طرائق التدريس

الأسس النظرية والتطبيقية

الأستاذ الدكتور
نجلاء عباس الزهيري

الأستاذ مساعد الدكتور
زينب علي الموسوي

2018م

الإهداء

...إلى

...الباحثين عن سراج المعرفة

...و القاطفين لثمار العلم

...و الظامئين لدلاء التعلم

...إليهم جميعاً

طاقات نور.....شذرات معرفية

نهدي ثمرة جهدنا المتواضع

المؤلفتان

المقدمة

عند حديثنا عن طرائق التدريس وأسسها النظرية والتطبيقية، يتضح لنا الدور الكبير والفعال للتربويين نظراً للمركز الأساسي الذي يحتلونه في النظام التعليمي، ومع التطور الجذري العلمي والتكنولوجي في كافة مجالات الحياة ومن أجل مواكبة روح العصر وتطور العلوم النفسية والتربوية التي تنادي بضرورة الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية - التعلمية، لذا نحن بحاجة إلى تربية علمية تربوية تصنع فرداً مستقلاً واعياً، ناقداً، مهتماً، ذا حساسية، ذا خيال واسع لمواجهة متطلبات العصر الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، لذا فقد عدت عملية التدريس موقفا يتميز بالتفاعل بين المعلم والتلميذ ولكل منهما أدواراً يمارسها من أجل تحقيق أهداف معينة، ومن هذا المنظور لم يعد من الكفاية إتقان المعلم للمادة الدراسية ليقوم بعمله بفاعلية وكفاءة، ولم يعد مجرد ملقن للمعرفة، كما كان في المدرسة التقليدية إذ كان يكفي تزويده بكمية من المعلومات ليقوم بنقلها إلى طلبته، بل أصبح المنسق والمشجع والمحفز لتعلمهم.

من هنا جاء تأليف هذا الكتاب ليكون أحد الروافد المهمة للمعرفة التربوية والعلمية للأسس النظرية والتطبيقية التي تعتمد عليها طرائق التدريس، وما يلبي احتياجات الطالب والمعلم والباحث من مادة علمية وبما يخدم العملية التربوية في كل ما يتبعه المعلم مع المتعلمين من إجراءات وخطوات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق الهدف أو مجموعة الأهداف التعليمية المحددة.

تضمن هذا الكتاب عشرة فصول، بحث الفصل الأول مفاهيم التدريس والتعليم والفرق بينهما ومفاهيم عملية التعلم وطريقة التدريس وأسلوب التدريس واستراتيجية التدريس والفرق بينهما، وأسلوب التدريس وطرائق التعلم وطرائق التدريس وأنواعها وأساليب التدريس، أما الفصل الثاني فتناول أصول المنهج من حيث مفهومه ونظرياته ودور المدخل المنظومي في تطويره، فضلا عن عناصره والمعايير والشروط الأساسية لصياغة الأهداف وشروط تحديد محتواها، أما الفصل الثالث فيبحث في التخطيط من حيث أهميته مفهومه والمبادئ الأساسية التي يقوم عليها وكفايات تخطيط التدريس ومكوناتها وأنواع التخطيط والخطط التدريسية في التربية البدنية، أما الفصل الرابع فبحث الأهداف التربوية والتعليمية من حيث مفهومها وتعريفها وتصنيفاتها ومستوياتها، شروط الهدف السلوكي التعليمي وأهمية تحديده في التدريس ومعايير اختيار الأهداف فضلا عن تصنيف بلوم للأهداف السلوكية، أما الفصل الخامس فيبحث مفهوم التفكير تعريفه، وخصائص عملية التفكير وأهمية التفكير وكيفية حدوثه وتصنيفاته ومستوياته وأنماطه وأشكاله، أما الفصل السادس فبحث نبذة تاريخية لتطور نظرية الذكاءات المتعددة ومفهومها وأهميتها وتعريفها والاتجاهات الحديثة في تطبيقها فضلا عن أنواع الذكاءات المتعددة والتطبيقات التربوية للنظرية، أما الفصل السابع فبحث التعلم النشط من حيث مفهومه من وجهة نظر كارين وثيلين وفلسفة التعلم النشط وفوائده ومعوقاته وأسسه وأنشطته ومكوناته وأهدافه ودواعي استخدامه ونماذج عنه، اما الفصل الثامن فبحث في تكنولوجيا التعليم من حيث مفهومها وعلاقتها بالوسائل التعليمية وأهميتها في عملية التعليم والتعلم ودور المعلم والمتعلم في عصر تكنولوجيا التعليم، ومعوقات استخدام تكنولوجيا التعليم والتطور التاريخي للوسائل التعليمية وتصنيفاتها، اما الفصل التاسع فبحث في مفهوم الفروق الفردية وتطور النشأة الفلسفية لها وأهمية دراستها ووسائل جمع المعلومات عنها ومظاهرها والأسباب والعوامل المساهمة فيها وأشكالها وخصائصها العامة وتوزيعها ومقاييسها فضلا عن الرياضة والفروق الفردية، اما الفصل العاشر فتناول نبذة تاريخية عن التقويم ومفهومه وأهميته وأهدافه وأساليبه وأنواعه ومجالاته فضلاً عن الاختبارات، وفي الختام نسأل الله تعالى ان يوفقنا جميعاً لما فيه الخير والقدرة على تحمل أمانة المسؤولية العلمية.

المؤلفتان

المحتويات

الموضوع **الصفحة**

* *

الفصل الأول: التدريس والتعليم والتعلم **7**

- **مفهوم التدريس**
- **مفهوم التعليم**
- **مفهوم عمليتي التعليم والتدريس والفرق بينهما**
- **مفهوم عملية التعلم**
- **مفهوم طريقة التدريس**
- **مفهوم أسلوب التدريس**
- **مفهوم استراتيجية التدريس**
- **الفرق بين الطريقة والأسلوب التدريسي**
- **الفرق بين إستراتيجية التدريس وطريقة التدريس**
- **الفرق بين مفهوم الإستراتيجية والطريقة وأسلوب التدريس**
- **طرائق التعلم**
- **طرائق التدريس وأنواعها**
- **أساليب التدريس**

الفصل الثاني: أصول المنهج **18**

- **مفهوم المنهج**
- **نظريات المنهج**
- **دور المدخل المنظومي في تطوير المنهج**
- **عناصر المنهج**
- **المعايير والشروط الأساسية لصياغة الأهداف**
- **شروط تحديد محتوى المنهج**
- **المشكلات التي ترتبط بالمنهج**
- **أساليب مواجهة مشكلات المنهج**

الفصل الثالث: التخطيط

- **أهمية التخطيط ومفهومه**
- **المبادئ الأساسية التي يقوم عليها التخطيط**
- **كفايات تخطيط التدريس**
- **مكونات كفاية التدريس**
- **أنواع التخطيط (الخطط التدريسية)**
- **الخطط التدريسية في التربية البدنية**

الموضوع **الصفحة**

* *

<u>الفصل الرابع: الأهداف التربوية والتعليمية</u>

- **تمهيد**
- **التطور التاريخي للأهداف التربوية**
- **مفهوم الأهداف وتعريفها**
- **تصنيفات الأهداف**
- **مستويات الأهداف**
- **شروط الهدف السلوكي التعليمي**
- **أهمية تحديد الأهداف السلوكية في التدريس**
- **معايير اختيار الأهداف**
- **تصنيف بلوم للأهداف السلوكية**

<u>الفصل الخامس: التفكير</u>

- **مفهوم التفكير وتعريفه**
- **خصائص عملية التفكير**
- **أهمية التفكير.**
- **كيف يحدث التفكير**
- **تصنيفات التفكير ومستوياته**

- أنماط التفكير وأشكاله
- العوامل المؤثرة في عملية التفكير
- استراتيجيات التفكير ونماذجه
- نماذج التفكير
- **الفصل السادس: نظرية الذكاءات المتعددة**
- نبذة تاريخية لتطور نظرية الذكاءات المتعددة
- مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة
- أهمية نظرية الذكاءات المتعددة و تعريفها
- الاتجاهات الحديثة في تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة
- أنواع الذكاءات المتعددة
- التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة

الفصل السابع: التعلم النشط

- مفهوم التعلم النشط من وجهة نظر كارين و ثيلين
- فلسفة التعلم النشط
- فوائد التعلم النشط
- معوقات التعلم النشط
- أسس التعلم النشط
- أنشطة التعلم النشط
- مكونات التعلم النشط
- أهداف التعلم النشط
- دواعي استخدام التعلم النشط
- نماذج عن التعلم النشط

الموضوع **الصفحة**

* *

الفصل الثامن: تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية

- مفهوم تكنولوجيا التعليم
- علاقة الوسائل التعليمية وتكنولوجيا
- أهمية تكنولوجيا التعليم في عملية التعليم والتعلم

- **دور المعلم والمتعلم في عصر تكنولوجيا التعليم**
- **معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم**
- **التطور التاريخي للوسائل التعليمية**
- **تصنيف الوسائل التعليمية**

<u>الفصل التاسع: الفروق الفردية</u>

- **مفهوم الفروق الفردية**
- **تطور النشأة الفلسفية للفروق الفردية**
- **أهمية دراسة الفروق الفردية**
- **وسائل جمع المعلومات عن الفروقات الفردية**
- **مظاهر الفروق الفردية**
- **الأسباب والعوامل المساهمة في الفروق الفردية**
- **أشكال الفروق الفردية**
- **الخصائص العامة للفروق الفردية**
- **توزيع الفروقات الفردية**
- **مقاييس الفروق الفردية**
- **الرياضة والفروق الفردية**

<u>الفصل العاشر: التقويم</u>

- **نبذة تاريخية عن التقويم**
- **مفهوم التقويم**
- **أهمية التقويم وأهدافه**
- **أساليب التقويم**
- **أنواع التقويم**
- **مجالات التقويم**
- **الاختبارات**

المصادر والمراجع العربية

الفصل الأول

التدريس والتعليم والتعلم

- مفهوم التدريس
- مفهوم التعليم
- مفهوم عمليتي التعليم والتدريس والفرق بينهما
- مفهوم عملية التعلم
- مفهوم طريقة التدريس
- مفهوم أسلوب التدريس
- مفهوم استراتيجية التدريس
- الفرق بين الطريقة والأسلوب التدريسي
- الفرق بين إستراتيجية التدريس وطريقة التدريس
- الفرق بين مفهوم الإستراتيجية والطريقة وأسلوب التدريس
- طرائق التعلم
- طرائق التدريس وأنواعها
- أساليب التدريس

التدريس والتعليم والتعلم

مفهوم التدريس

تعد عملية التدريس نشاطا تفاعليا تواصلياً بين عناصر التدريس المتمثلة بالمعلم والمنهج والبيئة، يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم من أجل حدوث عملية التعلم، لذا تتضمن عملية التدريس مجموعة من الأفعال والإجراءات المقصودة والمخطط لها بطريقة يتم من خلالها استغلال كافة الإمكانات المادية والبشرية إلى أقصى درجة ممكنة لحدوث عملية التعلم، وعلى ذلك يمكن تعريف عملية التدريس بأنها (عبارة عن كل الجهود المقصودة والمخطط لها والتي يبذلها المعلم من أجل مساعدة تلاميذه على التعلم كل وفق قدراته واستعداداته وميوله).

كما يعرف التدريس بأنه (عملية مقصودة ومخطط لها تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم أو تلاميذه أو كليهما بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل)، ويمكن تعريفه أيضاً بأنه (نظام من الأعمال المخطط لها والمقصودة، يؤدي إلى نمو وتعلم الطلبة في الجوانب المختلفة، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم).

يعد التدريس أيضا كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المعلم في الموقف التدريسي والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين في تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف.

وخلاصة كل التعريفات السابقة ينظر إلى التدريس على أنه نشاط إنساني هادف ومخطط وتنفيذي يتم فيه تفاعل المعلم والمتعلمّ وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط لعملية تعليم شاملة ومستمرة.

مفهوم التعليم

التعليم هو العملية وكل الإجراءات في الوحدة التعليمية، فالمعلم يقوم بعملية التربية والتعليم، إذ أنه ينقل لطلبته المعارف والحقائق ويكون لديهم مفاهيم معينة، ويكسبهم العديد من الميول والاتجاهات والقيم والمهارات المختلفة، كما إن المعلم من خلال عملية التعليم يسعى إلى إحداث تغييرات عقلية ووجدانية ومهارةّ أدائية لدى طلبته.

مفهوم عمليتي التعليم والتدريس والفرق بينهما

هناك من يستخدم مفهوميّ التدريس والتعليم بمعنى واحد، لكن في الحقيقة هناك فرق واضح وكبير بين المفهومين، فالتعليم هو تغيير شامل وعام نستخدمه في حياتنا اليومية في مواضيع كثيرة مثل أن يقول الإنسان أنه قد تعلم اليوم الكثير من قراءته لهذا الكتاب أو مشاهدة فلم معين.

أما مفهوم التدريس فأنه يشير إلى نوع خاص من طرق التعليم أي أنه تعليم مخطط ومقصود، ويمكن أن نحدد الفرق بين المفهومين في إن التدريس يحدد بدقة السلوك الذي نرغب في تعلمه للمتعلم ويحدد الشروط البيئية العلمية التي تتحقق فيها الأهداف، أما عملية التعليم فإنها قد تحدث بقصد أو بدون قصد أو هدف معين.

مفهوم عملية التعلم

التعلم هو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة، كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية، وهو أيضاً تعديل في السلوك أو الخبرة، نتيجة لما يحدث في العالم أو نتيجة لما نفعله أو نلاحظه، أي أن التعليم هو العملية والتعلم هو الناتج.

مفهوم طريقة التدريس

هي الإجراءات التي يتبعها المعلم في مساعدة طلبته على تحقيق الأهداف، وقد تتضمن تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة تدعو المتعلمين

إلى التساؤل أو محاولة لاكتشاف فرض أو غير ذلك، هي حلقة الوصل بين المتعلم والمنهج، ويتوقف على الطريقة نجاح وإخراج المقرر أو المنهج إلى حيز التنفيذ، كما تتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم المرغوب بها.

مفهوم أسلوب التدريس

يعرف أسلوب التدريس بأنه النمط التدريسي الذي يفضله معلم ما، ويمكن أن نعرفه بأنه الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في توظيف طرق التدريس بفعالية تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم فان أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم.

مفهوم استراتيجية التدريس

تعرف الإستراتيجية بأنها مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم، يؤدي استخدامها إلى تمكين المتعلمين للإفادة من الخبرات المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة، ويعني ذلك أن إستراتيجية التدريس تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال، كاستعمال طرق التدريس الفعالة، واستغلال دوافع المتعلمين ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم وتوفير المناخ الصحي الملائم والشروط المناسبة للتعلم، وغير ذلك من الجوانب المتعلقة بالتدريس الفعال.

الفرق بين الطريقة و الأسلوب التدريسي

عرفنا إن طريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم في توصيل المحتوى للمتعلمين، كما عرفنا أن أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم تلك الطريقة أثناء قيامه بعملية التدريس، ومن ذلك نستنتج أن الطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائصها ومميزاتها العامة، ويمكن أن يستخدمها أكثر من معلم في حين إن الأسلوب خاص بالمعلم و يرتبط بالخصائص الشخصية له.

الفرق بين إستراتيجية التدريس وطريقة التدريس

عرفنا سابقاً استراتيجيات التدريس بأنها مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم، يؤدي استخدامها إلى تمكين المعلم الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة، أما الطريقة فتعرف بأنها الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للدارسين في أثناء قيامه بالعملية التعليمية، ومن هنا نجد إن الطريقة تمثل أحد وسائل الاتصال التي توظفها الإستراتيجية لتحقيق التعلم الفعال، مما يدل على أن الإستراتيجية أشمل من الطريقة، وإن الطريقة ونوعها تمثل احد البدائل أو الخيارات التي تتخذها الإستراتيجية بهدف تحقيق التعلم الفعال وتسيير عملياته وضبط محددات تنفيذه، أي أن الإستراتيجية اشمل واعم من الطريقة وأنه يمكن استخدام أكثر من طريقة للتدريس في تنفيذ الإستراتيجية.

الفرق بين مفهوم الإستراتيجية والطريقة وأسلوب التدريس

يمكن تحديد الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في أن إستراتيجية التدريس أشمل من الطريقة، فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي، أما الطريقة فأنها في المقابل أوسع من الأسلوب، في حين إن الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة، إذن فالطريقة هنا أعم كونها لا تتحدد بالخصائص الشخصية للمعلم، وهي الخصائص المحددة لأسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم بصورة أساسية.

طرائق التعلم

من الضروري أن نفرق بين طرائق التعلم وطرائق التدريس، فالإنسان يتعلم بطرائق متعددة أهمها الأتي:

1. **التعلم بالفعل المنعكس الشرطي**: نعني به اكتساب أفعال منعكسة شرطية جديدة، ومنها تجارب بافلوف على الكلاب وواطسن على الأطفال.
2. **التعلم بالمحاولة والخطأ**: هي طريقة تلجأ إليها الحيوانات كما يلجأ إليها الإنسان، والسلوك بالمحاولة والخطأ إنما يحدث حينما تكون المشكلة التي تواجه المخلوق من

النوع الذي ليس له استجابة جاهزة، أو تكون المشكلة معقدة لدرجة لا تمكن استجابات الفرد والتي تعلمها سابقاً في مواجهتها.

3. **التعلم بالتبصر:** التبصر في التعلم هو اكتشاف العلاقات بين الوسائل والغاية، والاستفادة من هذه الوسائل في تحقيق الغاية، أنه النظر إلى الوضع بوصفه كلاً وتبين العلاقات في هذا الكل.
4. **التعلم بالتفكير وإدراك العلاقات:** هي الطريقة التي يستخدمها الإنسان، والتي تعتمد على التفكير وإدراك العلاقات بين المواقف المختلفة، هذه الطريقة تميز الإنسان عن غيره من الكائنات كونه يمتلك العقل وهو أرقى مخلوقات الله.

<u>طرائق التدريس وأنواعها</u>

إن مصطلح طرائق التدريس هو مصطلح عام وشامل يشتمل طرائق متعددة لتدريس المواد المختلفة إلا إننا سنتناول هنا طرائق التدريس المستخدمة في المجال الرياضي فقط، وهي كالآتي:-

اولاً: طريقة الإدراك الكلي (طريقة النموذج) الطريقة الكلية

إن هذه الطريقة تتماشى مع الطرق الحديثة للتعلم وتتشابه إلى حد كبير مع طريقة المشروع في العلوم الأخرى، إذ تعطى لتعلم المهارة الحركية أو النشاط المرغوب فيه بدون تجزئة أي تعطى بطريقة كلية بحيث تعرض الحركة ويدركها المتعلم كوحدة واحدة غير مجزأة، ثم يتعلمها من دون تقسيم، ومن مميزات هذه الطريقة الآتي:-

1. وضوح الغرض العام أمام التلاميذ وهذا هام جداً من الناحية التربوية لأن وضوح الغرض العام يجعل التلاميذ ايجابيين فيحاولون الوصول إلى تحقيق هذا الغرض بأقصر الطرق الممكنة.
2. مشوقة للتلاميذ وتساعد على إشباع دافع المخاطرة والمجازفة فهي مثيرة للعواطف والمهارات بالنسبة للمتعلم.
3. تتماشى مع روح الألعاب والحركات الأخرى.
4. لا تحتاج إلى ارتباطات عصبية كثيرة.

5. لا تأخذ وقتاً طويلا.
6. تتميز بعدم الشكلية.
7. لا يواجه المعلم صعوبة عند قيامه بتعليم المهارات بهذه الطريقة.

عيوب هذه الطريقة

1. لا تتماشى مع قدرة الطلاب وإمكانياتهم في تعلم المهارات الحركية.
2. عدم معرفة الطلبة بتفاصيل الحركات والألعاب بشكل دقيق.
3. كثرة الإصابات نتيجة لعدم التدرج في التعلم والأداء.
4. وجود صعوبة في تعلم بعض المهارات التي تحتاج إلى تجزئة.
5. صعوبة التخلص من العادات الخاطئة التي قد تظهر أثناء ممارسة النشاط أو الحركة عند الأداء.
6. عدم وضوح الغرض العام وضوحاً تاما.
7. لا تصلح للمواد الدراسية أو الأنشطة الشاملة والطويلة التي يعتمد تطبيقها على التجزئة.

شروط الأداء الحركي في الطريقة الكلية

1. أن تكون المهارة أو الفعالية المراد تعلمها قصيرة لكي تكون الأخطاء قليلة عند الأداء الحركي، وبذلك يسهل الربط بين أجزائها.
2. أن تكون هناك وسائل إيضاح متوفرة تساعد الطلبة على اكتساب التخيل الحركي السليم.
3. أن تكون المهارة أو الفعالية غير معقدة وسهلة الأداء مناسبة لإمكانيات الطلبة البدنية والمهارية والعقلية.
4. عندما يصعب تجزئة المهارات إلى أجزاء.
5. يجب أن يكون أداء النموذج متقنا لأن الكثير من الطلبة يتعلمون بطريقة المشاهدة والتقليد.
6. يستحسن أن يقلل المدرس من أداء النموذج كي يعطي فرصة للطلبة على التطور والتفكير، وأن يقوم به أحد الطلبة ليشعر الآخرون أن بإمكانهم القيام به.

ثانياً: الطريقة الجزئية (الإدراك الجزئي) طريقة الارتباطيين

تعتمد هذه الطريقة على تقسيم المهارة الحركية إلى عدة أجزاء رئيسة صغيرة، ثم يبدأ المدرس بتعليم كل جزء على حدة، بعدها يقوم الطلبة بأداء هذه الأجزاء ثم ينتقل إلى الجزء التالي من المهارة الحركية بعد إتقانه للجزء الأول وبعد السيطرة على كل جزء من أجزاء الحركة وتأكد المدرس من ذلك، يقوم الطلبة بأداء الحركة والتي تمثل المهارة مرة واحدة وذلك بربط أجزائها المختلفة، إن تعلم المهارات على صورة أجزاء تتلاءم مع قدرات وإمكانات الطالب مما يؤدي إلى تحسن مباشر وواضح في قدراته وبالتالي اندفاعه للوصول إلى الأداء الأفضل.

مميزات الطريقة الجزئية

1. تصلح لتعلم المهارات التي تتميز بالصعوبة والتي تتطلب فترة طويلة عند الأداء.
2. عندما تكون الحركة معقدة وتحتاج إلى مهارة عالية.
3. عند وجود الوقت الكافي لتجزئة الحركة والسيطرة على تلك الأجزاء.
4. مفيدة جداً لصغار السن وقليلي الخبرة والذين تنقصهم الثقة بأنفسهم.
5. عند وجود وسائل إيضاح متوفرة لعرضها على الطلبة.

أوجه النقص في الطريقة الجزئية

1. عدم وضوح الغرض العام من التمرين، فتقسيم التمرين إلى أجزاء صغيرة لا يوضح حركته ولا الغرض منه.
2. مملة وغير مشوقة للطلبة.
3. تستغرق فترة طويلة.
4. تحتاج إلى طاقة عصبية كبيرة، لأن كل جزء يحتاج إلى ارتباطات عصبية عقلية عند ربطه بالأجزاء الأخرى.
5. لا تخلق عند الطلبة الرغبة والمخاطرة في أداء حركات تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.
6. فقدان المميزات التربوية للعبة أو الحركة من حيث الترويح وطبيعة المتعلمين كونها ستعلم بطريقة شكلية جامدة.

ثالثاً: الطريقة الكلية (الجزئية) المركبة المختلطة

تعد هذه الطريقة حلاً وسيطاً للطريقتين، فبعض المهارات الحركية لا يمكن تعلمها بمستوى عال إلا إذا اتبعنا إحدى الطريقتين السابقتين الأمر الذي يدعونا إلى إيجاد طريقة أخرى

أكثر اقتصاداً للوقت والجهد، لذا استخدمت طرق متعددة للربط بين الطريقتين الكلية و الجزئية بصورة تبادلية وناجحة في مواقف وحالات متعددة سميت بالطريقة الكلية الجزئية إذ تعتمد أولا على تعلم الحركة ككل ثم التركيز بعدها على الأجزاء الهامة من الحركة أو تعلم أهم أجزاء الحركة ثم تعلم الحركة ككل، وبذلك يتم الاستفادة من محاسن الطريقتين (الكلية الجزئية) وتجاوز السلبيات والعيوب التي قد تظهر، لقد استخدمت هذه الطريقة في تعلم المهارات والحركات المختلفة، إذ يقوم الطلبة لأول مرة بالعمل في النشاط ككل ثم يعودون للتدريب على أجزاء معينة، وعندما يدرك الطالب موقع المهارات المنفصلة بالنسبة للنشاط الشامل فإن التدريب على هذه المهارات سوف يصبح له معنى أو غاية، وتستخدم هذه الطريقة كثيراً في تعلم العديد من الأنشطة.

<u>مميزات الطريقة الكلية (الجزئية)</u>

1. تحديد الأهداف للطلبة ولو جزئياً.
2. تعطي للطلبة فرصاً في التعلم حسب قدراتهم الحركية.
3. فرص الإصابات أقل من الطريقة الكلية والجزئية.
4. تقلل من الارتباطات العصبية لدى المعلمين.
5. تقلل من الوقت اللازم للتعلم.
6. تساعد الطلبة على الاستجابة للأنشطة وتمنعهم من السلبية تجاهها.

<u>أوجه النقص في هذه الطريقة</u>

1. عدم الوضوح التام للأغراض.
2. تحتاج إلى إمكانات وأدوات كثيرة.
3. تستلزم دقة متناهية في تقسيم اللعبة أو الحركة إلى وحدات صحيحة.

ينبغي على المدرس أو المدرب أن يتبع في تعلم المهارات الحركية لهذه الطريقة الآتي:-

1- تعلم المهارة الحركية ككل بصورة مبسطة في بادئ الأمر.
2- تعلم الأجزاء الصعبة منفصلة مع ارتباط ذلك بالأداء الكلي للمهارة الحركية.
3- مراعاة تقسيم المهارة الحركية إلى وحدات متكاملة ومترابطة عند التدريب عليها كأجزاء.

أساليب التدريس

لنجاح عملية التدريس على المدرس أن يوفر مجموعة من الإمكانات والوسائل وأن يستخدمها بأساليب معينة للوصول إلى أهدافه التي ترتبط بصورة أساسية بخصائصه الشخصية، لذا نجد إن لكل مدرس الحق في اختيار الأسلوب الملائم لتنفيذها طريقة التدريس بصورة تميزه عن المدرسين الذين يستخدمون نفس الطريقة، وتعتمد أساليب التدريس على أربع متغيرات رئيسية هي:

1. قابلية المتعلم.
2. طول وقت التعلم (عدد الوحدات وزمنها).
3. نوع الفعالية أو المهارة المختارة وملاءمتها للطلبة.
4. الإمكانات والأدوات المتوفرة.

تقسم الأساليب التدريسية حسب بنية التركيب التفصيلية لطيف الأساليب التدريسية إلى أساليب مباشرة وأساليب غير مباشرة، إذ تتميز المباشرة منها بكونها ذات خصائص تتميز أهدافها العامة بإعادة الإنتاج المكتشف، أما الأساليب غير المباشرة فإن خصائص أهدافها العامة تتميز بإنتاج معرفي جديد ذاتي، ويوضح الجدول الآتي هذه الأساليب:

الأساليب التدريسية

ت	الأساليب المباشرة	الأساليب غير المباشرة
1	الأمري A	الاكتشاف F
2	التدريبي B	التشعب G
3	القيادي C	الاشتقاق H
4	التضمين (الاحتواء) D	البرنامج الفردي I
5	المراجعة الذاتية (فحص النفس) E	المبادرة J
6		التدريس الذاتي K

سيتم توضيح الأساليب التدريسية بشيء من التفصيل وكما يأتي:-

1- الأساليب المباشرة

أولاً: الأمري A

يكون المعلم في هذا الأسلوب منفرداً في اتخاذ القرارات في كافة المراحل (قبل الدرس وأثناء الدرس وبعده)، وما على المتعلم سوى الانصياع لتلك الأوامر وتنفيذ ما يطلب منه وتكون العلاقة مباشرة بين الأمر و الإنجاز، الصفة الغالبة في هذا الأسلوب إن الإنجاز الجيد يأتي بعد الأمر، و يكون المعلم مستمرا بإعطاء الإيقاع أو الوزن لضمان استمرار مفعول الأوامر والأداء الصحيح من قبل المتعلمين، واغلب قرارات المتعلم فيه لا تناقش أما الجانب الإبداعي فيه يقرره المعلم ولا علاقة للمتعلم به وتكون كما يأتي:-

- مرحلة ما قبل الدرس م.
- مرحلة الدرس م
- مرحلة بعد الدرس م

ثانياً: الأسلوب التدريبي

يعد من أكثر الأساليب ملائمة لتدريس مهارات التربية البدنية، إذ صمم لزيادة حركة كل طالب وتوفير الوقت الكافي لممارسة النشاط والتدريب عليه، كما يوفر للمدرس المزيد من الوقت لإعطاء التغذية الراجعة، وهو بداية إعطاء دور أكثر للطلبة في الدرس ومشاركة المدرسّ في اتخاذ القرارات إذ تتحول قرارات معينة من الدرس إلى التلميذ ولا سيما في القسم الرئيسي وتشمل هذه القرارات الآتي:-

1. المكان الذي يؤدي فيه التمرين الطالب.
2. الوضع الذي يتخذه الطالب أثناء الأداء.
3. وقت بدء التمرين ووقت انتهائه.
4. فترات الراحة بين التمارين.
5. الإيقاع والوزن والتشكيل للعمل الفرقي.
6. الملابس و المظهر الخارجي.
7. توجيه أسئلة للمعلم لغرض التوضيح.

أما القرارات الخاصة بمرحلتي قبل الدرس وما بعدها فتكون من حق المعلم فقط.

- مرحلة ما قبل الدرس م.
- مرحلة الدرس م + ت.
- مرحلة ما بعد الدرس م.

ثالثاً: الأسلوب التبادلي

إن تركيب هذا الأسلوب يؤدي إلى خلق أو إيجاد واقع يقود إلى التوصل لمجموعة من الأهداف، إذ يعتمد على العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، يقوم المعلم في هذا الأسلوب بتقسيم الصف إلى أزواج ولكل فرد من أفراد هذه الأزواج دوراً معيناً في إعطاء التغذية الراجعة، ويتم تصنيفهم بشكل تلميذ (عامل) وآخر (مراقب)، دور التلميذ العامل أو المؤدي هو انجاز العمل وله الحق في القرارات الممنوحة في الأسلوب التدريبي، أما التلميذ المراقب بدوره يكون في إعطاء التغذية الراجعة للتلميذ المؤدي مستنداً في ذلك إلى معلومات واضحة سبق للمعلم أن أعدها أما في شكل بيانات معلقة على الجدار أو تم شرحها مسبقاً من قبل المعلم، ويستمر التلميذ المؤدي بأداء التمرين حتى إكماله، يتغير دوره ويصبح مراقب ويتحول المراقب إلى مؤدي، أي أن التلميذين يتبادلان الأدوار، أما عن المسؤولية خلال تطبيق هذا الأسلوب فستكون:

- مرحلة ما قبل الدرس م.
- مرحلة الدرس ت مؤدي + ت مراقب.
- مرحلة ما بعد الدرس تلميذ مراقب.

رابعاً:المراجعة الذاتية

إن أسلوب المراجعة الذاتية يعمل على تحفيز التلميذ للتوصل إلى مجموعة جديدة من الأهداف ففيه يقوم كل تلميذ بإنجاز العمل و اتخاذ القرارات لمرحلة ما بعد الدرس بنفسه، وتنقل القرارات للمتعلم التي تجعله أكثر تحملاً لمسؤولية تعلمه، أما دور المعلم فيكون في اتخاذ قرارات مرحلة ما قبل التدريس جميعها، القرارات فيما يخص اختيار الموضوع واختيار الأنشطة والأعمال المناسبة وورقة العمل التي يستخدمها التلميذ، وحينما يبدأ كل تلميذ بأداء العمل أو أدائه مع ورقة العمل، فإن كان الانجاز مطابقا لورقة العمل يكون في استطاعته

الانتقال إلى العمل الآخر، أما إذا كان هناك خطأ في الأداء فما على التلميذ إلا إعادة العمل ثانية وتصحيح الخطأ، وبعدها ينتقل للعمل الآخر، لذا فإن تحليل هذا الأسلوب يكون بالشكل الآتي:-

- مرحلة ما قبل التدريس م.
- مرحلة التدريس ت.
- مرحلة ما بعد التدريس ت.

خامساً: التضمين

إن هذا الأسلوب يأخذ بنظر الاعتبار مستويات الصف كافة، والتلميذ يؤدي الحركة من المستوى الذي يمكن أداءه فيه ضمن العمل الواحد وبناءاً على ذلك فالقرار الرئيسي يكون من قبل التلميذ حول بدء العمل والمستوى الذي يمكن البداية فيه، وواجب المعلم هو اتخاذ قرارات مرحلة التدريس من ضمها الدخول لإجراء العمل بالمستوى الذي يستطيعون إجرائه فيه بنجاح، كذلك قرارات ما بعد الدرس وتقويمها، أي دور المعلم هنا باتخاذ قرارات مرحلة ما قبل التدريس، أما مرحلة التدريس فيكون التلميذ هو صاحب القرار من ضمنها القرار الخاص بالمستوى أو النقطة التي يبدأ العمل فيها والدخول إليه، أما مرحلة ما بعد الدرس، فيقوم التلميذ باتخاذ قراراته التقويمية عن إنجازه وكذلك القرار الذي سوف يدخل منه أو يبدأ العمل القادم به وكما يأتي:-

- مرحلة ما قبل التدريس (م).
- مرحلة التدريس (ت).
- مرحلة ما بعد التدريس (ت).

2- الأساليب غير المباشرة

اولاً: الاكتشاف

إن حالة التشتت تؤدي إلى حدوث الاستفهام بسبب الحاجة لإيجاد حل وعملية الاستفهام تقود إلى الاكتشاف، في هذا الأسلوب يقوم التلميذ بالاستفهام والتفكير، إذ إن الحاجة إلى الاكتشاف تحدث بواسطة عدم القناعة الذهنية التي تجبر الذهن في التركيز على المشكلة وتوقظ احتمال حدوث الاكتشاف، إذ يقوم التلميذ بأداء العمل عن طريق اكتشافاته إمكاناته وقدراته بحيث يؤدي محاولات مختلفة ينتقي ويكرر المناسبة منها ويدمج بعضها البعض بهدف الوصول

إلى الإنجاز الصحيح وينحصر دور المعلم في تحفيز التلاميذ واستشارتهم والتوجيه بحيث يتمكن التلاميذ من استخدام عقولهم والتفكير للاستكشاف والاختيار وتكون القرارات كما يأتي:-

- مرحلة ما قبل التدريس (م).
- مرحلة التدريس (م ت).
- مرحلة ما بعد التدريس (م ت).

ثانياً: الأسلوب المتشعب

يقوم المتعلم في هذا الأسلوب باكتشاف وأداء عدد من الاختبارات ضمن موضوع الدرس لاتخاذ القرارات حول الواجبات المطلوبة ضمن قابليته وقدراته على التشعب والبحث بين أبعد الأشياء المعروفة، لديه أما المعلم فيقوم باتخاذ ثلاث قرارات رئيسية هي:

1. قرارات حول موضوع الدرس بشكل عام لتحديد الفعالية المقبلة، كمثال الكولف أو القلبة الهوائية في الجمباز.
2. قرارات حول موضوع معين أو محدد يكون محور الفعالية (القلبة الهوائية).
3. قرارات حول وضع سؤال محدد أو تصميم سلسلة من الأسئلة تؤدي إلى استخراج حلول متعددة ومتشعبة، أما التلميذ فيقوم باتخاذ القرار حول خصوصيات الدرس واكتشاف أجوبة بديلة تؤدي إلى حل السؤال وهذه الحلول البديلة تكون موضوع الدرس المحدد الذي تم اكتشافه من قبل المتعلم، وفي مرحلة ما بعد الدرس يقوم التلميذ بالتحقق من صحة إجاباته، وتكون القرارات كما يأتي:-

- مرحلة ما قبل التدريس (م).
- مرحلة التدريس (م ت).
- مرحلة ما بعد التدريس (م ت).

ثالثاً: البرنامج الفردي

إن طبيعة هذا الأسلوب تؤكد على الصلة الوثيقة التي تربط التلميذ بالمعلم، في هذا الأسلوب يقوم المعلم باتخاذ القرار حول الموضوع العام وموضوع الدرس، في حين يقوم التلميذ باتخاذ القرارات بشأن الأسئلة أو المشاكل وكذلك الحلول المتعددة ضمن هذا الموضوع، إذ يقوم بتنظيم تلك الحلول حسب أصنافها ومواضيعها وأهدافها، أي إن جوهر هذا الأسلوب هو قيام التلميذ بتصميم اكتشاف السؤال والإجابة، وتكون القرارات كما يأتي:-

- مرحلة ما قبل الدرس (م).
- مرحلة التدريس (ت م).
- مرحلة ما بعد التدريس (ت م).

رابعاً: أسلوب المبادرة

يتحمل التلميذ وبشكل فردي مسؤولية البدء في هذا الأسلوب ويعبر عن استعداده لأداء سلسلة من الفعاليات والوحدات التدريسية أو إدارتها، إن القابلية على البدء في هذا الأسلوب من قبل التلميذ تخلق واقعاً جديداً لكل من المعلم والتلميذ، إذ يقوم التلميذ بتحمل كل المسؤولية للبدء وإدارة وتوجيه فعالية التدريس، أي إن جوهر هذا الأسلوب هو قيام التلميذ بالمبادرة والسيطرة على زمام الأمور، ولأول مرة تنقل قرارات ما قبل الدرس إلى التلميذ، ويعني ذلك استعداد التلميذ لوضع وتصميم الأسئلة وإيجاد الحلول المناسبة لها واتخاذ قرارات مرحلتي ما قبل الدرس ومرحلة الدرس، أما وظيفة المعلم فهي الإصغاء والمراقبة والتوجيه وتنبيه التلميذ إلى القرارات الخاطئة، أما مرحلة ما بعد التدريس فيقوم الطالب كذلك باتخاذ مجمل القرارات المتعلقة بالتقويم، ودور المعلم هنا هو الإسناد والمساعدة، وكما يأتي:-

- مرحلة ما قبل التدريس (ت).
- مرحلة التدريس (ت م).
- مرحلة ما بعد التدريس (ت م).

خامساً: التدريس الذاتي

يمكن استخدام هذا الأسلوب وتطبيقه في الصف، يقوم المتعلم في هذا الأسلوب باتخاذ القرارات كافة، أي إن التلميذ يأخذ الأدوار جميعها في كافة مراحل الدرس، وكما يأتي:-

- مرحلة ما قبل الدرس (ت).
- مرحلة التدريس (ت).
- مرحلة ما بعد التدريس (ت).

سادساً: الاشتقاق

يعد من الأساليب التي يكون فيها المتعلم في الحد الأقصى من عطائه ويكون واجب المعلم المتابعة والإشراف وتوجيه الطالب فقط.

الفصل الثاني

أصول المنهج

- **مفهوم المنهج**

- **نظريات المنهج**
- **دور المدخل المنظومي في تطوير المنهج**
- **عناصر المنهج**
- **المعايير والشروط الأساسية لصياغة الأهداف**
- **شروط تحديد محتوى المنهج**
- **المشكلات التي ترتبط بالمنهج**
- **أساليب مواجهة مشكلات المنهج**

أصول المنهج

مفهوم المنهج

إن مفهوم المنهج مفهوم من الصعب تحديده ذلك لسعة هذا المفهوم من جانب ولكثرة وتعدد الآراء التي فسرته من جانب آخر.

إن كلمة المنهج لغويا تعني الطريق الواضح، واستنادا ً على المعنى اللغوي فهو يعد الأساس في التخطيط لأي شيء في الحياة.

عرّف المهتموّن بالمناهج (المنهج) بعدة تعريفات منها:-

- ❖ هو جميع الخبرات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة في تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.

- ❖ هو جميع الخبرات التربوية التي تأتي إلى المدرسة وتعتبر المدرسة مسئولة عنها، وهو يشمل أيضا كل الخبرات التربوية التي تتضمنها المدرسة أو الهيئة أو المؤسسة تحت إشراف ورقابة وتوجيه معنيين.
- ❖ عرفه (إبراهيم بسيوني عمدة 1991م) انه مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تلزم للتخرج أو للحصول على درجة علمية في ميدان رئيسي من ميادين الدراسة قبل فتح المواد الاجتماعية والرياضيات وغيرها.
- ❖ هو مجموعة من المقررات التي يكتسبها الطالب في المدرسة أو الكلية، وهو خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة ليحصل على درجة علمية و شهادة تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة.

من خلال كل ما تقدم من التعريفات أعلاه نستطيع القول أن المنهج على اختلاف تعريفاته من وجهة نظر الكتاب، يتضمن جملة عناصر رئيسية وثابتة له.

مفهوم المنهج القديم ومواصفاته

كان للمنهج مفهوماً قديماً مرتبطاً بالمادة الدراسية التي تقدم للمتعلمين داخل المدرسة، إذ عنى المعلومات والحقائق والمفاهيم المختلفة التي تريد المدرسة إكسابها للمتعلمين بغرض إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق إلمامهم بخبرات الآخرين والاستفادة منها.

إذاً هو كل المفردات التي تقدمها المدرسة للمتعلمين، أي مجموع المواد الدراسية التي يقوم المتخصصون بإعدادها وتأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها وتدريسها ويسعى الطلبة إلى تعلمها ودراستها، لهذا كان المنهج القديم يدور حول المادة الدراسية فقط دون سواها، ولا تمد أي إشارة للأنشطة المدرسية والخبرات المباشرة بل إن المنهج اقتصر على ما يجري في حجرات الصف الدراسي، ولم يتعدى دور المعلم في تلقين المتعلمين للمادة الدراسية، مما جعل دورهم التلقي والحفظ والاستظهار، ولا نجد أي إشارة لأهداف التعليم فيه، ويمكننا أن نلخص مواصفات المنهج القديم بالاتي:-

1. يتميز بأهداف معرفية يضعها المربون ويطبقها الطلبة.
2. التركيز على المجال المعرفي دون الاهتمام بالمجال الانفعالي والمجال النفس - حركي.
3. تكون المعرفة بالدرجة الأولى لنقل التراث من جيل إلى جيل.
4. يكون محتوى المنهج عبارة عن مقررات دراسية تتدرج بسهولة بحيث يمكن للتلاميذ حفظها.

5. تستعمل فيه طريقة التدريس اللفظية خلال المحاضرات لإعطاء المعلومات خلال وقت محدد.
6. المعلم هو الذي يحدد المعرفة التي تعطى للطلبة.
7. المتعلم دوره سلبيا وعليه الحفظ لما يتلقى من معرفة.
8. مصادر التعلم هو الكتب الدراسية المقررة.
9. الفروق الفردية فيه واضحة جداً لكون المواد الدراسية تطبق على الجميع.
10. دور التقييم منحصر في التأكد من كون الطلاب يحفظون المواد الدراسية.
11. لا يهتم لعلاقة المدرسة بالبيئة والأسرة.
12. مفردات المنهج ثابتة ولا يمكن تغييرها.
13. يعد المنهج من قبل مختصين بالمواد الدراسية وعليه يتحقق هدف المنهج.

مفهوم المنهج الحديث ومواصفاته

من خلال ما تقدم من وصف المنهج القديم، لاحظنا أن المناهج في ظل المدرسة التقليدية أو القديمة، ركزت على المادة التعليمية لا غير، وأهملت دور المتعلم ولم تولي الاهتمام بميول ورغبات وغرائز المتعلم، كما إنها لم تفسح المجال أمامه لاكتساب القيم المرغوب فيها وصقل المهارات التي يحتاج إليها لتلبية احتياجاته وحل مشكلاته.

نتيجة للتطور التربوي الذي حدث بفعل الأفكار التجديدية التي طرحها التربويون المتنورون، فقد نادى (روسو) بضرورة تفاعل الطفل مع الطبيعة وعدها أفضل من المعلم، فهي التي تكسبه المعرفة، وهي التي تجعله قادراً على استخدام عقله لمواجهة مشكلاته وحلها.

أما المربي (جون ديوي) فقد أشار في كتابه (المدرسة والمجتمع) إلى سلبيات الحياة المدرسية في ظل المنهج القديم والتربية التقليدية ولخصها بكونها وضعت كلاً من المعلم والمادة في مركز جاذبية العملية التعليمية بينما بقي المتعلم خارج دائرة هذه الجاذبية، واستناداً إلى ذلك كان لابد للتربية من مفهوم جديد للمنهج المدرسي، من هنا كانت ولادة المفهوم الجديد للمنهج إذ عرف على أنه (مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، الذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويضمن تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم، ويجعلهم يبتكرون حلولا مناسبة لما يواجههم من مشكلات).

لذا فإن للمنهج الحديث مواصفات هي كالأتي:-

1. يشتمل المنهج على جميع الخبرات والأنشطة الصفية وغير الصفية التي تقدمها المدرسة وتشرف على تطبيقها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف محددة تشمل تنمية المتعلم في مختلف النواحي.
2. يكون إعداد المنهج عبارة عن عمل تشاركي، أي لا يعد من قبل جهة واحدة بل يشترك في وضع تلك الخبرات عدد كبير من الأكاديميين والتربويين والمعلمين من مختلف التخصصات.
3. له رؤية واضحة تراعي الفلسفة التربوية السائدة وما أكدته العلوم النفسية ونظريات التعلم وما هو مناسب لكل فئة عمرية وما أثبتته الدراسات الرصينة في مجالي التعليم والتعلم، لتحقيق أفضل نمو متكامل للمتعلم.
4. يسعى المنهج الحديث إلى توظيف المبتكرات العلمية لتحقيق أهدافه، وخاصة تلك المبتكرات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم الحديثة.
5. يعمل المنهج الحديث على مراعاة قيم المجتمع وتعزيز ثقافته وتلبية حاجاته من خلال ربط مخرجات التعليم بمتطلبات سوق العمل.
6. يؤكد على العمل الجماعي والتعاوني المشترك ويقدر الإبداع الفردي ويعمل على إكساب المتعلم مهارات جديدة تتعلق بالتعلم الجماعي والتعلم ضمن الفريق والتعلم الذاتي وإكساب المتعلم قيم قبول الآخر واحترام رأيه وتقبل النقد والاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية.
7. يعمل المنهج الحديث على ربط ما هو نظري بما هو تطبيقي من خلال النشاط المدرسي الهادف.
8. يهتم بمختلف مستويات المجال المعرفي ويركز على المستويات العليا للمعرفة ومهارات التفكير العلمي الناقد والإبداعي.

نظريات المنهج

هنالك عدة نظريات أثرت في بناء المناهج التربوية ومحتواها، لعل من أكثرها تأثيراً النظريات الآتية:- -

اولاً: النظرية الموسوعية

أصحاب هذه النظرية يعتمدون على قدرة الإنسان على السيطرة والتحكم في الطبيعة وقدرته على التحكم في ذاته، فالنظرية الموسوعية تركز على سمو العقل، إذ يعد الأداة التي

تجعل الإنسان قادرا على فهم وإدراك العالم المحيط به إذا ما أتيح للعقل أن يعمل بطريقة سليمة، حيث تكمن سعادة الإنسان في تطوير ذهنه ليكتشف الحقيقة.

من صفات هذه النظرية الوصول بالإنسان إلى تمام عملية التعلم، إذ يبنى بناءً سليماً من جميع الوجوه حتى تكتمل طبيعته البشرية، وتعد هذه النظرية الأساس في عملية التعلم وكيفية إيصال المادة للمتعلم، إذ تهتم بطرائق التدريس وعدت وسيلة لإكساب المتعلمين للحقائق والمفاهيم خطوة بعد خطوة، كما تركز على جعل المعلم هو المرسل والطالب هو المستقبل، أما التقويم فيها فهو نهائي غير ثباتي تكويني.

ثانيا: النظرية العلمية (البراغماتية)

أصحاب هذه النظرية يستندون إلى جعل المعرفة نتاج تفاعل الإنسان مع بيئته، وللعقل الإنساني دور كبير فيها، فهي تنظر إلى المتعلم كونه مكتشف للحقائق من خلال مروره بعدة خبرات في حياته دفعته للتعلم، لذا فهي تركز على المتعلم وفضوله وحب استطلاع، أما المعلم فان دوره فيها يتلخص بكونه مرشداً وموجهاً، ويحاول أن يجعل المتعلم حراً في عملية تعلمه، إن أصحاب هذه النظرية يشجعون على جعل المتعلم يفكر ويبتعد قدر المستطاع عن الحفظ والتلقين.

ثالثاً: النظرية الجوهرية (الأساس)

يرى أصحاب هذه النظرية أن على الإنسان أن يهتم بالجوهريات والأساسيات، إذ يجعلها الشيء الأساسي في المفاهيم الدراسية والتربوية التي يكتسبها الفرد، فهي ترى أن هناك أساسيات تربوية في جوهر المعرفة رتبت مسبقاً، ينبغي على الأطفال والشباب تعلمها، وأن تكون الأساس في مناهجهم العلمية.

تركز هذه النظرية على جعل المعلم هو محور العملية التعليمية وتعطيه اهتماماً خاصاً، وتوفر له الهيبة والسلطة، كما تركز على العقل بوصفه العامل الأساسي والمهم في تحديد الأساسيات، فضلاً عن تركيزها على المادة الدراسية لأن العقل له دور بارز ومهم في عملية التعلم واكتساب المعلومات.

رابعاً: النظرية التطبيقية (البوليتكنيكية)

يرى أصحاب هذه النظرية إن حياة ووجود الإنسان هي المادة الأساسية وما الإنسان إلا مادة مجردة من الروح، وتقوم أيضا على فكرة رفض الانقسام الثنائي بين المعرفة البحثية والتطبيقية، ظهرت هذه الفكرة من خلال ربط التعليم بالعمل الإنتاجي.

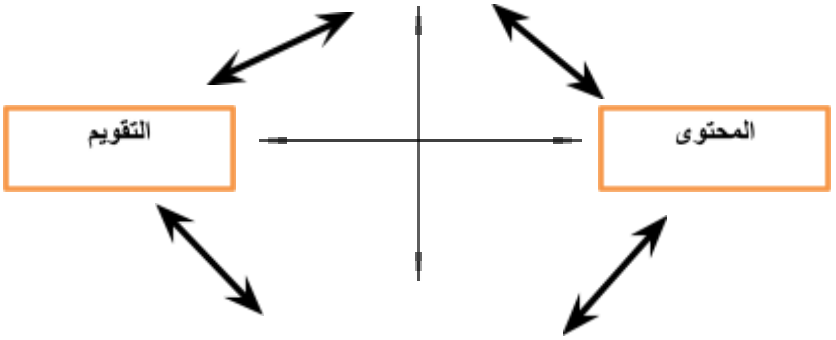
إن هذه النظرية تنظم المنهج بطريقة تجعل الطلبة قادرين على التعود على المبادئ النظرية الأساسية والمبادئ العلمية للإنتاج الحديث وتشجع على المشاركة في العمل الجماعي.

إن مبادئ هذه النظرية أساسها الفلسفة الماركسية التي ترى أن أصل كل الوجود والحياة هو المادة، وما العقل إلا وظائف وأشكال دقيقة ومعقدة للمادة، كما تؤمن بأن النمو العقلي والبدني للإنسان يتوقف على البيئة ويتأثر بها.

من أهداف هذه النظرية، ربط المدرسة بالسياسة لتحقيق مرتبة متكاملة للناشئة، فضلاً عن تسليح الشباب بمعارف علمية عن الطبيعة والمجتمع لتكوين الإنسان الجديد، وتهدف أيضا إلى التربية الخلقية والبدنيةّ والعسكرية والألعاب الهادفة والتعاون الجماعي، كما أنها تركز على جعل المواد الدراسية منظمة ومتسلسلة حسب العلوم الأساسية، وتسعى إلى توحيد المنهج لكل الطلبة في أنحاء البلاد.

<u>دور المدخل المنظومي في تطوير المنهج :</u>

يعد المنهج منظومة لعدد من المنظمات, فإذا أخذنا أسس بناء المنهج المتمثلة في الخبرة والمتعلم والمجتمع وطبيعة المادة وطبيعة عمليات التعلم، نجد أن بينهما علاقات منظومية، وهي علاقات التفاعل والتأثير والتأثر المتبادل بين كل أساس وأساس أخر، كما إن عناصر المنهج المتمثلة في الأهداف والمحتوى والنشاط و طرائق التدريس وأساليب التقويم فيوجد بينها ايضاً علاقات منظومية تدل على طبيعة التأثير والتأثر المتبادل بين كل عنصر والعناصر الأخرى، إذ تحدد الأهداف مستوى المحتوى وتنظيمه، والمحتوى يبنى بالأهداف ويتضمنها ويعمل على تحقيقها، والأهداف والمحتوى والتنظيم هم محددات طرائق التدريس بكل عملياتها وإجراءاتها، ثم يأتي التقويم الذي يبدأ بالأهداف ليعمل بواسطتها في المحتوى والنشاط والتدريس، وترتكز هذه العناصر على علاقات متداخلة في ما بينها ويترتب على ذلك إن أي تغيير في أحد مكونات المنهج أو بعضها، يستلزم إحداث تغييرات في المكونات الأخرى، توضح عناصر بناء المنهج كمنظومة في الشكل الآتي:-



عناصر بناء المنهج كمنظومة

عناصر المنهج

تعتمد عملية اختيار وتحديد العناصر الأساسية المكونة للمنهج على الأساليب الإجرائية الواجب اتخاذها من قبل فريق إعداد المنهج حتى تتم عملية تطوير المناهج على أرض الواقع، إن كل منهج تعليمي له عناصر أساسية هي كالأتي:-

1. تحديد وصياغة الأهداف الإجرائية للمنهج.
2. اختبار محتوى المنهج من الخبرات التربوية.
3. تحديد أساليب التدريس وأنشطته ووسائله.
4. تحديد أساليب التقويم.

-

توضح عناصر المنهج في الشكل الآتي:-

وسنتطرق لعناصر المنهج بالتفصيل وكما يأتي:-

اولاً: كيفية تحديد وصياغة الأهداف الإجرائية للمنهج

من المعروف أن الأهداف التربوية تقع في ثلاثة مستويات هي كالأتي:-

1. الأهداف العامة:

ويقصد بها أهداف المجتمع.

2. الأهداف الوسيطية:

ونقصد بها أهداف المراحل التعليمية.

3. الأهداف التنفيذية والإجرائية:

ويقصد بها الأهداف التي يتولى فريق الإعداد والتأليف تحديدها وصياغتها.

تقسم الأهداف بشكل عام إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي كالأتي:-

1. الأهداف المعرفية:

هي الأهداف التي تعبر عن المعرفة وتذكرها قبل التذكر والفهم.

2. الأهداف الوجدانية والعاطفية:

هي الأهداف التي تعبر عن الجوانب العاطفية تتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين وتتضمن الاتجاهات والميول والقيم.

3. الأهداف المهارية:

هي الأهداف التي تعبر عن المهارات اليدوية والحركية والقدرة على القيام بأداء معين يتطلب التناسق الحركي والنفسي والعصبي.

<u>المعايير والشروط الأساسية لصياغة الأهداف</u>

هناك معايير وشروط أساسية يجب علينا مراعاتها عند صياغة الأهداف، وكما يأتي:-

1. أن تصاغ الأهداف بعبارات واضحة الدلالة، إذ أن أي غموض بالهدف يعني الاختلاف في تفسيره.
2. أن تكون الأهداف واقعية، أي يمكن تحقيقها خلال الدرس.
3. أن تراعي الأهداف طبيعة المتعلمين وخصائص نموهم العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية.
4. أن تتضمن الأهداف أفعالاً سلوكية تشير إلى نوعية السلوك المتضمن في الهدف ومستواه.

5. أن تظهر العلاقة بين النشاط التعليمي و السلوك المرغوب إحداثه في المتعلم.
6. أن تتسم الأهداف بالمرونة وقابلية الملاحظة والتقويم المستمر.
7. أن تتسق الأهداف و تتكامل مع عناصر المنهج الأخرى وأن تكون متسلسلة تسلسلاً منطقياً.

ثانياً: تحديد محتوى المنهج من الخبرات التربوية

عند وضع أي منهج وجب أن يحتوي على مجموعة من الخبرات التربوية المراد إكسابها للمتعلم، وأن تتضمن هذه الخبرات التربوية ثلاث جوانب هي كالأتي:-

1. الخبرات المعرفية:

تشمل المعارف والحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يشملها الدرس.

2. الجوانب المهارية:

تعني إكساب المتعلم قدراً من المهارات الأدائية التي تمكنه من ممارسة مضامين الخبرة خلال الدرس.

3. الجوانب الوجدانية:

تكتب عادة بشكل ارتجالي من بعض المعدين للمناهج اعتقاداً منهم بأنها ستتحقق ضمنيا.

استناداً على ذلك وجب على فريق الإعداد وتأليف المنهج أن يأخذ بنظر الاعتبار ما يأتي:--

1. اشتقاق أهم الجوانب المعرفية اللازمة لإكساب المتعلم تلك الخبرة.
2. اشتقاق أهم الجوانب الوجدانية الضرورية واللازمة لإكساب المتعلم تلك الخبرة.
3. اشتقاق أهم الجوانب المهارية اللازمة لإكساب المتعلم تلك الخبرة.
4. الابتعاد عن كل الجوانب التي لا علاقة بشكل مباشر بالخبرة.
5. مراعاة الأساس العلمي (التربوي) الذي يستند إليه المنهج.

شروط تحديد محتوى المنهج

لتحديد محتوى المنهج يجب الالتزام بالشروط الآتية:-

1. التتابع: يقصد به وجوب أن تكون كل خبرة مبنية على خبرة سابقة لها.
2. التكامل: يقصد به العلاقة الأفقية بين مجالات المنهج المعد والمناهج الدراسية الأخرى.
3. الاستمرار: يسمى عادة بالعلاقة الرأسية في تنظيم المحتوى، فالأفكار البسيطة التي يتعلمها الطالب في الصف الأول الابتدائي تتزايد تعقيداً في الصفوف التي تليها.
4. مراعاة مناسبة الخبرة للطلبة و إمكانياتهم.
5. مراعاة حداثة الخبرة وإثارتها اهتمام ودافعية الطلبة.
6. اقتراح عنوان مناسب للخبرة يعكس المجال الذي ستؤلف فيه.

ثالثاً: تحديد أساليب التدريس وأنشطته ووسائله

تعد طرائق التدريس أحد أهم عناصر المنهج، إذ لا يمكن تحقيق الأهداف ومحتوى المنهج دون الاختيار الصحيح للطريقة التدريسية من قبل المعلم، إذ أن المحتوى والطريقة هما شقين متلازمين يكمل احدهما الأخر، وإن أي تغيير في المحتوى يتبعه تغيير في الطريقة المستخدمة في المنهج.

تعد طرائق التدريس جزء متكامل من الموقف التعليمي الذي يشتمل على المتعلم وقدراته وحاجاته وأهدافه التي ينشدها المعلم من المادة العلمية فضلا عن الأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم.

إن اختيار الطريقة الجيدة يعتمد على تقدير المعلم للموقف التربوي والتعليمي، كما يجب أن يكون اختيار الطريقة المناسبة وفقا لإمكانيات المعلم لتطبيقها وملاءمتها لمستوى المتعلمين الدراسي و الخبرات التي مروا بها و للمادة الدراسية، كما ينبغي أن تنسجم الطريقة المستخدمة مع نتائج البحوث العلمية في التربية وعلم النفس التي تركز على دور المتعلم الإيجابي في العملية التعليمية، هذا فضلا عن أن المعلم يستطيع توظيف أكثر من طريقة واحدة في الدرس الواحد، كذلك تنويع الطرائق باستخدام طرائق التدريس الحديثة، ويستطيع استخدام مختلف الوسائل التعليمية أيضا على اختلاف أنواعها السمعية والبصرية، المعينات التربوية والوسائل

المعيارية الوسيطة كالصور والخرائط ووسائل الإيضاح مثل الصور الثابتة والمتحركة ووسائل تكنولوجيا التعليم بالحاسوب والسبورة الذكية.

رابعاً: التقويم

أخر عنصر من عناصر المنهج هو التقويم، الذي يعد من أكثر عناصر المنهج اختلافا ذلك لأنه يؤثر ويتأثر بالمنهج، أي إن المنهج يتأثر بالتقويم وفي نفس الوقت، فإن التقويم يؤثر في ذاته، وذلك عندما ينصب التقويم على وسائل الاختبارات فيصدر الحكم عليها لبيان مدى صلاحيتها وقدرتها على أداء الغرض منها.

يعد التقويم عملية منهجية تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة في القياس الكمي أو غيره، ومن ثم استعمال هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة مسبقاً، ومن أهم وسائل التقويم هي (الاختبارات، الملاحظة، المقابلة، الاستبيان، دراسة الحالة، التقارير الذاتية، السجلات المجمعة).

للتقويم أغراض عامة أهمها الآتي:-

1. تحسين المنهج من خلال مراحله المتنوعة في التخطيط والتطوير والتنفيذ، ويتم ذلك بواسطة التقويم المرحلي (البنائي).
2. تحديد نتيجة فعالية المنهج التربوي في إحداث التعلم للطلبة من خلال التعرف على دورهم في تحصيلهم بواسطة التقويم النهائي (الكلي).

وأخيرا ً فإن الهدف من عملية التقويم للمنهج هو إحداث التغيير والتعديل والتحديث لأهدافه ومحتواه وأنشطته ووسائله التعليمية وطرائق التدريس المستخدمة وتقويمها على وفق أحدث ما يتوصل إليه كل من العلم والمعرفة في المجالات العلمية والإنسانية.

<u>المشكلات التي ترتبط بالمنهج</u>

تتمثل أهم المشكلات التي ترتبط بمنهج الرياضة المدرسية في الأتي:- ـ

1. عدم وجود أهداف خاصة لمناهج التربية الرياضية في بعض المراحل.
2. عدم وجود أهداف خاصة للأنشطة الرياضية بمحتوى مناهج التربية الرياضية.
3. عدم وضوح أهداف مناهج الرياضة المدرسية.
4. الأهداف المعرفية لمناهج التربية الرياضية تركز فقط على النواحي المهارية.

5. أهداف المناهج الحالية للرياضة المدرسية تم وصفها بطريقة مركبة لا تسمح بفهم المغزى الحقيقي.
6. تنظيم أنشطة محتوى المناهج الحالية لا يحقق كل من الاستمرارية والمرونة والتنوع.
7. تفتقر المناهج الحالية إلى الأنشطة التي تتحدى قدرات المتعلمين.
8. عدم مراعاة التوازن بين الجوانب السلوكية المختلفة للمتعلم بدنياً ومعرفياً و وجدانيا ًفي المناهج الحالية.

<u>أساليب مواجهة مشكلات المنهج</u>

هناك عدة أساليب في مواجهة مشكلات المنهج تتضمن الأتي:-

1. ضرورة إعادة النظر في محتوى مناهج الأنشطة الرياضية في المؤسسات التعليمية المختلفة.
2. ضرورة وضع أهداف للتربية الرياضية بنوعيات التعليم المختلفة بما يتناسب وطبيعة كل نوعية تعليمية.
3. التركيز على الجانب المعرفي والصحي في مناهج التربية الرياضية.
4. ضرورة مراعاة ميول وحاجات ورغبات ودوافع المتعلمين عند التخطيط لمحتوى مناهج التربية الرياضية.
5. عمل مصفوفة أنشطة رياضية لكل صف دراسي في مراحل التعليم.

الفصل الثالث

التخطيط

- أهمية التخطيط ومفهومه
- المبادئ الأساسية التي يقوم عليها التخطيط
- كفايات تخطيط التدريس
- مكونات كفاية التدريس
- أنواع التخطيط (الخطط التدريسية)
- الخطط التدريسية في التربية البدنية

التخطيط

مفهوم التخطيط وأهميته

بعد الانفتاح الكبير في مستويات وأصعدة الحياة كافة ومواكبةً لعجلة التطور التكنولوجي، أصبح الإنسان يعيش في عصر متسارع في كل شيء، تشابكت العلوم فيه وتنوعت المهن وتطورت المعارف وتعقدت سبل العيش بعد أن كانت سهلة وبسيطة جداً، فالإنسان في عصرنا الحالي لا يعيش بعزلة عن الآخرين سواء في نطاق عمله أو حياته اليومية، ونتيجة لهذا التواصل والتداخل بين الفرد والآخرين إن كان في حيز العمل أو في مجريات الحياة اليومية، أصبح لا بد لكل فرد الاهتمام بموضوع التخطيط في كافة المجالات، لأن التخطيط لشيء يعني تصميم مسار للعمل فيه، ولا يقتصر التخطيط على العمل فقط، بل أصبح على الفرد أن يكون قادرا على التخطيط حتى لمجريات حياته اليومية ليتمكن من القيام بكل متطلبات حياته والتزاماته بشكلها السليم وفي توقيتها الملائم.

عرف التخطيط بتعريفات عديدة وكما يأتي:-

- عرفه (محمد حسين آل ياسين) بأنه إتباع طريقة معينة أو انتهاج منهج خاص أو ابتكار أسلوب ما لتنفيذ عمل من الأعمال الحيوية بنجاح نسبي.
- عرفه (سعد علي زاير وآخرون) بأنه عملية تصور مقصود ومسبق للمواقف التعليمية وما يجري فيها من فعاليات وأنواع نشاط يراها المدرس مناسبة لتحقيق أهدافه المخطط لها والموضوعة مسبقاً كما يرون أنه أسلوب أو منهج يهدف إلى حصد الإمكانات المادية والموارد البشرية المتوفرة ودراستها وتحديد الإجراءات للإفادة منها في تحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محددة.

من خلاصة ما تقدم نستطيع القول بأن التخطيط هو (عملية تعليمية تربوية تهدف إلى استغلال الموارد المتاحة استغلالاً من شأنه أن يحقق أقصى استثمار هذه الموارد من خلال الربط بين كل من الأهداف والإمكانيات والزمن والجهد).

تستند العملية التعليمية شأنها شأن باقي الاختصاصات الأخرى كالاقتصاد والسياسة والاجتماع إلى التخطيط العلمي السليم و المحكم، والتخطيط للتدريس هو أحدى الأمور الرئيسية

الهامة في إنجاح العملية التعليمية، لأن فاعلية التدريس ومحتواه تتوقف على مقدار ما يبذل من مجهود في التخطيط له.

أن عملية التخطيط في التعليم هي الإجراءات العلمية والمنهجية المنظمة تنظيماً وقتياً، وعليه فهو الأداة المهمة جدا والمستخدمة من قبل المعلمين لإدارة المناهج التعليمية والتدريسية بطريقة منظمة جداً، لذا فهي ترتبط بكفاءة المعلمين وقدرتهم على التنظيم الجيد، إذ تتطلب هذه العملية نشاطاً ذهنياً ومنطقياً، ومنها وجب على المعلم جمع العناصر التي تزيد من تطوير المتعلم، وتعمل على خلق وظيفة اقتصادية للعمل الإعدادي على حسب الأهداف المحددة مسبقاً، لتكون عملية التدريس ناجحة ومثمرة.

أجمع المربون على أهمية التخطيط للتدريس، وضرورته في إنجاح المعلم وبالتالي نجاح العملية التعليمية.

ويمكن حصر أهمية التخطيط للمعلم في الآتي:-

1. أن عملية التخطيط تساعد المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقة وتمكن.
2. يجعل عملية التدريس عملية علمية منظمة ذات عناصر مترابطة واضحة، مما يجنب المعلم الكثير من المواقف المهمة التي قد يتعرض لها أثناء التدريس.
3. يساعد المعلم على تحديد الآتي:-

1- الأهداف الإجرائية التي ينبغي تحقيقها.

2- الأنشطة التعليمية المناسبة.

3- الوسائل التعليمية المناسبة للقيام بالنشاط.

4- أساليب وطرق التدريس.

5- أساليب التقويم المناسبة للتأكد من تحقق الأهداف الإجرائية.

4. يسهم في نمو الخبرات المهنية والعلمية بصفة دورية مستمرة.
5. يوفر تغذية راجعة تساعد المعلم على تحسين تعلم المتعلمين.
6. يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج ومن ثم الإسهام في تطويره وتصحيحه وتحسينه.

ومثلما كان للتخطيط أهمية بالنسبة للمعلم، فهو مهم بالنسبة للمتعلم إذ تكمن أهميته في ما يأتي:-

1. يساعد المتعلم على تنظيم وقته في الدراسة وتوزيعه حسب الأهمية المعطاة للأهداف والمحتوى.
2. يجعل المتعلم أكثر قدرة على الاستيعاب، وذلك لأن المادة تكون منظمة له.

3. يزيد من دافعية المتعلم للتعلم.
4. يكسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو المعلم, ذلك لكون المعلم المنظم يترك انطباعا حسناً عن نفسه لدى المتعلمين.
5. يتأثر المتعلم بالجوانب الايجابية الغير ظاهرة للمنهج عند تعلمه، فيكتسب عادات منظمة تساعده في حياته، مثل التنظيم وتقدير أهمية الوقت واستغلاله بشكل أمثل.

المبادئ الأساسية التي يقوم عليها التخطيط

وجب على كل معلم أو مدرس عند البدء بعملية التخطيط للتدريس، مراعاة مجموعة من المبادئ الأساسية لتحقيق أعلى جودة في العملية التعليمية لتحقيق المرجو من التخطيط للتدريس وهذه المبادئ كالآتي:-

1. على المدرس أو المعلم أن يكون ملماً بالفرق بين الأهداف التربوية العامة وأهداف المرحلة العامة التي يقوم بالتدريس فيها وأهداف تدريس مادة تخصصه.
2. على المدرس أو المعلم أن يكون ملماً بكل المعلومات والمهارات وأساليب التفكير وتوجهاته والتي يمكن تنميتها من خلال تدريس المادة الدراسية ومعرفة كيفية استخدام كل تفصيل وإن كان بسيطاً في تحقيق الأهداف المرجوة.
3. جعل خطة التدريس مرتبطة بواقع المتعلمين وقدرتهم على التعلم، وذلك من خلال معرفة المعلم لخصائص المتعلمين المختلفة، من حيث مستواهم الدراسي وقدراتهم وحاجاتهم واستعداداتهم واهتماماتهم وميولهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
4. ربط خطة التدريس والإمكانيات المادية المتاحة، كالأجهزة والأدوات اللازمة في تدريس المادة، أو الإمكانات البشرية المتمثلة بالمعلمين والمتعلمين وأخذ عامل الزمن بعين الاعتبار، كعدد الدروس المخصصة لتدريس المادة والزمن المخصص لتدريس كل موضوع أو نشاط.
5. على المدرس أن يكون ملماً بكل من أساليب التدريس وطرائقه واستراتيجياته المناسبة لتدريس المادة، وتحديد الأفضل والأنسب بينها من حيث انسجامها مع طبيعة المتعلمين وطبيعة المادة التعليمية (المهارات).
6. وضع و تحديد أنسب أساليب التقويم، لمعرفة مدى نجاح الخطة الموضوعة في تحقيق الأهداف المرجوة، وتشخيص نقاط القوة والضعف واتخاذ الإجراءات والوسائل المناسبة لعلاج نواحي الضعف.

7. وجب أن تمتاز الخطة بالمرونة، بمعنى إمكانية إجراء التعديلات المناسبة عليها في حالة تعرض العملية التعليمية لأي طارئ، وبذلك يمكن تلافي ذلك الطارئ من خلال هذه المرونة.

كفايات تخطيط التدريس

إذا ما أردنا للمعلم أن يقود عملية التعليم على نحو فعال وناجح، يتوجب علينا أولا إعداده إعدادا متميزا يكتسب من خلاله قدرات أدائية متميزة ومهارات مناسبة، لذا يجب أن يمتلك المعلم الكفايات التعليمية التي تمكنه من ممارسة عمله بفاعلية واقتدار، إذ تعرف الكفاية بأنها (القدرة على الأداء والممارسة والقدرة على عمل شيء ما بفاعلية وإتقان وبمستوى معين وبأقل جهد ووقت وتكلفة ممكنة).

أما كفايات التدريس فهي (كل المهارات والقدرات التي يجب أن يمتلكها المعلم لإتمام عملية التدريس بفاعلية وإتقان وبمستوى معين من الأداء وبأقل جهد ووقت وتكلفة ممكنة).

مكونات كفاية التدريس

أولا: المكون المعرفي

يقصد به الخلفية النظرية التي يجب أن يلم بها المعلم، وهذه الخلفية قد تشمل مواصفات الكفاية التدريسية وكيفية أدائها وخطواتها وأسسها النفسية والتربوية وكيفية تطبيقها بشكل يناسب التلاميذ أو الطلبة وأهداف وطبيعة المادة التعليمية والأساليب المناسبة لاستخدامها في الموقف التعلمي، وأهم المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم وتلاميذه أو المدرس وطلبته أثناء تطبيقهما لها وأساليب التغلب على هذه المشكلات.

ثانيا: المكون الأدائي

يتضمن المكون الأدائي لكفاية التدريس، كل الطرائق والأساليب التي يجب أن يستخدمها المعلم في تطبيق وأداء هذه الكفاية أو الأعمال أو المهارات التي يجب أن يؤديها أثناء تطبيقه للمهارة، وقد تشمل هذه المهارات كل الحركات اللفظية وغير اللفظية.

ثالثا: المكون الوجداني -

يتمثل هذا المكون برغبة المعلم أو المدرس في تعلم هذه المهارة وإتقانها وإحساسه بأهميتها ودورها في العملية التعليمية، وهو أيضاً يتمثل برغبة المعلم في العمل بمهنة التدريس

واقتناعه بها وما تتميز به هذه المهنة من قيم ومبادئ وأخلاق وبالتالي تأدية عمله بأمانة وإخلاص.

أن النظر لعملية التدريس بكونها مهنة قابلة للتطور، يجعل المعلم في حاجة لإتقان عدد من الكفايات التدريسية والتي يمكن إجمالها بالآتي:- -

1. كفايات تخطيط التدريس.
2. كفايات تنفيذ التدريس.
3. كفايات تقويم التدريس.

<u>أنواع التخطيط (الخطط التدريسية)</u>

اولاً: الخطة التدريسية السنوية والفصلية

سنأخذ الآن تقسيم الخطط التدريسية بشكل عام يبدأ بالخطة السنوية أو الفصلية إذ تعد خطة تدريسية طويلة المدى نسبياً تتضمن التخطيط لعام سنوي أو فصلي يقوم به المعلم في بداية العام أو الفصل الدراسي ويستند على تصور مسبق منه لما سيقوم به طلابه على مدى فصل دراسي كامل أو عام دراسي كامل، إذ ينبغي على المعلم أن يبدأ بالتخطيط السنوي أو الفصلي قبل بدء الدراسة بوقت كاف.

يلزم التخطيط في هذه المرحلة عدداً من الشروط أهمها:-

1. تحديد الأهداف بصورة واضحة في ضوء المحتوى الدراسي:

مثلا إذا كانت من ضمن أهداف تدريس مادة الكرة الطائرة في المرحلة الثانية الجامعية، فعليه تدريب الطلبة على المهارات العملية، إذ يتم تحديد المهارات التي يدرب عليها في ضوء المضمون من المقرر الدراسي مثل مهارات الإرسال، الاستقبال الإعداد و هكذا.

2. دراسة الوسائل والإمكانات المتاحة:

أن من أهم الأمور الواجب مراعاتها هي الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لإنجاح عملية التعليم أو التدريس وكثيراً ما يواجه المعلم مشكلات عديدة خلال عمله اليومي، فقد يفاجأ من أن بعض الأدوات والوسائل التي يحتاج إليها في

درسه غير متاحة أو غير متوفرة مما يعرقل سير الدرس والعملية التعليمية، وبهذه الحالة أما أن يتغاضى عنها وبالتالي سيفقد التدريس جزءا من فاعليته، أو أن ينشغل بإعدادها بنفسه في وقت قصير نسبيا وبالتالي سيرهق نفسه.

3. دراسة الطلبة ومستوياتهم العلمية:

ينبغي على المعلم أن يبدأ من واقع الطلبة ومشكلاتهم وحاجاتهم وما وصلوا إليه من مستوى علمي، ومستوياتهم في الجوانب العلمية على اعتبار أن التربية البدنية يشكل الجانب العملي الجزء الأكبر من دراستها.

4. على المعلم مراجعة خبراته السابقة والاستفادة منها، ومن خبرات زملائه في حل المشكلات التي من الممكن أن تواجه العملية التعليمية، فهذا يساعده على تشخيص نقاط القوة والضعف في توزيع المنهج و تعديله إذا تطلب الأمر.

ثانياً: الخطة التدريسية اليومية

هي الخطة التي تدعى بقصيرة الأمد، وهي من أهم واجبات المعلم وخاصة المبتدئ، فالمادة التي يريد تقديمها والأسئلة التي من المتوقع أن تطرح عليه والمشكلات التي من الممكن أن تتعرض لها الخطة، كلها أمور وجب أن يضعها المعلم في مخيلته قبل البدء بالدرس.

أن عملية إعداد الدرس هي عملية فكرية أولاً, يقوم بها المعلم قبل التدريس تهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو وطلبته خلال الدرس، فليس المقصود بالخطة كتابة المادة في دفتر الخطة فقط، بل هو أكثر شمولاً من ذلك إذ يفيد إعداد المعلم لدرسه قبل القيام به بفترة قصيرة في جعل الخطة حاضرة في ذهنه أثناء التدريس، ويرى البعض أنه من الأفضل أن يعد المعلم لدرسه المقبل بعد قيامه بتدريس الدرس السابق له مباشرة، ففي هذه الحالة تكون خبرته بالدرس لا تزال في ذهنه والمشكلات الأحدث توجهه في وضع خطة دروسه القادمة.

من خلال ما تقدم نستطيع تعريف خطة التدريس اليومية بأنها (خطة قصيرة المدى نسبيا تتضمن تخطيط يقوم به المعلم لكل درس يستند على تصوره المسبق للأنشطة والمواقف التعليمية التي سيقوم بها هو وطلبته طيلة وقت الدرس).

من الجدير بالذكر أن الخطة السنوية (الفصلية) لا تختلف عن الخطة اليومية من حيث المكونات الأساسية وإنما تختلف عنها بكون الخطة اليومية تتضمن مجموعة من الأهداف

السلوكية التي تتحقق من خلال الأهداف التربوية والتعليمية والتي يمكن تحقيقها طيلة درس واحد أو أكثر.

سنتطرق الآن بشيء من التفصيل عن أنواع الخطط التدريسية في التربية البدنية وكما يأتي:-

<u>الخطط التدريسية في التربية البدنية</u>

لا تختلف الخطط التدريسية في التربية البدنية عن الخطط التدريسية في الاختصاصات الأخرى، فكل الخطط تنطلق من منطلق واحد وهو التركيز على وصول المادة التعليمية للمتعلم، إلا أن خطط التربية البدنية تختلف عن الخطط الأخرى فقط بأنواعها نظراً لخصوصية درس التربية البدنية، لذا تنحصر أنواع خطط التربية البدنية بنوعين هما:

أولاً: الخطة المتنوعة

يقصد بها الخطة التي تحتوي في إطارها على أكثر من نشاط واحد، أي تعليم الطلبة أكثر من مهارة واحدة خلال الدرس الواحد، وبالتالي اطلاع الطلبة على أنشطة ومهارات مختلفة خلال زمن الدرس الواحد، فمثلا ً يمكن إعطاء مهارة الإرسال في الكرة الطائرة و مهارة التهديف في كرة اليد، مهارة الطبطبة في كرة السلة وهكذا، لذا أطلق عليها تسمية الخطة المتنوعة، أما عن أقسام هذه الخطة فهي الأقسام نفسها في النوع الآخر الذي سيتم الحديث عنه وهو الوحدات التعليمية، إذ أن أقسام الخطة هي واحدة في النوعين وهي كالآتي:-

1. القسم الإعدادي (التمهيدي).
2. القسم الرئيسي.
3. القسم الختامي.

لكل قسم من هذه الأقسام في كل نوع من أنواع الخطتين آلية للتطبيق وبالذات القسم الرئيسي، أي أن الاختلاف بين النوعين يقتصر في القسم الرئيسي، وسنتناول كل قسم من هذه الأقسام بشيء من التفصيل ولكل نوع وكما يأتي:-

اولا: القسم الإعدادي:

هو أول قسم في الوحدة التعليمية (الخطة) ومن أسمه إعدادي، إذن هو يهتم بإعداد الجسم لما سيقوم به من مهام في القسم الرئيسي وهو يتكون من جانبين مهمين جداً هما:-.

1. الإحماء العام:

يتضمن هذا الإحماء مجموعة من التمارين العامة لإحماء كافة أعضاء الجسم إحماء عاما، إذ يضم مجموعة من تمارين السير والهرولة مع تحريك الذراعين وأداء مجموعة من الحركات السريعة.

2. التمارين البدنية:

هو الجانب الثاني من القسم الإعدادي، إذ يتضمن مجموعة من التمارين البدنية الخاصة للأعضاء الرئيسية للجسم كالذراعين والجذع والرجلين، كذلك يحتوي على تمارين خاصة لتطوير بعض الصفات البدنية الخاصة بالمهارة المتعلمة في الوحدة التعليمية.

ثانياً: القسم الرئيسي:

هو القسم الأكبر من الوحدة التعليمية إذ يخصص أكبر وقت في زمن الوحدة التعليمية لهذا القسم وهو يضم أيضا جانبين هما الجانب التعليمي والجانب التطبيقي.

1- الجانب التعليمي:

يتضمن هذا الجانب شرح مفصل للمهارات قيد الدرس، ويتضمن في الخطة المتنوعة شرح أكثر من مهارة في أكثر من نشاط وعرض كل مهارة بعد شرحها للطلبة.

2- الجانب التطبيقي:

في هذا الجانب يتم تطبيق كل مهارة على حدة إذ يقسم طلبة الصف إلى عدة مجاميع و كل مجموعة تطبق إحدى المهارات المشروحة خلال الدرس و بإيعاز من المدرس ولمدة زمنية معينة، ثم بإيعاز آخر يتم تغير المجاميع إذ تنتقل المجموعة الأولى إلى تطبيق مهارة المجموعة التي تليها و المجموعة الثانية إلى تطبيق مهارة المجموعة الثالثة وهكذا حتى ينتهي الزمن المخصص لهذا الجانب بحيث يكون جميع الطلبة قد مروا بكل المجاميع و طبقوا كل المهارات.

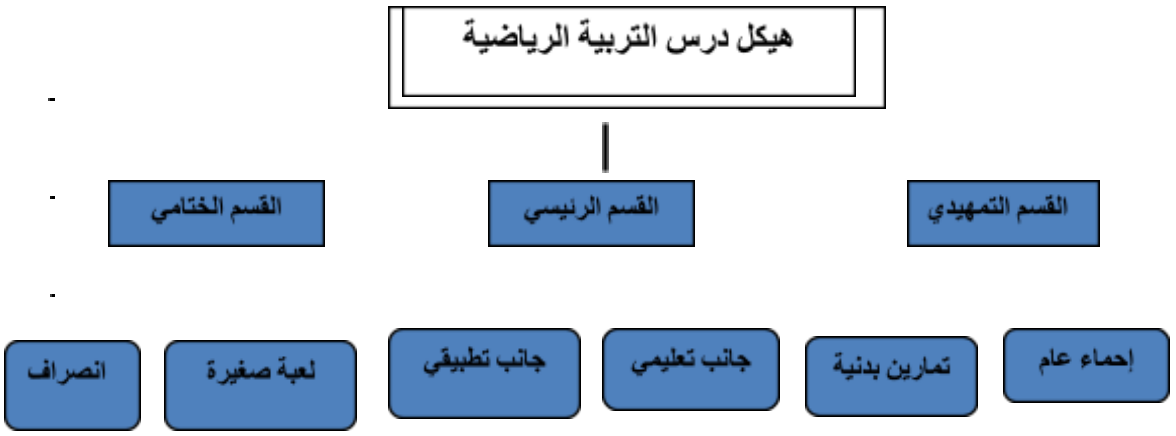
ثالثاً: القسم الختامي

هو القسم الذي تختم به الوحدة التعليمية وهو يتكون أيضا من جانبين هما اللعبة الصغيرة والانصراف، وعادة يتم في هذا القسم أما تصعيد الجهد أو خفض الجهد حسب تسلسل وجود درس التربية الرياضية في جدول الدروس.

من ما تجدر الإشارة إليه هو انه لا يوجد قسم في الخطة أفضل أو أهم من الأقسام الأخرى بل أن كل قسم من هذه الأقسام يعد مكملاً للقسم الآخر ولا يقل أهمية عنه.

ثانياً: خطة الوحدات التعليمية

هذا النوع الثاني من أنواع الخطط في تدريس التربية البدنية، وآلية تطبيقها لا تختلف من حيث الأقسام عن الخطة المتنوعة، الاختلاف الوحيد في خطة الوحدات التعليمية هو (القسم الرئيسي) إذ يعني بتدريس مهارة واحدة أو نشاط واحد فقط، وليس أكثر كما هو الحال في الخطة المتنوعة، ويوضح الشكل الآتي أقسام الخطط في التربية البدنية.



الفصل الرابع

الأهداف التربوية والتعليمية

- تمهيد
- التطور التاريخي للأهداف التربوية
- مفهوم الأهداف وتعريفها
- تصنيفات الأهداف
- مستويات الأهداف
- شروط الهدف السلوكي التعليمي
- أهمية تحديد الأهداف السلوكية في التدريس
- معايير اختيار الأهداف
- تصنيف بلوم للأهداف السلوكية

تمهيد

يعد موضوع الأهداف التربوية والتعليمية موضوعاً مهماً جداً، أخذ مكانة متميزة في دراسة الباحثين التربويين، ذلك لما للأهداف من أهمية بالغة في حياة الشعوب التي تسعى جاهدة لتحقيقها مستخدمة في ذلك جميع الإمكانيات المتاحة لها اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، كما إن للأهداف أهمية كبيرة في حياة الأفراد، فهي تحدد مسارهم وتنظم أعمالهم ومواقفهم في الحياة اليومية، وتحثّهم على الاجتهاد والنشاط في سبيل تحقيقها، ولا تخفى أهمية الأهداف التعليمية بالنسبة للمتعلمين والمعلمين، فهي تحدد طبيعة التفاعل بين هذين القطبين داخل الصف الدراسي وتساعد المعلمين على اتخاذها كدليل لعملية تخطيط الدرس اليومي وتشجع المدراء والمشرفين على متابعة سير العملية التعليمية والتأكد من فاعلية طرائق التدريس التي يستخدمها المدرسون والمعلمون والأنشطة التي يقوم بها الطلبة، كما تساعد في الكشف عن نقاط القوة والضعف في المنهج الدراسي ككل.

التطور التاريخي للأهداف التربوية

إن الأهداف التربوية كانت دائما موجودة عبر العصور، لارتباطها بالعمل التربوي ولو في أبسط صوره البدائية كتنشئة الآباء للأبناء من أجل إعدادهم للحياة وما تتطلبه من خصائص مهارية في شتى مجالات البيئة ومعطياتها في كل زمن، ولعل نظرة بسيطة لتطور النظريات التربوية والفكر التربوي عموماً كافية لملاحظة تطور وتنوع أهداف التربية، فنظرة الفلاسفة اليونان مثلاً لملامح شخصية الرجل المراد تكوينه، محارباً كان، أو فيلسوفاً حكيماً، وهدف التربية المسيحية لتكوين الراهب المتعبد، وغيرها من الأفكار التربوية، كل ذلك لم يكن وليد زمن محدد بل يمتد امتداد تاريخ الإنسان، غير أن الدراسة العلمية للأهداف، ظهرت في وقت متأخر نسبياً وخضعت لتطور كان نتيجة تراكم دراسات ومحاولات عديدة، قام بها علماء كثيرون.

تميزت الأهداف التربوية بصفة عامة قبل الحرب العالمية الأولى بالعمومية والتجريد، إلى أن ظهرت الاتجاهات الأولى في التفكير لما يجري داخل القسم مع أعمال (بوبيت) سنة 1918، الذي اهتم بوضع منهج أكثر توافقاً مع الوقت وكيفية استخدام الطرق الجديدة، وهو يقول بخصوص الأهداف:

طالما أن الأهداف لا تخرج أن تكون تخمينات غامضة، فيجب أن نتوقع أن تكون الطرق والوسائل غامضة أيضاً، ولكن عصر الرضا الكامل بالعمليات غير المحددة يمر بسرعة

وعصر العلم يطلب الدقة والتحديد، وكان الهدف عنده هو رسم منهج مدرسي، ثم رأى أنه من الضروري تحديد الأهداف لكل منهج تحديداً أدائياً واضحًا.

تعد أعمال رالف تايلور(1929م) أول خطوة هامة في حركة الأهداف التربوية وتصنيفها، فقد وضحها في عبارات سلوكية وتأثر الكثير من المفكرين بهذه الأفكار التربوية، واعتبروا الأهداف أساساً لكل منهج مدرسي أثناء بنائه والتخطيط لتنفيذه، وهذا يعني أنه أثناء التخطيط للتدريس ينبغي تحديد الأهداف أولاً، ثم وضع المادة التعليمية، فوضع الخطة، فتحديد الوسائل، فالتنفيذ، ثم التقييم، ولعل أهم دراسة اتخذت شكلاً متميزاً في تاريخ حركة الأهداف التربوية، وكان لها أثرها الواضح في تحديد المسار العلمي الموضوعي للأهداف التربوية، وتصنيفها، ومحاولة التحكم فيها علمياً، هي ما قام به (بلوم وزملاؤه) من دراسات في هذا المجال، وما توصلوا إليه من نتائج، ذلك أنهم حاولوا ربط الأهداف التربوية بمكونات الفرد البشري مثلما صنف سبقوهم سلوك البشر في ثلاث مجالات أساسية: الفكر، الانفعال، العمل، وهي أهم الوظائف التي يقوم بها الكائن البشري، والتي يتوجه الفعل التعليمي إلى إنمائها.

جاءت بعد بلوم أعمال ودراسات أخرى عديدة، تهدف إلى تخصيص الأهداف وإجراءاتها كالنتائج التي توصل إليها ماجر (1962م)، والتي أكدت ضرورة توفر ثلاثة عناصر أساسية في الهدف التربوي جيد الصياغة، وهي: تحديد السلوك المرغوب، تحديد الشروط التي يتحقق بها الهدف، تحديد المعايير ومستوى الأداء المقبول، على أن يكون هذا السلوك بمثابة الدليل على التغير الذي حدث في شخصية المتعلم نتيجة تعلم ما.

من خلال هذا العرض التاريخي لتطور حركة الأهداف، نستنتج بأن الأهداف التربوية تعكس فلسفة المجتمع وقيمه وثقافته وعاداته وتقاليده واتجاهاته في كل مجالات الحياة، فبعد ما كانت تتميز بالعمومية والتجريد الفلسفي صارت تتميز بالخصوصية والدقة نتيجة تطور الدراسات النفسية والتربوية التي تهتم بملاحظة السلوك وقياسه قياساً علمياً.

<u>مفهوم الأهداف وتعريفها</u>

الهدف هو غاية أو شيء أو رغبة نسعى إلى تحقيقها قاصدين متعمدين، إذ يكون نوعا من السلوك الظاهر الذي يمكن قياسه وتحديده وهو ما يريد المعلم أن يكون عليه تلاميذه بعد مرورهم بخبرات تعليمية مخططة.

هناك جملة من التعريفات للأهداف نذكر منها الآتي:-

- التغيرات المنتظرة في سلوك التلميذ نتيجة ممارسته لخبرات مخططة.

- عرفها (بسام عمر غانم) إنها حصيلة لعملية التعليم والتعلم مبلورة في سلوك، وهي الناتج النهائي لعملية التعليم والتعلم كما يبدو في أداء قابل للملاحظة.
- إنها عبارات تصف الأداء المتوقع بعد أن يصبح المتعلم قادرا ً على أداءه بعد الانتهاء من الدراسة لبرنامج معين.
- هي عملية مقصودة ومخططة تهدف إلى إحداث تغيرات مرغوب فيها من سلوكيات الطلبة، وتمثل المكانة الأساسية في العملية التربوية (التعليمية, العلمية)، وتعد المقاصد أو الغايات الطويلة الأمد، ومن خصائصها أنها شديدة التجريد والعمومية والشمولية، وهي وصف للمحصلة النهائية للتربية في مرحلة تعليمية ما.

تصنيفات الأهداف

قسمت وصنفت الأهداف إلى عدة أنواع فهناك من يصنفها إلى نوعين عامة وخاصة، وهنالك من صنفها على أساس إنها تربوية وسلوكية وتعليمية و نوجز بعض من هذه الأنواع في الآتي:-

اولاً: **الأهداف التربوية العامة:**

هي أهداف واسعة تصاغ بعبارات غير محددة وتكون طويلة المدى، أي تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها قد يكون فصلا ً دراسيا ً أو سنة دراسية أو مرحلة تعليمية.

يمكننا إيجاز خصائص الأهداف العامة في ما يأتي:- -

1. إعداد المواطن القادر على الإسهام في بناء الأمة القوية المتطورة.
2. تعمل المؤسسات التربوية على نمو الفرد نموا ً متكاملا ً.

3. تعزيز و تنمية القيم الدينية لدى المواطنين.
4. تعمل المؤسسات التربوية على تعزيز مفهوم الديمقراطية لدى الأفراد فكرا وممارسة.
5. العمل على تنمية الأسلوب العلمي نظرياً وتطبيقياً، ذلك من خلال توفير الكتب المنهجية والوسائل التعليمية المناسبة وتهيئة كادر تدريسي قادر على القيام بذلك.
6. العمل على تلبية حاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل.
7. ترسيخ القيم الأصلية.
8. تحقيق الأهداف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية في المجتمع المعاصر.

مستويات الأهداف

هي الأهداف التي يتم اشتقاقها مباشرة من تلك المصادر، ويتميز بدرجة عالية من العمومية والتجريد والتحضير، إذ أنها تمثل أطاراً عاماً للعمل التربوي.

تتميز هذه الأهداف بالعمومية والتجريد، يحتاج تحقيقها إلى عدد كبير من السنوات فضلا ً عن أن تحقيقها يحتاج إلى جهد متواصل وتعاون بين المؤسسات الاجتماعية كافة والمدرسة، وبعد تحديد الأهداف العامة، يتم تحليلها والتعرف على مكوناتها لتحديد صلاحية كل منها مرحلة تعليمية، وبعد تحديد أهداف المراحل التعليمية، تجري عملية تحليل أخرى في إطار كل مرحلة تعليمية لتحديد أهداف الصفوف الدراسية وأهداف المناهج.

من أمثلة الأهداف العامة:

- ترسيخ القيم الأخلاقية في نفوس الأفراد.
- إعداد المواطن الصالح.

ثانياً: الأهداف التربوية الخاصة

إن لكل هدف معنى خاص أوجد من أجله وإن هذا الهدف يكون مشتقا من الأهداف التربوية العامة.

من أمثلة الأهداف الخاصة:

- اكتساب الاتجاهات العلمية.
- استخدام الطرائق العلمية في حل المشكلات.

ثالثاً: الأهداف التربوية السلوكية التعليمية

إن الأهداف التربوية السلوكية تكون أكثر وضوحاً وتحديداً من الأهداف العامة، وتؤكد على ناتج التعلم المراد تحقيقه أو إنجازه، ولا تقتصر على وصف السلوك، وإنما تحاول تحديد المواقف المراد إظهار السلوك فيها ومعايير القبول لهذا السلوك وشروط تنفيذها، وهي قصيرة المدى وواضحة ومحددة ويمكن قياسها وملاحظتها، كما تبين السلوك والأداء الذي يجب على المتعلم أن يظهره بعد مروره بالخبرة التعليمية.

من الأمثلة على الأهداف السلوكية التعليمية في مجال التربية البدنية ما يأتي:-

- أن يرسم المتعلم ملعب النشاط المراد تعلمه.
- أن يشرح طريقة الأداء العملي للمهارة قيد التعلم.
- أن يميز بين التكتيك والتكنيك.
- أن يفسر الطالب جميع قوانين اللعبة.
- أن يصبح الطالب قادراً على تذكر المواد القانونية أثناء اللعب.

شروط الهدف السلوكي التعليمي

للهدف السلوكي التعليمي جملة شروط نذكر الآتي:-

1. يجب أن يصف الهدف السلوكي سلوك الطالب أو المتعلم، ومن الخطأ أن يصف سلوك المتعلم، فنقول أن يرسم، أن يشرح، أن يميز الطالب.
2. إنه سلوك يمكن للمعلم ملاحظته.
3. إنه سلوك يمكن للمعلم قياسه.
4. إن عبارات الهدف السلوكي يجب أن تكون محددة وواضحة بعيدة عن الإبهام والغموض.
5. يجب أن تكون عبارات الهدف السلوكي بسيطة وغير مركبة.
6. يجب أن تتنوع الأهداف إلى مجالاتها المختلفة الوجدانية والمعرفية والنفس حركية، كذلك إلى مستوياتها المختلفة من خلال المجال الواحد بحسب ما يراه المعلم في كل درس.

أهمية تحديد الأهداف السلوكية في التدريس

تتبلور أهمية تحديد الأهداف السلوكية في التدريس بما يأتي:-

1. تبين الأهداف السلوكية المحددة ما يتوقع من المتعلم القيام به.

2. تصبح عملية تخطيط الدروس أسهل بعد وضوح ما سيقوم به المتعلم.
3. تصبح عملية تحديد الخبرات التعليمية والأساليب والوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم أكثر وضوحا.
4. تصبح عملية قياس مدى تحقيق الأهداف أسهل بسبب وضوح وتحديد الأهداف السلوكية.
5. توجه الأهداف السلوكية للمتعلم إلى نتائج التعلم المرغوبة، وبالتالي فانه يوجه جهده نحو الحاجة لتلك الأهداف.
6. يمكن أن يساعد تحديد الأهداف السلوكية في معرفة مدى ملائمة الأساليب والوسائل المستخدمة.
7. تسهل عملية بناء المنهج ومعرفة مدى نجاح المناهج وفشلها في تربية المتعلمين.

معايير اختيار الأهداف

هناك عدة معايير يجب مراعاتها في عملية اختيار الأهداف تتضمن الآتي:-

1. أن توضح الأهداف نواتج التعلم المناسبة للموضوع.
2. أن تمثل الأهداف جميع جوانب نواتج التعلم (عقلية، وجدانية، حركية).
3. أن تراعي هذه الأهداف قدرات الطلبة وخلفياتهم والفروق الفردية بينهم.
4. أن تتناغم مع الأهداف التعليمية الكلية المدروسة وأهداف المادة.
5. أن تكون قابلة للتجديد والتخصيص والدقة والتدرج والصياغة.
6. أن تكون قابلة للتحقيق من خلال العملية التعليمية.
7. أن يتم تنسيقها مع نتائج البحوث العلمية في مجال العلوم النفسية والاجتماعية.

تصنيف بلوم للأهداف السلوكية

قام بلوم ب تصنيف الأهداف السلوكية إلى ثلاث مجالات هي (المجال المعرفي، والمجال الانفعالي، والمجال النفس حركي (المهاري)، وهي كالآتي:-

أولا: المجال المعرفي Cognitive Domain

يدور هذا المجال في إطار المعلومات والمعارف التي ترتبط بتعديل السلوك اللفظي للمتعلم الذي يتضمن القدرات والمهارات العقلية والقوانين والحقائق والمفاهيم والنظريات،

ويعتمد كل مستوى منها على المستويات التي تسبقه ويتكون سلم المستويات المعرفية من (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

يختص المجال المعرفي بالأهداف التي تدور حول المعلومات والمعارف والمعطيات العقلية والمفاهيم العلمية كالنظريات والقوانين.

إن تحقيق هذه الأهداف يرتبط بالجانب الإدراكي للأفراد، إذ يستلم الفرد المعلومات في البيئة الخارجية من خلال الحواس الخمس، كتذكر المعلومات السابقة والمقارنة والتحليل والتطبيق.

سنتناول الآن بالتفصيل كل مستوى من المستويات الستة لتصنيف بلوم في المجال المعرفي بالشكل الآتي:-

1. **المستوى المعرفي Knowledge Recall**

يعد هذا المستوى أدنى مستويات المعرفة وأقلها أثرا ً على سلوك التلميذ، يشمل عملية التذكر للأسماء والنظريات والقوانين والمصطلحات والحقائق والتواريخ والأهداف وأسماء الأماكن، ويقصد به تذكر المعلومات والحقائق، من الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى هي (أن يعدد، أن يعرف، أن يتذكر).

2. **الفهم (الاستيعاب) Comprehension**

هذا المستوى أعلى من سابقه، فيه يصبح المتعلم قادرا ً على إدراك معاني المعلومات الحقيقية والتعبير عنها بلغته الخاصة، وهو يدل أيضا على التعبير عن ما تعلمه الفرد من معارف واستخدامها دون أن يكون قادرا بالضرورة على ربطها بمعارف أخرى، ويشمل هذا المستوى عمليات الترجمة والتفسير والاستكمال، وهو التنبؤ والتأويل، من الأفعال المستخدمة في صياغة أهداف هذا المستوى هي (يفسر، يترجم، يستند).

3. **مستوى التطبيق Application**

في هذا المستوى يصبح المعلم قادرا على استخدام المعلومات والمهارات والمفاهيم والحقائق في المواقف الجديدة، كاستخدام القوانين والقواعد والنظريات الهندسية، يشترط أن يكون الموقف جديدا ً بالنسبة للطالب، وهذا المستوى يشمل المستويين السابقين (التذكر, الفهم)، إذ لا يستطيع المتعلم أن يطبق إلا إذا استرجع المعلومات وفهمها وطبقها في الموقف الجديد، وعليه فإن قدرة الطالب في استعمال المعرفة (مفاهيم، مبادئ) باوضاع واقعية جديدة، يتطلب أفعال لصياغة الهدف في هذا المستوى هي (يطبق، يمثل بيانيا، يجري تجريبيا).

4. **مستوى التحليل Analysis**

في هذا المستوى يتطلب من المتعلم أن يقوم بتحليل أو تجزئة أو تفريغ المادة العلمية المدروسة إلى عناصرها الفرعية أو الثانوية وإدراك ما بينها من روابط أو علاقات، يتطلب الأمر هنا فكرا أعلى من المستويات الثلاثة السابقة، كما إن تحليل المادة إلى أجزائها المكونة أو عناصرها والبحث عن العلاقات بين هذه العناصر وطرق تنظيمها، يتطلب أفعال لصياغة الهدف في هذا المستوى هي (يفكك، يحلل، يجزئ).

5. **التركيب Synthesis**

في هذا المستوى يصبح المتعلم قادراً على تجميع أجزاء المادة التعليمية في جسم كامل أو قالب جديد أو صورة واحدة متكاملة، وهو بهذا يكون عكس المستوى السابق (التحليل)، أي القدرة على ربط العناصر أو أجزاء المعرفة لتكون كلاً له معنى، وهو قدرة الطالب على دمج أجزاء مختلفة أو دمج أفكار جريئة مختلفة، لتكوين فكرة متكاملة في قالب جديد، والتركيب عكس التحليل يركز على السلوك الإبداعي والابتكاري للفرد، وأفعال هذا السلوك هي (يركب، ينشئ، يخترع).

6. **التقويم Evaluation**

إصدار حكم على قيمة عمل ما وفق معايير معينة، يشير إلى قدرة الطالب على إصدار أحكام قيمية أو نوعية، على قيمة المواد أو الطرق من حيث تحقيقها لأهداف معينة، ويعد من أكثر النشاطات العقلية تعقيدا في المجال المعرفي، من أفعال هذا المستوى (يبرر، يدافع عن رأيه، يقارن).

ثانياً: المجال الوجداني (الأهداف الوجدانية) Affective Domain

هذا المجال لا يمكن فصله عن المجال المعرفي، لأن عواطفنا وأحاسيسنا مرتبطة ارتباطا وثيقاً بين ما نقرأه أو نسمعه، فإننا نتقرب من نحب وننفر عن من لا نعجب به، يتضمن المجال الوجداني المشاعر والميول والصفات بأساليب كثيرة منها الآتي:-

1- الأسلوب اللفظي المباشر والأسلوب اللفظي الغير مباشر.
2- يتكون من خلال التكامل ما بين الإدراك والصورة الذهنية التي توضح لنا عواطف ومشاعر الأفراد تجاه موضوع معين.
3- إن الهدف من المادة الدراسية هو إيصال المعلومات والبيانات إلى الطلبة من أجل إحداث حالة التأثير العاطفي الانفعالي من أجل تقبلهم لهذه المعلومات، إن هذه الأهداف تصف التغييرات في المشاعر والاهتمامات والاتجاهات والقيم وتطوير القيم و الكفاءة في الحكم.

من الأهداف السلوكية الوجدانية:

- يصف الطالب دور تكنولوجيا التعليم في التربية البدنية.
- تتعلق بالمشاعر والأحاسيس والعواطف والحزن والحب والكراهية وغيرها.

صنف المجال الانفعالي إلى خمس مستويات نوجز كلاً منها كما يأتي:-

1. **الاستقبال (التقبل والتلقي أو الانتباه) Receiving**

في هذا المستوى ينظر إلى رغبة التلميذ في الاهتمام بموضوع معين أو مشكلة محددة أو بقضية واضحة، ويشير الاستقبال إلى الاستعداد للاهتمام بمثير ما والرغبة في الاهتمام بالمثير وتفضيل اهتمام معين، ومن الأفعال المستعملة في هذا المجال (أن يتقبل، أن يصغي باهتمام، أن يهتم).

2. **الاستجابة Responding**

في هذا المستوى يبدي التلميذ ايجابية بدرجة أكبر من اهتمامه و تقبله في المستوى السابق (التقبل)، فهو يشارك بفعالية أكبر في مسألة ما أو قضية محددة، وتشير الاستجابة إلى قبول الاستجابة والرغبة في الاستجابة، الارتياح، والرضا عن الاستجابة، من الأفعال المستعملة هنا (أن يستجيب, أن يتمتع, أن يبدي استماعه).

3. التعبير أو تقديم القيم أو مستوى التقييم أو إعطائه قيمة Values

في هذا المستوى يصبح المتعلم أو التلميذ قادراً على تقدير موضوع معين أو ظاهرة معينة أو مجموعة من القيم التي يعبر عنها المتعلم بسلوك ظاهر واضح، ويتصف هذا المستوى بدرجة من الثبات، يحمل هذا المستوى خصائص الميول والاتجاهات والمعتقدات.

- **التقدير القيمي:**

أي تقدير قيمة الأشياء والظواهر، يشمل هذا المستوى قبول قيمة معينة وتفضيل قيمة معينة عن قيمة أخرى، والاعتقاد الراسخ بقيمة معينة، من الأفعال المستعملة (أن يدعم، أن يساهم، أن يقيم).

4. التنظيم Organizing

في هذا المستوى يستطيع التلميذ أن يجمع بين قيمتين أو عدد من القيم، ويحل التناقضات الموجودة بينها، ثم يبدأ ببناء نظام داخلي متماسك لهذه القيم.

- **التنظيم القيمي:**

يعني تنظيم مجموعة من القيم في نظام معين وتحديد العلاقات بينها وتحديد القيمة السائدة، يشمل هذا المستوى تكوين مفهوم بقيمة معينة وبناء نظام القيم، من الأفعال المستعملة (أن ينظم، أن يخطط، أن يوازن).

5. التمييز characterization by a value

التكامل والإنصاف بقيمة (تشكيل الذات) أو الرسم بالقيمة، تجسيد القيمة لدى الفرد، إذ يصبح للفرد نظام قيمي ثابت يوجه سلوكه ويميزه عن غيره، يشمل هذا المستوى الآتي:-.

- الثبات الداخلي لنظام المواقف والاتجاهات والقيم.
- التميز بخصائص معينة (التمثيل القيمي).

يمثل التميز أعلى المستويات في الأهداف الوجدانية، ففيه تشكل صفات الإنسان أو الذات، ويتكون لديه نظام من القيم فيصبح هذا النظام هو الذي يتحكم في سلوكه لفترة طويلة من حياته، إذ تندمج الأفكار والمعتقدات والاتجاهات معاً لتشكل أسلوب وفلسفة حياة، من الأفعال المستخدمة (أن يؤمن، أن يشكل، أن يستخدم).

ثالثاً: المجال المهاري (النفس- حركي) Psychomotor Domain

يتضمن هذا المجال المهارات الحركية وأفضل ترابط ممكن بين حركات العضلات وأجزاء الجسم المختلفة، ولهذا المجال خمس مستويات وفق تصنيف سمسن، ولا يمكن فصل المجال المهاري عن المعرفي والوجداني ذلك لكونها مرتبطة ببعضها ارتباطاً وثيقاً، فمن يرغب بأداء مهارة ما يجب أولاً أن يسأل نفسه، هل تعرف؟ هل ترغب؟ هل تستطيع؟ والإجابات عن هذه الأسئلة يجب أن تكون ايجابية بكلمة واحدة فقط هي نعم، إذ يعني السؤال الأول المعرفة النظرية بأساسيات المهارة، ويعني السؤال الثاني الرغبة الوجدانية أو الميل لأدائها، في حين يعني الثالث القدرة العينية على أدائها أو امتلاك المهارة، من الأفعال المستخدمة في هذا المجال (يختار، يربط، يميز).

يتكون هذا المجال من سبعة مستويات هي كالآتي:- -

1. **مستوى الإدراك الحسي (الملاحظة) Perception**

يتلقى الطلبة عن طريق الحواس الخمس أعداداً كبيرةً من المنبهات، لكنهم لا يمتلكون القدرة على استقبالها جميعاً في البيئة المحيطة، لأن عملية الاستقبال تختلف باختلاف الطلبة باختلاف المعلومات التي يسعون لاكتسابها والتي هم بحاجة لها، كذلك باختلاف الأهداف التربوية المحددة في المادة العلمية، يعتمد هذا المستوى على عوامل عديدة منها حاجات التلميذ، دوافعه، تجاربه السابقة، درجة تركيزه، فضلا عن قدرة المعلم على إيصال المادة وتحقيق الهدف، ويتطلب هذا المستوى من الطلبة أن تكون لديهم قدرة وملاحظة واعية لما يدور حولهم، من الأفعال المستعملة هنا (يلاحظ، يشاهد، يراقب).

2. **مستوى التهيئة (الميل - الاستعداد) Set**

تعتمد تهيئة الطلبة لاستقبال المادة العلمية واكتساب المعرفة والمهارات على توفير الأجواء النفسية الملائمة، وعلى مستوى المنبهات التي يستقبلونها والتي ترسل من

قبل المعلم خلال الدرس، إذ يقوم المعلم بشرح المادة التعليمية أمام الطلبة بشكل تفصيلي، وذلك بتزويدهم بجميع المعلومات المطلوبة بالشكل الذي يصبحون فيه مهيئين لأداء المهارة المتعلمة، وبعدها يبدي الطالب الاستعداد للقيام بنوع معين من العمل، ويشمل هذا الميل (الحسي، العاطفي، العقلي، الاستعداد الحسي والعقلي والعاطفي) لأن الثلاثة مرتبطين معاً، من الأفعال المستعملة (أن يتطوع، أن يتحد، أن يبدي).

3. **مستوى الاستجابة الموجهة Response Guided**

على المدرس جعل الطلبة مستعدين للإجابة باتجاه الهدف، في هذا المستوى يبدأ الطلبة مرحلة التقليد، أي القيام الفعلي بالمهارة وهي خطوة أكثر تقدماً لأن دوره في المستويين السابقين اقتصر على التنبيه والمراقبة واختيار الأدوات أو المواد اللازمة، من الأفعال المستعملة (أن يقلد، أن يجرب، أن يجري تجربة).

4. **مستوى الاستجابة الحركية (الآلية) Mechanism**

يستطيع المدرس هنا أن يقيم مدى اكتساب الطلبة للمعرفة من خلال إتقانهم للمهارة، من الأفعال المستعملة (أن يتعود، أن يرسم، أن يقيس).

5. **مستوى الاستجابة المعقدة (الإتقان) response Complex Overt**

يبتعد المتعلم هنا عن الشك والحيرة والغموض والخوف عند أدائه للمهارة، و يصبح قادراً على القيام بها ببساطة وسهولة ويسر ومقدرة على التحكم الجيد في عضلاته، من الأفعال المستعملة (أن يثبت، أن يصنع، أن يرسم).

6. **مستوى التكيف والتعديل Adaptation**

يتميز هذا المستوى بإتقان المهارة اتقاناً عالياً والتعرف على دقائقها نتيجة لممارسته المستمرة والطويلة لها، وصولاً إلى درجة السرعة والدقة والإتقان بدرجات عالية جداً، من الأفعال المستعملة (أن يكيف، أن يلائم، أن يغير).

7. **مستوى الأصالة والإبداع Origination**

يهتم هذا المستوى الذي هو أعلى المستويات جميعها بابتداع أو تطوير نماذج جديدة أو صياغة جديدة من أجل مقابلة موقف معين أو مشكلة جديدة، ولا يتأتى له ذلك إلا

إن امتلك مهارة عالية جدا وأصبح قادراً على الحكم على صحتها وطبقها بدقة، من الأفعال المستعملة (أن يصمم، أن يبدع، أن يقترح).

الفصل الخامس

التفكير

- **مفهوم التفكير وتعريفه**
- **خصائص عملية التفكير**
- **أهمية التفكير**
- **كيف يحدث التفكير**
- **تصنيفات التفكير ومستوياته**
- **أنماط التفكير وأشكاله**
- **العوامل المؤثرة في عملية التفكير**
- **استراتيجيات التفكير ونماذجه**
- **نماذج التفكير**

التفكير

مفهوم التفكير وتعريفَه

يعد التفكير أرقى أنواع و أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، وهو الهبة العظيمة التي منحها الله سبحانه وتعالى للإنسان وفضله بها على سائر مخلوقاته، ولعل من أهم آثار هذا التفكير هو الحضارة الإنسانية، إذ يعد التفكير العملية التي ينظم بها العقل خبرات الإنسان بطريقة جديدة لحل المشكلات وإدراك العلاقات، و نظراً لأهميته كعملية عقلية ترتقي بتطور

الفرد وتقدم المجتمع على حد سواء، لذا حظي هذا الموضوع باهتمام العلماء والفلاسفة منذ القدم، واجتهد معظم المنظرون في تفسير هذه الظاهرة وإدراك أسرارها رغبة منهم في تطوير استراتيجياتها، مما جعل الإنسان قادراً على توظيفها في تكيفه وتحسين ظروف حياته بمجالاتها المختلفة، وعلى هذا الأساس فإن الاهتمام بموضوع التفكير قديم قدم الإنسان ذاته، إذ كان الأمر يتطلب دائماً استخدام العقل للتكيف مع البيئة ومتغيراتها المتباينة في الكم والنوع، والتي شكلت على مر الزمان تحديات كبيرة.

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين والتربويين حول تعريف التفكير، من هذه التعريفات نذكر الآتي:-

- ❖ انه العملية التي يمارس الذكاء من خلاله نشاطه اعتمادا على الخبرة أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع مثلما يشير إلى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف.
- ❖ أنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها.
- ❖ عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى وتؤسس على محصلة من العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أعقد.

يعد التفكير سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس اللمس، البصر، السمع، الشم، التذوق.

إن مفهوم التفكير يضم ثلاث جوانب أساسية إذ يشير الجانب الأول إلى إن التفكير عملية عقلية معرفية تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة أو التجهيز داخل الجهاز المعرفي للفرد وتحدث هذه العمليات في الدماغ أما الجانب الثاني فيشير إلى أنه يستدل على هذه العمليات من خلال سلوك أو مجموعة من السلوكيات بينما يشير الجانب الثالث إلى أن التفكير موجه أي أنه عملية هادفة نحو حل المشكلات أو توليد البدائل.

إن الاستقراء المتأين للتعريفات السابقة في مفهوم التفكير يؤكد على تعقد مفهوم التفكير وتعدد أبعاده وتشابكها وتبين لنا أنه كغيره من المفاهيم المجردة التي يصعب علينا قياسها مباشرة أو تحديد ماهيتها بسهولة لذا استخدمه العلماء بمسميات وأوصاف عدة ليميزوا بين نوع وآخر من أنواعه فتجدهم يتحدثون عن التفكير الناقد والإبداعي والتأملي والرياضي والعلمي والمعرفي وما وراء المعرفي وغيرها، وأصبح ينظر إلى بعض أنواع التفكير كما لو كانت على خط متصل يمثل أحد طرفيه شكلاً بسيطاً من التفكير والطرف الآخر شكلاً متقدماً منه كما في التفكير التقاربي والتباعديّ والتفكير الفعال وغير الفعال والتفكير المحسوس والمجرد والتفكير الاندفاعي والتأمليّ والتفكير المعرفي و ما فوق المعرفي.

<u>خصائص عملية التفكير</u>

في سياق مفهوم التفكير الواسع نستطيع أن نقول أنه يتميز بمجموعة من الخصائص هي كالآتي:

1. التفكير سلوك هادف فهو لا يحدث من فراغ أو بلا هدف وإنما يحدث في مواقف معينة.
2. التفكير سلوك تطوري يتغير كماً ونوعاً تبعاً لتطور الفرد وتراكم خبراته.

3. التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات التي يمكن استخلاصها في موقف ما.
4. التفكير مفهوم نسبي، فلا يعقل لفرد أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنواع التفكير.
5. يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها والمواقف أو الخبرة.
6. يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة قد تكون لفظية أو رمزية أو كمية أو منطقية أو مكانية أو شكلية لكل منها خصوصيته.

أهمية التفكير

قال الله تعالى " إن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب"، وقد ذكر الله سبحانه وتعالى التفكير في كثير من الآيات الكريمة في كتابه العزيز، والتي يدعو فيها إلى التفكير وإشغال العقل، لأن نعمة العقل والتفكير هما ميزتان ميز الله سبحانه وتعالى بهما الإنسان عن المخلوقات الأخرى، من هنا تظهر أهمية التفكير بالنسبة للإنسان إذ يمكننا حصرها بالنقاط آلاتية:-

1. تساعد المتعلمين في الانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة توظيفها في استقصاء ومعالجة المشكلات الحقيقية في العالم الواقعي.
2. يساعد المتعلم على رؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع لتطوير النظرة الأكثر إبداعية في حل المشكلات بشكل واسع.
3. إتاحة الفرصة للمتعلمين بأن يفكروا تفكيراً ايجابياً، وهو الذي يساعدهم في التوصل إلى أفكار جديدة.
4. تحويل المتعلمون إلى مفكرين منطقيين.
5. تحسين الحالة النفسية للمتعلمين.
6. اكتساب المعارف الجديدة واستبدال المعارف القديمة.
7. تنمية مفهوم الذات وتقوية مشاعر الانتماء والإحساس بالمسؤولية نحو المجتمع.

كيف يحدث التفكير:

هناك اختلاف واضح بشأن موضوع التفكير وآلية عمل الدماغ بين آراء الفلاسفة والعلماء، إذ إن العمليات التي يعتمد عليها التفكير هي أكبر من أن توصف بجملة واحدة، فقد شبه (دي بوتو) كيفية عمل الدماغ بشبكة عصبية تتيح للخبرة أن تحقق تنظيماً ذاتياً عن طريق الإدراك، وعليه فالتفكير يتعامل بالإدراك وليس بالمنطق.

إن عمل الدماغ يقوم على أساس بناء نموذجين هما:-

1. الأنماط: يقوم الدماغ ببنائها من المدخلات الخام والخبرات، وهناك ملايين الأنماط في الدماغ مثل (الأصوات والروائح والأفكار... الخ)، يرى المفكرون إن بحث الدماغ عن المعنى يعني البحث عن الأنماط و التي تعد من وظائف الدماغ الرئيسية.
2. البرامج: هي عبارة عن إرشادات يحملها الدماغ لبعض الأنشطة مثل (المشي والتحدث والتفكير والكتابة... الخ)، تبنى عن طريق الخبرات فمزيد من الخبرات يؤدي إلى المزيد من البرامج.

كان رأي البعض الآخر من المفكرين أن عملية التفكير تفسر وفق نظريتين أساسيتين هما:

1. النظرية المركزية:
تفترض أن التفكير يحدث نتيجة التأثير الكهربائي لأعصاب معينة في الدماغ التي بدورها تسبب التفكير تلقائياً.
2. النظرية الهامشية أو الطرفية:
التي ترى أن التفكير عبارة عن ظاهرة سلوكية أي ردود أفعال، وبالتالي فهي لا تهتم بما يجري في الدماغ.

تصنيفات التفكير ومستوياته

يرى العديد من علماء التربية أنه يمكن تصنيف التفكير إلى مستويات حسب مستوى تعقيده، ويعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريب في المهمة المطلوبة أو المثير فعندما يسأل الفرد عن اسمه أو عنوانه فانه يجيب بصورة آلية بدون الحاجة إلى جهد عقلي، لكن إذا طلب إليه أن يعطي تصوراً للعالم دون كهرباء أو من دون أجهزة حاسوب، فإنه بلا شك سيجد نفسه أمام مهمة أكثر صعوبة تستدعي منه القيام بنشاط عقلي أكثر تعقيداً، استناداً على ذلك ميز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين اثنين للتفكير هما:

1. تفكير من مستوى أدنى أو أساس.
2. تفكير من مستوى أعلى أو مركب.

يتضمن التفكير الأساسي مهارات كثيرة من بينها اكتساب المعرفة وتذكرها والملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات يتفق الباحثون على أن إجادتها أمر ضروري قبل أن يصبح الانتقال ممكناً لمواجهة مستويات التفكير المركب بصورة فاعلة، إذ كيف لشخص لا يعرف شيئاً عن طبيعة جهاز الحاسوب واستعماله أن يقدم تصوراً لعالم يخلو من أجهزة الحاسوب.

أما التفكير المركب فمن الممكن أن نذكر بعض من خصائصه هي كالآتي:-

1. لا تقرره علاقات لوغاريتمية رياضية، بمعنى أنه لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة واقعية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة.
2. يشتمل على حلول مركبة ومتعددة.
3. يتضمن إصدار حكم أو إعطاء رأي.
4. يحتاج إلى جهود.
5. يستخدم معايير أو محكات متعددة.
6. يؤسس معنى للموقف.

أنماط التفكير وأشكاله

عرف نمط التفكير بأنه الأسلوب الذي يعالج فيه الفرد المعلومات والمعارف التي يكتسبها خلال تفاعله مع الخبرات، أن نمط التفكير متعلم ويمكن تطويره عن طريق الاشتراطات التي يواجهها الفرد في البيئة المحلية، إذ تكون لديه اشتراطات محفوظة يستدعيها عندما يواجه هذه المثيرات هذا بحسب وجهة نظر (بافلوف).

أما (سكنر) فيرى أن نمط التفكير هو ما تم تعلمه من أجل السيطرة على البيئة المحيطة ولا سيما كل ما يحيط بالفرد ويمكن التحكم به، لذا فإن نمط التفكير هو أسلوب يسيطر به الفرد لأجل التحكم في البيئة أو أي عناصر أخرى محيطة به، ولا سيما أن سكنر يؤمن بأن كل شيء يمكن تعلمه، وعليه يكون نمط التعلم لديه متعلماً، استناداً على هذا ذهب الباحثون في تفسير نمط التفكير على انه مرادف لنمط التعلم، إذ تختلف التسمية و المضمون واحد، وقد وردت الكثير من تصنيفات أنماط التفكير وتحت مسميات مختلفة نوجزها بما يأتي:-

اولا: تصنيف التفكير إلى أنماط يتم على أساس الأزواج المتناظرة ويشمل:

1. التفكير التباعدي – التفكير التقاربي.
2. التفكير الاستقرائي – الاستنباطي.
3. تفكير الجانب الأيسر من الدماغ – الجانب الأيمن من الدماغ.
4. التفكير الإبداعي – الناقد.
5. التفكير من خلال تكوين الفروض - التفكير من خلال اختبار الفروض.
6. التفكير الشكلي – غير الشكلي.
7. التفكير الاستكشافي – التحليلي.
8. التفكير المغلق – المفتوح.
9. التفكير الواقعي – التخيليّ.
10 التفكير المحسوس – المنطقي.

ثانيا: تصنيف التفكير على أساس التفكير الفعال والتفكير غير الفعال.

- ❖ التفكير الفعال: هو ذلك التفكير الذي يتحقق فيه شرطان هما:

1. تتبع فيه منهجية وأساليب سليمة بشكل معقول.
2. تستعمل فيه أفضل المعلومات المتوافرة من حيث الدقة والكفاءة.

- ❖ التفكير غير الفعال هو ذلك التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة ودقيقة ومن السلوكيات المرتبطة به ما يأتي:

1. التردد في اتخاذ القرار المناسب حتى وإن كان مؤقتاً في ضوء الأدلة المتاحة، وهذا ما يسمى بالقرار من غير قرار.
2. وضع فرضيات للواقع أو الاستناد إلى فرضيات مغلوطة أو مبالغ فيها لرفض فكر ما.

هناك تصنيف آخر للتفكير وأنماطه هو:
(التفكير العلمي، التفكير التجريبي، التفكير المجرد، التفكير التحليلي، التفكير التركيبي، التفكير المادي، التفكير المطلق، التفكير المنطقي، التفكير الفلسفي، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التفكير التشعبي، التفكير التجميعي، التفكير الإنتاجي، التفكير الاستقرائي، التفكير الفعال، التفكير غير الفعال، التفكير الوظيفي، التفكير التأملي، التفكير العملي، التفكير التبريري، التفكير العاطفي، التفكير الحدسي أو التخميني، التفكير الجدلي، التفكير البرامجياتي أو النفعي، التفكير الإحصائي،

التفكير الشمولي، التفكير العقلاني، التفكير الكمي، التفكير النوعي، التفكير المغلق أو المتحجر).

العوامل المؤثرة في عملية التفكير

أن أهمية التفكير جعلت المجال التربوي زاخر بالحديث عن العوامل التي قد تؤثر في تعلم التفكير، من بينها إصدار الحكم الارتجالي والخيال ومستوى الدافعية ومشاركة المتعلم واللعب والعمل الجماعي وتوفير البيئة المشجعة على الاستدلال والاستكشاف.

هناك مجموعة من العوامل التي يمكن أن تسهم في إنجاز عملية التفكير وهذه العوامل تتمثل بالمعلمّ والبيئة المدرسية والصفية وطبيعة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير كما يأتي:-

1. العوامل ذات العلاقة بالمعلم.
أن الاستماع الجيد للطلبة، واحترام التنوع في أفكارهم وإشاعة روح المنافسة والاتجاهات الإيجابية في أفكار الطلبة وإعطائهم الوقت الكافي للتفكير، يسهم بشكل فعال في إنجاح عملية التفكير.

2. العوامل ذات العلاقة بالبيئة الصفية والمدرسية.
يلعب المناخ الصفي دوراً مهماً في إثارة التفكير، فالمقاعد السليمة و الصحيحة والمريحة والوسائل التعليمية المتنوعة والحديثة والمراجع المتعددة والكثيرة وطرق التدريس والأساليب الحديثة والأنشطة التعليمية التي تتناسب والفروق الفردية، جميعها عوامل تشجيع الطلبة على التفكير والإبداع.

3. العوامل المتعلقة بالنشاطات التعليمية وملاءمتها لمهارات التفكير.
تختلف النشاطات التعليمية المناسبة لتعليم التفكير عن غيرها من النشاطات الصفية، فأنشطة التفكير تحث الطلبة على إيجاد إجابات عدة تكون ملائمة ومقبولة، بمعنى إنها لا تلزم إجابة واحدة صحيحة، لذا تعتمد نشاطات التفكير توليد الأفكار الجديدة و ليس استرجاع المعلومات، ويمكن أن يسهم اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة لمستوى قدرات الطلبة واستعداداتهم وخبراتهم في توفير تعليم أفضل، فضلاً عن أهمية ارتباط الأنشطة بالمنهاج المقرر.

استراتيجيات التفكير ونماذجه

استراتيجيات التفكير

يمكن اشتقاق إستراتيجيتين لتعليم التفكير هما:

1. إستراتيجية تدريس مهارة التفكير من خلال المحتوى الدراسي.
2. إستراتيجية تدريس مهارة التفكير من خلال محتوى دراسي خاص بها.

اولاً: إستراتيجية تدريس مهارة التفكير من خلال المحتوى الدراسي.

تتضمن عدة مراحل هي:

- عرض المهارة باختصار: عنوان المهارة، الهدف من المهارة، تعريفها.

- ❖ شرح المهارة: فيها يشرح المعلم القواعد والخطوات التي يجب إتباعها عند تطبيق المهارة.
- ❖ توضيح المهارة بمثال: يوضح المعلم المهارة بتطبيق الخطوات على المهارة.
- ❖ مراجعة خطوات التطبيق: أي يراجع المعلم مرة ثانية خطوات التطبيق على المثال.
- ❖ تطبيق الطلبة للمهارة: يطبق الطلبة المهارة على مهمة مشابهة للمثال الذي عرضه المعلم، ويترك المعلم الخطوات أمامهم للاستفادة منها في حين يتابع المعلم أعمال التلاميذ ويساعد من يحتاج للمساعدة.
- ❖ المراجعة والتقويم: يقوم المعلم فيها بمختلف جوانب المهارة من تعريف المهارة إلى خطوات تنفيذها والقواعد التي تضبط استخدامها.

ثانياً: استراتيجيات تدريس مهارات التفكير من خلال محتوى دراسي خاص بها.

عرفنا أنه قد تم تطوير العديد من برامج التفكير، نذكر منها في هذا المجال برنامج كورت الذي أعده (دي بوتو)، الذي يتكون البرنامج من 60 درس على ستة أجزاء يحتوي كل درس فيها على مجموعة من المبادئ وبعض الأمثلة والتمارين وكذلك بعض العمليات.

يعالج التلاميذ التمارين بتوزيعها على مجموعات، وتعطى للطالب بطاقة الدرس الأول. درس معالجة الأفكار PMi إذ يكون:

- الجانب الإيجابي P:Plus
- الجانب السلبي M:Minus
- الجانب المثير I:Interesting

مثال: يجب أن تدهن جميع الشواخص والكرات والأهداف باللون الأصفر.

التمارين: عددها سبعة وأول تمرين هو ضرورة دهن جميع الشواخص والكرات والأهداف باللون الأصفر.

العملية: فيها يناقش المعلم عملية التفكير مع الفصل كله.

المبادئ: عددها خمسة وأول مبدأ هو إن درس معالجة الأفكار هام لكونه يجعل الفكرة الجيدة موضع الاهتمام المشروع وعددها ثلاثة، وهي فقرات يمكن أن يعمل عليها الطلبة كواجب بيتي.

أما إستراتيجية التدريس فتتم وفق الخطوات الآتية:

- ❖ يشرح المعلم أسلوب التفكير الذي يدرب التلاميذ عليه باستخدام مثال.
- ❖ يقسم التلاميذ إلى مجموعات تتراوح بين (4-6) طلبة.
- ❖ يختار المعلم تمريناً للتدريب من بين التمارين من (1-7).
- ❖ يطبق الطلبة المهارة في فترة زمنية تقدر بـ (5) دقائق.
- ❖ يعرض الطلبة ما توصلوا إليه ويحصلون على تغذية راجعة من قبل المعلم.
- ❖ يعيد المعلم تدريب الطلبة على أسلوب التفكير بالطريقة السابقة نفسها ولكن بتمرين آخر لصقل المهارة.
- ❖ يعطي المعلم وقتاً كافياً لمناقشة عملية الدرس.
- ❖ يستخدم المعلم المبادئ والأسس المعطاة في بطاقة الطالب لإجراء نقاش حول أداة موضوع الدرس.

❖ يكلف الطلبة بواجب بيتي.

نماذج التفكير

أنموذج هيلدا تابا

تعد هيلدا تابا من أشهر علماء مدرسة التطور المعرفي، صممت نموذجا تعليمياً أسمته (نموذج التفكير الاستقرائي) لتطوير العمليات العقلية المرتبطة بالاستقراء والاستدلال وتكوين المفاهيم باستعمال عمليات التجميع والتنظيم والتبويب للمعلومات والبيانات.

صمم نموذج هيلدا تابا من أجل تعليم التعميم، يتضمن هذا النموذج الاستقرائي مجموعة من الخطوات المنظمة التي يمكن تسميتها بالمراحل، يبدأ بالأسئلة التي يشتركون فيها بنحو متتابع بعمليات صياغة التعميمات والتوضيحات والاستدلالات التنبؤية، وكل عملية من هذه العمليات تستعمل في وجوه مختلفة من النموذج، ونمط العملية المستعمل يتحدد بالأسئلة التي يطرحها المدرس في كل مرحلة من هذه المراحل، فيبدأ بسؤال من المدرس والذي يطرح عادة وجهاً محدداً من المعلومات المراد تعلمها، ثم توجيه أسئلة للطلبة من اجل معالجة المعلومات بطريقة محددة.

يتكون نموذج تابا من سبع مراحل متميزة يبدأ بتعداد المعلومات المتعلقة بالموضوع وتنتهي بسؤال يمثل أي المواقف التي وضع فيها الطلبة في موقف افتراضي، والغرض الأساسي من هذه المراحل لنموذج تابا هو تطوير مهارة التفكير عند الطلبة.

حللت هيلدا تابا عملية التفكير من وجهة النظر النفسية والمنطقية، إذ حددت ثلاث افتراضات للتفكير تتمثل في الآتي:-

1. إن عملية التفكير عملية مكتسبة بالإمكان تدريسها.
2. إن عملية التفكير تتمثل بالميدان النشط للتفاعل بين عقل المتعلم والمعلومات.
3. أن عملية التفكير تتابع في سياق منطقي معين ينبغي مراعاته في تنظيم تعليم المفاهيم.

ترى هيلدا تابا أن بإمكان المدرسين جميعاً استعمال هذه المراحل في تدريس أي مادة دراسية على أن يؤخذ بالحسبان مستوى قدرة المتعلمين، ومن الشروط التي ينبغي على المدرس مراعاتها عند تطبيق أنموذج هيلدا تابا الاستقرائي ما يأتي:-

1. التدرج في تقديم المعلومات من الخاص العام، ومن الجزء إلى الكل، ومن البسيط إلى المركب.
2. توافر بيانات كافية يستطيع المدرس الانطلاق منها إلى استقراء العلاقات.
3. توظيف أسئلة واضحة ومحددة تساعد على استثارة أفكار المتعلمين.
4. تحقيق التعاون بين المدرس والمتعلم عن طريق عملية الاستقراء.

خطوات التدريس.

1. التمهيد: تهيئة أذهان الطلبة إلى الدرس الجديد.
2. العرض و الربط والموازنة.
3. استنتاج القاعدة.
4. التطبيق.

5. الواجب البيتي.

نموذج كلوز مايرز

وضع هذا النموذج لتسهيل أمر تدريس المفاهيم بمستوياتها المختلفة عن طريق تبسيطها للمتعلمين، إذ يوصي بدراسته من قبل المعلمين والمدرسين بغية إتقان خطواته ومهاراته، كما يتطلب منهم إتقان المفاهيم الرئيسية في ميدان تخصصهم أثناء الدراسة، لذا يمكن وصف المعلمين والمدرسين ممن عملوا على تطوير مهارات هذا النموذج.

يتضمن هذا النموذج مهارتين أساسيتين ينبغي تعلمها قبل الشروع بالتدريس هما:

المهارة الأولى: تحليل المفاهيم.

تحتوي الموضوعات الدراسية على عدد من المفاهيم و بمستوياتها المختلفة، لذا ينبغي تحليل المفاهيم الرئيسية من القائمين بالتدريس وذلك في ضوء الخطوات آلاتية:-

1. تعريف المفهوم
2. تطابق أو تماثل الخصائص المحددة للمفهوم، فضلاً عن الخصائص غير ذات العلاقة.
3. تحديد الأمثلة عن المفهوم الذي يدرسّ للطلبة.
4. تحديد التصنيف الذي يشكل جزءاً منه مع الإشارة إلى المفاهيم الأخرى التي تدخل فيه.
5. تحديد المبادئ المتماثلة التي يتم استعمال المفهوم عن طريقها.
6. تحديد عينة من المشكلات، والحل الذي يتطلب استعمال ذلك المفهوم أو المبدأ أو كليهما معاً.
7. تحديد الكلمات الملائمة لخصائص المفهوم.

المهارة الثانية: تحليل الأمثلة المحتملة.

تفيد هذه المهارة في تحديد مقدار الصعوبة التي تواجه مجموعة معينة من الطلبة في تحديد الأمثلة واللا أمثلة عن مفهوم ما فهي تتضمن خطوتين هما:

1. تحديد المفهوم المراد تدريسه ومجموعة الطلبة الذين يستخدمونه، ويتم ذلك بتعريف المفهوم على نحو كلمات ملائمة لمستويات الطلبة.
2. تحديد اكبر عدد من الأمثلة عن المفهوم وربما بعدد لا يقل عن خمسة عشر مثالاً، إذ يتم عرض المفهوم فقط دون توضيح أو شرح وربما يقرأ المدرس فقط بالاستناد إلى القدرة القرائية يمكنه مشاركتهم وعن طريق طرح الأسئلة يضع المعلم إشارة معينة على كل مثال خاص بالمفهوم وإشارة أخرى على اللا مثال وبهذه الخطوة يمكن معرفة صعوبة إدراك المفهوم من الطلبة أو استعمال هذه المعلومة في صياغة أسئلة أخرى.

الفصل السادس

نظرية الذكاءات المتعددة

- **نبذة تاريخية لتطور نظرية الذكاءات المتعددة**
- **مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة**
- **أهمية نظرية الذكاءات المتعددة وتعريفها**
- **الاتجاهات الحديثة في تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة**
- **أنواع الذكاءات المتعددة**
- **التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة**

نظرية الذكاءات المتعددة

نبذة تاريخية لتطور نظرية الذكاءات المتعددة

اهتم علماء النفس منذ مائة عام بوضع نظريات تفسر الذكاء على أنه قدرة عقلية عامة إذ ارتبط مفهوم الذكاء بالعمليات العقلية المتعلقة بالذاكرة والمعرفة والإدراك والطلاقة والاستدلال والقدرة العددية والانتباه والاستيعاب، وهناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير الذكاء، ومن أوائل النظريات التي بحثت في الذكاء نظرية(سبيرمان) والتي تنظر إلى الذكاء بصورة بسيطة حيث أعتقد هذا الباحث أن الناس يختلفون في مدى ما يمتلكون من طاقة عقلية.

أتى آخرون بعد (سبيرمان) أمثال (تير ستون) و (جلفورد) و (كاتل)، والذين حددوا أبنية القدرات العقلية بتفصيل أكثر، ثم جاء (ستيرنبرج) والذي اقترح نظرية تقوم على تحليل مكونات الذكاء وتحليل الأساليب التي يستخدمها الإنسان عندما يقوم بحل المشكلات، وقد أعتبر أن هناك مظاهر أساسية للذكاء يجب أن تقوم عليها النظرية المكتملة في الذكاء العملي والذي يستخدم في مواقف الحياة اليومية، وليس من السهل قياسه لعدم سهولة حصر مواقف الحياة، والذكاء الإبداعي والذي يتجلى في اكتشاف حلول جديدة للمشكلات الجديدة أو اكتشاف حلول مختلفة غير مألوفة، وقد وسعت هذه النظرية مفهوم الذكاء لتغطي مجالات لم تؤكدها نظريات الذكاء الأخرى.

كما أشار أرمسترونج إلى أن كل فرد لديه عدة ذكاءات وليس ذكاء واحد، فالفرد يولد ولديه هذه الذكاءات التي ترتبط ببعضها البعض ونادراً ما تعمل بطريقة مستقلة، وهي تتفاعل مع بعضها البعض بطريقة معقدة للوصول إلى حل المشكلات التي تواجه الفرد، ولا توجد مجموعة محددة من السلوكيات التي يجب أن يمتلكها الفرد لكي يكون ذكياً، فقد نجد فرداً لا يقرأ ولكن ذكاؤه اللفظي مرتفع، إذ أنه يمتلك حصيلة جيدة من الكلمات يصف بها الأشياء ويسرد القصص بطريقة شيقة وممتعة وبطلاقة أمام الآخرين.

وجاء (هوارد جاردنر) واضع نظرية الذكاءات المتعددة، والذي نحا نحواً مختلفاً عن بقية الباحثين في محاولته تفسير طبيعة الذكاء، وقد استمد نظريته من ملاحظاته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات عقلية خارقة في بعض المجالات، لكنهم لا يحصلون في اختبار الذكاء إلا على درجات متوسطة أو دونها، مما جعله يعتقد أن الذكاء مؤلف من كثير من القدرات المنفصلة والتي يقوم كل منها بعمله مستقلاً استقلالاً نسبياً عن الآخر، وترى النظرية أن الناس يملكون أنماطاً فريدة من نقاط القوة والضعف في القدرة العقلية.

مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة

تنطلق نظرية الذكاءات المتعددة من مسلمة مفادها أن كل الأطفال يولدون ولديهم كفاءات ذهنية متعددة منها ما هو ضعيف ومنها ما هو قوي، ومن شأن التربية الفعالة أن تنمي ما لدى المتعلم من كفاءات ضعيفة وتعمل في الوقت نفسه على زيادة تنمية ما هو قوي لديه أي أن هذه النظرية تتجنب ربط الكفاءات الذهنية بالعوامل الوراثية التي تسلب كل إرادة للتربية وترفض هذه النظرية الاختبارات التقليدية للذكاء لأنها لا تنصف ذكاء الشخص فهي تركز على جوانب معينة فقط من الذكاء.

قدمت نظرية الذكاءات المتعددة تفسيراً جديداً لإعادة النظر في قياس الذكاء الذي تجسده نظرية العامل العقلي IQ، كما اهتمت بمحاولة فهم الكيفية التي تتشكل بها الإمكانات الذهنية للإنسان والطرق التي تهتم بها سيرورات التعلم.، كما فتحت هذه النظرية المجال أمام العديد من الباحثين لتناول مفهوم الذكاء الإنساني بشكل أكثر اتساعاً و شمولاً، إذ إن هذه النظرية الجديدة للذكاء تستند إلى الاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم المعرفة وعلم الأعصاب، وأطلق

عليها نظرية الذكاء المتعدد ويرمز لها بالرمز (MI)، أطلقت عليها جمعية البحوث الأمريكية التربوية نظرية الطبيعة البشرية.

إن نظرية الذكاء المتعدد تصلح أن تكون مدخلاً لرسم خريطة القدرات الإنسانية، فقد تجاوزت النظرة الضيقة للذكاء إلى إطار واسع يجمع بين الجانبين البيولوجي والبيئي، إذ أصبحت البيئة في نظرية الذكاء المتعدد الأكثر فعالية وتأثيراً لتنمية الذكاء وتفجر الطاقات العقلية والوجدانية، كما إن المميز فيها إنها أكدت على مجموعة من الكفاءات لدى الإنسان لم تعترف بها اختبارات الذكاء التقليدية، لذا يصف جاردنر نظرية الذكاء المتعدد بأنها أنموذج معرفي يسعى لتحديد كيفية عمل العقل وكيفية استعمال الأفراد لذكائهم.

إذن فالذكاءات المتعددة عبارة عن قدرات وملكات مختلفة ومتنوعة ومستقلة عن بعضها البعض، يمكن تنميتها و صقلها وشحذها وتثقيفها وتقويمها وتعديلها وتنميتها، وتطويرها بشكل إيجابي، وهي أسس الإبداع والإنتاج والابتكار، وآلية إجرائية ناجعة لتفتيق المواهب الظاهرة والمضمرة بل هي دليل العبقرية والتميز والتفرد.

أقام جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة على عدة أسس، يمكن اختصارها في النقاط الآتية:-

1. الذكاء مجموعة متعددة من الذكاءات قابلة للنمو والتطور.
2. يتوفر كل شخص على تكوين متفرد من الذكاءات المتعددة المتنوعة.
3. تختلف الذكاءات في نموها داخل الفرد الواحد أو بين الأفراد بعضهم البعض.
4. يمكن تنمية الذكاءات المتعددة بدرجات متفاوتة إذا أتيحت الفرصة لذلك.
5. يمكن تحديد وقياس الذكاءات المتعددة، والقدرات المعرفية العقلية التي تقف وراء كل نوع.

إن ظهور نظرية الذكاء المتعدد ساعد على التجديد والتغيير في الممارسات التربوية، وفيما يأتي عرض لأهم الفوائد لاستخدام نظرية الذكاء المتعدد بالنسبة للمدرسة والممارسة التربوية:

1. تحسين العملية التعلمية - التعليمية من خلال النظر للقدرات الذكائية بشكل واسع وشمولي (دمج الخبرات الفنية والرياضية والموسيقية مع الخبرات اللغوية والمنطقية والاجتماعية)، مما يجعل التعليم أكثر حيوية.
2. الرفع من أداء المدرسين لاستعمالهم أساليب واستراتيجيات مختلفة تتوافق مع الفروق الفردية للطلبة.
3. ازدياد مشاركة المجتمع والأهل في العملية التعليمية.
4. مراعاة ميول وقدرات وحاجات واهتمامات الطلبة، مما يجعل تعليمهم أكثر فعالية.
5. التدريس لأجل الفهم من شعار نتعلم نفكر ونفهم.

أهمية نظرية الذكاءات المتعددة وتعريفها

يرى جاردنر إن نظرية الذكاءات المتعددة ليست نظرية تربوية فقط، بل إنها أكثر من ذلك فهي أداة قوية يمكن أن تساعد في تحقيق الأهداف التربوية بشكل فعال وتمكن العاملين في مجال التربية من تحقيق غرضين تربويين هما:

- ❖ تسمح بتخطيط البرامج التربوية التي تمكن المعلمين من الوصول إلى التميز في مجال ما (المخترع، العالم، الموسيقي).
- ❖ تساعد في الوصول بالمتعلمين لفهم النظرية والمفاهيم المهمة في توجيه الذات.

أما بالنسبة للمنهج المدرسي، ويرى جاردنر أن التربويين يمكنهم استعمال نظرية الذكاء المتعدد بشكل جيد و تطبيقها في مختلف المناهج الدراسية، لذا فهو يشير إلى التركيز على الذكاء المتعدد في تدريس أي مادة، وليس هناك موضوع يقتصر على طريقة واحدة إنما يمكن تدريس كل المواضيع والمفاهيم بثمان طرائق في تعميم الدروس وفهم الطلاب للمحتوى الذي يظهر من خلال المنهاج المتعمق الذي يساعد على تحقيق أهداف الطلبة و يكشف عن مواهبهم ويمكن كل طالب من تقديم نفسه بكل نوع من أنواع الذكاء والتركيز على الجانب المهاري وتنظيم المنهج حول نقاط قوة الطلبة وتنميتها من خلال التركيز على حاجاتهم.

أما بالنسبة للمدرس يقول كاردنر بهذا الخصوص ليس المهم أن تقدم المعلومة، وإنما لا بد من معرفة الطريقة التي تقدم بها المعلومات، إذ أن استعمال المدرسين أو المعلمين لمجموعة من الطرائق في تقديم مفهوم أو مهارة ما يمكنهم من التحرك بسهولة للأمام وللخلف في مختلف أنواع تلك المعلومات.

تقدم نظرية الذكاء المتعدد للمدرس فوائد تدعمه على المستوى المهني والاجتماعي والشخصي، من أهمها خلق مناخ ايجابي يولد الدعم والمساندة للارتقاء بمستوى الطلبة والتطور والتوسع في إستراتيجية التدريس والدعم والمساندة للارتقاء بأهداف المنهج والزيادة والتحسين في تنمية علاقة المدرس مع الآخرين.

من كل ما تقدم نستطيع أن نعرف نظرية الذكاءات المتعددة على (إنها إمكانية بيولوجية نفسية لمعالجة المعلومات التي يمكن تنشيطها في البيئة الثقافية، أو خلق المنتجات التي لها قيمة ثقافية ما)، وهذا يعني إن الذكاء يجب أن لا يحدد بعدد معين من القدرات (المهارات) بل يجب أن يتسع مفهومه ليشمل قدرات منوعة من الذكاء اللغوي أو المنطقي أو المكاني أو الجسمي أو الموسيقي أو الشخصي أو الاجتماعي أو الطبيعي وجميعها تتأثر بالثقافة والبيئة للفرد.

الاتجاهات الحديثة في تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة

يرى التربويين أنه يمكننا استعمال نظرية الذكاء المتعدد بشكل جيد وتطبيقها وفقاً للاتجاهات الحديثة في المجال التربوي بالشكل الأتي:-

اولا: تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في مجال التحسين المدرسي، وذلك من خلال الآتي:-

1. إن استعمال نظرية الذكاءات المتعددة قد أسهم بصورة واضحة في زيادة تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة في المواد الدراسية.
2. إن استعمال نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس الموضوعات الدراسية قد أسهم في زيادة دافعية الطلبة وميولهم نحو المادة الدراسية.
3. إن استعمال نظرية الذكاءات المتعددة أدى إلى تحسين في الممارسات والتطبيقات العلمية.

- **تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة في مجال الفروق الفردية وذلك من خلال الآتي:-**

1. إعداد برامج متنوعة تشمل أنشطة تقابل الذكاءات وتعريض الطلبة لها بحيث تقابل قدراتهم وإمكاناتهم المختلفة ومن ثم تقليل الفجوة بين مستوياتهم المختلفة.
2. الاعتماد على أساليب واستراتيجيات التعلم التعاوني والمشروعات التي يمكن أن تكشف عن الفروق في كثير من الجوانب الانفعالية والوجدانية والمهارية.

- تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعليم، وذلك من خلال الآتي:-

1. استعمال الموسيقى الملحنة في تدريس الموضوعات، وذلك من خلال تلحين الكلمات مما أسهم في تنمية قدرات الطلبة على اكتساب المهارات.
2. استعمال اللعب والتعلم عن طريق العمل والنشاط في تعليم الأشكال الرياضية المنظمة في منهاج الرياضيات إلى جانب استعمال الموسيقى والأغاني مع اللعب على أنه أسلوب للتعلم، مما أسهم في تحسين مستويات الطلبة في مدارس التربية الخاصة.
3. استعمال فعالية الأسلوب القصصي والاعتماد على صياغة المواضيع الدراسية في شكل حكايات تتماشى مع طبيعة الطلبة.

- تطبيقات نظرية الذكاءات المتعددة في مجال الموهوبين وذلك من خلال الآتي:-

1. تطوير المناهج الدراسية باستعمال نظرية الذكاءات المتعددة، إذ تقابل احتياجات الموهوبين، والتي تتمثل في ممارسة الأنشطة التي تتماشى مع مجالات مواهبهم.
2. يمتد تطوير المناهج اعتماداً على نظرية الذكاءات المتعددة لتناسب الموهوبين لإفادة هذه الفئة من الطلبة فقط يمتد ليشمل تطوير وتنمية قدرات العاديين منهم.

من خلال العرض لنظرية الذكاءات المتعددة أعلاه نستخلص الآتي:-

1. إن كل فرد لديه عدة ذكاءات وفقاً لنظرية الذكاء المتعدد، وهي الذكاء (اللغوي، المنطقي، المكاني، الجسمي، الموسيقي، الشخصي، الاجتماعي، الطبيعي).
2. إنها تتجمع بطريقة فريدة لدى الفرد لتمثل أنواع الذكاءات.
3. إن مستوى الذكاءات يختلف من فرد لأخر.
4. معظم الأفراد يمكنهم تنمية كل ذكاء من الذكاءات المتعددة إلى مستوى ملائم من الكفاية، فالذكاء يمكن اكتسابه عن طريق التدريب والتشجيع المناسبين.
5. إن لثقافة الفرد وتجاربه ومعارفه وخبراته السابقة دوراً أساسيا في بناء المهارات لكل الذكاءات.

أنواع الذكاءات المتعددة

إن الكفايات الذهنية للإنسان يمكن عدها جملة من القدرات والمهارات التي يطلق عليها (ذكاء)، ما من شخص سوي إلا وامتلك إلى حد ما إحدى هذهِ الذكاءات، ويختلف الأفراد في ما بينهم من خلال الكيفية التي يوظف بها كل واحد منهم كفايته لتحديد الطريق الملائم للوصول إلى الأهداف التي يتوخاها، وتقوم الأدوار الثقافية التي يضطلع بها الفرد في مجتمعه بإكسابه عدة ذكاءات، ومن الأهمية عد كل فرد متوفر فيه مجموعة من الاستعداد وليس على قدرة واحدة التي يمكن قياسها.

صنف جاردنز في عام 1983م سبعة أنواع من الذكاء، وأطلق عليها أعمدة الذكاء السبعة، ثم أضاف إليها عام 1996م ذكاءً ثامناً وهو الذكاء الطبيعي، وأضاف إن هناك شكلاً تاسعاً من الذكاء هو الوجودي والذي يتضمن القدرة على التأمل في المشكلات الأساسية كالحياة والموت الأبدية، وينظر إلى هذا الذكاء من منظور الفلسفة إذ أنه لم يتم التأكد من وجود الخلايا العصبية التي يوجد فيها.

سنتناول بشيء من التفصيل هذه الأنواع بالشكل الأتي:-

أولاً: الذكاء اللغوي (اللفظي)

إن اللغة نظام رمزي يستعمله الإنسان للتواصل وفهم الآخرين، والذكاء اللغوي هو ذكاء الكلمات الذي يظهر من خلال سهولة التعامل مع اللغة والقراءة والكتابة والحديث ورواية القصص، وصاحب الذكاء اللغوي يبدي سهولة في إنتاج اللغة والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها كما إن الشخص المتفوق في هذا النوع من الذكاء لديه قدرة عالية على تذكر الأماكن والتواريخ والأشياء، ويظهر بشكل واضح لدى الكتاب والشعراء والممثلين والخطباء.

ثانياً: الذكاء المنطقي الحسابي

يوصف بأنه ذكاء الأرقام والتعامل معها بفاعلية وكفاءة، كما يشير إلى التفكير العلمي والقدرة على الاستدلال الاستقراء والاستنباط، وصاحب هذا الذكاء يمتلك القدرة على التفكير بشكل مجرد ومنطقي ولديه مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات واكتشاف الأشكال والتصنيفات والعلاقة غير المفهومة بين مختلف الأشياء، كما أنه يمتلك القدرة على التخمين

والاستنتاج وتنظيم الأفكار والتتابع ولديه القدرة على طرح الأسئلة الواسعة المدى وتحليل الظروف والأحداث وسلوك الأفراد وتقديم البراهين لعمل الأشياء، ويظهر بشكل واضح لدى علماء الرياضيات والإحصاء والمهندسين ومبرمجي الحاسوب والمخترعين والمحاسبين.

ثالثاً: الذكاء المكاني البصري

يوصف بأنه ذكاء الصورة والقدرة على إدراك العالم البصري بدقة وتصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ وتكوين صور وتخيلات عقلية لاستعمالها في حل المشكلات، يتطلب هذا النوع من الذكاء الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة والمجال والمساحة والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر، كما يتطلب هذا النوع من الذكاء الإحساس البصري بقدر ما يتطلب القدرة على التفكير بالصور والوعي بالأشكال والألوان والتركيبات والنماذج التي تحيط بالفرد، إن صاحب هذا الذكاء لديه القدرة على التخيل العقلي بواسطة الصور والمجسمات ووضع التصورات بحرية واضحة والعمل بالألغاز ورسم وقراءة الخرائط قراءة وثيقة وتنسيق الألوان وفن الديكور والنحت والرسم والتلوين، ويظهر بشكل واضح عند النحاتين والرسامين ومهندسي الديكور والمعماريين والملاحين والطيارين وأطباء الجراحة التجميلية.

رابعاً: الذكاء الجسمي الحركي

هو باختصار التآزر بين العقل والجسد وايضاً تآزر أعضاء الجسم في ما بينها، إذ يستعمل الفرد جسمه كله أو جزءا منه للتعبير عن الأفكار والمشاعر، هذا النوع من الذكاء يتحدى الاعتقاد الشائع بأن النشاط الجسمي يعمل بمعزل عن عمل النشاط العقلي كما أنه من الشائع كخطأ تخصيص هذا النوع من الذكاء بالرياضيين فقط، والأمثلة في هذا المجال كثيرة فالمثل عليه أن يكون بارع بتحوير جسمه ليتلائم مع الشخصية التي يمثلها.

يتطلب هذا الذكاء المعرفة بالجسم و القيام بمهارات فيزيقية محددة كالتآزر والتوازن والقوة والسرعة والمرونة، كما يمتاز صاحب هذا الذكاء بالقدرة على اكتساب المعرفة من خلال الإحساس الجسمي وتأدية الحركات بشكل جيد ولديه القدرة على الإحساس للأشياء ويتمكن من التقليد والمحاكاة لأي سلوك، ويظهر بشكل واضح لدى الممثلين والراقصين والرياضيين والنجارين والحدادين.

خامساً: الذكاء الموسيقي

هو القدرة على التعرف على النغمات والألحان، يتكون هذا النوع من الذكاء من خلال الحساسية للأصوات، فالاهتمام بالدرجة الأولى في هذا الذكاء بطبقة الصوت ونغمته، ويلاحظ إن نمو هذا الذكاء يكون مبكراً عن باقي الذكاءات الأخرى، ويستدل جاردنر على ذلك من وجود الأطفال المعجزة (بتهوفن، موزارت)، يتمتع صاحب هذا الذكاء بحساسية مرهفة لأصوات البيئة والتمكن من إنتاج النغمات والتوفيق في ما بينها، ويظهر بشكل واضح لدى مؤلفي الألحان ومهندسي الصوت والمغنيين والموسيقيين وقائد الاوركسترا.

سادساً: الذكاء الشخصي (الذاتي)

يعرف بأنه الذكاء الاستنباطي، ويقدم على التأمل الدقيق للقدرات الإنسانية وخصائصها ومعرفتها، ويتضمن الوعي بالمعرفة وإدراك المعالم الداخلي للنفس، يمتلك صاحب هذا الذكاء القدرة في التركيز على الأفكار الداخلية والوعي بالدوافع والثقة العالية بالنفس وحب العمل بشكل منفرد ويتمكن من القيام بالتأمل التحليلي للنفس وإبداء أفكار وآراء قوية أثناء مناقشة قضية جدلية، ويظهر بشكل واضح لدى العلماء والفلاسفة والمنظرين.

سابعاً: الذكاء الاجتماعي (بين الأشخاص)

هو القدرة على فهم الآخرين وفهم كيفية تكوين العلاقات الاجتماعية والقدرة على العمل ضمن الأجواء الاجتماعية كالتعاون والتنافس، كما إن الشخص الذي يمتلك الذكاء الاجتماعي لا يتم تعلمه إلا من خلال التفاعل مع الآخرين، يمتاز صاحب هذا الذكاء بالحساسية الشديدة لمشاعر الآخرين وأفكارهم ولديه مهارات في حل المشكلات بين الأفراد والقيام بعمل دور الوسيط لتسوية الأمور بين الأطراف المختلفة، يظهر بشكل واضح لدى المدرسين والمرشدين التربويين والأطباء والسياسيين ورجال الدين.

ثامناً: الذكاء الطبيعي (البيئي)

هو الذكاء المرتبط بالبيئة، إن صاحب هذا الذكاء لديه القدرة على التعرف والتمييز والتصنيف للطبيعة (النباتات، الحيوانات، الصخور)، وغير ذلك مما هو موجود في العالم الخارجي، يظهر بشكل واضح لدى علماء الفلك وعلماء البيئة والأحياء.

<u>التطبيقات التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة</u>

إن الاستخدام الأمثل للذكاءات المتعددة في مجال التدريس يكون بتطبيق مبادئها جنباً إلى جنب مع استراتيجيات وطرائق التدريس وإن كانت هناك بعض المحاولات لنمذجتها كطريقة أو إستراتيجية تدريس مستقلة.

حدد أوزي مجموعة من الضوابط و الأسئلة التي لابد منها حين إعداد الدرس وفق الذكاءات المتعددة.

في ما يخص الأسئلة فهي بالشكل الأتي:

- ما هي أهداف الدرس؟
- ما الوسائل اللازمة لإبلاغه على أفضل وجه؟
- ما الكفاءات الذهنية الموجودة لدى المتعلمين الذين يوجه إليهم الدرس؟
- كيف يمكن توضيح الغايات وحصيلة المتعلم في كل درس للتأكد من مساهمة كل درس بكيفية مباشرة في تحقيق الغاية المنشودة؟

أما الضوابط كما ذكر فهي:

- إن هذه النظرية تجعل الطلبة أكثر فاعلية، ولتحقيق مبدأ التوازن في التعليم ينبغي عند إعداد الدرس إدخال ما هو ممكن من الذكاءات بحسب ما يحتمله الدرس.
- المهم هو استحضار ذكاءات المتعلمين عند تحضير الدروس.
- قبل تصميم الدرس ينبغي التفكير في المحتوى الموجود في الدرس أو الوحدة، لكي يتسنى انتقاء الذكاءات المناسبة لإدخالها في الدرس.
- ينبغي دوماً الأخذ بعين الاعتبار الطرق التي يتعلم بها التلاميذ ويرتاحون لها.
- ينبغي التعاون مع المعلمين في تحضير الدروس ومبادلتهم الآراء.
- ليس مهماً إدخال كل الذكاءات في أي درس أو وحدة فقد يتم أحياناً الاكتفاء بإدراج ثلاثة ذكاءات أو أربعة، وفي حالة عدم احتمال الدرس ويراعى ذلك في الدرس القادم.

إذاً من الهام جداً مراعاة ما سبق من قواعد، والعنصر الأهم أنه ليس من الضروري تحقيق كل الذكاءات في حصة تدريسية واحدة، بل بالإمكان تجزئة الذكاءات احياناً على وحدة كاملة بموازين مختلفة وفق حاجة الموضوع، كما أنه من العام جداً معرفة خصائص التلاميذ والقدرة على تصنيفهم وتوزيع المهارات الذكائية بطريقة تستجيب لخصائصهم وميولهم ورغباتهم، ومن مطالب ذلك وفقاً للذكاءات المتعددة لا بد من تحقيق عملية التكامل

بين المواد الدراسية المختلفة والتشاور وتبادل الآراء بين المعلمين لاختصار الوقت في عملية التصنيف.

تعتبر استراتيجيات هذه النظرية من انجح الاستراتيجيات في تشجيع الطلبة ومنحهم الفرصة لإعطاء أفضل ما عندهم وجعلهم طلاباً أفضل تحدياً، إذ يؤكد (جرين) ايضاً أن تطبيق هذه النظرية في التعليم يجعل الطلبة متشابهين كما هو حال المكتشف كريستوفر كولومبوس، الذي تحدى نظرية أن العالم مسطح بإبحاره خلف الحدود، فهذه النظرية تتيح الفرصة للطلبة بأن يتخطوا الحدود وتجعلها أكثر تشويقاً، كما أن سماحها لجميع الطلبة بأن يحققوا التميز في جانب معين فهي بذلك تتجاوز التقليدية في أن الذكي هو المتميز فقط في الجانب اللغوي والمنطقي أو يمتلك مهارة الحفظ، وتتوافق تماماً مع نظريات المخ التي تقسم القدرات داخل المخ إلى أجزاء مختلفة.

يؤكد كيفن تميز هذه الطريقة بقوله (إن هذه النظرية طورت طرق التدريس بشكل عام وبإمكانها إعطائنا فكرة أعمق عن احتياجات الطلبة وبالأخص غير المتميزين منهم في البيئة التعليمية، كذلك وفرت للمدرس طريقة يطور فيها البيئة التعليمية بشكل يؤدي إلى تقوية المعلم والطالب، فإذاً من خلال ما سبق يمكن تلخيص أبرز النقاط التي تميز التدريس عن طريق الذكاءات المتعددة كما يأتي:-

1. يسمح لكل طالب أن يحقق ذاته ويتميز بالجوانب التي ينفرد بها.
2. يجعل طرق التدريس وأساليبه أكثر فاعلية.
3. إذا ما طبق كإستراتيجية متكاملة فإنه يحقق الأهداف التدريسية بشكل أكثر فاعلية.
4. يجعل التعلم والتعليم أكثر تشويقاً وذو معنى بالنسبة للطالب.
5. يعزز النمو الإدراكي لدى الطالب.
6. إذا ما بني عليه تصميم المقررات والكتب المدرسية، فإنه يوجد مقررات وكتب صالحة للتعلم.
7. يحقق أهداف وفلسفة النشاط سواء النشاط المدرسي أو بناء المنهج.
8. يتوافق مع الدراسات الحديثة للدماغ، والتي قامت على أساس تجزئته وتصنيف القدرات الدماغية واختلافها من شخص إلى آخر.
1. يقلل من تسرب الطلبة.
2. يخفف من حدة العنف الطلابي تجاه البيئة المدرسية.
3. يساعد كثيراً على خلق الطالب المفكر، ويدعم كثيراً تدريس التفكير.

4. يساهم في تصنيف الطلبة وتحديد احتياجاتهم العلمية والنفسية.

انطلاقاً من ذلك قام أرمسترونج (Armstrong, 1994) بوضع العديد من استراتيجيات وأساليب التدريس وفق كل ذكاء، إذ أن لكل ذكاء استراتيجيات وأساليب تدريس تناسبه وتنميّة، وهي كما يأتي:-

1. **استراتيجيات تدريس الذكاء اللغوي وتشمل:**
   - الأسلوب القصصي.
   - العصف الذهني.
   - التسجيل الصوتي.
2. **استراتيجيات تدريس الذكاء الرياضي - المنطقي وتشمل:**
   - المعالجة الرقمية أ، الحسابي.
   - سؤال سقراطي.
   - الجهد الذاتي.
   - الحوار النقدي.
3. **استراتيجيات تدريس الذكاء المكاني وتشمل:**
   - التخيل أو التصور.
   - الخيال القصص.
   - الرموز اللونية والبيانية.
4. **استراتيجيات تدريس الذكاء الحركي الجسمي وتشمل:**
   - المفاهيم الحركية.
   - الخرائط الجسمانية.
   - التفكير باليدين.
5. **استراتيجيات تدريس الذكاء الموسيقي وتشمل:**
   - الإيقاعات والنغمات والألحان.
   - المفاهيم الموسيقية.
   - الأغاني.
6. **استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي وتشمل:**
   - التقليد والمحاكاة.
   - تعبيرات الآخرين.

- العاب الورق.
- المجموعات المتعاونة.

7. استراتيجيات تدريس الذكاء الذاتي وتشمل:

- تحديد الأهداف.
- دقيقة للتأمل والتفكير.
- الربط الذاتي (الربط بين الخبرات الشخصية والتعلم).

8. استراتيجيات تدريس الذكاء الطبيعي:

- الاعتناء بالحيوانات الأليفة والحياة البرية والحدائق والمتنزهات.
- استخدام بعض الأجهزة كالمجهر والتلسكوب.
- كتابة مواضيع تخص البيئة المحيطة.
- تدوين الملاحظات عن التغيرات الحادثة في البيئة المحلية.

الفصل السابع

التعلم النشط

- مفهوم التعلم النشط من وجهة نظر كارين وثيلين
- فلسفة التعلم النشط
- فوائد التعلم النشط
- معوقات التعلم النشط
- أسس التعلم النشط
- أنشطة التعلم النشط
- مكونات التعلم النشط
- أهداف التعلم النشط
- دواعي استخدام التعلم النشط
- نماذج عن التعلم النشط

التعلم النشط

مفهوم التعلم النشط من وجهة نظر كارين وثيلين

التعلم النشط هو عملية انهماك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو في عمل تجريبي أو مهاري وبصورة أعمق.

إن التعلم النشط هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا مهام تفكير عالٍ، كالتحليل والتركيب والتقويم، بما يتعلق في ما يتعلمونه.

يعرف أيضاً بأنه طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أمور وتجبرهم على التفكير بما يتعلمونه، ويكون المتعلم فيه نشطا ضمن العملية التعليمية، إذ يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة، مثل طرح الأسئلة وفرض الفروض والاشتراك في المناقشات والبحث والقراءة والتجريب، أما المعلم وينحصر دوره في التوجيه والإرشاد، ولكونه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بتوجيه المتعلمين نحو الهدف، اذا يتطلب منه الإلمام بمهارات هامة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة وغيرها.

فلسفة التعلم النشط

إن التعلم النشط يستمد فلسفته من المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة، فهو يعد تلبية لهذه المتغيرات بإعادة النظر في أدوار المعلم والمتعلم والتي نادت بنقل الاهتمام من المعلم إلى المتعلم وجعله محور العملية التعليمية إذ يؤكد التعلم النشط على الأتي:-

1. أن يرتبط بحياة الطالب وواقعه واحتياجاته واهتماماته.
2. يحدث من خلال تفاعل الطالب وتواصله مع أقرانه وأفراد مجتمعه.
3. ينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته.
4. يضع الطالب حقه في مركز العملية التعليمية.
5. يحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم (المدرسة، البيت، المعمل، المكتبة، حجرات النشاط).
6. يتضمن المبادرات الذاتية من الطالب.

فوائد التعلم النشط

1. تشكل المعارف السابقة خلال التعلم النشط دليلاً عند تعلم المعارف الجديدة.
2. يتوصل المتعلمون خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى للمشكلات، لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة لديهم وليس استخدام حلول لأشخاص آخرين.

3. يحصل المتعلمون خلال التعلم على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.
4. الحاجة للتوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التعلم النشط، تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما في أكثر من موضوع، ثم ربطها ببعضها وهذا يشابه المواقف الحقيقية التي سيستخدم فيها المتعلم المعرفة.
5. يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون مساعدة سلطة، وهذا يعزز ثقتهم بأنفسهم واعتمادهم على ذاتهم.
6. يفضل معظم المتعلمين أن يكونوا نشطين خلال التعلم.
7. المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخص واحد.
8. يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة.
9. يتعلم المتعلمون خلال التعلم النشط أكثر من المحتوى المعرفي، فهم يتعلمون مهارات التفكير العليا.
10. يضم مجموعة من الاستراتيجيات والطرق الخاصة للحصول على المعرفة.

معوقات التعلم النشط

1. الخوف من تجريب أي شيء جديد.
2. قصر زمن الحصة.
3. زيادة أعداد المتعلمين في الصف الواحد.
4. نقص الأجهزة والأدوات.
5. الخوف من عدم مشاركة جميع المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا.
6. عدم تعلم محتوى كاف.
7. الخوف من فقدان السيطرة على المتعلمين.
8. قلة مهارة المعلمين لمهارات إدارة النشاط.
9. الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعلم.

أسس التعلم النشط

يوجد عدد من الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التعلم النشط، ومراعاة المعلم لتلك الأسس سوف تمكنه من تنفيذه بنجاح بأشكاله المختلفة، إذ يحول دور الطالب من دوره السلبي المتلقي للمعلومات فقط، إلى عضو نشط وفعال خلال الوحدة التعليمية، وأهم هذه الأسس هي:

أ. إشراك المتعلمين في كل من الأتي:-

1- تحديد أهدافهم التعليمية.
2- اختيار نظام العمل وأساليبه.
3- تقويم أنفسهم وزملائهم.
4- مساعدة المتعلمين على:

- ❖ اكتساب المعلومات كخبرات، من خلال استراتيجيات متنوعة متمركزة حول المتعلم.
- ❖ فهم ذواتهم واكتشاف نواحي القوة والضعف لديهم.
- ❖ التواصل على جميع الاتجاهات.
- ❖ توزيع مسؤوليات العمل وتحمل مسؤولية تعلمهم.
- ❖ تعدد مصادر التعلم وتنوعها.
- ❖ تشجيع نقاشات المتعلمين والسماح لهم بطرح الأسئلة على المعلم، وعلى بعضهم البعض.

ب. إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة الآتي:-

1- حرية الاختبار.
2- حرية الحركة وتنوع أماكن الجلوس.
3- الإدارة الذاتية.

ج. إشاعة روح وجو الطمأنينة والمرح أثناء التعلم.
د. توفير الوقت الكافي للتعلم و السماح للمتعلمين بالتعلم كل حسب سرعته الخاصة.
ه. وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين ومساعدتهم على تحقيقها.

أنشطة التعلم النشط

تتنوع الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلمين في التعلم النشط، و يمكن تصنيف تلك الأنشطة إلى خمسة أنواع هي كما يأتي:-

1. الأنشطة البدنية المرتبطة بالمادة الدراسية و هي:

1- تهدف إلى زيادة القدرات العقلية للمتعلمين وزيادة قدرتهم على تذكر الأشياء و التواصل عن طريق المحادثة والكتابة.
2- تتخذ هذه الأنشطة من الحركة الجسدية وسيلة لمشاركة المتعلمين بشكل مباشر في تعلم موضوع الدرس.

2. **الأنشطة البدنية غير المرتبطة بالمادة الدراسية:**

هي أنشطة لا ترتبط بموضوع الدرس، وإنما تهدف إلى تحسين مهارات المتعلمين النفس حركية، وخفض التوتر الذي قد ينشأ لدى بعض المتعلمين و يعيقهم عن التعلم، وزيادة طاقة المتعلمين وخفض طاقة مفرطيّ النشاط، من الأمثلة على ذلك (التمرينات الجسمية والألعاب البدنية والأنشطة الرياضية المختلفة).

3. **المهمات العلمية:**

يقصد بها المهمات والتدريبات التي يقوم بها المتعلم داخل حجرة الصف وخارجها، وتتضمن حل المسائل الرياضية والرسم وأوراق العمل وأداء الاختبارات القصيرة وحل المشكلات العلمية.

4. **الأنشطة التجريبية (الميدانية):**

تهدف إلى مساعدة المتعلمين على ربط المادة العلمية بالعالم الخارجي خارج حجرة الصف، إذ يقومون بإجراء المشروعات الفردية والجماعية والرحلات الميدانية وعمل الأبحاث وكتابة التقارير، إذ يحتاج المتعلمون في ذلك إلى استخدام المعارف والمهارات بعدة مجالات علمية.

5. **اللعب:**

هو أحد أنشطة التعلم النشط الذي يقوم على أساس ميل الأطفال الطبيعي لاكتشاف العالم عن طريق اللعب.

<u>مكونات التعلم النشط</u>

يتضمن التعلم النشط مكونين أساسين هما الخبرة والحوار، إذ تتضمن الخبرة بعدين هما الملاحظة والأداء، بينما يتضمن الحوار بعدين هما الحوار مع الذات والحوار مع الآخرين.

ونوضح فيما يأتي مكونات التعلم النشط:

1. **الملاحظة:**

تحدث عندما يلاحظ المتعلمون أو يستمعون لشخص يؤدي عملاً مرتبطاً بالنشاط المراد تعلمه، كملاحظة المتعلمين لأداء المعلم لأحد العروض العملية أو استماعهم

له حين طرحه لمعلومة معينة وتوضيحها بالشرح، أو تنفيذه لعمل أدبي، والملاحظة نوعان مباشرة وبديلة، يقوم المتعلمون بالملاحظة المباشرة للعمل الحقيقي ثم يقومون بملاحظة عملاً محاكياً للعمل الحقيقي.

2. **الأداء:**

يقوم المتعلمون فيه بأداء نشاط أو عمل، كتصميم التجارب العملية وتنفيذها وتقديم عروض شفوية وإجراء مشروعات فردية أو جماعية في البيئة المحلية، وقد يكون الأداء مباشراً ويمكن أيضاً أن يستخدم المتعلمون طرقاً بديلة للمشاركة في الأداء كما هو الحال في دراسة الحالة أو لعب الأدوار، ومن خلال الأداء يحتك المتعلمون احتكاكاً مباشراً بالأشياء والأفراد.

3. **الحوار مع الذات:**

يتطلب التعلم النشط قيام المتعلمين بالتفكير بشكل متأمل حول موضوع التعلم، وهو ما يندرج تحت التفكير في التفكير، إذ يقوم المتعلمون بتحديد أفكارهم عن الموضوع وماذا درسوا حوله وما هو شعورهم نحوه، وإلى جانب تفكير المتعلمين في المعلومات المتعلقة بالدرس، فإنهم يقومون بفحص هذه المعلومات أيضاً وتحديد مدى اتفاقهم واختلافهم معها ومدى حاجتهم للتحقق منها واختيارها، من المفيد في الحوار مع الذات استخدام سجلات التعلم التي يسجل المتعلمون فيها ملاحظاتهم حول ماذا يتعلمون؟ و كيف؟ وما الدور الذي تقوم به المعرفة في حياتهم؟

4. **الحوار مع الآخرين:**

يفيد المتعلمين في معرفة وجهات نظر الآخرين، ومقارنتها بوجهات نظرهم حتى يصلوا إلى اتفاق في الرأي، ويمكن باستخدام الحوار مع الآخرين أن تتغير نظرة المتعلمين لموضوع معين فنظروا إليه بطريقة مختلفة تماماً عن نظرتهم السابقة له.

<u>أهداف التعلم النشط</u>

هناك مجموعة من الأهداف التي يسعى التعلم النشط إلى تحقيقها، هي كالأتي:-

1. التعرف على أحدث الأساليب التعليمية.
2. اكتساب المعلم مهارات التعلم النشط.
3. اكتساب المتعلم مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات.
4. تطوير استراتيجيات التعلم الحديثة ليتمكن المتعلم من الاستقلالية.
5. القدرة على حل المشاكل واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

دواعي استخدام التعلم النشط

هناك العديد من المبررات التي تدعو إلى استخدام التعلم النشط هي كما يأتي:-

1. التعليم عن طريق التلقين بالأسلوب السائد، إذ يعود الطالب على الترديد والحفظ والخضوع ولا يساعده على البحث والتفكير والإبداع.
2. الاستجابة للاتجاهات العالمية المتغيرة في عالم التربية العامة وثورة التقنيات الحديثة.
3. الرؤية التكاملية للمناهج والنشاط المدرسي.
4. حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في بيئتهم المعرفية.
5. اهتمام الطرق التقليدية في التعلم بدور المعلم والنشاط التعليمي الذي يقوم به في نقل المادة الدراسية، وليس دور المتعلم.
6. التفكير العلمي وما يمثله من تحدي لنظم التعليم.

وفيما يأتي مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم النشط:

مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم النشط

وجه المقارنة	التعلم التقليدي	التعلم النشط
دور المعلم	المعلم ناقلاً للمعلومات وملقن للطلبة	المعلم متعدد الجوانب فهو عنصر محفز وموجه ومصدر للخبرة المرجعية لطلبته.
الأهداف	لا تحدد الأهداف عادة في صورة نتائج سلوكية للتعلم	تحدد الأهداف في صورة نتائج سلوكية للتعلم توضح أنواع التعلم والأداءات التي يجب أن يحققها الطالب والمهارات الحياتية التي يجب أن يكتسبها
المواد التعليمية	الكتاب المدرسي هو المادة التعليمية الأساسية ويتم اختيار	تحدد الأهداف أولاً ثم تصمم الاختبارات لتقيس تحقيق الطلاب لهذه الأهداف ثم يتم

	المواد التعليمية الأخرى اولا ً ثم تصمم الاختبارات لتلائم هذه المواد ولا يتم تحديد نتائج التعلم المرجوة المرتبطة بهذه المادة	اختيار المواد التعليمية التي تساعد الطلبة على تحقيق الأهداف
معدل التعلم	يفرض على كل طالب دراسة المقرر كله بالمعدل نفسه ويبدأ كل الطلبة في الوقت نفسه وينتهون في الوقت نفسه	يستطيع بعض الطلبة التقدم بالدراسة حسب معدل تعلمهم ولهم الحرية في تخطي بعض الأجزاء السهلة بالنسبة لهم طالما أتقنوا التعلم (تحقيق الهدف)
استراتيجيات التعلم والتعليم	لا تزيد الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة عن واحدة أو اثنين متماثلتين في المحاضرة والواجبات المكتوبة	تتعدد الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة، والوصول إلى مستوى التعلم للإتقان
تنظيم اليوم الدراسي	ينظم اليوم الدراسي في شكل حصص ثابتة وتوقيتات ثابتة	ينظم اليوم الدراسي في صورة فقرات (كتل زمنية) مع وجود مرونة في الاختبار وتوقيتات الفقرات
مصادر التعلم	تستخدم الوسائل التعليمية التقليدية المألوفة مثل الكتاب والشرائح الشفافة والأفلام وعلى المعلم أن يختار منها ما يفضله ويراه مناسباً ً	يتم إعداد وسائل تعليمية مرتبطة بالأهداف ونشاط التعليم والتعلم في الوحدة وعادة تشتمل على وسائل تعليمية متعددة الأنماط للتعلم ويتاح للطالب فرصة اختيار ما يساعده على اكتساب التعلم
دور الطالب	الطالب سلبي لأنه يستمع للمعلم فقط أو يقرأ في الكتاب المقرر	الطالب مشارك نشط فهو يبحث ويفكر ويتحاور ويتعاون مع الأقران واستخدام الأدوات والوسائل التعليمية وما إلى ذلك
الوقت	الوقت محدداً لكل موضوع دراسي لجميع الطلبة وعلى الجميع الحضور في الأوقات والأماكن المحددة لهم	يستطيع الطلبة الحصول على الوقت الذي يكفي كل واحد منهم لإتقان الموضوع المتعلم

أماكن التعليم	ثابتة وغالباً لا تتغير طوال العام الدراسي سواء أكان الأثاث أم الطلبة أم السبورة	من الممكن تغيير الأماكن حسب الإستراتيجية المستخدمة مما يساعد الطلبة على التفاعل وتحقيق الأهداف
إدارة بيئة التعلم	المعلم يتحكم في ضبط وإدارة الفصل فهو الذي يضع القواعد ويلزم الطلبة بإتباعها	الطلبة يشاركون في تحديد قواعد ضبط وإدارة الفصل وفي تنفيذها

نماذج عن التعلم النشط

أنموذج ثيلين

يعد التعلم بأنموذج ثيلين (التحري الجماعي) رد فعل للنظرة التقليدية للتعلم وهو عامل دفع لإعادة التوازن بين دوريّ كل من المدرس والطالب عن طريق إتباع خطة تدريس ذات طابع ديمقراطي و تشجيع الطلبة على التحاور في أثناء الدرس، واحترام آراءهم فيتحول الصف إلى أسرة أو مجموعة عمل واحدة لها معاييرها، ولكل عضو فيها دوره ونشاطاته ضمن فرق العمل الفرعية التي ينظم إليها، يتحول المعلم من مراقب لانضباط الطالب في الصف إلى مراقب لمستوى فهمه ومفاهيمه وأفعاله وسلوكياته التي تدل على ذلك ويتصرف على وفق ما يكتشفه، إذ أنه يساعد الطالب على فهم خطئه، من ثم يقوده إلى تكوين فهماً سليماً لموضوع الدرس.

لتحقيق تعلم نشط لا بد من توافر بيئة تعليمية، ويقصد بالبيئة هنا تلك التي ينهمك المتعلم شخصياً فيها بعملية بناء معرفي أو اختبار أو تطبيقاً لتنشيط قدرته العقلية على التعامل مع ما هو قيد الدراسة والبحث داخل حجرة الصف، أي أن يفكر الطالب في المعلومات لا أن يسجلها فقط، وأن يشارك في عملية تؤدي إلى امتلاكه للمعلومات وتكاملها في إطار مفاهيمي شخصي يعد أساساً لفهمه للتفاعلات القائمة بين المجموعات الصفية، لا سيما إن الإنسان اجتماعي بطبعه لا يحب الانعزال ويمتلك الرغبة في الاتصال والتفاعل مع أقرانه، إن استمرارية التفاعل الاجتماعي يحسن التعلم ويزيد من دافعية الطالب للتعلم مع أقرانه، وحل المشكلات بطريقة جماعية، لذا اعتنى هذا الأنموذج بالأسس الديمقراطية في بناء علاقات اجتماعية سليمة و تفاعل إنساني راق بين المتعلمين.

كما أفاد ثيلين أن نموذجه يمكن أن يتحقق من خلال بناء عملية التربية في إطار الديمقراطية، ومن ذلك تنشئة الفرد تنشئة صحيحة ضمن العلاقات والتفاعلات التي تسود

المجموعات، لذا عد كل من (جويس وويل) أنموذج ثيلين أنموذج العائلة الاجتماعية للتفاعل الإنساني والعلاقات الاجتماعية.

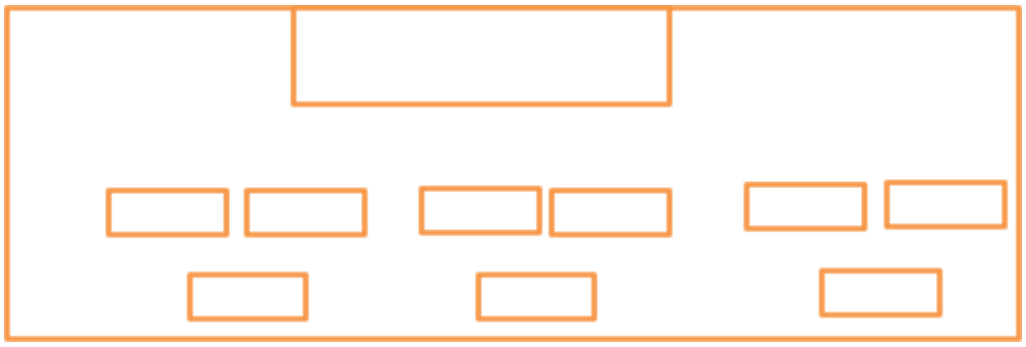
عد ثيلين الصف المدرسي مشابهاً لمجتمع كبير له نظامه الاجتماعي، وإن المتعلمين يعنون بطرائق الحياة التي تنمو في داخله، ومهمة المعلم أن يسهم في أنشطة تطوير النظام الاجتماعي في غرفة الصف بفعل توجيهه للتحري والبحث عن المعلومة، إذ يظهر النمط التعليمي في غرفة الصف نمط التعامل في المجتمع.

كما عد ثيلين التحري الجماعي أيضا نمطا ًمن التعارض في المجتمع ومن خلال التفاوض يتعلم الطلبة المجالات الأكاديمية للمعرفة، وأن الحياة الصعبة هي عبارة عن سلسلة من الاستقصاءات وكل حالة استقصاء تبدأ بموقف يتضمن مثيرا ًللطلبة، وعن طريق إطلاق العنان لتفكيرهم يستنتجون أكبر قدر ممكن من الأفكار والحلول التي تساعد على تنمية الطلاقة الفكرية لديهم.

<u>خطوات التدريس وفقاً لأنموذج ثيلين</u>

1. **وضع الصف:**

قبل البدء بالمقدمة ترتب مقاعد الدراسة إذ يكون جلوس الطلبة في ثلاث مجموعات مع مراعاة الرؤية الواضحة للسبورة من الجميع ويراعى جلوس قائد أو قائدة المجموعة في الوسط واقتراح الجلسة كما في الشكل الآتي:-



اعد جلوس الطلبة في أماكنهم المحددة لهم مسبقا، يحدد المعلم قائدا لكل مجموعة، تكون مهمته تسجيل الأفكار ويقارن بينهم لتحديد الإجابة الدقيقة عن السؤال المطروح من قبل المدرس.

2. المقدمة:

تهيئة الأذهان للدرس الجديد.

3. تقييم الدرس.

يقوم المدرس بتحديد موضوع الدرس وتهيئته على السبورة.

4. توجيه أسئلة الغرض منها معرفة الخلفية المعرفية للطلبة، وكما يأتي:

1- كل مجموعة تحاول استرجاع المعلومات والإجابة عن الأسئلة الموجهة من المدرس شفهيا.
2- يعرض معلومات جديدة و يوضحها بالاعتماد على ما لدى الطلبة من معلومات.
3- توليد الأفكار.
4- تقديم أسئلة تعزيزية.
5- يحاول الاستقصاء عن الجواب.
6- استخراج الإجابة الصحيحة كما تعبر عنها المجموعة عن طريق قائدها.
7- التقويم، يتم التعرف على مدى تحقق الأهداف بوساطة الأنشطة التي يؤديها الطلبة فرديا ً أو ضمن مجموعتهم خلال الدرس، ويعطي الطلبة درجة فردية في حالة الإجابة الفردية، ودرجة مجموعتهم في حالة الإجابة الجماعية.
8- يعطي المدرس الخلاصة العامة بنقاط عن موضوع الدرس، ثم يوجه أسئلة تقويمية مختصرة ليتحقق من فهم الطلبة.

5. الواجب البيتي:

يحدد المدرس موضوع الدرس القادم.

<u>نموذج كارين</u>

يعد هذا النموذج من النماذج التوليفية المبنية على أطروحات مأخوذة من توجهات فكرية متعددة تعتمد على النظرية السلوكية والبنائية، حيث إذ يبدو فيها فكر جان بياجيه واضحا، وتتجسد فيها نظرية التعلم ذي المعنى لصاحبها ديفيد أوزوبل، لذا نجد إن التدريس وفقاً لهذا الأنموذج يتضمن أنموذج سلوكي التوجه دور المتعلم فيه بنائي، يحتوي على أنموذج منظم متقدم وطريقة مفاهيم.

يعد هذا الأنموذج من النماذج التكاملية التركيبية المتنوعة، إذ تم إعداده وتطويره على يد آرثر كارين 1993م، يستند في تكوينه على نظريات أوزبل وجان بياجيه، يتكون من سبع خطوات تدريسية متتابعة ومرتبة ترتيباً منطقياً توجه الممارسات التدريبية داخل حجرة الصف.

خطوات التدريس وفقاً لنموذج كارين

قسم كارين الخطوات التدريسية إلى عدة خطوات هي كما يأتي:-

1. مراجعة المعلومات السابقة

- المراجعة: يراجع في هذه المرحلة الطالب المعلومات التي تعلمها في دروس أخرى.
- التمهيد: يبدأ به الدرس ويزود المدرس فيه الطلبة بمقدمة مبدئية تشمل عنوان وأهداف الدرس، ترمي هذه المرحلة إلى تركيز انتباه المتعلم في موضوع الدرس، ومن ثم تهيئته للاندماج في تعلمه.

2. النظرة الكلية

يتضمن هذا الإجراء وضع إطار تنظيمي عام لمحتوى الدرس يسهل ربط ما يتضمنه المحتوى من معلومات جديدة يراد دمجها بالمعلومات السابقة للمتعلم والموجودة أصلاً في بناءه المعرفي، ويمكن للمدرس الذي يدرس أي موضوع انجاز مرحلة النظرة الكلية من خلال:

- خرائط المفاهيم: هي رسوم تخطيطية تعبر عن العلاقات بين المفاهيم في موضوع ما أو إنها رسم تخطيطي لتوضيح مجموعة المعاني المنظمة في إطار من الاقتراحات.
- المنظم المتقدم: أداة فاعلة لتعليم المفاهيم وهي عبارة تمهيدية مجردة مرتبطة بمادة تم تعلمها سلفا، وتشتمل على جوانب الدرس كلها ولبيان العناصر التي يطلب من الطالب أن يتقنها في الدرس لذا ينبغي تنظيم المعارف تنظيماً هرمياً.
- التميز التدريجي: عملية تقسيم الأفكار الواسعة على أفكار ضيقة وأقل شمولية.

3. مرحلة تقوية البنية المعرفية

في هذه المرحلة تثبت المعلومات الجديدة وإرسائها في البيئة المعرفية للمتعلم، وتتضمن الإجراءات الآتية:-

1- التوافق التكاملي: تتحدد هذه العملية بالمتشابهات المشتركة والمهمة بين الأفكار والمفاهيم المتعلقة بعد أن أظهرت مرحلة التمايز التدريجي الاختلاف بين المفاهيم مما يؤدي إلى اكتساب الطلبة معلومات و مفاهيم جديدة.

2- حث التعلم الاستقبالي (النشط) الاستقصاء، ويعني ذلك إن المتعلم لا يكون سلبياً بل يقوم بعدد من الأنشطة الخارجية ومنها:

- مطالبة الطلبة أن ينظروا للمفاهيم الجديدة من زوايا متعددة.
- مطالبة الطلبة التعبير عن المعلومات الجديدة وفقاً لفهمهم لها.

4. التسجيل:

يسجل الطلبة هنا ما تم التوصل إليه من نتائج في أثناء مرحلة الاستقصاءات والأنشطة، ويتم تمثيل هذه النتائج على شكل رسوم وخرائط مفاهيم ولوحات وقوائم.

5. الحوار والمناقشة:

تشبه هذه المرحلة مرحلة المشاركة في التعلم البنائي، إذ يناقش الطلبة النتائج التي توصلوا لها في المرحلة السابقة.

6. التزود المعرفي:

يبلور المدرس بنفسه ما تم التوصل إليه من أفكار واستنتاجات من الطلبة في مرحلة الحوار والمناقشة وينظمها ويبين ما بينها من علاقات ومن ثم صياغتها وعرضها على الطلبة بصورتها النهائية.

7. التطبيق:

تشبه هذه المرحلة مرحلة (التوسع) في التعلم البنائي، إذ يمارس الطلبة بمفردهم أو كمجموعة تعاونية الأنشطة التطبيقية الجديدة التي يتطلب التعامل معها، وتوظيف ما لديه من معرفة في مواقف تعلم جديدة.

الفصل الثامن

تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية

- مفهوم تكنولوجيا التعليم
- علاقة الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم
- أهمية تكنولوجيا التعليم في عملية التعليم والتعلم
- دور المعلم والمتعلم في عصر تكنولوجيا التعليم

- **معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم**
- **التطور التاريخي للوسائل التعليمية**
- **تصنيف الوسائل التعليمية**

تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية

مفهوم تكنولوجيا التعليم

ظهر مصطلح تكنولوجيا التعلم حديثا ً منذ عام 1920م، عندما قام العالم جيمس فن بتأسيس لجنة تعريف بعض المصطلحات المتعلقة بمجال التكنولوجيا، أما في العالم العربي فقد تطور مفهوم تقنيات التعليم ليقابل مصطلح تكنولوجيا التعليم.

إن مفهوم تكنولوجيا التعليم يفسر بأربعة اتجاهات، وهي على النحو الآتي:-

الاتجاه الأول:

يؤكد على أهمية الأجهزة كمعينات تدريس، يجري بهذا الاتجاه التركيز على استخدام الأجهزة والأدوات في عمليتي التعليم والتعلم، كأجهزة عرض الشفافيات والشرائح والمختبرات دون التركيز على محتوى التعليم و برمجة المواد التعليمية.

الاتجاه الثاني:

يؤكد على البرامج والمواد التعليمية التي جرى تحويلها من الشكل التقليدي المعروف في الكتاب المقرر إلى الشكل المبرمج .

الاتجاه الثالث:

ترتبط تكنولوجيا التعليم هنا بأسلوب النظم، الذي يرى أن العملية التعليمية نسق اجتماعي وقتي ينبغي أن تتوافق فيها أهداف التعلم، إذ ينظر هذا الاتجاه لتكنولوجيا التعليم باعتبارها طريقة في التفكير فضلاً عن أنها منهج في العمل و أسلوب لحل المشكلات يقوم على مخطط نظامي في البحث العلمي لتحقيق أهدافه.

الاتجاه الرابع:

هذا الاتجاه يرتبط باستخدام تكنولوجيا المعلومات ويحاول الإفادة من الإمكانات الهائلة للتكنولوجيا الحديثة في عمليات التعلم للتعليم الفردي والجماعي، سواء أكان التعليم داخل المدرسة أو خارجها.

أن مفهوم تكنولوجيا التعليم واسع، هو عبارة عن عملية متكاملة معقدة تشمل (الأفراد، الأفكار، الأدوات، التنظيمات، الإجراءات)، بهدف تحليل المشكلات التعليمية ذات الصلة بجميع مجالات التعليم البشري، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها وتنفيذها وتقويمها وإدارتها، إذ تأخذ مثل هذه المشكلات شكل جميع مصادر التعلم التي يتم تصميمها و اختيارها واستخدامها لأحداث عملية التعلم، والتي تشمل وسائل وأفراد ومواد وأدوات وأساليب ومراكز مصادر تعلم تأخذ على عاتقها مسؤولية تحديد عمليات تحليل المشكلات التعليمية وإيجاد الحلول المناسبة لها، ومن كل ما سبق نستطيع أن نستخلص الحقائق الآتية:-

1. إن تكنولوجيا التعليم أكبر من مجرد إدخال الأجهزة والأدوات والمواد الحديثة إلى الدرس، إذ إنها تتسع لتشمل جوانب أخرى، كنقل المعرفة بطريقة تضمن تخطيط وتصميم وتطبيق وتقييم مواقف تعليمية قادرة على تحقيق الأهداف.
2. أن تكنولوجيا التعليم تتناول جميع مدخلات وعمليات المنظومة التعليمية.
3. إن تكنولوجيا التعليم هي المجال الذي يطبق في مجال التربية والعلوم المختلفة.
4. إن تكنولوجيا التعليم نظام يندرج تحت النظام التربوي، يشمل مكونات مادية وبشرية تتعامل مع بعضها البعض بغية تطوير النظام التربوي وتحقيق أهدافه في ضوء معايير الكفاءة والفعالية.
5. إن تكنولوجيا التعليم ترتبط بمجموعة من المجالات هي كالأتي:-

1- تصميم المؤسسات.
2- نظريات النظم.
3- علم الاتصالات.
4- نظريات التعلم والمعرفة.
5- نظريات التعبير.
6- الاتصالات عن بعد.
7- التعليم المرئي.
8- التربية - التعليم.

علاقة الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم

انتشر مصطلح تكنولوجيا التعليم في الأوساط التربوية بشكل واسع، إذ استخدم هذا المصطلح في كثير من الأحيان ليحل محل مصطلحات الوسائل التعليمية أو الوسائل السمعية البصرية أو الوسائل المعينة لدرجة أنه قد غلب على تفكير كثير من المعلمين والعاملين في مجال التربية والتعليم.

أن مصطلح تكنولوجيا التعلم ما هو إلا مرادف للوسائل التعليمية، إن مصدر هذه التسمية هو رغبة المربين في تطوير مصطلح الوسائل التعليمية مع التقنيات الحديثة، والتي تم توصل إليها نتيجة التقدم العلمي، ونتيجة لهذا التداخل بين المفهومين فقد أسرع المهتمون من المربين في هذا الميدان إلى التفكير في تحديد مضمون كل من تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية كلاً على حدة.

انطلاقاً من تعريف تكنولوجيا التعليم كونها عملية تكاملية مركبة تهدف إلى تحليل مشكلات المواقف التعليمية ذات الأهداف المحددة، وإيجاد الحلول اللازمة لها وتوظيفها وتقويمها وإدارتها على أن تصاغ هذه الحلول في إطار مكونات منظومة تضم كافة المكونات البشرية والمادية للموقف التعليمي، فإن تكنولوجيا التعليم تؤكد على الجوانب الآتية:

1. وجود الأهداف التعليمية المحددة.
2. مراعاة خصائص المتعلم وطبيعته.
3. مراعاة إمكانات وخصائص المعلم.
4. توظيف المواد والأجهزة التعليمية، التوظيف الأمثل لخدمة مواقف التعلم.
5. الاستفادة من النظريات التربوية في حل المشكلات وتصميم المواقف التعليمية.

مما تجدر الإشارة إليه إن تأثير مفهوم تكنولوجيا التعليم في الاتجاهات الحديثة ينادي إلى استخدام منحنى النظم لتحليل النظام التربوي إلى عناصره الرئيسية، ومنحنى النظم هو عبارة عن محاولة لتنسيق جميع مظاهر أو مكونات أي ظاهرة بشكل موجه نحو تحقيق أهداف محددة، والمقصود بالنظام هنا مجموعة من العناصر المتفاعلة أو المستقلة التي تشكل معاً كلاً كاملاً واحداً تتكامل مكوناته عند التدريس في ضوء مفهوم النظم ومفهوم تقنيات التعليم، ونلاحظ وجود اختلاف كبير في أدوات كل من المعلم والمتعلم في أثر المكونات الأخرى لمنظومة التدريس عنه في حال التدريس بالنظام التربوي التقليدي الذي يلعب فيه المعلم الدور الأول في نقل المعلومات للطلبة، كما أنه سيقدم تفسير لهذه المعلومات وقد يستعين بالكتب المقررة، أما في نظام تقنيات التعليم، فإن المعلم يخطط لتوظيف عدد من الوسائل لنقل المعلومات إلى الطالب أو لجذب الطالب وإثارته من أجل الحصول على تلك المعلومات.

خلاصة القول فإن تكنولوجيا التعليم لا تعني مجرد استخدام الآلات والأجهزة في التعليم بل هي طريقة نظامية ومنهجية تأخذ بعين الاعتبار كافة المصادر البشرية وغير البشرية ومستوى الدارسين واحتياجاتهم والأهداف التربوية، وإن الوسائل التعليمية ما هي إلا جزء بسيط من تكنولوجيا التعليم التي اتخذت من منحنى النظم طريقة عمل يقوم بتحديد الأهداف التربوية وتنتهي بعملية التقويم.

<u>أهمية تكنولوجيا التعليم في عملية التعليم والتعلم</u>

إن لتكنولوجيا التعليم فوائد ومزايا إيجابية مهمة، ازدادت أهميتها في المؤسسات التربوية، إذ تظهر أهميتها من خلال الآتي:-

أ. تحسين نوعية التعلم وزيادة فاعليته من خلال:

1- حل مشكلات ازدحام الصفوف وقاعات المحاضرات.
2- مراعاة الفروق الفردية.
3- مكافحة الأمية التي تقف عائقاً أمام التنمية في مجالاتها المختلفة، من خلال توظيف وسائل التعليم والإعلام بشكل فعال وهادف.
4- تدريب المعلمين في مجال صياغة النتاجات التعليمية، وكيفية تحقيقها وإنتاج المواد التعليمية واختيار استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة.

ب. تساعد على توفير فرصة للخبرات الحسية بشكل أقرب ما يكون للخبرات الواقعية.

ج. استخدام ويسمعه مجموعة من الوسائل في الموقف التعليمي وبشكل متكامل يعمل على توفير تعلم أعمق وأكبر أثراً يبقى لزمن أطول، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات والأبحاث التربوية التي توصلت إلى أن الفرد يتذكر:

- ❖ 10 % مما قرأه الفرد.
- ❖ 20 % مما يسمعه.
- ❖ 30% مما يشاهده.
- ❖ 50% مما سمعه وشاهده في الوقت ذاته.
- ❖ 70% مما رواه أو قاله هو شخصياً.
- ❖ 90% مما رواه أثناء أدائه لعمل معين.

د. تعمل على إثارة اهتمامات الطلبة وهواياتهم وتجديد نشاطهم ومشاركتهم وإشباع حاجات التعلم.

ه. تعمل على دفع إنتاجية المؤسسات التعليمية كماً ونوعاً.

ن. إثارة النشاط الذاتي لدى الطلبة، ففي الموقف التعليمي العادي يكون الطالب سلبياً، إما عند استخدام المواد التعليمية فإن الطالب يجد أمامه فرصة للمشاركة الإيجابية في الدرس.

و. تساعد على نمو المفاهيم وتكوين الاتجاهات العلمية المرغوبة والجديدة.

ي. تساعد في رفع وتنمية قدرة المعلم أو المدرب على عرض وتقديم المادة العلمية لطلبته.

ط. تساعد في إيجاد وتوفير الجو النفسي والتربوي في الفصل الدراسي.

ع. تساعد على تقليل الزمن المستغرق في نقل المادة العلمية والمعلومات والمهارات والخبرات للطلبة.

ل. تتيح للمعلم في كثير من الأحيان فرصة للتعرف على نتيجة عمله فوراً من خلال التغذية الراجعة.

ق. تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها للطلبة.

ر. المساعدة على التعلم الذاتي والمستمر .

<u>دور المعلم والمتعلم في عصر تكنولوجيا التعليم</u>

من المتفق عليه في الأوساط التربوية أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وأن التعليم يهدف إلى تزويد المتعلم بالخبرات والاتجاهات التي تمكنه من النجاح في حياته العملية والعلمية ومواجهة التحديات المستقبلية بطريقة علمية، ولكون المتعلم هو محور العملية التعليمية لذا يجب عليه أن يطبق بعض المبادئ الأساسية عند استخدام تكنولوجيا التعليم وهي كما يأتي:-

1. أن يتعلم بنفسه من خلال التعلم بالعمل والتعلم الذاتي.
2. يتعلم كل طالب بحسب سرعته وقدرته الخاصة.

3. يتعلم الطالب قدراً أكبر من الخبرات والمهارات حين يقوم بتنظيم مادة التعليم وتقرر كل خطوة من خطواته بشكل فوري من خلال التغذية الراجعة عن طريق استخدام التعليم المبرمج.
4. أن يتقن المتعلم كل خطوة من خطواته اتقاناً تاماً قبل أن ينتقل إلى الخطوة التي تليها.
5. تزداد دافعية المتعلم إلى التعلم عندما تتاح له الفرصة بأن يكون مسئولاً عن تعلمه ويعطي الثقة بنفسه.

أما عن دور المعلم في النظام التربوي الخاضع لاستخدام تكنولوجيا التعليم فيتم حصره بعدد من الأدوار وهي كما يأتي:-

اولاً: المعلم مصمم ومطور تعليمي

كي يقوم المعلم بمثل هذا الدور بفاعلية، لا بد أن يدرك بأن هنالك أنواع مختلفة من مهارات الاتصال وتكنولوجيا التعلم يمكن أن تساعده في تحقيق أهدافه، التي من بينها:

1- معرفة الأنواع المختلفة لوسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم الأساسية.
2- امتلاك مهارات تشغيل الأجهزة واستعمال التقنيات الحديثة.
3- معرفة المصادر والأدوات التعليمية المتنوعة.
4- امتلاك القدرة على تصميم و إنتاج أنواع مختلفة من الوسائل والمواد التعليمية.
5- امتلاك المهارة في اختيار وتقويم الوسيلة التعليمية على وفق أسس علمية.
6- استخدام الوسائل التعليمية المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة.

ثانياً: المعلم كقائد ومحرك للمناقشات الصفية

إذ يساعد على نقل الأفكار بين المتعلمين ويقوم بنقل المعلومات ووجهات النظر المختلفة، كما يتولى قيادة المناقشة وتوجيهها نحو مستوى أفضل باستخدام أدوات تكنولوجيا التعلم المناسبة.

ثالثاً: المعلم كموجه ومقوم تربوي

عندما يشعر المعلم بأن هناك حاجة لتعلم مهارات معينة، فإن دوره يصبح موجها ومشرفا على الأعمال التي يقوم بها المتعلم، وفي هذه المرحلة يقوم بتوثيق الملاحظات عن مدى تقدم المتعلمين ودراستها وتحليلها ومقارنتها ليخرج بنتائج وتوصيات تفيد العملية التعليمية وتخص الصعوبات والمعوقات التي حالت دون تحقيق النتاجات التعليمية المقصودة.

معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم:

أثبتت الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع تكنولوجيا التعليم، أن هناك مجموعة من المعيقات التي تحول دون استخدام المعلم لتكنولوجيا التعليم وهي كالأتي:-

1. عدم جاهزية المباني المدرسية.
2. ارتفاع الكلف المادية للمواد والمعدات والأجهزة المطلوبة.
3. قدم الأجهزة المتوفرة وعدم تلبيتها للحاجة.
4. عدم توافر الأجهزة والمواد التعليمية بشكل كاف في المؤسسات.
5. قلة عدد المختبرات ومراكز التعلم في المدارس.
6. عدم قناعة بعض المعلمين والإداريين بأهميتها.
7. نقص كفاءة بعض المعلمين في استخدامها وتوظيفها.
8. عدم توافر الكوادر الفنية المؤهلة والمدربة في مجالات تكنولوجيا التعليم لتقديم المساعدة الفنية للمعلمين.
9. عدم إمكانية استخدام المرافق المدرسية بعد انتهاء الدوام الرسمي.
10. تخوف وخشية المعلم من إتلاف أو كسر المواد والأجهزة التعليمية وما يتحمله من مسؤولية مالية.
11. ضيق الوقت والأعباء التدريسية الكثيرة الملقاة على عاتق المعلم.

التطور التاريخي للوسائل التعليمية

زامنت الوسائل التعليمية الإنسان منذ وجوده، وقد استعان الإنسان القديم بوسائل متعددة كالنحت والرسم والنقش كأدوات لممارسة الشعوذة والسحر بغية إدخال الرهبة والخوف في نفوس الآخرين ليقروا به إلهاً أو ما شابه ذلك، وتطورت الوسائل بتطور حياة الإنسان بيد أن هناك معالم ثالثة أحدثت في البشرية نقلات نوعية، كالديانات السماوية الثلاثة التي أعادت تشكيل الحياة الإنسانية ووجهتها توجيها خاصاً، ومما لا شك فيه أن تعاليم هذه الديانات لم تصل إلى البشر مباشرة بل كانت عن طريق رسل اختارهم الله تعالى ليبلغ كل منهم قومه بما كلف به، فموسى عليه السلام استعان بألواح كتبت عليها المواعظ لنشر اليهودية بين قومه، وكانت آيات سيدنا عيسى عليه السلام، وما أعطي من القدرة على شفاء المرضى، وإحياء الموتى، أمثلة حية للتدليل والبرهنة على صحة ما يقول، وكان عليه السلام يستعين في توضيح ما يريد بضرب الأمثلة، إذ كان أتباعه ينعتونه بالمعلم، وأما سيدنا محمد صل الله عليه وعلى آله وسلم، فقد كان

خاتم الرسل ومعلم البشرية، وكان حريصاً على أن يقرن القول بالعمل، واستخدم الوسائل الحية في التعليم لذلك قال (صلوا كما رأيتموني أصلي)، وقال في موضوع آخر (خذوا عني مناسككم).

إن المشاهد لأي أثر تاريخي خلفته الأجيال السابقة من مختلف أمم الأرض يستطيع الحكم بواسطته كوسيلة تسجيل حسية على مخلفيّه وتطور تقدمهم في مدارج الحضارة، وتدل مخلفات الإنسان في العصور السحيقة البعد في التاريخ، إن الإنسان بدأ التعبير عن أفكاره بصورة ورموز تعرف على مدلولاتها وأتقن التعامل بها، فالكتابة الهيروغليفية شكلت بمجموعها وسائل تعليمية، ذلك إنها تتكون من مجموعات الصور لتبيان مدلولات تشكل سجلاً قيماً لتلك الفترة من التاريخ.

تطورت الوسيلة أو الوسائل التعليمية تبعاً لمقدار حاجة المدرسة إليها، ولعب العرب دوراً فعالاً في بعث هذا الأسلوب الجيد في التعلم والاعتماد عليه في نقل الأفكار والمعارف وأبرز ما توصل إليه المفكرون العرب في هذا المضمار هم:

- **أبوبكر الرازي *854- 942* م**

اعتمد التجربة للوصول للمعرفة قصته المشهورة مع الخليفة العباسي عضد الدولة لاختيار مكان بناء مستشفى للجرحى في مدينة بغداد، فقد اتبع الرازي في تعيين المكان بطريقة يتحدث بها الأطباء وهي محل إعجابهم وتقديرهم، فوضع قطعا من اللحم في أنحاء مختلفة من بغداد ولاحظ سرعة سير التعفن وبذلك تحقق من المكان المناسب لبناء المستشفى بوسيلة تعليمية جيدة (قطعة اللحم السليمة).

- **الحسن بن الهيثم *925- 1039* م**

استعمل الطريقة العلمية في إثبات أفكاره ونظرياته في علم الضوء والبصريات والعدسات، وتعتمد الطريقة العلمية على الاستقراء والقياس والمشاهدة والتجربة والتمثيل، والمشاهدة والتجربة من أرقى أنواع الوسائل التعليمية قدرة في توصيل الأفكار بشيء حسي.

- **الإدريسي *1099-1166*م**

صاحب خارطة العالم المشهورة التي كانت فتحاً في علم الجغرافيا، هذا بالإضافة إلى العديد من الخرائط التي حواها كتابه الشهير (المشتاق) وبهذا المؤلف فتح المجال أمام استعمال الرسم المصور كأداة دعم وتوضيح للمعارف المجردة.

أخذ علماء التربية في الغرب بعد ذلك هذا العلم وأولوه اهتماماً جيداً وأضافوا عليه الكثير ومن أشهرهم :-

- **كمبيوس *1529-1670*م**

أكد على أهمية حواس الإنسان وبين دورها في عملية التعليم والتعلم، ونادى بضرورة استخدام الأشياء وبديلاتها من صور وعينات كمواد لتثبيت عملية الإدراك، وهو أول من ألف كتاباً مدعوماً بالصور والرسومات.

- **روسَو *1712- 1778*م**

وجه نقده الشديد للتعليم بالطريقة التقليدية المبنية على الحفظ والاستظهار مع الاكراه والضرب، ونادى بإتباع الخبرة المباشرة في التعليم، وأكد أهمية المشاهدة للأشياء الحسية التي تعطي الحرية للتلاميذ أثناء عملية التعلم.

- **بستالونزي *1746 – 1827*م**

أيد آراء روسَو وأكد على أهمية دور الحواس في التعليم، وطالب بدعم الكلمة المجردة بالأشياء المحسوسة والنماذج، وشجع اعتماد الرحلات التعليمية كوسيلة للتعليم على الطبيعة.

- **هربارت *1776- 1841*م**

ركز على أهمية الخبرات في حياة المتعلم وجعل منها المنطق لنمو معارفه وتثبيت إدراكه وإحساسه بالأشياء.

- **فرويل *1781 – 1852*م**

طابقت أفكاره أفكار هربارت في ما يتعلق بنمو الخبرات لدى المتعلم، وأكد على استعمال النماذج والأشياء والرحلات وأدوات التعلم ولاسيما الأطفال في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية.

مصادر الحصول على الوسائل التعليمية

الوسائل التعليمية كثيرة ومتنوعة ويمكن استغلال وسيلة ما لأكثر من موضوع، وعملية الاستخدام تحتاج إلى لباقة وحضور بديهي من طرف المعلم والأهم من ذلك وجود قناعة وإيمان بدور الوسائل في عملية التدريس.

لقد تعددت المصادر التي من الممكن أن نختار منها الوسيلة التعليمية نذكر منها الأتي:-

1. البيئة المحلية و الخارجية، فالبيئة بما تمتلك من متاحف علمية وتراث علمي ومواقع أثرية ومؤسسات ومنظمات ومصادر بشرية تشكل مصادر غنية بالوسائل التعليمية.
2. الشراء من الأسواق المحلية والخارجية، يستطيع المعلم الحصول على الكثير من الوسائل التعليمية كالأفلام والأجهزة والنماذج والبرامجيات عن طريق شراءها من الأسواق.
3. الإنتاج المحلي، كثير من الوسائل التعليمية التي يقرر المدرس استخدامها في المواقف الصفية قد لا تكون متوفرة في الأسواق المحلية، وفي هذه الحالة يلجأ إلى تصميمها وإنتاجها محلياً من الخامات البسيطة المتوفرة في بيئة المتعلم.

تصنيف الوسائل التعليمية

تشمل الوسائل التعليمية أنواعا مختلفة منها اللغة اللفظية المكتوبة والمسموعة والخرائط والرسوم البيانية والتسجيلات الصوتية والصور الفوتوغرافية والنماذج والعينات والبرمجيات التعليمية وشبكة الانترنيت، وحاول المختصون في هذا المجال على مدى فترات طويلة تصنيف هذه الوسائل، وفي ما يأتي عرض لبعض من هذه التصنيفات:

اولاً: التصنيف على أساس الحواس يشمل:

1. الوسائل السمعية:
   تضم (التسجيلات الصوتية، الإذاعة، الهاتف، الرموز اللفظية).
2. الوسائل المرئية (البصرية):
   تضم (العينات، الرسوم، الصور، الخرائط، الأفلام الصامتة والمتحركة، الرموز المصورة).
3. الوسائل السمعية والبصرية:
   تضم (التلفاز، الأفلام السينمائية، الشرائح المتزامنة مع التسجيلات الصوتية).

ثانياً: التصنيف على أساس طريقة العرض

قسمت الوسائل التعليمية وفق أسلوب عرضها إلى قسمين:

1. المواد المعروضة:

هي التي تتطلب أجهزة معينة لعرضها مثل الأفلام الثابتة والمتحركة والتسجيلات الصوتية والتلفاز.

2. المواد غير المعروضة:

هي التي لا تحتاج إلى أجهزة لعرضها مثل النماذج والخرائط والتمثيليات.

ثالثًا: التصنيف على أساس مصادر الحصول عليها

هناك مواد جاهزة يتم إنتاجها بكميات كبيرة من قبل شركات متخصصة، وهناك مواد منتجة في المدرسة من خامات البيئة ينتجها المعلم أو الطالب قليلة التكاليف مثل الرسوم البيانية والخرائط واللوحات.

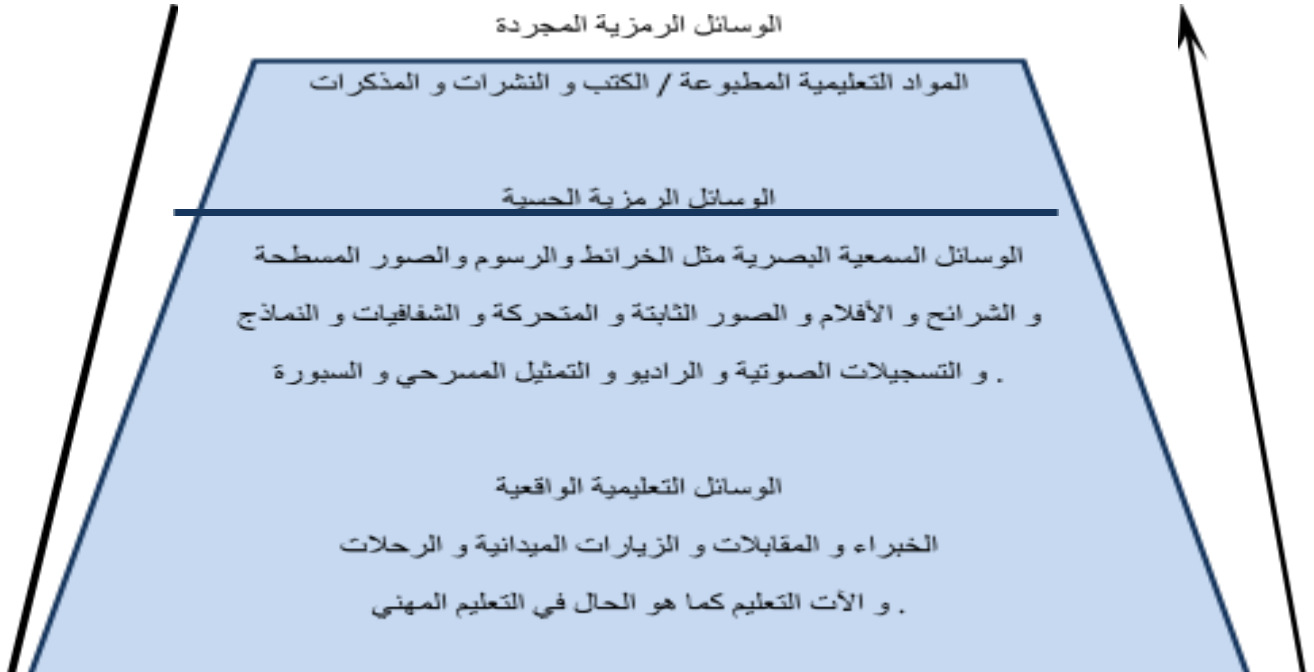
رابعاً: التصنيف على أساس المستفيدين وعددهم

مثل المواد التي تستخدم للتعلم الفردي أو الذاتي والمواد التي تستخدم للتعليم الجماعي مثل الدوائر التلفازية المغلقة وبرامج الإذاعة والتلفاز والمؤتمرات عن بعد.

خامساً: تصنيف أوسلن Olsen

صنف أوسلن الوسائل التعليمية على شكل هرم مكون من ثلاث طبقات، وقد اعتمد على درجة الحسية كمعيار للتصنيف.

تصنيف أولسن



سادساً: تصنيف حمدان للوسائل التعليمية

اعتمد حمدان في تصنيف الوسائل التعليمية على الأسس الآتية:-

1. كونها آلية أو غير آلية.
2. درجة الحسية.
3. كثافة الاستخدام.

بناءاً على ذلك توصل إلى الأنواع الآتية:

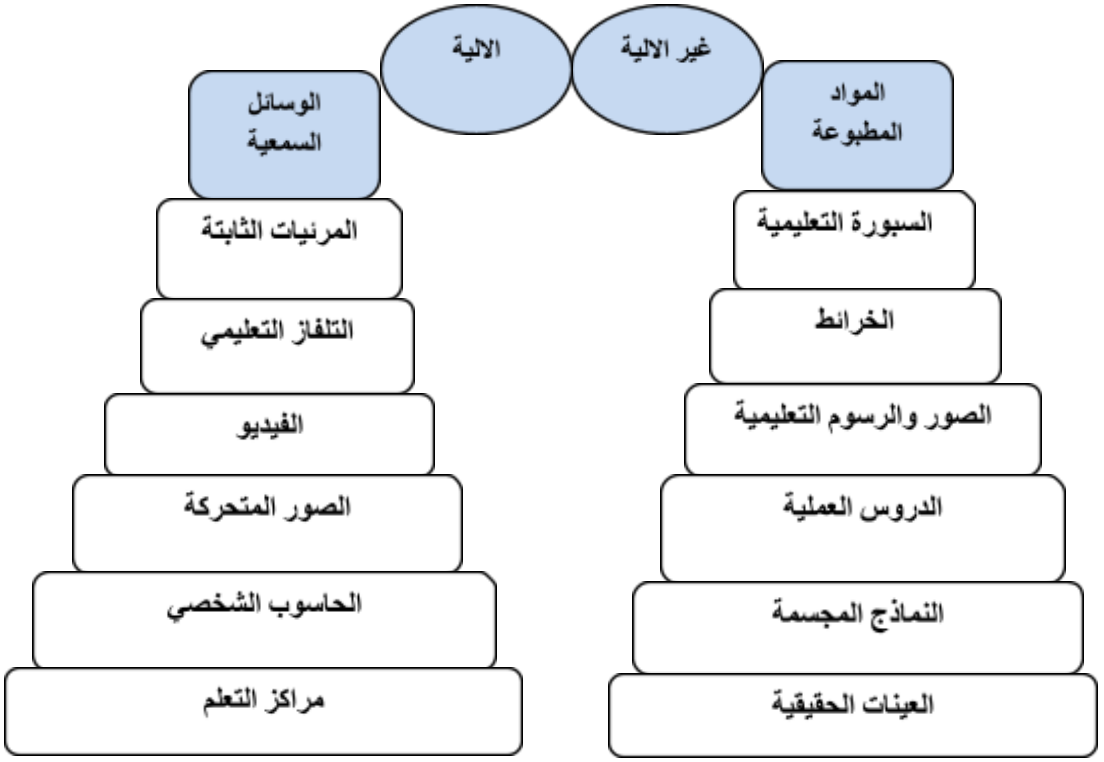
1- الوسائل غير الآلية:

تضم وسائل البيئة المحلية، العينات الحقيقية والنماذج المجسمة، الدروس العملية، الصور والرسوم التعليمية.

2- الوسائل الآلية:

تضم الوسائل المترافقة ومراكز مصادر التعلم، الصور المتحركة، الفيديو، التلفاز التعليمي، المرئيات الثابتة الآلية، المواد والوسائل السمعية، الحاسبة اليدوية والشخصية (الحاسوب الشخصي).

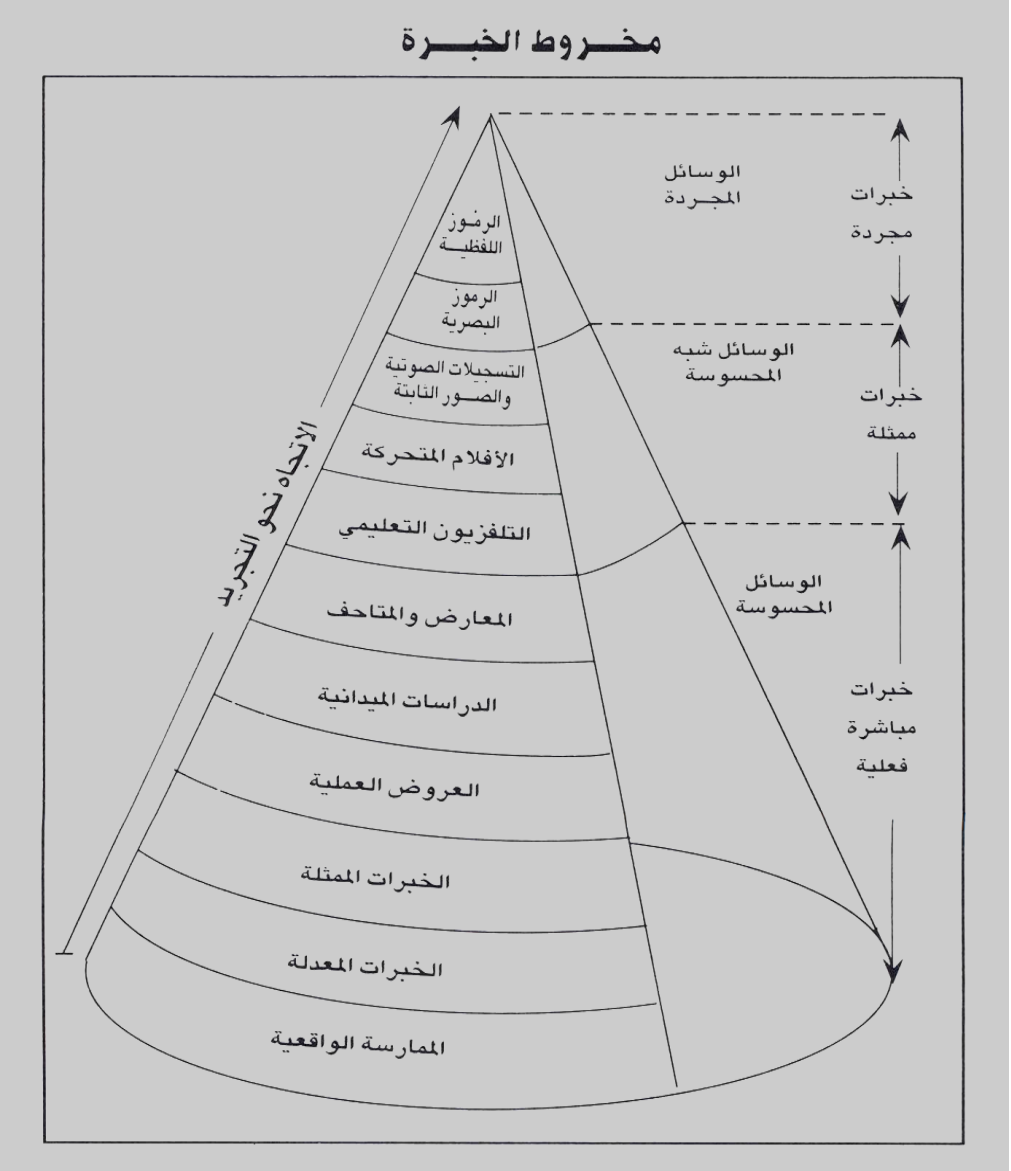
تصنيف حمدان للوسائل التعليمية



سابعاً: التصنيف على أساس الخبرة التعليمية لإدجار ديل Edgar Dale

صنف ديل الوسائل التعليمية وفقاً لما سماه بمخروط الخبرة على أساس درجة حسيتها، وأوضح فيه مراحل اكتساب الخبرة التعليمية وتقدمها مؤيداً بذلك اتجاه التطوير الذي نادى به

(جون ديوي)، إذ تمثل قاعدة المخروط الخبرات المباشرة الملموسة، ثم تتصاعد عمليات التجريد حتى تصل إلى قمة المخروط في مراحل التعليم المختلفة.



الفصل التاسع

الفروق الفردية

- مفهوم الفروق الفردية
- تطور النشأة الفلسفية للفروق الفردية
- أهمية دراسة الفروق الفردية
- وسائل جمع المعلومات عن الفروقات الفردية
- مظاهر الفروق الفردية
- الأسباب والعوامل المساهمة في الفروق الفردية
- أشكال الفروق الفردية
- الخصائص العامة للفروق الفردية
- توزيع الفروقات الفردية
- مقاييس الفروق الفردية
- الرياضة والفروق الفردية

الفروق الفردية

مفهوم الفروق الفردية

تتضح فكرة الفروق الفردية من خلال فهم المثال الآتي:-

إذا كان متوسط أوزان مجموعة من الأفراد يساوي 80 كغم، فإن أي زيادة أو نقصان عن هذا المتوسط يعد فروقا، فمثلا إذا كان وزن أحد الأفراد 90 كغم فإن الفرق بينه وبين متوسط الجماعة التي ينتمي إليها يساوي 10 كغم، ونستطيع من خلال هذا التحليل أن نعرف الفرق من الزيادة أو النقصان في وزن كل فرد في المجموعة عن وزن متوسط الجماعة إذ تعد هذه الانحرافات عن المتوسط فروقا فردية بالنسبة لصفة الوزن.

تعتمد عملية الكشف عن الفروق الفردية بين الناس والأفراد على تحديد الصفة التي نريد دراستها اولاً عقلية كانت أم جسمية، أو غير ذلك من الصفات المختلفة، ثم نقيس مدى تفوق أو ضعف الفرد في هذه الصفة، وعندما تحدد مستويات الأفراد في صفة ما، فإننا بذلك نكون قد حددنا الفروقات القائمة لتلك الصفة، وإذا تمكنا حساب عدد المتعلمين المتفوقين في مجال أو تخصص تعلمي ما وعدد المتوسطين وعدد الضعفاء، فإننا نكشف بذلك أهم الصفات أو خاصية من خواص الفروقات وذلك عندما نجد أن مستوى المتوسط هو أكثر هذه المستويات أفراداً، وأن مستوى الفروق هو اقلها أفراداً شأنه في ذلك شأن المستوى الضعيف، وعليه يمكننا أن نعرف الفروق الفردية (على إنها الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة التي ينتمي إليها الفرد في أي صفة أو سمة مقاسة سواء كانت نفسية أو عقلية أو جسمية، إذ يتوزع الأفراد ما بين أعلى أو أدنى درجة في الصفة المقاسة).

تطور النشأة الفلسفية للفروق الفردية

1. النشأة القديمة

1- بدأت في كتابات أفلاطون إذ قال لا يوجد شخصان متشابهان تماما بل يختلف الواحد عن الأخر في صفاته الطبيعية، مما يجعل أحدهما صالحا لمهنة والأخر لمهنة أخرى، (كتاب الجمهورية لأفلاطون).

2- أرسطو لم يهتم بفردية الفروقات الفردية، بل اهتم بالفروقات العنصرية والاجتماعية، وأثرها على الفروقات العقلية، وقد أعادها جميعها إلى أمور فطرية تحدد سلوك الجماعات المختلفة.

3- مسلم بن قتيبة هو ممن عاشوا في ظل الدولة العباسية وقال إن الله خلق آدم من قبضة جميع الأرض.

4- التأملات الفلسفية تتفق مع المفاهيم الحديثة في وصف الفروقات الفردية وتأكيدها على ما بين الناس من اختلاف في النواحي الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية.

2. المعادلة الشخصية

1- بستالوتزي وهربارت وروسو و فورويل اهتموا بالطفل وقدراته العقلية فقط.

2- بن جاد لفت الأنظار في كتابه (الحواس والعقل) إلى وجود قدرة طبيعية على الحكم تميز كل فرد عن غيره وتختلف من شخص لأخر.

3- جاء منعطف مهم على يد رجال الفلك في رصدهم للنجوم، إذ تعتمد هذه العملية على التآزر البصري والسمعي وعلى أحكام مكانية معقدة، إذ عمل كل من ماسكين ومساعده جينيرك ولاحظ ماسكين في عملية الرصد إن مساعده قد تأخر عنه بمعدل نصف ثانية، وكان هذا الفرق ثابتا تقريبا ففصل مساعده ظنا منه أنه رجل غير أمين، وبعد عشرين عاما، جاء الفلكي بسل الألماني ليكشف النقاب عما نسميه اليوم (المعادلة الشخصية) وهي ذلك الفرق القائم بين تقدير الفرد وتقدير فرد آخر لظاهرة مرصودة من قبلهما.

3. دور علماء الحياة

- ظهرت الاهتمامات في موضوع الفروق الفردية مع ظهور علم النفس التجريبي.
- كانت أول دراسة في الفروق الفردية على يد الانكليزي فرانس جالتون.
- درس فرانس قياس الخصائص التي يتشابه فيها أفراد الأسرة الواحدة وتلك التي يختلفون فيها، إذ تستخدم الطرق الإحصائية.
- ظهور علم (النفس الفارق) على يد بينيه وهنري.

- ظهور العالم شتيرن الذي درس الطبيعة ومشكلات وطرق البحث في علم نفس الفروقات الفردية.
- مندل و دراساته كان لها دور كبير في تمييز ملامح هذا العالم.

4. دور الإحصاء

- ظهرت اكتشافات عديدة في نهاية القرن التاسع منها اكتشاف البلجيكي كتيليه توزيع الصفات البشرية، وخاصة الطول، وأكد أنها تخضع للمنحنى الاعتدالي.
- توصل جالتون إلى أن ذكاء أي فرد لا يتم قياسه إلا عند مقارنته بذكاء الآخرين.
- اكتشف جالتون الترتيب المئيني الذي يدل على التدرج المتتالي لمستويات أي صفة من الصفات العقلية واستمرت دراسته حتى توصل إلى معامل الارتباط.
- ظهور تحليل التباين الذي ساهم في إرساء دعائمه سبيرمان وبرت وطومسون.

5. حركة القياس العقلي

- ساهم فرانس إلى جانب مساهمته في بناء الطرق الإحصائية في وضع أسس الاختبارات.
- بعد فرانس جاء بينيه وقام بوضع اختبار الذكاء.

6. الاتجاهات الحديثة

- الاتجاه السايكومتري: الذي يرى إن الشخصية عبارة عن سمات تألفت مع بعضها البعض، وامتازت بدرجة من الثبات والدوام النسبيين.
- الاتجاه السلوكي: الذي يرى أن الشخصية ناتج عن البيئة والتعلم.
- الاتجاه المعرفي: الذي يرى أن الشخصية تعتمد على إدراك ومعرفة الإنسان للعالم، وكيفية توظيف هذه المعرفة في اتخاذ القرارات.

أهمية دراسة الفروق الفردية

تنبع أهمية دراسة الفروق الفردية من خلال أكثر من منظور أهمها الآتي:-

1. التعرف على دور كل من العوامل الوراثية والبيئية في تشكيل مدى ما بين الأفراد من فروقات فردية، ومن ثم الاستفادة منها في تشكيل بيئة تربوية ومهنية واجتماعية تنشط فيها العمليات المميزة للسلوك الإنساني من قدرة على التفكير الإبداعي والعلمي والناقد وعمليات تحمل ضغوطات العمل والضغوطات النفسية.

2. توفير إمكانية القياس والتشخيص والتقدير لمدى التجانس والاختلاف بين الأفراد أو بين الجماعات، من خلال ما تطرحه من وسائل قياس نفسي وتربوي بصورة تسهل من عمليات التعامل العلمي والعملي والتنسيق والتوجيه والتخطيط.
3. مساعدة القائمين على العملية التعليمية في عملية التوجيه الأكاديمي والتربوي لكل متعلم تبعا لدرجة استعداده إذ يوجه كل متعلم إلى نوع الدراسة التي يمكن أن ينجح فيها وفقا لما بين المتعلمين من فروقات فردية في القدرات العقلية والنواحي المهارية و المزاجية والشخصية.
4. مساعدة المعلم في التعرف على ما بين المتعلمين من فروقات فردية ومن ثم تحديد أساليب وطرائق تدريسية مناسبة لكل متعلم حسب مستواه وسرعته في انجاز مستوى معين من الأداء.
5. مساعدة القائمين على تخطيط وتصميم وتطوير المناهج الدراسية بتخطيط برامج تربوية منظمة تتناسب وكل مستوى من مستويات الفروقات الفردية في الجوانب العقلية والمهارية والإدارية.
6. مساعدة متخذي القرارات في التخطيط للقوى البشرية وتوجيهها مهنيا واكاديمياً بشكل يحسن من عمليات الاختبار والتقنين ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب حسب ما يمتلكه من سمات سلوكية تميزه عن غيره.

وسائل جمع المعلومات عن الفروقات الفردية

من وسائل جمع المعلومات ما يأتي:-

1- الملاحظة: هي وسيلة يستخدمها الباحث لجمع المعلومات، تتضمن عمليتين أساسيتين هما:
   - التسجيل.
   - التقويم (أي إعطاء الملاحظات قيمة).
2- أسلوب دراسة الحالة: يهدف إلى دراسة حالة شخص محدد، ويعتمد على جمع المعلومات عن ماضي الشخص وحاضره.
3- المقابلة الشخصية: تستخدم كأسلوب انتقاء الأفراد للمهن والوظائف.
4- أسلوب تاريخ الحالة: يستخدم لدراسة حياة بعض الأفراد الذين نبغوا أو شذوا عن باقي أفراد جيلهم، كما يستخدم لعلاج بعض الأمراض النفسية.

5- مقاييس التقدير: تبنى على أساس تحديد عدد من الصفات المراد دراستها عند مجموعة من الأفراد، ثم تحليل كل صفة على هيئة سلم متدرج لمظاهر هذه الصفة.

6- الاختبارات: هي وسيلة شاع استخدامها في دراسة الفروقات الفردية في الكثير من نواحي الشخصية، وهي تقيس جوانب كالذكاء والقدرات والتحصيل والتوافق وغيرها.

مظاهر الفروق الفردية

هناك مظاهر للفروق الفردية وهي كما يأتي:-

اولا: لا وجود لفروقات النوع بين الناس، فجميع خصائص وسمات الشخصية موجودة عند كل إنسان، فالفروقات بين البشر تكون في الدرجة.

1. الفروقات بين الشعوب: تشير الدراسات إلى إن الفوارق بين أكثر الأصناف البشرية تباينًا ليست كبيرة و إنما قاصرة على مميزات ثانوية كلون البشرة ولون الشعر.
2. لون البشرة هي الصفة الوحيدة التي بقيت ثابتة.
3. الفروقات بين البشر فروقات جسدية في صفات ثانوية فقط.
4. الفروقات بين الأفراد داخل العنصر أو العرق الواحد، إذ يختلفون فيما بينهم في الصفات الجسمية والعقلية والأخلاقية والمزاجية.
5. الفروقات بين الجنسين.

نعني بها الفروقات التي تتصل بالخصائص الجنسية الأولية والثانوية و فروقات أخرى جسمية.

6. الفروقات العضوية التي تعود للوراثة، والتي لها علاقة ببعض الخصائص الفسلجية و الوظيفية.
7. الفروقات داخل الفرد الواحد.

الأسباب والعوامل المساهمة في الفروق الفردية

تتجسد العوامل المساهمة في الفروقات الفردية بالاتي:-

- الوراثة: هي مجموعة العوامل والإمكانيات الكامنة الداخلية الموجودة في الموروثات الجينية.

- البيئة: هي مجموعة من العوامل الخارجية المادية والاجتماعية والثقافية في المجتمع التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في وراثة الفرد، وتتضمن مجموعة عوامل هي:

1. البيئة الأسرية: من أهم العوامل التي تلعب الأسرة دورا واضحا فيها هي الفروق الفردية.
2. حجم الأسرة: المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي ومكان المعيشة ونوع الجنس.

أشكال الفروق الفردية

اولاً: الفروق الفردية في النواحي الجسمية.

هي من أكثر الفروقات الفردية سهولة في التعرف عليها، خاصة الجوانب الظاهرة منها، كما أن الجهاز العصبي والغدديّ هو المسئول عن المظاهر الحركية والانفعالية.

ثانياً: الفروقات الفردية في النواحي الخلقية.

الخلق هو الشخصية وتفاعل الفرد مع البيئة.

ثالثاً: الفروقات الفردية في النواحي المزاجية.

المزاج هو المحصلة الناتجة من تفاعل عناصر البيئة مع هذا الأساس العضوي المذكور، والفروقات المزاجية لها ثلاث زوايا هي كالأتي:-

1- قوة الطاقة الانفعالية و مستواها و درجتها.
2- مضمون الطاقة المزاجية ومحتواها.
3- هدف وغاية الطاقة المزاجية.

رابعاً: الفروقات الفردية في النواحي الاجتماعية.

إن للوراثة دور كبير في صياغة القوالب السلوكية والاجتماعية.

خامساً: الفروقات الفردية في النواحي العقلية والمعرفية.

الخصائص العامة للفروق الفردية

توجد عدة خصائص للفروق الفردية هي كما يأتي:-

1. المدى للفروق الفردية:

1- هو إلى أي حد تتسع الفروقات الفردية أو تضيق من شخص لآخر.
2- يعتمد في تحديد المدى على الطرق الإحصائية، وأهمها ما يسمى بالمدى المطلق و هو الفرق بين أكبر درجة وأقل درجة من درجات المفحوصين.
3- المدى ليس دقيقاً، يستخدم الانحراف المعياري وهو يساعد على مقارنة الاختلاف بين الحركات الواحدة.
4- اكبر مدى و أوسع تشتت نجده في سمات الشخصية، يلي ذلك القدرات العقلية.
5- أقل تشتتا نجده في الصفات الجسمية.

ويتأثر مدى الفروقات بعدة عوامل منها:

- ❖ تعقد المهارات، إذ تزداد الفروقات بين الناس بتعقيد المهارات التي يتعلمونها، فكلما كانت المهارة بسيطة تمكن الجميع من تعلمها وبالتالي تقل نسبة الفروقات فيما بينهم.
- ❖ دور الوراثة و البيئة، فالصفات التي تتأثر بالوراثة بصورة كبيرة يكون فيها مدى الاختلاف بين الناس قليلاً، كالصفات الجسمية.
- ❖ نوع الجنس.

2. معدل ثبات الفروقات الفردية العقلية أكثر الفروقات ثباتا لا سيما بعد مرحلة المراهقة.

هناك دراسات أخرى أثبتت العكس بوجود تغييرات في الفروقات العقلية بعد هذه المرحلة استمرت حتى سن 33 سنة، ولكن معدل هذه الزيادة صغير.

- يقول سترونك إن الميول تظل ثابتة لفترة زمنية طويلة.
- تحتل الفروقات في سمات الشخصية المرتبة الأولى في عدم الثبات فهي كثيرة التبدل والتغير.

3. التنظيم الهرمي للفروقات الفردية

إن جميع الصفات العقلية والمزاجية والجسمية تأخذ شكلاً هرمياً في تنظيمها، إذ يحتل رأس الهرم أكثر الصفات العمومية و يليها الأقل حتى تصل إلى الصفات الخاصة.

<u>توزيع الفروقات الفردية</u>

- ❖ لمعرفة توزيع الفروقات الفردية التي تأخذ الطابع الكمي في أغلب الأحيان، فإن ذلك يقتضي فحص جداول التوزيعات التكرارية لدرجات هذه الفروقات، وفحص الرسوم البيانية التي تلخص هذه التوزيعات وتنظمها مما يسهل فهمها.
- ❖ المنحنى المعياري ابتكره كل من لابلاس وجاوس وهما عالما رياضيات.

العوامل المؤثرة في ابتعاد التوزيع عن الشكل الاعتدالي:

1. طبيعة السمة:

كلما ابتعدت السمة عن تحكم الفرد كان شكل التوزيع اعتدالياً، أما السمات التي يتحكم بها الإنسان مثل السمات التي تخضع للعوامل الاجتماعية، فشكل التوزيع فيها يبتعد عن الاعتدالية.

2. طبيعة العينة:

كلما كانت العينة عشوائية وكبيرة كان شكل التوزيع فيها اعتدالياً وكلما صغرت العينة وتدخل الاختبار فيها ابتعد التوزيع عن الاعتدالية، لذا يوصي الباحثون بأن تكون العينات كبيرة وعشوائية.

3. طبيعة أداء القياس:

لا بد أن يكون القياس مساوياً للوحدات من حيث الصعوبة.

<u>مقاييس الفروق الفردية</u>

هنالك مقاييس للفروق الفردية والمختلفة في الفروق بين الفرد ونفسه أو بين فرد وآخر، كذلك الفروق الجنسية والاجتماعية والجغرافية، تحدد هذه الفروق بالمقاييس الآتية:-

1. مقاييس جسمية.
2. مقاييس وظيفية.
3. تحديد القدرات.
4. شكل الجسم.

5. الذكاء.
6. الموهبة.
7. الصفات الشخصية.
8. تشجيع الوالدين.
9. الإمكانات والقابلية لنوع النشاط.

وسيتم توضيحها في ما يأتي:-

اولاً: المقاييس الجسمية

كل فعالية تتطلب مقاييس جسمية (وزن، طول، نمط، شكل، قوام، جمال، أجزاء جسم) لأن هذه المقاييس لا تتكون في التدريب، والمقاييس الجسدية هي من المميزات الظاهرية التي يمكن ملاحظتها مثل (الوزن، الطول، النمو الجسمي)، إذ أن الفوارق الكبيرة في عمليات النمو والنضج تسبب فروقا بين الأفراد في السن الواحد، من (ناحية كبر الجسم، النضج البيولوجي، المهارة البدنية)، ومصادر هذه الاختلافات هي ذات طبيعة ومنشأ وراثي وبيئي.

تقسم أنماط الجسم البشري إلى ثلاث أنماط هم:

1- النمط السمين (البدين): يمتاز بتجمع الدهون في الجسم، وحصل على تفوق في قبضة القوة الثابتة (العضلية).
2- النمط العضلي: يمتاز باستقامة تامة وقوة في البنية الجسمية، وحصل على أعلى مستوى من الدرجات في القوة العضلية ورد الفعل والقوة العقلية.
3- النمط النحيف: يمتاز بقلة نسبة الشحوم المنتشرة في أنحاء الجسم، وحصل على أعلى الدرجات في التوازن والرشاقة والمرونة، وكانت أقل درجاته في الجلد والجهاز الدوري التنفسي.

ثانياً: المقاييس الوظيفية

هي قدرة الفرد على التكيف (تكييف الأجهزة الوظيفية) مع ذلك النشاط الرياضي للفرد أو المجموعة.

ثالثاً: الإمكانيات والقابلية لنوع النشاط:

يتكيف الفرد مع نوع من النشاط الذي يلائمه والذي لا يتكيف الآخرين عليه، إذ أن الكثير من الأفراد يتجهون إلى لعبة كرة السلة ورفع الأثقال وكرة القدم، وهذه الإمكانات والقابليات هي التي توجه الأفراد لاختيار تلك اللعبة لإشباع الميول والرغبات.

رابعاً: الموهبة

هي قدرة أو قابلية أو إمكانية عقلية تؤهل الفرد على التفكير الإبداعي في النشاطات الرياضية والحركية وغيرها، وخاصة في المستويات العليا.

خامساً: تشجيع الوالدين

بعض الآباء يدعمون النشاطات الحركية العامة، بينما الآخرون لا يدعمون ذلك، وهذا يؤدي إلى فروقات كبيرة بين الأفراد في الفعاليات الرياضية المختلفة.

سادساً: الصفات الشخصية العامة

يرى بعض العلماء إن السمات الشخصية يمكن أن تعطي صفة مميزة للفرد قد لا يتصف بها الآخرون، إذ أن بعض الأفراد يفضلون بدرجة كبيرة الرياضة العنيفة، في حين أن البعض الآخر يفضلون الألعاب الفردية، وهناك من يميلون وبدرجة كبيرة للألعاب الجماعية.

سابعاً: الذكاء

تحدده الوراثة ويستند إلى المخ والجهاز العصبي، في حالة حصول أي خلل بأي منطقة من مناطق المخ والجهاز العصبي يتأثر معدل الذكاء, فالذكاء هو الذي يحدد الفروق الفردية، ويعتقد البعض أن له دورا كبيرا في ممارسة النشاط الرياضي.

ثامناً: تحديد القدرات

عند تحديد القدرات وتحليلها نجد إن الاختلافات تكون واضحة عند الرياضيين، ويمكن اعتبار القدرات من العوامل المحددة للأداء أو التي توضح إمكانية الفرد عند النجاح في فعالية معينة.

قسمت القدرات إلى قدرات حركية وأخرى بدنية ومهارية، كما يأتي:-

1- القدرات الحركية

هي مجموعة من القدرات (الصفات) المتخصصة بحركة أعضاء الجسم المختلفة وهي قابلية واستعداد فطري، وتعني أيضا مدى المهارة الحركية ودقتها وسرعتها وقوتها.

2- القدرات البدنية والمهارية

مجموعة من الصفات البدنية، وهي قابلية الفرد على التمتع بأعلى درجة من القوة المنسجمة مع سرعة الأداء ولأطول فترة ممكنة.

تاسعاً: شكل الجسم والأسلوب

يختلف الأفراد في مظهرهم الخارجي عندما يشتركون في الأداء الحركي، فالشكل والأسلوب هما عوامل شخصية، واجبهما الحقيقي إضفاء جمال للحركة أو للشكل فقط، وذلك وفقا للتكنيك لان كل مهارة تأخذ شكلا ومظهرا وفقا للخصائص البدنية والجسمية للرياضي، وهي التي تعطي قدرة مميزة للرياضي الذي يستعمل هذا الأسلوب وهذا الشكل، والذي يحقق متعة المشاهدة إذ يظهر من خلال الشكل والأسلوب الآتي:-

1- مستوى المهارة.
2- العوامل الشخصية.
3- الخواص الميكانيكية.
4- المحددات الذهنية.

<u>الرياضة والفروق الفردية</u>

الفروق الفردية كما ذكرنا هي التباين والاختلاف في القدرات العقلية والبدنية والحركية والجسمية، من أهم أسباب تطور المستويات العليا هي وجود هذه الفروق لذا نرى الانجازات العليا، والترتيب الفرقي والفردي، ولولا هذا التباين لما كان هناك انجازات، وعليه وجب أن نأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية الآتية:

1. الإعداد البدني:

إن الإعداد البدني غير متساوي عند الأفراد لا في الوحدة التدريبية ولا في زمنها، ويظهر ذلك عند أداء الفرد خلال التمرين، وأي خلل في الإعداد البدني سيظهر الفروق الفردية.

2. الإعداد المهاري:

إن الاستعداد والميول مهمة جداً في إعداد النشاط الرياضي بمستوى عال، فسنوات التدريب مهمة في هذا الإعداد.

3. العمر الزمني:

إن أي اختلاف في العمر الزمني للتدريب، يؤدي إلى احتمال ظهور فروق فردية، فالذي لديه أربع سنوات تدريب يختلف عن من لديه ثلاث سنوات تدريب، أو أي فرق في مواسم التدريب حتى وإن كان هؤلاء الأفراد في العمر نفسه والنشاط نفسه.

4. نضج المستوى (الاستعداد):

إن الاستعداد والنضج لتقبل هذه اللعبة أو تلك يختلف بين الأفراد في العمر الواحد، لأن نضجهم مختلف، كذلك يختلف الاستعداد في تعلم لعبة ما، فمثلا الجمناستك أو السباحة يبدأ بتعلمها في سن الأربع سنوات إلى سن الخمس سنوات إذ هناك من يتقبل هذه الرياضة في سن الأربع و من يتقبلها في سن الخمس سنوات.

5. الجنس.
6. العمر.

<u>أنواع الفروق الفردية في النشاط الرياضي</u>

هناك العديد من الفروق الفردية التي ترافق الممارسة الرياضية وكما يأتي:-

1. فروق فردية بدنية.
2. فروق بدنية وتكتيكية.
3. فروق فردية تكنيكية (خطط).
4. فروق بين اللاعبين في الفعالية نفسها.
5. فروق في الانجاز.
6. فروق في العمر.
7. فروق في الجنس.

الفصل العاشر

التقويم

- **نبذة تاريخية عن التقويم**
- **مفهوم التقويم**
- **أهمية التقويم وأهدافه**
- **أساليب التقويم**
- **أنواع التقويم**
- **مجالات التقويم**
- **الاختبارات**

التقويم

نبذة تاريخية عن التقويم

إن التقويم قديم قدم أول محاولة بدأها الإنسان لتعلم شيء آخر من بني جنسه، فالإنسان القديم اعتمد على التجربة في تعلمه واستطاع ان يقوم سلوكه استناداً على نتائج ذلك السلوك،

وفي المجتمعات البدائية القديمة كان معلم الحرف أو الصنعة يقوم بعملية التقويم عندما يقوم بإصدار حكم على مدى إتقان المتعلم أداء عمل مهاري ومدى نجاحه في ذلك العمل.

استخدمت بعض المجتمعات القديمة وسائل من التقويم على درجة معقولة من التطور فقد دأب الصينيون القدامى على استعمال التقويم الموضوعي لاختيار الحكام والإداريين بمختلف مقاطعات ومدن الصين، إذ كانت تجري اختبارات تحريرية للمتقدمين وتكون فيها الأسماء سرية ويتولى تصحيح إجابات المتقدمين أكثر من مصحح واحد، وكانت الامتحانات تجري بشكل متتابع من القرية الى المدينة الى المقاطعة يشترك فيها آلاف المتقدمين ويمتحنون في موضوعات شتى تضمنت اللغة والحساب والشعر والتاريخ والفروسية والرماية، اي ان الامتحانات كانت على نوعين نظرية عمليـــة.

اما المجتمع اليوناني فقد كان المعلمون الاوائل مثل سقراط وأفلاطون يستعملون وسائل تقويم شفوية (حوارية) وفي نفس الوقت يشير البعض الى وجود دلائل على استخدام الاختبارات التحريرية.

أما العرب المسلمون فكان للأختبارات الدور المهم في التاريخ العربي والإسلامي وخاصة في المجال التعليمي والمهني واستعمل العرب المسلمون الاختبارات على شكل اختبارات شفوية وتحريرية ففي (الكتاتيب)، وهي تقابل المدرسة الابتدائية بشكل عام، حيث كان يجتمع الأطفال على شكل حلقات دراسية صغيرة لتعلم القرآن الكريم وبعض القواعد النحوية مدتها خمس سنوات وعند انتهاء هذه المدة يمنح المعلم شهادة لمعرفة مدى حفظ القرآن الكريم وكان الاختبار يجري بشكل فردي، وكانت تعطي ثلاث تقديرات هي ممتاز وتعطى للطالب الذي يحفظ القرآن من أوله إلى آخره مع ضبطه بالشكل والإعراب والفهم وحسن الخط، اما المتوسط فتعطى لمن يقرأ القرآن نظراً في المصحف مع ضبط الشكل والهجاء، وأما الضعيف فهو الذي يقرأ القرآن بدون ضبط الحروف.

في أوروبا فتطور التقويم تطوراً كبيراً في الفترة ما بين (1800 -1972) لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية، وكانت مراحل تطوير التقويم التربوي على النحو الآتي:-

- **فترة الإصلاح (1800-1900)**

اتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة، وشهدت فكرة التربية التجريبية Education Experimental إذ استخدم المفتشون الخارجون تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس.

❖ **فترة ازدهار الاختبارات (1900-1930)**

في هذه الفترة ظهرت جهود كبيرة لتطوير التقويم التربوي، إذ انتشرت الاختبارات التحصيلية والاختبارات المقننة وكان رائد حركة التقويم التربوي في هذه الفترة روبرت ثورندايك Thorndike Robert الذي اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملاً اساسياً في اتخاذ القرار التربوي المتمثل في تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي معين إلى مستوى دراسي أعلى منه.

❖ **الفترة من (1930-1945)**

فيها ظهرت أعمال العالم رالف تايلر Tyler Ralph الذي يعد الأب الروحي للتقويم التربوي، الذي أكد على أهمية الأهداف التربوية ومدى تحقيقها.

❖ **فترة الاستقرار (1945-1948)**

في هذه الفترة تم تطبيق التقويم التربوي في المدارس المحلية بالولايات المتحدة وأدخلت مقررات التقويم والقياس التربوي في مناهج كليات إعداد المعلمين.

❖ **فترة الازدهار (1948-1972)**

شهدت التركيز على التقويم الشخصي Evaluation Personal وتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية.

❖ **في الفترة من 1973 حتى نهاية القرن العشرين**

تسمى بفترة التخصص الدقيق حيث أصبح التقويم التربوي والنفسي تخصصاً دراسياً مستقلاً.

مفهوم التقويم

التقويم في اللغة: إعطاء ثمن للشيء فنقول قوم البضاعة أي جعل لها ثمناً وقوم الشيء أي عدله وأصلح اعوجاجه.

يعرف التقويم بأنه عملية تجميع المعلومات حول بعض المظاهر التربوية كالطلبة والمدرسين والمناهج والتدريس، وإصدار حكم بالاستناد على هذه المعلومات.

ويعرف أيضاً بأنه الحكم على الطلبة من حيث مدى اقترابهم وبعدهم عن المستويات والأهداف التي يجب أن يكونوا عليها في نموهم العقلي والجسمي والاجتماعي والتحصيلي، ويقصد به أيضاً الحكم على مدى سلامة طرائق التدريس والوسائل المعنية والمناهج الدراسية والعمل على إصلاح أي اعوجاج فيها أو انحراف عن أهدافها، فيكون التقويم هنا هو الوسيلة التربوية التي يتم بواسطتها الكشف عن مدى النجاح في تحقيق أهداف العملية التربوية كاملة.

ويراه آخرون بأنه العملية الحركية التي يحكم بها المدرس والتلاميذ على ما إذا كانت أهداف المدرسة قد تحققت، وهو مجموعة الأحكام التي يوازن بها أي شيء وصولاً إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار.

والتقويم ليس عملية سهلة أو عابرة، وإنما عملية معقدة تبدأ بصياغة الأهداف وتحديد وسائل الحصول على شواهد وأدلة لتحقيق هذه الأهداف ونواحي الضعف عند التلاميذ، الأمر الذي يؤدي إلى اتخاذ قرارات تتصل بـ التغيرات والتحسينات المطلوبة في منهج المادة الدراسية وطرق تدريسها وتوجيه التلاميذ وإرشادهم، فهو إذن عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية وعملية مستمرة مرتبطة بالعملية التعليمية، ومن خلال ما سبق يمكننا استنتاج إن التعليم:-

1. يستمر مع العلمية التدريسية ابتداءً من التخطيط للأهداف حتى تنفيذها.
2. يرمي إلى تقدير الإنجاز وقياسه ثم الحكم عليه على أسس معيارية محددة.
3. يستهدف التحسين والتطوير في عملية التعليم - التعلم.

<u>أهمية التقويم وأهدافه</u>

لعملية التقويم في الميدان التربوي أهمية كبيرة ذلك لأنها تقيس وتقدر مدى الإنجاز وتحاول إعادة التخطيط أو تعديل الأهداف وتحسين العمل بهدف التطوير وتحقيق أفضل النتائج، وسنذكر فيما يأتي أهمية التقويم في العملية التعليمية:-

1. يقوم التقويم بتشخيص العقبات والمشكلات على وفق الوسائل، ثم تقويم الحلول المناسبة وأوجه العلاج المتعددة.

2. يتعرف كل من المدرس والطالب على مدى انجازه وتقدمه، فالمدرس يطلع على مستوى أدائه في جميع مفاصل العملية التدريسية و يقوده هذا الاطلاع إلى تعديل خطته التدريسية وتحسينها لتحقيق نتائج أفضل، أما الطالب فإن معرفته بنتائج تعلمه تجعله يشخص مراكز الضعف في تعلمه، فيعمل على الإقلاع عنها أو إزالتها نهائيا.
3. يساعد التقويم على وضع أسس واقعية لتنظيم الطلاب في مجموعات متجانسة داخل الصفوف، لتسهيل التعامل معهم في الأنشطة التعليمية.
4. يساعد التقويم المدرّس على اكتشاف صعوبات التعلم لدى الطلبة.
5. يساعد التقويم المدرّس على التعرف بمدى قيامه في ربط المجال النظري بالجانب العملي التطبيقي في المادة الدراسية لإحداث التوازن المفيد بينهما كذلك يعطي للمدرس فكرة عن تحقيق الخطة التعليمية للأهداف الدراسية في المرحلة المعنية.
6. يساعد التقويم الآباء في التعرف على مدى نمو أبنائهم و الوقوف على نقاط الضعف لديهم و معالجتها وإصلاحها لتحقيق النمو المتكامل والشامل لهم.
7. يقدم التقويم صورة شاملة عن مدى تحقيق المدرسة لأهدافها المرسومة.

أساليب التقويم

يتبع المدرس في تقويمه لطلبته أساليب متعددة لأن عملية التقويم عملية معقدة وواسعة، تشمل الأهداف والوسائل والطرق والعمليات والأنشطة جميعها التي يتعرض لها الطالب خلال عملية تعليمه وتعلمه، فضلا ً عن إن التقويم يشمل جوانب أخرى غير النمو المعرفي مثل الجوانب المتعلقة بالنمو الانفعالي ومدى انسجامه واقترابه من المادة الدراسية المعروضة له واتجاهات نموها، وإزاء هذه الجوانب العديدة التي تخص نمو شخصية الطالب المعرفية والوجدانية والجسمية والذوقية والجمالية يتطلب من القائم بعملية التقويم استخدام أساليب متعددة ومتنوعة ليصل إلى تشخيص دقيق للمجال الذي يقدمه، ومن ثم وصف العلاج الفعال لقصور هذه الناحية إن وجد، وتقوية جوانب القوة وتعزيزها، ونظرا ً لسعة الحديث عن هذه الأساليب التي يمكن استخدامها في التقويم نجمل بعضها في ما يأتي:-

اولاً: الملاحظة

نعني بها المراقبة المستمرة والمباشرة التي يقوم بها المدرس في الصف لطلابه، فالملاحظة الدقيقة المنظمة تتيح الفرصة للمدرس بالتفريق بين طلبته المتقدمين والمتأخرين

والوسط، فيتخذ القرار اللازم المفيد لكل فئة منهم، فالملاحظة من هذا النوع يمكن أن تمدنا بالآتي:

1- معرفة مدى اهتمام الطلبة بالمادة، واتجاهاتهم نحوها ومستوى درجة انتباه الطلبة نحو الدرس وتفاوتهم.
2- تعرفنا على نوع ومستوى تفكير الطلبة وأساليبهم والتعرف على مدى ملائمة طرائق التدريس لكل مستوى وأسلوب تفكيري لهم.
3- تزود المدرّس بمعرفة كافية عن مستوى العمل الجماعي للطلبة والقائم على التعاون.
4- تحديد مدى قدرة الطلبة على تطبيق المعلومات والمعارف والقوانين المتنوعة والمهارات المكتسبة في حل المشكلات المشابهة.

ثانياً: المقابلة الفردية

إن المقابلة الفردية مع الطالب تزود المدرس بمعلومات عنه لا يمكن أن يعرفها بحضور زملائه لأن الطالب يرى في مدرسّه قدوة ومثالا ًيثق به كما يثق بأبيه، فيوضح مشكلاته و صعوباته خلال دراسته وغيرها إذ يجعل المدرس على علم تفصيلي بها و يعمل على وضع برنامج علاجي لها، ومن الأمور التي يمكن أن تقدمها المقابلة الشخصية ما يأتي:-

1- تكشف المقابلة القابلية الكامنة لدى الطالب في المادة الدراسية مثل الفن, الرياضة, العمل اليدوي, الرياضيات و غيرها.
2- تشخيص صعوبات الطالب بدقة وتفصيل بصورة أكبر من نتيجة الملاحظة الجماعية، كما تعرف المدرس على أساليب تفكير الطالب والأخطاء الأساسية التي تكرر خطؤه فيها.
3- تحقق الألفة بين المدرس والطالب وهذا الأمر يعد مفتاحاً لفهم المادة الدراسية ثم إتقانها.

ثالثاً: التقارير المتجمعة

هذه التقارير عبارة عن سجل ملخص مركز يتضمن نواحي عامة تتعلق بالطالب كالميول والاتجاهات والانتباه والثقة بالنفس والقدرة على التعميم ومستوى التحصيل في المعرفة

والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم واكتساب المهارات، ويمكن أن يكون هذا السجل هو البطاقة المدرسية في المدارس قبل الجامعة.

رابعاً: اختبارات التحصيل

من أهداف الاختبارات التحصيلية الحصول على بيانات دقيقة عن مدى تحقق الأهداف السلوكية المخطط لها، وعادة تأخذ طابع التقديرات الرقمية، والاختبارات هي واحدة من وسائل التقويم التي تحاول أن تحقق المعرفة الشاملة للمتعلم، وبذلك تستهدف تحقيق وظائف يمكن إجمالها بما يأتي:

1- إنها إحدى وسائل قياس التحصيل الدراسي في الدرس اليومي أو مجموعة الدروس الأسبوعية أو الشهرية أو السنوية على وفق معايير خاصة مستندة إلى أهداف المادة العلمية المراد إجراء الاختبار فيها.
2- الاختبارات وسيلة للتشخيص، أي تشخيص التقدم والتأخر والتفوق والصعوبات التي تظهرها النتائج.
3- تقود الاختبارات إلى تتبع أسباب الفشل أو الضعف في تحصيل المادة الدراسية أو فهمها للعمل على تجاوزها.
4- إن الاختبارات وسيلة لتحسين عملية التعليم والتعلم نتيجة لما تظهره من نتائج.

خامساً: أساليب أخرى

فضلا عن ما ذكر من أساليب للتقويم هنالك أساليب ثانوية أو فرعية أخرى تستخدم للتقويم خاصة لتقويم الطلبة، مثل ملاحظة مدى التفاعل التعلميّ - التعليمي للنشاط التدريسي وأساليب مراقبة الدرس واطلاعه على الأنشطة الكتابية والشفوية والعملية داخل غرفة الصف وخارجها، كما يمكن أن يكون التقويم منصباً على انجاز الطالب لأعماله البيتية ..... الخ.

<u>أنواع التقويم</u>

يقسم التقويم من حيث الوظيفة التي يقدمها إلى ثلاثة أنواع هي كالأتي:-.

1. **التقويم التشخيصي:**

غاية هذا النوع كشف صعوبات التعلم ومحاولة وضع العلاج لها، ويتم هذا النوع من التقويم منذ بداية تنفيذ الخطة التدريسية إلى نهايتها.

2. **التقويم التشكيلي:**

في هذا النوع من التقويم يكون الهدف تحديد مدى استيعاب الطلبة وفهمهم لناحية تعليمية محددة وذلك لتسهيل عملية التعليم وجعلها أكثر فعالية من خلال تحسين وتطوير الخطة التدريسية والبرنامج التعليمي.

3. **التقويم التراكمي**

يهدف هذا النوع من التقويم إلى قياس تحصيل الطلبة بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية أو فصل معرفي معين أو أكثر، ويتم بعد اكتمال دراسة هذا الموضوع أو الوحدة وقد يتم الاختبار أسبوعيا أو شهرياً أو فصلياً أو غير ذلك، هذا النوع من التقويم هو السائد في التقويم المدرسي تقريباً.

<u>مجالات التقويم</u>

إن التقويم في المجال التربوي يشمل مجالات عديدة منها الأهداف العامة والسياسة التربوية وإعداد المعلمين وغيرها، أما عندما يتحدد التقويم بعملية التدريس، فأنه يشمل مجالات عديدة أيضاً، مثل الأهداف السلوكية و الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية وأساليب التدريس ومدى نمو الطلبة ومدى تكيفهم للمناخ المدرسي....الخ ، إلا أن هذا الكم من عناصر العملية التدريسية يمكن تجميعه في مجالات معينة لأغراض الدراسة أو النظرة الشاملة لمجالات التقويم وهذه المجالات يمكن إجمالها بما يأتي:-

1- **تقويم الأداء:**

يكون على نوعين هما:

- تقويم أداء الطلبة: يستخدم في ذلك ما أشير إليه من اختبارات وأدوات ملاحظة ومتابعة لأنشطة الطلبة.
- ـ تقويم أداء المدّرس:

ويشمل هذا الأداء أهداف التدريس و وسائله و ايضاً شخصية المدرس في النواحي العلمية والمظهرية وطريقة الكلام وأسلوب التعامل، وتشمل الوسائل التعليمية التي يستخدمها و غير ذلك، كما إن هذا المجال يشمل أبعاداً أخرى من سلوك المدرس أثناء عملية التدريس مثل الإبداع فيما يقدمه من مادة وأسلوب وتعامل وكذلك

السلوك المنظم والدفء وتقبل الطلاب للمدرس، وهذه الأمور تقاس بأساليب متعددة وأدوات تعد لهذا الغرض.

2- تقويم الخطة:

إن الخطة التدريسية التي توضع لتنفيذ درس ما ليست شيئاً ثابتاً أو لا يتعرض للتعديل، وإنما يمكن تعديلها وتكييفها وفقا للنتائج التي يتوصل إليها المدرس بطرق أخرى فمثلاً إذا كانت الأهداف السلوكية في الخطة كثيرة ولا يمكن تحقيقها في حصة واحدة فإن الخطة ينبغي أن تعدل على وفق نتائج التقويم.

3- التقويم الذاتي:

هذا المجال من التقويم يستهدف معرفة المدرس لمهاراته وشخصيته التدريسية وتنبع أهميته من مبررات عديدة، منها تطوير الكفاية التدريسية للمدرس وتنمية القابليات الفردية في التدريس، وقد يؤدي التقويم الذاتي إلى جعل مهنة التدريس ممتعة ومتجددة كما يشمل التقويم الذاتي مجالات متعددة مثل الخصائص و الصفات الشخصية الخاصة و التعابير والحركات الجسدية والمهارات التدريسية وغيرها.

يمكن أن يتم التقويم الذاتي بوسائل مثل مقاييس التقدير المتدرجة والقوائم وجهاز الفيديو والمسجل السمعي واستطلاع أراء الزملاء من المدرسين أو التلاميذ أنفسهم بالرغم من وجود مشكلات نوعية في ذلك.

إن أهم عائد من عوائد التقويم الذاتي على المدرس، هو تمكينه من توجيه نفسه وتطوير مهاراته الوظيفية وتحسين أدائه بدرجة عالية من الواقعية والعملية مؤدياً ذلك في أغلب الأحيان إلى نجاحه تربويا واجتماعياً، لأن التقويم الذاتي يرتكز نجاحه على فكرتين رئيسيتين هما:

- إنها تفترض من القائم بعملية التدريس توفر درجة مناسبة من الوعي بالذات بكل ما لها وما عليها.
- أن تتوفر الرغبة والفرصة في تعديل وتطوير ذاته المهنية إلى الأفضل باستمرار.

<u>الاختبارات</u>

ما دامت الاختبارات هي الوسيلة الأسهل والأكثر استخداما في تقويم الطلبة فإنها أيضا تكون على أنواع، تحمل بعض أنواعها للتعرف عليها ومحاولة الاستفادة منها عند إعداد الاختبار يقيس ما يهدف إليه المدرس في جوانب نمو طلبته وعليه الاختبارات تقسم إلى الأتي:-

أولاً: من حيث الوظيفة يمكن أن تقسم إلى:-

1. اختبارات تحصيلية.
2. الاختبارات التدريسية: تهدف إلى قياس مدى التغير في مهارة الطالب في جزء من المادة المدروسة.
3. الاختبارات التشخيصية: هي مهمة في معرفة صعوبات التعلم في مادة من المواد توطئة لعلاجها.
4. **الاختبارات التنبؤية**: يقصد بها قياس قدرة الطالب على الإفادة من دراسة مادة معينة وتأثيرها على الدراسات اللاحقة في المستقبل ومدى ملاءمتها لهذه الدراسة المستقبلية.

ثانياً: من حيث الشكل.

تشتمل على نوعين أساسيين هما:

1. الاختبارات التقليدية أو المقالية: هي التي تتصف بالذاتية في كثير من الأحيان لكنها يمكن ضبطها بتحديد المقصود من فقراتها، إذ يقيم الطالب على أساس ما هو مستهدف لقياسه.
2. الاختبارات الموضوعية:

هذا النوع من الاختبارات يتصف بقدر كبير من الموضوعية والثبات والصحة، كما إن طريقة تصحيح هذا الاختبار سهلة وبسيطة، والاختبارات الموضوعية أنواع ايضاً منها:

اختبار الصواب والخطأ، اختبار المزاوجة واختبار الاختيار من متعدد واختبار الترتيب واختبارات التمييز.

يفضل لتجاوز عيوب كل من الاختبارات التقليدية والموضوعية، أن يمزج الاختبار من النوعين لتحقيق الأغراض المعدة من أجله وتقويم الطلبة على أسس متينة.

المراجع

1. القران الكريم سورة (آل عمران) الآية (195).
2. إبراهيم بسيوني عميرة. المنهج وعناصره. ط3. القاهرة: دار المعارف، 1991.
3. ابراهيم عثمان حسن. الاسس النفسية والتربوية للقياس والتقويم. الخرطوم: مطبعة التمدن المحدودة، 2007.
4. ابتسام محمد فارس. فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس. أطروحة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. 2006.
5. أحمد أوزي. التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة. ط1. المغرب: الرباط.: الشركة المغربية للطباعة والنشر، 1999.
6. إسماعيل عبد زيد و عمان طعمه راضي. أساسيات التدريس في التربية. عمان: دار دجلة, 2016 .
7. أنور محمد الشرقاوي. الاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 2007.
8. بسام عمر غانم وخالد أبو شقيرة. التربية العلمية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية. عمان: مكتبة المجمع العربي للنشر، 2010.
9. بشير عبد الرحمن الكلوب وآخرون. الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استعمالها. بيروت: دار العلم للملايين، 1977.
10. حسن شحاتة. المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق. ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، 1998.
11. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري. التدريس الفعال استراتيجيات ومهارات. الأردن: مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع, 2015.
12. خليل إبراهيم شبر وعبد الرحمن فاضل. أساسيات التدريس. عمان: دار المناهج للنشر، 2014.
13. خوله احمد حسن. بناء وتقنين مقياس الذكاء الجسمي الحركي على طلبة كليات وأقسام التربية الرياضية في العراق. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية الرياضية للبنات. جامعة بغداد، 2006.
14. داود ماهر ومجيد مهدي. أساسيات في طرائق التدريس العامة. لبنان: المؤسسة اللبنانية للكتاب الأكاديمي، دار إقرأ، 2014.
15. ربحي مصطفى عليان وحمد عبد الدبس. وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 1999.

16. ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف. طرائق التدريس منهج - أسلوب وسبله. ط1. عمان: دار المناهج، 2005.

17. رقية العبيدي وعلاء الشبيب. التفكير ما وراء المعرفي (رؤية نظرية ومواقف تطبيقية). الأردن: عمان. دار أسامة للنشر، 2016.

18. زيد الهويدي. الأساليب الحديثة في تدريس العلوم. ط1، العين: دار الكتاب الجامعي, 2005.

19. زيد الهويدي. مهارات التدريس الفعال. الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي، 2012.

20. سعد علي زاير وآخرون. طرائق التدريس العامة. بغداد: جامعة بغداد، 2014.

21. سعد علي زاير وآخرون. الموسوعة التعليمية المعاصرة. ج2. جامعة بغداد، 2014.

22. سعيد محمد جبر وضياء عويد حربي. عمان: دار الصفاء للنشر والطباعة، 2013..

23. سعيد محمد السعيد وآخرون. طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، 2015.

24. سعيد محمد السعيد وأبو السعود محمد. طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الفكر، 2015.

25. سليمان عبد الواحد يوسف. الفروق الفردية في العمليات المعرفية. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر، 2011.

26. صالح محمد أبو جادو وآخرون. تعليم التفكير النظرية والتطبيق. الأردن: عمان. دار المسيرة للطباعة والنشر، 2007.

27. عادل أبو العز سلامة وآخرون. طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة. عمان, دار الثقافة للنشر والتوزيع, 2009.

28. عاطف الصيفي. المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث. الأردن: عمان. دار أسامة للنشر, 2006.

29. عاطف الصيفي. المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث. عمان: دار أسامة، 2008.

30. عطا الله وشبل كامل. طرق وأساليب التدريس - تدريس العلوم. ط1. 2010.

31. عبد الفتاح البجة. تعليم الاطفال المهارات القرائية والكتابية. ط1. الاردن: عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، 2002.

32. عفاف الكاتب ونجلاء الزهيري. استراتيجيات ونماذج فاعلة في طرائق تدريس التربية الرياضية. العراق: بغداد: الشموس للطباعة، 2011.

33. عفت مصطفى الطنطاوي. التدريس الفعال. عمان: دار المسيرة للنشر، 2009.

34. فتحي عبد الرحمن جروان. أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الأردن: عمان. دار الفكر للطباعة والنشر، 2002.

35. فؤاد حسين. أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة. ط1. عمان: دار المناهج، 2001.

36. فؤاد أبو حطب. الذكاء الشخصي. المؤتمر السابع لعلم النفس. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الانجلو، 1990.

37. فوزي الشربيني وعفت طنطاوي. تطوير المناهج التعليمية. الأردن: عمان، دار المسيرة، 2011.

38. فوزي فايز استيفا وربحي مصطفى. تكنولوجيا التعليم (النظرية والممارسة). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع, 2010.

39. گاردنر هوارد. ترجمة عبد الحكم. الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين. 2005.

40. محسن علي عطية. التعلم أنماط وإنماط عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2016.

41. محمد السيد علي. اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. عمان: دار المسيرة للنشر، 2011.

42. محمد بكر نوفل. تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. الأردن: عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2010.

43. محمد حمود الحيلة. مهارات التدريس الصفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2009.

44. محمد حميد مهدي وآخرون. المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس. عمان: دار الرضوان للنشر، 2015 .

45. محمد داود الربيعي. مناهج التربية الرياضية. ط1. لبنان: دار الكتب العلمية، 2011.

46. محمد محمود الخوالدة. أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. الأردن: عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007.

47. محمود الربيعي واحمد البدري. نظريات وطرائق التربية الرياضية. جامعة بابل، 2000.

48. محمود الربيعي وآخرون. نظريات وطرائق التربية الرياضية. بابل: جامعة بابل، 2000.

49. مصطفى عبد السميع وآخرون. تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر العربي، 2004.

50. منى عبد الرسول شكري ورحيم كامل. التدريس بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المنهجية للنشر والتوزيع، 2015.

51. نادية حسين يونس. الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2005.

52. نادية حسين يونس. الاتجاهات في التدريس وتنمية التفكير. عمان: دار الوفاء للنشر والتوزيع، 2015.

53. نايفة قطامي. مهارات التدريس الفعال. الأردن: عمان. دار الفكر العربي، 2004.

54. هادي طوالية وآخرون. طرائق التدريس. عمان: دار المسيرة للنشر، 2010.

55. وجيه محجوب. التعلم وجدولة التدريب. العراق. بغداد: مكتب العادل للطباعة، 2000.