الجمهوريـــــــــــــــة الجزائريـــــــــــــة الديمقراطيـــــــــــــــة الشعبيـــــــــــة

وزارة التعليـــــم العـــــالي و البـــــحث العـــــلمي

جـــــامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

مـــــــعهد الـــــــتربية الـــــبدنية و الـــــرياضية

المطبوعـــــــــــة:

" طرائق التدريس"

محاضرات و أعمال موجهة

ميدان :علوم و تقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية

الوحدة : أساسية

المستوى : ليسانس

السداسي :3

الحجم الساعي الأسبوعي

محاضرة : 2 سا

أعمال تطبيقية : 2 سا

اسم و لقب الأستاذ :مقراني جمال (أستاذ محاضر)

حرباش براهيم (أستاذ محاضر)

السنة الجامعية : 2017/2016

قائمة المحتويات

الفصل الأول: مدخل مفاهيمي للتدريس

مقدمة 2

1- التدريس 3

1-1. مفهوم التدريس وفلسفته 3

1-2. التطور التاريخي للتدريس 4

1-3. معنى نظرية التدريس 5

1-4. التدريس كعلم وفن 6

1-5. المؤثرات العامة على التدريس 8

2- عملية التدريس في التربية البدنية والرياضية 14

2-1. العلاقة بين التدريس والمدرس 14

2-2. مدرس التربية البدنية والرياضية 15

2-3. تعريف أسلوب التدريس 17

2-4. معنى الطريقة في التدريس 17

2-5. الفرق بين الطريقة والأسلوب في التدريس 18

3- مفهوم التربية الحركية 19

3-1. مفهوم القدرات البدنية 24

3-2. مفهوم البيداغوجية 27

3-3. مفهوم الديداكتيك 28

3-4. نمط التدريس 30

الفصل الثاني:مقاربات التدريس

1- بيداغوجية الأهداف أو التدريس بواسطة الأهداف 36

1-1. نقد التدريس بواسطة الأهداف 38

1-2. مراحلُ التدريس بواسطة الأهداف 39

2- المقاربة بالكفاءات.....50
2-1. مبادئ المقاربة بالكفاءات 53
2-2. أهداف المقاربة بالكفاءات 55
3- الانتقال من الأهداف إلى الكفاءات 55
4- مقارنة البرنامج القديم بالمنهاج الحالي 58

الفصل الثالث:طرائق التدريس

1- القواعد الأساسية التي تبنى عليها طرق التدريس.....63
2- شروط ومعايير اختيار الطريقة والوسيلة والأسلوب المناسب للتدريس 63
3- تصنيف طرائق التدريس 65
3-1. الطرق التي يركز فيها النشاط على جهد المعلم وحده 65
3-2. الطرق التي يشارك فيها التلميذ معلمه بعض المسئولية 66
3-3. الطرق التي يتحمل فيها التلميذ معظم المسئولية 66

الفصل الرابع: أساليب التدريس

1- مفهوم أساليب التدريس 77
2- أساليب حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية.....77
1-1. التنوع في أساليب التدريس 79
1-2. أهمية أساليب التدريس الحديثة.....83
2- الأساليب المباشرة 83
2-1. أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري).....86
2-2. أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي) 88
2-3. أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي).....98
2-4. أسلوب التطبيق الذاتي 107
2-5. أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات.....114
3- الخطوات المتبعة عند تنفيذ الدرس بالأساليب الفعالة السابقة.....121

4- الأساليب غير المباشرة 123
4-1. أسلوب الاكتشاف الموجه..... 124
4-2. أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة) 126

المصادر و المراجع

قائمة تسلسل الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يبين مراحلُ التَّدريسِ بواسطة الأهداف	3
2	يوضح الخصائص الديداكتيكية لتحليل وضعية مشكلة	44
3	يبين مراحل تحليل الوضعية (المشكلة)	45
4	مقارنة بين (بيداغوجيا الأهداف) و(بيداغوجيا الإدماج)	47
5	يبين مقارنة البرنامج القديم بالمنهاج الحالي	57
6	دور المعلم والطـــالب في اتخـــاذ القـــرارات الثلاثة في بنية أساليب موستن للتدريس	74
7	قنوات النمو في أساليب موستن للتدريس من منظور استقلالي	88
8	بنية أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري)	91
9	قنوات النمو في أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري)	93
10	بنية أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي)	95
11	قنوات النمو في أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي)	96
12	ورقة عمل لأسلوب التطبيق بتوجيه المعلم	98
13	بنية أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي)	99
14	قنـــــــوات النمـــو أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي)	100
15	بنية أسلوب التطبيق الذاتي	103

16	قنوات النمو في أسلوب التطبيق الذاتي	105
17	بنية أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات:	108
18	قنوات النمو في أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات:	109
19	بنية أسلوب الاكتشاف الموجه	110
20	قنوات النمو في أسلوب الاكتشاف الموجه	113
21	بنية أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة):	117
22	قنـــــــوات النمـــو في أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة):	121

قائمة تسلسل الأشكال البيانية

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	التدريس كنظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات.	07
02	علاقة التدريس كعلم تطبيقي بالعلوم الإنسانية والطبيعية .	08
03	رسم تخطيطي لمراحل وعمليات التدريس .	09
04	رسم تخطيطي للعوامل الأساسية المكونة لتدريس وكيفيات تفاعلها.	11
05	يوضح العلاقة السببية والنوعية المباشرة بين المعلم والتدريس	15
06	يبين مكونات المهنة التربوية وحدها وعلاقتها	16
07	يوضح مقارنة ما بين أدوار المدرس الحديث والتقليدي خلال العملية التدريسية.	43

ملخص المطبوعة:

وصف المقياس :

تهدف هذه المادة إلى تعريف الطلبة بمعلومات حول القواعد الأساسية للتخصص من خلال التوجيهات والمفاهيم ذات الصلة و الإطلاع عن التدريس و المصطلحات المرتبطة به و التطرق الى طرقه و اساليبه وكل ما يتعلق به من التحليل و الأهداف و المحتويات و التطبيقات في مجال التربية البدنية و الرياضية.

وصف موجز لنتائج التعلم الأساسية للطلبة :

تعتبر هذه المادة أساسية للطلبة خلال السداسي الثالث وتتناول في هذه المادة طرق و أساليب التدريس والتي تعتبر مكونات المنهج الأساسية ، ذلك أن الأهداف التعليمية ، والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج، لا يمكن تقويمهما إلا بواسطة المعلم و الطرق والأساليب التي يتبعها في تدريسه .

لذلك يمكن اعتبار التدريس بمثابة همزة الوصل بين التلميذ ومكونات المنهج . والأسلوب بهذا الشكل يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم ، والطريقة التي يتبعها ، بحيث يجعل هذه المواقف فعالة ومثمرة في الوقت نفسه .ان الهدف الرئيسي للمادة هو التعرف على طرائق التدريس ، وتأثيراته المختلفة على العملية التدريسية.من خلال استخدام أساليب تدريسية متنوعة, الحصول على معلومات لها فائدة في خلق أفكار جديدة وخطط فنية تدريسية ومفاهيم تجريبية في التعلم والتعليم, وتوضيح العلاقة بين دور المدرس والطالب ومدى انشغالهم في التعليم ، ومطابقة كل طريقة و أسلوب مع الاستثمار الأمثل لوقت التعلم الفعلي وهذه بدورها تشكل مفتاح استيعاب وظيفة كل أسلوب من خلال ملاءمته في زيادة وقت التعلم الأكاديمي.

مخرجات التعليم للمادة : يفترض بالطالب بعد اجتيازه متطلبات المادة أن يكون ملما بـ:

المعارف و المعلومات : حيث يفترض بالطالب أن يكون قادرا على:

- معلومات متصلة بالتدريس

-معلومات متصلة بطرائق التدريس

- معلومات متصلة بأساليب التدريس

المهارات التخصصية :

- حيث يفترض بالطالب أن يفهم و يحسن توظيف طرائق و أساليب التدريس في الدرس
- يتمكن الطالب من التنويع في استخدام طرائق و أساليب التدريس في الدرس.

الفصل الأول: مدخل مفاهيمي للتدريس

مقدمة:

تسعى 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 القـــدرة العالية، وتحقيق الأهداف المنشودة.

ونظرا لما تمثله عملية التدريس من أهمية 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 والمؤديـــة لذلك ومنها طبيعة الموقف التعليمي ونوعية النشاط الممارس والمرحلة التعليمية والإمكانات المتاحة وتكنولوجيا التعليم الحديثة.

وقد أشار العديد من المربيين إلى أن سلوك التدريس 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.

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.

ونحن بهذا الصدد نجد أساليب التدريس الحديثة لموسكا موستون كفيلة بأحداث هذا التغيير النوعي، بل الأبعد من ذلك أصبحت مطلبا أساسيا في مجال التربية البدنية والرياضية وفي مختلف المستويات، إذ أن تطبيق هذه الأساليب التدريسية مهمة صعبة ومعقدة، لذا لابد على المدرس الإلمام بها والتنويع في استخدامها حتى تكون حصة التربية البدنية والرياضية مكثفة، شيقة، مثيرة وبطريقة علمية بعيدة عن العشوائية. ولقد اكتسبت أساليب التدريس اتجاهات حديثة فى العالم لما لها من تأثير على قدرات العقل البشرى ،فبدأت الجهود المنظمة إلى تفريد التعليم وتوظيف الاستراتيجيات التربوية فى تصميم برامج تفي بحاجات المتعلم وتسعى إلى التلازم بين طبيعة المواقف التعليمية وخصائص وحاجات وقدرات المتعلم ،كما أن الاستخدام الفعال لطرق و أساليب

التدريس يكمن في كيفية معرفة مواطن القوة و الضعف في كل من الأساليب المباشرة و غير المباشرة و يكمن في تنوع الأساليب و اختلاف مضمونها و تحليلها.

1- التدريـــــس :

أ. لتدريس 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"

ب. 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 .

1.1. مفهوم التدريس وفلسفته:

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

التدريس 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، و لم 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 والمحدود ة، و بتقديم 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 لمختلف فروع المختلفة .

1-2. 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، وفروبل وهابرت 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 واجر أته، مما نتج عن هذا كله أن تميز بطبيعة وخصائص ومدارس حديثة متنوعة.

1-3. 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.

1-3-1. 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.

1-4. **التدريس كعلم وفن:**

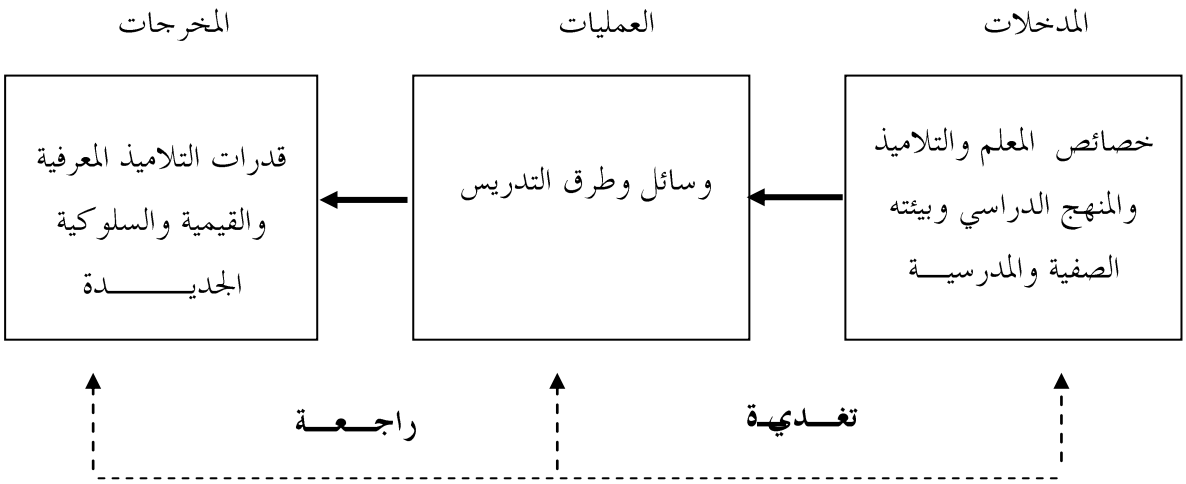
لم يعد التدريس مهنة يومية روتينية لسد حاجيات المادية لبعض الأفراد بل أصبح فناً مثل الفنون الأخرى وعلما في آن واحد , يرجع هذا المفهوم (التدريس كعلم وفن) إلى القرنين الثامن والتاسع عشر عندما دخلت على التربية عموما والتدريس بشكل خاص تعديلات جذرية نتيجة الاعتبارين الرئيسيين :

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 انساني أو ميكانيكي.

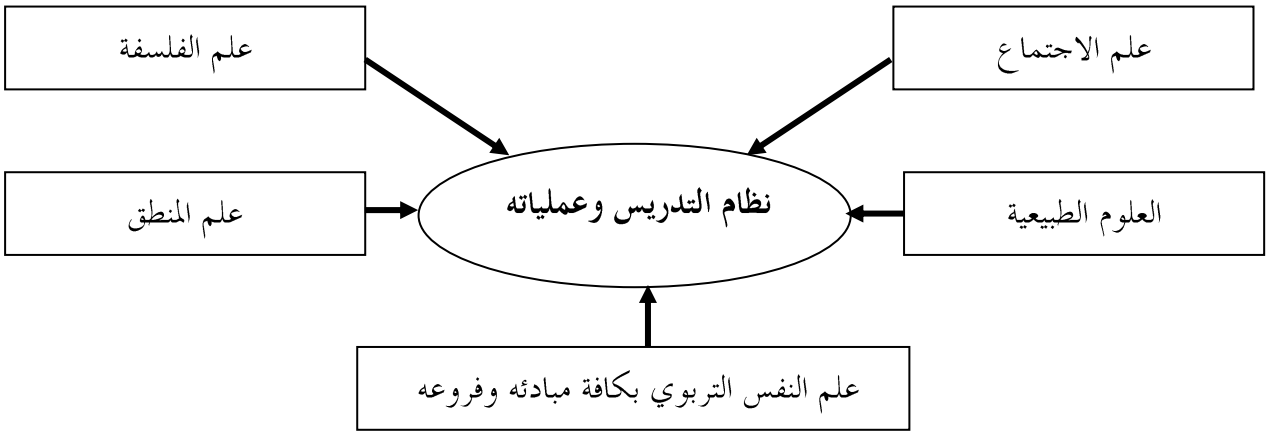


شكل رقم (01): التدريس كنظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات.

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 مايلي :

- متغيرات البيئة التعليمية مثل مستوى التلاميذ المدرسي أو عمرهم 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.

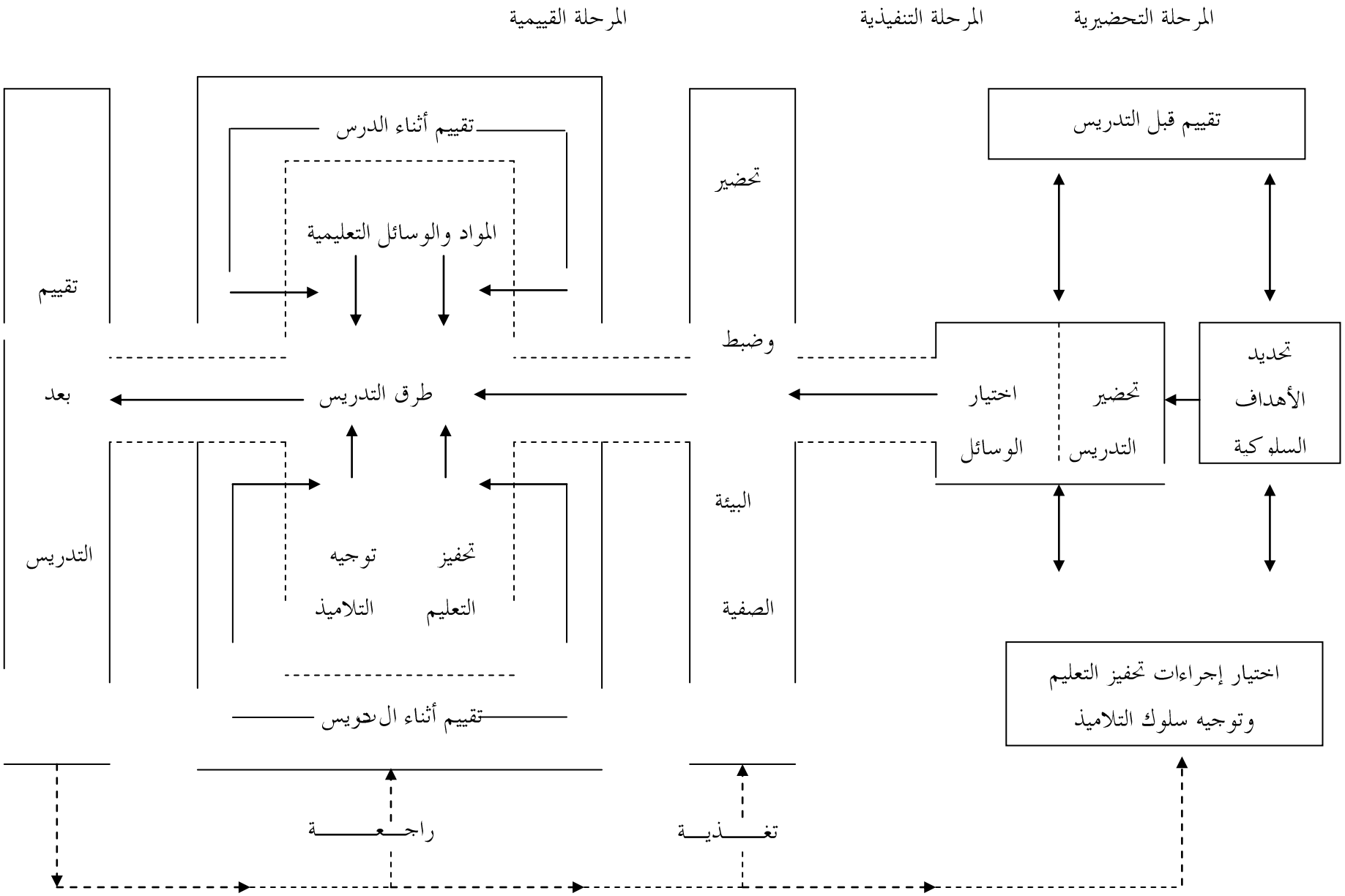
ولقد انقسم المربيون في نظرهم لحقل التدريس "فمنهم من يعتبره فنا يقوم المعلم خلاله بصقل شخصيات التلاميذ وتطوير عادات جديدة لديهم,ومنهم الآخر من يؤيد بقوة مفهوم التدريس كعلم تطبيقي يتقدم عمليا حسبه مبادئ وقوانين ونظريات نفسية وتربوية محددة"، ولهذا فقد قام هؤلاء المربون بدراسة عوامل ومتغيرات التدريس للتحكم 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 .

1-5. 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 رأيينا 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 (05) : رسم تخطيطي لمراحل وعمليات التدريس .

1-5-1. 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

1-5-2. 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 .

1-5-3. حوادث التربية الصفية:

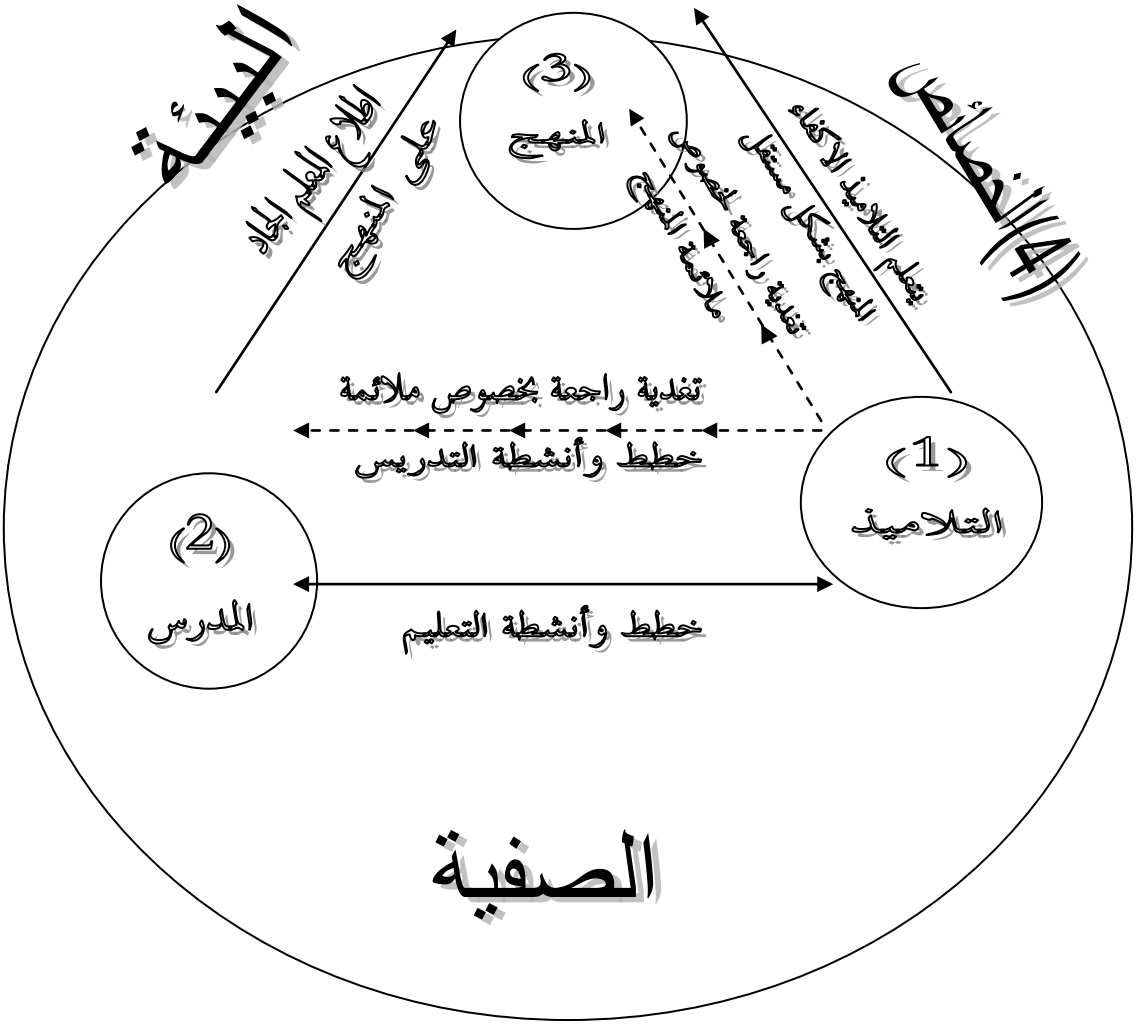
وتقصد بها عمليات التعلم والتعليم وما تتصف به من نماذج وأساليب وتفاعل واتصال وسلوك تربوي متبادل بين المعلم والتلميذ، أن مرونة حركة التلاميذ داخل الفصل ومدى تفاعلهم مع بعضهم البعض ومع المعلم ومدى أساليب تعاونهم معا، ومحتوى التدريس من معارف ومفاهيم وأنشطة ووسائل تنفيذية من مواد ووسائل وطرق ونماذج الدعم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

1-5-4. 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 (06): رسم تخطيطي للعوامل الأساسية المكونة لتدريس وكيفيات تفاعلها.

1-5-6.معالم التدريس الجيد: من معالم 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 يحب 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 .

2-. عملية التدريس في التربية البدنية والرياضية:

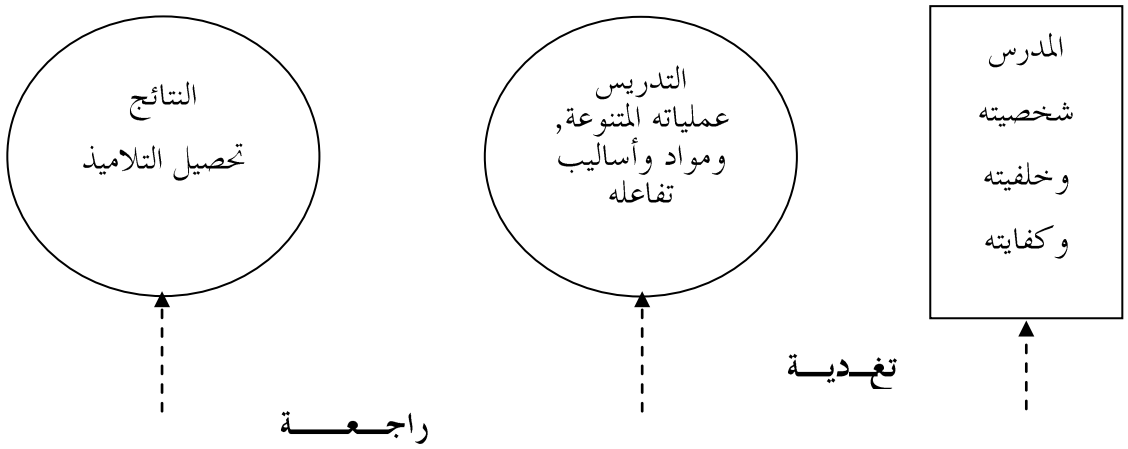
تشكل التربية البدنية في المجالات الحكومية المختلفة فيتربى الأطفال والشباب التربية البدنية بواسطة أشكال عديدة من النشاط الرياضي، في المحيط الأسرة وفى دور الحضانة والتدريس في المدرسة وفى الجمعيات الرياضية الأندية...الخ "، ويعتبر التدريس في التربية البدنية من أهم أشكال فاعلية لتربية الأطفال والشباب التربية 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.

2-1. العلاقة بين التدريس والمدرس:

توجد هناك علاقة حميمة بين التدريس والمدرس لدرجة أننا لا نستطيع بغيرها فهم احدهما أو تصوره بدون الآخر.ويسير مفهوم التدريس من الناحية العملية بان هناك فردا نسميه في العادة بالمدرس (المعلم) قد تحمل مسؤولية توصيل معلومات أو قيم أو مهارات لفرد آخر نطلق عليه في التربية بالتلميذ أغرض أحداث تغيير في سلوكه أو التأثير عليه وذلك حسب منهج مسطر فالمدرس بهذا هو فرد مرسل لمادة منهجية لأخر مستقبل هو المتعلم (التلميذ) إما وسيلة الاتصال فهي موضوعنا الحالي التدريس.

فالتدريس هو وسيلة اتصال تربوية هادفة تخطط وتوجه من المدرس لتحقيق أهداف التعلم لذي التلاميذ بينما يجسد المدرس بداية سببية أو مقدرة لتدريس فان هذا الخير على هذا الأساس هو امتداد للمدرس وتتاح مباشر للتدريس لما يتصف به من خلفيات متنوعة وخصائص وكفايات فإذا كانت هذه عالية في نوعها ومردودها العام فان التدريس سيمتاز نبذا لهذا الامتياز في المردود والعكس بهذا صحيح، فالتدريس إذا كوسيلة اتصال سخرها المدرس لتحقيق أهداف تربوية موضوعة حيث على أساس النتائج المجمعة يمكن عندئذ الاستنتاج مدى كفاية المدرس الشخصية أو الوظيفة بوحه عام ويمكن توضيح العلاقة بين المدرس والتدريس بمايلى:



شكل رقم (07): يوضح العلاقة السببية والنوعية المباشرة بين المعلم والتدريس

2-2. مـدرس التربية البدنية والرياضية:

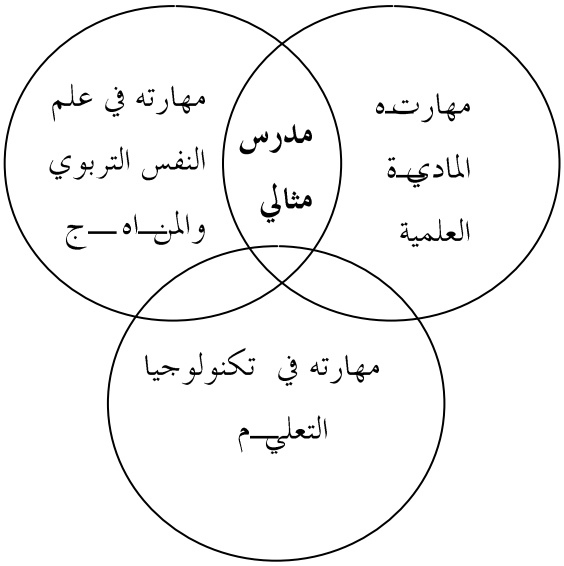
المدرس هو المربى الأمين، الذي إليه بعهد أولياء الأمور بثقة واطمئنان بفلذات بأكبادهم (التلاميذ) وبآمل كبير ومرتقب في تلقى هذا النشا الصاعد بما فيه خير وصلاح وعلم وبقدر ما يكون هذا المربى أهلا للأمانة ويقدر ما يبذل من علمه وفن وإخلاصه في إعداد النشأ للحياة، نضمن مستقبل البلاد وتطورها ونهضتها ما بين الأمم. ويرى مكارم حلمي " إن الفلسفة الحقيقية في إعداد المدرس تهدف إلى تربية النشء صحيا واجتماعيا وعقليا ونفسيا وبدنيا" .

ويذكر كذلك في كتابه مشكلات منهاج التربية الرياضية "إن مدرس التربية البدنية والرياضية ينفرد بقدراته على إشباع العديد من حاجات التلميذ وميوله، وبالتالي فانه دائما يتذكر أن العقل والجسم يرتبطان ارتباطا وثيقا"، ومن هذه الفكرة أنشئت كليات ومعاهد التربية البدنية والرياضية في إعداد المدرسين والمدرسات المستقبل بحيث يجعلهم يلموا بقواعد التدريس المناسبة نظريا وتطبيقيا والتربية العملية ما هي إلا إعداد الطالب في أول حياته لمهنة التدريس تحت إشراف الأستاذ الموجه، "ويعتبر المدرس في مجال التربية البدنية والرياضية من أهم الشخصيات التربوية بالمدرسة"، فهو لديه الفرصة للاحتكاك بالتلاميذ مباشرة، ويعتبر وسيطا

بين السلوك المتواجد والسلوك المزمع تغييره لذي التلاميذ كما انه يعتبر أكبر قوة ديناميكية حية للتخطيط للتربية البدنية داخل وخارج المدرسة، وبطريقته التربوية المسئولة والمتفهمة، يساعد المتعلم ليصبح مدركا، مسؤولا، موجها لتعلمه بحيث يتمكن من ملائمة، والتوفيق بين نفسه وبيئته والمدرسة.

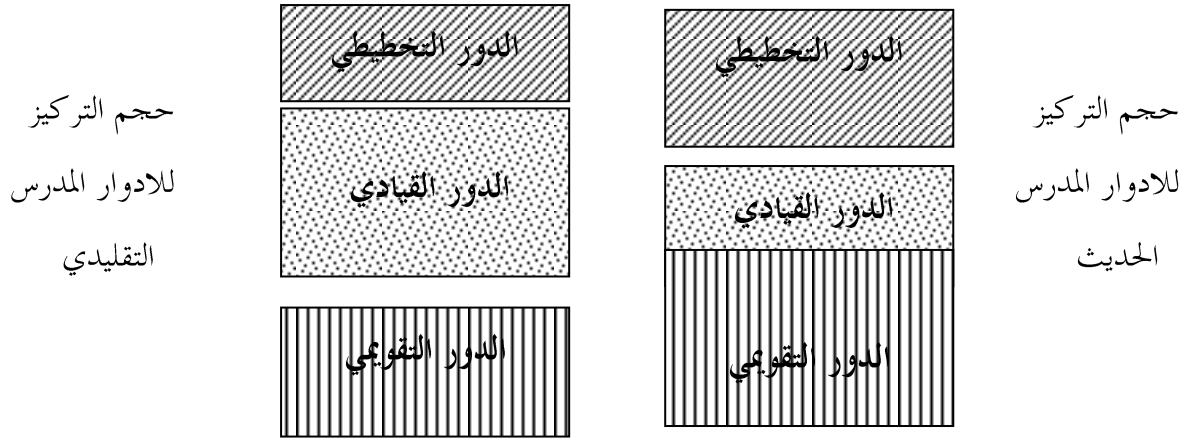
يقول بولديرو Boldy Row:"إنه القائد، فهو المنظم والمبادر لوحده العمل والنشاط في جماعة الفصل، فهو يعمل ليس فقط لاكتساب التلاميذ المعلومات والمعارف والمهارات وتقويمهم في النواحي المعرفية والمهارية فحسب، بل يتضمن عمله أيضاً تنظيم جماعة الفصل أو العمل على تنميتها تنمية اجتماعية.

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 مناسبته.



شكل رقم (08): يبين مكونات المهنة التربوية وحدتها وعلاقتها

أ- 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 (09): يوضح مقارنة ما بين أدوار المدرس الحديث والتقليدي خلال العملية التدريسية.

2-3. 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.

2-4. 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

وعموما 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 .

2-5. **الفرق بين الطريقة والأسلوب في التدريس –:**

كثيراً ما يشيع استخدام مصطلح أسلوب التدريس (Teaching Style) أو طريقه التدريس (Teaching Method)الأمر الذي يؤدى إلى تداخل المصطلحان مع مصطلح الوسائل،ولكن يلاحظ أن هناك تباين بين هذه المصطلحات فقد يستخدم المعلم) أ) مثلاً طريقه ما بأسلوب معين ويستخدم المعلم (ب) نفس الطريقة، ولكن بأسلوب يختلف عن المعلم (أ) .. فعلى سبيل المثال إذا أردنا تعليم مهارة التمرير لأعلى في الكره الطائرة فقد يعتمد المعلم الأول (أ) في التعليم على طريقه التدريس المباشر ولكنه قد يستخدم أسلوب التعلم بالتلقي (الأمر (ويعتمد في التعليم على استخدام الشرائط التعليمية لتسهيل عمليه التعلم عن طريق توجيه نظر المتعلمين إلى الحركات الأساسية وأوضاع اليدين والجسم والقدمين إثناء عرض الشريط المسجل باستخدام جهاز التلفزيون والفيديو.في حين يستخدم المعلم الثاني (ب) نفس الطريقة المباشرة في التدريس ولكنه يعتمد على أسلوب التكليف (التدريبي) ويعتمد في هذا الأسلوب على بطاقة العمل المدون بها خطوات العمل والصور أو الرسوم التوضيحية الخاصة بالأداء.

ويلاحظ في هذا الشأن انه على الرغم من استخدام كليهما نفس طريقه التدريس إلا 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 والرسامات التوضيحية الخاصة بها ولعل هذا يبين لنا الحدود بين هذه المصطلحات وكيف أن هناك تفاعلات تجرى بين الطريقة والوسيلة والأسلوب أثناء عمليه التدريس.

إما وسيله التدريس فهي الوسيط الذي يمكن أن يستخدمه المعلم لتوصيل الأفكار أو المهارات للمتعلمين فتكون أما على شكل صور أو رسامات أو أصوات آو قد تكون تصفيق باليدين أو تعبيرات في وجه أو تكون شريط سنيمائى ... الخ من الوسائل 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 بين الطريقة والأسلوب والوسيلة في أثناء عمليه التدريس، وإذا كانت تلك هي طبيعة العلاقة التفاعلية التكاملية بين كلا منهما فهناك تفاعل أيضا مع كل من الأهداف والمحتوى، والمقصود بذلك أن المعلم حينما يختار طريقه معينه ووسيلة تتكامل وتتفاعل مع الأسلوب والطريقة إنما يصدر قراراً في هذا الشأن في إطار نظره واعية وفاحصه لأهداف درسه ومحتواه، فليس من المعقول مثلاً أن يختار طريقه وأسلوب ووسيلة لتدريس درس ما وقد لا تصلح هذه الطريقة والوسيلة لتحقيق أهدافه.وقد يكون هناك أكثر من طريقه ووسيلة تصلح لتحقيق الهدف وفى نفس الوقت لا يكون هناك سوى طريقه ووسيلة واحدة لتحقيقه.

ولقد لوحظ أن الكثير من الطلاب المعلمين يتساءل عن أفضل الطرق والأساليب والوسائل لتدريس درس ما من دروس التربية الرياضية ، بل أن البعض يذهب إلى حد ابعد من هذا فيؤكد أن طريقه ما هي أفضل طريقه لتدريس مهارة معينه وهذا الحكم القاطع خاطئ في أساسه، فهذه الطريقة قد تصلح لتدريس هذه المهارة في ظروف ما في حين قد تكون هي ذاتها أسوأ طريقه لتدريس نفس المهارة في درس آخر مع اختلاف الظروف وهذا الأمر يدعونا إلى محاولة تحديد الشروط والمعايير التي يجب توافرها في الطريقة والوسيلة المختارة لتدريس درس ما

3-مفهوم التربية الحركية Movement 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 .

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 وزملاءه لإكساب 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 .

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 Abut Movement

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 Through Movement

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 أخرىأن 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.

-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 .

-تعريف التربية الحركية:

*تعرف لوجدون واخرون1997 Logedon at al م 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 جودفرى وكيفارت 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

*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 البدني الذي 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".

-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 .

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 بالجسم Body Awareness ، معرفة الطفل بأجزاء جسمه وعلاقتها بالحركاتالمختلفة

الوعي المكاني Spatial Awareness ، معرفة الطفل بحجم الفراغ وعلاقته بالأشياءالخارجية

الوعي الاتجاهي Directional Awareness ، معرفة الطفل بالاتجاهات المختلفة (يمينويسار وأمام وخلف .(

الوعي الزماني Temporal 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.

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

الأسس العلمية التي تقوم عليها التربية الحركية:

-1الأساس النفس حركي :

مثلما أهتم التربويون بالمجال النفسي تم الاهتمامبالمجال الحركي المرتبط اساساً بمراحل النمو حيث ظهر في هذه الفترة الزمنية إهتماموا‌ضح 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.

-2الأساس 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

-3الأساس 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 تتعامل معه فتكون على بينه تامة من جميعالمتغيرات التي تلعب دوراً في تكوين شخصيته.

-4الأساس 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.

3-1.مفهوم القدرات البدنية من منظور المدارس الأوروبية :-

وبالنظر لتلك المدارس المختلفة سواء أمريكية أو ألمانية أو سوفيتية (روسية) فنجدها متفقة في مفهوم الصفات أو القدرات البدنية الأساسية كالقوة العضلية والسرعة والتحمل الدوري التنفسي، كقدرات بدنية حركية فسيولوجية، أما عناصر المرونة والرشاقة والتوافق والتوازن والدقة، فالبعض ينظر إليها من خلال ارتباط بعضها ببعض، كما ينظرون إليها كقدرات توافقية حركية بالإضافة إلى كونها قدرات بدنية، ''ففليشمان Fleichman'' ينظر إلى كل من عنصري الرشاقة والتوافق كعنصرين غير مستقلين حيث ارتباطهما بمكونات أخرى، كارتباط الرشاقة بسرعة تغيير الاتجاه، بينما نظر '' عاطف الأبجر 1984م '' إلى

التوافق كعنصر مرتبط بكل من السرعة والتوازن والرشاقة، كما ينظر " هارا 1979م " إلى عنصري المرونة والرشاقة كعلاقة خاصة وكقابليات حركية ذات ارتباط كبير بينهما .. كل تلك الاتجاهات في المدارس تعبر عن آراء ذات رؤى خاصة وقناعات نرى أنها لا تؤثر في تصنيف تلك القدرات، بينما نجد الاجتهاد واضحاً بين تلك المدارس في تصنيفهم وتبويبهم لتلك القدرات والعناصر إلا أننا لا نرى أي اختلاف في معنى ومفهوم التعريف كل منها، حيث ينظر " كلارك Klark " إلى القدرة الحركية العامة نظرة شمولية حيث تحتوي على عناصر اللياقة الحركية.

2- تعريف الباحثين العرب للقدرات البدنية :

وتعرف القدرات الخاصة البدنية أنها " زيادة ما يتمتع به الفرد من القدرات الخاصة لفترة طويلة لمقاومة التعب أثناء مزاولة النشاط الرياضي "

ويعرفها بأنها " مفهوم متعدد الجوانب ويرتبط بالنواحي الصحية والبنائية والوظيفية والنفسية ".

ويعرف علاوي الصفات البدنية بأنها " قدرة الرياضي على أداء التدريب بكفاءة عالية دون شعوره بالتعب مع بقاء بعض الطاقة التي تلزمه للتدريب " ويعرف نصيف بأنها " تلك الصفة الفطرية والمكتسبة التي تجعل الفرد قادراً على العمل لأقصى حدود قوته الجسمية، وبذل أقصى إمكانياته الفعلية بروح معنوية عالية. ويعرف حسانين الأداء البدني بأنه " الحالة السليمة للفرد من حيث تكوينه الجسماني والعضوي التي تمكنه من استخدام جسمه بمهارة في نواحي النشاط "

كما تُعرف الصفات البدنية بأنها " مجموعة صفات بدنية وإمكانيات الأجهزة الوظيفية في التكيف على الحوافز التي تظهر بوجود دوافع دائمة وتحديدها حسب المستوى بعد المحافظة على اتزان الأجهزة الوظيفية، أي الإعداد الكامل للبدن والنفس لتحقيق أفضل النتائج " ، كما أنها " القدرة على العمل، أي هي مجموعة القدرات الوظيفية المطلوبة من اجل أداء أعمال خاصة تتطلب بذل الجهد العضلي مع الاهتمام بالفرد القائم بالعمل والعمل المؤدى كماً ونوعاً " .

أما القدرات البدنية فهي تشترك مع باقي المسميات والمكونات الأخرى في مجموعها من الصفات البدنية أو اللياقة البدنية ، وقد قسمت إلى مجموعات ومسميات مختلفة كالصفات البدنية والقدرات البدنية الحركية والمقدرة الحركية العامة واللياقة الحركية والإعداد البدني .

ويتضح لنا مما سبق أن القدرات البدنية هي عبارة عن صفات فطرية موجودة بداخل جسم الإنسان ويمكن العمل على تنميتها لتجعل الفرد قادراً على إتقان جميع المهارات الحركية وزيادة كفاءة أعضاءه الداخلية وتنمية جهازه العضلي والوظيفي للوصول لأعلى كفاءة جسمية .

وقام " هشام الأقرع " (2002) في دراسته بحصر المكونات البدنية وذلك للتعرف على رأي الخبراء في تحديد أهم مكونات اللياقة البدنية .

وتم مسح للمكونات البدنية التي تعتبر جانب من جوانب اللياقة الشاملة فاتفقا بأنها تتكون من : مقاومة المرض، القوة العضلية، التحمل العضلي " الجلد العضلي" ، السرعة والرشاقة، التحمل الدوري التنفسي، القدرة العضلية، المرونة، التوافق، التوازن والدقة .

أما " ماكلوي ويونج Mccloy & Young " فأتفقا على أن اللياقة البدنية تتكون من سرعة الانقباض العضلي، الطاقة الديناميكية، القدرة على تغيير الاتجاه، انعدام مقاومة الوزن، الرشاقة، المرونة ، ويحدد " كوزنس Cozens مكونات اللياقة البدنية في القوة العضلية، السرعة، القدرة، التحمل الدوري التنفسي، التحمل العضلي، الرشاقة والتوازن.

وحددها " هوليس Holis " بأنها تتكون من القوة، والتحمل، والسرعة، والقدرة، والمرونة والتوافق ، وحدد " فليشمان Fleishmann " مكونات اللياقة البدنية بالنسبة للقوة العضلية " قوة قصوى وقوة متحركة وقوة ثابتة " ثم المرونة والتوازن والتوافق والتحمل العضلي ، وحددها " بارو وماك جي Barrow & Mc Gee " بأنها القوة العضلية والتحمل العضلي والقدرة العضلية والسرعة والرشاقة والتوازن والمرونة والتوافق ، وحددها " كاسدي دونالد Cassady Donald " بأنها القوة العضلية والتحمل العضلي والتحمل الدوري التنفسي والمرونة والتوافق العضلي العصبي والرشاقة ، وحددها عثمان بأنها تتكون من القوة العضلية " قوة قصوى وقوة مميزة بالسرعة " وتحمل سرعة والسرعة والتحمل والمرونة والرشاقة ، وحددها " هارا Harre ditres " بأنها القوة العضلية " قوة قصوى، وقوة مميزة بالسرعة، وتحمل قوة " والسرعة والتحمل والمرونة والرشاقة

كما حددت بأنها قوة عضلية بمكوناتها والسرعة والتحمل والرشاقة والمرونة ، كما حدها حسانين بأنها تتكون من القوة العضلية، الجلد الدوري التنفسي الجلد العضلي والمرونة والقدرة العضلية والتوافق والرشاقة والتوازن والسرعة وزمن رد الفعل، وحددها سلامة نقلاً عن " كلارك Clark " بأنها القدرة الحركية العامة تتكون

من القوة العضلية والتحمل العضلي والتحمل الدوري التنفسي والمرونة والقدرة العضلية والسرعة والتوافق عين ذراع والتوافق عين قدم، بالإضافة للسلامة العضوية والتغذية المناسبة.

ويتضح مما سبق أن العديد من المؤلفين والباحثين اهتموا بتحديد أهم مكونات القدرات والصفات البدنية اللازمة لتحقيق التقدم العام بالمستوى الرياضي للأفراد وتوصلوا إلى حصر أهمها في (القوة العضلية، والتحمل، والقدرة، والسرعة، والتوافق، والرشاقة، والتوازن، والمرونة) وهذا يدل على أن جميع القدرات البدنية السابقة لها دور كبير في رفع مستوى الأداء البدني للاعبين.

2-3. 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 غاستون ميالاري G. Mialaretوروبير لافون R. Lafon، إلى استعمال قاموس لغوي، يحاول أن يغطي ميادين متعددة متداخلة فيما بينها تداخلا شديدا. وهذا ليس بغريب، ما دامت علوم التربية لا تزال قائمتها مفتوحة لاستقبال علوم أخرى. ولكن الفعل والممارسة لا يستطيعان

انتظار استكمال القواميس واستقراء المعاجم. ولهذا الاعتبار، نأخذ بوجهة نظر التي تميز في لفظ " بيداغوجيا " بين استعمالين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

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

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

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

3-3. 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، " درَّس أو علَّم " 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، وواضعين 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،والبيداغوجيا 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, والمهارات 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.

3-4.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 المرونةوفقا لماتمليه 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:

-1النمط 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 (الديناميكي)

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.

-3النمط 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: هو 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 تقدير.

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 ، وبينه وبينهم ، 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 المترلي- 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

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 :

1.5. مدى تحكم المتعلمين في المكتسبات السابقة (في أول الدرس).

2.5. مدى ضبط وتكييف المحتويات والطرق والوسائل (أثناء الدرس).

3.5. تمحيص النتائج المتوصل إليها (آخر الدرس) .

4.5. مدى ملائمة الأهداف المحددة (أثناء وآخر الدرس) .

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 جينكنز Jenkins ودينو 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؟

2-2.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 الدِّراسيِّة)، 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 مُلاءَمَتِهـــا 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.

بعدما كان الحديثُ سابقًا - خاصة في الثَّمانِينيَّات - في الأوساط التَّربويَّة التَّعليميَّة، 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 المَلَكَةُ 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، والمَلَكَة 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:

- السبب الأول :مرتبطٌ بسياق المُقاوَلة وظروفِها، وبتطَوُّر الأسواق وتوقعات المستهلكين؛ مِن حيثُ الحاجَاتُ والضُّغوط الممارسة على المقاولات.
- السبب الثاني :مُتعلِّقٌ بتطوُّر أساليب التنظيم؛ حيثُ تَمَّ التَّخلي تدريجيًّا عن النِّظام) التايلوري.(
- السبب الثالث :مرتبطٌ بالمُمَارَسات داخل التَّنظيماتِ؛ أي: بالحركة الضَّروريَّة داخل المقاولات.
- 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، والمُسهلة 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 بإنجاز أداء (performance) ملائم."

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.

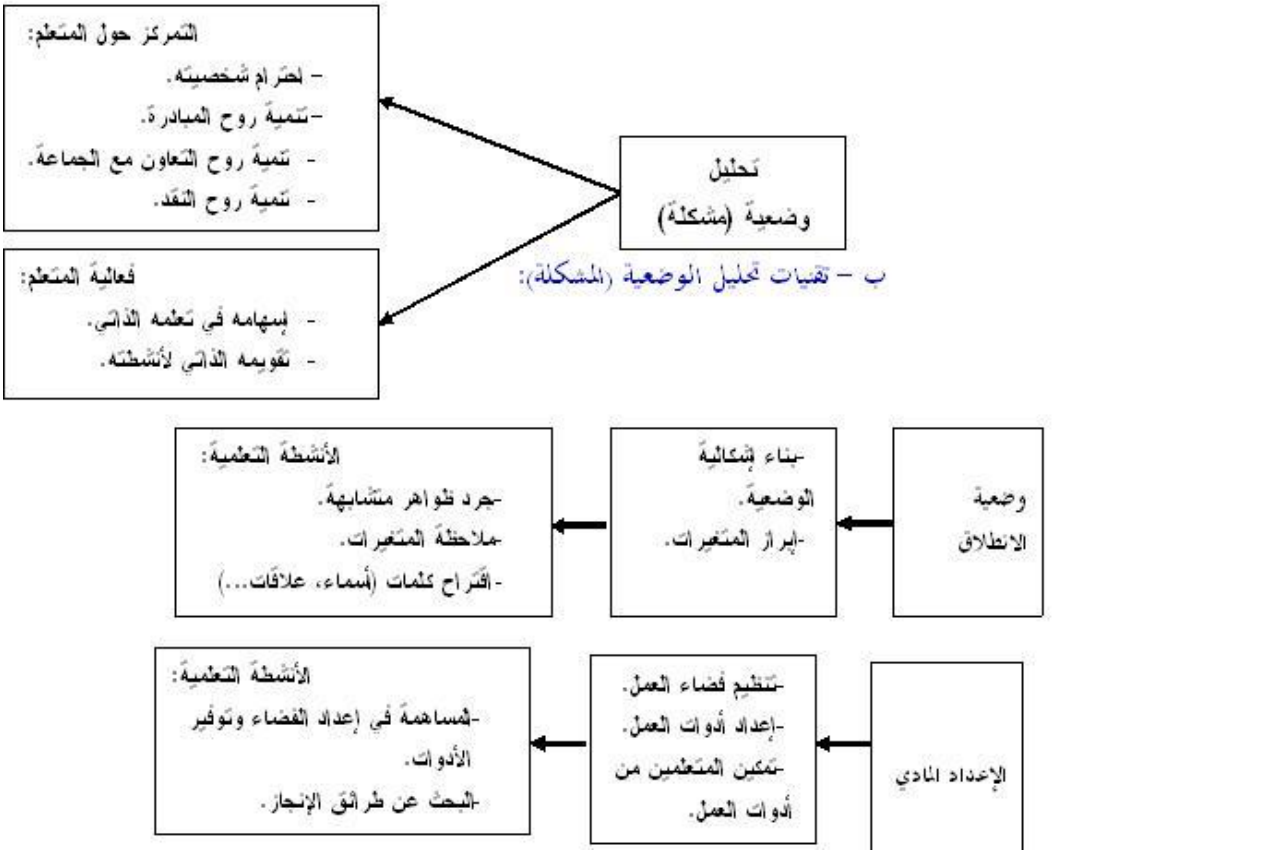
إنَّ التَّدريس المعاصر – إضافةً لكونه عِلْمًا تطبيقيًّا انتقائيًّا مُتطوِّرًا – هو عمليَّةٌ تربويَّةٌ هادفةٌ وشاملة، تأخذ في الاعتبار العوامل المكوِّنة للتَّعلُّم والتَّعليم كافَّةً، ويتعاون خلالَها كلٌّ مِن المعلِّمِ والتلاميذ، والإدارةِ المدرسيَّة، والغُرَفِ الصَّفيَّة، والأسرةِ والمجتمع؛ لتحقيقِ ما 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

– 3بيداغوجيا الكفايات ووضعية حلِّ المشكلات:

أ – الخصائص الديداكتيكية لتحليل وضعية (مشكلة).

تبرز أهمُّ الخصائص الديداكتيكية للوضعية (المشكلة (في الخطوات التالية:


التمركز حول المتعلم:
- احترام شخصيته.
- تنمية روح المبادرة.
- تنمية روح التعاون مع الجماعة.
- تنمية روح النقد.
تحليل
وضعية (مشكلة)
فعالية المتعلم:
- إسهامه في تعلمه الذاتي.
- تقويمه الذاتي لأنشطته.
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.

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 بـــ)إدماج التعلُّمات (وإعطاؤها معنى ضمن) وضعيَّات دالة.(

هذه التَّعَلُّمَاتُ التي كانت – حسبَ المقارَبةِ بالأهداف – مُجَزَّأةً 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 تُمثل المقاربةُ 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 المُوَظَّفة أثناء التَّعلُّم؟ وذلك بالجمع بين الاهتمام بالمحتوى وبالعمليَّات المُنَظِّمة لعملية التعلُّم، من خلال اهتمامها بالمتعلِّم الذي لا يتعلَّم – حَسَبَ مبادئ المقاربة بالكفايات – إلاَّ في) وضعيَّات دالة (يَتمرَّسُ 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:

جدول 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 كلّ 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 كلّ تلميذ (البيداغوجيا الفارقية).
	- يمرُّ تحقق المشروع وفق المقاربة بالأهداف بمراحل ثلاث: * تحليل الحاجات. * برمجة الأنشطة التربوية. * تقييم النتائج.	- يعد المشروع وفق المقاربة في الوضعيِّة فهي المنطلق الأساسي لكلّ أنشطة التعلُّم. * يتبين المتعلِّم من خلال ما يمارسه من أنشطة جدوى التَّعلُّمات. * 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.	* تركز، خاصَّة على المهارات والقدرات. * تهدف إلى تعلُّمات عامة، غير مجزأة. * تعلُّمات مدمجة (معارف، مهارات، قدرات). * متأثرة بعلم النفس العرفاني.

	* تتطور عادة من خلال تمارين نظرية.	* 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 وضعيِّات تعليميِّة 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 وضعيِّات طبيعيِّة من نوع ما يعيشُه التلميذ في حياته اليوميِّة 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.	* تقييم مشروط بمعايير. * مقياس ذاتي (يحمل حُكمًا معينًا).

	* 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.	* 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 التعلُّمية، 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- 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.

أ. 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 كاختبار 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.

التمذجة: 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.

ب. 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.

2-1. 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 لـــ:

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.

أ. 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

ب. 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.

2-2. 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.

3- الانتقال من الأهداف إلى الكفاءات:

3-1. 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.

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.

2-2- 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.

4- مقارنة البرنامج القديم بالمنهاج الحالي:

الجدول رقم - 01 – 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 faireالخبرة expertise . القدرة capacité.

ويصرح أن هذه المفاهيم عادة ما يشرح بعضها البعض الآخر، وعادة ما يتم استعمال الواحـــدة منها مكان الأخرى. كما يميز لوبلاط بين ثلاث تصورات مختلفة لمفهوم الكفاية: التصور السلوكـــــي 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:

ـــ الكفايات غائبة: أي معارف إجرائية ووظيفية، تتجه نحو العمل لأجل التطبيق .

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

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

ـــ 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:

أ ـــ 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 ــ 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:

ــ 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.

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

ج ــ 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

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 أولا 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 الثيات 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 إدراكا 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 عمليا قبل الخوض في القوانين التي تحكم اللعبة نظريا .

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 مدركا 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 دائما 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 ميولا 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 – 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 التنقيبية أوالكشفية)

الحقائب التعليمية

التعليم البرنامجي والحاسب الآلي

الطريقة التجريبية

أولا : الطريقة التي يركز فيها النشاط على المعلم وحده

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 بالإهتمام بالإختبارات العملية ومتابعة مهارات التداول والتعرف مبكرا من مراحل التعليم الأولى .

ثانيا : الطريقة التي يشارك فيها التلميذ معلمه بعض المسئولية

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 بـــ 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 قولتامتر هوفمان ومكثف 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

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 و لم 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 .

الفصل الرابع: أساليب التدريس

1 - مفهوم أساليب التدريس :

كما يرى "محسن محمد حمص (1998) أن موسكا موستن يقول:"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 (Muska Moston) 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.

2- 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.

2-1. 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 ركزت توصيات عدة مؤتمرات دولية أيضاً على الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات بين المتعلمين، وأن التلاميذ يتعلمون بطرق مختلفة، وأنه من الضروري تنويع المناهج وطرق التدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من تعليم يتواءم مع خصائصهم أن يحقق لكل منهم أقصى درجات النجاح والإنجاز في إطار إمكاناته وقدراته. وعلى مستوى العالم العربي ساد شعور بتدهور حاد في مستوى التعليم والتعلم؛ ففي مؤتمر متابعة توصيات التربية للجميع الذي عقد في القاهرة عام(2000) ظهر بوضوح هذا القلق العام على مستوى التعليم في معظم الدول العربية .و أشارت نتائج مشروع متابعة التعليم الذي قامت به منظمتي اليونسكو واليونسيف في تسع دول عربية بين (1993-1999)أن مستوى كفايات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي أقل من المستويات المعيارية التي أقترحها مؤتمر جومتيان، وكانت نسب تحقيق هذه الكفايات في الدول العربية (12 %) في اللغة العربية، و(10 %) في الرياضيات، و(25 %) في المهارات الحياتية، وتبين أيضاً أن نسبة التلاميذ الذين يعيدون سنوات الدراسة والذين يتسربون من المدرسة في تزايد مستمر مما يطلق إنذاراً لضرورة التصدي لهذه الظاهرة.

كما تشير كوثر حسين كوجك وأخرون " أن تنويع التدريس يعني إجراء بعض التعديلات، تتراوح من التعديلات البسيطة إلى التعديلات الجوهرية في المواقف التعليمية؛ بحيث تُمكنّ التلاميذ من التعلم من المنهج المقرر لمرحلتهم العمرية مع أقرانهم في فصل دراسي واحد. إن أفضل طريقة لتلبية احتياجات المتعلمين على اختلافاتها، هي أن يقدم محتوى المنهج بصورة متنوعة، فالتنويع هو القاطرة التي يصل من خلالها المتعلمون إلى المعلومات والمهارات والمفاهيم المطلوب تعلمها؛ حيث إن تنويع التدريس يتطلب مشاركة إيجابية من قبل التلاميذ في عمليات التخطيط، واتخاذ القرارات وعمليات التقييم"، كما أن تنويع التدريس يعني ابتكار طرق متعددة توفر للتلاميذ على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية ...فرصاً متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية .كما تسمح للتلاميذ بتحمل مسؤولية تعلمهم من خلال تعليم وتعلم الأقران والتعلم التعاوني.

1-2. 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.

ويعتبر "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 لموسكا موستن، 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:

2- 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.

3- 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

دور المعلم والطـــالب في اتخـــاذ القـــرارات 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

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 الإنتـــاج فيمكن أن يختـــار 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.

2-1. 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):

القـــرارات	متخذ القرار
- قرارات التخطيط	المعلم
- قرارات التنفيـــذ	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	قنـــــــوات النمـــو			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
1	أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري)	1	1	1	1

2-2. أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي)

وصف الأسلوب: وهو الأسلوب الثاني في سلسلة أساليب موسكا موستون ويسميه البعض بأسلوب الممارسة، ويتفق هذا الأسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري) في قرارات التخطيط والتقويم ويختلف عنه في قرارات التنفيذ حيث تتحول مجموعة من صلاحيات اتخاذ القرار من المعلم إلى الطالب ويظهر هذا التحول في النقاط التسع التالية وهي:

1 - المكان: لكل تمرين أو مهارة وضعها الابتدائي حيث يختار الطالب المكان الذي يناسبه.

2 - الأوضاع: كل تمرين أو مهارة لها وضعها الابتدائي، حيث يختار كل طالب الوضع الذي يشعر فيه بالراحة النفسية.

3 - نظام العمل: إعطاء فرصة لكل طالب ليعمل بمفرده.

4 - وقت البداية للعمل: الطالب هو الذي يحدد البداية حسب استجابته للتعليمات.

5 - الإيقاع الحركي: يختلف كل طالب عن الآخر في سرعة أداء التمرين أو الانسيابية في أداء المهارة.

6 - الانتهاء من العمل: الطالب هو الذي يحدد الانتهاء من العمل حسب قدراته وإمكاناته.

7 - الراحة: بعض الطلاب يحتاج إلى راحة أكثر من زميله الآخر.

8 - المظهر: يختلف الطالب في مظهره العام أثناء أداء التمرين أو المهارة عن زميله.

9 - إلقاء الأسئلة للتوضيح: ليس هناك وقت محدد للطلاب في الاستفسار حيث أن كل طالب يسأل المعلم في الوقت الذي يحتاج إلى توضيح عن الأداء أو العمل.

وهذا الأسلوب يوجد ظروف ملائمة للتعلم وتحقيق العديد من الأهداف، فيما يتعلق بالأداء ودور الطالب في الأسلوب، كما أن الطالب لديه مساحة من الوقت لممارسة الأداء بعد تحديد إعطاء إشارة البدء وتحديد السرعة والإيقاع.

بنية أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي):

القـــرارات	متخذ القرار
- قرارات التخطيط	المعلم
- قرارات التنفيـــذ	الطالب
- قرارات التقويم	المعلم

أهداف أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي):

أ) أهداف مرتبطة بالموضوع:

1 - أن يؤدي الطالب الأعمال المطلوبة كما شرحت له.

2 - أن يتعرف الطالب على أن الأداء الجيد مرتبط بتكرار العمل.

3 - أن يربط الطالب بين العمل والوقت الملائم له.

4 - محاولة الوصول إلى الأداء المطلوب قدر الإمكان.

5 - التعرف بالخبرة أن الأداء الجيد مرتبط بالمعلومات عن الأداء.

6 - يتعرف الطالب بالخبرة على أن هذه المعلومات يمكن الحصول عليها من أشكال متعددة من التغذية الراجعة.

ب) أهداف مرتبطة بدور الطالب:

1 - اتخاذ القرارات التسعة التي انتقلت إليه عند تنفيذ قرارات التخطيط (الإعداد).

2 - يتعرف بالخبرة بأن اتخاذ القرار يلائم العمل.

3 - البدء في أول العمل الإفرادي لفترة معينة.

4 - البدء في خبرة النشاط التعليمي بأسلوب التعليم بتوجيه المعلم (التدريبي) وتعلم تحويل القرارات عما كان عليه في الأسلوب الأمري.

5 - الدخول في خبرة علاقة جديدة والتي تتضمن توقع التغذية الراجعة الخاصة للفرد.

6 - يتقبل أدائه في العمل دون مقارنة دائمة مع الآخرين.

7 - يحترم دور زملائه الآخرين وقراراتهم في الفئات التسع.

8 - أن يتحمل المسؤولية في اتخاذ القرارات التسعة.

قنوات النمو في أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي):

في هذا الأسلوب يلاحظ التقدم في جوانب النمو نتيجة اتخاذ الطالب للقرارات التسعة ما عدا الجانب المعرفي.

1 - الجانب المهـــــــــــــــــــــــاري: هناك تقدم نتيجة أن الطالب يمارس العمل بدون أوامر.

2 - الجانب الاجتماعي: إن حرية اختيار الطالب للأماكن يجعل الطالب يختار المكان القريب من زميله الذي يرتاح إليه.

3 - الجانب الانفعالي: ينمو في هذا الأسلوب الجانب الانفعالي أكثر من سابقه وذلك نتيجة لزيادة نمو الجانبين المهاري والاجتماعي.

4 - الجانب المعرفي: يكون النمو قليلاً في هذا الأسلوب نظراً للتركيز على جانب التذكر.

قنوات النمو في أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي):

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

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.

هـــ- 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 المهارة
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.

الأعمال	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 معيـــار – 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	تسلســـل المهـــــــــــارة
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.

الأعمـــــــال	عدد التكرار	النتـــــائج		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 أر فتحاً	5 مرات			

1
2
3

مثال رقم (1) لورقة عمل لأسلوب التطبيق بتوجيه المعلم

الاسم: الأسلوب- (التدريبي) رقم البطاقة

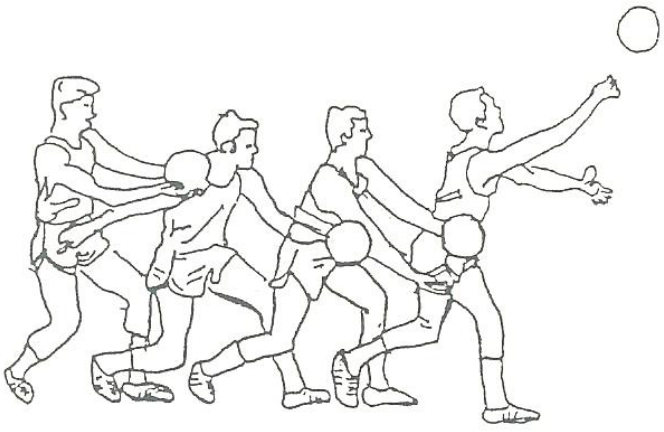
الفصل: التاريخ:

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.

الأعمـــــــال	عدد التكرار	النتـــــائج		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			



2-3. أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي)

وصف الأسلوب: في هذا الأسلوب يتم تنظيم الفصل وتوزيع الطلاب إلى مجموعات زوجية ويتم التبادل بين المعلم والطالب بحيث يتخذ المعلم قرارات التخطيط ويقوم الطالب المؤدي باتخاذ قرارات التنفيذ كما يقوم الطالب الملاحظ بإصدار قرارات التقويم وهذا الأسلوب عادة ما يساعد الطالب على تصحيح أداءه الفني خاصة في المرحلة الأولى من مراحل تعلم المهارة وأفضل ما يميز هذا الأسلوب شيوع روح التعاون بين الطلاب وهو بمثابة توفير معلم لكل طالب.

بنية أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي):

القـــرارات	متخذ القرار
- قرارات التخطيط	المعلم
- قرارات التنفيـــذ	الطالب
- قرارات التقويم	الطالب الملاحظ

أهداف أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي):

أ) أهداف مرتبطة بالموضوع:

1 -ممارسة وتكرار العمل مع زميل ملاحظ.

2 -إعطاء واستقبال تغذية راجعة مباشرة من الزميل الملاحظ.

3 -تعويد الطالب على المنافسة والاستنتاج وتوصيل النتائج للزميل.

4 -ممارسة المهارة دون قيام المعلم بتقديم التغذية الراجعة أو معرفة متى تصحيح الأخطاء.

5 -فهم وتخيل أجزاء المهارة وتسلسلها عند أداء العمل.

ب) أهداف مرتبطة بدور الطالب:

1 - الانشغال في العملية الاجتماعية التي يتميز بها هذا الأسلوب وإعطاء وتلقي التغذية الراجعة من الزميل الملاحظ.

2 - الانشغال في خطوات هذه العملية بملاحظة أداء الزميل أو مقارنة أدائه بالمعايير المحددة في البطاقة واستنتاج النتائج ونقلها للزميل.

3 - تنمية سمة الصبر والتسامح والتعاون والاحترام المتبادل الذي يساهم في نجاح هذه العملية.

4 - ممارسة التغذية الراجعة (كيف يقدم التغذية الراجعة التي تساهم في تطور وتحسين أداء الزميل.

5 - يلاحظ بنفسه نجاح وإنجاز أداء أحد زملائه.

6 - تنمية التعاون بين الطلاب داخل الفصل وخارجه.

قنوات النمو في أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي):

في هذا الأسلوب يلاحظ التقدم في جوانب النمو نتيجة اتخاذ الطالب للقرارات التسعة ما عدا الجانب المعرفي.

1 - الجانب المهـــــــــــــــــــاري: النمو المهاري في هذا الأسلوب مشابه للنمو المهاري في الأسلوب التدريبي مع زيادة وهي أن الطالب يأخذ تغذية مباشرة من الملاحظ.

2 - الجانب الاجتماعي: بما أن الطالب يتعاون مع زميله فإن المهارات الاجتماعية تكون في أقصى مدى نحو النمو.

3 - الجانب الانفعالي: تتطلب التغذية الراجعة من الطالب الكثير من الصفات السلوكية مثل الأمانة والصبر والاحترام مما يجعل الجانب الانفعالي في أقصى مدى له.

4 - الجانب المعرفي: يستعمل الطالب في هذا الأسلوب عمليات فكرية جديدة مثل المقارنة والمحاكاة وبذلك يكون الطالب أكثر انطلاقاً عن الأسلوب السابق.

الرقم	اسم الأسلوب	قنـــــــوات النمـــو			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
3	أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التبـــادلي)	2	3	3	2

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 اسخدامها 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.

محـــــــــك العمـــــــل	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 لتفاد صدمة الهبوط		

الأعمـــــــال	اسم المؤدي رقم (1)			اسم المؤدي رقم (2)		
رقـــم المحـــــــاولات	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 المـــؤدي:

اسم الطالب الملاحظ:

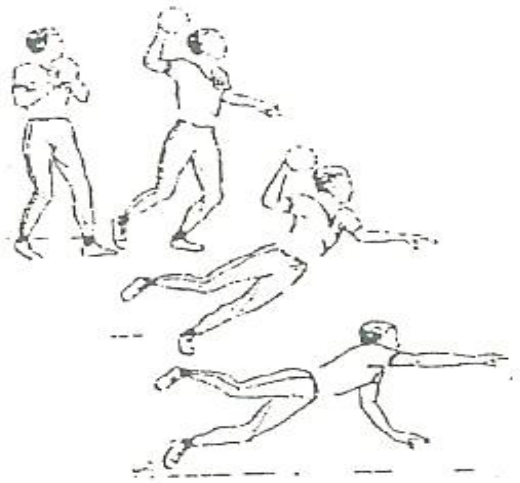
1- دور الطالب المؤدي: أداء ثلاث محاولات للحركة.

2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.

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

3- يتم التبديل بعد المحاولة الثالثة.

الأعمـــــــال	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 المـــؤدي:

اسم الطالب الملاحظ:

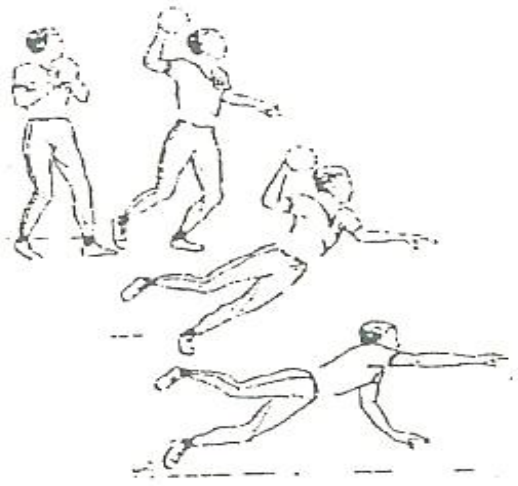
1- دور الطالب المؤدي: أداء ثلاث محاولات للحركة.

2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.

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

3- يتم التبديل بعد المحاولة الثالثة.

المحطـــــــــات	اسم المؤدي رقم (1)			اسم المؤدي رقم (2)		
رقـــم المحـــــــاولات	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 المـــؤدي:

اسم الطالب الملاحظ:

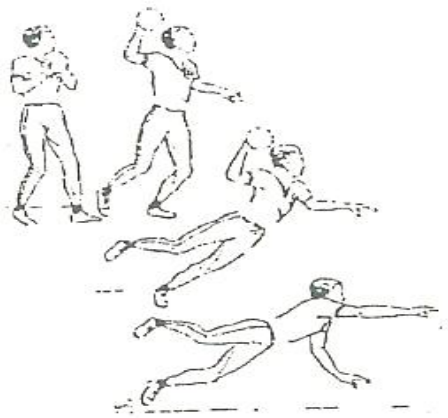
1- دور الطالب المؤدي: أداء ست محاولات للحركة.

2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.

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

3- يتم التبديل بعد المحاولة السادسة.

محـــــــــك العمـــــــل	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 المـــؤدي:

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.

الأعمـــــــال	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 المـــؤدي:

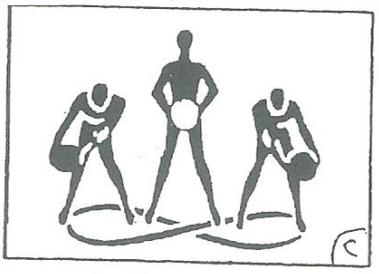
اسم الطالب الملاحظ:

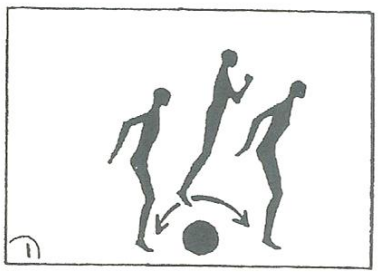
ملاحظات:

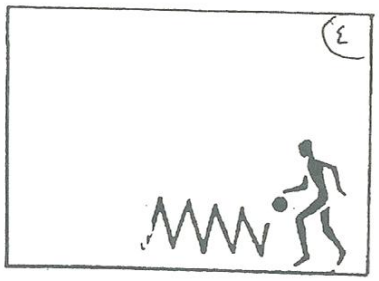
1- يكون دور الطالب المؤدي القيام بالتمرينات.

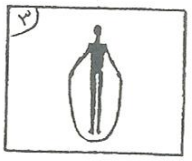
2- يقوم الطالب الملاحظ: بتسجيل عدد مرات التكرار لكل تمرين وإعطاء الملاحظات بحيث يتم تسجيل الملاحظات بعد كل تمرين مع التغيير مع الزميل.

محـــــــــك العمـــــــل	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		









2-4. 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:

القـــرارات	متخذ القرار
- قرارات التخطيط	المعلم
- قرارات التنفيـــذ	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	قنـــــــوات النمـــو			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
4	أسلوب التطبيق الذاتـــي	2	2	4	2

قنوات النمو في أسلوب التطبيق الذاتي:

1 - الجانب المهـــــــــــــــــاري: 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.

ملاحظـــــــات:

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:

محـــــــك العمـــــــل	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			

(التطبيـــــق)

-أداء الأعمال كما هو موضح في الورقة.

-سجل الأداء بوضع علامة (✓) للمحاولة الصحيحة وعلامة (×) للمحاولة الخاطئة.

محـــــــك العمـــــــل	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)

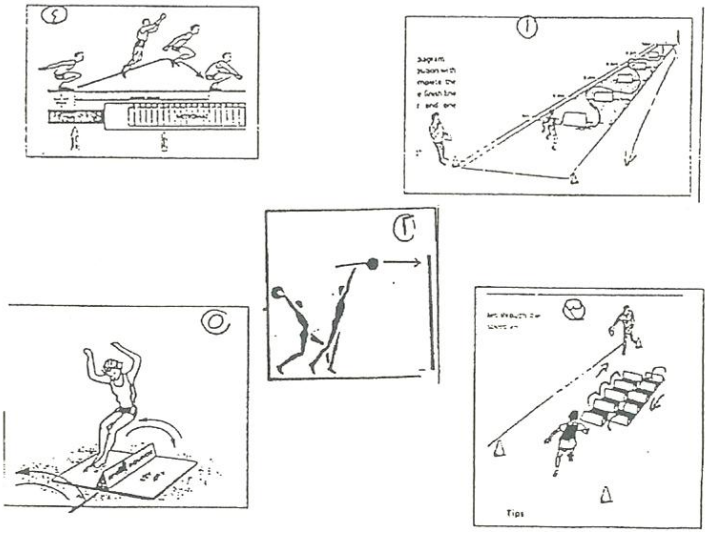
2 - سجل عدد تكرار التمرين على الحائط.

3 - سجل عدد تكرار الحجلات.

4 - سجل مقياس المسافة التي وثبتها (أفضل وثبة).

5 - سجل عدد الوثبات الجانبية.

محـــــــك العمـــــــل	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)

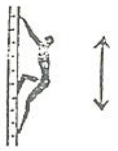
اسم الطالب:

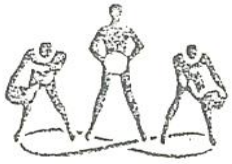
الفصل: التاريخ: الأسلوب المستخدم التطبيق الذاتي

هناك خمس محطات عليك المرور بها:

1- سجل عدد تكرار أداء التمرين .

محـــــــك العمـــــــل	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).	





2-5. أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات

وصف الأسلوب:

إن ما يميز هذا الأسلوب عن الأساليب السابقة الذكر أن الطالب يؤدي المهارة بمستويات مختلفة وإن كل طالب يشارك في العمل حسب قدراته وإمكاناته حيث يركز هذا الأسلوب على مراعاة جوانب الفروق الفردية لدى الطلاب.

فمثلاً في الوثب العالي:

إذا كان ارتفاع العارضة 100سم فإن أغلب الطلاب يتجاوزون هذا الارتفاع، أما إذا زيد الارتفاع إلى 120سم فإن غالبية الطلاب لا يتجاوزون هذا الارتفاع. وفي هذا الأسلوب يجد المعلم الحل الملائم حيث يمكن وضع ثلاثة ارتفاعات مختلفة يختار الطالب ما يتناسب مع قدراته منها حتى يؤدي من خلالها الوثب. فإذا نجح في المستوى الذي اختاره فإنه يمكنه التقدم إلى المستوى الذي يليه أو الثبات على هذا المستوى وبذلك يمكن أن يؤدي الطلاب المهارة أكثر وقت ممكن من الدرس.

أهداف أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات:

1 - اشتراك جميع الطلاب في أداء المهارة.

2 - الاهتمام بالفروق الفردية.

3 - إتاحة الفرصة للطلاب لأداء المهارة حسب قدرتهم.

4 - إمكانية الرجوع إلى المستوى الأقل صعوبة إذا لم ينجح الطالب في المستوى الذي اختاره.

5 - منح الطالب الفرصة أن يدرك العلاقة بين طموحه وحقيقة أدائه.

بنية أسلوب التطبيق الذاتي:

القـــرارات	متخذ القرار
قرارات التخطيط	المعلم
قرارات التنفيـــذ	الطالب
قرارات التقويم	الطالب

قنوات النمو في أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات:

1 - الجانب المهـــــــــــــــــــاري: يتحرك النمو المهاري إلى أقصى مدى لأن الطالب هو صاحب القرار في التقدم نحو النمو المهاري.

2 - الجانب الاجتماعي: هذا الأسلوب يؤدي الطالب العمل فيه فردي وليس له علاقة مع الآخرين فكل طالب يتخذ قراره بنفسه لذلك يكون النمو الاجتماعي نحو الأدنى.

3 - الجانب الانفعالي: يكون النمو الانفعالي في أقصى مدى نتيجة أن الطالب يتخذ القرارات بنفسه ويشعر بالثقة ويقل الإحساس بالقلق.

4 - الجانب المعرفي: يتقدم الجانب المعرفي قليلاً ويكون مقارباً للأسلوب التبادلي.

الرقم	اسم الأسلوب	قنـــــــوات النمـــو			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
5	أسلوب التطبيق الذاتي متعدد المستويات.	5	2	5	2

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:

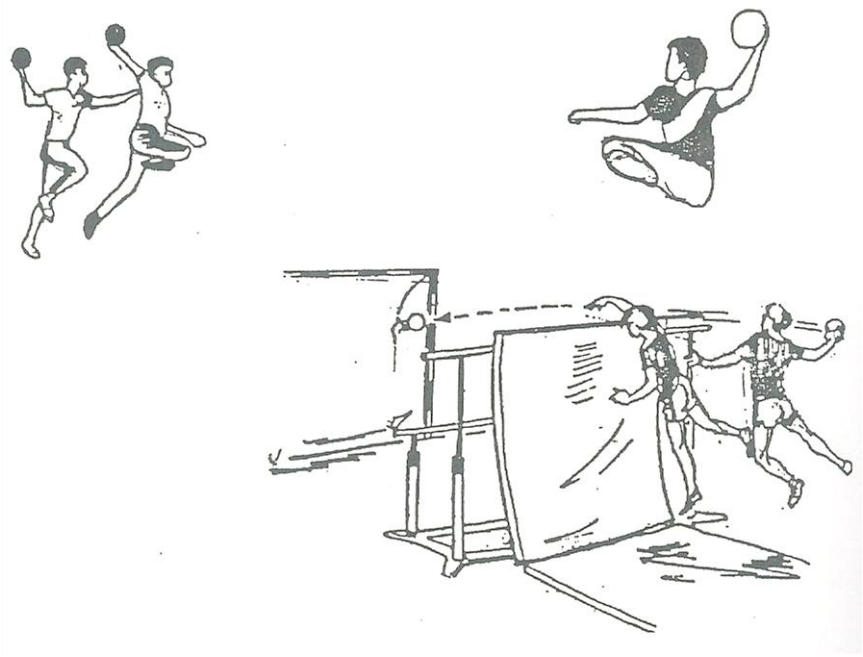
البرنامج يعطي لك عاملين في درجة الصعوبة 1- الارتفاع 2- مساحة المرمى.

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).

المحطـــــــــــــــات	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 المـــؤدي:

اسم الطالب الملاحظ:

1- دور الطالب المؤدي: أداء ثلاث محاولات للحركة.

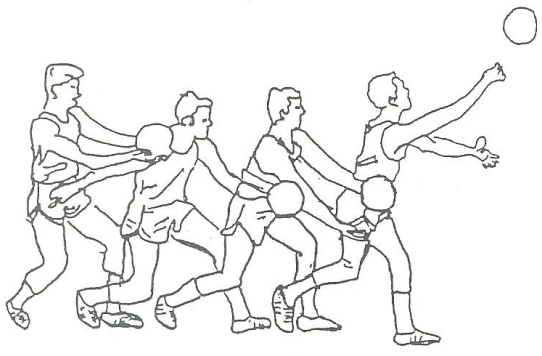
2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.

- 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)

الأعمـــــــال	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 المـــؤدي:

اسم الطالب الملاحظ:

1- دور الطالب المؤدي: أداء ثلاث محاولات للحركة.

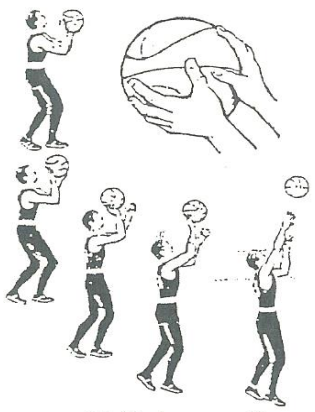
2- دور الطالب الملاحظ: تقديم التغذية الراجعة.

- 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)

الأعمـــــــال	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

4 – 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- الأساليب 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 - المثيـــــر: 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.

4-1. 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:

القـــرارات	متخذ القرار
قرارات التخطيط	المعلم
قرارات التنفيـــذ	المعلم – الطالب
قـــرارات التقويم	المعلم – الطالب

قنوات النمو في أسلوب الاكتشاف الموجه:

1 – الجانب المهـــــــــــــــــاري: 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	قنـــــــوات النمـــو			
		الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي	الجانب الانفعالي	الجانب المعرفي
6	أسلوب الاكتشاف الموجـــه.	2	2	6	7

خطوات تنفيذ أسلوب الاكتشاف الموجـــــه:

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.

4-2. 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):

القـــرارات	متخذ القرار
قرارات التخطيط	المعلم
قرارات التنفيـــذ	الطالب – المعلم
قـــرارات 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 المهـــــــــــــــــاري: 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 الطـــالب 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	قنـــــــوات النمـــو			
		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 المترلية: 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.

المصادر و المراجع:

Paris : ESF .(1994) . *Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs .CEPEC* – .éd

.ERA ;Mass *.Evaluating Teaching AHand book of possitive Approach Amherst* .(1981) .H Hawely.

.Pheladilphia *.Physical education For children* .(1977) .B.J Logsdon.

.Laval: B. Trad *.Taxonomie des objectifs pédagogiques* .Bloom

.Paris: Ed. P.U.F *.Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques* .(1979) .César Birzea.

Washington: press of *.introduction to teacher evaluation university* .(1980) .an ward و ،D. Peterson .America

.(17) *Journal nouvelles Confidences* .(1988) .Entreprise Publique du journal.

.Manchester: university press *.Teching 15 a profession* .(1978) .G Langhord.

.Paris: Dunot *.éducation Physique pour tous* .(1964) .G. Well pierre.

.Mosbu: st. touris.G.V *.Teaching physical Education for learming* .(1986) .J.E Rink.

Kniker، و .N. Cand Naylor *.Teaching Today and Tomarrow* .Columbus Charles E . .

Landsheer، و .Gilbert (1980). *.éducation ʻDéfinir les objectifs de l* .Paris: Ed. P.U.F.

Laurence cornnet، و .vergnioux Alin (1992). *.question la didactique en* .Ed. Hachette.

.ed. LABOR .(.ed 4 الإصدار) *éducation ʻDes fins aux objectifs de l* .Luis Hainaut

.London: Howell company *.rd Education3 .Teaching Physical Education* .(1986) .Sara و ،M. Mosston

.Ed.Bordas *.éducation. R.E ʻComment définir les objectifs de l* .(1977) .Mager.

.publications sage *.Environnement Effects inteacher evaluation* .(1981) .MC. kenna.

.goals of Education Researchand theory Measuring Attaining the .(1980) .w chairman Brookover .Alexandria

.Boeck université .(édition ème2 الإصدار) *une pédagogie de l'intégration* .Xavier Rogiers

إبراهيم عبد الله الحميدان. (2001). *التدريس والتفكير*. القاهرة : مركز الكتاب للنشر .

أحمد خليل محمد حسن. (1991). *اثر استخدام استراتجيين للتفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء*. القاهرة: دار المعارف.

أحمد عطا الله. (2006). *أساليب و طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

التعليم الأساسي وبيداغوجية الأهداف، كتاب تكوين معلمي السنة السادسة من التعليم الأساسي. منشورات و. ت. و.

السايح محمد مصطفى. (2001). *اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية*. مطبعة الإشعاع الفنية.

السايح محمد مصطفي. (2003). *أساليب التدريس في التربية الرياضية*. مطبعة الشعاع الفنية.

الفريق التربوي. (2004-2005). *المقاربات والبيداغوجيات الحديثة*. وزارة التربية الوطنية المغربية.

أمين أنور الخولي، و إسامة كامل راتب. (1982). *التربية الحركية للطفل* (المجلد الطبعة الثانية). القاهرة: دار الفكر العربي.

امين انور الخولي، و جمال الدين الشافعي. (1998). *مناهج التربية البدنية المعاصرة*. القاهرة: دارالفكر العربي.

أمين أنور الخولي، و محمود عبد الفتاح عنان. (1990). *التربية الرياضية المدرسية* (المجلد الطبعةالثانية). القاهرة: دار الفكر العربي.

حسن شحاتة. (1993). *أساسيات التدريس الفعال في الوطن العربي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسن محمد حمص. (1997). *مرشد في تدريس التربية الرياضية*. منشأة المعارف: الإسكندرية.

حسين كامل بهاء الدين. (1999). *التعليم والمستقبل*. القاهرة: دار المعارف.

خالد المير، و آخرون. (1994). *العملية التعليمية والديداكتيك. سلسلة التكوين التربوي*. مطبعة النجاح الجديدة.

زكريا الحاج إسماعيل. (1989). *الأهداف العامة والأهداف السلوكية*. مجلة الدراسات النفسية والتربوية.

زينب علي عمر. *طرق تدريس التربية الرياضية والأسس النظرية والتطبيقات العلمية* (المجلد الطبعة الأولى). دار لبنان.

صالح عبد العزيز، و الآخرون. *التربية وطرق التدريس* (المجلد الطبعة 1). القاهرة: دار المعارف.

صلاح كمال. (1996). *الحديث في طرق تدريس التربية البدنية*. ليبيا: الدار الجماهرية للنشر و التوزيع.

عاقل فاخر. (1971). معجم *علم النفس*. مطبعة دار الملايين: بيروت.

عبد الحكيم غادة جلال. (2008). *طرق تدريس تربية رياضية* (المجلد الطبعة الأولى). دار الفكر العربي.

عبد السلام, عبد السلام مصطفى. (2000). *أساسيات التدريس والتكوين المهني للمعلم*. دار الفكر العربي.

عبد الكريم غريب. (2003). *الخطاب الديداكتيكي أسئلة و رهانات اللطيف المودني*. (عز الدين الخطابي، المترجمون)

عبد الكريم غريب. (2001). *الكفايات واستراتيجيات اكتسابها*. منشورات عالم التربية.

عبد اللطيف الفرابي،عبد العزيز الغرضاف،محمد ايت موحى،عبد الكريم غريب تحليل العملية التعليمية. محمد الدريج. (1983). معجم *علوم التربية ، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك*. منشورات الدراسات النفسية التربوية.

عبد الله فيصل الملا. (2001). *الاتجاه الحديث في أساليب تدريس التربية الرياضية* (المجلد المجلد الرابع). قطر: مجلة كلية التربية الرياضية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

عبد الوهاب عوض كويران. (2001). *مدخل إلى طرائق التدريس*. العين: دار الكتاب الجامعي.

عثمان سيد، و احمد الشرقاوي. (1977). *التعلم وتطبيقاته*. القاهرة: دار الثقافة لطباعة والنشر.

عثمان عفاف. (2008). *الاتجاهات الحديثة في التربية الحركية* (المجلد الطبعة الاولي). الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة.

عدنان درويش حلون، و آخرون. (1994). *التربية الرياضية المدرسية* (المجلد الطبعة 3). القاهرة: دار الفكر العربي.

عز الدين أبو النجا. (2000). *الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس التربية الرياضية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عفاف عبد الكريم. (1994). *التدريس للتعليم في التربية البدنية و الرياضية*. الإسكندرية: منشاه المعارف.

علي الديري، و أحمد بطانيه. *أساليب تدريس التربية الرياضية*. أربد دار الأمل للنشر والتوزيع .

علي شريف بن حليمة. (1992). *تعليمية المواد العلمية* (المجلد عدد خاص). مجلة همزة وصل.

فاطمة عوض صابر. (2006). *التربية الحركية وتطبيقاتها* (المجلد الطبعة الاولي). دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

فاطمة عوض صابر. (1985). *طرق التدريس بين النظرية والتطبيق*. جامعة حلوان.

كمال زيتون. (1997). *التدريس نماذجه ومهارته*. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع.

كوثر حسن كوجك. (1997). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس* (المجلد ط2). القاهرة: عالم الكتب.

كوثر حسين كوجك. (2003). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس "تطبيقات في مجال التربية الأسرية"* . عالم الكتاب.

مجموعة من الباحثين. *الأهداف التربوية .سلسلة علوم التربية*. مطبعة نجم الجديدة.

مجموعة من الباحثين. (1989). *كيف ندرس بواسطة الأهداف. سلسلة علوم التربية*. مطبعة نجم الجديدة.

مجموعة من المؤلفين معجم علوم التربية. (1994). *سلسلة علوم التربية*. دار الخطابي للطباعة والنشر.

محمد الحمامي، و أمين أنور الخولي. (بدون سنة). *أسس بناء برنامج التربية البدنية والرياضية*. دار الفكر العربي.

محمد الدريج. (1990). *الدرس الهادف* (المجلد الطبعة الأولى). مطبعة النجاح الجديدة.

محمد الدريج. (1990). *الدرس الهادف*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

محمد الدريج. (2000). *الكفايات في التعليم سلسلة المعرفة للجميع*. منشورات رمسيس.

محمد الدريج. (1983). *تحليل العملية التعليمية*. منشورات مجلة الدراسات النفسية التربوية.

محمد السيد خليل، و احمد عبد العظيم عبد الله. (2003). *التربية الحركية النظرية والتطبيق* (المجلد الطبعة الثالثة). المنصورة: مطبعة الامل اوفست.

محمد زياد حمدان. (1986). *أدوات ملاحظة التدريس*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعي.

محمد زياد حمدان. (1982). *التدريس الحديث,أصوله وتطبيقاته*. الكويت: دار الكتاب.

محمد زياد حمدان. *التدريس المعاصر تطوراته وأصوله وعناصره وطرقة* . عمان – الأردن: دار التربية الحديثة.

محمد زياد حمدان. (1983). *قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة*. جدة: الدار السعودية.

محمد سعيد عزمي. (2004). *أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي*. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

محمد صالح حثروبي. (1997). *نموذج التدريس الهادف*. الجزائر: دار الهدى.

محمد عبد الرحيم عدس. (1996). *المعلم الفاعل والتدريس الفعال*. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عبده العليم مرسى. (1984). *المعلم والمناهج وطرق التدريس* (المجلد الطبعة 1). الرياض: دار عالم الكتب.

محمد لمباشري الخطاب. *الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة*. السلسلة البيداغوجية.

محمد محمد الحمايمى. (1998). *تطور الفكر التربوي في مجال التربية الرياضية*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

محمود عبد الحليم عبد الكريم. *ديناميكية تدريس التربية الرياضية* (المجلد ط1). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

محمود عبد الحليم عبد الكريم. (2001). *ديناميكية تدريس التربية الرياضية*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

مزايا التعليم والتعلُّم وفق المقاربة بالكفايات من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الإدماج. (بلا تاريخ). تم الاسترداد من www.korasat.com.

مكارم حلمي أبو هرجه، و الآخرون. (1991). *طرق التدريس في مجال التربية الرياضية*. القاهرة: دار الحراء.

مكارم حلمي أبو هرجه، و الآخرون. (2000). *مشكلات منهاج التربية الرياضية*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

نايفة قطامي. (2004). *مهارات التدريس الفعال*. الأردن: دار الفكر.

نظريات وبرامج في التربية الحركية للأطفال (المجلد الطبعة الأولى). (2007). القاهرة: دار الفكر العربي.

نوال ابراهيم شلتوت، و ميرفت على خفاجة. (2003). *طرق التدريس في التربية الرياضية ،ج 3 "التدريس للتعليم و التعلم"*. الإسكندرية : دار الفكر العربي.

نوال إبراهيم، و مرفت علي خفاجة. *طرق التدريس في التربية الرياضية* (المجلد ط1). مطبعة الشعاع الفنية.