وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
جامعة آكلي محند أولحاج -البويرة-
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم: النشاط البدني الرياضي التربوي

مطبوعة تدريسية لمقياس: علم النفس التربوي

مطبوعة تدريس مقياس

علم النفس التربوي

إعداد: د/ رافع أحمد

الموسم الجامعي: 2026/2025

معلومات حول المقياس والمطبوعة

اسم المقياس: علم النفس التربوي

المستوى الدراسي: السنة الأولى ماستر النشاط البدني الرياضي المدرسي

طبيعة المقياس: سداسي [X] **سنوي** [ ]

أهداف المقرر: يرتكز المقياس على تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مفهوم علم النفس التربوي ومجالات تطبيقه.
- التعرف على النظريات الرئيسية للتعلم الحركي وتطبيقاتها التربوية.
- القدرة على فهم سيكولوجية الفروق الفردية ودورها في عملية التحصيل.
- القدرة على تصميم أنشطة تعليمية تراعي الدافعية لدى الطلبة وتساهم في تعديل سلوكهم نحو الأفضل.
- القدرة على تحديد وتطبيق أنواع التغذية الراجعة ووظائفها ومبادئها المختلفة.
- الربط بين النظرية والتطبيق في مجال التعلم الحركي.
- القدرة على قياس وتقويم نواتج التعلم باستخدام أدوات موضوعية فعالة.

* **عدد المحاور: 11**
* **عدد المحاضرات: 14**
* **عدد الاسابيع: 14**
* **عدد صفحات المطبوعة: 113**
* **عدد المراجع المعتمدة: 27**

فهرس المحتويات:

الرقم	المحور	المحاضرة	اسم المحاضرة	الاسبوع
01	- المحور الأول	محاضرة رقم 01	مدخل إلى علم النفس التربوي	الأول
02	- المحور الثاني	محاضرة رقم 02	العملية التعليمية والتعلم	الثاني
03	- المحور الثالث	محاضرة رقم 03	نظريات التعلم الحركي: نظرية الاختزان العقلي- النظرية الارتباطية لثورندايك	الثالث
		محاضرة رقم 04	نظرية الاشتراط الكلاسيكي- نظرية التعلم الشرطي الإجرائي	الرابع
		محاضرة رقم 05	نظرية واطسون السلوكية- نظرية التعلم الاجتماعي	الخامس
04	- المحور الرابع	محاضرة رقم 06	دافعية التعلم	السادس
05	- المحور الخامس	محاضرة رقم 07	الأهداف التربوية- الأهداف التعليمية	السابع
		محاضرة رقم 08	الأهداف السلوكية	الثامن
06	- المحور السادس	محاضرة رقم 09	المهارات الحركية	التاسع
07	- المحور السابع	محاضرة رقم 10	الفروق الفردية بين المتعلمين	العاشر
08	- المحور الثامن	محاضرة رقم 11	انتقال أثر التعلم	الحادي عشر
09	- المحور التاسع	محاضرة رقم 12	منحنيات التعلم	الثاني عشر
10	- المحور العاشر	محاضرة رقم 13	التغذية الراجعة	الثالث عشر
11	- المحور الحادي عشر	محاضرة رقم 14	القياس والتقويم في العملية التربوية	الرابع عشر

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
المجلس العلمي

تمهيد:

- **تعريف علم النفس:**
- **تعريف علم النفس التربوي:**
- **موضوعات علم النفس التربوي ومجالاته:**
- **أهمية علم النفس التربوي:**
- **أهمية علم النفس التربوي للمعلم:**
- **أهداف علم النفس التربوي:**
- **الأهداف الرئيسية لعلم النفس التربوي:**

يعد علم النفس التربوي فرعا هما من فروع علم النفس التطبيقي، إذ يمثل الجسر الذي يربط بين المبادئ والنظريات النفسية والسياق الفعلي للعملية التربوية والتعليمية، يركز هذا المجال على الدراسة العلمية للسلوك البشري في المواقف التعليمية بهدف فهم كيفية تعلم الأفراد وتفكيرهم وتطورهم ضمن البيئة المدرسية والجامعية، يشمل اهتمامه محاور أساسية، أبرزها نظريات التعلم وكيفية اكتساب المعرفة والمهارات، والتطور النمائي للتلاميذ بمراحله المختلفة (المعرفية، والاجتماعية، والعاطفية)، بالإضافة إلى فعالية استراتيجيات التدريس والتقييم، بالتالي، يوفر علم النفس التربوي للمعلمين والتربويين الأدوات اللازمة لفهم الفروق الفردية بين التلاميذ، وإدارة الحصص، وتصميم بيئات تعليمية محفزة تدعم الدافعية الداخلية وتساعد كل تلميذ على تحقيق أقصى إمكاناته الأكاديمية والشخصية.

1- تعريف علم النفس:

كلمة علم النفسPSYCHOLOGY هي كلمة تتكون من جزئين PSYCHO وتعني نفس، والجزء الثاني LOGY ويعني علم.

- ويعرف علم النفس على أنه "ذلك العلم الذي يهتم بدراسة السلوك"، فالسلوك يمثل محور اهتمام ودراسات علماء النفس على اختلاف اهتماماتهم ومجالاتهم.

2- علم النفس التربوي:

يمكن تعريف علم النفس التربوي على أنه ذلك الحقل الذي يعنى بدراسة السلوك الإنساني في مواقف التعلم والتعليم من خلال التزويد بالمبادئ والمفاهيم والمناهج والأساليب النظرية التي تمكن من حدوث عملية التعلم والتعليم لدى الأفراد، وتساهم في التعرف على المشكلات التربوية والعمل على حلها والتخلص منها (الزغول، 2012، ص24).

هو الدراسة العلمية للسلوك الإنساني في المواقف التربوية المختلفة، ويهتم بتنظيم وتوليد المعرفة النظرية والمبادئ والنظريات المتعلقة بـ عمليات التعلم (كيفية اكتساب المعرفة والمهارات)، وخصائص المتعلمين (النمو المعرفي والجسمي والانفعالي، والفروق الفردية، والدافعية)، والعوامل المؤثرة في فاعلية التعليم والتعلم، ويهدف هذا الفرع من علم النفس إلى فهم وتفسير سلوك المتعلم والتنبؤ به داخل البيئات التعليمية.

ويمكن تعريفه بأنه فرع من فروع علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخصوصا في المدرسة، وهو العلم الذي يزودنا بالمعلومات والمفاهيم والمبادئ والطرق التجريبية والنظرية

التي تساعد في فهم عملية التعلم والتعليم والتي تزيد من كفاءتها ومستوى فاعليتها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (جبر، 2015، ص35).

من خلال التعريف السابق يمكن تعريف علم النفس التربوي بأنه فرع علم النفس المخصص للدراسة الأكاديمية للسلوك البشري داخل البيئة التعليمية، وبالأخص المدرسة، إذ أنه يقدم لنا الأدوات والمبادئ النظرية والعملية لفهم كيف تحدث عمليتا التعلم والتعليم، والهدف الأساسي من هذا العلم هو رفع كفاءة وفعالية هذه العمليات، لضمان تحقيق الأهداف التربوية المخطط لها بأفضل طريقة ممكنة.

هو فرع من فروع علم النفس في مجال التربية والتعليم، ويهتم بدراسة المتغيرات المستقلة مثل القدرات العقلية، وبنية الأفكار في ذهن المتعلم، والدوافع ذات الطبيعة النفسية المؤثرة في التعلم، بالإضافة إلى تأثير المتغيرات النفسية على نتائج السلوك مثل تأثير المنافسة على مجموعات التلاميذ، وملاءمة المادة الدراسية وطرق التدريس المختلفة لتحقيق الأهداف الموضوعة، وعلاقة المدرس بالتلاميذ، وغيرها (القذافي، 1990، ص09).

يركز التعريف السابق على أن علم النفس التربوي هو فرع من فروع علم النفس يعنى بدراسة جميع العوامل النفسية المؤثرة في التعلم والتعليم ضمن المجال التربوي، فهو يهتم بتحليل "المتغيرات المستقلة" مثل : القدرات العقلية للطالب، وكيفية تنظيم الأفكار في ذهنه، وأنواع الدوافع التي تحفزه، كما يدرس تأثير هذه العوامل على "نتائج السلوك"، مثل: مدى تأثير المنافسة على أداء التلاميذ، وكيف يجب أن تكون المادة الدراسية وطرق التدريس ملائمة لتحقيق الأهداف، بالإضافة إلى تحليل طبيعة العلاقة بين المعلم والتلاميذ.

3- موضوعات علم النفس التربوي ومجالاته:

- **الخصائص النمائية للمتعلم:** يركز هذا الموضوع على دراسة مراحل النمو الإنساني والعوامل المؤثرة في عملية النمو، كما يتناول البحث في الخصائص النمائية لكل مرحلة في مجالات النمو المختلفة وخصوصاً في المجال المعرفي والاجتماعي والجسدي والانفعالي. ويهتم علم النفس التربوي بتوظيف هذه الخصائص النمائية في عملية التعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في غرفة الصف من أجل تخطيط خبرات التدريس وطرائقها بشكل فعال ويتناسب مع قدرات المعلمين في مراحل النمو المختلفة، كما يركز على الطرائق والأساليب التي تسمح بالنمو الذاتي للمتعلم وتطوير قدراته على التفكير المتقدم والقدرة على حل المشكلات وتقوية قدراته على معالجة المعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة.

– **عملية التعلم:** وتتناول طبيعة التعلم ونظرياته وأشكاله والشروط والعوامل المؤثرة فيه ونواجهه في الفصول الدراسية، فالتدريس الجيد يتطلب فهما جيدا لكيفية حدوث التعلم وطرائقه والظروف التي تضمن حدوثه لأن التعلم الفعال يعني حدوث تغيرات فعالة في السلوك الإنساني وفق شروط وظروف بيئية فعالة وموجهة بشكل جيد، والتعلم يشمل جميع جوانب السلوك الإنساني حيث يمكن الحديث عن التعلم المعرفي (تعلم الإدراك) والاجتماعي (تعلم العادات الحسنة) والانفعالي (تعلم الضبط والتعبير الانفعالي) والحركي (تعلم التسلق أو رمي الكرة).

دافعية التعلم: توفر الدافعية المناخ المناسب لحدوث عملية التعلم لأن التعلم يطلب الرغبة والحزم على حدوث التعلم من جانب المتعلم وتوفير الظروف البيئية المناسبة التي تثير اهتمام المتعلم بالموقف التعليمي وحدوث التغير في سلوكه بشكل فعال وذلك مثل أسلوب تقديم مادة التعلم واستخدام الوسائل التعليمية واستثارة تفكير الطلبة وغيرها.

بيئة التعلم: إن التعلم الفعال يتطلب خلق بيئة تعليمية مناسبة لذلك، من خلال خلق تفاعل إيجابي بين الطلبة والمعلم والمنهاج وإدارة المدرسة، واستخدام الحوافز وجداول التعزيز المناسبة، وضبط غرفة الصف وتنظيم عمليات الاتصال فيها.

الفروق الفردية بين المتعلمين: تنطوي عملية النمو على وجود فروق جوهرية بين المتعلمين من حيث قدراتهم وخصوصاً الذكاء وخصائصهم الشخصية والجسدية والانفعالية، نظراً لاختلاف عوامل الوراثة والبيئة، بما ينعكس على قدرة المتعلمين على إتقان عملية التعلم وسرعة حدوث التعلم. لذلك يتوقع من المعلم مراعاة التعزيز وطرائقه وبرامجه بحيث تشكل له عنصر تحد عند دخول غرفة الصف دون أن تعيق عملية التعلم وتحقيق أهدافها الأساسية.

قياس وتقويم عملية التعلم: يعد القياس والتقويم من أهم موضوعات علم النفس التربوي لأنه يتناول قياس مخرجات عملية التعلم وتقويم مدى نجاحها ووضع الخطط الكفيلة بإصلاحها وتوجيهها نحو الأفضل وتوفير التغذية الراجعة للطلبة وأولياء أمورهم حول سير عملية التعلم (العتوم، علاونة، الجراح، غزال، 2014، ص ص20-21).

من خلال ما سبق يتضح لنا أن علم النفس التربوي يشتمل على ستة محاور أساسية لتغطية مجالات التعلم والتعليم. أولا يركز على الخصائص النمائية للمتعلم، ويدرس مراحل النمو المختلفة (المعرفي،

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة المجلس العلمي

الاجتماعي، الجسدي، والانفعالي) لتمكين المعلمين من تخطيط الدروس بما يتناسب مع قدراتهم والفروق الفردية بينهم، ثانيا يتناول عملية التعلم نفسها، حيث يدرس طبيعة التعلم ونظرياته وشروطه لضمان إحداث تغييرات سلوكية فعالة في جميع الجوانب، ثالثا يعالج دافعية التعلم التي توفر المناخ والرغبة اللازمة لحدوث التعلم الفعال عبر إثارة اهتمام الطالب، رابعا يهتم ببيئة التعلم، أي خلق تفاعل إيجابي بين جميع عناصر المنظومة التعليمية عبر الضبط الصفي وتنظيم الاتصال، خامسا يركز على الفروق الفردية بين المتعلمين (كالذكاء والخصائص الشخصية) لمراعاة تنويع طرائق التدريس والتعزيز، وأخيرا يتناول قياس وتقويم عملية التعلم لتحديد مدى نجاح المخرجات ووضع خطط الإصلاح وتوفير التغذية الراجعة الضرورية.

4- أهمية علم النفس التربوي: ويمكن تلخيص أهمية علم النفس التربوي للمعلم بعدد من النقاط ومن أهمها:

1- تزويد المعلم بالمبادئ والأسس والنظريات التي تفسر وتتحكم بعملية التعلم والتعليم من أجل فهمها وتطبيقها في غرفة الصف، وحل المشكلات التي تواجه المعلم أو المتعلم أثناء ذلك.

2- استبعاد كل ما هو غير صحيح حول عملية التعلم والتعليم والتي قد تتبلور لدى البعض من خلال المحاكاة أو التقليد أو التقادم أو الفولكلور التربوي السائد في المجتمع وإكساب المعلم مهارات البحث العلمي الصحيح التي تساعد على فهم الظواهر التربوية الجديدة وتفسيرها بطريقة علمية.

3- مساعدة المعلم على التعرف على مدخلات عملية التعليم (خصائص المتعلمين قبل عملية التعلم) ومخرجاته (قياس التحصيل والقدرات والاتجاهات والميول وغيرها).

4- الاستفادة من المبادئ والمفاهيم والنظريات النفسية في مجالات النمو والدافعية والذكاء والذاكرة والتفكير وحل المشكلات لفهم عمليات التعلم والتعليم وتوجيهها وتقديم التطبيقات التربوية الصفية في هذه المجالات.

5- أهمية علم النفس التربوي للمعلم:

- **تصحيح المفاهيم التربوية:** العمل على محو التصورات الخاطئة لدى المعلم فيما يخص موضوعات الذكاء والنمو والتعلم، واستبدالها بحقائق ومعارف علمية حول سلوك المتعلم وسماته في مختلف الظروف التعليمية.

- **التأسيس النظري والمهني:** تزويد المعلم بالمرتكزات والنظريات النفسية (كالدافعية والنمو) لتمكينه من فهم آليات التعليم والتقييم، مما يضمن أداء مهامه بناء على أسس منهجية بعيدا عن الارتجال أو العشوائية.

- **تحليل منظومة التعلم (المدخلات والمخرجات):** تمكين المعلم من استيعاب "مدخلات" العملية التعليمية (مثل قدرات الطلاب وخلفياتهم قبل التعلم) و"مخرجاتها" (مثل الكفاءات والمهارات التي يجب أن يتقنها الطالب في الختام).

- **امتلاك مهارة التفسير العلمي:** تدريب المعلم على تحليل وتفسير سلوكيات الطلاب داخل وخارج الفصل الدراسي وفق منظور علمي، مما يعزز من فهمه العميق لمجريات العملية التربوية.

- **القدرة على التنبؤ وضبط السلوك:** مساعدة المعلم على توقع المسارات السلوكية للتلاميذ والتحكم فيها، من خلال الإلمام بمسببات النجاح أو الفشل، مثل: الوسائل التعليمية، البيئة المحيطة، العوامل الوراثية، والحالة الانفعالية للمتعلم.

6- أهداف علم النفس التربوي:

- تحديد نوع التعلم الذي يلائم مستوى نمو المتعلم.
- تنظيم مادة التعلم لضمان أفضل تعلم ممكن.
- إثارة اهتمام المعلم بالمادة التعليمية.
- توفير الدافعية لضمان استمرار انتباه المتعلم للموقف التعليمي.
- عرض مادة التعلم بطريقة تلائم مستوى النمو المعرفي للمتعلم.
- تحديد التدريبات والتمارين الملائمة للمتعلم وللمادة التعليمية.
- تنمية القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات في موقف التعلم المدرسي.
- الكشف عن محاسن ومساوئ أشكال التعليم المختلفة.
- تحديد طرق الاتصال الفعالة بين المعلم والمتعلم.
- تحديد طرق قياس التعلم وتأثيرها على نتائج التعلم (جبر، 2015، ص36).

7- الأهداف الرئيسية لعلم النفس التربوي: مثل غيره من العلوم، يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق الأهداف العلمية الثلاثة:

1- الفهم (والتفسير):

- يهدف إلى **فهم سلوك المتعلم** في المواقف التعليمية المختلفة والإجابة عن سؤال: **لماذا** يحدث هذا السلوك أو الظاهرة التعليمية؟

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة
المعهد الوطني للتربية البدنية والرياضية

– يشمل ذلك فهم طبيعة عملية التعلم، وخصائص المتعلمين، والعوامل التي تؤثر على نجاح العملية التعليمية.

2– التنبؤ:

– يعني توقع حدوث ظاهرة تعليمية أو سلوك معين بناءً على متغيرات متاحة، والإجابة عن سؤال: **ماذا سيحدث في** المستقبل؟

– على سبيل المثال، التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطالب بناءً على قدراته ودوافعه، أو التنبؤ بنجاح استراتيجية تدريس معينة.

3– الضبط (والتحكم):

– يشير إلى القدرة على التحكم في المتغيرات والعوامل التي تسبب ظاهرة تعليمية أو سلوكًا معينًا، من أجل:

– تعزيز السلوكيات الإيجابية والتعلم الفعال.

– تعديل أو منع ظهور السلوكيات والمشكلات التعليمية غير المرغوب فيها.

ويمكننا القول أن علم النفس التربوي يهدف إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما:

أ– إنتاج المعرفة الخاصة بالتعلم والمتعلم والمعلم وتنظيمها على شكل منهجي، بما يشكل النظريات والمبادئ والمفاهيم المختلفة (هدف نظري).

ب– تطبيق تلك المعارف من نظريات ومفاهيم ومبادئ في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة (هدف عملي تطبيقي).

المجلس العلمي

تمهيد:

- **العملية التعليمية:**
- **مكونات العملية التعليمية:**
- **خصائص المتعلمين والعملية التعليمية:**
- **سمات أستاذ التربية البدنية والرياضية:**

تعد العملية التعليمية التعلمية محور العملية التربوية، وهي ديناميكية معقدة تتجاوز مجرد نقل المعلومات، فهي نظام تفاعلي يهدف إلى إحداث تغييرات إيجابية ودائمة في سلوك المتعلم ومعارفه ومهاراته وقيمه، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة والخبرات المنظمة والمخطط لها بعناية، وهي عملية مستمرة ومتطورة، تتأثر بعوامل متعددة مثل خصائص المتعلمين، كفاءة المعلمين، المناهج الدراسية، البيئة المادية والاجتماعية، وحتى التقنيات التعليمية الحديثة، ويكمن أساس العملية التعليمية التعلمية في التفاعل المستمر بين ثلاثة أركان أساسية: المعلم كموجها ومرشدا، المتعلم كعنصر نشط ومحور للعملية، والمحتوى التعليمي كأداة للمعرفة والتطوير، عندما تتكامل هذه الأركان الثلاثة، تنتج عملية تعلم ذي معنى، يمكن المتعلم من التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتكيف مع التحديات، والمساهمة بفعالية في مجتمعه.

- **العملية التعليمية:**

العملية التعليمية موقف تربوي تعليمي منظم بين المربي المعلم وبين الفرد المتعلم، يحدث فيه تعامل وتفاعل في الأنشطة والبرامج التعليمية والفعاليات والخبرات، وما يصاحبها من أدوات وأجهزة مساعدة بقصد إكساب المتعلم معارف ومعلومات جديدة تحقق الهدف أو الأهداف المنشودة (كماش، شاويش، 2016، ص 24)، من خلال هذا التعريف نجد أن العملية التعليمية:

أ- موقف منظم: ليست عملية عشوائية، بل هي لقاء أو إطار مرتب ومخطط له بدقة.

ب- بين طرفين أساسيين: المعلم: وهو الشخص الذي يوجه ويقدم المعرفة، والمتعلم: وهو الشخص الذي يستقبل ويسعى للمعرفة.

ج- فيه تفاعل ونشاط: لا يقتصر الأمر على إلقاء المعلم للمعلومات وسماع الطالب لها فقط، بل يحدث أخذ ومشاركة نشطة في (التمارين، المشاريع، المناقشات)

د- باستخدام أدوات مساعدة: إذ يتم الاستعانة بأي شيء يساعد في إيصال المعلومة وتسهيل التعلم، مثل: الكتب، السبورات، الأجهزة اللوحية، الحاسوب

هـ- الهدف النهائي: هو أن يكتسب المتعلم: معارف ومعلومات جديدة، وأن يتحقق بذلك الهدف التعليمي المطلوب (مثل فهم موضوع معين، أو إتقان مهارة محددة).

وبمكننا القول من خلال ما سبق أن العملية التعليمية اللقاء المنظم والتفاعلي الذي يتم بين المعلم والتلميذ، والذي يستخدم فيه كل الوسائل المتاحة، بهدف توصيل معلومات وخبرات جديدة للتلميذ ليحقق الأهداف التعليمية الموضوعة.

هي مجموعة منظمة من الإجراءات والأنشطة المخطط لها، والتي تهدف إلى إحداث تغييرات مرغوبة ودائمة في سلوك المتعلم، من خلال تفاعل واع ومقصود بين المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي وبيئة التعلم، لتحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقا، ويتضح من خلال هذا التعريف:

- **مجموعة منظمة من الإجراءات والأنشطة:** تعني أن العملية التعليمية التعلمية ليست عشوائية، بل هي مبنية على خطة واضحة تتضمن أساليب واستراتيجيات محددة.
- **إحداث تغييرات مرغوبة ودائمة في سلوك المتعلم:** الهدف الأسمى من هذه العملية هو تطوير المتعلم في مختلف جوانب شخصيته (المعرفية، المهارية، الوجدانية) بشكل دائم ومستمر.
- **تفاعل واع ومقصود:** يشير إلى أن العملية ليست أحادية الاتجاه (من المعلم إلى المتعلم فقط)، بل هي عملية تبادلية تتطلب مشاركة وتفاعل من جميع الأطراف.
- **بين المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي وبيئة التعلم:** هذه هي الأركان الأساسية التي تقوم عليها العملية، حيث يؤثر كل منها ويتأثر بالآخر.
- **تحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقا:** يجب أن يكون للعملية أهداف واضحة وقابلة للتحقق يسعى الجميع (المعلم والمتعلم) لتحقيقها.

ويمكن تعريفها بأنها جملة الإجراءات والنشاطات والتفاعلات والحوارات التي تحدث داخل الحصة والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من:

- مدخلات.
- معالجة.
- مخرجات.

➢ **مكونات العملية التعليمية:** نستعرض مكوناتها من خلال الإجابة عن أربعة تساؤلات كالآتي:

1- لماذا نعلم (الهدف التعليمي).

2- ماذا نعلم (المحتوى التعليمي).

3- كيف نعلم (طرائق – أنشطة – وسائل).

4- هل تم التعلم (التقويم) (كماش، شاويش، 2016، ص 25).

1- لماذا نعلم؟ (الهدف التعليمي):

- يقصد بهذا التساؤل تحديد الغايات والأهداف النهائية التي نسعى لتحقيقها من العملية التعليمية .

- هو بمثابة الموجه الذي يوجه كل الجهود التعليمية، حيث يوضح ما يجب أن يتعلمه التلميذ ويكتسبه بعد الانتهاء من فترة تعليمية محددة.

- الأهداف التعليمية يجب أن تكون واضحة، قابلة للقياس، واقعية، ومحددة بزمن حتى يسهل تقييم مدى تحقيقها.

2- ماذا نعلم؟ (المحتوى التعليمي):

- يشير هذا التساؤل إلى المادة العلمية والمعارف والمهارات والقيم التي يتم تقديمها للتلاميذ.

- يتضمن المناهج الدراسية، الكتب، المصادر التعليمية، والخبرات العملية التي يمر بها المتعلم خلال الحصص والأنشطة الرياضية.

- يجب أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف التعليمية ومناسبا لمستوى التلاميذ واحتياجاتهم، ويعكس التطورات الجديدة في المجال .

3- كيف نعلم؟ (طرائق – أنشطة – وسائل):

- يتعلق هذا السؤال بـ الأساليب والاستراتيجيات والإجراءات التي يستخدمها الأستاذ لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف.

- يشمل طرائق التدريس (مثل الشرح، المحاضرة، التعلم التعاوني، حل المشكلات)، والأنشطة التعليمية (مثل التمارين العملية، الألعاب، المشاريع، المناقشات)، والوسائل التعليمية (مثل السبورة، العروض التقديمية، الأدوات الرياضية، الفيديوهات).

- يجب أن تكون هذه الطرائق والأنشطة والوسائل متنوعة وجذابة لتحفيز التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم .

المجلس العلمي

4- هل تم التعلم؟ (التقويم):

* يركز التقويم على قياس وتحديد مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها المرسومة مسبقا، وهو يهدف إلى معرفة مدى اكتساب الطلاب للمعارف، المهارات، والقيم التي كانت مستهدفة.

* يتضمن استخدام أدوات مختلفة مثل الاختبارات، الملاحظات، المهام الأدائية مثل أداء حركة رياضية...

* التقويم ليس فقط لقياس التحصيل الدراسي، بل هو أيضا عملية تشخيصية تساعد على تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ من خلال:

- تحديد نقاط القوة: معرفة الجوانب التي أتقنها التلاميذ جيدا.

- تحديد نقاط الضعف: الكشف عن المهارات التي لا يزال التلاميذ يواجهون صعوبة فيها.

* التقويم الفعال يمنح التغذية الراجعة للمعلم والمتعلم على حد سواء، من خلال:

- المعلم: تساعده في مراجعة استراتيجياته التدريسية، تعديل المحتوى، أو تغيير الأنشطة لتحسين عملية التعلم مستقبلا.

- المتعلم: تمنحه فهما واضحا لمستواه الحالي، وما يحتاج إلى تحسينه، مما يعزز دافعيته للتعلم.

والشكل التالي يوضح هذه المكونات:

من خلال الشكل السابق يتضح أن الهدف التعليمي يمثل المرحلة الأولى في العملية التعليمية، يتبع ذلك اختيار المحتوى التعليمي، الذي يجب أن يلبي احتياجات كل متعلم ضمن المجموعة، وكذلك احتياجات المجموعة التعليمية الكبيرة، بعد ذلك يتم استخدام الطرائق والوسائل، والتي تشمل أنظمة تعليمية تعتمد على الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى مكونات أخرى مثل المواد والأدوات، أخيرا، يأتي دور التقويم الذي يحدد مدى كفاءة الترابط بين مكونات العملية التعليمية والعمليات المعقدة التي تحدث بينها، ويساعد في تحديد نقاط القوة والضعف.

المجلس العلمي

➢ **خصائص المتعلمين والعملية التعليمية:**

1. احترام المتعلم وتقديره، أي توفير بيئة تعلم له تراعي معدله الخاص على وفق قدراته وخبراته.
2. على المتعلم أن يكون على دراية بمتطلبات المادة المتعلمة بمعلوماته السابقة فإذا لم يكن تعلمه السابق بمستوى جيد، فإنه ليس من السهل ربطه بتعلمه الجيد.
3. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، لذلك ينبغي تعميم خبرات المتعلم بما يتناسب وقدرات المتعلمين.
4. يجب أن تكون الأهداف المراد تحقيقها واضحة للمتعلمين، وأن تكون الأنشطة المرتبطة بالعملية التعليمية متناسقة مع هذه الأهداف.
5. الاهتمام بالوسائل التعليمية التي تساعد على نقل المعرفة والمعلومات للمتعلم وترفع من القدرة على اكتساب المهارات.
6. تهيئة الفرص للمتعلمين لاستعمال ما اكتسبوه من معارف ومعلومات ومهارات جديدة من خلال التمرين والتدريب عليها (كماش، شاويش، 2016، ص 26).

فمن خلال ما سبق نضيف ما يلي:

1- احترام المتعلم وتقديره:

هذا المبدأ يؤكد على أن التعلم عملية شخصية وذاتية الوتيرة، يجب توفير بيئة تعلم آمنة ومحفزة حيث يشعر كل طالب بالتقدير والاحترام، بغض النظر عن مستواه البدني أو الرياضي، يجب أن تتاح له فرصة التعلم والتطور وفقا لقدراته وخبراته وسرعته الخاصة، دون مقارنته بشكل سلبي بالآخرين.

مثال: في تمرين الجري لمسافة محددة: بدلا من إلزام الجميع بقطع المسافة في نفس الزمن، يمكن للمعلم تقديم خيارات مختلفة (مثل: العدو السريع، الهرولة، أو المشي السريع).

- **الطالب المبتدئ** :يمكنه التركيز على إكمال المسافة دون توقف.
- **الطالب المتقدم** :يمكنه السعي لتقليل زمنه القياسي أو زيادة عدد التكرارات...

2- الربط بالمعلومات والخبرات السابقة (التعلم القبلي):

التعلم الجديد يبنى دائما على التعلم السابق، لكي يكون التعلم الجديد ذا معنى وفعالا، يجب أن يكون المتعلم واعيا ومستعدا لربطه بالمعلومات والمهارات التي اكتسبها سابقا، إذا كانت الأساسيات ضعيفة أو غير مكتملة، يصبح من الصعب بناء مهارات متقدمة عليها.

مثال: تعلم مهارة التمرير في كرة السلة: قبل البدء في تمريرات معقدة أو أثناء الحركة، يجب على المعلم التأكد من إتقان التلاميذ لوقفة الاستعداد الأساسية وتحكمهم بالكرة (التعلم القبلي).

- إذا كان التلميذ لا يستطيع الإمساك بالكرة بشكل صحيح، سيكون من الصعب عليه أداء تمريرة جيدة.
- يبدأ المعلم بـ مراجعة سريعة لمهارات التحكم بالكرة والتوازن قبل الانتقال إلى التمرير الفعلي.

3- مراعاة الفروق الفردية وتعميم الخبرات:

يختلف التلاميذ في قدراتهم الجسدية، المهارات الحركية، مستوى اللياقة البدنية، الاهتمامات، وأسلوب التعلم، يجب على المعلم تصميم الأنشطة التعليمية بحيث تكون مرنة ومتعددة المستويات (تخصيص- تنويع) لتلائم هذا التباين، تعميم الخبرات يعني تكييف أو تعديل النشاط الأساسي ليصبح مناسبا لكل تلميذ، وليس إلغاء النشاط.

مثال: في تمارين اللياقة (مثل تمارين الضغط):

- **للمبتدئين:** يمكن أداء تمرين الضغط مع الاستناد على الركبتين أو الاستناد على حائط.
- **للمتقدمين:** يمكن أداء تمرين الضغط الكامل على أصابع القدمين أو إضافة مقاومة.

4- وضوح الأهداف وتناسق الأنشطة معها:

يجب أن يعرف المتعلم بوضوح تام ما هو مطلوب منه أن يتعلمه أو ينجزه في نهاية الحصة أو الوحدة التعليمية(الأهداف)، كما يجب أن تكون جميع الأنشطة، التدريبات، والألعاب المصغرة التي يقوم بها التلميذ مرتبطة بشكل مباشر ومتعمد بتحقيق هذه الأهداف، هذا يضمن توجيه جهد المتعلم نحو الغرض المنشود ويمنح العملية التعليمية معنى.

مثال: في نهاية هذه الحصة، ستتمكنون من أداء التنطيط (Dribbling) في كرة اليد باستخدام اليدين مع الحفاظ على الرؤية الأمامية."

- **الأنشطة المتناسقة:**

- **الإحماء:** يتضمن تمارين التحكم بالكرة والتنسيق بين اليد والعين.
- **التدريب الأساسي:** تمرين التنطيط الثابت، ثم التنطيط المتحرك في خط مستقيم، ثم التنطيط المتعرج بين الأقماع.

- **التقييم:** لعبة مصغرة (3 ضد 3) حيث يحتسب الهدف فقط إذا تم تسجيله بعد تنطيط فعال للكرة، كل نشاط يصب مباشرة في تحقيق الهدف المحدد.

5- الاهتمام بالوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية (المادية والتقنية) هي أدوات تساعد على تجسيد المفاهيم المجردة، نقل المعرفة، وتحسين اكتساب المهارات، استخدامها يرفع من فاعلية العملية التعليمية، ويجعل المعلومات أكثر ثباتا في ذهن المتعلم، ويثير دافعيته للتعلم.

مثال: لتوضيح مهارة (مثل الإرسال في الكرة الطائرة):

- يمكن للمعلم استخدام مقاطع فيديو أو رسومات توضيحية تعرض مراحل الحركة بالبطيء (وسائل تقنية- بصرية).

أيضا: استخدام جهاز قياس الزمن لتمكين التلميذ من رؤية أداءه الفعلي وتأثير التعديلات التي يجريها على أدائه.

6- تهيئة الفرص لاستعمال واكتساب المعارف والمهارات (التطبيق والممارسة):

الممارسة والتطبيق العملي هما حجر الزاوية في ترسيخ أي تعلم، خاصة في مجال التربية البدنية حيث المهارات الحركية هي الهدف، يجب أن يوفر المعلم فرصا متكررة ومصممة جيدا للتلاميذ لاستعمال المعلومات والمعارف الجديدة، والتدرب على المهارات حتى تتحول إلى عادات حركية أو مهارات آلية.

مثال: بعد شرح خطأ الدوران في الكرة الطائرة لا يكفي الشرح النظري، يجب تخصيص جزء من الحصة لتطبيق ما تم شرحه وتفسير القرار فورا عند وقوع حالة الخطأ (تطبيق واستعمال المعرفة).

- **سمات أستاذ التربية البدنية والرياضية:**

لأستاذ التربية البدنية والرياضية سمات وواجبات وسلوكيات يجب أن يتحلى بها، وقد تتشابه بعضها مع ما يجب أن يكون عليه المعلم بصفة عامة، غير أن هناك بعد آخر يخص معلم التربية الرياضية ونعرض فيما يلي ما يجب أن يتحلى به معلم التربية الرياضية (الشحات، 2015).

1- المستوى المهني والثقافي:

- أن يكون ملما بآخر المستجدات والمعلومات في مجال تخصصه.

- أن يكون قادرا على تتبع وتسجيل الأرقام القياسية العالمية، القارية، والمحلية، وأن يتمكن من التعبير عن رأيه فيها.

- أن يكون متخصصا في أحد الأنشطة على الأقل، مع الحرص على متابعة تطوراته.

2- علاقته بالمادة التي يقوم بتدريسها:

- أن يحضر دروسه بانتظام .

- قادر على شرح المهارة المراد تعلمها .

- يقدم دائما نموذجا للمهارة المراد تعلمها .

- قادر على اكتشاف وتصحيح أخطاء التلاميذ .

3- نشاطه على مستوى المدرسة:

- يكتشف المواهب الرياضية .

- يشكل ويدرب الفرق الرياضية المدرسية وأن يشارك في البطولات المدرسية الرسمية .

- يقيم مباريات ودية داخلية وخارجية .

- يقيم احتفالات رياضية في المناسبات الخاصة (الأعياد الوطنية، بداية ونهاية العام الدراسي وغيرها من المناسبات الخاصة).

4- الأعمال الإدارية:

- الاحتفاظ بسجلات دقيقة وشاملة لكل تلميذ، مع التركيز بشكل خاص على سجلات الفرق الرياضية المدرسية.

- القدرة على صياغة وكتابة المراسلات الرسمية والرد عليها بكفاءة.

5- سلوكه الشخصي:

- أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه يحتذون بها في سلوكياتهم.

- أن يجمع بين العطف والحزم في تعامله.

-أن يتأنى ويدرس تبعات القرار من كافة الزوايا، قبل اتخاذ أي قرار.

- أن يتمتع بالأمانة في أداء عمله.

6- مظهره:

- يجب أن يحرص أستاذ التربية البدنية على نظافة ملابسه باستمرار .
- عليه ارتداء الزي المناسب لتدريس التربية الرياضية .
- ينبغي أن يحافظ على نظافته الشخصية ويرتدي ملابس لائقة قبل مغادرته المدرسة.

7- سلوكه نحو مادته:

- أن يكون مطلعا باستمرار على أحدث المعلومات والمستجدات في مجال تخصصه.
- أن يقوم بتسجيل الأرقام القياسية العالمية، القارية، والمحلية، وأن يكون قادرا على التعبير عن رأيه وتحليله لها.
- أن يكون متخصصا في أحد الأنشطة الرياضية على الأقل، مع الحرص على متابعة كل ما هو جديد فيه.

8- سلوكه مع التلاميذ:

- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- يعامل جميع التلاميذ بعدل دون تمييز.
- يشجع ويحترم أسئلة واستفسارات التلاميذ.
- يشجع التلاميذ على التفكير الإبداعي والابتكار.
- يربي التلاميذ على تحمل مسؤوليات القيادة وقبول أدوار التبعية بإيجابية.
- يمتنع عن سب أو ضرب أي تلميذ.
- يختار أسلوب العقاب النفسي المناسب.
- يكون أمينا على أسرار تلاميذه ويسعى لحل مشاكلهم.

9- صلته بزملائه:

- يتعاون معهم.
- لا يتكلم عن زملائه إلا بما هو إيجابي أمام الآخرين.
- يسعى لكسب ثقتهم ويحترم ويصادق كل فرد منهم.

10- علاقته بإدارة المدرسة والموجه:

- احترام القائمين على إدارة المدرسة والموجهين (المفتش).
- التعاون مع إدارة المدرسة في المهام التي تسند إليه.
- تنفيذ التعليمات الصادرة إليه من إدارة المدرسة، وفي حال رغبته في الاعتراض عليها، يجب أن تكون لديه براهين قانونية وأن يتم الاعتراض عبر القنوات الرسمية والمشروعة.

11- علاقته بأولياء الأمور:

- التواصل مع ولي أمر أي تلميذ عندما يستدعي الأمر ذلك.
- إحاطة ولي الأمر بمستوى اللياقة البدنية للتلميذ، والتشوهات القوامية التي قد يعاني منها، وشرح كيفية معالجتها.
- دعوة أولياء أمور التلاميذ لحضور الاحتفالات والمسابقات الرياضية.

المجلس العلمي

تمهيد:

- **نظريات التعلم:**
  - **أولا/ نظرية الاختزان العقلي:**
  - **ثانيا/ النظرية الارتباطية لثورندايك:**
  - **ثالثا/ نظرية الاشتراط الكلاسيكي:**
  - **رابعا/ نظرية التعلم الشرطي الإجرائي:**
  - **خامسا/ نظرية واطسون السلوكية:**
  - **سادسا/ نظرية التعلم الاجتماعي:**

تعد نظريات التعلم الحركي حجر الزاوية لفهم كيفية اكتساب المهارات الحركية وتطويرها، من أبسط الحركات إلى الحركات المعقدة، حيث تتناول هذه النظريات العمليات المعرفية والعصبية والسلوكية التي تكمن وراء عملية التعلم الحركي، وكيف تتفاعل هذه العوامل لتشكيل الأداء الحركي، وتكمن أهمية دراسة هذه النظريات في المجال التربوي في كونها تزود المعلمين والمربين بأسس علمية لتصميم استراتيجيات تدريس فعالة، ففهم كيفية تعلم التلاميذ للحركات لا يساعد فقط في تحسين أدائهم البدني، بل يساهم أيضا في تنمية قدراتهم المعرفية والاجتماعية، فهي تقدم للمعلمين والمربين أدوات ومبادئ عملية لتصميم بيئات تعليمية فعالة، كما أن فهم آليات التعزيز والعقاب، يمكن المعلم من تحفيز السلوكيات المرغوبة لدى التلاميذ وتعديل السلوكيات غير المرغوبة، كما تساعد هذه النظريات في بناء منهجيات تدريس تعتمد على التكرار والممارسة المنظمة، وتحديد المثيرات التي تؤدي إلى استجابات إيجابية، وتقديم التغذية الراجعة الفورية لتعزيز التعلم، فباختصار تمكن من صياغة استراتيجيات تعليمية تهدف إلى تشكيل وتعديل سلوك التلاميذ بطريقة منهجية ومقصودة تعزز من النمو الشامل لهم وتمكنهم من اكتساب المهارات الحركية بكفاءة وفعالية وتحقيق الأهداف التعليمية.

- **تعريف النظرية:**

إطار عام يشمل الحقائق والقوانين التي تتصل بموضوع ما بحيث تكون هذه الحقائق والقوانين قابلة للتحقق التجريبي.

- **نظريات التعلم الحركي:**

أولا/ نظرية الاختزان العقلي:

تعتمد هذه النظرية على خزن المعلومات القادمة من المحيط عن طريق المدخلات (الحواس)، إذ يتم خزن هذه المعلومات في الجهاز العصبي المركزي، وتبقى هذه المعلومات داخل الجهاز العصبي المركزي مخزونة على شكل أنظمه توافقية تخرج عن طريق المثيرات كمخرجات وهنا يلعب المجال المعرفي للمتعلم وقدراته دور مهم في عملية خزن المعلومات القادمة من شرح وتوضيح المدرب أو المعلم إذ تمثل هذه المعلومات المدخلات وعن طريق التدريب والأداء الصحيح يظهر الأداء الذي يمثل المخرجات بمساعدة التغذية الراجعة (عبد الحسين، متعب، 2014، ص32).

مخرجات ← معالجة ← مدخلات

ثانيا/ النظرية الارتباطية لثورندايك:

يعد ثورندايك من رواد المدرسة السلوكية في علم النفس، الذين يرون أن السلوك يبدأ بتنبيه على السطح الحسي للكائن الحي، ثم ينتقل الأمر من الأطراف العصبية إلى الأعصاب الموردة إلى المخ، الذي يصدر بدوره تعليمات بعمل استجابة معينة، وعلى ذلك فمن وجهة نظر ثورندايك أن كل مثير لابد وأن يعطي استجابة، وقد تكون هذه الاستجابة حركية أو ذهنية أو انفعالية، وبذلك فهو يرى أن الحياة السلوكية للكائن الحي عبارة عن سلسلة من المثيرات والاستجابات البسيطة التي تكون في مجموعها السلوك الذي نستطيع ملاحظته وقياسه، والتعلم من وجهة نظر ثورندايك يتم عن طريق المحاولة والخطأ فأي كائن حي عندما يشعر بحاجة إلى تحقيق هدف، فإن هذه الحاجة تدفعه إلى القيام ببعض المحاولات الخاطئة الفاشلة قبل أن يصل إلى الهدف (فوزي، 2019، ص101).

ويطلق على هذه النظرية **نظرية الارتباط** لإدوارد ثورندايك.

ويعرف التعلم بالمحاولة والخطأ على أنه نوع من التعلم يستجيب فيه الفرد للمعالم العامة للموقف بمحاولات كثيرة ومتعددة، ثم تزول الاستجابة الفاشلة تدريجيا وتتثبت الاستجابة الناجحة تدريجيا إلى إن تصبح عادة لدى الفرد.

فالتعلم في إطار هذه النظرية هو مسألة محاولة وخطأ وتكرار التعلم والتدريب يقلل الاخطاء شيئا فشيئا حتى نتوصل في النهاية إلى الاستجابة الصحيحة (قراطبي، 2010، ص44).

وأشار عبد الحسين ومتعب (2014، ص ص 32-33) أن هذه النظرية تعتمد على أن المتعلم يمتلك خبرة فردية خاصة تحدث في الجهاز العصبي المركزي من خلال العلاقة بين المثير والاستجابة، ويعتقد بأن السلوك كان غريزيا أو مكتسبا هو عبارة عن ارتباط بين الحافز والاستجابة وإن هذه الروابط هي نتيجة لحدوث تغيرات في الخلايا العصبية وترتبط هذه النظرية بعدة قوانين منها:

أ- قانون الاستعداد Law Readiness: حيث يبين هذا القانون الظروف التي يكون فيها الفرد سواء كان في حالة رضا أو في حالة ضيق، حيث يحدد اغلب العلماء ثلاثة مواقف يعمل الفرد تحت تأثيرها في المواقف التعليمية وهي الاتي:

- حينما تكون الوحدة العصبية مستعده للعمل، فإن العمل يجعل الفرد في حاله رضا وارتياح.

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة المجلس العلمي معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

– حينما تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل ولا تعمل، فإن عدم عملها يجعل الكائن الحي في حالة ضيق وعدم ارتياح.

– عندما تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل، فإن اجبارها على العمل يجعل الفرد في حاله ضيق وعدم الارتياح.

ب– قانون التأثير Law Effect: إن أي ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة يزداد إذا ما صاحبته حالة إشباع ويضعف إذا ما صاحبته حالة فشل، لذا ننصح المعلمين والمدربين بالاهتمام بمراحل التعلم الأولى من خلال زيادة الممارسة وتوفير تغذية راجعة مناسبة وذلك لتقويه العلاقة بين المثير والاستجابة.

ج– قانون التمرين Law Exercise: إن الممارسة والتكرار تعمل على زيادة العلاقة بين المثير والاستجابة له، اذ يعمل التمرين على تقوية الأعصاب ويحدث العكس عندما يضعف التمرين إذ تضعف العلاقة بين المثير والاستجابة.

- **تجربة ثورندايك الأساسية:**

قام ثورندايك بتصميم صندوق للحيوان يمكن فتح بابه من الداخل بأكثر من طريقة، كأن يحرك الحيوان سقاطة، أو يجذب خيطا، أو يضغط على ذراع معين، ولقد أحضر ثورندايك قط في حالة جوع، ثم وضعه في الصندوق وأغلق عليه الباب، ثم وضع طعاما من النوع الذي يشتهيه القط (سمك) خارج الصندوق، ولكن في مجال إدراكه أي كان يستطيع أن يراه أو يشمه بسهولة وهو داخل الصندوق، وبدأ ثورندايك في ملاحظة سلوك الحيوان وتسجيل ما يراه، فلاحظ أن القط أخذ يأتي ببعض الحركات العشوائية محاولا فتح الباب والخروج من الصندوق لكي يحصل على الطعام، ولقد عبر القط في بادئ الأمر عن الشعور بعدم الرضا والتوتر من بقائه محبوسا في الصندوق، ولكن بعد عدة حركات عشوائية قام بها القط تمكن من فتح الباب، وخرج من الصندوق وأكل الطعام، أعاد ثورندايك هذه التجربة عدة مرات عندما كان القط جائعا، ولاحظ أن الحركات العشوائية الخاطئة أو الفاشلة أخذت في الزوال بالتدريج حتى انتهى الأمر بالحيوان إلى أن أتى بالاستجابة الناجحة مباشرة بمجرد دخوله للصندوق، أي أنه تعلم طريقة حل المشكلة التي وضع فيها وتمكن من الخروج من الصندوق والحصول على طعام، ولقد لاحظ ثورندايك أن حوالي 24 محاولة تكفي لتعلم القط حل مثل هذا النوع من المشكلات، وبطبيعة الحال نتج عن حذف الاستجابات العشوائية الفاشلة أن قل الزمن

تدريجيا الذي يستغرقه الحيوان في حل هذه المشكلة، وعلى ذلك فإن نقص الزمن المستغرق في الخروج من الصندوق ثم ثبات هذا الزمن عند حد معين يعتبر مؤشرات واضحة لحدوث عملية التعلم.

***إجراءات التجربة باختصار:** قام ثورندايك بوضع قط في قفص مغلق بحيث يسهل فتح الباب من الداخل بواسطة عَتَلة (مقبض) ووضع له الطعام خارج القفص، وبدأ في ملاحظة حركات القط والذي بدأ في مجموعة من المحاولات يمينا ويسارا في محاولة لفتح القفص والحصول على الطعام، حتى استطاع بالمصادفة فتح القفص، وبتكرار المحاولات استطاع القط أن يفتح القفص بمجرد وضعه فيه.

➢ **وقد وضع ثورندايك مفاهيم خاصة بنظريته وهي كالآتي:**

– **مفهوم الارتباط:** ويعني أن كل العمليات العقلية تتألف من توظيف الارتباطات الموروثة والمكتسبة بين المواقف والاستجابات وينظر إليه على أنه الأساس في نظرية ارتباط المثير والاستجابة.

– **مفهوم الاستجابة:** هي ردود فعل ظاهرة قد تكون عضلية، أو غدية، أو غيرها من ردود الفعل الظاهرة (بما فيها الصور والأفكار) والتي تحدث كرد فعل لمثير ما.

– **مفهوم الإثارة:** ولها معنيان، الأول: أي عامل خارجي (مثير ما) يتعرض له الكائن الحي، الثاني: أي تغير داخلي في الكائن الحي نفسه عن طريق أي عامل خارجي (الكعبي، عبود، 2021، ص219).

هذا العالم يعتقد بأن الفرد يتعلم الأشياء الفكرية والحركية عن طريق التجربة والخطأ وتتلخص عملية التعلم حسب نظرية ثورندايك بالنقاط الآتية:

1- في المراحل الأولى للتعلم يقوم الفرد بفعاليات كثيرة وبنجاح قليل.

2- إن الحركات الصحيحة تحدث عن طريق الصدفة وبدون تعمد.

3- يحذف المتعلم تدريجيا الحركات الخاطئة غير الضرورية.

4- يشعر المتعلم بالترابط بين الحوافز والاستجابات.

5- في التمرين والممارسة تقوى الاستجابات الصحيحة والحركات تكون أكثر إتقانا (الربيعي، الشمري، الطائي، 2013، ص17).

- قوانين ومبادئ التعلم القائم على المحاولة والخطأ:

• **قانون الأثر:** عندما تتكون رابطة قابلة للتعديل بين مثير واستجابة وتكون تلك الرابطة مصحوبة أو متبوعة بحالة من الرضى أو الارتياح فإنها تقوى، أما إذا كانت مصحوبة بحالة من الضيق أو الانزعاج فإنها تضعف.

• **قانون التكرار:** إذا تكونت رابطة قابلة للتعديل بين مثير واستجابة وكانت العوامل الأخرى متعادلة فإن التكرار يزيد من قوة تلك الرابطة.

• **قانون الاستعداد:** إن الربط يتم بطريقة أفضل عندما يتم بطريقة أفضل وأسهل، لو كان هناك استعداد لدى المتعلم.

ثالثا/ نظرية الاشتراط الكلاسيكي:

نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي لإيفان بافلوف، وهي واحدة من أشهر النظريات السلوكية التي سعت إلى تفسير عملية التعلم.

كان بافلوف عالم الفسيولوجيا أول من استخدم مصطلح السلوك الشرطي وقد تم ذلك حين لاحظ أن الحيوان يفرز لعابه حين يتعرض لبعض المثيرات التي ترتبط ارتباطا متكررا بالطعام وليس حين يوضع الطعام في فمه، ويلخص الإجراء التجريبي في التعلم الكلاسيكي في الآتي:

1. يتم تقديم مثير طبيعي (طعام) للحيوان فيؤدي إلى ظهور استجابة طبيعية وهي إفراز اللعاب.
2. يتم تقديم مثير محايد وليكن صوت الجرس ويعقب ذلك بعد نصف ثانية تقريبا تقديم المثير الطبيعي وهو الطعام.
3. يتم تكرار هذه العملية عدة مرات فيصبح المثير المحايد مثيرا شرطيا أي لديه القدرة على استدعاء الاستجابة الشرطية، بمعنى أن الحيوان يفرز اللعاب بمجرد سماعه رنين الجرس (عبد الحسين، متعب، 2014، ص33).

فالفكرة الأساسية التي تقوم عليها النظرية: هي أن التعلم عبارة عن ارتباط بين مثير واستجابة، (تجربة الكلب وإسالة اللعاب).

- **وكانت الإجراءات التجريبية للتجربة:**

أ- قبل الاشتراط: الطعام يمثل مثير طبيعي واللعاب استجابة طبيعية.

ب- بعد الاشتراط: صوت الجرس يمثل مثير شرطي، واللعاب استجابة شرطية.

- **المفاهيم الأساسية بنظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي:**

- **الاشتراط الكلاسيكي:** ويشير هذا المفهوم إلى التعلم الذي يحدث نتيجة اكتساب مثير محايد القدرة على استصدار استجابة جديدة نتيجة اقترانه بمثير قادر على إحداث نفس الاستجابة.

- **المثير الطبيعي:** هو أي مثير يؤدي إلى إثارة استجابة منتظمة غير متعلمة ويرمز له بالرمز (م.ط).

- **المثير الشرطي:** وهو مثير محايد لا يستثير بمفرده الاستجابة الطبيعية، **إلا بعد الاقتران** لعدد من المرات بالمثير الطبيعي، ويرمز له بالرمز (م.ش).

- **الاستجابة الطبيعية:** وهي تلك الاستجابة التي يحدثها المثير الطبيعي ويرمز لها بالرمز (س.ط).

- **الاستجابة الشرطية:** وهي تلك الاستجابة المتعلمة والمنتظمة نسبيا والتي تتكون نتيجة الارتباط ما بين المثير الشرطي والمثير الطبيعي ويرمز لها بالرمز (س.ش).

➢ **بعض المبادئ والعمليات الهامة في السلوك الشرطي البسيط:**

1- يؤدى الاقتران بين المثير الشرطي (م ش) والمثير غير الشرطي (م ط) إلى زيادة قوة ارتباط الاستجابة الشرطية (س ش) بالمثير الشرطي (م ش) تدريجيا.

2- أن معدل الاشتراط يكون أسرع في حالة توزيع المحاولات على فترات زمنية متعاقبة إلى حد ما.

3- أن فاعلية الاقتران بين المثير الشرطي (م ش) والمثير غير الشرطي (م ط) تكون أكبر في حالة تقديم المثير غير الشرطي (م ط) عقب تقديم المثير الشرطي (م ش) بثواني قليلة ولا يحدث الاشتراط في حالة تقديم المثيرين معا في وقت واحد، أو يظهر المثير غير الشرطي (م ط) أولا ويعقبه المثير الشرطي (م ش)، ويحدث الاشتراط بشكل ضعيف إذا تأخر ظهور المثير غير الشرطي (م ط) لفترة طويلة عقب تقديم المثير الشرطي (م ش).

4- تميل الاستجابة الشرطية بعد تكرار حدوثها عدة مرات إلى الظهور لفترة قصيرة قبل ظهور المثير غير الشرطي (م ط)، ولكن طول الفترة الزمنية بين تقديم المثيرين الشرطي (م ش) وغير الشرطي (م ط) يؤخر ظهور الاستجابة الشرطية (س ش).

5- تميل الاستجابات الشرطية لمثير معين إلى التعميم إلى المثيرات الأخرى المشابهة، والأقل اختلافا عن المثير الشرطي الأصلي.

6- إذا حدث أي شيء غير عادى - قبل تقديم المثير الشرطي (م ش) مباشرة أو أثناء ظهوره في الموقف - فإن ذلك يؤدي إلى الكف الخارجي الذي يضعف من قوة الاستجابة الشرطية (س ش).

7- يؤدى تقديم المثير الشرطي (م ش) بمفرده بعد تكوين الاستجابة الشرطية (س ش) إلى الانطفاء التجريبي مما يضعف الاستجابة الشرطية (س ش) تدريجيا.

8- تميل الاستجابة الشرطية المنطفئة إلى الاسترجاع التلقائي بقوة أقل مما كانت عليه، وذلك لفترة معينة (الشرقاوي، 2012، ص ص45-46).

➢ **فرضيات نظرية الاشتراط الكلاسيكي:**

1. يمكن اشراط الكائن الحي عن طريق المثيرات المحايدة التي تتم قبل الاشتراط.

2. تقديم المثير الشرطي وحده قد يضعف الاستجابة الشرطية ويطفئها في نهاية الأمر.
3. تعميم المثير يتم وفق أسس محددة.
4. يتم الاشراط من درجة أعلى (higher order conditioning) عندما تستطيع المثيرات البديلة استدعاء الاستجابة الشرطية.
5. الاشراط الكلاسيكي قد لا يتطلب بالضرورة مثيرا بيولوجيا غير شرطي.
6. الاستجابات الانفعالية المشروطة يمكن تكوينها اذا اشتمل الاشتراط على مكونات دافعية.
7. الخوف حافز متعلم.
8. الاشراط البافلوفي المنفرد قد يكون قيدا على التعلم فيما بعد (الربيعي، 2012، ص13).

➢ **أهم المفاهيم للاشتراط الكلاسيكي:**

– **الكف:** ويعني إضعاف ومحو استجابة شرطية بالتدرج ومن خلال تقديم المثير الشرطي لوحده.

– **التعميم:** ويعني انه إذا تكونت استجابة شرطية لمثير معين فإن المثيرات المشابهة لهذا المثير يمكن أن تستدعي الاستجابة نفسها.

– **الانطفاء:** هو التوقف عن الاستجابة للمثيرات التي لم تعد قادرة على إعطاء التعزيز.

– إذا تكونت استجابة شرطية لمثير معين فأن المثيرات غير المشابهة لهذا المثير وغير المتبوعة بالتعزيز لا يمكنها استدعاء الاستجابة.

– **التعزيز:** لا يحدث التعلم الشرطي إلا إذا توفر شرط التعزيز، ويقصد به أن يكون تتابع الموقف على النحو التالي، مثير شرطي فمثير طبيعي فاستجابة وعلى فترات زمنية ملائمة.

– **الاقتران:** إن القانون الوحيد المسؤول عن تكوين علاقة شرطية جديدة هو الاقتران الزمني بين مثير شرطي وآخر طبيعي، إذ يؤدي هذا الاقتران إلى أن يحمل المثير الشرطي جميع خواص المثير الطبيعي، وبذلك تكون له القدرة على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الطبيعي التي تصبح بدورها استجابة شرطية، وقد صاغ بافلوف هذا القانون في العبارة الاتية «يزيد الاقتران الزمني بين الفعل المنعكس غير الشرطي (الطبيعي) والفعل المنعكس الشرطي من قوة هذا الأخير» (عبد الحسين، متعب، 2014، ص34).

➢ **التعلم الاشتراطي الكلاسيكي في السلوك الإنساني: من استخدامات هذه النظرية وتطبيقاتها في السلوك البشري ما يأتي:**

1- تشكيل عادات حميدة واتجاهات نحو الأشياء من خلال اقتران هذه الأشياء بمثيرات معززة ومحببة، وتقوية بعض السلوكيات الاجتماعية باقترانها بمعززات.

2- إلغاء أو محو بعض العادات السلوكية من خلال إقرانها بمثيرات منفرة كالأم التي تدهن ثديها بمادة مرة لإطفاء سلوك الرضاعة عند الطفل.

3- تعليم أو تعلم بعض المهام التعليمية باستخدام مبادئ التمييز والتعميم كتعلم الحروف والأرقام والأشكال.

4- تنمية بعض جوانب السلوك اللغوي والكلام وتطويره عند الأطفال من خلال قرن اللفظ بالصورة أو بمعزز.

5- علاج المخاوف المرضية بإزالة الرابطة بين مثير الخوف واستجابته من خلال إزالة الحساسية المفرطة لاستجابة الخوف (الكعبي، عبود، 2021، ص228).

شروط حدوث الفعل الشرطي المنعكس:

أ- الاقتران الزمني بين المثير الطبيعي والاستجابة الطبيعية عدة مرات.

ب- تقوية الروابط بين المثير الطبيعي والمثير الشرطي وذلك من خلال تكرار هذا الاقتران عدة مرات.

ج- التحكم في الظروف التجريبية المحيطة وخصوصاً مشتت الانتباه.

➢ **التطبيقات التربوية لنظرية الإشراط الكلاسيكي:**

1- يحتاج تعلم الكثير من السلوكات والمعلومات والمهارات إلى إحداث عملية اقتران بين مثيرات شرطية وأخرى غير شرطية فعلى سبيل المثال يحتاج تعلم مهارات القراءة وتحديدا عند الأطفال الصغار إلى إحداث عملية الاقتران بين الكلمة المراد تعليم قراءتها للأطفال مع صورة تعبر عن هذه الكلمة، فالكلمة تكون بمثابة مثير شرطي والصورة بمثابة المثير غير الشرطي فتكتسب الكلمة خصائص الصورة لذلك ينصح باستخدام الصور والأشكال والوسائل عند تعليم الأطفال.

2- تعد عملية التعميم والتمييز من العمليات الهامة جدا حيث يمكن أن نستفيد منها في فهمنا لكثير من مظاهر التعلم الإنساني، لأن تعلم الكثير من المفاهيم والحقائق في مناهجنا الدراسية يحتاج منا إلى التركيز على المفاهيم والحقائق المتشابهة من أجل التمييز بينها ومعرفة أوجه الاختلاف والتشابه بينها تجنبا للوقوع في مصيدة التعميم.

3- يمكننا الاعتماد على مبادئ نظرية الأشتراط الكلاسيكي في تفسير الكيفية التي يتعلم بها الفرد سواء اكان طفلا أو راشدا ردود الفعل الانفعالية الإيجابية كالفرح والسرور، والسلبية كالقلق والخوف والغضب، فهذه الاستجابات يمكن أن يتم تعلمها وفقا لمبادئ الإشراط الكلاسيكي.

4- من أهم تطبيقات نظرية الإشراط الكلاسيكي والمتعلقة تحديدا بالمعلم ضرورة التأكيد على المعلم ليجعل من خبرة التعلم خبرة سارة للطفل، فإذا أحب الطفل معلمه أو معلمته أحب المدرسة، وأحب النشاطات المدرسية، فحبه للمدرسة والنشاطات المدرسية هي استجابات شرطية تعلمها الطفل نتيجة لاقترانها بمثير طبيعي وهو المعلم أو المعلمة.

5- من التطبيقات العلاجية في الاشراط الكلاسيكي أسلوب تقليل الحساسية التدريجي حيث يستخدم هذا الإجراء بشكل كبير للمعالجة من حالات المخاوف المرضية Phobias من خلال اقتران المثيرات التي تثير الخوف والقلق مع مثيرات سارة وبشكل تدريجي من المواقف الأقل إلى الأكثر إثارة (العتوم وآخرون، 2006، ص ص 100-101).

رابعا/ نظرية التعلم الشرطي الإجرائي:

يرجع الفضل في هذا النموذج من التعلم إلى العالم الأمريكي (سكينر) سنة 1953، وهو أحد علماء النفس حيث ينتمي إلى مدرسه ثورندايك وبافلوف لكن يختلف عنهم في اهتمامه بالسلوك ومحدداته الخارجية وليس ما يحدث داخل الكائن الحي من ارتباطات ومثيرات واستجابات، وأما المثيرات المنتجة لهذه الاستجابات فهو ينظر إليها من حيث إنها هي التي تحدد شروط ظهورها فقط، ومن هذا المفهوم يفرق سكينر بين نوعين من السلوك:

أ- **السلوك الإستجابي:** ويظهر نتيجة لوجود مثيرات محددة في الموقف، وتحدث الاستجابة من هذا النوع من السلوك بمجرد ظهور المثير المسؤول عن إصدارها مباشرة، فالمتعلم يولد ولديه بعض الارتباطات بين مثيرات واستجابات محددة، ثم يكتسب ارتباطات أخرى جديدة أثناء مراحل حياته المختلفة عن طريق التعلم الشرطي الكلاسيكي الذي هو نوع من السلوك الإستجابي ولا يمثل من وجهة نظر (سكينر) إلا أنواعا محددة من سلوك الكائن الحي ولهذا لا يهتم به ولكنه يهتم بالنوع التالي من السلوك والذي يمثل معظم السلوك الإنساني.

ب- **السلوك الإجرائي:** ويطلق عليه أيضا السلوك الوسيلي وهو الذي يصعب تحديد المثيرات المسؤولة عن إصداره، فاللاعب الذي يصوب الكرة أثناء المباراة يكون من الصعب عليه تحديد المثيرات المنتجة لهذا

السلوك المركب ومن ثم لا يجب الاهتمام بهذه المثيرات، ولكن من وجهة نظر سكينر يجب الاهتمام بهذا السلوك من حيث أنه مجموعة من الاستجابات الاجرائية لتحقيق هدف معين في المباراة ألا وهو إصابة مرمى الخصم (فوزي، 2019، ص123).

➢ **أنواع المثيرات:**

أ- المثيرات المصدرة: وهي تتكون من الأحداث البيئية التي تسبق حدوث الاستجابة، وهذه المثيرات تعمل على إنشاء الاستجابات النمطية المحددة، والتعرف عليها يفيد في تحديد السلوك الإجرائي المحتمل حدوثه، فعند ظهور الكرة فإنها مثير لكل الأطفال للعب بها ومن ثم يتحدد نوع السلوك المحتمل بمجرد ظهورها.

ب- المثيرات المعززة: وهي تلك المثيرات التي تتبع السلوك وتؤدي إلى الإشباع وتعمل على زيادة احتمال ظهور نفس السلوك في المواقف التالية المشابهة، ولهذا أطلق عليها اسم المثيرات المعززة أو المدعمة للسلوك وهي تلك المثيرات التي اعتمد عليها سكينر في تجاربه، فالثناء والتعزيز الذي يتبع أداء حركي معين يعد بمثابة مثير لظهور نفس الأداء في المواقف التالية المشابهة.

ج- المثيرات المميزة: وهي كل الأحداث البيئية التي تقترن بالمثيرات المعززة، فإن تم تعزيز أداء حركي معين بمثير معزز أكثر من مرة وفي وجود مثير آخر في الموقف فإن هذا المثير يكتسب صفة المثير المعزز إذ يصبح له القدرة على تعزيز نفس الأداء، وقد أطلق على هذه الفئة من المثيرات اسم المثيرات الثانوية المعززة وهي ما تستخدم في مواقف التعلم الإنساني، فإذا كانت الهدايا التي تقدم للطفل بعد أداء حركي ناجح واقرن تقديمها بكلمة تشجيع معينه تصبح لهذه الكلمة صفه المثير المعزز (عبد الحسين، متعب، 2014، ص36).

➢ **ولكي تتم عملية التعزيز بطريقة صحيحة يجب أن تتوافر الشروط التالية:**

أ- أن يظهر المثير المعزز فور ظهور الاستجابة المرغوبة مباشرة، فإذا مدحنا اللاعب قبل التصويب أو بعد أدائه بساعة من الزمن، فلن يربط اللاعب بين المدح والطريقة الى صوب بها الكرة نحو الهدف.

ب- لكي يكون المثير المعزز مثمرا لا بد وأن ينتبه اللاعب إليه، فإذا لم يسمع اللاعب كلمة المدح ويتأثر بها أو إذا كان مشغولا في عمل آخر ولم ينتبه إليها فإن هذا المدح لن يزيد من احتمال التصويب بالطريقة التي تم مدحه

عليها.

ج- يجب أن يكون اللاعب في حاجة إلى المعزز الذي يقدم له، وأبسط مثال على ذلك أن أحسن لاعب في الفريق لا يتأثر بكلمة حسن بل بكلمة ممتاز.

د- أن يكون المعزز بقدر مناسب لنوع الاستجابة ومستواها، فالاستجابة الممتازة يجب أن تتبع بكلمة مناسبة من المدرس أو المدرب تعبر عن هذا الامتياز والاستجابة المقبولة يجب أن تتبع بكلمة أخرى تناسبها، وقاموس اللغة العربية مليء بالكلمات التي تتباين في درجات تأثيرها وتغييرها.

هـ - أن يكون التعزيز لاستجابة مقصودة دون غيرها، وهذه الاستجابة يجب أن تكون ضمن الحصيلة السلوكية المطلوبة.

و- يختلف تعزيز الأداء الحركي من فترة إلى أخرى، ففي مرحلة اكتساب التوافق الأولى للمهارة الحركية الرياضية يجب أن يكون التعزيز للأداء ككل، أما في مرحلة التوافق الجيد فإن تعزيز أجزاء الأداء هو الأسلوب المناسب (فوزي، 2019، ص127).

واستنادا إلى تجاربه، حدد سكينر نوعين من التعزيز، كلاهما يسهم في عملية التعلم:

أ- **التعزيز الإيجابي:** يحدث عند تقديم مثير مرغوب بعد استجابة صحيحة، مما يزيد من تكرار هذه الاستجابة.

ب- **التعزيز السلبي:** ويحدث نتيجة تقديم مثير منفر عقب ظهور الاستجابة الخاطئة فيزداد معدل ظهور استجابات أخرى لإبعاد هذا المثير من الموقف، وبذلك تعتبر المثيرات المنفرة بمثابة معززات سالبة يعمل الفرد على تجنبها، وتتمثل هذه النوعية من المعززات في الحرمان من المكافأة وفي سائر أنواع العقاب وفي عبارات اللوم والتأنيب في المجال الرياضي، وعلى الرغم من فعاليته الظاهرية في التعلم، فإن تأثير التعزيز السلبي غالبا ما يكون مؤقتا، ويعود الأداء إلى مستواه السابق بسرعة، وفي هذه النقطة يتفق سكينر مع ثورندايك، الذي أشار في قانون الأثر إلى أن العقاب لا يعادل تأثير الثواب في التعلم.

خامسا/ نظرية واطسون السلوكية:

بدأت المدرسة السلوكية الكلاسيكية بقيادة (واطسون) مستقلة عن نموذج بافلوف، ولكن سرعان ما اقتبست هذا النموذج إلى حد أن واطسون اعتبر الفعل المنعكس الشرطي مفهوما مركزيا في التعلم، حيث أوضح واطسون إن الطفل الصغير يمكن أن يكتسب استجابة انفعالية مغايرة لما كان قد تعلم في السابق وذلك من خلال اشتراط استجابته، ويرى واطسون أن ما يدور في الدماغ هو نشاط غامض وبالتالي لا يمكن دراسته دراسة علمية لذلك ينبغي التركيز على السلوك الظاهر ، ومن تجارب واطسون في ميدان التعلم تجربته على الطفل (البرت) الذي يبلغ من العمر سنة، اذ تعرض هذا الطفل لصوت عال بينما كان مشغولا بأشياء محيطة به، وفي هذه الظروف استجاب (ألبرت) بالالتفاف نحو مصدر الصوت (عبد الحسين، متعب، 2014، ص35).

حيث أن خوف "ألبرت" هنا رد انعكاسي لمثير من صوت مجهول والنموذج التالي يوضح اشراط واطسن وعلاقته بأفكار بافلوف، وهو نموذج يبين كيفية تعلم الخوف.

- يتم تعريض الطفل لمثير غير شرطي (صوت عال) فيؤدي ذلك إلى ظهور استجابة غير شرطية لديه وهي الصراخ.
- يتم تقديم مثير محايد وليكن الفأر.
- يتم تعريض الطفل للمثير غير الشرطي فيؤدي إلى ظهور استجابة غير شرطية لديه وهي الصراخ.
- يتم إحداث عدة اقترانات بين رؤية الفأر وحدوث الصوت العالي.
- يتم تقديم الفأر للطفل دون أن يتبع بالصوت العالي، فيؤدي ذلك إلى ظهور الاستجابة الشرطية المتمثلة في الصراخ (العناني، 2014، ص175).

سادسا/ نظرية التعلم الاجتماعي:

السلوك الإنساني من وجهة نظر باندورا (Bandura) في أي مظهر من مظاهره هو سلوك اجتماعي هادف إلى التكيف مع البيئة، وهذا السلوك ليس مجرد رد فعل لمثيرات الموقف البيئي ودوافع الفرد وقدراته واستعداداته الكامنة، ولكنه وظيفة للتعزيز الاجتماعي الذي يلقاه الفرد من محاكاته وتفاعله مع عناصر البيئة، والتعلم الحركي في هذا النموذج هو عملية المحاكاة الاجتماعية التي تحدث بين المتعلم والقدوة (النموذج)، والتي ينتج عنها اكتساب المتعلم سلوك جديد تتوقف شدته على قدر إيمان المتعلم بالقدوة أو النموذج الذي

يحاكيه أو يلاحظه من جهة، وعلى قدر التعزيز الاجتماعي الذي يلقاه المتعلم عن هذا السلوك الجديد من جهة أخرى، وتتلخص عملية المحاكاة والتعزيز الاجتماعي في المواقف التعليمية للمهارات الحركية الرياضية فيما يلي:

1- توجيه الحواس (الانتباه) نحو النموذج الحركي لكونه النموذج المطلوب اجتماعيا في هذا الموقف التعليمي.

2 - التفاعل العقلي مع النموذج الحركي لإدراك عناصره.

3- رسم خريطة عقلية للنموذج الحركي.

4- الاحتفاظ بالنموذج الحركي في الذاكرة.

5- الأداء العملي للنموذج الحركي عند طلبه أو الحاجة إلى إصداره.

6- التعزيز الاجتماعي للأداء، طالما كان متطابقا مع النموذج الحركي للقدوة.

7- الثقة في إمكانية أداء النموذج الحركي والقدرة على تكراره كلما كان مصدرا للتعزيز الإجتماعي (فوزي، 2019، ص ص147-148).

➢ **افتراضات نظرية التعلم الاجتماعي:**

1- يمكن للفرد التعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين.

2- التعلم عملية داخلية قد يترتب عليها تغير في السلوك.

3- تلعب العمليات المعرفية دورا حاسما في تحديد ما نتعلمه.

4- السلوك موجه نحو أهداف خاصة يحددها الفرد لنفسه.

5- ينتج التعزيز والعقاب آثارا متعددة غير مباشرة في التعلم والسلوك.

6- يتمكن الفرد أخيرا من ضبط سلوكه ذاتيا (العتوم وآخرون، 2006، ص121).

➢ **التطبيقات التربوية:**

- التأكيد على دور القدوة في تعلم –تعليم، الكثير من الأنماط السلوكية، وتوجيه المتعلمين الى اختيار القدوة الصالحة ذات الشخصية الجيدة والمرموقة في المجتمع، وكذلك الى اختيار الأنبياء والرسل والقادة العظماء كمثل أعلى لهم.

- على المدرس أن يحسن من ألفاظه وحركاته وجميع الأنشطة التي تصدر عنه أمام الطلبة لأن الطلبة قد يقومون بتقليده.

- التأكيد على وسائل الاعلام في عدم عرض النماذج المسيئة في المجتمع من غير عقوبة موجة لهم، بالإضافة إلى تشجيع عرض نماذج ملهمة تبرز الإنجازات والنجاحات (جبر، 2015، ص196).

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تمهيد:

- تعريف الدافعية:
- دافعية التعلم هي:
- وظائف الدافعية:
- أنواع دافعية التعلم:
- علاقة الدافعية بالتعلم:
- دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:
- نموذج كيلر لتصميم التدريس التحفيزي (يرتكز على جوانب الدافعية):
- مؤشرات أو دلائل على وجود دافعية التعلم لدى التلاميذ:
- تطبيقات دافعية التعلم في حصة التربية البدنية:

تشكل الدافعية المرتكز الأساسي لفهم السلوك البشري وتحليله، فهي تمثل القوة الدافعة الداخلية التي تجيب عن التساؤل: لماذا يفعل الفرد ما يفعله؟ ومن خلالها يمكن تفسير الغايات الكامنة وراء كل سلوك، فهي ليست مجرد رغبة عابرة، بل هي ديناميكية نفسية وجسمية تعمل على استثارة طاقة الكائن الحي وتوجيه نشاطه نحو هدف محدد أو إشباع حاجة ملحة، وفي السياق التعليمي، تصبح الدافعية أكثر أهمية وتخصصا تحت مسمى دافعية التعلم، وتعرف بأنها تلك الحالة الداخلية التي تدفع الطالب إلى الانخراط النشط في العملية التعليمية، والتركيز على المهام الأكاديمية، وبذل الجهد رغم الصعوبات، وينقسم هذا المفهوم إلى نوعين رئيسيين هما :الدافعية الداخلية، المرتبطة بمتعة التعلم والفضول والإتقان الذاتي، والدافعية الخارجية، المرتبطة بالحصول على مكافآت خارجية كالدرجات والثناء، حيث أن فهم وتنمية هذين النوعين من الدافعية هو الأساس لتحقيق الأهداف التعليمية، لأنه يحول الطالب إلى فرد منخرط ومثابر، ما يضمن تحقيق نمو أكاديمي وشخصي مستدام.

1- تعريف الدافعية:

يستخدم مفهوم الدافع لوصف ما يستحث الفرد ويوجه نشاطه، كما يستخدم بشكل عام لتفسير ما يدور داخل الفرد ولا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة، وإنما يمكن استنتاجه والاستدلال عليه كديناميات تحرك سلوك الفرد وتوجهه، فالدافع يجمع بين وظيفتي استثارة السلوك وتوجيهه (جديدي، 2014، ص215).

من خلال التعريف السابق نستنتج أن الدافع قوة داخلية خفية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، ولكن يتم استنتاجها من خلال السلوك الظاهر للفرد، ويمتلك الدافع وظيفتين أساسيتين فهو يعمل ک مستثير (يستحث الفرد لبدء النشاط)، ويعمل كموجه (يحدد المسار والهدف الذي يتجه نحوه هذا النشاط)، بالتالي فالدافع هو الديناميكية التي تفسر "لماذا" يقوم الفرد بسلوك معين وكيف يتم توجيه جهده نحو تحقيق غاية محددة.

الدافعية هي عبارة عن حالة داخلية جسمية أو نفسية تدفع الفرد نحو سلوك في ظروف معينة وتوجهه نحو إشباع حاجة أو هدف محدد، أي أنها قوة محركة منشطة وموجهة في وقت واحد (زيادة، 2013، ص70).

ويمكننا تعريف تعرف الدافعية بأنها حالة داخلية (نفسية أو فسيولوجية) تعمل كقوة محركة ومنشطة تستثير الفرد وتدفعه للقيام بسلوك ما، وهي في الوقت نفسه موجهة لهذا السلوك نحو هدف محدد أو إشباع

حاجة معينة، بالتالي تشمل الدافعية كلا من الاستثارة والتوجه، وتعد بمثابة الديناميكية الداخلية التي تفسر بدء السلوك واستمراره والغاية التي يسعى لتحقيقها.

2- دافعية التعلم هي:

هي الحالة الداخلية أو الخارجية التي تثير سلوك المتعلم وتحركه وتوجهه نحو الانخراط في النشاطات التعليمية، وتعمل على استمرار هذا السلوك والمحافظة عليه حتى يتحقق الهدف التعليمي أو المعرفي المطلوب.

هي الطاقة الكامنة في الفرد التي تدفعه للسعي نحو اكتساب المعارف والمهارات الجديدة وتحقيق الأهداف التعليمية، سواء كان مصدر هذه الطاقة داخليًا مثل حب الاستطلاع والرغبة في التفوق أو خارجيا مثل المكافآت أو التقدير الاجتماعي.

3- وظائف الدافعية: يمكن للدافعية أن تؤدي الوظائف التالية:

1- **توليد السلوك**، فهي تنشط وتحرك سلوكا لدى الأفراد من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين، مثل هذا السلوك أو النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي يعد مؤشرا على وجود دافعية لديه نحو تحقيق غاية أو هدف ما.

2- **توجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف:** فالدافعية إضافة إلى أنها توجه سلوك الأفراد نحو الهدف، فهي تساعدهم في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف.

3- تحدد الدافعية شدة السلوك اعتمادا على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع، فكلما كانت الحاجة ملحة وشديدة كان السلوك المنبعث قويا لإشباع هذه الحاجة، كما أنه إذا وجدت صعوبات تعيق تحقيق الهدف، فإن محاولات الفرد تزداد من أجل تحقيقه.

4- **تحافظ على ديمومة واستمرارية السلوك:** فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد، أي أنها تجعل من الفرد مثابرا حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره (الزغول، 2012).

وبالتالي يمكننا القول أن الدافعية تؤدي أربع وظائف رئيسية متكاملة في توجيه سلوك الفرد، أولا هي تعمل على توليد السلوك، حيث تنشطه وتحركه للاستجابة لحاجة داخلية أو هدف معين، ثانيا تقوم الدافعية

بتوجيه السلوك، فهي لا تقتصر على إطلاق النشاط وحسب، بل تساعد الفرد في اختيار المسار والوسائل الأنسب لتحقيق الهدف وإشباع الحاجة، ثالثا تحدد الدافعية شدة السلوك، حيث يتناسب الجهد المبذول وقوة السلوك طرديا مع مدى إلحاح الحاجة أو الصعوبة المتوقعة للوصول إلى الهدف، وأخيرا تضمن الدافعية ديمومة واستمرارية السلوك، فهي تمد الفرد بالطاقة اللازمة لمواصلة المحاولة والمثابرة حتى يتم تحقيق التوازن المطلوب وإشباع الدافع بالكامل.

4- أنواع دافعية التعلم: الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، وهما النوعان الرئيسيان للدافعية في التعلم:

4-1- دوافع داخلية (الإثارة الداخلية) :إنها تلك الإثارة التي توجد داخل النشاط أو العمل أو الموضوع والتي تجذب المتعلم نحوها وتشده إليها فيشعر بالرغبة في أداء العمل أو الانهماك في الموضوع.

ويمكنك تحسين مستوى الدافعية الداخلية عند الطلبة:

- التركيز على تقديم تغذية راجعة تبين أداء الطالب وكيف يمكن أن يحسنها ويطورها في المستقبل.
- التوضيح للطلبة أن القوانين والقيود هي ظروف تسهل تحقيق الأهداف الصفية أكثر من كونها محاولات لضبط سلوك الطلاب الصفي والتحكم به.
- التوضيح المستمر أن بعض الموضوعات والنشاطات والمهام حتى وإن كانت غير ممتعة بحد ذاتها، مهمة للطالب على المدى البعيد وهي تشكل أهدافا ذات فائدة لهم في حياتهم اللاحقة.
- التقليل من الاعتماد على الدافعية الخارجية مثل المكافأة والعلامات والحوافز.
- ربط الموضوعات الدراسية بحاجات الطلبة الراهنة والمستقبلية والتركيز على اهتماماتهم ورغباتهم الحالية.
- تعليم الطلبة على الاستفادة من أخطائهم.

4-2- دوافع خارجية (الإثارة الخارجية) :وهي الإثارة الموجودة خارج العمل أو النشاط أو الموضوع ولا علاقة ترتبط بها إلا من حيث الهدف أو التنظيم أو الطريقة، ويتخذها المدرس بشكل معززات أو جوائز أو درجات، مادية أو معنوية (الموسوي، 2015).

من خلال ما سبق، تنقسم دافعية التعلم بشكل أساسي إلى دافعية داخلية وخارجية، حيث تشير الدافعية الداخلية إلى الإثارة والرغبة التي تنبع من متعة النشاط نفسه أو من الإشباع الذاتي والشخصي (كالاهتمام والإتقان)، ويتم تعزيزها بآليات تركز على التغذية الراجعة البناءة وربط التعلم بحاجات الطالب وقيمه المستقبلية، في المقابل تشير الدافعية الخارجية إلى القوة الدافعة التي تأتي من مصادر خارجية لا ترتبط

بالنشاط نفسه، مثل الدرجات، المكافآت المادية أو الثناء الخارجي، ولتحقيق التعلم المستدام، يفضل التركيز على بناء الدافعية الداخلية وتقليل الاعتماد المفرط على الحوافز الخارجية.

5- علاقة الدافعية بالتعلم:

- توجه سلوك الطلبة نحو أهداف معينة، ومن هذا المنطلق فإن الدافعية تؤثر في الاختيارات التي تواجه الطلبة.

- تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف.

- تزيد من المبادأة بالنشاط والمثابرة عليه، لذلك تخلق في ذواتهم الرغبة بالاستمرار والمثابرة على أداء المهمة، عندما يحول بينهم وبينها حائل أو يصابون بالإحباط أثناء قيامهم بها.

- تنمي معالجة المعلومات عند الطلبة، وتؤثر في كيفية معالجتهم للمعلومات ومقدارها، فالطالب الذي يتمتع بدافعية عالية، يكون أكثر انتباها للمعلم، وبالتالي يحصل على معلومات أكثر في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى، وكذلك فإن الطلبة ذوي الدافعية العالية يطلبون المساعدة من المعلم أو المصادر الأخرى، عندما يكونون بحاجة إليها، وهم أكثر كفاءة لفهم المعارف، وأشد تركيزا على التعلم ذي المعنى، ولا يهتمون بمجرد حفظ المعلومات.

- تحدد النواتج المعززة للتعلم، لذلك إذا كان الطلبة مدفوعين تماما لتحقيق النجاح الأكاديمي فإنهم يشعرون بالفخر والاعتزاز كلما حصلوا على علامة عالية، ويشعرون بالألم والانزعاج إذا حصلوا على علامة متدنية، وكذلك إذا كان اهتمام الطالب مركزا على أن يكون مقبولا ومحترما في جامعته، فإنه يعطي معنى أكبر للانضمام إلى الجماعة ويشعر بمرارة أكبر إذا تعرض للسخرية والاستهزاء من الجماعة.

- تعويد الطلبة على أداء مدرسي أفضل، وذلك نتيجة منطقية لكل ما تقدم من الفوائد، وبذلك يمكن الاستنتاج بأن الطلبة المدفوعين للتعلم أكثر تحصيلا، وإن عمل المعلمين يصبح أسهل وأكثر إنتاجا، إذا كان الطلبة مدفوعين للنجاح في المدرسة. (جبر، 2015، ص134).

6- دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:

- التعزيز الإيجابي الفوري مثل تقديم المكافأة المادية والمعنوية من قبل الوالدين والمعلمين.

- توجيه انتباه الطالب منخفض الدافعية إلى ملاحظة نماذج (قدوة) من ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وما حققوه من مكانة.

- مساعدة الطالب في أن يدرك قدرته على النجاح بما يملكه من قدرات وإبداعات وعلى تخطي الجوانب السلبية والأفكار غير العقلانية التي قد تكون مسيطرة عليه.
- تنمية الإبداعات وتشجيع المواهب.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند التعامل معهم من قبل المعلمين.
- ضبط المثيرات واستثمار المواقف، وذلك بتهيئة المكان المناسب للطالب وإبعاده من مشتتات الانتباه، وعدم الانشغال بأي سلوك آخر عندما يجلس للدراسة واستثمار المواقف التربوية بما يدعم عملية الدافعية.
- إيجاد حلول تربوية لمشكلات الطالب النفسية والصحية والأسرية وغيرها.

7- نموذج كيلر لتصميم التدريس التحفيزي (يرتكز على جوانب الدافعية) (الزغول، 2012):

أولا: خلق الاهتمام لدى المتعلم نحو موضوع التعليم: يتضمن عملية جذب انتباه المتعلمين وإثارة حب المعرفة لديهم والحفاظ على ذلك طوال الموقف التعليمي، ويشتمل هذا البعد عدة تتمثل في:

- إثارة وجذب انتباه المتعلمين من خلال إدخال عنصر التغيير، أو إحداث نوع من التغيرات في البيئة الصفية.
- الإثارة المعرفية أو حب الاستطلاع لدى المتعلمين من خلال طرح سؤال معين، أو الحديث عن شيء غير مألوف، أو إثارة التساؤل لدى المتعلمين.
- التنويع: ويتضمن التغيير في نبرات الصوت والحركات والتنويع في الأنشطة والإجراءات بهدف الحفاظ على الانتباه والاهتمام لدى المتعلمين.

ثانيا: ملائمة المحتوى لدوافع المتعلم: يهدف هذا البعد إلى التأثير في إدراك المتعلمين من حيث الشعور بأن محتوى التعلم مرتبط بحاجاتهم ودوافعهم ويساهم في تحقيق أهدافهم المستقبلية، ويتم ذلك من خلال عدة إجراءات تعمل على تضييق الفجوة بين محتوى التعلم وحاجات ودوافع المتعلم، والتي تتمثل في:

1- تكييف وتوجيه الأهداف التدريسية: يشمل هذا الإجراء على ربط الأهداف بحاجات ودوافع المتعلمين، من حيث بيان قيمتها الأكاديمية وأهميتها في اختيار التخصصات أو المهن المستقبلية المختلفة.

2- إشباع دوافع المتعلمين: من المعروف أن هناك فروقا فردية في خصائص الأفراد العقلية والاجتماعية، فمنهم من يميل إلى المنافسة وتحمل المسؤولية والأعمال القيادية، في حين البعض الآخر يرغب في العمل الجماعي أو التعاوني، ويمكن للمعلم استغلال المحتوى الدراسي لإشباع هذه الحاجات من خلال التنويع في

الأنشطة الصفية مثل إثارة المنافسة بين المتعلمين، وتشكيل المجموعات الدراسية ومجموعات التعاون مع العمل على تعزيز الأدوار القيادية وتحمل المسؤولية لدى المتعلمين.

3- جعل المحتوى يبدو على أنه مألوف لدى المتعلمين: ويتم من خلال:

أ- تبسيط وتوضيح المفاهيم والمعارف الغامضة الواردة في المحتوى الدراسي.

ب- الإكثار من استخدام الأمثلة المادية المحسوسة لتوضيح أفكار الدرس.

ج- استخدام الأمثلة الواردة في البيئة التي يعيش فيها المتعلم.

د- إتاحة الفرصة للمتعلمين للحديث عن خبراتهم الخاصة ذات العلاقة.

هـ- تشجيع الطلبة على التساؤل وطرح الأمثلة حول محتوى الموقف التعليمي.

ثالثا: تعزيز الثقة لدى المتعلمين: يتمثل ذلك في تعزيز السيطرة الذاتية لدى المتعلمين من خلال خلق توقع لديهم بتحقيق النجاح. ويتم ذلك من خلال:

1- تزويد المتعلم بمتطلبات التعلم القبلية ومساعدتهم على تذكر التعلم السابق ذو العلاقة للاستفادة منه في التعلم الجديد.

2-تمكين المتعلم من السيطرة على البيئة التعليمية بشكل تتيح له حرية التحرك واستخدام موجوداتها للاستفادة منه في عملية التعلم.

3- إدخال عنصر المرح والتشويق والفكاهة للموقف التعليمي مع تجنب السخرية والنقد والتهكم من المتعلمين.

4- التنويع في المهارات والمهام التعليمية مثل تنويع الأسئلة والواجبات بحيث تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.

5- عزو النجاح لجهود المتعلم وتعزيز الشعور لديه بأنه عنصر فعال في عملية التعلم.

6- إتاحة الفرصة للمتعلمين في المناقشة وطرح الأسئلة والتعليق على الخبرات المتضمنة في عملية التعلم.

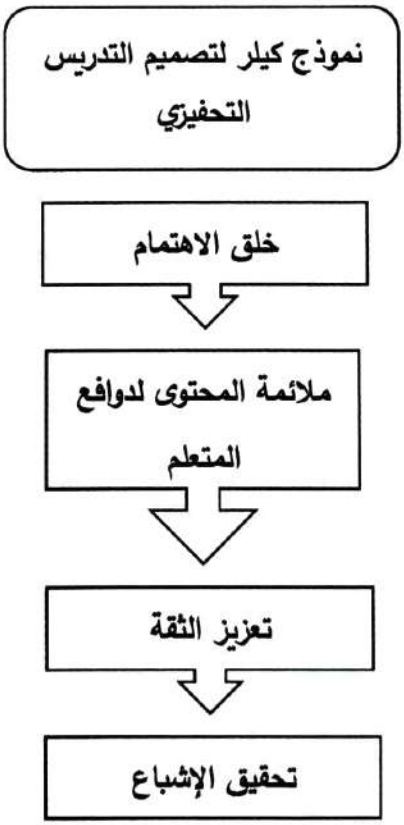
7- تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة.

8- تبديد مشاعر الخوف والقلق من الفشل لدى المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق النجاح من خلال تزويدهم بالفرص المناسبة.

رابعا: تحقيق الإشباع لدى المتعلمين:

ينطوي هذا البعد على خلق القناعة والرضا لدى المتعلمين بالإنجاز أو التحصيل الذي حققوه من تعلم المحتوى من خلال استخدام المعززات والمكافآت المختلفة كـ الكلمات والثناء والمديح، ولوحات الشرف، وشهادات التقدير، وعرض أعمال الطالب في الصف أو المدرسة، إضافة إلى تأكيد أهمية قيمة النتائج أو التحصيل الذي حققه المتعلمون وعزو ذلك إلى جهودهم وطاقاتهم الذاتية.

من خلال ما سبق يمكننا شرح نموذج كيلر لتصميم التدريس التحفيزي، الذي يركز على جوانب الدافعية، يتكون من أربعة أبعاد رئيسية متكاملة لضمان فاعلية التعلم، البعد الأول هو خلق الاهتمام، ويهدف إلى جذب انتباه المتعلم وإثارة فضوله المعرفي عبر التغيير والتنويع في الأنشطة، والبعد الثاني هو ملائمة المحتوى لدوافع المتعلم، حيث يربط المحتوى بأهداف الطالب وحاجاته المستقبلية ويقدم في سياق مألوف، أما البعد الثالث فهو تعزيز الثقة، ويتم فيه خلق توقعات إيجابية للنجاح لدى المتعلم من خلال تذكيره بالخبرات السابقة وتزويده بمتطلبات التعلم والفرص المناسبة، مع عزو نجاحه إلى جهده الذاتي، وأخيرا يهدف البعد الرابع إلى تحقيق الإشباع، وذلك بضمان شعور المتعلم بالرضا عن إنجازه عبر تقديم التعزيزات والمكافآت المناسبة وتأكيد قيمة النتائج المحققة، كما يوضحه الشكل التالي:



8- مؤشرات أو دلائل على وجود دافعية التعلم لدى التلاميذ:

1. ينتبه للمعلم وغيره من مثيرات الموقف الصفي.
2. يبدأ العمل فورا ودون تلكؤ أو إبطاء.
3. يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهمات التعليمية.
4. يثابر على العمل أو المهمة حتى ينجزها.
5. يتابع عمله ويستمر فيه من تلقاء نفسه.
6. يعمل على إنجاز المهام المدرسية المكلف بها خارج ساعات المدرسة.
7. يتفاعل بانسجام مع التلاميذ الآخرين ومع معلمه.
8. يعود إلى مهماته فورا وباختياره بعد أي مقاطعة.
9. يميل إلى نوع من أنواع النشاط ويقبل عليه (جبر، 2015، ص ص135-136).

9- تطبيقات دافعية التعلم في حصة التربية البدنية:

يمكن تطبيق دافعية التعلم من خلال تفعيل كل من الدافعية الداخلية (لتي تنبع من المتعلم نفسه) والدافعية الخارجية (التي ترتبط بالمكافآت والبيئة المحيطة):

1- إثارة الدافعية الداخلية: هذه التطبيقات تجعل المتعلم يستمتع بالنشاط الرياضي لذاته:

- **تنويع أساليب التدريس:**

- الابتعاد عن الأسلوب الأمري المباشر.

- استخدام الأساليب غير المباشرة مثل أسلوب الاكتشاف الموجه، والأسلوب التبادلي، مما يجعل التلميذ محور العملية التعليمية ويزيد من شعوره بالمسؤولية والمشاركة.

- **ربط التعلم بالمتعة والإثارة:**

- إدخال الألعاب الصغيرة والمنافسات البسيطة والمعدلة التي تتناسب مع مستوى وقدرات التلاميذ، مما يخلق بيئة من المرح والتحدي الإيجابي.

- **إعطاء الفرصة للاختيار والقرار:**

- السماح للتلاميذ باختيار بعض التمارين، أو طريقة تنفيذ مهارة معينة، أو حتى تقسيم المجموعات، مما يزيد من الشعور بالاستقلالية والتحكم في مسار تعلمهم.

- **تحديد أهداف واقعية وذات قيمة:**

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

– جعل الأهداف التعليمية مناسبة لمستوى التلاميذ (ليست سهلة جدا ولا صعبة جدا) حتى يشعروا بدافعية الإنجاز عند تحقيقها.

– ربط النشاط الرياضي بقيم وأهمية صحية واجتماعية (مثلا: أهمية الجري لصحة القلب...).

2– تفعيل الدافعية الخارجية (التعزيز والبيئة):

تعتمد هذه التطبيقات على دور الأستاذ والمحيط في تحفيز المتعلم:

- **التعزيز الإيجابي الفوري:**

– المدح والثناء على الأداء الجيد، أو المحاولة الجادة، أو التحسن الملحوظ، وليس فقط على النتائج.

– تقديم المكافآت الرمزية أو المعنوية (مثل تصفيق، أو استخدام عبارات الثناء والمدح العلني، أو تكليف الطالب المتميز بمهمة قيادية).

- **معالجة الأخطاء بطريقة بناءة:**

– الابتعاد عن النقد السلبي والسخرية، واستخدام أسلوب التوجيه والتقويم المستمر الذي يركز على كيفية تصحيح الأداء بدلاً من التركيز على الفشل.

- **مراعاة الفروق الفردية:**

– تكليف التلاميذ بمهام تتلاءم مع قدراتهم ومستواهم الحركي، لضمان شعور الجميع بالنجاح وعدم تعرضهم للإحباط.

– تصميم وحدات تعليمية قابلة للتكيف مع مستويات مختلفة.

- **دور الأستاذ كنموذج إيجابي:**

– أن يظهر الأستاذ الحماس والشغف بالنشاط البدني، وأن يتفاعل بإيجابية مع التلاميذ.

– توفير بيئة تعليمية رياضية منظمة وآمنة ومجهزة بشكل جيد.

- **تعزيز التفاعل الاجتماعي:**

– تشجيع التعاون والعمل الجماعي والمنافسة الودية والبناءة بين المجموعات، **لأن دوافع الانتماء والقبول الاجتماعي قوية جدا لدى التلاميذ.**

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة
المجلس العلمي
لجنة تنمية وتثمين النشاطات البدنية والرياضية

تمهيد:

- **مستويات الأهداف:**

✓ **الأهداف التربوية:**

- **مصادر الأهداف التربوية:**

✓ **الأهداف التعليمية:**

✓ **الأهداف السلوكية:**

- **مميزات الأهداف السلوكية:**
- **مبادئ عامة في صياغة الأهداف السلوكية:**
- **خصائص وشروط الأهداف السلوكية:**
- **صياغة الهدف السلوكي:**
- **مجالات الأهداف:**

أولا- المجال المعرفي:

ثانيا- المجال الوجداني:

ثالثا- المجال النفسحركي (المهاري):

يعد تحديد الأهداف إطارا منهجيا وأكاديميا لا غنى عنه في صياغة أي نظام تربوي فعال، حيث تمثل هذه الأهداف البوصلة الموجهة لجميع عناصر المنهج، بدءا من اختيار المحتوى واستراتيجيات التدريس ووصولا إلى تصميم أدوات التقييم، تتجسد هذه الأهداف في مستويات متدرجة، تبدأ بالغايات الكبرى الشاملة، وتنتهي بالنتاجات السلوكية الدقيقة.

إذ تصنف الأهداف في العملية التعليمية إلى ثلاثة مستويات هرمية تضمن اتساق النظام التربوي، في القمة، نجد الأهداف التربوية التي تتسم بالعمومية العالية وتعنى بالغايات طويلة المدى (كصياغة القيم وبناء شخصية المواطن الصالح)، ويضعها المخططون التربويون، ثم تأتي الأهداف التعليمية بعمومية متوسطة لتحديد الخبرات والمهارات المرتبطة بمادة أو وحدة دراسية محددة خلال فترات زمنية متوسطة (سنة أو فصل)، وأخيرا تعد الأهداف السلوكية نواتج التعلم المحددة جدا والقابلة للقياس، التي يضعها المعلم لتوجيه الأداء النهائي للتلميذ خلال الحصة الدراسية، وبذلك تشكل هذه المستويات الثلاثة إطارا متكاملا وضروريا لفاعلية التخطيط والتقييم في المجال التعليمي.

1- مستويات الأهداف: حسب الزغول (2012) نجد:

أولا- الأهداف التربوية:

تعد الأهداف التربوية بمثابة الغايات أو المقاصد النهائية التي يسعى أي نظام تربوي رسمي لتحقيقها في الأفراد والجماعات، تتميز هذه الأهداف بـ: العمومية العالية وتتطلب زمنا طويلا كي تتحقق لدى المتعلمين.

وتركز الأهداف التربوية بشكل أساسي على المتعلم، حيث تهدف إلى إحداث تأثير شامل في شخصية الأفراد، وتكوين اتجاهاتهم وقيمهم الوطنية والدينية والقومية.

1-1- مصادر الأهداف التربوية: يتم استخلاص الأهداف التربوية من مصادر مجتمعية وفكرية رئيسية تشمل:

- الفلسفة والتاريخ والثقافة السائدة في المجتمع.
- الأنظمة (السياسية، والاجتماعية، والدينية، والاقتصادية) التي يقوم عليها المجتمع.
- الطموحات والتحديات التي تواجه المجتمع.
- طبيعة المعرفة والتطورات التكنولوجية المستمرة.

يتم وضع هذه الأهداف بواسطة الجهات المسؤولة عن رسم السياسة التعليمية، والتي عادة ما تتجسد في هيئات تضم نخبة من رجال الفكر والسياسة والعلماء في المجتمع، **ومن الأمثلة على هذه الأهداف العامة:**

- تكوين المواطن الصالح.
- مساعدة الفرد على تحقيق النمو المتكامل (العقلي، والجسدي، والانفعالي).
- تأهيل الفرد ليصبح قادرا على الإنتاج والعطاء للمجتمع.
- تنمية قدرة الفرد على التكيف مع مختلف الظروف المحيطة.

ثانيا- الأهداف التعليمية:

تتميز الأهداف التعليمية بكونها ذات درجة متوسطة من العمومية والتحديد، فهي أكثر تحديدا من الأهداف التربوية وتحتاج إلى زمن أقل بكثير لإنجازها وتحقيقها لدى المتعلمين.

حيث تعبر هذه الأهداف عن:

- الخبرات
- أنماط السلوك
- المهارات.

التي يتوقع من الأفراد اكتسابها بعد الانتهاء من تدريس منهاج أو مادة أو وحدة دراسية محددة، ويرى جرونلاند أن الأهداف التعليمية هي حصيلة التعلم (العقلي، أو الحركي، أو الانفعالي) الذي ينتج عن تدريس وحدة أو موضوع دراسي معين.

وتتفاوت الأهداف التعليمية في درجة عموميتها بناء على الفترة الزمنية أو الجزء الذي تغطيه، ويمكن أن تتخذ المستويات التالية:

النوع	النطاق
أ- أهداف مرحلية	لمادة دراسية خاصة بمرحلة تعليمية معينة.
ب- أهداف سنوية	لمادة دراسية معينة خلال عام دراسي كامل.
ج- أهداف فصلية	لمادة دراسية معينة خلال فصل دراسي.
د- أهداف وحدة دراسية معينة	لوحدة دراسية محددة.

حيث تستمد هذه الأهداف من الأهداف التربوية العامة ومن الخطوط العريضة للمناهج وكذلك من محتوى المقررات الدراسية، ويتولى مخططو وواضعو المناهج أو المقررات الدراسية في وزارة التربية والتعليم مهمة صياغتها ووضعها.

➢ **خصائص الأهداف التعليمية الجيدة:**

– **التركيز على سلوك المتعلم بدلا من المعلم** :وذلك أن الأهداف التعليمية المصاغة صياغة جيدة يجب أن تركز على سلوك المتعلم وليس على سلوك ونشاط المعلم.

– **وصف نواتج التعلم وليست أنشطة التعلم:** فالهدف التعليمي الجيد إنما يصف ناتج التعلم وليس أنشطة التعلم التي تؤدي إلى هذا الناتج، فعلى المعلم أن يحدد الأنشطة التي يجب على التلاميذ القيام بها وهي أساس تعلم التلاميذ ولكن تأتي هذه الخطوة بعد تحديد الهدف أو الأهداف أو بعد تحديد ناتج التعلم الذي ينبغي تحقيقه.

– **وضوح المعنى:** إن الأهداف التعليمية الجيدة واضحة في معناها. ولذلك لابد من وصف السلوك بشكل دقيق وواضح حتى يستطيع المعلم التحقق من حدوثه فعلاً.

– **القابلية للملاحظة والقياس:** الهدف التعليمي الجيد هو القابل للملاحظة والقياس، ولذلك يجب على المعلم عند اختياره للأهداف التعليمية أن يستخدم أفعالاً قابلة للملاحظة ويتجنب الأفعال المبهمة التي لا يمكن ملاحظتها (النور، 2007).

من خلال ما سبق يمكننا القول:

– **التركيز على سلوك المتعلم:** البدء بعبارة "أن [يفعل] التلميذ"، مما يضمن أن التركيز ليس على ما يشرحه المعلم بل على ما ينجزه الطالب فعليا، مثال: أن ينهي التلميذ سباق 60 مترا من وضعية البدء المنخفض في زمن قدره 10 ثوان كحد أقصى.

– **وصف نواتج التعلم:** الأهداف تصف الحالة التي سيصل إليها الطالب (القدرة على القفز 3 م، أو الجري في 10 ث) وليست مجرد أنشطة مثل التدرب على الجري، مثل: أن يقفز التلميذ لمسافة لا تقل عن 3 أمتار باستخدام الاقتراب المناسب والارتقاء بقدم واحدة.

– **وضوح المعنى ودقة الوصف:** استخدام مصطلحات دقيقة مثل "بدء منخفض، بدء عالي"، "ارتقاء بقدم واحدة"، "خلف خط النهاية"، لضمان عدم وجود لبس في فهم الهدف، مثال: أن يوجه التلميذ 4 إرسالات

ناجحة من أصل 6 محاولات من خلف خط النهاية إلى ملعب الخصم، أن ينجح التلميذ في تسجيل 3 سلات من منطقة الرمية الحرة.

- **القابلية للملاحظة والقياس:** استخدام أفعال إجرائية (ينهي، يقفز، يوجه) مرتبطة بأرقام ومعايير (أمتار، ثوان، عدد محاولات) ليسهل على المعلم تقييم التلميذ بدقة، كما في الأمثلة السابقة.

ثالثا- الأهداف السلوكية:

هو عبارة أو مجموعة من العبارات التي تهدف إلى وصف التغيير الذي سيحدث للمتعلم، ووصف الحالة التي سوف يكون عليها عندما تنجح عملية التعليم أو عندما يصل المتعلم إلى اكتساب الخبرات المطلوبة (القذافي، 1990، ص182).

تعرف الأهداف السلوكية أيضا باسم الأهداف الخاصة، أو الأهداف التدريسية، أو نواتج التعلم، وهي تمثل الحصيلة أو النتائج التعليمية المباشرة والمحددة التي يتوقع أن يظهرها المتعلمون في أدائهم بعد المرور بالخبرة التعليمية.

وسنستعرض تعريفين للهدف السلوكي:

- **تعريف ميجر :(Mager, 1984)** هو الأداء النهائي الذي يكون قابلا للملاحظة والقياس، والذي ينتظر من المتعلم أن ينجزه بعد انتهاء الموقف التعليمي.
- **تعريف جانييه (Gagné, 1977)** : هي القدرة التي يكتسبها الفرد نتيجة مروره بالخبرة التعليمية، والتي تمكنه لاحقا من القيام بأداء محدد.

3-1 – مميزات الأهداف السلوكية: تتميز الأهداف السلوكية بما يلي:

- **التحديد والتجريد** :تكون محددة جدا وذات درجة عالية من التجريد (أي التركيز على سلوك دقيق).
- **الزمن:** تحتاج إلى زمن قصير جدا لتحقيقها (عادة ما يعادل مدة الحصة الدراسية أو النشاط التعليمي الواحد).

تقع مسؤولية وضع وصياغة هذه الأهداف وتحقيقها في المقام الأول على **المعلمين**، ويستند المعلمون في صياغة الأهداف السلوكية إلى المصادر التالية:

- **الأهداف التعليمية** (للمادة أو الوحدة الدراسية).
- **دليل المعلم** للمادة الدراسية.
- **محتوى الدرس** الذي سيتم تدريسه.

من خلال ما سبق يمكننا القول أن الهدف السلوكي هو:

- وصف دقيق وواضح ومحدد لناتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم.
- يصاغ على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس بعد الانتهاء من فترة تعليمية معينة (كدرس أو وحدة)، بمعنى آخر، هو التغير في سلوك التلميذ الذي نتوقع حدوثه ونستطيع قياسه.

3-2- مبادئ عامة في صياغة الأهداف السلوكية: يجمع العديد من التربويين على مراعاة الشروط التالية عند صياغة العبارات الهدفية:

- أن تركز الأهداف على النواتج التعليمية الهامة والابتعاد عن النواتج الهامشية.
- تنويع الأهداف بحيث تغطي جميع المستويات العقلية كالمعرفة، والفهم، والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.
- أن تراعي الأهداف حاجات الطلبة وخصائصهم النمائية، بحيث تشتمل على نواتج وخبرات تتناسب والمستوى العقلي للطلاب وتلبي حاجاتهم.
- أن تكون الأهداف واضحة الصياغة ومحددة مع الابتعاد عن الألفاظ والتعابير الغامضة.
- أن تكون قابلة للملاحظة والقياس، إذ يسهل الحكم على تحققها لدى المتعلم.
- أن تصاغ الأهداف بدلالة سلوك المتعلم وليس المعلم.
- أن يتجنب استخدام الأفعال الغامضة التي يصعب قياسها من مثل: يدرك، يستوعب، يصبح قادرا، يفهم، يعرف، يتعلم...
- يجب ألا يشتمل الهدف على أكثر من ناتج تعليمي واحد.
- أن يكون الهدف واقعيا ويمكن تحقيقه خلال الموقف أو النشاط التعليمي (الزغول، 2012، ص ص 52-53).

3-3- خصائص وشروط الأهداف السلوكية: يجب أن تتوفر في الأهداف السلوكية الجيدة الشروط التالية:

- **قابلة للملاحظة والقياس:** يجب أن يعبر الهدف عن سلوك أو ناتج **يمكن رؤيته أو قياسه** بشكل موضوعي.
- **محددة وغير مركبة:** يجب أن يتضمن الهدف عملية واحدة وسلوكا **واحدا فقط.**

- **واقعية وملائمة:** أن تكون مناسبة لقدرات الطلاب والمستوى العمري والزمن المتاح للتدريس.
- **تركز على ناتج المتعلم:** يجب أن تصف التغير المتوقع في سلوك التلميذ وليس نشاط المعلم.
- **واضحة:** تكون واضحة تماما للمعلم والمتعلم.

3-4- صياغة الهدف السلوكي:

المكونات	مثال
أن+ الهدف السلوكي	أن يذكر الطالب- التلميذ
المحتوى أو المعلومة	ثلاثة من فوائد الاحماء
المعيار	بشكل صحيح
الهدف السلوكي بصيغة كاملة	أن يذكر الطالب ثلاثة فوائد للإحماء بشكل صحيح.

3-5- مجالات الأهداف:

لا يقتصر دور المعلم خلال العملية التعليمية التعلمية على تزويد المتعلمين بالخبرات والمعلومات والمعارف ذات الطابع العقلي فحسب، بل يتعدى ذلك إلى تنمية الجوانب الوجدانية والقيمية لديهم من خلال تنمية سلوكاتهم الانفعالية والاجتماعية، بالإضافة إلى تنمية المهارات والقدرات الحركية، وبالتالي فإن الموقف التعلمي التعليمي ربما ينطوي على ثلاث نتاجات تعلمية تتمثل في:

أ- **الناتج المعرفي** :وهو حصيلة الخبرات والمعلومات والقدرات المعرفية التي يكتسبها المتعلم بعد المرور بالموقف التعلمي التعليمي.

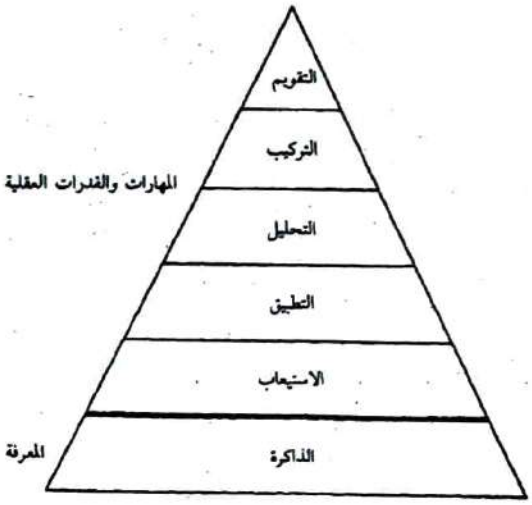
ب- **الناتج الوجداني** :ويتمثل في تنمية المشاعر والقيم والميول والاتجاهات لدى المتعلم أو حصيلة الخبرات الانفعالية والاجتماعية.

ج- **الناتج الحركي** :ويتمثل في المهارات والقدرات الحركية التي يطورها الفرد بعد المرور بالخبرة التعليمية التعلمية (الزغول، 2012، ص53).

المجلس العلمي

أولا- المجال المعرفي:

وضع بلوم تصنيفا للأهداف في الميدان العقلي - المعرفي، اشتمل على ستة مستويات، مرتبة ترتيبا هرميا، وتتعلق بمختلف العمليات المعرفية أو السلوك العقلي، كالاستدعاء والتعرف والاستيعاب والاستدلال والحكم... إلخ، والشكل التالي يوضح ذلك (نشواتي، 2003، ص73):



حيث يتعلق هذا المجال بالمعرفة، والفهم، وحل المشكلات، والتحليل، ويركز على العمليات العقلية التي يستخدمها التلميذ.

1- **الحفظ والتذكر** :هو القدرة على **حفظ وتذكر المعلومات المخزنة في الذاكرة** نتيجة تعلم سابق.

الأفعال المستخدمة :يعرف، يكرر، يستدعي، يحفظ، يعدد، يذكر، يسمي، يسرد...

- **أن يُعرف** الطالب قانون "خطأ الدوران" في الكرة الطائرة **تعريفا دقيقا بأسلوبه الخاص.**
- **أن يعدد** الطالب المراحل الفنية لمهارة الإرسال من الأسفل **بالترتيب الصحيح.**
- **أن يَذكر** الطالب **العدد الصحيح** لتبديلات اللاعبين المسموح بها في الشوط.
- **أن يسمي** الطالب **جميع** المراكز الأساسية في الملعب **بشكل صحيح.**

2- **الفهم (الاستيعاب)** :القدرة على استيعاب معنى المادة أو النص دون الحاجة إلى ربطها بغيرها من المعلومات، أي أن الطالب قادر على تفسير ما يحفظ وإعادة صياغته بلغة جديدة.

الأفعال المستخدمة :يفسر، يوضح، يترجم، يلخص، يشرح، يتوقع، يعلل.

- أن **يترجم** الطالب تعليمات المدرب الشفوية إلى حركات جسدية **صحيحة.**

- أن **يوضح** الطالب لماذا يفضل الإعداد (من أعلى) بدلا من (من أسفل) عند الإعداد لزميل في الهجوم.
- أن **يلخص** الطالب قاعدة "الدوران (Rotation) "**معطيا مثالا** لتغير المراكز بعد فوز الفريق بنقطة واستعادة الإرسال.

- أن **يلخص** الطالب قاعدة **الخطوات الثلاث** المسموح بها، **معطيا مثالا** لكيفية استخدامها للدخول إلى منطقة التسديد (كرة اليد).

- **أن يشرح** الطالب بكلماته الخاصة الفرق بين التمريرة المرتدة والتمريرة المباشرة لزميله.

من الأفضل إضافة المعيار حسب الهدف والمحتوى لهذه الأمثلة المقترحة كما في مثال المستوى السابق.

3- التطبيق :قدرة المتعلم على نقل ما تعلمه في موقف تعليمي إلى مواقف أخرى جديدة أي أن الطالب عرف واستوعب ثم أصبح قادرا على تطبيق معارفه واستخدامها في مواقف جديدة.

أفعال تعبر عن نواتج التعلم لهذا المستوى في صورة سلوكية:

يطبق – يستخدم – يستعمل – يرسم – يحل.

- أن **يطبق** الطالب عملية الركض والارتقاء بشكل متسلسل ومناسب على لوحة الارتقاء.
- أن **يستخدم** الطالب الذراعين والقدمين لتوليد قوة دفع للأمام والأعلى.
- أن **يحل** الطالب مشكلة تناقص السرعة قبل الوصول إلى لوحة الارتقاء.
- أن **يؤدي** الطالب مرحلة الطيران باستخدام طريقة "المشي في الهواء".

4- التحليل :قدرة المتعلم على تحليل الأشياء إلى عناصرها وتحليل العلاقات فيما بينها، أي مهارة تجزئة الموقف إلى عناصره الأولية من أجل فهمه بشكل أفضل وإدراك العلاقة بين العناصر.

- تحليل عناصر – تحليل علاقات – تحليل مبادئ

التحليل :أن يقوم الطالب بتحديد العلاقات بين العناصر التي لم تكن ظاهرة قبل عملية التحليل.

الأفعال المستخدمة :يحلل، يبرهن، يميز، يحدد العناصر المشتركة، يختبر، يدقق، **يكتشف، يقارن، يفاضل،** يستنتج...

– أن **يقارن** الطالب بين فعالية حائط الصد الفردي وحائط الصد الثنائي، **ويبرهن** متى يكون أحدهما أكثر ملاءمة للموقف الدفاعي.

–**أن يحدد** الطالب في موقف لعب، متى يجب على المعد أن يقوم بالإعداد الأمامي أو الإعداد الخلفي بناء على حركة الضارب.

– أن **يحلل** الطالب العلاقة بين انخفاض مستوى الجذع أثناء مرحلة الانزلاق وتوليد القوة، **ويحدد** اللحظة التي يجب أن تبدأ فيها عملية الدفع.

– أن **يقارن** الطالب بين مسارين مختلفين للجلة عند خروجها من اليد، **ويفسر** تأثير زاوية الدفع على المسافة الكلية.

5– التركيب :قدرة المتعلم على إعادة بناء الأجزاء بشكل جديد (تنظيم جديد – اقتراح جديد – استخدام جديد) كإنتاج الخطط والمشاريع.

الأفعال المستخدمة :يؤلف، يبدع، يبتكر، يصمم، يقترح، ينسق، ينظم، ينشئ، يجمع بين، يركب، يخطط...

–أن **ينشئ** الطالب تمرينا تدريبيا مبتكرا يدمج مهارات الاستقبال والإعداد والضرب في تسلسل واحد لتدريب اللاعبين على الهجوم السريع.

– أن **يؤلف** الطالب أسلوبا جديدا لـ "التمرير الخادع "في منطقة الشبكة، **منسقا** فيه حركته مع حركة زملائه المهاجمين.

– أن **ينشئ** الطالب قائمة مرجعية لـ "النقاط الرئيسية" في الأداء الفني لدفع الجلة (قبضة، وضعية الجسم، الانزلاق، الدفع)، لتقديمها لزملائه كنصائح سريعة قبل المسابقة.

6– التقويم :قدرة المتعلم على **إصدار الأحكام**.

أفعال تعبر عن نواتج التعلم لهذا المستوى في صورة سلوكية:

ينقد، يقيم، يناقش بالحجج، يبين التناقض، يصدر حكما، يدافع عن، يتخذ قرار، يبرر.

– أن **يتخذ الطالب قرارا** بأن الإرسال الساحق هو الخيار الأفضل في هذه اللحظة، **ويدافع عن** هذا القرار كونه يشكل ضغطا أكبر على مستقبل الإرسال المنافس.

– أن **يقيم** الطالب الأداء الفني لوضعية الانطلاق المنخفض ويحدد مدى **فعاليتها**.

– أن **ينقد** الطالب طريقة توزيع جهده أثناء المراحل المختلفة للسباق.

– أن يبرر الطالب أهمية الميل الأمامي للجذع في مرحلة التسارع بعد الانطلاق.

– أن ينقد الطالب وضعية مسك الجلة لزميله، مقيما مدى صحتها وتأثيرها على المسافة المرجوة.

ثانيا– المجال الوجداني: يؤكد على مشاعر وانفعالات المتعلمين، واستجابات القبول أو الرفض لديهم إزاء موضوع معين، أي على الميول والاتجاهات والقيم والتذوق والتقدير، وطرح كراثوول Krathwohl عام 1964 تصنيفا في هذا المجال مكون من خمسة مستويات رئيسية، ينقسم كل منها إلى عدة مستويات فرعية، وهي:

1– الاستقبال :انتباه الطالب لظاهرة معينة أو قضية معينة أو موضوع معين أو مشكلة معينة، ويتضمن ثلاثة مستويات: – الوعي لما يحدث – الرغبة في الاستقبال – الانتقاء أو ضبط الانتباه.

أفعال تعبر عن نواتج التعلم لهذا المستوى في صورة سلوكية:

يصغي – يسأل – يتقبل – يمسك – يرغب.

– أن يتقبل الطالب ضرورة الالتزام بمنطقة الأمان فور الانتهاء من دفع الجلة.

– أن يصغي الطالب باهتمام لتعليمات المدرب الخاصة بأهمية تجنب لمس الشبكة، ويتقبل قرار الحكم حتى لو كان ضد فريقه.

– أن يسأل الطالب المدرب عن قواعد السلامة الخاصة باستخدام الجلة، ويرغب في معرفة الوضعية الصحيحة للإمساك بها قبل الدفع.

– أن يصغي الطالب لتعليمات الانطلاق الخاصة بسماع صافرة البدء، ويمسك بجهاز التوقيت عندما يطلب منه للمساعدة في قياس الزمن.

2– الاستجابة :استجابة الطالب إلى المشاركة الفعلية في الأنشطة والرضا عن القيام بها، وتتضمن: الطاعة للاستجابة – الرغبة في الاستجابة – الرضا عن الاستجابة.

أفعال تعبر عن نواتج التعلم لهذا المستوى في صورة سلوكية:

يؤدي – يطيع – يشارك – يتطوع – يتعاون – يروي – يكتب.

أمثلة على أهداف هذا المستوى:

يجيب على السؤال – يطيع التعليمات – يتعاون مع الطلبة.

– أن يشارك الطالب بشكل فعال في تجميع الكرات بعد انتهاء التدريب، ويتعاون مع زميله في إقامة الشبكة.

العلمي

– أن يطيع الطالب تعليمات المدرب الخاصة بالوقوف في منطقة آمنة بعد دفع الجلة، ويؤدي واجب الحراسة للزملاء.

– أن يشارك الطالب بروح عالية في تمارين الاحماء قبل السباق، ويؤدي التمارين بالجهد المطلوب.

3– إعطاء القيمة :إعطاء الطالب قيمة لموضوع ما أو ظاهرة ما يعبر عنه بمواقف ثابتة في سلوكه، ويتضمن ثلاثة مستويات: – تقبل القيمة – تفضيل القيمة – الالتزام بالقيمة.

أفعال تعبر عن نواتج التعلم لهذا المستوى في صورة سلوكية:

يقدر – يظهر – يوضح – يفرق – يدرس.

– أن يقدر الطالب جهد الفريق المنافس في نهاية المباراة، ويظهر ذلك بمصافحتهم وتهنئتهم بصدق.

– أن يظهر الطالب احتراما لمجهود زملائه الأبطأ، ويفرق بين المنافسة الشريفة والتقليل من شأن الآخرين.

4– التنظيم القيمي :قيام الطالب بضم مجموعة من القيم مع بعضها للوصول إلى بناء منظومة قيمية ثابتة، ويتضمن: مرحلة تكوين مفهوم القيم – مرحلة بناء النظام القيمي.

أفعال تعبر عن نواتج التعلم لهذا المستوى في صورة سلوكية:

يدرك – يقابل – يتفهم – ينظم – يصمم – يجهز – يجمع – يكمل – يركب.

– أن ينظم الطالب أولوياته بين الرغبة في الفوز الشخصي والالتزام بالتمرير للزميل صاحب الفرصة الأفضل، مركبا نظاما يضع مصلحة الفريق أولا.

– أن ينظم الطالب سلوكه بحيث يلتزم بقيمة الصدق في تسجيل زمن السباق الخاص به، حتى لو كان أبطأ، مركبا هذه القيمة فوق الرغبة في التظاهر بالسرعة.

5– الاتصاف بالقيمة :يتكون لدى الطالب نظام قيمي مركب يضبط سلوكه ويوجهه لفترة طويلة، ويتضمن: مرحلة التعميم – مرحلة التخصيص.

أفعال تعبر عن نواتج التعلم لهذا المستوى في صورة سلوكية:

يظهر – يفعل – يحافظ – يمارس – يطبق – يبرر – يخدم.

– أن يحافظ الطالب على اللعب بروح رياضية في كل الأنشطة الرياضية (داخل وخارج الحصة)، ويمارس هذا السلوك كجزء من شخصيته

المجلس العلمي

– أن يطبق الطالب معايير السلامة بشكل ذاتي دون تذكير في كل مرة يستخدم فيها الأدوات، ويبرر ذلك بأنه مسؤول عن سلامته وسلامة زملائه.

– أن يطبق مبدأ الأمانة على نفسه قبل الآخرين، فيلتزم بالتسجيل الدقيق كمعيار شخصي، ويبرر الطالب أهمية تسجيل النتائج بدقة بأنها السبيل الوحيد لتقييم تقدمه الحقيقي وتحديد أخطائه.

– الطالب يحافظ على مبدأ الأمانة في القياس، ويطبق هذا المبدأ على نتائجه الخاصة في القفز الطويل ويبرر ذلك بأن الصدق في النتائج هو أساس التحسن.

ثالثا– المجال النفسحركي (المهاري): يؤكد على تعليم الطلبة مهارات استخدام الجسم والأدوات والأجهزة، ويتطلب تنسيق بين أجهزة الحركة وأجهزة الحس، وهناك تصنيفات متعددة لهذا المجال مثل: تصنيف كبلر وباركر ومايلز (Kiblar, Barker, Miles, 1970) الذي يتضمن:

1– حركات الجسم الكبيرة: يتطلب من المتعلم التآزر بين أعضاء الحس والجهاز الحركي (كالجري، والقفز، والرمي، والسباحة) وتقاس بأداء المتعلم للحركات بالسرعة والقوة والدقة.

أفعال تعبر عن نواتج التعلم لهذا المستوى في صورة سلوكية:

يجري – يسبح – يدور – يقفز – يرمي – يثني – يغطس.

– يقفز لأداء ضربة ساحقة أو حائط صد– يرمي الكرة لأداء الإرسال الساحق– يثني الركبتين استعدادا للاستقبال.

– يثني الجذع استعدادا للدفع– يدفع الجلة بقوة ودقة ضمن مسار الرمي.

2– الحركات الدقيقة والتآزر الحركي :يتطلب من المتعلم التآزر في أداء الحركات بين (اليد والأصابع، واليد والعين، واليد والأذن، واليد والعين والقدم، والجمع بين أكثر من مجموعة).

أفعال تعبر عن نواتج التعلم لهذا المستوى في صورة سلوكية:

يمزج – يناول – يقيس – يزن – يجمع – يشيد – يقص – يخلط – يقود – يكتب.

أمثلة على أهداف هذا المستوى:

يناول الكرة بدقة التمرير من تحت أو من الأعلى إلى زميل في مكان محدد– **يمزج بين توقيت القفز وتوقيت** لمس الكرة لأداء حائط صد فعال.

3- وسائل التفاهم غير اللفظية: ويتطلب من المتعلم أداء الحركات التعبيرية كالخوف أو الغضب أو التفكير، الحركات الإيمائية كالإعجاب أو الرضا أو التشجيع.

أفعال تعبر عن نواتج التعلم لهذا المستوى في صورة سلوكية:

يعبر – يستخدم – يتفاهم – يصور – يلمح – يمثل.

أمثلة على أهداف هذا المستوى:

يلمح عن حالة الاستياء – يعبر عن الحزن – يتفاهم بلغة الإشارة.

– يلمح لزميله بحركة يد بسيطة إلى المنطقة التي يجب عليه تغطيتها في الملعب– يعبر بإيماءة الغضب أو الاستياء من خطأ تحكيمي– يمثل بالحركة، الإعجاب أو الرضا عن أداء زميله– يصور حالة التركيز الشديد عبر ملامح الوجه وحركات الجسد.

4- وسائل التفاهم اللفظي :

يتطلب من المتعلم الأداء اللفظي المعبر عن المعنى كتعلم اللهجات أو تعلم اللغات أو الأداء المسرحي.

أفعال تعبر عن نواتج التعلم لهذا المستوى في صورة سلوكية:

يتفوه – ينطق – يسمع – ينادي – يتكلم.

أمثلة على أهداف هذا المستوى:

– ينادي اللاعب على زميله باسمه ويقدم توجيهًا سريعا له لتغطية مركز ...الخ

– يصف الطالب بشكل موجز خطوات طريقة الدوران قبل بدء الدفع، ليؤكد فهمه للإجراء.

– يسمع بدقة صوت إشارة البدء وينفذ الأمر.

المجلس العلمي

تمهيد:

- **المهارة Skill:**
- **العوامل المؤثرة في المهارة:**
- **المراحل الفسيولوجية للمهارة:**
- **تصنيف المهارات الرياضية:**
- **المراحل التي تمر بها المهارة الحركية:**
- **مراحل تعلم المهارة الحركية الرياضية:**

تعد المهارات الحركية حجر الزاوية في قدرة الإنسان على التفاعل مع بيئته وأداء الأنشطة اليومية المتنوعة، بدءا من أبسط الحركات كالمشي والإمساك بالأشياء، وصولا إلى الأداءات المعقدة في الرياضة والفنون والمهن المختلفة، إنها القدرة على تنفيذ الحركات بشكل فعال ودقيق ومنظم، وتتطور هذه القدرة عبر مراحل متعددة، تبدأ بالمرحلة العقلية التي تشمل فهم الحركة وتكوين صورتها الذهنية، مرورا بالمرحلة التطبيقية التي تركز على الممارسة والتدريب لتحسين الأداء، وصولا إلى مرحلة الأداء المتقدم التي تتميز بالإتقان والآلية والاقتصاد في الجهد.

حيث تتصف المهارة الحركية بعدة خصائص جوهرية كالانسيابية، السرعة، الدقة، والتوقيت السليم، بالإضافة إلى القدرة على أدائها بأقل طاقة مستنفذة وتحت الضغط، كما تصنف المهارات الحركية بناء على عوامل مختلفة مثل حجم العضلات المشتركة (دقيقة وكبيرة)، وترابط الحركات (منفصلة، متسلسلة، أو مستمرة)، وظروف البيئة (مغلقة ومفتوحة)، وطبيعة التحكم (ذاتي أو خارجي)، يساهم فهم هذه التصنيفات في تصميم برامج تدريبية وتعليمية فعالة تهدف إلى تطوير المهارات الحركية وصقلها، مما ينعكس إيجابا على الأداء الفردي والجماعي في مختلف المجالات.

- **المهارة Skill:**

أشارت الدليمي (2016، ص55) إلى مجموعة من التعاريف للمهارة وهي: المهارة معناها ثبات الحركة وآليتها واستعمالها في وضعيات مختلفة وبشكل ناجح، المهارة صفة الحركة وهي الدقة في الأداء عندما يلتقي المسار الحركي مع مسار الأداء بدون الانتباه الكامل لمجريات الأمور، والمهارة معناها أيضا التوافق بين الجهاز العصبي وعمل العضلات الهيكلية وتعرف المهارة كذلك بأنها ثبات الحركة وآليتها وتعتمد على التوافق الذي يحسن وينظم ويرتب المجموعات العضلية بما ينسجم والاقتصاد بالجهد وسهولة الأداء، المهارة هي قدرة عالية على الانجاز سواء كانت بشكل منفرد أو داخل فريق أو ضد خصم بأداة أو بدونها.

المهارة الحركية هي القدرة على تنفيذ الحركات بثبات، دقة، وسهولة، مع توافق فعال بين الجهاز العصبي والعضلات، لتحقيق أداء ناجح بأقل جهد، سواء بشكل فردي أو جماعي.

حسب عبد الحسين ومتعب (2014) إن مفهوم المهارة يشير إلى الأداء المتميز ذي المستوى الرفيع في كافة مجالات الحياة، وهو بذلك يشمل كافة الأداءات الناجحة للتوصل إلى أهداف سبق تحديدها بشرط أن يتميز هذا الأداء بالإتقان والثقة.

ونطلق على الحركة مهارة إذا توفرت فيها الأمور الآتية:

1. الانسيابية: وهي الإيقاع الحركي السليم والتناسق ما بين أجزاء الحركات المشاركة في الأداء.
2. السرعة: ونقصد بها سرعة الأداء الحركي لجزء من الجسم أو بكامله.
3. الدقة: وتعني الدقة في الأداء وتحقيق الهدف من الحركة.
4. التوقيت: إن لتوقيت الأداء أهمية كبيرة في نجاح الأداء خاصة في وجود منافس.
5. أقل طاقة مستنفذة: إن توفير الطاقة لحين الاحتياج لها يسمح بإضافة مميزات خاصة للحركة كالقدرة على الإبداع المهاري (محمود، 2019، ص90).
6. القدرة على الأداء تحت الضغط.

➢ **العوامل المؤثرة في المهارة:**

1- الجنس

2- العمر.

3- الوراثة.

4- الذكاء.

5- الاستعداد.

6- التمرين والممارسة.

7- الشرح والتوضيح.

8- استخدام الوسائل والأدوات التعليمية.

9- السهولة والتدرج.

10- الإتقان للحركات أو المهارات السابقة (التجارب السابقة)

11- الاستيعاب: هو فهم في التعلم ويعتمد على:

أ- عرض الحركة.

ب- شرح الحركة.

ج- مشاهدة الحركة (محمود، 2019، ص89).

المجلس العلمي

➢ **المراحل الفسيولوجية للمهارة:**

1. تكوين صورة في الدماغ.
2. تجميع الخبرات السابقة.
3. تجنب الإيعاز للعضلات التي ليس لها علاقة بالفعل أو الواجب الحركي.
4. الإيعاز للعضلات المسؤولة فقط عن الأداء الحركي.
5. تنبيه العضلات على التقلص من أجل تكوين تفاعلات كيميائية بحجم ذلك العمل أو الواجب الحركي (الدليمي، 2016، ص58).

تمثل المراحل الفسيولوجية للمهارة تحولا معقدا ومنظما في كيفية استجابة الجهاز العصبي والعضلي لتعلم وإتقان الحركات، تبدأ هذه العملية بتكوين صورة في الدماغ، حيث يقوم العقل ببناء تمثيل معرفي دقيق للمهارة المطلوبة، مستفيدا من الفهم البصري للنموذج أو التعليمات اللفظية لتشكيل "خطة عمل" داخلية، تليها مرحلة تجميع الخبرات السابقة، وفيها يستدعي الدماغ وينظم المعارف الحركية المخزنة ذات الصلة، مما يسمح ببناء المهارة الجديدة على أساس من الحركات المألوفة وتسريع عملية التعلم، المحور الأساسي للتحسين يكمن في التكيف العصبي، حيث يتعلم الدماغ تدريجيا تجنب الإيعاز للعضلات التي ليس لها علاقة بالفعل أو الواجب الحركي، أي كف الإشارات العصبية غير الضرورية التي تؤدي إلى حركات زائدة أو توتر عضلي غير فعال، بالتوازي مع ذلك، يتم الإيعاز للعضلات المسؤولة فقط عن الأداء الحركي، مما يضمن توجيه الطاقة العصبية بشكل دقيق وفعال للعضلات المعنية بالمهارة، فتحقق الاستجابة العضلية المطلوبة بكفاءة، وأخيرا، تتوج هذه العملية بتنبيه العضلات على التقلص من أجل تكوين تفاعلات كيميائية بحجم ذلك العمل أو الواجب الحركي، حيث تستجيب الألياف العضلية للإشارات العصبية بتفاعلات كيميائية حيوية دقيقة، تنتج عنها الطاقة اللازمة للانقباض، وتكون هذه التفاعلات متناسبة تماما مع متطلبات الحركة المحددة، مما يضمن أداء فعالا ومقتصدا للطاقة، هذه المراحل المتكاملة تعمل معا لتطوير أداء حركي أكثر سلاسة، دقة، واقتصادا في الجهد.

المجلس العلمي

➢ **تصنيف المهارات الرياضية:**

يمكن أن تصنف المهارات الحركية إلى أصناف عدة وذلك تبعا لطبيعة المهارة أو حجم العضلات المشتركة أو عوامل أخرى، وقد صنفت من قبل المختصين في التعلم الحركي إلى أشكال كثيرة ولكن أغلبها تتفق على ما يأتي (عبد الحسين، متعب، 2014):

1- التصنيف على أساس حجم العضلات (المهارات الدقيقة والمهارات الكبيرة):

غالبا ما تصنف المهارات الحركية إلى مهارات العضلات الدقيقة ومهارات العضلات الكبيرة، وذلك على وفق حجم العضلات المشتركة في أداء الحركة، فالمهارات الدقيقة هي تلك المهارات التي تشترك في أدائها مجموعات العضلات الدقيقة التي تتحرك خلالها بعض أجزاء الجسم في مجال محدود لتنفيذ استجابة دقيقة في مدى ضيق للحركة، وكثيرا ما تعتمد هذه المهارات على التوافق العصبي العضلي بين اليدين والعينين، مثل مهارات الرماية والبليراد أو بعض مهارات التمرير والسيطرة على الكرة في الألعاب التي تستخدم فيها الكرات، أما مهارات العضلات الكبيرة فتستخدم في تنفيذها مجموعة العضلات الكبيرة، وقد يشترك الجسم كله أحيانا في تنفيذها مثل مهارات كرة القدم وألعاب القوى والملاكمة.

2- التصنيف على أساس ترابط الحركات:

يمكن تصنيف المهارات الرياضية على أساس كيفية التمييز بين الحركات المكونة للمهارة التي يؤديها اللاعب أو المتعلم، فإذا تكونت المهارة من حركة واحدة مميزة بمعنى إن لها نقطة بداية ونهاية محددة فيتم تصنيفها كمهارة منفصلة، مثال على ذلك ضربة الجزاء في كرة القدم، الرمية الحرة في كرة السلة.

وهناك مهارات رياضية تتكون من مجموعة من الحركات المنفصلة المترابطة معا في صورة متسلسلة، وهي تصنف مهارات متسلسلة ومن أمثلتها مهارة القفز بالزانة حيث نجد إن اللاعب أولا يقوم بالاقتراب ثم الارتقاء ثم التكور في الهواء ثم اللف ثم تعدي العارضة ثم أخيرا الهبوط، فكل حركة من هذه السلسلة لها نقطة بداية ونهاية خاصة بها، إلا أن نهاية كل حركه هي بداية للحركة التي تليها.

وهناك مهارات تتكون من حركات متكررة بصورة متتالية حيث يتداخل الجزء الختامي مع الجزء التحضيري للحركة التالية ويطلق على هذا النوع من المهارات بالمهارات المستمرة ومن أمثلتها (المشي، الركض، السباحة).

3- التصنيف على أساس ظروف البيئة:

هذا التصنيف يعتمد على مدى ثبات البيئة التي تؤدى بها المهارة الرياضية، ويشير مصطلح البيئة هنا إلى الأداة أو الهدف الذي يتعامل معه الشخص أو إلى خصائص المحيط الذي تؤدى فيه المهارة وهنا تصنف إلى **مهارة مغلقة ومهارة مفتوحة**، إن المهارة المغلقة هي المهارة التي تؤدى تحت ظروف بيئية ثابتة نسبيا، ويمكن أن تعرف المهارات المغلقة بأنها تلك المهارات التي ليست لها متطلبات بيئية عديدة وان كان لها بعض المتطلبات فهي متوقعة مثل رمي القرص وركض 100 م وغيرها والسباحة والرمية الحرة في كرة السلة، أما المهارات المفتوحة فهي تلك المهارات التي لها متطلبات بيئية عديدة متوقعة وغير متوقعة مثل كرة القدم وكرة السلة وألعاب المضرب وكرة الطائرة.

4- التصنيف على أساس طبيعة التحكم:

تصنف المهارة اعتمادا على طبيعة التحكم الذاتي أو الخارجي لهذه المهارة، فالمحدد الرئيسي لهذا التصنيف هو المدى الذي تسمح به طبيعة المهارة للاعب للاستعداد لبدأ تنفيذ الاستجابة.

ففي مهارات التحكم الذاتي نجد إن اللاعب يبدأ تنفيذ المهارة عندما يجد نفسه مستعدا لذلك، كما إن اللاعب والأداة في حالة سكون مثل (الإرسال في التنس، الإرسال في الريشة الطائرة، رمي السهم)، أما مهارات التحكم الخارجي فنجد أن اللاعب يبدأ تنفيذ المهارة في وقت محدد تبعا" للظروف المحيطة والمتغيرة، كما نلاحظ إن اللاعب والأداة في حالة حركة مثل (استقبال الإرسال بالكرة الطائرة، الضرب الساحق بالريشة الطائرة).

- **المراحل التي تمر بها المهارة الحركية:**

إن المراحل التي تمر بها عملية تعلم المهارة الحركية هي ثلاث مراحل أساسية ترتبط فيما بينها وتؤثر واحدة في الأخرى وتتأثر بها والمراحل هي:

1- المرحلة الأولى:

مرحلة اكتساب التوافق الأولي للمهارة الحركية التي يكون فيها الأداء الحركي صعبا لاشتراك مجاميع عضلية غير مطلوب اشتراكها مما يجعل الأداء الحركي متوترا وبذلك يحتاج إلى طاقتها أو جهد إضافي.

2- المرحلة الثانية:

مرحلة اكتساب التوافق الجدي للمهارة الحركية (الكف) التي يتم فيها التخلص من التوترات العضلية الزائدة والحركات الجانبية ويبدأ فيها الأداء الحركي في التحسن تدريجيا وتصحيح الأخطاء من خلال التكرارات والممارسات المنتظمة.

3- المرحلة الثالثة:

مرحلة إتقان وتثبيت المهارة الحركية (الاستثارة، والكف) يتم في هذه المرحلة التوازن بين عمليتي الاستثارة والكف، عن طريق تكرار أداء المهارة الحركية والتدريب عليها تحت ظروف مختلفة، ويمكن إتقان الأداء المهاري أو الحركي مع الاقتصاد بالجهد والتناسق بين حركات الجسم ونشاط الأعضاء الداخلية مما يعمل على تقليل إحساس اللاعب بالتعب بسرعة (الدليمي، 2016، ص57).

من خلال ما سبق نجد أن المهارة الحركية تتطور عبر ثلاث مراحل رئيسية: تبدأ بالمرحلة الأولى (التوافق الأولي) حيث يكون الأداء صعبا ومتوترا بسبب استخدام عضلات غير ضرورية واستهلاك جهد إضافي، تليها المرحلة الثانية (التوافق الجيد أو الكف)، التي تشهد تحسنا تدريجيا في الأداء بفضل التخلص من الحركات الزائدة والتوتر العضلي من خلال الممارسة المنتظمة وتصحيح الأخطاء، وأخيرا في المرحلة الثالثة (الإتقان والتثبيت)، يصل المتعلم إلى أقصى درجات الكفاءة، حيث يصبح الأداء آليا واقتصاديا في الجهد، مع تحقيق توازن مثالي بين تنشيط العضلات وكبحها، مما يسمح بأداء المهارة بثقة تحت ظروف متنوعة وتقليل التعب.

- **مراحل تعلم المهارة الحركية الرياضية:**

أ- المرحلة العقلية:

يمكن أن تسمى هذه المرحلة بمرحلة البرنامج الحركي وتتلخص هذه المرحلة بالآتي:

- تعتمد هذه المرحلة بشكل رئيس على تهيئة وتسخير العمليات العقلية للمتعلم لخدمة المهارة المطلوب تعلمها، وهنا يلعب العقل والجهاز العصبي دورا مهما في تعلم المهارات الرياضية الجديدة.

كي تتم العمليات العقلية دورا مهما للمتعلم في تعلم المهارة الجديدة فإنه يحتاج إلى ثلاثة أشياء في هذه المرحلة وهي الآتي:

1. **التعرف على النماذج الحركية التي تعلمها في السابق والتي يمكن استخدامها في تعلم المهارة الجديدة.**

2. تعلم النماذج والأشكال الحركية الجديدة المطلوبة لإنجاز أداء المهارة الجديدة.
3. تنظيم وتكامل النماذج الحركية التي تعلمها سابقا بالإضافة إلى النماذج الحركية المطلوب تعلمها ووضعهم جميعا في سياق واحد لخدمة الحركة الجديدة.

2- المرحلة التطبيقية:

وهي تلك المرحلة التي يتم فيها التدريب على المهارة حتى يتمكن أدائها، بعد أن تم بناء البرنامج الحركي وتنفيذ المهارة بشكل مقبول، وتستغرق هذه المرحلة وقتا أطول من المرحلة العقلية، حيث يتم التركيز على تنظيم وتوقيت وتوافق أداء أشكال المهارة.

3- مرحلة الأداء المتقدم للمهارة:

إن مرحلة الأداء المتقدم هي المرحلة الثالثة من مراحل تعلم المهارات، ففي نهاية هذه المرحلة يصل المتعلم الى أداء المهارة المنتظمة بمستوى النموذجية والآلية، فكلما زاد عدد مرات تطبيق المهارة واستمرار التغذية الراجعة الصحيحة كلما اتجه الأداء نحو الارتفاع بالمستوى المهاري، كما إن مسؤولية المعلم في هذه المرحلة تتركز على زيادة دافعية التلاميذ لتحسين مستوى أداء المهارة حتى تقترب من مستوى الأداء النموذجي.

من خلال ما سبق نجد أن عملية تعلم المهارة الحركية الرياضية تتكون من ثلاث مراحل متسلسلة: تبدأ بالمرحلة العقلية، حيث يتم تهيئة العمليات الذهنية لبناء "برنامج حركي" عبر التعرف على النماذج السابقة والجديدة وتنظيمها، تليها المرحلة التطبيقية، وهي فترة أطول مخصصة للتدريب الفعلي على المهارة، مع التركيز على تنظيم الأداء وتوقيته وتوافقه، وأخيرا، تصل إلى مرحلة الأداء المتقدم للمهارة، حيث يصبح الأداء آليا ونموذجيا، وتتركز مسؤولية المعلم في هذه المرحلة على تعزيز دافعية المتعلم لتحقيق أعلى مستويات الإتقان.

المجلس العلمي

تمهيد:

- **تعريف الفروق الفردية:**
- **أنواع الفروق الفردية:**
- **أنواع الفروق الفردية في الألعاب الرياضية:**
- **خصائص الفروق الفردية:**
- **العوامل المؤثرة في الفروق الفردية:**
- **أهمية دراسة الفروق الفردية خلال حصة التربية البدنية والرياضية:**

يعد موضوع الفروق الفردية بين التلاميذ من المواضيع الأساسية التي لا يمكن تجاهلها في أي سياق تعليمي، وتبرز أهميتها بشكل خاص في حصة التربية البدنية لما تتطلبه من أداء حركي وبدني مباشر، حيث إن الفهم العميق لهذه الفروق سواء كانت بدنية (كالسرعة والقوة)، أو مهارية (كمستوى الإتقان والتنسيق الحركي)، أو معرفية وخططية (كقدرة اتخاذ القرار والتحليل)، أو نفسية وانفعالية (كالدافعية والثقة بالنفس)، يمثل حجر الأساس لنجاح العملية التعليمية، إن إدراك الأستاذ لهذه التباينات يتيح له تصميم وتكييف المحتوى والطرائق التدريسية بما يتناسب مع القدرات والاستعدادات المتفاوتة لكل تلميذ، مما يضمن عدالة فرص التعلم، ويعزز من مستوى اندماج جميع التلاميذ، ويجنب الإحباط لدى المتأخرين، ويحفز المتفوقين على الاستمرار في تطوير أدائهم، ليصبح الهدف الأسمى هو تحقيق النمو الشامل والفردي لجميع المشاركين في الحصة.

1- تعريف الفروق الفردية:

يمكن تعريف الفروق الفردية بأنها الدراسة العلمية لمدى الاختلاف بين الأفراد في صفة مشتركة بينهم، إذ يستند هؤلاء إلى أن الفروق الفردية مقياس لمدى الاختلاف والتشابه (التشابه في وجود الصفة والاختلاف الكمي في مستويات وجودها).. (الدليمي، 2016، ص148).

اختلاف كل فرد عن الآخرين في الخصائص أي السمات والمميزات النفسية والجسمية، إنها الانحرافات الفردية عن متوسط الجماعة، فالفرد يتحدد مستواه في أية صفة عن طريق مقارنته بمتوسط المجموعة التي ينتمي إليها (الموسوي، 2015، ص228).

فالتعريف الاحصائي للفروق الفردية هي الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة التي ينتمي لها الفرد في صفة ما من الصفات وقد يكون مدى هذه الفروق صغيرا أو كبيرا.

أي أن الفروق الفردية بين الناس هي الاختلافات القائمة بينهم في الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وكذلك الاختلافات بين الجماعات المختلفة (منسى، 2014، ص135).

الفروق الفردية بين المتعلمين هي التباين القابل للقياس (كمية) والسمات النوعية المتباينة بين التلاميذ في درجة امتلاكهم للصفات والقدرات المشتركة، والتي تؤثر بشكل مباشر على استجابتهم لبرنامج الحصة وأدائهم للمهارات الرياضية.

2- أنواع الفروق الفردية:

أ- الفروق في النوع: إذا افترضنا أن طبيعة الفروق الفردية هي طبيعة نوعية، كان معنى هذا أن كل منا يمتلك سمات لا يمتلكها غيره، وإن كل حالة من حالات الفرد تعتبر فريدة في نوع السمات التي يمتلكها.

ب- الفروق في الدرجة: إذا افترضنا أن الفروق الفردية كمية، كان معنى ذلك أننا نمتلك جميعا، جميع الصفات والسمات النفسية والجسمية، ويصبح الفرق بين فرد وآخر، هو في درجة امتلاكه لكل سمة من هذه السمات (الموسوي، 2015، ص231).

3- أنواع الفروق الفردية في الألعاب الرياضية:

توجد أنواع عدة للفروق الفردية في الألعاب أو الفعاليات الرياضية المختلفة.

يمكن إجمالها بالآتي:

- ✓ فروق فردية بدنية.
- ✓ فروق فردية في الأداء الفني.
- ✓ فروق فردية في الأداء الخططي.
- ✓ فروق فردية بين اللاعبين أو المتعلمين للعبة أو للفعالية نفسها.
- ✓ فروق فردية في الإنجاز.
- ✓ فروق فردية في العمر والجنس (الدليمي، 2016، ص151).

4- خصائص الفروق الفردية: يمكن إيجاز أهم خصائص الفروق الفردية فيما يلي:

- **الخصائص المختلفة للإنسان قابلة للقياس** وذلك يجعل الفروق الفردية في كل خاصية في **الدرجة** وليست في **النوع**.
- **توزع الفروق الفردية في الخصائص المختلفة حسب المنحنى الاعتدالي (Normal Curve)** وتختلف من فرد إلى آخر ويكون مدى التباين من فرد إلى آخر واسع أو ضيق حسب الخاصية أو السمة موضع القياس (منسى، 2014، ص136).

5- العوامل المؤثرة في الفروق الفردية: توجد عوامل عدة تؤثر في الفروق الفردية من **أهمها (الدليمي، 2016، ص ص155-156):**

المجلس العلمي

أ- الوراثة :ومن أهم عواملها هي:

- النمط الجسمي.
- النضج.
- نسبة الهرمونات الذكرية والأنثوية.
- أعمار الوالدين.

ب- العوامل البيئية: ومن أهم عواملها هي:

- البيئة الجغرافية.
- البيئة الاجتماعية.
- البيئة الثقافية.

ج- التعليم والتدريب: ومن أهم عوامله هي:

- الإعداد العقلي.
- الإعداد البدني.
- الإعداد المهاري.
- النضج والاستعداد.
- العمر الزمني.
- العمر التدريبي.

د- العوامل الغذائية:

وتشمل جميع المكونات الغذائية وهي:

- الكربوهيدرات.
- البروتينات.
- النشويات.
- الأملاح والمياه.
- الدهون.
- الفيتامينات.

6- أهمية دراسة الفروق الفردية خلال حصة التربية البدنية والرياضية: دراسة وفهم الفروق الفردية أمر بالغ الأهمية للأستاذ في حصة التربية البدنية والرياضية للأسباب التالية:

- تسمح للمعلم بتحديد المستوى الحقيقي لكل تلميذ في الأداء الفني والخططي والبدني بدلا من افتراض تجانس الجميع.

- تمكن المعلم من تصميم وتكييف التمارين والمهام لتناسب القدرات البدنية والمهارية المختلفة (فروق فردية بدنية ومهارية)، مما يضمن عدم شعور التلميذ الأضعف بالإحباط ولا الأقوى بالملل.

- تتيح للمعلم استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة تستجيب لـ الفروق في الإعداد العقلي والنضج والاستعداد، مثل تقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل مختلفة المهام.

- تساعد في وضع أهداف تعليمية وإنجاز فردية واقعية وقابلة للقياس لكل تلميذ، مع الأخذ في الاعتبار فروق العمر الزمني والعمر التدريبي للتلميذ.

- تمكن المعلم من ملاحظة الفروق في السمات النفسية (مثل الدافعية، الثقة بالنفس، الانفعال) وتقديم الدعم النفسي المناسب أو تعديل أسلوب التعامل.

- ضمان أن كل تلميذ يشعر بالتقدم والنجاح من خلال مقارنة إنجازه الفردي بجهده ومستواه السابق، بدلا من مقارنته المستمرة بالمتوسط العام للمجموعة.

➢ **وتظهر الفروق الفردية بين المتعلمين في حصة التربية البدنية في الأبعاد التالية:**

- مثال:

البعد	الوصف الأساسي	مثال 01	مثال 02
1- الفروق البدنية	الاختلاف في النمط الجسمي، والقوة، السرعة، التحمل، والمرونة، التي تحدد قدرة التلميذ على تنفيذ الحركة.	أ .تلميذ يتمتع بالقوة الانفجارية للقفز لأداء الضربة الساحقة(Smash) . ب .تلميذ يتمتع بمرونة عالية ويستطيع أداء الاستقبال الأرضي المنخفض بسهولة.	أ .تلميذ يتمتع بقوة عضلات ساقين عالية تمكنه من الانطلاق بسرعات كبيرة (أقصى سرعة). ب .تلميذ يتمتع بتحمل سرعة عال ويحافظ على سرعته الجيدة لمسافة 100م أو 200م.
2- الفروق المهارية (الفنية)	التباين في مستوى الإتقان لجزء أو كل الأداء الحركي (الإعداد	أ .تلميذ يتقن أداء الإرسال الساحق بشكل سليم وموجه. ب .تلميذ يستطيع أداء الإعداد بالكرة	أ .تلميذ يمتلك التوافق الحركي الجيد ويحسن من وضع الركبتين والذراعين أثناء الجري.

	المهاري)، والتي تتأثر ب العمر التدريبي.	الطائرة بدقة عالية في نقطة محددة.	ب .تلميذ يتقن الوصول النهائي (خط النهاية) بالاندفاع الصحيح للأمام.
3- الفروق المعرفية والخططية	التباين في سرعة الإدراك والتحليل واتخاذ القرارات، وتطبيق الخطط والأداء الخططي في المواقف التنافسية.	أ .تلميذ يتخذ قرارا سريعا وصحيحا بتغطية زميله المهاجم بعد الضربة الساحقة مباشرة. ب .تلميذ يقرأ موقع حائط الصد المنافس ويغير زاوية هجومه بناء على ذلك.	أ .تلميذ يدرك أهمية التهيئة النفسية والتركيز أثناء الاستعداد للانطلاق في سباقات السرعة. ب .تلميذ يوزع جهده ويدير سباق التحمل بشكل خططي ذكي.
4- الفروق النفسية والانفعالية	الاختلاف في سمات الشخصية مثل مستوى الدافعية، الثقة بالنفس، القلق الرياضي، والقدرة على الانضباط والتركيز.	أ .تلميذ يتمتع بثقة عالية بالنفس ويطلب الكرة من زملائه لتسجيل نقطة حاسمة. ب .تلميذ يتحلى بالهدوء والانضباط أثناء اللعب ولا يتأثر بأخطاء زملائه.	أ .تلميذ لديه دافعية إنجاز عالية ويسعى لكسر رقمه الشخصي في كل محاولة. ب .تلميذ يعاني من القلق الرياضي ويقوم بالانطلاق الخاطئ في بداية السباق.

المجلس العلمي

تمهيد:

- انتقال أثر التعلم:
- أنواع نقل أثر التعلم:
- شروط تسهل انتقال أثر التدريب:
- مقترحات لتحسين انتقال أثر التدريب:
- أسس انتقال أثر التعلم:
- أشكال انتقال أثر التعلم:
- الأهمية التطبيقية لانتقال أثر التعلم:

تعد عملية التعلم الحركي أحد الركائز الأساسية في تطوير الأداء البشري، سواء في الحياة اليومية أو في المجالات المتخصصة كالرياضة وغيرها، وفي صميم هذا التعلم يبرز مفهوم "انتقال أثر التعلم" كظاهرة محورية تفسر كيف يمكن للخبرات والمعلومات المكتسبة سابقا أن تؤثر، إيجابا أو سلبا، في اكتساب وتطبيق مهارات حركية جديدة.

إن انتقال أثر التعلم لا يقتصر على مجرد تكرار الأداء، بل هو عملية ديناميكية تمكن المتعلم من استثمار المعارف والقدرات التي أتقنها في سياق معين، وتكييفها وتطبيقها بفعالية في مواقف أو مهام حركية أخرى قد تكون مشابهة أو مختلفة تماما، هذا المفهوم الحيوي يسهم في فهم كيفية بناء القدرات الحركية المعقدة بشكل تسلسلي، وكيف يمكن لتدريب معين أن يسهم في تسريع أو إعاقة تعلم مهارة لاحقة.

تتعدد أشكال انتقال أثر التعلم وتتنوع آلياته، بدءا من النقل الإيجابي الذي يسهل عملية التعلم، وصولا إلى النقل السلبي الذي قد يعيقها، مرورا بالنقل الصفري الذي لا يحدث أي تأثير ملموس، كما يتجلى الانتقال في مستويات مختلفة، سواء كان ذلك بين مهارات متشابهة (انتقال أفقي)، أو من مهارات بسيطة إلى مهارات أكثر تعقيدا ضمن نفس الفعالية (انتقال عمودي).

إن إدراك أهمية انتقال أثر التعلم وتطبيقاته يمكن المدربين والمعلمين من تصميم برامج تدريبية وتعليمية أكثر فاعلية، تراعي التسلسل المنطقي للمهارات، وتستغل الخبرات السابقة للمتعلمين، وتعزز من قدرتهم على التكيف والمرونة في مواجهة التحديات الحركية المتجددة، وبذلك يصبح انتقال أثر التعلم ليس مجرد مفهوم نظري، بل أداة عملية لتعظيم الاستفادة من الخبرات التعليمية وتحقيق أعلى مستويات الأداء الحركي.

- **انتقال أثر التعلم:**

أي عملية يتم فيها قيام المتعلم الذي تعلم خبرة أو مهارة في مجال معين، بنقلها الى مهمة أو مجال آخر، وأن هذا التعلم الذي تم في أول الأمر، قد يعمل على جعل تعلم موضوع أو أداء مهارة تأتي أكثر سهولة ويسر (الموسوي، 2015، ص217).

انتقال أثر التعلم هو عندما يؤثر تعلم ما على تعلم عمل آخر جديد.

انتقال أثر التعلم هو مفهوم يعزى إلى تأثير مهارة متعلمة واحدة أو القابلية المتعلمة وانتقالها إلى مهارات وقابليات أخرى.

انتقال أثر التعلم هو عبارة عن مدى إمكانية المتعلم أو اللاعب في استثماره لحركة أو مهارة سبق أن تعلمها في تعلم حركة أو مهارة جديدة، بحيث تكون هذه الحركة مشابهة أو قريبة منها سواء كانت في اللعبة أو الفعالية نفسها أو من لعبة الى لعبه أخرى (عبد الحسين، متعب، 2014، ص148).

هو استخدام تعلم سابق أو معلومات سابقة في أداء واجبات أو مهارات جديدة فكلما كان الأداء الجديد فعالا فإن النقل يعد إيجابيا وإذا كان الأداء ضعيفا فإن النقل يعد سلبيا (نوري، 2019، ص137).

يشير مفهوم انتقال التعلم أو ما يطلق عليه أحيانا بانتقال أثر التدريب إلى انتقال الآثار العامة أو جوهر الأداء أو الخبرة المكتسبة من قبل الفرد في مجال أو موقف معين إلى الأداء في مواقف اكتساب هذا النمط من الأداء أو الخبرة، أو هو تطبيق المعرفة السابقة في تعلم وفهم مهمة جديدة (الكعبي، عبود، 2021، ص179).

من خلال هذه التعاريف يمكننا تعريف انتقال أثر التعلم بأنه عملية يقوم فيها المتعلم بتطبيق الخبرات أو المهارات المكتسبة سابقا في سياق معين، سواء كانت هذه الخبرات حركية أو معرفية، على مهام أو مواقف جديدة، ويعد هذا الانتقال إيجابيا إذا ساهم التعلم السابق في تسهيل وإتقان التعلم الجديد، وسلبيا إذا أعاق هذا التعلم، يشمل ذلك القدرة على استثمار المهارات المتعلمة في تعلم حركات أو مهارات مشابهة ضمن نفس المجال أو في مجالات مختلفة، ويعكس مدى فاعلية استخدام المعرفة والمهارات السابقة في أداء واجبات جديدة.

- **أنواع نقل أثر التعلم:**

أولا: انتقال أثر التعلم حسب نتيجة التعلم:

1- النقل الايجابي:

وهو التأثير المفيد للخبرات والمعلومات السابقة لمهارة معينه في تعلم مهارة جديدة ، وهذا يحدث عند تعلم الفرد لحركة أو مهارة معينه تسهل من تعلم مهارة جديدة ومثال ذلك تعلم مهارة الإرسال الساحق بالكرة الطائرة يساعد على تعلم مهارة الإرسال بالتنس، وتعلم مهارة التنطيط بكرة السلة يساعد من تعلم مهارة التنطيط بكرة اليد.

2- النقل السلبي:

وهو تأثير الخبرات والمعلومات السابقة لمهارة معينه يكف ويعيق تعلم المهارة الجديدة، حيث ان تعلم فعالية الوثب الطويل قد يعيق من تعلم فعالية الثلاثية وذلك لتداخل بعض الاستجابات فيما بينهما (عبد الحسين، 2014، ص149).

حيث أن أداء عمل معين، أو مهارة معينة ربما يتداخل أو يكف الأداء على عمل آخر أو مهارة أخرى، وهذا ما يطلق عليه بالانتقال السالب negative transfer، بمعنى أن التدريب أو تعلم عمل أو مهارة معينة ربما يعوق التدريب أو التعلم لموضوع آخر كما يحدث أحيانا في تعليم الأطفال لغتين في وقت واحد، حيث أن تأثير تعلم إحداهما قد يؤثر سلبيا على تعلم الأخرى إذا تم التدريب أو التعلم في نفس الوقت (الشرقاوي، 2012، ص321).

3- النقل الصفري:

وهو عدم تأثير الخبرات والمعلومات السابقة سلبا أو ايجابيا لدى المتعلم في تعلم مهارات جديدة، ومثال ذلك تعلم مهارة التصويب بكرة السلة لا يؤثر في تعلم مهارة الضربة الأمامية بالريشة الطائرة، وتعلم مهارة الإرسال بالكرة الطائرة لا يؤثر في تعلم مهارة التهديف بكرة اليد (عبد الحسين، 2014، ص149).

من خلال ما سبق نجد أن انتقال أثر التعلم ينقسم إلى ثلاثة أنواع رئيسية: النقل الإيجابي، حيث تسهل الخبرات السابقة اكتساب مهارات جديدة، مثل مساعدة إتقان الإرسال بالكرة الطائرة في تعلم إرسال التنس، النقل السلبي، عندما تعيق الخبرات السابقة تعلم مهارة جديدة، كما في تداخل تعلم الوثب الطويل مع الوثبة الثلاثية أو صعوبة تعلم لغتين في وقت واحد، وأخيرا النقل الصفري، حيث لا يكون للخبرة السابقة أي تأثير، سواء بالإيجاب أو السلب، على تعلم مهارة جديدة.

الانتقال حسب اتجاه التعلم: وينقسم إلى نوعين أساسيين هما:

1- الانتقال الأفقي (الجانبي) أو العرضي:

يعني نقل المهارة من فعالية إلى فعالية أخرى ويحدث عندما يستخدم المتعلم مقدرة أو معرفة أو مهارة تعلمها سابقاً في موقف جديد له نفس المستوى للصعوبة في التعلم السابق أي كما هو الحال في تعلم مهارة الإرسال بالكرة الطائرة، ومن ثم تعلم مهارة الإرسال بالتنس أو العكس، وبذلك يشير هذا إلى أن قوة الانتقال لأثر التعلم وفعاليته واتساعه يقاس بعدد تنوع المواقف الجديدة التي يستطيع المتعلم استخدام وتوظيف ما

تعلمه منها بطريقة صحيحة وبسهولة ويسر، هذا يعني له كلما زادت فرص التعلم والتدريب على تطبيق القدرات المتعلمة في مواقف متشابهة جديدة كلما أدى ذلك إلى اتساع قاعدة التعلم أفقيا وعرضيا وبالتالي فإن الانتقال الأفقي يعزز الانتقال وسيطرة المتعلم على ما تعلم.

2- الانتقال العمودي أو الطولي:

ويقصد به نقل المهارة ضمن الفعالية الواحدة ومن السهل إلى الصعب، ويحدث الانتقال الرأسي لأثر التعلم عندما يسير التعلم السابق تعلما جديدا أرقى منه وأعلى مستوى في التنسيق الهرمي للموضوع المتعلم، أي أن الانتقال هنا يحدث من تعلم بسيط إلى تعلم آخر أكثر تعقيدا أو من المهام البسيطة إلى المهام الأصعب منها (نوري، 2019، ص ص138-139).

- **شروط تسهل انتقال أثر التدريب:**

1- جاذبية الموضوع أو النشاط: إذا كان ما يتعلمه المتدرب جذابا ممتعا، ومثيرا لميوله وعلى درجة ملائمة من الصعوبة.

2- ذكاء المتعلم.

3- أسلوب التعلم القائم على اكتشاف المبادئ.

4- ممارسة المهمات التعليمية تحت شروط.

5- العناصر المشتركة ودرجة التشابه في عناصر الموقفين ومكوناتهما.

6 - زيادة ممارسة العمل الأصلي ودرجة اتقانه (الموسوي، 2015، ص220).

فلضمان انتقال فعال لأثر التدريب، تتعدد العوامل والشروط التي تسهم في تسهيل هذه العملية، أولا تلعب جاذبية الموضوع أو النشاط دورا محوريا، فكلما كان المحتوى التعليمي ممتعا ومحفزا لميول المتعلم ومناسبا لمستوى صعوبته، زادت فرص انتقال التعلم، ثانيا، يؤثر ذكاء المتعلم بشكل مباشر على قدرته على استيعاب وتطبيق المفاهيم والمهارات الجديدة، ثالثا يعد أسلوب التعلم القائم على اكتشاف المبادئ أكثر فعالية، حيث يساعد المتعلم على فهم القواعد الأساسية التي يمكن تعميمها على مواقف مختلفة بدلا من مجرد الحفظ، رابعا تسهم ممارسة المهمات التعليمية تحت شروط متنوعة في تعزيز قدرة المتعلم على التكيف وتطبيق ما تعلمه في سياقات مختلفة، خامسا تزداد احتمالية انتقال التعلم الإيجابي بوجود العناصر المشتركة ودرجة التشابه في عناصر الموقفين ومكوناتهما، فكلما كانت المهارة الجديدة شبيهة بالسابقة، كان الانتقال أسهل،

أخيرا، تعد زيادة ممارسة العمل الأصلي ودرجة إتقانه شرطا أساسيا، فالإتقان الكامل للمهارة الأساسية يضمن بناء قاعدة صلبة يمكن الاعتماد عليها عند تعلم مهارات جديدة أو تطبيقها في سياقات مختلفة.

➢ **مقترحات لتحسين انتقال أثر التدريب:**

إن عملية انتقال أثر التعلم ذات أهمية للمتعلم لأنها تسهل عليه التعلم وتزوده بخبرات متنوعة، وينبغي على المعلم أن يساعد تلاميذه على تطبيق ما تعلموه على خبرات جديدة عن طريق الآتي:

– **تنويع المهمات التعليمية:** إن تدريب التلاميذ على حل مهمات متنوعة يزودهم بخبرات متعددة ومتباينة تسهل عليهم تعلم المهمات الجديدة ذات العلاقة.

– **انتقال التعلم من السهل إلى الصعب:** على المدرس أن يقدم للتلاميذ مثيرات متباينة لتعلمها لأنها أسهل في التعلم من المثيرات الأقل تباينا، وبعد أن يتأكد المعلم من إتقان التلاميذ للمهمات السهلة ينتقل تدريجيا إلى المثيرات الأكثر صعوبة.

= **إتقان التعلم:** إن إتقان المهمة التعليمية يسهل عملية الانتقال ويؤدي إلى الانتقال الإيجابي.

– **تشابه المهمات التعليمية:** كلما زادت أوجه الشبه بين المهمات السابقة واللاحقة كلما أمكن انتقال التعلم.

– **التزود بالمبادئ والقوانين:** ينبغي على المعلم أن يزود تلاميذه بالمبادئ والقوانين الخاصة بموضوعات التعلم والإكثار من الأمثلة التوضيحية التي تمكن التلاميذ من تطبيق هذه المبادئ على حالات جديدة واكتساب الحقائق ذات العلاقة (العناني، 2014، ص ص241).

➢ **أسس انتقال أثر التعلم:**

1– التشابه بالأداء الفني:

عندما يتشابه الأداء الفني للمهارة الجديدة مع المهارة المتعلمة سابقا ولو لأجزاء منها يكون انتقال اثر التعلم ايجابيا.

2– التدرج بالتعلم من السهل إلى الصعب:

لا يمكن إتقان المهارات الحركية وتثبيتها إلا من خلال التدرج في تعلمها من السهل إلى الصعب، فعلى سبيل المثال لا يمكن للاعب أو المتعلم المبتدئ تعلم فعالية ركض الحواجز، إلا بعد أن يكون قد أتقن الركض والوثب والتوازن كجزء من تعلم المهارات الأساسية وتثبيتها.

المجلس العلمي

3- ثبات وتثبيت وإتقان الأداء :

حتى تحصل عملية انتقال أثر تعلم ايجابي، لابد من ثبات الأداء وإتقانه للمهارات السابقة، فاللاعب أو المتعلم الذي لا يتمكن من إتقان مهارة المناولة والاستلام بكرة السلة مثلا لا يمكنه إتقان مهارة التهديف.

4- التدريب أو التمرين المتنوع:

إن أسلوب التدريب أو التمرين المتنوع والمشوق هو الأسلوب الذي يحفز اللاعب أو المتعلم ويزيد من رغبته وينقله إلى مستويات أفضل في الأداء.

5- مبدأ التعميم:

إن تعلم المهارات الأساسية كالمشي والقفز والركض والوثب في المراحل المبكرة للطفل تساعده على تعميمها في مواقف تعليمية أخرى، وهي بذلك تسهل عليه من عملية إدراكه وفهمه وحله للواجبات الحركية الجديدة (الدليمي، 2016، ص ص166-167).

➢ **أشكال انتقال أثر التعلم:**

يوجد العديد من أشكال انتقال أثر التعلم والتي يمكن إيجازها من خلال النقاط الآتية:

1- الانتقال من مهارة إلى مهارة Skill To Skill Transfer:

ويمكن تمثيل ذلك من خلال انتقال أثر التعلم من مهارة التصويب إلى المناولة بكرة اليد أو العكس.

2- الانتقال من الممارسة إلى الأداء Practice To Performance :

وقد دلت الأبحاث على أن الانتقال إيجابي عندما تكون ظروف الممارسة مشابهة مع ظروف اللعبة.

3- الانتقال من القدرات إلى المهارة Ability To Skill :

وهذه الفكرة مرتبطة بإمكانية انتقال القدرات الإدراكية والحركية والبراعة البدنية إلى المهارات الرياضية المتخصصة.

4- الانتقال من أحد أطراف الجسم إلى الطرف الآخر:

يشير إلى الأثر الذي يحدثه ممارسة طرف واحد في الطرف الآخر من الجسم.

5- انتقال المفاهيم إلى الأداء Concepts to Performance :

بمعنى انتقال مبادئ التعلم الحركي أو المفاهيم الحركية إلى أداء المهارة البدنية.

6- انتقال مرحلة إلى مرحلة Stage To Stage :

وهذا الانتقال يراعي تنمية المهارة الحركية في أثناء مراحل النمو المختلفة، وهناك آراء تبين أن هناك انتقالا إيجابيا بين ما يتعلمه الأطفال مبكرا، وكيف يؤدونه فيما بعد (عبد الحسين، متعب، 2014، ص155).

➢ **الأهمية التطبيقية لانتقال أثر التعلم:**

1- توضيح التسلسل المهاري لتعلم المهارات:

فتعلم الحركات الأساسية في البداية يساعد في سرعة وسهولة تعلم المهارات الرياضية المركبة، فمثلا قبل تعليم مهارة الإرسال من أعلى في الكرة الطائرة يفضل تعليم حركة الرمي من فوق الذراع والتي تساعد الفرد في اكتساب الحركة الصحيحة للذراع أولا، مما يؤدي إلى انتقال أثر تعلم إيجابي عند تعلم مهارة الإرسال في الكرة الطائرة.

ولهذا يجب على مصممي برامج تعليم المهارات أن يراعوا الحرص على معرفة أي المهارات التي يتم تعليمها في البداية والتي تساعد في تعلم المهارات التالية.

2- المساعدة في انتقاء أساليب التدريس:

فاستخدام المدرس للأرض حول حوض السباحة عند تعليم الضربات الأساسية في السباحة يساعد في انتقال أثر التعلم الإيجابي عند ممارستها بعد ذلك داخل الماء، كذلك الحال عندما يقوم المدرس بتدريب المتعلم على أجزاء معينة من المهارة بصورة منفردة قبل أداء وتعلم المهارة كاملة، أو أداء المهارة من الثبات قبل أدائها من الحركة.

3- تحديد ظروف الممارسة الأكثر فاعلية:

كلما كانت مواقف التدريب مشابهة لمواقف المنافسة الحقيقية كلما ساعد ذلك في انتقال أثر التعلم الإيجابي بصورة أكبر، وهذا يتطلب من المدرب أو المعلم أن يقوم بتحليل مواقف اللعب بصورة دقيقة ومحاولة إضافة مواقف مشابهة لها للوحدات التدريبية.

4- المساهمة في ترتيب خطوات التعلم:

وخاصة في الرياضيات التي تتطلب القدرة على الأداء المهاري بكلا الطرفين (الذراع الأيمن والأيسر)، وذلك وفقا لما يلي:

- البدء في الممارسة بالطرف المفضل.

– لا يتم البدء في الممارسة بالطرف الآخر إلا بعد الوصول إلى مستوى مقبول من الجودة في الأداء باليد المفضلة.

– بعد بدء الممارسة بالطرف الثاني، يتم القيام بتبديل الممارسة بكلا الطرفين وذلك في شكل مجموعات من المحاولات أو فترات زمنية متساوية.

– مراعاة استخدام التشجيع اللفظي لزيادة الدافعية في الاستمرار على الممارسة بالطرف الغير مفضل (حسام الدين وآخرون، 2006، ص ص110–111).

من خلال ما سبق يمكننا القول أن الأهمية التطبيقية لانتقال أثر التعلم تظهر من خلال:

– تحديد تسلسل تعلم المهارات: البدء بالأساسيات يسرع تعلم المهارات المعقدة (مثال: تعلم الرمي فوق الذراع قبل إرسال الكرة الطائرة).

– اختيار أساليب التدريس الفعالة: استخدام تدريب محاك للواقع أو تجزئة المهارة (مثال: التدريب على ضربات السباحة خارج الماء قبل داخله).

– تحسين ظروف الممارسة: جعل التدريب مشابها للمنافسة الفعلية يعزز الانتقال الإيجابي.

– تنظيم خطوات تعلم المهارات ثنائية الطرفين: من خلال البدء بالطرف المفضل، ثم الانتقال للطرف الآخر بعد إتقان الطرف المفضل، وأيضا الممارسة المتناوبة بين الطرفين، إضافة إلى استخدام التشجيع لتعزيز الدافعية للطرف غير المفضل.

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تمهيد:

- **منحنيات التعلم الحركي:**
- **مفهوم المنحنيات:**
- **أنواع المنحنيات:**
- **أهمية المنحنيات:**
- **العوامل المؤثرة في منحنيات التعلم:**
- **الهضاب في منحنى التعلم الحركي:**
  - ✓ **أولا – الهضاب المتوسطة:**
  - ✓ **ثانيا – الهضاب النهائية:**

تعتبر منحنيات التعلم الحركي أداة أساسية في فهم كيفية اكتساب الأفراد للمهارات الحركية وتطويرها بمرور الوقت، فهي تعد أداة أساسية لفهم كيفية تطور المهارات الحركية مع التكرار والتمرين، تظهر هذه المنحنيات العلاقة بين عدد المحاولات أو الجلسات التدريبية ومستوى الأداء، حيث يتمثل التقدم عادة في تحسن السرعة والدقة وتقليل الجهد المبذول، يتم رسم هذه المنحنيات بيانيا، حيث يمثل المحور الأفقي مقدار الممارسة أو عدد المحاولات، بينما يمثل المحور الرأسي مستوى الأداء (على سبيل المثال، عدد الأخطاء، الوقت المستغرق لإكمال المهمة، أو الدقة)، من خلال تحليل شكل المنحنى، يمكن للمدربين، المعلمين، والباحثين فهم أفضل لكيفية تقدم التعلم الحركي، وتحديد الفترات التي يحدث فيها تحسن سريع، والمراحل التي قد يتباطأ فيها التقدم أو يتوقف وهو ما يعرف بـ "هضبة التعلم"، مما يساعد على تصميم استراتيجيات تدريبية أكثر فعالية وتخصيص الدعم اللازم للمتعلم.

- **منحنيات التعلم الحركي:**
- **مفهوم المنحنيات:**

لما كان تعلم المهارات الحركية الرياضية هو التغير الدائم في الأداء الحركي لتحقيق واجب معين، فإنه يمكن دراسة شكل هذا التغير على مدار المواقف التعليمية عن طريق قياس الأداء عدة مرات في مواقف اختبارية متشابهة وتسجيل الأداء على محورين أحدهما رأسي يمثل مقداره والأخر أفقي يمثل عدد مرات، فيظهر لنا منحنى يطلق عليه منحنى التعلم (فوزي، 2019، ص211).

فالمنحنيات هي دراسة التغيرات الكمية التي تطرأ على الإنسان، فالتغيرات الكمية هي مقدار التحسن لأداء المهارة وهي تعبير عن التحسن في الأداء نتيجة العملية التعليمية، وتعرف كمية التحسن من خلال المنحنى فعندما يقوم اللاعب أو المتعلم بمحاولات عديدة سوف يرسم خطأ بيانيا في كمية التحسن أو مقدار التحسن أي مقدار الممارسة التي تمثل عدد المحاولات، فيمكن أن يرسم بمنحنى منحدر أو منحنى متصاعد، المنحنى المنحدر يظهر الزمن والمنحنى المتصاعد يظهر عدد المحاولات لنوعية الإنجاز المحقق بالنسبة للتعلم، وتقاس هذه المتغيرات بالعدد أو الكم خلال التكرار وخلال التمرين (الدليمي، 2016، ص113).

منحنيات التعلم الحركي هي تمثيل بياني يوضح التغير الدائم والكمي في الأداء الحركي للفرد عند تعلم مهارة رياضية معينة، وذلك بهدف تحقيق واجب محدد، تدرس هذه المنحنيات من خلال قياس أداء المتعلم عدة مرات في مواقف اختبارية متشابهة، حيث يسجل الأداء على محورين: المحور الرأسي يمثل مقدار الأداء

المتحقق (مثل كمية التحسن أو الدقة)، والمحور الأفقي يمثل عدد مرات الممارسة أو المحاولات، تعد هذه المنحنيات تعبيرا عن التحسن الكمي في الأداء الناتج عن العملية التعليمية أو التدريب، ويمكن أن تظهر إما بشكل منحدر (عند قياس الزمن المستغرق لإنجاز مهمة) أو متصاعد (عند قياس عدد المحاولات اللازمة لتحقيق إنجاز معين)، مما يوفر رؤية واضحة حول مقدار التحسن وديناميكية التعلم بمرور التكرار والتمرين.

- **أنواع المنحنيات:**

يمكن تصنيف منحنيات التعلم من حيث الغرض ومن حيث الشكل، فمن حيث الغرض هناك ثلاثة أنواع لمنحنيات التعلم هي:

أ- منحنى التحصيل: ويظهر هذا المنحنى مقدار التحسن في أداء الفرد على مدار المواقف التعليمية أو خلال فترة التدريب، وذلك من خلال ما يستطيع الفرد أن يؤديه في كل مرة للقياس.

ب- منحنى الخطأ: ويظهر هذا المنحنى أيضا مقدار التحسن في الأداء على مدار المواقف التعليمية، ولكن هذا التحسن يظهر في هذا المنحنى من خلال نقص عدد الأخطاء التي يرتكبها الفرد أثناء محاولات القياس.

جـ- منحنى الزمن: ويظهر هذا المنحنى مقدار التحسن في الأداء على مدار المواقف التعليمية من خلال نقص الزمن الذي يستغرقه الفرد في أداء عملي حركي معين عند قياسه أكثر من مرة (فوزي، 2019، ص215).

حيث تصنف منحنيات التعلم، من حيث الغرض، إلى ثلاثة أنواع رئيسية تعكس جوانب مختلفة من تطور الأداء، أولا منحنى التحصيل، الذي يصور مقدار التحسن الإيجابي الذي يحرزه الفرد في أدائه على مدار المواقف التعليمية أو فترات التدريب، مبينا ما يستطيع المتعلم إنجازه أو تحقيقه بشكل أفضل مع مرور الوقت، ثانيا منحنى الخطأ، الذي يركز على تراجع عدد الأخطاء التي يرتكبها الفرد أثناء محاولات القياس، مما يعكس مدى دقة الأداء وكفاءته كنتيجة للتعلم، وأخيرا منحنى الزمن، الذي يظهر مقدار التحسن في الأداء من خلال نقص الزمن الذي يستغرقه الفرد لإنجاز عمل حركي أو مهمة معينة، مما يدل على زيادة السرعة والفعالية في التنفيذ مع تكرار الممارسة.

المجلس العلمي

*** المنحنيات القائمة على أساس الشكل:**

أ- منحنى الزيادة المنتظمة: ويقصد بهذا النوع من المنحنيات تلك التي تظهر أن التحسن في التعلم يسير بشكل منتظم، ويعني ذلك أن التحسن في معدل التعلم يسير بمقدار ثابت وبفواصل زمني متساو خلال محاولات القياس، ويعد هذا النوع قليل الحدوث في مجال التربية الرياضية.

ب- منحنى الزيادة السلبية: وفي هذا النوع من المنحنيات يظهر التحسن الكبير في التعلم في البداية أي أن التحسن الذي يحرزه المتعلم في بداية تعلمه لمهارة معينة يكون أكثر من التحسن الذي يحرزه في منتصف مرحلة التعلم أو في مراحله الأخيرة.

ج- منحنى الزيادة الإيجابية: في هذا النوع من المنحنيات يكون التحسن في التعلم في البداية بطيئا ثم يأخذ بالتحسن بنسبة أكبر (كماش، الشاويش، 2016، ص ص93-94).

ويمكننا شرح ما سبق من خلال ما يلي:

1. منحنى الزيادة المنتظمة: هذا مثل لو كنت تتحسن بنفس المقدار بالضبط في كل مرة تمارس فيها، كل جلسة تدريبية تجعلك أفضل بنفس "الخطوة"، هذا النوع نادر في التعلم الحركي لأنه عادةً ما يكون التقدم غير متساو.
2. منحنى الزيادة السلبية (التحسن السريع ثم البطيء): هذا هو الشائع في البداية، تتعلم الكثير بسرعة كبيرة في البداية لأنك تنتقل من لا شيء إلى أساسيات، لكن بعد ذلك، يصبح التحسن أصعب وأبطأ، وكأنك وصلت إلى سقف أو تحتاج لجهد أكبر لتحقيق تقدم طفيف.
3. منحنى الزيادة الإيجابية (التحسن البطيء ثم السريع): في هذا النوع، قد تشعر بالإحباط في البداية لأن التحسن بطيء جدا، كأنك لا ترى أي تقدم يذكر، ولكن بعد فترة من الممارسة، "تنفجر" وتتحسن بشكل كبير وسريع، هذا يحدث غالبا في المهارات المعقدة التي تتطلب بناء أساس قوي قبل أن تتمكن من رؤية قفزات في الأداء.

- **أهمية المنحنيات:** للمنحنيات أهمية وهي على النحو الآتي:

1. طريقة موضوعية للحكم على الشيء.
2. تظهر مستوى اللاعب أو المتعلم.
3. تظهر مستوى عملية التدريب أو عملية التعلم.

4. تظهر مستوى الوسائل التعليمية.
5. الكشف عن الخطأ.
6. التنبؤ.
7. تجبر المدرب أو المعلم على فتح سجلات للاعب والمتعلم من خلالها يعرف الأسباب التي أدت إلى هبوط المستوى.
8. تمد المدرب والمعلم بمعلومات ضرورية لاختيار الطرائق والأساليب المناسبة في عملية التدريب أو التعلم لتطوير الأداء أو الإنجاز (الكعبي، عبود، 2021، ص168).

تعد منحنيات التعلم أداة حيوية لعدة أسباب، فهي توفر طريقة موضوعية لتقييم الأداء، وتكشف بوضوح عن مستوى كل من اللاعب أو المتعلم وعملية التدريب أو التعلم ذاتها، بالإضافة إلى فعالية الوسائل التعليمية المستخدمة، كما تساهم هذه المنحنيات في الكشف عن الأخطاء وتساعد في التنبؤ بالأداء المستقبلي، علاوة على ذلك، تلزم المدرب أو المعلم بتوثيق سجلات الأداء، مما يمكنهم من تحديد الأسباب الجذرية لأي تراجع في المستوى، وتزويدهم بالمعلومات الضرورية لاختيار الطرائق والأساليب التدريبية أو التعليمية الأكثر ملاءمة لتطوير الأداء وتحقيق الإنجاز.

- **العوامل المؤثرة في منحنيات التعلم:**

توجد بعض العوامل التي تؤثر في منحنيات التعلم وهي على الوجه الآتي:

1. استيعاب اللاعب أو المتعلم.
2. مقدار التدريب أو التعلم.
3. طريقة أو أسلوب التدريب أو التعلم.
4. قدرات اللاعب أو المتعلم.
5. مبدأ الاستعداد.
6. التجارب السابقة للاعب أو المتعلم (محمود، 2019، ص ص172-173).

تتأثر منحنيات التعلم بعدة عوامل أساسية تحدد مسار تطور الأداء، تشمل هذه العوامل بشكل مباشر استيعاب اللاعب أو المتعلم للمادة أو المهارة، ومقدار التدريب أو التعلم الذي يتلقاه المتعلم، كما يلعب كل من طريقة أو أسلوب التدريب أو التعلم المتبع دورا حاسما في كيفية تقدم المنحنى، بالإضافة إلى قدرات اللاعب

أو المتعلم الفردية الكامنة، وأخيرا، يؤثر مبدأ الاستعداد والتجارب السابقة للاعب أو المتعلم بشكل كبير على السرعة والكفاءة التي يتم بها اكتساب المهارة الجديدة.

- **الهضاب في منحنى التعلم الحركي:**

قد يحدث في منحنيات التعلم ظهور فترة لا يطرأ فيها حالة تحسن واضحة على أداء المتعلم بالرغم من استمرار الممارسة، ويظل مقياس التعلم ثابتا من دون تغير واضح في قيمه في عدة محاولات متتابعة، ويطلق على هذه الفترة مصطلح (الهضبة) أي سقف أو نقطة التعلم التي يصل إليها اللاعب أو المتعلم إذ يحدث ثبات في الأداء، ويكون التطور أو التحسن صفرا، وإن الأفراد المتعلمين يختلفون في هضبة التعلم ويعود ذلك إلى القابليات والفروق الفردية وتكون عادة مسبوقة بتعديل في الأداء كما يتبعها تغيير في الأداء، ويلاحظ أن هضاب التعلم ليست من الظواهر الحتمية لمنحنيات التعلم، وإذا حدثت فإن لها أسبابها ومنها:

- ظهور حالة التعب المؤقت لدى اللاعب أو المتعلم في موقف التعلم.
- نقص مؤقت في الدافعية والمثابرة لدى اللاعب أو المتعلم.
- التغير في أسلوب الأداء الفني للمهارة المطلوب تعلمها أو التدريب عليها.
- اكتساب غير مقصود لأخطاء أثناء التعلم.
- الاهتمام المبالغ بجزء من العمل على حساب الأجزاء الأخرى مما يعوق توافق الاستجابات للعمل.
- الانتقال في التعلم أو العمل من طريقة إلى أخرى، أسوء، أو أحسن.
- الانتقال من مستوى بسيط في العمل الى مستوى أعقد منه.
- عدم التناسب في صعوبة العمل وعدم التوازن بين جوانبه المختلفة.
- التركيز على الدقة بعد الاهتمام بالسرعة.
- قد تمثل الهضبة النهائية التي يستطيع الفرد أن يصل إليها في مستوى أدائه وهذا ما يسمى الحد الفسيولوجي، أي أقصى أداء يمكن للفرد أداؤه (الكعبي، عبود، 2021، ص ص 169-170).

ففي بعض الأحيان، قد تظهر في منحنيات التعلم فترة تعرف بـ "الهضبة"، وهي مرحلة يتوقف فيها التحسن الواضح في أداء المتعلم أو اللاعب، ويظل مقياس التعلم ثابتا على الرغم من استمرار الممارسة، تمثل الهضبة نقطة ثبات في الأداء، حيث يصبح التطور صفرا، ويختلف ظهور الهضاب ومدة استمرارها بين الأفراد بناء على فروقهم الفردية وقابلياتهم، هذه الظاهرة ليست حتمية، ولكن عند حدوثها، تعزى إلى عدة

أسباب محتملة مثل التعب المؤقت، نقص الدافعية، التغيرات في أسلوب الأداء الفني، اكتساب أخطاء غير مقصودة، التركيز المبالغ فيه على جزء واحد من المهارة، الانتقال بين طرق أداء مختلفة (سواء للأفضل أو للأسوأ)، الانتقال من مستوى بسيط إلى معقد في العمل، عدم التناسب في صعوبة العمل، أو التركيز على الدقة بعد السرعة، في بعض الحالات، قد تمثل الهضبة الحد الفسيولوجي الأقصى الذي يمكن للفرد الوصول إليه في أدائه.

وحسب عبد الحسين ومتعب (2014، ص ص 40-41) تنقسم الهضاب في التعلم إلى نوعين رئيسيين هما:

أولا – الهضاب المتوسطة:

إن منحنى التعلم لا يمكن أن يستمر دائما بالزيادة سواء كانت منتظمة أم سلبية أو ايجابيه، ولكن كثيرا ما يثبت عند مستوى معين لمدة قد تطول أو تقصر وبعدها يبدأ المنحنى بالزيادة مرة أخرى، وهذه العملية تتكرر أكثر من مرة على مدار المنحنى، ويطلق على هذه الفترات التي يثبت فيها التعلم في وسط المنحنى بالهضاب المتوسطة، ويرجع حدوث هذه الهضاب إلى الأسباب الآتية:

1- قد يكتسب المتعلم بعض الأخطاء أثناء التعلم قد تعوقه عن الاستمرار في التقدم، ولكن حينما تصحح له هذه الأخطاء بواسطة المعلم أو المدرب نلاحظ عودته إلى التقدم.

2- قد تحدث بعض التغيرات الفسيولوجية أو ظروف أخرى تؤدي إلى التعب لفترة معينه ومن ثم إلى ثبات التعلم أو انخفاضه قليلا.

3- أحيانا يفقد المتعلم الدافع للتدريب لفترة مؤقتة نتيجة لأي ظروف شخصيه أو اجتماعية، هذه الظروف قد تعوقه عن التقدم في التعلم أو تؤدي إلى انخفاض مستوى التعلم.

4- إن عدم توزيع حمل التدريب توزيعا مناسبا قد يؤدي إلى انخفاض مستوى التعلم.

5- تظهر الهضبة المتوسطة حينما يغير المدرب من طريقه تدريبه أو حينما يبدأ في التركيز على دقة الأداء، بعد أن كان يركز على سرعته.

6- قد تظهر الهضبة المتوسطة عندما تصبح أدوات التدريب في حاله سيئة إثر استعمالها المستمر، ولكن بعد أن تستبدل هذه الأدوات بأخرى جديدة أو من نوع أخر فقد يبدأ التعلم في الزيادة مرة أخرى.

7- غالبا ما تظهر الهضبة في منحنى التعلم حينما يستمر المدرب في التدريب بطريقة واحده دون أي تنويع.

ثانيا – الهضاب النهائية:

إن منحنى التعلم لأي مهارة حركيه لا يمكن أن يستمر في الزيادة إلى ما لا نهاية باستمرار التدريب، وذلك لان هناك حدودا لعمليه التعلم، هذه الحدود تجعل المتعلم أما أن يثبت عند مستوى معين أو يقل قليلا، فتبدو الهضبة النهائية في منحنى التعلم كخط أفقي أو مائلا إلى الانحدار قليلا، وكثيرا ما يخطئ المعلمون والمدربون في التمييز بين الهضبة المتوسطة والنهائية، فبمجرد ملاحظة ثبات في منحنى التعلم يعتبرون ذلك هضبة نهائية، ولكن سرعان ما تتغير النظرة إلى هذه الهضبة وتعتبر متوسطة وليست نهائية إذا عولجت أسباب حدوثها، ولهذا ننصح المعلمين والمدربين بمحاوله التعرف على أسباب الهضاب بأنواعها قبل الحكم عليها، ومن أسباب حدوث الهضاب النهائية ما يأتي:

– **أسباب مادية:** فقد تمثل الهضبة النهائية التي يستطيع اللاعب أن يصل إليها نتيجة للأساليب أو الأدوات المستخدمة في التدريب، ويحدث هذا غالبا في الدول ذات الاقتصاد الضعيف أو التي لا تستخدم التكنولوجيا الحديثة في التعلم الحركي.

– **أسباب دافعيه:** فقد تمثل الهضبة النهائية تلك النهاية التي يستطيع اللاعب إن يصل إليها نتيجة لهبوط مستوى الحماس أو لثبات المدرب في طريقه التعلم والتدريب مما يولد لدى المتعلمين حاله من الروتين والملل تؤدى إلى هبوط مستوى الدافعية لديهم مما يؤثر ذلك على منحنى التعلم.

– **أسباب فسيولوجية:** فقد تمثل الهضبة الحدود الفسيولوجية النهائية للفرد وهذه الحدود موروثة ولذلك فهي تختلف من فرد لأخر بسبب تحكم عنصر الوراثة، ومع إن الحدود الفسيولوجية للإنسان مازالت غامضة إلا أنها إلى حد ما معلومة في بعض الأنشطة الحركية.

ففي سياق منحنيات التعلم، تشير الهضبة إلى فترة يتوقف فيها التقدم أو التحسن في الأداء مؤقتا، على الرغم من استمرار الممارسة، تنقسم الهضاب إلى نوعين رئيسيين:

أولا، الهضاب المتوسطة: تظهر هذه الهضاب في منتصف مسار منحنى التعلم، حيث يثبت الأداء لفترة ثم يعاود التحسن لاحقا، تحدث بسبب عوامل مؤقتة مثل اكتساب أخطاء قابلة للتصحيح، الإرهاق الفسيولوجي، نقص الدافعية المؤقت، سوء توزيع حمل التدريب، تغيير في أسلوب التدريب (كالانتقال من السرعة إلى الدقة)، تدهور جودة أدوات التدريب، أو استمرار المدرب في استخدام طريقة واحدة دون تنويع.

ثانيا، الهضاب النهائية: تمثل هذه الهضاب الحد الأقصى الذي يمكن أن يصل إليه الفرد في أدائه لمهارة معينة، فلا يمكن لمنحنى التعلم أن يستمر في الزيادة إلى ما لا نهاية، تتميز هذه الهضاب بثبات الأداء، ويجب على المدربين التمييز بينها وبين الهضاب المتوسطة، تنشأ الهضاب النهائية لأسباب مختلفة، منها أسباب مادية تتعلق بمحدودية الأساليب أو الأدوات المتاحة (خاصة في ظل ضعف الإمكانات الاقتصادية أو عدم استخدام التكنولوجيا الحديثة)، أسباب دافعية ناتجة عن انخفاض الحماس أو الملل بسبب رتابة التدريب، وأسباب فسيولوجية تمثل الحدود القصوى الوراثية والفسيولوجية لقدرة الفرد على الأداء، والتي تختلف من شخص لآخر.

المجلس العلمي

تمهيد:

- التغذية الراجعة:
- أنواع التغذية الراجعة:
- وظائف التغذية الراجعة:
- شروط التغذية الراجعة:
- أهمية التغذية الراجعة:
- الفرق بين التعزيز والتغذية الراجعة:

تعد التغذية الراجعة ركيزة أساسية في عملية التعلم الحركي، فهي بمثابة المرآة التي تعكس للمتعلم مدى كفاءة أدائه وتطلعه نحو الإتقان، فمن خلالها يحصل المتعلم على معلومات دقيقة ومفصلة حول طبيعة استجاباته الحركية، سواء كانت صحيحة أو تحتاج إلى تعديل، مما يمكنه من تصحيح الأخطاء وتعزيز السلوكيات الصحيحة، ولا يقتصر دور التغذية الراجعة على الجانب التقويمي فحسب، بل تمتد لتشمل الجوانب التحفيزية، حيث تزيد من دافعية المتعلم وتفاعله مع المهمة، مما يسهم في تطوير المهارات الحركية والوصول إلى مستويات أداء مثالية، إن فهم آليات التغذية الراجعة وتطبيقها بفاعلية، سواء كانت فورية أو مؤجلة، يمثل أساسا لنجاح العملية التعليمية في مجال التعلم الحركي.

- **التغذية الراجعة:**

هي تلك المعلومات التي يحصل عليها المتعلم من مصادر مختلفة، سواء كانت داخلية أو خارجية أو كليهما معا قبل الأداء الحركي أو في أثنائه أو بعده والهدف منها تعديل الاستجابات الحركية، وصولا بها للاستجابات المثالية (نوري، 2019، ص29).

هي تلك العملية التي تعتمد في شكلها ومضمونها على طبيعة الأداء الصادر عن المتعلم وتساعده على تعديل استجاباته المقبلة وتقويتها فيزداد معدل ظهورها في المواقف التالية المشابهة، أو هي العملية التي تعمل على توجيه السلوك وتعديله وتقويته في ضوء نتائجه (فوزي، 2019، ص33).

ومن خلال ما سبق يمكننا تعريف التغذية الراجعة بأنها العملية التي يتم من خلالها تزويد المتعلم بمعلومات محددة، سواء كانت داخلية أو خارجية، حول طبيعة أدائه الحركي، والتي تقدم قبل أو أثناء أو بعد الأداء، وتهدف هذه المعلومات إلى توجيه وتعديل الاستجابات الحركية للمتعلم وتقويتها، مما يساعده على تحقيق الأداء الأمثل وزيادة ظهور السلوكيات المرغوبة في المواقف المشابهة اللاحقة، وذلك بناء على نتائج الأداء.

➢ **أنواع التغذية الراجعة:**

تقسم التغذية الراجعة حسب مصادر الحصول على المعلومات إلى نوعين رئيسين هما:

أولا: التغذية الراجعة الخارجية:

هي جميع المعلومات التي يحصل عليها المتعلم أو اللاعب من مصادر خارجية قد تكون مباشرة أو متأخرة كتعليمات المدرب أو المدرس أو التعليمات التي تأتي من مصادر أخرى مثل وسائل الإعلام ويمكن تقسيم هذا النوع من التغذية الراجعة وحسب زمن تقديمها إلى الأنواع الآتية:

أ- التغذية الراجعة الخارجية المباشرة.

ب- التغذية الراجعة الخارجية المتأخرة.

أ- التغذية الراجعة الخارجية المباشرة:

يقصد بها التغذية الراجعة التي تتوفر وتعطى أثناء الأداء مع مراعاة أنه لابد من إعطاء هذه التوجيهات والنصائح عند ورود الأداء الخاطئ، وتعد التغذية الراجعة المباشرة بمثابة مراجع لتصحيح دائم بواسطة الخلايا العصبية الحركية الموجودة بالألياف العضلية مما يؤثر في استمرارية التصحيح والتقدم بالتعلم، ويتم إعطاء التغذية الراجعة المباشرة عن طريق التأشير على أعضاء الجسم التي لا تكون في الوضع الصحيح، أو عن طريق الكلام، إذ يخبر المعلم المتعلم عن أخطاء أدائه في وقت يجري فيه المتعلم تطبيقات المهارة.

ب- التغذية الراجعة الخارجية المتأخرة:

وهي التغذية الراجعة الخارجية التي تتم عقب الانتهاء من الحركة، وهذا النوع من التغذية الراجعة يحدث مباشرة بعد الانتهاء من أداء الحركة أو الفعالية، وعادة تأخذ شكل المعلومات حول النتيجة (KR) ومعلومات حول الأداء (KP) ويمكن إعطاء المعلومات حول النتيجة بعد الأداء مباشرة بشرط ان يكون اللاعب قادرا على التركيز لاستقبال التغذية، ويمكن أيضا تأخير إعطاء هذه المعلومات.

ثانيا: التغذية الراجعة الداخلية:

هي المعلومات التي يحصل عليها المتعلم أو اللاعب من مصدر داخلي (ذاتي) ، وهي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية إذ تشترك فيها عدة منظومات عصبية تؤثر في السيطرة على الحركة مثل التوازن، وكذلك توجد لنا المعلومات التي تأتي عن طريق حاسة اللمس والضغط والامتداد والتقلص العضلي، وأنها تأتي من داخل الجسم لتخبر القائم بالحركة عن نوع الأداء الذي قام به، وهذا النوع غالبا ما نشاهده لدى

اللاعبين ذا المستوى العالي وذلك لامتلاكهم الخبرات السابقة مما يساعدهم على استذكار ومعرفه الأداء الحركي الصحيح وتحديد الأخطاء وتصحيحها (عبد الحسين، متعب، 2014، ص ص81-82).

التغذية الراجعة حسب زمن تقديمها:

أ- التغذية الراجعة الفورية: تعني إعطاء المعلومات إلى اللاعب حول نتيجة كل استجابة يريدها فور صدورها إذ تتصل بالسلوك الملاحظ مباشرة، وتزود المتعلم بالمعلومات لتعزيز السلوك أو تطويره أو تصحيحه.

ب- التغذية الراجعة المؤجلة: تعني إعطاء المعلومات إلى اللاعب حول نتيجة استجابته بعد مدة زمنية، أي هي التي تعطى للمتعلم بعد مرور فترة زمنية على إنجاز المهمة أو الأداء وقد تطول هذه المدة أو تقصر حسب الظروف (محمود، 2019، ص358).

- **وظائف التغذية الراجعة:**

هناك ثلاث وظائف رئيسية للتغذية الراجعة هي:

1- وظيفة معلوماتية:

يمكن اعتبار هذه الوظيفة من أهم الوظائف في التغذية الراجعة لان المعلومات المستمدة من الأداء تكون المصدر الدقيق الذي يعتمد عليه التعلم في المقارنة بين الاستجابة ونتيجة الاستجابة أو بين ما تم وما يجب أن يتم، ان هذه المعلومات تحدد كيفية تحسين الاستجابة اللاحقة، ومن هذا المبدأ فإن التغذية الراجعة هنا تعد المصدر الأساسي للمعلومات التي تصحح الاستجابة.

2- وظيفة دافعية:

هناك الكثير من نماذج التغذية الراجعة تستخدم كمعلومات وكدوافع للأداء فكلما زادت معلومات التغذية الراجعة سوف يؤدي ذلك إلى أداء أحسن قياسا إلى المعلومات العامة، وقد وجد الباحثون بأن التغذية الراجعة عالية المستوى تؤدي إلى تحسين الأداء حتى عند المتعلمين جيدا.

3- وظيفة تشجيعية:

من وجهة نظر التشجيع التغذية الراجعة تكون إما ثوابا أو عقابا، والتشجيع كثواب يمكن ان يكون داخليا أو خارجيا فمثلا عند رؤية الكرة تدخل السلة تعطى تغذية راجعة داخلية وتزيد من قناعات المتعلم، فعندما يؤدي اللاعب للمرة الثانية والثالثة فإنه يمر بحدثين:

- الأول: هو الاحساس (السمعي، البصري) بالحركة المنفذة.
- الثاني: هو مدى القناعة بالأداء.

وفي هذا المجال يقوم المدرب بتسهيل المهارة الجديدة وتجزئتها بحيث يوجد نجاحات مضمونة في بداية المحاولات لغرض زيادة القناعة ويمكن الثواب عن طريق تشجيع المدرب للمتعلم بحركات معينة كحركة الرأس بالقبول أو التصفيق أو إطلاق عبارات لفظية مثل (أحسنت أو جيد أو بارك الله فيك أو أي عبارات أخرى يمكن ان تساهم في تشجيع المتعلم على التكرار للأداء بالصورة الصحيحة).

أما العقاب فيمكن ان يكون عن طريق إثبات أخطاء اللاعب بمقارنة ذلك الخطأ مع الأنموذج الصحيح أو اطلاق عبارات لفظية أو إشارة معينة لنوع الخطأ بعدم الرضا حول الأداء (كالتأشير باليد أو النظر للمتعلم بعدم القبول أو التنبيه الكلامي الخ ...) مع الأخذ بنظر الاعتبار تصحيح الأداء قدر الامكان، ومثال ذلك عند تعليم حركات الجمناستك عندما يمس المدرب بيده مكان الخطأ بشكل مباشر كتقوس الظهر أو فتح الساقين اثناء الوقوف على الرأس، يضرب أو يمسك المدرب ظهر المتعلم لغرض الشد في ذلك الجزء وهي تعد كتغذية راجعة مباشرة لغرض تصحيح الأداء (نوري، 2019، ص ص31-32).

حيث تقوم التغذية الراجعة بثلاث وظائف رئيسية أساسية في عملية التعلم، وهي الوظيفة المعلوماتية، التي تعد جوهرية لتصحيح الأداء وتحديد مساره المستقبلي، حيث تزود المتعلم ببيانات دقيقة حول مدى تطابق أدائه مع النموذج الصحيح، مما يمكنه من تعديل استجاباته اللاحقة، أما الوظيفة الدافعية، فتعمل على تحفيز المتعلم وتعزيز رغبته في التحسين، فكلما كانت المعلومات المقدمة وافية ومجدية، زادت دافعية الفرد لتحقيق أداء أفضل، حتى بالنسبة للمتقنين، وأخيرا الوظيفة التشجيعية، التي تتمثل في تقديم مكافآت أو ملاحظات سلبية (تعزيز إيجابي أو سلبي)، سواء كانت داخلية كشعور اللاعب بالرضا عند إحراز الهدف، أو خارجية كثناء المدرب أو تصفيقه، يمكن للمدرب أن يسهل عملية التعلم من خلال ضمان نجاحات مبدئية لزيادة ثقة المتعلم، مع استخدام التعزيز الإيجابي اللفظي وغير اللفظي، وفي المقابل، يمكن أن يتضمن العقاب إظهار الأخطاء أو التنبيه اللفظي أو الإشارة غير الراضية، مع التركيز دائما على توجيه المتعلم نحو التصحيح الأمثل.

➢ **شروط التغذية الراجعة:**

1. أن تكون مناسبة وفعالة، بحيث تعطى في المكان والزمان المناسبين.
2. أن تكون لها حاجة فعلية.
3. أن تكون شاملة، بحيث تشمل جميع عناصر العملية التعلمية.
4. مواكبة التغذية الراجعة الداخلية للتغذية الراجعة الخارجية والعكس صحيح.
5. اتصافها بالدوام والاستمرارية.
6. يجب أن تكون في ضوء أهداف محددة.
7. يتطلب تفسيرها فهما عميقا، وتحليلا علميا دقيقا.
8. استخدام الأدوات اللازمة بصورة دقيقة وملائمة (الكعبي، عبود، 2021، ص151).

➢ **أهمية التغذية الراجعة:**

1- تعمل التغذية الراجعة بنوعيها الداخلي والخارجي على تقوية الاستجابات الحركية وعي عامل مساعد وقوي في التعلم.

2- تعمل التغذية الراجعة على إعلام اللاعب أو للمتعلم بنتيجة أدائه، سواء أكانت صحيحة أم خاطئة.

3- تساعد التغذية الراجعة اللاعب أو للمتعلم على تصحيح الاستجابات الخاطئة وعلى تكرار الاستجابات الناجحة فقط.

4- تجعل التغذية الراجعة العمل أكثر تشويقا، لأن الميل إلى أداء العمل يأخذ بالفتور بمرور الزمن عادة، ومعرفة مدى التقدم ينشط الميل نحو الأداء.

5- تعمل التغذية الراجعة على زيادة التفاعل بين المدرب أو المدرس واللاعب أو للمتعلم التي تؤدي إلى تغيرات مرغوب لها في سلوك اللاعب أو للمتعلم وتحسين أدائه.

6- تساعد التغذية الراجعة على تطوير الجانب الذهني لدى اللاعب أو للمتعلم من خلال حثه على التفكير بالحركة وفهمها وتثبيتها.

7- إن معرفة اللاعب أو المتعلم بأن استجاباته كانت خاطئة، والسبب في كونها خاطئة يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة كان هو المسؤول عنها.

8- تعزز التغذية الراجعة قدرات اللاعب أو المتعلم وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم.

9- توضح التغذية الراجعة للاعب أو للمتعلم أين يقف من الهدف المرغوب فيه، وما هو الزمن الذي يحتاج إليه لتحقيقه (الدليمي، 2016، ص ص95-96).

تكتسب التغذية الراجعة، ببعديها الداخلي والخارجي، أهمية قصوى في عملية التعلم الحركي لعدة أسباب جوهرية، أولا تعد عاملا محفزا وقويا لتقوية الاستجابات الحركية الصحيحة، مما يسرع من وتيرة التعلم واكتساب المهارات، **ثانيا** تكمن أهميتها في تزويد المتعلم بمعلومات دقيقة وواضحة حول نتيجة أدائه، سواء كانت صحيحة أم خاطئة، مما يوضح له نقاط القوة والضعف لديه، هذا الوضوح يفتح المجال أمام المتعلم لتصحيح الأخطاء وتقويم المسار، وفي المقابل، تثبيت وتكرار الاستجابات الناجحة التي قوده نحو الإتقان.

علاوة على ذلك، تسهم التغذية الراجعة في جعل عملية التعلم أكثر جاذبية وتشويقا، فمع مرور الوقت قد يضعف حماس المتعلم، لكن معرفة مدى التقدم المحرز في الأداء تجدد نشاطه وتزيد من رغبته في الاستمرار، كما أنها تعمق التفاعل بين المعلم والمتعلم، مما يخلق بيئة تعليمية داعمة تفضي إلى تغييرات إيجابية وملحوظة في سلوك المتعلم وتحسين مستواه.

ولا يقتصر دور التغذية الراجعة على الجانب الحركي البحت، بل تمتد لتشمل تطوير الجانب الذهني لدى المتعلم، فهي تحثه على التفكير العميق في طبيعة الحركة وفهم آلياتها، مما يساعد على ترسيخها في ذهنه، ومن خلال معرفة الأخطاء وسبب حدوثها، يصبح المتعلم أكثر اقتناعا بمسؤوليته عن نتائج أدائه، مما يعزز لديه حس المساءلة الذاتية، وأخيرا، تعمل التغذية الراجعة على تعزيز قدرات المتعلم وتشجيعه على المضي قدما في مسيرته التعليمية، فهي لا توضح له أين يقف حاليا بالنسبة للهدف المنشود فحسب، بل تعطيه أيضا مؤشرا عن مقدار الجهد والوقت اللازمين لتحقيق هذا الهدف.

- **الفرق بين التعزيز والتغذية الراجعة:**

1. تحدد التغذية الراجعة بالوصف والكيف بعدة وسائل، والتعزيز أقل دقة منها.
2. الكثير من أبعاد التغذية الراجعة يمكن دراستها تجريبيا، بينما يتحدد التعزيز بالتغيرات الزمنية للمكافأة المعطاة.
3. التغذية الراجعة الحسية الداخلية تهتم بتنظيم السلوك في كل مواقف التغير وتحت أي شروط، بينما التعزيز لا يتعامل إلا مع أنواع محددة من التغير السلوكي (الأداء الخارجي).

4. التغذية الراجعة يمكن أن تحدد كمية إحداث التفاعل بين المثير والاستجابة، بينما التعزيز لا يمكنه تحقيق ذلك.
5. التغذية الراجعة لها دور مهم في المعلومات الحسية الحركية للمتعلم، بينما التعزيز غير مهتم بالمعلومات نفسها.
6. التغذية الراجعة لها تراكم معرفي لأنها تزود المتعلم بالمعلومات عن أدائه، بينما التعزيز تراكم وجداني.
7. التغذية الراجعة تؤدي إلى التحكم الذاتي في الأداء، بينما التعزيز لا يؤدي إلى التحكم الذاتي للأداء لأن مصدره خارجي عن المتعلم.
8. التغذية الراجعة تزود المتعلم بمعلومات عن الأداء، بينما التعزيز نتيجة مترتبة على الأداء ولا يقوم بتزويد المعلومات.
9. يعد التنظيم المكاني للسلوك في التغذية الراجعة ظاهرة أساسية، بينما يهمل التعزيز تفسير التنظيم المكاني للسلوك وكيفية حدوثه.
10. انحسار التغذية الراجعة يؤدي إلى تراجع السلوك بسرعة دون انحدار تدريجي، بينما التعزيز يؤدي إلى حدوث الإنطفاء التدريجي للاستجابة المتعلمة (الكعبي، عبود، 2021، ص ص152-153).

من خلال ما سبق يمكننا القول أن التغذية الراجعة تعنى في جوهرها بتزويد المتعلم بمعلومات وصفية دقيقة حول جودة أدائه وكيفية تنفيذه، سواء كانت هذه المعلومات داخلية (حسية) أو خارجية (كالنصائح من المعلم)، هدفها الأساسي هو تمكين المتعلم من فهم أدائه، تصحيح أخطائه، وتطوير قدرته على التحكم الذاتي في حركاته، وهي عملية معرفية تراكمية، تمكن المتعلم من الاقتناع بمسؤوليته عن نتائج أدائه من خلال فهم الأسباب.

أما التعزيز فهو يركز بشكل أساسي على النتيجة النهائية للأداء، ويهدف إلى زيادة احتمالية تكرار سلوك مرغوب من خلال تقديم مكافأة أو إزالة مثير غير مرغوب فيه، هو أقل تفصيلا من التغذية الراجعة في تقديم معلومات حول "كيفية" الأداء، وأكثر اهتماما بـ "ماذا" حدث كاستجابة، ينظر إليه كتراكم وجداني (مشاعري)، ومصدره غالبا خارجي، مما يجعله أقل فاعلية في تنمية التحكم الذاتي مقارنة بالتغذية الراجعة، وفي حين أن التغذية الراجعة إذا انحسرت تؤدي لتراجع سريع في السلوك، فإن التعزيز يؤدي إلى انطفاء تدريجي للاستجابة.

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة
المجلس العلمي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تمهيد:

- مفهوم التقويم:
- أنواع التقويم:
- أهمية التقويم في المجال التربوي:
- أهداف التقويم في المجال الرياضي:
- وظائف التقويم:
- أساليب التقويم:
- عملية القياس:
- مستويات القياس:
- العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس:

يعد التقويم التربوي أحد أهم الركائز التي يقوم عليها أي نظام تربوي أو تعليمي، حيث ترتبط جودة النظام ونجاحه ارتباطا وثيقا بمدى كفاءة عمليات التقويم المتبعة فيه، وتعرف هذه العملية بأنها نشاط منهجي يعتمد على أسس علمية تهدف إلى إصدار أحكام موضوعية ودقيقة حول كافة عناصر المنظومة، بدءا من المدخلات والعمليات وصولا إلى المخرجات، وذلك بهدف تحديد نقاط القوة والقصور واتخاذ القرارات الإصلاحية اللازمة، وتعتمد هذه العملية بشكل أساسي على "القياس" كخطوة تمهيدية توفر البيانات الضرورية، لتمر بعدها بثلاث مراحل رئيسة هي: جمع البيانات، وإصدار الأحكام بناء على محكات ومعايير محددة، وأخيرا اتخاذ القرارات المناسبة، ومن خلال تتبعه للمواقف التعليمية، يؤدي التقويم أدوارا متعددة فمنه "التشخيصي" الذي يحدد المستوى المدخلي ويكشف عوائق التعلم، و"التكويني" الذي يقدم تغذية راجعة مستمرة لتصحيح المسار أثناء التنفيذ، وصولا إلى التقويم "الختامي" الذي يركز على قياس النواتج النهائية والأثر الإجمالي للبرنامج.

- **مفهوم التقويم:**

التقويم هو عملية تجمع فيها البيانات بطرق القياس المختلفة يتم توصل من خلالها إلى أحكام عن فاعلية العمل الرياضي سواء أكان تدريب أو تعلم أم غيره، مستندة في هذه الأحكام إلى معايير الكفاءة والفاعلية المطلوب تحقيقها والوصول إليها، وتترتب على التقويم قرارات ذات أهمية تتعلق باللاعبين أو المتعلمين والأساليب والمدرب أو المدرس وغيرها (الدليمي، 2016، ص206).

التقويم التربوي يقصد به مجموعة من الخطوات التي يتم من خلالها التحقق من مدى اكتساب الكفاءة لدى المتعلم، وينقسم إلى تقويم تشخيصي، تقويم تكويني، تقويم نهائي (بشيري، بركات، 2024، ص 490).

عملية التقويم التربوي هي العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة وهي عملية ترمي إلى معرفة مدى تحقق التغييرات المرغوب بها في سلوك المتعلمين أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها (الحريري، 2012، ص19).

في المجال التعليمي يعني التقويم الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي وضع من اجلها (العبيدي، 2009، ص397).

هو عملية تتضمن ثلاث خطوات رئيسة، جمع البيانات اللازمة باستخدام الوسائل المناسبة، وإصدار أحكام تقويمية على البيانات المتجمعة وفقا لبعض المحكات التقويمية كالمعايير أو المستويات، واتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بموضوع التقويم استنادا إلى البيانات المتاحة.

ويجب أن نشير إلى أن التقويم التربوي عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، أما التقويم التعليمي يعرف على أنه عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي، وتحديد مواطن القوة والقصور في كل منها واتخاذ ما يلزم من قرارات وإجراءات لعلاج وإصلاح ما يتم تحديده من مواطن القصور.

فالتقويم التربوي هو عملية منهجية منظمة تهدف إلى جمع معلومات دقيقة وموضوعية عن أداء التلاميذ، والبرامج التعليمية، وطرق التدريس، ثم تحليلها وتفسيرها من أجل إصدار أحكام تساعد على اتخاذ قرارات تربوية عملية مثل: تعديل الأهداف، تحسين طرائق التدريس، تطوير المناهج، أو تقديم دعم فردي للمتعلمين.

والتقويم التعليمي هو عملية منظمة تهدف إلى جمع بيانات دقيقة عن تعلم التلاميذ من خلال أدوات وأساليب متنوعة (اختبارات، ملاحظات، أنشطة..)، ثم تحليل هذه البيانات وتفسيرها من أجل إصدار أحكام حول مدى تحقق الأهداف التعليمية، واتخاذ قرارات تساعد على تحسين عملية التعليم والتعلم.

- **أنواع التقويم:** على أساس توقيت تطبيقه ينقسم إلى:

أ- **التقويم التشخيصي أو المبدئي:** يهدف هذا المستوى من التقويم إلى تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعلم، وبعد استخراج نتائج التقويم يتمكن المعلم في ضوء تلك النتائج من تصنيف التلاميذ وتنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة، ولا يقتصر التقويم التشخيصي على بداية عملية التعلم فحسب بل يستمر باستمرار المواقف التعليمية، فالانتباه إلى أن بعض التلاميذ يعانون من مشكلات سمعية أو بصرية أو ذهنية تعرقل قدرتهم على التعلم أو تحد من قدرتهم، كما أن تحديد العوامل الجسمية والاجتماعية والنفسية التي تؤثر في مستوى التحصيل عند التلاميذ تدخل في نطاق هذا النمط من أنماط التقويم، والتقويم التشخيصي يهدف إلى تحديد قدرات واستعدادات التلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة، وهو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية أثناء حدوثها وليس بعد الانتهاء منها.

ب- التقويم التكويني (البنائي): هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية، ويقدم التقويم التكويني معلومات للمخططين والمنفذين لعملية التقويم حول كيفية تطوير وتحسين البرامج التعليمية وبشكل مستمر، ويركز التقويم التكويني على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما أخفقوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين، فإذا فشل أغلبية التلاميذ في التقويم التكويني وجب إعادة النظر في طرق وأساليب التعليم، أما إذا فشل قلة منهم فيجب إعداد وصفات من شأنها تصحيح الأخطاء التعلمية الفردية.

ج- التقويم الختامي: التقويم الختامي يهتم بدرجة أكبر بالنواتج الختامية، ويهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه، فالتقويم الختامي يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له، وذلك لأغراض الاحتسابية ووضع سياسة المؤسسة المدرسية، ويمكن القول هنا بأن التقويم الختامي بتقويم الأثر أو النواتج. والتقويم التكويني هو تقويم ختامي مرحلي يجري بعد تنفيذ كل مكونة من مكونات برنامج معين، بينما التقويم الختامي يتعلق بالبرنامج كله (المير، حاحي، 2017، ص ص57-58).

- **أهمية التقويم في المجال التربوي:**

تظهر أهمية التقويم في النقاط التالية:

1. إن التقويم أصبح برنامجا تربويا من أجل معرفة قيمة، أو جدوى المنهج من أجل اتخاذ قرارات بشأنه.
2. يساعد التقويم التربوي والنفسي على الكشف عن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم مما يعزز دور المعلم في متابعتهم من حيث التقدم الدراسي وتحديد مستواهم التحصيلي.
3. إن التشخيص الناتج عن عملية التقويم يساعد القائمين على أمر التعليم لرؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح، سواء كان هذا الميدان هو الصف الدراسي، أو الكتاب المدرسي، أو المنهج... إلخ.
4. يزود القائمين على أمر التربية بالمعلومات اللازمة لإدخال التغيرات في المناهج لتناسب قدرات التلاميذ وحاجات المجتمع.
5. عن طريق التقويم نتعرف على مستوى النمو الذي وصل إليه المتعلمون، ومدى اكتسابهم، لأنواع معينة من المهارات والمعارف نتيجة ممارستهم لأنواع معينة من أوجه النشاط.

6. يساعد في التعرف على الاضطرابات السلوكية وصعوبات التعلم لدى الطلاب ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي والتوجيه.
7. يبرز للمعلم على نتائج أدائه، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في الأساليب التي يستخدمها في التدريب أو في أساليب تعامله مع الطلاب. وبذلك تتعدد أدوار التقويم في المجال التربوي، فالتقويم له دور في إعداد المعلمين وأنشطتهم، وفي عملية بناء المناهج الدراسية، وفي التجارب التي تستهدف تحسين العملية التعليمية، وفي انتقاء أفضل الاستراتيجيات والتقنيات التربوية وطرائق التدريس، وفي الحكم على فاعلية برنامج تربوي أو تعديله أو إلغائه (النور، 2007، ص ص27-28).

➢ **أهداف التقويم في المجال الرياضي:**

يمكن حصر أهداف التقويم في المجال الرياضي فيما يأتي:

1. يعد التقويم أساسا لوضع التخطيط الرياضي السليم للمستقبل.
2. يعد التقويم مؤشرا لتحديد مدى ملاءمة الوحدات التدريبية أو التعليمية مع إمكانيات اللاعبين أو المتعلمين.
3. يعد التقويم مؤشراً لكافة طرائق التدريب أو التعلم ومدى مناسبتها لتحقيق الأهداف المطلوبة.
4. يعد التقويم مرشدا للمدرب أو المدرس لتعديل وتطوير الخطة التدريبية أو التعليمية وفقا للواقع التنفيذي.
5. يساعد التقويم المدرب أو المدرس في معرفة المستوى الحقيقي للاعبين أو المتعلمين ومدى مناسبة عملية التدريب أو التعلم لإمكانياتهم وقدراتهم وكذلك تجاوبهم معها.
6. يساعد التقويم المدرب أو المدرس على التعرف على نقاط الضعف والصعوبات التي تواجه العملية التدريبية أو التعليمية.
7. يساعد التقويم في الكشف عن حاجات وقدرات اللاعبين أو المتعلمين، كما يساعد في توجيههم للعبة أو الفعالية المناسبة أو المراكز الملائمة لقدراتهم داخل اللعبة أو الفعالية الواحدة.
8. يساعد التقويم في تقدير إمكانية اللاعب، وتحديد الواجبات المناسبة له، مما يزيد من دافعية اللاعب للارتفاع بمستوى أدائه.

9. يساعد التقويم على التنظيم السليم للعمل الإداري في العملية التدريبية أو التعليمية الذي لا ينفصل عن العمل الفني (الدليمي، 2016، ص ص209-2010).

فالتقويم في المجال الرياضي يعد أداة أساسية لتطوير العملية التدريبية والتعليمية، فهو يساعد على التخطيط السليم للمستقبل، ويكشف مدى ملاءمة البرامج التدريبية لإمكانات اللاعبين والمتعلمين، كما يوجه المدرب أو المدرس لتعديل الخطط وتحسين طرائق التدريب وفق الواقع العملي، ويتيح التعرف على المستوى الحقيقي للأداء، ونقاط الضعف والصعوبات التي تواجه المتعلمين، إضافة إلى ذلك يسهم في تحديد حاجات وقدرات الأفراد وتوجيههم نحو الأنشطة أو المراكز المناسبة داخل اللعبة، ويزيد من دافعيتهم عبر تكليفهم بمهام تتناسب مع إمكاناتهم، ولا يقتصر دوره على الجانب الفني فقط، بل يشمل أيضا التنظيم الإداري للعملية التدريبية بما يضمن تكاملها وفعاليتها.

- **وظائف التقويم:** يؤدي التقويم وظائف متعددة في العملية التعليمية والتي تسمح بمجملها تعزيز التحصيل العلمي للتلميذ، وأهم تلك الوظائف هي:

- مراجعة الأهداف العامة والمخرجات المتوقعة للجامعة وتعديلها بحيث تصبح أكثر وضوحا ودقة وملائمة لخصائص الطالب ولفلسفة وحاجات المجتمع، كما يساعد على ترتيب تلك الأهداف حسب الأولويات.
- تحديد نواحي الضعف والقوة في العملية التعليمية ومعالجتها، وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية للتقويم.
- تزويد الطالب بالتغذية الراجعة من عمليات التقويم ليستفيد منها في تطوير استراتيجيات التعلم لديه.
- مساعدة عضو هيئة التدريس على تحديد الاختلافات الفردية بين الطلبة والاستفادة منها في تطبيق استراتيجيات التدريس الفعال التي يمارسها.
- تزويد الطالب بصورة لمكانته بين زملائه، مما يقوي الحوافز لدى الطالب الضعيف على اللحاق بزملائه، كما يحاول الطالب القوي الاحتفاظ بمستواه (بشيري، بركات، 2024، ص492).

- **أساليب التقويم:**

يوظف المدرب أو المدرس تقويم نمو اللاعبين أو المتعلمين أساليب وأدوات تقويم متنوعة بحسب متطلبات الموقف التدريبي أو التعليمي لتقدير كفايات مختلفة منها:

1. **الاختبارات البدنية والحركية:** لقياس الصفات البدنية والحركية، ويتم ذلك بواسطة اختبارات خاصة لقياس الصفات البدنية والحركية (الخاصة والعامة)، بحيث تكون هذه الاختبارات قد ثبت صدقها وثباتها وموضوعيتها.
2. **اختبارات المهارات الحركية:** لمختلف الألعاب والفعاليات الرياضية المختلفة، ويتم ذلك بواسطة اختبارات المهارية الأساسية المختارة سواء في الألعاب أو الفعاليات الجماعية أو الفردية.
3. **اختبارات الورقة والقلم:** للمعارف والمعلومات والحقائق المرتبطة بالنشاط الحركي، ويتم ذلك بواسطة اختبارات تحريرية أو شفهية تتعلق بجوانب الألعاب والفعاليات الرياضية المختلفة (قانون، خطط، جوانب صحية، جوانب فنية).
4. **ملاحظة السلوك:** ويتم ذلك بواسطة اختبارات أو مقاييس تتعلق بجوانب السلوك في الألعاب أو الفعاليات الرياضية المختلفة.
5. **مقاييس للاتجاهات:** ويتم ذلك بواسطة اختبارات أو مقاييس للاتجاهات في الألعاب أو الفعاليات الرياضية المختلفة.
6. **اختبارات للتكيف الاجتماعي والشخصية:** ويتم ذلك بواسطة اختبارات أو مقاييس للشخصية والجوانب الاجتماعية في الألعاب أو الفعاليات الرياضية المختلفة (الدليمي، 2016، ص210-211).

- **عملية القياس:** القياس هو المرحلة التمهيدية والأساسية التي تسبق التقويم، وتتمثل وظيفتها في توفير البيانات والمعلومات الضرورية.
- **مستويات القياس:** للقياس مستويات يمكن من خلالها معالجة المتغيرات وهذه المستويات هي (الحريري، 2012، ص ص22-23).

1. **المقاييس الاسمية:** وتسمى أحيانا بالمقاييس التصنيفية، وتعتبر هذه المقاييس أبسط مستويات القياس، وفي هذا المستوى يتم تصنيف الأشخاص أو الأشياء إلى فئات تحددها قاعدة القياس، وذلك وفقا لاشتراكها في خاصية واحدة مثل تصنيف المتعلمين إلى (ذكر، أنثى) وهذه المقاييس لا تدل على ما في الشيء من سمة بصورة كمية، ولا يمكن إجراء أية عمليات حسابية عليها، وتستعمل للتمييز فقط، مثل تصنيف الطلاب إلى (راسب ناجح) أو (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

2. **المقاييس الرتبية:** وتدل هذه المقاييس على امتلاك الشخص لسمة معينة أكثر أو أقل من غيره، لكنها لا تدل على مدى أو مقدار ما يمتلكه كل شخص من هذه السمة. ومن أمثلة هذه المقاييس ترتيب أحسن خمسة طلاب في الصف مثل الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس. وإذا أردنا مثلاً ترتيب أفراد أسرة ما حسب العمر فإننا نرتبهم كالتالي: أ، ب، ج، د، هـ وهذا يعني أن (أ) أكبر من (ب) و (ب) أكبر من (ج) وهكذا.
3. **المقاييس الفئوية:** وتسمى أحيانا بقياس الفترة أو المسافة، ذلك لأنها مقاييس تبرز فيها وحدة القياس التي ترتبط بالرقم أو القيمة الدالة على السمة وهذه المقاييس أرقى من القياس بمستوى الرتبة، حيث تحتمل الأرقام هنا معنى كميا، وهذا يتيح الفرصة لتحديد الفروق في السمة مقدرة بالوحدات، فمثلا نقول أن الفرق بين العلامتين 85 و 80 هو 5 علامات، فالطالب الذي علامته 85 أعلى بخمس نقاط من تحصيل الطالب الذي حصل على علامة 80 وهكذا، والمقاييس الفئوية تتميز بوجود الصفر الافتراضي وهو لا يمثل غياب السمة أو انعدامها، ومن أمثلة هذه المقاييس موازين الحرارة، فإذا قلنا أن درجة الحرارة هذا اليوم صفر فهذا لا يعني أنه لا توجد حرارة للجو، ولكنه يعني أن درجة الحرارة هي عند النقطة التي تمثل درجة تجمد الماء، وحصول الطالب على صفر في الامتحان لمادة ما، لا يدل على أن الطالب لا توجد لديه أي معلومات في المادة التي جرى فيها الاختبار.
4. **المقاييس النسبية** :تعد هذه المقاييس أرقى الأنواع، حيث أنها تمتاز بأن لها وحدات متساوية، ولها صفر مطلق، ويمكن إجراء العمليات الحسابية عليها، والصفر المطلق يدل على غياب أو انعدام السمة أو الخاصية، ومثال ذلك متغيرات: الطول، الوزن، السرعة، الحجم، والدخل الشهري وغيرها، ومن أمثال هذه المقاييس هو أننا نستطيع أن نقول أن الشيء الذي طوله 4 أمتار ضعف الشيء الذي 2 متر، أن استخدام هذه المقاييس في مجال التربية وعلم النفس يعتبر نادرا، فالشخص لا يمكن أن يتدنى مستوى الذكاء لديه إلى الصفر، ليعني أنه عديم الذكاء.

➢ **العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس:**

- القياس: إعطاء قيمة رقمية للأشياء
- التقييم: تقدير قيمة الأشياء أي التشخيص
- التقويم: اتخاذ القرارات المناسبة لأجل التحسين.

فعملية القياس أيا كان أسلوبها ونوعها هي عملية أساسية وممهدة لعملية التقويم، بحيث توفر عملية القياس البيانات والمعلومات اللازمة لعملية التقويم، والتقويم يستخدم بشكل مستمر في فحص فعالية البرنامج المدرسي ككل ومدى تحقيقه للأهداف التربوية المنشودة، فهو يستخدم في تقويم فاعلية أساليب التدريس المستخدمة من قبل المعلمين.

ويمكننا القول أن:

- **القياس:** هو المرحلة التمهيدية والأساسية التي تسبق التقويم، وتتمثل وظيفتها في توفير البيانات والمعلومات الضرورية.
- **التقييم** :هو "إصدار الأحكام"، أي العملية المنهجية التي تستهدف الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام (تربوي أو تعليمي) بناء على معايير ومحكات محددة.
- **التقويم** :هو العملية الشاملة والنهائية التي لا تكتفي بجمع البيانات وإصدار الأحكام، بل تمتد لتشمل "اتخاذ القرارات" والإجراءات اللازمة لعلاج القصور وتطوير نقاط القوة وتحسين العملية التربوية ككل.

قائمة المراجع:

- الحريري، رافدة. (2012). التقويم التربوي. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الدليمي، ناهدة عبد زيد. (2016). أساسيات في التعلم الحركي. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- الدليمي، ناهدة عبد زيد. (2016). *الأسس العلمية في التعلم الحركي*. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- الربيعي، محمود داود والشمري، مازن عبد الهادي وكزار، مازن هادي. (2013). *نظريات التعلم والعمليات العقلية*. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الربيعي، محمود داود. (2012). *التعلم والتعليم في التربية البدنية والرياضية*. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2012). مبادئ علم النفس التربوي ط2. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الشحات، محمد. (2015). *تدريس التربية الرياضية*. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع
- الشرقاوي، أنور محمد. (2012). *التعلم نظريات وتطبيقات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العبيدي، محمد جاسم. (2009). علم النفس التربوي وتطبيقاته. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف وعلاونة، شفيق فلاح والجراح، عبد الناصر ذياب وأبو غزال، معاوية محمود. (2006). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العناني، حنان عبد الحميد. (2014). *علم النفس التربوي (ط.5)*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- القذافي، رمضان. (1990). علم النفس التربوي. بنغازي: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان.
- الكعبي، محمد عنيسي وعبود، علي محمد هادي. (2021). *التعلم الحركي مفاهيم وتطبيقات*. البصرة: مطبعة البصرة.
- الموسوي، عباس نوح سليمان. (2015). *علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ*. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- المير، بومدين وحاحي، غنية. (2017). التقويم التربوي مفهومه، أهميته، أهدافه، وأنواعه. مجلة حوليات جامعة بشار، 17 (17)، 52-61.
- النور، أحمد يعقوب. (2007). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.

- بشيري، أحلام وبركات، حمزة. (2024). واقع تطبيق التقويم التربوي والتحصيل الدراسي للمتعلم في المرحلة الابتدائية. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 09 (01)، 488-502.
- جبر، سعاد سعيد. (2015). *التكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي*. الأردن: عالم الكتاب الحديث.
- جديدي، عفيفة. (2014). الدافعية: أهميتها ودورها في عملية التعلم. مجلة معارف. (17)، 213-239.
- حسام الدين، طلحة حسين وعبد الشكور، محمد فوزي وحلمي، محمد السيد. (2006). *التعلم والتحكم الحركي مبادئ- نظريات- تطبيقات*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- عبد الحسين، وسام صلاح ومتعب، سامر يوسف. (2014). *التعلم الحركي وتطبيقاته في التربية البدنية والرياضية*. بيروت: دار الكتب العلمية.
- فوزي، أحمد أمين. (2019). *سيكولوجية التعلم الحركي في المجال الرياضي*. الاسكندرية: مؤسسة عالم الرياضة للنشر ودار الوفاء لدنيا الطباعة.
- قراطبي، محمد. (2010). *قدرة المدرب على تطبيق البرنامج التعليمي لسباحتي الصدر والحرة في المرحلة العمرية من (06إلى 09) سنوات وعلاقتها بمستوى التعلم الحركي*. رسالة ماجستير، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 03.
- كماش، يوسف لازم والشاويش، نايف زهدي. (2016). *التعلم الحركي والنمو الإنساني*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- محمود، عبد الله محمد. (2019). *التعلم الحركي الرياضي*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي ط4. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- نوري، سعيد غني. (2019). *نظريات السلوك بين التعلم الحركي واستراتيجيات التعليم النشطة (ط.2)*. بغداد: سفينة النجاة.