الجمهوريـة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
Ministère de l'Enseignement Supérieure et de Recherche Scientifique
وزارة التعليـم العالـي و البحـث العلمـي
UNIVERSITE DES SCIENCES ET DE LA TECHNOLOGIE
« Mohamed BOUDIAF » D'ORAN
Institut d'Education Physique et Sportive
جامعة وهران للعلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف وهران
معهـد التـربية البـدنيـة والرياضيـة

مطبوعة محاضرات مقياس : تعليمية الأنشطة البدنية و الرياضية

المستوى: سنة ثانية ليسانس (التربية البدنية و الرياضية + التدريب الرياضي)

إعداد الأساتذة:

- **الدكتور** : بن قناب عبد الرحمان[1]

أستاذ محاضر قسم- ب - قسم التربية البدنية و الرياضية

[1]/البريد الإلكتروني المهني : abderahmane.benguenab@univ-usto.dz

- **الدكتور:** غزالي رشيد [2]

أستاذ محاضر قسم- ب - قسم التربية البدنية و الرياضية

[2]/البريد الإلكتروني المهني : rachid.razali@univ-usto.dz

السنة الجامعية 2025- 2026

المحاضرة الأولى: المفاهيم المرتبطة بالتعليمية

ضبط المفاهيم: التعليمية والتعليم والتعلم

"ان مهنة التدريس من اشرف المهن التي يختص بها المصلحون ، و ممارستها ينبغي ان تقوم على اسس من اصول التربية و علم النفس و تجارب المربين ...ثم هي فوق ذلك تحتاج إلى مهارة و مواهب ...لتكون لها نتائجها المرموقة في النهوض بالحياة الاجتماعية ..." لذلك تولي الأمم المتطورة أهمية قصوى لنظامها التعليمي و لقطاع التربية الأولوية و تضعه دائما في الصدارة.

تعريف التعليمية :

نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد منها :

تعليمية ، تعليميات ، علم التدريس، علم التعليمية، التدريسية، و الديداكتيك ، هذا ان دل على شيء ،كما نجد للتعليمية عدة تعاريف نبدأ بالتعاريف اللغوية

التعليمية لغة:

لقد تم تداول مصطلح التعليمية في المعاجم الحديثة لكن في المعاجم القديمة لا نجد التعليمية بل اصلها و هو الفعل علم ، يعلم ، تعليما و هذا ما نجده في لسان العرب " علمه العلم و اعلمه إياه فتعلمه " (منظور، 1994)

اما في قاموس المحيط فنجد : " رجل عالم و عليم علمه ، و علام كجهال ، و علمه العلم تعليما ، و علام ككذاب ، و اعلمه إياه فتعلمه " و منه تعليم و التعليمية هي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة او سمة من السمات للدلالة على الشيء دون احضاره و علمه تعليما و منه قوله عز وجل :' و علم ادم الاسماء كلها' سورة البقرة – الاية 31 و قوله ' الرحمان علم القران' سورة الرحمن الاية 1.

اما في المعاجم الحديثة نجد التعليمية على انها "مصطلح يطلق على كل موضوع يصاغ بهدف التعليم و يعد لمستوى معين " (توينجي، 2021)

التعليمية اصطلاحا :

"اشتق مفهوم التعليمية من الكلمة ديداكتيك التي تعني تعلم او علم ، كما تعني فلنتعلم ، أي يعلم بعضنا البعض ،او اتعلم منك و اعلمك فالتعليمية "هي فرع من فروع التربية موضوعها التخطيط للوضعية البيداغوجية و كيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة (الحق، 1999)

وهي "الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم ليحقق التلميذ من خلالها أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفسية أو حركية" فهي " الدراسة العلمية لطرق التدريس ، و تقنياته و أشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التعليم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الجسدي ، أو الوجداني أو الحسي الحركي " و هناك تعريف أخر مفاده أن "الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توافرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية ، حيث يقرر بان التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين " (الدريج، 1999)

الفرق بيت التعليم و التعلم و التعليمية :

نميز في هذا العنصر بين ثلاثة مصطلحات ، رغم انها تبدو متشابهة و رغم انها مشتقة من نفس المصدر و هو الفعل علم الا انها مختلفة من حيث المعنى

– التعليم :

" هو عملية يتم فيها بذل الجهد من قبل المعلم ليتفاعل مع طلابه و يقدم علما مثمرا و فعالا من خلال تفاعل مباشر بينهو بين الطلاب ، و قد يحدث التعليم داخل المؤسسة التعليمية او خارجها ، و هو عملية شاملة ، فيشتمل على المهارات ، و المعارف ، و الخبرات : كالسباحة و قيادة السيارات ، و الحساب ، و الكيمياء ، و الشجاعة ، و الاخلاق ، و ما الى ذلك ، كما يطلق مصطلح التعليم على كل عملية تتضمن تعليم الافراد " (محسن علي عطية ، 2013) و تلقينهم و يعتبر المعلم في هذا السياق حلقة وصل بين المتعلم و المعرفة و هو المحور الرئيسي في عملية التعليم اذ تسند اليه هذه الوظيفة و يجب ان تتوافر فيه مجموعة من الصفات لكي ينجح في عملية التعليم و سوف نتطرق لها في اركان العملية التعليمية. فالتعليم بهذا المفهوم هو العملية المنظمة التي يمارسها المعلم بهدف نقل ما له من معارف و معلومات الى المتعلم .

- **التعلم :**

تعددت تعاريف التعلم و ابسطها هو " ان تحصل و تكتسب معرفة عن موضوع او مهارة عن طريق الدراسة او الخبرة و التعليم " (دوجلاس براون ، ص 25) كما يعرف التعلم على " انه تغير دائم في سلوك الانسان و اكتساب مستمر للخبرات ، و مهارات جديدة تؤدي بالضرورة الى ادراك جديد ، و معرفة عميقة للمحيط الطبيعي و الاجتماعي الذي يعيش فيه الانسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة " (حساني، 2000) و هو مرتبط بالمتعلم الذي يجب ان تتوافر فيه مجموعة من الصفات و التي تعتبر إلى حد بعيد شروط لإنجاح التعلم :

النضج – الاستعداد – الفهم – التكرار

تتحد هذه العوامل من اجل تحقيق تعلم فاعل و فعال فمثلا النضج يربط بقدرات المتعلم العقلية و النفسية و الجسدية لذلك نركز على السن المتعلم اثناء التعلم ، اما فما يخص الاستعداد فتساهم فيه البيئة المحيطة بالتلميذ كالأسرة التي تغرس في الطفل حب الدراسة و التعلم اما الفهم فيرتبط بالمعلم و حنكته في توصيل المعرفة للمتعلم و الشرط الأخير تتشارك فيه ثلاثة اقطاب و هي : المعلم– المتعلم – الاسرة و ذلك من خلال ترديد المعرفة للتأكد من اكتسابها . فالتعلم اذن هو" عملية واعية موجهة توجيها عقلانيا منظما داخل برنامج دراسي ترعاه مؤسسات تعليمية رسمية" (مالك، 20ق17)

– التعليمية:

إذن ،نلاحظ أن التعليمية تجمع بين التعلم والتعليم و دراسة تجسيدهما الواقعي و التطبيقي في الميدان هذا فيما يخص التعليمية بصفة عامة أما تعليمية اللغات فهي تبحث عدد في من المجالات والتخصصات أهمها:

"وضع الأسس العلمية الميدانية التي تسمح بتطبيق فعال لنظام تربوي مطور مرتبط بمستجدات مجتمع في تحرك كلي.

تطوير طرائق التدريس وفق إستراتيجية تعليمية / تعليمية تسعى إلى ضمان تعلم فعال يحقق الأهداف المسطرة.

توضيحا لرؤية المدرس فيما يتعلق بالانشغالات البيداغوجية والمهنية.

توجيه المعلم إلى اكتساب المهارات والقدرات التدريسية من خلال قاعدة العمل التي يجدها في التعليمية.

مواكبة المستجدات في عالما لتربية مما يجعل العملية التعليمية فيتطور مستمر" (مختار، 2019) .

-تهتم بالبحث في طرق اكتساب اللغة وتعلمها.

- تدرس الطرائق المستعملة في تدريس اللغة وتعليمها والتخطيط لها.

- السعي لإعداد مواد والبرامج الخاصة لتعليم اللغة.

- العمل على تصميم اختبارات الخاصة اللغة.

- البحث عن الوسائل التعليمية الأزمة لتعلم اللغات.

- العمل على تحليل الأخطاء اللغوية وطرق معالجتها.

الاحالات:

1 - الانطباعات المسلكية في تدريس اللغة العربية

3- المحيط- الفيروز ابادي - الجزء الرابع - فصل العين - باب الميم

4 - سورة البقرة - الاية31

5 - سورة الرحمان -الآية 1

6 - المفصل في الأدب - محمد توينجي- الدار العلمية - بيروت - الطبعة الثانية - الجزء الأول ص 268

14- دراسات في اللسانيات التطبيقية - احمد حساني - ديوان المطبوعات الجامعية - الجزائر - 2000- ص 91

15- اللسانيات التطبيقية و قضايا تعليم و تعلم اللغات -حسن مالك - ص 75

16- قاسمي الحسني محمد مختار - تعليمية النحو - ص433

1 تعريف الديداكتيك Didactique :

تنحدر كلمة ديداكتيك (التعليمية) من حيث الاشتقاق اللغوي من أصل يوناني **Didactikos.** وتعني درس أو علم. **le petit robert:** حسب قاموس روبير الصغير

ونقصد بها اصطلاحاً :كل ما يهدف إلى التثقيف وإلى ما له علاقة بالتعليم.

لقد عرف **محمد التدريج** الديداكتيك في كتابه "تحليل العملية التعليمية" كما يلي:

"هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ، وللأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة ، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري ".

كما عرف **بروسوت "Broussaut"** الديداكتيك بأنها:

"مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية، وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمهم" (عبد اللطيف الفارابي 1994 ص 69).

يعرف ميالاري 1979:

"إن الديداكتيك أو التعليمية هي مجموعة من الطرق والأساليب وتقنيات التعليم."

ولقد لجأ معظم الباحثين إلى التمييز بين نوعين أساسين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير و هما:

1. الديداكتيك العام :

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

2. الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد :

يهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.

تعريف العملية التعليمية :

هي عملية ديناميكية قائمة أساساً على ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات ، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار.

ويتأسس هذا المصطلح من مفهومين جوهريين هما:

الكفاءة التواصلية :وهي تزويد المتعلم بالمهارات التي تساعده على التواصل مع غيره بلغة الهدف.

الكفاءة اللغوية :وهي تزويد المتعلم بما يعينه على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تحكمها.

(فتحي علي يونس، 2009، ص 18)

- **التعريف الإجرائي :**

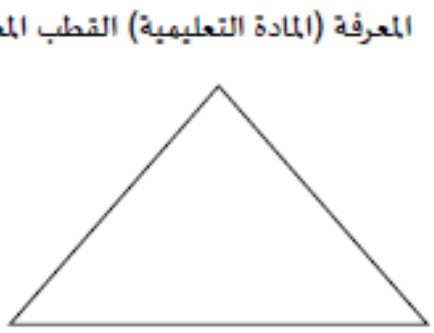
الديداكتيك أو التعليمية :هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاث وهي المعرفة العلمية والمعرفة الموضوعة لتدريس التي ينقلها المعلم، والمعرفة التي يحصل عليها التلاميذ أي التي تتكون لديهم ، كما ترتبط التعليمية أساساً بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة لتعليم.

المحاضرة الثانية

1- عناصر العملية التعليمية (مكونات المثلث الديداكتيكي :

تتأسس العملية التعليمية التعلمية على ثلاثة عناصر أساسية يتمحور حولها الفعل التربوي الذي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المتداخلة بين الأطراف حيث يستمد الفعل التربوي.

أهميته من مدى تفعيل دورها .ولا تكتمل العملية التعليمية إلا باكتمال عناصرها المسطرة تحت ما يسمى **بالمثلث الديداكتيكي** والمتكون من الأقطاب الثلاثة التالية :



1.1المعلم:

- هو **طاقة الإبداع في العملية التعليمية** ، و أهم العناصر المدخلية في المنظومة التربوية ، تصلح لصلاحه وتضعف بضعفه (مناع أمنة، ص 149)
- كما ينبغي للمعلم أن يتصف بمواصفات تتناسب والمهمة المسندة إليه و أن تكون له **القدرة على التخطيط** و قابلية لتجديد مستواه المعرفي باستمرار ، والاستفادة من علوم اللغة المختلفة كاللسانيات ونظريات التعلم وغيره ا.

بالإضافة إلى:

- **الاستعداد المهني** :و هو استعداد المعلم لهذه المهنة من كل النواحي سواء في ذلك **النواحي النفسية أو الأدائية أو المهارات والكفاءات اللغوية... الخ.**
- **التفرغ** :و هو ذلك الاكتفاء والتفرغ التام لمهنة التعليم حتى لا يتشتت ذهن المعلم ولا تضعف العزيمة مع انشغالات أخرى .(عبد الله الدائم، 1980، ص 33).
- **الصبر** :و ذلك حتى يتسنى للمعلم ممارسة مهنته على أكمل وجه .وهناك من العلماء من ربط مسألة الصبر بالصبر على المتعلم ، وذلك ببذل الجهد في تفهم كل طالب وما يتحمله ذهنه .

ومنهم من ربطها أيضاً بالكفاءة المهنية وتطوير الذات ، وهناك من جعله يرتبط بمهنة التعليم في حد ذاتها.

- **التطوير الذاتي** :و ذلك بالتطلع لمراتب أسمى، سواء بالتطوير في الكفاءة اللغوية، أو غيرها من الكفاءات التي ينبغي تطورها في المعلم الجيد ، بحكم أن من "صفات المربي الجدير انه لا يكتفي بما وصل إليه من علم، بل يطلب المزيد منه، ويتحمل المشاق في سبيله" (حسن بن علي بن حسن الحجاجي، 1988، ص 445).
- **جودة الإلقاء** :يؤكد المدرسون على أهمية هذه الجزئية في العملية التعليمية باعتبارها عنصراً مهماً في فنيات التدريس ، وتدخل ضمن الخصائص والسمات المميزة لشخصية الأستاذ ، باعتبار أن جودة الإلقاء فن يتمرس عليه حتى يكتسب ثقة طلابه.
- **مراعاة أحوال المتعلمين** :إن علاقة المعلم بالمتعلم تسهم بشكل أو بآخر في نجاح أو فشل العملية التعليمية ، ومن ذلك مراعاتهم للفروق الفردية بين المتعلمين والقدوة الحسنة وتشجيع المتميزين.

2.1المتعلم:

- يعتبر المتعلم **الركن الأساسي في العملية التعليمية**، بل هو سبب وجودها .لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلم ووسطه، ومشروعه الشخصي ، وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من سيكولوجية النمو وعلم النفس الاجتماعي وغيرهما من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلم.

3.1المعرفة (المادة العلمية/المحتوى التعليمي)

- أي **المادة العلمية اللغوية** المطلوب تدريسها للمتعلم وجملة المعارف المستهدفة والمقررة في ظل المنهاج التربوي المختار لتطبيق ، كما أنها تظهر في سياق المحتوى اللغوي والمحدد مسبقاً في المقررات والبرامج التعليمية عبر الأطوار المختلفة ، كما ينبغي لهذه المعرفة أو المحتوى التعليمي.

أن يتميز بالتدرج في مفاهيمه .أما معايير اختيار المادة العلمية لمستوى المتعلمين فهي تتضمن عدة مبادئ أساسية في اختيار المحتوى وبنائه نوجز أهمها فيما يلي :

- **مراعاة طبيعة المتعلم** :و ذلك من خلال مراعاة المحتوى التعليمي لمستوى المتعلمين و استعداداتهم وقدراتهم وتوجهاتهم باختيار المفردات التي تتناسب مع السن التعليمي.
- **مراعاة الأهداف البيداغوجية المسطرة مسبقا** :يتوجب مراعاة ضرورة توافق المحتوى التعليمي مع الأهداف البيداغوجية المسطرة للمرحة التعليمية.
- **ضرورة ارتباط المحتوى التعليمي بواقع المجتمع وثقافته** :و ذلك من خلال اختيار المحتوى المتناسب مع احتياجات المتعلم وبيئته و ثقافته و عادات مجتمعه (مناع أمنة 2014، ص 151.152.153).

المحاضرة الثالثة :

– طبيعة العلاقات الديداكتيكية التفاعلية بين عناصر المثلث التعليمي:

يعد الثالوث الديداكتيكي هيكلا عاما لوضعية جد معقدة تتعدد فيها التداخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة لكونها تشتغل كليا، و بشكل مترابط و منسجم مهما كانت الوضعية الديداكتيكية موضوع التحليل .فإذا أخذنا المتعلم كمثال فلا يمكن عزله دون أن نأخذ بعين الاعتبار القطبين الآخرين .الأمر الذي يجعلنا أمام مجموعة من التفاعلات تعكس ثلاث علاقات، كل واحدة منها تحيل إلى وضعية ديداكتيكية معينة

3.علاقة المعلم والمعرفة (المادة العلمية/المحتوى التعليمي)

أُطلق على هذه العلاقة مصطلح) **النقل الديداكتيكي)**

يعرفه **شوفلر** "**y.chevallard**" بأنه "**مجموعة من التغيرات التي توافق المعرفة حينما نريد تدريسها.**"

ذالك ان محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون تعتبر مرجعاً أصلياً لما يجب أن يُنقل إلى المتعلم.

لا يمكن للمعلم أن ينقل المعرفة إلى التلميذ بالدرجة العلمية نفسها.

فالمعلم مطالب **بالتحضير** لتلك المعرفة أو المادة العلمية وتكييفها مع مستوى المتعلم.

ومن هذا المنطلق فهي تخضع إلى تصور الأستاذ وطابعه الخاص.

| موضوع المعرفة | موضوع لتدريس | موضوع التعليم|

يدل **النقل الديداكتيكي** على العملية التي يتم بها **نقل المعارف من مستوى المعارف العلمية الدقيقة إلى معرفة قابلة لتعليم والتعلم.**

وبالتالي فإن النقل الديداكتيكي بالنسبة للمعلم هو **استخراج معطى معرفي من سياقه لأجل بنائه حسب سيرورة القسم.**

- ويميز **شوفلر** بين أربعة مراحل لتعاطي المعرفة وهي:

مكونات المثلث (الفعل) الديداكتيكي و دوره في العملية التعليمية

1. **مرحلة المعرفة العلمية** :تتميز المعرفة العلمية بكونها مفتوحة ومبنية على مفاهيم مجردة، في معرفة المتخصصين و ذلك يصعب على المتعلمين تمثلها.

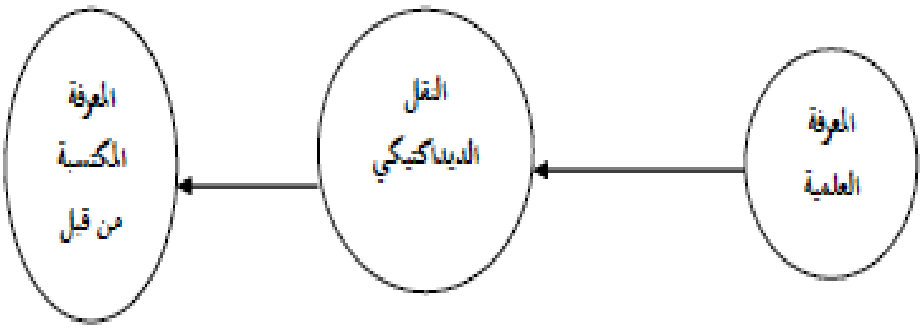
2. **مرحلة المعرفة الواجب تدريسها** :أما المعرفة التي يجب تدريسها للمتعلمين، فهي المعرفة المدونة في البرامج الرسمية و مناهج التربية والمتداولة في الكتب المدرسية، فهي تختلف عن المعرفة العلمية و إن كانت مشتقة منها، لكنها معرفة مغلقة تتم عملية اشتقاقها من المعرفة العلمية بواسطة **النقل الديداكتيكي.**

3.**مرحلة المعرفة المتداولة في الصف** :يتمثل هذا النوع من المعرفة فيما يلقنه المعلم في الصف للمتعلمين، و تأخذ هذه المعرفة محتواها من مواضيع الامتحانات و نصائح المفتشين و المرشدين التربويين و كذلك من اللقاءات البيداغوجية، و حلقات تكوين المدرسين، و يتبين ذلك من خلال الملائمة مع مستوى التلاميذ والأهمية التي يعطيها المعلم لمظهر أو مفهوم معين.

4. **مرحلة المعرفة التي يكتسبها المتعلم** :أما المعرفة التي يكتسبها التلميذ، فتلك معرفة لا تعكس بالضرورة ما درسه الأستاذ، ذلك أن التلميذ يمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما يقدمه له الأستاذ،

فيهوّل و يعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور جديد دمج ما تم تحصيله بالإضافة إلى ذلك يأخذ التلميذ، بعين الاعتبار ما ينتظره الأستاذ منه بسبب وجود عقد ديداكتيكي ضمني أو صريح بينهما.

و يقصد "**شوفلار** "**بالنقل الديداكتيكي** في الانتقال من **المعرفة العلمية** إلى **المعرفة المراد تدريسها**، و الواقع أن النقل الديداكتيكي يجب أن يبلغ مداه حتى يصل إلى **المعرفة المكتسبة** من قبل **المتعلم**.



(عابد بوهادي،2012،ص374.372)

3. أنواع الوضعيات التعليمية:

هناك ثلاث أنواع من الوضعيات التعليمية نلخصها فيما يلي:

✔وضعية الفعل:

تتميز هذه الوضعية باللجوء إلى دفع التلميذ إلى إنجاز عمل، بناء على ممارسته وباستثمار طاقته الفكرية و تعبئة قدراته الشخصية. و الجانب المستهدف هنا هو **الأداء الناجح**، حيث يجد التلميذ نفسه خلال النشاط في مواجهة مشكل يتطلب حلاً، و من خلال بحثه عن الحل يلجأ إلى إنتاج أفعال بإمكانها أن تنتهي إلى إكسابه مهارة ما.

✔وضعية الصياغة:

و تتميز هذه الوضعية بالصياغة الواضحة لرسالة أو المعلومات التي تراهن على **الكفاية اللغوية**، و ما يتبعها من دقة و ضبط في المعاني و تحكم في توجيه الخطاب التعليمي. أما الجدلية المطابقة لهذه

الوضعية فتتمثل في كون التعلم تفرضه ظروف مختلفة تحتم **تبادل المعلومات** و اللجوء إلى لغة معينة لضمان نجاح هذا التبادل و تبرير المواقف.

✔وضعية التصديق:

و يميزها استخدام **البراهين و الحجج** للإثبات حكم و استدلال، و تراهن هذه الوضعية على **المعارف المكتسبة** و دور عملية الفهم، و التلميذ مطالب بأن يبرهن على ما يقول بشواهد من اجتهاده الخاص. (حسناء راشد، 2004، ص8،9)

أولاً: مفهوم النقل الديداكتيكي:

يعاني التعليم العربي بصفة عامة والجزائري بصفة خاصة من وهن شمل كفاءات خريجي الجامعات والثانويات إلى سوق العمل، وتفاديه منوط لا محالة بضرورة تجويده، والغاية التي يرومها ذلك تخرج متعلمين قادرين على توظيف مكتسباتهم المدرسية خارج المدرسة.

يحتل مفهوم النقل الديداكتيكي موقعاً مركزياً في ديداكتيك العلوم تحديداً، لقد برز هذا المصطلح إلى الوجود لأول مرة في حقل ديداكتيك الرياضيات مع "إيف شوفلار **Yves Chevallard** "أول من نحته وطبقه في تدريس الرياضيات بعد معاينة واستقراء التغيرات التي تطرأ على مفهوم المسافة **notion de distance**بين لحظتين زمنيتين لحظة 1991م حين وقع إدراجه كمعرفة علمية **savoir savant** من قبل موريس فريشي، ثم لحظة 1971م عندما أدرج في مقرر الهندسة، ولم يلبث أن استثمر لاحقاً في مجال البيولوجيا من طرف **M. Develay**و **G. Rumelhard**خلال دراستهما لموضوع الذاكرة ومفاهيم علم الوراثة.

يتعلق مفهوم النقل الديداكتيكي عند بعضهم بالمعلم من حيث نقل المعرفة من عالمها التجريدي الخام إلى العالم التعليمي، أي من وجودها بالقوة إلى وجودها بالفعل، فيما يتعلق عند البعض الآخر بالمتعلم، إذ يجاري مفهومه التمثلات الذهنية الخالصة التي يجريها هذا الأخير.

أ/ النقل الديداكتيكي للمعارف الخام إلى البيئة التعليمية:

يعرف النقل الديداكتيكي على أنه نقل المعرفة من مجالها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية وخصوصيات المتعلمين النفسية لتناسب وتستجيب لحاجاتهم عن طريق تكييفها وفق الوضعيات التعليمية/التعلمية.

يتم التخطيط للنقل الديداكتيكي على النحو الآتي:

موضوع المعرفة –الموضوع الواجب تعليمه – موضوع التعلم – موضوع التمثلات

- **موضوع المعرفة** :يحيل على البيئة الخالصة التي تحتويها، حيث تتسم بالتجريد والتعقيد والتحول المستمر، فيمكن حينئذ أن نسميها بالمعرفة المفتوحة.
- **الموضوع الواجب تعليمه** :يعني بالمعرفة المغلقة التي يحددها المنهاج.
- **موضوع التعلم** :ويتمثل في المعرفة المتداولة داخل البيئة الصفية، وتكون مستقاة من المعارف التي حددها المنهاج.
- **التمثلات** :تعني الأحكام أو الأفكار المسبقة والأولية، والتي يكونها المتعلم حول موضوع ما أو شخص معين، لها عمل على التأثير في موضوع تعليمي جديد، مما يؤثر حتماً على مردودية المتعلم وكيفية تحليله للمحتوى الدراسي المقترح عليه من أجل توظيف العمليات الذهنية، والاستراتيجية التعلمية والموارد اللازمة لإنجاز المهمة المنوطة به، ألا وهي حل المشاكل معتمداً في ذلك على تعلمه الذاتي، مستحضراً تمثلاته ومعارفه ومكتسباته السابقة.

ب/ النقل الديداكتيكي للمعارف المدرسية إلى الواقع (التمثل التعليمي:(

ويعني بعدم ملاءمة الكفاءات المعرفية للمتعلمين والتي يفترض أن يكونوا قد اكتسبوها من خلال الممارسات التربوية في البيئة الصفية، مع ما تتطلبه مهنة التدريس، مما يدفعنا للتساؤل حول متانة التمفصل بين المعرفة النظرية وتحولاتها الديداكتيكية (النقل الديداكتيكي.(

يجاري النقل الديداكتيكي في مفهومه معنى التمثلات، إذ يعرفها على أنها: "استحضار الأشخاص أو الأشياء إلى الذاكرة أو إلى الذهن، إذ هي سيرورة معرفية ونتاجا لهذه في نفس الآن، كما أن التمثلات

قد تكون نمطا من أنماط التفسير والتأويل، إذ لكل منا إطارا مرجعيا يستند إليه في تفسير المعطيات الخارجية والعلاقة بين السيرورة والمعرفة هي علاقة تكوينية في رأي بوريولان."

يعترف حمد الله أجبارة أن التمثلات تحيط بـ "مرحلة التفكير التصوري، فهي بهذا المعنى وحدة الصور والمفاهيم والتفسيرات المعطاة للمواضيع والأشياء المعيشة، في ليست فقط حسب – موسكو فيشي – انعكاسا مباشرا للموضوع المدرك والمعيش أو شكلا من التفكير الملموس بل هي كل هذه الأشياء"، فعندما يكون الموضوع المدروس غير بصري، يقوم المتعلم هنا بعمليات ذهنية يستحضر من خلالها بعض مميزات ذلك الموضوع، مما يمكن من افتراض وجود نسق أو نظام رمزي أو غير رمزي يساعد على إنجاز هذه المهمة وبالتالي إنتاج التمثلات، فالتمثل عملية فكرية تصويرية ذات كينونة دائمة مرافقة للإنسان، عنى بالصور والمفاهيم والتفسيرات المعبرة عن المواضيع والأشياء.

لذا على المتعلم أن يكرس كل نشاطاته الفكرية بحيوية وانتظام:

- ينظم المعرفة ويزينها بالطرق التي تساعده على الفهم والاستيعاب.
- يصوغ المشكلة بدقة لكي يصوغ الأبدال المناسبة.
- يحصل على المعرفة والخبرة اللازمة من أمكنتها المناسبة من مراجع، كتب، الكتاب المدرسي المقرر.
- التدفق الذهني لعدد كبير من الأبدال.
- اتخاذ القرار بعدد من الأبدال المناسبة، وتحديد المعيار الذي تم وفقه تبنيها كبدال مناسبة.

فمسألة نقل المعارف من المسائل الشاذة التي واجهت المدرسة بالنقد، فقد أمسى المتعلمون لا يجيدون استعمال الكثير من معارفهم وحتى المستوعبة من قبلهم خارج البيئة الصفية، أما خارجها يبدو المتعلم وكأنه لم يتعلم شيئا قط فهو "لم ينقل معارفه"، ترمي عملية النقل إلى: "التماثلات بين عدة أوضاع وعلى قدرة الذات على معرفة التشابهات القائمة بين البنيات، في ظل تنوع المظاهر."...

إن فكرة تكوين متعلم يدرس، يفقه درسه، ويستطيع استعمال معارفه المكتسبة خارج قسمه الدراسي ضمن سياقات أخرى يجب أن تتبوأ المرتبة الأولى ضمن غايات التدريس، فالاهتمام بالنقل الديداكتيكي يجب

أن يسبق التعلم، والعكس فكر طالح ينبغي دثره، فمسعى البيداغوجيات الحديثة يروم استعمال المعارف "SAVOIR FAIRE"وليس تحصيل المعارف التي تندثر عن العقل بمجرد إنجاز الامتحانات.

- فبمجرد تكرار وتكثيف مثل هذه العمليات وتعدد الوضعيات التعليمية انطلاقاً من تغيير المعطيات ومحاولة ربطها بالواقع يمسى المتعلم متمكناً من توظيفها خارج البيئة الصفية إذا ما واجه مشكلة موازية، كأن يوضع المتعلم بوضعية واقعية داخل البيئة الصفية، على سبيل المثال يجعل متعلماً ما بائعاً، متعلماً آخر مشترياً، ويضع سلعة ما ربما كراساً أو مقلمة أو حتى حلوى للبيع، ويجعلهم يمثلون مسرحية تتم من خلالها عملية بيع وشراء باستعمال نقود حقيقية، كم السعر؟ كم أعطيتني؟ وكم سأرجع لك؟ تلك أسئلة وأخرى ستكون محل حوار ما بين المتعلمين، مما يمكن حتى المتعلمين الضعفاء من فهم التمرين، على عكس لو تم تقديمه جافاً معتمداً على عملية العد بالأصابع فقط ربما ينحصر فهمه على التلاميذ النجباء فقط.
- وإذا أخذنا مثالاً آخر عن نمو النبات، فاستحداث وضعية تعلمية تعتمد على التجريب أحسن من التنظير بلا منازع، إذا ما طولب المتعلم بإحضار بذور، أصيص، تراب، ماء، .... ثم يطالب بعملية زرع تلك البذور متابعة نموها، يتم تعليمه كيفية الحفاظ عليها، ثم يتم استحضار وضعيات أخرى لنباتات تتطلب درجات محددة من الإضاءة، أو نباتات في حاجة إلى الأسمدة ويطالب المتعلم بالعناية بها ستولد في ذاته ثراءً فكرياً حول كيفية الاعتناء بالنباتات أكثر مما يتم منحه معارف جاهزة خاصة.
- والأمر نفسه يسري على بقية الميادين.
- ثانياً/ النقل وبعض المفاهيم المجاورة له:
- تقفنا مفاهيم أساسية مجاورة لمفهوم النقل البيداغوجي وهي: التطبيق، التعميم، التعبئة والتحويل...
- النقل والتحويل:
- قبل أن نلج الحديث عن المفاهيم المجاورة لمفهوم النقل الديداكتيكي وجب أولاً التحدث عن بنية

مصطلح النقل ضمن النسق المعرفي، إن استعارة النقل من طبيعة فيزيائية ومكانية، تستدعي معرفة منبثقة داخل زمان ومكان، يتم نقلها إلى زمان ومكان آخرين، والتي تُعد (الأزمنة والأمكنة) سياقات وأوضاع يمكن تصورها بشكل متساوٍ، ومن ثم يتم الربط بين أزمنة وأمكنة متمايزة، تتعلق إحداها بالميلاد والأخرى بالاستعمال. إن استعارة النقل لا تستدعي أي تحول بل حركة فقط، لذا كان من الأنسب أن نستعمل مصطلح تحول المعارف، والأمر ذاته ينطبق على التحويل.

- إن العمل على تحويل المعارف من قبل المتعلم يستوجب أن يكون "ميتا معرفياً"، مما يجزي المعلم على توجيه المتعلم نحو بناء معارف ميتا معرفية، فيمسى بذلك فاعلاً ومراقباً لفعله التعلمي من أجل تجويده وجعله قابلاً للتحويل ومن أمثلة...

ذلك أن يقوم المتعلم بتطبيق حلّ معروف على وضع لم يسبق مجابهته، فقط للتشابه الكائن بين الوضعيتين من حيث الهيكلة ومختلفتين من حيث المعطيات ثم تحويل الحل المناسب للوضعية الأولى للوضعية الثانية.

تتجرد معارفنا من الأوضاع التي بنيت ضمنها، وتستقر داخل أدمغتنا على شكل شبكات عصبية معقدة، تبين السيكولوجيا المعرفية أن هذه المعارف "هي في الغالب عالقة بقوة داخل الذاكرة الشمولية للوضعيات التي صيغت فيها والأفعال والقرارات التي أوحت بها، لذلك يقال أنها محددة سياقياً"، مما يشكل عائقاً أمام إعادة استثمار المعارف المكتسبة ضمن سياقات أخرى. يستدعي ذلك ضرورة النزوع نحو **تعلم التجريد** من خلال تخزين جزء من المعارف مجردة من سياقها في الذاكرة على المدى البعيد بشكل مجرد قابل لإعادة بناء سياقه عملياً.

التحويل والتجنيد:

إن التحويل والتجنيد كتابتان لثنائية واحدة تتعلق بتوظيف المحصلات أو المكتسبات في وضعيات تختلف عن وضعيات التكوين، فالكناية عن التحويل تنطلق من التكوين وتبحث عن إمكانية إعادة

استثماره في مجال آخر مستقبلاً مما يفرض علينا استحداث وضعيات خاصة للتحويل، لأنه يتم بطريقة تلقائية، لذلك ينبغي منح التلميذ فرصة لبناء أوسع وأمتن المعارف الممكنة.

أما الكناية عن تجنيد الموارد المعرفية لأنها تنطلق من وضعية معقدة وترقى إلى مستوى الموارد المقصودة مذكرة بظروف انبانها خارج السياق، لأن العملية المعقدة تستلزم تجنيد حجم كبير من الموارد المعرفية الناجمة عن ظروف وسياقات مختلفة تمكن هذه السيطرة شبه الكلية على حقل المعارف المصحوبة بقدرة تحليلية وتجريبية كبيرة تمكن صاحبها من تجنيد هذه المعارف من دون التدرب على تحويلها يقول موهوب حروش في هذا الصدد: "عبارة التجنيد تبدو في رأيي مواتية أكثر من استعارة التحويل للدلالة على الكفاءة، هذه الاستعارة تبدو أيضاً أعم من التحويل وأكثر ديناميكية وأكثر مراعاة للدور النشط الذي يلعبه المتعلم ولمقاصده حين يبرهن على كفاءته لتجنيد تعلماته، فالمتعلم يمتلك المعرفة ويجندها أي يضعها تحت تصرفه ويلجأ إليها عند الحاجة، فالتجنيد إذن هو قدرة على تفعيل المعارف المكتسبة استجابة على الفور للقيام عن دراية بما هو مطلوب منه فعله لأن كلمة التوظيف لم تعد كافية لتفعيل الكفاءة؛ فالكفاءة باعتبارها قدرة كامنة تدمج قدرة الإنسان على تكييف أفعاله وعباراته مع عدد من المواقف وتحدد كقدرة الأحداث والتكييف.

أشكال التحويل:

أشكال التحويل صنفان:

- **التحويل العمودي** :والذي يجري في الميدان ذاته.
- **التحويل الأفقي** :والذي يتمثل في إنشاء معرفة أو إجادة الممارسة في وضع يتعلق بمواد أخرى أو مجالات أخرى غير مجال التعلم، ويكون بذلك عبارة عن القدرة على استخدام المعارف وإجادة الممارسة المكتسبة في جميع الأوضاع حيث يكون وجيهاً وعفوياً.

التطبيق :APPLICATION أعم مفهوماً من النقل والتحويل، إذ يتبنى مفهوم "استعمال المعطيات الخاصة المجردة في وضع خاص وملموس، هذه المعطيات الخاصة قد تكون أفكاراً عامة أو قواعد إجرائية أو طرقاً مألوفة."

بتعبير آخر يعني استخدام وسائل خاصة في حل مهمة ما، ففي المدرسة يمكن اعتبار التمارين في الرياضيات مثلاً كتطبيقات خاصة وبسيطة، وليس نشاطاً للتحويل فالمتعلم يعتاد إنجاز تمارين كثيرة: إنه يطبق الخوارزميات، يمارس تقنيات ما، لكنه لا يحوّل إلا قليلاً، فعندما نعمل على اكتساب معرفة جديدة وتطوير كفاية ما، فإن التفاعل الناشئ اتجاه هذه المعطيات، يكون هو إعادة استعمالها في سياق مطابق للذي تم فيه ذلك الاكتساب، وهنا يتعلق الأمر بالتطبيق.

التعميمGENERALISATION

يمثل أساس اكتساب المفاهيم وإمكانيات التجريد، "وتأتي أهمية هذه السيرورة في تفعيل الذكاء نتيجة تفاعل سيرورة الفهم التي تُثري بها سيرورتي التحليل والتركيب، بوصف هذه الأخيرة تمثل الزمن القوي للفعل العقلي والأنشطة الذهنية العليا، وهو الذي يمثل كذلك موضوع معظم أبحاث المدارس المعرفية (cognitive)، لحظة الاستدلال العقلي، أو لحظة تأسيس الفرضيات، وبالتالي النشاط الإبداعي (إيجاد علة أو سبب)، والمنطقي (الربط العقلاني بين السبب والنتيجة) بعبارة أخرى... نكون بإزاء التعميم عندما يؤخذ بعين الاعتبار أوجه التشابه بين وضعيتين لتحويل تعلم ما، وعليه يتحدد مفهوم التحويل كعملية تطبيق حل معلوم إزاء وضعية غير مسبوقة قطعاً."

التعبئةmobilisation

وتعني "توجيه مجموع عمليات ذهنية معقدة، حيث في مواجهتها بوضعيات ما تحول المعارف بدل العمل على نقلها وعليه في إطار هذا المفهوم يتعين الوقوف على كيمياء أو فيزياء المعارف وليس على فيزياء لها، إن استعارة التعبئة تبدو أكثر ملاءمة، ولا تعني فقط الاستعمال والتطبيق، وإنما تتسع أكثر من ذلك لتشمل التمييز والدمج والتعميم أو التخصيص، والتركيب والتنظيم والتنسيق، فهي تعمل على تحويل المعارف بإيصالها في ظل أوضاع معينة، ما يؤكد لنا فكرة كيمياء المعارف، على عكس ما تصبو إليه فيزياء المعارف.

إن عملية التعبئة تسعى في مضمار عالم الشغل إلى تجاوز حقل السيكولوجيا المعرفية التجريبية لتتجه بشكل سليم إلى تموضع المعرفة والفعل. يمثل ذلك الغاية النهائية التي ترومها المدرسة، فالرغبة في أن تكون المعارف المكتسبة بالمدرسة مستعملة في سياقات أخرى لا تنفصل عن الفكرة التي مفادها أن المدرسة موجودة لكي تهيئ للحياة بالمعنى الواسع للكلمة، وبهذا المعنى سيكون نقل المعارف دوماً بمثابة واجهة للمدرسة"، يرمي ذلك إلى ضرورة دفع التلميذ إلى حمل معارف مستوعبة بالقسم، من أجل استعمالها خارج المدرسة.

ثالثاً/ مراحل النقل الديداكتيكي

يعرف النقل الديداكتيكي على أنه مجموع التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس، فالمعارف العالمة وكما سبق الحديث عنها المعارف المنتجة من طرف المختصين والباحثين وتتضمن مفاهيم ومعارف مجردة يستحيل إدراكها من طرف التلميذ. والمعارف المراد تدريسها والتي تتمثل في البرامج الرسمية المسطرة، وهي في مجموعها مستقاة من المعرفة العالمة، ثم المعارف المدرسة والمتمثلة في كل ما يقدمه المدرس لتلامذته عبر وضعيات ديداكتيكية معينة ووسائل تعليمية محددة مما يعكس المنهاج الدراسي الفعلي.

المعرفة العالمة	المعرفة المعدة للتدريس	المعرفة المدرسة	المعرفة المستوعبة
نصوص ومقالات علمية متخصصة	واضعو البرامج	المدرس	التلميذ
باحثون، متخصصون، علماء			

عملية النقل الديداكتيكي:

يعمل النقل الديداكتيكي على نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية لتناسب خصوصيات المتعلمين النفسية وتستجيب لحاجاتهم عن طريق تكييفها وفق الوضعيات التعليمية. لتحقيق ذلك وجب أن تتم هذه العملية عبر ثلاث مراحل هي:

- **اختيار المعرفة وتبسيطها** حتى تكون في متناول المتعلمين مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية.
- **اختيار لغة مناسبة** لمستويات المتعلمين.
- **عملية عرض المحتوى التعليمي**، والذي ينبغي أن يراعي:
  - الانتقال من المعلوم إلى المجهول.
  - اعتماد مبدأ التدرج (من المعارف البسيطة إلى المركبة ثم المعقدة.(

تتيح هذه المعالجة الديدكتيكية بناء المعارف على تدرج محكم لعملية التعلم وعلى تبسيط مناسب يوفر للمتعلم فرصة إثراء خبرته وهيكلتها مع امتلاك جرأة الاجتهاد والابتكار، مما يؤسس للتكوين الذاتي والاستقلالية في اكتشاف المعرفة، خاصة إذا اتسعت لتبعج البيئات التكوينية خارج المدرسة (المكتبات العامة، نوادي الأنترنيت، الإدارات العمومية...).

إن عملية النقل الديداكتيكي تسعى إلى دمج المفاهيم والمعارف العالمة في حقل المعرفة المدرسية، إلا أنه ينبغي مراعاة الممارسات الاجتماعية المرجعية (حاجيات، قيم...) واقتراح أنشطة تعليمية منبثقة من الوسط السوسيوثقافي للمستهدفين، إن عمل المدرس ينحصر في تحويل المعرفة المعدة للتدريس إلى معرفة مدرسية موازاة مع عمل المتعلم وهو بذلك مطالب بتحليل المعرفة المراد تدريسها من خلال:

1. **تحديد المفاهيم الأساسية** وفرز المفاهيم والمعارف...
2. **تحديد الشبكة المفهومية** بالنسبة لكل مفهوم مدمج... (لهدف تنظيم المحتوى).
3. **مراعاة مستوى صياغة المفاهيم للغة المستهدفة.**
4. **ضبط تاريخ المفاهيم** المراد تدريسها.
5. **مراعاة تمثلات التلميذ** ومعارفه المتناثرة غير الدقيقة واستثمارها وإعادة بناءها من جديد.
6. **الإلمام بالعوائق الإبستيمولوجية** المتعلقة بالمفاهيم المسطرة.

7. **بلورة المعارف المنهجية** على شكل كفايات وقدرات...
8. **اختيار الوضعيات التعليمية الملائمة...**

وتجنب تقديم المعرفة الجاهزة المعطلة لقدرات التلاميذ والسعي إلى استدراج المتعلم للمساهمة في بناء المعرفة بنفسه من خلال تهيئ مشاكل للحل وجعلها موضوعاً للتعلم ولاكتساب خبرات جديدة، وهكذا يمكن الحديث عن سيرورة إنتاجية للمعرفة وكأن التلميذ اكتشفها لأول مرة...

رابعا/ مظاهر النقل الديداكتيكي:

تتسم المعرفة العالمة بالتعقيد و التطور، فهي عبارة عن أجوبة عن أسئلة مطروحة أو مقدمة، إن هذه الأسئلة تكون أحيانا عويصة أو معقدة.. كما تُعد نتيجة لبحث معين مستمر و متتابع داخل مجال محدد و فترة معينة، إن مهمة انتقاء و اختيار المادة التعليمية المناسبة القابلة للتدريس ليس بالأمر السهل إذ على المعرفة العالمة و هي تنتج عنه تبعات تتمظهر في تغيرات تطرأ:

❖ **إزالة الشخصنة و تجريد المعرفة من الرواسب الذاتية** :ترتبط المعارف لا محالة بزمان ومكان نشأتها وتكونها، ودراستها والعمل على نقلها يستوجب ضرورة تجريدها بإزالة شخصنتها من خلال حذف التعليلات الشخصية الذاتية و الخلفيات النظرية الإيديولوجية و الأخطاء و المسالك المتعرجة و الطويلة، فضلا عن استبعاد الترددات و العوائق الإبستمولوجية و الحوافز الشخصية المرتبطة بالباحث أو المجتمع (فوراء البحث في مرض السيدا مثلا تكمن دوافع مادية و حوافز اجتماعية معلومة.(

❖ **إزالة بلورة المعرفة** :تتسم المعرفة العلمية بالتكامل و النسقية (الوحدة) و ينتج عن تجزيئها و تفكيكها لهدف تدريسها تشويه لها، مما يؤثر على فهمها في شموليتها وهذا ما يعاب على المواد الدراسية.

❖ **إزالة سياق المعرفة / تجريدها من سياقها** :تتمثل في حذف القانون الإبستمولوجي للمعرفة العالمة و تغيير تاريخها و سيرورتها الداخلية، و تجريدها من المشكل الذي كانت تعالجه فضلا عن البحث في السياق العام الذي ترمي إليه، فالمفاهيم العلمية لا تأخذ معناها إلا داخل سياقها و من هنا تتجلى أهمية اعتماد تاريخ العلوم حتى يدرك المستهدفون وظيفة العلم وكيفية تطور المعرفة.

❖**التبرمج** :ينبغي عند بناء مقرر دراسي مراعاة مستويات صياغة المفاهيم للمراحل النفسية ومستوى الإدراك المعرفي للمتعلم، فالمعرفة المدرسة مبنية و مقدمة وفق تطور الزمن، و نعني بالتطور داخل الزمن الوقت الأساسي للتعليم و التحصيل، و إذا لم يتحقق التعلم لمحدد لسن معينة فنستنتج إما فشل التلميذ أو المدرس، أو بصيغة قصوى فشل المنظومة التربوية.

خامسا/ المعلم والمتعلم والنقل الديداكتيكي:

ينبغي على المعلم أن يتجاوز فكرة "ترك المتعلمين يكونون مفاهيمهم انطلاقا من الملاحظات التدريبات والتجارب الفصلية أو المخبرية فقط.. إن الأمر يتعلق بتحريض المتعلم على ممارسة نشاط تعبوي، ولتحقيق هذا التحريض يكفي أن نحرك حوافزه اتجاه المسألة التي يطلب منه معالجتها، أو على الأقل نقوم بتوجيهه نحوها"، لذا على المعلم أن يحاول إكساب المتعلمين الكفاءات الأساسية التي تجيز لهم التحكم في تعلمهم والانتقال إلى مستوى أعلى من الفهم والتفكير، فهو مطالب تماما بإجراء تعديلات على تمثلاتهم وتوظيفها لتقريبهم من موضوع التعلم، وإدماجهم في الوضعيات التعلمية، يتمحور دوره بذلك حول مساعدة المتعلمين في حل مشاكلهم التي يواجهونها من خلال تزويدهم بمواقف تمكن المتعلم من

تعبئة معارفه الجديدة لاختبار مدى إجرائيتها وحدودها، إذ يحس المتعلّم من خلال هذه المواقف الجديدة بالتعوّد على زرع معارف جديدة، كما تجعله يتدرب أكثر على مراجعة معارفه لاستعمالها فيما يكون بصدد تعلمه .مما يستوجب على المتعلّم أن يدمج معارفه وقدراته معتمداً على تمثلاته وعملياته الذهنية، يقوم المتعلم ههنا ببناء معارفه، هذا المبدأ الذي تزكيه المقاربة البنائية (المقاربة بالكفاءات)، فالمتعلم النشيط الذكي يحسن تشغيل تمثلاته لحل وضعيات جديدة.

خاتمة:

إن مفهوم النقل الديداكتيكي يفجر أمامنا مشكلا عويصاً جابه المدرسة منذ الأزل، وبمباحثته ومحاولة تفعيله في خضم المقاربة بالكفاءات نتجه أكثر نحو تنظيم الجهاز المفاهيمي للمشاكل التعليمية التعلمية،

فذاك المفهوم بناء مؤقت، تكمن قيمته في الاستعمال، ويتم قياسه بحسب خصوبته النظرية وليس بحسب حقيقته المطلقة.

يمكن تشبيه العقل البشري بالحاسوب، إذ يتم نقل المعلومات من محيط إلى ذاكرة عمل، ومن هذه الأخيرة إلى ذاكرة على المدى البعيد، ثم يقوم بقلب العملية في اللحظة التي يكون فيها البرنامج في حاجة إلى هذه المعلومة ويسعى إلى استرجاعها. وبالمثل بالنسبة للعملية التعليمية التعلمية، ينبغي التأكيد على كيمياء المعارف بترحيل تلك الدرايات وتمثيلها بدل التأكيد على فيزياء الدرايات المعرفية. وكذا الاهتمام أكثر بتوطين موضوع التعلم خارج البيئة الصفية، خاصة عالم الشغل بوصفه الإطار الأوسع للتفاعل الرمزي المتبادل.

إن النقل الديداكتيكي يجب أن يسبق التعلم، والعكس فكر طالح ينبغي نثره، إذ يتوجب انتقاء معارف مدرسية قابلة للتحويل، والذي يسمح بجعلها قادرة على مواجهة وضعيات أكثر تعقيداً.

تتطلب أجرأة النقل الديداكتيكي ضمن الممارسة التعليمية فكيف يتم منح التعلم والتعلمية على حد سواء ضرورة بناء ثقافة النقل معنى ما وهو لا يستطيع تعدي أفق المدرسة؟

المراجع :

العربي سليماني: التواصل التربوي مدخل لجودة التربية والتعليم ص 125 –4 .حمد الله جبارة: مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، مطبعة النجاح، المغرب، 2999، ط1، ص 45. م ن، ص ن –1 .يحي محمد نبهان: مهارة التدريس، اليازوري، الأردن، 2998، ص 131 . جواكيم دولز وآخرون: لغز الكفايات في التربية، تر عز الدين الخطابي/ عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، المغرب، 2995، ط1، ص 41. 8– م ن، ص 52.

أما عن تعريف التحويل :التحويل لغة يقال حولوا عنها تحويلاً وحولاً : قال الأزهري والتحويل مصدر حقيقي من حوّلت والحول اسم يقوم مقام المصدر قال الله عز وجل "لا يبغون عنها حولاً" أي تحويلاً، وقيل انزعاج لا يريدون عنها تحولاً. عن ابن منظور : لسان العرب فح أحمد حينر ، دار الكتب العلمية،

لبنان، ج 2، ص 489. أما اصطلاحاً يعني "انتقال مجموعة من القيم والمفاهيم الأدبية من طابع معين إلى طابع آخر يخالف السمة الغالبة على الطابع.

الأول"عن سمير سعيد حجازي: كتاب معجم المصطلحات الحديثة في علم النفس والاجتماع ونظرية المعرفة، دار الكتب العلمية، لبنان، 2995، ص 111 – 9 .الانتقال والمعارف الميتا معرفية يعني إمكانية إعادة استعمالها في سياق آخر، ومن ثم الأخذ بالحسبان سيرورات التحكم في النشاط (تنبؤ، تعديل ذاتي، تقويم)، من خلال وعي منتظم –19 .م ن، ص 52 –11 .التجريد :Abstraction :لغة: عرّفه ابن منظور على أنه: "التعرية من الثياب... التجريد للعري" مأخوذ عن ابن منظور: لسان العرب، تح أحمد حيدر دار الكتب العلمية، لبنان، ج 2، ص 88 .أما اصطلاحاً: فهو عبارة عن "استخراج الماهيات ذهنياً من الموجودات والارتفاع بها من المحسوسات والجزئيات إلى الأمور الكلية والشاملة" عن محمد حمود وآخرون: اللغة العربية الدليل المنهجي لتحليل النصوص السنة الثانية من سلك البكالوريا، توب إيديسيون، المغرب، 2998، ط1، ص 298. ويعرفه شاكر عطية قنديل في معجمه: "هو أن ينتزع المتكلم من أمر ذي صفة أمراً آخر مثله في تلك الصفة مبالغة في كمالها من المنتزع منه حتى أنه قد صار منها بحيث يمكن أن ينتزع منه موصوف آخر بها" شاكر عطية قنديل: المعجم الطلابي دار النهضة العربية، لبنان ط 1: ص 37 .أما سعيد عبد العزيز فيراه: "إن عملية اكتساب المعنى تبدأ بالمفردات المحسوسة وتنتهي بالأفكار العامة والمجردة، فالفرد يعرف طعم الحلو عن طريق اللسان ولكنه يكون معنى مجرداً في ذهنه عن معنى الحلاوة الذي يعجبه على كل شيء ذي طعم حلو" سعيد عبد العزيز: تعلم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، دار الثقافة، الأردن، 2999، ط1، ص 39 . ينظر المقاربة بالكفاءات، سلسلة من قضايا التربية ع 34، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2993 ص 91 –13 .موهوب حرلوش: لماذا تستخفنا الكفاءات؟ الندوة الدولية لرؤساء المجموعات المتخصصة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2991، ص 98–14. ينظر بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديثة، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2919، ص 197 –15 .م ن، ص 311 .

–11ينظر أحمد أوزي وآخرون: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، مطبعة النجاح، المغرب،

2997، ط1، ص 17-81. أحمد أوزي وآخرون: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، ص 87 -18 .م ن، ص ن - 19 .جواكيم دولز وآخرون: المرجع السابق، ص 48 voir -29 .
http://cfijdida.over-blog.com/article-transposition-didactique-110934117.html

-21بارتراند Bertrand: النظريات التربوية المعاصرة، تر محمد بوعلاق، مكتبة دار الأمان، المغرب، 2997، ط1، ص 91.

أمام مجموعة من التفاعلات تعكس ثلاث علاقات، كل واحدة منها تحيل إلى وضعية ديداكتيكية معينة.

المحاضرة الرابعة : العقد الديداكتيكي

1.2علاقة المعلم والمتعلم

يطلق على هذه العلاقة بـ "**العقد الديداكتيكي** "و ذلك بالنظر إلى أهميتها لأنها بمثابة **التزام يربط بين الطرفين** للقيام بما يخدم العملية التعليمية ويعمل على تنشيطها.

و يعتبر **العقد الديداكتيكي** :مجموع القواعد المنظمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعية التعليمية الديداكتيكية ، فيحدد مكانة المتعلم والمعلم على حد سواء، وينظم مختلف أشكال.

التفاعلات بينهما وبين القطب الثالث إلا وهو المعرفة ، ويتميز **العقد الديداكتيكي بالحركية والمرونة** .إذ خلال وضعية ديداكتيكية معينة، قد تتغير عدة قواعد، أو تتطور أو ربما تختفي كلياً، فيفسخ العقد الديداكتيكي ومن الممكن أن تظهر قواعد أخرى .وحسب **بروسو**"**Brousseau**" ، فإن مفاهيم التلميذ تنتج عن التفاعل المتبادل والمستمر بين الوضعيات التي يتعرض لها هذا الأخير ، حيث يتم خلالها استغلال مكتسباته السابقة التي قد تعدل أو تتمم أو ترفض .وهنا طبعاً يتدخل المعلم انطلاقاً من اختيارات مدروسة للمسائل المقترحة ، بحيث تسمح هذه المسائل للتلميذ بقبولها والاستجابة لها بنشاط حركي أو شفهي أو ذهني أو إحداث النمو من خلال إثراء مكتسباته بالنشاط الذاتي ، ويستعين المعلم في هذا النشاط بالوضعيات ذات المرجعية التعليمية.

ولا يظهر العقد الديداكتيكي (التعليمي) إلا عندما يخترق المعلم أو التلميذ العلاقة التعليمية ويتخلى عن تحقيق ما هو مطلوب منه.

مفهوم العقد الديداكتيكي:

تناولت العديد من الموسوعات، والفقهاء والمشرعين تفسير وشرح العقد لما له من أهمية في خلق بيئة متوازنة بين أطرافه باعتباره ضابطاً رئيساً في مختلف العلاقات التفاعلية. وسنحاول تسليط الضوء على بعض من التعاريف على سبيل الذكر لا الحصر نوردها كما يلي:

7-1الدلالة اللغوية:

الربط والشد والضمان والعهد. قال **الفيروز آبادي**" :عقد الحبل والبيع والعهد: شده" (ترتيب القاموس المحيط ص 270 .(كما يطلق على الجمع بين أطراف الشيء، فيقال: عقد الحبل جمع أحد طرفيه على الآخر وربط بينهما (لسان العرب ج 4 ص 30-31 .(ومنه قوله تعالى**} :وَلَا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ {** (البقرة، الآية 235) أي إحكامه. ويفيد أيضاً المعاهدة، كقوله تعالى" **:يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ** " (سورة المائدة، الآية 01). وبهذا يكون العقد في اللغة كل ما يفيد الالتزام بشيء، سواء بالعمل أو بالترك من طرف واحد أو طرفين اثنين أو أكثر.

7-2الدلالة القانونية:

يفيد العقد في **القانون المدني الجزائري** في مادته 54 على أنه: "اتفاق ملزم لشخص أو عدة أشخاص آخرين بمنح، أو فعل، أو عدم فعل شيء ما" (القانون المدني، النص الكامل للقانون وتعديلاته إلى غاية 13 ماي 2007 .(ويقوم قانون العقود على مبدأ "**العقد شريعة المتعاقدين** ."وإذا تم الإخلال بالعقد، فإن القانون يقدم ما يعرف بالتدابير القضائية للتعامل مع ذلك.

7-3الدلالة التربوية:

حسب الباحثة **جانين فيلو (1974) J. Filloux** ضمن مؤلفها الموسوم بـ "التعاقد الديداكتيكي" فإن التعاقد يحيل على "مجموعة من المعايير التي تسير العلاقات بين المدرس ومجموعة الفصل". وهي معايير يتم التصريح بها، إلا أن أغلبها يظل ضمنياً (الأمراني، 2015، ص 47). وهو ما أكدته أبحاث

بروسو (G. Brousseau) الذي اهتم فيما بعد بدراسة العلاقة القائمة بين المعرفة والمدرس والمتعلم لتثبت أنه هو الذي يعكس القواعد التي تحدد بصورة أقل وضوحاً وأكثر تستراً ما يستوجب على كل شريك في العلاقة الديداكتيكية تدبيره أي يعكس العلاقة التي تحدد مسؤولية كل من المعلم والمتعلم نحو الآخر بصفة إلزامية متبادلة في الموقف التعليمي من ضبط للمعرفة ومن احترام لشروط العقد من كلا الطرفين حتى نضمن عملية التعلم التي يسعى إليها النظام التعليمي (العثماني، 2015، ص 1)

والعقد التعليمي حسب **لورسي (2016)** (عبارة عن نسق من الالتزامات التي يتبادلها كل شريك تعليمي والذي يحدد ما يجب أن يقوم به وما يتحمله من مسؤولية في الوضعية التعليمية، وأنه هو من يحددها بصفة مطلقة كما أنه سابق لها (لورسي، 2016، ص 145). ويعرفه **حليم** بكونه "ذلك الاتفاق الصريح أو الضمني الذي يكون بين الأستاذ والمتعلم في انتظار الوضعية التعليمية التعلمية، ويكون محله الالتزام بالأهداف التعليمية، وكيفية تدريس المادة الدراسية، ووسائل التقويم والدعم" (حليم، 2012، ص 114)

ومنه وبالنظر إلى الأدبيات التي تحدثت عن مفهوم العقد الديداكتيكي يلاحظ أنها لم تخرج عن سياق اعتباره قانوناً من أجل حل وضعيات ديداكتيكية يحدد مستوى المسؤولية الموكولة لكل المدرس والمتعلم، وموقعهما من المعرفة، لينشأ هذا المفهوم في سياقات عملية هدفها عقلنة العمل التربوي عن طريق:

- توسيع مجال الاحتكاك الذي يلتقي فيه أقطاب العملية التعليمية الثلاث (معلم – متعلم – معرفة) وتقليص المناطق الحرجة التي قد تعزل أحدهم عن التفاعل.
- تعتبر بنود العقد مثل بنود عقود العمل في الوظيفة مثل المسؤول في العمل والعامل وإنما يكون سياقه العملية التعليمية.
- استبعاد عنصر المفاجأة بالنسبة للمتعلم وإشراكه في المحتوى التعليمي.
- الانطلاق مما يعرفه المتعلم فهو يسبق دائماً الوضعية التعليمية ويحددها للوصول إلى ما ينبغي له معرفته.
- يحدد عمل كل من المعلم والمتعلم دون إمكانية تعويض أحدهما بالآخر أو اعتباره بديلاً له.

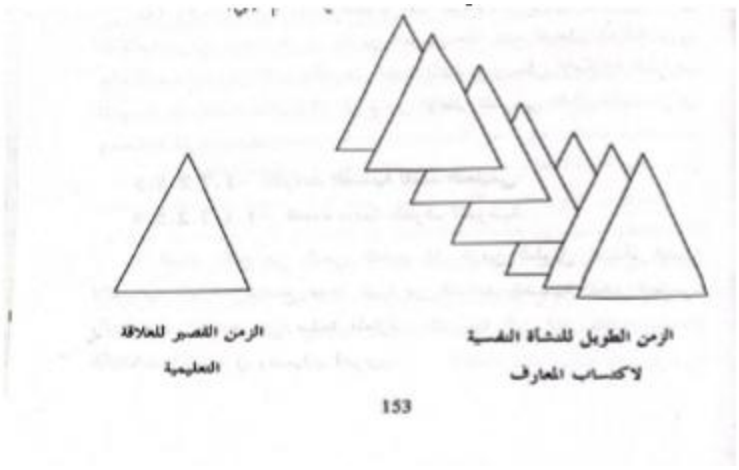
- التجديد في الأساليب والطرائق التدريسية الفعالة والناجعة واعتماد كل ما هو حديث في الأساليب التقويمية وتعتبر التعليمات الموجهة من طرف المدرس إلى التلاميذ إحدى أصول العقد الديداكتيكي. ونجاحه رهين بالمشروع التعلمي الخاص الذي يمتلكه المتعلم والمشروع التعليمي الخاص بالمعلم ومدى تفاعل كل من المشروعين.

8. مكونات العقد الديداكتيكي:

يتكون العقد الديداكتيكي من عدد من القواعد الضمنية والصريحة لتسيير العلاقة الديداكتيكية داخل الفضاء التعليمي. يحددها إطار زمني خاص كما تناولها **رايسكي وكايو Caillot et Raysky (1996)**واللذان حددا هذا الإطار الزمني في ثلاث تقسيمات كالتالي:

1.8السلالم التي حددها فيرنو:(Vergnand)

حسب فيرنو فإن المتعلم في البداية لا يتحكم في الوضعيات وهذا ما يسميه السلالم الزمنية القصيرة المدى وبعدها وفي زمن ثانٍ يصبح أكثر تحكماً فيها وفي متناوله وتحت رقابته بشكل كبير وهذا الزمن هو زمن النشأة النفسية لاكتساب المعارف أي السلالم الزمنية طويلة المدى، مشكلين بذلك البعد الزمني المزدوج للعلاقة الديداكتيكية (لورسي، ص 153)



2.8القواعد الضمنية للعقد التعليمي:

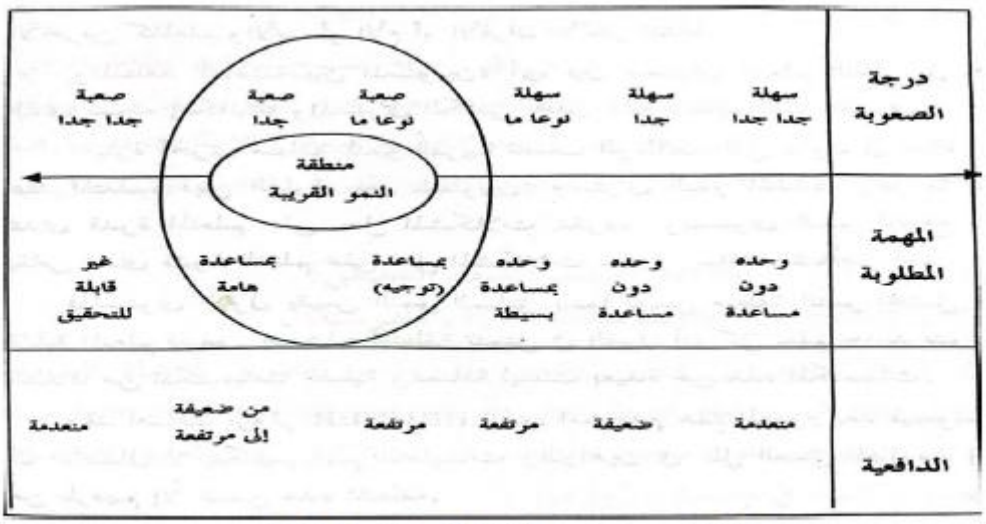
1.2.8قاعدة منطقة المعارف المدرسية:

ويقصد بها مدى قابلية استخدام هذه المعارف والكفاءات التي اكتسبها المتعلم في وضعيات أخرى.

2.2.8قاعدة منطقة النمو القريبة:

ويرى فيكوتسكي (Vigotsky) أن هناك مستويين للنمو الفعلي والكامن، يحدد الأول الأداء

الوظيفي العقلي للمتعلمين وقدرتهم على تعلم الأشياء بأنفسهم دون تجاهل مستوى النمو الذي يكون كنتيجة لإمكانياتهم ، وهذا الأخير يكون فيه الأداء متقدماً بسبب مساعدة المعلم أو الأقران أو الوالدين. وعليه فإن منطقة النمو القريبة هي الفارق بين ما هو مشاهد، وما هو متوقع وقياس قدرة التلميذ على حل وضعيات مشكلة بمفرده وعند مساعدة أشخاص آخرين، بمعنى آخر تمثل هذه المنطقة كل التعلمات



شكل 2: رسم توضيحي لمنطقة النمو القريبة لفيكوتسكي

الجديدة التي تتم من خلال الانطلاق من ما اكتسبه وبمسافة ليست ببعيدة عنها (لورسي، 2016، ص 155)

3.8الوضعيات التي عرضها غي بروسو:(Guy Brousseau)

بعد تحقيق النظرية البنائية لجان بياجيه دوراً في المجال التربوي من تركيزها على البنيات المعرفية للطفل في بناء معارفه واكتسابه للمهارات، جاءت النظرية السوسيو–بنائية لفيغوتسكي متجاوزة إياها مركزة على تفاعل الطفل مع أقرانه ومجتمعه في عملية اكتساب المعرفة وبناء تعلماته. ليسير "غي بروسو" في نفس الفكر، فمن أجل إيجاد محيط للتعلم لابد من إدماج كل ما من شأنه المساهمة في

تمكين المتعلم من بناء مكتسباته، حيث أكد في نظريته المعروفة بـ **"نظرية الوضعيات** "على أن للمحيط المناسب والجو الملائم تأثيراً على عملية التعلم.

ويقصد بروسو بالوضعية: مجموع العلاقات التي يحددها "العقد الديدكتيكي" بشكله الظاهر أو الضمني بين المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في نظام تربوي ووسط محدد (المعلم)، هدفها تمكين الدارسين من معرفة منظمة تكونت لديهم أو في طريقها إلى التكوين (زيداني وآخرون، 2021، ص 5). وأنواع الوضعيات هي:

1.3.8الوضعية الديدكتيكية:(situation didactique)

هي كل وضعية مخطط لها تستهدف تعلماً بطريقة مباشرة، تظهر فيها إرادة المتعلم بشكلها المباشر أو غير المباشر (زيداني وآخرون، 2021، ص7)

2.3.8الوضعية اللاديدكتيكية:(situation non didactique)

يرى بروسو أنه في حالة ما إذا حل المدرس مشكلة ليس الهدف منها تعليم أي معرفة، يصبح في وضعية لا ديدكتيكية، مثلاً: مراجعة درس خارج الإطار التدريسي، مما ينفي عنها بذلك قصدية التعلم والتعليم.

3.3.8الوضعية ضد الديدكتيكية:(situation a-didactique)

وهنا نجد المتعلم مشاركاً فيها، منشغلاً بأدائه في حل المشكل المقترح من طرف معلمه، بانياً لمكتسباته بشكل فعال ، وعليه ومن خلال ما قدمه لنا بروسو من وضعيات، يمكننا القول إن المتعلم وفي أثناء صيرورته التكوينية يمر بعدة مراحل تكون في كل مرة محطة لتجديد غير مصرح به للعقد الديدكتيكي.

.9شروطه:

العقد الديدكتيكي حاضر في كل عملية تعليمية تعلمية حتى وإن كانت بنوده غير معلنة أو غير مصرح بها، وقد يمر بصورة غير مرئية، إلا في حالة ما إذا حدث تعثر في عملية التعلم، وبهذا النظام من الالتزامات التي يتبادلها الشريكين (معلم – متعلم) تبرز شروط وجب على كليهما احترامها هي:

- **1.9العلاقة مع المعرفة** :يجب أن يكون مرتبطاً بالوضعية التعليمية التعلمية من خلال ما

يجمعه كل من المدرس والتلميذ من علاقة مع المعرفة لتكون هذه العلاقات قاعدة للعقد التعليمي.

- **2.9أن يكون ضمنياً** :تعتمد العلاقة في التعليم على الجوانب غير المصرح بها أكثر من القواعد المعلنة والصريحة، فاهتمامه يكون أكثر بما هو غير مصرح به مما يعطي للقواعد الضمنية قيمة والتي بواسطتها يرتبط الأستاذ بمتعلميه.
- **3.9تقاسم المسؤوليات** :وهنا يحرص المربي على أداء مهمة المراقبة والتوجيه والإرشاد وتصويب التعلمات بكل أمانة، وأن يستجيب المتعلم لخطوات العمل وإنجاز ما يطلب منه والتفاعل في وضعيات التعلم بكل جدية تحت رقابة كل منهما وتقبل الأدوار المنوطة لكليهما (الورسي، 2016، ص146)

من خلال ما ورد آنفاً من الشروط الضابطة للعقد الديدكتيكي، يمكننا الإضافة أن العلاقة التي تجمع طرفي العملية التعليمية يجب أن يسودها التفاهم والوضوح، كما أشار إلى ذلك أبو حامد الغزالي في كتابه "الإحياء" إلى أنه يجب على المتعلم معرفة الغرض والغاية من طلب العلوم، ليحدد بذلك أهدافه ويسير في علمه بطريقة سليمة، "فيؤثر الرفيع القريب على البعيد والمهم على غيره" (ميلود، 2010، ص221)

كما يجب العمل على تفعيل التعلم بين أوساط المتعلمين أنفسهم، لأن المتعلم بطبعه يميل إلى أقرانه، فهو من خلال الحوار والمناقشة مع زملائه يشعر بأنه عنصر ذا فاعلية ونشيط في عملية التعلم، مما يثير فيه الدافعية والإقبال على التعلم أكثر (أحمد، عابد، 2021، ص42)

وأن حل المسألة أو التمرين مرتبط بالمهارات المكتسبة من ما سبق من الدروس، فلا يمكن في حال من الأحوال اقتراح تمارين أو مسائل يستحيل حلها (ملوك، 2016، ص20)

10. العلاقات التفاعلية الناشئة بين مكونات العقد الديدكتيكي:

تتحدد المقاربة التعليمية المختارة من خلال التفاعل المحوري للمثلث التعليمي (معلم – متعلم – معرفة)، والذي ينتج عنها بعد "بيدا–بركسيولوجي" له دلالته الديدكتيكية. فمن خلال هذا الاتفاق تتخذ الشراكة في

الممارسة التعليمية والمهام المفتوحة والحوار –سواء كان أفقياً أم عمودياً– مقاربات للسيرورة التكوينية المحددة بعلاقة (أستاذ – تلميذ) والقائمة على علاقة التعاقد، مستمدة مفاهيمها ومبادئها من النظرية السلوكية بمختلف اتجاهاتها والمبتدئة على مفاهيم المنعكس الشرطي والمثير والاستجابة والتكرار والأثر الطيب والتدريب، مستبعدة الاستراتيجيات التعلمية التي تقوم على توجيه النشاطات وتخصيصها متحولة إلى عمليات وخطط تصدر من المعلم هدفها جعل المتعلم شريكاً بعد قطع مسافة في وضعيات وليس متفاعلاً فيها، تهدف إلى التمييز وإنماء كفاءاته وبناء معارفه (بوزيدي، ص17).

11. أسباب تدهور العلاقة بين المعلم والمتعلم:

يعتبر بناء المعرفة واكتسابها مجمل ما يمكن أن ينتظر من المتعلم وفقاً لشروط ومعايير محددة ويمكن أن يكون هذا الالتزام المطلوب من المتعلم موضوع نقاش وتفاوض، كما يمكن أن يكون موضوع مراجعة إن اقتضى الأمر. وذلك في حالة ما إذا كان التكيف مع بعض الوضعيات التعليمية التعلمية يستوجب المراجعة.

1.11الإخلال بالعقد التعليمي من طرف المعلم:

يعتبر المعلم فاعلاً أساسياً كونه متواجداً في صلب الأهداف والرهانات التي تعمل المدرسة على تحقيقها من خلال تدبير القسم وتنظيمه وإرساء إطار تعاقدي للعمل بهيكلة التفاعلات بين الأفراد والمجموعات داخل القسم وتدبيرها بيداغوجياً (عبد الله الخياري، 2013) (الخياري، 2013، ص 21) وعليه فإن الانتقال من منطق التدريس إلى منطق التدريب حول عمل المدرس من البيداغوجيا التلقينية إلى بيداغوجيا نشطة قوامها هندسة الوضعيات التعلمية مما يتطلب تكويناً ديداكتيكياً عميقاً وطاقة كبيرة وجهداً مركزاً على اقتراح وإقامة علاقات بين المعارف والوضعيات المناسبة لها، لا على عرض للمعارف والوضعيات وتصميم الدرس وضبطه ومطالبة التلاميذ المحافظة على بنيته والتحكم في مكوناته لتصبح مهمة المعلم الجديدة هي تحفيز وتخطيط وتوجيه المتعلم دون الإحلال محله. ومما سبق فإن المعلم وهو يحرص على مساعدة المتعلمين بلوغهم الأهداف المسطرة قاصداً تسهيل الفهم لديهم قد يقع في بعض الانحرافات تسمى "الانزلاقات الديداكتيكية" والتي تنجم في كثير من الأحيان عن بعض

الممارسات الديداكتيكية عند إدراكه لصعوبة الاكتساب للمعرفة، وعجز المتعلم أمام وضعية مشكلة معينة منتظراً المساعدة التغيير التوضيح والذي إن تحقق له صارت حاجزاً أمام ذهنه في إيجاد الحل وتجاوز المشكلة وقد رصد الديداكتيكيون بعضاً من هذه الانزلاقات نذكر منها مايلي:

- **1.1.11الانزلاق الميتا معرفي** :عندما يعجز المدرس عن إكساب المتعلمين ما يهدف إليه الدرس يلجأ إلى التغيير بموضوع آخر لا يشكل الموضوع الفعلي لنشاطه.
- **2.1.11مفعول جوردان** :في هذه الوضعية يقبل فيها المدرس أجوبة التلاميذ العادية وحتى التافهة في بعض الأحيان على أنها مؤشر على التمكن الفعلي في بعض المعارف التي قد تفوق المدى الحقيقي لهذا الاستيعاب.
- **3.1.11أثر طوباز** :وهذا الأثر مرتبط بالتلميذ طوباز الذي كان يرى بأن تواجد حرف «s» في نهاية كل الكلمات دليل على صيغة الجمع وهنا يتدخل المعلم مقدماً المساعدة الحاسمة لهذا الخطأ فيفوت بذلك فرصة على المتعلم في مواجهة هذه الصعوبة معتمداً على نفسه.
- **4.1.11الاستعمال المفرط للمماثلة** :تعتبر كثرة المماثلة أثناء الدرس أمراً غير مفيد فكثرة الشرح والتفسير قد تجعل من عملية التعلم دون معنى.
- **5.1.11أثر بيجماليون** :هنا تكون لآراء المعلم المسبقة حول المتعلمين حائلاً دون اكتسابهم للمعارف. فما يتمثله الأستاذ حول تلميذ معين يجعله غير قادر على التفاعل معه بشكل يسمح له بتحسين تحصيله الدراسي فمثلاً الأستاذ الذي يحكم على التلميذ بأنه لا يفهم مادة معينة لمجرد أنه مشاغب أو سمع من زملائه الأساتذة أنه غير مهتم بالدراسة قد تجعله لا يبذل مجهوداً في إيصال المعرفة إليه رغم أنه وفي كثير من الأحيان لا يرتبط السلوك بالقدرة العقلية للمتعلمين.

2.11الإخلال بالعقد التعليمي من طرف المتعلم:

إن الدور الذي يقوم به المتعلم في السيرورة التعليمية لا يقل أهمية عن المعلم لذا فإن أي تهرب من المسؤولية الموكلة إليه لأي سبب من الأسباب التي سنذكرها الآن له تأثيره البالغ على فشل العقد التعليمي وقطع الصلة بكل ما من شأنه تجويد العملية التعليمية.

- **1.2.11العوامل العقلية** :نقص الانتباه، ضعف في الذاكرة، النسيان، عدم التركيز.
- **2.2.11العوامل الجسمية** :تأخر النمو، سوء التغذية، ضعف البصر، اضطرابات في النطق.
- **3.2.11العوامل الانفعالية** :نقص الدافعية، ضعف الثقة بالنفس، أحلام اليقظة، الاستغراق في الأحلام، عدم الاتزان الانفعالي (الغضب السريع، التوتر الدائم)، عدم تنظيم مواعيد النوم.
- **4.2.11العوامل الأسرية** :المستوى الثقافي للأسرة، العلاقات الأسرية المفككة، أسلوب التنشئة الخاطئ، المستوى الاقتصادي للأسرة.
- **5.2.11العوامل المدرسية** :كثرة الغياب، عدم حل الواجبات، الهروب من المدرسة، الانشغال والتيهان أثناء الحصص، الاعتماد الزائد على الغير.

12مظاهر تدهور العقد التعليمي بين الأستاذ والطالب:

لقد أصبح كل من له علاقة بالتربية من أولياء ومعلمين وإداريين ومسؤولين ومتعلمين يلاحظ الأزمة التربوية التي باتت تلقي بظلالها على المؤسسات التربوية بمختلف أطوارها وهيئاتها، معكرة بذلك الجو الدراسي العام والسيرورة التعلمية للتلاميذ من أجل اكتساب المعرفة بصفة خاصة. ومن المؤكد أن هناك عدة عوامل أدت إلى هذا الواقع منها ما هو مرتبط بالمعلم، ومنها ما هو خاص بالمتعلم، وآخر بالإدارة والمنظومة التعليمية ككل. وفي أغلب الأحيان يكون هذا الغموض أو الالتباس في التعاقد الديداكتيكي وراء العديد من الحالات الانفعالية السلبية التي يعاني منها المتعلمون، خاصة عندما يصطدمون بمدرس لا يعبر بوضوح عما ينتظره منهم، ويعجزون عن معرفة ما يريده أو ما يتوخاه من عملهم. وقد يؤدي مثل هذا الغموض في التعاقد إلى حالات التعثر، إن لم نقل الفشل الدراسي (محمد ملوك ، 2016) ص23

1.12العنف المدرسي:

في دراسة أجراها برنار دوفنس (1992) في باريس حول الأسباب التي أدت إلى العنف في المدارس هي الأسباب المدرسية الداخلية المتمثلة في نقص التفاعل بين التلميذ والمدرس، فاتخذ بذلك العنف مظهراً وصوراً مختلفة بين الأستاذ والتلميذ كدليل على ما أصاب المنظومة التعليمية من تصدعات جعلتها غير متوازنة في جميع جوانبها وأطرافها، فما تدل عليه النسب والأرقام على تنامي هذه الظاهرة بحسب ما أكده عليه أحمد حريتي (2004) في دراسة شملت 21 ثانوية بالعاصمة أن هناك اعتداءات متبادلة على التلاميذ وعلى الأساتذة بنسبة 80% والعكس بنسبة 53%، وأن أغلبية المبحوثين قد أكدوا على أن سلوكات العنف تمارس داخل المؤسسة التربوية بـ 70% ومصدرها غالباً ما يكون التلاميذ بنسبة 86.%

كما ركز كل من مباركية أسامة ورحوي عباسية بلحسين في دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية ملازم إبراهيم بن عثمان ببئر العاتر ولاية تبسة (2022) في ظل تشخيص لظاهرة العنف في الوسط المدرسي الدوافع وسبل الوقاية والعلاج على أن نسبة 62% من التلاميذ قد أجابوا على البند الخاص بانعدام المناخ المدرسي الجيد والمريح كان من الأسباب التي أدت إلى انتشار هذه الظاهرة، وأن 50% منهم يتولد لديه نوع من الكراهية والحقد على أساتذتهم لتهميشهم لهم داخل الفصول الدراسية.

مما جعل نسبة 65% منهم تؤكد على أن سوء المعاملة من طرف أساتذتهم هي من تدفعهم لممارسة العنف بكل أنواعه.

2.12الإخفاق المدرسي:

بحثت (فرج الله صورية ، 2019) فرج الله صورية في سوسيولوجيا الإخفاق المدرسي وعلاقته بالأصل الاجتماعي من خلال تبيان أن من بين أهم الأسباب المؤدية إليه هو شخصية المعلم التي قد تكون سبباً في تأخر بعضاً من التلاميذ من خلال سوء المعاملة، أو ضعف في التكوين البيداغوجي والمهني، أو تقاعس في أداء الواجب، أو عدم ملائمة طرائق التدريس المعتمدة من طرفه لخصائصهم النمائية في كل مرحلة. وللوصول إلى الأهداف وجب أن تكون العلاقة بينهما سليمة بحيث إذا كان المعلم عنيفاً فهذا حتماً سيولد الكره في نفوس التلاميذ مما يحول دون الوصول بهم إلى النجاح وتحقيق

الكفاءات المرجوة. وحسب القاضي ومصطفى زيدان (1981) أن العلاقة بين المدرس والطلاب وأسلوبه السليم هي من يضبط سلوكهم في المحيط الدراسي وخارجه ويرفع تحصيلهم الدراسي.

13. الأدوات والطريقة:

اعتمدت هذه الدراسة في معالجتها لإشكاليتها على المنهج الوصفي مقاربة ببليوغرافية مستندة إلى مختلف المرجعيات المؤطرة لحقل التربية الوطنية وعلى رأسها المرجعية العامة للمناهج 2008 والتي تنص على تحضير التلميذ إلى التنمية المستدامة لكفاءاته بتعليمه كيف يتعلم ويتكيف ويتعرف بكل استقلالية في مختلف وضعيات الحياة اليومية. كما أخذنا في دراستنا نتائج مختلف الدراسات السابقة التي قيمت المنظومة التعليمية فضلاً عن التجربة الشخصية للباحثين وانشغالهما في ميدان التربية الوطنية التي سمحت بتتبع ورصد عن كثب الإشكاليات والاختلالات المختلفة في مختلف الأطوار التعليمية وانعكاساتها على جودة التعليم.

14.مناقشة النتائج:

سوف تكون مناقشتنا للنتائج من خلال الميدان وما نعالجه يومياً من مواقف كثيرة وكمستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

- يعتبر العقد الديداكتيكي بين المعلمين والمتعلمين كافياً لترشيد العلاقة بينهما إذا التزم كل منهما بمسؤولياته وأدواره من خلال مبدأ الاحترام الذي تفرضه العلاقة التربوية والذي يقتضي الاعتراف بضعف المتعلمين ومراعاتهم ومسايرتهم ومخاطبتهم بالطريقة التي تساعد على نموهم فالهدف الأساسي هو إنماء الشخصيات وليس تحطيمها.
- يجب على المدرسين مراجعة القناعات التي يملكونها عند التوظيف في سلك التربية وأن يكون مصطلح الاحترام يتوافق والبيداغوجيا بمعنى هل يعني الاحترام سكوت الأستاذ وسكوت التلميذ؟ أو أن يسمع دون مناقشة؟ هل يفعل المعلم ما يشاء بالمتعلم وهو لا يجيبه؟ هل يتحدث التلميذ بما شاء وقت ما شاء دون احترام الضوابط؟
- التعاقد إلزامي وحاضر في السيرورة التعليمية وطلب العلم في حد ذاته واجب، والذي لا يمكن

الوصول إليه إلا إذا استشعرنا هذا العقد ليصبح هذا الأخير واجب نقوم به.

- اعتبار التعليم مسؤولية مبنية على حقوق وواجبات على كلا الطرفين تحمل مسؤوليته وطلب حقوقه وأداء واجباته. فنحن في كثير من الأحيان نسعى إلى طلب الحقوق دون أداء للواجبات لا من طرف المتعلمين، ولا من طرف الأساتذة. لذا يعتبر العقد الديداكتيكي وسيلة بيداغوجية لنشر ثقافة المسؤولية والمحاسبة من جهة ومن جهة أخرى تغرس في النفوس احترام التزاماتها وتعاقداتها وأن أولى الناس باحترام هذه الالتزامات هم.

المعلمين ومتعلميهم لأنهم هم الأصل وغيرهم متفرع عنهم ومتعلق به. وكل أستاذ–حقيقة– هو أصل فعلي يدب في فلكه كل عامل وكل إطار ويتعلم معه في قسمه تحمل المسؤولية والتي لا يمكن تبنى في نفوسنا إلا إذا كنا نحترم تعاقداتنا ومختلف التزاماتنا لنخلص إلى أن العقد التعليمي اتفاق ملزم وإلزاميته ضرورة بالنسبة لكل طرف من أطراف العملية التعليمية.

- تتخذ الشراكة في ممارسة التعليم والحوار مقاربة لها دورها الفعال والناجح في مجال بناء التفاعلات التربوية.
- الديداكتيك فن، والفن لا ينبع إلا من الحب، وحب مهنة التعليم شرط أساسي لتحقيق غايات أي نظام تعليمي كان.
- اعتماد الممارسات البيداغوجية التي تعتبر الخطأ عنصراً وقاعدة مهمة في التعلم من خلال توظيف مختلف الاستراتيجيات النشطة كالتعلم باستراتيجية المشاريع، حل المشكلات، التعلم مع الأقران، والتعلم التعاوني، والتي تعزز الابتكار وتبني الثقة في نفوس المتعلمين وتحسن أدائهم.

خاتمة:

تشكلت بنية هذه الدراسة من مكون أساسي هو **العقد الديداكتيكي** حيث تم التطرق إليه كقانون يضبط العلاقات بين أطراف العملية التعليمية ويرشدها. كما استهدفت التحسيس بخطر تأزمها مما يشكل تهديداً لمنظومة القيم التربوية المجتمعية التي يهدف أي نظام تعليمي لإرسائها وتحقيقها. وإن ما قدمناه لم يكن

سوى محاولة للفهم وربط المفاهيم الديداكتيكية بالواقع وفق منهج يسمح بالاستفادة من هذا الفهم واستثماره في تجويد مخرجاتنا التعليمية، غير أننا وإن اكتفينا بما ورد في هذه الورقة البحثية فإننا نرى أن البحث في العقد الديداكتيكي لا يزال في أوله ومفتوحاً كونه قضية تدخل في صميم العملية التعليمية التعلمية من خلال ما يشكله من جدل معرفي دائم التجدد والتعدد في ضوء ما يستجد من أحداث في الساحة التربوية.

الإحالات والمراجع.

- **ابن منظور** :*لسان العرب*،)الجزء 4، الصفحات 30-31)، دار صادر، بيروت، لبنان.
- **أحمد حويتي (2004** :(*العنف المدرسي، الأسباب والمظاهر* ، دار هومة للنشر، الجزائر، ص ص 14-15.
- **البشير الهواري** :*الوضعية المشكلة، التكوين المستمر لفائدة أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي*، صفرو، المغرب.
- **حدة تومي وعباس بلقوميدي (2022** :(*واقع الممارسة الفعلية لأساتذة التعليم الثانوي المستفيد من التكوين التحضيري البيداغوجي لمهارة التدريس* ، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، المجلد 11، (العدد 03)، الجزائر.
- **حمزة بوكثير، حنيفي بن ناصر (2019** :(*من قضايا التعليمية عند عبد الرحمان الحاج صالح: المثلث الديداكتيكي*، مجلة الموروث، المجلد 7، (العدد 01.(
- **حميدات ميلود (2010** :(*التعليمية عند أبي حامد الغزالي من خلال وظائف المعلم والمتعلم* ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 1، (ص 221.(
- **رابح أحمد و بوهادي عابد (2021** :(*تحليل الفعل الديداكتيكي* ، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، 5(1)، تيارت، الجزائر، (ص 42.(
- **سعيد حليم** :*علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية* ، أفريقيا الشرق، 2012، ص 114.

قائمة المراجع (باللغة العربية)

- **سليمة قاسي (2021).**(المثلث الديداكتيكي وأبعاده على الفعل التربوي: مقاربة مفاهيمية، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، المجلد 04، (العدد 01.(
- **عبد العزيز العلوي الأمراني (2015).**(المدرسة العليا للأساتذة، الرباط، المملكة المغربية.
- **عبد القادر لورسي (2016).**(المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والمسند الأنيس في علم التدريس، طبعة سبتمبر، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.
- **عبد الله الخياري** .مهام المدرس وكفاياته، 2013، دفاتر التربية والتكوين، ع مزدوج 8/9.
- **فرج الله صورية (2019).**(سوسيولوجيا الإخفاق المدرسي وعلاقته بالأصل الاجتماعي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 11 (العدد 02)، الجزائر.
- **الفيروزآبادي، مُحَمَّد بن يعقوب** .القاموس المحيط (الطبعة 3)، دار العلم للملايين، ص 270.
- **القانون المدني** .النص الكامل للقانون وتعديلاته إلى غاية 13 مايو 2007.
- **مباركية أسامة، رحوي عباسية بلحسين (2022).**(ظاهرة العنف في الوسط المدرسي: الدوافع وسبل الوقاية والعلاج، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 31، (العدد 01)، ص ص 50-51، الجزائر.
- **محمد ملوك (2016).**(ديداكتيك المواد، لقاء تكويني، وجدة، المغرب.
- **المرجعية العامة للمناهج** .ص 8.
- **يقاش نعيمة، فرفار جمال (2022).**(العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم ودورها في تفعيل العملية التعليمية التعلمية، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، المجلد 13، (العدد 02.(
- **يوسف مصطفى القاضي، محمد مصطفى القاضي زيدان (1981).**(السلوك الاجتماعي، عكاظ للنشر.

المراجع باللغة الأجنبية والروابط الإلكترونية

- **Guy, Brousseau. (1992).** *Le contrat didactique*, Le milieu R, D, M, V, P09.
- **Cornu, L., & Vergniux, A. (1992).** *La didactique en question*. Hachette Éducation.
- https://ensb.dz/wp-content/uploads/2023/06/Bouzidi_1.pdf
- http://dspace.univ-setif2.dz
- https://fr.slideshare.net/ridouaninfo
- https://www.slideshare.net/MohammedMellouk

المحاضرة الخامسة : التمثلات

2علاقة المتعلم والمعرفة (المادة العلمية) (المحتوى التعليمي)

تهدف هذه العلاقة إلى تجسيد **التمثلات** ، ويقصد بالتمثلات عموماً تلك المنظومة المعرفية التي تسمح للفرد بتفسير الظواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها في محيطه .ونعني بالتمثلات هنا **الكيفية التي يوظف بها الفرد معرفته السابقة لمواجهة مشكل معين في وضعية معينة** ، وتتشكل التمثلات المعرفية حسب "**برونر (Bruner) "عبر ثلاث مراحل وهي:**

- **المرحلة العلمية** :وهي مرحلة تشكيل المفهوم وتتأسس على الفعل الحسي-الحركي والتفاعل المباشر مع الأشياء.
- **المرحلة الأيقونة** :تبنى هذه المرحلة على الصورة الداخلية أو الذهنية للأشياء حيث يستحضر الفرد المتعلم صورة الأشياء عوض المفاهيم.

-المرحلة الرمزية :

وهي مرحلة **التجريد واستخدام الرموز** وتركيز الخبرات المكتسبة وتكثيفها في جمل وعبارات ذات دلالات رمزية أو في **معادلات رياضية رمزية.**

ويتم تشكيل التمثلات المعرفية للمفاهيم بين مرحلتين :**مرحلة تشكيل المفهوم** و**مرحلة تعلم اسم المفهوم.**

مما سبق نستنتج أن التمثلات هي نتاج من جهة وسيرورة نشاط وبناء للواقع من جهة أخرى.

ويتم ذلك عبر ما يكتسبه المتعلم عن طريق الحواس، وعن طريق العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد والجماعات خلال حياته والتي تصبح راسخة في ذهنه

المحاضرة السادسة : طرائق تدريس انشطة التربية البدنية والرياضية

1.2 توطئة

تشكل طرائق التدريس الدعامة القوية للمعلم في توظيف كفاياته التعليمية في تنظيم تعلم التلاميذ، كما تشكل الوسائط التي يتوسلها لتحقيق أهداف التعليم مستخدماً في إطارها ما يتوافر له من مواد تعليمية وأجندة وتقنيات لتيسير عمليات التعلم.

إن إتقان المعلم لمهارة استخدام طرائق التدريس يساعد على التعامل مع المنهاج بمرونة وتلبية حاجات المتعلمين وتحقيق الأهداف المخططة بمستوى مقبول.

وعندما نتكلم عزيزي الدارس، عن طرائق التدريس في التربية الرياضية لا بد أن نجيب عن الأسئلة التالية:

ما المقصود بالطريقة؟ وما المقصود بالتدريس؟

ما مواصفات الطريقة الناجحة في التدريس؟

ما طرائق تدريس التربية الرياضية؟

2.2 معنى الطريقة Method

عزيزي الدارس،

لا بد في الكلام على طرائق التدريس من البدء بتحديد معنى الطريقة. فنحن نعني بالطريقة «المنهج الذي يتبعه العقل في الوصول إلى غايته، أي تنظيم التفكير والبحث تنظيماً دقيقاً، ومن شأن هذا التنظيم

الدقيق أن يعين على الكشف عن الحقيقة من جهة وأن يعين على نقلها إلى الآخرين من جهة ثانية.

(صليبيا 1969، ص 3)

3.2 التدريس Teaching

ونعني بالتدريس «مجموع الممارسات والأساليب والنشاطات التي يقوم بها المعلم لتخطيط عملية التعلم وتنفيذها وتسهيلها وتقويم نتائجها، هذه العملية التي تهدف إلى إكساب المتعلم مجموعة من المعارف والمفاهيم والمبادئ والمهارات والاتجاهات والقيم وتطوير قدراته العقلية من أجل مواصلة التعلم لاحقاً.

(توق 1993، ص 21)

ويتضح من ذلك، أن عملية التدريس ليس مجرد عرض معلومات ونقلها إلى المتعلم، بل هي عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، يلعب فيها المعلم دور المصمم والمخطط والمنسق والمنفذ والمقوم. وفي أثناء هذه العملية يتخذ المعلم قرارات رئيسة أربعة تشكل المكونات الرئيسة لما يمكن أن يسمى بنموذج التدريس الأساسي (Basic Instructional Model) ويمكن تمثيل هذا النموذج بتسلسل عملياته وقراراته على النحو التالي:

عزيزي الدارس، مما سبق يتبين القرارات الرئيسة الأربعة التي على المعلم أن يتخذها وهي:

1- تحديد وتعريف الأهداف بصورة سلوكية أدائية.

2- تشخيص سلوك التلاميذ قبل البدء في أي تعلم جديد.

3- اختيار الخبرات والنشاطات التعليمية واستراتيجيات التعليم وطرائقه وأساليبه الملائمة لمستويات التلاميذ وطبيعة الأهداف.

4- تحديد الطرائق والأدوات الخاصة بقياس نتائج التعليم وتقويمها في البداية وفي أثناء التنفيذ وفي النهاية.

4.2 مواصفات الطريقة الناجحة في التدريس

عزيزي الدارس، بداية نسأل ما مواصفات الطريقة الناجحة في التدريس؟

تتصف الطريقة الناجحة في التدريس بما يلي:

1.4.2 يتم اختيار الطريقة في ضوء أربعة أبعاد أُساسية لا يقل أحدها أهمية عن الآخر، أما البعد الأول فيتعلق بالمعلم ذاته وبإمكاناته من حيث استطاعة تطبيق وتنفيذ الطريقة التي يختارها، والبعد الثاني يتعلق بالتلاميذ الذين يدرس لهم، وهل تناسبهم هذه الطريقة أم لا. أما البعد الثالث فيتعلق بالمهارة التي يقوم المعلم بتدريسها فما يصلح لمهارة في الجمباز قد لا يصلح لمهارة في كرة اليد .... وهكذا، والبعد الرابع فيتعلق بالهدف من الدرس.

2.4.2 أن تكون الطريقة المتبعة تقوم على أساس توفير الشروط والمناخات والأجواء التعليمية الداعمة والمؤدية إلى حدوث التعلم الفعال لدى المتعلمين بأقصر وقت وأقل جهد وأكثر متعة.

3.4.2 أن تكون الطريقة المتبعة تنظم خبرات ونشاطات تعليمية تلبي الحاجات الفردية للمتعلمين وتراعي قدراتهم وإمكاناتهم وسرعة كل واحد منهم في التعليم وتلبي الحاجات العامة والمشتركة للمتعلمين.

4.4.2 أن تراعي مستويات التلاميذ ودرجة نموهم وأنواع الخبرات التي مروا بها من قبل تجنباً للتكرار في الطرق وتجنباً للملل.

5.4.2 أن تكون الطريقة المتبعة تساعد التلاميذ على الاكتشاف، بدلاً من أن تقدم لهم حلولاً جاهزة أو تقيدهم بنماذج محددة لا يمكن الخروج منها.

6.4.2 أن تنظم الطريقة المهارات تنظيماً ييسر تعلمها، بحيث يراعي في هذا التنظيم الانتقال من الكليات البسيطة إلى الكليات الأكثر تركيباً وتعقيداً، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد ... وهكذا.

7.4.2 أن تكون الطريقة المتبعة تتناسب مع الإمكانات المتوافرة من أدوات وأجهزة وملاعب.

8.4.2 أن تكون الطريقة المتبعة تستثمر وقت التعليم استثماراً رشيداً وحكيماً بحيث لا يضيع في معالجة مشكلات بعيدة عن الموقف التعليمي.

9.4.2 أن تكون الطريقة المتبعة قائمة على الخبرة والممارسة والعمل.

10.4.2 أن تكون الطريقة المتبعة توفر نظاماً واضحاً للتغذية الراجعة، وتزود كلاً من المعلم والمتعلم بمعلومات فورية ولاحقة تؤدي إلى تطوير أدائهما بصورة مستمرة

5.2 طرائق تدريس التربية الرياضية

إن تدريس التمرينات والمهارات الرياضية، لهو من الأمور الصعبة، لأنها تحتاج إلى قدرة بدنية وبشرية جسمية من المعلم، وعليه؛ فيجب أن يمتلك المعلم كفايات تعليمية أساسية، ويسرّه على اختيار طريقة التدريس المناسبة للموقف التعليمي، ويتوقف ذلك على عوامل عدة أهمها:

1- نظرة (فلسفة) المعلم للعملية التربوية والتربية الرياضية.

2- خبرة المعلم في استخدام طرائق تدريس متنوعة.

3- نوع النشاط الذي يدرس.

4- عوامل تطور ونمو الطفل.

5- اعتبارات الأمن والسلامة.

6- شخصية المعلم وقدرته على إثارة وتشويق الأطفال.

7- الهدف من التدريس.

8- الأدوات والتسهيلات المتوافرة.

وفيما يأتي عزيزي الدارس طرائق التدريس التي يمكن استخدامها في تدريس التربية الرياضية:

1.5.2 طريقة الشرح أو التجربة

عزيزي الدارس،

في هذه الطريقة يقوم المعلم بشرح الحركة أو التمرين المطلوب، ولسهولة القيام بالشرح يجب تقسيم الحركة أو التمرين إلى عدة أجزاء أو إلى خطوات تعليمية صغيرة، وعندها يمكن شرح كل جزء أو خطوة على حدة، ثم يتم ربط الخطوة الأولى مع الثانية، والثانية مع الثالثة ... وهكذا، ثم تربط كافة الأجزاء وتعطى مرة واحدة فيقوم الطلاب بأدائها دفعة واحدة حسب تسلسل الأجزاء.

1.5.2.1 استخدامها

وعلى المعلم مراعاة النقاط الآتية عند استخدامه هذه الطريقة:

1- عدم الإطالة بالشرح النظري لأن التلميذ يكتسب المهارة بالممارسة العملية.

2- الاهتمام بمخارج الألفاظ وطريقة النطق وسرعة الكلام وشدته وارتفاعه.

3- أن تكون العبارات التي يستخدمها المعلم في الشرح تتناسب مع مستوى إدراك التلاميذ ومحصولهم اللغوي.

4- التقليل من استخدام هذه الطريقة كلما صغر سن التلاميذ.

5- أن يتخذ التلاميذ وضعاً مناسباً في أثناء شرح المعلم.

6- عدم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد تفهم الجزء الأول وإتقانه.

2.5.2.1 مميزات هذه الطريقة

1- تراعي طريقة التجزئة الفروق الفردية بين التلاميذ، فالتلاميذ يختلفون في قدراتهم على أداء الحركة أو التمرين، فيمكن لتلميذ القيام بأداء كافة أجزاء التمرين، وفي الوقت نفسه نجد أن البعض الآخر لا يمكنهم سوى أداء جزأين أو أنهم على الأقل يحتاجون إلى وقت أطول للقيام بأداء جميع الأجزاء. ومن هذا نرى عزيزي الدارس أن هذه الطريقة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ؛ إذ أنها تعطي فرصاً متساوية لجميع التلاميذ للتقدم كل حسب مقدرته في أداء الحركة أو التمرين.

2- إن تجزئة التمرين تساعد على تفهم تفاصيل دقائق التمرين.

3- إن تجزئة التمرين أو الحركة تساعد المعلم والتلاميذ على اكتشاف مواطن الصعوبة في الحركة ومواطن الضعف عند التلاميذ، ويمكن عندئذ التوقف عندها للتدريب عليها مدة أطول حتى يمكن التغلب على تلك الصعوبات أو وضع خطة علاجية للتغلب على مواطن الضعف عند التلاميذ.

4- إن تجزئة التمرين أو الحركة توفر عنصري الأمن والسلامة للتلاميذ وخصوصاً عند أداء مهارات أو حركات صعبة.

5- إن تجزئة الحركة أو التمرين إلى أجزاء أو خطوات تعليمية بسيطة، وإتقان كل جزء أو خطوة على حدة الأمر الذي يؤدي إلى سهولة ربط هذه الأجزاء أو الخطوات.

6- هناك بعض التمرينات أو الحركات لا يمكن أداؤها إلا عن طريق التجزئة مثل الحركات الصعبة التي يحجم التلاميذ عن أدائها إلا إذا جُزِّئت وأصبحت أكثر سهولة.

3.5.2.1 عيوب طريقة التجزئة

1- إن تجزئة التمرين أو الحركة إلى أجزاء أو خطوات لا يؤدي إلى إيضاح الغرض العام للتمرين أو الحركة وهذه نقطة هامة في كل طريقة ويترتب عليها كثير من الأخطاء التربوية.

2- هذه الطريقة مملة بالنسبة للتلاميذ وغير مشوقة.

3- تستغرق فترة أطول من الطرائق الأخرى.

4- تحتاج هذه الطريقة إلى طاقة عصبية كبيرة لأن كل جزء يحتاج إلى ارتباطات عصبية عقلية ثم بعد ذلك يحتاج إلى ربط كل جزء بآخر ارتباطات عصبية أخرى.

5- لا تتمشى مع ميول التلاميذ، إذ أنهم في كثير من الأحيان يميلون إلى أداء الحركات الصعبة وليست البسيطة والسهلة.

6- إن تجزئة التمرين أو الحركة يفقدها ميزة تربوية هامة من حيث تقيدها بالنواحي الشكلية وعدم اقترابها من النواحي الطبيعية واللعب.

هذه هي أهم مميزات وعيوب طريقة التجزئة في تدريس الحركات والمهارات الرياضية بمختلف أنواعها، ولا نقصد من هذا عزيزي الدارس أننا نفضل اتباعها أو لا نفضلها بل إننا نستعرض الطرق المختلفة. وبعدئذ نترك للمعلم اختيار الطريقة المناسبة له ولتلاميذه وللإمكانات المتوافرة في المدرسة.

2.5.2 طريقة النموذج أو الطريقة الكلية

تعد طريقة الكلية في التدريس من الطرق الحديثة، إذ تعرض الحركة بشكل كلي ويدركها التلاميذ كوحدة غير مجزأة ثم يتعلمونها كذلك دون تقسيم. وتنادي هذه الطريقة بأن الفرد عندما يرى شيئاً يدركه ككل وبعدئذ يمكن تقسيمه إلى أجزائه المختلفة، من هذا يتبين عزيزي الدارس، أن الأساس في هذه الطريقة الكل وليس الجزء.

ونشير هنا أن هذه الطريقة تستخدم عند تدريس الحركات البسيطة غير المعقدة، كما تستخدم أيضاً عند تدريس بعض الحركات التي يصعب تجزئتها.

وتتيح هذه الطريقة للتلاميذ معرفة الحركات و الأساليب والنشاطات التي يقوم بها المعلم الجيد هو الذي يؤدي النموذج الجيد أمام التلاميذ، فإذا لم يتمكن أو أداء النموذج اختار أفضل تلميذ لأداء الحركة المطلوبة، ويعد هذا حافزاً لبقية التلاميذ للوصول إلى مستوى هذا التلميذ الممتاز وتنفيذ الحركة.

3.5.2.2 عيوب الطريقة الكلية

1- لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

2- يصعب على التلاميذ معرفة دقائق وتفاصيل الحركات.

3- لا توفر عنصر الأمن والسلامة.

4- من الصعب تطبيقها في كل الحركات حيث أن بعض الحركات لا بد من تجزئتها مثل بعض حركات الجمباز.

5- صعوبة التخلص من الأداء غير الصحيح الذي يكتسبه التلميذ في أثناء ممارسة الحركة بشكل كلي.

3.5.2 الطريقة الكلية – الجزئية

تربط هذه الطريقة بين الطريقتين السابقتين، أي يقرن النموذج بالشرح عند تدريس أو عرض مهارة أو تمرين جديد، ويمكن أن نعتبرها كوسيط بين الطريقتين السابقتين، حيث يقوم التلميذ بتعلم المهارة أو التمرين ككل في البداية ثم تعلم بعض الأجزاء التي تحتاج إلى إتقان. وتستخدم هذه الطريقة للاستفادة من مزايا كل من الطريقة الكلية والطريقة الجزئية وتلافي عيوبها. (معوض 1982)

1.3.5.2 مميزات الطريقة الكلية – الجزئية

1- تتمشى مع قدرات التلاميذ الحركية، وذلك بأنها تعطي الفرصة لكل تلميذ ليتقدم في تعلم المهارة حسب مقدرته، أي أنها تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

2- وضوح الهدف العام أمام التلميذ ليتحقق عنصر الإيجابية من التدريس.

3- توفر عنصري الأمن والسلامة.

4- تعد من الطرق غير المباشرة في التدريس.

تعد من الطرق التي تستخدم بفاعلية لكل من التلاميذ كبار وصغار السن.

2.3.5.2 عيوب الطريقة الكلية – الجزئية

1- تستلزم من المعلم دقة متناهية في تقسيم المهارة إلى خطوات تعليمية أو أجزاء صحيحة.

2- تحتاج إلى إعداد مسبق ودقيق قبل الدرس.

3- تحتاج إلى متابعة وربط الأجزاء بطريقة صحيحة.

4- تحتاج إلى وقت أطول من المعلم مقارنة بالطرق الأخرى.

المحاضرة السابعة : اساليب تدريس انشطة التربية البدنية و الرياضية

1.3 ملامح النظرية

لقد ظهرت نظرية موحدة للتدريس في التربية الرياضية رائدها موسكا موستن، وسارة أشورث، وقد أُطلق عليها اسم طيف أساليب التدريس (Spectrum of Teaching). وهذا الطيف بألوانه المتعددة التي تمثل الأساليب المتعددة على السلسلة، فكل أسلوب له لون من ألوان الطيف، وكل أسلوب له خصوصيته وظروفه الفضل للتدرّيس حسب تكوينه وأهدافه وقراراته المتاحة... الخ. وقد جرى تطبيق تلك الأساليب بتوسع في مجال التربية الرياضية.

(عبد الكريم 1994)

والسؤال عزيزي الدارس، ما الملامح الأساسية لهذه النظرية؟

تتمثل الملامح الأساسية لهذه النظرية بالآتي:

1- البنيان المتكامل للتدريس هو الذي يحدد بنية كل أسلوب ووظيفته ومكانه في الطيف أو السلسلة.

2- كل أسلوب على السلسلة، يحدد علاقة معينة بين سلوك المعلم والمتعلم والأهداف المنتظرة في فترة لفظية معينة وفهم هذه العلاقة في كل أسلوب يزيد من احتمال اختيار الأسلوب الأفضل لتحقيق الأهداف ولكل من الموضوع الدراسي وسلوك المتعلم.

3- تتساوي قيمة جميع الأساليب الكائنة على السلسلة.

4- لكل أسلوب خصوصيته وظروفه وقواعده الخاصة للتفاعل، والسلوك اللفظي وإجراءات التغذية الراجعة حسب تكوين الأسلوب البنائي وأهدافه وقراراته المتاحة ... الخ.

5- يساهم كل أسلوب من تلك الأساليب بدور معين في تنمية المتعلم تنمية بدنية، وعقلية، واجتماعية، وانفعالية، وحركية. ولذلك لا يوجد أسلوب واحد يمكن أن يسهم في تنمية المتعلم تنمية شاملة، فالتدريس على سلسلة من أساليب التدريس هي فقط التي يمكن أن تحقق الأهداف التي يراد تحقيقها، وترتبط أهمية كل أسلوب منها بالظروف التي تهيأ للمتعلم. وهذا يبين أنه لا يوجد أسلوب واحد يناسب التلاميذ جميعاً ويلائم الظروف كلها. وتهدف هذه الأساليب إلى تزويد المعلم باختيار الأسلوب الذي يتبين أنه ملائم تماماً لسلوك المتعلم.

2.3 مفاهيم أساليب النظرية الموحدة

أولاً: سلوك التدريس عبارة عن سلسلة من اتخاذ القرارات التي ينجم عنها وضع بنيان أساليب التدريس كلها.

ثانيًا: كل أسلوب له هيكله البنائي، وهذا يشمل القرارات التي تتخذ في أية فقرة لفظية، وهي قرارات الأهداف وموضوع الدراسة، وسائل التنظيم والتغذية الراجعة وهكذا.

ثالثًا: وتنتظم بنود القرارات في ثلاث مجموعات تمثل تتابع القرارات في أي عملية تعليمية، وتتضمن قرارات التخطيط، وقرارات التنفيذ، وقرارات التقويم، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلم.

رابعًا: تتوقف بنية كل أسلوب ومكانه على سلسلة الأساليب الذي يتخذ القرار، فكل من المعلم والمتعلم يمكن أن يتخذ قرارات من أدنى حد إلى أقصاه عن البنود في بنية الأسلوب (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

خامسًا: وبتطبيق هذه الأفكار المحددة للبنية يصبح في مقدورنا التحديد والتمييز بين الأساليب المباشرة التي تركز على الجانب المهاري للمهارة، بحيث يؤدي وفق نموذج حركي، ولا مجال للتبادل في الأداء، وهذه تمثل الأساليب الستة الأولى، والأساليب غير المباشرة للتدريس والتي تمثل الأساليب من حل المشكلة إلى أسلوب الاكتشاف الموجه، وهي التي تركز على استثارة التفكير لدى المتعلمين لإظهار استجابات وأفكار جديدة ومستحدثة (Moustom, Muska 1986).

3.3 أساليب النظرية الموحدة للتدريس (طيف أساليب التدريس)

عزيزي الدارس، النظرية الموحدة للتدريس تتضمن أساليب متعددة لتدريس التربية الرياضية بحيث تشكل ما يعرف بطيف أساليب التدريس وهي تتدرج على النحو الآتي:

أولاً: أسلوب الأمر ويرمز له بالرمز (أ).

ثانيًا: أسلوب الممارسة أو التطبيق بتوجيه المعلم (ب).

ثالثًا: أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (ج).

رابعًا: أسلوب التطبيق الذاتي (د).

خامسًا: أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات (هـ).

سادسًا: أسلوب الاكتشاف الموجه (و).

سابعًا: أسلوب حل المشكلات (ز).

ثامنًا: أسلوب تصميم البرنامج الفردي للمتعلم (ح).

تاسعًا: أسلوب مبادرة المتعلم (ط).

عاشرًا: أسلوب التدريس الذاتي (ي).

4. أسلوب الأمر (1) Command Style

1.4 بنية الأسلوب

عزيزي الدارس، تشتمل العملية التعليمية طرفي المعادلة: المعلم والمتعلم. يستطيع كل منهما أن يتخذ القرار. ويتمثل أسلوب الأمر في العملية التعليمية بأن المعلم يتخذ القرارات جميعها في بنية هذا الأسلوب والمتعلقة بقرارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويقتصر دور المتعلم في هذه العملية على التنفيذ والطاعة والتبعية وهذا ما يوضحه الشكل (1).

شكل (1)

بنية أسلوب التدريس بالأمر

| | أ | ب |

| :--- | ---: | ---: |

| قرارات التخطيط | م |

| قرارات التنفيذ | م |

| قرارات التقويم | م |

وأُساس هذا الأسلوب، عزيزي الدارس، هو العلاقة المباشرة بين استثارات المعلم واستجابة المتعلم، فإشارة الأمر من المعلم تسبق كل حركة يقوم بها المتعلم الذي يؤدي حركاته بناءً على النموذج المعروض من قبل المعلم. وهكذا يتخذ المعلم القرارات جميعها التي تتعلق بالمكان والأوضاع الحركية، والبدء، والتوقيت والزمن الذي تستغرقه الحركة وفترات الراحة وتصدر كلها عن المعلم.

وإذا سألنا عزيزي الدارس، ما مجالات التربية الرياضية التي يستخدم فيها هذا الأسلوب؟

إنها: التمرينات الرياضية – العروض الرياضية – الحركات الإيقاعية – الرقص الشعبي – المشية العسكرية ... وهكذا. (عبد الكريم 1989)

2.4 أهداف الأسلوب التي يحققها المتعلم

يهدف هذا الأسلوب إلى أن يحقق المتعلم الأهداف الآتية:

1- الاستجابة المباشرة للمثير.

2- التماثل (Uniformity).

3- المطابقة (Conformity).

4- يؤديه التلاميذ جميعاً في وقت واحد.

5- ينموذج سابق.

6- يؤدي بشكل مطابق للنموذج المعروض.

7- ينشط الاستجابة ودقتها.

8- تثبات التقاليد الثقافية عن طريق، العادات والملابس والاحتفالات.

9- يحتفظ بالمعايير الجمالية.

10- يدعم روح الجماعة.

11- يستخدم الوقت بكفاية عالية.

12- يراعي عوامل الأمن والسلامة.

13- غير ذلك.

3.4 وصف الأسلوب

يتضمن أسلوب الوصف قرارات الدرس من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم.

1.3.4 قرارات التخطيط

وتتمثل في تحديد بنود هذه الخطة وهي:

1- موضوع الدرس (كرة اليد، وكرة الطائرة، وألعاب القوى، وجمباز ... الخ).

2- تحديد الهدف من الدرس، بمعنى النتاجات المنتظرة في نهاية الدرس.

3- رقم الفقرة اللفظية في الدرس، وهي «وحدة من الزمن يسلك فيها المعلم والمتعلم الأسلوب نفسه لتحقيق الأهداف نفسها».

4- الأعمال الخاصة التي سيقوم بها المتعلم لتحقيق الهدف العام من الفقرة اللفظية.

5- الإجراءات التي ستتخذ لتحقيق الأهداف، وفيها يحدد دور كل من المعلم والمتعلم عندما تكون مثل هذه الأهداف هي محور الفقرة اللفظية.

6- الأسلوب الذي يحقق الأهداف.

7- النظام من حيث تنظيم المتعلمين والوسائل والأدوات وورقة العمل إذا كان لها ضرورة.

8- الفقرة الزمنية المناسبة لكل فقرة لتنفيذ الأهداف، وهذا القرار يعتمد على المعرفة المسبقة بالمعلم ومستوى المتعلمين والأهداف.

9- ملاحظات حول تنفيذ الأهداف، وتتضمن الصعوبات المتعلقة بسير العمل ومستوى أداء المتعلمين والتعديلات اللازمة للدرس اللاحق من حيث مستوى المادة، أو الزمن المقرر لتغطيتها وذلك من أجل المساعدة على إزالة الصعوبات في المستقبل.

2.3.4 قرارات التنفيذ

وهي فترة وقت العمل التي يتخذ فيها المعلم قرارات متتالية لتحديد شكل الفقرة اللفظية في أسلوب الأمر وتتضمن العناصر التالية:

1- شرح أدوار كل من المعلم والمتعلم، وهذا الشرح يشير إلى توقعات سلوك كل منهما.

2- توصيل الموضوع الدراسي، ويشير إلى الإجراءات التي يجب أن تتخذ لإتمام العمل.

3- شرح الإجراءات التنظيمية، وتتضمن تنظيم بيئة العمل من حيث ترتيب الأجهزة والأدوات والتسهيلات الأخرى.

3.3.4 قرارات التقويم

وهي عبارة عن مجموعة قرارات يتخذها المعلم، فهو يجري التقويم النامي المتدرج والتقويم الختامي، ويستفيد من التغذية الراجعة في إعادة النظر في قرارات التخطيط والتنفيذ ومتابعة قرارات المعلم.

4.4 مضمون الأسلوب

كل أسلوب في السلسلة يؤثر على المتعلم بطرق مختلفة ويؤثر أيضاً على سلوك المعلم واختيار وتصميم التدريس.

ويتمضمن أسلوب الأمر في الفقرة اللفظية الآتي:

1- موضوع الدرس ثابت، ويمثل مستوى واحداً ويختاره المعلم.

2- يتعلم التلميذ موضوع الدرس بالاسترجاع ما يعرف سابقاً وعن طريق تكرار الأداء.

3- يمكن تقسيم الموضوع الدراسي إلى أجزائه، ويمكن أن يتعلم التلميذ في فترة وجيزه.

4- كلما كانت سرعة الاسترجاع كبيرة، ورَبط المادة الجديدة بالمعلومات السابقة كان المتعلم أكثر كفاية في التحرك إلى جوانب أخرى من الموضوع الدراسي.

5- لا تُراعى الفروق الفردية بين التلاميذ.

عن طريق تمثل ما يعلمه المعلم للتلاميذ، يمكن أن تؤدي المجموعة عملاً متماثلاً.

7- يتقدم المتعلم بسرعة في العمل.

8- إن أقصى هدف للأداء، هو استيعاب النموذج الذي يعرضه المعلم.

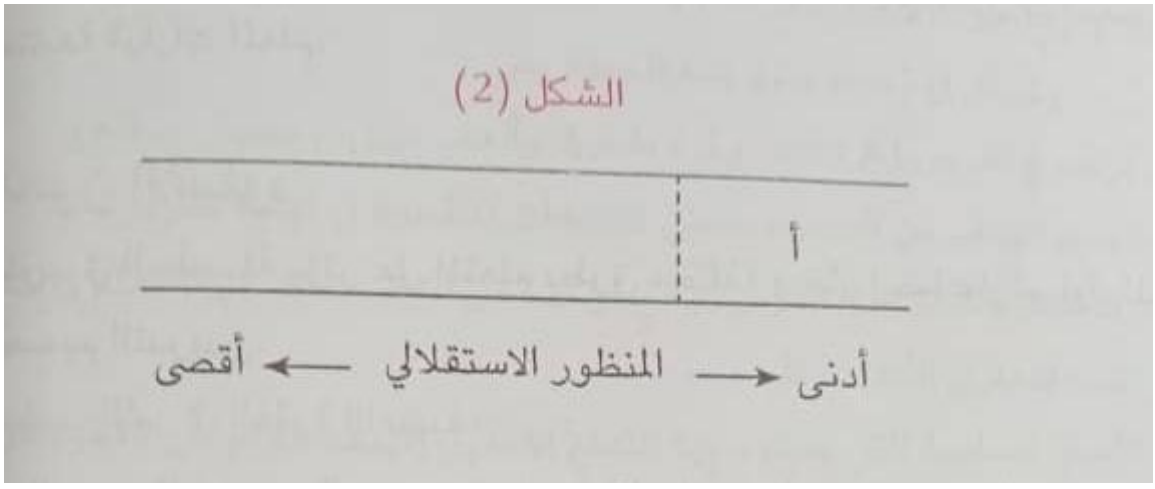
5.4 قنوات النمو للأسلوب الأمري

للتعرف على مستوى النمو في كل أسلوب يجب أن نفحص أربع قنوات هي: البدنية، والاجتماعية، والانفعالية، والمعرفية. (عبد الكريم 1994، ص 96)

وفي هذا الأسلوب لا يتخذ المتعلم قرارات عن النمو البدني؛ فالمعلم هو الذي يقوم بذلك، لهذا يكون مكان المتعلم في القناة البدنية في اتجاه أدنى الاستقلالية، كما لا يتاح للمتعلم إلا فرص قليلة للتفاعل الاجتماعي، لأن المعلم يتخذ القرارات جميعها فيكون وضع المتعلم على قناة النمو الاجتماعي، يتجه نحو الحد الأدنى. أما عن القناة الانفعالية فقد يكون مكان المتعلم على هذه القناة ذا شقين: إما أن يكون مكانه نحو أقصى هذه القناة في حالة تفضيله التلقين عن غيره، وإما أن يكون مكانه نحو أدنى القناة في حالة عدم قبوله القرارات التي تتخذ له من غيره أو الآخرين، وفي هذا الأسلوب يكون المعلم هو مصدر المعرفة وبذا يكون مكان المتعلم على القناة المعرفية متجهاً نحو الأدنى.

والشكل (2) يوضح قنوات النمو في الأسلوب الأمري.

الشكل (2)



والآن، عزيزي الدارس، أجب عن التالي:

نشاط (2)

قم بزيارة أحد الصفوف في المرحلة الأساسية الأولى، ولاحظ معلم التربية الرياضية في أثناء استخدامه الأسلوب الأمري في التدريس، ثم اكتب ملاحظاتك فيما شاهدت، واقترح وسائل وطرق أخرى ترى أنها قد تكون أكثر فاعلية وفائدة للتلاميذ.

تدريب (2)

1- لماذا يرى العاملون في مجال التربية الرياضية أن أسلوب الأمر، يمكن أن يقلل التواصل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم؟

2- ما مجالات التربية الرياضية التي يستخدم فيها الأسلوب الأمري؟

أسئلة التقويم الذاتي (2)

1- بعد دراستك لأسلوب الأمر، قدم شواهد مؤيدة، أو شواهد أخرى معارضة للأفكار التي وردت في هذا الأسلوب مبيناً موقفك منها.

2- ما الأمور التي يجب على المعلم مراعاتها عند استخدامه أسلوب الأمر في تدريس التربية الرياضية؟

1.5 بنية الأسلوب

ذكرنا عزيزي الدارس في الأسلوب السابق – الأمري – أن القرارات جميعها تكون ضمن صلاحيات المعلم. وفي هذا الأسلوب الذي نحن بصدده يحدث تغيير وذلك بتحويل قرارات المعلم إلى المتعلم ويظهر هذا التحول في اتخاذ القرار في الفئات التسع الخاصة بمجموعة القرارات التنفيذية الآتية:

1- الأوضاع الجسمية.

2- المكان أو الحيز.

3- ترتيب المهمات.

4- وقت بدء العمل.

5- الإيقاع الحركي.

6- وقت الراحة.

7- المظهر الخارجي.

8- طرح الأسئلة للاستفسار.

أما اتخاذ القرارات الخاصة بالتخطيط والتقويم فتبقى – كما هي في الأسلوب الأمري – من صلاحيات المعلم. وفي أثناء تنفيذ العملية التعليمية التعليمية يحول المعلم عملية اتخاذ القرار فيما يتعلق في التسعة قرارات السابقة إلى المتعلم.

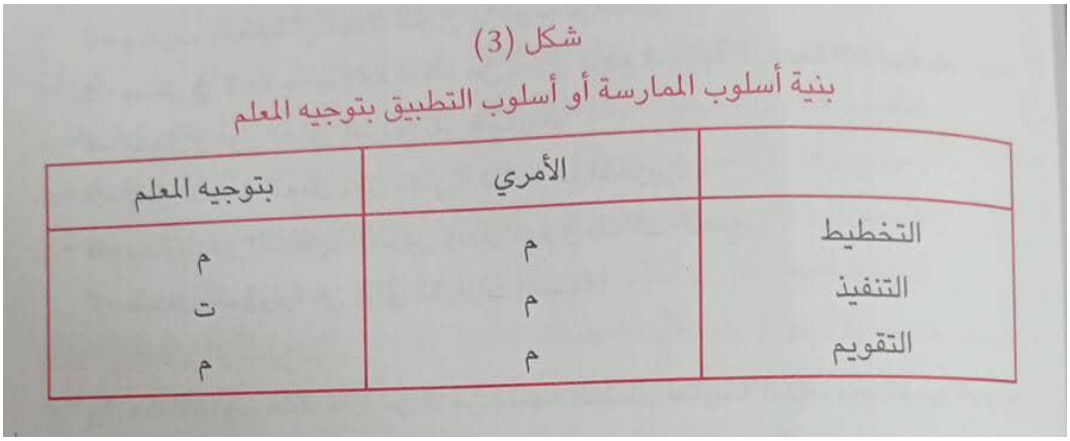
ويعد نقل اتخاذ القرار في كل مجال من هذه المجالات بداية عملية التكيف الفردي، حيث يبرز تصرفات من كل المعلم والمتعلم، فالمعلم يعتاد ألا يعطي أوامر لكل حركة أو مهمة أو عمل أو نشاط وإعطاء فرصة للمتعلم كيف يتخذ هذه القرارات التسعة في إطار المعايير التي حددها له المعلم.

وفي قرارات التقويم يلاحظ المعلم أداء التلاميذ، ويعطي تغذية راجعة، وهذا يتطلب منه أن يتجول بين التلاميذ بطريقة منظمة ومدروسة، بحيث يسمح له بالتابعة الحثيثة وإعطاء التغذية الراجعة الخاصة بتصحيح أداء كل تلميذ على حدة. ويتميز هذا الأسلوب بتوفير زمن كافٍ للتطبيق مما يؤدي إلى تحسين الأداء الفني للمهارة وإتقانها.

ويستخدم هذا الأسلوب عزيزي الدارس بعد أسلوب الأمر مباشرة أي تحسين أداء المتعلم الفني للمهارة وإتقانها.

شكل (3)

بنية أسلوب الممارسة أو أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم


شكل (3)
بنية أسلوب الممارسة أو أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم

	الأمري	بتوجيه المعلم
التخطيط	م	م
التنفيذ	م	ت
التقويم	م	م

وتجدر الإشارة هنا عزيزي الدارس أن تحويل بعض الصلاحيات من المعلم إلى المتعلم في هذا الأسلوب تؤدي إلى إيجاد علاقة جديدة بينهما، وبين المتعلم والأعمال أو المهمات التي يقوم بها وبين المتعلمين أنفسهم.

وبذلك فإن هذا الأسلوب من شأنه أن يوجد ظروفاً جديدة للتعلم ويحقق أهدافاً مختلفة منها ما له صلة بالموضوع الدراسي وأخرى لها صلة بشكل أكثر بالمتعلم من حيث دوره في هذا الأسلوب.

2.5 أهداف الأسلوب

تتمثل أهداف الأسلوب بالآتي:

1.2.5 أهداف مرتبطة بالموضوع الدراسي

1- ممارسة الأعمال المطلوبة كما شرحت من قبل المعلم.

2- الاقتراب من الأداء الصحيح للمهمات المطلوبة على قدر الإمكان.

3- التعرف بالخبرة أن أداء الكفء مرتبط بتكرار العمل.

4- التعرف بالخبرة أن أداء العمل مرتبط بالوقت.

5- التعرف بالخبرة أن الأداء الكفء مرتبط بالمعارف والمعلومات عن الأداء.

التعرف بالخبرة أن هذه المعلومات يمكن الحصول عليها من التغذية الراجعة الهادية التي يوفرها المعلم والتي تتصل بفهم التلاميذ واستيعابهم.

2.2.5 أهداف مرتبطة بدور المتعلم

1- يتعود اتخاذ القرارات التسعة التي انتقلت إليه عند تنفيذ قرارات التخطيط.

2- يتعرف بالخبرة أن اتخاذ القرار يلائم تعلم العمل.

3- يدخل في خبرة جديدة مع المعلم من خلال توقع التغذية الراجعة الخاصة به.

4- يدخل في أول العمل الفردي لفترة معينة.

5- تقبل أدائه في العمل دون مقارنة دائمة مع الآخرين.

6- يحترم دور المتعلمين الآخرين وقراراتهم في الفئات التسع.

7- يتحمل المسؤولية عن توالي القرارات التسعة.

3.5 وصف الأسلوب

وفي هذا الأسلوب هناك فترة من الزمن متاحة للمتعلم لممارسة الأداء، بعد تحديد السرعة والإيقاع وإعطاء إشارة من المعلم. وهذا البعد الزمني أساس لتعلم العمل ولاتخاذ القرارات بأمر المعلم المتعلمين بالذهاب لهذه المهمة، ويقوم المتعلمون باتخاذ القرارات التسعة السابقة، وفي أثناء ذلك يكون لدى المعلم الوقت للتحرك بينهم، يلاحظ أداء المتعلمين بشكل فردي، فيوجههم ويرشدهم للأداء الصحيح. والأدوات التالية تصف استخدام هذا الأسلوب.

1.3.5 قرارات التخطيط

ارجع عزيزي الدارس إلى قرارات التخطيط في أسلوب الأمر.

2.3.5 قرارات التنفيذ

يشرح المعلم أسلوب التنفيذ للمتعلم، ومسؤوليته في أخذ القرارات التسعة الخاصة عند استخدام المتعلمين هذا الأسلوب لأول مرة.

ويقوم المعلم بما يلي:

1- يطلب المعلم من المتعلمين الوقوف قريباً منه، حسب التشكيل التنظيمي المطلوب.

2- يبصر المعلم المتعلم بأهداف الأسلوب والمتمثلة في إعطاء وقت لكل متعلم ليعمل بمفرده وإتاحة الفرصة لتزويده بتغذية راجعة هادية.

3- يشرح المعلم دور المتعلم في اتخاذ القرارات التسعة السابقة.

4- يشرح المعلم دوره قبل دور المتعلم والمتمثلة في ملاحظة ومتابعة أداء المتعلم وتزويده بالتغذية الراجعة والإجابة عن أسئلته.

5- يوضح المعلم للمتعلم مراعياً عناصر التوصيل الآتية والاختيار داخل كل عنصر.

الطريقة: كل مهمة يمكن أن تقدم من خلال طرق مختلفة بصرية أو سمعية أو بصرية سمعية، والمعلم يقرر أي الطرق هي الأفضل لإنجاز المطلوب.

التقديم: كل مهمة من المهمات السابقة لها شكل خاص لتقديمها، والمعلم اختار طريقة التقديم، فإما أن يقدمها شرحاً لفظياً، أو يعرض نموذجاً، أو يستخدم الطريقتين معاً، ويتوقف اختيار كل طريقة على طبيعة المهمة وعلى الموقف القائم، وعلى غرض التوصيل، فأحياناً قد يعطي نموذج أداء صورة واضحة لما سيؤدي، ويحتاج المعلم في أحيان أخرى لكمات قليلة لتوضيح العمل.

الوسائل التعليمية: هناك وسائل تعليمية متعددة لإيضاح المهمة مثل أشرطة تلفاز، وشفافيات، وصور، وملصقات، وبطاقة المهمة، ولوحات العرض، والمعلم يحدد الوسيلة المناسبة التي يتم اختيارها، كما يحدد حجم كل مهمة (عدد التكرارات، وزمن المهمة وتدريسها).

6- هنا يعرف المتعلم توقعات الأدوار ومتطلبات الأعمال الدراسية، ويحدد المعلم طول فترة الفقرة اللفظية، والإجراءات التنظيمية والمكان المناسب لأداء المهمة، كما يحدد المعلم قراراً عما سوف يقوم به المتعلم إذا تم إنجاز المهمة قبل الوقت المحدد له، أما الإجراءات التنظيمية فتتضمن قرارات عن الأدوات والأجهزة والملاعب وغيرها.

7- عندما يتضح سير العمل للمتعلم، يجيب المعلم عن أي أسئلة أو استفسارات قبل أن يأمرهم بالبدء في أداء المهمة.

8- بعد ذلك يبدأ المتعلمون في اتخاذ قرارات التنفيذ التي أسندت إليهم، وعندما ينتشرون للتنفيذ، على كل متعلم أن يتخذ قراره فيما يتعلق بالمكان، ويقوم بممارسة المهمة، وعليه أن يتخذ باقي القرارات.

9- يلاحظ المعلم ويتابع أداء المتعلمين في اللحظات الأولى للفقرة اللفظية، ثم يتحرك بين المتعلمين لتقديم المساعدة لكل منهم.

3.3.5 قرارات التقويم

إن غرض قرارات التقويم، الوقوف على مستوى أداء المتعلم وإعطاء التغذية الراجعة التي تزود المتعلم بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إن كان بحاجة إلى تعديل أو تثبيت، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح. ولإتمام ذلك يتحرك المعلم من متعلم إلى آخر ليلاحظ الأداء في المهمة، وعملية اتخاذ القرار، وفي أثناء هذه العملية عليه أن يهتم بالجوانب التالية:

1- تحديد المتعلمين الذين يكون أداؤهم غير صحيح بسرعة في عملية اتخاذ القرار.

2- توفير التغذية الراجعة الهادية للمتعلم.

3- البقاء مع المتعلم الذي لن يتحقق من السلوك الصحيح (في أغلب الأحيان يكفي ثوان قليلة).

4- الانتقال بين المتعلمين، أي من متعلم لآخر وهكذا.

5- ملاحظة أداء المتعلم، وتثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح (يتخذ القرارات التسعة بشكل جيد).

6- في بعض المهام قد يحتاج المعلم إلى فقرتين أو ثلاث فقرات ليلاحظ أداء كل متعلم على حدة في الصف.

7- في هذا الأسلوب هناك أوقات تكون التغذية الراجعة لمجموعة من المتعلمين أو للصف كله. فعندما يدرك المعلم أن عدداً من المتعلمين يقعون في الأخطاء نفسها، عليه إيقاف العمل للصف كله أو جزء منه، وإعادة شرح النقاط المهمة وتوضيحها، ومواصلة الفقرة اللفظية، وفي نهاية الدرس يجمع المعلم الصف للجزء الختامي، وينظر نظرة سريعة إلى المحتوى الذي تم تعلمه، وإعطاء تغذية راجعة للصف بأكمله، ومعلومات عن الدرس القادم.

4.5 مضمون أسلوب الممارسة

عزيزي الدارس،

إن حقيقة الفقرة اللفظية في أسلوب الممارسة أو التطبيق بتوجيه المعلم لها مضمون يتمثل في الآتي:

1- يقرر المعلم النمو في اتخاذ قرار مدروس.

2- يضع المعلم ثقته في المتعلمين ليتخذوا القرارات التسعة.

3- قبول فكرة أن كلا من المعلم والمتعلم يمكنهما التوسع في استخدام أكثر من أسلوب واحد.

4- يمكن للمتعلم اتخاذ القرارات التسعة في أثناء ممارسة المهمة.

5- يمكن أن يتحمل المتعلمون مسؤولية تعاقب قراراتهم ويشاركون في عملية التفريغ.

6- يمكن للمتعلمين أن يمارسوا الاستقلالية في أول درجاتها.

5.5 اختيار الموضوع الدراسي للمتعلم

هنا يوجد سؤالين يجب على المعلم أن يجيب عنهما في أثناء التخطيط للفقرة اللفظية في أسلوب الممارسة وهما:

1- ما أنواع الأداءات المناسبة لهذا الأسلوب؟

2- كيف يصمم المعلم مجموعة مهمات وينظمها لتلائم تلميذاً هذا الأسلوب؟

1.5.5 أنواع المهمات

عزيزي الدارس،

إن خصائص العمل المناسبة للفقرة اللفظية لهذا الأسلوب هي:

1- المهمة الثابتة التي يجب أن تؤدي حسب نموذج معين ولا يوجد بدائل لها.

2- المهمة التي يمكن تقييمها حسب معيار يحدد الصح أو الخطأ.

3- وكثير من أنشطة التربية الرياضية تشمل مهام ثابتة، وفي كثير من الأحوال تشكل هذه المهام الأساس للنشاط، فمثلاً:

- عندما يعرض المعلم وضع البدء المنخفض للعدو، هذا العرض يصبح النموذج أو المستوى الثابت، وعند التطبيق يتوقع من جميع المتعلمين، التقيد بأداء هذا الوضع كما عرض دون تبديل أو تغيير.

- عندما يعرض المعلم مهارة التمريرة الصدرية في كرة السلة، فمن المتوقع أن المتعلمين جميعاً يتقيدون بأداء التمريرة كما عُرضت بنفس الأسلوب.

فعند عرض هذه المهام يكون لدى المعلم القدرة على إعطاء تغذية راجعة هادية عن الأداء الصحيح، ويقارن المعلم الأداء بالنموذج الذي قام المعلم بعرضه.

وهناك مصادر تحدد مدى صواب القرار بخصوص المستوى الثابت وهي خبرات المعلم والمبادئ البيوميكانيكية التي تعني تطبيق القوانين الميكانيكية على سير الحركات الرياضية تحت شروط بيولوجية ويقصد بالشروط البيولوجية النواحي: التشريحية والوظيفية والبدنية والنفسية. (دليل المعلم في التربية الرياضية 1993، ص 36)

2.5.5 ورقة العمل The Task Sheet

تلعب ورقة العمل دوراً مهماً في كل أسلوب من أساليب موستن للتدريس من خلال مرحلة التنفيذ لزيادة الوقت الفعلي لممارسة المهارة عملياً، وتعد وسيلة من وسائل الاتصال

الإيجابي بين المعلم والمتعلم، كما تعد من أكثر الوسائل التعليمية المساعدة لأي شكل تنظيمي يستخدم في درس التربية الرياضية، بالإضافة إلى أنها تعد مرشداً للمتعلم تحدد له كيفية أداء المهارة وعدد مرات تكراراتها والمواصفات التي يضعها المعلم.

3.5.5 تصميم بطاقة العمل

تشتمل بطاقة العمل على ما يأتي:

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

2- وصف تفاصيل الأداء.

3- تحديد عدد التكرارات والمسافة و زمن التمرين (الكم).

4- استخدام شكلين من أشكال السلوك اللفظي، مثل:

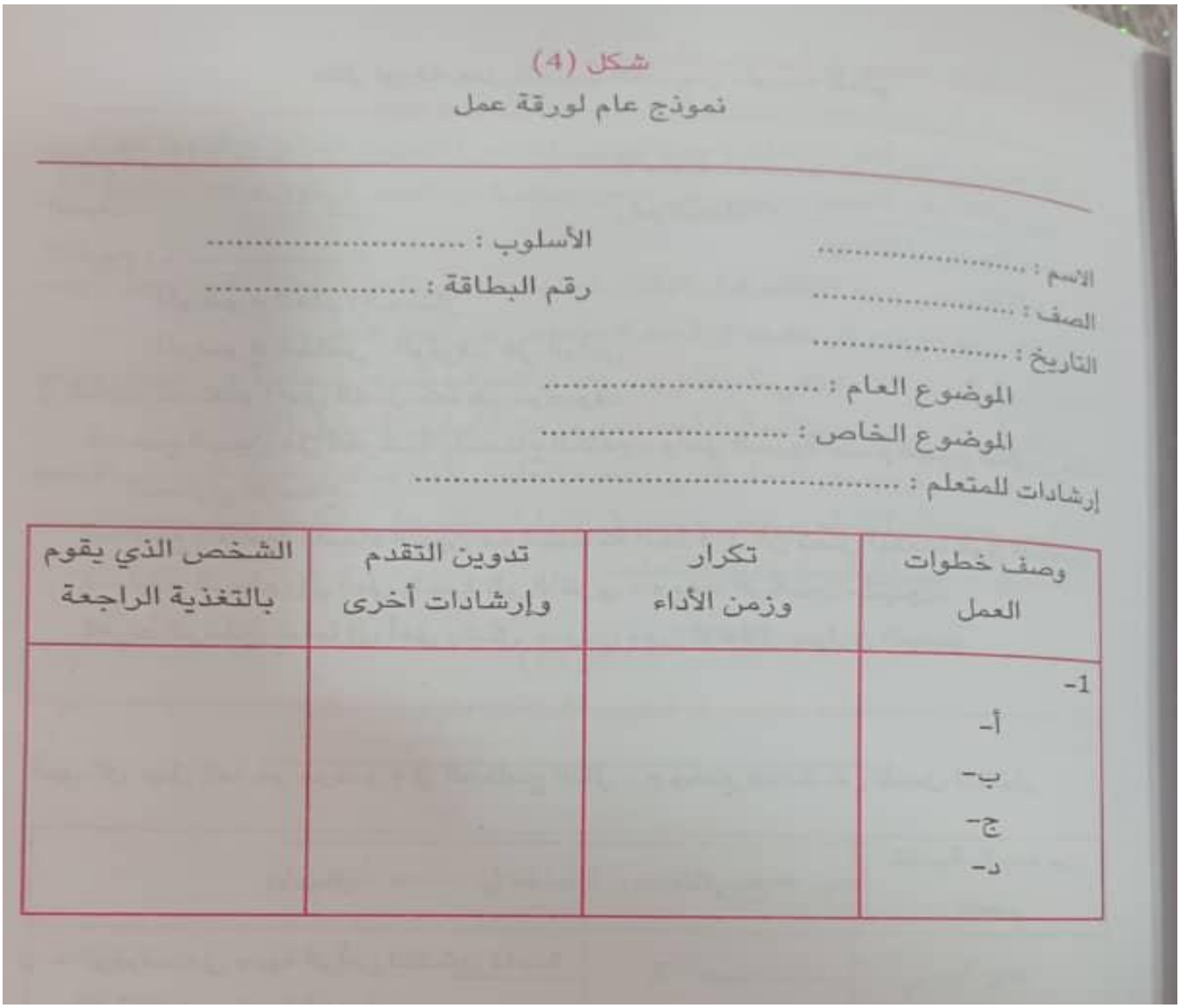
* عملك هو أداء ثلاث درجات متتابعة، تنتهي بالقفز قضاء، وهذه صيغة مصدر.

* أعمل ثلاث درجات متتابعة، وانتهي بالقفز قضاء، وهذه صيغة أمر.

(عبد الكريم 1994، ص 106)

5- تخصيص مكان للملاحظات خاصة بتقدم أداء المتعلم، وملاحظات التغذية الراجعة وإرشادات أخرى.

وفيما يأتي، عزيزي الدارس، لاحظ الشكل (4) كنموذج عام لورقة عمل والشكل (5) كمثال لورقة عمل لأسلوب التدريس بتوجيه المعلم.



شكل (4)

نموذج عام لورقة عمل

الاسم : ..... الأسلوب : .....

الصف : ..... رقم البطاقة : .....

التاريخ : .....

الموضوع العام : .....

الموضوع الخاص : .....

إرشادات للمتعلم : .....

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

شكل (5)

مثال لورقة عمل لأسلوب التدريس بتوجيه المعلم

الاسم: ..... الأسلوب:

.....

الصف: ..... رقم البطاقة:

.....

التاريخ .....

الموضوع العام: الجمباز

الموضوع الخاص: الوقوف على الرأس

إرشادات للمتعلم: أدي العمل كما هو موصوف.

1- ضع اليدين على الفرشة باتساع الكتفين، وأعلى الجبهة أمام اليدين لتكوين مثلث متساوي الأضلاع.

2- ادفع القدمين باتجاه اليدين مع استقامة الجذع إلى أن تصل المقعدة فوق الكتفين.

3- ارفع الرجلين إلى أعلى واحدة تلو الأخرى مع بقاء الركبتين مثنيتين.

4- مدَّ الرجلين تماماً إلى أعلى بشكل عمودي دون الإخلال بتوازن الجسم.

أدي كل عمل كما هو موضوع في البرنامج التالي مع وضع علامة ض للعمل المكتمل

الأعمال	التاريخ	تغذية راجعة من المعلم
- الوقوف على جبهة الرأس لتشكيل قاعدة الارتكاز بمساعدة الزميل. - أداء الخطوة السابقة دون مساعدة. - أداء الخطوة السـابقة والثبات من 4-3 ثوان في الوضع. - شـد عضلات الجسم خصوصا عضلات الحوض والرجلين. - أداء الحركة بشكل متكامل. - الدحرجة أماما ثم الوقوف على الرأس		

4.5.5 قنوات النمو في أسلوب الممارسة

بعد أن استعرضنا، عزيزي الدارس، هذا الأسلوب نجد:

1- أن المتعلم يكون أكثر استقلالية من الأسلوب المباشر (الأمري) السابق في اتخاذ القرارات عن أدائه، ولأن المتعلم يمارس دون أوامر مباشرة من المعلم، فيكون هناك إمكانية أكثر للنمو البدني والمهاري.

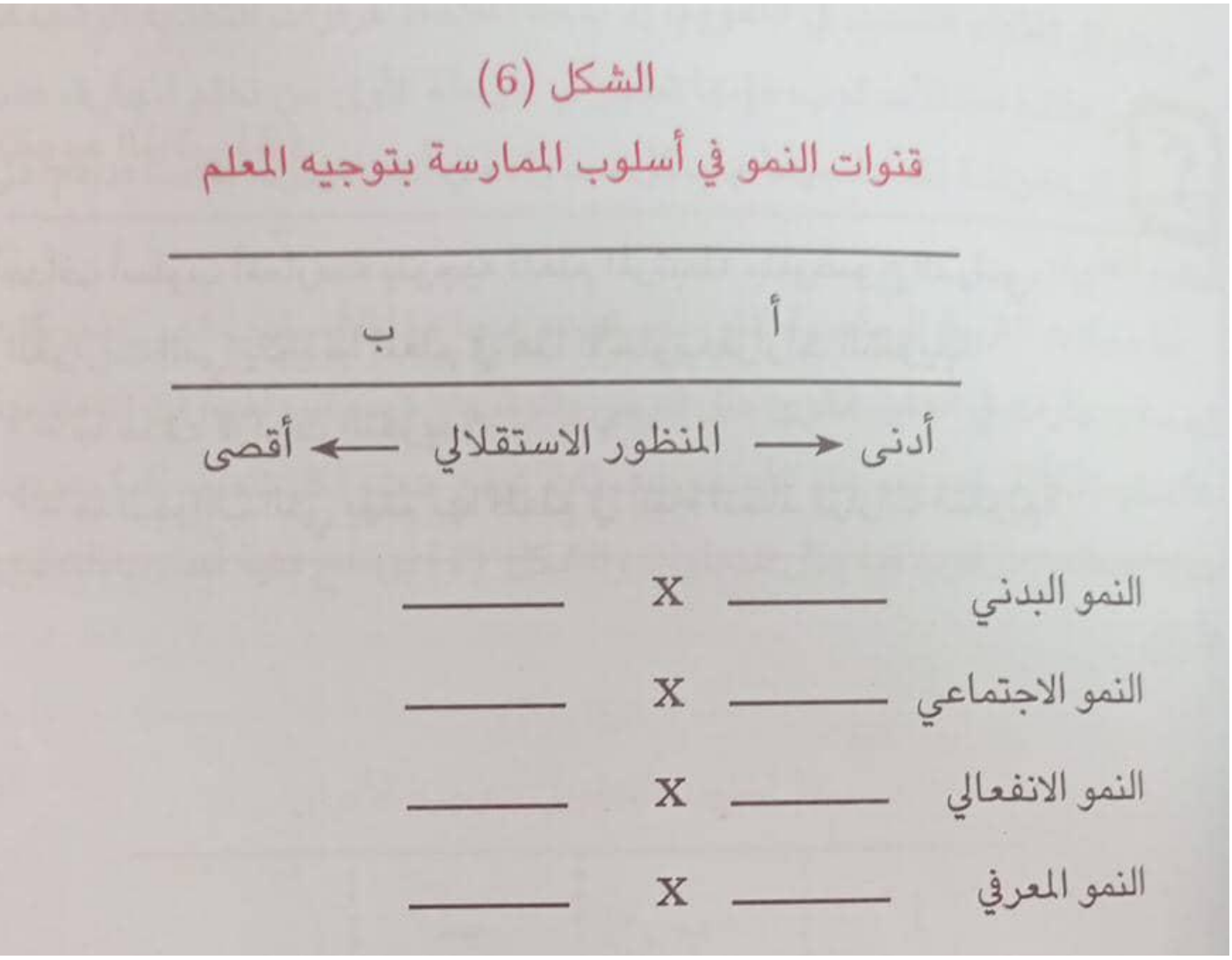
2- في هذا الأسلوب يتخذ المتعلم قرار المكان، مما يجعله قريباً من الزملاء الذين يميل إليهم، ولذلك يبعد الوضع إلى حد ما في البعد الاجتماعي من الحد الأدنى.

3- إن النمو البدني الاجتماعي للمتعلم يساعد في تنمية مشاعر إيجابية عن نفسه، ولذلك يمكن أن تكون القناة الانفعالية أبعد لحد ما عن الأسلوب السابق (المباشر).

4- يلتزم المتعلم بوصف العمل الذي يقدمه المعلم، ولذلك هناك ابتعاد قليل عن الوضع الأدنى بحيث أن المتعلم ينشغل بنفسه في القرارات التسعة. والشكل (6) يوضح قنوات النمو في أسلوب الممارسة بتوجيه المعلم.

الشكل (6)

قنوات النمو في أسلوب الممارسة بتوجيه المعلم



ها أنت ذا، أيها الدارس العزيز، قد فرغت من دراسة الأسلوب بتوجيه المعلم، وأظن أن الوقت قد حان لاستذكار ما ورد فيه، بالإجابة عن الآتي:

نشاط (3)

قم بزيارة لأحد صفوف مرحلة التعليم الأساسي والتق بالمتعلمين واسألهم أن يذكروا لك المهام التي يوكلها لهم المعلم في درس التربية الرياضية، واكتب تقريراً مفصلاً مبيناً آراء التلاميذ والمعلم في مساهمة هذه المشاركة في تحسين أجواء التعلم الصفي.

تدريب (3)

1- يتطلب تطبيق أسلوب الممارسة بتوجيه المعلم إعداد بطاقة للعمل، ماذا تعني لك البطاقة؟ وما الفائدة التي تحققها للمعلم وللمتعلم على حد سواء؟

2- حسب هذا الأسلوب يتم تحويل قرارات خاصة بمجموعة قرارات تنفيذية من المعلم إلى المتعلم، اذكر هذه القرارات.

أسئلة التقويم الذاتي (3)

1- ما أهداف أسلوب الممارسة بتوجيه المعلم المرتبطة بالموضوع الدراسي؟

2- من القرارات التي يتخذها المعلم في هذا الأسلوب قرارات التقويم.

* ما هدف قرارات التقويم؟

* ما الجوانب التي يهتم بها المعلم في أثناء اتخاذ قرارات التقويم؟

1.6 أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (حـ)

Reciprocal Style

عزيزي الدارس، وصلنا الآن إلى دراسة الأسلوب الثالث وستجد أن هذا الأسلوب يوفر علاقات جديدة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، بحيث يحول للمتعلم قرارات أكثر، وهذه القرارات تتعلق بالتقويم، لتعطي تغذية راجعة مباشرة. ونشير هنا أنه كلما عرف المتعلم كيف تُؤدى المهارة بسرعة تكون فرصة أكبر للأداء الصحيح.

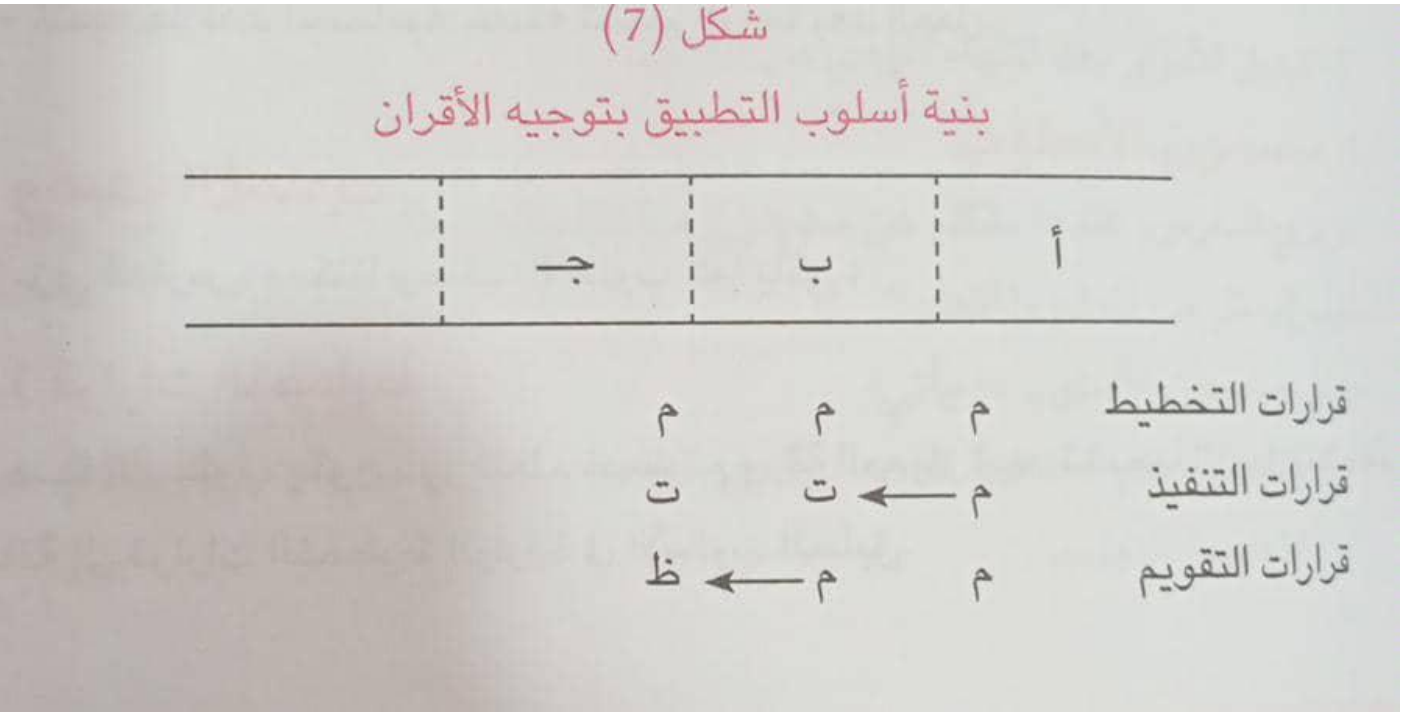
ويحتاج هذا الأسلوب إلى تنظيم التلاميذ في الصف إلى أزواج ويكلف كل فرد بدور خاص، بحيث يقوم أحدهم بالأداء والآخر بالملاحظة. ويكون هذا الدور المؤدي هو نفس دوره في أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم، متضمناً فقط التعامل مع الزميل، أما دور الملاحظ فيكون إعطاء تغذية راجعة للمؤدي وهو الذي يتصل بالمعلم، ويكون دور المعلم اتخاذ قرارات التنظيم جميعها، ويتخذ التلميذ المؤدي القرارات الخاصة بالتنفيذ، أما تحويل القرارات من المعلم إلى المتعلم فتحدث في التقويم، إذ يتخذ الملاحظ قرارات التغذية الراجعة.

أما عن فائدة هذا الأسلوب، فإنها تظهر في المرحلة الأولى من تعلم المهارة، عندما يحتاج التلميذ إلى معرفة نقاط مهمة بعد كل محاولة في أداء المهارة، لتساعدهم على تصحيح أدائهم الفني.

أما مجالات التربية الرياضية التي يستخدم فيها هذا الأسلوب فهي: حركات الجمباز، المصارعة ومهارات في ألعاب القوى مثل الرمي والوثب أو في بعض المهارات التعليمية الخاصة بالألعاب المختلفة. ويعد هذا الأسلوب بمثابة توفير معلم لكل تلميذ، كما يسهم في تنمية سلوك اجتماعي مرغوب فيه بين الأقران. والشكل (6) يوضح بنية أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران.

شكل (7)

بنية أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران



2.6 أهداف الأسلوب

عزيزي الدارس، وتتحدد أهداف هذا الأسلوب في مجموعتين: الأولى مرتبطة بالموضوع الدراسي، والثانية مرتبطة بدور المتعلم.

1.2.6 الأهداف المرتبطة بالموضوع الدراسي

1- إتاحة الفرص المتكررة لممارسة العمل مع زميل ملاحظ.

2- ممارسة العمل تحت ظروف الحصول المباشر على التغذية الراجعة من الزميل.

3- ممارسة العمل دون تقديم تغذية راجعة من المعلم أو معرفة متى يصبح الأداء صحيحاً.

4- يكون المتعلم المؤدي قادراً على مناقشة جوانب معينة من العمل مع الزميل الملاحظ.

5- تصور الخطوات أو الأجزاء في أداء العمل وفهم تعاقدها بشكل صحيح.

2.2.6 الأهداف المتعلقة بدور المتعلم

1- الانشغال في عملية اجتماعية تناسب الأسلوب وإعطاء تغذية راجعة واستقبالها من الزميل.

2- الانشغال في خطوات هذه العملية، بملاحظة أداء الزميل، وعرض الأداء على المعيار، واستخلاص استنتاجات، وتوصيل النتائج للزميل.

3- تنمية عادات الصبر والتسامح والاحترام المطلوب للنجاح في هذه العملية.

4- ممارسة التغذية الراجعة المتاحة (يتعلم مثلاً: كيف يعطي التغذية الراجعة الهادئة للأداء الصحيح).

5- يدرك نتائج الإنجاز من خلال متابعة نجاح الزميل.

6- تنمية علاقات اجتماعية حسنة تستمر إلى ما بعد العمل.

3.6 وصف الأسلوب

عزيزي الدارس، يمكننا وصف الأسلوب كما يأتي:

1.3.6 قرارات التخطيط

في هذا الأسلوب يكون دور المعلم تصميم ورقة للعمل ومعيار ليستقدمها الزميل الملاحظ، بالإضافة إلى القرارات التخطيط الواردة في الأسلوب السابق.

2.3.6 قرارات التنفيذ

الدور الأساسي للمعلم في هذا الأسلوب هو وضع الشكل الأساسي للأدوار والعلاقات الجديدة، وفيما يلي تسلسل الأحداث في الفقرة اللفظية:

1- توجيه المتعلم إلى أن هدف هذا الأسلوب هو التعاون التام مع الزميل وتعلم كيفية تزويده بالتغذية الراجعة.

2- إيضاح أن كل متعلم له دور متخصص، فكل متعلم سيمارس دوره كمؤدي وكملاحظ بالتبادل.

3- إن دور المتعلم المؤدي هو أداء المهمات، واتخاذ القرارات التسعة المذكورة سابقاً، وعليه الاتصال فقط بالزميل الملاحظ.

4- ودور الملاحظ هو تزويد المؤدي بالتغذية الراجعة حسب بطاقة المعيار المعدة من قبل المعلم، ويزود المؤدي بالتغذية الراجعة في أثناء العمل وحتى الانتهاء منه. ونشير هنا بينما يقوم المؤدي باتخاذ قرارات التغذية الراجعة، يتخذ الملاحظ قرارات التقويم.

3.3.6 قرارات التقويم

يجب على التلميذ الملاحظ القيام بالخطوات التالية:

1- استلام المعيار الخاص بالأداء الصحيح من المعلم وهو مكتوب عادة في ورقة المعيار.

2- ملاحظة أداء المؤدي.

3- مقارنة أداء المعيار.

4- استنتاج إن كان الأداء صحيحاً.

5- توصيل النتائج إلى المؤدي، ويمكن أن يزود بالتغذية الراجعة في أثناء العمل أو بعد الانتهاء منه، أو قد تكون متضمنة في الأداء نفسه مثل التصويب في كرة السلة.

6- الاتصال بالمعلم عند الحاجة، ودور المعلم هنا الإجابة عن أسئلة الملاحظ والاتصال به فقط.

7- تبديل الأدوار بعد انتهاء المؤدي من العمل.

4.6 مضمون الأسلوب

عزيزي الدارس، عندما نتكلم عن مضمون هذا الأسلوب، لا بد أن نسأل، ماذا يعني هذا الأسلوب إلى كل من المعلم والمتعلم؟

يعني مضمون الأسلوب ما يأتي:

1.4.6 يتقبل المتعلم العلاقة الاجتماعية بين الملاحظ والمؤدي كهدف مطلوب في العملية التعليمية التعلمية.

4.6.2 يعرف المعلم أهمية تعليم المتعلمين كيفية تزويد الملاحظ للمؤدي بتغذية راجعة دقيقة وهادية.

4.6.3 يقدر على تحويل عملية تزويد التغذية الراجعة، إلى المتعلم، في أثناء الوقت المحدد للفقرة اللفظية.

4.6.4 يمارس المعلم سلوكاً جديداً يتطلب عدم التوصيل المباشر للتلميذ.

4.6.5 يتقبل المعلم دوره الجديد، بأنه ليس هو المصدر الوحيد للتوجيه والإرشاد والتقويم والتغذية الراجعة.

4.6.6 يكرس المعلم الوقت المطلوب للمتعلمين لتعلم الأدوار الجديدة في اتخاذهم قرارات إضافية، كما يثق به للقيام بهذا الدور.

4.6.7 ينشغل المتعلم في أدوار ثنائية ويتخذ قرارات إضافية.

4.6.8 يوسع المتعلم دوره الإيجابي في عملية التعليم والتعلم.

4.6.9 يتقبل المتعلم المعلم دوره ويراه في دور جديد يختلف عن الأدوار التي كان يقوم فيها في الأساليب السابقة (أ، ب).

4.6.10 ينشغل المتعلم في علاقة ثنائية دون وجود المعلم الدائم باستخدام ورقة المعيار.

5.0 تنفيذ الأسلوب

5.1.5 اختيار وتصميم الموضوع الدراسي

تتنوع الإجراءات نفسها والمبينة في أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم والتي سبق لك دراستها. مع إضافة تصميم بطاقة المعيار (المحكات التقويمية).

5.2.5 بطاقة المعيار (المحكات التقويمية)

إن العمل الوحيد الذي يقرر نجاح أو فشل هذا الأسلوب هو بطاقة المعيار، فهي بمثابة مقياس لسلوك المتعلم الملاحظ، وتجعل المؤدي يتلقى إرشادات عن الأداء بدقة، وتسهل تفاعل المعلم مع المتعلم الملاحظ.

وتشمل بطاقة المعيار خمسة أجزاء أساسية هي:

1- وصف طريقة الأداء، وتقسيمه إلى أجزاء متتابعة، حسب النواحي الفنية له.

2- نقاط فنية تعليمية لملاحظتها في أثناء الأداء.

3- رسومات أو صور توضيحية لتسلسل الأداء.

4- عينة من السلوك اللفظي الذي سيستخدم كتغذية راجعة، حيث تفيد عند تنفيذ الخبرات في المراحل الأولى لتوظيف هذا الأسلوب.

5- إيضاح دور الملاحظ، وهذا يفيد في الفقرات اللفظية الأولى.

وفيما يأتي نموذج لبطاقة معيار.

نموذج لبطاقة معيار

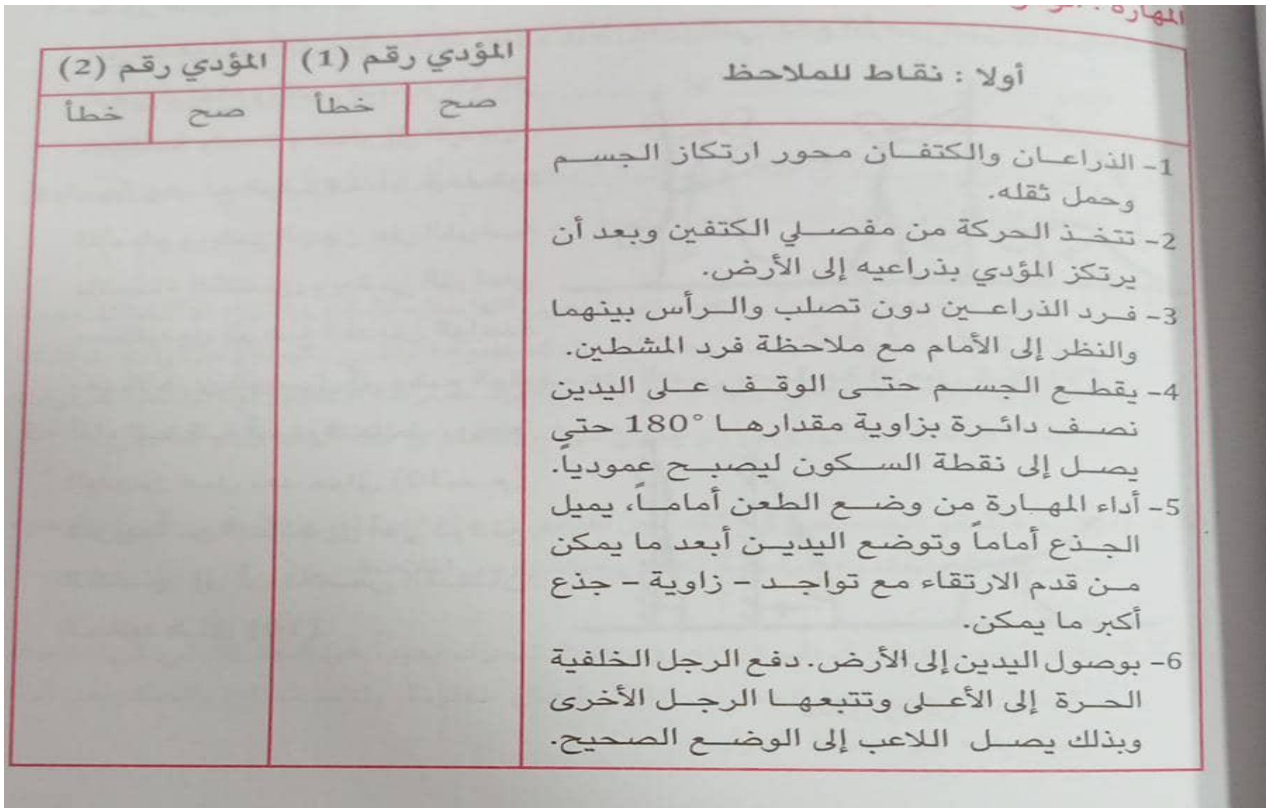
اسما الزميلين

الصف: السادس

اليوم والتاريخ:

1- الملاحظ:

2- المؤدي:



أولا : نقاط للملاحظ	المؤدي رقم (1)		المؤدي رقم (2)	
	صح	خطأ	صح	خطأ
1- الذراعان والكتفان محور ارتكاز الجسم وحمل ثقله.				
2- تتخذ الحركة من مفصلي الكتفين وبعد أن يرتكز المؤدي بذراعيه إلى الأرض.				
3- فرد الذراعين دون تصلب والرأس بينهما والنظر إلى الأمام مع ملاحظة فرد المشطين.				
4- يقطع الجسم حتى الوقف على اليدين نصف دائرة بزاوية مقدارها 180° حتى يصل إلى نقطة السكون ليصبح عمودياً.				
5- أداء المهارة من وضع الطعن أماماً، يميل الجذع أماماً وتوضع اليدين أبعد ما يمكن من قدم الارتقاء مع تواجد – زاوية – جذع أكبر ما يمكن.				
6- بوصول اليدين إلى الأرض. دفع الرجل الخلفية الحرة إلى الأعلى وتتبعها الرجل الأخرى وبذلك يصل اللاعب إلى الوضع الصحيح.				

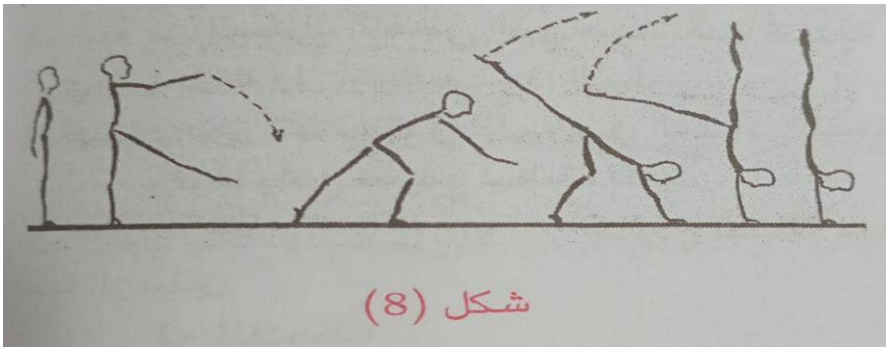
المهارة: الوقوف على اليدين

ثانياً: نقاط للمؤدي

اتبع الخطوات التالية:

1- من وضع الطعن أماماً والذراعين أماماً، ضع يديك على المرتبة أو الأرض أمام القدم الأمامية (شكل (8)).

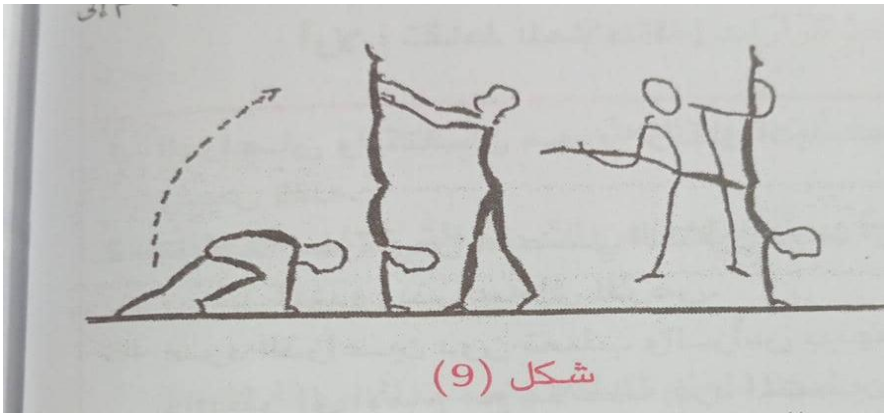
2- مرجح القدم الخلفية مفرودة إلى الأعلى وادفع الأرض بالرجل الأمامية مثنية حتى تصل إلى وضع الوقوف على اليدين بالسند.



شكل (8)

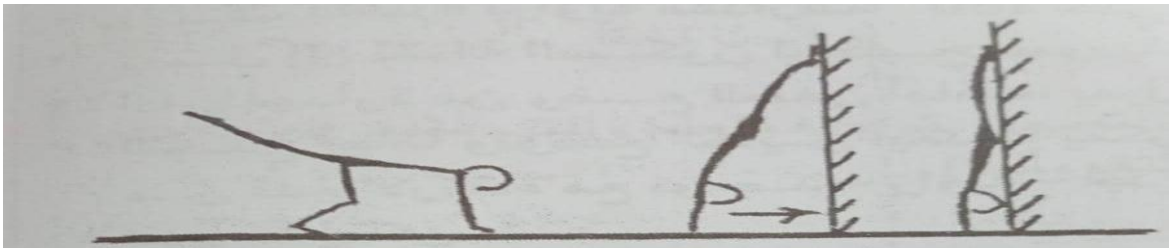
3- كرر الحركة عدة مرات مع ملاحظة تلاصق القدمين عند وصولهما إلى الوضع العمودي مع شدهما إلى أعلى وتلاصق الرجلين، والذراعين التي تدفع الأرض حتى يصل الجسم إلى أقصى ارتفاع ويكون الجسم كله على استقامة واحدة والنظر إلى اليدين.

4- من وضع الوقوف، أخذ خطوة للأمام ووضع اليدين على الفرشة باتساع الكتفين ويبقى الذراعان مستقيمين، ثم ضع القدمان الواحدة بعد الأخرى للوصول إلى وضع الوقوف على اليدين بمساعدة الزميل (شكل (9))



شكل (9)

5- أداء الحركة أمام الحائط، بوضع اليدين على بعد حوالي (30 سم) تقريباً من الحائط إلى أعلى ثم دفع الكتفين إلى أن تلامس القدمان الحائط

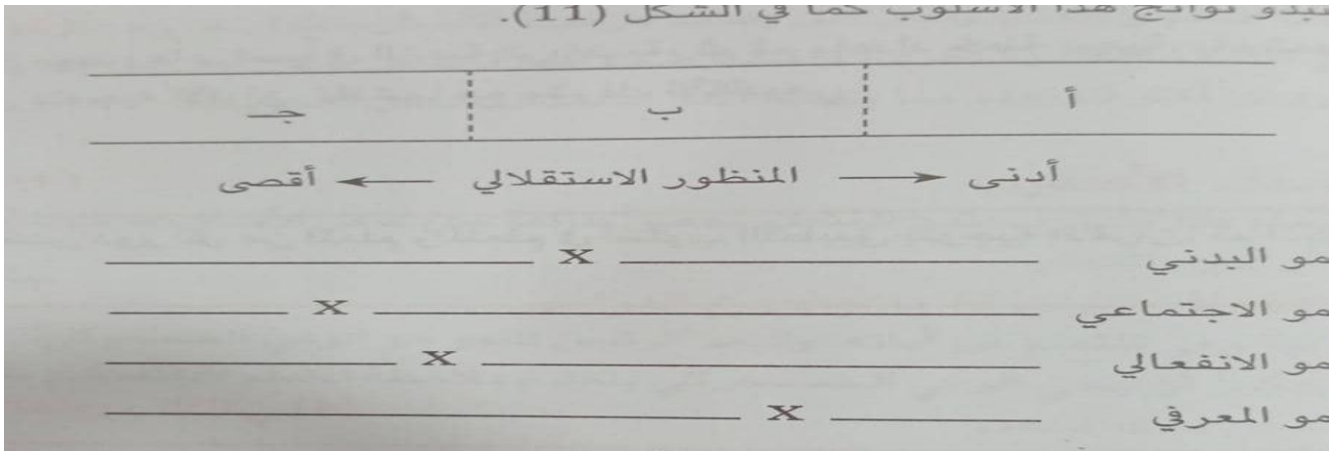


شكل (10)

6- أداء التمرين مع محاولة الثبات في الوضع دون مساعدة.

6.6 قنوات النمو في أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران

تبدو نواتج هذا الأسلوب كما في الشكل (11).



6.6.1 يكون الفرد مستقلاً في استخدام المهارات الاجتماعية استقلالاً مناسباً ومن ثم يكون اتجاه المتعلم في هذا البعد، نحو الأقصى.

6.6.2 إن عملية التغذية الراجعة تتطلب من الزميل الملاحظ، الأمانة وانتقاء الألفاظ المناسبة والملاءمة والصبر والتعاطف، وهذا السلوك جميعه يأتي نتيجة إختبارات يتخذها المتعلم في المجال الانفعالي، ويجب أن يتعلم الفرد ممارسة الاستقلالية ليتخذ القرارات المناسبة في هذا المجال، ومن ثم يكون موقع المتعلم في هذا البعد نحو الأقصى.

6.6.3 يشابه النمو الجسمي في أثناء دور المؤدي في هذا الأسلوب، الأسلوب (ب) بتوجيه المعلم، إلا أن التغذية الراجعة تعطى مباشرة من الملاحظ.

1.6.4

هناك تغير طفيف في المجال المعرفي، حيث تتحرك بعيداً عن الحد الأدنى لأن الملاحظ ينشغل في العديد من العمليات الفكرية مثل المقارنة، والاستنتاج والحكم على أداء الزميل بناءً على بطاقة المعيار.

والآن، عزيزي الدارس، أجب عن الآتي:

نشاط (4) اختر موضوعاً دراسياً في التربية الرياضية، ثم قم بإعداد خطة يومية، باستخدام أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران. ناقشها مع مشرفك الأكاديمي.

تدريب (4) لخص دور كل من المعلم والمتعلم في أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران. ثم اذكر فائدته للمتعلم.

أسئلة التقويم الذاتي (4) 1- ما أهداف أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران؟

2- ما الصعوبات العملية التطبيقية باستخدام هذا الأسلوب؟

3- وضح النمو البنائي للمتعلم في هذا الأسلوب.

7. أسلوب التطبيق الذاتي (د) Self-Check

عزيزي الدارس، درست حتى الآن أساليب ثلاثة ولاحظت في كل أسلوب تغييرات جديدة في علاقات المعلم والمتعلم. ونحن الآن بصدد دراسة الأسلوب الرابع، وحيث يحدث تغيير جديد في تلك العلاقة مرة أخرى، وتنشأ هذه العلاقات من خلال أسلوب المتابعة للأداء، فتنتقل قرارات أكثر للمتعلم مما يجعله أكثر استعداداً لتحمل المسؤولية.

7.1 أهداف الأسلوب

استخدام هذا الأسلوب يتيح للمتعلم تحقيق طائفة جديدة من الأهداف مرتبطة بالموضوع الدراسي أو بدور المتعلم.

7.1.1 الأهداف المرتبطة بالموضوع الدراسي

أ- تنمية وعي المتعلم عن أدائه، والبعد الرئيس للنمو هو الوعي الحسحركي.

ب- يمكن أن ينفي الوعي الحسحركي بتعلم ملاحظة المتعلم لأدائه، ثم تقريره على أساس محك محدد.

7.1.2 الأهداف المرتبطة بدور المتعلم

1- الاعتماد على الذات في التزود بالتغذية الراجعة، وعدم الاعتماد على مصدر آخر.

2- استخدام بطاقة المعيار كمحك، ليحسن المتعلم من أدائه.

3- تقبل المتعلم لأخطائه في حدود قدراته.

4- استمرار المتعلم في الأمانة والموضوعية عن أدائه.

5- مواصلة المتعلم العملية الإفرادية، باتخاذ القرارات عن التنفيذ والتغذية الراجعة المحولة إلى المتعلم.

7.2 بنية الأسلوب

بعد أن قام المتعلم بالتدرب على استخدام بطاقة المعيار كأساس للتغذية الراجعة من الزميل في الأسلوب السابق (الأسلوب التبادلي) بحيث يزود المؤدي بتغذية راجعة فورية ومباشرة عن أدائه، وفي الخطوة التالية يصدر المتعلم أحكاماً عن أدائه الذاتي وفق معيار محدد ومتفق عليه.

ويلاحظ عزيزي الدارس أن اسم الدال على هذا الأسلوب أن المتعلم يطبق المهارة ويمارسها بشكل فردي، ويقوم بأداء تقويماً ذاتياً وفق بطاقة المعيار وبالتالي إصدار الأحكام.

وفي بنية الأسلوب، يكون دور المعلم هو أن يتخذ قرارات التخطيط جميعها وخاصة بالنسبة للموضوع الدراسي، وكما هو في الأسلوب التالي يتخذ المتعلم قرارات التنفيذ المتعلقة بأداء العمل، إضافة إلى قرارات التقويم.

7.3 وصف الأسلوب

يعد هذا الأسلوب امتداداً للأسلوبين السابقين، حيث يكتسب المتعلم القدرة على تقويم نفسه تقويماً ذاتياً.

إذ يتعلم المتعلم في الأسلوب (ب) أن يؤدي العمل، ويتعلم في الأسلوب (ج) أن يستخدم بطاقة المعيار، وأن يزود زميله بالتغذية الراجعة، ويتعلم في الأسلوب (د) أن يستخدم المهارات نفسها، فيقوم بالتقويم الذاتي.

وهذا لا يعني عزيزي الدارس أن المتعلم يجب أن يمر بخبرات (ب)، ج)، ثم (د) على التوالي، ولكن استخدام هذه الأساليب هو في الحقيقة عامل مساعد على تراكم الخبرات والاستفادة منها. من هذا يتضح أن هذا الأسلوب يعطي المتعلم فرصة كافية للاعتماد على النفس في معرفة ما يجب وما لا يجب أن ينجز في أداء العمل.

فقد نرى المتعلمين ينتشرون في الملعب أو في صالة الألعاب الرياضية، ويبدأون بالعمل، ويتوقفون من حين لآخر للنظر في ورقة المعيار ويقارنون أداءهم بالمعيار ثم يتحركون ثانية. فهم إما يكررون العمل لتصحيح الأداء أو الاحتفاظ به، أو ينتقلون إلى عمل جديد. وهذا أول أسلوب يسمح بإتاحة الوقت لهذه المجموعات من القرارات. ولكي يختبر المتعلم هذه القرارات، يجب أن ينشغل في عدد من السلوكات المساعدة، ويتوقف لقراءة المحك التقويمي (بطاقة المعيار) واستيعابه، والتفكير في الأداء بعد انتهاء العمل. وفي بعض الأحيان قد ينشغل في (تسميع ذاتي) معبراً عن الاهتمام والبهجة والسرور. هذا القدر من السلوك يمكن ملاحظته، ويعطي صوراً مختلفة لما يحدث في هذا الأسلوب، إن دور المعلم قد تغير. وتختلف فرص النجاح بين المتعلمين الأكفاء في أداء العمل، والمتعلمين الذين ما زالوا في مرحلة الارتباك الحركي. فالمتعلمون ذوو الكفاءة المقبولة في الأداء البدني، يمكنهم أن يمارسوا عمليات الموازنة بين أدائهم وبين المعيار. أما المتعلمون المبتدئون الذين لما يحققوا الكفاءة البدنية الأساسية لعمل ما، فلا يناسبهم هذا الأسلوب.

والخطوات الآتية عزيزي الدارس تصف هذا الأسلوب:

7.3.1 قرارات التخطيط

يتخذ المعلم قرارات التخطيط الخاصة باختيار الأعمال المناسبة، وتصميم بطاقة المعيار التي يستخدمها المتعلم.

7.3.2 قرارات التنفيذ

1- يجمع المعلم التلاميذ حوله.

2- يوضح هدف الأسلوب.

3- يحدد دور المتعلم.

4- يحدد ويوضح دوره كمعلم.

5- يقدم الأعمال.

6- يوضح الإجراءات التنظيمية.

7- يضع المعالجة الخاصة بالأداء الحركي.

8- يعطي إشارة البدء في العمل.

7.3.3 قرارات التقويم

وعندما يقوم المتعلم بأداء العمل، يبدأ باستخدام بطاقة المعيار، ويؤدي كل متعلم العمل بحرية وبالمقدار والسرعة التي تناسبه مستعيناً في ذلك ببطاقة المعيار للتزود بالتغذية الراجعة الذاتية.

ويكون دور المعلم في قرارات التقويم كالآتي:

1- ملاحظة أداء المتعلمين.

2- ملاحظة استخدام المتعلم بطاقة المعيار للتوجيه والتقويم الذاتي.

3- تفقد المتعلمين والتواصل اللفظي معهم، وتوصيل الكفاءة والدقة لعملية التوجيه الذاتي.

4- تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة في نهاية الدرس، وبعبارات عامة عن أدائهم.

4.7 مضمون الأسلوب (د)

يتضمن هذا الأسلوب الدلالات الآتية:

4.7.1 يقدر المعلم اعتماد المتعلم على نفسه.

4.7.2 يقدر المعلم قدرة المتعلم على تنمية التوجيه الذاتي.

4.7.3 يثق المعلم في أمانة المتعلم في أثناء هذه العملية.

4.7.4 يتحلى المعلم بالصبر وسعة الصدر ليسأل أسئلة تركز على تنمية التوجيه الذاتي وعلى أداء عمل المتعلم.

4.7.5 يمارس المتعلم عملاً مملوءاً بمفرده، وينشغل في عملية التوجيه الذاتي.

4.7.6 يتعرف المتعلم إلى حدود قدراته ودرجة نجاحه، أو فشله.

4.7.7 يستخدم المتعلم التوجيه الذاتي كتغذية راجعة لتحسين أدائه.

5.7 اختيار الموضوع الدراسي وتصميمه

إن هذا الأسلوب لا يناسب الأعمال في التربية الرياضية جميعها، فهو يناسب المهارات والأنشطة المتعلقة بنتائج الحركة وليس الحركة نفسها، ومثال ذلك التصويب في كرة السلة، ودفع الجلة، ففي كرة السلة نحكم على المهارة بنتائج الحركة وعلى مهارة دفع الجلة بنتائج الحركة المترتبة على المسافة.

وفي تصميم العمل هناك خياران هما:

1- أعمال ومهارات تعليمية موحدة للمتعلمين جميعاً.

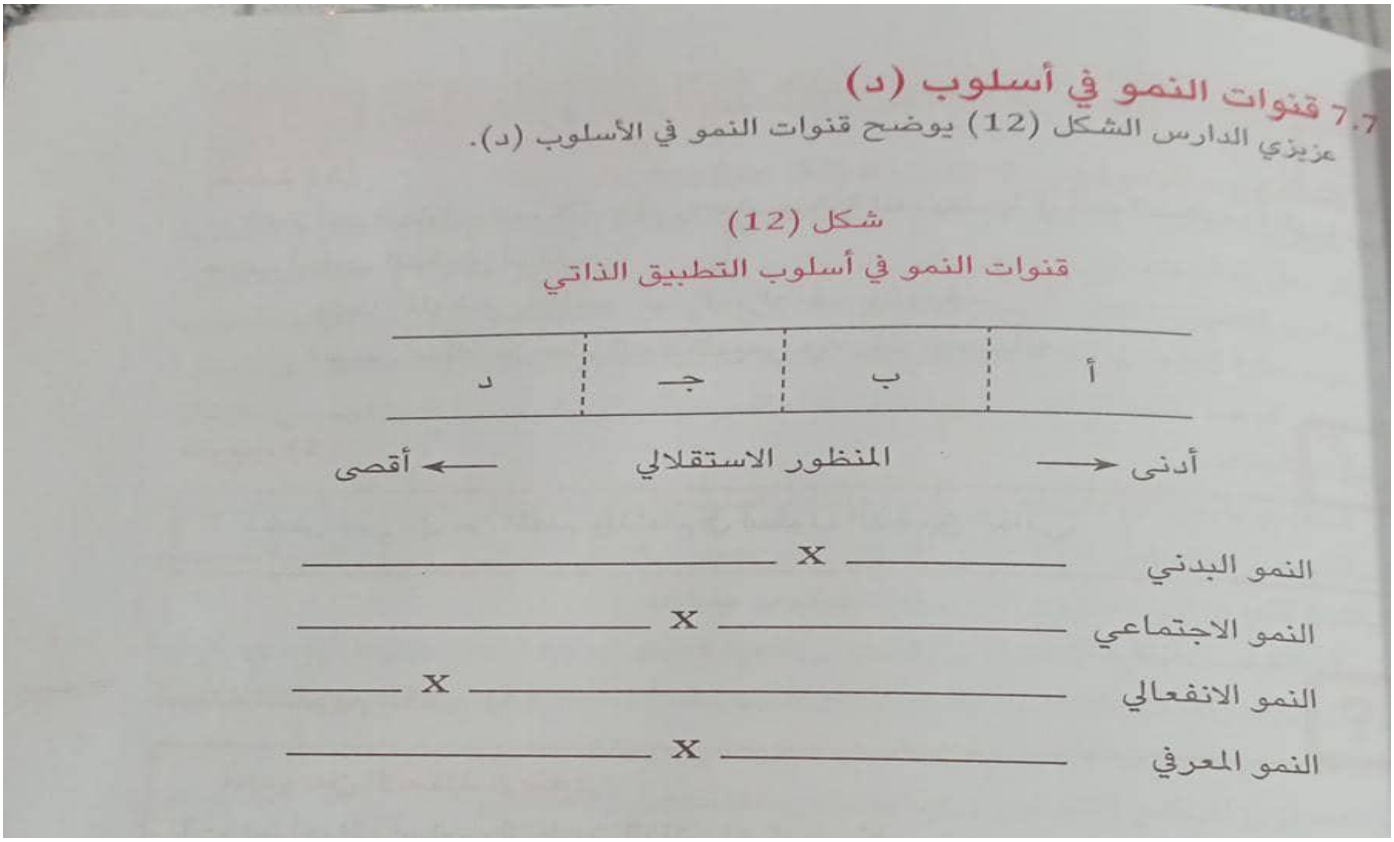
2- أعمال متمايزة عما يمارسه الآخرون.

هذه الاختبارات تتطبق على أسلوب (ب) أيضاً، ففي الاختيار الأول، يحدد المعلم نفس العمل للمتعلمين جميعاً، وفي الاختيار الثاني، يحدد المعلم أعمالاً لمتعلمين مختلفين، والأدوار مع ذلك، تستمر داخل بنية أسلوب التوجيه الذاتي.

(عبد الكريم 1994، ص 124)

6.7 بطاقة المعيار

إن بطاقة المعيار التي صممت لأسلوب (ج) يمكن استخدامها لأسلوب (د) فالمعيار لا يتغير، وإنما الأسلوب هو الذي يتغير.



7.7.1 في النمو البدني الوضع مشابه لأسلوب (ب).

7.7.2 في النمو الاجتماعي يتحرك نحو الأول، فالأداء الفردي والتوجيه الذاتي لا يعطي تفاعلاً اجتماعياً مع المعلم والزملاء.

7.7.3 في النمو الانفعالي، يزداد نحو المستوى الأقصى كمحصلة للارتياح في العمل الاستقلالي.

7.7.4 في النمو المعرفي قد يتحرك بعيداً لحد ما، عن الأدنى، من خلال انشغال المتعلم في عمليات المقارنة، والمضاهاة بين أدائه والأداء الموصوف في بطاقة المعيار.

والآن، عزيزي الدارس، بعد فراغك من دراسة أسلوب التطبيق الذاتي، أجب عن الآتي:

نشاط (5)

اختر أحد المهارات الحركية، وقم بإعداد مذكرة لتدريسها في أحد الصفوف المقررة فيها حسب أسلوب التطبيق الذاتي.

مبيناً: الموضوع، واسم المهارة، والصف، والهدف.

اعرض عملك على مشرفك الأكاديمي وتعرَّف توجيهاته.

تدريب (5)

لخص دور كل من المعلم والمتعلم في أسلوب التطبيق الذاتي.

أسئلة التقويم الذاتي (5)

أجب عن الأسئلة الآتية:

1- حدد أهداف أسلوب التطبيق الذاتي المرتبط بكل من:

الموضوع الدراسي، ودور المتعلم.

2- اشرح العبارة التالية:

(يعد أسلوب التطبيق الذاتي امتداداً للأسلوبين السابقين – أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران وأسلوب الممارسة بتوجيه المعلم).

8. أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات (هـ)

1.8 مفهوم الأسلوب (هـ) The Inclusion Style

عزيزي الدارس، درست حتى الآن أربعة أساليب لها ملامح واحدة وهي تصميم الأعمال، فكل عمل يمثل مستوى واحداً يقرره المعلم، وعمل المتعلم هو التأدية في هذا المستوى. وأسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات هو الأسلوب الخامس ويسمى أيضاً أسلوب الاحتواء نظراً لاعتماده على فكرة شمول جميع تلاميذ الصف الواحد وإشراكهم في العمل، لأنه يوفر فرصاً متكافئة لكل منهم للاشتراك بالدرس أو المهمة حسب ما يتناسب وإمكانياته وقدراته الخاصة.

فالمعلم يتبع أي طريقة من شأنها عدم استبعاد أي تلميذ في الصف رغم محدودية قدراته، ومن هنا يتبين أن الأسلوب الذي نحن بصدده هو أول أسلوب من أساليب التدريس المباشرة الذي يراعي الفروق الفردية للمتعلمين جميعاً.

وقد اقتبست فكرة الاحتواء والشمول تلاميذ الصف جميعاً ولم تستبعد أياً منهم في أية مرحلة من مراحل الأداء من فكرة الحبل الممتد بشكل مائل، أي مرتفع من أحد طرفيه، ومنخفض من الطرف الآخر، وبذا يضمن توفير فرص ذات مستويات متدرجة في صعوبتها من المستوى المرتفع (الأصعب) إلى المستوى المنخفض (الأسهل) الذي يقترب من مستوى سطح الأرض.

وهذه الفكرة عزيزي الدارس بعكس فكرة الحبل الممتد بشكل أفقي والتي تركز على سياسة استبعاد التلاميذ الذين يتعثرون عند ارتفاع ما، وبذا تتاح فرص المشاركة للتلميذ الأفضل فقط أو الاستمرار في الاشتراك بالدرس بفعالياته المختلفة.

وفي هذا الأسلوب يقوم كل تلميذ بالدخول في المستوى الذي يتناسب مع قدراته وخبراته الحركية، أي يحدد مستوى الأداء الذي تبدأ منه عملية التدريب على الحركة.

ومن خلال المشاركة يقرر المتعلم مدى النجاح والفشل في المستوى المختار، أي يقوم كل متعلم بعملية تقدير ذاتي.

ومن هنا، فإن هذا الأسلوب يتطلب من المعلم في مرحلة التخطيط للنشاط أن يوفر اختيارات ذات مستويات متعددة في درجة الصعوبة لتحقيق الهدف النهائي.

2.8 أهداف الأسلوب (هـ)

يسعى هذا الأسلوب إلى تحقيق مجموعة أهداف منها:

1.2.8 شمول المتعلمين جميعاً في الممارسة

2.2.8 الاهتمام بالفروق الفردية.

3.2.8 إتاحة فرص فعلية لاشتراك المتعلمين جميعاً كل حسب مستوى قدرته وإمكاناته وخبراته الحركية.

4.2.8 توفير المزيد من الوقت للمعلم الذي يمكن توظيفه في رعاية الحاجات الفردية.

5.2.8 إتاحة الفرصة للمتعلم أن يدرك العلاقة بين طموحه وواقع أدائه الفعلي.

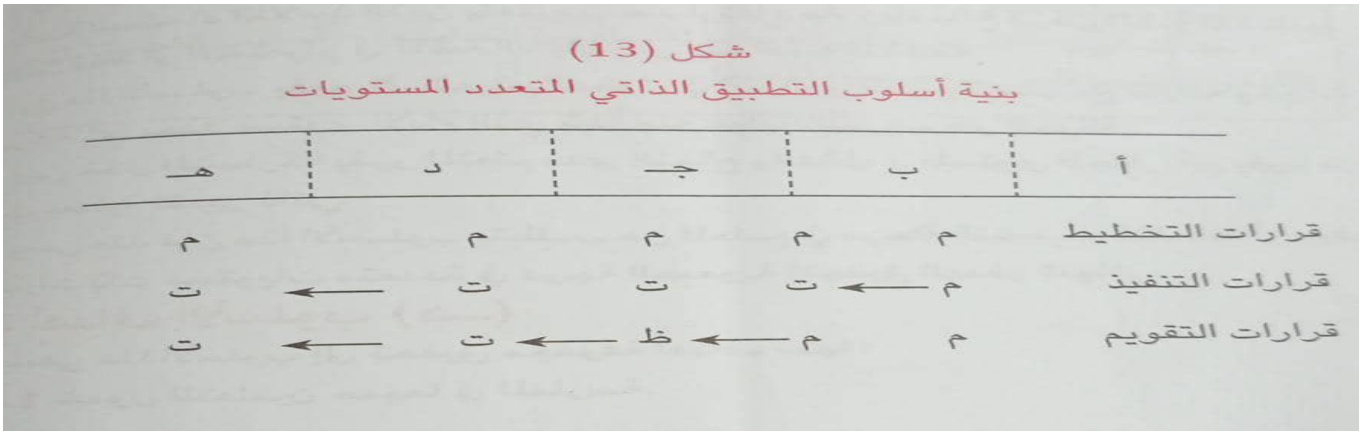
6.2.8 اكتساب القدرة على التعلم ومتابعة التعلم.

7.2.8 تدرب المتعلم على المتابعة الذاتية في نطاق هذا الأسلوب.

8.2.8 إتاحة فرصة التفرد أكثر من الأساليب السابقة، لأن هناك اختيارات بين مستويات البدائل داخل العمل نفسه.

3.8 بنية الأسلوب (هـ)

تبدو بنية الأسلوب كما في الشكل (13)



يتضح عزيزي الدارس من الشكل السابق، أن دور المعلم في هذا الأسلوب هو اتخاذ قرارات التخطيط، أما المتعلم فيتخذ قرارات التنفيذ بما فيها اختيار مستوى بداية النشاط المقدم، كما يتخذ المتعلم قرارات التقويم التي تخص أداءه.

4.8 وصف الأسلوب (هـ)

ذكرنا عزيزي الدارس، أن فكرة هذا الأسلوب قد اقتبست من فكرة الحبل الممتد بشكل مائل، والذي يوفر فرص ذات مستويات متدرجة في صعوبتها، مما يساعد على احتواء المتعلمين جميعاً وعدم استبعاد أياً منهم.

وهناك سلسلة قرارات يمكن إبرازها عند الحديث عن وصف الأسلوب وهي:

1.4.8 قرارات التخطيط

إن قرارات التخطيط جميعها يتخذها المعلم وتضم هذه القرارات التالي:

1- إعداد خطة الدرس حسب النموذج المعتمد.

2- اختيار المهمة الحركية بما يتناسب وهذا الأسلوب بحيث يمكن تحديد مستويات متدرجة في صعوبتها.

3- ترتيب الإجراءات اللازمة التي تساعد على تحقيق الأهداف وفق مقتضيات هذا الأسلوب وهيكله البنائي.

4- إعداد البطاقة المرجعية والبرنامج الفردي الذي سيتم استخدامه من قبل المتعلمين.

2.4.8 قرارات التنفيذ

وتضم قرارات التنفيذ الآتي:

1- إعداد الملعب والأدوات والتجهيزات اللازمة لنجاح مثل هذا الأسلوب.

2- وقوف التلاميذ في شكل مناسب وتقديم مفهوم الأسلوب، ويمكن أن يتم ذلك بتوجيه أسئلة للمتعلمين قد ترشدهم إلى استكشاف مفهوم الحبل المائل والتي تقوم فكرته على مبدأ الاحتواء وشمول التلاميذ جميعاً ودعوتهم للمشاركة.

3- إيضاح هدف الأسلوب وشرح أدوار كل من المعلم والمتعلم.

4- تحديد دور المتعلم والذي يتضمن:

- الوقوف على الخيارات المتوفرة.
- اختيار مستوى بداية الأداء المناسب لقدرته وخبرته الحركية.

البدء بتطبيق المهمة والتدريب عليها.

تقويم المتعلم لأدائه، وذلك بمقارنة أدائه مع المعيار المرجعي والبطاقة الفردية.

اتخاذ قرار إن كان مستوى آخر (أقل أو أعلى) يكون مناسب أو غير مناسب.

5- وصف دور المعلم والذي يتضمن:

تقديم المهمة الحركية، بعد تقديم مفهوم الأسلوب ووصف البطاقة المرجعية والبرنامج الفردي.

الإجابة عن أسئلة المتعلمين والاستماع لملاحظاتهم واستفساراتهم.

التحرك بين المتعلمين ودوام الاتصال بينهم للوقوف على احتياجاتهم.

إيضاح الإجراءات التنظيمية والإدارية وتحديد المعايير للأداء.

إعطاء إشارة البدء بانتشار المتعلمين في الملعب وبدء العمل والانخراط في الأدوار والأعمال الفردية.

3.4.8 قرارات التقويم

وتشمل القرارات الآتية:

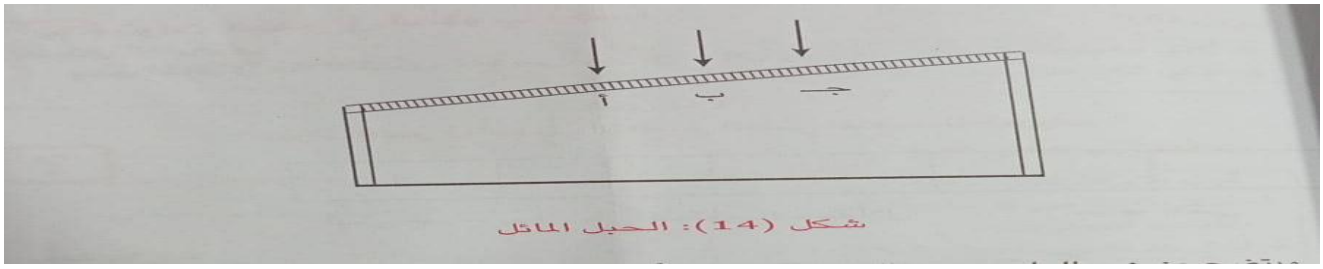
أ- يقوم المتعلمون بتقويم أدائهم وبشكل فردي مستخدمين ورقة المعيار (البطاقة المحكية) والبطاقة الفردية، وفي ضوء ذلك يصدرون أحكاماً على مستوى أدائهم.

ب- يلاحظ ويتابع المعلم المتعلمين، ويتحرك بينهم لتزويدهم بتغذية راجعة خاصة لكل منهم عن مدى فهمه لدوره في هذا الأسلوب كما يفتح قنوات اتصال فاعلة بينه وبين المتعلمين للتأكد من تنفيذ الأداء الصحيح وأن المتعلم قد اختار المستوى المناسب له.

5.8 اختيار وتصميم الموضوع الدراسي

1.5.8 مفهوم درجة الصعوبة

إذا نظرنا إلى الحبل المائل في الشكل (14) نجد أن التدرج في الارتفاع على طول الحبل تمثل قدرات المتعلمين بدرجات مختلفة من الصعوبة داخل نفس العمل، والعمل هو الوثب من فوق الحبل بطريقة معينة، بغض النظر عن الارتفاع، فالتغيير يحدث في الارتفاع، والذي يحدد درجة الصعوبة. (عبد الكريم 1994، ص 132



شكل (14): الحبل المائل

ويتضح عزيزي الدارس من الشكل السابق أن نقطة (ب) أصعب من نقطة (أ) وتحتاج مجهوداً أكبر ونقطة (ج) أصعب من نقطة (ب) و (أ) فالعامل الذي يحدد الصعوبة هو الارتفاع، وتنويع الارتفاع يسمح بعدة مستويات من الصعوبة داخل العمل نفسه.

2.5.8 تحديد العامل الذي يحدد درجة الصعوبة

لتحديد العوامل في العمل المطلوب على المعلم اتباع ما يلي:

1- التخطيط لاختيار العمل الذي يوفر اشتراك التلاميذ جميعاً داخل هذا العمل.

2- بعد اختيار العمل، التقرير ما هو العامل الذي يمكن معالجته ليضمن مشاركة الجميع في العمل في الفقرة اللفظية المعنية.

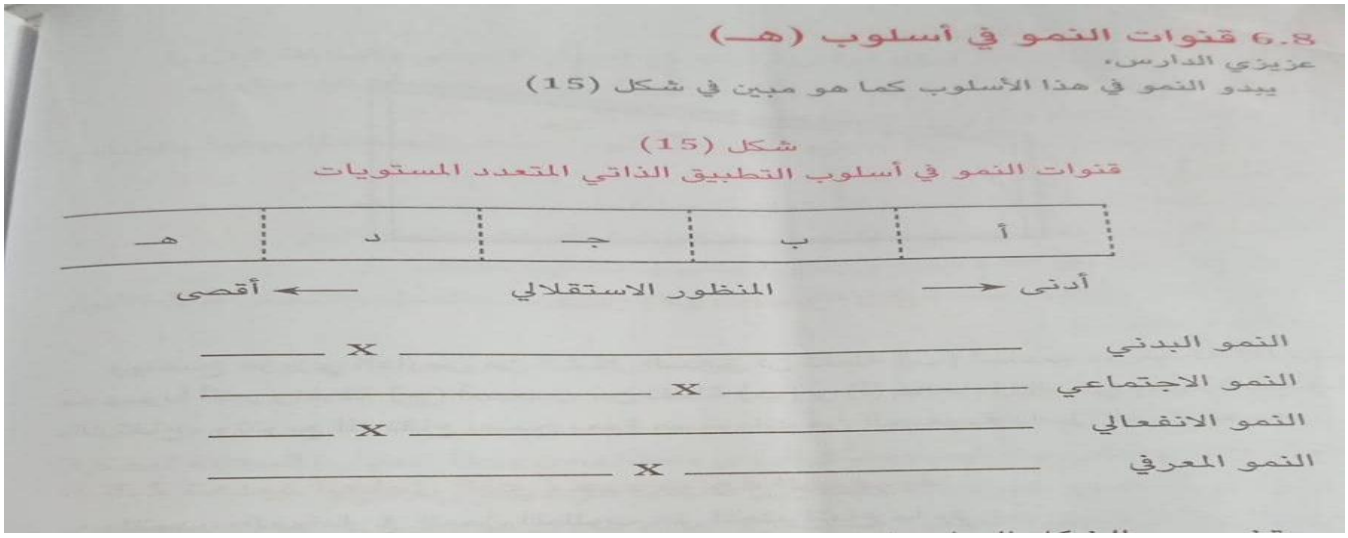
في مثال الحبل المائل، العامل المهم هو (الارتفاع) وأحياناً بعض الأعمال تتأثر بأكثر من عامل، لذلك على المعلم أن يقرر ما هو العامل الرئيس وما هو العامل المساعد لفقرة لفظية معينة.

3- تحديد الإمكانات والتي منها ينتقي المتعلم مستوى البداية المناسب له (حجم الأداة، مساحة المرمى، وزن الأداة ..... الخ).

4- تحديد عدد التكرارات.

5- تحديد سرعة العمل.

6- معالجة الأوضاع التي يتخذها الجسم في أثناء أداء العمل.



يتضح من الشكل السابق التالي:

يتحرك النمو البدني نحو الأقصى.

يتجه النمو الاجتماعي نحو الأدنى.

يتجه النمو الانفعالي نحو الأقصى مقارنة مع أسلوب (د).

يتحرك النمو الانفعالي قليلاً نحو الأقصى.

والآن، عزيزي الدارس، أجب عن الآتي:

نشاط (6)

اقترح قائمة بخمس صفات أساسية ينبغي أن تتوفر لدى المعلم الذي يمكنه الاستفادة من خيارات التعليم بأسلوب التطبيق الذاتي متعدد المستويات. اعرض هذه القائمة على مشرفك الأكاديمي وتعرف ملاحظاته.

تدريب (6)

1- أكتب مفهومك لأسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات بلغتك الخاصة.

2- أذكر ثلاث مزايا نفسية وتربوية للتعليم بهذا الأسلوب.

أسئلة التقويم الذاتي (6)

أجب عن الأسئلة التالية:

1- اذكر ثلاثة من الأسس النفسية التي تشكل متطلبات لأسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات.

2- اذكر ثلاثة من الأدوار الخاصة التي ينبغي أن يقوم بها المعلم في نطاق هذا الأسلوب ولا يقوم بها في الأساليب الأخرى.

3- حدد ثلاثة من الشروط الأساسية التي يجب أن تتوافر لإنجاح تنظيم التعليم والتعلم بهذا الأسلوب.

9. أسلوب الاكتشاف الموجه (و)Guided Discovery Style

يعد هذا الأسلوب من أكثر أساليب التدريس الحديثة فاعلية في قيمة التفكير العلمي لدى التلاميذ لممارسة طرق العلم وعملياته، ومهارات الاكتشاف بأنفسهم.

وإن أساس هذا الأسلوب عزيزي الدارس الكريم هو علاقة المعلم والمتعلم التي يؤدي فيها توالي الأسئلة إلى قيام المتعلم باكتشاف مجموعة صحيحة من الاستجابات لهذه الأسئلة. كما أن التأثير التراكمي لهذا التوالي هو عملية تقريب تؤدي بالمتعلم إلى اكتشاف المفهوم أو المبدأ أو الفكرة المطلوبة.

1.9 أهداف الأسلوب

1.9.1 جعل المتعلم ينشغل في عملية استكشاف معينة (عملية تقريب).

1.9.2 تنمية علاقة صحيحة بين استجابة المتعلم المكتشفة والمثير (السؤال الذي يقدمه المعلم).

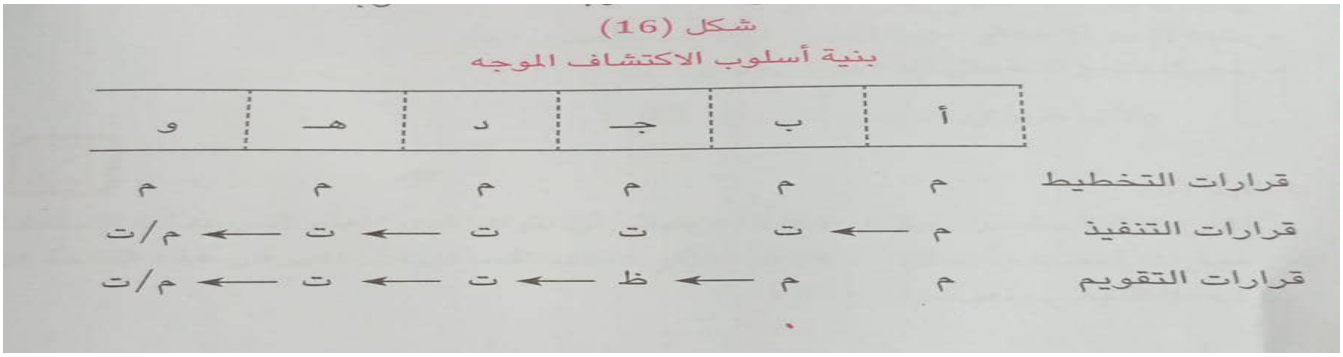
1.9.3 تنمية مهارات اكتشاف متوالية، تنتهي بالوصول إلى النتائج، أي تؤدي منطقياً إلى اكتشاف المفهوم أو الحركة.

1.9.4 تنمية الصبر لدى كل من المعلم والمتعلم، وهي ضرورية لعملية الاكتشاف.

2.9 بنية الأسلوب

عزيزي الدارس، الشكل (16) يوضح بنية أسلوب الاكتشاف الموجه.

شكل (16)



يتضح عزيزي الدارس من الشكل (16) أن المعلم في هذا الأسلوب يتخذ قرارات التخطيط جميعها والمتمثلة في الأهداف، وغرض الفقرة اللفظية، وتصميم أسئلة متعاقبة التي يسترشد بها المتعلم لاستكشاف المفهوم أو الحركة. كما يتضح من بنية هذا الأسلوب نقل كثير من قرارات التنفيذ للمتعلم، فنشاط اكتشاف الإجابات تجعل المتعلم يتخذ قرارات عن أجزاء الموضوع الدراسي الذي يختاره المعلم، وقرارات التنفيذ هي قرارات متعاقبة ومتصلة ببعضها، وتتخذ من المعلم والمتعلم معاً.

أما عن قرارات التقويم، فيقوم المعلم بالتحقق من استجابة المتعلم لكل سؤال، وفي بعض الأحيان يمكن للمتعلم إنبات صحة الاستجابة بنفسه.

فأدوار القرارات المتتابعة والمتصلة في التنفيذ والتقويم هي التي تميز هذا الأسلوب.

3.9 وصف الأسلوب

يعمل المعلم على توصيل كل سؤال كما تم تصميمه إلى المتعلم، وينتظر استجابته، ثم يعطي تغذية راجعة في ضوء هذه الاستجابة، وينتقل إلى طرح السؤال التالي.. وهكذا. وفيما يلي نقدم دور كل من المعلم والمتعلم في كل مجموعة من مجموعات القرارات.

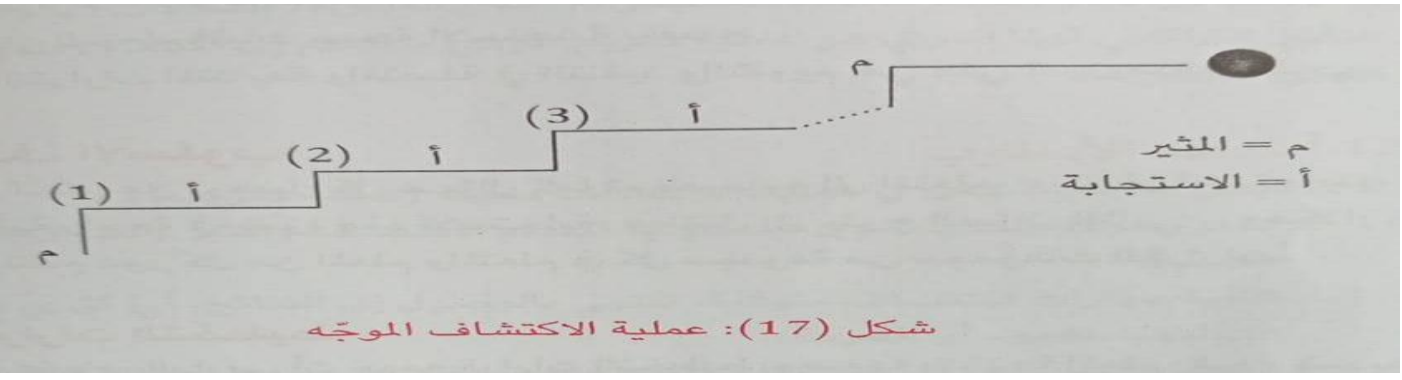
1.3.9 قرارات التخطيط

ذكرنا عزيزي الدارس أن جميع قرارات التخطيط جميعها يتخذها المعلم، فبعد تحديده الموضوع الدراسي، تكون أهم خطوة في أسلوب الاكتشاف الموجه هي تحديد تعاقب الخطوات، التي تتفق في أسئلة أو مفاتيح للحل، تتدرج بالطالب إلى اكتشاف النتيجة النهائية (مفهوم أو حركة معينة).

إن كل خطوة تختبر وتوضح في مكانها المحدد، وهذا يعني وجود ارتباط داخلي بين الخطوات المرتبطة ببنية الموضوع الدراسي، ولتصميم هذه الخطوات يتطلب من المعلم توقع استجابات المتعلم الممكنة لمثير معين.

وإذا تشعبت هذه الاستجابات يصمم المعلم خطوة أخرى، وربما تكون أقرب إلى استجابة واحدة لمفتاح، فإذا كان هناك أكثر من استجابة ممكنة، فعلى المعلم الاستعداد بمفتاح آخر لرشد المتعلم إلى اختيار واحدة فقط وترك الباقي، وهذا التشعيب يحدث عادة في الاكتشاف دائماً للمفتاح نفسه أو السؤال بنفس الطريقة المتوقعة نفسها، والمتعلم دائماً يقترب من الاستجابة الصحيحة، وعلى المعلم أن يرشد ويوجه المتعلم نحو الاستجابة المرغوب فيها بتقديم مفتاح أو سؤال آخر.

وعملية الاكتشاف الموجه تشمل العلاقات بين المثير والوسيط والاستجابة في كل خطوة، فالمثير (السؤال) يصمم ليحرك المتعلم نحو الوسيط الذي يبحث فيه عن إجابة، وعندما يكون المتعلم مستعداً تتحقق الاستجابة. ثم يواصل المعلم تقديم المثير التالي، الذي يحرك المتعلم نحو الوسيط، وينتج عن ذلك إنتاج الاستجابة التالية المكتشفة، وهكذا حتى يؤدي المثير الأخير إلى الاستجابة التي تمثل الاكتشاف الحقيقي للهدف، وهذا الاكتشاف الأخير يعبر عنه بتحديد المفهوم المكتشف أو بإظهار الحركة المكتشفة الحقيقي وهذا ما يوضحه الشكل (17).



شكل (17): عملية الاكتشاف الموجّه

2.3.9 قرارات التنفيذ

يختبر المعلم تعاقب الأسئلة في هذه القرارات وتجريبه على بعض المتعلمين، ثم يعاد تصميمه وتجريبه، وبذلك تعطي الفرصة ليصبح هذا التعاقب نموذجاً أساسياً للهدف المحدد، فإذا حقق المعلم هذا المستوى فيمكن أن يستخدم تعاقب الأسئلة نفسه لكثير من الفقرات اللفظية مع احتمال كبير للنجاح. إن أي فشل في الاستجابة من المتعلم تشير إلى تصميم غير كاف للخطوات أو المجموعة المتعاقبة من الأسئلة ككل.

وبالإضافة إلى تصميم دقيق لتعاقب الخطوات، على المعلم أن يتبع التالي:

1- لا يعطي المعلم الإجابة بتاتاً للمتعلم.

2- إتاحة الفرصة للمتعلم للاستجابة والتحقق منها، ويكون الوقت الذي يحتاجه المتعلم للاستجابة قصيراً نسبياً، وربما يستغرق بضع ثوان.

3- تزويد المعلم المتعلمين بتغذية راجعة بشكل مستمر.

4- على المعلم توفير مناخ يسوده الود والحب والصبر، فهذا يؤدي إلى انسيابية العمل ونجاحه.

3.3.9 قرارات التقويم

إن قرارات التقويم في أسلوب الاكتشاف الموجه والوقوف على مدى استجابة المتعلمين للمؤثرات التي يصممها المعلم، من المهمات الرئيسة المنوطة بالمعلم، وأحياناً يمكن للمتعلم إنبات صحة الاستجابة بنفسه.

والتغذية الراجعة في هذا الأسلوب لها طبيعة خاصة، فهي تُبنى مع كل خطوة من عملية الاكتشاف أي أنها تواكب كل الخطوات.

وعند نجاح المتعلم في الاستجابة للمؤثر، يتم تزويده بتغذية راجعة إيجابية، وهذا يكون كقوة دافعة مستمرة للبحث عن الحلول.

أما عن التقويم الختامي النهائي، فيحدث عندما تتم العملية، أي عندما يتحقق الهدف ويتم تعلم العمل.

ونشير هنا عزيزي الدارس، أن التغذية الراجعة الإيجابية التي تتم بعد سلوك الاستجابة الصحيح والصادر عن المتعلم في كل خطوة هو بمثابة تقويم مباشر ودقيق. كما أن تزويد المتعلم بتغذية راجعة فورية تلعب دوراً فاعلاً في حفز المتعلم للبحث عن الحلول رغبة في الحصول على المزيد من التعزيز. ويتألف هذا النوع من التغذية الراجعة من سلوك قبول المعلم استجابات المتعلم الصحيحة، وله تأثير اجتماعي في موقف المجموعة، فإذا تم تنمية هذه العملية في الصف فإن الاستعداد للعمل يصبح قائماً، وبالتدريج يشعر المتعلم بالأمان، ويقل خوفه للاستجابة، وبالرغم من أن هذه العملية أكثر فاعلية في الصفوف قليلة العدد، إلا أن خبرة المعلم وحيويته من الممكن أن تجعلا هذه العملية فعالة مع الصفوف كبيرة العدد.

وفي الأوقات التي لا يقترب المتعلمون فيها نحو اتجاه عملية الاكتشاف الموجه فعل المعلم عمل ما يلي:

أولاً: تكرار السؤال أو المفتاح الذي يسبق الاستجابة غير الصحيحة، فإذا كانت صحيحة يقدم المعلم السؤال التالي، وإذا استمرت غير صحيحة، يطرح المعلم سؤالاً آخر يمثل خطوة صغيرة مساعدة للمتعلم.

ثانياً: يتضمن السؤال اللفظي للمعلم استثارة للمتعلم للوصول إلى الاستجابة الصحيحة، مثل: هل تابعت استجابتك؟ هل تحب أن تفكر أكثر؟ وهذا يبين للمتعلم صبر المعلم وسعة صدره واهتمامه به لتكوّن محور العلاقة بينهما.

4.9 اختيار وتصميم الموضوع الدراسي

عزيزي الدارس

قبل دراسة الأسئلة التي توضح الكشف الموجه في مجالات الموضوعات المختلفة يجب مراعاة النقاط الأساسية التالية:

4.9.1 يمكن للمتعلم اكتشاف أشياء عدة مختلفة مثل:

مفاهيم.

مبادئ (قوانين).

علاقات.

نظام.

حدود (أبعاد بأي قدر) وغيرها.

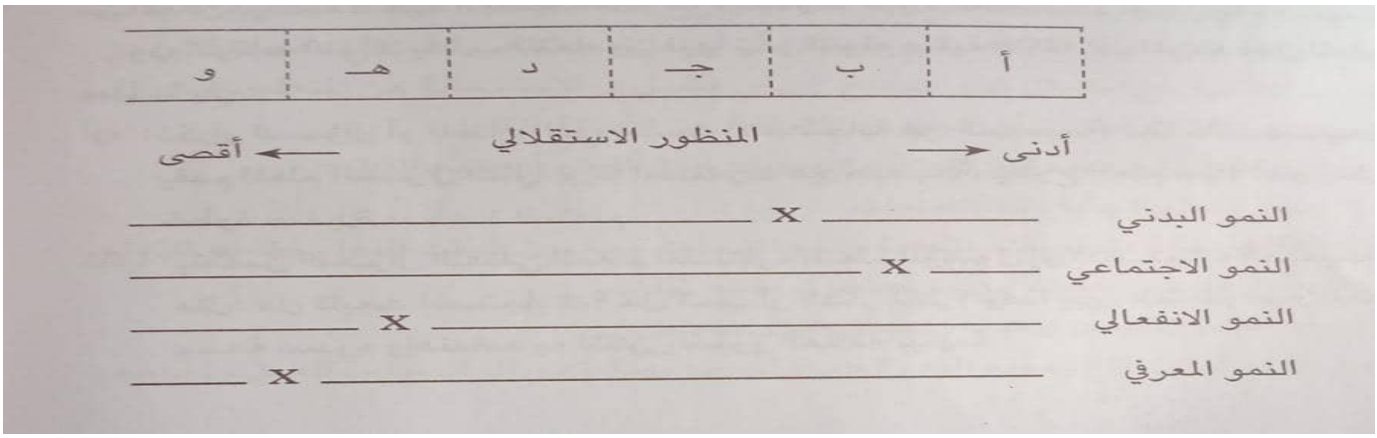
4.9.2 يجب أن يكون كل من الموضوع الدراسي والهدف الذي يستكشف غير معروفين للمتعلم، فالفرد لا يمكن أن يكتشف ما يعرفه. (عبد الكريم 1994، ص 153)

5.9 قنوات النمو في الأسلوب (و)

عزيزي الدارس، الشكل الآتي (18) يوضح لك قنوات النمو في أسلوب الاكتشاف الموجه.

شكل (18)

قنوات النمو في أسلوب الاكتشاف الموجه



يتضح من الشكل السابق ما يلي:

يتحرك النمو البدني نحو الأدنى، والاستقلالية هي المحك لتحديد النمو في المجالات الأربعة.

يتحرك النمو الاجتماعي نحو الأدنى لعدم اتصال اجتماعي مع المتعلمين الآخرين.

يتحرك النمو الانفعالي نحو الأقصى لإحساس المتعلم بالراحة والإنجاز بعد نجاحه في كل خطوة.

يتحرك النمو المعرفي نحو الأقصى لانشغال المتعلم في عملية فكرية معينة وعبور عتبة الاكتشاف.

6.9 مثال للاكتشاف الموجه في التربية الرياضية

الموضوع: تمرينات مرونة – جمباز.

الهدف الخاص: اكتشاف مدى مرونة مفاصل الجسم وخاصة العمود الفقري.

السؤال (1):

ما المرونة؟

الإجابة المتوقعة:

تُعنى بالحركة، فبعض الأطفال يتخذون أوضاعاً مختلفة كثني الجذع أماماً، تقوس الجذع خلفاً، تشبيك الذراعين خلف الظهر.

السؤال (2):

هل يمكنك أن تكون من جسمك جسراً؟

الإجابة المتوقعة:

فالبعض يتخذ أوضاعاً متنوعة والبعض الآخر يتخذ أوضاعاً مختلفة ومن الأوضاع المتوقعة يقوس البعض جسمه للأمام ليقف على يديه وقدميه، ويثني البعض جذعه جانبياً ليقف على القدمين ويد واحدة، ويقف البعض على قدم واحدة ويد واحدة، ويقوس البعض الجذع إلى الخلف للوقوف على القدمين واليدين ...

السؤال (3):

هل يمكنك تكوين جسر بطريقة أخرى؟

الإجابة المتوقعة:

كل تلميذ يتخذ وضع تقوّس يختلف عن المرة السابقة.

السؤال (4):

هل يمكنك تكوين جسر وظهرك مواجه للأرض؟

الإجابة المتوقعة:

كل تلميذ يتخذ وضع تقوّس يختلف عن المرة السابقة.

السؤال (5):

هل يمكنك تكوين جسر آخر بطريقة مختلفة؟

وهكذا إلى أن يختبر كل تلميذ أكبر عدد من الأوضاع المختلفة التي يستطيع أن يكوّن بها جسراً بجسمه مستخدماً مفاصل الجسم المختلفة ومرونتها، فباستخدام الحركة يصل التلاميذ إلى اكتشاف مدى مرونة المفاصل المختلفة وخاصة العمود الفقري.

والآن، عزيزي الدارس، أجب عن الآتي:

نشاط (7)

«يعد التعلم بالأسلوب الاكتشافي الموجه عملاً فردياً وليس واقعة اجتماعية».

اشرح المقصود بهذه العبارة كما فهمتها من النص السابق، ثم بيّن انعكاساتها على دورك كمنظم للتعلم.

تدريب (7)

أكمل ما يأتي في ضوء دراستك لأسلوب الاكتشاف الموجه.

1- دور المعلم .....

2- طريقة التعلم .....

3- مجالات التعلم .....

أسئلة التقويم الذاتي (7)

1- يرسو أسلوب الاكتشاف الموجه عدداً من الأسس التربوية والنفسية الأساسية اذكرها.

2- يؤكد أسلوب الاكتشاف الموجه على دور المعلم كمنظم ومرشد وموجه لعملية التعلم عن طريق التغذية الراجعة.

10. أسلوب حل المشكلات (Divergent Style)

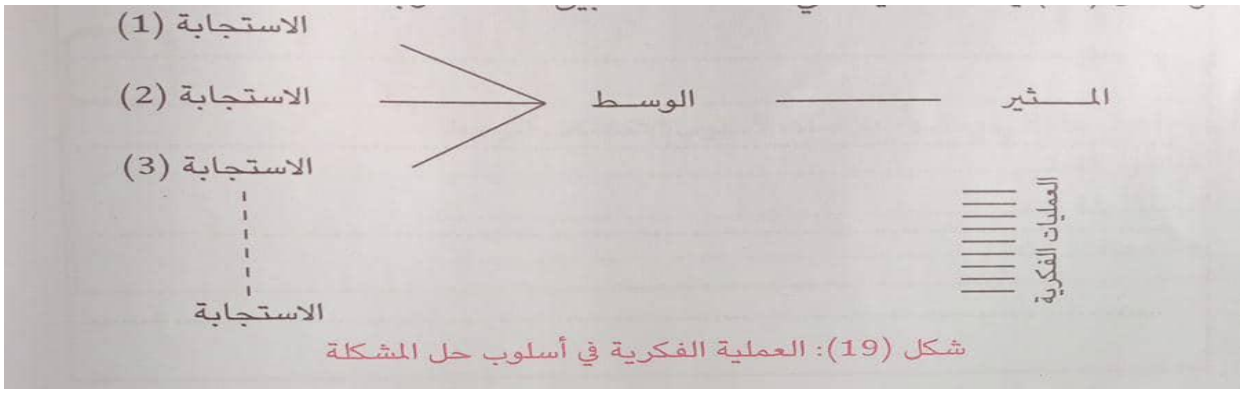
عزيزي الدارس، يشغل هذا الأسلوب مكاناً مهماً في سلسلة أساليب التدريس ويعد من الأساليب الفاعلة في تنمية القدرات الإبداعية والابتكارية للمتعلمين، حيث ينشغل المتعلم في اختيار واكتشاف داخل (مضمون) الموضوع الدراسي، ففي الأساليب السابقة كان المعلم هو الذي يتخذ القرارات في الأعمال الفرعية في موضوع الدراسة، ودور المتعلم إما أن يؤدي أو يكرر أو يكتشف الهدف الفرعي.

أما في هذا الأسلوب يتخذ المتعلم قرارات في الأعمال الخاصة في الموضوع الدراسي المختار، فتتاح الفرص له لتقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار والمقترحات والحلول المتصلة بقضية أو مشكلة أو موقف معين طرحه المعلم ويكون ذا صلة بالموضوعات التي يعلم، ومن ذلك نرى، عزيزي الدارس، أن هذا الأسلوب يكشف عن قدرات المتعلم على التنويع والتشعيب ويجعله يتقدم إلى أبعد مما هو معروف.

ومجال التربية الرياضية والرقص يتعلم التلميذ – عن طريق الخبرات المخططة لحل المشكلة الحركية – كيفية السيطرة على كثير من الحركات التي يتحرك بها جسمه، حيث يشكل حركته في حدود المشكلة بطرق ذات معنى تؤدي به إلى إشباع رغبته في الاستخدام الناجح لجسمه وتحسين ثقته بنفسه.

1.10 وصف الأسلوب

ويشبه هذا الأسلوب أسلوب الاكتشاف الموجه إلى حد كبير، إلا أنه يختلف عنه في موضوع الاستجابة، حيث تقود العمليات الفكرية – الوسيط – إلى مجموعة كبيرة من الاستجابات. والشكل (19) يمثل العملية التي تحدث عند تطبيق هذا الأسلوب.



شكل (19): العملية الفكرية في أسلوب حل المشكلة

وتتمثل العملية التي تحدث عند تطبيق هذا الأسلوب فيما يأتي:

المثير: ويكون على شكل سؤال، أو مشكلة، أو موقف، يوصل المتعلم إلى حالة من الإنسجام الفكري، تظهر حاجته إلى البحث لحل المشكلة باستجابات متشعبة عدة.

الوسيط: الانشغال في عملية فكرية للبحث عن حلول المشكلة.

الاستجابة: إن البحث في مرحلة الوسيط يكون نتيجته الاكتشاف وإنتاج مجموعة من الأفكار المتشعبة، والاستجابات الحركية تعبر عن الأفكار.

2.10 أهداف الأسلوب

تتمثل أهداف هذا الأسلوب بالآتي:

2.10.1 تنشيط القدرات الفكرية للمعلم ليصمم مشاكل في المجال المقرر الدراسي.

2.10.2 تنشيط القدرات الفكرية للمتعلم حتى يصبح قادراً على إيجاد بدائل أو خيارات لكل مسألة من مسائل التربية الرياضية التي تقدم له.

2.10.3 تنمية ملكة التبصر في بنية النشاط، وابتداع المتنوعات الممكنة داخل هذه البنية.

2.10.4 الوصول لمستوى الأمان الانفعالي الذي يسمح للمعلم والمتعلم أن يعبرا إلى ما بعد الاستجابات المتوقعة والمألوفة.

3.10 بنية الأسلوب

عزيزي الدارس، الشكل (20) يوضح بنية أسلوب حل المشكلات.

شكل (20)
بنية أسلوب حل المشكلة

	أ	ب	جـ	د	هـ	و	ز
قرارات التخطيط	م	م	م	م	م	م	م
قرارات التنفيذ	م	← ت	ت	ت	← ت	← م/ت	← ت/م
قرارات التقويم	م	م	← ظ	← ت	← ت	← م/ت	← ت/م

يتضح من الشكل السابق، أن هناك تحويلاً آخر للقرارات يأخذ مجراه، فأدوار المعلم والمتعلم تتغير مرة أخرى، فيدخلان في خبرات جديدة وتتحقق أهداف جديدة.

1.3.10 قرارات التخطيط

ويتخذ المعلم جميع قرارات التخطيط والتي تنحصر في ثلاثة قرارات رئيسة عن موضوع الدراسة هي:

1- قرار عن الموضوع الدراسي العام للفقرة اللفظية.

2- قرار عن الموضوع الدراسي الخاص.

3- قرار عن تصميم المشكلة الخاصة أو عدة مشاكل والتي تؤدي إلى حلول عدة فرعية.

2.3.10 قرارات التنفيذ

ويمكن عزيزي الدارس تلخيص قرارات التنفيذ التي يتخذها المتعلم بما يلي:

1- يقرر ما هي الحلول المتشعبة التي تكون ملائمة للمشكلة.

2- يكتشف بدائل الإجابات لحل المشكلة القائمة.

3- يتخذ القرار عن الموضوع الدراسي الخاص.

ويتخذ المعلم القرار عن الموضوع الدراسي العام.

تستطيع القول هنا بأن الحلول المكتشفة من المتعلم تصبح موضوع الدراسة ومحتوى الفقرة اللفظية.

3.3.10 قرارات التقويم

1- يتخذ المتعلم قرارات التقويم عن طريق التقويم الذاتي عن الحلول المكتشفة.

2- إذا رأى المتعلم حل المشكلة فلا حاجة إذاً لتأكيد صحة الحل من جانب شخص آخر.

3- في حالة عدم قدرة المتعلم من رؤية بعض الجوانب للحلول، يمكن الاستعانة بشريط تلفازي أو بملاحظات المعلم.

4- وتجدر الإشارة هنا، أنه كلما انشغل المتعلم أكثر بقرارات التقويم، تحققت أهداف هذا الأسلوب بشكل أفضل.

4.10 تصميم موضوع الدراسة

كما ذكرنا عزيزي الدارس سابقاً أن أسلوب حل المشكلات من الأساليب الحديثة التي تثير نشاط المتعلم وتحرك فاعليته، حتى يفكر ويتعلم ويبحث ويكتشف عن الموضوع بنفسه. وفي التربية الرياضية من الممكن أن يقوم المعلم بإثارة فقرات لفظية تشغل المتعلم في استخدام الطريقة العلمية في التفكير، ويعد حل المشكلات أسلوباً تعليمياً راقياً وأكثر ملائمة لهذا المجال إذا كان الإنتاج المتشعب في تصميم الحركة هو هدف الفقرة اللفظية.

ولذلك في تصميم موضوع الدراسة نركز على الجوانب الآتية:

1- تصميم المشكلة الواحدة.

2- تصميم سلسلة متعاقبة من المشكلات.

3- الخطوط الهادية لتصميم المشكلات في الأنشطة المختلفة.

1.4.10 تصميم المشكلة الواحدة

ببداية يتم تحديد السؤال الخاص الذي يعمل على انطلاق العملية، وهو الأساس في حل المشكلة، ويتمثل تطبيق هذا الأسلوب بالآتي: المثير – الوسيط – الاستجابة.

وتطبيقاً في مجال الجمباز، يمكن أن تحدث الخبرة الأولى في تعليم مفهوم الدحرجة الأمامية بطرح السؤال الآتي: ما الاحتمالات لدحرجة الجسم؟ وعملياً فقد مارس كل متعلم بعض الدحرجات، ويكون أغلب المتعلمين مؤهلين لأداء الدحرجات، ومن المتوقع أن يؤدي بعض المتعلمين دحرجات مختلفة في تتابع سريع، ويحتاج البعض الآخر وقتاً أطول لأداء

الدحرجات. والجانب المهم في السؤال هو جعل المتعلم يقرر ما الدحرجات الأربع التي تؤدي ثم يتقدم إلى أبعد من ذلك بالاستجابة إلى المثير الثاني وهو «عملك هو تصميم خمس دحرجات أخرى».

فالمشكلة هنا ما زالت قائمة في أثناء محاولة المتعلمين اكتشاف البدائل. ونجد أن بعض المتعلمين يسير حتى إلى ما بعد خبراته التي يتذكرها، ويبتدئون في تصميم وأداء دحرجات جديدة بالنسبة لهم. وعندما يحدث هذا، يبدأ المتعلم في الإنتاج المتشعب في العملية الفكرية لحل المشكلة. كما يلاحظ المعلم حالة الانسجام الفكري عند المتعلمين خلال توقفهم للبحث عن دحرجة جديدة ثم محاولة أدائها، ومواصلة هذه العملية. يتحقق هدف الفقرة اللفظية. وفي دروس متعاقبة، يمكن للمعلم أن يصمم فقرات لفظية في نشاطات أخرى واضعاً أمام عينه الهدف من تصميم المشكلة الواحدة.

2.4.10 تصميم سلسلة من المشكلات

والسؤال، عزيزي الدارس، الذي يواجه كل من المعلم والمتعلم هو «ماذا بعد ذلك؟» لأن المشكلات المتفرقة لا تنمي مهارة حل المشكلة. وللتغلب على ذلك يحتاج المتعلم إلى خطة أكثر نظامية لإيجاد

الحلول لمشكلات متصلة ببعضها، والمعلم يكون لديه اختيارات على الأقل في تصميم مثل هذه المشكلات.

الاختيار الأول:

يحدد المعلم الجوانب المتعددة للنشاط ثم يصمم مشكلة داخل كل جانب. ويمكن التركيز في تعليم مفهوم الدحرجة على اكتشاف بدائل للدحرجة أماماً، ثم للدحرجة خلفاً، ثم للدحرجة جانباً. ويتم اكتشاف البدائل لكل جانب نتيجة تصميم مشكلة مصممة لهدف معين. ويمكن أن تقدم المشكلات للمتعلمين واحدة تلو الأخرى، أو تعلن كمجموعة من الأعمال المتعاقبة والمترابطة منطقياً للفقرة اللفظية التالية. ويتابع المتعلم بدوره الحل البديل لكل مشكلة مستعيناً بسرعته الشخصية الفكرية والبدنية، ويبدو من ذلك أن المتعلم ينشغل لفترة طويلة من الزمن في حل المشكلات وتتابعها. والشكل الآتي (21) يبين نتائج حل المشكلة.

شكل (21)

(1) سؤال – بحث – استجابة (1) [ ] + سؤال – بحث – استجابة (1) [ ] + [سؤال – بحث – استجابة] .

إن كل عبارة بين القوسين تمثل فقرة لفظية واحدة مكونة من سؤال، ووقت للبحث أو لحل المشكلة، ووقت لأداء الحلول المختلفة والتأكد من صحتها.

(عبد الكريم 1994، ص 167)

الاختيار الثاني:

أي تصميم الفقرات اللفظية مع عدد من المشاكل، ولانطلاق العملية نسأل عدة أسئلة متعاقبة في تعليم مفهوم الدحرجة على النحو التالي: ما الإمكانيات اللازمة لدحرجة الجسم؟

ما الإمكانيات للدحرجة أماماً مع الأوضاع المختلفة للرجلين؟

ويمكن أن تستمر هذه العملية لعدد من الفقرات اللفظية. يطرح المعلم مشكلات تركز على متغيرات إضافية متصلة مع المتغير السابق، وتكون النتيجة للمتعلم اكتشاف الكثير من الحركات داخل موضوع دراسي معين.

وفي موضوع الدحرجات يكون المتعلم قد جمع عدداً من الدحرجات المختلفة مع التحرك أماماً.

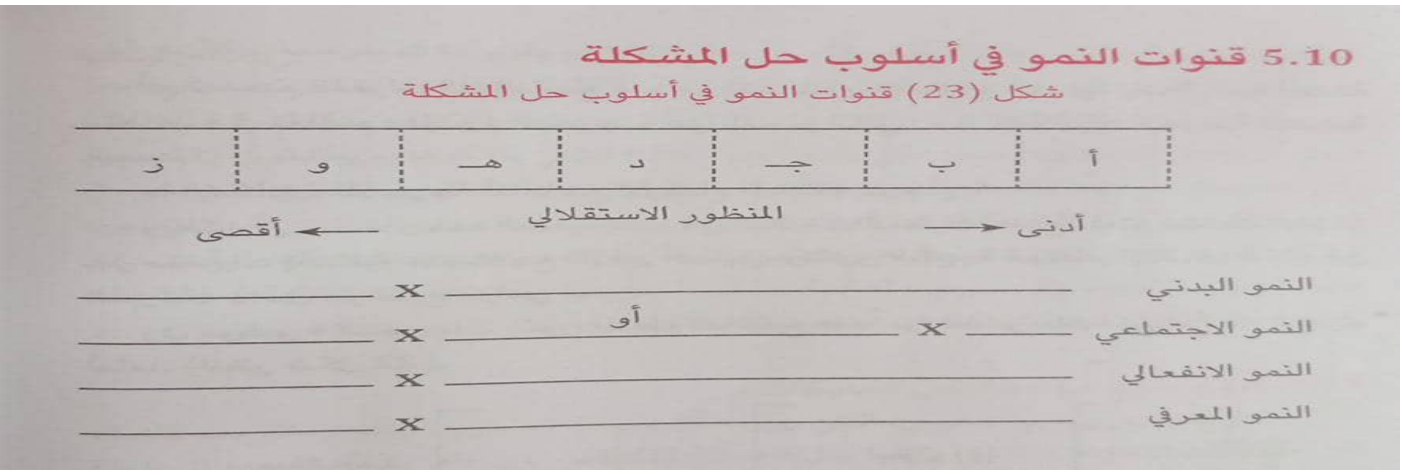
3.4.10 الخطوط الهادية لتصميم المشكلات في الأنشطة المختلفة

1- أن تكون المشكلة المصممة من النوع الذي يستثير اهتمام الفرد ويتحدى قدراته بشكل معقول، ويمكنه حلها في إطار الإمكانات والقدرات المتوافرة.

2- أن يصمم المعلم مشكلات جديرة بالاهتمام وتنمية للأهداف التعليمية المخططة.

3- أن يصمم المعلم مشكلات تتمشى مع ما يمتلكه المتعلمون من مهارات ومعلومات أساسية (متطلبات سابقة) التي يحتاجون إليها لحل المشكلة.

4- أن يصمم المعلم مشكلات تيسر عملية الانتقال من متغير لآخر، فبعض الرياضات تكون ثابتة (ليس لها متغير) عند تصميم حركاتها ولا تؤدي إلى بدائل كرمي الرمح مثلاً، ورياضات أخرى تسمح بمنوعات وبدائل متعددة في جوهر النشاط مثل الألعاب الجماعية (خطط اللعب) والجمباز (الطلوع على عارضة التوازن مثلاً).



يتضح من الشكل (23) أعلاه:

النمو البدني يكون فيه المتعلم نحو الأقصى.

النمو المعرفي وهو أساس هذا الأسلوب يتجه فيه المتعلم نحو الأقصى.

النمو الانفعالي يتجه فيه المتعلم نحو الأقصى.

أما النمو الاجتماعي هناك احتمالان ممكنان هما:

1- إذا كان المتعلم منشغلاً وحده في إنتاج الحلول فيكون الاحتكاك الاجتماعي قليلاً ويتجه فيه المتعلم نحو الأدنى.

2- أما إذا أنجزت عملية الاكتشاف مع زميل فيكون اتجاه الفرد نحو الأقصى.

11. أسلوب تصميم البرنامج الفردي للمتعلم (ح)

Individual Program Learner's Design

عزيزي الدارس، انتهيت حتى الآن من دراسة سبعة أساليب من سلسلة أساليب تدريس التربية الرياضية ونحن الآن بصدد دراسة الأسلوب الثامن (تصميم البرنامج الفردي للمتعلم). ويمثل هذا الأسلوب خطوة متقدمة عن الأساليب السابقة هو من الأساليب الحديثة وغير المباشرة. فهو يضيف خطوات متقدمة نحو استقلالية المتعلم، حيث يقوم المتعلم بنفسه باتخاذ القرارات عن الأسئلة أو المشكلة ويصمم. أما المعلم فيقرر الموضوع الدراسي العام والموضوع الدراسي الخاص، وعلى المتعلم أن يتخذ قراراته عن الأسئلة – المشكلات – والحلول المتعددة في الموضوع الفرعي، وينظم تلك الحلول المتقدمة في نسق تنظيمي تصنيفي محدد. وهذه جميعها تشمل البرنامج الفردي الذي يقوم المتعلم باكتشافه وتصميمه وتجريبه بنفسه. وهذا البرنامج يوجه المتعلم إلى طريقة أدائه وأسلوب نمائه في الموضوع الخاص.

1.11 أهداف الأسلوب

تتمثل أهداف الأسلوب المشار إليه بالآتي:

1.1.11 إتاحة الفرصة للمتعلم لوضع برنامج خاص لنفسه يتمشى مع قدراته الفكرية والبدنية في الموضوع الخاص.

2.1.11 توظيف خبرات المتعلم من معلومات ومهارات بدنية التي اكتسبها من الأساليب السابقة واللازمة للانخراط في مثل هذا الأسلوب.

3.1.11 إظهار قدرات الفرد البدنية وخبراته في عملية الإبداع والإنتاج المتشعب.

4.1.11 تنمية قدرة المتعلم الانفعالية لتحمل إعداد برنامج طويل المدى، واستخدامه.

2.11 بنية الأسلوب

عزيزي الدارس، الشكل (24) يوضح بنية أسلوب تصميم البرنامج الفردي للمتعلم.

شكل (24)
بنية أسلوب تصميم البرنامج الفردي للمتعلم

	أ	ب	جـ	د	هـ	و	ز	ح
قرارات التخطيط	م	م	م	م	م	م	م	م
قرارات التنفيذ	م	ت	ت	ت	ت	م/ت	ت/م	ت/م
قرارات التقويم	م	م	ظ	ت	ت	م/ت	ت/م	ت/م

1.2.11 قرارات التخطيط

1- يتخذ المعلم بشكل مباشر أو غير مباشر قراراً عن اختيار الموضوع الدراسي العام.

2- يقرر المعلم ماهية الموضوع الدراسي والذي سيستخدمه المتعلم لوضع برنامجه الفردي.

2.2.11 قرارات التنفيذ

1- يتخذ المتعلم قرارات عن تصميم المشكلة أو المسألة والأسئلة وتقديم حلول مقترحة لها.

2- يتخذ المتعلم قراراً حول ماهية ومحتوى البرنامج الفردي المتكامل.

3- للمعلم دوره، عندما يطرح المتعلم الأسئلة عن الموضوع الدراسي وعن الأسلوب.

4- يفتح المعلم قنوات اتصال مع المتعلم للتحقق من سير العمل وكيف يتقدم، ويقوم بإعادة فحص الربط بالموضوع الدراسي.

3.2.11 التقويم

1- يكون دور المتعلم هو اختبار الحلول والتحقق من مدى صدقها وارتباطها بالمشكلات، فَيُوَطِّد الربط بينها، ويُنَظِّمها في بنود ويستمر في وضع البرنامج.

2- يقوم المعلم مع المتعلم تواصلاً لفظياً للوقوف عن مدى تقدم البرنامج وعن مدى تقيده بالحق في أثناء التنفيذ والاستفسار عن المعوقات التي تعيق عمل المتعلم، كما يجيب عن الأسئلة التي يوجهها له المتعلم.

3.11 استخدام الأسلوب

عزيزي الدارس، يتضمن استخدام الأسلوب ما يأتي:

1.3.11ضمن سياق هذا الأسلوب يمثل مصطلح "الموضوع الدراسي" المحددات الأساسية الخاصة بالمهارة أو المهمة الحركية، مثل ألعاب الكرة، والجمباز، والتمرينات البدنية... الخ.

أما الموضوع الدراسي الخاص فيعني الجزء أو الأجزاء من الموضوع الدراسي مثل الكرة الطائرة، والوثب، وتنمية القوة... وهي تشكل جانب من جوانب الموضوع الدراسي العام.

2.3.11من الاعتبارات الهامة عند اختيار هذا الأسلوب هي:

درجة استعداد المتعلم وقدراته كون هذا الأسلوب يتطلب خبرات سابقة اكتسبها من الأساليب السابقة وبخاصة أسلوب الاكتشاف الموجه وأسلوب حل المشكلة، بحيث يؤهل المتعلم ليكون على درجة من المعرفة والوعي بالأوجه الخاصة اللازمة لاختيار الموضوع وتنفيذ الدرس. في مثل هذه الظروف يكون المتعلم أكثر فعالية وإنتاجاً وبالتالي يكون التعلم أكثر نفعاً.

3.3.11يجب أن يكون تقديم هذا الأسلوب بعيداً وبالتدريج، وأن يفهم المتعلم دوره بشكل واضح، وكذلك توقعات المعلم.

4.3.11يعد العامل الوقت من العوامل الأساسية في هذا الأسلوب فالمتعلم يحتاج إلى وقت للتفكير والتدبير والتجريب والتنفيذ والتسجيل وما يصاحب ذلك من عمليات، والمعلم يحتاج إلى وقت لملاحظة ومتابعة الإنتاج وأداء كل متعلم وتقييده بالبرنامج الفردي، وكذلك فالمعلم يحتاج إلى وقت للتشاور وإجراء محادثات مع المتعلم والاستماع له.

ففي هذا الأسلوب يجب أن لا نتعجل الوقت لتطبيقه، فالوقت مطلوب دائماً لتتضح الأفكار الجديدة.

5.3.11في هذا الأسلوب يبدي المتعلم رغبة وحماساً بشكل أولي، فالتحدي المستمر لإيجاد أفكار جديدة وتنفيذها تثير هؤلاء الذين يتحملوا مثل هذا الأسلوب وهناك من يبدأ برغبة وحماس ولكنهم لا يطبقون متطلبات هذا الأسلوب من استكشاف وتجريب وتحقق.

وما يصاحبها من عمليات مستمرة ومتتالية، مع هؤلاء يفضل إشراكهم جزئياً أو حتى إرجاء استخدام الأسلوب والانتظار حتى تأتي فرص مواتية وبكلمات أخرى، على المعلم أن لا يجبر المتعلم للاشتراك في هذا الأسلوب، فهو أسلوب فردي متقدم، يعكس قدراً كبيراً من الاعتماد على النفس.

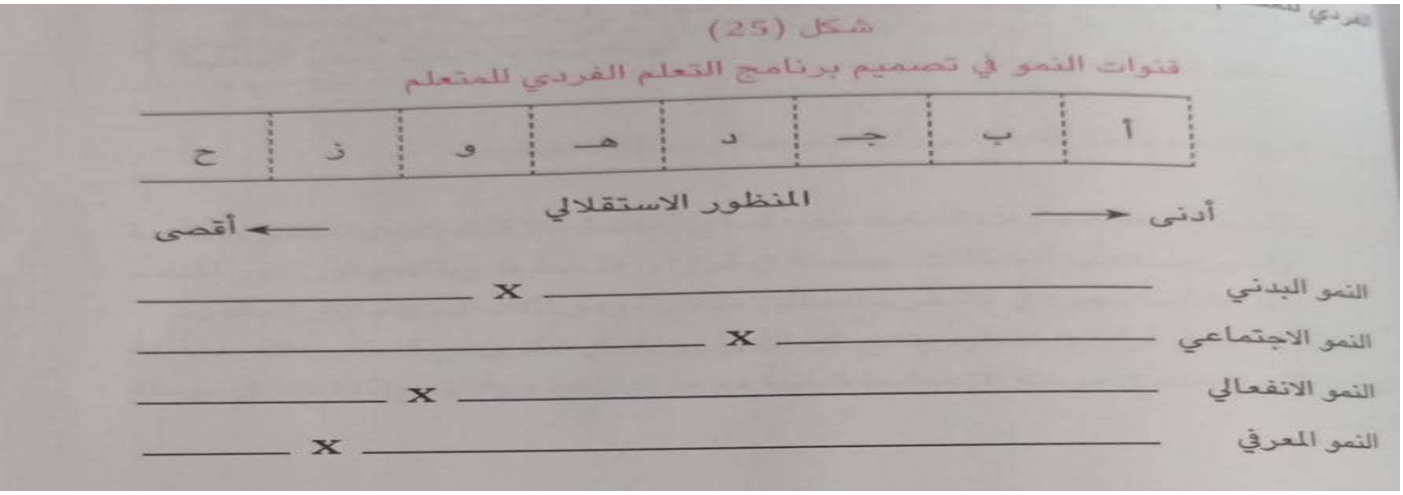
6.3.11

ليس من الممكن علمياً إعطاء أمثلة لفقرات لفظية بهذا الأسلوب إذ أنها تأتي من اختيار وقصور وقرارات المتعلم نفسه. والأساليب السابقة تزود المتعلم بخبرات متراكمة وتعطيه جوهر هذا الأسلوب والخطوط الهادية للعملية.

ونشير هنا عزيزي الدارس، أن هذا الأسلوب لا يعني «افعل كما تريد» لكنه طريقة منظمة تنظيماً عالياً لتنمية قدرات المتعلم نفسه. فهو نموذج للاكتشاف والتجريب والبحث والترتيب وإيجاد العلاقات بين العناصر المختلفة. كما أنه طريقة لاكتشاف البنية في موضوع معين. فعلى المتعلم أن يكون ملماً إلماماً جيداً ببعض المعارف والحقائق ليكون قادراً على تحديد البنود، وأن ينشغل في التحليل، والترتيب وبناء الخطة. كما أن المهارات التي تعلمها من الأساليب السابقة تتكامل في هذا الأسلوب.

4.11 قنوات النمو في الأسلوب

عزيزي الدارس، الشكل (25) يوضح لك قنوات النمو في أسلوب تصميم برنامج التعلم الفردي للمتعلم.



يتضح من الشكل (25) أن قنوات النمو في هذا الأسلوب كما يلي: يكون المتعلم في الاتجاه الأقصى في القنوات البدنية والانفعالية والمعرفية. أما عن النمو في القناة الاجتماعية فالمتعلم يتجه نحو الأدنى. هذا الأسلوب فردي إلى أقصى حد.

المحاضرة الثامنة : الأهداف السلوكية

مفهوم الأهداف السلوكية :.

لقد ورد العديد من التعاريف للأهداف السلوكية من قبل المعنيين بالتربية . فقد عرف (تايلور) الأهداف السلوكية بأنها " أنواع التغيرات في السلوك الذي تسعى مؤسسة تربوية كالمدرسة إلى إحداثها في سلوك التلاميذ " (تايلور ، 1982م ، ص16) .

أما (الدمرداش) فيعرف الهدف السلوكي بأنه " تلك الصياغة التي تعبر بدقة ووضوح عن التغيّر المرجو إحداثه لدى التلميذ من خلال مروره بخبرة تعليمية معينة (الدمرداش ، 1979م،ص95) أما (ميجر Mager) فيُعرف الهدف السلوكي بأنه " مقصد يعبر عنه بعبارة تصف تغيراً مقترحاً نريد أن نحدثه في التلميذ، وهو عبارة تصف ما سيكون عليه المتعلم عندما ينهي بنجاح خبرة تعليمية، كما أنه وصف لنمط من السلوك أو الأداء يؤمل أن يكون المتعلم قادراً على إظهاره "(ميجر ، 1967م، ص11) .

أما (عميرة) فيُعرف الهدف السلوكي بأنه " عبارة تصف التغير المرغوب فيه في مستوى خبرة أو سلوك الفرد عندما يكمل خبرة تربوية معينة بنجاح ،بحيث يكون هذا التغير قابلاً للملاحظة والقياس " (عميرة ، 1991م ، ص21)

في حين يعرف (سالم) الهدف السلوكي بأنه " الناتج التعليمي المتوقع من التلميذ بعد عملية التدريس ويمكن أن يلاحظه المعلم ويقيسه " (سالم ، 1998م ، ص105) .

وفي ضوء التعريفات السابقة للأهداف السلوكية يمكن تعريف الهدف السلوكي بأنه عبارة مصاغة بشكل دقيق وواضح لتصف التغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية جديدة مع إمكانية ملاحظتة وقياسه.

تصنيف الأهداف السلوكية :.

يمكن القول بأن تصنيف بلوم (Bloom) وزملائه أكثر تصنيفات الأهداف استخداماً وشيوعاً ، وقد صنفت الأهداف بموجب هذا التصنيف إلى ثلاثة مجالات كبرى وتحت كل مجال عدد من المستويات وهذه المجالات هي :

1 -المجال المعرفي : ويطلق عليه المجال العقلي أو الإدراكي (Cognitive Domain).
2 -المجال الوجداني : ويطلق عليه المجال العاطفي أو الانفعالي (AffectiveDamain).
3 -المجال النفس حركي : ويطلق عليه المجال المهاري أو الحركي PSYChoMotor Domain)
)

وقد أوضح (قنديل) أن تصنيف بلوم يعتمد على افتراض أهمية توصيف نواتج التعلم في صورة سلوكية أو إجرائية ، تعبر عن التغيرات التي تطرأ على سلوك التلميذ نتيجة مروره بخبرة تعليمية ، ومن ثم فإنه لا يفيد المعلم فقط في عمله ، بل يفيد أيضاً واضعي المناهج ، ومصممي الاختبارات في تحديد الخطوط الرئيسة لعملهم ، وقد كان الغرض الرئيسي لعمل هذا التصنيف قياس وتقويم المخرجات التعليمية لدى التلاميذ (قنديل ، 1993م ، ص59).

وفيما يلي يتناول الباحث هذه المجالات الثلاثة ومستوياتها بشيء من التفصيل مدعماً ذلك بأمثلة عليها من مادة الرياضيات :

أولاً : المجال المعرفي (Cognitive Domain) :

يشمل الأهداف التي تتناول تذكر المعلومات، أو إدراكها ،وتطوير القدرات والمهارات الذهنية ، وهذا المجال هو الأهم بالنسبة لكثير من عمليات تطوير الاختبارات الراهنة ، وهو المجال الذي حصل فيه أكبر قدر من العمل على تطوير المنهاج ،والذي توجد فيه أوضح التعريفات للأهداف على أنها أوصاف لسلوك الطالب ، ويتكون المجال المعرفي من ستة مستويات تتدرج من البسيط إلى المعقد وفيما يلي عرض لهذه المستويات مع ذكر أمثلة عليها في تدريس الرياضيات.

1. المعرفة (الحفظ أو التذكر) Knowledge :

تشمل أنواع السلوك ومواقف الاختبارات التي تؤكد على التذكر أما عن طريق التعرف على الأفكار أو المادة أو الظواهر أو عن طريق استدعائها .

ومثال ذلك : أن يذكر التلميذ تعريف المربع كما ورد في الكتاب المقرر .

2. الفهم والاستيعاب comprehension :

يشمل الأهداف أو أنواع السلوك أو الاستجابات التي تمثل فهماً للرسالة الحرفية الواردة في اتصال وتخاطب ما ، وللوصول إلى فهم من هذا القبيل يمكن للطالب أن يغير الاتصال أو التخاطب الوارد إلى عقله، أو في استجاباته المكشوفة إلى صيغة أخرى موازية وأكثر معنى بالنسبة له، وهناك ثلاثة أنواع من السلوك الاستيعابي أولها الترجمة ،والثاني التأويل، وثالثها التقدير الاستقرائي .

ومثال ذلك : أن يستنتج التلميذ مجموع زوايا المستطيل بعد رسم مجموعة من المستطيلات وقياس زوايا كل مستطيل وبدقة تامة .

3. التطبيق Application :

يشير إلى استعمال التجريدات (الأفكار المجردة) في مواقف جديدة محددة وملموسة .

ومثال ذلك : أن يحسب التلميذ مساحة غرفة مربعة الشكل طول ضلعها (5 م) باستخدام قاعدة مساحة المربع خلال دقيقة .

4. التحليل Analysis :

يؤكد على تحليل المادة إلى العناصر المكوّنة لها ،وتتبع العلاقات بين الأجزاء ،والطريقة التي نظمت بها .

ومثال ذلك: أن يفصل التلميذ عدداً مكوّناً من أربعة أرقام كمجموع مضاعفات قوى العشرة خلال ثلاث دقائق .

5. التركيب Synthesis :

وضع العناصر والأجزاء معاً بحيث تؤلف كلاً واحداً ، وهذه عملية تقوم على التعامل مع العناصر والأجزاء ، وربطها بطريقة تجعلها تكوّن نمطاً أو بُنية لم تكن موجودة من قبل بوضوح .

ومثال ذلك: أن يقترح التلميذ خطوات محددة لإيجاد المضاعف المشترك الأصغر لعددين بالتحليل إذا طلب منه المعلم ذلك ، وفي خمس دقائق على الأكثر .

6. التقويم Evaluation :

يُعرف التقويم بأنه إصدار أحكام لغرض ما حول قيمة الأفكار والأعمال والحلول والأساليب وغيرها. (بلوم وآخرون ، 1985م ، ج1 ، ص258.24) .

ومثال ذلك : أن يتحقق التلميذ من صحة جمع عددين كل منهم مكوّن من أربعة أرقام خلال دقيقتين .

ثانياً : المجال الوجداني (The Affective Domain) :

يشمل الأهداف التي تؤكد على نغمة المشاعر أو تضرب على وتر الانفعالات، أو درجة من التقبل أو الرفض ، وتتفاوت الأهداف العاطفية بين الاهتمام المجرد البسيط بظواهر مختارة وبين صفات للخلق والضمير معقدة لكنها متناسقة داخلياً.(بلوم وآخرون، 1985م،ج2 ، ص36).

وقد قسم كراثول وزملاؤه (Krathwohl) 1974م هذا المجال إلى خمسة مستويات تتدرج من البساطة إلى التعقيد . سيوردها الباحث . كما وردت في نظام تصنيف بلوم وآخرين مع ذكر أمثلة عليها في تدريس الرياضيات:

1. الاستقبال (الانتباه) Receiving :

يشير إلى إحساس المتعلم بوجود ظواهر ومثيرات معينة ، أي يصبح راغباً في تلقيها والانتباه لها . ومثال ذلك : أن يصغي التلميذ بانتباه إلى شرح المعلم للدرس المقرر أثناء الحصة .

2. الاستجابة (الإجابة) Respond:

تشير إلى الاستجابات التي تتجاوز مجرد الانتباه للظاهرة فلدى الطالب من الدافعية ما يكفي ليس لمجرد جعله راغباً في الانتباه ،بل ولعل من الصحيح القول أنه منتبه بصورة نشطة فعالة . ومثال ذلك : أن يشارك التلميذ في جمعية الرياضيات بالمدرسة بعد حث المعلم له على ذلك .

3. التثمين (التقييم) Valuing :

يشير إلى أن المتعلم يعطي قيمة أو ثمن لأي شيء أو لأية ظاهرة أو لأي سلوك، ويعود هذا المفهوم المجرد للقيمة إلى حد ما إلى تثمين الفرد نفسه، أو تقويمه . ومثال ذلك: أن يقدر التلميذ دور الرياضيات في الحياة اليومية بعد مناقشة المعلم لذلك .

4. التنظيم Organization:

يشير إلى تمثيل المعلم للقيمة بصورة متتابعة، وتحديد العلاقات المتبادلة بينها وإقامة أو إنشاء قيم مسيطرة متغلغلة . ومثال ذلك :أن ينظم التلميذ ندوة تدور حول كيفية استذكار الرياضيات بطريقة سليمة .

5. التمييز Characterization :

يشير إلى احتلال القيم لمكانها في هرم القيم عند الفرد، بحيث تصبح منظمة في نوع من النظام المنسق داخلياً والمسيطر على سلوك الفرد فترة من الزمن تكفي لتكييف سلوكه بهذه الطريقة (

بلوم وآخرون ، 1985م ، ج 2 ، ص 265.37) . ومثال ذلك: أن يتصف التلميذ بالموضوعية والتفكير العلمي إذا ما واجهته مشكلة في مسألة رياضية ما .

ثالثاً : المجال النفسحركي (The PSyChomotor Domain) :

يُعنى بالأهداف المرتبطة بالمعالجة اليدوية Manipulation والمهارات الحركية، والتآزر الحسي . الحركي ، كالكتابة والكلام والرسم والأشغال اليدوية (قص . حبك . رسم . ..الخ).ولم يلق تصنيف الأهداف في الميدان النفسي الحركي الاهتمام الذي لقيه في الميدانين المعرفي والعاطفي ، على الرغم من إشارة (بلوم 1965م) إلى أهميته ،وقد يعود ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بالمهارات المرتبطة بهذا الميدان أو عدم تركيز التعليم المدرسي على هذه المهارات وبخاصة في المرحلتين الثانوية والجامعية (نشواتي ، 1985م، ص86) .

وقد صنف سمبسون (Simpson) 1966م هذا المجال إلى سبعة مستويات وسيعرض الباحث هذه المستويات كما ذكرها (سعادة) مع ذكر أمثلة عليها في تدريس الرياضيات :

1. مستوى الإدراك الحسي Perception :

يشير إلى استعمال أعضاء الحس ، للحصول على أدوات تؤدي إلى النشاط الحركي ويتفاوت هذا المستوى من الإشارة الحسية أو الوعي بالحس ، إلى اختيار الأدوار أو الواجبات وثيقة الصلة ، لربط الدور بالعمل أو الأداء .

ومثال ذلك : أن يحدد التلميذ الأدوات الهندسية اللازمة لرسم مثلث قائم الزاوية في ضوء دراسته السابقة لهذا الموضوع خلال دقيقتين .

2. مستوى الميل أو الاستعداد Set :

يشير إلى استعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل ، ويشمل ذلك كل من الميل الجسمي أو استعداد الجسم للعمل ، والميل العقلي أو استعداد العقل للعمل ، والميل العاطفي أو الرغبة في العمل ، ويؤثر كل نوع من أنواع الميول الثلاثة هذه في النوعين الآخرين .

ومثال ذلك :أن يبدي التلميذ رغبة لعمل مجسم للمكعب من تفصيلته خلال عشر دقائق.

3. مستوى الاستجابة الموجهة Guided Response :

يهتم بالمراحل الأولى لتعليم المهارات الصعبة ، تلك المراحل التي تشمل مرحلة التقليد ، مثل إعادة التلميذ لمهارة معينة قام بها المعلم .

ومثال ذلك :أن يحاكي التلميذ معلمه في رسم زاوية قائمة وبدقة .

4. مستوى الآلية أو التعويد Mechanism :

يهتم بإجراء العمل عندما تصبح الاستجابات التي تم تعلمها اعتيادية

ومثال ذلك: أن يرسم التلميذ زاوية منفرجة قياسها 140 درجة وبدقة تامة .

5. مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة Complex or Overt Reponse :

يهتم بالأداء الماهر للحركات ، والتي تتضمن أنماطاً من الحركات المختلفة والمعقدة وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء ، وبأقل درجة ممكنة من بذل الجهد أو الطاقة.

ومثال ذلك: أن يقيس التلميذ الزوايا المختلفة لشكل رباعي باستخدام المنقلة وبدقة تامة.

6. مستوى التكيف أو التعديل Adaptation :

يهتم بالمهارات المطورة بدرجة عالية جداً ،بحيث يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة لكي تتمشى مع المتطلبات الخاصة بها ، أو تناسب وضع مشكلة معينة من المشكلات .

ومثال ذلك : أن يعدل التلميذ الوسيلة التعليمية التي أعدها زميله لتوضيح متوازي المستطيلات بناء على مهارته في رسم متوازي المستطيلات ،وبدون أخطاء .

7. مستوى الأصالة أو الإبداع Origination :

يركز على إيجاد أنماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصة أو وضعا معيناً. وتؤكد النتاجات التعليمية هنا على الإبداع المبني على المهارات المتطورة بدرجة عالية جداً.(سعادة ، 1991م، ص210 ، 283) .

ومثال ذلك :أن يصمم التلميذ وسيلة تعليمية متميزة توضح المقارنة بين الكسور الاعتيادية .

أما عن تصنيف الأهداف في مجال الرياضيات فقد قدم جيمس ولسون (James Wilison).....

- قواعد الصياغة الاجرائية للأهداف:

تحدثنا لحد الآن عن كيفية الانتقال من الأهداف العامة إلى الأهداف الصنافية ومنها إلى الأهداف الخاصة (الاجرائية) وشخصنا خطوات ذلك الانتقال في أمثلة وخطاطة توضيحية تبين مراحله ومقتضياته بشكل عام، أم الآن فنعرض بعض القواعد والشروط الأساسية التي وضعها ماجر ويكاد يحصل حولها اتفاق المشتغلين بنموذج التدريس الهادف والتي يمكن الاستعانة بها في صياغة أهدافا لتصير أهدافا سلوكية وإجرائية بما فيه الكفاية.

يحدد ماجر (MAgger) ثلاث قواعد أساسية لصياغة الأهداف الاجرائية:

1- أن تتضمن صياغة الهدف نتائج التي يحصل عليها التلميذ، أي الانجازات السلوكية والمهارات التي ستعتبر دليلا على حصول الهدف.

2- أن تتضمن الصياغة وصفا للظروف والشروط ذات الدلالة والتي نتوقع أن تحيط وترافق النتائج والإنجازات.

3-كما ينبغي أن تشتمل صياغة الهدف على تحديد دقيق للمستوى الأدنى للنجاح والذي يدل على حصول قدر معين من الهدف، أي المستوى الذي يمكننا من الحكم بأن الهدف قد تحقق بمقدار كذا أو بنسبة كذا.

هذا وسنعمل على توضيح هذه القواعد الأساسية من خلال المثالان التاليان:

-"لدينا خمس معادلات جبرية ذات مجهول واحد وعلى التلميذ أن يستخرج المجهول بالنسبة لأربع معادلات على الأقل دون أن يستعين بكتاب مدرسي أو بجداول أو بغيرها".

-"أن يجري التلميذ مسافة 60م داخل الرواق المسطح مستقيم في وقت أقصاه(09ثواني للذكور، 11ثانية للإناث)".

6-1-1-وهكذا يمكننا أن نلاحظ أن القاعدة الأولى والتي تشترط أن تتضمن الصياغة تحديدا الانجاز المطلوب من التلميذ متوفرة في هذا المثال عند قولنا:" على التلميذ أن يستخرج المجهول" "أن يجري التلميذ" ذلك لأنه سيقوم بإنجاز أي بسلوك مقابل للملاحظة وسيقدم لنا جوابا شفاهيا أو مكتوبا أو أن يجري بسرعة أو ببطيء.

إن صياغة الهدف الإجرائي لابد وأن يخبر بماذا سيكون التلميذ قادرا على انجازه بعد الانتهاء من التعليم إذن المهم في الهدف الإجرائي هو سلوك المدرس وذلك لسبب بسيط هو أن قيام المدرس بالسلوك وبالنشاط التعليمي لا يعني بالضرورة حصول التعلم لدى التلميذ فمثلا إذا قلنا:

-سيشرح المدرس كيف يمكن خلط الألوان للحصول على ألوان غير متوفرة.

-سنبين للتلميذ كيف يمكن أن يستعمل الضمادات حتى يلتئم الجرد في الأصبع.

ففي كلتا الحالتين فإن التلميذ هو ليس المستهدف ولا يقوم بأي سلوك إنما المدرس هو الذي يشرح ويبين وإذا أردنا احترام مقاييس تحديد الأهداف الاجرائية لابد وأن تتضمن صياغتنا نشاط التلميذ وليس نشاط المدرس.

على أنه لابد وأن يكون الفعل الذي سنستعمله للدلالة على سلوك التلميذ فعلا ظاهريا وخارجيا وبالتالي يكون قابلا للملاحظة والقياس أي أن ينجز التلميذ عملا يمكن رؤيته أو سماعه ولنقارن الآن بين الأفعال القابلة للملاحظة وغير القابلة للملاحظة حتى نتبين الأمر أكثر.

أفعال غير قابلة للملاحظة	أفعال قابلة للملاحظة
(داخلية)	
(خارجية)	
المعرفة	

التعداد
الفهم **التعرف على**
الإلمام **اختيار**
اكتساب مهارة **استظهار**
إدراك معنى **وضع خط**
الإعجاب **كتابة**
نشاط حركي **جري**

تعبر أفعال اللائحة الأولى عن حالات داخلية للفرد يستحيل ملاحظتها بشكل مباشر إننا نستنتجها من دلالات ومؤشرات سلوكية قابلة للملاحظة وباعتبارنا مدرسين علينا أن نقرر ما هو السلوك الذي نقبله كدليل على أن التلميذ قد حفظ او فهم أو أدرك أو أعجب..... إن هذا السلوك هو الذي سيحدد المقصود بالحفظ و بالفهم وبالإدراك..... إن ما يشكل الهدف السلوكي هو ما يخبرنا عما يكون في مقدور التلميذ القيام به ويخبرنا بما لا يمكن ان يقوم به تلميذ آخر ولم يفهم.

إن هذه القاعدة الأساسية الأولى هي التي تبرر تعريفنا للأهداف التربوية بأنها عبارة عن أنماط السلوك التي سيحصلها التلميذ عند الانتهاء من تعلم حصة دراسية أو وحدة دراسية كما تعني مختلف التغييرات

التي تحدث في سلوكه بفضل التعليم والتي تتمثل في كل ما يمكن للتلميذ إنجازه قولا أو عملا بعد الانتهاء من العملية التعليمية.

6-1-2-أما بخصوص القاعدة لثانية : أي وصف الظروف والشروط ذات الدلالة فهي محددة في الجمل التالية: " **لدينا خمس معادلات جبرية ذات مجهول واحد** ...." "..... **دون أن يستعين بكتاب مدرسي أو بجداول أو بغيرها**" " **مسافة 60م داخل الرواق المسطح مستقيم**" وهكذا فالصياغة تتضمن وصفا للمحتوى (المضمون الدراسي) الذي سينجز من خلاله التلميذ كما تنص على عدم السماح للتلميذ بالاستعانة بكتاب مدرسي أو جداول وقد كان بالمكان ذكر ظروف أخرى مثل: زمن الانجاز أي المدة التي يجب أن يستغرقها الانجاز أساسيا من شروط تحديد ظروف الانجاز ذلك أن التعريف الكامل للهدف لا يتضمن صياغة لنوع السلوك المتضمن فحسب بل يتضمن أيضا نوع المحتوى الذي يتناول السلوك.

وكما هو معلوم فإلى جانب الفعل الذي يحدد السلوك الذي سيتبعه التلميذ أي السلوك المرغوب فيه والمستهدف ، هناك الموضوع الذي سيقع عليه ذلك الفعل (أي المفعول به) والذي يشكل المحتوى ومضمون النشاط إن هذين العنصرين: الفعل والمفعول به لا يمكن فصلهما في الأهداف ا إجرائية وذلك لسبب بسيط وهو أن التعليم في المدارس لا يحدث في فراغ بل يحدث التعليم دائما بمحتويات ويتم على مواضيع وفي إطار مواد دراسية أو أنشطة تربوية فالتلميذ دائما يكتب شيئا أو يقرأ شيئا أو يرسم أو يميز..... أو يعجب بشيء وذلك الشيء هو الموضوع أي محتوى التعليم فالموضوع في مثالنا هو المعادلات الجبرية ذات المجهول الواحد و "الجري 60 متر" ونفس الأمر عندما نكون أمام الأهداف التالية:

- صنع بيت خشبي باستعمال ا ألواح الموجودة في الورشة المجاورة.
- ينتج التلميذ نشرة حائطية استعمال قصاصات الجرائد والمجلات.
- أن يستظهر التلميذ جدول الضرب كاملا ودون خطأ
- ينجز التلميذ شكلا أسطوانيا استخدام المسطرة والبيكار.

ففي كل هذه الأمثلة هناك فاعل وهو التلميذ وفعل سلوكي قابل للملاحظة (صنع، ينتج يستظهر، ينجز) وهناك مفعول به يشكل موضوعا ومحتوى للفعل وهو في هذه الأهداف:

- بيت خشبي.
- نشرة حائطية.
- جدول الضرب.
- شكل أسطواني.
- مضمار جري.

وفضلا عن ذلك لابد ودائما كشرط أساسي ضمن هذه القاعدة الثانية من أن تتضمن صياغة الهدف الإجرائي وصف الظروف والشروط ذات الدلالة والتي سترافق ظهور السلوك ففي مثالنا السابق هناك التنصيص على."..... دون أن يستعين بكتاب مدرسي أو بجداول" كما نلاحظ توفر الموجودة في ورشة أما الآخر فنطالبه باستغلال قصاصات الجرائد والمجلات لإنتاج نشرة حائطية أو ينجز الشكل ا أسطواني **باستخدام المسطرة والبيكار"60 متر".**

بفضل هذا الشرط أي تحديد الظروف والملابسات على توضيح وتشخيص أكثر وأدق للسلوك موضوع التعلم ويمكن تلخيص هذا الشرط في العبارات التالية: إذا رغبنا في أن يتم تحقيق السلوك داخل بعض الشروط والملابسات وفي إطار حيز مكاني وزماني او وسائل مادية فإننا لابد وأن ننص عليها بوضوح في صياغاتنا للأهداف.

6-1-3-أما القاعدة الثالثة : والتي يتبغى توفرها في الهدف الإجرائي فتتمثل فيما يسمى بالمستوى الأدنى للنجاح أو معيار الإنجاز المقبول وكل هدف إجرائي لابد وأن يحدد بالإضافة إلى السلوك المرغوب فيه، مستوى الإنجاز المطلوب أو المستوى الأدنى للنجاح فعندما لا يحدد وعندما لا تحدد الصعوبة فإنه يستحيل معرفة ما إذا كان التلميذ سيحقق الهدف أم لا.

فهل سيتمكن التلميذ من القراءة أو الكتابة بكيفية صحيحة؟ إن الاجابة على هذا السؤال مرتبطة بماذا سيقرأ وماذا سيكتب؟ والجواب سيكون "نعم" إذا تعلق الأمر بقراءة وكتابة الجمل والكلمات المخصصة

للسنة أولى من التعليم الأساسي على سبيل المثال. أو الجري بشكل مستقيم في مسافة 60 متر في وقت أقصاه(09ثواني للذكور،11ثانية للإناث)".

وقد يكون بإمكان مجموعة من التلاميذ صنع بيت أو صندوق من خشب ولكن النتيجة ستختلف من تلميذ لآخر خاصة فيما يتعلق بالجودة وربما سيرفض مدرس الأشغال اليدوية بعض الإنجازات قائلا:" نعم لقد صنعت صندوقا ولكن انتبه لهذا الجانب.... أو هناك شق أو اعوجاج في الجانب الآخر.... وهذا المسمار زاغ عن مكانه وهذه الباب لا يمكن فتحها...الخ.

واضح إذن أن المدرسين وفي مختلف المواد معايير(مقاييس) لإنجاز المقبول وعادة ما يفكرون في المستوى الأدنى للنجاح فقط هم في حاجة إلى التعبير عنها وذكرها بوضوح في أهدافهم لذلك هدف صنع صندوق خشبي كان بالإمكان صياغته على النحو التالي:

- أرسم ثم أصنع صندوقا خشبيا يراعي مقاييس الجودة التالية:

1- دون شقوق ظاهرة.

2- دون خروج المسامير عن مستوى معين.

3- مع إمكانية فتح وقفل بابه بسهولة.

كما يمكننا أن نلاحظ في المثال الذي بدأنا به، توفره على ذكر المستوى الأدنى للنجاح وذلك في العبارة "على التلميذ أن يستخرج المجهول بالنسبة لأربع معادلات على الأقل من المعادلات الخمس" ومعنى هذا أن المدرس لا يمكنه أن يقرر ما إذا كان الهدف قد تحقق إلا عند حصوله من التلميذ على أربع إجابات صحيحة.

وفي الحقيقة فإن المستوى الأدنى للنجاح قد يتحدد بأشكال محددة: فقد يطالب المدرس مثلا بنسبة مئوية من الإجابات الصحيحة أو هامشا معينا للخطأ المسموح به أو يطلب ببساطة أن تكون جميع ا إجابات صحيحة وفي هذه الحالة يصبح المستوى الأدنى للنجاح هو نفسه المستوى الأقصى، فتكون نسبة التفوق هي مائة بالمائة فإذا حددنا على سبيل المثال هدفا بمائة بند أو سؤال فلابد وأن نحدد في تعريف الهدف الأدنى للنجاح فإذا قلنا أن على التلميذ أن يهتدي إلى 75 إجابة صحيحة فإن الهدف في

هذه الحالة لا يتحقق إلا باهتدائه الفعلي إلى 75إجابة فتكون النسبة المقبولة كحد أدنى هي 75% أما إذا اشترطنا أن يجيب عليها جميعا فإن المستوى الأدنى للنجاح هو نفسه المستوى ا أقصى أي 100%.

ولا بأس أن نذكر في الأخير أن المستوى الأدنى للنجاح عادة ما يصلح كمعيار للقياس والتقويم أي يعتمده المدرس في فترة لاحقة لاختبار ما إذا كان السلوك المرغوب فيه تم تحقيقه أم لا وإلى أي حد ومن هنا العلاقة الوطيدة في نموذج التدريس الهادف بين تحديد الأهداف والتقويم التربوي.

خلاصة:

يصاغ الهدف الإجرائي الرئيسي بشكل جملة تبدأ بفعل حركي في صيغة المضارع يعبر عن سلوك المتعلم(التلميذ) مع كتابة شروط وظروف الأداء أوالإنجاز(تضم الشروط: إستخدام الأجهزة والأدوات والوسائل أو كيفيات الأداء)، ومعايير النجاح التي تحدد مستوى الأداء المقبول

-(معايير زمنية-معايير المسافة-معايير فنية أو تكتيكية).

-كما يكتب الهدف بلغة سهلة وبسيطة أحادية المعنى غير قابلة للتأويل.

-يكون الهدف الإجرائي قابل للملاحظة والقياس.

مثال:1-أن يجري +التلميذ+مسافة 60م داخل الرواق المسطح+في وقت أقصاه(09ثواني للذكور،11ثانية للإناث.(

2-أن يمرر+التلميذ+الكرة للزميل في حالة جري+بدون تضييعها.

المحاضرة التاسعة : الوسائل الديداكتيكية:

ماهي الوسائل الديداكتيكية التي سأستعين بها؟

ليست الوسائل التعليمية كما قد يتوهم البعض، مساعدة على الشرح فقط. لذى فمن الخطأ تسميتها وسائل الايضاح فهيا تضيف للمواد الدراسية و محتوياتها حيوية و تجعلها ذات قيمة عملية و أكثر فعالية و تشويقا و أقرب الى التطبيق. كما أنها تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته و ربطها في مخيلته وتنبع أهمية الوسيلة التعليمية ، وتتحدد أغراضها التي تؤديها في المتعلم من طبيعة الأهداف التي يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها من المادة التعليمية التي يراد للطلاب تعلمها ، ثم من

مستويات نمو المتعلمين الإدراكية ، فالوسائل التعليمية التي يتم اختيارها للمراحل التعليمية الدنيا تختلف إلى حد ما عن الوسائل التي نختارها للصفوف العليا ، أو المراحل التعليمية المتقدمة ، كالمرحلة المتوسطة والثانوية .

لا شك في أن التدريس داخل غرفة الصف هو العمل الرئيسي للمعلم. ولا يعني هذا أن عمل المعلم يقتصر على التدريس، بل نقول إن التدريس الصفي هو أبرز واجبات المعلم. وإذا أراد المعلم أن يقوم بالتدريس بكفاءة، فعليه الاهتمام بعناصر عديدة نذكر أبرزها في هذا الفصل.

15-التحضير المسبق :

لا يجوز أن يدخل المعلم غرفة الصف دون تحضير مسبق حتى وإن كان ذا خبرة طويلة في التدريس . يجب أن يعرف ماذا ينوي أن يدرس وكيف سيدرس ما ينوي تدريسه.

التحضير المسبق يشمل ماذا وكيف، أي المادة والأسلوب. وهذا التحضير ليس همها فقط بل أساسي لا غنى عنه . وتزداد أهيمته في بداية سنوات مهنة المعلم. التحضير المسبق يعني نجاح المعلم في عمله ، وإغفال التحضير المسبق قد يعني الفشل السريع.

بعض المعلمين يظن أن المادة بسيطة سهلة دون مستواه، ويذهب إلى الصف دون تحضير ويفاجأ هذا المعلم بأنه قد نسي معلومات أولية أو يفاجأ بأنه لا يعرف من أين يبدأ وكيف يعرض المادة، فيصاب عندئذ بحرج شديد أمام طلابه. التحضير المسبق لا يشمل المادة الدراسية فقط، بل لا بد من أن يحضر المعلم أسلوب تدريسها أيضا. الالتزام بالوقت:

بعض المعلمين يذهب إلى الدرس متأخرة أو يخرج منه مبكرة . هذا التأخير يعطي الطلاب انطباعة أن المعلم لا يحترم الوقت أو لا يحب التدريس أو لا يحبهم هم . مثل هذا الانطباع يؤثر سلبية على العلاقة المتبادلة بين المعلم والطلاب.

على المعلم أن يذهب إلى الدرس في بداية الدرس تماما، ولا يغادر قاعة الصف إلا عند نهاية الوقت تماما. هذا الالتزام من قبل المعلم يفسره الطلاب بأن معلمهم ملتزم بالوقت ملتزم بالعمل، ملتزم بالواجب، الأمر الذي يجعله ينال احترامهم وتقديرهم.

15-1-التحية:

بعض المعلمين يدخلون الصف دون تحية: لا سلام ولا كلام، كما يقال. الأفضل إلقاء التحية على الطلاب بقول المعلم: السلام عليكم. ويرد الطلاب: وعليكم والسلام ورحمة الله وبركاته.

هذه التحية ، تحية العروبة والإسلام ، تفيد من عدة وجوه . أولا ، تكسر الحاجز بين المعلم وطلابه وتقربهم منه وتقربه منهم. ثانية ، تعلم الطلاب أدب المجاملة وأصول التحية وردها **15-2- الحضور والغياب:**

بعد التحية، يقوم المعلم برصد الحضور والغياب في سجل خاص حسب تعليمات إدارة المدرسة أو المؤسسة التعليمية مهما كان مستواها . هذا الرصد ضروري إذ يعطي الطالب انطباعا بأن الحضور والغياب أساسي وأنه سيحاسب على غيابه أو تأخره وأن الأمر محل متابعة من المعلم و إدارة المدرسة. إذا شعر الطالب بأن حضوره وغيابه لا يرصدان ولا يعرفان، فإن هذا سيؤدي إلى التسيب وإلى زعزعة النظام في المدرسة والصف، ويشجع بعض الطلاب على عدم الانضباط في الدوام.

ويجب إعلام الوالدين (عن طريق إدارة المدرسة) بأي غياب غير طبيعي لأبنائهم لأن هذا قد يكون مربوطة بمؤشرات جنحية أو انحرافية.

أو اجتماعية. هنا لا بد من تعاون المدرسة والبيت في هذا الشأن من أجل مراقبة سلوك الطلاب وإنقاذهم في الوقت المناسب من براثن الانحراف لا سمح الله . إعداد السبورة:

بعد رصد الحضور والغياب، لا بد من إعداد السبورة (أي اللوح) وقد يكون اللوح أسود أو أخضر يكتب عليه بالطباشير. وقد يكون اللوح أبيض يكتب عليه بقلم خاص. وقد يوجد في غرفة الصف النوعان: اللوح الطباشيري واللوح الأبيض.

إعداد السبورة يعني مسح الكتابة السابقة عليها ، أي الكتابة الخاصة بالدرس السابق، كيلا تكون هذه الكتابة عامل تشتيت للانتباه. لا بد من البدء بسبورة نظيفة.

كما أن إعداد للسبورة يعني أيضا بعض المعلومات ذات العلاقة عليها . مثال ذلك رقم الدرس ورقم الصفحة أو رقم التمرين . وفي الصفوف الدنيا (الابتدائية خاصة) يكتب اليوم والتاريخ

والسبورة مهمة جدا في التدريس . فهي الوسيلة التعليمية المعينة المتاحة في كل صف. وهي وسيلة بصرية رخيصة سهلة الاستعمال متوفرة في كل صف. وهي وسيلة فعالة في مجال التوضيح، تعين المعلم إعانة أكيدة في الشرح . ولكن على المعلم أن يستخدمها بعناية وكفاءة.

15-3-ترتيب المقاعد:

بعض الصفوف ذات مقاعد متحركة ، وبعضها ذات مقاعد ثابتة. إذا كانت المقاعد ثابتة فلا مشكلة معها من حيث الترتيب، فهي مرتبة أساسه و بطريقة ثابتة لا تحتاج إلى إعادة ترتيب

أما إذا كانت المقاعد متحركة، فإن الطلاب عادة يبعثرونها بشكل غير منتظم بين حين وحين . وعلى المعلم في هذه الحالة أن يصر على ترتيب المقاعد منذ بداية الدرس . لا تبدأ التدريس والمقاعد متناثرة في الصف بشكل فوضوي. لا بد من الإصرار على الترتيب. وهذا يعطي انطباعا جيدا لدى الطلاب عن معلمهم: إنه شخص لا يقبل بغير النظام في المقاعد وفي سواها. هذه نقطة لصالح المعلم بالتأكيد.

15-4-المراجعة:

يبدأ المعلم الدرس بمراجعة الدرس السابق. يطرح المعلم بعض الأسئلة ليحيي ذاكرة الطلاب بشأن المادة السابقة التي أعطاهم إياها في اللقاء السابق. هذه المراجعة هامة جدا: لا يجوز البدء بالمادة الجديدة فورة دون تمهيد. المراجعة مفيدة من عدة وجوه .أولا، تهيء ذهن الطالب للمادة الجديدة.

3- الأسلوب الجمعي وهو أسلوب يجمع بين الأسلوبين. المعلم يشرح قليلا، ثم يسأل ويناقش. المعلم يحاضر بعض الوقت، ويناقش بعض والوقت، ثم يحاضر، ثم يناقش. الأسلوب هنا محاضرة ومناقشة معا . هذا الأسلوب يجمع بين مزايا الأسلوبين، ويصلح لكل المراحل تقريبا.

على المعلم أن يختار الأسلوب الذي يناسب طلابه من حيث المستوى والمرحلة وأن يختار الأسلوب الذي يناسب المادة الدراسية ذاتها. لكل أسلوب مزاياه وعلى المعلم أن يستخدم الأسلوب المناسب في الوقت المناسب وللهدف المناسب.

15-5-الصوت:

صوت المعلم هو أداة اتصاله مع طلابه . الصوت يجب أن يكون واضحة لا عيوب فيه. والوضوح لا يعني الإفراط في العلو، إذ إن درجة علو الصوت يجب أن تتناسب مع حجم قاعة الصف. الصوت العالي جدة مزعج للأذن وللطالب، ويؤدي حتما إلى ضعف الإصغاء وكذلك شأن الصوت المنخفض: يتعب معه الطالب في المتابعة، بل قد لا يسمعه بوضوح الأمر الذي يؤدي إلى ضياع انتباه الطالب مع ما يتبع ذلك من مشكلات في إدارة المعلم للصف.

كما أن كلام المعلم يجب ألا يكون سريعة ، لأن هذه السرعة الزائدة تؤدي إلى ضعف استيعاب الطالب لما يقول المعلم الصواب هنا تنويع سرعة

الكلام . إذا كانت النقطة سهلة ، فلا مانع من الإسراع. أما إذا كانت النقطة صعبة فالأفضل هنا تقليل السرعة لإعطاء الطالب فرصة لاستيعاب ما يسمعه من المعلم.

وعودة لعلو الصوت، على المعلم أيضا أن ينوع درجة علو صوته كيلا يبقى الصوت على وتيرة واحدة منومة . الصوت الوتيري الذي لا يعلو ولا ينخفض يؤدي إلى ضعف انتباه الطالب أو ربما نومه .

الأفضل هو تنويع درجة علو الصوت أو رفعه مع النقطة الهامة. هذا التنوع يؤدي إلى درجة أعلى من انتباه الطالب.

وهناك نقطة هامة يجدر بالمعلم مراعاتها. وهي أن الإعادة من الوسائل المشروعة والمرغوبة من الممكن أن يعيد المعلم كلمة أو مصطلحة أو عبارة عدة مرات لبيان أهميتها. وكان رسول الله محمد ﷺ يتبع هذا الأسلوب كما تدلنا على ذلك بعض الأحاديث النبوية.

وليس من الممكن للمعلم إعادة عبارة فقط، بل من الممكن أن يعيد المعلم شرح نقطة ما شرح وافية إذا وجد أنها صعبة ولم تفهم جيدا بعد الشرح الأول..

15-6-استخدام السبورة:

كما ذكرنا سابقة ، السبورة (أي اللوح) موجودة في كل غرفة صف. ولا بد من استخدامها لأن ذلك يعين المعلم في التعليم ويعين الطالب في التعلم

ويجب أن نتذكر أن الكثير من الطلاب يتعلمون مما يرون أكثر من تعلمهم مما يسمعون. كما أن المكتوب يعزز المسموع ، دون ريب.

المعلم الذي يغفل عن استخدام السبورة يخسر خسارة كبيرة ويتعب تعبا شديدا . وقد يشرح المعلم ويشرح ويشرح كلامية دون فهم كبير من الطلاب، ولكن حالما يتوجه إلى السبورة ويكتب عليها أو يرسم عليها يتفاجأ أن الطلاب قد فهموا الأمر بسرعة . السبورة توفر الوقت والجهد وتوضح الأمر للطلاب ، لأن السبورة تشرك العين في إدخال المعلومات بالإضافة إلى إشراك الأذن التي تسمع شرح المعلم.

باستخدام السبورة تدخل المعلومات عن طريقتين :طريق العين وطريق الأذن . فتدعم العين الأذن وتدعم الأذن العين . وعند استخدام السبورة على المعلم أن يراعي بعض الأمور . أولا ت لا بد من الكتابة على السبورة بخط واضح لا لبس فيه . ثانية ، كتابة السبورة يجب أن تكون بحرف كبير الحجم يراه الطلاب في آخر غرفة الصف وليس الطلاب الأماميون فقط. ثالثا، لا بد من ترتيب استخدام السبورة عن طريق تقسيمها إلى أعمدة وأجزاء تستخدم بالتوالي. رابعة، الكتابة على السبورة يجب أن تكون انتقائية ، أي تقتصر على النقاط الهامة فقط، وليس لكتابة كل ما يقوله المعلم.

15-7-إدارة الصف:

البعض يدعو إدارة الصف "ضبط الصف"، غير أن مصطلح

"الإدارة " أفضل من مصطلح " الضبط "، فالضبط ذات مدلول بوليسي. استبدادي، لكن الإدارة ذات مدلول تربوي متوازن.

إدارة الصف تعني بالدرجة الأولى التزام الطلاب بحد معقول من النظام داخل الصف كي يتمكنوا من الانتباه والمشاركة والتفاعل مع المعلم . والمطلوب هنا تجنب الإفراط والتفريط. فالإفراط في الضبط مبالغة تجعل الطلاب يحاسبون على حركاتهم وسكناتهم وأنفاسهم وهذا الإفراط متعب للمعلم أيضا لأنه سيكون مجبرة على تحقيق درجة عالية جدا من كتم الأنفاس لدى طلابه، مما يعيق التدريس ويجعل المعلم والطلاب على درجة عالية من التوتر والترقب والخوف.

والتفريط في الضبط غير مرغوب فيه أيضا، لأن التفريط معناه عدم المبالاة بالتزام الطلاب بالنظام داخل الصف التفريط سيؤدي إلى فوضى عارمة، مما يشتت انتباه الطلاب وانتباه المعلم في آن واحد. التفريط يؤدي إلى عدم تمكن المدرس من التدريس وبذلك يكون التفريط أشد ضرورة وخطرة من الإفراط. ومهما يكن من الأمر، فلا بد من الصف بطريقة حكيمة ديمقراطية دون إفراط أو تفريط بطريقة تكفل حسن انسياب العملية التعليمية دون توتر أو فوضى. كثير من المعلمين يفشلون ليس بسبب ضعفهم في مادة التدريس، وليس بسبب سوء أسلوب التدريس، ولكن بسبب الفشل في إدارة الصف.

إدارة الصف هي فن التعامل مع الطلاب، هي درجة سرية من الحزم مع درجة سرية من العدل مع درجة سرية من الليونة مع درجة سرية من الأبوة مع درجة سرية من اللباقة. إدارة الصف هي خليط سري(بنسب سرية)من الحزم والعدل والليونة واللباقة يكتسبها المعلم الذي مع الوقت والخبرة المتزايدة. إدارة الصف هي حكمة وتعقل ودبلوماسية وجاذبية من قبل المعلم حتى يتمكن من التعامل مع الطلاب، وخاصة الطلاب في مرحلة التعليم الإعدادي والثانوي التي توازي ما يعرف بمرحلة المراهقة، رغم أن للمؤلف تحفظات على التقسيمات الغربية لمراحل نمو النفس البشرية وسنأتي على تفصيل ذلك في فصل لاحق خاص بإدارة الصف.

15-8-مشاركة الطلاب:

لم تعد المحاضرة هي الأسلوب الأفضل في التدريس . بعض المعلمين يدخلون الصف فيسألون ويجيبون ويشرحون ويقرأون ويكتبون، هم الذي يقوم بكل شيء، والطلاب يسمعون أو يستمعون أو ينامون . هذا النموذج من التدريس لم يعد مرغوب فيه على الإطلاق.

التدريس المرغوب فيه هو ذاك الذي يسمح للطلاب بالدرجة القصوى من المشاركة الطلاب يسألون ويجيبون في الصف، هناك عشرات الطرق لرفع درجة مشاركة الطلاب في الدرس. ومن الممكن أن يشارك الطلاب في كل نشاط تقريبا حتى في الأمور غير التعليمية من مثل تنظيف اللوح وتوزيع الأوراق وجمعها وتوزيع الدفاتر وجمعها اجعل طالبا يقرأ بد منك اجعل طالبا يكتب على السبورة بدلا منك، حيثما أمكن ذلك اجعل الطلاب يفكرون. اسأل أسئلة تستوجب قدح الفكر، كما يقال اطلب آراءهم افتح

مجالا للرأي والرأي المعارض. اجعلهم هم يستنتجون. هم يعطون أمثلة. شجعهم على إلقاء الأسئلة وعلى الإجابة عن الأسئلة.

15-9-انتباه الطلاب:

الا تعلم دون انتباه. كيف يتعلم الطالب وهو لا يستمع. المعلم يعلم ويشرح ويقوم بكل ما هو مطلوب منه، ولكن إذا كان الطالب لا يستمع للمعلم فلا يتعلم منه شيئا. إن الانتباه هو الشرط الأساسي لحدوث التعلم .

ولذلك ، على المعلم أن يهتم جدا بتحقيق انتباه الطلاب . دون انتباه الطلاب , يكون هناك تعليم دون تعلم وجهد مردود ويكون المعلم مثل من يحرث في البحر..

انتباه الطلاب يتحقق من خلال عدة طرائق. أولا، يشرك المعلم الطلاب باستمرار في مجريات الدرس كما ذكرنا سابقا. ثانية، يدفع المعلم الملل عن

طلابه وهنا تنفع الفكاهة ,درجة لطيفة خفيفة منها. ثالثا، يتنشط المعلم المادة إن كانت صعبة .رابعة، يوجه خطابه مباشرة لطالب يوشك أن يضيع انتباهه عن طريق توجيه سؤال إليه مثلا. خامسا، يستعمل المعلم ما يلزم من الوسائل المعينة كالخرائط والصور والرسومات لشد الانتباه إليه.

وقد قيل : " يمكنك أن تأخذ الحصان إلى الماء ولكن لا يمكن أن تجبره على الشرب . "هذا صحيح , حيث إن الطالب الذي يريد أن يتعلم ليس بحاجة إلى منشطات ومغريات تجعله يتعلم . ولكن بعض الطلاب أو أكثرهم ليسوا من هذا النوع , بل من النوع الذي هو بحاجة إلى منشطات الانتباه , ولا ضير في أن يهتم المعلم بمثل هؤلاء حتى يفلحوا ويفلح هو في عمله .

15-10-التشويق:

البعض يدعو التشويق " الدافعية "،أي إيجاد الدافع لدى الطالب لكي يتجه نحو التعلم بشغف . ولا شك أن الدافعية الداخلية أفضل من الدافعية الخارجية . الدافعية الداخلية تأتي من داخل الطالب نفسه: الطالب ذاته يرغب في التعلم ويتشوق إلى المعرفة. الدافعية الخارجية تأتي من خارج الطالب: والداه

يغريانه بالتعلم عن طريق جائزة، أو المدرسة تخصص جائزة له إن تفوق في دراسته، أو المعلم يغريه بدرجات عالية أو جائزة.

التشويق أو التحفيز يساهم في صنع الانتباه مزيد من التشويق يؤدي إلى مزيد من الانتباه والتشويق له أبواب عديدة : ابتسامة من المعلم، كلمة ثناء من المعلم للطالب إن أحسن وجائزة للطالب المتفوق في مجال ما، جائزة من المدرسة، جائزة من المعلم، إشراك الطالب في الدرس، قيادة الطالب لنشاط ما داخل الصف أو خارجه، استخدام المعلم لوسيلة معينة ،عرض فيلم ذي علاقة بالدرس , أن يروي المعلم قصة ، أن يدخل المعلم قليلا من الفكاهة في الدرس . كل ذلك يؤدي إلى مزيد من التشويق الذي يؤدي بدوره إلى مزيد من الانتباه.

15-11-قضايا متنوعة:

بالإضافة إلى ما سبق، على المعلم مراعاة ما يلي في أثناء التدريس:

1-أن يراعي المعلم مستوى طلابه . فما يقوله لطلاب المرحلة الابتدائية يجب أن يكون غير ما يقوله لطلاب المرحلة المتوسطة أو الثانوية أو الجامعية . لكل مقام مقال، كما قال أجدادنا. المعلم يشرح ليفهم لا ليثبت مدى معرفته ويتباهى بمدى اطلاعه وعلمه.

2-أن ينتظر المعلم قليلا بعد توجيه السؤال. لا تطلب الجواب فورا بعد توجيه السؤال. انتظر بعض الوقت لتتيح للطلاب وقت للتفكير. الجواب الفوري معناه حرمان الطلاب من الغاية من السؤال، التي هي فرصة التفكير أو متعة التفكير.

3-أن يوزع المعلم الأسئلة على الطلاب. لا تخص طالبة واحدة أو مجموعة قليلة من الطلاب بالأسئلة. وع الأسئلة على أكبر عدد ممكن من الطلاب. هذا التوزيع يحقق توسيع الاشتراك وتعميم التفاعل.

4-أن يختم المعلم الدرس بطريقة شيقة . مثلا قدم خلاصة للدرس أو اطلب من الطلاب أن يقدموا خلاصة.

5-أن يعطي المعلم للطلاب واجبة بيتية. مثلا، اقرأ كذا أو حل التمرين كذا أو اكتب كذا. لا بد من إشغال الطالب خارج غرفة الصف أيضا.

6-أن يحسن المعلم إدارة الوقت . هذا يتطلب أن يلتفت المعلم إلى ساعته بين الحين والحين وأن يقسم الدرس إلى مراحل متوازنة زمنية، وألا يطغى جزء على جزء.

7-أن يوقر المعلم جوة حسنة لطلابه. قليل من المرح لا يضر. قليل من الابتسام ينفع. لا ضير أن يكون وجه المعلم بشوشة. لا داعي لتحويل الدرس إلى جو جنائزي.

8-أن يلتزم المعلم بموضوع الدرس بشكل عام. لا خروج عن موضوع الدرس الرئيسي لكي يوصل الطلاب إلى خاتمة ذات علاقة. لا بد من احترام مركز الدرس. وإذا كان هناك خروج فيجب ألا يزيد عن ثوان معدودة , ثم يعود المعلم فورة إلى خط سير الدرس.

9-أن يختبر المعلم الطلاب فيما علمهم. القاعدة هي: علم ثم اختبر ثم أعد التعليم. وهذا يعني أن يعلم المعلم أولا، ثم يختبر الطلاب فيما علمهم، ثم يعيد تعليمهم ما لم يتقنوه جيدا حسبما تدل على ذلك نتيجة الاختبار وتحليله.

10-أن يشجع المعلم طلابه على إبداء الرأي والمناقشة والسؤال والاعتراض، وألا يتبرم أو يتضايق من ذلك إطلاقا.

11-أن يحترم المعلم طلابه، وألا يستهزئ بهم أو يستصغرهم، وأن يشجعهم ويدعمهم ويثني على إنجازاتهم.

12-أن يعامل المعلم طلابه بالعدل , ويساوي بينهم في المشاركة والأسئلة والدرجات وكل أنواع المعاملة.

أسئلة:

1-ما أهمية تحضير المعلم للدرس قبل دخول الصف؟

2-ما معنى التزام المعلم بالوقت؟

3-ما تأثير حصر المعلم للحضور والغياب على الطلاب؟

4-كيف يعد المعلم السبورة؟

5-في أية حالة يجب ترتيب مقاعد الصف؟

6-ما دور المراجعة في بداية الدرس؟

7-ما أساليب التدريس الرئيسية؟

8-ما دور صوت المعلم في التدريس؟

9-ما الإفراط والتفريط في إدارة الصف؟

10-كيف يحقق المعلم مشاركة الطلاب في الدرس؟

11-ما العلاقة بين الانتباه والتشويق؟

11-1-1-دور الوسائل التعليمية وأهميتها:

1- تقليل الجهد ، واختصار الوقت من المتعلم والمعلم.

2- تتغلب على اللفظية وعيوبها.

3- تساعد في نقل المعرفة ، وتوضيح الجوانب المبهمة ، وتثبيت عملية الإدراك.

4- تثير اهتمام وانتباه الدارسين ، وتنمي فيهم دقة الملاحظة.

5- تثبت المعلومات ، وتزيد من حفظ الطالب ، وتضاعف استيعابه.

6- تنمي الاستمرار في الفكر.

7- تقوّم معلومات الطالب ، وتقيس مدى ما استوعبه من الدري.

8- تسهل عملية التعليم على المدرس ، والتعلم على الطالب.

9- تعلم بمفردها كالتلفاز ، والرحلات ، والمتاحف . . .إلخ.

10- توضيح بعض المفاهيم المعينة للتعليم.

11- تساعد على إبراز الفروق الفردية بين الطلاب في المجالات اللغوية المختلفة وبخاصة في مجال التغيير الشفوي.

12- تساعد الطلاب على التزود بالمعلومات العلمية، وبألفاظ الحضارة الحديثة الدالة عليها

13- تتيح للمتعلمين فرصا متعددة من فرص المتعة ، وتحقيق الذات.

14- تساعد على إبقاء الخبرة التعليمية حية لأطول فترة ممكنة مع التلاميذ.

15- تعلم المهارات ، وتنمي الاتجاهات ، وتربي الذوق ، وتعدل السلوك.

11-1-2-شروط اختيار الوسائل التعليمية:

1- أن تتناسب الوسيلة مع الأهداف التي سيتم تحقيقها من الدرس.

2- دقة المادة العلمية ومناسبتها للدرس.

3- أن تناسب الطلاب من حيث خبراتهم السابقة.

4- ينبغي ألا تحتوي الوسيلة على معلومات خاطئة، أو قديمة، أو ناقصة، أو متحيزة أو مشوهة، أو هازلة، وإنما يجب أن تساعد على تكوين صورة كلية واقعية سليمة صادقة حديثة أمينة متزنة.

5- أن تعبر تعبيرا صادقا عن الرسالة التي يرغب المعلم توصيلها إلى المتعلمين.

6- أن يكون للوسيلة موضوع واحد محدد ، ومتجانس ، ومنسجم مع موضوع الدرس، ليسهل على الدارسين إدراكه وتتبعه.

7-أن يتناسب حجمها ، أو مساحتها مع عدد طلاب الصف.

8-أن تساعد على اتباع الطريقة العلمية في التفكير ، والدقة والملاحظة.

9-توافر المواد الخام اللازمة لصنعها ، مع رخص تكاليفها.

10-أن تناسب ما يبذل في استعمالها من جهد ، ووقت ، ومال ، وكذا في حال إعدادها محليا ، يجب أن يراعى فيها نفس الشرط.

11-أن تتناسب ومدارك الدارسين ، بحيث يسل الاستفادة منها.

12-أن يكون استعمالها ممكنا وسهلا .