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

مطبوعة محاضرات مقياس : طرائق و أساليب التدريس

المستوى: سنة ثالثة ليسانس التربية البدنية و الرياضية

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 : حصة التربية البدنية و الرياضية

مفهوم التربية البد نية والرياضية:

لقد وصفت التربية البد نية والرياضية على أنها مجموعة من النشاطات الحركية نسعى من خلالها لقضاء وقت الفراغ دون أي هدف آخر،غير أن هذا المفهوم سطحي وعمومي إلى حد كبير فمفهومها أعمق من ذلك وله عدة أبعاد:" فالشق الأول من اسم التربية له أكثر من مفهوم، فالتربية تعني نقل التراث الثقافي من جيل قديم إلى جيل جديد بعد تعديله، تنقيته، وتنقيحه....والشق الثاني يشمل طبيعة هذه التربية ووسائطها فهي بدنية ومن خلال الرياضة ومنا شطها، وبالرغم من وجود بعض التباين بين الأنشطة البد نية والرياضية إلى أن الظاهرة التي تجمع بينهما في الأصل هي ظاهرة حركة الإنسان بشكل عام."**(الخولي، 1996، ص 29)**

كما أن التربية البد نية والرياضية تستمد مفهومها من الأغراض التي وجدت من أجلها والذي تتلاءم ومتطلبات المجتمع الحديث حيث ترى الدكتورة عفاف عبد الكريم:" أن المهمة الكبرى للتربية البدنية في مجتمعنا هي أن تقوم بدورها في تنمية الشخصية المتكاملة من خلال النهوض بالمستوى البدني والرياضي للنشء."**(عفاف، 1993، ص 67)**

وهذا يعتبر مطلبا أساسيا تقتضيه أي سياسة تنموية لأي بلد كان فتضافر الجهود واستعمال جميع الوسائل المشروعة من أجل بناء مواطن قوي وفعال في مجتمعه يوصلنا في الأخير إلى مجتمع قوي وفعال وحركي" لذلك وجب أن توجه مجهوداتنا للنهوض بالمستوى البدني والعقلي وتحسين الصحة، وتكوين الصفات الاجتماعية والخلقية لدى النشء.**(عفاف، 1993، ص 67)**

فتهيئة النشء والاعتناء بالأطفال الصغار أحد أهم المطالب الاجتماعية التي يقع عاتق تحقيقها على القائمين على التربية البدنية والرياضية باختيار الأنشطة وتقسيمها.

العلاقة بين التربية العامة والتربية الرياضية:

يعتبر هدف أي مادة علمية غرضا من أغراض التربية العامة لذا فإن هدفها عام، أما هدف التربية الرياضية فيكون أكثر تخصيصا ومواجها من قبلها، وعن طريق هدف التربية الرياضية يصبح الهدف الأسمى للتربية العامة أقرب لتحقيق، يساهم في إعداد جيل مميز له قوة بدنية واضحة

ولياقة شاملة في جو تسوده المحبة والأخوة،وليتم ذلك يجب على التربية الرياضية أن تلتزم بالعوامل التالية:

- ✓ التخطيط العلمي السليم للبرامج والاهتمام بالإعداد المهني للعاملين في مجال التربية الرياضية.
- ✓ أن تحتوي برامجها على العديد من الأنشطة التي تتيح فرصة اشتراك جميع الأفراد في الأنشطة.
- ✓ الاهتمام بطرق التدريس التي تساعد على الارتقاء بالعملية التعليمية وتكييفها مع جميع الشرائح.

"وتعتبر التربية الرياضية وأهدافها من أهم الوسائل التربوية التي تساهم وتشارك في تربية الفرد تربية شاملة متزنة وإذا نظرنا إلى أهدافها نجدها تتأثر بما يؤثر في الأهداف التربوية والحياة الاجتماعية والثقافية والتاريخ من ماض، حاضر ومستقبل، كما لا يقتصر على ذلك بل يمتد على الفلسفات والنظريات التربوية التي مر بها الإنسان، وإذا نظرنا إلى الأهداف العامة نجدها تختلف من بلد لأخر ومن دولة لأخرى وهذا ما يحدث بالنسبة لأهداف التربية الرياضية، فأهدافها تختلف حسب ما تتطلبه الحاجات الاجتماعية للمجتمع التي تمارس فيه." **(مكارم وآخرون، 1993، ص 33، 34)**

تقسيمات علماء التربية الرياضية للأنشطة: لقد كللت أبحاثهم وجهودهم بالوصول إلى ما يلي:

الحاجة إلى التقسيم: تحتوي التربية على العديد من الأنشطة الهامة والتي من خلال ممارستها يكتسب الفرد والمجتمع لياقة بدنية شاملة لذا فإن خبراء التربية الرياضية قاموا بتقسيمها من عدة زوايا نذكر منها:

تقسيم لابورت La porte: قسم لابورت أنشطة التربية الرياضية إلى " ألعاب فردية، الرقص، ألعاب الفرق الرياضات المائية والجمباز."

تقسيم كسترمان Kosterman: أوضح كسترمان تقسيمات أنشطة التربية وفقا لما يلي: رياضات جماعية، رياضات فردية، رياضات الشتاء، رياضات استعراضية، رياضات مائية وأنشطة الخلاء.

تقسيم روبرت دوني Robert downni: أما روبرت دوني قسم أنشطة التربية الرياضية إلى:"رياضات الفرق، رياضات فردية، رياضات زوجية، الجمباز وحركة الرشاقة، الرياضات الذاتية وأنشطة إيقاعية."

ومن هذا العرض لأراء بعض رواد التربية الرياضية حول تقسيم أنشطتها يتضح أن معظمها تقع تحت مجموعتين أساسيتين هما:

أ- الأنشطة الفردية: وهي تلك الأنشطة التي يقع الأداء فيها على عاتق الفرد وحده أي على مقدار ما يبدله الفرد من جهد وعلى درجة إتقان أدائه لهذا النشاط.

ب- أنشطة جماعية: وهي تلك الأنشطة التي تعتمد فيها النتيجة على درجة أداء وتعاون أعضاء الفريق الواحد.

اختيار الأنشطة:

يقوم الراشد عادة بالجري من أجل الصيانة، بالجمباز أو السباحة حفاظا على الفورمة، وأحيانا بتمرين عضلاته لتنميتها والمحافظة على إيقاع نبضات القلب، هذه الانشغالات ليست نفسها بالنسبة للطفل الصغير أين نجد جهازه العضلي تسوده الليونة في طبيعتها وأعضائه التنفسية لا تحتمل الجهد والشدة العالية **(Elyette et autre, 1990, p88)**لهذه الأسباب يتم اختيار الأنشطة وفق ما يلي:

- ✓ تحديد الأهداف ثم تحديد الأغراض المراد تحقيقها، ويجب أن تختار الأنشطة بحيث تتناسب وميول ورغبات ممارسيها في المراحل السنية المختلفة مع مراعاة الأهداف والأغراض المطلوب تحقيقها، لذا فإن الاختيار الجيد لهذه الأنشطة يعتبر من العوامل الهامة في تحقيق أغراضها.

معايير اختيار الأنشطة في التربية الرياضية:

هناك بعض المعايير الرئيسية، ومعايير أخرى محلية لاختيار الأنشطة بصفة موضوعية وهادفة وفيما يلي توضيح:

المعايير الرئيسية:

- ✓ أن توضع بحيث تحقق أهداف التربية الرياضية.

- ✓ أن تتوفر فيها عوامل الأمن والسلامة.
- ✓ أن تتماشى مع فلسفة المجتمع الذي ستنفذ فيه.
- ✓ أن تتماشى مع العمر الزمني للممارسين وقدراتهم.
- ✓ أن تتماشى مع الميول والرغبات والاستعدادات الإمكانيات المتاحة.

المعايير المحلية:

- ✓ أن لا تحتاج الأنشطة إلى تكاليف باهظة.
- ✓ أن تكون الأنشطة مشوقة بوجه عام.
- ✓ أن يكون النشاط مقبولا من جانب المجتمع.
- ✓ الوضع في الاعتبار وقت ممارسة الأنشطة.

أهداف النشاط البدني الرياضي:

هي الأهداف التي تعبر عن مفاهيم واتجاهات النظام التربوي، وتعمل في سبيل تحقيقها وإنجازها ومن خلالها تبرر المهنة وجودها، وتوضح وظائفها ومجالات اهتمامها، وهي تتفق بداهة مع أهداف التربية في التنشئة وإعداد المواطن الصالح بطريقة متوازنة متكاملة وشاملة.

"أما الميزة المتقطعة للأنشطة البد نية فهي حافز ضروري بالنسبة للنمو في معظم الأنواع الرياضية، فالتقلصات العضلية تفرض هذه الميزة المتقطعة التي لها اثر أكثر أهمية في إفراز هرمون النمو **(GH)**.

أيضا زيادة تناوب الراحة الليلية والأنشطة البد نية والرياضية اليومية هي من خصائص حياة الإنسان فالطفل لا يكبر بصفة دائمة على طوال السنة، بحيث أن الميكانزمات النشطة في النمو لها عمل قصوى في فترة الراحة الليلية في حين الحوافز المتقطعة للأنشطة البد نية لها أثر ايجابي على نمو جسم الإنسان في الفترة النهارية، وأي تدخل في سيرورة هذا التناوب أو حذف ريتم ليل نهار يؤثر سلبيا على النمو." **(Henri, 1998, p8)**ولقد اتفق الكثير من علماء التربية وعلم النفس والتربية الرياضية على الأهداف العامة التالية:

المجال المعرفي:

"يتضمن هذا المجال الأهداف التي تؤكد على المعطيات العقلية الذهنية، ويعني هذا المجال النمو العقلي وتنمية مهارات التفكير، وكيف يمكن للتربية الرياضية أن تساهم في تنمية المعرفة والفهم والتحليل، والتركيب من خلال الجوانب المعرفية المتضمنة في المناشط البدنية والرياضية، كتاريخ المسابقة أو اللعبة، وسيرة أبطالها وأرقامها المسجلة قديما وحديثا وقواعد اللعب الخاصة بها، وأساليب التدريب والممارسة وقواعد التغذية وضبط الوزن الخاصة بها بالإضافة إلى طرق اللعب والخطط وإدارة المباريات..الخ، من جوانب لها طبيعة معرفية لا تقل أهمية عن الجوانب الحركية والبد نية في النشاط". **(الخولي، 1998، ص 22، 23)** ومن أهم هذه المستويات.

مستوى الحفظ والتذكر: هو قدرة المتعلم على تذكر التعريفات والقوانين والمصطلحات والمفاهيم والنظريات.

مستوى الفهم والاستيعاب: " هو إدراك المتعلم المعلومات التي تعرض عليه، وقدرته على استخدام المواد والأفكار المتضمنة لهذه المعلومات أو أن يترجم يفسر ويتنبأ المتعلم تعبيرا معينا من شكل إلى آخر في التربية الرياضية، إجمالا يعني ذلك قدرة المتعلم على ترجمة المعلومات وتفسيرها واستنتاجها". **(مكارم وآخرون، 1993، ص 27)**

" ويعرف بياجي الاستيعاب مثل (الفعل الأول للحياة النفسية) بدونه لا يمكن أية سيرورة للاكتساب المعرفي وبناء الهيكل العملياتي".**(Elyette et autre, 1990, p61)**

مستوى التطبيق: وهو أن يطبق المتعلم المفاهيم والعلاقات التي درسها في التربية الرياضية من مواقف غير مألوفة ويعني ذلك قدرة المتعلم على تطبيق المعلومات في مواقف جديدة.

مستوى التحليل: وهو قدرة المتعلم على تحليل المشكلات المتضمنة داخل محتوى التربية الرياضية وتجزئتها إلى عناصرها الأولية وإيجاد العلاقات الموجودة بينها تمهيدا للوصول إلى حل، ويعني ذلك قدرة المتعلم على تجزئة المعرفة إلى عناصرها مع إدراك العلاقات فيما بينها.

مستوى التركيب: ويقصد به القدرة على ربط عناصر أو أجزاء المعرفة لتكوين شيء له معنى، لم يكن موجودا من قبل أو هو قدرة المتعلم على توحيد المعلومات الجزئية ذات العلاقة في الكليات.

مستوى التقويم: وهو قدرة المتعلم على إصدار الأحكام حول قيمة المحتوى الذي يدرسه أو على قيمة ما، ويعني ذلك قدرة المتعلم على التقويم وإصدار الأحكام.

المجال النفس حركي : "ويشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بالمهارات الآلية واليدوية كالمهارات الحركية والكتابة والرسم والعزف ونحو ذلك من أنواع الأداء التي تتطلب التناسق الحركي النفسي العصبي. "**(مكارم وآخرون، 1993، ص 29)** حيث يكتسب هذه المهارات في صورة مجموعة من الخطوات تتمثل في ما يلي:

المحاكاة: وتعتمد على التقليد والملاحظة، بمعنى قيام المتعلم بأداء حركة أو مجموعة حركات نتيجة ملاحظته للمعلم أو مشاهدة وسيلة تعليمية.

- **التناول والمعالجة:** ويعني قيام المتعلم بالأداء المطلوب بناءا على تعليمات محددة.
- **الدقة:** ويعني قيام المتعلم بأداء العمل المطلوب منه على مستوى عال من الإتقان.
- **الترابط:** ويعني التوافق بين مجموعة من الحركات المختلفة.
- **الإبداع:** ويعني الوصول إلى أعلى درجة من الإتقان في الأداء.
- **المجال الاجتماعي:** تستفيد التربية الرياضية من المعطيات الانفعالية والوجدانية، المصاحبة لممارسة النشاط البد ني في تنمية شخصية الفرد تنمية تتسم بالاتزان والشمول والنضج بهدف التكيف النفسي الاجتماعي للفرد مع مجتمعه، وتعتمد أساليب ومتغيرات التنمية الانفعالية في التربية الرياضية على عدة مبادئ منها: الفروق الفردية وانتقال أثر التدريب." على اعتبار أن الفرد كيان مستقل له قدراته الخاصة به، التي تختلف عن بقية أقرانه وعلى اعتبار أن القيم النفسية المكتسبة من المشاركة في البرامج(المقننة) للتربية الرياضية تنعكس أثارها من داخل الملعب إلى خارجه(أي إلى المجتمع) في شكل سلوكيات مقبولة، ومن هذه القيم النفسية السلوكية: تحسين مفهوم الذات الجسمية والذات النفسية، الثقة بالنفس، تأكيد الذات، إشباع الميول والاحتياجات النفسية الاجتماعية، التطبيع الاجتماعي على مركب(التنافس/التعاون)، خبرة النجاح تنمية مستويات الطموح والتطلع للتفوق والامتياز". **(الخولي،1998،ص22)**

- **مختلف أشكال وأماكن ممارسة النشاطات البدنية والرياضية:**

وتتمثل الممارسة الرياضية التربوية المتعارف على تسميتها بالتربية البدنية والرياضية في التعليم الإجباري للنشاطات البدنية والرياضية المخصصة لتنمية وإصلاح وتحسين القدرات

النفسية الحركية للطفل والمراهق في الوسط التربوي .وتمارس هذه الرياضة من خلال حصص في المؤسسة وحصص في الهواء الطلق.

تشكل ممارسة مادة التربية البدنية والرياضية، باعتبارها جزءا أساسيا من التربية بمفهومها العام، اتجاها ضروريا لتحقيق النمو المتوازن عند المتمدرسين، وتسهيل عمليات التكييف والاندماج الاجتماعي لديهم. و يعد الارتقاء بالنشاط البدني والرياضي، وتعزيز ممارسته، من بين أبرز أهداف المدرسة الجزائرية في مختلف مراحلها، مثلما يبدو من النصوص التشريعية والتنظيمية التي تصدر تباعا لتأطير ممارسة العملية التربوية المتعلقة بالنشاط البدني الرياضي، على الرغم من الإختلالات والنقائص الملاحظة، سواء على المستوى التشريعي، أو عند التطبيق. حيث أن الأغراض والأهداف المرجوة من إقامة الأنشطة البدنية والرياضية، في مختلف أشكالها، إنما يستهدف في النهاية الوصول إلى إنتاج أفراد مؤهلين ذهنيا ونفسيا وعقليا وبدنيا قادرين على خدمة المجتمع ومجابهة التحديات التي تواجهه، كل في مجال اختصاصه، هذا هو الهدف الأكبر للنشاط البدني الرياضي بشكل عام. وبما أن المدرسة هي المشتلة الأساسية التي يتم فيها صقل مواهب التلميذ/الطفل وتلقينه مختلف أشكال الخبرات، وتوجيهه إلى المجال الذي يكون فيه أكثر حضورا وقدرة على المساهمة والتألق، فإن الرياضة المدرسية تحتل مكانة هامة، ويجب أن تنال هذه المكانة في جسد المنظومة التربوية الوطنية، من خلال توفير الإمكانيات والموارد الكافية بإقامة أنشطة تحقق الأغراض والأهداف التربوية، وأيضا من خلال تعديل الصورة الاجتماعية عن الممارسة الرياضية، والتي تظل من أبرز عوائق تطور المنظومة الرياضية في الجزائر، حيث ما يزال قسم كبير من المجتمع يزدري الأنشطة البدنية والرياضية ويرى فيها مجرد ألعاب لتمضية أوقات الفراغ أو الترويح، وهو ما يتجلى للأسف في المكانة المتدهورة لحصة التربية البدنية والرياضية في المدارس، وضعف المعامل التربوي لها، وافتقار أغلب المؤسسات للعتاد البيداغوجي اللازم لتسيير الحصة، وغيرها..

- **الوظيفة التربوية:**

- **الأهداف والأغراض في التشريع الجزائري:**

✓ **في قانون 13-05 المؤرخ في 23 جويلية 2013:**

المادة 02: تعتبر الأنشطة البدنية والرياضية عناصر أساسية للتربية تساهم في التفتح الفكري للمواطنين وتهيئتهم بدنيا والمحافظة على صحتهم .تشكل الأنشطة البدنية والرياضية عاملا لترقية الشباب وتهيئتهم وكذا تدعيم التماسك الاجتماعي .

المادة 03 : ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية حق معترف به لكل المواطنين دون تمييز .

المادة 04 : تعد ترقية الأنشطة البدنية والرياضية وتطويرها من الصالح العام

✓ **القانون 04-10 المؤرخ في 14 أوت 2004 :**

المادة 02 : تساهم التربية البدنية والرياضة اللتان تعتبران عنصرين أساسيين للتربية في التفتح الفكري للمواطنين وتهيئتهم بدنيا والمحافظة على صحتهم.

تشكل التربية البدنية والرياضة عاملا هاما في ترقية الشباب اجتماعيا وثقافيا وفي تدعيم قيم التماسك الاجتماعي .

المادة 03 : تعد ترقية وتطوير التربية البدنية والرياضة من الصالح العام .

✓ **الأمر 95-05 المؤرخ في 25 فبراير 1995:**

المادة 02: تتمحور المنظومة الوطنية للتربية البدنية والرياضية في سياق منسجم يساهم خاصة فيما يلي:

- تفتح شخصية المواطنين فكريا وتهيئتهم بدنيا والمحافظة على صحتهم
- تربية الشبيبة وترقيتها اجتماعيا وثقافيا .
- تعزيز التراث الوطني الثقافي والرياضي .
- تطور مثل التقارب والصداقة والتضامن باعتبارها عوامل التماسك الوطني .
- محاربة الأمراض الاجتماعية بترقية القيم الأخلاقية المرتبطة بالخلق الرياضي.
- التمثيل المشرف للوطن في محافل المنافسات الرياضية الدولية.

- **الرياضة في المدرسة الجزائرية (المكانة والدور):**

تعمل التربية البدنية والرياضية على تحفيز الجسم وتقويته، كما تساعد على تأهيل التلميذ الممارس نفسيا واجتماعيا وثقافيا، كما تمكنه من اكتساب آليات الملاحظة الدقيقة والتفكير العلمي والتركيز والإصغاء والاستيعاب السريع والمبادرة والإبداع والثقة في النفس، وهو ما يلخصه المثل الإنساني الشائع: (العقل السليم في الجسم السليم).

ولم يعد خافيا اليوم، أن الخبراء والمختصين قد حسموا أن الممارسة الرياضية قد أصبحت مجال تربويا أساسيا، وحددوا أهمية النشاط البدني الرياضي من وجهة النظر النفسية والاجتماعية والثقافية والأخلاقية، بما يسهم في تأهيل التلميذ في المدرسة أو الطالب في الجامعة، أو الممارس الحر، على أداء وظيفته الاجتماعية على أقدر وجه ممكن، فالتوازن النفسي الذي يتأتى من خلال الممارسة الرياضية، ولو كانت لعبة خاصة، أكبر من أن تحصى.

لكن وعلى الرغم من ارتباط هذه الوظائف الهامة بالممارسة التربوية للرياضة، إلا أن قسما في المجتمعات المتأخرة عن السياقات الاجتماعية والتربوية الحديثة، وبينها الجزائر، ما يزال ينظر إلى الرياضة كما لو أنها نشاط ثانوي، فرعي، أو خارج عن البرنامج الدراسي الرسمي، كل أهدافه تتمثل في سد الفراغ وتضييع الوقت وتشويش انتباه التلميذ عن المواد التي تصنف عادة أساسية في المسارات الدراسية من الابتدائي إلى الجامعة. وذلك على الرغم من أن المجتمعات المتقدمة أصبح تولي لحصة التربية الرياضية دورا بارز في المنهاج المدرسي، من خلال منهاج علمي مؤسس على مجموعة من الخبرات توفر ها المدرسة للتلاميذ، سواء كانت هذه الخبرات داخل الصف أو خارجه شريطة أن تكون هذه الخبرات تحت إشراف قيادة واعية، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتزن في جميع النواحي، العقلية والثقافية والرياضية والاجتماعية والنفسية .

وتتمثل الممارسة الرياضية التربوية المتعارف على تسميتها بالتربية البدنية والرياضية في التعليم الإجباري للنشاطات البدنية والرياضية المخصصة لتنمية وإصلاح وتحسين القدرات النفسية الحركية للطفل والمراهق في الوسط التربوي. وتمارس هذه الرياضة من خلال حصص في المؤسسة وحصص في الهواء الطلق. ويتشكل ميدان تدخلها من القطاعات الكبرى للحياة الاجتماعية وتوجد في عالم التكوين والتربية (المدرسة، الجامعة، التكوين المهني)، وفي ميدان إعادة التأهيل (طرق نفسية حركية)، وفي الترفيه (العدو، القفز)..، وكذلك في ميدان التنافس .

وعلى الرغم من العالقة الاستمرارية والحتمية القائمة بين الرياضة المدرسية والنخبة الرياضية، باعتبار أن المواهب تكتشف في المدارس مبكرا، إلا أنه– في الجزائر– لم يتم التكفل بالنشاط البدني الرياضي في الوسط المدرسي بصفة مناسبة، حيث تطرح العديد من المشاكل منها نقص المناصب المالية، ضعف الإعتمادات المخصصة، عدم كفاية المنشآت والتجهيزات، وعدم ملاءمتها إن وجدت (في أحيان كثيرة)، بالإضافة إلى ظاهرة اللجوء المبالغ فيه إلى شهادات الإعفاء، ولذلك أمكن القول إن مستويات الممارسة المسجلة في الرياضة المدرسية، تبقى ضعيفة جدا، مقارنة بالعدد الهائل للمتمدرسين .

وإذا كانت مختلف النصوص والتنظيمات التشريعية كلها تجعل من النشاط البدني الرياضي مادة إجبارية في الوسط التربوي على غرار، مواد اللغات والرياضيات والعلوم والفيزياء وغيرها، إلا أن المعطيات الواقعية تؤكد أن مادة التربية البدنية والرياضية ما تزال مادة اختيارية بامتياز في معظم المؤسسات التربوية.

(المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية (المجلد 20، العدد1، 2021، محمد عماري ومحمد بوراس)

– ممارسة تنافسية:

أكد الدكتور محمد فضل الله المستشار الاستراتيجي الرياضي الدولي أن التاريخ لا يذكر إلا الأول لافتا إلى أنها عبارة في غاية الأهمية بالنسبة لممارسة الرياضية، وخاصة الرياضة التنافسية أو بمعنى أدق لقيمة الممارسة الرياضية.

فمصطلحات الأداء القوى، وعدم الانهزامية، والايجابية، والمشاركة المثالية، مصطلحات جيده، ولكنها لن تكون عوضاً عن الفوز بالمركز الأول وذلك للأسباب التالية:

أولاً :– البطولات لا تُكتب إلا لصاحب المركز الأول في أي بطولة من البطولات الرياضية.

ثانياً :– قيمة الإحصاء الرياضي الحقيقية تتحقق عندما يُذكر عدد الحاصلين على البطولات وليس المشاركين فيها أو أصحاب الأداء القوى.

ثالثا :– التاريخ لا يذكر صاحب الأداء القوى، لان هذا من المُسلمات ومن البديِهيات في الممارسة الرياضية التنافسية ، لأن المنطق يقول بأنك لن تفوز إلا إذا كنت صاحب أداء قوى.

رابعا :- قيمة الميدالية الأولمبية الذهبية "على سبيل المثال" والتي تقترن بالمركز الأول، لا يستطيع أحد مقارنتها بأي ميدالية أخرى سواء الفضية أو البرونزية، بل تعتبر الميدالية الأولمبية الذهبية الأساس في التصنيف والترتيب الأولمبي.

خامسا :- صاحب المركز الأول في كافة دوريات كرة القدم، هو الذي يتأهل مباشرة لأكبر الدوريات القارية وهى بطولة أبطال الدوري، فهو الأساس في فكرة البطولة، وحتى إذا تأهل الوصيف معه فهو لاستكمال عدد الأندية وزيادة عدد المجموعات في تلك البطولة، وحتى إذا كان أصحاب المراكز الأخرى حتى المركز الرابع تتأهل أيضاً إلى بطولات أخرى فهي تتأهل لبطولات اقل في القيمة السوقية والتنافسية في الممارسة الرياضية.

سادسا :- المركز الأول في الرياضة التنافسية، "هو الترجمة الحقيقية لفكرة وفلسفة القوة الناعمة للدول في الرياضة التنافسية"، فدولة مثل الولايات المتحدة الأمريكية اختارت الفوز بالمركز الأول في الدورة الأولمبية لتكون القوة الناعمة لها، ولذلك نجدها تتربع على عرش الدورات الأولمبية لعدد كبير من الدورات الأولمبية، إثيوبيا وكينيا اختارت الفوز بالمركز الأول في مسابقات المسافات الطويلة في ألعاب القوى لتكون القوة الناعمة لها جامايكا اختارت سباقات السرعة في ألعاب القوى لتكون القوة الناعمة لها وبريطانيا اختارت الدوري الإنجليزي دوري كرة القدم الأول عالميا ليكون القوة الناعمة لها ،،،إلخ فعندما تذكر أي رياضة تنافسية مما ذكرتها يقترن مباشرة اسم الدولة بجانبها " تلك هي قيمة الرياضة فالمركز الأول يحتاج إلى تخصصية دقيقة في الممارسة الرياضية ومعدلات اقتصادية تمثل دعما ماليا للرياضة الممارسة.

سابعا:- كل دوله يجب أن تدرك أن أساس بناء القوة الناعمة في الممارسة الرياضية هو أن يكون لها رياضة واحده تتخصص فيها بصورة شمولية، تبنى عليها خططها وإستراتيجيتها، تضعها ضمن أولوياتها في المقام الأول، تعطيها اهتمامها الكبير في المدارس والجامعة والمجتمع وخاصة في ظل الاحتياجات الكبيرة الاقتصادية لممارسة الرياضية التنافسية، هذا ليس معناه إغفال بقية الرياضات ولكنه هو نوع من ترتيب الأولويات التي يتوافق مع المقومات الاقتصادية لكل دولة.

المحاضرة الثانية: تدريس الأنشطة البدنية و الرياضية

توطئة :

إن الاهتمام بالطرائق الجيدة والفعالية في التدريس يلزمنا بتقدير قيمة التدريس أولا فلذلك يعتمد على المعلم بدرجة الأولى كونه هو همزة الوصل من اجل تلقي التلاميذ المادة العلمية وبالطريقة التي تكون أسهل لفهمها وما يتماشى مع قدراتهم العقلية و يسهل عليهم عملية الاستيعاب ، لذلك ارتأينا في هذا العمل التطرق لطرائق التدريس وقبل ذلك تحديد عملية التدريس من مفهومها اللغوي والاصطلاحي ومكونات هذه العملية ، من ثم التطرق لطرائق التدريس ومفهومها وعناصرها ، وأنواع طرائق التدريس ،كذلك العوامل التي تدفع المعلم تحديد الطريقة النسب لتقديم المادة العلمية ، ومعايير الطريقة الجيدة ، وفي الأخير تحديد طرائق التدريس المعتمدة في النظام التربوي الجزائري.

1- التدريس.

1/ مفهوم التدريس :

مصطلح التدريس هو مصطلح عام يشير إلى الإجراءات والخطوات المحددة والتي يتبعها الفرد عند إنجازه لمهمة ، أو عمل محدد .

ويعد التدريس طريقة في أوسع معانيها لا تعدو أن تكون خطوات لازمة لعمل شيء ما فالنجار له طريقته الخاصة في تهيئة متطلبات المنزل المشيد من الخشب والبناء له طريقته في البناء ، والميكانيكي له طريقته في تصليح السيارات والآلات ، والفلاح له طريقته في الزراعة ، وللطبيب طريقته في استعمال مبضعه ، وللمعلم طريقته في إلقاء درسه ضمن المنهج المقرر.

وبهذا يمكن أن نخصص أكثر في تعريفنا لمفهوم التدريس و نقرب المعنى في هذا العمل فلمفهوم التدريس عدة جوانب لذلك سنخص جنبه المتعلق بالتربة والتعليم .

1-1 التدريس لغة :

تشتق كلمة التدريس من الفعل (**دَرَسَ)** فيقال درس الكتاب ونحوه أي أنه درسه وتعهده بالقراءة والحفظ لئلا ينساه ، كما يقصد بالفعل درس في الإنجليزية أن تعطي دروس لطلاب لمساعدتهم على تعلم شيء بإعطائهم معلومات عنه 1.

1-2 التدريس اصطلاحا:

هو من بين المفاهيم العملية التدريسية تعرف عملية التدريس عند " لحسن زيتون": « التدريس نسق أو نظام من الأنشطة التي يقوم بها المعلم والتلاميذ قصد مساعدة على تحقيق أهداف معينة ، ويمكن حصر إتجاهات تحديد معنى التدريس »2 ، كما هو عملية تستهدف نقل الخبرات بين المعلم وطلابه ، والتدريس عملية منظمة مكونة من مجموعة من عناصر تتفاعل فيما بينها لتحقيق أهداف محددة وهذه العملية تحتاج عناصر من أجل أن تكون متكاملة وهي مدخلات التدريس (معلم – منهج – متعلم)وعملياته (استراتيجيات – أساليب – طرائق تدريس)3.

وكما نجد مدخلات لابد أن تكون هناك مخرجات لهذه العملية (أهداف تحققت وخبرات اكتسبها التلاميذ) ، وتغذية راجعة تربط بين هذه العناصر وبين هيئة التدريس ، كما تتيح التفاعل فيما بينها وبالرجوع إلى مفهوم التدريس نجد أنه مهنة تتوجه نحو تسيير عملية التعليم و يكلف الأستاذ هنا بتبليغ مجموعة من الأهداف المسطرة على رأسها تعليم التلاميذ وتبليغهم مهارات محددة من خلال عملية التدريس ويعد الاستاذ في هذه المرحلة الموجه للعملية والمعد للبية التعلمية وهو من يهيئ الصف الدراسي للعملية التعلمية التعلمية التي يكون فيها المتعلم أهم عنصر ومركز الذي تدور حوله العملية ولابد أن يتوفر فيه لحيوية و النشاط والتفاعل لإتمام العملية وتحقيق الأهداف المرجوة .

---

1 إيمان محمد سحوت ، زينب عباس جعفر ، **استراتيجيات التدريس الحديثة** ، مكتبة الرشد ناشرون ، ط 1، الرياض ، 2014 ، ص 13، 14.

2 عبيد زرزورة ، **دور طرائق التدريس الحديثة في تنمية كفاءة الأستاذ – معلمي المرحلة الابتدائية – أدرار نموذجا** – ،جامعة ادرار ،مجلة آفاق علمية ، مجلد 10 عدد 03 /2018 ، ص 289 .

3 إيمان محمد سحوت ، زينب عباس جعفر ، **مرجع سابق** ، ص 14

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

2/ مكونات عملية التدريس :

تتكون عملية التدريس من العناصر أساسية (المعلم ، التلميذ ، بيئة التدريس) والتي تقوم عليها عملية التدريس الأتية :

– **المعلم :** يعتبر هو العنصر الأساسي في عملية التدريس ويختلف دور المعلم حسب شخصية كل معلم ، فأدوار المعلم تعددت بعد أن خرج من الدور التقليدي دور الملقن والمرسل للمعلومة إلى مشارك في صنع المعلومة و إكساب لتلاميذ للمهارات المختلفة ، إلى أدوار أشمل واوسع وأكثر فائدة في عملية التدريس حيث انطبق كل دور من هذه الأدوار من طبيعة الأسلوب او الطريقة التي يسير بها المعلم او الاستراتيجية التي يعتمدها ، وفي هذا الدور لم يعد المعلم موصول بالمعلومات فقط بل أصبح المعلم في هذا المجال مساعد للتنمية في العملية تدريس مستمرين بإرشادات وتوجيهات معلم من أجل تحسين القدرات والمهارات والهادفة واعتماد التلاميذ على توظيف المعرفة في مجالات الحياتية المتنوعة إضافة الى هذه القدرة على صياغة الأهداف لذا فإن المعلم في هذا المجال يحتاج الى تطوير والتجديد بإستمرار لتحقيق الهداف التعليمية التعلمية4 .

– **المتعلم (التلميذ)** : وهو العنصر الذي تقوم عليه منظومة التعليم وهو محور عملية التدريس ، حيث تركز عملية تدريس حديثا على المتعلم كمحور أساسي لها تعمل من أجله باقي عناصر المنظومة التدريس وتتوقف عملية تدريس على طبيعة المتعلم وخصائصه من حيث قدراته استعداداته ، رغبات ، وميوله ، حيث يفترض على المعلم اختيار طريقة تدريس التي تتناسب مع ذلك5.

---

4 إيمان محمد سحوت ، زينب عباس جعفر ، مرجع سابق ، ص 59.

5المرجع نفسه ، ص 14

- **بيئة التدريس** : بيئة التدريس وهي المحيط الذي يجد فيه التلميذ ما يحتاجه لتطوير مهاراته وتحسين قدراته العلمية و الفكرية ، وتعتبر بيئة التعليم الجيدة تؤدي إلى نواتج تعليمية جيدة ، كما أنها تعتبر إحدى عناصر المهمة في عملية التعليم والتعلم والتي تشمل المعلم والمتعلم والمناهج والبيئة التعليمية والإمكانيات المادية البشرية وتعتبر بيئة الصف المكان الخاص بالذي يتم فيه عملية الاتصال والتفاعل بين المعلم والمتعلم لتحقيق أهداف المنشودة للتربية6 .

ونقصد في عملنا هذا أن بيئة التدريس هي حجرة الصفالذي يتلقى فيه المتعلم جميع المعارف والمهارات التي يكتسبها لاحقا حسبه معايير وقواعد التي يعمل بها في بيئة التعلم لضابط سلوك المتعلمين أو المحافظة على انتظامهم في متابعة تعلمهم ، وتؤثر بيئة التدريس تأثيرا كبيرا في جودة عملية تدريس ومدى جودة مخرجاتها ، حيث يتوقف مستوى تحقيق أهداف التدريس على عوامل أهمها طبيعة البيئة المحيط بعملية التدريس وخصائصها وترتبط بيئة التدريس ارتباطا شديدا بكافة مكونات وعناصر المنظومة التدريسية تؤثر وتتأثر في كل منها.

3/ تخطيط لعملية التدريس :

من المعلوم أن كل عمل يراد له النجاح ينبغي أن يقوم بموجب خطة مسبقة ، ولما كان التدريس عملية منظمة هادفة فلا بد له من خطة و تصميم دقيق تنفيذ بموجبه عملية التدريس لكي تحقيق أهدافها .

و التخطيط للتدريس يتضمن جميع الإجراءات و التدابير التي يتخذها المدرس لضمان تحقيق أهداف التدريس ، ونجاح العملية التعليمية لذلك تعتبر هذه المهمة من المهمات الأساسية في التدريس لما لها من اثر في المهمات الأخرى و يقوم التخطيط لتدريس على ما يلي 7:

تحديد الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها ؛لأن عملية التخطيط لا يمكن أن تكون بمعزل عن أهداف التدريس و الاهتداء بها في اختيار الطريقة و الأنشطة ، والوسائل التعليمية و أساليب التقويم .

6المرجع نفسه ، ص 59.

7 محسن علي عطية ، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس** ،دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط 1، عمان ، 2013 ، ص 273.

تحليل خصائص المتعلمين و تحديد مستوى الاستعداد التعليمي للمتعلمين لكي يكون بإمكان المخطط مراعاة قدرات المتعلمين ، ومعرفة النقطة التي يبدأ منها و يؤسس عليها في التدريس وهذا يعني أن يكون المدرس على بينة من خصائص المتعلمين ، وحاجاتهم ، وميولهم وقدراتهم لكي بأخذها بعين الاعتبار في عملية التخطيط للتدريس.

تحليل محتوى المنهج الذي يراد التخطيط لتدريسه لأن عملية التدريس معينة بتنفيذ المنهج المقرر ، ولابد للمخطط أن يتعرف محتوى المنهج وخصائصه وأنشطته وصلته بالأهداف التعليمية لكي يحسن اختيار الاساليب الملائمة للتدريس.

اختيار طرائق التدريس والاساليب الملائمة للتدريس : في ضوء تحديد الأهداف التعليمية وتحديد خصائص المتعلمين وتحليل محتوى المنهج يختار المخطط الطرائق والأساليب التي ستعتمد للتدريس وينفذ بموجبها 8.

اختيار الوسائل التعليمية والأنشطة اللازمة لإثراء التعلم وتسهل عملية التعلم : لابد أن تتضمن الخطة تحديدا للوسائل التعليمية والأنشطة التي يمكن ممارستها لغرض تدعيم التعلم والمساعدة في تحقيق الأهداف التعليمية .

اختيار اسلوب التقويم : من بين العناصر التي تتضمنها خطة التدريس تحديد أساليب التقويم التي ستعتمد في التدريس لكي تؤخذ بعين الاعتبار في عناصر الخطة الأخرى 9.

وضع خطة تدريس وكتابتها في ضوء المعطيات السابقة علما بأن هناك أكثر من مستوى للتخطيط ، فهنالك التخطيط بعيد المدى الذي يكون على مستوى عام دراسي ، أو فصل دراسي وتسمى الخطة بعيدة المدى بالخطة السنوية ، او الفصلية وهنالك تخطيط قصير المدى الذي يسمى بالخطة بموجبه بالخطة اليومية ، ولكل من هذه المستويات من التخطيط شروط ومواصفات ينبغي أن يحيط بها المدرس ويراعيها في عملية التخطيط للتدريس ، وخلاصة القول أن مهمة التخطيط تتطلب إحاطة المدرس التامة بـ 10:

---

8 المرجع نفسه ، ص 273.

9 محسن علي عطية ، مرجع سابق ، ص 274.

10المرجع نفسه، ص 273.

المادة الدراسية وأهميتها ومواطن الصعوبة فيها ؛

الأهداف التعليمية لتدريس المادة ، وأسس صياغتها واشتقاقها؛

خصائص المتعلمين ومستوياتهم وخلفياتهم المعرفية؛

طرائق التدريس وآخر ما تم التوصل إليه فيها ؛

أساليب التقويم وأدواته ، وإعدادها و تحليل نتائجها ؛

الفلسفة التي يقوم عليها المنهج ومبادئها.

المحاضرة الثالثة: طرائق التدريس.

1/ مفهوم طرائق التدريس :

1-1 الطريقة في اللغة : هي السيرة أو المذهب 11 ، وهي كلمة مفردة جمعها طُرُق ، وطَرائق ، والطريقة هي السيرة أو الحالة أو المذهب المتبع ، او الخط الذي ينتهجه الإنسان لبلوغ هدف ينشده 12.

وقد جاء في القرآن الكريم في قصة فرعون قال الله تعالى :{ يَذْهبَا بِطَرِيقتِكُم الْمُثْلَى } سورة طه 13 ، والمقصود بالريقة المثلى أي سنتكم ودينكم .

1-2 تعريف طرائق التدريس: تعرف طريقة التدريس " **Méthode d'enseignement** " بأنها الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف ، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع أو إثارة مشكلة تدعوا التلاميذ إلى التساؤل و التفكير لها في حلول ، او فرض فروض و كل هذا ما تحتويه طرائق التدريس من إجراءات.

كما يعرف أيضا على انها سلسلة من الفعاليات المنظمة التي يدربها المعلم داخل الصف لتحقيق أهداف معينة تجسد محتوى الدرس ، كما هي الكيفية التي ينظم بها المعلم المواقف التعليمية واستخدام الوسائل والأنشطة المختلفة وفقا لخطوات المواقف التعليمية ، وتكون وفقا لخطوات

---

11 محمد مزيان وآخرون ، **قراءات في طرائق التدريس** ، **الاصلاح الاجتماعي والتربوي** ، باتنة ، 1994 ، ص 30 .

12 عبيد زرزورة ، مرجع سابق ، ص 288.

13 سورة طه ، الآية 63 .

منظمة تجسد محتوى لمادة التعليمية والمحتوى الدرس ، والغاية خلف هذه الخطوات هي اكساب المتعلم المعرفة و المهارات و تحديد الاتجاهات المرغوبة 14.

كما عرفت على أنها عملية اجتماعية تتم من خلالها نقل مادة التعلم سواءا معلومة كانت أو قيمة ، أو خبرة من المرسل الذي نطلق عليه اسم المعلم إلى المتلقي وهو المتعلم في موقف تعليمي مخطط له ، و اعتماد المعلم كيفية التي ينظم بها المعلم المواقف التعليمية واعتماده على استخدام وسائل والأنشطة المختلفة وفقا لخطوات المواقف التعليمية ، واعتماده على استخدام كل الوسائل المتاحة لتسهيل العملية التعليمية وتوظيف كل المصادر المتاحة لتعلم 15.

و ما يمكن استخلاصه ان طرائق التدريس ليست مادة جامدة صماء يعتمدها المعلم في كل الظروف والحوال واختلاف القدرات بين المتعلمين واعتمادها في كل المواد الدراسية وبنفس الصفة بل هي مادة مرنة في يد المعلم وحسب خبرته وقدراته الفكرية والابداعية فقد يبدع كل معلم حسب القاءه للمادة العمية وكيفية تقديمها للمتعلم ، كما يعتمد في هذا معرفته لتلاميذه وقدراتهم التعليمية والتركيز على لأهداف المسطرة خلف المادة والمنهاج ، كما يجب على المعلم ان يكون ملما بطرائق التدريس ومدى تطورها ، ويكون النجاح في ايصال المعلومة معتما على شخصية المعلم ومدى توافقه مع تلاميذه .

2/ عناصر طريقة التدريس :

ترتكز الطريقة على مجموعة من العناصر من أهمها :

الإلقاء : تتم عملية الإلقاء وفق قواعد علمية مدروسة وخاصة عندما بنيت الدراسات ما لي عملية الإتصال من أهمية بالغة في العملية التعليمية ،فإلقاء المعلومات والحقائق والنظريات والمفاهيم والمبادئ يتطلب إلقاء جيد ومدروس .

---

14 محمد محمود الحيلة ، **طرائق التدريس واستراتيجياته** ، دار الكتاب الجامعي ، ط 3، العين ، 2002 ، ص 12 .

15 محمد محمود الحيلة ، **مرجع سايق** ، ص13 .

3/ أنواع طرائق التدريس :

سنتطرق في هذا العنصر لأهم طرق التي تعتمد في تقديم الدرس أو المادة العلمية للمتعلمين ، بالإضافة إلى أننا سوف نقوم بترتيبها حسب أقدم فالأحدث وأهم التعديلات التي دخلت على هذه الطرق للتتماشا ومتطلبات العصر و مدى نجاعتها .

3-1 طريقة المناقشة : ويعرفها المربون بأنها طريقة التسميع قديما وقد رأى المربون أنها لا تفي بالأغراض الحديثة من التعلم فأدخلوا عليها بعض التعديلات والتحسينات والإصلاحات والتي تثير بدورها التفكير والإبداع والإبتكار عند المتعلم وتدربه على حل المشكلات وخلق روح المعاونة والأعمال الجمعية ، وفي هذا فسح المجال للمتعلمين لأن يبحثوا بأنفسهم عن مادة الدروس ويحضرونها ويناقشونها فيما بينهم 16 .

تعرف المناقشة على أنها أنشطة تعليمية تقوم على المحادثة التي يتبعها الأستاذ مع تلاميذه حول موضوع الدرس ، وتسمح بإشاعة جو من الحرية والمشاركة الفعالة والحوار الدائم وإحترام الرأي والرأي الأخر ، مما يجعل عملية التعلم أكثر متعة وأبعد أثر في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة منها17 .

يمكن القول أن طريقة المناقشة من بين أبرز الطرق التي لها إيجابيات كثيرة فهي تتيح للمتعلم الفرصة لتخطي حاجز الخجل و تفتح المجال للمعلم التعرف على قدرات تلاميذه أكثر ، كما مكن التلاميذ من الاستفادة من بعضهم البعض ، على هذا فهذه الطريقة تحفز المتعلم للحصة التعليمية وتكسر حاجز الملل والخوف ،بالإضافة إلى كون المعلم في هذه المرحلة يكون قائد مؤقت إلى ان يفهم التلاميذ أهداف المناقشة وأساليبها ، ودفع التلاميذ بفهم انه يوجد مشكلة والتلميذ هو جوهر التفكير الجماعي التعاوني ويتوقف هنا على واقع التلاميذ واهتماماتهم .

3-2 طريقة المحاضرة : تعتبر طريقة المحاضرة والإلقاء من أقدم الطرق التدريسية وهناك عدة تعريفات لها هي :

---

16 عبد اللطيف بن حسين فرج ، **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط 1 ، المملكة العربية السعودية ،2005 ، ص 88.

17 عبيد زرزورة ، مرجع سابق ، ص 292.

– هي عرض المعلومات في عبارات متسلسلة ، يسردها المعلم مرتبة مبوبة بأسلوب شائق جذاب

– كما هي طريقة يتولى فيها المدرس بتهيئة المادة العلمية لإلقاءها على طلبته ويدونون ما يرغبون تدوينه 18 .

تقوم طريقة المحاضرة على عدة مراحل إنطلاقا من المرحلة التمهيدية التحضيرية يطلق عليها مرحلة الإعداد ، وتليها المرحلة الثانية وهي لإعداد للمحاضرة وتقوم على الاعداد النفسي كتشويق التلاميذ وشد انتباههم وتحديد أساليب التعارف .

المرحلة الثالثة وهيس مرحلة التمهيد ويقوم المعلم خلالها بمراجعة الخطوط العامة للمحاضرة السابقة مع التلاميذ .

أما المرحلة الرابعة وهي العرض ، حيث يقوم المعلم بتغطية جوانب الموضوع ، وتنظيم المعلومات وممارسة استراتيجيات تساعد على التعلم ، وفي الأخير يلخص المعلم مع التلاميذ أهم الحقائق والمفاهيم والأفكار في المحاضرة 19 .

3-3 طريقة الحوار : تعد طريقة الحوار من أقدم الطرق التي عرفها التعليم وهي لا تزال شائعة الاستعمال حتى الوقت الحاضر .

وتعرف بأنها إلقاء مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة على التلاميذ بحيث نوصل عقولهم إلى المعلومات الجديدة بعد أن نوسع آفاقهم ونجعلهم يكتشفون نقصهم أو أخطائهم بأنفسهم ، وتقوم هذه الطريقة على ثلاث مراحل أساسية هي :

1- إلقاء أسئلة غايتها معرفة ما عند المتعلم من معلومات حول الدرس الجديد من غير ان نصححها لأول وهلة.

2- إلقاء أسئلة مرتبطة بالأولى تشعر المتعلم بالخطأ او النقص .

3- استدراج المتعلم للوصول إلى المعلومة الصائبة او الاعتراف بالعجز للانتباه للشرح 20.

---

18 عبد اللطيف بن حسين فرج ، مرجع سابق، ص 92.

19المرجع نفسه ، ص 92 ،93 .

20 عبد اللطيف بن حسين فرج ، مرجع سابق، ص 96.

هذه الخطوات تعتمد في هذه الطريقة ولازلت تعتمد من قبل المعلمين مع بعض التعديلات وهذا من أجل التنويع في طرق تقديم المادة العلمية ومراعاة انسب الطرق التي تتوافق مع كل درس.

في هذا الطرح تطرقنا لأهم الطرق التي اعتمدها المربون قديما في التعليم والتي مازالت تعتمد ولكنها ليست كما عرفت سابقا فقد أدخلت عليها بعض التعديلات والاصلاحات التي تتماشا وظروف العصر والتطور الذي تعرفه المجتمعات وهذا ما يتوجب مراعاته من قبل المربون في تقديم المادة العلمية للتلاميذ ، وقد عرفت طرق أحدث في التعليم وهذا ما سوف نعرضه .

3- 4 طريقة حل المشكلات :

عرفت على أنها طريقة ببيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة من قبل ، من أجل التوصل إلى حل مرتقب ، تتطلبه وضعية جديدة أو سابقة يشعر بميل حقيق لبحثها وحلها ، وحسب قدراته بتوجيه من المدرس وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة[21].

عرفها عطاء الله بنها نشاط تعليمي ،يتوجه فيه المتعلم بمشكلة (مسألة أو سؤال) فيسعى إلى إيجاد حل لها ، وهو لذلك عليه أن يقوم بخطوات مرتبة في نسق تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير ،ويصل منها إلى تعميم أو مبدأ يعتبر حلا لها[22] .

وتعتبر طريقة حل المشكلات من انجع الطرق حيث يمكن لأستاذ أن يوزع تلاميذه على شكل فرق بحثية ، ويهيئهم من أجل وضعهم أمام مشكلة ما قد تكون هذه المشكلة مستوحاة من الواقع ومصدرها المحيط الذي يعيش فيه الفرد ، حيث يمكنه الأمر هذا من استطاعته حل مشكلات تواجه في حياته اليومية ، ونجد ام المعلم في هذه الطريقة يركز على توجيه تلاميذه نحو ايجاد الحل ، كما يدفعهم هذه الطريقة لإسترجاع معلومات ورصيد سابق مما تعلموه .

وقد يكون موقف حل مشكلة فردي حيث يضع الأستاذ المتعلم أمام عملية ذهنية يستخدم فيها كل ما لديه من معارف وخبرات سابقة ومهارات اكتسبها حسب متطلبات المشكل التي لا يملك لها حل جاهزا بهذه الطريقة يتعلم المتعلم الاعتماد على الذات وإيجاد حلول عند تعرضه لمواقف مشابهة.

---

21 محمد صالح الحيروثي ، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات** ، دار الهدى ، عين ميلة، الجزائر ، 2002، ص 137.

22 عطاء الله ، ميشال كامل ، **طرق وأساليب تدريس العلوم** ، دار الميسرة ،ط 1 ، عمان ،الأردن ،2001 ، ص 35.

3-5 طريقة التدريس المصغر : يعتبر التدريس المصغر أسلوب تقني حديث لتدريب المعلمين ، والمدربين التقنيين و تزويدهم بالمعلومات وأسس التدريب على التدريس ، يتم فيه تخفيض التعقيدات العادية في غرفة الدرس ،وهو مصمم لتطوير مهارات جديدة ، وتنقيح مهارات سابقة ، وأن حجم الصف محدد ، ووقت التعليم محدد ما بين خمس دقائق وعشر دقائق 23.

وبذلك فالتدريس المصغر مفهوم تدريبي يمكن تطبيقه في مراحل مختلفة قبل أن يبدأ المعلم في العمل وخلال عمله ، وذلك في عملية التطوير العملية التعليمية التعلمية وتخفيف التعقيدات داخل غرفة الصف ، ويمكن القول ان التدريس المصغر له شروط ولابد أن تتوفر لتتم عملية التعليمية بنجاح وتستعمل هذه الطريقة المواد التدريبية التي بها تجارب من أجل تعمق فيها واكساب المتعلم الفائدة من الدرس.

3-6 طريقة الوحدات : ظهرت الوحدات كفكرة للرد على مساوئ المناهج التقليدية التي كانت تهتم بالمعلومات دون الأهداف التربية الأخرى مما كان لها آثار سيئة على المتعلم ، وقد ظهرت الوحدات كتنظيم لتعالج هذه النقائص محاولة إبراز وحدة المنهج .

وهذه الطريقة تعتبر تقسيم المادة إلى وحدات ذات معنى قائم مع الاحتفاظ بإنتمائها إلى المفردة الأساسية للوحدات الأخرى فيها من خلال عملية الربط ما بين الوحدات ، ويرى المربون ان الوحدة تنظيم خاص في مادة الدراسة وطريقة في التدريس تضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم ، ويتطلب منهم نشاطا متنوعا يؤدي إلى مرورهم في خبرات معينة 24.

وتقوم هذه الوحدة على أسس مختلفة منها الوحدات القائمة على المادة الدراسية والتي تعتبر المحور الرئيسي لهذا النوع ، وتمثل هنا أن المادة الدراسية هنا تعالج نواحي هامة في حياة التلاميذ فالمعلومات هنا ليست غاية في حد ذاتها ولكنها وظيفة .

والأساس الثاني هو الوحدات القائمة على الخبرة ويعني بالخبرات التربوية ، ويكون محورها ما تنادي به التربية الحديثة وهو حاجات التلاميذ وميولهم ومشكلاتهم وليست المادة الدراسية فقط وانها لا يمكن إعدادها مسبقا .

---

23 عبد اللطيف بن حسين فرج ، مرجع سابق، ص 96.

24المرجع نفسه ، ص 135 ،136 .

3-7 طريقة الإستكشاف (الإستقصاء):

تغاير طريقة التعلم بالإستكشاف الطرق التقليدية في التدريس ، والتي ينظر إلى دور المتعلم من خلالها ، أنه يتلقى من المعلم المعلومات دون أن يكون مشاركا إيجابيا في عملية التعليم والتعلم ، أو أن مشاركته تقتصر على أشكال محدودة كالإجابة عن أسئلة المعلم ،أو في طرح بعض التساؤلات التي لا يستطيع الوصول إلى اجاباتها بنفسه ، ففي هذه الطريقة تقع المسؤولة الكبرى في عملية التعلم على الجهد المبذول من الطالب في المساهمة في هذه العملية ، وإنطلاقا من هذه النظرة غير التقليدية لدور المتعلم في المواقف التعليمية عرفت طريقة الاستكشاف بأنها :" هي طريقة تهدف إلى إحداث التعلم الذاتي وتعمل على تطوير قدرات االتفكير لدى التلاميذ من خلال إعادة المعرفة وتنظيمها وتوليد الأفكار والإستنتاج وتطبيقها في مواقف حقيقة ، حيث تتيح للمتعلم الفرصة لممارسة عملية التعلم والإستقصاء بنفسه سالكا سلوك العالم "25 .

كما إستخدام التدريس بالإستقصاء تفرض على الأستاذ الإلتزام ببعض السلوكيات التدريسية منها :

إستطلاع التلاميذ للموضوع الدراسي المطلوب بتشجيع من الأستاذ للبحث بالأسئلة المتشبعة المثيرة للإدراك ولتنويع الآراء المطروحة لأن عرض موقف يثير ذهن التلاميذ ويتحدى تفكيرهم ويعجزون عن تفسيره بإستخدام الأنظمة المعرفية والخبرات المخزونة لديهم .

يجب أن تكون الظاهرة المستهدفة بالتعليم والتدريب على درجة من الأهمية والغموض بحيث تستثير التلاميذ وحقهم على التفاعل مع ما يقدم لهم من مثيرات .

أن عملية إختبار صحة الإفتراض وإكتشاف صلاحية الأحكام التطبيقية هي العملية التي يحدث بها التعلم26.

3-8 طريقة المشروع:

المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بكونه عمليا وتحت إشراف الأستاذ على أن يكون هادفا ويخدم المادة العلمية ويتم في البيئة الإجتماعية، ويرتبط إسم طريقة المشروع بإسم

---

25 عبيد زرزورة ، مرجع سابق ، ص 296.

26 عبيد زوزوة ، مرجع سابق، نفس المرجع ، ص 296.

العالم الأمريكي وليام كليباتريك" W".kilpatrik ، وتستهدف هذه الطريقة إلى تحقيق هدفين أساسين هما:

تقديم محتوي مشخص حي للتعليم وإتباع المجرى الطبيعي لإكتساب المعرفة بدلا من التلقين، وتستند هذه الطريقة إلى الأسس النفسية والإجتماعية التي جاءت بها التربية الحديثة وأهم هذه الأسس ما يلي:

مبدأ الإهتمام بطبيعة المتعلم واعتباره المحور الرئيسي.

مبدأ النشاط الذاتي والتعلم عن طريق العمل.

مبدأ الحرية أي أن تنطلق من ميول الطفل واهتماماته.

إعتبار المؤسسة مدرسة إجتماعية والنظر إليها على أنها صورة للحياة الإجتماعية27 .

وخطواته هي:

تحديد الهدف : كأن يشتمل المشروع على رص يكتسب فيها التلاميذ مهارات وميول وإتجاهات مرغوب فيها.

إختيار المشروع: يختار التلاميذ مشاريعهم على أساس قدراتهم وميولاتهم أو على حسب الأهداف الموضوعة ويكون دور الأستاذ مقتصرة على التوجيه والإرشاد.

التخطيط: تتمثل في وضع الخطة ومناقشة تفاصيلها وتحديد الصعوبات التي تواجه في تطبيق المشروع.

التنفيذ: يقوم الأستاذ بتوجيه التلاميذ إلى العمل حسب الخطة وتشجيعهم ويمدهم بالمواد والمراجع اللازمة ويرد على تساؤلاتهم28 .

التقويم: من الواجب على التلاميذ عملهم وينظرون إلى إنجازهم نظرة نقدية، ويقتصر دور الأستاذ على تقديم بعض المعايير لممارسة النقد والتقويم. مزايا طريقة المشروع: الطريقة المشروع عدة مزايا نوردها فيما يلي:

---

27 الحريري رفدة، **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، دار الفكر، ط 1، عمان، 2009، ص 134.

28 الحريري رفدة، مرجع سابق ، ص154 .

الإعتماد على النفس: يحتاج المشروع إلى كثير من الجهد والبحث المتواصل من قبل التلاميذ وبذلك يجعلهم يعتمدون على أنفسهم في تنفيذ المشروع والقضاء على المشكلات التي يواجهونها.

إتصال الموارد الدراسية مع بعضها : في هذه الطريقة يستمد الموقف التعليمي حيويته من ميول وحاجات التلاميذ وبالتالي توظيف ما تم إكتسابه.

تنمية القدرات الفكرية والمعرفية لدى التلاميذ : تنفع التلاميذ إلى التفكير الحر والإبداع والبحث والقراءة وجمع المعلومات.

إستثارة عنصر التشويق: أن طريقة المشروع مرتبطة بميول التلاميذ وليست فروضة عليهم فهي تثير اهتمامهم وتشوقهم للتعلم.

تساعد التلاميذ على التحليل والتفسير: تساعدهم في إجراء المقارنات والربط بين الأحداث كما أنها تكشف عن مواهب التلاميذ 29.

3-9 طريقة التعلم التعاوني:

أولى المهتمون بالتربية والتعليم اهتماما كبيرا متزايد بالأنشطة والفعاليات التي تجعل متعلما عنصرا فعال ومشارك إيجابيا في العملية التعليمية ، ومن بين هذه الطرائق نجد طريقة تعلم التعاوني، وقد ظهرت هذه الطريقة في الستينيات من القرن العشرين ويعود بفضل الجهود بعض العلماء مثل "جون ديوي" و"ككلبا تريك"، وقد لخصها جون ديوي في كتاب الديمقراطية والتربية ودعا فيها أن تكون الغرف الصفية مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الكبير ويرى المثل هذه الطريقة أن تكون غرف صفية مختبرات لتعلم مواقف الحياة اليومية.

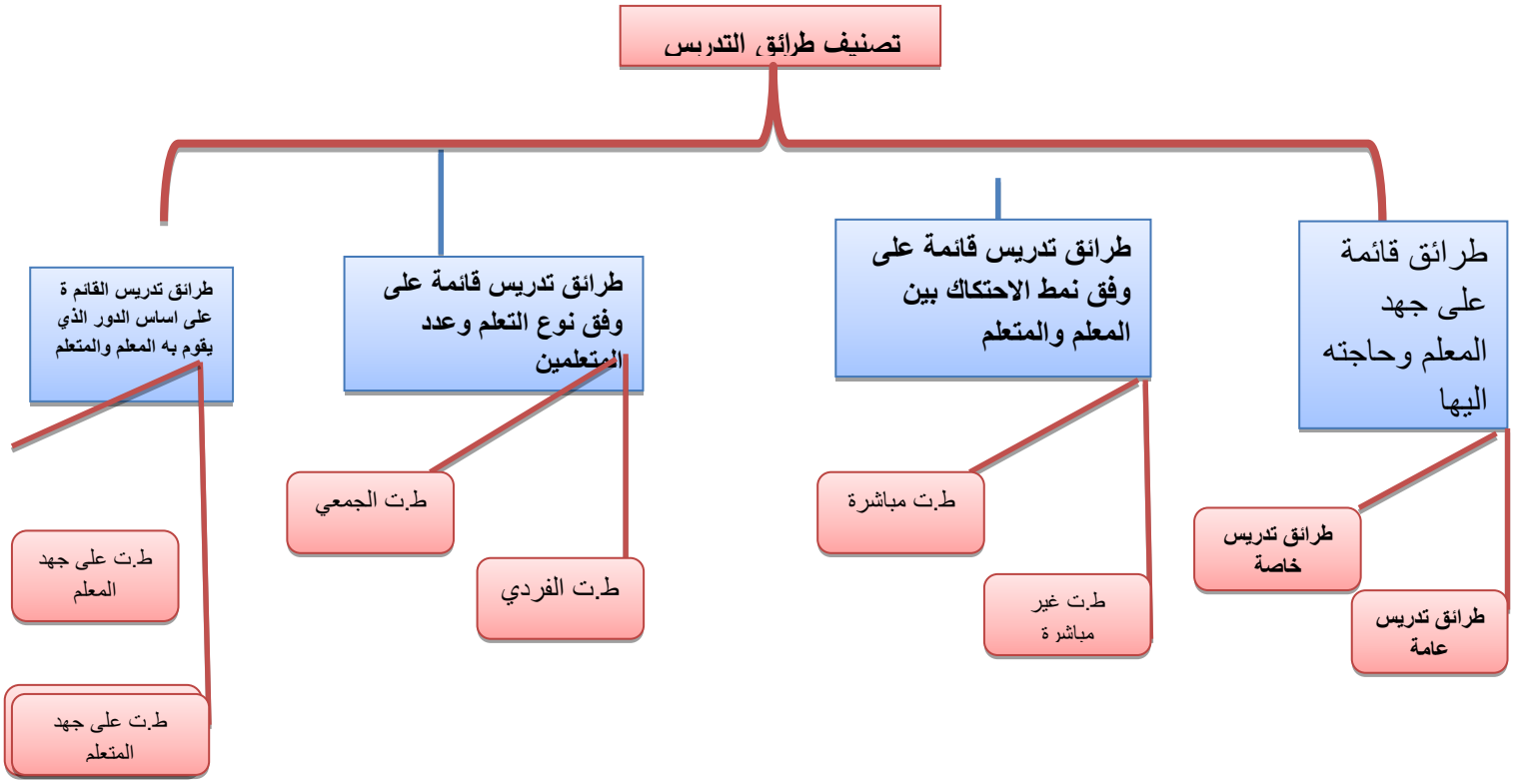
وتعلم التعاوني عبارة عن قيام مجموعة صغيرة غير متجانسة من المتعلمين بالتعاون الفعلي، بهدف تحقيق أهداف مشتركة مرسومة في اطار اكتساب معرفي أو اجتماعي يعود عليهم جميعا بفوائد تعليمية جمة ومتنوعة وذلك بشكل أفضل مما يعود عليه من التعليم الفردي 30.

29المرجع نفسه ، ص154 .

30 فتيحة بن نعجة ، مرجع سابق ، ص 274.

ويعمل الأستاذ في تطبيق التعليم التعاوني داخل الصف إلى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 2 6 أفراد وتعطى كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة واجبا تعليميا يعمل كل عضو في هذه المجموعة وفق الدور الذي كلف به من طرف الاستاذ ويتم توزيع المهام على التلاميذ ووضع قائد للمجموعة ويتم تغيير القائد في كل درس كي يتمكن الاستاذ من دمج كامل المجموعات واعطائهم القدرة على تخطي حاجز الخجل وزيادة الثقة في النفس

كما تختلف تشكيل المجموعة بإختلاف المعايير التي يحددها الاستاذ ، كما يعتمد تشكيل مجموعة على أهداف أو المحتوي الدراسي ، فقد يعتمد الأستاذ على تشكيل المجموعة العمل التعاوني المتجانسة أو مجموعة العمل التعاوني الغير المتجانسة الأولى هي مجموعة تضم أفراد متماثلين تقريبا في المستوى المعرفي والمهارة والمرور والرغبات ، أما الثانية فهي تكون مختلفة باختلاف الأفراد في قدراتهم المعرفية و المهارية و الميول والرغبات .



شكل (3) تصنيف طرائق التدريس في العملية التعليمية

طرق تدريس المهارات الحركة :

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.

الطريقة الجزئية :

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.

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.

مميزات هذه الطريقة (الجزئية)

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.

عيوب طريقة الجزئية

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.

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.

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.

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)

مميزات الطريقة الكلية – الجزئية

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

– وضوح الهدف العام أمام التلميذ ليتحقق عنصر الإيجابية من التدريس.

– توفر عنصري الأمن والسلامة.

– تعد من الطرق غير المباشرة في التدريس.

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

عيوب الطريقة الكلية – الجزئية

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

– تحتاج إلى إعداد مسبق ودقيق قبل الدرس.

– تحتاج إلى متابعة وربط الأجزاء بطريقة صحيحة.

– تحتاج إلى وقت أطول من المعلم مقارنة بالطرق الأخرى.

4/ معايير اختيار الطريقة الجيدة في التدريس :

بالنظر لوجود عناصر مختلفة في المواقف التعليمية ، ودخول متغيرات كثيرة في عملية التعليم والتعلم لم يعد بالإمكان تحديد طريقة من طرائق التدريس تعد الأفضل بشكل دائم ،لأن الطريقة التي تلائم مادة معينة قد لا تلائم مادة اخرى ، والتي تلائم بيئة تعليمية معينة قد لا تلائم بيئة أخرى ، لذلك يمكن وصف الطريقة الجيدة في التدريس بأنها الطريقة التي تحقق أهداف التدريس بأقل ما يمكن من جهد والوقت والكلفة وهناك جملة من معايير إذا ما توفرت في الطريقة يمكن وصفها بالجودة وهي 31:

– أن تكون قادرة على تحقيق أهداف التعليم بأقل الوقت والجهد المبذول من المعلم والمتعلم في عملية التعليم والتعلم .

– أن تتلاءم وقدرات المتعلمين واستعدادتهم .

– أن تحث المتعلمين على التعلم الذاتي وتؤهلهم للاعتماد على أنفسهم في التعليم .

---

31 محسن علي عطية ، مرجع سابق ، ص 270.

– أن تستثير دافعية المتعلمين نحو التعلم .

– أن تكون ممكنة الاستخدام في أكثر من موقف تعليمي .

– ان تكون مرنة قابلة للتعديل الذاتي و تؤهلهم للاعتماد على انفسهم في التعليم .

– أن تحث المتعلمين على التفكير الجيد ، والوصول إلى النتائج .

– أن تحرص على الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ، ومن الكل إلى الجزء ، ومن المحسوس إلى المجرد .

– أن ترتبط بأهداف التعليم .

– أن تساعد المتعلمين على تفسير النتائج التي يتوصلون إليها .

– أن توازن بين الجانب النظري و التطبيق و تربط بين المادة وتطبيقاتها .

العوامل المؤثرة في اختيار طريقة التدريس :

لا يعتبر المدرس ليس حرا في اختياره لطريقة التدريس لأن هناك الكثير من العوامل التي تحكمه في اختيار الطريقة وهي 32:

الفلسفة التربوية التي تنتظرها المنطقة التعليمية ، تؤكد الاهتمامبالمادة الدراسية ، وهناك فلسفات تؤكد الاهتمام بالمتعلم ، وهناك أخرى تشدد على الاهتمام بالمجتمع ومشكلاته ، وعلى أساس الفلسفة التي يقوم عليها المنهج تختلف طرائق التدريس ، فطرائق تدريس المنهج الذي يشدد على المتعلم .

أهداف التعليم : تعد أهداف التعليم عاملا مهما في اختيار طريقة التدريس ، فعندما يكون الهدف تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات فإنه يقتضى طريقة التي ينبغي اعتمادها عندما ي كون الهدف تمكين المتعلمين من مهارات أدائية بمعنى أن لكل هدف أسلوب تدريس ، او طريقة تلائمه.

طول المنهج والزمن المتاح لتدريسه : إن حجم محتوى المنهج و الوقت المخصص له في جدول الدروس يؤثر في اختيار طريقة التدريس فالمنهج الطويل مع الوقت القصير يقتضي طريقة تدريس تسمح بتقديم كم كبير من المعلومات في وقت قصير وعند ذلك يكون بإمكان المدرس اختيار

---

32 محسن علي عطية ،مرجع سابق ، ص 271.

الطريقة الأفضل لأنه محكوم بالوقت ، اما إذا كان المحتوى قصيرا ، والوقت كبير فإن ذلك يمنح المعلم فرصة الاختيار الطريقة الأفضل تبعا لظروف الموقف التعليمي ومتغيراته.

نوع المادة التعليمية : تعد أهداف التعليم عاملا مهما في اختيار طريقة التدريس ، فعندما يكون الهدف تزويد المتعلم بالمعارف و المعلومات فإنه يقتضي طريقة التي ينبغي اعتمادها عندما يكون الهدف تمكين المتعلمين من مهارات أدائية بمعنى أن لكل هدف أسلوب تدريس أو طريقة تلائمه .

خصائص المتعلمين و مستوى تعليمهم : إن طبيعة المتعلمين تعد عاملا مؤثرا في اختيار طريقة التدريس فالطريقة التي تلائم طلبة المرحلة الثانوية لا تلائم تلاميذ المرحلة الابتدائية وهكذا 33.

المدرس ومستوى تأهيله : لكل مدرس طبيعته ومستوى تأهيله لذلك ليس جميع المدرسين على حد سواء في مستوى أدائهم لطرائق التدريس واستخدامها فهنالك من يحسن طريقة المحاضرة ولا يحسن طريقة المناقشة ، وهناك من يحسن الاستقراء ولا يحسن الاستجواب ، وعلى هذا الاساس فإن المدرس غالبا ما يختار الطريقة التي يرى أنه يميل إليها و يحسن استخدامها بغض النظر عن مستوى ملاءمتها أو فاعليتها .

طبيعة المؤسسة التعليمية و توافر مستلزمات التعليم فيها كالوسائل و التقنيات ومستلزمات استخدامها في قاعة الدرس.

أساليب التقويم المستخدمة : إن أساليب التقويم المعمول بها من شانها أن توجه مسار عملية التدريس نحو تحقيق نسب نجاح عالية في ضوء المعايير المستخدمة في التقويم الأمر الذي يدفع المدرس إلى تكييف طرائق التدريس لما يوفر نتائج تقويم تنال رضا الاملين ، وليس بالضرورة أن تكون تلك الطرائق فعالة بالمقاييس الصحيحة إنما هي محكومة بغايات التقويم .

اعداد التلاميذ في قاعة الدرس : من العوامل التي تحكم المدرس في اختيار طريقة التدريس أعداد الطلبة في قاعة الدرس ، فعندما يكون العدد كبيرا ليس بالإمكان استخدام طريقة حل المشكلات على سبيل المثال وتكون طريقة المحاضرة هي الأفضل في حين لو قل العدد يمكن للمعلم اختيار طريقة غير طريقة المحاضرة .

---

33 محسن علي عطية ،مرجع سابق ، ص 271 ، 271.

العبء التدريسي: المقصود بالعبء التدريسي الساعات التدريسية التي يوكل للمدرس القيام بالتدريس فيها فكلما كان نصاب المدرس كبيرا اتجه إلى طريقة تدريس لا تتطلب جهدا كبيرا في حين يمكنه اختيار طرائق تتطلب جهدا أكبر إذا ما قل عدد الساعات الاسبوعية المكلف بها .

دافعية المدرس ورغبته في التدريس: عندما يكون المدرس مندفعا للتدريس راغبا في مهنته تكون قدرته على الابداع أفضل و يكون أكثر ميلا لاختيار طرائق التدريس أكثر فاعلية و العكس صحيح .

المشرفون التربويون : قد يكون المشرف التربوي عاملا من العوامل التي تحكم المدرس في اختيار طريقة التدريس عندما يفضل طريقة تدريس بعينها ويحث المدرس على استعمالها .

المحاضرة الرابعة : النماذج البيداغوجية المعتمدة في النظام التربوي الجزائري:

4-1 بيداغوجية الأهداف :

تعني بيداغوجية الأهداف تحديد ما هو منتظر من التلميذ ، تتمثل في تجزيء التعليمات إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية القابلة للتحقق من قبل التلاميذ ، بحيث تجعل المتعلم في قلب الانشغالات البرامج المدرسية ، فبعدما كانت البرامج المدرسية عبارة عن قائمة من المحتويات يلقنها المعلم ، أصبحت عبارة عن قائمة من الأهداف يتم تحقيقها من طرف المتعلمين34 .

غير ان ما تؤخذ عليه هذه البيداغوجية هو كثرة الأهداف و تجزئ المضامين إلى حد يفقدها دلالتها لدى المتعلم ، حيث لا يجد لها صلة بحياته اليومية ، ومع ذلك لا يمكن القول بان بيداغوجية الأهداف أصبحت متجاوزة بشكل مطلق ، إذ أن المقاربة بالكفاءات لا تلغيها بل تستند إلى إيجابيات لتغنيها .

4-2 بيداغوجية المقاربة بالكفاءات :

الكفاية هي القدرة على إنجاز مهمة معينة بكيفية متقنة ، والكفاية هي أن ينجز كل تلميذ بكيفية ناجعة و ما هو مدعو لإنجازه .

---

34 رزيقة محدب ، كريم حمامة ، **الطرائق البيداغوجية بين النظري والتطبيق** ، جامعة تيزي وزو ،ص 90.

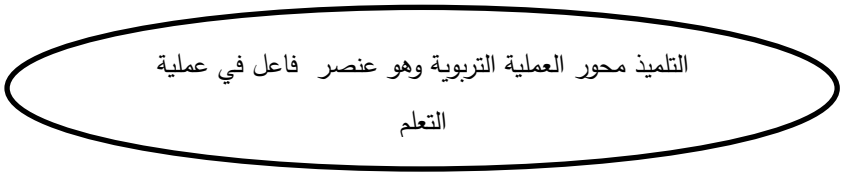
وتعتبر التعليم بمقاربة بالكفاءات أن العملية التعليمية التعلمية عملية معقدة ولكي نصل غلى تحقيق النتيجة المرغوب فيها لابد من إتباع استراتيجية تعلمية ، وهذه الخيرة لا تستطيع إحداث تغيير إلا إذا كانت مناسبة وناجحة ، وتعتبر خطة تدريس محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الامكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة مرجوة وتتضمن أشكالا من التفاعل بين التلميذ والمدرس وموضوع المعرفة .

وتعتمد هذه الطاريقة في التدريس على التخطيط لدراسة موقف أو ظاهرة أو مشكلة و التعرف على حجم وأبعاد كافة الإمكانات و القدرات المتاحة تسخيرها بعد ذلك لتحقيق الأهداف المرجوة .

وتعد الكفاية هي جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية ومن خلال الشكل التالي سيفصل المقصود بالكفاية

:35

الشكل رقم 01:



التلميذ محور العملية التعليمية والتعلمية ووفقا للطرائق الجديدة للإصلاح التربوي الجزائري .

4-3 بيداغوجية الإدماج :

الادماج معناه إقامة علاقات بين التعليمات بهدف التوصل إلى حل الوضعيات المركبة وذلك خلال تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة ، ولتدريب التلاميذ على الادماج ، تقدم لهم وضعيات مركبة تسمى " وضعيات الادماج" ونطلب منهم إيجاد حلول لها 36.

تستهدف هذه الطريقة جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة ،تسمى وضعيات الادماج ، ولا يحدث الادماج الا بعد اكتساب معلومات مختلفة (معارف ، مهارات ، مواقف).

---

35 رزيقة محدب ، كريم حمامة ، مرجع سابق ،ص 93.

36 رزيقة محدب ، كريم حمامة ، مرجع سابق ،ص 93.

يرى العديد من المربين أن هذه الطريقة تكون فعالة أكثر مع المتعلمين الذين لديهم قدرات و يستطيعون توظيفها بإنتاج أفكار بالاعتماد على أنفسهم ، ولكن أغلبية التلاميذ خاصة المتعثرين منهم لا يستطيعون استخدام قدراتهم إلا إذا تدربوا عليه في المدرسة ، اما بالنسبة للتلاميذ المتفوقين فهم أول من يستفيد من بيداغوجية الادماج ، فتدربهم على التعامل مع وضعيات مركبة يرفع من مستواهم أكثر، وهذه إحدى الفوائد الكبرى لبيداغوجية الإدماج ، و بما أن المدرس يقترح على التلاميذ وضعيات جديدة ومتعددة ،فإن بعض المتعلمين يستفيدون منها على الإغناء والتقوية ، بينما يستفيد منها البعض الآخر على سبيل العلاج والدعم.

4-4 طريقة المشروع :

المشروع هو مهمة محددة تنجزها المجموعة أو الفرد وفق تخطيط محكم وهي تتطلب منهم استعدادا وانخراطا وتكون نابعة ما إرادة ذاتية قائمة على رغبة حقيقية ، وتقضي إلى منتوج مادي ملموس 37.

ومن أجل نجاح هذه البيداغوجية لابد من توفر شروط وهي كالتالي :

-يأتي المشروع نابعا من إرادة التلميذ وناتجا عن رغبته .

-يحدد التلميذ المشروع ويتبناه وينجزه بالتعاون مع أفراد مجموعته .

-يؤدي المشروع إلى نتيجة مادية واضحة .

-يتطلب انجاز المشروع تخطيطا محكما بأخذ بعين الاعتبار الزمن المحدد لانجاز و المراجعة الدورية التي يتبين ما أنجز و تحدد ما سينجز .

-يمكن أن يكون المشروع عملا ميدانيا يقضي إلى منتوج مادي كما يمكن ان يكون في شكل بحث أو دراسة .

---

37 رزيقة محدب ، كريم حمامة ، مرجع سابق ،ص 94.

المحاضرة الخامسة: أساليب التدريس

أسلوب التدريس :بينما يختلف أسلوب التدريس عن طريقة التدريس، فطريقة التدريس عامّة وواسعة؛ حيث يمكن أن يتشارك عددٌ من المعلمين باتباع طريقة تدريس واحدة، ولكن أسلوب التدريس خاصٌّ ومميّز أويختلف من معلّمٍ لآخر، فهو سمة خاصة ومميّزة لشخص المعلم ولا يتشارك بها مع معلمين آخرين،

إنّ أساليب التدريس من مكوّنات المنهج التعليمي الأساسيّة، ويعد أسلوب التدريس همزة وصل بين مكوّنات المنهج والطالب، ويعتبر المعلّم هو الأساس في العمليّة التعليميّة، ويعرف أسلوب التدريس بأنه عبارة عن الكيفية التي يستخدمها المعلّم في عرض المادّة الدراسيّة في الغرفة الصفية، وكل معلّم يتميّز عن المعلّم الآخر في أسلوبهوتنوّع أساليب التدريس كثيراً، منها

*-**أسلوب التدريس** :المباشر، وهو الذي يقوم على عدة أفكار وآراء المعلّم الذاتية، حيث يقوم المعلّم على نقد سلوك الطالب، وتوجيه سلوكه.

*-**أسلوب التدريس غير المباشرة** ، إذ يوجّه المعلّم الطلاب ويقوم على تشجيعهم بإشراكهم في عملية التعلّم والتعليم، ويستخدم هذا الأسلوب في عملية التعلم الفردي، والتعلم الذاتي.

أسلوب التدريس الذي يقوم على التغذية الراجعة، وتحديد مستوى الطالب*-

أسلوب التدريس الذي يقوم على النقد والمدح: وهو استخدام أسلوب العقاب، وأسلوب الثواب-.

*-**أسلوب التدريس الذي يوضح التقديم أو العرض** : وهو يتلخص في شرح المادة الدراسية بوضوح، وبشكل مفهوم. أسلوب التدريس الذي يوجه أفكار الطلاب، وقد قسّمه فلاندوز إلى خمسة تصنيفات تتمثل في:

1 - أعادة صياغة الجمل من قبل المعلم .

2 - القيام بإيجاد العلاقة بين فكرة الطالب وفكرة المعلّم والمقارنة بينهم

3 - القيام بتلخيص الأفكار التي سردت من قبل الطالب أو الطلاب

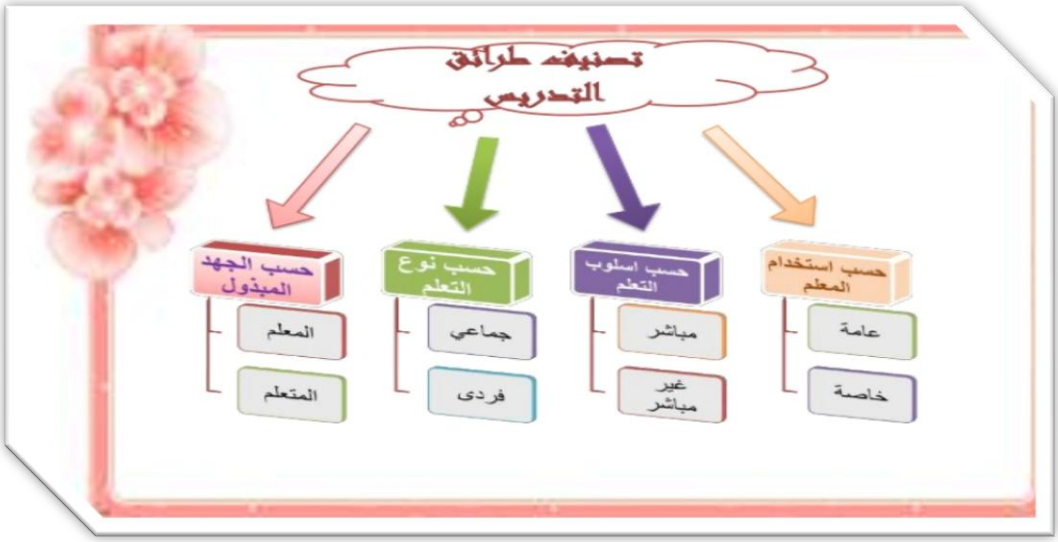
4 - التنويه بتكرار العلاقات المنطقية أو مجموعة من الأسماء لاستخراج الفكرة

5 – استخدام فكرة من قبل المعلّم وذلك للوصول إلى الخطوات التالية

*– **أسلوب التدريس الحماسي للمعلّم**، حيث يجب أن يكون الحماس في هذا الأسلوب متزناً، وله أثر كبير في نمو تحصيل الطلاب.

ب– **أسلوب التدريس القائم على تنوّع الأسئلة وتكرارها** ، وهذا الأسلوب يلعب دوراً مهماً في نمو تحصيل الطلاب.

–ج– **أسلوب التدريس الذي القائم التنافس الفردي** ، وهو لبناء التنافس بين الطلاب، ويستخدم هذا الأسلوب في الدراسة الانفرادية، والدراسة الذاتية(زيتون : 2001 ، 58–59) .



	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الإستراتيجية	خطة منظمة ومتكاملة الاجراءات	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس	طرائق وانشطة واساليب ، واهداف ، مهارات ، وسائل التعليمية ، تقويم	فصلية ، شهرية ، سنوية
الطريقة	الالية التي يختارها المعلم لتوصيلالمحتوى وتحقيق الأهداف	تنفيذ الدرس بجميع عناصره داخل غرفة الصف	أهداف ، محتوى، أساليب ، أنشطة ، وسائل تعليمية ، تقويم .	موضوع مجزأ إلى عدة حصص ، حصة واحدة ، جزء من حصة

الاسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفة التربوية أثناء التواصل مع تلاميذه	تنفيذ طريقة التدريس	اتصال لفظي اتصال جسدي حركي	جزء من حصة دراسية

جدول (2) يوضح الفروق بين الاستراتيجية والطريقة والاسلوب

عاشراً/ تصنيف طرائق التدريس: صنفت طرائق التدريس حسب رأي العلماء على عدة مجالات حيث تعددت المجلات التي التي تدخل في أطارها طرائق التدريس ، وتتوزع وذلك باختلاف الجوانب والزوايا التي تنطلق منها ، والمدى الذي يطالها فتارة تنطلق من اهتمامات المعلم وأخرى تتبع نمط الأحتكاك بين المعلم والمتعلم ، وطوراًتنظر إلى نوع التعلم وعد المتعلمين ، ورابعاً تقوم على أساس الدور الذي يقوم به كل من المعلم والمعلم في العملية التعليمية .

المحاضرة السادسة: أساليب التدريس المباشرة

أسلوب الأمري (1) Command Style

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).

وصف الأسلوب

يتضمن أسلوب الوصف قرارات الدرس من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم.

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.

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.

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.

مضمون الأسلوب

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

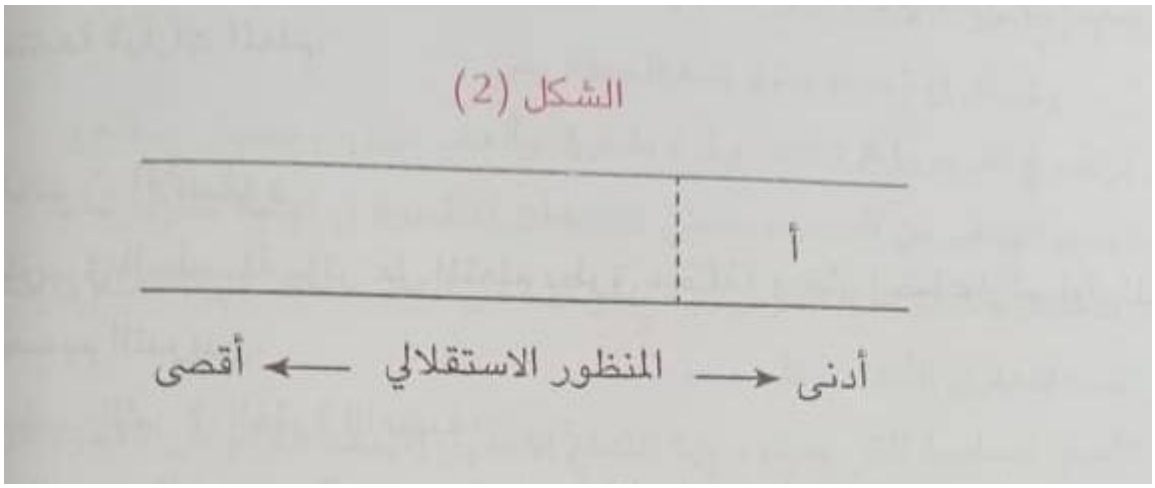
5.4 قنوات النمو للأسلوب الأمري

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.



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

أهداف الأسلوب

- ممارسة الأعمال المطلوبة كما شرحت من قبل المعلم.
- الاقتراب من الأداء الصحيح للمهمات المطلوبة على قدر الإمكان.
- التعرف بالخبرة أن أداء الكفء مرتبط بتكرار العمل.
- التعرف بالخبرة أن أداء العمل مرتبط بالوقت.

– التعرف بالخبرة أن الأداء الكفء مرتبط بالمعارف والمعلومات عن الأداء.

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

– يتعرف بالخبرة أن اتخاذ القرار يلائم تعلم العمل.

– يتحمل المسؤولية عن توالي القرارات التسعة.

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.

قرارات التخطيط

ارجع عزيزي الدارس إلى قرارات التخطيط في أسلوب الأمر.

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.

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.

قنوات النمو في أسلوب الممارسة(التدريبي)

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.

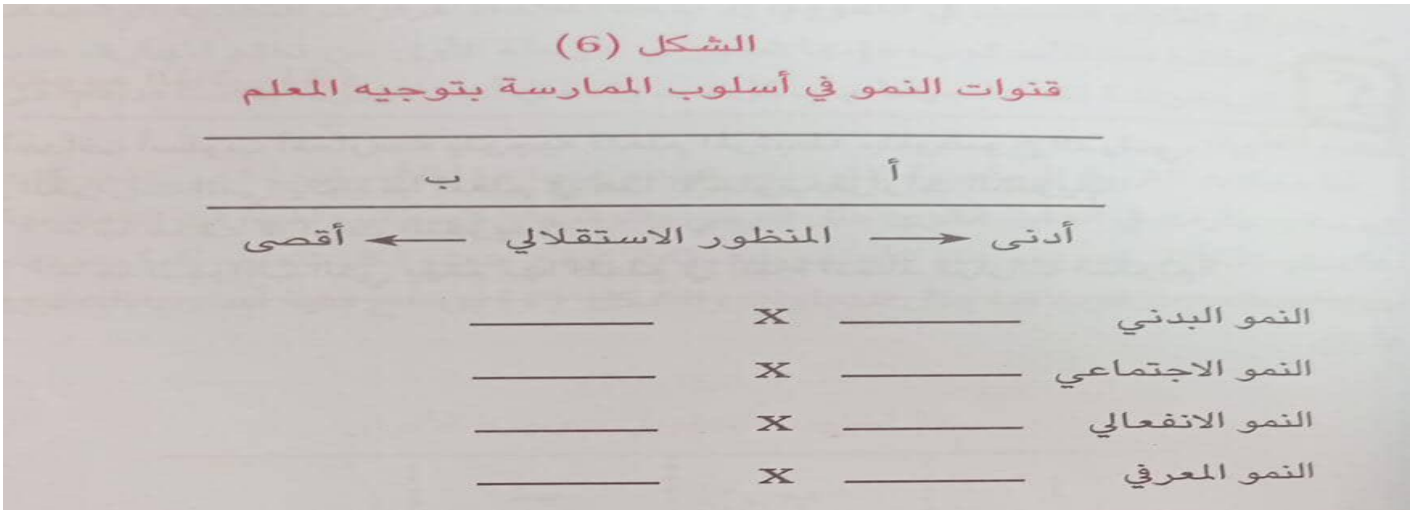
2- في هذا الأسلوب يتخذ المتعلم قرار المكان، مما يجعله قريباً من الزملاء الذين يميل إليهم، ولذلك يبعد الوضع إلى حد ما في البعد الاجتماعي من الحد الأدنى.

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



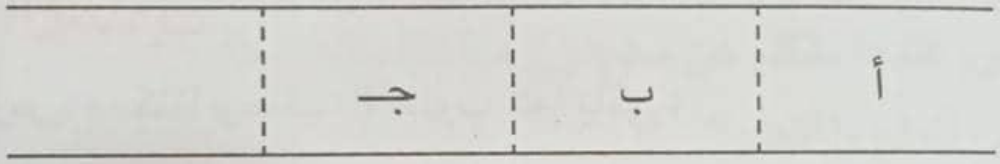
أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (حـ)

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.

شكل (7)

بنية أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران



قرارات التخطيط	م	م	م
قرارات التنفيذ	م ←	ت	ت
قرارات التقويم	م	م ←	ظ

أهداف الأسلوب

- إتاحة الفرص المتكررة لممارسة العمل مع زميل ملاحظ.
- ممارسة العمل تحت ظروف الحصول المباشر على التغذية الراجعة من الزميل.
- تصور الخطوات أو الأجزاء في أداء العمل وفهم تعاقدها بشكل صحيح.

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

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

– تنمية عادات الصبر والتسامح والاحترام المطلوب للنجاح في هذه العملية.

وصف الأسلوب

عزيزي الدارس، يمكننا وصف الأسلوب كما يأتي:

قرارات التخطيط

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

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.

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.

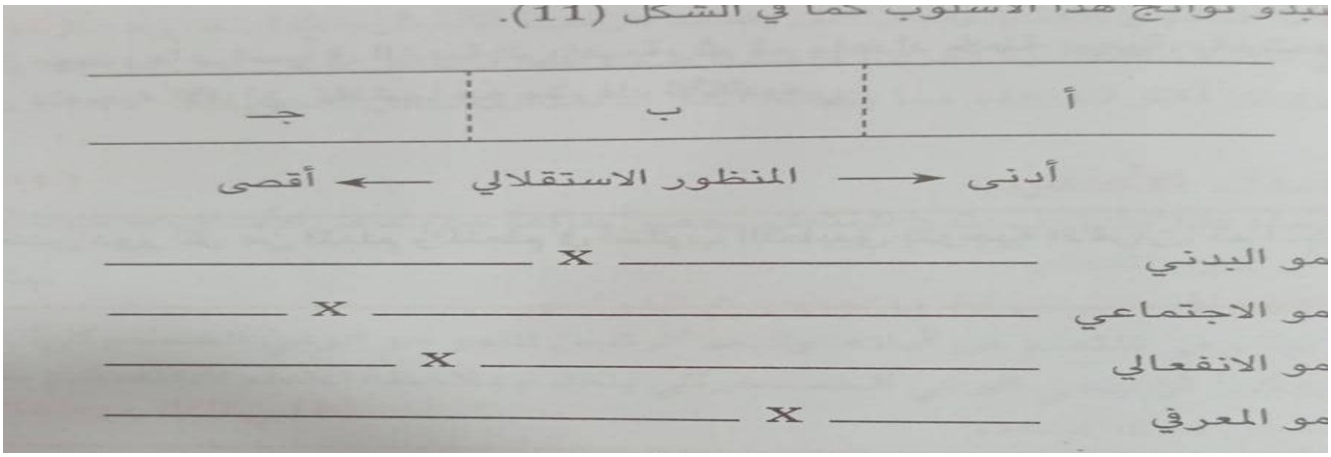
4- استنتاج إن كان الأداء صحيحاً.

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.

قنوات النمو في أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران



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.

أهداف الأسلوب

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

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

– استخدام بطاقة المعيار كمحك، ليحسن المتعلم من أدائه.

– تقبل المتعلم لأخطائه في حدود قدراته.

– استمرار المتعلم في الأمانة والموضوعية عن أدائه.

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

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.

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:

قرارات التخطيط

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

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.

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.

مضمون الأسلوب (د)

يتضمن هذا الأسلوب الدلالات الآتية:

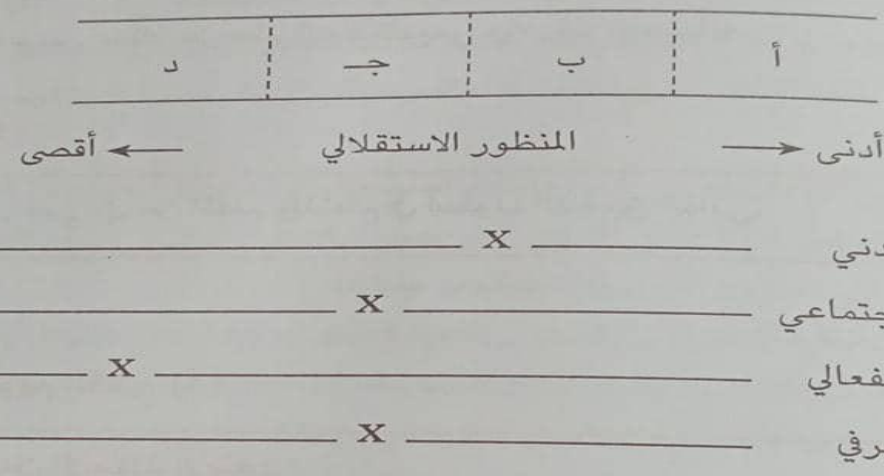
- يقدر المعلم اعتماد المتعلم على نفسه.
- يقدر المعلم قدرة المتعلم على تنمية التوجيه الذاتي.
- يثق المعلم في أمانة المتعلم في أثناء هذه العملية.
- يتحلى المعلم بالصبر وسعة الصدر ليسأل أسئلة تركز على تنمية التوجيه الذاتي وعلى أداء عمل المتعلم.
- يمارس المتعلم عملاً مملوءاً بمفرده، وينشغل في عملية التوجيه الذاتي.
- يتعرف المتعلم إلى حدود قدراته ودرجة نجاحه، أو فشله.

7.7 قنوات النمو في أسلوب (د)

عزيزي الدارس الشكل (12) يوضح قنوات النمو في الأسلوب (د).

شكل (12)

قنوات النمو في أسلوب التطبيق الذاتي



أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات (هـ)

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.

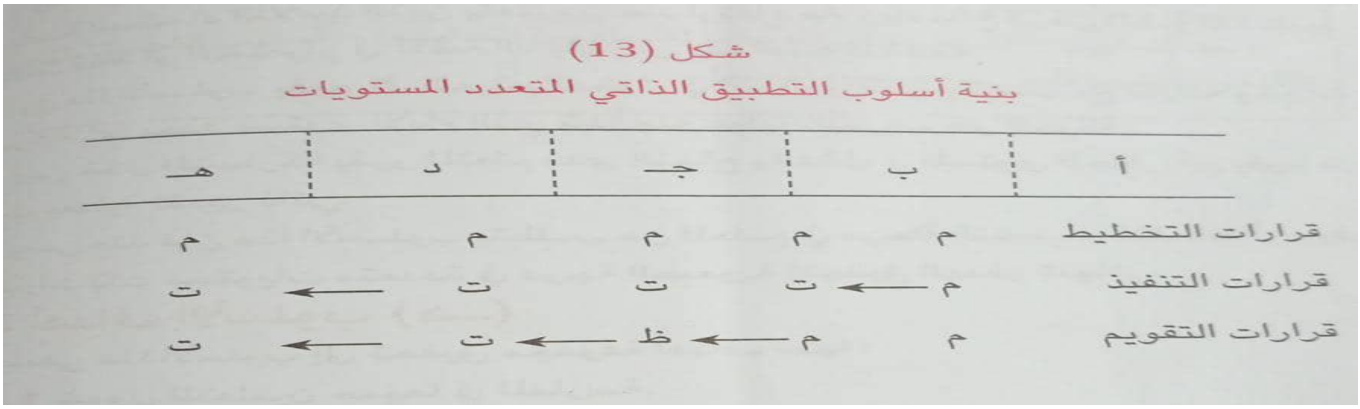
أهداف الأسلوب (هـ)

يسعى هذا الأسلوب إلى تحقيق مجموعة أهداف منها:

- شمول المتعلمين جميعاً في الممارسة
- الاهتمام بالفروق الفردية.
- إتاحة فرص فعلية لاشتراك المتعلمين جميعاً كل حسب مستوى قدرته وإمكاناته وخبراته الحركية.
- توفير المزيد من الوقت للمعلم الذي يمكن توظيفه في رعاية الحاجات الفردية.
- إتاحة الفرصة للمتعلم أن يدرك العلاقة بين طموحه وواقع أدائه الفعلي.
- اكتساب القدرة على التعلم ومتابعة التعلم.
- تدرب المتعلم على المتابعة الذاتية في نطاق هذا الأسلوب.
- إتاحة فرصة التفرد أكثر من الأساليب السابقة، لأن هناك اختيارات بين مستويات البدائل داخل العمل نفسه.

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:

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.

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.

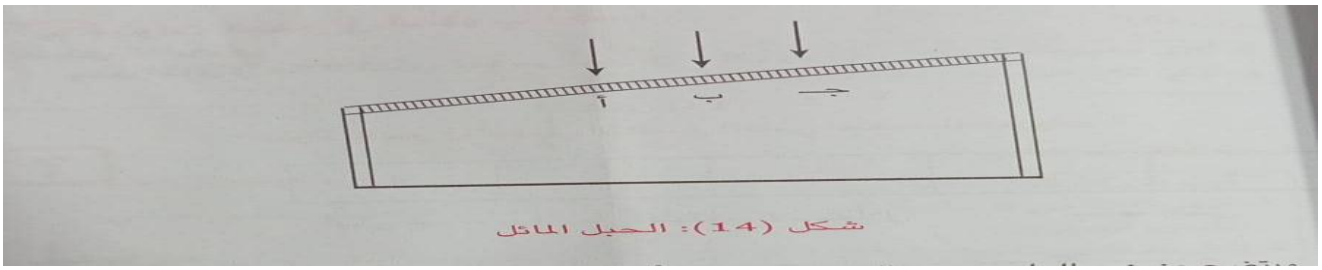
قرارات التقويم

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.

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.

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.

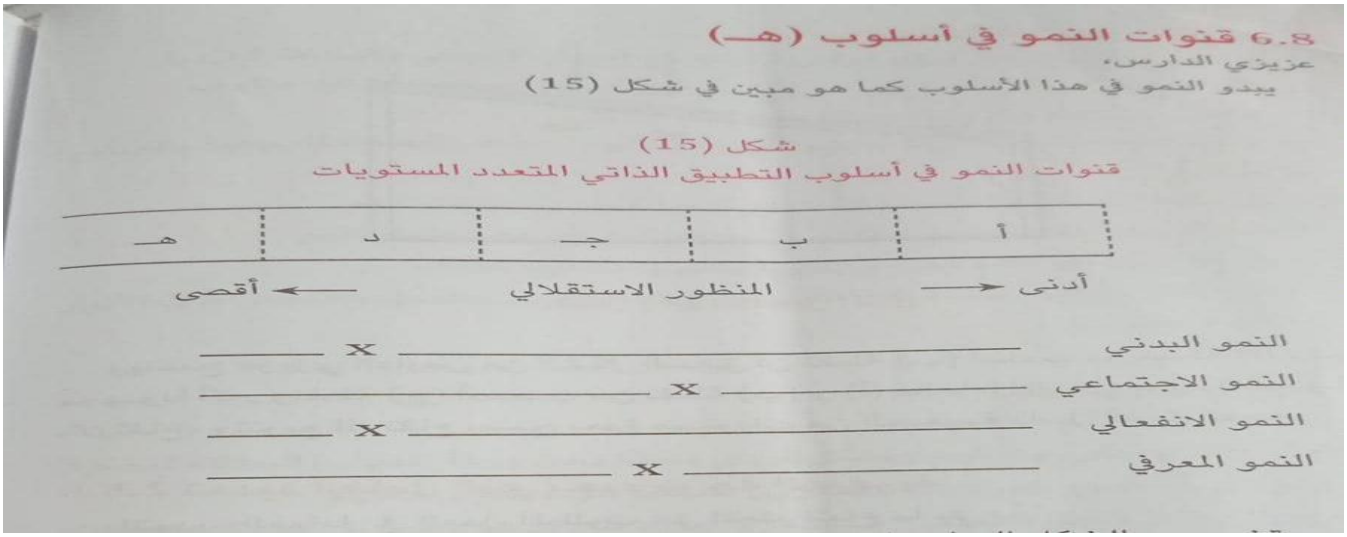
في مثال الحبل المائل، العامل المهم هو (الارتفاع) وأحياناً بعض الأعمال تتأثر بأكثر من عامل، لذلك على المعلم أن يقرر ما هو العامل الرئيس وما هو العامل المساعد لفقرة لفظية معينة.

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.


6.8 قنوات النمو في أسلوب (هـ)

عزيزي الدارس،

يبدو النمو في هذا الأسلوب كما هو مبين في شكل (15)

شكل (15)

قنوات النمو في أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات

المحاضرة السابعة : أساليب التدريس غير المباشرة

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.

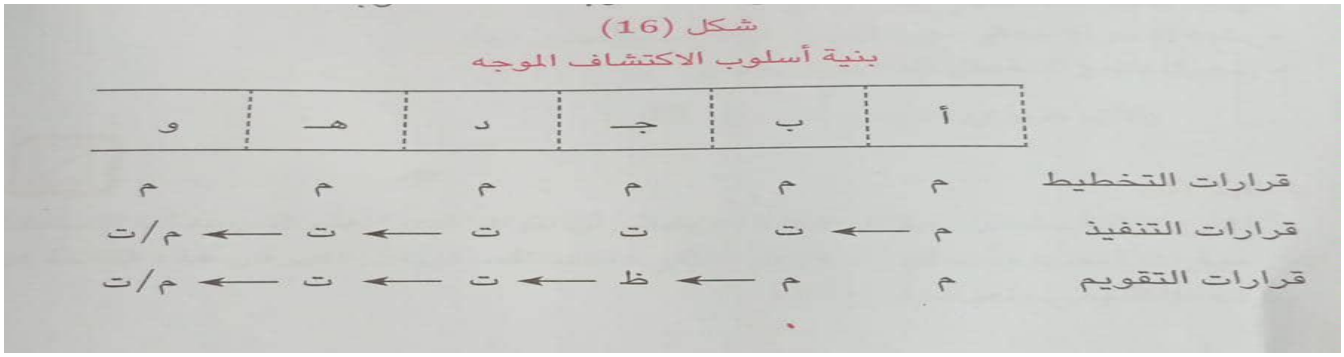
أهداف الأسلوب

- جعل المتعلم ينشغل في عملية استكشاف معينة (عملية تقريب).
- تنمية علاقة صحيحة بين استجابة المتعلم المكتشفة والمثير (السؤال الذي يقدمه المعلم).

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

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

بنية الأسلوب



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.

قرارات التخطيط

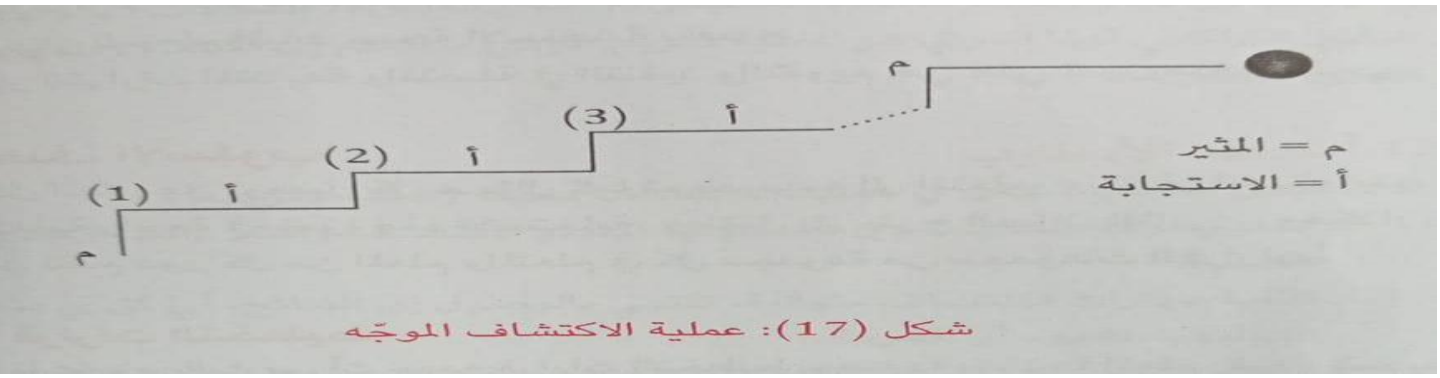
ذكرنا عزيزي الدارس أن جميع قرارات التخطيط جميعها يتخذها المعلم، فبعد تحديده الموضوع الدراسي، تكون أهم خطوة في أسلوب الاكتشاف الموجه هي تحديد تعاقب الخطوات، التي تتفق في أسئلة أو مفاتيح للحل، تتدرج بالطالب إلى اكتشاف النتيجة النهائية (مفهوم أو حركة معينة).

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

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.

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.

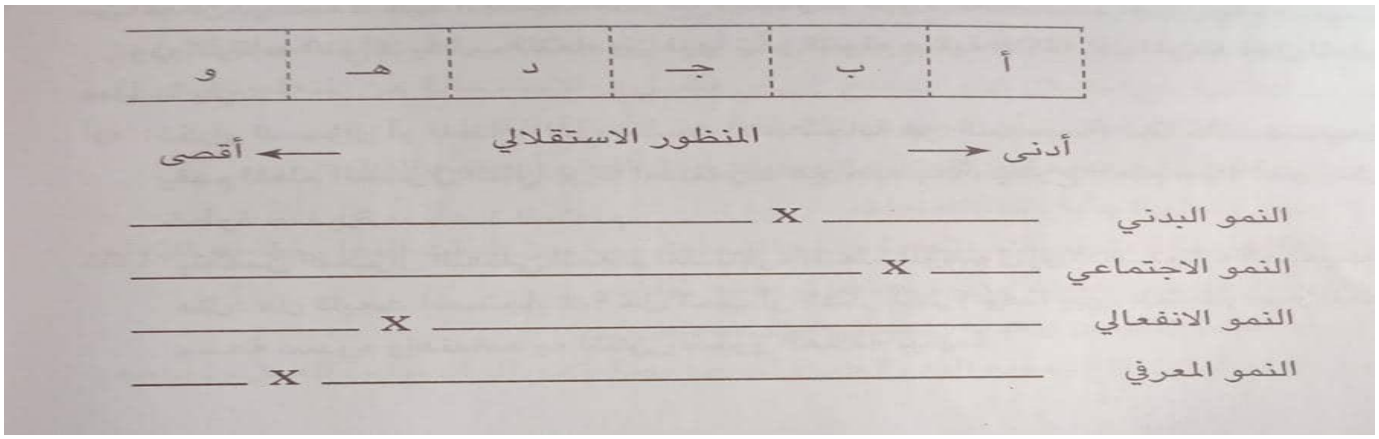
وفي الأوقات التي لا يقترب المتعلمون فيها نحو اتجاه عملية الاكتشاف الموجه فعل المعلم عمل ما يلي:

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.

قنوات النمو في الأسلوب (و)

قنوات النمو في أسلوب الاكتشاف الموجه



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.

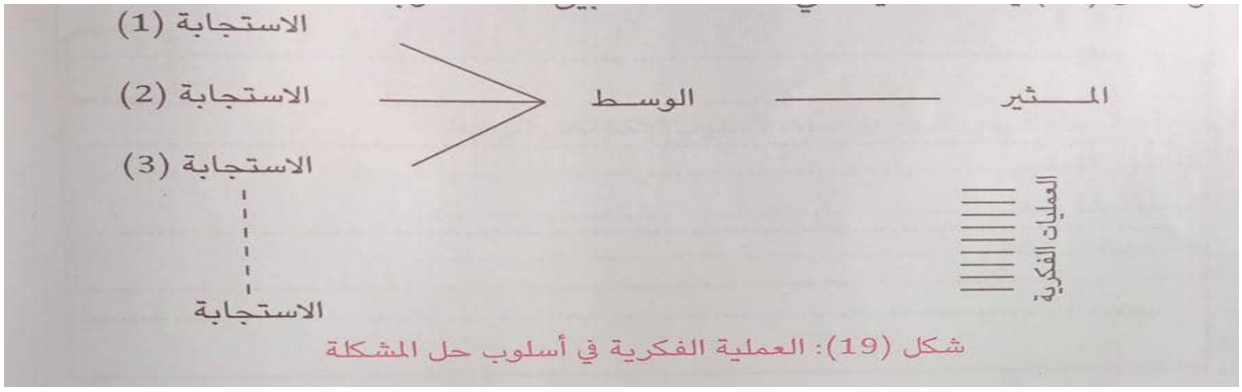
أما في هذا الأسلوب يتخذ المتعلم قرارات في الأعمال الخاصة في الموضوع الدراسي المختار، فتتاح الفرص له لتقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار والمقترحات والحلول المتصلة بقضية أو مشكلة أو موقف معين طرحه المعلم ويكون ذا صلة بالموضوعات التي يعلم، ومن ذلك نرى،

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.

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:

أهداف الأسلوب

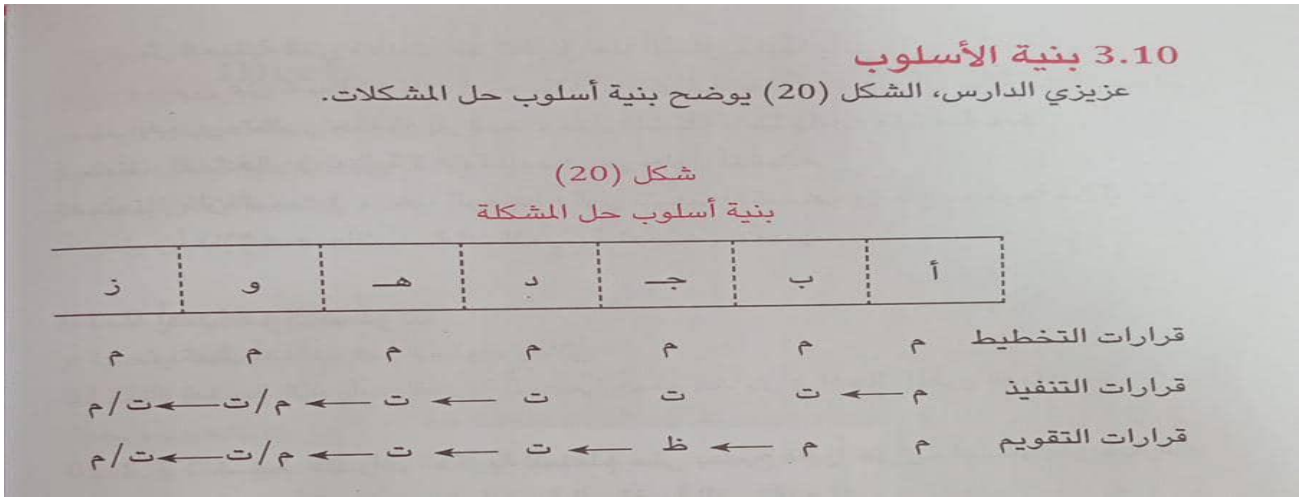
تتمثل أهداف هذا الأسلوب بالآتي:

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

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

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

– 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

المحاضرة الثامنة : المناهج التربوية

أهتم علماء التربية كثيرا بالمناهج ومدى تطورها فتطور فالمناهج مقترنة بتطور التربية وتطور أغراضها وبتطور المجتمعات وتقدمها في حين كانت المناهج تهتم بنمو جانب واحد للمتعلم وهو الجانب العقلي ونموه وكانت تتمحور الأهداف حول اكتساب المتعلم مجموعة من المعارف الاساسية، فقد كانت المناهج تعليمية ينظر إليها على أنها مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تقرها المدرسة على طلاب ومع مرور الزمن وتطور المجتمعات تغيرت نظرة إلى المنهاج التربوية .

1/ مفهوم المنهج:

- **المنهج لغة :**

المنهج لغة الطريق الواضح ، وقد جاءت هذه الكلمة في القران الكريم في قوله تعالى :{ لِكُلٍ جَعَلْنَا مِنْكُمُ شِرْعَةً ومِنْهَاجًا} [38]سورة المائدة ، أما الكلمة الإنجليزية " curriculum" الدالة على المنهج مشتقة من جذر لاتيني ، وتعني مضمار السباق وأحياناً تستخدم كلمة مقرر كمرادف لكلمة

38 سورة المائدة ،الآية 48.

منهج وفي بعض الأحيان تستخدم كبديل عنها، وتعني المعرفة التي يطلب من المتعلمين دراستها وتعلمها خلال العام الدراسي[39].

2-1 المنهج اصطلاحا:

إن مفهوم المنهج اصطلاحا هو ما يعرف على كل التجارب التعليمية المنظمة وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلاميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينية، ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلاميذ وطرائق وسائل المستعملة، وكذلك كيفية تقويم معتمدة، ومع تطور المجتمعات تطور مفهوم المنهج لم يعد الإهتمام مناصبا عن المعرفة فقط للتلميذ بل تعدا إلى أبعد من ذلك من خلال التنمية الشاملة له فالتفتح المعرفي على جوانب النفس الحركية والاجتماعية للتلميذ خلال التجارب الحياة التي يتعرض لها تحت مسؤولية مؤسسة تربوية، حيث تكفل المربين بتوجيه مسيرته في إطار ديناميكية لتكوينه وبناء شخصيته وكفاءته[40].

لقد حدد المنهج" اونلو " Inlowعلى أنه المحتوى التعليمي الموجه نحو القيمة والهدف الموجود كوثيقة مكتوبة أو في عقول المعلمين تلك التي عندما يحركها التدريس تؤدي إلى تغيير في سلوك التلميذ، ويعد بمثابة البرنامج الذي يصمم كي يتمكن التلميذ من سيطرة بفاعلية على الأنشطة والخبرات التي تتحقق لهم مردودية تربوية إيجابية مع مراعاة أن بعض هذه الأنشطة والخبرات محددة في صورة مجموعة من العمليات الاجرائية بينما بعضها الآخر غير محدد ويتسم بالعمومية.

ويعرفه صلاح ذياب هندي :" أنه مجموعة من الخبرات المباشرة وغير مباشرة التي يعدها المجتمع لتربية الأفراد إعدادهم في ضوء ظروف البيئة الاجتماعية وما يهدف إلى تحقيقه من آمال وانجازات مستقبلية"[41].

---

39 صباح سليماني ،**إصلاح المناهج التربوية في الجزائر : بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية ، منهج التربية المدنية نموذجا2003 -2011** ، اطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم الاجتماع ،جامعة بسكرة ،2011 /2012 ، ص 22.

40**المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي رقم 08 -04**، المؤرخ في 23 يناير 2008 ،اللجنة الوطنية للمناهج ، مارس 2009 ، ص 8.

41 صباح سليماني ، مرجع سابق ، ص 32.

ويعرف على أنه المواد الدراسية، ويقصد بها (المواد الدراسية المنفصلة) التي يقوم المعلمون بتدريسها، ويعمل التلاميذ على تعلمها، أي أن المنهاج بهذا المعنى المرادف للمقرر أو البرنامج ، وهذا في مفهوم التقليدي ومن خلال هذه التعريف سنتطرق إلى مفهوم المنهج في صورته التقليدية وفي صورته الحديثة.

2/ مفهوم المنهاج بين التقليدي والحديث :

كون المنهج يعد بمثابة البرنامج الذي يصمم كي يتمكن التلاميذ من السيطرة بفاعلية على الأنشطة والخبرات التي تحقق لهم مردودات تربوية إيجابية ، ومراعاة لهذه النشطة ومدى تفاعل التلاميذ معها يتم مراعاة مدى حداثتها و تماشيها مع مجريات وطور المدرسة الجزائرية لهذا نجد ان المنهج التربوي للمنظومة الجزائرية يتغير بتغير الأوضاع التي تعرفها المنظومة التربوية لذلك عرف عدة مفاهيم للمنهج منها المنهج بمفهومه التقليدي و بمفهومه الحديث وهذا ما سنفصله :

2-1 المفهوم التقليدي للمنهاج : يقتصر معنى (المنهاج المدرسي) في المفهوم التقليدي على مجموع :(المعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والافكار) التي يدرسها الطالب في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بـ :"المقررات الدراسية " أو "البرامج التعليمية"

وقد نقل معنى المنهج إلى محيط التربية ليشير إلى الكيفية التي تتبع لبلوغ الأهداف التربوية والتعليمية التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها ، وكما كانت التربية تتطلع إلى تحقيق اهداف تربوية بعيدة المدى تعرف بالأهداف العامة للتربية ، فقد بات من الضروري لتحقيقها إتباع خطة محكمة يمثل المنهج جانبا مهما منها ، ومع أن المنهج قد ورد ذكره في كتابات بعض الفلاسفة أمثال أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد ، وكذلك بعض التربويين أمثال "كومنيوس Commenius" في القرن السابع عشر ، و"فروبل Froebbel" المربي الألماني في القرن التاسع عشر [42].

ومن المعلوم ان التربية في القديم كما عرفتها البشرية لم تكن كما هي عليه اليوم ، فقد اخذت شكلها ولم تكن مكتوبة وإنما مناهج في عقل المربي ويقوم بتقديمها لتلاميذه حسب حاجتهم لها مستقبلا وما يخدم المجتمع الذي يعيشون فيه .

42برو محمد ، دليلة رحموني ، **المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل** ، جامعة المسيلة ،ص 154

لم يعرف المنهج بصوره الحديثة والمتقدمة وما هو متعارف عليه اليوم بوجود ميادين متخصص للدراسة التي يشعر إلا في العشرية الثانية من القرن العشرين عندما كتب "فرانكين بوبيت FrankinBobit" كتابا بعنوان " المنهج The curriculum" عام 1918.

وما لاشك فيه ان المناهج التعليمية وفي كل زمان أنها تبع من الفلسفة السائدة في المجتمع ، فالمفهوم التقليدي للمنهج هو عبارة عن مقررات الدراسية أو المحتويات الدراسية التي أعدها المتخصصون انطلاقا من قناعاتهم بضرورتها لتحقيق الأهداف التوبوية ، وكلف المعلمون بتدريسها بأي طريقة كانت تناسب المتعلم دون اعتبار لاستعدادات المتعلمين وميولاتهم .

لهذا تعرضت المناهج بمفهومها التقليدي للكثير من الانتقادات من قبل المربين المعاصرين وخاصة أولئك الذين يؤمنون بأن المناهج التعليمية ليست صماء بل هي مرنة قابلة للتجديد والابداع حسب قدرات المتعلمين ، وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية التي تجعل وظيفة المدرسة على تلقين المعارف ، و إختبار مدى إستيعابها من قبل التلاميذ ، وذلك بواسطة الحفظ و التسميع ... والتأكد من ذلك عن طريق الاختبارات[43].

2-2 المفهوم الحديث للمنهاج : يعرف سعيد نافع المنهاج وفق المفهوم الحديث بأنه [44]:" مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية ...،والتي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك ، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب ، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات لتساعدهم على إتمام نموهم.

يعتبر ظهور المفهوم الحديث للمناهج التعليمية نتيجة للكثير من التغيرات ، وأهم هذه التغيرات ظهور العلوم الحديثة ، وبالأخص علم لنفس الذي أهتم بدراسة السلوك الإنساني ، فضلا عن التطورات الاجتماعية والصناعية التي عرفتها المجتمعات الحديثة وقد عرفت العديد من التعريفات لمفهوم الحديث للمنهج وهي :

43ناجي تمار ، عبد الرحمان بن بريكة ، **المناهج التعليمية والتقويمالتربوي** ، الجزائر ،ص 5.

44ناجي تمار ،مرجع سابق،ص 8.

مجموع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سوآءا داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على نمو الشامل المتكامل ، أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مه بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يوجههم من مشكلات [45].

مجموعة الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للطلبة تحت إشرافها قصد مساعدتهم على نمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم [46].

هي جميع أنواع النشاط التي يقوم بها التلاميذ ، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أكان ذبك داخل بنية المدرسة أو خارجها [47].

3/ أبرز تعريفات للمنهج :

جاءت العديد من التعريفات حول المنهج ، ويرى رجال التربية أنه مفهوم المنهج مرن يتطور بتطور الفكر التربوي ، لذلك عرفت عدة تعريفات وأبرزها هي :

تعرف المنهج على أنه المواد الدراسية : ونرى أنه المفهوم التقليدي للمنهج حيث يعرف على انه المواد الدراسية المنفصلة التي قوم المعلمون بتدريسها ويقوم التلاميذ بتعلمها ، ويقصد بهذا ان المنهج بمعنى المرادف للمقرر أو البرنامج [48].

ويقصد به علي راشد أنه المقرر الدراسي الذي يدرسه التلاميذ في صفه ، وفي ظل هذا المفهوم يكتسب التلميذ عدة معارف و معلومات في العديد من المجالات مما ينمي جزاءا من جانبه العقلي لكنه يهم الجوانب الأخرى لدى التلميذ [49].

يعرف على أنه الخبرات : " يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المنهج يتلخص في جميع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ بتوجيه من معلميهم " [50].

45أحمد حلمي الوكيل ،مجمد أمين المفتي ، **المناهج : المفهوم ، العناصر ، الأسس ، التنظيمات ، التطوير ،مكتبة الأنجلوا المصرية** ، القاهرة ، 1999 ،ص 6، 7.

46برو محمد ، دليلة رحموني ، مرجع سابق ، ص 160 .

47أدريس بوحوت ، **مفهوم المنهاج ومكوناته** ، مجلة علوم التربية ،ص 107.

48إدريس بوحوت، مرجع سابق،ص 8.

49راشد علي ،**التربية والتعليم** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2007 ، ص 41 .

يعرف على أنه خطة : يرى بعض المربون ان المنهج هو " خطة التعليم " أي هو خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة ، مرتبطة بأهداف جزئية أو خاصة بمواضيع محددة" [51].

تعريف المنهج على أنه الأهداف أو الغايات النهائية : يرى بعض الباحثيين أن المنهج المدرسي يتمثل في :« جميع النتاجات التعليمية التي تعتبر المدرسة مسئولة عن تحقيقها »اي أن المنهج لا يقتصر على ما يفعله التلاميذ في الموقف التعليمية ، بل يتمثل فيما سوف يتعلمونه فعلا ، او ما يقدرون على أدائه بمهارة فيما بعد ، أي أن العبرة بالنتائج و القدرة على توظيف المعلومات .

4/ العوامل التي أثرت على تطور مفهوم المنهاج :

في ضوء المآخذ والآثار التي ترتبت على المنهج التقليدي تطور مفهوم المنهج وانتقل من المفهوم الضيق الذي لا يتعدى المادة الدراسية المرادف للمقرر الدراسي إلى مفهوم الواسع الذي يشتمل على جميع عناصر العملية التعليمية وذلك بفعل العوامل الآتية [52]:

النتائج التي أظهرتها الدراسات و البحوث في مجال التربية وعلم النفس التي أثبتت أن الشخصية الإنسانية وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة يؤثر أحدها في الآخر ، و ان تنميتها تتطلب الاهتمام المتوازن بجميع هذه الجوانب بشكل متوازن ، وعلى هذا الأساس صارت التربية تشدد على نمو الشامل المتوازن لشخصية المتعلم الأمر الذي تطلب إعادة صياغة مفهوم المنهج ، وجعل المنهج يعنى بالجانب العقلي و الجسمي ، والانفعالي للمتعلم .

التطور العلمي ، التكنولوجي الذي حصل في مجالات الحياة تطلب إعادة النظر في المنهج ليواكب هذا التطور ويؤهل المتعلمين للتعامل مع المتغيرات الجديدة [53].

تطور الفكر التربوي ونظرياته إلى وظيفة التربية على انها تعديل سلوك المتعلم على وفق متطلبات نكو المتعلم ، وحاجاته وفلسفة الدولة و المجتمع .

---

50 ناجي تمار ، عبد الرحمان بن بريكة ، نفس المرجع ،ص 3.

51نفس المرجع ،ص 3، 4.

52محسن علي عطية ، مرجع سابق ، ص 25 ، 26 .

53نفس المرجع ، ص 26 .

ما اظهرته الدراسات و البحوث التي تناولت المنهج التقليدي من نتائج أثبتت قصوره عن الايفاء بما يراد من العملية التربوية في ظل المتغيرات الجديدة .

ظهور النظريات و ما ترتب عليها من اتجاهات حديثة تؤكد على وجوب إيجابية المتعلم ، وحيويته ونشاطه في العملية التعليمية بوصفه هو المستهدف وينبغي أن يكون المحور فيها ، وتأثر طبيعة المنهج بالنظريات التربوية الحديثة .

الدعوة إلى تبني استراتيجيات تدريس حديثة تتطلب إعادة النظر في بناء المنهج بوصف طرائق التدريس تمثل مدخلا من مدخلات نظام المنهج يتبادل التأثير و التأثر في المدخلات الأخرى في ضوء مفهوم نظم الذي تعتبر العملية التعلمية بموجبه نظاما متكاملا له مدخلاته، وعملياته ، ومخرجاته ، وكون جميع عناصره تتفاعل و تتكامل مع بعضها لتؤثر في محصله العملية التربوية الانفجار المعرفي و الثورة في مجال المعلوماتية، وتكنولوجيا المعلومات التي دخلت مجالات الحياة المختلفة .

ظاهرة العولمة واستحقاقاتها وظهور التكتلات السياسية و الاقتصادية وما يترتب عليها من مستجدات في المجال الثقافي و السياسي و المعرفي .

الدعوة إلى ربط التعليم بسوق العمل التي تقتضي تغيير أدوار المعلم و المتعلم وربط المؤسسات التعليمية بالمؤسسات الانتاجية و الخدماتية تجسيدا لمبدأ ربط التعليم بالحياة اليومية واكتساب مهارات العمل [54].

2-5 المحتوى :

العنصر الثاني من عناصر المنهج ، و الذي جاء لمساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف ، ولكن غالبا ما يحدث الخليط بين المحتوى و المعرفة و المعلومات فالمعرفة المنهجية المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية [55] ، أما بالنسبة للمحتوى فهو أوسع من المعرفة ويتمثل المحتوى الدراسي في المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختبار ، والتي يتم تنظيمها على نحو معين ، وينقسم المحتوى إلى مجالات ، وتنقسم كل مجال إلى مواد دراسية ، وتنقسم كل مادة إلى

54محسن علي عطية ، مرجع سابق ، ص 26 .

55توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحليلة ، **مناهج التربوية الحديثة** ، دار الميسرة ،ط 2 ، عمان ،الأردن ، 2000 ، ص 28.

وحدات كبرى وكل وحدة إلي مواضيع ، وبهذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التعليمي [56].

و يشتمل المحتوى على المعرفة المنظمة و غير المنظمة ، والمحتوى في إطار المنهاج ، يشتمل على الأهداف المتوخاة منه و الأنشطة التي تستخدم في تعلمه ، وطرق التقييم ، و التقويم و المتابعة و التغذية الراجعة .

ويصنف المحتوى إلى : حقائق ، بيانات ، مفاهيم ،مبادئ وتعميمات ، فرضيات و نظريات ، مهارات ،اتجاهات وقيم .

أما المعلومات فهي تلك الجزء من المعرفة أو المحتوى الذي تعلمه المتعلمون أو المراد تعلمه ، وهكذا نرى أن المحتوى هو أوسعها ، ويلي ذلك المعرفة ثم المعلومات [57].

3 طرائق التدريس :

الأنشطة هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها كل من المعلم و المتعلم من أجل تحقيق الأهداف إلى درجة الاتقان ، و العنصر الثالث من عناصر المنهاج التربوي ، وقد تكون تعليمية يقوم بها المعلم وقد تكون تعليمية يقوم بها المتعلم و تنظيم النشطة بنوعيه فتشكل ما يسمى بطرق التدريس و ها عامة لكل فرد ، ولكل المستويات و من أمثلها : طريقة المحاضرة (الإلقاء) ،طريقة الحوار (المناقشة) ،طريقة العروض العلمية ، طريقة المختبر أو الطريقة التجريبية ، طريقة المشروع ، طريقة حل المشكلات ،الطريقة الاستكشافية[58].

وهكذا تقوم طرائق التدريس على مبادئ نفسية و تربوية يعتقد بصحتها من وجهة نظر مستخدميها ، و التخطيط غير المحكم و غير الدقيق في طرائق التدريس يقود إلى العشوائية و عدم إتقان الهداف للمتعلم و يمكن القول أن طرائق التدريس تتنوع بتنوع المواقف التعليمية المختلفة [59] .

56مرجع نفسه ، ص 28.

57عبد الكريم الشاذلي ، **المنهج المدرسي ما له وما عليه** ، جامعة أسيوط ،كلية التربية ،الدراسات العليا ، 2016 /2017 ، ص 10 ، 11.

58ناجي تمار ،عبد الرحمان بن بريكة ، مرجع سابق ، ص 12 .

59توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحليلة ، **مرجع سابق** ، ص 30 .

وقد تشكل النشطة ما يسمى بأساليب التدريس ، والاسلوب هو حالة خاصة من طرائق التدريس أو هوز طريقة تعليمية عامة موظفة في موقف تعليمية خاصة .

4 التقويم :

هو العنصر الرابع من عناصر المنهاج و هو عملية تتكون من عدد من العمليات مثل : التقييم بمعنى التثمين ، و التشخيص بمعنى تحديد نقاط القوة و مواطن الضعف ،وتقييم الاعوجاج و المتابعة ، و التغذية الراجعة ، والأخيرة تتم من خلال إرجاع المخرجات إلى المدخلات لتدخل النظام من جديد مرة اخرى [60].

يكون التقويم مرحليا ناميا بعد كل خطوة ، وتراكميا ختاميا ، وهناك عدة أساليب للتقويم مثل : الاختبارات الانتقالية ، الاختبارات الموضوعية ، الملاحظة داخل حجرة الصف ، الاداء و القيام بالأعمال و الواجبات ، السلوك و قد يكون التقويم من الخارج أو أن يكون من الداخل أي الأول يقوم به المعلم اتجاه المتعلمين أو المتعلمين فيما بينهم ، أما الثاني يقوم به المتعلم اتجاه ذاته ويسمي التقويم الذاتي .

من خلال هذا العنصر تعرفنا على العناصر الاربعة للمنهاج التربوي و من خلالها يمكن القول أن المنهاج لا تقوم له قائمة إذا اختل أحدى العناصر فهيا تشكل كلا متكاملا يكمل كل منها الاخر في تسلسل مهم ، و بعد التطرق لعناصر المنهج سوف نفصل في أهميته.

أنواع المنهاج التربوي:

اختلف المتخصصون و المهتمون بالمنهاج التربوية في تصنيفها إلى نوعين وهناك من يصنفها إلى ثلاثة أنواع ، وهناك من يصنفها إلى أكثر ، وعموما يمكن القول أن الشائع بين بين الأوساط التربوية أنه يوجد عدة أنواع أهمها : المنهج الرسمي (التقليدي) ، المنهج الواقعي ((الغير الرسمي) بالإضافة إلى المنهج الخفي ، ونجد ان هذا التقسيم يذهب إليه العديد من الباحثين ولكل نوع من هذه الأنواع مفهومه الخاص ودوره الذي يؤديه في إطار العملية التعليمية ، وهذا ما سنحاول التعرف عليه فيما يلي :

60توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحليلة ، **مرجع سابق** ، ص 30 .

7-1 المنهج الرسمي (التقليدي) :

إن مفهوم السائد للمنهج على الصعيد الرسمي يعني وثيقة المنهج الرسمية المقررة من وزارة التربية هذه الوثيقة التي تتضمن الأهداف العامة و المحتوى المعرفي والأساليب و الأنشطة التعليمية و أساليب التقويم ،و تسمى أحيانا وثيقة القرارات الدراسية عند بعض البلدان ، ويعرف على أنه : " المنهج الذي تقره وزارة التربية و التعليم و توضع له الكتب المدرسية المقررة رسميا :ويسميه "جدولان" بالمنهج المكتوب [61].

وتعرفه الدكتورة "سهيلة الفتلاوي" : « بأنه تلك الوثيقة الرسمية المقررة من الجهات المعنية عن التربية و التعليم ، المتضمنة للأهداف التربوية العامة و المحتوى التعليمي و الأساليب و الطرق التدريسية و النشاطات التعليمية و أساليب التقويم ، التي تكلف المدرسة كمؤسسة تعليمية بتقديمها للمتعلمين » وبذلك يشكل المنهج الرسمي من كل العناصر و الأدوات الآتية : الفلسفات التربوية المعتمدة في المجتمع ، السياسات التعليمية المتبعة ، نوعية المحتوى ، نوعية الأنشطة الصفية و غير الصفية ، توظيف تكنولوجيا المعلومات ، مصادر المعلومات المتنوعة ، إمكانيات المدرسة من أبنية و أجهزة متنوعة ، أساليب القياس و التقويم ، وبرامج إعداد المعلم و تأهيله ، و العلاقة التفاعلية بين المدرسة و المؤسسات الاجتماعية و الثقافية الأخرى [62] .

ومن خلال تم طرحه من مفهوم للمنهج الرسمي و الذي يتضمن لكل الوثائق الرسمية التي تضع حدود العملية التعليمية ، من رسم للسياسة التعليمية و الفلسفة القائمة عليها إلى غاية اختيار موضوعاتها وسائلها ، و الأنشطة والأساليب التقييمية التي تتضمنها العملية التعليمية و كل جوانب هذه العملية .

7-2 المنهج الواقعي (الغير الرسمي) :

يعرف المنهج الرسمي وحسب الكثير من علماء التربية و النفس وعلم الاجتماع وجود اختلافات في تطبيق المنهاج الرسمي في الممارسات و المواقف التعليمية داخل الفصل الواحد من تدريس مادة إلى أخرى ، وكذلك ما يجري داخل الصف وخارجه من ممارسات أو إجراءات الأمر الذي

61توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحليلة ، مرجع سابق ، ص 42، 43.

62 صباح سليماني ، مرجع سابق ، ص 51 ، 52.

أدى إلى فجوة واسعة بين المنهاج الرسمي الذي خطط له مسبقا بوسائل مدروسة ،وبين المنهج الواقعي قد تصل إلى حد التناقض يختلف في مداه من بيئة إلى أخرى ، ومن مدرسة إلى أخرى ، ومن فصل إلى آخر ومن معلم إلى آخر .

مما يصعب وصف حجم الهوة و إصدار أحكام إصلاحية وتطويرية على سائر بيئات التعلم في المجتمعات أو في المجتمع الواحد ، لوجود انواع شتى من تلك الممارسات على صعيد الواقع بعضها بعيدة عن الصحة في مظاهر التعليم و التدريس و التي لا تتلاءم مع المنهج الرسمي [63]. كل هذا انتج مخرجات في التعليم و التفكير و العمل خارجة عن إرادة المعلم و ميوله وقدراته وحاجاته حيث يلقنها عن طريق التدريس لمتعلميه ، و في مقابل هنالك الممارسات التي تمتاز بالجدية و الأخرى بالإبداع و الحماس للعمل و التجديد لوجود المعلم الكفء القادر على تطوير الخلق و الابداع و التشجيع على التفاعل و التعاون و المنافسة ، وغير ذلك من الممارسات المهنية و الأدوار الوظيفية التي تحدث عندهم تعليما فعالا [64]:.

إن تحديد المنهج الرسمي وتحكم في مدى دقته لا يمكن كون التنفيذ يختلف من معلم إلى أخر و من بيئة إلى أخرى في المجتمع الواحد ، فنجد التنوع في تنفيذ المنهج و الاختلاف الكبير في الممارسات التدريسية من طرائق و أساليب التدريس و التقويم و إدارة الفصل ، حتى من معلم إلى آخر نجد تباين كبير يرجع لعدة عوامل منها عامل الخبرة ، وبهذا نرصد وجود تنوع و اختلاف في المنهج الواقعي من منطقة إلى أخر و من مدرسة إلى اخر و من معلم إلى آخر [65] .

3 المنهج الخفي :

وتطلق على المنهج الخفي تسميات عدة منها : المنهاج غير المقصود ، الباطن ، غير المقرر ، الضمني ، الموازي ، يوصف المنهج الخفي بأنه : المعرفة ، القيم ، السلوك ، العادات و المعتقدات التي يكتسبها الأفراد أثناء العملية التعليمية ، ولا يكون للمنهج الخفي أية فائدة إلا إذا ارتبط بأنواع المنهج الأخرى ، وهي المنهج الرسمي و غير الرسمي ، وهناك جوانب عديدة قد لا

---

63 صباح سليماني ، مرجع سابق ، ص 52.

64توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحليلة ، مرجع سابق ، ص 43 ، 44.

65 صباح سليماني ، مرجع سابق ، ص 52.

يتضمنها المنهج الرسمي ، او حتى المنهج الفعلي ، ويتعلمها المتعلمون بفاعلية ، و تشكل هذه الجوانب أهمية بالغة ، فهناك جوانب ثقافية ، ومعايير اجتماعية ، وقيم أيديولوجية ، وسلوكيات ، بعضها إيجابي ، وبعضها الآخر سلبي [66] ، قد يتعلمها الطلبة دون تخطيط من النظام التعليمي ودون إشراف من المعلم ، ولكنهم يتعلمونها ، ضمنيا من أقرانهم أو معلميهم من خلال التعلم بالقدوة و الملاحظة ، مجموع هذه الخبرات التي يتعلمها التلميذ ضمنيا ، أو بشكل خفي تسمى المنهج الخفي ، فالمنهج الخفي كما يعرفه صاحب الفكرة "فيليب جاسكون " : " هو مجموعة المعايير و القيم التي يتم تعلمها في المدارس بطريقة ضمنية حيث لا يذكر المعلمون عن غاياتها و أهدافها أي شيء ، و بالرغم من ذلك يتعلمها التلاميذ بطريقة فعالة " [67] .

ومن المهم ان يتشكل لدينا الوعي بانه ضمن هذه المنهاج الخفي يتعلم التلاميذ أفكار إيديولوجية وبطريقة خفية وضمنية ، ذلك لأن هذه المعايير و تلك القيم التي يتعلمها التلاميذ ضمنيا تندمج في ذواتهم و تنعكس على سلوكهم في مؤسسات المجتمع بشكل قوي .

هذا من جهة و من جهة أخرى فغن ما يتعلمه التلاميذ بهذه الطريقة ربما يشير إلى الجوانب التي تتوافق مع رغباتهم و ميولهم في حين أن المنهج التعليمي الرسمي و الفعلي لم يهتم بها [68].

ومن جهة ثالثة فإن ما يتعلمه التلاميذ خفية وز بعيدا عن إشراف المدرسة او المعلمين ، قد يكون سلبيا و بالتالي يؤثر على المنظومة القيمية لهم .

8/ ايجابيات وسلبيات المنهاج الحديثة :

8-1 سلبيات المناهج الحديثة :

ذكر محمد شديد البشري سلبيات المناهج الدراسية في عدة نقاط من أهمها [69]:

أن المناهج الحديثة لم تستطع ضبط الطفل و التحكم فيه تربويا ، فجعلت منه طفلا متحررا من كل شيء ، قابلا للثوران و الفوران على نفسه وغيره فعل في جسده وثيابه الأفاعيل .

66المرجع نفسه ، ص 52.

67خالد خميس السر ، **المنهج التربوي** ، جامعة الأقصى ،ط 7 ،غزة ، 2016 ، ص 26 .

68المرجع نفسه ، ، ص 26 .

69عبد الكريم الشاذلي ، مرجع سابق ، ص 30 .

الجرعة الرائدة من الحرية صاحبتها ودعامتها ثورة تكنولوجية ورقمية وقنوات وفضاءات التواصل الافتراضي الجماعي ، جعلت السيطرة من الحرية عليه شبه مستحيلة ، خاصة في مراحل الاولى من عمره ، حيث كان الأوليات يسهل عليهم تتبع أبنائهم خاصة أنه ليس لديه سوء الشارع وجماعة الرفاق ، لكن اليوم لم يعد قادرا على مجاراته في العالم الافتراضي ولا حتى معرفة ما يفعله .

أقصت المناهج التربوية الحديثة كل السلطات ، بما فيها السلطة المعلم و الأسرة ، فتحول الأمر إلى صراع ظاهر و مضمر بين الأسرة و المدرسة ، الأسرة تتهم المدرسة بالتقصير في التربية ، والمدرسة تلقي باللائمة على الأسرة ، وكلاهما يوجه سهام الاتهام للإعلام .

تعد التربية التقليدية ذات سلطة أقوى فقد كانت تمنح الصلاحية لكل أفراد المجتمع بالمساهمة في التربية و التوعية و النهي عن المنكر ، فإن المناهج الحديثة تضع الحدود لكل المتدخلين ،حدت للأفراد و الجيران و المدرسين حدودا ، لا ينبغي أن يتعدوها .

حاربت المناهج الحديثة و التوجهات التربية الحديثة التلقين ، وهي في أصلها تلقن ولكنه مقنع فما نقوله اليوم ونتحدث به او نناقشه إنما هو في الأصل حفظ إما صريح مباشر أو غير صريح ، والتناقض الذي نجده في المدرسة اليوم هو محاربتها لتلقين في حين انها تقوم بتلقين غير مباشر في عملية الاختبارات الفصلية و السنوية ، فالاختبارات في حد ذاتها استرجاع.

غموض بعض المقاربات المعتمدة في التدريس مثل المقاربة بالكفاءات وهي تعتبر إمتداد للأهداف ولحد الآن مازال المدرس و يرونها غامضة و ممارستها تنظيرا ولا تطبق على أرض الواقع [70] .

2-8 إيجابيات المنهاج الحديثة :

يقول محمد شديد البشري أنها لكل أمر سلبيات وايجابيات فمن باب الموضوعية ان نشير لبعض إيجابيات المناهج الحديثة و هي :

70عبد الكريم الشاذلي ، مرجع سابق ، ص 30 .

استطاعت تلك لمناهج ان تستقطب أفواجا من المتعلمين و المتعلمات ، وخففت من نسب الهدر المدرسي الذي يعد بحق اهدار للمال و الصالح العام ، والجدير بالذكر ان الراس المال البشري أصل كل ثروة .

استطاعت المناهج و البرامج الحديثة أن تجعل للطفل مكانا في المدرسة فأصلت حقه في التعليم و التعلم ، و منعت كل أشكال استغلاله و استفزازه أو احتقاره او إهانته ، بعدما كان الطفل عبدا من عبيد مؤسسة المدرسة يخضع لأهواء والمعلمين فيها .

المنظومة التشريعية اليوم واضحة بما فيه الكفاية ، تحدد الحقوق و الوجبات و بدت التجاوزات واضحة منكشفة بعدما كانت مستأثر بعملها قبل .

أصبح الطفل في طلب كل العمليات فهو قطب الرحى الذي تدور حوله المناهج و البرامج و التوجهات ، وهذا اكثر جلاء في الدول التي تعرف ازدهارا و تطورا في حقل التربية و التعليم ، بينما ما زالت دول كثيرة تترنح مكانها .

تحسن وضعيات التعليم و التعلم مقارنة بالماضي و أصبحت المناهج أكثر حرفية و انسجاما مع مناهج التفكير العلمي ، و ما جادت به بحوث علوم التربية و علم النفس[71].

المحاضرة التاسعة: الكفاءات المهنية لأستاذ التربية البدنية و الرياضية

توطئة:

لم يعد دور الأستاذ مقتصرا على نقل المعرفة وشرح الدروس، بل أصبح هو المخطط والمنفذ، والمقوم للعملية التعليمية، وهو المرشد والموجه لطلابه في المواقف التعليمية من خلال ما يوفر لهم من خبرات تعليمية مربية. ومؤثرة وفعالة. كل هذا لا يتأتى إلا من خلال امتلاكه لكفاءات متنوعة وضرورية تتعلق بمهنته. ومع هذا التطور وهذا التسارع العلمي والتكنولوجي أصبح الأستاذ أمام حقيقة واقعية مفادها أن المعلم الكفء هو الذي يمتلك المهارة اللازمة لأداء مهنة التعليم، لذا ظهرت حركة تربية المعلمين القائمة على أساس الكفاءات وهي تركز على أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفاءات التي إذا أتقنها الأستاذ زاد احتمال أن يصبح

71عبد الكريم الشاذلي ، مرجع سابق ، ص 29 .

أستاذا ناجحا. فالتغييرات التي أحدثتها التكنولوجيا الحديثة زودت العملية التعليمية بمفاهيم وأساليب وأدوات ساهمت في رفع حركة الكفاءات، حتى أمكن القول أن حركة الكفاءات هي إحدى منجزات تكنولوجيا التعليم، لذلك أصبحت الحاجة ماسة إلى إعداد الأساتذة وتدريبهم على استخدام التقنيات التعليمية الحديثة مع التمكن من الكفاءات، هذه الكفاءات تشمل التمكن من المادة الدراسية والقدرة على تشويق التلاميذ والتحمس في الأداء واستخدام طرق التدريس الحديثة والوضوح في الشرح واستخدام الأمثلة المناسبة وغير ذلك مما سنتطرق إليه من خلال عرضنا لهذا الفصل.

الكفاءة التدريسية :

تعريف الكفاءة:

التعريف اللغوي:

" الكفء المثل، قال الله تعالى: ﴿ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ ﴾ (الإخلاص، الآية 4). والتكافؤ التساوي. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (المسلمون تتكافأ دماؤهم) أي تتساوى " (بن زكريا، 1997، ص 930). ويقول ابن منظور عن الكفاءة

والكفيء: النظير. وكذلك الكفء والكفؤ على فعل وفعول والمصدر الكفاءة بالفتح والمد. ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك. " (ابن منظور، 1989، ص 139).

وفي تعريف آخر " مشتقة من المصدر كفء وتعني القادر والقوي على العمل، كما تعني كذلك حسن الأداء وتعني النظير فيقال: ليس له نظير، تعني كذلك المماثلة والمساواة في القوة، الشرف والقدرة على الأداء والإنجاز، وكفاءة الرجل تعني قدرته وأهليته ومنزلته إذ يقال: الرجل أهل لذلك المنصب أو العمل. "(قاموس المعتمد 2000، ص 99).

التعريف الاصطلاحي:

لقد تعددت تعريفات الباحثين لمصطلح الكفاءة، حيث يعد مفهوم الكفاية Competency من المفاهيم المركبة متعددة الدلالات، ويرجع ذلك إلى أن كل باحث ينظر إلى الكفاية من زاوية تختلف عن غيره بما يتناسب مع دراسته، مما دعا البعض إلى القول بأن الكفاية تعد مفهوما وصفيا Descriptive أكثر من كونه مفهوما معياريا Normative (أحمد الرفاعي، 1994، ص

394) ومن هذه التعريفات نذكر " تعني (الكفأ: الكفاء: القدرة على العمل وحسن القيام به، الجدارة والأهلية " (مكارم حلمي أبو هرجه وأخرون، 1991 ص 843). وتعرف بخش هالة الكفاءة بقولها " هي القدرة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام معينة ويعبر عنها بمجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي تتصل اتصالا مباشرا بمجال معين وتؤدى بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال " (بخش هالة 1987، ص 32). ويرى
Good أن الكفاية هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات. (Good, 1973 p3) ويعرفها (Andrée Gettet) على أنها " توظيف المهارات والخبرات من أجل القيام بعمل ما وتكون مرتبطة بالخبرة السابقة وتظهر كنتاج لذلك العمل بعد إجراء عملية تقويمية لنتيجة ذلك الأداء " (Andrée Gettet, 1998, p 19). وهي كذلك" مجموعة مدمجة من المعارف والمعلومات ومن العواطف والانفعالات، ومن المهارات الحسية الحركية، ومن المعارف الضرورية تسمح بالتكيف وحل المشكلات وإنجاز المشاريع " Roegier 17Xavier, 2000, p) والكفاءة عند عمر الفدا هي " مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل المجموعة أو القسم أو الفصل وخارجه، بمستوى معين من التمكن في الأداء يمكن قياسه. " (عبد الله عمر الفدا، 1999، (41

- مفهوم الكفاءة :

يقول الفيروز أبادي " كافأه مكافأة وكفاء: جازاه، وكافأه فلانا: ماثله وراقبه، والحمد لله كفاء الواجب أي ما يكون مكافئا له. والاسم: الكفاءة والكفاء بفتحها ومدها. وهذا كفاءه وكفأته وكفيته وكفؤه وكفؤه وكفؤه وكفوؤه: مثله والجميع أكفاء وكفاء " (الفيروز أبادي، 1986، ص 63). وكثيرة هي الدراسات التي تناولت موضوع الكفاءة إلا أن تحديد مصطلح الكفاءة لم يعرف اتفاقا كلي من طرف هؤلاء الباحثين، وإنما كان تحديد هذا المصطلح يختلف من باحث لأخر تبعا لهدف الدراسة والغرض منها، إذ يع بقد الباحث في تعريفه لها مستفيدا من تعريفات الباحثين الذين سبقوه وما أجمعوا عليه من مدلول يتماشى وانتماءاتهم
ومعتقداتهم. و" الكفاءة في اللغة تعني المثيل، واصطلاحا تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل

الحد الأقصى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، إنها بعبارة أخرى ارتفاع مستوى الأداء إلى الدرجة التي تجعل صاحبها مماثلا للأنموذج المعياري الذي يعتد به ويحتكم إليه عند تقييم مستوى الأداء " (محمد السيد على، 2011، ص39).

وتضيف الفتلاوي في هذا الصدد " هي المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو عدة مهام مترابطة بنجاح وفاعلية، وهي قدرة المعلم على إنجاز النتائج المرغوب فيها مع اقتصاد الجهد والوقت والنفقات " (سهيلة الفتلاوي، 2003، ص 21) ويذهب عمر الفدا إلى القول أيضا أن الكفاءة هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل المجموعة أو القسم أو الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن في الأداء يمكن قياسه " (عبد الله عمر الفدا، وعبد الرحمان السلام جمال، 1999، ص 41). كما يعرفها خطابية بأنها " قدرة المعلم على القيام بعمله بمهارة وسرعة وإتقان... والمعلم الكفء هو من يؤدي دوره بكفاءة عالية ويكون قادرة على توفير المناخ المادي والنفسي والاجتماعي الذي يشجع على التعلم "(خطابية، 2002، ص 137-138) وهي كذلك حسب ميشال سبيكتور " مقدار محدد من تأهيل الفرد (المعلم) الأداء أنشطة ومهام عمله، ويكون الفرد كفئا عندما يحقق قدرا من الكفاية التي يمكن إدراكها وقياسها في مجتمع ما " (spector, M, 2001, p15).

- مفهوم الكفاية:

يقول الفيروز أبادي: " كفاه مؤونته يكفيه كفاية، وكفاك الشيء واكتفيت به، واستكفيته الشيء فكفانيه ورجل كاف وكفي، والجمع كفايات. " (الفيروز أبادي، 1986، ص 71). ويقصد بها لغة كذلك " ذلك الشيء الذي لا غنى عنه ويكفي ما سواه، وكلمة كفاية تعني الاستغناء " (سمارة كواف أحمد، 2007 ص 135). ويضيف محمد السيد علي على أنها "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم التحقيق هدف ما، إنها بعبارة أخرى مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية، والنفس حركية، والوجدانية "(محمد السيد علي، 2011 ص 38). وتعرف سهيلة الفتلاوي الكفايات "على أنها قدرات تعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام معرفية، مهارية ووجدانية. تكون الأداء النهائي

المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضي من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة " (سهيلة الفتلاوي، 2003، ص 29). ويضيف إلى هذا رشدي طعيمة موضحا " أن الكفاية تعنى مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، فهي عبارة عن مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية " (رشدي أحمد طعيمة، 1999، ص 25).

3-4- الفرق بين الكفاءة والكفاية:

كثيرا ما يحدث خلط بين الكفاءة والكفاية، فالكفاءة كما تقدم تعني المماثلة والندية والمساواة، أما الكفاية من الفعل كفا وكفى حسب قول بن زكريا " كفا: الكاف والفاء والحرف المعتدل أصل صحيح يدل على الحسب الذي لا مستزاد فيه، يقال كفاك الشيء يكفيك، وقد كفى كفاية إذا قام بالأمر "(بن زكريا 1997 ص 929)، والمعنى بهذا لكلمة الكفاية، القيام بالأمر وسد الحاجة. وتزيد سهيلة الفتلاوي وضوحا للأمر بقولها " الأولى هي كفأ تدل على الكفء في القدرة والمنزلة والمساواة، والثانية هي كلمة كفى تدل على كفاية الشيء يكفيه كفاية أي: سد حاجته وجعله غني عن غيره " (سهيلة الفتلاوي، 2003 ص 27). ورغم وفرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الكفاءة، والكفاية إلا أنها لم تحدد مصطلح الكفاءة والكفاية ولم يكن هناك اتفاق عام لهما، وإنما كان تحديد هاذان المصطلحان يختلف من باحث لأخر تبعا لهدف الدراسة، إذ يعتمد كل باحث على تعريفها إجرائيا مستفيدا من تعريفات الباحثين الذين تناولوا هذا الموضوع قبله.

"ولا تفرق الكثير من الدراسات بين لفظي الكفاية والكفاءة رغم أن الكفاية تمثل الحد الأدنى الذي ينبغي توفره كشرط لقبوله، بينما الكفاءة تمثل الحد الأقصى للأداء في عمل ما " (رشدي أحمد طعيمه، 1986 ص 205). ومن هنا لا يمكننا تصور تحقق الكفاءة بدون وجود الكفاية في الوقت الذي يمكن أن نحدد فيه كفاية ما وإن لم تتحقق كفاءة هذا الشيء. ويرى زياد بركات بعد استعراضه وتحليله لمجموعة كبيرة من التعريفات لمفهوم الكفاية والكفاءة وعلاقتها بمفهومي الفاعلية (Effectiveness) والأداء (Performance) للوصول إلى ما يسمّى بالتدريس الفعال، يتبين أن مفهوم الكفاية في التدريس تتمثل في امتلاك المعلم مجموعة من الخبرات والمهارات

والمعارف والتي تظهر في أنماط سلوكه المهني خلال عملية التعلم والتعليم. بينما مفهوم الكفاءة يشير إلى الفاعلية والقدرة على أداء الأهداف المنشودة وإنجازها وتحقيقها وبهذا المعنى فإن الفاعلية والتي هي مؤشر على الكفاءة، تعتبر أعم وأشمل من مفهوم الكفاية، والكفاية ليست شرطا كافيا للفعالية لكنها مطلب ضروري لها. لذا، فإن هدف الدراسة هو الذي يحدد استخدام مفهومي الكفاية والكفاءة، فإذا كان الهدف استقصاء المهارات التدريسية لدى المعلمين ومعرفة مدى اكتسابهم لها يفضل استخدام مفهوم الكفاية بينما إذا كان الهدف التعرف على مدى ممارسة هذه المهارات التدريسية وأدائها في غرفة الصف، يفضل استخدام مفهوم الكفاءة (زياد بركات، 2005، ص 8).

مفهوم الكفاءة المتعلقة بالأستاذ:

يعرفها الأحمد " بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت والتي لا يستطيع بدوا أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب ومن ثم يعد توافرها لديه شرطا لإجازته في العمل " (الأحمد خالد، 2005، ص 242). وتعرفها بتريسيا " أنها أهداف سلوكية محددة تحديدا دقيقا، تصف جميع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أردنا أن يعلم تعليما فعالا " (Kay, 293 Patricia, 1975 ,p) وتعد الكفايات مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن المعلم من التحضر للموقف التعليمي (Medly, Donald M. &Patricia R. Cook 294 1980, p). في حين نجد تعريف آخر على أنها القدرة على أداء عمل ما بمستوى معين من المهارة، أي أن مفهوم الكفاية يتضمن ارتباط الكفاية بأدوار أو مهام المعلم وارتباط الكفاية بالمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لعمل المعلم وارتباط الكفاية بالنتائج التي تظهر في سلوك المتعلمين بعد أداء المعلم لدوره. (سهيلة أبو السميد، 1985، ص 13).

وبالنظر والتمعن فيما تم عرضه من تعريفات للكفاءة والكفاية نجد أنها تتفق في عدة نقاط نذكر منها:

– الكفاية هي قدرة المدرس على أداء عمله وتحقيق أهدافه، وكفاءة المدرس تشمل مختلف قدراته المرتبطة بأداء مهنة التدريس.

– ترتبط هذه الكفاءة بكل أعمال المدرس إن داخل أسوار المدرسة وخرجها، كما أنها مرتبطة بكل المهام المتصلة بمهنة التدريس.

– تشمل كفايات التدريس، المعارف والمهارات والاتجاهات وبالتالي يمكن التكلم عن كفايات معرفية وكفايات أدائية وكليهما قابل للاكتساب والقياس.

– لها تأثيرا مباشرا في نتائج التعلم لدى التلاميذ.

ومن هذه التعريفات كلها يمكننا الخروج بحوصلة بحيث نرى في الكفاءة على أنا، التمكن والأداء الجيد للمهنة والقيام بالوظيفة وفق ما هو مطلوب مع تحدي المشاكل والصعاب التي تعترض الطريق المهني وذلك في أقصر وقت وأقل جهد ممكن.

أهمية الكفاءات التدريسية للأستاذ:

لم يعد دور الأستاذ مقتصرا على نقل المعرفة وتلقين المعارف للتلاميذ، وشرح الدروس. بل تعدى ذلك بكثير حيث أصبحت مهامه بالإضافة إلى كونه هو المخطط، والمنفذ، والمقوم للعملية التعليمية، أصبح مرشدا وموجها للتلاميذ في المواقف التعليمية من خلال ما يوفره لهم من خبرات تعليمية ومهارات حياتية مؤثرة وفعالة ولن يتأتى هذا إلا بامتلاك هذا الأستاذ الكفاءة تؤهله وتعينه على ذلك. ومع التطورات التي حلت بالعملية

التعليمية، وبالمنظومة التعليمية ككل لم يعد يعول على الشهادة لوحدها وعلى المعرفة والمعلومات التي قد يتحصل عليها الأستاذ أثناء تواجده بالتكوين الجامعي بل أصبح ضرورة ملحة امتلاكه لمجموعة من الكفاءات التدريسية يستطيع بما توصيل هذه المعرفة وكيفية التعامل والتكيف مع كل موقف تدريسي وكيفية القيام بالتقويم. وتتمثل جوانب أهمية الكفاءات بالنسبة للأستاذ فيما يلي: (بواب رضوان، 2013، ص110).

– التحول من الاعتماد على مفهوم الشهادة أو المؤهل العلمي إلى الاعتماد على فكرة الكفاية والمهارة.

– اتساقها مع مفهوم التربية المستمرة وقيامها بمعالجة أوجه القصور في البرامج التقليدية لتربية المعلم.

– تعدد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، مما يتطلب قدرا من الكفايات التي يجب أن يلم بما

– تطور مهنة التعليم ذاتها، فقد تفرعت العلوم التربوية والنفسية واتسعت مجالاتها، وترتب على ذلك أن أصبح التعليم مهنة معقدة تضم كثير من العناصر المتشابكة التي تحتاج إلى مهارات عديدة.

– اكتشاف تقنيات جديدة تساعد على تحقيق تعلم أفضل بأسرع وقت وأقل تكلفة، وهذا فرض على المعلم أدوارا جديدة تتطلب قدرات وكفايات تعليمية معينة منها الكفايات التكنولوجية... إلخ.

7.3 الخصائص العامة لتطوير كفاءات أداء الأستاذ:

تشير الفتلاوي سهيلة كاظم إلى أن عملية تطوير كفايات أداء المعلمين وإعدادهم وتدريبهم لممارسة مهنتهم تمتاز بخصائص هي: (سهيلة الفتلاوي، 2003، ص 35–36).

– أن المعلمون يعرفون الكفايات التي يتطلبها عملهم، لذا لابد من الوقوف عليها وتطويرها وتنميتها بشكل يسهل لهم العملية التدريسية.

– يتم تحديد الكفايات اعتمادا على تحليل خاص لوظائف المعلم ومهامه.

– كفايات دائما ما توضع في صورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها.–تمتاز – – الكفايات التعليمية في البرنامج بالتدرج والانتظام في مجموعات يسهل ترجمتها إلى ميزات تعليمية.

– يعتمد تقدم المعلم في اكتساب الكفايات بناء على سرعته وتقدمه الذي يوافق قدراته ومهاراته وفق معايير موضوعة ومتفق عليها من الجميع.

– الاعتماد على التقنيات التربوية والتعليمية في عمليات إعداد المعلمين للحصول على كفايات تؤهلهم لمهنة التعليم.

– تضييق الفجوة بين التنظير والتطبيق وذلك بإحكام الترابط بين المجالين النظري والتطبيقي، حيث تتحول النظريات والأسس العلمية إلى كفايات تدريسية يظهر أثرها في أداء المعلم، وعمله من خلال ذلك تظهر وتلاحظ أنماط السلوك التي يجب إعادة تكوينها وتعديلها.

– الاستفادة من التغذية الراجعة من مختلف المصادر.

– معايير التقويم تكون واضحة ومعلومة لدى المعلمين.

– الاستخدام لعدة أنواع من التقويم ما بين تشخيصي وبنائي وتجميعي للحصول على معلومات منظمة ومستمرة.

– التقويم يتم من خلال الأداء النظري والعملي عن طريق المتابعة من القائمين عليه.

– التركيز على العديد من الاتجاهات التربوية الاجتماعية والنفسية المعاصرة لتطوير أمثل للكفايات والاستفادة من معظم المستحدثات التربوية تحقيقا للأهداف المرجوة.

– العناية بالعمل الميداني لتسهيل عملية إكساب الكفايات التي ستؤدي في المواقف التدريسية.

هذه الخصائص وغيرها مما كتبه الباحثون وأهل الاختصاص من شأنها أن تساعد الأساتذة في تطوير قدراتهم وكفاءاتهم التدريسية والتعليمية، كما من شأنه تزويد مؤسسات التكوين والتدريب والإعداد ومن ثمة الرفع وتحقيق النوعية في مستوى الخريجين.

8.3 أنواع الكفاءات وتصنيفها:

تتعدّد أنواع الكفاءة بتعدد النظرة إليها وذلك حسب فلسفات التعليم ونظريات التدريس وحاجات المجتمع وأكدت الكثير من البحوث والدراسات على تنوع الكفاءات وهذا حسب مكوناتها فمنهم من قسمها إلى ثلاثة أو أربعة أنواع ومنهم من قسمها إلى سبعة أو ثمانية ومنهم من ذهب إلى أكثر من ذلك. ونستعرض هنا بعضا من هذه التصنيفات:

3-8-1 تصنيف بلوم: ومنهم بلوم الذي صنفها إلى: (بواب رضوان، 2013، ص 101).

أ- كفايات معرفية: وتتمثل في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم اللازمة للمعلم، سواء حول المادة أو البيئة المحيطة أو الطالب.

ب- كفايات نفس حركية: وتتمثل في المهارات الأدائية التي تلزم المعلم في مختلف أوجه النشاط التربوي للعملية التعليمية.

ج- كفايات وجدانية: وتتمثل في الاتجاهات والقيم التي يتبناها المعلم ويؤمن بها.

3-8-2 تصنيف جرادات وآخرون: وقد صنفها (جرادات عزت، وآخرون، 2008، ص 51) إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- كفايات معرفية: لا تقتصر الكفايات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفايات التعلم المستمد واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العملية وتنقسم الكفايات المعرفية إلى فرعين هما كفايات العمليات (طرق التدريس)، وكفايات المحتوى (محتوى المادة الدراسية).

ب – الكفايات الأدائية: وتشمل هذه الكفايات قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية والدراسية، ومثال ذلك:–أن يكون المعلم قادر على استخدام أدوات التقويم.

– أن يضع خطة يومية فيها أهداف متنوعة ويصيغها في سلوكات محدّدة.

ج– كفايات الإنجاز أو كفايات النتائج : أن يمتلك المعلم كفاية القدرة على إحداث التغييرات في سلوك المتعلمين وقد يمتلك المعلم جميع المعارف قادرا على أداء مهارات التعليم دون أن يكون فاعلا في إحداث النتائج المتوقعة أو ما يسمى بكفايات الإنجاز أو النتائج، ومن أمثلتها:

– أن يكون المعلم قادرا على الاتجاهات العلمية في تحليل المشكلات.

– أن يكون المعلم قادرا على زيادة سرعة الطلاب في التعلم والقراءة.

3-8-3 تصنيف يسرى السيد مصطفى: كما تطرقت يسرى السيد مصطفي إلى أن هناك أربعة أنواع من الكفاءات في هذا المجال وهي:

أ– الكفاءات الوجدانية: وتشير إلى استعدادات الفرد المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته. هذه الكفاءات تغطي جوانب متعددة مثل حساسية المعلم وثقته بنفسه واتجاهاته نحو مهنة التعليم.

ب– الكفاءات الأدائية: وتشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية كتوظيف وسائل تعليمية، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله المعلم سابقا من كفاءات معرفية.

ج– الكفاءات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والمهارات العلمية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله التعليمي التعلمي.

د– الكفاءات الإنتاجية: وتشير إلى أثر أداء المعلم للكفاءات السابقة في ميدان التعليم أي أثر كفاءات المعلم في المتعلمين ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أو مهنهم. (بواب رضوان، 2013، ص 104).

3-8-4 تصنيف العصيمي: يلخص العصيمي الكفاءات في ثلاث كفاءات هي:

أ– كفاءات معرفية: وتشمل امتلاك المعلم لقاعدة علمية ومعرفية صلبة وذات اتساع وعمق معرفي

ب- كفايات تعليمية ومهنية: ويشمل كفايات التمكن من مهارات استخدام الحاسب الآلي والأنترنت ومهارات الاتصال والتواصل الشفهي والكتابي، وتدريب التلاميذ على التعامل مع عالم المعلومات والاتصالات عن طريق الحاسب الآلي والانترنت وتوظيفها جميعا في الحياة العلمية والعملية.

ج- كفايات ثقافية واجتماعية: فيها يوصف المعلم بالديمقراطي، وهي كفايات تشمل تمثل المعلم الحرية الأكاديمية كسلوك وممارسة واعية في العملية التعليمية وفق الضوابط والالتزام بالصالح العام ولديه طموحات في رسم مستقبل نحو الديمقراطية وإحياء منظومة قيمية وأخلاقية تحكم أداءاته.

3-8-5 تصنيف بن جدو: كما يذهب بن جدو بوطالبي إلى تصنيف الكفاءات إلى الآتي:

أ- الكفاءات الوظيفية : وتنقسم إلى: 1- كفاءات إعداد وتخطيط الدرس. 2- كفاءات تنفيذ الدرس. 3-كفاءات التقويم.

ب- الكفاءات العلائقية: وتنقسم إلى: 1- كفاءات إدارة الصف. 2- كفاءات الاتصال والتفاعل الصفي.

ج- الكفاءات الشخصية: وتنقسم إلى: 1- الكفاءات الشخصية للمربي. 2-كفاءات العلاقات البينية

مع مجتمع الدراسة.

3-8-6 تصنيف بواب رضوان: كما وضع بواب رضوان تصنيفا لدراسته في موضوع الكفاءات والتي جاءت

كالتالي:

أ- الكفاءات التدريسية: تشمل التمكن من المادة الدراسية والقدرة على تشويق الطلبة والتحمس في الأداء واستخدام طرق التدريس الحديثة والوضوح في الشرح واستخدام الأمثلة المناسبة... إلخ، وبدوره ينقسم هذا النوع من الكفايات إلى:

- كفايات تخطيط التدريس.
- كفايات تنفيذ التدريس.

– كفايات تقويم التدريس.

– كفايات الإدارة الصفية.

– كفايات التفاعل في العلاقات.

ب– الكفاءات الإنسانية: كل القدرات والمهارات التي تساعد على الاهتمام بذات الطالب وتحقق إنسانيته ج – الكفاءات التقويمية: بواسطتها نصل إلى تقييم مدى تحقق الأهداف التعليمية التي وضعتها المؤسسة التعليمية.

د– الكفاءات التكنولوجية: وهي القدرات التي يمتلكها الأستاذ ويقدر على ممارستها في مجالات تكنولوجيا التعليم المختلفة.

3–9 الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية:

لا يوجد اختلاف بين أستاذ التربية البدنية والرياضية وغيره من المدرسين في جميع الخصائص عموما إلا أن طبيعة المادة لها بعض الخصوصيات، منها المهارة في أداء الأنشطة الرياضية المختلفة وكذلك الخصائص الجسمانية حيث يجب على أستاذ التربية البدنية والرياضية أن يكون خاليا من العيوب والتشوهات القوامية والعاهات. ولقد تعددت الأقوال والمفاهيم حول الصفات التي من الواجب أن تتوفر في الأستاذ وإن اتفقت غالبيتها في الجوهر حيث " إن تدريس مادة التربية البدنية والرياضية عملية مخططة ومقصودة، تهدف إلى إحداث تغيرات إيجابية مرغوبة (تربوية، معرفية، حركية، نفسية واجتماعية) في سلوك المتعلم وفي تفكيره ووجدانه وهذا يتطلب من الأستاذ أن يكون معدا إعدادا متميزا من الناحية المعرفية والمهنية والبيداغوجية مما يسمح له بتطوير العمل التربوي والتعليمي، لبناء شخصية المتعلم القادر على التفكير والتكيف والإبداع والعيش في مجتمعه والانسجام مع متطلباته ومستجداته، ومواجهة كل التغيرات." (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005 ص 19).

كما نجد أنه قد تعددت التعريفات من قبل الباحثين وأهل الاختصاص لمفهوم الكفاءة التدريسية للأستاذ وإن اتفقت في مضمونها وتشابهت حيث يشير الكثير منهم إلى أنها عبارة عن المهارات والقدرات التي يمتلكها المعلمون في مجال تصميم الدرس وتنفيذه، مع تقويمه وهذا لتحقيق تعلم أكثر فاعلية. حيث يعرفها كل من يوب مختار ويوب نادية على أنها " قدرة الأساتذة على أداء

التدريس بكفاءة وفعالية في ضوء ما يمتلكونه من معارف ومهارات وقدرات مرتبطة بمجالات الاتصال البيداغوجي، وتقديم المادة العلمية وطرائق التدريس والوسيلة التعليمية والتقويم ومعرفة خصائص المتعلم " (بواب رضاون، 2013، ص 39) ويعرفها عبد الله آل قصود بأنها " أهداف سلوكية إجرائية يؤديها المعلمون بدرجة عالية من الإتقان والمهارة في المجالات التربوية والتعليمية المختلفة لتحقيق تعلم أفضل ولتصبح العملية التعليمية والتربوية ذات قيمة تعليمية عالية " (عبد الله محمد منصور، 2002، ص 48).

"والكفايات التعليمية للمعلم شأنها شأن الكفايات في أي مهنة دقيقة، لا يمكن الوصول إلى هذه الكفايات إلا عبر إعداد متكامل ومتناسق ومتجانس ومتوافق من خلال استيعاب محتويات المواد العلمية والثقافية والمهنية والاهتمام بالجوانب المختلفة للمادة العلمية ومهارات التدريس والدافعية الشخصية والقدرات المختلفة في استخدام استراتيجيات وأساليب حديثة في عرض المادة العلمية والقدرة على التعامل مع الطلاب قليلهم وكثيرهم." (عبد الله الجواد، 2000، ص 14).

والمعلم الكفء المقتدر حسب محمد جاسم العبيدي يقوم من أجل التلاميذ بما يلي:

- يستعمل المبادئ والأساسيات النفسية في التعليم.
- يستعمل مبادئ نمو الطفل وتطويرها.
- يهيئ مناخ بناء في الفصل.
- يستعمل طرق تدريس مختلفة. يستعمل إجراءات تحليلية وعلاجية بفاعلية.
- يدير الفصل بفاعلية.
- المعلم الكفء يرشد ويوجه التلاميذ بعقلانية.
- يستعمل المبادئ الأساسية المتعلقة بالنمو والتطور.
- يبني علاقات فعالة مع الآباء.
- يجمع ويستعمل المعلومات الإرشادية الهامة.
- المعلم الكفء يشارك بفاعلية في الأنشطة المدرسية.
- يخطط وسائل تحقيق الأهداف التربوية.
- يفترض أن له دورا في المسؤولية.

– يقيم علاقات ودية شخصية بزملائه.

– المعلم الكفء يساعد في إيجاد علاقات جيدة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

– يحصل على تعاون الآباء في أنشطة الفصل.

– المساعدة في تحديد وحل مشاكل المجتمع المحلي.

– يلاحظ الأخلاقيات المهنية في مناقشة المشاكل المدرسية. (محمد جاسم العبيدي، 2009، ص 378).

ونحن في بحثنا هذا وبعد تفحصنا لعدد من البحوث والدراسات، استفدنا في ذلك من إعداد قائمة الكفاءات من العديد من البحوث والدراسات التي توفرت لدينا خاصة أن مجال الكفاءات قد لاقى قبولا وذيوعا بين المهتمين والمتخصصين في مجال إعداد الأساتذة وتدريبهم. وبعد قيامنا بالدراسة الاستطلاعية في هذا الصدد وبناءً على ما سبق ذكره من تصنيفات وأنواع للكفاءات، ومن أجل تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس مادة التربية البدنية والرياضية، كان لزاما أن تتوافر في أستاذ مادة التربية البدنية والرياضية مجموعة من الكفاءات يمكن إجمالها كما يلي:

3-9-1 الكفاءة العلمية والمعرفية:

الكفاءة العلمية أن يكون لدى الأستاذ كم من المعرفة والعلوم في التخصص الذي يعمل فيه بالإضافة إلى ثقافة واسعة تشمل كل ما يدور حول التربية والتعليم والمواد الأخرى، وخاصة تلك التي لها صلة بمادته كمادة العلوم الطبيعية والفيزياء والرياضيات وغيرها من المواد التي تبرز مكانته وثقافته بين تلامذته وزملائه أساتذة المواد الأخرى. فهذا الانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي الموجود والذي فرض نفسه، يحتم عليه أن يكون مطلعا على كل ما يستجد من معلومات وطرق ومهارات في ميادين التربية والتعليم عامة وميدان التربية البدنية والرياضية خاصة، وهذا حتى يقدم دائما الجديد والحديث في مجاله ويكتسب بذلك احترام تلامذته والطاقم التربوي الذي يعمل معه " إن الخبرات التعليمية التراكمية التي يمر بها المعلم لا تضمن تحسين تعليمه فالمعلم الذي لا ينمو مهنيا لا يطور ممارساته السلوكية، من خلال معايير ومحكات تربوية هو معلم قد يتراجع ويتقهقر في عطائه التعليمي. وقد جاءت صحف التقويم الذاتي لتسهم في سد الثغرة بحيث لا يكتفي المعلم بخبرات زمنية يكرر فيها ممارساته من سنة إلى أخرى، فهي تزوده

بالأدوات اللازمة لنموه المهني المستمر والدائم في المجالات التي تتناولها " (محمد صالح خطاب، 2007، ص 120) ويقول عن الكفاءات العلمية محمد سعد زغلول ومصطفى السايح محمد أنها " عبارة عن مجموعة من المعلومات والعمليات والقدرات العقلية والمهارية، الفكرية الضرورية لأداء الفرد لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام " (محمد سعد زغلول، مصطفي السايح محمد، 2004، ص 63). ومن هذه الكفاءات نذكر:

1. أن يكون حاصلا على المؤهل التربوي.
2. الاهتمام والاطلاع على الكتب والدوريات العلمية في مجال التخصص.
3. أن يستند في أرائه إلى دراسات علمية.
4. حضور الندوات والملتقيات المبرمجة من طرف المشرفين.
5. الاستعمال الجيد لوسيلة الاتصال وبالأخص اللغة.
6. واسع الأفق، ذو ثقافة عالية.
7. يسترشد بدليل علمي يعرفه بكل جديد من أهداف وطرق ووسائل تحقيقها.
8. يكون لديه اتجاه يقظ واع نحو جوانب التقدم في المعرفة الإنسانية.
9. يكون مبتكرا مبدعا على التجريب العملي.

9.3 .2 التدريس واستثارت الدافعية:

التدريس (teaching)

التدريس هو كل ما يقوم به المعلم من تخطيط وإجراءات، مع أنشطة، وممارسات وأساليب خلال الدرس أو خارجه، كل هذا بغرض التغيرات المطلوبة في سلوك المتعلم وتحقيق أهداف وغايات المنهاج.

وهناك عدة تعريفات للتدريس نذكر منها:

"هو فن توصيل المعلومات والمعارف إلى التلاميذ، والإجراءات التي يقوم بها المعلم مع التلاميذ لإنجاز مهام معينة ولتحقيق أهداف محددة " (زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص 115).

" التدريس نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف وإلى خبرة يتفاعل معها

التلميذ ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود " (حسن شحاتة، 1999، ص 96).

" التدريس يقصد به كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف " (زكية إبراهيم كامل وآخرون 2007، ص 12).

من خلال هذه التعريفات كلها يمكننا استخلاص أن التدريس هو مجموع الأساليب والأنشطة الممارسة التي يقوم بها المدرس في تخطيطه للعملية التعليمية وتنفيذها، وتقويم نتائجها. هذه العملية التي تهدف إلى إكساب المتعلم مجموعة من المعارف والمفاهيم والمبادئ والمهارات والاتجاهات والقيم، وتطوير قدراته العقلية، والنفسية والبدنية.

المحاضرة العاشرة: مهنة التدريس

تعد مهنة التدريس من أقدم المهن وأرقاها، فمنذ القدم والإنسان يعلم ويتعلم، كما أنشئت المدارس التكوين الأجيال منذ قرون إن لم نقل آلاف السنين، فهي تعد من أنبل المهن لأنها تعمل على تكوين الإنسان وتهيئته ليكون مواطن صالح في مجتمعه، يحافظ عليه ويعمل على ترقيته." ولم تعد مهنة التدريس مهنة روتينية يومية يتخذها البعض لسد حاجيات مادية معينة، بل أصبح فنا وعلما في آن واحد، حيث يرجع هذا المفهوم الشامل للتدريس كعلم وفن إلى القرنين (18 و19) عندما دخلت على التربية عموما والتدريس خصوصا تعديلات جذرية نتيجة اعتبارين رئيسيين أولهما فلسفي إنساني يتلخص في أن الطفل مخلوق ذا حقوق وقيم ويجب ألاّ يستعمل معه أي أسلوب تعليمي إلا إذا كان الهدف من جرائه رعاية قيمة خلقية وتنمية الشخصية الإنسانية المتكاملة، أما الثاني فهو ذا طبيعة نفسية تقيم عملية التعليم وما تحتويها من عوامل وأنشطة مختلفة من زاوية مدى تأثيرها النفسي على سلوك التلميذ وذاته، وملاءمتها لقدراته وطاقاته، وصلتها بحياته " (محمد زياد حمدان، 1986، ص 24).

متطلبات مهنة التدريس:

" إن مهنة التدريس من المهن الرئيسية والهامة التي فرضت نفسها على المجتمعات البشرية أيا كان نوعها ومن أجل ذلك فإن هذه المهنة تتطلب فيمن يمارسها الكثير، فالمدرس في حاجة ماسة

إلى إعداد أو تأهيل تربوي حتى يتمكن من القيام بأداء عمله باعتبار أن هذا الإعداد أو التأهيل عامل هام وضروري في العملية التعليمية التربوية " (زكية إبراهيم كامل، وأخرون 2007، ص 11) وبما أن الهدف هو مساعدة التلميذ على التعلم فمن المفيد أن يكون لدى المدرسين فكرة واضحة عن كيف يتعلم هؤلاء، وما تتضمنه العملية التعليمية التي تأخذ مكانها بداخل المتعلم، ولا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، ولا يوجد هناك اتفاق عام حول تفاصيلها فيمكن أن تؤدي التجارب المختلفة إلى نتائج مختلفة، وهذا صحيح خاصة في أنواع التعلم المختلفة التي تأخذ مكانها في برامج التعليم الرسمي. وبهذا فإن مهنة التدريس تتطلب من القائمين عليها الكفاءة المهنية والعمل الجاد في سبيل تحقيق غايات وطموحات هذه المهنة. وفي هذا يقول حسين البيلاوي " التدريس تفاعل بين اثنين وليس مجرد عمل يؤديه المعلم بمساعدة تكنولوجيا التعليم، ولا يتم التفاعل إلا إذا كان المعلم مدفوعا لكي يعلم، وكان التلميذ أيضا راغبا في التعلم، لا يستجيب التلميذ المعلم يشعر بأنه يؤدي واجبا مفروضا عليه، ولا لمعلم لا يشعر بقيمة ما يعلمه " (حسن حسين البيلاوي، وآخرون، 2006، ص 172).

قواعد عامة للتدريس:

" يقصد بالقواعد العامة للتدريس مجموعة من المبادئ والحقائق التي يجب أن يعرفها المعلم ويمارسها في تعليم تلاميذه وهي مشتقة من الأبحاث التربوية وتجارب علم النفس التي توضح الخصائص العقلية والنمائية للمتعلم، وتؤكد على البنية المنطقية والترتيب السيكولوجي للمادة التي يراد تعليمها، وتحدد الممارسات الصحيحة للمعلم كي يكون التعلم فعالا، ومحققا للأهداف التي يراد بلوغها في أي مادة دراسية " (وليد أحمد
جابر وآخرون، 2009، ص 33).

ومن القواعد العامة التي يجب أن يراعيها المعلم عند التدريس حسب رأي العديد من التربويين:

- أن تكون الطرائق التي يختارها ملائمة للمستويات العقلية والجسمية للتلاميذ.
- أن التعلم يكون أبعد أثرا وأعمق إذا توصل التلميذ إليه بنفسه.
- أن التعلم لا يتأثر إلا عن طريق الفهم، لا عن طريق التلقين والترديد الشكلي.
- أن يبتعد المعلم في تعامله مع التلاميذ عن القسوة والمحاباة، وأن يكون واسع الصدر، - أخا

وأبا لكل تلميذ.

– أن يوزع دوره وأدوار التلاميذ في المواقف التعليمية المختلفة.

سلوك التدريس:

إن كل ما يقوم به المدرس من أقوال وافعال وإيماءات وغيرها من التصرفات داخل المؤسسة أو خارجها مع تلامذته أو غيرهم، هو في الواقع عمل تربوي وعليه الانتباه لذلك، فهو قبل كل شيء مربي وسلوكه يعبر عنه ويؤخذ منه، ويضيف هولي إلى هذا قائلا " فالتدريس فن لأن المعلم يمكن أن يظهر من خلاله قدراته الابتكارية والجمالية في التفكير واللغة والحركة التعبيرية والتعامل الإنساني " (1Hawely ,H, 1981, p) ويتضح سلوك التدريس في مقدرة المعلم على الاستجابة لأسئلة واستفسارات التلاميذ وعلى إعطاء الإجابة الصحيحة والتغذية الراجعة اللازمة، وعلى إعطاء الآراء الإيجابية أو السلبية لذا يجب على المدرس الإلمام بقواعد التدريس المناسبة للتلاميذ وللمادة وأن يعرف الطريقة المثلى للتطبيق، ويحسن استغلال الوسائل وتوظيفها فالمدرس الكفء هو الذي يستطيع أن يقدم الجديد باستمرار، كما يستطيع أن يثبت لتلاميذه أنه يعرف ويملك الكثير من المداخل لتدريس تخصصه.

استراتيجية التدريس:

إن كفاءة الأستاذ وإلمامه بكل عناصر العملية التربوية التعليمية تزوده بإمكانات واستراتيجيات تساعده على إنجاز مهامه التربوية التعليمية بمستوى عال وبجهد قليل. وعن هذا تقول عفاف عثمان "هي مقدرة المعلم على إعداد مجموعة مختلفة من الوسائل التعليمية وخبرات الممارسة ومن وسائل التقويم بحيث تساعد التلميذ على تحقيق أهداف التربية البدنية، فإستراتيجية التدريس تتضمن المقدرة على استخدام مجموعة من الطرائق مثل القراءة والملاحظة والاستماع، والبحث من خلال استخدام العديد من الوسائل التعليمية كالكتب والأفلام والفيديو والكمبيوتر... الخ " (عفاف عثمان عثمان، 2008، ص 64) وفي نفس السياق أيضا تضيف نوال إبراهيم شلتوت ومحسن محمد حمص " أما استراتيجيات التدريس فهي مجموعة من الإجراءات الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي معرفي أو وجداني أو نفسي حركي. فالتدريس عملية معقدة، عناصرها مترابطة ومتداخلة في خطوات متتابعة كل خطوة

تتأثر بما قبلها وتؤثر فيما بعدها " (نوال إبراهيم شلتوت، حسن محمد حمص 2006 ،2007 ، ص 117).

مهارات التدريس:

" تشكل المهارات والاستراتيجيات المختلفة التي يمكن للمدرسين استخدامها جزءا من أدواتهم المهنية وكما هو الحال مع أية أدوات، فإن الفاعلية تعتمد على الاستخدام المناسب، ولعل التجربة تدل على أن المدرسين الأكفاء هم من يتمكنون من الاعتماد على نطاق واسع من استراتيجيات التدريس وتطبيقها على سباقات مناسبة " (ريتشارد يبلي، 2003، ص 126) وقد اتضح من خلال التجارب أن المدرس الجيد هو الذي بإمكانه الاعتماد على مجموعة كبيرة من مهارات وأنماط التدريس، فضلا عن ذلك فإنه من الضروري أن يقوم أي مدرس حديث عهد بعملية التدريس ببذل كل جهد ممكن في سبيل تطوير رصيده المعرفي والمهاري وبالتالي المهني " عندما تتم تنمية مهارات ومعارف رياضية معينة لدى التلاميذ، فمن المحتمل أن يبتهجوا لممارسة الرياضة في التربية البدنية داخل وخارج المدرسة. فالمباريات تكون مبهجة عندما يكون لدى التلاميذ المهارات والقدرات للفوز بعض الوقت على الأقل بما يكسبهم الثقة بالنفس " (عفاف عبد الكريم، 2005، ص 92)

خلاصة القول أنه كلما كانت المهارات التي يتمتع بها المدرس أكثر تنوعا، كانت قدرته على التعامل مع التحديات المختلفة التي قد تنشأ في حصص التربية الرياضية أكبر، واستفادة تلاميذه منه أكثر.

3.9.3 استثارة الدافعية للتعلم:

و تعني قدرة الأستاذ في استخدام وتوظيف مختلف الطرق والأساليب التي تؤدي إلى استثارة الدافعية لدى التلاميذ وتحفيزهم على التعلم، مع التشجيع على المشاركة الإيجابية والفعالة في العملية التعليمية التعلمية ويعرف حسن حسين زيتون استثارة الدافعية التعلم على أنها " كل ما يقوم به المعلم أو يفعله أو يوجه به الطلاب قبل بدء تعلم محتوي درس جديد أو تعلم إحدى نقاط عناصر الدرس بغرض إعداد الطلاب عقليا ووجدانيا وجسميا لتعلم هذا الدرس أو لإحدى نقاطه وجعلهم في حالة قوامها الاستعداد للتعلم " (حسن حسين زيتون، 2004، ص 73). فالتلميذ أحيانا

يكون يائسا أو متكاسلا أو غير ذلك من الأمور التي تبعده عن استيعاب الدروس والإقبال عليها، ومن هنا تأتي كفاءة الأستاذ في استقطاب وجلب انتباه تلامذته وتشويقهم للدرس مع العمل على التنوع والإبداع في العرض والإلقاء للمحافظة على تركيز التلاميذ في الحصة. وفي هذا الصدد يقول حسين البيلاوي " والمعلم المهني مسؤول عن ابتكار أوضاع تعليمية تحافظ على ميول تلاميذه، كما وأنه يتقن مدى واسع ومتنوع من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة، ولديه من المعرفة والمهارة ما يمكنه من التوظيف الفعال لها في الوقت المناسب لاستثارة دوافع التلاميذ للتعلم ودمجهم فرادى وجماعات في أنشطة وخبرات تعليمية ثرية، ويستخدم طرق وأساليب عديدة لمراقبة تعلم التلاميذ وقياس نموهم وشرح وتفسير أداء التلميذ لوالديه." (حسن حسين البيلاوي، وآخرون، 2006، ص 153).

- مفهوم الكفاءات التدريسية واستثارت الدافعية:

يقصد بها " مجمل تصرفات وسلوك معلم التربية والتي تشمل المعارف والمهارات أثناء الموقف التعليمي ويتسم هذا السلوك بمستوى عال من الدقة والأداء " (مصطفى السايح محمد، 2001، ص 83) كما تعرف على أنها " مجمل تصرفات وسلوك المعلم والتي تشمل المعارف والاتجاهات والمهارات عند قيامه بأداء عمل يتسم بالكفاءة والفاعلية " (ميرفت علي خفاجة، مصطفى السايح محمد 2008، ص216) وتضيف نوال إبراهيم شلتوت وميرفت علي خفاجة في هذا الموضوع "هي نسق متميز من السلوكات التي يمكن التعرف عليها والتي يؤثر بها المعلم في المتعلم عن طريق التدعيم والتوجيه عندما يمارس المعلم مهام عمله" (نوال إبراهيم شلتوت وميرفت علي خفاجة ،2007 ، ص47).

وتقول عفاف عثمان في هذا الصدد " هو مجموعة نظريات وحقائق، ولن يصبح المعلم مدرسا ماهرا إلا إذا استطاع تطبيق النظريات والحقائق العلمية، لذا يجب أن يعد المعلم للتدريس من حيث إستراتيجيته وسلوكه نظريا وتطبيقيا "(عفاف عثمان عثمان، 2008، ص64).

ولأهمية هذه الكفاءات لدى الأستاذ وضرورة اكتسابه لها يقول خير الدين هني " ولكي يتحرر المعلم من القيود والتبعية للغير يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتبصر كما يكون قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعليم

التلميذ " (خير الدين هني، 2005 ص65) ويؤكد هذه الضرورة فاخر عاقل في قوله " إن السبب الرئيسي في انخفاض مستوى التعليم هو أساليب التدريس التي يتبعها المدرسون والتي تحتاج إلى تطوير كبير وإصلاحات جذرية ولا سيما في الصفوف المكتظة بالطلاب " فاخر عاقل، 1980، ص 288). ومن هنا يمكننا القول أن الكفاءات التدريسية هي أن يكون الأستاذ على وعي تام بالمعرفة التي يقدمها لتلاميذه مع إتقان للأساليب والطرائق التي يعتمد عليها في إيصال هذه المعرفة الأذهان هؤلاء التلاميذ حتى يتمكنوا من استيعابها.

وهناك شبه إجماع للمربين على أن الكفاءات التدريسية المدرسي التربية البدنية والرياضية هي كالتالي:

-القدرة على عرض المهارة الحركية بطريقة سليمة.

-القدرة على استخدام أساليب وطرائق التدريس المختلفة بتحكم وإتقان.

-القدرة على إثارة دافعية التلاميذ اتجاه موضوع الدرس.

-القدرة على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.

-مراعاة حاجات التلاميذ.

-القدرة على إدارة النشاط الداخلي والخارجي بالمدرسة.

-الإلمام بجوانب المرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس لها.

7-3-الاتصال الفعال وإدارة الصف:

3.8.3 **الاتصال:**

هو حجر الزاوية في التعامل والترابط والمشاركة في المجتمع البشري. وهو تبادل الرسائل بين فردين أو مجموعة من الأفراد، وليس بالضرورة أن تنجح كل الاتصالات لأن الرسائل قد يشوبها تشوش أو فهم بطريقة عكسية من طرف المستقبل. وتتلخص عملية الاتصال في إرسال المعلومات وتبادلها وتفهمها. ويعرفها المارون بأنه " نقل فهم المعلومات ضمانا لوحدة الفهم بين المرسل والمستقبل للمعلومات، كما أنها عملية يتم عن طريقها إيصال معلومات أو توجيهات من طرف الهيكل التنظيمي إلى طرف آخر بقصد إحداث تغير أو تعديل في الطريقة أو المحتوى أو السلوك أو الأداء " (الهارون مساعد، 1985، ص 75).

- الاتصال الفعال:

" التواصل أساسي للنجاح في أية مهنة تتطلب تفاعلا بين الناس. وداخل المؤسسة، تتطلب وظيفة المعلم تعبيرا واضحا عن التوقعات والتشجيع والعناية، بالإضافة إلى معرفة المادة العلمية، كما أن التواصل المتعلق بالمحتوى في التعليم أكثر بكثير من مجرد التحدث عن الأهداف " (محمد صالح خطاب، 2007، ص 47) " والمدرس الفعال هو الأكثر ثقة في نفسه والأكثر كفاءة في مهنته، وهو الذي يدير التلاميذ دون إكراه أو إجبار ووظيفته تسهيل الأمور باستمرار والتحدث إلى التلاميذ والاستماع إلى وجهة نظرهم إزاء طريقة المحافظة على أن تكون حجرة الدراسة مكانا صالحا للتعلم " (جمال محمد أبو الوق، 2008، ص 553) ويضيف إلى هذا جورج هاربر فيقول " هذا ما يرشحهم كذلك أن يكونوا على علم بكيفية التأقلم مع جميع الحالات المناخية ولاسيما مع الإمكانيات التي بحوزتهم أثناء تأدية واجبهم التعليمي" (George Herbert, 1993, p13) ومن هنا يمكننا أن نقول أن الاتصال الفعال يمكن الأستاذ من بلوغ الهدف بإيصاله للمعلومات والمعارف لتلامذته، فإصغائهم له وفهمهم لما يريد قوله وفعله، يسهل عليه تبليغ رسالته وهذا حسب إمكانات التلاميذ العقلية ومستواهم الفكري والمهاري.

4.9.3 إدارة الصف:

تعددت مفاهيم إدارة الصف ومدلولاتها عند الباحثين وأهل الاختصاص فمنهم من يعرفها على أنها مجموع النشاطات التي يقوم بها الأستاذ لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه، ومنهم من يرى أنها مجموع النشاطات التي يؤكد فيها الأستاذ على ترك حرية التفاعل للتلاميذ في غرفة الصف، في حين يذهب آخرون إلى القول بأنها مجموع النشاطات التي يسعى الأستاذ من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الأستاذ وتلامذته وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الدرس. " فالمعلم القدير هو الذي ينوع طريقة العرض حسب مجريات وطبيعة الموقف التعليمي، فيلجأ إلى الإلقاء وعرض المادة، وينتقل أحيانا إلى الاستفهام والسؤال، فيسأل حين يحسن السؤال. وأن يكون ماهرا في صياغة وطرح الأسئلة الجيدة المتعلقة بعناصر الدرس الرئيسية، واستخدام الأسئلة في التوقيت المناسب بحيث تكون واضحة ومختصرة وصحيحة التركيب اللغوي، ومناسبة لمستوى الطلبة، ومتنوعة من حيث المستويات الفكرية، وأن توزع الأسئلة

على معظم طلاب الفصل." (محمد جان، 2003، ص 199).

5.9.3 التهيء والإثارة:

يقصد بمهارة إثارة الدافعية وتهيئة التلاميذ للتعلم " أنها مجموعة من السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يقوم بها الأستاذ بسرعة ودقة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية، بغرض إثارة رغبة الطلاب لتعلم موضوع ما، وتحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق به والاستمرار فيها حتى تتحقق أهداف ذلك الموضوع. " (كمال عبد الحميد زيتون، 2005، ص 336)، وتمكن الأستاذ من مادته الدراسية يدفع التلاميذ إلى بدل مجهود أكبر للتعلم، وحسن استعماله للوسائل التعليمية، وطرق التدريس تزيد من إثارة الدافعية لدى التلاميذ. فحسن تقديم هذا الأستاذ للمادة الدراسية يدفع للتهيؤ الجيد للتلاميذ لاستقبال الدرس والتشوق المتابعة ما فيه من معلومات ومعارف " ويمكن للمعلم أن يحقق هذا القدر من الدافعية عند بدء درسه بإثارة الطلاب فكريا الموضوع الدرس إذا بدأ بمقدمة جيدة مناسبة وهذه الخطوة الأولى التي يستعد بها المعلم للدرس ويهيئ أذهان طلابه للموضوع الجديد، ويثير أذهانهم ويدفعهم للتفكير فيما سيعرض عليهم من موضوعات.

باسم مصطفى العجرمي، 2011، ص 70). فعلى الأستاذ معرفة كيف يجلب انتباه التلاميذ وتهيئتهم لتقبل الدرس والإقبال عليه بشغف، وهذا بتقديمه للدرس في صورة يحبها التلاميذ ويقبلون عليها دون تردد كاستعمال الصور أو القصص أو غيرها من الطرق والأساليب التي تدفعهم للإقبال على المادة العلمية بكل راحة.

6.9.3 **استخدام الأسئلة:**

يستخدم الأستاذ الأسئلة غالبا لإثارة الدافعية لدى التلاميذ، والعمل على جذب انتباههم، فهي فرصة التنمية القدرة على التفكير، مع زيادة الثقة في النفس. " كما تزيد من فاعلية النشاط التعليمي، وتفيد المعلم في معرفة المستوى التعليمي للتلاميذ قبل بداية الدرس، كما تفيده في تشخيص نقاط الضعف إضافة إلى أنها توفر له تغذية راجعة مستمرة " (حسين الخليفة، 1996، ص 83) وعلى هذا يجب على الأستاذ حسن استعمال الأسئلة ومراعاة الأوقات المناسبة ودرجة صعوبتها وملاءمتها وقدرات التلاميذ " والمعلم الجيد هو الذي يكثر من الأسئلة الموجهة للتلاميذ

شرط أن تكون صياغتها واضحة ومفهومة وأن تكون الأسئلة مناسبة لقدرات التلاميذ وأعمارهم وأن تتميز بالعمق والدقة، وأن لا يكون لها أكثر من جواب، كما يجب أن تثير الأسئلة تفكير التلميذ وتشجع لديه الربط والتحليل والنقد والتعليل والإبداع والاكتشاف، ومن الضروري أن يطرح المعلم أسئلته على تلاميذه بأسلوب شيق خال من التهكم أو التحدي أو القسر وأن يبتعد كل البعد عن إحراج التلاميذ أو إرغامهم على الإجابة وذلك مراعاة لصحتهم النفسية وتباين القدرات فيما بينهم (رافدة الحريري 2011 ص 201).

ويذكر كل من كلارك وستار أربعة معايير أساسية للحكم على جودة السؤال وهي أن يكون:

-واضحا غير معقد ويستطيع أن يفهمه المتعلم.

-مثيرا للتفكير.

-متوافقا مع عمر وقدرات واهتمامات المتعلمين.

-مناسبا للهدف، والمعلم الجيد يعرف متى وكيف يستخدم كل نوع من أنواع أسئلة المجال المعرفي. (باسم مصطفى العجرمي، 2011، ص 71).

7.9.3 **الحيوية لدى المعلم:**

يقصد بحيوية الأستاذ نشاطه وتحركاته لإنجازه مهامه التدريسية والتعليمية إلى داخل الصف أو خارجه " ومن الأمور التي ينبغي للمعلم أن يراعيها هي مناسبة سرعة الأداء، فالمعلم الذي يتكلم ويشرح بسرعة عالية لا يعطي لطلبته التفكير والتمعن فيما يقول، ولا يستطيع الطلبة فهم واستيعاب كل ما يقوله لأن السرعة الزائدة في الحديث تتعب الذهن وتشتت الانتباه. (محمد جان، 2003، ص 209). فحيوية الأستاذ هي التي تدفع بالتلاميذ إلى حب المادة والتحفيز على العمل أكثر، مع التحفيز على بذل المجهودات للاكتشاف والتعلم ويضيف إلى هذا محمد عبد الباقي أحمد قائلا " على المعلم أن يكون واعيا ذكيا أثناء استخدامه للوسيلة حيث

يتابع انتباه الدارسين وردود فعلهم أثناء عرضها وأن يهتم أيضا بالارتداد أو الرجع الذي يساعده في تغيير الطريقة التي يشرح بها، أو تغيير سرعته في عرض الوسيلة، أو شرح رموزها الغامضة والربط بين النقاط السابقة واللاحقة... يجب على المعلم الناجح أن يتيح الفرصة لتلاميذه كي يعبروا عما في أنفسهم والتعليق على ما شاهدوه أو سمعوه، ويجيب على أسئلتهم لكي يساعدهم

على إدراك العلاقة بين أجزاء الدرس والخبرات السابقة " (محمد عبد الباقي أحمد، 2003، ص 92، 93).

8.9.3 مفهوم كفاءات الاتصال الفعال وإدارة الصف:

يقول وليد أحمد جابر " للمدرس أدوار متعددة، ومتغيرة، وهذا يعني ضرورة اتصاف المعلم بالمرونة وعدم الثبات عند حد أو نقطة، وهذه المرونة متأتية من تغير وتطور المعرفة، ومن طبيعة الطلبة الذين تختلف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وإقبالهم على دراسة محتوى معين وعدم حماسهم لغيره، ولكن أهم دور للمدرس هو أنه صاحب القرار في الصف والأنشطة الصفية " (وليد أحمد جابر، 2009، ص 86). ولهذا وجب على الأستاذ أن يكون بارعا في عرضه للدرس ماهرا في تعليم تلامذته، ملما بطرائق التدريس المختلفة والأساليب والوسائل التعليمية، مع اختيار الأنسب لكل موقف تعليمي حسب مستوى التلاميذ، وقدراتهم واستعداداتهم بما يتفق مع الأهداف المطلوبة التنفيذ، ظف إلى ذلك استعماله للغة سهلة ومفهومة تتماشى ومستوى التلاميذ مع وضوح في الصوت، ومسموع لدى كل التلاميذ. ومن الباحثين من وضع بعض النقاط الهامة لإدارة الصف نلخصها في الآتي:

-تحليل الموقف الواحد إلى أجزاء مناسبة حتى يمكن معرفة وحل المشكلة الأساسية، أي يستطيع أن يعزي مشكلات ضبط الفصل إلى أسبابها الحقيقية.

-السيطرة على الموقف التعليمي دون الحاجة لاستخدام العنف.

-قدرته في إدراك تأثير العوامل الخارجية على قدرة الطلاب واستيعاب هذه التأثيرات بما لا يخل بالموقف التعليمي.

-التعرف على مشكلات الطلبة وتحديدها واقتراح الحلول المناسبة لها.

-توفير بدائل متنوعة لمعالجة القضايا والمشكلات التي تواجهه في الفصل.

-قدرته على جعل الطلاب يحترم بعضهم بعضا.

-يجب أن يحسن التصرف في المواقف التي تغضبه من بعض الطلاب.

-(رشدي أحمد طعيمة، 1999، ص 71).

-يجب أن يكون الأستاذ محدثا لبقا، ومتكلما بارعا، وأن يكون قادرا على المناقشة والحوار.

-عدم التكفل بسرد الدرس وإلقائه من طرف الأستاذ لوحده وإنما إشراك التلاميذ في ذلك مع استنتاج المعلومات من الدرس والتوصل إليها بأنفسهم.

-إثارة روح التنافس الجماعي الشريف بين التلاميذ، حيث يقسم التلاميذ إلى مجموعات تتنافس فيما بينها.

-مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

9.9.3 التخطيط:

تعد مرحلة التخطيط للدروس من أهم المراحل في العملية التعليمية، حيث يتوقف عليها نجاح المدرس في عمله أو إخفاقه، والتخطيط شأنه شأن الكثير من المفاهيم التربوية يصعب الوصول إلى تعريف جامع وكامل له وهذا بسبب اختلاف المداخل والأنماط والأساليب التي تستخدمه، ونوع التخصص. ومن بين التعاريف التي تناولت هذا المفهوم. " هو قدرة المعلم على وضع الأهداف العامة للدرس وأهدافه الخاصة والأفكار وتسلسلها والمعلومات المطلوبة والتي توجه المعلم خلال استعراضه وشرحه للدرس منذ بدايته وحتى اكتماله. " (عبد الرحمن يس، 1998، ص 43). في حين عرفه عبد الرحمن صائغ بأنه " العملية المقصودة المبنية على الدراسة العلمية والتفكير والتدبير، والتي تهدف للوصول إلى تحقيق أهداف تنمية معينة سبق تحديدها في ضوء احتياجات المستقبل وإمكانات الحاضر." (عبد الرحمن صائغ، 2002، ص 3). ويعرفه آخرون بأنه تلك العملية التي تتضمن وجود تصور ذهني مسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها الأستاذ لتحقيق الأهداف التربوية وبما يشمله من عمليات تقوم على الأهداف التربوية وتحديد محتوي هذه الأهداف، واختيار الأساليب والإجراءات التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف واختيار الأساليب والأدوات التقويمية المناسبة، وتحديد الأبعاد الزمنية، والمكانية والتسهيلات اللازمة لتنفيذ الدرس. (ازدهار محمد، 2015، ص 23). وإذ يقصد بالتخطيط كما يراه وليد أحمد جابر وآخرون " دراسة المحتوى الذي يريد المعلم تدريسه واشتقاق الأهداف التربوية في المجالات الثلاثة من خلاله، وتهيئة المواد والوسائل اللازمة لدرسه وتحديد الأنشطة والإجراءات التي تراعي مستويات الطلبة العقلية والنمائية " (وليد أحمد جابر وآخرون ، 2009 ، ص 89) والتخطيط بالنسبة للعملية التعليمية من أهم الركائز التي بها تنجح المنظومة التربوية أو يصيبها الإخفاق، حيث يبدأ بالمنهاج

والأهداف المسطرة للعملية التعليمية منذ البداية، مرورا بمديريات التربية والإدارة المدرسية، وانتهاءً بالأستاذ داخل القسم. فالكل يسير وفق مخطط أعد قبل أن يجلس التلميذ على كرسي التعليم.

- أهمية التخطيط:

يعتبر التخطيط المدرسي المدخل الرئيسي لجميع الفعاليات والأنشطة المدرسية، كما يعتبر التخطيط مرحلة التفكير التي تسبق أي عمل، وهو يساعد في البعد عن التخبط والوقوع في الأخطاء أو الانحراف عن الأهداف المرغوبة في حين يرى محمد صالح خطاب أهمية ودور التخطيط للعملية التدريسية في قوله " إن التخطيط الواضح لوحدة دراسية ما، مع الاستهداف لتوظيف استراتيجيات محددة قبل الوحدة وفي أثنائها وبعدها، يرفع مستوى تخطيط المعلم وتعليمه، والأهم من ذلك كله أنها تعزز التحصيل الطلابي " (محمد صالح خطاب، 2007، ص 209).

والتخطيط المدرسي يحظى بأهمية كبيرة تظهر فيما يلي:

-يساعد التخطيط المدرسي في وضع أهداف واضحة للعمل تعمل كموجه للعاملين أثناء التنفيذ.

-يجنب التخطيط مدير المدرسة التخبط والعشوائية من خلال تحديد معالم الطريق للعمل.

-يتم من خلال التخطيط تحديد إطار العمل والمسئوليات المطلوبة من كل فرد أو مجموعة في المدرسة.

-يتم من خلال التخطيط التعرف إلى الإمكانات المتاحة بشرية ومادية، وطرق التوظيف لها.

-يعمل التخطيط على التخفيف من حدة الهدر التعليمي الناتج عن الرسوب أو التسرب، وذلك من خلال رفع مستوى كفاية العمل المدرسي.

-يساعد التخطيط في تحديد المشاكل والمخاطر التي تعترض العمل المدرسي مما يساعد في حل المشكلات المدرسية بصورة علمية.

-يسهم التخطيط السليم في وضع نظام من التوجيه والرقابة والتقويم للعمل المدرسي (باسم مصطفى العجرمي، 2011، ص 68).

- عمليات التخطيط للدرس:

يجب على الأستاذ أن يتمتع بقدرات ومهارات كبيرة من حيث صياغة أهداف كل درس بطريقة إجرائية تحدد بوضوح أنماط السلوك المرغوبة، وبطريقة واقعية ومناسبة لمستوى التلاميذ وقدراتهم

واحتياجاتهم " والتخطيط للدرس شأنه شأن أي عملية تخطيطية تقتضي توفر قدر كبير من المعلومات لتحديد الأهداف والغايات المراد تحقيقها من المشروع ووضع السياسات والأدوات التي تكفل تحقيق تلك الأهداف وكذلك تخطيط الدرس يستلزم توفر قدرا من المعلومات الغزيرة عن الدرس لدى المعلم وأن يكون ملما بأهداف الدرس وغاياته ومراميه سواء المعرفية أي إيصال قدر من المعارف أو المعلومات إلى الطلاب أو الغايات المهارية وإكساب

الطلاب مهارات معينة والقدرة على تحقيق البعد الوجداني للدرس والتأثير في الطلاب وجذبهم للدرس وتشويقهم له وإثارة دوافعهم " باسم مصطفى العجرمي، 2011، ص 66).

– مفهوم كفاءات التخطيط وصياغة الأهداف:

بما أن عملية التدريس تقع مباشرة على عاتق المدرس الذي تؤول إليه نجاح هذه العملية أو فشلها وبنسبة كبيرة جدا، كان من الضروري بل من الواجب القيام بتخطيط وافي وكافي لجميع الجوانب التي تتعلق بهذه العملية " والتي يتم فيها وضع إطار شامل للخطوات والإجراءات والأساليب التي يمكن استخدامها التحقيق أهداف محددة خلال فترة زمنية معينة. وتتطلب هذه العملية تحديدا لكل من: أهداف الدرس المتطلبات الأساسية للتعلم، استراتيجيات التدريس، ومواده المساعدة، أساليب التقويم " (محمد السيد علي 2011، ص 70) ويرى الكثير من الباحثين أن كفاءات التخطيط لدى الأستاذ تكمن في:

–مراعاة مختلف المستويات المعرفية والوجدانية والحركية عند صياغة الأهداف.

– وضع تصورا عاما لخطة تدريس المنهج خلال العام الدراسي.

– معرفة العلاقة بين الأجزاء المختلفة للدرس والربط بينها لتكوين وحدة متكاملة وهذا من خلال التخطيط الجيد.

– معرفة المصادر التي ينبغي الرجوع إليها عند إعداده للدروس ومعرفة كيفية الاستفادة منها.

– تحديد الأهداف المراد تحقيقها تحديدا دقيقا ودون الخروج عن المقرر الدراسي.

– إدراك العلاقة بين العناصر المختلفة للوحدة الدراسية مع ترتيبها كما هو مسطر في المنهاج.

– مراعات ميول ورغبات التلاميذ والفروقات الفردية بينهم عند وضع خطة الدرس.

– مراعات الوسائل والإمكانيات المتوفرة في المؤسسة التربوية ومحاولة الاستفادة منها الأكبر درجة.

-وضع خطة الدرس وفق الوقت المخصص لها دون تكديس أو نقصان.

10.9.3 الكفاءات الشخصية والقيادية:

من المعلوم أن الخصائص المعرفية أو المهنية والانفعالية وسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس تؤدي دور أكثر فاعلية وكفاءة في العملية التعليمية، والذي يشكل أحد المداخل التربوية الهامة التي تؤثر في النتاج التحصيلي للطالب في تنمية فهم الذات الأكاديمي لديه. باعتباره أحد العناصر المستهدفة في العملية التعليمية، والمستفيد الأول لما يقدمه له معلمه من معرفة وقدوة ونموذج. (الحكمي إبراهيم الحسن، 2004، ص 16). كما تعتبر مهنة التربية والتعليم من أكثر المهن طلبا وسعيا وراء السمات الشخصية "حيث التلاميذ بحاجة إلى تعلم وإتقان

مهارات متعددة ومنها الشجاعة والجرأة والثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار والتقبل الذاتي وحب الخير وكره الشر واكتساب الأخلاق الفاضلة " (عبد اللطيف حسين فرج 2009، ص 290) وبما أن الأستاذ يعمل على غرس الأخلاق الحميدة والتربية الهادفة الإيجابية، فلا بد له أن يكون هو الأول يتمتع بذلك ففاقد الشيء لا يعطيه وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات أن السمات الشخصية الإيجابية للمعلمين انطبعت على تلامذتهم وكان لها الأثر الكبير في توجيه وإرشاد النشء الصاعد.

- شخصية الأستاذ:

يؤثر الأستاذ ويتأثر بالأفراد الذين يتعامل معهم وبالمحيط الذي يعيش فيه، كما أن ظروفه المعيشية لها الأثر الأكبر في حياته المهنية وعلى علاقته بالتلاميذ الذين يدرسهم، فحبه لمهنة التدريس ومادة التربية البدنية والرياضية، يدفعه لبذل المزيد من الجهد والتضحية بالوقت والمال من أجل تحقيق الغاية من التدريس وإيصال تلامذته لبر الأمان. وقوة شخصيته نابعة في أصلها من قوة إيمانه برسالته ووظيفته التربوية والتعليمية، ومهنة التربية والتدريس تفرض عليه الظهور قدر المستطاع بالمظهر اللائق هنداما وتصرفا، فكل تصرفاته محل نظر تلامذته وملاحظاتهم، فهو بالنسبة لهم مثالا يقتدى به، وهذا ما أثبتته بعض التجارب والدراسات الأمريكية بأن أستاذ التربية البدنية والرياضية يعتبر أقرب شخص بالنسبة للتلاميذ. " والمعلم يبث المثل العليا لطلابه وهو القدوة أمامهم وعلى هديه يسير الكثيرون ومنهم من يتأثرون بشخصيته ويقلدونه (حسن سيد

معوض 1982، ص 4). " وحيث أن المعلم التربية الرياضية دورة أساسية في العملية التعليمية والتربوية والتعدد اتصالاته القريبة بغالبية طلابه وتأثيره المباشر على سلوكهم، فإنه يعد أكثر المعلمين حاجة إلى أن يكون متوافقة اجتماعية وشخصية ومهنية، مع اتصافه بمجموعة الاتجاهات الإيجابية التربوية والسلوكية التي تعينه على القيام بدوره بنجاح. والتربية الرياضية بأوجه نشاطاتها المتعددة تتناول الحياة الاجتماعية والمثل الخلقية والقدرة على التفكير بجانب سلامة الأعضاء الحيوية، فأثرها لذلك عميقة قوية وهي تعد من أقوى أسلحة الدول التربية أبنائه وإعدادهم لحياة سعيدة متدفقة. " (حسن سيد معوض، 1982، ص 5).

- مفهوم القيادة:

تعتبر القيادة عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة، وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، مع تحفيزهم لتحقيق الأهداف المسطرة. ومن التعريفات التي قيلت عن القيادة " أنها قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة من الأشخاص وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة. " (كامل المغربي وآخرون 1995، ص 163). وتعرف بأنها " دور اجتماعي رئيسي يقوم به الفرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الأتباع) ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به له القدرة على التأثير في الأخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة. " (شفيق رضوان، 1994، ص 81).

- أهمية القيادة:

يجب على كل قائد أن يتميز بصفات ومهارات تساعده على التأثير في سلوك تابعيه وتحقيق الأهداف التي سطرها، فسلوك الفرد من الصعب التنبؤ به نظرا للتغيرات المستمرة في مشاعره وعواطفه، كذلك الظروف المحيطة التي من شأنها التدخل وإحداث تغييرات في المشروع ككل. لذي وجب على القائد التمتع بالمرونة والحكمة للسيطرة على المستجدات، وللدفع بالمجموعة إلى بلوغ الغايات. وتكمن أهمية القيادة في توحيد الرأي والعمل بتعليمات القائد، ضف إلى ذلك يسود النظام أفراد المجموعة في العمل والتعامل باحترام متبادل وبكذا يتمكن القائد الواعي والمحنك من إيصال المجموعة إلى بر الأمان وتحقيق نسبة عالية من الأهداف المعلنة.

- مفهوم الكفاءات الشخصية والقيادية:

على المدرس الكفء الاتسام بالإخلاص والوفاء في أداء عمله، وأداء الأمانة الملقاة على عاتقه على أكمل وجه، ولقد أكد أغلب المربون أن أفضل المدرسين يجب أن يجمعوا بين الموهبة والحماس والعمل الجاد والشخصية القوية مع المثابرة والرغبة في العمل، إضافة إلى ذلك ينبغي أن يقوم هؤلاء المدرسين برفع المستوى وإدخال التحسينات بالاعتماد على البحث والإبداع والأخذ بنصائح الآخرين مع التفكير السليم بكذا يمكننا القول أن الشخصية القوية للمعلم تؤثر لا محالة على نفسيات التلاميذ، وفي هذا السياق يؤكد محمد سعد زغلول على أن الشخصية هي إحدى العوامل المؤثرة في مدى نجاح معلم التربية الرياضية ويتوقف نجاح الدرس على شخصية المعلم وكفاءته، وبالرغم من صعوبة حصر الخصائص المرغوبة في شخصية المعلم إلا أنه اتفق الكثير من خبراء التربية الرياضية على أن هناك خصائص عامة يجب أن يتصف بها معلم التربية الرياضية " (محمد سعد زغلول، مصطفى السايح، 2004، ص 111) فالمعلم الجيد حتى مع اختلاف المناهج التي لا يتناولها التطوير أو التعديل بالشكل الذي يتمشى مع طبيعة العصر يمكن أن يحدث أثراً أيضا في تلاميذه حيث أنه يعمل على تنمية القدرات والمهارات المختلفة لدى المتعلمين عن طريق تنظيم العملية التعليمية ومعرفة حاجاتهم وطرق تفكيرهم هذا بالإضافة إلى الدور الريادي الذي يلعبه كقائد رياضي اجتماعي يساهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية النشء تربية صحيحة تتسم بحب الوطن، كما أنه يعمل على تسليح تلاميذه بطرق العمل الذاتي التي تمكنهم من متابعة واكتساب المعارف وتكوين القدرات واكتساب المهارات المختلفة وغرس القيم الخلقية والاجتماعية والجمالية في أنفسهم (مصطفى السايح محمد، 2001، ص 35).

11.9.3 التقويم:

تولي المدارس الحديثة أهمية كبيرة للتقويم وتعده جزءا أساسيا من العملية التعليمية، ونتائج التقويم هي التي توجه المدرس نحو اختيار الأهداف التربوية ونحو تحقيقها على مستويات معينة، وبواسطته يستطيع أن يتعرف إلى أي مدى وصل في تحقيق أهدافه، وهو يعتبر وسيلة هامة يحكم بها على مدى النجاح الذي تحقق من وراء العملية التعليمية كلها: المنهاج، محتواه، الطريقة، والأساليب التي اختارها المعلم لتنفيذ مفردات المنهج ومدى ما أنجز من معارف ومهارات

واتجاهات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية.

المحاضرة الحادي عشر : تقويم العملية التعليمية التعلمية

تعريف التقويم:

هناك عدة تعريفات للتقويم نذكر من بينها:

" يقصد به مجموعة الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ، بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق الأهداف. " (محمد جاسم العبيدي، 2009، ص 397).

" العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة (بالقياس الكمي أو غيره) ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة لنعرف مدى كفايتها وإجراء ما يلزم من تعديل وتصحيح في العمل التربوي. (سمارة عزيز، 2005، ص 18).

وتعرفه زينب علي عمر وغادة جلال عبد الحكيم أنه " تقدير الشيء بحسب قيمته ومقدار نفعه والجهد المبذول في تحقيقه وهو وسيلة تستخدم للحصول على معلومات متعلقة بجميع العمليات الأساسية للعملية التعليمية، وقد تكون هذه المعلومات إما كيفية كوصف سلوك التلميذ أو كمية كمنحه درجة في امتحان، أي أن الهدف من التقويم هو التجديد والتطوير" (زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم 2008، ص 229) ومن هنا يمكننا استخلاص أن التقويم هو أداة يستعملها الأستاذ المعرفة المستوى الذي وصل إليه التلاميذ جراء مرورهم بفترة تعليمية ما وما تحصلوا عليه من معرفة ومهارات مع محاولة التصحيح والتوجيه للأفضل. 7-6-2-مفهوم التقويم:

" والتقويم كما نرى يشمل جميع أطراف العملية التعليمية، ويلازم هذه العملية في كل خطوة من خطواتها ويعكس الآثار الإيجابية والسلبية للظروف والأحوال التي تحدث فيها عملية التعلم، وبذلك يزود هذه الأطراف بالأدوات التي يحكم بها على النجاح أو الإخفاق ليصار إلى إعادة النظر في مسيرة التعلم، بغية تحقيق الأهداف المنشودة من هذه العملية " (وليد أحمد جابر وآخرون، 2009، ص 389)

ومن هنا يمكننا القول بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وهو وسيلة متاحة للمدرس والتلميذ على حد السواء فهو يوفر للأول معرفة مدى نجاحه في تطبيقه لمحتوى المنهاج وتحقيق أهدافه، ومعرفة مستوى تلاميذه وإنجازاتهم كما يسمح للثاني بتحديد موقعه من التدرج البيداغوجي ومعرفة مدى تحصيله للمعرفة والمهارات الحياتية.

- أهمية التقويم:

ترجع أهمية التقويم بالنسبة للأستاذ والتلاميذ وحتى المجتمع، للخدمات التي يقدمها لهؤلاء من تجنب للعثرات وتقليل للنفقات وتوفير للجهد والوقت، حيث يتم بواسطته تغيير في المسار وتصحيحا للعيوب وتشير الأبحاث إلى أن المدرسين الذين هم أكثر معرفة، يقدمون تقارير تقييمية أكثر تحديدا وترتبط بالمهارة بشكل أكبر

حتى يتم تصحيح الأخطاء، ومن هنا يمكن القول أن عمليات التقويم" تقدم فرصة لدراسة الممارسة بأمانة وبشكل بناء، مع الاعتراف بمواطن القوة ونقاط الضعف، والبحث عن طرق أفضل للعمل في المستقبل ومن الجدير بالذكر أن عمليات التقييم التي يقوم بها المدرسون الأوائل والمعلمون توفر تقارير تقييميه تشتمل على قدر كبير من الخبرة فيما يتعلق بمجموعة من أمور التدريس " (ريتشارد يبلي، 2003، ص 50).

- أهداف التقويم:

" إن تقويم نمو التلاميذ هو الأساس في العمل التربوي كله. والمقصود بتقويم التلميذ هو قياس مدى نجاح المدرسة في تعديل سلوك التلميذ وإحداث التغيرات المرغوب فيها في شخصيته بحيث تتكون لديه مهارات مناسبة للقيام بأعمال معينة، وبحيث يتحسن فهمه للمدركات والمعاني التي يتعلمها، وتتكون لديه القدرة على المفاضلة بين ما يصادفه من مواقف تتطلب المقارنة. وبحيث تتكون لديه ميول واتجاهات نفسية وصفات مزاجية وخلقية تساعده على تحسين تعامله مع الغير وتكيفه بطريقة أفضل مع البيئة التي يعيش فيها." (محمد جاسم العبيدي 2009، ص 401).

والتقويم وسيلة تربوية يستعملها المدرس قصد معرفة إنجازاته مع تلامذته، نجاحه أو إخفاقه ومن بين أهداف التقويم يمكننا ذكر ما يلي:

- تحديد مدى ما تحقق فعلا من الأهداف التربوية.

- مساعدة الأستاذ والتلميذ في اتخاذ قرارات عما يجب عمله.
- تقييم طرائق التدريس وفيه يتم إقرار ما إذا كانت فعالة أم لا.
- يساعد التقويم على معرفة مدى استجابة التلاميذ لعملية التعلم المدرسي.
- تزويد المرشد التربوي والنفسي بمعلومات تساعد في إرشاد التلاميذ وتوجيههم.
- تقييم الخلفية المعرفية للتلاميذ وذلك قبل الشروع في التعليم الجديد.
- يعتبر التقويم من أهم الوسائل التي تدفع التلاميذ وتساعدهم على التحصيل والتذكر.
- تحسين المنهج التربوي.
- المساهمة في عملية التوجيه والإرشاد الفردي للتلاميذ.
- التعرف على مدى نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها التربوية.
- **خصائص التقويم:**

ينبغي للتقويم أن يتسم بخصائص تجعل منه قادرا على أداء أدواره المختلفة بكفاءة وواقعية تعزز الثقة بنتائجه وتجعله يؤدي أغراضه والوظائف المنوطة به بمصداقية عالية. ومن بين هذه الخصائص:

الشمولية: لا يتناول التقوع جانبا واحدا من جوانب التلميذ، فهو يحدد نواحي نمو المتعلم أو تغير سلوكه معرفيا ومهاريا، ووجدانيا، كل معا وكذلك جميع مكونات المنهاج.

الاستمرارية: فهو عملية مستمرة تسير جنبا إلى جنب مع الفعاليات التعليمية التعلمية. فعملية التقويم لا تنتهي عند حد معين وأن التقويم في نهاية الحصة هو بمثابة تقويم لبداية مرحلة جديدة.

الموضوعية: أن يكون بعيدا عن التحيز والذاتية فيأخذ بآراء جميع من لهم علاقة بالعملية التربوية " ويقصد به عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية مثل مزاج من يقوم بالتقويم، أو حالته النفسية أو تعبه إلخ..." (محمد جاسم العبيدي، 2009، ص 399).

السهولة: وضوح أهداف عملية التقويم تجعل من عملية التقويم أسهل بالإضافة إلى عدم التعقيد في وضع السؤال وتصحيحه والحصول على النتائج. العلمية: وتشمل الصدق والثبات وإظهار الفروق الفردية. (سحر أمين كاتوت، 2009، ص 53).

الثبات: ويقصد به أن تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبيا عند تكرار استخدامها، أي أن الاختبار

يكون ثابتا إذا أعطى نفس النتائج في كل مرة يأخذ التلاميذ فيها نفس الاختبار أو اختبار مشابه له. "(محمد جاسم العبيدي 2009، ص 399).

أهداف ضبط جودة التقويم في العملية التعليمية:

- تطوير نوعية تقوم العملية التعليمية.
- زيادة ثقة أولياء أمور الطلاب، والمسؤولين بالشهادات التي تمنح للطلاب.
- زيادة الموضوعية في عمليات التقويم التي يتم ممارستها في المدارس.
- توظيف عمليات التقويم بفعالية لتحسين المخرجات.
- تطبيق إجراءات تقويم موحدة ومتوافقة بين المدارس. (محمد بن كامل بن محمد داغستاني، 2007، ص 33).

- أنواع التقويم:

1- التقويم القبلي:

أو التشخيصي أو المبدئي، وهذا لأنه يكون في بداية العمل وهذا لتشخيص استعداد التلاميذ، يبدي فيه المعلم أحكاما على المتعلمين للوقوف على مستواهم في جانب معين، كأن يرغب في معرفة مدى تمكن التلاميذ من إحدى المهارات الحركية أو معرفة مستواهم في إحدى الألعاب الجماعية ويستفيد المعلم من نتائج هذا التقويم في تخطيط خبرات التعلم وتنظيمها بما يتلاءم مع حاجات التلاميذ، واستعداداتهم. " يتم تنفيذ هذا النوع من التقويم قبل تقديم الدرس الجديد، وذلك بغرض تحديد مستوى التلاميذ الأولي أي تحديد المعلومات والمهارات والاتجاهات السابقة لدى التلاميذ، والتي يجب أن يبدأ من عندها التعلم، كما يهدف هذا النوع من التقويم أيضا إلى تحديد مدى اكتساب التلاميذ للأهداف الموضوعة للوحدة أو الدرس الجديد قبل دراسته مما يساعد المعلم على تحديد نقطة بداية صحيحة لدرسه، كما يساعد على التخطيط الجيد لذلك الدرس (سفيان العثامنة، 2008، ص 81).

2-التقويم التكويني:

العملية التي يحصل بها المعلم على المعلومات اللازمة لزيادة فاعلية وكفاية العملية التعليمية التعلمية في تحقيق الأهداف المنشودة. ولا يمكن الاستغناء عن التقويم التكويني فهو يزود الأستاذ

بالتغذية الراجعة حول مستوى تلامذته وحول أخطائهم، ويوفر لديه بيانات عن معدل تقدمهم، وهو يعمل كذلك على تحديد مواطن القوة والعمل على تعزيزها ومواطن الضعف والعمل على معالجتها. " إن هذا التقويم مستمر ويكون مصاحبا لعملية التعليم والتعلم، والتقويم التكويني يتم خلال مراحل التكوين، لذا فإن له أكثر من وظيفة من حيث تصحيح مسار العملية التعليمية ومن أهمها تحسين عملية التعليم والتعلم قبل تفاقم الأخطاء التي يصعب التخلص منها فيما بعد. " (سفيان العثامنة، 2008، ص81). وتقول عنه رافدة الحريري " هو ذلك التقويم

الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية. ويقدم التقويم التكويني معلومات للمخططين والمنفذين لعملية التقويم حول كيفية تطوير وتحسين البرامج التعليمية وبشكل مستمر"(رافدة الحريري، 2011 ص 138).

3-التقويم الختامي:

ويطلق عليه أيضا التقويم النهائي أو التجميعي، يأخذ مكانه في نهاية الوحدة الدراسية، أو نهاية فترات السنة الدراسية، أو في نهاية البرنامج ككل. أي أنه عادة ما يستخدم بعد الانتهاء من مجموعة من الأنشطة التعليمية ويهدف هذا التقويم عادة إلى تصنيف التلاميذ وتحديد مستوياتهم كما يهدف إلى اتخاذ قرارات بصدد ترفيع التلاميذ أو ترسيبهم. " وهو يهتم بدرجة أكبر بالنواتج الختامية، ويهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه. فالتقويم الختامي يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له، وذلك لأغراض الاحتسابية (المسؤولية) ووضع سياسة المؤسسة المدرسية. " (رافدة الحريري، 2011، ص 138).

4-التقويم الذاتي:

يتم في إطار التعلم الذي يمارسه المتعلم محاولا التعرف على مواطن التفوق ومواطن القصور في تحصيله الأهداف المقررة. (محمد خميس أبو نمرة، نايف سعادة، 2009، ص 469-470). وهو الحكم الذي يصدره الفرد استنادا إلى تقديره الشخصي، بحيث يصدر الأستاذ أحكامه نتيجة انطباعه بعد عقد مقابلات مع المتعلمين.

5- التقويم الموضوعي:

وهو عكس التقويم الذاتي الذي يرتكز على الحكم استنادا إلى التقدير الشخصي، فالأستاذ يعتمد في تقويمه لتلامذته هنا على أدوات قياس دقيقة واختبارات وقياسات. ويقول عنه مروان أبو حويج " هو ذلك التقويم الذي يستند فيه الباحث أو المعلم على أدوات القياس الدقيقة كالاختبارات والاستبيانات بقصد جمع البيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة دون أن تكون لذاتيته تأثير في ذلك ثم يترجم هذه البيانات في صورة معلومات كمية التفسير الظاهرة وعلاج ما تسفر عنه من جوانب ضعف بغرض تحسين أداء المفحوصين أو المتعلمين" (مروان أبو حويج وآخرون 2002، ص 22).

-كفاءات التقويم:

لا بد لأستاذ التربية البدنية والرياضية أن تكون لديه خبرة ومعرفة ميدانية في كيفية ملاحظة تلامذته وتقويمهم، فلا ينفع إعطاء المعارف والمعلومات دون معرفة ما تحقق منها وما أنجز. ونتائج التقويم مهمة للمدرس فهي التي توجهه نحو اختيار أهداف محددة وتحقيقها عند مستويات معينة، والتي توضح له نقاط القوة والضعف في إجراءاته التدريسية وتساعده في إجراء عمليات التغذية الراجعة. فما الفائدة من إعطاء الدروس وعرض المهارات أمام التلاميذ وتكليفهم بالواجبات إن كان المدرس لا يحسن تقييم تلامذته وتقويمهم ومعرفة إلى أي مدى نجح في إيصال المعارف وكم كان استيعاب التلاميذ لها " ويحتل التقويم مكانة مهمة بكافة جوانبها، فانتقال الطالب من موضوع لأخر في المادة الدراسية، ومن صف لآخر لا يتم إلا من خلال التقويم كما أن نجاحه أو رسوبه، وبالتالي توجهاته في الانسحاب من المدرسة أو مواصلتها واختيار التخصص هي قرارات مبنية على التقوم بالدرجة الأولى، ومن هنا نستشف مدى خطورة ممارسة التقويم على الطالب " (فتحي يونس وآخرون، 2004 ص 148). ومن الأداءات التدريسية المرتبطة بالتقويم ما يلي " (نوال إبراهيم شلتوت وميرفت علي خفاجة 2007، ص 59).

- التعرف على الأخطاء الأكثر شيوعا والعمل على تصحيحها.
- يراعي التقويم الجيد لأهداف الدرس.
- يستطيع تقوم جميع جوانب شخصية التلاميذ المعرفية الانفعالية والمهارية.

- تصميم سجلات خاصة بنتائج الاختبارات.
- اختيار اختبارات تتناسب مع قدرات التلاميذ.
- طرح أسئلة تثير تفكير التلاميذ.
- إطلاع التلاميذ على نتائج تقدمهم وتشجيعهم.
- القدرة على نقد الزملاء بطريقة موضوعية.
- التأكد من فهم التلاميذ للدرس عن طريق طرح الأسئلة.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتنوع الأسئلة حتى تتاح الفرصة للتلميذ المتوسط والمتفوق معا
- إتباع الدقة والوضوح في صياغة الأسئلة، وتحديد الإجابات المطلوبة.

المصادر والمراجع :

1. خضير عباس جري ، د. علي خوام الجابري ، د. قصي عبد العباس ، د. رائد رسم الزيدي ، د. سعد سوادي ، د ياسر عباس الطائي : طرائق التدريس العامة ، مفاهيم نظرية وتطبيقية ، 2018 ، ط1 ، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع
2. زيتون ، حسن حسين ، تصميم التدريس رؤية منظومية ، المجلد (1) 2001 ، ط2 ، علا الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .
3. احمد عيسى داود ، اصول التدريس النظري والعملي ، 2014 ، دار يافا العلمية للطباعة والنشر والتوزيع .
4. التميمي ، عواد جاسم محمد ،2010 ، طرائق التدريس العامة ، دار الكتب الوثائق ببغداد ، .
5. زاير ، سعدة علي ، عايز ، ايمان اسماعيل ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، 2011 ، مؤسسة مصر للكتاب العراقي .
6. زاير ، سعد علي ، صبري ، داود عبد السلام ، الشمري ، محمد هادي ، طرائق التدريس العامة ،2012 ، دار الايداع بدار الكتب والوثائق ببغداد .

7 -الدليمي ، طه علي حسين الدليمي ، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية 2009 ، اربد – الاردن ، عالم الكتب الحديث ، للنشر والتوزيع .

8 -الهاشمي ، عبد الرحمن و، الدليمي ، علي طه حسين ، استراتيجيات حديثة في فن التدريس 2008 ، دار الشروق للنشر والتوزيع .

9 -غالب خزعل ، نور عبد الملك ،التدريس الناجح ، 2018 ، ط. 1 ، دار الكتب والوثائق العراقية .