرات التعلم المناسبة وهل يثير نشاط العروض العملية اهتمام الطلبة ؟
2. هل تتوفر في المدرسة الأدوات والمواد والوسائل والأجهزة التعليمية المختلفة التي تحتاج إليها العروض العملية ، وفي حالة عدم توفر بعضها هل يمكن للمدرسة أو للمعلم نفسه تدبيرها عن طريق أدوات وأجهزة مبسطة بديلة من إعداده أو تدبيرها من المدارس أو من مصادر أخرى خارج المدرسة ؟
3. هل الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية المستخدمة في العروض العملية مناسبة الحجم بحيث تمكن جميع الطلبة من مشاهدة ومتابعة نشاط هذه العروض ؟
4. هل يساعد استخدام العروض العملية في تحقيق العملية في تحقيق فهم وظيفي للمادة أو المعرفة العلمية المراد تعلمها ؟ وهل يساعد هذا الاستخدام في تحقيق مهارات واتجاهات أو سلوك حل المشكلات وغير ذلك من الأهداف السلوكية التي يهدف غليها تدريس العلوم

ثانيا : وضوح المشاهدة :

يفضل استخدام أدوات وأشياء وأجهزة مناسبة الحجم بحيث يسهل على جميع الطلاب مشاهدتها مثل الأجهزة الميكروسكوبية كما يمكن تكبير الصور والرسوم التوضيحية باستخدام أجهزة التكبير المناسبة مثل جهاز عرض المواد المعتمة أو جهاز عرض فوق رأسي ومن ناحية أخرى فإن الخلفية أو الوسط الذي يوجد خلف الأدوات والأجهزة التي قد يستخدمها المعلم في عروضه العملية لها أهميتها في تامين المشاهدة الواضحة ففي بعض الحالات قد تؤثر سترة المعلم على وضوح إدراك على وضوح إدراك مواد معينة يعرضها في أنابيب الاختبار أو في أواني زجاجية معينة

ثالثا : تركيز انتباه الطلبة للعرض العلمي :

من الأساليب التي تفيد في جذب إنتباه الطلبة التوجيه المسبق للطلبة لمشاهدة أشياء أو عمليات معينة سوف يقوم المعلم بعرضها ومناقشتهم بعد ذلك فيما شاهدو كأن يستخدم نموذجا شغالا لمضخة الحريق أو عرضا شغالا لعمل الممص في نقل ماء ملون من إناء إلى آخر أو تحول محلول تباع الشمس الزرق إلى اللون الأحمر .

رابعا : استخدام أنواع متعددة من النشاط والوسائل التعليمية :

يجب أن يراعي المعلم عند التخطيط للعروض العملية احتمال إجراء تعديلات بسيطة في الخطة وأنواع النشاط التي سبق أن أعدها وما لم يعمل المعلم على توافر هذه الأدوات والأجهزة فيصعب عليه مواجهة مثل هذه المواقف بعروض عملية مباشرة .

خامسا : الإستعداد السابق للعروض العملية و اختبار المواد والأدوات والأجهزة المستخدمة :

فمثلا يمكن أن نلاحظ على مدرس معين من علامات الإرتباك والقلق عندما يعمل على اعداد الأدوات والمواد والأجهزة التي قد يحتاج إليها في الدقائق القليلة التي تسبق بدء الدرس وفي حالات أخرى يدخل المعلم الحصة ولم يحضر هذه الأشياء أو لم يستكملها ويضطر إلى إخراج بعض الطلبة أكثر من مرة اثناء الدرس لإحضارها من حجرة التحضير أو أن يخرج المعلم بنفسه ويترك الدرس لهذا الغرض ومثل هذا الإسلوب غير مقبول من المعلم بطبيعة الحال لأنه فضلا عما يهدره من وقت كان من الأجدى ان يستثمر في التعلم .

سادسا : وضوح الغرض أو الأغراض من العروض العملية في أذهان الطلبة :

و ذلك يساعد الطلاب في متابعة نشاط العرض و المشاركة الذهنية الفعالة في التوصل الى نتائج او حلول معينة ففي حالات عرض عملي عن التحليل الكهربائي للماء مثلا و استخدام جهاز الفولتامتر الكهربي يمكن ان يعبر المعلم عن العرض من هذا النشاط العملي في صورة الاسئلة التالية :

1. ما العناصر التي يتركب منها الماء باي نسبة حجمية ؟ وهكذا يتيح المعلم لطلبته الفرصة للتفكير و المشاركة معه في العرض العملي للتوصل الى الاجابات الصحيحة و مثل هذا الاسلوب يسهم في تحقيق غايات لها اهميتها في مجال تعلم الطلبة للعلوم

سابعا: التدرج في العرض العملي و إشراك الطلبة فيه :

من القواعد العامة للعروض العملية الا يسرع مدرس العلوم في إجراء هذا النوع من النشاط و كذلك الا يسرع في الشرح بدرجة لا تمكن الطلبة من الفهم السليم للعمليات او الافكار او المفاهيم الاساسية التي توضحها العروض العملية و على مدرس العلوم ان يدرك ان اشراك الطلاب في العروض العملية فضلا عن تحقيق المشاركة الذهنية و الجسمية في الدرس فانها ولا شك تتيح للطلبة الفرص لاكتساب بعض مهارات الأداء و العمل و التفكير التي لا غنى عنها في مجال تعلم العلوم

ثامنا: التقويم و التحقق من الفهم السليم :

و من العناصر الاساسية عند التخطيط للعروض العملية ان يتضمن هذا التخطيط تقويما لتعلم الطلبة و التحقق من الفهم السليم فيستطيع المعلم مثلا ان يطلب من احد الطلبة ان يصف ما يشاهده في العرض العملي و من طالب آخر ان يذكر الغرض من اجراء تجربة معينة و من طالب ثالث ان يشرح طريقة أو خطوات العمل او تفسير النتائج ومن خلال نشاط الطلبة يمكن للمدرس ان يبين مدى ما حققه الطلبة من تعلم كما انها تمكنه في نفس الوقت من تقويم تعلم الطلاب للجوانب معينة من ميول الطلبة واهتماماتهم العلمية .

3-4-طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية

هناك ثلاث طرق رئيسية لتعلم المهارة الحركية.

1- **الطريقة الجزئية:**

إن الطريقة الجزئية تعمد أساسا على تجزئة المهارة الحركية إلى مراحل و تعلم كل مرحلة بعد الأخرى و هذه الطريقة تستعمل للمهارات الصعبة و المعقدة و هي الأكثر شيوعا لتعلم المهرة الصعبة و المركبة من أجزاء معقدة و تناسب المهرة التي يمكن تقسيمها إلى اجزاء بحيث يعلم كل جزء منفصل عن الآخر و بعد اتقان المتعلم لهذا الجزء ينتقل إلى الجزء الآخر و هكذا حتى يتعلم جميع أجزاء الحركة الأساسية ثم يقوم المتعلم في اداء الحركة كوحدة واحدة أي أنه لإتقان الكل يجب إتقان الاجزاء و ربط الحركة ككل بعد تجزئتها يجب الإعتماد على نقطتان هما:

أ. البدء في تعلم الجزء الرئيسي و المهم في الحركة ثم الأجزاء الأقل اهمية.

ب. البدء في تعلم الأجزء حسب تسلسلها الحركي أي يجب على المدرب أن يعرف بدقة و بكفاءة عاليتين كيف يقسم الحركة؟ و كيف يرتب أجزائها.

و لإستخدام هذه الطريقة يجب مراعاة الشروط التالية:

1. عندما تكون المهارة صعبة و طويلة.
2. عندما توفر وسائل الإيضاح المناسبة.
3. عندما يكون المتعلمون صغار السن.
4. عندما تكون المهارة فيها خطورة على المتعلمين.

2- الطريقة الكلية: إن هذه الطريقة تظهر فيها المهرة كوحدة وحدة لا تتجزأ أو يقوم المتعلم بأدائها دون تقسيم و هذه الطريقة تساعد المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر المهارات الحركية مما يساهم بسرعة إتقانها و تعلمه كما انها تساهم للعمل على خلق أسس التذكر لأن المتعلم يقوم بإستدعاء و إسترجاع المهارة الحركية كوحدة واحدة لأنه لا يوجد ضمان بأن الذي يؤدي كل الأجزء إلى جزء منفصل سيكون ناجحا في الأداء الكلي.

لكي تنجح في هذه الطريقة يجب مراعاة الشروط التالية:

1. أن تكون المهارة الحركية قصيرة.
2. توفر وسائل الإيضاح الكافية.
3. أن تكون المهارة سهلة الأداء.

4. عندما يصعب تجزئة المهارة إلى أجزاء.

3- الطريقة الكلية الجزئية (المختلطة):

إن العمل بهذه الطريقة يسمح لنا بالتغلب على عيوب الطريقة من الطرائق السابقة الذكر فهناك مهارات يجب فيها التطبيق الطريقتين من أجل تحقيق الهدف المطلوب فلا يمكن القول أن هذه الطريقة حلا وسطا بين الطريقتين.
و لتطبيق هذه الطريقة يجب مراعاة الشروط التالية:

1. تعليم المهرة ككل و بصورة مبسطة.
2. تعليم الأجزاء الصعبة بصورة منفصلة مع ربط بالأداء الكلي للمهارة الحركية.
3. مراعة تقسيم أجزاء المهارة إلى وحداث متكاملة مترابطة عند التدريب عليها كأجزاء.

و بالتالي يمكن ان نستخلص بأنه يتعلم المهارة ما يمكن إستعمالها أي طريقة من الطريق السالفة الذكر شريطة مراعاة الشروط السابقة من أجل ربح القت و التقليل من التكاليف و إستغلال جميع الوسائل الموجودة عند المدرس.

4- **الطريقةالإستكشافية:** تعد هذه الطريقة من اكثر الطرق الحديثة في تدريس المهارات الحركية إذ أنها تنتج لتلميذ الممارسة التفكير العلمي و تشجيعه و قد مورست هذه الطريقة من قبل الكثيرين في العالم كطريقة فاعلة في تدريس الأطفال.

و المبدأ الوحيد لهذه الطريقة هو حل المشكلة من قبل التلميذ و قبول أي حل معقول على أنه صحيح و أسئلة المعلم و إرشاداته المناسبة تهدف إلى تطوير مستوى أداء الطفل و تشجيعه لإستكشاف و إيجاد الحل الصحيح و نشير هنا أنه ليس هناك نموذج للأداء الصحيح من قبل العلم و المعلم ليس معني بوجه الخصوص ما إذا كان أداء التلاميذ جميعا للأنشطة بنفس الطريقة أو بدرجة عالية من الدقة لكن المعلم بإعطاء فرصة لكل تلميذ لتحقيق ما يلي:

1. إستكشاف التلميذ للإمكانيات جسمه الحركية.
2. تطوير قدراته الحركية الأساسية.
3. خبرة النجاح في حدود مقدرة التلميذ.
4. التعبير عن نفسه بإبداع.

تتلخص خطوات الطريقة الإستكشافية فيما يلي:

1. يؤسس المعلم المشكلة أو السؤال.
2. إستكشافات الصف و خبرات حل المشكلة.
3. لساح لأفراد الصف لإظهار حلول المشكلة.
4. يستمر الصف و التدريب و التنقيح حلولهم الفردية.
5. يتحرك المعلم بين التلاميذ لتقديم المساعدة الفردية الضرورية.

مميزات هذه الطريقة:

1. التلميذ هو محر العملية التربوية.
2. تراعي الفروق الفردية.
3. ليست هناك طريقة أفضل للأداء و كل تلميذ يؤدي الحركة في حدود مقدرته.
4. تساعد التلميذ فيما يلي:

- تطوير مفردات الحركة.
- التعبير عن نفسه بالإبداع.
- تشجيعه على التفكير و تطوير إتجاهاته في محاولته للتعلم.

عيوب الطريقة الإستكشافية:

1. تحتاج إلى وقت أطول من الطرق الأخرى.
2. تحتاج إلى معلمين معدين إعداد مهنيا لأن المعلمين غير معدين مهنيا يجدون صعوبة في بناء المشاكل بطريقة هادفة.
3. يواجه المعلم صعوبة في تنظيم صفه مثل الطرق التقليدية.
4. يواجه الكثير من المعلمين صعوبة و إحباط عند إستعمالهم هذه الطريقة و عدم شعورهم بالإرتياح.
5. يصعب التنبؤ أحيانا بإستجابات التلاميذ للأسئلة .
6. تكون هذه الطريقة أقل فاعلية مع التلاميذ الأكبر سنا.

الفصل الرابع: أساليب التدريس

4-1-مفهوم أساليب التدريس :

كما يرى "محسن محمد حمص (1998) أنموسكا موستنيقول:"إن مصطلح أسلوب التدريس كان قد اختير قبل عشرين سنة، وذلك للتمييز بين مواصفات التدريس، وبين المصطلحات المتداولة في ذلك الوقت، كالسياقات والنماذج والمجالات"

وتضيف عفاف عبد الكريم: " لقد ظهرت أساليب التدريس الحديثة سنة (1966)، وكان رائدها موسكا موستن(MuskaMoston) وقد طبقت هذه الأساليب في مجال التربية البدنية والرياضية، ومنذ ذلك الوقت يعمل بها المدرسون بنجاح" وكان ينظر للتدريس قبل ذلك على أنه نشاط يتسم بالخصوصية.

وهناك من يعرف الأساليب بأنها عناصر المنهج التي تتفاعل مع عناصره الأخرى لتحقيق ما وضع له من أهداف، يقول ذياب هندي و هشام عامر عليات: " الأساليب هي الإجراءات التي يتخذها المعلم في تنفيذ طريقة من طرق التدريس، من أجل تحقيق الأهداف المحددة للمادة التعليمية، مستعينا بوسيلة من الوسائل التعليمية المناسبة"، وفي هذا الصدد يذكر "عبد السلام مصطفى" (2000) أن أسلوب الشرح وأداء النموذج لا يحقق ذاتية المتعلم ولا يتيح له فرصة الاشتراك الإيجابي المتبادل وفقاً لما تنادي به الاتجاهات التربوية الحديثة.

ويتفق في ذلك "حسين كامل" (1999) حيث أشار إلى أن المتعلمين ليسوا كلهم في مستوى واحد ويجب أن نضع في أذهاننا أن التعليم يتعامل مع العناصر المختلفة للمتعلمين لأن لكل إنسان صفاته الخاصة التي تختلف من شخص لآخر.

4-2- التنوع في طرق و أساليب التدريس :

لا بد للمعلم أن يكون لديه أكثر من طريقة أو أسلوب في فن التدريس حيث يقوم باستخدام الطريقة المناسبة للنشاط الحركي المراد تعلمه ومن ثم المناسبة لطبيعة وأداء التلاميذ وظروف الجو المحيطة والبيئة التعليمية على أن تساعد هذه الطريقة في إبعاد الملل والرتابة أثناء أداء التلاميذ للأنشطة .

وقد ركزتتوصيات عدةمؤتمراتدوليةأيضاًعلى الأخذ بعينالاعتبارالاختلافاتبينالمتعلمين،وأنالتلاميذيتعلمونبطرقمختلفة،وأنهمنالضروريتنويعالمناهجوطرقالتدريسبحيثيتمكنجميعالمتعلمينمنتعليمييتواءممعخصائصهمأنيحققلكلمنهمأقصىدرجاتالنجاحوالإنجازفيإطارإمكاناتهوقدراته.

وعلىمستوىالعالمالعربيسادشعوربتدهورحادفيمستوىالتعليموالتعلم؛ففيمؤتمرمتابعةتوصياتالتربيةللجميعالذيعقدفيالقاهرةعام (2000)ظهربوضوحهذاالقلقالعامعلىمستوىالتعليمفيمعظمالدولالعربية .

وأشارتنتائجمشروعمتابعةالتعليمالذيقامتبهمنظمتياليونسكوواليونسيفيتسعدولعربيةبين (1993-1999)أنمستوىكفاياتتلاميذالصفالرابعالابتدائيأقلمنالمستوياتالمعيارية التيأقترحهامؤتمرجومتيان،وكانتنسبتحقيقهذهالكفاياتفيالدولالعربية (12 %)فياللغةالعربية،و(10 %) فيالرياضيات، و(25 %)فيالمهاراتالحياتية،

وتبيناًأيضاًأننسبةالتلاميذالذينيعيدونسنواتالدراسةوالذينيتسربونمنالمدرسةفيتزايدمستمرمما يطلقإنذاراًلضرورةالتصديلهذهالظا هرة.

كما تشير كوثر حسين كوجك وأخرون " أن تنويعالتدريسيعني إجراءبعضالتعديلات،تتراوحمنالتعديلاتالبسيطةإلىالتعديلاتالجوهريةفي المواقفالتعليمية؛بحيثتُمكّنالتلاميذمنالتعلممنالمنهجالمقررلمرحلتهمالعمريةمع أقرانهمفيفصلدراسيواحد. إن أفضلطريقةلتلبيةاحتياجاتالمتعلمينعلىاختلافاتها،هيأنيقدمالمحتوىالمنهجبصورةمتنوعة،فالتنويعهوالقاطرةالتييصلمنخلالهاالمتع لمونإلىالمعلوماتوالمهاراتوالمفاهيمالمطلوبتعلمها؛حيثإنتنويعالتدريسيتطلبمشاركةإيجابيةمنقبلالتلاميذفيعملياتالتخطيط،واتخا ذالقراراتوعملياتالتقييم"، كما أن تنويعالتدريسيعنيابتكارطرقمتعددةتوفرللتلاميذعلىاختلافقدراتهمومیولهمواهتماماتهمواحتياجاتهمالتعليمية ... فرصاًمتكافئةلفهمواستيعابالمفاهيمواستخدامهافيمواقفالحياةاليومية .

كماتسمحللتلاميذبتحملمسؤوليةتعلمهممنخلالتعليموتعلمالأقرانوالتعلمالتعاوني.

4-3-أساليب حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية :

إن فكرة التدريس الجيد احتلت مساحة واسعة في حقل التربية والتعليم و اهتم العاملون في هذا المحور الحيوي اهتماما جيدا في نصف القرن الحالي محاولين وضع مسارات علاجية لإرساء قواعد مقبولة لمهارات التقدم و التطور للعملية التدريسية و تناول الباحثون والدارسون هذه المشكلات بالدراسة والتحليل و الصيانة، أما الفكرة الثانية فهي تصنيف القرارات التي ينبغي أن تتخذ في أي عملية تدريسية و هذه القرارات قد تكون حول الأهداف و الفعاليات والمواضيع و عمليات التنظيم و نوع التغذية الراجعة للمتعلم وغيرها .

أما تصنيف القرارات فقد نظمت بثلاث مراحل توضع تتابع القرارات في أي عملية تدريبية وهي:

* المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التدريس تلك المرحلة التي تتضمن قرارات التي ينبغي أن تتخذ قبل مواجهة المتعلمين وجها لوجه.

* المرحلة الثانية: مرحلة التدريس تلم المرحلة التي تتضمن القرارات التي ينبغي أن تتخذ خلال العمل والانجاز.

* المرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد التدريس وتتضمن القرارات التي ينبغي أن تتخذ بعين الاعتبار تقويم الانجاز والتغذية الراجعة، وطريقة التدريس والتنظيم خلال الدرس كله وقد تم انتقاء خمسة أساليب مما جاء به "موستن" لأنها تتلاءم واحتياجات المعلم إذ يمكنه الاستعانة بها لتطبيق دروسه بصورة ناجحة وفق العمل والأهداف المرسومة ومستوى التلاميذ و البيئة التربوية.

4-3-1-أهمية أساليب التدريس الحديثة :

إن التدريس أصبح من ضروريات العمل التربوي، حيث يعتمد على جملة من المعطيات الهامّة كالأهداف والمحتوى والأساليب ووسائل التعلّم والأنشطة التعليمية. يقول عبد المنعم محمد:" إنّ الفكر النظري ليس فكرا عاجيا يعصى على التطبيق الفعلي شريطة أن يكون المعلّم على وعي بمكونات المنظومة التربويةالمتشابكة الجوانب

وأن يحاول جاهدا في الاستفادة إلى أقصى قدر ممكن من الفكر النظري التربوي في تطوير و تحسين عمله بما يتفق و طبيعة تلك المنظومة التعليمية.

يعتبر "عطاء الله أحمد (2006)" أن أساليب التدريس التي يستخدمها أستاذ التربية البدنية و الرياضية من أهم جوانب العملية التعليمية وكل أسلوب له دور معين في نمو المتعلمين من النواحي البدنية والمهارية والانفعالية والمعرفية، وتتوقف نسبة الاعتماد على أسلوباً ما على نوع المهارة والموقف التعليمي والمتعلم أساليب التدريس الحديثة أخذت أهمّيتها من تصورها لعلاقة جديدة في التدريس بين المعلم والمتعلم والهدف، حيث أنّها أخضعت هذه العلاقة إلى التدقيق والتفحص من قبل المتعلّمين في المجال الواقعي في المدارس،

وأساليب التعليم عمليات تنظم من خلالها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للطالب ويتفاعل معها لتحقيق أهداف الدرس وهي ما يعرف باسم "نظرية طيف أساليب التدريس لموسكاموستن، والتي جاءت كنقد موجه بطريقة عملية لأساليب التدريس التقليدية.

وتعتمد النظرية ببساطة على أساسين هما:

أ- العلاقة بين المعلم والمتعلم.

ب- اتخاذ القرارات.

الأسس التي تبنى عليها نظرية موسكا موستن:

1- العملية التعليمية هي عبارة عن علاقة تحدث بين ثلاثة عناصر أساسية.

أ- المعلم ب- المتعلم ج- الهدف (الموضوع)

2- العناصر الثلاث السابقة كل منها يؤثر في الآخر سلباً أو إيجاباً.

3- كلما كانت العلاقة إيجابية كلما كان الناتج أكثر إيجابية للعناصر الثلاث.

4- تتكون العملية التعليمية من ثلاث مراحل هي:

أ- مرحلة الإعداد "التخطيط" (ما قبل التأثير).

ب- مرحلة المواجهة "التنفيذ" (التأثير).

ج- مرحلة التقويم (ما بعد التأثير).

5- المعلم يقوم بالتدريس ولا يستطيع إجبار الطالب على التعلم.

6- المتعلم يقوم بالتعلم ولن يستطيع إجبار المعلم على المعلم على التدريس.

7- العلاقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم تبنى على قرارات ذاتية لكل منهما. أي بمعنى أن المعلم هو الذي يتخذ كل القرارات التي تتعلق بالتدريس.. وكذلك المتعلم هو من يتخذ قراراته بالتعلم من عدمه.

8- نسبة القرارات بين المعلم والمتعلم تتفاوت من أسلوب لآخر حيث تبدو في الأسلوب الأول بنسبة 100% بيد المعلم، بينما تكون عند المتعلم صفر (0)، أما في الأسلوب العاشر فتكون نسبة القرارات بيد المعلم (0) صفر، بينما تكون لدى المتعلم 100%.

9- القرارات يتم اتخاذها خلال مراحل العملية التعليمية على النحو التالي:

أ- مرحلة الإعداد "التخطيط" وفيها يتم اتخاذ ستة عشر قراراً.

ب- مرحلة المواجهة "التنفيذ" وفيها يتم اتخاذ ثلاثة قرارات.

ج- مرحلة التقويم وفيها يتم اتخاذ ثمانية قرارات.

العناصر الأساسية في نظرية موسكا موستون:

1- تشكل الأساليب سلسلة متصلة مرتبطة ببعضها البعض.

2- كل أسلوب للتدريس له بنية ووظيفة ومكانة في سلسلة الأساليب.

3- كل أسلوب يؤدي إلى تحقيق أهداف معينة في مجال التربية البدنية.

4- كل أسلوب به دور خاص في نمو الطالب من الناحية المهارية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية.

5- كل أسلوب يحدد دور المعلم والطالب ويختلف ذلك في من أسلوب لآخر.

6- جميع أساليب موسكا موستون متساوية في قيمتها ولا يوجد أسلوب أفضل من الآخر.

بنية أساليب موسكا موستون للتدريس:

لكل أسلوب من هذه الأساليب بنية رئيسية تتكون عادة من مجموعة من القرارات التي تشمل المراحل الثلاث للدرس بحيث تتخذ قرارات التخطيط (ما قبل التأثير) قبل تنفيذ الدروس بينما تتخذ قرارات التنفيذ (التأثير) أثناء أداء العمل، وتكون قرارات التقويم (ما بعد التأثير) التي تختص بتقويم الأداء وتقديم التغذية الراجعة أثناء العمل وبعد الانتهاء منه.

القرارات المطلوبة لمرحلة ما قبل التأثير

وكما أسلفنا سابقاً فإن الأساليب تعتمد على فكرة اتخاذ القرارات. أي أن العملية التعليمية تعتمد على القرارات التي يتخذها المعلم والمتعلم. وهناك مجموعة من المعايير والأسس التي تبنى عليها العملية التعليمية، وهي التي يؤخذ بشأنها القرارات. **يقول موستن**: أننا لو شرحنا أو شخصنا أي عملية تعليمية، فإننا نجد أنها تتضمن مجموعة من الأسس والمعايير التي تجوب في خاطر المعلم والمتعلم قبل وأثناء وبعد العملية التعليمية.

وسوف نستعرض هذه الأسس والمعايير في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية (قبل وأثناء وبعد التأثير).

1- مرحلة ما قبل التأثير:

وهي مرحلة التحضير أو التخطيط أو الإعداد للدرس. وتتضمن هذه المرحلة (16) ستة عشر أساساً أو معياراً. على كل معلم أن يقرر اختيار المتاح أو المناسب للخيارات التي تظهر لكل أساس أو معيار ليتم خلالها بناء الدرس وهي:-

1- أهداف الدرس الرئيسية والأهداف الفرعية.
2- الأسلوب المناسب للتدريس.
3- توقع أسلوب التعلم.
4- لمن يتم التدريس.
5- موضوع الدرس.
6- متى يتم التدريس.
   أ- وقت البدء.
   ب- المدة والزمن.
   ت- النغمة والرتم وسرعة الأداء.
   ث- الفواصل بين الأجزاء.
   ج- وقت التوقف.
   د- وقت النهاية.
7- شكل وأسلوب وسائل الاتصال.
8- طريقة ومعالجة الأسئلة.

9- تنظيم الاستعدادات.

10- أين يتم التدريس (مكان التدريس).

11- الحالة التي يكون عليها المتعلم.

12- الملبس والمظهر العام للمتعلمين.

13- حدود ومدى القرارات لكل المعايير السابقة.

14- المناخ العام للعملية التعليمية.

15- إجراءات وأدوات التقييم.

16- أشياء أخرى. مثل ترقيم المحطات، وطريقة ترتيب الأدوات.

كل هذه الأسس تدور في خلد وفكر كل معلم أثناء عملية التحضير لدرسه. والإجابة أو التفكير في كل منها يعطينا مجموعة من الخيارات العديدة التي تطرأ. فمثلاً حين يفكر المعلم في الأهداف فمن المؤكد أنها تجوب في خاطره وفكره مجموعة كبيرة من الأهداف السلوكية والنفسية والوجدانية. فأي منها يختار يعتبر قرار تم اتخاذه من المعلم. وهكذا الحال لباقي المعايير والأسس.

2- القرارات في مرحلة التأثير أو مرحلة التنفيذ:

- كيف سننفذ الأعمال:

1- قرارات التخطيط من (1- 13).

2- قرارات التعديل: وهي القرارات التي تتخذ عند وجود صعوبة في تنفيذ أحد القرارات السابقة.

3- قرارات أخرى. مثل البدء بالتمرين، تحديد محطة البدء..

3- القرارات الخاصة لمرحلة ما بعد التأثير أو مرحلة التقييم:

قبل تقديم الأداء وتقديم التغذية الراجعة يجب على المعلم أن يتابع أداء الطالب حتى يتسنى له اختيار التغذية الراجعة الملائمة والتي تتراوح بين استخدام تعبيرات الوجه واستخدام الكلمات التعزيزية.

وتشكل تلك المجموعات الثلاث من القرارات البنية الأساسية لأي أسلوب، والتي على ضوئها تم تصنيف هذه السلسلة من الأساليب لتشمل المجموعتين التاليتين:

أولاً/ مجموعة الأساليب المباشرة:

1- أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري).

2- أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي).

3- أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي).

4- أسلوب التطبيق الذاتي.

5- أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات.

ثانياً/ مجموعة الأساليب غير المباشرة:

أ- أساليب الاكتشاف:

1- أسلوب الاكتشاف الموجه.

2- أسلوب الاكتشاف المتعدد (الحر).

ب- أساليب: (الإبداع):

1- أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة).

2- أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي.

3- أسلوب المبادرة من المتعلم.

4- أسلوب التدريس الذاتي.

وسنتطرق إلى الأساليب السبعة الأولى فحسب

جدول 03دور المعلم والطالب في اتخاذ القرارات الثلاثة في بنية أساليب موستن لتدريس التربية البدنية.

الرقم	اسم الأسلوب	مجموعة القرارات الثلاثة		
		التخطيط	التنفيذ	التقويم
1	أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري)	المعلم	المعلم	المعلم
2	أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي)	المعلم	الطالب	المعلم
3	أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي)	المعلم	الطالب المؤدي	الطالب الملاحظ
4	أسلوب التطبيق الذاتي	المعلم	الطالب	الطالب
5	أسلوب التطبيق الذاتي متعدد المستويات	المعلم	الطالب	الطالب
6	أسلوب الاكتشاف الموجه	المعلم	المعلم- الطالب	المعلم- الطالب
7	أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة)	المعلم	الطالب- المعلم	الطالب- المعلم
8	أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي	المعلم	المعلم – الطالب	المعلم – الطالب
9	أسلوب المبادرة من المتعلم	الطالب	المعلم- الطالب	المعلم- الطالب
10	أسلوب التدريس الذاتي	الطالب	الطالب	الطالب

جدول04**قنوات النمو في أساليب موستن للتدريس من منظور استقلالي**

الرقم	اسم الأسلوب	مجموعة القرارات الثلاثة			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
1	أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري)	1	1	1	1
2	أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي)	1	2	2	1
3	أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي)	2	3	3	2
4	أسلوب التطبيق الذاتي	2	2	4	2
5	أسلوب التطبيق الذاتي متعدد المستويات	5	2	5	2
6	أسلوب الاكتشاف الموجه	2	2	6	7
7	أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة)	7	2 أو 7	7	7
8	أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي	8	2	8	8
9	أسلوب المبادرة من المتعلم	9	2	9	9
10	أسلوب التدريس الذاتي	10	2	10	10

الحد الأدنى 1—2— 3—4— 5— 6— 7—8—9—10 الحد الأقصى

ملاحظة:

يساعد الجدول السابق على تحديد درجة الهدف الذي نريد تحقيقه من خلال الأسلوب، فإذا كان الهدف يركز على استرجاع المعلومات فيمكن أن يختار المعلم من 1- 5 وإذا كان الهدف الإنتاج فيمكن أن يختار المعلم من 6-7 أما إذ كان من 8-10 فيكون مع ذوي الأكثر خبرة.

- وقد يختار المعلم أسلوبين أو ثلاثة من الأساليب الموضحة في الجدول السابق في درس واحد لتعليم مهارة محددة كان يختار الأسلوب (الأمري) مثلاً لجزء (الإحماء) (والتطبيق الذاتي) (للتمرينات) و(الاكتشاف الموجه أو حل المشكلة) (الجزء الرئيس) مع ملاحظة مدى تحقق قنوات النمو في كل جزئية من الدرس.

4-4-الأساليب المباشرة:

4-4-1-أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي – الأمري:

وصف الأسلوب :

وهو أول أسلوب من أساليب موسكا موستون للتدريس. وتعتمد بنية هذا الأسلوب على الأوامر فحسب حيث يدفع المعلم طلابه إلى ما يراه مناسباً، فالمعلم يلعب الدور الأساسي في التدريس، حيث أن أي حركة أو عمل يقوم به الطالب يجب أن تسبه إشارة الأمر من المعلم ويتخذ المعلم في هذا الأسلوب جميع القرارات الثلاثة التخطيط والتنفيذ والتقويم بالإضافة إلى كافة القرارات الخاصة مثل تحديد المكان، الأوضاع والوقت، والبداية، والنهاية، والتوقيت، والإيقاع، والراحة.

بنية أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري):

القرارات	متخذ القرار
- قرارات التخطيط	المعلم
- قرارات التنفيذ	المعلم
- قرارات التقويم	المعلم

أهداف أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري):

1- الاستجابة المباشرة لأمر المعلم.

2- التقيد بالنموذج الذي يقدمه المعلم أو أحد الطلاب المتميزين في المهارة.

3- أداء جميع الطلاب في وقت واحد.

4- تنمية روح الجماعة ويستخدم الوقت بكفاية عالية.

5- مراعاة عوامل الأمن والسلامة.

ملاحظة:

هذا الأسلوب هو الأسلوب التقليدي الذي يستخدم عادة في كثير من دروس التربية البدنية ومما يؤخذ عليه أنه لا يحقق أهداف التربية البدنية جميعها وذلك لأنه يقلل من الاهتمام بمبدأ الفروق الفردية وقدرة الطالب على الابتكار والإنجاز والثقة بالنفس.

قنوات النمو في أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري):

إن قنوات النمو في أي أسلوب توضح مدى تقدم الطالب ونموه من الناحية المهارية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية حيث أن كل طالب يمكن أن يتحرك في هذه القنوات من أدنى إلى أقصى مستوى في النمو أو فيما بينهما وذلك باستخدام محكات مثل درجة الاستقلال أو مدى اعتماد الطالب على نفسه أو على الغير أو درجة الابتكار.

وإذا اعتمدنا مع الطالب الاستقلال في أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري) فإننا نجد ما يلي:

1- الجانب المهاري: يقف دور الطالب عند حد التلقي وبذلك يكون في أدنى مستوى له.

2- الجانب الاجتماعي: إن تلقي الأوامر من المعلم لا يؤدي إلى تفاعل اجتماعي وبذلك يكون النمو الاجتماعي في أدنى مستوى له.

3- الجانب الانفعالي: بعض الطلاب لا يتقبلون الأوامر بشكل دائم مما يؤثر على مستوى الراحة النفسية لديهم، والبعض يتقبل الأوامر والتلقين فيشعرون براحة كبيرة.

4- الجانب المعرفي: يركز هذا الأسلوب على مستوى التذكر وهو أقل مستويات المعرفة.

قنوات النمو في أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري):

الرقم	اسم الأسلوب	قنوات النمو			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
1	أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري)	1	1	1	1

4-4-2-أسلوب التطبيق بتوجيه المدرس (الأسلوب التدريبي)

بنية أسلوب التدريبي: (the proctice style):

يستخدم هذا الأسلوب بعد أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي مباشرة أي عند تحسين الأداء الفني للمهارة وإتقان بهدف تعليم المهارة في ظروف تسمح بتوفير أقصى وقت لتطبيقها كما أن هذا الأسلوب يؤدي إلي ظهور علاقات جديدة بين المدرس والتلميذ, يقول موسكا موشن.وسارة.أ(موستن،1991صفحة 47):" إن الأسلوب التدريسي يؤدي إلي إيجاد واقع جديد,فهو يوفر ظروفا جديدة في عملية التعلم ,ويتوصل إلي مجموعة مختلفة من الأهداف, حيث إن قسما من هذه الأهداف له علاقة بأداء المهارات,بينما القسم الأخر له علاقة باتساع نطاق دور الفرد في الأسلوب ".

ويؤكد ناهد محمود سعد هذا بقوله(سعد،1998صفحة 77):" إن تحويل بعض القرارات من المعلم إلي التلميذ تنتج عنه مواقف وعلاقات جديدة بين التلاميذ أنفسهم,أو بين التلاميذ والأعمال التي يؤيدها ,أو بين المدرس والتلميذ نفسه,إذن هذا الأسلوب في التدريس, يكون بداية في عملية الانفرادية في تنفيذ القرار,فالمدرس يجب يقتاد تدريجيا بترك الأوامر لكل نشاط داخل الدرس ", إذن فالأسلوب التدريسي يقوم على أساس منح حرية للتلميذ في اتخاذ القرارات الخاصة بمرحلة التنفيذ.

وتشرح عفاف عبد الكريم(عفاف،1994صفحة 89) ،دور التلميذ في هذا الأسلوب:" يكون دور المدرس في هذا الأسلوب هو اتخاذ جميع قرارات التخطيط والتقويم ,أما قرارات التنفيذ فتحول إلي المعلم ,وبذلك يكون دور المتعلم في هذا الأسلوب هو أداء عمل المقدم له من المدرس,وكذلك اتخاذ قرارات الممنوحة أثناء الأداء".

والمدرس هنا يجب أن يقتاد على طريقة أخرى في التدريس وهي عدم إعطاء الأوامر للتلاميذ لكل حركة,

يقول موسكا موشتن(موستن،1991صفحة48):" فالمدرس في هذا الأسلوب يجب أن يعتاد ألا يعطي الأوامر لكل حركة ,أو مهارة,أو نشاط معين,كما يجب عليه أيضا أن يعطي الفرصة للمتعلم ليتعلم كيف يتخذ هذه القرارات ,ضمن الأسس التي يقررها المدرس ".

في هذا الأسلوب يتم تحويل القرارات التنفيذية من المدرس إلي التلميذ,بحيث يكون دور المدرس اتخاذ جميع قرارات التخطيط والتقويم مع عدم إنهاء أي أوامر للشكلية بحيث يترك الفرصة للتلميذ ليتعلم كيف يتخذ القرارات التنفيذية,ويظهر دور التلميذ في هذا الأسلوب عند أداء العمل المقدم له من قبل المدرس وإتخاذ قرارات التنفيذ وهي تسعة 9 قرارات تحددها " (عفاف ،1994، الصفحات 87-88) "

كالتالي : - 1 أوضاع الجسم - 2 المكان -3 نظام الأعمال (الترتيب)

- 4وقت البداية للعمل - 5 التوقيت والإيقاع الحركي -6 الانتهاء من العمل

- 7الراحة - 8 المظهر - 9 بدء الأسئلة لغرض التوضيح

ومن خلال ذلك نلاحظ أن المتعلم لديه الفرصة الحقيقية ليتعلم كيفية اتخاذ القرارات الأفكار العامة للدرس والذي يحدده المدرس وهذا يمنح للمتعلم دورا إيجابيا مقارنة بالأسلوب الأمري ويبعث في نفسه الثقة والدافع إلي العمل .

يقول محمد محسن حمص(حمص،1998صفحة 93)، عن الأسلوب التدريس أنه " يسمح للتلميذ بالاستقلالية في عملهم في بعض الممارسات داخل الدرس ,وخاصة في الجزء الخاص بالتطبيق ,والممارسة للمهارات الحركية ,وبذلك تتاح فرص الاعتماد على النفس ومحاولة اكتساب الأداء الفني للمهارة وإتقانها "

توضيح الأدوار والأهداف في الأسلوب التدريبي :

إن هذا الأسلوب يعطي للمتعلم فرصة لممارسة بعض الأعمال المقدم له من قبل المعلم وتظهر من خلال اتخاذ القرارات الخاصة بمرحلة الأداء وبالتالي يتمتع المتعلم بالاستقلالية في أول دروباتها وفي هذا الصدد تقول عفاف عبد الكريم(عفاف،1994صفحة 104) " بإمكان المتعلمين في هذا الأسلوب أن يمارسوا الاستقلالية في أول درجاتها ."

كما أن الأسلوب التدريبي يضع أدوارا مختلفة لكل من المعلم والمتعلم يشرحها موسكا.م.وسارة.أ.كما يلي:

- اتخاذ القرارات التسع التي انتقلت من المعلم إلي التلميذ في مرحلة الدرس (الأداء) .
- من خلال التجربة يتم التوصل إلي ادارك أن عملية اتخاذ القرارات يجب أن تتلاءم وعملية تعلم المهارات.
- اكتساب الخبرة لخصوص البداية التي تتميز بالصفة الفردية عن طريق العمل بشكل فردي لفترة من الوقت .
- معرفة واكتساب الخبرة بالوحدات التدريسية في هذا الأسلوب التي تأتي إما قبل أو بعد الوحدات التدريسية في الأسلوب الأمري, ولتعلم عملية انتقال القرارات والانتقال بين هذين الأسلوبين .
- للتعرف على نوع جديد من العلاقة بين المعلم والتلميذ فردا–لفرد,والتي من مظهرها الانتظار لاستلام التغذية العكسية بشكل فردي وخاص .
- القدرة على تقبل أداء شخص ما للواجب الحركي ,وبدون مقارنة ذلك مع الآخرين ,وقبول مسألة إعطاء القرارات بشكل فردي ضمن الفقرات التسعة .
- احترام دور أو أدوار التلاميذ الآخرين ,والقرارات التي يتخذونها ضمن الفقرات التسع
- يكون الفرد هو المسؤول عن نتائج اتخاذ القرارات التسعة .

. وللأسلوب التدريبي جملة من الأهداف التي يسعا إلى تحقيقها يلخصها عباس أحمد صالح السامرائي وعبد الكريم السامرائي(السامرائي،1991صفحة 87) فيما يلي :

- إن التلميذ يتعلم اتخاذ القرارات الممنوحة له.
- التلميذ يستطيع العمل بمفرده لفترة من الوقت .
- يتعلم التلميذ اتخاذ القرارات المتتالية .
- يتعلم التلميذ انجاز العمال ضمن الوقت المخصص أو المسموح .
- يستطيع التلميذ تحقيق بعض الأعمال المبدعة .
- يتعلم كيفية تلقي واستلام التغذية الراجعة الفردية .
- يتعلم كيفية التعامل مع السقوط والإحباط والفشل, وتعلم متعة النجاح والفوز

ويضيف الباحث تعلم التلاميذ تحمل مسؤوليته في اتخاذه للقرارات التسع الممنوحة له .

كما الأسلوب التدريسي يسمح بتوفير وقت كاف للمتعلم المهارات يقول ساري حمدان وآخرون(حمدان،1993،ص30):" يهدف الأسلوب بشكل عام إلي توفير أقصى وقت من الحصة التطبيقية المهارات لذا يتعدى عامل الوقت مهما سواء في عملية تعلم المهارة أو حتى في اتخاذ القرارات .

-تطبيق الأسلوب التدريبي:

إن جوهرة الأسلوب التدريسي هو وجود الحرية الجزئية في اخذ القرارات الممنوحة للمتعلم خلال مرحلة الأداء وعدم تدخل المعلم بإعطاء الأوامر وبالتالي تنشأ علاقة جديدة ومتبادلة أساسها ثقة المعلم في المتعلم بالاستقلالية, ولو جزئية ولكنها ذا معنى كبير بالنسبة للمتعلم يقول موسكا.م.وسارة.أ.(موستن،1991صفحة 50) :" في هذا الأسلوب يتغير محور سلسلة الأحداث,وتنشأ علاقة جديدة بين المعلم والتلميذ حيث يقوم المعلم بممارسة عملية الثقة بالتلميذ من حيث اتخاذ القرارات المناسبة أثناء أداء الواجب الحركي ,بينما يتعلم التلاميذ الاستقلالية في اتخاذ القرار وشكل ينسجم مع أداء الواجب الحركي " فالمعلم يقوم هنا بشرح وعرض المهارة المراد تعليمها للتلاميذ ثم ينتظر أداء المعلم ويلاحظ

ويقوم من خلال التغذية العكسية يضيف أيضا موسكا.م.وسارة.أ.(موستن،1991صفحة 51):" إن جوهرة هذا الأسلوب هو عملية تكرار للعلاقة التي تحدث بين المعلم والتلميذ ,يقوم المعلم بالشرح وعرض المهارات ,ثم يقوم التلميذ بأدائها لفترة من الوقت ,بعد ذلك يقوم المعلم بمراقبة الاداء,وإعطاء التغذية العكسية " ويتضمن الأسلوب التدريسي قرارات تتخذ في مرحلة من مراحلها الثلاث على الشكل التالي :

أ- مرحلة ماقبل التدريس :

وكما هو الحال في الأسلوب ألأمري,فإن دور المعلم يكمن في اتخاذ جميع القرارات في فترة ما قبل الدرس,ولكن الاختلافين الرئيسين هما :

- الإلمام بعملية انتقال القرارات التي سوف تتم خلال فترة الدرس(الأداء).
- اختيار المهارات التي تفضي إلي استخدام هذا الأسلوب أو تساعد على استخدامه .

ب- مرحلة الدرس (الأداء) :

بما أن بنية أو تركيب هذا الأسلوب تضع أدوارا مختلفة أو جديدة بالنسبة للمعلم والتلميذ,فإنه يجب توضيح روح أو جوهرة الأسلوب التدريبي,كذلك عملية انتقال القرارات التسع إلي التلاميذ ويتم ذلك خلال وحدة التدريس (الحصة) ,وفي هذا الأسلوب يشرح المدرس كيفية التنفيذ للتلميذ ويتم ذلك وفقا للأتي

وذلك حسب ما تراه علي عمر,وغادة جلال عبد الكريم(علي،2008 صفحة 129) :

- 1 التلميذ هو الذي يحدد مكان الأداء وبالتالي نختار المكان القريب من الزملاء الذين يميل إليهم بحيث يكون في مكان قريب من المدرس .

- 2 يقوم المدرس بتقديم العمل من خلال عرض محتوى المادة والطريقة المستخدمة والوسيلة التعليمية التي يتم الاستعانة بها .
- 3 أن يوضح المدرس للتلميذ مضمون هذا الأسلوب من حيث إعطاء الفرصة لكل تلميذ ليعمل بمفرده والمدرس مسؤول عن الملاحظة وإعطاء التغذية الراجعة والإجابة على أي تساؤلات من قبل التلميذ .
- 4 يشرح المدرس دور التلميذ في اتخاذ قرارات التحفيز .
- 5 بعد توضيح كيفية التنفيذ للتلميذ يقوم المدرس باستقبال أي استفسار يطلب منه قبل بدء العمل.
- 6 يبدأ التلاميذ في اتخاذ القرارات الخاصة بالتنفيذ (الأداء) بناءعلى التعليمات السابقة,وهنا يتضح استقلالية في اتخاذ القرارات.
- 7 يقوم المدرس يلاحظ الأداء ويتجول بين التلاميذ بطريقة تسمح له برؤية الجميع ومساعدتهم عند اللزوم .

ج– مرحلة التقويم :

تبقى هذه المرحلة من اختصاص المعلم ,وتتم عملية التقويم من خلال إعفاء تغذية راجعة لجميع التلاميذ,حيث يتحرك المدرس بين التلاميذ,ويحددالأخطاء,ويعطي تغذية راجعة مصححة للمتعلم,وفي حالة تكرار الخطأ بين عدد من التلاميذ يعطي المدرس إشارة توقف العمل بأكمله ويقوم بتصحيح الخطأ من خلال إجراء وتوضيح النقطة التعليمية الخاصة بالأداء وعموما لابد أن يراعي المعلم في هذه العملية

جملة من العناصر(موستن،1991 صفحة 51): – القيام بسرعة تحديد الطلبة الذين يخطئون في كل من الأداء وعملية اتخاذ القرار

– توفير التغذية الراجعة المناسبة للتلاميذ – المكوث مع التلاميذ للتحقيق من السلوك الصحيح.

– الانتقال من تلميذ إلى أخر– ملاحظة التأثير الإيجابي التراكمي على التلاميذ– وأخيرا التغذية الراجعة لكل من الصف(الشم) حول ما تم تعلمه .

دور كل من المدرس والتلميذ في الأسلوب التدريبي :

أولا:دور المدرس(زينب علي،2008 صفحة 130):

1– المدرس مسؤول عن اتخاذ جميع قرارات التخطيط والتقويم.

2– شرح كيفية التنفيذ وتحويل تسع قرارات تنفيذية للتلميذ وهم : (المكان– نظام العمل–وقت البداية– الأوضاع–التوقيت–الانتهاء–الراحة–المظهر–الأسئلة) .

3– عرض محتوى المادة والطريقة والوسيلة التعليمية المستخدمة إن وجدت .

4– عدم إعطاء أي أوامر للمتعلم بحيث يعطي الفرصة له ليعرف كيف يتخذ قرارات التنفيذ .

5– ملاحظة الأداء وإعطاء التغذية الراجعة الخاصة بتصحيح الأخطاء لكل تلميذ على حدة.

6– الإجابة على التساؤلات من قبل التلاميذ .

ثانيا :دور التلميذ :

1- التلميذ مسؤول عن اتخاذ قرارات التنفيذ (القرارات التسعة المحمولة من المعلم) .

2- التلميذ هو الذي يحدد مكان الأداء وبالتالي يختار المكان القريب من الزملاء الذين يميل إليهم كل تلميذ يعمل بمفرده .

3- إلقاء أسئلة للتوضيح .

مميزات وعيوب الأسلوب التدريبي :

أولا: المميزات :

يتميز الأسلوب التدريبي بالاستقلالية المحدودة التي تمنح للتلميذ أثناء مرحلة الأداء وهي أحسن من الأسلوب ألأمري ,تقول عفاف عبد الكريم(غفاف،1994 صفحة 104):" بإمكان المتعلمين في هذا الأسلوب أن يمارسوا الاستقلالية في أو درجاتها " ,كما أنه يتميز بتوفير وقت كاف لتعلم وتكرار المهارة لاكتسابها,وتصنف عفاف عبد الكريم" (غفاف،1994 صفحة 99)

وهو يتميز بتوفير زمن كاف للتطبيق ,والهدف من هذا الأسلوب هو تعلم المهارة في ظروف تسمح بتوفير أقصى وقت لتطبيقها " ويوضح لنا عباس أحمد صالح السامرائي(السامرائي،1991 صفحة 88) ،مميزات الأسلوب التدريبي في النقاط التالية:

- يمكن استخدام هذا الاسلوب مع مجموعة كبيرة من التلاميذ (الطلاب) .
- يساعد على إضهار المهارات الفردية والابداع .
- يعطي وقتا كافيا للتلاميذ لممارسة الفعالية .
- يعلم التلميذ كيفية اتخاذ القرارات الصحيحة .
- يمكن للتلاميذ من مساعدة المعلم في الوضع الذي يختارونه .
- العمل بصورة استقلالية وفق منظور قواعد الدرس .

ثانيا: عيوب الأسلوب التدريبي :(عفاف،1994 صفحة 106)

- يحتاج إلي أجهزة كثيرة .
- لا يمكن السيطرة على حركات الفعالية الدقيقة .
- لا يمكن قيام كافة الأعمال بهذه الطريقة,إذ يحتاج إلي تلاميذ لديهم خلفية جيدة حول تلك اللعبة
- تأخذ وقتا طويلا من الدرس .

- ورقة العمل :

تعتبر ورقة العمل من أكثر الوسائل التعليمية المساعدة خلال مرحلة تنفيذ الدرس بإعتبارها وسيلة إتصال بين المدرس والتلميذ,حيث يستعين بها التلميذ أثناء أداء المهارة لكي تساعده على الأداء الصحيح من خلال متابعة التعليمات المكتوبة والخاصة بالمهارة,وبالتالي يتحقق تحسين واتقان الأداء بالنسبة له بالاضافة إلي تسجيل مدى تقدمه.

وتعتبر ورقة العمل من الوسائل التي تقلل من تكرار شرح المدرس بالأداء المطلوب واضعا ثقته في المتعلمين ليتخذوا قرارات التنفيذ, وبالتالي يمكنهم تحمل المسؤولية وأن يمارسوالإستقلالية أثناء التنفيذ .

وتشتمل بطاقة العمل على مايلي حسب عفاف عبد الكريم: (عفاف،1994 صفحة 106)

1- الإرشادات الضرورية عن ماذا يفعل ؟ وكيف يعمل المتعلم ؟ وهي دائما تركز على الأداء الذي سيؤدي في أثناء الفقرة اللفضية .

2- وصف تفاصيل الأداء .

3- تحديد عدد التكرار والمسافة وزمن التمرين (الكم) .

4- إستخدام شكلين من أشكال السلوك اللفظي مثل :

- عملك هو اداء ثلاث حركات متتابعة,تنتهيالقرفصاء ,وهذه صيغة مصدر .

5- تخصيص مكان للملاحظات خاصة بتقديم أداء المتعلم ,وملاحظات التغذية الراجعة وإرشادات أخرى

وفي مايلي نموذج لبطاقة عمل خاصة بالأسلوب التدريسي,حسب محمد خميس أبو نمرة(نمرة،2008 صفحة 147)

نموذج عام لورقة عمل .

- الإسم :..... - الصف : ..... الأسلوب : .....

رقم البطاقة : ..... - التاريخ : .....الموضوع العام :.....

- إرشادات للمتعلم : .....الموضوع الخاص :.....

وصف خطوات العمل	تكرار وزمن الأداء	تدوين التقدم وإرشادات أخرى	الشخص الذي يقوم بالتغذية الراجعة
أ - ب- ج - د -			

-قنوات التطور في الأسلوب التدريبي:

في هذه الحالة يجب أن نتفحص المعيار الخاص بدرجة الاستقلالية أو ما هو مقدار الاستقلالية التي يمتلكها التلميذ في اتخاذ القرار, وبما أن درس التربية البدنية والرياضية يؤثر على التلميذ من جوانب متعددة (بدنية, اجتماعية, سلوكية, ذهنية), وبما أن الأسلوب هو سلسلة من اتخاذ القرارات بين المعلم والمتعلم, فإننا سوف نلاحظ إن كان للتلميذ الحرية في التطور والرقي بهذه الجوانب المذكورة سابقا أم لا ؟حسب عطاء الله أحمد(أحمد،2006 صفحة 87).

قنوات النمو في أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي):

الرقم	اسم الأسلوب	قنوات النمو			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
2	أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي)	1	2	2	1

درجة الاستقلالية في الأسلوب التدريبي تبعا لعملية اتخاذ القرارات وتطور الفترات

الناحية البدنية :

في هذا الأسلوب يكون التلميذ أكثر استقلالية في اتخاذ القرار, مع الأخذ بعين الاعتبار الانجاز البدني, ولذلك فموقع التلميذ في هذه القناة يميل قليلا باتجاه الأعلى,ويمكن تحليل ذلك بان التلميذ يتدرب بمفرده,ولا حاجة إلى أن ينتظر الأوامر من المعلم لكل حركة .

الناحية الاجتماعية:

إن عملية النقل في اتخاذ قرارا الوقوف في مكان ما يخلق حالات جديدة من العلاقات الاجتماعية في الدرس, فالتلميذ يمكنه اختيار مكان قريب من احد زملائه, ولذلك فموقع التلميذ يميل إلى الأعلى .

الناحية السلوكية (العاطفية):

عندما يحدث تطور بدني واجتماعي فالاستنتاج الذي يمكن أن نلمسه هو أن التلاميذ سوف يحملون مشاعر طيبة نحاه بغضهم البعض, ولذلك فان موقع التلميذ في هذه القناة يكون نوعا ما إلى الأعلى

الناحية الذهنية:هناك تغيير بسيط في الموقع في القناة الذهنية, حيث أن التلاميذ سوف يشاركون في عملية التذكر, وسوف تكون للوصف الصادر من المعلم ولا يحيد عنه, وفي الحقيقة هناك تحول قليل جدا بعيدا عن الحد الأدنى,بناءا على اتخاذ القرارات حسب عطاء الله أحمد (أحمد، الصفحات 101-102)

خطوات استخدام أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي):

1- قرارات التخطيط: وهي القرارات التي يتخذها المعلم قبل تدريس أي جزء من أجزاء الدرس.

أ- تحديد موضوع الدرس: كرة طائرة – كرة قدم ....

ب- تحديد الأهداف – (مثال) أن يؤدي الطالب الإرسال من أسفل المواجه في كرة الطائرة بطريقة صحيحة ووفق مواصفات الأداء الفني للمهارة.

ج- تحديد جزء من الدرس التمرينات- تعليم المهارة- التدريب على المهارة والنشاط التطبيقي.

د- تحديد الأسلوب- الأسلوب التدريبي.

هـ- النظام: تطبيق الأدوات والأجهزة وتجهيز ورقة المعيار.

و- الزمن: تحديد الزمن المناسب لجميع الطلاب لممارسة العمل.

2- قرارات التنفيذ:

أ- دور المعلم:

1- يشرح المعلم أسلوب التنفيذ ومسئولية الطالب في اتخاذ القرارات التسعة.

2- إعطاء وقت لكل طالب ليعمل بمفرده.

3- تقديم التغذية الراجعة.

4- الإجابة على تساؤلات الطالب قبل البدء في الأداء.

ب- دور الطالب:

1- استلام بطاقة المهام والمحكات من المعلم وهي من أهم الوسائل المساعدة.

2- تسجيل المعلومات العامة في الورقة مثل الاسم والتاريخ.

3- أخذ المكان المناسب.

4- البدء في العمل وتسجيل النتائج.

5- الاتصال بالمعلم عند الحاجة.

6- تسليم بطاقة المهام والمحكات إلى المعلم.

3- قرارات التقويم:

إن الأهداف في قرارات التقويم تركز على إعطاء تغذية راجعة لكل طالب، ولإتمام ذلك يتحرك المعلم من طالب إلى آخر ليلاحظ أداء الطلاب وقدرتهم على اتخاذ القرارات التسع ليسجل ملاحظاته على ورقة العمل.

تصميم بطاقة المهام (المعيار) في أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي):

تشمل ورقة المعيار التعليمات الضرورية عن ماذا يفعل الطالب أثناء أداء أو استخدام الأسلوب التدريبي؟

وتتضمن عادة البيانات الآتية:

1- بيانات عن الاسم والفصل والتاريخ.

2- أسلوب التدريس المستخدم (التدريبي).

3- رقم ورقة العمل.

4- موضوع الدرس واسم النشاط مثال كرة طائرة الإرسال من أسفل المواجه.

5- توجيهات للطالب حول طريقة استخدام الورقة والغرض منها.

6- وصف العمل- توضيح الأعمال التي يقوم بها الطالب داخل الأسلوب.

7- الكم- عدد مرات التكرار وعدد المحاولات الناجحة.

8- بيانات عن التقدم: الأعمال التي اكتملت والتي لم تكتمل.

9- بيانات عن التغذية الراجعة.

10-رسومات أو صور توضيحية.

أهمية ورقة العمل:

1- تقلل من شرح المعلم للمهارة.

2- تعيين الطلاب على تذكر جزئيات المهارة وطريقة أدائها.

3- تجعل الطلاب على يركزون مع المعلم خلال شرح المهارة.

4- تعين الطلاب على التركيز والانتباه ومتابعة خطوات الأداء.

5- تدوين تقدم الطالب خلال الأداء.

ورقة عمل (1) الإرسال في كرة الطائرة من أسفل مواجهة، الأسلوب: التدريبي

اسم الطالب: الفصل: التاريخ / / رقم البطاقة (15)

تعليمات الطالب:

1- مارس العمل كما هو موصوف. (التعليم)

2- أداء الإرسال من أسفل مواجه أربع مرات.

الرقم	تسلسل المهـارة
1	قف خلف خط الإرسال والصدر مواجه الشبكة وإحدى القدمين للأمام والأخرى للخلف
2	ضع الكرة على راحة اليد غير الضاربة أمام الرجل الخلفية
3	ادفع اليد الحاملة للكرة لأعلى في ارتفاع الكتف.
4	مرجحة اليد الضاربة مع ميل الجسم للأمام
5	اضرب الكرة باليد وهي متخذه شكل السطح الخارجي للكرة أو اضرب بالأصابع مضمومة

(التطبيق)

1- أداء الأعمال كما هو موضح في الورقة.

وضع علامة (✓) أمام العمل المكتمل وعلامة (×) أمام العمل الغير مكتمل.

الأعمـال	عدد التكرار	النتائج		التغذية الراجعة من المعلم
		1	2	
1- أداء الإرسال على الحائط من مسافة 3م	3 مرات			
2- أداء الإرسال على الحائط من مسافة 4م	3 مرات			
3- أداء الإرسال من فوق الشبكة من مسافة 3م	5 مرات			
4- أداء الإرسال من فوق الشبكة من مسافة 4م	5 مرات			
5- أداء الإرسال من منطقة الإرسال	5 مرات			

ورقة معيار – الوقوف على الرأس الأسلوب: التدريبي

اسم الطالب: الفصل: التاريخ / / رقم البطاقة (14)

تعليمات الطالب:

1- مارس العمل كما هو موصوف. (التعليم)

3- أداء الوقوف على الرأس أربع مرات.

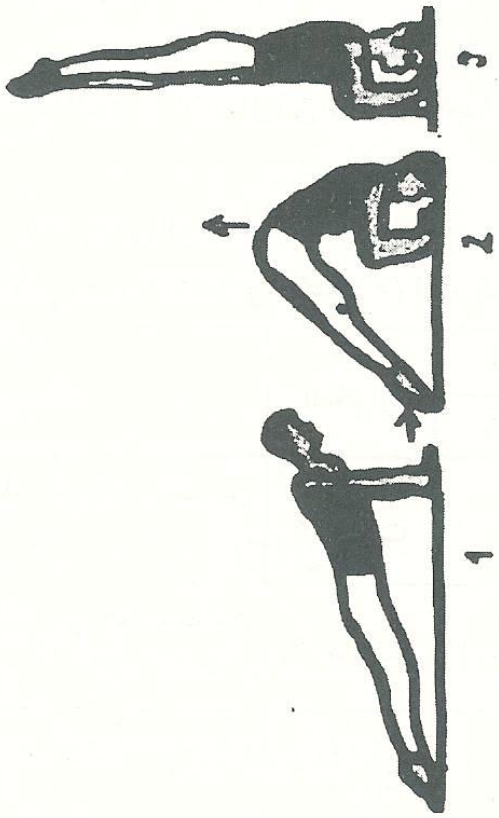
الرقم	تسلسل المهـارة
1	وضع اليدين على الأرض باتساع الصدر والأصابع تشير إلى الأمام.
2	وضع الرأس من الجبهة على الأرض بحيث تشكل الرأس واليدين مثلثاً متساوي الأضلاع.
3	دفع الأرض بالقدمين معاً ورفع الحوض والجذع فوق اليدين ثم يمد الجسم والرجلان عالياً ببطء.
4	يجب أن تكون عضلات الجسم أثناء الحركة مشدودة.

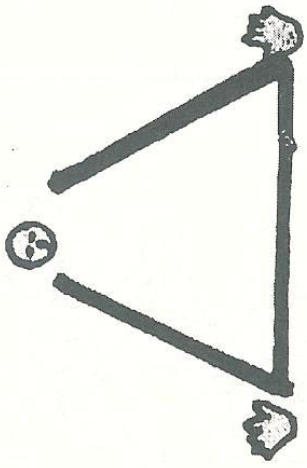
(التطبيق)

1- أداء الأعمال كما هو موضح في الورقة.

وضع علامة (✓) أمام العمل المكتمل وعلامة (×) أمام العمل الغير مكتمل.

الأعمال	عدد التكرار	النتائج		التغذية الراجعة من المعلم
		1	2	
1- الوقوف على الرأس من وضع الأقعاء مع السند على الحائط	3 مرات			
2- الوقوف على الرأس من وضع الجلوس على أربع من السند على الحائط	3 مرات			
3- الوقوف على الرأس من وضع الأقعاء	5 مرات			
4- الوقوف على الرأس من وضع الجلوس على أربع	5 مرات			
5- الوقوف على الرأس من وضع الوقوف على أربع فتحاً	5 مرات			


3
2
1



مثال رقم (1) لورقة عمل لأسلوب التطبيق بتوجيه المعلم

الاسم: الأسلوب- (التدريبي) رقم البطاقة

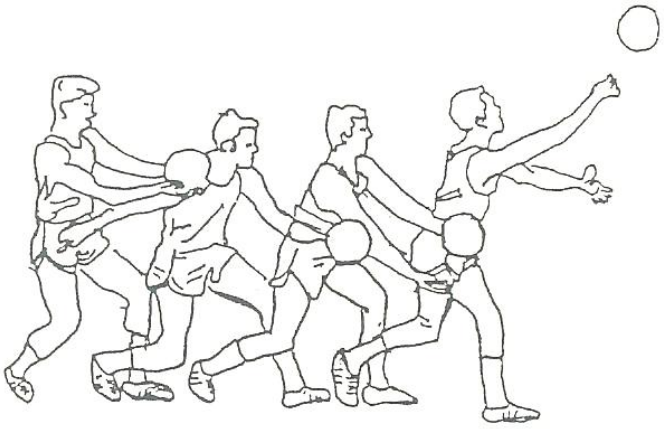
الفصل: التاريخ:

موضوع الدرس: كرة الطائرة : الإرسال من أسفل المواجه.

1- أداء الأعمال كما هو موضح في الورقة.

2- وضع علامة (✓) أمام العمل المكتمل وعلامة (×) أمام العمل الغير مكتمل.

الأعمـال	عدد التكرار	النتائج		التغذية الراجعة من المعلم
		1	2	
1- الإرسال من أسفل على الحائط من مسافة 3م	3 مرات			
2- الإرسال من أسفل على الحائط من مسافة 4م	3 مرات			
3- الإرسال من أسفل من فوق الشبكة من مسافة 3م	5 مرات			
4- الإرسال من أسفل من فوق الشبكة من مسافة 6م	5 مرات			
5- الإرسال من منطقة الإرسال.	5 مرات			



4-4-3-الأسلوب التبادلي (التطبيق بتوجيه الأقران)

بنية الأسلوب التبادلي :

يقول موسكا موستن وآخرون :"كلما امتلك التلميذ أو الطالب المعلومات الكافية عن طبيعة أدائه بوقت مبكر ازدادت فرص تصحيح الأداء, لذلك فان المقياس المثالي المتوفر للتغذية العكسية المباشرة معلم واحد لتلميذ واحد ","ويحتاج هذا الأسلوب إلى تنظيم الفصل بحيث تتيح فرص التغذية العكسية المباشرة, لذلك

ينظم الفصل في أزواج ويكلف كل فرد بدور خاص, بحيث يقوم احدهم بالأداء ويسمى (الطالب المؤدي), والآخر بالملاحظة ويسمى (الطالب الملاحظ), ويكون دور المؤدي هو انجاز العمل واتخاذ القرارات كما هو في الأسلوب التدريبي, أما دور الملاحظ فيكون إعطاء التغذية العكسية للمؤدي, وهو يتصل بالمدرس ,هذا الأخير يكون دوره هو ملاحظة كل من المؤدي والملاحظ, وهو يتعامل فقط مع التلميذ الملاحظ, وتستمر العلاقة المتبادلة بين الطالبين حتى ينتهي التلميذ المؤدي من عمله وبعد ذلك سيستبدل الدور حيث يصبح التلميذ المؤدي ملاحظا والتلميذ الملاحظ مؤديا ,والمدرس هو الذي يتخذ جميع قرارات التخطيط, ويتخذ التلميذ المؤدي القرارات الخاصة بالتنفيذ أما تحويل القرارات من المدرس إلى التلميذ فتحدث في التقييم والتقويم, فيتخذ مسند الملاحظ قرارات التغذية العكسية " (عدة، 1996الصفحات 60-61)

"إن استخدام هذا الأسلوب يؤدي إلى خلق واقع جديد ويعني ذلك إيجاد علاقات جديدة بين المدرس والمتعلم"ويتمثل دور المدرس كما يلي :

- اتخاذ قرارات التخطيط .
- إعطاء نوع العمل في شكل بيانات .
- ملاحظة ومراقبة عمل التلميذ المؤدي والملاحظ .
- يكون المدرس بالقرب من التلميذ الملاحظ عندما يحتاج إليه ويتم ذلك بالتحرك من ثنائي إلى ثنائي آخر بغية الإجابة عن الأسئلة .
- الاستماع إلى كيفية تقديم التغذية العكسية من قبل التلميذ الملاحظ .
- إعطاء التغذية العكسية إلى التلميذ المؤدي والملاحظ, إذا كان هناك تصحيح ضروري والانتقال إلى نشاط آخر
- يجب على المدرس الانتقال بسرعة إذا حدث أي سلوك خاطئ عند أي ثنائي ولكي يستطيع التلميذ الملاحظ أن يقوم بدوره المحدد خلال مرحلة التقويم ينبغي عليه إتباع الخطوات التالية
- تسلم ورقة الواجب من المدرس والتي بموجبها يصحح الأداء .
- مراقبة انجاز التلميذ المؤدي . (عدة، 1996صفحة61)
- مقارنة وموازنة العمل أو الأداء مع ورقة الواجب .
- الحكم حول كون الانجاز صحيحا أم لا .
- إعلام وإخبار التلميذ المؤدي بهذه النتيجة,وخاصة بعد الانتهاء من العمل

ومن خلال هذا نلاحظ الصلاحيات الجديدة التي تخول للمتعلم أن يشارك في عملية التدريس بشكل فعال وحيوي , ويعطي التغذية الراجعة, وهذا دور جديد في عملية التعلم .(أحمد، 2006، صفحة 107)**2- ---**

- توضيح ادوار الأسلوب التبادلي :

إن الدور في الأسلوب التبادلي يوضحه موسكا موستن وسارة اشوورث في النقاط التالية :

- الانشغال في العملية التعليمية التي تؤدي إلى العلاقات الاجتماعية والتي تعتبر قريبة بالنسبة إلى هذا الأسلوب , وإعطاء وامتلاك التغذية العكسية مع الزميل .
- الانشغال في خطوات هذه العملية , وملاحظة أداء الزميل , ومقارنة الأداء مع ورقة الواجب, والتوصل إلى الاستنتاجات وتبادل الآراء , وإيصال نتائج الأداء مع الزميل .
- تطوير صفات الصبر,والتحمل, والصدق, والنبل,والتي هي مطلوبة في نجاح هذه العملية .
- التدريب وخيارات التغذية العكسية المتوفرة, والتي تؤدي إلى استمرار العلاقات .
- التعرف على المشاعر الخاصة ورؤية نجاح زميل له .
- تطويرالترابط والعلاقات الاجتماعية التي تكون ابعد من مجرد أداء المهارة .

- أهداف الأسلوب التبادلي :

إن من خاصية هذا الأسلوب انه يخلق سلوكيات جديدة وظروف جديدة لتحقيق أهداف أخرى يلخصها لنا عباس احمد صالح السامرائي فيما يلي :(أحمد،2006، صفحة 87)

- تحقيق أهداف اجتماعية بخلق علاقة معينة ومن نوع خاص بين التلاميذ .
- خلق حالة الصبر والتحمل .
- خلق حالة جديدة من إعطاء أو تسليم التغذية الراجعة .
- الدقة في إعطاء التغذية الراجعة وحسب ورقة البيانات .
- احترام أمانة التلميذ الملاحظ .
- تسهيل تعلم العمل المطلوب ,وذلك بسبب التغذية الراجعة المباشرة من طرف التلميذ الآخر .

ويقسم ساري حمدان وآخرون أهداف هذا الأسلوب إلى مجموعتين , منها ما لها علاقة بالموضوع التدريسي ومنها ما يرتبط بالمتعلمين أنفسهم (حمدان،1993، صفحة 38)

أ) الأهداف المرتبطة بالأسلوب الدراسي :

- إتاحة الفرصة المتكررة لممارسة العمل مع الزميل .
- ممارسة العمل تحت ظروف الحصول المباشر على التغذية الراجعة مع الزميل .
- ممارسة العمل دون أن يقدم المعلم التغذية الراجعة, أو معرفة متى يصحح الأخطاء .
- تصور الأجزاء وفهمها, وتعاقبها أثناء العمل .

ب) الهداف المرتبطة بدور المتعلمين :

- هي نفس الأدوار التي ذكرها موسكا موستن وسارة اشوورث وهي موضحة سابقا .

- تطبيق الأسلوب التبادلي :

يعتبر الأسلوب التبادلي من الأساليب الحديثة التي يؤدي تطبيقها إلى حدوث علاقات جديدة بين المعلم والمتعلم تسهم في تطوير الترابط والعلاقات الاجتماعية, يقول د.عطاء الله احمد (أحمد،2006، صفحة 109):"الأسلوب التبادلي يعتبر أسلوبا جديدا, وان واقع هذا الأسلوب وطبيعة الدوار الجديدة توجد بعض المتطلبات الاجتماعية والنفسية الجديدة لكل من المعلم والمتعلم,حيث يجب القيام بتعديلات وتغييرات كبيرة في السلوك الآمر الذي يقود إلى إدراك حالة جديدة يمكن أن تحدث في الحصة ".

بالإضافة إلى انتقال القرارات التسع إلى المتعلم في مرحلة الدرس (الأداء) فان المعلم يقوم لأول مرة بنقل قرارات التغذية العكسية للتلميذ,يقول موسكا موستنوسارة.أ(موستن،1991، صفحة 104):"إن كلا من المعلم والتلميذ بحاجة إلى تقبل هذا الواقع الجديد بكل ثقة وارتياح,كما يجب أن يفهم كلاهما مقدار قيمة هذا الأسلوب وتأثيره في تطور التلاميذ فرديا "

أ-مرحلة ما قبل الدرس :

يقوم المدرس بتصميم ورقة المعيار لكي يستخدمها الملاحظ لتقييم الأداء أثناء تنفيذ الدرس وتتضمن ورقة الواجب خمسة أشياء (أجزاء) ذكرها موسكا .م وسارة .أ (موستن،1991، صفحة 108)في النقاط التالية :1- وصف خاص للواجب الحركي, وهذا يتضمن تقسيم المهارة أو الواجب إلى أجزاء متسلسلة .

2- نقاط معينة يتم مراجعتها عند الأداء, ويتم الرجوع إليها عندما تكون هناك صعوبة في الأداء, ويقوم المعلم بمعرفتها من خلال التجارب السابقة .

3- صور وأشكال لتوضيح الواجب .

4- نماذج للسلوك اللفظي الذي يمكن استخدامه عند التغذية العكسية وتبرز فائدته في المراحل المبكرة في استخدام الأسلوب التبادلي .

5- وسيلة للتذكير بدون المراقب ويكون مفيدا خاصة في الفعاليات أو وحدات التدريس القليلة الأولى, وبعد أن يقوم التلميذ بمعرفة التصرفات الملائمة لا يكون من الضرورة احتواء استمارة أو ورقة الواجب (المعيار) على وسيلة التذكر هذه .

ب-مرحلة الدرس (التنفيذ) :

يعتبر المدرس مسؤول عن اتخاذ جميع قرارات التخطيط, وملاحظة كل من التلميذ المؤدي والملاحظ وان يكون تعامله مع الملاحظ فقط, بحيث تتم قرارات التنفيذ حسب ما تراه زينب عمر وغادة جلال عبد الحكيم (زينب علي،2008، صفحة 135) وفقا للاتي :

- إتاحة الفرصة لكل زميل أن يعمل مع زميل ملاحظ .

– أن يوضح للتلميذ أن غرض الأسلوب هو إتاحة الفرصة للتلميذ المؤدي ممارسة العمل مع الزميل الملاحظ للحصول المباشر على التغذية الراجعة .

– أن يوضح للتلميذ أن كل فرد له دوره كمؤدي وكملاحظ بالتبادل .

– أن يوضح للتلميذ المؤدي أن دوره ينحصر في اتخاذ قرارات التنفيذ وان يكون اتصاله بالتلميذ الملاحظ فقط .

– أن يوضح للتلميذ الملاحظ أن دوره ينحصر في قرارات التقويم من خلال إعطاء قرارات التغذية أثناء الأداء وحتى الانتهاء من العمل .

– إعطاء فكرة للتلميذ بان التغذية الراجعة تتم من التلميذ الملاحظ فقط .

– إعطاء فرصة للتلميذ لمناقشة نقاط معينة من العمل مع الزميل الآخر .

– يدرك الملاحظ نتائج الانجاز من خلال متابعة تقدم الزميل المؤدي .

ج–قرارات التقويم :

وتتم قرارات التقويم من خلال إعطاء التغذية الراجعة من التلميذ الملاحظ إلى زميله المؤدي, سواء أثناء الأداء أو بعد الانتهاء منه, مستخدما في ذلك ورقة المعيار الخاصة بالأداء الصحيح,وقد يتصل التلميذ الملاحظ بالمدرس عند الضرورة, ويقوم المعلم بالإجابة على أي استفسار من الملاحظ, وفي نهاية التقويم يتم تبديل الأدوار لكل من الملاحظ والمؤدي .

– دور كل من المدرس والتلميذ في الأسلوب التبادلي :

حسب ما تراه زينب علي عمر (علي،2008، صفحة 136)

أولا – دور المدرس :

1) إعداد بطاقة العمل التي سوف يستخدمها التلميذ الملاحظ .

2) تحديد الموضوع الدراسي .

3) تحديد الهدف من الدرس .

4) إعداد الملعب وتقسيم التلاميذ ثم توزيع بطاقات العمل على التلاميذ الملاحظين .

5) أن يوضح للتلاميذ النقاط الهامة في هذا الأسلوب وكيفية تنفيذه .

6) الإجابة على أي استفسارات في هذا الأسلوب وكيفية تنفيذه .

ثانيا – دور التلميذ :

1) استلام ورقة العمل الخاصة بالأداء من المدرس .

2) ملاحظة الأداء الحركي للزميل المؤدي .

3) إعطاء التغذية الراجعة لتصحيح الأداء الحركي من خلال البيانات والمعلومات المدونة في ورقة العمل .

4) الاتصال بالمدرس عند الضرورة .

5) يتم تبديل العمل بين التلميذ المؤدي والملاحظ, فيصبح التلميذ المؤدي ملاحظ والملاحظ مؤدي .

– مميزات وعيوب الأسلوب التبادلي :

أولا: مميزاتـه:

إن هذا الأسلوب يتميز بنقاط يختصرها لنا عباس احمد صالح السامرائي (السامرائي،1991، صفحة 89) فيما يلي :

- يفسح المجال أمام كل تلميذ أن يتولى مهام التطبيق .
- يفسح المجال للتعلم عن كيفية إعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب .
- لا يحتاج إلى وقت كبير في التعلم .
- يفسح المجال لممارسة القيادة لكل تلميذ .
- للتلاميذ مجال واسع للإبداع في تنفيذ الواجب

ثانيا:عيوبــه :

ويؤكد عباس احمد السامرائي على أن هذا الأسلوب لا يخلو من السلبيات والتي يمكن ذكرها فيما يلي:

- صعوبة السيطرة على تنفيذ دقة الواجب .
- الحاجة إلى أجهزة وأدوات كثيرة .
- كثرة المناقشات بين التلاميذ حول تنفيذ الواجب .
- كثرة الاستعانة بالمعلم حول حل الإشكال وتنفيذ الواجب .
- كثرة ضغوط العمل على المعلم .

– قنوات التطور في الأسلوب التبادلي :

إذا قمنا باستخدام الاستقلالية معيار لعلاقة الأسلوب بتطور القنوات بإمكاننا توجيه السؤال التالي :

- ما هو مقدار استقلالية التلميذ في اتخاذ القرارات الذاتية في هذه القنوات ؟

-1

الرقم	اسم الأسلوب	قنوات النمو			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
3	أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التبادلي)	2	3	3	2

درجة الاستقلالية في الأسلوب التبادلي تبعا لعملية اتخاذ القرار وتطوره

الناحية البدنية :

في قناة التطور البدني, موقع التلميذ يكزن مشابها بما هو عليه في الأسلوب التدريبي, عندما يكون التلميذ قائما بدور العامل,فالقرارات الممنوحة تتخذ من قبل التلميذ .

الناحية الاجتماعية :

أما موقع التلميذ في قناة التطور الاجتماعي فيتحرك باتجاه الأعلى,فتتبادل الأدوار في هذا الأسلوب ويخلق حالة من العلاقات الاجتماعية الكثيرة المتداخلة أكثر من الأسلوب التدريبي .

الناحية السلوكية (العاطفية) :

وعندما تقع أو تحصل العلاقات الاجتماعية المتبادلة فالاستنتاج هنا أن شعورا جيدا يمكن أن يحدث باتجاه الآخرين, وباتجاه النفس, ولذلك فموقع التلميذ في القناة السلوكية يمكن أن يتحرك قريبا من الأعلى.

الناحية الذهنية :

هناك انتقال أو تحرك بسيط في موقع التلميذ في القناة الذهنية, فالموقع يتحرك قليلا باتجاه الأعلى, وذلك بسبب انشغال التلميذ الملاحظ بعمليات ذهنية متعددة, مثل المقارنة والتركيز على تنفيذ البيانات وأخيرا عمل الخاتمة والاستنتاج وإعطاء التغذية الراجعة .

* مما سبق يرى الطالب الباحث أن الأسلوب التبادلي هو احد الأساليب الحديثة التي تساهم في بناء شخصية المتعلم من خلال منحه دورا مهما في العملية التعليمية حتى يكون فعالا في محيطه المدرسي ومجتمعه ,وذلك بمنحه قرارات التنفيذ التسعة خلال مرحلة الأداء ,بالإضافة إلى ذلك منحه ولأول مرة قرار التغذية الراجعة والحكم على الأداء ,كما انه يخلق علاقات جديدة بين المتعلمين بعضهم البعض وبين المدرس وبالتالي ضمان تطور العلاقات والترابط الاجتماعي والذي يعتبر عامل مهم في العملية التعليمية ككل

خطوات تنفيذ أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي):

1- أهم عمل يقوم به المعلم قبل تنفيذ هذا الأسلوب هو إعداد ورقة العمل حيث يتوقف نجاح أو فشل هذا الأسلوب على مدى وضوح هذه الورقة وسلامتها.

2- كما أن شرح الأسلوب وتوضيح طريقة استخدام الورقة عاملاً مهماً في مدى تعاون الطالب مع زميله وقدرته على تقديم التغذية الراجعة وبعد أن يتم استلام ورقة العمل من المعلم وتحديد الطالب المؤدي والطالب الملاحظ يتم تحديد المهارات المطلوبة من الطالب المؤدي والاستجابة المأمولة من الطالب الملاحظ فيتعاون الطالب مع زميله في تقديم التغذية الراجعة بحيث يتم توزيع الطلاب إلى مجموعات زوجية أو ثلاثية ويقوم كل من الطالب المؤدي والطالب الملاحظ والمعلم بأدوار محددة مع مراعاة ما يلي:

1- تحديد أسماء كل من الطالب المؤدي والطالب الملاحظ.

2- تحديد نوع الأداء المراد تنفيذه من قبل الطالب المؤدي.

3- تحديد مهمة الطالب الملاحظ وتذكيره بدوره.

4- وصف دقيق للعمل وتجزئته إلى أجزاء مترابطة ومتتابعة.

5- صياغة كل عبارة بشكل أمري.

6- تحديد عدد مرات التكرار.

7- عينة من الكلمات اللفظية التي يمكن استخدامها أثناء تقديم التغذية الراجعة.

8- صور أو رسومات توضيحية للمهارة.

9- عدم كتابة الخطوات الفنية والتعليمية للمهارة في الجزء الرئيس من إعداد الدرس والاستعاضة عنها ببطاقة المهام التي يتم إعدادها من قبل المعلم.

1) تحديد دور الملاحظ:

أ- استلام ورقة المعيار الخاصة بالنموذج الصحيح للأداء.

ب- ملاحظة أداء الطالب المؤدي.

ج- مقارنة الأداء بالمعيار.

د- تقديم التغذية الراجعة للطالب المؤدي.

هـ- تسجيل النتائج للطالب المؤدي.

و- الاتصال بالمعلم إذا كان ذلك ضرورياً.

2) دور المعلم:

أ- الإجابة عن أسئلة الطالب الملاحظ.

ب- الاتصال فقط بالطالب الملاحظ.

ج- مراقبة أداء كل من الطالب المؤدي والطالب الملاحظ.

3- تبديل الأدواء بعدما ينتهي الطالب المؤدي من العمل.

4- نماذج للكلمات التي تستخدم للتغذية الراجعة من الطالب الملاحظ للطالب المؤدي:

مثال: التصويب من الثبات في كرة السلة.

أ- حاول أن تركز أكثر.

ب- أثني ركبتيك قليلاً.

ج- أحسن.

د- أداؤك جيد.

هـ- حاول أن تعطي الكرة قوة دفع مناسبة.

ورقة معيار كرة يد (التصويب من السقوط) – بطاقة رقم (16)

اسم الطالب: التاريخ / / الأسلوب المستخدم (الأقران)

اسم الطالب المؤدي:

اسم الطالب الملاحظ:

1- دور الطالب المؤدي: أداء ست محاولات للحركة.

2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.

- تسجيل الأداء بوضع علامة (✓) للمحاولة الصحية وعلامة (×) للمحاولة الخاطئة.

3- يتم التبديل بعد المحاولة الثالثة.

4- يتم التسجيل بعد المحاولة السادسة.

محك العمل	المؤدي (1)	المؤدي (2)
1- أمسك الكرة باليدين أمام الجسم وإلى الجانب من ناحية الذراع المنصوب.		
2- اثن الركبتين ببطء مع تحريك الذراع المصوبة في حركة دائرية من الخلف إلى أعلى ثم للأمام		
3- صوب الكرة أثناء سقوط الجسم للأمام وقبل وصولك للأرض.		
4- مد الذراع الأخرى أماماً تمهيداً لنزول الذراع المصوبة مع ثني الذارعين قليلاً لتفادي صدمة الهبوط		

الأعمـال	اسم المؤدي رقم (1)			اسم المؤدي رقم (2)		
رقم المحاولات	1	2	3	1	2	3
1- أداء مهارة التصويب بدون كرة						
2- أداء مهارة التصويب بالكرة من غير رمي الكرة						
3- أداء مهارة التصويب بالكرة.						

ورقة معيار كرة يد (التصويب من السقوط) – بطاقة رقم (3)

اسم الطالب: التاريخ / / الأسلوب المستخدم (الأقران)

اسم الطالب المؤدي:

اسم الطالب الملاحظ:

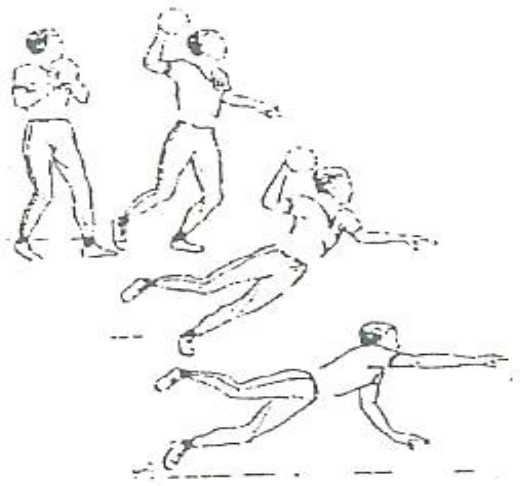
1- دور الطالب المؤدي: أداء ثلاث محاولات للحركة.

2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.

- تسجيل الأداء بوضع علامة (✓) للمحاولة الصحية وعلامة (×) للمحاولة الخاطئة.

3- يتم التبديل بعد المحاولة الثالثة.

الأعمال	المؤدي رقم (1)			المؤدي رقم (2)		
	1	2	3	1	2	3
1- أداء مهارة التصويب بدون كرة						
2- أداء مهارة التصويب بالكرة من غير رمي الكرة						
3- أداء مهارة التصويب بالكرة.						



ورقة معيار كرة يد (التصويب من السقوط) – بطاقة رقم (3)

اسم الطالب: التاريخ / / الأسلوب المستخدم (الأقران)

اسم الطالب المؤدي:

اسم الطالب الملاحظ:

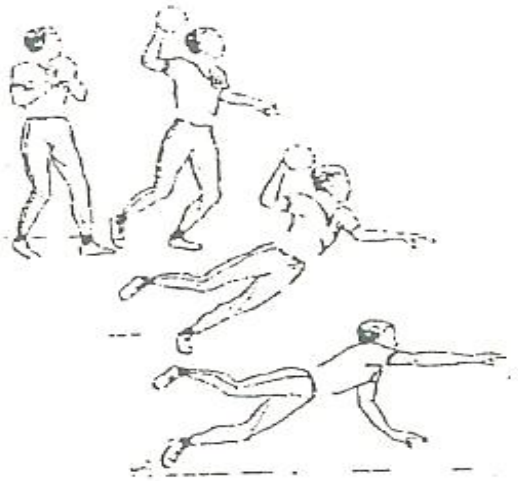
1- دور الطالب المؤدي: أداء ثلاث محاولات للحركة.

2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.

- تسجيل الأداء بوضع علامة (✓) للمحاولة الصحية وعلامة (×) للمحاولة الخاطئة.

3- يتم التبديل بعد المحاولة الثالثة.

المحطات	اسم المؤدي رقم (1)			اسم المؤدي رقم (2)		
رقم المحاولات	1	2	3	1	2	3
1- التصويب على مرمى مساحة 1× 1 م						
2- التصويب على مرمى مساحة 80× 60 سم						
3- التصويب على مرمى مساحة 50× 50 سم						
4- التصويب على طوق متحرك						



ورقة معيار كرة يد (التصويب من السقوط) – بطاقة رقم (16)

اسم الطالب: التاريخ / / الأسلوب المستخدم (الأقران)

اسم الطالب المؤدي:

اسم الطالب الملاحظ:

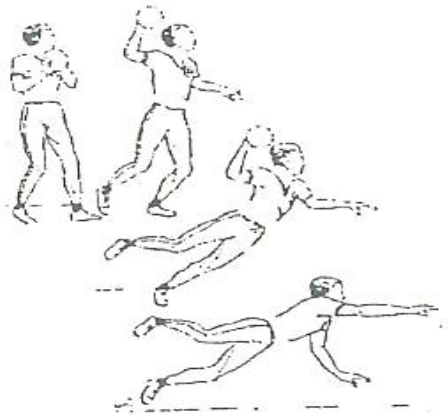
1- دور الطالب المؤدي: أداء ست محاولات للحركة.

2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.

- تسجيل الأداء بوضع علامة (✓) للمحاولة الصحية وعلامة (×) للمحاولة الخاطئة.

3- يتم التبديل بعد المحاولة السادسة.

محك العمل	المؤدي (1)	المؤدي (2)
1- أمسك الكرة باليد التي ستقوم بالتصويب وهي بجانب الجسم مع سند الكرة باليد الأخرى.		
2- أبعد اليد الساندة عن الكرة ثم قم بتحريك اليد المصوبة في حركة دائرية من الخلف إلى أعلى ثم للأمام.		
3- تقدم باتجاه المرمى وعند اقترابك منه تقدم بالجانب المعاكس للسيد المصوبة.		
4- ارتق بالقدم المعاكسة للكرة ثم صوب الكرة قبل الهبوط.		



ورقة معيار كرة يد (التصويب بالوثب العالي) – بطاقة رقم (5)

اسم الطالب: التاريخ / / الأسلوب المستخدم (الأقران)

اسم الطالب المؤدي:

اسم الطالب الملاحظ:

1- دور الطالب المؤدي: أداء ثلاث محاولات للحركة.

2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.

- تسجيل الأداء بوضع علامة (✓) للمحاولة الصحية وعلامة (×) للمحاولة الخاطئة.

3- يتم التبديل بعد المحاولة الثالثة.

الأعمال	المؤدي رقم (1)			المؤدي رقم (2)		
	1	2	3	1	2	3
1- أداء مهارة التصويب بالوثب العالي بدون كرة						
2- أداء مهارة التصويب بالكرة من غير رمي الكرة						
3- أداء مهارة التصويب بالوثب العالي بالكرة.						

ورقة معيار لياقة بدنية بطاقة رقم (10)

اسم الطالب: التاريخ / / الأسلوب المستخدم (الأقران)

اسم الطالب المؤدي:

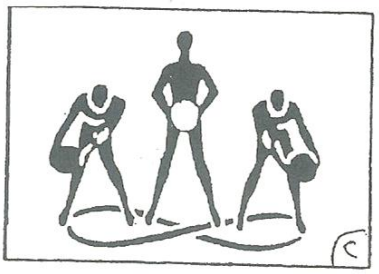
اسم الطالب الملاحظ:

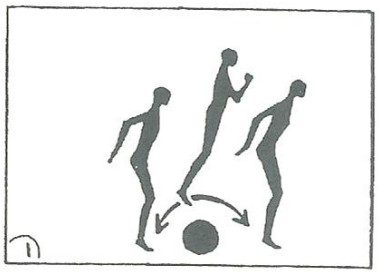
ملاحظات:

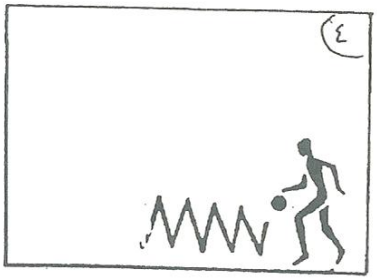
1- يكون دور الطالب المؤدي القيام بالتمرينات.

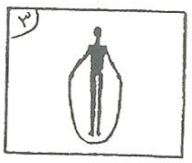
2- يقوم الطالب الملاحظ: بتسجيل عدد مرات التكرار لكل تمرين وإعطاء الملاحظات بحيث يتم تسجيل الملاحظات بعد كل تمرين مع التغيير مع الزميل.

محك العمل	المؤدي (1)	المؤدي (2)
1- (وقوف – الكرة على الأرض) الوثب أماماً لتعدية الكرة		
2- (وقوف فتحاً- مسك الكرة) تمرين الكرة بين الرجلين على شكل (8)		
3- (وقوف- مسك الحبل من طرفيه) الوثب في المكان مع دوران الحبل من الأمام		
4- (وقف- مسك الكرة) الجري أماماً مع تنطيط الكرة مسافة 10م		









4-4-4-أسلوب التطبيق الذاتي

وصف الأسلوب:

إن ما يميز هذا الأسلوب عن غيره من الأساليب السابقة تركيزه على عملية التقويم التي يقوم بها الطالب نفسه بدلاً من المعلم عن طريق استخدامه لورقة العمل (المحك) وبذلك يكتسب الطلاب القدرة على تقويم أنفسهم والاعتماد على أنفسهم.

بنية أسلوب التطبيق الذاتي:

القرارات	متخذ القرار
- قرارات التخطيط	المعلم
- قرارات التنفيذ	الطالب
- قرارات التقويم	الطالب

أهداف أسلوب التطبيق الذاتي:

1- اعتماد الطالب على نفسه في التغذية الراجعة.

2- استخدام الطالب لورقة المعيار ليحسن من أدائه.

3- يتحلى الطالب بالأمانة والموضوعية عند تقييمه لنفسه.

4- يعرف حدود إمكاناته ويتقبلها.

5- يتعرف الطالب على أخطائه بذاته من خلال مقارنة ما يقوم به بورقة العمل.

6- الاستمرار في العمل الفردي باتخاذ القرارات عند التنفيذ والتغذية الراجعة.

قنوات النمو في أسلوب التطبيق الذاتي:

الرقم	اسم الأسلوب	قنوات النمو			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
4	أسلوب التطبيق الذاتي	2	2	4	2

قنوات النمو في أسلوب التطبيق الذاتي:

1- الجانب المهـــاري: يحدث التقدم في هذا الجانب ويرجع ذلك إلى أن الطالب يمارس العمل بنفسه بدون أوامر مباشرة من المعلم ويكون هذا الوضع مشابه للأسلوب التدريبي.

2- الجانب الاجتماعي: يحدث أيضاً تقدم في هذا الجانب حيث يختار الطالب المكان الملائم له والقريب من زميله الذي يرتاح له.

3- الجانب الانفعالي: يكون في أقصى مستوى له لاسيما لدى الطلاب الذين يحبون الاستقلال.

4- الجانب المعرفي: فإنه أشبه ما يكون بالجانب المعرفي في الأسلوب التبادلي.

ملاحظات:

1- إن أسلوب التطبيق الذاتي لا يناسب جميع مهارات التربية البدنية وخاصة عند تعلم مهارة جديدة وصعبة في نفس الوقت مثال الشقلبة الخلفية في رياضة الجمباز.

2- يناسب هذا الأسلوب الأعمال التي لها نتائج مثل التصويب في كرة السلة أو الإرسال في كرة الطائرة وكذلك في رمي الرمح بمعنى الأنشطة التي تختص بنتائج الحركة وليس بالحركة نفسها.

3- يناسب هذا الأسلوب الطلاب الذين لديهم خبرة سابقة في المهارات الرياضية.

خطوات تنفيذ أسلوب التطبيق الذاتي :

1- تحديد الجزء الذي يريد المعلم تنفيذه في الدرس مثل التمرينات.

2- إعداد ورقة المعيار للطلاب.

3- شرح المعلم لدور الطلاب.

أ- أداء التمرين وتسجيل النتائج بعد كل تمرين.

ب- قراءة الورقة قبل البدء في أداء التمرين.

4- شرح الإجراءات التنظيمية لسير التمرينات مثل بداية ونهاية التمرينات.

5- شرح دور المعلم:

أ- ملاحظة أداء المتعلم.

ب- التأكد من استخدام ورقة المعيار بطريقة صحيحة للتوجيه الذاتي.

ج- إعطاء تغذية راجعة لجميع الطلاب في نهاية الدرس بعبارات عامة عن أداء الطلاب.

6- البدء بالعمل.

طريقة تنفيذ جزء التمرينات في أسلوب التطبيق الذاتي:

1- يقسم الفصل إلى خمس مجمعات.

2- يعطى كل طالب ورقة معيار لتسجيل النتائج.

3- يشرح المعلم كل تمرين وطريقة الأداء.

4- تقف كل مجموعة أمام محطة للتمرين على حسب التوزيع.

5- يقوم المعلم بإطلاق صافرة البداية ويقوم الطلاب بأداء التمرين وبعد (30ثانية) لعملية التسجيل.

6- يعطى الطالب (30 ثانية) لعملية التسجيل.

7- ينتقل الطالب إلى المحطة التالية مع المجموعة لأداء التمرين في المحطة التالية.

8- بعد مرور الطلاب على جميع المحطات وتسجيل جميع النتائج يعطى المعلم الورقة.

9- يتجول المعلم أثناء الأداء بين المحطات للتأكد من أن جميع الطلاب يستخدمون ورقة المعيار بشكل جيد.

طريقة تنفيذ المهارات الرياضية في أسلوب التطبيق الذاتي:

1- ينتشر الطلاب في الملعب.

2- البدء في أداء العمل (المهارة).

3- مقارنة الأداء بورقة المعيار.

4- الاستفادة من الوقت للتسجيل- مقارنة الأداء التكرار التصويب للخطأ.

5- يختلف نجاح الأسلوب بين المتعلمين الأكفاء في أداء الأعمال وبين الطلاب الذين مازالوا في مرحلة الارتباك الحركي.

ورقة عمل– التصويب على السلة بيد واحدة من الثبات

الأسلوب المستخدم (التطبيق الذاتي (4)) رقم البطاقة (18)

الاسم: الفصل: التاريخ:

تعليمات للطالب:

– أداء أربع محاولات التصويب على السلة بيد واحدة من الثبات.

– سجل الأداء بوضع علامة (✓) للمحاولة الصحيحة وعلامة (×) للمحاولة الخاطئة:

محك العمل	المحاولات		
1– أمسك الكرة باليدين أمام الذقن ثم واجه السلة			
2– قدم إحدى القدمين أماماً المماثلة لليد المصوبة مع بقاء الجسم مستقيم وثني الركبتين قليلاً.			
3– ضع الكرة على أصابع اليد المصوبة والذراع مثنية من المرفق مع ثني الرسغ خلف حتى تستريح الكرة على أصابع اليد			
4– مد الركبتين والذراعين أماماً عالياً مع دفع الكرة باتجاه السلة			

(التطبيق)

– أداء الأعمال كما هو موضح في الورقة.

– سجل الأداء بوضع علامة (✓) للمحاولة الصحيحة وعلامة (×) للمحاولة الخاطئة.

محك العمل	المحاولات		
1– التصويب على الحائط من مسافة 3م.			
2– التصويب على برج السلة من مسافة 4م.			
3– التصويب على برج السلة من مسافة 4م.			
4– التصويب على برج السلة من مسافة 5م.			
5– تنطيط الكرة ثم التصويب على برج السلة من مسافة 6م.			

ورقة معيار لياقة بدنية بطاقة رقم (1)

اسم الطالب:

الفصل: التاريخ: الأسلوب المستخدم التطبيق الذاتي

هناك خمس محطات عليك المرور بها:

1- سجل عدد تكرار أداء التمرين رقم (1)

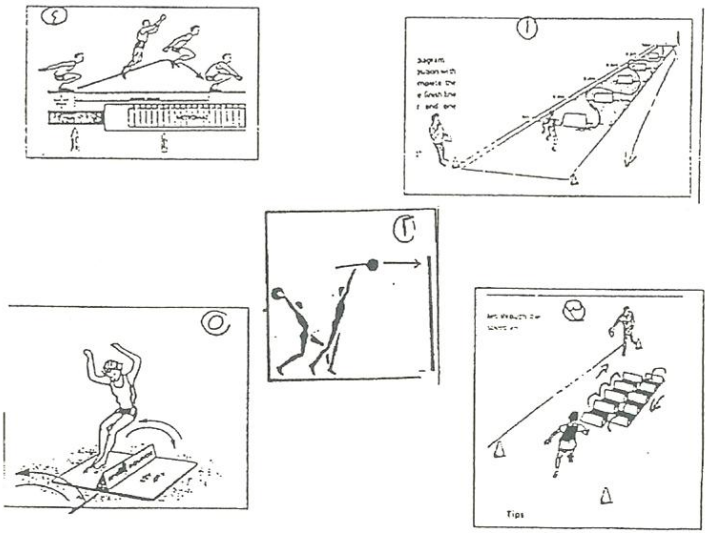
2- سجل عدد تكرار التمرين على الحائط.

3- سجل عدد تكرار الحجلات.

4- سجل مقياس المسافة التي وثبتها (أفضل وثبة).

5- سجل عدد الوثبات الجانبية.

محك العمل	عدد التكرار
1- (وقوف- مواجه المثلثات) الجري المتعرج بين المثلثات.	
2- (وقوف- مسك الكرة باليدين) رمي الكرة على الحائط ثم استقبالها	
3- (وقوف- موجه المثلثات) الحجل أماماً بالقدم اليمنى ثم اليسرى	
4- (وقوف) مرجحة الذراعين أماماً خلفاً مع ثني الركبتين ثم الوثب أماماً	
5- (وقوف- المثلثات على الأرض بجانب القدمين) الوثب بالقدمين جانباً مع التقدم أماماً.	



ورقة معيار لياقة بدنية بطاقة رقم (4)

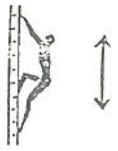
اسم الطالب:

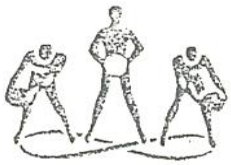
الفصل: التاريخ: الأسلوب المستخدم التطبيق الذاتي

هناك خمس محطات عليك المرور بها:

1- سجل عدد تكرار أداء التمرين .

محك العمل	عدد التكرار
1- (وقوف الوضع أماماً- مسك الحبل) تبادل شد الحبل خلفاً.	
2- (وقوف- مواجه السلم) صعود السلم ثم الهبوط للمس الخط.	
3- (وقوف- مواجه الأقماع- مسك الكرة) الجري المتعرج مع تنطيط الكرة	
4- (وقوف- مواجهة الكرة) الوثب أماماً من فوق الكرة	
5- (وقوف فتحاً- ميل- مسك الكرة باليدين) تمرير الكرة بين الرجلين على شكل (8).	





4-4-5-الأسلوب التضميني (التطبيق الذاتي المتعدد المستويات)

مفهوم أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات :

إن هذا النوع من أساليب التدريس الذي يهتم بالمتعلم والتركيز عليه في العملية التعليمية وتصميم البرامج الخاصة له.و يرى سعيد الشاهد ان الهدف الأساسي لهذا الأسلوب هو إعتماد المتعلم على نفسه في إنجاز الواجب الحركي و تثبيت المهارات الحركية من خلال تقديم المهارات للمتعلم في شكل حركات متدرجة في الصعوبة لينتقي منها ما يتناسب مع قدراته كخطوة أولى يخطو منها إلى الواجب التالي حتى يصل إلى تحقيق الهدف النهائي دون مساعدة . (الشاهد، 1995، صفحة 65)

كما ان هذا الأسلوب هو الأمثل في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين لأنه يسمح بإشتراك جميع المتعلمين في التعلم في نفس الوقت وبمستويات متعددة كلا حسب قدراته وبالتالي يكون المعلم هو الملاحظة والتوجيه والإرشاد . . (الشاهد، 1995، صفحة 98)

– البنية الأساسية لأسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات :

الاساليب الأربع السابقة تحمل صفة واحدة هي وضع أو تحديد العمل وما على التلميذ إلا إختيار هذا الحد او المستوى المطلوب منه .

اما اسلوب الإدخال او التضمين فقد اوجد لنا مبدا جديدا في وضع العمل المطلوب أو تحديده, حيث قام بوضع مستويات مختلفة من الإنجاز ضمن العمل الواحد .

وهذه الحالة الجديدة أوجدت للتلميذ قرارا رئيسيا يتخذه بنفسه لا يمكن إتخاذه في الأساليب السابقة وهو من أي نقطة أو مستوى يستطيع ان يدخل إلى الموضوع أو العمل المطلوب .

والمثال الأتي يمكن أن يوضح ما ذهبنا إليه .

أمسك حبل او عارضة على إرتفاع قدمين تقريبا من الأرض و أطلب من التلاميذ أن يثبوا من فوقه, فسوف يكون بإستطاعة جميع التلاميذ ان يقفزوا من فوقه , الخطوة الثانية إرفع الحبل والعارضة لعدة سنتيمترات و أطلب من التلاميذ ان يقفزوا من فوقه فإنهم سوف يفعلون ذلك جميعهم , و إذا ما إستمريت في رفع الحبل وطلبت من التلاميذ إجتيازه ففي كل مرة سوف لا يتمكن بعض التلاميذ من إجتيازه بعض التلاميذ من إجتيازه إلى ان تصل إلى مستوى لا يقوى على إجتيازه إلا القلة منهم .

إن هذه الحالة من التنظيم الحاص وهي الوثب من فوق الحبل الموضوع بصورة أفقية تضع لنا تصميم ووضع حالة عمل واحدة .فجميع التلاميذ مطالبون بإجتياز الحبل وهو على نفس المستوى, وفي مثل هذه الحالة يحدث إبعاد بعض التلاميذ لفشلهم في إجتياز الحبل و هكذا .

والأن إن هدف العملية هو إبعاد مجموعة من التلاميذ فهذا التنظيم سوف يكون ملائما ومناسبا, ولكن إن هدف هذا الاسلوب المباشر هو التضمين وليس الإبعاد أي إدخال أو تضمين جميع التلاميذ في العمل فماذا يجب ان نعمل لتحقيق هذا لهدف ؟

ما هو التنظيم وما هو التغيير الذي يجب إحداثه في تصميم الموضع للوصول إلى حالة الإدخال أو التضمين بدل الإبعاد ؟

ومن أجل إيجاد حل لهذه المشكلة بإستعمال نفس الحبل لغرض إدخال أو تضمين أو إشتراك جميع التلاميذ وهو وضع الحبل بشكل مائل فأحد أطرافه يربط في الحد الادنى لمستوى التلاميذ والطرف الاخر يوضع بمستوى الكتف مثلا .

ونطلب من التلاميذ الوثب من الحبل دون إعطائهم أي تعليمات , فسوف يقوم التلاميذ بالإنتشار على طول الحبل وسوف يثب الجميع كلا من المكان الذي يختاره بأنفسهم فكل تلميذ سوف ينجح بإجتياز الحبل أي ان كل واحد سوف يدخل (يتضمنه) العمل وهذه الحالة طبعا مناسبة وغرضها مناسب ومطابق, فالغرض أو القصد اذا هو إيجاد وخلق ظروف وحالات تعمل على الإدخال أو التضمين وعليه فان الحبل المائل يحقق هذا الهدف .

ومرة ثانية أطلب من التلاميذ تكرار العمل فسوف يقوم الجميع بالانتشار على طول الحبل والقفز من فوقه بنجاح وسوف يكون دورك مراقبة وملاحظة التلاميذ وعدم الإقتراب او التصحيح ومن خلال ملاحظتك للتلاميذ سوف نرى ان بعضا منهم يستطيعون القفز من مكان اعلى من السابق ومن الممكن إيجاد مواقف مختلفة بدرجات الصعوبة لأي مهارة تسمح لإدخال وتضمين كافة التلاميذ كل حسب قدرته الحركية (الشاهد، 1995، الصفحات 68-69)

ولننظر الان الشكل التالي ونحلل ما يقوم به المعلم والتلميذ :

شكل رقم (3) البنية الأساسية لأسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات

المراحل	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	القائم بالعمل
مرحلة ما قبل الدرس	(م)	(م)	(م)	(م)	(م)	ت: تلميذ
مرحلة الدرس	(م)	(ت)	(ت ع)	(ت)	(ت)	ت ع: تلميذ عامل
مرحلة ما بعد الدرس	(م)	(م)	(ت م)	(ت)	(ت)	ت م : تلميذ ملاحظ

إن دور المعلم في هذا الأسلوب هو إتخاذ قرارات مرحلة ما قبل الدرس اما التلميذ فيتخذ قرارات مرحلة التدريس يضمنها القرار الخاص بالمستوى او النقطة التي يبدأ فيها العمل ويدخل إليه .أما في مرحلة ما بعد التدريس فالتلميذ يقوم بإتخاذ قراراته التقويمية من إنجازه وطما تعلمه في اسلوب المراجعة الذاتية, وكذلك القرار الذي سوف يدخل منه أو يبدا العمل القادم(الكريم، 1990، صفحة 72)

– تطبيق أسلوب الإدخال أو التضميني :

يمكن إستعمال هذا الأسلوب مع التلاميذ بعد عرض فكرة الحبل المائل وتطبيقها على المهارات الاخرى, وهذا الإدخال سوف يولد شعورا جيدا لدى التلاميذ . وبعد عرض الفكرة يمكن توضيح الاعمال المطلوب أداؤها بناءا على هذه الفكرة والطلب من التلاميذ القيام بها وما على التلميذ إلا تسلم الورقة الموضح فيها الاعمال ومستويات

مختلفة وإتخاذ قراره حول المكان الذي سيقوم بالعمل فيه والمستوى الذي سيبدأ منه, ومن خلال ذلك سوف نلاحظهم يقومون بأعمالهم ويتخذون القرارات عن المراحل القادمة .

أما دور المعلم فيكون بملاحظة التلاميذ والانتقال إلى كل تلميذ وإعطائه التغذية الراجعة بنفس الطريقة المتبعة في الأسلوب السابق, فالتغذية الراجعة سوف تكون على إخاذ القرارات من قبل التلميذ وليس على إنجازه العمل وإتصاله مع التلميذ سيكون بتوجيه السؤال التالي : (كيف تقوم بدورك)؟

وفي أكثر الاحيان سيكون رد التلميذ (أنا إخترت المستوى وانا الان أعمل في المستوى الرابع) وسوف تكون التغذية الراجعة من قبله بالشكل التالي : (أنا أرى أنك تعرف كيف تتخذ قرارك)

والتركيز هنا سوف يكون على إستعمال التغذية الراجعة ويجب تجنب التغذية الراجعة التي تشير إلى إختيار المستوى , ودور التلميذ هو إختيار المستوى الذي يريده ولا يسأل المعلم عن ذلك .(الكريم، 1994، صفحة 126)

– أهداف أسلوب الإدخال (التطبيق الذاتي المتعدد المستويات) :

إن الاهداف التي يكمن التوصل إليها بموجب إستعمال هذا الأسلوب هي :

1- إدخال أو تضمين جميع التلاميذ

2- توفير العمل للتلاميذ على الرغم من الفروق الفردية بينهم .

3- توفير فرصة الرجوع إلى مستوى أدنى لغرض إنجاح الإنجاز .

4- الفرصة للدخول للعمل من أي مستوى يريده .

5- فرصة الإنتقال إلى الاعلى إذا ما رغب التلميذ في ذلك .

6- أكثر فردية من الأساليب السابقة وذلك لأنها لا توفر للتلميذ مستويات مختلفة لكل عمل واحد .

– مميزات أسلوب التضمين :

1- يوفر فرص لجميع التلاميذ لقيام بأداء الواجب المكلفين به .

2- يكون الأداء حسب إمكانية كل فرد .

3- الأسلوب يشجع التلاميذ على تقويم أنفسهم أثناء العمل .

4- يشجع التلاميذ على الاعتماد على النفس .

5- يشجع المجال أمام التلاميذ للقيام بمحاولات أكثر لأداء الواجب .

– عيوب الأسلوب التضميني :

1- لا يفسح المجال للمعلم بمراقبة جميع التلاميذ عند أدائهم .

2- يحتاج إلى أجهزة وأدوات كثيرة وكذلك إلى ساحات واسعة .

3- يقلل روح المنافسة بين التلاميذ .

4- يشجع روح التباطؤ في العمل (الكريم، 1994، صفحة 127)

– **قنوات التطوير في أسلوب الإدخال (التضمين)**(أحمد، 2006، الصفحات 127-128)

الرقم	اسم الأسلوب	قنوات النمو			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
5	أسلوب التطبيق الذاتي متعدد المستويات.	5	2	5	2

درجة الاستقلالية في الأسلوب التدريبي تبعا لعملية اتخاذ القرارات وتطور الفترات

الناحية البدنية :

ناحية التلميذ من القناة البدنية يتحرك نحو الاعلى وبإتجاه الحد الأقصى وذلك لان التلميذ يصبح مستقلا إلى حد كبير في إتخاذ القرارات المتعلقة بالتطور البدني لديه . وقد صممت وحدات التدريس لأسلوب التضمين لهذا الغرض, وذلك لان التلاميذ يقومون بإتخاذ قرار معين حول علاقتهم بالخيارات الموجودة ضمن موضوع الدرس .

الناحية الإجتماعية :مادام هذا الأسلوب يعمل على الزيادة الفردية في العمل, حيث إن كل تلميذ يعمل بصورة منفردة إ يتخذ قراراته بنفسه ويختار مسار عمله بنفسه أيضا, فإن موقعه في هذه القناة يكون باتجاه الأدنى, ويجب على التلميذ أن لا يتخذ أي قرار بنفسه بشان علاقته الإجتماعية خلال الدرس .

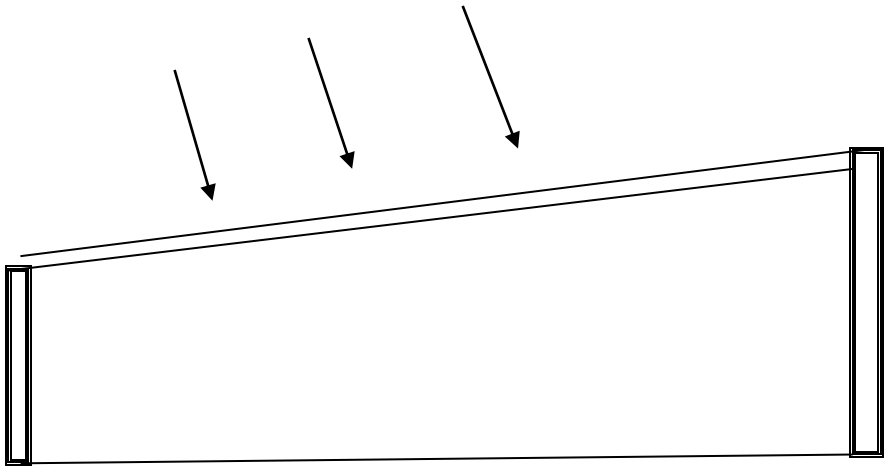
الناحية السلوكية :نفس ما هو موجود , فإن موقع التلميذ من القناة السلوكية يكون بإتجاه الأعلى وذلك لان حقيقة إتخاذ القرار حول العمل او الإنجاز الناجح والمقبول سوف يخلق حالة من الرضا والقبول .

الناحية الذهنية :أما موقع التلميذ في القناة الذهنية فينتقل نحو الاعلى, وما دام التلميذ يشتغل بالتركيز والمقارنة مع ورقة الواجب, فهذه الحالة تتطلب دلرجة عالية من التذكير والتلميذ يكون أكثر إستقلالية .

إختيار وتصميم الموضوع الدراسي :

– مفهوم درجة الصعوبة :

إذا نظرنا إلى الحبل المائل في الشكل ( ) نجد أن التدرج في الإرتفاع على طول الحبل تمثل قدرات المتعلمين بدرجات مختلفة من الصعوبة داخل نفس العمل, والعمل هو الوثب من فوق الحبل بطريقة معينة, بغض النظر عن الإرتفاع, فالتغيير يحدث في الإرتفاع والذي يحدد درجة الصعوبة (الكريم، 1994، صفحة 132)



شكل(4) نموذج الحبل المائل

يرى الطالب الباحث من خلال ما سبق ان أسلوب التطبيق المتعدد المستويات (التضميني) هو فرصة لجميع التلاميذ بأداء الواجبات المكلفين بها حسب إمكانية كل تلميذ في المستوى الذي يرغب فيه حسب إمكانياته, وبالتالي هذا يشجع التلاميذ على العمل وتقويم أنفسهم أثناء العمل من خلال الإعتماد على النفس, وهذا بحد ذاته جدير بأن يزرع في نفس التلميذ الثقة في إمكانياته والتدرج في المستوى ولما لا حتى يجرب المستوى الذي يراه أعلى من مستواه

خطوات تنفيذ أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات:

1- تحديد المهارة والجزء المراد تنفيذه في الدرس مثل النشاط التطبيقي.

2- تحديد عوامل الصعوبة في المهارة أو مستويات تنفيذ المهارة ومن العوامل: المسافة والارتفاع ومساحة المرمى- عدد مرات التكرار.....

وإذا قمنا بتحديد المهارة مثل التصويب في كرة السلة ممكن أن يستعمل المعلم المسافة أو الارتفاع إذا كان البرج متحركاً.

وفي كرة اليد ممكن أن يستعمل المعلم مساحة المرمى مثل زيادة مساحة المرمى أو تصغير مساحته.

3- شرح الأسلوب وطريقة التنفيذ.

4- وصف دور الطالب والذي يتضمن:

أ- تجريب المستويات المختلفة التي وضعها المعلم.

ب- اختيار مستوى البداية في العمل لتطبيق المهارة.

ج- البدء في العمل لتطبيق المهارة.

د- تقويم الطالب لمستوى أدائه حسب المعيار الذي اختاره.

هـ- يقرر الطالب إذا كانت البداية مناسبة أو غير مناسبة.

و- يقوم الطالب بتسجيل نتائج العمل مستخدماً ورقة المعيار.

5- دور المعلم:

أ- الإجابة على أسئلة الطالب.

ب- استمرار الاتصال بالطالب.

- ملاحظة:

- أفضل جزء من الدرس يمكن ممارسة هذا الأسلوب فيه النشاط التطبيقي كما يمكن استخدامه في جزء التمرينات.

ورقة معيار كرة يد (التصويب بالوثب العالي رقم (6)

الاسم: الفصل: التاريخ: الأسلوب المستخدم التطبيق الذاتي

التصويب بالوثب العالي:

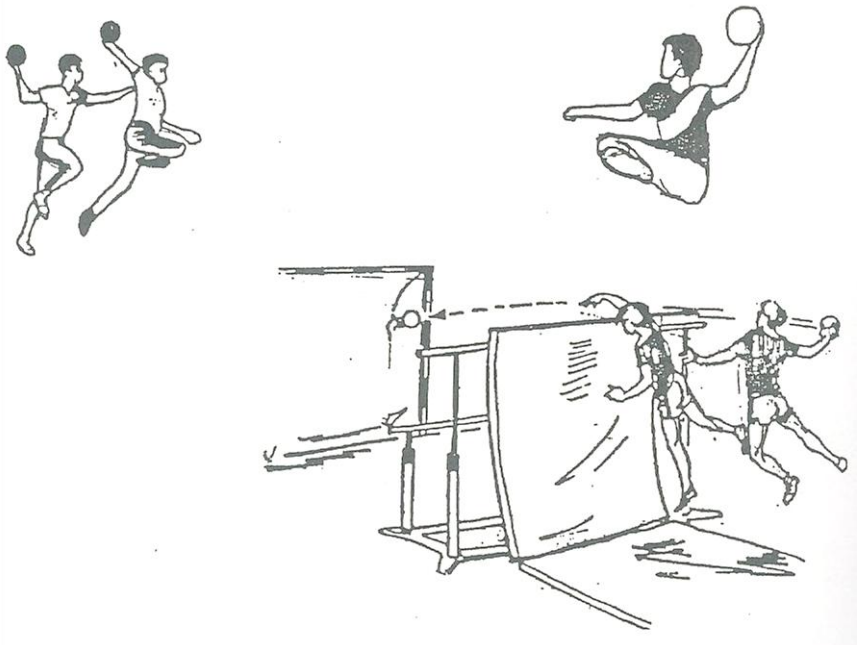
البرنامج يعطي لك عاملين في درجة الصعوبة 1- الارتفاع 2- مساحة المرمى.

1- سجل رقم المحطة التي بدأت منها.

2- ضع علامة (✓) للمحاولة الصحيحة وعلامة (×) للمحاولة الخاطئة:

3- إذا لم تنجح في التصويب في المحطة التي اخترتها عليك الرجوع إلى المحطة رقم (1).

المحطـــات	عدد التكرار		
1- التصويب من فوق مانع ارتفاع 20سم وعلى مرمى مساحة 2×3م			
2- التصويب من فوق مانع ارتفاعه 20سم وعلى مرمى مساحة 1×1م			
3- التصويب من فوق مانع ارتفاعه 50سم وعلى مرمى مساحة 80× 60م			
4- التصويب من فوق مانع ارتفاعه 60سم وعلى مرمى مساحة 50×50م			
5- التصويب من فوق مرتبة وعلى مرمى مساحة 1× 2م			



طريقة دمج أسلوبين في تعليم المهارة:

يمكن دمج أسلوبين أو أكثر في تدريس المهارة وذلك عن طريق وضع استمارة تجمع بين مزايا الأساليب المستخدمة كأن تذكر مزايا الأسلوب التبادلي والأسلوب متعدد المستويات وهذا الدمج يؤدي إلى تحقق أهداف الأساليب المدموجة مما يساعد على تحقق أكبر قدر ممكن من الأهداف.

وضع ورقة معيار بحيث تحتوي على التالي:

1- اسم الطالب المؤدي.
2- اسم الطالب الملاحظ.
3- التاريخ.
4- دور الطالب المؤدي ودور الطالب الملاحظ.
5- وضع الأعمال بحيث تكون متدرجة الصعوبة من الأسهل إلى الأصعب.
6- وضع خانة لتسجيل الطالب المؤدي الأول والطالب المؤدي الثاني.
7- يقوم الطالب المؤدي الأول باختيار المحطة التي تناسبه ويقوم بأداء المحاولات.
8- ويقوم الطالب الملاحظ بعملية التقويم وتسجيل النتائج.
9- يتم التبديل بعد المحاولة الأولى.
10- إذا لم ينجح الطالب المؤدي في المحاولة أو المحطة التي اختارها فعليه الرجوع إلى المحطة الأولى.
11- بعد أداء جميع الأعمال تسلم الورقة إلى المعلم.

ورقة معيار كرة طائرة (الإرسال من أسفل المواجه) – بطاقة رقم (9)

اسم الطالب: التاريخ / /

الأسلوب المستخدم (الأقران) + متعدد المستويات

اسم الطالب المؤدي:

اسم الطالب الملاحظ:

1- دور الطالب المؤدي: أداء ثلاث محاولات للحركة.

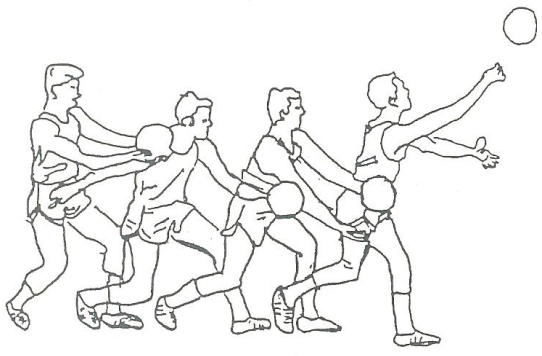
2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.

- تسجيل الأداء بوضع علامة (✓) للمحاولة الصحية وعلامة (×) للمحاولة الخاطئة.

3- يتم التبديل بعد المحاولة الأولى.

* إذا لم ينجح الطالب المؤدي في المحطة التي اختارها عليه الرجوع إلى المحطة رقم (1)

الأعمال	المؤدي رقم (1)			المؤدي رقم (2)		
	1	2	3	1	2	3
1- أداء الإرسال على الحائط من مسافة 2م.						
2- أداء الإرسال على الحائط من مسافة 3م.						
3- أداء الإرسال من فوق الشبكة من مسافة 4م.						
4- أداء الإرسال من منطقة الإرسال.						
5- الإرسال من منطقة الإرسال على مربع مساحة 3م.						
6- الإرسال من منطقة الإرسال على مربع مساحة 2م.						
7- الإرسال من منطقة الإرسال على مربع مساحة 1م.						



ورقة معيار كرة سلة (التصويب على السلة بيد واحدة من الثبات) – بطاقة رقم (12)

اسم الطالب: التاريخ / /

الأسلوب المستخدم (الأقران) + متعدد المستويات

اسم الطالب المؤدي:

اسم الطالب الملاحظ:

1- دور الطالب المؤدي: أداء ثلاث محاولات للحركة.

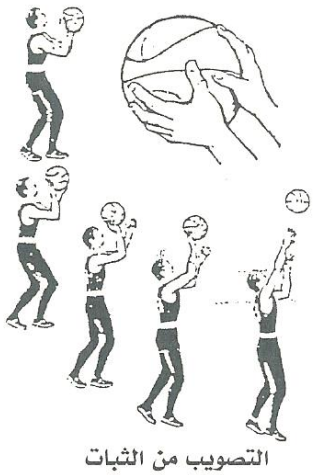
2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.

- تسجيل الأداء بوضع علامة (✓) للمحاولة الصحية وعلامة (×) للمحاولة الخاطئة.

3- يتم التبديل بعد المحاولة الأولى.

* إذا لم ينجح الطالب المؤدي في المحطة التي اختارها عليه الرجوع إلى المحطة رقم (1)

الأعمال	المؤدي رقم (1)			المؤدي رقم (2)		
	1	2	3	1	2	3
1- التصويب على مربع مساحة 1م× 1م من مسافة 4م						
2- التصويب على مربع مساحة 30سم×30سم من مسافة 4م						
3- التصويب على السلة من الثبات من مسافة 3م.						
4- التصويب على السلة من الثبات من مسافة 3.5م						
5- التصويب على السلة من الثبات من مسافة 4م						
6- التصويب على السلة من الثبات من مسافة 4.5م						
7- التصويب على السلة من الثبات من مسافة 5 م						



التصويب من الثبات

الخطوات المتبعة عند تنفيذ الدرس بالأساليب الفعالة السابقة:

عندما يشعر المعلم في تقديم درسه بأحد الأساليب الفعالة السابقة فإنه يجب عليه إتباع الخطوات التالية:

1- تحديد الموضوع المراد تدريسه "كرة يد، كرة سلة، كرة الطائرة ".

2- تحديد الهدف الرئيس من الدرس مثلاً "أن يصوب الطالب من الثبات في كرة السلة" وفق مواصفات الأداء الفني للمهارة.

3- تحديد المهام المراد تعلمها في الدرس "الإحماء- التمرينات تعليم المهارة- التدريب على المهارة ".

4- اختيار الأسلوب الملائم لموضوع الدرس "الأقران" التطبيق الذاتي، الاكتشاف الموجه...".

5- إعداد ورقة المهام "بطاقة المعيار" التي تشمل التالي: عنوان البطاقة، رقم البطاقة، اسم الطالب، الفصل، الأعمال المطلوبة من الطالب.

6- شرح الأساليب المستخدمة في الدرس مثل " الأقران".

7- توضيح الدور الذي يقوم به الطالبان "المؤدي والملاحظ".

دور الطالب المؤدي:

- القيام بالأعمال المطلوبة منه.
- الاتصال بالزميل الملاحظ فقط.
- الاستجابة إلى توجيهات الزميل الملاحظ.
- التبديل مع الزميل الملاحظ بعد الانتهاء من الأعمال.

دور الطال بالملاحظ:

- استلام ورقة المعيار من المعلم.
- ملاحظة أداء الزميل المؤدي.
- تقديم التغذية الراجعة للزميل من خلال المعيار.
- الاتصال بالمعلم إذا لزم الأمر.
- تسجيل النتائج على ورقة المعيار.

دور المعلم:

- شرح أدوار الطلاب.
- توزيع أوراق المعايير على الطلاب.
- الإجابة على أسئلة الطالب الملاحظ.
- الاتصال بالطالب الملاحظ فقط.

التدريب على استخدام الأساليب:

الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند تطبيق أحد الأساليب التدريسية ما يلي:

- دراسة هذه الأساليب وفهمها وشرحها للطلاب.
- اختيار مهارة محددة واضحة النتائج.
- اختيار التدريب المناسب للمهارة مثل النشاط التطبيقي.
- تدريب الطالب على استخدام ورقة المعيار.
- اختيار عينة صغيرة من الطلاب لتطبيق التدريب عليهم ثم التدرج بعد ذلك ليشمل التطبيق لجميع الطلاب.
- عدم الاستعجال في الحكم على فشل الأسلوب.
- الحلم والصبر عند التعامل مع الطلاب في بداية الأمر حتى يفهم ويتعلموا التعامل مع البطاقة.
- إعطاء الطالب الثقة بالنفس وإشعاره بالصدق والأمانة عند أدائه أدواره في تطبيق وتنفيذ الأسلوب.
- كثرة إعداد بطاقات العمل ستكون على المدى البعيد بنك للمعلومات ويستخدمها المعلم خلال السنوات القادمة.
- يضع المعلم ثقته في الطلاب لتخذوا القرارات التسع.
- مساعدة الطلاب على التعلم للأدوار الجديدة.
- استخدام الوسائل التعليمية لتوصيل العمل بشكل جيد مثل، الفيديو، الرسومات، الصور، الأفلام، الشرائح.

4-5-لأساليب غير المباشرة

تعتبر الأساليب غير المباشرة أفضل من الأساليب المباشرة في التعلم وذلك لما تؤديه من تغيرات إيجابية في اتجاهات الطلاب، والمعلم الذي يستخدم الطرق غير المباشرة في حاجة دائمة إلى سرعة البديهة والقدرة على متابعة النقاش دون أن يفقد المسار الأساسي له أو يفقد الصبر تجاه تعقيدات الموضوع كما يحتاج إلى القدرة على مساعدة الطلاب على تجميع النقاط المتناثرة مع بعضها البعض بطريقة تخدم الموضوعات المطروحة للنقاش.

كما أن الأساليب غير المباشرة تعتمد على الاكتشاف ومن خلاله يسعى الطلاب للبحث عن الحلول بدلاً من أن يأخذها عن طريق المعلم أو الكتاب المقرر كما أن القدرة على ثبات التعليم لدى الطالب والقدرة على استخدام ما تم تعلمه من المهارات يزداد في هذا النوع من الأساليب ويتأثر نوع الأسلوب المستخدم بالأهداف التعليمية المحددة له والتي تشمل المعارف والخبرات التي يساهم الطالب في تعلمها ويتعامل مع محتواها بطريقته الخاصة وبالسرعة التي تساعده على الاكتساب كما أنه يختار ما يناسبه من أساليب لتقويم ذاته واختيار المصادر والوسائل المتوفرة له وتعتمد الأساليب غير المباشرة في التدريس على استثارة المتعلم مما يدفعه للتفكير والبحث والمقارنة والاستنباط والتجريب ويمكن أن يكون المثير هو موقف أو مشكلة تحتاج إلى حل أو حاجة تنشئ السؤال في ذهن المتعلم حيث لا يستطيع الإجابة عليه بمجرد التذكر ولكن الأمر يدفعه إلى البحث حتى يصل إلى إجابة، وتعتبر أساليب التدريس غير المباشرة وسيلة لتنمية التفكير المنظم لدى المتعلمين كما أن استخدامها يساعد على تنمية الابتكار فهي وسيلة مهمة لتنمية مفهوم الذات.

والنموذج التالي يوضح هذه العمليات

المثير ⟵ الوسيط ⟵ الاستجابة

1- المثير: وهو الذي يسبب عملية الاكتشاف التي يمكن أن تكون مشكلة أو موقفاً يحتاج إلى حل للعبارة اللفظية.

2- الوسيط: ويعني الوقت المطلوب لينشغل في البحث لإفراد الأفكار أو الحلول أو الإجابات المناسبة.

3- الاستجابة: وهي التفاعل بين المثير والعمليات الفكرية التي تؤدي إلى ظهور إجابات وحلول جديدة.

والأساليب الغير مباشرة تنقسم إلى:

1- أساليب الاكتشاف:

أ- أسلوب الاكتشاف الموجه.

ب- أسلوب الاكتشاف المتعدد (الحر).

2- أساليب الإبداع:

أ- أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلات).

ب- أسلوب المبادرة من المتعلم.

ج- أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي.

د- أسلوب التدريس الذاتي.

وسنتطرق إلى أسلوب الاكتشاف الموجه وأسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلات) لمناسبتها للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.

4-5-1-أسلوب الاكتشاف الموجه

وصف الأسلوب:

ينقسم أسلوب الاكتشاف إلى نوعين وهما الاكتشاف الموجه والاكتشاف المتعدد (الحر)، ومما يؤخذ على الاكتشاف المتعدد (الحر) تحرك الطالب بدون وجود ضوابط موجهة لهذه الحركة ومثالاً على ذلك تحرك الطالب بأي طريقة يرغبها على الخط المستقيم الموجود على أرض الملعب مما قد يتسبب في عدم الوصول للهدف المطلوب من المهارة، لذلك سوف نركز على الاكتشاف الموجه والذي يقدم فيه المعلم البدائل المتعددة من الحركات ويعطي الطالب فرصة تجريبها جميعاً حتى يتمكن من تحديد الأفضل.

أهداف أسلوب الاكتشاف الموجه:

1- شغل الطالب في عملية استكشافية معينة.

2- تنمية العلاقة الإيجابية بين الطالب والمعلم من خلال عملية الاكتشاف.

3- تنمية عملية التفكير والاستقصاء والاكتشاف.

4- تنمية الصبر لكل من الطالب والمعلم عن طريق الممارسة.

بنية أسلوب التطبيق الذاتي:

القرارات	متخذ القرار
قرارات التخطيط	المعلم
قرارات التنفيذ	المعلم – الطالب
قرارات التقويم	المعلم – الطالب

قنوات النمو في أسلوب الاكتشاف الموجه:

1- **الجانب المهـــاري:** يركز الطالب على الأمور التي يريد المعلم استكشافها مما يجعل النمو في الجانب المهاري في حدود ما يريده المعلم.

2- **الجانب الاجتماعي:** تكون علاقة الطالب مع المعلم أكثر من علاقته بالطالب فيكون النمو محدوداً في الناحية الاجتماعية.

3- **الجانب الانفعالي:** يتحرك النمو الانفعالي إلى أقصى مدى له وذلك حسب نجاح كل طالب في عملية الاكتشاف.

4- **الجانب المعرفي:** في هذا الأسلوب ينشغل الطالب في عملية فكرية معينة وبذلك يكون النمو المعرفي في أقصى مدى له عن باقي الأساليب السابقة.

الرقم	اسم الأسلوب	قنوات النمو			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
6	أسلوب الاكتشاف الموجه.	2	2	6	7

خطوات تنفيذ أسلوب الاكتشاف الموجه:

1- تحديد الهدف: مثل أن يكتشف الطالب الطريقة الصحيحة للحجل.

2- وضع البدائل أو الحركات التي تشبه الحجل متضمنة طريقة الحجل الصحيح.

3- يقوم الطالب بأداء المهارة بأوضاع مختلفة على حسب البدائل المعروفة.

4- بعد تجريب جميع الأوضاع يطلب المعلم المقارنة بين جميع البدائل.

5- يسأل المعلم الطالب ما الطريقة الصحيحة للحجل.

6- يرجع المعلم الطريقة الصحيحة للحجل بطريقة منطقية مثل: الحجل لأبعد مسافة في كل وضع، لذا يقوم المعلم بعمل سباق الحجل، من هذه الأوضاع حتى يتأكد الطالب من الوضع الصحيح أو الطريقة الصحيحة للحجل.

7- يمارس الطالب مهارة الحجل بالطريقة الصحيحة للوصول إلى درجة الإتقان.

4-5-2-أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة)

وصف الأسلوب:

يعد أسلوب حل المشكلة من الأساليب الغير مباشرة في التعليم حيث يطرح المعلم المشكلة (المهارة) على الطلاب في شكل سؤال أو موقف محير يتحدى قدراتهم العقلية وفيه يحاول كل طالب أن يجد الحل لهذه المشكلة، ويشبه هذا الأسلوب أسلوب الاكتشاف الموجه من ناحية التفكير والاستقصاء والاكتشاف ولكن الفرق بينهما هو أن المعلم في الاكتشاف الموجه يقدم عدة بدائل ويكون دور الطالب اكتشاف ما هو أفضل بين هذه البدائل، أما في أسلوب حل المشكلة فإن دور الطالب تقديم البدائل المتشابهة لأداءه أو طريقته في تنفيذ هذه المهارة (طرق أخرى جديدة لأداء الحركة أو المهارة) ويوضح المثال التالي مهارة الحجل:

س1/ من يستطيع الحجل بثلاث طرق مختلفة:

- هناك الطالب يقدم بدائل مختلفة للحجل حسب قدراته.

أهداف أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلات) :

1- تعويد الطالب على حل المشكلات.

2- تدريب الطالب على التفكير والاستقصاء والاكتشاف.

3- تعويد الطالب على الاعتماد على النفس.

بنية أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة):

القرارات	متخذ القرار
قرارات التخطيط	المعلم
قرارات التنفيذ	الطالب – المعلم
قرارات التقويم	الطالب- المعلم

مميزات أسلوب حل المشكلات:

1- تشجيع الطلاب على التجريب والاستقلال.

2- تنمية التفكير والقدرة على الإبداع لدى الطلاب.

3- تشجيع الطلاب على معرفة دقائق الحركة.

4- المساهمة في تقديم خبرات وأنشطة للطلاب.

5- استخدام انطباعاً عاماً للمعلم عن مستويات الطلاب.

قنوات النمو في أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة):

1- **الجانب المهـــاري:** يكون في أقصى مدى له وذلك لأن الطالب مسئول عن اتخاذ قراراته حسب استجابته ومدى تقدمه في اكتشاف بدائل المهارة.

2- **الجانب الاجتماعي:** إذا كان الطالب يعمل بمفرده يكون الطالب في أدنى مستوى له.

3- **الجانب الانفعالي:** يكون الطالب في أقصى مدى انفعالي وذلك عندما ينجح في اكتشاف بدائل المهارة.

4- **الجانب المعرفي:** بما أن هدف هذا الأسلوب إيجاد حلول واكتشاف بدائل للمهارة فإن الطالب يكون في أقصى مدى له نحو النمو المعرفي.

الرقم	اسم الأسلوب	قنوات النمو			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
7	أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة)	7	2 أو 7	7	7

خطوات تنفيذ أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة):

1- تحديد المهارة: الحجل.

2- الصف الثاني: الابتدائي:

3- الهدف: أن يؤدي الطالب أربع حجلات مختلفة.

أن يؤدي الطالب ثلاث حجلات في اتجاهات مختلفة.

4- تصميم المشكلة: وهو أهم ما في هذا الأسلوب.

أ- إذا كان الطالب عنده خبرة سابقة عن المهارة أي يعرف الحجل فعلى المعلم أن يسأل الطالب عن ذلك.

* من يستطيع أن يحجل مسافة 3م بطريقة مختلفة ؟

ب- يعطى الطالب فرصة لتجريب المهارة.

ج- يقدم الطالب البدائل للحجل وقد تختلف سرعة تقديم البدائل من طالب إلى آخر.

* من يستطيع الحجل في ثلاثة اتجاهات ؟

د- يقوم الطالب بأداء الحركات.

* من يستطيع الحجل مع زميله للأمام؟

* من يستطيع الحجل مع زميله للخلف؟

يكون دور المعلم تقديم المساعدة للطالب عند الحاجة ولكن بدون تقديم للإجابة بشكل مباشر.

بطاقة تصميم مشكلة:

1- اسم المهارة: تنطيط الكرة على الأرض في كرة السلة.

2- الهدف الحركي: أن يؤدي الطالب تنطيط كرة السلة على الأرض بطرق مختلفة.

الهدف الوجداني: أن يبرز الطالب قدراته الشخصية.

3- الصف: الثالث الابتدائي.

4- الوحدة الأولى.

5- لدى الطالب خبرة سابقةً في تنطيط الكرة على الأرض باليد في الصف الثالث الابتدائي في الوحدة الأولى.

6- كل طالب تكون معه كرة سلة أو كرة يستطيع أن يؤدي بها التنطيط.

7- يشرح المعلم الأسلوب وأهدافه وكيفية التنفيذ واسم المهارة.

8- البدء بتقديم المشكلة.

- من يستطيع أداء مهارة التنطيط في ثلاثة اتجاهات مختلفة ؟

ينتشر الطلاب في الملعب وكل طالب يبدأ في اكتشاف بدائل للتنطيط في مفهوم الاتجاه (الأمام- الخلف- الجانب).

- يجب أن يعطي المعلم لكل طالب الوقت الكافي.
- يتجول المعلم بين الطلاب لتقديم التغذية الراجعة.
- من يستطيع أن يؤدي مهارة التنطيط من أربعة أوضاع مختلفة ؟

(مثال) من الوقوف – من الوقوف نصفا- الجثو نصفا- الجلوس).

- من يستطيع أداء التنطيط بدون النظر إلى الكرة ؟
- ما هي الأجزاء التي يمكن تحريكها في الجسم وأنت تنطط الكرة ؟

(مثال) الذراع الأخرى – الرأس– الرجل .....)

تصميم خبرة تعليمية

لقد شهدت مادة التربية البدنية في سنواتها الأخيرة تقدماً كبيراً وخاصة فيما يتعلق بتعليم المهارات لتحقيق الأهداف ونتيجة لهذا التطور ظهر ما يسمى بنموذج تصميم الخبرة وهو عبارة عن المحتوى التطبيقي للمهارة بأسلوب يهدف إلى تبسيط وتقريب الأهداف للطالب والمعلم على حد سواء مما يؤدي إلى وضوح الأساليب في إعداد دروس التربية البدنية ويبعد المعلم عن التبعية وفيما يلي نقدم نموذجاً لتصميم الخبرة طلاب الصف الأول والثانية والثالث في المرحلة الابتدائية وكذلك المرحلة ما فوق الأولية.

طريقة تصميم الخبرات التعليمية: تتكون كل خبرة من الأجزاء التالية:

1- اسم الخبرة التعليمية:

مثال:- المشي الصحيح- الوثب الصحيح.

2- المتطلبات السابقة للخبرة:

وهي المهارات التي ينبغي على الطالب اكتسابها قبل تعلم الخبرة لتحقيق الاستفادة منها مثل الوقوف.

3- الأهداف:

وهي الأهداف المعرفية والحركية والوجدانية. التي من المتوقع أن يحققها الطلاب بعد تعلم الخبرة.

4- المدى الصفي:

هو الصف الذي سوف يطبق عليه الخبرة. مثال الصف الأول الابتدائية.

5- التنظيم:

هو طريق وضع الطلاب في الملعب وطريقة التوزيع والمساحة المناسبة.

6- الأدوات والأجهزة:

وهي الأدوات والوسائل التعليمية المطلوبة في الخبرة والتي تساعد الطالب والمعلم على التنفيذ الجيد.

7- أساليب التعليم:

وهي الأساليب التي يمكن استخدامها في تنفيذ الخبرة وذلك باستعمال أسلوب أو أكثر في التدريس مثال الاكتشاف الموجه أو حل المشكلات.

8- الأجزاء التعليمية المطلوب ملاحظتها من قبل المعلم:

وهي العناصر المرتبطة بالأهداف الحركية.

9- إجراءات تنفيذ الخبرة التعليمية:

وهو الجزء الرئيسي في الخبرة حيث يقوم المعلم بكتابة كل ما يحدث بين الطالب والمعلم في هذا الجزء من شرح المهارة والتشجيع والتغذية الراجعة مستخدماً أساليب التعلم الفعالة.

10- التقدم بالخبرة:

وهو تغيير أنشطة الخبرة بهدف زيادة أو خفض مستوى صعوبة الخبرة للارتقاء بالمهارة وفقاً لقدرات كل طالب ومدى تقدمه أثناء الدرس.

11- الاستفادة من المواقف التعليمية:

وهي تلك الفرصة واللحظات التي يكون فيها الطالب مهيئاً للتعليم سواء أثناء الدرس أو بعد الدرس.

12- أنشطة إضافية تعزز تعلم الخبرة:

ونقصد بها المسابقات والألعاب التي ينفذها أو يشرف عليها المعلم خارج وقت الدرس وقد تكون الألعاب فردية أو جماعية أو عدد من الأنشطة.

13- تقويم الخبرة:

هي عبارة عن استمارة تتضمن العناصر المهمة في المهارة والمعلومات الخاصة في الجانب المعرفي وملاحظة سلوك الطلاب في الجانب الوجداني حيث يتم متابعة ذلك في أوقات مختلفة من الدرس أو بعد الدرس، وذلك بوضع علامة (✓) أمام النقطة التي أنجزها وعلامة (×) أمام النقطة التي لم ينجح في إنجازها ثم وضع التقدير النهائي في خانة التقرير.

- حقق الهدف (1).
- يتجه نحو تحقيق الهدف (2).
- يحتاج وقت لتحقيق الهدف (3).
- لم يحقق الهدف (4).

14- الواجبات المنزلية:

وهي إحدى طرق التواصل بين المدرسة والبيت، حيث يرسل إلى ولي أمر الطالب بطاقة توضح فيه ما تم تعلمه في المدرسة ويتم تعزيز ذلك من خلال وضع أسئلة يجيب عليها ولي أمر الطالب بعد ملاحظة ذلك على ابنه.

4-5-3-أسلوب التعلم الذاتي

- يقصد بالتعلم الذاتي: النظام الذي يتم تحديده و تخطيطه ليشمل التلاميذ و الآلات التعليمية (أدوات التعلم) و المادة العلمية.
- و ينظر إلى طرق و أساليب التعلم الذاتي على أنها نظام محدد للمواد الدراسية، فيستطيع كل تلميذ أن يعلم نفسه بنفسه من خلال هذا النظام.

من أساليب التعلم الذاتي :

أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي

وصف الأسلوب

- هو نوع من أنواع التعلم الذاتي يأخذ فيه المتعلم دورا ايجابيا فعالا ، و يمكن
- استخدام التعليم البرامجي في تدريس مختلف المقررات ، بشرط أن يقوم بذلك معلم نابه،واع،متمرس،إذ أن استخدام هذا النوع من التعليم يتطلب مهارات أهمها:
- التمكن من المادة العلمية تمكنا تاما .
- معرفة أساليب كتابة البرامج المختلفة .
- الفهم و السلامة الجسدية .
- **عند تصميم التعليم البرامجي ينبغي مراعاة الأمور الآتية :**
- أن يتكون لدى التلميذ الحافز للتعلم بالبرنامج .
- أن تعرض على التلميذ معلومات أو مثيرات شيقة تثير اهتمامه ثم تطرح عليه أسئلة ليجيب عنها .
- أن يحدد التلميذ إجابته عن الأسئلة عن طريق إنتهاج سلوك ما، أو اختيارمستوي من متعدد ، أو اتخاذ موقف
- أن توجد تغذية راجعة تعزز التعلم السابق للتلميذ إذا كان صحيحا أو ترشده للخطوات التي يجب أن يقوم بها لتحقيق الإجابة الصحيحة.

- أن يعمل البرنامج على اكتساب التلاميذ معلومات جديدة ليتعلمها كل منهم وفقا لسرعته الخاصة
- أن يستخدم اختبار لتقويم فاعلية البرنامج في نهايته للتأكد من إتقان التلميذ و تمكنه من موضوعات البرنامج

بنية أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي

القرارات	متخذ القرار
قرارات التخطيط	المعلم
قرارات التنفيذ	المعلم – الطالب
قرارات التقويم	المعلم – الطالب

قنوات النمو في أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي :

- الجانب المهـــاري: ناحية التلميذ في هذه القناة يتحرك نحو الاعلى وبإتجاه الحد الأقصى وذلك لان التلميذ يصبح مستقلا إلى حد كبير في إتخاذ القرارات المتعلقة بالتطور المهاري لديه . وقد صممت وحدات التدريس لأسلوب البرامجي لهذا الغرض, وذلك لان التلاميذ يقومون بإتخاذ قرار معين حول علاقتهم بالخيارات الموجودة ضمن موضوع الدرس .
- الجانب الاجتماعي: مادام هذا الأسلوب يعمل على الزيادة الفردية في العمل, حيث إن كل تلميذ يعمل بصورة منفردة إ يتخذ قراراته بنفسه ويختار مسار عمله بنفسه أيضا, فإن موقعه في هذه القناة يكون باتجاه الأدنى, ويجب على التلميذ أن لا يتخذ أي قرار بنفسه بشان علاقته الإجتماعية خلال الدرس
- الجانب الانفعالي: نفس ما هو موجود , فإن موقع التلميذ من القناة السلوكية يكون بإتجاه الأعلى وذلك لان حقيقة إتخاذ القرار حول العمل او الإنجاز الناجح والمقبول سوف يخلق حالة من الرضا والقبول ..

الجانب المعرفي: أما موقع التلميذ في القناة الذهنية فينتقل نحو الاعلى, وما دام التلميذ يشتغل بالتركيز والمقارنة مع البرنامج, فهذه الحالة تتطلب درجة عالية من التفكير والتلميذ يكون أكثر إستقلالية

اسم الأسلوب	الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي	8	2	8	8

4-6- تنويع أساليب التدريس :

إذا تعرضنا إلى درس التربية البدنية والرياضية نجد انه مليء بالحرية والانطلاق والخبرات والمواقف التي تربي النشء والكبار وتثبت فيهم التذوق الفني وتقدير الانفعالات وتوجيهها ,ولذلك فمن اجل تحقيق الأهداف المسطرة لابد من استعمال عدد من الأساليب المتنوعة حسب الهدف المطلوب حتى انه يمكن استعمال أكثر من أسلوب في درس واحد وذلك حسب الموقف التعليمي,يقول احمد حسين اللفاني وآخرون(اللفاني،1995، صفحة 39) "إن أفضل أسلوب في موقف قد لا يكون كذلك في موقف آخر "ويضيف محمد حمص(حمص،1997، صفحة 90)عن أهمية تنويع أساليب التدريس "لتنفيذ الأنشطة التي تحتويها أجزاء الدرس المختلفة وخاصة فيما يتعلق بالتعليم وتنمية المهارات الحركية في الجزء الأساسي من الدرس ,تستخدم طرق وأساليب متعددة تتناسب مع الموقف التعليمي ,ومستوى التلاميذ وخصائصهم السنية والهداف المراد تحقيقها "وبالتالي فان التركيز والعمل بأسلوب واحد لا يؤدي إلى تحقيق جميع أهداف التربية البدنية تقول عفاف عبد الكريم "في علاقات التعليم والتعلم لا يوجد أسلوب أفضل من الآخر كما لا يوجد أسلوب واحد يمكن أن يحقق جميع أهداف التربية البدنية ولكن يمكن أن يحقق جزءا منها " ومن اجل تحقيق الأهداف التربوية الحديثة أصبح تنويع أساليب التدريس ضرورة ملحة تعكسها التجاوب مع الأوضاع ,ومراحل النمو الجسميوالنفسي والاجتماعي للمتعلم وتلبية لعدد الطلاب المتزايد ,يقول إبراهيم بسيوني وفتحي الديب (الدّيب،1994، صفحة 201) "انه لا يوجد أسلوب تدريس يوصف بأنه الأسلوب الأمثل في التدريس ,وذلك لان نجتح أي أسلوب يتوقف على عوامل متعددة تتصل بالمنهج والتلاميذ وظروف حياتهم بالمدرسة نفسها "ويقول محمد زياد حمدان،(حمدان،1999، صفحة 03) عن اختلاف أساليب التدريس "لا يمكن الحكم على أي أسلوب إيجابا أو سلبا لان كل أسلوب يمتاز بمتطلبات نفسية وتربوية ومادية محددة قد تلاؤم نوعا من التلاميذ دون غيرهم "فكل أسلوب لديه خصائص ومميزات تجعله ذات أهمية يتساوى فيها مع أساليب التدريس الأخرى ,وليس بالضرورة أن ينجح أسلوب في موقف أو حصة ,يقول موسكا موستن وسارة اشوورث(موستن،1991، صفحة 06)"إن الأسلوب الذي يستخدم بنجاح في موقف ما أو حصة ما قد لا ينجح أو يفي بالغرض إذا استخدم في موقف أو حصة أخرى " ,يرى معظم المفكرين في مجال التدريس أن الجهود المبذولة في مجال التعليم كبيرة ,والوقت المخصص طويل والنفقات باهظة ,لكن النتائج هزيلة وهذا يعود في رأيهم إلى الأساليب المعتمدة والى تكوين المدرس

وحصيلته ,يقول فاخر عاقل (عاقل،1980، صفحة 288)"إن السبب الرئيسي في انخفاض مستوى التعليمهو أساليب التدريس التي يتبعها المدرسون التي تحتاج إلى تطوير كبير وإصلاحات جذرية ,ولاسيما في الصفوف المكتظة بالطلاب "

وعليه لابد أن تكون للمدرس حصيلة معتبرة من الخبرات والمعارف التي يحتاجها ويطبقها في التدريس ,يقول عباس احمد صالح السامرائي (السامرائي،1991، صفحة 16) " إن التدريس الجيد يعتمد على أن تكون حصيلة جيدة من أساليب التدريس تتفق وطبيعة الفعالية والمتعلمين والجو والساحة ...."ولذلك فانا من أسباب انخفاض مستوى التعليم هو اعتماد المدرس في العمل المدرسي على أسلوب واحد مما يبعث الملل وبالتالي عدم تحقيق الهدف المطلوب ,ويضيف أيضا عباس احمد صالح السامرائي (السامرائي،1991، صفحة 16) "إن المدرس الذي يستعمل أسلوبا تدريسيا واحدا في درسه فانه سيؤدي حتما إلى الملل والجمود وعدم تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة من سلوك كل متعلم "لذلك لا يمكن أن يحقق أسلوب واحد جميع أهداف التربية بل يحقق جزءا منها فقط ,تقول عفاف عبد الكريم(عفاف،1994، صفحة 08) "إن أي أسلوب من أساليب التدريس إذا استخدم لفترة من الزمن يمكن أن ينجز قدرا معيبا من الأهداف,فإذا تغيرت الأهداف وجب أن يتغير معها أسلوب التدريس ,ولذلك لا يوجد أسلوب أفضل من الأخر كما لا يوجد أسلوب واحد يمكن أن يحقق جميع أهداف التربية البدنية ولكن يحقق جزءا منها فقط "

إن أساليب التدريس المتبعة خلال درس التربية البدنية والرياضية لابد أن تتماشى مع متطلبات العصر والتغيرات التي تحدث في المجتمع من حين لأخر ولذلك يجب أن تتماشى وتتوافق مع ميول المتعلم وقدراته وبالتالي تترك انطباعا جيدا للتلاميذ بضرورة المبادرة والمشاركة في العمل والنشاط ,يقول في هذا الصدد فكري حسن ريان (رّيان،1995، صفحة 449) "إن الأساليب الحديثة في التدريس تدعو إلى تهيئة فرص الحرية للتلاميذ للتعبير عن أرائهم واتخاذ المبادرة والمشاركة في التخطيط لأنشطتهم التعليمية وتعديل خططهم خلال التغيير الذي يقومون به تحقيقا لأهدافهم المرتبطة بتلك الأنشطة "

وفي هذا الخصوص يذكر أيضا "لطفي بركات احمد"(بركات،1981، صفحة 167) "يجب أن يسمح أسلوب التدريس للمتعلم أن يعمل بيديه ويفكر ويحاول ويجرب ويبحث حتى يتعلم "

* مما سبق يرى الطالب الباحث انه حتى تزيد فاعلية التدريس يجب الاهتمام بأساليب التدريس وإعادة النظر في الأساليب المتبعة وذلك من خلال تنويع استعمال هذه الأساليب من اجل تحقيق التنمية الكاملة للمتعلم ,لان الاعتماد على أسلوب واحد قد يحقق جزءا فقط من أهداف التربية وليس كلها وعليه فالمرونة على سلسلة أساليب التدريس هي فقط التي يمكن من خلالها أن تحقق الأهداف التربوية مجتمعة (من الناحية البدنية,الاجتماعية,الانفعالية,والمعرفية),بالإضافة إلى ذلك لابد من احترام شخصية المتعلم من إشراكه في تحديد الأساليب التي تساعده على التعلم والتي يستطيع من خلالها كشف قدراته وتنمية وتطوير العمليات العقلية لديه (كالتفكير,التحليل ,المقارنة ...),وبالتالي تزيد ثقة الطالب في نفسه من خلال الخبرات والاتجاهات وأنماط السلوكات التي اكتسبها خلال الدرس مما يساعده ذلك إلى أن يغدو عنصرا فعالا في مدرسته ومجتمعه ككل .

قائمة المصادر والمراجع :

أولا / المراجع باللغة العربيّة:

1-عباس أحمد صالح السامرائيّ: طرق تدرّس التربيّة الرّياضّية، الجزء الاول، الطبعة الثانّية، العراق 1987.

2-خّير الدّين، لماذا ندرس بالأهداف، 1999.

3-الفاربيّ عبد اللطّيف،و عبد العزّيز الغرضاف،كّيف ندرس بالأهداف، دار الخطابيّ للطباعة و النشر، الدار البّيضاء، 1988 .

4-الفاربيّعبد اللطّيف، الأهداف التربويّة اهمّيتها، سلسلة علوم التربيّة، دار الخطابيّ للطباعة و النشر، الدار البّيضاء، .1988 .

5-ناشف عبد المجّيد، تحدّيد الأهداف الأدائّية السلوكّية و صّياغتها، عمان، معهد التربّية، الاونورا/ اليّونسكو،.1981 .

6-هولس، سّتيوارت، سّيكولوجّية التعلم، ترجمة فؤاد أبو حطب،و آخرون، ط1، القاهرة، 1983.

7-محمود عبد الحلّيم منسّي : التقوّيم التربوي ، دار المعرفة الجامعّية ، الاسكندرّية ط 1 - 1998 .

8-عبد الكرّيم غرّيب – البشيّر الّعكوبيّ : المجزوءاتاستراتّجّية للتربّة و تكوّين الكفأّيات ، منشورات عالم التربّية ، الدار البّيضاء ط 1، 2003

9-وزارة التربّة الوطنّة : الوثّقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعلّم المتوسط ، أفرّل 2003 .

10-أحمدعطاء الله : أسالّب التدرّيس فّ التربّية البدنّية والرّياضّية، دّيوان المطبوعات الجامعّية، الجزائر 2006

ثانيا / المراجع باللغة الأجنبية:

11-Jean CARDINET : Evaluation scolaire et mesure, De Boeck-WesmaelBelgique2؛ ed4؛tirage1992.

12- Philippe PERRENOUD : Construire des compétences dès l'école , E S F éditeur 2. ؛édition Paris 1998.

13- Gillet p, Construire la formation. Ed. e.s.., Paris,.1999.

14-D,hainaut luis, des fins aux objectifs de l'education. Ed. labor. Bruxelles et fernandnathan , paris, 1983.

المكتبة

قائمة المصادر والمراجع :

أولا / المراجع باللغة العربية:

1-عباس أحمد صالح السامرائي: طرق تدرّس التربيّة الرّياضيّة، الجزء الاول، الطبعة الثانيّة، العراق 1987.

2-خير الدّين، لماذا ندرس بالأهداف، 1999.

3-الفارس عبد اللطيف،و عبد العزيز الغرضاف، كيف ندرس بالأهداف، دار الخطابيّ للطباعة و النشر، الدار البيضاء، 1988 .

4-الفاربيعبد اللطّيف، الأهداف التربويّة اهمّيتها، سلسلة علوم التربيّة، دار الخطابيّ للطباعة و النشر، الدار البيضاء، .1988 .

5-ناشف عبد المجيد، تحديد الأهداف الأدائيّة السلوكيّة و صّياغتها، عمان، معهد التربيّة، الاونورا/ اليونسكو،.1981 .

6-هولس، سّتيوارت، سّيكولوجيّة التعلم، ترجمة فؤاد أبو حطب،و آخرون، ط1، القاهرة، 1983.

7-محمود عبد الحليم منسّي : التقوّيم التربوي ، دار المعرفة الجامعّية ، الاسكندرّية ط 1 - 1998 .

8-عبد الكرّيم غرّيب – البشيّر الّعكوبيّ : المجزوءاتاستراتّجّية للتربّة و تكوّين الكفأّيات ، منشورات عالم التربيّة ، الدار البّيضاء ط 1، 2003

9-وزارة التربّة الوطنّة : الوثّقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعلّم المتوسط ، أفرّل 2003 .

10-أحمدعطاء الله : أسالّب التدرّيس فّ التربّية البدنّية والرّياضّية، دّيوان المطبوعات الجامعّية، الجزائر 2006

ثانيا / المراجع باللغة الأجنبية:

11-Jean CARDINET : Evaluation scolaire et mesure, De Boeck-WesmaelBelgique2؛ ed4؛tirage1992.

12- Philippe PERRENOUD : Construire des compétences dès l'école , E S F éditeur 2. ؛édition Paris 1998.

13- Gillet p, Construire la formation. Ed. e.s.., Paris,.1999.

14-D,hainaut luis, des fins aux objectifs de l'education. Ed. labor. Bruxelles et fernandnathan , paris, 1983.