الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التعليم العـــالي والبحث العلمي
جـامعة الجيـــلالي بونعـامة ~ خميس مليانة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم النشاط البدني الرياضي التربوي

مطبوعة بيداغوجية لدروس نظرية في مقياس:

البيداغوجية التطبيقية

♦ التربيـــة العمليـــة ♦

المقيـــاس: البيداغوجية التطبيقية (التربيـــة العمليـــة).
المستـــوى: السنـــة الأولـــى مـــاستر.
الشعبـــة: النشاط البدني الرياضي التربـــوي.
التخصص: النشاط البدني الرياضي المدرسي.

▣ إعـــداد:
- د/ عبد الله نجـــايي نورالدين.

المقدمة للمجلس العلمي بتاريخ: 12 مـــارس 2023

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة
معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية
المجلس العلمي للمعهد

الرقم: 02-04 م .ع /م .ع. ت. ن. ب. ر / 2023

خميس مليانة في : 16 أفريل 2023.

شهادة قبول مطبوعة دروس جامعية

بناءا على الطلب المقدم من طرف السيد: د. عبد الله نجايمي نور الدين، المتضمن تقديم مطبوعة دروس جامعية للمصادقة عليها في المجلس العلمي للمعهد.

وبناءا على المحضر رقم (02) للمجلس العلمي لمعهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية المؤرخ في يوم السبت 12 مارس 2023 ، المتضمن تعيين لجان لتقييم مطبوعات مقدمة من طرف الأساتذة.

وبناءا على تقارير لجنة التقييم:

1. الخبير الأول: أ.د. بوكراتم بلقاسم.
2. الخبير الثاني: د. بودبزة مصطفى.
3. الخبير الثالث: د. بورزامة داود.

و عليه تقرر:

1) قبول المطبوعة المقدمة من طرف السيد: **د. عبد الله نجايمي نور الدين** أستاذ محاضر "أ" و التي جاءت بعنوان: **"البيداغوجية التطبيقية"**، **المستوى:** السنة أولى ماستر ، **السداسي:** الاول والثاني **لشعبة:** النشاط البدني الرياضي التربوي، **تخصص:** النشاط البدني الرياضي المدرسي،
2) التأشير بالختم الدائري للمجلس العلمي للمعهد على نسخة من المطبوعة و تقديمها للمعني بالأمر.
3) إعطاء المعني بالأمر شهادة قبول المطبوعة لإستخدامها في حدود ما يسمح به القانون.

رئيس المجلس العلمي

جامعة خميس مليانة
المجلس العلمي
معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

رئيس المجلس العلمي
إمضاء : أ.د العربي محمد

المجلس العلمي
معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

المرجـــع

- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
- اللجنة البيداغوجية الوطنية للميدان
- ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
- الشعبة: النشاط البدني الرياضي التربوي
- التخصص: النشاط البدني الرياضي المدرسي
- المواد التعليمية في الماستر

معلومات عن المادة

- السداسي: الأول والثاني (الأولى ماستر)
- المادة: بيداغوجية تطبيقية 3.
- وحدة التعليم: وحدة تعليم أساسية.
- نوع المحتوى: أعمال تطبيقية.
- الحجم الساعي:
- السداسي الأول: الأسبوعي (04) السداسي (56)
- السداسي الثاني: الأسبوعي (04) السداسي (56)
- المعامل: اثنان (2) الرصيد: خمسة (5)
- نوع التقييم: متواصل + امتحان

معلومات الأستاذ

- الأستاذ: عبد الله نجايمي نورالدين.
- الرتبـــة: أستاذ محاضر "أ".
- Email: n.abdellah-nedjaimi@univ-dbkm.dz

-المواد التعليمية في الماستر – شعبة النشاط البدني الرياضي الترويي – تخصص النشاط البدني الرياضي المدرسي-

1. السداسي الأول:

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	16-14 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية	**182**	**4.30**	**4.30**	**04**	**00**	**08**	**18**		
تصميم و بناء المنهاج التربوي	42	1.30	1.30			2	5	+	+
التخطيط والبرمجة التربوية للأنشطة البدنية و الرياضية	42	1.30	1.30			2	4	+	+
القوام و التوازن و التحليل الحركي	42	1.30	1.30			2	4	+	+
بيداغوجية تطبيقية 1	56			04		2	5	+	+
وحدات التعليم المنهجية	**105**	**4.30**	**03**	**00**	**00**	**05**	**08**		
منهجية البحث العلمي	42	1.30	1.30			2	3	+	+
البحث الوثائقي	42	1.30	1.30			2	3	+	+
بيستيمولوجيا الأنشطة البدنية والرياضية	21	1.30				1	2		+
وحدات التعليم الإستكشافية	**42**	**03**	**00**	**00**	**00**	**02**	**02**		
التشريع المدرسي	21	1.30				1	1		+
تكنولوجيا الإعلام والاتصال TIC	21	1.30				1	1		+
وحدة التعليم الأفقية	**42**	**03**	**00**	**00**	**00**	**02**	**02**		
اللغة الانجليزية1	21	1.30				1	1		+
الإعلام الآلي1	21	1.30				1	1		+
مجموع السداسي 1	**371**	**15**	**7.30**	**04**		**17**	**30**		

(المواد التعليمية للتكوين في الماستر تخصص ن ب ر المدرسي، ب س، ص 02)

2. السداسي الثاني:

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	16-14 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية	**182**	**4.30**	**4.30**	**04**	**00**	**08**	**18**		
طرائق وأساليب التدريس	42	1.30	1.30			2	5	+	+
أدوات ملاحظة التدريس	42	1.30	1.30			2	4	+	+
المقاربة المعرفية و الإيكولوجية للتعلم الحركي	42	1.30	1.30			2	4	+	+
بيداغوجية تطبيقية 2	56			04		2	5	+	+
وحدات التعليم المنهجية	**105**	**4.30**	**03**	**00**	**00**	**05**	**08**		
تصميم و بناء أدوات البحث العلمي	42	1.30	1.30			2	3	+	+
تقنيات المعالجة الإحصائية	42	1.30	1.30			2	3	+	+
التيارات الفلسفية والمقاربات العلمية	21	1.30				1	2		+
وحدات التعليم الإستكشافية	**42**	**03**	**00**	**00**	**00**	**02**	**02**		
الأساليب الرياضية والإسعافات الأولية	21	1.30				1	1		+
النظريات البيداغوجية المعاصرة	21	1.30				1	1		+
وحدة التعليم الأفقية	**42**	**03**	**00**	**00**	**00**	**02**	**02**		
اللغة الأنجليزية2	21	1.30				1	1		+
الإعلام الآلي2	21	1.30				1	1		+
مجموع السداسي 2	**371**	**15**	**7.30**	**04**		**17**	**30**		

(المواد التعليمية للتكوين في الماستر تخصص ن ب ر المدرسي ، ب س، ص 03)

قـــائمة المحتويـــات:

الرقم	العنوان	الصفحة
	المحتوى رقم (01): ماهية التربية العملية (البيداغوجية التطبيقية)– مدخل عام	
1	تعريف التربية العملية	9
2	أهمية التربية العملية	9
3	أهداف التربية العملية	10
4	مبادئ التربية العملية	12
5	واجبات الطالب المعلم (في حالة التربص الميداني)	12
6	نصائح وإرشادات للطالب المعلم (التربص الميداني)	13
7	الأخطاء التي يقع فيها بعض الطلاب المعلمين	15
8	تخطيط الطالب المعلم لتطوير مستقبله المهني	16
	المحتوى رقم (02): مصطلحات البيداغوجية التطبيقية	
1	التدريس	18
2	التعليم	19
3	الفرق بين التدريس والتعليم	19
4	التعلم	19
5	الفرق بين التدريس والتعلم	20
6	الاستراتيجية	20
7	طريقة التدريس	20
8	أسلوب التدريس	22
9	الفرق بين الطريقة والأسلوب	22
10	مداخل التدريس	23
11	التربية البدنية والرياضية	23
12	أستاذ التربية البدنية والرياضية	24
	المحتوى رقم (03): نظريات التعليم ونظريات التعلم	
1	ماهية نظريات التعليم ونظريات التعلم	28
2	نظريات التعليم	28
3	نظريات التعلم	28
4	شروط التعلم	31
	المحتوى رقم (04): المنهج الدراسي من منظور منظومة هندسة المنهج	

1	مفهوم المنهج الدراسي	37
2	عناصر المنهج	38
3	منظومة هندسة المنهج	39
4	أنماط من المناهج الدراسية	40
5	التخطيط للمنهج المطور	41
6	تنفيذ المنهج المطور	42
7	تقويم المنهج المطور	44
8	منهاج التربية البدنية والرياضية في المنظومة التربوية الجزائرية (التعليم الثانوي نموذجا)	45
	المحتوى رقم (05): استراتيجيات التّعلم (استراتيجية التعلم التعاوني نموذجا)	
1	تعريف التعلم التعاوني	50
2	العناصر الرئيسة للتعلم التعاوني	50
3	التعلم التعاوني غير عمل الزمر التقليدية	51
4	دور المعلم في تنفيذ التعلم التعاوني	52
	المحتوى رقم (06): أساليب التعليم في دروس التربية البدنية (نظرية موسكا موستن نموذجا)	
1	مدخل لنظرية موسكا موستن	59
2	الأسس التي تبنى عليها نظرية "موسكا موستن"	59
3	العناصر الأساسية في نظرية "موسكا موستن"	60
4	بنية أساليب موسكا موستن للتدريس	60
5	القرارات المطلوبة لكل مرحلة (مرحلة ما قبل التأثير/ مرحلة التأثير/ مرحلة ما بعد التأثير)	60
6	سلسة اساليب التدريس حسب "موسكا موستن"	62
7	دور المعلم والطالب في اتخاذ القرارات وقنوات النمو في أساليب "موسكا موستن"	63
8	الحاجة لأساليب التدريس المباشرة وغير المباشرة	65
	المحتوى رقم (07): إدارة الصف/ التشكيلات والأفواج في التربية البدنية والرياضية	
1	مفهوم الإدارة الصفية	69
2	أهمية الإدارة الصفية	69
3	مهام الإدارة الصفية	69
4	العلاقات الإنسانية في الإدارة الصفية	71
5	أنماط الإدارة الصفية	72
6	الفرق بين إدارة الصف وضبط الصف	75
7	أسس تشكيل الأفواج في التربية البدنية والرياضية	76
8	الأخطار الناجمة عن طبيعة الأنشطة في البدنية والرياضية	78

المحتوى رقم (08): التغذية الراجعة في التربية البدنية والرياضية		
1	ماهية التغذية الراجعة	81
2	تصنيف التغذية الراجعة	82
3	خصائص التغذية الراجعة	86
4	أهمية استخدام التغذية الراجعة	86
5	الوسائل التعليمية واستخدامها في التربية البدنية والرياضية(تكنولوجيا الإعلام والاتصال التربوي- نموذجا)	87
المحتوى رقم (09): التقويم التربوي في التربية البدنية والرياضية		
1	مفهوم التقويم	90
2	العلاقة بين القياس والتقويم	92
3	وظائف التقويم في العملية التعليمية	92
4	خصائص التقويم الجيد وشروطه	93
5	العلاقة بين أدوات التقويم ومجالات الأهداف	94
6	أنواع التقويم في ضوء نواتج ومخرجات العملية التعليمية	94
7	الاختبارات والتقويم	95
8	مجالات التقويم التربوي	97
المحتوى رقم (10): التقويـــم البديل/ التقويم في التربية البدنية والرياضية		
1	أنواع التقويم	100
2	مفهوم التقويم البديل وأهميته	102
3	الأسباب التي أدت إلى ظهور التقويم البديل	102
4	المبادئ الأساسية للتقويم البديل	103
5	استراتيجيات التقويم البديل	103
6	مقارنة بين التقويم البديل والتقويم التقليدي	104
7	أدوات التقويم البديل	105
8	التقويم والتقييم في التربية البدنية والرياضية	105
المحتوى رقم (11): الوثائق البيداغوجية لأستاذ التربية البدنية والرياضية (المحفظة البيداغوجية أو الكراس اليومي)		
1	الوحدة التعلمية/ معايير الإنجاز/ ظروف الانجاز/ شروط النجاح	112
2	2. الوحدة التعليمية في التربية البدنية والرياضية	113
3	3. الشروط الأساسية لإنجاز وحدة تعليمية/ مقاربة التدريس بالكفاءات	115
4	4. معايير متابعة تسيير وحدة تعليمية لأستاذ التربية البدنية والرياضية	116
5	5. المحفظة البيداغوجية أو الكراس اليومي	117
قـــائمة المراجـــع		127-126

قـــائمة الجـــداول والأشكـــال

1. قـــائمة الجـــداول:

الرقم	عنـــوان الجـــدول	الصفحة
1	الجدول رقم (01): يمثل الفروق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعلم التقليدية.	52
2	الجدول رقم (02): يمثل سلسة اساليب التدريس حسب "موسكا موستن".	63
3	الجدول رقم (03): يمثل دور المعلم والطالب في اتخاذ القرارات الثلاثة في بنية أساليب "موسكا موستن" لتدريس التربية البدنية.	63
4	الجدول رقم (04): يمثل قنوات النمو في أساليب "موستن" للتدريس من منظور استقلالي.	64
5	الجدول رقم (05): يمثل مقارنة الفرق بين إدارة الصف وضبط الصف.	75
6	الجدول رقم (06): يمثل تصنيفات التغذية الراجعة.	82
7	الجدول رقم (07): يمثل مقارنة بين التقويم البديل والتقويم التقليدي.	104
8	الجدول رقم (08): يمثل المنهجية المتبعة في بناء وتطبيق وحدة تعلميه.	105
9	الجدول رقم (09): يمثل سلم التنقيط في الألعاب الفردية (إنـاث) لمرحلة التعليم الثانوي.	108
10	الجدول رقم (10): يمثل سلم التنقيط في الألعاب الفردية (ذكـور) لمرحلة التعليم الثانوي.	109
11	الجدول رقم (11): شبكة تقويم الألعاب الجماعية (ذكور/ إناث) لمرحلة التعليم الثانوي.	110
12	الجدول رقم (12): معالم بناء وتسيير وحدة تعليمية.	116
13	الجدول رقم (13): يمثل وثيقة توزيع النشاطات.	117
14	الجدول رقم (14): كفاءات التعليم الثانوي (السنة الأولى نموذجا).	118
15	الجدول رقم (15): يمثل التوزيع السنوي (السنة الأولى نموذجا).	119
16	الجدول رقم (16): يمثل نموذج وحدة تعلمية.	120
17	الجدول رقم (17): يمثل نموذج وحدة تعليمية.	121
18	الجدول رقم (18): يمثل نموذج شبكة تقويم (النشاطات الجماعية).	122
19	الجدول رقم (19): يمثل نموذج شبكة تقويم (النشاطات الفردية).	123
20	الجدول رقم (20): يمثل نموذج قوائم احصائيات حضور وغيابات المتعلمين.	124
21	الجدول رقم (21): يمثل نموذج قوائم المعفيين من ممارسة التربية البدنية والرياضية.	125

2. قـــائمة الأشكـــال:

الرقم	عنـــوان الشكـــل	الصفحة
1	الشكل رقم (01): يمثل شروط التعلم.	31
2	الشكل رقم (02): يمثل عناصر المنهج.	38
3	الشكل رقم (03): يمثل عمليات منظومة هندسة المنهج.	39
4	الشكل رقم (04): يمثل أنماط من المناهج الدراسية.	40
5	الشكل رقم (05): يمثل نموذج منظومة تخطيط المنهج.	41
6	الشكل رقم (06): يمثل نموذج منظومة تنفيـذ المنهج.	42
7	الشكل رقم (07): يمثل نموذج منظومة تقويـم المنهج.	44
8	الشكل رقم (08): يمثل مخطط هيكلة منهاج التدريس بمقاربة الكفاءات.	48
9	الشكل رقم (09): يمثل العناصر الرئيسة للتعلم التعاوني.	51
10	الشكل رقم (10): يمثل الخطوات الإجرائية للتعلم التعاوني.	57
11	الشكل رقم (11): يمثل الهيكل النظري لطيف أساليب التدريس عند "موسكا موستن".	66
12	الشكل رقم (12): يمثل أنماط الإدارة الصفية.	72
13	الشكل رقم (13): أهداف تشكيل الأفواج.	77
14	الشكل رقم (14): يمثل أقطاب عملية التعلم.	87
15	الشكل رقم (15): يمثل أنواع التقويم في ضوء نواتج ومخرجات العملية التعليمية.	94
16	الشكل رقم (16): مخطط يوضح أنواع الاختبارات.	96
17	الشكل رقم (17): يمثل التسلسل المنطقي لأنواع التقويم.	101
18	الشكل رقم (18): يمثل منهجية التقويم في ضوء منهاج المقاربة.	106

المحتوى رقم (01): ماهية التربية العملية (البيداغوجية التطبيقية)– مدخل عام.

الأنشطة والأدوار والمهام أثناء المحاضرة /// ملاحظات سيرورة المحاضرة وتوصياتها

المُحـــاضر (الخريطة الذهنية ~ Mental Mapping)

الطـــالب

* المكتسبات السابقة المطلوبة للمحاضرة:

1- مفاهيم شاملة حول التربية العملية (البيداغوجية التطبيقية).

2- نماذج كاملة وتصور مقبول حول المقياس:

- سبق تناول هذا المقياس في الطور الأول ليسانس.
- اجراء تربص ميداني في نهاية الطور الأول ليسانس.

* تقييم المكتسبات السابقة:

1- عصف ذهني حول كل عنصر من المحتوى.

2- ربط المكتسبات الجزئية بهدف المحاضرة.

* مخرجـات المحاضرة:

- مناقشة المحتويات.

زمن المحتوى: محاضرة واحدة (1 سا).

المراجع:

1- باكارد نيك وريس فيل (2001)، "2000 نصيحة تربوية للمعلمين"، ترجمة تيب توب لخدمات التعريب والترجمة، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

2- كنعان احمد علي (2001)، "التربية العملية دليل المشرف والطالب"، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

3- محمد فتحي الكرداني ومصطفى السايح محمد (2002)، "التربية العملية بين النظرية والتطبيق"، الطبعة 1، دار الجامعيين، القاهرة، مصر.

4- نافز أحمد بقيعي (2010)، "التربية العملية الفاعلة"، الطبعة 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

1. تعريف التربية العملية:

ظهرت مجموعة من التعريفات للتربية العملية لدى العديد من الكتاب والمؤلفين وإن اختلفت التعريفات في مفرداتها لكنها متشابهة إلى حد كبير في مضمونها. فقد عرفت:

– بأنها النشاطات المختلفة التي يتعرف الطالب المعلم من خلالها على جميع جوانب العملية التعليمية بالتدريج بحيث يبدأ بالمشاهدة ثم يشرع في تحمل الواجبات التي يقوم بها المعلم إلى أن يصل في نهاية المطاف إلى ممارسة أعمال المعلم ممارسة كاملة.

– بأنها التطبيق الميداني للخبرات التربوية بما تتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم واهتمامات وأساليب وطرائق وبما تشمله من أنشطة تعليمية وإدارية وبيئية، وما يتبع ذلك من عمليات التقويم المختلفة والمصاحبة.

هذا ويمكن تعريف التربية العملية بأنها: جميع الأنشطة والخبرات (المعرفية الأدائية والقيمية) التي تقدمها كليات إعداد المعلمين على مدى فترة زمنية محددة تحت إشرافها بهدف إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين بتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية تطبيقاً عملياً داخل المدرسة، الأمر الذي يمكنهم من اكتساب الكفايات اللازمة لهم كمعلمين مستقبلاً. (بقيعي، 2010، ص 43-44)

2. أهمية التربية العملية:

تعد فترة التربية العملية مرحلة بالغة الأهمية في برامج كليات إعداد المعلمين وبدونها تكون هذه البرامج ناقصة وغير مكتملة. فهي المحك الذي يختبر مدى نجاح هذه الكليات في إعداد الطالب المعلم كي يصبح معلماً، وهي وحدها القادرة على معرفة مقدار ما جناه الطالب المعلم من دراسته النظرية والعملية خلال فترة إعداده.

هذا وتكمن أهمية التربية العملية في النقاط التالية:

- ✓ تعد خبرة فريدة للطالب المعلم، إذ تتيح له التفاعل مع المتعلمين والعاملين في المدرسة من خلال مواقف تعليمية وتربوية.
- ✓ تمكن الطالب المعلم من أن يكون قادراً على التعامل مع تلاميذ الصفوف المختلفة التي يتطلبها تخصصه.
- ✓ يكتسب الطالب المعلم خلالها المهارات الأساسية للتدريس من تخطيط وتنفيذ وتقويم.
- ✓ يكتسب الطالب المعلم القدرة على تطبيق المبادئ والنظريات والمفاهيم التربوية عملياً، الأمر الذي يعمل على تجسير الفجوة بين النظرية والتطبيق.
- ✓ يكتسب الطالب المعلم مهارات إدارة الصف المدرسي وقدرته على التعامل مع المواقف المختلفة التي تحدث داخل الغرفة الصفية.

- ✓ يكتسب الطالب المعلم الخبرة اللازمة في إعداد وتنظيم الملفات والسجلات الورقية والالكترونية التي يحتاجها أثناء تخصصه.
- ✓ تتيح الفرصة للطالب المعلم أن يعمل على تنمية علاقات مباشرة مع معلمي التخصص الأكثر خبرة للاستفادة من الملاحظات والإرشادات والتوجيهات التي يقدمونها لهم.
- ✓ تساعد في تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطالب المعلم نحو مهنة التدريس.
- ✓ تساعد الطالب المعلم على اكتساب مهارة التواصل وحسن التصرف مع الآخرين إزاء المواقف العادية والطارئة التي تحدث داخل المدرسة.
- ✓ تتيح الفرصة للطالب المعلم على تطوير دوره من دور المعلم المتدرب إلى دور المعلم القائد المتمكن.
- ✓ تعمل على تطوير مهارة التقويم الذاتي لدى الطالب المعلم ومعرفة مدى تقدمه في التدريس الصفي.
- ✓ تتيح الفرصة للطالب العلم لاختبار نفسه كمعلم حقيقي وتفسح المجال له كي يثبت قدرته على التدريس.
- ✓ تعد الطالب المعلم لاكتساب فهماً واسعاً وعميقاً لعملية التعلم ومعرفة المشكلات الحقيقية التي يمكن مواجهتها وذلك بمتابعة وتوجيه من المشرف المتخصص.
- ✓ تتيح الفرصة للطالب المعلم لإقامة علاقات مباشرة مع المعلمين والإداريين والطلبة ومؤسسات المجتمع المحلي.
- ✓ تعتبر فرصة فريدة للطالب المعلم يختبر من خلالها رغبته الحقيقية وميوله الصادقة تجاه مهنة التعليم. (بقيعي، 2010، ص 44-45)

3. أهداف التربية العملية:

يقول (بقيعي، 2010) عن (الكرداني والسايح، 2002): تهدف التربية العملية أساساً إلى إعداد الطالب المعلم وتأهيله للعمل كمعلم من خلال إكسابه الكفايات اللازمة التي يحتاجها من أجل أداء دوره على الوجه الصحيح بعد التحاقه بمهنة التعليم ومن الأهداف التي يسعى برنامج التربية العملية إلى تحقيقها ما يلي:

- إكساب الطالب المعلم مهارات وخبرات واتجاهات ايجابية نحو العمل في مهنة التعليم.
- تدريب الطالب المعلم على الصبر وتحمل المسؤوليات ومواجهة المشكلات والمواقف الصعبة بطريقة علمية منطقية.
- تدريب الطالب المعلم على تطبيق الأفكار والمبادئ والنظريات التربوية في مواقف صفية عملية.
- تنمية الشخصية المهنية والاجتماعية والتربوية للطالب المعلم بما يشجعه على احترام هذه المهنة التي سينتمي لها مستقبلاً.

- تنمية القدرة لدى الطالب المعلم على النقد الذاتي والاستفادة من الأخطاء في تحسين الأداء وإصلاح الخلل.
- تمكين الطالب المعلم من الاطلاع على المناهج الدراسية وتحليلها ووضع الخطط المناسبة لها، وإغناء الوحدات والمواضيع التي تحتاج لذلك.
- إكساب الطالب المعلم مهارة التخطيط الفصلي واليومي للمواد الدراسية المقررة.
- إكساب الطالب المعلم المهارات الخاصة بطرق واستراتيجيات التدريس المتعلقة بتخصصه.
- تدريب الطالب المعلم على تنفيذ استراتيجيات التقويم المختلفة التي تمكنه من معرفة مدى تحقق النتاجات المختلفة لدى الطلبة.
- تمكين الطالب المعلم من التفاعل الايجابي مع المناخ المدرسي.
- تنمية القدرة لدى الطالب المعلم على استغلال الأدوات والإمكانات المتاحة في المدرسة.
- إكساب الطالب المعلم القدرة على إدارة الموقف التعليمي والتعامل مع المشكلات الطارئة.
- تنمية مهارة الطالب المعلم في إنتاج الوسائل التعليمية بأبسط الأدوات التي يمكن أن تتوافر في البيئة المحيطة.
- تمكين الطالب المعلم من تلمس مشكلات التلاميذ وإيجاد الحلول التربوية لها.
- إكساب الطالب المعلم القدرة على فهم سلوك التلاميذ وكيفية التعامل معهم.
- تمكين الطالب المعلم من الاطلاع على نماذج مختلفة من المعلمين للاستفادة من المميزين وتأمل أعمال الآخرين.
- تمكين الطالب المعلم من المشاركة في اللجان والأنشطة المدرسية وذلك حسب الميول والاتجاهات والاستعدادات والقدرات.
- تدريب الطالب المعلم المحافظة على النظام المدرسي والانتظام في الحضور إلى المدرسة والالتزام ببداية وانتهاء الحصص الدراسية.
- تدريب الطالب المعلم على التفاعل مع الأشخاص الموجودين داخل المدرسة والتواصل معهم بشكل إيجابي.
- تدريب الطالب المعلم على تقويم أداءه وأداء زملائه المتواجدين معه في المدرسة.
- إكساب الطالب المعلم القدرة على التأمل والنقد البناء وتقبل أراء الآخرين.

وهناك العديد من الأهداف التي تسعى إليها التربية العملية والتي يمكن أن تتدرج تحت الجوانب التالية أهداف مرتبطة بالجانب الشخصي للطالب المعلم أو بالجانب التدريسي أو بالعلاقة بينه وبين إدارة المدرسة من جهة وبينه وبين المعلمين المتعاونين من جهة أخرى أو بالاتجاه الايجابي نحو مهنة التدريس، أو بتحديد العلاقة بينه وبين التلاميذ الذين يدرسهم أو بالجانب الإداري له داخل المدرسة. (بقيعي، 2010، ص 46-47)

4. مبادئ التربية العملية:

يذكرها (بقيعي، 2010) عن (كنعان أحمد علي، 2001): تقوم التربية العملية على مجموعة من المبادئ يمكن إجمالها فيما يلي:

- التدرج في تنفيذ أنشطة مقرر التربية العملية وخبراته خطوة خطوة من السهل إلى الصعب أو من البسيط إلى المعقد، وهذا ما يظهر في خطوات التنفيذ ضمن مراحلها المختلفة المشاهدة المدرسية والصفية والمشاركة الجزئية فالمشاركة الكلية).
- تكامل عمل مدرسي مناهج وأساليب التدريس للمواد المختلفة مع مشرفي التربية العملية لتحقيق أكبر فائدة ممكنة.
- اعتماد مبدأ التعاون والديمقراطية والموضوعية بين الطلبة المعلمين ومشرفي الكلية وإدارة المدرسة المتعاونة والمدرسين المتعاونين.
- اعتماد مبدأ المنافسة البناءة بين الطلبة المعلمين وتجنب التشهير أو التجريح وكل ما يسيء إلى الطالب المعلم أو ينتقص من دوره أو يحد من تطوره المهني.
- تزويد الطلبة المعلمين بالتغذية الراجعة الفورية والمستمرة والاهتمام بنوعية أدائهم وتقدمهم نحو الإتقان.
- النظر إلى برنامج التربية العملية على أنه مقرر يتكامل مع المقررات النظرية الأخرى، ويتكامل معها في إعداد الطالب المعلم إعداداً سليماً.
- الابتعاد عن الذاتية في تقويم الطالب المعلم، واستخدام قوائم ضبط موضوعية وعادلة تخفف من الذاتية والمزاجية في عملية التقويم بمراحله المختلفة.
- الشمولية في الخبرات والأنشطة التطبيقية بهدف تحسين قدرات الطالب المعلم والتغلب على الصعوبات المختلفة بالتعاون مع عضو هيئة التدريس المشرف على برنامج التربية العملية. (بقيعي، 2010، ص 48)

5. واجبات الطالب المعلم (في حالة التربص الميداني):

يقول (بقيعي، 2010) عن (باكارد نيك وريس فيل، 2001): هناك الكثير من الواجبات والمسؤوليات التي يجب على الطالب المعلم الالتزام بها في فترة التربية العملية، والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

- الالتزام بلوائح المدرسة وأنظمتها وقوانينها. - المحافظة على سمعة المدرسة والعاملين فيها.
- الالتزام بتوجيهات المشرف التي يتم الاتفاق عليها.
- إظهار الاحترام والعلاقات الإنسانية الطيبة للعاملين في المدرسة والتعاون معهم وعدم الإساءة إليهم.
- تقبل النقد من المشرف في جوانب العملية التعليمية التعليمية المختلفة.
- التعاون مع إدارة المدرسة والمعلم المتعاون فيما يطلب منه من أعمال ضمن المهام الإدارية والفنية للمعلم.
- تقديم الواجبات المكلف بها من قبل المشرف في مواعيدها المحددة.
- إشعار المشرف وإعلامه بأي مشكلات أو صعوبات قد تعترض سير البرنامج.

- الالتزام بقوانين برنامج التربية العملية الصادر من الكلية التابع لها.
- المحافظة على سمعة الكلية التي يدرس بها.
- حضور الندوات والاجتماعات وورش العمل التي يعقدها برنامج التربية العملية سواء داخل المدرسة المتعاونة أو الكلية والإسهام الفعال فيها.
- التعامل مع التلاميذ باحترام ومراعاة حاجاتهم وخصائصهم وميولهم واتجاهاتهم.
- الاهتمام بالمظهر العام والالتزام بالمظهر الخلقي التام داخل المدرسة وخارجها.
- تقبل الملاحظات والتوجيهات من المعلم المتعاون ومدير المدرسة والإفادة من ذلك.
- احترام أولياء أمور التلاميذ وإبداء الاهتمام بأية ملاحظات ترد منهم.
- توفير فرص التعليم الجيد للتلاميذ من خلال التحضير والإعداد الجيد للدروس.
- تجنب إيقاع أي عقوبة جسدية أو نفسية بحق التلاميذ.
- التعامل مع التلاميذ على أساس من العدالة والمساواة دون تحيز. – احترام آراء التلاميذ وتقبل أفكارهم.
- مناقشة المشاكل التي تعترضه مع المسؤولين المعنيين بالتدريج.
- الاحتفاظ بسرية المعلومات التي تتكون لديه عن تلاميذه وعدم الحديث حول هذه المعلومات في مجالسه الخاصة.
- إظهار الاهتمام بمهنة التعليم والتحلي بالقيم النبيلة الخاصة بالمهنة، والاتصال المستمر مع ما يستجد في حقل التربية والتعليم.
- الالتزام بالحصص التدريسية المخصصة له ضمن الجدول الدراسي اليومي من حيث الحضور والتخطيط والتنفيذ.
- المشاركة في الأنشطة التي تتم داخل الصف المدرسي مثل: الصحيفة الحائطية ومكتبة الصف ولجان الأسرة وذلك عن طريق التوجيه والرعاية وإبداء النصيحة.
- المشاركة في الأنشطة التي تتم داخل المدرسة مثل: الإذاعة المدرسية والأنشطة الاجتماعية والرياضية وذلك حسب قدراته وميوله واهتماماته.
- المشاركة في الأنشطة التي تتم خارج المدرسة مثل: الرحلات العلمية والثقافية والمعسكرات الكشفية وذلك حسب اهتماماته وما يسمح به وقته. (بقيعي، 2010، ص 53-55)

6. نصائح وإرشادات للطالب المعلم (التربص الميداني):

يذكرها (بقيعي، 2010) عن (بأكارد نيك وريس فيل، 2001):

- أظهر اتجاهات إيجابية وقناعات جيدة حول مهنة التدريس.
- اسأل المعلمين المتعاونين عن المدرسة وظروفها وتقبل نصائحهم وإرشاداتهم.
- كن حازماً ولكن مرناً في الأوقات التي تحتاج إلى ذلك.

- لا تتجاهل السلوك السيئ الصادر من التلاميذ فذلك إقرار بالضعف يشهدون عليه.
- لا تفقد التحكم بانفعالاتك، فذلك محل بهجة وسرور للتلاميذ.
- لا تستخف بالتلاميذ ولا تسمح بالاستخفاف فذلك الطريق للاستخفاف بك.
- لا توجه عقوبة تكون بالنسبة للتلميذ ثواب.
- لا ترفع صوتك أو تصرخ فذلك مظهر من مظاهر فقدان السيطرة.
- لا تخاطب التلميذ بغير أسمه؛ وإن حدث فليكن بصفة يحبها.
- عالج السلوك السيئ في بدايته لا في نهايته.
- لا تتجاهل خصائص الطالب النمائية عند ظهور سلوك ما.
- حبب التلاميذ بمادتك ولا تجعل منها وسيلة للعقاب.
- تكيف مع المواقف المختلفة التي تواجهك ولا تكن جامداً.
- لا تجعل التلميذ المخطئ أضحوكة لزملائه فقد يثأر لنفسه وتكون أنت الضحية.
- التزم بما تعهدت به لتلاميذك ولا تكذب عليهم.
- احتفل بنجاحات تلاميذك حتى الصغيرة منها فذلك يمنحك حباً له معنى.
- لا تكلف تلاميذك بواجبات لا تنوي متابعتها.
- واظب على الحضور إلى الحصة من بدايتها.
- واظب على حضور الدورات والورشات التدريبية التي تعقد في المدرسة إذا دعيت إليها.
- احتفظ بخطة نشاط لتكن جاهزة عند دخولك عوضاً عن معلم آخر في حصص الأشغال.
- احتفظ بأنشطة إضافية إثرائية للطلبة المتفوقين يمكن استخدامها عند الحاجة.
- لا تقوم بإتلاف الأنشطة والوسائل التي قمت بها فقد تستفيد منها لاحقاً أنت أو زملائك.
- أظهر ثقتك بنفسك وقدرتك على القيام بواجباتك.
- اجعل التلاميذ محور العملية التعليمية التعلمية وأعطهم وقتاً كافياً للتفكير.
- تقبل حقيقة الفروق الفردية بين التلاميذ وأنهم لن يكونوا في مستوى أكاديمي واحد.
- ابتعد عن الأفكار المسبقة حول تلاميذك.
- لا تشعر أي تلميذ بعدم حبك له.
- تعرف إلى أسماء تلاميذك فهذا يسهم في تقوية الروابط معهم.
- لا تتردد في عرض المشكلات التي تواجهها على زملائك أو المعلمين المتعاونين أو المشرف.
- اجعل من نفسك قائداً لك شخصيتك المستقلة في إدارة الصف.
- لا تنزعج من حديث التلاميذ مع بعضهم البعض إذا كان ذلك إيجابياً وهادفاً.
- كن عادلاً في التعامل مع التلاميذ دون تحيز. (بقيعي، 2010، ص 55-57)

7. أخطاء يقع فيها بعض الطلاب المعلمين: يعددها (بقيعي، 2010) عن (باكارد نيك وريس فيل، 2001):

- تحضير الدروس اليومية بشكل مختصر إلى حد كبير جداً مما يؤثر على أداءه أثناء تنفيذ الحصة.
- عدم تحديد النتاجات السلوكية التي يرغب بتحقيقها لدى التلاميذ بشكل دقيق مما يجعله عرضة إلى عدم معرفة ما تحقق لدى التلاميذ.
- اختيار الطرق والأساليب والاستراتيجيات غير المناسبة أثناء تنفيذه للدرس، لعدم التمعن الدقيق في موضوع الدرس الذي يرغب بتقديمه.
- اعتقاد بعضهم أن التحضير الذهني للدرس يكفي لإعطاء الحصة بصورة جيدة.
- عدم توظيف الوسائل المناسبة التي تسهم في تحقيق أهداف الدرس بالشكل الأمثل.
- عدم القدرة على الربط بين دروس المادة الواحدة وبالتالي الصعوبة في تحديد التعلم السابق.
- عدم استغلال وقت الحصة بالشكل الأمثل وضياع الكثير منه لعدم التخطيط الجيد لذلك.
- عدم تحليل محتوى المادة التعليمية بشكل دقيق مما يجعله عرضة للوقوع في الأخطاء.
- المباشرة في تنفيذ الحصة الصفية قبل ضبط التلاميذ واندماجهم في الحصة.
- الدخول المباشر في الدرس دون توظيف التهيئة المناسبة التي تستثير دافعية التلاميذ وتحفزهم للدرس.
- عدم القدرة على استخدام استراتيجيات إثارة الدافعية أثناء تنفيذ الدرس، وعدم مراعاة التسلسل المنطقي في تنفيذ الحصة بحيث يبدأ من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.
- عدم الاطلاع الكافي على محتوى الدرس مما يجعله عرضة لإعطاء معلومات ومعارف خاطئة وغير دقيقة، والاعتقاد بعدم توفر الوسائل التعليمية التي يحتاجها داخل المدرسة لعدم سؤاله عنها.
- عدم إتاحة الفرصة للتلاميذ ليكونوا هم محور العملية التعليمية التعلمية وسيطرته المطلقة على الحديث طوال الحصة الصفية، وعدم توظيف الاستراتيجيات المناسبة لإعادة ضبط الصف عند حدوث التشويش بصورة غير طبيعية، واستمراره في تنفيذ الحصة رغم عدم انتباه التلاميذ.
- عدم تدارك الموقف عند وقوعه بخطأ ما أثناء الشرح، وظهور ذلك على تعابير وجهه.
- اختيار الدروس السهلة من أجل تدريسها والابتعاد عن الدروس التي يوجد فيها تحد حقيقي لقدراتهم وتحتاج إلى بذل المزيد من الجهد من أجل تنفيذها.
- استخدام التعزيز بطريقة غير منطقية مما يفقده معناه، وذلك مثلاً تقديم نفس المكافأة لأكثر من طالب رغم فارق الاستجابة من حيث النوع والكم بين الطلبة.
- عدم التنسيق مع المعلم المتعاون في تقسيم البرنامج الدراسي ومعرفة الحصص التي سيقوم بتنفيذها.
- عدم كتابة الملاحظات التأملية حول المواقف التعليمية المختلفة سواء التي يشاهدها أو التي يدرسها.
- عدم توجيه الأسئلة والاستفسارات إلى المشرف وبالتالي ضياع الكثير من الإجابات المفيدة التي يحتاجها في أداء دوره بصورة جديدة. (بقيعي، 2010، ص 60-61)

8. تخطيط الطالب المعلم لتطوير مستقبله المهني:

عندما يبدأ الطالب المعلم بتطبيق ما درسه عملياً داخل المدرسة فإنه يواجه صعوبات قد تشكل له توتراً وقلقاً كبيراً يتساءل فيها هل من الممكن أن أصبح معلماً متميزاً؟ هل أنا قادر على الاستمرار في هذه المهنة؟. وغيرها الكثير من الأسئلة التي يطرحها على نفسه في هذه المرحلة، لكنه بعد ذلك قد يعجب بمدى السرعة والتطور الذي حصل في أدائه ومهاراته وكفاياته التدريسية، ولهذا يمكن أن تلعب النقاط التالية دوراً رئيسياً في تطوير مستقبل الطالب المعلم المهني:

1- **حاول دائماً الحصول على المزيد من المعرفة:** إذ يجب عليك الاهتمام بالقضايا التربوية والتعليمية على نطاق واسع من خلال قراءة المراجع والدوريات المتخصصة بالإضافة إلى حضور الندوات والورش المهنية المختلفة سواءاً التي تعقد داخل المدرسة أو الجامعة وخارجهما.

2- **حدد لنفسك أهدافاً واضحة:** عليك أن تضع أهدافاً تطمح في الوصول إليها، حتى ولو بدت هذه الأهداف غير واقعية في البداية. فأين تريد أن تكون بعد الانتهاء من التطبيق العملي؟ وأين تريد أن تكون بعد ثلاث سنوات؟ وما الذي يجب أن تفعله حتى تصل إلى ذلك؟ فهنا عليك استخدام التقييم الذاتي لتساعدك على توضيح قدراتك وإمكانياتك والتخطيط لتطوير شخصيتك وإمكانياتك المهنية.

3- **قم بإبراز إمكانياتك ومواهبك المهنية:** قم بالتخطيط جيداً للأعمال التي تنوي تنفيذها داخل المدرسة سواء كانت أنشطة تعليمية داخل الصف أو أنشطة خاصة باللجان المدرسية وذلك من خلال التنسيق مع المعلم المتعاون والإدارة المدرسية من أجل الاستفادة من التغذية الراجعة التي يقدمونها لك.

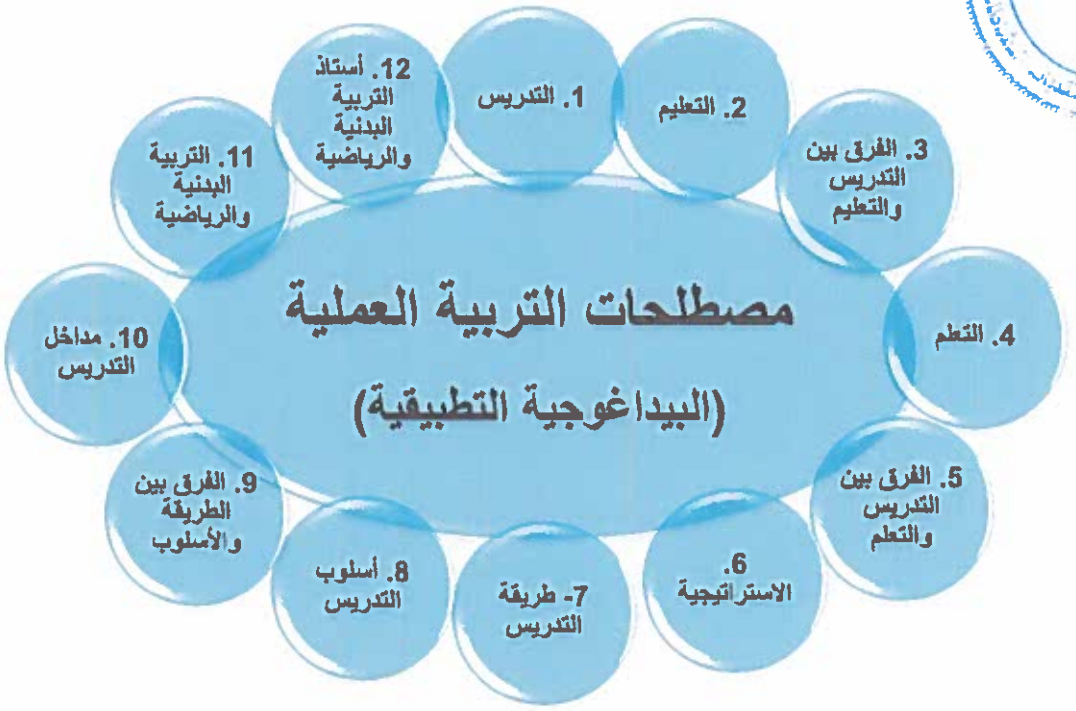
4- **قم بمحاكاة المعلمين المتعاونين والزملاء من الطلبة المعلمين المتميزين:** إن من أهم الطرق التي تساعدك على تطوير أسلوبك في التدريس هي محاكاة الأشخاص الذين يقومون بذلك بنجاح من خلال التركيز على الايجابيات التي تظهر في أدائهم وتجنب الأخطاء التي قد يقعون بها.

5- **كون شبكة من العلاقات مع المعلمين المتعاونين:** انتهز آية فرصة للتواصل مع المعلمين الذين يُدرسون نفس مادتك، وتبادل معهم الأفكار والرؤى الخاصة بعملية التدريس والتعرف من خلالهم على الجوانب الخاصة في مجال التخصص.

6- **اجعل لديك حقيبتك التدريسية الخاصة (ملف الإنجاز المهني):** احتفظ دائماً بمجموعة من الأشياء التي قمت أنت بتصميمها، وبعض الأفكار التي فكرت فيها وقمت بتجريبها في ملف خاص يوضح بطريقة مختصرة الأنشطة والأفكار التي صممتها، ويمكن أن تساعدك هذه المجموعة من الإنجازات كثيراً عندما تتقدم إلى المقابلات الشخصية من أجل العمل، ومن الأفضل الاحتفاظ بمجموعة من الصور أو الأفلام للأنشطة والأحداث التي قمت أنت بتنظيمها أو التخطيط لها والتي يصعب توثيقها. (بقيعي، 2010، ص 62-63)

المحتوى رقم (02): مصطلحات التربية العملية (البيداغوجية التطبيقية).

الأنشطة والأدوار والمهام أثناء المحاضرة /// ملاحظات سيرورة المحاضرة وتوصياتها

المُحـــاضر (الخريطة الذهنية ~ Mental Mapping)	الطـــالب
	* المكتسبات السابقة المطلوبة للمحاضرة: 1- مفاهيم شاملة حول التربية العملية (البيداغوجية التطبيقية). 2- نماذج كاملة وتصور مقبول حول المقياس: - سبق تناول هذا المقياس في الطور الأول ليسانس. - اجراء تربص ميداني في نهاية الطور الأول ليسانس. 3- إلمام مقبول بالمصطلحات محتوى المحاضرة. * تقييم المكتسبات السابقة: 1- عصف ذهني حول كل عنصر من المحتوى. 2- ربط المكتسبات الجزئية بهدف المحاضرة. * مخرجات المحاضرة: - مناقشة المحتويات. **زمن المحتوى: محاضرة واحدة (1 سا).**

المراجع:

1- إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر (2014)، "استراتيجيات التدريس الحديثة"، الطبعة 1، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
2- شبل بدران، احمد فاروق محفوظ (2005):"أسس التربية"، الطبعة الخامسة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
3- محمد سعيد عزمي (1996)، "أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم المتوسط بين النظرية والتطبيق"، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.
4- وزارة التربية الوطنية، مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية (مارس1983).

1. التدريس:

1-1. تعريف التدريس: يعرف التدريس بأنه: عملية تستهدف نقل الخبرات بين المعلم وطلابه، والتدريس عملية منظمة هادفة بمعنى أنه منظومة مكونة من مجموعة من عناصر تتفاعل فيما بينها لتحقيق أهداف محددة، وهذه العناصر هي مدخلات التدريس (معلم-منهج-متعلم) وعملياته (استراتيجيات- أساليب-طرق تدريس)، ومخرجاته (أهداف تحققت وخبرات اكتسبها التلاميذ)، وتغذية راجعة تربط بين هذه العناصر، وبيئة تدريس تجمع كل هذه العناصر، وتتيح التفاعل فيما بينها.

وينظر إلى التدريس أنه مهنة تستهدف تيسير عملية تعليم وتعلم الأفراد أو فنياته ومهاراته.

أو عملية اتصال تفاعلي بين مرسل ومستقبل حول رساله تعليمية محددة من خلال قنوات تعليمية مناسبة.

وعرف أيضاً على أنه: "تلك العملية التي يقوم بها المدرس بدور المرشد والمدرس والمعد للبيئة التعليمية وللمواد وللخبرات التعليمية التي يكون فيها المتعلم حيوياً ونشطاً وفاعلاً".

أما كوثر كوجك فذكرت تعريف ستيفن كوري Stephen Cory للتدريس حيث عرفه بأنه: "عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين، وذلك تحت شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة".

وأن التدريس يندرج تحت ثلاث عمليات أساسية:

الأولى: عملية التصميم "التخطيط" ويتم بمقتضاها تنظيم مدخلات التدريس في صورة خطة تدريسية بشكل معين لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

الثانية: عملية التنفيذ، ويتم فيها تطبيق هذه الخطة واقعياً في الفصول الدراسية.

الثالثة: عملية التقويم، ويتم فيها الحكم على مدى تحقيق نظام التدريس لأهدافه.

والتدريس هو أيضا مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة.

ويميل الكثيرين إلى التعامل مع التدريس على أنه نظام مرتبط بأنظمة سابقة وأنظمة لاحقة، حيث يرون إن التدريس (نظام) أو منظومة له مدخلات وعمليات ومخرجات وإذا كان التدريس منظومة فرعية من نظام أكبر هو التربية، فلابد أن يتكون أيضاً من منظومات.

هذا الأسلوب يزيد من قوة التحكم والضبط لعملية التدريس حيث أنه منذ البداية تستطيع التحكم بطبيعة الأداء التدريسي عن طريق التحكم بالمدخلات وتوجيهها وفق ما يحقق المخرجات المطلوبة.

2-1. المعنى الاصطلاحي للتدريس: والواقع أن هناك أسساً تركزت حولها تعريفات التدريس لعل أهمها:

أولاً- التدريس باعتباره عملية اتصال: وهو عمليه اتصال بين المعلم والتلاميذ - يحرص خلالها المعلم على نقل رسالة معينه إلى المتعلم في أحسن صوره ممكنة. (سحتوت وجعفر، 2014، ص 14-15)

ثانياً- التدريس باعتباره عملية تعاون: فالتدريس سلوك اجتماعي فهو لا ينشأ من فراغ – فهو عمله تعاونيه – قد يجرى التفاعل فيها بين معلم وتلميذ أو بين بعض التلاميذ وبعض.

ثالثاً- التدريس باعتباره نظاماً: فهو نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

1- المدخلات: المعلم، التلميذ، المناهج، بيئة التعلم.

2- العمليات: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم.

3- المخرجات: التغيرات المطلوب أحداثها في شخصيه التلاميذ.

1-3. **مفهوم التدريس الحديث:** وقد تطور التدريس تطوراً كبيراً حتى صار علماً له، أصوله، حيث يعرف علم أصول التدريس (بيداغوجيا) بأنه: ذلك العلم المعني بدراسة أسس وعناصر منظومة التدريس وإجراءات تصميم التدريس الناجح، وطرق وأساليب واستراتيجيات ونماذج التدريس وكل ما يتعلق بعملية التدريس من قريب أو بعيد.

والتدريس بمفهومه الحديث لم يعد مهنة روتينية يتخذها البعض لسد حاجات مادية معينة بل أصبح علماً وفناً في آن واحد.

التدريس هو ذلك الجهد المنظم الذي يبذله المعلم من اجل تعليم التلاميذ، ويشمل كافة الظروف المحيطة والمؤثرة في هذا الجهد، مثل : نوع الأنشطة والوسائل المتاحة والظروف البيئية المحيطة، وأساليب التقويم، وما قد يوجد في الموقف التعليمي من عوامل جذب الانتباه أو التشتت. (سحتوت وجعفر، 2014، ص 14-17)

2. التعليم:

يعرف التعليم بأنه: "نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم ويمارس بالطريقة التي يتم فيها احترام النمو العقلي للطالب وقدرته على الحكم المستقل وهو يهدف إلى المعرفة والفهم".

ويعرف أيضاً: بأنه ذلك الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين المتعلمين وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف أخر من أجل تعليم مثمر وفعال.

3. الفرق بين التدريس والتعليم:

هناك فرق بين لفظة التدريس ولفظة التعليم, فالتدريس لفظة عامة تشير إلى أي موقف تعليمي يمر به الفرد ويتعلم منه شيئا, سواء أكان الموقف مقصوداً وخاضعاً للضبط والتوجيه من قبل المعلم أو الطالب أم لا، غير أن لفظة التعليم لا تطلق إلا على مواقف التعليم الخاضعة للضبط والتوجيه فقط، وأن التعليم لا يؤدي إلى التدريس بينما العكس صحيح، أن التدريس مفهوم أعم وأشمل من التعليم. (سحتوت وجعفر، 2014، ص 19)

4. التعلم:

يعرف بأنه: "تغير في البنية المعرفية للمتعلم كمياً بتراكم الخبرات والمعلومات وكيفياً بالتفاعل المستمر بين مكوناتها، ولاكتساب معنى جديد لابد أن يتكامل هذا المعنى مع المعاني التي سبق للفرد تعلمها بحيث تشكل أو تعطي علاقات جديدة".

أما التعلم من وجهة نظر "أوزوبل" هو عملية إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم وما يقدم له من معلومات جديدة. (سحتوت وجعفر، 2014، ص 19)

5. الفرق بين التدريس والتعلم:

التدريس وسيلة اتصال وتفاهم بين طرفين أي أنه لابد من وجود مرسل ومستقبل بطريقة وعن طريق وسيط معين بمعنى أننا لا يمكننا القول أن مدرساً قام بعملية تدريس ناجحة إذا لم يوجد من يتعلم منه شيئاً, فنحن لا نستطيع التحدث عن التدريس دون التحدث في الوقت نفسه عن التعلم.

ولكن العكس غير صحيح بمعنى أن التعلم لا يتوقف حدوثه على التدريس، فهناك أشياء كثيرة مما نتعلمه في حياتنا إنما نتعلمه من الحياة نفسها وبالتجربة والخطأ أو بالصدفة، وقد نتعلم أشياء ضارة أيضاً، والتدريس يتم بوعي وبتعمد وبناء على تخطيط مسبق. (سحتوت وجعفر، 2014، ص 20)

6. الاستراتيجية:

يشير الأدب التربوي إلى أن مصطلح الاستراتيجية مصطلح عسكري يقصد به فن استخدام الإمكانيات والمواد المتاحة بطريقة مثلى تحقق الأهداف المرجوة. ثم انتقل إلى ميدان التخطيط المدني وانتشر استخدامه في مجال التدريس أو التخطيط لعملية التدريس.

قد ظهر مصطلح استراتيجيات التدريس ومصطلح استراتيجيات التعليم وقد يتصور البعض أن لا اختلاف بينهما، وأن المصطلحين مترادفان وبالرغم من العلاقة الوثيقة بينهما إلا أن هناك فارقاً بينهما.

وتعرف الاستراتيجيات بشكل عام بأنها طرق محددة لمعالجة مشكلة أو لمباشرة مهمة ما وهي أساليب عملية لتحقيق هدف معين وهي أيضاً تدابير مرسومة للتحكم في معلومات محددة، والتعرف عليها.

ويمكن تعريفها أيضاً بأنها مجموع الأساليب والفنيات والإجراءات التي يتبعها المعلم لتنفيذ عملية التدريس داخل حجرات الدراسة، أو خارجها بشكل يضفي عليه المتعة والتشويق ويحقق أقصى قدر ممكن من الأهداف التعليمية بأقل قدر جهد وأقل وقت ممكن وإذا كانت الخطة تعني سلوكاً تدريسياً بعينه، ليس وفق مقتضيات الموقف التدريسي ككل فحسب، وإنما وفق كل ركن من أركان الدرس، فإن الاستراتيجية تكون أعم وأشمل من الطريقة، لأنها تتمثل في مجموعة من الأفعال (طرائق التدريس التي يمكن أن يستخدمها المدرس في الحصة الواحدة)، وفي تتابع مخطط من التحركات، بهدف تحديد أهداف تربوية تتسم بالشمول النسبي. (سحتوت وجعفر، 2014، ص 23-24)

7- طريقة التدريس:

7-1. **مفهوم طريقة التدريس: وتعرف طريقة التدريس** بأنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم، وتظهر آثارها على نتائج المتعلمين؛ أي هي مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي التعلمي، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة مسبقاً".

ويمكن تعريفها بأنها مجموعة من الأداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين في الموقف التعليمي، وتشير طريقة التدريس إلى ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف، مجموعة أهداف تعليمية محددة.

وأن تنفيذ خطوات التدريس في صورة إجرائية موضوعية، تستلزم قيام المعلم بمجموعة من الإجراءات العقلانية الذكية والممارسات الجادة الفاعلية كما تتطلب المشاركة بين المعلم والطلاب في تحقيق بعض الأنشطة المنهجية واللامنهجية على السواء.

إذاً طريقة التدريس تعني ممارسات يقوم بها المعلم منفرداً، أو يشترك معه الطلاب في العمل، بهدف فهم وتمكن الطالب من بعض ألوان المعرفة العلمية، وكذا اكتسابه لبعض المهارات العملية الأدائية، وذلك في حدود الزمن المخصص لها، حسب توزيع العمل في الخطة التعليمية الشاملة على مدار السنة الدراسية، وهي مكنون من مكونات استراتيجية التدريس.

ولا يوجد طريقة تدريس أفضل وأجود من الأخرى إلا المعلم ذاته، ويعتمد ذلك بصفة خاصة على عدة عوامل منها الآتي:

- ❖ أن يختار المعلم الطريقة المناسبة لأهداف الموضوع الذي يريد تدريسه.
- ❖ أن يكون لدى المعلم المهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ طريقة التدريس التي يختارها بنجاح.
- ❖ أن يكون لدى المعلم السمات والخصائص الشخصية التي تؤهله لتنفيذ طريقة التدريس المختارة بنجاح.
- ❖ استعداد المعلم لممارسة التدريس، واقتناعه بأهمية عمله بتلك المهنة، وحبه لهذا العمل، ومفهومه عن ذاته، ومفهومه عن رؤية الآخرين له.

7-2. مواصفات الطريقة التدريسية الناجحة:

أولاً- المواصفات العامة:

- ❖ أن تكون واضحة الهدف.
- ❖ أن تتعامل مع محتوى تعليمي محدد.
- ❖ أن تتنوع فيها النشاطات التعليمية.
- ❖ أن تشتمل على أداة تقويمية واضحة ومحدده.
- ❖ أن تزود المتعلم بالتغذية الراجعة.

ثانياً- المواصفات الخاصة:

- ❖ لها هدف واضح ومحدد وجلي أمام المتعلمين.
- ❖ تتناول محتوى تعليميا محددا.
- ❖ تستعمل أدوات ووسائل تعليمية متنوعة.
- ❖ تستثير دوافع الطلاب وتحثهم على التعلم. (سحتوت وجعفر، 2014، ص 20-23)

- ❖ تكسبهم مهارات عقلية معرفية كما تكسبهم مهارات حركية عملية.
- ❖ تعدهم للتفكير البناء، والحوار والمناقشة، بطريقة موضوعية هادئة.
- ❖ تزودهم بالمهارات الضرورية اللازمة لهم في حياتهم المقبلة.
- ❖ تساعدهم على الانخراط في العملية التعليمية والمساهمة في النشاطات التعليمية المختلف.
- ❖ تسهل عملية بين المعلم والطالب، والطالب والمادة الدراسية، وبين الطلاب بعضهم مع بعض.
- ❖ توصل المتعلمين إلى النتائج المرجوة بأقل وقت وجهد وتكلفة.
- ❖ تناسب قدرات المتعلمين واستعداداتهم وميولهم ورغباتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم.
- ❖ تعرض عليهم المعلومات بتسلسل منطقي من السهل إلى الصعب ومن المألوف إلى غير المألوف.

8. أسلوب التدريس:

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أثناء قيامه بعملية التدريس.

أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفي الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم.

ونستنتج من ذلك أن أسلوب التدريس قد يختلف من معلم إلى آخر، على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة، مثال ذلك أننا نجد أن معلمان يستخدمان طريقة المحاضرة، ذلك قد نجد فروقاً دالة في مستويات تحصيل تلاميذ كلا منهم، وهذا يعني أن تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه كل منهما، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أن طرق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها.

وأسلوب التدريس هو: توليفة من الأنماط التدريسية التي يتسم بها المعلم خلال تعامله الموقف التعليمي، وتميزه عن غير من المعلمين وهذا يعني أن أسلوب التدريس هو الإطار العام المميز للمعلم، والذي يشمل أكثر من طريقة يفاضل بينها المعلم ليكون له أسلوبه الخاص. (سحتوت وجعفر، 2014، ص 24)

9. الفرق بين الطريقة والأسلوب:

طريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه، أما أسلوب التدريس فهو: الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس)، ويعني ذلك أن **الطريقة اشمل من الأسلوب** ولها خصائص مختلفة، كما أن هناك مفهوم **أشمل من الاثنين ألا وهو استراتيجية التدريس**، والاستراتيجية يتم انتقائها تبعا لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب الأمثل والذي يتم انتقائه وفقاً لعوامل معينة.

نحن نستخدم أساليب وطرق مختلفة وإن لم نتخذ أي أسلوب أو طريقة في تحضيرنا للدرس، فإننا نقوم بتدريس الدرس أو النشاط بأسلوب وطريقة معينة لأن إيصال الدرس أو الفكرة للطالب في حد ذاته يتم وفق أسلوب وطريقة معينة بناءً على أسلوبنا في التعامل مع التدريس الآخرين. (سحتوت وجعفر، 2014، ص 27)

10. مداخل التدريس:

الأصل اللغوي لكلمة "مدخل" هو الفعل "دخل"، والمضارع منه يدخل دخولاً ومدخلاً، والمدخل (بفتح الميم يعني الدخول وموضع الدخول، فنقول "دخل مدخلاً حسناً"، ودخل مدخل صدق. والمدخل(بضم الميم) هو اسم المفعول من أدخل فنقول "أدخله مدخل صدق"، والمدخل هنا الشيء موضع الإدخال.

وبناءً على ذلك يجوز لنا أن نقول (مَدخلا تدريسياً) بفتح الميم للإشارة إلى كيفية الدخول لتدريس أي موضوع أو مجال، كما يصح أن نقول (مُدخلاً تدريسياً) بضم الميم للإشارة إلى أي مكون أو عنصر من مدخلات عملية التدريس، لكن المقصود هنا المصطلح الأول.

وتعرف مداخل التدريس بأنها: الأسس والمبادئ والمنطلقات التي تستند إليها طريقة، أو أسلوب ما من طرق وأساليب التدريس سواء كانت هذه الأسس أكاديمية، أو مهنية أو تربوية أو نفسية أو اجتماعية...، وغيرها بمعنى آخر فإن مدخل التدريس يمثل الخطوط النظرية العامة التي تكون خلف أية طريقة أو اسلوب من طرق وأساليب التدريس.

ويعتبر مدخل التدريس بمثابة الإطار الفلسفي الذي يكون خلف طرائق التدريس وأساليبه؛ حيث يقصد به مجموعة الأسس والمبادئ والمنطلقات التي تستند إليها طريقة أو أسلوب من طرق وأساليب التدريس، سواء كانت هذه الأسس أكاديمية متخصصة، أم تربوية مهنية، أم اجتماعية، أم نفسية. (سحتوت وجعفر، 2014، ص 27-28)

11. التربية البدنية والرياضية:

11-1. تعريف التربية: تنمية متكاملة للشخصية الإنسانية.

هذا المفهوم يجسد عملية التربية في أنها تتناول شخصية الفرد من كافة جوانبها:

- البدنية: لكي يشب سليم الجسم، قوي العضلات، معافى من الأمراض والعلل.
- العقلية: حتى يشب صادق الحكم على الأشياء، بعيد النظر قوي الحجة، سليم الفكر الرأي.
- الصحية: حتى يشب الفرد ذا صحة نفسية بعيدا عن آثار الصراع النفسي.
- الوجدانية: تعمل على تغذية وجدان الناشئين ليرق شعورهم ويدق إحساسهم حتى يقدروا الجمال ويعملوا على الارتقاء بالذوق الإنساني العام أو على الأقل عدم تشويه الجمال فيه.

11-2. ضرورة التربية:

أ)- التربية ضرورة إنسانية:

يحتاج الإنسان إلى التربية لاعتبارات ثلاثة:

1- العلم لا ينتقل من جيل إلى جيل بالوراثة.

2- الطفل البشري مخلوق عاجز معتمد على الآخرين.

3- البيئة البشرية كثيرة التعقد والتبدل.

ب)- التربية ضرورة مجتمعية:

يحتاج المجتمع إلى التربية كما يحتاج إليها الإنسان تماما، ولعلنا هنا نستطيع أن نتحدث عن ثلاثة أسباب رئيسية:

1- الاحتفاظ بالتراث الثقافي.

2- تعزيز التراث الثقافي.

3- تلبية حاجات المجتمع من القوى العاملة.(بدران ومحفوظ، 2005، ص40-53).

11-3. تعريف التربية البدنية والرياضية:

* تعريف "ناش": التربية البدنية العامة تشغل دوافع النشاط الطبيعي في الفرد لتنميته من النواحي العضوية والتوافقية والانفعالية.

* تعريف "تشارلز بوتشر": إنها جزء متكامل من التربية العامة، وفي الميدان التجريبي هدفه تكوين الفرد اللائق من الناحية البدنية والعلمية والانفعالية، وذلك عن طريق ألوان النشاط البدني، اختيرت لغرض تحقيق هذه الأهداف.

* تعريف "شرمان": تعتبر التربية البدنية ذلك الجزء من التربية العامة والذي يتم عن طريق النشاط الذي يستخدم الجهاز الحركي لجسم الإنسان والذي ينتج عنه اكتساب الفرد بعض الاتجاهات السلوكية.

11-4. أهداف التربية البدنية والرياضية:

- أهداف ترتبط بتنمية اللياقة البدنية (تنمية الوظائف الكبرى وتناسقها وتحفز على النمو).
- أهداف ترتبط بتنمية المهارات الحركية (تنمية الوعي بجسمه والعلاقة بين المكان والزمان والإيقاع).
- أهداف ترتبط بتنمية المعارف والمفاهيم (بعنصر الثقافة أي تنمية فهم أشمل للبيئة).
- أهداف ترتبط بتنمية العادات والاتجاهات والتذوق.

12. أستاذ التربية البدنية والرياضية:

12-1. قرارات تحديد مهام أستاذ التربية البدنية والرياضية: إن وزير التربية يقرر ما يلي:

✓ بمقتضى المرسوم 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976، والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.

✓ بمقتضى المرسوم رقم 71/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976، المتضمن تنظيم المدرسة الأساسية وسيرها.

✓ بمقتضى المرسوم 72/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976، المتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وسيرها.

✓ بمقتضى القرار 11/10 المؤرخ في 15 سبتمبر 1983 والذي يحدد مهام أساتذة التعليم الثانوي.

✓ بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 49/90 المؤرخ في 06 فيفري 1990، المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية.

12-2. المواد المحددة لمهام ونشاطات أساتذة التربية البدنية والرياضية:

المادة الأولى: يمارس الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي مهامهم وفقا لأحكام المرسوم 90/49 أعلاه وتحت سلطة مدير المؤسسة.

المادة الثانية: يقوم الأساتذة في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي بنصاب التعليم الأسبوعي والمقرر لهم وفق الأحكام القانونية الأساسية المطلقة على كل سلك، ويلزم في أداء الساعات الإضافية المسندة لهم طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

المادة الثالثة: تتمثل في مهمة الأستاذ في تربية التلاميذ وتعليمهم، فهذا يقوم بنشاطات بيداغوجية وتربوية.

المادة الرابعة: تشمل النشاطات البيداغوجية على:

- التعليم الممنوح للتلميذ.
- العمل المرتبط بتحضير الدروس وتصحيحها وتقييمها.
- تأثير التداريب والخرجات التربوية.
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات.
- المشاركة في مجالس التعليم ومجالس الأقسام.
- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة.

المادة الخامسة: يقوم الأستاذ بمنح التلاميذ تعليما تضبطه قانون مواقيت برامج وتوجيهات تربوية وتعليمات رسمية، ويتعين عليه التقيد بها بصفة كاملة.

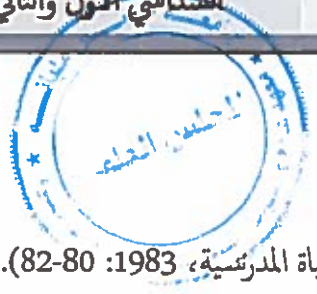
المادة السادسة: يتولى أستاذ اختيار مواضيع الفروض والاختبارات وتصحيحها وهو المعني بها مباشرة إلا في حالات خاصة تقررها مجالس التعليم ومجالس الأقسام.

المادة السابعة: يتولى الأستاذ حساب المعدل في مادته، وتسجل العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في فروض المراقبة المستمرة والاختبارات والملاحظات على الوثائق والكشوف المتداولة.

المادة الثامنة: يقوم الأستاذ بالمشاركة في اجتماعات المجالس المختلفة التي يكون فيها.

المادة التاسعة: يخضع الأستاذ إلى المشاركة في عملية التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية، سواء كمستفيدين أو مواطنين بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.

المادة الحادية عشر: يساهم الأستاذ بصفة فعالية في ازدهار المجموعة التربوية وتربية التلاميذ وإعطاء المثل بالآتي:



✓ المواظبة والانتظام في الحضور والقدرة والسلوك عموما.

✓ المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.

✓ الاهتمام لكل ما من شأنه ترقية حياة المؤسسة.(النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية، 1983: 80-82).

12-3. الأهمية التربوية لأستاذ التربية البدنية والرياضية:

– **دور مدرس التربية البدنية والرياضية في تربية النشء:** فالنشء في حاجة إلى قدوة صالحة يقتدي بها ويعمل على تقليدها خصوصا في السنوات الأولى وكذلك في باقي الأطوار، ولذلك نجد مسؤولية أستاذ التربية البدنية والرياضية اتجاه التلاميذ مسؤولية كبيرة جدا تحتاج منه إلى بصيرة نافذة وصبر جليل.

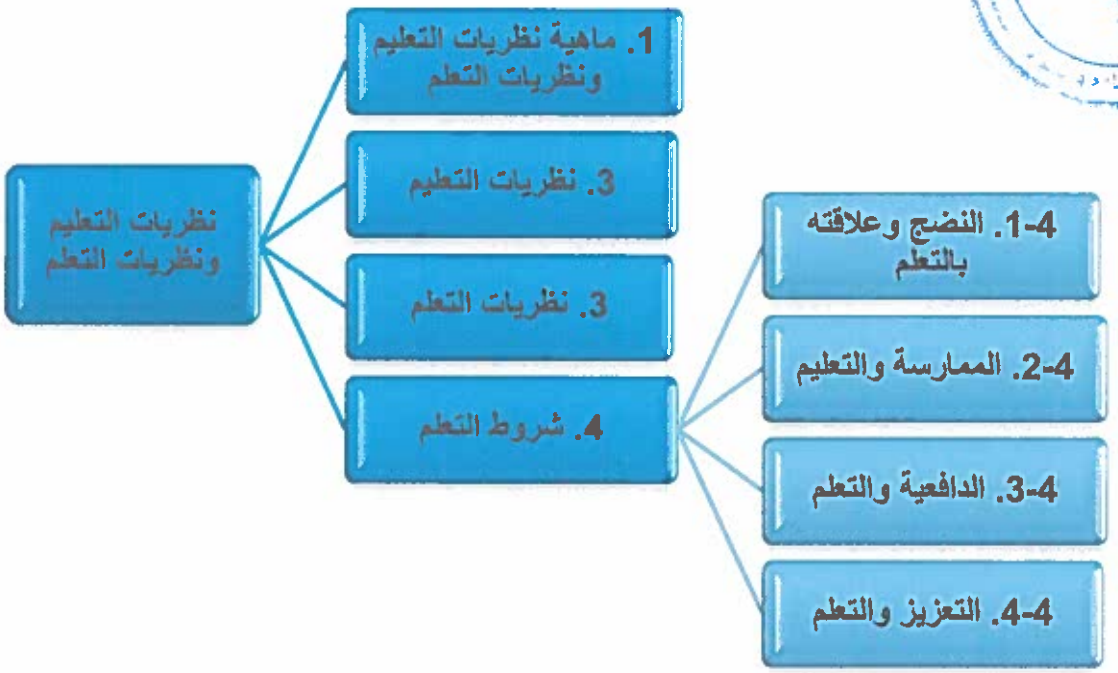
– **دور مدرس التربية البدنية والرياضية بصفته عضوا بالمدرسة:** يشترك مدرس التربية البدنية والرياضية في إدارة المدرسة، فهو يقوم بالتدريس كمدرس لمادة التربية البدنية والرياضية والإشراف على أوجه النشاط بالمدرسة.

– **دور مدرس التربية البدنية والرياضية بصفته عضوا في المجتمع:** أصبحت المدرسة في ظل التربية الحديثة جزءا من المجتمع بعد أن كانت منفصلة عنه، مما جعل المدرسة مركزا اجتماعيا وترويجيا للمجتمع المحلي ولأهل الحي يجتمعون ليضعوا وينفذوا برامج شاملة للصحة والتربية وتأهيل المواطنين وإعدادهم للحياة. (عزمي، 1996، ص25-27).

المحتوى رقم (03): نظريـات التعليم ونظريـات التعلم.

الأنشطة والأدوار والمهام أثناء المحاضرة /// ملاحظات سيرورة المحاضرة وتوصياتها

المُحـاضر (الخريطة الذهنية ~ Mental Mapping)



الطـالب

* المكتسبات السابقة المطلوبة للمحاضرة:

1- مفاهيم شاملة حول نظريات التعلم أو نظريات التعليم.

2- التمييز بين عمليتي التعليم والتعلم.

3- فكرة مبسطة عن اسقاطات نظرية التعلم والتعليم في النشاط البدني الرياضي المدرسي.

* تقييم المكتسبات السابقة:

1- عصف ذهني حول كل عنصر من المحتوى.

2- ربط المكتسبات الجزئية بهدف المحاضرة.

* مخرجـات المحاضرة:

- مناقشة المحتويات.

زمن المحتوى: محاضرة واحدة (1 سا).

المراجع

1- حسين محمد أبو رياش (2007)، التعلم المعرفي، الطبعة 1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

2- عبد الرحمن الهاشمي، طه علي حسين الدليمي (2008)، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

3- عبد الرحمن محمد العيسوي (2004)، التربية الابداعية في التعليم العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

4- كفاح يحي صالح العسكري، محمد سعود صغير الشمري، علي محمد العبيدي (2012)، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الطبعة 1، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.

1. ماهية نظريات التعليم ونظريات التعلم:

التعليم هو التصميم المنظم المقصود للخبرة أو للخبرات التي تساعد المعلم على كذلك انجاز التغيير المرغوب في الأداء، وهو أيضا العملية التي يمد فيها المعلم الطالب بالتوجيهات وتحمله مسؤولية إنجاز الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية، وهو الجهد الذي يخططه المعلم، وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ، وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف أخر، من أجل تعليم مثمر وفعال.

أما التعلم فهو نشاط يؤديه المتعلم بإشراف المعلم أو من دونه، يهدف إلى اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك. (الهاشمي والدليمي، 2008، ص 14)

وعلى الرغم من أن علم التعليم ونظرياته ينبثق من علم التعلم ونظرياته ويعتمد عليه إلا أنه يوجد فرق جوهري بين الاثنين ونظريات كل منهما.

2. نظريات التعليم:

نظريات التعليم تهتم بما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف، وتهدف إلى تحسين أدائه وتطوير مهمته على وفق ما تظهره الدراسات في هذا المجال، وكنتيجة لما تسفر عنه الممارسة العملية في المدرسة، أو الجامعة، أو أية مؤسسة تعليمية أخرى من ايجابيات وسلبيات، إنها العلم الذي يزود التعلم بإرشادات تبين له متى يستخدم طريقة من دون أخرى وفي أي الظروف ولتحقيق أي الأهداف التعليمية. (العسكري وآخرون، 2012، ص 11)

3. نظريات التعلم:

3-1. مفهوم نظريات التعلم: تهتم نظريات التعلم بسلوك الطالب وما يطرأ عليه من تغيرات ايجابية دائما نسبياً كدلالة من دلالات التعلم، وتهدف إلى تحسين هذا السلوك وتطويره على وفق ما تظهره الأبحاث العلمية في المختبرات والدراسات التجريبية، وتتعلق نظريات التعلم من ناحية أخرى بإيجاد أفضل الطرق التعليمية التي من شأنها إن تحقق الأهداف التعليمية في أقصر وقت وجهد وتكلفة، كنظرية جانبية، وبرونر، واوزبل ونورمان، وميرل وغيرهم، اما نظرية التعلم فتبحث في ماهية تعلم الطالب وما يطرأ على سلوكه من تغير نتيجة لاستجابته للمثيرات التعليمية المحيطة به، شريطة أن يكون هذا التغير ايجابياً، ودائما نسبياً، ويقوى عن طريق الممارسة والتدريب والخبرة والتعزيز ولا يمكن أن يعزى إلى عوامل آنية طارئة، كالنمو الفسيولوجي أو النضج أو التعب أو الخضوع تحت تأثير العقاقير، ولكي تسير العملية التربوية بيسر وسهولة، لابد أن يلم المعلم بعلم التعلم ونظرياته من جهة، وعلم التعليم ونظرياته من جهة أخرى، وأن يكون مدركاً للعلاقة التي تجمع بينهما، حيث أن هذه العلاقة توصف بأنها علاقة متبادلة. (أبو رياش، 2007، ص 24-25)

وكذلك يختلف التعلم عن النضج (Maturation) لأن النضج عملية داخلية مستمرة لا إرادية تلحق أعضاء الكائن الحي وعظامه وقدراته، أما التعلم فيزود الأطفال بمهارات ومعارف وخبرات غير تلك القدرات الفطرية (Innate) التي ولدوا مزودين بها، كما ينمي ما لديهم من قدرات فطرية نتيجة تكامل الممارسة أو المران أو

التدريب أو التكرار، فالتعلم يحدث نتيجة للخبرة (Experience) بينما النضج (Maturation) نتيجة للعوامل التكوينية الجسمية. (العيسوي، 2004، ص 15)

3-2. **أهمية التعلم:** يلعب التعلم دوراً بالغ الأهمية في تحديد سلوك الكائنات الحية المختلفة، إذ يؤدي إلى اكتساب العديد من المظاهر السلوكية الجديدة، مثل ركوب الدراجة والكتابة والقراءة، وطرق التفكير وأساليب حل المشكلات، والميل نحو أمور وموضوعات معينة بدرجات متفاوتة ويساعد التعلم الكائنات على تعديل أساليبها السلوكية، بما يحقق لها البقاء والاستمرار فلكل حيوان أسلوبه في الدفاع عن الذي يتلاءم مع بيئته، والذي يعدله تبعاً لما يطرأ على تلك البيئة من تغيرات ويتعلم الإنسان طرق التعامل مع الآخرين الآخرين، حتى يستطيع التوافق معهم والعيش في أمان، بل انه يتعلم بعض الأساليب المرضية غير السوية في التعامل، مثل استخدام التبرير عند فشله في تحقيق أمر ما أو إسقاط عدم توافقه مع الآخرين المحيطين به أو الخوف المبالغ فيه مما لا يثير الخوف، كالخوف المفرط من الأماكن المرتفعة أو المغلقة وغيرها وبالتعلم يكتسب الإنسان ثقافة مجتمعة، بل ويكتسب إنسانيته من خلال عمليات التطبيع والتنشئة الاجتماعية.

وللتعلم تعريفات عدة، ولكن أكثرها شيوعاً أن (التعلم تغير شبه دائم في سلوك الكائن الحي، نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب) ويتضمن هذا التعريف عناصر عدة منها:

1- التعلم تغير، أي انتقال السلوك من حالة إلى أخرى، من الجهل بالقراءة إلى تعلم كيفية القراءة، ومن المشي إلى ركوب الدراجة، ومن عدم الخوف من مثير ما إلى الخوف منه والابتعاد عنه.

2- التعلم تغير شبه دائم، أي لأنه عرضة للتقدم والتطور، مثل زيادة الحصيلة اللفظية للمتعلم، وعرضة للتدهور، مثل نسيان لغة أجنبية سبق للفرد تعلمها.

3- إذا كان التعلم تغير شبه دائم فليس معناه انه يكون دائماً للأفضل، فبعض التغيرات تكون للأفضل، مثل تحسين وتطوير قدرة الفرد على الكتابة والقراءة وتعلم اللغة ولكن بعض التغيرات قد تكون للأسوء، مثل التعلم الخاطئ للكتابة على الآلة الكاتبة والحاسب الآلي.

4- يتكون السلوك من جوانب أو معوقات ثلاث: معرفية ووجدانية ومهارية، فالكتابة على الحاسوب تتضمن جانب معرفي، وهو معرفة القراءة وحروف الحاسوب...الخ وجانب مهاري أو حركي، يتمثل في حركة الأصابع وحركة العين والتآزر بينهما، وجانب وجداني مثل الارتياح أو عدم الارتياح لاستخدام الحاسوب، ومعنى هذا أن التعلم كتغير في السلوك يتضمن تغيرات معرفية وحركية ووجدانية، فمن التغيرات المعرفية تعلم طرق التفكير واكتساب المفاهيم ومن التغيرات الحركية تعلم المهارات الحركية المختلفة ومن التغيرات الوجدانية تعلم الاتجاهات والميول، إلا أن التعلم المعرفي والوجداني والحركي لا يجب أن ينسينا أن السلوك وحدة كلية تتضمن الجوانب الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، المهارية). (العسكري وآخرون، 2012، ص 13)

5- لا يحدث التعلم في كل مظاهر السلوك، فالإرجاع العصبية والأفعال المنعكسة، التي يولد الإنسان مزوداً بها، لا تعد سلوكاً متعلماً، فكل الأفراد يستطيعون التنفس منذ ميلادهم، وكذا يحركون جفونهم دون تعلم، وقد

أمكن تعديل بعض الأفعال المنعكسة الفطرية باستخدام إجراءات تجريبية معينة، فسيلان اللعاب مثلاً كفعل منعكس طبيعي أو فطري، يستثار نتيجة لوضع الطعام في الفم، أمكن تعديله بحيث يستثار لسماع جرس أو توقع وصول الطعام.

6- يحدث التعلم نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب، والخبرة هي كل ما يؤثر على الإنسان ويؤدي به إلى الوعي بذلك المثير، فلسعة النار للإنسان تجعله على وعي بخاصية الاحتراق، ومن ثم يكتسب خبرة خاصة بذلك، أما الممارسة، فهي نوع من الخبرة المنتظمة نسبياً، أي أنها تكرار حدوث الاستجابات نفسها، أو ما يشابهها في مواقف بيئية منتظمة نسبياً، مثل ممارسة الكتابة تحت إشراف المعلم، أما التدريب أو التمرين، فهو أكثر صور الخبرة تنظيمياً، ويتمثل في سلسلة منظمة من المواقف التي يتعرض لها الفرد، مثل التدريب المنتظم على استخدام الحاسوب في التواصل إلى المواقع الإلكترونية.

7- لا يُلاحظ التعلم مباشرة، بل يُستدل عليه من آثاره ونتائجه، فعند القول أن التلميذ تعلم الحساب، فإننا نراه ينطق أو يكتب الأعداد، ومنها نستدل على حدوث التعلم، وعند القول إن شخصاً ما يخاف ويرتعد إذا وضع في مكان مغلق زائد عن الحد، فإننا نستدل من ذلك على حدوث تعلم الخوف خوفاً مرضياً من الأماكن المغلقة.

8- التعلم لا يقتصر على الإنسان فقط، بل تتعلم الحيوانات العديد من المظاهر السلوكية، فحيوانات السيرك تتعلم أداء حركات لم تكن تعرفها، بل وتعلمت الاميبا حيوان وحيد الخلية أن تختار حبيبات النشا من بين ذرات الرمل التي قدمت لها، فقد قام المجرب للأميبيا النشأ لتتغذى عليها حتى تعودت على تناول ذلك النوع من الطعام، ثم قدم لها النشأ بين ذرات الرمل فاستطاعت التمييز بينها، وينبغي الإشارة إلى اختلاف تعلم الإنسان عن تعلم الحيوان فقدرة الإنسان على التعلم تفوق قدرة الحيوان كماً وكيفاً، كذلك يستخدم الإنسان تفكيره المجرد وعملياته العقلية العليا في عمليات التعلم، أما الحيوان فيكون آليا، وتختلف دوافع الإنسان للتعلم عن دوافع الحيوان، فدوافع الحيوان تكون في الغالب دوافع فسيولوجية بيولوجية، أما دوافع الإنسان فقد تكون فسيولوجية، ولكنها تكون اجتماعية بدرجة كبيرة، كدافع الكفاءة والمنافسة والانجاز.

9- لا يقتصر التعلم على الأفراد، بل يشمل الجماعات أيضا، فالجماعات تكتسب اتجاهات ومهارات ومعارف جديدة، فالمجندون، مثلاً يتعلمون كجماعة عدداً من العادات المرتبطة بالأداء القتالي والانضباطي، وجماعات المراهقين يكونون لأنفسهم ثقافة خاصة بهم، أي مجموعة من الاتجاهات والعادات والمعايير والقيم، التي تميزهم عن غيرهم، وعندما تتعرض المجتمعات للأزمات والحروب أو الاحتكاك والغزو الثقافي، فإنها تغير من أساليب حياتها وتكتسب عادات ومظاهر سلوكية جديدة، تساعدها على البقاء والاستمرار. (العسكري وآخرون، 2012، ص 14-15)

10- قد يكون التعلم مقصوداً أو غير مقصود، ويحدث التعلم المقصود عندما تحدد أهدافه، وتعد مواقفة، وتتوافر الشروط اللازمة لحدوثه، إما التعلم غير المقصود، فيحدث دون أن يكون هدفاً أساسيا مقصوداً تسعى للوصول إليه، فعند تهيئة المواقف اللازمة لتعلم طفل الحروف الهجائية، فإن التغير الحادث لدى المتعلم يكون

تغيراً مقصوداً، ولكن إذا تعلم الطفل أثناء تعلمه كتابة الحروف، النظافة والنظام، فإن ذلك يعد تعلماً غير مقصوداً، لأنه لم يكن الهدف الأساس لعملية التعلم. (العسكري وآخرون، 2012، ص 15)

4. شروط التعلم:

أن للتعلم شروطاً تؤثر في العملية التعليمية وقد حدد العلماء شروط التعلم تسهل وتساعد عملية التعلم وتؤثر في نتائج التعلم هي النضج، والدافعية، والتعزيز والممارسة وطريقة التدريس والوسائل التعليمية.

والشكل الآتي يوضح شروط التعلم، كما يلي:

الشكل رقم (01): يمثل شروط التعلم.

4-1. **النضج وعلاقته بالتعلم:** أن اغلب أنواع السلوك تنمو بتأثير كل من النضج والتعلم، فالطفل لا يتعلم الكلام ما لم ينضج أعضاء الكلام التي ينطقها فعادة ما تكون من البيئة المحيطة به، وهذا يعطينا مثالاً جيداً على العلاقة ما بين النضج والتعلم، والنضج هو عملية نمو لا يتدخل فيها الإنسان أما التعلم فهو منظمة مخطط لها من قبل الإنسان ولعل من أهم النقاط الأساسية:

1- أن معدل النضج موحداً على الرغم من الاختلافات في ظروف التعلم.

2- كلما كان الكائن العضوي أكثر نضجاً أحرز مقداراً من التعلم أكبر وهذا ما حققه هيلجارد (Hilgard) حيث بين في تجاربه أن الأطفال الكبار يحصلون على نتائج أفضل من الصغار مع توافر المقدار نفسه من التدريب وأكد ذلك العالم (وودغريمان).

3- أن المهارات التي تعتمد على أنماط السلوك الناضجة يسهل تعلمها أكثر من غيرها ففي معظم اللغات تجد كلمات تدل على الأم والأب تتألف من أنماط صوتية تشبه با.. با.. ما.. ما، والكلمات التي يكتسبها الطفل أولا: هي في العادة كلمات تناسب مع مناغاته الطبيعية ويمكنه أن يتعلم كلمات بابا لأنها تشبه الأصوات التي يصدرها تلقائيا.

4- أن التدريب الذي يتلقاه الطفل مثل النضج قد يكون مضراً ويترك آثاراً ضارة في السلوك إذا صاحبه الفشل لدى الطفل خاصة، لان الطفل الذي يتعرض مبكراً لنشاط لم يكن مستعداً له قد يفقد حماسته له حينما يصل إلى مرحلة النضج المناسبة. (العسكري وآخرون، 2012، ص 15-16)

وهذا ما أكدته تجربة (مكجرو) في تدريبها طفلا لم ينضج بعد في عمره 7 أشهر على ركوب دراجة، بل إنها الاستجابة الصحيحة، إلا أن الرضا في هذه الحالة قد لا تكون له القوة نفسها ما يحصل عليه من تعليق الأم أو الأب أو المعلم على ما يفعل. (العسكري وآخرون، 2012، ص 15-16)

4-2. **الممارسة والتعلم:** إن التدريب أو التمرين يقع ضمن شروط التعلم من خلال الممارسة ويقصد بالتمرين المركز (Massed) تركيز محاولات التعلم أو جلسات الممارسة والتمرين فترات زمنية متصلة، إما التمرين الموزع (Distributed) فيعني وجود فترات راحة بين المحاولات أو الجلسات ويقصد بالتمرين المركز أن تتم الممارسة في جلسات أطول نسبياً من التمرين الموزع وقد أكد "ابنجهاوس" أن من الأفضل توزيع الممارسة على ثلاثة أيام بدلاً من التركيز على عدد اكبر من المحاولات في جلسة واحدة. (العسكري وآخرون، 2012، ص 17)

إن التمرين الموزع أفضل في المواد التي تتطلب الحفظ الأصم حسب ما أكده (اندرود) في تجاربه، ولكنه نادراً ما يؤدي إلى حفظ أفضل، ومعنى ذلك أن فرض الممارسة الموزعة شرط مناسب للتعلم في جميع الأحوال، إما التمرين المركز من حيث كونه أكثر فعالية في التعليم أكد هو فلاند Hovland:

1- أن التمرين المركز يتميز بأن جلسات الممارسة تكون متتابعة أو متقاربة بين هذه الجلسات فإذا كانت فترات الراحة هذه طويلة جداً فان كثيراً مما يتم تعلمه يتعرض للنسيان مما يضطر المتعلم إلى البدء من جديد مع كل محاولة جديدة.

2- ان التمرين المركز أكثر فعالية حين يتطلب الأمر فترة زمنية ملائمة لتكوين التأهب للتعلم.

وبذلك يتضح أهمية الممارسة ودورها في تغيير أداء الفرد وتعديله، إن التعلم لا يحدث إلا بالممارسة، ولكن كل ممارسة لا تكون تعلما بالضرورة إذا أن:

التعلم = ممارسة + تغير في الأداء

التكرار = ممارسة – تغير في الأداء

وللممارسة أهميتها في إظهار التغير في الأداء، فلولا الممارسة لما أمكن الحكم على حدوث التعلم وقياسه، فمن يدعي معرفة السباحة ينزل إلى الماء وللممارسة أهميتها في تثبيت المادة المتعلمة، فتكرار القصيدة يساعد على تثبيتها وبلوغها الحد اللازم للحفظ، أي لتثبيتها في الذاكرة، كما تساعد على زيادة الفهم ووضوح الفكر، فتكرار قراءة مسالة الحساب يساعد على فهم مكوناتها والعلاقة بين تلك المكونات ولكي تحقق الممارسة دورها في إحداث التعلم لابد من الدافعية والتوجيه والتعزيز: (العسكري وآخرون، 2012، ص 17-18)

تعلم = ممارسة + دافعية

تعلم = ممارسة + تعزيز للاستجابات المكتسبة

تعلم = ممارسة + توجيه صحيح للاستجابات الجديدة

4-3. **الدافعية والتعلم:** أن من أثار الدوافع في السلوك بشكل عام أنها تنظيمية وتوجيهية أي تؤدي إلى انتقاء أهداف معينة ويجمع عدد من التعريفات على أن الدافعية حالات داخلية (فسيولوجية او نفسية) وقوى كامنة، تدفع الكائن الحي ليسلك سلوكاً معيناً في اتجاه معين، وتختلف الدافعية عن الأهداف والمحفزات، فالأهداف والمحفزات، فالأهداف ما تسعى إلى بلوغه فإذا وصلنا إليها تحقق إشباع الدافع، فالوصول إلى الطعام هدف يسعى الجائع إلى بلوغه فإذا حصل عليه أشبع دافع الجوع، والمحفزات أشياء أو معنويات موجودة في المواقف تحرك الفرد وتساعده في تحقيق هدفه، فإذا كان هدف الطالب هو النجاح (لإشباع دافع التقدير) فإن التقدير المرتفع أو الجائزة تعد من المحفزات، على بذل مزيد من الجهد لتحقيق النجاح. (العسكري وآخرون، 2012، ص 18)

وترجع وظيفة الدافعية إلى أنها تستثير الكائن الحي وتنشطه، ذلك أن الدافع الذي يبغي لديه الإشباع يؤدي إلى اختلال الاتزان لدى الفرد، ما يولد لديه توتراً بحركة ويستثير نشاطه فعندما ينقص الماء داخل الجسم يختل اتزان الفرد على نحو يدفعه إلى البحث عن الماء والدافع يوجه الكائن لاختيار أوجه النشاط التي تساعد في إشباعه، فالعطشان يبحث عن الماء ولا يبحث عن الطعام، ومن يسعى والانتماء إلى الجماعة يعمل على تمثيل أهدافها والتفاعل البناء مع أعضائها، ومعنى ذلك أن الدوافع تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين دون غيره، ومن وظائف الدافعية، أيضا أنها تدعم الاستجابة أو النشاط الذي أدى إلى إشباع الدافع، فالسلوك الذي قام به الكائن وأدى إلى إشباع جوعه، يجعل الكائن يميل إلى تكراره كلما شعر بالجوع. (العسكري وآخرون، 2012، ص 18)

ولما كان الدافع حالة داخلية في الكائن العضوي أو تكوين افتراض يمكن أن نستنتج من الشواهد الآتية من خلال السلوك:

1- وجود الحافز من خلال زيادة توتر الكائن العضوي نتيجة للحاجة وخاصة التغير في التوازن الفسيولوجي.

2- البواعث والمعززات (Reinforce - Incentives) والتي يتعرض لها الكائن العضوي فإنه يؤثر في حدة الاستجابة ويقصد بالاستجابة هي رد الفعل الذي يتخذه الكائن الحي نتيجة لوقوعه تحت مؤثرات معينة فالمفروض أن البيئة الخارجية المحيطة بنا مليئة بالعوامل التي تؤثر على حواسنا وكلما حدث تغير في البيئة المحيطة بنا اقتضى ذلك ضرورة تغيير استجاباتنا، فان عيوننا وآذاننا وكذلك بقية حواسنا تنقل إلينا بصفة دائمة إحساسات Sensations وانطباعات Impressions ورسائل من العالم الخارجي وهناك كثير من الإحساسات التي تأتي من مثيرات داخل أجسادنا وهذه الإحساسات تعبر عن حاجاتنا عن الهواء والماء والطعام والدفء والنوم وغير ذلك من الحاجات الفيزيقية. (العيسوي، 2004، ص 16)

3- زيادة مقدار الطاقة والجهد المبذول بحيث تصبح استجابات معينة أكثر سيادة من غيرها في الاستجابات لنفس المتغيرات والمواقف.

4- تنظيم السلوك وتوجيهه في حالة الحافز يجعل الكائن العضوي أكثر حساسية لمثيرات معينة بحيث يستجيب لها على نحو يرتبط بإحراز هدف معين.

وهكذا نجد أن مفهوم الدافع مفهوم مركب يشمل مفاهيم الاستثارة والحاجة والحافز والهدف الباعث قد يحدث خلطاً بين هذه المفاهيم في بعض الأحيان، إلا أن الدافع في كل حالاته يؤدي إلى أداء في سلوك الفرد سواء أكان هذا الأداء على شكل استجابة حركية أو نفسية أو خارجية أو داخلية. (العسكري وآخرون، 2012، ص 19)

4-4. **التعزيز والتعلم:** التعزيز هو العملية التي بموجبها يكتسب المثير أو الحدث قوة تزيد من احتمالية تكرار السلوك الذي يليه وتعد دراسة التعزيز أحد الجوانب الرئيسة في سيكولوجية التعلم، وقد طور العلماء السلوكيون عدداً من مبادئ التعزيز منها:

أ- مبدأ التعزيز الايجابي والسلبي:

ان المعزز الايجابي مثير مرغوب يتبع السلوك ويزيد من احتمال تكراره كالطعام وهو معزز ايجابي للإنسان والحيوان، وكذلك فان الألعاب والنقود والجوائز والأشياء غير المحسوسة كالمديح والاهتمام تعمل كمعززات ايجابية ومن الأمثلة على التعزيز الايجابي:

1- السماح للطفل بمشاهدة برامج التلفزيون بعد أن يقوم بترتيب غرفته ولذلك فإنه يقوم بترتيبها كل يوم.

2- مدح الطالب الذي يحصل على درجة عالية مما يدفعه إلى بذل مزيد من الجهد في دراسته.

أما التعزيز السلبي فيتمثل في أي مثير، أو ظرف يؤدي توقف تقديمه، أو استبعاده إلى زيادة أو تدعيم قوة الاستجابة، ويحدث التعزيز السالب بصورة نموذجية عند وقف تقديم أو استبعاد مثير منفر، والمثير المنفر عبارة عن مثير أو حدث غير مرغوب فيه أو مؤذ (ضار) بالنسبة للكائن الحي والمثال الآتي يوضح التعزيز السالبة. أحيانا ما يتضمن تدريب الفرق الرياضية عملية الدوران حول ارض الملعب، كمثير منفر، وإذا ما تمكن اللاعبون من إتمام التدريب المقرر بالأوصاف المطلوبة، ينخفض معدل الدوران حول الملعب، أو تتوقف تماماً، ومن ثم تؤدي الاستجابة الصحيحة إلى تعزيز سالب.

ب- مبدأ التعزيز الأولي والثانوي:

ان المعزز الأولى هو الحدث أو المثير الذي يملك إمكانية تعزيز السلوك من خبرة تعلم سابقة فالطعام معزز للشخص الجائع، وكذلك الماء لمن يشعر بالعطش، والنوم يشبع الحاجات البيولوجية أما المعزز الثانوي فقد اكتسب قيمته التعزيزية لاقترانه بمعزز أولي ولان الفرد يتعلم أن هدف المثيرات أصبحت معززات يمكن تسميتها معززات شرطية، وأفضل مثال على المعززات الثانوية هو النقود أنها لا تملك قيمة ذاتية ولكن يتعلم الأفراد أنها يمكن أن تستبدل بمعززات أولية فمن خلال النقود يحصل الفرد على الطعام والمأوى.

وتأخذ المعززات الثانوية قيمتها من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد، فهناك عدد هائل من المعززات الثانوية في حياة الأفراد، ففي المواقف الاجتماعية: المديح والإطراء، والتواصل البصري أمثلة على تلك المعززات.

ويرتبط التعزيز بالثواب والعقاب ويمكن أن نعرف الثواب (Reword) بأنه اثر يتبع الأداء أو الاستجابات ويؤدي إلى الشعور بالرضاء أو الارتياح، وتتمثل حالة الرضاء أو الارتياح في سعى المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به.

أما العقاب فنعرفه عكس الثواب على أن نميز بين كلمة عقاب أو عقوبة أو جزاء من ناحية الثواب أو عقوبة أو مكافأة من ناحية أخرى، والواقع أن الثواب والعقاب أقرب إلى العمليات، ويرتبطان بنتائج النجاح والفشل في التعليم، أما المكافأة (الثواب) والعقوبة (الجزاء) منها من نوع النواتج ويشيران إلى توابع الأداء أو الاستجابة التي تتميز بأنها مادية خارجية صريحة وبالطبع فليست جميع نواتج التعلم وتوابعه من النوع، ومن الأمثلة التي توضح ذلك هي. (العسكري وآخرون، 2012، ص 20-21)

1- مكافاة تجعل الطفل يشعر بالرضا أو الارتياح: وتتمثل في:

- شيء ملموس عياني (Reward).
- أو باعث (Incentive).
- أو المعزز الموجب (Positive Reinforcement).

والتي تشيع لدى المتعلم دافعاً معيناً من نوع ما كالجوائز المالية والمادية والمداليات والدرجات والتقديرات المدرسية وغيرها.

2- إن معرفة المتعلم بالنتائج الايجابية لأدائه والتي تظهر في نجاحه أو تحقيق الأهداف التعليمية وهو ما يسمى بالنجاح الفعلي. (العسكري وآخرون، 2012، ص 21)

المحتوى رقم (04): المنهج الدراسي من منظور منظومة هندسة المنهج.

الأنشطة والأدوار والمهام أثناء المحاضرة /// ملاحظات سيرورة المحاضرة وتوصياتها	
المُحـــاضر (الخريطة الذهنية ~ Mental Mapping)	الطـــالب

* المكتسبات السابقة المطلوبة للمحاضرة:

1- مفاهيم شاملة حول المنهج الدراسي.

2- نماذج كاملة وتصور مقبول حول مناهج مادة التربية البدنية والرياضية في المنظومة التربوية الجزائرية:

- في مرحلة التعليم الثانوي (3 سنوات).
- في مرحلة التعليم المتوسط (4 سنوات).
- في مرحلة التعليم الابتدائي (5 سنوات).

* تقييم المكتسبات السابقة:

1- عصف ذهني حول كل عنصر من المحتوى.

2- ربط المكتسبات الجزئية بهدف المحاضرة.

* مخرجـات المحاضرة:

- مناقشة المحتويات.

زمن المحتوى: محاضرة واحدة (1 سا).

المراجع

1- محمد السيد علي، (2011)، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2007)، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي.

3- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2007)، منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي.

1. مفهوم المنهج الدراسي:

يقول (محمد السيد علي، 2011): لكي نصل إلى تعريف إجرائي للمنهج الدراسي؛ فإننا نبدأ بالإشارة إلى ما ليس مفهوما سليما أو صحيحا عن المنهج الدراسي:

1- المنهج الدراسي ليس هو البرنامج الدراسي Scholastic Program، حيث يعد الأخير جزءا من المنهج ويتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية الإجبارية والاختيارية تقدم لفئة معينة من الدارسين بغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة Goals في فترة زمنية محددة، مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع مثل: برنامج إعداد المعلم الجامعي، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، برنامج محو الأمية، وبرنامج تدريب معلمي العلوم والرياضيات لتنفيذ مشروع "TIMSS"، وغيرها من البرامج.

2- المنهج الدراسي ليس هو المقرر الدراسي Course؛ حيث يعد الأخير جزءا من البرنامج الدراسي ويتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلزم الطلاب بدراستها في فترة زمنية محددة، قد تتراوح بين فصل دراسي واحد، أو عام دراسي كامل وفق خطة محددة، ويؤدي إلي الحصول علي درجة علمية.

3- المنهج الدراسي ليس الخطة الدراسية Syllabus، إذ تشير الخطة الدراسية إلى التوصيف الشامل للمقرر الدراسي الذي يدرسه الطلاب من حيث تحديد القائم على تدريسه وساعاته المكتبية، الفئة الطلابية المستهدفة، مجموعة الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها من خلاله الموضوعات التي يتناولها وتوزيعها على مدة الدراسة أهم المتطلبات التعليمية التعلمية اللازمة له فنيات التقويم تستهدف قياس مدى التقدم الذي يحرزه هؤلاء الطلاب، وكذلك المراجع التي تفيد في دراسة هذا المقرر.

4- المنهج الدراسي ليس هو المادة الدراسية Subject-Matter؛ إذ تشير المادة الدراسية إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والقوانين والنظريات التي تخص مجالاً دراسيا معينا (الفيزياء-الكيمياء، الرياضيات، النبات، الحيوان الأدب، التاريخ الجغرافيا النحو،...الخ) والتي سيقوم المنهج بترجمتها إلى واقع محس؛ أي تجسيدها في الكتاب المدرسي بغية تعليمها للطلاب فيما بعد.

5- المنهج الدراسي ليس هو المحتوى الدراسي Content؛ إذ يشير المحتوى الدراسي إلى مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين وبعبارة أخرى إنه كل ما يضعه مخطط المنهج من خبرات سواء أكانت خبرات معرفية أم مهارية، أم وجدانية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم؛ أي أن المحتوى هو مضمون المنهج، ويجيب عن التساؤل: ماذا ندرس؟

6- المنهج الدراسي ليس هو الكتاب المدرسي Text Book؛ إذ يشير الأخير إلى الشكل التقليدي للكتاب الذي يوزع على الطلاب، ويضم محتوى أحد المقررات الدراسية؛ أي أنه الوعاء الذي يتضمن المادة الدراسية المطلوب تقديمها للطلاب وفي ضوء هذا السياق نجد أن اليونسكو تعرف الكتاب بأنه كل مطبوعة غير دورية تحتوي على (49) صفحة على الأقل باستثناء الغلافين. (السيد علي، 2011، ص 18-20)

⇦ يقول (محمد السيد علي، 2011): "والمنهج الدراسي في رأينا هو منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادليًا ومتكاملة وظيفيًا، وتسير وفق خطة عامة شاملة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التعلمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم للمنظومة التعليمية". (السيد علي، 2011، ص 20)

2. عناصر المنهج:

يتضح من تعريفنا للمنهج أنه يتكون من مجموعة من العناصر المرتبطة فيما بينها ارتباطا عضويًا يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، وهذه العناصر قد حددها (Ralph Tyler) في أربعة تساؤلات هي:

1- ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟

2- ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

3- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة؟

4- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟

وهذه التساؤلات توجه الانتباه إلى عناصر المنهج الأربعة وهي:

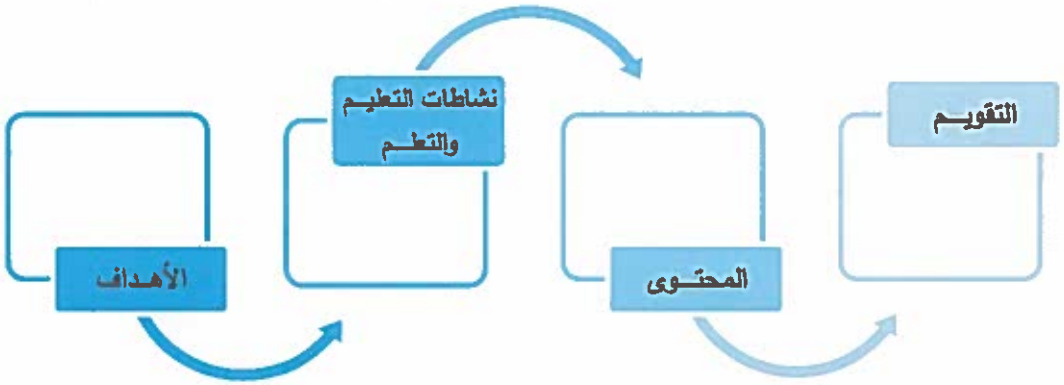
أ- **الأهداف Objectives:** التي ينبغي تحديدها أو وصوغها لتتناسب مع حاجان الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم من جهة، ومطالب المجتمع وحاجاته من جهة أخرى.

ب- **المحتوى Content:** الذي يتضمن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم وأخيرا المهارات التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها.

ج- **نشاطات التعليم والتعلم Instruction & Learning Activities:** التي ينبغي ج أن يمر بها الطلاب داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف معلمهم، بقصد تسهيل عملية التعلم وتحقيق الأهداف المنشودة.

د. **التقويم Evaluation:** الذي من خلاله يتم التأكد من مدى تحقق الأهداف الموضوعة منذ البداية للمنهج الدراسي ذاته.

هذا، وقد قامت (Hilda Taba) بإعادة صوغ عناصر المنهج في الشكل التخطيطي التالي:



الشكل رقم (02): يمثل عناصر المنهج. (السيد علي، 2011، ص 21)

3. منظومة هندسة المنهج Curriculum Engineering:

يُعرف (Beaucha 1981) هندسة المنهج بأنها كل العمليات الضرورية لجعل نظام المنهج يؤدي وظيفته في المدرسة، في حين يعرفها (إبراهيم بسيوني عميره، 1987) بأنها مجموع عمليات التشييد والتطبيق للمنهج، أما (محمد زياد حمدان، 1988) فيعرف هندسة المنهج بأنها عملية تخطيطية يتم بها وضع الخرائط المناسبة لوثيقة المنهج.

يقول (محمد السيد علي، 2011): "ونحن نعرف هندسة المنهج بأنها عملية وضع المواصفات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية التي تحدد الصيغة الشكلية للمنهج، وتضمن تحقيق أهدافه، ومن ثم استمراره وبقاؤه في التربية المدرسية (Schooling Education)؛ أي أن الوظيفة الأساسية لهندسة المنهج تكمن في تحديدها للصيغة الشكلية العامة التي تتخذها العناصر المنهجية عند وضعها معاً فيما يعرف بوثيقة المنهج، أي فيما نسميه بالتصميم، كما ينتج عن الهندسة المنهجية المختلفة تصميمات مختلفة – كما هو الحال في الهندسة المعمارية، فإن هذه التصميمات تؤدي بدورها لتنظيمات مختلفة للمناهج – أيضا – في التربية المدرسية (منهج المواد الدراسية المنفصلة، منهج الترابط، منهج الدمج، منهج المجالات الواسعة، منهج النشاط المنهج المحوري، منهج المواقف الحياتية، المنهج التكنولوجي... الخ)".

هذا، ويمكن تعريف منظومة هندسة المنهج بأنها منظومة فرعية من المنظومة التعليمية، تتضمن مجموعة من العمليات المتداخلة والمترابطة تبادليًا والمتكاملة وظيفيا، والتي تسيير وفق خطوات متسلسلة لتحقيق أهداف محددة تتمثل في تحديد الصيغة الشكلية للمنهج، وضمان تحقيق أهدافه واستمراره كنظام في التربية المدرسية وهذه العمليات هي: تخطيط المنهج تنفيذ المنهج، وتقويم المنهج ويمكن توضيحها في الشكل التالي:

عمليات منظومة هندسة المنهج

الشكل رقم (03): يمثل عمليات منظومة هندسة المنهج.

مما تقدم يمكن تعريف تطوير المنهج من منظور هندسة المنهج بأنه عملية ترجمة المواصفات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية لمنظومة هندسة المنهج إلى واقع منهجي محس بشكل يضمن تحقيق أهداف المنهج واستمراره وبقاءه كنظام في التربية المدرسية. (السيد علي، 2011، ص 25-26)

4. أنماط من المناهج الدراسية:

أ- منهج غير ملائم بدون فعالية (Less convenient & less Efficient Curriculum):

وهذا النمط من المناهج هو أسوأ الحالات ولابد من تغييره، ويمكن النظر إليه على أنه دخيل على المجتمع مادام غير ملائم وغير فعال ولا يلبي حاجاته وطموحاته، ومثال ذلك المناهج التي تفرضها الدول الاستعمارية على الأقطار المستعمرة.

ب- منهج غير ملائم بفعالية (Less convenient but Efficient Curriculum):

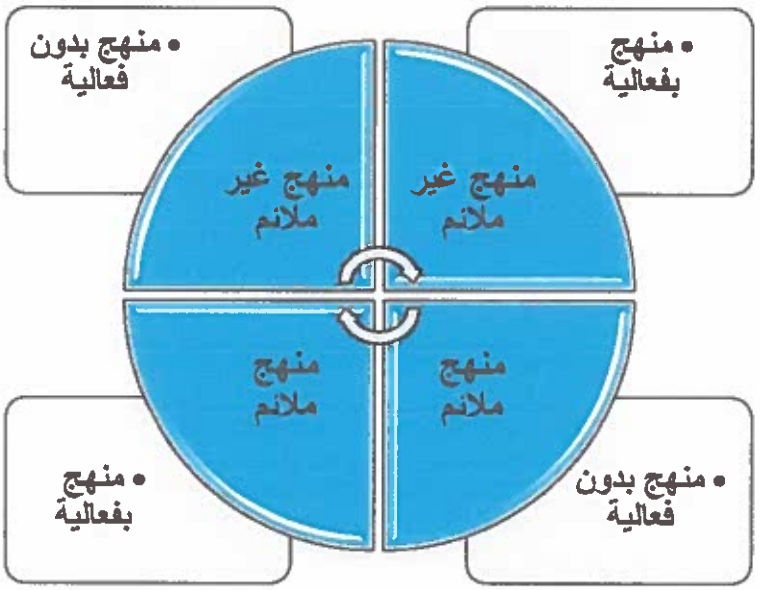
ويكون هذا المنهج في البلدان التي احتفظت بمنهجها التقليدي دون أن تطوره أو تغيره، ولكن طورت تنفيذه واستفادت من تكنولوجيا التعليم، وعمدت في إعداد المعلمين إعداداً جيدا، وهذا النمط من أسوأ الحالات أيضاً، لأن فعالية التطبيق تكون بالاتجاه السلبي، وذلك لأن المنهج غير ملائم.

ج- منهج ملائم بدون فعالية (Convenient but less Efficient Curriculum):

يكون الرضا عن هذا النمط من المناهج كبيرا ويلبى في مجمله حاجات المجتمع والمتعلمين، ولكن إجراءات تنفيذه تكون عاجزة لأكثر من سبب، مثل: النقص في إعداد المعلمين وتأهيلهم، وعدم وجود الأعداد الكافية منهم، وعدم توافر الإمكانات المادية.

د- منهج ملائم بفعالية (Convenient & Efficient Curriculum):

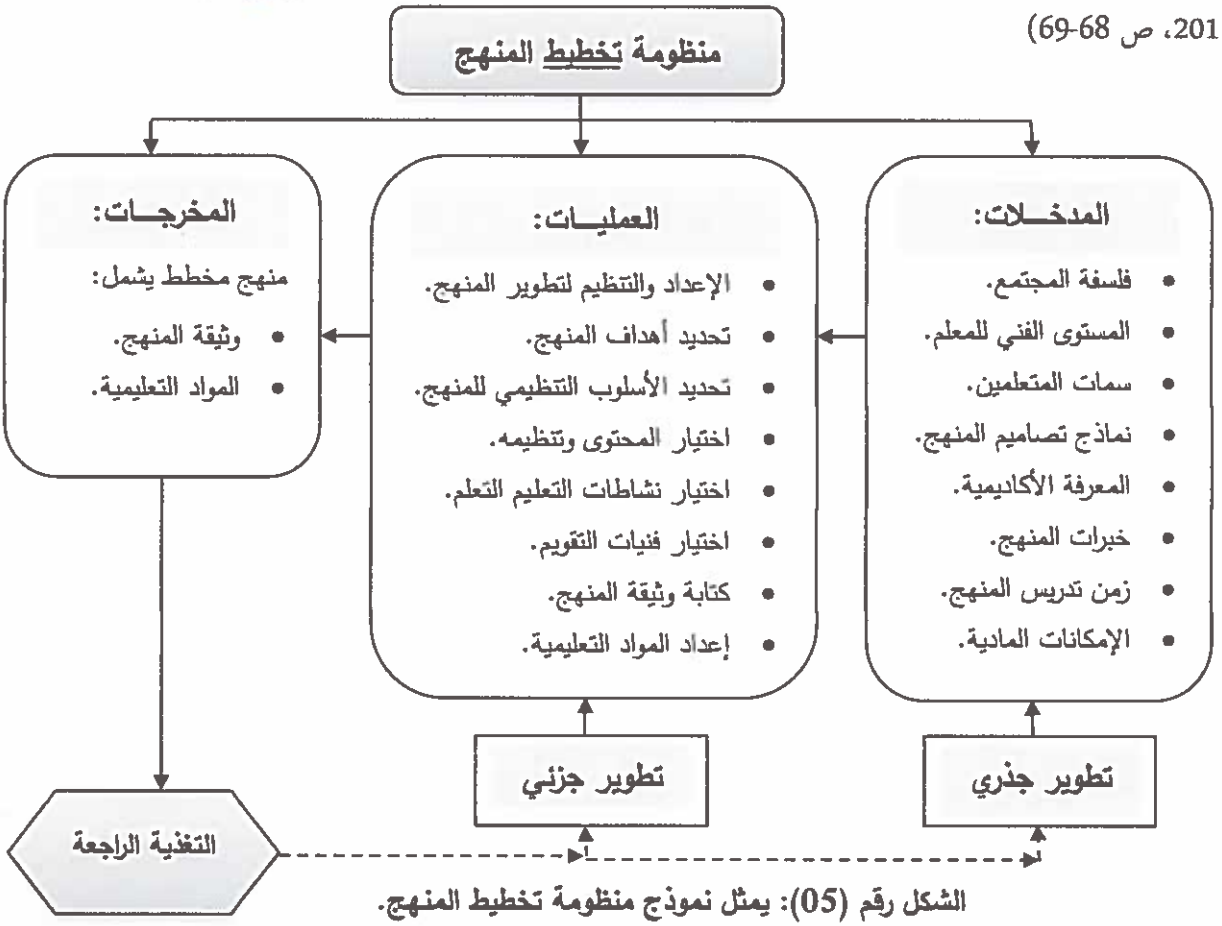
وهذا النمط من المناهج هو النمط المثالي الذي يطمح إليه كل مجتمع؛ إذ تنسجم فيه الملاءمة والكفاية، وبالرغم من صعوبة توفير مثل هذا المنهج لاسيما في الدول النامية، إلا أن هناك مناهج تقرب منه بدرجات متفاوتة. (السيد علي، 2011، ص 64-65)



الشكل رقم (04): يمثل أنماط من المناهج الدراسية.

5. التخطيط للمنهج المطور:

إن المهمة الأولى لمنظومة هندسة المنهج هي عملية التخطيط التي لا تصف عناصر المنهج فحسب وإنما تعد منظومة فرعية من منظومة هندسة المنهج وتتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات كالتالي: (السيد علي، 2011، ص 68-69)



الشكل رقم (05): يمثل نموذج منظومة تخطيط المنهج.

فالمدخلات هي المصدر التي يستقي منها مخططو المنهج بياناتهم الضرورية اللازمة لتشغيل وتفاعل عناصر هذه المنظومة باتجاه الأهداف المحددة، أي الحصول على الوثيقة المنهجية والمواد التعليمية، وبذلك نضمن تطابق هذه المخرجات مع أهداف المنظومة.

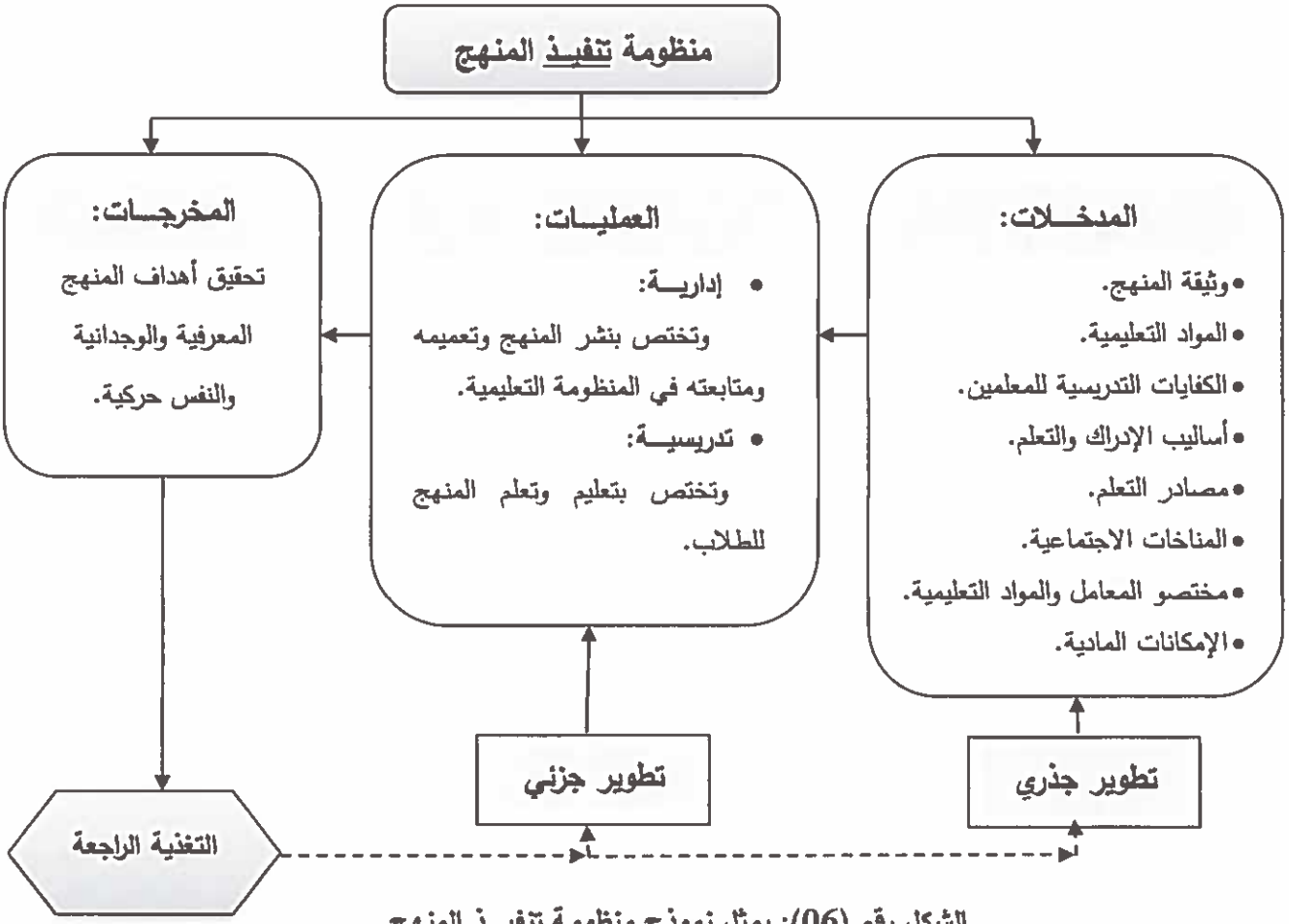
وهذا يستدعي القيام ببعض العمليات اللازمة لحفظ وبقاء نظام المنهج في المنظومة التعليمية، وهذه العمليات هي الإعداد والتنظيم لتطوير المنهج وتحديد أهداف المنهج المراد تطويره والتي في ضوئها يمكننا اختيار نموذج تصميم المنهج وفقا لمخروط المنهج الذي سبقت الإشارة إليه وهذا يقودنا إلى اختيار مجال المحتوى وتنظيمه، ثم اختيار نشاطات التعليم والتعلم المناسبة لهذا المحتوى وتلك الأهداف، ثم بعد ذلك اختيار أدوات التقويم وتصميمها والتي تساعدنا على تعرف مدى تحقق أهداف المنظومة، وأخيرا إعداد المواد التعليمية التي تجعل من المنهج نقطة انطلاق للقيام بعملية التنفيذ، والجدير بالذكر أنه ينظر إلى عمليات تخطيط المنهج كمنظومات فرعية من منظومة تخطيط المنهج.

هذا، وتشتمل مخرجات منظومة تخطيط المنهج على وثيقة المنهج التي تمثل المنهج المكتوب أو الكامن Inert Curriculum أو خطة التدريس والتعلم Blueprint وتكون إما ورقية أو إلكترونية، وتتضمن أربعة عناصر هي: الأهداف التعليمية، المحتوى، نشاطات التعليم والتعلم، وأساليب وأدوات التقويم، كما تشمل المخرجات أيضا المواد التعليمية المتمثلة في الكتب الدراسية الورقية أو الإلكترونية، والكتب المساعدة والأفلام والشرائح والشفافيات والنماذج وبرمجيات الكمبيوتر، والشرائط المسجلة...الخ.

وتستخدم هذه المخرجات كبيانات تغذية راجعة تدلنا إلى أي مدى تحققت أهداف المنظومة؛ فهي (التغذية الراجعة) توجهنا إلى نواحي قصور المنهج وأسبابها، فقد تكون الأسباب راجعة إلى عمليات المنظومة ذاتها، وهنا يكون التطوير جزئيا، أما إذا كانت الأسباب راجعة إلى مدخلات المنظومة؛ فإن التطوير يكون جذريا.

6. تنفيذ المنهج المطور:

إن المهمة الثانية لمنظومة هندسة المنهج تكمن في عملية التنفيذ التي لا تقتصر على تحقيق أهداف المنهج المطور، وإنما هي منظومة فرعية من منظومة هندسة المنهج وتتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات كالتالي: (السيد علي، 2011، ص 70-71)



الشكل رقم (06): يمثل نموذج منظومة تنفيذ المنهج.

وتمثل المدخلات مصادر وعوامل تنفيذ المنهج المطور في المؤسسة التعليمية مثل:

أ- **عوامل بشرية:** وهي مجموعة القوى البشرية العامة أو المشتركة في تنفيذ المنهج المطور والمتمثلة في المعلمين الطلاب المشرفين الموجهين ومديري المدارس المعنية، ومختصي الخدمات الإدارية ومختصي المعامل والتجهيزات التربوية وعمال الخدمات العامة.

ب- **عوامل مُناخية:** متمثلة في العلاقات السائدة بين الأفراد المشتغلين بتنفيذ المنهج المطور سواء أكانت علاقات شخصية أم إدارية تخضع للقوانين واللوائح.

ج- **عوامل تربوية:** وتشمل المنهج المطور وما يتصف به من خصائص تربوية وما يحتاجه من استراتيجيات تدريس ومواد تعليمية.

د- **عوامل مادية:** وتتمثل في الميزانية المالية، التسهيلات التربوية مصادر التعلم الغرف الدراسية الجداول الدراسية التجهيزات المادية من أثاث ومكاتب وسجلات وملفات وغيرها.

وتتضمن عمليات منظومة تنفيذ المنهج المطور عمليتين فرعيتين متوازيتين: إدارية، وتدريسية، حيث تختص العملية الإدارية بنشر المنهج المطور وتعميمه ومتابعته في التربية المدرسية من خلال المهام التالية:

- التنسيق مع الجهات المعنية بتنفيذ المنهج المطور.
- تهيئة هذه الجهات نفسيًا للتغيير المنهجي وتقبل المنهج المطور.
- مسح الخدمات والمناخات التعليمية؛ لتعرف مدى أهليتها لاستيعاب المنهج.
- اختيار وتنظيم وتأهيل المشتركين في تنفيذ المنهج.

أما العملية التدريسية فتختص بتعليم المنهج وتعلمه للطلاب من خلال عمليتين فرعيتين: تخطيطية، وتنفيذية، ويتوقف ذلك على نوعية المنهج المستخدم: إلكترونيا أو ورقيا؛ ويعتمد تنفيذ المنهج الإلكتروني على استخدام التعليم الإلكتروني، ...، أما إن كان المنهج ورقيا، فتكون عمليتا التدريس على الوجه التالي:

أ/ تخطيطية: تتم خارج غرفة الصف، وتشمل:

- ✓ تحديد أهداف التدريس.
- ✓ تحديد المتطلبات الأساسية للتعلم.
- ✓ تحديد معلومات التدريس.
- ✓ تحديد استراتيجيات التدريس.
- ✓ تحديد فنيات التقويم.

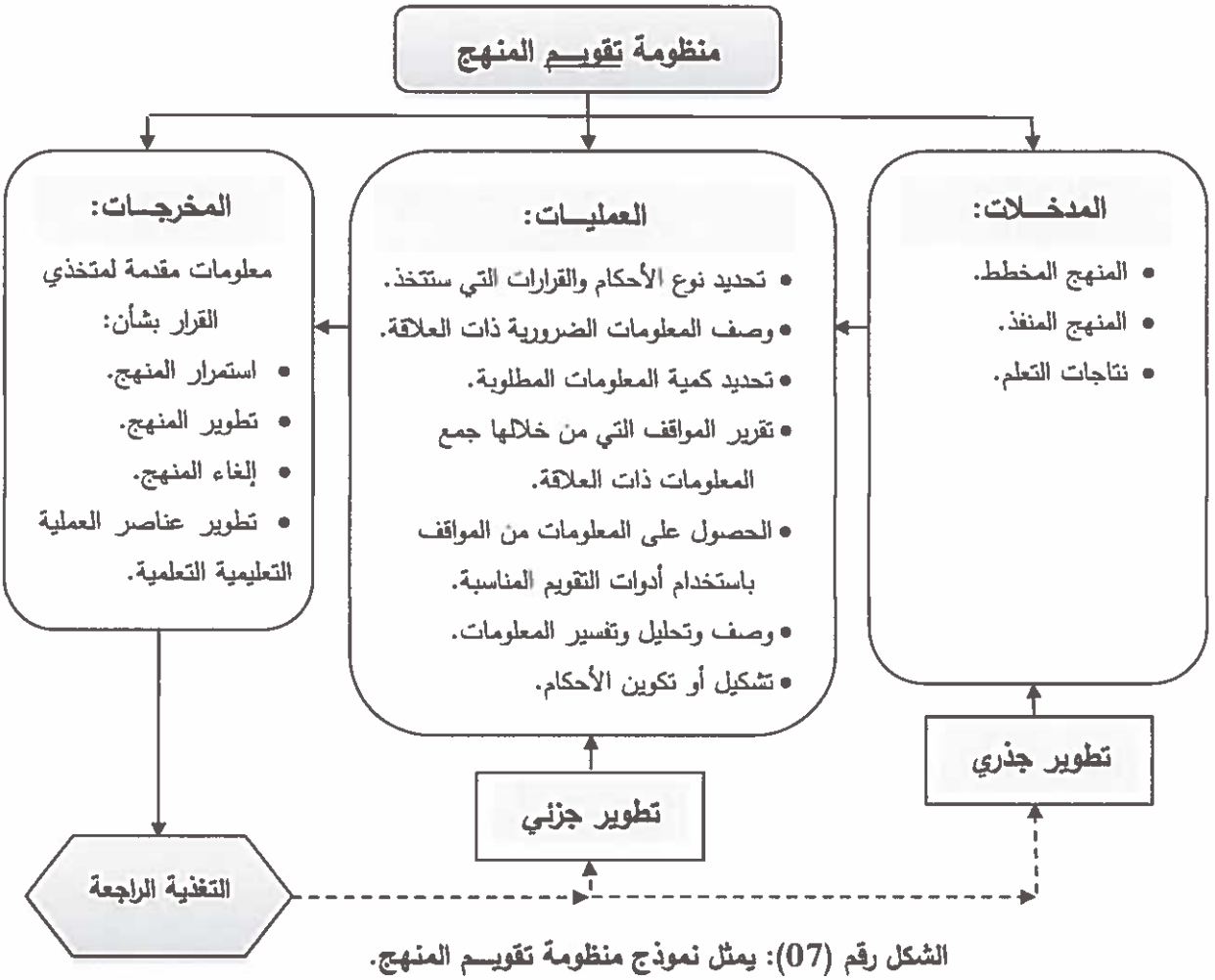
ب/ تنفيذية: تتم داخل غرفة الصف، وتشمل:

- ✓ التقديم التدريسي.
- ✓ اختبار التعلم القبلي.
- ✓ تقرير استراتيجيات التدريس والمواد التعليمية.
- ✓ تعزيز وتوجيه التعلم.
- ✓ كتابة الملخص السبوري.

أما مخرجات منظومة تنفيذ المنهج فتتمثل في تحقيق أهداف المنهج المطور والتي تستخدم كبيانات تغذية راجعة لتعرف مدى تطابقها مع أهداف المنظومة، مما ينتج عنه إجراء عمليات التطوير إما في عمليات المنظومة وهذا ما يعرف بالتطوير الجزئي، وإما في مدخلات المنظومة وهذا ما يعرف بالتطوير الجذري.

7. تقويم المنهج المطور:

إن المهمة الثالثة لمنظومة هندسة المنهج تكمن في عملية التقويم التي لا تقتصر على تقديم المعلومات التقويمية لمتخذي القرار بشأن المنهج، وإنما هي منظومة فرعية من منظومة هندسة المنهج وتتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات كالتالي: (السيد علي، 2011، ص 72-74)



الشكل رقم (07): يمثل نموذج منظومة تقويـم المنهج.

فالمدخلات هي المصادر التي يستقي منها مطورو المنهج بياناتهم الضرورية اللازمة لتشغيل وتفاعل عناصر هذه المنظومة باتجاه الأهداف المحددة؛ أي الحصول على المعلومات المقدمة لمتخذي القرار بشأن المنهج المطور، وبذلك نضمن تطابق هذه المخرجات مع أهداف المنظومة، وتتمثل تلك المدخلات في المنهج المخطط والذي يشمل وثيقة المنهج المطور والمواد التعليمية المصاحبة، كما تتمثل المدخلات – أيضا – في المنهج الفعال أو المنفذ فعلا داخل غرفة الصف بما يشمله من استراتيجيات التدريس ومواده المساعدة، وأنماط التفاعل بين المعلم والطلاب والمناخ التعليمي سواء أكان نفسيا، أم ماديًا، وكذلك تشمل المدخلات نتاجات التعلم أو كما يطلق عليها آثار المنهج.

أما عن عمليات منظومة تقويم المنهج فتشمل ثلاث عمليات فرعية هي:

1- **عملية التخطيط:** وفي هذه المرحلة ينبغي على مقومي المنهج أن يخططوا ويصنفوا المعلومات ذات بموضوع التقويم أي تحديد بوضوح نوع المعلومات ذات العلاقة من أجل صنع القرار المطلوب، وهذا يتطلب وصفًا واضحا للعوامل أو المتغيرات والسمات المراد قياسها ونوع المعلومات التي تدعو الحاجة إليها.

2- **عملية الحصول على المعلومات:** في هذه المرحلة تجمع المعلومات التي تم أخذ قرار بشأنها في المرحلة السابقة وينبغي أن تتوافر معايير الثبات والصدق والموضوعية في الأدوات التي تجمع بواسطتها هذه المعلومات.

3- **عملية تشكيل أو تكوين الأحكام:** يتم في هذه المرحلة وصف وتحليل وتفسير المعلومات في ضوء معياري الملائمة والكفاءة بالنسبة للمنهج، والمعيار السيكومتري والأديومتري بالنسبة لنتائج التعلم ثم يزود بها صانعو القرار في لغة واضحة ومفهومة وهنا ينتهي عمليا دور القائمين بالتقويم، ويصبح الأمر مرهونا بصانعي القرار ليختاروا المسار الأكثر مناسبة لهم. (السيد علي، 2011، ص 74)

8. منهاج التربية البدنية والرياضية في المنظومة التربوية الجزائرية (التعليم الثانوي نموذجا):

8-1. المفاهيم الخاصة بمصفوفة التربية البدنية والرياضية/ التخطيط في التربية البدنية والرياضية:

إن التناول الحالي لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية منطلق أساسا من الأنشطة البدنية والرياضية، وكثيرا ما يجد الأستاذ نفسه أمام مفارقة مركبات النشاط البدني والرياضي بقوانينه وقواعده ومنطقه الفني والتكتيكي من جهة، ومستوى قدرات التلاميذ ومدى استعدادهم لممارسة النشاط من جهة أخرى.

مما يضطر الأستاذ إلى الرضوخ إلى منطق التدريب الرياضي الموجه عموما للموهوبين، حيث أن الجو التنافسي الذي يستهدفه التدريب، غالبا ما يكون بمنطق الانتقاء والرغبة المعبر عنها لممارسة رياضة ما في المستوى المطلوب.

بينما المنطق التعليمي/ التعلمي لمادة التربية البدنية والرياضية، كما نريده اليوم مبني على القدرات الذاتية الطبيعية.

والتناول بهذا المنطق يؤدي بالضرورة إلى وضع استراتيجية قاعدتها أهداف في صيغة كفاءات تجد امتدادها في الأنشطة البدنية والرياضية، التي تعتبر كدعامة ثقافية لها، بوصفها مبنية على وضعيات إشكالية يفرضها الموقف، موجهة لجميع التلاميذ، بحيث تتباين فيها مسالك التعلم وتراعى فيها استعداداتهم ورغباتهم، انطلاقا من منهجية يمليها المنطق نفسه.

وما اعتماد المقاربة بالكفاءات في المناهج التعليمية إلا لما يتطلبه الوضع الحالي، وما ترمي إليه الرهانات العالمية، من تحولات ومستجدات كان ولا بد من مسايرتها ومواكبتها للحاق بالركب الحضاري العالمي. (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2007، ص5، 6)

وترتكز المقاربة بالكفاءات على خصائص أهمها:

أ. للكفاءة علاقة بالمجال التعلمي: حيث أن وجودها لا يظهر إلا من خلال نشاط معين متضمن لمواقف تطرح فيها مشاكل.

ب. للكفاءة سياق مرتبط بوضعيات تعلمية محددة.

ت. للكفاءة أبعاد مشتملة عليها: ت.1. البعد المعرفي.

ت.2. البعد المهاري.

ت.3. البعد الوجداني (السلوكي).

ث. اكتساب المعارف كمفهوم اندماجي قابل للاستعمال والاستثمار في مواقف جديدة بعيدا عن منطق التحصيل التراكمي.

ج. اعتبار الأنشطة البدنية والرياضية قاعدة أساسية ودعامة ثقافية ومعرفية لها.

ح. تناول الأنشطة بطريقة بعيدة عن التناول التقليدي، الذي يعتمد على التقنية كمردود أساسي لها.

خ. اعتماد مبادئ وأسس تضمن سيرورة العلم، نوجزها فيما يلي:

- ✓ إعداد مخطط عملي بيداغوجي تحدد فيه الأهداف العملية.
- ✓ تحديد وبناء وضعيات في صيغة إشكالية ذات مسالك تعلمية متعددة يجد كل متعلم مكانه فيها.
- ✓ ضبط وتعديل هذه الحالات والوضعيات كلما اقتضت الضرورة ذلك.
- ✓ تسيير وتوجيه المشاكل العلائقية بما يتماشى والفاعلات التي تفرضها الحياة الجماعية.
- ✓ توقع سبل السند والدعم للتلاميذ واستثمارها عند الضرورة.
- ✓ تبجيل ودعم العمل الجماعي.

ولمواجهة هذه المتطلبات يجب أن تتوفر في الأستاذ مواصفات، نصوغها على شكل كفاءات مهنية مترجمة في عدد من العمليات: (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2007، ص5، 6)

1) **جانب التصور والتحضير:**

- التمكن من إعداد وبناء وحدات تعلمية.
- التمكن من تنظيم وحدات تعليمية في الفضاء والزمان.
- التمكن من وضع استراتيجية لتسيير الوحدات التعليمية بالحفاظ على التحفيز.
- التمكن من تقييم وحدات تعليمية، ووحدات تعلمية من حيث معاييرها.

2) **جانب التطبيق:**

- أن تعايش الكفاءات والأهداف التعلمية من خلال أنشطة بدنية ورياضية، على شكل وحدات تعلمية (من 8 إلى 10 حصص تعليمية)، تكون مترابطة ومتدرجة، مشتملة على تعلمات حركية موجهة ومقننة.
- أن تكيف التعلمات لمختلف الأوساط والمواقف وتتجدد بتغيرها.
- أن تكون الوضعيات ذات دلالة ومعنى ينشدها التلميذ (تحقيق نتائج) من خلال الممارسة.

– أن تضبط المواجهة بقواعد واضحة تتماشى والأهداف من جهة ومنطق الوضعية من جهة أخرى وروح النشاط من جهة ثالثة.

3) تسيير التعلمات:

تعتبر المعارف في التربية البدنية والرياضية أداة يعتمد عليها المتعلم في بناء حركاته وتصرفاته من جهة، ووسيلة ضبط وتعديل يوجه بها المعلم التعلمات المستهدفة وتسمح:

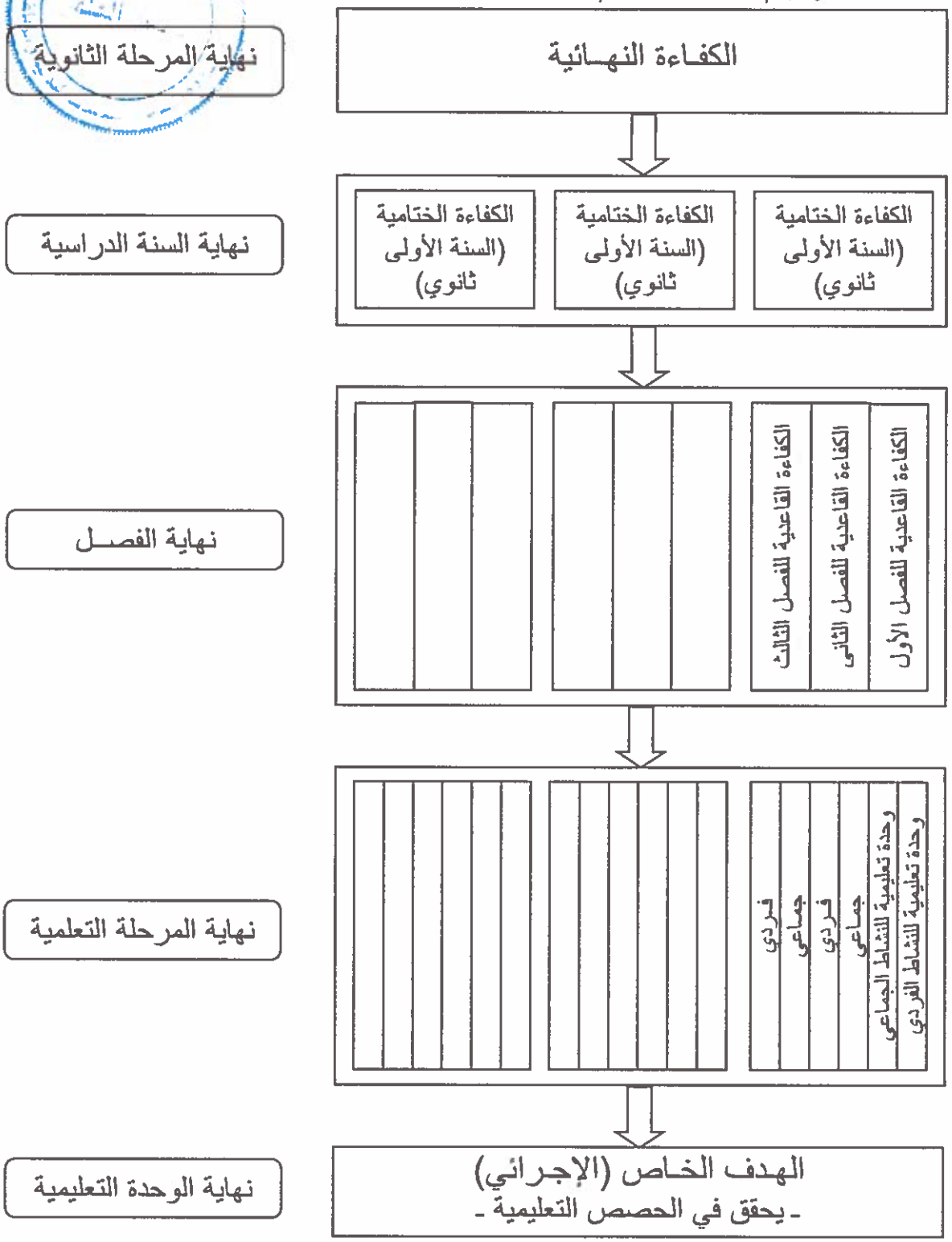
– بتحليل وترجمة الوضعية.
– باستخلاص الطريقة الناجعة للممارسة والتعلم.
– بتنظيم العمليات بإحكام لتحقيق أفضل النتائج.
– بمعرفة كيفية استخدام الوسائل، بحيث تحدد من خلالها أسس التحكم في سير النشاط بما يتماشى والأهداف المتوخاة.
– بمعرفة مدى تحقيق معايير النجاح.
– بمعرفة الوقت المستغرق في عملية التعلم.
– بمعرفة ظروف تحقيق أفضل النتائج وتوفيرها.
– بمعرفة النتائج وتحديد شكلها (كمية، نوعية، مقارنة).
– بمعرفة مدى تطابقها مع الأهداف المسطرة.
– باستخلاص جوانب التطوير واعتمادها كهدف أساسه تعلمات جديدة بمنهجية جديدة.

4) طريقة التعلم:

تبنى طريقة التعلم انطلاقا من تحليل وتحديد حالة المتعلم وموقعه من الهدف المنشود، وما يواكبه من أدوات ووسائل تضمن عملية التعلم نفسها، وهذا حسب التدرج التالي:

– التلميذ، يبحث، يعرف وينظم عملياته انطلاقا من معايير حركية كمؤشرات وجيهة للتمكن من التحول إلى مستوى أعلى.
– التلميذ، يعرف، يركب وينسق عملياته معتمدا على ترجمة المعايير وتركيبها في حينها وبما يتماشى والوضعية من جهة، وقدراته من جهة أخرى.
– التلميذ، يبحث وينظم مجال نشاطه وممارسته، وكذا استعادة راحته وتجديد قواه.
– التلميذ، يبحث وينظم دوره ضمن الجماعة. (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2007، ص5، 6)

8-2. الكفاءة النهائية/ الكفاءة الختامية/ الكفاءة المرحلية:



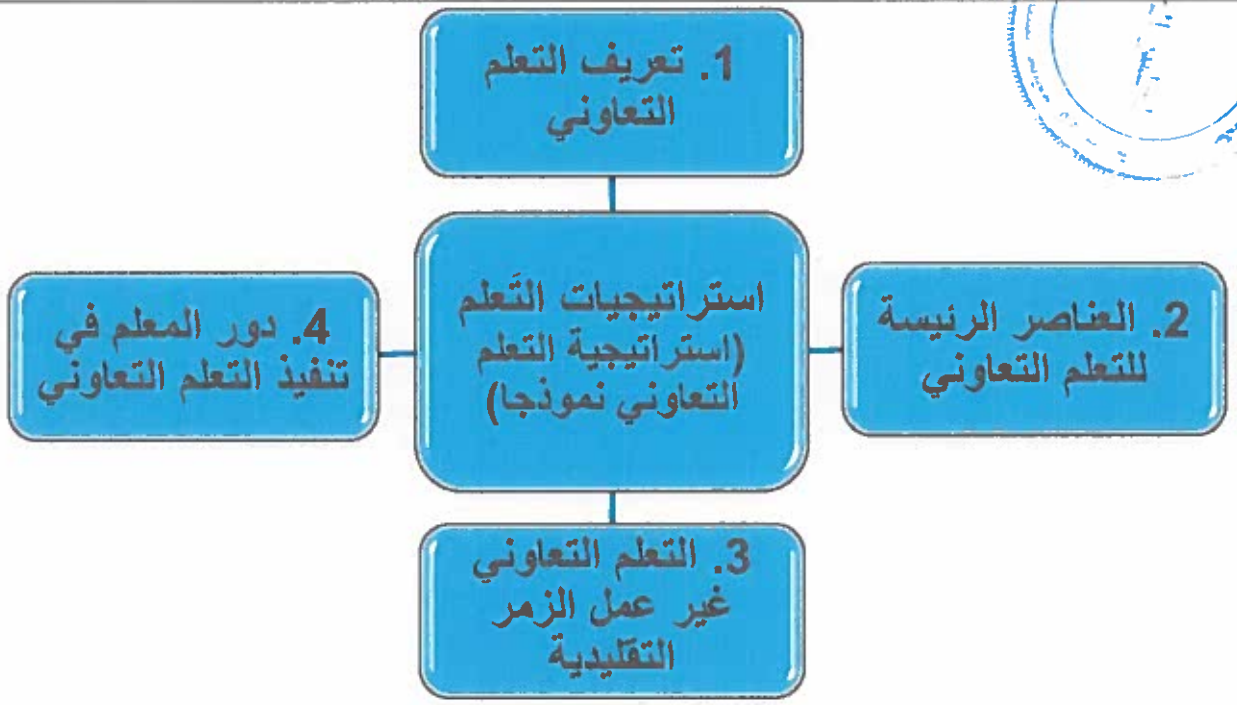
الشكل رقم (08): يمثل مخطط هيكلة منهاج التدريس بمقاربة الكفاءات.

(منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، 2007، ب ص)

المحتوى رقم (05): استراتيجيات التَعلم (استراتيجية التعلم التعاوني نموذجا).

الأنشطة والأدوار والمهام أثناء المحاضرة /// ملاحظات سيرورة المحاضرة وتوصياتها

المُحـاضر (الخريطة الذهنية ~ Mental Mapping)



الطـالب

* المكتسبات السابقة المطلوبة للمحاضرة:

1- مفاهيم شاملة حول استراتيجيات التعلم.

2- مفاهيم شاملة حول استراتيجية التعلم التعاوني.

3- موضع المعلم في استراتيجية التعلم التعاوني.

4- نماذج تطبيقية في النشاط البدني الرياضي المدرسي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

* تقييم المكتسبات السابقة:

1- عصف ذهني حول كل عنصر من المحتوى.

2- ربط المكتسبات الجزئية بهدف المحاضرة.

* مخرجـات المحاضرة:

- مناقشة المحتويات.

زمن المحتوى: محاضرة واحدة (1 سا).

المراجع

1- محمد الحاج خليل، (2006)، "دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الأساسية"، الطبعة 1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

2- محمد الحاج خليل، (1988)، "تطويع بعض الاتجاهات التربوية الحديثة للتطبيق"، معهد التربية، الأونروا /اليونيسكو، عمان – الأردن.

3- محمد خطاب، (1989)، "التعلم التعاوني التعاون داخل الصف وخارجه"، دائرة التربية والتعليم، قسم تربية المعلمين والتعليم العالي، معهد التربية، الأونروا / اليونيسكو، عمان، الأردن.

1. تعريف التعلم التعاوني (Cooperative Learning):

التعلم التعاوني ليس هو العمل الزمري التقليدي الذي يستخدمه بعض المعلمين حين يطلبون إلى الطلبة الجلوس جنبا إلى جنب في مقاعدهم بصورة فردية.

وليس هو أن يطلب إلى مجموعة من الطلبة إعداد تقرير ما، بينما يقوم أحدهم بالعمل كله ويضع الآخرون أسماءهم عليه.

- فما هو إذن ؟
- وكيف يكون ؟

يكون التعلم تعاونيا إذا ما توافرت فيه السمات المميزة التالية، والتي تعتبر عناصره الأساسية:

1- التآزر الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الطلبة في المجموعة التعلمية الواحدة.

2- التفاعل: التفاعل بين الطلبة وجها لوجه في المجموعة التعلمية الواحدة.

3- المسؤولية: فتكون المجموعة التعلمية مسؤولة عن أداء العمل المستهدف، وكل عضو فيها مسؤول وخاضع للمحاسبة ذاتيا من قبل زملائه في المجموعة، ومن قبل المعلم.

4- التواصل البينـشخصي: إذ يكتسب الطلبة في المجموعة التعلمية مهارات التواصل البينـشخصي (بين الأشخاص والمهارات اللازمة للعمل في المجموعات الصغيرة). (خليل، 2006، ص 67)

2. العناصر الرئيسة للتعلم التعاوني:

لا بد من توافر العناصر الخمسة الرئيسة التالية في كل مجموعة صغيرة تعمل معا وتطبق التعلم التعاوني:

2-1. **الاعتماد الإيجابي المتبادل (Positive Interdependence)**: وذلك بأن يشعر كل عضو في المجموعة أن عليه أن يعمل بجد لإنجاح العمل المطلوب وإنجاز المهمة الموكلة للمجموعة، ويدرك كل عنصر أن النجاح نجاح للجميع، وبذلك يرفع كل عضو الشعار التالي: إما أن نسبح معا أو أن نغرق معا.

2-2. **التفاعل بالمواجهة (Face-to-Face Interaction)**: التآزر وحده لا يكفي، إذ لا بد لأعضاء المجموعة من أن يتفاعلوا فيما بينهم عمليا ولفظيا ليساهموا معا في تحقيق النتاجات.

2-3. **المحاسبية الفردية أو المسؤولية الفردية (Individual Accountability)**: يتحمل كل عضو في المجموعة مسؤولية إتقان المهمة المحددة الموكلة إليه، ويدعم أعضاء المجموعة بعضهم بعضا لمساعدة أنفسهم على تحقيق المهمة العامة المطلوبة من المجموعة والمهمات الفرعية المقررة لكل عضو من أعضائها.

2-4. **مهارات التواصل والتفاعل بين الأعضاء (Interpersonal and Small Group Skills)**: تعليم الطلبة مهارات التفاعل الاجتماعي ومهارات العمل الزمري، إذ لا يكفي أن يوضع بعض الطلبة الذين لا يمتلكون مهارات التفاعل الاجتماعي مع زملائهم في مجموعات والطلب إليهم أن يتفاعلوا... فالأمر يتطلب إعدادا لهم على مهارات التواصل وتدريبا على العمل مع المجموعات الصغيرة. (خليل، 2006، ص 68)

2-5. المعالجة (التجهيز) (Processing): ويتضمن هذا العنصر تحليلا يقوم به أعضاء فرق العمل التي تعمل تعاونيا لـ:

أ. درجة الجودة التي اتسم بها العمل وتحقق فيها الهدف.

ب. درجة استخدام أعضاء المجموعة المهارات الاجتماعية اللازمة لتعزيز أواصر العلاقة الطيبة بينهم. (خليل، 2006، ص 69)

الشكل رقم (09): يمثل العناصر الرئيسة للتعلم التعاوني.

3. التعلم التعاوني غير عمل الزمر التقليدية:

ثمة فروق كثيرة بين التعلم التعاوني وعمل الزمر التقليدية التي يشكلها المعلمون في التعلم الصفي. ومن هذه الفروق:

1- أن مجموعات التعلم التعاوني تستند إلى التآزر ما بين الأعضاء، ذلك التآزر الذي توجهه الأهداف المخططة جيدا والتي تشرك الأفراد والمجموعات في العمل لأداء المهمات الموكلة إليهم، بينما يعمل الأفراد في المجموعات التقليدية كل وحده وعلى هواه.

2- يتحمل كل عضو في المجموعة مسؤولية فردية لإتقان المهمة المقررة كما تتحمل كل المجموعة المسؤولية وتتلقى التغذية الراجعة والتقويم، ويساعد الأعضاء بعضهم بعضا، أما في مجموعات التعلم التقليدية فلا تتوافر مسؤولية محددة لكل عضو، إذ إن البعض يعتمد على جهود الآخرين ولا يساهم فعليا في العمل.

3- تتشكل مجموعات التعلم التعاوني من أعضاء متمايزين في مقدراتهم بينما تكون المجموعات التقليدية، عادة من الأعضاء المتماثلين في مقدراتهم.

4- يتحمل كل عضو المسؤولية القيادية، وإن لم يكن ثمة قائد معين في مجموعة التعلم التعاوني بينما يعين قائد للمجموعة عادة في الزمر التقليدية. (خطاب، 1989، ص 14-15)

5- يتحمل الأعضاء في التعلم التعاوني المسؤولية المشتركة لإنجاز المهمات الموكلة إليهم، ويشعر كل واحد بالمسؤولية الملقاة على كاهل غيره وليس على كاهله فحسب، بينما يندر أن يتحمل أعضاء الزمر التقليدية مسؤولية الأعضاء الآخرين في المجموعات.

6- في التعلم التعاوني تشتمل الأهداف المنشودة على تحقيق علاقات عمل طيبة بين الأعضاء من جهة، وتوفير الدرجة القصوى من التعلم من جهة أخرى، بينما يركز أعضاء الزمرة التقليدية على إنهاء العمل المطلوب فقط.

7- يجري تدريب أعضاء المجموعات في التعلم التعاوني على المهارات الاجتماعية لتعزيز علاقات العمل الوثيقة فيما بينهم. ومن هذه المهارات مهارات التواصل والقيادة، وبناء جسور من الثقة، وحل المشكلات إلخ...، بينما لا يتدرب أعضاء الزمر التقليدية على ذلك، إذ إن المعلم يفترض توافر هذه المهارات لدى الطلبة...، ولا يكون الأمر كذلك في أغلب الأحيان. (خطاب، 1989، ص 14-15)

والجدول التالي يلخص **الفروق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعلم التقليدية.**

الجدول رقم (01): يمثل الفروق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعلم التقليدية.

مجموعات التعلم التعاوني	مجموعات التعلم التقليدية
(1) الاعتماد الإيجابي المتبادل (التآزر)	(1) لا يتوافر اعتماد متبادل بين الطلبة
(2) المحاسبية الفردية (المسؤولية)	(2) لا مسؤولية فردية
(3) مجموعة غير متجانسة في أعضائها	(3) مجموعة متجانسة
(4) قيادة مشتركة	(4) قائد واحد معين
(5) المسؤولية المشتركة نحو بعضهم بعضا	(5) الفرد مسؤول عن نفسه فقط
(6) تعلم المهارات الاجتماعية بشكل مباشر	(6) يفترض أن لدى الطلبة مهارات اجتماعية ويتم تجاهلها
(7) تستهدف تحقيق علاقات عمل طيبة بين الأعضاء	(7) لا تسعى لذلك

4. دور المعلم في تنفيذ التعلم التعاوني: (خليل، 2006، ص 72-79)

ينفذ المعلم التعلم التعاوني من خلال مراعاته لخمس مراحل متداخلة ولازمة لتحقيق عمل المجموعات الفاعلة في التعلم التعاوني، ويمكن استخدام هذه المراحل في أي موضوع دراسي ومع أية مجموعة عمرية.

وتنفيذ المراحل والإجراءات بدقة وفاعلية أمر يستلزم وقتا ودراسة وتدربا... فالمسألة ليست سهلة... إنها تحتاج إلى جهد ومتابعة وبخاصة أن المعلمين يتلقون ضغوطا كي يعلموا كما يعلم الآخرون، أي أنهم يخضعون لضغوطات تطالبهم بأن يرغموا طلبتهم على التعلم بمفردهم، وأن يمنعوهم من النظر في دفاتر زملائهم.

وإذا أراد المعلم أن ينجح في تطبيق التعلم التعاوني فإن عليه أن يعلم طلبته كيف يعملون معا وكيف يتآزرون ويعززون الروح التعاونية والتضامنية فيما بينهم. فتنفيذ التعلم التعاوني ليس مسألة سهلة ولكنها تستحق الجهد المبذول في سبيلها.

5. مراحل دور المعلم في التعلم التعاوني:

1- التحديد الواضح لأهداف الدرس (مع التركيز على التعاون).

2- اتخاذ قرار بشأن توزيع الطلبة في مجموعات تعلمية (مع مراعاة ألا يكون أعضاء المجموعة الواحدة من مستوى تحصيلي وفكري واحد).

3- الشرح الواضح للمهمة والبنية الهدفية المطلوبة من الطلبة (مع التركيز على أهمية التآزر والتواصل والتفاعل).

4- مراقبة الفاعلية في مجموعات التعلم التعاوني والتدخل لتقديم المساعدة في المهمة كالإجابة عن الأسئلة وتعليم المهارات ذات الصلة بالمهمة، أو لزيادة مهارات الطلبة البين شخصية أو مهارات العمل في زمر (مجموعات).

5- تقويم تحصيل الطلبة ومساعدتهم على أن يناقشوا معا مدى تعاونهم. (خليل، 2006، ص 72-73)

6. الخطوات الإجرائية للتعلم التعاوني:

6-1. **صوغ الأهداف وصنع القرارات:** ويمكن أن تتضمن الأهداف التعليمية أهدافا أكاديمية وأخرى للمهارات التعاونية، فلا يكفي أن تقتصر الأهداف على الجانب الأكاديمي، بل لا بد للمعلم من أن يضع أيضا أهدافا يستهدف من خلالها تعليم الطلبة أن يتعاونوا وأن يعملوا معا.

6-2. **تحديد حجم المجموعة:** وينصح بأن يتراوح عدد أعضاء كل مجموعة ما بين (2-6) طلبة، ولا بد للمعلم أن يراعي الاعتبارات التالية لدى تشكيل مجموعات التعلم التعاوني:

-(أ)- إن ازدياد عدد أعضاء المجموعة يتيح المجال أمامهم للتفاعل ولاستفادة بعض الأفراد من الخبرة المتميزة التي قد تكون لدى أحد أعضائها.

-(ب)- ومع ذلك، فإن العدد الكبير للمجموعة يستلزم أن يكون أعضاؤها ماهرين في إتاحة المجال أمام كل واحد للتعبير عن نفسه، وفي التنسيق فيما بينهم، والتوصل إلى الإجماع.

-(ت)- إن توافر المواد التعليمية اللازمة للمهمة من جهة، وطبيعة المهمة من العوامل التي تؤثر في قرار المعلم بشأن حجم المجموعات التي يشكلها.

-(ث)- وإذا كان الوقت المتاح للتعلم التعاوني قصيرا، توجب على المعلم أن يبقي أعداد الأعضاء في المجموعات قليلا ما بين (2) و(3) وذلك لأن المجموعات الصغيرة تحتاج إلى قليل من الوقت لتنظيم نفسها.

وينصح المعلمون على كل حال، بأن يبدأو بتشكيل مجموعات التعلم التعاوني من طالبين أو ثلاثة لكل مجموعة، وخاصة في البدايات الأولى لتطبيق هذا المنحى أو عندما يكون المعلم مبتدئا، ثم يتدرج بتكبير حجم المجموعة لتصل إلى أربعة طلبة فخمسة، ثم ستة...

6-3. **تعيين الطلبة في المجموعات:** ثمة طرق كثيرة يمكن للمعلم اعتمادها في تعيين الطلبة في مجموعات التعلم التعاوني كمراعاة المستوى التحصيلي للطلبة بحيث تتضمن المجموعة مثلا طالبا متفوقا، وطالبين متوسطي التحصيل وطالبا ضعيف التحصيل أو كمراعاة المعلم لرغبات الطلبة في العمل مع بعضهم بعضا، شريطة أن لا يؤدي ذلك إلى عزل بعض الطلبة أو تجمع الفئات الطلابية بشكل متجانس أكاديميا.

وينصح المعلمون بتشكيل مجموعات التعلم التعاوني غير المتجانسة (hetrogeneous) وليس وفق المجموعات المتجانسة (homogeneous).

ومع أن الزمر المتجانسة تكون لازمة أحيانا لإتقان مهارات محددة أو لتحقيق أهداف تعلمية معينة، إلا أن عدم التجانس في تشكيل المجموعة (أي من مرتفعي التحصيل ومتوسطيه وضعيفيه) سيتيح المجال للاحتكاك الفكري، وللأخذ والرد والأسئلة والأجوبة والشرح داخل كل مجموعة تعلمية عاملة.

أما بالنسبة للعنصر الزمني الذي ينبغي مراعاته بشأن مدة تشكيل المجموعات وعملها، فالأمر يقرره المعلم والظروف الخاصة بالصف والمدرسة والموضوع الذي يدرسه، ومع ذلك فإن المعلم ينصح بالإبقاء على مجموعاته لفترة زمنية معقولة ليتمكن الأعضاء من تعلم المهارات التعاونية والعمل معا، ومن تعلم كيفية التوصل للأهداف الأكاديمية كزمرة... فقد تستمر هذه المجموعات لشهر واحد أو لشهرين أو حتى لفصل دراسي كامل.

ويستحسن بالمعلم تغيير تشكيل اللجان خلال العام الدراسي كي يجرب الطلبة في الصف كله العمل معا من خلال المجموعات المختلفة للتعلم التعاوني. (خليل، 2006، ص 74-75)

6-4. **ترتيب الغرفة:** (ليس القصد اللفظي للغرفة) ينصح المعلم بأن يتيح المجال أمام مجموعات التعلم التعاوني للعمل بهدوء دون أن يرفعوا أصواتهم...، وينصح إذا أمكن أن تجلس المجموعات في دوائر ليشاهد الأعضاء بعضهم وللتفاعل والتواصل بشكل فاعل.

كما لا بد للمعلم من أن يترك مساحات بين المجموعات ليتمكن من التحرك فيما بينها، ولكي لا تتداخل الأصوات بين المجموعات. (خليل، 2006، ص 75)

6-5. **توزيع المواد التعليمية لتعزيز الاعتماد المتبادل (التآزر):** لا بد للمعلم من التيقن من أن المواد التعليمية التي يوزعها على أعضاء المجموعات هي مواد تسلم نفسها للمشاركة فيما بينهم، ولتحقيقهم الأهداف معا.

ويمكن للمعلم أن يوزع على كل مجموعة بادئ ذي بدء نسخة واحدة من ورقة العمل، أو ورقة النشاط، أو المادة التعليمية المقررة، ليحثهم على العمل معا ثم يعمل على توزيع نسخ كافية من المواد التعليمية عندما يعتاد أعضاء المجموعة العمل بشكل تعاوني معا. (خليل، 2006، ص 75)

6-6. **تعيين الأدوار بما يكفل الاعتماد المتبادل (التآزر):** ومن الخطوات التي تضمن اعتماد الطلبة على بعضهم بعضا هو تعيين أدوار متكاملة ومتداخلة الأعضاء المجموعات بأن يلزم كل دور صاحبه بالعمل بفاعلية.

ومن الأدوار التي يمكن للمعلم إناطتها بالطلبة ما يلي:

- الملخص: وهو الذي يحدد الخلاصات والإجابات.
- المصوب: الذي يصوب الأخطاء التي قد يقع فيها أحد أعضاء المجموعة.
- الباحث: الذي يحصل على المواد المطلوبة للمجموعة ويتواصل مع المجموعات الأخرى أو مع المعلم.
- المسجل: ليسجل قرارات المجموعة وليحرر التقرير الذي تعده.
- المشجع: ليعزز إسهامات الأعضاء.
- المراقب: وهو الذي يلاحظ أو يرصد جودة التعاون في المجموعة. (خليل، 2006، ص 76)

6-7. **شرح المهمة الأكاديمية:** يشرح المعلمون في هذه الخطوة الأهداف والمفاهيم والمبادئ والاستراتيجيات المتصلة بالمهمة الأكاديمية بالنسبة لطلبتهم، كما ينبغي على المعلمين مراعاة الجوانب التالية في هذه الخطوة:

-(أ)- أوضح المهمة تماما للطلبة قبل أن يبدأو العمل.

-(ب)- اشرح أهداف الدرس، وجد الصلة ما بين المفاهيم والمعلومات المستهدفة وبين الخبرات السابقة للطلبة وما قد تعلموه وذلك من أجل مساعدتهم على انتقال أثر التعلم واستبقائه.

-(ت)- عرف المفاهيم المستهدفة. (خليل، 2006، ص 76)

6-8. **بناء التآزر الإيجابي:** يخبر المعلم طلبته أن عليهم أن يضعوا أهدافهم للمجموعة التعلمية والعمل تعاونيا على تحقيقها، تحت شعار "نغرق معا أو نسبح معا"، فالمسؤولية للتعلم مشتركة ولتحقيق هذه الغاية، يمكن:

-(أ)- إصدار المجموعة نتاجا موحدا أو تقريرا واحدا أو ورقة مشتركة، ويوقعون جميعا عليها.

-(ب)- تقديم إثابات للمجموعات أي علامة لكل مجموعة لا لكل فرد. (خليل، 2006، ص 77)

6-9. **بناء المحاسبية (المسؤولية) الفردية:** تستهدف المجموعة التعاونية مساعدة كل عضو فيها للتوصل إلى أقصى درجة ممكنة للتعلم. فلن يكون العمل تعاونيا إذا قام بعض الأفراد بالعمل، بينما كان موقف بعضهم الآخر سلبيا. (خليل، 2006، ص 77)

6-10. **بناء التعاون بين المجموعات:** ينبغي أن لا يقتصر التعاون بين أعضاء المجموعة التعلمية الواحدة فقط، بل لا بد للتعاون من أن يتعدى ذلك ليمتد بين طلبة الصف كله، والمجموعات التعلمية الأخرى...

فعندما تنهي مجموعة تعلمية معينة، عملها يمكن للمعلم أن يطلب إلى أعضائها الانتشار في الصف والعمل مع المجموعات الأخرى للأخذ بيدها لتحقيق أهدافها. (خليل، 2006، ص 77)

6-11. **تحديد السلوك المنشود:** على المعلم أن يحدد مفهوم "التعاون" واستخداماته إجرائيا كي يدرك الطلبة كنهه ويحسنوا توظيفه تحقيقا للأهداف المنشودة من التعلم التعاوني كاستراتيجية جديدة في العملية التعليمية التعلمية. (خليل، 2006، ص 77)

وعليه أن يعودهم أن يبقوا جالسين مع مجموعاتهم وأن يتخاطبوا معا بأصوات منخفضة أقرب إلى الهمس وبأن يستأذن بعضهم بعضا عندما يريدون التحدث وأن يخاطبوا بعضهم بأسمائهم، ومن ذلك أيضا:

-(أ)- تشجيع كل طالب على المشاركة في المجموعة التعلمية التعاونية.

-(ب)- الإصغاء بدقة إلى ما يقوله كل عضو في المجموعة.

-(ت)- عدم تغيير الطالب لرأيه إلا إذا كان مقتنعا

-(ث)- توجيه النقد للأفكار لا للأشخاص. (خليل، 2006، ص 78)

6-12. **مراقبة سلوك الطلبة:** في التعلم التعاوني يبدأ المعلم عمله جديا عندما تبدأ مجموعات التعلم التعاوني بالعمل داخل غرفة الصف أو خارجه، فالمعلم مطالب بمراقبة أعضاء المجموعات لرؤية المشكلات التي قد يواجهونها ولمشاهدة كيفية تعاونهم.

ومن الأنماط السلوكية التي ينبغي على المعلم مراقبتها: المساهمة في تقديم الأفكار، وطرح الأسئلة، والتعبير عن المشاعر، والإصغاء النشط، والتعبير عن الدعم وقبول الأفكار، وعلاقة المحبة، وتشجيع جميع الأعضاء على المشاركة في العمل، والتيقن من الفهم، والقضاء على جو التوتر عن طريق المرح. (خليل، 2006، ص 78)

6-13. **التدخل لتعليم المهارات التعاونية:** عندما يقوم المعلمون بمراقبة المجموعات التعلمية يجدون بعض الطلبة ممن لا يطبقون المهارات التعاونية الضرورية، أو قد يلاحظون بعض المجموعات التي تواجه مشكلات في ما يتصل بالتعاون. (خليل، 2006، ص 78)

وقد يرى المعلمون من المناسب أن يتدخلوا كي يعززوا الأنماط السلوكية التي تتسم بالمهارة. وقد يلعب المعلم دور المستشار بالنسبة لمجموعة ما وعندما يلاحظ المعلم أن مجموعة تعلمية معينة تعاني من نقص المهارات الاجتماعية اللازمة فقد يتدخل المعلم لتعليم الطلبة هذه المهارات اللازمة.

كما ينبغي على المعلم أن لا يتدخل في عمل مجموعة التعلم التعاوني إلا إذا طلب إليه ذلك. فإن أفضل وقت لتعليم المهارات التعاونية هو ذلك الوقت الذي يشعر فيه الطلبة بالحاجة إليها. والطلبة يتعلمون عن المهارات التعاونية عندما يستعملونها، وهم يتعلمون المهارات التعاونية عندما يطبقونها مثلا في خضم تعلم العلوم والرياضيات واللغة. ومن الأمور الطيبة في ما يتصل بالمهارات التعاونية أنه يمكن تعليمها وتعلمها مثل أي مهارة أخرى. (خليل، 2006، ص 79)

6-14. **تقويم تعلم الطلبة:** مهما كانت المهمة التي تقوم بها مجموعة التعلم التعاوني، لا بد للمعلم من أن يقوم نوعية الانتاج وكميته، وبالإضافة إلى تقويم الكيفية التي تم فيها تعلم المفاهيم والمعلومات والمبادئ المقررة لا بد لأعضاء الفرق التعلمية من أن يتلقوا –من المعلم– تغذية راجعة هادية حول درجة تعاونهم في أثناء قيامهم بالعمل الموكل إليهم، وبعض المعلمين يمنح المجموعة درجتين: الدرجة الاولى تمنح للتحصيل الذي قاموا به، أما الدرجة الثانية فتمنح للسلوك التعاوني الذي أبدوه. (خليل، 2006، ص 79)

وأخيرا، لا بد أن يتم العمل في المجموعة التعلمية التعاونية بروح من الاستمتاع والحيوية والبهجة...، فإذا كان الجو مكفهرا وغير ودي فإن ذلك يشير إلى ظاهرة غير صحية، إذ لا بد للطلبة من أن يشاركوا في العمل التعاوني وهم مرتاحون وسعداء ومستمتعون. (خليل، 2006، ص 79)

وفي ما يلي الخطوات الإجرائية الاربع عشر للتعلم التعاوني:

الشكل رقم (10): يمثل الخطوات الإجرائية للتعلم التعاوني.

المحتوى رقم (06): أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية (نظرية موسكا موستن نموذجا).

الأنشطة والأدوار والمهام أثناء المحاضرة /// ملاحظات سيرورة المحاضرة وتوصياتها

المُحـــاضر (الخريطة الذهنية ~ Mental Mapping)	الطـــالب
	* المكتسبات السابقة المطلوبة للمحاضرة: 1- مفاهيم شاملة حول أساليب التدريس (التربية البدنية). 2- مفاهيم شاملة حول طيف أساليب التدريس (م موستن). 3- موضع المعلم/ المتعلم ف أساليب نظرية م موستن. 4- اسقاطات/ نماذج تطبيقية في النشاط البدني الرياضي المدرسي لطيف أساليب التدريس لموسكا موستن. * تقييم المكتسبات السابقة: 1- عصف ذهني حول كل عنصر من المحتوى. 2- ربط المكتسبات الجزئية بهدف المحاضرة. * مخرجات المحاضرة: - مناقشة المحتويات. **زمن المحتوى: محاضرة واحدة (1 سا).**

المراجع

1- رشيد الحمد؛ خالد السبر، (1426هـ)، "أساليب التعليم في التربية الرياضية"، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية.

2- غازي محمد خير الكيلاني، (ب س)، "استراتيجيات التدريس وأساليبها في التربية البدنية"، ب ط، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

3- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2007)، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي.

1. مدخل لنظرية موسكا موستن:

إن اكتساب المهارات الحركية هو هدف تعليم التربية البدنية، والتعرف على كيف تكتسب المهارات الحركية أمر أساسي لتخطيط وضبط خبرات تعلم المهارات الحركية، ويظهر جلياً أن للوقت قيمة كبيرة في مجال تعلم المهارات الحركية وخصوصاً في درس التربية البدنية، فلكل مهارة رياضية طريقتها المناسبة والاقتصادية والتي تحقق غرض الحركة بأقل مجهود ووقت، وأشار (Mosston,1981) إن أساليب التدريس في التربية البدنية قد تنوعت وتطورت مما أتيح للمدرس المجال لاستخدام أكثر من طريقة وأسلوب لنقل المعلومات إلى الطلبة لمراعاة الفروق الفردية، وقد أكد (الديري واحمد، 1986) انه لا توجد طريقة مثالية لتدريس التربية البدنية وأن اختيار أي طريقة للتدريس يعتمد اعتماداً كلياً على الوضع التعليمي وكل بيئة تعليمية. (الكيلاني، ب س، ص 1)

وأبرزت البحوث والدراسات ضرورة النظر إلى الطالب على اعتبار أنه كائن يحتاج إلى النمو المتكامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والروحية وأنه قادر على التفكير والمشاركة في اتخاذ القرار، وهذا يعكس النظرة الحديثة التي تجعل من الطالب عنصراً فاعلاً في العملية التربوية ككل وشريكاً إيجابياً في عملية التخطيط والتنفيذ، والتقويم بحيث لا يقف دوره عند حدود تلقي الأوامر فحسب.

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 لـ موسكا موستن"، والتي جاءت كنقد موجه بطريقة عملية لأساليب التدريس التقليدية. (الحمد والسبر، 1426هـ، ص10)

وتعتمد النظرية ببساطة على أساسين هما: -(أ)- العلاقة بين المعلم والمتعلم.

-(ب)- اتخاذ القرارات.

2. الأسس التي تبنى عليها نظرية "موسكا موستن":

1- العملية التعليمية عبارة عن علاقة تحدث بين ثلاثة عناصر أساسية: أ- **المعلم**.

ب- **المتعلم**.

ت- **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).

ت- مرحلة التقويم (ما بعد التأثير). (الحمد والسبر، 1426هـ، ص11)

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 (16) قراراً.

ب- مرحلة المواجهة "التنفيذ" وفيها يتم اتخاذ ثلاثة (03) قرارات.

ج- مرحلة التقويم وفيها يتم اتخاذ ثمانية (08) قرارات. (الحمد والسبر، 1426هـ، ص11)

3. العناصر الأساسية في نظرية موسكا موستن:

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 موستن متساوية في قيمتها ولا يوجد أسلوب أفضل من الآخر.

4. بنية أساليب موسكا موستن 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. (الحمد والسبر، 1426هـ، ص12)

5. القرارات المطلوبة لكل مرحلة (مرحلة ما قبل التأثير/ مرحلة التأثير/ مرحلة ما بعد 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. (الحمد والسبر، 1426هـ، ص13)

• مرحلة مـا قبل التـأثير (التخطيط)	ستة عشر (16) قـرار
• مرحلة التـأثير (التنفيذ)	ثلاث (03) قـرارات
• مرحلة ما بعد التأثير (التقييم)	ثمانية (08) قـرارات

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

5-1. **مرحلة ما قبل التأثير**: وهي مرحلة التحضير أو التخطيط أو الإعداد للدرس، وتتضمن (16) ستة عشر أساساً أو معيارا، على كل معلم أن يقرر اختيار المتاح أو المناسب لكل أساس أو معيار ليتم بناء الدرس:

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 والريتم وسرعة الأداء.
ث- الفواصل بين الأجزاء.
ج- وقت التوقف.
ح- 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. (الحمد والسبر، 1426هـ، ص13-14)

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. (الحمد والسبر، 1426هـ، ص14)

5-2. **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. (الحمد والسبر، 1426هـ، ص14-15)

5-3. **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.

6. سلسة أساليب التدريس حسب "موسكا موستن":

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

أولاً- مجموعة الأساليب المباشرة:

1- أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري).

2- أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي).

3- أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي).

4- أسلوب التطبيق الذاتي.

5- أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات.

ثانياً- مجموعة الأساليب غير المباشرة:

أ- أساليب الاكتشاف:

1- أسلوب الاكتشاف الموجه.

2- أسلوب الاكتشاف المتعدد (الحر).

ب- أساليب الإبداع:

1- أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة).

2- أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي.

3- أسلوب المبادرة من المتعلم.

4- أسلوب التدريس الذاتي. (الحمد والسبر، 1426هـ، ص15-16)

وفي ما يلي جدول توضيحي لتقسيم الاساليب حسب نوعها:

الجدول رقم (02): يمثل سلسة اساليب التدريس حسب "موسكا موستن".

مجموعة الأساليب المباشرة:	مجموعة الأساليب غير المباشرة	
	أ- أساليب الاكتشاف:	ب- أساليب الإبداع:
- أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي (الأمري). - أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي). - أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (التبادلي). - أسلوب التطبيق الذاتي. - أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات.	- أسلوب الاكتشاف الموجه. - أسلوب الاكتشاف المتعدد (الحر).	- أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة). - أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي. - أسلوب المبادرة من المتعلم. - أسلوب التدريس الذاتي.

7. دور المعلم والطالب في اتخاذ القرارات وقنوات النمو في أساليب "موسكا موستن":

الجدول رقم (03):

يمثل دور المعلم والطالب في اتخاذ القرارات الثلاثة في بنية أساليب موسكا 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

(الحمد والسبر، 1426هـ، ص17-18)

الجدول رقم (04):

يمثل 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

(الحمد والسبر، 1426هـ، ص19)

ملاحظة:

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

وقد يختار المعلم أسلوبين أو ثلاثة من الأساليب الموضحة في الجدول السابق في درس واحد لتعليم مهارة محددة، كأن يختار (الأسلوب الأمري) مثلاً لجزء الإحماء، (والتطبيق الذاتي) للتمرينات و(الاكتشاف الموجه أو حل المشكلة) للجزء الرئيسي، مع ملاحظة مدى تحقق قنوات النمو في كل جزئية من الدرس. (الحمد والسبر، 1426هـ، ص20)

واستقراء النتائج المحصّل عليها وارد في كلّ وقت من الدّرس حسب المؤشّرات المحدّدة والمعلن عنها في بداية الحصّة. (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2007، ص7)

8. الحاجة لأساليب التدريس المباشرة وغير المباشرة:

تتراوح أساليب التدريس ما بين أساليب مباشرة (التي يكون المعلم هو محورها) وأساليب التدريس غير المباشرة (التي يكون الطالب هو محورها)، فعندما يكون:

- اكتساب المهارات الأساسية هو الهدف فإن الأساليب المستخدمة هي المباشرة.
- أما أساليب التدريس غير المباشرة فتستخدم عندما يكون الغرض الوصول إلى الإبداع، الاستقلالية، أو تغيير الاتجاهات عند الطلبة. لذلك نجد أن أغلب المعلمين يميلون إلى استخدام أساليب التدريس المباشرة.

فقد أشار (GoldBerger & Gerney, 1985) إلى أن التدريس المباشر (المحاضرة، النموذج، الممارسة، التدريبي، والتغذية الراجعة) أكثر تأثيراً من التدريس غير المباشر للطلبة الذين يتعلمون المهارات الأكاديمية الأساسية في المدارس الابتدائية، حيث أن التدريس المباشر يخلق بيئة تعليم وتعلم منظمة من خلال:

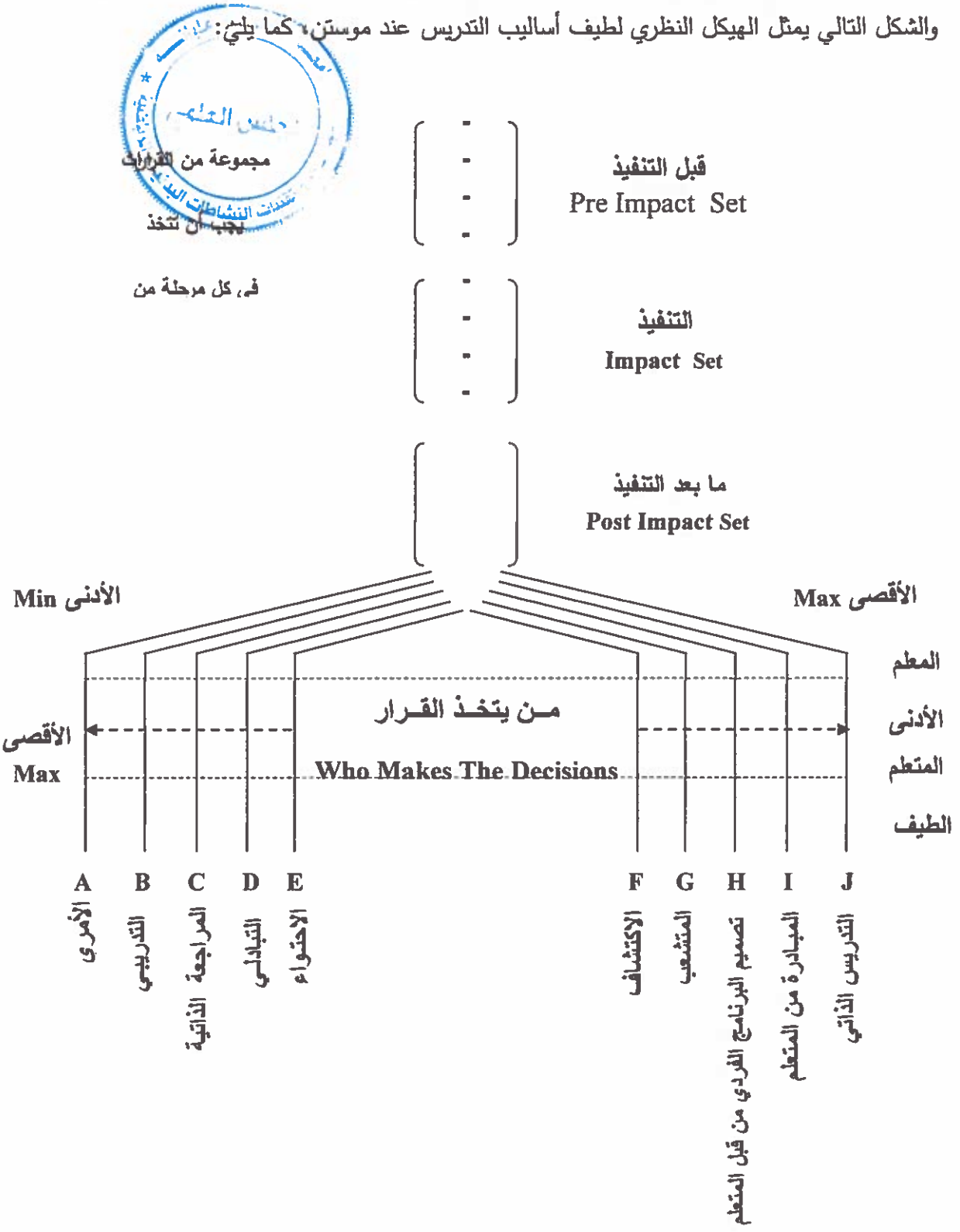
1- التركيز على أهداف أكاديمية محددة.
2- تغطية شاملة من قبل المعلم للمحتويات المركزة خلال التعليم المنظم.
3- وقت كافي لإنجاز الواجبات مما يضمن نجاح الطلبة في إدارة الواجبات.
4- متابعة أداء الطلبة جميعهم.
5- واجبات منظمة وفي بيئة متزنة.
6- تقويم لحظي، أكاديمي، وموجه.

حاول (Joyce & Weil, 1980) جاهدين لتشكيل بيئة تعلم مناسبة لأساليب التعلم الفردي عند الطلبة، حيث قاما بتحديد خصائص الطلبة وطباعهم في بعدين "الحاجة إلى التساهل مع التنظيم (البيئة التعليمية)، والحاجة إلى التساهل مع تعقيد المهارة المطلوب أداؤها (سهولة المهارة)"، وعلى هذا الأساس توصلوا إلى أنه يجب أن يراعي المعلمون مستوى المهارة وكذلك الاحتياجات الفردية المختلفة لدى الطلبة عندما يبرمجوا البيئة الخاصة بالظرف التعليمي والواجبات التعليمية، مما سبق نجد أن على المعلم اللجوء لأساليب تدريس متنوعة ليزيد من ألفة الجو العام حيث أنه لابد للطالب من إيجاد أسلوب يناسب الطريقة التي يتعلم منها بشكل أفضل وسيكون بذلك محفزاً لتحقيق الأهداف المرجوة في الحصة الدراسية، كما لابد أن نشير إلى نقطة هامة وهي أن عدداً كبيراً من الطلبة يألفوا الأساليب التقليدية وعليهم أن يعرفوا أنه يمكن أن يحصل التعلم بأساليب متنوعة.

وطيف أساليب التدريس لـ (Mossten & Ashworth, 1994) كما يظهر في الشكل رقم (11) يعتبر من أفضل التصنيفات حيث وصف الطيف عدة أساليب تزود المعلمين بمعرفة عن الأدوار الملقاة على عاتق المعلم والمتعلم والأهداف التي يمكن تحقيقها مع كل أسلوب.

كما أنه يسمح للمعلمين بالانتقال خلال الطيف كما يرغبون ليناسب ذلك التنوع في الطلبة، البيئة التعليمية، المادة التعليمية. (الكيلاني، ب س، ص 2)

والشكل التالي يمثل الهيكل النظري لطيف أساليب التدريس عند موستن، كما يلي:



الشكل رقم (11): يمثل الهيكل النظري لطيف أساليب التدريس عند موسكا موستن.

(الكيلاني، ب س، ص 3)

من الشكل يتضح أن السلوك التعليمي سلسلة من اتخاذ القرار كما أنه يظهر أن القرارات قد تكون قبل (Pre Impact) ، خلال (Impact)، أو بعد (Post Impact) التفاعل بين الطالب والمعلم، ونستطيع أن نعرف أسلوب التدريس من خلال تحديد من يتخذ القرار المعلم أم الطالب، ثم تحديد هوية كل أسلوب من خلال اسم وحرف، والطيف يتكون من (10) أساليب تبدأ من (A) الأمري والذي يقوم فيه المعلم بصنع القرار الكامل، وينتهي بأسلوب (J) التدريس الذاتي والذي يتخذ فيه الطالب القرار الكامل. كما يجب الإشارة إلى أن هناك تنوع لا نهاية له من الأساليب التي تظهر خصائص أسلوبين متشابهين وتقع تحت مظلة أساليب موستن.

كل أسلوب لـه هويـة محددة تشمل القرارات التـي يجب أن تتخذ دائماً فـي أي فقرة لفظيـة تعليميـة، الأهداف، موضوع الدراسة، الأنشطة، وسائل التنظيم، وأشكال تغذية الراجعة للمتعلم، وتنظم بنود القرارات في ثلاثة مجموعات تمثل تعاقب القرارات في أي عملية تعليم . تعلم، وتتضمن المجموعة الأولى (Pre Empact) قرارات تُتخذ مسبقاً قبل مواجهة التلاميذ (قرارات تخطيط)، وتتضمن المجموعة الثانية (Impact) قرارات تُتخذ أثناء أداء العمل (التنفيذ)، أما المجموعة الثالثة (Post Impact) وتتضمن قرارات تُتخذ ما بعد الأداء كتقديم التغذية الراجعة المناسبة للمتعلم (تقويم)، ويمكن التمييز وتحديد مكانه الأسلوب على سلسلة الطيف (Specturm) بتحديد من الذي يتخذ القرار المعلم أم الطالب ضمن المقياس المتدرج من أدنى حد الى أقصى حد. (الكيلاني، ب س، ص 4)

المحتوى رقم (07): إدارة الصف/ التشكيلات والأفواج في التربية البدنية والرياضية.

الأنشطة والأدوار والمهام أثناء المحاضرة /// ملاحظات سيرورة المحاضرة وتوصياتها

المُحـاضر (الخريطة الذهنية ~ Mental Mapping)

الطـالب

* المكتسبات السابقة المطلوبة للمحاضرة:

1- مفاهيم شاملة حول إدارة الصف.

2- ادراك ضرورة ادارة الصف وأهميتها.

3- مهام أو دور المعلم في ادارة الصف.

4- نماذج تطبيقية في النشاط البدني الرياضي المدرسي حول ادارة الصف والأفواج التربوية.

* تقييم المكتسبات السابقة:

1- عصف ذهني حول كل عنصر من المحتوى.

2- ربط المكتسبات الجزئية بهدف المحاضرة.

* مخرجـات المحاضرة:

- مناقشة المحتويات.

زمن المحتوى: محاضرة واحدة (1 سا).

المراجـع

1- أحمد ابراهيم احمد، (2006)، إدارة الفصل الفعال، الطبعة 1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.

2- محمد حمدان عبد الله، (2007)، الإدارة الصفية، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

3- نافز أحمد بقيعي (2010)، "التربية العملية الفاعلة"، الطبعة 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

4- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2007)، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي.

1. مفهوم الإدارة الصفية:

تباينت وجهات نظر التربويين إلى مفهوم الإدارة الصفية فمنهم من رأى بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم من أجل توفير بيئة تعليمية مناسبة تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها وعرفها آخرون بأنها جميع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم والحفاظ عليها، ويرى خليل وزملاءه (2003) الإدارة الصفية بأنها مجمل عمليات توجيه الجهود التي يبذلها المعلم وتلاميذه في غرفة الصف نحو توفير الإمكانات والوسائل اللازمة والضرورية لتوفير مناخ مناسب للقيام بعملية التعليم والتعلم ودوام استمرارها من أجل بلوغ الأهداف المخطط لها، متطلباً ذلك تحديد الأدوار التي يقوم بها كل من المعلم والطلبة، وتنظيم المواد والأدوات والأجهزة ووسائل التقويم المناسبة بشكل يُسهل عمليات التعلم إلى أقصى ما تستطيعه قدرات المتعلمين وتنظيم أنماط السلوك التي تجعل من عملية التعلم أمراً هادفاً وممتعاً دون إهدار في الجهد والوقت. (البقيعي، 2010، ص 207-208)

2. أهمية الإدارة الصفية:

... يجب أن تشكل الإدارة الصفية عملية تفاعل إيجابي بين المعلم والطلبة، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفاً وشروطاً مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها. كما أن البيئة التي يحدث فيها التعلم تؤثر على فعالية عملية التعلم ،نفسها وعلى الصحة النفسية للتلاميذ، فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلم بيئة تتصف بالتسلط فإن هذا يؤثر على شخصية الطلبة من جهة وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى. ومن الطبيعي أن يتعرض الطالب داخل الغرفة الصفية إلى منهاجين: أحدهما أكاديمي والآخر غير أكاديمي و يكتسب اتجاهات مثل: أسلوب الحديث مع الآخرين والتواصل معهم، والمحافظة على النظام والالتزام بالحضور في الموعد المحدد واستغلال الوقت، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس واحترام الذات وتقديرها ولا يكتسب الطالب هذه الاتجاهات إلا إذا عاش أجوائها ومارسها، وهكذا فإن الإدارة الصفية تضع على المعلم عبئاً كبيراً تدفعه إلى التفكير بكل سلوك يقوم به مهما كان بسيطاً، وأن يحسب النتائج التي قد تترتب عن هذا السلوك والطريقة التي سيستخدمها الطلبة لتفسيره. (البقيعي، 2010، ص 208-209)

3. مهام الإدارة الصفية:

تتعدد مهام الإدارة الصفية الواجب على المعلم الالتزام بها بحيث لا تقتصر على حفظ النظام من أجل القيام بعملية التدريس وإنما تتعدى ذلك إلى إيجاد بيئة تعليمية مراعية لكافة الظروف التي تسهم في تحقيق الأهداف التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها.

يقول (البقيعي، 2010): "ومن هذه المهام ما يذكره (خليل وزملاؤه، 2003) وهي:

1- **حفظ النظام:** إذ يحتاج المعلم والتلاميذ إلى جو يتسم بدرجة مناسبة من الهدوء كي تتم عملية التفاعل بين المعلم والتلاميذ من ناحية وبين التلاميذ أنفسهم من ناحية أخرى ولا يعني الهدوء ذلك الصمت الذي يكون مصدره الخوف من المعلم بل الهدوء والنظام الذي ينبع من رغبة التلاميذ أنفسهم بأن يتعلموا ويستغلوا كل فرصة

متاحة لذلك، فالنظام قيمة أساسية على التلاميذ اكتسابها والاقتناع بأهميتها لسير العمل، ولتحقيق ذلك فإنه من المناسب أن يعطى التلاميذ الحرية لاختيار ما يريدون عمله في الوقت المتاح لهم في المدرسة أو الصف ولكن ضمن الحدود التي يعرف كل تلميذ أنه لا يجوز تجاوزها، ويتم تحديد هذه الحدود من قبل المعلم وتلاميذه فالتلاميذ يحترمون القوانين التي يشاركون في وضعها أكثر من تلك التي تفرض عليهم فرضاً دون أن يتفهموا جدواها، كما أنهم قد يعملون على محاسبة أنفسهم أو زملائهم عندما يتخطون هذه الحدود، مما يؤدي إلى توفير جو من العلاقات الإنسانية بين المعلم وتلاميذه. (البقيعي، 2010، ص 209-210)

2- **توفير المناخ التعليمي المناسب للقيام بعملية التعليم والتعلم:** بحيث لا يقتصر هذا الجو على المناخ المادي المتمثل في تنظيم وترتيب غرفة الصف ومحتوياتها، بل يتعدى ذلك إلى توفير المناخ النفسي والاجتماعي الذي يسود غرفة الصف والمتمثل في بناء علاقات إنسانية سوية تتسم بالمودة والتراحم والتعاطف تجعل كل فرد من أفراد المجموعة يشعر بأنه عضوا في مجموعة متآلفة ومتحابة والانتماء الاجتماعي من الدوافع القوية والفعالة في تقوية التعلم وتعزيزه، وعلى المعلم تنمية هذا الانتماء ورعايته.

3- **تنظيم البيئة الفيزيقية:** تعد عملية تنظيم البيئة الفيزيقية من المهمات الأساسية التي يجب على المعلم إتقانها، بحيث يقوم بتوزيع الأدوات والأثاث والتجهيزات والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة، وبما يسهل حركة المعلم والتلاميذ في تأدية نشاطاتهم بطريقة تعاونية فعالة، لذا فإن تنظيم البيئة الفيزيقية بطريقة فعالة تسهم في ترك اتجاهات إيجابية لدى الطلبة، وتدفعهم إلى ممارسة هذه السلوكات عند تعاملهم مع ممتلكاتهم الشخصية أو الأسرية، حيث يُلاحظ الزائر للمدارس أثر ذلك على طلبة الصفوف التي يهتم مربيها بهذا الجانب مما ينعكس إيجابا على سلوكاتهم وتصرفاتهم، لذا فمن الأفضل أن يكون للطلبة دور في عملية التخطيط والتنظيم للبيئة الفيزيقية مما يزيد من حرصهم وتفاعلهم مع هذا التنظيم والمحافظة عليه.

4- **توفير الخبرات التعليمية التعلمية المتنوعة:** تُعد عملية توفير خبرات تعليمية تعلمية متنوعة مهمة أساسية للمعلم يقوم من خلالها بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، بحيث يعطى الفرصة لجميع التلاميذ بالمشاركة في تحقيق أهداف التعلم، فاستخدام الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية التعلمية المتنوعة يسهم في مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلمين، بحيث يعطى الفرصة لكل طالب للاستفادة من التعلم في ضوء إمكاناته وقدراته. (البقيعي، 2010، ص 210)

5- **وضع خطة عملية لتقويم مدى تقدم التلاميذ نحو تحقيق الأهداف:** تعد عملية تقويم مدى تقدم التلاميذ نحو تحقيق الأهداف المخطط لها من المهمات الأساسية في إدارة الصف، فعند استخدام المعلم للتقويم التكويني فإنه يعمل على اختيار أفضل الأساليب التي تمكنه من الحصول على معلومات دقيقة حول سير عملية التعليم والتعلم، بالإضافة إلى مساعدته على ضبط سلوك الطلبة بالصورة الصحيحة، لذا فإن عدم اختيار أدوات التقويم الصحيحة يجعل المعلم غير قادراً على ضبط الطلبة داخل الصف. (البقيعي، 2010، ص 211)

6- **تنويع استراتيجيات إثارة الدافعية:** يُشكل امتلاك المعلم لمهارات إثارة الدافعية وامتلاكه لعدد من الاستراتيجيات التي تعمل على إثارة الطلبة للموقف التعليمي جزءاً أساسياً ومهماً في إدارة الغرفة الصفية، فكثيراً من المواقف الصفية التي يحدث فيها الفوضى تعود بالدرجة الأولى إلى عدم قدرة المعلم على لفت انتباه الطلبة وإثارتهم للموقف التعليمي، مما يؤدي إلى تشتت الطلبة وعدم انتباههم للموقف التعليمي.

4. العلاقات الإنسانية في الإدارة الصفية:

يقول (البقيعي 2010) عن (عبدالله، 2007): بعد امتلاك المعلم للقدرة على بناء العلاقات الإنسانية الفاعلة أحد الكفايات الرئيسية التي يجب عليه امتلاكها من أجل قيادة غرفة الصف تشير نوعية التفاعلات التي تتم بين المعلم والطلبة من ناحية، وبين الطلبة أنفسهم من ناحية أخرى إلى المناخ السائد بينهم، فإذا كانت هذه التفاعلات قائمة على الاحترام والتقدير والتشجيع على التعلم فإن ذلك دليل على وجود بيئة مريحة وآمنة ينصرف فيها الطلبة للتركيز على الدراسة والتعلم، بدلاً من إضاعة الوقت على مشكلات جانبية تتركز على إشباع الاحتياجات الأساسية.

فالعلاقات الإنسانية تعمل على تنشيط واقع الطلبة في المواقف التعليمية بطريقة تحفزهم على العمل معاً بأكبر طاقة ممكنة مع تحقيق توازن بين رضاهم النفسي وتحقيق الأهداف المرغوبة.

ويعتبر نمط الإدارة الصفية من أهم العوامل المحددة لطبيعة العلاقات الإنسانية في الصف الدراسي، فالمعلم الذي يعتمد على التسلط والتخويف والتعامل مع التلاميذ بدرجة من التعالي والتكبر يسهم بشكل كبير في تباعد الطلبة عنه وانخفاض الروح المعنوية لهم، ويعوق بذلك تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية.

بينما المعلم الناجح هو الذي يدرك حقيقة السلوك الإنساني ويؤثر فيه، ويتفهم الطبيعة البشرية ويعمل على تكوين مجموعة من الطلبة المتعاونين من خلال إذكاء روح العمل الجماعي الفعال ومعالجة الخلافات والصراعات بين الطلبة، وإشعارهم بأهميتهم وضرورة مشاركتهم في الرأي.

ويدرك هذا المعلم أن توطيد العلاقات الإنسانية يتطلب نوعاً من الحكمة والحصافة في قيادته للغرفة الصفية. (البقيعي، 2010، ص 211-212)

يقول (البقيعي 2010): هذا ويذكر بروسيسي المذكور في (أحمد، 2006) بعض المقترحات الهامة التي يجب على المعلم الالتزام بها لتعزيز العلاقات الإنسانية داخل الغرفة الصفية وهي:

أ- **كن عادلاً مع جميع الطلاب:** فالطلاب يدركون الأسلوب الذي يتعامل به المعلم مع جميع الطلاب، فقد يتحيز المعلم لطالب مجتهد ومتميز أو يتصرف بطريقة فضة مع طالب لا يحبه، لذا يجب على المعلم ألا يكون متحيزاً بل يعامل جميع الطلبة بطريقة عادلة، ويطبق الأنظمة على الجميع بطريقة عادلة ومتساوية.

ب- **كن منتظماً:** ينبغي أن تكون تصرفات المعلم وسلوكاته متناسقة لدرجة يتنبأ من خلالها الطلبة بما يتوقعونه من المعلم من يوم إلى آخر، ولا يعني ذلك بطبيعة الحال ألا يكون مزاج المعلم متعكراً أحياناً، ولكن المقصود أن يكون غالباً صاحب مزاج حسن ومنتظم.

ت- تمتع بشيء من الدعابة: للدعابة أثر بارز ورئيس في إيجاد بيئة تعلم إيجابية، حيث أنها تساعد على إيجاد نوع من الاسترخاء لدى الطلاب كما تزيد مستوى الراحة داخل الصف ومن الضروري جداً للمعلم أن يكون قادراً على الضحك في المواقف التي تستدعي ذلك، لذلك فإن القدرة على توظيف الدعابة والضحك تساعد المعلم والطلاب على تحقيق أفضل مستوى من الأداء، بشرط أن يتم ذلك ضمن الأصول وأن لا يؤدي ذلك إلى الفوضى.

ث- احترم الطلاب: على المعلم أن يؤكد احترامه للطلاب، فوجود الاحترام أو لانعدامه له تأثير فاعل في المناخ الصفي. فهناك الكثير من المواقف التي يُظهر فيها المعلم احترامه للطلاب من مثل: السماح لهم بإبداء أرائهم في بعض القضايا الاستماع والإنصات لهم أثناء الحديث، تقبل اقتراحاتهم فيما يخص بعض المشكلات الصفية واستخدام المفردات اللطيفة أثناء التعامل معهم كان يقول: رجاء، عذراً، عفواً، أرجو المعذرة وهي التي تشعر الطالب أن المعلم يحترمه ويقدره.

ج- شاطر الطلاب مشاعرهم: لا بد للمعلم من مشاطرة الطلبة مشاعرهم وتجاربهم الشخصية، وبالطبع لا بدّ من إبداء حس جيد وتصرف طبيعي يخلو من الافتعال في هذه المسائل، كما ينبغي أن تكون المواقف والمشاعر التي يشارك فيها المعلم طلابه ملائمة ومقبولة وفي حدود الأدب العام مما يساعد المعلم على إيجاد علاقات حقيقية إيجابية مع الطلاب.

ح- لا تتخذ السلوك السلبي للطلاب مسألة شخصية: يجب عدم اعتبار السلوك السلمي من قبل الطالب قضية شخصية، وذلك لأن أي شخص - بما في ذلك الطلاب- قد يتعرض لمضايقات أو ظروف صعبة قد تؤثر على تصرفاته داخل الغرفة الصفية، فالحياة الأسرية والأصدقاء والأنشطة اللامنهجية والحالة الصحية كلها متغيرات ليس للمعلم سيطرة عليها. وعند حدوث بعض المشكلات الصفية، فمن المفيد جداً وجود فترات معقولة من الهدوء، يقوم المعلم خلالها بإقامة اتصالات إيجابية مع الطالب للتعرف على المشكلة قبل التسرع في الوصول إلى استنتاجات قد تكون خاطئة، مما يترتب على ذلك التعامل مع الطالب بطريقة خاطئة.

خ- أصغ جيداً للطلاب: يعد الإصغاء أحد العناصر الرئيسة لعملية الاتصال، فمن خلال الإصغاء يبدأ المعلم في فهم وإدراك اهتمامات الطالب وقدراته واحتياجاته وطموحاته، ومن ثم يقود ذلك الفهم إلى إيجاد علاقة أقوى بين المعلم والطالب. (البقيعي، 2010، ص 212-213)

5. أنماط الإدارة الصفية:

الشكل رقم (12): يمثل أنماط الإدارة الصفية. (أستاذ المقياس)

أولا- النمط التسلطي: ويتصف المعلم في هذا النمط بـ "الاتوقراطية" والفردية حيث يعتبر نفسه المتحكم الوحيد في مجريات الأمور دون مراعاة لمشاعر الطلاب واحتياجاتهم، ويكون رأيه هو الأول والأخير، ولا يحق لأحد من الطلاب مناقشته، ويستخدم أساليب الإجبار والتخويف طالباً منهم التمشي وفق أهوائه ورغباته، فضلاً عن ذلك فإنه يتبع اللوائح والقوانين بحرفية شديدة وينتظر من طلابه الطاعة التامة لتعليماته وأوامره ويعتبر نفسه مصدراً رئيساً ووحيداً للمعلومات وما يهتم به فقط هو تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة دون أي اعتبار للجوانب الإنسانية التي تتعلق بهم. (البقيعي، 2010، ص 213)

*** ومن الخصائص الأخرى التي يتصف بها المعلم الذي يتبع هذا النمط ما يلي:

- ✓ ينعزل عن الطلاب ولا يحاول التعرف عليهم أو على مشكلاتهم ولا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبينهم.
- ✓ يعتقد أن الطلاب لا يمكن الوثوق بهم إذا ما تركوا لوحدهم، وبالتالي فإن تطوير الاستقلالية والاعتماد على الذات والثقة بالنفس تعتبر مفقودة في هذا النمط.
- ✓ نادراً ما يلجأ إلى مدح طلابه وتعزيزهم، لأنه يعتقد أن ذلك تدليلاً لهم يساعدهم على الكسل والتهاون.
- ✓ يميل إلى استخدام العقاب الجسدي لاعتقاده أنه ضروري لانضباط الطلاب ولا يمكن الاستغناء عنه.
- ✓ يتوقع من تلاميذه التقبل الفوري لكل أوامره باعتباره المسؤول الوحيد عن اتخاذ كافة القرارات داخل الصف الدراسي.
- ✓ قد يوظف لديه بعض الطلاب المخبرين الذين ينقلون له الأخبار، لأنه لا يؤمن بالضبط الداخلي لسلوك الطلاب.

*** وهناك آثار سلبية كثيرة يمكن أن يتركها هذا النمط على العملية التعليمية التعلمية منها:

1- عدم توفر البيئة المشجعة المدعومة بالحوافز والتي تدفع الطالب إلى التفاعل داخل الغرفة الصفية بشكل إيجابي.

2- عدم توفر الفرص للطالب ليتعلم كيف يصنع أهدافاً لذاته، أو كيف يسيطر على نفسه، أو كيف يقدر المسؤولية.

3- ظهور بعض المظاهر السلبية على الطالب كالشرود والاتكالية وعدم الرغبة في التعاون واللجوء إلى الغيبة والنميمة.

4- اضطرار الطالب إلى كبت رغباته وميوله مما يؤدي إلى نفوره من التعلم أو تدهور في صحته العقلية.

5- يؤثر هذا النمط على عطاء الطالب بحيث يزداد بوجود المعلم، وينحدر إلى الصفر بغيابه.

6- عادة ما يؤثر هذا النمط على دافعية الطلاب للتعليم بشكل سلبي، مما يؤدي إلى انتشار ظاهرة التسرب المدرسي.

7- يحرم هذا النمط الطلاب من اكتساب مهارات الضبط الذاتي ومهارات حل المشكلات، كما يحرمهم من التدريب على المبادرة والابتكار (أحمد، 2006). (البقيعي، 2010، ص 214-215)

ثانيا- النمط الديمقراطي: وفي هذا النمط يعمل المعلم على احترام كيان الطلبة وتنمية قدراتهم من خلال إتاحة الفرصة لهم بالمشاركة في النقاش والتعبير عن أراءهم كما يقوم على تحفيز الطلبة لبذل المزيد من الجهد من أجل تحسين تحصيلهم الأكاديمي، وإتاحة الفرصة لهم لطرح الحلول المختلفة للمشكلات التي تواجههم. كما يركز على إنسانية الطلاب والاستجابة لحاجاتهم الفردية ورعايته لسلوكاتهم وتهذيبها، ويوفر هذا النمط الأمن والطمأنينة لكل من الطالب والمعلم نتيجة للتفاعل الايجابي الذي يتم بين جميع الأطراف، بالإضافة إلى الرعاية المتكاملة التي يتلقاها الطالب لجميع جوانب نموه الجسدية والنفسية.

*** ومن الخصائص الأخرى التي **يتصف بها** المعلم الذي يتبع هذا النمط ما يلي:

1- احترامه لقيم الطلاب وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم، والعمل على إشباع حاجاتهم ورغباتهم.

2- إيجاد قاعدة للنظام والضبط داخل الغرفة الصفية قائمة على قناعة الطلاب ومشاركتهم، وتوفير الفرصة أمامهم لتقييم عملهم بأنفسهم مع قيامه بدور توجيهي لهم.

3- إشراك التلاميذ في رسم الخطط واتخاذ القرارات التي تهمهم وتنسيق العمل بينه وبينهم وإشعارهم بالطمأنينة اللازمة للقيام بأعمالهم بفاعلية.

4- العمل على تشجيع الطلاب للقيام بالأنشطة المختلفة من أجل الكشف عن قدراتهم ومواهبهم لرعايتها وتنميتها.

5- العمل على إيجاد حدوداً فاصلة في التعامل بينه وبين التلاميذ لعدم تخطيها ومعرفة الطلاب بضرورة عدم رفع الكلفة بينهم وبين المعلم.

6- التواضع أمام الطلاب وعدم إشعارهم بالتعالي ولكن دون أن يؤدي ذلك إلى فقدان احترامهم وتقديرهم له. (البقيعي، 2010، ص 215-216)

ثالثا- النمط الفوضوي: وهنا يعطي المعلم الحرية كاملة للطلاب في توجيه شؤونهم وتعلمهم والتصرف كما يشاءون دون تدخل يذكر منه، ويترك الطلاب تبعاً لأهوائهم وميولهم مما يسبب نوعاً من الفوضى بحيث ينتقلون من مكان لآخر داخل الغرفة الصفية والخروج منها دون إذن، وهنا تتميز الحياة الصفية بإهمال المعلم لواجبه في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، وعدم التزامه بمواعيد الحضور والمغادرة للغرفة الصفية، كما يتصف المعلم بضعف الشخصية والإهمال وعدم القدرة على توجيه الطلاب وجذب انتباههم وعدم القدرة على التخطيط والقيام بالجهد اللازم لتقويم سلوك الطلاب مما ينعكس على مستوى أدائهم وبالتالي تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم.

*** ومن الخصائص الأخرى التي **يتصف بها** المعلم الذي يتبع هذا النمط ما يلي:

1- يتخذ دوراً سلبياً يترك من خلاله الحرية للطلبة في اتخاذ القرارات حول الأنشطة الفردية أو الجماعية التي يريدونها دون متابعة.

2- عدم متابعة انتظام الطلاب في الدوام من حيث الحضور والغياب، مما يؤدي إلى تسربهم من المدرسة.

3- محافظته على إقامة علاقات صداقة مع الطلاب والاهتمام بالجوانب العاطفية للطلاب أكثر من السيطرة على غرفة الصف.

4- لا يوجد لديه معايير أو قواعد لضبط سلوك الطلاب، فهو بنفسه كسول ولا يوجد لديه أي أهداف.

*** وهناك أثار سلبية كثيرة يمكن أن يتركها هذا النمط على العملية التعليمية التعلمية منها:

1- ضعف إنتاجية الطلاب سواءاً بحضور المعلم أو غيابه، وذلك لقضائهم معظم الوقت في الاستفسار عن المعلومات بدلاً من القيام بعمل إيجابي.

2- يميل الطلاب إلى العدوان وتزداد سلطة الطلاب الأقوياء على الضعفاء، مما يؤدي إلى كره الطلاب الضعفاء للمدرسة.

3- يشعر الطلاب وخصوصاً المجتهدين والضعاف جسمياً بعدم الأمن في غرفة الصف، نتيجة لعدم وجود قانون أو نظام يحكم تصرفات الطلبة.

4- يعمل كل طالب كما يرغب ويحلو له نتيجة للحرية غير المقيدة التي أتاحها هذا المعلم.

5- إحساس الطلاب بالقلق نتيجة إدراكهم بأنهم يمارسون نشاطاً غير موجهاً، مما يجعلهم غير واثقين من أنهم يعملون الشيء الصحيح.

6- شعور الطلاب بالتشويش والاضطراب واختلال النظام والإحباط والارتباك لعدم وجود رقيب قادر على مراجعة أعمالهم. (البقيعي، 2010، ص 216-217)

رابعا- النمط التقليدي: ويعتمد هذا النمط على مقاومة التغيير والتجديد والابتكار، حيث يعتبر المعلم أي محاولة للتغيير في غرفة الصف تعدياً على مسؤولياته. ويتصف المعلم هنا بقلة اهتمامه بتأدية واجبه علم، وبقل اهتمامه بالطلاب والمشكلات التي قد تحدث لهم، فقد لا يسعى إلى تحقيق الأهداف المطلوبة منه وبذلك تنعدم فعاليته نظراً لاهتمامه البسيط بالطلاب والمادة الدراسية. (البقيعي، 2010، ص 217)

6. الفرق بين إدارة الصف وضبط الصف:

الجدول رقم (05): يمثل مقارنة الفرق بين إدارة الصف وضبط الصف.

	إدارة الصف	ضبط الصف
الاجراءات والقواعد	اجراءات وقواعد يتفق عليها	اجراءات وقواعد يضعها المعلم
التفاعل	التفاعل الإيجابي	الهدوء
الانضباط	الانضباط الذاتي	يعتمد قوة شخصية المعلم
السلوك	تعديل السلوك داخل وخارج القسم	مرتبط بالسلوك الصفي
الثواب/ العقاب	يعتمد على اجراءات متفق عليها	يعتمد على الاساليب العقابية في ضبط الصف

7. أسس تشكيل الأفواج في حصة التربية البدنية والرياضية:

7-1. التشكيلات والأفواج في ضوء منهاج المقاربة بالكفاءات: يتميز تنظيم القسم في مادة التربية البدنية والرياضية بـ:

✓ أنشطة مبنية على شكل أفواج في غالب الأحيان.

✓ توفير إمكانيات للتلاميذ في تقمص أدوار ملموسة (مدافع، مهاجم، حكم...).

انطلاق من هذه المميزات الخاصة بمادة التربية البدنية والرياضية يجب استغلالها في تكوين التلميذ في مجال الحركي والاجتماعي والعاطفي والوجداني، فلكي يحقق الغرض والهدف بأقصر وقت ممكن وأقل جهد، يلجأ الأستاذ في تنظيمه للقسم والصف الدراسي إلى اعتماد بعض المبادئ التنظيمية التالية:

✓ وضع أفواج عمل ثابتة ذات مستويات متفاوتة خلال السنة الدراسية على أن يحترم التوزيع وتوازن الأفواج ورغبات التلاميذ.

✓ وضع فرق من نفس المستوى داخل هذه الأفواج المتباينة نسبة إلى الأنشطة المبرمجة في كل دورة.

يساعد عمل الفوج على تقمص أدوار كثيرة ومختلفة في التنظيم والممارسة منها:

✓ مسئول واحد لكل فوج على الأقل (قائد لكل فريق)، منح مسؤوليات أخرى مع تجنب إعاقة النشاط بمهام قد تكون بيروقراطية، وإعطاء قيمة للأدوار الملموسة التالية: أدوار الملاحظة، المساعدة والمساندة، التحكيم، التوقيف، معطي إشارة البدء وحكم التمارين...الخ.

✓ إعطاء قيمة للأدوار التطبيقية خلال إنجاز التدريبات والمنافسات(يهاجم، يدافع، يلعب أدوار الأرنب داخل السباق ويراقب إيقاع الفوج...الخ). (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2007، ص40).

7-2. أسس تشكيل الأفواج في حصة التربية البدنية والرياضية: يعتمد تشكيل الأفواج على جملة من الأسس والقواعد أهمها:

أ. العمر الزمني والعمر التشريحي: ما يلاحظ على تشكيلة القسم من التلاميذ الفروقات الفردية في البنية الجسمية، رغم تماثلهم في العمر الزمني، فنجد منهم القصير والطويل، الجسيم...، وهذا ما يسمى بالعمر التشريحي، حيث يختلف العمر الزمني عن العمر التشريحي، وعليه يجب مراعاة هذا الجانب عند تقسيم الأفواج.

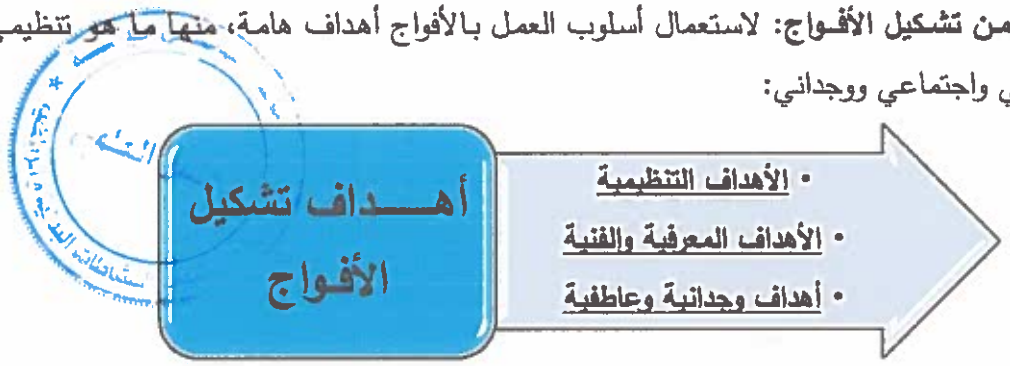
ب. الجنس: فهناك فرق واضح بين الذكور والإناث، خاصة في المرحلة الثانوية فالذكور عادة ذو قوة وعضلات أشد وأمتن، ويزداد الجسم طولا ووزنا، في حين يظهر علامات الأنوثة عند البنات ويملن إلى الليونة.

ت. الاستعدادات البدنية والفنية: قد نجد في القسم عدد من التلاميذ لهم توافق عصبي عضلي، وقدرات بدنية متميزة أو جانب فني إما وراثي كخاصية السرعة، وإما مكتسب جراء الممارسة والتدريب كحسن مداعبة الكرة.

ث. الإمكانيات المتاحة للعمل: إن للمساحة أو المساحات المخصصة للعب، والعتاد المخصص للأداء دورا هاما في نجاح العمل بالأفواج، فمثلا نجد أن شساعة المكان تسمح باستعمال طريقة العمل بالورشات، أو أكثر عدد الكرات في نشاط كرة السلة تسمح بتشكيل أكبر عدد من الأفواج.

ج. زمن الحصة أو النشاط: يلعب التوقيت المخصص لدراسة التربية البدنية والرياضية بصفة عامة، أو النشاط الواحد داخل الحصة، أو فترة أدائه إما في جو حار أو بارد أو معتدل، بصفة خاصة دورا في تشكيل الأفواج وبذلك تكون فترة العمل أطول وتكون عموما كمية العمل أكبر. (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2007، ص40).

7-3. **الهدف من تشكيل الأفواج:** لاستعمال أسلوب العمل بالأفواج أهداف هامة، منها ما هو تنظيمي، ومنها ما هو معرفي واجتماعي ووجداني:



الشكل رقم (13): أهداف تشكيل الأفواج. (أستاذ المقياس)

أ. الأهداف التنظيمية: وتتمثل في

- ✧ التحكم في سير الدرس.
- ✧ التسيير والتنظيم العقلاني للعتاد المتوفر.
- ✧ التحكم في توقيت الحصة.
- ✧ إمكانية ملاحظة النقائص وتصحيحها (مراقبة الأداء).

ب. الأهداف المعرفية والفنية: وتتمثل في

- ✧ إشراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ.
- ✧ التوجيه الجيد للتلاميذ.
- ✧ ملاحظة ومراقبة التلاميذ بشكل جيد.
- ✧ تحقيق أحسن النتائج.
- ✧ تداول التلاميذ على النشاط بشكل جيد ومتكافئ.

ت. أهداف وجدانية وعاطفية: وتتمثل في

- ✧ غرس روح المسؤولية والمساعدة والتعاون بين التلاميذ.
- ✧ خلق روح التنافس والاجتهاد من أجل الفوز.
- ✧ تقمص مختلف الأدوار (الملاحظة، التنظيم، التسيير).
- ✧ التحكم في الانفعالات عند الفوز والهزيمة.
- ✧ التضامن الفعلي مع الزملاء داخل وخارج الفوج. (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2007، ص40-41).

8. الأخطار الناجمة عن طبيعة الأنشطة البدنية والرياضية:

8-1. الأخطار الناجمة عن طبيعة الأنشطة وظروف العمل:

* برامج التربية البدنية والرياضية ترتكز عن أنشطة بدنية يسودها الطابع التنافسي بين الأفراد والجماعات باندفاع بدني قوي وشحنة نفسية عنيفة في بعض الأحيان، والأقسام مختلطة ومتفاوتة في المهارات الفنية الحركية والقدرات البدنية.

* ظروف إنجاز هذه البرامج مدروسة بحيث مهما كان النشاط المبرمج فعلى المعلمين تجنب مصادر الخطورة المسببة للحوادث البدنية والخسائر المادية وهذا بواسطة تنظيم محكم أثناء الممارسة.

* ولا ننسى أن التربية البدنية هي على رأس قائمة أسباب الحوادث في الوسط المدرسي لما فيها من تنافس بدني كبير مقارنة بالأنشطة المدرسية الأخرى.

* الاستنتاجات الحديثة أظهرت أن أسباب الحوادث البدنية ناجمة عن المحيط والوسائل، وكذا طبيعة الحركات البدنية المقترحة على التلاميذ وإهمال شروط الأمن.

* المطلوب من المعلمين التزام ومواقف خاصة اتجاه التجهيزات والوسائل المستعملة وتوضيح المهام المطلوبة من التلاميذ والتأكيد على طرق تنظيمها.

8-2. التجهيزات الرياضية ومحيط الممارسة العادي:

التربية البدنية والرياضية تمارس في محيط خاص أو مهيأ، وجودة تصميم التجهيزات والوسائل تساهم في الحفاظ على سلامة التلاميذ، فعلى المعلمين إبلاغ المسؤولين المكلفين بصيانة هذه الوسائل والتجهيزات عن كل مصدر خطر.

8-3. الذهاب إلى ميدان الممارسة:

* المنشآت والتجهيزات الرياضية تكون في بعض الأحيان خارج محيط المؤسسة والذهاب إليها يتطلب نوعا من الانضباط الصارم تفاديا للحوادث والخسائر.

* دراسة الوضع مع المسؤولين كلما استلزم الأمر ذلك و اتخاذ التدابير الكفيلة في حالة حادثة أثناء التنقل أو الممارسة.

8-4. قاعة اللباس:

* الممارسة الرياضية تتطلب لباسا خاصا يوضع في بداية الحصة وينزع آخرها فالتربية الصحية ترتكز على اكتساب وتبني سلوكات وقائية تستلزم أدنى شروط من النظافة الجسدية بعد الممارسة والجهد المبذول.

* الملابس تكون معلقة غير ملتصقة ببعضها البعض وغير مرمية على الأرض.

* نظرا للاختلاط في الأقسام الدراسية ولضمان حرمة التلاميذ فقاعات اللباس تكون مخصصة لكل جنس، وفي حالة عدم توفر ذلك فعلى الأستاذ أن يجد أحسن حل لهذه الوضعية الخاصة دون أخذ وقت طويل على حساب الممارسة. (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2007، ص37-38)

* وقد أصبحت قاعة اللباس في كثير من الأحيان مكان شجار وفوضى وحتى العنف اللفظي والجسدي بين التلاميذ، ووجود الأستاذ قرب القاعة أصبح ضروريا، تفاديا لكل الانزلاقات.

8-5. الوسائل المستعملة:

* تعتبر الوسائل البيداغوجية من مكونات الممارسة مثل الكور-الشبكة-الجلة...الخ، والحفاظ عليها من المسؤوليات الأولى للأستاذ.

* استعمال هذه الوسائل بطريقة غير سليمة يؤدي إلى المخاطر أو إتلافها، ولهذا فتخزينها واستعمالها يندرج ضمن الحصة، بحيث تكون في ظروف حسنة خالية من كل المخاطر.

* في إطار المسؤولية الناجمة عن استعمال العتاد والوسائل البيداغوجية فعلى الأستاذ أن ينتبه إلى حالتها ويبلغ كتابيا المسؤولين عن كل ملاحظة.

8-6. إدراج الضمانات الوقائية والأمنية ضمن التنظيم البيداغوجي:

* الملاحظ أن كثيرا من الحوادث أثناء الممارسة تصدر عادة من خلال تنفيذ حركات غير مطابقة لقدرة للعديد من التلاميذ وكذا عدم دقة التوجيهات المقدمة، وعدم احترامها من طرف المتعلمين.

* أن يأخذ التنظيم البيداغوجي الفوارق الناجمة عن اختلاط الأقسام من الجنسين وكذا السن وفوارق الوزن والطول وكذا العوائق البدنية الدائمة والمؤقتة، والتي تمثل مصادر قوية للأخطار.

8-7. التلاحم الجسدي:

* النظام المدرسي لا يكتفي بحماية وسلامة التلاميذ من الناحية الجسدية فقط بل يتجاوزه إلى الحماية الأخلاقية من كل التجاوزات الممنوعة قانونا.

* وفي التربية البدنية التلاحم البدني أو الجسدي بين المتعلمين فيما بينهم أو مع الأستاذ في إطار العون والمساعدة لإنجاح التعلم والحماية من الحوادث أثناء الممارسة هو سلوك ثابت، أريد به مغالطة وتأويل خاطئ لغايته، والأستاذ بحيطته ودقة توجيهاته التنظيمية وكفاءاته في تحليل وفهم وضع التطبيقات وهو أول من يحتاط بالحذر وهو كذلك أول مسؤول عن حماية وسلامة المتعلمين الذين يعملون تحت إشرافه وعدم إعطاء يد العون والمساعدة وأخذ الحيطة أثناء الممارسة يعتبر تخل عن المسؤولية ويتسبب ذلك في عواقب جسدية وخيمة.

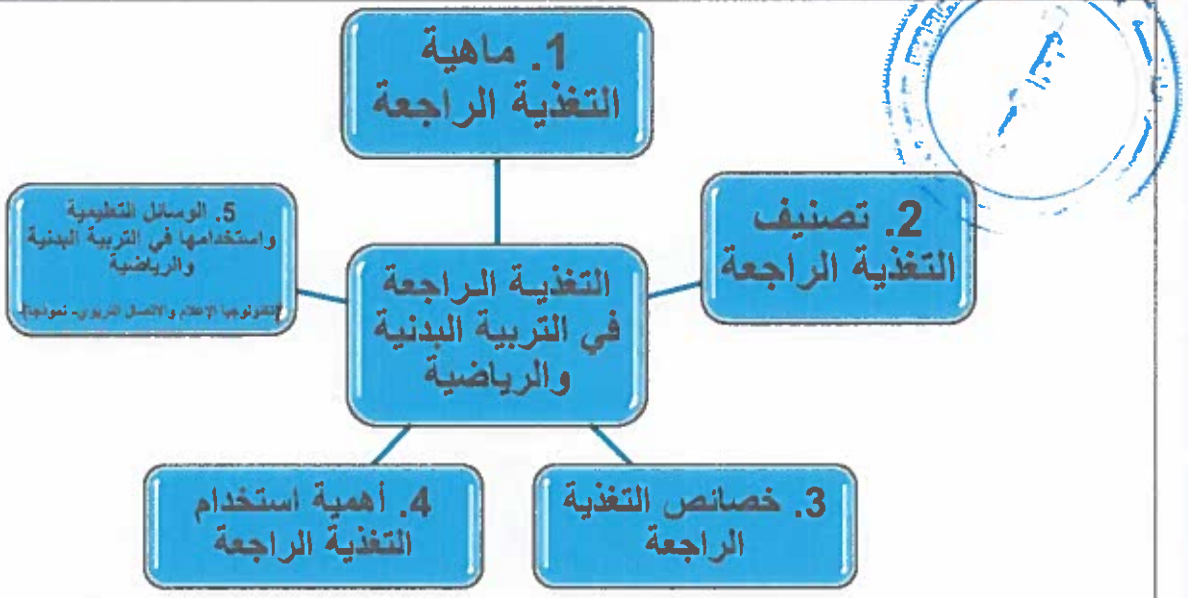
8-8. الإعفاءات من الممارسة:

يطرح هذا الإشكال في المجالس الرسمية مع كل المعنيين من الأولياء، والفريق التربوي، ووحدة الكشف والمتابعة الصحية وإدارة المؤسسة، لإيجاد أحسن الحلول لهذه الوضعية نظرا لخصوصيات كل مؤسسة في انتظار صدور نصوص وقوانين لمعالجة هذه الحالات. (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2007، ص37-38)

المحتوى رقم (08): التغذية الراجعة في التربية البدنية والرياضية.

الأنشطة والأدوار والمهام أثناء المحاضرة /// ملاحظات سيرورة المحاضرة وتوصياتها

المُحـــاضر (الخريطة الذهنية ~ Mental Mapping)



الطـــالب

* المكتسبات السابقة المطلوبة للمحاضرة:

1- مفاهيم شاملة حول التغذية الراجعة.

2- مفاهيم شاملة حول تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

3- نماذج تطبيقية حول العنصرين السابقين.

* تقييم المكتسبات السابقة:

1- عصف ذهني حول كل عنصر من المحتوى.

2- ربط المكتسبات الجزئية بهدف المحاضرة.

* مخرجـات المحاضرة:

- مناقشة المحتويات.

زمن المحتوى: محاضرة واحدة (1 سا).

المراجع

1- غباري ثائر أحمد، (2003)، أثر زمن التغذية الراجعة وأنماطها ومستوى التفاعل مع برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة الجامعة لبعض المفاهيم الإحصائية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

2- محمد أحمد المومني، (2009)، "مدى فعالية التدريب الميداني في اكساب طلبة معلم الصف وتربية الطفل مهارات التغذية الراجعة في جامعة اليرموك"، مجلة جامعة اليرموك للبحوث والدراسات العلمية، المجلد (31)، العدد (01)، الأردن.

3- نافز أحمد بقيعي (2010)، "التربية العملية الفاعلة"، الطبعة 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

4- المفتشية العامة للبيداغوجيا، مدرية التربية لولاية عين الدفلى، مفتشية مادة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي (28 فيفري 2012)، يوم دراسي بعنوان: "تكنولوجيا الاعلام والاتصال في تعليم مادة التربية البدنية والرياضية" لفائدة أساتذة المادة.

1. ماهية التغذية الراجعة:

للتغذية الراجعة أثر كبير في تحسين عملية التعلم، وإليها يرجع الفضل في تثبيت المادة المتعلمة في ذهن المتعلم بالشكل الصحيح، بل وتعتبر العنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، ولا تكتمل هذه العملية إلا بها. (بقيعي، 2010، ص161)

يقول (غباري، 2003، ص 2): "يعد مفهوم التغذية الراجعة (Feedback) من المفاهيم التربوية الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، ولأهميتها لاقت اهتماما كبيرا من التربويين وعلماء النفس على حد سواء، وتعد وسيلة هامة لتسهيل عملية التعلم والتعليم وزيادة الدافعية لدى الطلبة، كما أن استخدام المعلمين للتغذية الراجعة أصبح أمرا أساسيا وأداة فعالة من الأدوات اللازمة للمعلم حتى يجعل عملية تعلم الطلبة أمرا ناجحا.

ونظرا لأهمية التغذية الراجعة في عملية التعليم والتعلم، فقد رافق هذا المفهوم معظم نظريات التعلم، وأصبح جزءا من مفاهيم ومصطلحات تلك النظريات، وكان ينظر للتغذية الراجعة بطرق ثلاث: كدافع لزيادة معدل دقة الاداء، وكمعلومات يستخدمها المتعلم لتأكيد استجابته السابقة، أو غيرها، أو للشعور بالرضا. (المومني، 2009، ص 3)

ويقول (المومني، 2009، ص 4):" ولكي تكون التغذية الراجعة فعالة يجب أن تتضمن الخصائص الآتية:

أن تكون فورية، وأن تكون محددة، وأن توفر معلومات صحيحة للمتعلم، كما ينبغي أن تقدم التغذية الراجعة الفعالة بأسلوب سهل ومرن وتراعي الجوانب الانفعالية للطالب.

في حين ينظر إليها (مورتينسون ووايت، 1998) على أنها الطريقة التي يتم من خلالها توفير المعلومات اللازمة من أجل تطوير انتقال التعلم بشكل أفضل والمحافظة على المهارات والسلوكات المكتسبة، أما (كوهن، 1985) فيعرفها بالرسالة التي تتبع الاستجابة التي تصدر عن المتعلم عند أدائه لمهمة ما (Cohen, 1985) وبنفس الطريقة ينظر إليها الخولي على أنها إشعار المتعلم بصحة استجابته أو خطئها بهدف مساعدته على التعلم. (بقيعي، 2010، ص161)

وفي ضوء التعريفات السابقة نجد بأن التغذية الراجعة ينظر إليها من زوايا مختلفة فهي إما تعزيزات تتبع السلوك وتغيره، أو أنها معلومات يتلقاها المتعلم بعد أدائه لمهمة، ما بهدف زيادة احتمال حدوث السلوك المرغوب.

وبقدر تعدد تعريفات التغذية الراجعة بقدر ما لها من أهمية في عملية التعليم، والتعلم، حيث أنها ضرورية وهامة في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل التي ترافق وتعقب عملية التعليم والتعلم، ولا قيمة للتغذية الراجعة إذا لم توظف في تعديل السلوك وتطويره بالاتجاه الأفضل (شتات، 1986)، ولذا ينظر إليها (Ausabel,1978) على أنها أساسية في عملية التعلم ولا يمكن الاستغناء عنها. (بقيعي، 2010، ص 161-162)

ويقول (البقيعي، 2010) عن (غباري، 2003): "والتغذية الراجعة هي عودة جزء من المخرجات إلى مدخلات نظام معين، ولهذا فقد اقترح بلوم على أنها جزء من نظام التقويم، لأنها تدل على الخطأ في التعلم بعد حدوثه، يتبعها نظام تصحيح ذاتي بحيث يتم تصحيح الخطأ قبل حدوث خطأ آخر، أما الاستجابة الصحيحة فإنها تعزز وتشجع التعلم وتقود إلى تحقيق الأهداف المرجوة. (بقيعي، 2010، ص 162)

2. تصنيف التغذية الراجعة:

تصنف التغذية الراجعة وفق عدة أبعاد منها:

الجدول رقم (06): يمثل تصنيفات التغذية الراجعة.

أصنـــاف التغذيـــة الـــراجعة		
2-1. حسب اتجاهها: 1- التغذية الراجعة الايجابية. 2- التغذية الراجعة السالبة.	**2-2. حسب وسيلة الحصول عليها:** 1- التغذية الراجعة اللفظية. 2- التغذية الراجعة غير اللفظية. 3- التغذية الراجعة المكتوبة.	**2-3. حسب مصدرها:** 1- التغذية الراجعة الداخلية. 2- التغذية الراجعة الخارجية.
2-4. حسب زمن تقديمها: 1- التغذية الراجعة الفورية 2- التغذية الراجعة المؤجلة	**2-5. حسب وظيفتها:** 1- التغذية الراجعة الإعلامية. 2- التغذية الراجعة التصحيحية: أ- الصريحة. ب- غير الصريحة. ج- ذات المحاولات المتعددة. 3- التغذية الراجعة التفسيرية.	**2-6. مستوى التفاعل معها:** 1- ذات التصحيح الذاتي. 2- ذات التصحيح الخارجي.

2-1. التغذية الراجعة حسب اتجاهها:

1- **التغذية الراجعة الايجابية:** وتشير إلى إعلام المتعلم أن الاستجابة التي أصدرها صحيحة أو أنجزت بشكل صحيح، وتتم من خلال المديح والتشجيع الذي يصدره المعلم والذي يهدف إلى رفع دافعية التلاميذ للتعلم.

2- **التغذية الراجعة السالبة:** هي المعلومات التي تتبع الخطأ الذي يصدر عن المتعلم بحيث يتم إعلامه بأن استجابته التي أصدرها غير صحيحة، وقد تكون هذه المعلومات مفصلة وغير مفصلة.

وهنا يختار المعلم كمية المعلومات التي يقدمها للمتعلم بما يتناسب مع الموقف التعليمي، فقد يجد المعلم أن من الضروري تقديم معلومات بسيطة تحث المتعلم وتساعده على التفكير في إجابة أكثر دقة من الإجابة التي قدمها، وبالتالي فإن هذا النوع قد يسبب تحصيلاً أسرع بشكل مستمر ويكون أكثر مقاومة للنسيان. (بقيعي، 2010، ص 162)

2-2. **التغذية الراجعة حسب وسيلة الحصول عليها:**

1- **التغذية الراجعة اللفظية:** هي تلك التغذية الراجعة التي يزود بها المعلم تلاميذه بالمعلومات عن طريق الكلام مثل ممتاز أحسنت أداء رائع.

وهنا يجب أن تكون التغذية الراجعة متنوعة بما يتناسب مع طبيعة الأداء الذي يقدمه المتعلم، فلا يجوز للمعلم أن يعتمد على لفظ واحد يكرره مع كل الاستجابات التي يتلقاها من الطلبة، لأن ذلك سينعكس سلباً على التلاميذ ولا يعرف أحدهم مدى أصالة الأداء الذي قام به.

2- **التغذية الراجعة غير اللفظية:** وتشير إلى الرسائل الجسمية التي تصدر عن المعلم أو المتعلم من خلال التواصل البصري أو تعبيرات الوجه أو وضع الجسم.

ولهذا فإن على المعلم أن يكون حذراً عند إصدار المتعلم لاستجابة ما، إذ يجب عليه أن ليتواصل بصرياً معه ويبدي بعض إيحاءات الوجه لمدى صحة الإجابة التي يقدمها المتعلم.

3- **التغذية الراجعة المكتوبة:** وهي تلك التي يزود بها المتعلم عن طريق كتابة معلومات أو تعليقات حول أدائه، وهي من الوسائل التي تمكن المتعلم من مقارنة مع أعمال أقرانه التي يمكن الرجوع إليها في أي وقت.

وهنا يجب على المعلم أن ينوع في التعليقات والمعلومات التي يقدمها للطلبة، فلا يعتمد على جملة واحدة تكرر لجميع الطلبة مثلما يحدث عندما يصحح المعلم كراسات الطلبة الله واضعاً للجميع نفس العبارة (أحسنت).

فهذا يفقد التغذية الراجعة معناها لأن المعلم لا يميز بين الاستجابات الجيدة وغير الجيدة وبالتالي ستقل دافعية الطلبة للتعلم وربما يقل الأداء في نشاطات مشابهة مستقبلاً. (بقيعي، 2010، ص 162-163)

2-3. **التغذية الراجعة حسب مصدرها:**

1- **التغذية الراجعة الداخلية:** تشير التغذية الراجعة الداخلية إلى المعلومات التي يتلقاها الفرد عن أدائه من خلال ملاحظاته الذاتية لنتائج ذلك الأداء، وهنا يكتسب المتعلم المعلومات من خبراته وأفعاله على نحو مباشر.

وهنا ينظر المتعلم إلى أدائه في ضوء بعض المعايير التي يعرفها فنجد بأن تلميذ الصف الثاني ت الأساسي يستطيع أن يحكم على جودة كتابته من خلال خبراته السابقة التي اكتسبها والتي تجعله قادراً على تقييم أدائه في ضوء المحكات التي يعرفها حول قواعد الكتابة.

2- **التغذية الراجعة الخارجية:** وهي المعلومات التي يتلقاها المتعلم عن أدائه من مصدر خارجي مثل المعلم أو الأقران أو جهاز الحاسوب وتقدم بعد القيام بالمهمة، حيث يتم إعلامه بمدى صحة الإجابة أو خطئها، فإذا كانت صحيحة يتم إعلامه بها وتعزيزه وإذا كانت خاطئة عليه تجنبها أو تعديلها.

وفي بداية التعلم الاعتماد على التغذية الراجعة الخارجية ثم تسحب أولاً بأول حتى يتم الاعتماد على التغذية الراجعة الداخلية بهدف تأكيد الضبط الذاتي لدى المتعلمين. (بقيعي، 2010، ص 163-164)

2-4. التغذية الراجعة حسب زمن تقديمها:

1- **التغذية الراجعة الفورية:** هي توفير المعلومات حول صحة الاستجابة أو خطأها مباشرة بعد الاستجابة، بحيث تعمل هذه المعلومات على تعزيز السلوك أو تطويره أو تصحيحه وقد تكون مكتوبة أو شفوية.

يعد هذا النوع من التغذية الراجعة ضروري في طرائق التعليم الفردي بحيث يتم تزويد المتعلم بالإجابات النموذجية فوراً بعد أدائه للمهمة المطلوبة منه حتى يتعرف على مدى صحة استجابته من خطئها، وهذا يعمل على تعزيز المتعلم أو تعديل استجابته من أجل الوصول إلى الأهداف الموضوعة، وقد يظهر هذا النوع من التغذية الراجعة للتعلم الفردي من خلال التعلم بالحاسوب عندما تكون المادة التعليمية مبرمجة بطريقة تركز على هذا النوع من التعلم.

والتغذية الراجعة الفورية ضرورية أثناء تعلم الأطفال الصغار، فهم يحتاجوا إليها فوراً بعد أدائهم للاستجابة، ويظهر ذلك جلياً عندما يتم تكليف الطلبة بمهمة ما داخل الصف الدراسي حيث يلح الطلبة على معرفة صحة استجابتهم من خطئها.

فمثلاً عندما يعطي المعلم تلاميذ الصف الأول نشاطاً لحل بعض التمارين الرياضية، فإن الطلبة يصرون على تصحيح استجاباتهم من قبل المعلم بنفس اللحظة التي ينهون بها إجاباتهم على التمارين وقد أظهرت دراسة ميسر ومحمد علي (Messer and Mohamedali, 1996) أن تلاميذ الصفوف الثلاث الأولى الذين تلقوا تغذية راجعة فورية كان أداءهم أفضل من التلاميذ الذين تلقوا تغذية راجعة مؤجلة، ولم يستفد التلاميذ الصغار من التغذية الراجعة المؤجلة التي قدمت لهم.

2- **التغذية الراجعة المؤجلة:** هي تزويد المتعلم بمعلومات عن صحة الاستجابات أو عدم صحتها بعد فترة زمنية من الأداء وقد تطول هذه الفترة أو تقصر، ولكن على الأغلب لا تقل عن يوم من أداءه للمهمة أو المادة الدراسية. (بقيعي، 2010، ص 164-165)

2-5. التغذية الراجعة حسب وظيفتها:

وتتضمن هذه التغذية الراجعة ثلاثة أنواع هي: الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية.

1- **التغذية الراجعة الإعلامية:** وهي تزويد المتعلم بمعلومات تبين ما إذا كانت استجابته صحيحة أم خاطئة، أو تكون من خلال رسالة مكتوب عليها صح أو "خطأ".

وهناك أمثلة مختلفة على هذا النوع من التغذية الراجعة فقد تكون من خلال التعلم الفردي بواسطة الحاسوب أو المواد الدراسية المعدة وفق هذا النمط من التعلم، وقد تكون كرسالة شفوية من قبل المعلم توضح للمتعلم صحة إجابته على سؤال ما قد وجهه له.

2- **التغذية الراجعة التصحيحية:** هي التي تعمل على توفير معلومات تشخيصية عن تقدم التلاميذ في التعلم بحيث يقدم للتلاميذ إشارات وتوجيهات محددة عن كيفية تصحيح الأخطاء إذا كانت الاستجابة خاطئة.

وهذا النوع من التغذية الراجعة يمكن أن يكون على عدة أشكال: (بقيعي، 2010، ص 165)

أ- **التغذية الراجعة الصريحة:** وفيها يخبر المعلم المتعلم بأن إجابته على السؤال المطروح خاطئة ثم يزوده بالإجابة الصحيحة، وبعدها يطلب منه كتابة الجواب الصحيح مباشرة بعد رؤيته له، ويتضح هذا النوع من خلال الرسم التالي: سؤال ـــ جواب صح أو خطأ ـــ الجواب الصحيح ـــ إعادة كتابة الجواب الصحيح.

ب- **التغذية الراجعة غير الصريحة:** وفيها يخبر المعلم المتعلم بأن إجابته عن السؤال المطروح خاطئة، ولكن قبل تزويده بالجواب الصحيح يعرض عليه السؤال مرة أخرى، ويطلب منه التفكير في الجواب الصحيح وتخيله في ذهنه مع إعطائه مهلة محددة لذلك، وبعد انقضاء المهلة المحددة يزوده بالجواب الصحيح إن لم يتمكن من معرفته. ويتضح هذا النوع من خلال الرسم التالي:

سؤال ـــ جواب ـــ صح أو خطأ ـــ التفكير في الجواب عندما يكون خاطئاً ـــ الجواب الصحيح.

ج- **التغذية الراجعة ذات المحاولات المتعددة:** وفيها يخبر المعلم المتعلم بأن إجابته عن السؤال المطروح خاطئة، وعندها يطلب منه أن يحاول عدة مرات وأن يفكر في الجواب الصحيح للمهمة المطلوبة قبل أن يزوده به ويتضح هذا النوع من خلال الرسم التالي:

سؤال ـــ جواب ـــ صح أو خطأ ـــ حاول مرة أخرى في حالة الإجابة الخطأ ـــ خطأ ـــ حاول مرة أخرى ـــ الجواب صح.

وهنا يجب التنويه إلى نقطة على درجة كبيرة من الأهمية حيث لوحظ أن كثيراً من معلمي الصفوف يقومون بتصحيح أخطاء التلاميذ التي يقعوا بها مباشرة دون إتاحة الفرصة لهم للتفكير بالمهمة التي يقومون بها مرة أخرى، ...، لأن عدم إعطاء الفرصة للطلبة وتقديم تغذية راجعة صريحة مباشرة لهم ستكون أثاره سلبية وقليلة في تعلم الطلبة، بعكس إعطاءه الفرصة تلو الأخرى للاستفادة من أخطاءه، لذا على المعلم أن يراعي الفروق الفردية وعليه ألا يعتقد بأن جميع التلاميذ يمكنهم أداء المهمة المطلوبة منهم من الوهلة الأولى.

3- **التغذية الراجعة التفسيرية:** وهي عبارة عن توفير المعلومات عن صحة الاستجابة أو خطئها. وعند الإجابة الخاطئة يتم تحديد الخطأ وتوفير معلومات وافية لمساعدة التلميذ على تصحيح الخطأ، فمثلاً عندما يطرح المعلم في الصف الثالث الأساسي السؤال التالي: لماذا لا نضع نباتات الزينة في غرفة النوم ليلاً؟ ويجيب أحد الطلبة "بسبب الرائحة المنبعثة منها"، يبين المعلم أن هذه الإجابة خاطئة، إذ أن بعض النباتات لها رائحة طيبة وتبعث على الراحة عند شم رائحتها، ولكن هناك أسباب أخرى، استمع جيداً لهذه الأسئلة والاستفسارات لعلها تفيدك في تصحيح إجابتك: ماذا يحتاج الإنسان للتنفس ليلاً؟ ماذا تحتاج النباتات للتنفس ليلاً؟.

عندها يستفيد التلميذ من هذه المعلومات ويستطيع أن يقدم إجابة أكثر منطقية من الإجابة السابقة.

2-6. التغذية الراجعة حسب مستوى التفاعل معها:

1- **التغذية الراجعة ذات التصحيح الذاتي:** هي التي يتحكم المتعلم بعرضها ومدتها، حيث يقوم المتعلم نفسه بمقارنة جوابه مع الجواب النموذجي مع إمكانية تصحيح الجواب.

2- **التغذية الراجعة ذات التصحيح الخارجي:** والتي لا يتحكم بها المتعلم وتفرض عليه من مصدر خارجي مثل: المعلم، الأقران أو الحاسوب، هؤلاء يحكم صحة الجواب أو خطئه. (بقيعي، 2010، ص 165-166)

3. خصائص التغذية الراجعة:

يقول (بقيعي، 2010) عن (غباري، 2003): هناك العديد من الخصائص التي يجب أن تتميز بها التغذية الراجعة حتى تسهل عملية التعليم والتعلم، وهذه الخصائص هي:

- أن تكون مساعدة توفر اقتراحات ومعلومات للتلاميذ لتحسين تعلمهم وكذلك حتى تحل المعلومات الصحيحة محل المعلومات الخاطئة.
- أن تحترم كرامة واحتياجات التلاميذ من خلال التركيز على الأداء الذي يقوم فيه وعدم التعرض إلى الجوانب الشخصية.
- أن تكون متوازنة، بحيث تعمل على تعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف.
- أن تكون مشجعة، بحيث تدفع التلميذ إلى زيادة جهده والاستمرار في العمل من أجل تحقيق الاستجابة المطلوبة.
- أن تكوم مكتوبة في المواقف التي تحتاج إلى ذلك، لأن الاعتماد على الذاكرة أثناء مناقشة أوجه القصور يجعل الفائدة أقل، ويبقى التلميذ مشتتاً.
- أن تتلاءم وتتمشى مع تطور قدرات التلاميذ ونمائها، فهناك بعض أنماط التغذية الراجعة التي تكون أكثر ملائمة للأطفال الصغار، وبعضها أكثر ملائمة للطلبة الكبار.
- أن تكون المعلومات والإرشادات المقترحة واضحة ودقيقة وسهلة التفسير من حيث كشف الفجوة بين الأداء الواقعي والأداء المرغوب، فالمعلومات الطويلة والموسعة قد تربك المتعلم وتدفعه للبحث طويلاً في تفسيرها وبيان ما تعنيه. لذا فالمعلومات الأكثر دقة ووضوحاً تسهل عملية التعلم وتزيد من فاعلية التغذية الراجعة.
- أن تقدم قبل حدوث النشاط اللاحق فمثلاً عند تدريس طلبة الصفوف الثلاث الأولى لتدريبات اللغة العربية يجب على المعلم تقديم التغذية الراجعة لكل تدريب قبل الانتقال إلى التدريب الآخر، فقد يعتقد أحد المعلمين أنه يمكن توضيح المطلوب من جميع التدريبات وتكليف الطلبة بحلها جميعاً، ومن ثم تقديم تغذية راجعة لها جميعاً فهنا التلميذ الذي لم يستطيع حل النشاط الأول لن ينتقل إلى النشاط الثاني وبالتالي فإن التفكير بالنشاط الثاني لن يتم لمثل هؤلاء التلاميذ. (بقيعي، 2010، ص 167-168)

4. أهمية استخدام التغذية الراجعة:

يقول (بقيعي، 2010) عن (دروزة، 2005): للتغذية الراجعة أهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم وبدونها لن يستطيع المتعلم تحقيق الأهداف المرجوة، هذا ويمكن توضيح أهمية استخدام التغذية الراجعة بالنقاط التالية:

1- تعمل على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه سواء كانت صحيحة أو خاطئة، مما يقلل القلق والتوتر الذي قد يعتري المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.

2- تعزيز المتعلم وتشجيعه على الاستمرار في عملية التعلم، وبخاصة عندما يعرف بأن إجابته عن السؤال كانت صحيحة. (بقيعي، 2010، ص 168)

3- تجعل المتعلم يقتنع أن ما حصل عليه من نتيجة أو علامة هو المسؤول عنها، وعليه مضاعفة جهده في المرات القادمة، وخصوصاً عندما تكون نتيجته غير مرضية أو علامته متدنية.

4- تصحيح إجابات المتعلم الخاطئة من شأنها أن تضعف الارتباطات الخاطئة التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابات الخاطئة وإحلال ارتباطات صحيحة محلها.

5- تنشط عملية التعلم وتزيد من مستوى الدافعية للتعلم، وتجعل كلا من المعلمين والمتعلمين في حركة دائبة مستمرة لتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية.

6- تعمل على تعريف المتعلم بموقعه من الهدف المنشود، وما إذا كان يحتاج إلى فترة طويلة لتحقيقه أم أنه قريب منه فهي إذن تبين للمتعلم اتجاه سير تقدمه في العملية التعليمية التعلمية.

7- تُعرف المتعلم بموقعه بين رفاق صفه من حيث الأهداف السلوكية التي حققوها والتي لم يحققوها بعد.

8- تعمل على تقوية عملية التعلم وتدعيمها وإثرائها من خلال ما تزوده للمتعلم من معلومات إضافية ومراجع مختلفة، إذ يجب على المتعلم في حالة الإجابة الخاطئة أن يبحث عن الجواب الصحيح بشكل مفصل في المراجع الخارجية. (بقيعي، 2010، ص 168-169)

5. الوسائل التعليمية واستخدامها في التربية البدنية والرياضية (تكنولوجيا الإعلام والاتصال التربوي- نموذجا):

5-1. أقطاب عملية التعلم:

الشكل رقم (14): يمثل أقطاب عملية التعلم. (أستاذ المقياس)

5-2. تعريف تكنولوجيا الإعلام والاتصال التربوي (TICE):

هي إنتاج وتبادل الموارد الإلكترونية وايصالها إلى الطرف الآخر في المجال التربوي.

هي كل الموارد ذات الطابع الإلكتروني (المعلوماتي).

TICE: Technologie de l'information et communication de l'enseignement.

5-3. عنـاصرها: الصوت – الصورة – الفيديو – البرمجيات (Les logicielle) – النصوص – العروض.

5-4. وسـائلها: جهاز كمبيوتر محمول، جهاز العرض الضوئي، آلـة تصوير رقمية، البرمجيـات.

5-5. دور وسائل وتكنولوجيا التعليم في إدراك وتعلم التلاميذ:

الإدراك الانساني هو عملية باطنية نفسية تحدث في عقل الفرد محدثة ما يسمى بالتعلم، وهذا ما يتم من خلال عمليات متصلة هي: (المفتشية العامة للبيداغوجيا، فيفري 2012، ب ص).

أ- **الانتبـــاه:** يتمثل في يقظة الحواس الانسانية: سمع، بصر، شم، ذوق، لمس والحاسة السادسة (الحدس).

ب- **الادراك الحسي أو الملاحظة الحسية:** هي شعور الفرد المبدئي بموضوع الادراك حوله، وتجسد هذه العملية الأساس الفعلي للإدراك الفكري العام، ويتوقف عليها نوعه وقوته ودقته.

ت- **الإدراك الباطني:** ويتم خلال عمليات التمييز والتبويب والتنظيم، وذلك حسب خصائص الموضوع المدرك من حيث الحجم والعمق أو الكثافة والفراغ أو الحيز والوقت والحركة والصوت، ثم الخبرات السابقة للفرد.

ث- **التعـــلم:** ويحدث عند دمج الفرد للموضوع في خبراته السابقة الفكرية والحياتية وأحداث بناء ادراكي جديد لديه، وهذا ما يسمى بالتعلم مع العلم أن التعلم هو الفرق بين البناء الفكري القديم والجديد للفرد.

5-6. مزايا وسائل وتكنولوجيا التعليم:

أ. توفير الوقت: إن الوسيلة البصرية والحسية تعتبر بديلا عن جميع الجمل والعبارات التي ينطق بها المعلم ويسمعها الطالب والتي يحاول أن يفهمها ويُكون لها صورة عقلية في ذهنه ليتمكن من تذكرها.

ب. الإدراك الحسي: إن الألفاظ لا تستطيع أن تعطي المتعلم صورة حقيقية جلية تماما عن الشيء موضوع الحديث أو الشرح.

ت. الفهم: هو القدرة على تمييز المدركات الحسية وتصنيفها وترتيبها، فالفرد يتصل بالأشياء والمظاهر المختلفة عن طريق حواسه.

ث. أسلوب حل المشكلات: حينما يشاهد المتعلم تقنية تعليمية، فإنها في الغالب تثير فيه بعض التساؤلات والتي قد لا تكون مرتبطة مباشرة بموضوع الدرس، وقد تنمي هذه التساؤلات (انطلاقا من حب الاستطلاع) أسلوب حل المشكلات لذى هذا المتعلم.

ج. المهارات: تقوم التقنيات التعليمية بتقديم توضيحات علمية للمهارات المطلوب تعلمها.

ح. محاربة اللفظية: عدم معرفة المتعلم أحيانا لبعض المصطلحات يسبب خلط في استيعاب المعنى، عكس الصورة مثلا التي توضح المعنى له بدقة.

خ. تتيح للمتعلم فترة تذكر أطول للمعلومات.

د. تشوق المتعلم وتجذبه نحو الدرس.

ذ. تدفع المتعلم للتعلم بالعمل.

ر. تدفع المتعلم نحو التعلم الذاتي، وتنمية التفكير الإبداعي.

ز. تنمي الحس الجمالي، فالتقنية التعليمية تكون في العادة ذات اخراج جيد وتناسق لوني جميل.

س. تنوع ومشاركة أكبر عدد ممكن من الحواس في التعلم.

ش. المساعدة على تنظيم المادة التعليمية.

ص. تنمية الميول الإيجابية لدى الطالب. (المفتشية العامة للبيداغوجيا، فيفري 2012، ب ص).

المحتوى رقم (09): التقويـــم التربـوي في التربية البدنية والرياضية.

الأنشطة والأدوار والمهام أثناء المحاضرة /// ملاحظات سيرورة المحاضرة وتوصياتها

المُحـــاضر (الخريطة الذهنية ~ Mental Mapping)

الطـــالب

* المكتسبات السابقة المطلوبة للمحاضرة:

1- مفاهيم شاملة حول التقويم التربوي (التربية البدنية).

2- مفاهيم شاملة حول أنواع ومجالات التقويم.

3- موضع المعلم/ المتعلم في عملية التقويم.

4- اسقاطات/ نماذج تطبيقية في النشاط البدني الرياضي المدرسي لعملية التقويم في التربية البدنية والرياضية.

* تقييم المكتسبات السابقة:

1- عصف ذهني حول كل عنصر من المحتوى.

2- ربط المكتسبات الجزئية بهدف المحاضرة.

* مخرجـات المحاضرة:

- مناقشة المحتويات.

زمن المحتوى: محاضرة واحدة (1 سا).

المراجع

1- زيد الهويدي، (2005)، "الأساليب الحديثة في التدريس"، الطبعة 1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية.

2- فتحي يونس، سعيد السعيد، ليلى معوض، حنان حافظ، (2004)، "المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات، التطور"، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

3- ماجدة إبراهيم الباوي، ثاني حسين الشمري، (2020)، "نماذج واستراتيجيات معاصرة في التدريس والتقويم"، الطبعة 1، أمل الجديدة للطباعة والنشر، دمشق، سوريا.

4- ماهر اسماعيل صبري، (2016)، "التقويم التربوي، أسس نظرية ونماذج تطبيقية"، الطبعة 1، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، رابطة التربويين العرب، مصر.

5- محمد السيد علي، (2011)، "اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس"، الطبعة 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

1. مفهوم التقويم:

عند الحديث عن التقويم Evaluation يجب أن نميز بين ثلاث عمليات متتابعة:

العملية الأولى هي عملية القياس (Measurement): وهي العملية التي تساعدنا على وصف الأشياء أو الأشخاص وصفا كميا باستعمال الأدوات الخاصة مثل الميزان لقياس الوزن والمتر لقياس الطول والاختبارات لقياس التحصيل.

العملية الثانية فهي التقييم (Assessment): ويقصد بها إصدار حكم على الأشياء أو الأشخاص في ضوء ما يوفره لنا القياس من كميات ويكون هذا الحكم في ضوء معيار أو محك أو مستوى، كأن يحول المعلم درجات طلابه إلى تقديرات مثل ممتاز وجيد جدا وجيد ومقبول وضعيف، ولا تعتمد عملية التقييم على القياس فقط وإنما يمكن أن تعتمد على المعلومات التي يمكن أن نحصل عليها من دراسة الحالة أو فحص السجلات أو اراء المعلمين أو المقابلات.

العملية الثالثة في التقويم (Evaluation): وهي تشمل العمليتين السابقتين إضافة إلى تحديد خطة للعلاج والمتابعة وصولا إلى تحقيق أهداف المقرر، فقد يتطلب الأمر أن يخضع المتعلم إلى دراسة المقرر مرة أخرى، أو دراسة بعض الموضوعات أو الخضوع لتدريب من نوع خاص، أو لبرنامج علاجي خاص.

ويتضمن مفهوم التقويم عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب استعمال المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن أيضا معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام وعليه فإن التقويم في مجال التعليم يؤدى دورا مهماً في العملية التعليمية، وهو من أهم حقائقها، وكثيرا ما يقول المربون إن تطوير التقويم هو المدخل الحقيقي لتطوير التعليم.

وتقول (الباوي والشمري، 2020) عن (زيتون، 2007) بأن: "تقويم التعلم عنصرا أساسيا من عناصر المناهج الدراسية كافة، نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المرسومة التي ينتظر منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية على حد سواء".

وتقول (الباوي والشمري، 2020) عن (أبو علام، 2001) بأن: "التقويم هو عملية إصدار حكم على الشيء أو الشخص في ضوء درجة القياس وفي ضوء الأهداف المحددة وفي ضوء المعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة".

وتضيف (الباوي والشمري، 2020) عن (علي، 2011) بأن: "التقويم يعد عنصراً أساسياً في منظومة العملية التعليمية، فهو يؤدي دوراً فاعلاً في إنجاحها بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، وبما يحدثه فيها من تعديل أو تصويب في ضوء البيانات والمعلومات التي تنشأ عنه، إذ إن تغيير محتوى المنهج وأساليب التعليم والتعلم غير ذي جدوى دون رؤية واسعة للتقويم رؤية تتخطى حدود النظر إلى التقويم على أنه مجرد اختبار يقدمه المعلم لطلابه". (الباوي والشمري، 2020، ص 213-214)

فكما هو معروف أن المتبع في المدارس سواء كان في العراق أو الوطن العربي اقتصار التقويم على إجراء الامتحانات التي تقيس التحصيل، وأصبح الامتحان هو الوسيلة الوحيدة للحكم على مستوى الطلبة واختصرت جميع نواتج التعلم في جانب واحد فقط هو تحصيل المعلومات المقررة في الكتب المدرسية، الأمر الذي جعل الامتحان هدفاً في ذاته، مما يعد شكلاً من أشكال الهدر التربوي الذي يفقد المنتج التربوي قيمته وقدرته على المنافسة في المجتمع المعاصر بكل ما يحمله من تحديات، أي أن التقويم عملية إصدار حكم أو قرار على العمل التربوي وأهدافه.

وتقول (الباوي والشمري، 2020): "وهذا يتفق مع ما أكده (أبو زينه، 2010)، من أن التقويم بمعناه الشامل هو على تحسين خطة التدريس وتطويرها والبرنامج التعليمي المتمثل في متابعة الطلبة في تعلم المفاهيم والمعلومات الجديدة كعملية متواصلة وملازمة لعملية التدريس.

وبناء على ما سبق يمكن إيجاز بعض الأسس والمبادئ العملية للتقويم:

- أنها وسيلة وليست غاية في حد ذاتها.
- لا تقويم بدون معلومات أو بيانات أو حقائق.
- هي عملية مخططة وليست عملية عشوائية.
- لا بد من تحديد قيمة للشيء في ضوء معايير.
- أنها عملية سيتم عن طريقها إصدار حكم على شيء ما.
- وسيلة إلى التطوير وتحسين الأداء.
- عملية مستمرة طوال العام الدراسي.
- تتوقف النتائج على جودة الأدوات المستعملة ودقتها.
- يتناول الأنشطة كافة التي يزاولها المتعلم في المدرسة.
- الشمولية لجوانب النمو المختلفة للمتعلم.
- تعدد الأساليب وتنوع الأدوات المستعملة.
- لا بد أن تكون الأدوات ملتزمة بخصائص الصدق والثبات والموضوعية.

وتقول (الباوي والشمري، 2020): "ويضيف (فتحي يونس وآخرون، 2004) إلى أن التقويم يحتل مكانة مهمة في العملية التعليمية بكافة جوانبها، فانتقال الطالب من موضوع لآخر في المادة الدراسية، من صف لآخر لا يتم إلا عن طريق التقويم، كما أن نجاحه أو رسوبه، وبالتالي توجهاته في الانسحاب من الدراسة أو مواصلتها واختيار التخصص هي قرارات مبنية على التقويم في الدرجة الأولى، ومن هنا نستشف مدى خطورة ممارسة التقويم على الطالب، ونتائج التقويم مهمة للمعلم أيضاً، فهي التي توجهه نحو اختيار أهداف محددة وتحقيقها عند مستويات معينة، وهي التي توضح له نقاط القوة والضعف في إجراءاته التدريسية وتساعده في إجراء عمليات التغذية الراجعة عليها". (الباوي والشمري، 2020، ص 213-214)

أما التقويم التربوي فتقول (الباوي والشمري، 2020): "... فقد عرفه (ماهر، 2016) بأنه "عملية منهجية تقوم على أسس عملية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات أي نظام تربوي وعملياته ومخرجاته، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها، تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور".

2. العلاقة بين القياس والتقويم:

تقول (الباوي والشمري، 2020): أشار (الهويدي، 2005) إلى العلاقة بين القياس والتقويم في النقاط الآتية:

1- يتم القياس قبل التقويم فإذا حصلت على درجة (علامة) 95 في اختبار معين فهذا قياس، ثم يحكم المعلم على الطالب بأن يقول إن الطالب من فئة ممتاز، بينما لو حصل على الدرجة 70 فإن المعلم يحكم على الطالب بأنه من فئة جيد، بينما يحكم على الطالب الذي يحصل على درجة دون 50 بأنه من فئة ضعيف، أي أن تقويم المعلم أو الحكم على مستوى الطالب يأتي بعد القياس.

2- يقتصر القياس على الوصف الكمي أي إعطاء درجة (علامة) على مقياس معين، أما التقويم فيشمل التقدير الكمي والنوعي للسلوك، فالطبيب الذي يقيس درجة حرارة المريض ويجد أنها تساوي 37,5 درجة سليزية يستنتج أن المريض قد تماثل للشفاء، وكذلك فإن الطالب الذي يحصل على الدرجة 83 يحكم عليه المعلم بأنه من رتبة جيد جداً.

3- القياس أضيق في معناه من التقويم؛ لأنه يهتم بإعطاء درجة، في حين يتعدى التقويم مفهوم القياس في الوصول إلى الحكم واتخاذ القرار. (الباوي والشمري، 2020، ص 215-216)

3. وظائف التقويم في العملية التعليمية:

تقول (الباوي والشمري، 2020): لخص (علي، 2003) أهم وظائف التقويم في عمليتي التعليم والتعلم بالآتي:

1- المساعدة في الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في نشاطهم وفي جوانب المنهج المختلفة.

2- المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صدقها أو خطئها، مما يؤدي إلى الإبقاء على الأهداف الصالحة واستثناء الأهداف غير الصالحة.

3- المساعدة على رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.

4- تعرف نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ، ليعمل على تدعيم نقاط القوة، ويسعى لعلاج الضعف وتلافيه. (الباوي والشمري، 2020، ص 216)

5- توفير معلومات وافية صحيحة عن الفرد أو مجموعة الأفراد الذين يتخذ بشأنهم قرار يتعلق بتعليمهم من الناحيتين الكمية والكيفية، وكذلك توفير معلومات تفيد في توضيح الطريقة التي يعامل بها الفرد في أي مجال كالتدريس أو التدريب أو العلاج.

6- تزويد التلاميذ بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة، مما يساعدهم على تعرف جوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم، فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة والسلوك المرغوب فيه وحذف الأخطاء واستبعادها.

7- التأكد من استعداد التلاميذ لتعلم موضوع أو مفهوم معين، مما يساعد على توفير دافعية كافية لتعلمه.

8- تمكين المعلمين من اكتشاف مدى جهودهم التعليمية في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه، وذلك عن طريق تحديد الأهداف الخاصة بالمواد التي يقومون بتدريسها وقياس مدى تحققها، وتحديد مواضع الضعف عند طلابهم، فيعملون على تعديل أساليبهم التعليمية في ضوء ذلك.

9- تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها أثناء عملية التدريس. (الباوي والشمري، 2020، ص 216-217)

4. خصائص التقويم الجيد وشروطه:

تقول (الباوي والشمري، 2020): "يتسم التقويم الجيد بعدة خصائص وشروط بينها (ماهر، 2016) بالنقاط الآتية:

1- لا يرادف التقييم أو القياس ومن ثم فإن من الخطأ النظر إلى الامتحانات في العملية التعليمية على أنها هي التقويم أو على أنها الأسلوب الوحيد للتقويم التربوي والتعليمي.

2- لا يقف عند مجرد إصدار الحكم على منظومة التعليم، بل إن إصدار الحكم يمثل مرحلة واحدة من مراحل التقويم، حيث يتعدى التقويم ذلك إلى اتخاذ القرارات والإجراءات العلاجية والإصلاحية.

3- ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة تهدف إلى تحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم.

4- إيجابي، بمعنى أن التقويم يستهدف دائما الوصول بمنظومة التعليم إلى أفضل صورة، والرقي بكفاءة مخرجات تلك المنظومة إلى أقصى حد ممكن.

5- مستمر، بمعنى أنه ليس نشاطاً ختامياً يأتي في آخر مراحل العملية التعليمية، لكنه يستمر مع مراحل العملية التعليمية جميعها تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة.

6- شامل، بمعنى أنه لا يقتصر على نتائج النظام التعليمي ومخرجاته في المتعلم فقط، بل أيضا يشمل عناصر المنظومة التعليمية جميعها من مدخلات وعمليات، فهو يشمل المعلم والمتعلم، والمنهج والبيئة التعليمية، والمدرسية. (الباوي والشمري، 2020، ص 217)

7- واقعي، بمعنى أنه بمعنى أنه يجب أن يعبر بصدق عن واقع كل يعبر بصدق عن واقع كل عنصر من عناصر منظومة التعليم.

8- موضوعي، بمعنى أن نتائجه لا تتأثر بذاتية القائمين به ولا بآرائهم وتوجهاتهم الشخصية.

9- متطور، بمعنى أنه يجب أن يتطور في أساليبه ووسائله وإجراءاته ليواكب تطورات ومستحدثات التعليم، فإذا كان التعليم حديثاً يسعى لتعليم الفرد كيف يتعلم، ويسعى لإكسابه مهارات التفكير ومهارات البحث والاستقصاء، فإنه ليس من المنطقي أن تظل أساليب التقويم، ووسائله تقليدية معتادة تركز فقط على حفظ المعلومات، بل يجب عليها أن تتطور لتناسب تلك التوجهات الحديثة لنظم التعليم.

5. العلاقة بين أدوات التقويم ومجالات الأهداف:

إذا كانت الأهداف هي التوقعات والتصورات المنتظر حدوثها في شخصية المتعلمين نتيجة مرورهم بخبرات المنهج، فإن المحك الحقيقي لهذه الأهداف هو مدى تحققها في الواقع، وبمعنى آخر فإن تطابق الأهداف المرجوة والنتاجات التعليمية يعد مؤشراً صادقاً لتحقيق هذه الأهداف، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن وسيلتنا للاستدلال على تحقيق ذلك التطابق تكمن في مدى اختيارنا لأدوات التقويم المقننة والمناسبة لمجالات تلك الأهداف.

تقول (الباوي والشمري، 2020): "ويرى (السيد، 2003) أننا نستعمل الاختبارات بأنواعها وخاصة التحصيلية منها، لقياس الأهداف المعرفية، في حين نلجأ إلى أدوات التقرير الذاتي لتقدير الأهداف الوجدانية، ونستعمل أدوات الملاحظة لتقدير الأهداف المهارية". (الباوي والشمري، 2020، ص 218)

6. أنواع التقويم في ضوء نواتج ومخرجات العملية التعليمية:

تقول (الباوي والشمري، 2020): صنف (فتحي يونس وآخرون، 2004) أنواع التقويم في ضوء نواتج ومخرجات العملية التعليمية إلى خمسة أنواع هي:

الشكل رقم (15): يمثل أنواع التقويم في ضوء نواتج ومخرجات العملية التعليمية. (أستاذ المقياس)

أ- **التقويم المعرفي:** وهو ذلك النوع من التقويم الذي يهدف إلى تشخيص وعلاج نواتج التعليم والتعلم المعرفية، حيث يعتمد على اختبارات تقيس الجوانب المعرفية بمجالاتها ومستوياتها المختلفة.

ب- **التقويم المهاري:** ويهدف إلى تشخيص نواتج التعليم وعلاجه في الجانب المهاري حيث يعتمد على اختبارات الأداء أو قوائم التقدير، أو بطاقات الملاحظة للمتعلمين في مواقف عملية طبيعية أو مصطنعة، ولكن هذا النوع لم يعط الاهتمام في المؤسسات التربوية. (الباوي والشمري، 2020، ص 218-219)

وعلى الأغلب يتم التركيز على ناتج الأداء بينما تهمل خطوات وإجراءات أداء العمل التي تدل على مدى اكتساب المتعلم للمهارات الحركية، والعملية واليدوية.

ت- **التقويم الوجداني:** ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تشخيص نواتج التعليم والتعلم وعلاجها في الجانب الوجداني، حيث يعتمد على اختبارات ومقاييس لقياس الميول والاتجاهات والقيم وأوجه تقدير العلم والعلماء، وأوجه تقدير الخالق سبحانه وتعالى.

ويُعد تقويم الجانب الوجداني من الصعوبة بمكان، حيث يصعب قياس مخرجات هذا الجانب لتقلبها وعدم ثباتها، كما يصعب إعداد المقاييس والاختبارات التي تقيس تلك المخرجات بدرجة كبيرة من الصدق والثبات.

ث- **تقويم القدرات العقلية:** ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تشخيص نواتج التعليم والتعلم الخاصة بالقدرات والمهارات العقلية العليا، وعلاجها، كالتحليل والتركيب والتقويم ومهارات التفكير العلمي، والتفكير المنطقي، والتفكير الابتكاري، ومهارات عمليات العلم. ورغم أهمية هذا النوع من التقويم في العملية التعليمية بمفهومها المتطور، فإنه مهمل في معظم مؤسساتنا التعليمية إلا لأغراض البحث العلمي.

ج- **تقويم سمات الشخصية:** ويعتمد هذا النوع من التقويم على ما يعرف بالقياس النفسي، حيث يستعمل اختبارات ومقاييس نفسية يمكن عن طريقها تحديد مدى امتلاك الفرد لأية سمة نفسية، وبأي مستوى، ويُعد هذا النوع من التقويم أساساً للقبول ببعض المدارس والكليات، خصوصاً في المجال العسكري، كما يُعد أساساً لتشخيص ذوي المشكلات النفسية تمهيداً لاختيار أفضل أساليب علاجها. (الباوي والشمري، 2020، ص 219)

7. الاختبارات والتقويم:

لما كانت الاختبارات من أهم وسائل التقويم في الماضي والحاضر، وأكثر وسائل التقويم شيوعاً واستعمالاً، عليه يمكن تصنيف الاختبارات إلى: اختبارات تحصيلية، واختبارات الأداء.

تهدف الاختبارات التحصيلية الشفهية والتحريرية إلى قياس التحصيل الدراسي للطلاب، أما اختبارات الأداء فهي ذات طابع عملي وتهدف إلى قياس قدرة الطلاب على أداء عمل معين.

تقول (الباوي والشمري، 2020): "ويبين (فتحي يونس وآخرون 2004) أن المعلم يلجأ إلى الاختبارات الشفهية في بداية الحصة (الدرس) بقصد التعرف على ما يعرفه الطلاب من الدروس السابقة بغرض التمهيد للدرس والتقويم المستمر لنمو الطلاب في التحصيل الدراسي فهي تعطي صورة دقيقة عن قدرة التلميذ على القراءة والنطق والتعبير والمناقشة وربط أجزاء المادة ببعض، وتساعد على تصحيح أخطاء الطلاب فور حدوثها، وتتيح الفرصة للمعلم لتوجيه عدد كبير من الأسئلة إلى طلاب الصف (الفصل) الواحد".

وبخصوص الاختبارات التحريرية فتكون أما مقالية أو موضوعية. (الباوي والشمري، 2020، ص 219-220)

ويضيف المؤلفان أن هناك نوعين من الأسئلة المقالية:

أ- **أسئلة مقالية قصيرة الإجابة، مثل:**

- أذكر وحدة قياس كل من الكتلة، والوزن.
- وضح باختصار الفرق بين السرعة والتعجيل.
- "كل كتلتين في الكون تجذب إحداهما الأخرى بقوة تتناسب طردياً مع حاصل ضرب الكتلتين وعكسياً مع مربع البعد بين مركزي كتلتيهما" اذكر صاحب هذا القانون.

ب- **الأسئلة المقالية طويلة الإجابة، مثل:**

- باستعمال جهازي الفولتميتر والأميتر، كيف يمكن تعين مقاومة سلك؟
- اقترح طريقة لتحلية مياه البحر المالحة.

*** ويشير التربويين إلى الأمور الواجب مراعاتها عند تصحيح الاختبارات المقالية لكي يكون التقويم دقيقاً وفاعلاً، منها: – أن يُعد أنموذج الإجابة مقدما قبل التصحيح.

– أن يبدأ بتصحيح عينة من أوراق الإجابة لمقارنة الأنموذج بإجابات الطلاب.

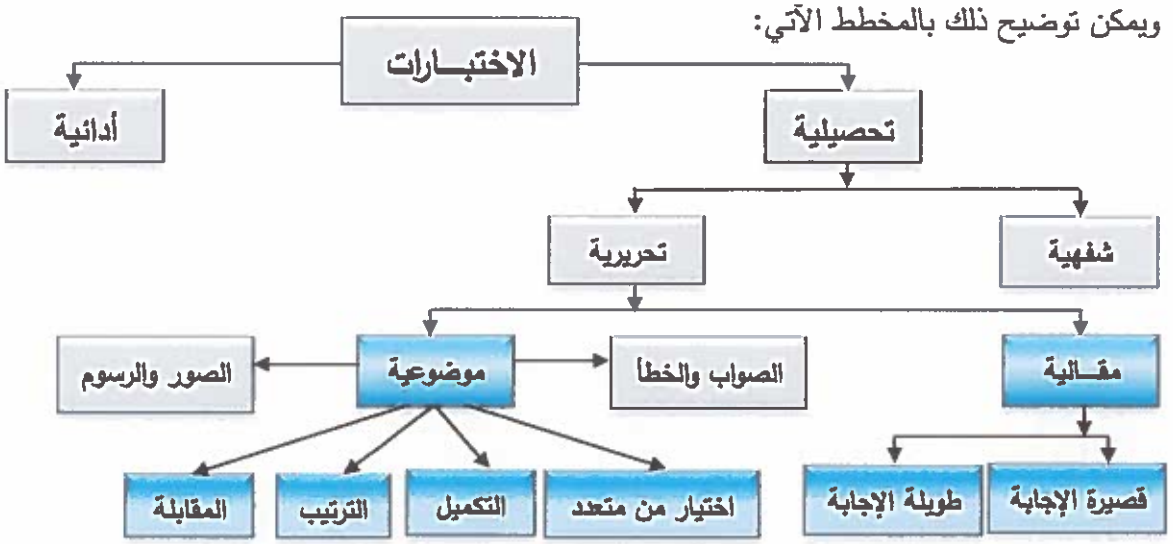
– يفضل أن يصحح سؤالاً واحداً في جميع أوراق الإجابة.

– أن يكون التصحيح دون معرفة أسماء الطلاب حتى لا تتأثر بالمعلومات السابقة لدى المعلم عن أصحاب الأوراق.

*** أما الاختبارات الموضوعية فتكون على أنواع منها: (الباوي والشمري، 2020، ص 220-221)

- الصواب والخطأ.
- التكميل (ملئ الفراغات).
- المقابلة (المزاوجة).
- الاختيار من متعدد.
- الترتيب.
- الصور والرسوم.

ويمكن توضيح ذلك بالمخطط الآتي:



الشكل رقم (16): مخطط يوضح أنواع الاختبارات. (الباوي والشمري، 2020، ص 221)

المجلس العلمي لمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية خميس مليانة

تقول (الباوي والشمري، 2020): "ويرى (الهويدي، 2005) بظهور اتجاهين في مجال تقويم تحصيل الطالب في الجانب العملي هما: – تقويم الأداء.

– تقويم ملف الإنجاز.

وهناك عدة استراتيجيات لتقويم أداء الطالب لخصها الهويدي بالآتي:

1- يعطى الطالب كمية كبيرة من المحتوى الدراسي، ثم يطلب من الطالب أن يوظف هذه المعرفة في جانب عملي مثل: – تحليل رسم بياني.

– جدول بياني واستخلاص النتائج منه

– التخطيط لمشروع

– تصميم تجربة.

2- يكلف الطالب القيام بمهمة أو عمل ما في وقت محدد عن طريق التعامل مع المواد والأشياء الموجودة.

3- يكلف الطالب بمهمة قد تستغرق فصل دراسي ولربما عاماً كاملاً، وفي هذه الحالة يجب أن تكون المادة التعليمية التي يتلقاها الطالب مرتبطة بالأداء أو المهمة التي سيقوم بها الطالب، وتساعد على إنجاز تلك المهمة. (الباوي والشمري، 2020، ص 221-222)

8. مجالات التقويم التربوي:

تتسع مجالات التقويم لتشمل جوانب العملية التربوية جميعها، خاصة أنّ عملية التقويم نفسها هي من نسيج هذه العملية التربوية، ومن العمليات الحيوية فيها، وهذا يعني أن عناصر وأنشطة العملية التربوية جميعها تشكل مجالات يعمل فيها التقويم. ومن هنا كانت الشمولية من أبرز الصفات التي يجب أن تتصف بها عملية التقويم التربوي. ونظراً لاتساع مجالات التقويم وتعددها، فسوف نتناول أبرز هذه المجالات التي تتمثل في المتعلم والمعلم والمنهاج والإدارة التربوية.

8-1. **تقويم المتعلم:** يعد تقويم المتعلم من أبرز مجالات التقويم التربوي؛ إذ يعطي في الوقت نفسه مؤشرات واضحة بالنسبة للمنهاج، بل للنظام التربوي، طالما أن المتعلم هو محور العملية التربوية. وقد يستهدف تقويم المتعلم الحصول على بيانات وصفية أو كمية في جانب أو أكثر من جوانب النمو التربوي الذي حققه المتعلم كالجانب المعرفي.

وقد يشمل تقويم المتعلم قياس قدراته وقابلياته العقلية أو العملية، كما قد يشمل التقويم قياس مدى التكيف أو التوافق الاجتماعي لديه عن طريق قياس ميوله واتجاهاته. وهكذا يمكن القول إن مجال تقويم المتعلم يشمل جوانب النمو جميعها لديه.

8-2. **تقويم المعلم:** يتضمن هذا المجال من مجالات التقويم المعلم من حيث شخصيته وكفاياته التعليمية واتجاهاته نحو مهنته وتلاميذه. (الباوي والشمري، 2020، ص 222)

وهناك أساليب متعددة لتقويم المعلم منها استعمال صحائف التقدير الذاتي، أو قياس مدى كفايته بالأثر الذي يحدثه عند تلاميذه، أو عن طريق تقويم التلاميذ والمديرين والموجهين (المتفقدين) التربويين له.

8-3. **تقويم المنهاج:** يتضمن تقويم المنهاج التربوي مجموعة من الجوانب أبرزها:

- أهدافه من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع والأهداف العامة للتربية، ومدى شموليتها وتوازنها ووضوحها وتحديدها ومناسبتها للتلاميذ ومراعاتها للتجديدات والتغيرات التي تطرأ على حياة المجتمع وطبيعة المعرفة.
- محتواه من حيث ارتباطه بالأهداف، وتنظيم معارفه تنظيماً ينسجم مع المعرفية، وتطوره ليواكب التغيرات العلمية والمعرفية والاجتماعية.
- أساليب التدريس والأنشطة من حيث انسجامها مع الأهداف، والمحتوى، وطبيعة التلاميذ، والإمكانات والتغيرات المعاصرة في التعليم والتعلم، وقدرتها على تشجيع أساليب التعلم الذاتي، وحلّ المشكلات والاكتشاف، والبحث والتحري لدى المتعلمين.

8-4. **تقويم الإدارة التربوية:** يتضمن هذا المجال تقويم الإدارة التربوية من حيث تحديد نمط الإدارة والسلوك الإداري للمديرين، والكشف عن مدى فاعلية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمؤسسة التربوية.

تقول (الباوي والشمري، 2020): "ويضيف (ماهر، 2016) أن هناك مجالاً آخر من مجالات التقويم هو:

8-5. **تقويم البيئة التعليمية:** التي تشمل المجالات الفرعية الآتية:

أ- **تقويم بيئة الصف الدراسي**، وتتضمن الحكم على مدى:

- مناسبة غرفة الصف لعدد المتعلمين.
- تجهيز غرفة الصف بالأثاث المناسب للتلاميذ.
- تجهيز غرفة الصف بسبورة جيدة ومناسبة.
- تزويد غرفة الصف بمصادر وتوصيلات كهرباء.
- تنسيق مقاعد التلاميذ بشكل مريح في غرفة الصف.

ب- **تقويم البيئة المدرسية**، تتضمن الحكم على مدى:

- مناسبة موقع المدرسة عن أماكن سكن التلاميذ.
- مناسبة موقع المدرسة عن مصادر الضوضاء.
- وجود مساحات فارغة ومساحات خضراء داخل المدرسة.
- إحاطة مباني المدرسة بسياج عالي لحماية التلاميذ.
- وجود مختبرات بتجهيزات متكاملة لممارسة العمل المختبري.
- وجود حجرة للإسعافات الأولية.
- وجود مكتبة مناسبة ومجهزة للاطلاع والقراءة ومزودة بجهاز الحاسوب والداتا شو.
- وجود مرافق، ودورات مياه صحية ونظيفة بعدد كاف". (الباوي والشمري، 2020، ص 222-223)

المحتوى رقم (10): التقويـــم البديل/ التقويم في التربية البدنية والرياضية.

الأنشطة والأدوار والمهام أثناء المحاضرة /// ملاحظات سيرورة المحاضرة وتوصياتها

المُحـــاضر (الخريطة الذهنية ~ Mental Mapping)

الطـــالب

* المكتسبات السابقة المطلوبة للمحاضرة:

1- مفاهيم شاملة حول التقويم البديل.

2- مفاهيم شاملة حول التقويم التربوي (التربية البدنية).

3- موضع المعلم/ المتعلم في عملية التقويم.

4- اسقاطات/ نماذج تطبيقية في النشاط البدني الرياضي المدرسي لعملية التقويم في التربية البدنية والرياضية.

* تقييم المكتسبات السابقة:

1- عصف ذهني حول كل عنصر من المحتوى.

2- ربط المكتسبات الجزئية بهدف المحاضرة.

* مخرجـات المحاضرة:

- مناقشة المحتويات.

زمن المحتوى: محاضرة واحدة (1 سا).

المراجع

1- ثاني حسين خاجي، (2013)، اسهامات استراتيجيات التقويم البديل (Alternative Evaluation) في تحسين جودة التعليم، مجلة كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل، العدد 14.

2- حسن حسين، زيتون، (1428هـ)، اصول التقويم والقياس التربوي، المفهومات والتطبيقات، الدار الصولتية، الرياض، السعودية.

3- رجاء محمود أبو علام، (2004)، "التعلم أسسه وتطبيقاته"، الطبعة 1، دار المسيرة، عمان، الأردن

4- ماجدة إبراهيم الباوي، ثاني حسين الشمري، (2020)، "نماذج واستراتيجيات معاصرة في التدريس والتقويم"، الطبعة 1، أمل الجديدة للطباعة والنشر، دمشق، سوريا.

5- محمد السيد علي، (2011)، "اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس"، الطبعة 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

6- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2007)، المنهاج / الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي.

جامعة خميس مليانة * معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية *

تمهيد: التوسع في قياس الاستعدادات العقلية والقدرات الشخصية للمتعلم:

تؤكد الاتجاهات الحديثة على ضرورة أن تتضمن عملية التقويم إعطاء أهمية كبيرة لقياس الاستعدادات والميول والدوافع النفسية الكامنة التي لها تأثيرها الكبير على تحصيل الطالب وهي من النقاط المهمة والجديرة بالاهتمام، خاصة في عملية التوجيه أو الاختيار لتخصص معين وكذلك في عملية تخطيط وتنفيذ المناهج الدراسية، فمن الضروري معرفة ما بين الأفراد من فروق فردية تتعلق بالاستعدادات والقدرات العقلية والميول الدراسية أثناء عملية الاختيار أو التوجيه لتعلم تخصص معين وعدم الاعتماد فقط على نتائج الاختبارات التحصيلية، ومن الضروري تبني هذا الاتجاه في نظامنا التعليمي وتغيير الأسلوب القديم فالاتجاه العالمي المعمول به حالياً في أنحاء عديدة من العالم، وتدعمه الدراسات العلمية الكثيرة، يقوم على اعتماد كل من نتائج الأداء في الاختبارات الدراسية، والأداء على مقاييس القدرات والاستعداد الدراسي. ومن البلدان التي تأخذ بهذه القناعة وتروج لها الولايات المتحدة الأمريكية، وبعض البلدان الأوروبية. (الباوي والشمري، 2020، ص 231)

1. أنواع التقويم:

1-1. يهتم المختصون بالقياس والتقويم في التربية العملية بثلاثة أنواع رئيسة من التقويم، وهي:

1-1-1. **التقويم القبلي (Pre- Evaluation):** التقويم القبلي على تقويم العملية التعليمية التعلمية قبل بدئها ويهدف إلى تحديد مستوى استعداد الطلبة للتعلم قبل البدء بعملية التدريس لدرس أو موضوع معين، ويقسم التربويون هذا التقويم من حيث أغراضه وغاياته إلى ثلاثة أنواع:

أ – **التقويم القبلي – التشخيصي** (Diagnostic Evaluation): يهدف إلى كشف نواحي الضعف أو القوة في تعلم الطلبة، أي كشف المشكلات الدراسية التي يعاني منها الطلبة التي قد تعوق تقدمهم الدراسي.

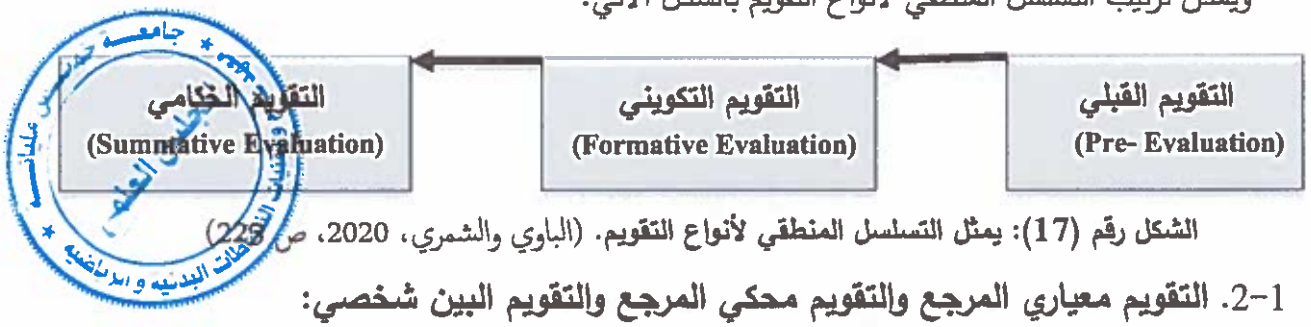
ب– **تقويم الاستعداد** (Readiness Evaluation): يهدف إلى تحديد مدى استعداد الطلبة لبدء تعلم موضوع علمي جديد أو معرفة مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العلمية اللازمة لتطبيق طرق العلم وعملياته في تقصي بعض المشكلات العلمية وحلها.

ج– **تقويم الوضع في المكان المناسب** (Placement Evaluation): ويهدف الى تحديد مستوى الطلبة سواء المنقولين منهم أو الخريجين أو المقبولين في الكليات، لتصنيفهم إلى الفروع والأقسام التي تناسب مستوياتهم العلمية وميولهم واهتماماتهم.

1-1-2. **التقويم التكويني (Formative Evaluation):** ويطلق عليه أيضاً التقويم البنائي أو المستمر أو التطوري، ويؤدي دوراً مهماً في العملية التعليمية لما يوفره من تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم، ومن أدوات التقويم التكويني، الأسئلة المختلفة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس والامتحانات القصيرة والواجبات لبيتية.

1-1-3. **التقويم الختامي (Summative Evaluation):** ويعرف أيضا بالتقويم النهائي، ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية – التعلمية بعد انتهائها، وبالتالي يهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة. (الباوي والشمري، 2020، ص 224-225)

ويمكن ترتيب التسلسل المنطقي لأنواع التقويم بالشكل الآتي:



الشكل رقم (17): يمثل التسلسل المنطقي لأنواع التقويم. (الباوي والشمري، 2020، ص 225)

1-2. التقويم معياري المرجع والتقويم محكي المرجع والتقويم البين شخصي:

تقول (الباوي والشمري، 2020): "ميز (بدوي، 2013) بين التقويم المحكي والمعياري والبين شخصي:

1-2-1. **التقويم محكي المرجع (Criterion-referenced Evaluation):** وفيه يقوم أداء الطلبة أو المتدربين في مقابل محكات محددة مسبقاً دون النظر إلى أدائهم نسبة لبعضهم بعضاً، ويتضمن هذا التقويم عموماً تحديد ما إذا كان الطالب يمكن أن ينفذ مهام أو أنشطة محددة في موقف معين، ويستعمل هذا النوع في كل المقررات القائمة على الكفايات، ويخبرنا هذا النوع من التقويم بما حصله الطالب وأنجزه من حيث علاقته بالأهداف التعليمية أو أتقن المهارة أم لم يتقنها.

1-2-2. **التقويم معياري المرجع (Norm-referenced Evaluation):** وهو التقويم الذي يقوم على مقارنة الأداءات النسبية للطلبة سواء بمقارنة أداءات الطلبة الفرديين داخل المجموعة التي تختبر أو بمقارنة أدائهم مع أداء طلبة آخرين في العمر نفسه والخبرة، ولا يبين لنا تحديداً ما تعلمه الطالب وما لم يتعلمه بل يخبرنا بمدى إجادة الطالب مقارنة بأقرانه وأين يقع في ترتيبه بينهم.

1-2-3. **التقويم البيـن شخصي (Standard driving test Ipsative):** وفي هذا النوع من التقويم يقارن أداء الشخص بأدائه السابق بغرض تحديد ما إذا كان قد حدث أي تحسين أو أي قيمة مضافة قد تحققت وهذا التقويم قد يتضمن وضع نفس الاختبار للمتعلمين قبل أو بعد أخذ المقرر، بمعنى إن الدرجة المعيارية التي في مقابلها يقاس أي تغيير في الأداء تكون أداء الشخص نفسه وليس أداء الأشخاص الآخرين.

وتضيف (الباوي والشمري، 2020): "... ويفرق (زيتون، 2007) بين مفهومي التقويم والاختبار بالاتي:

* يهدف الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل الطلبة للمعرفة العلمية، بينما يهدف التقويم إلى قياس جميع مجالات الأهداف التربوية المعرفية والمهارية والوجدانية والحكم عليها، وبذا يكون التقويم أعم وأشمل من الاختبار، ويمكن القول إن الاختبارات جزء من التقويم.

* إن وظيفة الاختبار تقتصر على مجرد إعطاء الطالب درجة نحكم بها عليه إما ناجحا أو راسباً، أي الاختبار غاية وليست وسيلة، بينما يستعمل التقويم لمعرفة مدى تحقق أهداف ونواتج التعلم التي عن طريقها يمكن معرفة الضعف في المخرجات التعليمة والعمل على تعديلها وإصلاحها، وبذلك التقويم وسيلة وليس غاية.

* غالبا يقتصر الاختبار على الاختبار التحريري أو الشفوي، أما التقويم فيتضمن بالإضافة إلى الاختبار الملاحظات والمشاهدات اليومية والمقابلات الفردية والأداء الذاتي للطالب. (الباوي والشمري، 2020، ص 226)

2. مفهوم التقويم البديل وأهميته:

تقول (الباوي والشمري، 2020): "عرف (علي، 2011) التقويم البديل بأنه متصل من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن وأطلق على هذا النوع من التقويم، اسم التقويم الأصيل، وأحياناً التقويم الواقعي، والتقويم الشامل، والتقويم القائم على الأحكام، والتقويم المباشر، والتقويم الطبيعي".

والمصطلحات أو المفاهيم المرادفة لمفهوم التقويم البديل ومنها : التقويم الأصيل، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم الوثائقي، والتقويم الكيفي، والتقويم المباشر. (أبو علام، 2004، 31)

وأضاف (زيتون، 1428هـ) أن مفهوم التقييم البديل هو أكثر المفاهيم المرادفة عمومية ومن ثم فهو قد يضم داخله مفهومي تقييم الأداء والتقييم الحقيقي، أن تقويم الأداء أشمل من التقييم الحقيقي لكون تقييم الأداء يتطلب القيام بمهمة حقيقية على إطلاقها في حين أن مفهوم التقييم الحقيقي يشترط أن تكون هذه المهمة ذات صلة بحياة الطالب الشخصية أو الاجتماعية ومن ثم يمكن النظر لهذه المفاهيم الثلاثة على أنها غير مترادفة. وأن التقييم البديل هو أكثرها عمومية يليه تقييم الأداء ثم التقييم الحقيقي. (زيتون، 1428هـ، ص 554)

وبناء على ما سبق فإن التقويم البديل (alternative assessment) هو الأسلوب الذي يعطى عن طريقه الطلبة نشاطات ومواقف تعليمية ويكلفون بأداء مهام وتكليفات تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة اليومية وما يتم تقويمه هو الأداء الواقعي المرتبط بحياة الطلبة وواقعهم وليس مجرد استرجاع حقائق ومعلومات منعزلة عنها، يتم تلقينها داخل غرفة الدراسة.

كما أن هذا التقويم يطلق عليه التقويم البديل لأنه يستعمل بديلاً عن أسلوب التقويم التقليدي الذي يعتمد على اختبارات تحريرية باستعمال القلم والورقة، وبذلك لا أرى أن هناك فصلا بين المفاهيم المرادفة للتقويم البديل، فجميعها يؤكد على أن لا تكون اختبارات الورقة والقلم هي الأساس. (الباوي والشمري، 2020، ص 226)

3. الأسباب التي أدت إلى ظهور التقويم البديل:

لخص (أبو علام، 2004) أهم الأسباب بالآتي:

1- رأت اللجنة القومية للمستويات التربوية والعمليات الاختبارية في أمريكا عام 2000 أن التركيز في الماضي على الكفايات أو المهارات الأساسية أدى إلى افتقار الطلبة إلى المهارات العقلية العليا وأن اختبارات الحد الأدنى للكفايات التي تقتصر على الورقة والقلم كانت لها تأثير سلبي، فكان هناك رد فعل قوي من جانب المربين بضرورة التحول من التقويم المعتاد الذي يقدم صورة أحادية البعد عن أداء الطالب باستعمال أسلوب تقويم واحد إلى التقويم البديل الذي يقدم صوراً متعددة الأبعاد عن أداء الطالب باستعمال أساليب متنوعة.

2- كثير من المعلمين والمسؤولين الإداريين وغيرهم ممن حاولوا إعادة تصميم المناهج وتحسين عملية التعلم، وجدوا أن الاختبارات لا تعكس بدقة الأهداف التربوية الجديدة. (أبو علام، 2004، ص 15)

جامعة الجيلالي بونعامة - خميس مليانة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

3- تخوف أصحاب الأعمال من افتقار الطلبة الذين سوف ينضمون مستقبلا إلى القوة العاملة إلى الكفايات المرجوة التي تؤهلهم للتنافس في الاقتصاد العالمي المتسارع، كل ذلك أدى إلى ظهور حركة إصلاح جديدة إلى تقويم بديل يُركز على التقويم القائم على الأداء. (أبو علام، 2004، ص 15)

4. المبادئ الأساسية للتقويم البديل: يستند التقويم البديل على مجموعة من المبادئ:

أ- إنه إجراء يرافق عملية التعلم والتعليم ويربطهما معاً في جميع مراحلهما بقصد بلوغ كل طالب لمحكات الأداء المطلوبة.

ب- ممارسة الطلبة للعمليات العقلية ولمهارات التقصي والاكتشاف هي غاية يجب رعايتها والتأكد من اكتسابهم لها عن طريق التقييم.

ت- يقتضي أن تكون المشكلات والمهام أو الأعمال المطروحة للدراسة واقعية وذات صلة بشؤون الحياة التي يعيشها الطالب في حياته اليومية.

ث- إنجازات الطلبة لا حفظهم للمعارف واسترجاعهم لها هي مادة التقويم البديل.

ج- يتطلب التقويم البديل بعض أشكال التعاون فيما بين الطلبة وعليه فإن التعلم التعاوني يهيئ فرصة أفضل للتعلم.

ح- تجنب المقارنات بين الطلبة تعتمد أصلا على معايير أداء الجماعة التي لا مكان لها في التقويم البديل.

5. استراتيجيات التقويم البديل:

تتنوع استراتيجيات التقويم البديل، ويمكن تحديد أهمها بالآتي:

5-1. **ملف إنجاز الطالب (Students Portfolio):** يقول (علي، 2011) أن ملفات إنجاز الطالب:

- هو مجموعة هادفة من أعمال الطالب التي توضح جهده وتقدمه أو انجازه في العمل المعطى له.
- تجميع من أعمال وانجازات الطالب تعكس مهاراته وتفكيره، وتبرز تقدم الطالب في تعلمه وتدعو الطلاب للاتصال بمعلميهم وأقرانهم وآبائهم كما يؤدي غلى تقدير الذات، حيث ينمو تعلم الطلاب عندما يتحملون المسئولية لتقويم تعلمهم، أو هو تجميع هادف والمنظم لأعمال المتعلم وانجازاته في مجال دراسي معين، خلال فترة زمنية محددة بغرض تقويم أدائه. (علي، 2011، ص 382-383)

5-2. **التقويم المعتمد على الأداء (Performance-based assessment):** بين (أبو علام، 2004) بأن تقويم الأداء يتضمن مهام واقعية متنوعة تقيس نطاقا واسعا من المهارات لذا فإن تصحيح الإجابات أو تقدير الأداء لا يستند إلى مفتاح تصحيح كما هو الحال في الاختيار من متعدد، وإنما يتطلب بعض الأحكام الذاتية فيما يتعلق بجودة العمل.

5-3. **الملاحظة (Observation): يقول** (خاجي، 2013): "أشار (البشير واريج، 2011) بأن الملاحظة استراتيجية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو الطالب بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل

الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وتتميز هذه استراتيجية بمرونة عالية، تمكن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة". (خاجي، 2013، ص 356)

5-4. **اختبارات الكتابة (Writing Tests)**: ذكر (علي، 2011)، بأن اختبارات الكتابة تختص بقياس كل من مهارات فنون اللغة وقياس المحتوى المعرفي لمجالات عدة، وذلك حين يطلب من الطالب كتابة تقرير أو مقال، كما أن مهمات الإنجاز قد تكون على شكل سؤال مفتوح الإجابة سؤال (مقالي أو على شكل مجموعة من أسئلة الاختيار من متعدد التي تدور حول مشكلة مطروحة ويطلب من الطالب تبرير خياراته التي قام بتحديدها.

5-5. **خرائط المفاهيم (Concept Mapping)**: هي رسوم تخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد تعكس مفاهيم بنية محتوى النص ويتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلا هرمياً إذ يوضع المفهوم الرئيس في قمة الخريطة وتتدرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدنى مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعية. (خاجي، 2013، ص 356)

5-6. **المشروع (Project)**: تستعمل هذه الاستراتيجية لقياس قدرة الطلبة على الإبداع في عمل ما، وقدرتهم على التخطيط وإحداث التكامل بين أجزاء المعرفة، إضافة إلى قدرتهم على العمل مع الآخرين بنشاط وتعاون في مواقف حياتية حقيقية. (خاجي، 2013، ص 357)

6. مقارنة بين التقويم البديل والتقويم التقليدي:

الجدول رقم (07): يمثل مقارنة بين التقويم البديل والتقويم التقليدي. (زيتون، 1428هـ، ص 519)

	التقويم البديل	التقويم التقليدي
1	يأخذ شكل مهام حقيقية مطلوب من الطلاب إنجازها أو أدائها.	يأخذ شكل اختبار تحصيلي أسئلته كتابية، قد لا تكون لها صلة بواقع الطالب، مطلوب من الطلاب الإجابة عنها باختيار إجابة صحيحة أو تكملة عبارة أو كتابة جمل قصيرة.
2	تتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة.	تتطلب من الطلاب تذكر معلومات سبق لهم دراستها.
3	يوظف الطلاب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (مهارات: التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب).	يوظف الطلاب عادة مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة(مهارات: التذكر، الاستيعاب).
4	يستغرق إنجاز المهمة وقتاً طويلاً نسبياً يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام.	تستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتاً قصيراً نسبياً (ما بين 15 دقيقة إلى 120 دقيقة عادة).
5	يمكن أن يتعاون مجموعة من الطلاب لإنجاز المهمة.	إجابة الطلاب على الاختبار التحصيلي فردية.
6	يتم تقدير أداء الطلاب في المهام اعتماداً على قواعد (موازين) تقدير.	يقدر أداء الطالب في الاختبار بالدرجة (العلامة) التي حصل عليها بناءً على صحة إجابته عن الأسئلة.
7	يتم تقييم الطلاب بعدة أساليب: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلاب إلخ.	يقتصر تقييم الطلاب عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية.

7. أدوات التقويم البديل:

تتمثل أدوات التقويم البديل حسب دراسة (بشير وارخ، 2011) بالآتي:

7-1. قوائم الرصد (Check List): وتشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر وذلك برصد الإستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج الآتية: صح أو خطأ، موافق أو غير موافق.

7-2. سلالم التقدير (Rating Scale): تقوم هذه الأداة على تجزئة المهمة المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام الجزئية بشكل يظهر مدى مثلاك الطلبة لها، وفق تدريج من أربع أو خمس مستويات.

7-3. سلالم التقدير اللفظي (Rubric): تتيح هذه الأداة للمعلم أن يدرج في مستويات المهارة المراد تقويمها لفظياً إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلالم التقدير، إذ يتم تحديد وصف دقيق لمستوى الأداء.

7-4. سجل وصف سير التعلم (Learning Log): إن تعبير الطالب حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، تتيح للمعلم فرصة الاطلاع على أراء الطلبة واستجاباتهم، وعلى المعلم أن يهيئ البيئة الآمنة لتشجيع الطلبة على التعبير بحرية عما يشعرون به. (البشير وارخ، 2011، 5-6)

8. التقويم والتقييم في حصة التربية البدنية والرياضية:

8-1. أنواع وأوقات التقويم في التربية البدنية والرياضية:

الجدول رقم (08): يمثل المنهجية المتبعة في بناء وتطبيق وحدة تعلميه.

المراحـل	العنـاصر المميزة
التقويم الشخصي (الأولي)	تحديد العناصر الخاضعة للتقويم انطلاقا من معايير الهدف التعلمي المعني. تحديد المحتوى الذي يقوم عن طريقه التقويم. تحديد منهجية تطبيق المحتوى.
تحليل النتائج (استخلاص النقائص وترتيبها حسب أولويات) تماشيا مع النشاط المختار	
بناء الوحدة التعلمية وتطبيقها.	صياغة أهداف الحصص انطلاقا من النقائص (المعايير). توزيعها على المدى الزمني (حسب عدد الحصص). تحديد محتوى (وضعيات تعلّم) لكل هدف. اعتماد التقويم التكويني كضابط ومعدل مرافق لسيرورة التعلم (جميع الحصص).
تطبيق الوحدات التعليمية/ التعلمية (الحصص) ميدانيا مع التلاميذ	
التقويم التحصيلي	إخضاع المؤشرات (النقائص) المحددة في بداية الوحدة التعلمية للتقويم. تحديد محتوى يستجيب للمؤشرات المراد تقويمها. تحديد وسائل ومنهجية التقويم (ذاتي، جماعي، فردي) تحليل النتائج.
من خلال هذا تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة ومنه مدى اكتساب الكفاءة المنتظرة	

(الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية ، 2007، ص 11).

8-2. **منهجيـة التقويم في ضوء منهاج المقاربـة بالكفاءات:** إن التقويم التربوي يساير المسار التعليمي، ويستهدف كل المراحل المدرجة في المشروع التربوي الرامي إلى إكساب وتنمية الكفاءات والتي يمكن التلميذ من التصرف والتكيف مع المستجدات.

ويبقى التقويم يطرح الإشكالية، عندما يتعلق الأمر بنتائج التربية البدنية والرياضية حيث يواجه المعلم هذا الإشكال عندما يريد تقويم تصرفات تلاميذه، وكثيرا ما يعترف بهذه الخصوصية، وعموما التقويم وسيلة في خدمة المعلم والتلميذ على حد سواء، فهو يوفر للأول المعلومات اللازمة ويكشف عنها ليطلع على مدى تحقيق الأهداف المسطرة، ويسمح للثاني بتحديد موقعه من التدرج البيداغوجي، هذا التجانس المعلن عنها (المسطرة) والتقويم يسمح بالتكيف الحقيقي بالفروقات الفردية الموجودة ضمن تركيبة الفوج التربوي خلال سيرورة التعلم.

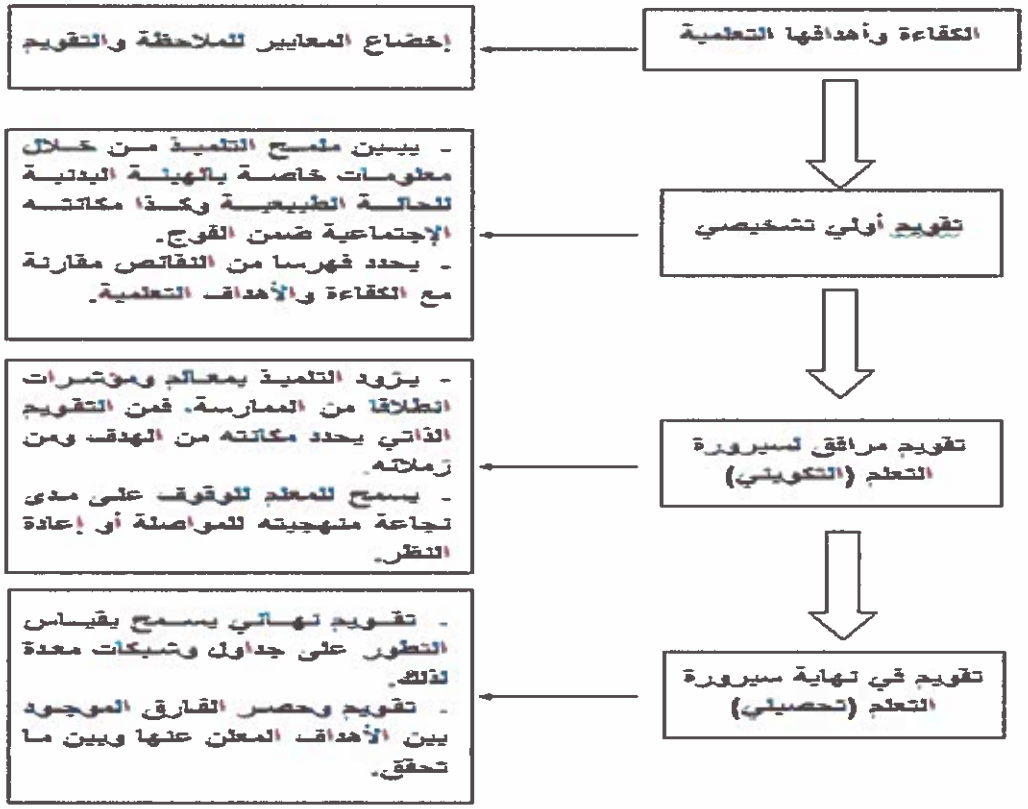
ومن هنا فالمقاربة مبنية على بيداغوجيا الفروقات تجعل التلميذ مسئولا وقائما على تعلمه الحركي.

ففي إطار تقويم النشاطات البدنية والرياضية، نجد أن المقاربة بالكفاءات تدعوا إلى اعتماد موقفين:

- نهج قوامه: تحديد الأهداف الخاصة في صيغتها العلمية الإجرائية ويستدعي التركيز على التلاميذ باعتباره محور ومركز العملية التعليمية.

- تقويم ذو مصداقية: يتطلب من المعلم ملاحظة تصرفات التلاميذ والحكم عليها كقيمة موضوعية دلالتها مؤشرات الكفاءات، ومعاييرها الكفاءات التعلمية، وهو ما يرمي إليه النهج التالي:

الشكل رقم (18): يمثل منهجية التقويم في ضوء منهاج المقاربة.



(منهاج التربية البدنية والرياضية، 2007، ص09)

8-3. تقييم المتعلم (تنقيط التلاميذ): إن التقييم الذي نريده للتلاميذ (التنقيط) يشمل محورين:

1- **النتائج المحققة:** وتظهر من خلال الأرقام أو النتائج المحققة في كل من التقويمين التشخيصي والتحصيلي.

2- **التطور الحاصل:** وهو مرتبط بمكتسبات التلاميذ ومدى تطورهم، أي ذلك التطور الواقع بين نقطة البداية كوضعية انطلاق ونقطة النهاية كمكتسبات محققة، بحيث تمثل المسافة بين النقطتين التعلم.

ويظهر في النشاطات الفردية في الفارق الحاصل بين نتائج التقويم التشخيصي والتقويم التحصيلي، بينما يظهر في الألعاب الجماعية من خلال ارتقاء التلاميذ من مستوى إلى آخر وتحقيق تقدم بين التقويمين.

8-4. التنقيط في الألعاب الفردية:

* **النتائج المحققة:**

وتتمثل في الألعاب الفردية في **معدل** نتيجتي التقويمين التشخيصي والتحصيلي.

* **كيفية استخراج النتائج:**

تستخرج النتائج في الألعاب الفردية كما يلي:

مثال: دفع الجلة.

- حقق التلميذ في التقويم التشخيصي: 7.50 م
- حقق التلميذ في التقويم التحصيلي: 8.00 م

- معدل النتائج المحققة:

$$\frac{8{,}00\text{ م} + 7{,}50\text{ م}}{2} = 7.75\text{م}$$

- التطور الحاصل:

$$8{,}00\text{ م} - 7{,}50\text{ م} = 50\text{ سم}$$

* **كيفية التنقيط:** يترجم الأستاذ كل من معدل النتائج المحققة والتطور الحاصل إلى علامة بالرجوع إلى المقياسين الخاصين بهما، ويقوم بجمع النقطتين في علامة واحدة.

ملاحظة: - مقياس النتائج المحققة على 14 علامة.

- مقياس التطور الحاصل على 06 علامات.

الجدول رقم (09): يمثل سلم التنقيط في الألعاب الفردية (إنـاث) لمرحلة التعليم الثانوي.

الإنـــــــاث

مقياس النتائج المحققة (معدل نتائج التقويمين)							مقياس فارق التطور الحاصل						
النقطة	60 م	400 م	600 م	الجلة 3 كغ	الوثب الطويل	%	النقطة	60 م	400 م	600 م	الجلة 3 كغ	الوثب الطويل	
								ثا	ثا	ثا	سم	سم	
14,00	8"30	1' 18"	2' 16"	8.00م	4.10م		06	30	12	18	60	30	
13,50	8"35	1' 20"	2' 19"	7.90م	4.05م		05	25	10	15	50	25	
13,00	8"40	1' 22"	2' 22"	7.80م	4.00م		04	20	08	12	40	20	
12,50	8"45	1' 24"	2' 25"	7.70م	3.95م		03	15	06	09	30	15	
12,00	8"50	1' 26"	2' 28"	7.60م	3.90م		02	10	04	06	20	10	
11,50	8"55	1' 28"	2' 31"	7.50م	3.85م		01	05	02	03	10	05	
11,00	8"60	1' 30"	2' 34"	7.40م	3.80م								
10,50	8" 70	1'33"	2' 38"	7.25م	3.70م								
10,00	8" 80	1'36"	2' 42"	7.10م	3.60م								
09,50	8" 90	1'39"	2' 46"	6.95م	3.50م								
09,00	9" 00	1'42"	2' 50"	6.80م	3.40م		النقطة	ثا	ثا	ثا	سم	سم	
08,50	9" 10	1'45"	2' 54"	6.65م	3.30م		06	0"60	18"	24"	90	60	
08,00	9" 20	1'48"	2' 58"	6.50م	3.20م		05	0"50	15"	20"	75	50	
07,50	9" 30	1'51"	3' 02"	6.35م	3.10م		04	0"40	12"	16"	60	40	
07,00	9" 40	1'54"	3' 06"	6.20م	3.00م		03	0"30	09"	12"	45	30	
06,50	9" 50	1'57"	3' 10"	6.05م	2.90م		02	0"20	06"	08"	30	20	
06,00	9" 60	2'00"	3' 14"	5.90م	2.80م		01	0"10	03"	04"	15	10	
05,50	9" 70	2'03"	3' 18"	5.75م	2.70م								
05,00	9" 80	2'06"	3' 22"	5.60م	2.60م								
04,50	9" 90	2'09"	3' 26"	5.45م	2.50م								
04,00	10"00	2'12"	3' 30"	5.30م	2.40م								
03,50	10"20	2' 17"	3' 35"	5.20م	2.25م		النقطة	ثا	ثا	ثا	سم	سم	
03,00	10"40	2' 22"	3' 40"	5.00م	2.10م		06	1"20	30"	30"	120	90	
02,50	10"60	2' 27"	3' 45"	4.80م	1.95م		05	1"00	25"	25"	100	75	
02,00	10"80	2' 32"	3' 50"	4.60م	1.80م		04	0"80	20"	20"	80	60	
01,50	11"00	2' 37"	3' 55"	4.40م	1.65م		03	0"60	15"	15"	60	45	
01,00	11"20	2' 42"	4' 00"	4.20م	1.50م		02	0"40	10"	10"	40	30	
00,50	11"40	2' 47"	4' 05"	4.00م	1.35م		01	0"20	05"	05"	20	15	

(الوثيقة المرفقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، 2007، ص26-30).

الجدول رقم (10): يمثل سلم التنقيط في الألعاب الفردية (ذكـور) لمرحلة التعليم الثانوي

الذكـــــــور

مقياس النتائج المحققة (معدل نتائج التقويمين)						%	مقياس فارق التطور الحاصل					
النقطة	60	80 م	600 م	الجلة 4 كغ	الوثب الطويل		النقطة	60 م	80 م	600 م	الجلة 4 كغ	الوثب الطويل
								ثا	ثا	ثا	سم	سم
14,00	7"30	9" 30	1' 44"	9.40م	4.70م							
13,50	7"35	9" 35	1' 46"	9.30م	4.65م		06	0"30	0"30	12"	60	30
13,00	7"40	9" 40	1' 48'	9.20م	4.60م		05	0"25	0"25	10"	50	25
12,50	7"45	9" 45	1' 50"	9.10	4.55م		04	0"20	0"20	08"	40	20
12,00	7"50	9" 50	1' 52"	9.00م	4.50م		03	0"15	0"15	06"	30	15
11,50	7"55	9" 55	1' 54"	8.90م	4.45م		02	0"10	0"10	04"	20	10
11,00	7"60	9" 60	1' 56"	8.80م	4.40م		01	0"05	0"05	02"	10	05
10,50	7" 70	9" 70	1' 59"	8.60م	4.30م							
10,00	7" 80	9" 80	2' 02"	8.40م	4.420م							
09,50	7" 90	9" 90	2' 05"	8.20م	4.10م							
09,00	8" 00	10" 00	2' 08"	8.00م	4.00م		النقطة	ثا	ثا	ثا	سم	سم
08,50	8" 10	10" 10	2' 11"	7.80م	3.90م		06	0"60	0"60	18"	120	60
08,00	8" 20	10" 20	2' 14"	7.60م	3.80م		05	0"50	0"50	15"	100	50
07,50	8" 30	10" 30	2' 17"	7.40م	3.70م		04	0"40	0"40	12"	80	40
07,00	8" 40	10" 40	2' 20"	7.20م	3.60م		03	0"30	0"30	09"	60	30
06,50	8" 50	10" 50	2' 23"	7.00م	3.50م		02	0"20	0"20	06"	40	20
06,00	8" 60	10" 60	2' 26"	6.80م	3.40م		01	0"10	0"10	03"	20	10
05,50	8" 70	10" 70	2' 29"	6.60م	3.30م							
05,00	8" 80	10" 80	2' 32"	6.40م	3.20م							
04,50	8" 90	10" 90	2' 35"	6.20م	3.10م							
04,00	9" 00	11" 00	2' 38"	6.00م	3.00م							
03,50	9" 20	11" 20	2' 42"	5.70م	2.85م		النقطة	ثا	ثا	ثا	سم	سم
03,00	9" 40	11" 40	2' 46"	5.40م	2.70م		06	1"20	1"20	24"	120	90
02,50	9" 60	11" 60	2' 50"	5.10م	2.55م		05	1"00	1"00	20"	100	75
02,00	9" 80	11" 80	2' 54"	4.80م	2.40م		04	0"80	0"80	16"	80	60
01,50	10" 00	12" 00	2' 58"	4.50م	2.25م		03	0"60	0"60	12"	60	45
01,00	10" 20	12" 20	3' 02"	4.20م	2.10م		02	0"40	0"40	08"	40	30
00,50	10" 40	12" 40	3' 06"	3.90م	1.95م		01	0"20	0"20	04"	20	15

(الوثيقة المرفقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، 2007، ص26-30).

8-5. كيفية التنقيط في الألعاب الجماعية:

يتم تقييم التلاميذ في الألعاب الجماعية بعد ملاحظتهم في حصص تقويمية وتحديد مكتسباتهم وترتيبهم حسب شبكة المستويات المعدة لذلك، وترجمة المستوى إلى العلامة المناسبة.

*** شبكة تقويم الألعاب الجماعية:**

الجدول رقم (11): شبكة تقويم الألعاب الجماعية (ذكور/ إناث) لمرحلة التعليم الثانوي.

المستويات	الخصائص المميزة	العلامة
المستوى الأول	. ليست له الرغبة في المشاركة. . لا يبذل أي مجهود.	من 3 إلى 6
المستوى الثاني	. يتحكم في مسارات الكرة. . يتحكم في تنقلاته بالكرة وبدونها. . يحاول عرقلة الخصم.	من 7 إلى 10
المستوى الثالث	. يتحكم في التنقلات بالكرة وبدونها . يتحكم في التصويب من الثبات والحركة. . ذو تصرفات تؤثر إيجابا على مجرى اللعب.	من 11 إلى 14
المستوى الرابع	. ذو تصرفات تؤثر إيجابا على مجرى اللعب. . يقوم بأدوار هامة داخل الفريق.	من 15 إلى 17
المستوى الخامس	. اللاعب الفذ. . صانع الألعاب.	17 +

ملاحظة:

مثلا إذا صنف التلميذ في المستوى الثالث فعلامته تنحصر بين 11 إلى 14/ 20.

النقطة النهائية للفصل تحسب كما يلي:

$$\frac{\text{نقطة النشاط الفردي + نقطة النشاط الجماعي}}{2}$$

(الوثيقة المرفقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، 2007، ص26-30).

المحتوى رقم (11): الوثائق البيداغوجية لأستاذ التربية البدنية والرياضية (المحفظة البيداغوجية أو الكراس اليومي)

الأنشطة والأدوار والمهام أثناء المحاضرة /// ملاحظات سيرورة المحاضرة وتوصياتها

المُحـــاضر (الخريطة الذهنية ~ Mental Mapping)	الطـــالب
	* المكتسبات السابقة المطلوبة للمحاضرة: 1- مفاهيم شاملة حول المحفظة البيداغوجية. 2- مفاهيم شاملة حول الوحدة التعليمية. 3- مهام المعلم/ المتعلم في مختلف الوثائق وفق منهاج المقاربة بالكفاءات. 4- اسقاطات/ نماذج تطبيقية في النشاط البدني الرياضي المدرسي. * تقييم المكتسبات السابقة: 1- عصف ذهني حول كل عنصر من المحتوى. 2- ربط المكتسبات الجزئية بهدف المحاضرة. * مخرجـات المحاضرة: - مناقشة المحتويات. زمن المحتوى: محاضرتين (2 سا).

المراجع

1- غازي محمد خير الكيلاني، (ب س)، "استراتيجيات التدريس وأساليبها في التربية البدنية"، ب ط، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2007)، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي.

3- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2007)، منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي.

1. الوحدة التعلمية/ معايير الإنجاز/ ظروف الانجاز/ شروط النجاح:

1-1. **كيف تتمّ صياغة الهدف الإجرائي** ؟ انطلاقا الأهداف التعلّمية، واعتمادا على معاييرها المعلن عنها في الوحدة التعلّميّة من البرنامج والتي يقوم الأستاذ بتعزيزها بمقاييس لتصبح أهدافا إجرائية(عمليّة) تتضمّن:

- ✓ أفعالا حركيّة (سلوكية) أحادية المعنى (غير قابلة للتأويل).
- ✓ قابلة للقياس والملاحظة.
- ✓ في وضعيّات تعلّم محدّدة.
- ✓ بمقاييس (شروط نجاح) يمكن من خلالها الحكم على شكل الإنجاز ومدى تحقيقه.

1-2. **كيف يتمّ اختيار وضعيات التّعلّم** ؟ تختار الوضعيات التعلّميّة تبعا لمدى ما تحققه من الهدف الإجرائي، ويخضع هذا الاختيار لترتيبات:

* **من النّاحيّة المنهجيّة:**

– إتاحة الفرصة لجميع التلاميذ واستثمار كلّ الفضاء المتوفّر(السّاحة، الملعب، الأروقة...).

– تنوّع وتفهرس في مواقف إشكالية ذات دلالة ومعنى ذات صبغة مشوّقة.

– ترتّب حسب الجهد بحيث يتبع كلّ نشاط شديد الجهد بنشاط أقلّ منه شدّة.

* **من الناحية التعليماتية:** تتسم الوضعية التعلّمية بـ:

أ. **التدرّج:** تبدأ الحصّة دائما بتمرينات أو ألعاب تتصف بأقلّ جهد، بأخفّ تركيز وبأسهل تركيب وهنا تملي علينا المعالجة التعليماتيّة للنّشاط، تكييفه حسب المستوى والجنس والوقت والمساحة المطلوبة لإجرائه.

ب. **الديمومة:** (الاستمراريّة) تكون التمرينات والألعاب متواصلة ولا تفصل بينها فترات راحة طويلة ينجم عنها ضياع تأثير مرحلة الإحماء (التسخين).

ت. **التقدير:** تكون الصّعوبات المقترحة في مستوى القدرات البدنيّة والسّلوكيّة والذّهنية للتلاميذ.

ث. **التعاقب:** عند الاعتماد على تمرينات أو ألعاب تتطلّب شدّة عاليّة، يجدر إتباعها بأخرى أخفّ منها جهدا وفي نفس الوقت يتمّ التعاقب بين التمرينات الخاصّة بالقوّة العضليّة والمرونة والاسترخاء.

1-3. **كيف نبني وضعيّة تعليم/ تعلّم** ؟ اختيارنا لمفهوم "بناء" الوضعيّة له دلالته، فشروط بناء بيت مثلا ترتكز على: الفكرة (الموضوع)، المهارات وأساليب البناء، الوسائل، والوصول إلى بناء متجانس مشروط بتسلسل عمليّات: * التفكير في المشروع وإنجاز المخطّط الذي يوضّح كيفية سير هذه الوضعية التعلميّة.

* بيان مهام التلاميذ، من حركات ووضعيات وتبادل للأدوار... الخ.

* دراسة وتوفير الوسائل التي يمكنها استيعاب هذا المشروع. (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية، 2007، ص7)

1-4. **كيف يتمّ تسيير الوضعية التعلّمية ؟**

1- مشاركة جميع التلاميذ في وضعيّة تعليم/ التعلّم (أفرادا وجماعات) تمليه المساحة المخصّص للنّشاط، والمؤكّد هو ضرورة مراقبة تحرّكات جميع التلاميذ، والمجهودات المبذولة.

2- بعد شرح وعرض الحركة المطلوبة، يتمّ أوّل إنجاز يتبعه التصحيح الجماعي للأخطاء (النقائص) المشتركة، ويتابع الإنجاز مع تصحيح فرديّ مشخّص دون قطع النشاط.

3- لكلّ نشاط أو لعبة قواعد ضابطة يجب فهمها واحترامها، وعلى التلميذ أن يعي أنه لا يمكن الممارسة في إطار منظّم بدون هذه القواعد، وفسح المجال للجميع لنيل الفوز.

1-5. **كيف يتمّ تقويم الوضعية التعلّمية ؟** وجود التلميذ في وضعية تعليم/ تعلّم، يجبره على بناء تصرّفاته تدريجيّا حسب ما هوّ مطلوب والنّشاط المناسب والصّحيح هو الذي يكون استجابة للهدف المسطّر.

واستقراء النتائج المحصّل عليها وارد في كلّ وقت من الدّرس حسب المؤشّرات المحدّدة والمعلن عنها في بداية الحصّة.

1-6. **ما مكانة الوضعيّة التعلّمية من الحصّة؟** تمثل الوضعية التعلّميّة غالبا الجزء الرّئيسي من الحصّة، وتتبع مرحلة الإحماء المبنيّة أساسا على تمارين وحركات ترفع من درجة تحمل الجسم، تليها مرحلة الرجوع إلى الهدوء التي من خلالها يستعيد التلميذ حالته الطبيعيّة العادية. (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية، 2007، ص8)

2. الوحدة التعليمية:

2-1. **الوحدة التعليمية في درس التربية البدنية والرياضية:** تظهر واجبات ومحتويات طرائق وأساليب العملية التربوية والتعليمية في أهداف محددة بناء على نتائج العمل التعليمي والتربوي الذي يتم من خلال درس التربية البدنية أن الهدف الأسمى للعمل التربوي والتعليمي في التربية البدنية هو تكوين الشخصية المتكاملة للمجتمعات المتطورة، أما بالنسبة للمجتمعات النامية بصفة خاصة تعتبر التربية الشاملة للفرد مسألة حيوية ويتأسس عليها ارتقاء المجتمع ككل.

وقد عرفت (سعد ونيللي، 1998) درس التربية البدنية على أنه الشكل الأساسي الذي يتم فيه عملية التربية والتعليم بدنياً من خلال ثلاثة (مفاهيم المعارف، القدرات، والمهارات)، واتفق معظم الخبراء في تدريس التربية البدنية على ضرورة وجود خطة للدرس، تعتبر تلخيصاً لمحتواه ولأنشطة التعليم والتعلم التي تحقق أهدافه حيث أكدت (شلتوت وميرفت، 2002) على أن خطة الدرس تشمل ثلاثة وظائف هي:

- مساعدة المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها.
- سجل نشاط التعليم والتعلم من جانب المعلم.
- متابعة الدرس وتقويمه. (الكيلاني، ب س، ص 8)

يشير (أحمد، 1998) إلى أنه يجب النظر إلى عملية التدريس على أنها وحدة تتضمن (الهدف، المحتوى، والطريقة). وأن الدرس يرتبط ككل أو كأجزاء ارتباطاً وثيقاً بهذه العوامل الثلاثة وقد أشار بعض المختصين في مجال طرق تدريس التربية البدنية إلى أن محتوى درس التربية البدنية يشمل المكونات التالية:

- مجموعة مركبة من التمرينات والأنشطة الرياضية والألعاب والمسابقات والمنافسات.
- مجموعة مركبة من القيم والمثل والاتجاهات.
- مجموعة مركبة من المفاهيم والمعايير والحقائق.
- مجموعة من أساليب الأداء الرياضي. (الكيلاني، ب س، ص 8-9)

2-2. **واجبات ومحتوى كل جزء من الدرس في التربية البدنية:** إن الدرس ومدته تتراوح بين (40-50) دقيقة لا يمكن تصورها أن تسير على وتيرة واحدة وعادة يتم تقسيم الدرس إلى عدة أقسام بناءً على واجبات الدرس المحددة، ومع أخذ ما سبق في الاعتبار فهناك تقسيم متفق عليه وهو الدرس ينقسم بشكل عام إلى جزء تمهيدي ثم جزء رئيسي ثم جزء ختامي وفيما يلي شرح للأجزاء الثلاثة وواجباتها.

2-2-1. **واجبات ومحتوى الجزء التمهيدي للدرس:** يجب أن يحقق الجزء التمهيدي (مقدمة) لدرس التربية البدنية ثلاثة واجبات: (عمل موقف تربوي، إعداد بدني، والاستعداد للتمرين)، ويتم ذلك من النظام في إجراءات التهيؤ للدرس: - الحضور والالتزام في الحصة. - الحفاظ على التشكيلات.

- تنظيم الأدوات. - البدء المنظم في الدرس.
- رفع درجة حرارة الجسم لتحسين كفاءة الأجهزة الحيوية.
- التدرج في رفع الحمل.
- توضيح الهدف من الدرس للطلاب. (الكيلاني، ب س، ص 8-9)

2-2-2. **واجبات ومحتوى الجزء الرئيسي للدرس:** يجب أن يحقق جميع الواجبات الموضوعة والمطلوبة من درس التربية البدنية مثل تنمية الصفات البدنية، أو تعلم النواحي الفنية أو النواحي الخططية أو توصيل واكتساب المعارف والمعلومات الرياضية، وتكوين الشخصية مع المرونة في تحديد الحمل الواقع على أجزاء الجسم المختلفة ليناسب الهدف من الدرس.

2-2-3. **واجبات محتوى الجزء الختامي:** يجب أن يحقق الجزء الختامي لدرس التربية البدنية ما يلي:

أ- تهدئة الجسم أو الوصول مرة أخرى إلى حمل عالي الشدة لفترة قصيرة جداً.

ب- أن يتناسب الختام مع الشعور بأن يبعث البهجة سواء كان الحمل عالي أو منخفض لتأكيد قوة الإرادة وتوعية الطالب للمستوى الذي وصل إليه.

ت- عمل ختام ذي قيمة تربوية بأن يتم ترتيب الأدوات وتنظيمها مع مراعاة الهدوء والتركيز مع مراعاة وقت تغيير الملابس متبعاً ذلك كله كلام المدرس النهائي الذي يجب أن يكون قصيراً. (الكيلاني، ب س، ص 8-9)

3. الشروط الأساسية لإنجاز وحدة تعليمية/ مقاربة التدريس بالكفاءات:

جـانب التحضير:

- انطلاقا من الوحدة التعلّمية، استخراج الهدف الخاص.
- تحليل الهدف الخاص (الخاص بالحصة)، وتحديد مبادئه الإجرائية.
- تحديد المحتوى (الوضعيات التي تحقّق الهدف بنسبة أكبر) مع مراعاة مستوى التلاميذ، الوسائل، طبيعة الجو...الخ.
- تحديد صيغة سيرورة التعلّم (بورشات، أفواج، فردي...الخ).
- تحديد مدّة الممارسة للوضعيات.
- تحديد المهام والأدوار التي يقوم بها المتعلّمون.
- توقّع الحلول للصعوبات التي تواجه المتعلّم.

جـانب التطبيق:

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

- يشرح، يوضّح حركيا بنفسه أو عن طريق تلميذ.
- يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة.
- يصحّح فرديا وجماعيا ويقوّم أعمال التلاميذ.
- يوجّه ويعدّل التعلّمات.
- يثير، يشوّق، يشجّع، يطمئن، يساعد التلاميذ.

⇩

المبادئ المتعلّقة بالتسخين: يعتبر التسخين إحدى المراحل الهامّة في حصّة التربية البدنية، حيث أنّه يضمن للجسم تحمّل شدّة المجهود التي يتطلّبها مضمون الحصّة، ولذا فعلى الأستاذ أن يسهر على:

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

⇩

المبادئ المتعلّقة بمرحلة التعلم (الجزء الرئيسي): المعلوم وأنّ الجزء الرئيسي من الحصة يضمن تحقيق الهدف المسطّر، ولذا فمساهمة الأستاذ كبيرة في هذه المرحلة من حيث:

1- اقتراح المضامين في صيغة إشكاليات.
2- تنشيط أفواج العمل.
3- مراقبة المتعلّمين لإيجاد الحلول المناسبة، وهذا عن طريق:

أ. التدخّلات الشفوية: الشرح الموجز، المبسّط والمفهوم، تقديم التوجيهات في الوقت المناسب، استعمال صوت مسموع وواضح.

ب. التدخّلات العمليّة (الحركية):
- استعمال إشارات وحركات واضحة وصحيحة (باليدين، بالجسم كلّه بالأداة المستخدمة).
- استعمال إشارات مركّبة (بين الصوت والحركة).
- التنقّل بين الورشات ومراقبة الأعمال.
- التصحيح الفردي أثناء الممارسة.
- توقيف العمل لإعادة الشّرح أو للتصحيح الجماعي.
- اقتراح بعض الحلول، وتزويد التلاميذ بمعطيات إضافية إذا اقتضت الضرورة.

⇩

المبادئ المتعلّقة بالتقويم (الرّجوع للهدوء): كثيرا ما تهمل هذه المرحلة، والمؤكّد أنّها:

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

ملاحظة: تعتبر حصة التربية البدنية وحدة واحدة متكاملة تشمل نشاطين بدنيين مختلفين بهدفين متباينين يصبان في الكفاءة المعنية، وغالبا ما تكون مرحلة التسخين العام واحدة. (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2007، ص10، 11).

4. معايير متابعة تسيير وحدة تعليمية لأستاذ التربية البدنية والرياضية:

4-1. معالم البناء والتسيير:

الجدول رقم (12): معالم بناء وتسيير وحدة تعليمية.

المعالم	الخصائص المميزة
التخطيط	حسب: الهدف، المستوى، الظرف، موقع الحصة من الوحدة التعلمية، الوسائل والإمكانيات.
تنظيم القسم	العمل بورشات، العمل بأفواج. توزيع التلاميذ حسب المستوى (البدني ،الفني ، القابلية الخ...).
تهيئة فضاء العمل	مسافات العمل، المسافات الفاصلة بين التلاميذ. علاقة فضاء العمل بالوسيلة، التناسب بين أداة العمل والحالة المقترحة.
التعلم والأنشطة	برمجة التعلمات اعتمادا على الأنشطة البدنية والرياضية، يعتمد خلال المرحلة الثانوية كلها التدرج التالي: – السنة الأولى الثانوي: برمجة مجموعة من الأنشطة تمس غالبية العائلات. – السنة الثانية الثانوي: برمجة مجموعة الأنشطة جري، رمي وثب. – السنة الثالثة الثانوي: برمجة الأنشطة المتداولة في الامتحان النهائي (البكالوريا).
المنهجيـة	العمل على التلاميذ استقلالية: – بتحمل المسؤولية. – ببناء مشاريع خاصة. – بتسيير تعلماتهم.
ظروف التعلمات	أن تضمن كل وضعية إشكالية: – معالم تعلمية وأدوات تعلم. – أن يكون للوضعية مكانة من النشاط. – أن يكون وقت كاف للتنفيذ وآخر للملاحظة. – أن تكون هناك استمرارية في التنفيذ.
مستوى التعلمات	– الأخذ بعين الاعتبار النتائج المحققة في بداية وفي نهاية التعلمات. – أن يحدد مدى التطور.
تثبيت التعلمات	تحقيق نتيجة أو اكتساب تعلم يجب أن يثبت عن طريق المداومة على القيام به (مرحلة التأكيد).
التقويم	• تشخيصي: معاينة وتحديد المستوى. • تكـويني: مساير لعمليات التعلم قصد الضبط والتعديل وحتى التأكيد. • تحصيـلي: تحديد مدى اكتساب التعلمات المبرمجة. • معيـاري: تتوج التعلمات بتحقيق نتائج وأرقام متعلقة بشهادة.

(الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2007، ص12).

5. المحفظة البيداغوجية أو الكراس اليومي:

5-2. وثيقة توزيع النشاطات:

الجدول رقم (13): يمثل وثيقة توزيع النشاطات.

توزيع النشاطات/ الفترات الزمنية لمادة التربية البدنية والرياضية
المؤسسة: .....

الأستاذ منسق المادة:

الأستاذ: AAAAAAAAA			القـــــــرات الزمنيـــــــة	النشاطات المبرمجة	
الفترة الزمنية الأولى	من --/--/ 2012 إلى --/--/ 2012			النشاط القوي	النشاط الجماعي
الفترة الزمنية الثانية	من --/--/ 2013 إلى --/--/ 2013			المداومة/ السرعة	كرة الطائرة
الفترة الزمنية الثالثة	من --/--/ 2013 إلى --/--/ 2013			دفع الجلة	كرة اليد
				الوثب الطويل	كرة السلة
الأستاذ: BBBBBBBB					
الفترة الزمنية الأولى	من --/--/ 2012 إلى --/--/ 2012			المداومة/ دفع الجلة	كرة السلة
الفترة الزمنية الثانية	من --/--/ 2013 إلى --/--/ 2013			الوثب الطويل	كرة الطائرة
الفترة الزمنية الثالثة	من --/--/ 2013 إلى --/--/ 2013			السرعة	كرة اليد
الأستاذ: CCCCCCCC					
الفترة الزمنية الأولى	من --/--/ 2012 إلى --/--/ 2012			المداومة/ الوثب الطويل	كرة اليد
الفترة الزمنية الثانية	من --/--/ 2013 إلى --/--/ 2013			السرعة	كرة السلة
الفترة الزمنية الثالثة	من --/--/ 2013 إلى --/--/ 2013			دفع الجلة	كرة الطائرة

مدير/ ناظر المؤسسة:

السنة الدراسية: ...../.....

(النموذج من اقتراح أستاذ المقياس)

ملاحظة: وثيقة توزيع النشاطات هي وثيقة تنسيقة بين اساتذة التربية البدنية والرياضية، تدرج ضمن دفتر التنسيق.

5-3. كفاءات التعليم الثانوي (السنة الأولى نموذجا):

الجدول رقم (14): كفاءات التعليم الثانوي (السنة الأولى نموذجا).

المؤسسة: ..... السنة الدراسية: ..../20..../20.....

المستوى الدراسي: السنة الأولى ثانوي. الأستاذ: .....

الكفاءات المستهدفة للسنة الأولى ثانوي

الكفاءة النهائية	الكفاءة الختامية	الكفاءات القاعدية		الأهداف التعلمية	
تنسيق العمليات الحركية وضبط التصرفات اللائقة في مختلف الوضعيات تحترم فيها مبادئ التنظيم والتنفيذ والروح الرياضية.	أن يتمكن المتعلم من تنسيق وتكييف مختلف العمليات الفردية والجماعية حسب: إيقاع معين، مسافة معينة، شدة معينة.	الأولى	تبني وتيرات قاعدية وتكييف المجهودات حسب الوضعيات والحالات التي يفرضها الموقف.	فردي	اكتساب أكبر سرعة ممكنة والمحافظة عليها لقطع مسافة.
				جماعي	استثمار الفضاءات الحرة بانتظام للقيام بهجوم جماعي أو فردي سريع والقذف في المرمى.
		الثانية	تجنيد الطاقة اللازمة (هوائية/ لا هوائية) لبذل مجهود يضمن مشاركة ايجابية وأداء ذو صبغة جمالية.	فردي	استثمار القوى المناسبة للوثب لتحقيق أحسن نتيجة ممكنة.
				جماعي	المساهمة في اللعب الجماعي والمحافظة على الدور في الدفاع والهجوم.
				الجهاز الأرضي	تحقيق وتقديم مقطع من سلسلة في الحركات الأرضية المركبة من: دوران، وثب، توازن. مع احترام مفهوم التوجيه وتطور الإيقاع.
		الثالثة	تنسيق وتسيير المجهودات جماعيا وفرديا حسب مدة وشدة التنافس.	فردي	تجنيد وتسلسل القوة واستثمار الدفع لتحقيق أفضل نتيجة ممكنة.
				جماعي	تجنب المراقبة والمضايقة لمساعدة حامل الكرة والمشاركة في فترات اللعب.

(النموذج من اقتراح أستاذ المقياس)

ملاحظة: كل المعلومات الواردة في مصفوفة الكفاءات (الكفاءة النهائية، الكفاءة الختامية، الكفاءات القاعدية، الأهداف التعلمية) تكون على مستوى المنهاج أو الوثيقة المرفقة له.

أستاذ التربية البدنية والرياضية مكلف هنا بـ:

- توزيع الأهداف التعلمية حسب نوع النشاط (فردي، جماعي).
- توزيع الأهداف التعلمية حسب الفترات (الفصول سابقا).

5-4. التوزيع السنوي (السنة الأولى نموذجا):

الجدول رقم (15): يمثل التوزيع السنوي (السنة الأولى نموذجا).

(النموذج من اقتراح أستاذ المقياس)

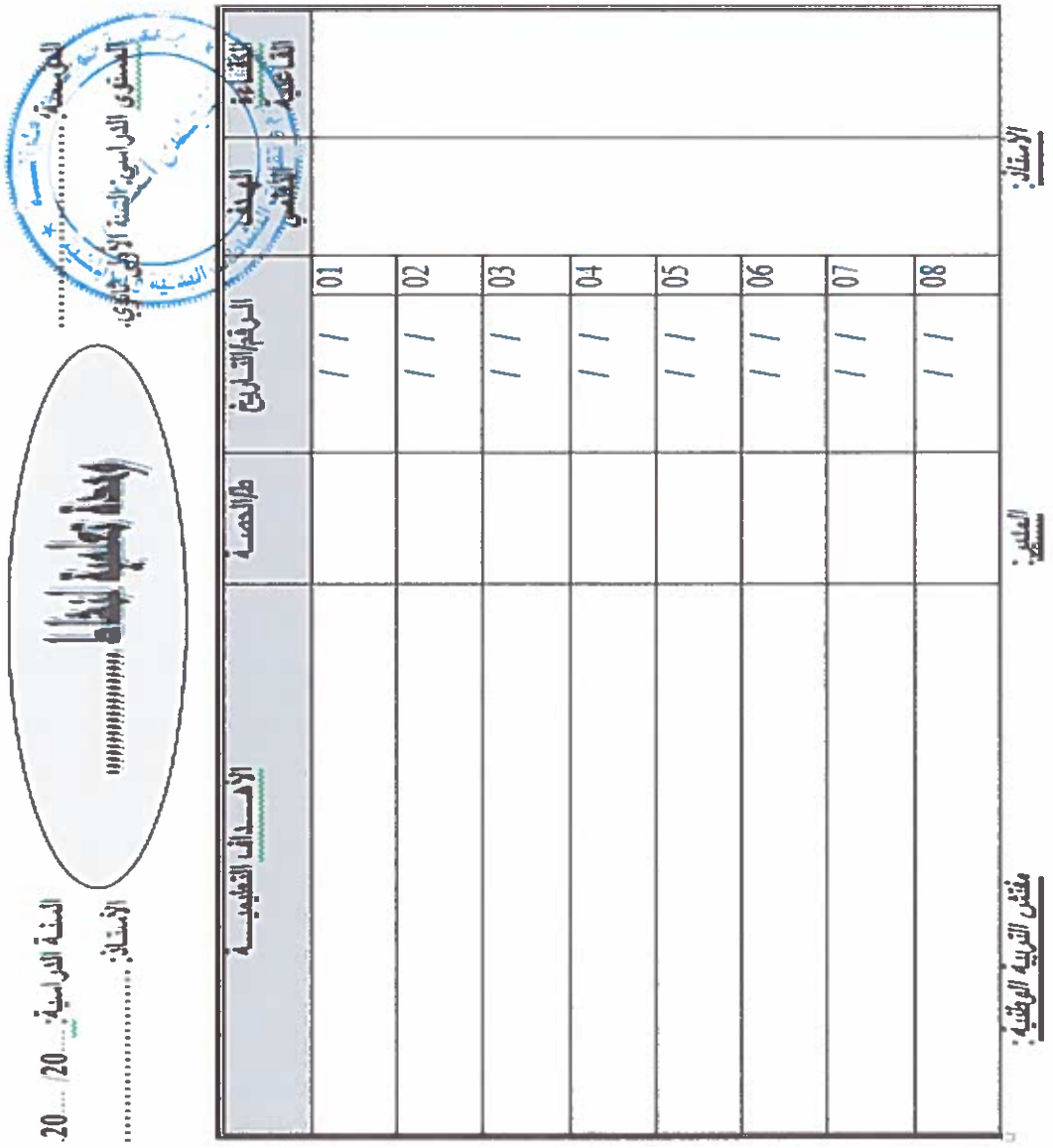
ملاحظة: كل المعلومات الواردة في التوزيع السنوي (الكفاءة الختامية، الكفاءات القاعدية، الأهداف التعلمية، المعايير) تكون على مستوى المنهاج أو الوثيقة المرفقة له.

أستاذ التربية البدنية والرياضية مكلف هنا بـ:

- توزيع الأهداف التعلمية حسب نوع النشاط (فردي، جماعي).
- توزيع الأهداف التعلمية حسب الفترات (الفصول سابقا).

5-5. الوحـــدة التعلمية:

الجدول رقم (16): يمثل نموذج وحدة تعلمية.



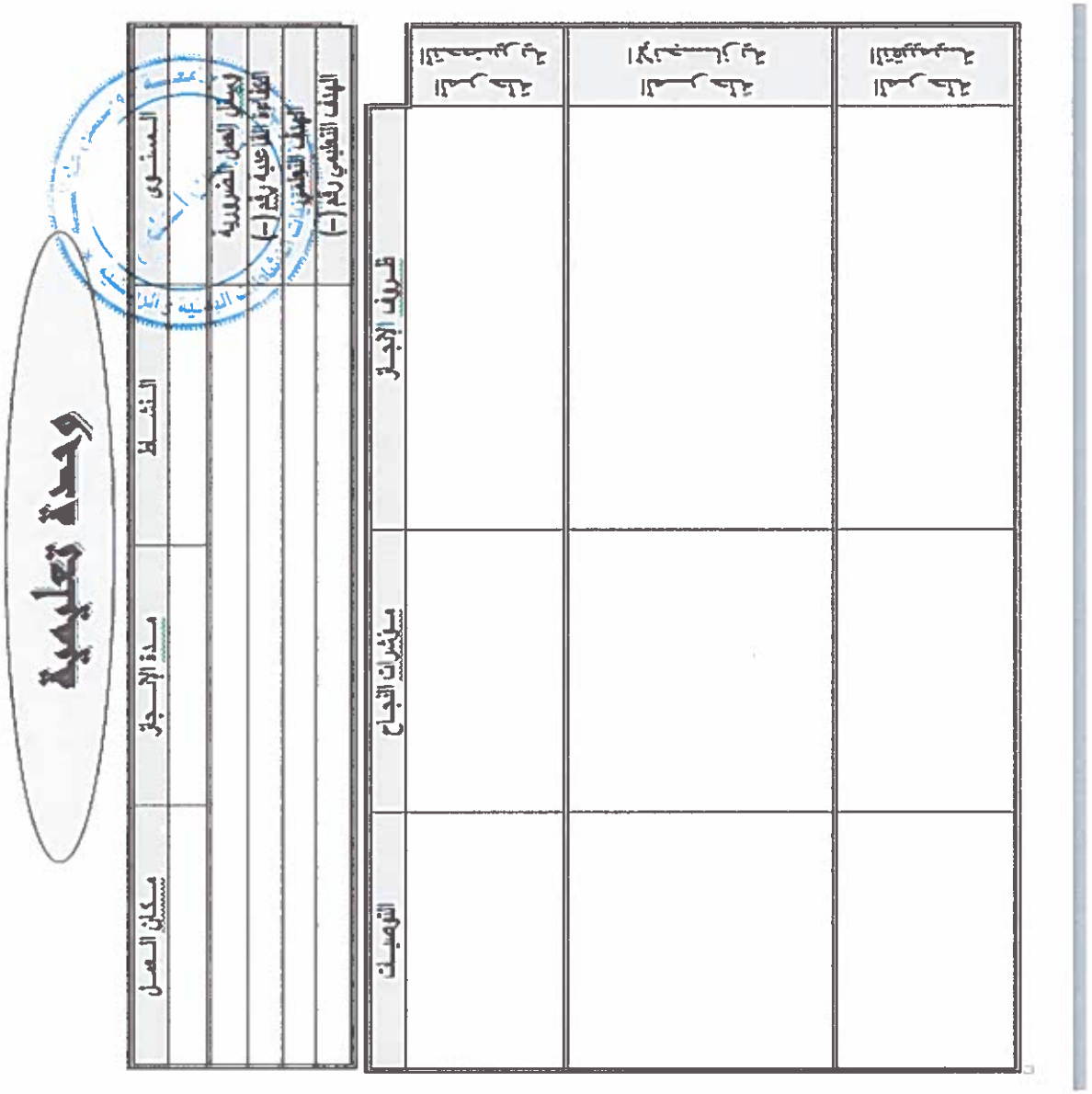
(النموذج من اقتراح أستاذ المقياس)

ملاحظة: عدد الأهداف التعليمية (أهداف الوحدات التعليمية) هو 08 أهداف لكل نشاط.

- الأهداف من اعداد واقتراح أستاذ التربية البدنية والرياضية انطلاقا من نتائج التقويم التشخيصي الأولي.
- طبيعة الحصة: * 02 حصص تقويم (تقويم تشخيصي أولي/ تقويم تشخيصي نهائي).
  * 06 حصص تعليمية و/ أو تدريبية.

5-6. الوحـــدة التعليمية:

الجدول رقم (17): يمثل نموذج وحدة تعليمية.



(النموذج من اقتراح أستاذ المقياس)

ملاحظة: نموذج الوحدة التعليمية قد يختلف من أستاذ لآخر، لكن الأمر المتفق عليه هو ضرورة وضع وذكر جميع المعلومات الخاصة بالوحدة التعليمية المبرمجة مع اختلاف في الاخراج فقط.

- امكانية وضع محتوى النشاطين (الفردي والجماعي) معا في نفس الوثيقة كما يمكن الفصل بينهما.
- في حالة وضعهما مع بعض، تكون المرحلة التحضيرية والتقييمية مشتركة.

5-7. نموذج شبكة تقويم (النشاطات الجماعية):

الجدول رقم (18): يمثل نموذج شبكة تقويم (النشاطات الجماعية).

نموذج شبكة تقويم للهدف التعلمي الخاص بنشاط: .....

المستوى الدراسي: القسم: السنة الدراسية: 20 — 20

الكفاءة القاعدية

الهدف التعلمي

	قائمة التلاميذ	المعيار 1		المعيار 2		المعيار 3		المعيار 4		النتيجة الفردية	
01											
02											
03											
04											
05											
06											
07											
08											
09											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
/	النتيجة الجماعية										

ملاحظة: يوضح المفتاح المستخدم في تقييم التلاميذ في مختلف المعايير.

مثال: (+++ مستوى جيد)، (++ مستوى مقبول)، (+ مستوى تحت المتوسط)، (--- مستوى ضعيف).

(النموذج من اقتراح أستاذ المقياس)

ملاحظة: نموذج شبكة الملاحظة (تقويم النشاط الجماعي) قد تختلف من أستاذ لآخر، لكن الأمر المتفق عليه هو ضرورة وضع وذكر جميع المعلومات الخاصة بالوحدة التعلمية المبرمجة مع اختلاف في الاخراج فقط.

- عدد المعايير الخاضعة للتقويم تختلف حسب: النشاط، المستوى، نظرة الأستاذ.
- تبسيط مفتاح التقييم يساهم في تسريع العملية ويساعد على تحقيق أهداف عملية التقويم.

5-8. نموذج شبكة تقويم (النشاطات الفردية):

الجدول رقم (19): يمثل نموذج شبكة تقويم (النشاطات الفردية).

السنة الدراسية: --20/ --20.

ثانوية: .....

القسم: .....

عدد التلاميذ: ( ) عدد الذكور: ( ) عدد الإناث: ( )

الإعفاءات: ( ).

إحصائيات النتائج المسجلة للنشاطات الفرديـــــة														
اللقب والاسم		المداومة		دفع الجلة				الوثب الطويل				الجري السريع			
		م.1	م.2	م.1	م.2	م.3	م.4	م.1	م.2	م.3	م.4	م.1	م.2	م.3	م.4
	01														
	02														
	03														
	04														
	05														
	06														
	07														
	08														
	09														
	10														
	11														
	12														
	13														
	14														
	15														
	16														
	17														
	18														
	19														
	20														
	...														

(النموذج من اقتراح أستاذ المقياس)

ملاحظة: نموذج شبكة الملاحظة (تقويم النشاط الفردي) قد تختلف من أستاذ لآخر، لكن الأمر المتفق عليه هو ضرورة وضع وذكر جميع المعلومات الخاصة بالوحدة التعلمية المبرمجة مع اختلاف في الاخراج فقط.

- عدد المعايير الخاضعة للتقويم تختلف حسب: النشاط، المستوى، نظرة الأستاذ.
- تبسيط مفتاح التقييم يساهم في تسريع العملية ويساعد على تحقيق أهداف عملية التقويم.
- بالإضافة إلى تقييم الجانب المهاري، تسجل النتائج المحققة للنشاط المبرمج.

5-9. قوائم احصائيات حضور وغيابات المتعلمين:

الجدول رقم (20): يمثل نموذج قوائم احصائيات حضور وغيابات المتعلمين.

ثانوية: .....

القسم: .....

عدد التلاميذ: ( ) عدد الذكور: ( ) عدد الإناث: ( ) عدد الإعفاءات: ( )

السنة الدراسية: 20--/20--

	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الازديـاد	12	جانفي	فيفري	مارس	أفريل	ماي
				احصائيات الغياب				
01								
02								
03								
04								
05								
06								
07								
08								
09								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								

(النموذج من اقتراح أستاذ المقياس)

ملاحظة: نموذج استمارة احصائيات الحضور قد تختلف من أستاذ لآخر، لكن الأمر المتفق عليه هو ضرورة وضع وذكر جميع المعلومات الخاصة بكل قسم مع اختلاف في الاخراج فقط.

- هذه الاستمارة لا تغني الأستاذ عن تسجيل الغيابات على مستوى الهيئة الادارية المشرفة.
- احصائيات الحضور تستخدم لتقييم علامة "المراقبة المستمرة".
- يستحسن أن تكون الاستمارة سنوية بدل فصلية.

5-10. قوائم المعفيين من ممارسة التربية البدنية والرياضية:

الجدول رقم (21): يمثل نموذج قوائم المعفيين من ممارسة التربية البدنية والرياضية.

ثانـــوية: ..... السنـــة الدراسيـــة: .....20/ .....20.

المستوى: ..... الأستـــاذ: .....

~ قائمة التلاميذ المعفيين من ممارسة التربية البدنية والرياضية ~

القسم		اللقب والاسم		تاريخ ومكان الميلاد		ملاحظات
	1					
	2					
	3					
	4					
	1					
	2					
	3					
	4					
	1					
	2					
	3					
	4					
	1					
	2					
	3					

أستاذ المادة: مدير الثانوية:

ملاحظة: ترفق هذه الورقة بشهادات طبية يحررها طبيب محلف (طبيب الصحة المدرسية)، تثبت العجز أو الخطر من ممارسة التربية البدنية والرياضية.

(النموذج من اقتراح أستاذ المقياس)

قـــائمة المراجـــع:

1- أحمد ابراهيم أحمد، (2006)، إدارة الفصل الفعال، الطبعة 1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.

2- إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر (2014)، "استراتيجيات التدريس الحديثة"، الطبعة 1، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

3- باكارد نيك وريس فيل (2001)، "2000 نصيحة تربوية للمعلمين"، ترجمة تيب توب لخدمات التعريب والترجمة، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

4- ثاني حسين خاجي، (2013)، اسهامات استراتيجيات التقويم البديل (Alternative Evaluation) في تحسين جودة التعليم، مجلة كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل، العدد 14.

5- حسن حسين، زيتون، (1428هـ)، اصول التقويم والقياس التربوي، المفهومات والتطبيقات، الدار الصولتية، الرياض، السعودية.

6- حسين محمد أبو رياش (2007)، التعلم المعرفي، الطبعة 1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

7- رجاء محمود أبو علام، (2004)، "التعلم أسسه وتطبيقاته"، الطبعة 1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

8- رشيد الحمد، خالد السبر، (1426هـ)، "أساليب التعليم في التربية الرياضية"، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية.

9- زيد الهويدي، (2005)، "الأساليب الحديثة في التدريس"، الطبعة 1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية.

10- شبل بدران، احمد فاروق محفوظ (2005):"أسس التربية"، الطبعة 5، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

11- عبد الرحمن الهاشمي، طه علي حسين الدليمي (2008)، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

12- عبد الرحمن محمد العيسوي (2004)، التربية الابداعية في التعليم العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

13- غازي محمد خير الكيلاني، (ب س)، "استراتيجيات التدريس وأساليبها في التربية البدنية"، ب ط، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

14- غباري ثائر أحمد، (2003)، أثر زمن التغذية الراجعة وأنماطها ومستوى التفاعل مع برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة الجامعة لبعض المفاهيم الإحصائية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

15- فتحي يونس، سعيد السعيد، ليلى معوض، حنان حافظ، (2004)، "المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات، التطور"، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

16- كفاح يحي صالح العسكري، محمد سعود صغير الشمري، علي محمد العبيدي (2012)، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الطبعة 1، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.

17- كنعان احمد علي (2001)، "التربية العملية دليل المشرف والطالب"، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

18- ماجدة إبراهيم الباوي، ثاني حسين الشمري، (2020)، "نماذج واستراتيجيات معاصرة في التدريس والتقويم"، الطبعة 1، أمل الجديدة للطباعة والنشر، دمشق، سوريا.

19- ماهر اسماعيل صبري، (2016)، "التقويم التربوي، أسس نظرية ونماذج تطبيقية"، الطبعة 1، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، رابطة التربويين العرب، مصر.

20- محمد أحمد المومني، (2009)، "مدى فعالية التدريب الميداني في اكساب طلبة موجه الصف وتربية الطفل مهارات التغذية الراجعة في جامعة اليرموك"، مجلة جامعة اليرموك للبحوث والدراسات العلمية، المجلد (31)، العدد (01)، الأردن.

21- محمد الحاج خليل، (1988)، "تطويع بعض الاتجاهات التربوية الحديثة للتطبيق"، معهد التربية، الأونروا /اليونيسكو، عمان – الأردن.

22- محمد السيد علي، (2011)، "اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس"، الطبعة1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

23- محمد حمدان عبد الله، (2007)، الإدارة الصفية، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24- محمد خطاب، (1989)، "التعلم التعاوني التعاون داخل الصف وخارجه"، دائرة التربية والتعليم، قسم تربية المعلمين والتعليم العالي، معهد التربية، الأونروا / اليونيسكو، عمان، الأردن.

25- محمد سعيد عزمي (1996)، "أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم المتوسط بين النظرية والتطبيق"، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.

26- محمد فتحي الكرداني ومصطفى السايح محمد (2002)، "التربية العملية بين النظرية والتطبيق"، الطبعة1، دار الجامعيين، القاهرة، مصر.

27- نافز أحمد بقيعي (2010)، "التربية العملية الفاعلة"، الطبعة 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

28- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، اللجنة البيداغوجية الوطنية للمناهج، ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية (ب س)، المواد التعليمية للتكوين في الماستر"، شعبة النشاط البدني الرياضي التربوي.

29- المفتشية العامة للبيداغوجيا، مدرية التربية لولاية عين الدفلى، مفتشية مادة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي (28 فيفري 2012)، يوم دراسي بعنوان: "تكنولوجيا الاعلام والاتصال في تعليم مادة التربية البدنية والرياضية" لفائدة أساتذة المادة.

30- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2007)، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي.

31- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2007)، منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي.

32- وزارة التربية الوطنية، مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية (مارس1983).

مطبوعــة بيداغوجية
لدروس نظرية

مقياس: البيداغوجية التطبيقية (التربية العملية)

من إعداد:

د/ عبد الله نجايي نورالدين

أستاذ محاضر "أ"، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

جامعة الجيلالي بونعامة ~ خميس مليانة ~ مـــارس 2023