مناهج وإستراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الرياضية

الاستاذ الدكتور صادق خالد الحايك

عميد كلية التربية الرياضية

الجامـعة الاردنيــة

ديسمبر 2017

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2017/12/6398)

371.3

الحايك، صادق خالد

مناهج واستراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الرياضية / صادق خالد الحايك.– عمان: المؤلف، 2017.

( ) ص.

ر. ا. : **2017/12/6398.**

الواصفات: /التدريس//أساليب التدريس/طرق التعلم/الرياضة

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

فهرس المحتويات

الفصل الأول: المناهج في التربية الرياضية 1
مفهوم المنهج 1
تعريف المنهج في اللغة 1
المنهج بمعناه التقليدي 1
النقد الموجه للمنهج التقليدي 2
المفهوم الحديث للمنهج 3
مقارنة بين المنهج الحديث والمنهج التقليدي 7

الفصل الثاني: عناصر مناهج التربية الرياضية 9
عنصر الأهداف التربوية (النتاجات) 10
أهمية تحديد الأهداف التربوية في التربية الرياضية 10
مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في التربية الرياضية 13
أولاً: فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته ومشكلاته 13
ثانياً: فلسفة التربية 13
ثالثاً: طبيعة المتعلم 14
رابعاً: طبيعة المادة التعليمية 14
خامساً: طبيعة عملية التعلم 15
سادساً: التطور التكنولوجي وثورة الاتصالات 15
سابعاً: آراء المختصين في التربية الرياضية 15
مستويات الأهداف التربوية في التربية الرياضية 15
الأهداف العامة 16
الأغراض أو الغايات 16
الأهداف السلوكية 17
أسس ومعايير بناء الأهداف التربوية العامة للتربية الرياضية 18
الأهداف العامة للتربية الرياضية في الأردن 19
أمثلة على الأغراض أو الغايات 20

أمثلة على الأهداف السلوكية 20
تصنيف الأهداف التربوية في التربية الرياضية 21
الأول: المجال المعرفي (الإدراكي) 21
الثاني: المجال الوجداني (الإنفعالي) 27
الثالث: المجال النفس حركي 31
أهمية دراسة تصنيفات الأهداف التربوية 34
صياغة وبناء الأهداف التعليمية في التربية الرياضية 36
مراحل صياغة الأهداف في التربية الرياضية 37
شروط صياغة الأهداف التعليمية الجيدة في التربية الرياضية 37
صياغه الهدف التعليمي في التربية الرياضية 38

الفصل الثالث: عنصر المحتوى 40
المقدمة 41
معايير اختيار محتوى مناهج التربية الرياضية 42
تنظيم محتوى المنهج 43
الأول: التنظيم المنطقي 44
الثاني: التنظيم السيكولوجي 44
معايير تنظيم محتوى المنهج 45
أولاً: الاستمرارية 45
ثانياً: التتابع 46
ثالثاً: التكامل 46
طرائق اختيار المحتوى 47
أولاً: آراء الخبراء الأكاديمين المختصين في التربية الرياضية 47
ثانياً: مسح الآراء 48
ثالثاً: تحليل الأنشطة والأعمال 48
رابعاً: دراسة وتحليل المناهج الأخرى 48
خامساً: التجريب 48
مراحل اختيار الخبرات والأنشطة في المحتوى 49

الخبرات التعليمية 49
الخبرة المربية 49
مستويات الخبرة المربية 51
الشروط الواجب توفرها في الخبرات المربية 51
أنواع الخبرات المربية 53
أولاً: الخبرات المربية المباشرة 53
ثانياً: الخبرات المربية غير المباشرة (البديلة) 53
ثالثاً: الخبرات المصاحبة 54

الفصل الرابع: عنصر الأساليب والوسائل والأنشطة 56
المقدمة 57
التدريس في التربية الرياضية 57
المفاهيم ذات العلاقة بعملية التدريس 60
التربية 60
التعليم 60
التعلم 60
التدريس 61
الشروط الواجب توافرها في طريقة أو أسلوب أو إستراتيجية التدريس المناسبة 61
مواصفات الطريقة الجيدة في تدريس المهارات الحركية في التربية الرياضية 61
مزايا التنويع في استخدام طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس 61
خطوات تعليم المهارات الحركية باستخدام طرائق وأساليب التعلم والتعليم 62
التدريس الفعال (النشط) في التربية الرياضية 63
الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال 63
دور المعلم في التدريس الفعال 64
دور المتعلم في التدريس الفعال 65
إستراتيجيات التدريس الفعال 65
الصعوبات التي تواجه التدريس الفعال 65
فؤائد التدريس الفعال 66

الفصل الخامس: أساليب التدريس في التربية الرياضية 68
المقدمة 69
أنواع أساليب التدريس في التربية الرياضية 69
أولاً: أساليب التدريس المباشرة 69
ثانياً: أساليب التدريس غير المباشرة 70
أساليب التدريس الأكثر استخداما في التربية الرياضية 70
1- أسلوب التدريس القائم على الثواب والعقاب، أو ما يسمى احيانا بأسلوب المدح والنقد .. 70
2- أسلوب التدريس القائم على طرح الاسئله وتنوعها 70
3- أسلوب التدريس القائم على التغذيه الراجعه 71
4- أسلوب التدريس الحماسي للمعلم 72
5- أسلوب العرض والشرح 72
6- أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي 72
7- أسلوب التدريس القائم على توظيف أفكار المتعلم 72
أساليب موستن واشورت في تدريس التربية الرياضية 72
النظرية الموحدة بالتدريس 72
أولاً: قرارات التخطيط 74
ثانياً: قرارات التنفيذ 75
ثالثاً: قرارات التقويم 75
الأسلوب الامري (أ) 76
الأسلوب التدريبي (ب) 82
الأسلوب التبادلي (بتوجيه الاقتران، ج) 86
قنوات النمو التطورية في الأسلوب التبادلي (ج) 89
أسلوب التحقق الذاتي (د) 90
أسلوب متعدد المستويات (التضميني، هـ) 94
أسلوب الاكتشاف الموجه (هـ) 97
قنوات النمو التطورية في أسلوب التحقق الذاتي (هـ) 100
الأسلوب المتشعب (و) 101
أسلوب تصميم البرنامج الفردي (ز) 105

أسلوب المبادرة (ح) 108
أسلوب التدريس الذاتي (ط) 110

الفصل السادس: طرائق التدرس في التربية الرياضية 111
المقدمة 112
أنواع طرائق التدريس في التربية الرياضية 112
تصنيف طرائق التدريس 113
طرائق التدريس المستخدمة في تدريس المهارات الحركية في التربية الرياضية 113
1. الطريقة الكلية أو طريقة النموذج في تعليم المهارات الحركية 113
متى تستخدم الطريقة الكلية 114
مميزات الطريقة الكلية 114
عيوب الطريقة الكلية 115
2. الطريقة الجزئية أو طريقة الشرح في تعليم المهارات الحركية 115
متى تستخدم الطريقة الجزئية (الشرح) 115
مميزات الطريقة الجزئية 115
عيوب الطريقة الجزئية 116
3. الطريقة الكلية الجزئية أو طريقة الشرح مع النموذج في تعليم المهارات الحركية 116
متى تستخدم الطريقة الكلية الجزئية 116
مميزات الطريقة الكلية الجزئية 117
عيوب الطريقة الكلية الجزئية 117
طرائق أخرى في تدريس الجانب النظري للمهارات الحركية في التربية الرياضية 117
1. طريقة المحاضرة (الالقاء) 117
مزايا وايجابيات طريقة المحاضرة 118
عيوب وسلبيات طريقة المحاضرة 118
2. طريقة المناقشة وطرح الاسئلة 119
مزايا وايجابيات طريقة المناقشة/ الحوار 120
عيوب وسلبيات طريقة المناقشة 120

الفصل السابع: إستراتيجيات التدريس في التربية الرياضية **122**
المقدمة 123
تصنيف الاستراتيجيات التدريسية 124
أولاً: إستراتيجية حل المشكلات 125
خطوات التعلم باستخدام إستراتيجية حل المشكلات 127
مميزات التعلم باستخدام إستراتيجية حل المشكلات 128
عيوب التعلم باستخدام إستراتيجية حل المشكلات 128
ثانياً: إستراتيجية الاستقصاء (التقييية) 129
كيف يتم التعلم بالاستقصاء 130
خطوات تنفيذ إستراتيجية الاستقصاء 130
مميزات استخدام إستراتيجية الاستقصاء 131
ثالثاً: إستراتيجية التعلم التعاوني 131
خطوات تطبيق التعلم التعاوني 132
مميزات التعلم التعاوني 133
المهارات الحياتية المكتسبة من التعلم التعاوني 134
رابعاً: إستراتيجية العصف الذهني 136
مبادئ وخطوات العصف الذهني 137
مراحل حل المشكلات في إستراتيجية العصف الذهني 138

الفصل الثامن: النشاط المدرسي **139**
المقدمة 140
أسباب تركيز التربويين على النشاط اللاصفي في المناهج الحديثة 141
أنواع الأنشطة التعليمية اللاصفية 141
تصنيفات الأنشطة التعليمية اللاصفية 142
أنواع الأنشطة التعليمية الرياضية اللاصفية الداخلية والخارجية في المدرسة 143
معايير اختيار الأنشطة الرياضية التعليمية اللاصفية 144

الفصل التاسع: الوسائل التعليمية **145**
المقدمة 146
أقسام الوسائل التعليمية 146
أنواع الوسائل التعليمية 147
فوائد استخدام الوسائل التعليمية 148
شروط استخدام الوسائل التعليمية 149

الفصل العاشر: عنصر تقويم المنهج **151**
المقدمة 152
الأسس التي يقوم عليها التقويم الحديث في التربية الرياضية 153
خطوات تقويم منهج التربية الرياضية 157
وظائف التقويم الحديث في التربية الرياضية 158
القياس والتقويم في التربية الرياضية 159
وسائل وأدوات القياس في التربية الرياضية 159
أولاً: الاختبارات 159
بناء الاختبارات 160
أنواع الاختبارات 160
أولاً: الاختبارات الادائية 160
ثانياً: الاختبارات التحصيلية 161
ثالثاً: الاختبارات النفسية والشخصية 168
ثانياً: الملاحظة 169
شروط الملاحظة العلمية الجيدة 169
ثالثاً: المقابلة 170
رابعاً: الاستبانة 170
خامساً: قوائم التدقيق أو المراجعة 171
القائمون على عملية التقويم 171
أولاً: المتعلم 171
ثانياً: معلم التربية الرياضية 172

ثالثاً: الخبراء والمتخصصون في التربية الرياضية 172
رابعاً: أولياء الأمور 172
خامساً: القائمون على العملية التربوية التعليمية التعلمية 173
سادساً: أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة 173
استراتيجيات التقويم في المناهج القائمة على الاقتصاد المعرفي 173

الفصل الحادي عشر: تخطيط مناهج التربية االرياضية 175
تخطيط مناهج التربية الرياضية 176
الاتجاهات المميزة لمستويات التخطيط 177
أولاً: الاتجاه المركزي في التخطيط للمناهج 177
مبررات الاتجاه المركزي 177
سلبيات وعيوب الاتجاه المركزي 177
المؤيدون للاتجاه المركزي 178
المؤيدون للاتجاه المركزي 178
ثانياً: الأتجاه اللامركزي في التخطيط للمناهج 179
مبررات الاتجاه اللامركزي 179
سلبيات الاتجاه اللامركزي 179
المؤيدون لهذا الاتجاه 180
المعارضون لهذا الاتجاه 180
المشتركون في عملية التخطيط للمنهج 181

الفصل الثاني عشر: بناء مناهج التربية الرياضية 184
المقدمة 185
محاور بناء منهاج التربية الرياضية 185
1. الخبرة المربية 185
2. المتعلم 185
3. المجتمع 185
4. البيئة 186

مكونات البيئة المحيطة بالمتعلم 186
أولاً: المصادر الطبيعية 186
ثانياً: الثقافة 187
خطوات بناء المنهج 188
أسس بناء المنهج 191
أولاً: الأساس الفلسفي 191
أولاً: الفلسفة الأساسية أو التقليدية 192
ثانياً: الفلسفة التقدمية 193
التوفيق بين الفلسفة الأساسية والفلسفة التقدمية 194
التربية الرياضية في الفلسفة الأساسية والفلسفة التقدمية 194
الفلسفات المؤثرة في بناء مناهج التربية الرياضية 195
أولاً: الفلسفة الواقعية 195
ثانياً: الفلسفة البراجماتية – النفعية 196
ثالثاً: الفلسفة المثالية 197
رابعاً: الفلسفة الوجودية 198
خامساً: الأساسية الفلسفة الاسلامية 200
الأسس النفسية والتربوية للمنهج 202
مبادئ خاصة بأسس النمو يجب مراعاتها عند بناء مناهج التربية الرياضية 204

الفصل الثالث عشر: تطوير مناهج التربية الرياضية 207
مفهوم تطوير المنهج 208
الفرق بين تغير المنهج وتطويره 209
الفرق بين بناء وتطوير المنهاج 210
أهمية تطوير المنهاج في التربية الرياضية 211
دواعي تطوير المنهاج في التربية الرياضية 211
مراحل تطوير المناهج 212
معوقات تطوير المنهج 214
أسس تطوير مناهج التربية الرياضية 215

تصميم نظريات التعلم في مناهج التربية الرياضية 217
نظريات التعلم وعلاقتها بالمناهج الدراسية 218
المنهج وحاجات المتعلمين 218
المنهج وميول المتعلمين 219
المنهج واتجاهات المتعلمين 220

الفصل الرابع عشر: أنواع تنظيمات المناهج الدراسية 221
المقدمة 222
أولاً: المناهج المتمركزة حول المادة الدراسية 223
أ- منهج المواد الدراسية المنفصلة 223
ب- منهج المواد الدراسية المترابطة 226
ج- منهج المواد المدمجة (المندمجة) 228
د- منهج المجالات الواسعة 229
ثانياً: المناهج المتمركزة حول المتعلم 231
أولاً: منهج النشاط 231
ثانياً: المنهج المحوري 238
ثالثاً: منهج الوحدات الدراسية 240
أنواع الوحدة الدراسية 241
وحدة المادة الدراسية 241
الوحدة القائمة على الخبرة 241
تخطيط وبناء الوحدات الدراسية 242
النواحي الإيجابية والسلبية لمناهج الوحدات الدراسية 243
أنواع المناهج 244

الفصل الخامس عشر: التمرينات البدنية 246
المقدمة 247
أسس اختيار التمرينات 249
أسس تدريس التمرينات 249

أنواع وأقسام التمرينات 252
إصلاح الاخطاء في التمرينات 253
الأوضاع في التمرينات 254
أولاً: الاوضاع الأساسية 254
ثانياً: الأوضاع المشتقة 256
أسس كتابة التمرينات 256
كتابة الوضع الابتدائي 257
كتابة الحركة أو الحركات التي يتركب منها التمرين 257
كتابة الوضع النهائي 260
أمور يجب مراعاتها وإتباعها عند كتابة التمرين 261
كتابة التمرينات الزوجية 263
النداء على التمرينات 265
تعريف النداء 265
قواعد النداء على التمرينات 269
قائمة المصادر والمراجع **274**
ثبت المصطلحات **286**

الفصل الأول

المناهج في التربية الرياضية

مفهوم المنهج

لقد احدثت التعاريف الكثيرة لمفهوم المنهج ارباكا عند بعض التربويين والدارسين، الا أن الاختلاف في تعاريف المنهج يرجع في حقيقة الامر إلى العديد من العوامل المؤثرة في تلك التعاريف، ومنها على سبيل المثال لا الحصر الاختلافات في طبيعة وظروف المجتمعات، والثقافات السائدة، والبيئات التعليمية المحيطة، والامكانات المتوفرة، والأهداف التربوية المراد تحقيقها، وما إلى ذلك من عوامل تؤثر جميعها في طبيعة تلك التعاريف الكثيرة، بمعنى اخر فان تعريف المنهج يتاثر بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية والقيمية والسياسية والفكرية السائدة في المجتمع والتي تنعكس على مسيرته وتطلعاته وآماله.

تعريف المنهج في اللغة

يعرف المنهج في لسان العرب لابن منظور على انه الطريق، كما ورد ذكر كلمة منهاج في القران الكريم في سورة المائدة، آية (48) "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا". وفي اللغة الإنجليزية تقابل كلمة منهج كلمة (curriculum) المشتقة من الأصل اللاتيني وتعني مضمار السباق.

المنهج بمعناه التقليدي

ينظر للمنهج على انه مجموعة المعارف والمعلومات التي تقدمها المدرسة للمتعلمين من خلال مواد دراسية محددة لكل تخصص، ويحتوي هذه الكتاب على مجموعة من الأفكار والقوانين والنظريات والحقائق التي تخص تلك المادة ، وهذا المنهج يركز على نظرية المعرفة التي تساعد على تدريب العقل على الحفظ والاسترجاع لما تعلمه المتعلم من المعلم ومن الكتب المقررة.

ينظر للنشاط المدرسي في المناهج التقليدية على أنه شيئا خارج عن المنهج ، ويعد ترفيها عن المتعلمين واستغلالا للوقت الضائع، فكل نشاط خارج حجرة الصف

لا يدخل ضمن النمهج، وبالتالي فالمنهج التقليدي يهمل النمو الجسدي والاجتماعي والانفعالي والمهاري ، كما يهمل المهارات الحركية والمهارات الحياتية المختلفة التي تساعد المتعلمين على التكيف والتأقلم مع الحياه خارج المدرسة وتساعدهم في حل مشكلاتهم اليومية، ومهارات التفكير العليا (الإبداعية، والابتكارية، والناقدة، والتحليلية، والمنطقية...الخ)، كما يغفل المنهج التقليدي مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين التي اصبحت مطلبا مهما في هذا العصر.

النقد الموجه للمنهج التقليدي

نظرا للمفهوم الضيق للمنهج التقليدي فهناك العديد من الانتقادات الموجهة له، فالتعاريف الخاصة بالمناهج التقليدية اتسمت بعدد من السمات أبرزها:

- اعتبار المادة الدراسية ما تقدمه المدرسة على شكل كتاب دراسي مقرر.
- اهتمام المادة الدراسية بالجوانب العقلية للمتعلمين وتهمل الجوانب الجسمية والاجتماعية والانفعالية والمهارية..... الخ، وينظر إلى عقول المتعلمين على انها مخازن لحفظ المعلومات ومن ثم استرجاعها.
- دور المتعلم في الصف سلبي، إذ يقتصر على تلقي المعلومات من المعلم.
- أهمال الأنشطة والتطبيقات العملية واعتبارها جزءا خارجا عن المنهج.
- الفصل بين المدرسة وحياة المتعلمين خارج اسوارها.
- لا تخرج المادة التعليمية عن الموضوعات المطلوبة في الامتحان.
- يضع محتوى المواد الدراسية عدد محدود من المتخصصين في المواد الدراسية، وهم من يختار المادة تبعا لميولهم دون الأخذ بالاعتبار وجهة نظر المعلمين في الميدان أو المتعلمين أو أولياء الامور.
- اغفال حاجات وميول ورغبات وقدرات المتعلمين، كما لا يأخذ بعين الاعتبار خبراتهم السابقة عند اختيار المحتوى.

- غياب الفلسفة التربوية الواضحة المنبثقة عن الأهداف والنتاجات العامة وحاجات المجتمع.
- استخدام الطرائق التقليدية في التدريس والمعتمدة على الشرح والتلقين من قبل المعلم، والاصغاء من قبل المتعلم.
- المواد الدراسية تكون منفصلة عن بعضها البعض، وبعيدة عن الربط أو الدمج الرامي لتكامل المعلومة.
- عدم تشجيع المتعلمين على المشاركة الفاعلة والبحث والإطلاع.
- يعتبر التحصيل الدراسي هدفا قائما بذاته يتحقق من خلال الاختبارات الكتابية التي تقيس مدى حفظ المتعلمين للمعلومة.
- لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث يتم التعامل مع الجميع باعتبارهم بالمستوى نفسه.
- لا يوجد توجيه أو ارشاد للمتعلمين.
- تضخم المواد الدراسية والزيادة المستمره لها بحجة الحصول على أكبر قدر من المعلومات.
- عدم التركيز على الجانب العلمي والتطبيقي.

المفهوم الحديث للمنهج

نتيجة للانتقادات التي وجهت للمنهج التقليدي، والآثار التربوية السيئة لتطبيق المفهوم الضيق للمنهج التقليدي، وتركيزه على المادة الدراسية، وفصل المدرسة عن الحياة العملية والمجتمع، وتركيزه على تنمية الجوانب العقلية واغفال الجوانب الأخرى في شخصية المتعلم، ونتيجة أيضا لظهور الكثير من النظريات التربوية الحديثة، وتقدم الفكر السيكولوجي، والاهتمام بتنمية وتطوير جميع جوانب شخصية المتعلم بما يتماشى مع حاجات المجتمع وفلسفته، فقد جاءت الرغبه لتبني مفهوم حديث للمنهج

يكون أكثر شمولا، أخذا بعين الاعتبار التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي، والمشكلات المعاصرة التي تواجه الأفراد والمجتمع في عصر الاقتصاد المعرفي والعولمه.

وقد اجمع الخبراء والتربويون وأصحاب الاختصاص على أن المنهج الحديث يتمركز حول الخبرات والأنشطة المتنوعة التي تقدمها المدرسة داخل حجرة الصف وخارجها لتحقيق النمو المتوازن الشامل والمتكامل لشخصية المتعلم، وبما يحقق الأهداف التربوية الموضوعة.

وفي ضوء ما سبق نجد أن مفهوم المنهج الحديث يتسم بعدد من السمات أبرزها:

- الاهتمام بشخصية المتعلم من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والانفعالية والمهارية والاجتماعية.
- يتضمن المحتوى أنشطة وخبراتلرياضية وعلمية واجتماعية وروحية وفنية وثقافية متنوعة.
- وحدة بناء المنهج هي الخبرة المربية ، وليس المعارف والمعلومات فقط، كونها تضم إلى جانب المعرفة الجوانب الأخرى في شخصية المتعلم.
- دور المعلم موجه ومشرف ومناقش ومعد وميسر للبيئة التعليمية، وبذلك فهو يتجاوز دور الملقن.
- دور المتعلم باحث نشط ومتفاعل بالنقاش والحوار وتبادل الآراء والأفكار، فهو يتخذ القرارات ويربط المعلومات ويفسرها ويحللها.
- استخدام استراتيجيات وطرائق وأساليب حديثة في العملية التعليمية.
- يتماشى المحتوى والخبرات مع متطلبات العصر وتحدياته.
- يكشف قدرات المتعلمين ومواهبهم ويحفزهم على الابداع والابتكار.
- لا ينفصل المنهج عن ثقافة المجتمع وتراثه وقيمه وعاداته وتقاليدة.

- إعداد المتعلمين لمواجهة متطلبات الحياة الحاضرة والنظر إلى المستقبل والتخطيط له.
- يراعى ميول وحاجات ورغبات المتعلمين، والمشكلات التي قد تواجههم في حياتهم العملية.
- يهتم بربط المدرسة بالاسرة وبالمجتمع.

وقد عرف المنهج الحديث كثير من العلماء والخبراء والتربوي ون، وقد اختلفت هذه التعاريف تبعا لعدد من المتغيرات التي تحيط بالفرد والجماعة في كل مجتمع، ومن هذه التعاريف للمنهاج:

تعريف تايلور: كل ما يقدم للمتعلمين من خبرات تخطط لها المدرسة وتوجهها لتحقيق الأهداف المرجوة.

تعريف تابا: خطة للمتعلم، بما تشملة من عمليات تعلم وتطوير للأفراد.

تعريف كازويل وكامبل : يتكون المنهج من جميع الخبرات التعليمية التي يكتسبها الاطفال تحت توجيه المدرسة.

تعريف دينيسون: الأنشطة التعليمية المتمركزة حول حاجات المتعلمين واهتماماتهم المرتبطة بخبراتهم المباشرة.

تعريف بيكر: النتائج المخطط لها في التعليم جميعها وتكون المدرسة مسؤولة عنها.

تعريف جونسون: سلسة مركبة من المخرجات التعليمية المخطط لها.

تعريف تشامب: مجموعة الخبرات التربوية التي يضعها مجموعة من المتخصصين للمتعلمين ليتعلموها في المدرسة.

تعريف سايلور ولويس: خطة تعليمية لتحقيق مجموعة من الفرص التعليمية.

تعريف دول: المحتوى الرسمي وغير الرسمي والعمليات التي تسهم في حصول المتعلم على المعرفة والمهارات والقيم تحت اشراف وتوجيه المدرسة.

تعريف جودلاد: كل ما يوضع بصورة قصدية للمتعلمين من خلال فهم المعلم للمنهج.

تعريف قلادة: مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والفنية والرياضية والعلمية والاجتماعية التي تضعها المدرسة وتعلمها للمتعلمين داخلها أو خارجها لاكسابهم أنماط من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من خلال ممارسة الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات للوصول للنموالشامل.

تعريف تانر وتانر : الخبرات والمخرجات التعليمية المطلوبة المخططة والموجهة التي تقدم للمتعلمين تحت اشراف المدرسة لاستكمال نموهم الشخصي والاجتماعي.

بعد هذا الاستعراض لتعريفات المنهج يرى مؤلف الكتاب الحايك أن المنهاج هو ما تقدمه المؤسسة التعليمية من خبرات وأنشطة تعليمية تعلمية متنوعة مخطط لها داخل الصف وخارج هـتهدف لتحقيق النمو المتوازن والشامل لشخصية المتعلم في ضوء الأهداف والمخرجات التعليمية المنشودة.

مقارنة بين المنهج الحديث والمنهج التقليدي

المجال	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
طبيعة المنهج	- المقرر الدراسي مرادف للمنهج. - يركز على الجانب المعرفي. - يركز على الجانب العقلي. - ثابت وغير مرن. - حجمه كبير كونه يركز على الكم في المعلومات.	-المقرر الدراسي جزء من المنهج التكامل. -يركز على المهارات الحياتية وطر ائق التفكير المحتلفة. -يركز على الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والمهارية. -مرن وقابل للتغيير والتعديل تبعا للتطور العلمي والموقف التعليمي. -يتناسب وطبيعة المتعلمين وقدراتهم.
بناء المنهج	- يخطط له متخصصون في الموضوع الدراسي. - يركز على اختيار عنصر المحتوى دون العناصر الأخرى للمنهاج.	-يشترك في بنائه كل من له علاقة بالمنهج. -شامل عناصر المنهاج جميعها (الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة والتقويم).
المادة الدراسية	- الاهتمام بالمادة على حساب المتعلمين واهتماماتهم. - المواد الدراسية منفصلة عن بعضها البعض. - المقرر الدراسي غاية بحد ذاته. - يركز على التنظيم المنطقي للمادة. - الكتاب المدرسي بمثابة المصدر الرئيسي للمادة. - زخم المادة الدراسية وكبر وحجمها.	-يهتم بالمتعلمين دون أهمال المادة الدراسية. -ترتبط المواد الدراسية ببعضها بشكل متكامل. -المقرر وسيلة تساعد على نمو المتعلمين. -يركز على التنظيمين السيكولوجي والمنطقي للمادة. -يعتمد على مصادر متعددة ومتنوعة للمادة التعليمية. -التركيز على نوعية الخبرة
المعلم	- وظيفته نقل المعلومات من الكتاب إلى عقول المتعلمين. - يركز على المادة والامتحانات. - علاقته تسلطية، حازمة مع المتعلمين. - يتم الحكم على مدى نجاحه من	- المعلم مرشد وموجه وميسر للمادة العلمية التعليمية. - يركز على المتعلم و يعد الامتحانات التقويمية. - علاقته ديمقراطية تقوم على الإقناع والاحترام وتبادل الأفكار.

المجال	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
	خلال نتائج الامتحانات. - لا يراعي القدرات المختلفة والفروق الفردية. - يشجع المتعلمين على حفظ المادة.	- يتم الحكم على مدى نجاحه من خلال النمو المتكامل للمتعلمين. - يهتم بقدرات المتعلمين والفروق الفردية بينهم. - يشجع المتعلمين على استخدام عمليات التفكير العليا.
طرائق التدريس	- الطريقة التقليدية هي السائدة والتي تركز على التلقين. - المعلم هو المدرس وهو مصدر المعلومة. - لا تستخدم الوسائل التعليمية والتقنية.	- التنوع باستخدام استراتيجيات التدريس. - يشترك المعلم والمتعلم في عملية التعلم والتعليم. - التنوع في استخدام الوسائل التعليمية.
المتعلم	- سلبي متلق للمعلومة. - أهمال ميول المتعلمين ورغباتهم. - يتعامل مع المتعلمين على إنهم بالمستوى نفسه. - يركز على تنمية الجانب العقلي للمتعلمين. - يقاس تقدم المتعلمين من خلال تحصليهم في الامتحانات.	- نشط ومشارك فعال. - يركز على ميول ورغبات المتعلمين. - يراعي القدرات والفروق الفردية. - يركز على الجوانب المتعلقة بشخصية المتعلمين جميعها. - يحكم على المتعلمين بمدى تحقيقهم للأهداف المنشودة.
حياة المدرسة	- علاقة المتعلم بالمعلم والإدارة قائمة على الاستبداد والتسلط. - لا توجد أنشطة مساعده. - لا اتصال أو ترابط مع الحياة خارج المدرسة.	-علاقة المتعلم بالمعلم والإدارة علاقة ديموقراطية قائمة على الاحترام المتبادل. -مليئة بالأنشطة المتنوعة. -علاقة قوية بين المدرسة وأولياء الأمور من جهة والمجتمع المحلي من جهة أخرى.

الفصل الثاني

عناصر مناهج التربية الرياضية

عنصر الأهداف التربوية (النتاجات)

أهمية تحديد الأهداف التربوية في التربية الرياضية

ان أي عمل جاد لا بد له من أهداف يسعى لتحقيقها، فهي تحدد مسار العمل وتنظمه وفي ضوئها يتم تنفيذه، فتحديد الأهداف يساعد على رسم الطريق وتحديد المحتوى والأنشطة واختيار الادوات والاجهزة والوسائل واستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس، وما يحتاج منها إلى تعديل أو تغيير أو حذف ، كما انها تساعد على تقويم المنهج وما تم تحقيقه في سلوك المتعلمين.

ان تحديد الأهداف يحفز الأفراد على النشاط المستمر والاجتهاد لتحقيق تلك الأهداف، ويمكن القول أن الأهداف التربوية (التعليمية) عبارة عن جمل تصف بدقة ما يمكن القيام به خلال حصة التربية الرياضية أو بعد الانتهاء منها. فهي تعين المشرف على التعرف إلى مستوى المتعلمين والمشكلات التي تواجههم، كما انها معيار للمعلم ليتعرف إلى نتاجات ما قدمه من أنشطة وخبرات للمتعلمين خلال الدرس، وتعين المتعلم على تنظيم دروسه ومعرفة نتائج ما قام به من أنشطة وأعمال رياضية.

ومما سبق فان تحديد الأهداف التربوية للمادة التعليمية في التربية الرياضية تعد في غاية الأهمية، وذلك للاعتبارات الآتية:

- تعد دليلا لمعلم التربية الرياضية ، لدورها في مساعدته في عملية تخطيط الدروس.
- تساعد المعلم والمتعلم على تحديد الأنشطة والتمرينات المناسبة لطبيعة المتعلمين والمهارة المراد تنفيذها مما يوفر الوقت والجهد للوصول للأهداف المنشودة.
- تساعد معلم التربية الرياضية في تحديد الادوات والاجهزة والوسائل والملاعب المراد استخدامها لتحقيق تلك الأهداف.

- تساعد معلم التربية الرياضية في تقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة يمكن تدريسها بفاعلية وبصورة تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة.
- تساعد معلم التربية الرياضية على تحديد إستراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس المناسبة المراد استخدامها لتحقيق الأهداف المرجوة.
- تسهل التواصل مع الإدارة، وتنسقها مع الزملاء والمعلمين، و تنظم العلاقة بين إدارة المدرسة وأولياء الامور وغيرهم من أفراد المجتمع لإطلاعهم على ماتم تدريسه وتحقيقه، والتنسيق معهم للوصول للطريقة المثلى في التعاون لتحقيق تلك الأهداف.
- تساعد على تقويم المنهج وتشخ يص نقاط الضعف والقوة، واتخاذ الإجراءات اللازمة بهدف تطوير وتحسين المنهج الدراسي.
- تساعد على تقويم مستوى المتعلمين وقدرتهم على اداء الأنشطة والتمرينات.
- تساعد على اختيار الاختبارات المهارية المناسبة التي تساعد بدورها على التأكد من مدى تحقق الأهداف الموضوعة.

تمثل الأهداف التربوية (التعليمية) العنصر الأول من عناصر مناهج التربية الرياضية، وقد تم تعريفها بالعديد من التعريفات المتنوعة، الا أن تلك التعريفات تجمع في المحصلة على أن الاهدف التربوية ما هي الا نواتج تعلم أو تغيرات سلوكية يسعى المعلم إلى احداثها في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم، فهي بمثابة المرشد الحقيقي للمعلمين وللمشرفين وللإدارة ولواضعي المناهج وكذلك للمتعلمين انفسهم الذين وضعت من اجلهم تلك الأهداف.

ويطلق على الهدف التربوي أيضا بانه وصف للتغير المراد أو المتوقع حدوثه لدى المتعلمين كنتيجة لمرورهم بخبرات تربوية رياضية عملية ونظرية معينة، فتحديد الأهداف يعتبر من أهم الخطوات لبناء أي منهاج في إي مرحلة، فهي العمود الفقري

الذي من خلاله يمكن أن تحقق العملية التعليمية التعلمية ما تسعى له في شخصية المتعلم وفي المجتمع الذي يعيش فيه.

وتعد التربية بأهدافها وفلسفتها ومناهجها عملية متغيرة ومتطورة عبر العصور، فهي الأساس في تطوير الأفراد والجماعات. والأهداف التربوية مختلفة أيضا باختلاف الزمان والمكان، فالأهداف قبل (100) أو(50) عاما تختلف عنها قبل عشرة أعوام أو في أيامنا هذه، كما أنها تختلف من مجتمع لآخر في نفس الفترة الزمنية. ففي بداية الخلق كان هدف العملية التربوية مبني على فكرة صراع البقاء لتوفير المتطلبات الأساسية للحياة من مأكل ومشرب وحماية النفس، ثم تغيرت تلك الأهداف مع مرور الأيام والسنون. ف في العصور المسيحية ركزت الأهداف على الاهتمام بتهذيب الجسم والعقل عن طريق ممارسة الطقوس الدينية، وبظهور الإسلام أصبح الهدف للتربية هو الاهتمام بالأمور الدينية والدنيوية والجسمية والروحية مع التركيز على العمل الصالح في الدنيا استعدادا ليوم الآخرة، حيث قال صلى الله عليه وسلم: (اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا، واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا)، وفي العصر الحديث أصبح الهدف من التربية بناء الفرد من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية من خلال الاهتمام برفاهية الفرد وغرائزه ومواهبه وميوله واتجاهاته وحاجاته.

وكما اختلفت الأهداف من زمن إلى آخر اختلفت أيضا من بلد إلى آخر؛ ففي اليونان كان هدف (الاسبارط) خلق الجندي القوي الشجاع، بينما هدفت التربية في أثينا إلى خلق فرد متوازن النمو جسميا وعقليا واجتماعيا وروحيا، فيما ركزت التربية في روما نتيجة فتوحاتهم الممتدة في منطقة البحر المتوسط وأوروبا على الاهتمام بالأشياء المادية النفعية ولم يكن هناك اهتمام بالنواحي الثقافية.

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية في التربية الرياضية

الأهداف التربوية لا تأتي من فراغ ولكنها تشتق وتبنى من مصادر ذات أهمية وتأثير بالغين في العملية التعليمية ومن ابرز هذه المصادر:

أولاً: فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته ومشكلاته

لكل مجتمع مباد ﷺ التي تقوم عليها فلسفته التربوية، فالمجتمع يتكون من مجموعة من الأفراد الذين يعيشون معا في بيئة معينة تجمعهم الأهداف والرغبات والمنافع والقيم والثقافة والحاجات والادب والقوانين والانظمة من خلال ما يعرف بالمؤسسات الاجتماعية، والفلسفة التربوية للمجتمع تحدد الأهداف التي يسعى لبلوغها في ضوء خصائصه التي تميزه عن غيره من المجتمعات، فيتم وضع الأهداف التي تسهم في تربية الابناء لتحقيق فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته وتسهم في حل مشكلاته، وهو ما يساعد على التغيير والتطوير والارتفاع بمستوى الأفراد والمجتمع.

فللمجتمع يواجه الكثير من المشكلات المتعلقة بالعمل وبالمشكلات الاجتماعية والجدلية التي ينقسم نحوها الناس بين معارض ومؤيد، كمشكلة الاختلاط، وانتشار امراض العصر، وضعف مستوى اللياقة البدنية والمهارية بين المتعلمين، كل ذلك يعد مصدرا هاما من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية، لذلك يجب أن تكون الأهداف الموضوعة تسهم في حل مثل هذه المشكلات وبما يتماشى مع العادات والتقاليد وحاجات المجتمع، مع التركيز على ربط المدرسة بالمجتمع.

ثانياً: فلسفة التربية

تنبع فلسفة التربية من فلسفة المجتمع، وتنسجمان معا، فاذا كان المجتمع متحضراً وديمقراطياً يحترم الفرد ويعطيه قدرا كبيرا من الحرية والعدالة فان التربية مطالبة بالسير على هذا النهج، وتضع أهدافاتربوية تعمل على تحقيقها، كما تسعى من خلال الأهداف الموضوعة إلى تطوير هذه المبادئ وتحسينها للارتقاء بالمجتمع

إلى حياة أفضل في الجوانب كافة، لذلك تعد فلسفة التربية مصدرا هاما من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية التعليمية.

ثالثاً: طبيعة المتعلم

ان نمو المتعلم وحاجاته واهتماماته وقدراته واستعداداته ومشاكله وميوله واتجاهاته من الامور الأساسية الواجب مراعاتها من قبل واضعي المنهج ومنفذيه عند وضع وبناء الأهداف التربوية، وبناء عليه ينوع مخططو المناهج من الأهداف الموضوعة لتتناسب وطبيعة المتعلمين وحاجاتهم والفروق الفردية بينهم لاكسابهم العادات والقيم والمهارات والصفات البدنية المناسبة، واشباع ميولهم واتجاهاتهم من خلال الأنشطة والبرامج الرياضية التي تهدف إلى التنمية الشاملة والمتوازنة للمتعلمين.

رابعاً: طبيعة المادة التعليمية

نتيجة الثورة المعرفية والتكنولوجية تطورت المواد الدراسية المختلفة – و منها التربية الرياضية – تطورا علميا واضحا من جميع نواحيها وفروعها، كما أن لخصوصية مادة التربية الرياضية النظري ة والعملية، واتصالها بالعلوم الأخرى كالفسيولوجي والبيوميكانيك وعلم النفس والاجتماع وغيرها، منحها أهمية خاصة في مساعدة الأفراد في بناء الشخصية المتكاملة والمتزنة من جميع جوانبها، لذلك يجب أن تكون الأهداف الموضوعة تستوعب التطورات العلمية والتكنولوجية من جهة، وربطها بالعلوم الأخرى المتصلة بالتربية الرياضية من جهة أخرى، كما يجب أن تكون تلك الأهداف مرنة قابلة للتغيير في ضوء التطورات المتجددة، وتكون ذات قيمة علمية وان تكون واقعية ومترابطة قابلة للتطبيق والتحقيق في ضوء الامكانات المتاحة.

خامساً: طبيعة عملية التعلم

ان للتعلم مجموعة من النظريات والأسس التي توضح كيفية حصول التعلم في البيئات التعليمية المختلفة، لذا فان واضعي أهداف المنهج عليهم مراعاة تلك النظريات عند وضع الأهداف.

سادساً: التطور التكنولوجي وثورة الاتصالات

ان التطور العلمي والتكنولوجي وثورة الاتصالات احدثتا العديد من المشكلات في المجتمعات، فازدياد المعرفة وكثرة الإكتشافات والاختراعات وسهولة الحياة اثرت على حياة الأفراد وعلى درجة ممارستهم للنشاط البدني فظهرت امراض قلة الحركة، كما تطلب منهم تعلم مهارات جديد ة مرتبط ة بهذه التطورات العلمية والتكنولوجية السريعة المتسارعة في مجال التربية الرياضية، وعليه فان القائمين على وضع الأهداف التربوية عليهم مراعاة تلك التطورات والتغيرات في الأهداف الموضوعة.

سابعاً: آراء المختصين في التربية الرياضية

على المختصين في التربية الرياضية والعلوم المرتبطة أن يصمموا قائمة بالأهداف التربوية في التربية الرياضية التي تتناسب وطبيعة المتعلمين في كل مرحلة تعليمية، وطبيعة البيئة التعليمية في ضوء التطورات والتغيرات، فآلواء المختصين مهمة ونافعة، وهي ناتجة عن خبرة علمية وعملية مدروسة، فهم الاقدر على وضع مثل هذه الأهداف ذات الطابع الخاص والمرتبط بتخصصاتهم.

مستويات الأهداف التربوية في التربية الرياضية

يخلط الكثير، ونتيجة للترجمة الحرفية للأهداف التربوية، في تعريف وتحديد الأهداف وانواعها ومستوياتها فالأهداف التربوية يصنفها البعض على انها عامة وخاصة، والبعض يقول انها أهداف بعيدة المدى وقريبة ومتوسطة المدى، الا اننا

سنوضح هنا مستويات الأهداف التربوية في التربية الرياضية كما يجمع عليها الخبراء والمختصرون والمعاصرون في هذا المجال:

1 -الأهداف العامة (Goals)

2 - الأغراض أو الغايات (Aims)

3 -الأهداف السلوكية (Behavioral Objectives).

الأهداف العامة (Goals)

وتمثل الأهداف أو الاغراض العامة أو الغائبة، وتسمى أيضا بالأهداف بعيدة المدى، وتعتبر أكثر عمومية وشمولية من الاغراض (aims) ومن الأهداف السلوكية (behavioral objectives). وتشير الأهداف العامة إلى القيم الواسعة (البعيدة) التي لا تتحقق في نهاية الحصة الدراسية الواحدة، بل هي وصف للمحصلة النهائية للتربية أو لأهداف وزارة التربية العامة التي تحقق بعد دراسة كامل المرحلتين الأساسية والثانوية، لذلك تكون هذه الأهداف ثابتة نسبيا ولا تختص بمنهاج معين أو صف دراسي معين أو مرحله سنية محددة، ومن الامثلة على هذا المستوى "تكوين المواطن الصالح"، أو "تنمية القيم الاخلاقية "، أو "التمتع بجسم متناسق خال من الانحرافات القوامية"، أو " اداء المهارات الأساسية في الالعاب المختلفة" . فمثل هذه الأهداف تحتاج إلى فترة زمنية طويلة نسبيا حتى تتحقق، لذا فان معرفة الأهداف العامة يساعد في تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بكل مرحلة، وصف، ووحدة تعليمية، وحصة الدراسية.

الأغراض أو الغايات (Aims)

وهي اقل عمومية من الأهداف العامة وتوجد بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة لذلك فأن مداها الزمني للتحقق اقل من الأهداف العامة لانها أكثر تحديدا وتفصيلا، وهي وسيلة أو خطو في طريق تحقيق الأهداف العامة. كما يقصد بها انها

الأهداف المراد تحقيقها خلال مرحلة دراسية معينة مثل المرحلة الأساسية أو الثانوية. ومن الأمثلة على هذا المستوى، مستوى الأغراض أو الغايات: "ان يشارك الطالب في النشاط البدني" أو "ان يكتسب الطالب عناصر اللياقة البدنية" أو "ان يمارس الطالب مهارات الجري والرمي والوثب في مسابقات العاب القوى".

الأهداف السلوكية (objectives behavioral)

وتسمى بالأهداف القريبة أو المباشرة، ويمكن تحقيق هذه الأهداف في حصة دراسية واحدة أو مجموعة حصص، ومن الامثلة على ذلك الأهداف التي توضع لدرس أو لوحدة تعليمية (وحدة كرة السلة)، وأهداف فصل دراسي، وأهداف العام الدراسي (أهداف المادة الدراسية)، لذلك فان هذه الأهداف تعتبر متسلسلة الخبرات وتتصف بالخصوصية والتفصيل لترجمة هذه الأهداف إلى مواقف سلوكية تؤدي إلى تغيير في سلوك المتعلم (يتقن التمريرة الصدرية في كرة السلة) لذلك ف إن هذه الأهداف تسعى للوصول إلى اداء محدد. ومن الأ مثلة على مستوى الأهداف السلوكية: "ان ينطط الطالب كرة السلة من الجري بيد واحدة" أو "أ ن يثب الطالب للأعلى بارتفاع 100م"

وهناك من قسم مستويات الأهداف إلى تقسيمات أخرى ومنها:

1 -الأهداف العامة

2 -أهداف المادة الدراسية

3 -الأهداف الخاصة

وهناك من يرى أن مستويات الأهداف تقسم الى:

1 -أهداف المجتمع

2 -أهداف التربية

3 -أهداف المراحل التعليمية

4 -أهداف المنهج

5 -أهداف الوحدة التعليمية

6 -الأهداف السلوكية للحصة

أسس ومعايير بناء الأهداف التربوية العامة للتربية الرياضية

عند بناء الأهداف التعليمية ، على القائمين عليها أن يضعوا بعين الاعتبار الأسس والمعايير الآتية:

- ان ترتبط الأهداف الموضوعة بالواقع الاجتماعي والتربوي ، أي تكون نابعة من ارض الواقع لتخدم المجتمع وتنميته في ضوء دراسة وفهم مشكلات المجتمع وامكاناته.
- ان تكون مرنه وقابلة للتعديل والتغيير.
- ان تصاغ بلغة يفهمها كل من المخطط والمنفذ على حد سواء حتى لا تكون عرضة للتفسيرات والاختلافات في الفهم.
- ان تكون خالية من التناقضات فيما بينها.
- ان تتصف بالشمول بحيث تشمل جميع عناصر اللياقة والالعاب والمهارات.
- ان تكون مناسبة لمستوى وقدرات المتعلمين.
- امكانية التطبيق في ضوء الامكانات والملاعب والاجهزة والاداوات المتوفرة.
- ان يركز الهدف على سلوك المتعلم لا على سلوك المعلم، فالأهداف وضعت لتطوير وتعليم المتعلم وليس المعلم.
- ان يركز الهدف على ناتج التعلم وليس عملية التعلم ذاتها (ان يصوب بالطريقة الصحيحة).
- ان تحتوي عبارة الهدف على ناتج تعليمي واحد فقط.

- ان تحقق الأهداف التوازن، بحيث تركز على الشخصية المتكاملة للفرد من جميع جوانبها، دون التركيز على الجانب البدني مثلا على حساب الجانب النفسي أو المهاري، لذلك يجب أن يكون هناك توازن في الأهداف الموضوعة.

الأهداف العامة للتربية الرياضية في الأردن

تعد أهداف التربية الريا ضية العامة التي حددتها وزارة التربية والتعليم لجميع مراحل التعليم في الأردن من أهم الامثلة على الأهداف التربوية العامة وقد حددت وزارة التربية الاردنية الأهداف العامة التالية للتربية الرياضية:

- تثبيت المبادئ الدينية والقومية في نفوس الطلبة، وإذكاء حماسهم، وتوجيه اندفاعهم أثناء اللعب لحب الوطن والمحافظة عليه.
- تنمية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، بالعمل الجماعي المنظم في أثناء اللعب الذي ينطوي على المحبة والتعاون والاخلاص للجماعة لتحقيق الانتماء للوطن.
- اكساب الطلبة الخبرات الأساسية للألعاب من اجل تطوير الصفات البدنية في ضوء خصائصهم العمرية وطبيعة البيئة.
- التمتع الكامل بالنشاط البدني الترويحي للطلبة كافة وفق ميولهم ورغباتهم وقدراتهم البدنية وضمن الامكانات المتاحة.
- تنمية القدرة الإبداعية عند الطلبة في اطار ديمقراطي يضمن حرية التفكير والتعبير في مواقف اللعب.
- الوصول إلى قوام بدني معتدل، عن طريق تعريف الطلبة بحاجات نموهم الجسمي، وممارسة الحياة الصحية.
- المحافظة على تراث الامة عن طريق احياء ممارسة الالعاب المحلية والمسأهمة في تطويرها لتواكب العصر.

- رفد المنتخبات الوطنية للالعاب المختلفة بالأجيال الواعدة، القادرة على المشاركة بفعالية في اللقاءات الدولية.

أمثلة على الأغراض أو الغايات

- ان يشارك الطالب في النشاط البدني المفيد للصحة.
- ان يدرك الطالب فوائد المشاركة في الأنشطة البدنية الجسمية، العقلية، الانفعالية.
- ان يدرك الطالب مخاطر وعوامل الامان والسلامة المتعلقة بالمشاركة المنتظمة في النشاط الرياضي.
- ان يكتسب الطالب عناصر اللياقة البدنية.
- ان يؤدي الطالب دحرجات إيقاعية من أوضاع مختلفة في الجمباز.
- ان يمارس الطالب مهارات الجري والرمي والوثب في مسابقات العاب القوى.
- ان يؤدي الطالب المهارات الأساسية للالعاب الجماعية.
- أن يدرك الطالب أنّ الصحة والعافية تكتسبان من خلال ممارسة الأنشطة البدنية.

أمثلة على الأهداف السلوكية

- ان ينطط الطالب الكرة من المشي بيد واحدة.
- ان يصوب الطالب الكرة بيد واحدة من الثبات.
- ان يعرف الطالب بعض القواعد الأساسية في قانون لعبة كرة السلة.
- ان يؤدي الطالب مهارة الصد بلاعب واحد في الكرة الطائرة.
- ان يستمتع الطالب بالحركة اثناء ممارسته الالعاب التمهيدية.
- ان يعرف الطالب المصطلحات الخاصة ببعض مهارات لعبة الريشة الطائرة.
- ان يمرر الطالب الكرة الطائرة باليدين من أسفل.

تصنيف الأهداف التربوية في التربية الرياضية

هناك العديد من خبراء التربية والمناهج الذين درسوا وصنفوا الأهداف التربوية ومنذ زمن بعيد، ويعود الفضل في تصنيف الأهداف إلى العالم هوبرت سبنسر (1882– 1903)، ثم جاء بعده العديد من التربويين الذين صنفوا الأهداف السلوكية على أساس الجوانب الادائية بهدف المساعدة على تحقيق تعلم أكثر فاعلية وكفاءة، ومن هذه التصنيفات تصنيف جيلفورد وجرونلاند(Guilford and Gronland)، وكراثول وزملاؤ (Krathol)،وتصنيف سمبون (Simpon) وتصنيف كارن لاند(Carnland) وتصنيف كيبلر (Kibler) والتصنيف الأكثر استخداما وشيوعا إلى يومنا هذا في المراجع العالمية هو تصنيف بنيامين بلوم 'Bloms (Taxonomy) للأهداف الإنفعالية الذي ظهر في مؤلفه (تصنيف الأهداف التربوية) في نهاية الاربعينات ونشر في الخمسينات من القرن الماضي . وقد اجمع هؤلاء العلماء ومنهم بلوم و كراثول وزملاؤهوغيرهم على تصنيف الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي:

الأول: المجال المعرفي (الإنفعالي) Cognitive Domain

الثاني: المجال الوجداني (الانفعالي) Affective Domain

الثالث: المجال النفس حركي (المهاري) Psychomotor Domain

الأول: المجال المعرفي (الإدراكي) Cognitive Domain

يتناول هذا المجال الأهداف التي تتعلق بالجوانب المعرفية والإنفعالية والقدرات العقلية ومهارات التفكير والقوانين والحقائق والمفاهيم والنظريات. فالعمليات المعرفية في هذا المجال متدرجة المستوى بترتيب تصاعدي من المستوى البسيط، سهل التحقيق، إلى المستوى المركب من الأنشطة المعرفية، فكل مستوى يعتمد على المستوى أو المستويات التي تسبقه.

فقد قام بنيامين بلوم بتقسيم هذا المجال إلى ستة مستويات متفاوتة في سهولتها وصعوبتها، مرتبة هرميا حيث تشكل قاعدة الهرم المستويات البسيطة والسهلة وتزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة الهرم وعلى النحو الآتي:

- **المستوى الأول:** المعرفة (التذكر) knowledge

وهذا المستوى الأول أو الادنى في استخدام العمليات العقلية، ويتضمن القدرة على تذكر المعارف والمعلومات عن طريق استدعائها من الذاكرة أو التعرف عليها، ويتضمن هذا المستوى معرفة المصطلحات الرياضية، وطرائق ووسائل التعامل مع المفاهيم والمصطلحات في التربية الرياضية ومن الامثلة على تلك الأهداف المعرفية في مستوى المعرفة أو التذكر:

- ان يسمي الطالب الاجزاء المختلفة لمضرب التنس.
- ان يعرف الطالب فوائد ممارسة النشاط الرياضي على الجسم
- ان يسمي الطالب العضلات العاملة في مهارة دفع الجلة.

- **المستوى الثاني:** الفهم (الاستيعاب) Comprehension

يعتبر هذا المستوى من مستويات الفهم الدنيا، فهو يمكن المتعلم من تفسير العلاقة المباشرة البسيطة، وتركز الأهداف في هذا المستوى على إعداد المتعلم ليكون قادرا على فهم الحركة أو المهارة التي يتعلمها وتفسير وشرح ما تعلمه، وتظهر هذه القدرة من خلال ترجمة هذه المهارة أو الحركة من شكل إلى آخر، بحيث يعيد صياغة المعلومة بلغته الخاصة وبصياغة جديدة تدل على فهمه وقدرته على الاسترجاع ومن ثم التعبير عن ها وتوظيفها أو استخدامها عمليا. ومن الافعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: أن يفسر الطالب، أن يترجم، أن يستنتج، أن يعلل، أن يلخص، أن يتنبأ، أن يستدل، أن يستوعب. ومن الامثلة على تلك الأهداف المعرفية في مستوى الفهم:

- ان يفسر الطالب المصطلحات الخاصة بالتنس.

- ان يستوعب الطالب القواعد القانونية المتوقع حصولها أثناء ممارسة لعبة كرة السلة.
- ان يحدد الطالب الاخطاء الفنية التي تحدث في مباراة كرة اليد.

- **المستوى الثالث:** التطبيق Application

وفي هذا المستوى يقوم الطالب باستخدام ما تعلمه من أفكار ومبادئ وطرائق ومهارات في مواقف جديدة، فهو توظيف للمعلومة التي درسها ونقلها إلى مواقف تعليمية جديدة، ومن الافعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى: أن يحسب الطالب، أن يبرهن، أن يربط، أن يحل، أن يجيب. وهذه المخرجات تتطلب مستوى معرفي إنفعالي اعلى من تلك التي تحدث في المستوى الثاني (الفهم). ومن الامثلة على تلك الأهداف المعرفية في مستوى التطبيق:

- ان يشرح الطالب النواحي الفنية لمهارة التمريرة الكرباجية لكرة اليد.
- ان يستعمل الطالب المصطلحات الصحيحة الخاصة بلعبة السكواش.
- ان يربط الطالب بين مهارة الاستقبال ومهارة التصويب السلمي في كرة السلة.

- **المستوى الرابع:** التحليل Analysis

ويعني القدرة على تحليل أو تجزئة الحركة أو المهارة إلى عناصرها أو أجزائها ومكوناتها الدقيقة بهدف إنفعال البناء التنظيمي للمهارة، والبحث عن العلاقات التي تربط أجزاءها. وفي هذا المستوى تعكس المخرجات أو نواتج التعلم مستوى أعلى من الذكاء مقارنة بالمستويات السابقة، كونه يتطلب إنفعالا وفهم ا أعمق لكل من المحتوى والشكل والاجزاء للحركة أو المهارة. ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى: أن يحلل الطالب، أن يميز، أن يقارن، أن يصنف، أن يفرق، أن يحدد. ومن الامثلة على تلك الأهداف المعرفية في مستوى التحليل:

- أن يحلل الطالب الخطط الهجومية المستخدمة في مباراة كرة السلة.

- أن يقارن الطالب بطريقة ميكانيكية بين النواحي الفنية لأداء مهارة الإرسال من أعلى والضربة الساحقة لكرة الطائرة.
- أن يحدد الطالب الخطة الهجومية المناسبة ضد دفاع المنطقة التشكيل 1:3:1 في كرة السلة.

- **المستوى الخامس:** التركيب Synthsis

في هذا المستوى يطلب من الطالب أن يربط أو يجمع أو يرتب أجزاء المعرفة المتفرقة مع بعضها لتكوين وإنتاج مضمون أو قالب جديد من بنات أفكاره لم يكن موجودا من قبل، وعلى نحو يتميز بالابداع والأصالة والابتكار من قبل الطالب، فالطالب يقوم بإبتكار مهاره أو لعبة أو خطة أو حركة أو جملة حركية أو درس بطريقة جديدة مبتكرة غير مسبوقة، وذلك من خلال تجميع ما تعلمه من أجزاء وعناصر ومهارات ويجمعها في ثوب جديد، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: أن يدمج الطالب، أن يركب، أن يؤلف، أن يربط، أن يصمم، أن يقترح، أن يضع خطة، أن يستنتج، أن يصنف. ومن الامثلة على تلك الأهداف المعرفية في مستوى التركيب:

- أن يبتكر الطالب خطة للاعب الارتكاز الهجومي بكرة السلة.
- أن يقترح الطالب تمارين لتطوير مهاره أخذ النفس في السباحة الحرة.
- أن يصمم الطالب جملة حركية أرضية في الجمباز

- **المستوى السادس:** التقويم Evaluation

يتمثل التقويم في القدرة على التوصل إلى اطلاق احكام أو إتخاذ قرارات مناسبة أو إعطاء قيمة للشيء (نقاط الضعف والقوة) في ضوء معايير وبيانات خاصة تتعلق بالهدف من التقويم، وقد يحدد هذه المعايير المتعلم نفسه أو تكون موضوعا مسبقا، ويظهر التقويم في صوره أحكام وإبداع وتقدير، ويمثل هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي للوصول إلى الحكم الموضوعي، فهو يحتوي على جميع

مبادىء المستويات السابقة في هذا المجال. ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى: أن يقيّم الطالب، أن ينتقد، أن يحكم، أن يقرر، أن يبدي رأيا، أن يختار، أن يعين، أن ينتقي، أن يقرب. ومن الامثلة على الأهداف المعرفية في مستوى التقويم:

1 -أن يقيّم الطالب أداء زميله في المهارة من حيث نقاط الضعف والقوة.

2 -أن ينتقد الطالب مستوى أدائه في المباراة.

3 -أن يبدي الطالب رأيه بالخطة الهجومية التي وضعها المدرب.

أمثلة مختارة على الأهداف التربوية في المجال المعرفي (الإنفعالي):

- أن يتعرف الطالب طرائق استخدام الأدوات والأجهزه بالطريقة الصحيحة.
- أن يظهر الطالب فهما ومعرفة للعوامل المؤثرة على الحركه.
- أن يتعرف الطالب بعض النواحي الفنية للأداء الصحيح لمهارة ضرب كرة القدم بالرأس.
- أن يتعرف الطالب بعض القواعد الخاصة بالأمن والسلامة أثناء ممارسة النشاط الرياضي.
- أن يسمي الطالب بعض الأعراض والمظاهر الناتجة عن ممارسة الجهد البدني.
- أن يستنتج الطالب العوامل المؤثرة في دقة التصويب في كرة السلة.
- أن يدرك الطالب أن النشاط البدني يسأهم في تحسين القوام والمحافظة عليه.
- أن يفهم الطالب المبادىء الميكانيكية لمهارة رمي الرمح في العاب القوى.
- ان يتعرف الطالب التغيرات الفسيولوجية على الجسم الناتجة عن النشاط الرياضي.
- أن يتعرف الطالب الشروط الفنية والقانونية للبدء من فوق المكعب في السباحة الحرة.
- ان يتعرف الطالب النقاط القانونية المتعلقة بالتصويبة السلمية لكرة السلة.

- أن يتعرف الطالب المصطلحات والمفاهيم الخاصة بلعبة التنس.
- أن يميز الطالب القوام المعتدل السليم.
- أن يتعرف الطالب الألعاب الشعبية المحلية الأردنية.
- أن يفهم الطالب الطرائق الصحيحة لحمل ونقل الأدوات والأجهزة.
- أن يعرف الطالب شروط المسابقات الرياضية.
- أن يعرف الطالب الخطط الهجومية والدفاعية في كرة القدم.
- أن يوضح الأسس الميكانيكية لحركات الذراعين في السباحة الحرة.
- أن يذكر مميزات وخصائص النمو البدني للمرحلة السنية.
- أن يشرح الطالب فوائد التمرينات البدنية المستخدمة.
- أن يظهر الطالب معرفته بمبدأ الأخذ والعطاء في ممارسة النشاط الرياضي.
- أن يتعرف الطالب على عناصر اللياقة البدنية.
- أن يظهر الطالب تفهماً لمسؤوليته تجاه زملائه في الملعب.
- أن يتعرف الطالب على العناصر المؤثرة في التوازن.
- أن يذكر بعض العوامل المساعده في إكتساب القوام السليم.
- أن يحلل الطالب بعض الأسس الفنيه الميكانيكيه المرتبطه بالتصويب بيد واحده من فوق الراس بكرة السله.
- أن يصف الطالب الشروط الفنيه في المشي والتي تساعد على إكتساب القوام السليم.
- أن يميز الطالب بين الأنشطة والالعاب المختلفه.
- أن يتعرف الطالب على النواحي الفنيه لاداء مهارة رمي الجلة.
- أن يشرح الطالب النواحي الفنية للاوضاع الأصليه في الحركات.
- أن يبتكر الطالب العابلصغيره جديدة ترويحية.
- أن يحلل الطالب الحقائق والمشاكل التي تقود إلى معرفة كيف يتحرك الجسم.

الثاني: المجال الوجداني (الإنفعالي) Affective Domain

ويشمل هذا المجال الأهداف التي تتناول الميول والإتجاهات والقيم والعقائد واوجه التقدير والإنفعالات وعواطف الحب والمشاعر والأحاسيس التي تؤثر في مظاهر سلوك المتعلم وأنشطته المتنوعة، كما تتناول التقبل والإستجابة والتكيف مع الآخرين. ويتضمن هذا المجال خمس مستويات كما صنفها كراثول وزملاؤه، حيث لجأ إلى التنظيم الهرمي الذي أتبع في المجال المعرفي بحيث تمثل قاعدة الهرم المستوى البسيط بينما تمثل قمة الهرم المستوى الصعب والمعقد.

- **المستوى الأول:** الإستقبال (التقبل) Receiving

يعد هذا المستوى هو الابسط في مستويات المجال الوجداني، وفيه يبدأ المتعلم بإبداء الرغبة والاهتمام بموضوع معين، ثم يبدأ الوعي البسيط فيه والإنتباه له (الإنفعال)، ثم يبدي تقبلا للموضوع، بعد ذلك يبدي اهتماما يسثير سلوكه نحو الموضوع، فالمتعلم يبدأ بالمشاركة العاطفية والانفعالية بمشاعره باحثا عن الرضا والإرتياح والإستمتاع. مثال على هذا المستوى، أن يتلقى المتعلم معلومة عن أهمية ممارسة الرياضة لتجنب أمراض العصر، يبدأ المتعلم بابداء رغبة واهتمام بالموضوع، وهذه الرغبة تجعله متقبلا له ومستعدا للإستماع للمزيد من المعلومات أو مشاهدة شيء عن الموضوع، بعد ذلك يعطي المتعلم أهتماماً (Attention) للموضوع يجعله يسلك سلوكا متميزا نحوه. وعليه يمر المتعلم في هذا المستوى بمرحلة إنفعال ثم تقبل ثم إهتمام. ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى:

أن يميل الطالب، أن يبدي رغبة، أو يبد ي اهتماما، أن ينتبه، أن يستمتع، أن يصغي، أن يعي. ومن الامثلة على تلك الأهداف المعرفية في مستوى التقبل:

- أن يستمتع الطالب بالإستماع إلى الموسيقى خلال ممارسة النشاط الرياضي.
- أن يصغي الطالب بإهتمام إلى شرح المعلم للمهارة.
- أن يشعر الطالب الإحساس بفتح العيون تحت الماء عند السباحة.

- **المستوى الثاني:** الاستجابة Responding

ويندرج تحت هذا المستوى تقبل المتعلم المثير ويقتنع به، ثم يشارك فيه بفعالية وإيجابية بحثاً عن الاستمتاع والرضا. ويظهر المتعلم الرضا والاستمتاع من خلال طاعته في تنفيذ الاوامر والتعليمات والقوانين الخاصة بالنشاط. ومن الافعال السلوكيه المستخدمه في هذا المستوى: أن يستمتع الطالب، أن يتشوق، أن يشارك، أن يتقبل، أن يتذوق، أن يطلع، أن يستجيب. ومن الامثلة على تلك الأهداف المعرفية في مستوى الاستجابة:

- أن يتقبل الطالب سلوك زملائه أثناء المنافسه بصدر رحب.
- أن يستمتع الطالب بالانشطه الرياضية التي تتضمن درجه من الخطوره.
- أن يتشجع الطالب للمشاركة في تحكيم المباريات.

- **المستوى الثالث:** الحكم القيمي Valuing

ويقصد به أن يعطي المتعلم قيمة أو تقدير لشيء أو سلوك، أي الحكم على الشيء في ضوء تقديره له، كما يتقبل المتعلم للقيمة، ويكون هناك تفضيل لقيمة ما على قيمة أخرى، كالرغبة والإهتمام بالعمل التطوعي في البطولات والدورات الرياضية في مستواها البسيط إلى مستوى أكثر تطورا وتعقيدا مثل الإيمان بأهمية العمل التطوعي على حساب أوقات الدراسة والعائلة. ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى:

أن يقيم الطالب، أن يصدق، أن يؤمن، أن يعتمد، أن يكره، أن يساعد، أن يقدر، أن يناقش. ومن الامثلة على تلك الأهداف المعرفية في مستوى الحكم القيمي:

- أن يقدر الطالب الجهود التطوعية للعاملين في الإتحاد الرياضي.
- أن يقيم الطالب دور معلم التربية الرياضية في المدرسة في ضوء النشاطات والبرامج التي ينفذها.

- أن يسهم الطالب في تغيير المفاهيم الخاطئة عن التربية الرياضية بين الأهل والمجتمع المحيط.

- **المستوى الرابع:** التنظيم organization

وفي هذا المستوى يركز المتعلم على تجميع عدد من القيم المناسبة له ثم ينظم ايها أكثر أهمية من غيرها، وعليه يطور المتعلم فلسفته الخاصة بالحياة بما يتمشى مع قدراته وميوله وقيمه معتقداته. ومن الافعال السلوكية المستخدمة ما يلي: أن يخطط، أن ينظم، أن يلتزم، أن يعبر، مثل أن يحب الطالب ممارسة رياضة المشي، ولعبة كرة السلة والسباحة ولعبة كرة القدم، الا انة يجد نفسة مضطرا إلى التفضيل بينها، ويضع ترتيبا لهذة القيم وفقا لأفضلياتها بالنسبة له تبعا لقدراته وميوله، فمن الممكن أن يضع لعبة كرة السلة في رأس الهرم بسبب استخدام مهارات متنوعة وعمليات عقلية متقدمة وترفع مستوى اللياقة وفيها الكثير من المتعة، ثم كرة القدم، وهذا بطبيعة الحال لا يعني أن السباحة ليست ذات قيمة بالنسبة له، لكن نظام التعلم القيمي جعلها بهذا التنظيم.

- **المستوى الخامس:** تشكيل الذات أو تمثيل القيم وتجسيدها characterization by a value

وهذا المستوى يمثل اعلى مستويات المجال الوجداني، وفيه يكون هناك تشكيل لصفات المتعلم بنظام قيمي يميزه عن غير ه وذلك بناء على ما تكون لدية من قيم تحكم سلوكه وتضبطه لفترة طويلة من الزمن. ومن الافعال السلوكية المستخدمة: أن يتصف الطالب بسلوكات جيدة في منافسات الملاكمة أو المصارعة، أن يضع خطة، أن يدافع، أن يبرهن، أن يحترم، أن يثق. ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى:

- ان يؤمن الطالب بأهمية الممارسة المستمرة للنشاط الرياضي.
- ان يثق الطالب بقدرة مدرسية على رفع المستوى البدني والمهاري للطلبة.

- ان يتمثل الطالب أنماطا سلوكية رياضية تمثل بها رياضيون معروفون.

أمثلة مختارة على الأهداف التربوية في المجال الوجداني (الانفعالي):

- أن يستمتع الطالب بحصة التربية الرياضية.
- أن يكتسب الطالب بعض العادات والاتجاهات الإيجابية.
- أن يهتم الطالب بمعرفة حقوقة عند الآخرين وواجباته نحوهم أثناء اللعب.
- أن يبدي الطالب مشاعر إيجابية تجاه الممارسات الاخلاقية في درس التربية الرياضية.
- أن يكتسب الطالب عادة الصدق عند ممارسة بعض الأنشطة الذاتية.
- أن يظهر الطالب مشاعر إيجابية تجاه الذات من خلال تنمية الوعي بوجود فروق فردية بين الطلاب.
- أن يظهر الطالب تعاونا مع زملاءه أثناء اللعب الجماعي.
- أن ينافس الطالب زملاءه منافسه شريفة أثناء اللعب.
- أن يظهر الطالب تقبلاً للخسارة بروح رياضية.
- أن يكتسب الطالب القيم الجمالية خلال الأداء الحركي المتناسق في لعبة الجمباز.
- أن يكتسب الطالب العادات الصحية السليمة خلال ممارسة النشاط الرياضي.
- أن يشعر الطالب بأثر النشاط الرياضي في تخفيف الضغط النفسي والتوتر.
- أن يحترم الطالب قرارات الحكم.
- أن يقدر الطالب أهمية تطبيق التمارين المختلفة في تطوير المستوى المهاري.
- أن يحترم الطالب النظام ويتقيد بالتعليمات.
- أن يكون الطالب علاقات إجتماعية ناجحة مع زملاءه في نفس الفريق.
- أن يروح الطالب عن نفسه من خلال المشاركة في الالعاب الترويحية.
- أن يشارك الطالب في منافسات فردية تنمي الثقة بالنفس.

- أن يظهر الطالب نوعا من الشجاعة أثناء أداء بعض مهارات الجمباز.
- أن يحافظ الطالب على الادوات والاجهزه المستخدمة في الدرس.
- أن يظهر الطالب صفات قيادية كتحمل المسؤلية عند قيادتة مجموعة من الطلاب.
- أن يحب الطالب اللعب الجماعي مع زملاءه.
- أن يشارك الطالب في اللعب الجماعي ويتعاون مع زملاءه في الملعب.
- أن يبين الطالب تقبلة لممارسة النشاط الرياضي.
- أن يظهر الطالب إلتزاماً في النظام.
- أن يشبع الطالب ميولة وإتجاهاتة من خلال ممارسة النشاط الرياضي.
- أن يظهر الطالب إنكاراً للذات في الالعاب الجماعية.
- أن يبدي الطالب حماساً للاشتراك في الأنشطة والالعاب الرياضية.
- أن يكتسب الطالب السلوك الرياضي المرغوب.
- أن يظهر الطالب الروح الرياضية أثناء المنافسات.

الثالث: المجال النفس حركي (Psychomotor Domain)

ويتضمن هذا المجال المهارات الحركيه والبدنية (مهاري، جسدي)، ويتطلب استخدام العضلات، فهذا المجال يهتم بالمهارات الآلية التي تتطلب التناسق النفسي والحركي والعصبي مثل مهارات الالعاب الرياضية. إن اتقان اداء المهارات يرتبط بميول واتجاهات المتعلم، لذلك فـإن هذا المجال يعتمد على المجالين السابقين الأول (المعرفي) والثاني (الانفعالي) ومدى تمكن المتعلم منهما حتى يؤدي المهارة بالشكل المطلوب، حتى أن الارتباط الكبير بين الاتجاة الانفعالي وهذا الاتجاه جعله يرتبط به كثيرآ وسمي بالنفس حركي (psychomotor domain)، ومن الافعال السلوكيه المستخدمة في هذا المجال : أن يجري الطالب، أن يقفز، أن يصوب، أن يرمي، أن يدفع، أن يثب.... الخ.

ويتضمن هذا المجال خمسة مستويات:

- **المستوى الأول: المحاكاة (التقليد) Imitation**

وتعني قيام المتعلم بأداء حركة أو مجموعة من الحركات بعد ملاحظتها وتقليدها، مثل أن يشاهد المتعلم لاعبا أو معلم الصف يقوم بحركة معينة، وبعد أن يلاحظها المتعلم يقوم بتقليدها ثم يكرر هذا الاداء.

- **المستوى الثاني: المعالجه (اليدوية) Manipulation**

في هذا المستوى يتم اداء الحركة التي قلدها المتعلم في المستوى الأول ولكن يكون الاداء بناء على تعليمات وتوجيهات محددة من المعلم، وليس بناء على ملاحظة وتقليد المتعلم فقط، أي يتم اتباع التوجيهات لتطوير الاداء حتى يصل إلى مستوى من التحسن وبأقل الأخطاء.

- **المستوى الثالث: الدقة Precision.**

وفي هذا المستوى يصل المتعلم إلى درجة عالية من دقة الاداء والانضباط والاتقان، ويتضمن هذا المستوى اعادة الاداء أو التدرب ذاتياً ضمن مواصفات الاداء الصحيح ويصاحب ذلك درجة من الثقة والدقة، مثل ارتفاع مستوى دقة التصويب بكرة السله عند المتعلم.

- **المستوى الرابع: الترابط Articulation**

وفي هذا المستوى يكون هناك تنسيق بين مجموعة من الحركات المختلفة عن طريق بناء سلسلة مناسبة منها بتوافق وت آلف، مثل التنسيق بين حركة الذراعين واليدين والعينين في مهارة التصويب، أو بناء جمل حركية في الجمباز تحتاج إلى ترابط بين الحركات المختلفة.

- **المستوى الخامس: التطبيع Naturalization**

وفي هذا المستوى يصل المتعلم إلى اعلى درجة من اتقان الحركة أو المهارة، بحيث تؤدى باقل جهد جسمي ممكن، ويتضمن هذا المستوى الحركة أو الاستجابة الآلية أو التلقائية بحيث تؤدى هذه الحركة بشكل روتيني أو على شكل عادة ، دون تفكير عميق أو بشكل لا شعوري مثل حركات الذراعين والرجلين في السباحة الحرة مع أخذ النفس، أو التصويبة السليمة بكرة السلة.

أمثلة مختارة على الأهداف التربوية في المجال النفس حركي:

- ان يؤدي الطالب الدحرجة الخلفية في الجمباز بالطريقة الصحيحة.
- ان يرمي الطالب الرمح بالطريقة الصحيحة لابعد مسافة.
- ان يستقبل الطالب كرة القدم بالصدر باتقان.
- ان يمرر الطالب كرة السلة باليدين من امام الصدر مسافة 4- 5م إلى الزميل.
- ان يتقن الطالب خطوات الاقتراب للوثب العالي وضبط المسافة.
- ان يدفع الطالب الجلة إلى ابعد مسافة بالطريقة الصحيحة.
- ان يتقن الطالب حركات الرجلين (الارتكاز)الامامية والخلفية بكرة السلة.
- ان يؤدي الطالب مهارة التصويب على هدف كرة اليد من خارج خط 9م.
- ان يتمكن الطالب من تصويب كرة السلة بيد واحدة من الوثب من خارج قوس الثلاث نقاط ولمس الحلقة كحد ادنى.
- ان يتمكن الطالب من الوثب عاليا لاجتياز ارتفاع 75سم بطريقة الفسبوري بالطريقة الصحيحة.
- ان يؤدي الطالب الدحرجة الامامية والخلفية في الجمباز وربطها معا بالطريقة الصحيحة.
- ان يتمكن الطالب من الوثب اماما بالقدمين من الثبات لمسافة 70 سم فأكثر.
- ان ينطط الطالب كرة القدم عاى رجله اليمنى أو اليسرى 20 مرة متواصلة.

- ان يجري الطالب مسافة 700 م من باقصى سرعة.
- ان يركل الطالب الكرة بوجه القدم لابعد مسافة الحركة.
- ان يمرر الطالب كرة الطائرة باليدين من اعلى إلى الزميل.
- ان يتقن الطالب الوقوف على الرأس بصورة صحيحة لمدة 5 ثوان.
- ان يستلم الطالب كرة السلة الممررة من الزميل من مسافة 4–6 م.
- ان يؤدي الطالب مهارات التمويه والخداع ثم التصويب على هدف كرة اليد بالطريقة الصحيحة.
- ان يطبق الطالب سباق التتابع مع الزملاء باستخدام العصا الخاصة بالطريقة الصحيحة.
- ان يتمكن الطالب من ربط مهارات الاستلام والتصويب السلمي بكرة السلة باتقان.
- ان يتقن الطالب التمريرة البندولية بكرة اليد إلى الزميل لمسافة 5–7 م.
- ان يقف الطالب على يديه دون سند لمدة 2 ثانية.
- ان يؤدي الطالب الشقلبة الامامية على اليدين من فوق حصان القفز باتقان.

أهمية دراسة تصنيفات الأهداف التربوية

ان تعدد التصنيفات للأهداف التربوية التي اشتهرت في المجال التربوي، فتح المجال للمعلم بعدم الالتزام بتصنيف واحد مثل تصنيف بلوم مثلا، فمن الممكن أن يستخدم تصنيفات أخرى يراها أكثر مناسبة.

ان فكرة التسلسل الهرمي للأهداف التعليمية في المجالات الثلاثة سابقة الذكر (المعرفي والوجداني والنفس حركي) تساعد معلم التربية الرياضية في التسلسل في تخطيط الأهداف والخبرات التعليمية تبعا لقدرات المتعلمين وخبراتهم والفروق الفردية

بينهم، كما تساعد في إعطاء المهارات والحركات من المستوى البسيط السهل إلى المستوى الصعب والمعقد في قمة الهرم.

ويمكن تلخيص أهمية دراسة تصنيفات الأهداف التربوية إلى مايلي:

- تساعد معلمي التربية الرياضية على تكوين فكرة واضحة عن الأهداف التعليمية ومجالاتها.
- تساعد المعلمين في تحديد أهداف درس التربية الرياضية وتحقيق التوازن بين هذه الأهداف دون أن يطغى المجال النفس حركي مثلا على المعرفي أو الوجداني.
- تساعد معلمي التربية الرياضية على بيان الأهداف التعليمية بصيغ سلوكية، أو على شكل نتاجات تعليمية يتوقع من الطالب تحقيقها.
- تسهيل وتنظيم عملية التعلم والتعليم وملاحظة التغيرات التي تحدث في سلوك الطلبة.
- تساعد معلمي التربية الرياضية على التنويع في الأهداف لتحقيق وبناء شخصية متكاملة للمتعلم.

الجدول الآتي يبين المجالات التعليمية الثلاثة و أهم التصنيفات مرتبة هرميا من السهل والبسيط إلى الصعب والمعقد:

المجال النفس حركي Psychomotor Domain		**المجال الوجداني Affective Domain**		**المجال الإنفعالي Cognitive Domain**	
Imitation	المحاكاة	Receiving	الاستقبال	Knowledge	المعرفة
Manipulation	المعالجة اليدوية	Responding	الاستجابة	Comprehension	الفهم
Precision	الدقة	Valuing	الحكم القيمي	Application	التطبيق
Articulation	الترابط	Organization	التنظيم	Analysis	التحليل
Naturalization	التطبيع	Characterization by a value	تمثيل القيم وتحديدها	Synthesis	التركيب
				Evaluation	التقويم

صياغة وبناء الأهداف التعليمية في التربية الرياضية

كما أسلفنا سابقا فان الأهداف السلوكية (الاجرائية) ما هي الا نواتج تعليمية نوعية يمكن قياسها وملاحظتها، فهي مرتبطة بالنمو المتكامل لشخصية المتعلم من خلال الانجاز المتوقع في العملية التعليمية. فالأهداف التعليمية يقوم على وضع ها رجال التربية المختصون في المناهج وتطويرها، كما يشاركهم في ذلك المدرسون والمشرفون وكل من له علاقة بالمنهج أو يتعامل معه كالطلبة وأولياء الامور وغيرهم.

إن عملية تحديد الأهداف وصياغتها بطريقة سلوكية اجرائية صحيحة تعد في غاية الأهمية في العملية التعليمية، فهي تمد المعلم بالمعايير التي تستخدم للحكم على درجة الانجاز، كما تدفع هللبحث عن مصادر التعليم المتاحة والاستفادة منها، في حين أن عدم وضوح الأهداف يع يق عملية قياس مدى تعلم الطلبة ومدى استفادتهم من الخبرات التعليمية.

وقد كانت الصورة التقليدية لصياغة الأهداف التعليمية تتم باستخدام عبارات عامة تتضمن الفاظا غير واضحة المضمون، تحتمل أكثر من معنى أو مستوى، فهي صعبة القياس أو التحقيق. والصورة الحديثة لصياغة الأهداف تقوم على أساس أن الصفات الانسانية يمكن ملاحظتها ومعرفتها، وذلك من خلال السلوك الذي يعكس تحقيق الهدف، وهذا السلوك قابل للقياس والملاحظة. وعلى ذلك فقد عُرّف الهدف التعليمي على انه صفة قابلة للقياس ويمكن ملاحظتها عند المتعلم في نهاية الحصة الدراسية.

ان الغرض من دراسة أي منهج هو احداث تغيير في سلوك المتعلم، والأهداف التعليمية تحدد وتوجه طبيعة التغيير المطلوب، لذلك فالأهداف التعليمية المناسبة يجب أن تتناسب وطبيعة المتعلمين وتعمل على تطويرهم، وعليه فان الأهداف التعليمية يجب أن تمتار بعدد من النقاط أهمها:

- تعبر عن السلوك المطلوب من المتعلم وليس من المعلم الذي يعمل على تحقيق هذا الهدف عند المتعلم.
- توضع من قبل رجال متخصصين في مجال المناهج والتربية الرياضية.
- تتم صياغتها بصياغة محددة وواضحة.
- تقييم ما تحقق من أهداف تربوية لدى المتعلمين من خلال اختبارات يعدها المعلم.

مراحل صياغة الأهداف في التربية الرياضية

تمر صياغة الاهداف في التربية الرياضية بعدد من المراحل هي:

- مرحلة التعرف على فلسفة التربية وحاجات المجتمع ومشكلاته.
- مرحلة وضع الأهداف العامة لمراحل التعليمية.
- مرحلة صياغة الأهداف التعليمية لكل منهج من مناهج المراحل تعليمية.
- مرحلة صياغة أهداف منهج التربية الرياضية لكل صف من الصفوف الدراسية.
- مرحلة صياغة الأهداف لكل وحدة أو موضوع من الموضوعات الدراسية لكل منهج أو صف.
- واخيرا مرحلة صياغة أهداف الدرس الواحد.

شروط صياغة الأهداف التعليمية الجيدة في التربية الرياضية

1 -أن تصاغ بعبارات واضحة دون غموض، كي لا تؤدي إلى اختلاف بالفهم والتفسير.

2 -أن يصاغ الهدف بشكل يجعله قابلا لملاحظة نتائجه.

3 -أن يصاغ الهدف بشكل قابل للقياس.

4 -أن يصاغ الهدف بشكل يصف السلوك المتوقع من المتعلم، والسياق الذي يستخدم فيه هذا السلوك.

5 -أن يصاغ الهدف بعبارة تبدأ بفعل مضارع يشير إلى نتائج التعلم.

6 -أن يصاغ الهدف بحيث يشتمل على فعل سلوكي واحد لا غير بحيث يشير إلى نوعيته ومستواه.

7 -أن يصاغ الهدف بحيث يحتوي على الحد الأدنى للأداء كما وكيفا ما امكن.

8 -أن يصاغ الهدف بمستوى مناسب من العمومية، أي أن يكون من النوع الذي يرتبط مباشرة بقدرة جسمية أو عقلية أو موقف وجداني.

صياغه الهدف التعليمي في التربية الرياضية

يصاغ الهدف التعليمي في التربية الرياضية بحيث يتم تبعا للتسلسل التالي:

أن + فعل سلوكي مضارع + الفاعل (المتعلم) + الشئ المراد تعلمه (المادة التعليمية) + الحد الأدنى للأداء.

أمثلة:

- أن يرمي الطالب الرمح بالطريقة الصحيحة لمسافة 25 متر.
- أن يثب الطالب عالياً من فوق البار لإجتياز ارتفاع 12 سم.

ويلاحظ أن صياغة الأهداف التعليمية تشتمل على ثلاثة عناصر مهمة هي:

أ. فعل السلوك

ب. الظروف

ج. المحك أو المطلوب من الأداء.

ومن المهم ذكره أن هذه الصياغة والترتيب هي الصياغة المتعارف عليها بين التربوين عامة، فهي تلائم بدرجة عالية صياغة الأهداف النفس حركية، والأهداف الوجدانية، والمعرفية، الا أنها ليست الزامية أو الوحيدة لصياغة جميع الأهداف، فمن الممكن أن يكون الهدف خاليا من الحد الادنى للاداء.

ومن الامثلة على الأهداف التي لا تخضع صياغتها إلى نفس الترتيب:

- أن يتمتع الطالب بممارسة النشاط الرياضي.
- أن يفهم الطالب مبادئ الميكانيكية لمهارات رمي الرمح.
- أن يشرح النواحي الفنية لأداء التصويبة السليمة بكرة السلة.
- أن يفرق الطالب بين مهارة الضربة الأمامية بالتنس والضربة الأمامية بالسكواش.

الفصل الثالث

عنصر المحتوى

المقدمة

يمثل المحتوى العنصر الثاني من عناصر المنهج، ويُجيب عن السؤال : ماذا تعلم الطالب؟ ويقصد بالمحتوى كل ما يضعه مخططو المناهج من خبرات ومهارات معرفيه وانفعالية وحركية بهدف تحقيق نمو متكامل وشامل ومتزن لشخصية المتعلم ومن جميع جوانبها العقلية والجسمية والإجتماعية والإنفعالية في ما يسمى بالمادة الدراسية أو العلمية. ويجب أن تكون عملية تطوير محتوى المناهج عملية مستمرة تواكب كل ما هو جديد في مجال التخصص.

بعد أن ينتهي مخططو المناهج من وضع الأهداف التربوية (العنصر الأول للمناهج) التي تغطي المجالات التربوية الثلاثة: المجال المعرفي والمجال الانفعالي الوجداني والمجال النفس الحركي، تبدأ مهمتهم في اختيار المحتوى المناسب (والمحتوى هو العنصر الثاني من عناصر المنهج) الذي يحقق الأهداف الموضوعة، فنجاح العملية التربوية يتوقف بدرجة كبيرة على المحتوى والخبرات والأنشطة التي يضعها مخططو المنهاج، فالمحتوى الشامل هو الذي يواكب التطورات الحديثة ويراعي مستويات الطلبة وقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم وخصائصهم، ويؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، كما أن معلم التربية الرياضية الناجح هو الذي يختار استراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس المناسبة ويستخدم الوسائل والإمكانات التعليمية المناسبة (العنصر الثالث) بالطريقة الصحيحة والمناسبة في ضوء حاجات ورغبات المتعلمين.

هناك تصنيفات كثيرة وعديدة للأنشطة الرياضية والخبرات التي يمكن أن يتضمنها محتوى منهاج التربية الرياضية التي تتلا عم والأهداف الموضوعة، وقدرات المتعلمين ورغباتهم وميولهم وإتجاهاتهم، والبيئة ، والإمكانات ، والوقت المتاح ، سيتم تناولها لاحقا.

معايير اختيار محتوى مناهج التربية الرياضية

أن عملية اختيار محتوى مناهج التربية الرياضية تخضع للعديد من المعايير والمحكات (Criteria)، فهي تأخذ من مخطط ي المناهج وقتا كبيرا، وجهدا عظيما؛ فالأنشطة كثيرة والمعارف والمعلومات كبيرة، ويجب أن يتم اختيار المناسب منها في ضوء العديد من المتغيرات المرتبطة بالمتعلمين والأهداف والامكانات المتوفرة . ومن أهم المعايير والمحكات التي اجمع عليها التربوي ون في اختيار محتوى المنهاج ما يأتي:

- أن يكون المحتوى صادقا، ومرتبطا بالمعرفة العلمية المعاصرة، ويترجم الأهداف الموضوعة. ويقاس صدق المحتوى بمقدار ما تحقق من الأهداف الموضوعة، بمعنى آخر هو ترجمة مخرجات التعلم إلى خبرات تعلمية مناسبة، ويكون المحتوى صادقا كلما كان حديثا ومعاصرا خاليا من المعلومات القديمة، يؤهل المتعلمين للتكيف مع متغيرات العصر.
- آن يكون المحتوى متوازنا بين الشمول والعمق، ويقصد هنا بالشمول إن يتضمن المحتوى الأساسيات التي يقوم عليها العلم، والاحاطه بجميع المجالات والجوانب التي تشتمل عليها المادة إحاطة شاملة جامعة، تغطي أكبر قدر من المعلومات والحقائق. فيما يقصد العمق انه الاختيار المتعمق للمعلومات بحيث تكون محورية وأساسية تعبر بصدق عن المادة التعليمية عن طريق تناول المبادئ والأفكار والتطبيقات المرتبطة بالمجال باستخدام الأسلوب العلمي الذي يساعد على التطبيق، والعلاقة بين الشمول والعمق يجب أن تكون متوازنة، بحيث لا يكون الشمول على حساب العمق والعكس صحيح.
- إن يراعي المحتوى ميول وحاجات المتعلمين وقدراتهم، حيث تعتبر ميول وحاجات المتعلمين من المعايير الهامة جدا الواجب أخذها بعين الاعتبار،

فمستوى نضج وقدرات وأعمار المتعلمين واستعدادهم العقلي والجسمي وخبراتهم السابقة تعتبر الأساس الذي تبنى عليه خبرات تعليمية جديدة. وقد أثبتت الكثير من الدراسات والأبحاث أهمية مراعاة ميول واتجاهات المتعلمين حتى تحقق الأهداف بصور أفضل وأسرع.

- أن يراعي المحتوى حاجات ومشكلات المجتمع وقيمه، فالمحتوى يختلف باختلاف المجتمع وطبيعته وعاداته وثقافته، فلكل مجتمع ظروفه وحاجاته الخاصة به التي تختلف عن أي مجتمع اخر، كما يختلف هذا المحتوى مع الايام، ويجب على القائمين على وضع المناهج وضع محتوى يتناسب مع طبيعة المجتمع الذي يعشون فيه في ظل المتغيرات سابقة الذكر، وعليه فان المنهج المناسب لمجتمع ما قد لا يناسب مجتمعا آخر.
- إن يمتاز المحتوى بالمرونة وسهوله إجراء التغيير والتعديل فيه وبما يتماشى مع التطورات الحاصلة.
- إن يتضمن المحتوى خبرات تعليمية تتحدى قدرات المتعلمين والفروق الفردية بينهم، فالتعلم الناجح هو التعلم الذي يعرض المتعلمين لخبرات تتحدى قدراتهم، ولا يتوقف التحدي على قدراتهم الجسمية فقط، بل يتعدى ذلك ليتحدى قدراتهم العقلية والمهارية أيضا، كما يجب أن تكون هذه الخبرات متدرجة الصعوبة والتعقيد وتراعي مستوياتهم والفروق الفردية بينهم.
- إن يتناسب المحتوى مع الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

تنظيم محتوى المنهج

ان عملية تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية المتضمنة تتأثر بعوامل عدة منها على سبيل المثال لا الحصر الأهداف التعليمة ، وخصائص المتعلمين وصفاتهم. لذلك نجد أن عملية التنظيم ليست أمرا متفقا عليه، ولا تسير وفق نمط متفق عليه بين

التربويين، فالتنظيم الناجح يحقق عدة مزايا منها رفع جودة التعليم، و المساعدة في إعداد الكتب الدراسية إعدادا يتلائم مع خصائص المتعلمين وصفاتهم، كما يعمل على توفير الجهد الوقت، وهناك نوعان من تنظيمات المحتوى:

الأول: التنظيم المنطقي

حيث يرى الأكاديميون المتخصصون أن تنظيم المحتوى يجب أن يخضع لمنطق المادة الدراسية الذي يختلف باختلاف طبيعة تلك المادة، فمثلا مادة التربية الرياضية يتم تنظيم محتواها حسب التنظيم المنطقي تبعا لمستوى الالعاب والمهارات، حيث يكون البدء بالالعاب والمهارات السهلة فالمتوسطة فالاصعب وهكذا، كما يتم تناول الموضوعات بالترتيب حسب ورودها في المقرر أولاً باول، حيث يتم تناول الوحدة الأولى ثم الثانية وهكذا، ويمكن أن يتم تنظيمها تبعا لعامل الزمن، فيتم تناول الاقدم ثم الحديث فالاحدث وهكذا، أو يكون التنظيم المنطقي تبعا للجزء فالكل كما في المهارات الرياضية الصعبة، أو من المعلوم إلى المجهول. وهذا التنظيم يتم اشى مع كبار السن وأصحاب الخبرة لان هذا التنظيم يدور حول المادة الدراسية أو المهارة ، في حين انه لا يتناسب كثيرا مع صغار السن لانه لا يراعي بشكل عام قدراتهم واهتماماتهم وميولهم.

الثاني: التنظيم السيكولوجي

يدور هذا التنظيم حول المتعلم نفسه، وغايته مراعاة ميول المتعلمين ورغباتهم وحاجاتهم، لذلك يعتبر أكثر اثارة لاهتمام المتعلم قليل النضج نسبيا وقليل الخبرة، وخاصة صغار السن، وقد نادى التربويون بضرورة الاعتماد على الأسس النفسية المرتبطة بخصائص النمو المختلفة للمتعلمين حتى يمس المحتوى حاجاتهم ويساعدهم على حل مشكلاتهم فينشطون ويتفاعلون في العملية التعليمية.

السؤال المهم المطروح: ايهما أفضل التنظيم المنطقي ام التنظيم السيكولوجي للمحتوى؟

ان الإجابة على هذا السؤال من السهولة بمكان، إذ يمكن القول أن التوفيق بين التنظيمين هو الأصل، ويتم التركيز على أحدهما تبعا للموقف التعليمي ومدى تحقيقه لأهداف المنهاج، فقد يكون التنظيم السيكولوجي مناسبا لبعض الموضوعات التعليمية الخاصة بصغار السن لكن بعد زيادة خبراتهم ونموهم ومعارفهم في ذلك الموضوع قد يصبح التنظيم المنطقي أكثر فائدة، كما يمكن أن يتم تنظيم المحتوى تنظيما منطقيا، ويكون لها في نفس الوقت أساس سيكولوجي، لذلك فإنه من الأفضل الاستفادة والجمع بين التنظيمين وحسب الموقف التعليمي.

معايير تنظيم محتوى المنهج

هناك ثلاثة مبادئ أو معايير يتم الاسترشاد بها عند تنظيم محتوى المنهج ليكون تنظيما فاعلا:

أولاً: الاستمرارية Continuity

التعليم عملية نمو، والنمو عملية مستمرة، والتنظيم الجيد للمحتوى التعليمي يساعد على النمو المستمر. والاستمرارية هنا تشير إلى العلاقة الرأسية بين محتويات المنهج على مستوى مرحلي، فالخبرة الحاضرة تركز على الخبرة الماضية وتؤدي إلى الخبرة اللاحقة في الصفوف القادمة. مثال ذلك، عندما يتعلم المتعلم مهارة التنطيط أو التصويب بكرة السلة في صف معين، وفي الصف الذي يليه يتعلم التصويبة السلمية من التنطيط، حيث ترتبط المهارة السابقة بالمهارة الحالية، وفي الصف التالي سيتعلم المتعلم التصويب والتنطيط اثناء اللعب وهكذا، وهذا ما يسمى بالاستمرارية والعلاقة الرأسية. وينطلق معيار الاستمرارية من طبيعة النمو غير الثابت، فالخبرة الحاضرة كانت خبرة لاحقة وستصبح خبرة ماضية، ومعلم التربية الرياضية يمكنه في نطاق

المادة الواحدة تحقيق عنصر الاستمرارية في الخبرات المتعلقة بالمهارات الرياضية للالعاب المختلفة أو عناصر اللياقة البدنية بحيث يربط السابق مع الحالي للوصول إلى اللاحق. والجدير بالذكر أن الخبرة اللاحقة تتميز عادة بدرجة أكبر من الصعوبة أو التعقيد وبما يتناسب مع نضج المتعلم وقدراته الجسمية والعقلية ومع طبيعة المهارة الحركية.

ثانياً: التتابع Sequence

يعتبر التتابع مبدأ أو معيار أساسي في تخطيط المحتوى، فهو متصل مع الاستمرارية، ويتطلب الاعتماد والالتفات إلى الخبرات السابقة عند تقديم خبرة جديدة. فاذا كان الاستمرار يعني تراكم الخبرات على المستوى الرأسي، كما اشرنا سابقا، فان التتابع والتسلسل يعني الشئ نفسه أيضا مع الفروق في السعة والعمق والشدة. بمعنى أن تبنى خبرات لاحقة ومتتالية على ما سبقها من خبرات، وتكون تلك الخبرات اللاحقة لها اثر اعمق واوسع، وهذا الامر يتطلب ترابط وتسلسل الخبرات في المادة الواحدة وتدرجها من البسيط إلى المركب بشكل متعمق بالخبرات اللاحقة. مثال ذلك في كرة السلة حين يتعلم الطالب مسك الكرة والاستقبال والتمرير والمحاورة ثم التصويب وفي المرحلة التالية يتعلم خبرات تبنى على الخبرات السابقة مثل كيف يتم اللعب باستخدام هذة المهارات بشكل اعمق وأكثر شدة واوسع. وعلى ذلك فالتتابع والتسلسل هو ترابط مقصود يمهد فيه السابق للاحق وترتبط فيه الخبرات بما قبلها وبما بعدها مع مراعاة الإتساع والعمق والشدة المناسبين لكل خبرة لاحق ة، ويمكن تشبيه ذلك بالقمع المقلوب. إن الاستمرارية والتتابع يشكلان معا البعد الرأسي في تنظيم محتوى المنهج.

ثالثاً: التكامل Integration

يعتبر التكامل بمثابة البعد الافقي في تنظيم محتوى المنهج، ويعني التكامل هنا ربط المعارف والمعلومات في مجال ما بالمعارف والمعلومات في مجال آخر (مثل

ربط مادة الرياضة بمادة الرياضيات و/أو العلوم و/او الموسيقى...الخ)، فالتكامل يشير إلى العلاقة الأفقية بين الخبرات التعليمية المستمدة من المواد الدراسية المختلفة وليس فقط المادة الواحدة، وبذلك يكتسب المتعلم معلومات ومعارف من وجهات نظر متعددة ومتنوعة مما يسهم في جعل المواقف ذات معنى وتأثير بالنسبة له. وهناك شبه اجماع على أن استخدام التكامل في ربط المعارف والمعلومات يؤدي إلى تعلم أفضل، فقد يكون التكامل بين المواد الدراسية وذلك بربط ما يتعلمه في مادة دراسية ما بما يتعلمه في مادة دراسية أخرى في الموضوعات المتقاربة، وقد يكون التكامل داخل المادة الواحدة مثل ربط ما يتعلمه في وحدة دراسية ما بما يتعلمه في وحدة دراسية أخرى، مثل تنمية عناصر اللياقة بتعلم مهارات كرة السلة ، أو ربط العضلات العاملة من ناحية تشريحية بالرمي بالعاب القوى.

طرائق اختيار المحتوى

هناك طرائق متعددة يستخدمها واضعو المناهج الدراسية في اختيارهم للخبرات التي تشكل محتوى المنهج الدراسي، وأهم هذه الطرائق:

أولاً: آراء الخبراء الأكاديميين المختصين في التربية الرياضية

تقوم مديرية المناهج في وزارة التربية والتعليم بتشكيل لجان مختصة من الخبراء والأساتذة الجامعيين المتخصصين في مناهج التربية الرياضية وطرائق وأساليب تدريسها، ممن يشهد لهم بالكفاءة، وتضم هذه اللجان أيضا المدرسين والمشرفين وأصحاب العلاقة، ويتلخص دور هذه اللجان بوضع محتوى للمنهاج في ضوء الأهداف المحددة، إذ يقوم اعضاء اللجان بتبادل الآراء ووجهات النظر في الخبرات المناسبة لمحتوى المنهاج المقرر ليتم تعميمه. وهناك طرائق أخرى للحصول على آراء الخبراء، ومنها وضع سؤال أو استفتاء للخبراء وأصحاب العلاقة، ويتناول الإستفسار عن ما يجب تقديمه للمتعلمين من خبرات ومحتوى لمناهج التربية

الرياضية لصف معين في ضوء الأهداف المحددة. أو أن يتم ذلك بطريقة أخرى وهي التعرف على آراء هؤلاء الخبراء من خلال نتائج البحوث والدراسات التي اجريت والتوصيات التي انتهت اليها في مجال التخصص.

ثانياً: مسح الآراء

يتم هذا المسح للتعرف على آراء كل من له علاقة بمناهج التربية الرياضية كالمعلمين والمشرفين والخبراء والطلبة وأولياء الامور و أهل الرأي وغيرهم، إذ يتم أخذ آرائهم بحتوى المنهج من خلال المقابلات والمؤتمرات والاستبانات وحلقات النقاش وغير ذلك.

ثالثاً: تحليل الأنشطة والأعمال

يتم تحليل الأنشطة والأعمال من خلال ملاحظة حصص وأنشطة عدد من مدرسي التربية الرياضية من خلال المشرفين وذوي الخبرة، إذ يقومو ن بتسجيل الملاحظات على تلك الحصص والأنشطة من حيث نقاط الضعف والقوة ومقترحات للتطوير.

رابعاً: دراسة وتحليل المناهج الأخرى

يتم ذلك من خلال الإطلاع على محتوى مناهج حديثة لدول متقدمة في هذا المجال كالولايات المتحدة الامريكية واليابان و إنجلترا واستراليا وغيرها من الدول التي تهتم في مجال التربية الرياضية، وتنفق اموالا طائلة وجهودا كبيرة في بناء مناهجها وتقويمها. ويتم الاستفادة من خبرات هذة الدول بما يتناسب مع ظروف وإمكانات وثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده.

خامساً: التجريب

يعتبر التجريب من أفضل الطرائق لاختيار المحتوى، حيث يتم ذلك على أساس وضع الخبرات والأنشطة المقترحة موضع التجريب والاختبار العملي على أرض

الواقع قبل تعميمها، بهدف تدارك الاخطاء والنواقص، والتعرف على نقاط القوة والضعف والقصور وغيرها من الامور لتلافيها تباعا، ويمكن أن يتم التجريب على مجموعة صغيرة مثل صف دراسي واحد، ثم على مجموعة متوسطة من ثمانية أو عشرة صفوف في مديرية محددة، ثم على مجموعة أكبر. وهناك من يرى أن التجريب يمكن أن يتم على مجموعتين احدأهما تجريبية والأخرى ضابطة بعد ضبط كل المتغيرات الدخيلة.

مراحل اختيار الخبرات والأنشطة في المحتوى

تمر عملية اختيار الخبرات والأنشطة في مراحل رئيسية ثلاث هي:

1 -اختيار موضوعات رئيسية مرتبطة بالأهداف التربوية الموضوعة تتناسب مع المرحلة السنية وعدد الحصص المقررة للمنهاج، وتكون هذه الموضوعات مرنة قابلة للاضافات وتعديلات مستقبلة.

2 -اختيار الأفكار الرئيسية لكل موضوع من الموضوعات الرئيسية (الأساسية) سابقة الذكر، حيث توضع أفكار متعددة لكل موضوع رئيسي، ويتم التأكد من صدقها ومناسبتها بعرضها على عدد من الخبراء المتخصصين.

3 -اختيار الأنشطة والخبرات الخاصة بكل فكرة من الأفكار الرئيسية سابقة الذكر، بحيث تترجم الأفكار ويعبر عنها بالأنشطة والخبرات التي تتناسب والأهداف الموضوعة وطبيعة المتعلمين والامكانات المتاحة والظروف المحيطة.

الخبرات التعليمية

الخبرة المربية

تعتبر الخبرة التعليمية الأساس الأول لبناء المنهج، وتسمى هذه الخبرة التعليمية بالخبرة المربية، ويعتبر استخدام مصطلح الخبرة في مجال المناهج الدراسية قديما جداً، وهو يعبر عن تفاعل الفرد مع بيئته المحيطة به، فمن خلال تعامله وتفاعله مع

الظروف المحيطة ينتج ما يسمى بالتعلم. فالطالب المستمع والمتفاعل في الدرس يبني خبرة في هذا الموقف التعليمي، بينما الطالب الموجود في الدرس وغائب الذهن لا يتعلم خبرة حقيقة. وعليه فالخبرة عملية تأثير وتأثر بين الفرد والبيئه، فعندما يقوم الفرد بعمل ما ويحصل على نتائج إيجابية أو سلبية لهذا العمل فإنه بذلك يكون قد مر بخبرة تعليمية قد تؤدي إلى تثبيت أو تعديل أو حذف هذا السلوك، بمعنى آخر، فللخبرة عملية مستمرة ترتبط فيها الخبرة الحالية بالخبرة السابقة لإكتساب خبرات لاحقة.

ويشير التربويون إلى أن الخبرة هي ما يقدم للمتعلم، ويتفاعل معه، وتلعب ميول واتجاهات المتعلم دوراً أساسياً في إكتساب الخبرات التعليمية، فالمدرس الناجح يقدم خبرات متعدد ة ومتنوع ة تتناسب وميول المتعلمين واتجاهاتهم مما يساعد في جذب إنتباههم، وحثهم على المشاركة الفاعلة بهدف إكتسابهم أكبر قدر من الخبرات التربوية التعليمية المربية. فقد يتعرض الأفراد إلى خبرات متشابهة، الا أن سلوكاتهم تكون خبرات متباينة، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب أهمها:

- الخبرات السابقة للأفراد.
- القدرات العقلية للأفراد كالذكاء والإنفعال ونمط التفكير.
- طبيعة ميول واتجاهات الأفراد.
- دوافع الأفراد نحو الخبرة الحالية.
- درجة تأثير الموقف التعليمي(أسلوب المعلم) في الفرد.

أن استخدام الخبرات المربية، أو ما يسمى بالأنشطة التعليمية عند البعض بالطريقة الصحيحة يساعد المتعلمين على زيادة تعليمهم وجذب إنتباههم، وتشجيعهم على التفاعل الإيجابي. وحتى تكون الخبرة إيجابية يجب أن تمر بثلاثة مراحل أساسية هي:

أ –قيام المتعلم بعمل معين.

ب –شعور المتعلم برد الفعل أو نتيجة قيامه بهذا العمل.

ج –إنفعال المتعلم العلاقة بين القيام بالعمل ونتيجة هذا العمل، أو الربط بين التأثير والتأثر.

وبناءً على ذلك فإن قيام المتعلم بعمل أو سلوك أمر ضروري لإكتسابه الخبرة، فإذا تفاعل بنشاط وكان لديه هدف يسعى لتحقيقه، فإنه بذلك يكتسب الخبرة التعليمية المربية المرتبطة بإحساسه بردة الفعل الإيجابية، ومتأثرا إنفعاليا ، وإنفعاليا مع عناصر الموقف التعليمي.

مستويات الخبرة المربية

يقصد بمستويات الخبرة التعليمية طبيعة اشتراك المتعلمين بالخبرة وطبيعة تدرجها، فمستويات الخبرة تكون على الشكل الآتي:

- على المستوى الفردي،
- على مستوى المجموعات الصغيرة،
- على مستوى المجموعات الكبيرة كالصف كاملا،
- على مستوى الصفوف الأخرى،
- على مستوى الاشتراك مع مدارس أخرى.

ويقصد بالتدرج بالخبرة التعليمية أي أن يتدرج المعلم ون بدرجة صعوبة الخبره، فتكون من السهل والبسيط إلى الصعب والمعقد، حيث يتعلم الطالب المهارات الأساسية البسيطة في البداية، ثم ينتقل إلى المهارات الأكثر صعوبة، فالأكثر تعقيدا، ثم ربط المهارات ببعضها البعض، ثم اللعب في مباراة.

الشروط الواجب توفرها في الخبرات المربية

- أن تساعد المتعلم على إكتساب السلوك التربوي، وذلك من خلال تحقيق الهدف أو الأهداف التربوية المرجوة.

- أن تنظم الخبرات التربوية بشكل متدرج من حيث طبيعة المشاركة ، و درجة الصعوبة.
- أن تتناسب الخبرة التربوية مع الفترة الزمنية المقرر ة لها، وتتوافق مع الزمن الذي تقدم فيه (مثل أن تقدم الخبرة أثناء إقامة الدورات والمسابقات الرياضية المحلية العربية والعالمية).
- أن تراعي الخبرة التعليمية الفروق الفردية بين المتعلمين لضمان مشاركه فاعلة وكبيرة.
- أن تشبع ميول وإتجاهات وحاجات المتعلمين.
- أن تتنوع الخبرات التعليمية.
- أن تساعد على النمو الشامل للمتعلمين.
- أن ترتبط بأهداف المجتمع وحاجاته وقيمه.
- أن تتميز بتنمية مهارات التفكير العليا.
- أن تتميز بارتباطها بالخبرات السابقة وتهيئتها للخبرات اللاحقة.
- أن تتناسب مع القدرات المختلفة للمتعلمين واستعدادهم.
- أن تهيئ للمتعلم عنصر المشاركة الإيجابية.
- أن تكون متغيرة ومتطورة.
- أن تتناسب مع الإمكانات المتاحة.
- أن تتميز بالتكامل (Integrated) والترابط بين المادة الواحدة وبين المواد الأخرى.
- أن تسهم في إكتساب الروح الرياضية.

أنواع الخبرات المربية

أولاً: الخبرات المربية المباشرة

ويحصل المتعلم على هذه الخبرات نتيجة تفاعله مع بيئته المحيطة، من خلال النشاط والاحتكاك المباشر مع البيئة والممارسة الفعلية، فالمتعلم يمارس مهارات كرة القدم عملياً في الملعب وبذلك فإنه يكتسب خبرات مباشرة. فالتعلم على أساس الخبرات المباشرة يعتبر أمراً ضرورياً وأساسياً في العملية التعليمية، لأنه يتم عن طريق الممارسة الفعلية والعملية في مواقف اللعب، لا يمكن لفرد أن يتعلم السباحة مثلاً نظريا دون أن يدخل حمام السباحة ويمارس مهاراتها، وقد أكد عدد كبير من المراجع والدراسات على أهمية الممارسة العملية لاحداث تعلم أفضل وهو ما نادى به مشاهير العلماء التربويين أمثال ديوي، وفروبل، وردسو، وهربارت وغيرهم.

مميزات التعلم بالخبرات المباشرة:

1 -تساعد الممارسة العملية في استقرار التعلم في الذهن فترة أطول.

2 -تساعد على حصول التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، والتعلم المستمر.

3 -تساعد على المشاركة الفعّالة للمتعلم والبعيدة عن السلبية.

4 -تساعد المتعلم على التفكير وإكتشاف الحلول في مواقف اللعب المختلفة.

5 -تساعد المتعلم على تكوين اتجاهات وميول إيجابية نحو اللعبة.

6 -يعمل التعلم باستخدام الخبرات المباشرة على تقليل الم لل وزيادة الرغبة في الدراسة.

ثانياً: الخبرات المربية غير المباشرة (البديلة)

نظرا لصعوبة تعلم كل شئ عن طريق الخبره المباشرة كتاريخ الألعاب الأولمبية، ودراسة الرياضة في اليابان وغيرها، جاء النوع الثاني من الخبرة وهو الخبرة غير المباشرة، فهي لا تقل أهمية عن الخبرة المباشرة اذا ما استخدمت بالطريقة الصحيحة،

فعلى سبيل المثال لا الحصر، عندما يخطط مدرس التربية الرياضية لتعليم مهارة التصويبة السلمية بكرة السلة، فعلى المتعلم وقبل أن يمارس المهارة عمليا، أن يستمع إلى شرح المعلم للنواحي الفنية لاداء المهارة والنواحي القانونية، أو يقرأ كتابا عن مهارة التصويبه السليمة، أو يشاهد فيلما، وبذلك يكون قد اكتسب خبرة غير مباشرة قبل أن يبدأ بالممارسة الفعلية المباشرة. وبعد أن يكتسب المتعلم هذه الخبرات غير المباشرة يمكنه الذهاب إلى الصالة أو الملعب لتطبيق ذلك عمليا. فالخبرة غير المباشرة تعتمد على ما لدى المتعلم من قدرات بدنية ومهارية وعقلية (كالتذكر والتصور والتخيل وتحليل والربط وغيرها). كما أن الخبرات غير المباشرة تعتبر خبرات يمكن للمتعلم أن يكتسبها من مشاهدته للآخرين، أو عن طريق المعلم أو الوسائل التعليمية الأخرى.فالخبرات غير المباشرة لاتقل أهميه عن الخبرات المباشرة لان الفرد لا يمكن تعلم الكثير من الاشياء بالخبرات المباشرة دون التعلم أولاً عن طريق الخبرات غير المباشرة، فهي مقدمة وممهدة للخبرات المباشرة. من جهة أخرى هناك مواقف لا يستطيع الفرد تعلمها بشكل مباشر نظرا لخطورتها أو صعوبتها أو ارتفاع التكاليف مثل المشي على الحبل أو القفز بالمظلة أو القفز من ارتفاع معين والغطس بالماء للمبتدئين أو تعلم التزلج على الجليد وما إلى ذلك. ويفضل الكثير من التربويين أن يتم التركيز في مراحل التعليم الأولى على التعليم المباشر ، الخبرة المباشرة ، لأن الأطفال يميلون إلى الأشياء المحسوسة ويتعلمون بالممارسة واللعب كنتيجة للطاقة الكبيرة الموجودة لديهم.

ثالثاً: الخبرات المصاحبة

وهي الخبرات التي يكتسبها الفرد نتيجة لمروره بالخبرات المباشرة أو غير المباشرة، ومن الأمثلة على الخبرات المصاحبة، إكتساب المتعلم حب أو كراهية مادة تعليمية أو لعبة رياضية أو شخص معين بسبب مروره بمواقف إيجابية أو سلبية

صاحبت دراسته للمادة أو ممارسته للعبة، وترتبط الخبرات المصاحبة بالاتجاهات والميول (إيجابية أو سلبية) والقيم والمبادئ والأخلاق.

ومما سبق يمكن القول أن المناهج الحديثة تقوم على ما تقدمه المؤسسة التعليمية من خبرات وأنشطة تربوية مختلفة للمتعلمين، بقصد تحقيق الأهداف التربوية المرجوة القائمة على بناء شخصية المتعلم من جميع جوانبها، فالخبرات المربية بأنواعها (المباشرة وغير المباشرة والمصاحبة) تكمل بعضها بعض ا، ويجب إنتقائها بطريقة علمية سليمة، بحيث تكون ذات قيمة تربوية وعلمية مناسبة، كما يجب تنظيم وتنسيق هذه الخبرات بشكل سليم عند بناء المنهج.

الفصل الرابع

عنصر الأساليب والوسائل والأنشطة

المقدمة

يتضمن العنصر الثالث من العناصر المكون ة لمنهاج التربية الرياضية طر ائق التدريس و أساليبهواستراتيجياتهه، والوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية. وسنتحدث عن هذه الأساليب والوسائل والانشطة بشيء من التفصيل.

التدريس في التربية الرياضية

تتكون العملية التدريسية من مجموعة من المكونات أو العناصر الهامة وهي المعلم، والمتعلم، والأهداف (النتاجات) التعليمية، والمهارة أو محتوى الدرس، والادوات والاجهزة المستخدمة، والطر ائق والأساليب والاستراتيجيات، والإجراءات والخطوات المتبعة في تنظيم الدرس، وإدارة الصف، والتقويم، وجميع هذه المكونات تحتاج مدرسا على درجة كافية من الخبرة للتعامل معها وبالطريقة التي تحقق الأهداف المنشودة. ويعتبر المكون الخاص بطرائق وأساليب وإستراتيجيات التدريس من أهم هذه المكونات وهو العنصر المفصلي الذي اذا اتقنه المدرس ساعده في تحقيق أكبر عدد من الأهداف والنتاجات الموضوعة الخاصة بالمادة والمتعلم.

هناك الكثير من التعاريف للتدريس ولا يوجد مفهوم واحد متفق عليه، فالتدريس يتطور مع التطور العلمي والتربوي والتكنولوجي، ف بعض التربويين يرونه عملية تربويه، ومنهم من يراه طريقه وأسلوبه وآخرون يرونه نظاما من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية والمعرفية وغير ذلك من وجهات النظر حول التدريس.

ويمكن القول أن التدريس عباره عن عمليه مخطط لها تعكس سلسلة الإجراءات والقرارات والترتيبات المنظم ة بدءا بالتخطيط فالتنفيذ ثم التقويم، يقوم بها المدرس لتوفر بيئه تعليميه مناسبة تسهل عمليه تحقيق الطلبة للأهداف المخطط لها. ويعرفه موستن واشورت (Mosston and Ashowrth 2002) بأنه مجموعه من العلاقات

المستمرة التي تنشأ بين المعلم والمتعلم ومجموعة القرارات التي يتخذونها قبل الدرس وأثنائه، وبعده.

والحقيقة أن هناك الكث ير من الخلط والتداخل وعدم التميز في استخدام المصطلحات الخاصة بطرائق التدريس وأساليب هواستراتيجياتهبين عدد كبير من المربين والتربوين، وفي ضوء هذا الخلط والإختلاف في استخدام هذه المصطلحات كان لابد من توضيحها من خلال التعريفات التالية:

تعرف طريقة التدريس بأنها الإجراءات التي يتبعها المعلم لتوصيل المعلومه أو الخبره للتلاميذ لتحقق الأهداف المنشوده في ضوء قدراته وخبراته، فهي الوسيلة أو الكيفية التي يتم من خلالها نقل المعلومة أو المهارة من المعلم إلى المتعلم، كما أنها لا تختلف من حيث مضمونها وطريقة استخدامها بين جميع المدرسين، فعندما نقول أن معلم ما استخدم طريقة الشرح، أو المحاضرة، أو الحوار والمناقشة، أو الطريقة الكلية أو الجزئية فإنه لا يختلف مع أي معلم اخر في الخطوات المتبعة وتسلسلها في تعليم المهارة، لذلك فهي متشابهة في طريقة التطبيق بين الأفراد وفي كل مكان وزمان.

أما أسلوب التدريس فيعرف ب أنه مجموعه من الأنماط التدريسيه الخاصه بشخصية المدرس وخصائصه النفسية والجسمية والاجتماعية، وينظر له أيضا بانه الكيفية التي ينفذ بها المدرس الدرس وبطريقة تعكس خصائصه وصفاته الشخصية وفلسفته التي تميزه عن غيره، ومن هذه الخصائص والصفات الشخصية التي تميز أي فرد عن غيره: تعابير الوجه، وحركات الجسم واليدين اثناء الشرح، والتعابير اللفظية، والكلمات التي يكررها الفرد ويراها الأكثر تأثيرا، ونغمة الصوت ودرجتها من حيث الارتفاع والانخفاض ومتى يكون ذلك، وطريقة التعبير عن انفعالاته وغيرها من الخصائص والصفات الشخصية. فجميع هذه الخصائص لا يمكن أن تتشابه بين

اثنين في العالم، لذلك نقول أن المدرسين يختلفون بأساليبهم وان تشابه ت طرائق التدريس المستخدمة.

وتعرّف إستراتيجية التدريس بأنها مجموعة الخطوات والإجراءات المخطط لها مسبقا من قبل المعلم، وتتضمن استخدام مجموعة من الطرائق والأساليب التدريسية، واستخدام أمثل للامكانات المتاحة و التدريبات الم ناسبة لقدرات المتعلمين ، بتكرار وتوزيع زمني مناسب ين لتحقيق الأهداف المنشودة. ومن استراتيجيات التدريس إستراتيجية التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، والعصف الذهني، والتفكير الإبداعي، والإكتشاف، ولعب الأدوار، والتعلم الذاتي... وغيرها.

ومما سبق نجد أن مفهوم طريقة التدريس أشمل من مفهوم أسلوب التدريس ولها خصائص محددة ومعروفة بكل مكان، وتختلف عن أسلوب التدريس الذي يختلف باختلاف المدرس وصفاته وفلسفته، اما المفهوم الذي يعتبر أشمل واعم من مفهوم الطريقة والأسلوب فهو إستراتيجية التدريس، لان الإستراتيجية تتضمن اختيار الطرائق والأساليب المناسبة في ضوء البيئة وعناصر الموقف التعليمي.

والحقيقة انه لايوجد طريقة تدريس أو إستراتيجية تدريس مثلى يمكن للجميع استخدامها لجميع الطلبة ولجميع المهارات وفي جميع الاوقات، كما أنه لا يوجد أسلوب تدريسي واحد مناسب لكل المهارات ولجميع الط لبة والأوقات، فالطرائق والأساليب والاستراتيجيات المراد استخدامها ترتبط بقدرات المعلم في فهم ومراعاة خصائص المتعلمين وطبيعة المهارة والامكانات المتوفرة والزمن المقرر والهدف المراد تحقيقه.

المفاهيم ذات العلاقة بعملية التدريس

يرتبط التدريس بعدد من المفاهيم والمصطلحات التربوية ذات العلاقة بعملية التدريس، ومن هذه المفاهيم:

- التربية
- التعليم
- التعلم
- التدريس

التربية

عملية مرتبطة بثقافة المجتمع ومعتقداته وأساليب تفكيره، تهدف إلى تنشئة الفرد من جميع جوانب شخصيته من خلال ما يحصل عليه من العلوم والمعارف والمعلومات المعاصرة التي تتناسب وثقافة مجتمع ه وحاجاته لمواجهة متطلبات العصر وتحدياته، فالتربية إعداد الفرد للحياة المعاصرة.

التعليم

عملية تفاعلية تقوم على وجود معلم ومتعلم ومادة تعليمية في بيئة محددة، يؤدي المعلم دورهفي ايصال المعلومة أو الخبرة أو المهارة إلى المتعلم بطريقة منظمة مقصودة لزيادة قدراته وخبراته المختلفة.

التعلم

عملية داخلية لدى المتعلم، يسعى ويبادر من خلالها لإكتساب المعلومة أو المهارة أو الخبرة بالأسلوب الذي يراه مناسبا، ويمكن أن يكون منظما مقصودا باشراف المعلم أو المؤسسة، أو يكون غير منظم يهدف إلى تعديل السلوك، ويحدث داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

التدريس

في ضوء التعاريف الكثيرة السابقة للتدريس يمكن القول بأنه الإجراءات التي يقوم بها المدرس لتحقيق النموالشامل للمتعلم باستخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسية ووسائل تعليمية وادوات داخل المؤسسة التعليمية وبشكل مقصود.

الشروط الواجب توافرها في طريقة أو أسلوب أو إستراتيجية التدريس المناسبة

- مناسبة الطريقة للأهداف والنتاجات التعليمية المراد تحقيقها
- مناسبة الطريقة لطبيعة المهارة أو المحتوى التعليمي
- مناسبة الطريقة لخصائص وقدرات المتعلمين وخبراتهم
- مناسبة الطريقة لحاجات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم
- مناسبة الطريقة لمبدأ إشتراك وتفاعل أكبر عدد ممكن من المتعلمين
- تساعد الطريقة في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم
- مناسبة الطريقة والإمكانات والملاعب والأدوات والأجهزة المتوفرة
- تساعد الطريقة المتعلمين على التقويم الذاتي، وتقويم أنفسهم بأنفسهم

مواصفات الطريقة الجيدة في تدريس المهارات الحركية في التربية الرياضية

1. تحقق الأهداف والنتاجات التعليمية المنشودة في درس التربية الرياضية.
2. مشوقة وتراعي حاجات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم.
3. تستثير دافعية المتعلمين لبذل المزيد من النشاط والمشاركة الفعالة.
4. تراعي مستوى المتعلمين وقدراتهم البدنية والعقلية والمهارية.
5. تتدرج في تعليم المهارات من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.
6. تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

مزايا التنويع في استخدام طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس

1. يقلل من مستوى الملل ويزيد من عنصري المتعة والسرور لدى المتعلمين.

2. يطور علاقة إيجابية بين المتعلم والمعلم أساسها الثقة.
3. يزيد من مستوى التفاعل الصفي والتعلم النشط.
4. يكسب (اكتب ضمة) المتعلمين مهارات حياتية مختلفة ومنوعة.
5. يساعد في اكساب المتعلمين مستوى مرتفع من المهارة واللياقة.
6. يرفع مستوى الحماس لدى المتعلمين.

خطوات تعليم المهارات الحركية باستخدام طرائق وأساليب التعلم والتعليم

الخطوات المتسلسلة التي يتبعها المعلم عند تعليمه المهارات الحركية باستخدام طرائق وأساليب التعلم والتعليم:

1 -يذكر اسم المهارة وفكرة عنها ثم أهميتها واستخداماتها.
2 -يشرح المعلم النواحي الفنية لأداء المهارة لفظيا وباستخدام وسائل متنوعة.
3 -يقوم المعلم بتطبيق عملي للمهارة، ليعد نموذجا يحتذى من قبل الطلبة، أو أن يقوم بأداء النموذج طالب مميز.
4 -يقوم طالب أو أكثر بمحاكاة النموذج للمهارة مع تصحيح الاخطاء إن وجدت.
5 -يشجع المعلم الطلبة على توجيه الأسئلة التي يودون طرحها.
6 -يبين المعلم أدوار المتعلمين وأدوار المعلم في الدرس وذلك تبعا لاستراتيجية التدريس المستخدمة.
7 -يقوم الطلبة بأداء المهارة حسب التمارين المحددة من المعلم المتنوعة والمتدرجة بالصعوبة.
8 -يقوم المعلم بتصحيح اداء المتعلمين اذا وجدت وذلك باعطائهم تغذية راجعة (فردية أو جماعية).
9 -تطبيق المهارة في ظروف مشابهة لظروف المباراة (لعب منافسة).

التدريس الفعال (النشط) في التربية الرياضية

أن عملية التدريس الحديثة لا تقتصر على التركيز على نقل المعلومات من المقرر إلى عقول الطلبة بواسطة التعلم المعتمد على التلقين بهدف المام الطلبة بأكبر كم من المعارف والمعلومات، بل تركز على بناء الشخصية المتزنة للمتعلم من جميع جوانبها العقلية والانفعالية والاجتماعية والبدنية والمهارية والقيمية، ولا يتم ذلك الا من خلال إعطاء المتعلم الدور النشط والفعال في البحث عن المعلومة ومعرفتها ومناقشتها والدفاع عنها وتوظيفها في مكانها الصحيح في حياته داخل المدرسة وخارجها. ويلعب المعلم دور الموجِه والمشرف والمرشد والمنظم للبيئة التعليمية دون هدر للوقت والجهد.

ويمكن تعريف التدريس الفعال بأنه العملية التي تمنح المتعلم الدور البارز في احداث التغيير المطلوب وتحقيق الأهداف المرسومة المتمركزة حول بناء شخصيته، ويقاس التدريس الفعال بمدى ومدة تفاعل المتعلم خلال الدرس.

الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال

1. إيجابية المتعلم وفـاعليته في العملية التعليمية وذلك بالبحث والإكتشاف وإيجاد الحلول للمشكلات التعليمية.
2. مراعاة ميول المتعلمين ورغباتهم وحاجاتهم، بحيث يتميز بالتشويق وتقليل الملل ويلبي حاجاتهم في حياتهم اليومية.
3. التفاعل الإيجابي بين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلمين والمعلم.
4. إشراك أكثر من حاسة لدى المتعلمين مع مراعاة قدراتهم.
5. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
6. تشجيع المتعلمين على التفكير وإثارة اهتمامهم وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

7. ربط خبرات المتعلم السابقة بالخبرات الجديدة بما يهيئ للخبرات المستقبلية، أي تأهيل المتعلم لمواجهة الحاضر والإعداد للمستقبل.
8. التكاملية في المعارف والمعلومات وربط بعضها ببعض أفقياً وعمودياً.
9. يشجع على الإبداع والابتكار في حل المشكلات من خلال المشاركة والتجريب والاكتشاف.
10. يبقي أثراً في نفس المتعلم يجعله يشعر بالتغيير في سلوكه وخبراته.

دور المعلم في التدريس الفعال

لا شك أن هناك دوراً كبيراً وفاعلا للمعلم في التدريس النشط، فهو المطور لشخصية المتعلم وقدراته التفكيرية والانفعالية والاجتماعية والبدنية والقيمية، وعليه يمكن تحديد أهم أدواره فيما يأتي:

1) يرشد ويوجه ويسهل ويدير لعملية التعليمية التعلمية.
2) يهيئ البيئة التعليمية المحفزة والمشوقة للمتعلمين.
3) ينظم الأنشطة والأدوات والإمكانات وزمن كل نشاط بعيداً عن العشوائية والارتجالية.
4) يساعد في رفع معنويات ودافعية المتعلمين نحو النشاط.
5) يساعد المتعلمين على تطبيق التقويم الذاتي السليم.
6) يحدد مسبقاً الأهداف/ النتاجات المناسبة والقابلة للتحقيق.
7) يعمل بحماس، وهو ما ينعكس على أداء المتعلمين.
8) يقدم المساعدة لكل طالب يحتاجها بغية الوصول إلى الأداء الصحيح.
9) يدير النشاط الصفي بطريقة فاعلية.
10) يراعي الفروق الفردية.

دور المتعلم في التدريس الفعال

1) الإعداد المسبق لموضوع الدرس من خلال البحث في مصادر التعلم والمعرفة.
2) المشاركة بفعالية في الأنشطة.
3) يسعى إلى تطوير مهاراته وقدراته بفعالية وحماس.
4) يساعد زملاءه أينما تطلب الموقف ذلك.
5) يطرح الأسئلة والأفكار الجيدة.
6) يشارك في النقاشات والحوارات.

إستراتيجيات التدريس الفعال

إن الاستراتيجية الأكثر فلعلية هي الاستراتيجية التي يستخدمها المعلم في الوقت المناسب للمهارة المناسبة، ومع الطلبة المناسبين. لذلك فإن التنويع في استخدام الإستراتيجيات التدريسية يساعد في تحقيق الأهداف المنشودة بشكل فلعل.

الإستراتيجيات الأكثر استخداماً في التدريس الفعال في التربية الرياضية:

1) إستراتيجية التعلم التعاوني
2) إستراتيجية حل المشكلات
3) إستراتيجية العصف الذهني
4) إستراتيجية طرح الأسئلة والمناقشة
5) إستراتيجية التفكير الناقد
6) إستراتيجية المحاضرة المعدلة التي تسمح بالحوار والنقاش وطرح الأسئلة
7) إستراتيجية لعب الأدوار

الصعوبات التي تواجه التدريس الفعال

هناك العديد من الصعوبات والمعوقات التي تحد من استخدام التدريس الفعال، ويمكن إيجاز أهم هذه الصعوبات بما يأتي:

- قصر الزمن المخصص للحصة التدريسية أو النشاط.
- ازدحام الصفوف والقاعات بالمتعلمين.
- نقص في الإمكانات والأدوات والملاعب في كثير من المدارس.
- عدم وجود الخبرة الكافية لدى المعلمين ونقص في إعدادهم المهني.
- خوف المتعلم من التجريب والدخول في تجربة جديدة.
- خوف المعلم من فقدان السيطرة على الطلبة في الملعب أو داخل الصف.
- نقص في مصادر التعلم والمعرفة.
- عدم توفر حوافز وتعزيزات مادية للمتعلم المتميز.
- افتقار المعلم لمهارات التشجيع والتعزيز اللفظي.
- عدم احترام الطلبة لبعضهم البعض، وخاصة الطلبة ذوي المستوى (الأداء) المنخفض.
- عدم تقبل الرأي الآخر أو الرأي المخالف من الزميل.
- طبيعة تنظيم محتوى المناهج وزخم المعلومات المقررة لتعليمها للطلبة.
- عدم استخدام إستراتيجيات التقويم المناسبة وبالوقت المناسب.

فوائد التدريس الفعال

1. يساعد في تحقيق الأهداف المنشودة.
2. يستثير قدرات المتعلمين ويحفزهم على التعلم.
3. يزيد من تفاعل المتعلمين واندماجهم في الأعمال والأنشطة.
4. يزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم.
5. يطور المهارات الاجتماعية والعلاقات بين المتعلمين.
6. يطور القدرات الفكرية لدى المتعلمين كالتفكير الناقد والإبداعي والتحليلي والمنطقي وغيرها.

7. يساعد على الفهم والتعلم بطريقة سهله وبسيطة.
8. يطور اتجاهات إيجابيه لدى المتعلمين نحو التعلم.
9. يساعد المتعلمين على إتباع التعليمات والأنظمة في أثناء التدريس.
10. ينمي الثقة بالنفس لدى المتعلمين.
11. يكسر الحواجز النفسية لدى المتعلمين ليصبحوا أكثر جرأة وفاعلية.
12. يزيد من قدرة المتعلمين على إنتاج الأفكار الجديدة.
13. يزيد من المتعة والسرور لدى المتعلمين في إثناء التعلم.
14. يطور قدرات المتعلمين على مواجهة وحل المشكلات.
15. يطور مهارات الاتصال والتواصل لدى المتعلمين.
16. يساعد المتعلمين على اكتساب مهارات اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.
17. يساعد على اكتشاف قدرات المتعلمين ومواهبهم.
18. يساعد المتعلمين على التعلم بمواقف عملية حية وتطبيقية.
19. يساعد على التعلم حتى الإتقان.
20. يطور الاعتماد على الذات بدون مساعدة.

الفصل الخامس

أساليب التدريس في التربية الرياضية

المقدمة

في ضوء ما سبق يمكن القول بانه لا يوجد أسلوب تدريس مثالي أو طريقة مثلى لمختلف المهارات ولجميع الطلاب والمراحل ولجميع الاوقات والامكانات، وأن طريقة التدريس الواحدة يمكن تنفيذها بأكثر من أسلوب وذلك تبعا لخصائص وشخصية المعلم، فتحقيق هدف معين قد يتطلب استخدام أكثر من إستراتيجية وطريقة وأسلوب في التدريس، وفي المقابل، قد لا يكون هناك سوى أسلوب واحد أو طريقة واحدة لتحقيق الهدف المنشود، لذلك فالعملية التعليمية تعتمد على قدرة المعلم على فهم مكونات الموقف التعليمي (الهدف، والمتعلم، والمهارة، والزمن المقرر، والامكانات المتاحة) واستخدام ما يناسبه من استراتيجيات أو طرائق أو أساليب تدريس، فللمعلم الناجح هو الذي ينوع بالطرائق والأساليب والاستراتيجيات المستخدمة للوصول بسهولة ويسر إلى تحقيق الأهداف والنتاجات المرجوة.

أنواع أساليب التدريس في التربية الرياضية

هناك نوعان من أساليب التدريس هما الأساليب المباشرة المعتمدة على المعلم، والأساليب غير المباشرة المعتمدة على الطالب والمعلم معا ، ويندرج تحت هذ ين النوعين جميع أساليب التدريس المستخدمة في تدريس التربية الرياضية:

أولاً: أساليب التدريس المباشرة

وهي التي تتمحور حول المدرس واستخدام سلطته داخل الصف من خلا ل فرض شخصيته المطلقه وأفكاره وسيطرته على الطلبة والحصه ككل، فهو يشرح المهاره والطلبة يؤدونها ثم يقوم بتقويمهم.

ثانياً: أساليب التدريس غير المباشرة

وهي التي تتمحور حول الطالب ومشاركته في العمليه التعليميه تحت اشراف المعلم، حيث يبدي الطالب آراءه وأفكاره ويشارك في المشاكل التربويه ووضع الحلول المناسبه له.

أساليب التدريس الأكثر استخداما في التربية الرياضية

تعددت الأساليب التدريسيه التي يستخدمها معلم التربية الرياضية في العمليه التعليميه، الا أن أكثر هذه الأساليب استخداما هي:

1- أسلوب التدريس القائم على الثواب والعقاب، أو ما يسمى احيانا بأسلوب المدح والنقد

ان الاستخدام الصحيح للمدح والنقد يعد فن ا من الفنون الواجب على المدرس تعلمها واتقانها لانها تؤدي إلى نتائج ايجابيه من حيث تأثيرها على التعلم وعلى سلوك المتعلمين، و تحقيق الأهداف المرجوه، كما انه لاينبغي على المعلم الاكثار من استخدام الثواب أو التعزيز في الدرس لانه يفقد قيمته وتأثيره، وهذا ينطبق تمام ا على النقد والعقاب فالاستخدام الخاطئ أو كثرة الاستخدام قد يترك اثار ا عكسيه وسلبيه على عملية التعلم. وقد يستخدم المدرس عبارات تعزيزيه اثناء درس التربيه الرياضيه مثل جيد، أو ممتاز، أو انظروا إلى اداء زميلكم، أو صفقوا له، أو زيادة علامه، أو اعفائه من جهد غير مرغوب فيه، أو انضمامه إلى فريق المدرسه، وغيرها الكثير من هذه الأساليب التعزيزيه المؤثرة ايجابيا اذا ما استخدمت بالطريقة الصحيحة والتوقيت الصحيح، وعكس ما سبق يدخل ضمن أساليب العقاب والنقد.

2- أسلوب التدريس القائم على طرح الاسئله وتنوعها

إن هذا الأسلوب في طرح الاسئله يقع ضمن مهارات تفكير عليا متنوعه لدى الطالب منها لا الحصر ؛ التفكير التحليلي والتفكير الناقد والتفكير المنطقي والتفكير

الإبداعي والتفكير ما وراء المعرفي والتفكير التأملي وغيرها من انواع التفكير. فهذا الأسلوب يستثير قدرات المتعلمين العقلية والعمليه، ويمكن أيضا أن يستخدم مع هذا الأسلوب طريقة الإكتشاف وحل المشكلات والعصف الذهني والعمل الفردي والزوجي والجماعي التعاوني وفيها يسعى المتعلم لإيجاد الحلول للاسئله المطروحة.

3- أسلوب التدريس القائم على التغذيه الراجعه

أن هذا الأسلوب يتطلب من المعلم أن يكون لديه خبره كافيه في معرفه اثر استخدام التغذيه الراجعه بانواعها ومتى يستخدمها، فالتغذيه الراجعه تقوم على اعلام المتعلم بنتيجه أدائه من حيث نقاط الضعف ونقاط القوه (تفكير ناقد) ليعمل على تصحيحها بغية الوصول للاداء الأفضل.

وهناك نوعان من التغذيه الراجعه:

تغذيه راجعه داخليه: مصدرها من داخل المتعلم، حيث يشعر أو يحس المتعلم بالاداء وصحته من خلال النظر واللمس أو طبيعة عمل العضلات أو اجهزة الجسم مما يعطيه انطباع بأن اداءه صحيح أو أن هناك شيئا خاطئا في الاداء، مثال ذلك التصويب في كرة السله فلبتعاد الكرة عن الحلق يشعرهبخطئه (ذاتياً) فيعدل طريقة أدائه كي يحرز هدفا أو ليصبح اقرب إلى الصحيح.

التغذيه الراجعه الخارجيه: ويكون مصدرها خارجيا من المعلم أو الكتاب أو الصوره أو الفيديو أو المرآه، وغيرها.

وهناك أنواع أخرى للتغذيه الراجعه : الفوريه والمؤجله، اللفظيه وغير اللفظيه، والفرديه والجماعيه، والايجابيه والسلبيه وغيرها.

4- أسلوب التدريس الحماسي للمعلم

لاشك أن المعلم الذي يتبع هذا الأسلوب الحماسي يترك آثارا إيجابية كبيرة في تعلم الطلبة ومشاركتهم الفاعله في العمليه التعليميه فهذا الأسلوب يجعل المتعلم في حالة إنتباه وتركيز ونشاط واستثارة في اثناء التدريس.

5- أسلوب العرض والشرح

ان تقديم الماده التعليميه وعرضها بالطريقه المناسبه ، وطبيعة المهارة (المعلومه)، ومستويات الطلبة وقدراتهم تسهم كلها في تحقيق الأهداف والنتاجات المنشودة، ويزيد من عملية التعلم والتعليم في الحصه، وهذا الأسلوب يتيح فرصة للمتعلمين (وخاصه الضعاف منهم) للتعلم بشكل أفضل ، وفي الالمام بالماده التعليميه وخاصه عند توظيف التغذيه الراجعه بشكل فاعل من قبل المعلم.

6- أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي

إن صفة التنافس والفوز من الصفات المهمه الموجوده في شخصية كل متعلم، وان استخدامها بالشكل الصحيح في العمليه التعليميه يترك اثرا كبيرا في تعلم الطلبة للمهاره، حيث يضعه في ظروف مشابهة لظروف المنافسه الحقيقه للعبة.

7- أسلوب التدريس القائم على توظيف أفكار المتعلم

في هذا الأسلوب يقوم المعلم بتقديم المهاره، ويفتح مجالا للمتعلم لوضع واضافة أفكار جديده (تفكير ما وراء المعرفة أو توالد الأفكار)، إذ يستخدم عمليات تفكير عليا كالتحليل والربط والمضاهاة والاستنباط والمقارنه لاضافة الجديد.

أساليب موستن واشورت في تدريس التربية الرياضية

النظرية الموحدة بالتدريس

تعد أساليب موستن واشورت (Mossten & Ashworth،2002) من أكثر الأساليب انتشارا حول العالم في تدريس التربية الرياضية، وان كان مؤلف هذا الكتاب

(الحايك) لا يميل إلى تسميتها بالأساليب كما ورد عن موستن واشورت (1966-2008)، انما يميل إلى تسميتها بطرائق التدريس وليس بأساليب التدريس في التربية الرياضية، كونها اقرب إلى الطرائق منها إلى الأساليب في طبيعتها ومضمونها وتطبيقها الذي لايختلف عليه اثنان (كما في طريقة الشرح والتوضيح والطريقة الكلية والجزئية فهي واضحة المضمون والأسس)، فالأساليب مرتبطة بشخصية المعلم وصفاته وفلسفته التي تختلف من شخص لاخر، بينما الطرائق ثابتة في إجراءاتها وخطواتها في توصيل المهارة ولا يختلف اثنان في عملية تطبيق اي ة طريقة، وهو ما ينطبق على أساليب موستن واشورت حيث لا يختلف احد على كيفية تطبيق الأسلوب الامري أو التبادلي أو غيره.

يعد موسكا موستن (Moska Mosston) هو رائد أساليب التدريس في التربية الرياضية، إذ وضع طيفمن أساليب التدريس (Spectrum Teaching Styles) في التربية الرياضية عام (1966)، وقام بتطويرها تباعاً إلى أن اصبحت بصورتها الحالية، وهذه الأساليب مكونة من عشرة أساليب مرتبة وحددها موستن في كتابه (Teaching Physical Education) كما يأتي:

- الأسلوب الامري (The Command Style)
- الأسلوب التدريبي (The Practice Style)
- الأسلوب التبادلي (The Reciprocal Style)
- أسلوب الفحص الذاتي (The Self – check Style)
- أسلوب متعدد المستويات – التضميني (The Inclusion Style)
- أسلوب الإكتشاف الموجة (The Guided Discovery Style)
- أسلوب التفكير المتشعب – حل المشكلات (The Divergent Style)
- أسلوب تصميم برنامج فردي للتعلم (The Learner-Designed Individual Program)

- أسلوب المبادأة من المتعلم (The Learners-Initiative Style)
- أسلوب التدريس الذاتي (Self- Teaching Style)

وتقوم فكرة أساليب موستن واشورت على ترتيب هذه الأساليب من الأسلوب الأول إلى الأسلوب العاشر تبعا للقرارات التي يتخذها كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، إذ تتضمن العملية التعليمية ثلاثة قرارات رئيسة هي قرارات ماقبل الدرس (التخطيط للدرس، Pre Impact)، وقرارات أثناء الدرس (التنفيذ، Impact Set)، وقرارات مابعد الدرس (التقويم، Post Impact Set).

أولاً: قرارات التخطيط

يتم وضع خطة العمل الخاصة بالدرس لتتضمن الآتي:

- تحديد الموضوع العام للدرس (كرة سلة أو كرة قدم أو العاب مضرب...الخ)
- تحديد الموضوع الخاص بالدرس (مهارة التمرير أو التصويب...الخ)
- تحديد الأهداف أو النتاجات المراد تحقيقها
- تحديد الأسلوب أو الأساليب التدريسية التي ستسهم في تحقيق الأهداف
- تحديد الزمن الخاص بكل جزء من اجزاء الدرس
- تحديد الأدوات والأجهزة والملاعب المراد استخدامها بالدرس
- تحديد التشكيلات التنظيمية المستخدمة (الانتشار الحر، مربع ناقص ضلع، دائرة...الخ)
- وضع ورقة العمل الخاصة بالأسلوب
- تحديد طريقة التقويم

ثانياً: قرارات التنفيذ

وهي القرارات التي يتخذها المعلم أو المتعلم (تبعا لطبيعة الأسلوب المستخدم) ويقوم المعلم أو المتعلم بتنفيذ تلك القرارات اثناء تطبيق الدرس، مثل قرارات البدء والانتهاء ومكان العمل والايقاع الحركي والراحة وغيرها.

ثالثاً: قرارات التقويم

وتكون قرارات التقويم من خلال إعطاء تغذية راجعة من المدرس للمتعلم أو من المتعلم إلى زميله أو تغذية راجعة ذاتية في اثناء أو بعد الدرس وذلك تبعا للأسلوب التدريسي المستخدم.

تبعا لترتيب الأساليب، يقع في بداية هذا الطيف الأسلوب الأول المسمى بالأسلوب الأمري (Command Stayle) وفيه يتولى المعلم القيادة، ويتخذ جميع القرارات الخاصة بالعملية التعليمية في أجزاء الدرس الثلاثة (قبل الدرس واثناءه وبعده) دون وجود أي دور للمتعلم في اتخاذ أي من هذه القرارات، فيما يقع في نهاية هذا الطيف الأسلوب العاشر والمسمى بأسلوب التدريس الذاتي (Self Teaching)، وفيه يتولى المتعلم القيادة، ويتخذ جميع القرارات الخاصة بعملية التعلم وفي أجزائها الثلاثة (قبل العملية واثناءها وبعدها) دون وجود أي دور للمعلم في اتخاذ أي من هذه القرارات، فالمتعلم خرج من دائرة المعلم واصبح مستقلا يتحمل مسؤولية نجاح عملية التعلم كاملة.

ان سلسلة أساليب موستن واشورت من أساليب التعليم المرتبطة ببعضها ، إذ تقسم إلى مجموعتين، كل مجموعة مكونة من خمسة أساليب، وتسمى الأساليب الخمسة الأولى الأساليب المباشرة، والأساليب الخمسة الأخرى الأساليب غير المباشرة، يفصل بينها ما يسمى بعتبة الإكتشاف. ففي الأساليب المباشرة يكون دور المعلم محوريا من حيث شرحه للمهارة واداء النموذج، واتخاذ قرارات التخطيط وتحديد

ورقة العمل وورقة المعيار، وتنتقل عمليةاتخاذ القرارات الخاصة بالعملية التعليمية (قبل الدرس واثناءهوبعده) تدريجيا من المعلم إلى المتعلم. اما بالنسبة للأساليب غير المباشرة فان المتعلم يكون هومحور العملية التعليمية، فيتعلم المهارة من خلال استخدامه لعمليات فكرية عليا متنوعة كالتحليل والتصنيف والمقارنة والبحث والإكتشاف وحل المشكلة والتجريب والابداع والابتكار وغيرها من العمليات الفكرية.

الأسلوب الامري (أ) Command Stayle (A)

الأسلوب الامري هو الأسلوب الأول في سلسلة طيف أساليب التدريس التي وضعها موسكا موستن عام 1966م، ويعتمد هذا الأسلوب على المعلم في اتخاذ جميع قرارات الدرس الثلاثة المتمثلة في: قرارات التخطيط (ماقبل الدرس، Pre-impact set) وقرارات التنفيذ (اثناء الدرس، Impact Set) وقرارات التقويم (ما بعد الدرس، Post Impact Set). والمعلم هو من يصدر الاوامر والتعليمات للمتعلم الذي يستجيب لهذه الاوامر والتعليمات دون سؤال ؟؟؟؟، كما انه يتقيد بتنفيذ نموذج المهارة المطلوبة للأداء كما هو وبدقه، والمتعلم يلتزم أيضا بوقت بدء العمل ونهايته، ووقت الراحة و توقيتها، والايقاع الحركي، ومكان العمل، والتوقيت والوزن الحركي، ووضع البدء أو الوقفة الذي يفرضه المعلم.

ويعد الأسالوب الامري من الأساليب المهمة جدا، التي لا يمكن لاي مدرس الاستغناء عنه في عملية التعليم، إذ أن استخدامه يساعد المدرس في الحفاظ على امن المتعلمين وسلامتهم، والمحافظة على النظام والانتظام اثناء الدرس، كما أن استخدام هذا الأسلوب يساعد على اظهار الجمال الحركي للأداء، وخاصة في الحركات الايقاعية والمهرجانات الكبيرة التي تتطلب ضبط الاستجابة الواحده للمتعلمين جميعهم وفي وقت واحد وبدقة متناهية، مطابقة لنموذج الأداء المطلوب،

كما أن هذا الأسلوب يساعد على تكرار الأداء من خلال كفاية الوقت المخصص للتدريب.

ان استخدام هذا الأسلوب يتطلب من المعلم أن يكون مراعيا ومتفهما لطبيعة المتعلم والهدف المراد تحقيقه في الدرس وطبيعة الأسلوب، ومن الامور الواجب على المعلم مراعاتها عند اختيار هذا الأسلوب أن يخطط للدرس بطريقة سليمة تضمن التفاعل والإيجابية بين المعلم والمتعلم، ففي مرحلة ما قبل الدرس (Pre-impact set) يقوم المعلم بتحديد النتاجات (الأهداف) التي يريد تحقيقها في الدرس سواء أكانت معرفية أم انفعالية أم نفس حركية. ثم يقوم بتحديد موضوع الدرس العام (لعبة كرة القدم، كرة السلة، كرة الطائرة، جمباز، سباحة، العاب قوى وغيرها)، كما يحدد موضوع الدرس الخاص المتعلق بالمهارة التي سيقوم المتعلم ون بأدائها وتعلمها مثل (التمريرة الصدرية في كرة السلة أو القفز بالزانة في العاب القوى وغيرها)، وفي مرحلة ما قبل الدرس، يحدد المدرس الإجراءات التنظيمية والادراية التي تحقق النتاجات(الأهداف) التعليمية بسهوله ويسر، وعملية تنظيم دخول الطلبة وخروج هم والتشكيلات التي سيقومون باتخاذها في اثناء الدرس (قاطرات، نصف دائره، مربع ناقص ضلع، انتشار حر وغيرها)، وتنظيم الادوات والاجهزة (الكرات، الفرشات، الادوات، الملاعب وغيرها.) ووضعها في مكانها المناسب، قبل بدء الدرس، إن مثل هذه الإجراءات تمكن المتعلمين من التفاعل والمشاركة الف اعلة بالدرس باقصى درجاتها. ومن الامثلة على استخدام هذا الأسلوب (الامري) الذي يركز على اصدار الاوامر والتعليمات من قبل المعلم، والاستجابة وتنفيذ الاوامر دون تردد أو مناقشة من قبل المتعلم، المهارات التي تحتاج إلى دقة في الأداء مثل حركات الايروبك والجمباز والرقص والرقص التراثي والبالية وبعض الالعاب التي يستمتع بها الاطفال مثل تقليد الاشخاص والحيوانات وغيرها، وفي حالة تعليم مهارات تحتاج إلى التزام بعوامل الامن والسلامه مثل مهارات السباحة وبعض مهارات الجمباز وما إلى ذلك، كما

يستخدم هذا الأسلوب في ضبط الصف والالتزام بالدور والنظام والتشكيلات المطلوبه.

ومن الإجراءات المهمة الأخرى الواجب على المعلم القيام بها في مرحلة ما قبل الدرس (التخطيط)، تحضير ما يسمى بورقة العمل (task sheet)، والتي لها دور مهم في العملية التعليمية في أساليب التدريس، وتتضمن هذه الورقة التي تستخدم في أساليب موستن المباشرة، وصفا دقيقا للنواحي الفنية للأداء المطلوب (المهارة)، وعدد مرات الأداء أو الزمن أو المسافة، كما تتضمن الوقت المخصص لكل تمرين، ووصف العمل وطريقة الأداء الصحيحة (من الممكن أن تتضمن الورقة صورا واشكالا توضيحية)، ومن البيانات الأخرى الواجب توفرها في ورقة العمل: اسم الطالب والصف والتاريخ والموضوع العام للدرس (كرة سلة، كرة القدم، كرة اليد، جمباز وغيرها) والموضوع الخاص (التصويب بيد واحده، الوثب العالي وغيره) ورقم الورقة، وغيرها من المعلومات التي يراها المعلم ضرورية.

ان تصميم هذه الورقة الخاصة بالواجب الحركي (المهاري) يساعد في تحقيق العديد من الفوائد ومنها:

- أداء نموذج حركي من قبل المدرس أو المتعلم ، إضافة إلى أن الإطلاع على التعليمات المكتوبة في الورقة يساعد المتعلمين على تذكر تفاصيل المهارة وكيفية ادائها وتكرارها.
- تساعد المعلم على الاقلال من تكرار شرح المهارة لان جميع تفاصيل الأداء مكتوبة في الورقة.
- تساعد المتعلمين على التركيز على شرح المعلم للمهارة.
- تدوين تقدم المتعلم خلال الأداء.

يقدم المعلم هذه التعليمات للمتعلمين على شكلين: الأول أن تكون مكتوبة على ورقة وتوزع على الطلبة، الثاني أن تكون مكتوبة على لوحة كبيرة تعرض في الملعب ، أو عن طريق جهاز العرض ليتمكن جميع الطلبة من مشاهدتها.

هناك مجموعة من القرارات الواجب على المعلم العمل بها في مرحلة التنفيذ (اثناء الدرس)، ومنها تحديد دوره ودور المتعلم، فالمعلم يصدر الاوامر والتعليمات، والمتعلم يستجيب بتنفيذ الاوامر والتعليمات. فالمعلم يقوم بشرح المهارة وأهميتها واستخداماتها والاجزاء المراد التركيز عليها ثم يقوم بأداء النموذج شخصيا أو يقوم به أحد المتعلمين، أو يتم عرض المهارة بواسطة الفيديو أو الحاسوب أو الصور التوضيحية، ثم يستفسر المعلم من المتعلمين فيما اذا كان هناك أي استفسار أو من يريد مزيدا من التوضيح، بعد ذلك يكلف المتعلمون بأداء الواجبات المحددة لهم في ورقة العمل بموجب الاشارات الامرية وتوجيهات المعلم. إن طبيعة هذا الأسلوب والزمن الكبير المخصص للأداء والعمل يساعد المتعلم على أن يتعلم المهارة في فترة وجيزة من الوقت، وبالتالي يصل المتعلم بسرعة إلى مستوى الأداء المطلوب، وذلك يعود إلى (بفضل) عمليات التكرار المستمرة للنموذج مما يطور تقدم الفرد نحو أداء متماثل للنموذج الحركي المطلوب.

ورقة العمل (Task Sheet)

هذه الورقة تشبه في مضمونها ورقة العمل التي يوزعها المعلم على المتعلمين في الأسلوب الامري، ويوزعها المعلم بعد أن يكون قد أنهى شرح المهارة وأدى نموذجا للمهارة وا جاب عن استفسارات المتعلمين، وهذه الورقة تساعد المتعلم على تذكر المهارة، ويسجل فيها تقدمه، فهي تتضمن الموضوع العام (كرة سلة)، والموضوع الخاص (التمريرة المرتدة)، وتوجيهات، ووصف للعمل، وعدد التكرارت، أو زمن الأداء، والمحاولات، كما تتضمن بيانات عن التقدم الذي أحرزه المتعلم، ويوجد حقل مخصص للملاحظات المتعلقة بالتغذية الراجعة التي يقدمها المعلم للطالب ، هذا بالاضافة إلى المعلومات والبيانات المتعلقة بالاسم والتاريخ والصف ونوع الأسلوب، ومن الجدير بالذكر هنا الأشارة إلى أن هذه الورقة تستخدم في الأساليب الاربعة الأولى من أساليب موستن وأشورت.

قنوات النمو التطورية للأسلوب الامري (أ)

لفهم المقصود بقنوات النمو التطورية في أساليب موستن واشورت عامة، وفي هذا الأسلوب خاصة، علينا أن نجيب عن السؤال الذي يطرح نفسه هنا وهو ما الذي يحدث من تطور(نمو) لدى المتعلمين عند مشاركتهم في نشاط معين باستخدام أسلوب تدريس معين؟ وللإجابة عن هذا السؤال يجب أولاً تحديد ما هي قنوات التطور أو النمو المراد فحصها عند المتعلمين كما حددها موستن . لقد حدد موستن أربع قنوات تطوريه نحتاج إلى فحصها في كل أسلوب من أساليب ه؛وهي قناة النموالبدني (المهاري)، وقناة النمو الاجتماعي، وقناة النمو الانفعالي (العاطفي) ، وقناة النمو المعرفي (الذهني). فكل فرد يمكن أن يتحرك تطوره في هذه القنوات من المستوى أو الحد الادنى إلى المستوى الاقصى في كل أسلوب. وما يجب الاشارة إليه هنا هو أن المحك أو المحكات التي يتم الحكم من خلالها على مدى التطور في قنوات النمو متعددة منها؛ درجة الاستقلالية ، أو الابداع ، أو النشاط الجماعي ، أو أي محكات أخرى. وعندما فحص المحك (المعيار) الخاص بدرجة استقلالية المتعلم في اتخاذ القرارات، نطرح السؤال الآتي: هل هناك استقلالية للمتعلم ليغير في شكل الحركة أو تكرارها أو ما شابه ذلك في هذا الأسلوب؟ الحقيقة أن دور المتعلم في الأسلوب الامري يتحدد بالالتزام بالاوامر والتعليمات والنموذج، فللمتعلم لا يتخذ أي قرار له علاقة بالتطور البدني، لان المعلم هو الذي يتخذ جميع القرارات الخاصة بالمكان، والراحه، ومدة العمل، والايقاع الحركي، والتكرار، وطبيعة العمل وغيرها، وعليه فان قناة النمو البدني تكون باتجاه الحد الادنى من الاستقلالية، كون المتعلم لا يقوم باي تغيير أو تعديل على الأداء المطلوب، (أي أنه لا يوجد أي استقلالية للمتعلم) الجملة مكررة كثيرا اقترح حذفها . وتجدر الاشارة هنا إلى أن مفهوم النمو (التطور) البدني يختلف عن مفه وم النمو في قناة النمو التي تعكس مدى الاستقلالية (الاستقلالية)، علما بان التطور البدني (مستوى اللياقة أو المهارة) في الأسلوب الامري في احسن

حالاته (معنى الجملة غير مفهوم) ، اما قناة النمو البدني القائمه على درجة الاستقلالية فاننا نتحدث عن درجة متدنية من الاستقلالية لدى المتعلم في التطور البدني.

إن قناة النمو الاجتماعي تتطلب تفاعلا وحوار ا وتبادلا اجتماعيا، لذا نجد أن الأسلوب الامري لا يوفر للمتعلم فرص ا للتفاعل الاجتماعي، أو الحوار، أو تبادل الآراء الا في حدودها الدنيا، فالمتعلم في الغالب يقوم بأداء اوامر المعلم بحرفيتها، والعمل في هذا الأسلوب غالبا ما يكون فرديا. فعلى سبيل المثال حركات الايقاع والجمباز لا تتطلب أي تفاعل أو تبادل اجتماعي وعليه تكون قناة النمو الاجتماعي تتجه نحو الادنى. اما قناة النمو الانفعالي (العاطفي) فان المحكات التي تبنى عليها هذه القناة هي الراحة (self-confort) أو القدرة على القبول الذاتي (self-acceptance) في متابعة الأداءات البدنية والسعي للتعلم، ويقسم المتعلمون في هذه القناة إلى قسمين: الأول: ويتضمن المتعلمين الذين يفضلون تلقي الاوامر من الآخرين، مما يشعرهم بدرجة كبيرة من الراحة النفسية، فيكون موقعهم على هذه القناة متجها (للأعلى) نحو الاقصى لشعورهم بالراحة، والثاني: ويتضمن المتعلمين الذين لايفضلون ولا يتقبلون التلقين والاوامر من الآخرين فيكون مكانهم وموقعهم على هذه القناة متجها نحو الادنى (الأسفل) لان ذلك لا يشعرهم بالراحة النفسية.

وعند الحديث عن القناة الرابعة والمسمى بقناة النموالمعرفي فاننا نتحدث عن محكات تتعلق بعمليات عقلية (ذهنية) مثل حل المشكلات، التمايز، المضاهاة، المقارنة، الابتكار، التصنيف، وضع الفروض، وهذه المحكات تفحص من خلالها تقدم المتعلم على هذه القناة. وعليه بما أن المتعلم في هذا الأسلوب لا يشغل كثيرا في العمليات الذهنية (باستثناء عمليتي الحفظ والتذكر)، فان موقعه على هذه القناة يكون باتجاه الحد الأدنى، فهو لا يشترك بنشاط بدني أو مهاري يستحدم خلاله معارفه وخبراته أو عمليات عقلية ذهنية.

قناة النمو	درجة الاستقلالية									
	الحد الادنى									الحد الاقصى
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
البدني	X									
الاجتماعي	X									
الانفعالي						X				
المعرفي	X									

الأسلوب التدريبي (ب) Practice Style (B)

يسمى هذا الأسلوب في سلسلة أساليب موستن وأشورت بأسلوب الممارسة أو التدريب أو التطبيق أو الأسلوب الثاني(b)، وفي هذا الأسلوب ينتقل عدد من القرارات التدريسية المهمة من المعلم إلى المتعلم، مما يولد علاقات جديدة بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والواجبات الحركية (المهارات)، وبين المتعلمين أنفسهم. وجوهر هذا الأسلوب يتمحور حول قيام المعلم بشرح المهارة، وعرض نموذج لأداء المهارة، ثم يطلب من المتعلمين التطبيق، وبعد فترة من ذلك يقوم المعلم بمراقبة الأداء وإعطاء التغذية الراجعة.

ويتفق هذا الأسلوب مع الأسلوب الامري في القرارات المتعلقة بمرحلة التخطيط (ما قبل الدرس، Pre Impact set) والقرارات المتعلقة بمرحلة التقويم (ما بعد الدرس، Past Impact)، لكنه يختلف عن الأسلوب الامري في القرارات المتعلقة بمرحلة التنفيذ (Impact Set) حيث تنتقل مجموعة من صلاحيات المعلم المتعلقة باتخاذ قرارات التنفيذ إلى المتعلم.

هذه القرارات تنتقل ضمن الفقرات التسع الآتية:

1 -الوقفة (الأوضاع): الوضع الابتدائي الذي يبدأ فيه المتعلم التمرين والذي يشعره بالراحة.

2 -المكان: يختار المتعلم المكان الذي يناسبه بالملعب.

3 -نظام العمل: يمكن لكل متعلم أن يمارس العمل بمفرده أو مع الزميل... الخ.

4 -وقت البداية لكل واجب حركي: يختار المتعلم بداية العمل للنشاط المطلوب.

5 -الايقاع الحركي: يختار المتعلم سرعة وانسيابية التمرين بما يتناسب وقدراته التي تختلف عن الآخرين.

6 -وقت الانتهاء من الواجب الحركي (النشاط): يحدد المتعلم وقت التوقف والانتهاء من الأداء وحسب قدراته.

7 -الراحة: يمكن للمتعلم أن يحدد توقيت الراحة ومدتها.

8 -الزي والمظهر: يختار المتعلم الزي المناسب المختلف عن زملائه.

9 -القاء الأسئلة للتوضيح: يستطيع المتعلم أن يستوضح من المعلم في أي وقت.

ان عملية انتقال القرارات التسع من المعلم إلى المتعلم تجعله مسئولا عن نتائج اتخاذهلهذه القرارات، وهي بداية العمل الذي يتميز بالفردية (Individualizing) في أساليب موستن وأشورت، فقيام المتعلم باتخاذ القرارات بنفسه يحمل هـ مسؤوليتها ويتعرف بالخبرة بأن اتخاذ أي قرار يجب أن يلائم طبيعة النشاط والعمل، كما أنه يتعرف على مدى اقترابه من الأداء الصحيح المطلوب وذلك من خلال ارتباطه بالتكرار والمعلومات المتوفرة عن الأداء في ورقة العمل التي توزع على المتعلمين(سنتحدث عنها لاحقا) أو من خلال شرح المعلم، والتغذية الراجعة من المعلم بأشكالها الفردية والجماعية.

يتميز هذا الأسلوب عن باقي أساليب موستن وأشورت بأنه يوفر الوقت الكافي للتطبيق، ويحسن المتعلم مستوى الأداء والإتقان. مع حرية أكثر للمتعلم في الأداء من خلال القرارات التسع التي انتقلت اليه من المعلم. وعليه فان المتعلم يمارس الاستقلالية في اتخاذ القرارات المتعلقة بـتوقيت البدء والانتهاء و مدة الأداء والتطبيق والايقاع الحركي وبشكل ينسجم مع طبيعة الأداء.

تختلف أساليب موستن وأشورت فيما بينها تبعا لطبيعة المتعلم والمهارة و مدة الأداء والامكانات المتوفرة وما إلى ذلك. ويعد الأسلوب الامري (أ) من أكثر الأساليب شبها وقربامن الأسلوب التدريبي (ب)، إلا أن أهم فرق بينهما هو

استخدام عامل الوقت، ففي الأسلوب (أ) ترتبط استجابة المتعلم مع اشارة الامر التي تصدر عن المعلم، بينما في الأسلوب (ب) يتوفر الوقت للمتعلم للتدرب على المهارة، وحسب ما يراه مناسبا من حيث توزيع للوقت، فالمتعلم يتخذ القرارات التسع ة المتعلقة بوقت البداية، والنهاية، و وقت الراحة، والمكان، والايقاع الحركي ، وغيرها. وفي اثناء أداء المتعلم، يقوم المعلم بال تجول بين المتعلمين لملاحظ الأداء ، ويراقب المحاولات الفردية لكل تلميذ، ثم يعطي التغذية الراجعة لهم بشكل فردي.

يتخذ المعلم في هذا الأسلوب قرارات ما قبل الدرس(التخطيط: كما في أسلوب أ، نفس القرارات)، اما قرارات التنفيذ (اثناء الدرس) فالمعلم يشرح المهارة، ويوضح مسؤوليات المتعلم في اتخاذ القرارات التسع ة سابقة الذكر، ويجيب عن تساؤلات المتعلم قبل البدء بالتطبيق (واثناء التطبيق)، ثم يسلم المتعلم ورقة العمل، التي تعتبر من أهم الوسائل المساعدة لهم، ويعطى وقتاً كافيا لكل متعلم ليعمل بمفرده.

أما مرحلة التقويم (ما بعد الدرس the post impact) فالمعلم يتجول بين المتعلمين يراقب أدا ءهم وقدراتهم على اتخاذ القرارات التسع، ويعطي التغذية الراجعة بالانتقال من متعلم لآخر، ومراقبة المتعلم للتأكد من صحة أدائه ويعطيهم بعض الوقت، وعند ملاحظة أن عددا من المتعلمين يرتكبون الخطأ نفسه فان المعلم يوقف الصف كاملا أو جزء منهم ثم يعرض المهارة ويشرحها مرة أخرى و يصحح الأخطاء، وفي نهاية الوقت المخصص للجزء التطبيقي يقوم المعلم بجمع المتعلمين لأداء الجزء الختامي، وفيه يتم إعطاء التغذية الراجعة، أو مراجعة لبعض الحركات الخفيفة التي يرغب المعلم بالتأكيد عليها.

قنوات النمو التطورية للأسلوب التدريبي (ب)

إن المحك أو المحكات التي يمكن من خلالها الحكم على مدى التطور الحاصل في وضع ا لمتعلم على قنوات النمو هو درجة الاستقلالية أو الإبداع، ففي هذا الأسلوب يمتلك المتعلم استقلالية أكثر نسبيا في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالأداء مقارنة بالأسلوب الامري (أ)، فوضع المتعلم يتحرك على قنوات النمو التطورية ليبتعد قليلاً عن الحد الأدنى، لأن المتعلم يمارس النشاط بدون أوامر لذلك يحدث تطور قليل في النموالبدني ليرتفع قليلا عن الحد الأدنى، مما يعني أن هناك شيئا من الاستقلالية يكتسبها المتعلم من خلال القرارات التسع ة التي انتقلت اليه من المعلم في هذا الأسلوب. كما يحدث تغيير قليل على قناة النمو الاجتماعي فهي أيضا ترتفع قليلاً عن الحد الأدنى لان المتعلم يمكنه أن يختار الاماكن القريبة من الزملاء، وبالتالي يمكن أن يحدث نوع من التواصل الاجتماعي. في ضوء حدوث تطور في قناتي النمو البدني والاجتماعي، فان ذلك يخلق عند المتعلم نوع ا من المشاعر الإيجابية حول نفسه، مما ينعكس ايجاباً على قناة النمو الانفعالي، إذ أن وضع المتعلم على هذه القناة الانفعالية ي رتفع قليلاً عن الحد الأدنى مقارنة بوضعه في الأسلوبالأمري (أ)، اما قناة النمو المعرفية (الذهنية) فان التغير فيها طفيف جداً مقارنة بالقنوات السابقة في هذا الأسلوب، فالمتعلم ينشغل في التذكر (memory) فقط ويتقيد بالالتزام بالواجب الحركي كما وضعه المعلم. وبالتالي فإن التطور والنموفي هذه القناة وإن ارتفع إلا أنه مازال يراوح حدوده الدنيا.

قناة النمو	درجة الاستقلالية الحد الادنى									الحد الاقصى
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
البدني		X								
الاجتماعي		X								
الانفعالي		X								
المعرفي	X									

الأسلوب التبادلي (بتوجيه الاقتران، ج) (The Reciprocal Style, C)

تقوم فكرة الأسلوب التبادلي على توزيع المتعلمين إلى مجموعات صغيرة مكونة من اثنين أو أكثر من زملائه، ويعد التوزيع الثنائي (الزوجي) هو الأكثر استخداما في هذا الأسلوب. ففي هذا الأسلوب تنتقل قرارات جديدة من المعلم إلى المتعلم (بالاضافة إلى القرارات التسع التي انتقلت للمتعلم في الأسلوب السابق)، وخاصه فيما يتعلق بقرارات التقويم، ويلعب المتعلم دور المعلم وذلك بتزويد زميله بالتغذية الراجعة المتعلقة بالأداء بدلاً من المعلم، إذ يسمح هذا الأسلوب لكل متعلم أن يلعب دور ا خاصا به، أو يلعب دور الملاحظ (دور المعلم)(bserver) والاخر يلعب دور المتعلم – المؤدي (دور الطالب) (doer). ويكون دور المؤدي كما هو مقرر له في الأسلوب التدريبي (ب) حيث يتخذ القرارات التسع ة، اما دور الملاحظ فيكون بملاحظة الزميل المؤدي واعطا ه التغذية الراجعة عن أدا ه، أما المعلم فيقتصر دوره على التركيز على مراقبة كل من الملاحظ والمؤدي، ويكون اتصال المعلم مع الطالب الملاحظ فقط.

في هذا الأسلوب تتوزع الأدوار بين المعلم والمتعلم على مراحل الدرس الثلاث، وذلك على الشكل الآتي: في مرحلة التخطيط (ما قبل الدرس) يقوم المعلم بنفس إجراءات التحضير التي يتخذها في الأسلوب (ب)، بالاضافة إلى إعداد وتصميم ورقة الواجب (task sheet)، كما يقوم المعلم بتصميم ورقة جديدة تسمى ورقة المعيار (criteria sheet)، متضمنة في ورقة العمل أو منفصلة، ويقوم باستخدامها الملاحظ فقط.

اما مرحلة التنفيذ (اثناء الدرس) فيكون الدور الأساسي للمعلم هو اخبار المتعلمين بأدوارهم الجديدة سابقة الذكر، وكيفية استخدام ورقة الواجب، وطبيعة العلاقة بين المتعلمين من جهة، والملاحظ والمعلم من جهة أخرى.

وفي مرحلة التقويم يتصل المؤدي بالملاحظ لتلقي التغذية الراجعة في ضوء المقارنة والتمييز بين أداء الطالب المؤدي وما هو مطلوب في ورقة الواجب، واستنتاج ما اذا كان أداء الزميل المؤدي صحيحا ام لا. ويقوم الملاحظ بالاتصال بالمعلم عند الضرورة، وبعد أن يتم ا لمؤدي الأداء يتبادل الأدوار مع زميله الملاحظ، ليصبح الطالب الملاحظ مؤدياً، والطالب المؤدي ملاحظاً، ويكون دور المعلم الإجابة عن أسئلة الطالب الملاحظ فقط (لانه لا يسمح للمؤدي الاتصال مع المعلم)، كما يتقبل المعلم التواصل الاجتماعية الذي يتم بين الملاحظ والمؤدي.

وتجدر الاشارة هنا إلى أن هذا الأسلوب (كغيره من أساليب موستن وأشورت الأخرى) قد لا يناسب المهاراتها جميعها أو المتعلمين جميعم، ففي هذ الأسلوب يجب أن يكون لدى المتعلم درجة من الكفاءة في تأدية العمل، وقدرة على تقويم العمل من خلال مشاهدة الزميل، لذلك على المعلم أن يختار المهارة المناسبة لقدرات المتعليمن عند استخدام هذا الأسلوب.

بعد أن يشرح المعلم المهارة ويؤدي دور النموذج، ويجيب عن استفسارات الطلبة، يقوم بتوزيع طلبة الصف إلى ازواج (او مجموعات صغيرة)، ثم يوزع عليهم اوراق العمل والمعيار، لينتشر المتعلمون ويبدأون بالتطبيق. والجدير بالذكر أن ورقة المعيار (المحك) تتكون من اجزاء رئيسة أهمها وصف العمل المطلوب، ورسومات وصور توضيحية للأداء، ومعايير تقييم الاداء. كما تشتمل الورقة على تذكير بدور الملاحظ والنقاط التي يركز عليها في التقييم (نقاط تعليمية أو نواحي فنية للأداء الواجب تعلمه).

وهناك طرائق عديدة يمكن أن يستخدمها المعلم في توزيع المتعلمين إلى ازواج منها:

- يقف المتعلمون في قاطرتين متجاورتين ، يتم اختيار الأول من القاطرة الأولى والثاني مع من القاطرة الثانية... وهكذا.

- يقف المتعلم ون في صف، ثم البدء في عد متسلسل: 1، 2، 1، 2 وهكذا، ويختار الرقم 1 الرقم 2 كمجموعة وهكذا بشكل متتالي.
- التوزيع حسب الحروف الابجدي (أ مع أ، ب مع ب)؛ الطالب الذي يبدأ اسمه بحرف الألف مع طالب آخر يبدأ اسمه أيضا بحرف الألف، وإن لم يكن ينتقل إلى الحرف الذي يليه وهكذا.
- ان يختار كل طالب رفيقه (اختيار ذاتي).
- ان يقوم المعلم بتوزيعهم بشكل ازواج اعتمادا على:

- الاطوال، المتعلم الطويل مع زميله الطويل، واحيانا العكس وذلك تبعا لطبيعة المهارة أو حسب الموقف التعليمي.
- الاوزان، يختار الاوزان المتقاربة مع بعضهم، أو العكس وذلك تبعا لطبيعة المهارة أو حسب الموقف التعليمي.
- المستوى المهاري، مستويات الطلبة المهارية المتقاربة معا، فيختاروا بعضهم بعضا وذلك تبعا لطبيعة المهارة أو حسب الموقف التعليمي.

- كل طالب مع الطالب الذي يليه.
- اي طريقة أخرى يراها المعلم أو المتعلم مناسبة.

وحتى يتحقق الهدف بشكل أفضل ويستمتع المتعلم بالعمل فان أفضل طريقة هي الاختيار الذاتي ففي ذلك سرعة في بدء العمل (دون اضاعة وقت في التوزيع) كما توفر هذه الطريقة راحة نفسية وتقبل الملاحظات والتغذية الراجعة من الزميل، وبالتالي تحقيق الهدف بصورة اسرع وأكثر امنا، بعيدا عن التعارض النفسي والاجتماعي بين الزملاء، هذا التعارض الذي غالبا ما يؤخر نجاح العملية التعليمية، وقد يؤدي إلى تجربة سلبية عند المتعلمين وخبرة لا يرغب المتعلم في تكرارها.

لهذا الأسلوب نتائج رائعة في زيادة التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، مما ينعكس على سلوكهم خارج الدرس، ويقود إلى التسامح فيما بينهم، والصبر، والاحترام

المتبادل، وعلى المعلم أن يتجنب توزيع المتعلمين بشكل يثير الحساسية والعداوة مثل أن يكون الطالب جيد المستوى مع الطالب الضعيف، أو الذكي مع الاقل ذكاءً، أو الطالب المحترف مهاريا مع الأقل مهارة أو أي شكل اخر ، لا بل على المعلم أيضا خلق جو من الالفة بين المتعلمين، وتدريبهم على احترام الراي الاخر، وحسن الاصغاء، وتبادل وجهات النظر وما إلى ذلك.

قنوات النمو التطورية في الأسلوب التبادلي (ج):

اذا أخذنا مبدا الاستقلالية معيارا لعلاقة الأسلوب بتطور قنوات النموفاننا نجد ما يأتي:

قناة النمو البدني: لا تختلف كثيراً عن الأسلوب التدريبي (ب)، ففي الأسلوب (ب) يتدرب المتعلم في ضوء القرارت التسع ة التي انتقلت له من المعلم، ويتشابه هذا الوضع مع الوضع في الأسلوب (ج)، الا أن التغذية الراجعة تاتي من الزميل في هذا الأسلوب بدلا من المعلم في الأسلوب التدريبي وعليه يكون وضع المتعلم على قنوات النمو كما يلي:

قناة النمو البدني مبتعدا عن الحد الادنى، كما في الأسلوب السابق تقريبا.

قناة النمو الاجتماعي: تعد هذه القناة في هذا الأسلوب هي الأكثر ت أثرا، فالإتصال مع الزميل في مرحلة التنفيذ يؤدي إلى علاقات اجتماعية جيدة، هذه العلاقات تأتي من استقلالية المتعلم في عملية التفاعل الاجتماعي مع زميله الاخر استقلالا مناسبا، وفي ضوء ذلك يتحرك وضع المتعلم على هذه القناة التطورية باتجاه الحد الاقصى.

قناة النموالانفعالي: يقوم المتعلم في هذا الأسلوب بعدد من السلوكات الإيجابية كالصبر والتعاطف مع الزميل، والتقمص والشعور بالرغبة في التعاون، كل هذه السلوكات عبارة عن خيارات يقوم بها المتعلم في الميدان الانفعالي أو النفسي

العاطفي، لذلك فان هذه الاستقلالية تضع المتعلم في موقع متقدم باتجاه الاقصى.

قناة النموالمعرفي (الإنفعالي): يتحرك المتعلم بعيدا قليلا عن الحد الادنى لانه بدأ ينشغل في بعض العمليات العقلية مثل المقارنة والتميز الاستنتاج والمضاهاة.

قناة النمو	درجة الاستقلالية الحد الأدنى								الحد الاقصى	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
البدني		X								
الاجتماعي								X		
الانفعالي						X				
المعرفي			X							

أسلوب التحقق الذاتي (د) The Self-Check Style (D)

كما هو حال أساليب موستن واشورت فان تغيير جديد وعلاقه جديده تنشأ بين المتعلم والمعلم في هذا الأسلوب، حيث تنتقل قرارات جديده من المعلم إلى المتعلم، تضاف هذه القرارات إلى القرارات السابقه التي انتقلت للمتعلم في الأسلوبين الثاني والثالث السابقين (التدريبي والتبادلي)، مما يزيد من حجم المسؤوليات التي تقع على عاتق المتعلم، وهذا يمكنه من تحقيق أهداف جديدة.

ان أسلوب اتحقق الذاتي ينمي قدرتة الفرد على معرفة مستوى ادائه، وذلك من خلال زيادة الوعي الحس الحركي، فالمتعلم يتعلم ملاحظة أدائه ثم يقيمها اعتمادا على المعيار أو المقياس المحدد والموضوع مسبقا من قبل المعلم. كما انه يساعد المتعلم على أن يعتمد على نفسه في التغذية الراجعة استنادا إلى المعيار، وان يحافظ على الصدق والموضوعيه في تقييم نفسه بنفسه، وان يتقبل مستواه وقدراته.

وهكذا فإن هذا الأسلوب يزيد من الفردية في التعلم (حسب سلسلة أساليب موستن واشورت) من خلال انتقال مجموعة جديدة من القرارات إلى المتعلم في مرحلتي تنفيذ الدرس والتقويم.

بعد أن تدرب المتعلم في الأسلوب السابق (التبادلي، ج) على استخدام المحك في تقييم زميله، فان الخطوة التالية (في هذا الأسلوب)هي استخدام المتعلم المحك في تقييم نفسه، وباستخدام نفس العمليات العقلية التي استخدمت في الأسلوب (ج) من حيث المضاهاة والتمايز والمقارنة والاستنتاج. كما أن المتعلم استفاد من الأسلوبين السابقين (ب+ج) باتخاذ القرارات التسع والقرارات الخاصة بتقويم الزميل لينتقل اثر هذا التعلم إلى هذا الأسلوب في اتخاذ القرارات الخاصة بتقييم الذات، ومن الجدير بالذكر هنا انه ليس من الضرورة أن يمر المتعلم بالتجريب للانتقال من الأسلوب التدريبي إلى الأسلوب التبادلي، ثم إلى أسلوب التحقق الذاتي، حيث يمكن أن يستخدم هذا الأسلوب دون المرور أولاً بالأساليب السابقة، لكن ذلك يساعد على حسن وسرعة التعلم من خلال تراكم الخبرات والمهارات.

يكون دور المدرس في مرحلة التخطيط، في هذا الأسلوب، كما هو الحال في الأساليب الثلاثة السابقه (أ + ب + ج)، حيث انه يتخذ جميع القرارات ماقبل الدرس والمتعلقة باختيار المهارة والواجبات وورقة العمل والمحك. اما دوره في مرحلة التنفيذ (اثناءالدرس) فإنه يجمع المتعلمين ويوضح لهم الغرض من الأسلوب، وطبيعة أدوارهم، والدور الذي يقوم به المعلم نفسه. يعرض المعلم الواجبات والمهارات (العمل المطلوب) ويشرح المهارة، ويؤدي نموذج للمهارة، ثم يوضح الإجراءات التنظيمية والادارية للدرس، ثم الطلب من المتعلمين البدء بأداء الواجبات. في مرحلة التقويم، يقوم المتعلم بالأداء، ثم يقوم باستخدام ورقة العمل والمحك، حيث يؤدي عمله بالايقاع والسرعة المناسبين له، وهو يقرر الوقت الوقت المناسب لاستخدام ورقة الحل، وفي هذه الاثناء (مرحلة التقويم) يقوم المعلم بمراقبة أداء المتعلمين وملاحظة

مدى استخدام المتعلم لورقة الحل لتوجيه نفسه، كما يتصل مع المتعلم بشكل فردي ومعرفة مقدار نجاح المتعلم ودقتهفي مطابقة الأداء مع ما هو في ورقة المحك، وفي نهاية الدرس يقوم بإعطاء التغذية الراجعة إلى جميع المتعلمين عن ادائهم والدور الذي قاموا به.

يقوم المعلم بتقدير(تقويم) مدى استقلالية المتعلم واعتماده على نفسه في عملية التقييم الذاتي في الأداء، وهو يثق في صدق المتعلم في تقييمه لذاته من خلال استخدام المحك للتقييم الذاتي ويعمل فردي ضمن قدراته وذلك لتحسين ادائه.

حتى يتمكن المتعلم من القيام بعملية التقييم الذاتي يجب امتلاك مستوى معين من الكفاءة أو القدرة على الأداء، فالمتعلم في بعض مراحل التعلم الأولى قد لا يكون لديه وعي كافي بتفاصيل المهارة الجديدة ووضعية الجسم المناسبة (مثال ذلك في مهارة الغطس والدوران في الجمباز) مما يصعب عليه ملاحظة (احساس) الاخطاء اثناءالأداء، كما أن تعلم مهارة جديدة للمبتدىء لاتمكنه من تذكر جميع الاجزاء الخاصة بتلك المهارة والعلاقة بين وضعية الجسم وبين اجزاءه، وبالتالي فان استخدام هذاالأسلوب يتطلب قدر مناسب من الكفاءة في أداءالعمل، وبالتالي فان اختيار المهارة المناسبة، وقدرة المتعلم وخبراته امر مهم جدا وهنا كالكثير من المهارات البدنية التي تناسب هذا الأسلوب وخاصة الأعمال التي يتم تحديد مستوى الأداءعلى أساس نتيجة الحركة وليس الحركة نفسها، فمثلا تقييم دقة التصويب في كرة السلة أو سرعة التمرير أو التصويب، كذلك الحال في مسافات الرمي في رمي الرمح ودفع الكرة الحديدة وما إلى ذلك، فهذه المهارات تعطي تغذية راجعة فورية، وبالتالي تسمح للمتعلم بمعرفة مستوى الأداء، وعليه فان هذا النوع من المهارات يسهل إجراء عملية التقييم الذاتي، وبالتالي نحكم على الأداء من خلال النتائج التي نحصل عليها.

وكثير من الاحيان يكون المصدر الرئيسي للتغذية الراجعة هو الادوات المستخدمة في الأداء نفسه، فمثلا في ضرب كرة القدم لمساف ة قصيرة بشكل قوسي وعال، اذا لم يكن طيران الكرة كما يجب فإنهنا كشيء ما خاطىء عند ضرب الكره.

كذلك الحال في رمي الرمح فان خروجه من يد الرامي وطيرانه بشكل متذبذب ومتأرجح في الهواء يشير إلى أن عملية الرمي لم تكن سليمة، ويرجع المتعلم إلى ورقة المعيار التي ترشده إلى الطريقة الصحيحة للأداء. وفي هذا الأسلوب يمكن استخدام ورقة المعيار التي صممت في أسلوب (ج) لتستخدم أيضا في هذا الأسلوب حيث أن المعيار ثابت والأسلوب هو المتغير.

قنوات النمو التطورية في أسلوب التحقق الذاتي (د)

قناة النمو البدني: يكون الوضع مشابه اللذي في أسلوب (ب).

قناة النمو الاجتماعي: يتحرك المتعلم باتجاه الحد الادنى، فالمتعلم يقوم بالعمل بمفرده (خصوصية الأسلوب).

قناة النمو الانفعالي: تتفاوت حالة الارتياح مع هذا الأسلوب بالنسبة للمتعلمين فمنهم من يجد متعة آن يهب الاستقلالية التي منحها لهم الأسلوب في عملية التقييم الذاتي، ومنهم من يحتاج إلى وقت أكثر للتكييف والوصول إلى هذا المستوى من المتعه، فالمتعلمين الذين يشعرون بالراحة التامة عندما يكونوا أكثر استقلالية خلال الأداء فان وضعهم على القناة يتجه نحو الاقصى.

قناة النمو المعرفي: بنشغل المتعلم في نفس العملية العقلية التي تحدث في الأسلوب (ج) وخاصة مايتعلق بالمقارنة مع ماهو مطلوب في ورقة المعيار، ولكن يقوم المتعلم بالتقويم بنفسه مما يجعل وضع المتعلم بالنسبة لهذه القناة يتحرك بعيدا عن الحد الادنى.

القناة	درجة الاستقلالية الحد الادنى									الحد الاقصى
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
البدني		X								
الاجتماعي	X									
الانفعالي								X		
المعرفي				X						

أسلوب متعدد المستويات (التضميني، هـ) The Inclusion Style (E)

يطرح هذا الأسلوب شيء جديد عن الأساليب الاربعة الأولى التي تشترك في ما بينها أن المعلم يصمم الواجبات أو المهارات، ويحدد لكل منها مقياس أو مستوى واحد على المتعلم أداء هذا المستوى من الواجب أو المهاره. يطرح هذا الأسلوب قرار جديد وهو أن يختار المتعلم المستوى الذي يبدأ منه الأداء، ويستخدم هذا الأسلوب عندما يكون الهدف المراد تحقيقه هو تضمين أو اشراك جميع المتعلمين في النشاط بما يتناسب وقدرة كل متعلم، وأفضل مثال على استخدام هذا الأسلوب هو تعلم مهارة الوثب العالي باستخدام الحبل المائل حيث أن جميعا لمتعلمين يشاركون ويختارون المستوى الذي يرغبون البدء منه بما يتناسب قدرتهم وقابليتهم، كما انهم يتعلمون إنفعال العلاقة بين طموحهم وواقع مستوأهم، فالمتعلم ينتقل من ارتفاع إلى اخر فوق الحبل من اجل تحقيق النجاح. وعليه فإن هذا الأسلوب يتيح فرصة العمل الفردي بدرجة أكبر من الأساليب السابقه، وذلك بتوفر الخيارات البديلة بين هذه المستويات (على الحبل المائل) في حالتي النجاح والفشل في نفس العمل.

يتخذ المعلم قرارات تخطيط (ما قبل الدرس) بينما يقوم المتعلم ب اتخاذ قرارات مرحلة التنفيذ (أثناء الدرس) ويتضمن ذلك القرارات المتعلقة باختيار المستوى الذي يرغب في البدء منه في أداء الواجب أو النشاط "المهارة".

أما قرار التقويم (ما بعد الدرس)، فيقوم المتعلم باتخاذ قراراته الخاصة بتقييم أدائه وفي أي مستوى يبدأ العمل ويستمر. القرارات التي يواجهها المتعلم في مهارة الوثب من فوق الحبل المائل هي أن يقرر أولاً المستوى الذي يبدأ منه وذلك في ضوء قدراته، ثم يتقدم للوثب من الارتفاع الذي حدده، فإذا نجح في المحاولة فإن المتعلم أمامه ثلاث قرارات هي: أن يعيد تكرار الوثب من نفس الارتفاع، أو أن يختار مستوى أعلى أو يختار مستوى اقل، أما إذا فشل المتعلم في المحاولة فأمامه القرارات الثلاثة السابقة (وفي الغالب لا ينتقل المتعلم إلى مستوى ارتفاع اعلى من المستوى الذي فشل فيه)، كما انه لا ينزل في الغالب إلى مستوى اقل من المستوى الذي نجح فيه، إلا في حالات قليلة وخاصة.

على المعلم أن يضع أمامه سؤالا مهما قبل البدء باستخدام هذا الأسلوب، وهو كيف يمكن إشراك (تضمين) جميع المتعلمين كل حسب قدرته في الدرس وبنفس الوقت؟ لذلك فإن للمعلم دورا مهما في اختيار المهارات ودرجات الصعوبة المناسبة وبما يتناسب مع الهدف المراد تحقيقه.

إن هذا الأسلوب يفتح المجال للمتعلم لاختيار المستوى المناسب الذي يلائمه دون أن يكون للمعلم أي تأثير في اختياره المستوى لإرضاء المعلم، وإنما هدف الأسلوب هو تعليم المتعلم كيفية اتخاذ القرارات المناسبة ولقدراته، وفي حال وجود خطأ في أداء الواجب يطلب المعلم من المتعلم الرجوع إلى شرح الواجب (ورقة المعيار) للتأكد من الأداء الصحيح، ويراقب ذلك المتعلم، ثم ينتقل للآخرين.

عندما لا يكون الهدف تعليم النواحي الفنية لأداء المهارة، مثل مهارة التصويب في كرة السلة، بالشكل الصحيح فإننا نستطيع أن نحلل (نقيم) أمورا أخرى كالعوامل المؤثرة في درجة دقة التصويب مثل: مسافة التصويب، ارتفاع السلة، قطر الحلقة، حجم الكرة، وزن الكرة، زاوية الرمي، وجود خصم سلبي، إيجابي.....الخ.

قنوات النمو التطورية في الأسلوب التضمين (د)

قناة النمو البدني:

في هذا الأسلوب يصبح المتعلم مستقلا إلى حد كبير في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتطور البدني (المهاري)، وينتقل وضع المتعلم في هذه القناة باتجاه الحد الأقصى، حيث يتخذون قرارات معينة حول الخيارات أو المستويات المتوفرة.

قناة النمو الاجتماعي:

هذا الأسلوب صمم لزيادة السمة الفردية في الأداء عند المتعلم فهو يختار المستوى الذي يناسبه من مجموعة خيارات في البرنامج أو النشاط الفردي، وعلى المتعلم عدم اتخاذ القرارات التي تؤدي إلى أن يكون اجتماعيا ومشاركا في نشاط الجماعة لان ذلك سيؤثر على قرارات الآخرين، وبالتالي فإن وضع المتعلم بالنسبة لقناة النمو الاجتماعي يكون باتجاه الحد الأدنى.

قناة النمو الانفعالي:

اتخاذ القرارات حول نجاح المتعلم في أداء الواجب "المستويات" يجلب معه الإحساس بالثقة بالنفس وتقليل الضغط النفسي والقلق، كما أن تكرار محاولات الأداء الناجحة يجعله يشعر بصورة أكثر إيجابية وعليه يكون موقع المتعلم لهذه القناة باتجاه الحد الأقصى.

قناة النمو المعرفي "الانفعالي":

يستخدم المتعلم معيارا داخليا أو مقياسا ذاتيا " القابلية والطموح " بدلا من المعيار الخارجي "ورقة المعيار وما تحتويه"، وبالتالي فإن عملية اتخاذ القرار تتطلب قدرا أكبر من الانشغال الذهني مما يجعل المتعلم أكثر استقلالية في المشاركة والانشغال في هذه العملية، وعليه فإن موقع المتعلم بالنسبة لهذه القناة يكون بالاتجاه الأقصى قليلا "في الوسط تقريبا".

قناة النمو	درجة الاستقلالية									
	الحد الأدنى									الحد الاقصى
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
البدني						X				
الاجتماعي		X								
الانفعالي					X					
المعرفي			X							

أسلوب الاكتشاف الموجه (هـ) Guided Discovery Style (F)

في الأساليب الخمسة الأولى، تطور أداء المتعلم تدريجياً من خلال قنوات النمو الثلاثة القابلة للتطور في هذه الأساليب وهي قناة النمو البدني وقناة النمو الاجتماعي وقناة النمو الانفعالي، في حين أن حركة الانتقال أو التطور في قناة النمو الذهني (المعرفية) بقيت في حدودها الدنيا، لان المتعلم يعتمد في عمله على استخدام الذاكرة والتذكر، ولا يستخدم عمليات ذهنية متقدمة مثل (المقارنة، التمايز، الافتراض، التركيب، التأليف، حل مشكلة، الأستنتاج، الأبتكار... وغيرها) للوصول إلى الحل الأنسب. فهذه الأساليب لا تؤدي إلى عمليات الإكتشاف التي يذهب المتعلم خلالها إلى ما هو ابعد من المعلومات المعطاة والمهارة المطلوبة لإكتشاف الحلول المناسبة لها.

يعتبر أسلوب الإكتشاف الموجه بمثابة الأسلوب الأول التي ينشغل فيها المتعلم في عمليات الإكتشاف وذلك من خلال الأسئلة المتتالية التي يضعها المعلم، ويوجهها للمتعلم للتوصل إلى الاستجابات الصحيحة لها، فكل سؤال له استجابة واحدة صحيحة يكتشفها المتعلم من خلال التدريب والممارسة.

تقوم فكرة هذا الأسلوب على اشغال المتعلم في عمليات ذهنية تؤدي إلى الإكتشاف من خلال الممارسة العملية، وذلك بإيجاد علاقة صحيحة ودقيقة بين

الاستجابة التي اكتشفها المتعلم والسؤال (المثير) الذي يعطيه المعلم (مثير – عمليات ذهنية – استجابة)، أي أن هذا الأسلوب يعمل على تطوير قابلية المتعلم على مهارات الإكتشاف المتعاقبة من خلال إجاباته عن الأسئلة المتتالية التي تؤدي في النهاية إلى إكتشاف المهارة ككل أو المفهوم ككل (مع نهاية الأسئلة).

مرحلة ما قبل الدرس (التخطيط)

لا زال المعلم هو الذي يتخذ جميع القرارات الخاصة بعملية التحضير والإعداد للدرس (كما في الأساليب السابقة)، فالمعلم يحدد الموضوع العام والخاص للدرس ثم يضع سلسلة من الخطوات أو الأسئلة المتعاقبة التي تقود المتعلم بشكل تدريجي ومضمون إلى إكتشاف النتيجة النهائية أو الجواب المطلوب أو المهارة، ولكل سؤال إجابة واحدة فقط، وفي حالة أن هناك امكانية لحدوث أكثر من إجابة واحدة، فعلى المدرس أن يكون مستعداً لإعطاء سؤالاً أو دلالة معينة تساعد المتعلم على اختيار إجابة واحدة فقط. إن إجابة كل سؤال من مجموع الأسئلة تعتمد على الاستجابة (الإجابة) التي سبقتها، بمعنى أن الطالب الذي يتمكن من الإجابة عن السؤال الثالث يجب أن يكون قد استجاب بشكل صحيح للأسئلة التي سبقت هذا السؤال.

مرحلة تنفيذ الدرس

تقدم سلسلة الأسئلة المتتالية التي صممها المعلم في مرحلة التنفيذ إلى المتعلم بشكل متتال، ولا ينتقل المعلم من السؤال إلى الذي يليه الا بعد أن يتأكد أن المتعلمين قد اكتشفوا الإجابة الصحيحة للسؤال. وفي حال فشل المتعلم في التوصل إلى الاستجابة فان ذلك يشير إلى عدم كفاءة المعلم في تصميم سلسلة الأسئلة. لضمان نجاح العملية التدريسية في هذا الأسلوب، ويجب على المعلم أن يتبع عدد ا من القواعد في تنفيذ هذا الأسلوب، وهي الا يقوم بإعطاء الجواب للمتعلم ابداً، وان ينتظر إجابة المتعلم بروح من الصبر والتقبل، وان يعطي دائماً تغذية راجعة للمتعلم، فإعطاء المعلم الإجابة الصحيحة للمتعلم يجهض عملية الإكتشاف، فالمعلم لا يتدخل في

عملية الإكتشاف، ينتظر الإجابة بصبر ويتقبل أي إجابة، في ضوء إجابة المتعلم يعدل له السؤال أو يوجهه ثم يعطيه التغذية الراجعة لاستجابة المتعلم المكتشفة وذلك بكلمة نعم أو ايماء بالرأس أو كلمة صح. ومما سبق فان مرحلة التنفيذ (الأداء) عبارة عن تفاعل الابعاد النفسية والذهنية بين المعلم والمتعلم.

مرحلة ما بعد الدرس (التقويم)

تعتبر عملية إعطاء التغذية الراجعة في هذا الأسلوب متميزة عن غيرها من الأساليب، فالسلوك الذي يتم تعزيزه بكلمة صح أو ايماء بالرأس والذي يدل على أن المتعلم قد توصل للإجابة الصحيحة هو عبارة عن تغذية راجعة. ومن ثم يتم التقويم الكامل بعد أن يكمل المتعلم إجاباته عن جميع الأسئلة المتعاقبة، فـالاستجابة الصحيحة لكل سؤال عبارة عن تقويم شخصي نتيجة قبول المدرس لتلك الاستجابة، وهذا له تأثير اجتماعي قوي على الفرد في الجماعة، مما يجعل المتعلم أقل خوفاً في استجاباته ويشعر بالامان.

وعلى المعلم في الاوقات التي يظهر المتعلمين استجابات غير صحيحة أو منحرفة أن يقوم بالخطوات الآتية: بتكرار السؤال الذي سبق الاستجابة الخاطئة، فاذا كانت الاستجابة صحيحة يقدم المدرس السؤال التالي مرة أخرى، اذا استمرت الاجابة الخاطئة يقدم المعلم سؤالاً يمثل خطوة اسهل بالنسبة للمتعلم تساعده على أداء الاستجابة المطلوبة، استخدام المعلم سلوك ا لفظي مثل "هل تمعنت في الإجابة؟" أو"هل تود التفكير أكثر ؟"، فهذا السلوك يثبت للتلميذ صبر المعلم وتفهمه له، وهذا محور العلاقة بينهما.

وفي أسلوب الإكتشاف الموجه يكون المعلم راغباً ومتقبلاً لعبور عتبة الإكتشاف، وهو يستثمر الوقت في التصميم الملائم من الأسئلة والبدائل لها، فالمعلم تقع على عاتقه مسؤولية الأداء التي يقوم بها المتعلم لانه يصمم الأسئلة ويتوقع

الاستجابة، فالمعلم يثق بقدرة المتعلم الفكرية للتوصل للاستجابة الصحيحة، وينتظر الإجابة منه بصبر.

قنوات النمو التطورية في أسلوب التحقق الذاتي (هـ)

الاستقلالية هنا بمثابة المحك أو الأساس في تحديد وضع المتعلم في تطور القنوات:

- قناة النمو البدني: تشير الاستقلالية في هذه القناة إلى أن موقع المتعلم يكون باتجاه الحد الأدني، فالمتعلم يعمل في ضوء السؤال المحدد من قبل المعلم دون زيادة.
- قناة النمو الاجتماعي: نظراً لان المتعلم يعمل لوحده فان درجة اتصاله أو تفاعله مع الآخرين فان موقع المتعلم يكون كما في قناة النمو البدني باتجاه الحد الأدنى.
- قناة النمو الانفعالي (العاطفي): يكون موقع المتعلم على هذه القناة نحو الحد الاقصى، وذلك لان نجاح المتعلم في الاستجابة على كل سؤال أو خطوة من خطوات الإكتشاف يخلق جواً ايجابياً بما ينجزه أو يتوصل اليه.
- قناة النمو المعرفي (الإنفعالي): نتيجة لانشغال المتعلم بعمليات عقلية إنفعالية (ذهنية) معينة، يقوده ذلك إلى اجتياز حدود عتبة الإكتشاف مما يضع المتعلم باتجاه الحد الأقصى في هذه القناة.

قناة النمو	درجة الاستقلالية الحد الادنى									الحد الاقصى
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
البدني		X								
الاجتماعي		X								
الانفعالي							X			
المعرفي									X	

الأسلوب المتشعب (و) The Divergent Style (G)

يحتل هذا الأسلوب مكانة متميزة بين باقي الأساليب، وفيه ينتقل المتعلم لأول مرة بإكتشاف وأداء عدد من الخيارات ضمن الموضوع المقرر، أي التشعب والبحث عما هو أبعد من الاشياء المعروفة لدى المتعلم، فكل سؤال أو مشكلة لها أكثر من إجابة واحدة (تشعب بالإجابات/خيارات).

ان بناء هذا الأسلوب يتركب من خطوات مشابهة لتلك المتبعة في الأسلوب السابق (الإكتشاف الموجه)، لكن الاختلاف بين هذين الأسلوبين هو خصوصية هذه الخطوات بهذا الأسلوب إذ أ نها تقود إلى إكتشاف وإيجاد الحلول البديله (أكثر من حل).

ويقوم أسلوب التفكير المتشعب على ثلاثة مراحل، الأولى مرحلة المثير (الحافز) الذي يكون على شكل سؤال أو مشكلة أو حالة أو موقف، تضع المتعلم في حالة من اللانسجام الفكري، أو التشتت الإنفعالي تخلق حاجة إلى حل المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لهذه الحالة من اللانسجام الفكري. ثم بعد مرحلة المثير (الحافز) تأتي المرحلة الثانية، وهي مرحلة ما بين الحافز والاستجابة وتسمى بمرحلة الوسيط، وفي هذه المرحلة يبحث المتعلم عن حلول للمشكلة أو السؤال من خلال عملية إنفعالية فكرية واحدة (موقف محدد/ المثير) ينتج عنها الأفكار المتشعبة (الحلول). فما ينتج عن تلك العملية الفكرية من حلول وأفكار متعددة تسمى مرحلة الاستجابة وهي المرحلة الثالثة (مثير – وسيط – استجابة).

يهدف هذا الأسلوب الى:

- تنشيط قابلية المعلم الإنفعالية لوضع أو تصميم الأسئلة أو المشكلة في مجال موضوع الدرس.

- تنشيط قابلية المتعلم الإنفعالية لإكتشاف حلول متعدد (أكثر من حل واحد) لأي سؤال.
- تطوير الإنفعال والاستبصار في هذا النشاط (السؤال) وإيجاد المتغيرات الممكنه.
- الوصول إلى مستوى جيد من الاطمئنان والقناعة بشكل يسمح للمعلم والمتعلم بالعبور إلى ما هو ابعد من الاستجابات المتوقعة المألوفة أو الاعتيادية.
- تطوير القابلية عند المتعلم للتأكد من الحلول وتنظيمها للاغراض الخاصه بالموضوع.

مرحلة ما قبل الدرس (التخطيط)

يتخذ المعلم القرارات المتعلقة بالموضوع العام للدرس (سلة، طائرة، جمباز)، والموضوع الخاص بفعالية الدرس (دفع جله، تمريره صدرية، الإرسال، وقوف على اليدين)، كما يتخذ القرار المتعلق بتصميم المشكلة أو الأسئلة الخاصة بالدرس والتي تؤدي إلى إيجاد الحلول لها.

مرحلة الدرس (التنفيذ)

في هذه المرحلة يكتشف المتعلم ما هي الحلول (البدائل) المتشعبة لكل مشكلة، ويكتشف البدائل من الإجابات لحل المشكله (أكثر من حل أو بديل واحد للمشكله الواحده).

مرحله ما بعد الدرس (التقويم)

يقدم المتعلم الحلول التي اكتشفها، ويتخذ القرار المناسب بشانها، إذ يسأل نفسه (هل الحل الذي اكتشفته صحيحا ؟) اذا كان الجواب نعم، عندئذ يعلم المتعلم أن إجابته قد ساعدت في حل السؤال، وفي هذا الأسلوب كلما زاد إنشغال المتعلم في عمليه التقويم، زادت الامكانيه لتحقيق أهداف هذا الأسلوب.

وفي هذا الأسلوب يبدأ المعلم بتهيئ ة المتعلمين فيما يتعلق بهذا الأسلوب وطبيعته، إذ يقوم المتعلمون بالبحث عن الحلول والبدائل التي تتناسب وطبيعة المشكلة أو السؤال، مما يخلق جوا من الراحه النفسيه لدى المتعلمين. فعندما يقدم المعلم سؤالا (مشكله)، ينتشر المتعلم ون في الملعب (وغالبا ما يكونوا منفردين)، ويبدؤون بإيجاد أو إختيار الحلول الصحيحة للسؤال أو المشكله التي عرضها المعلم. وعندما ينتشر المتعلمون يكون لدى المتعلم الوقت الكافي للبحث والاستفهام وإكتشاف وتصميم وتطوير وتقويم الحلول أو البدائل التي انتجها أو قام بها، فالمعلم ينتظر ويراقب وينتقل بين المتعلمين، ويعطي التغذيه الراجعه الجماعيه احيانا والفرديه احيانا أخرى وذلك حسب الموقف، ويجب أن تكون التغذيه الراجعه محايد ة دون إعطاء أي حل من الحلول حتى يطور عند المتعلم القدره على إكتشاف وانتاج الحلول للحركه بشكل مستقل، وفي الحالات التي يتوقف فيها المتعلم عن انتاج الحلول كونه لا يستطيع، أو كان السؤال أعلى من مستواه على المعلم أن يعيد طرح السؤال بطريقة تتناسب وقدرة المتعلم لان الغرض أساسا من هذه العمليه هو تطمين المتعلم بان ما يسعى اليه المعلم هو عمليه البحث وانتاج الأفكار، وعليه يجب على المعلم مراعاه تضمين الاسئله (المشكله) بما يتناسب وقدرات المتعلمين، كما يمنحهم الوقت الكافي الذي يحتاجونه في عمليه الإكتشاف وبالتالي يصبر عليهم. فعلى سبيل المثال، عندما يكون السؤال المطروح عن مفهوم الدحرجه في الجمباز، يبدأ المتعلم بالبحث عن الحلول أو الخيارات لتحديد مفهوم الدحرجه عمليا وإكتشافها: مثل الدحرجه باتجاهات مختلفه، وباوضاع مختلفه، وبايقاعات مختلفه، وبمجموعات أو تركيبات أو جمل مختلفة. كذلك عندما يسأل المعلم عن كيفيه انتقال المتعلم من النقطه (أ) إلى النقطة (ب) دون استخدام ادوات أو وسائل مساعده. يسعى المتعلم لإكتشاف الحلول والخيارات، وهي كثيره جدا منها المشي بانواعه واتجاهاته المختلفة، والدحرجة بانواعها واشكالها المختلفه، والحجل بانواعه واشكاله المختلفه وغير ذلك. ومما سبق، نجد أن

المتعلم يكتسب من هذا الأسلوب الخبره في حل السؤال (المشكله)، وتعلم القدرة على انتاج الأفكار ومعرفه العلاقه والترابط بين الانتاج الذهني (الفكري) والأداء البدني. اما الشكل أو الجانب الثاني الذي يمكن أن يركز عليه المعلم فإنه يصمم الاسئله أو المشكلات المتتاليه فهذا الشكل يستخدم للاجابه عن سؤال ماذا بعد ذلك؟ أي بعد تمرير الكرة للجناح الايمن، ما تعمل؟ وهكذا.

وهناك نوع ثان من انواع التصميم الذي يركز على الاسئله أو المشكلات المتتاليه وهو ما يسمى بالأسلوب المتفرع، فعندما يكتشف المتعلم أشكال دحرجه الجسم يقوم المعلم باختيار نوع واحد من الحلول (الدحرجات) ويقوم المعلم بوضع سؤال يركز على اتجاه الدحرجه مثلا (للامام أو للخلف)، ثم يطرح المعلم سؤالا يركز فيه إنتباه المتعلم إلى وضع الجسم أو الساق أو اليدين وهكذا، إلى أن يصل المتعلم إلى الهدف المطلوب. مثال اخر في خطط اللعب امام اللاعب عدد من الخيارات وهو في حاله هجوم ومعه الكره، مثل أن يمرر الكره للاعب الايمن أو اللاعب الايسر أو للخلف أو يصوبها باتجاه الهدف، وبعد أن يتخذ القرار يأتي السؤال الآتي : ما الذي ستقوم به بعد التمرير مثلا؟ ثم يطرح سؤالا جديدا وهكذا.

قنوات النمو التطورية في أسلوب الاكتشاف الموجه (و)

- قناة النمو البدني: تكون نحو الاقصى، حيث أن المتعلم مسؤول عن اتخاذ القرارات التي تنتقل بالاستجابات البدنيه، فهو يتمتع بالحريه والاستقلاليه بدرجه عاليه (المعيار هنا درجه الاستقلاليه).
- قناه النمو الإنفعالي (المعرفي): وهي جوهر هذا الأسلوب وأساسه ويكون وضع المتعلم على هذه القناة باتجاه الحد الاقصى، فالمتعلم مستقل في انتاج الأفكار والحلول ولا يوجد أسلوب يعطي المتعلم فرصه أفضل لاختبار أفكاره المتشعبه (البدائل) أكثر من هذا الأسلوب

- قناة النمو الارفعالي (العاطفي) في هذه القناه يكون وضع المتعلم باتجاه الاقصى، حيث أن المتعلم يكون قادرا على التقليل من التأثيرات التي تعمل على اعاقة عملية الانتاج والاكتشاف، وعند ذلك يكون اكثر استقلاليه في انتاج الحلول.
- قناة النمو الاجتماعي:تأخذ هذه القناه احتمالين:

الاول: يكون وضع المتعلم باتجاه الاقصى اذا تمت عملية الاكتشاف مع الزميل أو الزملاء

الثاني: يكون وضع المتعلم باتجاه الادنى اذا تمت عملية الاكتشاف بشكل فردي.

قناة النمو	درجة الاستقلالية الحد الادنى								الحد الاقصى	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
البدني								X		
الاجتماعي		X						X		
الانفعالي								X		
المعرفي									X	

أسلوب تصميم البرنامج الفردي (ز)
The Learner-Designed Individual Program (H)

يمثل هذا الأسلوب خطوه اخرى إلى مابعد عتبة الاكتشاف أو حدوده، ففي هذا الأسلوب يقوم المتعلم بتصميم السؤال أو المشكله، ثم يقوم بإيجاد الحلول واكتشافها، يقوم المعلم باتخاذ القرار المتعلق بموضوع الدرس العام (كرة سلة، قدم، جمباز) وموضوع الدرس الخاص (التمرير، التصويب،الدحرجه)، وفي ضوء هذا التحديد للموضوع العام والخاص من قبل المعلم، يقوم المتعلم باتخاذ القرار المتعلق بتصميم الأسئلة (المشكله)، وكذلك إيجاد الحلول المتعدده ضمن هذا الموضوع، بعد ذلك يقوم المتعلم بتنظيم تلك الحلول في نقاط (بنود) وموضوعات رئيسيه ويتم

تصنيفها وهذه جميعا تشكل البرنامج الفردي الذي يرشد المتعلم إلى ادائه ونمائه في الموضوع الخاص.

يهدف هذا الأسلوب إلى اعطاء المتعلم الفرصه التي تساعده لتطوير برنامج لنفسه في ضوء قدراته البدنية والفكريه ضمن الموضوع الخاص. إن المعلومات والخبرات البدنيه والمعرفيه المطلوبه من المتعلم في هذا الأسلوب هي محصلة الخبرات التراكميه في كل الأساليب السابقه من (أ – ز)، يجب أن يعرف المتعلم قدراته وخبراته في عملية الاكتشاف والحلول ولديه القدره الانفعاليه لتحمل وضع برنامج فردي طويل المدى واستخدامه.

قرارات ما قبل الدرس:

يتخذ المعلم القرار المتعلق باختيار الموضوع العام والموضوع الخاص للدرس الذي سيستخدمه المتعلم لوضع برنامجه الفردي.

قرارات التنفيذ:

يقوم المتعلم باتخاذ القرار حول كيفية تصميم الاسئله والحلول المتعدده، ويتخذ قرار عن ما يحويه البرنامج بكامله من حيث المفردات والمعايير التي ستتخذ كأساس أو معيار في مرحلة ما بعد الدرس (التقويم)، وفي هذه المرحلة اثناء الأداء يكون المعلم قريب من المتعلم ويوجه له الاسئله عن الدرس والأسلوب والأداء وغير ذلك.

قرارات ما بعد الدرس (التقويم):

دور المتعلم التأكد من الحلول وفحصها من حيث علاقتها بالاسئله وإيجاد حاله من الترابط بينها، وتصنيفها على شكل فقرات أو مفردات (بنود)، ويستمر في تطوير البرنامج الفردي.

أما دور المعلم، في هذا الأسلوب، فإنه يقوم بتوجيه وادارة الحوار مع المتعلم حول تقدم البرنامج ومدى مطابقته للاسس والمعايير (المحكات) الموضوعه، والاجابة عن أسئلة المتعلم.

ان ما يجب مراعاته في هذا الأسلوب هو أن المتعلم يجب أن يكون على استعداد لهذا الأسلوب، فالمشاركه فيه تتطلب الخبره والمعرفه السابقه في جميع الأساليب السابقة، ولديه القابليه للعمل، مما يولد شعور بالارتياح اثناء الأداء، وتحتاج عملية المشاركه في هذا الأسلوب إلى الصبر والتدرج حيث يتم ذلك على شكل سلسلة من الفعاليات، فالتلميذ يحتاج إلى الوقت للتفكير والتجريب، ووقت للأداء، ووقت للتسجيل، كما يحتاج المعلم إلى وقت لملاحظة الانتاج والأداء الفردي والاصغاء والاستماع والتوجيه والارشاد للمتعلمين فرديا.

ويعتبر هذا الأسلوب مشوقا للمتعلمين لان فيه تحديا مستمرا لتطوير وايجاد افكار جديده وتنفيذها، وبعض المتعلمين تتسم بدايتهم بالحماس الكبير وتنوع بالافكار، الا انهم لا يكونوا قادرين على تحمل شدة أو مشقة الاستمرار بالاكتشاف والتجريب، لذلك يمكن أن يلجأ المعلم إلى تغيير الأسلوب، وعلية أن لا يصر على مشاركة جميع المتعلمين في هذا الأسلوب، لانه أسلوب يتميز بالفرديه، ويعكس قدرا كبيرا من الاستقلاليه، كما يتميز بدرجه عاليه من الضبط والتنظيم، واختيار الأفكار، وفهم طبيعة العلاقه الموجوده بين تلك المكونات، لا مكان للافكار العشوائيه والتلقائيه.

قنوات النمو التطورية في أسلوب تصميم البرنامج الفردي (ز)

يكون وضع المتعلم في قنوات النمو البدنيه والانفعاليه والادراكيه باتجاه الحد الاقصى في حالة أن الحل هو درجة الاستقلاليه ومن جهة اخرى بما أن الأسلوب تصميم برنامج فردي فأنه لا يمنح فرصه للتطور الاجتماعي وعليه أن يكون وضع المتعلم نحو الحد الادنى.

القناة	درجة الاستقلالية الحد الادنى									الحد الاقصى
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
البدني								X		
الاجتماعي	X									
الانفعالي								X		
المعرفي									X	

أسلوب المبادرة (ح) The learner's Initiated Style

في هذا الأسلوب، يكون المتعلم قد وصل إلى نقطه يكون فيها على استعداد لاتخاذ جميع القرارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، فالمتعلم يختار الموضوع العام والخاص للدرس (النشاط، المهاراة)، ثم يصمم الأسئلة ويبحث عن الحلول لها، ثم يقوم المتعلم بأتخاذ قرارات التقويم (ما بعد الدرس)، بالتدقيق من صحة الحلول، وتقويم الفعاليات، ثم يسجل الحلول بطريقه منظمه كعماية تقويم. وعلى الرغم من تشابه هذا الأسلوب مع الأسلوب السابق (تصميم البرنامج الفردي) من ناحيتي النهج والتخطيط، إلا انه يمثل تغيرا جذريا في دور المتعلم. فالمتعلم لاول مره وبشكل فردي يتحمل مسؤولية البدء، حيث يبادر المتعلم بالتقدم نحو المعلم ليظهر له استعداده ورغبته وقدرته على المبادره وتحمل المسؤوليه للبدء بالفعاليات (اختيار الموضوع)، والتعلم والتعليم، وعليه فان هذا الأسلوب يعتبر أسلوبا فرديا، وهو الأسلوب الاول الذي تنتقل فيه قرارات ما قبل الدرس (التخطيط) من المعلم إلى المتعلم، حيث يكون المتعلم قادر على تصميم الاسئله الخاصه بالموضوع وايجاد الحلول المناسبه لها.

ومن الجدير بالذكر، إن هذا الأسلوب الفردي، لا يكون جميع افراد الصف مستعدين للأداء أو استخدام هذا الأسلوب، فالمتعلم المستعد لهذا الأسلوب يبادر بالاشتراك بقول (انا اريد أن امارس هذا الأسلوب وانا مستعد لتصميم مشاكلي

واسئلتي بنفسي وايجاد الحلول لها)، وبناء عليه يتخذ المتعلم قرارات التخطيط، وقرارات التنفيذ الخاصه بعملية اكتشاف الحركات (الحلول) حسب الاسئله التي قام بتصميمها. ويقوم المتعلم بمراجعة المعلم بين الفتره والاخرى للتأكد من قراراته التي اتخذها في مرحلتي التخطيط والتنفيذ.

يتركز دور المعلم في هذا الأسلوب على الاصغاء، ومراقبة الحلول، وتوجيه الاسئله، وتنبيه المتعلم، أي أن دوره يتركز على المساعده والاسناد، واذا لاحظ المعلم أي معوقات أو خلل في الأداء، يقوم بتوجيه اسئله تؤدي إلى توجيهه إلى الطريق الصحيح، لكنه لا يتدخل في عملية التقويم والحكم على ذلك.

وفي نهاية هذه العمليه يمكن للمتعلم أن يؤدي البرنامج أو اجزاء منه امام المعلم واحيانا امام المشاهدين أو الزملاء.

قنوات النمو التطورية في أسلوب المبادرة (ح)

يكون وضع المتعلم في قنوات النمو البدنيه والانفعاليه والمعرفية باتجاه الحد الاقصى، في حالة أن المحك هو درجة الاستقلاليه، ومن جهة اخرى بما أن الأسلوب فيه تصميم برنامج فردي، فأنه لا يمنح فرصه للتطور الاجتماعي وعليه أن يكون وضع المتعلم على هذه القناة نحو الحد الادنى.

القناة	درجة الاستقلالية الحد الادنى الحد الاقصى									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
البدني								X		
الاجتماعي	X									
الانفعالي								X		
المعرفي									X	

أسلوب التدريس الذاتي (ط) Self-teaching style

في ضوء الأساليب السابقه يتضح لنا انه بامكان المتعلم أن يتخذ جميع القرارات الخاصه بعملية التخطيط (ماقبل الدرس)، والتنفيذ (اثناء الدرس)، والتقويم (ما بعد الدرس) بصوره فرديه، أي أن المتعلم ينشغل في تعليم نفسه.

ان عملية التفاعل في هذا الأسلوب ضمن نطاق الفرد نفسه وضمن تفكيره وخبرته، فالمتعلم لا يحتاج إلى مشاهدين أو زملاء، وهذا الأسلوب يمكن أن يحدث في أي وقت واي مكان أو محيط اجتماعي أو بيئي، فهو مقدرته على أن يدرس ويتعلم وينمو بنفسه.

قنوات النمو التطورية في أسلوب التدريس الذاتي (خ)

قناة النمو البدني والانفعالي والمعرفي يكون وضع المتعلم نحو الاقصى، اما قناة النمو الاجتماعي فيكون وضع المتعلم نحو الادنى لأن الأسلوب فردي.

القناة	درجة الاستقلالية الحد الادنى الحد الاقصى									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
البدني								X		
الاجتماعي		X								
الانفعالي								X		
المعرفي									X	

الفصل السادس

طرائق التدرس في التربية الرياضية

المقدمة

ينظر إلى عملية التدريس على انها عملية تفاعلية مستمرة بين المعلم والمتعلم في الملعب أو غرفة الصف، يستخدم خلالها المعلم الطرائق والأساليب والوسائل والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف والنتاجات التربوية المرجوة، فـالتدريس الناجح يتطلب التنويع في استخدام الأساليب والطرائق والاستراتيجيات والوسائل التعليمية، فليس هناك طريقة أو أسلوب تعلمي واحد مناسب لجميع المهارات ولجميع المتعلمين بجميع الأوقات، فطريقة التدريس تتميز بأنها ذات خطوات وإجراءات محددة ومعروفة لا يختلف عليها احدلانها تتشابه بالمضمون في جميع المدارس العالمية.

أنواع طرائق التدريس في التربية الرياضية

تختلف طرائق التدريس في التربية الرياضية تبعا لاختلاف دور كل من المعلم والمتعلم، فبعض الطرائق تعتمد كليا على المعلم مثل طرائق (المحاضرة، والشرح والالقاء أو التلقين...وغيرها)، وبعضها يعتمد على المعلم والمتعلم والتفاعل بينهما مثل طرائق (المناقشة وطرح الاسئلة، والحوارية... وغيرها)، واخيراً منها ما يعتمد على المتعلم كليا مثل (التعلم الذاتي، والحاسوبية، والمبرمج... وغيرها).

وتعرف طرائق التدريس بأنها الإجراءات التي يتبعها المدرس لتوصيل المعلومه أو الخبره للتلاميذ لتحقيق الأهداف المنشوده في ضوء قدراتهم وخبراتهم، فهي الوسيلة أو الكيفية التي يتم من خلالها نقل المعلومة أو المهارة من المعلم إلى المتعلم، كما انها لا تختلف من حيث مضمونها وطريقة استخدامها بين جميع المدرسين، فعندما نقول إن معلم ما استخدم طريقة ما فإنه لا يختلف مع أي معلم اخر في الخطوات المتبعة في التدريس أو في تسلسل تطبيقها في عملية تعليم المهارات.

تصنيف طرائق التدريس

لم يتفق التربوي ون على تصنيف محدد لطرائق التدريس، فهناك العديد من التصنيفات لطرائق التدريس ومنها لا الحصر:

- تصنيف قائم على أساس مهام المعلم ومهام المتعلم أثناء التدريس.
- تصنف قائم على أساس طبيعة المحتوى للمادة التعليمية (عملي ونظري).
- تصنيف قائم على أساس عدد المتعلمين الممارسين.
- تصنيف قائم على أساس حجم التفاعل بين المعلم والمتعلم.
- تصنيف قائم على أساس الممارسة سواء الفردية أو الزوجية أو الجماعية.
- تصنيف قائم على أساس طرائق تدريس تقليدية وأخرى حديثة.
- تصنيف طرائق عامة تصلح لجميع المواد الدراسية، وطرائق تدريس خاصة تناسب طبيعة التخصص كالرياضة واللغة والاداب.

طرائق التدريس المستخدمة في تدريس المهارات الحركية في التربية الرياضية

1. الطريقة الكلية (النموذج).
2. الطريقة الجزئية (الشرح).
3. طريقة الكلية الجزئية (الشرح مع النموذج).

1. الطريقة الكلية أو طريقة النموذج في تعليم المهارات الحركية

تعتمد هذه الطريقة على تعليم المهارة الحركية بصورتها الكلية كوحدة واحدة ذات معنى واحد ودون تجزئة أو تقسيم لتلك المهارة بحيث تسمح للطلبة بفهم وإنفعال الكل والعلاقة بين الاجزء بالنسبة للكل، وعندما يؤدي المعلم نم وذجا للمهارة فإنه يؤدي نموذجا للمهارة ككل، ثم يقوم المتعلم ون بالاداء مقلدين نموذج المعلم، وهذه الطريقة

(الجشطلتية) تتماشى بدرجة أكبر مع الطرائق الحديثة في التدريس من الطريقة الجزئية المعتمدة على الشرح وتجزئة المهارة.

متى تستخدم الطريقة الكلية

- عندما يكون مستوى الأداء المهاري للطلبة مبتدئا.
- عندما يكون عدد الطلبة في الدرس كبيرا.
- عندما يكون الزمن المحدد لتعليم الم هارة الحركية قصيرا.
- عندما تكون شخصية المدرس قيادية وتخصصية.
- عندما يكون شكل المهارة ككل أهم من الاجزاء الدقيقة للمهارة.
- عندما تكون اعمار الطلبة كبيرة نسبيا ولديهم فكرة عن المهارة أو يشعرون بالملل سريعا.
- عندما يكون لدى الطلبة خبرات سابقة بالمهارة الحركية.

مميزات الطريقة الكلية

- تستخدم في تعليم المهارات الحركية التي يصعب تجزئتها.
- تعتبر طريقة شيقة وغير مملة بالنسبة للكثيرين.
- تناسب المهارات البسيطة غير المعقدة و التي يصعب تجزيئها ويمكن استيعابها.
- تناسب الاطفال صغار السن لانهم لايستطيعون التركيز على الاجزاء وربطها معا.
- لا تأخذ وقتا طويلا في الشرح.
- تستخدم عندما يكون الغرض العام من المهارة واضح ا، مثل أن يرمي الكرة لأبعد مسافة أو يُدخل الكرة في السلة بغض النظر عن طريقة الأداء.
- تناسب المتعلمين الأكثر خبرة أو أكبر سنا عندما يكون لديهم خبرة سابقة بالمهارة.

عيوب الطريقة الكلية

- لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- بعض المهارات الحركية يصعب تعلمها كوحدة واحدة وتحتاج إلى تجزئة.
- يصعب على المتعلمين إنفعال ومعرفة التفاصيل الدقيقة للأداء المهاري.
- يتعلم بعض الطلبة حركات خاطئة اثناء الاداء يصعب التخلص منها لاحقا.
- اذا اكتسب المتعلم المهارة يصعب علية التخلص من الاخطاء الفنية للاداء.
- لا توفر عنصري الامان والسلامة اثناء اداء الطلبة للمهارة.

2. الطريقة الجزئية أو طريقة الشرح في تعليم المهارات الحركية

تعتمد هذة الطريقة على تعليم المهارة بصورة مجزئة إلى اجزاء صغيرة، ويقوم المتعلم بأداء كل جزء على حدة، بحيث يتعلم الجزء منفصلا عن الاخر وكأنه مهارة قائمة بذاتها، ولا يتم الانتقال إلى الجزء الذي يليه حتى يتقن ذلك الجزء ، وبعد أن ينتهي المدرس من تعليم جميع الاجزاء الخاصة بالمهارة، يقوم بربط جميع الاجزاء مع بعضها البعض لتكتمل اجزاء المهارة يقوم المتعلم بأدائها دفعه واحدة.

متى تستخدم الطريقة الجزئية (الشرح)

- عندما يكون تعلم وفهم اجزاء المهارة هدفاًأساسيا ومهما في التعليم.
- في مراحل التعليم الأولى للمهارة وخاصة للمبتدئين.
- عندما يكون عدد المتعلمين المشاركين قليل.
- عندما تكون المهارة صعبة أو مركبة.
- في حالة إعداد الفرق الرياضية لتثبيت الاداء الصحيح في البداية.

مميزات الطريقة الجزئية

- تستخدم في تعليم المهارات الصعبة والمركبة.
- تراعي الفروق الفردية حيث تتناسب وقدرات كل متعلم.

- توفر عنصري الامان والسلامة للمتعلمين وخاصة في المهارات الصعبة أو الخطرة كما في بعض مهارات الجمباز والسباحة.
- تساعد على فهم جميع اجزاء المهارة ودقائقها.
- تساعد على اتقان كل جزء على حدة، مما يساعد على سهولة ربط الاجزاء واداء المهارة ككل.
- تستثير دافعية المتعلمين للتعلم بسبب شعورهم بالانجاز عند انتهاء كل جزء.

عيوب الطريقة الجزئية

- تجزئة المهارة إلى اجزاء صغيرة يفقدها شكلها النهائي وتناسق وانسيابية الحركة.
- تعتبر هذه الطريقة مملة وغير مشوقة وخاصة للمتعلمين ذو ي الخبرة أو الأكبر سنا.
- تحتاج إلى وقت طويل في شرح المهارة مقارنة بالطرائق الأخرى.
- لا تشبع ميول المتعلمين نحو التحدي وتطوير المستوى.

3. الطريقة الكلية الجزئية أو طريقة الشرح مع النموذج في تعليم المهارات الحركية

في هذه الطريقة تدمج الطريقتين السابقتين، الكلية مع الجزئية للاستفادة من مزايا الطريقتين معا وتوظيفهما بنفس الوقت وبنفس الموقف التعليمي، إذ يقوم المعلم بتعليم المهارة بصورتها الكلية كي يدرك ويفهم المتعلم طبيعة المهارة، ثم يقوم بتجزئة المهارة –كما هو مبين سابقا– للتركيز على أجزاء لم يتمكن المتعلم ون من اتقانها، وبعد ذلك يتم اداء المهارة بصورتها الكلية.

متى تستخدم الطريقة الكلية الجزئية

- عندما تكون بعض اجزاء المهارة سهلة والبعض الاخر صعب أو معقد.

- عندما يريد المعلم توظيف الطريقتين السابقتين والاستفادة من مزايا الطريقتين والتخلص من عيوبهما.

مميزات الطريقة الكلية الجزئية

- قلة عيوب هذه الطريقة مقارنة بالطريقتين السابقتين، كما تصل بالمتعلمين إلى مستوى تعلم أفضل.
- تراعي الفروق الفردية، حيث يؤدي المتعلم حسب قدراته.
- توفر عوامل الامان السلامة.
- اختصار الوقت والجهد.

عيوب الطريقة الكلية الجزئية

- قد تحتاج إلى ادوات أو ملاعب أو امكانيات أكثر.
- تحتاج إلى التحضير المسبق للدرس وللمهارة من قبل المعلم.
- تحتاج إلى معلم لديه خبرة في تعليم المهارة بالطريقتين السابقتين كي ينجح في تطبيق هذه الطريقة.

طرائق أخرى في تدريس الجانب النظري للمهارات الحركية في التربية الرياضية

- طريقة المحاضرة Lecturing
- طريقة المناقشة وطرح الاسئلة Discussion

1. طريقة المحاضرة (الالقاء)

تعد هذة الطريقة من اقدم الطرائق التدريسية، وأكثرها شيوعا في دول العالم الثالث، إذ ترتبط بدرجة كبيرة بالتدريس الجامعي، وتعتمد كليا على المدرس في عرضه للموضوع الدراسي وبشكل متواصل وغير متقطع، وقد يستخدم المدرس في تدريسه معززات مثل الوسائل التعليمية كالسبورة والصور والرسومات وغيرها.وتتطلب

هذه الطريقة من المدرس الإعداد والالمام الجيد بالمادة التعليمية، وتنظيم المادة تنظيما منطقيا من حيث التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، ومراعاة تسلسل المعلومات من الاقدم إلى الاحدث أو من الاحدث إلى الاقدم، ويتم ترتيبها في ابواب أو فصول أو وحدات متسلسلة ومتدرجة. والمدرس الجيد يقوم بربط المحاضرة الحالية بالسابقة مع الإعداد للمحاضرة القادمة، والمدرس يعتمد بشكل كبير على المادة الدراسية أو الكتاب المقرر في الشرح، وعادة ما يبدأ محاضرته بمقدمة عن الموضوع، ثم يعرض الموضوع، ثم يربط اجزاء المادة حتى يصل إلى الاستنتاجات والتقييم. وفي هذه الطريقة يمتلك المدرس شخصية قوية لضبط الصف والسيطرة علية.

مزايا وايجابيات طريقة المحاضرة

- سهولة الإعداد والتحضير.
- سهولة التحكم بالوقت وتوفيره.
- سهولة السيطرة على ما يراد انجازه من المادة.
- شرح المصطلحات والمفاهيم الصعبة بصورة مبسطة وبشئ من التفصيل.
- تمكن المتعلم من فهم محتويات المادة المقررة وفهم الصعب منها.
- تركز على حاسة السمع بالدرجة الأولى واستغلالها لفهم الموضوع.
- تعليم عدد كبير من الطلاب بنفس الوقت.
- الاقتصاد في التجهيزات والادوات حيث يمكن أن تتم داخل الصف.
- تغطية حجم كبير من المادة التعليمية المقرره.

عيوب وسلبيات طريقة المحاضرة

- عدم مراعاتها للفروق الفردية بين الطلبة.
- لا تراعي ميول وحاجات المتعلين، وبالتالي فهي مملة وغير مشوقة في غالب الاحيان.

- لا تطور قدرات المتعلين في استخدام مهارات التفكير المختلفة.
- لا توفر جانبا تطبيقيا وعمليا لموضوع المحاضرة.
- تركز على المجال المعرفي أكثر من المجالين الوجداني والنفس حركي.
- تهمل التفاعل الصفي، وتجعل من المتعلم سلبيا شارد الذهن.
- تعتمد على الحفظ والاستظهار يوم الامتحان.
- سهولة نسيان المعلومات من قبل المتعلم وبعد فترة وجيزة.
- لا تصلح في المرحلة الأساسية للتعليم لان الاطفال لا يوجد لديهم القدرة على المتابعه والتركيز لفترات طويلة.
- لا تطور مهارات البحث عن المعلومة من المصادر المختلفة لان الكتاب هو المصدر الأساسي.
- تحتاج إلى جهد أكبر من المدرس.

والحقيقة انه وبالرغم من وجود مثل هذه السلبيات لاستخدام هذه الطريقة، الا انه لا يمكن الاستغناء عنها في عملية التدريس، فالمدرس الناجح هو الذي يستخدمها بالوقت المناسب وبنفس الوقت يستطيع أن يجذب إنتباه المتعلمين له خلال عملية الالقاء.

2. طريقة المناقشة وطرح الاسئلة

في هذة الطريقة اللفظية يقوم المعلم بإدارة حوار ونقاش خلال عملية التدريس مع الطلبة لإيجاد حلول واجابات للمشكلة أو للقضية المطروحة، وتكون المناقشة معتمدة على المعلم والمتعلم ومدى التفاعل بينهما في تحقيق الهدف المنشود.وغالبا ما تكون المناقشة جماعية في الصف، ويكون الموضوع المطروح للحوار والمناقشة مناسبا لحاجات وخبرات وقدرات المتعلمين، ليتمكنوا من ابداء الرأي حولة. وفي هذة الطريقة يكون المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمعلم قادر على إدارة العملية النقاشية بفاعلية وكفاءة.

مزايا وايجابيات طريقة المناقشة/ الحوار

- تتناول هذه الطريقة موضوعا يتماشى مع حاجات المتعلمين وحياتهم اليومية خارج الصف.
- يمكن أن تستخدم هذة الطريقة مع مختلف المراحل الدراسية.
- يستطيع المعلم اختيار موضوع الحوار بما يتناسب وقدرات وميول المتعلمين.
- تساعد المتعلم على تطوير مهارات الحوار والنقاش.
- تطور هذه الطريقة مهارات التفكير (التحليلي، الناقد، الإبداعي، وغيره) لدى المتعلمين
- تسمح لجميع المتعلمين بالمشاركة وابداء الرأي والمقترحات.
- تشجع على العمل الجماعي والتعاون بين المتعلمين.
- تكسب طريقة الحوار والمناقشة المتعلمين مهارات الاتصال والتواصل (كاحترام الآراء وحرية التعبير وحسن الاصغاء).
- تشجع المتعلمين على طرح الأفكار الجديدة باستقلالية.
- تنمي الصفات القيادية وتحمل المسؤولية عند المتعلمين.
- تطور صفات الثقة بالنفس وتقدير واحترام الذات لدى المتعلم.
- تكسر حاجز الخجل، وتطور الصفات النفسية الخاصة بالشجاعه والمبادرة والجرأة.

عيوب وسلبيات طريقة المناقشة

- تحتاج إلى مهارة من المعلم لإدارة النقاش والحوار.
- قد تخرج عن الموضوع قيد النقاش.
- تحتاج إلى وقت طويل لسماع المتعلمين.

- يتم التركيز على المناقشة ذاتها أكثر من الأهداف المراد تحقيقها باستخدام طريقة المناقشة.
- اذا لم يكن المعلم ماهرا فان بعض الطلبة الخجولين لا يشتركون في الحوار، وهذا يؤدي إلى ردود فعل عكسية تجاه نفسه وقدراته.
- قد يسيطر على المناقشة عدد محدود من المتعلمين، بحيث لا يسمح للآخرين بالمشاركة.
- تحتاج إلى مهارة عالية من المدرس لضبط وإدارة الصف اثناء المناقشة.
- قد لا يركز بعض الطلبة على ما يقدمه زملاؤهم من آراء واجابات، وذلك لانشغالهم في تحضير اجابات خاصة بهم.

الفصل السابع

إستراتيجيات التدريس
في التربية الرياضية

المقدمة

إنَّ مصطلح إستراتيجية التدريس أو التعليم من المصطلحات الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، وتعني كلمة الاستراتيجية فن القيادة أو خطة عمل لتحقيق أهداف موضوعة. وفي مجال تدريس التربية الرياضية لم يعد من المناسب استخدام مصطلح طريقة أو أسلوب التدريس في الدرس، والصحيح أن نستخدم مصطلح إستراتيجية التدريس كون الدرس يتضمن استخدام طريقة أو أكثر وأسلوب أو أكثر وتوزيع زمني لاجزاء الدرس وتمرينات متنوعة وادوات وامكانات وملاعب مختلفة وبالتالي وفي ضوء ذلك فاننا نستخدم إستراتيجية وليس طريقة أو أسلوب في الدرس.

إن الاستراتيجية الأكثر فعالية في التدريس هي الاستراتيجية التي تستخدم في الوقت المناسب، المهارة المناسبة، وللطلبة المناسبين، لذلك فإن التنويع في استخدام إستراتيجيات التدريس يساعد في تحقيق الأهداف المنشودة بشكل فعال.

وتعرف إستراتيجية التدريس بأنها مجموعة الخطوات والإجراءات المخطط لها مسبقا من قبل المعلم، وهي تتضمن استخدام مجموعة من الطرائق والأساليب التدريسية المناسبة وخصائص وقدرات المتعلمين، والامكانات المتاحة، والتدريبات المقررة للمهارة، والتوزيع الزمني لاجزاء الدرس لتحقيق الأهداف المنشودة. ومن استراتيجيات التدريس المستخدمة في التربية الرياضية لا الحصر، إستراتيجية التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، والعصف الذهني، والتفكير الإبداعي، والإكتشاف، ولعب الأدوار، والتعلم الذاتي... وغيرها. وهذا يعني أن المعلم يمكنه استخدام عدة طرائق وأساليب تدريسية في الموقف التدريسي الواحد، وغير ملزم بطريقة أو أسلوب واحد كما كان متعارف عليه سابقا.

تصنيف الاستراتيجيات التدريسية

وقد اختلفت المراجع والدراسات في الاتفاق على تصنيف الاستراتيجيات التدريسية، فهناك تصنيفات مختلفة، منها:

أولاً: تصنيف تبعا لطبيعة الاستراتيجية وهي:

- استراتيجيات التدريس المباشرة: كاستراتيجيات المحاضرة والالقاء، والعرض لتوضيحي، والنموذج وغيرها.
- استراتيجيات التدريس غير المباشرة، كاستراتيجيات التفكير (الناقد والإبداعي والاستقصائي والابتكاري... الخ)، وإستراتيجية التعلم التعاوني، والحوار والمناقشة والتعليم المبرمج وغيرها.

ثانياً: تصنيف يقوم على عدد المشاركين في العملية التعليمية وهي:

- إستراتيجيات تدريس الإعداد الكبيرة.
- إستراتيجيات تدريس الإعداد المتوسطة.
- إستراتيجيات تدريس الإعداد القليلة.

ثالثاً: التصنيف الذي يعد أكثر شمولية وهو الذي يقوم على أساس دور ومهام كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية وهي:

- استراتيجيات قائمة على عمليات التفكير: كاستراتيجيات حل المشكلات، والعصف الذهني، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير ما وراء المعرفي، والتفكير الاستقصائي، والتفكير الاستنباطي وغيرها.
- إستراتيجيات قائمة على العمل الجماعي: كاستراتيجيات التعلم التعاوني، والاقران، والمشروعات، والرحلات العلمية وغيرها.
- إستراتيجيات قائمة على العمل الذاتي: كاستراتيجية المحاكاة، والتعليم المبرمج، التعليم الذاتي وغيرها.

- إستراتيجيات قائمة على النقاش: كاستراتيجية الحوار، السيمنار، وطرح الاسئلة، والمناقشة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين مع بعضهم، الندوة... الخ.
- إستراتيجيات قائمة على الشرح: كاستراتيجية المحاضرة، والعرض، سرد القصص وغيرها.
- إستراتيجيات قائمة على تقمص الأدوار: كاستراتيجية التمثيل، والالعاب، لعب الأدوار وغيرها.

سنتاول في هذا الفصل الإستراتيجيات التدريسية الأكثر استخداما في دروس التربية الرياضية ومنها:

أولاً: إستراتيجية حل المشكلات

تعد إستراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات الحديثة نسبيا في التدريس عامة وتدريس التربية الرياضية خاصة، وهي إستراتيجية تعتمد على استثارة تفكير المتعلم نحوموقف أو سؤال أو مشكلة تجعله في حالة من الحيرة والشك تدفعه لممارسة أنشطة تعليمية للوصول إلى حل أو إجابة للمشكلة بهدف التخلص من حالة الشك والتردد.

لم يتفق التربويون والمفكرون على تعريف واحد لاستراتيجية حل المشكلات، فهناك الكثير من التعاريف التي طرحها التربويون والعلماء ، فمنهم من يعرفها بأنها تصور عقلي يترتب عليه شعور المتعلم بالقلق وعدم الاتزان وهو ما يدفعه لممارسة عدد من الأنشطة والخطوات التعليمية للتوصل إلى حل للتخلص أو التقليل من حالة القلق وعدم الاتزان الفكري، وهناك من يرى إستراتيجية حل المشكلات بأنها استثارة ذهنية نتيجة وضع المتعلم في موقف يحتاج فيه إلى استخدام مهارات التفكير والبحث عن الحلول وفق خطوات علمية مدروسة للتغلب على الصعوبات التي تحول دون

تحقيق الأهداف المنشودة. وفي تعريف آخر يراها البعض بأنها قضية لم يسبق للمتعلم إن مر بها في حياته ويحتاج لحلها إلى ممارسة عملية لأنشطة فكرية وعلمية للوصول إلى حل الغموض. وأخيرا يمكن تعريفها بأنها إستراتيجية تدريس يكون فيها المتعلم في حالة استثارة فكرية تحفزه على استخدام معلوماته ومعارفه وخبراته بطريقة منظمة لإكتشاف حل للمشكلة أو للموقف التعليمي للتقليل من حالة القلق والوصول إلى الاتزان الفكري والانفعالي.

وتعتبر خبرة حل المشكلات التعليمية في الصف من المهارات الحياتية المهمة للمتعلم، حيث ينتقل اثر تعلمها من المدرسة إلى حياته اليومية خارجها، كما انها تمنحه شعورا ايجابيا نحو الذات وزيادة في الثقة بالنفس، كما انها تنمي مهاراته ومعارفه وخبراته، وهي من أكثر استراتيجيات التدريس اثارة لمهارات التفكير العليا لدى المتعلمين وتساعدهم على مواجهة التحديات وعلى الإبداع في عصر الاقتصاد المعرفي.

ان استخدام إستراتيجية حل المشكلات تتطلب من المدرس الإعداد الجيد للموقف التعليمي بحيث يكون مناسبا لمستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية والبدنية والمهارية، ويكون مرتبطا بالمهارة موضوع الدرس ومتصلا بالخبرة السابقة ويهيئهم للخبرة اللاحقة، كما انه يضع المتعلمين في حالة من التفكير والتأمل للوصول إلى حلول مناسبة للموقف. فمدرس التربية الرياضية الجيد يأخذ بعين الاعتبار أن بعض المواقف التعليمية تحتاج إلى استخدام المكتبة أو مختبر الكمبيوتر لذلك عليه انتقاء المشكلة بعناية لتتناسب والامكانات المتاحة، وعليه أن يشجع المتعلمين ويحفزهم على العمل والبحث وعلى جمع المعلومات وتصنيفها، وملاحظة العوامل ذات الصلة بالموقف التعليمي وتحليلها وإيجاد التفسير العلمي لها من خلال المحاولة والخطأ، وفي ضوء ذلك يكون المتعلم قد تدرب على الأسلوب العلمي في التفكير (في الصف

أو الملعب) بأساليب فردية وزوجية وجماعية، وهو ما يساعده على انتقال اثر التعلم في حياته اليومية الاجتماعية خارج المدرسة.

خطوات التعلم باستخدام إستراتيجية حل المشكلات

أولاً: الشعور بالمشكلة وتحديدها:

يقوم المدرس باختيار المشكلة من مادته التعليمية وذلك بوضع سؤال أو جملة تصاغ بشكل واضح ومحدد لا يختلف عليه الطلبة ولا لبس فيه، وهذا الموقف أو السؤال يتحدى قدرات المتعلمين ويثير تفكيرهم واهتماماتهم ويتناسب مع قدراتهم وخبراتهم، كما يتفق مع ميولهم ورغباتهم، فإذا حدد المدرس المشكلة بشكل جيد فان ذلك يساعد المتعلم على السير في خطوات الحل بشكل سليم.

ثانياً: فرض الفروض والحلول المقترحة:

يضع المتعلم ون عدد ا من الفرضيات تحت إشراف المدرس، حيث يعرض المتعلمون مجموعة من الأفكار والحلول المقترحة للمشكلة في ضوء خبراتهم السابقة وممارستهم لعمليات الملاحظة والتحليل والتجريب (الميداني) واستخدام المراجع والمختبرات العلمية إذا تطلب الأمر ذلك.

ثالثاً: اختيار الحل / الحلول الأفضل:

يتم المفاضلة بين الحلول المقترحة من المتعلمين لاختيار الحل/ الحلول الأقرب للمنطق والأكثر مناسبة لطبيعة الموقف التعليمي.

رابعاً: التطبيق:

بعد أن يتم تحديد أفضل الحلول للسؤال أو الموقف التعليمي يتم تطبيق هذه الحلول وتجريبها للتأكد من صحتها عمليا.

خامساً: تقييم الحل/الحلول:

وفيه يحكم الطلبة على كفاءة الحل وأهميته في حل المشكلة.

مميزات التعلم باستخدام إستراتيجية حل المشكلات

- ينمي اتجاهات التفكير العلمي لدى المتعلمين
- يطور الثقة بالنفس لدى المتعلمين
- ينمي الاعتماد على الذات في حل المشكلات التي تواجههم
- يساعدهم على استخدام طرائق منظمة في معالجة المواقف المختلفة
- تسهم في إكساب روح العمل الجماعي والتعاوني مع الزملاء
- تعزيز العلاقة بين المدرس والمتعلم وتزيد من الثقة المتبادلة بينهم
- تزيد من رغبة المتعلمين وتدفعهم للبحث والتحليل وجمع البيانات وربطها وتصنيفها
- تنمية مهارة التفكير العليا في حل المشكلات واتخاذ القرارات
- استخدام أنواع مختلفة من التفكير كالتفكير الناقد والإبداعي والتحليلي والمنطقي والتأملي وما وراء المعرفي وغيرها
- تزيد من فهم واستيعاب المتعلمين للمعلومات والمهارات
- تنمي مهارات المواظبة وتحمل المسؤولية لدى المتعلمين
- تزيد من قدرة المتعلمين على توظيف الحلول في حياتهم اليومية
- التعرف على مصادر متنوعة للمعرفة
- تربط بين المهارات الفكرية والمهارات التطبيقية العملية لها
- تساعد المتعلمين على تثبيت المعلومات من خلال التطبيق الفعلي والعملي للمهارة
- تساعد المتعلمين على التكيف مع البيئة المحيطة ومع المجتمع المحلي
- تساعد المتعلمين على أن يكونوا أفرادا فاعلين ومؤثرين في مجتمعاتهم

عيوب التعلم باستخدام إستراتيجية حل المشكلات

- يحتاج إلى وقت طويل نسبيا من التدريب والتطبيق

- قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة بما يتلاءم وخصائص المتعلمين وقدراتهم وميولهم
- تتطلب من المعلم معرفة جيدة بطبيعة المادة التعليمية لاختيار المشكلة المناسبة
- تتطلب خبرة وكفاءة عالية من المعلم
- تتطلب أحيانا إمكانات وأدوات قد لا تتوفر في المدرسة
- قلة المراجع والمعلومات التي قد يحتاجها المتعلم لحل بعض المشكلات
- فد لا يتوصل المتعلمون إلى حلول للمشكلة مما يؤثر سلبا على حالتهم النفسية ودافعيتهم نحو التعلم
- قد يؤدي الوصول المستمر للحلول الصحيحة إلى شعور المتعلمين بالثقة الزائدة والغرور وبالتالي عدم الالتزام بالتعليمات لشعورهم بالتفوق على مدرسيهم.

ثانياً: إستراتيجية الاستقصاء (التنقيبية)

تعد إستراتيجية الاستقصاء من الاستراتيجيات الحديثة في العملية التعليمية ، فهي عملية فكرية يقوم بها المتعلم للوصول إلى الإجابة، إذ يستخدم المتعلم المستقصي مجموعة من المهارات التي تساعده على توليد الأفكار والفرضيات، وتنظيم المعلومات والبيانات واختبارها وتقويمها، ثم إصدار قرار حول تلك الفرضيات والأفكار المتوالدة (المتقصية) للوصول إلى حل للمشكلة أو الموقف التعليمي أو السؤال قيد الدراسة، وبعد ذلك يتم تطبيق ما تم التوصل إليه عمليا.

فالاستقصاء طريقة تعليم تش ثقل على حل المشكلات والاكتشاف والعصف الذهني، فالمتعلم المتقصي يبحث وينقب للوصول إلى مزيد من المعنى في الموضوع، فهو يبحث عن تفسير للموقف التعليمي (المشكلة) بتنفيذ مجموعة من الأنشطة

العملية التجريبية، فهي طريقة علمية في البحث في مصادر المعرفة واستخدام مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج بتوجيه من المدرس للوصول إلى حل المشكلة وتحقيق الأهداف المنشودة.

يعتمد المتعلم في تحليل الموقف التعليمي على عمليات التفكير العليا وذلك من خلال المناقشات والحوار وطرح الأسئلة وتوالد الأفكار. وتعرف هذه الإستراتيجية بأنها طريقة في التفكير لمعالجة المعلومات والبيانات لوضع فرضيات بطريقة تجريبية نشطة من قبل المتعلم لكشف الغموض وحل المشكلة، وعلي هـ فالاستقصاء عملية عقلية وعملية في آن واحد.

يختلف الاستقصاء عن الاكتشاف، وإن كان الكثير من التربويين يستخدمون الاستقصاء والاكتشاف للدلالة على نفس المفهوم وانه لا فرق بينهم ا، فالاستقصاء عملية تفكير وعمل، بينما الاكتشاف يركز على عمليات التفكير فقط وعليه ف إن عمليات التفكير مشتركة بين الاستقصاء والاكتشاف، لذلك فان الاستقصاء اشمل من الاكتشاف.

كيف يتم التعلم بالاستقصاء

- قيام المعلم بطرح مشكله تحدث إرباكا وحيره لدى المتعلمين وتدفعهم للبحث والحوار والنقاش
- قيام الطلبة بتجارب وأنشطه عمليه لجمع البيانات والمعلومات والبناء عليها من خلال توالد الأفكار
- وضع الفرضيات وتنظيمها واختبارها وتقويمها
- إصدار القرار حول الفرضيات الأفضل واستبعاد الضعيف والخطأ منها
- الوصول إلى تفسير وحل للمشكلة

خطوات تنفيذ إستراتيجية الاستقصاء

تتشابه خطوات تنفيذ الإستراتيجية الاستقصائية مع خطوات إستراتيجية حل

المشكلات، وهذه الخطوات هي:

- أولاً: احساس الشعور بالمشكله.
- ثانياً: تحديد الفروض (الحلول).
- ثالثاً:التحقيق من الفروض (الحلول) وجمع المعلومات وتحليلها.
- رابعاً: اختبار وتقويم الفروض في ضوء المعلومات وتحليلها.
- خامساً: الاستنتاجات والمقدمات.

مميزات استخدام إستراتيجية الاستقصاء

1. تحث المتعلم على البحث والعمل للوصول إلى المعرفة
2. يكون المتعلم فعالا وإيجابيا وهو محور العملية التعليمية
3. يكتسب المتعلم مهارات التحليل والتصنيف والاستنباط والمضاها ة وربط النتائج بأسبابها والتجريب وغيرها من المهارات العقلية والفكرية
4. تساعد المتعلم على اكتساب مهارات التفكير المنظم
5. تساعد المتعلم على التعامل مع المشكلات الجديدة بطريقه أفضل
6. يستثار المعلم لاستخدام مهارات تفكير مهمة بالنسبة له كالتفكير الناقد والإبداعي والتحليلي المعرفي..... وغيرها
7. توفر عنصر التشويق والإثارة عند المتعلم
8. تنمي القدرات الذاتية والتخلص من التبعية للغير في البحث وجمع المعلومات
9. انتقال أثر التعلم من الصف والمدرسة إلى الحياة اليومية خارج المدرسة
10. تساعد في تطوير مفهوم الذات وتحمل المسؤولية

ثالثاً: إستراتيجية التعلم التعاوني

ينقسم التعلم إلى ثلاثة أنواع وهي التعلم الفردي والتعلم التنافسي والتعلم التعاوني؛ إذ يعتمد الطلبة على أنفسهم في التعلم الفردي، أما في التعلم التنافسي فان

الطلبة يتعلمون من خلال التعاون فيما بينهم، وفي النوع الثالث وهو التعلم التعاوني فان الطلبة يتعلمون من خلال عملهم في مجموعات تعاونيه بحيث يساعد كل واحد الآخر للوصول تحقيق الأهداف المرجوة.

والتعلم التعاوني له العديد من التعاريف منها انه عبارة عن نوع من التعلم يقوم على عمل المتعلمين مع بعضهم البعض ويتم بينهم حوار ونقاش وتعاون ليتعلموا من بعضهم البعض لتحقيق أهداف وجدانيه ومعرفيه واجتماعيه ونفس حركيه، ويعرف أيضا بأنه إحدى استراتجيات التدريس القائمة على التعلم في مجموعات صغيره (3-6 طلاب) غير متجانسة من خلال نشاط تعليمي له أهدافه المراد تحقيقها. وهو عمل جماعي تعاوني بين مجموعه من الطلبة غير المتجانسين (معرفيا ومهارياً واجتماعياً وانفعاليا) يهدف للوصول إلى تحقيق أهداف محدده، يمارس فيها الطلبة مسؤوليات فردية وجماعية وتنافسيه ومهارات عقليه وعمليه لإنجاز مهام تعليمية والوصول للحد الأعلى للتعلم.

خطوات تطبيق التعلم التعاوني

تمر عملية تطبيق التعلم التعاوني في عدد من الخطوات والمراحل يتبادل خلالها المعلم والمتعلم الأدوار وهذه الخطوات هي:

المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط للدرس القائم على التعلم التعاوني

في هذه المرحلة يقوم المعلم بوضع الأهداف والنتاجات المراد تحقيقها في ضوء الموضوع العام أو الوحدة المراد تدريسها ثم يحدد الأدوات والأجهزة المراد استخدامها -إذا تطلبت ذلك- وبعدها يحدد حجم وتوزيع المجموعات وطبيعة العمل الذي سيقومون به، وأخيرا توزع الأدوار بين الطلبة من لتحديد القائد والمؤدي، والملاحظ، والمساعد، والمتحدث باسم المجموعة (ويمكن أن يكون كل دور فيه أكثر من طالب واحد، كما يمكن إضافة أدوار أخرى وذلك حسب طبيعة المجموعات والهدف).

المرحلة الثانيه: مرحلة تنفيذ الدرس

- يعرض المعلم الهدف والمعلومات التي سيتعاونون على توظيفها والعمل عليها لتكوين اتجاهات وأفكار جديدة.
- توزيع الطلبة إلى مجموعات وتسميتها وذلك تبعا لقدراتهم وخبراتهم و الأهداف المراد تحقيقها.
- توزيع المهام والواجبات على المجموعات وما يجب عليهم القيام به.
- توضيح طبيعة العمل بالتعلم التعاوني.
- مراقبة الطلبة في أثناء العمل والتجول بين المجموعات للتدخل و الإجابة عن الاستفسارات.
- تشجيع الطلبة أثناء الأداء وزيادة دافعيتهم للعمل وتقديم الإرشادات والملاحظات إذا لزم الأمر.

المرحلة الثالثة: مرحلة الإنهاء والتقويم

- تجهيز التقرير أو الملاحظات التي كتبته ا المجموعة في ضوء ما توصلوا إليه.
- قيام كل مجموعه بعرض تقريرها أو كتابته على لوح أو جهاز عرض.
- مناقشة النتائج اوالملاحظات بين المجموعات أو بين المعلم وكل مجموعه.
- قيام المعلم بتلخيص أهم ما توصلت إليه المجموعات أمام الطلبة أو لاحقا.
- تقديم التعزيز للط الب أو المجموعات المتميزة التي توصلت للإجابة الصحيحة أو التي حققت الهدف المطلوب.

مميزات التعلم التعاوني

- يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف الدروس والمهارات الحركية.

- يتماشى هذا التعلم ومتطلبات المناهج القائم ة على الاقتصاد المعرفي والمهارات الحركية.
- يساعد الطلبة على تعلم مهارات حل المشكلات ونقلها من الصف إلى حياته اليومية.
- يتناسب مع جميع المراحل السنية من الروضة إلى الجامعة.
- يسهم في تحسين المستوى التعليمي للطلبة وبدرجه كبيره.
- يتماشى هذا التعلم مع ميول واتجاهات الطلبة بدرجة كبيرة.
- يكسب الطلبة المهارات الاجتماعية والنفسية والعقلية والمهارية والانفعالية.
- يساعد الطلبة على التخلص من الاتجاهات السلبية نحو التعلم.
- يساعد الطلبة على التخلص من صفات الخجل والانطواء والعزلة.
- يعد هذا التعلم نوعا من أنواع التعلم النشط والفعال.
- يكسب الطلبة الصفات القيادية وتحمل المسؤولية.
- يكسب الطلبة القيم والاتجاهات التربوية المطلوبة.
- يزيد من الدافعية للتعلم.

المهارات الحياتية المكتسبة من التعلم التعاوني

إن ممارسة ومشاركة الطلبة في التعلم التعاوني يساعدهم في اكتساب الكثير من المهارات الحياتية التي يحتاجها الطلبة في حياته م اليومية خارج غرفة الصف والمدرسة ويمكن توزيع وتصنيف المهارات الحياتية التي يمكن أن يكتسبها الطلبة كما يأتي:

مهارات حياتيه تفكيرية

وهذه المهارات تساعد المتعلم في التعلم التعاوني على اكتساب ما يأتي:

- مهارات التفكير الناقد.
- مهارات التفكير الإبداعي.

- مهارات التفكير التحليلي.
- مهارات التفكير المنطقي.
- مهارات التفكير ما وراء المعرفي (توارد الأفكار).
- مهارات التفكير التأملي.
- مهارات التفكير الابتكاري.

مهارات حياتيه اجتماعيه وقيمية

- احترام أفكار الآخرين – زيادة اواصر الثقه مع الزملاء
- العمل بروح الجماعة – التعاون مع الزملاء
- تقدير الاخر واحترامه – التغاضي عن اخطاء الزملاء
- الانتماء للجماعة – مساعدة الزملاء عند الحاجة
- تكوين صداقات – تفهم حاجات الزملاء
- التعامل بيسر مع الزملاء – معاملة الآخرين بطريقه مؤدبة
- مدح الآخرين عند قيامهم بعمل جيد – التعاطف مع الزملاء ضعيفي المستوى
- الاهتمام بأداء الزملاء وتقديرهم – تفهم انفعالات الزملاء
- تحمل المسؤليه – التكيف مع جميع الزملاء
- تقديم مصلحة الجماعه على المصلحة الخاصة – الاعتذار عن الخطأ
- الاهتمام بتوجيهات الزملاء –الاعترف بالخطأ

مهارات الاتصال والتواصل

- الاهتمام بالرأي الاخر – عدم مقاطعة الزميل اثناء الحديث
- حسن الاصغاء –اظهار تقبل الرأي الاخر
- اظهار ردود فعل إيجابية نحو الزملاء – احترام الآراء التي لاتتوافق مع رأيي
- استخدام كلمات مناسبه – تفهم حالات الغضب عند الزملاء

- احترام الدور في الحديث – تحفيز زملائي على مواصلة طرح الأفكار
- عدم تجريح الزميل – اشعار الزميل بأهمية رايه بالنسبه لي
- تقبل النقد – التصرف بطريقه لائقه امام الزميل
- إعطاء تغذيه راجعه للزميل – استعمال لغة الجسد
- التعبير عن الرأي في الموضوع – ابراز الشخصية أمام الزملاء

مهارات اتخاذ القرار

- تقديم الحلول المناسبه – اشارك الزملاء في اتخاذ القرار
- اصدار احكام على الاداء –تحمل مسؤولية القرار
- اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب –تجنب القرارات الخاطئة

المهارات النفسية والانفعالية

- اظهار الاحترام للمدرس والزملاء –إكتساب الروح الرياضية
- إكتساب الفضائل والقيم –التعامل مع الزملاء بصدق وامانة
- بناء الثقه المتبادله مع المدرس والزميل –تقبل النقد من الزملاء
- الشعور بالارتياح عند التعامل مع الزملاء –تقديم العون والمساعدة
- التماسك والسيطرة عند الغضب –عدم استخدام عبارات وكلمات جارحة
- تقدير الآخرين

رابعاً: إستراتيجية العصف الذهني

تسعى المؤسسات التعليميه المتقدمه إلى استخدام استراتيجيات التدريس الأ كثر تأثيرا في بناء شخصية المتعلم ، وأكثر تطويرا لقدراته وذلك من خلال انشطه تعليمية مختارة تتمركز حول المتعلم ومشاركته الذهنيه والبدنيه الفعاله . ومن الاستراتيجيات المهمه التي تحفز القدرات الفكريه وتنثوها عند المتعلمين هي استراتيجيات العصف الذهني، التي تعد من الاستراتيجيات الحديثة التي تطلق الطاقات الفكريه لدى

المتعلمين وتشجع استخدام مهارات تفكيري ة عديد ة منها الناقد ة والإبداعي ة والتحليلي ة وغيرها وتعرف هذه الاستراتيجية بأنها تقوم على انتاج وتوالد أكبر قدر من الأ فكار بطريق ة عملية لمعالجة وحل مشكله يطرحها المدرس ، فهي كفيلة بوضع الذهن في حالة من التأهب والإثارة لإنتاج أفكار ابداعي ة وبسرعة العاصفة.

مبادئ وخطوات العصف الذهني

- طرح المشكله أو السؤال أو الموقف التعليمي وعرضه على المتعلمين
- ترك الحريه للمتعلمين لانتاج الأفكار ، وبغض النظر عن نوعها ومستواها وعددها فالمجال مفتوح لأكبر عدد من الأفكار المتوالدة
- تسجيل جميع الأ فكار المطروح ة من قبل المتعلمين دون نقد ، وفتح المجال امامهم لابداء أفكار جديده في ضوء الأفكار المطروحه والبناء عليها بأفكار جديده
- نقد وتقويم الأفكار المطروحه ثم جصرها واستثناء الأفكار البعيده عن الموضوع والوصول إلى الأفكار المفيده والقابله للتطبيق ثم يقوم المعلم أو رئيس الجلسه بتقديم خلاصة وحل المشكله أو موضوع الحوار .

وتستخدم هذه الاستراتيجية كأسلوب للتفكير الفردي أو الجماعي للتدريب على التفكير الإبداعي في حل المشكلات المطرو حه بطريقه لا تخلو من التمادي أو المناقشه مع الآخرين. ولايوجد قواعد خاصه تقيد انتاج الأفكار ، وتتسم بالبساطه وفيها نوع من التسلية والحرية وتدريب الخيال ، ويقوم المعلم بإثارة المتعلمين بأسئلة تتطلب استثاره فكرية ، ويشجع على اطلاق أفكار كما انه يهيئ البيئة المناسبه دون صعوبات.

مراحل حل المشكلات في إستراتيجية العصف الذهني

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص مراحل حل المشكلات في إستراتيجية العصف الذهني بالآتي:

- استثارة قدرات المتعلمين الذهنية الإبداعية.
- جعل المتعلمين في حالة نشاط بعيده عن الخمول الفكري.
- كسر حاجز الخوف من عدم قبول الفكرة لان الأفكار جميعها تعد مقبولة.
- تنمية مهارات مختلفة من أنواع التفكير كالإبداعي والناقد ولابتكاري والتحليلي والتأملي.
- يسمح لأكبر عدد من الطلبة بالمشاركة

الفصل الثامن

النشاط المدرسي

المقدمة

يقصد بالنشاط المدرسي كل ما يقوم به المتعلم من جهد بدني وعقلي داخل المدرسة أو خارجها، ويتم تحت مظلة المدرسة ضمن خطة محددة الأهداف، ويسمى هذا النشاط بالمنهج أو النشاط اللاصفي، ومن غير الصحيح أن نقول نشاط لا منهجي لان كل ما يقدم داخل الصف أو خارجه تحت م ظلة المؤسسة التعليمية يعتبر نشاطا (صفي أو لا صفي)، ويشير هذا التعريف إلى أن هناك ترابط ا وعلاقة قوية بين المناهج والنشاط، فالمنهج هو الخبرات والأنشطة التي تقدمها المؤسسة التعليمية داخل الصف أو خارجة، والنشاط (الداخلي أو الخارجي) يعتبر مكملاً لتحقيق أهداف منهاج التربية الرياضية.

وقد اهتمت المناهج الحديثة اهتماماً بالغاً بالأنشطة، واصبحت جزءاً لا يتجزء من المنهاج المدرسي، إذ لعبت ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات دورا بارزا في هذا الاهتمام، فالمتعلم لم يعد قادراً على ملاحقة كل ماهو جديد، ولم تعد حصة التربية الرياضية تكفي لبناء الشخصية المتكاملة للمتعلم من جوانبها الجسمية والمهارية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، فأصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية التركيز على الأنشطة الاضافية لتحقيق كامل أهداف المنهج المنشودة.

إن الأنشطة اللاصفية مكملة للمنهاج الصفي للمساعدة في تنمية القدرات المختلفة للمتعلمين واتجاهاتهم وعاداتهم وميولهم، وتنمي روح العمل الجماعي والتعاوني، كما أنها تساعد على اكساب المتعلمين القدرة على حل المشكلات والإكتشاف والابداع والابتكار، ومن جهة أخرى فان المتعلم يطور مهارات الاتصالات والتواصل ويتدرب عليها عمليا، وينمي العديد من القيم التربوية والمعرفية، وحتى تتحقق مثل هذه الأهداف لابد من أن تكون هذه الأنشطة منوعة ومخطط لها، وقائمة على أسس علمية سليمة تراعي مستوى المتعلمين وقدراتهم، ومكملة لمناهجهم. فلم

يعد مقبولاً أن يكون المنهج عبارة عن المادة التعليمية التي تنقل من المدرس إلى عقول المتعلمين، وان النشاط المدرسي عبارة عن مضيعة للوقت والجهد، وهو مجرد ترف وسرور لا ضرورة له.

أسباب تركيز التربويين على النشاط اللاصفي في المناهج الحديثة

هناك العديد من الأسباب التي جعلت التربويين يركزون على النشاط اللاصفي في المناهج الحديثة ومنها:

- انها تكمل المنهج الصفي.
- تساعد على التخلص من بعض عيوب المنهج والمدرس التقليدي.
- تهتم بميول وحاجات واهتمامات واتجاهات المتعلمين وتنميها.
- تساعد الطلبة غير الفاعلين في الدرس على اظهار نشاطهم وقدراتهم ومشاركتهم الفعالة.
- تساعد على التفاعل الاجتماعي بين مختلف الطلبة ومعلميهم.
- تنمي روح العمل الجماعي والتعاون.
- تنمي وتصقل الصفات والخصائص الشخصية للمتعلمين.
- استغلال أوقات الفراغ ايجابيا.
- تنمي جميع جوانب شخصية المتعلم من حيث القدرات البدنية والعقلية والمهارية والانفعالية والاجتماعية.

أنواع الأنشطة التعليمية اللاصفية

أولاً: الأنشطة التي تقدم خلال الدرس وضمن المنهج الأساسي الموضوع وهي بأغلب الأحيان اجبارية ويشارك بها جميع الطلبة (الأنشطة الصفية).

ثانياً: الأنشطة التي تقدم خارج الدرس وليس ضمن محتوى المنهج الأساسي الموضوع وهي بأغلب الأحيان الاختيارية (الأنشطة اللاصفية)، وهذه الأنشطة تقسم الى:

أ. الأنشطة التي تقام داخل المدرسة:

وهي أنشطة اختيارية ترويحية مخطط لها مسبقاً، تقام داخل المدرسة تحت اشراف مدرسين يتميزون بالذكاء وحسن التصرف والقيادة، وهم على دراية بخصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم، ويقبل الطلبة على هذه الأنشطة بنسبة جيدة، كونهامشوقة ومتنوعة تشبع رغباتهم وتطور قدراتهم.

تصنيفات الأنشطة التعليمية اللاصفية

- أنشطة حرة يختار منها الطلبة ما يناسبهم من الأنشطة الرياضية أو الفنية أو الاجتماعية.
- أنشطة فردية مثل ممارسة الألعاب الفردية.
- أنشطة جماعية مثل ممارسة الأنشطة والألعاب الجماعية.
- أنشطة داخل المختبر أو الصف مثل مشاهدة مباراة أو فيلم رياضي أو الاستماع لموضوع مرتبط بالرياضة والمشاركة بالمناقشة.
- أنشطة معرفية مثل قراءة الكتب والمجلات الرياضية أو الاستماع لمحاضرة أو ندوة رياضية.
- أنشطة باستخدام الحاسوب، ومن خلالها يتم الدخول إلى المواقع المتنوعة المقيدة في مجال التربية الرياضية أو استخدام البرامج الرياضية الخاصة.

ومن المهم الاشارة هنا إلى انه عند وضع مثل هذه الأنشطة الرياضية التعليمية يجب مراعاة أن تكون متنوعة لان التنوع بالأنشطة يساعد في:

- جذب إنتباه الطلبة.

- مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة.
- دفع الطلبة لممارسة انواع مختلفة من الأنشطة للحصول على فائدة أكبر.
- الاقلال من الملل عند ممارسة انواع مختلفة من الأنشطة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم.
- إيجاد فرصة للطالب لاختيار وممارسة النشاط الذي يتفق معه.

ب. الأنشطة التي تقام خارج المدرسة:

يشارك في هذه الأنشطة عاد ة عدد قليل من طلبة المدرسة وهم في الغالب من الطلبة المتميزين رياضياً كلاعبي الفرق المدرسية، فهو نشاط تنافسي بالدرجة الأولى، يعمل على تنمية وتطوير القدرات البدنية والمهارية للأفراد وصقلها واكسابها الخبرات التنافسية، كما أن هذه الأنشطة تعد الأفراد لإكتشاف قدراتهم ومواهبهم وامكانية مشاركتهم في فرق الأندية والمنتخبات المدرسية والوطنية، فهي تساعد أيضا في تطوير الروح الرياضية والعادات السلوكية الرياضية الحسنة وضبط الانفعالات، وهذا بطبيعة الحال يتطلب من المدرسين المشرفين على هذه الأنشطة التربوية الاستفادة الكاملة منها بطرائق تربوية سليمة بعيدة عن مقاييس الفوز والخسارة.

أنواع الأنشطة التعليمية الرياضية اللاصفية الداخلية والخارجية في المدرسة

أ. أنشطة رياضية تعمل على تنمية وتطوير المهارات الحركية الأساسية: كالمشي والجري والحجل والتسلق والرمي والوثب وغيرة، وربط هذه الحركات مع بعضها البعض بشكل متتالي وبسيط وتبعاً للمرحلة السنية.

ب. أنشطة رياضية تعمل على تنمية وتطوير عناصر اللياقة البدنية: كالقوة والسرعة والمرونة والرشاقة والتحمل والتوازن وغيرها.

ج. أنشطة الالعاب الصغيرة المتنوعة.

د. أنشطة الالعاب الفردية: وهي الالعاب التي يشارك فيها لاعب واحد مثل العاب القوى، الجمباز والريشة الطائرة، والسكواش وغيرها.

هـ. أنشطة الالعاب الجماعية: وهي الأنشطة التي يشارك فيها أكثر من لاعب واحد مثل كرة القدم والطائرة والسلة واليد وغيرها من الالعاب الصغيرة.

و. الأنشطة الترويحية: وهي الأنشطة التي تبعث على المرح والسرور مثل الرحلات والحفلات الجماعية والسفر وغيرها.

ز. أنشطة القصص الحركية والتمثيلية.

ح. أنشطة خلوية: وهي الأنشطة التي تقام في الخلاء مثل الرحلات الخلوية، والمعسكرات والالعاب الطبيعية مثل بناء البيوت من الرمل، الحصى وغيرها.

ط. أنشطة مائية: وهي الأنشطة التي تمارس في الوسط المائي مثل العاب جمع الكنز من قاع الحوض، العاب الانتقال تحت الماء وفوق سطح الماء وغيرها.

معايير اختيار الأنشطة الرياضية التعليمية اللاصفية

1. أن يرتبط النشاط بأهداف منهج التربية الرياضية، حيث توضع الأنشطة بناءً على الأهداف المرجوتحقيقها من المنهج والمكملة له.
2. أن يوضع النشاط بحيث يتناسب مع قدرات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم ونضجهم.
3. أن يسهم النشاط في جذب ومشاركة أكبر عدد من الطلبة.
4. أن يساعد النشاط على التعليم المستدام.
5. أن يتناسب النشاط مع الإمكانات المتوفرة.
6. أن تكون الأنشطة المختارة متنوعة ومتعددة.

الفصل التاسع

الوسائل التعليمية

المقدمة

تعد الوسيلة التعليمية الاداة أو مجموعة الادوات التي يستخدمها المعلم لايصال معلومة أو خبرة للمتعلم لتحقيق هدف معد مسبقا، وتعتبر **الوسائل التعليمية أحد العناصر الأساسية والمهمة في نجاح تنفيذ درس التربية الرياضية** ، وذلك لما لها من أهمية في مساعد ة المتعلم في إكتساب وفهم المادة التعليمية والمعلم في تبسيط وتوضيح المادة باقل جهد ووقت للوصول إلى الأهداف والنتاجات الموضوعة ، فالوسيلة التعليمية هي كل ما يستخدمه المعلم في العملية التعليمية لتعينه على ايصال المعلومة أو الخبرة بسهولة وسلاسة للمتعلم ، إذ أن استخدام الوسيلة التعليمية المناسبة يعني أن يستخدم المتعلم أكثر من حاسة لاستقبال المعلومة، فكلما زادت عدد الحواس المستخدمة في عملية التعلم كان التعلم أكثر تأثيرا وفعالية. وهذه الوسائل لا تكون بديلا لدور المعلم أو تلغي دوره، لان دوره ضروري في تقديم التغذية الراجعة وفي التأثير على شخصية المتعلم نفسيا واجتماعيا وفكريا... الخ.

وفي المجال الرياضي هناك وسائل تعليمية لمساعدة المتعلمين على تعلم المهارات الحركية، ووسائل تعليمية تساعده على تعلم الاداء بصورة آمنة كالوسائل المستخدمة في تعليم المهارات الخطرة والصعبة في السباحة والجمباز وغيرها من المهارات والالعاب.

أقسام الوسائل التعليمية

مع هذا التطور العلمي والتكنولوجي كثرة وتنوعت الوسائل التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية، ويمكن تقسم الوسائل التعليمية إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي:

- **الوسائل السمعية**

ويستخدم المتعلم حاسة واحدة أساسية وهي حاسة السمع في عملية التعلم، ومن هذه الوسائل التسجيلات السمعية، والإذاعة التعليمية

- **الوسائل البصرية أو المرئية**

ويستخدم المتعلم حاسة واحدة أساسية هي حاسة البصر في عملية التعلم، وتتمثل في الكثير من الوسائل منها الثابتة أو غير الآلية كالصور الثابتة والرسوم والمطبوعات، ومنها المتحركة أو الآلية كوسائل العرض المختلفة الصامتة كجهاز عرض الشرائح، وجهاز الحاسب الإلكتروني، وأفلام السينما وغيرها.

- **الوسائل السمعية البصرية (المختلطة)**

ويستخدم المتعلم حاستي السمع والبصر في عملية التعلم في آن واحد، إذ تمتزج الحاستين في استقبال المثيرات الخاصة بعملية التعلم، ومن الامثلة على هذه الوسائل هي وسائل العرض الناطقة كالتليفزيون، والسينما، وجهاز الحاسب الالكتروني، وجهاز الفيديو، وجهاز الصور المتحركة الناطقة، وغيرها.

أنواع الوسائل التعليمية

ان كل ما يستخدمه المعلم من وسائل وامكانات لأ يضاح فكرته ونقل المعلومة والمهارة للمتعلم تعتبر وسيلة تعليمية، وقد اجمع الخبراء والتربوي ون على الوسائل التعليمية الآتيةِ كوسائل أكثر استخداما في العملية التعليمية وهي على النحو الآتي:

- الالواح والسبورات: بانواعها المختلفة من البسيطة كالالواح باستخدام الطباشير إلى الالواح الذكية.
- الادوات المساعدة: كالاقلام بانواعها والصلصال والالوان وغيرها.
- الرسوم العادية والكاريكاتيرية: مثل رسم الملاعب الرياضية أو الحركة االرياضية بتسلسل، والرسوم الكاريكاتيرية، وفيها يتم رسم اشكال وصور مضحكة لنقل رسالة أو هدف توجيهي توعوي للطلبة كأهمية الرياضة على الجسم أو مضار التدخين.

- الصور والملصقات والخرئط: لتوضيح مهارة أو معلومة من خلال الملصقات أو الصور الفوتوغرافية كصور الوثب العالي أو الجري وغيره.
- الأدوات والأجهزة الرياضية: وتتضمن الكرات والادوات الأصلية للعبة أو البديلة والاجهزة الرياضية والالكترونية... الخ.
- اجهزة عرض الافلام التربوية والتعليمية المتحركة: كاجهزة الفيديو والتلفزيون والحاسب الالي.
- اجهزة عرض الشفافيات والشرائح الثابتة: ويعرض من خلالها الصور والشفافيات التي يمكن الكتابة عليها بالدرس.
- الإذاعة المدرسية: وتستخدم لاداء التمرينات الرياضية اثناء الطابور، أو لتوجيه الطلبة أو للاعلان للطلبة.
- المجسمات والنماذج: تكون هذه المجسمات مشابهة للشيء الحقيقي وقد يكون أكبر منه أو اصغر حسب حجمه ونوعه، كنموذج لملعب أو جهاز أو اداة أو جسم انسان أو جزء منه وغيره.

فوائد استخدام الوسائل التعليمية

هناك العديد من الفوائد الناجمة على استخدام الوسائل التعليمة سواء أكانت فوائد تعود على المعلم أم المتعلم، وأهم هذه الفوائد:

- توفير عنصر الإثارة والتشويق والمرح والسرور.
- توفير الجهد والوقت لكل من المعلم والمتعلم.
- جذب انتباه المتعلمين نحو المادة التعليمية.
- زيادة تركيز الطلبة نحو الجزء المراد تعلمه.
- المساهمة في جودة التدريس.
- التدرج بالمعلومة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

- توفر عنصر المنافسة والتحدي بين الطلبة.
- مواكبة التطور التكنولوجي ووسائل الإعلام.
- توضيح الجوانب المبهمة والصعبة في الأداء المهاري.
- تثبت المعلومات وتزيد من إنفعال الطالب للمهارة واستيعابها بشكل أفضل.
- تساعد في تقديم التعزيز والتغذية الراجعة.
- تستخدم كعنصر للثواب والعقاب.
- تساعد على التعلم الذاتي أو المنفرد.
- تراعي الفروق الفردية في مستويات الطلبة.
- تساعد في تخطي حدود الزمان والمكان.
- تساعد المتعلمين على الاستمرار في التفكير.
- تساهم في التقليل من استخدام ألفاظ غير المفهومة للمتعلمين.
- تقديم خبرات واقعية حية (مرئية ومسموعة).
- تساعد المتعلم على التذكر وربط المعلومات مما يسهم في سرعة التعلم.
- تساعد المتعلم على قياس وتقويم مدى تعلمه.
- توفير خبرات متنوعة ومشوقة للطلبة.
- تساعد الطلبة على المشاركة في خبرات ونشاطات الكترونية.

شروط استخدام الوسائل التعليمية

على المعلم عند اختياره أو استخدامه للوسيلة التعليمية أن يتأكد من توفر الشروط الآتية:

- أن تكون مناسبة لموضوع الدرس.
- أن تحقق الهدف من استخدامها.
- أن تكون مناسبة لطبيعة الطلبة ومستوى نضجهم وخبراتهم.

- أن تتناسب مع مكان وزمان استخدمها.
- أن يتأكد من جدواها وفائدتها.
- أن يتقن المعلم تشغيلها واستخدامها.
- أن تساعد الوسيلة التعليمية على تفاعل الطلبة.
- عدم المبالغة في استخدام الوسيلة بحيث تكون على حساب باقي أجزاء الدرس.
- أن تكون الوسيلة سهلة وخالية من التعقيدات وواضحة للمعلم والطالب.
- أن تكون مشوقة وتجذب إنتباه الطلبة.
- أن تظهر أجزاء الحركة، موضوع الدرس، بشكل واضح.
- أن تكون مرنة وقابلة للتعديل.
- أن تكون متقنة التصميم وعلى درجة عالية من الدقة.
- أن تكون قليلة التكلفة ما أمكن.
- أن تكون الوسيلة في مكان يسهل على جميع الطلبة رؤيتها.
- أن يتم تحديد زمن العرض دون مبالغة وذلك تجنبا للملل.

الفصل العاشر

عنصر تقويم المنهج

Curriculum Evaluation in Physical Education

المقدمة

يعتبر عنصر التقويم العنصر الرابع من عناصر المنهج، وهو عنصر هام وأساسي في العملية التعليمية، وما يميزه عن غيره من العناصر قدرته على التأثير في باقي العناصر تأثيرا ملموسا بحيث يؤدي إلى تغيير أو تعديل أو اضافة أهداف، وبالتالي تغيير أو اضافة أو تعديل في المحتوى والوسائل والأنشطة وطرائق وأساليب التدريس. يهدف التقويم إلى التعرف على نقاط الضعف والقوة في عناصر المنهج، والتقويم عملية مستمرة باستمرار عملية التدريس في المنهج.

وهناك خلط واضح بين مفاهيم القياس والتقييم والتقويم في التربية الرياضية، وينظر البعض إليها على انها عملية واحدة رغم انها مختلفة تماما. فالقياس يمثل وسيلة على أساس نتائجها تتم عملية التقييم، والتقييم هو العملية التي تسبق التقويم، فالتقييم يتم بإعطاء قيمة للشيء أو للاداء (نقاط القوة والضعف) والحكم عليه، اما التقويم فإنه ياتي بعد التقييم، وذلك بتعديل الشيء أو تقويمه في ضوء نقاط القوة والضف التي تم الوصول إليها في عملية التقييم، مثال ذلك عند تقييم اداء الطالب المهاري فاننا نشاهد (او نقيس) نقاط القوة والضعف في ادائه، وبعد ذلك نقومه باصلاح الخطأ بالاداء أو تعديله. وعلى ذلك فان التقويم يتعلق بسؤال كيف يمكن التأكد من تحقيق الأهداف التربوية؟ أو بمعنى آخر ما مدى تحقيق محتوى المنهج والخبرات والأنشطة للأهداف التي وضعت من اجلها؟ أو ما نتائج العملية التعليمية التعلمية؟ إن الإجابة عن جميع هذه الاسئلة تتم من خلال التقويم المبني على أسس علمية سليمة، فمن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة، والتقويم لا يشمل فق ط عناصر المنهج (الأهداف، المحتوى، الوسائل والأنشطة والخبرات وطرائق وأساليب التدريس) بل يشمل أيضا المعلم والمدير والإدارة

التربوية وكل من له علاقة في العملية التعليمية التعلمية، كما انه يدخل في جميع مجالات العملية التعليمية.

وعلى ذلك يمكن القول أن التقويم هو عملية التأكد من تحقيق الأهداف المرجوّة من خلال تحديد نقاط القوة والضعف للعملية التعليمية التعلمية، ويهدف إلى التحسين والتطوير، فهوعملية تشخيصية وعلاجية بنفس الوقت، فيتم التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، والتغلب على نقاط الضعف ومعالجتها. وبذلك فهو اصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف.

يوجد صورتان أو نوعان للتقويم الأولى هما التقويم التجم يعي أو الختامي Summative Evaluation، ويقصد به التقويم الذي من خلاله يتم الحكم على ما تعلمه المتعلم وما علمه المعلم في ضوء المنهج بعد حدوث عملية التعلم، أي انه التقويم الذي يتم في نهاية مقرر أو فصل اوعام دراسي. اما الصورة الثانية للتقويم فهي التقويم التكويني أو المرحلي Formative Evaluation وهو التقويم الذي يتم اثناء عملية التعليم أو الدرس بهدف جمع البيانات وتحليلها وإيجاد أفضل السبل لتحسين عملية التعلم، وعلى الرغم من أهمية الصورة الثانية في عملية التقويم الا أن الصورة الأولى هي الأكثر استخداما في المؤسسات التعليمية. وينقسم التقويم إلى اقسام أخرى منها لا الحصر، تقويم اولي بنائي مرحلي وتقويم ختامي أو تجم يعي، والبعض يقسمه إلى تقويم رسمي وتقويم غير رسمي، وغيرها من التقسيمات.

الأسس التي يقوم عليها التقويم الحديث في التربية الرياضية

1 -ان يكون التقويم شاملا، بمعنى أن يشمل جميع أهداف المنهج دون استثناء وان يشمل جميع الجوانب التي تؤثر في العملية التعليمية، فعندما نقوّم طالب ينبغي أن نتناول الجوانب العقلية والجسمية والمهارية والانفعالية والثقافية والاجتماعية وغيرها، وهو ما تنادي به التربية الحديثة القائمة على الاقتصاد المعرفي وذلك

من خلال الاهتمام بالنمو الشامل المتزن للمتعلم بتعريضه للخبرات المربية التي تهيؤها المؤسسة التعليمية. في حين أن المنهج التقليدي يركز على بعض جوانب الشخصية وأهمها الجوانب العقلية والمعرفية، ويقاس مقدار التطور بمقدار ما اكتسبه المتعلم من معلومات أو مهارات، أي انه قياس كمي – وليس نوعي– لمقدار ما حصل عليه المتعلم في الجوانب العقلية والمعرفية دون مراعاة الجوانب الأخرى في تنمية الشخصية الشاملة للمتعلم ودون مراعاة ميوله واتجاهاته.

2 –ان يكون التقويم مستمرا، بمعنى أن تمتد عملية التقويم طوال مدة تنفيذ المنهج، أي أن يستمر التقويم باستمرار مدة الدراسة حتى يتسنى التعرف على نواحي الضعف والقوة في كل عنصر من عناصر المنهج، فهو يسير جنبا إلى جنب مع تحديد الأهداف واختيار المحتوى واختيار الأنشطة والوسائل والأساليب وتطبيقها، والتقويم الجيد يوصلنا إلى نتائج دقيقة تعكس مدى تقدم الطلبة قي العملية التعليمية وذلك من خلال إجراء اختبارات صادقة وثابتة متنوعة (بدنية ومهارية ومعرفية...الخ) على فترات متعاقبة ومواقف متعددة. ولكي يكون التقويم مستمرا يجب أن يتم في بداية العملية التعليمية واثنائها وفي نهايتها، وهذا بطبيعة الحال أفضل من التقويم الذي يتم فقط في نهاية العام الدراسي. لانها لا تعطي مجالا للتعرف منذ البداية على نقاط القوة والضعف المراد تقويمها من جهة، ولا يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافيها من جهة أخرى، فاستمرارية عملية التقويم منذ البداية إلى النهاية تساعد في التعرف على نواحي الضعف والقوة والكشف عن المعوقات والصعوبات ومحاولة علاجها أولاً باول.

3 –ان يتسق التقويم مع الأهداف، بمعنى أن يرتبط التقويم ارتباط وثيقا بالأهداف الموضوعة وان يرتكز على الفلسفة التي يقوم عليها المنهج، فعندما يكون الهدف من المنهج نمو المتعلم نموا شاملا ومتزنا من جميع الجوانب الجسمية والمهارية

والانفعالية والاجتماعية والعقلية، فيجب أن تنصب عملية التقويم على معرفة مدى التقدم الذي وصل اليه المتعلم في كل جانب من جوانب النموهذه.

4 -ان يكون التقويم اقتصاديا، بمعنى أن يعمل التقويم على توفير الوقت والجهد للمعلم والمتعلم من خلال وجود وتوفر وسائل وادوات التقويم المختلفة وسهلة الاستخدام، ويجب أن يقضي المعلم جزءا كبيرا من وقته في إعداد وإجراء الاختبارات وتصحيحها، فالتقويم الجيد يجب أن يتميز بالاقتصاد ليس فقط بالجهد والوقت للمعلم والمتعلم وانما أيضا بالتكلفة المادية المترتبة على المغالاة في الانفاق على عملية التقويم.

5 -ان يكون التقويم عملية تعاونية، بمعنى أن يقوم بعملية التقويم الأفراد أو الجماعات ذوي صلة بالخبرات المربية بطريقة تعاونية، فيشترك الطلبة والمعلمون والمشرفون والاباء والإدارة وكل من له صلة بالموضوع المراد تقييمه، فمثلا اذا أردنا أن نقوم سلوك متعلم فيجب أن يشترك في عملية التقويم كل من المتعلم والمعلم والمدير وأولياء الأمور وبعض المعلمين وغيرهم ممن لهم صلة بالموضوع ليكون تقويما صحيحا وسليما. وبذلك فإن عملية التقويم لم تعد مهمة الرجل الواحد وهو المعلم، بل هي مهمة مجموعة من الأفراد أو الجماعات ذ وي الصلة لتتعاون وتتضامن فيما بينها للوصول إلى النتائج الصحيحة السليمة.

6 -ان يكون التقويم متنوعا، بمعنى أن تتعدد وسائل وادوات التقويم، فالتنوع باستخدام الوسائل المختلفة للتقويم كالاختبارات والمقابلات والملاحظة والاستبانة ودراسة الحالة.....الخ يساعد في زيادة فهمنا وقدرتنا على الوصول إلى نتائج شاملة ومتكاملة يسهل من خلالها كشف العلاقات واصدار الأحكام.

7 -ان يكون التقويم متكاملا، بمعنى أن يكون هنالك ترابط وتناسق وتكامل بين وسائل التقويم المتعددة (الامتحان، المقابلة، الملاحظة---الخ) لتعطي في النهاية صورة واضحة ومتكاملة عن الموضوع أو المهارة موضوع التقويم، فكل

وسيلة من وسائل التقويم تبين لنا رؤية من زاوية أو اتجاه مختلف لتتكامل الصورة.

8 -أن يراعي التقويم الفروق الفردية، بمعنى أن يكشف التقويم عن الفروق الفردية بين الأفراد ويميز بينهم في القدرات والمهارات والمعارف، كما يجب أن يأخذ التقويم بعين الاعتبار مستوى المتعلم، ومدى تقدمه، ومقارنته ب أقرانه من نفس السن والمستوى.

9 -أن يبنى التقويم على أسس علميه سليمة، بمعنى أن تتسم اداة التقويم (الاختبار أو المقياس) بسمات علمية معينة تساعد في اتخاذ القرارات السليمة وإصدار الأحكام الصحيحة، وأبرز هذه السمات أو الخصائص العلميه هي:

أ -صدق الاختبار: أي أن تقيس الأداة (الاختبار) ما صممت من اجله بدقه ودون أن تتأثر النتيجة بعوامل غير تلك التي وضعت الاداة لقياسها، فإذا صممنا اختبارا مهاريا لقياس التمريرة الصدرية بكرة السلة مثلا يجب أن تكون الإجراءات واضحة لا لبس فيها تقيس مهارة التمريرة الصدرية فقط ، ولا تقيس معها مهارة التمريرة المرتدة أو المحاورة.

ب -الثبات: ويعنى أن تعطي الأداة (الاختبار) المستخدمة في التقويم نتائج ثابته نسبيا عند تكرار استخدامها، لذلك فان الثبات يعني درجة الدقة للاختبار، فإذا حصل طالب معين في اختبار سرعة التمرير على الحائط على درجة معينه فيجب أن يحصل على نفس النتيجة تقريبا إذا ما أعيد تطبيق نفس الاختبار وتحت نفس الشروط والظروف.

ج -الموضوعية: وتعني عدم تأثر النتائج التي يتم الحصول عليها بعوامل شخصية تتعلق بالشخص القائم على الاختبار أو من يشاركه في عملية التقويم، وقد ترتبط هذه العوامل الشخصية بحالته الصحية والنفسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو علاقته بالشخص المراد تقويمه في مهارة أو

صفة.....الخ. بمعنى آخر فإن الموضوعية تعني الوصول إلى نفس النتائج باختلاف المقومين.، لذلك فان الاختبارات المهارية التي تعتمد على عدد التكرارات أو المسافة المقطوعة أو زمن الأداء تتميز بموضوعيه عالية جدا، مقارنة مع الاختبارات التي تقيس مدى اتقان الاداء.

د -التمييز: ويعني قدرة الوسائل والأدوات المستخدمة في عملية التقويم على التمييز بين الطلبة الأقوياء والضعفاء، ذوي المهارات المرتفعة وذوي المهارات المنخفضة، وبالتالي تساعد على الكشف عن الطلبة الموهوبين والمبدعين مما يساعد في تنمية وتطوير مهاراتهم وقدراتهم لاحقا.

خطوات تقويم منهج التربية الرياضية

إن عملية التقويم تمر بخطوات متداخلة هي:

1 -تحديد الهدف من عملية التقويم، إن تعدد الأهداف المراد تقويمها في الاختبار الواحد لا يؤدي إلى نتائج دقيقة وجيدة، لذلك فان الاختبار يجب أن يقيس شيئا واضحا ومحددا.

2 -تحديد نوع النشاط أو المهارة التي نسعى إلى تقويمها بدقة.

3 -اختيار الوسائل والاختبارات المناسبة لتقويم المهارة أو النشاط المراد تقويمه.

4 -جمع البيانات والمعلومات من خلال الأدوات والاختبارات المحددة التي تم استخدامها في عملية تقويم المهارة أو النشاط أو العنصر.

5 -تحليل وتفسير البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها باستخدام عمليات احصائيه مناسبة وعمليات مقارنة واستخلاص النتائج منها.

6 -تحديد نقاط الضعف والقوة ومدى التقدم الذي تم الوصول إليه.

7 -في ضوء تحديد نقاط القوة والضعف يتم اتخاذ القرارات المتعلقة بضرورة إجراء التعديل في الخبرات أو إلغائها أو الإبقاء عليها للوصول إلى الأهداف الموضوعة.

وظائف التقويم الحديث في التربية الرياضية

1 -التعرف إلى مدى إكتساب المتعلم للمهارات والمعارف، وما اكتسبه من قدرات بدنيه وعقليه في ضوء الأهداف الموضوعة.

2 -التعرف إلى قدرة المتعلم على توظيف ما تعلمه من مهارات في حياته العملية، وقدرته على حل المشكلات المشابهة التي تواجهه في الملعب وخارجه.

3 -الحصول على معلومات تسهل عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج المستخدم من حيث التعديل أو الإلغاء أو الإبقاء للوصول إلى منهج علمي أكثر فاعليه وحداثة ويصل بالمتعلم إلى النموالشامل المتزن من جميع الجوانب.

4 -يحفز الطلبة على الدراسة والعمل، فالطلبة يستعدون للمواد التي تجري فيها اختبارات بشكل أكبر من المواد التي لا تستخدم اختبارات ووسائل تقويم، وبالتالي فان هذه الاختبارات تحفزهم وتطلعهم على مدى تقدمهم.

5 -يساعد المعلم على الكشف عن قدرات طلبته وميولهم واستعداداتهم والفروق بينهم.

6 -يساعد المعلم على اختيار طرائق التدريس المناسبة التي حققت الأهداف الموضوعة بصورة أفضل.

7 -يساعد في التعرف على مستويات أداء معلمي التربية الرياضية.

8 -يساعد في الارتفاع بمستوى مهنة التعلم من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف في العناصر المختلفة للمنهاج وفي البيئة التعليمية بصورة عامة.

9 -يساعد في التعرف على أهم المشاكل والصعوبات التي تواجه عملية تنفيذ المنهاج.

10 - يساعد في الوقوف على مدى تحقيق المدرسة لرسالتها التربوية.

11 - يساعد في توزيع الطلبة إلى فرق رياضية في مختلف الألعاب وحسب قدراتهم ومستوياتهم البدنية والمهارية والعقلية.

القياس والتقويم في التربية الرياضية

يعتبر التنويع باستخدام وسائل وأساليب التقويم في التربية الرياضية من الأمور المهمة التي تساعد القائمين على عملية التقويم في الحصول على نتائج دقيقة وثابتة بدرجة كبيرة، كما أن عملية التقويم التي تتناول جوانب متعددة باستخدام الكثير من الوسائل والأدوات المتنوعة تساعد في تحقيق أهداف عملية التقويم.

لقد ركز التقويم في الماضي على تقويم الجوانب المعرفية والعقلية من خلال امتحانات واختبارات محددة باعتبارها الطريقة المثلى في التقويم، إلا أن هذه النظرة تبدلت وتغيرت ليصبح التقويم يركز على جميع جوانب شخصية المتعلم لذا تنوعت وتعددت أساليب التقويم ووسائله وأدواته، لتتناول جميع الجوانب التي يهتم بها المنهج وبالتالي التعرف على التطورات الحاصلة في شخصية المتعلم.

وسائل وأدوات القياس في التربية الرياضية

أولاً: الاختبارات Tests

تعد الاختبارات واحدة من أهم الوسائل المستخدمة في عملية التقويم وهي الأكثر استخداما، ونتيجة للدراسات والأبحاث المستمرة فقد تطورت الاختبارات في الفترة الأخيرة لتواكب التطور والتقدم العلمي أيضا.وللاختبارات فوائد ومزايا متعددة منها؛ تساعد في تحديد المستويات المهارية والبدنية والمعرفية للمتعلمين، وتساعد في الحكم على فعالية عملية التعليم والتعلم، وعلى الحكم على المنهج الدراسي ومدى

مناسبته، وما تضمنه من محتوى وأنشطة. والحقيقة إذا ما احسن استخدام الاختبارات فإنها تؤدي إلى زيادة دافعيه المتعلم وتطويرها نحوعملية التعلم.

بناء الاختبارات

تمر عملية بناء الاختبار الجيد بعدة خطوات هي:

- تحديد الهدف أو الغرض من الاختبار، هل هو لقياس المستوى المهاري أم البدني أم لقياس الحصيلة المعرفية؟
- تحديد أهداف الجزء المتعلق بالمهارة أو الموضوع المراد قياسه.
- اختيار مفردات الاختبار والأجزاء المكونة له مثل المحاورة بالكرة بأقصى سرعة من بداية الملعب إلى آخره.
- تحديد أداة القياس المستخدمة في الاختبار من حيث الزمن، المسافة، مرات التكرار كالتمرير، أو عدد الإصابات الناجحة أو تسجيل الملاحظات على الأداء.
- مراجعة فقرات الاختبار وعرضه على الخبراء والمتخصصين.
- إيجاد المعاملات العلمية للاختبار كالصدق والثبات والموضوعية.
- تطبيق الاختبار.

أنواع الاختبارات

أولاً: الاختبارات الادائية Performance Tests

تتميز هذه الاختبارات بأنها ذات طابع عملي أدائي، تهدف إلى قياس قدرة المتعلم على أداء مهارة أو عمل معين، وتعتبر هذه الاختبارات من أكثر أنواع الاختبارات استخداما في المجال الرياضي. وتقوم فكرة هذه الاختبارات على ملاحظة أداء المتعلم وتسجيل نتيجة الأداء على بطاقة الملاحظة، ويمكن تقييم أداء المتعلم أثناء اللعب أو أثناء أداء مهارة محددة، كما يمكن تقيمه بتسجيل زمن الأداء

أو المسافة المقطوعة... الخ. لذلك فإن عملية اختيار الاختبار المناسب ليست سهلة، ويجب أن يكون مقننا وموضوعا على أسس علمية سليمة ، ويتصف بالصدق والثبات والموضوعية، وهناك أنواع وأشكال كثيرة للاختبارات الأدائية في التربية الرياضية، منها ما يقيس مستوى عناصر اللياقة البدنية،ومنها ما يقيس المستوى المهاري، ومنها ما يقيس جوانب في الشخصية وغير ذلك.

ثانياً: الاختبارات التحصيلية

تقسم الاختبارات التحصيلية إلى الأقسام الآتية:

أ –الاختبارات الشفهية:

وهي الاختبارات التي تقوم على اختبار المتعلمين شفهيا حول موضوع معين، وهذه الاختبارات لا يمكن الاعتماد عليها كليا في تقدير درجة المتعلمين في موضوع معين، فللاختبارات الشفهية العديد من المزايا والعيوب، ومن تلك المزايا:

1 –استخدامها يساعد في تصويب أخطاء المتعلمين فور وقوعها.

2 –تناسب الأطفال الذين لم يتعلموا القراءة والكتابة بعد.

3 –يساعد المتعلمين الذين يتمتعون باللباقة والشجاعة والقدرة على الظهور.

أما عيوب الاختبارات الشفهية فهي:

1 –تقييم المدرس لإجابة المتعلم تكون بشكل فردي ومباشر مما يجعلها أحيانا غير دقيقة.

2 –تعتمد بدرجة كبيرة هذه الاختبارات على درجة حفظ المتعلم للمادة التعليمية.

3 –لا يساعد المتعلمين الذين لا يتمتعون باللباقة والشجاعة في مواجهة الآخرين على التعبير عن حقيقة فهمهم للمادة التعليمية.

ب -الاختبارات التحريرية:

وهذه الاختبارات تقسم إلى:

أ. اختبارات المقال Essay Test:

وهي من أقدم أنواع الاختبارات التي ما تزال تستخدم حتى الآن في مؤسساتنا التعليمية بشكل واسع، وفي هذه الاختبارات يطلب من المتعلم أن يعبر عن استجابته مكتوبة. ولهذه الاختبارات العديد من المزايا والعيوب من أهمها:

1. أنها سهلة الإعداد.
2. لا تحتاج إلى زمن طويل لإعدادها.
3. تقلل من احتمالية استخدام التخمين من جانب المتعلمين للإجابات الصحيحة.
4. تساعد في القدرة على اكتشاف أو قياس العمليات العقلية العليا لدى المتعلمين كالقدرة على التحليل والتركيب والتنظيم والربط والتقويم وغيرها من القدرات التي لا تقيسها الأنواع الأخرى من الاختبارات.
5. تساعد المتعلمين على التعبير وإبداء الرأي.
6. تركز على الفهم العام.
7. تناسب معظم المواد الدراسية التي تهتم بالتحصيل.
8. لا تحتاج إلى الكثير من الأوراق والطباعة كما في الأسئلة الموضعية.

عيوب اختبارات المقال:

1. لا تتصف بالموضوعية في التصحيح، حيث تختلف نتائج التصحيح باختلاف المعلم.
2. يستغرق تصحيحها وقتاً طويلاً.
3. تختلف الإجابة من حيث الشمول باختلاف الوقت المحدد أ و المسموح به للإجابة.

4. افتقارها إلى شمولية المحتوى، فأسئلتها لا تغطي جميع الأهداف والموضوعات المقررة.
5. افتقارها إلى الثبات إذ تختلف إجابة المتعلم نفسه إذا أعيد الاختبار بعد يوم أو أكثر.
6. تقتصر الأسئلة على معرفة مقدار تحصيل وحفظ المادة، وتهمل الجوانب الأخرى المهمة.
7. سرعة نسيان المعلومات بعد الاختبار بسبب تركيز المتعلم على حفظ المادة لأغراض الاختبار.

ب. الاختبارات الموضوعية Objective Tests:

ظهر هذا النوع من الاختبارات كرد فعل للتغلب على عيوب اختبارات المقال، وخاصة ما يتصل بالنواحي الذاتية والشخصية للمصحح. وسميت بهذا الاسم لان الإجابة الصحيحة قد تم تحديدها بين عدد من الإجابات الخاطئة، ولا يختلف اثنان في تصحيح الأسئلة، ولا يتأثر المصحح بطبيعة المتعلم من حيث السمعة الجيدة أو السيئة أو علاقته مع المصحح وما إلى ذلك.

وتتصف هذه الاختبارات بنقائجها العادلة، وقياسها لمعرفة المتعلم وفهمه بواسطة الأسئلة القصيرة التي تغطي جانبا كبيرا من المنهج، وتكون الإجابات قصيرة ومحددة.

ولهذه الاختبارات العديد من المزايا من أهمها:

1. الاقتصاد في وقت الإجابة من جانب المتعلمين.
2. الاقتصاد في وقت التصحيح من جانب المعلمين.
3. عدم تأثر نتائجها بذاتية المصحح أي أنها تتصف بالموضوعية.
4. يمكن أن تغطي جميع جوانب المنهج من خلال الأسئلة العديدة والكثيرة.

5. شمول الأسئلة لجميع مفردات المادة يغلق الباب أمام التخمين لمواضيع الأسئلة كما لا تدع مجالا للحظ.
6. سهلة التصحيح، ولا تحتاج إلى جهد كبير من المصحح.
7. تقيس جوانب متعددة ومتنوعة.
8. تمتاز بدرجة عالية من الثبات.
9. تناسب المتعلمين الذين لم يتعلموا بدرجة كبيرة القراءة والكتابة بعد.

أما عيوب الاختبارات الموضوعية:

1. لا تقيس العمليات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والربط والتقويم لدى المتعلمين.
2. تشجع على الحفظ.
3. يلعب الحظ دورا كبيرا في اختيار الإجابة الصحيحة.
4. تحتاج وقتاً طويلا لكتابة الأسئلة وإعدادها.
5. تحتاج إلى مهارة عالية في إعداد الأسئلة.
6. تقيس في كثير من الأحيان معلومات وحقائق وأسماء سطحية.
7. لا تقيس قدرة المتعلم على التخطيط والتنظيم للإجابة.
8. سهولة الغش.

- **أنواع الاختبارات الموضوعية:**

أ. اختبارات الصح والخطأ True and False Tests:

تعتبر هذه الاختبارات من أكثر الاختبارات الموضوعية شيوعا، وذلك نظراً لسهولة إعدادها وتصحيحها من جهة، وإمكانية تغطيتها للمادة التعليمية من جهة أخرى. وتصاغ الأسئلة في صورة عبارات يجيب عليها المتعلم بكتابة صح أو خطأ أو استخدام الإشارة المناسبة لذلك. وينصح المربون بعدم الإكثار من هذا النوع من الأسئلة، لأن مجال الحظ والصدفة في اختيار الإجابة الصحيحة يكون مرتفعاً.

ويشترط بهذا النوع من الأسئلة أن يتضمن الاختبار عددا كبيرا من العبارات وأن تتضمن العبارة الواحدة فكرة واحده تحتمل الصواب أو الخطأ. ويفضل ألا يتساوى عدد العبارات الصحيحة بعدد العبارات الخ اطئة، كما يجب أن توزع العبارات الصحيحة والعبارات الخاطئة توزيعاً عشوائياً وليس منظماً. ومن مزايا هذه الاختبارات أيضا الموضوعية في التصحيح مما لا يدع مجالاً للذاتية، كما تمتاز بسرعة الإجابة عليها من جانب المتعلم، ويؤخذ على هذه الاختبارات، أنها تشجع المتعلمين على الحفظ.

ب. اختبارات الاختيار من متعدد Multiple Choice Tests:

يتكون السؤال الواحد في هذا النوع من الاختبارات من عدد من الاختيارات الخاطئة، واختيار واحد منها فقط صحيح، وعلى المتعلم أن يختار الإجابة التي يرى أنها صحيحة.

- **أنواع اختبارات الاختيار من متعدد**

- عبارة ناقصة يليها عدة عبارات (إجابات) تكون واحدة منها فقط صحيحة.
- سؤال يليه عدة عبارات (إجابات) تكون واحدة منها صحيحة فقط.
- يختار المتعلم الكلمة الناقصة أو المتممة للمعنى من عدد من الاختيارات الموضوعة بين قوسين بوضع خط تحتها أو دائرة حولها.

عند كتابة اختبار الاختيار من متعدد يجب مراعاة أن يكون السؤال أو العبارة أطول من حيث عدد الكلمات من الإجابات المحتملة الأربع، كما يفضل أن تتساوى أطوال الإجابات المحتملة من حيث عدد الكلمات، وألّا يقل عدد الإجابات المحتملة عن أربعة احتمالات وتكون هذه الإجابات متقاربة بحيث تثير تفكير المتعلمين، كما يفضل أن توزع الإجابات الصحيحة توزيعا عشوائيا وليس منظما.

ويستخدم هذا النوع من الاختبارات لتقويم مختلف الأهداف التربوية، إلا أنها لا تمكن الطالب من استخدام القدرات العقلية العليا كالتحليل والربط والتنظيم وغيرها، كما

لا تمكنه من التعبير عن رأيه. فهذا النوع من الأسئلة يتطلب من المعلم قدرة خاصة ومهارة في وضع الأسئلة والإجابات المحتملة، كما أن إعدادها يستغرق وقتا كبيرا، وفي المقابل فإنها تحتاج وقت ا قصيرا لتصحيح ها، وتتميز بالموضوعية، وتقلل من احتمالية التخمين، وفيها تنوع وشمولية لموضوعات المادة.

ج. اختبارات المطابقة أو المزاوجة أو الربط Matching Tests

يتكون هذا النوع من الاختبارات من قائمتين عموديتين متجاورتين، يتضمن العمود في القائمة الأولى مجموعة من الكلمات أو العبارات في غير نظام، وكذلك الحال في القائمة الثانية، ويطلب من المتعلم أن يربط بين الكلمات أو العبارات الموجودة في القائمة الأولى مع الكلمات المناسبة الموجودة في القائمة الثانية ليشكلا عبارة متممة أو كاملة أو صحيحة. وتسمى مجموعة الكلمات أو المفاهيم أو التعريفات أو العبارات الموجودة في العمود الأول اسم مثير، وعلى المفاهيم أو الأسماء أو التعريفات أو العبارات الموجودة في العمود الثاني اسم استجابات. ويراعى عند إعداد هذا النوع من الاختبارات تجنب كتابة الألفاظ التي تساعد في التوصل إلى الإجابة الصحيحة، وأن تتناسب كل عبارة مع إجابة واحدة فقط من العمود المقابل، وتعتبر هذه الاختبارات مسلية إلى حد كبير للمتعلمين صغار السن خاصة، ويمكن تغطية الجزء الأكبر من المادة التعليمية. ومن عيوب هذه الاختبارات أنها تحتاج إلى فترة زمنية طويلة نسبيا لإعدادها، وتقيس قدرة التذكر على حساب القدرات العقلية العليا الأخرى.

د. اختبارات التكملة Completion Tests:

غالبا ما تقيس هذه الاختبارات المعارف والحقائق المتفق عليها، حيث يطلب من المتعلم ملء الفراغ الذي يكمل الجملة بكلمة أو مجموعة كلمات، وان يكتبها في المكان المناسب مكان النقط التي تشير إلى الفراغ، عند صياغة هذا النوع من الاختبارات التي تعتبر حلقة تجمع بين الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال،

يجب تجنب ترك فراغات كثيرة في العبارة أو الجملة الواحدة حتى لا تفقد الجملة معناها، وأن تكون الكلمة أو الكلمات الناقصة تمثل الإجابة الصحيحة التي لا يختلف عليها، ويجب أن ترتبط هذه الكلمة بمعلومة أو فكرة جوهرية. ويؤخذ على هذه الاختبارات أنها لا تتيح للمتعلم فرصة التعبير بحرية عن رأيه، ولا تساعد في الحكم على مدى استخدام المتعلم للعمليات العقلية العليا، واستخلاص الإجابات الصحيحة منها، فهي تركز على ذكر بعض الحقائق وبشكل متقطع وغير مترابط أو متسلسل، كما أن إعدادها يحتاج إلى وقت غير القصير، وإلى مهارات فنية خاصة لدى المعلم.

وهناك أنواع أخرى من الاختبارات الموضوعية ، منها اختبارات ترتيب مجموعة من الكلمات أو الأحداث أو التواريخ أو الأرقام وفق نظام معين.

خصائص الاختبار الجيد

أولاً: الصدق Validity

ويقصد بالصدق هنا أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله، بمعنى أن يقيس المهارة أو الأداء الذي وضع من أجله الاختبار، فلا يجوز أن نضع اختباراً لقياس دقة التصويب ويقوم المتعلم بأداء المحاورة والجري بالكرة ثم التصويب بكرة السلة، ونقول إن هذا الاختبار يقيس مهارة دقة التصويب. وهناك أنواع للصدق ، منها صدق المحتوى أي تمثيل أهداف محتوى المادة في الاختبار، وأن الاختبار يعطي نتائج عن مدى تحقيق أهداف المادة التعليمية لدى المتعلمين. وهناك نوع آخر من الصدق وهو الصدق المرتبط بالمحك، ويقصد به ارتباط الاختبار بمقياس مستق (محك)، وان يكون معامل الارتباط بين الاختبار والمحك الخارجي مرتفع ا. والنوع الثالث من الصدق هو ما يسمى بصدق التمايز، وهو أن يميز الاختبار بين المجموعات أو الأفراد من حيث مستوياتهم.

ثانياً: الثبات Reliability

ويقصد بالثبات الحصول على نفس النتائج تقريبا عند تكرار أداء الاختبار بعد مده زمنية معينة، وتحت نفس شروط وظروف أداء الاختبار الأول، وهذا يعطينا ثقة بان نتائج الاختبار ستكون نفسها بعد فترة زمنية مناسبة.

ثالثاً: الموضوعية Objectivity

ويقصد بالموضوعية عدم تأثر درجة (علامة) المتعلم بتغيير المصحح أو المقيم، أي لا تتدخل ذاتية المصحح أو علاقاته وانفعالاته ومشاعره في درجة المتعلم، والذي يؤكد على أن الاختبار موضوعيا هو أن يعطي أكثر من مقيم نفس العلامة أو الدرجة لنفس الطالب على نفس الاختبار.

وهناك خصائص أخرى ثانوية للاختبارات من المهم أيضا توفرها ومنها:

1. أن يكون الاختبار قابلا للتطبيق والاستعمال.
2. أن يبرز الاختبار قدرات وامكانات المتعلمين.
3. أن يكون الاختبار شاملا لكل ابعاد العملية التربوية التعلمية.
4. أن يكون اقتصاديا بالوقت والجهد في الإعداد والتصحيح والتنفيذ.
5. أن يكون متنوعا في طبيعة الاسئلة.
6. أن يتسم بالتدرج في الصعوبة.
7. أن يقيس الأهداف الموضوعة.
8. أن يكون عملية مستمرة اذا تطلب الامر ذلك، مثل قياس مدى التقدم المهاري لدى المتعلمين في بداية الفصل وفي منتصفة وفي نهايته.

ثالثاً: الاختبارات النفسية والشخصية Psychological Tests

وتهدف هذه الاختبارات إلى التعرف على سمات الشخصية المختلفة والمشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه المتعلمين.

ثانياً: الملاحظة Observation

يتم من خلالها ملاحظة أفعال وسلوكات (أداء) المتعلم، فهي تقدم صورة واقعية عن أداء المتعلم في الملاعب أو الصف أو المختبر، وهي من الوسائل التي تركز على أداء المتعلم وليس أقواله، وتجمع من خلالها المعلومات التي تساعد على إصدار حكم أو تقويم أداء، ومما يساعد على الحصول على معلومات دقيقة عن المتعلم هو ملاحظاته في أوقات وظروف مختلفة وتعطي صورة واضحة ومتكاملة عن الشخص الملاحظ. ويجب أن تسجل الملاحظات في بطاقات خاصة لتلك الغاية، وان يتم تدريب الأشخاص الذين يقومون بالملاحظة على الطريقة الصحيحة للملاحظة، وكيفية تسجيلها، والحصول عليها. ومن النقاط أو الأمور المهمة التي تساعد في الحصول على معلومات دقيقة عن المتعلم وسلوكه هو ألا يتم إشعاره بأنه تحت الملاحظة حتى يكون سلوكه طبيعي.

شروط الملاحظة العلمية الجيدة

1. التاهب العقلي: ويقصد به أن يكون الملاحظ. في حالة إنتباه دقيق ومستمر ويقظ كي يشاهد ويلاحظ بدقة ما يريد ملاحظته.
2. استخدام الحواس المختلفة: لا بد أن يتمتع الشخص الملاحظ بحواس سليمة وخاصة حاسة البصر التي من خلالها يتمكن من مشاهدة السلوك المطلوب.
3. الإنفعال: حيث أنه لا يكمل عمل التاهب العقلي والاحساسي الا بشرط الإنفعال الواعي القادر على التحليل والربط والتنظيم وتفسير المشاهدات.
4. تكوين الفروض: من خلال اكمال الشروط الثلاثة السابقة الذكر، ياتي دور تكوين الفروض التي تساعد في تصور ما يمكن أن يحدث من تغير سلوك المتعلم بعد ملاحظته على ارض الواقع.

ثالثاً: المقابلة Interview

وهي عملية جمع المعلومات والبيانات من المتعلم وجها لوجه مع المعلم (المقيم)، وينبغي على المعلم أن يحضر الأسئلة الخاصة بالموضوع، وأن يستمع بشكل جيد لاجابات المتعلم، فالمقابلة تساعد في التعرف على ميول المتعلمين واتجاهاتهم ومشكلاتهم من خلال اضافة جو تسوده الالفه والود بين المعلم والمتعلم فيتفاعل المتعلم ويتصرف بطبيعته وتلقائية. وهناك مقابلات فردية وأخرى جماعية، وتتميز المقابلة الجماعية بفوائد أكبر من الفردية لم ا لها من فاعلية في تشجيع المتعلمين جميعا في التفكير والمشاركة، كم انها توفر الوقت والجهد من خلال مقابلة مجموعة كبيرة بدلا من متعلم واحد، وتتم المقابلة الفردية عاد ة إذا حدث تغير واضح في سلوك المتعلم أو مستوى أدائه أو في حالة وجود معلومات غير دقيقة من المتعلم أو أن يكون الهدف من المقابلة الحصول على معلومات فردية أو خاصة (سرية).

رابعاً: الاستبانة Questionnaire

تساعد الاستبانة في التعرف على اهتمامات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم من خلال عدد من الاسئلة والفقرات المعدة بطريقة علمية سليمة لتقيس أوتقيم اتجاهاتهم نحوموضوع معين، ويتم وضع سلم للإجابة بحيث يتكون من ثلاث أو خمس استجابات لكل فقرة مثل: موافق، موافق بشدة، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق، غير موافق بشدة.

وتكمن أهمية الاستبانة في انها تطبق على مجموعة كبيرة من المتعلمين وفي مواقع مختلفة، كما انها تنصب في بعض أو جميع جوانب العملية التعليمية، وما يؤثر فيها أو يتاثر بها، وتعد الاستبانة وسيلة اقتصادية، توفر الجهد والوقت والمال، وتتضمن الاستبانة المعدة بشكل علمي وجيد اسئلة تستدعى الإجابة بدقة ووضوح، وتنصب على اداء المتعلمين ومدى استيعابهم، ولا تتضمن اسئلة تستدعي اجابات

غير علمية أو غير واقعية، وهي موجزة ولا تؤدي إلى الشعور السريع بالملل أو التعب أو الاجهاد.

خامساً: قوائم التدقيق أو المراجعة Checklists

يمكن أن تستخدم هذه القوائم من اجل التقويم الفردي أو الذاتي أو التقويم الجماعي للتعرف على مدى التقدم، وتحتوي على قائمة من عدة فقرات يضع الفرد المراد تقويمه امام كل فقرة إجابة نعم أو لا، أو أن يكون هناك ثلاثة احتمالات أوخمسة. وتفيد هذه القوائم في تق ويم سلوكات المتعلمين، وتكون الاسئلة موجهة إلى المتعلمين انفسهم وهم يجيبون عليها أو موج هة إلى المعلم ين ومن الامثلة على تلك الفقرات الموجهة للمتعلم: اقوم بأداء المهارات الحركية بكفاءة، اصغي باهتمام إلى شرح مدرس التربية الرياضية للمهارة.... الخ.

وهناك عدد آخر من وسائل التقويم ومنها على سبيل المثال، الحصر، دراسة الحالة، السجلات، مقاييس التقدير، المناقشات الجماعية، المؤتمرات، المذكرات، عينات العمل المنجز، الاستفتاءات غيرها.

القائمون على عملية التقويم

إن عملية تصميم وبناء المنهج عملية حركية متعددة الجوانب والابعاد ويشترك فيها كل من له علاقة ويهمة امر المنهج، وهذا هو حال القائم ين على تقويم المناهج في التربية الرياضية، فهم كل من لة علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التربوية التعليمية ومنهم:

أولاً: المتعلم

ان المناهج والتربية الحديثة تركز على المتعلم كمحور أساسي في العملية التعليمية فهو الذي يدرس المنهاج، ولا بد من الأخذ براية فيما يدرسة من حيث السهولة والصعوبة ويؤخذ بلقتراحاتة لتحسين وتطوير المنهاج، و بلأساليب وطرائق

التدريس المستخدمة، والوسائل والأنشطة. ويقيم المتعلم الإدارة في المدرسة، والفعاليات والنشاطات التي تقوم بها المدرسة، والملاعب والامكانات وكل ما يرتبط بالعملية التعليمية.

ثانياً: معلم التربية الرياضية

يعتبر الركيزة الأساسية في العملية التربوية التعلمية والتعليمية، وبالتالي فهو الركن الأساسي في عملية التقويم أيضا. فمعلم التربية الرياضية من يقيم مدى تعلم المتعلمين وتحصيلهم وتقدمهم المهاري والبدني والاجتماعي والانفعالي، وذلك من خلال استخدام وسائل وادوات التقويم المناسبة المتنوعة والمتعددة. فالمعلم يقوم بتقويم نفسه أيضا، ومدى تحقيقه للأهداف الموضوعة من خلال استخدامة لطرائق وأساليب التدريس المختلفة والوسائل والأنشطة المتنوعة، والتعرف على نقاط الضعف والقوة عنده، ليعالج نقاط الضعف ويعزز نقاط القوة.

ثالثاً: الخبراء والمتخصصون في التربية الرياضية

ويقصد بالخبراء هنا أساتذة المناهج والتدريس والتقويم والقياس والعاملون في البحث العلمي و مخططوالمناهج، فهم الخبراء والمتخصصون، فلهم الرأي العلمي في هذا المجال ولهم نظرة للحاضر وللمستقبل، ويمكنهم التعرف على نقاط الضعف والقوة فيعملون على معالجتها وإضافة ما هو جديد في هذه العلوم لتطوير المناهج.

رابعاً: أولياء الأمور

يتمثل دور أولياء الأمور في مراقبة ومشاهدة الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الأبناء داخل المدرسة ، وفي الحياة اليومية ، وفي البيت والشارع، ويجب أن تهتم المؤسسة التعليمية في استطلاع آراء أولياء الامور في المناهج وما يتصل بها في الجانب الذي يغيب عن المؤسسة التعليمية وهو سلوك المتعلم في البيت والشارع. وبالتالي فان مشاركتهم في عملية التقويم تأخذ طابع ا خاصا في غاية الأهمية ؛ وهو

تزويد المؤسسة التعليمية بما يطرأ من تغير إيجابي أو سلبي في سلوك الابناء وتحصيلهم العلمي، واقتراح ما يرونه مناسبا لتطوير وتحسين المنهج بما يساعد في تربية أبنائهم التربية الصحيحة وإعدادهم البدني والمها ري والنفسي والاجتماعي السليم.

خامساً: القائمون على العملية التربوية التعليمية التعلمية

وهم جميع المسؤولين المتواجدين في المدرسة والإدارة من معلمين ومشرفين ومدراء، ومشرفين اجتماعين ونفسيين، وإداري ين، وكل من يعمل داخل المؤسسة التعليمية في المدرسة أو المديرية أو الوزارة.

سادساً: أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة

لا شك أن مخرجات المؤسسة التعليمية تصب في النهاية في المجتمع المحلي ومؤسساته، لذلك فان الارتباط بين المجتمع والمؤسسة التعليمية ارتباط لا يمكن فصله أو إغفاله. وبالتالي فان رأي أفراد المجتمع (فئات معينة) ومؤسساته لها أهمية كبيرة كونهم على اتصال مباشر مع خريجي هذه المؤسسات التعليمية.

استراتيجيات التقويم في المناهج القائمة على الاقتصاد المعرفي

ذكرت مديرية المناهج في وزارة التربية والتعليم الاردنية في الإطار العام للمناهج (2003) أهم إستراتيجيات التقويم والأكثر ملا ءمة لتطبيقها في دروس التربية الرياضية وهي على النحو الآتي:

أولاً: استراتيجيات التقويم المعتمدة على الاداء Performance-Based Assessment

ثانياً: إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم Pencil And Paper

ثالثاً: إستراتيجية الملاحظة Opservation

أما الأدوات المستخدمة في تنفيذ استراتيجيات التقويم فهي على النحو الآتي:

1 قوائم الرصد والشطب Chick List

2 سلم التقدير Rating Scale

3 سلم التقدير اللفظي Rubric

الفصل الحادي عشر

تخطيط مناهج التربية االرياضية

Physical Education Curriculum Planning

تخطيط مناهج التربية الرياضية

لكي يكون التخطيط سليماً على أسس علميه فمن الضروري أن يرتكز على القواعد الآتية:

1 مراعاة مبدأ ترتيب الأولويات: يستدعى هذا ترتيب المشروعات التي تتضمنها الخطة وفقاً لأهميتها على أساس أن يبدأ التنفيذ بما هو أكثر أهمية ثم بما هو مهم يليه ما هو أقل أهمية.

2 مراعاة الواقع والامكانات المتاحة: وبدون هذا يصبح التخطيط نوعاً من الاحلام.

3 الأخذ بمفهوم الشمول والتنسيق: ينبغي أن يكون التخطيط شاملاً لجميع المشكلات حتى ينهض المجتمع من جميع جوانبه، كما أن التنسيق ضروري فالتخطيط في ميد ان التعليم لا يمكن أن يتم بمعزل عن التخطيط العام لميز انية الدولة وأهدافها، وخاصة فيا يتعلق بمشكلاته الصحية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وهذا يتطلب جمع بينات وافيه دقيقة حوله لتعطينا صورة واضحة شاملة عن احتياجاته المختلفة، وبذلك يكون التخطيط واقعياً، معقولاً، قائما على أساس علمي متين.

4- المرونة: عند تنفيذ الخطة قد تحدث ظروف لم تكن متوقعة أو قد نظرأ أحداث لم تكن في الحسبان، مما يستدعي إدخال تعديلات على الخطة كي تسير نحوتحقيق الهدف المنشود، فتتغلب على كل ما يقابلها من مشاكل وما يصادفها من عقبات.

5- التقويم والمتابعة: ينبغي أن تخضع خططنا لعملية تقويم مستمرة من بدايتها وتستمر حتى الانتهاء منها، وهو ما يطلق علية "بالتغذية الراجعة"، وتهدف عملية التقويم والمتابعة إلى التأكد من سلامة الخطوات المؤدية لتحقيق الأهداف المنشودة وتساعد على إكتشاف الخطأ وتلافيه.

الاتجاهات المميزة لمستويات التخطيط

أولاً: الاتجاه المركزي في التخطيط للمناهج

يتمثل في قيام هيئه من كبار رجال التعليم في الدولة ببناء المنهج بتكليف من السلطة المركزية، وهذه الهيئه تتجه في معظم الأحيان إلى وضع منهج تفصيلي موحد للمدارس في جميع أنحاء الدولة وتقوم على تنفيذه، مفترضة أن هيئات التدريس في المدارس ليس بمقدورها القيام بمثل هذا العبء.

مبررات الاتجاه المركزي

أ. إن تخطيط المناهج الدراسية ينبغي أن تقوم به السلطات العليا المسؤولة عن التعليم في البلاد وهي السلطة المركزية لكي تضمن تحقيق أهداف التعليم في الدولة وتحقيق الأهداف القومية.

ب. إن السلطة المركزية بحكم امكاناتها يمكنها الاستعانة بالخبراء اللامركزيين لوضع المناهج، وهذا قد لا يتوافر للسلطات المحلية اللامركزية.

سلبيات وعيوب الاتجاه المركزي

1. يتنافى مع مبدأ المشاركة الديمقراطية.
2 - لا يتيح الفرص المناسبة أمام المعلمين والمديرين لكي يتقدموا مهنيا.
2. لا يتيح الفرص أمام المتعلمين لتحقيق أغراضهم والتعبير عن أنفسهم أو الاشتراك في تحديد مشكلاتهم وتخطيطها وتنفيذها.
3 - المناهج الموحدة في جميع المدارس لا تهيء الفرص المناسبة لربط الدراسة بمشكلات البيئة المحلية، أو الاشتراك العملي في حل مشكلاتها وبذلك تنعزل المدرسة عن البيئة.

المؤيدون للاتجاه المركزي

ولا بد هنا من الاشارة إلى أن هذا الاتجاه له مؤيدون ومعارضون، فالمؤيدون يرون الايجابيات الآتية لهذا التنظيم:

3. ان السلطة المركزية بامكاناتها ووجودها في العاصمة وقربها واتصالها بالمؤسسات التعليمية المختلفة كالجامعات والمعاهد قادرة على تشكيل اللجان ودعوتها متى ما تشاء.
4. ان السلطة المركزية كسلطة عليا قادرة على تحقيق وترجمة الأهداف المنشودة من خلال متابعتها واتصالها بالمديريات التعليمية في مختلف المناطق وتشكيل اللجان التنفيذية.
5. ان السلطة المركزية قادرة على جمع البيانات الاحصائية من مختلف المناطق.

المؤيدون للاتجاه المركزي

أمَّا المعارضون لهذا الاتجاه فإنهم يرون أن هذا التنظيم

1. لا يراعي الفروق بين المتعلمين تبعا للمناطق المختلفة، فالمناهج المناسبة للعاصمة قد لا تتناسب لابناء الريف أو المناطق النائية، كما أن هناك اختلاف ا في شرائح المجتمع من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والتي تنعكس على طبيعة الأفراد.
2. لا يراعي ميول واتجاهات ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم والمشكلات التي تواجههم والتي تختلف من منطقة لأخرى.
3. لا يسمح بالمشاركة الإيجابية والديمقراطية للمعلمين والموجهين والمديرين وغيرهم كل حسب منطقته، فالعملية مسيطر عليها من قبل فئة قليلة تختارها السلطة المركزية، كما لا يسمح للمتعلمين بالتعبير عن انفسهم والمشاركة في التخطيط وتحديد مشكلاتهم.

ثانياً: الأتجاه اللامركزي في التخطيط للمناهج

يكون التخطيط هنا على مستوى المديريات أو المناطق، و فيه تقوم كل مدرسة أو مجموعة من المدارس في كل بيئة من البيئات المحلية بوضع مناهجها على انفراد.ويسمح هذا الاتجاه بربط المنهج مع البيئة المحيطة بالمنطقة، حيث تمثل كل منطقة أو محافظة بيئة من البيئات المحلية تضع مناهجها على انفراد مع الالتزام بالخطوط العريضة لسياسة التعليم المركزية (الأهداف العامة)، ويراعى في هذا التخطيط الظروف الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية وظروف المتعلمين وخصائصهم وقدراتهم وميولهم وحاجاتهم والامكانات المتاحة. فالمدرسة مؤسسة اجتماعية في تلك البيئة أو المنطقة تؤثر فيها وتتاثر. وبالتالي فان هذه المناهج اقرب ما تكون إلى المعلم والمتعلم.

مبررات الاتجاه اللامركزي

- إن تخطيط المنهج ينبغي أن يساير الظروف البيئية والمشكلات المحلية.
- إن الديمقراطية تقتضي أن يشترك جميع العاملين بالعملية التربوية وأولياء الأمور في تنظيم الخبرات التعليمية التي تخدم أهداف المجتمع.
- إن المناهج ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلمين وميولهم، فوضع المناهج عن طريق السلطة المركزية قد يغفل هذا الأساس،كما أن وضع المنهج عن طريق السلطة المحلية يراعي المرونة الكافية في المنهج، ويسمح للمعلم بحرية التصرف فيه وفقا لظروف الصف.

سلبيات الاتجاه اللامركزي

- ينكر هذا الاتجاه تبعية أو خضوع المنهج لسلطات عليا مركزية.
- يضعف الروابط التي يستلزمها التماسك الاجتماعي لأية أمة بين الأمم.

المؤيدون لهذا الاتجاه

يرى المؤيدون لهذا الاتجاه:

1. ان ابناء المنطقة اقدر من غيرهم على وضع المنهج الذي يتلا عم وطبيعة ظروفهم وحاجاتهم وتحديد اولويات هذه المناطق.
2. لا يخضع هذا الاتجاه إلى السلطات المركزية العليا التي تفرض عليهم المناهج في التنظيم المركزي.
3. يراعي هذا المنهاج ميول وحاجات ورغبات المتعلمين ومشكلاتهم التي تختلف من بيئة إلى أخرى.
4. يسمح هذا النوع من التخطيط اشراك أكبر عدد ممكن من المعلمين والموجهين وأولياء الامور وكل من له صلة بالمنهج في نفس المنطقة من المشاركة في عملية التخطيط.

المعارضون لهذا الاتجاه

المعارضون لهذا الاتجاه فإنهم يرون:

1. ان وضع الخطط والمناهج في هذا التنظيم في حقيقة الامر لا يخرج عن سياسة الدولة التعليمية، كونهم ملتزمون بالخطوط العريضة لسياسة التعليم المركزية.
2. ان الخبراء والمختصين وأساتذة الجامعات في التخصصات المختلفة قد لا يتواجدون في بعض المناطق مما يضعف المناهج ويجعلها غير قادرة على مواكبة المستجدات والتطورات.

وتحاول الكثير من الدول ووزارات التعليم أن تعمل على الدمج بين هذين التنظيمين وذلك من خلال:

1. إشراك عدد من المعلمين والمختصين في اللجان المركزية من المناطق المختلفة.

2. توزيع المنهج بصورته الأولية على جميع المناطق والأفراد والمهتمين وأصحاب العلاقة لابداء ارائهم ووضع التصورات المناسبة تبعا لظروفهم وطبيعة حياتهم وحاجاتهم، ثم تأخذ اللجان المركزية هذه الملاحظات بعين الاعتبار.
3. وضع الخطوط العريضة للمنهاج وترك التفاصيل في اختيار الأنشطة والخبرات إلى المعلمين تبعا لظروف المنطقة.
4. إعطاء المعلمين حرية الحذف والاضافة أو تقديم المواضيع أو تاخيرها.
5. اتصال اللجان المركزية بالمناطق قبل التخطيط للمناهج لتزويدهم بالاحصائيات والارقام والحقائق حول تنفيذ المنهج وطبيعة المنطقة، ليتم أخذها بعين الاعتبار عند البدء بالتخطيط للمناهج.

ومما سبق فان من الأهمية بمكان أن تراع ي المناهج جميع الخبرات التعليمية التي تحتاجها وتشرف عليها المدرسة تبعا لثقافة المجتمع وفلسفته وطبيعة الأفراد وخصائصهم وحاجاتهم، وان تكون عملية التخطيط عملية مستمرة وتبعا لما يحدث من تطورات واحداث مرتبطة بطبيعة المنهج وخصائص المادة الدراسية.

المشتركون في عملية التخطيط للمنهج

ويشترك في عملية التخطيط للمنهج كل من له علاقة بالعملية التربوية التعليمية ومنهم:

- المسؤولون والاداريون على مستوى وزارة التربية والتعليم والمديريات.
- المعلمون، للاستفادة من خبراتهم العملية والعلمية في المناطق المختلفة، ف المعلم قادر على إعطاء البيانات الأساسية اللازمة لعملية التخطيط والتطوير مثل مستوى الطلاب الحالي وامكانية تدريس موضوعات المنهج والامكانات المتوفرة في المدارس، كما أن المعلمين يسهمون في عملية التخطيط فيضمنون وجود

الاطار الفكري الموحد الذي يجمع عمليات التخطيط وعمليات التنفيذ، لانه المسؤول الأول والأخير عن تطبيق المنهج وتنفيذه.

- المتعلمون، فهم محور العملية التعليمية، ودورهم في تخطيط المنهج مرتبط بدور المعلم، لأن التخطيط المشترك بينهم وبين معلميهم للخبرات التعليمية في الصف يحدد أنواع الخبرات المناسبة ومداها وأساليب تنفيذها خلال دراستهم.
- أولياء الامور، إن المدارس والمؤسسات الاجتماعية ملك للمواطنين، وينبغي أن يهتم الاباء والمواطنون فيها، فيقومو ن بمناقشة السياسات التعليمية دون التدخل في الأساليب الفنية للتعليم.
- أساتذة الجامعات المتخصصون في المناهج وعلم النفس والاجتماع وغيرها من العلوم المرتبطة.
- اعضاء من المؤسسات التعليمية والاجتماعية ومراكز الشباب والاندية وغيرها.
- الصحافة والاعلام.
- المواطنون من مختلف القطاعات واشراكهم في المناقشات المتعلقة بالسياسة التعليمية.

نلاحظ أن عملية تخطيط المناهج الدراسية ليست بالعمل السهل و إنما تتطلب جهدا كبيرا وحذرا حتى لا يغفل مخطط المناهج أي عنصر من عناصر المقرر، ويسهم رجال التعليم من خبراء في ميدان المناهج (كالمعلمين والمتعلمين والمدراء والموجهين) ومتخصصين وأساتذة جامعات وأولياء الامور وغيرهم بدور فعال في تخطيط المنهاج وفقا للاتجاهات المعاصرة وما توصلت اليه نتائج الابحاث العلمية والدراسات، ووضع منهج تفصيلي موحد لجميع المدارس في انحاء الدولة، وفي المقابل تعمل مديريات التربية والتعليم في المحافظات والالوية والمناطق بدور تنفيذ المنهج الذي تم تخطيطه وبناؤه من قبل لجنة مركزية مشكلة من قبل وزير التربية

والتعليم، وجميع الدول العربية تقريبا تتبع نفس هذا الاتجاه، كما أن بريطانيا حديثا بدات تتبع هذا الاتجاه.

الفصل الثاني عشر

بناء مناهج التربية الرياضية

المقدمة

إن جميع المناهج والبرامج والأنشطة حالها كحال البناء، تحتاج إلى دعائم وأسس قوية حتى نستطيع أن نرتفع به إلى الأعلى، ومن خلال هذه الدعائم والأسس يمكن أن تحكم على مدى تحقيق الأهداف الموضوعة وجودتها، وكلما كانت أسس بناء المنهاج قائمة على أسس علمية سليمة تحققت الأهداف وكانت المخرجات ذات جوده عالية وقوية، كما يمكننا في ضوء هذه الأسس أن نقارن بين هذ هالمناهج المختلفة.

محاور بناء منهاج التربية الرياضية

تقوم عملية بناء منهاج التربية الرياضية على مجموعة من المحاور أو الدعائم، وأبرز هذه المحاور:

1. الخبرة المربية

تعتبر الخبرة التعليمية الأساس الأول لبناء المنهج، وتسمى هذه الخبرة بالخبرة المربية، وتعبر عن تفاعل الفرد مع بيئته المحيطة به، فمن خلال تعامله وتفاعله مع الظروف المحيطة ينتج ما يسمى بالتعلم. وقد تحدثنا سابقا وبشيء من التفصيل عنها كوحدة بناء لمنهاج التربية الرياضية المعاصر القائم على أساس الاقتصاد المعرفي والمهارات الحياتية في عصر التقدم التكنولوجي (الخبرات التعليمية).

2. المتعلم

وقد تحدثنا سابقا عنه بشيء من التفصيل.

3. المجتمع

وقد تحدثنا سابقا عنه بشيء من التفصيل.

4. البيئة

يقوم النظام التربوي التعليمي على أسس إعداد الفرد الإعداد الشامل المتكامل المتزن من جميع الجوانب البدنية والمهارية والنفسية والاجتماعية والمعرفية والعقلية بشكل يكفل له التفاعل والتكيف مع البيئة المحيطة التي يعيش فيها. لا بل إن التكييف والتفاعل يتعدى البيئة المحيطة ليتم إعداد الفرد للتفاعل مع جميع البيئات والمجتمعات في عالم عصر العولمة. فالمعروف أن البيئات تتعدد وتتنوع داخل المجتمع الواحد، كما أنها بطبيعة الحال تختلف من مجتمع لآخر، والبيئة التي يعيش فيها الفرد تلعب دورا مهما في التأثير على طبيعة الفرد والخبرات التي يكتسبها لتتشكل شخصيته التي تميزه عن غيره في البيئات المختلفة. لذلك فإنه من الضرورة بمكان أن نبني مناهجنا على أساس دراسة البيئة المحيطة بالفرد، ويقصد بالبيئة هنا كل ما يحيط بالفرد من ظروف يتأثر بها ويؤثر فيها، وهذه الظروف تتعدد وتتنوع بقدر ارتقاء الكائن الحي، فالإنسان ككائن حي لا يتأثر بالظروف المادية الأساسية فحسب بل يتعدى ذلك إلى الظروف الاجتماعية والنفسية والمعرفية والفكرية في البيئة المحيطة وخارجها، والمؤسسة التعليمية لا تتناول الجوانب والظروف الاجتماعية أو الفكرية فحسب بل تتناول جميع اوجه الحياة التي تؤثر في شخصية الفرد، وبالتالي تؤثر في بناء المجتمع ككل، هذا المجتمع الذي يؤثر هو أيضا، في حال بنائه على أسس سلمية، في المجتمعات الأخرى في العالم.

مكونات البيئة المحيطة بالمتعلم

تشتمل البيئة مكونين أو عنصرين أساسيين هما:

أولاً: المصادر الطبيعية

لكل بيئة مصادرها الطبيعية التي خلقها الله سبحانه وتعالى وتكون خاصة بتلك البيئة، والإنسان يستعمل ويستغل هذه المصادر للمحافظة على استمرار الحياة، فهو

يتفاعل مع هذه المصادر ويوظفها في خدمته، ومن الامثلة على هذه المصادر التي لا دخل للإنسان في تكوينها أو إنشائها البحار والأنهار والجبال والهواء والنبات والمعادن والحيوان. وقد اختلفت البيئة المادية بين الأفراد والجماعات تبعا لدرجة تفاعل الأفراد مع عناصرها المختلفة ومدى تسخيرهم لهذه المصادر في خدمتهم وسعادتهم. فكلما أحسن الانسان استغلالها وتطويرها وتحسينها، ارتقى ذلك المجتمع بدرجة أو بدرجات عن المجتمعات الأخرى. ويمكن القول إن تفاعل الأفراد مع البيئة المحيطة واستثمارها واستغلالها وتطويرها ينتج عنه عنصر مهم وهو ما يسمى بعنصر الثقافة الخاصة بهذه البيئة التي تميزها عن البيئات الأخرى. وعند بناء المنهاج يجب أن نوجهه نحومعرفة هذه المصادر من جهة وكيفية استثمارها الاستثمار الأمثل من جهة أخرى. فالإنسان الذي يتم إعداده من خلال المؤسسات التعليمية الإعداد الأمثل نجده قادرا على استخدام الوسائل العلمية الحديثة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي سهلت له الاتصال والتواصل مع مختلف البيئات في العالم الذي اصبح قرية صغيرة بفضل هذا الانفتاح وهذه التكنولوجيا.

فالمؤسسة التعليمية في النهاية تهدف إلى إعداد الفرد إعدادا يؤهله للتفاعل مع بيئته ومجتمعه والبيئات الأخرى وذلك من خلال تزويده بالمعارف والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات وأساليب التفكير التي تساعدهم في مواكبة ومسايرة التقدم والتطور الحاصل ليكون فعالا ومتفاعلا، مؤثرا ومتاثرا.

ثانياً: الثقافة

هناك العديد من التربويين الذين عرفوا الثقافة بأنها الجانب الفكري في حياة المجتمع أو الأفراد، ومنهم من عرفها بأنها كل ما ينتجه العقل البشري خلال وجوده في مكان معين سواء أكان ماديا أو معنويا، والثقافة كما يراها البعض الأخر بأنها النسيج الكلي والشامل من المعتقدات والعادات والتقاليد والأفكار والقيم وأنماط السلوك السائدة التي تميز مجموعة من الأفراد أو مجتمع معين في منطقة محددة. والثقافة

أيضا كل ما ورثناه من خبرات أجدادنا ونقوم نحن بتطويره ليستفيد منه أبنا ؤنا، لذلك لا يمكن أن نجد مجتمع ا من دون ثقافة تميز سلوكات أفراده و آمالهم وعاداتهم وتقاليدهم واخلاقهم ومخاوفهم وأساليب حياتهم وفنهم، فالنسيج الثقافي يشمل الماضي والحاضر والمستقبل.

أصبحت المدرسة ضرورة ملحه في كل المجتمعات، فهي تتحمل المسؤولية الكبرى في تزويد المتعلمين بالمبادئ والقيم والاتجاهات وأساليب التفكير والعادات والتقاليد وأنماط السلوك المرغوبة في سبيل إعدادهم للحياة الحاضرة والمستقبلية.

والمناهج الحديثة التي تركز على إكساب المتعلمين خبرة السابقين وعلومهم وما يتصل بهم من مهارات وأساليب علمية ووسائل التبادل الفكري وأنماط وأساليب التفكير السليم لإعدادهم لمسؤوليات المستقبل.وبذلك فان الثقافة قابلة للانتقال من جيل إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر، وهي خاصة بالإنسان ككائن حي مفكر له قدراته العقلية التي تميزه عن باقي المخلوقات، فالثقافة تشبع الحاجات النفسية والفكرية والاجتماعية للأفراد، وهي متغيرة ومتطورة باستمرار.

خطوات بناء المنهج

إن عملية بناء المنهج تمر في سلسلة من الخطوات المهمة والمتسلسلة، ذ لا يمكن إغفال أو تقديم خطوة على أخرى، كما أن هناك تشابه ا كبيرا بين خطوات بناء المنهج ككل وخطوات بناء الوحدة الدراسية الواحدة، إذ يمر بناء المنهج الدراسي بالخطوات الآتية:

أولاً: تحديد أهداف أو نتاجات المنهاج:

وقد أشرنا سابقاً إلى مصادر متنوعة لاشتقاق أهداف المنهاج في التربية الرياضية، وأشرنا أيضا إلى مستويات الأهداف ومعايير بناء الأهداف التربوية.

ثانياً: صياغة الأهداف وتقسيمها:

عند صياغة الأهداف التربوية يجب أن تصاغ باستخدام عبارات واضحة بطريقة سلوكية إجرائية قابلة للقياس والملاحظة، وسهلة الفهم، كما أن هناك شروط ا مهمة أشرنا إليها سابقاً لا بد من توافرها لصياغة الأهداف التعليمية بطريقة صحيحة وسهلة. وللأهداف تقسيمات ومستويات مختلفة، ومنها تصنيف بلوم وكروثول للأهداف التربوية والتي تشمل أهداف المجال المعرفي والمجال النفس حركي والمجال الوجداني، كما اشرنا لذلك سابقا.

ثالثاً: تحديد المحتوى:

يتضمن تحديد محتوى المنهاج كل الخبرات المعرفية والانفعالية والمهاريه التي تحقق الأهداف التربوية الموضوعة، التي تحقق بالتالي النموالشامل والمتكامل والمتزن للمتعلم من جميع جوانب الشخصية.

رابعاً: تنظيم الخبرات التربوية

بعد أن تم تحديد الخبرات التي ستسهم في تحقيق الأهداف، تأتي الخطوة المتعلقة بتنظيم هذه الخبرات ووضعها في صورة وحدات تعليمية تتضمن موضوعات مرتبة بطريقة علمية تراعي المستوى المهاري للأفراد والخبرة السابقة واللاحقة، وقد تحدثنا سابقا عن الخبرات التربوية المربية وتنظيمها.

خامساً: تجريب المنهاج

وفي هذه الخطوة يتم اختيار بعض الوحدات التعليمية ليتم تطبيقها على صفوف في مدارس معينة في مناطق محددة للتعرف على إمكانية تطبيق هذه الوحدات والصعوبات التي قد ترافق تطبيقها، بحيث تعكس هذه المناطق البيئات المختلفة في البلد.

سادساً: التقويم الأولي للمنهاج:

من خلال الخطوة السابقة يتم ملاحظة وتقويم الوحدات التعليمية، وأداء كل من المعلم والمتعلم، واستراتيجيات التدريس ووضع الملاحظات الخاصة على طبيعة الخبرات التي يتم تطبيقها، وأدوار المعلم والمتعلم والوسائل التعليمية المستخدمة، وتوضع هذه الملاحظات (نقاط القوة ونقاط الضعف) من قبل المدرس والموجه وبعض القائمين على بناء المناهج ليتم مراعاتها والأخذ بها.

سابعاً: تعديل المنهج:

في ضوء التقويم والملاحظات السابقة يتم تعديل المنهج كالآتي:

- حذف بعض الخبرات أو الوحدات غير المناسبة.
- إضافة خبرات أو وحدات جديدة لم تكون موجودة سابقا.
- تعديل على بعض الخبرات أو الوحدات الضعيفة.
- التاكيد على الخبرات والوحدات القوية والمناسبة وتعزيزها ما امكن.

ثامناً: نشر المنهاج وتعميمه:

بعد أن تتم إجراءات التعديلات المناسبة على المنهج، في ضوء نقاط القوة والضعف، وإضافة ما يعزز نواحي القوة في المنهج، وحذف وتعديل نقاط الضعف، تاتي مرحلة نشر المنهاج على المدارس في المملكة لتطبيقه على الطلبة.

تاسعاً: التقويم النهائي أو الشامل للمنهج:

بعد أن يتم تطبيق وتنفيذ المنهج على الطلبة في مختلف مدارس المملكة، يتم تقويم مدى مناسبة المنهج ومدى تحقيقه للأهداف الموضوعة من خلال عملية التقويم الشاملة للعملية التعليمية المرتبطة بتنفيذ المنهج، كما أشرنا سابقا في موضوع تقويم المنهج.

عاشراً: تطوير المنهج:

كما أن عملية التقويم عملية مستمرة، فإن عملية التطوير أيضا عملية مستمرة ولا تخضع بالضرورة إلى فترة زمنية محددة كل أربع سنوات مثلا أو ما يزيد أو مايقل عن ذلك، لان التطورات العلمية التي تحدث باستمرار وعلى فترات مختلفة قد لا يتناسب تأخير التطوير أو الانتظار حتى تستكمل السنوات الأربع مثلاً، كما أن عملية تطوير الخطط الدراسية أو تغيير وتعديل قواعد وقوانين الألعاب الرياضية المختلفة يتطلب سرعة التطوير المناهج لمواكبة هذه التطورات والتغيرات.

أسس بناء المنهج

أشار المتخصصون والتربويون إلى العديد من الأسس الخاصة ببناء المناهج، الا انهم اتفقوا على الأسس الآتيةِ في بناء وتخطيط المناهج:

أولاً: الأساس الفلسفي

لا شك أن لكل مجتمع من المجتمعات فلسفته يتبناها، وتميزه عن غيره، فالمنهج هو الذي يعكس ثقافة وخصائص المجتمع، وبالتالي فإنه يتاثر بفلسفة (الفلسفات)التي ينطلق منها ذلك المجتمع.

تركز الفلسفة على المثل والقيم والمبادئ والأفكار الموجودة في المجتمع، والتربية تعمل على غرس مثل هذه المثل والقيم والمبادئ السليمة في نفوس المتعلمين من خلال المناهج الدراسية التي تقدمها المؤسسات التعليمية.

ومنهاج التربية الرياضية في المملكة الأردنية الهاشمية يرتكز على الأساس الفلسفي المنبثق من فلسفة التربية والتعليم المتمثلة بالإيمان بالله ربا، وبالإسلام نظاماً وفكراً وسلوكاً متكاملاً، مع الأخذ بالاعتبار القيم المستمدة من التراث العربي. وبذلك تهتم المناهج في بناء شخصية الطالب المتكاملة من خلال وضع أهداف منبثقة من الفلسفة التربوية.

ونود هنا أن نوضح أن هناك فلسفات عديدة تسود المجتمعات والأنظمة الدولية لكن ما يهمنا منها ما يتصل بواقع العملية التعليمية وما يؤثر فيها بشكل مباشر، فالحركات الفلسفية لبناء المنهج المدرسي في العالم تتنافس وتختلف منطلقاتها، وما سنتناوله في هذا المقام فلسفتين رئيسيتين تخضع لهما نظم التعليم، وتؤثران بشكل مباشر في العملية التعليمية وهما:

- **أولاً: الفلسفة الأساسية أو التقليدية (Essentialism\ Traditional)**
- **ثانياً: الفلسفة التقدمية (Progressionism)**

أولاً: الفلسفة الأساسية أو التقليدية (Essentialism\Traditional)

ويندرج تحت هذه الفلسفة عدد متنوع من الفلسفات؛ منها الفلسفة الواقعية والفلسفة المثالية والفلسفة العقلية والفلسفة الإنسانية والفلسفة العلمية وغيرها. وتقوم الفلسفة الأساسية على عدد من المبادئ أهمها:

- تنظم المواد الدراسية فيها تنظيماً منطقياً، وتركز على إكساب المتعلمين كماً كبيراً من المعلومات.
- يعد هدف التربية والتعليم حفظ ونقل للتراث الاجتماعي والثقافي للطلبة لإعدادهم للحياة.
- يقاس مدى إكتساب المتعلمين المعارف والمعلومات من خلال اختبارات التحصيل وأساليب التسميع والحفظ.
- تعتبر ميول واتجاهات المتعلمين غير أساسية مقابل زيادة معرفتهم.
- تهتم بالعقل على حساب الجوانب الأخرى كالنفسية والجسمية والانفعالية وغيرها.
- تركز على حرية الطلبة التي يمكن الحصول عليها عن طريق النظام والتعليمات
- تهدف المواد الدراسية المكونة للمنهج إلى حفظ التراث المنقول إلينا لتنقله للأبناء.

- لا يكون الاهتمام بميول ورغبات الطلبة على حساب حفظ المتعلمين للماده أو أداءهم لواجباتهم، فالمادة والواجبات أهم من الميول والرغبات.
- ينظر للتعلم في هذه الفلسفة على انه عملية تعرف ومعرفة وليس عملية ابداع.

ثانياً: الفلسفة التقدمية (Progressionism)

ويندرج تحتها أيضا عدد من الفلسفات المتنوعة مثل الفلسفة الوجودية والفلسفة التجريبية (البراجماتية) والفلسفة الطبيعية والفلسفة التجريدية وغيرها. ويعتبر جون ديوي واحد من أهم قادة هذه الفلسفة الذي عمل وقدم الكثير لتحسين المنهج المدرسي، وتقوم هذه الفلسفة على ما ياتي:

- لكل فرد شخصيته الخاصة به لتميزه عن غيره من الأفراد.
- الاهتمام بميول ورغبات الطلبة في العملية التعليمية.
- الاهتمام بالعقل والجسم معا وليس أحدهما على حساب الآخر، فكلأهما من الجوانب المهمة للكائن المتكامل.
- الاهتمام بالأنشطة الإبداعية والبناءة.
- الاهتمام بالحريات الفكرية.
- الاهتمام بمشكلات المجتمع وإيجاد الحلول لها لتحسين المستوى المعيشي (حل المشكلات).
- الاهتمام بالفروق الفردية.
- تؤمن بالنمو المتكامل للشخصية.
- العلاقة ديمقراطية بين المعلم والمتعلم.
- تؤمن بالتجديد والتغيير والتطوير في بناء المجتمع.
- تهتم باستخدام الأسلوب التطبيقي والتجريبي في التعليم والتدريب.
- تركز على العمل الجماعي التعاوني بين الأفراد.

- المناهج تتغير وتتطور في ضوء التطورات، فهي ليست ناقلة لتراث الثقافي كهدف أساسي.
- الاهتمام بتحقيق حاجات الفرد وبالتالي حاجات المجتمع.
- مهمة المدرسة مساعدة المتعلمين لمواجهة المستقبل باكتساب الخبرات المتنوعة.

وعلى الرغم من إن الفلسفة التقدمية قد أحدثت ثورة كبيرة في المجال التعليمي التربوي، إلا أن المعارضين لها يرون أن المتعلم الذي يدرس بطرائق الفلسفة التقدمية لا يجاري طالبا آخر درس بمناهج مبنية على الفلسفة الأساسية من حيث كمية المعارف والمعلومات التي يتلقاها، وان الحريات الزائدة التي منحت للمتعلمين جعلتهم اضعف علميا وثقافيا وأخلاقيا. فيما يرى أصحاب الفلسفة التقدمية أن هذه الفلسفة ساعدت في تكوين شخصية متكاملة متزنة من جميع الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية وان الطلبة أكثر قدره على التكيف مع التطورات ومواجهة المستقبل.

التوفيق بين الفلسفة الأساسية والفلسفة التقدمية

على الرغم من تضارب الأقوال والآراء حول الفلسفتين، إلا أن العديد من المتخصصين في بناء المناهج يرو ن انه يمكن التوفيق بين الفلسفتين، لان المتعلم يحتاج في نموه إلى خبرات معرفية وثقافية واجتماعية، كما انه يحتاج إلى إشباع حاجاته وميوله وخدمة البيئة والمجتمع المحيط بحل مشكلاته بالعمل الجماعي والتعاوني، وبذلك يمكن التوفيق بين الفلسفتين.

التربية الرياضية في الفلسفة الأساسية والفلسفة التقدمية

تركز الفلسفة الأساسية على المواد الدراسية وعلى فحصها ونقلها من جيل إلى آخر، أي انها تركز على الجوانب النظرية، بينما تركز التربية الرياضية على النشاط والحركة والعمل الجماعي والتعاوني، فالجوانب التطبيقيه أكثر أهمية من الجوانب النظرية، وهذا الحال نجده يتجلى أكثر في الفلسفة التقدمية التي تركز على تنمية الفرد

من جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية من خلال الأنشطة الحركية والبدنية.

الفلسفات المؤثرة في بناء مناهج التربية الرياضية

على الرغم من تأثر مناهج التربية الرياضية بالعديد من الفلسفات، الا أن الفلسفة الأكثر تأثيرا في مناهج التربية الرياضية هي الفلسفة الاسلامية، وقد يكون هناك العديد من الموضوعات أو النقاط الماخوذة من الفلسفات الأخرى أثرت في مناهج التربية الرياضية الا انها أخذت منها ما يتوافق مع ديننا وعادتنا وتقاليدنا.

أولاً: الفلسفة الواقعية (Realism)

يعتبر كل من أرسطو(تلميذ أفلاطون) والفيلسوف المسلم ابن سينا ، وجون لوك، وجون ستيوارت ميل من أكثر الفلاسفة القدامى والجدد التي ارتبطت أسماؤهم وأفكارهم بهذه الفلسفة، وتقوم هذه الفلسفة على أن الأشياء موجودة وجودا حقيقيا، فالعالم الطبيعي (أو الفيزيقي) الذي نعيش فيه ونحسه بحواسنا هو عالم مادي حقيقي واقعي ويمكن قياسه، وهو يشتمل على الحقائق والقوانين الطبيعية التي تحكم مسار الكون والإنسان، فالمجتمع يسير وفق قوانين طبيعية عامه وشاملة لا تتغير، فكلما سار الإنسان وفق هذه القوانين الطبيعية فهمها جيدا وسار بشكل طبيعي وبنجاح. فهذه الفلسفة تركز على أن العالم جزء من الطبيعة وان التعرف عليه يتم عن طريق الحواس وبالأسلوب العلمي التجريبي، وان قيم الخير والجمال تخضع لقوانين الطبيعة.

تقوم التربية في ضوء الفلسفة الواقعية على المبادئ الآتية:

- تحديد الأهداف واختيار المحتوى المناسب للمنهاج يجب إن يتم في ضوء واقع المتعلم الذي يعيش فيه.
- تعتبر المواد الدراسية الخاصة بالظواهر الطبيعية هي الأهم، ويأتي بعدها المواد الدراسية الأخرى الأقل ارتباطا بالظواهر الطبيعية كاللغويات والدراسات الأدبية.

- يتم التركيز على البحث والأسلوب العلمي للاستدلال على القيم.
- تعد التربية بحد ذاتها هدفا.
- إن الأمور نسبية وليست مطلقة، وهو ما ينطبق على محتوى المنهاج.
- إن تصميم المنهاج يتم بحيث يراعى فيه المعلومات التي يحتاج إليها المتعلم للوصول إلى الحقيقة.
- تصميم المناهج يتم تبعا للخصائص النمائية المختلفة للمتعلمين.

ثانياً: الفلسفة البراجماتية – النفعية (Pragmatism)

تطورت أفكار هذه الفلسفة، التي تعود اصولها إلى الفيلسوف هيراملیطس (535–475 ق م)، في الولايات المتحدة الامريكية خلال القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين على يد بيرس وجيمس ومن ثم جون ديوي (1859_1952)، وتقوم هذه الفلسفة على اعتبار كل شئ يجب أن يخضع للتجربة والبرهان، فهي لا تعترف الا بأهداف متغيرة بتغير ظروف الزمان والمكان. وتسمى هذة الفلسفة أيضا بالفلسفة التجريبية أو التقدمية أو النفعية، لان المهاجرين الذين وصلوا إلى الارض الجديدة واجهتم الكثير من المشاكل، لذلك كانوا يخضعون الامور إلى التجريب والتعديل لان البقاء للأفضل والانفع.

المبادئ التي تقوم عليها الفلسفة البراجماتية

- التربية هي الحياة.
- يتم التعامل مع الإنسان على انه كل متكامل، عقل وروح وجسد ومشاعر، لا انفصال عن بعضها، كما أن لكل فرد طبيعته الخاصة التي تميزه عن الآخرين.
- المثل والقيم متغيرة، تتغير بتغير المجتمع والزمان والمكان.
- المعايير النفعية تلعب دورا بارزا في سلوك وشخصية الفرد.
- المعنى الحقيقي للأشياء يتم التعرف عليه عن طريق التجربة والاختبار.

- الإنسان يجرب ومن خلال التجريب تبرز المثل التي تنفعه، فلا وجود لقوانين أخلاقية مطلقه.

التربية في ضوء الفلسفة البراجماتية تقوم على المبادئ الآتية:

- المناهج الدراسية مرنة قابلة للتعديل وحسب التطورات التي تحدث.
- المعرفة لا تقصد لذاتها وإنما المنفعة المترتبة على هذه المعرفة، لذلك فان المنهاج يحتوي على الخبرات التي لها علاقة ومنفعة مباشرة بحياة المتعلم الحاضرة.
- يشترك الطلبة في تصميم البرامج والأنشطة والخبرات التي تحويها المناهج.
- مراعاة قدرات المتعلمين المختلفة وميولهم واتجاهاتهم وحاجاتهم.
- المنهج وحده واحده لا تنفصل مواده عن بعضها البعض.
- يركز المنهج على تحقيق أنواع التفكير كالإبداعي والابتكاري وغيرها لدى المتعلم عن طريق حل المشكلات.
- المنهج المتمركز حول المتعلم يرى إن التعليم عملية استقصاء وبحث وليس تلقينا وحفظا.
- يعد منهج النشاط الذي يرجع إلى جون ديوي أحد التنظيمات الحديثة للمنهاج.
- يتم التدريس بشكل طبيعي في مواقف غير مقيدة قدر الإمكان.
- الاختبارات تقيس القدرة على التفكير وعلى تطبيق الأفكار.

ثالثاً: الفلسفة المثالية (Idealism)

تعود هذه الفلسفة إلى عهد الإغريق وتحديدا إلى أفلاطون، وحديثا تعود إلى هيجل وديكارت وستالوزي وفروبل. إذ تقوم هذه الفلسفة على ثبوت الأهداف التربوية والنظر إلى العالم بشمولية باستخدام العقل، فالعالم له شكلان: عالم حسي ملئ بالشرور والاثام، وعالم المثل الملئ بالحق، ويرجع الجسم إلى عالم الحس المادي، والعقل إلى عالم الروح، وهما جوهر العالم، وهما ما يميزان الإنسان.

ترتكز هذه الفلسفة على الركائز الآتية:

- جميع الأشياء الموجودة في الظواهر الطبيعية المادية هي حقيقة لأنها تأتي من انفعال العقل بها.
- يرتكز وجود الإنسان أساسا في هذه الحياة المادية تماما على العقل.
- القيم المثالية ثابتة لا تتغير، لذلك فإنها تهتم بالتربية القائمة على الدين والقيم.

التربية في ضوء هذه الفلسفة تقوم على المبادئ الآتية:

- الاهتمام بتنمية العقل والروح على حساب تنمية الجسم.
- المعرفة النظرية أفضل وأهم من المعرفة العلمية التطبيقية.
- المعلم نموذج للفضائل، وهو المثل الأعلى بالنسبة للمتعلمين لا يمكن الاستغناء عنه.
- الاهتمام بميول ورغبات المتعلمين.
- التركيز على ممارسة العدالة الاجتماعية واحترام الآخرين.
- المنهج المدرسي ثابت يقوم على القراءة والاطلاع والتلقين.
- يركز المنهج على منهج المواد الدراسية التقليدية المنفصلة كالدين والفلسفة والرياضيات والتاريخ والأدب.
- المنهج ينتقل من جيل إلى آخر، أي يركز على الإرث الثقافي.
- يتم الإعداد لمحتوى المنهج بصورة منظمة وجيدة.
- يستخدم العقاب البدني من أجل المحافظة على النظام والهدوء في الصف.

رابعاً: الفلسفة الوجودية (Existentialism)

بدأت هذه الفلسفة على يد الفيلسوف الدانماركي كيركجارد (1813–1855)، وحديثا على يد الفرنسي بول سارتر(1905– 1980)، تقوم هذه الفلسفة على أنه لا توجد قوة خارج الانسان تسيره أو تسيطر على مستقبله، أو تحركه بوساطة مسلمات

حضارية موروثة، فالفرد حر وهو نتاج ما يصنعه بنفسه، فالانسان موجود، والوجود الانساني هو الحقيقة الوحيدة في الكون، وهو يعيش في عالم دائم التغير والتطور ومليء بالمتناقضات.

وترتكز هذه الفلسفة على الركائز الآتية:

- تتم عملية الفهم عند الإنسان من خلال فهمه لوجوده وتفاعله مع الحياة.
- يختار الإنسان القيم التي يراها مناسبة لحياته.
- لكل فرد شخصيته المستقلة والمختلفة عن الآخرين.
- ليس للعالم المادي أي معنى بدون الإنسان الذي ينكر وجود الله عز وجل (والعياذ بالله).
- الإنسان يصنع نفسه بنفسه وبكامل حريته.
- الفكر الوجودي فكر متحرر يدعو إلى التحرر من القيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية والتركيز على الحرية الإنسانية.

التربية في ضوء هذه الفلسفة تقوم على المبادئ الآتية:

- إيجاد بيئة تربوية حرة للمتعلم لاختيار الأعمال التي يرغب القيام بها.
- يطور المتعلم الأفكار والمعتقدات بنفسه دون الاعتماد أو التأثر بالآخرين.
- المناهج المخطط لها مسبقا أو أساليب التعليم المنظمة غير مقبول.
- مساعدة المتعلمين على اكتشاف قدراتهم وشخصياتهم بأنفسهم.
- التركيز على الفرد كأساس للعملية التعليمية.
- المدرسة توفر المناخ المناسب للفرد وليس للجماعة.
- المناهج التعليمية شاملة لمظاهر الحياة التي تهم الفرد وليس الجماعة لتشكيل المستقبل.
- نقل التراث الثقافي أمر غير مقبول.

- التركيز على الخبرات التعليمية التي تركز على الفرد كالمناقشة والحوار وتبادل الأفكار.
- وظيفة المعلم الأساسية تشجيع المتعلم على التعلم فقط، ولا ينادي بالتمسك بالأخلاق الحميدة وضبط السلوك أو معاقبة المتعلمين.

وتجدر الإشارة هنا إلى أ ن الكثير من مبادئ هذه الفلسفة لا تتناسب والفلسفة التي تقوم عليها المناهج في وزارة التربية والتعليم الاردنية.

خامساً: الأساسية الفلسفة الاسلامية

لقد خلق الله سبحانه وتعالى الكون لخدمة الانسان، وخلق الانسان لعبادته وليكون خليفته في الارض، وعلى الانسان أن يلتزم باوامر الله سبحانه وتعالى وان يسعى إلى فعل الخير والابتعاد عن الشر واقامة العدل. فالتربية والتعليم ليس هدفها دنيونيا محضا كما عند اليونان والرومان، فغرض التربية والتعليم في الاسلام دينيا ودنيونيا في آن واحد، والفلسفة الاسلامية تقوم على إعداد الفرد المؤمن بالله ليحيا حياة كريمة في الدنيا دون أن ينسى واجباته تجاه ربه أولاً والآخرين من البشر ثانياً ليفوز بالدنيا والاخرة. والشريعة الاسلامية شريعة ربانية كاملة شاملة في كتاب الله وسنة رسوله، وهي تكفي المسلمين من اللجوء للفلسفات التي هي من وضع البشر ومافي بعضها من تناقضات أو انكار لوجود الله أو مناسبتها لفترة زمنيه محددة أو مجتمع محدد وما إلى ذلك، لذلك فان الفلسفة الاسلامية تقوم على إيجاد توازن ديني ودنيوي، وبناء الشخصية السوية المتكاملة النمومن الجوانب النفسية والبدنيه والاجتماعية والدينية والعقلية عن طريق الإعداد العلمي السليم للفرد منذ الصغر. ويكون هدف التعليم هو تحقيق المصلحة والنفع للفرد والجماعة معا في كل زمان ومكان، دون تعارض بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة، كما أن تغليب مصلحة الفرد على الجماعة أو العكس امر غير مقبول.

في ضوء ما سبق من فلسفات، تجدر الاشارة هنا إلى أن الفرد يبدأ حياته في البيت حيث يتعلم اللغة والعادات والتقاليد والمبادئ والقيم من خلال أفراد الأسرة المحيطين به، ويستمر التعلم والتأثير بشخصيته حتى بعد دخوله المدرسة، لذلك فان الأسرة والمدرسة تلعبان دوراً مشتركا في بناء شخصيته، من خلال التعاون والعمل المشترك. ويأتي دور المنهاج هنا في زيادة التفاعل بين المدرسة والأسرة بتوجيه أولياء الأمور وإرشادهم، والتعرف على بيئة الطفل المنزلية لمعرفة العوامل والظروف المؤثرة في شخصيته حتى يتعاون الطرفان في حلها. وهذا ما اكده العديد من علماء النفس على أهمية السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل في بناء وبلورة شخصيته، ومما زاد من المسؤولية الملقاة على عاتق المدرسة زيادة أعباء العمل الملقاة على الوالدين نتيجة زيادة متطلبات الحياة، فاصبح الأباء والأمهات منشغلين عن تربية وتعليم أبنائهم بالصورة اللازمة.

ومن المؤسسات الاجتماعية الأخرى ذات العلاقة بالمنهج هي المؤسسات الدينية والمؤسسات الترفيهية كالأندية والجمعيات وكذلك وسائل الإعلام فالمؤسسات الدينية في مجتمعنا العربي والمسلم تتمثل في المساجد والجمعيات الإسلامية والهيئات ومراكز تحفيظ القران الكريم. أما عند الطوائف المسيحية فتتمثل المؤسسات الدينية في الكنائس والتجمعات الدينية المتنوعة. إذ تلعب هذه المؤسسات الدينية دوراً بارزاً ومؤثراً في الناس فيما يتعلق بالنواحي الدينية العقائدية والأخلاقية.

وللمؤسسات الأخرى كالأندية والسينما والمسرح والجمعيات والمكتبات والمتاحف أيضا دور في تربية وتثقيف أبناء المجتمع ومساعدتهم على قضاء أوقات ترويحية إيجابية، وعلى المدرسة أن تلعب دوراً مهماً ومنسقاً مع هذه المؤسسات للتعاون الثقافي والتربوي بينهم. كما تلعب وسائل الإعلام كالصحافة والإذاعة والتلفزيون والانترنت دوراً رياديا وطليعياً في تربية الأفراد، إذ انتشرت هذه الوسائل وتهافت الناس

عليها ودخلت كل بيت، ولهذا يجب أن تخضع للرقابة والإشراف، وان يكون هناك تنسيق للعمل بين هذه المؤسسات والمؤسسات التربوية المختلفة.

ومما سبق فان للمؤسسات المختلفة والمناهج الدراسية دوراً في حل المشكلات الاجتماعية والتعامل معها، ولا يقتصر دور المدرسة والمنهج على نقل التراث الثقافي والمحافظة عليه، بل يتعداه إلى عرض المشكلات وإيجاد الحلول لها من قبل المتعلمين وتركيز محتوى المنهج وأنشطته على هذه المشكلات والحلول المناسبة لها.

وتعد مشكلة وقت الفراغ التي تعاني منها فئة كبيرة من الشباب من المشكلات الاجتماعية التي تحتاج إلى مناقشة وحلول والى توجيه المتعلمين إلى الاستخدام الأمثل لوقت الفراغ لتحقيق الفائدة وذلك من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية المتنوعة والأنشطة الثقافية والرحلات وممارسة الهوايات المختلفة والمتنوعة المتعلقة بالمطالعة والقراءة والنشاط الفني الموسيقي والمسرحي وإقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين وما إلى ذلك.

الأسس النفسية والتربوية للمنهج

إن محور العملية التعليمية التربوية هو المتعلم، فالعملية التربوية قائمة على تنمية وتربية المتعلم وتطوير قدراته من جميع الجوانب البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية للوصول إلى الشخصية المتكاملة المتوازنة. فما يتعرض له المتعلم من خبرات ومواقف، وما يتعلمه منذ ولادته وحتى مماته ما هو الا محصلة عاملين هما البيئة والوراثة. لذلك فان المسؤولية الكبرى تقع على عاتق المؤسسات التعليمية التربوية وواضعي المناهج كونهم المسؤولين عن نمو الأطفال نمو ا يؤهلهم للحياة والتفاعل معها، وذلك من خلال مناهج علمية تتناسب وخصائص المتعلمين النمائية وتراعي حاجاتهم وميولهم ورغباتهم، وبالتالي فان عدم مناسبة المناهج لطبيعة المتعلمين والمرحلة النمائية لا يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة، لا بل قد يؤدي

إلى نتائج عكسية ومشاكل نفسية وبدنية واجتماعية وخاصة في حال عدم إعطاء أنشطة رياضية مناسبة، أو اعطائها بمستوى أعلى من المستوى البدني أو المهاري أو العقلي للمتعلمين، وهو ما يؤدي إلى الاصابات والنفور من المشاركة بالأنشطة الرياضية. وعليه فان تحقيق الأهداف المرجوة والوصول إلى المتعلمين وجذبهم للمشاركة الفعالة لا تتم دون أن يكون هناك دراية جيدة بطبيعة المتعلمين وخصائصهم النمائية.

ان معرفة خصائص المتعلمين النمائية تعد متطلبا أساسيا يجب توفره عند واضعي المناهج، وخاصة أن هذه الخصائص النمائية وما يرتبط بها من معارف ومعلومات قد اصبحت متوفرة بكثرة وسهولة في ضوء الكم الهائل من الدراسات العلمية التي تغطي كافة جوانب النمو(النفسية والاجتماعية والبدنية والعقلية والمهارية) ولجميع المراحل السنية، كما أن معرفة واضعي المناهج لهذه الخصائص يساعدهم في فهم هذه الفئات ووضع المناهج والبرامج والأنشطة المناسبة لهم بحيث تساعد في تطوير قدراتهم وإشباع ميولهم ورغباتهم وإكتساب المهرات الحياتية التي تمكنهم من حل مشكلاتهم اليومية.

وتلعب الأسس النفسية دوراً هاما وبارزاً في عملية التعلم وفي تطوير قدرات المتعلمين، فهي المحرك الأساس للتعلم الفعال، وبالتالي فان تحقق الأهداف الموضوعة لا يتم ما لم تقم المناهج على فهم حقيقي للأسس والمهارات النفسية الخاصة بهم كالحاجات والميول والاتجاهات والرغبات والدوافع والاستعدادات والخبرات السابقة لهم وما إلى ذلك. وبالتالي فان الخبرات التربوية التي تقدمها المناهج للمتعلمين تتضمن تفاعل المتعلم ببيئته المحيطة المعدة إعداداً سليماً في ضوء قدراته وحاجاته وميوله ورغباته، وأن تكون مرتبطة بالخبرة السابقة واللاحقة، وتكون مستمرة لا تقف أو تنتهي عند مرحلة سنية معينة، كما يجب تكون الخبرة متطورة تبعاً لتطور نمو المتعلمين.

مبادئ خاصة بأسس النمو يجب مراعاتها عند بناء مناهج التربية الرياضية

أولاً: النموعملية مستمرة وتدريجية ومتتابعة تبدأ مع بدء الحمل وتستمر طيلة فترة حياة الفرد، فلا يوجد فواصل محددة بين مراحل النمو، كما لا يوجد تغيرات مفاجئة في نمو الأفراد بل هي تغيرات ملحوظة تدريجية و ذلك تبعا للمرحلة السنية. وتتغير ميول وقدرات وحاجات واستعدادت الأفراد من مرحلة إلى أخرى بشكل تدريجي وليس مفاجئا، لذلك فان مصمم ي المناهج عليهم مراعاة أن تكون الخبرات التي يوفرها المنهاج للمتعلم امتداداً لخبراته السابقة وتمهيداً لخبرته اللاحقة.

ثانياً: النموعملية فردية تختلف من فرد إلى آخر من حيث سرعتها ومستواها ونمطها، فالنمو لا يسير وفق معادلات حسابية أو زمنية محددة ومنتظمة للجميع، كما لا يسير بسرعة منتظمة من سنة إلى أخرى،. وعليه نجد أن شخصين ولدا في يوم واحد وساعة واحدة ولكنهما مختلفان في الطول والوزن وطول الأطراف، كما قد يختلفان لاحقا في النموالجسمي والعقلي والمعرفي والانفعالي ومستوى الذكاء، وعلى المربي ألا يتوقع أن يتعلم الأفراد في نفس السن مهارات معينة بنفس المستوى. فمراعاة المنهج للفروق الفردية بين المتعلمين في الصف الواحد يتطلب تقديم خبرات ومهارات متنوعة ومختلفة تمكن الجميع من المشاركة تبعاً لقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، وتنويع في طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس.

ثالثاً: ينموالفرد من جميع الجوانب؛ الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، فهذه الجوانب متصلة ومتفاعلة مع بعضها البعض وهي تؤثر في بعضها البعض. فالمولود الجديد يكون عاجزاً عن الحركة في بدايته، لذلك نجد أن نموه المعرفي والاجتماعي يكون محدوداً جداً، فلا يعرف سوى الأشخاص الذين يرأهم امامه ويتفاعل معهم، وعندما يزداد نموه الجسمي والحركي، يصبح قادراً على الحركة

واللعب مع من حوله أو في الحضانة أو المدرسة، فيتعرف على أصدقاء جدد ويكتسب خبرات جديدة مما ينعكس على نموه الاجتماعي والنفسي والعقلي.لذلك على مصمم ي المنهج أن يختاروا الخبرات التربوية والأنشطة التي يراعي فيها الاهتمام بجوانب النموالمختلفة باعتبارها أجزاء متصلة ومتكاملة تؤثر في بعضها البعض، وان ينظر للمتعلم على انه كامل متكامل.

رابعاً: يؤثر مستوى النموفي مستوى التعلم الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم، فقدرة المتعلم على التعلم والمستوى الذي يصل إليه يتوقف على مستوى النموالجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، فالطفل لا يتعلم المشي أو الوقوف إلا إذا استكمل نمو بعض العضلات الكبيرة والأعصاب وغير ذلك، كما انه لا يتعلم إلا العمليات الحسابية أو خطط اللعب التي تتناسب مع نمو ونضج خلايا معينة داخل المخ، وجملة القول إن على مصممي المناهج مراعاة مستويات المتعلمين وقدراتهم المختلفة عند اختيار أنشطة ذلك المنهج، وعلى المعلم أيضا اختيار الأنشطة المناسبة لمستويات وقدرات المتعلمين بحيث لا يكون أعلى أو اقل من مستوياتهم بل تتحدى قدراتهم وتتماشى معها.

خامساً: يسير النمومن العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء، فالطفل في بداية حياته عندما يريد أن يصل إلى شيء فإنه يحرك جسمه كاملاً، ثم بعد فترة زمنية يبدأ بتحريك اليدين، ثم يد واحدة ثم أصابع، كما أن تصميم المنهاج يجب أن يتم تنظيمه تبعاً للطريقة الكلية التي تنادي بها المدرسة الجشطلتية والتي تركز على أن إنفعال الفرد يبدأ من العام إلى الخاص، ويجب أن نعلمه الجري أولاً ثم نعلمه حركة الرجلين والذراعين اثناء الجري وهكذا.

سادساً: يتأثر النموبالبيئة المحيطة للتعلم، إذ تلعب البيئة المحيطة للمتعلم دوراً هاما في عملية النمومن النواحي العقلية والجسمية والأخلاقية والوجدانية والاجتماعية والنفسية، فالبيئة الغنية أو طبيعة البيئة الجغرافية أو البيئة الاجتماعية المحيطة تؤثر في نواحي النموالمختلفة. لذلك نجد أن البيت الذي يهتم بنموأبنا ﷺ ويوفر لهم جميع المستلزمات التي تساعدهم على تنميه وتطوير القدرات العقلية والجسمية وغيرها يختلف عن البيت الفقير أو الذي لا يعطي الأبناء الاهتمام والرعاية الكافيين.

ومما سبق فان المناهج الحديثة هي المناهج التي تعمل على تلبية ما يسمى بمطالب النمو (Development Tasks) والتي تعرف على أنها احتياجات ومتطلبات الفرد في فترة أو مرحلة زمنية محددة في حياته، فإشباع متطلبات مرحلة ما يساعده على النمو والتقدم نحو المرحلة التالية بنجاح، ويجعله يشعر بالإنجاز والسعادة، والعكس صحيح في حال عدم إشباع متطلبات المرحلة تجعله يشعر بالفشل واليأس، وهو ما قد يؤثر على التقدم للمرحلة التالية والتكيف أو إشباع جميع متطلباتها.

الفصل الثالث عشر

تطوير مناهج التربية الرياضية

Physical Education Curriculum Development

مفهوم تطوير المنهج

عرفت عملية تطوير المناهج منذ زمن بعيد لكنها كانت تتم بطريقة عشوائية جزئية غير مدروسة، ولا تقوم على أسس علمية أو منطقية، وكانت تركز على الكتاب المدرسي فقط، فتتم عملية الحذف أو التغير أو التعديل بمحتويات المادة المقررة. اما في وقتنا الحالي فقد اصبح التطوير يركز على جميع مكونات المنهج كعناصر المناهج (الأهداف، المحتوى، الوسائل والأنشطة، والاستراتيجيات والطرائق، والتقويم)، بالاضافة إلى كل ما له علاقة بالمنهج داخل المؤسسة التعليمية وخارجها من المعلمين، والمتعلمين، والأنشطة التعليمية، والإدارة، والامكانات، وأولياء الامور، ومؤسسات المجتمع وما إلى ذلك.

ومن التربويين المعاصرين الذين كان لهم أثر في تطوير المناهج التعليمية برونر (Bruner) الذي انشأ معملا لتطوير المنهج في جامعة كولومبيا الامريكية. وجون ديوي (Dewey) الذي ركز على ميول واتجاهات الاطفال واهتماماتهم (منهج النشاط) ليكون أساسا لبناء وتطوير المنهج المدرسي، كما ركز على الخبرة التربوية التي يكتسبها الطفل في البيئة التعليمية التعلمية المعدة كأساس مكون للمنهج وليس المقرر الدراسي (منهج المادة الدراسية). وهيلدا تابا (Taba) التي اكدت على ضرورة ربط الخبرات العملية التي يكتسبها المتعلم من خلال الممارسة الميدانية بالمادة الدراسية، فيكون التركيز على ميول ورغبات المتعلمين المرتبطة بالمادة الدراسية النظرية. ثم كان لتايلر (Tyler) وجهة نظر مهمة لتطوير المناهج وذلك من خلال الإجابة عن اسئلته الاربعة (المعروفة عالميا) لتغطي جميع عناصر المنهاج وهي:

1. ما هي الأهداف التي يجب على المدرسة تحقيقها؟ (الأهداف).
2. ما هي الخبرات التعليمية التربوية المناسبة لتحقيق الأهداف السابقة؟ (المحتوى).

3. كيف يتم تنظيم الخبرات التعليمية لتحقيق المتعلم النشاط الفعال؟ (الأساليب والأنشطة).
4. كيف تتم عملية تقويم الخبرات التعليمية؟ (التقويم)

المنهج بمفهومه الواسع والشامل هو كل ما تقدمه المؤسسة التعليمية من خبرات تربوية مربية داخلها أو خارجها بهدف تحقيق التنمية الشاملة للمتعلم من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية لإعداده لمواكبة التطورات المعاصرة، وبالتالي فان التطوير يتضمن واحد ا أو أكثر من الجوانب المتعلقة به كالمادة التعليمية، والمتعلمين، والمعلمين، والأنشطة التعليمية وطرائق وإستراتيجيات التدريس، والإدارة، والامكانات وما إلى ذلك للوصول إلى الأهداف الموضوعة. ويقصد بالتطوير اعادة النظر في المنهج بغرض الارتقاء بجميع عناصره وجوانبه، إذ تقوم عملية تطوير المنهج على الاحساس بوجود مشكلة في المنهج مثل عدم مواكبته تطورات ومجريات الحياة في ضوء ما توصلت اليه عملية تقييم المنهج من نقاط ضعف ونقاط قوة، وبذلك تتولد الرغبة والشعور بضرورة إجراء حذف أو تعديل أو تبديل على المنهج لمعالجة العجز الحاصل في تحقيق الأهداف المرجوة.

الفرق بين تغير المنهج (change) وتطويره (development)

يمكن تحديد الفرق بين التغيير والتطوير بعدد من النقاط ابرزها أن:

- التغيير قد يحدث نحو الأفضل وقد يحدث نحو الاسوء.
- التغيير قد يؤدي إلى تحسن في العملية التعليمية وقد يؤدي إلى التخلف .
- التغيير قد يحدث في طبيعة المناهج نتيجة لعوامل طبيعية أو من صنع الانسان مما يؤدي إلى تغيرات قد تكون سلبية أو إيجابية مثال ذلك البراكين، الزلازل، الحروب، ثورات التكنولوجيا والاتصالات....الخ، أي أن التغير قد يحدث في

بعض الحالات بغير ارادة الانسان واحيانا بارادته ويكون الانسان غير راض عنها.

- التغير قد يكون جزئيا أو كليا لجانب أو موضوع معين بالمنهاج.
- التغيير قد لا يؤدي إلى تطوير.
- التغير يتم دون حاجه إلى إجراء عملية التقييم في كثير من الاحيان في جانب من جوانب المنهج المختلفة، كما يمكن القول أن التغير قد يكون جزئيا أو كليا لجانب أو موضوع معين بالمنهاج.

اما أبرز سمات التطوير فإنه:

- مبني على أساس علمي سليم.
- يؤدي إلى تحسن وتقدم في العملية التعليمية التعلمية.
- يحتاج إلى تغير، بينما التغير قد لا يؤدي إلى تطوير.
- يحدث بارادة الانسان وبتخطيط منه.
- التطوير يكون شاملا لجميع جوانب المنهاج.
- يتم التطوير في ضوء نتائج التقويم.

الفرق بين بناء (building) وتطوير (development) المنهاج

هناك اختلاف مهم بين البناء والتطوير، فالبناء يعني أن نبدأ من الصفر، أي لا يوجد قاعدة أو منهج سابق (بناء منهج جديد)، بين ما التطوير يتم على شيء موجود اصلا، كما أن بناء المنهج يتطلب مراعاة ميول ورغبات وحاجات المتعلمين واتجاهاتهم ومشكلاتهم وما إلى ذلك من عناصر وخصائص خاصة بالمتعلمين تؤخذ بعين الاعتبار عند البناء، بينما التطوير يتطلب التعرف على ما طرأ من تغير على اتجاهات وميول وحاجات المتعلمين، ثم تبدأ من هناك الانطلاقة لتحسين المناهج وتطويرها لتتناسب مع هذه الخصائص والمتطلبات.

أهمية تطوير المنهاج في التربية الرياضية

ان ما تشهده الحياة من تغير وتطور في كافة المجالات العلمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية تتطلب من التربويين والقائمين على العملية التعليمية أن يواكبوا هذه التغيرات للمساعدة في إعداد جيل قادر على مسايرة هذه التغيرات والتكيف معها والتأثير فيها، ويكونوا قادرين على اتخاذ القرارات المناسبة في مواجهة مشكلات الحياة، كذلك المشاركة الفاعلة في التطوير والانتاج ليكونوا مواطنين صالحين في مجتمعاتهم. ولا يتم ذلك الا من خلال تطوير المناهج الدراسية المختلفة التي تعتبر الوسيلة الأهم في بناء المجتمع وتطويره.

دواعي تطوير المنهاج في التربية الرياضية

ان دواعي أو اسباب تطوير المنهج متعددة ومتنوعة، وهي مرتبطة بعدد من المظاهر والعناصر المؤثرة في العملية التعليمية التربوية، ومن أهم دواعي التطوير ما يأتي:

أولاً: قصور المناهج الدراسية الحالية في تلبية متطلبات الفرد والبيئة والمجتمع:

فثورة المعلومات والاتصالات والتكنولوجية المعاصرة ادت إلى أنماط ومهارات حياتية جديدة يحتاجها الأفراد والمجتمعات، وهذه التغيرات والتطورات تمس كل فرد وكل مجال من مجالات الحياة مما يفرض على القائمين على المناهج احداث تغييرات في الأهداف التربوية التعليمية لتركز على الكيف لا على الكم في إعداد الأفراد. وقد يعود القصور في المناهج الحالية إلى عامل أو أكثر من العوامل الآتية:

- عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة ينطلق منها المنهج.
- القصور في إعداد المعلمين أو في مستوياتهم وبالتالي عدم قدرتهم على تحقيق الاهدف المنشودة.
- عدم وضوح الأهداف التربوية وصعوبة تحقيقها.

- كثرة التسرب أو الرسوب وبالتالي هبوط مستوى الطلبة.
- قصور في الامكانات والاجهزة والوسائل التعليمية المساعدة في تحقيق الأهداف.
- قصور في الأنشطة التعليمية المرافقة للأنشطة الصيفية.
- قصور الإدارة التربوية في متابعة التطورات والتغيرات الحاصلة.
- عدم ايمان القائمين على العملية التعليمية التربوية بضرورة التطوير .
- قصور في استخدام عملية التقويم.

ثانياً: حدوث تطورات أو أزمات اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية أو تعليمية تتطلب مراجعة المناهج لمعرفة مدى ملاءمتها ومناسبتها لهذه التغيرات.

ثالثاً: الحاجات المستقبلية:

ان التنبوء بالاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع يتم عن طريق الدراسات العلمية للماضي والحاضر للتنبوء بالمستقبل، وهذا يسهم في فهم حاجات الفرد والمجتمع، وعلى أساسه يتم تطوير المناهج.

رابعاً: التطور العلمي والتكنولوجي ونتائج البحث العلمي، وما يترتب عليه من استخدام لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومن تغير اجتماعي متسارع، وانفتاح على العالم، وسهولة في الحصول على المعلومة، والاقتصاد المعرفي، وبروز ما يسمى بحالة العولمة (Globalization)، تؤدي إلى ضرورة اعادة النظر في المناهج وتطويرها.

مراحل تطوير المناهج

تمر عملية تطوير المناهج بعدة خطوات أو مراحل تشكل فيما بينها نسقاً لتحديد عملية التطوير، وهذه المراحل هي:

أولاً: الإحساس الحقيقي بضرورة إجراء عملية التطوير، وذلك نتيجة الشعور بعدم الرضا عن العملية التربوية التعليمية ، هذا الشعور المنبثق من عوامل مختلفة

كتدني المستوى العلمي للمتعلمين، وزيادة عدد الراسبين والمتسربين من المدارس، ونتائج الأبحاث العلمية، والدراسات التي تؤكد على ضرورة التحسين والتطوير، فهذه العوامل مجتمعة تنمي الإحساس لدى العامة والقائمين على العملية التربوية التعليمية بضرورة إجراء عملية التطوير.

ثانياً: إجراء عملية التقويم للمناهج وجمع المعلومات الكافية المتعلقة بالجانب المراد تطويره في المناهج في ضوء المستجدات العلمية، وحاجات المتعلمين ورغباتهم وقدراتهم، وحاجات المجتمع ومطالبه والحياة المعاصرة.

ثالثاً: تهيئة الرأي العام وكل من له علاقة بالعملية التربوية حول عملية التطوير، لان إنفعال الرأي العام لنواحي القصور بالمناهج، وتهيئة المسئولين عن العملية التعليمية ذهنياً ونفسياً، والاقتناع بضرورة التطوير يساعد في إنجاح عملية التطوير.

رابعاً: تحديد الأهداف وترجمتها إلى معايير تساعد في تحديد المحتوى واختيار الأنشطة، إذ يتم تحديد الأهداف في ضوء فلسفة التربية وحاجات المجتمع والمتعلمين والمعرفة العلمية.

خامساً: وضع خطة تطوير المناهج تقوم على أسس علمية، وتتميز بالترابط والتكامل والاستمرارية والشمول، ويشرف عليها عدد من الخبراء والمختصين، كما يتم وضع الخطة في ضوء التوقعات المستقبلية والإمكانات المتاحة، بحيث تتناول تحديد نوع التنظيم المنهجي ومحوره إذا كان يدور حول المادة الدراسية أم حول المتعلم وميوله واتجاهاته، كما يتم اختيار الخبرات التعليمية والأنشطة واستراتيجيات وطرائق التدريس والأساليب والوسائل المستخدمة.

سادساً: تجريب المنهج المتطور: يتم تجربة المناهج بعد الانتهاء من عملية التطوير على بعض المدارس والصفوف التي تمثل عينة من المجتمع الكلي لتجربة وتنفيذ المنهج، بعد ذلك يتم تحديد نواحي القوة والضعف لكل مكون أو عنصر من مكونات المناهج.

سابعاً: تحليل ومناقشة نتائج عملية التجريب وإجراء التعديلات اللازمة.

ثامناً: تهيئة الظروف والإمكانات اللازمة لتنفيذ المنهج المتطور، حيث يتم تزويد المدارس بالأدوات والإمكانات والأدوات المطلوبة، وأدلة المعلم، والملاعب والساحات، وعقد الدورات التأهيلية للمعلمين وما إلى ذلك.

تاسعاً: تعميم المنهج المطور على كافة المدارس.

عاشراً: تقويم المنهج ومتابعة تنفيذه، فمتابعة المنهج تقتضي بالضرورة التقويم المستمر له، وإجراء التعديلات المناسبة بعد كل عملية تقويم، وتتم عملية التقويم والتغذية الراجعة عن المناهج من قبل المعنيين والمعلمين والمتعلمين والموجهين وكل من له علاقة، كذلك من خلال عقد الندوات للتعرف على الآراء والشكاوي ومتابعة ذلك.

معوقات تطوير المنهج

تعد عملية تطوير العملية التعليمية التربوية عامة والمناهج الدراسية خاصة غاية في الضرورة والأهمية، إلا أن هذه العملية تواجهها الكثير من المعوقات والصعوبات التي قد تقلل من فاعليتها وتحد من قدرتها على تحقيق أهدافها الموضوعة، ويمكن تلخيص هذه المعوقات التي تواجه عملية تطوير المناهج فيما يأتي:

أولاً: معوقات تتعلق بعدم وجود إستراتيجية واضحة وشاملة لعملية التطوير، إذ أن غياب إستراتيجية واضحة ومحددة متفق عليها تقوم على بلورة السياسة والرؤية والأهداف للعملية التعليمية تعد من المعوقات المهمة لعملية التطوير.

ثانياً: المقارنة بأنظمة تعليمية أكثر تقدماً كما في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وغيرها، وعدم الاستفادة من خبرة وتجارب وأنظمة التعليم في الدول يعيق عملية التقدم والتطوير في المناهج والعملية التعليمية.

ثالثاً: عدم الأخذ بالتجديدات التربوية القائمة على الاقتصاد المعرفي والمتمركزة حول المتعلم، وما يرافقه من تطور علمي وتكنولوجي وثورة الاتصالات، مما يسهم في إعداد أفراد فاعلين ومؤثرين في مجتمعاتهم، مؤهلين فكرياً واجتماعياً، قادرين على إنتاج المعرفة، فالاستثمار في عصر الاقتصاد المعرفي أصبح استثمارا بالعنصر البشري بدلا من الاستثمار بالسلع ورأس المال المادي، فالمعادلة القديمة القائمة على اعتبار القوة الاقتصادية عائدة على من يمتلك رأس المال المادي والموارد الطبيعية لم تعد صحيحة بالمطلق، إذ أصبحت القوة الاقتصادية الحقيقة تعود لمن يمتلك المعرفة ويستخدم التكنولوجيا إلى جانب رأس المال المادي. وعليه فان تطوير المناهج يجب أن يكون قائما على توظيف الاقتصاد المعرفي في العملية التعليمية التعلمية، لخلق أجيال قادرين على استخدام هذه التكنولوجيا وعلى الإبداع والابتكار والتعلم الذاتي المستدام.

أسس تطوير مناهج التربية الرياضية

يرتبط تطوير المناهج في التربية الرياضية على أسس عامة تستند عليها المناهج في تطويرها وهي:

أولاً: أن يستند التطوير إلى فلسفة تربوية تعكس فلسفة المجتمع والقيم والعادات والمبادئ التي يؤمن بها، فالأهداف (النتاجات) الجديدة المطورة يجب ألا تتعارض مع فلسفة التربية والمجتمع.

ثانياً: أن يرتبط التطوير بالأهداف (النتاجات) العامة والخاصة، إذ أن لكل دولة أهدافها الخاصة وسياستها واستراتيجيتها التعليمية، كما أن لكل تخصص أهدافه

الخاصة، فالتطور يجب أن يراعي تلك الأهداف والنتاجات الخاصة بالدولة وبالمنهاج.

ثالثاً: أن يتسم التطوير بالشمولية والاستمرارية، فالتطوير يختلف عن التغيير بانه ليس جزئيا، فهو شامل لكل عناصر المنهج الواحد، ولجميع المناهج، ولكل من له علاقة بالمنهج والعملية التعليمية، كما أن عملية التطوير لا تحدد بزمن معين تقف عنده، لكنه عملية مستمرة ودائمة.

رابعاً: أن يقوم التطوير على العمل التعاوني المشترك، فعملية التطوير لا يقوم بها فرد معين بل مجموعة من الأفراد الذين لهم صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التعليمية، بحيث تتضافر الجهود وتتكاتف من أجل تحسين المناهج وتطويرها. فالمشاركة تكون من قبل المختصين بالمادة الدراسية من أساتذة الجامعات والخبراء، ومن المعلمين والمتعلمين والموجهين، وأولياء الأمور، وعلماء النفس والاجتماع، والإداريين، ورجال الاقتصاد والصناعة والسياسيين وغيرهم، فالمشاركة والتأثير لا تكون متساوية لديهم جميعا بل أن لكل طرف من هذه الأطراف دوره المحدد الذي يزيد أويقل عن غيره، إلا أنهم يلتقو ن جميعا في هدف واحد وهو تطوير المناهج وتحسينها.

خامساً: أن يتسم التطوير بالواقعية والمرونة بحيث توضع أهداف وبرامج تتناسب مع طبيعة الأفراد ومستوياتهم وقدراتهم المختلفة، وتكون مرنة بحيث يمكن إجراء بعض التعديلات على المناهج في ضوء اختلاف البيئة التعليمة أو طبيعة الأفراد.

سادساً: أن يواكب التطوير الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي، فالعالم اليوم منشغل بثورات علمية ومعرفية وتكنولوجية متنوعة، ولا يمكن لأي دولة آن تقف

أمامها موقف المتفرج، فعملية التطوير يجب أن تواكب هذه التغيرات العلمية التكنولوجية.

سابعاً: أن يرتبط التطوير بتأهيل القائمين على العملية التعليمية من معلمين وموجهين ومدراء مدارس، ومدرسين واداريين... الخ، فالمعلم غير المؤهل لا يستطيع أن يواكب عملية التطوير مهما كانت سهلة، لذلك يجب أن يتم تأهيلهم قبل البدء بتنفيذ المنهاج المطور.

ثامناً: أن يراعي التطوير الإمكانات المادية والأجهزة والملاعب المختلفة.

تاسعاً: أن يكون هناك رغبة صادقة ودافعيه عالية لدى القائمين على عملية التطوير لإحداث التطوير المطلوب والانتفاع به.

تصميم نظريات التعلم في مناهج التربية الرياضية

إن عملية التعلم والتعليم تحتاج إلى بيئة مناسبة لتحقيق غايتها الأساسية وهي تعديل وتطوير السلوك في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة. فالتعلم عملية تغيير أو تعديل في سلوك المتعلم نتيجة لإشباعه حاجة أو دافع، وهو أيضا نشاط عقلي و/او بدني يقوم به الفرد عند مواجهة خبرة جديدة. إن عملية التعلم تحتاج من القائمين على بناء وتصميم المناهج الدراية والمعرفة الكافية بكيفية حدوث التعلم لدى المتعلمين، وعلى الشروط الخاصة بالتعلم الجيد (الدافعية، والنضج، والتدريب)، فتعلم مهارة أو لعبة معينة كالسباحة مثلا يبدأ بوجود دافع لدى المتعلم يدفعه لتعلم السباحة، كمشاهدة أطفال يسبحون ويستمتعون، وبعد توفر الدافع، لابد من أن يكون لدى المتعلم مستوى من النضج (البدني والعقلي والمهاري) لأداء مثل هذه المهارات وبدرجة تمكنه من السيطرة على حركات الرجلين والذراعين وبتوافق بينهم، ولكي يحدث التعلم لا بد من التدريب على تلك المهارات.

نظريات التعلم وعلاقتها بالمناهج الدراسية

تحتل نظريات التعلم مكانة متميزة بين النظريات النفسيه (السيكولوجية) لانها تفسر أنماط السلوك الإنساني، فنظريات التعلم Learning Theories تمثل أساسا مهما بين الأسس الواجب مراع اتها في عملية بناء وتصميم المناهج. فقد ظهرت تصنيفات مختلفة لنظريات التعلم التي تفسر طبيعة التعلم لدى الكائن الحي. وهناك تصنيفات مختلفة لنظريات التعلم الكثيرة إلا أن أهم هذه التصنيفات هي:

- النظريات السلوكية أو الترابطية أو الشرطية وتركز على الربط بين المثير والاستجابة Stimulus Response، مثل نظرية التعلم الشرطي لبافلوف Conditioual Theortes ونظرية المحاولة والخطأ لوطسن Try and Fiel ونظرية التعزيز Reinforcement لسكنر.
- نظرية الجشطلت Gestalt أو المعرفية التي تعتبر أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، لذا لابد من إنفعال الكل ليسهل إنفعال الأجزاء، فهي ترى أن التعلم عملية فهم وتنظيم واستبصار قبل كل شئ.

المنهج وحاجات المتعلمين

يسعى الكائن الحي بشكل عام إلى تحقيق حاجاته الأساسية بتأثير دوافعه الداخلية لإزالة حالة من التوتر أو عدم الاتزان الذي يصاب به الفرد. وتعرف الحاجة على أنها حالة توتر أو اختلال في التوازن يشعر به الفرد نتيجة لنقص شيء ما، وهو ما يدفعه للبحث أو للعمل أو لنشاط ما، وذلك لإزالة هذا التوتر أو استعادة توازنه. هذا وقد قسمت الحاجات عند الإنسان إلى عدة أقسام هي:

أ. الحاجات الأساسية (البيولوجية): مثل الطعام والشراب، والهواء، والشمس، والحاجة إلى التخلص من فضلات الجسم، والحاجة إلى اللعب وممارسة الأنشطة المختلفة وغيرها.

ب. الحاجات النفسية: مثل الحاجة إلى النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والروحي والعاطفي، والحاجة إلى الحب والحنان والشعور بالنجاح والحاجة إلى الأمن والاطمئنان، واثبات الذات وغيرها.

ج. الحاجات الاجتماعية: مثل الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى القيادة وغيرها.

المنهج وميول المتعلمين

لاشك أن المناهج الحديثة تركز وبدرجة كبيرة على ميول المتعلمين، فالفرد يقبل على النشاط الذي يميل إليه وذلك لما يسببهله من سعادة وسرور. ويعرف الميل بأنه شعور أو قوة تدفع الفرد إلى الاهتمام بعمل أو نشاط معين نتيجة تفضيله له، وهو ما يجعله يبذل جهده فيه، فالميل يدفع المتعلم إلى ممارسة الأنشطة ، وتعلم المهارات المختلفة، ويشجع هـ على القيام بها. وتختلف الميول باختلاف الأفراد، وذلك لما للطبيعة والبيئة المحيطة بالفرد وما يتعلق بها من مستوى اقتصادي واجتماعي وعادات وتقاليد وقيم من أثر على هذه الميول ، التي تختلف من فرد لآخر، ومن مرحلة سنية لأخرى، كما تختلف باختلاف الجنس ، والبيئة. ويرتبط الميل بدرجة كبيرة بقدرات الفرد واستعداداته، فلا يمكن أن يميل طفل لممارسة رفع الاثقال وليس لديه القدرات اللازمة التي تمكنه من تلك الممارسة، كما أن الذكور يميلون إلى بعض الالعاب التي لاتميل لها الاناث في مرحلة معينة، فهم يميلون إلى ممارسة الأنشطة التي تعتمد على القوة بينما تميل الإناث للأنشطة التي تعتمد على التناسق والإيقاع الحركي.

المنهج واتجاهات المتعلمين

لا تقل الاتجاهات النفسية أهمية عن الحاجات والميول، فالاتجاه هو الشعور بالحب أو الكره أو الحياد نحو شئ ما، بمعنى آخر، هو موقف يتخذه الفرد نحو نشاط أو شخص أو شيء ناتج عن شعوره بالحب أو الكره أو الحياد نحو ذلك النشاط أو الشيء. والمعروف أن أنشطة التربية الرياضية تعتبر مجالاً خصباً لنمو وتعديل وإكساب الاتجاهات الإيجابية وتغيير الاتجاهات السلبية.

ومما سبق على مصمم ي المناهج أن يختاروا الأنشطة والخبرات التعليمية التي تساعد على إشباع حاجات وميول واتجاهات المتعلمين، لما لها من اثر في إكساب الطلبة خبرات النجاح التي تساعدهم في حياتهم، والتقدم نحو المرحلة التالية بنجاح وسعادة.

الفصل الرابع عشر

أنواع تنظيمات المناهج الدراسية

المقدمة

يقصد بتنظيم المنهج الكيفية التي يتم بها تنظيم وترتيب الخبرات، وتنسيقها وعرضها على المتعلمين للوصول إلى الأهداف المنشودة، ويعد تنظيم المنهج مركز الاهتمام الذي يدور حوله محتوى المادة الدراسية والخبرات والأنشطة وميول المتعلمين ومشكلاتهم في جميع أنواع تنظيمات المنهج ؛ فبعض هذه التنظيمات تعتبر المعلومة والمعرفة أساسا لتنظيم المنهج، وبعض ها يركز على المتعلم وميوله واتجاهاته ومشكلاته عند تنظيم المنهج، والبعض الآخر يحاول أن يجمع بين المعرفة والمعلومة من جهة، والمتعلم وحاجاته وميوله من جهة أخرى، وبناءً عليه يتم تنظيم المعلومات والخبرات والأنشطة واستراتيجيات التدريس والميول تبعاً لهذا التنظيم أو ذاك.

وبذلك يمكن القول أن تنظيمات المنهج اختلفت وتنوعت تبعاً لمركز الاهتمام الذي يدور حوله كل نوع منها. ومن أهم هذه التنظيمات ما يأتي:

أولاً: المناهج المتمركزة حول المادة الدراسية، Subject Centered Curricula:

أ –منهج المواد المنفصلة Separate – Subject Curricula

ب –منهج المواد الدراسية المترابطة Correlated Curricula

ج –منهج المواد المدمجة (المندمجة) Fused Curricula

د –منهج المجالات الواسعة Broad – Field Curricula

ثانياً: المناهج المتمركزة حول المتعلم Learner – Centered Curricula:

أ –منهج النشاط Activity Curricula

ب –المنهج المحوري Core Curricula

ثالثاً: مناهج الوحدات الدراسية Teaching Units Curricula:

أ –وحدة المادة الدراسية Subject – Matter Unit

ب وحدة الخبرة Experience Unit

أولاً: المناهج المتمركزة حول المادة الدراسية

ويقسم هذا التنظيم الى:

أ- منهج المواد الدراسية المنفصلة

يعود تاريخ هذا التنظيم للمناهج إلى أيام الإغريق، عندما قسموا الفنون إلى قسمين: الأول ما يسمى بالثلاثيات (علم المنطق، علم النحو، علم البلاغة) والرباعيات (علم الحساب، علم الهندسة، علم الموسيقى، علم الفلك)، فكانت هذه العلوم منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض. وظهرت بعد ذلك علوم ومناهج أخرى منفصلة كالجغرافيا والتاريخ والفقه والآداب وغيرها. ويقوم تنظيم المواد الدراسية المنفصلة على ترتيب المواد الدراسية على شكل موضوعات منفصلة متمركزة حول معرفة متخصصة وبشكل يفصل مجالاتها عن بعضها بعض ا، دون وجود أي ترابط بينها. ويعد هذا المنهج من أكثر أنواع المناهج الدراسية انتشاراً في العالم إلى يومنا هذا، وذلك لقدمه من جهة، وسهولة بنائه من جهة أخرى، إذ تُدرس كل مادة بشكل منفصل عن المواد الأخرى، وأحياناً تقسم المادة الدراسية الواحدة إلى فروع، ويدرس كل فرع بشكل منفصل عن الفروع الأخرى مثل تقسيم مادة التربية الرياضية إلى مواد منفصلة مثل الإعداد البدني ، وكرة السلة والتشريح ، وعلم النفس الرياضي ، وعلم الاجتماع، وغيرها. كذلك الحال في اللغة العربية إذ تدرس القراءة، والنصوص، والبلاغة، والإملاء، والقواعد ، وغيرها بشكل منفصل عن بعضها بعض ا. وقد يعود سبب كثرة المواد التي تدرس بشكل مستقل إلى إتساع مجالات العلم والمعرفة في كل موضوع من الموضوعات العلمية، والى أن مصمم ي المناهج غالباً ما يكونو ن متخصصين في موضوع من الموضوعات العلمية، مما يجعلهم يبرزون مجال تخصصهم كمادة مستقلة ومتميزة قائمة بذاتها.

ويعتمد هذا المنهج على الكتاب المدرسي كمصدر رئيسي للحصول على المعرفة والمعلومة، وهو ناقل للتراث من جيل إلى آخر، فالاهتمام يكون منصبا على الكتاب، وذلك على حساب المتعلم وميوله وحاجاته، فالمتعلم متلق للمعلومة، والمعلم مخطط وملقن. وفي هذا التنظيم تعد المادة العلمية مسبقاً، ويتم تنظيمها بشكل منطقي (من السهل إلى الصعب، من البسيط إلى المركب، ومن القديم إلى الحديث)، كما توزع على سنوات الدراسة وفصولها في مختلف المراحل التعليمية.

خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة

تمثل خصائص هذا المنهج موقف انصاره والمؤيدين له، والتي يمكن إيجازها بالآتي:

1. التنظيم المنطقي للمعارف والمعلومات والحقائق إذ يركز هذا التنظيم على ترتيب الحقائق من الماضي إلى الحاضر، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل، ومن العام إلى الخاص أو بالعكس.
2. لكل مادة دراسية دور في تنمية قدرات عقلية معينة خاصة بتلك المادة ؛ فالرياضيات تنمي قدرة التفكير المجرد، والعلوم تنمي قوة الملاحظة... الخ.
3. سهولة تنظيم وتخطيط هذا المنهج، ويتم بصورة مواد دراسية متضمنة معارف وحقائق منفصلة عن بعضها بعضا.
4. التخطيط المسبق للمنهج.
5. تزويد المتعلم بأكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف.
6. سهولة تقويم المتعلمين بواسطة الامتحانات التي تقيس مدى حفظهم للمعلومة.
7. سهولة بناء وتنفيذ وتقويم هذا المنهج.
8. المسأهمة الفاعلة في نقل التراث الثقافي.
9. يعتبر هذا المنهج غير مكلف، واقتصادي مقارنة بغيره من المناهج.

10. تأييد عدد كبير من رجال التعليم و مدرسي الجامعات له وخاصة من عاصره وتعلم في ظله.
11. سهولة عمل المعلم ومهمة المتعلم.

عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة

تمثل عيوب هذا المنهج موقف معارضيه، والتي يمكن إيجازها بالآتي:

1. عدم تكامل الأهداف التعليمية المراد تحقيقها ، وذلك يعود إلى تركيز هذا المنهج على المعرفة والمعلومة باعتبارها غاية في حد ذاتها وليست وسيلة، ويقاس مدى التعلم من خلال مدى حفظ المتعلم لتلك المعلومات والمعارف دون التركيز على تكامل المعرفة، وتحقيق الجوانب النفس حركية والجوانب الوجدانية.
2. يقوم المعلم بدور الملقن للمعلومة الموجودة في الكتاب المقرر، وشرح وتوصيل المعلومات.
3. يكون دور المتعلم سلبياً، ومتلقياً للمعلومة.
4. يهمل هذا التنظيم ميول وحاجات المتعلمين ومشكلاتهم، وبالتالي أهمال الجوانب المختلفة من شخصية المتعلمين.
5. فصل المواد الدراسية يفقد المادة التعليمية عنصر الترابط بين أجزائها وتكاملها مع المواد الأخرى، مما يقلل من فرص التطبيق العملي ، وانتقال أثر التدريب، وزيادة معدل النسيان لدى المتعلمين.
6. يعد الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعلومة.
7. لا يعد النشاط المدرسي جزءاً من المنهاج.
8. يهمل الفروق الفردية بين المتعلمون.
9. يركز على المواد الدراسية داخل المدرسة ويهمل دراسة المجتمع والتفاعل معه.
10. يركز على تنمية الجوانب العقلية، ويهمل الجوانب المهارية والبدنية والنفسية والاجتماعية والإبداعية وغيرها، وبالتالي أهمال النمو المتكامل والمتوازن للمتعلم.

11.تركز طرائق التدريس المستخدمة على الالقاء والمحاضرة.

12.لا يركز على الأنشطة التعليمية العملية، كالعمل في المختبرات وممارسة الأنشطة الفنية والرياضية والترفيهية.

13.يركز على الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها المتعلم من خلال القراءة والمشاهدة، ولم تحظ الخبرة المباشرة (الممارسة الفعلية) بالقدر اللازم من الاهتمام.

ينظر هذا المنهج إلى مادة التربية الرياضية كمادة منفصلة ، لكنها لم تحظ بالاهتمام الكافي من حيث عدد الحصص أو الأنشطة المخصصة لها أو الامكانات، لا بل يتم الاعتماد على حصة التربية الرياضية لتعويض ما فات الطلبة من مواد دراسية أخرى، أو لأداء أعمال تنظيمية في المدرسة، وبالتالي فان هذا التنظيم لا يركز على الجوانب البدنية والمهارية والجمالية والترويحية بدرجة تعطي للتربية الرياضية الاهتمام الذي تستحقه.

ب- منهج المواد الدراسية المترابطة Correlated Curriculum

نتيجة للنقد الكبير الذي وجه إلى تنظيم منهج المواد الدراسية المنفصلة ظهرت محاولات عديدة بقصد تحسينه، ومعالجة أوجه القصور فيه، وخاصة في مجال تكامل المواد؛ فظهر منهج المواد الدراسية المترابطة الذي يقوم على ربط المواد الدراسية بعضها ببعض دون إزالة الحواجز الفاصلة بينها (كل مادة لها كتاب خاص بها). ويقصد بالربط هنا ربط كل موضوع جديد مع الموضوع السابق، أو ربط موضوعات مادة معينة بموضوعات مادة أخرى، كربط موضوعات التربية الدينية بالتاريخ أو الجغرافيا وهكذا. ويقصد بالترابط أيضا إيجاد صلات بين المواد الدراسية، وهذا يعتمد على قدرة المعلم على إيجاد العلاقات المختلفة بين هذه الموضوعات أو المواد، مما يستدعي من المعلمين التخطيط لعملهم مع بدء العام الدراسي، وبالتالي فإنه من المفضل أن يقوم مدرس واحد بتدريس المواد المتقاربة كالتاريخ والجغرافيا، أو

موضوعات اللغة العربية والتربية الدينية، ويمكن التعاون بين المدرسين وذلك بالتنسيق فيما بينهم عند تدريس المواد، مثال ذلك أن يقوموا بالتنسيق عند تدريس الوحدة الخاصة بمعركة مؤتة بحيث يتم تدريس المعركة ، وجغرافية المنطقة ، وتاريخها في درس واحد.

وتعود فكرة الترابط بين المواد الدراسية إلى المربي الألماني هار بارت (1776 – 1841) الذي وضع طريقة خاصة بالتدريس تقوم على خمس خطوات هي:

1. الإعداد.
2. العرض.
3. الربط.
4. التطبيق.
5. التلخيص.

ولقد ظهر نوعان من الربط بين المواد الدراسية وهما:

أ. الربط العرضي – غير المقصود

ويتم الربط هنا دون تخطيط مسبق، وبصورة عرضية أثناء عملية التدريس، وتتوقف عملية الربط هذه على مدى إلمام المدرس بمستوى المتعلمين وخبراتهم السابقة وقدراتهم على إنفعال الصلة بين الموضوعات، كما يتوقف على نوعية المعلومة وطبيعة الموضوعات أو المواد التي سيتم الربط بينها، والوقت المتاح للمدرس وحجم المادة، والأهم أيضا قدرة المعلم ومهاراته على القيام بعملية الربط.

وقد فشل هذا النوع من الربط في الانتشار لعدم بلوغه الهدف المنشود، وذلك لأسباب منها أن العملية اختيارية بيد المعلم وهذا يتطلب منه بذل المزيد من الجهد والمعرفة والقدرة والرغبة في القيام بعملية الربط، كما أن هذه العملية تتم دون تخطيط مسبق مما أدى إلى عدم اهتمام عدد كبير من المعلمين بهذا النوع من الربط.

ب. الربط المنظم:

وفي هذا النوع لا يكون الربط متروكا للصدفة أو الرغبة بل يتم بشكل مقصود من خلال وضع خطة تسير في ضوئها عملية التدريس وفقا لتخطيط جماعي يشترك فيه الموجه والمشرف والمعلمون، كما يتم هذا الربط بناء على تخطيط من الوزارة وعلى أساسه يتم تنظيم الكتب في مجالات متقاربة لكي تشمل على مواضيع دراسية متقاربة ومتشابهة، مثل تدريس مادة جغرافية الأردن ومادة تاريخ الأردن في فصل دراسي أو شهر بشكل متزامن، وبذلك فإن هذا النوع من الربط يعتبر أفضل من الربط العرضي.

وفي مجال التربية الرياضية يتم التنسيق والربط بينهما وبين مواد الموسيقى أو التربية الفنية لما لذلك من أثر في تحسين الأداء البدني أثناء سماع الموسيقى أو ربطها بالرياضيات من خلال أداء حركات ومهارات تساعد المتعلم على تعلم الجمع أو الطرح وما إلى ذلك. من جهة أخرى، ففي دروس التربيه الرياضية يجب أن لا نفصل أجزاءه كالإحماء والتمرينات والنشاط التعليمي والنشاط التطبيقي عن بعضها ، بل يجب أن نربطه ا معا، لأن كل جزء يفيد ويمهد للأجزاء التي تليه، ويتم ربط التشريح والفسيولوجي بالنشاط البدني.

ومع هذا، فإن منهج المواد المترابطة لم يتمكن من حل مشكلة الإنفصال بين المواد أو الموضوعات الدراسية، وبذلك إستمرت المح اولات لإيجاد طريقة أفضل منه، فظهر منهج المواد المدمجة.

ج- منهج المواد المدمجة (المندمجة) Fused Curriclum

وفي هذا التنظيم تم دمج المواد الدراسيه المتقاربة مع بعضه ا في فصل دراسي دون فواصل أو حدود بين المواد (كتاب واحد مثلا)، وظهر هذا النوع بعد الإزدياد الواضح في عدد المواد الدراسية وازدياد حجم المعرفة وتفرعها، ومن الأمثلة على دمج المواد: دمج مادة التاريخ والجغرافيا في مادة الإجتماعيات، ودمج النحو والبلاغة

والقواعد وغيرها في مادة اللغة العربيه، ودمج علم الحركة بمادة البيوميكانيك الرياضة أو الفسيولوجي بمادة واحدة، ودمج علم الإجتماع الرياضي وعلم النفس الرياضي بمادة علم النفس الإجتماعي الرياضي... وهكذا.

ومع أن دمج المواد كان أكثر ربطا من المنهج المترابط، إلا أنه لم يحقق التكامل في المعرفة بسبب ربطه للمواد أو الفروع المحددة للمادة الواحدة ولم يتم دمج الموضوعات المختلفة بدورة تحقق التكامل، كما أن هذا المنهج يحتاج إلى مدرسين ملمين بالموضوعات المختلفة، وواقع الحال فان معلم الجغرافيا لم يتم إعداده لتدريس التاريخ ومدرس التربية الرياضية غير معد لتدريس الموسيقى أو التربية الفنية أو العكس وهكذا.

ونتيجة لهذه العيوب ظهر نوع آخر من التنظيمات ليحقق الترابط بين المواد الدراسية وبدرجة أكبر من النوعين السابقين وهو منهج المجالات الواسعة.

د- منهج المجالات الواسعة Broad – Field Curricula

وظهر هذا النوع كمحاولة من المح اولات المتعددة التي سعت إلى تحقيق فكرة التكامل بين المواد الدراسية وهو امتداد لمنهج المواد المدمجة، وتقوم فكرة هذا التنظيم على أساس تقليل عدد المواد الدراسية وإدماج محتويات عدة مواد دراسية في مادة واحدة أكثر إتساعا، وإزالة الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية وصهرها معا. وقد تم استخدام هذا المنهج على نطاق واسع في بعض الدول العربية فقد طبق في الصفوف الأخيرة من المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، ومن المجالات التي يتكون منها هذا المنهج:

أ -مجال العلوم العامة: يشتمل على الصحة والتربية الرياضية، والفيزياء، والكيمياء، والفلك، والجيلوجيا.

ب مجال المواد الإجتماعية: يشتمل على التاريخ والجغرافيا والإجتماع والتربية الوطنية والإقتصاد والإدارة.

ج -مجال الرياضيات: يشتمل على الحساب والهندسة والجبر وحساب المثلثات.

د -مجال اللغة العربية: يشتمل على القراءة والكتابة والإملاء والمطالعة والنصوص والنقد والبلاغة والتعبير والنحو والصرف والقواعد.

هـ -مجال العلوم الدينية: يشتمل على القرآن والتفسير والتجويد والفقه والحديث والتوحيد والسيرة.

و -مجال التربية الفنية: يشتمل الرسم والتصوير والموسيقى والخطوط والنحت والصلصال.

مزايا منهج المجالات الواسعة

1 -تحقيق التكامل بين الموضوعات الدراسية وفهم العلاقات القائمة بينها.

2 -ربط المعرفة بالحياة أو ما يسمى بتحقيق الدور الوظيفي للمعرفة.

3 -دراسة مشكلات المجتمع من خلال الربط بين المدرسة والمجتمع وإيجاد الحلول لها.

4 -يوجه الإهتمام نحو الأفكار الرئيسية ثم إلى الجزيئات.

5 -يعتبر هذا المنهج مرحلة متوسطة بين مناهج المواد المنفصلة ومنهج النشاط.

عيوب منهج المجالات الواسعة

1. صعوبة دمج بعض المواد الدراسية في مجال واحد.
2. وضع مواد معا وضغطها لا يعني أنها كونت مجالا دراسيا واحدا.
3. تركيز هذا المنهج كسابقه على النواحي المعرفية (العقلية) بدرجة أكبر من تركيزه على جوانب شخصية المتعلم الأخرى.
4. حاجة هذا المنهج إلى مدرسين ذوي علم وخبرة وثقافة واسعة.
5. اعتماد هذا المنهج على نفس طرائق التدريس المستخدمة في التنظيمات السابقة فهو يهدف إلى تلقين المعلومه، ثم حفظها واسترجاعها عند الحاجة إليها في لإمتحان، ويستخدم في هذا التنظيم طريقة المحاضرة والإلقاء.

6. لا يركز على الجوانب العملية والتطبيقية والسلوكية.
7. أهمال الفروق الفردية بين المتعلمين.
8. أهمال الأهداف المرتبطة بالميول والإتجاهات والقيم والرغبات الخاصة بالمتعلمين.
9. تركيزه على التنظيم المنطقي للمادة دون التنظيم السيكولوجي، وهذا لا يكون دائما مناسبا للمتعلمين.
10. يعتبر هذا المنهج ملائما للمرحلتين الإبتدائية والمتوسطة، وعدم ملا ءمته للمرحلة الثانوية التي تحتاج إلى عمق أكبر في المواد الدراسية وإلى التخصصية.

ثانياً: المناهج المتمركزة حول المتعلم Learner-Centered Curricula

في ضوء ما سبق، ونتيجة للعيوب الكثيرة التي ظهرت للمناهج السابقة المتمركزة على المادة الدراسية، وعدم الإهتمام بتنمية قدرات المتعلم المختلفة العقلية والبدنية والمهارية والإجتماعية والإنفعالية ، وحاجاتة وميوله، وعدم ربط المعلومات والمعارف بالحياة اليومية، ظهر تنظيم المناهج المتمركزة حول المتعلم ذاته، ومن هذه المناهج منهج النشاط والمنهج المحوري.

أولاً: منهج النشاط Activity Curriculum

كما ذكرنا بأن هذا المنهج ظهر كرد فعل لمواجهة العيوب التي ظهرت في منهج المواد الدراسية المتمركزة حول المادة الدراسية، فصار المتعلم محور الإهتمام في هذا المنهج بدلاً من المادة الدراسية، وبدأت مح اولات لبناء المنهج الذي يركز على ميول واتجاهات وحاجات المتعلمين وتشجيعهم على القيام بالأنشطة المختلفة لإكتساب الخبرات والمهارات الحياتية المختلفة. وسمي هذا المنهج بمنهج النشاط لأنه يركز على النشاط الذاتي للمتعلمين ، فصاروا يعتمدون على أنفسهم في تحصيل المعارف والمعلومات وذلك من خلال العمل الإيجابي والنشط.

وتعود فكرة هذا المنهج إلى التربية الإسلامية، حيث وجه الرسول (صلى الله عليه وسلم) المسلمين إلى الإهتمام بالأفراد ومراعاة الفروق الفردية بينهم ومراعاة ميولهم وإتجاهاتهم. إذ قالت السيدة عائشة رضي الله عنها " أمرنا رسول الله صلى الله عليه وسلم أن ننزل الناس منازلهم". وجاء بعد ذلك المرب ون المسلمون ليركزوا على هذا الامر في تربيتهم للابناء.

وقد نادى جاك رسو في كتابه (إميل) في العشرينات من القرن العشرين بضرورة تضمين المناهج أنشطة تتناسب مع ميول الأطفال وطبيعتهم. وقبل ذلك جاء فروبل ليضع نظريته القائمة على اللعب، فالأطفال يتعلمون من خلال ممارستهم اللعب. الا انه يمكن القول أن ظهور منهج النشاط بمفهومه وصورته الحالية تعود إلى المربي الأمريكي جون ديوي (John Dewey) الذي استخدم هذا المنهج في مدرسته التي أنشأها في شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1896)، حيث كانت مناهج هذه المدرسة قائمة على استثمار دوافع المتعلمين الإجتماعية (علاقات ومشاركات جماعية عن طريق اللعب والنشاط) والبنائية (بناء الأشياء وتشكيلها) البحث والتقصي والتجريب (الإكتشاف عن طريق النشاط) الإبداعي والفن (إبداع) في تحقيق النمو الشامل لدى الطفل.

وانتشر هذا المنهج خلال العقدين الثالث والرابع ثم إنحسر قليلاً، لكنه عاد في السبعينات والثمانينات لينتشر مرة أخرى بصورة متجددة تدعو إلى مشاركة المتعلم في الموقف التعليمي بفعالية، والتركيز على البيئة والحياة، والإهتمام بميول ورغبات المتعلمين، ولا يزال العمل في هذا المنهج حتى أيامنا الحاضرة في جميع أنحاء العالم. وفي هذا المنهج لا يوجد فصل بين نشاط المتعلم داخل المدرسة وخارجها فكلأهما يكمل الآخر لبناء شخصية متزنة من جميع جوانبها. فالمتعلم هو نقطة البداية والوسط والنهاية في العملية التعليمية التعلمية، فهو نشط وإيجابي وفعال، يخطط وينفذ ويقوم من خلال ممارسة نشاط ذ ي معنى يرتبط بميوله وحاجاته الحقيقيه

في مجتمعه ويشارك في حل المشكلات. ولم تستخدم المواد الدراسية المنفصلة في هذا المنهج، بل استخدم مجموعة كلمات وحروف بسيطة لتكون محور النشاط المدرسي مثل كلمة نجارة وحياكة وطهي، وهذه الكلمات ترتبط بحياة الإنسان من حيث المسكن والملبس والطعام، فيمارس الطفل خبرات نافعه في حياته اليومية مرتبطة بخبرات المدرسة والمنزل، ويمارس النشاط الحرفي ليتعلموا من خلاله حروف ومعلومات عن المواد الخام ويستخدمون الآلات البسيطة ويعبرون عن وجهات نظرهم وآرائهم ويستفسرون ويجدون الحلول، كما يستخدمون عمليات رياضيه كالجمع والطرح ويستخدمون القراءه والكتابه ويمارسون أنشطة بدنية يبذلون خلالها جهداً بدنيا ومهاريا مناسباً، كل هذه النشاطات تتم تحت إشراف وتوجيه المدرس الذي يوفر البيئة التعليميه المناسبه مسبقاً.

ان التدريس من خلال هذا المنهج لا يتم في المراحل الأساسية فقد، بل يتعدى ذلك لباقي المراحل، ففي المرحلة الثانويه يقدم المنهج أنشطة على صورة برامج على شكل مشكلات يدرسها الطلبة ويحاولون إيجاد الحلول المناسبة لها مع مراعاة ميولهم وحاجاتهم.

ويعتبر منهج النشاط من المناهج التي تتناسب مع طبيعة التربية الرياضية القائمة أساسا على الأنشطة والخبرات العملية، فالمتعلمون يشتركون في الألعاب الجماعية والحفلات والرحلات وغيرها من الأنشطة التي تركز على ميول المتعلمين وحاجاتهم البدنية والنفسية والاجتماعية والعقلية، والعمل على شكل مجموعات متعاونة. والحقيقة – للأسف– إن مدارسنا لا تطبق منهج النشاط، بل تطبق المنهاج المعدة مسبقا، والذي يركز على المعرفة، وتُجزأ فيه المادة إلى مواد دراسية منفصلة.

خصائص ومزايا منهج النشاط

1 -يتم بناء المنهج على أساس ميول المتعلمين وحاجاتهم، فالميول والحاجات هي المحك الأول لبناء المنهج ومحور الإرتكاز للأنشطة التي يتم إختيارها. ويقصد

بالميول هنا كل ما يشعره المتعلمون في أثناء النشاط ويمارسونه ممارسة حقيقية، ولا يكون شعوره وميوله نحو هذا النشاط طارئا أو مؤقتا يستمر لفترة قصيرة ويتلاشى، وانما شعور وميل دائم ومستمر. يشترك في هذا النشاط أكبر عدد من المتعلمين، ولا تكون الميول عوامل مساعده في تعليم المواد، بل شعور لدى الأطفال مرتبط بحاجتهم للمواد الدراسية أثناء انشغالهم بأنواع النشاط المختلفة لذلك فان المواد الدراسية وسائل وليست أهدافا للتعليم.

2 -لا يتم التخطيط لهذا المنهج بشكله الكامل مقدما، فهذا المنهج يقوم على ميول وحاجات المتعلمين التي تختلف من فرد لآخر تبعا لمتغيرات الجنس والسن والحالة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للأسرة، وبالتالي لا يمكن تخطيط المنهج بشكله الكامل مقدما، بل الانتظار حتى يلتقي المدرس بتلاميذه ويتم التخطيط بالإشراك بين المدرس والمتعلمين. ويجب إن يكون المعلم ملما بطرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس وعلم النفس وعلم النفس الاجتماعي والتقويم، ومطلع على الأبحاث والدراسات المرتبطة بخصائص المراحل السنية المختلفة البدنية والنفسية والاجتماعية والمهارية، حتى يتمكن من تنظيم برنامج تعليمي عن طريق النشاط بمشاركة المتعلمين، وهذا بطبيعة الحال لا يعني افتقار هذا المنهج لأي إعداد مسبق بل هناك نوع من الإعداد والتخطيط المسبق الواجب على المدرس إن يقوم به.

3 -يسعى هذا المنهج إلى تحقيق النمو المستمر في شخصية المتعلم، فعمليتي النمو والتربية مستمرتان، ومنهج النشاط يهدف إلى تحقيق النمو المستمر لدى المتعلم من خلال الأنشطة المترابطة التي تحقق الأهداف التربوية الموضوعية.

4 -يعتمد المنهج على الأنشطة وعلى إيجابية المتعلمين في اختيار الأنشطة، فالمتعلم محور العملية التعليمية وهو نشط وفعال وايجابي ويختار الأنشطة ويشارك بالتخطيط لها وينفذها ويعمل على تقويمها، لذلك فان المنهج يعتمد

أساسا على إيجابية المتعلم الكاملة والمستمرة وبدون ذلك لا يعتبر هذا النشاط كافيا.

5 -لا يتقيد المنهج بالحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية (الحصص) إذ يستخدم المتعلمون المواد الدراسية وأجزاء منها ليخدمهم في حل المشكلات.

6 -تعتبر إستراتيجية التدريس باستخدام حل المشكلات بمثابة محور لعملية التعلم والتعليم في هذا المنهج، وهي التي تساعد على تطوير عمليات عقلية ومهارية وتفكيرية متقدمة ومتنوعة.

7 -تعتمد وحدة المعرفة على مواقف الخبرة التي يمر بها المتعلم، فالتعلم يحدث عن طريق الخبرة ومواقف النشاط الذي يمارسه المتعلم وليس على طريق تنظيم محتواه على شكل مواد دراسية، فالمتعلم يحتاج إلى المعارف والمعلومات والمهارات أثناء حله للمشكلات، لذلك نجد المتعلمين يلجأون إلى المصادر الأصلية والكتب والمراجع بأنفسهم لحل المشكلات.

8 -العمل التعاوني بين المعلم والمتعلمين في فريق واحد يسوده جومن الديمقراطية والتعاون أساسي في منهج النشاط، وبذلك يتعلم المتعلم ون العمل المشترك الجماعي وتحمل المسؤولية وحرية إبداء الرأي وتنمية القيم والاتجاهات الاجتماعية الإيجابية.

9 -يساعد منهج النشاط المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم.

10 -المعلم موجه ومشرف ومرشد للمتعلمين.

11 -يحقق هذا المنهج الكثير من الأهداف التربوية المرغوبة.

12 -التركيز على استخدام التنظيم السيكولوجي القائم على ميول ورغبات المتعلمين وخبراتهم وليس التنظيم المنطقي.

13 -يتم تقويم المتعلمين في هذا المنهج على أساس نشاطهم وسلوكهم وعلاقاتهم اثناء الدرس.

14 يتسم هذا المنهج بالمرونه، بحيث يمكن تغييره وتعديله بما يتناسب مع حاجات المتعلمين وميولهم والموقف التعليمي.

الانتقادات الموجهة إلى منهج النشاط:

1. يركز على الخبرات الحاضرة ويهمل الخبرات الماضية أو حتى خبرات المستقبل.
2. إعطاء الحرية الزائدة للمتعلمين ودون قيود.
3. الاهتمام بميول ورغبات المتعلمين باعتبارها هدفامن عملية التعليم.
4. لا يعطي اهتماما في التنظيم المنطقي للماده.
5. عدم إعطاء الفرصة الكاملة لاتقان الماده الدراسية.
6. تحتاج إلى إعداد مهني خاص، والإعداد الحالي للمعلمين لا يساعدهم على ذلك.
7. يحتاج إلى امكانات باهظة.
8. يحتاج إلى حصص عديدة دون حواجز بين الحصص.

تطبيق منهج النشاط

يتم تطبيق منهج النشاط في صورتين:

الصورة الأولى: تعرف بمنهج المشروعات وتركز على المتعلمين وميولهم وحاجاتهم ورغباتهم.

الصورة الثانية : تعرف بمنهج مواقف الحياة أو المشكلات الاجتماعية، وتركز على المجتمع واتجاهاته ومشكلاته أو مواقف الحياة المرتبطة بالمتعلم، وهذه المواقف الاجتماعية تؤثر وتتاثر بالمتعلم.

أ. **منهج المشروعات:**

يعتبر منهج المشروعات من أكثر الصور التطبيقية لمنهج النشاط انتشارا، لذلك يعتبر تفسيرا عمليا لفلسفة جون ديوي، ويعد وليم هيرد كيلبترك (W. Kilptrik) اول من قدم هذا المنهج عام 1918 في جامعة كولمبيا الامريكية، وهو عبارة عن سلسلة من الوان النشاط الذي يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لتحقيق الأهداف المنشودة، أي أن النشاط يمتد لفترة زمنية على شكل مراحل ولا يتم المشروع دفعة واحدة، ويكتسب المتعلم الذي يعتبر محور هذه الطريقة التدريسية المعلومات والمعارف والاتجاهات المتعلقة بجوانب المشروع المختلفة في محيط اجتماعي تعاوني وبرغبة من المتعلمين، كما يتعلمون طرائق حل المشكلات التي تواجههم وطرائق التفكير في حلها، فالمتعلم يتعلم بالخبرة المباشرة؛ فيمارس العمل مباشرة وليس قراءته أو مشاهدته، كما يتسم بالاستمرار والدوام وبذلك يحقق مفهوم أن التربية عبارة عن إعداد للحياة عن طريق الحياة نفسها. وعلى ذلك سمي منهج المشروعات بهذا الاسم لانه يتضمن عددا من المشروعات التي يختارها المتعلم بمساعدة المعلم ، ويمارسونها لتحقيق وإكتساب خبرات متنوعه. ويمر المشروع بعدة خطوات مرتبة لتكون كل خطوة تمهيدا للخطوة التي تليها، وهذه الخطوات هي:

- اختيار المشروع.
- وضع خطة تنفيذ المشروع (تخطيط).
- تنفيذ المشروع.
- وتقويم المشروع.

ب. منهج مواقف الحياة (مواقف اجتماعية):

يركز هذا المنهج على المجتمع واتجاهاته ومشكلاته أو مواقف الحياة المرتبطة بالمتعلم، وتكون مواقف الحياة على شكل مشكلات ومواقف مجتمعية مهمة في حياة الأفراد والمجتمع. يقوم المتعلم ون بمشاركة المعلم باختيار مشكلة من المشكلات التي تواجه المتعلمين، من منطلق اجتماعي تركز على المتعلم والمجتمع في آن واحد (مثل

مشكلة قلة الحركة، السمنة، قلة الملاعب أو مشكلات البيئة...الخ)، وتكون هذه المشكلة ذات أهمية وفائدة بالنسبة لهم، وتتناسب مع قدراتهم وخبراتهم والامكانات المتاحة، ويقوم المتعلم ون بوضع عنوان للمشكلة بعد اختيارها، ثم مناقشة حجم المشكلة، واسبابها، والحلول المقترحة لها، وفي حال أن المشكلة كبيرة أو متفرعة، يمكن تقسيمها إلى مشكلات فرعية ليتم تنفيذها.

ثانياً: المنهج المحوري Core Curriculum

يعد المنهج المحوري من المناهج الحديثة التي ظهرت لمعالجة عيوب المناهج التقليدية، فقد ركزت المناهج التقيليدية على المعرفة والمادة الدراسية دون إعطاء الاهتمام بتطوير شخصية المتعلم وحاجاته وميوله ومشكلاته التي يمكن أن يواجهها في المجتمع، إذ يقوم هذا المنهج على بناء محتواه على أساس حاجات المتعلمين ومشكلاتهم، ويتم ترتيبه على شكل خبرات تعليمية مخطط لها كجزء من البرنامج المدرسي التربوي باستخدام إستراتيجية حل المشكلات. ويجمع هذا المنهج في ثناياه عدة انواع من تنظيمات المناهج، ومنها منهج المواد الدراسية المنفصل، ومنهج المواد المترابطة والمتشابهة، ومنهج المواد المدمجة في مادة واحدة، ومنهج المجالات الواسعة، ومنهج الوحدة الدراسية والخبرة، ومنهج النشاط.

تتعدد مهام المدرس في ظل هذا المنهج ، فهو حجر الأساس لنجاح تنفيذ المنهج، وهو مشارك حقيقي في توجيه المتعلمين ، وتقديم الأفكار لهم، وعند التخطيط للمنهج على المعلم أن يقوم بالخطوات الآتية:

- تحديد المشكلة موضوع الدرس بالاشتراك مع المتعلمين، على أن تكون هذه المشكلة نابعة من حاجات المجتمع ومشكلاته.
- ربط المشكلة بالخبرات التربوية موضوع الدرس.
- ترجمة الخبرات التربوية على شكل أنشطة متنوعة.
- تعطى الأنشطة على شكل أنشطة فردية وأنشطة جماعية.

- جميع الأنشطة المختارة تتماشى مع ميول ورغبات المتعلمين.
- تحديد أساليب التقويم وأدواته.

مزايا المنهج المحوري

- يمنح المعلم فرصة التعرف المباشر على المتعلمين.
- يمنح المتعلمين فرصة التعرف على بعضهم بعض من خلال الأنشطة المعطاة.
- اكتساب المتعلمين مهارات التفكير العليا بأنواعها (الناقد، التحليلي، الإبداعي... الخ)
- اكتساب مهارات تحمل المسؤولية والتعاون واحترام الغير ليكونوا مواطنين صالحين.
- اشتراك المتعلمين بإيجابية ونشاط في مراحل تخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج.
- تقوية مهارات الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.
- ربط الخبرات التربوية المتعلمة بمواقف الحياة الواقعية.
- اعتبار المنهج ميدانا لاكتشاف قدرات المتعلمين ومواهبهم، والعمل على تطويرها.
- تنمية وتطوير مدارك ومعلومات المتعلم حول موضوع النشاط.
- التعلم دون قيود محددة للنشاط موضوع الدرس.
- التعلم بطريقة تكاملية ليتم ربط المعارف والمعلومات ببعضها.
- توفر الزمن الكافي لإتقان النشاط.
- إكساب المتعلم خبرات لمواكبة متطلبات العصر.

عيوب المنهج المحوري

- تحتاج إلى معلمين مدربين مؤهلين.
- عدم كفاية الإمكانات والأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة.
- صعوبة تحديد مشكلات وحاجات المتعلمين بدقة.
- كثرة عدد الطلاب في الصف الدراسي الواحد.

- صعوبة تطبيق هذا المنهج في الجدول المدرسي اليومي كونه يحتاج إلى فترات زمنية أطول من الفترة المحددة للحصة الواحدة.
- يصعب أحيانا جمع أكثر من مادة دراسية في محور واحد.
- لا يسمح المنهج بالتعمق في المادة الدراسية.
- يحتاج إلى تنسيق وعمل جماعي مع مدرسي المواد الأخرى.
- يحتاج إلى أدوات متعددة لتقويم مختلف نواحي النمو لدى المتعلمين.

ثالثاً: منهج الوحدات الدراسية Units Curriculum

بعد أن تحدثنا عن المناهج المتمركزة حول المادة الدراسية (كمنهج المواد المنفصلة، ومنهج المواد المترابطة وغيرها)، والمناهج المتمركزة حول المتعلم (كمنهج النشاط والمنهج المحوري)، نتحدث الآن عن التصنيف الثالث لتنظيمات المناهج وهو منهج الوحدات الدراسية. إذ يتيح هذا المنهج الفرصة للمتعلمين للمشاركة الفعالة في اختيار محتوى الوحدة التي هي جزء من المنهج الدراسي، وظهر هذا المنهج ردا على انتقادات تنظيم المواد الدراسية التي تعتمد على الحفظ والتلقين وعلى الأسلوب التقليدي في التدريس، من اجل الوصول إلى مناهج متطورة مواكبة لتحديات العصر. وتقوم فكرة هذا المنهج على الأسس الآتية:

أولاً: تضمين المحتوى مجموعة من الأنشطة التربوية والخبرات المتنوعة عند تدريس موضوع دراسي معين أو مشكلة من المشكلات التي تواجه المتعلمين في حياتهم اليومية.

ثانياً: اختيار أسلوب وطريقة تدريس تضع المتعلمين في مواقف تتطلب منهم نشاطا متنوعا يساعدهم على إكتساب الخبرات موضوع الدرس للوصول لتحقيق الأهداف الموضوعة.

ثالثاً: المزج بين تنظيم الأنشطة وطريقة تدريس.

أنواع الوحدة الدراسية

مع تطور مفهوم الوحدة الدراسية يذكر المربون أنواع ا كثيرة ومتعددة من الوحدات الدراسية ومن أبرز هذه الأنواع:

أ. الوحدات القائمة على المادة الدراسية Subject-Matter Unit

ب. الوحدة القائمة على الخبرة Experience Unit

وحدة المادة الدراسية Subject-Matter Unit

في هذا النوع يتم تنظيم المادة الدراسية لتكون المحور الرئيسي للوحدة، فالمادة الدراسية تنظم حول محور أو موضوع أو مشكلة وتكون ذات قيمة وأهمية بالنسبة للمتعلمين في حياتهم، ولا يتم تنظيم الحقائق والمعلومات التي تدرس في الوحدة تنظيماً منطقيا (وإنما سيكولوجيا في الغالب) مراعيا قدرات وحاجات المتعلمين، كما لا يلتزم بالحدود التي تفصل بين المواد المتعددة أو فروع المادة الواحدة، ويشترك المتعلمون بفعالية في موضوع الدرس ويستخدمون وسائل وأدوات ومعلومات ومعارف تحت إشراف المعلم لتحقيق الأهداف المرجوة كتطوير مهارات المتعلمين واكسابهم المعارف والمعلومات.

الوحدة القائمة على الخبرة Experience Unit

استفاد المربون في تنفيذ هذا التنظيم من الفلسفة التي يقوم عليها منهج النشاط والمنهج المحوري والتي تركز على ميول المتعلمين وحاجاتهم، كما أن هذه الوحدات يدور محورها حول الأنشطة والخبرات التي تشبع حاجات وميول المتعلمين، فالوحدة في هذا النوع عبارة عن سلسلة من الخبرات والأنشطة التي يشترك فيها المتعلمون بنشاط وفاعلية بهدف تنمية قدراتهم المختلفة وإكتسابهم المهارات والمعلومات والحقائق عن طريق التعلم الذاتي.

تخطيط وبناء الوحدات الدراسية

تمر عملية تخطيط وبناء الوحدات الدراسية (وحدة المادة ووحدة الخبرة) بمجموعة من الخطوات التي تتشابه إلى حد ما مع خطوات بناء المنهاج، وهذه الخطوات هي:

1 -معرفة خصائص المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وميولهم.

2 -تحديد وصياغة أهداف الوحدة بحيث تعكس متطلبات وحاجات المتعلمين والمجتمع، وهذه الأهداف منها العامة ومنها الجزئية التي تحقق أثناء تنفيذ الوحدة.

3 -اختيار محتوى الوحدة وتنظيمه بما يتفق مع طبيعة المتعلمين والأهداف الموضوعة، ويتم تنظيمه بشكل مرن، باستخدام مواد تدريس متنوعة تتلاءم ومستوى المتعلمين، وتوضع بشكل متدرج من السهل إلى الصعب ومن المركب إلى البسيط وبما يتفق مع طبيعة الوحدة والمواد المرتبطة بها.

4 -اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية المناسبة التي تعكس المحتوى وتنظيمها لتكون متنوعة ومناسبة لجميع مستويات المتعلمين وبما يحقق الأهداف الموضوعة، كما انها تراعي الإمكانات المتوفرة، والبيئة المحيطة، والزمن المخصص للوحدة.

5 -إعداد الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة والمناسبة لتنفيذ الوحدة.

6 -تقويم الوحدة: يجب رفع خطة تقويمية تتضمن أهداف التقويم والوسائل والأساليب المناسبة للتقويم، وتحديد طرائق استخدام هذه الوسائل والأدوات، ويجب التأكيد على التوازن والتتابع في محتويات الوحدة وأنشطتها أثناء عملية التقويم.

7 -مرجع الوحدة: يجب أن يكون لكل وحدة دراسية مرجع يساعد المعلم في توجيه المتعلمين عند دراسة الوحدة، وهذا المرجع الكتابي يحتوي على أنواع الأنشطة والمراجع و على العناصر الآتية: عنوان الوحدة، وأهمية دراسة المشكلة أو

الموضوع الذي تقوم عليه الوحدة، ونتائج التعلم وأهدافه، والموضوعات الفرعية المرتبطة بالموضوع الرئيسي، والأدوات اللازمة، والأنشطة والخبرات، والمواقف التعليمية التي تتضمنها الوحدة، وتوزيع الدروس وفقاً لإطار تنظيمي مقترح باستخدام أساليب تدريس معينة ومتعددة، ووسائل تقويم الوحدة.

النواحي الإيجابية والسلبية لمناهج الوحدات الدراسية

أ. النواحي الإيجابية:

- تنوع الأنشطة والخبرات التي تتناسب مع حاجات وميول المتعلمين، وتتناسب مع قدراتهم، واستعداداتهم والفروق الفردية بينهم.
- اشتراك المتعلمين والمعلمين في تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها بشكل جماعي وتعاوني.
- عرض المادة بشكل مواقف ومشكلات تساعد المتعلمين على مواجهة مشكلات الحياة بانتقال أثر التعلم وباستخدام عمليات عقلية عليا متنوعة.
- التركيز على المعرفة بدرجة أكبر من اهتمامه بالمتعلم والمجتمع وبدون إغفال لهما.
- تحقيق شروط التعلم الجيد والنضج والدافعية والممارسة واستخدام عمليات التفكير المنظم.

ب. النواحي السلبية:

- تقدم المواد الدراسية على شكل وحدة واحدة مما يؤدي إلى صعوبة في توفير العمق المعرفي المطلوب، وخاصة في مواد التي تؤهل إلى الالتحاق بالتعليم الجامعي.
- صعوبة تحقيق مبدأ الترابط الأفقي بين المواد الدراسية المختلفة والترابط الرأسي بين المواد الدراسية داخل المرحلة (الصفوف) التعليمية الواحدة.

- استخدام الوحدة بدون تخطيط كافٍ وخاصة في ظل وجود مدرس غير متفهم لطبيعة هذا التنظيم، أو عدم وجود الامكانات اللازمة.
- تقيد المعلم بمرجع الوحدة تقيدا حرفياً، لتصبح الدراسة تقليدية، لا تحقق الأهداف.
- حاجة المتعلمين لزيارات أماكن مختلفة، مما يتطلب تكلفة مادية كبيرة.

أنواع المناهج

- **المنهج الخفي (المنهج غير المرئي،غير المدروس، المتضمن)**

هو المنهج الذي يهتم بالجوانب المدرسية من غير المنهج الرسمي المقصود، أي ما يتعلمه الطلاب من غير المنهج الرسمي، ودون توجيه المعلم. ويؤدي إلى حدوث تغيير في قيم ومدارك الطلاب، مثل: تعليم القيم في الرياضة.

- **المنهج المثالي (المنهج الموصى به)**

ويشير إلى ما يقدمه المتخصصون من توصيات ومقدمات مثالية تتفق بضرورة إحداث تغيير أو تعديل في المنهج المدرسي وقد تشمل عدة مجالات مثل المنهج الخاص بالموهوبين أو الطفولة المبكرة. ويتوقف تأثيره على مدى ملا ءمة التوصيات وكيفية إنجازها أو تطبيقها في الميدان.

- **المنهج الرسمي:**

يتضمن مجموعة من الخطط التي يتم اعتمادها من جانب الدولة (وزارة التربية والتعليم)

وقد يكون مجموعة من المناهج المثالية أو تعديل لها، وهي سياسات منهجية متضمنة في أدلة المعلم وخطة الدراسة والكتب لتحديد ما سيتم تعليمه للطلاب للوصول إلى الأهداف الموضوعة.

- **المنهج المدرك:**

هو مدى إنفعال المعلمين أو كيفية تصورهم الشخصي للمنهج الرسمي، إذ يمكن أن يفسره المعلمون بطرائق متعددة وغالبا ما تختلف عن طبيعة المنهج عند تطبيقه.

- **المنهج الفعلي/ العملي**

يشير إلى الممارسات التي تتم بالفعل داخل الدرس، أي ما يقوله المعلمون عن المنهج أو تصورهم الذهني له وما يقومون به بالفعل بالدرس.

- **المنهج التجريبي أو منهج الخبرات**

هو المنهج الذي يتكون مما يحصل عليه الطلاب من خبرات نتيجة المنهج الفعلي، ويتم تحديده عن طريق الاستبيانات الموجهة للطلاب أو الملاحظة....الخ أو أي طرائق أخرى كالاختبارات.

الفصل الخامس عشر

التمرينات البدنية

المقدمة

التمرينات عبارة عن حركات واوضاع يؤديها الفرد بغرض تنمية وتطوير قدراته الحركية، للوصول إلى أفضل مستوى ممكن في الاداء، ونظرا لأهمية وسهولة اداء التمرينات وقلة الامكانات التي تحتاجها فان جميع قطاعات المجتمع تستطيع ممارسها سواء أكانوا طلبة أو رياضين أو موظفين أو عمال أو ربات بيوت أو رجال القوات المسلحة.

للتمرينات مدارس عالمية عديدة ومنها السويدية والدنماركية والالمانية والانجليزية والسوفيتية، وركزت هذه المدارس بشكل عام على التمرينات الشاملة واصلاح تشوهات القوام، وعناصر اللياقة كالرشاقة والتوافق والقوة والسرعة والمرونة والتحمل والتوزان، بالاضافة إلى الصفات الخُلقية والقيمية كالتعاون واحترام الاخر والثقة بالنفس، كما ركزت على التمرينات لاجزاء الجسم المختلفة كالذراعين والرجلين والجذع والرأس.

وفي العملية التربوية التعليمية، تعتبر من أهم اجزاء درس التربية الرياضية، وعلى مدرس التربية الرياضية أن يراعي في اختياره للتمرينات أن تكون مبنية على أسس علمية سليمة، مستفيدا من العلوم الرياضية المختلفة كالتشريح والفسيولوجي والميكانيكا الحيوية وعلم الحركة وعلم التدريب والتدريس وعلم النفس وغيرها، لتحقيق الأهداف المنشودة.

تتميز التمرينات بتأثيرها على مختلف جوانب الفرد الشخصية كالبدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والصحية والنفسية والقيمية، ويمكن ممارس تها من قبل جميع الاعمار والمستويات البدنية والمهارية والحالة الصحية والجنس، ويمكن أن نلخص أهمية التمرينات بالنقاط الآتية:

1. يمكن أن يمارسها عدد كبير من الأفراد في وقت واحد.

2. لا تحتاج إلى صفات بدنية أو مهارية أو موهبة أو استعداد خاص.
3. تسهم في رفع مستوى عناصر اللياقة البدنية والحركية مجتمعة أو منفصلة تبعا للغرض من التمرين وحاجة الفرد الممارس.
4. عدم خطورتها، فهي لا تحتاج إلى وسائل امن وحماية خاصة.
5. يمكن أداؤها بادوات واجهزة متنوعة أو بدونها ولا تحتاج إلى مكان خاص.
6. يمكن التحكم بزمن أداء التمرينات تبعا لرغبة وحاجة ومستوى المؤدي.
7. يمكن أن يمارسها جميع الناس بغض النظر عن اعمارهم ومستوأهم البدني والمهاري.
8. يمكن تطبيقها بطريقة تتماشى وميول ورغبات وحاجات الممارسين تبعا للمرحلة السنية.
9. لها أهمية في تطوير النمو المتزن، والمحافظة على سلامة القوام من جهة واصلاح تشوهات القوام من جهة أخرى.
10. لها تأثير على الأجهزة الحيوية في الجسم كالجهاز العصبي والعضلي والدوري والتنفسي.
11. يمكن ممارستها كتمرينات تعويضية علاجية لأجزاء الجسم الضعيفة أو غير المستخدمة بسبب العمل أو طبيعة اللعبة الممارسة.
12. يستخدمها الرياضيون بكثرة في مرحلتي الإحماء والإعداد البدني العام والخاص لأنواع الأنشطة الرياضية.
13. لا ينحصر تأثيرها على الجوانب البدنية وانما يتعدى ذلك إلى الجوانب العقلية الانفعالية والاجتماعية والصحية والنفسية والقيمية.

أسس اختيار التمرينات

ان اختيار التمرينات المناسبة لا يقل أهمية عن اداء التمرينات ذاتها، وعلى مدرس التربية الرياضية أن يختار التمرينات بعناية وفق أسس علمية وتربوية سليمة لتحقيق الأهداف المرجوة. ويمكن تحديد هذه الأسس بما يأتي:

1. أن تتناسب التمرينات مع الأفراد من حيث السن والجنس وقدرات المشتركين.
2. أن تتناسب مع الإمكانات المتوفرة من أدوات وملاعب.
3. أن تتناسب والزمن المحدد للدرس أو اجزاءه.
4. ألا تكون التمرينات مملة، وذلك ب اختيار تمرينات منوعة ؛ فمنها الحرة والفردية والزوجية بادوات أو بدونها... الخ.
5. أن تتنوع التمرينات لتخدم المجموعات العضلية المختلفة للجسم.
6. أن تختار التمرينات التي تساعد التلاميذ على إكساب الصفات التربوية والاخلاقية السليمة.
7. أن تختار التمرينات التي تساعد التلاميذ على إكتساب القوام السليم من جهة وتساعد على اصلاح التشوهات القوامية من جهة أخرى.
8. أن تختار التمرينات التي تساعد التلاميذ على تطوير عناصر اللياقة البدنية المختلفة.

أسس تدريس التمرينات

يتوقف نجاح درس التربية الرياضية بشكل عام والتمرينات بشكل خاص على الأسس والمبادئ التربوية والتعليمية التي يتبعها مدرس التربية الرياضية، فهو الذي يساعد على النمو والتطور المتكامل لدى المتعلمين، من خلال استخدام وتوظيف ما لديه من معارف ومعلومات وخبرات علمية وعملية في عملية التدريس. ومن أهم الأسس الواجب على المدرس مراعاتها عند تدريس التمرينات ما يأتي:

1. مراعاة خصائص مرحلة النمو تبعا للجنس والسن والخصائص البدنية والاجتماعية والانفعالية والعقلية والنفسية.
2. استخدام الوسائل المعينة السمعية والبصرية المتنوعة.
3. مراعاة مبدأ التدرج في تعليم التمارين سواء أكان في اتباع مبدأ الانتقال من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب أ م في التدرج من المعلوم إلى المجهول.
4. مراعاة شرح التمرين بلغة مناسبة لمستوى الأفراد وسنهم بصوت مسموع وواضح.
5. البدء بشرح الغرض من أداء التمرين وفائدته، ثم شرح النواحي الفنية للاداء مع عرض نموذج سليم، ومن الممكن أن يؤدي النموذج أحد الطلبة المتميزين ليكون حافزا لزملائه للوصول إلى المستوى المطلوب.
6. استخدام المصطلحات الرياضية المناسبة لطبيعة التمرين من جهة ومستو يات المتعلمين من جهة أخرى، مع الإيجاز في الشرح دون الدخول في التفاصيل، وبصوت واضح.
7. بعد الشرح وعرض النموذج يقوم المتعلم ون بأداء التمرين بمتابعة من المدرس الذي بدوره يراقبهم ويصحح أخطا ءهم فور وقوعها.
8. مرعاة أن يكرر المتعلمون اداء التمرين ليكتسبوا التوافق الجيد ويتحقق الهدف من التمرين.
9. ان يغلب على الدرس المرح والسرور.
10. مراعاة شدة التمارين بحيث لا تكون التمارين ذات الشدة المرتفعة متتالية، وانما يتخللها تمارين استرخائية، مع مراعاة سن المتعلم.
11. مراعاة تكرار اداء التمرين على جانبي الجسم الايمن والايسر لضمان التنمية المتزنة للعضلات.

12.يجب التغيير في اتجاه ونوعية التمرينات بالنسبة للجسم، فمن تمرينات التقوس خلفاً إلى ثني الجذع أماماً وهكذا، وكذلك التغيير بين المجموعات العضلية المختلفة.

13.ضرورة تشجيع المتعلمين على الاداء وتعزيز الأداء الجيد للوصول إلى الإتقان.

14.مراعاة أن يكون الزميلان متقاربين في الوزن والطول والحجم والقوة ما امكن ، وذلك عند توزيع المتعلمين في التمرينات الزوجية.

15.بث روح التعاون بين المتعلمين خاصة في التمارين الزوجية والتمارين الصعبة.

16.التنويع في استخدام التشكيلات أثناء أداء التمرينات مثل قاطرات ، صفوف ، نصف دائرة، مربع ناقص ضلع، دوائر، انتشار حر ... الخ.

17.قبل البدء في اداء التمرينات الزوجية يجب يعرف كل زميل دوره مع زميله.

18.مراعاة عوامل الامن والسلامة وخاصة في التمرينات الزوجية والتي تستخدم فيها الادوات والاجهزة.

19.ان يختار المدرس التشكيل المناسب ال ذي يمكن جميع المتعلمين من مشاهدته بسهولة، وان يقف عكس اتجاه الشمس.

20.مراعاة اتباع التسلسل التالي في إعطاء توقيت التمرين، حيث يبدأ باللفظ ثم بالعدد ثم يؤدي التمرين مرة واحدة ثم الأداء باستمرار.

21.يفضل الا يزيد عدد التمرينات الجديدة عن ثلاثة تمرينات، كونها تحتاج إلى وقت لشرحها وعمل نموذج لها.

22.مراعاة الارتفاع المناسب عند الوثب أو القفز ومراعاة الارتفاع المناسب عند الوثب أو القفز باستخدام الأجهزة والأدوات أو القفز من فوق ظهر الزميل.

23.مراعاة وفرة الادوات والاجهزة في الدرس ما امكن.

أنواع وأقسام التمرينات

تنقسم التمرينات إلى ثلاثة أقسام أساسية هي:

1. تقسيم التمرينات من حيث الغرض الذي تسعى لتحقيقه.
2. تقسيم التمرينات من حيث التأثير على اجهزة واعضاء الجسم.
3. تقسيم التمرينات من حيث طريقة الاداء.

أولاً: تقسيم التمرينات من حيث الغرض الذي تسعى لتحقيقه:

1 -التمرينات الأساسية العامة: وه ي نوعان:

أ. تمرينات بنائية للجسم.

ب. تمرينات تعليمية حركية للأداء الصحيح.

2 -التمرينات ذات الهدف الخاص تبعا لطبيعة النشاط أو المسابقة.

3 -التمرينات الخاصة بالمنافسات والبطولات للتعرف إلى المستوى الذي وصل اليه اللاعب.

ثانياً: تقسيم التمرينات من حيث التأثير على اجهزة واعضاء الجسم، وتنقسم إلى:-

1 -تمرينات الإرتخاء

2 -تمرينات القوة

3 -تمرينات التوافق العصبي العضلي

4 -تمرينات السرعة

5 -تمرينات التحمل

6 -تمرينات التوازن

7 -تمرينات الرشاقة

8 -تمرينات المرونة.

ثالثاً: تقسيم التمرينات من حيث طريقة الأداء:

وتنقسم إلى:

4. تمرينات حرة بدون استخدام أدوات أو اجهزة.
5. تمرينات باستخدام الأدوات المختلفة كالاطواق، الأعلام، الأثقال ، الكرات الطبية... إلخ.
6. تمرينات باستخدام الأجهزة الكبيرة كعقل الحائط ، المقاعد السويدية، والصغيرة كالأدوات الصغيرة.

إصلاح الاخطاء في التمرينات

يرتبط تعليم المهارات والتمرينات الرياضية بظهور بعض الاخطاء عند أداء تلك التمرينات في مرحلة إكتساب التوافق الأولي للحركة، والمدرس الجيد هو الذي يمتلك قوة ملاحظة في تحديد الاخطاء حال وقوعها، إذ يسهم الإكتشاف الفوري للخطأ ومن ثم تصحيحه إلى سرعة الوصول للاداء السليم. ومن أسباب وقوع الاخطاء عند اداء التمرينات صعوبة التمرينات ، أو عدم مناسبتها لـلمستوى البدني أو السني للمتعلمين، استخدام مصطلحات أو مفاهيم لا تتناسب ومستوى المتعلمين مما يؤدي لعدم فهم هم لطريقة اداء التمرين، ومن الاسباب الأخرى أيضا شعور المتعلم بالتعب.

يعتبر تصحيح الاخطاء فناً بحد ذاته، فعلى المدرس أن يأخذ بعين الاعتبار عدد ا من النقاط المهمة عن تصحيحه للأخطاء ومنها:

1 -تصحيح الاخطاء فور وقوعها حتى لا يتعود عليه المتعلم

2 -التدرج باصلاح الاخطاء وتبعا لأهمية الخطأ، فالاخطاء الأساسية أولاً ثم الاخطاء الثانوية للحركة.

3 -الا يتم ايقاف الاداء لوجود خطأ فرعي أو ثانوي حتى لا يدخل الملل لنفوس المتعلمين.

4 -التركيز على القوام السليم قبل واثناء وبعد الانتهاء من التمرين.

5 -عدم تصحيح الاخطاء عند اتخاذ المتعلمين لاوضاع صعبة.

6 -تصحيح خطأ واحد في كل مرة ما امكن، وليس مجموعة اخطاء معا.

7 -التركيز على أن يكون الأصلاح ايجابيا بذكر الاداء الصحيح وليس سلبيا بذكر الخطأ، مثال ذلك نقول "إفرد الركبتين" ولا نقول "لا تثني الركبتين".

8 -تصحيح الاداء الخاطئ بأداء النموذج الصحيح مع الشرح.

9 -اذا وقع خطأ عام من قبل عدد كبير من المتعلمين، يتم الشرح من جديد مع اداء نموذج امام الجميع، ويكون اصلاح الخطأ فردياً اذا حدث من طالب أو اثنين.

10 -تكرار اداء التمرين أو الجزء الذي وقع فيه المتعلم بالخطأ.

الأوضاع في التمرينات

تنقسم الأوضاع في التمرينات إلى ما يأتي:

أولاً- أوضاع أساسية (وتسمى أصلية).

ثانياً- أوضاع مشتقة.

ثالثاً- أوضاع أخرى (وتسمى خاصة).

أولاً: الاوضاع الأساسية

هي أوضاع سهلة تتماشى وطبيعية الحركة التي يستخدمها الانسان والتي تمثل أساس لجميع الأوضاع التي يتخذها الجسم للقيام بالحركة، أي أن الحركة تبدأ من هذه الاوضاع، وهذه الأوضاع الأساسية هي:

1 -الوقوف

2 -الجلوس (جلوس التربيع).

3 -الرقود

4 -الجثو (الركوع).

5 -التعليق.

وضع الوقوف:

وهي أكثر وأسهل الأوضاع الأساسية استخداما إذ يكون وضع الجسم في الوقوف طبيعيا دون تصلب ، ويسمح بالحركة في اجزاء الجسم بسهولة، ويكون مركز ثقل الجسم بين القدمين وموزعا عليها بالتساوي، والرأس مرفوعة ، والنظر للإمام ، والجذع على امتداده عموديا على الحوض، وبذلك يكون الكتفان منخفضين مع تقارب اللوحين والذراعين بجانب الجسم دون تصلب ، ومواجهة الكفين للداخل وللخلف قليلا مع تلاصق الأصابع، ويكون الفخدان متلاصقين والركبة مفرودة مع تلاصق القدمين (المشطين والكعبين) بدون تصلب، أو يكون بينهما زاوية ٣٠ درجة.

والنداء على وضع الوقوف هو: على القدمين..... قف

وضع الجلوس التربيع:

يمكن وصف هذا الوضع بان الجسم يكون مرتكزا على المقعدة، والرأس والأكتاف والجذع كما في وضع الوقوف، وتتقاطع الساقان مع تباعد الركبتين، وتستند اليدان على الركبتين أو تمدان على جانبي الجسم.

النداء على هذا الوضع هو: على الأرض..... جلوس أو تربيع.

وضع الجثو (الركوع):

يكون وضع الجزء العلوي من الجسم كما هو في وضع الوقوف، اما الجزء السفلي من الجسم فإنه يرتكز على الركبتين بحيث تمتد الساقان خلفا بحيث يشكلان مع الفخذين زاوية قائمة، فيما يتم فرد مشطي القدمين بحيث يواجه وجه القدم الأرض.

النداء على هذا الوضع هو: على الركبتين..... جثو.

وضع الرقود:

في هذا الوضع تكون جميع اجزاء الجسم كما هي في وضع الوقوف مع مراعاة أن الجسم يرتكز على الظهر ، والجسم ممتد على الارض، ويكون الكعبان متلاصقين، والمشطان مفرودان واليدان ممتدان بجانب الجسم.

النداء على هذا الوضع هو: على الظهر ..... رقود.

وضع التعلق:

يكون وضع الجسم في وضع التعلق على استقامة مفرودا، وتمسك الذراعان العارضة وتكون متباعدتين بدرجة أوسع قليلا من الكتفين، وتحملان الجسم، اما وضع الرأس والكتفين والجذ ع فتكون كما في وضع الوقوف، ويتم فرد المشط ين بحيث يتلاصقان أو تترك بينهما زاوية صغيرة حوالي ٣٠ درجة.

النداء على هذا الوضع هو: بالمسك من أعلى، على العارضة..... تعلق

ثانياً: الأوضاع المشتقة

وهي الأوضاع التي تشتق من الأوضاع الأساسية بحيث يتم تحريك جزء أو أجزاء من الجسم كالذراعين أو الرجلين أو الجذع، وهي أوضاع متعددة وكثيرة.

وتنقسم الاوضاع المشتقة إلى أوضاع بتحريك الذراعين واوضاع بتحريك الجذع واوضاع بتحريك الرجلين من الاوضاع الأصلية الخمسة سابقة الذكر.

أسس كتابة التمرينات

حتى نتمكن من كتابة التمرين بالطريقة الصحيحة، لابد من التعرف على الأسس السليمة لكتابة التمرين، وعلى اجزاء التمرين:

1 -الوضع الابتدائي: وهو الوضع الذي يتخذه الجسم قبل البدء بأداء الحركة أو الحركات.

2 -الحركة أو الحركات التي يتركب منها التمرين.

3 -الوضع النهائي: وهو الوضع الذي يتخذه الجسم عقب اداء الحركة أو حركات التمرين.

كتابة الوضع الابتدائي

عند كتابة أي تمرين نبدأ بكتابة الوضع الابتدائي وهو الوضع الذي يتخذه الجسم قبل البدء بالحركة أو الحركات، ويكتب الوضع الابتدائي بين قوسين ( )، وقد يكون الوضع الابتدائي الذي يوضع بين القوسين على شكل:

أ -الوضع الابتدائي (وقوف) (جلوس)، (جثو)، (رقود)، (تعلق).

ب -الوضع الابتدائي+ وضع مشتق مثل: (وقوف. الذراعان جانبا)، (وقوف فتحا) أو (جلوس انثناء) أو (رقود فتحا).. الخ.

ج -وضع مشتق من الوضع الابتدائي: مثل (إقعاء) أو (جلوس طويل) أو (جلوس الجثو)

د -وضع ابتدائي + أكثر من وضع مشتق ، ويكتب بالترتيب الآتي: الوضع الابتدائي، ثم الوضع المشتق للرجلين، ثم الوضع المشتق للذراعين، ثم الوضع المشتق للجذع، مثل (وقوف، فتحا، ميل)، أو (وقوف، الوضع اماما، الذراعان عاليا، لف).

هـ -أوضاع خاصة: مثال على هذه الاوضاع (انبطاح مائل)، (جلوس على أربع)، وقوف على أربع)، (جثو أفقي)، (انبطاح أفقي)... الخ.

كتابة الحركة أو الحركات التي يتركب منها التمرين

تكتب الحركة أو الحركات خارج الاقواس، على يسار الاقواس، أي بعد الوضع الابتدائي مباشرة، وقد يتكون التمرين من حركة واحدة أو عدة حركات تعمل في وقت واحد أو في تسلسل حركي، وتتكون من ثلاثة أجزاء تكتب بالترتيب ولا يجوز أن يسبق احدهما الآخر أو أن تكتب بخلاف هذا الترتيب:

1 -نوع حركة التمرين مثل: ثني، مد، رفع، خفض، ميل، لف، دوران... الخ.

2 -جزء الجسم المراد تحريكه مثل: الذراعين، الرجلين، الجذع، الرأس، العقبين، الرقبة... الخ.

3 -اتجاه الحركة مثل: أماما، خلفا، أسفل، عاليا، جانبا، يمينا، يسارا،...الخ.

ملاحظة: هناك من يرغب بكتابة ما يسمى بـ توقيت الحركة، وتكتب بين قوسين صغيرين في نهاية التمرين هكذا ( )، وهي عبارة عن العدد أو العدات الفورية أو الايقاعية التي تشملها الحركة مثل (1، 2) او(1، 2، 3، 4)، وهناك من لا يرى ضرورة لكتابة هذا الجزء من التمرين.

قد يشتمل التمرين على:

أولاً: حركة واحدة تكون صلب التمرين:

مثال 1. (وقوف) رفع الذراعين أماما(2:1)

(وقوف) وضع ابتدائي أصلي.

الوضع الابتدائي: الوقوف.

حركة التمرين: رفع.

الجزء المراد تحريكه: الذراعان.

اتجاه الحركة: أماما.

توقيت الحركة: (2:1)

مثال 2. (وقوف. فتحا) ثني الجذع أماما أسفل (1، 2، 3، 4)

الوضع الابتدائي: الوقوف، فتحا

حركة التمرين: ثني.

الجزء المراد تحريكه: الجذع.

اتجاه الحركة: أماما اسفل.

توقيت الحركة: (1، 2، 3، 4)

ثانياً: أكثر من حركة متعاقبة ويراعى كتابة التمرين طبقا لتسلسل الحركات كما يأتي:

مثال: (وقوف. فتحا. الذراعان جانبا) ضغط الذراعين خلفا ثم ثني الجذع اماما اسفل (4:1)

تبعا للقاعدة في كتابة التمارين فان الحركات تكتب حسب تسلسلها، وهذا يعني أن حركة ضغط الذراعين تؤدى أولاً ثم يليها حركة الجذع، وفي بعض التمارين تكتب حركة الجذع أولاً ثم ضغط المنكبين، وبذلك تؤدى حركة الجذع أولاً، وذلك يكون:

الوضع الابتدائي: الوقوف.

حركة التمرين: الضغط والثني.

الجزء المراد تحريكه: الذراعان أولاً ثم الجذع

اتجاه الحركة: خلفا ثم أماما اسفل.

توقيت الحركة: (1، 2، 3، 4)

ثالثاً: في حال وجود حركة أصلية وحركة مكملة في التمرين : تكتب أولاً الأصلية ثم المكملة، والحركة الأصلية هي الحركة الأساسية التي تحقق هدف التمرين المباشر، اما الحركة المكملة فهي التي تضاف للتمرين لزيادة صعوبته أو إكتساب ناحية جمالية، كالآتي:

مثال 1: (وقوف. فتحا. انثناء عرضا) ثني الجذع جانبا مع رفع الذراعين عاليا.

الحركة الأصلية هنا: ثني الجذع جانبا

والحركة المكملة: رفع الذراعين عاليا

مثال 2: (وقوف. فتحا، الذراعان جا نبا) ضغط الذراعين خلفا ثم ثني الجذع اماما أسفل

الحركة الأصلية: ضغط الذراعين خلفا

الحركة المكملة: ثني الجذع اما اسفل

كتابة الوضع النهائي

وهو الوضع الذي ينتهي إليه التمرين، ولا يكتب عادة إلا إذا كان هو نفس الوضع الابتدائي الذي بدأنا منه التمرين، ويكتب إذا كان وضعا مختلفا، أو وضعا ابتدائيا لتمرين آخر، ويكتب أيضا في محاولة لزيادة الأيضاح.

مثال: لا يستدعي كتابة الوضع النهائي كونه نفس الوضع الابتدائي:

(وقوف) لف الجذع مع ثني الذراعين

النداء على الحركة الأساسية: مع ثني الذراعين الجذع لليمين..... لف.

النداء على الحركة الرجعية: مع مد الذارعين جانبا الجذع اماما.....لف (وهذا نفسه الوضع الابتدائي)

مثال آخر: (وقوف) ثني الركبتين كاملا للجلوس على اربع وقذف الرجلين خلفا للانبطاح المائل.

مثال: يستدعي كتابة الوضع النهائي كونه مخالفللوضع الابتدائي:

(وقوف) سقوط الجسم اماما للانبطاح المائل ثم قذف الرجلين (للجلوس الطويل).

أمثلة على كتابة التمرينات تبعاً للمجموعات العضلية العاملة:

-استخدام مجموعة عضلات الرجلين: (وقوف) ثني الركبتين نصفا

-استخدام مجموعة عضلات الذراعين: (وقوف) رفع الذراعين عاليا

-استخدام مجموعة عضلات الجذع: (وقوف) ميل الجذع جانبا

-استخدام مجموعتين عضليتين مختلفتين: مثال على مجموعة عضلات الرجلين ومجموعة عضلات الذراعين: (وقوف.فتحا.الذراعان جانبا) ثني الركبتين نصفا مع رفع الذراعين عاليا.

أمور يجب مراعاتها وإتباعها عند كتابة التمرين

- لضم عدة حركات متعاقبة موجودة في تمرين واحد يستخدم على التوالي حروف العطف التالية: (الواو)، (الفاء)، (ثم)، وعلامة الجمع (+)، وتأتي بالترتيب بحيث تؤدى الحركة الأولى **و**الثانية **ف**الثالثة **ثم** الرابعة + الحركة الخامسة، وإذا كانت هناك حركات أخرى نبدأ مرة ثانية بحروف العطف حسب ترتيبها السابق، مثال:

(وقوف) وضع القدم أمام ا **ورفع** الذراعين جانبا، **فميل** الجذع أمام ا، **ثم** ثني الذراعين + مد الجذع **ومد** الذراعين أسفل، **فوضع** القدم الأمامية بجوار القدم الخلفية.

- يستخدم حرف الجر (**مع)** للدلالة على أن الحركات تؤدى معا في وقت واحد، أي أن مجموعتين عضليتين مختلفتين تعملان بشكل متزامن مثال:
(وقوف) رفع الذراعين جانبا **مع** فتح وضم الساقين. أي أن عملية رفع الذراعين جانبا ستتم مع فتح الساقين جانبا في آن واحد ، مثال اخر: (جثو. انثناء) جلوس الجثو **مع** خفض الذراعين جانبا.
- عند كتابة التمرين لا نحدد الذراع أو الرجل إن كانت اليمنى أو اليسرى كما لا نحدد الجانب الأيمن أو الأيسر، نظرا لضرورة الاداء لكلا الجانبين، لكننا نحدد ذلك أثناء عملية النداء على التمرين فقط . يستثنى من ذلك التمرينات التعويضية أو العلاجية لجزء معين أو اتجاه واحد.
- نستخدم كلمة **(بالتبادل)** عند تحريك العضو في اتجاهين متقابلين مع عدم الثبات في الوضع الابتدائي ونكتبها في نهاية الحركات التي يتركب منها التمرين، مثال: (وقوف. ثبات الوسط) لف الجذع جانبا بالتبادل ، وهذا معناه أن الجذع سيلف إلى الجانبين يسارا، ثم يميناً بالتوالي دون الثبات في الوضع الابتدائي وهو(وقوف. ثبات الوسط)، وعادة ما يتم التمرين هنا في عدتين فقط 1، 2، كما

تستعمل هذه الكلمة أيضا في التمارين الزوجية مثال ذلك عندما يكون الزميلان يؤديان العمل العضلي نفسه ولكن ليس في زمن واحد، بل على التوالي ، مثال: (وقوف ظهرا لظهر، الذراعان عاليا تشبيك اليدين مع الزميل) حمل الزميل على الظهر بالتبادل، هذا معناه أن احدهما يؤدي التمرين ثم يليه الآخر دون توقف أو بمعنى آخر يتبادلون نفس العمل العضلي على التوالي دون استراحة.

- نستخدم كلمة (**تبادل**) عند تحريك العضو في اتجاهين متقابلين مع الثبات في الوضع الابتدائي، وتأتي كتابتها في بداية الحركات المركب منها التمرين.

مثال: (وقوف. ثبات الوسط) تبادل لف الجذع جانبا ، وهذا معناه أن الجذع سيلف إلى الجانب الأيسر في العدة الأولى ثم يعود إلى الوضع الابتدائي في العدة الثانية ثم يلف جهة اليمنى في العدة الثالثة، ثم يعود إلى الوضع الابتدائي في العدة الرابعة، وفي هذه الحالة تكون قيمة الجهد أو العمل العضلي اقل من لف الجذع باستمرار دون توقف، وذلك لأن العمل العضلي توقف في الوضع الابتدائي في العدتين الثانية والرابعة.

- تستخدم إشارة (:) للدلالة على أن التمرين "زوجي" أي يؤديه زميلان معا، وتوضع هذه الاشارة في بداية التمرين ، مثال: (:) (وقوف ظهرا لظهر. تشبيك اليدين) ثني الركبتين كاملا.

وإذا كان التمرين يؤدى بثلاثة طلاب نكتب الاشارة (.'.) واذا كان التمرين يؤدى بأربعة طلاب نستخدم الإشارة (::)، أما إذا زاد عدد الطلاب عن ذلك فيكتب التمرين ويكتب بجانبه عدد الطلاب الذين يقومون بأدائه، وتستحدم اشارة الدائرة بين قوسين (O) عند عندما تكون المجموعة في وضع دائرة، فتكتب هذه الاشارة في نهاية التمرين.

- عند استخدام اداة أو جهاز في التمرين تكتب في نهاية التمرين بين قوسين مثل (عقل حائط)، (اطواق)، (حبال)، (مقعد سويدي)... الخ.

- يمكن كتابة عدد **المرات** التي تحتويها كل حركة من حركات التمرين بين قوسين عقب الحركة مباشرة مثل:

(وقوف. فتحا) ثني الجذع اماما اسفل والضغط (4 مرات) ثم رفع الذراعين عاليا والضغط (4 مرات).

- يمكن كتابة عدد **العدات** التي تحتويها كل حركة من حركات التمرين بين قوسين عقب الحركة مباشرة مثل:

(وقوف) رفع العقبين (1–2)، ثم ثني الركبتين كاملا (3–4). وهذا يعني أن حركة رفع العقبين تؤدى في عدتين (العدة الأولى والعدة الثانية) وحركة ثني الركبتين تؤدى في عدتين أيضا هما (العدة الثالثة والعدة الرابعة). مثال توضيحي آخر: (وقوف) رفع العقبين (1)، ثم ثني الركبتين كاملا (2). وهذا يعني أن حركة رفع العقبين تؤدى في واحدة (العدة الأولى) وحركة ثني الركبتين تؤدى في عدة واحدة أيضا (العدة الثانية).

كتابة التمرينات الزوجية

هناك خمس قواعد نتبعها عند كتابة التمرين الزوجي وهي:

أولاً: عند أداء الزميلين الوضع الابتدائي نفسه،والعمل العضلي نفس ه، وفي زمن واحد، يكتب الوضع الابتدائي بين قوسين، ثم تكتب الحركات المركب منها التمرين.

مثال: (وقوف مواجه. الذراعان جانبا. تشبيك اليدين مع الزميل) ضغط الذراعين خلفا (:).

مثال: (وقوف. فتحا.. مواجه. الذراعان عاليا على كتفي الزميل. ميل) ضغط الصدر لأسفل مع ضغط المنكبين خلفا (:).

ثانياً: اذا كان الزميلان يؤديان العمل العضلي نفسه،من ذات الوضع الابتدائي ولكن الزمن مختلف.

مثال: (وقوف مواجه. الذراعان أماما. تشبيك اليدين مع الزميل (:).

أ –تبادل ثني الركبتين كاملا (:).

ب ثني الركبتين بالتبادل (:).

يؤدي الزميلان العمل العضلي نفس، ومن ذات الوضع الابتدائي، ولكن في زمن مختلف.

فإذا استخدمت كلمة تبادل في نهاية التمرين، كما في (أ) يقوم أحدهما بثني الركبتين في العدد (1) ثم يعود إلى الوضع الابتدائي في العدد 2 ويثبت، ثم يقوم زميله بثني الركبتين في العدد(3)، ثم يعود إلى الوضع الأبتدائي بالعدد(4). أما إذا كان الاداء بالتبادل كما في (ب) فإن أحدهما يثني الركبتين كاملا في العدد (1) ثم يمدهما في العدد (2) وفي نفس العدة (2) تكون بداية حركة ثني الركبتين كاملا للزميل الآخر ثم يمدهما في العدة(3) في هذه العدة (3) تكون بداية حركة ثني الركبتين كاملا للزميل الأول، وهكذا.

ثالثاً: اذا كان الزميلان في نفس الوضع الابندائي ويؤديان عملا عضليا مختلفا في زمن واحد.

مثال: أ ب (وقوف مواجه. الذراعان أماما تشبيك اليدين مع الزميل) (:).

أ –ثني الركبتين كاملا

ب –(نفس وضع الزميل أ) ميل الجذع اماما مع رفع احدى الرجلين عاليا.

في هذه الحالة يكتب الوضع الابتدائي للزميلين بين قوسين، ثم نكتب الحركات المركب منها التمرين لكل من (أ) و(ب) كل على حدة.

رابعاً: إذا كان الزميلان يختلفان في الوضع الابتدائي ولكن هما يقومان بعمل عضلي واحد.

مثال: أ (رقود. الذراعان أماما) ثني الذراعين.

ب (إنبطاح افقي مائل بمساعدة الزميل) ثني الذراعين(:).

نرى هنا أن الوضع الابتدائي اختلف إلا أن العمل العضلي واحد، وهو ثني الذراعين.

خامساً: إذا كان الزميلان يختلفان في الوضع الابتدائي، ويختلفان في العمل العضلي لكن يؤديان في زمن واحد.

مثال: أ (انبطاح افقي. فتحا. بمساعدة الزميل) ثني الذراعين.

ب (وقوف. مواجه الظهر بين قدمي الزميل. مسك الفخذين) ثني الركبتين (:).

في مثل هذه الحالة، يكتب كل تمرين على حد ة بما في ذلك الوضع الابتدائي والحركة، ويؤدي الزميلان عملا مختلفا ومن وضع مختلف ولكن في زمن واحد.

النداء على التمرينات

تعريف النداء

هو الأوامر والكلمات أو التعبيرات التي يلقيها المدرس على التلاميذ لاتخاذ أو ضاع خاصة أو لأداء حركات معينة، ويتكون النداء على التمرينات البدنية من ثلاثة أجزاء:

أولاً: التنبيه

ثانياً: برهة الانتظار

ثالثاً: الحكم

أولاً: التنبيه: وهو الجزء الأول من النداء والذي يبين ما يريده المدرس من التلاميذ من حركة وكيفية ادائها، حيث يتركب النداء من كلمة أو بضع كلمات تدل على أجزاء الجسم المراد تحريكها والاتجاه والطريقة التي تتحرك بها تلك الاجزاء من الجسم، ويسبق التنبية أحيانا بعض الألفاظ مثل: بأقصى سرعة ، ببط، بسرعة،

أو تشمل عدد المرات أو عدد العدات مثل: مرة واحدة، باستمرار، أو طريقة أداء التمرين مثل: بالعدد، بالتوقيت.

أمثلة:

القدمان (التنبيه)..... (برهة الانتظار)..... فتح (الحاكم)

الذراعان (التنبيه)..... (برهة الانتظار)..... رفع (الحاكم)

وقد يشمل التنبيه على اتجاه الحركة مثل:

الذراعان مائلا اعلى..... رفع

الجذع اماما ..... ميل

كما قد يشمل التمرين على الحالة التي تكون عليها الحركة من حيث السرعة أو الزمن أو عدد العددات أو طريقة الاداء مثل:

بسرعة إلى الامام.....جري

في 4 عدات الرجل عاليا..... رفع

باستمرار عاليا ..... وثب

كما يجب مراعاة الأمور الآتيةِ قبل البدء بالتنبيه:

- ان يكون صوت المدرس مسموعا وواضحا للجميع.
- ان يكون التنبيه واضحا من اجل سرعة الاستجابة من قبل التلاميذ.
- ان يكون التنبيه واضحا وغير معقد أو اطالة وخاصة للصغار.
- ان يكون الفصل في حالة إنتباه وسكون.
- ان يكون باللغة العربية باستخدام الاصطلاحات الصحيحة، وبلغة مبسطة للأطفال الصغار.
- ان تكون طريقة الالقاء معبرة عن نوع الحركة من حيث القوة أو البطء أو السرعة.

- ان لا يش ثقل التنبيه على فعل الامر أو المصدر (رفع، خفض، جري، وثب...الخ) لانه سيلقى على الطلبة في جزء الحكم.
- في الحركات المركبة ينبغي تجنب التنبيه الطويل وخاصة للصغار إذ يستحسن أن يقسم إلى تنبيهات قصيرة لكل حركة. وعند اشراك أكثر من حركة تؤدى معا في وقت واحد، يكون التنبيه على الحركة أو الحركات الفرعية أولاً ثم ينادى على الحركات الأصلية، وهذا عكس ما يدون به التمرين عند كتابته.

ثانياً: برهة الانتظار:

برهة الانتظار عبارة عن فترة السكون التي تقع بين التنبيه والحكم وتهدف إلى إتاحة الفرصة للتلاميذ بتفهم ما جاء في التنبيه (التمرين) وما يجب عمله، وهذه البرهة تُعد التلميذ للاستجابة بدقة وسرعة للحكم الذي سيصدره المدرس. ويجب عدم اغفال برهة الانتظار باصدار الحكم مباشرة بعد التنبيه لان ذلك يؤدي إلى عدم الدقة بالبدء أو الاداء الخاطىء. ومن جهة أخرى الا تستغل برهة الانتظار من قبل المدرس في اصلاح الاخطاء أو إعطاء التعليمات أو الشرح أو القاء بعض عبارات التشجيع أو التحذيرات لان ذلك يسهم بدرجة كبيرة في تشتيت الإنتباه مما يؤثر على اداة التلميذ من حيث بطء الاستجابة وعدم الدقة في الاداء.

وعلى المدرس أن يراعي أن طول برهة الانتظار الصحيحة تتوقف على عوامل متعددة منها:

- ان تكون برهة الانتظار طويلة بالنسبة للصغار والمبتدئين.
- عند تعليم تمرين مركب أو معقد وتكون برهة الانتظار طويلة نسبيا.
- ان تكون برهة الانتظار طويلة بالنسبة للكبار.
- ان تكون برهة الانتظار قصيرة عندما يكون التمرين بسيطا وسهلا.

- يمكن للمدرس التنويع في برهة الانتظار بين الاطالة والق صر تبعا للموقف التعليمي وذلك بهدف جذب إنتباه التلاميذ وزيادة تركيزهم، وكي لا يتعود التلاميذ على فترة واحدة لبرهة الانتظار

ثالثاً: الحكم:

وهو اللفظ أو الامر الذي يلي برهة الانتظار وهي كلمة يطلقها المدرس ليبدأ بعدها استجابة التلاميذ.

والحكم اللفظي اما أن يكون:

- **فعل أمر:** مثل قف، سر، ضع...الخ.
- **مصدرا:** مثل وقوف، جلوس، ثن، مد، رفع، خفض... الخ، **ويفضل** استخدام مصادر الكلمات في هذا الجزء (الحكم) لانها لا تتغير بتغير المخاطب (التلميذ) سواء اكان مذكرا ام مؤنثا، مفردا أو مثنى أو جمعا وقد يكون الحكم بالعدد أو باللفظ.
- **لفظ خاص:** مثل اعتدال، إنتباه، ثابت... الخ.

أما إذا لم يكن الحكم لفظيا وكان عدديا فعندها يجب ذكر كلمة **العدد** في بداية التنبيه، مثل: بالعدد رفع الذراعين جانبا... 1، 2، 3، 4.

ويجب مراعاة ما يلي عند إصدار الحكم:

- ان يكون واضحا ومعبرا بما يتناسب مع نوع الحركة، فالحكم الحاد والقصير يكون للحركة التي تتميز بالسرعة، مع مراعاة أن يكون التلاميذ في وضع تسهل فيه سرعة الاستجابة. أما الحركات التي يفضل أن تؤدي ببطء فيكون الحكم طويلاً وقليل الحدة والحركات التي تتميز بالسرعة المتوسطة مثل حركات رفع الذراعين، أما الحكم الطويل الخالي من الحدة يستخدم مع الحركات البطيئة مثل حركات التوازن أو الحركات التي تتطلب تحريك جزء كبير من الجسم كحركات

الجذع، أو الحركات التي تتطلب الوصول لاقصى مدى ممكن كحركات المنكبين في التقوس العميق.

- الا يتم النداء على التمرين الواحد باحكام مختلفة بعضها لفظي والآخر عددي.
- ان يكون الحكم مطابقة لاخر حركة عند التنبيه على سلسلة من الحركات المركبة.

قواعد النداء على التمرينات

هناك بعض القواعد الهامة التي اصطلح على استخدامها عند النداء على التمرين، ويجب مراعاتها عند النداء على الوضع الابتدائي أو عند تطبيق تمرينات بدنية حتى تسهل على المدرس وعلى الطلاب تطبيق هذه التمرينات.

قواعد النداء على الوضع الابتدائي (بدون حركات خارج القوس) :

1 -إذا ضمت حركة ذراعين ذات عدة واحدة إلى حركة رجلين ذات عدة واحدة فيكون النداء أولاً على حركة الذراعين ثم على حركة الرجلين.

مثال 1: (وقوف. فتحا. الذراعان جانبا) ملاحظة: هذا وضع ابتدائي لا حركات بعده.

النداء: مع رفع الذراعين جانبا... بالوثب القدمان متباعدتان..... ضع

مثال 2: (وقوف. الوضع اماما. الذراعان جانبا)

النداء: مع رفع الذراعين جانبا، القدم اليمنى اماما.... ضع.

2 -إذا ضمت حركة ذراعين ذات عدة واحدة إلى حركة رجلين ذات عدتين فيكون النداء أولاً على حركة الرجلين ثم حركة الذراعين ثم حركة الرجلين أي تتأخر حركة الذراعين للعدة الثانية.

مثال: (جلوس الجثو، الذراعان أماما) النداء: على الركبتين.. جثو مع رفع الذراعين أماما، على الكعبين..... جلوس.

3 -إذا ضمت حركة ذراعين عدتين إلى حركة رجلين ذات عدتين، تضم الحركة الأولى في كل من الذراعين والرجلين وتطبق القاعدة الأولى ومثلها بالحركة الثانية في كل من الذراعين والرجلين.

مثال 1: (نصف جثو، سند القدم جانبا، نصف ثبات الوسط، نصف حلقة فوق الرأس).

النداء: مع وضع الذراع الأيمن في الوسط... على الركبتين.. جثو، مع وضع الذراع الأيسر نصف حلقة فوق الرأس... القدم اليمنى جانبا... ضع.

مثال 2: (نصف جثو.سند القدم اماما. نصف انثناء. الذراع عاليا)

النداء: مع ثني ال ذراع اليمنى على الكتف، على الركبتين....جثو مع رفع الذراع اليسرى عاليا، القدم اليمنى اماما... ضع.

مثال 3: (اقعاء. نصف ثبات الوسط. نصف حلقة فوق الراس)

النداء: مع وضع الذراع اليسرى نصف حلقة فوق الراس، العقبين.... عاليا. مع وضع الذراع اليمنى في الوسط، الركبتين كاملا.... ثني.

اذا ضمت حركة رجلين ذات عدة واحدة إلى حركة ذراعين ذات عدتين فان القاعدة هنا تختلف، فنذكر في التنبيه أولاً حركة الرجلين.

مثال 1: (وقوف الوضع أماما، الذراعان عاليا).

النداء: مع وضع القدم اليسرى أماما الذراعان عاليا... رفع.

مثال 2: (وقوف اللمس اماما. مد الذراعين جانبا)

النداء: مع لمس القدم اليمنى للارض اماما، الذراعان... ثني الذراعان عاليا..... رفع

4 -عندها تؤدى حركة الذراعين بعدتين، العدة الأولى عملية ثني والثانية عملية رفع، فيكون ثني الذراعين مع حركة وضع القدم أماما ثم تمد الذراعان جانبا.

5 -إذا كان الوضع الابتدائي يشمل على أوضاع مشتقة بتحريك الذراعين، والرجلين والجذع فيفضل أن ينادى على حركات الذراعين والرجلين معا ثم على حركة الجذع وحدها مستقلة ثانياً، لان حركته تخالف في السرعة والمدى عن حركات الرجلين والذراعين.

مثال1: (وقوف.فتحا. الذراعان عاليا. ميل).

النداء: مع رفع الذراعين عاليا، القدمان...فتح

الجذع اماما.... ميل.

مثال 2: (وقوف الوضع أمامإ الذراعان جانبا. ميل).

النداء: مع رفع الذراعين جانبا..... القدم اليمنى أماما... ضع .

الجذع أماما..... ميل

6 -يتم النداء على حركتين لعضوين متشابهين بعدة واحدة شريطة أن يختلفا في الاتجاه.

مثال: (وقوف. ذراع اماما. ذراع جانبا)

النداء: مع رفع الذراع اليمنى اماما، الذراع اليسرى جانبا.... رفع.

7 -ننادي على وضع اصلي يحتوي على حركة ذراعين مختلفي الاتجاه وحركة رجلين بعدة واحدة.

مثال: (وقوف. الوضع اماما. ذراع اماما. ذراع جانبا)

النداء: مع رفع الذراع اليمنى امامإ واليسرى جانبا، القدم اليمنى اماما..... ضع.

8 -ننادي على الجذع والرجلين اذا اجتمعتا بعدة واحدة.

مثال: (وقوف. فتحا. ميل)

النداء: مع تباعد القدمين بالوثب، الجذع اماما.... ميل.

9 -اذا تحركت الذراعان والجذع في الوضع الأصلي ننادي على الجذع والذراعين بعدة واحدة.

مثال: (وقوف. انثناء. ميل)

النداء: مع ثني الذراعين، الجذع اماما.... ميل.

القواعد الخاصة بالنداء على الحركات المكونة للتمرين (الحركات هي التي تكتب على يسار القوس):

1 -اذا ضم التمرين أكثر من حركة متتابعة، ينادى على الحركات تبعا لتسلسل أدائها، أي أن النداء على الحركة الأولى ثم الحركة الثانية وهكذا.

مثال 1: (وقوف. انثناء عرضا) ضغط الذراعين خلفا، وثني الجذع أمام ا أسفل. فيكون النداء على حركة ضغط الذراعين خلفا أولاً، ثم ننادي على حركة ثني الجذع أماما أسفل.

مثال2: (وقوف) رفع الذراعين عاليا ثم ثني الجذع جانبا.

النداء: الذراعان عاليا..... رفع

الجذع جانبا.... ثني.

2 -إذا ضم التمرين حركة أصلية (الحركة الأصلية هي الحركة التي تكتب أولاً وتحقق هدف التمرين المباشر) ثم ضم إليها حركة مكملة إضافية من اجل زيادة صعوبة التمرين أو لاي غرض آخر (زيادة التوازن، أو جمال الحركة) فعندها ننادي على الحركة الإضافية أولاً ثم ننادي على الأصلية.

مثال1: (وقوف) ثني الركبتين كاملا (حركة أصلية) مع رفع الذراعين جانبا (حركة مكملة إضافية)

النداء: مع رفع الذراعين جانبا، الركبتان كاملا..... ثني.

مثال2: (وقوف) رفع العقبين، مع ثني الذراعين.

النداء: مع ثني الذراعين، العقبين.... رفع.

3 -إذا ضم التمرين حركة أصلية وحركة مكملة وكان النداء واجبا على الحركة الرجعية ينادى أولاً على الحركة المكملة الإضافية.

مثال: (وقوف. فتحا. الذراعان عرضا) لف الجذع مع ثني الذراعين.

النداء: مع ثني الذراعين(مكملة)، الجذع يمينا (أصلية)... لف.

النداء: على الحركة الرجعية: مع مد الذراعين جانبا.... الجذع أماما... لف.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم فوزي ورجب اللكلزه (1983) المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها، دار المعرفة، الإسكندرية–مصر.

إبراهيم، سمير(2003) منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للطباعة، عمان– الأردن.

إبراهيم، فوزي ورجب الكلزه (2000) المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.

إبراهيم، مجدي (1985). قراءات في المناهج، ط2، مكتبة النهضة العربية.

إبراهيم، مجدي (2000) موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

ابراهيم، مجدي عزيز (1985). قراءات في المناهج، ط2، مكتبة النهضة العربية.

إبراهيم، مجدي(2002) التقنيات التربوية، رؤى لتوظيف وسائط الاتصال وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة.

إبراهيم، محمود وأسماء غانم (1994) المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

الإبراهيمي، عبد الرحمن وعبد الرزا ق، طاهر (1996). تصميم المناهج وتطويرها: نماذج وتطبيقات. دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

أبوهرجه، مكارم ومحمد زغلول(1999) مناهج التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

أبوهرجه، مكارم ومحمد زغلول(2000) مشكلات مناهج التربية الرياضية المدرسية التشخيص والعلاج، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

أحمد، عباس (1981). طرق التدريس في التربية الرياضية، ج1، وزارة التعليم البحث العلمي، جامعة بغداد، العراق.

أحمد، عباس (1981). طرق التدريس في التربية الرياضية،ج1، وزارة التعليم والبحث العلمي، جامعة بغداد – العراق.

الأحمد، عدنان وكايد سلامة وشفيق علاونه وحمدان نصر(1999) تطوير نظم الجودة في التربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، الجمهورية العربية السورية.

أحمد، محمد عبد القادر(1997) المنهج المدرسي بناؤه وتطويره، دار الشباب للطباعة، القاهرة، مصر.

أمين وجمال الدين الشافعي (2000) مناهج التربية البدنية المعاصرة،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

الباح، خليفة شحادة (1992) المناهج التربوية والتربية البدنية، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ليبيا. الخولي،

بدير، سهير (1985). المناهج في مجال التربية الرياضية، دار المعارف الإسكندريه– مصر.

بدير، سهير(1985) المناهج في مجال التربية الرياضية، دار المعارف، القاهرة، مصر.

بوشامب، جورج (1987) نظرية المنهج (كتاب مترجم) الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

تمام، تمام (2000). أفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم. دار الهدى للنشر والتوزيع، المنيا، مصر.

جاد، منى (2017) مناهج رياض الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن

الجبار، قيس وبسطويسي أحمد(1984) الاختبارات ومبادئ الإحصاء في المجال الرياضي، مطبعة جامعة بغداد، العراق.

الجعافرة، عبد السلام (2015) المناهج أسسها وتنظيمها، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.

الجمل، نجاح (1982) نحو منهج تربوي معاصر، عمان، الأردن.

الحريرى، رافدة (2016) الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

حسن، عبد علي(1995) المنهج المدرسي، كلية التربية، جامعة البحرين.

حمدان، صلاح (2018) استراتيجيات التدريس الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

حمدان، محمد (2000). تطوير المنهج. دار التربية الحديثة، دمشق– سوريا.

حمدان، محمد زياد (1986) تقييم المنهج، معالجة شاملة لمفاهيمه وعماله وطرقه، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

حميده، أمام وأحمد النجدي وحسن القوش (1998) تنظيمات المناهج وتطويرها ج 2، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

الحيلة، محمد (2002) مهارات التدريب الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

خطايبة، أكرم (1997) المناهج المعاصرة في التربية الرياضية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخطايبة، ماجد (2001) بناء المنهج المدرسي، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.

الخطايبة، ماجد(2001) رؤى مستقبلية في بناء المنهج المدرسي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

دروزه، أفنان (1986) إجراءات في تصميم المناهج، مركز التوثيق والأبحاث جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الدريج، محمد (2004) التدريس الهادف،دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية.

دليل المعلم في التربية الرياضية للصفوف 1– 4 مؤسسة التأليف جامعة البتراء

دليل المعلم في التربية الرياضية للصفوف 5– 7 مؤسسة التأليف جامعة اليرموك

دليل المعلم في التربية الرياضية للصفوف 8–9–1.

الدمرداش، صبري (2001) المناهج حاضراً ومستقبلاً، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت.

الديري، علي (1999). طرق تدريس تربيه رياضية في المرحلة الأساسية،مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، دار الكندي للنشر، اربد– الأردن.

الديري، علي ومحمد علي محمد (1993) مناهج التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

الرشيدي، أسعد وعبد الرحيم سلامة، وسمير يونس، ويوسف العنزي (1999) المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

زهران، ليلى (1991). المناهج في التربية الرياضية. دار زهران للنشر والتوزيع، القاهره– مصر.

السامرائي، افتخار احمد، (1984) تطور مستوى الأداء الحركي أثناء عملية تعاليم سباحة الصدر للبنات. أطروحة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد،

السايح، مصطفى (2001) اتجاهات حديثه في تدريس التربية البدنية والرياضية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، القاهرة، مصر.

السجيني، وليد (2017) تصميم المناهج والمقررات الالكترونية عبر شبكة الويب، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

سعادة، جودت (2018) طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

سعادة، جودت وعادل السرطاوي (2003) استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سعادة، جودت وعبدالله إبراهيم (1995) المنهج المدرسي الفعال، ط 2، دار عمار ،عمان، الأردن.

سعادة، جودت، وعبدالله إبراهيم (2001) تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق للنشر ،عمان، الأردن.

سلامة، هشام (2014)، التعلم استنادا إلى الدماغ النموذج الجديد للتدريس، دار الفكر العربي، القاهرة.

سلامه، عبد الحافظ (2002) تخطيط وتطوير المنهج لطفل ما قبل سن المدرسة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سليمان، ممدوح (2004) بناء المنهج المدرسي باستخدام النماذج، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت.

السمرائي، هاشم، وإبراهيم القاعود ومحمد المومنى (2001) المناهج أسسها تطويرها نظرياتها، درا الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

الشافعي، إبراهيم، وراشد الكثيري وسم الختم علي(1995) المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.

شحاته، حسن (2003) المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر.

شرف، عبد الحميد (1996). البرامج في التربية الرياضية،بين النظرية والتطبيق، مركز الكتاب للنشر، مصر.

الصوفي، عبدالله (2002) التكنولوجيا الحديثه والتربية والتعليم، مؤسسة الوراق للنشر، عمان، الأردن.

عبد المنعم، شاكر محمود (1999) الوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية. مجلة الفتح، العدد الرابع.

عبدالكريم، عفاف (1994). التدريس للتعلم في التربية البدنية الرياضية، نشأة المعارف، الأسكندريه – مصر.

عثمان، محمد (1987) التعلم الحركي والتدريب الرياضي، دار القلم، الكويت.

على، محمد السيد (2016) قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس ، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

عليمات، صالح (2004) إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية: التطبيق ومقترحات التطوير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

عمر، زنيب وغادة عبد الكريم (2016) تصميم المناهج والمقررات الكترونية عبر شبكة الويب، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

عمر، زينب وغادة عبد الحكيم (2016) الأسس النظرية في طرق تدريس التربية البدنية والرياضة وتطبيقاتها. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

الغزو، إيمان (2004) دمج التقنيات في التعليم، إعداد المعلم تقنياً للألفية الثالثة، دار العلم، دبي، الإمارات العربية.

فالوقي، محمد (1997) بناء المناهج التربوية: سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

فرحان، إسحق وأحمد بلقيس وتوفيق مرعي (1984) تعلم المنهاج التربوي (أنماط تعليمية معاصرة)، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الفرحان، إسحق وتوفيق مرعي(1990)، المنهج التربوي، جامعة القدس المفتوحة، دولة فلسطين.

القضاة، بسام وأبو لطيفة والخوالدة وعساف (2014) مقدمة في المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار وائل، عملن، الأردن.

قطامي، نايفة (2015) مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

قلاده، فؤاد(2004) نظرية المنهج والنموذج التربوي، مكتبة سنان المعرفة، الإسكندرية، مصر.

لطفي، عبد الفتاح (1972). طرق تدريس تربية رياضية والتعليم الحركي،، دار الكتب الجامعية – الإسكندرية.

اللقاني، أحمد (1995) المنهج: الأساسي، المكونات، التنظيمات. علاء للكتب، القاهرة، مصر.

اللقاني، أحمد وفارعة محمد (2001) مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل،عالم الكتب، القاهرة، مصر.

محمد، عنايات (1988). مناهج وطرق تدريس التربية البدنية والنشاط الرياضي الخارجي، دار الفكر العربي القاهرة– مصر.

محمود، صلاح الدين (2002) المنهج الدراسي والألفية الجديدة: مدخل إلى تنمية الإنسان العربي وارتقائه. دار القاهرة، مصر.

محمود، عبد الحليم (2015) منظومة الرياضة – البنية والسياسات المناهج والبرامج والبرامج الدراسية والتقويم، دار الفكر العربي، القاهرة.

محمود، قصي (1998) اثر استخدام بعض التقنيات في تطوير المبادئ التحكيمية لبعض الألعاب الجماعية. مجلة كلية المعلمين، العدد 14.

مدكور، علي(1997) نظريات المناهج التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

مدكور، علي(1991) نظريات المناهج العامة، دار الفرقان، إربد، الأردن.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2002). المناهج التربوية ال حديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان، الأردن.

مزج، إلين(2002) خبرات في الألعاب للصغار والكبار، منشأة المعادن الإسكندرية، مصر.

المندلاوي، قاسم، علوان، عبد الستار، الهاشمي، فاطمة (1990). دليل الطالب في التطبيقات الميدانية للتربية الرياضية في المرحلة الابتدائية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد – العراق.

منهاج التربية الرياضية وخطوطه العريضة – في المرحلة الأساسية (1989). وزارة التربية والتعليم. المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم– الأردن.

منهاج التربية الرياضية وخطوطه العريضة – في المرحلة الثانوية (1995). وزارة التربية والتعليم. المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم– الأردن.

منهاج التربية الرياضية وخطوطه العريضة (1989) في المرحلة الاساسية. وزارة التربية والتعليم. المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم– الأردن.

منهاج التربية الرياضية وخطوطه العريضة (1995) في المرحلة الثانوية. وزارة التربية والتعليم. المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم– الأردن.

الموسى، عبدالله (2002) استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي (المرحلة الإبتدائية) في دول الخليج، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

نوفل، محمد ومحمد عباس، ومحمد العبسي، وفريال ابو عواد (2017)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

هندي، صالح وهشام عليان (1984) دراسات في المناهج والأساليب العامة، ط 3، جمعية عمال المطابع، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم الأردنية، إدارة المناهج والكتب المدرسية (2003)، الإطار العام للمناهج والتقويم، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، (2003).الإطار العام للمناهج والتقويم، إدارة المناهج والكتب المدرسية – عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، (2005). الإطار العام المرجعي للتعلم المبني على المهارات الحياتية. بالتعاون مع منظمة اليونسف، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، (2007). دليل تدريب مديري المدارس على المهارات الحياتية. بالتعاون مع منظمة اليونسف، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، (2007). دليل معلم التربية الرياضية – للمراحل المختلفة– المهارات الحياتية.

وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم– الأردن.

وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم– الأردن.

الوكيل، حلمي (1985) أسس بناء المناهج، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الوكيل، حلمي (2017)، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الوكيل، حلمي وحسين محمود (2001) الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

ياسين، حسين (2002) تصميم البرامج الحركية للتربية البدنية والصحة والترويح، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض – السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Benes, Sarah , Holly Alperin, 2016, The Essentials of Teaching Health Education With Web Resource. Human Kinetics.

Bonnie S, Champaign, Mohnsen 1995, Using technology in physical education, IL: Human Kinetics.

Deborah A. Wuest, Bennett J. Lombardo. St. Louis: Mosby, 1994, Curriculum and instruction: the secondary school physical education experience.

Donald R. Hellison c1985, Goals and strategies for teaching physical education / Champaign, Ill.: Human Kinetics Publishers,

DePaulis, Margo and Rapids, Grand, Toby Sutton, 1998, Phys ed: a comprehensive curriculum; cover art and inside illustrations. . Instructional Fair/TS Denison, .

Harrison, J. & Blakemore, C. (1992). Instructional Strategies for Secondary School Physical Education. WCB.WMC. Brown Publishers.

Harrison, Joyce; Blakemore, Connie L.; & Buck, Marilyn M.(2001). Instructional strategies for secondary school physical education / Boston: McGraw-Hill, 5th ed.

Jewett, Ann, Bain, L & Ennis, D (1995). The curriculum process in physical education /. Ennis Dubuque, Iowa: Brown & Benchmark, 2nd ed.

Kirk, David and London, Richard (1990). Physical education, curriculum, and culture: critical issues in the contemporary crisis / edited by; New York: Falmer Press.

Larsori, Leonard. (1997.). Curriculum Foundations and Standards for Physical Education. Prentice-Hall, INC Englewood Cliffs, NJ.

Melograno, V (1996). Designing The Physical Education Curriculum. Human Kinetics Publishers, USA.

Metzle, Michael (2000). Instructional models for physical educatio. Boston: Allyn and Bacon.

Keg Wheeler, Otto H. Spilker. West Nyack, 1991, Physical education curriculum activities kit for grades K-6, N.Y.: Parker Pub. Co.

Luttrell, Sinead & Chambers, Fiona, 2013, Senior cycle physical education curriculum & instructional models pathways for teacher implementation. Dublin : eprint,.

Pickard, Angela & Maude, Patricia. 2014, Teaching physical education creatively. London : Routledge,

Program design in physical education: a guide to the development of exemplary programs / Paul Vogel, Vern Seefeldt Indianapolis: Benchmark Press, 1988

Richard Bailey, 2002, Teaching physical education 11-18 : perspectives and challenges. Tony Macfayden.

Rink, Judith (1998). Teaching physical education for learning / E. Boston: WCB/McGraw-Hill, 3rd ed.

Sewell, Keira.2015, Planning the Primary National Curriculum : a complete guide for trainees and teachers . Los Angeles ; London : Learning Matters.

Stillwell, Jim, Willgoose, Carl. 1997. The physical education curriculum / Boston: Allyn and Bacon, 5th ed.

Susan B (1996). A physical education curriculum for preschoolers: gross motor skill development and movement education /. Crossland.

Susan B. Crossland A 1996, physical education curriculum for preschoolers: gross motor skill development and movement education /.

Sutton, Toby (1998). Phys ed: a comprehensive curriculum / cover art and inside illustrations by Margo DePaulis Grand Rapids, MI: Instructional Fair/TS Denison.

Tanner, D. and Tanner, L. (1989). Curriculum Development Theory into Practice. Macmillan Publishing Co. New York.

Teaching physical education for learning / Judith E. Rink Boston: WCB/McGraw-Hill, c1998 3rd ed.

Tompkins, Andy, et al., 1998, Physical education curriculum guide/ Kansas State Dept. of Education, .

Waite, Sue. 2017, Children learning outside the classroom : from birth to eleven / London : SAGE.

Vincent J. 1996, Designing the physical education curriculum / 3rd ed. Melograno Champaign, IL: Human Kinetics,

Vogel, Paul (1988). Program design in physical education: a guide to the development of exemplary programs / Vern Seefeldt Indianapolis: Benchmark Press.

Zachopoulou, Evridiki, et al., 2010, Early steps physical education curriculum: theory and practice for children under 8. Human Kinetics.

Champaign, IL : Human Kinetics, 2010

ثبت المصطلحات

عربي – إنجليزي

إتجاه	directional
اتصال	Communication
انسجام	Harmony
السلوك	Behavior
استعداد	Readiness
السلوك الأخلاقي	Ethical behavior
النمو العقلي	Mental Development
الفلسفة التأملية	Speculative
المذهب المثالي	Idealism
المذهب الطبيعي	Naturalism
المذهب الذرائعي (العملي)	Pragmatism
المذهب الواقعي	Realism
التجريب	Experimentalism
احساس	Sensation
احساس حركي	Movement Sensation
التقييم	Evaluation
المنهاج	Curriculum
ألعاب منظمة	Organized Games
ألعاب صغيرة	Small Games
ألعاب كبيرة	Big Games
الإدراك الحسي	Perception
النشاط الذاتي	Self - activity
النشاط العقلي	Mental Activity
النشاط الإنفعالي	Emotional Activity
النشاط الروحي	Spiritual Activity
النشاط العضلي	Muscular Activity

Muscular Response	الإستجابة العضلية
Physical Development	النمو البدني
Motor Development	النمو الحركي
Health Attitudes	اتجاهات صحية
Educational Attitudes	اتجاهات تربوية
Physical Training	التدريب البدني
Mastery	الإتقان
Tests curriculum referenced	اختبارات مرجعية المنهج
Curriculum selection	اختيار المنهج
Elective	اختياري
Ethics	أخلاقيات
Performance	أداء
Teacher performance	أداء المعلم
Curriculum guides	دليل المناهج
Cognitive	الإدراك
Teaching styles	أساليب التدريس
Learning styles	أساليب التعلم
Teaching strategies التدريس	استراتيجيات
Curriculum strategy	إستراتيجية المنهج
Aptitude	الإستعداد
Readiness for learning	الإستعداد للتعلم
Instructional strategies	استراتيجيات التعليم (تعليمية)
Curriculum foundations	أسس المنهج
Educational foundations	الأسس التربوية
Psychological foundations	الأسس السيكولوجية
Inquiry	الإستقصاء
Assimilation	استيعاب
Thesis	الرسالة الجامعية
Assumption	افتراض
Transfer	انتقال أثر التدريب
Curriculum activities	خطة المنهج

Learning goals	أهداف التعلم
Educational aims	أهداف التربوية
Specific objectives	أهداف الخاصة
Goals	أهداف عامة
Curriculum goals	أهداف المنهج

Adulthood	سن البلوغ
Curriculum research	بحث المنهج
Postulates	
Pragmatic	براجماتي (اتجاه فلسفي)
Personality Development	بناء الشخصية
Early adulthood	البلوغ المبكر
Middle adulthood	البلوغ المتوسط
Curriculum construction	بناء المنهج

Self – actualization	تحقيق الذات
Active analysis	تحليل النشاط
Achievement	تحصيل
Education	تربية
Adaptation	تكيف
Tension	توتر
Skill Development	تنمية المهارات
Thinking	تفكير
Recreation	ترويح
Improving curriculum	تحسين المنهج
Lesson planning	تخطيط الدرس
Teacher planning	تخطيط المعلم

Teacher effetiveness training	تدريب كفاءة المدرس
Drill	التدريب
Competency based education	التربية بالكفاءة
Self science education	تربية معرفة النفس
Professional education	التربية المهنية
Sequence	التسلسل
Curriculum design	تصميم المنهج
Curriculum development	تطوير المنهج
Mastery learning	التعلم بالإتقان
Empathy	التعاطف
Verbal learning	التعلم اللفظي
Generalization	التعميم
Instruction	االتدريس
Learning	التعلم
Definition	تعريفات
Immediate feedback	تغذية فورية مباشرة
Feedback	التغذية المرتجعة
Inductive thinking	تفكير استقرائي
Reasoning thinking	التفكير الاستدلالي
Interaction	تفاعل
Interaction with dilemma	التفاعل مع الأزمة
Interpreting	التفسير
Explanation	توضيح
Curriculum evaluation	تقويم المنهج
Evaluation	التقويم
Needs assessment	تقدير الحاجات
Integration	التكامل
Organization Logic	التنظيم المنطقي
Curriculum implementation	تطبيق المنهج
Predictions	تنبؤات
Orgaization of goals	تنظيم الأهداف

Curriculum orientations	توجهات المنهج
Curriculum alignment	تنسيق المنهج
Values clarification	توضيح القيم
Culture	ثقافة
Physical Culture	ثقافة بدنية
Reliability	الثبات
Data collection	جمع البيانات
Professional effort	الجهد المهني
Need	حاجة
Individual Needs	حاجات الفرد
Experience	خبرة
Concepts mapping	خريطة المفاهيم
Classification scheme	خطة تصنيف
Heavy lines	خطوط ثقيلة
Characteristic of the change	خواص التغيير
Motivation	الدافعية
External Motive	دافع خارجي
Statical Significance	دلالة احصائية
Democracy	ديمقراطية

Teacher role	دور المعلم
Intelligence	ذكاء
Vision	رؤية
Cause	سبب
Conceptual behaviour	السلوك الإدراكي
behaviour	سلوك
Allow	السماح
Political	سياسي
Transparency	الشفافية
Form	شكل
Validity	الصدق
Conflict Cognitive	الصراع المعرفي
Decision making	صنع القرار
Curriculum maintenance	صياغة المنهج
Teaching methods	طرق التدريس
Early childhood	الطفولة المبكرة
Nature	طبيعة

Method	طريقة
Method of Discovery	طريقة الإستكشاف
Teaching methods	طرق التدريس
Middle childhood	الطفولة المتوسطة
Nature	طبيعة
Method of Discovery	طريقة الإستكشاف

Phenomenon	ظاهرة

Curriculum worker	العاملون في المنهج
Random	عشوائي
Rational	عقلاني
Cognitive psychology	علم النفس المعرفي
Psychologists	علماء النفس
Social action	العمل الإجتماعي
Practical	العملي
Processes	العمليات
Implementation	تنفيذ
Curriculum process	عملية المنهج
Curriculum elements	عناصر المنهج

Philosophy	فلسفة
Educational philosophy	فلسفة تربوية
Philosophy of Play	فلسفة اللعب
Instructional opportunities	الفرص التعليمية
Propositions	فرضيات

Political decisions	قرارات سياسية
Primary decision	القرار المبدئي
Curriculum decisions	قرارات المنهج
Leadership	القيادة التربوية
Textbook	الكتاب المقرر
Grade level committees	لجان لمستوى الصف الدراسي
Play	اللعب
Situation	موقف
Problem	مشكلة
Tendency	ميل
Camp	معسكر
Natural Tendency	ميول فطرية
Skill	مهارة
Social Responsibility	مسؤولية اجتماعية
Adolescence	مراهقة
Metacognition	ما وراء الإدراك – ما وراء المعرفة
Dependent variable	متغير تابع
Independent variable	متغير مستقل
Scope	المجال
Population	المجتمع
Curriculum content	محتوى المنهج
Content	المحتوى
Simulation	المحاكاة
Curriculum planner	مخطط المنهج
Learning outcomes	مخرجات التعلم
High school	المدرسة الثانوية
High achiever	مرتفع التحصيل

Secondary school	المدرسة الاعدادية
Beliefs	المعتقدات
Criteria	المعايير
Teachers	المعلمون
Intelligence quotient	معامل ذكاء
Courses	مقررات
Learner conception	مفهوم التعلم
Learning evaluating conception	مفهوم تقويم التعلم
Concepts	مفاهيم
Self - cocept	مفهوم الذات
Learning environment conception	مفهوم بيئة التعلم
Recognizing patterns	معرفة الإنماط
Written curriculum	المنهج المكتوب
Concept of curriculum	مفهوم المنهج
Communication skills	مهارات الإتصال
Broad filed curriculum	منهج المجالات الواسعة
Experience curriculum	منهج الخبرة
Curriculum	منهج
Practitioner	ممارس
Child centered curriculum	المنهج المتمركز حول الطفل
Hidden curriculum	المنهج الخفي
Core curriculum	منهج محوري
Correlated curriculum	المنهج المترابط
Tested curriculum	المنهج المختبر
Learned curriculum	المنهج المدروس
Spiral curriculum	المنهج الحلزوني
Organic curriculum	المنهج العضوي
Persistent life of the situations curriculum	منهج مواقف الحياة
Taught curriculum	المنهج المدرس
Practition	الممارسة
Activity curriculum	منهج النشاط
National curriculum	منهج لوطني
School curriculum	المنهج المدرسي

School board	مجلس المدرسة
Finished product	المنتج النهائي
Instructional material	المواد التعليمية

Theory	نظرية
Preparatory theory	نظرية الإعداد
Anxiety and Realistic theory	نظرية التخفف من القلق
Surplus Energy theory	نظرية الطاقة الزائدة
Self - expression Theory	نظرية التعبير الذاتي
Theories of Learning	نظريات التعلم
Theories of Play	نظريات اللعب
Ethic Theory	نظرية الأخلاق
Behavioral outcomes	نتائج سلوكية
Instructional activites	النشاطات التعليمية
Class activities	النشاطات الصفية
Extra class activities	النشاطات الإضافية للفصل
Co - curriculum activities	النشاطات المصاحبة للمنهج
School activities	النشاطات المدرسية
Theory and practice	النظرية والتطبيق
Unified theory	النظرية الموحدة
Value theory	نظرية القيمة
Theorems	نظريات
Instructional theory	النظرية التعليمية
Theory	نظرية
Scientific theory	النظرية العلمية
Curriculum theory	نظرية المنهج
Conceptual model	النموذج المفاهيمي
Humanistic model	النموذج الإنساني
models	النماذج
Curriculum model	نموذج المنهج
Moral development	النمو الخلقي
Emotional development	النمو الإنفعالي

Congnitive development	النمو المعرفي
Goal	هدف
Curriculum engineering	هندسة المنهج
Point of view	وجهة نظر
Teaching - learning units	وحدات التعليم \التعلم
Means	وسائل
Scientific means	الوسائل العلمية
Description	الوصف
Goal setting	وضع الأهداف
Curriculum functions	وظائف المنهج
Awarness	الوعي

~~ تمَ بحمد الله ~~

مناهج وإستراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الرياضية

الأستاذ الدكتور صادق خالد الحايك

– عميد كلية التربية الرياضية – الجامعة الأردنية للعام 2018/2017م.
– الأمين العام لجمعية كليات التربية الرياضية العربية .
– عضو المجلس التنفيذي للجمعية الأسيوية للعلوم البدنية والرياضية 2016م.
– عضو مؤسس للمجمع العلمي العربي لعلوم الرياضة، دبي2016م.
– رئيس رابطة المناهج والتدريس في المجمع العلمي العربي لعلوم الرياضة2016.
– عضو مؤسس في الاتحاد الدولي لعلوم الرياضة، لندن.
– عضو اللجنة العلمية لمعامل التأثير العربي للمجلات العلمية (Arab Impact Factor).
– عضوية علمية في 22 مجلة علمية بحثية عالمية وعربية ومحلية.
– عضوية علمية في 39 مؤتمر علمي عالمي وعربي ومحلي.
–دكتوراه من جامعة اوهايو (2001)- أمريكا (Ohio University, USA).

الجوائز

أولاً: ميدالية التميز العلمي العربي، الأكاديمية العلمية – لندن2016
ثانياً: اختياري ضمن قائمة الأردنيون أصحاب الانجازات لعام 2016م، حسب تصنيف جريدة الدستور الأردنية 1 يناير 2017م.
ثالثاً: جائزة الباحث المميز على مستوى الجامعة الأردنية عام 2006م
رابعاً: جائزة البحث المميز: مقدمة من مكتب الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم للإبداع الرياضي، 2013م.
خامساً: درع التميز في التواصل العلمي، مؤتمر الشارقة الدولي، مقدم من أكاديمية القلم الجامعية كركوك ألعراق2014م.
سادساً: الترشح لعدد من الجوائز العلمية المحلية والخارجية
سابعاً: العديد من كتب الشكر والتقدير من جهات أكاديمية محلية وعربية وعالمية

الخبرات الإدارية

أولا: نائب عميد كلية التربية الرياضية – الجامعة الأردنية 2012 – آب 2016م.
ثانيا: رئيس قسم الإشراف والتدريس كلية التربية الرياضية – الجامعة الأردنية 2010 – 2012م.
ثالثا: مساعد عميد كلية التربية الرياضية لشؤون الطلبة 2006 – 2010
رابعا: الأمين العام المساعد لجمعية كليات ومعاهد وأقسام التربية الرياضية العربية 2006- آب 2016م.
خامسا: الأمين العام المساعد للأكاديمية الدولية لتكنولوجيا الرياضة بالسويد 2013 – 2015م.

الخبرات التدريسية

التدريس في أكثر من جامعة أردنية لمراحل البكالوريوس والماجستير والدكتوراه

الإنتاج العلمي كما يلي:

أولا: الأبحاث العلمية: وعددها (150) بحثا علميا باللغتين العربية والإنجليزية .
ثانيا: تأليف كتابان علميان في المناهج والتدريس بالتربية الرياضية.
ثالثا: تأليف: رئيس لجنة الاشراف على تأليف ادلة مناهج التربية الرياضية للمرحلة الاساسية بالأردن 2014-2015 وزارة التربية والتعليم
رابعا: منسقا ل 8 مؤتمرات علمية: اعداد وتنسيق وطباعة (14) مجلد للابحاث العلمية التي شاركت في (8) مؤتمرات علمية اقامتها كلية التربية الرياضية بالجامعة الاردنية بالفترة من 2006 – 2016م
أولا: مؤتمرات علمية: المشاركة في (72) مؤتمر وندوة علمية: عالمية وعربية ومحلية.
ثانيا: مجلات علمية: رئاسة وعضوية هيئات علمية استشارية ل (22) مجلة علمية بحثية رياضية محلية وعربية واجنبية .
ثالثا: لجان مؤتمرات: رئاسة وعضوية اللجان العلمية ل (39) مؤتمر علمي عالمي وعربي ومحلي.
رابعا: الدول التي تم النشر في مجلاتها أو زيارتها علميا وعددها (25) دولة عربية وأجنبية.
خامسا: الإشراف الاكاديمي على (35) أطروحة ورسالة جامعية محلية وخارجية.
سادسا: لجان مناقشة الأطاريح والرسائل جامعية (35) داخل وخارج الجامعة الأردنية.
سابعا: تحكيم الترقيات والابحاث العلمية: ما يزيد عن (250) ترقية وبحث من دول عربية واجنبية مختلفة.
ثامنا: عضوية علمية في العديد من الجمعيات والهيئات العلمية العربية والأجنبية.
تاسعا: لجان: رئاسة وعضوية لجان إدارية وعلمية وأكاديمية في الجامعة الأردنية ما يزيد عن (200) لجنة .
عاشرا: التواصل العلمي: التواصل شبه اليومي مع (3500) عميد واستاذ اكاديمي جامعي بكليات التربية الرياضية في الوطن العربي، وتزويدهم بكل ما هو جديد في علوم التربية الرياضية من مؤتمرات ومجلات علمية ...الخ

للتواصل: dralhayek2@yahoo.com & salhayek@ju.edu.jo

مركز أمية للتحليل الإحصائي
اربد/ ت: 0776205000